

تحلیل کانونی رابطه بین امنیت در مدرسه و مشارکت فعال در آن

محمدحسین خانی^۱، عنایت‌اله زمانپور^۲، سیده‌خدیجه مرادیانی‌گیزه‌رود^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۲/۴

تاریخ وصول: ۱۳۹۵/۷/۱۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه امنیت در مدرسه با مشارکت فعال در آن صورت پذیرفت؛ بدین صورت که ۳۲۲ نفر از کلیه دانش‌آموزان دبیرستان‌های دولتی در شهر ری با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و به مقیاس‌های اصلاح‌شده امنیت در مدرسه اسکیا، سیمون، پترسون و فورد (۲۰۰۶) و مشارکت فعال‌وانگ، ویلت و اسکلتس (۲۰۱۱) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل همبستگی بنیادی و با استفاده از نرم افزارهای SPSS 18 و STATGRAPHICS 5.1 مورد بررسی قرار گرفتند. تحلیل کانونی سه مجموعه معنادار بین امنیت در مدرسه و مشارکت فعال در آن را نشان داد. براساس مجموعه اول، جو مدرسه و امنیت در یادگیری با یادگیری خودگردان، حس تعلق در مدرسه و استفاده از راهبردهای شناختی رابطه داشت و ۴۳ درصد از واریانس آن‌ها را تبیین می‌کرد. براساس مجموعه دوم، جو مدرسه، عدم رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالاتر، امنیت فردی و عدم اختلاف و خشونت با یادگیری خودگردان، استفاده از راهبرد شناختی، اشتیاق به یادگیری و حس تعلق به مدرسه رابطه داشت و ۱۰ درصد از واریانس آن را تبیین می‌کرد؛ و بر اساس مجموعه سوم جو مدرسه، عدم رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالاتر، ارتباطات در مدرسه و امنیت در یادگیری با یادگیری خودگردان، حس تعلق در مدرسه و استفاده از راهبردهای شناختی رابطه داشت و ۵ درصد از واریانس آن را تبیین می‌کرد. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت در مدارس که مؤلفه‌های امنیت در مدرسه برقرار است و در سطح بالایی قرار دارد دانش‌آموزان مشارکت فعال بیشتری دارند. این نتیجه با در نظر گرفتن نظریه میدانی لوین، رویکرد بوم‌شناختی برنر و نظریه انسان‌شناسانه مازلو قابل تبیین است.

واژگان کلیدی: امنیت در مدرسه، تحلیل کانونی، مشارکت فعال در مدرسه، نوجوانان

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسؤل) Khani1367@Gmail.Com

۲. دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی enayat_zamanpour@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه لرستان Leylabahari@Ymail.Com

مقدمه

مشاهده دانش‌آموزان بی‌انگیزه، بی‌توجه و خسته از درس در مدارس، اهمیت بررسی مشارکت فعال در مدارس را بر هر پژوهشگری آشکار می‌سازد (اپلتن، چریستنسن و فورلانگ^۱، ۲۰۰۸). برآوردهای صورت گرفته نشان می‌دهد ۴۰ تا ۶۰ درصد از دانش‌آموزان دبیرستانی سراسر جهان مشارکت فعال در مدرسه ندارند؛ آن‌ها کمتر تلاش کرده، در انجام تکالیف اهمال کاری می‌کنند و همیشه در مدرسه ابراز خستگی می‌کنند (کونر^۲، ۲۰۰۹). این روزها مشارکت فعال در مدرسه، علاقه روزافزونی در بین پژوهشگران پیدا کرده است؛ زیرا که عاملی کلیدی برای رهایی از عملکرد تحصیلی پایین دانش‌آموزان می‌باشد (فردریک، بلومفلد و پاریس^۳، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر، این سازه پادزهری برای عملکرد تحصیلی پایین، سطح بالای خستگی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان و حتی کنار گذاشتن تحصیل آنان می‌باشد (مور و لیپمن^۴، ۲۰۰۶).

مطالعه تاریخ کوتاه و تقریباً ۲۷ ساله مشارکت فعال نشان می‌دهد که در ارتباط با این سازه تعاریف مختلفی ارائه شده است. در سال ۱۹۸۵ موشر و مکگان^۵ پژوهش‌های حوزه علوم تربیتی را مورد بررسی قرار دادند و دریافتند تنها دو پژوهش از اصطلاح "مشارکت فعال"^۶ استفاده کرده‌اند. یکی از این دو پژوهش مشارکت فعال را به عنوان "شرکت دانش آموز در فعالیت‌هایی که مدرسه ارائه می‌دهد" تعریف کرده است (اپلتن، چریستنسن و فورلانگ^۷، ۲۰۰۸). مشارکت فعال در مدرسه با رویکردهای متفاوتی مورد مطالعه قرار گرفته است. جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و اقتصاددانان در بافت دبیرستان برای عملیاتی کردن این مفهوم تعاریف مختلفی ارائه می‌دهند (کانر^۸، ۲۰۰۹). داتر (۲۰۰۶) مشارکت فعال در مدرسه را احساس، رفتار و فکر دانش‌آموز نسبت به تجربه مدرسه تعریف می‌کند (داتر^۹، ۲۰۰۶).

1. Appleton, Christenson & furlong
2. Conner
3. Fredricks, blumenfel & paris
4. Moore & Lippman
5. Mosher & Macgowan
6. Engagement
7. Appleton, Christenson & furlong
8. Conner
9. Dotterer

استرنبرگ و سوبوتنیک^۱ (۲۰۰۶) این سازه را به صورت "علاقه دانش آموز به مدرسه، احساس تعلق و ارزش دادن به آن" تعریف می کنند.

مطالعات بی شماری نشان می دهد مشارکت فعال در مدرسه با پیامدهای مثبتی نظیر معدل بالا (آکی^۲، ۲۰۰۶)، انگیزش و یادگیری بلندمدت (شرنوف^۳ و همکاران، ۲۰۰۳) و کیفیت زندگی بهتر (ویلمس^۴، ۲۰۰۳) همراه است. اهمیت های مشارکت فعال در مدرسه موجب شده برخی از پژوهش ها به بررسی عوامل محیطی و ارتباط آن با نیازهای فردی در ارتقای مشارکت فعال در مدرسه (کنل^۵، ۱۹۹۰؛ اسکینر و بلمونت^۶، ۱۹۹۳) و برخی دیگر به بررسی تأثیر انواع آموزش بر مشارکت فعال دانش آموزان پردازند (نیومن^۷، ۱۹۹۲؛ نیومن، ولج و لامبورن^۸، ۱۹۹۲).

