

رابطه‌ی ادراک از جو عاطفی خانواده با درگیری تحصیلی

ملیحه حسینی ابریشمی^۱، زهرا نیکدل^۲

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهرا.

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

نام نویسنده مسئول:

ملیحه حسینی ابریشمی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۰۱

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 به عنوان پیش‌آیند سطح خانواده و همسالان، در فرآیند مقابله با ناملايمات 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.

واژگان 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 دانش آموزان به حساب می آیند که مورد توجه دولت مردان، متخصصان بهداشت روان و مشاوران قرار گرفته است (Ashnani & Mostolizade, 2014). در همین راستا، پژوهش ها نشان می دهند که پویایی مدارس به محیط مناسب آموزشی، دبیران توانمند، داشتن دانش آموزان با انگیزه و پرتلاش وابسته است. (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013) در این بین توجه به دانش آموزان به عنوان سرمایه های اصلی مدارس، بیشتر مورد تأکید مسئولان مدارس می باشد و هر چه دانش آموز در مقاطع تحصیلی بالاتر باشد، نیازمند توجه و سرمایه گذاری بیشتر است. دانش آموزان مقطع متوسطه به علت تجربه انتقال از دوره کودکی به نوجوانی و تحولات ناشی از آن، دستخوش تغییرات زیادی می شوند. این تغییرات می تواند منابع مختلف استرسی به همراه داشته باشد که پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش آموزان را در حال و آینده تحت تأثیر قرار دهد (Tuominen-Soini & Salmela, 2014). در واقع یکی از مهمترین نگرانی در زمینه روانشناسی مدرسه، فهم چگونگی تلاش دانش آموزان برای مواجهه با مشکلات تحصیلی و مدرسه ای است از جمله توانمندی هایی که در سازگاری تحصیلی دانش آموزان باید توجه شده، سازه کلیدی سرزندگی تحصیلی [۱] است (Martin & Marsh, 2008). (Mega, Ronconi & De Beni, 2014) سرزندگی تحصیلی را به توانایی موفقیت آمیز دانش آموز در برخورد با موانع و چالش های تحصیلی تعریف کرده اند. موفقیت در محیط های آموزشی مستلزم احساس انرژی و سرزندگی است و سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می شوند، اشاره دارد. (Comerford, Batteson & Tormey, 2015) سرزندگی تحصیلی، یک شکل از تاب آوری تحصیلی است که مربوط به چالش های وضعیت آموزشی معمولی است و در واقع راهی ساده و مفید برای درک و مفهوم سازی دانش آموزان در بافت تحصیلی است. (Miller, Connolly & Maguire, 2013)

امروزه مطالعات بر این باورند عوامل بسیاری وجود دارد که پیش بینی کننده و مؤثر بر سرزندگی تحصیلی هستند. حتی مداخلات و آموزش های زیادی برای افزایش کیفیت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی شناسایی شده اند (Finch, Peacock, 2015). (Lazdowski & Hwang, 2015) پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف روان شناختی، 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 حمایت های خانواده، ارتباط با دیگران، شبکه های غیررسمی دوستان، مسئولیت همسالان در امر تحصیل، والدین حامی و مقتدر، و عضویت در انجمن های مردمی، اشاره شده است (Schwarzer & Knoll, 2007). به همین لحاظ در پژوهش حاضر، جو عاطفی خانواده به عنوان پیشایندهای سطح خانواده و همسالان، در فرآیند مقابله با ناملایمات تحصیلی و فرایند تنیدگی، در نظر گرفته شد. مطابق نظریه فعالیت (Neogarten, 1964) برقراری و نگهداشت روابط فعال خانوادگی و برخورداری از حمایت اجتماعی و مشارکت در تعامل های جمعی، به پویا نگهداشتن فرد کمک شایانی می کند و نیروی بالقوه ای برای پشتیبانی سلامت روانی محسوب می شود و به غنی شدن احساس بهزیستی ذهنی می انجامد (Dyck & Holtzman, 2013). منظور از جو عاطفی خانواده، نحوه ارتباط و طرز برخورد افراد خانواده با هم است. نظر افراد خانواده نسبت به هم، احساسات و علاقه آن ها به یکدیگر و چگونگی دخالت یا عدم دخالت آن ها در کارهای یکدیگر و همکاری یا رقابت آن ها با هم، نحوه ارتباط آن ها را نشان می دهد. (Kerso, 2007)

