

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۴/۱۸

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۴/۱

رابطه جوّ مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی: نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی

نگین بخشی*، دکتر محبوبه فولاد چنگ**

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین جوّ مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی با واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان است. بدین منظور در یک طرح پژوهشی توصیفی-همبستگی، از بین دانش‌آموزان متوسطه دوم، ۲۸۷ نفر (۱۸۷ دختر و ۱۰۰ پسر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های جوّ مدرسه (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳)، سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱) و تاب‌آوری تحصیلی (مارتین و مارش، ۲۰۰۹) گردآوری شد. اطلاعات گردآوری‌شده توسط روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS تحلیل شد. نتایج نشان داد که مدل مفهومی پیشنهادی مورد تأیید قرار گرفت. بررسی مسیرهای مستقیم ارتباط متغیرهای مورد بررسی نیز نشان داد که مسیر مستقیم متغیر نشاط ($\beta=0/14$) و نفوذ ($\beta=0/19$) به صورت مثبت و متغیر عدم‌مشارکت ($\beta=-0/20$) به صورت منفی با تاب‌آوری تحصیلی معنی‌دار است. همچنین ارتباط

ne.bakhshi@yahoo.com

* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز

** دانشیار دانشگاه شیراز

معنی‌داری بین سرزندگی تحصیلی ($\beta=۰/۴۳$) و تاب‌آوری تحصیلی وجود دارد. به‌منظور بررسی معنی‌داری مسیرهای غیرمستقیم از روش بوت استراپ استفاده شد و نتایج نشان داد که سرزندگی تحصیلی رابطه‌ی نشاط و عدم‌مشارکت با تاب‌آوری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند؛ ولی بین فاصله‌گیری و نفوذ با تاب‌آوری تحصیلی میانجی‌گری معناداری به عمل نمی‌آورد. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر می‌تواند مورد استفاده‌ی روان‌شناسان تربیتی، معلمان و سایر متخصصان مرتبط قرار گرفته و در جهت افزایش تاب‌آوری تحصیلی نقش داشته باشد.

واژگان کلیدی: تاب‌آوری تحصیلی، تحلیل مسیر، جوّ مدرسه، سرزندگی تحصیلی.

مقدمه

تاب‌آوری به‌عنوان فرایند، توانایی یا پیامد سازگاری موفقیت‌آمیز به‌رغم شرایط تهدیدآمیز تعریف شده است (هووارد و جانسون^۱، ۲۰۰۰). تاب‌آوری، مرتبط با هیجانات مثبتی است که نقش حفاظتی برای افراد دارد. عوامل حفاظتی تأثیر شرایط نامطلوب یا خطرزا را بر روی رشد و پیامدهای آن تعدیل کرده و راه‌های مثبت سازگاران را ترغیب می‌کنند (بانانو، گالا، بوکواریلی و ولاهو^۲، ۲۰۰۷).

مروری بر پیشینه پژوهش در حوزه تاب‌آوری به این موضوع اشاره دارد که در سال‌های اخیر تأکید خاصی بر ماهیت چندبُعدی بودن این سازه شده است. ماهیت چندبُعدی بودن سازه تاب‌آوری از شواهدی ناشی می‌شود که افراد در معرض خطر، باوجود نشان‌دادن کارکردهای مهارتی و سازگاری در بعضی حوزه‌ها، پیامدهای ناسازگارانه جدی را در دیگر زمینه‌ها نشان می‌دهند (هاشمی و جوکار، ۱۳۹۳)؛ ازاین‌رو پژوهشگران، این سازه را به‌عنوان سازه‌ای چندبُعدی در نظر گرفته‌اند؛ به‌عنوان مثال می‌توان به تاب‌آوری تحصیلی^۳ و تاب‌آوری هیجانی^۴ اشاره کرد.

^۱. Howard & Johnson

^۲. Bonanno, Galea, Bucciareli & vlahov

^۳. Academic Resilience

^۴. Emotional Resilience

تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان توانایی مقابله با مشکلات مزمن و حاد تحصیلی تلقی می‌شود. این مشکلات حاد منجر به کاهش پیشرفت تحصیلی و شکست می‌شود؛ در نتیجه دانش‌آموزان فرصت‌های آموزشی را از دست می‌دهند و یا آن‌ها را نادیده می‌گیرند و در پی آن به‌صورت سیستماتیک از مسیر تحصیل خارج می‌شوند (مارتین^۱، ۲۰۱۳)؛ بنابراین موفقیت دانش‌آموزان در مواجهه با شرایط نامطلوب در طول تحصیل به پدیده تاب‌آوری مرتبط است. لازم به ذکر است سرزندگی تحصیلی^۲، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه روان‌شناسی مثبت منعکس می‌کند (فتحی و جمال‌آبادی، ۱۳۹۶)؛ البته سرزندگی از تاب‌آوری متمایز است. مارتین و مارش^۳ (۲۰۰۶، ۲۰۰۸) به‌صورت ملموس تفاوت بین آن‌ها را بیان می‌کنند. سرزندگی تحصیلی به‌عنوان نوعی توانایی در نظر گرفته می‌شود که در چالش‌های زندگی تحصیلی به دانش‌آموزان کمک می‌کند؛ در حالی که تاب‌آوری به‌طور خاص به ظرفیت افراد برای پاسخ‌دهی سازنده به موانع اصلی اشاره دارد و در شرایط سخت یاری‌رسان است. از نظر آن‌ها عدم تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان اُفت شدید تحصیلی، خودتخریبی در مواجهه با شکست تحصیلی، گریز و نارضایتی از مدرسه و بیگانگی و مخالفت با قوانین مدرسه و معلمان در نظر گرفته شده است؛ اما نبود سرزندگی تحصیلی به‌عنوان عملکرد ضعیف، اعتماد به‌نفس کم، انگیزش پایین و تعاملات منفی با معلمان تعریف می‌شود. علاوه بر این، به‌عنوان دو سازه جدا از یکدیگر، نظراتی درباره ترتیب سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی وجود دارد. مارتین و مارش (۲۰۰۹) ترتیب این دو سازه را اینگونه بیان می‌کنند که سرزندگی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری تحصیلی است و از طرفی تاب‌آوری تحصیلی پیش‌بینی‌کننده پیامدهای عمده و بزرگ تحصیلی است.

1. Martin

2. Academic buoyancy

3. Marsh

مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن‌ها چالش‌های تحصیلی و موانع و فشارها، حقیقت‌پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام‌شده به‌طور واضح این امر را حمایت می‌کنند (مارتین و مارش، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸؛ پندرگاست و کاپلان^۱، ۲۰۱۵؛ ریکی، آلدریج و افاری^۲، ۲۰۱۷؛ آلدریج^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). در طول دوران تحصیل، دانش‌آموزان در دوره دبیرستان با بیشترین تغییرات در جنبه‌های روانی، اجتماعی و فیزیکی مواجه هستند. درحالی‌که بعضی از دانش‌آموزان با کمترین چالش و بحران این مرحله را طی می‌کنند، برخی دیگر با چالش‌های تحصیلی زیادی روبه‌رو می‌شوند؛ بنابراین لازم است که ناملایمات تحصیلی و راه‌های مقابله با این مشکلات شناخته شوند (گرین^۴ و همکاران، ۲۰۱۲). لازمه این کار شناسایی و بررسی پیشایندها یا عوامل تأثیرگذار بر روی ظرفیت دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی و درپی آن احساس سرزندگی است. عوامل مؤثر در سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف روان‌شناختی^۵، عوامل مربوط به مدرسه^۶ و مشارکت در فرایند تحصیل و عوامل مربوط به خانواده و همسالان^۷ معرفی شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). عوامل روان‌شناختی شامل خودکارآمدی، کنترل، هدف‌گذاری و انگیزش می‌شود. عوامل مربوط به خانواده و همسالان دربرگیرنده حمایت خانواده، ایجاد ارتباط مثبت و سازنده با بزرگسالان، شبکه‌های غیررسمی دوستان، فرزندپروری مقتدرانه و ارتباط با سازمان‌های اجتماعی است. درنهایت از عوامل مربوط به مدرسه می‌توان به مشارکت در کلاس، آرمان‌های آموزشی، لذت‌بردن از مدرسه، ارتباط با معلمان، بازخوردهای مؤثر معلم، حضور و غیاب،

