

الگوی ساختاری روابط والدینی و رابطه معلم-دانش آموز با سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان: نقش میانجی فشار تحصیلی ادراک شده

مریم اسدی^۱، منصوره حاج حسینی^{۲*}، روح الله شهابی^۳، جواد پورکریمی^۴

۱. گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، پردیس بین المللی ارس، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۳. گروه روانشناسی، پژوهشکده اخلاق و تربیت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران.

۴. گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

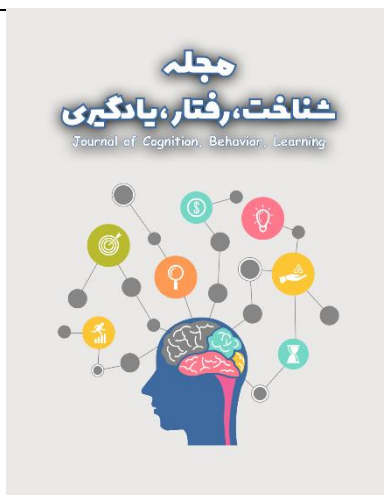
* ایمیل نویسنده مسئول: hajhosseini@ut.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۶/۰۴/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۲۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۶/۰۸

تاریخ ارسال: ۱۴۰۵/۰۳/۰۹



شیوه استناددهی: اسدی، مریم، حاج حسینی، منصوره، شهابی، روح الله، و پورکریمی، جواد. (۱۴۰۶). الگوی ساختاری روابط والدینی و رابطه معلم-دانش آموز با سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان: نقش میانجی فشار تحصیلی ادراک شده. شناخت، رفتار، یادگیری، ۴ (۳)، ۱-۱۹.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی الگوی ساختاری روابط والدینی و رابطه معلم-دانش آموز با سرزندگی تحصیلی و تعیین نقش میانجی فشار تحصیلی ادراک شده در دانش آموزان دوره دوم متوسطه انجام شد. پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی، از نظر زمانی مقطعی و از نظر روش، توصیفی-همبستگی مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دوره دوم متوسطه دبیرستان‌های دولتی منطقه یک شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که از میان آنان ۳۶۵ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی-منظم انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس کیفیت ارتباط والد-فرزند، پرسشنامه روابط معلم-دانش آموز، پرسشنامه سرزندگی تحصیلی و مقیاس فشار تحصیلی ادراک شده والدینی بود. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج نشان داد روابط والدینی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر سرزندگی تحصیلی داشت ($\beta = 0.53, p = 0.001$) و رابطه معلم-دانش آموز نیز اثر مستقیم مثبت و معناداری بر سرزندگی تحصیلی نشان داد ($\beta = 0.42, p = 0.001$). روابط والدینی ($\beta = -0.39, p = 0.005$) و رابطه معلم-دانش آموز ($\beta = -0.35, p = 0.001$) اثر مستقیم منفی و معناداری بر فشار تحصیلی ادراک شده داشتند و فشار تحصیلی ادراک شده نیز سرزندگی تحصیلی را به طور منفی پیش‌بینی کرد ($\beta = -0.285, p = 0.001$). اثر غیرمستقیم روابط والدینی ($\beta = 0.111, p = 0.002$) و رابطه معلم-دانش آموز ($\beta = 0.12, p = 0.002$) بر سرزندگی تحصیلی از طریق فشار تحصیلی ادراک شده معنادار بود. شاخص‌های برازش نیز مطلوب بودند ($\chi^2/df = 2.54, RMSEA = 0.06, NFI = 0.92, NNFI = 0.97, CFI = 0.99, GFI = 0.93, AGFI = 0.96$). کیفیت مطلوب روابط والدینی و رابطه معلم-دانش آموز، علاوه بر ارتباط مستقیم با افزایش سرزندگی تحصیلی، از طریق کاهش فشار تحصیلی ادراک شده نیز با سرزندگی بیشتر دانش آموزان مرتبط است؛ بنابراین، تقویت روابط حمایتی در خانواده و مدرسه و مدیریت فشارهای تحصیلی می‌تواند زمینه ارتقای سازگاری و پایداری تحصیلی دانش آموزان را فراهم کند.

کلیدواژه‌گان: سرزندگی تحصیلی، روابط والدینی، رابطه معلم-دانش آموز، فشار تحصیلی ادراک شده، مدل‌یابی معادلات ساختاری.

Cognition, Behavior, Learning

Structural Model of Parental Relationships and Teacher–Student Relationship with Academic Buoyancy in Students: The Mediating Role of Perceived Academic Pressure

Maryam Asadi¹, Mansoureh Haj Hosseini^{2*}, Rouhollah Shahabi³, Javad Pourkarimi⁴

1. Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, Aras International Campus, University of Tehran, Tehran, Iran.

2. Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

3. Department of Psychology, Faculty of Ethics and Education, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.

4. Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

*Corresponding Author's Email: hajhosseini@ut.ac.ir

Submit Date: 2026-05-30

Revise Date: 2026-08-30

Accept Date: 2026-09-17

Publish Date: 2027-05-22

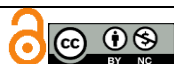
Abstract

This study aimed to examine the structural relationships of parental relationships and the teacher–student relationship with academic buoyancy and to determine the mediating role of perceived academic pressure among upper-secondary school students. This fundamental, cross-sectional, descriptive-correlational study employed structural equation modeling. The statistical population consisted of students attending public upper-secondary schools in District 1 of Ahvaz during the 2025–2026 academic year. A total of 365 students were selected using systematic random sampling. Data were collected using the Parent–Child Communication Quality Scale, Teacher–Student Relationship Questionnaire, Academic Buoyancy Questionnaire, and Parental Perceived Academic Pressure Scale. Pearson correlation coefficients and structural equation modeling were used for data analysis. Parental relationships had a significant positive direct effect on academic buoyancy ($\beta=0.53$, $p=0.01$), and the teacher–student relationship also had a significant positive direct effect on academic buoyancy ($\beta=0.42$, $p=0.01$). Parental relationships ($\beta=-0.39$, $p=0.005$) and the teacher–student relationship ($\beta=-0.35$, $p=0.01$) had significant negative direct effects on perceived academic pressure. Perceived academic pressure had a significant negative direct effect on academic buoyancy ($\beta=-0.285$, $p=0.01$). The indirect effects of parental relationships ($\beta=0.111$, $p=0.02$) and the teacher–student relationship ($\beta=0.12$, $p=0.02$) on academic buoyancy through perceived academic pressure were significant. The model demonstrated satisfactory fit indices ($\chi^2/df=2.54$, $RMSEA=0.06$, $NFI=0.92$, $NNFI=0.97$, $CFI=0.99$, $GFI=0.93$, $AGFI=0.96$). Supportive parental and teacher–student relationships are associated with greater academic buoyancy both directly and indirectly through reduced perceived academic pressure. Therefore, strengthening supportive relationships within family and school contexts and managing excessive academic pressure may enhance students' adjustment, persistence, and capacity to cope with everyday academic challenges.

Keywords: Academic buoyancy, parental relationships, teacher–student relationship, perceived academic pressure, structural equation modeling.



How to cite: Asadi, M., Haj Hosseini, M., Shahabi, R., Pourkarimi, J. (2027). Structural Model of Parental Relationships and Teacher–Student Relationship with Academic Buoyancy in Students: The Mediating Role of Perceived Academic Pressure. *Cognition, Behavior, Learning*, 4(3), 1-19.



© 2027 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

دوره نوجوانی و به‌ویژه سال‌های تحصیل در دوره دوم متوسطه، یکی از حساس‌ترین مراحل رشد تحصیلی، شناختی، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان به شمار می‌رود. دانش‌آموزان در این دوره، علاوه بر مواجهه با تحولات رشدی و تغییرات مرتبط با هویت‌یابی، استقلال‌طلبی و روابط اجتماعی، با مجموعه‌ای از الزامات آموزشی نظیر افزایش حجم تکالیف، امتحانات سرنوشت‌ساز، رقابت تحصیلی، نگرانی درباره آینده آموزشی و شغلی و انتظارات والدین و معلمان روبه‌رو هستند. استمرار چنین مطالباتی می‌تواند تجربه فشار و تنش تحصیلی را افزایش دهد و در صورت نبود منابع فردی و اجتماعی کافی، پیامدهایی مانند کاهش انگیزش، افت مشارکت، اضطراب، فرسودگی و ضعف سازگاری تحصیلی را در پی داشته باشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که استرسورها و فشارهای تحصیلی می‌توانند با تاب‌آوری، انگیزش و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشند و کیفیت عملکرد آنان را در محیط آموزشی تحت تأثیر قرار دهند (Fazel & Yazdkhasti, 2017). همچنین، فشارهای ناشی از انتظارات اجتماعی و همسالان می‌توانند تجربه استرس تحصیلی را تشدید کنند (Effendi & Wenny, 2024). در چنین شرایطی، شناسایی سازه‌هایی که به دانش‌آموزان امکان می‌دهند با دشواری‌های معمول تحصیلی به شیوه‌ای سازگارانه مواجه شوند، از اهمیت زیادی برخوردار است.

یکی از سازه‌های مهم در این زمینه «سرزندگی تحصیلی» است. سرزندگی تحصیلی به توانایی دانش‌آموز برای مقابله موفقیت‌آمیز با دشواری‌ها، فشارها، شکست‌ها و موانع روزمره‌ای اشاره دارد که در جریان طبیعی زندگی تحصیلی رخ می‌دهند. این مفهوم نخستین بار برای تمایز میان مواجهه با مشکلات عادی تحصیلی و تاب‌آوری در برابر شرایط شدید و غیرمعمول مطرح شد و بر ظرفیت دانش‌آموز برای حفظ انگیزش، تلاش و مشارکت در برابر نمره پایین، فشار امتحان، بازخورد منفی یا تکالیف دشوار تأکید دارد (Martin & Marsh, 2006). سرزندگی تحصیلی نه تنها یک پیامد مثبت آموزشی، بلکه عاملی محافظتی در برابر ناملایمات تحصیلی نیز محسوب می‌شود؛ به گونه‌ای که افزایش آن می‌تواند در گذر زمان از شدت تجربه مشکلات و موانع تحصیلی بکاهد (Martin & Marsh, 2020). از این منظر، دانش‌آموز برخوردار از سرزندگی تحصیلی بالا، شکست یا ناکامی را پایان مسیر تلقی نمی‌کند، بلکه آن را موقعیتی قابل مدیریت می‌داند و تلاش خود را برای دستیابی به اهداف آموزشی ادامه می‌دهد.

