

## تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس عوامل جو روانی - اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی

مریم شاکرمی<sup>۱</sup>، دکتر مسعود صادقی<sup>۲</sup>\* و عزت‌الله قدم پور<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۴/۲۲ صص ۱۵۹-۱۸۲ تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۷/۲۵

### چکیده

هدف از انجام این پژوهش تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس عوامل جو روانی اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی بود. طرح پژوهش همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری را دانش‌آموزان دوره اول متوسطه (پایه هشتم و نهم) شهرستان خرم-آباد تشکیل می‌دهند. روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی چندمرحله‌ای بود که با این روش ۳۱۰ نفر دانش‌آموز دوره اول متوسطه (پایه هشتم و نهم) انتخاب و به پرسش‌نامه‌های: درگیری تحصیلی، جو روانی-اجتماعی کلاس درس، جو عاطفی خانواده و تاب‌آوری تحصیلی پاسخ دادند. داده‌ها با کمک نرم‌افزار amos و با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج حاکی از این بود که مدل درگیری تحصیلی در مجموع از برازش قابل قبولی برخوردار است، این موضوع نشان می‌دهد که داده‌های به‌دست‌آمده از نمونه، مدل پیشنهادی را تأیید می‌کنند. نتایج به‌دست‌آمده ضرایب رگرسیون مستقیم بین متغیرهای پژوهش نشان داد مسیرهای مستقیم جو روانی-اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده به درگیری تحصیلی معنادار نیستند، ولی دیگر مسیرهای مستقیم و دو مسیر غیرمستقیم، مثبت و معنادار بودند، این موضوع حاکی از این است که تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند رابطه میان جو عاطفی خانواده و درگیری تحصیلی را میانجیگری کند، بدین ترتیب می‌توان گفت جو روانی اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی مناسب در خانواده تاب‌آوری تحصیلی را بالا می‌برند و نتیجه بالا رفتن تاب‌آوری تحصیلی افزایش درگیری تحصیلی خواهد بود.

<sup>۱</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه لرستان

<sup>۲</sup> استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه لرستان

<sup>۳</sup> دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه لرستان

\* نویسنده مسئول: [sadeghi.m@lu.ac.ir](mailto:sadeghi.m@lu.ac.ir)

**کلید واژه‌ها:** درگیری تحصیلی، جو روانی- اجتماعی کلاس درس، جو عاطفی خانواده، تاب‌آوری تحصیلی، مدل یابی معادلات ساختاری.

## پیشگفتار

زندگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی اشخاص است که بر سایر ابعاد زندگی تأثیر فراوان دارد (صداقت، حاجی یخچالی، شهنی ییلاق و مکتبی). نیروی انسانی ارزنده‌ترین سرمایه هر کشوری است و پیشرفت و بالندگی فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی کشورها در گرو تربیت نیروی متخصص، رشد علمی و افزایش سطح آگاهی افرا آن جامعه خواهد بود. رسالت اصلی نظام‌های آموزشی تربیت نیروی انسانی لازم برای دستیابی به رشد و پیشرفت همه‌جانبه کشور است. درگیری تحصیلی<sup>۱</sup> از جمله سازه‌هایی است که به نظر می‌رسد در دست‌یابی به اهداف فوق مؤثر باشد؛ در طول هفت دهه گذشته پژوهشگران و مربیان علاقه رو به رشدی نسبت به مفهوم درگیری تحصیلی به‌عنوان وسیله‌ای برای بهبود نارضایتی تحصیلی، جلوگیری از افت تحصیلی، افزایش انگیزه و مشارکت در فعالیت‌های مربوط به مدرسه و افزایش موفقیت دانش‌آموزان از خود نشان داده‌اند (Carter, Reschly, Lovelace, Appleton & Appleton, Christenson & Furlong; 2008) همچنین این مفهوم یک ساختار مهم برای جلوگیری از فرایندی است که به تدریج منجر به ترک تحصیل در بین دانش‌آموزان می‌شود (Appleton et al, 2008) این سازه به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند اشاره دارد (Richardson & Woodly, 2003) (Linnbrinc, & Pintrich, 2003) و شامل سه بعد: رفتاری<sup>۲</sup>، عاطفی<sup>۳</sup> و شناختی<sup>۴</sup> است (Appleton, Christenson & Reshly, 2006). درگیری رفتاری مشابه مفهوم مشارکت است، مفهوم مشارکت درگیری در فعالیت‌های فوق برنامه اجتماعی و تحصیلی می‌باشد و باعث جلوگیری از ترک تحصیل دانشجویان (دانش‌آموزان) می‌شود. دومین بعد درگیری، درگیری عاطفی (هیجانی) است که شباهت زیادی به مفهوم سازمان دارد و شامل واکنش‌های مثبت و منفی به استاد (معلم)، همکلاسی‌ها، تحصیل و دانشگاه (مدرسه) است و در نهایت بعد سوم

<sup>1</sup> academic engagement

<sup>2</sup> behavioral

<sup>3</sup> emotional

<sup>4</sup> cognitive

درگیری شناختی است که مشابه مفهوم نیرو گذاری است، نیرو گذاری فکر ورزی و تمایل را با اعمال تلاش موردنیاز برای درک ایده‌های پیچیده و تسلط بر مهارت‌های دشوار یکپارچه می‌کند (Fredericks, Bumenfeld & Paris, 2004). بر همین اساس (Reeve & Tseng, 2011) بعد دیگری به نام عاملیت انسانی را به‌عنوان بعد چهارم به درگیری تحصیلی اضافه نموده‌اند. بعد عاملیت به‌صورت شرکت نظام‌اند دانش‌آموز در جریان فعالیت آموزشی تعریف شده است. از نظر (Reeve, 2012) عاملیت فرایندی است که در آن دانش‌آموزان تلاش می‌کنند تا شرایط یادگیری را ایجاد کرده، بهبود بخشند و فردی سازی کنند. (Reeve, 2012) مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری است و به بررسی رابطه بین عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی می‌پردازد. بدین ترتیب دو رویکرد عمده در ادبیات پژوهش‌های مربوط به درگیری تحصیلی وجود دارد که عبارت‌اند از: بررسی درگیری به‌عنوان سازه‌ای متأثر از متغیرهای مربوط به خود<sup>۱</sup> و نیز پژوهش در خصوص درگیری با توجه به عوامل زمینه‌ای و رویکرد بافتی. خود یا متغیرهای درونی ویژگی‌های فردی از قبیل سطح خو کارآمدی یا خودمختاری هستند. متغیرهای بافتی به تأثیرات بیرونی در زندگی دانش‌آموز از قبیل حمایت خانواده، روابط همسالان، محیط مدرسه، یا مشخصات محله و همسالان و همسایگان اشاره می‌کند. البته برخی از الگوها هم رویکرد خودی و هم رویکرد بافتی دارند (Skinner, Welborn & Connel, 1990, Connel & Welborn, 1991, Connel, 1990) این الگوها نشان می‌دهند چگونه بافت اجتماعی ادراک‌شده دانش‌آموزان مستقیماً بر نظام خود اثر گذاشته و در بازگشت منجر به درگیری یا عدم درگیری تحصیلی دانش‌آموز می‌شود. این الگو می‌تواند بسیاری از متغیرهای خود و بافتی با درگیری تحصیلی را توجیه کند.

