



فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی

مدل یابی ساختاری بهزیستی تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی و سبک تفکر با نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی دختران نوجوان در ایام شیوع کووید-۱۹

دانشجوی دکتری گروه مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران
استادیار گروه مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
استادیار گروه مشاوره، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

شهرین شاکری ^{id}
ابوالفضل کرمی* ^{id} f
مهشید ایزدی ^{id}
افسانه قنبری پناه ^{id}

دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۰۴ | پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۹ | ایمیل نویسنده مسئول: abolfazlkarami1@gmail.com

چکیده

هدف: مطالعه رابطه بین بهزیستی تحصیلی با دو متغیر مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های تفکر با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی، هدف پژوهش حاضر بود که هم‌زمان با شرایط قرنطینه خانگی و اجرای آموزش‌های مجازی در مدارس، اجرا شد. روش پژوهش: حجم نمونه ۳۷۳ نفر بود که از جامعه آماری دختران نوجوانان مدارس متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی تومینین - سوینی (۲۰۱۲)، مهارت‌های ارتباطی کوئیندام (۲۰۰۴)، سبک‌های تفکر استرنبرگ و واگنر - فرم کوتاه (۱۹۹۲) و درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) جمع‌آوری شد. تحلیل داده‌ها از طریق روش مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام گرفت. یافته‌ها: یافته‌ها حاکی از آن بود که اثر استاندارد مسیر مستقیم مهارت‌های ارتباطی ($\beta=0/167, P=0/05$) و سبک‌های تفکر شامل دسته اول ($\beta=0/004, P>0/05$)، دسته دوم ($\beta=0/13, P=0/05$) و همین‌طور دسته سوم ($\beta=0/037, P>0/05$) بر بهزیستی تحصیلی معنی‌دار نبود، اما اثر استاندارد مسیر غیرمستقیم مهارت‌های ارتباطی ($\beta=0/199, P=0/05$) و سبک‌های تفکر دسته اول ($\beta=0/317, P=0/05$) و دوم ($\beta=0/176, P=0/05$) با نقش میانجی درگیری تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی معنی‌دار بود. لیکن، این اثر در خصوص دسته سوم سبک‌های تفکر ($P>0/05$)، $\beta=0/103$) معنی‌دار نگردید. نتیجه‌گیری: مدل آزمون شده، از برازش مناسب برای تبیین بهزیستی تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی و سبک تفکر با واسطه‌گری درگیری تحصیلی در دختران نوجوان برخوردار است.

کلیدواژه‌ها: بهزیستی تحصیلی، مهارت‌های ارتباطی، سبک تفکر، درگیری تحصیلی، کووید-۱۹

فصلنامه علمی پژوهشی خانواده‌درمانی کاربردی

شاپا (الکترونیکی) ۲۴۳۰-۲۷۱۷
<http://Aftj.ir>

دوره ۲ | شماره ۵ | پیاپی ۹ | ۳۲۸-۳۵۳
زمستان ۱۴۰۰

(مجموعه مقالات کووید-۱۹)

نوع مقاله: پژوهشی

به این مقاله به شکل زیر استناد کنید:

درون متن:

(شاکری، کرمی، ایزدی و قنبری پناه، ۱۴۰۰)

در فهرست منابع:

شاکری، شهرین، کرمی، ابوالفضل، ایزدی، مهشید، و قنبری پناه، افسانه. (۱۴۰۰). مدل یابی ساختاری بهزیستی تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی و سبک تفکر با نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی دختران نوجوان در ایام شیوع کووید-۱۹. فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی، ۲(۵ پیاپی ۹): ۳۲۸-۳۵۳

مقدمه

مدرسه خانه دوم دانش آموزان است؛ یک دانش آموز حداقل یک چهارم زندگی روزانه خود را در طول سال تحصیلی در مدرسه می‌گذراند؛ از دیدگاه خانواده، مدرسه مکان امنی برای فرزندانشان تلقی می‌شود و بخش مهمی از آموزش عالی به تربیت معلمان و پژوهش در حوزه نیازهای مدرسه اهتمام دارد (جونز، پورتلا و تاناسولیس، ۲۰۱۷)؛ در همین راستا، بهزیستی تحصیلی دانش آموزان نیز امری مهم تلقی می‌شود تا بازدهی لازم در راستای رشد و نمو نسل آینده حاصل شود. به لحاظ تاریخی، مفهوم بهزیستی تحصیلی با هدف پیوند کارکردهای عاطفی و تحصیلی، بهسازی رابطه فراگیرنده مدرسه و ایجاد تغییرات موازی پیشرونده در فرد و مدرسه، توسط تومینین سوینی، سلملا آرو، نیمپویرتا (۲۰۱۲). در جامعه دانش آموزان دبیرستانی، توسعه یافت. با توجه به نقش مرکزی مدرسه در زندگی نوجوانان و اهمیت پیشرفت تحصیلی در کارکردهای اجتماعی عاطفی نوجوانان، بهزیستی این گروه سنی در ارتباط با بافت مدرسه و شرایط آموزشی قابل تعریف است. در دسامبر سال ۲۰۱۹، دانشمندان یک ویروس جدید را شناسایی کردند که در سطح جهان در حال افزایش است. سازمان بهداشت جهانی (۲۰۲۰) شیوع بیماری کوید ۱۹ را اضطراب بهداشت عمومی با نگرانی بین المللی تعیین کرد. شیوع ویروس کرونا ضعفهای سیستم ما را در ابعاد مختلف مالی، فنی و فرهنگی اثبات و تشدید کرد. وضعیت مربوط به بیماری همه گیر کوید ۱۹، باعث بسته شدن مدارس و دانشگاهها در بسیاری از کشورها شد. در مبارزه با بیماری کرونا و ویروس، برخی از کشورها از جمله کشور ایران آموزش از راه دور را جایگزین آموزش سنتی کردند، که مزایا و معایبی برای نظام آموزشی و خانوادهها داشت؛ از جمله: الف) ناگهانی بودن آن: آموزش مجازی به دلیل نیاز غیرقابل پیشبینی در مدارس بدون آمادگی قبلی به کار گرفته شد (رانگیوی و سیماتی کومار ۲۰۲۰). ب) تحمیلی بودن آن: در بسیاری از کشورها به عنوان یک اقدام برجسته ملی اقدامات دراکونی تحمیل شده است (تیلور و همکاران ۲۰۲۰). با توجه به نوظهور بودن آموزش مجازی در نظام آموزش و پرورش کشورمان، مطالعات بسیار محدودی در این زمینه صورت گرفته است؛ بنابراین، انجام پژوهش در زمینه ی شناسایی چالشهایی که خانوادهها در آموزش مجازی با آن مواجه هستند (ملیحه مصیبی اردکانی ۱۴۰۰).
سازه ی بهزیستی تحصیلی از چهار بعد مرتبط با مدرسه تشکیل شده است: (۱) ارزش مدرسه، (۲) فرسودگی نسبت به مدرسه، (۳) رضایت تحصیلی و (۴) درآمیزی با کار مدرسه یا مشارکت در امور مدرسه. در ارتباط با بهزیستی تحصیلی متغیرهای مختلفی مورد توجه قرار گرفته اند: جرأت‌ورزی (قدم پور، رادمهر و یوسف وند، ۱۳۹۷)؛ روابط میان فردی (کیورو و همکاران، ۲۰۲۰)؛ خوش بینی تحصیلی (اعتماد دانش آموز به معلمان، تاکید تحصیلی دانش آموزان و احساس هویت دانش آموز نسبت به مدرسه) و سرزندگی تحصیلی (مکتبی، فرامرزی و فرزادی، ۱۳۹۶)؛ سبک‌های تفکر، جهت گیری هدف (بولوس، ۲۰۱۶)؛ مشارکت شفاهی و توجه غیرکلامی (فری میر و هوزر، ۲۰۱۶). از میان این متغیرها، ارتباط متغیرهای زیر با بهزیستی مورد توجه پژوهش حاضر قرار گرفته است: مهارت‌های ارتباطی، سبک‌های تفکر و درگیری تحصیلی. مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی در زندگی روزمره، دارای بیشترین پیوند با رفتارهای بین فردی هستند (شیومی و دیگران، ۲۰۰۰). از دیدگاه رابینسون، سگال و اسمیت (۲۰۱۹)، ارتباط مؤثر بیشتر از صرفاً یک گفتگوی ادامه دار است بلکه فهم کامل احساسات و عواطف شخصی است که تلاش می‌کند خود را به تصویر بکشد. ون دیک (۲۰۱۴) معتقد است برخورداری از مهارت‌های ارتباطی مطلوب و توانایی ابراز خود به عزت نفس نوجوانان

کمک می‌کند. آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انگیزش تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه تأثیر دارد. در واقع آموزش مهارت‌های ارتباطی باعث افزایش انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و سازگاری تحصیلی شده و میزان بی‌انگیزشی را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد (بهادری و حبیبی، ۱۳۹۶). میان روابط میان فردی و بهزیستی تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه‌ای مثبتی بر یک مدل میان‌کنشی برقرار است. وجود روابط میان فردی با کیفیت بالا، عملکرد تحصیلی بالاتری را از طریق بهزیستی تحصیلی سبب می‌شود در حالی که میزان بالای بهزیستی تحصیلی از طریق افزایش کیفیت روابط میان فردی سبب ارتقای عملکرد تحصیلی می‌گردد (کیورو و همکاران، ۲۰۲۰).

سبک‌های تفکر در نظریه خود - مدیریتی ذهنی استرنبرگ (۱۹۹۷، ترجمه اعتمادی و خسروی، ۱۳۸۱) به عنوان شیوه‌های ترجیحی افراد در به‌کارگیری توانایی‌هایشان تعریف می‌گردد. مفهوم اصلی این سازه آن است که افراد به نوعی نیازمند سبک‌های تفکر برای مدیریت یا اداره کردن فعالیت‌های روزمره‌شان هستند (فان و ژانگ، ۲۰۰۹)؛ سبک‌های تفکر می‌توانند بر حسب ساختارهای اندیشه بشری از حکومت درک شوند. بر اساس این دیدگاه، سبک‌ها نه تنها تصادفی نیستند، بلکه بیشتر بازتاب‌های بیرونی شیوه‌هایی می‌باشند که افراد می‌توانند خودشان را سازمان داده و اداره کنند (استنبرگ و ژانگ، ۲۰۰۵). نظریه خودمدیریتی ذهنی استرنبرگ (۱۹۹۷، ترجمه اعتمادی و خسروی، ۱۳۸۱) سبک تفکر را در قالب ۴ بعد شامل: کارکردها، سطوح، حیطة‌ها و گرایش‌ها از یکدیگر متمایز می‌کند. پوتری و هالیم (۲۰۲۱) متذکر می‌شوند که سبک‌های تفکر تأثیر مستقیمی بر نتایج یادگیری دارند و پژوهش‌های متعددی رابطه سبک‌های تفکر با انواع یادگیری (دیداری، شنیداری و بدنی)، هوش و مدل‌های یاددهی نشان می‌دهند. سطوح متفاوتی از تغییر و ثبات در سبک‌های تفکر بر حسب تغییر به لحاظ سطح میانگین، ثبات ترتیبی - رتبه‌ای، ثبات در سطح فردی و ثبات نسبی قابل مشاهده است. سبک‌های تفکر دارای تغییرات معنی‌دار به لحاظ سطح میانگین هستند و از ثبات ترتیبی - رتبه‌ای مستحکمی برخوردارند. هرچند به‌میزانی اندک، تغییرات واقعی در سبک‌های تفکر در سطح فردی اتفاق می‌افتند. سبک‌های تفکر ثبات نیمرخ قابل ملاحظه‌ای نشان می‌دهند و وضعیت‌هایی با ثبات اما نه با خصیصه‌های غیرقابل تغییر، قلمداد می‌شوند (فان، ژانگ و هونگ، ۲۰۲۱).

از سوی دیگر، درگیری تحصیلی به دلیل جامعیت در توصیف انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان و همچنین به عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد، پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، مورد توجه پژوهشگران و مربیان قرار گرفته است (لام و همکاران، ۲۰۱۶)؛ درگیری تحصیلی یک سازه چندبعدی (رفتاری، شناختی و هیجانی) تلقی می‌شود (کریستسون و همکاران، ۲۰۰۸). درگیری رفتاری به عنوان مجموعه‌ای از رفتارهای قابل مشاهده بیرونی تصور می‌شود که چندین جنبه متمایز را همچون مدرسه‌گریزی، رفتار برهم‌زننده نظم، ترک تحصیل، پیروی از دستورالعمل‌ها و مشارکت دانش‌آموز در گفتگوهای کل کلاس در انطباق با ضوابط و هنجارهای کلاس درس دربرمی‌گیرد (هاسپل و همکاران، ۲۰۱۶).

