



The Mediating Role of Academic Passion and Academic Well-Being in the Association between Classroom Socio-Mental Climate and Academic Resilience

Mahdi Sadri¹ , Zahra Naghsh^{2*} , Elaheh Hejazi³ 

1. Ph.D. Candidate, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran. Email: p.moayed1372@gmail.com
2. Corresponding Author, Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Science, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: z.naghsh@ut.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of psychology and Educational Science, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: ehajazi@ut.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 23 Jun 2022
Revised: 18 Aug 2022
Accepted: 30 Sep 2022
Published Online: 9 Oct 2023

Keywords:
Academic Passion, Academic Resilience, Academic Well-Being, Classroom Socio-Mental Climate.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the mediating effect of academic passion and academic well-being on the association between classroom socio-mental climate and academic resilience. The research method is descriptive-correlational. The study's statistical demographic comprised sixth-grade students, both male and female, residing in Isfahan during the second semester of the 2020-2021 academic year. Strategized random sampling was utilized to select 360 pupils, 131 of whom were female and 192 of whom were male. The research instruments utilized in this study comprised the Academic Passion Scale (APS) developed by Salehnajafi et al., the Academic Well-Being Questionnaire (AWQ) created by Tuominen-Soini et al., the Socio-mental Climate Questionnaire (PCSMCQ) developed by Fraser et al., and the Samuels Academic Resilience Questionnaire (ARI). The data were analyzed using structural equation modeling and the SPSS-22 and Amos-24 software packages. The results showed that the path coefficients associated with the direct relationships between classroom socio-mental climate and academic passion and well-being ($\beta=0.65$ for both paths), $\beta=0.21$ for resilience, and $\beta=0.30$ for well-being, are statistically significant at the 0.01% level. Furthermore, at the 0.01% significance level, the direct path between academic passion and academic resilience is $\beta=0.32$. The findings of the investigation indicate that the proposed model fits the data well.

Cite this article: Sadri, M., Naghsh, Z., & Hejazi, E. (2023). The Mediating Role of Academic Passion and Academic Well-Being in the Association between Classroom Socio-Mental Climate and Academic Resilience. *Journal of Applied Psychological Research*, 14(3), 143-162. doi: 10.22059/japr.2023.344877.644306.



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2023.344877.644306>

© The Author(s).



نقش میانجی اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در رابطه بین جو روانی-اجتماعی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی

مهدی صدری^۱، زهرا نقش^{۲*}، الهه حجازی^۳

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه: mahdi.sadri@ut.ac.ir

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: z.naghsh@ut.ac.ir

۳. دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: ehjazi@ut.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در رابطه بین جو روانی-اجتماعی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم شهر اصفهان بود که در نیمسال دوم تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. ۳۶۰ نفر دانش‌آموز شامل ۱۹۲ نفر پسر و ۱۳۱ نفر دختر با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس اشتیاق تحصیلی (APS)، پرسشنامه بهزیستی تحصیلی تومین-سوینی و همکاران (AWQ)، پرسشنامه ادراک جو روانی-اجتماعی کلاس فرایزر و همکاران (PCSMCQ) و پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی سامولز (ARI) بود. برای تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای SPSS-22 و AMOS-24 استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که ضریب مسیر متعلق به مسیرهای مستقیم جو روانی-اجتماعی کلاس به اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی برای هر دو مسیر $\beta=0/65$ ، مسیر مستقیم جو روانی-اجتماعی کلاس به تاب‌آوری تحصیلی $\beta=0/21$ و مسیر مستقیم بهزیستی به تاب‌آوری $\beta=0/30$ ، در سطح $0/01$ معنادار است. مسیر مستقیم اشتیاق تحصیلی به تاب‌آوری تحصیلی $\beta=0/32$ نیز در سطح $0/01$ معنادار است. براساس نتایج پژوهش، مدل پیشنهادی از برآزش مطلوبی برخوردار است.

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۵/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۷/۱۷

کلیدواژه‌ها:

اشتیاق تحصیلی، بهزیستی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، جو روانی-اجتماعی کلاس.

استناد: صدری، م.، نقش، ز.، و حجازی، ا. (۱۴۰۲). نقش میانجی اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در رابطه بین جو روانی-اجتماعی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی. فصل‌نامه

پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۴(۳)، ۱۶۲-۱۴۳. doi: 10.22059/japr.2023.344877.644306

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2023.344877.644306>

© نویسندگان.



۱. مقدمه

در عصر حاضر آموزش و پرورش و به‌طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد. کمیت و کیفیت تحصیل نیز نقش مهمی در آینده دانش‌آموزان بازی می‌کند (شیخ‌الاسلامی و امیدوار، ۱۳۹۶). تاب‌آوری از جمله موضوعات شایان توجه است که به توانایی انطباق موفقیت‌آمیز فرد با رویدادهای استرس‌آور و شرایط دشوار اشاره دارد و از آسیب‌پذیری فرد در برابر اختلالات روان‌شناختی و آشفتگی‌های هیجانی همچون افسردگی و اضطراب می‌کاهد (لیو و همکاران^۱، ۲۰۱۸). مفهوم تاب‌آوری از شواهدی به دست آمده است که بسیاری از کودکان با وجود تجارب ناگوار توانایی رسیدن به پیامد تحولی مثبت را نشان داده‌اند؛ به همین دلیل به حوزه تحصیلی راه یافت (یتس و ماستن^۲، ۲۰۱۴). در همین راستا، تاب‌آوری تحصیلی^۳ را توانایی رویارویی با مشکلات تحصیلی مزمن و مقطعی می‌دانند که این مشکلات موجب کاهش مشارکت تحصیلی یا کناره‌گیری و کاهش پیشرفت تحصیلی می‌شود (شاکرمی، صادقی و قدم‌پور، ۱۳۹۶). در واقع تاب‌آوری تحصیلی یکی از انواع تاب‌آوری است که سبب افزایش احتمال موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان با وجود دشواری‌ها در زندگی تحصیلی می‌شود (هانگ و شین^۴، ۲۰۱۸). در مواجهه با شرایط استرس‌آمیز، افراد دارای سطح پایین تاب‌آوری به شیوه‌ای خشک، یکنواخت، بی‌نظم و آشفته رفتار می‌کنند و در هر موقعیتی، پیامد رفتاری آن‌ها احتمالاً ناسازگارانه است (دیویدسون^۵، ۲۰۰۹؛ به نقل از سمیعان، غلامعلی‌لواسانی و نقش، ۱۳۹۸). سودانی و قاسمی‌جوبنه (۱۳۹۹) و ویلز و هوفمیر^۶ (۲۰۱۹) در پژوهش‌هایشان نشان دادند بین تاب‌آوری و اشتیاق تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد و می‌توان افرادی را که تاب‌آوری کمتری دارند، تشخیص داد و اقدامات مناسب برای آن‌ها به کار برد.

بنابراین یکی از عوامل درون‌فردی که در سال‌های اخیر پژوهشگران مختلف در حوزه یادگیری به آن پرداخته‌اند و به‌عنوان عامل اساسی در رشد شخصی، اجتماعی و پیشرفت تحصیلی مدنظر قرار داده‌اند، اشتیاق تحصیلی^۷ است (موتی-استفانیدی و ماستین^۸، ۲۰۱۳). مولر^۹ (۲۰۱۳) چهار مؤلفه برای اشتیاق مشخص کرد که عبارت‌اند از: الف) قصد مداوم برای مشارکت در فعالیت^{۱۰}؛ ب) داشتن اهداف مرتبط با فعالیت^{۱۱}؛ ج) همانندسازی با فعالیت^{۱۲}؛ د) گرایش شدید انگیزشی^{۱۳} با تأکید بر تحریک زیاد عواطف و تمایل به مشارکت در فعالیت. در واقع اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، متغیری است که برای یادگیری حیاتی است؛ تا جایی که از آن به‌عنوان یک عامل مهم یادگیری یاد می‌شود (زینگیر^{۱۴}، ۲۰۰۸). فلک و سیمون^{۱۵} (۲۰۱۳). اشتیاق تحصیلی را به‌عنوان سرمایه روانی دانش‌آموزان و تلاش مستقیم آن‌ها برای یادگیری و کسب مهارت‌ها و تمایل به ارتقای سطح موفقیت‌ها تعریف کرده‌اند که سبب مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه، شرکت در فعالیت‌های کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه، رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان می‌شود. صالح‌نجفی و همکاران (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی طبق ابعاد فرهنگی-اجتماعی ایران، اشتیاق تحصیلی را به چهار بعد مشارکت در تکلیف، عواطف مثبت، چشم‌انداز آینده و همانندسازی با تکلیف و نیاز به شناخت طبقه‌بندی کردند و به تأثیر مثبت و معنادار اشتیاق تحصیلی بر امید، تاب‌آوری، بهزیستی ذهنی و رضایت از زندگی دست یافتند. در واقع اشتیاق فرد به‌عنوان یکی از نشانگرهای هویت فرد در انتخاب فعالیت‌ها و مسیر زندگی و پایداری فرد برای به سرانجام رسیدن آن‌ها می‌تواند بسیار تأثیرگذار باشد؛ بنابراین افزایش اشتیاق به تحصیل موفقیت تحصیلی سطح بالاتر، بهزیستی

1. Liu et al.
2. Yates & Masten
3. academic resilience
4. Hwang & Shin
5. Davidson, J. R. T.
6. Wills & Hofmeyr
7. academic passion
8. Motti-Stefanidi & Masten
9. Moeller
10. continuous intent to engage in the activity
11. goals with reference to the activity
12. identification with the activity
13. intense motivational tendency
14. Zyngier
15. Fleck & Simon

و فرصت‌های شغلی بهتر را پیش‌بینی می‌کند (گرینوود و همکاران^۱، ۲۰۱۸). میراکبرزاده، خنجرخانی و ناستی‌زایی (۱۴۰۰) به بررسی رابطه کیفیت زندگی در مدرسه با بهزیستی روان‌شناختی، خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. یافته‌ها نشان داد، کیفیت زندگی در مدرسه با خودپنداره تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد.

