

اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، خودپنداره

تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان

امید فتاحی^۱، هوشنگ جدیدی^۲، حمزه احمدیان^۳ و امید مرادی^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۲۰

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی انجام شد. روش تحقیق پژوهش، جزء تحقیقات کاربردی و از نظر اجرا جزء پژوهش‌های شبه آزمایشی بود. جامعه آماری تحقیق شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر سردشت بودند که حجم نمونه ۸۰ نفر تعیین و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد شده سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۴) استفاده شد. فرضیه‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS به کمک آنالیز کواریانس یک‌راهه آزمون شدند و نتایج تحقیق نشان داد بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی تأثیر معناداری بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد ($P=0/001$). پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی بود من جمله جامعه آماری دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر سردشت در نظر گرفته شده و از ابزار خود گزارش‌دهی پرسشنامه استاندارد استفاده شده است، در نهایت پیشنهاد می‌گردد که در مطالعات آینده دیگر مقاطع تحصیلی در نظر گرفته شده و از ابزارهای دیگری جهت بررسی بیشتر استفاده شود.

واژگان کلیدی: تاب‌آوری تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، درگیری تحصیلی.

^۱ دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، سنندج، ایران.

^۲ نویسنده مسئول: عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، سنندج، ایران (hjadidi86@gmail.com).

^۳ عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، سنندج، ایران.

^۴ عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، سنندج، ایران.

مقدمه

اهمیت جو مدرسه و دلبستگی دانش‌آموز-مدرسه زمینه‌ی تحقیقات جامعه‌شناختی، روانشناسی مدرسه و ادبیات آموزشی است (اصلان و کوسیر^۱، ۲۰۲۱). توافقی عمومی وجود دارد که مدارس محیط اجتماعی بزرگی هستند که در آن، دانش‌آموزان از اعتقادات، ارزش‌ها، معیارها و نگرانی‌های مشترک برخوردارند. همچنین، عملکردهای شناختی و عاطفی دانش‌آموزان به وسیله ویژگی‌های مدرسه شکل می‌گیرد و یادگیری در مدرسه در یک محیط اجتماعی، هم در درون و هم بیرون کلاس درس صورت می‌گیرد (اسکرمن^۲، ۲۰۰۲؛ نقل از قاضی طباطبائی، حجازی و علی‌رضایی، ۱۳۸۹). فرآیند سازگاری تحصیلی دربرگیرنده تغییرات رفتاری و روان‌شناختی است که طی آن افراد سعی می‌کنند خودشان را با محیط تحصیلی جدیدشان هماهنگ کرده و به طور موفقیت‌آمیز با تقاضاهای تحصیلی سازگار شوند و به نیازهای یادگیری‌شان برسند (والکا^۳، ۲۰۱۵ و بکر و سیریک^۴، ۱۹۹۹). افرادی که در سازگاری تحصیلی با مشکل مواجه هستند به احتمال زیاد در سایر ابعاد سازگاری و حتی سایر ابعاد زندگی با مشکل مواجه می‌باشند (مک‌برین، دولی و بیرمن^۵، ۲۰۱۷). مؤلفه‌های سازگاری تحصیلی از دید بکر و سیریک (۱۹۹۹) شامل انگیزه برای یادگیری، اقدام برای دستیابی به تقاضاهای تحصیلی، دستیابی به اهداف روشن و رضایت کلی از محیط تحصیلی است. از نظر این محققان سازگاری با محیط تحصیلی به مقدار زیادی تحت تأثیر شرایط محیطی قرار می‌گیرد و در مدارسی که از جو عاطفی اجتماعی بهتری برخوردارند، دانش‌آموزان از محیط تحصیلی رضایت بیشتری دارند.

بسیاری از موفقیت‌ها یا شکست‌های تحصیلی، ریشه در تصورات کلی فرد نسبت به توانایی‌های خود در رابطه با یادگیری‌های آموزشی‌گامی دارد. در این راستا محیط مدرسه یکی از تأثیرگذارترین حوزه‌های اجتماعی در زندگی یک نوجوان محسوب می‌شود. در این راستا چند دهه پژوهش نشان داده است که تجارب دانش‌آموزان و سازگاری و دلبستگی با مدرسه می‌تواند تأثیرات مثبت و منفی بر رشد او

1. Aslan

2. Scherman

3. Valka

4. Baker & Siryk

5. McBrien, Dooley & Birman

داشته باشد (اصلان و کوسیر، ۲۰۲۱؛ چیکریکچی و ارزن^۱، ۲۰۲۰ و اصلان^۲، ۲۰۲۰). نتایج مطالعات صورت گرفته نشان می‌دهند که نحوه‌ی ارتباط و دلبستگی دانش‌آموزان با مدرسه یکی از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت تحصیل و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد (شیخ‌الاسلامی، دادجویی و سیداسماعیلی قمی، ۱۳۹۹). نتایج مطالعات بیانگر آن است که کودکان با سبک دلبستگی ایمن به مراتب بیش از کودکان نایمن دوسوگرا یا اجتناب‌گر که والدینی بی‌توجه داشتند، به محیط مدرسه و تعامل با دانش‌آموزان علاقه‌مند و سازگار می‌شوند. دلبستگی به مدرسه منع‌کننده‌ی بسیار مهمی از رفتارهای اجتماعی است که در بعضی از دانش‌آموزان به تکالیف مدرسه و دلبستگی به مدرسه معنی می‌دهد. همچنین موقعیت‌هایی مانند تجربه شکست و طرد شدن از طرف اولیای مدرسه، همکلاسی‌ها، ممکن است در ضعیف شدن دلبستگی به مدرسه سهم داشته باشند (سعیدی، ۱۳۹۶). دلبستگی به مدرسه^۳ علاقه و پیوند دانش‌آموزان به معلمان، کارکنان و مدیران و غرور نسبت به مدرسه خود است (ایس^۴، ۲۰۰۵). با توجه به تعاریف متعددی که درباره دلبستگی به مدرسه شده است جامع‌ترین تعریف مربوط به زیست‌بوم شناسانه یا مبتنی بر بعد اجتماعی است. در این رویکرد دلبستگی به صورت عمومی عبارت است از توصیف کیفیت ارتباطات در سطح جامعه و به صورت اختصاصی احساس تعلق به مدرسه به عنوان دیدگاه افراد که موجب رشد دلبستگی آنان با محیط مدرسه می‌شود، تعریف شده است (مک نلی، نان مکر و بلوم^۵، ۲۰۰۰؛ نقل از میرزابیگی، بختیارپور، افتخار صعادی، مکوندی و پاشا، ۱۳۹۷). رویکرد دیگر در تعریف دلبستگی به مدرسه رویکرد روانشناسی آن است که احساس دلبستگی به مدرسه را به عنوان یک حالت روانشناسی عنوان می‌کند که در آن دانش‌آموزان احساس کنند خود و دیگر دانش‌آموزان مورد مراقبت و حمایت از طرف مدرسه هستند (شوچت و اسمایت^۶، ۲۰۰۹؛ میرزابیگی، بختیارپور، افتخار صعادی، مکوندی و پاشا، ۱۳۹۷).