مرور پیشینه پژوهشی بیانگر این است که دانش آموزانی که در مدرسه بیشتر مشارکت فعال دارند از عملکرد تحصیلی بهتری برخوردارند (سیکمهالی و اشیندر^۹، ۲۰۰۰؛ نیون، ویلاگ و لامبورن^{۱۰}، ۱۹۹۲). دانش آموزانی که مرتب در کلاس درس شرکت می کنند، بر یادگیری تمرکز می کنند و به قانون های مدرسه تعهد دارند؛ در حالت معمول معدل بهتری کسب می کنند و در آزمون های سراسری موفق تر می باشند (بندورا و همکاران^{۱۱}، ۱۹۹۶؛ کاراوی و همکاران^{۱۲}، ۲۰۰۳؛ وانگ و هال کام^{۱۳}، ۲۰۱۰). در مقابل فقدان مشارکت فعال در مدرسه، پیامدهای ناگواری نظیر موفقیت تحصیلی پایین، رفتارهای منحرف و حتی اخراج به همراه دارد. علاوه بر این موارد، مشارکت فعال در مدرسه با کاهش دادن رفتارهایی که

-
1. Sternberg & subotnik
 2. Akey
 3. Shernoff
 4. Willms
 5. Connel
 6. Skinner&belmont
 7. Newmann
 8. Newmann, Wehlage, & Lambor
 9. Csikszentmihalyi & Schneider
 10. Newmann, Wehlage, & Lamborn
 11. Bandura
 12. Caraway
 13. Wang & Holcombe

موفقیت تحصیلی را محدود می‌سازند دانش‌آموز را تاب آور می‌سازد (استرنبرگ و سوبوتنیک^۱، ۲۰۰۶).

یکی از عوامل تأثیرگذار بر مشارکت فعال در مدرسه دانش‌آموزان وجود امنیت در مدرسه است (بندپادی و همکاران^۲، ۲۰۱۲؛ باون و همکاران، ۱۹۹۸). عده‌ای از پژوهشگران این رابطه را بسط داده و معتقدند اگر محیط نایمن مدرسه موجب شود که دانش‌آموز در مدرسه مشارکت فعال نداشته باشد این امر می‌تواند باعث شود دانش‌آموز در سراسر زندگی خود میل و رغبتی به مشارکت فعال در امور نداشته باشد (گرسکی و پیلاتو^۳، ۱۹۹۳). با وجود اهمیت‌های بررسی رابطه امنیت در مدرسه با مشارکت فعال، مرور دقیق پیشینه پژوهشی در ایران نشان می‌دهد که تاکنون در ایران در این رابطه پژوهشی صورت نگرفته است.

امنیت در مدرسه، اشاره به جو کلی مدرسه دارد. در مدرسه امن دانش‌آموزان به لحاظ هیجانی و فیزیکی ایمن هستند و احترام و اعتماد متقابلی بین اعضای مدرسه وجود دارد؛ در حالی که در مدارس نایمن خشونت، دعوا، زورگیری، جرم و سوء مصرف مواد دیده می‌شود (دول، فوهل و یون^۴، ۲۰۱۰). محیط نایمن در کار معلمان ایجاد خلل می‌کند و فرصت کامل برای آموزش را از آن‌ها سلب می‌کند؛ زیرا که در این محیط معلم بخشی از توجه و زمان خود را باید معطوف به مشاجره‌ها، منازعه‌ها و دیگر موارد انضباطی دانش‌آموزان کند. پر واضح است که این عامل موجب می‌شود معلم از مدار وارد ساختن دانش‌آموزان به مشارکت فعال خارج شود (میتچل، بردشو و لیف^۵، ۲۰۱۰؛ جانسون^۶، ۲۰۰۹).

در قلمرو نظری، نظریه بوم‌شناختی، برنر^۷ ابراز می‌دارد مدرسه به‌عنوان خانه دوم دانش‌آموزان نقشی کلیدی در مشارکت فعال آنان و سایر رفتارهای مثبت دانش‌آموزان دارد (باون و باون^۸، ۱۹۹۹؛ گارباینو و آبراموتیز^۹، ۱۹۹۲). این نظریه دانش‌آموز را به‌گونه‌ای در نظر می‌گیرد که در سیستم پیچیده‌ای از روابط رشد می‌کند و مدرسه از ابعاد مختلفی نظیر

1. Sternberg & subotnik
2. Bandyopadhyay
3. Gorski & Pilotto
4. Doll, Pfohl & yoon
5. Mitchell, Bradshaw, & Leaf
6. Johnson
7. Brenner
8. Bowen & Bowen
9. Garbarino & Abramowitz

وجود امنیت در مدرسه بر او تأثیر می‌گذارد (برونر وموریس، ۱۹۹۸؛ به نقل از برک، ترجمه: سیدمحمدی، ۱۳۸۴). از این رو فرض بر این است که وجود امنیت در مدرسه تأثیر معناداری بر مشارکت فعال دانش‌آموزان خواهد داشت. در این راستا، نظریه میدانی لوین نیز به بررسی این تأثیر پرداخته است. لوین این تأثیر را در قالب مفهوم نظری فضای زندگی توضیح می‌دهد. فضای زندگی فرد، شامل همه اعمال تأثیرگذار در یک زمان خاص است. این تأثیرات، واقعیت‌های روان‌شناختی^۱ نامیده می‌شود. لوین معتقد است مدرسه و به‌ویژه وجود امنیت در آن به‌عنوان یک واقعیت بیرونی می‌تواند فضای زندگی دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار دهد و بدین طریق نقشی در مشارکت فعال دانش‌آموز داشته باشد (هرگنهان، ۲۰۰۸).

در مجموع می‌توان گفت محیط مثبت و حامی مدرسه می‌تواند برای دانش‌آموزان پاداش‌دهنده باشد و آن‌ها را وارد فرایند مشارکت فعال در مدرسه سازد (الکساندر^۲ و همکاران، ۱۹۹۷). در واقع مدرسه امن، موانع موجود بر سر راه مشارکت فعال دانش‌آموزان را تا حد زیادی از بین می‌برد. به عبارت دیگر، آن گونه که از نظریه انسان‌گرایانه مازلو استنباط می‌شود دانش‌آموز زمانی در پی ارضای نیازهای شناختی خود نظیر استفاده از راهبرد شناختی، اشتیاق به یادگیری و یادگیری خودگردان برمی‌آید که نیازهای سطح پایین‌ترش نظیر امنیت فردی، امنیت در یادگیری، عدم رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالاتر و عدم اختلافات و خشونت تأمین شود.

