



The relationship between academic engagement, academic identity and academic buoyancy with students' academic adjustment

Zahra Jafari¹ | Sohrab Abdi Zarrin²

1. **Corresponding Author**, M.A. of Educational Psychology, Department of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Qom University, Qom, Iran. **E-mail:** jafari.z.110@gmail.com
2. Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Qom University, Qom, Iran. **E-mail:** s.abdizarrin@qom.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Received Date:
07 September 2020
Accepted Date:
16 November 2021

Keywords:
Academic Adjustment,
School Engagement,
Academic Identity,
Academic Buoyancy

Abstract

This research was done to investigate the relationship between academic engagement, academic identity and academic buoyancy with students' academic adjustment. This research describe the type of correlation and its statistical society was consist of all the female students of secondary schools of Qom in academic year of 2018-2019 Out of approximately 20,000 students, 377 students were selected by multi-stage cluster random sampling. Sinha and Singh academic adjustment standard questionnaire (1993), Was and Isaacson academic identity status standard questionnaire (2008), Fredricks, Blumenfeld and Paris school engagement questionnaire (2004) and Martin and Marsh academic buoyancy questionnaire (2008) were our research tools. Statistical analysis of data was done by Pearson correlation test and multivariate regression was achieved. Research findings showed a positive and meaningful relation between school engagement components (behavioral, cognitive and emotional school engagement), successful academic identity, follower academic identity and academic buoyancy with academic adjustment and there was a negative and meaningful relation between confused academic identity and late academic identity with academic adjustment ($p < 0/05$). Regression analysis results showed that 58% of the variance of academic adjustment can be predicted through the school engagement components, academic identity components and academic buoyancy. Research findings showed that various interventions aimed at improving school engagement, academic buoyancy and successful academic identity and reducing the social, emotional and academic adjustment problems of students and improves their level of academic adjustment.

Cite this article: Jafari, Z., & Abdi Zarrin, S. (2022). The relationship between academic engagement, academic identity and academic buoyancy with students' academic adjustment. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(44), 103-122.

DOI: 10.22111/JEPS.2022.6672



رابطه‌ی اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایداری تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان

زهرا جعفری^۱ | سهراب عبدی زرین^۲

۱. نویسنده مسئول، کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. رایانامه: jafari.z.110@gmail.com
۲. استادیار، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. رایانامه: s.abdizarrin@qom.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۱۶</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۲۵</p> <p>واژگان کلیدی: سازگاری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی، پایداری تحصیلی</p>	<p>پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایداری تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر قم در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل دادند که از حدود تقریبی ۲۰۰۰۰ نفر، تعداد ۳۷۷ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه استاندارد سازگاری تحصیلی سینه‌ها و سینک (۱۹۹۳)، پرسشنامه استاندارد منزلت‌های هویت تحصیلی واز و ایزاکسون (۲۰۰۸)، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومفیلد، پاریس (۲۰۰۴) و پرسشنامه پایداری تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) بود. تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از طریق آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه انجام شد. یافته‌ها نشان داد که سازگاری تحصیلی با مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی (اشتیاق رفتاری، اشتیاق تحصیلی عاطفی و اشتیاق تحصیلی شناختی)، هویت تحصیلی موفق، هویت تحصیلی دنباله‌رو و پایداری تحصیلی رابطه‌ی مستقیم و معنادار دارد و با هویت تحصیلی سردرگم و هویت تحصیلی دیررس رابطه‌ی معکوس و معنادار دارد ($p < 0/05$). همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون آشکار کرد که ۵۸ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی از طریق مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی، مؤلفه‌های هویت تحصیلی و پایداری تحصیلی قابل پیش‌بینی است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که اشتیاق تحصیلی، پایداری تحصیلی و هویت تحصیلی موفق و دنباله‌رو به کاهش مشکلات سازگاری اجتماعی، عاطفی و تحصیلی دانش‌آموزان می‌انجامد و موجب ارتقا سطح سازگاری تحصیلی آنان می‌شود.</p>

استناد به این مقاله: جعفری، زهرا و عبدی زرین، سهراب. (۱۴۰۰). رابطه‌ی اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایداری تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۴)، ۱۲۲-۱۰۳.

DOI: 10.22111/JEPS.2022.6672

مقدمه

امروزه یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام‌های آموزشی، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است و این نظام‌ها زمانی موفق هستند که یادگیرندگان از لحاظ تحصیلی وضعیت مطلوبی داشته باشند (موهونن و همکاران^۱، ۲۰۱۸). از عوامل موفقیت نظام آموزشی می‌توان به سازگاری تحصیلی^۲ اشاره کرد (ون رویج، جانسن و وانده گریفت^۳، ۲۰۱۸). سینها و سینگ^۴ (۱۹۹۷) سازگاری را در سه حیطه تحصیلی، عاطفی^۵ و اجتماعی^۶ توصیف کرده‌اند. بحث سازگاری تحصیلی مشتمل است بر توانمندی دانش‌آموز در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی که مدرسه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی پیش روی آن‌ها قرار می‌دهد (وو و لئو^۷، ۲۰۱۹). انگیزش برای یادگیری، انجام کار به‌منظور مواجهه با نیازهای تحصیلی و داشتن حس روشنی از اهداف تحصیلی بخش‌های مهمی از سازگاری تحصیلی به‌شمار می‌آیند (پایدار، حمیدی و کارگر، ۱۳۹۷). سازگاری تحصیلی نقش مؤثری در عملکرد تحصیلی دارد (تیرگری، عزیززاده، حیدرزاده و عباس زاده، ۱۳۹۶) و فقدان آن می‌تواند به ترک و یا افت تحصیل ختم شود؛ بنابراین برای نیل به پیشرفت تحصیلی و عملکرد مناسب و پیشگیری از افت و ترک تحصیل، بررسی و تمرکز بر سازگاری تحصیلی حائز اهمیت است (کسکین، کسکین و کیرتل^۸، ۲۰۱۶). تمنائی فر، رضایی و حدادی (۱۳۹۸) در پژوهش خود بیان کردند از بین مؤلفه‌های سازگاری، سازگاری آموزشی قویترین پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزان با سطوح پایین سازگاری در مقایسه با یادگیرندگان با سطوح بالای سازگاری عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری دارند (زی، کومن و وان دروین^۹، ۲۰۱۳؛ عیوض‌زاده، ۲۰۱۶). همچنین ادبیات پژوهشی بیانگر آن است که برنامه‌ریزی جهت ارتقای اشتیاق تحصیلی^{۱۰} دانش‌آموزان می‌تواند نقش مهمی در افزایش سازگاری تحصیلی آنان داشته باشد (وان رویج، جانسن و وان دوگریفت، ۲۰۱۸؛ وانگ^{۱۱}، ۲۰۱۸؛ جدیدی، ۱۳۹۸ و محمدی و یوسفی، ۱۳۹۷).

