

نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین ساختار هدفی کلاس و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان

رویا عباس زاده^۱

^۱ کارشناسی علوم قرآن، دانشگاه خوی

چکیده

یکی از مهم‌ترین عواملی که باعث پیشرفت تحصیلی می‌گردد، خوش‌بینی تحصیلی است. پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین ساختار هدفی کلاس و خوش‌بینی تحصیلی در بین دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه دوم شهرستان مرند بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند. بر اساس جدول کرجسی و مورگان، تعداد ۳۸۴ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های ساختار ادراک شده کلاس درس میدلی و همکاران (۱۹۸۸)، مقیاس خوش‌بینی تحصیلی اسچننموران و همکاران (۲۰۱۳) و پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی سامونلز (۲۰۰۴) استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر و نرم افزارهای SPSS22 و AMOS22 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان دادند که رابطه بین اهداف تبحری و عملکردی با تاب‌آوری تحصیلی مثبت و رابطه بین هدف اجتنابی با تاب‌آوری تحصیلی منفی بود ($P < 0/05$)، بین تاب‌آوری تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی نیز رابطه مثبت معنی‌داری برقرار بود ($P < 0/05$). همچنین، اثر غیر مستقیم اهداف تبحری و اهداف عملکردی بر خوش‌بینی تحصیلی مثبت، اما رابطه غیر مستقیم اهداف اجتنابی با خوش‌بینی تحصیلی منفی بود ($P < 0/05$). با توجه به نتایج به‌مربیان و دست‌اندرکاران آموزشی توصیه می‌شود تا کارگاه‌های آموزشی افزایش میزان تاب‌آوری تحصیلی را برای دانش‌آموزان اجرا نمایند.

واژه‌های کلیدی: تاب‌آوری، ساختار هدفی کلاس، خوش‌بینی تحصیلی، دانش‌آموز

مقدمه:

آموزش و پرورش یکی از نهادهای مهم اجتماعی است که در سطوح مختلف در عرصه جامعه مسئولیت تعلیم و تربیت همه جانبه افراد را بر عهده دارد. این نهاد هم به شکوفایی استعدادها و افزایش توانایی ها و قابلیت های فرد کمک می کند و هم در خدمت نظام اجتماعی درمی آید تا از طریق انتقال و گاه تغییر ارزش ها و هنجارهای اجتماعی، جامعه پذیری نسل آینده را ممکن سازد. بنابراین می توان گفت در هر کشور آموزش و پرورش مبنای اساسی هر پیشرفتی محسوب می شود. نگاهی گذرا به عوامل مؤثر در ترقی کشورهای پیشرفته روشن می سازد که این کشورها از آموزش و پرورش توانمند و کارآمدی برخوردار بوده اند و بهبود، پیشرفت و اصلاح نظام آموزشی را در اولویت برنامه های توسعه خویش قرار داده اند (علاقه بند، ۱۴۰۰).

یکی از عواملی که می تواند با عملکرد و موفقیت تحصیلی دانش آموزان ارتباط داشته باشد، خوش بینی تحصیلی است و آن عبارت است از یک هیجان قدرتمند و یک انتظار درباره این فرض که همه چیز به رغم مشکلات و موانعش خوب خواهد بود (اونوار و اوسراقلو و اوسلو، ۲۰۱۲). خوش بینی تحصیلی تصویری غنی از عاملیت انسانی را ترسیم می کند که رفتار جمعی را برحسب ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری توضیح می دهد (هوی، تارتر و هوی، ۲۰۰۶). مفهوم خوش بینی تحصیلی متغیری نوظهور است که از دل پژوهش های کمی و از حیطه های روانشناسی مثبت گرا است و پایه و اساس آن بر پژوهش های علمی است که مربوط به سلامت عمومی افراد و درک و فهم و ویژگی های فردی آنها است. خوش بینی تحصیلی از اثر متقابل سه ویژگی به هم وابسته رشد یافته است؛ تأکید تحصیلی، اعتماد دانش آموز به معلم و یگانگی به مدرسه. خوش بینی تحصیلی مفهومی است حاصل تعامل بین تأکید تحصیلی، اعتماد دانش آموز به معلم و یگانگی به مدرسه (برد، هوی و هوی، ۲۰۱۰).