یکی از عوامل مؤثر در ایجاد درگیری تحصیلی، مدرسه و عناصر تشکیل‌دهنده آن است که ما در این پژوهش از آن تحت عنوان جو روانی - اجتماعی کلاس درس<sup>۲</sup> نام برده‌ایم، جو کلاس درس به‌عنوان جو اجتماعی کلاس درس یا محیط اجتماعی - روان‌شناختی توصیف شده است (Ellen, Sangwon, Jean, Randy & Arthur, 2010) از آنجاکه نقش جو کلاسی در کارکرد دانش‌آموزان بسیار مهم است (Fraser, 1994). گونه‌های جو روانی - اجتماعی کلاس درس را بررسی کرد. او در توصیف این مفهوم چهار سازه را در نظر گرفت. به باور او جو روانی اجتماعی چیره بر کلاس می-

<sup>1</sup> self

<sup>2</sup> classroom socio-mental climate

تواند جوی سرشار از یکپارچگی<sup>۱</sup> یا همبستگی<sup>۲</sup>، جوی منضبط و تکلیف گرا<sup>۳</sup>، فضایی پربرخورد و پر اصطکاک<sup>۴</sup> یا جوی آکنده از هم آوردی و رقابت باشد.

جدیدترین پژوهش‌ها نشان می‌دهد این موضوع همچنان موردتوجه پژوهشگران است. (Felizardo, Cantarinha, Alves, Ribeiro & Amante, 2016) در پژوهشی نشان دادند که بین احساس تعلق به مدرسه با ابعاد درگیری تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد نتایج پژوهش (Cornell, Shukla & Konold, 2016) نیز نشان می‌دهد که بین حمایت ادراک شده از معلمان و همسالان، احساس استقلال در مدرسه و رشد شخصی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. (Tomaszek, 2007) نیز در یک مطالعه چند سطحی در سطح دانشجویی و دانش‌آموزی در مقاطع مختلف به این نتیجه رسید که جو مدرسه (دانشگاه) به تعامل بهتر دانش‌آموز با محیط آموزشی و نمرات بالاتر همراه است. (Savari, 2012) نیز در تحقیق خود به شیوع ۱۷/۲ درصدی اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور اهواز اشاره دارد؛ این موضوع نشان می‌دهد که چگونه متغیرهای فردی متأثر از بافت می‌باشند. (Akbarpour Zanglani, Zare, Ekrami & Maleki, 2016) نیز از بعد دیگری یعنی تأثیر ساختار آموزش و وضعیت اقتصادی- اجتماعی و سرمایه‌های فرهنگی به درگیری تحصیلی پرداخته و تأثیر برخی ابعاد ساختار را بر درگیری تحصیلی معنادار به دست آورده‌اند.

از جمله دیگر متغیرهای اثرگذار بر درگیری تحصیلی وابسته به بافت خانواده و جو عاطفی حاکم بر آن است. در ادبیات پژوهشی خانواده نقش مهمی در تعامل دانش‌آموز با مدرسه به خود اختصاص داده است (Veiga, Robu, Conboy, Ortiz, Carvalho & Galvão, 2016). جو عاطفی خانواده عبارت است از مجموع روابط و تعاملات عاطفی که بین اعضای یک خانواده وجود دارد، همانند بیان احساسات و علائق، نحوه‌ی ارتباط و طرز برخورد افراد با یکدیگر (Ghaem, 2002). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد خانواده نقش مهمی در تعامل دانش‌آموز با مدرسه دارد، این موضوع به‌ویژه زمانی اهمیت پیدا می‌کند که خانواده دارای مشکلات زمینه‌ای باشد (Veiga et al, 2016). اگرچه در ادبیات پژوهشی بر نقش گروه همسالان تأکید شده است، اما هنوز تعداد فراوانی از پژوهش‌ها به نقش بزرگسالان اختصاص دارد (Veiga & et al, 2016; Boxer, Goldstein, DeLorenzo, Savoy & Mercado, 2012; Chau, Baumann, Kabuth & Chau

<sup>1</sup> nintegratio

<sup>2</sup> solidarity

<sup>3</sup> task-oriented

<sup>4</sup> trictional

متغیرهای زمینه خانواده‌گی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را بررسی کرده و گزارش کردند که متغیرهای زمینه‌ای خانواده‌گی در سه بعد: حمایت عاطفی ادراک‌شده، سطوح فرهنگی - اجتماعی و اجتماعی - اقتصادی و سبک‌های آموزش والدینی به‌طور مثبت و معناداری با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. بر اساس یافته‌های پژوهشی، متغیرهایی از قبیل گرمی روابط، سبک‌های فرزند پروری، سطوح حمایت والدین، نحوه مدیریت و نظم در خانواده، انتظار والدین از پیشرفت، نظارت و میزان انسجام، به شکل معناداری با سطوح بالایی از درگیری‌های شناختی و رفتاری در فعالیت‌های آموزشی همراه بوده است (William & Bryan, 2013).

یکی دیگر از متغیرهایی که هم با درگیری تحصیلی هم با جو روانی اجتماعی - کلاس درس و هم با جو عاطفی خانواده رابطه دارد تاب‌آوری تحصیلی<sup>۱</sup> است. تاب‌آوری<sup>۲</sup> عبارت است از توانایی بازگشت به حالت اولیه و سازگاری موفقیت‌آمیز علیرغم استرس زیاد و شرایط ناگوار (Luthar, 1991). پژوهش‌ها نشان می‌دهند، دانش‌آموزانی که تاب‌آوری را در حیطه‌ای ویژه از خود بروز می‌دهند حتی ممکن است در حیطه‌ای دیگر آسیب‌پذیر باشند (Sepah Mansour, Barati & Behzadi, 2016 ; Martin & Marsh, 2009). تاب‌آوری تحصیلی را توانایی رویارویی با مشکلات تحصیلی مزمن و مقطعی می‌دانند که این مشکلات موجب کاهش درگیری تحصیلی و یا کناره‌گیری و ترک تحصیل و کاهش پیشرفت تحصیلی می‌گردند. در خصوص عوامل دخیل در تاب‌آوری تحصیلی صاحب‌نظران مختلف دیدگاه‌های نظری متنوعی را در این باره ارائه داده‌اند: دیدگاه نظری (Martin & Marsh, 1991; Connell, 1990; Skinner & et al, 1990). (2003) نیز مدلی را ارائه داده‌اند که چرخه انگیزش دانش‌آموز نام‌گرفته است و تفکرات، احساسات و رفتارهای زیر بنایی تاب‌آوری تحصیلی را منعکس می‌کند، (Sandoval - Hernandez & Cortes, 2013) در مدل خود عوامل مؤثر در تاب‌آوری تحصیلی به تفکیک مشخص کرده‌اند. از جمله این عوامل خانواده مدرسه و اجتماع است. (Martin, 2013) در پژوهشی با عنوان بررسی تاب‌آوری روزمره و کلاسیک در رویارویی با مشکلات تحصیلی نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی با پیامدهای تحصیلی عمده مانند خود ناتوان‌سازی و عدم درگیری تحصیلی رابطه منفی دارد. (Esteban, Sanchez Marti, 2014) بررسی نمودند که برخی دانش‌آموزان مهاجر با پیشینه خانوادگی بد تاب‌آوری بالایی در برخورد با مشکلات تحصیلی از خود تاب‌آوری تحصیلی نشان دادند. (Luebbe &