اشتیاق تحصیلی بر کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت هدفمند آموزشی می‌کنند، تا به‌صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (مؤمنی، عباسی، پیرانی، بگیان کوله مرز، ۱۳۹۶). در واقع، اشتیاق تحصیلی یک ساختار چندبعدی است که شامل اجزا و مؤلفه‌های رفتاری، شناختی و عاطفی^{۱۲} است، که هر یک از این اجزا را به‌صورت زیر تعریف کرده‌اند: اشتیاق رفتاری به مشارکت در آموزش، فعالیت‌هایی مثل دقت و توجه، شرکت داوطلبانه،

1. Muhonen & et al
2. academic adjustment
3. Van Rooij, Jansen & Vande Grift
4. Sinha & Singh
5. emotional adjustment
6. social adjustment
7. Wu & Liu
8. Keskin, Keskin & Kirtel
9. Zee, Koomen & Vanderveen
10. school engagement
11. Wang
12. behavioral, cognitive & emotional

عملکرد مثبت و مشارکت در مدرسه اشاره دارد. اشتیاق عاطفی به نگرش‌های عاطفی به سمت مدرسه و تطبیق با آن و حس تعلق به مدرسه برمی‌گردد و اشتیاق شناختی از مؤلفه‌های خودتنظیمی، ارزش یادگیری و اهداف شخصی، خودگردانی، دسترسی به آموزش و استفاده از استراتژی‌های فراشناختی تشکیل شده است (فردریکس، بلومنفیلد و پاریس^۱، ۲۰۰۴). نتایج پژوهش مارتین و لایم^۲ (۲۰۱۰) نشان داد، دانش‌جویانی که از لحاظ شناختی و عاطفی در یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند نسبت به کسانی که سطوح پایین‌تری از اشتیاق شناختی و عاطفی را دارند، رغبت بیشتری برای تلاش در تکالیف و مطالعات انجام می‌دهند. وان رویج و همکاران (۲۰۱۸)، وانگ (۲۰۱۸)، جدیدی (۱۳۹۸)، محمدی و یوسفی (۱۳۹۷) و بهروزنژاد (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود دریافتند که افزایش اشتیاق تحصیلی منجر به افزایش سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین نتایج پژوهش فتحی (۱۳۹۷) نشان داد که بین اشتیاق تحصیلی و پایستگی تحصیلی^۳ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جهت‌گیری پایستگی تحصیلی به سمت فرایندهای مثبت در زندگی تحصیلی و تقویت سلامت روانی دانش‌آموز است (ربیعی، ۱۳۹۴). از این منظر، پایستگی به توانایی دانش‌آموز در غلبه بر مشکلات و چالش‌هایی که در زندگی روزمره تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان به‌طور معمول رخ می‌دهد مانند نمره‌های پایین، فشار امتحان، تکالیف مشکل و بازخوردهای منفی در ارتباط معلم و شاگرد، رقابت و از دست دادن انگیزه، اشاره دارد (مارتین و مارش^۴، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که پایستگی با سازگاری تحصیلی، انگیزش و عوامل درگیری تحصیلی مانند خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و پشتکار رابطه مثبت دارد (مارتین، ۲۰۱۴؛ مارتین، کولمار^۵، دیوی^۶ و مارش، ۲۰۱۰؛ مارتین، یو^۷، جینز^۸ و پاپورث^۹، ۲۰۱۶، ثمری صفا، دشتی اصفهانی و پوردل، ۱۴۰۰). مارتین و مارش (۲۰۰۶) در پژوهش‌های خود نشان دادند که پایستگی تحصیلی به‌طور چشمگیری پیش‌بینی‌کننده لذت از مدرسه، حضور در کلاس درس، عزت‌نفس، میزان غیبت از مدرسه (به‌صورت منفی)، انجام تکالیف و اهداف مثبت تحصیلی که حاکی از اشتیاق به تحصیل است، می‌باشد (به نقل از ربیعی، ۱۳۹۴). یافته‌های پژوهش صالحی (۱۴۰۰) نیز نشان داد که مشارکت والدین با واسطه‌گری رضایت و اشتیاق تحصیلی بر پایستگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد در واقع اشتیاق یکی از پیش شرط‌های لازم برای پایستگی است و دانش‌آموزی که شوق لازم را از طریق یک منبع حمایتی مهم به نام والدین دریافت کرده باشد می‌تواند از طریق این حمایت‌ها بر موانع تحصیلی غلبه کند و خود را در برابر جو رقابتی کلاس، امتحانات سخت، نمرات کم و گاه‌گاه کاهش انگیزه محافظت کند و دچار افت تحصیل نشود (صالحی، ۱۴۰۰). علاوه بر این پژوهش‌ها بیانگر تأثیر مستقیم و معنادار پایستگی تحصیلی و

1. Fredericks, Blumenfeld & paris

2. Martin & Liem

3. academic buoyancy

4. Martin & marsh

5. Colmar

6. Davey

7. Yu

8. Ginns

9. Papworth

اشتیاق تحصیلی بر رضایت از مدرسه (بایرام‌نژاد، یاراحمدی، احمدیان و اکبری، ۱۳۹۹). و رابطه معنادار سرمایه‌های تحولی با پایستگی تحصیلی است بدین صورت که با افزایش سرمایه‌های تحولی، میزان پایستگی و به‌واسطه آن بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بهبود می‌یابد (آزادیان، بختیارپور، مکوندی و احتشام‌زاده، ۱۳۹۹).

هویت تحصیلی^۱ نیز همانند پایستگی تحصیلی نیازمند توانایی سازگاری در دانش‌آموزان است (احمدپور، آرمنند و نجاری، ۱۳۹۹) و بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای خودکارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی است که نوجوانان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان خود دارند (روز و لا، ۲۰۱۲) به نقل از یوسفی، زین‌الدینی میمند، رضوی نعمت‌الهی و سلطانی، ۱۳۹۶). واز و ایزاکسون^۳ (۲۰۰۸) با در نظر گرفتن حیطة تحصیلی به عنوان یکی از حیطة‌های مهم زندگی، منزلت‌های چهارگانه هویت تحصیلی را تحت عنوان هویت تحصیلی موفق، دیررس، سردرگم و هویت تحصیلی زودرس (دنباله‌رو) بیان کرده‌اند. منزلت هویت تحصیلی دنباله‌رو به عدم اکتشاف یا تهیدی که اغلب با تعلل در خصوص تصمیم‌هایی که مربوط به ارزش‌های تحصیلی است اشاره دارد. هویت تحصیلی زودرس بیانگر تعهدات دانش‌آموز نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی است که از افراد مهم زندگی خود (مانند والدین، معلمان و همسالان) گرفته می‌شود. منزلت هویت تحصیلی دیررس به زمان تردید تحصیلی یک دانش‌آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره ارزش‌ها و اهداف تحصیلی تلاش می‌کند. هویت تحصیلی موفق به تعهد نسبت به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی اشاره دارد که به دنبال یک دوره اکتشاف به وجود آمده است (به نقل از گزیدری، غلامعلی لوانسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۴). نتایج پژوهش جامه بزرگی، رحیمی نژاد و بزرگی (۲۰۲۰) نشان داد که از میان ابعاد هویت تحصیلی، هویت تحصیلی موفق و دیررس قادر به پیش‌بینی سازگاری تحصیلی می‌باشند، همچنین نسبت به سبک‌های هویت سردرگم و زودرس، چنین دانش‌آموزانی از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند (حسین نژاد، ۱۳۸۶). نتایج پژوهش روان، سماوی، جاودان و حاجی علیزاده (۲۰۲۰) و برزونسکی و کاک^۴ (۲۰۰۵) نیز نشان داده است که دانشجویان با سبک هویت موفق، آمادگی بیشتری برای پیشرفت تحصیلی دارند؛ دانشجویان دارای سبک هویت زودرس، اهداف تحصیلی روشن و سطح بالاتری از تعهد را نسبت به سبک هویت موفق نشان می‌دهند؛ اما از لحاظ خودمختاری تحصیلی و عاطفی و میزان شکیبایی در روابط میان فردی، از افراد دارای سبک هویت موفق پایین‌ترند. نتایج پژوهش پکران^۵ (۲۰۱۷) نیز نشان داد که دانش‌آموزان با هویت تحصیلی موفق، پیشرفت تحصیلی بالاتری را کسب می‌کنند. همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان داد که آموزش برنامه سازگاری اجتماعی بر افزایش پایستگی و هویت تحصیلی در میان دانش‌آموزان مؤثر بود (احمدپور و همکاران، ۱۳۹۹). نتایج پژوهش عبدی و زندی پیام (۱۳۹۹) نیز نشان داد که هویت تحصیلی و پایستگی تحصیلی اثر مستقیم و معناداری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