پژوهش حاضر، اولین کوشش در جهت بررسی رابطه بین امنیت در مدرسه و مشارکت فعال در آن به‌شمار می‌رود. پژوهش حاضر با گردآوری داده‌هایی در زمینه امنیت در مدرسه و مشارکت فعال در آن به دنبال یافتن پاسخی برای چگونگی ارتباط بین امنیت در مدرسه و مشارکت فعال در آن می‌باشد؛ به‌ویژه این پژوهش در پی روشن کردن این موضوع است که برای فهم و تبیین رابطه بین دو مجموعه از متغیرهای مورد بررسی یعنی امنیت در مدرسه (عدم رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالاتر، عدم اختلافات و خشونت، جو مدرسه، ارتباطات در مدرسه، امنیت فردی و امنیت در یادگیری) و مشارکت فعال در آن (یادگیری خودگردان، حس تعلق در مدرسه، استفاده از راهبرد شناختی و اشتیاق به یادگیری) چند بُعد

1. psychological facts
2. Alexander

این روابط احتمالی ضروری است. پرسش اصلی این پژوهش عبارت است از اینکه: آیا ابعاد امنیت در مدرسه قادر به پیش‌بینی مشارکت فعال در دانش‌آموزانی باشد؟ و این که چند بعد به‌منظور روشن کردن رابطه احتمالی بین دو مجموعه از متغیرهای پژوهش لازم است؟ بدین ترتیب فرضیه پژوهش بدین صورت بیان می‌شود که: بین امنیت در مدرسه (عدم رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالاتر، عدم اختلافات و خشونت، جو مدرسه، ارتباطات در مدرسه، امنیت فردی و امنیت در یادگیری) و مشارکت فعال در آن (یادگیری خودگردان، حس تعلق در مدرسه، استفاده از راهبرد شناختی و اشتیاق به یادگیری) رابطه وجود دارد.

روش پژوهش

این پژوهش، در قالب تحقیق پیمایشی که یکی از انواع تحقیق توصیفی (غیر آزمایشی) می‌باشد انجام گرفته است. طرح پژوهش، از نوع همبستگی بنیادی یا کانونی^۱ می‌باشد. زیرا هدف این پژوهش، پی بردن به تغییرات چندین متغیر ملاک «مشارکت فعال در مدرسه» بر اساس متغیرهای پیش بین «امنیت در مدرسه» می‌باشد. از آن جایی که متغیر ملاک از یک مجموعه چهار متغیری از مشارکت فعال در مدرسه تشکیل شده است، که از لحاظ نظری با یکدیگر ارتباط دارند، در این حالت استفاده از روش رگرسیون امکان پذیر نیست. همچنین به جهت نبود سابقه پژوهش در زمینه بررسی رابطه امنیت در مدرسه با مشارکت فعال در آن، تحلیل همبستگی کانونی امکان کشف روابط جالب و پیچیده را بین متغیرهای ملاک و پیش بین فراهم می‌سازد (هومن، ۱۳۸۵؛ به نقل از قلاوندی، ساری گلو و بابایی سنگلجی، ۱۳۹۱)؛ بنابراین از روش تحلیل همبستگی بنیادی برای بررسی رابطه بین مجموعه یا ابعاد امنیت در مدرسه با مجموعه یا ابعاد مشارکت فعال استفاده شد. برای تحلیل از نرم افزارهای SPSS و STATGRAPHICS 5.1 استفاده شد.

جامعه هدف این پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دبیرستان‌های دولتی شهر ری در سال ۹۲-۹۱ (در حدود ۹۰۰۰ نفر، ۱۵ مدرسه) بود که ۳۲۲ نفر از ایشان به‌عنوان نمونه و به‌صورت خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند؛ بدین صورت که در مرحله اول تعداد ۴ دبیرستان پسرانه و ۴ دخترانه به‌صورت تصادفی انتخاب و در مرحله بعد از میان کلاس‌های موجود آن مدارس به‌صورت تصادفی ۳ کلاس انتخاب شد و در نهایت پرسشنامه بین همه دانش‌آموزان کلاس

1. canonical correlation

توزیع شد؛ به علت امکان وجود پرسشنامه غیرمعتبر این تعداد را به ۳۵۰ نفر افزایش داده و در نهایت پس از حذف پرسشنامه‌های فاقد اعتبار تحلیل‌ها بر روی نمونه‌ای ۳۲۲ نفری انجام شد. از دو پرسشنامه برای گردآوری داده‌ها و سنجش متغیرها در این پژوهش استفاده شده است:

الف) مقیاس تجدید نظر شده امنیت در مدرسه: این پرسشنامه توسط اسکیا^۱ و همکاران (۲۰۰۶) تهیه و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای چهار عامل (مؤلفه) به نام‌های جو و ارتباطات^۲، عدماختلاف و خشونت^۳، امنیت فردی^۴، عدم رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالاتر^۵ می‌باشد. از آنجایی که در جامعه دانش‌آموزان ایرانی این پرسشنامه اعتباریابی نشده و ساختار عاملی آن مورد بررسی قرار نگرفته بود در این پژوهش، برای سنجش همسانی درونی از ضریب آلفای کرونباخ و روایی محتوایی و سازه مقیاس به ترتیب با استفاده از نظر متخصصان و تحلیل عوامل به صورتی که در ذیل می‌آید مورد بررسی قرار گرفت.

در مرحله اول پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌ها غربال شده و موارد مربوط به الگوی پاسخ‌ها و بی‌پاسخ‌ها مورد واکاوی قرار گرفت که منجر به کنار گذاشتن ۲۳ پرسشنامه غیرمعتبر شد و داده‌های بی‌پاسخ به روش بیشینه برآورد^۶ (EM) جایگزین شدند. همچنین تعدادی از گویه‌ها به دلیل داشتن کجی و کشیدگی بیشتر از ± 2 حذف شدند. میانگین و انحراف معیار بقیه گویه‌ها نشان‌دهنده پراکندگی مناسب نمره‌ها و نتایج دو آماره کجی و کشیدگی نیز نشان می‌داد که پراکندگی داده‌ها در هر متغیر به صورت توزیع نرمال می‌باشد که نشان‌دهنده رعایت مفروضه‌های تحلیل پارامتریک است.

در مرحله دوم نخست قابلیت تحلیل عاملی از طریق مقیاس کایزر-مایر-اولکین^۷ و مقیاس کرویت بارتلت^۸ بررسی شد. بر این اساس مقدار مقیاس کایزر-مایر-اولکین (۰/۸۸) بیانگر کفایت نمونه بود و آزمون کرویت بارتلت (۵۷۲۳/۰۴؛ $p < ۰/۰۰۱$) نشان می‌داد که

1. Skiba, Simmons, Peterson & forde
2. connection/climate
3. absense of Incivility and disruption
4. Personal safety
5. absense of delinquency and major safety
6. Expectation maximization
7. Kaiser Mayer Olkin (KMO) Test
8. Bartlett's test of sphericity