¹. Pendergast & Kaplan

². Riekie, Aldridge, & Afari

³. Aldridge

⁴. Green

⁵. Psychological Factors

⁶. School & Engagement Factors

⁷. Family & Peer Factors

ارزش‌های موجود در مدرسه، فعالیت‌های فوق برنامه و برنامه درسی چالش‌برانگیز اشاره کرد (مارتین و مارش، ۲۰۰۸).

بعد از محیط خانواده، مدرسه دومین محیطی است که دانش‌آموزان بیشترین اوقات خود را در آن صرف می‌کنند؛ بنابراین مدرسه با فراهم کردن محیطی سالم می‌تواند باعث شکوفایی جسم و روان نوجوانان جامعه شده و آنان را نسبت به خود، خانواده و اجتماع مسئول سازد. محیط مدرسه بافتی را می‌آفریند که گستره‌ای از عواطف متفاوت را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در واقع نقشی پرمایه در پدیدآوری انواع عواطف دارد (نیاز آذری، ۱۳۹۲). اشاره به این نکته حایز اهمیت است که شرایط محیطی هر مدرسه با مدرسه دیگر متفاوت است؛ آنچه که موجب چنین تفاوتی می‌شود، جوّ مدرسه^۱ است. پیامدهای جوّ مدرسه به مثابه یک برنامه پنهان و ناآشکار و به گونه‌ای غیرمستقیم، دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (احمدی و دانش‌ثانی، ۱۳۹۰). هر چند جوّ پدیدۀ ملموسی نیست، ولی به استناد برخی شواهد می‌توان جوّ مدارس را دریافت. از جمله، مشاهده رفتار کارکنان مدرسه، شواهدی به دست می‌دهد: در مدرسه‌ای دانش‌آموزان و معلمان آسوده‌خاطرند، با یکدیگر روابط متقابل دارند و روی هم‌رفته با صلاحیت و شایسته به نظر می‌رسند. به گونه‌ای که اطمینان و اعتماد و مشارکت، دیگران را به خود جلب می‌کند، در مدرسه‌ای دیگر کنش و کشمکش و رقابت حکم فرماست؛ به طوری که بازتاب آن در رفتار و گفتار دانش‌آموزان و معلمان، روابط آن‌ها با یکدیگر به وضوح دیده می‌شود. در مدرسه‌ای مدیر با اقتدار تمام بر اوضاع تسلط دارد و روابط داخلی مدرسه بسیار رسمی و جدی است. در مقابل، در مدرسه‌ای دیگر ملاحظه می‌شود که بدون اینکه وظایف اصلی مدرسه مورد غفلت واقع شود، روابط مریبان و دانش‌آموزان بسیار صمیمی و

^۱. School climate

غیررسمی است. این تفاوت‌ها که محیط روانی اجتماعی مدرسه را مشخص می‌کند، به جوّ مدرسه مربوط می‌شود (اصغری نکاح و بخشی، ۱۳۹۳).

هالپین و کرافت (۱۹۶۳) شش جوّ را معرفی کرده‌اند که در طول یک پیوستار از باز به بسته قرار داده می‌شود؛ جوّ باز، خودگردان، کنترل شده، آشنا، پدران و جوّ بسته؛ اما تأکید آنان بر دو جوّ اصلی باز و بسته است. جوّ باز، مدرسه‌ای پرتحرک و باروحيه را نشان می‌دهد که در آن، دانش‌آموزان از نشاط و روحیه بالای گروهی برخوردارند، بین آن‌ها روابط متقابل دوستانه و همکاری وجود دارد و از شرایط آموزشی رضایت دارند.

قوانین و سیاست‌های موجود در مدرسه تسهیل‌کننده همکاری و روابط بین افراد است. معلمان و فراگیران از رضایت و خشنودی قابل توجهی برخوردارند و دارای انگیزه برای غلبه بر مشکلات هستند (شیردل، انجم‌شعاع و شیردل، ۱۳۹۴). جوّ بسته درمقابل جوّ باز قرار دارد، مشخصه اصلی این جوّ پایین بودن میزان انگیزه افراد و بی‌علاقگی به سازمان یا مدرسه است (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

با توجه به آنچه که تاکنون گفته شد، سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر ساختار کلاس و مدرسه است. ساختار کلاس و جوّ مدرسه می‌تواند در تغییر انگیزش و سازگاری دانش‌آموزان برای پیشرفت تحصیلی نقش داشته باشد. در پژوهش فین و راک^۱ (۱۹۹۷)، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در معرض شکست تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش دانش‌آموزان به سه گروه تقسیم شدند: کسانی که با موفقیت مدرسه را تمام کردند (دانش‌آموزان تاب‌آور)، کسانی که مدرسه را با عملکرد ضعیف به پایان رساندند (دانش‌آموزان غیرتاب‌آور) و کسانی که دوره تحصیل را کامل نمی‌کردند (ترک تحصیل کرده‌ها). گروه‌ها از لحاظ ویژگی‌های روانی و اندازه‌گیری‌های مشارکت در مدرسه مقایسه شدند. یافته‌ها مشارکت دانش‌آموزان را به‌عنوان بخش مهمی از تاب‌آوری

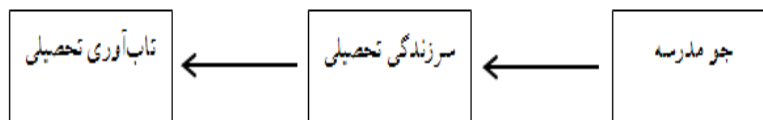
^۱. Finn & Rock

تحصیلی تأیید کردند. همچنین، واکسمن و هانگ^۱ (۱۹۹۷) تفاوت‌های انگیزی و محیط، یادگیری بین دانش‌آموزان دبیرستانی تاب‌آور و غیرتاب‌آور را بررسی کردند. تحلیل‌های به‌عمل‌آمده نشان دادند، دانش‌آموزان تاب‌آور به‌طور قابل‌توجهی ادراک بالاتری از مشارکت، رضایت، خودپندارهٔ تحصیلی و انگیزش پیشرفت نسبت به دانش‌آموزان غیرتاب‌آور داشتند. جانسون^۲ (۲۰۰۸)، نقش ارتباطات معلم- دانش‌آموز در ترویج تاب‌آوری در مدرسه را بررسی کرد. در این مطالعه اقدامات معلم برای ترویج و رشد تاب‌آوری دانش‌آموزان شناسایی شدند. یافته‌های حاصل از این پژوهش بیانگر این است که زندگی روزانه در مدرسه منبع قابل‌توجهی برای تاب‌آوری است؛ بنابراین، زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آنجا توانایی‌ها به بار می‌نشینند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود و مانند هر مرحله‌ای از زندگی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها و موانع خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجهٔ عملکرد، کاهش انگیزش، تعامل و...) مواجه می‌شوند. بررسی تاب‌آوری تحصیلی، یکی از موضوعات مهم در مدارس است که باید به‌صورت منظم و هدف‌دار، مورد ارزیابی و پرورش توسط پژوهشگران و متخصصان آموزش و پرورش قرار گیرد. ذکر این نکته ضروری است که تاکنون پژوهشی که به‌طور هم‌زمان متغیرهای جوّ مدرسه، سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی را به‌صورت مدلی یکپارچه مورد بررسی قرار دهد، صورت نگرفته است. به‌دلیل این خلأ، پژوهش حاضر به بررسی ارتباط جوّ مدرسه و سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در یک مدل علی پرداخت. فرض بر این است که سرزندگی تحصیلی در کنار ابعاد جوّ مدرسه، می‌تواند تبیین جامع‌تری از تاب‌آوری تحصیلی ارائه دهد. در همین راستا، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای

^۱. Waxman & Huang

^۲. Johnson

سرزندگی تحصیلی در رابطه بین جوّ مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی است. مدل مفهومی از روابط بین متغیرهای پژوهش در شکل ۱ آورده شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی از روابط بین متغیرهای پژوهش

براساس مدل مفروض، فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

- ۱- جوّ مدرسه پیش‌بینی‌کننده معنادار تاب‌آوری تحصیلی است.
- ۲- جوّ مدرسه پیش‌بینی‌کننده معنادار سرزندگی تحصیلی است.
- ۳- سرزندگی تحصیلی در رابطه جوّ مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

روش

این پژوهش از نوع پژوهش توصیفی-همبستگی است که در آن رابطه بین سه متغیر جوّ مدرسه (متغیر برون‌زاد)، سرزندگی تحصیلی (متغیر واسطه‌ای) و تاب‌آوری تحصیلی (متغیر درون‌زاد) در قالب تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. همه متغیرهای موجود در مدل از نوع متغیرهای مشاهده‌پذیر هستند.

جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش‌آموزان شهرستان رفسنجان (استان کرمان) بود که در دوره متوسطه دوم و در پایه‌های دهم و یازدهم مشغول به تحصیل بوده‌اند. تعداد

نمونه براساس روش نسبت آزمودنی به پارامترهای برآوردشده، محاسبه شده است. به‌طوری‌که نسبت ۱۰ تا ۲۰ آزمودنی به‌ازای هر متغیر مشاهده‌شده توصیه می‌شود (میرز، گامست و گارینو، ۲۰۰۶ / ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر، با توجه به تعداد متغیرهای مشاهده‌شده (۱۰ نشانگر) ۲۰۰ نفر مناسب است؛ اما به‌منظور اعتبار یافته‌ها، ۲۸۷ دانش‌آموز (۱۸۷ دختر و ۱۰۰ پسر) دوره متوسطه دوم به‌عنوان مشارکت‌کننده برای شرکت در این پژوهش انتخاب شدند. قابل ذکر است که نمونه اولیه، ۳۰۰ دانش‌آموز بود که ۱۳ پرسشنامه به‌دلیل بی‌دقتی یا نقص در پاسخ‌گویی مورد تحلیل قرار نگرفت. روش نمونه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش، روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. بدین‌صورت که در مرحله اول از بین دو ناحیه آموزش و پرورش شهرستان رفسنجان، ناحیه یک انتخاب شد و از بین همه مدارس متوسطه دخترانه و پسرانه، ۴ مدرسه به تفکیک دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه به‌طور تصادفی انتخاب شد. سپس از هر مدرسه ۴ کلاس به‌طور تصادفی انتخاب گردید و همه افراد آن چهار کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. لازم به ذکر است که دامنه سنی آزمودنی‌ها ۱۶-۱۸ سال بود.

ابزار اندازه‌گیری

به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرهای پژوهش، از سه پرسشنامه به این شرح استفاده شد:

۱- پرسشنامه جوّ مدرسه: این پرسشنامه براساس پرسشنامه جوّ سازمانی هالپین و کرافت ساخته شده است (علیخانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۳). پرسشنامه جوّ مدرسه، یک آزمون ۴۰ گویه‌ای است و ۸ خرده‌مقیاس (هرکدام با ۵ گویه) را می‌سنجد. نمره‌گذاری هر گویه در این پرسشنامه با استفاده از مقیاس درجه‌بندی لیکرت در دامنه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) قرار دارد. سوالات ۳، ۴، ۸، ۹، ۱۲، ۱۸، ۲۱، ۲۲، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۲۸ به‌صورت

معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: «عدم‌مشارکت»^۱ به معنی عدم‌تمایل دانش‌آموزان و کادر آموزشی به همکاری، همراهی و فعالیت در امور مدرسه است. «محدودسازی یا بازدارندگی»^۲ به معنی ارائهٔ تکالیف و وظایفی به دانش‌آموزان که دست و پاگیر و غیرضروری هستند و مانع فعالیت‌های اصلی آنان می‌شوند. «سرزندگی یا نشاط»^۳ به وضعیتی اطلاق می‌شود که در آن دانش‌آموزان از همکاری با یکدیگر و با معلمان لذت می‌برند و با رغبت به تعامل می‌پردازند. «صمیمیت»^۴، به روابط گرم، صمیمانه و دوستانه میان دانش‌آموزان با یکدیگر و معلم اطلاق می‌شود. «تأکید بر تولید»^۵، این بُعد، رفتار دستوری معلم و نظارت نزدیک را نشان می‌دهد. «فاصله‌گیری»^۶، به رفتار رسمی معلم و به نداشتن تعامل خصوصی معلم با دانش‌آموزان اشاره دارد، معلم کاملاً بر اساس مقررات عمل کرده و از دانش‌آموزان فاصله می‌گیرد. «رسیدگی یا مراعات»^۷، به رفتار دوستانه و گرم معلم نسبت داده می‌شود. «نفوذ»^۸ به رفتار پویایی معلم اشاره می‌کند، معلم از طریق الگوشدن برای دانش‌آموزان، سعی بر ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان دارد (صمدی و شیرزادی اصفهانی، ۱۳۸۶). به بیان علیخانی، پایایی^۹ این پرسشنامه برابر با ۰/۸۸ و روایی^{۱۰} آن توسط ۸ متخصص تعلیم و تربیت تأیید شده است. در پژوهشی دیگر نیز آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۶۶ به دست آمد (کرامتی، شهامت و خسروی، ۱۳۹۰). ضرایب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر، در ابعادِ نشاط ۰/۸۳، صمیمیت ۰/۷۹، بازدارندگی ۰/۷۹، تأکید بر تولید ۰/۷۳، عدم‌مشارکت ۰/۸۶، نفوذ ۰/۸۵،

1. Disengagement
2. Hindrance
3. Esprit
4. Intimacy
5. Production Emphasis
6. Aloofness
7. Consideration
8. Thrust
9. Reliability
10. Validity

مراعات ۰/۶۱ و فاصله‌گیری ۰/۶۱ برآورد شد. برای تعیین روایی آزمون از روش ضریب همبستگی خرده‌مقیاس‌ها (ابعاد جوّ) با نمره کل (ادراک کلی دانش‌آموزان از جوّ مدرسه) استفاده شد. ضریب همبستگی بین بُعد نشاط با نمره کل ۰/۷۹، بُعد صمیمیت با نمره کل ۰/۸۱، بُعد بازدارندگی با نمره کل ۰/۶۱، بُعد تأکید بر تولید ۰/۶۵، بُعد عدم‌مشارکت با نمره کل ۰/۸۰، بُعد نفوذ با نمره کل ۰/۷۹، بُعد مراعات با نمره کل ۰/۷۳ و بُعد فاصله‌گیری با نمره کل ۰/۷۷ به‌دست آمد. همه ضرایب همبستگی در سطح $p < 0.001$ معنی‌دار هستند.