اهمیت سرزندگی تحصیلی تنها به پیشرفت تحصیلی محدود نیست، بلکه این سازه با طیف گسترده‌ای از پیامدهای انگیزشی و هیجانی مرتبط است. یافته‌ها نشان داده‌اند که سرزندگی تحصیلی می‌تواند در روابط متقابل میان هیجان‌های پیشرفت و موفقیت تحصیلی نقش تعدیل‌کننده داشته باشد و دانش‌آموزان برخوردار از سطح بالاتر این ویژگی، در مواجهه با هیجان‌های منفی تحصیلی عملکرد سازگارانه‌تری نشان می‌دهند (Putwain et al., 2022). همچنین، سرزندگی تحصیلی همراه با انگیزش خودتعیین‌شده می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مهمی برای موفقیت و دستیابی تحصیلی باشد (Aydin & Michou, 2020). پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که دانش‌آموزان از نظر سرزندگی تحصیلی، خودتنظیمی و نشاط ذهنی تفاوت‌های معناداری دارند و وضعیت یادگیری و منابع روان‌شناختی آنان می‌تواند با میزان سرزندگی تحصیلی مرتبط باشد (Mohtasham et al., 2022). بنابراین، سرزندگی تحصیلی را می‌توان یکی از شاخص‌های مهم سازگاری مثبت در مدرسه دانست که تحت تأثیر تعامل عوامل فردی و زمینه‌ای شکل می‌گیرد.

یکی از مهم‌ترین زمینه‌های شکل‌دهنده به سرزندگی تحصیلی، محیط خانواده و به‌ویژه کیفیت روابط والد-فرزند است. خانواده نخستین بستر رشد هیجانی و اجتماعی کودک و نوجوان است و نحوه ارتباط والدین با فرزند می‌تواند احساس امنیت، ارزشمندی، خودکارآمدی و شایستگی او را تحت تأثیر قرار دهد. روابط والدینی مثبت که با پذیرش، درک متقابل، حمایت عاطفی و ارتباط مؤثر همراه باشند، منابع روان‌شناختی مهمی را برای مقابله با چالش‌های بیرونی فراهم می‌کنند. حتی در حوزه‌هایی فراتر از تحصیل، شواهد نشان داده‌اند که رابطه مثبت والد-نوجوان می‌تواند نقش محافظتی در برابر پیامدهای منفی اجتماعی و روان‌شناختی ایفا کند (De Vries et al., 2019). در زمینه آموزشی نیز ادراک مثبت از روابط والدینی با سرزندگی تحصیلی نوجوانان مرتبط گزارش شده و متغیرهایی مانند خودکارآمدی می‌توانند بخشی از این

ارتباط را توضیح دهند (Pezeshk & Asadi Majreh, 2022). همچنین، دلبستگی و کیفیت ارتباط با والدین از جمله عواملی هستند که در تبیین سرزندگی تحصیلی و تنظیم هیجان دانش‌آموزان نقش دارند (Sheikh al-Eslami & Taheri, 2017).

کیفیت ارتباط والد-فرزند به‌ویژه از آن جهت اهمیت دارد که نوجوانان مطالبات تحصیلی و انتظارات والدین را صرفاً بر اساس شدت عینی آنها تجربه نمی‌کنند، بلکه نحوه انتقال و تفسیر این انتظارات تعیین‌کننده است. ارتباطی که در آن احساسات کودک بازتاب داده شود، حمایت و ارزشمندی به او منتقل گردد، همدلی واقعی وجود داشته باشد و پاسخ مناسبی به نیازهای روان‌شناختی او ارائه شود، می‌تواند کیفیت رابطه والد-فرزند را ارتقا دهد (Lyu et al., 2024). چنین تعاملی می‌تواند به نوجوان کمک کند تا انتظارات آموزشی را به جای تهدید، به‌عنوان چالش‌هایی قابل مدیریت درک کند. در مقابل، روابطی که با کنترل افراطی، انتظارات غیرواقع‌بینانه و تأکید بیش از حد بر موفقیت همراه باشند، ممکن است فشار تحصیلی ادراک‌شده را افزایش دهند. در همین راستا، مفهوم «فشار تحصیلی ادراک‌شده والدینی» برای سنجش نحوه تجربه نوجوانان از فشار روان‌شناختی، محدودیت‌ها و انتظارات بالای والدین توسعه یافته است (Kaynak et al., 2021).

این روابط را می‌توان در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری نیز تبیین کرد. مطابق این نظریه، سه نیاز بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط، پایه‌های اصلی انگیزش و عملکرد سازگارانه انسان را تشکیل می‌دهند (Deci & Ryan, 2000). زمانی که محیط خانواده به نوجوان فرصت انتخاب، احساس توانمندی و تجربه پذیرش و تعلق می‌دهد، نیازهای بنیادین روان‌شناختی او بهتر ارضا می‌شوند و در نتیجه انگیزش درونی، خودتنظیمی و سازگاری او افزایش می‌یابد. توسعه‌های بعدی نظریه خودتعیین‌گری نیز بر اهمیت محیط‌های بین‌فردی حمایتگر در ارضای این نیازها و ارتقای بهزیستی و انگیزش تأکید کرده‌اند (Ryan & Deci, 2017). بنابراین، روابط والدینی می‌توانند نه تنها مستقیماً با سرزندگی تحصیلی مرتبط باشند، بلکه از طریق تغییر شیوه ارزیابی نوجوان از فشارها و انتظارات تحصیلی نیز بر آن اثر بگذارند.

در کنار خانواده، مدرسه دومین محیط عمده رشد دانش‌آموز و معلم یکی از مهم‌ترین منابع حمایت اجتماعی و هیجانی در این محیط است. رابطه معلم-دانش‌آموز شامل کیفیت تعامل، اعتماد، حمایت، ارتباط، پذیرش و میزان احساس نزدیکی یا ازخودبیگانگی دانش‌آموز در تعامل با معلم است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ارزیابی دانش‌آموز و معلم از کیفیت رابطه میان آنها با شاخص‌های سازگاری اجتماعی و هیجانی ارتباط دارد (Murray & Zvoh, 2010). همچنین، رابطه معلم-دانش‌آموز با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط گزارش شده است (Deliri, 2016). در سطح کلاس نیز ادراک دانش‌آموزان از محیط آموزشی با باورهای مربوط به کارآمدی تحصیلی ارتباط دارد (Dorman & Adams, 2004). بنابراین، معلم صرفاً انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه از طریق کیفیت رابطه‌ای که با دانش‌آموز برقرار می‌کند می‌تواند در شکل‌گیری انگیزش، شایستگی، احساس امنیت و رفتارهای سازگارانه تحصیلی نقش داشته باشد.

شواهد تجربی متعددی نقش رابطه مثبت معلم-دانش‌آموز در سرزندگی تحصیلی را تأیید کرده‌اند. تعامل مثبت میان معلم و دانش‌آموز می‌تواند به‌طور مستقیم و نیز از طریق سازوکارهایی مانند خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف با سرزندگی تحصیلی مرتبط باشد (Hossein Chari et al., 2019). همچنین، تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی و امید تحصیلی در مدل‌های علی سرزندگی تحصیلی نقش معناداری داشته‌اند (Farid & Ashrafzadeh, 2021). پژوهش‌های مربوط به مدیریت کلاس نیز نشان داده‌اند که آموزش معلمان برای مدیریت مؤثر کلاس می‌تواند پیامدهای انگیزشی و هیجانی دانش‌آموزان و کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز را بهبود بخشد (Heydari Laghab et al., 2021).

افزون بر این، اقلیم مثبت کلاس با نشاط و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (Akhlaghi & Ganji, 2019). این یافته‌ها نشان می‌دهند که کیفیت فضای تعاملی مدرسه می‌تواند یکی از منابع اصلی شکل‌گیری ظرفیت دانش‌آموز برای مقابله با چالش‌های روزمره تحصیلی باشد.

اهمیت نقش معلم در پژوهش‌های جدید نیز مورد تأکید قرار گرفته است. مرور نظام‌مند پژوهش‌های مربوط به حمایت ادراک‌شده معلم نشان داده است که حمایت معلم با مشارکت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد و کیفیت حمایت آموزشی و هیجانی می‌تواند نحوه حضور فعال آنان در فرایند یادگیری را تحت تأثیر قرار دهد (Prananto et al., 2025). همچنین، سرزندگی و انرژی مثبت معلم می‌تواند از طریق

انتقال هیجانی و ایجاد روابط مثبت معلم-دانش آموز بر تجربه دانش آموزان در محیط آموزشی اثرگذار باشد (Peng, 2024). بنابراین، رابطه حمایتی با معلم می تواند احساس تعلق، شایستگی و امنیت روان شناختی را افزایش دهد و از این طریق منابع لازم برای استمرار تلاش در شرایط دشوار را فراهم سازد.

با این حال، کیفیت روابط خانوادگی و مدرسه ای ممکن است از طریق یک سازوکار مهم دیگر، یعنی فشار تحصیلی ادراک شده، با سرزندگی تحصیلی ارتباط پیدا کند. فشار تحصیلی ادراک شده به ارزیابی ذهنی دانش آموز از میزان تهدید، دشواری و سنگینی مطالبات آموزشی، امتحانات، تکالیف و انتظارات دیگران اشاره دارد. به بیان دیگر، دو دانش آموز ممکن است در معرض الزامات آموزشی مشابهی قرار داشته باشند، اما آنها را با شدت متفاوتی به عنوان فشار تجربه کنند. پژوهش ها نشان می دهند که فشار تحصیلی بالا می تواند با کاهش بهزیستی روان شناختی همراه باشد (Baiju & Rajalakshmi, 2021) و آثار آن از طریق منابع روان شناختی همچون سرمایه روان شناختی نیز قابل تبیین است (Alsultan et al., 2023). همچنین، فشار تحصیلی در نوجوانان با مشکلات رفتاری مرتبط است و سازوکارهایی نظیر خودکنترلی، تعارض والد-فرزند و بهزیستی ذهنی می توانند در انتقال آثار آن نقش داشته باشند (Jiang et al., 2022).

از این منظر، روابط حمایتی والدین و معلمان می توانند ارزیابی دانش آموز از الزامات تحصیلی را تغییر دهند. شواهد نشان می دهند که گرمی عاطفی والدین می تواند رابطه میان ادراک از روابط معلم-دانش آموز و استرس تحصیلی را تعدیل کند؛ به عبارت دیگر، خانواده و مدرسه دو نظام جدا از یکدیگر نیستند و کیفیت حمایت در یک نظام می تواند نحوه تجربه دانش آموز از نظام دیگر را تحت تأثیر قرار دهد (Luo et al., 2020). از سوی دیگر، تعارض والد-فرزند می تواند با سرزندگی تحصیلی مرتبط باشد و احساس تنهایی به عنوان یک سازوکار میانجی در این ارتباط مطرح شده است (Garavand, 2022). این یافته ها بیانگر آن اند که اثر روابط والدینی بر سازگاری تحصیلی، الزاماً مستقیم نیست و متغیرهای روان شناختی و ادراکی می توانند مسیرهای واسطه ای مهمی را شکل دهند.

