رویش روان شناسی، سال۱۵، شماره ۲، شماره پیاپی ۱۱۹، اردیبهشت ۱۴۰۵
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),15(2), 2026

ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه آمادگی گذار مثبت مدرسه در دانش آموزان در حال گذار از دوره ابتدایی به متوسطه

Psychometric Properties of the Persian Version of the Positive School Transition Readiness Questionnaire in Students Transitioning from Primary to Secondary School

انسیه سادات مصطفوی
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.
دکتر زهرا هاشمی (نویسنده مسئول)
دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

Ensiye Sadat Mostafavi
PhD Student, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.
Dr. Zahra Hashemi *
Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.
z.hashemi@ahzahra.ac.ir

چکیده
پژوهش حاضر با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه آمادگی گذار مثبت مدرسه (PSTRS) در نمونه‌ای از دانش‌آموزان ایرانی انجام شد. پژوهش حاضر کاربردی و از لحاظ روش همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پایه ششم شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۳۲۴ نفر انتخاب و پرسشنامه را تکمیل کردند. ابزارهای این پژوهش شامل پرسشنامه‌ی آمادگی گذار مثبت مدرسه (PSTRS، بهارارا و دانکن، ۲۰۲۴)، بهزیستی تحصیلی (AWBQ، تومینن- سوینی و همکاران، ۲۰۱۲) و فرسودگی تحصیلی (SBI، سالماآرو و ناتانن، ۲۰۰۵) بودند. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های تحلیل عاملی تأییدی، همبستگی پیرسون و محاسبه پایایی با آلفای کرونباخ و امگای مک‌دونالد استفاده شد. نتایج نشان داد که ساختار عاملی پرسشنامه PSTRS پس از حذف ۱۲سوال، شامل ۱۳ عامل و ۵۹ سوال است. همچنین، همبستگی مثبت معنادار بین مؤلفه‌های PSTRS و بهزیستی تحصیلی و همبستگی منفی با فرسودگی تحصیلی، روایی همگرا و واگرای ابزار را تأیید کرد ($p<0.01$). پایایی پرسشنامه نیز با ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰.۶۱ تا ۰.۸۷ و امگای مک‌دونالد بین ۰.۶۷ تا ۰.۸۶ در حد قابل قبولی بود. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که نسخه فارسی۱۳ عاملی ابزاری معتبر و پایا برای سنجش آمادگی دانش‌آموزان ایرانی در گذار از ابتدایی به دوره متوسطه است. کاربردهای این ابزار در حوزه‌های آموزشی، پژوهشی و سیاست‌گذاری مورد بحث قرار گرفته است.

واژه‌های کلیدی: *ویژگی‌های روان‌سنجی، آمادگی مدرسه، گذار تحصیل، پایایی، تحلیل عاملی.*

Abstract
The present study aimed to investigate the psychometric properties of the Positive School Transition Readiness Questionnaire (PSTRS) in a sample of Iranian students. The present study was applied and correlational in terms of method. The statistical population included sixth-grade students in Mashhad in the academic year 1403-1404, of whom 324 people were selected using convenience sampling and completed the questionnaire. The instruments of this study included the Positive School Transition Readiness Questionnaire (PSTRS, Bharara & Duncan, 2024), Academic Well-Being (AWBQ, Tuominen-Soini et al., 2012), and Academic Burnout (SBI, Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Confirmatory factor analysis, Pearson correlation, and reliability calculation with Cronbach's alpha and McDonald's omega were used to analyze the data. The results showed that the factor structure of the PSTRS questionnaire, after removing 12 questions, consists of 13 factors and 59 questions. Also, a significant positive correlation between PSTRS components and academic well-being and a negative correlation with academic burnout confirmed the convergent and divergent validity of the instrument ($p<0.01$). The reliability of the questionnaire was also acceptable, with Cronbach's alpha coefficients between 0.61 and 0.87 and McDonald's omega coefficients between 0.67 and 0.86. The results of this study show that the Persian version of the 13-factor scale is a valid and reliable instrument for measuring the readiness of Iranian students in the transition from elementary to secondary school. The applications of this instrument in the fields of education, research, and policymaking have been discussed.

Keywords: *Psychometric Properties, School Readiness, School Transition, Factor Analysis, Reliability.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت: مهر ۱۴۰۴** | **پذیرش: آذر ۱۴۰۴** | **ویرایش نهایی: اردیبهشت ۱۴۰۵**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]

مقدمه

گذارها، دوران‌هایی اجتناب ناپذیر از زندگی هستند و علی‌رغم این‌که می‌بایست فرصتی برای رشد و یادگیری باشند، می‌توانند زمان‌هایی برای افزایش مشکلات سلامت روان در نظر گرفته شوند (نیومن و بلکبورن[۱]، ۲۰۰۲). در میان تمام گذارها و انتقال‌ها،گذار از ابتدایی به متوسطه که از آن به عنوان "گذار تحصیلی[۲]" یاد می‌شود و به عنوان بزرگترین ناپیوستگی در آموزش رسمی در نظر گرفته می‌شود (واز[۳]، ۲۰۱۰)، به عنوان بازه‌ای حائز اهمیت برای کودکان شناخته می‌شود (پاگانی و پالادینی[۴]، ۲۰۲۵؛ سیموندز و هارگریوز[۵]، ۲۰۱۶). در این دوره کودکان در مدت زمان نسبتا کوتاهی باید تغییرات زیادی را در محیط مدرسه و بافت اجتماعی خود تجربه کنند، از این رو اگر این فرآیند به طور نامناسبی سپری گردد، می‌تواند پیامدهای تحصیلی، عاطفی و اجتماعی کوتاه مدت و بلندمدتی برای کودکان به دنبال داشته باشد (بگنال و همکاران[۶]، ۲۰۲۴؛ اسپنسرز[۷]، ۲۰۲۲؛ جیندال-اسنیپ و همکاران[۸]، ۲۰۲۱؛ اسکلا و همکاران[۹]، ۲۰۲۱؛ مامفورد و بیرچورد[۱۰]، ۲۰۲۱؛ وست و همکاران[۱۱]، ۲۰۱۰).

در همین راستا، پژوهش‌ها حاکی از آن هستند که اختلالات روانی و رفتارهای بزهکارانه با ورود نوجوانان به مقطع متوسطه تشدید می شود (کیلبرو[۱۲]، ۲۰۱۶). همچنین مجموعه وسیعی از شواهد نشان می‌دهد که میزان مشکل دانش‌آموزان در دوران گذار به متوسطه به شدت با پیامدهای منفی مرتبط است (کیلبرو، ۲۰۱۶؛ ون رنس و همکاران[۱۳]، ۲۰۱۸) مانند ترک تحصیل (کولی[۱۴]، ۲۰۱۵)، مشکلات انضباطی (ودلی[۱۵]، ۱۹۹۰)، افسردگی (هریس و همکاران[۱۶]، ۲۰۲۴)، اضطراب و تنهایی (بوچارد و وانگ[۱۷]، ۲۰۲۵)، کاهش در پیشرفت و عملکرد تحصیلی (رایس[۱۸]، ۲۰۰۱)، کاهش حضور در مدرسه (هاسارد و همکاران[۱۹]، ۲۰۲۴)، تصویر از خود، و دستاوردهای آینده (وست و همکاران، ۲۰۱۰)، افت انگیزه یادگیری (سیمپکینز و همکاران[۲۰]، ۲۰۲۵) و کاهش بهزیستی (بنر[۲۱]، ۲۰۱۱). در واقع، بیشترین فراوانی ارجاع و ترک تحصیل در این مرحله گذاری مشاهده می شود (دانگن[۲۲]، ۲۰۰۸؛ روکا و همکاران[۲۳]، ۲۰۲۴).

برای جلوگیری از این پیامدهای منفی، تمرکز بر افزایش نتایج مثبت برای این گروه سنی ضروری است. با توجه به چالش‌ها و نگرانی‌های مرتبط با دوران نوجوانی و گذار مدرسه، مرحله قبل از متوسطه باید نقطه اهرمی برای برنامه‌های هدفمند باشد که گذار مثبت را تضمین می‌کند و بهزیستی نوجوانان را تقویت می‌کند (بگنال و همکاران، ۲۰۲۴؛ بنر و همکاران، ۲۰۲۰، کیلبرو، ۲۰۱۶). شواهد نشان می دهد که هدایت موفقیت آمیز مرحله گذار، بهزیستی و موفقیت نوجوانان را ارتقا می‌دهد (راتر[۲۴]، ۱۹۹۸؛ ویتارو و ترمبلی[۲۵]، ۲۰۰۸)، بنابراین، گذار از مدرسه ابتدایی به متوسطه نه تنها دوره‌ای از تغییرات ناگهانی و آسیب‌پذیری است، بلکه پنجره‌ای از فرصت را نیز ارائه می‌دهد.