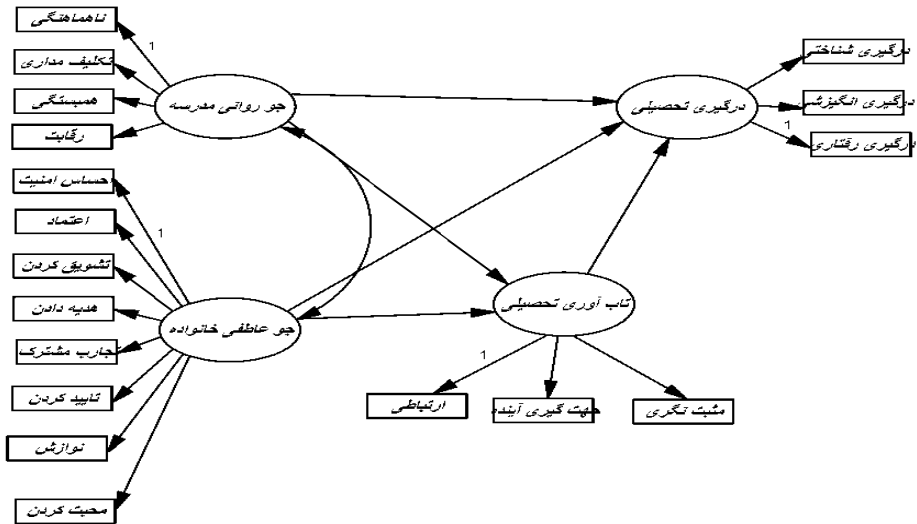
<sup>1</sup> resilience education

<sup>2</sup> resilience

(Bell, 2014) نشان داد که جو عاطفی خانوادگی از طریق فرصت بیان اظهارات خانوادگی با تاب-آوری کودکان و نوجوانان رابطه مثبت دارد.

بررسی (Golestani, 2014) بر روی ارتباط بین تاب‌آوری و جو عاطفی خانواده بیانگر ارتباط منفی بین جو عاطفی نامساعد خانواده با تاب‌آوری بود. در پژوهش دیگری (Ranjbar, 2013) نقش میانجیگری جهت‌گیری هدف در رابطه بین انسجام و انعطاف‌پذیری خانواده و تاب‌آوری تحصیلی موردبررسی قرار داده است. نتایج پژوهش (Sharif Mousavi & Hejazi, 2015) حاکی از آن است که عوامل بافتی در بعد خانواده‌ی اثر مستقیم و معناداری بر درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی و به‌واسطه تاب‌آوری تحصیلی اثر غیرمستقیم معناداری بر همه ابعاد درگیری تحصیلی می‌گذارد و باعث کاهش درگیری تحصیلی و یا کناره‌گیری و ترک تحصیل و کاهش پیشرفت تحصیلی و به‌عکس می‌گردد. بررسی (Rashidi, Amiri, Mehravar, Golestaneh, Rezaei & Pooladi, 2014) نشان داد بین جو روانی- اجتماعی کلاس و ابعاد آن با تاب‌آوری نوجوانان رابطه مثبت و معنادار داری وجود دارد. در نتیجه بالا بردن میزان تحمل و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان مترصد بهبود ادراک دانش‌آموزان از کلاس به‌عنوان عاملی مرتبط است. خانواده نیز یک عامل پشت‌صحنه است در اینکه کودک در مقابله با هیجان‌ها و مدیریت مشکلات به شیوه قابل‌پذیرش و اجتماعی عمل کند (Martin & Marsh, 2003). با توجه به مطالب ذکرشده در بالا و نظر به اهمیت درگیری تحصیلی و ارتباط آن با جو روانی- اجتماعی کلاس درس، جو عاطفی خانواده و تاب‌آوری تحصیلی؛ هدف اصلی این پژوهش تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس، جو روانی- اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره اول متوسطه (پایه هشتم و نهم) شهرستان خرم‌آباد بود، شکل (۱) روابط مفروض بین سازه‌های این مدل را نشان می‌دهد.

تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس عوامل جو روانی - اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی



شکل ۱. مدل مفهومی تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس عوامل جو روانی - اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی

با توجه به مدل مفهومی پژوهش و برای پیشبرد پژوهش هفت فرضیه در نظر گرفته شد؛ که عبارت‌اند از:

جو روانی - اجتماعی کلاس درس بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تأثیر علی و مستقیم دارد.

جو عاطفی خانواده بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تأثیر علی و مستقیم دارد.

جو روانی - اجتماعی کلاس درس بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه اثر علی و مستقیم دارد.

جو عاطفی خانواده بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه اثر علی مستقیم دارد.

تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه اثر علی و مستقیم دارد.

جو روانی- اجتماعی کلاس درس با واسطه تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تأثیر علی و غیرمستقیم دارد.

جو عاطفی خانواده با واسطه تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تا تیر علی و غیرمستقیم دارد.

## روش پژوهش

این پژوهش همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل دوره اول متوسطه (پایه هشتم و نهم) شهرستان خرم-آباد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تعداد (۵۵۹۵) نفر بودند. از بین جامعه آماری ۳۱۰ نفر با روش تصادفی طبقه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش شامل:

الف: درگیری تحصیلی، این مقیاس توسط (Zerang, 2012) و بر اساس مبانی نظری (مدل نظری لیبِن برینگ و پینتریچ) و به منظور سنجش درگیری تحصیلی طراحی شد. این مقیاس دارای سه بعد (شناختی، انگیزشی و رفتاری) است. بعد شناختی آن با ۱۹ گویه، بعد انگیزشی آن با ۱۰ گویه و بعد رفتاری آن با ۹ گویه سنجیده می‌شود و در مجموع ۳۸ گویه را تشکیل می‌دهند. گزینه‌ها بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (همیشه درست=۵، گاهی درست=۴، گاهی درست و گاهی نادرست=۳، گاهی نادرست=۲ و همیشه نادرست=۱) تنظیم شده‌اند. حداقل نمره‌ای که از این مقیاس به دست می‌آید ۳۸ و حداکثر نمره به دست آمده از آن ۱۹۰ است. روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی، از طریق تعیین روایی محتوا به شیوه داوری تخصصی و از حیث انطباق با بنیان نظری آن توسط سه تن از متخصصان علوم تربیتی صورت گرفت. پایایی کل این مقیاس در این پژوهش با کمک نرم‌افزار SPSS و با روش آلفای کرنباخ به ترتیب: ۰/۸۷ محاسبه شد.

ب: جو روانی- اجتماعی کلاس درس، این مقیاس توسط (Fraser, Giddings & Mcobbie, 1995) تهیه شد و شامل ۲۰ گویه می‌باشد که برای اندازه‌گیری جو روانی- اجتماعی کلاس درس طراحی شده است. این مقیاس توسط (Hossein Chari, 2001) ترجمه شد و در نمونه‌ای از دانش‌آموزان راهنمایی انطباق و هنجاریابی آن انجام گرفت (Madad, 2001) این مقیاس دارای چهار بعد: برخورد یا ناهماهنگی، همبستگی یا یکپارچگی، انضباط یا تکلیف‌مداری که هر یک با پنج گویه مشخص شده‌اند. گزینه‌ها بر اساس طیف لیکرت ۳ درجه‌ای (بندرت نمره ۱، گاهی اوقات نمره ۲ و بیشتر اوقات نمره ۳) تنظیم شده‌اند، حداقل نمره‌ای که از این مقیاس به دست می‌آید ۲۰ و حداکثر



نمره به‌دست‌آمده از آن ۶۰ می‌باشد. نمره پایین نشان‌دهنده جو روانی-اجتماعی مختل و نمره بالا نشان‌دهنده جو روانی اجتماعی مطلوب است. گویه‌های ۲۹ - ۲۸-۲۷ - ۲۳ - ۱۵-۱۴ - ۱۳ - ۱۱ - ۱۰ - ۷ - ۵ - ۴ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری شده است. پایایی کل این مقیاس با استفاده از نرم‌افزار SPSS و به روش آلفای کرنباخ ۰/۸۴ محاسبه شد.