درگیری شناختی به عنوان پردازش اطلاعات توسط دانش‌آموز تعریف گردیده که قابل تقسیم به دو نوع پردازش عمیق و سطحی است (اپلتون و همکاران، ۲۰۰۶). پردازش عمیق با توصیف جزئیات و سازماندهی مرتبط است در این فرایند دانش‌آموزان اطلاعات جدید را با دانش قبلی ارتباط داده و سازماندهی می‌کنند. در مقابل، پردازش سطحی زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان اطلاعات را به طور ساده بازتولید می‌نمایند (چی و همکاران، ۲۰۱۸). درگیری هیجانی به عنوان واکنش‌های عاطفی در قبال فعالیت‌های یادگیری

کلاس درس قلمداد می‌گردد (اپلتون و همکاران، ۲۰۰۶). دو شاخص نوعی درگیری هیجانی عبارتند از: علاقه و لذت دانش آموز (اشمیت و همکاران، ۲۰۱۸)، دو هیجان که با یکدیگر قرابت دارند و اغلب اوقات با هم رخ می‌دهند (آنیلی و آنیلی، ۲۰۱۱).

از طرفی، سازگاری در بعد اجتماعی همبسته است با مهارت‌های ارتباطی که متضمن روابط میان فردی با اعضای خانواده، همسالان، هم کلاسی‌ها، معلمان و کارکنان مدرسه است و با پیشرفت تحصیلی مرتبط است (درویش پور، مستانه و رحمان پور، ۱۳۹۵). دانش آموزان در شبکه‌ای از روابط در مدرسه قرار دارند که ممکن است حمایت آمیز و یا آسیب‌زا باشند. این شبکه روابط اجتماعی می‌تواند با درگیری تحصیلی مرتبط باشد زیرا روابط اجتماعی فرد در مدرسه، ممکن است با میزان سطح فعالیت‌های درسی او تنظیم شود. در واقع، حمایت تحصیلی نقش بازدارنده مهمی در ابتلا به فرسودگی تحصیلی دارد (صدوقی و غفاری، ۱۳۹۷). از سوی دیگر، مهارت‌های اجتماعی دانش آموز نیز می‌تواند فعالیت‌های تحصیلی او را در مدرسه بهبود بخشد (بهادری و حبیبی، ۱۳۹۶). از سوی دیگر، همانطور که حیدری، حسینیان و رسولی (۱۳۹۵) نشان دادند دانش آموزان دارای سبک‌های تفکر اجرایی، قضاوت‌گر، تک‌محور، سلسله‌مراتبی، سازگارتر و سبک‌های تفکر بی‌قانونی و جزئی‌نگر ناسازگارند و رابطه پیشرفت تحصیلی با سبک‌های تفکر قانون‌گذار، اجرایی، قضایی، تک‌محور، سلسله‌مراتبی، محافظه‌کار، مثبت و باسبک تفکر بی‌قانونی، منفی است. بین سازگاری آموزشی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. هرچه دانش آموز سازگارترند از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردارند. در مقایسه بین سبک‌ها با توجه به جنسیت، دختران قانون‌گذارتر و برون‌نگرتر از پسران هستند. دانش آموزان دختر در مقایسه با دانش آموزان پسر سازگارترند (حیدری و همکاران، ۱۳۹۵).

فهم روابط متغیرهایی که مطرح شد در سطح نظری می‌تواند به طراحی دقیق‌تری از مدل بهزیستی تحصیلی منجر شود و به دانش ما در خصوص متغیرهای مورد بررسی بیفزاید و در سطح کاربردی، راهنمای عمل کارکنان مدرسه، معلمان، مشاوران و والدین دانش آموزان باشد. همچنین فقدان پیشینه پژوهشی در خصوص متغیرهای این پژوهش، اهمیت انجام آن را دوچندان می‌سازد. لیکن از سوی دیگر، نتایج این پژوهش می‌تواند بزرگترین دغدغه مدارس یعنی بهزیستی تحصیلی را مورد مواجهه قرار دهد. دستیابی به بهزیستی تحصیلی یک مفهوم ابزاری در تحقق اهداف و فلسفه آموزش و پرورش باشد. بدون تحقق بهزیستی تحصیلی، حتی کیفیت بالای آموزشی و پداگوژی هنرمندانه نیز به تنهایی نمی‌تواند تضمین‌کننده موفقیت تحصیلی دانش آموزان باشد. همین امر، ضرورت انجام این پژوهش را نشان می‌دهد. نتایج این پژوهش به طور ویژه، می‌تواند چارچوبی نظری - عملی برای مداخلات مشاوران و روانشناسان تربیتی در مدارس فراهم سازد. با وجود پژوهش‌های صورت گرفته در مورد متغیرهای بحث شده، پژوهشی که روابط این متغیرها را در یک مدل جامع علمی مورد بررسی قرار دهد انجام نگرفته است. با توجه به شکاف پژوهشی موجود در خصوص همبستگی متغیرهای فوق، به لحاظ نظری این پژوهش در صدد ارائه یک مدل ساختاری است که رابطه بهزیستی تحصیلی را با متغیرهای مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های تفکر با میانجیگری درگیری تحصیلی نشان دهد. لذا پرسش این پژوهش عبارت بود:

۱. مدل ساختاری میان بهزیستی تحصیلی با متغیرهای مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های تفکر با میانجیگری درگیری تحصیلی چگونه است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع بنیادی بود و از روش مدل یابی علی استفاده گردید. جامعه آماری این پژوهش عبارت بود از تمامی دختران نوجوان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در مدارس دوره متوسطه دوم شهر تهران. به دلیل آنکه پژوهش حاضر از نوع معادله یابی ساختاری است، جهت برآورد حجم نمونه جهت برآورد حجم نمونه کافی از فرمول: $n = NZ^2 \alpha S^2 / D^2 + Z^2$ استفاده گردید (میرز، گامست، گلن و گارینو ۱۹۹۹)؛ ترجمه حسن پاشا شریفی و همکاران، ۱۳۹۱). با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۳۷۳ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب گردید. از میان مناطق بیست و دوگانه آموزش و پرورش شهر تهران، ۵ منطقه به تصادف انتخاب شدند، سپس در هر منطقه، ۳ مدرسه متوسطه دوره دوم دخترانه و در هر مدرسه دو کلاس به تصادف انتخاب گردید. روش اجرای پژوهش به این صورت بود که پرسشنامه‌ها در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت و پس از تکمیل، جمع‌آوری شد. بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص و نیز حذف داده‌های پرت، نمونه مورد نظر پژوهش مبنای تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه بهزیستی تحصیلی^۱. پرسشنامه بهزیستی تحصیلی توسط تومینین - سوینی و همکاران (۲۰۱۲) طراحی شده و شامل ۳۱ سؤال و چهار زیرمقیاس به نام‌های ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه است. این پرسشنامه در ایران و در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۵) مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی وجود چهار عامل را در این پرسشنامه مورد تأیید قرار دارد. آنها ضریب آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه را برابر ۰/۸۷، عامل ارزش مدرسه برابر با ۰/۸۸، عامل فرسودگی نسبت به مدرسه ۰/۷۳، عامل رضایت تحصیلی برابر ۰/۷۳ و عامل درآمیزی با کار مدرسه برابر ۰/۷۵ به دست آوردند.

۲. پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی کوئیندام^۲. پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی کوئیندام (۲۰۰۴) مقیاسی مشتمل بر ۳۴ سؤال است و پنج زیرمقیاس توانایی دریافت با درک پیام‌های کلامی و غیرکلامی، نظم‌دهی به هیجانات، مهارت گوش دادن، بینش نسبت به فرآیند ارتباط و قاطعیت ارتباطی را در بر می‌گیرد. یوسفی (۱۳۸۵) در پژوهشی، اعتبار کل مقیاس مهارت‌های ارتباطی را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ و با استفاده از روش دونیمه‌سازی، برابر با ۰/۷۷ گزارش کرد.

۳. پرسشنامه سبک‌های تفکر استرنبرگ و واگنر - فرم کوتاه^۳. پرسشنامه سبک‌های تفکر استرنبرگ و واگنر (۱۹۹۲) دارای ۶۵ سؤال بوده و دارای ۱۳ بعد است که در این پژوهش، بر اساس مطالعات ژانگ و پاستی گلیون (۲۰۰۱) به سه دسته کلی طبقه‌بندی شد (دسته اول: قانونی، آزاداندیش، سلسله‌مراتبی، کل‌نگر، قضایی - دسته دوم: تک‌قطبی، محافظه‌کار، جزئی‌نگر، اجرایی - دسته سوم: بیرونی، درونی، الیگارش، آنارش). شکری و همکاران (۱۳۸۵) قابلیت اعتماد این آزمون را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه کردند که ضرایب به دست آمده برای خرده‌آزمون‌ها از ۰/۷۸، برای سبک تفکر قانونگذار تا ۰/۸۴، برای سبک تفکر محافظه‌کارانه و با میانگین ۰/۷۹ بوده است. در این پژوهش ضرایب قابلیت اعتماد از طریق

1. Achievement well-being questionnaire (AWBQ)
2. Queendom Communication SkillsTest-Revised (CSTR)
3. Sternberg & Wagner Thinking Styles Inventory (TSI)

آلفای کرونباخ برای سبک تفکر قانونگذارانه ۰/۸۱، اجرایی ۰/۶۱، قضایی ۰/۷۸، فردسالاری ۰/۶۶، سلسله مراتبی ۰/۷۹، چندمحوری ۰/۶۹، هرج و مرج طلبی ۰/۸۳، کلی ۰/۶۹، جزئی ۰/۸۵ و بیرونی ۰/۸۴ محاسبه شد.

۴. پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو^۱: این پرسشنامه توسط ریو (۲۰۱۳) که مشتمل بر ۱۷ سؤال است در چهار رده مقیاس عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی را تشکیل می‌دهند. ریو پایایی و روایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی به دست آورد. در ایران این پرسشنامه در پژوهش رضانی و خامسان (۱۳۹۶) مورد بررسی قرار گرفت. پایایی به روش آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۹۲ به دست آمد. آلفای کرونباخ محاسبه شده برای زیرمقیاس این پرسشنامه برابر بود با: درگیری عاملی ۰/۸۵، درگیری رفتاری ۰/۷۹، درگیری عاطفی ۰/۸۷ و درگیری شناختی ۰/۷۹. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار پرسشنامه، برازش قابل قبولی با داده‌ها داشته و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی چهار عاملی زیربنایی پرسشنامه تأیید شد.

شیوه اجرا: برای تعیین برازش مدل از مدلسازی معادلات ساختاری با نرم افزار آموس استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، اثر کامل، اثر استاندارد مستقیم و اثر استاندارد غیرمستقیم هر یک از این متغیرها و اثر نقش میانجی بین متغیرهای مورد مطالعه تحلیل و تبیین گردید. جهت بررسی اثر نقش میانجی بین متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش در مدل ساختاری از روش بوت استرپ استفاده شد.