در سطح مدرسه و مشارکت بیشتر به ادراک یادگیرندگان از محیط یادگیری توجه شده است. چنان که Mucherah (2008) تصریح می کند محیط یادگیری مدت ها است به عنوان فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی یادگیرندگان به رسمیت شناخته شده است. اصطلاح جو یا محیط به عنوان سیستمی متشکل از ابعاد وضعیتی که بر افراد شرکت کننده تأثیر می گذارد، شناخته شده است. ابعاد وضعیتی می توانند 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، روش ها و سیاست ها، پاداش و ارزشهای موجود در کلاس یا مدرسه توصیف می شود که آن را جامعه محیطی اطلاق می کنند. یکی از ۱۰

سؤالی که در هنگام برنامه ریزی رؤس مطالب پرسیده می شود آن است که چه محیط یادگیری یا جوی باید گسترش یابد (Abraham et al, 2008) (مطابق نظریه فعالیت (Neogarten (1964) برقراری و نگهداشت روابط فعال خانوادگی و برخورداری از حمایت اجتماعی و مشارکت در تعامل های جمعی، به پویا نگهداشتن فرد کمک شایانی می کند (Achenbaum, 2009) و نیروی بالقوه ای برای پشتیبانی سلامت روانی محسوب می شود و به غنی شدن احساس بهزیستی ذهنی می انجامد (Hill, Kaplan, French & Johnson, 2010) محیط خانواده و نحوه ارتباط سازنده افراد یک خانواده با هم، و محیط غنی یادگیری تحصیلی می تواند منجر به پویایی و سرزندگی شود، به عبارت دیگر حل موفقیت آمیز موانع و چالش ها و تلاش تحصیلی دانش آموز سرزندگی تحصیلی را به دنبال خواهد داشت (Mirkamali, Homayeni & Amiri (2015. Dyck & Holtzman, 2013)) 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 معنی داری وجود دارد (Bahrami & Badri (2017). پژوهشی تحت عنوان رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه ای 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 دانش آموزان دبیرستانی به این نتیجه دست یافتند که حتی با کنترل عامل مداخله گر جنسیت، جو آموزشی نامطلوب کلاس درس بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان در حوزه درس ریاضی، تأثیر منفی به همراه دارد (Macneil et al (2009). نیز در مطالعه ای با عنوان بررسی رابطه جو آموزشی با انگیزش و موفقیت تحصیلی به این نتایج دست یافتند که آن دسته از مدارس که دارای جو آموزشی مطلوب می باشند، دانش آموزان آن دارای انگیزش و موفقیت تحصیلی بیشتری هستند.