در همین راستا، پژوهش هایی که روابط والدینی، رابطه معلم-دانش آموز و سرزندگی تحصیلی را به صورت هم زمان مطالعه کرده اند، اهمیت رویکرد ساختاری را برجسته ساخته اند. نتایج یک مطالعه نشان داد که ادراک دانش آموز از روابط والدینی و رابطه معلم-دانش آموز همراه با اهداف شخصی، با سرزندگی تحصیلی ارتباط دارد (Hejazi & Abbasi, 2021). در پژوهشی دیگر، الگوی ساختاری برای تبیین سرزندگی تحصیلی دانش آموزان تیزهوش بر اساس روابط والدینی و رابطه معلم-دانش آموز ارائه شد که در آن، توانمندی اجتماعی-هیجانی و فشار تحصیلی ادراک شده به عنوان متغیرهای میانجی در نظر گرفته شدند (Joorabian Fakour Tabrizi et al., 2023). این یافته ها نشان می دهند که منابع حمایتی خانواده و مدرسه می توانند از طریق تعدیل تجربه فشار تحصیلی به شکل گیری سرزندگی تحصیلی کمک کنند.

با وجود این، بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین تنها بخشی از این شبکه ارتباطی را بررسی کرده اند. برخی مطالعات بر رابطه تعامل معلم-دانش آموز و سرزندگی تحصیلی، برخی بر نقش روابط والدینی و برخی دیگر بر پیامدهای فشار تحصیلی تمرکز داشته اند. در پژوهش های مداخله ای نیز افزایش خودکارآمدی تحصیلی و کاهش مشکلات مرتبط با تصمیم گیری مورد توجه قرار گرفته است (Eini & Hashemi, 2022)، اما این مطالعات ضرورتاً سازوکار هم زمان روابط بین فردی خانواده و مدرسه را در تبیین فشار تحصیلی و سرزندگی بررسی نکرده اند. علاوه بر این، هرچند نقش حمایت اجتماعی و روابط بین فردی در سازگاری تحصیلی پذیرفته شده است، شدت و مسیر تأثیر آنها ممکن است با توجه به سن، سطح تحصیلی و ویژگی های بافت آموزشی متفاوت باشد. از این رو، بررسی این روابط در دانش آموزان دوره دوم متوسطه که هم زمان در معرض افزایش الزامات آموزشی، رقابت و تصمیم های مربوط به آینده تحصیلی قرار دارند، ضرورت ویژه ای دارد.

از منظر نظری، تلفیق روابط والدینی، رابطه معلم-دانش آموز، فشار تحصیلی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی در یک مدل واحد می تواند شناخت دقیق تری از سازوکارهای سازگاری دانش آموزان ارائه کند. کیفیت روابط حمایتی ممکن است به طور مستقیم انگیزش، احساس شایستگی و پایداری تحصیلی را تقویت کند و هم زمان از طریق کاهش ارزیابی تهدیدآمیز از مطالبات آموزشی، میزان فشار تحصیلی ادراک شده را کاهش دهد. کاهش فشار ادراک شده نیز می تواند منابع شناختی و هیجانی بیشتری را برای ادامه تلاش، حل مسئله و مشارکت فعال در اختیار دانش آموز

قرار دهد. بدین ترتیب، سرزندگی تحصیلی را باید پیامدی از تعامل چندسطحی میان ویژگی‌های فردی و نظام‌های حمایتی خانواده و مدرسه دانست، نه صرفاً یک خصوصیت شخصیتی مستقل. بررسی تجربی چنین الگویی می‌تواند علاوه بر توسعه دانش نظری، برای طراحی برنامه‌های آموزشی، مشاوره‌ای و پیشگیرانه با تمرکز هم‌زمان بر والدین، معلمان و تجربه ذهنی دانش‌آموز از فشارهای تحصیلی نیز سودمند باشد. بنابراین، هدف پژوهش حاضر بررسی الگوی ساختاری روابط والدینی و رابطه معلم-دانش‌آموز با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه با تأکید بر نقش میانجی فشار تحصیلی ادراک‌شده بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی از لحاظ زمانی، مقطعی و با توجه به نوع طرح، در دسته مطالعات همبستگی قرار می‌گیرد و برای تحلیل داده‌ها از روش معادلات ساختاری (تحلیل مسیر) استفاده شد. جامعه آماری مطالعه حاضر کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دبیرستان‌های دولتی دوره دوم منطقه یک شهر اهواز است که در جریان سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ در حال تحصیل بودند. با در نظر گرفتن احتمال «ریزش نمونه»، بر اساس قاعده سرانگشتی بنتلر و چو (۱۹۸۷) (نسبت ۵ تا ۱۰ شرکت‌کننده به ازای هر پارامتر آزاد)، تعداد ۳۶۵ نفر وارد فرایند پژوهش شدند. این حجم نمونه کفایت لازم را داراست. با توجه به توزیع نسبی دانش‌آموزان براساس جنس و پایه تحصیلی، درصد پاسخ‌گویان گروه نمونه در هر رده تعیین و سپس در درون هر طبقه (پایه تحصیلی) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی-منظم، از بین همه پایه‌های تحصیلی انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها در پژوهش زیر از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

مقیاس کیفیت ارتباط والد-فرزند: این مقیاس توسط لیو و همکاران (۲۰۲۴) که برای سنجش کیفیت ارتباط والد-فرزند از دید کودکان بر اساس ارضای نیازهای روان‌شناختی آن‌ها ساخته شده است، به‌طور خاص به این سؤال پاسخ می‌دهد که چقدر ارتباط والد و فرزند نیازهای روان‌شناختی کودکان را برآورده می‌سازد. برای تدوین آیت‌ها بر اساس نظریه روان‌شناسی خود و نیازهای روان‌شناختی کودکان، پژوهشگران ابتدا آیت‌های اولیه را تهیه و از متخصصان بازخورد گرفتند. مقیاس دارای تعداد ۱۵ گویه است و نمره‌گذاری معمولاً در مقیاس لیکرت (۱ تا ۵) انجام می‌شود. تحلیل ساختار عاملی اولیه تایید شد و ساختار ۴ عاملی نهایی انتخاب گردید. بررسی مدل‌های یک‌عاملی و چندعاملی نشان داد که ساختار چهارعاملی بهترین برازش را دارد. ۴ عامل مقیاس عبارتند از بازتاب احساسات و درک کودک، ایجاد حس حمایت و ارزش‌گذاری، همدلی واقعی با کودک و پاسخ مناسب به نیازهای کودک. تحلیل رده‌های عاملی، تأیید ساختار ۴ عاملی برای مقیاس کیفیت ارتباط والد-فرزند است و نتایج تحلیل تأییدی عاملی نشان داد که این مدل برازش خوبی دارد. برای بررسی روایی همگرا، این مقیاس با مقیاس تعامل والد-نوجوان^۲ که یک ابزار معتبر است، مقایسه شد. نتایج نشان داد که عوامل مقیاس کیفیت ارتباط والد-فرزند با نمره کل مقیاس تعامل والد-نوجوان، همبستگی مثبت و معنادار متوسط تا بالا دارند ($r \approx 0.58/83$). این همبستگی مثبت نشان‌دهنده توافق مفهومی بین دو ابزار در سنجش کیفیت ارتباط است. (لیو و همکاران، ۲۰۲۴). ضریب آلفای کرونباخ برای هر عامل و مجموع مقیاس در نسخه پدر بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۶ است. ضریب آلفای کرونباخ در نسخه مادر بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۵۳ گزارش شده است. این مقادیر نشان‌دهنده همسانی درونی بسیار خوب تا عالی مقیاس هستند. پایایی نیمه‌سازیی نیز در در نسخه پدر از ۰/۷۳۶ تا ۰/۹۲۲ و در نسخه مادر از ۰/۷۰۶ تا ۰/۹۲۷ بود. این اعداد نیز نشان می‌دهد که بخش‌های مختلف مقیاس با هم ثبات خوبی دارند و نتایج آن‌ها قابل اعتماد است (لیو و همکاران، ۲۰۲۴). تاکنون در ایران، استفاده از این پرسشنامه و محاسبه روایی و پایایی آن در تحقیقات علمی ثبت نشده است و پژوهش‌های موجود هیچ‌گونه بررسی رسمی و علمی در خصوص روایی و پایایی این ابزار در جمعیت‌های ایرانی انجام نداده‌اند.

¹ Parent-Child Communication Quality Scale (PCCQS)

² Parent-Adolescent Communication Scale (PACS)

پرسشنامه روابط معلم-شاگرد: مورای و زوویچ (۲۰۱۰): این پرسشنامه از ۱۷ گویه تشکیل شده و دارای سه زیرمقیاس می باشد. ۸ گویه زیر مقیاس ارتباط، ۵ گویه زیرمقیاس حمایت و ۴ گویه نیز زیرمقیاس از خودبینی را می‌سنجند. هر یک از گویه‌ها در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از همیشه تا هیچوقت نمره‌گذاری می‌شوند. نمره کل پرسشنامه از مجموع نمرات شرکت‌کننده از هر سه زیرمقیاس به‌دست می‌آید. نمره بیشتر در این پرسشنامه به معنای روابط بهتر بین معلم و دانش‌آموز در کلاس درس است. حداقل نمره در این آزمون، ۱۷ و حداکثر نمره در آن، ۶۸ است. مورای و زوویچ برای این پرسشنامه ضریب پایایی ۰/۸۵ و برای هر کدام از مؤلفه‌ها به‌ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴، و ۰/۷۲ را گزارش کردند. سعدی‌پور (۱۳۹۴) در پژوهش خود روایی محتوایی پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی (۰/۸۹) گزارش کرده است. دلیری (۱۳۹۵) ضمن بررسی روایی محتوایی این پرسشنامه ضریب آن را به روش آلفای کرونباخ مناسب و بالای ۰/۷ گزارش کرد. در پژوهش حیدری‌لقب و همکاران (۱۴۰۰) میانگین ضریب آلفای به‌دست آمده در سه زیرمقیاس این پرسشنامه ۰/۷۶ به‌دست آمد.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱): این پرسشنامه توسط دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) توسعه یافته است، بر اساس مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) طراحی شده است. این ابزار شامل ۹ گویه است که درجه موافقت یا مخالفت پاسخ‌دهنده را در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) می‌سنجند. با جمع‌بندی نمرات پاسخ‌ها، یک نمره کلی برای هر فرد محاسبه می‌شود که میزان سرزندگی تحصیلی او را نشان می‌دهد. به این ترتیب، نمره محتمل برای هر فرد در این مقیاس بین ۹ تا ۴۵ است. برای ارزیابی روایی این پرسشنامه، دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) از تحلیل مؤلفه‌های اصلی استفاده کردند که نتایج آن روایی مطلوب ابزار را تأیید کرد. همچنین، اعتبار این پرسشنامه با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی ارزیابی شد که به ترتیب ضرایب ۰/۸۰ و ۰/۷۳ را به‌دست آورد. در پژوهش حجازی و عباسی (۱۴۰۰)، تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس شاخص‌های برازندگی قابل قبولی را نشان داد. شاخص‌های GFI برابر با ۰/۹۵، RMSEA برابر با ۲/۲۳ و NFI برابر با ۰/۹۵ به‌دست آمد که در دامنه قابل‌قبولی قرار دارند و روایی ابزار تأیید شد. این پرسشنامه به‌طور کلی ابزاری معتبر و مناسب برای سنجش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است و می‌تواند در تحقیقات مختلفی که به بررسی انگیزش و وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازند، استفاده شود. همچنین ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ برای این پرسشنامه به‌دست آمد که حاکی از پایا بودن ابزار است.