یافته‌ها

باتوجه به یافته‌های آماری فراوانی کلاسی پاسخ دهندگان بدین صورت است که کلاس دهم ۱۰۹ نفر، کلاس یازدهم ۱۳۵ نفر، کلاس دوازدهم ۱۲۹ نفر که در مجموع ۳۷۳ نفر بوده است که میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت کنندگان برابر با ۱۶/۷۸ (۲/۵۴) سال بود.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	ضریب تحمل	تحمل واریانس	دوربین واتسون
مهارت‌های ارتباطی	۱۰۰/۱۳	۱۴/۳۳	-۰/۶۸	۰/۰۹	۰/۸۹	۱/۱۱	۱/۸۴
سبک‌های تفکر (دسته اول)	۸۶/۴۲	۱۲/۳۱	-۰/۱۸	-۰/۲۴	۰/۸۲	۱/۲۱	
سبک‌های تفکر (دسته دوم)	۶۴/۹۶	۸/۸۵	-۰/۳۳	-۰/۹۹	۰/۸۵	۱/۱۷	۱/۸۷
سبک‌های تفکر (دسته سوم)	۶۴/۶۱	۱۱/۰۰	-۰/۲۵	-۰/۷۱	۰/۸۸	۱/۱۳	
درگیری تحصیلی	۷۲/۰۱	۱۶/۱۶	-۰/۳۸	-۰/۷۰	۰/۸۱	۱/۲۲	۱/۷۸
بهزیستی تحصیلی	۱۰۴/۱۶	۱۵/۳۹	۰/۰۹	-۰/۸۶	-	-	-

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین و انحراف استاندارد نمره مهارت‌های ارتباطی ۱۰۰/۱۳ (۱۴/۳۳) است؛ همچنین میانگین و انحراف استاندارد نمره سبک‌های تفکر (دسته اول، دوم و سوم) به ترتیب ۸۶/۴۲،

۶۴/۹۶ و ۶۴/۶۱ است و میانگین و انحراف نمره درگیری تحصیلی برابر با ۷۲/۰۱ (۱۶/۱۶) و میانگین و انحراف استاندارد بهزیستی تحصیلی نیز ۱۰۴/۱۶ (۱۵/۳۹) گزارش شد. همچنین جدول فوق نشان می‌دهد که چولگی و کشیدگی بین ± 2 قرار دارند؛ بنابراین توزیع داده‌های متغیرهای پژوهش طبیعی است. مقدار دوربین واژسون در فاصله مجاز ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد؛ بنابراین مفروضه عدم وجود همبستگی بین خطاها تأیید می‌شود و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. مقادیر ضریب تحمل و تورم واریانس نیز نشان داد از نبود همپوشی بین متغیرهای پیش‌بین دارد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

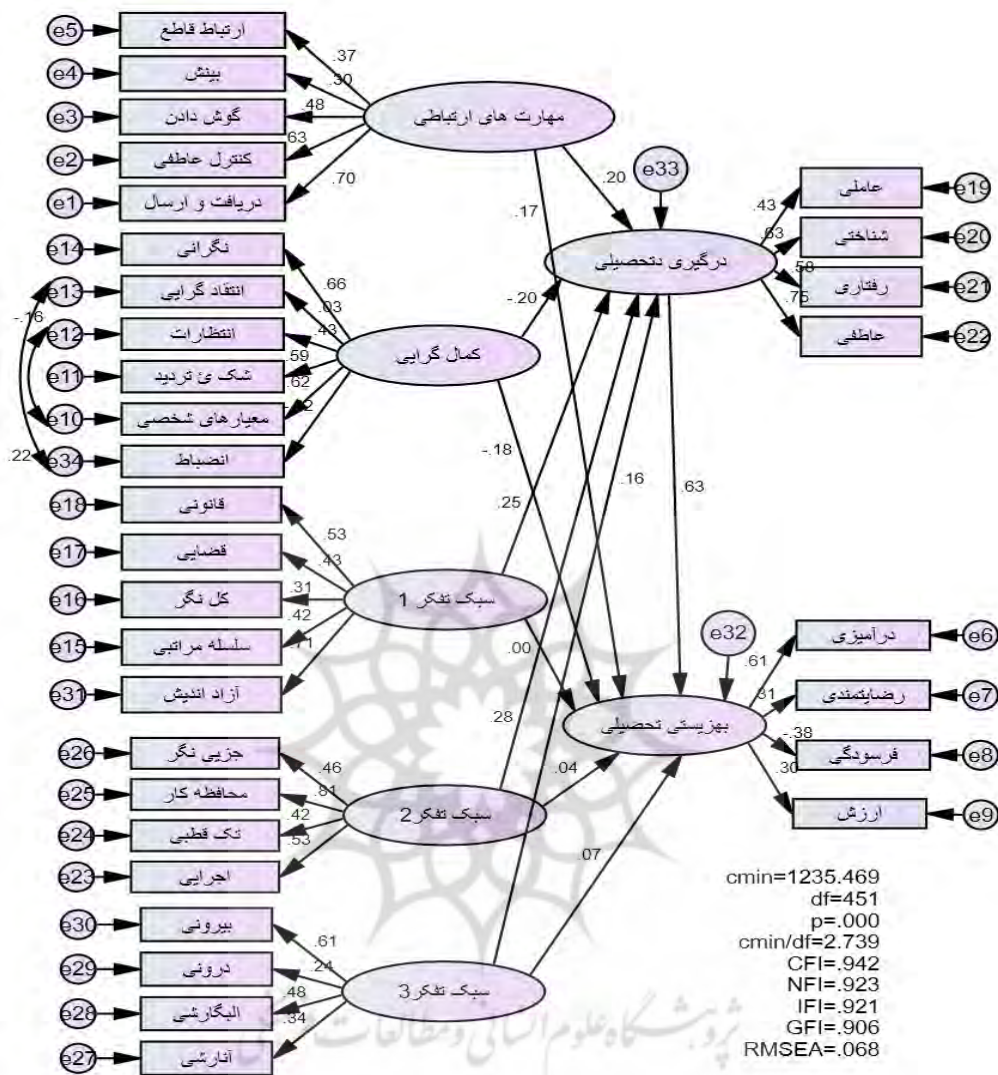
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
مهارت‌های ارتباطی	۱						
سبک‌های تفکر دسته اول	.۲۶۲**	.۰۴۳	۱				
سبک‌های تفکر دسته دوم	.۱۴۶**	.۰۳۵	.۲۸۱**	۱			
سبک‌های تفکر دسته سوم	.۱۶۳**	.۰۸۰	.۲۳۵**	.۲۹۹**	۱		
درگیری تحصیلی	.۲۳۵**	-.۰۵۰	.۲۹۴**	.۳۰۰**	.۲۴۴**	۱	
بهزیستی تحصیلی	.۵۵۸**	-.۱۲۳*	.۱۸۸**	.۱۴۰**	.۰۶۴	.۱۶۶**	۱

یافته‌های به دست آمده از تحلیل همبستگی پیرسون بین متغیرهای مورد مطالعه در جدول فوق نشان می‌دهد که بین متغیرهای مهارت‌های ارتباطی ($r=0/558, P<0/01$) و سبک‌های تفکر دسته اول ($r=0/188, P<0/01$) و سبک‌های تفکر دسته دوم ($r=0/140, P<0/05$) و متغیر درگیری تحصیلی ($r=0/166, P<0/01$) با متغیر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی معنادار وجود دارد؛ اما بین سبک‌های تفکر دسته سوم ($r=0/064, P>0/05$) با بهزیستی تحصیلی همبستگی معنادار وجود نداشت.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده معادلات ساختاری

X2	Df	p	χ^2/df	GFI	NFI	IFI	CFI	RMSEA
۵۳۳/۳۲	۲۸۵	۰/۰۰۱	۱/۸۷	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۰۴۸

یافته‌های به دست آمده در مدل اصلاح شده نشان داد، $\chi^2 (df=285) = 533,322$ ، $1,871 = \chi^2/df$ ، $CFI = .912$ ، $NFI = .903$ ، $GFI = .932$ ، $RMSEA = .048$ [مدل از برازندگی مناسبی برخوردار است و شاخص‌ها در حد قابل قبول می‌باشند. با توجه به شاخص‌های به دست آمده، مدل ساختاری اصلاح شده از برازش مناسبی برخوردار است. بنابراین چنین نتیجه‌گیری می‌شود که مدل ساختاری مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های تفکر با بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان از برازش مناسبی برخوردار است. نتایج شاخص‌های برازش مدل فوق در جدول ۳ نشان داده شده است.



مدل ۱: مدل ساختاری اصلاح شده مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های تفکر با بهزیستی تحصیلی

همچنان که مدل ساختاری ۱ و نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، اثر ضریب مسیر استاندارد مستقیم مهارت‌های ارتباطی بر بهزیستی تحصیلی ($\beta = .167$, $P > .05$) معنادار نیست. این یافته بیانگر آن است که متغیر مهارت‌های ارتباطی قدرت تبیین نمرات استاندارد بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان گروه نمونه را به صورت مستقیم نداشت. همچنین جهت بررسی اثر نقش میانجی بین متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش در مدل ساختاری از روش بوت استرپ که روشی است جهت بررسی اثر روش‌های غیرمستقیم متغیرهای مورد مطالعه استفاده شد. همان‌گونه که یافته‌های جدول ۴ نشان داد، اثر استاندارد مسیر غیرمستقیم مهارت‌های ارتباطی بر بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی ($\beta = .199$, $p < .05$) معنادار گردید. بنابراین یافته‌های به دست آمده نشان داد که اگر چه متغیر مهارت‌های ارتباطی هم به صورت مستقیم نتوانست اثری بر متغیر بهزیستی تحصیلی گروه مورد مطالعه داشته باشد، اما به صورت غیرمستقیم

با در نظر گرفتن نقش میانجی درگیری تحصیلی، توانست متغیر درونزاد بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی کند.

جدول ۴. اثر کامل، مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرها

متغیر برونزاد	میانجی	متغیر درونزاد	اثر مستقیم (P)	اثر غیرمستقیم (P)	اثر کامل (P)
مهارت‌های ارتباط	<- درگیری تحصیلی	<- بهبودی تحصیلی	.۱۶۷(.۱۲۷)	.۱۹۹(.۰۱۵)	.۳۶۷(.۰۱۱)
سبک‌های تفکر (اول)	<- درگیری تحصیلی	<- بهبودی تحصیلی	.۰۰۴(.۹۷۲)	.۳۱۷(.۰۳۷)	.۳۲۱(.۰۸۶)
سبک‌های تفکر (دوم)	<- درگیری تحصیلی	<- بهبودی تحصیلی	.۰۳۷(.۵۰۸)	.۱۷۶(.۰۴۸)	.۱۸۹(.۳۴۸)
سبک‌های تفکر (سوم)	<- درگیری تحصیلی	<- بهبودی تحصیلی	.۰۳۷(.۷۷۴)	-.۱۰۳(.۵۰۸)	-.۰۶۸(.۶۵۸)

همچنان که قبلاً توضیح داده شد، سیزده سبک تفکر مورد مطالعه در این پژوهش بر اساس مطالعات ژانگ و پاستی گلیون (۲۰۰۱) به سه دسته کلی طبقه‌بندی شد. همان‌گونه که مدل ساختاری ۱ و نتایج جدول فوق نشان می‌دهد، اثرات ضرایب مسیر استاندارد مستقیم سبک‌های تفکر (دسته اول) بر بهزیستی تحصیلی ($\beta = .004, P > .05$) و اثر سبک‌های تفکر (دسته دوم) بر بهزیستی تحصیلی ($\beta = .013, P > .05$) و همین‌طور اثر سبک‌های تفکر (دسته سوم) بر بهزیستی تحصیلی ($\beta = .037, P > .05$) معنادار نیست. این یافته بیانگر آن است که سه دسته سبک‌های تفکر قدرت تبیین نمرات استاندارد بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان گروه نمونه را به صورت مستقیم نداشتند. همچنین یافته‌های به دست آمده نشان داد، اثر استاندارد مسیر غیرمستقیم سبک‌های تفکر (دسته اول) بر بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی ($\beta = .317, p < .05$) معنادار است. همچنین اثر استاندارد مسیر غیرمستقیم سبک‌های تفکر (دسته دوم) بر بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی ($\beta = .176, p < .05$) معنادار است. اما اثر استاندارد مسیر غیرمستقیم سبک‌های تفکر (دسته سوم) بر بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی ($\beta = -.103, p > .05$) معنادار نیست. بنابراین یافته‌های به دست آمده نشان داد که سبک‌های تفکر (دسته اول و دسته دوم) فقط به صورت غیرمستقیم با در نظر گرفتن نقش میانجی درگیری تحصیلی، توانست متغیر درونزاد بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی نماید. اما سبک‌های تفکر (دسته سوم) نه به صورت مستقیم و نه به صورت غیرمستقیم، نتوانست متغیر درونزاد بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، مطالعه رابطه بین بهزیستی تحصیلی با مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های تفکر با میانجی‌گری درگیری تحصیلی در ایام شیوع کووید ۱۹ بود. همان‌طور که یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد مدل ساختاری مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های تفکر با بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی در دانش آموزان از برآزش مناسبی برخوردار است. طبق یافته‌ها، در مدل ساختاری پیشنهادی، مهارت‌های