بر اساس نظریه رشد شناختی- اجتماعی (Vygotsky (1987)، در کلاس های درس، زمانی که فعل و انفعالات بین دانش آموزان و معلمان و یا در میان خود دانش آموزان رخ می دهد، توسعه یادگیری دانش آموزان در حال وقوع است و با وجود دوستی (وابستگی) و حمایت معلم در کلاس های درس، سطح یادگیری دانش آموزان بهبود خواهد یافت (Wei, Lau Shiao, Elias & Habibah, 2011). بر این اساس، در دهه های اخیر دیدگاه سازنده گرایی بر پایه نظریات ویگوتسکی و پیازه به عنوان نظریه غالب در یادگیری مطرح شده است (Nie & Lau, 2010) و متخصصان تعلیم و تربیت به طراحی محیط های یادگیری کلاسی بر اساس اصول و فرض های سازنده گرایی روی آورده اند. نتایج پژوهش های پیشین بیانگر این است که محیط یادگیری که بر اساس اصول سازنده گرایی بنا شده، محیط یادگیری مناسبی برای کلاس های درس است و موجب کسب نتایج بهتر در پیشرفت تحصیلی و موجب افزایش اثربخشی کلی آموزش می شود (Ahmad, Ching, Yahaya and Abdullah, 2015؛ Kwan and Wong, 2015؛ Zeidan, 2016) دیدگاه سازنده گرایی بر چگونگی ایجاد معنی توسط یادگیرندگان تأکید می کند. این دیدگاه فرایند ساختن دانش را مستلزم درگیری فعال یادگیرنده می داند. محیط های سازنده گرایی اجتماعی [۲] سعی می کنند فرد را به سمت مسئولیت، غایت نگر، هدفمندی سوق دهند و معلم بیشتر نقش راهنما و تسهیل گر را ایفا می کند (Kandemir and Palanci, 2014). به این ترتیب، می توان 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 می تواند انگیزش فراگیران باشد. (Khaled and Khatib, 2014)

علاوه بر عوامل خانوادگی و محیط آموزشی از جمله پیشایندهای روان شناختی تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی، مفهوم درگیری تحصیلی و باورهای خودکارآمدی است که در محیط های آموزشی، به ویژه مدارس از عوامل مثبت در سرزندگی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان به شمار می روند. (Casuso-Holgado et al, 2013) درگیری تحصیلی سازه ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش های اصلاح گرایانه 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 خودنظم دهی تأکید می کند (Green et al, 2012). Newman (1992, Quoted by: Appelton, Chestenson, Kim, and Eschly, 2006) بیان می کند که درگیری از سه جزء تشکیل می شود. جزء «رفتاری» که شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت است.

به عبارتی دیگر درگیری رفتاری عبارت است از رفتارهای قابل مشاهده 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، مشارکت سازنده دانش آموز در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند. در این نوع درگیری، تأکید بر فرایندی است که طی آن، دانش آموزان 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 دانش آموزان 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 (2001) خودکارآمدی را یکی از فرایندهای شناختی می‌داند که از طریق آن بسیاری از رفتارهای اجتماعی خود و بسیاری از خصوصیات شخصی را گسترش می‌دهیم. باورهای خودکارآمدی بر انتخاب تکلیف، تلاش، استقامت، امتناع و پیشرفت افراد تأثیر می‌گذارد. (Hill, 2014) باورهای خودکارآمدی هر فرد در خلال زمان با تجربه تحول می‌یابند و تحول چنین باورهایی از کودکی شروع شده، در سراسر زندگی ادامه می‌یابد و عواملی مانند خانواده، دوستان و همسالان، عوامل مدرسه‌ای، تغییرات رشدی و تفاوت‌های جنسیتی در آن مؤثرند و از طرفی خودکارآمدی در عرصه‌های مختلفی، مانند: تحصیلی، شغلی، یا روابط خانوادگی وجود دارد و می‌تواند بر رفتار افراد در آن حوزه‌ها اثر بگذارد. (Flowres, 2012) یکی از جنبه‌های مهم خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی [۵] است. خودکارآمدی تحصیلی باور دانش‌آموزان 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 بروندهای پژوهشی، جو عاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده‌گرای اجتماعی، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان چهار متغیر از پیش‌آیندهای سرزندگی تحصیلی در نظر گرفته شدند. اما مرور مدل‌ها و پژوهش‌ها، 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) پیش‌بینی کننده مثبت خودکارآمدی هستند. مبنای نظری پژوهش حاضر نظریه شناختی- اجتماعی بندورا [۶] می‌باشد. این نظریه به طور وسیعی در رشته‌ها و زمینه‌های 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 می‌باشد. بندورا در نظریه خود بر میانجی‌گرهای مختلف از جمله خودکارآمدی به شدت تأکید دارد (Dawid et al, 2001). (Bandura 2001) بیان کرده است که رابطه‌ی عوامل محیطی و فردی با باورهای خودکارآمدی به شکلی است که خودکارآمدی تمامی تأثیرات عوامل محیطی و فردی را در زندگی واسطه می‌کند. در حوزه تحصیلی نیز موضوع قابل تبیین است. کسب تجربه‌های مناسب در ابعاد روانشناختی، عاطفی، اجتماعی و رفتاری در مدرسه می‌تواند بر زندگی حال و آینده کودکان و نوجوانان تأثیر سرنوشت‌سازی داشته باشد. از این رو موضوع انگیزش و هیجان از عوامل مهم در محیط یادگیری هستند و داشتن مشکلات در این زمینه‌ها عملکرد و سلامت روان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. (Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016) برای دستیابی به شادابی و پیشرفت در محیط‌های آموزشی مولفه‌های جو عاطفی خانواده، انگیزش، سرزندگی و خودکارآمدی تحصیلی بسیار مهم هستند. (Vandergoot, Sarris, Kirby & Ward, 2017)