به همین دلیل و به منظور شناسایی دانش‌آموزانی که ممکن است در معرض مشکلات باشند و به جهت تخصیص مناسب منابع و همچنین سنجش میزان آمادگی دانش آموزان برای ورود به مقطع متوسطه، به ابزارهای قابل اعتماد و معتبر نیاز است (گارنر و موتز[۲۶]،

1 Newman & Blackburn
2 School Transition
3 Vaz
4 Pagani & Palladini
5 Symonds & Hargreaves
6 Bagnall et al
7 Spernes
8 Jindal-snape et al
9 Eskelä-n et al
10 Mumford & Birchwood
11 West et al
12 Killebrew
13 van Rens et al
14 Coley
15 Weldy
16 Harris et al
17 Bouchard & Wong
18 Rice
19 Hassard et al
20 Simpkins et al
21 Benner
22 Donegan
23 Roca et al
24 Rutter
25 Vitaro & Tremblay
26 Garner & Moots

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]

۲۰۱۸). این در حالی است که تا کنون برخی از ابزارهای موجود برای سنجش آمادگی دانش‌آموزان برای گذار به دوره متوسطه تنها بر جنبه‌های منفی و چالش‌های گذار تمرکز کرده‌اند (برای مثال، پرسشنامه هایی مانند "مقیاس محیطی اضطراب گذار مدرسه[1]" (لوک و لو[2]، ۲۰۱۳) یا " نگرانی‌های دانش‌آموزان در مورد گذار[3]" (رایس و همکاران، ۲۰۱۱) و یا از جامعیت لازم برای پوشش ابعاد مختلف این پدیده پیچیده برخوردار نیستند (بهارارا و دانکن، ۲۰۲۴؛ لوک و لو، ۲۰۱۱؛ رایس و همکاران، ۲۰۱۱). مانند پرسشنامه‌های مربوط به سنجش خودکارآمدی که قادر به سنجش مؤلفه‌های فردی گذار است (مادجور و کوهارت[4]، ۲۰۱۷). با اینکه این ابزارها جهت ارزیابی و شناسایی دانش آموزانی که با مشکلاتی حین گذار مواجه هستند مفید است (لوک و لو، ۲۰۱۳)، با این حال، نیاز به ارزیابی دانش مرتبط با گذار در مورد بهزیستی و تمام جنبه‌های مرتبط برای تعیین آمادگی دانش‌آموزان برای پیمایش موفقیت‌آمیز مسیر گذار مورد نیاز است. اهمیت ارزیابی جامع و دقیق آمادگی برای گذار با تأکید فزاینده بین‌المللی و ملی بر بهبود گذارهای مدرسه‌ای و بهزیستی نوجوانان در مدارس همسو است (بهارارا و دانکن، ۲۰۲۴؛ رایس، ۲۰۰۱). گذار به متوسطه به عنوان دریچه‌ای از فرصت برای ارائه برنامه‌ها و مداخلات به منظور تقویت سازگاری نوجوانان با مدرسه جدید از نظر شایستگی آموزشی و بهزیستی آن‌ها شناخته می‌شود (بگنال و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، برای آماده‌سازی و حمایت از دانش‌آموزان برای گذار به شیوه‌ای بهینه، مدارس باید درک روشن و جامعی از مهارت‌ها و نیازهای دانش‌آموزان داشته باشند. بنابراین، ارزیابی دانش‌آموزان در ارتباط با مهارت‌ها و شایستگی‌هایشان در مورد سازگاری با مدرسه متوسطه و دانش آن‌ها در مورد بهزیستی، اطلاعات مهمی را برای برنامه‌ریزی، اجرا و بررسی مداخلات مثبت گذار و همچنین سیاست‌گذاری فراهم می‌کند.

در راستای پرداختن به این مهم، بهارارا و دانکن (۲۰۲۴) پرسشنامه آمادگی برای گذار مثبت مدرسه [5] (PSTRS) را طراحی کردند که یک ابزار خودگزارشی جامع برای سنجش عوامل روانشناختی، اجتماعی و تحصیلی مؤثر بر گذار مثبت است. این پرسشنامه با ۲۰ خرده مقیاس و ۷۱ گویه، عواملی مانند خودکارآمدی، حمایت معلمان، روابط خانوادگی و دوستی‌های مثبت و بهزیستی روانشناختی را مورد سنجش قرار می‌دهد. مزیت اصلی PSTRS نسبت به ابزارهای پیشین، تمرکز آن بر شناسایی نقاط قوت دانش آموزان و عوامل تسهیل کننده گذار مثبت است. همچنین، این ابزار از پایایی و روایی مطلوبی برخوردار است و می‌تواند به عنوان یک ابزار غربالگری در مدارس مورد استفاده قرار گیرد. با توجه به اهمیت سنجش دقیق عوامل مؤثر بر گذار موفق از دوره ابتدایی به متوسطه، بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی ابزارهای اندازه‌گیری در این حوزه ضروری است. بنابراین هدف از پژوهش حاضر بررسی بررسی ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه آمادگی برای گذار مثبت مدرسه (PSTRS) در دانش آموزان ایران است.

روش

پژوهش حاضر کاربردی و لحاظ روش روش همبستگی بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش را دانش‌آموزان پایه ششم شهر مشهد تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند. براساس دیدگاه کلاین[6] (۲۰۲۳) مبنی بر آن که تعداد مشارکت‌کنندگان ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد مادّه‌های آزمون باشد، تعداد ۳۴۷ نمونه با روش نمونه‌گیری در دسترس در این پژوهش شرکت داشتند. معیار ورود اشتغال به تحصیل دانش آموزان در پایه ششم، رضایت دانش‌آموزان، رضایت والدین و معیار خروج از پژوهش نیز عدم تمایل به مشارکت در پژوهش و ناقص بودن پرسشنامه بود. جهت ترجمه مقیاس پس از اخذ رضایت سازندگان ابزار با به کارگیری رویکرد بریزلین[7] (۱۹۸۶) در ابتدا از دو مترجم مسلط به زبان انگلیسی و فارسی خواسته شد آزمون آمادگی برای گذار مثبت مدرسه (بهارارا و دانکن، ۲۰۲۴) را ترجمه کنند. بدین صورت که یکی از مترجمان در ابتدا نسخه‌ی انگلیسی را به فارسی ترجمه کرد. در ادامه از مترجم دوم که از فرایند اولین ترجمه بی اطلاع بود خواسته شد نسخه‌ی فارسی را به انگلیسی برگرداند. در نهایت، سه مترجم مستقل دو نسخه را با هم مقایسه

1 Environmental School Transition Anxiety Scale

2 Loke & Lowe
3 Pupil Concerns About Transition
4 Madjar & Chohat
5 Positive School Transition Readiness Survey (PSTRS)
6 Kline
7The Brislin translation method

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]

کردند. پس از تایید و تطبیق پرسشنامه و اطمینان از صحت آن لینک نسخه‌ی فارسی پرسشنامه به همراه پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی برای جامعه هدف ارسال شد و شرکت کنندگان به صورت آنلاین از طریق لینک دعوت به مشارکت در پژوهش در بستر پرس‌لاین به سوالات به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند.

جهت رعایت اصول اخلاقی پژوهش ابتدا کد اخلاق به شماره IR.ALZAHRA.REC.1404.029 از دانشگاه الزهرا (س) دریافت و همچنین در لینک ارسالی قید شده بود که اطلاعات پرسشنامه به صورت محرمانه نزد پژوهشگر باقی خواهد ماند. علاوه بر این در صورت تمایل به اطلاع از نتایج پژوهش، پس از اتمام نتایج در اختیار مشارکت کنندگان قرار خواهد گرفت.

لازم به ذکر است در این پژوهش، جهت بررسی شاخص‌های توصیفی از فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد تشخیص داده‌های پرت (فاصله ماهالانوبیس[1])، نرمال بودن توزیع داده‌ها (شاخص‌های کجی و کشیدگی[2]) استفاده شد. تحلیل عاملی تأییدی[3] (CFA) در دو مرتبه (اول و دوم) برای بررسی روایی سازه به کار گرفته شد تا ساختار ابعادی پرسشنامه و برازش مدل با داده‌ها ارزیابی گردد. همچنین، برای بررسی روایی همگرا و واگرا، از ضریب همبستگی پیرسون[4] بین مؤلفه‌های PSTRS و پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی (تومینین سوینی و همکاران، ۲۰۱۲) و فرسودگی تحصیلی (سالما-آرو و ناآتانن، ۲۰۰۵) استفاده شد. در نهایت، برای بررسی پایایی ابزار، از ضرایب آلفای کرونباخ[5] و امگا مک‌دونالد[6] برای تمامی مؤلفه‌ها و کل مقیاس استفاده گردید. لازم به ذکر است که داده‌ها با از نرم‌افزارهای آماری LISREL نسخه ۱۰.۲ وSPSS نسخه ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزار سنجش