همان‌طور که اشاره شد، یکی دیگر از عوامل درون‌فردی مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی، بهزیستی تحصیلی^۲ است (فدریکسون^۳، ۲۰۰۱). در عرصه آموزش مفهوم بهزیستی تحصیلی با هدف توجه به مرکزیت محیط تحصیلی فرد در زندگی فراگیران و اهمیت پیشرفت تحصیلی در کارکرد اجتماعی و هیجانی آنان ایجاد شده است؛ از این رو پرداختن به بهزیستی در زمینه‌های آموزشی امری منطقی است و به‌عنوان یک شاخص مهم در فرایندهای آموزشی دیده شده است. مفهوم بهزیستی تحصیلی سازه‌ای برگرفته از روان‌شناسی مثبت‌نگر است که شامل دو بعد مشغولیت و فرسودگی تحصیلی است (سلیگمن و همکاران^۴، ۲۰۰۵). بیلفی و همکاران^۵ (۲۰۱۲) نیز بهزیستی تحصیلی را یک مؤلفه روان‌شناسی مثبت و نگرش دانش‌آموزان به تحصیل در نظر می‌گیرند. این نگرش شامل چهار بعد نگرش کلی به زندگی تحصیلی، نگرش به معلم، نگرش به همسالان و نگرش به ساختمان محل تحصیل است (شیخ‌الاسلامی و قنبری طلب، ۱۳۹۷). همچنین میستری و همکاران^۶ (۲۰۰۹) بهزیستی تحصیلی را با عنوان نتایج تحصیلی نام برده‌اند و مقیاس‌های آن را نمرات یا معدل، اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانسته‌اند. در نگاهی دیگر، بهزیستی تحصیلی در ابعاد شناختی، اجتماعی و رفتاری مطالعه شده است. بعد اجتماعی و رفتاری بهزیستی فرایندی است که در آن هنجار، مهارت، انگیزه و رفتار فرد شکل می‌گیرد تا نقش مطلوب را بازی کند. شاخصه‌های بهزیستی اجتماعی برگرفته از تکالیف اجتماعی افراد در ساختارهای اجتماع است و ابعاد عملیاتی آن منطبق با الگوی و آموزه سلامت‌های روان‌شناسی مثبت‌گرا مانند یکپارچگی، درک‌پذیری، مشارکت، شکوفایی و پذیرش اجتماعی است (وانگ و همکاران^۷، ۲۰۱۵). یافته‌های مطالعات حاکی از این است که مشکلات عاطفی و تحصیلی بیشتر، سطح بهزیستی و به تبع آن تاب‌آوری را کاهش می‌دهد (ارسلن و آلن^۸، ۲۰۲۱). فراگیرانی که تاب‌آوری تحصیلی کمتری به تحصیل نشان دهند، تجارب مثبت کمتری را در کلاس تجربه می‌کنند و معمولاً کمتر به دنبال فعالیت‌های کلاسی می‌روند؛ در نتیجه بهزیستی آنان دستخوش تغییر در جهت منفی می‌شود (مارتین و مارش^۹، ۲۰۰۶)؛ بنابراین بهزیستی به صورت هم مستقیم (والکر و پیرس^{۱۰}، ۲۰۱۴) و هم غیرمستقیم از طریق جو روانی-اجتماعی کلاس (شاکرمی، صادقی و قدم‌پور، ۱۳۹۶) بر تاب‌آوری تحصیلی اثر دارد.

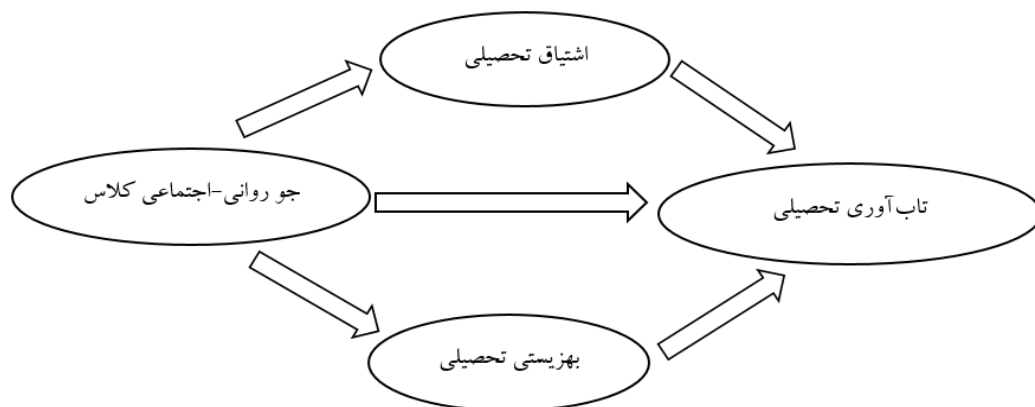
به همین دلیل جو روانی-اجتماعی کلاس^{۱۱} درس یکی از عوامل برون‌فردی تاب‌آوری تحصیلی در رویکرد روان‌شناسی مثبت است. برمبنای نظریه لوی^{۱۲} (۱۹۸۶)، برای درک رفتار انسان باید به کل موقعیتی که رفتار در آن اتفاق می‌افتد، توجه کرد (به نقل از وفا، ابراهیمی قوام و اسدزاده، ۱۳۹۳). جو مطلوب، روابط مثبت و هدف‌داری است که میان معلم و دانش‌آموزان در کلاس وجود دارد و دارای دو متغیر کلی ادراک (برداشتی که افراد از واقعیت‌های موجود در کلاس دارند) و انتظار (تمایلات و خواسته‌هایی که افراد از جو روانی-اجتماعی کلاس دارند) است. جوی برای یادگیری مطلوب است که تفاوت ادراک و انتظار زیاد نباشد یا این دو مساوی باشند (ذبیحی، نیوشا و منصور، ۱۳۹۱). شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور (۱۳۹۷)، خواجه و حسینچاری (۱۳۹۰) نیز در پژوهش‌هایی نشان دادند که بین جو روانی-اجتماعی کلاس و مؤلفه‌های آن با اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی

1. Greenwood et al.
2. academic well-being
3. Fredrickson
4. Seligman et al.
5. Belfi et al.
6. Mistry et al.
7. Wang et al.
8. Arslan & Allen
9. Martin & Marsh
10. Walker & Pearce
11. classroom socio-mental climate
12. Lewi, S.

دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بلوم^۱ (۱۹۶۴) معتقد است که شرایط، نیروها و محرک‌های خارجی (اعم از فیزیکی، اجتماعی و ذهنی) جو را به وجود می‌آورند و درونی‌ترین کنش و واکنش‌های اجتماعی از یک سو و نیروهای فرهنگی و سازمانی دوردست از سوی دیگر، می‌توانند بر جو روانی-اجتماعی کلاس تأثیر بگذارند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند، تفاوت در بهبود جو اجتماعی کلاس‌ها با فاصله احساسی بین مدرس و دانش‌آموزان در طول اولین درس سال تحصیلی مرتبط است (مینهارد و همکاران^۲، ۲۰۱۱). ویس کرمی و همکاران (۱۳۹۸) نقش میانجی اشتیاق تحصیلی را در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان براساس جو روانی-اجتماعی کلاس درس دانش‌آموزان بررسی کردند. نتایج نشان داد جو روانی-اجتماعی کلاس درس تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دارد؛ همچنین اشتیاق تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی تحصیلی دارد.

با توجه به روابط موجود میان متغیرهای ذکر شده و همچنین در نظر گرفتن اینکه زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز او اثر می‌گذارد و در آنجا شایستگی‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشیند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود، بررسی موضوع پژوهش حاضر نقش پررنگی پیدا می‌کند؛ چراکه در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و مؤلفه‌های روان‌شناختی مواجه می‌شوند. مدرسه به‌عنوان بافتار تربیتی فراهم‌آورنده تعاملات آموزشی، اجتماعی و عاطفی است؛ بنابراین پژوهش درباره بهزیستی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، جو روانی-اجتماعی کلاس درس و تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان مؤلفه‌های مهم تحصیلی دانش‌آموزان حائز اهمیت است؛ در آغاز راه قرار دارد و به‌تازگی در پژوهش‌های تربیتی مدنظر قرار گرفته است، اما تاکنون در هیچ پژوهشی این متغیرها با یکدیگر بررسی نشده است.