مقیاس فشار تحصیلی ادراک شده والدینی (PPAPS): این مقیاس توسط کایناک و همکاران (۲۰۲۱) طراحی شد. این پرسشنامه متشکل از ۲۰ سؤال است که سه زیرمقیاس فشار روان‌شناختی، محدودیت و انتظارات غیرواقع‌بینانه را مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج است که از (کاملاً نامناسب = ۱ تا کاملاً مناسب = ۵) شامل می‌شود. کایناک و همکاران (۲۰۲۱) همسانی درونی کلی این پرسشنامه را ۰/۹۰۹٪ گزارش نمودند. همچنین همسانی درونی برای خرده مقیاس فشار روان‌شناختی ۰/۸۵۱، محدودیت ۰/۸۴۳ و انتظارات سطح بالا ۰/۷۹۲ گزارش کردند. همچنین پایایی پرسشنامه به روش امگا مک دونالد برای محدودیت ۰/۸۴۷، انتظارات بسیار بالا ۰/۷۹۴ و برای کل ۰/۹۱۰ گزارش کردند. روایی سازه که توسط آنها بر روی این پرسشنامه انجام گرفت، وجود سه عامل فشار روان‌شناختی، محدودیت و انتظارات سطح بالا را مورد تأیید قرار داد. روایی سازه این پرسشنامه در پژوهش جورابیان فکور تبریزی و همکاران (۱۴۰۲) از برازش برخوردار مطلوب بود ($X^2/df = 2/41$ ، $RMSEA = 0/08$ ، $GFI = 0/91$ و $AGFI = 0/90$). ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ و برای خرده‌مقیاس‌های فشار روان‌شناختی ۰/۷۹، محدودیت و انتظارات غیرواقع‌بینانه ۰/۸۰ به‌دست آمد.

داده‌ها با استفاده از ضرایب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم افزارهای SPSS و AMOS تحلیل شدند.

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد سن دانش‌آموزان ۱۶/۴۸ + ۳/۲۳ بود. از بین افراد شرکت‌کننده در مطالعه ۱۱۸ نفر (۳۹/۳ درصد) در پایه دهم، ۱۲۰ نفر (۴۰ درصد) در پایه یازدهم و ۶۲ نفر (۲۶/۷ درصد) در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیرها	مولفه	میانگین	انحراف استاندارد
سرزندگی تحصیلی	-	۲۳/۸۴	۲/۱۲
روابط والدینی	بازتاب احساسات و درک کودک	۱۲/۴۵	۶/۳۸
	ایجاد حس حمایت و ارزش گذاری	۱۳/۴۷	۸/۱۳
	همدلی واقعی با کودک	۱۵/۱۴	۵/۲
	پاسخ مناسب به نیازها	۱۵/۰۵	۳/۳۱
	کل	۵۶/۱۱	۶/۵۳
رابطه معلم-دانش آموز	ارتباط	۱۴/۰۷	۲/۵۰
	حمایت	۱۱/۸۴	۳/۱۵
	از خودبینی‌گانی	۱۴/۵۰	۲/۲۱
	کل	۴۰/۴۱	۱۱/۷۷
فشار تحصیلی ادراک شده	روان‌شناختی	۲۱/۰۱	۳/۴۴
	محدودیت	۲۱/۹۴	۴/۳۲
	انتظارات غیرواقع‌بینانه	۲۵/۱۵	۵/۵۹
	کل	۶۸/۱۴	۸/۸۰

به‌منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد. نتایج نشان داد که مقادیر کجی و کشیدگی تمامی متغیرهای پژوهش در بازه ± 2 قرار دارند؛ ازاین‌رو، فرض نرمال بودن داده‌ها به‌طور مناسب رعایت شده است. فرض خطی بودن روابط نیز از طریق بررسی نمودارهای پراکندگی مورد ارزیابی قرار گرفت و نتایج حاکی از وجود روابط خطی بین متغیرهای مستقل و میانجی، مستقل و وابسته، و همچنین میانجی و وابسته بود. به‌منظور شناسایی داده‌های پرت، ابتدا داده‌های پرت تک‌متغیری با استفاده از نمودار جعبه‌ای و داده‌های پرت چندمتغیری با بهره‌گیری از فاصله ماهالانوبیس بررسی شدند. داده‌های پرت شناسایی‌شده پیش از انجام تحلیل‌های آماری از مجموعه داده‌ها حذف گردیدند. همچنین، فرض استقلال خطاهای باقیمانده با استفاده از آزمون دوربین-واتسون بررسی شد که نتایج آن نشان‌دهنده برقرار بودن این فرض بود. در نهایت، به‌منظور بررسی عدم وجود هم‌خطی چندگانه، از شاخص‌های تحمل و عامل تورم واریانس استفاده شد و نتایج نشان داد که مشکل هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین وجود ندارد. در ادامه، ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱ سرزندگی تحصیلی	-													
۲ رابطه والدینی	۰/۵۳	-												
۳ بازتاب احساسات و درک کودک	۰/۵۸	۰/۸۶	-											
۴ ایجاد حس حمایت و ارزش گذاری	۰/۵۲	۰/۸۸	۰/۷۱	-										
۵ همدلی واقعی با کودک	۰/۵۵	۰/۶۴	۰/۶۸	۰/۷۳	-									
۶ پاسخ مناسب به نیازها	۰/۶۰	۰/۸۷	۰/۶۶	۰/۷۰	۰/۶۹	-								
۷ رابطه معلم-دانش آموز	۰/۴۲	۰/۴۵	۰/۳۶	۰/۴۰	۰/۳۴	۰/۳۸	-							
۸ ارتباط	۰/۴۹	۰/۴۱	۰/۳۲	۰/۳۵	۰/۳۰	۰/۳۴	۰/۴۶	-						
۹ حمایت	۰/۵۷	۰/۴۶	۰/۳۸	۰/۴۲	۰/۳۶	۰/۴۰	۰/۴۸	۰/۳۹	-					
۱۰ از خودبینی‌گانی	۰/۳۱	۰/۲۴	۰/۱۳	۰/۲۲	۰/۲۰	۰/۱۹	۰/۲۴	۰/۱۴	۰/۳۲	-				
۱۱ فشار تحصیلی ادراک شده	۰/۲۸	۰/۴۶	۰/۳۸	۰/۴۱	۰/۳۶	۰/۴۰	۰/۳۵	۰/۳۰	۰/۲۸	۰/۱۸	-			
۱۲ روان‌شناختی	۰/۳۵	۰/۳۶	۰/۲۸	۰/۳۱	۰/۲۹	۰/۳۳	۰/۳۲	۰/۲۵	۰/۳۰	۰/۱۶	۰/۴۶	-		
۱۳ محدودیت	۰/۳۰	۰/۳۳	۰/۲۵	۰/۲۸	۰/۳۷	۰/۳۹	۰/۲۸	۰/۳۱	۰/۲۵	۰/۲۲	۰/۴۴	۰/۶۱	-	
۱۴ انتظارات غیرواقع‌بینانه	۰/۴۲	۰/۴۴	۰/۳۵	۰/۳۹	۰/۳۴	۰/۳۸	۰/۴۸	۰/۳۳	۰/۲۹	۰/۱۹	۰/۴۸	۰/۵۶	۰/۳۶	-

جدول ۳. ضرایب استاندارد اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش

مسیر اثرات متغیرها	اثر	SE	حد پایین	حد بالا	P
روابط والدینی $\rightarrow$ سرزندگی تحصیلی	۰/۵۳	۰/۰۵	۰/۴۳	۰/۶۳	۰/۰۱
رابطه معلم-دانش آموز $\rightarrow$ سرزندگی تحصیلی	۰/۴۲	۰/۰۶	۰/۳۰	۰/۵۴	۰/۰۱
روابط والدینی $\rightarrow$ فشار والدینی	-۰/۳۹	-۰/۰۷	-۰/۴۳	-۰/۱۵	۰/۰۰۵
رابطه معلم-دانش آموز $\rightarrow$ فشار والدینی	-۰/۳۵	۰/۰۸	-۰/۵۱	-۰/۱۹	۰/۰۱
فشار والدینی $\rightarrow$ سرزندگی تحصیلی	-۰/۲۸۵	۰/۰۶	-۰/۴۰	-۰/۱۶	۰/۰۱

ملاحظه می‌شود که سطح معنی‌داری همه آزمون‌ها کمتر از ۰/۰۵ بوده که این نتیجه نشان دهنده معنی‌دار بودن ضرایب اثرات مستقیم متغیرها است.

جدول ۴. ضرایب استاندارد اثرات غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش

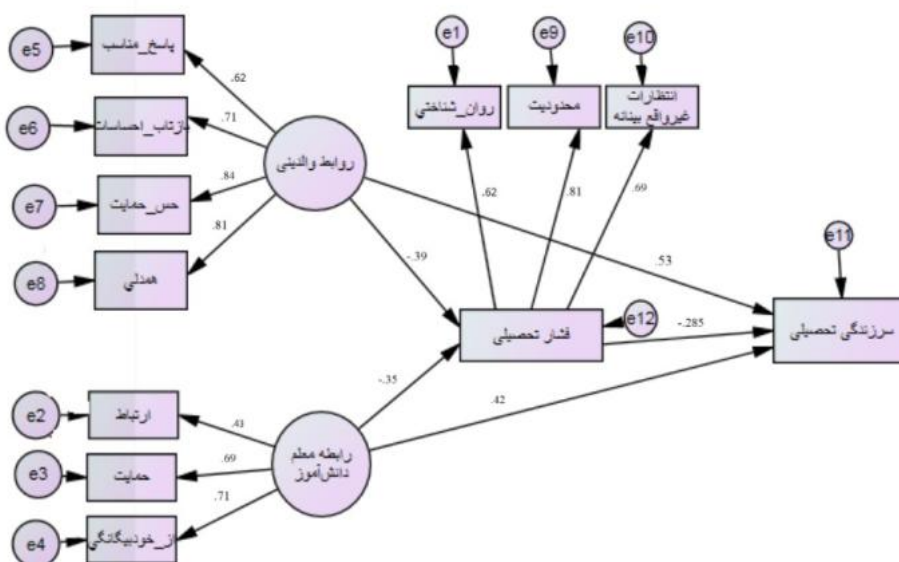
مسیر	اثر	SE	حد پایین	حد بالا	P
روابط والدینی $\rightarrow$ فشار والدینی $\rightarrow$ سرزندگی تحصیلی	۰/۱۱۱	۰/۰۵	۰/۰۸۸	۰/۱۲۷	۰/۰۲
رابطه معلم-دانش آموز $\rightarrow$ فشار والدینی $\rightarrow$ سرزندگی تحصیلی	۰/۱۲	۰/۰۴	۰/۱۰۶	۰/۱۲۴	۰/۰۲

طبق جدول ۴، اثر غیرمستقیم روابط والدینی با سرزندگی تحصیلی از طریق میانجی‌گری فشار تحصیلی ادراک‌شده ($\beta=۰/۱۱۱$ و $t=۲/۱۱$) و اثر غیرمستقیم روابط معلم-دانش آموز با سرزندگی تحصیلی از طریق میانجی‌گری فشار تحصیلی ادراک‌شده نیز در سطح معنی‌داری قرار دارد ($\beta=۰/۱۲$ و $t=۲/۷۱$).