1. Çıkrıkçı & Erzen

2. Aslan

3. attachment to school

4. Eith

5. Mcneoly, none maker & blum

6. Schochet & smyth

یکی از عواملی که می‌تواند نقش مؤثری بر سازگاری تحصیلی داشته باشد تاب‌آوری تحصیلی^۱ دانش‌آموزان است که در تحقیقات متعددی به آن اشاره شده است. تاب‌آوری به فرایند پویای انطباق و سازگاری با تجارب تلخ و ناگوار در زندگی گفته می‌شود (گیلهام، برونوآسر و فریرس^۲، ۲۰۱۸، روجاس^۳، ۲۰۱۵ و پنگ، لی، زو، میاو، چن، یو، لیو و وانگ^۴، ۲۰۱۴). تاب‌آوری بیانگر توانایی مقابله اثربخش با یک موقعیت دشوار است و بر حفظ وضعیت سلامت فرد در مواجهه با سختی‌ها، دشواری‌ها و نیز تلخ‌گامی‌ها دلالت دارد (نگ، چاهین، لتینگ و هوارد^۵، ۲۰۱۹). تاب‌آوری تحصیلی یکی از ابعاد تاب‌آوری در محیط آموزشی است. دانش‌آموزانی که دارای تاب‌آوری هستند به رغم مصائب و دشواری‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی احتمال موفقیت بالاتری دارد (کابرا و پادیللا^۶، ۲۰۱۳).

دانش‌آموزان، ظرفیت‌های مهمی دارند که شکوفاسازی آن‌ها شرط لازم و اساسی موفقیت و توسعه جوامع امروزی است، اما وجود عوامل خطرآفرین متعدّد در این مسیر، همواره آسیب‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت فردی و اجتماعی را در پی داشته است. بسیاری از دانش‌آموزان در زمان تحصیل با موقعیت‌های مشکل‌ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه و اجتماع مواجه می‌شوند که می‌تواند به شکست آن‌ها در مدرسه منجر شود و زندگی آینده آنان را با ضعف و ناتوانی روبه‌رو کند (فاستر^۷، ۲۰۱۳). با وجود این، بسیاری از تحقیقات نشان داده‌اند دانش‌آموزانی هستند که با وجود قرار گرفتن در موقعیت‌های فشارزا، مشکل‌ساز و تهدیدکننده به موفقیت می‌رسند و سطوح بالای تحصیلی را تجربه می‌کنند (نگ، چاهین، لتینگ و هوارد^۸، ۲۰۱۹؛ خلف^۹، ۲۰۱۴؛ هیتون^{۱۰}، ۲۰۱۳) این فرایند، تاب‌آوری تحصیلی نامیده می‌شود. از نظر آلوا^{۱۱} (۱۹۹۱) دانش‌آموزانی که تاب‌آوری تحصیلی دارند، حتی با وجود رویدادهای

1. academic resilient

2. Gillham, Freres & Brunwasser

3. Rojas

4. Peng, Li, Zuo, Miao, Chen, Yu, Liu & Wang

5. Ng, Chahine, Lanting & Howard

6. Cabrera and Padilla

7. Foster

8. Ng, Chahine, Lanting & Howard

9. Khalaf

10. Heaton

11. Alva

فشارزا و شرایطی که می‌تواند آن‌ها را در خطر عملکرد ضعیف و نهایتاً در موقعیت رها کردن مدرسه قرار دهد، انگیزه بالا و عملکرد خوبی دارند. اصولاً چارچوب تاب‌آوری تحصیلی با دیدگاه‌های سنتی متفاوت است؛ چرا که به جای تمرکز بر عوامل مؤثر بر ناکامی دانش‌آموزان، نگاه‌ها را به این معطوف می‌کند که دانش‌آموزان چگونه می‌توانند در شرایط سخت، سازگار و به موفقیت دست یابند. این هرگز به معنای رها کردن دانش‌آموزان مسأله‌دار و تمرکز بر دانش‌آموزان با عملکرد بهتر نیست، بلکه می‌تواند با تمرکز بر تاب‌آوری و تلاش برای ایجاد و ترویج آن و فراهم کردن بسترهای لازم برای تربیت دانش‌آموزان تاب‌آور، اقدامات مفیدتری در مسیر توسعه جامعه آموزش‌محور امروزی انجام داد (همتی و غفاری، ۱۳۹۵).

همچنین از دیگر متغیرهایی که در این پژوهش اثربخشی آن بر سازگاری تحصیلی مورد بررسی قرار می‌گیرد خودپنداره تحصیلی^۱ است. خودپنداره یک سازه اصلی در تحقیقات آموزشی و روان‌شناختی است که رابطه آن با پیشرفت تحصیلی هنوز هم به عنوان یکی از موضوعات داغ پژوهشی محسوب می‌شود (عنایتی، ۱۳۹۸). خودپنداره به عنوان ادراک فرد از خود در سطوح مختلفی از ویژگی‌ها یا ابعاد تعریف می‌شود مطالعات قبلی آنرا یک سازه کلی - بدون هیچ بعد مجزا - در نظر می‌گرفتند (روزنبرگ^۲، ۱۹۶۵؛ نقل از بشرپور و همکاران، ۱۳۹۲). ولی افراد دیگری بر چند بعدی بودن این سازه تأکید کرده‌اند (کاترین آرنز، میلته، فرانسیس، ایزابل و مارتین^۳، ۲۰۲۰؛ زهاری و فین^۴، ۲۰۱۷ و مارش و کراون^۵، ۲۰۰۶). بعلاوه بر جنبه بعد ویژگی ابزارهای متداول دیگری هم خودپنداره را به عنوان موضوعی که دارای ساختار سلسله مراتبی است. در نظر می‌گیرند (مارش، ۱۹۹۲). عزیزیان کهن، دهقانی و مومنی فر (۱۴۰۰) بیان می‌دارند که خودپنداره تحصیلی و انگیزش مشارکت از متغیرهای مهم و مرتبط با اشتیاق تحصیلی می‌باشد. نتایج موسوی و بدری (۱۳۹۵) در پژوهشی حاکی از آن است بین آگاهی‌های فراشناختی و خودپنداره تحصیلی، بین آگاهی‌های فراشناختی و نگرش نسبت به مدرسه و بین آگاهی‌های فراشناختی