ج: جو عاطفی خانواده، توسط (Heilburn, 1964) ساخته شد، شامل ۱۶ گویه است و هدف آن ارزیابی جو عاطفی خانواده (رابطه پدر - فرزندی و رابطه مادر - فرزندی) می‌باشد و هر دو گویه آن یک بعد را می‌سنجد. بعد محبت با دو گویه (۱ و ۲)، نوازش با دو گویه (۳ و ۴)، تائید کردن با دو گویه (۵ و ۶)، تجربه کردن مشترک با دو گویه (۷ و ۸)، هدیه دادن با گویه (۹ و ۱۰)، تشویق با دو گویه (۱۱ و ۱۲)، اعتماد با دو گویه (۱۳ و ۱۴)، احساس و امنیت با دو گویه (۱۵ و ۱۶) می‌باشد. نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (خیلی کم = ۱، کم = ۲، در حد متوسط = ۳، زیاد = ۴ و خیلی زیاد = ۵) است حداقل نمره به‌دست‌آمده از این مقیاس ۱۶ و حداکثر آن ۸۰ است. پایایی کل این مقیاس با استفاده از نرم‌افزار SPSS و به روش آلفای کرنباخ ۰/۸۵ محاسبه شد.

د: تاب‌آوری تحصیلی، توسط (Samuels, 2004) ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تائید شد. سپس با گسترش<sup>۱</sup> (ARI) مقیاس تاب‌آوری تحصیلی مطالعه در سال ۲۰۰۹ با همکاری وو<sup>۲</sup> به چاپ رسید. هدف از ساختن این مقیاس ارزیابی تاب‌آوری تحصیلی است. نسخه اصلی این مقیاس شامل ۴۰ گویه است. در ایران، این مقیاس توسط (Soltani Nejad, Asiabi, Adhami & Tavanayi Yousefian, 2014) هنجاریابی شد. در هنجار ایرانی تعداد گویه‌های این مقیاس به ۲۹ گویه تقلیل یافته است. نمره‌گذاری این مقیاس از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالف = ۵، مخالف = ۴، نه موافق نه مخالف = ۳، موافق ۲ و کاملاً موافق = ۱) استفاده شده است. سؤالات: ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۹، ۲۸، ۲۷، در این مقیاس به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند سؤالات دارای سه بعد با عناوین مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محور/مثبت نگر می‌باشد. پایایی کل این مقیاس با استفاده از نرم‌افزار SPSS و به روش آلفای کرنباخ ۰/۸۶ محاسبه شد.

<sup>1</sup> Academic Resilience Inventory

<sup>2</sup> Woo

## یافته‌ها

به منظور بررسی داده‌های توصیفی، حداکثر، حداقل، میانگین، انحراف معیار، کشیدگی در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	کشیدگی	چولگی
درگیری تحصیلی	۳۱۰	۳۸,۰۰	۱۲۱,۰۰	۷۰,۴۴	۱۷,۳۲	.۴۴۷	-.۲۳۵
جو روانی اجتماعی کلاس درس	۳۱۰	۲۰,۰۰	۵۴,۰۰	۳۹,۶۲	۸,۴۸	-.۴۷۵	-.۸۴۷
جو عاطفی خانواده	۳۱۰	۳۲,۰۰	۱۰۲,۰۰	۵۶,۰۶	۹,۵۷	.۵۴۶	۱,۹۵۴
تاب‌آوری تحصیلی	۳۱۰	۲۰,۰۰	۵۴,۰۰	۳۹,۶۲	۸,۴۸	-.۴۷۵	-.۸۴۷

با توجه به مندرجات جدول مقادیر کشیدگی و چولگی نمره کل متغیرها در محدوده نرمال قرار دارد.

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از مدل یابی معادلات ساختاری (توسط نرم‌افزار AMOS) استفاده شد. برای تعیین پذیری مدل یکی از بارهای عاملی در هر یک از متغیرهای مکنون برابر با مقدار ثابت ۱ قرار داده شد. با استفاده از روش برآورد بیشینه درست نمایی به برآورد پارامترها و ضرایب مسیر پرداخته شد.

قبل از بررسی ضرایب مسیر باید در ابتدا از برازش مدل با داده‌ها اطمینان حاصل کرد. در جدول (۲) شاخص‌های برازش مدل طراحی شده گزارش شده است.

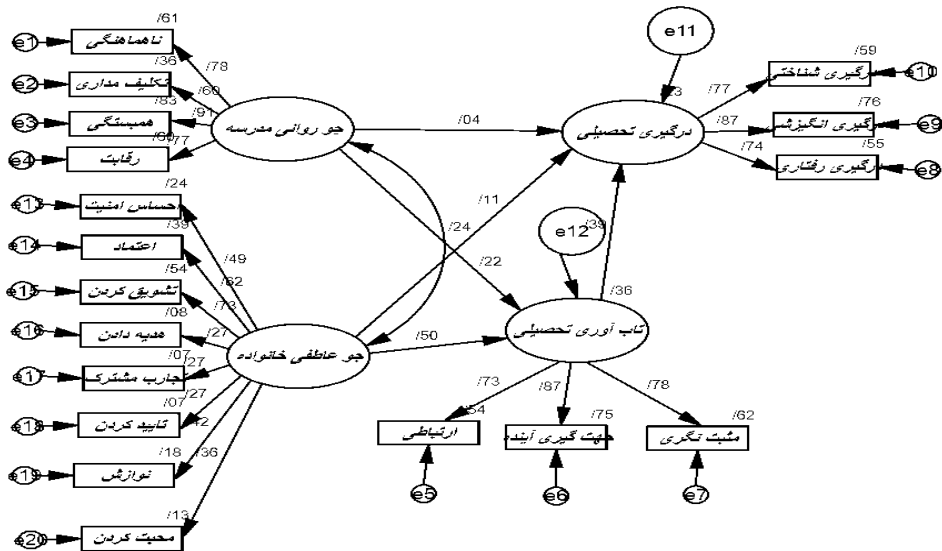
جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل ساختاری

مقتصد		تطبیقی			مطلق			شاخص بrazش
NFI	RMSEA	CFI	TLI	GFI	p	df	X <sup>2</sup>	شاخص
.۹۴	.۰۷۷	.۹۸	.۹۷	.۹۸	.۰۰۶۸	۱۲۹	۳۰۷,۳۲	مدل
>.۹۰	<.۰۸	>.۹۰	>.۹۰	>.۹۰	<.۰۵	-	-	معیار

تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس عوامل جو روانی - اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی تاب آوری تحصیلی

تفسیر	-	-	عدم	قابل قبول	قابل قبول	مطلوب	قابل قبول	مطلوب
برازش	-	-	برازش	قابل قبول	قابل قبول	مطلوب	قابل قبول	مطلوب

همان گونه که در جدول بالا مشاهده می شود مدل طراحی شده توسط پژوهشگر از برازش قابل قبولی برخوردار است. نگاهی به جدول (۲) گویای این است، هرچند که اندازه خی دو از نظر آماری معنادار است و این معنادار داری به معنای عدم برازش مدل با داده ها است. باین حال در تفسیر نتایج معادلات ساختاری معمولاً خی دو به علت اینکه شدیداً به تعداد نمونه بستگی دارد شاخص برازش مطمئنی محسوب نمی شود و باید برای بررسی برازش مدل با داده ها از شاخص های برازش دیگر استفاده کرد. با توجه به نتایج جدول (۲) تمام شاخص های برازش مدل با داده ها از مقادیر قابل قبولی برخوردار هستند. این نتیجه حاکی از برازش مدل با داده های تجربی است. در نتیجه می توان فرضیه های تحقیق را مورد بررسی قرارداد. شکل (۲) ضرایب رگرسیون استاندارد مدل را نشان می دهد.



