

## رابطه بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و احساس تعلق به مدرسه با تاب آوری تحصیلی به واسطه خودتنظیمی تحصیلی

علیرضا رمضانپور<sup>۱</sup>، مریم کوروش نیا<sup>۲\*</sup>، امیرهوشنگ مهریار<sup>۳</sup>، حجت‌اله جاویدی<sup>۴</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در روابط بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده (جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی) و احساس تعلق به مدرسه با تاب آوری تحصیلی بر روی نمونه‌ای ۵۱۲ نفره از دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر داراب انجام گرفت. اعضای نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های الگوی ارتباطی خانواده ریچی و فیتزپاتریک (۱۹۹۰)، مقیاس احساس تعلق به مدرسه براون و ایوانز (۲۰۰۲)، پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی سواری و عرب زاده (۱۳۹۲) و مقیاس تاب آوری تحصیلی کسیدی (۲۰۱۶) را تکمیل نمودند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، ارزیابی مدل پیشنهادی با روش معادلات ساختاری و استفاده از برنامه لیزرل، انجام گرفت. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که متغیرهای برون‌زا (جهت‌گیری گفت و شنود خانواده و جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده و احساس تعلق به مدرسه) قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی هستند، خودتنظیمی تحصیلی قادر به پیش‌بینی تاب آوری تحصیلی است و خودتنظیمی تحصیلی میانجی‌گر ارتباط متغیرهای برون‌زا (جهت‌گیری گفت و شنود خانواده و جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده و احساس تعلق به مدرسه) و تاب آوری تحصیلی می‌باشد.

**واژه‌های کلیدی:** ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده، احساس تعلق به مدرسه، خودتنظیمی تحصیلی، تاب آوری تحصیلی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مرکز علوم انسانی

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

<sup>۲</sup> استادیار گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

<sup>۳</sup> استاد گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

<sup>۴</sup> استادیار گروه روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

\* نویسنده مسئول مقاله: Maryam\_kouroshnia@miau.ac.ir

## مقدمه

در هر نظام آموزشی بیش از هر چیز بهبود کیفیت آموزش و توانمند کردن دانش آموزان از اهمیت بالایی برخوردار است، چرا که از جمله عوامل توسعه دهنده در ابعاد مختلف جامعه محسوب می گردد. امروزه رویکردهای جدید با تأثیر پذیرفتن از روانشناسی مثبت نگر بیشتر بر توانمندی ها و کارکردها و خصیصه های فردی افراد تأکید دارند (Huebner, Suldo, Smith & McKnight, 2004) که از جمله آنها تاب آوری تحصیلی<sup>۱</sup> را می توان نام برد. در محیط های آموزشی، تاب آوری را به عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت های زندگی به رغم مصائب و دشواری های محیطی می دانند. دانش آموزان دارای تاب آوری، به رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح بالایی موفق می شوند (Cabrera & Padilla, 2011). تاب آوری تحصیلی فرایندی است مبتنی بر واکنش های رفتاری، شناختی-عاطفی که بیانگر چالش ها، مشقات و سختی هایی در زمینه آموزشی می باشد و دانش آموزان می توانند نسبت به آن به گونه ای تطابق پذیر یا تطابق نپذیر پاسخ دهند (Cassidy, 2016).

برخی محققان مثل Hartley (2011) و Li, Martin & Yeung (2015) در مقابل این موضوع که چرا برخی از دانش آموزان در مقابل چالش های تحصیلی استرس زیادی نشان می دهند، در حالی که برخی دیگر در مقابل این نوع فشارها خیلی زود به سطح کنشوری خود و وضعیت قبل از مواجهه با موقعیت فشارزا بر می گردند، از اصطلاح تاب آوری تحصیلی استفاده نموده اند. به اعتقاد (2016) Cassidy تاب آوری تحصیلی علاوه بر اینکه بیانگر حوزه های مفهومی خودکارآمدی و خودتنظیمی همراه با طیفی از صفات، ویژگی ها و معیارهای نگرشی است، در عین حال بر واکنش های رفتاری، شناختی - عاطفی سازگار و ناسازگار نسبت به چالش ها و سختی های تحصیلی تمرکز دارد. در پژوهش حاضر، بر تعریف کسیدی از تاب آوری تمرکز شده بود. در حالی تاب آوری تحصیلی می تواند روی عملکرد تحصیلی تاثیرگذار باشد (Taherinasab, 2012; gharedaghi ghahramanlo, 2012; Kahrizi, 2014 & koorvand, 2017) که خود تحت تاثیر عوامل پیشاینده مختلفی است (Waxman & Colleagues, 2003). به نظر می رسد یکی از مهمترین متغیرهای پیش بینی کننده تاب آوری تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی<sup>۲</sup> است (Artuch-Garde & et al, 2017). خودتنظیمی تحصیلی عبارتست از مهارت های یادگیرندگان در یادگیری خود طوری که بدانند چگونه به صورت شناختی، فرآیندهای یادگیری خود را در طول دوره ی آموزش و یادگیری به طور صحیح مورد بررسی قرار دهند و از وقت خود با برنامه ریزی، تعیین هدف و انتخاب راهبرد مناسب به طور مفید در یادگیری

