



## Develop and Test a Model of the Relationship between Academic Resilience and School Attachment Mediated by Academic Engagement

Omid Fattahi <sup>1</sup>, Houshang Jadidi \*<sup>1</sup>, Hamzeh Ahmadian <sup>1</sup>, Omid Moradi <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Department of psychology, sanandaj branch, Islamic Azad university, sanandaj, Iran

\*Corresponding author: Houshang Jadidi, Department of psychology, sanandaj branch, Islamic Azad university, sanandaj, Iran., Email.: [hjadidi86@gmail.com](mailto:hjadidi86@gmail.com)

### Article Info

**Keywords:** Academic resilient, School Attachment, Academic engagement.

### Abstract

**Introduction:** In recent years, education and psychology specialists have come to believe that attachment to school and academic engagement as a psychological state in students about their abilities is key to their academic resilience,. The purpose of this study was to model and test the relationship between academic resilient and school attachment with mediation of academic engagement.

**Methods:** The research method is descriptive correlation and structural equation model. The statistical population of the study consisted of all secondary school students in Sardasht, Iran who were studying in the academic year of 2016-2017. From this population, 400 students were selected using multi-stage cluster sampling method. Standardized questionnaires of academic resilience of Samuels and Wu (2009), attachment to school Moton et al. (1993) and academic engagement Zerang (2012) were used as assessment tools. Data analysis was performed using SPSS and AMOS softwares .

**Results:** Findings indicate a direct and significant effect of academic resilience on academic engagement and school attachment as well as academic engagement on school attachment. On the other way, the findings showed an indirect and significant effect of academic resilience on school attachment mediated by academic engagement.

**Conclusion:** By increasing these academic resilient and academic engagement, students' attachment to school can also be increased.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

## تدوین و آزمون مدل ارتباط بین تابآوری تحصیلی و دلستگی به مدرسه با میانجیگری درگیری تحصیلی

امید فتاحی<sup>۱</sup>، هوشنگ جدیدی<sup>۱\*</sup>، حمزه احمدیان<sup>۱</sup>، امید مرادی<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup>گروه روانشناسی، واحد سنتنچ، دانشگاه آزاد اسلامی، سنتنچ، ایران

\*نویسنده مسؤول: هوشنگ جدیدی، گروه روانشناسی، واحد سنتنچ دانشگاه آزاد اسلامی، سنتنچ، ایران. ایمیل: hjadidi86@gmail.com

### چکیده

**مقدمه:** در سال‌های اخیر متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسی به این باور رسیده‌اند که دلستگی به مدرسه و درگیری تحصیلی به عنوان یک حالت روانشناسی در دانش‌آموزان پیرامون توانایی‌های شان نقشی کلیدی در تابآوری تحصیلی آنان دارد هدف این پژوهش تدوین و آزمون مدل ارتباط بین تابآوری تحصیلی و دلستگی به مدرسه با میانجیگری درگیری تحصیلی است.

**روش:** روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و مدل معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر سردشت تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوش‌های چند مرحله‌ای ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند. پرسشنامه‌های تابآوری تحصیلی ساموئلز و وو(۲۰۰۹)، دلستگی به مدرسه موتون و همکاران(۱۹۹۳) و درگیری تحصیلی زرنگ(۲۰۱۲) به عنوان ابزارهای سنجش مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل داده‌ها با دو نرم افزار AMOS و SPSS انجام شد.

**یافته‌ها:** یافته‌ها بیانگر تاثیر مستقیم و معنادار تابآوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی و دلستگی به مدرسه و همچنین درگیری تحصیلی بر دلستگی به مدرسه است. از طرفی یافته‌ها نشان دهنده اثر غیرمستقیم و معنی‌دار تابآوری تحصیلی بر دلستگی به مدرسه با میانجیگری درگیری تحصیلی بود.

**نتیجه‌گیری:** با افزایش تابآوری تحصیلی و درگیری تحصیلی می‌توان دلستگی به مدرسه در دانش‌آموزان را نیز افزایش داد.

**وازگان کلیدی:** تابآوری تحصیلی، دلستگی به مدرسه، درگیری تحصیلی.

## مقدمه

یابند، اشاره دارد<sup>[۱۰]</sup>. بر اساس نتایج تحقیقات، درگیری فعالانه لازمه هر نوع تحول و پیشرفت در حوزه تحصیلی و از مهمترین پیش‌بینی کننده‌های مقابله مؤثر و تاب‌آوری است<sup>[۱۱]</sup>.

تاب‌آوری به فرایند پویای انطباق و سازگاری با تجربه تلخ و ناگوار در زندگی گفته می‌شود<sup>[۱۲]</sup>. تاب‌آوری سازه‌ای با ابعاد تحصیلی، رفتاری و هیجانی است<sup>[۱۳]</sup>. تاب‌آوری تحصیلی به مثابه توانایی دانش‌آموزان برای مواجهه کارآمد با موانع، محدودیتها، تهدیدها و چالش‌های زندگی تحصیلی مفهوم سازی می‌شود<sup>[۱۴]</sup>. تاب‌آوری تحصیلی را می‌توان به عنوان تمایل به خوداصلحی تعریف کرد که فرد را برای قرار گرفتن در مسیر درست رشد، حتی در شرایط دشوار برمی‌انگیزد. به بیان دیگر فرد تاب‌آور را می‌توان فردی مقاوم و انعطاف‌پذیر دانست که برای التیام دادن سریع، بهتر شدن، غلبه بر انواع چالش‌ها، فاجعه‌ها، بحران‌ها و مشکلات فردی توانایی دارد<sup>[۱۵]</sup>. Hart & Gagnon<sup>[۲۰۱۴]</sup> تاب‌آوری را غلبه بر نامالایمات، توانایی دستکاری و تغییر شکل دادن آن‌ها بیان می‌کنند<sup>[۱۶]</sup>. در برخی تعاریف تاب‌آوری را ویژگی شخصی و در برخی دیگر آن را فرایند تعاملی پویا معرفی کرده‌اند<sup>[۱۷]</sup>. شاخه‌های روان‌سنگی تاب‌آوری تحصیلی، تحت عنوان مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور و مثبت‌نگری شناسایی شدند<sup>[۱۸]</sup>. دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری تحصیلی مهارت‌های غیرشناسختی کلیدی از جمله خودارزیابی مثبت از موقعیت تحصیلی‌شان و حس کنترل بر عملکردشان در مدرسه را از خود بروز می‌دهند<sup>[۱۹]</sup>. در مجموع وجود نشانه‌های پیشرفت و سازگاری، به رغم شرایط نامطلوب، ملاک مهمی برای انتساب فرد تاب‌آور محسوب می‌شود<sup>[۲۰]</sup>.