۲- پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس چهار گویه‌ای سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) تدوین کردند. این پرسشنامه دارای ۹ گویه است که در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود (کاملاً مخالفم=۱ و کاملاً موافقم=۵). نتایج حاصل از بررسی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به‌دست آمده برابر با ۰/۷۷ و ضریب بازآزمایی مورد قبول بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۵۱ تا ۶۸ درصد بود. این نتایج بیانگر این است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. در پژوهش دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) پایایی این ابزار، ضریب آلفای کرونباخ برابر و روایی سازه این ابزار بود. مرادی و چراغی (۱۳۹۳) در پژوهش خود برای بررسی پایایی، از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس استفاده کردند که ۰/۷۰ محاسبه شد. در پژوهش حاضر نیز از روش آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی استفاده شد که مقدار برابر با ۰/۷۲ حاصل گردید و برای بررسی روایی مقیاس از روش همبستگی هر گویه با نمره کل استفاده شد که دامنه ضرایب آن بین ۰/۴۴ تا ۰/۶۰ بود ($p < 0.001$).

۳- پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی: مقیاس تاب‌آوری تحصیلی به‌منظور سنجش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در برخورد با موانع، چالش‌ها و شرایط فشار و استرس

تحصیلی توسط (مارتین و مارش، ۲۰۰۹) مطالعه شده است. این مقیاس تا یکسان مقیاس تک‌بعدی بوده و شامل ۶ گویه است. پاسخ به هر گویه با مقیاس لیکرت از ۱ = کاملاً

مخالفم تا ۷ کاملاً موافقم درجه‌بندی شده است. همسانی درونی مقیاس از طریق تحلیل گویه‌ها و همبستگی آن‌ها، بررسی میانگین و انحراف معیار گویه‌ها، ضریب همبستگی کل با هر گویه، ضریب پایای آلفای کرونباخ به شکل اختصاصی هر بار با حذف گویه‌ها قرار گرفته است و همچنین بار عاملی گویه‌ها از ۰/۶۲ تا ۰/۸۶ با توجه به تک‌بعدی بودن این مقیاس گزارش شده است که همگی بیانگر روایی مطلوب مقیاس تاب‌آوری تحصیلی است. همچنین ضرایب پایایی آلفای کرونباخ اختصاصاً در هر بار حذف گویه‌ها از ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ گزارش شده است (هاشمی، ۱۳۸۹). پایایی این پرسشنامه توسط مارتین و مارش (۲۰۰۹) برابر با ۰/۸۹ به دست آمده است. در پژوهش سپاه منصور، براتی و بهزادی (۱۳۹۵) پایایی پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمده است و با استفاده از روش تحلیل عاملی شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO) ۰/۷۷ به دست آمد. همچنین شاخص مجذور کای برای آزمون کرویت بارتلت از لحاظ آماری معنادار است و بار عاملی هر گویه و ماتریس عاملی آن کمتر از ۰/۳۵ نبوده است؛ بنابراین روایی این پرسشنامه نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد. در پژوهش حاضر نیز برای بررسی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار به دست آمده برابر با ۰/۷۸ است. برای بررسی روایی از روش همبستگی هر گویه با نمره کل استفاده شد که دامنه ضرایب آن بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۱ بود ($p < 0/001$).

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی پیرسون به منظور بررسی رابطه بین متغیرها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	SD	M
۱. تاب‌آوری	۱										۸۷/۴	۴۶/۶۳
۲. سرزندگی	۰/۴۴۰	۱									۶۷/۷	۲۷/۷۸
۳. تنظیم	۰/۷۸/۰	۰/۴۰	۱								۴۱/۴	۱۵/۳۹
۴. عدم مشارکت	۰/۴۴۰	۰/۵۵	۰/۵۴/۰	۱							۸۰/۴	۴۶/۶۶
۵. سازداندگی	۰/۴/۰	۰/۱۱/۰	۰/۴۱/۰	۰/۵۴/۰	۱						۵۵/۴	۱۵/۷۹
۶. صمیمیت	۰/۴/۰	۰/۴۳/۰	۰/۴۱/۰	۰/۵۴/۰	۰/۵۴/۰	۱					۰/۴/۰	۱۷/۵۹
۷. ناکد بر تولید	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۱				۵۶/۴	۱۶/۴۱
۸. ناهماهنگی	۰/۴/۰	۰/۵۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۱			۶/۴	۱۶/۶۱
۹. سرافرازی	۰/۴/۰	۰/۵/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۱		۴۶/۴	۱۷/۰
۱۰. هیجانی	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۰/۴/۰	۱	۸۸/۴	۱۷/۴۱

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، ابعاد نشاط، صمیمیت و نفوذ با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارند. ابعاد عدم مشارکت و فاصله‌گیری رابطه منفی و معناداری با سرزندگی تحصیلی دارند. ابعاد نشاط و نفوذ رابطه مثبت و معناداری با تاب‌آوری تحصیلی دارند و بُعد عدم مشارکت رابطه منفی و معناداری با تاب‌آوری تحصیلی دارند. همچنین سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری با تاب‌آوری تحصیلی دارد.

جدول ۲. مقادیر کجی، کشیدگی، ضریب تحمل و عامل تورم واریانس متغیرهای پژوهش

متغیر	کجی	کشیدگی	ضریب تحمل	عامل تورم واریانس
نشاط	-۰/۱۹	-۰/۲۶	۰/۵۶	۱/۷۶
عدم مشارکت	۰/۱۸	۰/۵۲	۰/۵۱	۱/۹۳
بازدارندگی	۰/۱۷	۰/۵۷	۰/۵۹	۱/۶۶
صمیمیت	۰/۲۱	۰/۵۰	۰/۵۱	۱/۸۰
تأکید بر تولید	۰/۱۹	۰/۰۴	۰/۷۶	۱/۳۱
فاصله‌گیری	۰/۲۵	۰/۰۷	۰/۵۵	۱/۷۸
مراعات	۰/۱۱	۰/۲۷	۰/۵۶	۱/۷۶
نفوذ	۰/۱۶	۰/۲۵	۰/۵۴	۱/۸۴

جدول ۲ شاخص‌های مربوط به کجی و کشیدگی را نشان می‌دهد. با توجه به اینکه هیچ‌یک از مؤلفه‌ها خارج از محدوده ± 2 نیست؛ بنابراین می‌توان گفت که توزیع داده‌ها نرمال است. همچنین هم‌خطی بودن در متغیرهای پژوهش حاضر رخ نداده است. اگر ارزش عامل تورم واریانس بالاتر از ۱۰ و ارزش ضریب تحمل کوچک‌تر از ۰/۱ باشد، هم‌خطی بودن رخ داده است (میرز، گامست و گارینو، ۲۰۰۶ / ۱۳۹۶). مفروضه‌های نرمال بودن و همگنی واریانس‌ها نیز در بین داده‌های پژوهش برقرار بود.