1. academic identity
2. Roese & Lau
3. Was & Isaacson
4. Berzonsky & Kuk
5. Pekrun

از آنجا که سازگاری تحصیلی با زندگی اجتماعی، فردی، شغلی و خانوادگی و نظایر آن‌ها در ارتباط است. در صورتیکه این نوع سازگاری با موفقیت انجام گیرد افراد دید مثبتی به ابعاد دیگر زندگی خواهند داشت؛ بنابراین برای نیل به پیشرفت تحصیلی و عملکرد مناسب و پیشگیری از افت و ترک تحصیلی، توصیف و مفهوم‌سازی و بررسی عوامل مرتبط با سازگاری تحصیلی از ضرورت ویژه‌ای برخوردار می‌باشد همچنین اهمیت پرداختن به این موضوع وقتی بیشتر می‌شود که بدانیم پژوهش‌ها نشان داده است سازگاری تحصیلی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (تمنائی فر و منصوری نیک، ۱۳۹۲). آریب، یوسف، سلیم و صمد^۱ (۲۰۱۱) نیز بر این نظر تأکید دارند که به‌واسطه اهمیت سازگاری و خودکارآمدی در زندگی تحصیلی و اجتماعی نوجوانان، لازم است متغیر سازگاری به روش‌های قابل قبولی در آنان تقویت شوند. از این رو پژوهش حاضر در پی بررسی رابطه‌ی بین سازگاری تحصیلی با پایستگی تحصیلی، هویت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر قم بوده است.

روش

این پژوهش از لحاظ هدف، یک تحقیق کاربردی و از لحاظ روش گردآوری داده‌ها، توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم مقطع متوسطه شهر قم در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که از حدود تقریبی ۲۰۰۰۰ نفر با توجه به جدول مورگان، کرجسی^۲ تعداد ۳۷۷ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا از بین چهار ناحیه آموزش و پرورش شهر قم، ناحیه‌ی ۴ انتخاب و سپس از بین مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه ناحیه ۴، به‌طور تصادفی ۵ مدرسه انتخاب شد. سپس از هر مدرسه به ترتیب ۷۷، ۸۰، ۵۸، ۸۰، ۸۲ دانش‌آموز به‌صورت تصادفی انتخاب و پس از هماهنگی‌های لازم با مسئولان مدرسه پرسشنامه‌ها در بین دانش‌آموزان کلاس توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شد و به‌وسیله‌ی نرم‌افزار SPSS22 مورد بررسی و تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

پرسشنامه‌ی استاندارد سازگاری تحصیلی سینه‌ها و سینک^۳ (۱۹۹۳): این پرسشنامه توسط سینه‌ها و

سینک (۱۹۹۳) در دانشگاه شانکار ساخته و هنجاریابی گردیده است و توسط ابوالفضل کرمی (۱۳۷۷)، ترجمه و دارای شصت گویه است که به صورت بله (۱) و خیر (۰) پاسخ داده می‌شوند و سه خرده‌مقیاس: سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی را اندازه‌گیری می‌کند. حجم نمره‌های سه مقیاس فرعی، نمره سازگاری کلی را به دست می‌دهد. بیشترین نمره هر مقیاس فرعی ۲۰ و نمره سازگاری کلی ۶۰ می‌باشد، بنابراین نمره بالا آزمون نشانه ناسازگاری به شمار می‌رود. سینه‌ها و سینک (۱۹۹۹) میزان روایی این مقیاس را ۰/۵۱ و میزان پایایی آن را برای خرده‌مقیاس‌ها و کل آزمون از ۰/۹۰ تا ۰/۹۶ گزارش نمودند (به نقل از افشون، ۱۳۹۳). پناهی و کاظمی (۱۳۹۰) پایایی ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای هر بُعد سازگاری عاطفی، اجتماعی و تحصیلی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۰/۷۴ و سازگاری کل را ۰/۸۱ اعلام کرده‌اند.

1. Arip, Yusoff, Jusoh, Salim & Samad

2. Morgan & Krejcie

3. Sinha & Singh Standard Academic Adjustment Questionnaire

لازم به ذکر است که در این پژوهش فقط ۲۰ سؤال مرتبط با سازگاری تحصیلی مورد استفاده قرار گرفت. که از بین این ۲۰ سؤال، سؤالات ۱، ۲، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. همچنین آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷۲ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی استاندارد منزلت هویت تحصیلی واز و ایزاکسون^۱ (۲۰۰۸): این پرسشنامه دارای چهار

خرده مقیاس و ۴۰ ماده است که روی یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) قرار دارند که هر خرده مقیاس دارای ۱۰ ماده می باشد. نمره آزمودنی در این مقیاس بین ۴۰ تا ۲۰۰ قرار می گیرد که نمره بین ۴۰ تا ۶۶ بیانگر میزان منزلت هویت تحصیلی در حد پایین؛ نمره بین ۶۶ تا ۱۳۳ بیانگر میزان منزلت هویت تحصیلی در حد متوسط و نمره بالاتر از ۱۳۳ بیانگر میزان منزلت هویت تحصیلی در حد بالایی می باشد. واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) همسانی درونی پرسشنامه را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای هریک از خرده مقیاس های دیررس، دنباله‌رو، سردرگم و موفق به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۶/۷۷، ۰/۷۶ و ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. پایایی پرسشنامه در فرهنگ ایرانی را امانی و واز (۲۰۱۴) برای وضعیت‌های هویت به ترتیب قبل ۰/۸۱، ۰/۵۲، ۰/۵۱، ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه در پژوهش حاضر، برای سبک‌های هویت دنباله‌رو، دیررس، سردرگم و موفق به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۷۹، ۰/۷۳ و ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی اشتیاق تحصیلی فردریکز، بلومنفیلد، پاریس^۲ (۲۰۰۴): دارای ۱۵ گویه است که این

گویه‌ها؛ سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را اندازه‌گیری می کند. سؤالات ۱ تا ۴ مربوط به خرده مقیاس اشتیاق رفتاری سؤالات ۵ تا ۱۰ مربوط به اشتیاق عاطفی و سؤالات ۱۱ تا ۱۵ نیز مربوط به خرده مقیاس اشتیاق شناختی می باشد. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج می باشد که از (هرگز = ۱ تا همیشه = ۵) را شامل می شود. سؤالات ۲، ۴ و ۶ به صورت معکوس نمره گذاری می شود. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی (۱۳۹۴) روایی صوری این مقیاس مطلوب گزارش شده است. علاوه بر این در پژوهش (پورکهنایی، ۱۳۹۴) ضریب پایایی اشتیاق تحصیلی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد و در همین پژوهش پرسشنامه بر روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان اجرا و مورد تأیید قرار گرفت و روایی مطلوبی برای آن گزارش شد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد.

پرسشنامه‌ی پایستگی تحصیلی مارتین و مارش^۳ (۲۰۰۸): دارای ۶ سؤال می باشد که در طیف پنج

درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. حداکثر نمره ۳۰ و حداقل ۶ می باشد. هرچقدر نمره بیشتر باشد. میزان پایستگی تحصیلی بیشتر است. در پژوهش‌های مارتین و مارش (۲۰۰۸) پایایی پرسشنامه برابر با ۰/۸۹

1. The Waz & Isaacson Educational Identity Questionnaire
2. Fredericks, Blumenfeld & Paris Academic Aspiration Questionnaire
3. Martin & Marsh Academic Boyancy Questionnaire

و روایی آن برای هرکدام از گویه‌ها ۱ تا ۴ به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۷۳، ۰/۷۵، ۰/۷۵ محاسبه شد. در ایران این مقیاس توسط کریمی (۱۳۹۱) ترجمه و پایایی و روایی آن به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۶۸ گزارش شد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد.