اما علاوه بر خوش بینی تحصیلی یکی دیگر از عواملی که می تواند ارتباط نزدیکی با خوش بینی تحصیلی دانش آموزان داشته باشد و در ادبیات پژوهشی به آن کمتر پرداخته شده است ادراک از ساختار هدفی کلاس است. مطالعه ساختار هدفی کلاس بر این فرض استوار است که ادراک دانش آموزان از محیط کلاس با ویژگی های زمینه ای و شخصی او پیوند دارد این امر به نوبه خود بر روشی که وی درباره محیط اطراف خود می اندیشد و مشارکت در فعالیت کلاس تأثیر می گذارد بر این اساس ادراک دانش آموزان از محیط یادگیری کلاس بر شرکت آنها در فعالیت های کلاسی و نیز برقراری روابط با همکلاسی هایشان و خوش بینی آنها تأثیر می گذارد (پاتریک، کاپلان و ریان، ۲۰۱۱). ساختارهای هدفی کلاسی به تأکیدهای محیطی مرتبط با شایستگی گفته می شود، که از طریق فعالیت های کلی کلاس درس و پیام های ویژه ای که معلم به واسطه ی آنها با دانش آموزان ارتباط برقرار می کند، برجسته می شود (مورایاما و الیوت، ۲۰۰۹).

اما علاوه بر متغیرهای ذکر شده عامل دیگری که می تواند نقش بسیار مهمی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته باشد (کاسیدی، ۲۰۱۶) و به عنوان متغیر میانجی بین ساختار هدفی کلاس و خوش بینی تحصیلی عمل کند سازه تاب آوری تحصیلی است. بسیاری از دانش آموزان در زمان تحصیل با موقعیت های مشکل ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه و

^۱ Unuvar, Avsaroglu & Uslu

^۲ Patrick, Kaplan & Ryan

^۳ Midgley, C & Urda

^۴ Cassidy

اجتماع مواجه می‌شوند که می‌تواند به شکست آن‌ها در مدرسه منجر شود و زندگی، آینده آنان را با ضعف و ناتوانی روبه‌رو کند (فاستر، ۲۰۱۳). باوجوداین، 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 این فرایند تاب‌آوری تحصیلی نامیده می‌شود (خلف، ۲۰۱۴). دانش‌آموزانی که تاب‌آوری تحصیلی دارند، حتی با وجود رویدادهای 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؛ چراکه به جای تمرکز بر عوامل مؤثر بر ناکامی دانش‌آموزان، نگاه‌ها را به این معطوف می‌کند که دانش‌آموزان چگونه می‌توانند در شرایط سخت به موفقیت دست یابند. این هرگز به معنای رها کردن دانش‌آموزان مسئله‌دار و تمرکز بر دانش‌آموزان با عملکرد بهتر نیست، بلکه می‌توان 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 جامع‌آزمایش محور امروزی انجام داد (همتی و غفاری، ۱۳۹۵).

درمجموع، با توجه به آنچه بیان شد و با در نظر گرفتن نقش و اهمیت هر یک از عوامل مطرح شده در عملکرد و موفقیت دانش‌آموزان سعی خواهیم کرد به این سؤال و مسئله اصلی بپردازیم که آیا تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند نقش واسطه‌ای در رابطه بین ساختار هدفی کلاس و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان ایفا کند؟

فرضیه های پژوهش

- ۱- مولفه های ساختار هدفی کلاس بر تاب‌آوری اثر مستقیم دارند.
- ۲- تاب‌آوری تحصیلی بر خوش‌بینی اثر مستقیم دارند.
- ۳- مولفه های ساختار هدفی به واسطه تاب‌آوری تحصیلی بر خوش‌بینی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارند.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر با توجه به موضوع و اهداف توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد.

جامعه آماری:

جامعه آماری این تحقیق کلیه دانش‌آموزان پسر مدارس متوسطه دوم شهر مرند است که در سال تحصیلی ۱۴۰۰/۱ مشغول به تحصیل بودند.

° Foster

ˆ Khalaf

حجم نمونه، نمونه‌گیری و روش اجرا:

تعداد نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) ۳۸۴ نفر به دست آمد. روش نمونه‌گیری نیز خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. بدین گونه که ابتدا بعد از آماده‌سازی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و هماهنگی با اداره کل آموزش و پرورش و مسئولین محترم، فهرستی از مدارس دخترانه و پسرانه متوسطه دوم شهرستان مرند تهیه شده و سپس یک ناحیه از بین نواحی انتخاب شده و از آن ناحیه ۸ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب گردید و در نهایت در هر مدرسه انتخاب شده چند کلاس را به صورت تصادفی انتخاب و کل دانش آموزان آن کلاس‌ها را به عنوان نمونه انتخاب شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه ساختار ادراک شده کلاس درس: این پرسشنامه توسط میدلی و همکاران در سال (۱۹۸۸) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۱۴ گویه و ۳ عامل می‌باشد. هر گویه در طیف پنج قسمتی لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) با سوالاتی مانند (هدف کلاس فهم دقیق و واقعی مطالب است). ساختار ادراک شده کلاس درس را می‌سنجد. در پژوهش (عاشوری، ۱۳۹۲) پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است که نشان دهنده پایایی مطلوب این پرسشنامه بود. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه بود.