پرسشنامه آمادگی گذار مثبت مدرسه[7] (PSTRS): این ابزار خودگزارشی ساخته شده توسط بهارارا و دانکن (۲۰۲۴) جهت بررسی آمادگی گذار دانش آموزان از پایه ششم به هفتم با ۲۰ خرده مقیاس (نقاط قوت و توانایی استفاده از دانش[8]، خودکنترلی[9]، هدفمندی[10]، خودکارآمدی[11]، ذهن آگاهی[12]، معنویت[13]، روابط خانوادگی مثبت[14]، روابط دوستی مثبت[15]، حمایت درک شده از سوی معلم[16]، احساس تعلق به مدرسه[17]، مشارکت در فعالیت های سازمان یافته[18]، ارتباط با طبیعت[19]، مهربان بودن[20]، احساس امنیت[21]، احساس لذت[22]، بودن در کنار افراد مثبت[23]، فراوانی سرگرمی ها و فعالیت های اوقات فراغت[24]، فراوانی فعالیت های فیزیکی[25]، فراوانی فعالیت های اجتماعی[26] و رژیم غذایی[27]) و ۷۱ سوال در یک طیف لیکرت (۱۰-۰ درجه‌ای) طراحی شده است. در پژوهش (بهارارا و دانکن، ۲۰۲۴) آلفای کرونباخ (N =۴۷۱) ۰/۹۴ محاسبه شده است. همچنین پایایی بازآزمایی با یک نمونه ۱۲۱ نفری، ۰/۸۶ و ضریب همبستگی تک متغیره خرده مقیاس‌ها از مقدار ۰/۵۰ تا ۰/۹۴ گزارش شده است. در پژوهش انجام شده توسط طراحی کنندگان ابزار با روش اسپیرمن مشخص شد که PSTRS و خرده مقیاس‌های آن با بهزیستی همبستگی مثبت (r=۰/۸۱) و با اضطراب همبستگی منفی (r=-۰/۲۸) دارد.

1Mahalanobis distance
2 skewness and kurtosis
3 Confirmatory Factor Analysis
4 Pearson Correlation Coefficient
5 Cronbach's Alpha
6 McDonald's Omega
7 Positive School Transition Readiness Survey (PSTRS)
8 Strength use and current knowledge
9 Self-control
10 Purpose
11 Self-efficacy
12 Mindfulness
13 Spirituality
14 Positive family relationships
15 Positive friendships
16 Perceived teacher support
17 School belonging
18 Involvement in organized activities
19 Nature
20 Being kind and helpful
21 Feeling safe
22 Enjoyment
23 Around positive people
24 Hobbies and leisure activities
25 Frequency of physical activity
26 Socializing activities frequency
27 Diet

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]

در پژوهش حاضر پایایی کل ابزار با روش آلفای کرونباخ محاسبه و برای خرده مقیاس‌ها در بازه‌ی۰.۶۱ تا ۰/۸۷محاسبه شد که نشان از پایایی مناسب ابزار است. همچنین با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی ساختاری ۱۳ عاملی برای این ابزار تایید شد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی[1] (AWBQ): پرسشنامه بهزیستی تحصیلی توسط تومینین سوینی و همکاران[2] (۲۰۱۲) به منظور سنجش بهزیستی تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این ابزار دارای ۳۱ سوال و ۴ مولفه ارزش مدرسه[3] (۹ گویه و پاسخ بر اساس طیف لیکرت ۷-۱ درجه‌ای)، فرسودگی نسبت به مدرسه[4] (۹ گویه و پاسخ بر اساس طیف لیکرت ۷-۱ درجه ای)، رضایتمندی تحصیلی[5] (۴ گویه و پاسخ بر اساس طیف لیکرت ۵-۱ درجه ای) و درآمیزی با کار مدرسه[6] (۹ گویه و پاسخ بر اساس طیف لیکرت ۷-۱ درجه‌ای) می‌باشد که به سنجش بهزیستی تحصیلی می‌پردازد. تومینن-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه‌ی ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه را به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ محاسبه کرده‌اند. روایی همگرا با تحلیل همبستگی بین مؤلفه‌های هدف‌گذاری پیشرفت و بهزیستی تحصیلی تأیید شد (به‌طور مثال، همبستگی معنادار هدف تسلط-درونی با ارزش مدرسه۰/۴۳= r و با درگیری تحصیلی۰/۵۷=r). روایی واگرا نیز از طریق الگوهای همبستگی متفاوت بین سازه‌ها مورد تأیید قرار گرفت (به عنوان مثال همبستکی مثبت عمکرد اجتنابی با خستگی ۰/۲۴=r و همبستگی منفی تسلط درونی و بدبینی ۰/۳۶-=r). در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۵) روایی همگرای پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب همبستگی درونی میان گویه ها و نمره کل محاسبه شد که در دامنه ۰/۳۴ =r تا ۰/۸۱=r معنادار بودند. همچنین روایی واگرای این پرسشنامه نیز از طریق محاسبه همبستگی با پرسشنامه تنیدگی تحصیلی بررسی شد که نتایج حاکی از روایی مطلوب ابزار است (۰/۳۲-=r). همچنین مقدار آلفای کرونباخ برای ابعاد چهارگانه‌ی ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۹۲ و ۰/۹۰ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ گزارش شده است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای این ابزار ۰/۹۴ محاسبه شد.

سیاهه فرسودگی تحصیلی[7] (SBI): سیاهه فرسودگی تحصیلی مربوط به مدرسه توسط سالما- آرو و نا آتانن[8](۲۰۰۵) ساخته شده است. این سیاهه دارای ۱۵ گویه است که سه بعد خستگی هیجانی (۵گویه)، بدبینی (۴ گویه) و کارایی (۶ گویه) را در بر می‌گیرد. سالملا- آرو و همکاران (۲۰۰۹) با استفاده از روش آلفای کرونباخ پایایی SBI را برای کل مقیاس ۰/۸۸ و برای خرده مقیاس‌های خستگی، بدبینی و احساس بی کفایتی به ترتیب ۰/۸، ۰/۸ و ۰/۶۷ گزارش کرده اند. به جهت بررسی روایی همگرا بارهای عاملی استاندارد تمامی گویه ها در تحلیل عاملی تاییدی در دامنه ۰/۶۵ تا ۰/۸۸ قرار داشت و همبستگی مثبت معنادار میان سه عامل خستگی، بدبینی و احساس بی کفایتی ۰/۵۸ =r تا ۰/۸۹ =r نشان تایید روایی همگرای ابزار است. به جهت بررسی روایی واگرا برازش مطلوب مدل سه عاملی نسبت به مدل تک عاملی بررسی شد. همچنین همبستکی منفی معنادار مولفه های فرسودگی تحصیلی با مقیاس درگیری تحصیلی ۰/۱۳-=r تا ۰/۵۷-=r حاکی از روایی واگرای مطلوب ابزار است. پایایی این سیاهه نیز با روش آلفای کرونباخ برای کل مقایس ۰/۸۶ و برای خرده مقیاس‌ها در بازه‌ی ۰/۷۷ تا ۰/۸۴ قرار دارد در ایران بدری گرگری و همکارانش (۱۳۹۱) پایایی کل پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و پایایی خرده مقیاس خستگی هیجانی برابر با ۰/۷۷، خرده مقیاس بدبینی برابر با ۰/۷۸ و خرده مقیاس فقدان کارایی ۰/۸۴ را گزارش کرده‌اند. همچنین به جهت بررسی روایی همگرا بدری گرگری و همکارانش (۱۳۹۱) نشان دادند سه مولفه خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی دارای همبستگی مثبت و معنار با یکدیگر هستند که ساختار همبسته و یکپارچه سازه فرسودگی تحصیلی را تایید می‌کند. همچنین روایی واگرا از طریق محاسبه ضریب همبستگی نمره کل فرسودگی تحصیلی و مولفه‌های آن با مقیاس درگیری انگیزش یادگیری حاکی از همبستگی منفی معنادار بود (همبستگی خرده مقیاس نیرومندی ۰/۶۴-=r، سخت کوشی ۰/۴۸-=r و جذب ۰/۴۸-=r). در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای این ابزار۰/۸۹ محاسبه شد.

1 Academic well-being questionnaire (AWBQ)
2 Tuominen-Soini et al
3 school value
4 school burnout
5 satisfaction with educational choice
6 schoolwork engagement
7 School – Burnout Inventory (SBI)
8 Naatanen

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]

یافته ها

در پژوهش حاضر که با هدف تعیین مشخصات روان‌سنجی پرسشنامه آمادگی گذار مثبت مدرسه انجام گرفت، ۳۴۷ نفر به پرسشنامه پاسخ دادند (۲۳۵ دختر و ۸۹ پسر) که پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص و داده‌های نامناسب، تعداد شرکت‌کنندگان در این پژوهش به ۳۲۴ نفر کاهش یافت. دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۱ تا ۱۳ سال بود که میانگین سنی ۱۱/۴۴ سال و انحراف معیار ۱/۵۷ دارند. قبل از انجام تحلیل آماری، آزمون‌های مقدماتی برای بررسی داده‌های از دست رفته، داده‌های پرت و نرمال بودن داده‌ها اجرا شد. جهت بررسی و حذف داده‌های پرت از شاخص فاصله ماهالانوبیس[1] استفاده شد (تاباچنیک و فیدل[2]، ۲۰۱۹). جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها نیز از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد. ارزش اعداد در دامنه ۲± برای کجی و ۵± برای کشیدگی شرط نرمال بودن داده‌هاست (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۱۹). مقادیر به دست آمده از تحلیل یافته‌ها، حاکی از نرمال بودن داده‌های حاصل از ابزار برای تمامی گویه‌ها است.