شکل ۲. ضرایب رگرسیون استاندارد مدل طراحی شده

همان گونه که در شکل (۲) مشاهده می شود غیر از مسیرهای مستقیم جو روانی - اجتماعی کلاس درس به درگیری تحصیلی (۰/۰۴) و جو عاطفی خانواده به درگیری تحصیلی (۰/۱۱) بقیه

مسیرهای مدل معنادار هستند. در جدول (۳) شاخص های ضرایب رگرسیون مستقیم بین متغیرهای پژوهش را مشاهده می کنید.

جدول ۳. ضرایب رگرسیون مستقیم بین متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	ضریب غیراستاندارد	انحراف معیار	T	ضریب استاندارد	سطح معنادار داری
تاب آوری تحصیلی	جو روانی - اجتماعی <---	.۳۹۰	.۱۱۱	۳,۵۲۱	.۲۱۹	***
تاب آوری تحصیلی	جو عاطفی خانواده <---	۲,۴۹۱	.۴۵۸	۵,۴۳۶	.۵۰۵	***
درگیری تحصیلی	تاب آوری تحصیلی <---	.۸۵۲	.۱۹۲	۴,۴۴۳	.۳۹۳	***
درگیری تحصیلی	جو عاطفی خانواده <---	۱,۱۹۰	.۹۳۲	۱,۲۲۷	.۱۱۱	.۲۰۱
درگیری تحصیلی	جو روانی - اجتماعی <---	.۱۷۱	.۲۴۸	.۶۸۹	.۰۴۴	.۴۹۱

\*\*\*  $P < 0.01$

در جدول فوق ضریب غیراستاندارد، انحراف معیار، T، ضریب استاندارد و سطح معناداری ارائه شده است. همان طور که دیده می شود غیر از دو مسیر مستقیم جو روانی- اجتماعی کلاس درس به درگیری تحصیلی و جو عاطفی خانواده به درگیری تحصیلی بقیه مسیرها در سطح معنادار دار هستند ( $P < 0.05$ )

### بررسی فرضیه های پژوهش

فرضیه اول: جو روانی- اجتماعی کلاس درس بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه تأثیر علی و مستقیم دارد.

با توجه به نتایج گزارش شده در جدول (۳) ضریب رگرسیون استاندارد جو روانی اجتماعی کلاس بر درگیری تحصیلی برابر با ۰/۰۴۴ است. این ضریب رگرسیون از نظر آماری داری مقدار معنادار داری نیست که دال بر عدم معنادار داری این ضریب رگرسیون است. به عبارت دیگر، جو روانی اجتماعی کلاس درس بر درگیری تحصیلی دانش آموزان به طور مستقیم تأثیر ندارد.

فرضیه دوم: جو عاطفی خانواده بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تأثیر علی و مستقیم دارد.

با توجه به نتایج گزارش‌شده در جدول (۳) که ضریب رگرسیون استاندارد جو عاطفی خانواده بر درگیری تحصیلی برابر با ۰/۱۱ است درواقع نتیجه تحلیل مدل یابی ساختاری گویای عدم معنادار داری این ضریب است. به عبارت دیگر، جو عاطفی خانواده کلاس درس بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم تأثیر ندارد.

فرضیه سوم: جو روانی - اجتماعی کلاس درس بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه اثر علی و مستقیم دارد.

با توجه به نتایج گزارش‌شده در جدول (۳) ضریب رگرسیون استاندارد جو روانی - اجتماعی بر تاب‌آوری تحصیلی برابر با ۰/۲۲ است. این ضریب رگرسیون از نظر آماری داری مقدار معنادار داری در سطح ( $P < 0/01$ ) است؛ به عبارت دیگر، جو روانی - اجتماعی کلاس درس بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم تأثیر دارد.

فرضیه چهارم: جو عاطفی خانواده بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه اثر علی مستقیم دارد.

با عنایت به نتایج گزارش‌شده در جدول (۳) که ضریب رگرسیون استاندارد جو عاطفی خانواده بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان برابر با ۰/۵ است. این ضریب رگرسیون از نظر آماری داری مقدار معنادار داری در سطح ( $P < 0/01$ ) است که دال بر معنادار داری این ضریب رگرسیون است. به عبارت دیگر، جو عاطفی خانواده بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم تأثیر دارد.

فرضیه پنجم: تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه اثر علی و مستقیم دارد.

با توجه به نتایج گزارش‌شده در جدول (۳) که ضریب رگرسیون استاندارد تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان برابر با ۰/۳۹ است. این ضریب رگرسیون از نظر آماری داری مقدار معنادار داری در سطح ( $P < 0/01$ ) است. به عبارت دیگر، تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم تأثیر دارد.

فرضیه ششم: جو روانی - اجتماعی کلاس درس با واسطه تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تأثیر علی و غیرمستقیم دارد.

در این فرضیه پژوهش هدف بررسی نقش میانجی متغیر تاب‌آوری تحصیلی در ارتباط بین جو روانی - اجتماعی کلاس درس بر درگیری تحصیلی دانش آموزان بود. برای بررسی این فرضیه نیز از آزمون بوت استرپینگ استفاده شد. در جدول (۴) نتیجه آزمون بوت استرپینگ برای بررسی نقش میانجی متغیر جو روانی- اجتماعی کلاس بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه گزارش شده است.

**جدول ۴.** آزمون بوت استرپینگ برای بررسی نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در ارتباط بین جو روانی اجتماعی کلاس درس بر درگیری تحصیلی

اثر	ضریب	بازه اطمینان ۹۵ درصدی	سطح معنادار داری
غیرمستقیم	۰/۳۲	(۰/۱۷۹ و ۰/۰۲۸)	۰/۰۱
مستقیم	۰/۰۸۶	(۰/۱۷۹ و ۰/۰۲۸)	۰/۰۱

با توجه به نتیجه گزارش شده در جدول (۴) مشخص است که اندازه ضریب تأثیر استاندارد مستقیم برابر با ۰/۰۸۶ و ضریب تأثیر غیرمستقیم ۰/۳۲ است که این مقادیر در سطح ( $P < ۰/۰۱$ ) معنادار دار هستند. این نتیجه به وضوح گویای این است که فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می‌گیرد؛ یعنی تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند نقشی میانجی گران‌های در ارتباط بین جو روانی- اجتماعی کلاس درس با درگیری تحصیلی داشته باشد.

فرضیه هفتم: جو عاطفی خانواده با واسطه تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تا تیر علی و غیرمستقیم دارد.

در این فرضیه پژوهش هدف بررسی نقش میانجی متغیر تاب‌آوری تحصیلی در ارتباط بین جو عاطفی خانواده بر درگیری تحصیلی دانش آموزان بود. برای بررسی این فرضیه از آزمون بوت استرپینگ استفاده شد. در واقع آزمون بوت استرپینگ برای بررسی نقش میانجی‌گیرانه یک متغیر بکار می‌رود. در جدول (۵) نتیجه آزمون بوت استرپینگ برای بررسی نقش میانجی متغیر جو عاطفی خانواده بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه گزارش شده است.

جدول ۵. آزمون بوت استرپینگ برای بررسی نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در ارتباط بین جو عاطفی خانواده بر

درگیری تحصیلی			
اثر	ضریب	بازه اطمینان ۹۵ درصدی	سطح معنادار داری
غیرمستقیم	۲/۱۱	(۰/۹۸ و ۴/۸۰)	۰/۰۱
مستقیم	۰/۱۹۸	۰/۳۹۷ و ۰/۰۹۹	۰/۰۱

با توجه به نتیجه گزارش شده در جدول (۵) مشخص است که اندازه ضریب مستقیم برابر با ۰/۱۹۸ و اندازه ضریب غیرمستقیم برابر با ۲/۱۱ است که این ضرایب تأثیر غیرمستقیم از نظر آماری در سطح ( $P < 0/01$ ) معنادار دار هستند. این نتیجه به وضوح گویای این است که فرضیه تحقیق مورد تأیید قرار می‌گیرد؛ یعنی تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند نقشی میانجیگرانه ای در ارتباط بین جو عاطفی خانواده با درگیری تحصیلی داشته باشند.

## بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش باهدف تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس عوامل جو روانی - اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی برای نیل به این هدف و با تکیه بر پیشینه نظری و تجربی یک مدل مفهومی (شکل ۱) پیشنهاد شد و با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. نتایج معادلات ساختاری نشان داد که مدل پیشنهادی در مجموع از برازش قابل قبولی برخوردار است.

فرضیه اول پژوهش به دنبال تأیید این موضوع بود که جو روانی - اجتماعی کلاس درس بر درگیری تحصیل دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه تأثیر علی و مستقیم دارد؛ با توجه به نتایج گزارش شده در جدول (۳) ضریب رگرسیون استاندارد جو روانی اجتماعی کلاس بر درگیری تحصیلی برابر با ۰/۰۴۴ است. این ضریب رگرسیون از نظر آماری داری مقدار معنادار داری نیست که دال بر رد این فرضیه است. اگرچه در پژوهش‌های قبلی کسی دقیقاً این فرضیه را به آزمون نگذاشته است ولی بسیاری از نظریه‌ها و پژوهش‌های قبلی که به این فرضیه نزدیک هستند و فرضیه هم بر اساس همین پیشینه‌ها نوشته شد، با این نتیجه همسو نیستند. برای مثال، نظریه‌های (Reeve, 2012)؛ (Skinner & et al, 1990; Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991) پژوهش‌های (Veiga & et al, 2016)؛ (Tomaszek, 2017)؛ (Savari, 2012)؛ (Sharif Mousavi, 2015)؛ (Hejazi, 2015)؛ (Akbarpour et al, 2016) البته باید توجه داشت که جامعه آماری این

پژوهش‌ها خیلی متفاوت است. (Veiga & et al, 2016) در پژوهش خود پارامترهایی نظیر تحصیلات والدین و وضعیت اقتصادی اجتماعی خانواده را در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دخیل می‌داند، لذا امکان دارد دلیل این ناهم‌سویی همین موضوع باشد. موضوع دیگر کلی بودن موضوع پژوهش‌های ذکرشده در مقایسه با متغیر جو روانی - اجتماعی کلاس درس باشد. بدین ترتیب شاید بتوان ادعا کرد که این یافته، یک یافته جدید است که نیاز به پژوهش‌های بیشتری دارد.

فرضیه دوم به دنبال تائید این فرضیه است که جو عاطفی خانواده بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تأثیر علی و مستقیم دارد. با توجه به نتایج گزارش‌شده در جدول (۳) که ضریب رگرسیون استاندارد جو عاطفی خانواده بر درگیری تحصیلی برابر با ۰/۱۱ است. در واقع نتیجه تحلیل مدل یابی ساختاری گویای عدم معنادار داری این ضریب است. به عبارت دیگر، جو عاطفی خانواده کلاس درس بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم تأثیر ندارد.

در این فرضیه نیز پژوهشی که مستقیماً جو عاطفی خانواده بر درگیری تحصیلی بیازماید به دست نیامد، لذا فرضیه بر اساس نظریه‌ها و پژوهش‌های نزدیک به این متغیر تدوین شد. برای مثال نظریه (Skinner & et al, 1990; Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991)؛ (Reeve, 2012) و پژوهش‌های (Veiga & et al, 2016)؛ (Boxer & et al, 2012)؛ (Chau, & et al ; 2012)؛ (Sharif Mousavi & Veiga, 2016)؛ (William & Bryan, 2013)؛ (Akbarpour & al)؛ (Hejazi, 2015) ولی این فرضیه نیز مانند فرضیه اول برخلاف انتظار رد شد. در تبیین این فرضیه نیز با توجه به نظریه‌ها و پژوهش‌های مشترک پیشین همان تبیین‌های فرضیه اول منطقی به نظر می‌رسد. در توضیح این دو فرضیه به نظر می‌رسد در رابطه بین جو روانی- اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده واسطه‌هایی در بین است که به آن‌ها پرداخته نشده است اگرچه در نظریه‌های (اسکینر، (Skinner & et al, 1990; Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991) و (Reeve, 2012) به خود اشاره شده است. خود می‌تواند به‌صورت عوامل فردی دخیل در تاب‌آوری تحصیلی (Sandoval - Hernandez & Cortes, 2013) بر درگیری تحصیلی اثر گذاشته و منجر به درگیری تحصیلی شود. لذا این امکان وجود دارد که اگر در مطالعه تأثیر متغیرهایی که قبلاً مورد مطالعه قرار گرفته‌اند جزئی‌تر به مطالعه پرداخته شود متغیرهای حد واسطی به دست بیاید که اثر مستقیم جو روانی- اجتماعی کلاس درس بر درگیری تحصیلی مورد تردید قرار بگیرد.

در فرضیه سوم و چهارم پژوهشگران به دنبال تأثیر علی و مستقیم جو روانی اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده بر درگیری تحصیلی هستند با توجه به گزارش جدول (۴)، ضریب رگرسیون استاندارد جو روانی- اجتماعی بر تاب‌آوری تحصیلی برابر با ۰/۲۲ و ضریب رگرسیون استاندارد جو عاطفی خانواده بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان برابر با ۰/۵ است، این دو ضریب



رگرسیون از نظر آماری در سطح ( $P < 0/01$ ) معنادار دار هستند. این موضوع حاکی از تأیید این دو فرضیه است. نظریه‌های (Martin & Marsh, 2003) و (Sandoval - Hernandez & Cortes, 2013) نیز این دو فرضیه را تأیید می‌کنند. در تبیین این فرضیه‌ها می‌توان گفت در نظریه (Martin & Marsh, 2003) بر دودسته عامل تأکید شده است، عواملی که تاب‌آوری تحصیلی را تقویت می‌کنند (باور به خود، مدیریت مطالعه، برنامه‌ریزی، پشتکار، ارزش تحصیل) و عواملی که تاب‌آوری تحصیلی را تضعیف می‌کنند (اضطراب، کنترل پایین، ترس از شکست، خود تخریب سازی). حال ببینیم جو حاکم بر کلاس چگونه این عناصر را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟ معلمین در کلاس درس با تعیین هدف، تشویق، کلامی، آزمون و دادن نمره، برنامه‌ریزی و ارائه مطالب از ساده به دشوار استفاده از تکالیف اصیل، جلوگیری از پیامدهای منفی هنگام ارائه دادن پاسخ غلط دانش‌آموزان، معنادار دار کردن مطالب، دادن مطالب و سولات با سطح دشواری بهینه و جلوگیری از ایجاد فضای رقابتی ناسالم به ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان کمک می‌کنند (Saif, 2007) از طرفی این‌ها همان عناصر تقویت‌کننده تاب‌آوری تحصیلی (Martin & Marsh, 2003) هستند، همسالان و معلمین از طریق فضایی صمیمی و یاریگر و حمایت‌کننده و به‌دوراز رقابت ناسالم می‌توانند در جهت کاهش اضطراب که یکی از تخریب‌کننده‌های تاب‌آوری تحصیلی است به تاب‌آوری تحصیلی دیگر دانش‌آموزان کمک کنند. این موضوع مورد حمایت نظریه (Sandoval - Hernandez & Cortes, 2013) نیز قرار گرفته است.