شرط کلیدی برای تاب‌آوری وجود همزمان عامل‌های خطر و عامل‌های محافظت کننده است<sup>[۲۱]</sup>. این مطلب اهمیت دارد که بدانیم عامل‌هایی که دانش‌آموزان را در معرض خطر قرار می‌دهد، به اندازه عامل‌های محافظت کننده‌ای که ممکن است باعث پرورش آنها شود، در رشد و حمایت از تاب‌آوری آنها تاثیر می‌گذارد<sup>[۲۲]</sup>. افراد با تاب‌آوری بالا انعطاف‌پذیر هستند، به سرعت با تغییرات محیطی سازگار می‌شوند و پس از مواجهه با شرایط استرس‌زا و ضعیت خلقی خود را بهبود می‌دهند، در حالی که افراد با تاب‌آوری پایین، به سختی با موقعیت‌ها و تغییرات محیطی سازگار می‌شوند و در مواجهه با شرایط استرس‌زا، به کندی رو به بهبودی می‌روند<sup>[۲۳]</sup>.

اگرچه تاب‌آوری یک ویژگی درونی و فردی است، اما عده زیادی از افراد نمی‌توانند آن را در یک زمان مناسب به کار ببرند و باید از همان سال‌های اولیه مدرسه، این ویژگی را در دانش‌آموزان پرورش داد<sup>[۲۴]</sup>. می‌توان با ارتقای ظرفیت تاب‌آوری تحصیلی به دانش‌آموزان کمک کرد تا با رویدادها و واقعیت‌های

محیط مدرسه و احساس تعلق و دلبستگی به آن برای پیشرفت تحصیلی از اهمیت خاصی برخوردار است. در صورتی که محیط مدرسه بتواند نیازهای اصلی نوجوانان که شامل ثبات، افزایش موقعیت‌های استقلال فردی، فرصت‌هایی برای رقابت و حمایت از دانش‌آموز و پذیرفته شدن در جمع دوستان هستند را در این سن ارضاء کند، باعث ایجاد تعلق خاطر و احساس تعلق به مدرسه می‌شود که از مؤلفه‌های دلبستگی به مدرسه است<sup>[۱]</sup>. دلبستگی به مدرسه اشاره به ارتباطاتی دارد که فرد با مدرسه و دیگر جنبه‌های زندگی تحصیلی دارد که شامل مشارکت در مدرسه، تعهد به ارزش‌ها و باور نسبت به مدرسه است و در واقع مورد احترام واقع شدن دانش‌آموز در مدرسه و احساس راحتی او در آنجا می‌باشد<sup>[۲]</sup>. توانایی یک نوجوان برای تجربه دلبستگی به مدرسه وابسته به ماهیت تجارب اجتماعی شدن او در بافت خانواده دارد<sup>[۳]</sup>. Mouton, DeWitt & Glazier<sup>(۱۹۹۳)</sup> دلبستگی به مدرسه را به عنوان وجود روابط عمومی، احساس تعلق و دلبستگی‌های خاص به معلمان، کارکنان یا فعالیت‌ها توصیف نموده‌اند<sup>[۴]</sup>. Zwarych<sup>(۲۰۰۴)</sup> نیز دلبستگی به مدرسه را یک سازه چند بعدی شامل روابط بین توجه و ارزش-گذاری دو جانبه به اهداف و فرایندهای آموزشی می‌داند<sup>[۵]</sup>.

Kia-Keating & Ellis<sup>(۲۰۰۷)</sup> ضمن پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزانی که دلبستگی و درگیری بالایی نسبت به مدرسه دارند و مدرسه خود را قبول دارند، سطوح بالایی از شادمانی و بهزیستی را تجربه می‌کنند<sup>[۶]</sup>. درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه، برای موفقیت تحصیلی ضروری و حیاتی است<sup>[۷]</sup>. دانش‌آموزان برای کسب دانش و مهارت‌های آموزشی لازم است فعالانه درگیر فعالیت‌های آموزشی شوند<sup>[۸]</sup>. باید در نظر داشت که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر می‌شوند، بلکه آنها در تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری می‌شود. این درگیری بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است. به عبارت دیگر می‌توان درگیری تحصیلی را از معنایی که تکلیف برای دانش‌آموزان دارد، مورد بررسی قرار داد. زمانی که تکلیف برای دانش‌آموزان معاً و ارزش داشته باشد، توجه دانش‌آموزان را به خود جلب می‌کند و آنها نوعی تعهد نسبت به این تکلیف و فعالیت‌ها احساس می‌کنند. این احساس تعهد باعث می‌شود که دانش‌آموزان برای اتمام تکلیف تلاش کنند. ذا توجه و تعهد دو بعد مهم از درگیری تحصیلی هستند<sup>[۹]</sup>. درگیری تحصیلی به راهبرد سازگاری دانش‌آموز با سختی‌های ناشی از تحصیل در مدرسه اشاره دارد. در واقع مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست

باید پاسخهای خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف(۱) تا کاملاً موافق(۵) درجه‌بندی کند. این مقیاس دارای سه بعد مهارت‌های ارتباطی، مسأله‌محور و مثبت‌نگری و جهت‌گیری آینده می‌باشد[۱۸]. همتی و غفاری(۲۰۱۶) ضریب الافای کرونباخ خرده مقیاس‌های این مقیاس را به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۲ و ۰/۷۱ گزارش کرده اند[۳۴]. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر جهت افزایش شاخص‌های نیکویی برازش مدل، برای این مقیاس تحلیل عاملی اکتشافی انجام شد و در نتیجه ۳ سوال به علت میزان همبستگی ضعیف با سایر سوالات حذف شدند و برای ۲۶ سوال باقی مانده، ضریب الافای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

ب) پرسشنامه در گیری تحصیلی: این پرسشنامه توسط زرنگ(۲۰۱۲) ساخته شد که در گیری تحصیلی شناختی، رفتاری و انگیزشی را می‌سنجد. نسخه اولیه ۴۵ گویه داشت و از مبانی نظری مدل نظری Lennbrink & penterich استخراج شد. پس از اینکه با افراد صاحب‌نظر مصاحبه انجام شد، به ۴۱ گویه تقلیل یافت و بعد براساس گویی‌ها عباراتی تنظیم و در یک مطالعه مقدماتی پرسشنامه‌ای با ۳۸ گویه اجرا شد. نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت(۱=همیشه نادرست الی ۵=همیشه درست) ثبت و نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۳۸ تا ۱۹۰ قرار دارد و نمره بین ۳۸ تا ۷۶ نشان دهنده در گیری تحصیلی پایین و نمره بین ۷۶ تا ۱۱۴ نشان دهنده در گیری تحصیلی متوسط است. همچنین نمره بالاتر از ۱۱۴ نشان دهنده در گیری تحصیلی بالا می‌باشد. زرنگ(۲۰۱۲) روای صوری و محتوایی پرسشنامه را به شیوه داوری تخصصی و از حيث انطباق با بنیان نظری آن توسط سه نفر از متخصصان علوم تربیتی مطلوب گزارش شد. همچنین او پایایی کلی پرسشنامه را ۰/۹۲ گزارش کرد[۳۵]. در این پژوهش نیز با توجه به تحلیل عاملی اکتشافی انجام شده و حذف ۳ سوال از این پرسشنامه، ۳۵ سوال باقی مانده ضریب الافای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد.

ج) پرسشنامه دلبستگی به مدرسه: پرسشنامه دلبستگی به Mouton, DeWitt & Glazier مدرسه شامل ۲۰ ماده است و در سال ۱۹۹۳ توسط دلبستگی به مدرسه دانش‌آموzan مورد سنجش قرار می‌گیرد. نمره گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت پنج درجه ای و از کاملاً مخالف(۱) تا کاملاً موافق(۵) امتیاز‌بندی شده است. حداقل امتیاز ممکن ۲۰ و حداقل ۱۰۰ خواهد بود. نسخه اصلی این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس است اما در پژوهش پژوهنده، فرزاد و کدیبور(۲۰۱۳) که هنجرایی‌ای این پرسشنامه را انجام داده‌اند، تعداد عامل‌ها از سه عامل به چهار عامل تقسیم‌بندی گردید که عبارتند از: روابط کلی، تعلق، دلبستگی‌های خاص و اهمیت داشتن.

ناخوشابند زندگی تحصیلی به گونه‌ای مثبت و کارآمد روبرو شوند و در زمینه تحصیلی، در کاهش افت تحصیلی آنها از آن بهره گرفت[۲۵].

نتایج پژوهش رضائی ورمزیار و همکاران(۲۰۱۸) در این باره حاکی از آن است که سرمایه‌های روانشناختی از جمله تابآوری بر در گیری تحصیلی دانش‌آموzan تأثیر مستقیم و معناداری دارد[۲۶] که با پژوهش شریف موسوی(۲۰۱۴) همخوانی دارد[۲۷]. خیرمندی و امیدی(۲۰۱۶) رابطه دلبستگی به همسالان و تاب آوری تحصیلی دانش‌آموzan را معنادار گزارش کردند[۲۸] که همسو با نتایج پژوهش زاهدبابلان و همکاران(۲۰۱۲)، نعمتی و همکاران(۲۰۱۶) و خدابخشی کولاپی و همکاران(۲۰۱۶) است[۲۹][۳۰][۳۱]. همچنین در پژوهش اورنجن و شاطریان محمدی(۲۰۱۵) رابطه بین احساس تعلق به مدرسه با در گیری تحصیلی در دانش‌آموzan مثبت و معنی‌دار اعلام شده [۳۲] که با نتایج پژوهش لواسانی و مهدی‌پور(۲۰۱۵) همسو است[۳۳].

بنابراین با توجه به بررسی پیشینه پژوهشی، اهمیت طراحی و آموزش مدلی مبتنی بر دلبستگی به مدرسه، هدف از انجام پژوهش حاضر تدوین و آزمون مدل ارتباط بین تابآوری تحصیلی و دلبستگی به مدرسه با میانجی گری در گیری تحصیلی است. تدوین چنین مدلی برای افزایش دلبستگی به مدرسه در دانش‌آموzan و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی آنها ضروری می‌باشد.