1. self-concept

2. Rosenberg

3. Katrin Arens, Malte, Franzis, Isabelle & Martin

4. Zahari & Fin

5. Marsh & Craven

و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. مفهوم خودپنداره (که خود-ساخت، خود-هویت، خود-چشم‌انداز) هم نامیده می‌شود (رئیسون، محمدی، عبدالرزاق‌نژاد و شریف‌زاده، ۱۳۹۳). از جمله مفاهیم دیگری که بعنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شده است درگیری تحصیلی^۱ است. درگیری تحصیلی پایه و اساسی برای اقدام در جهت رفع کاستی‌ها در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفته شده است که در آغاز برای درک تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردیده است (لاریجنس، سوینس و ویرشویرن^۲، ۲۰۱۸؛ کرونبورگ و کونجو – آرایا^۳، ۲۰۱۸؛ پیکادو، پیناتو و سیلوا^۴، ۲۰۱۷؛ فردریکس، بلومنفیلد و پاریس^۵، ۲۰۰۴ و غلام پور، پورشافعی و قرآنی سیرجانی (۱۳۹۸). درگیری تحصیلی را می‌توان به عنوان حلقه اصلی ارتباط دانش‌آموز با مدرسه تعریف کرد. بر اساس تحقیقات تجربی ابعاد اصلی درگیری تحصیلی عبارت‌اند از: شناختی، عاطفی و رفتاری (فردریکس، بلومنفیلد و پاریس، ۲۰۰۴؛ جیمرسون، کامپوس و گریف^۶، ۲۰۰۳، رشلی و کریستنسون^۷، ۲۰۰۶). نتایج تحقیقات بیانگر آن است درگیری تحصیلی با بهره‌وری تحصیلی فراگیران ارتباط مثبت دارد (مارکوس، راسل، والتینا، مولین، آلن^۸، ۲۰۲۰). درگیری تحصیلی کمتر منجر به تجربه شکست تحصیلی و ترک تحصیل (وانگ و هولکومب^۹، ۲۰۱۰)؛ عدم دلبستگی به مدرسه و نبود اشتیاق برای یادگیری (سایمون، مورتون و چن^{۱۰}، ۲۰۰۹؛ ویگا و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۲) می‌گردد. برای افزایش درگیری دانش‌آموز لازم است فهم بهتری از سابقه تعاملات مدرسه‌ای وی و پیامدهای مختلف این تعاملات داشت تا در تنظیم برنامه آموزشی مد نظر قرار بگیرند (ویورل، کودروتا و ویورل دراگوس^{۱۲}، ۲۰۱۵). در مجموع درگیری

1. academic engagement

2. Lavrijsen, Soenens & Verschueren

3. Kronborg & Cornejo-Araya

4. Picado, Pinto & Silva

5. Fredricks, Blumenfeld, & Paris

6. Jimerson, Campos & Greif

7. Reschly & Christenson

8. Markus, Rossell, Valentina, Maureen & Alan

9. Wang & Holcombe

10. Simon-Morton & Chen

11. Veiga and et al.

12. Viorel, Codruta & viorel Dragos

مدرسه‌ای می‌تواند نتایج آموزشی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند (لد و دانیلا^۱، ۲۰۰۹ و وانگ و پک^۲، ۲۰۱۳).

برحسب آنچه در فوق اشاره شد، تاکنون پژوهش‌های بسیاری در رابطه با تاب‌آوری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی، درگیری تحصیلی و سازگاری تحصیلی بصورت جداگانه و یا با متغیرهای دیگری انجام شده است، اما پژوهشی که به صورت یکپارچه اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی ارائه داده باشد، وجود نداشته است. با توجه به خلاء موجود، پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این سؤال است که آیا اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی معنی‌دار است یا خیر؟

روش

روش پژوهش حاضر با در نظر گرفتن هدف آن، کاربردی و از جهت بررسی اثربخشی این مدل بر سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان در زمره پژوهش‌های شبه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر سردشت در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ به تعداد ۳۵۹۰ نفر بودند که ۸۰ نفر بعنوان حجم نمونه تعیین و با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند، به این صورت که در مرحله اول از بین تمام دبیرستان‌های شهر سردشت ۸ مدرسه و در هر مدرسه ۲ کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و همه افراد آن دو کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. گروه آزمایش مورد آموزش پروتکل الحاقی قرار گرفت و مداخله‌ی روش آموزش خودپنداره تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی به مدت ۱۰ جلسه‌ی گروهی (هر هفته دو جلسه) به صورت جلسات ۹۰ دقیقه‌ای بر روی گروه آزمایش اجرا شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده گردید.

1. Ladd & Dinella

2. Wang & Peck

پرسشنامه سازگاری تحصیلی: این پرسشنامه توسط بیکر و سریاک (۱۹۸۴) با ۲۴ سؤال در مقیاس طیف لیکرت هفت درجه‌ای (اصلاً تا کاملاً) که هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۷ ساخته شده است. با سؤالاتی مانند: (احساس می‌کنم برای تحصیل در دانشگاه و انجام تکالیف درسی آنگونه که انتظارش را داشتم، به قدر کافی زرنگ و باهوش نیستم. با توجه به تلاشی که برای درس خواندن می‌کنم، نتایج مناسبی نمی‌گیرم) سازگاری تحصیلی را می‌سنجد. نمره آزمودنی در این مقیاس بین ۲۴ تا ۱۶۸ قرار می‌گیرد که نمرات بالاتر نشانگر سازگاری بیشتر است. روایی پرسشنامه سازگاری تحصیلی توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است (زارعی، میرهاشمی و شریفی، ۱۳۹۱). در مطالعه بیکر و سریاک ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس سازگاری تحصیلی بالاتر از ۰/۸۰ بود. در پژوهش میکایلی (۱۳۸۹) که در بین دانشجویان دانشگاه ارومیه انجام شده بود این ضریب مساوی ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش زارعی، میرهاشمی و شریفی (۱۳۹۱) نیز آلفای محاسبه شده مساوی ۰/۸۳۴ بوده است. همچنین در این پژوهش نیز مقیاس پایایی محاسبه شده با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۱۷ بدست آمد. همچنین جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS و آزمون آنالیز کواریانس استفاده شد.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی

جلسات	محتوای جلسه	اهداف
جلسه اول	آشنایی با برنامه و معارفه اعضای گروه	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و با پژوهشگر، تبیین هدف، قوانین و چارچوب گروه و بیان کلیاتی از دوره
جلسه دوم	آشنایی با دل‌بستگی به مدرسه	معرفی دل‌بستگی به مدرسه، احساس دل‌بستگی، انواع سبک دل‌بستگی
جلسه سوم	آشنایی با دل‌بستگی به مدرسه	مراحل شکل‌گیری دل‌بستگی، نظریه‌های دل‌بستگی به مدرسه، عوامل مؤثر بر دل‌بستگی به مدرسه
جلسه چهارم	آشنایی با تاب‌آوری تحصیلی	معرفی تاب‌آوری تحصیلی و عوامل و ویژگی‌های مشترک افراد تاب‌آور
جلسه پنجم	آشنایی با تاب‌آوری تحصیلی	ارائه عوامل مؤثر در ظرفیت تاب‌آوری تحصیلی و نقش عوامل محافظت‌کننده و خطر ساز در برنامه‌های تاب‌آوری
جلسه ششم	آشنایی با خودپنداره تحصیلی	تعریف خودپنداره تحصیلی، بررسی نقش اسناد در خودپنداره

جلسه هفتم	آشنایی با خودپنداره تحصیلی	آموزش مدل خودپنداره تحصیلی شاولسون
جلسه هشتم	آشنایی با درگیری تحصیلی	آشنایی با مفهوم درگیری تحصیلی و انواع آن
جلسه نهم	آشنایی با درگیری تحصیلی	بررسی هیجان، تنظیم هیجانی و درگیری شناختی و رفتاری
جلسه دهم	جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون‌ها	جمع‌بندی و ارزشیابی

یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد سنی شرکت کنندگان مطالعه حاضر برابر با ۱۶/۴۴ و ۰/۶۹۱ بود.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار سازگاری تحصیلی به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل

آزمون	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
پیش‌آزمون	آزمایش	۹۴/۵۵	۹/۳۰
	کنترل	۹۷/۲۰	۱۱/۶۶
پس‌آزمون	آزمایش	۱۳۶/۵۵	۱۵/۶۲
	کنترل	۹۴/۳۰	۱۲/۴۱
پیگیری	آزمایش	۱۳۱/۵۳	۱۴/۹۶
	کنترل	۹۵/۲۱	۱۱/۹۸

در جدول ۲ شاخص‌های آماری سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان در نمونه مورد بررسی آمده است. همانطور که نتایج جدول ۱-۴ نشان می‌دهد در پیش‌آزمون سازگاری تحصیلی میانگین گروه‌ها نزدیک به هم می‌باشد اما در پس‌آزمون در گروه آزمایش افزایش محسوسی مشاهده می‌شود که در تحلیل کوواریانس به بررسی معنی داری این تفاوت پرداخته خواهد شد. در جداول ۳ و ۴ پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس یک متغیره ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون کولموگراف-اسمیرنوف برای بررسی فرض برابری داده‌ها

مراحل	آماره	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	۰/۰۶۸	۰/۲۰۰
پس‌آزمون	۰/۱۰۵	۰/۱۹۲
پیگیری	۰/۱۲۰	۰/۰۸۷

براساس نتایج جدول ۳ مقدار Z بدست آمده از لحاظ آماری معنی‌دار نیست ($P > 0.05$)؛ بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید می‌گردد.

یکی دیگر از پیش فرض‌های استفاده از تحلیل کوواریانس، همگنی واریانس خطای گروه‌های مورد مطالعه است، برای بررسی این پیش فرض از آزمون لون استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس‌های خطا

مراحل	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
پیش‌آزمون	۱/۵۳۴	۱	۷۸	۰/۲۱۹
پس‌آزمون	۰/۰۵۸	۱	۷۸	۰/۸۱۱
پیگیری	۰/۰۲۹	۱	۷۸	۰/۸۶۵

همانطور که نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، مقادیر F به دست آمده برای متغیر سازگاری تحصیلی در سه بار آزمون با درجات آزادی (۱ و ۷۸) $(DF = 78)$ معنادار نیست ($P > 0.05$). در نتیجه تفاوت معنی‌داری بین واریانس خطای گروه‌ها وجود ندارد و بنابراین فرض همگنی واریانس‌های خطا رعایت شده است و می‌توان آزمون تحلیل واریانس آمیخته استفاده کرد.

در جدول ۵ نتایج آزمون ام‌باکس جهت بررسی فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده متغیر وابسته در بین گروه‌ها، ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون ام‌باکس جهت بررسی فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس

F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
۱۹/۰۱۱	۶	۴۴۰۸۰/۳۰۲	۰/۰۵۸

همانگونه که در جدول ۵ نشان داده شده، مقدار F به دست آمده برای متغیر سازگاری تحصیلی با درجات آزادی (۶ و ۴۴۰۸۰/۳۰۲) در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست، از این رو می‌توان گفت که در متغیر وابسته پژوهش، فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده، رعایت شده است.

جدول ۶. تحلیل واریانس بین گروهی

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذورات
زمان و گروه	۱۵۹۰۰/۱۵۶	۱	۱۵۹۰۰/۱۵۶	۲۶۸/۱۳۷	۰/۰۰۱	۰/۷۷۵
گروه	۱۱۶۱۱/۰۵۶	۱	۱۱۶۱۱/۰۵۶	۱۹۵/۸۰۷	۰/۰۰۱	۰/۷۱۵
خطا	۴۶۲۵/۲۸۷	۱	۵۹/۲۹۹			

با توجه به نتایج جدول شماره ۶، اثر گروه (۲۶۸/۱۳۷) و اثر تعامل زمان و گروه (۱۹۵/۸۰۷) در متغیر سازگاری تحصیلی، در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار شده است. در جدول ۷ نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه میانگین‌ها آورده شده است.