پژوهش‌هایی (Skinner, Kindermann, and Furrer 2009)؛ (Appleton, Christenson, and Furlong 2008) در زمینه محیط تحصیلی دانش آموزان انجام شده است که از نظریه‌های رشد و انگیزشی سرچشمه گرفته‌اند. یکی از این نظریه‌ها مدل خود انگیزش گر است. پایه‌های این مدل در نظریه عزم فردی و عوامل محیطی مرتبط (مانند ساختار کلاسی، کمک به استقلال و مشارکت) است. این نظریه پیشنهاد می‌کند که یک جو کلاسی حمایت‌کننده، هم‌کلاسی و محیط خانواده، قوه ادراک شخص را ارتقاء می‌بخشد که همین باعث بالا رفتن درگیری انگیزشی، شناختی و رفتاری می‌شود (Skinner, and Pitzer 2012). دیدگاه فرد-محیط (Eccles, and Roeser 2009) یک مدل نظری مرتبط دیگر است. برحسب نظریه‌ی 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 موردتوجه 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 موردتوجه 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 عمده ای دارند و این الگو می‌تواند در ایجاد محیطی پویا و جذاب در کلاس درس بر سرزندگی فراگیران مؤثر باشد (Kwan land Wong, 2015). از طرفی بر اساس دیدگاه (Hill 2014) دانش‌آموزانی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی قوی را رشد می‌دهند، بهتر می‌توانند یادگیری شان 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 توانایی هایشان، 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 این‌که 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، به عنوان

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 نتیجه‌گیری

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 برازش مدل در نمونه پژوهش، مورد تأیید قرار گرفت. در مورد برازش 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 برخورداری 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 مثبت‌نگر 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 دانش‌آموزان را در سه سطح: ۱- روانی ۲- مدرسه و 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 (Chun and Dickson, 2011) و (Nailing, 2010) همخوان و با یافته‌های (Salimi, Yousefi and Saeidzadeh, 2015) همخوان است (Sonnette, Davies, Sturge-Apple and Cummings, 2009). در مطالعه‌ای با عنوان تأثیر روابط خانوادگی بر نحوه‌ی پردازش اطلاعات و سازگاری آموزش مشخص کردند که وجود روابط بین والدینی ناایمن به‌طور غیر مستقیم با پیشرفت تحصیلی ضعیف و پردازش منفی اطلاعات در وقایع استرس‌آور 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 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 معنی دار است. این یافته با پژوهش‌های Bahrami and Macneil, Angus, Prater, Busch (2009) و Badri (2017) Reindi, Berner, Scheunpflug, Zeinz, Dresel (2015) ناهمخوان می‌باشد.