ارتباطی و سبک‌های تفکر به عنوان متغیرهای مکنون برونزاد، درگیری تحصیلی به عنوان متغیر میانجی در مدل حضور داشتند و رابطه آن‌ها با بهزیستی تحصیلی به عنوان یک متغیر درونزاد در مدل مورد تأیید قرار گرفت؛ آنچه در خصوص تبیین نتایج این پژوهش که در شرایط قرنطینه خانگی و آموزش مجازی اجرا گردید بایستی مورد توجه ویژه قرار بگیرد آن است که ضرورت دارد این تبیین با لحاظ کردن شرایط قرنطینه خانگی ناشی از پاندمی کرونا و آموزش اجباری مجازی انجام شود. شاید بدون سخن گفتن از مفهومی جدید تحت عنوان «درگیری مجازی تحصیلی» به عنوان متغیر میانجی، توضیح و تبیین همه جانبه و دقیق‌تر اثر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های تفکر بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان - که در شرایط کرونا به مفهوم بهزیستی تحصیلی مجازی تبدیل گردیده - امکان‌پذیر نباشد. این تبیین با پژوهش ناجی میدانی (۱۳۹۹) تحت عنوان «نقش مثبت آموزش مجازی در افزایش خودتنظیمی در یادگیری» همسو است. در پژوهش مورد اشاره یافته‌ها حاکی از آن بود که یادگیرندگان در دوران آموزش مجازی آموخته‌اند که باید در مورد فعالیت‌های آموزشی خود برنامه‌ریزی داشته باشند و با هدف‌گذاری کوتاه مدت و دراز مدت، صرف زمان بیشتر برای خودآموزی، خود تشویقی و دادن انگیزه به خود، به یادگیری دروس بپردازند (ناجی میدانی، ۱۳۹۹). از سوی دیگر، در مورد اثر مستقیم دو متغیر پیش‌بین پژوهش (شامل مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های تفکر) بر بهزیستی تحصیلی، مشاهده می‌شود که یافته‌های این پژوهش، با یافته‌های پژوهش‌های قبلی که البته در شرایط عادی انجام شده‌اند، همخوانی ندارند. به نظر پژوهشگر، این ناهمخوانی می‌تواند نشانگر ایجاد یک پیشینه جدید باشد و نقطه قوت این پژوهش قلمداد گردد؛ چراکه برای کارکرد متغیرهای پژوهش در شرایط قرنطینه، تبیین‌های جدیدی در اختیار پژوهشگران بعدی قرار می‌دهد. در ادامه، برای تبیین یافته‌های مربوط به اثر مستقیم متغیرها، بر اساس دو رویکرد (نخست بدون در نظر گرفتن شرایط کرونا و دوم با در نظر گرفتن شرایط کرونا) تحلیل خود را ارائه می‌دهیم. اگر بخواهیم بدون در نظر گرفتن شرایط کرونا به تبیین یافته‌های این پژوهش پردازیم محورهای اصلی تبیین ما به صورت زیر خواهد بود:

الف) رد تأثیر مستقیم مهارت‌های ارتباطی بر بهزیستی تحصیلی:

این یافته نشان می‌دهد اگر متغیرهای دیگری نظیر درگیری تحصیلی با مؤلفه‌های عاملی، شناختی، رفتاری و عاطفی و یا انگیزش تحصیلی وجود نداشته باشند و یا حضور و نقشی ضعیف داشته باشند صرفاً برخورداری از توانایی‌ها و مهارت‌های ارتباطی مثل توانایی دریافت و ارسال پیام، کنترل عاطفی، مهارت گوش دادن، بینش نسبت به فرایند ارتباط و ارتباط توأم با قاطعیت احتمالاً کمک مؤثری برای زندگی تحصیلی در بر ندارند. همان‌گونه که شناخت‌زور و همکاران (۲۰۲۱) نشان می‌دهند مشارکت و درگیری شناختی و عاطفی در فعالیت‌های یادگیری، نقشی کلیدی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموز ایفا می‌کنند و توسط خصیصه‌های انگیزشی دانش‌آموز هدایت می‌شوند. بدین ترتیب، احتمالاً نقش عوامل شناختی و هیجانی در بهزیستی تحصیلی مؤثرتر از عامل مهارت‌ها در کنش ارتباطی است. اگر توجه شود می‌توان دریافت که سه مؤلفه از مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی یعنی فقدان ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه و رضایتمندی تحصیلی نیز بیشتر جنبه شناختی و عاطفی دارند تا جنبه مهارت در کنش. حتی مؤلفه درآمیزی با کار در مدرسه، با وجود نیاز به برخورداری از مهارت‌های ارتباطی، از سوی دیگر به شدت نیازمند اشتیاق و انگیزش تحصیلی، عادات و مهارت‌های مؤثر مطالعه و خودکارآمدی تحصیلی است تا مهارت‌های ارتباطی.

ب) رد تأثیر مستقیم سبک‌های تفکر بر بهزیستی تحصیلی:

بهزیستی تحصیلی، با توجه به مؤلفه‌هایش، قبل از هر چیز پدیده‌ای آمیخته با هیجان است، سپس از بعدی شناختی برخوردار است و در نهایت پدیده‌ای رفتاری است. تلاش تومنین سوینی و همکاران (۲۰۱۲) در خصوص توسعه مفهوم بهزیستی تحصیلی با هدف پیوند کارکردهای عاطفی و تحصیلی، بهسازی رابطه فراگیرنده و مدرسه و ایجاد تغییرات موازی پیشرونده در فرد و مدرسه، نشانگر آن است که جنبه‌های عاطفی - هیجانی بهزیستی تحصیلی بیشتر از ابعاد شناختی آن هستند. اصولاً بهزیستی و سلامت روانی با کارکردهای هیجانی ارتباط و همبستگی بیشتری دارند. به این ترتیب، رد تأثیر مستقیم سبک‌های تفکر (به مفهوم توانایی پردازش اطلاعات و به عنوان عاملی شناختی) بر بهزیستی تحصیلی، به دلیل اهمیت بیشتر درگیری عاطفی با مدرسه در فرایند بهزیستی تحصیلی، تبیین می‌گردد.

در عمل، این پژوهش در شرایط قرنطینه خانگی و گسترش آموزش مجازی، به بررسی روابط متغیرها پرداخته و ضرورت دارد نقش شرایط کرونایی را در تبیین یافته‌ها مورد توجه قرار دهیم. در ادامه با این رویکرد، فرضیه‌های پژوهش را مورد بررسی قرار می‌دهیم. مطابق با یافته‌های آماری، اثر ضریب مسیر استاندارد مستقیم مهارت‌های تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی معنی‌دار نبود. این یافته بیانگر آن است که متغیر مهارت‌های ارتباطی به صورت مستقیم قدرت تبیین بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان گروه نمونه را نداشت. این یافته با یافته‌های اشنایتزر، هولزبرگر و سیدل (۲۰۲۱)، کیورو و همکاران (۲۰۲۰)، پاری و کومار (۲۰۱۷)، فری میر و هوزر (۲۰۱۶)، ویس کرمی و همکاران (۱۳۹۸)، صدوقی و غفاری (۱۳۹۷)، قدم پور، رادمهر و یوسف وند (۱۳۹۷)، مکتبی، فرامرزی و فرزادی (۱۳۹۶)، صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶)، بهادری و حبیبی (۱۳۹۶)، درویش پور، مستانه و رحمان پور (۱۳۹۵)، حجازی و عابدینی (۱۳۸۷)، همسو نیست.

با توجه به شرایط قرنطینه ناشی از کووید - ۱۹ و غلبه آموزش مجازی به عنوان شیوه رایج در مدارس به جای آموزش‌های حضوری چهره به چهره، مؤلفه‌های مهارت ارتباطی یعنی توانایی دریافت و ارسال پیام، کنترل عاطفی، مهارت گوش دادن، بینش نسبت به فرایند ارتباط و ارتباط توأم با قاطعیت، دچار اختلال شدند (شیخ‌الاسلامی و داورپناه، ۱۳۹۹)؛ فلذا دیگر همچون دوران آموزش حضوری، تأثیری معنی‌دار بر عناصر بهزیستی تحصیلی نداشتند. از یک طرف، مهارت‌های ارتباطی مثل بینش نسبت به فرایند ارتباط و ارتباط توأم با قاطعیت در بافت آموزش حضوری از معنی‌داری بیشتری برخوردارند تا در بافت آموزش غیرحضوری؛ از طرف دیگر، عناصر بهزیستی تحصیلی به ویژه احساس رضایت از مدرسه، درگیری با تکالیف مدرسه و نیز احساس ارزش برای مدرسه اصولاً با حضور فیزیکی دانش آموزان در مدرسه ارتباط مستقیم دارند. بدین ترتیب، در شرایط انزوای ناشی از پاندمی کرونا، دوسویه این رابطه یعنی مهارت‌های ارتباطی و بهزیستی تحصیلی دچار گسست شده‌اند.

مطابق با یافته‌های آماری، اثرات ضرایب مسیر استاندارد مستقیم سه دسته سبک‌های تفکر معنی‌دار نیست. این یافته بیانگر آن است که سه دسته سبک‌های تفکر قدرت تبیین نمرات استاندارد بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان گروه نمونه را به صورت مستقیم نداشتند. این یافته با یافته‌های پوتری و هالیم (۲۰۲۱)، فان، ژانگ و هونگ (۲۰۲۱)، بولوس (۲۰۱۶)، رشیدی و گل محمدی (۱۳۹۷)، صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶)، ولی زاده و همکاران (۱۳۹۵)، حیدری، حسینیان و رسولی (۱۳۹۵)، معتمدی و محمدزاده (۱۳۹۰)، آقاپوسفی و نسیم (۱۳۸۹)، حجازی و عابدینی (۱۳۸۷)، همسو نیست. حیدری و فضل‌الهی قمشی (۱۳۹۹)، در پژوهش

خود با عنوان «آموزش مجازی و تأثیرات آن بر ابعاد زندگی دانش آموزان در شرایط کرونا» نشان دادند که دانش آموزان در نتیجه بیماری کرونا و قرنطینه، در بعد فردی مشکلات روان‌شناختی مانند استرس، خشم، احساس تنهایی و بی‌حوصلگی را تجربه کرده‌اند؛ در بعد بین فردی، دانش آموزان مشکلاتی مانند محدودیت ارتباط با دوستان و معلمان را تجربه کرده‌اند و در بعد آموزشی مشکلاتی مانند ضعف انگیزه، حضور شناختی و اجتماعی ضعیف و نگرانی از ارزشیابی شناسایی شد. در واقع، پاندمی کرونا تمامی باورهای کلیشه‌ای و رایج را در روابط اجتماعی مورد حمله قرار داد. وقتی مناسبات افراد در زندگی روزمره به خاطر ترس از ابتلا به یک بیماری که مستقیماً از نزدیک‌ترین دوستان و همسالان، اعضای خانواده و هر رهگذری ممکن است به فرد منتقل شود، به طور طبیعی چگونگی تمایل افراد برای به کارگیری توانایی‌های شناختی خویش را در زندگی روزمره تحت تأثیر قرار می‌دهد و در واقع شیوه پردازش اطلاعات افراد (یعنی همان سبک تفکر) دچار تغییر می‌شود و احتمالاً چنین تغییری سبب می‌گردد تا کارکرد سبک‌های تفکر مثل گذشته عمل نکنند و نیازمند سبک جدیدی از زندگی و فراگیری مهارت‌های جدید از جمله سبک‌های تفکر سازگار با این شرایط باشیم (عسکری و همکاران، ۱۳۹۹). این وضعیت ارتباط معنی‌دار بین سبک تفکر و مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی را یعنی احساس رضایت از مدرسه، درگیری با تکالیف مدرسه، احساس ارزش برای مدرسه و نداشتن فرسودگی برای دانش آموزان از میان بر می‌دارد.