جدول ۷. آزمون بنفرونی برای مقایسه میانگین‌ها

زمان	اختلاف میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معنی داری
۲	* -۱۹/۵۵۰	۱/۳۳۹	۰/۰۰۱
۳	* -۱۷/۰۳۷	۱/۲۱۸	۰/۰۰۱
۳	* ۲/۵۱۳	۰/۶۶۱	۰/۰۰۱

بررسی میانگین‌ها در جدول شماره ۷ نشان می‌دهد که تفاوت بین میانگین‌های متغیر سازگاری تحصیلی در زمان اول (پیش‌آزمون) با زمان دوم (پس‌آزمون) و زمان سوم (پیگیری) و همچنین زمان دوم (پس‌آزمون) با زمان سوم (پیگیری) در سطح (۰/۰۰۱) معنی دار است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دل‌بستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی انجام گردید. نتایج حاصل از اجرای تحلیل کوواریانس تک متغیره حاکی از رد فرضیه صفر و در نتیجه معنی دار بودن اثر پیش‌آزمون بر روی متغیر وابسته و با توجه به ضریب F محاسبه شد که بین میانگین‌های تعدیل شده نمرات سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان سردشت بر حسب عضویت گروهی (گروه آزمایش و گروه کنترل) در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد بنابراین مدل نهایی استفاده شده در دانش‌آموزان آموزش دیده (گروه آزمایش) در پس‌آزمون تأثیر داشته است؛ که نتیجه می‌شود بسته آموزشی تاب‌آوری

تحصیلی، دل‌بستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی اثربخش بوده است. سازگاری تحصیلی ناظر به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی است که مدرسه و دانشگاه به‌منزله نهاد اجتماعی فراروی آن‌ها قرار می‌دهد (پورپاریزی، توحیدی و خضری مقدم، ۱۳۹۷). تاب‌آوری تحصیلی بعنوان یکی از عوامل مؤثر بر سازگاری تحصیل در تحقیقات متعددی به آن اشاره شده است (اصلان و کوسیر، ۲۰۲۱؛ چیکریکچی و ارزن، ۲۰۲۰؛ اصلان، ۲۰۲۰؛ گیلهم، برونواسر و فریرس، ۲۰۱۸، روجاس، ۲۰۱۵ و پنگ، لی، زو، میاو، چن، یو، لیو و وانگ، ۲۰۱۴؛ محمدی شمیرانی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین نتایج صدوقی (۱۳۹۷) نشان داد که از طریق تدوین برنامه‌های مناسب در آموزش و اجرای راهکارهای تقویت خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی و ایجاد محیط تسهیل‌کننده آن‌ها می‌توان به افزایش میزان سازگاری تحصیلی کمک نمود که منطبق با نتایج این تحقیق است.

در تبیین یافته بالا می‌توان گفت از یک طرف، داشتن مهارت‌های ارتباطی مؤثر (از مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی) در دانش‌آموزان موجب ایجاد و ادامه روابط صحیح و رضایت‌بخش با همسالان، هم‌کلاسی‌ها و معلمان می‌شود و این نوع روابط، به تدریج دل‌بستگی‌های خاصی را در دانش‌آموزان نسبت به معلم، هم‌کلاسی‌ها، کارکنان مدرسه و محیط آن و حتی فعالیت‌های انجام شده و روزانه در آن، به وجود می‌آورد و آن‌ها به آن افراد خاص و در کل مدرسه‌ای که در آن تحصیل می‌کنند، احساس تعلق و سازگاری خواهند کرد. از طرف دیگر، دانش‌آموزان با مثبت‌نگری و امیدواری نسبت به تحصیل و نتایج فعالیت‌های خود، جهت‌گیری نسبت به آینده‌ای روشن و تلاش برای موفقیت و رسیدن به اهداف در آینده، مستقیماً موجب درگیری بیشتر در زمینه تحصیلی و در نتیجه سازگاری تحصیلی می‌شود.

همچنین بخش دیگری از یافته‌ها حاکی از آن بود دل‌بستگی به مدرسه و خودپنداره تحصیلی نقش مؤثری در سازگاری تحصیلی دارد که نتایج بدست آمده به نظر محقق منطقی به نظر می‌رسد. نتایج بدست آمده همسو با تحقیقات نگ، چاهین، لتینگ و هوارد (۲۰۱۹)، خلف (۲۰۱۴)، هیتون (۲۰۱۳)، کاترین ارنز، میل، فارانسیز، ایزابل و مارتین (۲۰۲۰)، مارش و کراون (۲۰۰۶)، عزیزیان کهن، دهقانی و مومنی‌فر (۱۴۰۰)، موسوی و بدری (۱۳۹۵)، رئیسون، محمدی، عبدالرزاق‌نژاد و شریف‌زاده (۱۳۹۳)