در تبیین فرضیه چهارم می‌توان گفت یکی از جنبه‌های جو عاطفی خانواده سبک‌های فرزند پروری است. هر سبک فرزند پروری پیامدهایی برای فرزندان به همراه دارد. در سبک فرزند پروری مقتدر با سازمان‌دهی، جهت‌گیری عقلانی، خودمختاری و ابراز عقیده همبسته است سبک استبدادی عناصری از اجبار فیزیکی، خصومت کلامی تنبیهی، زورگویی، اطاعت بی‌چون‌وچرا توأم است. در سبک فرزند پروری بی‌اعتنا نوعی رهاشدگی و عدم حمایت به چشم می‌خورد (Baumrind, 1971) چنانچه ملاحظه می‌شود در سبک فرزند پروری مقتدر عناصری از تقویت‌کننده‌های تاب‌آوری تحصیلی (Martin & Marsh, 2003) و نظریه سنووال-هرناندز و کورتس دیده می‌شود و در دو سبک استبدادی و بی‌توجه تا حدودی بر تضعیف‌کننده‌های تاب‌آوری همپوشانی دارند.

از طرفی نتایج پژوهش (Mirzai, Kayamanesh, Hejazi and Bani Jamali, 2016) حاکی از این است که ادراک شایستگی بر تاب‌آوری اثر مستقیم مثبت و معنادار دارد. این به معنی آن است که افزایش ادراک شایستگی در یادگیرندگان می‌تواند موجب ارتقای تاب‌آوری در آنان شود. بدین ترتیب شاید بتوان استنباط کرد که اگر جو روانی اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده بتواند این ادراک را در دانش‌آموز ایجاد کند تاب‌آوری آنان نیز افزایش خواهد یافت.

در فرضیه پنجم پژوهشگران به دنبال اثر علی و مستقیم تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه هستند. با توجه به نتایج گزارش شده در جدول (۳) که ضریب رگرسیون استاندارد تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان برابر با  $0/39$  است. این ضریب رگرسیون از نظر آماری دارای مقدار معنادار داری در سطح  $(P < 0/01)$  است. به عبارت دیگر، تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان به طور مستقیم تأثیر دارد. این یافته با برخی از یافته‌های دیدگاه نظری (Skinner & et al, 1990; Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991)؛ برخی از یافته‌های مدل چرخه تاب‌آوری (Martin & Marsh, 2003)، نظریه خود تعیین گری (Reeve, 2012)، برخی از یافته‌های مدل نظری (Sandoval - Hernandez & Cortes, 2013) و پژوهش‌های (Veiga, 2016, Esteban, Sanchez Marti, 2014, Marsh, 2003) و (Sharif Mousavi & Hejazi, 2015) همسو است. در تبیین فرضیه فوق می‌توان چنین استنباط کرد طبق دیدگاه نظری (Skinner & et al, 1991; Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991) نظام خود (خودمختاری ادراک شده، ارتباط و شایستگی) منجر به عمل دانش‌آموز (درگیری یا عدم درگیری تحصیلی شناختی، عاطفی و رفتاری) می‌شود؛ خودمختاری نشان‌دهنده تجربه رفتاری است که خود فرد مسئول آن است و حق انتخاب دارد (Reeve; 2012). شایستگی نیاز فرد به احساس مؤثر بودن در تعامل با محیط را نشان می‌دهد و ارتباط، حاکی از نیاز فرد به پیوند عاطفی نزدیک و دلبستگی ایمن به دیگران است و تمایل فرد به برقراری رابطه گرم حمایتگر و مسئولانه با دیگران است (Deci & Ryan, 2000). از طرفی عناصر تشکیل‌دهنده این نظریه‌ها با عناصر تشکیل‌دهنده دو نظریه (Martin & Marsh, 2003) و (Sandoval - Hernandez & Cortes, 2013) همپوشانی دارد دانش‌آموزان که به خودباور دارند، برای تحصیل ارزش قائل‌اند، بر مطالعه متمرکزند... (Martin & Marsh, 2003) هنگام تجربه شکست در راستای اهداف خود پافشاری می‌کنند (Eccles & Samorff, 1998; quoted by Wang & Eccles, 2013)، از حمایت کافی در خانه و مدرسه برخوردارند (Sandoval - Hernandez & Cortes, 2013) از شکست موقعیت مناسبی را برای خود به وجود می‌آورند. در واقع این دانش‌آموزان چالش‌ها را به چالش می‌کشند و از آن‌ها موقعیت می‌سازند. با توجه به ادبیات پژوهش، سازگاری با مشکلات تحصیلی احتمال درگیر شدن دانش‌آموز در فعالیت‌های آموزشی را افزایش می‌یابد.

فرضیه ششم: جو روانی- اجتماعی کلاس درس با واسطه تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تأثیر علی و غیرمستقیم دارد. با توجه به نتیجه گزارش شده در جدول (۴) مشخص است که اندازه ضریب تأثیر استاندارد مستقیم برابر با  $0/086$  و ضریب تأثیر غیرمستقیم  $0/32$  است که این مقادیر در سطح  $(P < 0/01)$  معنادار هستند.

برخی یافته‌های نظری زیر بنایی الگوی فرایندی (Connell & Wellborn, ; Connell, 1990) برخی یافته‌های نظری زیر بنایی الگوی فرایندی (Sandoval - )؛ (Martin & Marsh, 2003; Reeve, 2012)؛ (Skinner & et al, 1990) (1991)؛ (Hernandez & Cortes, 2013)؛ پژوهش‌های (William & Bryan, 2013; Veiga & et al, 2016)؛ (Filbert & Flynn, 210; Sharif Mousavi, 2014; Sharif Mousavi & Hejazi, 2015). نیز این فرضیه را تأیید می‌کنند.

فرضیه هفتم: جو عاطفی خانواده با واسطه تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه تا تیر علی و غیرمستقیم دارد. با توجه به نتیجه گزارش شده در جدول (۵) مشخص است که اندازه ضریب مستقیم برابر با ۰/۱۹۸ و اندازه ضریب غیرمستقیم برابر با ۲/۱۱ است، این ضرایب تأثیر غیرمستقیم از نظر آماری در سطح (P<۰/۰۱) معنادار دار هستند. این نتیجه به‌وضوح گویای این است که فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

این فرضیه با برخی یافته‌های نظری زیر بنایی الگوی فرایندی (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991; Sharif Mousavi, 2014; Sharif Mousavi & Hejazi, 2015) همسویی دارد. در تبیین یافته‌های این پژوهش این‌طور می‌توان گفت، با توجه به آنچه در تبیین فرضیه‌های سوم و چهارم گفته شد جو روانی اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با کاهش فاکتورهای خطر و افزایش عوامل محافظت‌کننده و به‌عکس تاب‌آوری تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهند، در فرضیه پنجم نیز بیان شد که تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی مؤثر است. بدین ترتیب با توجه به آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت جو عاطفی خانواده (محبت، نوازش، تأیید، تجارب مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد و احساس امنیت) و جو روانی اجتماعی کلاس درس (برخورد یا ناهماهنگی، همبستگی یا یکپارچگی، انضباط یا تکلیف‌مداری) بر تاب‌آوری تحصیلی تأثیر علی گذاشته و تاب‌آوری تحصیلی را بالا می‌برند (ارتباطی، مثبت نگر و مسئله محور) تاب‌آوری تحصیلی نیز درگیری تحصیلی (شناختی، رفتاری و عاطفی) را تحت تأثیر قرار می‌دهد و درگیری تحصیلی افزایش یا کاهش می‌دهد.