## روش‌ها

روش پژوهش حاضر با در نظر گرفتن هدف آن، کاربردی می‌باشد و با توجه به اینکه مداخله‌ای در ایجاد داده‌ها صورت نگرفته، توصیفی - همبستگی از نوع مدل‌بایی معادلات ساختاری می‌باشد و هدف آن بررسی رابطه سازه‌های نهان بروزنزد و درونزد موجود در مدل است. جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموzan دوره متوسطه دوم شهر سردشت تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشایی چند مرحله‌ای ۴۰۰ نفر از دانش‌آموzan انتخاب شدند. به این صورت که در مرحله اول از دانش‌آموzan تمام دیبرستان‌های شهر سردشت ۸ مدرسه و در هر مدرسه ۲ کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و همه افراد آن دو کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از دو نرم افزار AMOS و SPSS استفاده شد.

الف) پرسشنامه تابآوری ساموئلز: این پرسشنامه را Samuels (۲۰۰۴) با استفاده از رساله‌ی دکتری خود تهیه کرده است که شامل ۴۰ سوال است اما در هنجرایی‌ای ایرانی آن که توسط سلطانی نژاد و همکاران(۲۰۱۳) انجام و منتشر گردید، تعداد سوالات این پرسشنامه به ۲۹ سوال تقلیل یافته است که آزمودنی

## نتایج

از میان ۴۰۰ نفر دانشآموز شرکت کننده در این پژوهش، ۱۸۰ نفر دختر و ۲۲۰ نفر پسر بودند. میانگین و انحراف معیار سن کل دانش آموزان به ترتیب ۱۶/۵۷ و ۷۳۲/۰ بود. در جدول شماره (۱) میانگین و انحراف معیار مؤلفه های متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۲ بدست آمد و روابی سازه پرسشنامه مذکور نیز مطلوب گزارش گردید [۳۶]. همچنین در پژوهش حاضر برای این مقیاس نیز تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که ۵ سوال شامل تمام سوالات خوده مقیاس اهمیت داشتن، همبستگی ضعیف با سایر سوالات دارند. بنابراین آن سوالات حذف و برای ۱۵ باقی مانده، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شد.

جدول (۱) میانگین و انحراف معیار مؤلفه های متغیرهای پژوهش

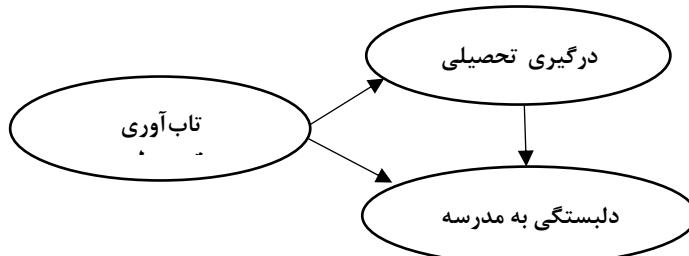
مهارت ارتباطی	جهت گیری آینده	مسئله محور	شناختی	انگیزشی	رفتاری	روابط کلی	دلیستگی خاص	تعلق
میانگین	۳۰/۲۲	۲۱/۶۳	۶۲/۶۴	۲۴/۳۴	۳۱/۴۱	۱۲/۰۵	۷/۵۰	۹/۵۳
انحراف معیار	۳/۶۴	۳/۴۵	۸/۹۶	۵/۶۷	۵/۳۷	۲/۸۱	۱/۷۰	۲/۴۵

همانطور که در جدول (۱) مشاهده می شود، درگیری شناختی دارای بیشترین میانگین (۶۲/۶۴) با انحراف معیار (۸/۹۶) و دلیستگی خاص کمترین میانگین (۷/۵۰) با انحراف معیار (۱/۷۰) می باشد. در جدول شماره (۲) ماتریس واریانس-کوواریانس مؤلفه های متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

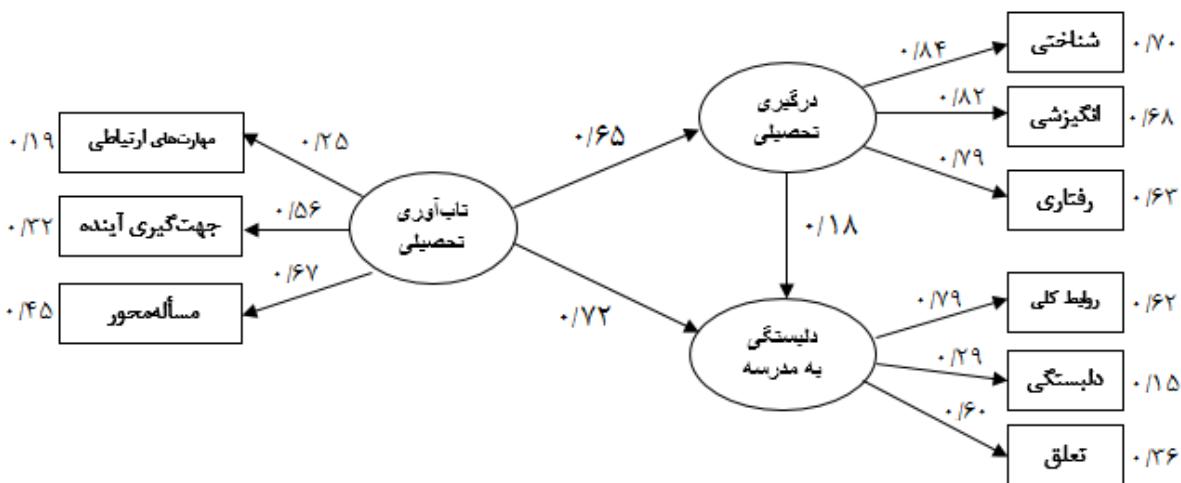
جدول (۲) ماتریس واریانس-کوواریانس مؤلفه های متغیرهای پژوهش

۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	مهارت ها
								۲۹/۱۱۱	-۱- مهارت های ارتباطی
						۱۳/۲۸۱		۱/۰۰۴	-۲- جهت گیری آینده
					۱۱/۹۶۷		۵/۰۴۲	۴/۲۱۷	-۳- مسئله محور و مثبت نگری
				۸۰/۳۵۱		۱۰/۲۸۷	۱۰/۶۳۸	۷/۹۷۷	-۴- درگیری شناختی
			۳۲/۱۷۹	۳۵/۴۷۶		۶/۹۶۳	۶/۳۵۶	۵/۱۰۴	-۵- درگیری انگیزشی
		۲۸/۸۴۱	۱۹/۷۲۸	۳۲/۰۲۶		۶/۳۷۲	۶/۲۷۷	۴/۴۸۰	-۶- درگیری رفتاری
	۷/۹۱۳	۴/۸۴۰	۱/۸۷۸	۲/۴۹۳	۲/۸۷۴		۲/۴۷۹	۳/۰۱۱	-۷- روابط کلی
۲/۹۰۶	۱/۰۲۰	۱/۷۶۳	۱/۷۴۵	۲/۷۰۷	۰/۹۷۴	۱/۳۱۰		۰/۹۲۸	-۸- دلیستگی های خاص
۶/۰۳۰	۰/۵۴۰	۳/۳۲۱	۳/۵۰۰	۲/۴۳۷	۳/۴۵۲	۱/۸۲۶	۱/۶۴۶	۰/۹۵۱	-۹- تعلق

با توجه به مطالعه پژوهش های اخیر در زمینه دلیستگی به مدرسه، پژوهشگران پژوهش حاضر به یک مدل مفهومی پیشنهادی دست یافتند که در نمودار (۱) قابل مشاهده است.



نمودار (۱) مدل فرضی پژوهشگر در مورد روابط میان متغیرها



نمودار(۲) مدل معادلات ساختاری برای متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده

مسیرهای کوواریانس نیز معنادار است( $P < 0.05$ ). از بین خرد مقیاس‌های تابآوری تحصیلی، مسأله‌محور و مثبت‌نگری(۰/۶۷) بیشترین تأثیر را بر روی این متغیر گذاشته است. به علاوه از میان خرد مقیاس‌های درگیری تحصیلی، درگیری شناختی(۰/۸۴)؛ و در بین خرد مقیاس‌های دلبستگی به مدرسه، روابط کلی(۰/۷۹) بیشترین تأثیر را بر روی متغیر مربوطه گذاشته‌اند. در جدول شماره (۳) شاخص‌های برازش مربوط به مدل پیشنهادی بیان شده است.

نمودار شماره(۲) الگوی تایید شده معادلات ساختاری برای سه متغیر تابآوری تحصیلی، درگیری تحصیلی و دلبستگی به مدرسه را نشان می‌دهد. مدل تایید شده در نمودار(۲) نشان دهنده این است که تابآوری تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گیری درگیری تحصیلی بر میزان دلبستگی به مدرسه آنها تأثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر، این متغیرها توانایی پیش‌بینی دلبستگی به مدرسه دانش‌آموزان را دارند. مطابق نمودار بالا تابآوری تحصیلی(۰/۱۸)، درگیری تحصیلی(۰/۱۸) بر دلبستگی به مدرسه، تابآوری تحصیلی(۰/۶۵) بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم می‌گذارند. لازم به ذکر است که در مدل بالا تمام

جدول(۳) شاخص‌های برازش مربوط به مدل پیشنهادی

شاخن برازش	مدل تدوین شده							
RMSEA	CFI	PNFI	IFI	GFI	CMIN/DF	CMIN	DF	
.۰/۷۵	.۹/۴	.۶/۱	.۹/۴	.۹/۶	۲/۹۸۵	۷۱/۶۳۶	۲۴	

[Parsimonious Normed Fit Index PNFI] نیز به دلیل اینکه مقدار آن از ۰/۵ بیشتر است، نشان می‌دهد که اقتصاد مدل رعایت شده است. ریشه خطای میانگین مجددات تقریب Root Mean Square Error of Approximation RMSEA] برای فواصل اطمینان مختلف قابل محاسبه است و شاخصی است که اغلب به عنوان نقطه برش برای مدل‌های خوب و بد شناخته می‌شود. برازش مدل‌هایی که دارای مقادیر بالاتر از ۰/۱۰ هستند، ضعیف تلقی می‌شوند. و بنابراین مقدار این شاخص برای مدل حاضر(۰/۰۷۵) در حد قابل قبول می‌باشد. بررسی ضرایب مسیر استاندارد، غیراستاندارد و کمیت‌های  $t$  آنها در جدول(۴) ارائه شده است.

همانطور که در جدول(۳) مشاهده می‌شود، مقدار CMIN(۷۱/۶۳۶) با درجه آزادی(۲۴) مقدار مطلوب را نشان می‌دهد. مقدار مجدور کا نسبت به درجه آزادی ۵ می‌باشد که با توجه اینکه بین ۲ تا ۵ است، برازش قابل قبولی را نشان می‌دهد. از شاخص‌های مهم دیگر، شاخص نیکویی برازش Goodness of Fit Index Incremental GFII]]، شاخص نیکویی برازش افزایشی

Fit Index IFI]] و شاخص برازش تطبیقی Comparative Fit Index CFI] هستند که به دلیل نزدیک بودن به یک نشان دهنده برازش مطلوب مدل می‌باشند. همچنین شاخص برازش مقتضد هنجار شده

جدول(۴) براورددها و مشخصات کلی مدل

مسیرها	کمیت‌های $t$	برآوردهای استاندارد	برآوردهای غیر استاندارد	کمیت‌های $t$
تابآوری تحصیلی	درگیری تحصیلی	.۶/۰۱۴	.۱/۶۵	.۱/۲۰
تابآوری تحصیلی	دلبستگی به مدرسه	.۳/۲۱	.۰/۷۲	.۰/۶۹

جدول(برابر یا) بیشتر از ۲/۵۸ می باشد، ضرایب مسیرهای مذکور با ۹۹ درصد اطمینان معنی دار است. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در جدول(۵) نشان داده شده است.