مطابق با یافته‌های آماری، اثر استاندارد مسیر غیرمستقیم مهارت‌های ارتباطی بر بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی معنی‌دار گردید. یافته‌های به دست آمده در این فرضیه و همچنین فرضیه فرعی اول نشان داد که اگرچه مهارت‌های ارتباطی به صورت مستقیم نتوانست بهزیستی تحصیلی گروه مورد مطالعه را پیش‌بینی نماید اما به صورت غیرمستقیم با در نظر گرفتن نقش میانجی درگیری تحصیلی، توانست متغیر درون‌زاد بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی کند؛ این یافته با یافته‌های اشنایترز، هولزبرگر و سیدل (۲۰۲۱)، کیورو و همکاران (۲۰۲۰)، پاری و کومار (۲۰۱۷)، فری و هوزر (۲۰۱۶)، ویسکرمی و همکاران (۱۳۹۸)، قدم پور، رادمهر و یوسف وند (۱۳۹۷)، صدوقی و غفاری (۱۳۹۷)، مکتبی، فرامرزی و فرزادی (۱۳۹۶)، صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶)، بهادری و حبیبی (۱۳۹۶)، درویش پور، مستانه و رحمان پور (۱۳۹۵)، حجازی و عابدینی (۱۳۸۷)) همسو است. با گذشت زمان و پیدایش عادات ناشی از شرایط جدید مرتبط با پاندمی کرونا، شاهد به وجود آمدن مفهوم «درگیری مجازی تحصیلی» هستیم که متضمن درگیری عاملی، درگیری رفتاری، درگیری شناختی و درگیری عاطفی با مدرسه مجازی و تکالیف مدرسه مجازی است. این پدیده احتمالاً می‌تواند تبیین‌کننده اثر غیرمستقیم مهارت‌های ارتباطی بر بهزیستی تحصیلی دانش آموزان باشد زیرا این مفهوم جدید از درگیری تحصیلی، استلزامات جدیدی برای مهارت‌های ارتباطی ایجاد می‌کنند تا با شرایط انزوای کرونایی سازگار شوند و در نتیجه با بهزیستی تحصیلی ارتباطی معنی‌دار پیدا می‌کنند. درگیری مجازی تحصیلی، احتمالاً مؤلفه‌های مهارت ارتباطی را با کارکردهای آموزش مجازی، زندگی تحصیلی مجازی و مدرسه مجازی سازگار می‌کنند و دانش آموزان از توانایی دریافت یا درک پیام‌های مجازی کلامی و غیرکلامی، مهارت گوش دادن از طریق رسانه آموزشی مجازی، و کسب بینش نسبت به فرآیند ارتباط مجازی و پذیرش قاطعیت ارتباطی در فضای آموزشی مجازی برخوردار می‌شوند. در واقع، احتمالاً آن چه نقش کلیدی در تبیین معنی‌داری رابطه میان مهارت‌های ارتباطی و بهزیستی تحصیلی ایفا می‌کند شکل‌گیری و ظهور مهارت‌های ارتباطی مجازی در شرایط کروناست که از طریق درگیری تحصیلی مجازی

شکل عینی به خود می‌گیرد. عدم محدودیت زمان و مکان در بازخوانی، یاددهی و یادگیری محتوای آموزشی و نیز برقراری ارتباط سریع و راحت‌تر میان ذینفعان (حاجی‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰) از مزایای ارتباط مجازی مؤثر در درگیری تحصیلی مجازی است.

مطابق با یافته‌های آماری، اثر استاندارد مسیر مستقیم سبک‌های تفکر (هر سه دسته اول، دوم و سوم) بر بهزیستی تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی معنی‌دار نبود. یافته‌های به دست آمده در این فرضیه نشان داد که سبک‌های تفکر (دسته اول و دسته دوم) فقط به صورت غیرمستقیم با در نظر گرفتن نقش میانجی درگیری تحصیلی، توانستند متغیر درونزاد بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی نمایند. اما سبک‌های تفکر (دسته سوم) نه به صورت مستقیم (طبق یافته فرضیه سوم) و نه به صورت غیرمستقیم، نتوانست متغیر درونزاد بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی نماید؛ این یافته با یافته‌های پوتری و هالیم (۲۰۲۱)، فان، ژانگ و هونگ (۲۰۲۱)، بولوس (۲۰۱۶)، رشیدی و گل محمدی (۱۳۹۷)، صادقی و بیرانوند (۱۳۹۶)، حیدری، حسینیان و رسولی (۱۳۹۵)، ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)، معتمدی و محمدزاده (۱۳۹۰)، آقاییوسفی و نسیم (۱۳۸۹)، حجازی و عابدینی (۱۳۸۷) همسو بود. سبک‌های تفکر دسته اول و دسته دوم در دو سر یک طیف قرار می‌گیرند و دو رویکرد متفاوت در پردازش اطلاعات را به نمایش می‌گذارند که در مواجهه با شرایط پاندمی کرونا و استلزامات ناشی از آن، از طریق درگیری مجازی تحصیلی، با مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی در شرایط آموزش مجازی مرتبط می‌شوند. تفکر سلسله‌مراتبی یا تک‌قطبی، تفکر آزاداندیش یا محافظه‌کار، تفکر قانونی، قضایی و یا اجرایی، و بالاخره تفکر کل‌نگر یا جزئی‌نگر در قبال عناصر بهزیستی تحصیلی، نوعی توانایی پردازش فعال و سازنده اطلاعات در بر دارند و از طریق درگیری تحصیلی (احتمالاً به‌ویژه ابتدا از طریق درگیری شناختی، عاملی و سپس رفتاری)، با برخی عناصر بهزیستی تحصیلی یعنی احساس رضایت از مدرسه، درگیری با تکالیف مدرسه، احساس ارزش برای مدرسه و نداشتن فرسودگی، ارتباط معنی‌دار پیدا می‌کنند. البته عنصر یادگیری در این وضعیت از عنصر رضایت نقش بیشتری ایفا می‌کند. همان‌طور که جدیدی محمدآبادی و همکاران (۱۳۹۹) نشان دادند میزان رضایت دانش‌آموزان از آموزش‌های مجازی پایین‌تر از حد متوسط بوده در حالی که بین یادگیری و آموزش‌های مجازی ارتباط مثبت و معنی‌داری برقرار است و در واقع آمادگی یادگیری دانش‌آموزان از حد متوسط بالاتر است.

یافته‌های پژوهش عسگری و همکاران (۱۳۹۹) با عنوان «تحلیل تجارب زیسته افراد در بعد سبک زندگی در دوران همه‌گیری بیماری کرونا» نشان داد یکی از تأثیرات بیماری کرونا، تغییر در سبک زندگی افراد جامعه بوده است. این تغییر می‌تواند به شکل‌های مختلفی از قبیل: تغییر در روند عادی زندگی، مشکلات برنامه‌ریزی، تغییر در تحصیل، ناتوانی در برنامه‌ریزی و کاهش کنترل بر زندگی بروز پیدا کند. زیربنای این تغییر، استرس ناشی از شیوع کرونا است که سبک زندگی ناسالم و اضطرابی را سبب می‌شود (ماتیولی و بالرینی، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، لازمه مواجهه مؤثر با این سبک زندگی، به‌کارگیری سبک‌های تفکر کارآمد است. سبک‌های تفکر دسته اول و دوم از این کارکرد کارآمد برخوردار هستند و معنی‌داری ارتباط بین سبک‌های تفکر دسته اول و دوم با بهزیستی تحصیلی آن هم با میانجیگری درگیری تحصیلی، به ماهیت آن‌ها بازمی‌گردد که بسته به شرایط، سازنده و کارآمد محسوب می‌شوند همان‌گونه که سیستم‌های حکومتی برخاسته از آن‌ها کارآمد محسوب می‌گردند. لیکن احتمالاً دسته سوم سبک‌های تفکر (یعنی بیرونی، درونی، الیگارش، آنارش) همانند دو دسته دیگر سازنده و کارآمد نیستند و در نتیجه مواجهه با شرایط آموزش

مجازی و انزوای ناشی از پاندمی کرونا بر اساس این سبک‌های تفکر، حتی با وجود عامل میانجی درگیری مجازی تحصیلی، ارتباطی معنی‌دار با بهزیستی تحصیلی برقرار نمی‌کند. نتیجه کلی پژوهش حاضر حاکی از آن بود که درگیری تحصیلی در ارتباط با اثر غیرمستقیم هریک از متغیرهای برونزاد مکنون مدل پیشنهادی (به غیر از دسته سوم متغیر سبک‌های تفکر)، به شکلی معنی‌دار میانجیگری می‌کند؛ اثر مستقیم متغیر مهارت‌های ارتباطی و سه دسته سبک‌های تفکر بر بهزیستی تحصیلی به عنوان متغیر درونزاد معنی‌دار نبود. نتایج پژوهش حاضر در ارتباط با اثر غیرمستقیم متغیرهای پیش‌بین مورد مطالعه بر بهزیستی تحصیلی با پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج کشور همخوانی داشت و مدل تأیید گردید. پژوهشگر در اجرای پژوهش با برخی از محدودیت‌ها روبه‌رو بود: پژوهش به لحاظ جامعه و نمونه آماری انتخاب شده به دختران دانش‌آموز شاغل به تحصیل در مقطع متوسطه دوم محدود بود از این‌رو در تعمیم نتایج به جوامع و نمونه‌های آماری دیگر باید به این موضوع توجه نمود. همچنین پاندمی ویروس کرونا، به لحاظ بازگشایی دیرنگام مدارس و دسترسی به آزمودنی‌ها مشکلاتی را برای مرحله جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش ایجاد کرد. با توجه شرایط خاص پاندمی کرونا به لحاظ کیفیت قرنطینه‌خانی و مدت‌زمان تعطیلی مدارس، موضوع پژوهش دارای پیشینه مرتبط چندان زیادی نبود که این امر استناد و اتکای تبیین‌های پژوهش را به تحقیقات قبلی دچار محدودیت نموده است. پیشنهاد می‌شود یافته‌های این پژوهش در سه پروژه پیشنهادی به شرح زیر مورد استفاده قرار گیرند: (۱) در طراحی و اجرای یک «نظام جامع راهنمایی و مشاوره مبتنی بر آموزش‌های مهارت‌های زندگی تحصیلی در دوره پساکرونا» با هدف تقویت مهارت‌های ارتباطی و تقویت سبک‌های تفکر کارآمد در دانش‌آموزان به منظور افزایش درگیری تحصیلی و بهزیستی تحصیلی. (۲) در طراحی و اجرای یک «برنامه آموزشی ارتقای درگیری تحصیلی مبتنی بر ایجاد و ارتقای مهارت‌های ارتباطی متناسب با دوره پساکرونا». (۳) در طراحی و اجرای یک «برنامه آموزشی ارتقای درگیری تحصیلی متناسب با دوره پساکرونا مبتنی بر تقویت سبک‌های تفکر کارآمد در دانش‌آموزان».

موازین اخلاقی

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد و شرکت‌کنندگان در مورد خروج از پژوهش مختار بودند و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات کاملاً محرمانه باقی خواهد ماند.

سپاسگزاری

از تمام دختران نوجوانی که در تکمیل پرسشنامه‌های این پژوهش همکار کردند قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

بنا به اظهار نویسندگان این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

- آقایوسفی، علیرضا، و نسیم، شریف. (۱۳۸۹). رابطه سبک‌های تفکر با بهزیستی شخصی در دانش‌آموزان دختر متوسطه و پیش‌دانشگاهی شمال شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷. *نشریه مطالعات روان‌شناختی*. ۶ (۴): ۸۵-۱۰۴.
- استرنبرگ، رابرت. (۱۹۹۷). *سبک‌های تفکر*. ترجمه علاءالدین اعتماد اهری و علی‌اکبر خسروی (۱۳۸۱). نشر و پژوهش دادار.
- بهداری خسروشاهی، جعفر، و حبیبی‌کلپیر، رامین. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر انگیزش تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*. ۱۰ (۳۹): ۱۵۱-۱۷۳.
- جدیدی محمدآبادی، اکبر، و اسلامی نژاد، طاهره، و یزدی زاده راوری، فاطمه. (۱۳۹۹). رابطه بین آموزش‌های مجازی با رضایت‌مندی و آمادگی یادگیری دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر کرمان. *همایش ملی مطالعات برنامه درسی در هزاره سوم، کرمان*.
- حاجی‌زاده، انور، و عزیزی، قادر، و کیهان، جواد. (۱۴۰۰). تحلیل فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی در دوران کرونا: رهیافت توسعه آموزش مجازی در پسا کرونا. *تدریس پژوهی*. ۹ (۱): ۱۷۴-۲۰۴.
- حجازی، الهه، و عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی- عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. *روانشناسی*. ۴۷ (۱۲): ۳۴۸-۳۳۲.
- حیدری، محبوبه، حسینیان، سیمین، و رسولی، رویا. (۱۳۹۵). رابطه انواع سبک‌های تفکر و سازگاری آموزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *مجله علمی - پژوهشی اندیشه‌های تربیتی*، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا. ۲ (۲): ۱۵۸-۱۸۶.
- حیدری، فاطمه، و فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله. (۱۳۹۹). آموزش مجازی و تأثیرات آن بر ابعاد زندگی دانش‌آموزان در شرایط کرونا. *همایش ملی مطالعات برنامه درسی در هزاره سوم، کرمان*.
- درویش پور، رحیم، و مستانه، جابر، و رحمان پور، حسین. (۱۳۹۵). رابطه سازگاری اجتماعی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه. *کنگره ملی توانمندسازی جامعه در حوزه مشاوره، خانواده و تعلیم و تربیت اسلامی*.
- رشیدی، ریحانه، و گل محمد نژاد بهرامی، غلامرضا. (۱۳۹۷). بررسی رابطه سبک‌های تفکر و سبک‌های یادگیری با جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان دختر دوره دوم دبیرستان‌های تبریز. *زن و مطالعات خانواده*. ۱۰ (۳۸): ۹۹-۱۱۷.
- رمضانی، ملیحه، و خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریویژ ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، دانشگاه علامه طباطبائی. ۸ (۲۹): ۲۰۴-۱۸۵.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه، و داورپناه، زهرا. (۱۳۹۹). پیامدهای کرونا در روابط میان فردی: مطالعه‌ای مروری. *اولین کنگره ملی دانشگاه و کووید-۱۹*. تهران.
- صادقی، مسعود، و بیرانوند، زینب. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مثبت نگر گروهی بر پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*. ۳ (۲): ۳۶-۱۹.
- صدوقی، مجید، و غفاری، عذرا. (۱۳۹۷). رابطه حمایت تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با نقش واسطه‌ای کیفیت زندگی در مدرسه. *مدیریت مدرسه*. ۶ (۱): ۲۰۶-۲۲۶.