مقیاس احساس تنهایی (UCLA): مقیاس احساس تنهایی را راسل، پیلوا و کوترونا در سال ۱۹۸۰ ساختند. که شامل ۲۰ سؤال و به صورت ۴ گزینه‌ای، ۱۰ جمله منفی و ۱۰ جمله مثبت است. در این مقیاس هرگز امتیاز (۱)، به ندرت امتیاز (۲)، گاهی امتیاز (۳) و همیشه امتیاز (۴) دارد. ولی امتیاز سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰ برعکس است. یعنی هرگز (۴)، به ندرت (۳)، گاهی (۲) و همیشه امتیاز (۱) را دارد. دامنه نمره‌ها بین ۲۰ (حداقل) و ۸۰ (حداکثر) است. بنابراین میانگین نمره ۵۰ است. نمره بالاتر از میانگین بیانگر شدت بیشتر تنهایی است. پایایی این آزمون در نسخه جدید تجدیدنظر شده ۰/۷۸ گزارش شد. این مقیاس توسط شکر کن و میرداریکوند ترجمه و پس از اجرای مقدماتی و اصلاحات به کار گرفته شد (نادری، حق شناس، ۱۳۸۸). در پژوهش پاشا و اسماعیلی (۱۳۸۶) ضریب روایی ملاکی هم‌زمان این مقیاس از طریق همبستگی با پرسشنامه اضطراب ۰/۶۴ به دست آمد که در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار بود. پایایی آزمون نیز به روش بازآزمایی توسط راسل (۱۹۹۶) ۰/۸۹ گزارش شده است. همچنین ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش دونیمه کردن و استفاده از روش بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۹۱ در جمعیت ایرانی گزارش شده است (ترخان، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه بود.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی اسچنموران و همکاران (۲۰۱۳): این پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی توسط اسچنموران و همکاران (۲۰۱۳)، ساخته شده و دارای ۲۸ گویه است. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس تأکید تحصیلی دانش‌آموزان (۸ گویه)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (۱۰ گویه) است. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و از خیلی کم تا خیلی زیاد می‌باشد. برخی از گویه‌های پرسشنامه حاضر عبارت‌اند از: «معلمان این مدرسه همیشه با من صادق هستند»، «دانش‌آموزان به‌سختی کار می‌کنند تا

نمرات خوبی بگیرند» و «من احساس افتخار می‌کنم که جزئی از این مدرسه هستم». گویه های ۱ تا ۱۰ مؤلفه اعتماد دانش آموزان به معلمان، گویه های ۱۱ تا ۱۸ مؤلفه تأکید تحصیلی دانش‌آموزان و گویه های ۱۹ تا ۲۸ مؤلفه احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه را اندازه گیری می‌کنند. روایی و پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش اسپننموران و همکاران (۲۰۱۳) برای هر یک از خرده مقیاس‌ها، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ به دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه دارد. پایایی پرسشنامه در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳) برای هر یک از خرده مقیاس‌ها به ترتیب برابر ۰/۸۹، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز پایایی کل پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه بود.

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی: این پرسشنامه توسط ساموئلز (۲۰۰۴) به منظور سنجش تاب‌آوری تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۲۹ سؤال و سه مؤلفه مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده؛ و مسئله محور و مثبت نگری می‌باشد و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت با سوالاتی مانند (هر وقت مشکلی دارم همیشه کسی هست که من روی کمک او حساب کنم) به سنجش تاب‌آوری تحصیلی می‌پردازد. این پرسشنامه توسط سلطانی نژاد (۱۳۹۲) در جامعه دانش‌آموزان و دانشجویان به صورت مطلوب اعتبار یابی شده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد که نشان دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه بود.

روش تجزیه و تحلیل داده ها

از آنجایی که هدف اصلی تحقیق تعیین نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین ساختار هدفی کلاس و خوش‌بینی تحصیلی در بین دانش‌آموزان است، لذا پژوهش حاضر از نظر نحوه‌ی گردآوری اطلاعات توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد. برای تحلیل و گزارش داده‌ها از شاخص‌های توصیفی همچون تعداد، میانگین و انحراف معیار استفاده شد. در بخش استنباطی نیز از آزمون‌های همبستگی پیرسون و آزمون تحلیل مسیر تحت نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۲ و نرم افزار Amos نسخه ۲۲ استفاده شد.