همچنین نقش مدارس، فقط ارتقا و بهبودبخشیدن به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیست؛ بلکه درحقیقت نقش مهم‌تر آن‌ها، توجه به ابعاد مختلف جسمی، روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان است که این امر خود مستلزم سطح کیفیت بالای مدرسه در ابعاد متعدد نظیر روابط مؤثر با همسالان و معلمان بهداشت روانی و جسمانی، ایجاد فرصت مناسب برای پیشرفت تحصیلی و یادگیری و پیشرفت، ایجاد عواطف و جو روانی-اجتماعی مثبت و خوشایند و روابط منسجم و کارآمد با افراد حاضر در مدرسه است (صالحی، ۱۳۹۹)؛ بنابراین این پژوهش با هدف بررسی نقش میانجی گر اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در رابطه بین جو روانی-اجتماعی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم انجام شد.



شکل ۱. مدل مفهومی نقش میانجی‌گری اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی بر رابطه بین جو روانی-اجتماعی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی

براساس الگوی مفهومی و پژوهش‌های انجام‌شده که به آن‌ها اشاره شد، در پژوهش حاضر علاوه بر هدف کلی اشاره‌شده، درصدد پرداختن به این اهداف جزئی نیز است: تعیین اثر مستقیم اشتیاق تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی، تعیین اثر مستقیم جو روانی-اجتماعی کلاس بر تاب‌آوری تحصیلی، تعیین اثر مستقیم اشتیاق تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی، تعیین اثر مستقیم اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی، تعیین اثر غیرمستقیم جو روانی-اجتماعی کلاس از طریق اشتیاق

1. Bloom

2. Mainhard et al.

تحصیلی و بهزیستی تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی.

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی بود. به‌منظور دستیابی به اهداف پژوهش، از روش‌های توصیفی-همبستگی و برای بررسی آثار مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش از روش معادلات ساختاری استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم شهر اصفهان بود که در نیمسال دوم تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند. از آنجا که میرز، گامست و گارینو^۱ (۱۳۹۹) پیشنهاد می‌کنند در پژوهش با رویکرد مدل‌یابی و تحلیل مسیر، نمونه‌ای با حجم حداقل ۳۰۰ نفر مناسب است، با در نظر گرفتن بیست درصد نمونه بیشتر در صورت وجود ریزش یا ناقص‌بودن پرسشنامه‌ها، در پژوهش حاضر ۳۶۰ دانش‌آموز با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، برای تکمیل پرسشنامه‌ها انتخاب شدند. معیارهای ورود آزمودنی‌ها به پژوهش عبارت بود از: ۱. دانش‌آموز پایه ششم؛ ۲. علاقه‌مند به مشارکت در پژوهش؛ ۳. ساکن شهر اصفهان. معیارهای خروج آزمودنی‌ها از پژوهش عبارت بود از: ۱. معلولیت‌های جسمانی و ابتلا به بیماری‌های مزمن؛ ۲. مصرف دارو به دلیل وضعیت جسمانی و روانی خود؛ ۳-مخدوش یا ناقص‌بودن پرسشنامه‌ها.

ابتدا معرفی‌نامه‌ای از دانشگاه تهران دریافت شد و به ۱۰ دبستان و ۱۵ کلاس انتخاب‌شده در شهر اصفهان، مراجعه شد. در ادامه با توضیح درباره هدف از انجام پژوهش به مسئولان مربوطه، شفاف‌سازی شد. سپس با موافقت مسئولان مدارس این فرصت در اختیار پژوهشگر قرار گرفت که فرم‌های اطلاع‌رسانی را پخش کند و با دانش‌آموزانی که تمایل داشتند در تکمیل پرسشنامه‌ها شرکت کنند، صحبت شود و اطلاعات لازم به‌صورت گروهی در اختیار آن‌ها قرار گرفت. در مرحله بعد مبتنی بر ملاک‌های ورود و خروج از پژوهش، تعدادی دانش‌آموز انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها به آن‌ها داده شد تا تکمیل کنند. سپس پژوهشگر اطلاعات به‌دست‌آورده را وارد نرم‌افزار آماری کرد و تجزیه و تحلیل داده‌ها انجام شد.

۲-۲. ابزارهای پژوهش

۲-۲-۱. مقیاس اشتیاق تحصیلی ایرانی^۲ (APS)

برای اندازه‌گیری اشتیاق تحصیلی از مقیاس صالح‌نجفی و همکاران (۱۳۹۷) استفاده شد. این مقیاس دارای ۴۴ گویه و چهار بعد تمایل به مشارکت در تکالیف، عواطف مثبت، چشم‌انداز آینده و همانندسازی با تکالیف و نیاز به شناخت است. به‌منظور بررسی اعتبار محتوایی، مقیاس در اختیار متخصصان سنجش و اندازه‌گیری و روان‌شناسان تربیتی قرار گرفت تا تصحیحات لازم انجام شود؛ به‌طوری‌که گویه‌های مشابه و مبهم حذف شود. پس از تأیید روی نمونه ۶۰ نفری اجرا شد. به‌منظور بررسی روایی سازه مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شد. شاخص‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نشان از برازندگی مناسب الگو با داده‌ها است (صالح‌نجفی و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمد (صالح‌نجفی و همکاران، ۱۳۹۷). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ پرسشنامه اشتیاق تحصیلی ۰/۹۸ به‌دست آمد.

۲-۲-۲. پرسشنامه بهزیستی تحصیلی^۳ (AWQ)

تومینن-سوینی، سالملا-آرو و نیمیویترا^۴ (۲۰۱۲) مقیاس بهزیستی تحصیلی را با الگوگیری و تجمیع ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و مشارکت در تکالیف مدرسه تدوین کردند. این مقیاس یک پرسشنامه خودسنجی است که میزان موافق‌بودن یا موافق‌نبودن پاسخ‌دهنده را با ۳۱ گویه در طیف لیکرت می‌سنجد. تومینن سوینی، سالملا-آرو و نیمیویترا (۲۰۱۲) مقدار آلفای کرونباخ را برای ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و

1. Meyers, L. G., Gamst, G., & Guarino, A. G.
 2. Iranian Academic Passion Scale (APS)
 3. Academic Wellbeing Questionnaire (AWQ)
 4. Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta

مشارکت در کار مدرسه، به ترتیب برابر با ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ محاسبه کردند. همچنین مرادی و همکاران (۱۳۹۵) این پرسشنامه را در بین نوجوانان ایرانی روان‌سنجی کردند و خطای ریشه مجذور میانگین تقریباً برابر با ۰/۰۶ به دست آوردند. آن‌ها پایایی پرسشنامه را به ترتیب برای ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و مشارکت در کار مدرسه، به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ به دست آوردند. مرادی و همکاران (۱۳۹۵) پایایی و روایی پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ پرسشنامه بهزیستی تحصیلی ۰/۹۶ به دست آمد.

۲-۳. پرسشنامه ادراک جو روانی-اجتماعی کلاس^۱ (PCSMCQ)

برای سنجش جو روانی-اجتماعی کلاس درس از پرسشنامه فرایزر، گیدینگ و مکروبی^۲ (۱۹۹۵) استفاده شد. این ابزار شامل ۲۰ گویه است که پاسخ‌دهی به گویه‌ها با روش لیکرت سه‌درجه‌ای هرگز، گاهی و همیشه انجام می‌شود. این مقیاس شامل چهار خرده‌مقیاس اصطکاک^۳، همبستگی^۴، انضباط^۵ و رقابت^۶ است. حداقل نمره ۲۰ و حداکثر آن ۶۰ است. نمره کم نشانه جو روانی-اجتماعی مختل و نمره زیاد نشانه جو روانی-اجتماعی مطلوب است. همچنین روایی این سازه نیز در پژوهش فرایزر، گیدینگ و مکروبی (۱۹۹۵) مطلوب ارزیابی شد و پایایی کل پرسشنامه ۰/۸۵ گزارش شد. حسین چاری و خیر (۱۳۸۱) این مقیاس را به فارسی ترجمه کردند و در نمونه‌ای از دانش‌آموزان راهنمایی انطباق و هنجاریابی آن انجام گرفت. همچنین آن‌ها روایی سازه این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأیید کردند و با استفاده از روش تحلیل عوامل، چهار بعد پیش‌گفته در مقیاس مذکور به صورت چهار عامل اصلی در نظر گرفته شدند. آن‌ها ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله زمانی دو هفته را برای کل پرسشنامه ۰/۷۷ و برای خرده‌مقیاس‌های اصطکاک ۰/۶۸، انسجام ۰/۶۰، انضباط ۰/۵۷ و رقابت ۰/۶۴ گزارش کردند. ضریب پایایی با روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۷ گزارش شد (حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ پرسشنامه ادراک جو روانی-اجتماعی کلاس ۰/۹۱ به دست آمد.