در ادامه، مدل پیشنهادشده پژوهش با استفاده از روش تحلیل مسیر در نرم‌افزار AMOS مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا، ابتدا برازش مدل با استفاده از شاخص‌های برازندگی از قبیل کای اسکوئر نسبی^۱، شاخص نکویی برازش^۲، شاخص نکویی نکویی برازش انطباقی^۳، جذر میانگین مربعات خطای برآورد^۴، شاخص برازش هنجارشده^۵، شاخص برازش افزایش^۶ و شاخص برازش تطبیقی^۷ بررسی شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۳ آمده است. بررسی شاخص‌های برازش نشان می‌دهد که مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌های	X ²	P	X ² /df	NFI	IFI	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
برازش									
مقدار	۳۱/۱۹	۰/۰۱	۱/۹۵	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۹۳	۰/۹۸	۰/۰۵
محاسبه‌شده									

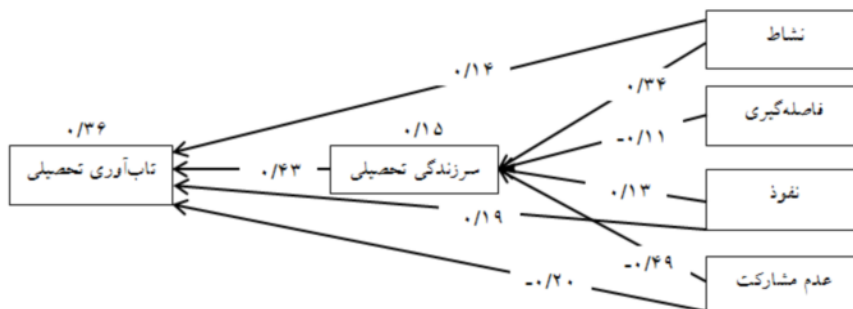
به منظور بررسی روابط تاب‌آوری تحصیلی و ابعاد جوّ مدرسه با واسطه‌گری، از سرزندگی تحصیلی تحلیل مسیر استفاده شد که نتایج مربوط به مسیرهای مستقیم در جدول ۴ به نمایش درآمده است.

1. X2/df
2. Goodsness of fit Index (GFI)
3. Adjusted Goodness of fit infex (AGFI)
4. Root mean square error of approximation (RMSEA)
5. Normed fit index (NFI)
6. Incremental fit index (IFI)
7. Comparative fit index (CFI)

جدول ۴. ضرائب رگرسیونی استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای مستقیم

مسیر	مقدار برآورد	مقدار استاندارد	خطای استاندارد	t	سطح معناداری
به سرزندگی تحصیلی از:					
نشاط	۰/۰۸	۰/۳۴	۰/۰۱	۷/۱۲	۰/۰۱۱
عدم مشارکت	- ۰/۱۸	- ۰/۴۹	۰/۰۳	۹/۱۲	۰/۰۱۵
بازدارندگی	- ۰/۰۱	- ۰/۰۹	۰/۰۰۳	۰/۶۹	۰/۶۳۳
صمیمیت	۰/۰۷	۰/۲۰	۰/۰۴	۳	۰/۰۵۲
تأکید بر تولید	۰/۰۰۱	۰/۰۰۹	۰/۰۰۱	۰/۵	۰/۹۴۱
فاصله گیری	- ۰/۰۶	- ۰/۱۱	۰/۰۲	۲	۰/۰۵۰
مراعات	۰/۰۰۹	۰/۰۵	۰/۰۰۵	۰/۹۸	۰/۲۲۸
نفوذ	۰/۰۵	۰/۱۳	۰/۰۲	۲	۰/۰۱۴
به تاب آوری تحصیلی از:					
سرزندگی تحصیلی	۰/۱۵	۰/۴۳	۰/۰۲	۹/۰۲	۰/۰۰۰۱
نشاط	۰/۰۹	۰/۱۴	۰/۰۳	۲/۹۳	۰/۰۰۱
عدم مشارکت	- ۱/۲۵	- ۰/۲۰	۰/۳۹	۳/۳۶	۰/۰۱۱
بازدارندگی	- ۰/۰۲	- ۰/۰۱	۰/۰۰۳	۰/۴۹	۰/۳۲۱
صمیمیت	۰/۰۰۳	۰/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۶	۰/۴۴۲
تأکید بر تولید	۰/۰۰۳	۰/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۸	۰/۳۷۰
فاصله گیری	- ۰/۰۰۴	- ۰/۰۱	۰/۰۰۲	۰/۸	۰/۴۱۲
مراعات	۰/۰۰۴	۰/۰۱	۰/۰۰۲	۰/۶	۰/۳۵۶
نفوذ	۰/۰۳	۰/۱۹	۰/۰۱	۴/۲۰	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که مسیرهای مستقیم نشاط ($\beta=0/14, p=0/001$)، عدم‌مشارکت ($\beta=-0/20, p=0/011$)، نفوذ ($\beta=0/19, p=0/001$) و سرزندگی تحصیلی ($\beta=0/43, p=0/0001$) به تاب‌آوری تحصیلی معنی‌دار است و مسیرهای بازدارندگی ($\beta=0/321, p=0/01$)، صمیمیت ($\beta=0/442, p=0/01$)، تأکید بر تولید ($\beta=0/370, p=0/01$)، فاصله‌گیری ($\beta=0/412, p=0/01$) و مراعات ($\beta=0/356, p=0/01$) به تاب‌آوری تحصیلی معنی‌دار نیست. مسیرهای نشاط ($\beta=0/34, p=0/011$)، عدم‌مشارکت ($\beta=-0/49, p=0/015$)، فاصله‌گیری ($\beta=-0/11, p=0/05$) و نفوذ ($\beta=0/13, p=0/014$) به سرزندگی تحصیلی معنی‌دار است و مسیر صمیمیت ($\beta=0/052, p=0/20$)، بازدارندگی ($\beta=-0/09, p=0/633$)، تأکید بر تولید ($\beta=0/0941, p=0/009$) و مراعات ($\beta=0/05, p=0/228$) به سرزندگی تحصیلی معنی‌دار نیست. مدل نهایی پژوهش به‌همراه ضرایب استاندارد مسیرها و پس از حذف مسیرهای غیرمعنی‌دار در شکل ۲ نشان داده شده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

به منظور بررسی معنی‌داری اثر واسطه‌ای، از آزمون بوت استراپ^۱ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد. چگونگی و لائو^۲ (۲۰۰۸) تعداد نمونه‌گیری مجدد در بوت استراپ را ۵۰۰ و ۱۰۰۰ مورد پیشنهاد کرده است که در این پژوهش برای نمونه‌گیری مجدد ۱۰۰۰ مورد انتخاب شده است. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم جوّ مدرسه از مسیر سرزندگی تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی از بُعد نشاط و عدم مشارکت معنی‌دار است. بدین‌گونه که اثر غیرمستقیم نشاط از مسیر سرزندگی تحصیلی دارای حد پایین و بالا ۰/۰۳۱ و ۰/۱۲۳ است که صفر، خارج از این محدوده بوده و این اثر غیرمستقیم معنی‌دار است ($p=0/05$). دربارهٔ مسیر غیرمستقیم عدم مشارکت به تاب‌آوری تحصیلی نیز نتایج نشان داد که حد پایین و بالا به ترتیب ۰/۰۰۲ و ۰/۱۱۹ است که در آن نیز صفر خارج از محدودهٔ حد پایین و بالاست و این اثر غیرمستقیم نیز معنی‌دار است ($p=0/05$). براساس یافته‌ها، سرزندگی تحصیلی در رابطهٔ بین فاصله‌گیری و نفوذ با تاب‌آوری تحصیلی نقش معنی‌داری به‌عنوان متغیر واسطه‌ای نداشت. در نهایت این نتایج شواهدی بر تأیید نقش واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی در رابطهٔ بین برخی از ابعاد جوّ مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان توسط ابعاد جوّ مدرسه با واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی بود. در این راستا براساس مبانی نظری و پژوهش‌های انجام‌شده، مدل مفهومی پژوهش تدوین شد. نتایج تحلیل بعد از برازش کامل داده‌های مدل موردنظر نشان داد که برخی ابعاد جوّ مدرسه بر تاب‌آوری تحصیلی اثر مستقیم و غیرمستقیم دارند.