با توجه به داده های جدول شماره(۴) مقدار  $t$  مسیر تابآوری تحصیلی به درگیری تحصیلی(۶/۰۳)، تابآوری تحصیلی به دلیستگی به مدرسه(۳/۲۱) و درگیری تحصیلی به دلیستگی به مدرسه(۳/۶۵۰) است. با در نظر گرفتن اینکه کمیت های  $t$

جدول(۵) اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل

مسیرها	تابآوری تحصیلی	دلیستگی به مدرسه	ادرگیری تحصیلی	اثر کل	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
دارگیری تحصیلی	---	---	---	۰/۶۵۴	۰/۰۰۰	۰/۶۵۴	۰/۶۵۴
تابآوری تحصیلی	---	---	---	۰/۸۳۲	۰/۱۱۶	۰/۷۱۶	۰/۸۳۲
ادرگیری تحصیلی	---	---	---	۰/۷۷۷	۰/۰۰۰	۰/۱۷۷	۰/۷۷۷

متغیرهای تابآوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی و درگیری تحصیلی بر دلیستگی به مدرسه فقط به شکل مستقیم است.

عاطفی است که همان دلیستگی به مدرسه می باشد و بعد دیگر کنشی یا عملکردی که همان درگیری تحصیلی و درگیر شدن و دخالت در فعالیت های درسی است[۳۸].

به علاوه، با توجه به بررسی اثرات غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر در جدول شماره(۵) مشخص شد که تابآوری تحصیلی بر دلیستگی به مدرسه به طور غیرمستقیم و معناداری مؤثر است که این رابطه به شکل مستقیم هم معنی دار می باشد و با نتایج مطالعات زاهدبابلان و همکاران(۲۰۱۲)، خیرمندی و امیدی(۲۰۱۶)، نعمتی و همکاران(۲۰۱۶) مشابه است [۲۹][۳۰][۲۸][۳۱]. در تبیین یافته بالا می توان گفت از یک طرف، داشتن مهارت های ارتباطی مؤثر (از مؤلفه های تابآوری تحصیلی) در دانش آموzan موجب ایجاد و ادامه روابط صحیح و رضایت بخش با همسالان، همکلاسی ها و معلمان می شود و این نوع روابط، به تدریج دلیستگی های خاصی را در دانش آموzan نسبت به معلم، همکلاسی ها، کارکنان مدرسه و محیط آن و حتی فعالیت های انجام شده و روزانه در آن، به وجود می آورد و آنها به آن افراد خاص و در کل مدرسه ای که در آن تحصیل می کنند، احساس تعلق خواهند کرد. از طرف دیگر، دانش آموzan با مثبت نگری و امیدواری نسبت به تحصیل و نتایج فعالیت های خود، جهت گیری نسبت به آینده ای روشن و تلاش برای موفقیت و رسیدن به اهداف در آینده، مستقیماً موجب درگیری بیشتر در زمینه تحصیلی و در نتیجه دلیستگی بیشتر به مدرسه می شود. در مجموع، این اثرات موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش قابل پیش بینی پیشرفت تحصیلی در دانش آموzan می شود.

همانگونه که در جدول(۵) مشاهده می شود، متغیر برونزاد تابآوری تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم بر متغیر برونزاد دلیستگی به مدرسه اثر می گذارد. همچنین اثر

### بحث

هدف این پژوهش تدوین و آزمون مدل ارتباط بین تابآوری تحصیلی و دلیستگی به مدرسه با میانجی گری درگیری تحصیلی بود. با توجه به شاخص های نیکویی برازش در جدول شماره(۳) و نمودار شماره(۲)، فرضیه پژوهش به صورت کلی تایید گردید. به این معنا که تابآوری تحصیلی با دلیستگی به مدرسه با میانجی گری درگیری تحصیلی قابل پیش بینی می باشد. در تبیین یافته Pajares & Schunk (۲۰۰۲) بیان کردند اگر منابع حمایتی در محیط وجود داشته باشد، تابآوری (تحصیلی) در افزایش خواهد یافت و افزایش تابآوری به نوبه خود بر مؤلفه هایی نظیر درگیری فعالانه در دوران تحصیل افراد تأثیر بسزایی خواهد داشت[۳۷]. از طرف دیگر، درگیری تحصیلی نیز اثر معنی دار و مستقیمی بر دلیستگی به مدرسه دانش آموzan دارد که این یافته هم با نتایج پژوهش اورجن و شاطریان محمدی (۲۰۱۵) که رابطه بین احساس تعلق به مدرسه با درگیری تحصیلی در دانش آموzan پیش دانشگاهی بررسی کردند، همخوانی دارد[۳۲]. همچنین با نتایج پژوهش لواسانی و مهدی پور(۲۰۱۵) همسو است که به این نتیجه رسیدند که دلیستگی به معلم (به عنوان دلیستگی های خاص به مدرسه) با درگیری تحصیلی در دانش آموzan دختر و پسر همبستگی مثبت و معناداری دارد[۳۳]. Kirckpatrick, Johnson, Cronne & Elder (۲۰۰۱) معتقدند که دلیستگی به مدرسه و درگیر شدن در فعالیت های آموزشی یکی از مهم ترین موضوعات تربیتی و آموزشی است که تاکنون به اندازه کافی مورد بررسی و پژوهش قرار نگرفته است. این پژوهشگران بر این باورند که تعلیم و تربیت دارای دو بعد اساسی و کلیدی است. یک بعد آن، بعد