۲-۴. مقیاس تاب‌آوری تحصیلی^۷ (ARI)

ساموئلز^۸ (۲۰۰۴) این مقیاس را ساخت و سپس با گسترش مطالعه در سال ۲۰۰۹ با همکاری وو به چاپ رسید. نسخه اصلی مقیاس شامل ۴۰ سؤال است. در ایران سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) این پرسشنامه را هنجاریابی کردند که تعداد سؤالات به ۲۹ سؤال کاهش یافت. در پژوهش آن‌ها برای این پرسشنامه سه عامل با عناوین مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور/ مثبت‌نگر تأیید شدند. گزینه‌های پاسخ بر طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق قرار دارد. نمره‌ها از طریق به دست آوردن میانگین گویه‌های هر زیرمقیاس و پس از معکوس کردن برخی گویه‌ها محاسبه می‌شوند. ساموئلز (۲۰۰۴) برای برآورد این پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد و ضریب آلفای کرونباخ را حدود ۰/۸۹ برآورد کرد. روایی این سازه نیز در پژوهش وی مطلوب ارزیابی شد. سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی مشخصات روان‌سنجی این پرسشنامه پرداختند. آن‌ها ضریب آلفا را برای عامل‌های این پرسشنامه در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آوردند. همچنین برای دستیابی به ساختار سه‌عاملی تحلیل مؤلفه‌های اصلی با روش چرخش واریماکس انجام شد. یازده سؤال به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳ یا به دلیل بار معنادار و مساوی روی بیش از یک عامل حذف شدند و در نهایت تحلیل روی ۲۹ سؤال باقی‌مانده انجام شد (سلطانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ۰/۹۷ به دست آمد.

1. Perception Classroom Socio-Mental Climate Questionnaire (PCSMCQ)
2. Fraser, Gidinge, & Mcrobbie
3. Friction
4. Correlation
5. Discipline
6. Competition
7. Academic Resilience Index (ARI)
8. Samuels

۲-۳. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، پاسخ به سؤالات و دستیابی به اهداف پژوهش از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی مانند انحراف استاندارد، میانگین، فراوانی و درصد فراوانی، همبستگی پیرسون و آزمون هم‌خطی استفاده شد. همچنین برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-24 (بررسی آمار توصیفی و استنباطی) و نرم‌افزار AMOS-26 (رسم مدل) استفاده شد.

۳. یافته‌ها

در این بخش ابتدا داده‌ها غربالگری شدند؛ بدین صورت که ابتدا افرادی که از سایر مقاطع به جز پایه ششم در پژوهش شرکت کرده بودند، حذف شدند که با حذف آن‌ها تعداد افراد نمونه از ۳۶۰ نفر به ۳۲۳ نفر کاهش یافت. سپس داده‌های پرت با استفاده از نمودار جعبه‌ای و داده‌های گمشده با استفاده از جدول فراوانی بررسی شدند که از این دو حیث داده‌ها فاقد هرگونه مشکل بودند.

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

یافته‌های مرتبط با متغیرهای جمعیت‌شناختی نشان داد از ۳۲۳ نفر فرد باقی‌مانده در پژوهش، ۲ نفر (۰/۶ درصد) ۱۱ سال سن، ۱۶۳ نفر (۵۰/۵ درصد) ۱۲ سال سن و ۱۵۸ نفر (۴۸/۹ درصد) ۱۳ سال سن داشتند و میانگین سنی افراد برابر با ۱۲/۴۸ سال بود. همچنین بررسی متغیر جنسیت نشان داد که ۱۹۲ نفر (۵۹/۴ درصد) پسر و ۱۳۱ نفر (۴۰/۶ درصد) دختر بودند. همچنین تمامی افراد در پایه ششم مشغول به تحصیل بودند.

۳-۲. توصیف شاخص‌ها

جدول ۱. اطلاعات توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

	۴	۳	۲	۱
۱. جو روانی-اجتماعی کلاس				۱
۲. اشتیاق تحصیلی			۱	۰/۶۰**
۳. بهزیستی تحصیلی		۱	۰/۵۷**	۰/۵۹**
۴. تاب‌آوری تحصیلی	۱	۰/۵۹**	۰/۶۱**	۰/۵۶**
میانگین	۹۵/۱۵	۱۳۳/۳۶	۱۵۰/۳۸	۴۱/۹۸
انحراف معیار	۳۵/۹۵	۴۹/۶۶	۵۷/۳۱	۹
کجی	-۰/۴۳	-۰/۳۴	-۰/۳۱	-۰/۳۸
کشیدگی	-۱/۶۷	-۱/۷۳	-۱/۸۰	-۱/۴۷

**p<۰/۰۱

مطابق جدول ۱، همبستگی میان تمامی متغیرهای پژوهش مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. برای بررسی مفروضه نرمال بودن داده‌ها نیز مطابق نظر کلاین (۲۰۱۵) که قدرمطلق ضریب کجی^۱ >۳ و قدرمطلق ضریب کشیدگی^۲ >۱۰ را نشان نرمال بودن داده‌ها می‌داند و با توجه به مقادیر کجی و کشیدگی گزارش شده در جدول ۱، می‌توان گفت داده‌ها از توزیع نرمال برخوردارند.

در ادامه برقرار بودن مفروضه‌های اساسی هم‌خطی چندگانه^۳ و استقلال خطاها بررسی شد. به منظور بررسی هم‌خطی چندگانه، از عامل تورم واریانس^۴ و آماره تحمل^۵ استفاده شد. در مدل فرضی، آماره تحمل برای متغیرها بین ۰/۵۴ تا ۰/۵۷ به دست آمد که با توجه به بزرگ‌تر بودن این دامنه از مقدار بحرانی ۰/۱ می‌توان نتیجه گرفت این شرط برقرار بود. عامل تورم واریانس نیز برای

1. absolute value of skewness coefficient
2. absolute value of kurtosis coefficient
3. multicollinearity
4. Variance Inflation Factor (VIF)
5. tolerance

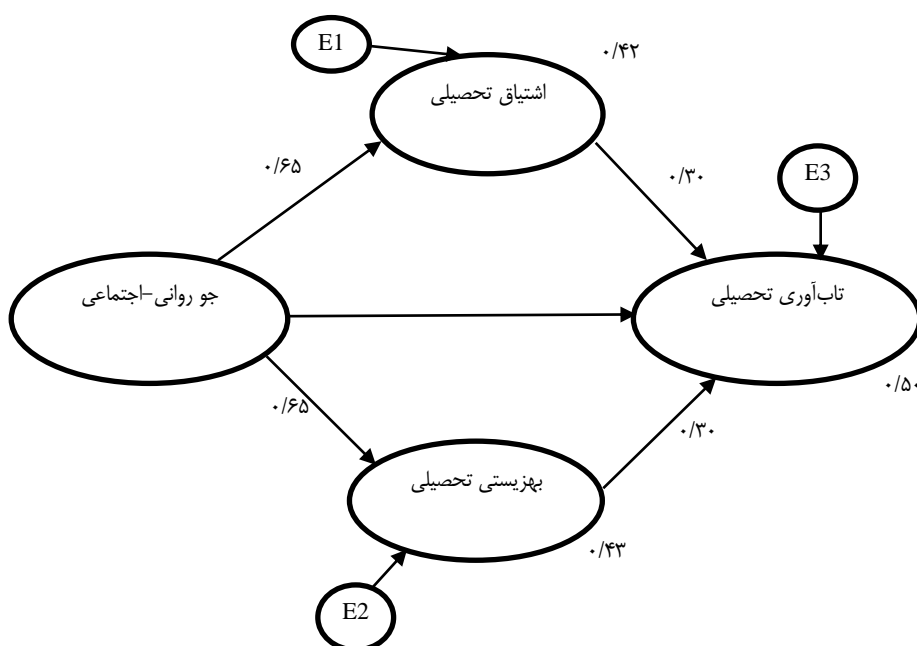
متغیرهای بین ۱/۷۳ تا ۱/۸۳ به دست آمد که چون از ۱۰ کوچکتر بود، این شرط نیز برقرار بود. در مجموع می توان گفت شرط نبود هم خطی چندگانه بین متغیرها برقرار است. برای بررسی استقلال خطاها از آماره دوربین-واتسون استفاده شد و مقدار آن ۱/۸۵ به دست آمد که با توجه به قرارگرفتن در دامنه ۱/۵ تا ۲/۵ بیانگر برقراری شرط استقلال خطاها است.