^۱. Bootstrap

^۲. Cheung & Lau

فرضیه نخست پژوهش این بود که جوّ مدرسه پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری تحصیلی است. یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که بُعد نشاط و نفوذ، پیش‌بینی‌کننده مثبت و بُعد عدم مشارکت، پیش‌بینی‌کننده منفی و معنی‌دار تاب‌آوری هستند. در بُعد نشاط، دانش‌آموزان از همکاری با یکدیگر و با معلمان لذت می‌برند و با رغبت به همکاری و تعامل می‌پردازند و در بُعد نفوذ، رفتار معلم پویاست و سعی بر ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان دارد. در مقابل، بُعد عدم مشارکت بدین معنی است که دانش‌آموزان و کادر آموزشی به همکاری و فعالیت در امور مدرسه تمایلی ندارند. ویژگی بارز مدرسی با نشاط بالا و عدم مشارکت پایین، داشتن روابط گرم و صمیمی در بیان احساسات و مشورت با همدیگر است. بر این اساس، دانش‌آموزان در این مدارس احساس می‌کنند در مدرسه، دارای جایگاهی هستند؛ در نتیجه دارای توانایی حل مسأله، تصمیم‌گیری و پیشرفت تحصیلی (شیردل و همکاران، ۱۳۹۴) و خودپنداره تحصیلی (مک ایوی و ولکر^۱، ۲۰۰۰) خوبی هستند؛ از مواجهه با مسائل چالش‌برانگیز واهمه ندارند و توانایی انطباق، سازگاری، تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی مناسب‌تری دارند (پندرگاست و کاپلان، ۲۰۱۵). پس در مدرسه‌ای با نشاط بالا، افزایش سازگاری، عملکرد مناسب، توانایی انطباق با چالش‌ها در زمینه تحصیلی، تاب‌آوری، اعتماد به نفس، افزایش توانایی حل مسأله و ارتباطات اجتماعی مناسب با همسالان و معلمان قابل ملاحظه است. به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که توسط همسالان و معلمان پذیرفته می‌شوند، به صورت بهتری می‌توانند محیط بیرون را بپذیرند و با شرایط به‌طور سازگاران‌های تعامل داشته باشند. در واقع، می‌توان انتظار داشت که بُعد نشاط و نفوذ در جوّ مدرسه، پیش‌بینی‌کننده مثبت تاب‌آوری تحصیلی باشند. این نتایج با پژوهش‌های پیشین (لین^۲، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۱۳؛ پندرگاست و کاپلان، ۲۰۱۵؛ کاترال،

^۱. McEvoy & Welker

^۲. Lin

۱۹۹۸؛ ریگی، آلدریج و افاری، ۲۰۱۷؛ انصاری، ۱۳۷۶؛ احمدی و دانش‌ثانی، ۱۳۹۰)

همسوست.

از سوی دیگر، بسیاری از مطالعات تاب‌آوری بر اهمیت سیستم‌های حمایتی بیرونی از قبیل حضور معنی‌دار و ارتباط با همسالان و بزرگسالان و جوّ مدرسه در ایجاد تاب‌آوری در دانش‌آموزان تأکید دارند. داده‌ها بر مبنای مشاهدات مستمر و نظام‌دار دانش‌آموزان تاب‌آور و غیرتاب‌آور، همچنین گزارش دانش‌آموزان از جوّ مدرسه گردآوری شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تاب‌آور در محیط یادگیری روابط مثبت بیشتری را گزارش می‌کنند و از جوّ کلاس و رابطه با معلم احساس رضایت بیشتری دارند. درحالی‌که دانش‌آموزان غیرتاب‌آور مشکلات و سختی‌های بیشتری گزارش کردند. مشاهدات همچنین نشان می‌دهند که دانش‌آموزان تاب‌آور زمان معنی‌دار بیشتری را در تعامل با معلم خود در جهت اهداف آموزشی سپری می‌کنند (بروکس^۱، ۲۰۰۶؛ ماک، انجی و ونگ^۲، ۲۰۱۱؛ بون، ریچمن، براوستر و باون^۳، ۱۹۹۸).

فرضیه دوم پژوهش این بود که جوّ مدرسه قادر به پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی است. نتایج نشان داد که از میان ابعاد جوّ مدرسه، ابعاد نشاط و نفوذ پیش‌بینی‌کننده مثبت سرزندگی تحصیلی است و ابعاد عدم‌مشارکت و فاصله‌گیری، سرزندگی تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت، بی‌شک دانش‌آموزانی که داری نشاط هستند، توانمندی بیشتری در شکوفایی استعدادها، خلاقیت، پیشرفت تحصیلی، کارایی و سلامتی دارند. علاوه بر این، در تبیین رابطه منفی بُعد فاصله‌گیری با سرزندگی تحصیلی و ارتباط مثبت آن با بُعد نفوذ، روان‌شناسان تربیتی معتقدند که معلمان باید همه تلاش خود را برای به‌حد‌اقل رساندن احساس اضطراب و

1. Brooks

2. Mak, Ng, & Wong

3. Bowen, Richman, Brewster, & Bowen

شکست و به‌حداکثر رساندن حس ابداع و خلاقیت و ایجاد مفهومی مثبت از خود به‌کار گیرند. از هدف‌ها و حقایقی که نیازمند تلاش، اما قابل دسترسی هستند بهره بگیرند و میل به پیشرفت را در دانش‌آموزانی که به آن نیاز دارند و یادگیری برای یادگیری را تشویق کنند (عریضی، عابدی و تاجی، ۱۳۸۶). معلمان می‌توانند با ایجاد جوّ تعامل مشارکتی، تکالیف جذاب و تأکید بر معنی‌داری و بااهمیت‌بودن تکالیف و مسائل مربوط به محیط تحصیلی بپردازند و از این طریق بر سرزندگی دانش‌آموزان بیافزایند (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). مدیر مدرسه نیز با ایجاد روحیه مشارکت‌پذیری در دانش‌آموزان، معلمان و اولیای دانش‌آموزان در اداره مدرسه می‌تواند جوّ عاطفی و شادی ایجاد کند و با ایجاد جوّ احترام متقابل میان معلمان و دانش‌آموزان، زمینه ارتقای کیفیت آموزشی و برنامه‌ریزی آموزشی ثمربخش و احساس رضایت‌مندی را در مدرسه به‌وجود می‌آورد (نیازآذری، ۱۳۹۲).

رایان و فردریک^۱ (۱۹۹۷) معتقدند که به میزان رهایی افراد از تعارض‌ها، محصورنشدن از طریق کنترل بیرونی و داشتن احساس توانایی تأثیرگذاری بر فعالیت‌ها، سرزندگی بیشتری را تجربه می‌کنند. محیطی که در آن کنترل، صادرکردن دستورات پیاپی، دخالت بیش از اندازه مسئولان و معلمان در کار دانش‌آموزان وجود داشته باشد، با کاهش انگیزه درونی و افزایش خستگی و ناامیدی، انرژی و درونی دانش‌آموز را کاسته و به کاهش میزان سرزندگی منجر می‌شود. به‌نظر می‌رسد جوّ مدرسه مطلوب با روابط میان‌فردی اصیل و درست آن، بستری را فراهم می‌آورد که به افزایش سرزندگی در دانش‌آموزان منجر می‌شود. درمقابل، جوّ مدرسه بسته و نامطلوب با ایجاد محیطی سرشار از سوءظن و دشمنی، میزان سرزندگی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. این یافته با نتایج شیردل و همکاران (۱۳۹۴)، وزیری و شیرزادی اصفهانی (۱۳۸۹)، رایان و فردریک

^۱. Ryan & Frederick

(۱۹۹۷)، مارتین، گینس، براکت، المبرگ و هال^۱ (۲۰۱۳)، المبرگ، هال و مارتین (۲۰۱۳) و پوتواین و دالی^۲ (۲۰۱۳) همخوان است.

اساسی‌ترین فرضیه پژوهش، به دنبال بررسی نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی در رابطه بین جوّ مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی است. سرزندگی تحصیلی علاوه بر اینکه تأثیر مستقیمی بر تاب‌آوری تحصیلی دارد، به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای بین برخی از ابعاد جوّ مدرسه نیز ایفای نقش می‌کند. جوّ مدرسه سالم و مناسب باعث ایجاد و افزایش سرزندگی تحصیلی می‌شود و با افزایش سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان شکل می‌گیرد. ماستن^۳ (۲۰۰۱) معتقد است که سرزندگی تحصیلی، انگیزه دانش‌آموزان را برای درگیری با تکالیف رشدی، شرایط نامطلوب موجود و چالش‌های آینده ترغیب می‌کند. دانش‌آموزان با احساس سرزندگی بالا، باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌ها غلبه کنند. چنین باوری به توانایی‌های شخصی در برخورد با محرک‌های استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگارانه همراه است.

مارتین و مارش (۲۰۰۹) استدلال می‌کنند که به دلیل اینکه تاب‌آوری به‌طور خاص به ظرفیت افراد برای پاسخ‌دهی سازنده به چالش‌ها و موانع اصلی تحصیلی اشاره دارد، کاربرد آن در زمینه چالش‌ها و سختی‌هایی که مختص زندگی تحصیلی روزمره و اکثریت دانش‌آموزان می‌باشد، محدود شده است. مارتین و مارش (۲۰۰۹) علاوه بر این، مفهوم سرزندگی تحصیلی را به‌عنوان پاسخ دانش‌آموزان به موانع و چالش‌ها و فشارهای تحصیلی پیشنهاد کردند؛ به‌عنوان مثال، کم‌آموزی شدید یا نارضایتی از مدرسه ممکن است نیاز به واکنش تاب‌آورانه داشته باشد؛ درحالی‌که درباره نمرات ضعیف منفرد یا کاهش در انگیزش ممکن است به پاسخی سرزنده نیاز باشد.

1. Martin, Ginns, Brackett, Malmberg & Hall

2. Putwain & Daly

3. Masten

واکسمن و هانگ (۱۹۹۷) معتقدند که برای پرورش و ایجاد سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان، یک‌سری فرایندها و مکانیزم‌هایی وجود دارد. روان‌شناسان و معلمان می‌توانند مشکلات تحصیلی موجود در مدرسه و کلاس درس را شناسایی کنند، به دانش‌آموزان کمک کنند تا این مشکلات را تشخیص دهند، در موقعیت‌هایی قابل‌کنترل مشکلات را کاهش دهند و در دانش‌آموزان ویژگی‌هایی را پرورش دهند تا در مقابله با این مشکلات به آن‌ها کمک کنند. البته باید به این نکته نیز توجه داشت که تاب‌آوری یک فرایند پویاست که منعکس‌کننده تعامل بافت و فرد است. درواقع، با توجه به شواهد موجود در زمینه ترتیب سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی، متخصصان تعلیم و تربیت به سرزندگی تحصیلی به‌عنوان یک رویکرد مداوم برای مواجهه با مشکلات هر روزه تحصیلی، اولویت می‌دهند.

بر این اساس، یافته‌ی موردنظر با نتایج پژوهش‌های عربی و همکاران (۱۳۸۶)؛ صفاری‌نیا و بازیاری میمند (۱۳۹۱)؛ استبان و مارتی^۱ (۲۰۱۴) و جوکار، کهولت و ذاکری (۲۰۱۱) همسو است.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر درباره‌ی اثر غیرمستقیم جوّ مدرسه بر تاب‌آوری بر نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی تأکید می‌کند. توجه به جنبه‌های نظری و کاربردی پژوهش حاضر نیز از اهمیت قابل‌توجهی برخوردار است.

از جنبه‌ی نظری، با توجه به اینکه سرزندگی تحصیلی سازه‌ای نسبتاً جدید در عرصه‌ی روان‌شناسی است و پژوهش‌های اندکی پیرامون آن صورت گرفته است، این پژوهش یافته‌های آن می‌تواند به بسط و گسترش نظری این حوزه یاری رساند؛ علاوه بر این، مطالعه حاضر به‌صورت نظری مدلی را برای تبیین دقیق‌تر تاب‌آوری تحصیلی در اختیار پژوهشگران آتی قرار داده است تا آنان بتوانند این نکته را در نظر بگیرند که جوّ مدرسه با واسطه‌ی سرزندگی تحصیلی قادر است تا تاب‌آوری تحصیلی را ارتقا بخشد. از نقطه‌نظر

1. Esteban & Marti

کاربردی، یافته‌های این پژوهش اطلاعات مهمی برای محیط تحصیلی (مدرسه) دربر دارد. این یافته‌ها بیانگر آن است که هرچه محیط مدرسه شرایط ایجاد ارتباطات باز و گسترده، ترغیب نوجوانان به ابراز عقاید و نظرات، توجه به عقاید و شرکت دادن آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها داشته باشد، به ارتقاء سرزندگی و تاب‌آوری تحصیلی در آن‌ها کمک خواهد کرد.

در زمینه پیشنهادهای پژوهشی می‌توان به این نکات اشاره کرد: با توجه با اینکه پژوهش حاضر در دوره متوسطه دوم صورت گرفته است، بهتر است در جامعه‌های آماری بزرگ‌تر و متفاوت از جمله دانشجویان و دانش‌آموزان دوره‌های تحصیلی دیگر نیز انجام شود. همچنین، به دلیل اهمیتی که سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در زندگی روزانه تحصیلی افراد دارند، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به مطالعه بیشتر عوامل پیش‌آیند اثرگذار بر آن‌ها و نیز پیامدهای این سازه‌ها در زندگی دانش‌آموزان و دیگر گروه‌های جامعه پرداخته شود.