بنابراین روابط والدینی و روابط معلم-دانش آموز علاوه بر اثر مستقیم، به‌طور غیرمستقیم و از طریق میانجی‌گری فشار تحصیلی ادراک‌شده نیز بر سرزندگی تحصیلی تأثیر می‌گذارند.

جدول ۵. نتایج اجرای مدل ساختاری بین متغیرهای پژوهش (اثرات)

متغیر مستقل	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
روابط والدینی	۰/۵۳	۰/۱۱۸	۰/۶۴۸
رابطه معلم-دانش آموز	۰/۴۲	۰/۱۲	۰/۵۶
فشار تحصیلی ادراک‌شده	-۰/۲۸۵	—	-۰/۲۸



شکل ۱. مدل اندازه‌گیری برازش شده در حالت تخمین استاندارد

به منظور بررسی برازش مدل از دو معیار (روایی همگرا و پایایی مدل) و برازش مدل کلی استفاده شد که در ادامه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌های برازش	df/χ ²	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI
مقدار به دست آمده	۲/۵۴	۰/۰۶	۰/۹۲	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۳	۰/۹۶
مقدار مجاز	کمتر از ۳	کمتر از ۰/۰۸	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹

شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی به ملاک‌های برازندگی نزدیک است و الگو دارای برازش مناسب و مطلوب است (مقدار مجذور کای کوچک و غیرمعنی دار، حاکی از برازش خوب الگو با داده‌هاست). برای GFI مقادیر بالاتر از ۰/۹۰ حاکی از برازش خوب الگو با داده‌هاست. مقادیر نزدیک به ۰/۹۵ برای AGFI نمایشگر برازش خوب با داده‌ها می‌باشد. در CFI، IFI و NFI مقدار ۰/۹ معمولاً به عنوان برازش نیکو تلقی می‌شود. جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، مقدار ۰/۰۸ یا کمتر نشان‌دهنده برازش خوب الگو است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی الگوی ساختاری روابط والدینی و رابطه معلم-دانش‌آموز با سرزندگی تحصیلی و تعیین نقش میانجی فشار تحصیلی ادراک‌شده در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه انجام شد. نتایج نشان داد الگوی پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است و روابط والدینی، رابطه معلم-دانش‌آموز و فشار تحصیلی ادراک‌شده می‌توانند به صورت معناداری سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کنند. به طور مشخص، روابط والدینی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر سرزندگی تحصیلی داشت ($\beta=0.53, p=0.01$) و رابطه معلم-دانش‌آموز نیز اثر مستقیم مثبت و معناداری بر سرزندگی تحصیلی نشان داد ($\beta=0.42, p=0.01$). همچنین، روابط والدینی ($\beta=-0.39, p=0.005$) و رابطه معلم-دانش‌آموز ($\beta=-0.35, p=0.01$) با فشار تحصیلی ادراک‌شده رابطه منفی و معناداری داشتند و فشار تحصیلی ادراک‌شده نیز به طور مستقیم و منفی سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد ($\beta=-0.285, p=0.01$). افزون بر این، اثر غیرمستقیم روابط والدینی بر سرزندگی تحصیلی از طریق فشار تحصیلی ادراک‌شده معنادار بود ($\beta=0.111, p=0.02$) و رابطه معلم-دانش‌آموز نیز از طریق کاهش فشار تحصیلی ادراک‌شده اثر غیرمستقیم معناداری بر سرزندگی تحصیلی داشت ($\beta=0.12, p=0.02$). شاخص‌های برازش شامل $\chi^2/df=2.54$, RMSEA=0.06, NFI=0.92, NNFI=0.97, CFI=0.99, GFI=0.93 و AGFI=0.96 نیز نشان دادند که الگوی ساختاری مورد بررسی با داده‌های مشاهده‌شده انطباق مناسبی دارد.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که کیفیت روابط والدینی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مستقیم و مثبت دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی همسو است که کیفیت روابط خانوادگی، دلبستگی به والدین و حمایت والدینی را از عوامل مؤثر بر سازگاری و پایداری تحصیلی معرفی کرده‌اند. برای مثال، نتایج پژوهش حجازی و عباسی نشان داد ادراک مثبت از روابط والدینی می‌تواند سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را به صورت معناداری تبیین کند (Hejazi & Abbasi, 2021). همچنین، پژوهش پزشکی و اسدی مجره حاکی از آن بود که ادراک مطلوب از روابط والدین با سرزندگی تحصیلی نوجوانان ارتباط دارد و خودکارآمدی عمومی نیز می‌تواند در این ارتباط نقش واسطه‌ای داشته باشد (Pezeshk & Asadi Majreh, 2022). یافته حاضر با نتایج پژوهش شیخ‌الاسلامی و طاهری نیز هماهنگ است که نشان دادند دلبستگی به والدین و تنظیم شناختی هیجان می‌توانند در تبیین سرزندگی تحصیلی نقش داشته باشند (Sheikh al-Eslami & Taheri, 2017). همچنین، نتایج پژوهش جورابیان فکور تبریزی و همکاران نیز بر ارتباط مثبت ادراک از روابط والدینی با سرزندگی تحصیلی تأکید دارد (Joorabian Fakour Tabrizi et al., 2023).

در تبیین این یافته می‌توان گفت خانواده نخستین و پایدارترین بستر اجتماعی و عاطفی زندگی دانش‌آموز است و کیفیت تعامل والد-فرزند می‌تواند بر نحوه ارزیابی نوجوان از توانایی‌های خود و چالش‌های تحصیلی تأثیر بگذارد. روابطی که با پذیرش، همدلی، احترام، حمایت و

پاسخ‌گویی به نیازهای روان‌شناختی همراه باشند، می‌توانند احساس امنیت و ارزشمندی را در نوجوان تقویت کنند. مقیاس کیفیت ارتباط والد-فرزند نیز بر ابعادی مانند بازتاب احساسات، ایجاد حس حمایت و ارزشمندی، همدلی واقعی و پاسخ مناسب به نیازهای کودک تأکید دارد (Lyu et al., 2024). چنین کیفیتی از ارتباط می‌تواند منابع روان‌شناختی لازم برای مقابله با ناکامی‌ها و مشکلات تحصیلی را افزایش دهد. از دیدگاه نظریه خودتعیین‌گری، زمانی که نیازهای بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط در محیط خانواده ارضا شوند، احتمال شکل‌گیری انگیزش خودمختار، احساس کفایت و سازگاری بیشتر افزایش می‌یابد (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). بنابراین، حمایت والدین می‌تواند موجب شود دانش‌آموز شکست‌های موقت، نمره پایین یا فشار امتحانات را تهدیدی غیرقابل‌کنترل تلقی نکند، بلکه آنها را به‌عنوان چالش‌هایی قابل مدیریت ارزیابی کند.

یافته دوم نشان داد رابطه معلم-دانش‌آموز نیز اثر مستقیم مثبت و معناداری بر سرزندگی تحصیلی دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش حسین‌چاری و همکاران همسو است که نشان دادند تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف با سرزندگی تحصیلی ارتباط دارند (Hossein Chari et al., 2019). همچنین، فرید و اشرف‌زاده گزارش کردند که تعامل معلم-دانش‌آموز از طریق خودکارآمدی و امید تحصیلی می‌تواند سرزندگی تحصیلی را تبیین کند (Farid & Ashrafzadeh, 2021). نتایج پژوهش حجازی و عباسی نیز مؤید ارتباط مثبت رابطه معلم-دانش‌آموز با سرزندگی تحصیلی است (Hejazi & Abbasi, 2021). افزون بر این، مطالعه جورابیانی فکور تبریزی و همکاران نیز نشان داد که ادراک مثبت از رابطه معلم-دانش‌آموز در مدل ساختاری سرزندگی تحصیلی نقش معناداری دارد (Joorabian Fakour et al., 2023). این یافته همچنین با شواهد مربوط به نقش اقلیم مثبت کلاس در نشاط و سازگاری تحصیلی همخوان است (Akhlaghi & Ganji, 2019).

برای تبیین این یافته می‌توان گفت معلم یکی از مهم‌ترین منابع حمایت اجتماعی در محیط مدرسه است و کیفیت تعامل او با دانش‌آموز می‌تواند احساس امنیت، تعلق و شایستگی را تقویت کند. مطالعات نشان داده‌اند که ادراک دانش‌آموز از رابطه با معلم با سازگاری اجتماعی و هیجانی ارتباط دارد (Murray & Zvoch, 2010) و رابطه مناسب معلم-دانش‌آموز با خودکارآمدی تحصیلی نیز مرتبط است (Deliri, 2016). همچنین، ادراک مطلوب از محیط کلاس و تعامل معلم با دانش‌آموز می‌تواند باورهای مرتبط با کارآمدی تحصیلی را تقویت کند (Dorman & Adams, 2004). در محیطی که معلم حمایتگر، منصف، پاسخ‌گو و در دسترس است، دانش‌آموز احتمالاً احساس می‌کند در مواجهه با دشواری‌های آموزشی تنها نیست و می‌تواند برای حل مشکلات از حمایت معلم استفاده کند. مرور نظام‌مند پژوهش‌های مربوط به حمایت ادراک‌شده معلم نیز نشان داده است که حمایت معلم با مشارکت و درگیری فعال دانشجویان و دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی ارتباط دارد (Prananto et al., 2025). حتی سرزندگی و انرژی مثبت معلم می‌تواند از طریق انتقال هیجانی، روابط مثبت معلم-دانش‌آموز را تقویت کند و تجربه آموزشی دانش‌آموز را بهبود بخشد (Peng, 2024).

یافته دیگر نشان داد که روابط والدینی با فشار تحصیلی ادراک‌شده رابطه منفی و معناداری دارد. به بیان دیگر، هرچه دانش‌آموز کیفیت ارتباط خود با والدین را مطلوب‌تر ارزیابی کند، فشار تحصیلی کمتری را تجربه می‌کند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش جورابیانی فکور تبریزی و همکاران سازگار است که نشان دادند روابط والدینی می‌تواند فشار تحصیلی ادراک‌شده دانش‌آموزان را تبیین کند (Joorabian Fakour et al., 2023). همچنین، پژوهش لو و همکاران نشان داد گرمی عاطفی والدین در ارتباط میان رابطه معلم-دانش‌آموز و استرس تحصیلی نقش تعدیل‌کننده دارد و حمایت خانوادگی می‌تواند از شدت استرس ناشی از محیط آموزشی بکاهد (Luo et al., 2020). یافته حاضر با مبانی توسعه مقیاس فشار تحصیلی ادراک‌شده والدینی نیز هماهنگ است، زیرا این سازه شامل ابعادی همچون فشار روان‌شناختی، محدودیت و انتظارات غیرواقع‌بینانه والدین است (Kaynak et al., 2021).