۳-۳. آزمون مدل

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

شاخص نیکویی برازش	مقدار به دست آمده	مقدار مجاز	وضعیت
X ²	۱۱۸/۶۲	-	مطلوب
Df	۸۵	-	مطلوب
X ² /df	۱/۳۹	۳ >	مطلوب
CFI	۰/۹۹	۰/۹ <	مطلوب
GFI	۰/۹۵	۰/۹ <	مطلوب
AGFI	۰/۹۳	۰/۹ <	مطلوب
NFI	۰/۹۸	۰/۹ <	مطلوب
RMSEA	۰/۰۳	۰/۰۸ >	مطلوب

با توجه به جدول ۲ و مقادیر به دست آمده برای هر شاخص و مقادیر مطلوب گزارش شده برای شاخص که مطابق نظر کلاین (۲۰۱۱) است، می توان اظهار کرد که مدل پژوهش دارای برازش خوبی است. با توجه به برازش خوب مدل، به اصلاح نیاز ندارد. در ادامه مدل پژوهش در حالت ضرایب استاندارد آورده شده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش در حالت ضرایب مسیر استاندارد (پیوست ۱)

در ادامه ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم با استفاده از روش بوت‌استرپ، در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش

مسیر	نوع مسیر	ضریب مسیر استاندارد (β)	معناداری
جو روانی-اجتماعی کلاس ← اشتیاق تحصیلی	مستقیم	۰/۱۶۵	۰/۰۱
جو روانی-اجتماعی کلاس ← بهزیستی تحصیلی	مستقیم	۰/۱۶۵	۰/۰۱
جو روانی-اجتماعی کلاس ← تاب‌آوری تحصیلی	مستقیم	۰/۲۱	۰/۰۱
بهزیستی تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی	مستقیم	۰/۳۰	۰/۰۱
اشتیاق تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی	مستقیم	۰/۳۲	۰/۰۱

میسیر	نوع میسیر	ضریب میسیر استاندارد (β)	معناداری
جو روانی-اجتماعی کلاس ← اشتیاق تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۴۰	۰/۰۱
جو روانی-اجتماعی کلاس ← بهزیستی تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۴۰	۰/۰۱

با توجه به جدول ۳ تمامی ضرایب میسیر مدل مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. بیشترین ضریب میسیر متعلق به مسیرهای مستقیم جو روانی-اجتماعی کلاس به اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی که برای هر دو میسیر $\beta=0/65$ و معناداری در سطح ۰/۰۱ برقرار است. همچنین کمترین ضریب میسیر به مسیر مستقیم جو روانی-اجتماعی کلاس به تاب‌آوری متعلق است که در آن $\beta=0/21$ و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. مسیر مستقیم بهزیستی به تاب‌آوری $\beta=0/30$ نیز در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین مسیر مستقیم اشتیاق تحصیلی به تاب‌آوری تحصیلی $\beta=0/32$ نیز در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در رابطه بین جو روانی-اجتماعی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی بود. نتایج نشان داد، بین جو روانی-اجتماعی کلاس با اشتیاق تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی رابطه مستقیم برقرار بود. مسیر غیرمستقیم جو روانی-اجتماعی کلاس از طریق اشتیاق و بهزیستی تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی نیز معنادار بود. همچنین مسیر مستقیم اشتیاق تحصیلی به تاب‌آوری تحصیلی معنادار بود.

بر این اساس، نتیجه ارتباط بین جو روانی-اجتماعی کلاس با اشتیاق تحصیلی با پژوهش‌های هاقس و کو^۱ (۲۰۱۸)، تقی‌زاده شیده، تجلی و صادقی افجه (۱۴۰۰)، ویس کرمی و همکاران (۱۳۹۸)، شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور (۱۳۹۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، فضا یا جو روانی-اجتماعی کلاس در تقویت مداوم رفتارها از طرف مدرسه به‌خصوص در سال‌های نوجوانی افراد مؤثر است. ناسازگاری دانش‌آموزان و روابط معیوب و مختل عاطفی، اجتماعی و آموزشی نتیجه جو ناسالم کلاس درس است (حاج‌شمسایی، کارشکی و امین‌یزدی، ۱۳۹۳)؛ به عبارت دیگر، کلاس درس به‌عنوان یک جامعه کوچک و فرعی از افراد متفاوتی تشکیل می‌شود که با ویژگی‌های فردی، شخصیت، فرهنگ و تجارب متفاوتی وارد کلاس می‌شوند و جو روانی-اجتماعی متفاوتی را بر کلاس حاکم می‌کنند. در صورتی که این نگرش مثبت باشد، پیامدهای مثبت و اگر منفی باشد، پیامدهای منفی به همراه خواهد داشت. در واقع جو مطلوب کلاس به مشارکت بیشتر دانش‌آموزان، رابطه صمیمی و اشتیاق تحصیلی بیشتر منجر می‌شود (شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور، ۱۳۹۷)؛ به همین دلیل، دانش‌آموز با قرارگرفتن در محیط مدرسه، تصور و خودپنداره‌ای از خود تشکیل می‌دهد که طبق آن به ارزیابی توانایی و یادگیری خود در مقایسه با دیگران می‌پردازد و این ارزیابی می‌تواند تأثیر زیادی بر پیشرفت تحصیلی او در مدرسه داشته باشد (میراکبرزاده، خنجرخانی و ناستی‌زایی، ۱۴۰۰).

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، ارتباط جو روانی-اجتماعی کلاس با تاب‌آوری تحصیلی بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های لوب و بل (۲۰۱۴)، ابراهیمی و خلعتبری (۱۳۹۹)، سمیعان، غلامعلی‌لوانسانی و نقش (۱۳۹۸)، شاکرمی، صادقی و قدم‌پور (۱۳۹۶) و ذیحی، نبوشا و منصوری (۱۳۹۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، در صورتی که جو روانی-اجتماعی کلاس مثبت باشد، با کاهش عوامل خطر و افزایش عوامل محافظت‌کننده مانند تاب‌آوری تحصیلی، زمینه را برای فعالیت‌سازنده دانش‌آموزان مهیا می‌کند (شاکرمی، صادقی و قدم‌پور، ۱۳۹۶). معلمان در کلاس درس با تعیین هدف، تشویق کلامی، آزمون و دادن نمره، برنامه‌ریزی و ارائه مطالب از ساده به دشوار، استفاده از تکالیف اصیل، جلوگیری از پیامدهای منفی هنگام ارائه‌دادن و جلوگیری از ایجاد فضای رقابتی ناسالم، به ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان کمک می‌کنند. از طرفی این‌ها همان عناصر تقویت‌کننده تاب‌آوری تحصیلی‌اند و از طرف دیگر، همسالان و معلمان از طریق فضای صمیمی، یاریگر و حمایت‌کننده و به دور از رقابت ناسالم می‌توانند در جهت کاهش اضطراب که یکی از تخریب‌کننده‌های تاب‌آوری تحصیلی است، عمل کنند (مارتین و مارش، ۲۰۰۶). ابراهیمی و خلعتبری (۱۳۹۹) در پژوهشی پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر مبنای مشارکت تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه را در دانش‌آموزان بررسی کردند. براساس نتایج این پژوهش، مدل پیشنهادی از برآزش مطلوبی برخوردار بود. طبق یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که رابطه بین مشارکت تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی

رابطه خطی ساده‌ای نیست و احساس تعلق به مدرسه می‌تواند این رابطه را واسطه‌گری کند؛ بنابراین بین جو روانی-اجتماعی کلاس با تاب‌آوری تحصیلی ارتباط مستقیم وجود دارد.

از یافته‌های دیگر پژوهش، ارتباط بین جو روانی-اجتماعی کلاس با بهزیستی تحصیلی بود. یافته حاضر با پژوهش‌های بالکین و همکاران^۱ (۲۰۲۱)، فلیزاردو و همکاران^۲ (۲۰۱۶)، میراکبرزاده، خنجرخانی و ناستی‌زایی (۱۴۰۰)، ویس کرمی و همکاران (۱۳۹۸) همسو است. جو کلاس درس که دانش‌آموزان درک می‌کنند، ویژگی مهمی دارد که بر رشد، تحول و بهزیستی آن‌ها می‌تواند اثرگذار باشد و بر عواملی نظیر مشارکت تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر بگذارد (سالملا-آرو و پوپادیا^۳، ۲۰۱۴). کلاس درس مکانی اجتماعی است و حضور و تعامل دانش‌آموزان با همسالان نشان در این محیط سبب می‌شود که استعدادها یا مشکلات و ضعف‌های آن‌ها آشکار شود و همچنین بهزیستی آنان کاهش یا افزایش یابد (ویس کرمی و همکاران، ۱۳۹۸). مینهارد و همکاران (۲۰۱۱) بیان کردند ادراکات دانش‌آموزان از همسالان و ادراکی که از کیفیت روابط در کلاس درس دارند، موجب افزایش پیشرفت و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

ارتباط مستقیم بین اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی از دیگر نتایج پژوهش حاضر بود. این یافته با پژوهش‌های ویلز و هوفمیر (۲۰۱۹)، کلاسون و بوتیلر^۴ (۲۰۱۷)، شیم، چو و وانگ^۵ (۲۰۱۳)، قدم‌پور، خلیلی‌گشنیگانی و منصور (۱۳۹۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، اشتیاق و بهزیستی تحصیلی سبب می‌شود که دانش‌آموزان به‌طور هدفمند فعالیت‌های یادگیری و تحصیلی خود را پیگیری کنند و فرد به‌طور فعال در تکالیف و فعالیت‌های درسی ورود کند (ریو، چئون و یو^۶، ۲۰۲۰)؛ بر این اساس، وقتی که دانش‌آموزان اشتیاق تحصیلی بیشتری در مقایسه با همسالان خود دارند، از امید و هیجانات مثبت تحصیلی بیشتری نیز برخوردارند که سبب می‌شود در برابر مشکلات و استرس‌های تحصیلی استقامت و تاب‌آوری تحصیلی بیشتری داشته باشند. این استقامت به‌واسطه هدفمندی و فعال بودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری و تحصیلی است که به وی کمک می‌کند تاب‌آوری تحصیلی بیشتری داشته باشد (ابراهیمی و خلعتبری، ۱۳۹۹).