می‌باشد. پژوهشی دیگر یافته‌های اسفندیاری (۱۳۹۵) اهمیت راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی را در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی خاطر نشان می‌سازند. نتایج بیگلر باهر (۱۳۹۵) نشان داد سازگاری تحصیلی براساس تاکیدهای هدف پیشرفت والدین و معلمان، پیوند با مدرسه و تنظیم هیجانی پیش‌بینی می‌شود که همسو با یافته‌های این پژوهش می‌باشند. همچنین گرین، لیم، مارتین، کولمار، مارش و مکمل نرنی^۱ (۲۰۱۲) نشان دادند انگیزه تحصیلی و خودپنداره بطور مثبت نگرش نسبت به مدرسه را پیش‌بینی کرد، نگرش نسبت به مدرسه، بطور مثبت مشارکت در کلاس و تکمیل تکالیف را و منع غیبت را بطور منفی پیش‌بینی کرده است که مؤند یافته‌های این تحقیق بودند. در تبیین یافته‌های بدست آمد می‌توان به دیدگاه برن^۲ (۱۹۹۶ نقل از عباسی، ۱۳۹۸) اشاره کرد که معتقد است خودپنداره شامل توصیف و ارزیابی توانایی‌های تحصیلی ادراک شده فرد است. می‌توان گفت خودپنداره تحصیلی باورهای کلی خودارزش‌گذاری همبسته با کفایت شده تحصیلی فرد است. همچنین پژوهش‌ها نشان داده است که نوجوانانی که برای خود ارزش و اعتبار بیشتری قائل هستند در رویارویی با دیگران موفق‌ترند و اگر خود را فردی ضعیف بدانند، خیلی زود دست از تلاش برمی‌دارند و به نظر می‌رسد که خوب بودن در مدرسه خودپنداره‌های مثبت دانش‌آموزان را پرورش می‌دهد و داشتن خودپنداره‌ی مثبت نیز به کارکرد بهتر در فعالیت‌های آموزشی می‌انجامد (علی اکبری، ۱۳۹۷). در تبیینی دیگر می‌توان به یافته‌های وترز، جرمایجز، کولپین و ورشورن (۲۰۱۱) اشاره کرد که به این نتیجه رسیدند که مفهوم خودپنداره تحصیلی بر سازگاری تحصیلی مؤثر است. هر چه مفهوم خود، مثبت‌تر باشد میزان سازگاری تحصیلی و موفقیت تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. همچنین می‌توان به دیدگاه در مدل مفهومی یادگیری زینس و همکاران^۳ (۲۰۰۷) اشاره کرد که معتقد است محیط‌های یادگیری گرم و صمیمانه که در آن ارتباط عاطفی گرم و همدلان‌های بین دانش‌آموزان با همدیگر و با معلمان وجود دارد، منجر به تقویت و پرورش توانش‌های عاطفی اجتماعی مانند همدلی و برقراری روابط اجتماعی مطلوب با دیگران، شناسایی عواطف خود و دیگران و افزایش و تسهیل انگیزه‌ها، افزایش و پرورش هدف‌گزینی، دخالت

1. Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh & McInerney

2. Byrne

3. Zins, Payton, Weissberg & Brien

مثبت و سازنده و رضایت از آمدن به مدرسه در دانش‌آموزان می‌گردد. این دو متغیر یعنی توانش‌های عاطفی اجتماعی و تسهیل‌انگیزه‌ها و هدف‌گزینی، سبب دلبستگی به مدرسه و سازگاری تحصیلی می‌شوند.

همچنین نتایج بدست آمده حاکی از اثربخشی آموزش درگیری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی بود درگیری تحصیلی به معنای تمایل به مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های روزانه مدرسه از قبیل شرکت در کلاس‌ها، انجام تکالیف کلاسی و دنبال کردن دستورات معلم می‌باشد (هاگس و کائو^۱، ۲۰۱۸). در این زمینه اشلکتی (۲۰۰۵؛ نقل از خدایاری‌فرد و عابدینی، ۱۳۹۱) معتقد است درگیرشدن دانش‌آموز در تکالیف تحصیلی به این معناست که اولاً تکلیف توجه دانش‌آموز را جلب کرده و تحت فرمان خود در می‌آورد، ثانیاً به دلیل جلب‌شدن توجه دانش‌آموز، او انرژی خود را برای انجام و اتمام آن تکلیف بسیج کرده و تا پایان آن تکلیف همچنان انرژی خود را حفظ می‌کند، به طوری که متناسب با ملزومات آن تکلیف باشد. نتایج بدست آمده همسو با یافته‌های مارکوس، راسل، والتینا، مولین، آلن (۲۰۲۰)، لاریجسن، سونینس و ویرشویرن (۲۰۱۸) کرونبورگ و کونجو – آرایا (۲۰۱۸)، پیکادو، پیناتو و سیلوا (۲۰۱۷)، ویورل، کودروتا و ویورل دراگوس (۲۰۱۵)، وانگ و پک (۲۰۱۳)، ویگا و همکاران (۲۰۱۲)، سایمون، مورتون و چن (۲۰۰۹)، لد و دانیلا (۲۰۰۹)، فردریکس، بلومنفیلد و پاریس (۲۰۰۴) و غلام‌پور، پورشافعی و قرآنی سیرجانی (۱۳۹۸) می‌باشد. در همین راستا میر و ترنر (۲۰۱۲؛ نقل از رضایی، ۱۳۹۷) تأکید می‌کنند که درگیر کردن دانش‌آموزان در یادگیری نیاز به تجارب هیجانی مثبت که جو کلاسی‌ای که روابط و تعاملات معلم/دانش‌آموز را پایه‌ریزی می‌کند در آن نقش مهمی ایفا می‌کند. در پژوهشی دیگر پائولسن، برو و موربرگ (۲۰۰۶) بیان می‌کنند که روابط حمایت‌گراانه با معلمان باعث افزایش رفتار اجتماعی و درگیری در مدرسه می‌شود. در تبیین یافته بالا می‌توان گفت همانگونه که پاجارس و شانک (۲۰۰۲) بیان کرده‌اند اگر منابع حمایتی در محیط وجود داشته باشد، تاب‌آوری تحصیلی در افراد افزایش خواهد یافت و افزایش تاب‌آوری به نوبه خود بر مؤلفه‌هایی نظیر درگیری فعالانه در

¹. Hughes & Cao

دوران تحصیل افراد تأثیر بسزایی خواهد داشت. از طرف دیگر، درگیری تحصیلی نیز اثر معنی‌دار و مستقیمی بر دلبستگی به مدرسه دانش‌آموزان دارد.