عسگری، محمد، چوبداری، عسگر، و خانجانی، مهدی. (۱۳۹۹). تحلیل تجارب زیسته افراد در بعد سبک زندگی در دوران همه‌گیری بیماری کرونا. قرآن و طب. ۵: ۳۲-۴۱.

قدم پور، عزت‌اله، رادمهر، فرناز، و یوسف‌وند، لیلیا. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش برنامه جرأت‌ورزی بر میزان بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۱۴(۳): ۳-۱۴.

مرادی، مرتضی، سلیمانی خشاب، عباسعلی، شهاب زاده، صدیقه، صباغیان، حمید، و دهقانی زاده، محمدحسین. (۱۳۹۵). آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. دانشگاه علامه طباطبایی. ۷(۲۶): ۱۴۸-۱۲۳.

معتمدی، عبدالله، و محمدزاده ادملایی، رجبعلی. (۱۳۹۰). رابطه‌ی ساده و چندگانه بین سبک‌های تفکر و انگیزه پیشرفت دانشجویان، نشریه پژوهش‌ها و مطالعات علوم رفتاری. ۳(۱۰): ۱۸-۸.

مکتبی، غلامحسین، فرامرزی، حمید، و فرزادی، فاطمه. (۱۳۹۶). رابطه علی ساختار توانمند ساز با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*. ۱۲(۴۷): ۱۰۷-۱۳۵.

میرز، لاورنس اس، گامست، گلن، و گارینو، ا. جی. (۱۹۹۹). پژوهش چند متغیری کاربردی. (مترجمان: حسن پاشا شریفی، سیمین‌دخت رضاخانی، حمیدرضا حسن‌آبادی، بلال اینانلو و مجتبی حبیبی). تهران: انتشارات رشد. چاپ دوم.

ولی زاده، زهرا، احدی، حسن، حیدری، محمود، مظاهری، محمد مهدی، و کجباف، محمدباقر. (۱۳۹۵). رابطه ساختاری کمال‌گرایی، خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و علاقه به رشته با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۱۲(۲): ۳۰-۹.

ناجی میدانی، الهام. (۱۳۹۹). نقش مثبت آموزش مجازی در افزایش خودتنظیمی در یادگیری از دیدگاه دانشجویان. اولین کنگره ملیدانشگاه و کووید - ۱۹. تهران.

ویس کرمی، حسنعلی، خلیلی گشنیگانی، زهرا، عالی پور، کبری، و علوی، زینب. (۱۳۹۸). نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس جو روانی-اجتماعی کلاس درس دانش‌آموزان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۷(۱۲): ۱۴۹-۱۶۸.

هاشمی، لادن، لطیفیان، مرتضی، حسین چاری، مسعود، و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و منفی و اهمال کاری تحصیلی. نشریه پژوهش در *نظام‌های آموزشی*. ۷(۲۱): ۴۲-۱۹.

یوسفی، فریده. (۱۳۸۵). رابطه بین هوش عاطفی و مهارت‌های ارتباطی. مقاله منتشر نشده. شیراز: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.

مصیبی اردکانی، ملیحه. (۱۴۰۰). مشکلات و چالش‌های آموزش مجازی در دوران شیوع ویروس کرونا در مقطع ابتدایی. *فصلنامه آموزش پژوهی*. ۷(۲۷): ۵۵-۷۲.

References

- Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 4-12.
- Appleton, J. Christenson, S. L. Kim, D. & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427 – 445.

- Bulus, M. (2016). Predictive analysis among thinking styles, goal orientations and academic achievement of student teachers. *Yuksekogretim Dergisi*, 6(2), 62-71.
- Chi, S., Liu, X., Wang, Z., & Won Han, S. (2018). Moderation of the effects of scientific inquiry activities on low SES students' PISA 2015 science achievement by school teacher support and disciplinary climate in science classroom across gender. *International Journal of Science Education*, 40(11), 1284-1304.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In *Best practices in school psychology V* (pp. 1099-1120). National Association of School Psychologists.
- Fan, W., Zhang, L. F. (2009). Are achievement motivation and thinking styles related? A visit among Chinese university students. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 299 – 303.
- Fan, J., Zhang, L. F., & Hong, Y. (2021). The malleability of thinking styles over one year. *Educational Psychology*, 41(6), 748-763.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2016). The role of oral participation in student engagement. *Communication Education*, 65(1), 83-104.
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.
- Kiuru, N., Wang, M. T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of youth and adolescence*, 49(5), 1057-1072.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Christou, C. H., Chroni, P. F., Kikas, E., Wong, B. P. H., Culescu, E. S., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H., & Tsch, J. Z. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *Journal of Educational Psychology*, 86, 137-153.
- Mattioli AV, Ballerini Puviani M. Lifestyle at time of COVID-19: How could quarantine affect cardiovascular risk. *American Journal of lifestyle medicine*. 2020 May;14(3):240-2.
- Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244-248.
- Parry, W. M., & Kumar, S. (2017). Impact of assertiveness training on the level of assertiveness, self-esteem, stress, psychological well-being and academic achievement of adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 8(12), 1476-1480.
- Putri, A., & Halim, A. (2021, September). The Impact of Learning and Thinking Styles on the Learning Outcomes of High School Students. In *2nd International Conference on Science, Technology, and Modern Society (ICSTMS 2020)* (pp. 285-289). Atlantis Press.
- Robinson, L., Segal J., & Smith, M. (2019, June). Effective Communication. HelpGuide. <https://www.helpguide.org/articles/relationships-communication/effective-communication>.
- Schmidt, J. A., Rosenberg, J. M., & Beymer, P. N. (2018). A person in context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), 19-43.

- Schnitzler, K., Holzberger, D., & Seidel, T. (2021). All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. *European Journal of Psychology of Education, 36*(3), 627-652.
- Shiomi, K., Matsushima, R., & Kuhlman, D., M. (2000). Shyness in self disclosure mediated by social skill. *Psychological Reports, 86*, 333-338
- Taylor D, Grant J, Hamdy H, Grant L, Marei H, Venkatramana M. (2020). Transformation to learning from a distance. *MedEdPublish. 9*(1):2999. <https://www.mededpublish.org/manuscripts/2999>
- Shokri, O. Khodayee, A. Daneshvarpour, Z. Toulabi, S & Fouladvand, K. (2009). Applicability of Sternberg's mental self-government theory in academic situations: Thinking styles and five big personality traits. *Journal of Behavioral Sciences, 3*(4), pp279-286 (in Persian).
- Sternberg, R. J. & Zhang, L. F. (2005). Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction. *Theory Into Practice, 44*(3), 245-253.
- 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.
- Van Dijk, M. P. A., Branje, S., Keijsers, L., Hawk, S. T., & Hale, W. W. I. II, & Meeus, W. (2014). Self-concept clarity across adolescence: longitudinal associations with open communication with parents and internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 1861-1876.
- Zhang, L.F. & Postiglione, G.A. (2001). Thinking styles, self-esteem and socio-economic status. *Personality and individual differences, 31*, 1333-1346.

::

پرسشنامه مهارت‌های ارتباطی

سئوالات	هرگز	به ندرت	گاهی اوقات	اکثر اوقات	همیشه
۱- وقتی که چیزی را برای دیگران توضیح می‌دهم، از آنها می‌پرسم که آیا تا اینجای حرفم را فهمیده‌اند.	۱	۲	۳	۴	۵
۲- دیگران متوجه صحبت‌های من نمی‌شوند.	۱	۲	۳	۴	۵
۳- سعی می‌کنم نظراتم را به روشنی بیان کنم.	۱	۲	۳	۴	۵
۴- وقتی دیگران در جریان موضوع صحبت من نیستند، بیان عقایدم برایم دشوار می‌شود.	۱	۲	۳	۴	۵
۵- وقتی متوجه سوالی نمی‌شوم، درخواست می‌کنم که سوال را روشن‌تر بیان کنند.	۱	۲	۳	۴	۵
۶- متوجه منظور صحبت دیگران نمی‌شوم.	۱	۲	۳	۴	۵
۷- این که از دید دیگران به موضوع نگاه کنم، برایم راحت است.	۱	۲	۳	۴	۵
۸- حتی وقتی که حواسم جای دیگر است، وانمود می‌کنم که دارم گوش می‌دهم.	۱	۲	۳	۴	۵
۹- ابراز احساسات برایم دشوار است.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۰- وقتی که حرفی مربوط به موضوع برای گفتن داشته باشم، قطع کردن صحبت دیگران برایم مسأله‌ای نیست.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۱- وقتی با دیگران حرف می‌زنم، میتوانم از چهره آنها احساساتشان را بخوانم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۲- وقتی که می‌دانم دیگران قصد دارند چه مطلبی را بگویند، زودتر از اینکه تمام کنند جوابشان را می‌دهم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۳- وقتی که مجبورم چیزی بگویم که از برداشتها و واکنش‌های مخاطب آگاه نیستم، به شدت به هم می‌ریزم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۴- می‌توانم نقاط ضعفم را چنان مخفی کنم که بهانه‌ای به دست دیگران ندهم.	۱	۲	۳	۴	۵
۱۵- وقتی که اشتباه کردم، از اینکه اشتباه خود را بپذیرم، نمی‌ترسم.	۱	۲	۳	۴	۵

۵	۴	۳	۲	۱	۱۶- بهترین راه برای اینکه به دیگران کمک کنم تا مرا درک کنند، آن است که احساسات، افکار و عقاید را به آنان بگویم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۷- وقتی صحبتها احساسی می شوند، میل دارم موضوع را عوض کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۸- وقتی که می فهمم احساسات کسی را جریحه دار کرده ام، از او معذرت خواهی می کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۹- وقتی از من انتقاد می شود، ناراحت می شوم و مقاومت می کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۰- وقتی ناراحت هستم و کسی از من می پرسد که «ناراحت هستی؟» پنهان نمی کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۱- دوست دارم هرچه زودتر به اصل مطلب بپردازم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۲- وقتی که با کسی صحبت می کنم، سعی می کنم خودم را جای او بگذارم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۳- وقتی که کسی در پیدا کردن کلمات مناسب مشکل دارد، با کمال میل آنچه که فکر می کنم او می خواهد بگوید، پیشنهاد می کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۴- دیگران می گویند که من صدایم را بلند می کنم (بلند صحبت می کنم)، اگر چه خودم از این موضوع آگاه نیستم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۵- به طور طبیعی چنین است که در مکالمات، من بیشتر صحبت می کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۶- این طور فکر می کنم که با حضور من مجلس صمیمی تر می شود.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۷- به آنچه دیگران می گویند علاقه مند می شوم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۸- اگر کسی با من مخالفت کند، احساس ناراحتی می کنم به ویژه اینکه آن شخص تجربه مرا هم نداشته باشد.
۵	۴	۳	۲	۱	۲۹- وقتی از کسی انتقاد می کنم، مطمئنم که منظورم عمل و رفتار اوست نه خود او، مثلاً به جای اینکه بگویم: «تو دوست خوبی نیستی»، می گویم: «من با این برخورد تو موافق نیستم.»
۵	۴	۳	۲	۱	۳۰- من قادرم مشکلات را بدون از دست دادن کنترل عواطفم حل کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۱- به هنگام صحبت با دیگران از واکنش عاطفی خودم به آنچه گفته می شود، آگاهم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۲- تمایل دارم بحث بر سر موضوعات رنجش آور را به تأخیر بیندازم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۳- قادرم با کسی که احساساتم را جریحه دار کرده است، مقابله به مثل کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳۴- از بیان مخالفت با دیگران اجتناب می کنم، چون ممکن است از من ناراحت شوند.