یافته دیگر پژوهش حاضر، ارتباط غیرمستقیم جو روانی-اجتماعی کلاس از طریق اشتیاق تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی بود. این یافته با پژوهش‌های میراکبرزاده، خنجرخانی و ناستی‌زایی (۱۴۰۰)، ارجمند و کاظمیان مقدم (۱۳۹۸)، گانیوگ و کازو^۷ (۲۰۱۵) و وانگ و اسکیل^۸ (۲۰۱۳) هم‌راستا است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس و جو حاکم بر آن، میزان رضایت آن‌ها را از مدرسه و شرایط آن زیاد می‌کند و سبب شکل‌گیری نگرش مثبت به مدرسه و تمایل و اشتیاق آن‌ها به تحصیل و حضور در مدرسه می‌شود. این نگرش مثبت می‌تواند زمینه لازم برای حضور بیشتر دانش‌آموز را فراهم کند؛ تعهد آن‌ها به مدرسه و انجام فعالیت‌های آن را افزایش دهد؛ اشتیاق تحصیلی آنان را با رفتارهایی مانند مشارکت فعالانه در کلاس، رعایت مقررات کلاس، نگرش مثبت دانش‌آموز درباره درس و مدرسه، تلاش برای موفقیت تحصیلی و کاهش رفتارهای ناسازگارانه افزایش دهد و از این طریق تاب‌آوری افراد در برابر مشکلات ارتقا یابد. شیم، چو، وانگ (۲۰۱۳) نتیجه گرفتند که ادراک جو مثبت کلاس توسط دانش‌آموزان اعتمادبه‌نفس آن‌ها را که پیش‌بینی‌کننده اشتیاق و مشارکت بیشتر در تکالیف تحصیلی است، افزایش می‌دهد و به آن‌ها کمک می‌کند تا با علاقه و اشتیاق بیشتری در مدرسه و فعالیت‌های آن مشارکت کنند و در برابر مشکلات مقاوم باشند. همچنین دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه، علاقه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مدنظر هدف یادگیری دارند؛ از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها، تاب‌آوری تحصیلی و عملکرد بهتری دارند (ابراهیمی و خلعتبری، ۱۳۹۹).

یافته نهایی پژوهش حاضر، ارتباط غیرمستقیم جو روانی-اجتماعی کلاس از طریق بهزیستی تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی

1. Balkin et al.
2. Felizardo et al.
3. Salmela-Aro & Upadyaya
4. Closson & Boutilier
5. Shim, Cho, & Wang
6. Reeve, Cheon, & Yu
7. Gunuc & Kuzu
8. Wang & Eccles

است. این یافته با پژوهش‌های هرنه، گلوریا و کاستلانوس^۱ (۲۰۱۸)، بورکار^۲ (۲۰۱۶)، میراکبرزاده، خنجرخانی و ناستی‌زایی (۱۴۰۰) و ذبیحی، نیوشا و منصوری (۱۳۹۰) هم‌راستا است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که جو روانی-اجتماعی کلاس در ابعاد متعدد نظیر روابط مؤثر با همسالان و معلمان، بهداشت روانی و جسمانی، ایجاد فرصت مناسب برای پیشرفت تحصیلی و یادگیری، ایجاد عواطف و هیجانات مثبت و خوشایند و روابط منسجم و کارآمد با افراد حاضر در مدرسه، موجبات بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. ونتزل و همکاران^۳ (۲۰۱۰) نشان دادند که پیوندجویی معلم عنصر مهمی از جو روانی-اجتماعی کلاس قلمداد می‌شود که زمینه‌ساز خشنودی دانش‌آموزان از مدرسه می‌شود و در نتیجه ارتباط مثبت معلم-دانش‌آموز، نقش مهمی در بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. افزون بر این، دانش‌آموزانی که تعلق بیشتری به مدرسه دارند، در شرایط دشوار تحصیلی و موقعیت‌های فشارزای تحصیلی به‌واسطه بهزیستی زیادی که دارند، تاب‌آوری بیشتری از خود نشان می‌دهند؛ چراکه مدرسه برای آن‌ها محیطی است که دانش‌آموزان پذیرش، احترام و حمایت بیشتری از آن دریافت می‌کنند و سبب می‌شود آن‌ها در برابر دشواری‌ها و فشارزاهای تحصیلی، تاب‌آوری بیشتری را از خود نشان دهند (ابراهیمی و خلعتبری، ۱۳۹۹)؛ بنابراین براساس پژوهش‌ها، وجود دو متغیر اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی نقش میانجی را در رابطه جو روانی-اجتماعی کلاس دارد و بیشتر از رابطه مستقیم آن بر تاب‌آوری تحصیلی اثر می‌گذارد. محققان نیز معتقدند که اگر بهزیستی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه افزایش یابد، تاب‌آوری تحصیلی و عملکرد تحصیلی آنان نیز بهبود می‌یابد (ویدلون، تومینن، کورونون^۴، ۲۰۱۸). از سوی دیگر می‌تواند نقش میانجی را در جو روانی-اجتماعی کلاس درس مهیا کند و حضور و تعامل دانش‌آموزان با همسالانشان در این محیط موجب می‌شود که استعدادهای یا مشکلات و ضعف‌های آن‌ها آشکار شود و کاهش یا افزایش یابد که این امر به ادراک از جو کلاسی منجر می‌شود (فرنام و قنبرپورکنجاری، ۱۳۹۹).

یافته‌های این تحقیق به دانش‌آموزان شهر اصفهان محدود است؛ بنابراین در تعمیم نتایج به دیگر دانش‌آموزان در سایر شهرها باید محتاطانه عمل کرد. از محدودیت‌های دیگر پژوهش این بود که اطلاعات جمع‌آوری‌شده صرفاً براساس گزارش‌های دانش‌آموزان بوده است، اما استفاده از منابع چندگانه دریافت اطلاعات از جمله دیگر اعضای خانواده و معلمان به غنی‌تر شدن یافته‌های مطالعه حاضر کمک خواهد کرد. دشواری در جلب رضایت برخی دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش و پاسخگویی به سؤالات پرسشنامه‌ها، یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش بود. در راستای رفع محدودیت‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود دانشجویان و پژوهشگران چنین پژوهش‌هایی را در سایر شهرها تکرار کنند تا شواهدی از روابط به‌دست‌آمده فراهم شود. پژوهشگران، مدل پژوهش حاضر یعنی پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی را براساس سنین مختلف و در سایر مقاطع تحصیلی در مدارس و دانشگاه‌ها آزمون کنند. استفاده از مطالعات طولی و سایر روش‌های تحقیق (ترکیبی شامل کیفی و کمی) نیز می‌تواند برای بررسی این مطالعه سودمندتر باشد.

۵. سپاسگزاری

از تمامی کسانی که ما را در انجام این پژوهش یاری رساندند، به‌خصوص دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم شهر اصفهان در نیمسال دوم تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، کمال تشکر را داریم.

۶. ملاحظات اخلاقی

آزمودنی‌ها کاملاً داوطلبانه در پژوهش شرکت کردند و می‌توانستند در صورت تمایل نداشتن به همکاری از پژوهش خارج شوند. هیچ‌گونه اطلاعاتی که موجب فاش شدن هویت آزمودنی‌ها شود، از آن‌ها درخواست نشد. هدف پژوهش و مشخصات پژوهشگر برای آزمودنی‌ها توضیح داده شد.

1. Herrera, Gloria, & Castellanos
2. Borkar
3. Wentzel et al.
4. Widlund, Tuominen, & Korhonen

۷. حمایت مالی

این پژوهش به صورت مستقل انجام شد و از سازمانی حمایت مالی دریافت نکرده است.

۸. تعارض منافع

این پژوهش هیچ تعارض منافی ندارد.