ماتریس همبستگی داده‌ها در جامعه صفر نیست. دترمینان ماتریس همبستگی عددی غیر صفر و برابر با ۰/۰۰۹ می‌باشد در نتیجه محاسبه عکس ماتریس همبستگی امکان‌پذیر بود. به‌منظور بررسی روایی سازه مقیاس مشارکت فعال در مدرسه از تحلیل عامل اکتشافی^۱ و روش مؤلفه‌های اصلی^۲، با استفاده از چرخش متعامد از نوع واریماکس^۳ استفاده شد. در کل ارزش ویژه نه عامل بیشتر از یک بود. سه عامل پایانی به دلیل اینکه تنها یک یا دو گویه بر روی آن‌ها بار عاملی داشت حذف شدند و گویه‌های آن‌ها به عامل‌های دیگر انتقال یافت. در مجموع شش عامل شناسایی شد که ۵۲/۶۱ درصد واریانس کل را تبیین می‌کردند. پس از استخراج عامل‌ها مؤلفه‌های بدست آمده به شرح زیر نامگذاری شد: عامل اول، رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالاتر، عامل دوم، اختلافات و خشونت، عامل سوم، جو مدرسه، عامل چهارم، ارتباطات در مدرسه عامل پنجم، امنیت فردی و عامل ششم، امنیت در یادگیری. در مرحله سوم از تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول استفاده شد تا با برآورد واریانس خطای اندازه‌گیری مرتبط با هر گویه، به شکلی مستقیم خطای اندازه‌گیری مورد توجه قرار گرفته شود. نتایج (CFI=۰/۹۵، RMSEA=۰/۰۵۲، NNFI=۰/۹۵، NFI=۰/۹۱) حکایت از برازش مدل داشت. برای سنجش این مفهوم که آیا مؤلفه‌ها در قالب یک مفهوم (امنیت در مدرسه) قرار می‌گیرند از تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم استفاده شد. قبل از انجام تحلیل عامل تأییدی مرتبه دو به دلیل حضور گویه‌های زیاد بر روی عامل‌ها از تکنیک بسته‌بندی سؤال استفاده شد و سپس تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم صورت گرفت. نتایج (IFI=۰/۹۷، CFI=۰/۹۷، NNFI=۰/۹۶، NFI=۰/۹۴ و RMSEA=۰/۰۵۸) حکایت از برازش مدل داشت.

در مرحله پایانی برای بررسی همسانی درونی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد این ضرایب برای مؤلفه‌ها در دامنه ۰/۷۸ تا ۰/۸۷ بود و برای کل مقیاس این ضریب برابر ۰/۹۰ به دست آمد.

(ب) مقیاس تجدیدنظرشده مشارکت فعال در مدرسه: این مقیاس توسط وانگ، ویلت و اسکلتس^۴ (۲۰۱۱) تهیه و اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس

1. exploratory factor analysis
2. principal components analysis
3. varimax
4. Wang, willett & eccles

(شناختی، عاطفی و رفتاری) و ۶ مؤلفه (توجه، پیروی از قوانین مدرسه، حس تعلق در مدرسه، ارزش‌دهی به تحصیل، یادگیری خودگردان^۱ و استفاده از راهبرد شناختی) است. از آنجایی که در جامعه دانش‌آموزان ایرانی این پرسشنامه اعتباریابی نشده و ساختار عاملی آن مورد بررسی قرار نگرفته بود در این پژوهش، برای سنجش همسانی درونی از ضریب آلفای کرونباخ و روایی محتوایی و سازه مقیاس به ترتیب با استفاده از نظر متخصصان و تحلیل عوامل به گونه‌ای که در ذیل اشاره شده است مورد بررسی قرار گرفت.

در مرحله اول پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌ها غربال شده و موارد مربوط به الگوی پاسخ‌ها و بی‌پاسخ‌ها مورد واکاوی قرار گرفت که منجر به کنار گذاشتن ۲۳ پرسشنامه غیر معتبر شد و داده‌های بی‌پاسخ به روش بیشینه برآورد^۲ (EM) جایگزین شدند. همچنین یک گویه به دلیل داشتن کجی و کشیدگی بیشتر از ± 2 حذف گردید. میانگین و انحراف معیار بقیه گویه‌ها نشان‌دهنده پراکندگی مناسب نمره‌ها و نتایج دو آماره کجی و کشیدگی نیز نشان می‌داد که پراکندگی داده‌ها در هر متغیر به صورت توزیع نرمال می‌باشد که نشان‌دهنده رعایت مفروضه‌های تحلیل پارامتریک است.

در مرحله دوم نخست قابلیت تحلیل عاملی از طریق مقیاس کایزر-میر-اولکین و مقیاس کرویت بارتلت بررسی شد. بر این اساس مقدار مقیاس کایزر-میر-اولکین (۰/۷۴) بیانگر کفایت نمونه بود و آزمون کرویت بارتلت (۷۴۰/۹۶؛ $p < ۰/۰۱$) حاکی از آن بود که ماتریس همبستگی داده‌ها در جامعه صفر نیست. دترمینان ماتریس همبستگی عددی غیر صفر و برابر با ۰/۰۹۶ بود؛ در نتیجه محاسبه عکس ماتریس همبستگی امکان‌پذیر است. به منظور بررسی روایی سازه مقیاس مشارکت فعال در مدرسه از تحلیل عامل اکتشافی^۳ و روش مؤلفه‌های اصلی^۴، با استفاده از چرخش متعامد از نوع واریماکس^۵ استفاده شد. در کل ارزش ویژه پنج عامل بیشتر از یک بود؛ عامل پنجم به دلیل اینکه تنها یک گویه بر روی آن بار عاملی داشت حذف شد و گویه آن به عامل‌های دیگر انتقال یافت. در مجموع چهار عامل شناسایی شد که ۵۱/۵۸ درصد واریانس کل را تبیین می‌کردند. پس از استخراج عامل‌ها،

1. self-regulated learning
2. expectation maximization
3. exploratory factor analysis
4. principal components analysis
5. varimax

مؤلفه‌های به دست آمده، به شرح زیر نامگذاری شد: عامل اول، یادگیری خودگردان؛ عامل دوم، حس تعلق در مدرسه؛ عامل سوم، استفاده از راهبرد شناختی و عامل چهارم، اشتیاق به یادگیری.

در مرحله سوم از تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول استفاده شد تا با برآورد واریانس خطای اندازه‌گیری مرتبط با هر گویه، به شکلی مستقیم خطای اندازه‌گیری مورد توجه قرار گرفته شود. نتایج ($AGFI = 0/92$ ، $GFI = 0/94$ ، $CFI = 0/94$ ، $RMSEA = 0/052$) حکایت از برازش مدل داشت. برای سنجش این مفهوم که آیا مؤلفه‌ها در قالب دو خرده‌مقیاس (شناختی و هیجانی) قرار می‌گیرند از تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم استفاده شد. نتایج ($AGFI = 0/92$ ، $GFI = 0/94$ ، $CFI = 0/94$ و $RMSEA = 0/052$) حکایت از برازش مدل داشت.

در مرحله پایانی برای بررسی همسانی درونی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد؛ این ضرایب برای کل مقیاس ۰/۷۰ و برای دو خرده‌مقیاس شناختی و هیجانی ۰/۷۲ و ۰/۵۱ به دست آمد.