تجزیه و تحلیل داده ها

جدول ۱: توزیع سنی شرکت کننده گان

سن	فراوانی	درصد فراوانی
۱۶	۱۶۴	۴۵/۶
۱۷	۱۵۷	۴۳/۶
۱۸	۳۹	۱۰/۸

کل	۳۶۰	۱۰۰
----	-----	-----

جدول بالا نشان می دهد که بیشترین توزیع فراوانی مربوط به سن ۱۶ ساله به تعداد ۱۶۴ نفر می باشد. در ادامه توزیع فراوانی اعضای نمونه بر حسب پایه تحصیلی گزارش شده است.

جدول ۲: توزیع فراوانی نمونه بر حسب پایه تحصیلی

تحصیلات	فراوانی	درصد فراوانی
دهم	۷۷	۲۱/۴
یازدهم	۱۱۸	۳۲/۸
دوازدهم	۱۶۵	۴۵/۸
کل	۳۶۰	۱۰۰

جدول بالا نشان می دهد که بیشترین توزیع فراوانی مربوط به پایه تحصیلی دوازدهم به تعداد ۱۶۵ نفر می باشد. در ادامه میانگین و انحراف استاندارد برای معدل دانش آموزان گزارش شده است.

جدول ۳: شاخص های توصیفی مرتبط با معدل دانش آموزان

کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار
۱۱/۵۷	۱۹/۸۳	۱۶/۲۹	۱/۴۳

- تحلیل استنباطی

جدول ۴: ماتریس همبستگی نمرات متغیرها

N	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	هدف تبحری	۱					

۲	هدف عملکردگرا	* ۰/۶۳	۱
۳	هدف اجتنابی	* ۰/۴۴	* ۰/۴۳
۴	خوش بینی تحصیلی	* ۰/۲۹	* ۰/۴۰
۵	تاب آوری تحصیلی	* ۰/۱۹	* ۰/۱۸

جدول ۴ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را به صورت دو به دو نشان می دهد، یکی از مفروضه های اجرای مدل های ساختاری، روابط همبستگی بین مسیرهای متغیرهای موجود در مدل می باشد، برای نمونه رابطه بین تاب آوری با خوش بینی (۰/۳۲)، رابطه بین، رابطه بین هدف تبحری با تاب آوری (۰/۱۹)، هدف عملکردی با تاب آوری (۰/۱۸) و رابطه هدف اجتنابی با تاب آوری (۰/۲۳) می باشد.

جدول ۵ اثرات مستقیم مدل آزمون شده پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	آماره t	سطح معنی داری
به روی تاب آوری تحصیلی از	-	-	-
هدف تبحری	۰/۲۳	۳/۴۷	۰/۰۰۱
هدف عملکردی	۰/۱۵	۲/۲۵	۰/۰۰۱
هدف اجتنابی	-۰/۳۸	-۷/۰۱	۰/۰۰۱
تاب آوری تحصیلی	۰/۳۲	۶/۴۲	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۵، اثر مستقیم هدف تبحری بر روی تاب آوری تحصیلی (۰/۲۳)، هدف عملکردی بر روی تاب آوری تحصیلی (۰/۱۵)، هدف اجتنابی بر روی اجتنابی (۰/۳۸) و احساس تنهایی (۰/۲۰) می باشد، اثر مستقیم تاب آوری تحصیلی بر خوش بینی تحصیلی نیز (۰/۳۲) می باشد.

اثرات غیر مستقیم مدل آزمون شده پژوهش :

متغیرها	اثر غیر مستقیم	حد پایین	حد بالا	p
به روی خوش بینی تحصیلی از				
هدف تبحری	۰/۰۷	۰/۰۴	۰/۱۱	۰/۰۱
هدف عملکردی	۰/۰۵	۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۰۱
هدف اجتنابی	-۰/۱۲	-۰/۱۷	-۰/۰۹	۰/۰۱

۰/۰۱	-۰/۰۳	-۰/۱۱	-۰/۰۶	احساس تنهایی
------	-------	-------	-------	--------------

جهت بررسی اثرات غیرمستقیم و نیز اثر میانجی تاب آوری در مدل حاضر از آزمون بوت استراپ با نمونه گیری ۳۰۰ و فاصله اطمینان ۰/۹۹ استفاده شد، نتایج نشان داد که تمامی اثرات غیر مستقیم در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشند، بر این اساس نقش میانجی متغیر تاب آوری تحصیلی در روابط بین مولفه های ساختار هدف، احساس تنهایی و خوش بینی تحصیلی تایید می شود.