با توجه به اینکه در این پژوهش مسیر مستقیم دو متغیر جو روانی - اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده معنادار نبود، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی روی همین جامعه آماری در جهت پیگیری نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش صورت بگیرد.

## References

- Akbarpour Zanglani, MB., Zare, H., Ekrami, M., Maleki, H (2016), Relationship between social structure of education, socioeconomic status and cultural capital of the family and educational conflicts of distance education students, *Journal of Educational Psychology Quarterly*, 12th year, 12, 96-70
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Reshly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Boxer, P., Goldstein, S. E., DeLorenzo, T., Savoy, S., & Mercado, I. (2011). Educational aspiration–expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of adolescence*, 34 (4), 609-617.
- Baumrind, D. (). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology monographs*, 4, 1-103,
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument—Elementary Version. *School Psychology Quarterly*, 27 (2), 61.
- Chau, K., Baumann, M., Kabuth, B., & Chau, N. (2012). School difficulties in immigrant adolescent students and roles of socioeconomic factors, unhealthy behaviours, and physical and mental health. *BMC Public Health*, 12 (1), 453
- Connell, J. P. (1990). Context, self, & action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. *The self in transition: Infancy to childhood*, 8, 61-97.
- Connell, J. P., & Wellborn, J., (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunner & A. Sroufe (Eds) *Minnesota Symposium on Child development*, (vol, 22, pp.43-77). Hillsdale: Erlbaum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268
- Ellen W.R, Sangwon K, Jean A.B, Randy W.K, & Arthur M.H. (2010). Student Personal Perception of Classroom Climate: Exploratory and Confirmatory Factor.
- Esteban, M.P., Sanchez Marti, A. (2014). Beyond compulsory schooling: resilience and academic success of immigrant youth. *Social and Behavioral Science*, 132, 19-24.
- Felizardo, S., Cantarinha, D., Alves, A. B., Ribeiro, E. J., & Amante, M. J. (2016). Students' Involvement in School and Parental Support: Contributions to the Socio-Educational Intervention. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 278-287.
- Fraser, B.J., Giddings, G.J., & Mcobbie, C.R. (1995). Evolution and validation of personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. *Journal of Research in science teaching*, 32, 399-422
- Fraser, B. J. (1994). Research on Classroom & School Climate. In D. Gabel, *Handbook of research on science teaching and learning*, (493-542) New
- Fredericks, J. A., Bumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.

- Filbert, M. K., Flynn, J. R. (2010). Developmental and cultural assets and resilient outcomes in first nation's young people in care: An initial test of an explanatory model. *Children and Youth Services Review*, 32, 560-564.
- Ghaemi, A (2002), How to strengthen and consolidate religious attitudes and behavior in students, Amiri
- Golestaneh, M., Rezaei, M., Pooladi, A (2014), Investigating the relationship between resilience and psychosocial-Social atmosphere of the class and educational stress, 6th International Conference on Child and Adolescent Psychiatry
- Golestani, L (2014), Investigating the relationship between resilience and responsibility with the family's emotional atmosphere, Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Tehran Central Branch
- Heilburn, A. B. (1964). Parental Model Attributes, Nurturant Reinforcement, & Consistency of Behavior in Adolescents. *Child Development*, 35, 1, 151- 167.
- Hossein Chari, M (2001), Reliability and validity of the psychosocial-Social atmosphere scale for use in Iranian secondary schools, unpublished article, Shiraz Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental psychology*, 47 (1), 233.
- Linnbrinc, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*. 19, 119-137.
- Luebbe, A. M., & Bell, D. J. (2014). Positive and negative family emotional climate differentially predict anxiety and depression via distinct affective pathways. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 897-911
- Luthar, S. (1991). Vulnerability & resilience: a study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600-616. Yates, T. M. and Masten, A. S.
- Malczyk , Benjamin R. (2015). The effects of parental monitoring and parent-child relationships quality on children's academic engagement in mother-headed, single-parent families. DISSERTATION. Social Welfare, State University of New York at Albany.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34 (5), 488-500.
- Martin, A. J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47 (1), 88-106.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe?. *Australian Psychologist*, 38 (1), 31-38.
- Martin, J. A., Marsh, W. H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 353-370.
- Madad, AR (2001), Studying the relationship between psychosocial atmosphere of class and academic achievement in mathematics, Master's thesis. Tehran. University of Tehran

- Mirza'i, S.H., Kayamanesh, A., Hejazi, E., SH.S., Bani Jamali, & Shokou Sadat. (2016). The Effect of Competency Perceptions on Educational Resonance through Self-Motivated Mediation. *Journal of Psychological Methods and Models*, 7 (25), 67-82.
- Rashidi, A., Amiri, M., Mehravar Gheglou, Sh., Nodehi, H (2014), Study of the relationship between perception of classroom learning environment and academic resilience, *Educational and learning research*, Volume 2, Issue 7
- Ranjbar, M (2013), the mediation role of goal orientation in the relationship between the coherence and flexibility of the family of academic resilience, Doctoral dissertation, Faculty of Literature and Humanities University of Shiraz
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on Student engagement*. New York: Springer.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 257-267.
- Richardson, T. E. Long, G. L. & Woodly, A. (2003). Academic engagement and perception of quality in distance education. *Open learning*. vol, 18, Pp. 23-38.
- Samuels, W. E. (2004). Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience.
- Saif, AA (2007), *Educational Psychology*, Tehran. Ahah Pun
- Savari, K (2012), Study of the prevalence of academic procrastination among students (girls and boys) of Payam-e Nour University of Ahwaz, *Social Cognition Quarterly*, 1, 64-63
- Sandoval - Hernandez A , Cortes , D , (2013)., Factors and conditions that promotes academic resilience: A cross-country perspective . *American psychologist*, 90 130-144,
- Sepah Mansour, M., Barati, Z., Behzadi, S (2016), Educational resilience model based on academic competence and teacher-student relationship. *Journal of Psychological Methods and Models*, 7 (25), 25-44
- Sedaghat, Z., Haji Yakhchali, AR., Shahni Yaylaq, M., Maktabi, Gh (2016), Testing and comparing the causal relationship model of the goals of progression and friendship with math performance by mediating role of enlisting among female students of the primary and secondary schools of Ahwaz. *Journal of Psychological Methods and Models*, 7 (25), 45-66
- Sharif Mousavi, F., Hejazi, E (2015), Relationship between textural factors and academic engagement and the mediation role of resilience, *Second International Conference on Psychology of Educational Sciences and Lifestyle*
- Skinner, E. A. , Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32
- Soltani Nejad, M., Asiabi, M., Adhami, B, Tavanayi Yousefian, S (2014) Analyzing the psychometric indices of ARI, *Educational Measurement Quarterly*, Volume 5, Number 15
- Tomaszek, K. (2017). Wielowymiarowość zaangażowania uczniów w aktywności szkolne. *Psychologia Rozwojowa*, 2017 (Numer 1), 29-45
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European Psychologist*.

- Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33 (2), 187-197
- Veiga, Feliciano H. (2016). Assessing Student Engagement in School: Development and Validation of a Four-dimensional Scale. Future Academy Multidisciplinary Conference "ICEEPSY & CPSYC & icPSIRS & BE-ci" 13-17 October 2015 Istanbul.
- Zerang, RA (2012), The relationship between learning styles and academic engagement and students' academic performance in Ferdowsi University of Mashhad, Master's Degree in Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Faculty of Education and Psychology
- Wang, M., Eccles, S. (2013). School context, achievement motivation and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23
- Williams, J. M., & Bryan, J. (2013). Overcoming adversity: High-achieving African American youth's perspectives on educational resilience. *Journal of Counseling and Development*, 91, 290-299.