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت ادراک فشار تحصیلی تنها تابع حجم تکالیف یا دشواری امتحانات نیست، بلکه نحوه انتقال انتظارات و نوع تعامل والدین نیز تعیین‌کننده است. اگر والدین موفقیت تحصیلی را با مقایسه مستمر، سرزنش، محدودیت یا انتظارات افراطی همراه کنند،

الزامات آموزشی ممکن است برای نوجوان تهدیدآمیزتر شوند. در مقابل، وقتی روابط خانوادگی با گفت‌وگو، درک متقابل، حمایت و انتظارات واقع‌بینانه همراه است، دانش‌آموز فشارهای تحصیلی را قابل کنترل‌تر ارزیابی می‌کند. یافته‌های مربوط به تعارض والد-فرزند نیز مؤید آن است که کیفیت پایین رابطه خانوادگی می‌تواند با پیامدهای منفی تحصیلی مرتبط باشد و متغیرهای روان‌شناختی نظیر احساس تنهایی در این ارتباط نقش داشته باشند (Garavand, 2022). همچنین، پژوهش جیانگ و همکاران نشان داد فشار تحصیلی با تعارض والد-فرزند و بهزیستی ذهنی نوجوانان ارتباط دارد و زنجیره‌ای از سازوکارهای فردی و خانوادگی می‌تواند پیامدهای فشار تحصیلی را شکل دهد (Jiang et al., 2022).

نتایج همچنین نشان داد که رابطه معلم-دانش‌آموز اثر مستقیم منفی و معناداری بر فشار تحصیلی ادراک‌شده دارد. این یافته با مطالعات مربوط به نقش تعامل معلم در پیامدهای انگیزشی و هیجانی همسو است. برای مثال، آموزش مدیریت مؤثر کلاس به معلمان با بهبود رابطه معلم-دانش‌آموز و پیامدهای انگیزشی و هیجانی دانش‌آموزان همراه بوده است (Heydari Laghab et al., 2021). همچنین، کیفیت تعامل معلم-دانش‌آموز با خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی ارتباط دارد (Hosseini Chari et al., 2019). از این رو، رابطه حمایتی با معلم می‌تواند نحوه تفسیر دانش‌آموز از امتحانات، تکالیف و بازخوردهای تحصیلی را تغییر دهد. زمانی که دانش‌آموز معلم را حمایتگر و منصف می‌داند، حتی مطالبات دشوار ممکن است در قالب چالش‌های آموزشی قابل مدیریت تجربه شوند؛ اما در روابط سرد، تنش‌آمیز یا کنترل‌گر، همان مطالبات می‌توانند تهدیدکننده‌تر تلقی شوند و سطح فشار ادراک‌شده را افزایش دهند.

یافته مهم دیگر پژوهش، اثر مستقیم منفی فشار تحصیلی ادراک‌شده بر سرزندگی تحصیلی بود. این یافته با شواهدی همسو است که نشان می‌دهند افزایش استرس و فشار تحصیلی با کاهش بهزیستی روان‌شناختی، انگیزش و سازگاری مرتبط است (Baiju & Rajalakshmi, 2021). نتایج پژوهش فاضل و یزدخواستی نیز نشان داد استرسورها و فشارآورهای تحصیلی با تاب‌آوری، انگیزش و فرسودگی تحصیلی ارتباط دارند (Fazel & Yazdkhasti, 2017). همچنین، فشارهای تحصیلی می‌توانند از طریق کاهش منابع روان‌شناختی و افزایش مشکلات رفتاری بر سازگاری نوجوانان اثر بگذارند (Jiang et al., 2022). یافته‌های مربوط به نقش سرمایه روان‌شناختی نیز نشان می‌دهد که رابطه میان فشار تحصیلی و بهزیستی تا حدودی به منابع مثبت روان‌شناختی فرد بستگی دارد (Alsultan et al., 2023). همچنین، فشار ناشی از همسالان می‌تواند استرس تحصیلی را در نوجوانان افزایش دهد (Effendi & Wenny, 2024).

از نظر مفهومی، سرزندگی تحصیلی دقیقاً به ظرفیت دانش‌آموز برای مقابله با دشواری‌های معمول آموزشی اشاره دارد (Martin & Marsh, 2006). هنگامی که فشار تحصیلی بیش از حد ادراک می‌شود، منابع شناختی و هیجانی دانش‌آموز به جای حل مسئله و ادامه تلاش، صرف نگرانی، تنش و مقابله با احساس تهدید می‌شود. در نتیجه، توانایی او برای حفظ انگیزش، تمرکز، مشارکت و پایداری کاهش می‌یابد. یافته‌های طولی نیز نشان داده‌اند که سرزندگی تحصیلی می‌تواند نقش محافظتی در کاهش مشکلات و ناملایمات تحصیلی در طول زمان داشته باشد (Martin & Marsh, 2020). همچنین، سرزندگی تحصیلی می‌تواند روابط میان هیجان‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی را تعدیل کند (Putwain et al., 2022). بنابراین، کاهش فشار تحصیلی ادراک‌شده می‌تواند یکی از مسیرهای مهم حفظ و تقویت سرزندگی تحصیلی باشد.

از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر، تأیید نقش میانجی فشار تحصیلی ادراک‌شده در رابطه بین روابط والدینی و سرزندگی تحصیلی بود. اثر غیرمستقیم مثبت روابط والدینی نشان داد که بخشی از تأثیر کیفیت روابط خانوادگی بر سرزندگی تحصیلی از طریق کاهش فشار تحصیلی منتقل می‌شود. این نتیجه با مدل ساختاری جورابیان فکور تبریزی و همکاران همسو است که در آن فشار تحصیلی ادراک‌شده به‌عنوان یکی از متغیرهای میانجی میان روابط والدینی و سرزندگی تحصیلی مطرح شد (Joorabian Fakour Tabrizi et al., 2023). همچنین، یافته‌های پژوهش‌های مربوط به روابط والدینی و سرزندگی تحصیلی نیز از اهمیت مسیرهای غیرمستقیم و متغیرهای واسطه‌ای حمایت می‌کنند (Garavand, 2022; Pezeshk & Asadi Majreh, 2022). بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، محیط خانوادگی حمایتگر با ارضای

نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، منابع روان‌شناختی لازم برای مواجهه با مطالبات را افزایش می‌دهد (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). در نتیجه، دانش‌آموز انتظارات تحصیلی را کمتر تهدیدآمیز ارزیابی کرده و توان بیشتری برای حفظ تلاش خود خواهد داشت.

به همین ترتیب، فشار تحصیلی ادراک‌شده نقش میانجی معناداری در رابطه معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی ایفا کرد. این یافته نشان می‌دهد اثر رابطه با معلم محدود به حمایت مستقیم از انگیزش و عملکرد نیست، بلکه بخشی از آن از طریق تغییر نحوه ادراک دانش‌آموز از مطالبات آموزشی منتقل می‌شود. این نتیجه با یافته‌های پژوهش جورابیان فکور تبریزی و همکاران (Joorabian Fakour Tabrizi et al., 2023) و پژوهش حجازی و عباسی درباره نقش روابط معلم-دانش‌آموز در سرزندگی تحصیلی (Hejazi & Abbasi, 2021) هماهنگ است. همچنین، یافته‌های مربوط به گرمی عاطفی والدین و رابطه معلم-دانش‌آموز در تبیین استرس تحصیلی نشان می‌دهد روابط حمایتی خانواده و مدرسه به صورت متقابل در تجربه فشار دانش‌آموز نقش دارند (Luo et al., 2020). بنابراین، معلمی که رابطه‌ای مبتنی بر حمایت، احترام، انصاف و دسترس‌پذیری ایجاد می‌کند، می‌تواند در کاهش ارزیابی تهدیدآمیز دانش‌آموز از تکالیف و امتحانات نقش داشته باشد و به این ترتیب، ظرفیت او را برای استمرار تلاش و مقابله با دشواری‌های تحصیلی افزایش دهد.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد سرزندگی تحصیلی محصول یک عامل منفرد نیست، بلکه در تعامل میان منابع حمایتی خانواده، کیفیت روابط مدرسه‌ای و نحوه ادراک فشارهای تحصیلی شکل می‌گیرد. این نتیجه با دیدگاه‌های چندعاملی در روان‌شناسی تربیتی سازگار است و نشان می‌دهد منابع بین‌فردی می‌توانند از طریق تقویت احساس شایستگی، تعلق و امنیت و نیز کاهش ادراک تهدید، سازگاری تحصیلی را بهبود بخشند. یافته‌های مربوط به خودتنظیمی، نشاط ذهنی و سرزندگی تحصیلی نیز نشان داده‌اند که این سازه در پیوند با مجموعه‌ای از منابع فردی و محیطی قرار دارد (Mohtasham et al., 2022). بنابراین، برای ارتقای سرزندگی تحصیلی، توجه صرف به ویژگی‌های فردی دانش‌آموز کافی نیست و باید هم‌زمان به کیفیت روابط والد-فرزند، روابط معلم-دانش‌آموز و میزان فشار تحصیلی ادراک‌شده توجه کرد. چنین رویکردی می‌تواند تصویری جامع‌تر از سازوکارهای مؤثر بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ارائه دهد.