مدل نیکویی برازش

برای بررسی برازش مدل آزمون شده از سه دسته شاخص های برازش مطلق، تطبیقی و مقتصد استفاده^۷ شد. شاخص های برازش مطلق در پی بررسی این امر هستند که آیا واریانس خطا یا تبیین نشده که پس از برازش مدل باقی می ماند، قابل توجه است. شاخص های برازش تطبیقی در پی پاسخ به این سوال هستند که یک مدل به خصوص در مقایسه با سایر مدل های ممکن، از لحاظ تبیین مجموعه ای از داده های مشاهده شده تا چه حد خوب عمل می کند. این شاخص ها مدل آزمون شده را با مدل صفر که هیچ مسیری بین متغیرها وجود ندارد، مقایسه می کنند. به این ترتیب در اغلب موارد شاخص های برازش تطبیقی نشان می دهند که مدل تدوین شده تا چه اندازه توانسته است از یک مدل استقلال یا صفر فاصله بگیرد. هرچه این فاصله بیشتر باشد برازش مدل مطلوب تر تلقی می شود. شاخص های برازش مقتصد نیز به گونه ای مشهود این پرسش را مطرح می سازند که مدل مورد نظر چگونه برازندگی و صرفه جویی یا ایجاز را باهم ترکیب می کند (کلاین، ۲۰۱۱). در این پژوهش شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) و (ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (RMR) به عنوان شاخص های برازش مطلق، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI) و شاخص برازش افزایشی (IFI) به عنوان شاخص های برازش تطبیقی و مجذور خی بر درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازش ایجاز (PCFI) و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) به عنوان شاخص های برازش مقتصد در نظر گرفته شدند. در جدول شماره ۴-۱۲، این شاخص به تفکیک گزارش شده اند.

^۷- absolute

^۸- comparative

^۹- parsimonious

^{۱۰} goodness of Fit Index

^{۱۱} adjusted Goodness of Fit Index

^{۱۲} comparative Fit Index

^{۱۳} normed Fit Index

^{۱۴} parsimony Fit Index

^{۱۵} root Mean Square Error of Approximation

جدول ۶ شاخص های نیکویی برازش مدل آزمون شده پژوهش

شاخص های برازش مطلق			
شاخص	GFI	AGFI	RMR
مقدار بدست آمده	۰/۹۲	۰/۸۸	۰/۷۴
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰	مقدار کوچک
شاخص های برازش تطبیقی			
شاخص	CFI	NFI	IFI
مقدار بدست آمده	۰/۹۶	۰/۹۱	۰/۹۲
حد قابل پذیرش	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰
شاخص های برازش تعدیل یافته			
شاخص	X2/df	PCFI	RMSEA
مقدار بدست آمده	۱/۵۵	۰/۶۳	۰/۰۷
حد قابل پذیرش	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۰/۰۸

با توجه به جدول ۶، برای مدل آزمون شده شاخص نیکویی برازش (GFI)، (۰/۹۲) می باشد که بیشتر از (۰/۹۰) می باشد. شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)، (۰/۸۸) می باشد که بیشتر از (۰/۸۰) می باشد. و ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (RMR)، (۰/۷۴) می باشد که مقدار کوچکی می باشد. شاخص برازش تطبیقی (CFI)، (۰/۹۶) می باشد که بیشتر از (۰/۹۰) می باشد. شاخص برازش هنجار شده (NFI)، (۰/۹۱) می باشد که بیشتر از (۰/۹۰) می باشد. شاخص برازش افزایشی (IFI)، (۰/۹۲) می باشد که بیش از (۰/۹۰) می باشد. مجذور خی بر درجه آزادی (X^2/df)، (۱/۵۵) می باشد که کمتر از (۳) است. شاخص برازش ایجاز (PCFI)، (۰/۶۳) می باشد که بیشتر از (۰/۶۰) است و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) نیز (۰/۰۷) می باشد که کمتر از (۰/۰۸) است. با توجه به این یافته ها می توان گفت که مدل آزمون شده پژوهش از برازش خوبی برخوردار است.

مقادیر گم شده: نسبت داده‌های گم شده به داده‌های کامل در هر متغیر به صورت مجزا مورد بررسی قرار گرفت که مشخص شد داده‌های گم شده به ازای هر متغیر کمتر از ۵ درصد است. مایر، گامست و گوارینو (۲۰۰۶) پیشنهاد می‌کنند، متغیرهایی که در آنها درصد داده‌های گم شده بیشتر از ۵ باشد، بهتر است از لیست داده‌ها حذف شوند. بررسی مقادیر گم شده از آن جهت اهمیت دارد که در بسیاری از تحلیل‌های آماری چندمتغیری، مقادیر گم شده نتایج را دچار مشکل می‌سازد. به همین دلیل پژوهشگر برای مقابله با مقادیر گم شده از روش «بیشینه انتظار» (EM) استفاده نموده است. الگوریتم EM یک فرایند دو مرحله‌ای است که برای برآورد مقادیر گم شده از رویکرد بیشینه احتمال استفاده می‌کند. در مرحله E برای برآورد ارزش‌های گم شده، تحلیل رگرسیون مورد استفاده قرار می‌گیرد. در مرحله M به کمک روش بیشینه احتمال و با استفاده از جایگزینی داده‌های گم شده، پارامترها (یعنی همبستگی‌ها) برآورد می‌شوند (میرز و همکاران، ۲۰۰۶). از نظر بسیاری از صاحب‌نظران روش EM در مقایسه با دیگر روش‌ها از کارآمدی بسیار بالایی برخوردار است (کلاین، ۲۰۰۵).