بر اساس دیدگاه (Macneil et al 2009) در محیط یادگیری سازنده گرا معلمان نقش تسهیل گر را ایفا می کنند و دانش آموزان را به رشد فکری تشویق می کنند و دانش آموزان از دانش قبلی شان استفاده می کنند. یکی از فرضهای اساسی دیدگاه سازنده گرایی این است که دانش نسبی و حاصل استدلال شخصی است، لذا در محیط یادگیری سازنده گرایی بایستی فرصتهایی برای دانش آموزان فراهم شود تا دانش علمی خود را کشف کنند و در مورد آن داوری کنند. لذا، محیط آموزش بایستی فرصتهایی برای دانش آموزان فراهم کند تا بتوانند تا حدودی بر یادگیری شان نظارت داشته باشند. به عنوان مثال دانش آموزان در فعالیتهایی مانند تعیین اهداف یادگیری، طراحی و مدیریت فعالیت های یادگیری، تعیین و اجرای ملاک های سنجش که در آن بر ارزیابی فراگیران از رشد مفهومی شخصی شان 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 ناهمسویی این یافته با پژوهش های موجود باشد. این تبیین با نتایج تحقیق Ezadi, Salehiomran (2012) and Mansori (2006) 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 پژوهش های (Farhadi et al (2016 و Jalilian, Azimpour and 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 پژوهش های 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 اندازه گیری جو عاطفی خانواده دانست. از آنجا که در این پژوهش مبنای جو عاطفی خانواده پاسخ های دانش آموزان به گویه های مقیاس جو عاطفی بوده و نه موقعیت زندگی خانوادگی، این امکان وجود دارد که خطای خوب نمایی 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 ویژگی های شخصیتی، استرس های تحصیلی و غیره تحت تاثیر قرار گیرد. بر اساس نتایج اثر متغیر سازنده گرایی اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی، معنادار نبود و این یافته با پژوهش های Bahrami and Badri (2017) و (Moradi, Dehghanizadeh and Solimanikheshab (2015) همخوانی ندارد. در تبیین این یافته می توان گفت ماهیت پیچیده متغیرهای علوم انسانی و وجود متغیرهای میانجی دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته اند می تواند دلیلی باشد بر این که رابطه واقعی بین دو متغیر محیط یادگیری سازنده گرایی 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 Khezrimoghdam (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 مواجه 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.

منابع و مراجع

- [1] 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
- [2] 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.
- [3] 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.
- [4] Baumrind, D. (). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology monographs*, 4, 1-103,
- [5] 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.
- [6] 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
- [7] 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.
- [8] Connell, J. P., & Wellborn, J., (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunner & A. Sroufe (Eds)
- [9] 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
- [10] 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.
- [11] Esteban, M.P., Sanchez Marti, A. (2014). Beyond compulsory schooling: resilience and academic success of immigrant youth. *Social and Behavioral Science*, 132, 19-24.
- [12] Felizardo, S., Cantarinha, D., Alves, A. B., Ribeiro, E. J., & Amante, M. J. (۲۰۱۶). Students' Involvement in School and Parental Support: Contributions to the SocioEducational Intervention. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* ۲۷۸-۲۸۷,
- [13] 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
- [14] Fraser, B. J. (1994). Research on Classroom & School Climate. In D. Gabel, *Handbook of research on science teaching and learning*, (493-542) New
- [15] 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, 59.۱۰۹-
- [16] 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.

- [17] Ghaemi, A (2002), How to strengthen and consolidate religious attitudes and behavior in students, Amiri
- [18] 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
- [19] 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
- [20] Heilburn, A. B. (1964). Parental Model Attributes, Nurturant Reinforcement & Consistency of Behavior in Adolescents. *Child Development*, 35, 1, 151- 167.
- [21] 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
- [22] 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.
- [23] 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.
- [24] 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
- [25] Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (۲۰۱۶). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33 (2), 187-197