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود که در تفسیر یافته‌ها باید مدنظر قرار گیرد. نخست، طرح پژوهش مقطعی و همبستگی بود؛ بنابراین، اگرچه الگوی ساختاری مسیرهای نظری میان متغیرها را تأیید کرد، استنباط قطعی درباره روابط علی امکان‌پذیر نیست. دوم، داده‌ها عمدتاً با ابزارهای خودگزارشی گردآوری شدند و در نتیجه ممکن است پاسخ‌ها تحت تأثیر مطلوبیت اجتماعی، سوگیری پاسخ‌دهی یا برداشت ذهنی دانش‌آموزان قرار گرفته باشند. سوم، جامعه پژوهش به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دبیرستان‌های دولتی منطقه یک شهر اهواز محدود بود؛ از این رو، تعمیم نتایج به دانش‌آموزان سایر مناطق جغرافیایی، مدارس غیردولتی، گروه‌های سنی دیگر یا بافت‌های فرهنگی متفاوت باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین، برخی عوامل احتمالی مؤثر بر سرزندگی تحصیلی مانند وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده، پیشرفت تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی، حمایت همسالان و سلامت روان در مدل حاضر وارد نشدند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از طرح‌های طولی و چندموجی استفاده شود تا جهت و پایداری روابط میان کیفیت روابط خانوادگی و مدرسه‌ای، فشار تحصیلی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی در طول زمان با دقت بیشتری بررسی شود. همچنین، استفاده از طرح‌های مداخله‌ای می‌تواند به ارزیابی روابط علی کمک کند؛ برای مثال، می‌توان اثربخشی برنامه‌های آموزش والدین، آموزش مهارت‌های ارتباطی معلمان یا مداخلات کاهش فشار تحصیلی را بر سرزندگی دانش‌آموزان بررسی کرد. پیشنهاد می‌شود داده‌های خودگزارشی با ارزیابی والدین، معلمان، مشاوران مدرسه و شاخص‌های عینی مانند معدل، غیبت و مشارکت کلاسی ترکیب شوند. افزون بر این، بررسی نقش متغیرهای تعدیل‌کننده و میانجی دیگری مانند خودکارآمدی تحصیلی، امید، تنظیم هیجان، حمایت همسالان، خودتنظیمی، سرمایه روان‌شناختی و احساس تعلق به مدرسه می‌تواند به توسعه مدل جامع‌تری منجر شود. اجرای پژوهش در شهرها، مقاطع تحصیلی و گروه‌های اجتماعی مختلف نیز برای ارزیابی قابلیت تعمیم مدل ضروری است.

بر اساس یافته‌های پژوهش، مدارس می‌توانند برنامه‌های هماهنگی برای ارتقای کیفیت روابط خانوادگی و مدرسه‌ای و کاهش فشار تحصیلی دانش‌آموزان طراحی کنند. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین با تأکید بر ارتباط همدلانه، انتظارات تحصیلی واقع‌بینانه، پرهیز از مقایسه و کنترل افراطی و حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان می‌تواند مفید باشد. در سطح مدرسه نیز آموزش معلمان در زمینه ارتباط حمایتی، ارائه بازخورد سازنده، مدیریت هیجان‌های کلاس و ایجاد محیطی امن و مشارکتی توصیه می‌شود. مشاوران مدارس می‌توانند با غربالگری دوره‌ای، دانش‌آموزانی را که فشار تحصیلی بالایی تجربه می‌کنند شناسایی کرده و خدمات مشاوره‌ای فردی یا گروهی برای مدیریت استرس، حل مسئله، تنظیم هیجان و برنامه‌ریزی تحصیلی ارائه دهند. همچنین، هماهنگی میان والدین، معلمان و مشاوران برای تنظیم سطح انتظارات آموزشی و ایجاد تعادل میان پیشرفت تحصیلی و سلامت روان می‌تواند زمینه مناسبی برای تقویت سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان فراهم کند.

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

Academic life during adolescence, particularly at the upper-secondary level, is characterized by increasing academic demands, competitive pressures, examinations, concerns about future educational trajectories, and heightened expectations from parents and teachers. These conditions may expose students to substantial academic pressure and can undermine motivation, engagement, psychological well-being, and adaptive functioning when adequate personal and interpersonal resources are unavailable. Academic stressors have been shown to be associated with resilience, motivation, and academic burnout, indicating that students' adjustment is shaped not only by the objective demands of schooling but also by how these demands are perceived and managed (Fazel & Yazdkhasti, 2017). Peer-related pressures may further intensify academic stress during adolescence (Effendi & Wenny, 2024). Accordingly, identifying psychological and contextual resources that enable students to cope successfully with ordinary academic difficulties is of considerable importance.

One such resource is academic buoyancy, which refers to students' capacity to deal successfully with the routine setbacks, pressures, failures, and challenges inherent in everyday school life (Martin & Marsh, 2006). Unlike resilience, which is generally concerned with severe or chronic adversity, academic buoyancy focuses on relatively common educational difficulties, such as poor grades, examination pressure, demanding assignments, temporary motivational decline, and negative feedback. Evidence suggests that academic buoyancy can play a protective role by reducing subsequent academic adversity and enabling students to maintain adaptive functioning over time (Martin & Marsh, 2020). It is also associated with achievement-related emotions and academic performance, and may moderate the reciprocal relationship between emotional experiences and achievement (Putwain et al., 2022). Moreover, self-determined motivation and academic buoyancy jointly contribute to academic achievement in normative educational settings (Aydm & Michou, 2020). Differences in academic buoyancy are also evident across students with varying levels of self-regulation and subjective vitality (Mohtasham et al., 2022).

Academic buoyancy is not formed solely through individual characteristics. Family relationships represent an important interpersonal context in which students develop emotional security, competence, self-worth, and coping resources. Positive parent-adolescent relationships can function as a protective factor against adverse psychological outcomes (De Vries et al., 2019). In educational contexts, perceived parental relationships have been associated with academic buoyancy, with self-efficacy serving as a potentially important explanatory

mechanism (Pezeshk & Asadi Majreh, 2022). Attachment to parents and adaptive cognitive emotion regulation have likewise been linked to students' academic buoyancy (Sheikh al-Eslami & Taheri, 2017). From a psychological-needs perspective, high-quality parent-child communication is characterized by emotional understanding, support, genuine empathy, and appropriate responsiveness to children's needs (Lyu et al., 2024). These relational qualities may provide students with the psychological resources necessary to interpret academic demands as manageable rather than threatening.

The importance of supportive parental relationships can also be explained through self-determination theory. According to this framework, satisfaction of the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness contributes to autonomous motivation, adaptive functioning, and well-being (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). When parental interactions support rather than frustrate these needs, students may develop greater confidence in their ability to manage academic demands. Conversely, excessive parental control, unrealistic expectations, and psychologically pressuring behaviors may increase perceived academic pressure. This distinction is reflected in the conceptualization of perceived parental academic pressure, which includes psychological pressure, restriction, and unrealistically high expectations (Kaynak et al., 2021).

In addition to family relationships, the teacher-student relationship constitutes a central source of emotional, motivational, and academic support in school. Teacher-student relationships involve dimensions such as communication, support, trust, acceptance, and alienation. The quality of these relationships has been associated with students' socioemotional adjustment (Murray & Zvoch, 2010), academic self-efficacy (Deliri, 2016), and perceptions of classroom efficacy (Dorman & Adams, 2004). Empirical studies have further shown that teacher-student interaction is related to academic buoyancy through mechanisms involving self-efficacy and goal orientation (Hossein Chari et al., 2019), while teacher-student interaction, academic hope, and self-efficacy contribute jointly to the explanation of academic buoyancy (Farid & Ashrafzadeh, 2021). Improvements in teachers' classroom-management competencies may also enhance teacher-student relationships and students' motivational and emotional outcomes (Heydari Laghab et al., 2021). A positive classroom climate has similarly been associated with students' academic vitality (Akhlaghi & Ganji, 2019). Recent research also emphasizes the broader motivational importance of teacher support. Perceived teacher support is consistently associated with stronger student engagement, suggesting that supportive teachers can foster greater participation and persistence in learning activities (Prananto et al., 2025). Teacher vitality may additionally be transmitted through positive teacher-student relationships, thereby influencing students' emotional experiences in educational environments (Peng, 2024). Thus, teachers may contribute to academic buoyancy not only through instructional practices but also through the emotional and relational climate they create.

Perceived academic pressure may represent an important mechanism linking these relational contexts to academic buoyancy. Academic pressure refers to students' subjective appraisal of demands arising from examinations, assignments, competition, and the expectations of significant others. High academic stress is associated with poorer psychological well-being (Baiju & Rajalakshmi, 2021), and its negative effects may be shaped by psychological resources such as psychological capital (Alsultan et al., 2023). Academic pressure has also been associated with adolescent problem behaviors through mechanisms involving self-control, parent-child conflict, and subjective well-being (Jiang et al., 2022). Importantly, supportive relationships may change how students interpret academic demands. Parental emotional warmth can attenuate the association between perceived teacher-student relationships and academic stress (Luo et al., 2020), while parent-child conflict has been related to academic buoyancy through loneliness (Garavand, 2022). Studies integrating these variables have shown that perceived parental relationships and teacher-student relationships are associated with academic buoyancy (Hejazi & Abbasi, 2021), and structural models have suggested that perceived academic pressure may mediate these associations (Joorabian Fakour Tabrizi et al., 2023).

Therefore, the present study examined the structural relationships of parental relationships and teacher–student relationships with academic buoyancy among upper-secondary students, with particular emphasis on the mediating role of perceived academic pressure.

Methods and Materials

The present study was fundamental in purpose, cross-sectional in time, and correlational in design, and structural equation modeling was used to test the hypothesized relationships among the study variables. The statistical population comprised all students enrolled in public upper-secondary schools in District 1 of Ahvaz during the 2025–2026 academic year. Based on sample-size requirements for structural equation modeling and allowing for potential attrition, 365 students were recruited using systematic random sampling with proportional representation across grade levels.

Data were collected using four instruments. Parent–child relationships were assessed with the Parent–Child Communication Quality Scale, which evaluates emotional reflection and understanding, support and valuing, genuine empathy, and appropriate responsiveness to children’s needs. Teacher–student relationships were assessed with a 17-item instrument comprising communication, support, and alienation dimensions. Academic buoyancy was measured using a nine-item academic buoyancy questionnaire scored on a five-point Likert scale. Perceived academic pressure was measured using the Parental Perceived Academic Pressure Scale, which assesses psychological pressure, restriction, and unrealistic expectations. Statistical analyses included descriptive statistics, Pearson correlation coefficients, assessment of distributional assumptions, and structural equation modeling. Model fit was evaluated using χ^2/df , RMSEA, NFI, NNFI, CFI, GFI, and AGFI.

Findings

The results supported the proposed structural model. Parental relationships had a significant positive direct effect on academic buoyancy ($\beta=0.53$, $p=0.01$), indicating that students who reported higher-quality relationships with their parents also reported greater academic buoyancy. The teacher–student relationship likewise had a significant positive direct effect on academic buoyancy ($\beta=0.42$, $p=0.01$).

Both interpersonal predictors were also significantly related to perceived academic pressure. Parental relationships had a significant negative direct effect on perceived academic pressure ($\beta=-0.39$, $p=0.005$), suggesting that better parental relationships were associated with lower perceived academic pressure. Similarly, the teacher–student relationship had a significant negative direct effect on perceived academic pressure ($\beta=-0.35$, $p=0.01$). Perceived academic pressure, in turn, had a significant negative direct effect on academic buoyancy ($\beta=-0.285$, $p=0.01$), indicating that students who experienced greater academic pressure showed lower levels of academic buoyancy.

The indirect effects also supported the mediating role of perceived academic pressure. The indirect effect of parental relationships on academic buoyancy through perceived academic pressure was positive and statistically significant ($\beta=0.111$, $p=0.02$). Likewise, the indirect effect of the teacher–student relationship on academic buoyancy through perceived academic pressure was significant ($\beta=0.12$, $p=0.02$). Thus, both parental and teacher–student relationships were associated with academic buoyancy through two pathways: a direct positive pathway and an indirect pathway operating through reduced perceived academic pressure.