روش اجرای پژوهش: این پژوهش به این صورت اجرا شد که در مرحله اول پرسشنامه امنیت در مدرسه و مشارکت فعال در آن از متن اصلی به فارسی ترجمه و سپس ترجمه معکوس گردید؛ این ترجمه دوباره توسط دانشجویان مترجمی به فارسی برگردانده شد که با ترجمه اولیه شباهت بسیاری داشت. در مرحله دوم و در مطالعه مقدماتی پرسشنامه به پنج دانش آموز داده شد و از آن‌ها خواسته شد در رابطه با سؤال‌ها و موارد مبهم آن اظهار نظر کنند. در مراحل بعدی، پس از کسب مجوز لازم از اداره آموزش و پرورش شهرستان ری پرسشنامه‌ها در یک مقیاس کوچک (۳۰ نفر) به صورت مقدماتی اجرا و اشکالات احتمالی آنها مورد ارزیابی قرار گرفت. بعد از اجرای مقدماتی و رفع ابهامات و اشکالات، محقق با حضور در کلاس‌های مورد نظر پس از توضیح در مورد اهداف پژوهش و جلب اعتماد و همکاری دانش‌آموزان و دادن اطمینان از محرمانه بودن نتایج از دانش‌آموزان خواسته شد با دقت و صداقت به گویه‌ها پاسخ بدهند و در نهایت داده‌ها جمع‌آوری گردید.

یافته‌های پژوهش

از کل آزمودنی‌ها (۳۲۲ نفر)، ۱۶۷ نفر آن‌ها زن (۵۱/۹ درصد) و ۱۵۵ نفر (۴۸/۱ درصد) دیگر مرد و میانگین سنی آن‌ها در حدود ۱۶ سال بود. از لحاظ پایه تحصیلی ۱۵۰ نفر (۴۶/۶ درصد) در کلاس اول، ۸۸ نفر (۲۷/۳ درصد) در کلاس دوم و ۸۴ نفر (۲۶/۱ درصد) در کلاس سوم، مشغول به تحصیل بودند. قبل از بررسی رابطه متغیرهای پژوهش، نتایج بررسی شاخص‌های کجی و کشیدگی نشان داد که توزیع داده‌ها به صورت نرمال است. قبل از بررسی فرضیات مقتضی است، همبستگی‌های بین متغیرهای پژوهش بررسی مختصری شود. جدول ۱ ماتریس همبستگی بین متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)	(۷)	(۸)	(۹)	(۱۰)
عدم رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالا تر (۱)	۱/۰۰									
عدم اعتلاقات و محشونت (۲)	۰/۴۳**	۱/۰۰								
جو مدرسه (۳)	۰/۰۹	۰/۱۸**	۱/۰۰							
ارتباطات در مدرسه (۴)	۰/۰۶	۰/۱۴**	۰/۶۷**	۱/۰۰						
امنیت فردی (۵)	۰/۲۱**	۰/۱۸**	۰/۴۶**	۰/۴۲**	۱/۰۰					
امنیت در یادگیری (۶)	۰/۱۳*	۰/۱۶**	۰/۶۸**	۰/۷۱**	۰/۴۵**	۱/۰۰				
یادگیری محدود گردان (۷)	۰/۱۰	۰/۰۵	۰/۴۱**	۰/۴۴**	۰/۱۶**	۰/۴۳**	۱/۰۰			
حس تعلق در مدرسه (۸)	۰/۰۳	۰/۰۹	۰/۴۳**	۰/۴۱**	۰/۲۲**	۰/۴۵**	۰/۳۲**	۱/۰۰		
استفاده از راهبرد شناختی (۹)	۰/۱۵**	۰/۱۱*	۰/۵۰**	۰/۳۶**	۰/۲۳**	۰/۴۰**	۰/۳۹**	۰/۳۴**	۱/۰۰	
اشتیاقی به یادگیری (۱۰)	۰/۰۰	۰/۲۵**	۰/۲۵**	۰/۲۳**	۰/۲۱**	۰/۱۹**	۰/۱۰**	۰/۱۴**	۰/۱۷**	۱/۰۰

□

P < ۰/۰۱**، P < ۰/۰۵*

همانگونه که جدول ۱ نشان می‌دهد بیشترین میزان همبستگی ($r=0/95$) بین امنیت در یادگیری و ارتباطات در مدرسه و در مرتبه بعد بین امنیت در یادگیری و جوّ مدرسه ($r=0/68$) بود. همچنین می‌توان گفت بین مؤلفه‌های امنیت در مدرسه با مؤلفه‌های مشارکت فعال در مدرسه در برخی موارد رابطه معنادار در سطح $0/05$ ، در برخی موارد در سطح $0/01$ و در برخی موارد رابطه‌ای معنادار وجود ندارد. برای بررسی رابطه بین مجموعه امنیت در مدرسه (عدم رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالاتر، عدم اختلافات و خشونت، جوّ مدرسه، ارتباطات در مدرسه، امنیت فردی و امنیت در یادگیری) با مجموعه مشارکت فعال در مدرسه (یادگیری خودگردان، حس تعلق در مدرسه، استفاده از راهبرد شناختی و اشتیاق به یادگیری) از تحلیل همبستگی کانونی استفاده شد. این تحلیل یکی از اعضای تکنیک‌های آماری خطی چندمتغیری می‌باشد که به نوعی می‌توان آن را گسترش یافته تحلیل همبستگی چندمتغیری در نظر گرفت (هومن، ۱۳۹۰). در جدول ۲ نتایج تحلیل کانونی گزارش شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل همبستگی کانونی رابطه مجموعه امنیت در مدرسه با مجموعه مشارکت فعال در

مدرسه

معنی داری	درجه آزادی	خی دو	لامبدا ویلکز	همبستگی کانونی	ارزش ویژه	مجموعه
$p<0/01$	۲۴	۲۳۹/۴۱	۰/۴۶	۰/۶۶	۰/۴۳	۱
$p<0/01$	۱۵	۵۷/۷۶	۰/۸۳	۰/۳۱	۰/۱۰	۲
$p<0/05$	۸	۲۴/۰۵	۰/۹۲	۰/۲۴	۰/۰۵	۳
$p>0/05$	۳	۴/۶۹	۰/۹۸	۰/۱۲	۰/۰۱	۴

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد لاندای ویلکز به منظور آزمون این فرضیه صفر که بین دو مجموعه بعد از استخراج متغیرهای بنیادی قبلی (اگر وجود داشته باشد) همخوانی پس ماند وجود ندارد، به کار می‌رود. برای آزمون معنادار بودن، مقادیر مجذور کای در ستون بعدی ارائه شده است (هومن، ۱۳۹۱). آماره خی دو برای مجموعه اول (۲۳۹/۴۱)، مجموعه دوم (۵۷/۷۶) و مجموعه سوم (۲۴/۰۵) متغیرهای مستقل و وابسته در سطح $0/01$ معنادار است و مجموعه چهارم گرایش به معنی‌داری دارد؛ بنابراین با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که سه مجموعه معنادار از متغیرهای مستقل و وابسته در داده‌ها وجود دارد. رابطه مجموعه اول $0/66$ ، مجموعه دوم $0/31$ و مجموعه سوم $0/24$ می‌باشد. معنای این ضرایب معادل با ضرایب همبستگی ساده (پیرسون) می‌باشد. مجذور همبستگی‌های کانونی، معادل

ارزش ویژه می باشد که معرف مقدار واریانس تبیین شده یک متغیر بنیادی توسط متغیرهای بنیادی دیگر است؛ بنابراین مجموعه اول امنیت در مدرسه ۴۳ درصد، مجموعه دوم ۱۰ درصد و مجموعه سوم ۵ درصد از تغییرات مجموعه های مشارکت فعال در مدرسه را تبیین می کند. همچنین با توجه به جدول ۲ رابطه مجموعه چهارم معنادار نیست. برای بررسی این که مجموعه اول، دوم و سوم متغیرهای مستقل و وابسته از چه متغیرهایی تشکیل شده اند و نحوه ارتباط و اهمیت آن ها چگونه است نیازمند وزن های کانونی هستیم. در جدول ۳ نتایج بررسی مجموعه های اول، دوم و سوم آمده است.

جدول ۳. وزن های کانونی برای مجموعه های معنادار

مجموعه سوم	مجموعه دوم	مجموعه اول	
۰/۳۱	-۰/۸۳	-۰/۰۰	عدم رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالاتر
۰/۱۵	۰/۸۹	۰/۰۷	عدم اختلافات و خشونت
۱	-۰/۳۱	۰/۵۳	جو مدرسه
-۰/۷۶	۰/۰۶	۰/۲۴	ارتباطات در مدرسه
۰/۲۴	۰/۵۲	-۰/۰۶	امنیت فردی
-۰/۶۳	-۰/۱۴	۰/۳۴	امنیت در یادگیری
-۰/۶۰	-۰/۳۸	۰/۳۹	یادگیری خودگردان
-۰/۴۹	۰/۳۳	۰/۴۳	حس تعلق در مدرسه
۰/۹۴	-۰/۴۲	۰/۴۰	استفاده از راهبرد شناختی
۰/۲۲	۰/۸۵	۰/۲۲	اشتیاق به یادگیری

وزن های کانونی، ارقامی استاندارد شده اند که بین صفر تا ۱ تغییر می کنند و به همین دلیل به نام ضرایب همبستگی کانونی استاندارد شده خوانده می شوند و تا اندازه ای نمایانگر همبستگی های تفکیکی هر متغیر از ریشه کانونی مربوطه هستند. به عبارت دیگر، وزن های کانونی با بار عاملی در تحلیل عاملی تفسیر یکسانی دارند. ضرایب همبستگی کانونی استاندارد شده، اهمیت نسبی هر یک از متغیرهای اصلی را در محاسبه مقدار کانونی هر یک از متغیرهای کانونی نشان می دهد. وزن های کانونی یا همان ضرایب کانونی مانند مقادیر بتا در تحلیل رگرسیون هستند.

برای شناسایی متغیرهای معنادار در مجموعه ها یا متغیرهای کانونی، تاباچنیک و فیدل (۲۰۰۷) پیشنهاد می کنند که بار کانونی ۰/۳۰ و بیشتر هر متغیر نشانه معنادار بودن آن در مجموعه خویش است؛ بنابراین متغیرهای معنادار در مجموعه اول شامل جو مدرسه، امنیت

در یادگیری، یادگیری خودگردان، حس تعلق در مدرسه و استفاده از راهبرد شناختی می‌شود و این‌گونه تفسیر می‌شود که هرچه جوّ مدرسه و امنیت در یادگیری بیشتر باشد یادگیری خودگردان، حس تعلق در مدرسه و استفاده از راهبردهای شناختی بیشتر می‌شود.

در مجموعه دوم، متغیرهای معنادار شامل اشتیاق به یادگیری، عدم اختلافات و خشونت، جوّ مدرسه، امنیت فردی، یادگیری خودگردان، حس تعلق در مدرسه، استفاده از راهبرد شناختی و عدم رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالاتر می‌شود و این‌گونه تفسیر می‌شود که هرچه میزان جوّ مدرسه، عدم رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالاتر، کمتر باشد و میزان امنیت فردی، عدم اختلاف و خشونت بیشتر باشد یادگیری خودگردان و استفاده از راهبرد شناختی کمتر و اشتیاق به یادگیری و حس تعلق به مدرسه بیشتر خواهد بود.

در مجموعه سوم متغیرهای معنادار شامل حس تعلق در مدرسه، استفاده از راهبرد شناختی، جوّ مدرسه، عدم رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالاتر، امنیت در یادگیری، یادگیری خودگردان و ارتباطات در مدرسه می‌شود و این‌گونه تفسیر می‌شود که هرچه میزان جوّ مدرسه، عدم رفتارهای مجرمانه و امنیت سطح بالاتر، بیشتر باشد و هرچه میزان ارتباطات در مدرسه و امنیت در یادگیری کمتر باشد یادگیری خودگردان و حس تعلق در مدرسه کمتر و استفاده از راهبردهای شناختی بیشتر خواهد بود.

بحث و نتیجه‌گیری

مفهوم مشارکت فعال در مدرسه قسمتی از مدل گسترده‌تر انگیزش انسان است که طی چند دهه بسط و توسعه یافته است. مشارکت، تظاهر قابل مشاهده انگیزش است و شامل شدت، مقدار و کیفیت هیجانی در فعالیت‌هاست (حجازی و همکاران، ۱۳۹۳). در این راستا ماندراج (۲۰۰۹) معتقد است مشارکت فعال دانش‌آموزان در مدرسه نتیجه انگیزش درونی یا نیازهای فردی است که باعث می‌شود دانش‌آموزان با احساسی مثبت و به شکلی متداوم در فعالیت‌های مدرسه دخیل شوند. مشارکت فعال در مدرسه می‌تواند نقش مهمی در موفقیت تحصیلی (چن^۱، ۲۰۰۸) احساس مثبت به مدرسه (ماندراج^۲، ۲۰۰۹) و افزایش ساعات مطالعه دانش‌آموزان (نیمی^۳، ۲۰۰۷) داشته باشد. از آنجایی که یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر

-
1. Chen
 2. Mandernach
 3. Niemi

مشارکت، وجود امنیت در مدرسه می‌باشد هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین امنیت در مدرسه با مشارکت فعال در آن بود. نتایج تحلیل همبستگی کانونی نشان داد که سه مجموعه معنادار از متغیرهای مستقل و وابسته در داده‌ها وجود دارد. رابطه مجموعه اول ۰/۶۶، مجموعه دوم ۰/۳۱ و مجموعه سوم ۰/۲۴ به دست آمد.

این نتایج منطبق با نظریه بوم‌شناختی برنر^۱ می‌باشد. بنا بر نظر بروفن برنر (۱۹۹۵، ۱۹۹۷) محیط، نیروی راکدی نبوده و همواره افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نتایج این پژوهش نشان داد که وجود امنیت در مدرسه به عنوان یک عامل محیطی به گونه‌ای مثبت و پاداش‌دهنده ادراک دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و موجبات مشارکت فعال آنان را فراهم می‌سازد. همچنین، این نتایج منطبق با نظریه میدانی لوین است؛ زیرا آنچه‌آن که لوین خاطر نشان می‌سازد در یک میدان، هر بخش با بخش‌های دیگر تعامل برقرار می‌کند و بدین طریق در تعیین یا پیش‌بینی یک رفتار مؤثر واقع می‌افتد. در پژوهش حاضر، مؤلفه‌های امنیت در مدرسه برای پیش‌بینی مؤلفه‌های مشارکت فعال با هم تعامل کردند و به گونه‌ای مثبت و معنادار آن را پیش‌بینی کردند.

در ارتباط با مجموعه اول می‌توان گفت "یادگیری خودگردان" اشاره به فرایند یادگیری یکپارچه دارد که شامل رفتارهای سازنده‌ای می‌شود که یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. "حس تعلق در مدرسه" اشاره به زمانی دارد که همه دانش‌آموزان و کادر مدرسه از روی دلسوزی و مهربانی رفتار می‌کنند و "استفاده از راهبردهای شناختی" اشاره به راهبردهای یادگیری دارد که دانش‌آموزان استفاده می‌کنند تا موفقیت بیشتری به دست آورند. بر طبق نظریه‌های انسان‌گرایانه به‌ویژه نظریه مازلو این نیازهای شناختی (یادگیری خودگردان، استفاده از راهبردهای شناختی، حس تعلق در مدرسه) زمانی قابلیت رشد و پرورش پیدا می‌کنند که نیازهای سطح پایین‌تر یعنی نیازهای فیزیولوژیک و به‌ویژه نیاز به امنیت تأمین باشد. زمانی که در رابطه با یادگیری امنیت وجود دارد و مدرسه از کیفیت و مشخصه‌های بهتری برخوردار است دانش‌آموزان به سمت ارضای نیازهای شناختی خود خواهند رفت. دانش‌آموزان با احتمال بیشتری تبدیل به یادگیرندگان خودگردان می‌شوند و بیشتر از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و در مجموع احساس تعلق بیشتری به مدرسه خواهند داشت. در مجموع می‌توان گفت در جو مناسب مدرسه دانش‌آموز از حمایت عاطفی،

1. Brenner's ecological systems theory

فیزیولوژیکی و فیزیکی برخوردار است و از لحاظ مسائل پرخاشگری فیزیکی، هیجانی، جنسی و هرزه‌گری و ... در امان می‌باشد. این عوامل همگی موجب می‌شود که زمینه برای رشد نیازهای شناختی دانش آموز فراهم شود. این یافته با برخی از جنبه‌های پژوهش‌های گراهام و بلمور^۱، ۲۰۰۷ هنریچ^۲ و همکاران ۲۰۰۵ همخوان است.

در ارتباط با این که چگونه نظریه متفاوت زمینه‌گرایی، انسان‌گرایی و گشتالت می‌توانند در تبیین نتایج پژوهش حاضر کنار هم قرار بگیرند می‌توان گفت در تبیین پدیده‌ها، بالاخص پدیده‌های علوم رفتاری، علت‌های بی‌شماری دخیل هستند. و نمی‌توان آن‌ها را تنها با در نظر گرفتن یک نظریه واحد تبیین کرد. در این راستا، پژوهشگران با ترکیب نظریه‌های مختلف و ایجاد رویکردهای التقاطی می‌کوشند تا به بهترین و منطقی‌ترین نحو واریانس‌های ایجاد شده را تبیین کنند. در پژوهش حاضر با توجه به ماهیت پیچیده انسان و به‌ویژه دانش‌آموز سعی بر آن شد تا نتایج با در نظر گرفتن رویکردهای مختلف تبیین شود تا این نکته مد نظر قرار بگیرد که در تأثیرپذیری دانش‌آموز از امنیت در مدرسه عوامل زیادی دخالت دارند که می‌توان آن‌ها را با در نظر گرفتن رویکردهای مختلف تبیین کرد.

در ارتباط با مجموعه دوم می‌توان گفت زمانی که جو مدرسه مناسب نباشد دانش‌آموزان برای خود، همسالان، معلمان و کادر مدرسه احترام زیادی قائل نیستند. آن‌ها به بهانه‌های مختلف برای خود و دیگران مشکل ایجاد می‌کنند در این‌گونه مدارس رفتارهای پرخاشگرایی به‌وفور دیده می‌شود؛ زیرا بین دانش‌آموزان اعتمادی متقابل وجود ندارد. پر واضح است که این عوامل موجب می‌شود دانش‌آموزان به‌جای همکاری و تعاون در امر یادگیری بیشتر به رقابت پردازند؛ به عبارت دیگر، آن‌ها به‌جای اینکه یادگیرندگانی خودگردان شوند و از راهبردهای خلاقانه شناختی استفاده کنند بیشتر به فکر تأمین امنیت خود باشند. آن‌ها در چنین محیطی نمی‌توانند تمام تلاش خود را معطوف به خودگردان شدن و استفاده از راهبردهای شناختی کنند. از سوی دیگر زمانی که "امنیت فردی" که اشاره به امنیت فیزیکی و روان‌شناختی دارد در حد بالایی می‌باشد و اختلاف و خشونت زیادی در مدرسه وجود نداشته باشد. دانش‌آموز در معرض سوءاستفاده و آزار کلامی، فیزیکی، جسمی، عاطفی و جنسی نیست. همچنین از اشکال غیرمستقیم سوءاستفاده از جمله مسائل

1. Graham & Bellmore
2. Henrich

تبعیض نژادی، جنسی، محرومیت و منزوی شدن از همکلاسی‌ها به دور است. دانش‌آموزان اشتیاق به یادگیری بیشتری نشان می‌دهد و به مدرسه احساس تعلق بیشتری می‌کنند. این یافته با برخی از جنبه‌های پژوهش نیشینا و جونن^۱ (۲۰۰۵) همخوان است. لازم به ذکر است بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک در مجموعه دوم رابطه‌ای ۰/۳۱ وجود دارد که این به دلیل ماهیت چندبعدی پدیده‌ها در علوم رفتاری می‌باشد؛ لذا با تأیید و معناداری یک رابطه می‌توان مدل‌های پیچیده‌تری تدوین و برازش آن‌ها را مورد آزمون قرار داد و تبیین بیشتر که یکی از اهداف علم است فراهم ساخت.