در تبیین نتایج حاصله می‌توان گفت زمانی دانش‌آموزان در تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی بیشتر درگیر می‌شوند که تکالیف برایشان معنا و ارزش ذاتی و درونی داشته باشد؛ به عبارت دیگر، آن‌ها فکر می‌کنند اگر در فعالیت‌های مربوط به انجام‌دادن آن تکالیف شرکت کنند، ارزش‌هایشان جامه‌ی عمل خواهد پوشید. از این‌رو مربیان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید تکالیف درسی را طوری طراحی کنند که مبتنی بر انگیزه‌ها و ارزش‌های دانش‌آموزان باشند. زمانی که تکالیف برای دانش‌آموزان معنادار و در راستای ارزش‌های آنان باشند، از انجام آن‌ها لذت می‌برند و هرچه را که معلم، والدین و اجتماع از آنان انتظار دارند یاد بگیرند، یاد می‌گیرند. در تبیینی دیگر می‌توان گفت دانش‌آموزانی که انتظار موفقیت دارند با نگرش مثبتی؛ به تلاش بیشتر می‌پردازند و این امر باعث می‌شود که آن‌ها عملاً هم موفق گردند. از طرفی دانش‌آموزانی که انتظار شکست دارند، به علت خود پنداره منفی و انتظار شکست، به کوشش چندانی مبادرت نورزند و در نتیجه با ناکامی ناشی از شکست مواجه می‌شوند، لذا می‌توان گفت خودپنداره تحصیلی یک اصل روان‌شناختی است که دیگر ویژگی‌های شخصیتی، مانند شناخت اجتماعی، سازگاری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه و موضوعات درسی را تحت کنترل دارد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌گردد وزارت آموزش و پرورش، مسئولان و نهادهای مرتبط ملزومات تاب‌آوری تحصیلی و دلبستگی به مدرسه و سوق دادن دانش‌آموزان جهت تقویت خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی را فراهم نمایند تا بدین طریق سازگاری تحصیلی را در آنان افزایش دهند. از جمله محدودیت‌های تحقیق، این است که جامعه‌ی آماری مورد بررسی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان سردشت بودند. مطالب و متغیرهای مستقل که در طی ۱۰ جلسه باید آموزش داده می‌شد زیاد بود که به دلیل تکرر متغیرهای مستقل و حوصله شرکت‌کنندگان، امکان افزایش جلسات میسر نبود. همچنین شیوه این پژوهش خودگزارش‌دهی بوده و در این روش، امکان پاسخ دادن و تاثیرگذاری از طریق خلق و خوی و نگرش پاسخ‌دهندگان وجود دارد. لذا ضروری است در تعمیم نتایج این پژوهش به سایر شرایط، دوره‌های تحصیلی و شهرها جانب احتیاط رعایت گردد. لذا پیشنهاد می‌

گردد که پژوهش‌هایی از این نوع روی دانش‌آموزان دیگر شهرها و دوره‌های تحصیلی مختلف نیز انجام پذیرد تا قابلیت تعمیم‌پذیری بیشتری داشته باشد.

منابع

اسفندیاری، شهریار. (۱۳۹۵). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه رازی، دانشکده علوم اجتماعی.

بشرپور، سجاد؛ عیسی‌زادگان، علی؛ زاهد، عادل و احمدیان، لیلا. (۱۳۹۲). مقایسه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری و عادی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۵(۲)، ۶۴-۴۷.

بیگلرباهر، پری‌ناز. (۱۳۹۵). بررسی پیش‌بینی سازگاری تحصیلی براساس تاکیدهای هدف پیشرفت والدین و معلمان، پیوند با مدرسه و تنظیم هیجانی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.

پورپاریزی، معصومه، توحیدی، افسانه و خضری مقدم، نوشیروان. (۱۳۹۷). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی با پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان کرمان. پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۴(۳)، ۲۹-۴۴.

خدایاری‌فرد، محمد و عابدینی، یاسمین. (۱۳۹۱). مشکلات سلامتی نوجوانان و جوانان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

رمضانی، محسن. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه شهرستان بیرجند. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند.

رئیسون، محمدرضا؛ محمدی، یحیی؛ عبدالرزاق نژاد، مهدی و شریفزاده، غلامرضا. (۱۳۹۳). بررسی رابطه خودپنداره و عزت‌نفس با موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی شهر قاین

- در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱. مراقبت های نوین، فصلنامه علمی پژوهشی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، ۱۱(۳)، ۲۳۶-۲۴۲.
- زارعی، حیدر علی؛ میرهاشمی، مالک و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۱). ارتباط سبک‌های تفکر با سازگاری تحصیلی در دانشجویان پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۳)، ۱۶۰-۱۶۶.
- سعیدی، بشری. (۱۳۹۶). پیش بینی رفتارهای مشکل آفرین نوجوانان براساس هویت و پیوند مدرسه. پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- سلطانی نژاد، مهرانه؛ آسیابی، مینا؛ ادهمی، بیانه و توانایی یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، شماره ۳۱، سال پنجم، بهار ۱۳۹۲، ۳۴-۱۷.
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ دادجویی، رباب و سیداسماعیلی قمی، نسترن. (۱۳۹۹). نقش اشتیاق شغلی و رضایت شغلی معلمان در پیش‌بینی پیوند با مدرسه‌ی دانش‌آموزان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۷(۴۰)، ۳۳-۲۰.
- صدوقی، مجید (۱۳۹۷). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۲)، ۷-۱۴.
- عباسی، زهرا. (۱۳۹۸). رابطه‌ی نگرش والدین به تربیت جنسی و خودکارآمدی فرزندان با میانجی‌گری خودپنداره. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور گرمسار.
- عزیزیان کهن، نسرين؛ دهقانی، ماهرخ و مومنی فر، فهیمه. (۱۴۰۰). تأثیر خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش مشارکت ورزشی در بین دانش‌آموزان. روان‌شناسی مدرسه، ۱۰(۱)، ۱۶۷-۱۸۶.
- علی اکبری، مهناز. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن آگاهی بر کمرویی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران جنوب.

عنایتی، بهمن. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر عزت نفس با تأکید بر خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره ابتدایی شهرستان مهاباد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد.

غلام‌پور، میثم؛ پورشافعی، هادی و قرآنی سیرجانی، سیما. (۱۳۹۸). رابطه خوش‌بینی و درگیری تحصیلی با نقش میانجی‌گری امید به آینده دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۵)، ۷۹-۸۸.

قاضی طباطبائی، محمود؛ حجازی، الهه و علی‌رضایی، شریف. (۱۳۸۹). آزمون تئوری‌های مساله اجتماعی بیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. مجله بررسی مسائل اجتماعی ایران. ۱۱۳-۱۳۸، (۲)۱.

محمدی شمیرانی، سمانه؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ درتاج، فریبرز؛ ابراهیمی قوام، صغری و فلسفی نژاد، محمدرضا. (۱۳۹۹). اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری مبتنی بر بازی بر سازگاری اجتماعی کودکان. تحقیقات علوم رفتاری، ۱۸ (۲)، ۲۱۳-۲۲۶.

موسوی، فرانک و بدری، عمران. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین آگاهی‌های فراشناختی با خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال هفتم، شماره ۱ (۲۵)، ۱۹۰-۱۷۷.