The structural model showed satisfactory fit to the observed data. The obtained fit indices were $\chi^2/df=2.54$, RMSEA=0.06, NFI=0.92, NNFI=0.97, CFI=0.99, GFI=0.93, and AGFI=0.96. These values indicated that the hypothesized relationships among parental relationships, teacher–student relationships, perceived academic pressure, and academic buoyancy were adequately represented by the proposed model.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that academic buoyancy among upper-secondary students is embedded in the quality of their interpersonal environments. Students who experience supportive, empathic, and responsive relationships with their parents appear to possess greater capacity to cope with ordinary academic setbacks.

Such relationships may provide a sense of emotional security, acceptance, and competence, enabling students to regard difficult academic situations as manageable rather than overwhelming. The relatively strong direct effect of parental relationships on academic buoyancy also indicates that the family remains a central developmental context during adolescence, even as students become more independent.

The positive direct association between teacher–student relationships and academic buoyancy similarly highlights the importance of school-based relational support. A supportive teacher may enhance students’ sense of belonging, competence, and confidence in dealing with school demands. When students perceive teachers as available, fair, respectful, and supportive, they may be more willing to persist after failure, seek help, and remain engaged in academic tasks. The findings therefore suggest that teachers influence students not only through instruction but also through the emotional and relational quality of classroom interactions.

The negative effects of parental and teacher–student relationships on perceived academic pressure further clarify the mechanism through which relational environments may promote adaptive functioning. Students do not experience academic demands solely according to their objective intensity. Rather, their interpretation of these demands is influenced by the amount and quality of support available to them. Supportive parents may frame achievement expectations realistically and communicate them in ways that preserve students’ sense of autonomy and competence. Supportive teachers may similarly make examinations, assignments, and feedback appear more manageable. In contrast, relational environments characterized by control, criticism, alienation, or unrealistic expectations may transform ordinary academic demands into psychologically threatening experiences.

The significant negative relationship between perceived academic pressure and academic buoyancy indicates that excessive pressure can deplete the emotional and cognitive resources needed for persistence. When students perceive academic demands as threatening or uncontrollable, a larger proportion of their psychological resources may be devoted to worry, tension, and emotional regulation. As a result, fewer resources remain available for problem solving, sustained effort, concentration, and adaptive engagement. This process may explain why students experiencing greater academic pressure are less able to recover from routine setbacks and maintain motivation.

Most importantly, perceived academic pressure significantly mediated the relationships of both parental and teacher–student relationships with academic buoyancy. This means that supportive relationships contribute to academic buoyancy partly because they reduce the extent to which students experience academic demands as stressful or threatening. The mediation findings therefore move beyond a simple direct-effects interpretation and suggest a more complex psychological process in which interpersonal relationships shape students’ subjective experience of academic demands, which in turn influences their capacity to cope with everyday academic difficulties.

Overall, the present study supports an integrated view of academic buoyancy as the product of interactions among family support, school relationships, and students’ subjective appraisal of academic pressure. Academic buoyancy should therefore not be considered merely an individual trait residing within the student. It is also shaped by the interpersonal contexts in which the student studies and develops. Strengthening supportive parent–child communication, improving the quality of teacher–student relationships, and reducing unnecessary or excessive academic pressure may together provide an effective framework for promoting students’ persistence, adjustment, and ability to cope constructively with routine educational challenges.

References

- Akhlaghi, M., & Ganji, A. M. (2019). The Relationship between Classroom Climate and Academic Vitality among Second-Grade Secondary School Students. *Specialized Journal of Psychology and Management*, 5(3), 8-14.

- Alsultan, A., Alharbi, A., Mahmoud, S., & Elsharkasy, A. (2023). The Mediating Role of Psychological Capital Between Academic Stress and Well-Being Among University Students. *Pege Journal of Education and Instruction*, 13(2), 335-344. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.02.37>
- Aydin, G., & Michou, A. (2020). Self-Determined Motivation and Academic Buoyancy as Predictors of Achievement in Normative Settings. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 964-980. <https://doi.org/10.1111/bjep.12338>
- Baiju, M., & Rajalakshmi, V. (2021). Academic Stress and Psychological Well-Being among College Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 9(3). <https://doi.org/10.25215/0903.022>
- De Vries, D. A., Vossen, H. G. M., & van der Kolk-van der Boom, P. (2019). Social Media and Body Dissatisfaction: Investigating the Attenuating Role of Positive Parent-Adolescent Relationships. *Journal of youth and adolescence*, 48(3), 527-536. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0956-9>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deliri, S. (2016). Examining the Relationship between Teacher-Student Relationship and Academic Self-Efficacy among High School Students in Roudkhaneh District. Second Conference on Management, Economics, and Development, Tehran, Iran. <https://www.civilica.com/Paper>
- Dorman, J., & Adams, J. (2004). Associations between Students' Perceptions of Classroom Environment and Academic Efficacy in Australian and British Secondary Schools. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 69-85. <https://doi.org/10.1080/0140672040270106>
- Effendi, N., & Wenny, B. P. (2024). Peer Pressure and Academic Stress among Junior High School Students: A Cross-Sectional Study. *Frontiers of Nursing*, 11(2), 191-200. <https://doi.org/10.2478/FON-2024-0020>
- Eini, S., & Hashemi, Z. (2022). The Effectiveness of Cognitive-Behavioral Therapy on Decision-Making Procrastination and Academic Self-Efficacy in Students. *School and Educational Psychology*, 11(1), 68-79. <https://doi.org/10.22098/jsp.2022.1571>
- Farid, A., & Ashrafzadeh, T. (2021). Causal Explanation of Academic Buoyancy Based on Teacher-Student Interaction, Self-Efficacy, and Academic Hope. *New Educational Approaches*, 17(2), 203-227. <https://sid.ir/paper/411981/fa>
- Fazel, Z. S., & Yazdkhasti, F. (2017). Developing a Structural Equation Model of the Role of Academic Stressors in Resilience, Motivation, and Academic Burnout among Female Pre-University Students in Isfahan. *New Educational Approaches*, 11(2), 107-126. <https://doi.org/10.22108/nea.2017.21489>
- Garavand, H. (2022). The Mediating Role of Loneliness in the Relationship between Parent-Child Conflict and Academic Buoyancy. National Conference on Family and School Studies, Bandar Abbas, Iran. <https://civilica.com/doc/1467565>
- Hejazi, E., & Abbasi, F. (2021). The Effect of Perceived Parental Relationships, Teacher-Student Relationship, and Personal Best Goals on Academic Buoyancy. *Applied Psychology*, 15(2), 179-205. <https://doi.org/10.52547/apsy.2021.216011.0>
- Heydari Laghab, T., Aminbidokhti, A. A., & Talepasand, S. (2021). The Effectiveness of Teacher Training in Effective Classroom Management on Motivational and Emotional Outcomes: Teacher-Student Relationship and Academic Emotions. *New Educational Approaches*, 17(4), 149-166. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.32141.3088>
- Hossein Chari, M., Ghezelbeiglou, F., & Jokar, B. (2019). Teacher-Student Interaction and Self-Efficacy in Relation to Academic Buoyancy: The Mediating Role of Goal Orientation. *Educational Psychology*, 15(52), 45-85. <https://doi.org/10.22054/jep.2019.26393.2022>
- Jiang, M. M., Gao, K., Wu, Z. Y., & Guo, P. P. (2022). The Influence of Academic Pressure on Adolescents' Problem Behavior: Chain Mediating Effects of Self-Control, Parent-Child Conflict, and Subjective Well-Being. *Frontiers in psychology*, 13, 954330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954330>
- Joorabian Fakour Tabrizi, S., Tajzadeh Ghahi, A. S., Ayoubi, M. E., & Moradi, H. (2023). A Structural Model of Perceived Parental Relationships and Perceived Teacher-Student Relationships with Academic Buoyancy among Gifted Students: The Mediating Role of Socio-Emotional Competence and Perceived Academic Pressure. *School and Educational Psychology*, 12(4), 49-64. <https://doi.org/10.22098/jsp.2024.13063.5582>
- Kaynak, S., Sevgili Koçak, S., & Kaynak, Ü. (2021). Measuring Adolescents' Perceived Parental Academic Pressure: A Scale Development Study. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01347-w>
- Luo, Y., Deng, Y., & Zhang, H. (2020). The Influences of Parental Emotional Warmth on the Association between Perceived Teacher-Student Relationships and Academic Stress among Middle School Students in China. *Children and Youth Services Review*, 114, 105014. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105014>
- Lyu, W., Shi, X., Xiong, Z., & Mu, Y. (2024). Development of the Parent-Child Communication Quality Scale from the Perspective of Children's Psychological Needs. *Behavioral Sciences*, 14(10), 933. <https://doi.org/10.3390/bs14100933>

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic Buoyancy: Towards an Understanding of Students' Everyday Academic Resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the Reciprocal Relations between Academic Buoyancy and Academic Adversity: Evidence for the Protective Role of Academic Buoyancy in Reducing Academic Adversity over Time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 301-312. <https://doi.org/10.1177/0165025419885027>
- Mohtasham, S. S., Pouragha Roudbarde, F., & Kafi, S. M. (2022). Comparison of Academic Self-Regulation, Subjective Vitality, and Academic Buoyancy in Students with and without Learning Disabilities. *Child Mental Health*, 9(4), 15-30. <https://sid.ir/paper/1120414/fa>
- Murray, C., & Zvoch, K. (2010). Teacher-Student Relationships among Behaviorally At-Risk African American Youth from Low-Income Backgrounds: Student Perceptions, Teacher Perceptions, and Socioemotional Adjustment Correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41-54. <https://doi.org/10.1177/1063426609353607>
- Peng, K. (2024). Teacher Vitality and Positive Teacher-Student Relationships: A Study of Emotional Transmission between Teachers and Students. *Best Evidence in Chinese Education*, 17(2), 1865-1866. <https://bonoi.org/index.php/bece/article/view/1396>
- Pezeshk, A., & Asadi Majreh, S. (2022). The Relationship among Perceived Parental Relationships, Parenting Styles, and Academic Vitality in Adolescent Girls: The Mediating Role of General Self-Efficacy. *Contemporary psychology*, 17(2), 45-57.
- Prananto, K., Cahyadi, S., Lubis, F. Y., & Hinduan, Z. R. (2025). Perceived Teacher Support and Student Engagement among Higher Education Students: A Systematic Literature Review. *BMC psychology*, 13(1), 112. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02412-w>
- Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2022). Achievement Emotions and Academic Achievement: Reciprocal Relations and the Moderating Influence of Academic Buoyancy. *Journal of Educational Psychology*, 114(1), 108. <https://doi.org/10.1037/edu0000637>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sheikh al-Eslami, R., & Taheri, Z. (2017). Causal Explanation of Academic Buoyancy Based on Attachment to Parents and Peers and Cognitive Emotion Regulation. *Psychological Methods and Models*, 8(3), 1-22. <https://sid.ir/paper/227477/fa>