چالش‌های اجتماعی و درسی و بررسی ایده‌های جدید در محیط مدرسه را دارند، دانش آموزی که دلبستگی به مدرسه بالایی دارد، به یک معنا عقیده دارد که " همه افراد در مدرسه مثل من هستند" ولی دانش آموزی که دلبستگی به مدرسه ضعیفی دارد احساس تنهایی، بیگانگی و رانده شدن از مدرسه را دارد که در تبیین نتایج می‌توان گفت دلبستگی به مدرسه، هم‌آمیزی همراه با باور به ارزش‌ها و قواعد مدرسه می‌باشد. اگر دانش آموزان این مؤلفه‌ها را پذیرنده و باور کنند، احتمالاً رفتارهایی را نمایش می‌دهند که در محیط مدرسه رفتارهایی مطلوب و مثبت تلقی می‌شود. این عوامل در مجموع جو مثبتی را در مدرسه فراهم می‌آورند که می‌تواند سبب بهبود نگرش دانش آموزان نسبت به مدرسه شود لذا جو مثبت مدرسه و توجه به یادگیرنده و ارتقاء سطح در گیری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه را بالا می‌برد؛ بنابراین داشتن نگرش عاطفی مثبت به کلاس درس می‌تواند به نگرش‌های مثبت نسبت به مدرسه تعمیم یابد. که در این راستا شوچر و اسمیت بیان می‌دارند دلبستگی به مدرسه را به عنوان یک حالت روانشناسی عنوان می‌کند که در آن دانش آموزان احساس کنند خود و دیگر دانش آموزان مورد مراقبت و حمایت از طرف مدرسه هستند.

### سپاسگزاری

نویسنده مقاله بر خود لازم می‌داند از همکاری و مساعدت مدیران مدارس و همچنین دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهر سردشت که در اینجانب را یاری نمودند، سپاسگزاری نماید.

### ملاحظات اخلاقی

این پژوهش در جلسه شماره ۹۶۲۵ مورخه ۱۳۹۶/۹/۱ شورای پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی به تصویب رسیده است. همچنین اصول اخلاقی همچون توضیح اهداف پژوهش و محرمانه بودن اطلاعات و داده‌های گردآوری شده رعایت شد.

### تضاد منافع

هیچگونه تضاد منافعی بین نویسنده‌گان وجود ندارد.

به عنایت به نتایج بدست آمده پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی با تهیه پرسشنامه‌های ویژه سنین بالاتر و با تعداد سوالات کمتر و همچنین اضافه کردن عامل‌های دیگر به مدل، کیفیت پژوهش را بالاتر برد و متغیرهای دیگر تأثیرگذار بر دلبستگی به مدرسه در دانش آموزان نیز بررسی شود و از مدل تایید شده در این پژوهش برای پیش‌بینی و مداخله در دلبستگی دانش آموزان به مدرسه استفاده شود. از محدودیت‌های تحقیق می‌توان به اینکه آزمودنی‌های این پژوهش در سن نوجوانی قرار داشتند، اشاره کرد، لذا این مسئله تعیین نتایج به افراد در سنین دیگر را با محدودیت مواجه می‌کند. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش، تعداد زیاد سوالات پرسشنامه‌های مورد استفاده بود که به صورت خودگزارشی تکمیل شدن، لذا ممکن است دانش آموزان دوره اول متوسطه دقت کافی در پاسخ‌دهی پرسشنامه‌ها نداشته باشند. در نتیجه در تعیین یافته‌های این پژوهش باید احتیاط نمود.

### نتیجه گیری

با توجه به مرور پژوهش‌های گذشته و یافته‌های به دست آمده و تایید شدن مدل فرضی پژوهشگر در این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راههای افزایش تابآوری تحصیلی و درگیری تحصیلی شامل آموزش راههای افزایش عزت نفس و انگیزش تحصیلی که بر تابآوری تحصیلی دانش آموزان تاثیر معناداری دارد، آموزش هوش هیجانی که موجب بالا رفتن تابآوری تحصیلی می‌شود، آموزش تابآوری و افزایش خودکارآمدی و آموزش امید که سبب افزایش درگیری تحصیلی در دانش آموزان می‌شوند، آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی که تشکیل دهنده مؤلفه درگیری شناختی (از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی) می‌باشد؛ به دانش آموزان جهت افزایش درگیری تحصیلی کلی در آنها، موجب بالا رفتن دلبستگی به مدرسه در دانش آموزان و در نهایت پیشرفت و افزایش عملکرد تحصیلی آنها می‌گردد. همچنین می‌توان نتیجه گرفت دلبستگی به مدرسه نشان دهنده عرصه مهمی است که در آن کودکان احساس امنیت و با ارزش بودن در مدرسه، احساس آزادی در

### منابع

- Owe F, Stewart D, Patterson C. Promoting school Connectedness through whole school approaches. *Health Education*. 2007; 107(6): 396-413.
- Oelsner J, Lippold Melissa A, reenberg Mark T. Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *The Journal of Early Adolescence*. 2010; 11(5): 1-25.
- Wilkinson R. B. The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth & Adolescence*. 2004; 33(6): 479-493.
- Mouton S, DeWitt J, Glazier B. Assessing attachment to school in middle school students:
- Zwarych MS. Student attachment to school in three secondary schools. A thesis submitted to the college of Graduate studies and research in partial fulfilment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in the Department of Educational Administration College of Education. University of Saskatchewan; 2004.
- Kia-Keating M, Ellis B. H. Belonging and connection to school in resettlement: young refugees, school belonging, and psychosocial

- adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 2007; 12(1): 29-43.
7. Wang M T, Holcombe R. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*. 2010; 47: 633-662.
8. Wang MT, Eccles JS. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*. 2013; 28: 12-23.
9. Schlechty P C, Creating creates schools: six critical systems at theSoltanynejad, M., Asyaye M, Adhame B. The study of psychometric properties of Academic Resilience Inventory (ARI). *Q Educ Meas*. 2014; 5(15): 17-34.
10. Marks H M. Student engagement in situational activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*. 2000; 37 (1): 153-84.
11. Furrer CJ, Skinner E A. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*. 2003; 95(1): 148-162.
12. Rojas L F. Factor affecting academic resilience in middle school student: A case study. *Gist Educ Learn Res J*. 2015; 11: 63-78.
13. Jowkar B, Kojuri J, Kohoulat N, & Hayat A. Academic resilience in education: The role of achievement goal orientation. *Journal of Advances in Medical and Professionalism*. 2014; 2(1): 33-38. [Persian]
14. Mallick M K, kaur S. Academic Resilience among Senior Secondary School Students: Influence of Learning Environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. 2016; 2: 20-27.
15. Coşkun Y D, Garipağaoğlu C, Tosun U. Analysis of the relationship between the resiliency level and problem-solving skills of university students. *Social and Behavioral Sciences*. 2014; 114: 673 – 680.
16. Hart A, & Gagnon E. Uniting resilience research with a social justice approach towards a fifth wave? Will be in proceeding from the second world. Congress on Resilience: From person to Society. Romania: Timisoara; 2014.
17. Herman H, Stewart D. E, Diaz-Granados N, Berger E. E, Jackson B, & Yuen T. what is resilience? In Review. *The Canadian Journal of Psychiatry*. 2011; 56(5): 258-265.
18. Soltaninejad M, asiabi M, Ahmadi B, Tavanaiee yosefian S. A Study of the Psychometric Properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement*. 2014; 4(15): 17-35. [Persian]
19. Gutman LM, & Schoon I. The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Education Endowment Foundation. Available at: [http://education endowment foundation org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive\\_skills\\_literature\\_review. Pdf](http://education endowment foundation org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review. Pdf); 2013
20. Haeußler S. Emotional regulation and resilience in educational organisations: a case of German school teachers. Doctoral thesis, Northumbria University; 2013.
21. Perez W, Espinoza R, Ramos K, Coronado H. M, & Cortes R. Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 2009; 31(2): 149-181.
22. Anghel RE. Psychological and Educational Resilience in High vs. Low-Risk Romanian Adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015; 203: 153-157.
23. Mehrinejad S A, Tarsafi M, & Rajabimoghadam S. Predictability of students' resiliency by their spirituality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015; 396 – 400. [Persian]
24. Graves D. Black high school students' critical racial awareness, school-based racial socialization, and academic resilience. *Berkeley Review of Education*. 2014; 5(1): 5-32.
25. McAllister M, & Lowe J. B. The resilient nurse: Empowering your practice. NY: Springer; 2011.
26. Rezaei Yarmazyar M, Sadiopour I, Ibrahim Ghavam S, Delavar A, Asadzadeh H. Structural modeling of the mediating role of internal development and psychological capitals in the relationship between exogenous development capitals and students' academic involvement. *Educational and Scholastic studies*, 2018; 7(1): 9-37. [Persian]
27. Sharif Mosavi F. Transformational Capitals and Academic Conflict: The Mediating Role of Academic Resilience. Master Thesis in Educational Psychology, University of Tehran; 2014. [Persian]
28. Kheyramdi S, Mahbodi O. Investigating the relationship between peer attachment and academic resilience of male and female students in the third year of high school in Poldakhtaran. National Conference on Psychology Science and Technology, Educational Sciences and Comprehensive Psychology of Iran, Tehran, Sam Iranian Science and Technology Development Conferences; 2016. [Persian]
29. Zahed-babelan A, Rezaei Jamaloei H, Sobhani-Herfati R. An Investigation of the Relationship Between Attachment to God and Resilience with Meaningful Life Among Students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 2017; 13(49): 75-85. [Persian]
30. Nemati S, Mehdipour Maralani F. attachment to God and resilience among mothers of intellectual disability and normal children. *Psychology of Exceptional Individuals*, 2016; 6(23): 199-215. [Persian]

31. Khodabakhshi Koolae A, Mohammad Beigi M, Bahari F. The relationship between attachment to God with resilience and mental health among parents of children with special needs. JRRH [Internet]. 2016;2(4):5-14. [Persian]
32. Oranjen A, Shaterian Mohammadi F. The relationship between school belonging and academic involvement in pre-university students. National Conference on Science and Technology of Educational Sciences, Social Studies and Psychology of Iran, Tehran, Sam Iranian Knowledge and Technology Development Conferences; 2015. [Persian]
33. Lawasani M, Mehdi Pour F. Attachment to the teacher and academic engagement among female and male students. Journal of Applied Psychological Research. 2015; 6(2): 119-132. [Persian]
34. Hemmati R, Ghaffari M. Multilevel Analysis of Effective Factor on Academic Resilience Among High School Students of Underdeveloped Regions of Mobarakeh. New Educational Approaches. 2016; 11(2): 87-106. [Persian]
35. Zerang R. The Relationship between Learning Styles and Academic engagement with Academic Performance of Ferdowsi University of Mashhad Students. Master Thesis in Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad; 2012. [Persian]
36. Pezhohandeh A, farzad V, kadivar,P. Investigating psychometric characteristics of school attachment questionnaire. Educational researches. 2012; 8(33): 1-26. [Persian]
37. Pajares F, Schunk D.H. The development of academic self-efficacy, In A. Wig-field& J. Eccles (Eds). Development of achievement motivation. San Diago: Academic press. 2002; 5-31.
38. Kirckpatrick Johnson M, Cronne R, Elder. students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. Sociology of Education. 2001; 74: 318-340.