بهنجاری چند متغیری: بهنجاری چند متغیری بیانگر آن است که هر نشانگر باید برای هر مقدار از هر نشانگر دیگر دارای توزیع بهنجار باشد (گارسون، ۲۰۰۷). کلاین (۲۰۰۵) خاطر نشان می‌سازد که انحراف از این مفروضه با افزایش یا کاهش مقادیر خی دو همراه می‌باشد. یکی از ملاک‌های متداول در بررسی مفروضه‌ی بهنجار بودن، محاسبه آماره‌های چولگی و کشیدگی می‌باشد. گارسون (۲۰۰۷) تاکید می‌کند اگر مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین $+2$ و -2 باشد داده‌ها در سطح $0/5$ از توزیع بهنجار برخوردارند.

بحث و نتیجه گیری:

جهت بررسی فرضیه‌ها از آزمون مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش تحلیل مسیر استفاده شد، نتایج نشان داد که رابطه بین هدف تبحری و عملکردی با تاب آوری تحصیلی مثبت و رابطه بین هدف اجتنابی با تاب آوری تحصیلی منفی بود، این یافته با مطالعات (محبی و همکاران، ۱۳۹۳؛ مشتاقی و همام، ۱۳۹۶؛ محسن پور، ۱۳۸۹؛ لرنج، ارتسواج و هاویک، ۲۰۱۹؛ اسپلان و همکاران، ۲۰۱۱؛ روز، ۲۰۰۱) همسو می‌باشد، در این زمینه محبی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که ترکیب چهار متغیر امید، خوش بینی، تاب آوری و خودکارآمدی بهتر می‌تواند جهت گیری هدف تبحر گرایی و عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش بینی کند، همچنین، مشتاقی و مویدف (۱۳۹۶) نیز نشان دادند بین اهمال‌کاری تحصیلی با چهار مؤلفه سرمایه روان‌شناختی و جهت‌گیری اهداف تسلط-گرایش رابطه منفی و معنی‌دار و با جهت‌گیری اهداف عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب و تسلط-اجتناب رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. از بین متغیرهای پژوهش، مؤلفه خودکارآمدی، اهداف عملکرد-گرایش، تسلط-گرایش، عملکرد-اجتناب و مؤلفه امیدواری، بر روی هم ۳۳ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کردند. همچنین اسپلان و همکاران (۲۰۱۱) نیز نشان دادند که ساختار هدفی کلاس با تاب آوری رابطه معنی‌دار، و دانش آموزان دارای میزان تبحری بالا با تاب آوری بالا، و اهداف عملکردی و اجتنابی بالا با تاب آوری پایین رابطه دارد.

Splan et al

Rouse

در تبیین این یافته می تواند به ویژگی های هر یک از ساختارهای هدفی در کلاس درس اشاره نمود، در این زمینه هیونگ (۲۰۱۶) بیان می دارد که اهداف تبحری با سطوح بالای درگیری تحصیلی، انگیزش تحصیلی بالا، پردازش عمیق اطلاعات و علاقه به یادگیری در ارتباط می باشد، همچنین اهداف تبحری با میزان بالای کنترل هیجانی، مدیریت زمان و عزت نفس نیز همراه می باشد (الیوت و هولمن، ۲۰۱۷)، این عوامل از جمله مشترکات بین اهداف تبحری و تاب آوری می باشند، چرا که افراد دارای تاب آوری بالا نیز این ویژگی ها را دارند، در مورد اهداف عملکردی نیز (الیوت و هولمن، ۲۰۱۷) اشاره می کنند این افراد تحت تاثیر انگیزش بیرونی می باشند، و رفتار و اهداف آنها متأثر از دیگران می باشد، با این حال بر حسب موقعیت ممکن است دارای برخی ویژگی هایی روان شناختی از جمله عزت نفس، خودکارآمدی و مدیریت خود باشند یا نباشند، در واقع این ویژگی های رویکرد هدفی عملکردی متغیر و بافت محور می باشد، با این حال این دانش آموزان به دلیل باور به تلاش خود جهت نشان دادن توانایی خود به دیگران دارای صبر و تحمل و تاب آوری بالایی می باشد، اما در مقابل دانش آموزان دارای رویکرد هدفی اجتنابی، به دلیل ترس از شکست و ترس از کودن به نظر رسیدن، از تکالیف گریزان هستند و سعی می کنند کناره گیری کنند، لذا دارای تاب آوری پایینی می باشند (هیونگ، ۲۰۱۶)، در این راستا حجازی، لواسانی و بابایی (۱۳۹۰). در پژوهشی که با عنوان رابطه ادراک از ساختار هدفی کلاس، سبک های تفکر، رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان انجام داده اند یافته هایشان نشان داد که بین متغیرهای ساختار هدفی تبحری، سبک تفکر نوع ۱ و رویکردهای یادگیری عمیق با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و بین سبک تفکر نوع ۲ و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد، اما ساختار هدفی اجتنابی با سبک های تفکر نوع اول و تفکر سطح بالا در ارتباط نمی باشد، و از آنجایی که تفکر سطح بالا با تاب آوری در ارتباط می باشد، می توان بیان داشت که دانش آموزان دارای هدف تبحری و عملکردی دارای تاب آوری بالا و دانش آموزان دارای هدف اجتنابی دارای تاب آوری پایینی باشند.