در این پژوهش از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه) برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است.

یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
سازگاری تحصیلی	۱۱/۵۰	۳/۶۱۶
هویت تحصیلی دنباله‌رو	۱۷/۳۰	۳/۶۸۲
هویت تحصیلی سردرگم	۲۲/۷۶	۶/۳۰۸
هویت تحصیلی موفق	۳۵/۲۰	۷/۰۶۷
هویت تحصیلی دیررس	۲۵/۱۴	۵/۷۷۹
اشتیاق تحصیلی رفتاری	۱۵/۷۵	۲/۶۹۱
اشتیاق تحصیلی عاطفی	۱۵/۵۶	۵/۳۸۴
اشتیاق تحصیلی شناختی	۱۳/۶۴	۴/۳۰۸
پایستگی تحصیلی	۲۱/۵۹	۴/۳۱۸

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد، بالاترین میانگین مربوط به هویت تحصیلی موفق (۳۵/۲۰) و پایین‌ترین میانگین مربوط به سازگاری تحصیلی (۱۱/۵۰) می‌باشد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین سازگاری تحصیلی و متغیرهای پیش‌بین

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- اشتیاق رفتاری	۱								
۲- اشتیاق عاطفی	۰/۴۳**	۱							
۳- اشتیاق شناختی	۰/۴۰**	-۰/۴۵**	۱						
۴- هویت دنباله‌رو	۰/۳۴**	-۰/۳۱**	-۰/۵۴**	۱					
۵- هویت سردرگم	-۰/۵۴**	-۰/۴۵**	-۰/۴۹**	-۰/۳۶**	۱				
۶- هویت موفق	۰/۵۰**	-۰/۵۰**	۰/۶۶**	۰/۶۰**	-۰/۶۵**	۱			
۷- هویت دیررس	-۰/۳۰**	-۰/۲۸**	-۰/۲۴**	-۰/۰۸**	۰/۵۸**	-۰/۲۵**	۱		
۸- پایستگی تحصیلی	۰/۲۹**	-۰/۲۵**	-۰/۲۴**	۰/۲۵**	-۰/۲۷**	۰/۴۳**	-۰/۲۱**	۱	
۹- سازگاری تحصیلی	۰/۶۵**	-۰/۵۶**	-۰/۴۷**	۰/۳۸**	-۰/۵۵**	۰/۵۵**	-۰/۴۱**	۰/۳۸**	۱

مطابق با نتایج جدول (۲)، سازگاری تحصیلی با اشتیاق تحصیلی رفتاری، عاطفی، شناختی، هویت تحصیلی دنباله‌رو و موفق و پایستگی تحصیلی رابطه‌ی مستقیم و معنادار و از طرف دیگر با هویت تحصیلی سردرگم و هویت تحصیلی دیررس رابطه‌ی معکوس و معنادار دارد ($p < 0/01$).

جهت پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر بر اساس اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایستگی تحصیلی و تعیین سهم هر یک از آن‌ها در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی از تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شد، که نتایج آن در جدول (۳) نشان داده شده است. همچنین برای اطمینان از عدم تخطی از مفروضه‌های نرمال و خطی بودن، هم خطی و یکسانی پراکندگی از تحلیل مقدماتی استفاده شد. مقادیر گزارش شده برای Tolerance از ۰/۳۴ تا ۰/۷۸ و برای VIF از ۱/۲۶ تا ۲/۹۳ است که نشان می‌دهد از مفروضه هم‌خطی، تخطی نشده است. چرا که ارزش Tolerance متغیرها بیشتر از ۰/۱ و ارزش VIF متغیرها کمتر از ۱۰ بوده است. مقدار آماره دوربین و اتسون نیز مطابق جدول (۳) برابر ۱/۷۷ است که در فاصله ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد لذا فرض عدم وجود همبستگی بین خطاها رد نمی‌شود و می‌توان از رگرسیون استفاده نمود.

جدول ۳. خلاصه تحلیل رگرسیون چندگانه سازگاری تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایستگی تحصیلی

مدل	R	R ²	ضریب تعیین تعدیل‌شده	خطای معیار تخمین	ضریب دوربین-واتسون
۱	۰/۷۶	۰/۵۸	۰/۵۷	۲/۳۶	۱/۷۸

مطابق جدول (۳)، ضریب همبستگی چندگانه بین مؤلفه‌های هویت تحصیلی، مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی و پایستگی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان برابر با ۰/۷۶ و ضریب تعیین برابر ۰/۵۸ می‌باشد. به عبارتی، ۵۸ درصد از واریانس سازگاری تحصیلی از طریق مؤلفه‌های هویت تحصیلی، مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی و پایستگی تحصیلی قابل تبیین است ($R^2 = 0/58$).

جدول ۴. تحلیل رگرسیون سازگاری تحصیلی از طریق اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایستگی تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۲۸۶۴/۱۰	۸	۳۵۸/۰۱	۶۴/۲۰	۰/۰۰۱
باقیمانده	۲۰۵۲/۱۵	۳۶۸	۵/۵۸		
کل	۴۹۱۶/۲۵	۳۷۶			

بر اساس نتایج جدول (۴)، چون سطح معناداری کمتر از ۵ درصد است، لذا پیش‌فرض خطی بودن مدل تأیید و رگرسیون سازگاری تحصیلی از طریق هویت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و پایستگی تحصیلی معنادار می‌باشد.

جدول ۵. ضرایب رگرسیون سازگاری تحصیلی از طریق هویت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و پایستگی تحصیلی

مدل	متغیر	B	SE	β Eta	T	Sig	ضریب همبستگی نیمه تفکیکی
	مقدار ثابت	-۰/۵۰	۱/۵۴	-	-۰/۳۲	۰/۷۵	-
	هویت موفق	۰/۰۴	۰/۰۳	۰/۰۷	۱/۱۲	۰/۲۶	۰/۰۴
	هویت سردرگم	-۰/۰۳	۰/۰۶	-۰/۰۴	-۰/۸۰	۰/۴۲	-۰/۰۳
	هویت دنباله‌رو	۰/۰۶	۰/۰۳	۰/۰۷	۱/۲۸	۰/۲۰	۰/۰۴
۱	هویت دیررس	-۰/۱۰	۰/۰۴	-۰/۱۶	-۳/۷۱	۰/۰۰	-۰/۱۲
	اشتیاق تحصیلی رفتاری	۰/۵۰	۰/۰۳	۰/۳۷	۸/۷۴	۰/۰۰	۰/۲۹
	اشتیاق تحصیلی عاطفی	۰/۱۶	۰/۰۴	۰/۲۳	۵/۶۹	۰/۰۰	۰/۱۹
	اشتیاق تحصیلی شناختی	۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۰۶	۱/۱۶	۰/۲۵	۰/۰۴
	پایستگی تحصیلی	۰/۱۰	۰/۰۳	۰/۱۲	۳/۰۲	۰/۰۰	۰/۱۰

بر اساس داده‌های جدول (۵)، بیشترین مقدار بتا برای اشتیاق تحصیلی رفتاری برابر ۰/۵۰ و کمترین مقدار بتا برای هویت تحصیلی سردرگم برابر ۰/۰۳ است. این مقادیر نشان می‌دهد اشتیاق تحصیلی رفتاری سهم یگانه قوی‌تر و هویت تحصیلی سردرگم سهم یگانه کمتری را در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دارد. همچنین چون سطح معناداری (Sig) آزمون تساوی ضرایب رگرسیون اشتیاق تحصیلی رفتاری، عاطفی، هویت تحصیلی دیررس و پایستگی تحصیلی با مقدار صفر، کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین فرض تساوی ضرایب رگرسیون با مقدار صفر رد و نیازی به خارج کردن آن‌ها از معادله رگرسیون نمی‌باشد. به عبارت بهتر اشتیاق تحصیلی رفتاری، عاطفی، هویت تحصیلی دیررس و پایستگی تحصیلی سهم یگانه معناداری در معادله داشته و قدرت پیش‌بینی متغیر ملاک را دارند اما متغیرهای هویت تحصیلی موفق، سردرگم، دنباله‌رو، اشتیاق تحصیلی شناختی و مقدار ثابت با سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ سهم معناداری در معادله ندارند و حذف می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه‌ی اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایستگی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایستگی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد و متغیرهای پیش‌بین قادر به پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان بودند.

یافته‌ها نشان داد که بین اشتیاق تحصیلی و سازگاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد که این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های وان‌رویج و همکاران (۲۰۱۸)، وانگ (۲۰۱۸)، جدیدی (۱۳۹۸)، بهروز نژاد (۱۳۹۷)، محمدی و یوسفی (۱۳۹۷) و مارتین و لایم (۲۰۱۰) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج پژوهش می‌توان بیان داشت سازگاری تحصیلی در برگزیده تغییرات رفتاری و روان‌شناختی است که طی آن افراد سعی می‌کنند خودشان را با محیط تحصیلی جدیدشان

هماهنگ و به‌طور موفقیت‌آمیز با تقاضاهای تحصیلی سازگار شوند و به نیازهای یادگیری‌شان برسند (والکا، ۲۰۱۵). مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی شامل انگیزه برای یادگیری، اقدام برای دستیابی به تقاضاهای تحصیلی، دستیابی به اهداف روشن و رضایت کلی از محیط تحصیلی است (بیکر و سیریاک، ۱۹۹۹). می‌توان گفت که اشتیاق تحصیلی از طریق ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی خود به نحو مؤثری منجر به افزایش انگیزه برای یادگیری، رضایت کلی از تحصیل، تعیین اهداف روشن تحصیلی و ... که مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی به شمار می‌روند، می‌شود. همچنین دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه بیشتری بر موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات محل تحصیل تمهید بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (مسلش، اسکافیلی و لیتز، ۲۰۰۱ به نقل از اسلامی، درتاج، سعدی پور و دلاور، ۱۳۹۵). پژوهش‌ها نیز نشان داده است که مداخلات گوناگون باهدف بهبود اشتیاق تحصیلی به کاهش مشکلات سازگاری اجتماعی، عاطفی و تحصیلی دانش‌آموزان می‌انجامد (محمدی و یوسفی، ۱۳۹۷).

یافته‌های پژوهش حاضر نیز حاکی از همبستگی مثبت و معنادار بین پایستگی تحصیلی با سازگاری تحصیلی بود. که این نتایج با یافته‌های پژوهش مارتین و همکاران (۲۰۱۶)، مارتین (۲۰۱۴)، مارتین و همکاران (۲۰۱۰)، ثمری صفا و همکاران (۱۴۰۰)، صالحی (۱۴۰۰)، بایرام نژاد و همکاران (۱۳۹۹)، آزادیان و همکاران (۱۳۹۹) همسو است. این یافته را می‌توان چنین تبیین نمود که، پایستگی تحصیلی عامل مهمی است که زیربنای ارتباط مثبت دانش‌آموز با مدرسه و زندگی تحصیلی او را شکل می‌دهد و توانایی دانش‌آموز بر ایستادگی در مواجهه با مشکلات کوچک و بزرگ تحصیلی و بازگشت به روال عادی تحصیلی را، افزایش می‌دهد. درواقع دانش‌آموزان از طریق رشد شناختی و جهت‌گیری‌های عاطفی و رفتاری مثبت نسبت به مدرسه (مارتین، کولمار، دیوی و مارش، ۲۰۱۰)، همچنین ادراک مثبت از خود و رشد فرایندهای فراشناختی (کریمی، ۱۳۹۱) از نظر تحصیلی پایسته می‌شوند و همین امر موجب می‌شود به‌طور چشمگیری لذت از مدرسه، حضور در کلاس درس، عزت‌نفس، میزان غیبت از مدرسه (به‌صورت منفی)، انجام تکالیف، اهداف مثبت تحصیل که حاکی از اشتیاق به تحصیل است در آنها افزایش می‌یابد (مارتین و مارش، ۲۰۰۶ به نقل از ربیعی، ۱۳۹۴). نتایج پژوهش فتحی (۱۳۹۷) حاکی از ارتباط مثبت و معنادار بین اشتیاق تحصیلی با پایستگی تحصیلی بود. از این‌رو می‌توان گفت افراد دارای پایستگی تحصیلی بالا می‌توانند مشکلات خود را به نحو احسن حل و بر آن غلبه کنند و سازگارترند. این افراد قادرند به‌طور مؤثرتری از عهده رویدادهای ناخوشایند یا پیچیدگی زندگی برآمده و مثبت‌اندیشی بیشتری داشته باشند. آن‌ها در کوشش‌های خود ثابت قدم‌ترند، اعتماد بیشتری نسبت به توانایی‌های خود دارند، در انجام تکالیف پشتکار دارند و غالباً نتیجه عملکرد آنان در سطح بالایی است، خودآگاهی، تسلط بر تکلیف، احساس هدفمندی، اشتیاق تحصیلی، برنامه‌ریزی، قابلیت اجتماعی، مهارت‌های حل مسئله و برقراری ارتباط و... از مشخصه‌های دانش‌آموزان

1. Valka
2. Baker & Siryk
3. Maslach, Schaufeli & Leiter

پایسته است. از این رو می‌توان گفت دانش‌آموزان با پایستگی تحصیلی بالا در برخورد با موقعیت‌های مشکل‌زا مثل بازخوردهای منفی از طرف معلم، مشکلات خانوادگی و استرس از انعطاف‌پذیری بالاتری برخوردارند، در واقع سازگارترند و علی‌رغم این‌گونه مسائل از بودن در مدرسه و فعالیت‌های یادگیری لذت می‌برند و از نتایج این موقعیت‌ها پاداش درونی کسب کرده و می‌توانند از توانایی‌های حل مسئله استفاده کنند (سرخه‌یی، ۱۳۹۳). در همین راستا توماس، بوئن و تاپسون^۱ (۲۰۱۰)، به نقل از مارتین و همکاران (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی نشان دادند خودکارآمدی، عدم اضطراب و اشتیاق، مؤثرترین عوامل پیش‌بینی کننده پایستگی تحصیلی می‌باشند. از این رو، این‌گونه برداشت می‌شود که افراد با پایستگی تحصیلی بالا عملکرد تحصیلی بالاتری دارند، از بودن در مدرسه احساس رضایت می‌کنند، نگرش مثبت به محیط تحصیلی خود دارند، مورد علاقه‌ی معلم هستند، احساس آسودگی و آرامش فکری بیشتری دارند، کارآمدی ادراک شده بالایی دارند، انعطاف‌پذیری بالایی در برخورد با موقعیت‌های گوناگون دارد و... که همه از مؤلفه‌ها و مشخصه‌های اساسی سازگاری تحصیلی می‌باشد.

طبق یافته‌های پژوهش حاضر هویت تحصیلی موفق اثر مثبت و معناداری بر سازگاری تحصیلی داشت. نتایج این پژوهش با بخشی از یافته‌های جامه بزرگی و همکاران (۲۰۲۰) و با یافته‌های پژوهش روان و همکاران (۲۰۲۰)، پکران (۲۰۱۷)، برزونسکی و کاک (۲۰۰۵)، احمدپور و همکاران (۱۳۹۹)، پژوهش عبدی و زندی پیام (۱۳۹۹) و حسین‌نژاد (۱۳۸۶) همسو می‌باشد. در تبیین این تأثیر می‌توان عنوان نمود که هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی است که نوجوانان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان خود دارند. و مشخصه‌ی آن، چگونه عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. دانش‌آموزان دارای هویت تحصیلی موفق اهداف روشن تحصیلی برای خود انتخاب می‌کنند، نسبت به تحصیل تعهد دارند، انگیزه‌ی بالایی برای تکمیل تکالیف درسی پرچالش دارند. همچنین مسئولیت‌پذیری بالا، نظم و اراده‌ی بالایی دارند، نسبت به موضوعات یادگیری مسئول‌اند و از این امر احساس رضایت می‌کنند، در مواجهه با چالش و عملکرد ضعیف در آزمون، سعی در مواجهه و بررسی و حل آن دارند، مدرسه یکی از مهم‌ترین اولویت‌های زندگی‌شان می‌باشد و چنین دانش‌آموزانی به احتمال زیاد، سطح بالایی از سازگاری تحصیلی را از خود بروز خواهند داد (واز، الحرثی، استیک اودن و ایزاکسون^۲، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش برزونسکی و کاک (۲۰۰۵) نیز نشان داده است که دانشجویان با سبک هویت موفق، آمادگی بیشتری برای پیشرفت تحصیلی دارند و از طریق یک انتخاب خودگردان، به مجموعه‌ای از اهداف تحصیلی تعهد داشته و دارای یک هویت خودساخته هستند و میزان خود نظارتی در آن‌ها بالاست و به علت هدفمندی و خود نظارتی بالا کمتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند (گزیدری، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۳). افراد با سازگاری بالا نیز کارآمدی ادراک شده‌ی بالایی در تفسیر وقایع دارند همچنین نسبت به توانایی‌های خود واقع‌بین هستند و خود را همیشه بیشتر یا کمتر

1. Tomas, Bowen & Tapsen

2. Was, Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson

از آنچه توانایی دارند، ارزیابی نمی‌کنند (اتکینسون، هوکسما، بم، اسمیت و اتکینسون^۱، ۱۳۸۱). همچنین در تبیین رابطه مثبت و معنادار بین هویت تحصیلی دنباله‌رو (زودرس) با سازگاری تحصیلی که با پژوهش روان و همکاران (۲۰۲۰) همسو می‌باشد، می‌توان گفت که بر اساس نظریه ماریسا^۲ (۲۰۱۲) افراد دارای هویت زودرس (دنباله‌رو) دارای کاوش اندک می‌باشند اما به ارزش‌های پایه‌گذاری شده در دوره کودکی متعهد هستند، توانایی ایجاد یک تعهد، به هویت اجازه می‌دهد برای ثبات دانش موردنیاز و توسعه آن، عملکرد اجرایی را بهبود بخشد. افرادی که تعهد و درکی از هویت خود دارند قابل‌اعتماد و سازگارند. تعهد به ارزش‌های اهداف تحصیلی از تعلل در این‌که چه راهی یا به چه پایبند باشم جلوگیری می‌کند (گزیدری، غلامعلی لوانسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۴) و در نتیجه موجب افزایش سازگاری تحصیلی افراد خواهد شد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین هویت تحصیلی دیررس و سردرگم با سازگاری تحصیلی همبستگی منفی و معناداری وجود دارد. که با نتایج پژوهش روان و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر اثر معکوس و معنادار هویت تحصیلی سردرگم و دیررس با سازگاری تحصیلی و بخشی از پژوهش جامه بزرگی و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر پیش‌بینی سازگاری تحصیلی به‌وسیله‌ی هویت تحصیلی دیررس همسو می‌باشد. در تبیین نتیجه بدست آمده می‌توان گفت دانش‌آموزانی که در وضعیت هویت تحصیلی سردرگم قرار دارند به علت فقدان تعهد و اکتشاف در رابطه با دنبال کردن تحصیلات دانشگاهی، اهداف تحصیلی تنظیم‌نشده، بی‌تفاوتی نسبت به نمرات و عدم تنظیم اولویت‌های تحصیلی برای خود احتمالاً تعلل بیشتری در امور تحصیلی داشته و عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند (واز و همکاران، ۲۰۰۹). به نظر برزونسکی (۲۰۰۳) این دانش‌آموزان از پرداختن به مسائل هویت و تصمیم‌گیری اجتناب دارند، معمولاً پیش از تصمیم‌گیری احساس ترس و اضطراب دارند و در تصمیم‌گیری از راهبردهای تصمیم‌گیری نامناسب مانند اجتناب کردن، بهانه آوردن و دلیل تراشی استفاده می‌کنند. تصمیم‌گیری‌هایشان عمدتاً با تعلل انجام می‌شود و دارای رفتارهای هیجانی و بدون ثبات هستند. این افراد حرمت خود پایین، خود پنداشت منفی و خودتنظیمی ناقص دارند و نتیجه آن فعال شدن فرایندهایی است که موجب افت موقت می‌شود بدین ترتیب زمینه ناسازگاری تحصیلی را افزایش می‌دهد. همچنین در تبیین همبستگی منفی و معنادار بین هویت تحصیلی دیررس با سازگاری تحصیلی می‌توان گفت که این افراد تعهدی برای اهداف تحصیلی‌شان ندارند، و به علت زمان زیادی که برای جست‌وجوگری صرف می‌کنند با کمبود زمان مواجه می‌شوند که نتیجه آن افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و تعلل بیشتر او در آغاز و پیگیری تکالیف را در پی خواهد داشت (گزیدری و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین دانش‌آموزان با هویت رشد نیافته در مواجهه با کارهای بزرگ راهبردهایی مانند: اهمال‌کاری، تلاش کم و راهبردهای خودحفاظتی به کار خواهند گرفت (کوربا^۳، واز و ایزاکسون، ۲۰۱۲). بنابراین با توجه به مطالب فوق می‌توان بیان نمود که ماندن در وضعیت هویتی دیررس می‌تواند با کاهش سازگاری تحصیلی همراه باشد.

1. Atkinson, Hoxma, Bam, Smith & Atkinson
2. Marcia
3. Chorba

از محدودیت‌های پژوهش، این بود که نمونه پژوهش تنها دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر قم بودند، به همین دلیل ممکن است نمونه به‌طور کامل معرف کل جامعه نبوده و تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش با محدودیت همراه باشد. بنابراین پیشنهاد می‌گردد به‌منظور روشن شدن نقش تعدیل‌کننده احتمالی جنسیت در پیش‌بینی و رابطه میان هویت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و پایستگی تحصیلی با سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان، پژوهش‌های بعدی با جامعه آماری متشکل از دختران و پسران و همچنین در سایر مقاطع تحصیلی صورت گیرد. همچنین با توجه به رابطه مثبت و معناداری که بین اشتیاق تحصیلی، پایستگی تحصیلی و هویت تحصیلی موفق و زودرس، با سازگاری تحصیلی وجود داشت پیشنهاد می‌شود که دست‌اندرکاران آموزشی، معلمان و والدین از طریق جذاب سازی محیط آموزشی، استفاده از شیوه‌های نوین تدریس، کاربردی نمودن محتوای کتاب‌های درسی، افزایش مشارکت خانواده‌ها، تقویت مراکز مشاوره مدرسه و ... سعی در ارتقا سطح اشتیاق دانش‌آموزان به تحصیل و با کمک گرفتن از مراکز مشاوره مدرسه برای بهبود هویت تحصیلی دانش‌آموزان داشته و با آموزش شیوه‌های حل مسئله در هنگام مواجهه با چالش‌های پیش‌روی زندگی روزمره و تحصیلی، آموزش شیوه‌های مدیریت استرس و اضطراب، آموزش شیوه‌های صحیح مطالعه و ... در ارتقا سطح پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان تلاش کرده تا به‌تبع آن شاهد افزایش سازگاری تحصیلی و در نهایت بهبود کیفیت و پیشرفت تحصیلی آن‌ها نیز باشیم.

منابع

- اتکینسون، ریتا؛ هوکسما، سوزان نولن؛ بم، داریل؛ اسمیت، ادوارد و اتکینسون، ریچارد (۱۳۸۵). زمینه روانشناسی هیلگارد. مترجم: محمدتقی براهنی؛ بهروز بیرشک؛ مهرداد بیک؛ رضا زمانی؛ مهرناز شهرآرای؛ یوسف کریمی؛ نیسان گاهان و مهدی محی‌الدین، تهران: رشد.
- احمدپور، روژینا؛ آرمند، محمد و نجاری، مسعود (۱۳۹۹). اثربخشی برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، هویت تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی دانش‌آموزان دختر شهر بوکان، دو فصلنامه علمی روانشناسی فرهنگی، ۴(۲)، ۹۰-۷۴.
- اسلامی، محمدعلی، درتاج، فریبرز، سعدی پور، اسماعیل، دلاور، علی. (۱۳۹۵). مدل یابی علی‌اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۷(۲۸)، ۱۶۱-۱۳۴.
- افشون، محمد (۱۳۹۳). نقش واسطه‌گری خودپنداره تحصیلی در رابطه بین سبک‌های یادگیری و سازگاری تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- آزادیان بجنوردی، ماه؛ بختیارپور، سعید؛ مکوندی، بهنام و احتشام‌زاده، پروین (۱۳۹۹). سرمایه‌های تحولی درونی و بیرونی و بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی، فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی تحولی روانشناسان ایرانی، ۱۶(۶۴)، ۴۳۶-۴۲۶.

بایرام‌نژاد، حوریه، یاراحمدی، یحیی، احمدیان، حمزه و اکبری، مریم (۱۳۹۹). تدوین مدل علی رضایت از مدرسه بر اساس ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم با نقش واسطه‌ای پایستگی و درگیری تحصیلی، فصلنامه پژوهش در یادگیری، ۸، ۳(۳۱)، ۷۱-۸۴.

بهروزنژاد، فاطمه (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در رابطه میان فرهنگ مدرسه و سازگاری تحصیلی دانش آموزان، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه خوارزمی.

پایدار، فرشید؛ حمیدی، فریده و کارگر، مجید (۱۳۹۷). اثربخشی مشاوره گروهی عقلانی هیجانی رفتاری بر سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه پسر، فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۹(۱)، ۱۱۶-۱۰۸. پناهی، روح‌الله؛ کاظمی، سلطانی، رضایی، آذرمیدخت (۱۳۹۰). رابطه سبک‌های یادگیری با پیشرفت تحصیلی: نقش جنس و رشته تحصیلی. مجله روانشناسی تحولی، ۸(۳۰)، ۱۹۶-۱۸۹.

پورکهنخایی، زهرا (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پسر در معرض خطر اعتیاد، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.

تمنائی‌فر، محمدرضا؛ رضایی، حسین؛ حدادی، ستاره (۱۳۹۸). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس سازگاری و صفات شخصیت در دانشجویان. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۲، ۴۸۷-۳۷۴.

تمنائی‌فر، محمدرضا و منصوره نیک، اعظم (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سازگاری در دانش‌آموزان. مجله علوم رفتاری، ۵(۱۵)، ۲۵-۳۹.

تیرگری، بتول؛ عزیززاده فروزی، منصوره؛ حیدرزاده، اعظم؛ عباس‌زاده، حسن (۱۳۹۶). بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت با سازگاری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه علوم پزشکی کرمان در سال ۱۳۹۴. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۳)، ۱۶۴-۱۵۷.

ثمری صفا، جعفر، دشتی اصفهانی، مهلا و پوردل، مژگان (۱۴۰۰). تدوین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس ارتباط با مدرسه، جو عاطفی خانواده، انگیزش، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه مشاوره انجمن مشاوره ایران، ۲۰(۷۷)، ۲۲۵-۲۵۶.

جدیدی، سما (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در رابطه بین کمک طلبی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. مجله رویش روانشناسی، ۸(۱۲)، ۱۱۴-۱۰۷.

حسین‌نژاد، بیژن (۱۳۸۶). رابطه هویت با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان ۱۵-۱۸ ساله. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

ربعی. محمد (۱۳۹۴). پایستگی تحصیلی: نقش عوامل پایدار و ناپایدار روانشناختی، مجله مشاوره کاربردی، شماره ۱۰، ۵۲-۳۷. سرخه‌یی، بدری (۱۳۹۳). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با خلاقیت و پایستگی تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

سینه‌ها، ای. پی. و سینگ، آر. پی (۱۳۸۰). راهنمای پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی. ترجمه ابوالفضل کرمی. تهران: موسسه روان‌تجهیز سینا.

- صالحی، رضوان (۱۴۰۰)، بررسی نقش درگیری (مشارکت) والدین در پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری رضایت و اشتیاق. *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۱۰(۱)، ۱۶۶-۱۴۷.
- عباسی، مسلم، درگاهی، شهریار، پیرانی، ذبیح، بنیادی، فرزانه (۱۳۹۴). نقش تعلل ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان، *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵، ۱۶۹-۱۶۰.
- عبدی، علی، زندی پیام، آرش (۱۳۹۹). مدل عملکرد تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، شکفتگی، خودکارآمدی تحصیلی، *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۲۰(۱)، ۳۳۷-۳۲۸.
- فتحی، نعیمه (۱۳۹۷). نقش خود دلسوزی و اشتیاق تحصیلی در پایستگی تحصیلی با میانجی‌گری انتظارات والدین در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- کریمی قرطمانی، ملیحه (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین پایستگی تحصیلی با ادراک خود و فراشناخت در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- گزیدری، ابراهیم؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد (۱۳۹۴). رابطه‌ی هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری در میان دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*، ۷۶، ۳۴۶-۳۶۲.
- محمدی باغملائی، حیدر؛ یوسفی، فریده (۱۳۹۷). رابطه‌ی ساختاری تعامل معلم- دانش‌آموز، درگیری تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۱)، ۹۹-۷۵.
- مؤمنی، خدامراد، عباسی، مسلم، پیرانی، ذبیح، و بگیان کوله مرز، محمد جواد (۱۳۹۶). نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، دو فصلنامه راهبردهای شناختی، ۵(۸)، ۱۸۲-۱۹۵.
- یوسفی، فرزانه، زین‌الدینی میمند، زهرا، رضوی نعمت الهی، ویدا، و سلطانی، امان‌الله (۱۳۹۶). نقش پایگاه هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی. *فصلنامه پژوهشنامه تربیتی*، ۱۳(۵۳)، ۱۶۲-۱۳۱.

References

- Abbasi, M., Pirani, Z., Razmjoiy, L., Bonyadi, F. (2015). Role of procrastination and motivational self-regulation in predicting student's behavioral engagement print, *Iranian Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 8(5), 295-300. Magiran.com/p1508243.
- Abdi A, Zandipayam A. (2020). The model of academic performance based on academic identity, academic vitality and flourishing of students, and academic self-efficacy. *Iranian Journal of Medical Education*, 20, 328-337.
- Afshon, M. (2014). Role of the academic self-concept between the cognitive learning styles and the academic adjustment, Degree of master, Faculty of educational science and psychology, Kharazmi University.
- Ahmadpour, R., armand, M., najari, M. (2021). The effectiveness of the social adjustment curriculum on academic buoyancy, academic identity and cognitive flexibility of gairl students. *Cultural Psychology*, 4(2), 74-90.
- Amani, H., & Was, C. A. (2014). Academic identity status, goal orientation, and academic achievement among high school students. *Journal of Research in Education*, 1(22), 294-320.