پرسشنامه سبک های تفکر

سئوالات	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱- ترجیح می دهم که به مسائل خاص بپردازم تا سوالات کلی	۵	۴	۳	۲	۱
۲- هنگام صحبت کردن یا نوشتن درباره موضوعات، به یک موضوع کلی می پردازم	۵	۴	۳	۲	۱
۳- هنگام شروع یک تمرین یا مسئله، دوست دارم ایده هایم را با دوستان یا همسالان در میان بگذارم	۵	۴	۳	۲	۱
۴- دوست دارم قبل از انجام کارهای ضروری، اولویتهایی برای خود تعیین کنم	۵	۴	۳	۲	۱
۵- هنگام مواجهه با یک مساله، ایده ها و راهبردهای خود را برای حل آن به کار می گیرم	۵	۴	۳	۲	۱
۶- فکر کنم هنگام بحث کردن یا نوشتن درباره یک موضوع، جزئیات و واقعیات مهمتر از تصویر کلی آن باشند	۵	۴	۳	۲	۱
۷- معمولاً به جزئیات توجه کمی دارم	۵	۴	۳	۲	۱
۸- دوست دارم در حل یک مسئله از قوانین خاصی پیروی کنم	۵	۴	۳	۲	۱

۱	۲	۳	۴	۵	۹- دوست دارم که همه مراحل یک طرح را بدون مشورت با دیگران انجام دهم
۱	۲	۳	۴	۵	۱۰- دوست دارم ایده هایم را به کار گرفته و ببینم تا چه اندازه اثرگذار هستند.
۱	۲	۳	۴	۵	۱۱- سعی میکنم برای حل مسائل روش مناسبی را به کار گیرم
۱	۲	۳	۴	۵	۱۲- از کار کردن بر روی مسائلی که دستورالعمل مشخصی دارند، لذت می برم
۱	۲	۳	۴	۵	۱۳- در انجام کارها از قوانین یا شیوه های معینی پیروی می کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۱۴- مسائلی را دوست دارم که در آنها می توانم راه حل های شخصی خود را امتحان کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۱۵- در هنگام تصمیم گیری درباره شرایط، به قضاوت خود متکی هستم
۱	۲	۳	۴	۵	۱۶- می توانم به راحتی از یک تکلیف به تکلیف دیگر بپردازم، زیرا همه تکالیف برای من از اهمیت یکسانی برخوردارند
۱	۲	۳	۴	۵	۱۷- درباره بحث یا گزارش موضوعات، دوست دارم ایده های خود و دیگران را با هم ترکیب کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۱۸- من به تاثیر کلی تکلیفی که باید انجام دهم بیشتر اهمیت می دهم تا به جزئیات آن
۱	۲	۳	۴	۵	۱۹- هنگام کار کردن بر روی یک تکلیف، میتوانم از ارتباط اجزاء با هدف کلی تکلیف آگاه شوم
۱	۲	۳	۴	۵	۲۰- موقعیت هایی را دوست دارم که در آنها امکان مقایسه و ارزیابی انجام کارها به شیوه های گوناگون وجود دارد
۱	۲	۳	۴	۵	۲۱- هنگامی که باید کارهای زیاد و مهمی را انجام دهم، سعی می کنم در مدت زمانی که در اختیار دارم، تعداد بیشتری از کارها را انجام دهم.
۱	۲	۳	۴	۵	۲۲- هنگامی که مسئولیت انجام کاری را بر عهده می گیرم، از روشها و ایده هایی که در گذشته مورد استفاده بوده اند، بهره می گیرم
۱	۲	۳	۴	۵	۲۳- دوست دارم که ایدههای متضاد و دیدگاههای متناقض را بررسی و ارزیابی کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۲۴- دوست دارم برای انجام طرحها، اطلاعات مشروح یا مشخص جمع آوری کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۲۵- در حل مسائل همواره می دانم که هر کدام از آنها از چه اهمیتی برخوردار هستند و به چه ترتیبی باید به آنها بپردازم
۱	۲	۳	۴	۵	۲۶- موقعیتهایی را دوست دارم که در آنها میتوانم از شیوه های معین و باثبات استفاده کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۲۷- هنگام بحث یا نوشتن درباره یک موضوع، دیدگاههای مورد قبول همکارانم را دنبال می کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۲۸- تکالیف یا مسائلی را دوست دارم که برای تکمیل و حل آنها باید از قوانین خاص استفاده کرد
۱	۲	۳	۴	۵	۲۹- ترجیح می دهم بر روی طرحها یا تکالیفی کار کنم که خوشایند و مورد تایید همسالانم باشند
۱	۲	۳	۴	۵	۳۰- هنگامی که چندین کار مهم برای انجام دادن وجود دارند، مواردی که برای من و همکارانم از بیشترین اهمیت برخوردار است را انجام می دهم.

۱	۲	۳	۴	۵	۳۱- هنگامی که چندین کار مهم برای انجام دادن وجود دارند، مواردی که برای من و همکارانم از بیشترین اهمیت برخوردار است را انجام می‌دهم
۱	۲	۳	۴	۵	۳۲- طرحهایی را دوست دارم که ساختار، برنامه و هدف مشخصی دارند
۱	۲	۳	۴	۵	۳۳- هنگام انجام یک تکلیف، دوست دارم که تکلیف با ایده‌های خودم شروع کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۳۴- هنگامی که کارهای زیادی برای انجام دادن وجود دارند، از ترتیب انجام آنها به خوبی آگاهم
۱	۲	۳	۴	۵	۳۵- دوست دارم در فعالیتهای شرکت کنم که بتوانم به عنوان عضوی از یک گروه، با دیگران تعامل داشته باشم
۱	۲	۳	۴	۵	۳۶- پرداختن به مسائل مختلف را دوست دارم، حتی آنهایی که در ظاهر کم اهمیت هستند
۱	۲	۳	۴	۵	۳۷- هنگام مواجه شدن با یک مسئله، دوست دارم آن را با روشی مرسوم و متعارف حل کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۳۸- دوست دارم به تنهایی بر روی یک مسئله یا تکلیف کار کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۳۹- معمولاً بر ابعاد کلی مسائل و یا اثر کلی یک طرح تأکید میکنم
۱	۲	۳	۴	۵	۴۰- دوست دارم هنگام حل یک مسئله یا انجام یک تکلیف از قوانین یا دستورالعمل‌های معینی پیروی کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۴۱- هنگام بحث کردن یا نوشتن درباره موضوعات، از آنچه که به ذهنم می‌آید، استفاده میکنم
۱	۲	۳	۴	۵	۴۲- هنگام کار کردن بر روی یک طرح، دوست دارم دیگران را در ایده‌هایم شریک نموده و از آنها کمک بگیرم
۱	۲	۳	۴	۵	۴۳- طرحهایی را دوست دارم که در آنها میتوانم دیدگاههای مختلف نسبت به یک موضوع را بررسی و ارزیابی کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۴۴- هنگام تصمیم‌گیری، معمولاً فقط یک عامل اصلی را در نظر می‌گیرم
۱	۲	۳	۴	۵	۴۵- مسائلی را دوست دارم که در انجام آنها توجه به جزئیات ضروری است
۱	۲	۳	۴	۵	۴۶- دوست دارم که ایده‌ها یا روشهای قدیمی برای انجام کارها را به چالش کشیده و ایده‌ها و روشهای جدیدی جستجو کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۴۷- موقعیتهایی را دوست دارم که در آنها با دیگران تعامل و با یکدیگر کار می‌کنیم
۱	۲	۳	۴	۵	۴۸- فکر کنم که حل یک مسئله معمولاً به مسائل دیگری منجر می‌شود که دقیقاً به همان اندازه اهمیت دارند
۱	۲	۳	۴	۵	۴۹- دوست دارم بر روی طرحهایی کار کنم که به موضوعات کلی می‌پردازند و نه به جزئیات مطلب
۱	۲	۳	۴	۵	۵۰- موقعیتهایی را دوست دارم که می‌توانم از ایده‌ها و روشهای خود برای انجام کارها استفاده کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۵۱- اگر چندین کار مهم برای انجام دادن وجود داشته باشد، ابتدا کاری را که از بیشترین اهمیت برخوردار است، انجام می‌دهم
۱	۲	۳	۴	۵	۵۲- تکالیف یا مسائلی را ترجیح میدهم که در آن بتوانم طرح یا روش مورد استفاده افراد دیگر را ارزیابی کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۵۳- هنگامی که چندین کار مهم برای انجام دادن وجود دارند، مواردی را که از بیشترین اهمیت برخوردار است، انجام می‌دهم

۱	۲	۳	۴	۵	۵۴- هنگام مواجهه با یک مسئله و حل آن ترجیح می‌دهم راهبردها یا روشهای جدیدی را امتحان کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۵۵- دوست دارم که در یک لحظه، بر روی یک تکلیف خاص تمرکز کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۵۶- طرحهایی را دوست دارم که میتوانم به طور مستقل آنها را تکمیل کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۵۷- هنگام شروع یک تکلیف، دوست دارم فهرستی از کارهایی را که باید انجام دهم تهیه کرده و آنها را بر اساس اهمیت، مرتب کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۵۸- از انجام کارهایی لذت می‌برم که مستلزم تجزیه و تحلیل، ارزیابی و مقایسه باشد
۱	۲	۳	۴	۵	۵۹- دوست دارم کارها را با استفاده از روشهای جدید انجام دهم که قبلاً دیگران آن را به کار نگرفته‌اند
۱	۲	۳	۴	۵	۶۰- هنگامی که یک تکلیف یا طرح شروع می‌کنم، بر روی بخشهایی از آن تمرکز می‌کنم که بیشترین ارتباط را با گروه همسالان من دارد
۱	۲	۳	۴	۵	۶۱- انتخاب یک طرح جدید مستلزم اتمام طرح قبلی است
۱	۲	۳	۴	۵	۶۲- هنگام صحبت کردن یا نوشتن درباره موضوعات، دوست دارم که تصویری کلی از ایده‌هایم نشان دهم
۱	۲	۳	۴	۵	۶۳- بیشتر به اجزاء یک تکلیف توجه میکنم تا به تاثیر یا اهمیت کلی آن
۱	۲	۳	۴	۵	۶۴- موقعیتهایی را ترجیح می‌دهم که بتوانم ایده‌های خود را، بدون اتکاء به دیگران، به کار گیرم
۱	۲	۳	۴	۵	۶۵- دوست دارم برای بهبود انجام کارها، روال عادی انجام آنها را تغییر دهم
۱	۲	۳	۴	۵	۶۶- دوست دارم روشهای جدیدی برای حل مسائل قدیمی پیدا کنم.
۱	۲	۳	۴	۵	۶۷- تکالیف یا مسائلی را ترجیح میدهم که در آن بتوانم طرح یا روش مورد استفاده افراد دیگر را ارزیابی کنم

مقیاس کمال گرایی چند بعدی فراست

کاملاً مخالفم	مخالقم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	سئوالات
۱	۲	۳	۴	۵	۱- والدینم معیارهای بسیار بالایی برایم در نظر می‌گیرند
۱	۲	۳	۴	۵	۲- نظم و ترتیب برای من بسیار مهم است
۱	۲	۳	۴	۵	۳- در کودکی، برای هر خطای ناچیزی سرزنش می‌شدم
۱	۲	۳	۴	۵	۴- برای این که نتیجه رضایت بخشی از کارم بگیرم، همیشه باید حداکثر تلاشم را بکنم
۱	۲	۳	۴	۵	۵- والدینم هرگز تلاشی برای درک اشتباهات من نمی‌کنند
۱	۲	۳	۴	۵	۶- برایم خیلی مهم است تا کارهایم به نحو احسن انجام شود
۱	۲	۳	۴	۵	۷- من یک شخص تمیز هستم
۱	۲	۳	۴	۵	۸- من دوست دارم که فرد منظم و مرتبی باشم
۱	۲	۳	۴	۵	۹- اگر در محل کار یا تحصیل شکست بخورم احساس یک بازنده را خواهم داشت
۱	۲	۳	۴	۵	۱۰- اگر اشتباهی بکنم، حتماً آشفته می‌شوم
۱	۲	۳	۴	۵	۱۱- والدینم از من می‌خواهند که در انجام همه کارها بهترین باشم