در تبیین این روابط می توان به نقش بهزیستی روان شناختی در افراد خوش بین اشاره نمود، دانش آموزان دارای خوش بینی بالا دارای میزان بالایی از سلامت و بهزیستی روان شناختی می باشند، و از سوی دیگر تاب آوری بالا نیز با بهزیستی روان شناختی بالا در ارتباط می باشد، بر این اساس می توان گفت بین تاب آوری تحصیلی بالا با خوش بینی تحصیلی بالا ارتباط معنی داری دارد، در این راستا حسینی و همکاران (۱۳۹۵) در مطالعه خود با عنوان ارتباط بین تفکر منطقی، خوش بینی و تاب آوری با بهزیستی روانشناختی نشان دادند که بین تفکر منطقی و بهزیستی روانشناختی رابطه مثبت، بین بهزیستی روانشناختی و تاب آوری رابطه مثبت و بین خوش بینی با بهزیستی روانشناختی و مؤلفه های آن رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد متغیرهای تاب آوری و خوش بینی پیش بینی کننده های مناسبی برای متغیر بهزیستی روانشناختی بودند و این دو متغیر با هم ۲۹/۷ درصد از تغییرات بهزیستی روانشناختی را تبیین می کنند، از سوی دیگر دانش آموزان دارای تاب آوری بالا، میزان بالایی از امیدواری، عزت نفس و شادکامی را دارا می باشند، که همین ویژگی ها را افراد خوش بین نیز دارا هستند، در این راستا مطالعه بارت (۲۰۱۹) و اسچنموران و همکاران (۲۰۱۳)

نشان دادند که دانش آموزان خوش بین دارای نمره بالایی در عزت نفس هستند، لذا بر اساس همپوشانی بالا بین ویژگی های دانش آموزان تاب آور و خوش بین، رابطه معنی دار این دو متغیر منطقی به نظر می رسد، در واقع دانش آموزانی که دارای نمره بالایی در تاب آوری می باشند، به واسطه امید، خودکارآمدی بالا، سلامت روان شناختی و عزت نفس بالا، میزان بالایی از خوش بینی تحصیلی را نیز دارا می باشند.

تقدیر و تشکر:

از کلیه معلم های زحمت کش و باسواد عزیز که در این پژوهش با ما نهایت همکاری را داشتند و در ایام کرونا زحمات آنان در حداقلم دیده نشد متشکر هستیم امیدواریم روزی دانش آموزان ثمره معلم های عزیز غنچه های باشند که بر مقصد اعلا تکیه زده اند

منابع:

اسدی، ف (۱۳۹۴)، پیش بینی بهزیستی روانشناختی بر مبنای ویژگی های شخصیتی و احساس تنهایی در میان دانش آموزان تیزهوش، پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی، دانشگاه شیراز.

افضلی، ل و اسماعیلی، س (۱۳۹۸). رابطه ساختار هدفی کلاس درس با خلاقیت و با واسطه گری سبک های تفکر در دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان اسلام شهر، توانمند سازی کودکان استثنایی دوره ۷، شماره ۱، صص ۱۰۷-۱۱.

اکبری باروق، آ (۱۳۹۶). رابطه تاب آوری تحصیلی، ذهن آگاهی و خوش بینی تحصیلی با خودکارآمدی خلاق، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تبریز.

بدری گرگری، ر و حسینی اصل، ف (۱۳۸۹). پیش بینی جهت گیری انگیزشی هدف چیرگی: نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس. فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی. دوره ۵، شماره ۱۷، صص ۱-۲۵.

بریس، ن؛ کمپ، ر و رزمی، س (۱۳۹۳)، تحلیل داده های روان شناسی با برنامه اس پی اس اس، ترجمه علی آبادی، خ و صمدی، س. ع، نشر گیسوم.

پاشا، غ و اسماعیلی، س. (۱۳۸۶). مقایسه اضطراب، ابراز وجود، احساس تنهایی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان شبه خانواده و بی سرپرست و دانش آموزان عادی استان خوزستان. فصلنامه یافته های نو در روان شناسی، دوره ۱، شماره ۴، صص ۳۵-۲۲.

تجویدی، م و ضیغمی محمدی، ش. (۱۳۹۱). میزان احساس تنهایی، ناامیدی و عزت نفس در نوجوانان مبتلابه تالاسمی ماژور. فصلنامه پژوهشی خون، دوره ۹، شماره ۱: صص ۴۳-۳۶.

ترخان، م. (۱۳۹۵). تأثیر مداخله های شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر احساس تنهایی و کمرویی دانشجویان. دوفصلنامه شناخت اجتماعی، دوره ۵، شماره ۲: صص ۱۰۴-۹۲.

- حسینی، ز؛ حبیب مظاهری، ن. و رحیمی نسب، م (۱۳۹۵)، ارتباط بین تفکر منطقی، خوش بینی و تاب آوری با بهزیستی روانشناختی در پرستاران بیمارستان های شهر کرمانشاه، *مجله پژوهش پرستاری ایران*، دوره ۱۱، شماره ۴، صص ۴۹-۵۶.
- حجازی، ا و نقش، ز (۱۳۸۷). الگوی ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خود نظم بخشی در درس ریاضی. *تازه های علوم شناختی*، دوره ۱۰، شماره ۳، صص ۲۷-۳۸.
- حجازی، ا، لواسانی، م و بابایی، ا (۱۳۹۰). رابطه ادراک از ساختار هدفی کلاس، سبک های تفکر، رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، *نشریه پژوهش در برنامه ریزی درسی*، دوره ۳۰، صص ۱۷-۲۱.
- حق رنجبر، ف، کاکوند، ع و دانش، ع. (۱۳۹۰). مقایسه خودکارآمدی، اختلال هیجانی و احساس تنهایی در دانش آموزان دچار ناتوانی یادگیری و عادی. *مجله روانشناسی کاربردی*، شماره ۲۰، صص ۴۲-۵۸.
- خادمی، م و کدخدایی، م. ا. (۱۳۹۵). تأثیر خوش بینی تحصیلی بر انگیزش پیشرفت و تاب آوری تحصیلی نوجوانان دختر، *نشریه پژوهش نامه روانشناسی مثبت*، تهران، دوره ۲، صص ۵۵-۶۲.
- دنیوی، ر و رخشنده خباز، آ (۱۳۹۷). مدل سازی ساختاری گرایش به خودکشی بر اساس تاب آوری و باورهای مذهبی با نقش میانجی احساس تنهایی در افراد مبتلا به سوء مصرف مواد، پنجمین همایش ملی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران (با رویکرد فرهنگ مشارکتی)، تهران.
- سعیدی، ه؛ درتاج، ف؛ سلیمی، ا (۱۳۹۴). رابطه تاب آوری و احساس تنهایی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان بانه، *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، دوره ۶، شماره ۲، صص ۸۳-۹۴.
- سلطانی نژاد، م (۱۳۹۲). بررسی شاخص های روانسنجی پرسشنامه تاب آوری تحصیلی ARI. *فصلنامه ای اندازه گیری تربیتی*، دوره ۱۵، شماره ۵: صص ۱۷-۳۴.
- Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. A., & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 5(9), 39-46.
- Ames, C.(1992). Achievement classroom: goal, Structures and Student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J.(1988). Achievement goals in the classroom: Students, learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational psychology*, 80, 260_267.
- Anderman, E., & Midgley, C.(1997). Changes in personal achievement goals and the perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Ames, C.(1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures, *Journal of Educational Psychology*, 76. 478-487.

Asher, S.R., & Paquette, J.A. (2003). Loneliness and peer relation in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (3), 75-78.

Bakkaloğlu, H. (2010). A comparison of the loneliness levels of mainstreamed primary students according to their sociometric status. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 330-336.

Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), ۱۸۸۸-۱۸۹۷.

Barrett, T. (2019). KONAWAY NIKA TILlicum NATIVE AMERICAN YOUTH ACADEMY: CULTURAL IDENTITY, SELF-ESTEEM, AND ACADEMIC OPTIMISM (Doctoral dissertation, UTAH STATE UNIVERSITY).

Bushholz, E. & Catton, R. (1999). Adolescent's perception of aloneness and loneliness. boston MA: Allyn and Bacon.