میرزاییگی، احمد؛ بختیارپور، سعید؛ افتخار صعادی، زهرا؛ مکوندی، بهنام و پاشا، رضا. (۱۳۹۷). مقایسه سرزندگی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲ (ویژه‌نامه)، ۱۰۸۵-۱۱۰۴.

میکائیلی منیع، فرزانه. (۱۳۸۹). رابطه سبک‌های هویت، تعهد هویت و جنسیت با سازگاری دانشجویان با دانشگاه. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی، ۶ (۳)، ۷۴-۵۱.

همتی، رضا و غفاری، مسعود. (۱۳۹۵). تحلیل چند سطحی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مقطع متوسطه مناطق کمتر توسعه یافته شهرستان مبارکه). رویکردهای نوین آموزشی، ۱۱ (۲)، ۲۴، ۱۰۶-۷۸.

- Alva, S. (1991). Academic invulnerability among mexican-american students: the importance of protective and resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 18-34.
- Aslan, M. (2020). Survey data showing the influences of school attachment among secondary school students in Albania, 1. DOI:10.17632/rv3dtj7bgg.2.
- Aslan, M. and Kosir, S. (2021). Survey data showing the influences of school attachment among secondary school students in Albania. *Data in Brief*, Volume 35, April 2021, 106949. doi.org/10.1016/j.dib.2021.106949.
- Baker, R. E., & Siryk, B. (1999). *Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Cabrera N, Padilla A. (2013). Entering and succeeding in the culture of college. *J Behav Sci*; 26, (2):152-7. 3.
- Çıkrıkçı, Ö. Erzen, E. (2020). Academic Procrastination, School Attachment, and Life Satisfaction: A Mediation Model. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther*; 38, 225–242.
- Eith, C. A. (2005). *Delinquency, Schools, and the Social Bond*. New York: LFB Scholarly Publishing LLC
- Foster, T. A. (2013). An exploration of academic resilience among rural students living in poverty. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, Piedmont College.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gillham, J. E., Brunwasser, S. M., & Freres, D. R. (2018). Preventing depression in early adolescence: The Penn Resiliency Program. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents*. (pp. 309–322). New York, NY: Guilford Press.
- Green, J., Liem, G. A., Martin, A.J., Colmar, S., Marsh, H.W. & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35(5), 111-122.

- Heaton, D. (2013). Resilience and resistance in academically successful Latino students. Phd thesis, Utah State University <http://digitalcommons.usu.edu/etd/1490/>.
- 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.
- Jimerson, R. Shane; C, Emily; G, L. J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *Journal of school health*, 72(4), 138-146.
- Katrin Arens, A. Malte, J., Franzis, P., Isabelle, S. and Martin, B. (2020). The Structure of Academic Self-Concept: A Methodological Review and Empirical Illustration of Central Models. *Review of Educational Research*, 91(1), 34-72.
- Khalaf, M. A. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in Egyptian context. *US-China Education Review*, 4 (3), 202-210.
- Kronborg, L., Cornejo-Araya, CA. (2018). Gifted educational provisions for gifted and highly able students in Victorian schools, Australia. *Universitas Psychologica*, 5, 17(5), 1-4.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eight grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190–206.
- Lavrijsen, J., Soenens, B., Verschueren, K. (2018). Perfectionism, school burnout and engagement: a comparison of gifted and non-gifted students. In 16th conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA), Date: 2018/09/12-2018/09/15, Location: Ghent, Belgium 2018.
- Liu, W.C., & Wang, C.K.J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore Secondary School. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.
- Markus, P., Rossell, S., Valentina, T., Maureen, M. and Alan, H. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104114
- Marsh, H. W. (1992). Self-Description Questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multipledimensions of late adolescent self-concept. A test manual and research monograph. Macarthur, New South Wales, Australia: University of West Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure

- and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133–163.
- McBrien, J., Dooley, K., & Birman, D. (2017). Cultural and academic adjustment of refugee youth: Introduction to the special issue. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 104-108.
- Ng, R., Chahine, S., Lanting, B., & Howard, J. (2019). Unpacking the Literature on Stress and Resiliency: A Narrative Review Focused on Learners in the Operating Room. *Journal of Surgical Education*, 76 (2), 343-353.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). The development of academic self-efficacy, In A. Wig-field & J. Eccles (Eds). *Development of achievement motivation* (pp.15-31). San Diego: Academic press.
- Paulsen, E., Bru, E., & Murberg, T. A. (2006). Passive students in junior high school: The associations with shyness, perceived competence and social support. *Social Psychology of Education*, 9(1), 67-81.
- Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., Liu, B., & Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical students. *Personality and Individual Differences*, 61–62, 47-51.
- Picado, L., Pinto, AM., & Silva, A. I. (2018). The role of early maladaptive schemas in the explanation of burnout and engagement. In *Boletim de Psicologia da Associação de Psicologia de São Paulo. International Education and Research Journal*, 3(10), 84-93.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). School completion. In G. Bear and K. Minke (Eds). *Children's needs: Development, prevention, and intervention* (pp.147-169). Washington DC: National Association of School Psychologist.
- Rojas, LF. (2015). Factor affecting academic resilience in middle school student: A case study. *Gist Educ Learn Res J*; 11, 63-78.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41, 3-25.
- Valka, S. (2015). Management of International students, *Academic Adjustment: Challenges and Solutions. European Scientific Journal*, ESJ, 11(6). Retrieved from <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/5219>
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Student engagement in school: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.), *Da exclusão à excelência: caminhos organizacionais para a qualidade da educação* [From exclusion to excellence: organizational paths to

- quality of education]. Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. Pp. 117-123.
- Viorel, MIH, Codruta, MIH & viorel, D. (2015). Achievement Goals and Behavioral and Emotional Engagement as Precursors of Academic Adjusting. International conference Education, Reflection, Development, ERD 2015, 4-3 July 2015, Cluj-Napoca, Romania.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 45, 633-662.
- Wang, M. T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49, 1266–1276.
- Wouters, S., Germeijs, V., Colpin, H., & Verschueren, K. (2011). Academic self-concept in high school: Predictors and effects on adjustment in higher education. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(6), 586-594.
- Zahari, I. and Fin, L.S. (2017). A Priori Model of Self-Concept: The Effects of Students' Experiences in School. *British Journal of Arts and Social Sciences*. 12(I), 201-191.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In K. M. Minke & G. C. Bear (Eds.), *Science of emotional intelligence: known and unknown* (376-395). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.