۱	۲	۳	۴	۵	۱۲- من به نسبت اکثر مردم، اهداف بالاتری را برای خود در نظر می‌گیرم
۱	۲	۳	۴	۵	۱۳- اگر فردی در محل کار یا تحصیل، موفق تر از من باشد، احساس می‌کنم که در آن تکلیف شکست خورده‌ام.
۱	۲	۳	۴	۵	۱۴- اگر من در انجام بخشی از یک کار موفق نشوم، احساس می‌کنم که در تمام آن کار شکست خورده‌ام
۱	۲	۳	۴	۵	۱۵- تنها عملکرد برجسته و ممتاز من، خانواده‌ام را راضی می‌کند
۱	۲	۳	۴	۵	۱۶- من میتوانم تمام تلاشم را برای رسیدن به یک هدف متمرکز کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۱۷- حتی وقتی که کاری را بسیار دقیق انجام می‌دهم، باز هم نسبت به نتیجه کار اطمینان کامل ندارم
۱	۲	۳	۴	۵	۱۸- نمی‌توانم بپذیرم که در کاری نفر اول نباشم
۱	۲	۳	۴	۵	۱۹- من اهداف بزرگ خیلی زیادی در سر دارم
۱	۲	۳	۴	۵	۲۰- والدینم از من در حد عالی انتظار دارند
۱	۲	۳	۴	۵	۲۱- دیگران کمتر از خودم، به اشتباهاتم اهمیت می‌دهند
۱	۲	۳	۴	۵	۲۲- هیچ وقت احساس نکرده‌ام، که توانسته باشم انتظارات والدینم را بر آورده کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۲۳- اگر به اندازه دیگران موفق نباشم، احساس می‌کنم از همه ضعیف‌ترم
۱	۲	۳	۴	۵	۲۴- به نظر میرسد، دیگران معیارهایی پایین تر از آنچه که من دارم، را می‌پذیرند
۱	۲	۳	۴	۵	۲۵- اگر در کاری شکست بخورم، دیگران مثل قبل برایم احترام قایل نخواهند بود
۱	۲	۳	۴	۵	۲۶- انتظارات والدینم برای آینده من، همیشه بالاتر از انتظارات خودم بوده است
۱	۲	۳	۴	۵	۲۷- من سعی می‌کنم که فرد تمیزی باشم
۱	۲	۳	۴	۵	۲۸- معمولاً در مورد صحت کارهای ساده روزمره‌ام دچار تردید می‌شوم
۱	۲	۳	۴	۵	۲۹- تمیزی برایم بسیار مهم است
۱	۲	۳	۴	۵	۳۰- در انجام کارهای روزمره‌ام، به نسبت اغلب مردم، انتظارات زیادی از خودم دارم
۱	۲	۳	۴	۵	۳۱- من یک فرد مرتب و منظم هستم
۱	۲	۳	۴	۵	۳۲- من آن قدر در کارم غرق میشوم، که آن را بارها و بارها تکرار می‌کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۳۳- مدت زمان زیادی طول میکشد تا در انجام درست کاری موفق شوم
۱	۲	۳	۴	۵	۳۴- هر چه کمتر اشتباه کنم، محبوبتر خواهم بود
۱	۲	۳	۴	۵	۳۵- فکرنمی‌کنم هرگز بتوانم به ایده‌ال مورد نظر والدینم نزدیک شوم.

پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو

سئوالات		کاملاً موافقم	تا حدودی موافقم	نه مخالف نه موافق	تا حدودی مخالف	مخالف کاملاً مخالفم
۱	وقتی در کلاس هستم، به دقت گوش می‌دهم	۶	۵	۴	۳	۲
۲	وقتی در کلاس هستم، تمام توجهم داخل کلاس است	۶	۵	۴	۳	۲
۳	وقتی در کلاس هستم، به سختی تلاش می‌کنم تا همه چیز را به خوبی انجام دهم	۶	۵	۴	۳	۲
۴	وقتی در کلاس هستم با نهایت توانم سعی و تلاش می‌کنم	۶	۵	۴	۳	۲
۵	در کلاس آنچه به آن نیاز دارم و می‌خواهم را به معلم می‌گویم	۶	۵	۴	۳	۲

۱	۲	۳	۴	۵	۶	۶. در کلاس علاقه مندیهای خودم را به معلم نشان می دهم
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷. در طول کلاس، ترجیحات و عقایدم را بیان می کنم
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۸. در طول کلاس، سؤالاتی می پرسم که به یادگیری ام کمک کنند
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۹. هنگامی که در طول کلاس به چیزی نیاز داشته باشم از معلم می خواهم
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۱۰. هنگامی حضور در کلاس، سعی می کنم آنچه را که یاد می گیرم را به یکدیگر ارتباط دهم
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۱۱. در حین حضور در کلاس سعی می کنم تمامی عقاید مختلف و متضاد را در کنار یکدیگر قرار دهم تا نتیجه منطقی و صحیح به وجود آید
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۱۲. هنگامی که تکالیفم را در کلاس انجام می دهم، سعی می کنم آنچه را که قبلاً یاد گرفته ام، برای انجام این تکالیف به کارگیرم
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۱۳. برای درک بهتر مفاهیم جدید درسی سعی می کنم برای آن مثالهایی از خودم بسازم
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۱۴. در کلاس و در هنگام کار بر روی یک تکلیف، احساس علاقه مندی به آن دارم
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۱۵. کلاس ها برایم جذاب و سرگرم کننده است
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۱۶. در کلاس از یادگرفتن چیزهای جدید لذت می برم
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۱۷. هنگامی که در کلاس هستم، احساس خوبی دارم.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی

کاملاً مخالفم	مخالف	تا حدودی مخالف	نه مخالف نه موافق	تا حدودی موافقم	کاملاً موافقم	
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱- احساس می کنم که رفتن به مدرسه کار غیرمفیدی است
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲- فکرمی کنم رفتن به مدرسه، اتلاف وقت است
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۳- به عقیده ی من، چیزهایی که در مدرسه می آموزم، مفیدند
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۴- من اعتقاد دارم بیشتر موضوعاتی که در مدرسه مطالعه می کنم، در آینده به دردم خواهند خورد
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۵- به نظرم، مطالبی که در مدرسه می خوانم، مهم هستند
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۶- من فکر می کنم مدیریت مطالبی که در مدرسه می خوانم، مهم است
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷- به عقیده ی من، چیزهایی را که در مدرسه یاد می گیرم، جالب هستند
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۸- بیشتر موضوعاتی را که در مدرسه مطالعه می کنم، دوست دارم.
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۹- به نظرم، مطالعه کاری خسته کننده است
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۰- احساس می کنم گرفتار محیط مدرسه شده ام

۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۱-نسبت به انجام تکالیف مدرسه بی انگیزه ام و اغلب به این فکر می‌کنم که باید مدرسه را ترک کنم
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۲-اغلب احساس می‌کنم شایستگی لازم برای انجام تکالیف مدرسه را ندارم
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۳-من اغلب به خاطر موضوعات مرتبط با محیط مدرسه، در شب دچار بد خوابی می‌شوم
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۴-احساس می‌کنم در حال از دست دادن علاقه ام نسبت به محیط مدرسه هستم
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۵-من همیشه از خودم می‌پرسم آیا تکالیف مدرسه ام دارای هیچ معنا و منظوری هستند؟
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۶-به مقدار زیاد در اوقات فراغت، نسبت به موضوعات مرتبط با تکالیف مدرسه ام به فکر فرو می‌روم
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۷- فشار ناشی از انجام تکالیف مدرسه ام باعث مشکلاتی در رابطه ی نزدیکم با دیگران می‌شود
۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۸- در مدرسه پیوسته عصبی هستم.
خیلی زیاد	زیاد	به صورت روزانه	هرگز	به ندرت	کم	۱۹- آیا شما از روند تحصیلی خود راضی هستید؟
خیلی زیاد	زیاد	به صورت روزانه	هرگز	به ندرت	کم	۲۰- آیا شما احساس می‌کنید که انتخاب مسیر تحصیل، یک انتخاب موفقیت آمیز بوده است؟
خیلی زیاد	زیاد	به صورت روزانه	هرگز	به ندرت	کم	۲۱- آیا شما به گسترش موضوعاتی که در کلاس فعلی تان آموزش داده می‌شود، علاقه مند هستید؟
خیلی زیاد	زیاد	به صورت روزانه	هرگز	به ندرت	کم	۲۲- چقدر از عملکرد خود در کلاس فعلی تان لذت می‌برید؟
خیلی زیاد	زیاد	به صورت روزانه	هرگز	به ندرت	کم	۲۳- من در انجام تکالیف از خودم توقع بیشتری دارم
خیلی زیاد	زیاد	به صورت روزانه	هرگز	به ندرت	کم	۲۴- من دریافتم که تکالیف مدرسه پراز معنا و منظور است
خیلی زیاد	زیاد	به صورت روزانه	هرگز	به ندرت	کم	۲۵- زمانی که در حال مطالعه هستم زمان به سرعت می‌گذردو احساس نیرومندی می‌کنم
خیلی زیاد	زیاد	به صورت روزانه	هرگز	به ندرت	کم	۲۶- نسبت به مطالعه کردن اشتیاق زیادی دارم
خیلی زیاد	زیاد	به صورت روزانه	هرگز	به ندرت	کم	۲۷- زمانی که در مدرسه هستم، هر چیز دیگری که اطرافم است را فراموش می‌کنم
خیلی زیاد	زیاد	به صورت روزانه	هرگز	به ندرت	کم	۲۸- انجام تکالیف مدرسه آرزوی من است
خیلی زیاد	زیاد	به صورت روزانه	هرگز	به ندرت	کم	۲۹- صبح که از خواب بیدار می‌شوم، دوست دارم به مدرسه بروم
خیلی زیاد	زیاد	به صورت روزانه	هرگز	به ندرت	کم	۳۰- من دریافتم که تکالیف مدرسه پراز معنا و منظور است.
خیلی زیاد	زیاد	به صورت روزانه	هرگز	به ندرت	کم	۳۱- وقتی در مدرسه به شکل گسترده مشغول کار هستم، احساس خوشحالی می‌کنم.

Structural Modeling of Academic Achievement Well-being based on Communicative Skills and Thinking Styles through Mediation of Student Engagement

Shaahin. Shakeri¹, Abolfazl. Karami*², Mahshid. Izadi³, & Afsaneh Ghanbari Panah³

Abstract

Aim: The aim of the present research was the relation between Academic Achievement Well-being and two other variables including Communicative Skills and Thinking Styles through mediative role of Student Engagement coinciding home lockdown and virtual instruction. **Methods:** The Statistical Society of the research included the all of the female teenager students who were educating in the secondary high schools of Tehran in 1400-1401 academic year. A sample of 373 people was selected by sampling method of clustered Multi-stage. Achievement well-being questionnaire, Queendom Communication Skills Test-Revised, Sternberg & Wagner Thinking Styles Inventory and Reeve Academic engagement Scale were the measurement means of the research. The collected data were analyzed by using Structural Equation Model. **Results:** The findings of the research showed that the direct standard effect sizes of Communication Skills ($\beta=.167$, $P>.05$) and Thinking Styles including the first group ($\beta=.004$, $P>.05$), the second group ($\beta=.013$, $P>.05$) and the third group ($\beta=.037$, $P>.05$) on Academic Achievement Well-being were not significant. The indirect standard effect sizes of Communication Skills ($\beta=.199$, $p<.05$) and two groups of Thinking Styles ($\beta=.317$, $p<.05$) and ($\beta=.176$, $p<.05$) on Academic Achievement Well-being through mediation of Student Engagement got significant, but the third group of Thinking Styles ($\beta=-.103$, $p>.05$) did not have significant indirect standard effect on Academic Achievement Well-being through mediation of Student Engagement. **Conclusion:** The results of the research supported the examined model and that it was an appropriate model in order to explain the Academic Achievement Well-being in female teenagers.

Keywords: Academic Achievement Well-being, Communicative Skills, Thinking Styles, Student Engagement

1. PhD Student, Department of Counseling, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
2. *Corresponding Author: Associate Professor, Department of Psychology, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran
Email: abolfazlkarami1@gmail.com
3. Assistant Professor, Counseling Department, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran