

## رابطه‌ی ادراک از جو عاطفی خانواده با درگیری تحصیلی

ملیحه حسینی ابریشمی<sup>۱</sup>، زهرا نیکدل<sup>۲</sup>

۱: دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه ازهر

۲: کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوارسگان، اصفهان

## چکیده:

یکی از متغیرهای مهمی که منجر به درگیری تحصیلی می شود، جو عاطفی موجود در خانواده است. هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی ادراک از جو عاطفی خانواده با درگیری تحصیلی بود. روابط خانوادگی بر نحوه‌ی پردازش اطلاعات و سازگاری آموزش مشخص کردند که وجود روابط بین والدینی نا ایمن به طور غیر مستقیم با پیشرفت تحصیلی ضعیف و پردازش منفی اطلاعات در وقایع استرس آور مرتبط با همسالان رابطه دارد که این وضعیت افزایش ناسازگاری کودک در طی یک دوره یکساله را پیش-بینی می-کند. بنابراین می توان گفت که جو عاطفی خانواده به‌عنوان پیش‌آیند سطح خانواده و همسالان، در فرآیند مقابله با ناملایمات تحصیلی و فرایند تنیدگی، در نظر گرفته می شود. پیشنهاد می شود در مشاوره تحصیلی متغیر ادراک دانش آموز/ دانشجو از جو عاطفی خانواده در نظر گرفته شود.

کلمات کلیدی: درگیری تحصیلی، جو عاطفی، ادراک

## مقدمه:

در سیستم آموزشی دنیای امروز مدارس مهمترین منبع کسب دانش، ارتقا استعداد و بینش در افراد به ویژه در دانش‌آموزان به حساب می‌آیند که مورد توجه دولت مردان، متخصصان بهداشت روان و مشاوران قرار گرفته است (Ashnani & Mostolizade, 2014). در همین راستا، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که پویایی مدارس به محیط مناسب آموزشی، دبیران توانمند، داشتن دانش‌آموزان با انگیزه و پرتلاش وابسته است (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). در این بین توجه به دانش‌آموزان به‌عنوان سرمایه‌های اصلی مدارس، بیشتر مورد تأکید مسئولان مدارس می‌باشد و هر چه دانش‌آموز در مقاطع تحصیلی بالاتر باشد، نیازمند توجه و سرمایه‌گذاری بیشتر است. دانش‌آموزان مقطع متوسطه به علت تجربه انتقال از دوره کودکی به نوجوانی و تحولات ناشی از آن، دستخوش تغییرات زیادی می‌شوند. این تغییرات می‌تواند منابع مختلف استرسی به همراه داشته باشد که پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان را در حال و آینده تحت تأثیر قرار دهد (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). در واقع یکی از مهمترین نگرانی در زمینه روانشناسی مدرسه، فهم چگونگی تلاش دانش‌آموزان برای مواجهه با

مشکلات تحصیلی و مدرسه‌ای است از جمله توانمندی‌هایی که در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان باید توجه شده، سازه کلیدی سرزندگی تحصیلی [۱] است (Martin & Marsh (2008). Mega, Ronconi & De Beni, 2014). سرزندگی تحصیلی را به توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموز در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند. موفقیت در محیط‌های آموزشی مستلزم احساس انرژی و سرزندگی است و سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند، اشاره دارد. (Comerford, Batterson & Tormey, 2015). سرزندگی تحصیلی، یک شکل از تاب‌آوری تحصیلی است که مربوط به چالش‌های وضعیت آموزشی معمولی است و در واقع راهی ساده و مفید برای درک و مفهوم‌سازی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است. (Miller, Connolly & Maguire, 2013).

امروزه مطالعات بر این باورند عوامل بسیاری وجود دارد که پیش‌بینی کننده و مؤثر بر سرزندگی تحصیلی هستند. حتی مداخلات و آموزش‌های زیادی برای افزایش کیفیت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی شناسایی شده‌اند (Finch, Peacock, Lazdowski & Hwang, 2015). پیش‌بینی‌های سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف روان‌شناختی، عوامل مربوط به محیط تحصیلی و مشارکت در فرآیند تحصیلی و عوامل مربوط به خانواده و همسالان مورد توجه قرار گرفته است. (Martin and Marsh, 2008).

در سطح خانواده و همسالان بیشتر به حمایت‌های خانواده، ارتباط با دیگران، شبکه‌های غیررسمی دوستان، مسئولیت همسالان در امر تحصیل، والدین حامی و مقتدر، و عضویت در انجمن‌های مردمی، اشاره شده است (Schwarzer & Knoll, 2007) به همین لحاظ در پژوهش حاضر، جو عاطفی خانواده به‌عنوان پیش‌آیند سطح خانواده و همسالان، در فرآیند مقابله با ناملایمات تحصیلی و فرآیند تنیدگی، در نظر گرفته شد. مطابق نظریه‌ی فعالیت (Neogarten 1964) برقراری و نگهداشت روابط فعال خانوادگی و برخورداری از حمایت اجتماعی و مشارکت در تعامل‌های جمعی، به پویا نگهداشتن فرد کمک شایانی می‌کند و نیروی بالقوه‌ای برای پشتیبانی سلامت روانی محسوب می‌شود و به غنی شدن احساس بهزیستی ذهنی می‌انجامد (Dyck & Holtzman, 2013). منظور از جو عاطفی خانواده، نحوه‌ی ارتباط و طرز برخورد افراد خانواده با هم است. نظر افراد خانواده نسبت به هم، احساسات و علاقه آن‌ها به یکدیگر و چگونگی دخالت یا عدم دخالت آن‌ها در کارهای یکدیگر و همکاری یا رقابت آن‌ها با هم، نحوه‌ی ارتباط آن‌ها را نشان می‌دهد. (Kerso, 2007).

در سطح مدرسه و مشارکت بیشتر به ادراک یادگیرندگان از محیط یادگیری توجه شده است. چنان‌که (Mucherah 2008) تصریح می‌کند محیط یادگیری مدت‌هاست به‌عنوان فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی یادگیرندگان به رسمیت شناخته شده است. اصطلاح جو یا محیط به‌عنوان سیستمی متشکل از ابعاد وضعیتی که بر افراد شرکت‌کننده تأثیر می‌گذارد، شناخته شده است. ابعاد وضعیتی می‌توانند در برگزیده چهار عامل اجتماعی، جسمی، عاطفی و فکری باشند (Pimparyon 2002). عنوان کرد که محیط یادگیری در هر کجا و در هر زمان که فراگیران گرد هم آیند وجود دارد و شامل فاکتورهای مختلفی است که در آموزش

مؤثر سهم دارند (Pace & Stern, 1985). نشان دادند که محیط یادگیری با تأکید بر استرس، روش‌ها و سیاست‌ها، پاداش و ارزشهای موجود در کلاس یا مدرسه توصیف می‌شود که آن را جامعه محیطی اطلاق می‌کنند. یکی از ۱۰ سوالی که در هنگام برنامه ریزی رئوس مطالب پرسیده می‌شود آن است که چه محیط یادگیری یا جوی باید گسترش یابد (Abraham et al, 2008). مطابق نظریه‌ی فعالیت (Neogarten, 1964) برقراری و نگهداشت روابط فعال خانوادگی و برخورداری از حمایت اجتماعی و مشارکت در تعامل‌های جمعی، به پویا نگهداشتن فرد کمک شایانی می‌کند (Achenbaum, 2009) و نیروی بالقوه‌ای برای پشتیبانی سلامت روانی محسوب می‌شود و به غنی شدن احساس بهزیستی ذهنی می‌انجامد (Hill, Kaplan, French & Johnson, 2010). محیط خانواده و نحوه ارتباط سازنده افراد یک خانواده با هم، و محیط غنی یادگیری تحصیلی می‌تواند منجر به پویایی و سرزندگی شود، به عبارت دیگر حل موفقیت‌آمیز موانع و چالش‌ها و تلاش تحصیلی دانش‌آموز سرزندگی تحصیلی را به دنبال خواهد داشت (Dyck & Holtzman, 2013. Mirkamali, Homayeni & Amiri, 2015). تحت عنوان بررسی رابطه بین ادراک از محیط کلاس با سرزندگی تحصیلی دانشجویان انجام دادند. نتایج نشان داد بین ادراک از محیط کلاس و سرزندگی تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد (Bahrami & Badri, 2017). پژوهشی تحت عنوان رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ی شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان انجام دادند. نتایج نشان داد اثر ادراک از محیط یادگیری با واسطه شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت بر سرزندگی تحصیلی معنادار بود (Reindi et al, 2015). در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه جو آموزشی منفی با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی به این نتیجه دست یافتند که حتی با کنترل عامل مداخله گر جنسیت، جو آموزشی نامطلوب کلاس درس بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در حوزه درس ریاضی، تأثیر منفی به همراه دارد (Macneil et al, 2009). نیز در مطالعه‌ای با عنوان بررسی رابطه جو آموزشی با انگیزش و موفقیت تحصیلی به این نتایج دست یافتند که آن دسته از مدارسی که دارای جو آموزشی مطلوب می‌باشند، دانش‌آموزان آن دارای انگیزش و موفقیت تحصیلی بیشتری هستند.

بر اساس نظریه رشد شناختی-اجتماعی (Vygotsky, 1987)، در کلاس‌های درس، زمانی که فعل و انفعالات بین دانش‌آموزان و معلمان و یا در میان خود دانش‌آموزان رخ می‌دهد، توسعه یادگیری دانش‌آموزان در حال وقوع است و باوجود دوستی (وابستگی) و حمایت معلم در کلاس‌های درس، سطح یادگیری دانش‌آموزان بهبود خواهد یافت (Wei, Lau Shiao, Elias & Habibah, 2011). بر این اساس، در دهه‌های اخیر دیدگاه سازنده‌گرایی بر پایه نظریات ویگوتسکی و پیازه به‌عنوان نظریه غالب در یادگیری مطرح شده است (Nie & Lau, 2010) و متخصصان تعلیم و تربیت به طراحی محیط‌های یادگیری کلاسی بر اساس اصول و فرض‌های سازنده‌گرایی روی آورده‌اند. نتایج پژوهش‌های پیشین بیانگر این است که محیط یادگیری که بر اساس اصول سازنده‌گرایی بنا شده، محیط یادگیری مناسبی برای کلاس‌های درس است و موجب کسب نتایج بهتر در پیشرفت تحصیلی و موجب افزایش اثربخشی کلی آموزش می‌شود (Ahmad, Ching, Yahaya and Abdullah, 2015)؛ Kwan and Wong, 2015). Zeidan, 2016). دیدگاه سازنده‌گرایی بر چگونگی ایجاد معنی توسط یادگیرندگان تأکید می‌کند. این دیدگاه فرایند ساختن دانش را مستلزم درگیری فعال یادگیرنده می‌داند. محیط‌های سازنده‌گرایی اجتماعی [۲] سعی می‌کنند فرد را به سمت

مسئولیت، غایت‌نگری، هدفمندی سوق دهند و معلم بیشتر نقش راهنما و تسهیل‌گر را ایفا می‌کند (Kandemir and Palanci, 2014). به این ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که معلمان باید قادر باشند، با توسعه محیط یادگیری مطلوب و متعاقب آن، مثبت ساختن ادراک فراگیران از محیط یادگیری، پیامدهای یادگیری آنها را افزایش دهند؛ که یکی از این پیامدها می‌تواند انگیزش فراگیران باشد. (Khaled and Khatib, 2014)

علاوه بر عوامل خانوادگی و محیط آموزشی از جمله پیشایندهای روان‌شناختی تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی، مفهوم درگیری تحصیلی و باورهای خودکارآمدی است که در محیط‌های آموزشی، به ویژه مدارس از عوامل مثبت در سرزندگی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌روند. (Casuso-Holgado et al, 2013) درگیری تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت. (Fredericks, Blumenfeld and Paris, 2004) درگیری تحصیلی بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است و به طور کلی بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خودنظم‌دهی تأکید می‌کند (Green et al, 2012). Newman (1992, Quoted by: Appelton, Chestenson, Kim, and Eschly, 2006) بیان می‌کند که درگیری از سه جزء تشکیل می‌شود. جزء «رفتاری» که شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت است. به‌عبارتی دیگر درگیری رفتاری عبارت است از رفتارهای قابل‌مشاهده یادگیرندگان در برخورد با تکالیف که دارای مؤلفه‌های تلاش در انجام تکالیف، پایداری در آنها و درخواست کمک از دیگران به هنگام انجام تکالیف است. جزء «شناختی» که شامل متغیرهایی مانند راهبردهای شناختی و فراشناختی، اهداف یادگیری، سرمایه‌گذاری در یادگیری است. در نهایت جزء «عاطفی» یا هیجانی که شامل متغیرهایی مانند علاقه، تعلق و نگرش مثبت درباره یادگیری است (Fredericks, Blumenfeld and Paris, 2004). (Reeve and Tseng (2011) علاوه بر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری بعد دیگری تحت عنوان عاملیت مطرح کردند که مراد از آن، مشارکت‌سازنده‌ی دانش‌آموز در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند. در این نوع درگیری، تأکید بر فرایندی است که طی آن، دانش‌آموزان از روی قصد و تاحدودی فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و پربار کنند. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که اگر بتوان دانش‌آموزان را هرچه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت تحصیلی آنان امیدوار بود (Abolmaali, Rashedi and Ajilchi, 2014). همانطور که ذکر شد، در سطح روانی، یکی از سازه‌های مطرح در حوزه تحصیلی، که می‌توان در زمینه سرزندگی تحصیلی نیز عاملی مهم تلقی شود، باورهای خودکارآمدی [۳] است. (Basol, 2010) کمبود خودکارآمدی منشاء بسیاری از مشکلات افت تحصیلی و مشکلات روحی و روانی است. خودکارآمدی پایین عزم و اراده را سست و عملکرد را مختل می‌کند (Peguero and Shaffer, 2015).؛ (Nasas, 2014)

خودکارآمدی یکی از جنبه‌های مهم نظریه شناختی- اجتماعی [۴] است که نخستین بار بندورا مطرح کرد (Vasile et al, 2001). Bandura (2011) خودکارآمدی را یکی از فرایندهای شناختی می‌داند که از طریق آن بسیاری از رفتارهای اجتماعی

خود و بسیاری از خصوصیات شخصی را گسترش می دهیم. باورهای خودکارآمدی بر انتخاب تکلیف، تلاش، استقامت، امتناع و پیشرفت افراد تأثیر می گذارد. (Hill, 2014) باورهای خودکارآمدی هر فرد در خلال زمان با تجربه تحول می یابند و تحول چنین باورهایی از کودکی شروع شده، در سراسر زندگی ادامه می یابد و عواملی مانند خانواده، دوستان و همسالان، عوامل مدرسه ای، تغییرات رشدی و تفاوت های جنسیتی در آن مؤثرند و از طرفی خودکارآمدی در عرصه های مختلفی، مانند: تحصیلی، شغلی، یا روابط خانوادگی وجود دارد و می تواند بر رفتار افراد در آن حوزه ها اثر بگذارد. (Flowres, 2012) یکی از جنبه های مهم خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی [۵] است. خودکارآمدی تحصیلی باور دانش آموزان درباره توانایی خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درس و رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است. (Altunsoy et al 2010) با مرور فرآیندها و برون دادهای پژوهشی، جو عاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده گرای اجتماعی، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان چهار متغیر از پیش آیندهای سرزندگی تحصیلی در نظر گرفته شدند. اما مرور مدل ها و پژوهش ها، بیانگر تقدم و تأخر بین این چند مفهوم است. به عبارت دیگر، شواهد پژوهشی مختلف نشان داده است که جو عاطفی خانواده، (Gao, Sun and Chan, 2014)، محیط یادگیری (Gravand, 2012)، درگیری تحصیلی (Razmandand Khalkhali, 2015)؛ Ugwu, Onyishi and Tyoyima, 2013) پیش بینی کننده مثبت خودکارآمدی هستند. مبنای نظری پژوهش حاضر نظریه شناختی-اجتماعی بندورا [۶] می باشد. این نظریه به طور وسیعی در رشته ها و زمینه های مختلف از جمله تحقیقات تربیتی و در موضوعاتی همچون مسائل تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است. در این نظریه، رفتار تحت تأثیر عوامل فردی و عوامل محیطی و همچنین تعامل دو جانبه بین شخص و محیط می باشد. بندورا در نظریه خود بر میانجی گریهای مختلف از جمله خودکارآمدی به شدت تأکید دارد (Bandura 2001). (Dawid et al, 2003) بیان کرده است که رابطه ی عوامل محیطی و فردی با باورهای خودکارآمدی به شکلی است که خودکارآمدی تمامی تأثیرات عوامل محیطی و فردی را در زندگی واسطه می کند. در حوزه تحصیلی نیز موضوع قابل تبیین است. کسب تجربه های مناسب در ابعاد روانشناختی، عاطفی، اجتماعی و رفتاری در مدرسه می تواند بر زندگی حال و آینده کودکان و نوجوانان تأثیر سرنوشت سازی داشته باشد. از این رو موضوع انگیزش و هیجان از عوامل مهم در محیط یادگیری هستند و داشتن مشکلات در این زمینه ها عملکرد و سلامت روان را تحت تأثیر قرار می دهد (Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016). برای دستیابی به شادابی و پیشرفت در محیط های آموزشی مولفه های جو عاطفی خانواده، انگیزش، سرزندگی و خودکارآمدی تحصیلی بسیار مهم هستند. (Vandergoot, Sarris, Kirby & Ward, 2017)

پژوهش هایی (Skinner, Kindermann, and Furrer 2009)؛ (Appleton, Christenson, and Furlong 2008) در زمینه محیط تحصیلی دانش آموزان انجام شده است که از نظریه های رشد و انگیزشی سرچشمه گرفته اند. یکی از این نظریه ها مدل خود انگیزش-گر است. پایه های این مدل در نظریه عزم فردی و عوامل محیطی مرتبط (مانند ساختار کلاسی، کمک به استقلال و مشارکت) است. این نظریه پیشنهاد می کند که یک جو کلاسی حمایت کننده، هم کلاسی و محیط خانواده، قوه ادراک شخص را ارتقاء می بخشد که همین باعث بالا رفتن درگیری انگیزشی، شناختی و رفتاری می شود (Skinner, and Pitzer, 2012). دیدگاه فرد-محیط (Eccles, and Roeser 2009) یک مدل نظری مرتبط دیگر است. برحسب نظریه ی فرد -

محیط، انگیزه‌ی رفتار تحت تأثیر متعادل بین خصوصیات است که افراد به محیط اجتماعی می‌آورند و یا ویژگی‌های خود آن محیط اجتماعی است (Eccles and Roeser, 2009). از این دیدگاه برای توصیف دلایل کاهش انگیزه و درگیری در میان دانش‌آموزان سطح متوسطه استفاده کردند. نتایج پژوهش‌های آن‌ها پیشنهاد می‌کند که بین نیازهای رشدی دانش‌آموزان و محیط مدارس متوسطه مطابقت وجود ندارد. این مدل همچنین کمک می‌کند تا تعریف جامع‌تری از پیوستگی و یا عدم پیوستگی بین ارزش‌ها و رفتارهایی که مدرسه و یا خانواده برای ایجاد درگیری مهیا می‌کند ارائه شود. یکی از دلایلی که برای عدم درگیری در عده‌ای از دانش‌آموزان وجود دارد عدم پیوستگی بین میزان توقعات یادگیری و حمایت در مدرسه و محیط خانواده دانش‌آموزان است. (Fredricks, 2015).

بر اساس دیدگاه (Putwain et al, 2012) سرزندگی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند اشاره دارد. چالش‌هایی که فراگیران باید توانایی غلبه بر آن‌ها را یاد بگیرند. در محیط یادگیری سؤالات چالش‌برانگیز زیادی وجود دارند که باید مورد توجه قرار بگیرند و محیط کلاس دقیقاً جایی است که در آن موانع و چالش‌ها به صورت مداوم تجربه می‌شوند و نوجوانان نیز زمان زیادی را در این محیط سپری می‌کنند. بدین ترتیب برای ایجاد سرزندگی در فراگیران باید به پیشایندهای آن توجه کرد که بر اساس نظر (Martin and Marsh, 2008) در سطوح مختلف از جمله محیط یادگیری و کلاس درس، مشارکت و درگیری در فرایند یادگیری و عوامل خانوادگی مورد توجه هستند. در ارتباط با محیط یادگیری مدت‌هاست که کلاس درس به عنوان یک فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به رسمیت شناخته شده است. دانش‌آموزان اغلب وقت حضور در مدرسه را در کلاس می‌گذرانند. کیفیت و چگونگی گذراندن حضور در کلاس‌ها یک نقش مؤثر و تعیین‌کننده در یادگیری دانش‌آموزان دارد و ادراک دانش‌آموزان را نسبت به تجربیات مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهد (Mucherah, 2008). رویکرد سازنده-گرا به عنوان روشی مؤثر در یادگیری، در چگونگی طراحی ساختار کلاس، چگونگی طراحی ساختار تکالیف و فعالیت‌های یادگیری نقش دارد. در این رویکرد دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و کسب دانش نقش عمده‌ای دارند و این الگو می‌تواند در ایجاد محیطی پویا و جذاب در کلاس درس بر سرزندگی فراگیران مؤثر باشد (Kwan and Wong, 2015). از طرفی بر اساس دیدگاه (Hill, 2014) دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی قوی را رشد می‌دهند، بهتر می‌توانند یادگیری‌شان را اداره کنند و موانع و فشارهای محیطی را تحمل کنند و با رفتارهایی مثبت به موانعی که می‌تواند پیشرفت تحصیلی شان را تضعیف کند، غلبه کنند. باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان، بر روی انجام فعالیت‌های اصلی تحصیلی، آرمانهای تحصیلی، سطح علاقه و دستاوردهای تحصیلی تأثیر می‌گذارد. بنابراین، با بررسی پیشینه پژوهشی به نظر می‌رسد الگوهای ارتباطات خانواده، محیط یادگیری کلاس، و ابعاد خودکارآمدی، بتوانند به منظور دستیابی به این مهم، یعنی پرورش افرادی توانمند، با علاقه و سرزنده که از فرصت‌ها حداکثر بهره را ببرند و با چالش‌ها به مقابله مناسب برخیزند، همسو و مکمل یکدیگر باشند، چرا که، تربیت فرزندان مسئولیتی مشترک بین دو نهاد خانواده و مدرسه است که هر دو بر روی خودکارآمدی و سرزندگی دانش‌آموزان می‌توانند، تأثیرگذار باشند و چگونگی واکنش به موانع و چالش‌های تحصیلی را تعیین کنند.

بیشتر پژوهش‌های انجام شده به تأثیر جداگانه جو عاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده‌گرا، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی بر سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخته‌ و کمتر به تأثیر این عوامل به طور همزمان توجه نموده‌اند. مهم‌تر این که پژوهش‌های علمی اندکی پیرامون سرزندگی تحصیلی در جامعه دانش‌آموزان صورت گرفته است. علاوه بر این آن‌چه که در تحقیقات صورت گرفته، مورد غفلت واقع شده، اهمیت متغیر میانجی است که در این پژوهش، به نقش متغیر میانجی، به‌عنوان یک تنظیم‌کننده، که اثرات دیگر متغیرها را بر متغیر وابسته تحت تأثیر خود قرار می‌دهد، نیز توجه شده است. بر این اساس، فرض بر این است که یک رابطه ساختاری بین جو عاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده‌گرا، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی وجود دارد. اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر آن است که با معرفی متغیرهای انگیزشی نظیر خودکارآمدی و درگیری تحصیلی در عرصه آموزش و تحصیل، و همچنین اثر محیط خانواده و محیط یادگیری کلاس درس بر سرزندگی تحصیلی در دوره متوسطه مسیر جدیدی را روی دانش موجود در این زمینه می‌گشاید و چون با این متغیرها و به‌صورت ترکیب پژوهش حاضر در حیطه تحصیلی پژوهش‌های اندکی انجام شده و نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تاکنون بدین ترتیب بررسی نشده این پژوهش می‌تواند سازوکار تأثیر جو عاطفی خانواده و محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی را روشن کند.

### بحث و نتیجه گیری:

هدف پژوهش حاضر تدوین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده‌گرای اجتماعی و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بود و برآزش مدل در نمونه پژوهش، مورد تأیید قرار گرفت. در مورد برآزش کلی مدل و ارتباط کلی متغیرها بر اساس نظر (Spira, 2005) می‌توان گفت که محیط تحصیلی، از جمله محیط‌هایی است که مستلزم انطباق و سازگاری است. در واقع چالش‌ها و فشارهای محیط تحصیلی یکی از موقعیت‌هایی است که نوجوان باید خود را با آنها سازگار نماید. همچنین همراه شدن تغییرات سریع شناختی و هیجانی در دوران نوجوانی با این چالش‌ها و فشارهای محیطی، لزوم برخورداری نوجوان از توانایی انطباق را دوچندان می‌سازد. نتایج بررسی‌ها حاکی از آن است که در بین دانش‌آموزان برخوردار از سرزندگی تحصیلی، حداقل میزان ترک تحصیل رخ می‌دهد. (Comerford et al, 2015) سرزندگی تحصیلی یکی از مفاهیم و سازه‌های بهنجار مورد توجه و مطالعه‌ی روانشناسی مثبت نگر است که با بهبود پیشرفت تحصیلی رابطه دارد؛ زیرا سرزندگی یکی از عوامل اثرگذار در تعلیم و تربیت شناخته شده است که دانش‌آموزان از آن به‌عنوان راهبرد مقابله با مسائل و چالش‌های تحصیلی استفاده می‌کنند. در مجموع، سرزندگی تحصیلی می‌تواند به‌عنوان یک عامل حمایتی، دانش‌آموز را در مقابل مشکلات تحصیلی، محافظت نماید (Martin and Marsh, 2008)؛ بر این اساس پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت، شناسایی عوامل اثرگذار بر سرزندگی تحصیلی و فرآیند تحصیلی و فرایند اثرگذاری این عوامل را مورد بررسی قرار داده‌اند و مهمترین عوامل تأثیرگذار بر

سرزندگی تحصیلی دانش آموزان را در سه سطح: ۱- روانی ۲- مدرسه و درگیری تحصیلی ۳- خانواده و همسالان دسته‌بندی کرده‌اند. (Martin and Marsh, 2008) بدین ترتیب روابط ساختاری مدل پژوهش حاضر با مبانی پژوهشی همخوان است.

در بررسی روابط مدل نتایج نشان داد اثر جو عاطفی خانواده بر سرزندگی تحصیلی، معنی‌دار نیست. این یافته با نتایج مطالعات Salimi, Yousefi and Saeidzadeh (2011) و Chun and Dickson (2011) و Nailing (2010) ناهمخوان و با یافته‌های Salimi, Yousefi and Saeidzadeh (2015) همخوان است (Sonnette, Davies, Sturge-Apple and Cummings (2009). در مطالعه‌ای با عنوان تاثیر روابط خانوادگی بر نحوه پردازش اطلاعات و سازگاری آموزش مشخص کردند که وجود روابط بین والدینی نا ایمن به طور غیر مستقیم با پیشرفت تحصیلی ضعیف و پردازش منفی اطلاعات در وقایع استرس آور مرتبط با همسالان رابطه دارد که این وضعیت افزایش ناسازگاری کودک در طی یک دوره یکساله را پیش‌بینی می‌کند (Salimi et al (2015). پژوهشی با هدف رابطه بین جو عاطفی خانواده و علایق حرفه‌گرایی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی انجام دادند. یافته‌ها نشان می‌دهد که بین نمرات جو عاطفی خانواده و خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری دیده نمی‌شود؛ همچنین با اطمینان می‌توان گفت که بین نمرات جو عاطفی خانواده و خودکارآمدی تحصیلی دختران رابطه معنادار وجود ندارد؛ بین جو عاطفی خانواده و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ بین جو عاطفی خانواده و علایق حرفه‌گرایی دختران رابطه مثبت و معناداری وجود ندارد؛ بین جو عاطفی خانواده و علایق حرفه‌گرایی پسران رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در تبیین تفاوت نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر با نتایج پژوهشهای مذکور را می‌توان اینگونه بیان داشت که این پژوهش‌ها در جامعه‌ای متفاوت با تحقیق حاضر انجام پذیرفته است. همچنین این پژوهش فقط بر روی دانش‌آموزان دختر انجام شده است همانطور که نتایج پژوهش Salimi et al (2015) نشان می‌دهد که بین نمرات جو عاطفی خانواده و خودکارآمدی تحصیلی دختران رابطه معنادار وجود ندارد اما بین جو عاطفی خانواده و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بر اساس نتایج اثر متغیر محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، منفی و معنی‌دار است. این یافته با پژوهش‌های Bahrami and Badri (2017) و Macneil, Angus, Prater, Busch (2009) و Reindi, Berner, Scheunpflug, Zeinz, Dresel (2015) ناهمخوان می‌باشد.

بر اساس دیدگاه (Macneil et al (2009) در محیط یادگیری سازنده -گرا معلمان نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کنند و دانش‌آموزان را به رشد فکری تشویق می‌کنند و دانش‌آموزان از دانش قبلی‌شان استفاده می‌کنند. یکی از فرضهای اساسی دیدگاه سازنده‌گرایی این است که دانش نسبی و حاصل استدلال شخصی است، لذا در محیط یادگیری سازنده‌گرایی بایستی فرصتهایی برای دانش‌آموزان فراهم شود تا دانش علمی خود را کشف کنند و در مورد آن داوری کنند. لذا، محیط آموزش بایستی فرصتهایی برای دانش‌آموزان فراهم کند تا بتوانند تا حدودی بر یادگیری‌شان نظارت داشته باشند. به‌عنوان مثال دانش‌آموزان در فعالیتهایی مانند تعیین اهداف یادگیری، طراحی و مدیریت فعالیت‌های یادگیری، تعیین و اجرای ملاک‌های سنجش که در آن بر ارزیابی فراگیران از رشد مفهومی شخصی‌شان تأکید دارد، نقش داشته باشند. حال با توجه به روند کند نظام آموزشی در استفاده



از رویکردهای آموزشی جدید در کشور و همچنین وقت-گیر بودن رویکرد سازنده-گرایی و عدم آشنایی برخی معلمان با این شیوه می-تواند دلیل ناهمسوایی این یافته با پژوهش‌های موجود باشد. این تبیین با نتایج تحقیق Ezadi, Salehiomran and Mansori (2012) و Daneshpazhoh and Farzad (2006) مبنی بر اینکه اساس عملکرد معلمان بر رویکرد سازنده-گرایی نیست همخوانی دارد. علت این امر را می-توان در ساختارهای فرهنگی و اجتماعی آموزش و پرورش دانست، که راه را بر روی معلمان سازنده گرا می بندد؛ زیرا بیشتر انتظار می-رود معلم در چارچوب کتب درسی و به روال سنتی تدریس، موضوعات نظام مدرسه-ای را به دانش آموزان انتقال دهد. این موضوع در ارتباط با خانواده ها نیز صادق است، به این معنی که؛ توقع اصلی والدین دانش آموزان ازم علم ارائه یک تدریس مبتنی بر کتاب و حفظ کامل آن و موضوعات مطرح شده در کتب توسط دانش آموزان می باشد. این موضوع با یافته های تحقیق Vavrus (2009) مبنی بر اینکه اصلاحات فرهنگی، سیاسی و اقتصادی؛ پیش نیاز اصلاحات آموزشی در مراکز تربیت معلم و مدارس است، همخوانی دارد. بر اساس نتایج اثر متغیر درگیری تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی، معنی دار نبود. این یافته با پژوهش‌های Jalilian, Azimpour and Farhadi et al (2016) و Gholizadeh (2018) همخوانی ندارد. نتایج پژوهش-ها نشان می-دهد دانش آموزانی که با درگیری تحصیلی به طور منظم سر کلاس حاضر می شوند، بر موضوعات یادگیری تمرکز می کنند و به مقررات مدرسه پایبندند، در کل نمرات بالایی می گیرند، در آزمون های پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری دارند و در آموزش و یادگیری خود، افرادی موفق تر و سرزنده تر خواهند بود (Wang & Holcombe, 2011)؛ اما همانطور که مشاهده شد نتایج این پژوهش با یافته-های قبلی ناهمخوان بود که علت آن می تواند این باشد که در تحقیقات قبلی مطالعات همبستگی و رگرسیون بوده که در پژوهش حاضر نیز همبستگی درگیری تحصیلی با سرزندگی مثبت و معنادار بود اما در مدل با توجه به روابط چندگانه و محاسبه خطاها نتیجه با یافته-های قبلی همخوان نیست.

بر اساس نتایج اثر متغیر جو عاطفی خانواده بر خودکارآمدی تحصیلی، معنادار نبود و این یافته با پژوهش‌های Salimi et al (2015)، نتایج مطالعات Chun and Dickson, (2011) و Sonnette et al (2009) همخوانی ندارد. برخلاف انتظار جو عاطفی خانواده بر خودکارآمدی تحصیلی اثر علی و مستقیم نداشت. شاید بتوان یکی از دلایل آن را شیوه اندازه‌گیری جو عاطفی خانواده دانست. از آنجا که در این پژوهش مبنای جو عاطفی خانواده پاسخ‌های دانش‌آموزان به گویه‌های مقیاس جو عاطفی بوده و نه موقعیت زندگی خانوادگی، این امکان وجود دارد که خطای خوب‌نمایی اجتماعی بر نتایج اثر گذاشته باشد. بنابراین یکی از تبیین های این یافته می-تواند به نوع سنجش متغیر و ابزار آن باشد. تبیین دیگر این است که رابطه بین این دو متغیر می-تواند به واسطه متغیرهای دیگری مانند ویژگی‌های شخصیتی، استرس‌های تحصیلی و غیره تحت تاثیر قرار گیرد. بر اساس نتایج اثر متغیر سازنده-گرایی اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی، معنادار نبود و این یافته با پژوهش‌های Bahrami and Badri (2017) و Gravand, (2012) و Moradi, Dehghanizadeh and Solimanikheshab (2015) همخوانی ندارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت ماهیت پیچیده متغیرهای علوم انسانی و وجود متغیرهای میانجی دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته‌اند می‌تواند دلیلی باشد بر این که رابطه واقعی بین دو متغیر محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی

آن گونه که هست شناسایی نشود. بر اساس نتایج اثر متغیر درگیری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی، معنادار بود و این یافته با نتایج پژوهش‌های (Ugwu et al (2013)، Casuso-Holgado et al (2013) و Samare and Khezrimoghadam (2014) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آن جا که در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به انجام اعمالی مثل حضور منظم در کلاس درس، یادداشت برداری، مشارکت در فعالیت‌ها، طرح سوال، پایداری هنگام مواجهه با مشکل، فعالیت مربوط به موضوعی خارج از کلاس می‌پردازند و بصورت مستقیم با فعالیت‌ها و تکالیف پژوهشی یا پیش‌نیازهای لازم برای موفقیت در آن درگیر می‌شوند ((Finn, 1989). لذا چنین افرادی مراحل و گام‌های تحصیل را به صورت عملی به انجام می‌رسانند، از مهارت‌ها، توانایی‌ها و ابزارهای لازم برای توفیق هر چه بیشتر در انجام امر آموزش آگاه می‌گردند، به نقاط ضعف و قوت خویش در انجام تکالیف پی می‌برند و تصمیم‌هایی برای ترمیم نقاط ضعف خویش می‌گیرند. این آگاهی‌ها و توانایی‌ها که از درگیری مستقیم در تکالیف و فعالیت‌ها حاصل می‌شود می‌تواند به چالش‌ها، فرصت‌ها، پیشرفت‌ها، موفقیت‌ها و تشویق‌هایی که پژوهش و تحصیل می‌تواند برای افراد به ارمغان آورد پی برد و به تفسیر و باورهای مثبتی از خود در زمینه تحصیل دست یافت. بر اساس نظر (Feldman and Kubota 2015) نیز خودکارآمدی ریشه در مباحث انگیزشی و شناختی دارد؛ از آن جا که درگیری تحصیلی بیشترین تأثیر را در سطح شناختی مربوط به خودکارآمدی دارد، طبیعی می‌نماید که درگیری تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معنی‌داری داشته باشد.

#### 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.
- 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 Amotivational analysis of self-system prosesses. In M. Gunner &A. Sroufe (Eds Minnesota Symposium on Child development , (vol, 22, pp.43-77).Hillsdale: Erbum.
- 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., Cantarina, D., Alves, A. B., Ribeiro, E. J., & Amante, M. J. (2016). Students' Involvement in School and Parental Support: Contributions to the SocioEducational 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 from of an instrument for assessing science laboratory classroom

- environments. *Journal of Research in science teaching 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.
- Hosseini 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
- Malczyk , Benjamin R. (2015). The effects of parental monitoring and parent-child relationships quality children's academic engagement in mother-headed, single-parent families. DISSERTATION. Social Welfare, State University of New York at Albany.

- 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.
- 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
- 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