منابع

۱. احمدی، امینه؛ دانش‌ثانی، زهرا. (۱۳۹۰). تأثیر جوّ اجتماعی در شکل‌گیری ارتباطات دانش‌آموزان دوره متوسطه دبیرستان‌های منطقه ۱۵ شهر تهران. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۶(۲)، ۲۸-۱۱.
۲. اصغری نکاح، سید محسن؛ بخشی، نگین. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی آموزشی. مجموعه مقالات کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم رفتاری. تهران.
۳. انصاری، حجت‌الله. (۱۳۷۶). بررسی تأثیر جوّ روانی-اجتماعی کلاس در پیشرفت تحصیلی. روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۴(۱)، ۱۱۷-۱۲۸.
۴. دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۲)، ۲۱-۴۷.
۵. سپاه‌منصور، مژگان؛ براتی، زهرا؛ بهزادی، ساره. (۱۳۹۵). مدل تاب‌آوری براساس شایستگی تحصیلی و رابطه معلم شاگرد. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۲۵، ۴۴-۲۵.
۶. شیردل، الهام؛ انجم‌شعاع، فاطمه؛ شیردل، حمید. (۱۳۹۴). رابطه بین جوّ مدرسه و تمایل به بزهکاری دختران دبیرستانی شهر کرمان. خانواده و پژوهش، ۲۶(۱۲)، ۸۵-۶۷.
۷. صفاری‌نیا، مجید؛ بازیاری میمند، مهتاب. (۱۳۹۱). مقایسه تاب‌آوری هیجانی و اجتماعی در دانش‌آموزان مناطق محروم با غیرمحروم. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۸(۱)، ۱۲۴-۱۰۷.
۸. صمدی، پروین؛ شیرزادی اصفهانی، هما. (۱۳۸۶). بررسی رابطه جوّ سازمانی مدرسه با روحیه کارآفرینی در دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوری آموزشی، ۵(۱۶)، ۱۸۷-۱۶۶.

۹. طالب‌زاده نوبریان، محسن؛ صالح‌صدق‌پور، بهرام؛ کرامتی، انسی. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر جو اجتماعی مدارس متوسطه بر پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه مطالعات درسی، ۸، ۴۷-۲۳.
۱۰. عریضی، حمیدرضا؛ عابدی، احمد؛ تاجی، مریم. (۱۳۸۶). رابطه رفتارهای معلم با سرزندگی و انگیزش درونی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اصفهان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۳، ۲۸-۱۳.
۱۱. علیخانی، محمدحسین؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامه پنهان درسی) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسطه اصفهان. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳ و ۴(۲)، ۱۴۶-۱۲۱.
۱۲. فتحی، داود؛ جمال‌آبادی، مونا. (۱۳۹۶). بررسی نقش واسطه‌گری تاب‌آوری در رابطه حمایت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۴)، ۲۶۹-۲۶۳.
۱۳. کرامتی، انسی؛ شهامت، فاطمه؛ خسروی، حسین. (۱۳۹۰). بررسی رابطه محیط اجتماعی (جو مدرسه) و میزان خودتنظیمی در دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۲۳(۶)، ۱۵۸-۱۳۸.
۱۴. مردای، مرتضی؛ چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). الگوی علی-تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۶۶(۲)، ۱۱۳-۱۴۰.
۱۵. میرز، لاورنس؛ گامست، گلن؛ گارینو، ا.جی. (۱۳۹۶/۲۰۰۶). پژوهش چندمتغیری کاربردی. ترجمه حسن‌پاشا شریفی، ولی‌الله فرزاد، سیمین‌دخت رضاخانی، بلال ایزانلو و مجتبی حبیبی. تهران: رشد.

۱۶. نیازآذری، کیومرث. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر شادابی و نشاط در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان ساری. *مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۲(۳)، ۳۵-۵۷.
۱۷. وزیري، مژده؛ شیرزادی‌اصفهانی، هما. (۱۳۸۹). بررسی رابطه جوّ سازمانی با شادمانی و سرزندگی در اعضای هیئت علمی دانشگاه الزهرا، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۶، ۱۷۳-۱۹۱.
۱۸. هاشمی، زهرا. (۱۳۸۹). مدل تبیینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز.
۱۹. هاشمی، زهرا؛ جوکار، بهرام. (۱۳۹۳). پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی بر مبنای عوامل روان‌شناختی، خانوادگی و اجتماعی: مقایسه نیمرخ پیش‌بینی ابعاد تاب‌آوری هیجانی و تحصیلی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۴۱(۲۶)، ۱۶۲-۱۳۷.

20. Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19, 5-26.
21. Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(5), 671-682
22. Bowen, G. L., & Richman, J. M., & Brewster, A., & Bowen, N. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 15, 273-286
23. Brooks, J., E. (2006) *Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools*, *Children & Schools*, 28(2), 69-76
24. Cheung, G.W. & Lau, R.S. (2008). Testing mediation and suppression effects of latent variables: bootstrapping with structural equation models. *Organizational Research Methods*, 11(2), 296-325.

25. Esteban, M., P., & Marti, A., S. (2014). *Beyond compulsory schooling: Resilience and academic success of immigrant youth. Social and Behavioral Sciences, 132 (15), 19-24.*
26. Finn J. D., & Rock, D. A. (1997). *Academic success among students at risk for school failure, Applied Psychology, 82(2), 221-234.*
27. Green, J., Liem, G. A., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh H., W., & Mclnerney, D. (2012). *Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective, Journal of Adolescence, 35, 1111-1122*
28. Gonzalez, R., & Padilla, A., M. (1997). *The academic resilience of Mexican American high school students. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19, 301-317.*
29. Howard, S., & Johnson, B. (2000). *What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children "at risk." Educational Studies, 26, 321-337.*
30. Johnson, B. (2008). *Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro level analysis of students' views. British Journal of Guidance and Counselling, Special Edition, 36(4), 385-398.*
31. Jowkar, B., Kohoulat, N., & Zakeri, H. (2011). *Family communication patterns and academic resilience, The 2nd International Conference on Education and Educational Psychology, 87-90.*
32. Lin, Y. F. (2004). *A study of educational placement for the gifted of elementary school in Tainan County. Available at: http://140.133.6.46/ETDdb/ETD-search/view_etd?URN=etd-0601105-145923*
33. Mak, W. S., Ng, S. W., & Wong, C., Y. (2011). *Resilience: Enhancing well-being through the positive cognitive triad, Journal of Counseling Psychology, 58(4), 610-617.*
34. Malmberg, L., & Hall, J., & Martin, J. (2013), *Academic buoyancy in secondary school: Exploring patterns of convergence in English, mathematics, science, and physical education, Learning and Individual Differences, 23, 262-266*

35. Martin, J. (2013). *Academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity*, *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
36. Martin, J., Ginns, P., Brackett, M., A., Malmberg, L., & Hall, J. (2013), *Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships*. *Learning and Individual Differences*, 27, 128-133
37. Martin, A., J., & Marsh, H., W. (2006). *Academic buoyancy and its psychological and educational correlates: A construct validity approach*. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-282.
38. Martin, A., J., & Marsh, H., W. (2008). *Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience*. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
39. Martin, A., J., & Marsh, H., W. (2009). *Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs*, *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370
40. Masten, A., S. (2001). *Ordinary magic: Resilience processes in development*, *American Psychologist*, 56(3), 227-238
41. McEvoy, A., & Welker, R. (2000). *Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
42. Pendergast, L., & Kaplan, A. (2015). *Instructional context and student motivation, learning, and development: Commentary and implications for school psychologists*. *School Psychology International*, 36(6), 638 - 647
43. Putwain, D., W., & Daly, A., L. (2013). *Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance?* *Learning and Individual Differences*, 27, 157-162.
44. Riekie, H., Aldridge, J. M. and Afari, E. (2017). *The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study*. *British Educational Research Journal*, 43(1), 95-123.

45. Ryan, R., M., & Frederick, C., M. (1997). *On energy, personality and health: subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. Journal of Personality, 65, 529-565.*

46. Waxman, H. C., & Huang, S. L. (1997). *Classroom instruction and learning environment differences between effective and ineffective urban elementary schools for African American Students. Urban Education, 32(1), 7-44*