در ادامه برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تحلیل عاملی تأییدی در دو مرحلهٔ تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم ارزیابی شده است. در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول هر گویه به‌عنوان یک مؤلفه در نظر گرفته شد و میزان اشتراک هر کدام از گویه‌ها با سازه آمادگی گذار مثبت مدرسه بررسی شد که جدول (۱) مقادیر اشتراک (h^2) و برآورد بارهای عاملی استاندارد (λ) برای گویه‌های پرسشنامه در مدل نهایی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. مقادیر اشتراک و برآورد بارهای عاملی گویه‌های پرسشنامه PSTRS در تحلیل عاملی تاییدی

ردیف	گویه	براورد بار عاملی (λ)	اشتراک (h^2)
۱	من به خوبی نقاط قوت خود را می‌شناسم.	۰/۸۶	۰/۷۵
۲	من می‌توانم از نقاط قوت خود به روش‌های مختلف استفاده کنم.	۰/۸۲	۰/۶۸
۳	من کارهایی را که در انجام آن‌ها خوب هستم می‌شناسم.	۰/۹۰	۰/۸۲
۴	من با استفاده از نقاط قوتم به آنچه می‌خواهم می‌رسم.	۰/۷۴	۰/۵۵
۵	می‌دانم چه زمانی در بهترین حال و شرایط هستم.	۰/۷۸	۰/۶۱
۶	من به طور منظم می‌توانم کارهایم را به بهترین شکل انجام دهم.	۰/۸۴	۰/۷۱
۷	گاهی اوقات لذت و سرگرمی‌های جانبی و متفرقه من را از انجام کار باز می‌دارد.	۰/۸۸	۰/۷۸
۸	ای کاش نظم و انضباط بیشتری داشتم.	۰/۸۰	۰/۶۵
۹	من کند و تنبل هستم.	۰/۸۵	۰/۷۲
۱۰	در زندگی، من اهداف روشن و مشخصی دارم.	۰/۸۱	۰/۶۷
۱۱	در دستیابی به اهداف زندگی، تا رسیدن کامل به هدفم حرکت کرده‌ام.	۰/۸۶	۰/۷۴
۱۲	من هدف زندگی رضایت‌بخش را کشف کرده‌ام.	۰/۸۳	۰/۶۹
۱۳	با تدبیری که دارم، می‌دانم چگونه با موقعیت‌های پیش‌بینی نشده کنار بیایم.	۰/۸۷	۰/۷۶
۱۴	اگر تلاش لازم را انجام دهم می‌توانم اکثر مشکلات را حل کنم.	۰/۷۷	۰/۵۴
۱۵	من می‌توانم هنگام مواجهه با مشکلات آرام بمانم زیرا می‌توانم به توانایی‌های خود برای مقابله تکیه کنم.	۰/۷۷	۰/۵۹
۱۶	من خودکار کار می‌کنم، بدون اینکه از کاری که انجام می‌دهم آگاهی زیادی داشته باشم.	۰/۴۳	۰/۲۱
۱۷	من کارهایم را بدون توجه انجام می‌دهم.	۰/۸۴	۰/۷۱
۱۸	برای من سخت است که روی آنچه انجام می‌دهم متمرکز بمانم.	۰/۸۸	۰/۷۷
۱۹	در میان فعالیت‌های روزانه احساس می‌کنم توسط خداوند هدایت می‌شوم.	۰/۷۹	۰/۶۳
۲۰	محبت خدا را مستقیماً نسبت به خودم احساس می‌کنم.	۰/۸۹	۰/۸۰
۲۱	حضور خدا را حس می‌کنم.	۰/۸۱	۰/۶۶

1Mahalanobis
2 Tabachnick & Fidell

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]

۲۲	از خانواده‌ام کمک عاطفی و حمایت لازم را دریافت می‌کنم.	۰/۸۵	۰/۷۳
۲۳	می‌توانم در مورد مشکلاتم با خانواده‌ام صحبت کنم.	۰/۷۹	۰/۶۲
۲۴	خانواده‌ام مایل هستند در تصمیم‌گیری به من کمک کنند.	۰/۸۹	۰/۷۹
۲۵	در خانواده ما احساس با هم بودن وجود دارد.	۰/۷۵	۰/۵۶
۲۶	در خانواده‌مان گاهی از مشکلاتمان به هم می‌گوییم.	۰/۷۸	۰/۶۱
۲۷	در خانواده‌مان خیلی عصبانی می‌شویم. (R)	۰/۸۵	۰/۷۲
۲۸	دوستان من واقعاً سعی می‌کنند به من کمک کنند.	۰/۸۰	۰/۶۵
۲۹	می‌توانم روی دوستانم حساب کنم وقتی همه چیز خراب شود.	۰/۸۶	۰/۷۴
۳۰	دوستانی دارم که می‌توانم شادی‌ها و غم‌هایم را با آن‌ها تقسیم کنم.	۰/۷۷	۰/۶۰
۳۱	گاهی اوقات با دوستانم دور هم می‌نشینیم و در مورد چیزهایی مانند مطالعه، کار و موارد علاقه صحبت می‌کنیم.	۰/۸۲	۰.۶۸
۳۲	اگر در مدرسه یا خانه مشکلی داشتم، می‌توانم با دوستم در مورد آن صحبت کنم.	۰/۸۳	۰/۷۰
۳۳	وقتی در کاری خوب کار می‌کنم، دوستم برایم خوشحال می‌شود.	۰/۸۸	۰/۷۸
۳۴	معلمان ما خوب و صمیمی هستند.	۰/۸۱	۰/۶۶
۳۵	وقتی به کمک اضافی نیاز دارم، می‌توانم آن را از معلمم دریافت کنم.	۰/۸۷	۰/۷۵
۳۶	معلمان ما با ما منصفانه و عادلانه رفتار می‌کنند.	۰/۸۳	۰/۶۹
۳۷	من از اینکه به این مدرسه تعلق دارم احساس غرور می‌کنم.	۰/۸۵	۰/۷۲
۳۸	بیشتر معلمان این مدرسه به من علاقه دارند.	۰/۸۴	۰/۷۱
۳۹	من واقعاً می‌توانم در این مدرسه خودم باشم.	۰/۴۶	۰/۲۱
۴۰	در دو سال گذشته در هیچ فعالیت علمی/ادبی/رهبری شرکت نکردم.	۰/۸۰	۰/۶۴
۴۱	من در دو سال گذشته در هنرهای زیبا شرکت نکردم. (R)	۰/۵۲	۰/۲۷
۴۲	در دو سال گذشته در مدرسه به غیر از تربیت بدنی در فعالیت‌های ورزشی شرکت نکردم. (R)	۰/۸۲	۰/۶۷
۴۳	من در دو سال گذشته در هیچ سازمان اجتماعی یا باشگاه حرفه‌ای شرکت نکردم. (R)	۰/۴۹	۰/۲۴
۴۴	من عاشق گذراندن وقت بیرون در طبیعت هستم (طبیعت شامل گیاهان، جانوران و آب است).	۰/۵۳	۰/۲۸
۴۵	رابطه من با طبیعت بخش مهمی از شخصیت من است.	۰/۴۶	۰/۲۱
۴۶	محل تعطیلات ایده‌آل من یک منطقه دورافتاده و بیابانی (منطقه نادیده گرفته شده با بوته‌ها) خواهد بود.	۰/۴۷	۰/۲۲
۴۷	اگر کسی را می‌بینم که دوران سختی را پشت سر می‌گذارد، سعی می‌کنم نسبت به آن شخص اهمیت بدهم.	۰/۸۹	۰/۸۰
۴۸	وقتی دیگران احساس غمگینی می‌کنند، سعی می‌کنم به آن‌ها دلداری بدهم.	۰/۸۱	۰/۶۶
۴۹	دوست دارم در مواقع سختی در کنار دیگران باشم.	۰/۸۸	۰/۷۹
۵۰	وقتی این فرصت به من داده می‌شود، از کمک به دیگران که نیازمند هستند لذت می‌برم.	۰/۴۹	۰/۲۴
۵۱	کمک به دوستان و خانواده یکی از لذت‌های بزرگ زندگی است.	۰/۹۱	۰/۸۴
۵۲	کمک به افراد نیازمند احساس فوق‌العاده‌ای است.	۰/۸۳	۰/۶۹
۵۳	هنگام رفتن و آمدن به مدرسه احساس امنیت می‌کنم.	۰/۹۰	۰/۸۱
۵۴	من در مدرسه احساس امنیت می‌کنم.	۰/۸۵	۰/۷۳
۵۵	در طول هفته گذشته، چقدر از کار کلاسی خود لذت برده‌اید؟	۰/۸۶	۰/۷۵
۵۶	در طول هفته گذشته، چند بار از فعالیت‌های اوقات فراغت لذت بردید؟	۰/۸۹	۰/۷۹
۵۷	در طول هفته گذشته، چقدر از صحبت کردن یا بودن با دوستان یا اقوام لذت برده‌اید؟	۰/۹۰	۰/۸۱
۵۸	اطرافیان من خوب و مهربان هستند.	۰/۸۴	۰/۷۲
۵۹	اطرافیانم به من احترام می‌گذارند.	۰/۸۸	۰/۷۷
۶۰	اطرافیانم بسیار دلگرم‌کننده هستند.	۰/۸۹	۰/۸۰

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]

۶۱	اطرافیانم از من قدردانی می‌کنند و برایم ارزش قائل هستند.	۰/۸۴	۰/۷۱
۶۲	سرگرمی‌های داخل خانه (مانند مطالعه، نقاشی و آشپزی)	۰/۹۲	۰/۷۵
۶۳	سرگرمی‌های خارج از منزل (مانند شنا، اسب‌سواری، پیاده‌روی و ...)	۰/۹۳	۰/۸۶
۶۴	فعالیت‌های سرگرم‌کننده (مانند گوش دادن به موسیقی)	۰/۸۳	۰/۶۹
۶۵	فعالیت‌های رایانه‌ای و اینترنتی (مانند بازی‌های ویدیویی، تماشای فیلم و ...)	۰/۸۴	۰/۷۲
۶۶	ورزش‌ها (مانند بازی والیبال، فوتبال و ...)	۰/۸۷	۰/۷۷
۶۷	فعالیت‌های بدنی (مانند پیاده‌روی، دویدن، ورزش و یوگا)	۰/۹۱	۰/۸۲
۶۸	فعالیت‌های اجتماعی (مانند معاشرت با دوستان، دیدار با اقوام)	۰/۵۳	۰/۲۸
۶۹	در هفته گذشته چند روز صبحانه خوردید؟	۰/۳۷	۰/۱۴
۷۰	چند روز در هفته گذشته مقداری سبزیجات (خام یا پخته) مصرف کردید؟	۰/۵۳	۰/۲۸
۷۱	چند روز در هفته گذشته مقداری میوه خورده‌اید؟	۰/۱۴	۰/۲۰

همان طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، ۵۹ گویه مقادیر اشتراکات بالاتر از ۰/۳۰ قرار دارند و ۱۲ عامل با توجه به اینکه میزان اشتراک پایینی با سایر گویه‌ها داشتند (کمتر از ۰/۳) از تحلیل نهایی کنار گذاشته شدند. بنابراین تعداد ۵۹ گویه میزان همبستگی بین گویه‌ها و سازه مدنظر در بازه مورد قبول را دارند و برای انجام تحلیل آماری مناسب هستند. لذا تحلیل عاملی نهایی با حذف ۱۲ گویه (گویه‌های شماره ۱۶، ۳۹، ۴۱، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۵۰، ۶۸، ۶۹، ۷۰ و ۷۱) انجام شد. لازم به ذکر است برای ۵۹ گویه باقیمانده برآورد بارهای عاملی استاندارد در دامنه‌ی قابل قبولی قرار دارد که حاکی از ارتباط مناسب گویه‌ها با سازه‌ی مورد نظر است. در ادامه به منظورارزیابی برازش کلی مدل اندازه‌گیری، شاخص‌های برازش مطلق و تطبیقی محاسبه شد که نتایج در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول پرسشنامه PSTRS

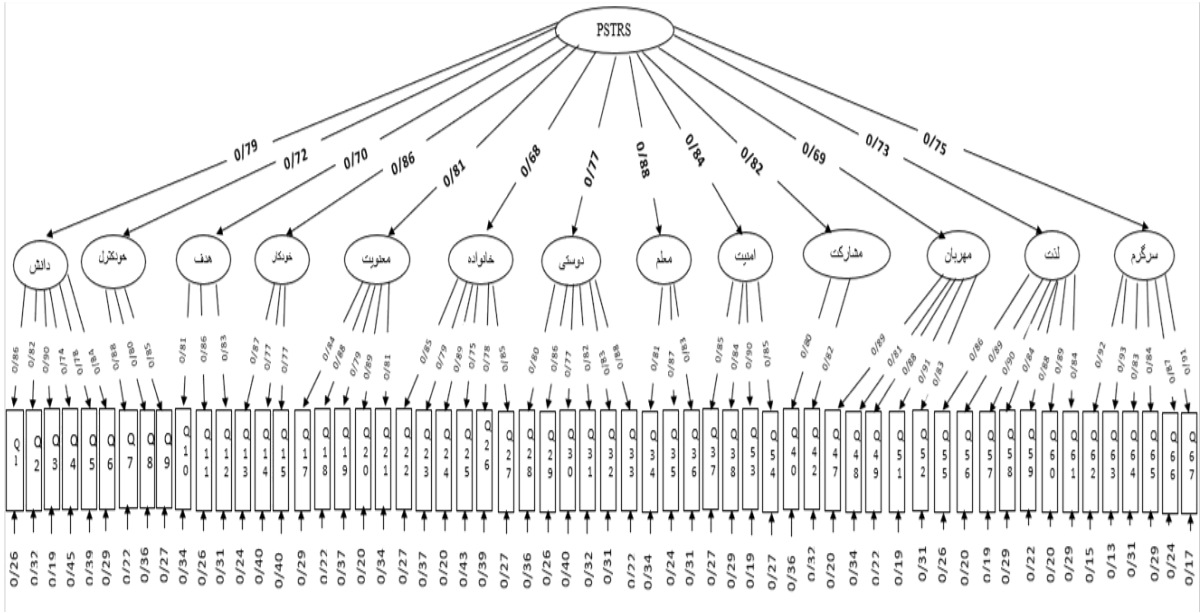
نام شاخص		شاخص های برازش	
		مقدار	حدقابل قبول
GFI	نیکویی برازش[1]	۰/۹۶	بالاتر از ۰/۹
RMSEA	ریشهٔ میانگین خطای برآورد[2]	۰/۰۵	کمتر از ۰/۰۸
CFI	برازش تطبیقی[3]	۰/۹	بالاتر از ۰/۹
TLI	شاخص توکر لوییس[4]	۰/۹	بالاتر از ۰/۹
CMIN/DF	کای اسکوئر هنجارشده[5]	۳/۴۸	کمتر از ۵

شاخص‌های برازش مطلق[6] و تطبیقی[7] برای تعیین برازش مدل فرض مورد استفاده قرار گرفت. GFIو RMSEA جز اصلی ترین شاخص-های برازش مدل هستند برای برازش مطلوب مدل ارزش RMSEA باید کوچکتر از ۰.۱ باشد. همچنین مقدار GFI بهتر است بالاتر از ۰.۹ باشد (کلاین، ۲۰۲۳). همچنین مقدار قابل پذیرش CFI و TLI نیز بالای ۰.۹ می باشد که نشان از برازش مطلوب مدل را دارد (کلاین، ۲۰۲۳).

1 goodness of fit index
2 Root Mean Square Error of Approximation
3 Comparative fit index
4 Tucker-Lewis Index
5 Normalized Chi-Square (or Relative Chi-Square, χ2/df)
6 Absolute Fit Indices
7 Comparative/Incremental Fit Indices

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]

در ادامه به منظور آزمون مدل سلسله مراتبی پرسشنامه PSTRS و بررسی این فرضیه که آیا ۱۳ خرده مقیاس استخراج شده تحت یک سازه عاملی درجه دوم کلی با عنوان آمادگی گذار مثبت مدرسه (PSTRS) قرار می‌گیرند یا خیر از تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم استفاده



شکل۱. مدل تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم PSTRS

همانطور که در شکل (۱) مشاهده می‌شود ضرایب مسیر استاندارد شده درجه دوم به عوامل درجه اول، برای تمامی مسیرها بر روی عامل زیربنایی خود بالاتر از مقدار ۰.۳ است که حاکی از مناسب بودن بار عاملی برای تمامی مسیرها است. در نتیجه یافته‌ها حاکی از آن است که تمام ۱۳ عامل شاخص‌های معنادار و معتبری برای سازه کلی آمادگی گذار مثبت مدرسه محسوب می‌شوند و واریانس مشترک بین آن‌ها به خوبی توسط سازه انتزاعی سطح بالاتر تبیین می‌شود. ابعاد تشکیل دهنده‌ی این مدل عبارتند از: احساس لذت (۷ گویه)، روابط خانوادگی مثبت (۶ گویه)، روابط دوستی مثبت (۶ گویه)، ذهن‌آگاهی و معنویت (۵ گویه)، مهربانی و یاری‌گری (۵ گویه)، سرگرمی و فعالیت‌های جسمانی (۶ گویه)، احساس امنیت و تعلق به مدرسه (۴ گویه)، نقاط قوت دانشی (۶ گویه)، خودکنترلی (۳ گویه)، هدفمندی (۳ گویه)، خودکارآمدی (۳ گویه)، مشارکت در مدرسه (۲ گویه) و حمایت معلم (۳ گویه).

به جهت ارزیابی برازش کلی مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم (مدل سیزده عاملی سلسله‌مراتبی) و قضاوت در مورد پذیرش یا رد آن، شاخص‌های برازش مطلق و تطبیقی محاسبه شد. نتایج حاصل از این شاخص‌ها در جدول (۳) قابل مشاهده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مربوط به تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم (۱۳ عاملی) پرسشنامه PSTRS

نام شاخص		شاخص های برازش	
		مقدار	حدقابل قبول
GFI	نیکویی برازش	۰/۹۰	بالاتر از ۰/۹
RMSEA	ریشهٔ میانگین خطای برآورد	۰/۰۳	کمتر از ۰/۰۸
CFI	برازش تطبیقی	۰/۹۳	بالاتر از ۰/۹
TLI	شاخص توکر لوییس	۰/۹۱	بالاتر از ۰/۹
CMIN/DF	کای اسکوئر هنجارشده	۱/۴۹	کمتر از ۵

با توجه به مقادیر مندرج در جدول (۳)، کلیه شاخص‌های برازش محاسبه‌شده در دامنه مقادیر مطلوب و قابل قبول قرار دارند. GFI برابر با ۰/۹۰ و CFI معادل ۰/۹۳ به دست آمد که هر دو بزرگتر مساوی حد نصاب استاندارد ۰/۹۰هستند. شاخص TLI نیز با مقدار ۰/۹۱ دارای مقدار

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]

قابل قبولی است. در میان شاخص‌های مطلق، RMSEA برابر با ۰/۰۳۹ و CMIN/DF معادل ۱/۴۹۵ محاسبه شد که به ترتیب پایین‌تر از مقادیر بحرانی ۰/۰۸ و ۵ قرار می‌گیرند. این مقادیر مطلوب شاخص‌های برازش حاکی از برازش مطلوب مدل سیزده عاملی است و نشان می‌دهد مدل نظری ارائه شده از قدرت تبیین کافی برخوردار می‌باشد.

در ادامه به جهت ارزیابی روایی همگرا و واگرای پرسشنامه PSTRS میزان ضریب همبستگی بین مؤلفه‌های آمادگی گذار مثبت مدرسه با پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (تومینین سوینی و همکاران، ۲۰۱۲) و پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مربوط به مدرسه (سالما- آرو و نا آتانن، ۲۰۰۵) به روش آزمون همبستگی پیرسون محاسبه شد که نتایج در جدول (۴) ارائه شده است:

جدول ۴. همبستگی مولفه‌های پرسشنامه PSTRS با مولفه‌های پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

مؤلفه	بهزیستی تحصیلی				فرسودگی تحصیلی		
	ارزش مدرسه	فرسودگی در مدرسه	رضایتمندی تحصیلی	درآمیزی با کار مدرسه	خستگی هیجانی	بدبینی	کارایی
احساس لذت	۰/۵۱**	-۰/۷۳**	۰/۵۱**	۰/۵۳**	-۰/۴۹**	-۰/۶۰**	۰/۷۹**
روابط خانوادگی مثبت	۰/۵۴**	-۰/۵۸**	۰/۷۵**	۰/۶۷**	-۰/۴۵**	-۰/۷۲**	۰/۷۰**
روابط دوستی مثبت	۰/۵۷**	-۰/۶۵**	۰/۶۳**	۰/۵۴**	-۰/۵۵**	-۰/۶۸**	۰/۷۵**
ذهن‌آگاهی و معنویت	۰/۶۰**	-۰/۵۲**	۰/۵۸**	۰/۷۹**	-۰/۷۱**	-۰/۷۹**	۰/۵۳**
مهربانی و یاری‌گری	۰/۶۳**	-۰/۷۹**	۰/۷۲**	۰/۵۶**	-۰/۶۱**	-۰/۶۱**	۰/۴۸**
سرگرمی و فعالیت	۰/۶۶**	-۰/۵۶**	۰/۵۴**	۰/۸۲**	-۰/۷۳**	-۰/۷۶**	۰/۴۹**
امنیت و تعلق به مدرسه	۰/۶۹**	-۰/۶۸**	۰/۸۰**	۰/۵۸**	-۰/۵۶**	-۰/۶۲**	۰/۵۲**
نقاط قوت دانشی	۰/۷۲**	-۰/۵۳**	۰/۶۷**	۰/۶۹**	-۰/۶۸**	-۰/۸۰**	۰/۷۰**
خودکنترلی	۰/۶۶**	-۰/۷۲**	۰/۴۱**	۰/۴۴**	-۰/۴۶**	-۰/۷۳**	۰/۸۱**
هدفمندی	۰/۶۶**	-۰/۶۳**	۰/۴۵**	۰/۴۳**	-۰/۴۱**	-۰/۶۸**	۰/۴۱**
خودکارآمدی	۰/۷۸**	-۰/۶۱**	۰/۶۸**	۰/۷۵**	-۰/۷۶**	-۰/۶۳**	۰/۴۴**
مشارکت در مدرسه	۰/۸۰**	-۰/۵۰**	۰/۵۱**	۰/۶۰**	-۰/۵۰**	-۰/۸۲**	۰/۴۶**
حمایت معلم	۰/۸۲**	-۰/۷۶**	۰/۷۶**	۰/۸۱**	-۰/۷۰**	-۰/۷۴**	۰/۴۵**

همانطور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، بین مؤلفه‌های آمادگی گذار مثبت مدرسه و سه مولفه‌ی بهزیستی تحصیلی شامل ارزش مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه رابطه ی مثبت معنی دار در سطح آلفای ۰/۰۱ برقرار است این بدان معنی است که روایی همگرای ابزار مورد تایید است. همچنین همانطور که در جدول (۴) قابل شماهده است بین مولفه‌های پرسشنامه آمادگی گذار مثبت مدرسه و مولفه‌ی فرسودگی در مدرسه پرسشنامه بهزیستی تحصیلی و مولفه‌های خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی در سیاهه فرسودگی تحصیلی رابطه‌ی منفی معنادار برقرار است و تمامی روابط در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار است. یافته‌های حاضر نشان می‌دهد که پرسشنامه آمادگی گذار مثبت مدرسه دارای روایی واگرای مطلوبی می‌باشد.

در ادامه برای بررسی پایایی مقیاس‌های طراحی شده از دو ضریب آلفای کرونباخ و امگا مک دونالد استفاده شد. در جدول (۵) مقدار این دو ضریب برای پرسشنامه مدنظر گزارش شده است:

جدول ۵. پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه PSTRS با ضرایب آلفای کرونباخ و امگا مک دونالد

مولفه	آلفای کرونباخ	امگا مک دونالد
احساس لذت	۰/۶۵	۰/۶۷
روابط خانوادگی مثبت	۰/۶۱	۰/۷۵
روابط دوستی مثبت	۰/۸۷	۰/۷۸
ذهن‌آگاهی و معنویت	۰/۷۱	۰/۸۴

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]

مهربانی و یاری‌گری	۰/۶۴	۰/۷۳
سرگرمی و فعالیت	۰/۶۷	۰/۸۵
امنیت و تعلق به مدرسه	۰/۸۰	۰/۶۷
نقاط قوت دانشی	۰/۷۶	۰/۸۱
خودکنترلی	۰/۷۱	۰/۶۹
هدفمندی	۰/۶۷	۰/۶۸
خودکارآمدی	۰/۶۹	۰/۸۶
مشارکت در مدرسه	۰/۸۲	۰/۶۹
حمایت معلم	۰/۸۵	۰/۷۲
کل مقیاس	۰/۷۸	۰/۷۴

همان طور که در جدول (۵) گزارش شده است، ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های PSTRS در بازه‌ی ۰/۶۱ تا ۰/۸۷ و امگا مک دونالد در بازه‌ی ۰/۶۷ تا ۰/۸۶ قرار دارد. بر اساس ملاک‌های مورد استفاده در رویکردهای روانسنجی، ضریب پایایی ۰/۷ و بالاتر نشان از همسانی درونی قابل قبول و ضرایب بین ۰/۶ تا ۰/۷ در مرز قابل پذیرش و کمتر از ۰/۶ ضعیف در نظر گرفته می‌شوند (کلاین، ۱۹۹۹). بر این اساس خرده مقیاس‌های روابط خانوادگی مثبت (۰/۶۱)، مهربانی و یاری گری(۰/۶۴)، احساس لذت (۰/۶۵)، هدفمندی (۰/۶۷) و خودکارآمدی (۰/۶۹) از نظر ضریب الفای کرونباخ و خرده مقیاس‌های احساس لذت (۰/۶۷)، امنیت و تعلق به مدرسه (۰/۶۷)، خود کنترلی (۰/۶۹)، مشارکت در مدرسه (۰/۶۹) و هدفمندی (۰/۶۸) از نظر ضریب امگا در آستانه‌ی قابل پذیرش قرار دارند. سایر خرده مقیاس‌ها و همچنین نمره کل پرسشنامه PSRTS از پایایی مطلوبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی پرسشنامه آمادگی گذار مثبت مدرسه (PSTRS) در دانش‌آموزان در حال گذار از ابتدایی به متوسطه انجام گرفت. نتایج این پژوهش، حاکی از ساختار ۱۳ عاملی PSTRS در ایران بود که شامل احساس لذت، روابط خانوادگی مثبت، روابط دوستی مثبت، ذهن‌آگاهی و معنویت، مهربانی و یاری‌گری، سرگرمی و فعالیت‌های جسمانی، احساس امنیت و تعلق به مدرسه، نقاط قوت دانشی، خودکنترلی، هدفمندی، خودکارآمدی، مشارکت در مدرسه و حمایت معلم بود.

همسو با یافته‌های (بهارارا و دانکن، ۲۰۲۴) ضرایت آلفای کرونباخ (خرده مقیاس‌ها در بازه ۰/۶۱ تا ۰/۸۷ و برای کل مقیاس ۰/۷۴) و امگا مک دونالد (خرده مقیاس‌ها در بازه۰/۶۷ تا ۰/۸۶ و برای کل مقیاس ۰/۷۴) به دست آمده نشان می دهد که پایایی پرسشنامه آمادگی گذار مثبت مدرسه (PSTRS) در حد قابل قبولی قرار دارد. این یافته‌ها نشان داد اگر چه پایایی کل مقیاس در حد قابل قبولی قرار دارد، اما برخی از خرده مقیاس‌ها مانند روابط خانوادگی مثبت، مهربانی و یاری‌گری، احساس لذت، هدفمندی و خودکارآمدی مطابق با نظر نانالی و برنستین (۱۹۹۴) در مرز قابل پذیرش قرار دارند. دلایل متعددی را می‌توان برای این مهم در نظر گرفت. نخست، تعداد کم گویه ها در برخی از خرده مقیاس‌ها مانند هدفمندی و کارآمدی (۳ گویه)، دوم، این احتمال وجود دارد که درک برخی از گویه‌ها در بافت فرهنگی ایران از انسجام درونی کمتری برخوردار بوده باشد. قابل ذکر است که الگوی پایایی مشابهی در مطالعه‌ی اصلی سازندگان ابزار گزارش شده است (بهارارا و دانکن، ۲۰۲۴) که حاکی از ذاتی بودن چالش در اندازه گیری این سازه است.

به جهت بررسی روایی همگرا و واگرای پرسشنامه PSTRS همبستگی بین مؤلفه‌های آمادگی گذار مثبت مدرسه با بهزیستی تحصیلی (تومینن- سوینی و همکاران، ۲۰۱۲) و فرسودگی تحصیلی (سالماآرو و ناتانن، ۲۰۰۵) بررسی شد. همبستگی مثبت و معنادار میان PSTRS و ابعاد مثبت بهزیستی تحصیلی مانند ارزش مدرسه و رضایتمندی تحصیلی و همبستگی منفی معنادار میان PSTRS و مولفه‌های فرسودگی تحصیلی حاکی از روایی همگرا و واگرای مطلوب PSTRS است (کمپبل و فیسک[1]، ۱۹۵۹). این الگو از روابط همبستگی با چارچوب نظری پژوهش که آمادگی مثبت برای گذار را با پیامدهای مثبت مانند بهزیستی و پیامدهای منفی مانند فرسودگی مرتبط می داند همسو است (بهارارا

1 Campbell & Fiske

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]

و دانکن، ۲۰۲۴). علاوه براین، این یافته با مطالعات قبلی که نشان‌دهنده روابط برخی از مؤلفه‌های PSTRS، مانند خودکارآمدی و خودکنترلی، با بهزیستی یا بیماری روانی بودند، همسو است (مادجور و کوهات، ۲۰۱۷؛ رونن و همکاران، ۲۰۱۶).

یکی از نتایج این پژوهش تفاوت تعداد گویه‌های باقیمانده در ابزار نهایی با نسخه‌ی اصلی طراحی شده توسط بهارارا و دانکن (۲۰۲۴) است. در این پژوهش ۱۲ گویه از سوالات پرسشنامه (گویه‌های ۱۶، ۳۹، ۴۱، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۵۰، ۶۸، ۶۹، ۷۰ و ۷۱) به دلیل فقدان بار عاملی مناسب بر روی عوامل زیربنایی از تحلیل حذف شدند و تعداد گویه‌های مورد بررسی نهایی به ۵۹ گویه کاهش یافت. به تبع حذف ۱۲ گویه تعداد خرده مقیاس‌های پرسشنامه از ۲۰ خرده مقیاس به ۱۳ خرده مقیاس کاهش یافت که به صورت دقیق‌تر باید گفت ۱۱ خرده مقیاس نقاط قوت دانشی (۶)، خودکنترلی (۳)، هدفمندی (۳)، خودکارآمدی (۳)، روابط خانوادگی مثبت (۷)، روابط دوستی مثبت (۶)، حمایت ادراک شده معلم (۳)، مشارکت در مدرسه (۲)، مهربانی و یاری گری (۵)، احساس لذت (۷) و سرگرمی و فعالیت های جسمانی (۶)، بدون تغییر در مدل نهایی باقی ماندند، ۴ خرده مقیاس احساس امنیت، تعلق به مدرسه، ذهن آگاهی و معنویت با یکدگیر ادغام و ۲ خرده مقیاس احساس امنیت و تعلق به مدرسه (۴) و ذهن آگاهی و معنویت (۶) را تشکیل دادند و ۵ خرده مقیاس بودن در کنار افراد مثبت، فراوانی فعالیت‌ها و سرگرمی‌ها، فعالیت های اجتماعی، ارتباط با طبیعت و رژیم غذایی از مدل نهایی حذف شدند. در مورد دلایل این نتایج می‌توان به تفاوت در فرهنگ میان جامعه‌ی ایران و جامعه‌ای که نسخه‌ی اصلی ابزار در آن طراحی شده است (ونزوئلا) اشاره کرد. بدین صورت که مفاهیمی مانند رژیم غذایی مناسب (به عنوان مثال گویه چند روز در هفته گذشته مقداری سبزیجات مصرف کرده اید؟)، ارتباط با طبیعت (به عنوان مثال گویه من عاشق گذراندن وقت در طبیعت هستم) ممکن است در بافت فرهنگی دانش آموزان پایه ششم ایرانی از بار معنایی یا اهمیت یکسانی برخوردار نباشد و به همین دلیل گویه‌های مربوطه قادر به تبیین عوامل زیربنایی مرتبط نبودند (وندی ویجور[1]، ۲۰۱۹). از سوی دیگر ویژگی‌های نمونه پژوهش که تنها شامل دانش آموزان پایه ششم شهرستان مشهد می‌باشد می‌تواند بر درک و تفسیر برخی گویه‌ها و حذف برخی خرده مقیاس‌ها تاثیر داشته باشد. از منظر روش‌شناختی استفاده از معیارهای سخت‌گیرانه آماری (مانند حذف گویه‌هایی با اشتراک کمتر از ۰/۳) در جهت رسیدن به ابزاری مختصرتر و با برازش ساختاری بهتر منجر به حذف برخی خرده مقیاس ها و یا ادغام برخی از آن‌ها شده است (کلاین، ۲۰۲۳). در ارتباط با ادغام ۴ خرده مقیاس و ایجاد دو خرده مقیاس احساس امنیت و تعلق به مدرسه و ذهن آگاهی و معنویت نیز باید گفت در بافت ایرانی ممکن است این مفاهیم به وضوح برای دانش آموزان از هم متمایز نباشند (جوشانلو[2]، ۲۰۱۴). در نتیجه مدل ۱۳ عاملی استخراج شده را می‌توان نسخه‌ی بومی سازی شده ابزار PSTRS برای دانش‌آموزان ایرانی در نظر گرفت که در عین حفظ ساختار اصلی سازه با ویژگی‌های فرهنگی و بومی ایران همخوان شده است.

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که PSTRS ابزاری است که مدارس ابتدایی و متوسطه می‌توانند به طور بالقوه از آن برای شناسایی آمادگی گذار در دانش آموزان استفاده کنند. داده‌های PSTRS پیامدهای قابل توجهی برای نظریه، تحقیق، مداخلات، سیاست و افراد دارد. اول اینکه، یک ارزیابی جامع چند بعدی می‌تواند به توضیح ماهیت پیچیده گذار مثبت به مدرسه کمک کند. دوم، شناسایی وجود یا عدم وجود مؤلفه‌ها در PSTRS می‌تواند اطلاعات مفیدی را در اختیار عوامل مدرسه که در کمک به گذار نقش دارند، قرار دهد (رایس و همکاران، ۲۰۱۱). یک ارزیابی جامع می‌تواند دانش‌آموزان آسیب‌پذیر و همچنین نقاط قوت و زمینه‌های توانمندی آنها را شناسایی کند و این دانش می‌تواند به مداخلات و سیاست‌گذاری‌ها کمک کند. سوم، این ارزیابی برای مطالعات همبستگی و طولی (سندی و همکاران[3]، ۲۰۱۷) در دانش آموزان مفید است. در مجموع، PSTRS ابزاری مفید برای عوامل مدرسه، متخصصان، محققان و نوجوانانی است که درگیر گذار به مقطع متوسطه هستند.

علی‌رغم یافته‌های فوق، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر نتایج و پژوهش‌های آینده مورد توجه قرار گیرد. محدودیت نمونه‌گیری هدفمند، ماهیت مقطعی پژوهش، نیاز به بررسی بیشتر تفاوت‌های فرهنگی و محدودیت در بررسی تمام ابعاد گذار از جمله این محدودیت‌ها محسوب می‌شوند. همچنین انجام پژوهش‌های تکمیلی در نمونه‌های بزرگتر و متنوع‌تر و همچنین مطالعات طولی برای بررسی پایداری ساختار عاملی پیشنهاد می‌گردد. در نهایت و به طور کلی، پژوهش حاضر نشان داد که پرسشنامه آمادگی گذار مثبت مدرسه (PSTRS) در نسخه فارسی از ویژگی‌های روان‌سنجی مناسبی برخوردار است و می‌تواند ابعاد مختلف مؤثر بر گذار تحصیلی را در دانش‌آموزان ایرانی به خوبی ارزیابی نماید.

1 Van de Vijver
2 Joshanloo
3 Sandy et al

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]

منابع

بدری گرگری، ر؛ مصرآبادی، ج؛ پلنگی، م؛ و فتحی، ر. (۱۳۹۱). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی در دانش آموزان متوسطه. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی؛ ۳(۷)*. ۱۸۸-۱۷۱. https://jem.atu.ac.ir/article_5629.html

مرادی، م؛ سلیمانی خشاب، ع؛ شهاب زاده، ص؛ صباغیان بغدادآباد، ح؛ و دهقانی زاده، م. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه‌ی ایرانی پرسشنامه‌ی بهزیستی تحصیلی. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی، ۷ (۲۶)؛ ۱۴۸-۱۲۳*. https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018

Bagnall, C. L., Jindal-Snape, D., Panayiotou, M., & Qualter, P. (2024). Design and Validation of the Primary-Secondary School Transitions Emotional Wellbeing Scale (PS WELLS); the First Scale to Assess Children's Emotional Wellbeing in the Context of Primary-Secondary School Transitions. *International Journal of Educational and Life Transitions*, *3*(1), 4. https://doi.org/10.5334/ijelt.79

Benner, A. D. (2011). The Transition to High School: Current Knowledge, Future Directions. *Educational Psychology Review*, *23*(3), 299–328. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9152-0

Benner, A. D., Boyle, A. E., & Bakhtiari, F. (2020). *" Understanding students' transition to high school: Demographic variation and the role of supportive relationships": Correction.* https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10964-019-01036-9

Bharara, G., & Duncan, S. (2024). Preliminary development and validation of the positive school transition readiness survey (PSTRS). *Psychology in the Schools*, *61*(3), 1217–1237. https://doi.org/10.1002/pits.23108

Bouchard, J., & Wong, J. S. (2025). Now and Then: Examining Students' Concerns About the Primary-Secondary School Transition. *Journal of Adolescent Research*, 07435584241312705. https://doi.org/10.1177/07435584241312705

Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. Field Methods in Cross-Cultural Research, 137–164.

Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, *56*(2), 81. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0046016

Coley, K. L. (2015). *High school success: A qualitative study of transition programming from middle school to high school*. Missouri Baptist University. School Transition to Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(7), 1252–1265.

Garner, J., & Moots, S. C. (2018). Measuring Well-Being as Students Transition between Schools: The Validation of the Quality of Transition Instrument. *Journal of At-Risk Issues*, *21*(2), 1–12. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1199050.pdf

Harris, J., Nowland, R., & Todd, M. (2024). Intersecting Identities and Adjustment to the Primary-Secondary School Transition: An Integrative Review. *Journal of Educational Research & Practice*, *14*, 66–89. https://doi.org/10.5590/JERAP.2024.14.1.05

Hassard, J., Pendergast, D., & Hay, S. (2024). Sense of belonging pre/post transition to secondary school: Privileging student voice. *RMLE Online*, *47*(3), 1–21. https://doi.org/10.1080/19404476.2023.2299502

Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S., & Barlow, W. (2021). Conceptualising Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education*, *6*, 540027. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.540027

Joshanloo, M. (2014). Eastern conceptualizations of happiness: Fundamental differences with western views. *Journal of happiness studies*, *15*(2), 475-493 https://doi.org/10.1007/S10902-013-9431-1

Killebrew, R. S. (2016). *Administrators', counselors', and teachers' opinions regarding the impact of freshman academies, schools within schools, and ninth grade schools, as it relates to effective transitioning*. The University of Southern Mississippi.

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Kline, R. B. (1999). Book review: Psychometric theory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *17*(3), 275-280. https://doi.org/10.1177/073428299901700307

Loke, S. W., & Lowe, P. A. (2013). Examination of the Psychometric Properties of the Environmental School Transition Anxiety Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *31*(5), 459–468. https://doi.org/10.1177/0734282912472860

Madjar, N., & Chohat, R. (2017). Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. *Educational Psychology*, *37*(6), 680–694. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1179265

Mumford, J., & Birchwood, J. (2021). Transition: a systematic review of literature exploring the experiences of pupils moving from primary to secondary school in the UK. *Pastoral Care in Education*, *39*(4), 377–400. https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1855670

Newman, T., & Blackburn, S. (2002). *Transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors. Interchange 78. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472541.pdf*

Pagani, V., & Palladini, F. I. (2025). NAVIGATING THE TRANSITION FROM PRIMARY TO LOWER SECONDARY SCHOOL: EMOTIONS, CHALLENGES AND CONTINUITY STRATEGIES–A CASE STUDY. *EDULEARN25 Proceedings*, 9461–9466. https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.2438

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]

Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 244–263. https://doi.org/10.1348/000709910X519333

Rice, J. K. (2001). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science. *Educational Administration Quarterly*, *37*(3), 372–400. https://doi.org/10.1177/00131610121969352

Roca, E., Fernández, P., Troya, M. B., & Flecha, A. (2024). The effect of successful educational actions in transition from primary to secondary school. *PloS One*, *19*(6), e0304683. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304683

Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, *17*(1), 81–104. https://doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5

Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *30*(1), 23–51. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00768.x

Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). BBI-10: Nuorten koulu-uupumusmenetelmä. *Helsinki, Finland: Edita*.

Sandy, C. J., Gosling, S. D., Schwartz, S. H., & Koelkebeck, T. (2017). The development and validation of brief and ultrabrief measures of values. *Journal of Personality Assessment*, *99*(5), 545–555. https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1231115

Simpkins, C. A., Pendergast, D., Hopwood, B., & Rossiter, R. (2025). Transitioning into secondary school: A systematic quantitative review of literature in the Australian context. *RMLE Online*, *48*(2), 1–24. https://doi.org/10.1080/19404476.2024.2448352

Spernes, K. (2022). The transition between primary and secondary school: A thematic review emphasising social and emotional issues. *Research Papers in Education*, *37*(3), 303–320. https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849366

Symonds, J., & Hargreaves, L. (2016). Emotional and motivational engagement at school transition: A qualitative stage-environment fit study. *The Journal of Early Adolescence*, *36*(1), 54–85. https://doi.org/10.1177/0272431614556348

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2019). Using Multivariate Statistics Title: Using multivariate statistics. *Pearson Education*, *5*(7th), 481–498. https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134790545.pdf%0Ahttps://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134790545.pdf%0Ahttps://lccn.loc.gov/2017040173

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, *22*(3), 290–305. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002

Van de Vijver, F. J. R. (2019). Cross-cultural research. *Advanced research methods and statistics for the behavioral and social sciences*, 274-286. https://repository.tilburguniversity.edu/server/api/core/bitstreams/ad8e3810-798b-4ca5-b8a2-82a9fa4eb8ec/content

van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2018). Facilitating a successful transition to secondary school:(how) does it work? A systematic literature review. *Adolescent Research Review*, *3*, 43–56. https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2

Vasquez-Salgado, Y., & Chavira, G. (2014). The Transition From Middle School to High School as a Developmental Process Among Latino Youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *36*(1), 79–94. https://doi.org/10.1177/0739986313513718

Vaz, S. M. A. (2010). *Factors affecting student adjustment as they transition from primary to secondary school: A longitudinal investigation*. Curtin University.

Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2008). Clarifying and maximizing the usefulness of targeted preventive interventions. *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*, 989–1008. https://doi.org/10.1002/9781444300895

Weldy, G. R. (1990). Stronger school transitions improve student achievement. *NASSP Bulletin*, *74*(523), 60–73. https://doi.org/10.1177/019263659007452312

West, P., Sweetingm, H., & Young, R. (2010). Transition matters: Pupils' experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, *25*(1), 21–50. https://doi.org/10.1080/02671520802308677

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]

[DOI: 10.66224/Rooyesh.15.2.1]