علاوه بر توضیحاتی که داده شد، در ارتباط با مجموعه سوم می‌توان گفت زمانی که مدرسه مشخصه‌های مثبت دارد و رفتارهای مجرمانه در آن دیده نمی‌شود معلمان در آموزش خود خلاقانه‌تر عمل می‌کنند؛ بیشتر مشارکت می‌کنند و تعاملات مثبت بیشتری نشان می‌دهند. در این گونه مدارس کارایی و اثربخشی رویکردهای نوین آموزشی نظیر یادگیری مشارکتی و یادگیری مسئله‌محور بسیار بیشتر از دیگر مدارس بوده و معلم از آزادی بیشتری برای کاربرد روش‌ها مختلف آموزشی برخوردار است. پرواضح است که این عامل‌ها زمینه را برای استفاده از راهبردهای شناختی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد؛ زیرا که رویکردهای نوین آموزشی برخلاف آموزش مستقیم که معلم‌محور است دانش‌آموز‌محور بوده و زمینه را برای پرورش راهبردهای مختلف شناختی فراهم می‌سازد. از سوی دیگر، اگر ارتباطات دچار اختلال باشد و دانش‌آموزان در زمینه یادگیری احساس امنیت نکنند پر واضح است که احساس تعلق کمتری به مدرسه می‌کنند و به احتمال کمتری خودگردان می‌شوند. این یافته با جنبه‌هایی از پژوهش‌های کاتالانو، استری، فلمینگ و هاوکینز^۲، (۲۰۰۴) و کربی (۲۰۰۱) همخوان است. در مجموعه سوم همانند مجموعه دوم رابطه‌ای ۰/۲۴ درصدی و معنادار وجود دارد که خود نیز می‌تواند در مدل‌های پیچیده‌تر به کار رود.

محدود بودن جامعه آماری به شهری، یک مقطع تحصیلی، و همچنین یک مقطع زمانی از جمله محدودیت‌هایی بود که هنگام تعمیم‌دهی نتایج باید مورد توجه قرار گیرند. همچنین، ابزار جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش حاضر پرسشنامه‌هایی از نوع خودگزارشی بود. پاسخ

1. Nishina & Juvonen
2. Catalano Oesterle Fleming & Hawkins

به این پرسش‌نامه‌ها گاهی با سوگیری پاسخ‌های دانش‌آموز همراه می‌شود که این امر باید در تبیین نتایج مورد توجه قرار گیرد.

پیشنهادها

۱. معلمان می‌توانند دانش و مهارت‌های لازم برای افزایش امنیت فردی دانش‌آموز و کاهش اختلافات و خشونت را به دانش‌آموزان آموزش مستقیم بدهند؛ تا بدین طریق زمینه را برای یادگیری خودگردان فراهم سازند.

۲. استفاده از رویکردهای جدید آموزشی نظیر یادگیری مشارکتی؛ زیرا که این رویکردها زمینه را برای تعامل و همکاری هرچه بیشتر دانش‌آموزان فراهم می‌سازد و نقش مؤثری در استفاده از راهبردهای شناختی دارد.

۳. فراهم آوردن منابع و سرنخ‌هایی برای معلمان تا از طریق آن بتوانند سریع‌تر مشکلات و نگرانی‌های دانش‌آموزان را یاری دهند. بی‌شک این امر باعث افزایش اشتیاق دانش‌آموز به یادگیری می‌شود.

۴. تشویق مدارس در توانمندسازی و تقسیم قدرت بین دانش‌آموزان در مسائل تصمیم‌گیری و حل مشکلات مدرسه. پر واضح است که این مطلب باعث افزایش حس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه می‌شود.

۵. تاکید بیشتر بر آن دسته از سیاست‌هایی که در آن‌ها بیشتر بر پیشگیری و مداخله تاکید شده است.

تقدیر و قدردانی: بر خود لازم می‌دانیم از مدیران مدرسی که با ما همکاری کردند و کلیه دانش‌آموزانی که با دقت و حوصله پرسش‌نامه را تکمیل کردند تشکر و قدردانی نماییم.

منابع

- برک، لورا. (۱۳۸۴). *روانشناسی رشد*، ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: ارسباران.
- حجازی، الهه؛ طباطبایی، محمود. قاضی؛ لواسانی، مسعود. غلامعلی و مرادی، آسیه. (۱۳۹۳). روابط معلم با دانش‌آموز و درگیری در مدرسه: نقش میانجی‌گر نیازهای اساسی روان‌شناختی. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، (۱)۵: ۴۰-۱۹.
- قلاوندی، حسن؛ امانی‌ساری بگلو، جواد و بابایی سنگلجی، محسن. (۱۳۹۱). تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روان‌شناختی در میان دانش‌آموزان. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸ (۴): ۲۷-۹.

هومن، حیدر. علی. (۱۳۸۱). تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش رفتاری. تهران: انتشارات پارسا.

- Akey, T. M. (2006). School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis. *MDRC*.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*, 87-107.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.
- Bowen, G. L., Richman, J. M., Brewster, A., & Bowen, N. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child and adolescent social work journal*, 15(4), 273-286.
- Bowen, N. K., & Bowen, G. L. (1999). Effects of crime and violence in neighborhoods and schools on the school behavior and performance of adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 14(3), 319-342.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Catalano, R. F., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.
- Chen, J. J. L. (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29(2), 183-198.
- Conner, J. O. (2009). Student engagement in an independent research project: The influence of cohort culture. *Journal of Advanced Academics*, 21(1), 8-38.
- Doll, B., Pfohl, W., & Yoon, J. S. (Eds.). (2012). *Handbook of prevention science*. Routledge.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Garbarino, J., & Abramowitz, R. H. (1992). Children and families in the social environment (2nd ed.). New York: Aldine de Gruyter.
- Gorski, J. D., & Pilotto, L. (1993). Interpersonal violence among youth: A challenge for school personnel. *Educational Psychology Review*, 5(1), 35-61.

- Graham, S., & Bellmore, A. D. (2007). Peer victimization and mental health during early adolescence. *Theory into practice, 46*(2), 138-146.
- Henrich, C. C., Brookmeyer, K. A., & Shahar, G. (2005). Weapon violence in adolescence: Parent and school connectedness as protective factors. *Journal of Adolescent Health, 37*(4), 306-312.
- Kirby, D. (2001). Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent sexual risk-taking. *Family planning perspectives, 33*(6), 276-281.
- Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student engagement and achievement in American secondary schools, 11-39*.
- Mandernach, B. J. (2009). Effect of instructor-personalized multimedia in the online classroom. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 10*(3).
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X., & Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of school health, 83*(1), 45-52.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health, 80*(6), 271-279.
- Moore, K. A., & Lippman, L. H. (Eds.). (2006). *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (paperback: ISBN-0-8077-3182-X, \$17.95; hardcover: ISBN-0-8077-3183-8, \$38).
- Niemi, A. M. (2007). *What are Effective Strategies to Support Student Engagement and Learning?* (Doctoral dissertation, Evergreen State College).
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child development, 76*(2), 435-450.
- Schneider, B., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for the World of Work*.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. In *Applications of Flow in Human Development and Education* (pp. 475-494). Springer Netherlands.
- Skiba, R., Simmons, A. B., Peterson, R., & Forde, S. (2006). The SRS safe school survey: A broader perspective on school violence prevention. *Handbook of school violence and school safety: From research to practice, 157-170*.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology, 85*(4), 571.

- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.
- Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds.). (2006). *Optimizing student success in school with the other three Rs: Reasoning, resilience, and responsibility*. IAP.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate statistics* (5th edn). Boston: pearson Education.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.