منابع

- ابراهیمی، ن.، و خلعتبری، ج. (۱۳۹۹). پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر مبنای درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان. *رویش روان‌شناسی*. ۹(۷)، ۱۲۸-۱۱۹. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1399.9.7.1.6>
- ارجمند، ن.، و کاظمیان مقدم، ک. (۱۳۹۸). بررسی رابطه میان جو عاطفی خانواده و ادراک از محیط مدرسه با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اهواز. *خانواده و پژوهش*. ۱۶(۲)، ۱۴۳-۱۵۹. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.26766728.1398.16.4.8.9>
- تقی‌زاده شیده، ز.، تجلی، پ.، و صادقی‌افجه، ز. (۱۴۰۰). مدل‌یابی اشتیاق تحصیلی براساس جو مدرسه و کیفیت زندگی با میانجی‌گری خودتنظیمی در دانش‌آموزان. *مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. ۷(۱)، ۱۱۰-۱۰۱. <https://doi.org/10.22034/ijes.2021.528112.1037>
- حاج‌شمسایی، م.، کارشکی، ح.، و امین‌یزدی، ا. (۱۳۹۳). آزمون مدل نقش میانجی‌گرانه خودتنظیمی در رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*. ۳(۳)، ۳۷-۲۱. https://jssp.uma.ac.ir/article_229.html
- حسین‌چاری، م.، و خیر، م. (۱۳۸۱). بررسی جو روانی-اجتماعی کلاس به‌عنوان یکی از ابعاد فرهنگ مدرسه. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*. ۹(۲)، ۴۳-۲۵. https://psychac.scu.ac.ir/article_16479.html
- خواجه، ا.، و حسین‌چاری، م. (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی-اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۲۰(۷)، ۱۵۴-۱۳۱. <https://doi.org/10.22054/jep.2011.6037>
- ذبیحی، ر.، نیوشا، ب.، و منصوری، م. (۱۳۹۱). رابطه تاب‌آوری و جو روانی-اجتماعی کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران. *فصلنامه اندیشه‌های تازه علوم تربیتی*. ۷(۳)، ۸۲-۷۱. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20081138.1391.7.3.6.0>
- سلطانی‌نژاد، م.، آسیایی، م.، ادهمی، ب.، و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. ۴(۱۵)، ۲۷-۱۷. https://jem.atu.ac.ir/article_267.html
- سمیعان، س.، غلامعلی‌لواسانی، م.، و نقش، ز. (۱۳۹۸). رابطه بین خودتنظیمی هیجانی، ادراک از محیط یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی: کاربرد مدل‌یابی دوسطحی دانش‌آموزان و کلاس. *مجله پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۱۰(۳)، ۱۳۳-۱۱۹. <https://doi.org/10.22059/japr.2019.247550.642681>
- سودانی، م.، و قاسمی‌جوبنه، ر. (۱۳۹۹). روایی و پایایی مقیاس تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌های شهر اهواز. *مجله مرکز مطالعات علوم پزشکی یزد*. ۱۵(۲)، ۱۱۵-۱۰۷. <http://jmed.ssu.ac.ir/article-1-1108-fa.html>
- شاکرمی، م.، صادقی، م.، و قدم‌پور، ع. (۱۳۹۶). تدوین مدل درگیری تحصیلی براساس عوامل جو روانی-اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*. ۸(۲۹)، ۱۸۲-۱۵۹. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285516.1396.8.29.8.7>
- شیخ‌الاسلامی، ع.، و امیدوار، ع. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر سبک حل مسأله (کارآمد و ناکارآمد) دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*. ۶(۲)، ۹۹-۸۳. <https://doi.org/10.22098/jsp.2017.569>

- شیخ‌الاسلامی، ر.، و قنبری طلب، م. (۱۳۹۷). رابطه دانش فراشناخت و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*. ۱۲(۳)، ۳۷۵-۳۹۵. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20084331.1397.12.3.4.2>
- شیخ‌الاسلامی، ع.، و کریمیان‌پور، غ. (۱۳۹۷). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و جو روانی-اجتماعی کلاس. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۶(۱۰)، ۵۷-۴۰. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.13181.1555>
- صالح نجفی، م.، حجازی، ا.، کدیور، پ.، و غلامعلی‌لواسانی، م. (۱۳۹۷). رابطه عوامل بافتی، اشتیاق تحصیلی با متغیرهای روان‌شناسی مثبت: الگوی ساختاری اشتیاق تحصیلی نوجوانان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*. ۱۳(۵۲)، ۱۴۵-۱۲۱. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.27173852.1397.13.52.7.1>
- صالحی، ح. (۱۳۹۹). اثربخشی مداخله دلبستگی‌محور بر کیفیت زندگی در مدرسه در دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *پنجمین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روان‌شناسی*. ۱۰ تیر ۱۳۹۹، مرکز مطالعات و تحقیقات علوم و فنون بنیادین در جامعه، تهران ۱۰/۰۴/۱۳۹۹، ایران. <https://civilica.com/doc/1042361>
- فرنام، ع.، و قنبریورکنجاری، م. (۱۳۹۹). نقش الگوهای ارتباط خانواده و جو روانی-اجتماعی کلاس در اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر تلفن همراه دانش‌آموزان. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*. ۱۷(۳۷)، ۱۴۵-۱۲۱. https://jeps.usb.ac.ir/article_5165.html
- قدم‌پور، ع.، خلیلی گشنگانی، ز.، و منصوری، ل. (۱۳۹۷). دوره رابطه معنای زندگی و اشتیاق تحصیلی با بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول شهر ایزده. *مجله رویش روان‌شناسی*. ۷(۷)، ۷۹-۹۲. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1397.7.7.9.0>
- مرادی، م.، سلیمانی خشاب، ع.، شهبانزاده، ص.، صباغیان، ح.، و دهقانی‌زاده، ح. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. ۷(۲۶)، ۱۴۸-۱۳۳. <https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018>
- میراکبرزاده، ز.، خنجرخانی، م.، و ناستی‌زایی، ن. (۱۴۰۰). رابطه کیفیت زندگی در مدرسه با خودپنداره تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی. *رویش روان‌شناسی*. ۱۰(۱)، ۶۳-۷۴. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.1.11.1>
- میرزا، ل.، گامست، گ.، و گارینو، ا. ج. (۱۳۹۹). پژوهش چندمتغیری کاربردی. ترجمه حسن پاشاشریفی، ولی‌الله فرزاد، سیمین‌دخت رضاخانی، حمیدرضا حسن‌آبادی، بلال ایزاندو و مجتبی حبیبی. تهران: رشد.
- وفا، ش.، ابراهیمی قوام، ص.، و اسدزاده، ح. (۱۳۹۳). رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش‌آموز از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و مقایسه آن در دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*. ۴(۱۴)، ۱۲۶-۱۰۴. https://jpe.atu.ac.ir/article_288.html
- ویس‌کرمی، ح.، خلیلی گشنگانی، ز.، عالی‌پور، ک.، و علوی، ز. (۱۳۹۸). نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان براساس جو روانی-اجتماعی کلاس درس دانش‌آموزان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۷(۱۲)، ۱۶۸-۱۴۹. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.13974.1619>

References

- Arjmand, N., & Kazemian Moghadam, K. (2020). Examining the Relationship between family Emotional Atmosphere, Adolescents' Perceptions of Classroom Activities, and Academic Engagement among Female High School Students in Ahwaz. *Journal family Research*, 16(4), 143-159. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.26766728.1398.16.4.8.9> (In Persian)
- Arslan, G., & Allen, K. A. (2021). School victimization, school belongingness, psychological well-being, and emotional problems in adolescents. *Child Indicators Research*, 14(5), 1501-1517. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09813-4>
- Balkin, R. S., Mendoza, S. M., Hendricks, L., Harris, N. A., Flores, S., Casillas, C., & Wood, A.

- (2021). Evaluation of trauma, forgiveness, and well-being among African Americans. *Journal of Counseling & Development*, 99(3), 315–325. <https://doi.org/10.1002/jcad.12377>
- Belfi, B., Goos, M., Fraine, B. D., & Damme, J. V. (2012). “The effect of class composition by gender and ability on secondary school students’ school well-being and academic self-concept: A literature review”. *Educational Research Review*, 7(1), 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.002>
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Johan Wiley and Sons, Inc.
- Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on student’s well-being. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 861–862. <https://www.i-scholar.in/index.php/ijhw/article/view/120081>
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.010>
- Ebrahimi, N., & Khalatbari, J. (2020). The prediction of academic resilience based on academic engagement with mediating role of sense of belonging to school in students. *Rooyesh*, 9(7), 119-128. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1399.9.7.1.6> (In Persian)
- Farnam, A., & Ghanbarpoor, M. (2020). The Role of Family Relationship Patterns and Psychosocial Atmosphere Students' Mobile Network-Based Addiction Classroom. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(37), 144-121. <https://doi.org/10.22111/JEPS.2020.5165> (In Persian)
- Felizardo, S. A., Cantarinha, D., Alves, A. B., Ribeiro, E. J., & Amante, M. J. (2016). Students’ Involvement in School and Parental Support: Contributions to the Socio-Educational Intervention. In Z. Bekirogullari, M. Y. Minas, & R. X. Thambusamy (Eds.), *ICEEPSY 2016: Education and Educational Psychology*, Vol. 16. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 278-287). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.29>
- Fleck, S., & Simon, G. (2013). *An augmented reality environment for astronomy learning in elementary grades: an exploratory study*. In Proceedings of the 22th Conference on l'Interaction Homme-Machine). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 14–22. <https://doi.org/10.1145/2534903.2534907>
- Fraser, B. J., Gidinge, G. J., & Mcrobbie, C. R. (1995). “Evolution and validation classroom environment”. *Journal of Reaserch in Science Teaching*, 32(4), 399-422. <https://doi.org/10.1002/tea.3660320408>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Ghadampour, E., Khalili Gashnigani, Z., & Mansouri, L. (2018). The Relationship between Meaning in life and Academic Engagement with Academic well-being of first period High School Students of Izeh city. *Rooyesh*, 7(7), 79-92. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1397.7.7.9.0> (In Persian)
- Greenwood, C. R., Beecher, C., Atwater, J., Petersen, S., Schiefelbusch, J., & Irvin, D. (2018). An Ecobehavioral Analysis of Child Academic Engagement: Implications for Preschool Children Not Responding to Instructional Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(4), 219–233. <https://doi.org/10.1177/0271121417741968>
- Gunuc, S., & Kuzu, K., (2015). Confirmation of campus-class-technology model in student engagement: A path analysis. *Computers in Human Behavior*, 48, 114–125. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.041>
- Haj Shamsayi, M., Kareshki, H., & AmineYazdi, S. (2014). Testing the model of mediator role of self-regulation in relation between Classroom socio-mental climate and maladjustment. *Journal of School Psychology*, 3(3), 21-37. https://jisp.uma.ac.ir/article_229.html (In Persian)