- Arip, M. A., Yusoooff, F. B., Jusoh, A. J., Salim, S., & Samad, A. (2011). The effectiveness of cognitive behavioral therapy (CBT) treatment group on self-concept among adolescents. *Inter J Human Soci Sci*, 1(18), 22-113.
- Azadian Bojnordi, M., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., Ehteshamzadeh, P. (2020). Internal and External Developmental Assets and Academic Well-Being: The Mediating Role of Academic Buoyancy, 16(64), 426-436.
- Baker, R. E., & Siryk, B. (1999). *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Bayramnejad, H., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H., Akbari, M. (2021). Developing of School Satisfaction Model Based on Perception of Classroom Environment and Perception of Teacher Support Mediated by Academic Buoyancy and Academic Engagement. *Research in School and Virtual Learning*, 8(3), 71-84.
- Behrooznejad, F. (2018). The mediating role of school engagement in the relationship between school culture and students' academic adjustment, Degree of master, Faculty of educational science and psychology, Kharazmi University.
- Bersonsky, M. D. (2003). Identity style and well-being: Does commitment matter? *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 3(2), 131-142.
- Berzonsky, D. M., & Kuk, S. L. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 235-247.
- Chorba, K., Was, C. A. & Isaacson, R. M. (2012). Individual differences in academic identity and self-handicapping in undergraduate college students. *Individual Differences Research*, 10(2), 60-68.
- Eivazzadeh Kaljahi, N. (2016). The effects of academic adjustment, social adjustment and personal-emotional adjustment of students on their academic performance in universities of Northern Cyprus. (Master's Thesis,).
- Eslami, M., dortaj, F., sadipour, E., delavar, A. (2016). The causal modeling of academic engagement based on personal and social resources among undergraduate students at Amir Kabir University in Tehran. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 7(28), 133-161.
- Fathi, N (2018), The role of self-compassion and school engagement in academic adjustment mediated by parents' expectations in high school students, Degree of master, Faculty of Humanities, Tarbiat Dabir Shahid Rajaei University.
- Fredericks, J.A, Blumenfeld P.C, & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*. 74(1):59-109.
- Gazidari, E., Gholamali Lavassani, M., Ejei, J. (2016). Focal Analysis of the Correlation between Dignities of Educational Identity with Students Negligence. *Teaching and Learning Research*, 12(2), 17-28.
- Jadidi S. (2020). The mediating role of academic eagerness in the relationship between academic help seeking and academic adjustment of students. *Rooyesh*, 8(12), 107-114.

- Jamehbozorgi, M; Rahiminezhad, A; Hejazi, E. Relationship of identity dimensions, academic identity statuses to academic adjustment in first year students. (2020). *Indian Journal of Positive Psychology*, 11(1), 8-11.
- Karimi Ghartemani, M. (2012). The Relationship between Academic Buoyancy with Self-Perception and Metacognition among High School Students in Esfahan City, Degree of master, Faculty of psychology and Education, Allameh Tabataba'i University.
- Keskin Y, Keskin SC, Kirtel A. Examination of the compatibility of the questions used by social studies teachers in the class with the program achievements according to the SOLO Taxonomy. *Journal of Education and Training Studies*. 2016, 4(4), 68-76.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (2012). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Springer Science & Business Media.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 86-107.
- Martin, A. J. Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: DO THE 5Cs hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473- 496.
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 24, 265-270.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46, 53-83.
- Martin, A. J., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2016). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. *Educational Psychology*. Retrieved May 26, 2019.
- Mohammadi Baghmolaee, H., Yousefi, F. (2019). The structural relationship among teacher-student interaction, academic engagement, and students' adjustment to school. *Studies in Learning & Instruction* Vol.10, No.2, 2019, Ser 75/2.
- Momeni, K., Abbasi, M., Pirani, Z., Beyghian, M. (2017). The Role of emotionality and affective atmosphere of family in prediction of Students' Educational Engagement. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 159-182.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67-79.
- Panahi, R., & Kazemi, S., & Rezaei, A. (2012). The relationship of learning styles to academic achievement: the role of gender and academic discipline. *Developmental Psychology (Journal of Iranian Psychologists)*, 8(30), 189-196.
- Paydar, F., Hamidi, F., Kargar, M. (2018). Effectiveness of rational emotive behavioral group counseling of emotional, social and educational adjustment of high school male students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 19(1), 108-116.

- Pekrun, R. (2017). Emotion and Achievement during Adolescence, *Child Dev Perspect*, 11(3), 215–221.
- Purkhakhaei, Z. (2015). The effectiveness of teaching metacognitive strategies on academic performance and academic desire of male students at risk of addiction, Degree of master, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar Kerman University.
- Rabiyi, M. (2016). Academic buoyancy: Role of stable and unstable psychological factors. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 5(2), 37-56.
- Ravan A, Samavi A, Javdan M, Hajjalizadeh K. (2020). Modeling the Relationships among Academic Identity, Psychological Sense of School Membership, and Teacher Support: The Mediating Role of Academic Adjustment in Academic Performance. *Avicenna J Neuro Psycho Physiology*, 7(4), 217-224.
- Salehi, R. (2021). Investigating the role of paternal involvement on academic buoyancy of high school students by mediators of satisfaction and academic engagement. *Journal of School Psychology*, 10(1), 147-166.
- Samari safa J, dashti M, pourdel M. (2021). Development of a model of academic buoyancy based on with school connection, family's emotional atmosphere, motivation, self-efficacy and academic engagement of students. *QJCR*, 20(77), 225-256.
- Tamannaefar M. R., & Mansourinik A. (2014). The relationship between personality characteristics, social support and life satisfaction with university students' academic performance. *IRPHE*, 20(1), 149-166.
- Tamannaefar, M., Rezaei, H., Hadady, S. (2019). Prediction of Students academic performance based on adjustment (academic, emotional and social) and personality traits. *Medical journal of mashhad university of medical sciences*, 62(December), 374-387.
- Tirgari B, Azzizadeh fourouzi M, Heidarzadeh A, Abaszadeh H. (2017) The Relationship Between Self-Efficacy and Achievement Motivation and Academic Adjustment in the First Year Undergraduate Students of Kerman University of Medical Sciences in 2015 . *Educ Strategy Med Sci*, 10(3), 157-164.
- Valka.S. (2015). Management of International students, Academic Adjustment: Challenges and Solutions. *European Scientific Journal*, 3, 160-168.
- Van Rooij, E. C., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2018). Correction to: First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 1-1.
- Wang, I. K. H. (2018). Long-Term Chinese Students' Transitional Experiences in UK Higher Education: A Particular Focus on Their Academic Adjustment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 12-25.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.
- Was, C. A., & Isaacson, R.M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18, 94-105.

- Was, C. A., Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., & Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 627-652.
- Wu, J., & Liu, S. (2019). A comparative study of educational placement and school adjustment of children with cochlear implants between China and Czech Republic. *Children and Youth Services Review*, 103, 107-115.
- Yousefi, F., Zeinaddiny, Z., Razavi Nematollahi, V., Soltani, A. (2018). The role of educational identity and objectives orientation in forecasting the metacognitive strategies of self-regulatory learning". *Educational researches*, 13(53), 131-161.
- Zee, M., Koomen, H. M., & Van der Veen, I. (2013). Student–teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology*, 51(4), 517-533.