- Herrera, N., Gloria, A. M., & Castellanos, J. (2018). The role of perceived educational environment and high school generation on Mexican American female community college students' emic well-being. *Journal of Diversity in Higher Education, 11*(3), 254–267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/dhe0000056>
- Hosseinchari, M., & Khayyer, M. (2002). Classroom Psychosocial Climate as a Component of School Culture. *Psychological Achievements, 9*(2), 25-43. <https://doi.org/10.22055/psy.2002.16479> (In Persian)
- Hughes, J. N., & Cao, Q. (2018). Trajectories of Teacher-Student Warmth and Conflict at the Transition to Middle School: Effects on Academic Engagement and Achievement. *Journal of School Psychology, 67*, 148–162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.003>
- Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse Education Today, 71*, 54-59. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.09.011>
- Khajeh, L., & Hoseinchari, M. (2011). Investigating the relationship between social anxiety and classroom psychosocial climate with academic self-efficacy in junior high school students. *Educational Psychology, 7*(20), 131-153. <https://doi.org/10.22054/jep.2011.6037> (In Persian)
- Liu, H., Zhang, C., Ji, Y., & Yang, L. (2018). Biological and Psychological Perspectives of Resilience: Is It Possible to Improve Stress Resistance? *Frontiers in Human Neuroscience, 12*, 326. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00326>
- Luebke, A. M., & Bell, D. J. (2014). Positive and negative family emotional climate differentially predict anxiety and depression via distinct affective pathways. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*(6), 897-911. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9838-5>
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., Bork, P., & Wubbels, T. (2011). “The development of the classroom social climate during the first months of the school”. *Contemporary Educational Psychology, 36*(3), 190-200. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.002>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Mears, L., Gamest, G., & Garino, A.J. (2019). *Applied multivariate research*. Translated by: H. Pashashrifi, V. Farzad, S. Rezakhani, H. R. Hassanabadi, B. Izanledo, & M. Habibi. Tehran: Roshd. (In Persian)
- Mirakbarzade, Z., Khanjarkhani, M., & Nastiezaie, N. (2021). The Relationship of Quality of Life in School with Academic Self-Concept, Psychological Well-Being and Academic Eagerness. *Rooyesh, 10*(1), 63-74. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1400.10.1.11.1> (In Persian)
- Mistry, R. S., Benner, A., Tan, C., & Kim, S. (2009). “Family Economic Stress and Academic Well-Being among Chinese-American Youth: The Influence of Adolescents' Perceptions of Economic Strain”. *Journal of family psychology: JFP: journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43), 23*(3), 279–290. <https://doi.org/10.1037/a0015403>
- Moeller, J. (2013). *Passion as concept of the psychology of motivation. Conceptualization, assessment, interindividual variability and long-term stability* (Doctoral dissertation). University of Erfurt. <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-29036/DissJuliaMoeller.pdf>
- Moradi, M., Soleimani Khashab, A., Shahabzadeh, S., Sabaghian, H., & Dehghanizadeh, H. (2016). Testing for the Factor Structure and Measurement of Internal Consistency of the Irani Version of Academic Well-Being Questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement, 7*(26), 123-148. <https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018> (In Persian)

- Motti-Stefanidi, F. & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant youth and adolescents. A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist, 18*(2), 126-135. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000139>
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development, 44*(4), 325-338. <https://doi.org/10.1177/0165025420911103>
- Salehi, H. (2019). The effectiveness of attachment-based intervention on the quality of life at school in elementary school students. *The 5th International Conference on Innovation and Research in Educational Sciences, Management and Psychology*, July 10, 2019, Center for Studies and Research of Basic Sciences and Techniques in Society, Tehran, Iran, 4/10/2019. <https://civilica.com/doc/1042361> (In Persian)
- Salehnajafi, M., Hejazi, E., Kadivar, P., & Gholamali Lavasani, M. (2019). A relationship between Contextual, Individual Factors, Academic Passion with Positive Psychological Variables: Structural Model of Adolescence Academic Passion. *Journal of Modern Psychological Researches, 13*(52), 121-143. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.27173852.1397.13.52.7.1> (In Persian)
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Samieyan, S., Gholamali Lavasani, M., & Naghsh, Z. (2019). Relationship between Emotional Self-Regulation, Perception of Learning Environment and Academic Resilience: Application of Two-Level Modeling of Student and Classroom. *Journal of Applied Psychological Research, 10*(3), 119-132. <https://doi.org/10.22059/japr.2019.247550.642681> (In Persian)
- Samuels, W. E. (2004). Development of Non-Intellective Measure of Academic Success: Towards the Quantification of Resilience. *For Degree of Doctor of Philosophy*, the University of Texas at Arlington. https://wesamuels.net/pdfs/Dissertation_Mechanical_for_William_Ellery_Samuels.pdf
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American Psychologist, 60*(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Shakarami, M., Sadeghi, M., & Ghadampour, E. (2017). Developing of an academic engagement model based on classroom socio-mental climate and emotional factors of family with mediating role of academic resilience. *Psychological Methods and Models, 8*(29), 159-182. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285516.1396.8.29.8.7> (In Persian)
- Sheikholeslami, R., & Ghanbaritalab, M. (2019). Relationships between metacognitive knowledge and school well-being: Meditating role of academic emotions. *Journal of Applied Psychology, 12*(3), 375-395. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20084331.1397.12.3.4.2> (In Persian)
- Sheykholeslami, A., & Karimiyan, G. (2018). The Prediction of Students' Academic Engagement Based on Academic Support and Class Psycho- Social Climate. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning, 6*(10), 95-111. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.13181.1555> (In Persian)
- Sheykholeslami, A., & Omidvar, A. (2017). The effectiveness of critical thinking training on problem solving styles (efficient and inefficient) of students. *Journal of School Psychology, 6*(2), 83-99. <https://doi.org/10.22098/jsp.2017.569> (In Persian)
- Shim, S. S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. *Learning and Instruction, 23*, 69-77. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.05.008>
- Sodani, M., & Ghasemi Jobaneh, R. (2020). Validity and Reliability of the Academic Resilience Scale in Undergraduate Students of Ahvaz Universities. *Journal Med, 15*(2), 107-115. <http://jmed.ssu.ac.ir/article-1-1108-fa.html> (In Persian)

- Soltaninejad, M., asiabi, M., Ahmadi, B., & Tavanaiee yosefian, S. (2014). A Study of the Psychometric Properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement*, 4(15), 17-35. https://jem.atu.ac.ir/article_267.html (In Persian)
- Taghizadeh Shideh, Z., Tajalli, P., & Sadeghi Afjeh, Z. (2021). Modeling Passion for Education based on School Climate and Quality of Life for Students with Self-Regulating Mediation Single-Parent Students. *Islamic Life Style*, 7(1), 101-110. <https://doi.org/10.22034/ijes.2021.528112.1037> (In Persian)
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Vafa, S.H., Ebrahimi Qavam, S., & Asadzadeh, H. (2014). The title of the relationship between teacher's self-efficacy beliefs and student's perception of classroom atmosphere with students' self-regulation learning strategies and its comparison in first grade high school female students of gifted and normal schools in Tehran. *Quarterly Journal of Psychology of Exceptional People*, 4(14), 104-126. https://jpe.atu.ac.ir/article_288.html (In Persian)
- Veiskarami, H., Khalili, Z., Alipour, K., & Alavi, Z. (2019). Mediating Role of Academic Engagemen the Peredicting Academic Wellbeing Based Classroom Socio-Mental Climate in Student. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 149-168. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2018.13974.1619> (In Persian)
- Walker, K. W., & Pearce, M. (2014). Student engagement in one-shot library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(3-4), 281-90. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.04.004>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang, M-T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: changes within a school year. *Frontiers in Psychology*, 9, 297. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00297>
- Wills, G., & Hofmeyr, H. (2019). Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. *International Journal of Educational Research*, 98, 192-205. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.001>
- Yates, T.M., & Masten, A.S. (2014). Fostering the future: Resilience theory and the practice of positive psychology. In P.A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 21-539). Hoboken, NJ: Wiley.
- Zabihi, R., Niusha, B., & Mansori, M. (2012). The Relationship between Resiliency and Classroom Psychosocial Climate with the Educational Achievement of Junior High School Students in Tehran. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 7(3), 82-71. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20081138.1391.7.3.6.0> (In Persian)
- Zyngier, D. (2008). Conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1765-1776. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.004>

پیوست ۱. مدل کامل استخراج شده از نرم‌افزار