<sup>1</sup> Academic Resilience

<sup>2</sup> Academic Self-regulation

استفاده کنند (Zimmerman, 2015). اینکه دانش‌آموزان برای یادگیری خود راهبردهای فراشناختی و شناختی و رفتاری را به کار می‌بندند تا عملکرد بهتر داشته باشند همان چیزی است که در خودتنظیمی تحصیلی مورد توجه قرار می‌گیرد (Shipp, Edwards & Lambert, 2009). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که افراد خودتنظیم در زمینه مهارت‌های یادگیری فعالانه عمل می‌کنند و به جای اینکه منفعلانه عمل کنند، در تعیین اهداف، انتخاب مسیر، تعیین ابزارها، راهبردهای مطالعه درگیر می‌شوند و مسؤلیت یادگیری خود را بر عهده می‌گیرند (Pintrich, 2004). مهارت‌های خودتنظیمی سبب می‌گردد تا دانش‌آموزان بتوانند به نحو مؤثرتری به یادگیری بپردازند، در حالی که نبود این مهارت‌ها از یک سو آنها را دچار یاس و نومیدی در یادگیری می‌کند (Magno, 2010) و از سوی دیگر با به تأخیر انداختن تکالیف تحصیلی و کاهش بهزیستی شناختی و عاطفی دانش‌آموزان همراه می‌باشد (Grunschel & et al, 2016). از جمله متغیرهای پیش‌بینی‌کننده خودتنظیمی تحصیلی، متغیرهای محیطی خانواده و مدرسه مانند ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده<sup>۱</sup> و احساس تعلق به مدرسه<sup>۲</sup> می‌توانند باشند که در این راستا، خانواده و مدرسه به زعم برونفن برنر<sup>۳</sup> از نهادهای مهم اجتماعی اند که در نظام خرد<sup>۴</sup> قرار می‌گیرند و از طریق فعالیتها و روابط نزدیک افراد در این نظامها بر آنها تأثیر می‌گذارند (Woolfolk, 2007). در بعد خانواده آنچه را که به عنوان یک متغیر مهم اثرگذار می‌توان مطرح نمود ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده<sup>۵</sup> است. این ابعاد به چگونگی ارتباط اعضای خانواده با یکدیگر و این که افراد خانواده چگونه ارتباطات خانواده را معنا می‌کنند اشاره دارند (Ehyakonande & Yusefi, 2017). در واقع، ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده می‌توانند نحوه تعامل و ارتباط والدین با فرزندان را نشان دهند (Huang, 2010). در الگوهای ارتباطی خانواده، دو بعد جهت‌گیری گفت و شنود<sup>۶</sup> و جهت‌گیری هم‌نوایی<sup>۷</sup> شناسایی شده است. بعد هم‌نوایی مصداق و میزانی از الگوهای ارتباط خانوادگی است که بر اعضا در جهت یکسان کردن نگرش، ارزش‌ها و عقاید فشار می‌آورد بعد مهم دیگر در این الگو جهت‌گیری گفت و شنود است که به میزانی که خانواده فضایی آزاد و راحت را برای شرکت اعضای خانواده در موضوعات مختلف ایجاد می‌کند، گفته می‌شود (Fitzpatric & Koener, 2005). عامل محیطی دیگر احساس تعلق به مدرسه<sup>۸</sup> است. این احساس مربوط به دانش

<sup>1</sup> Family Communication Patterns

<sup>2</sup> Sense of Belonging in School

<sup>3</sup> Bronfenbrenner

<sup>4</sup> Micro system

<sup>5</sup> Dimensions of Family Communication Patterns

<sup>6</sup> conversation orientation

<sup>7</sup> conformity orientation

<sup>8</sup> Sense of Belonging at School

آموزانی است که فکر می کنند در مدرسه مورد مراقبت قرار می گیرند و به مدرسه خود احساس تعلق دارند و در مدرسه به شکلی موفق عمل می کنند (Brown & Evans, 2002). در واقع، این مفهوم می تواند پیامدهای تحصیلی را پیش بینی کند (Whitlock, 2006) و اثرات متعددی روی ابعاد متفاوت شخصی و تحصیلی دانش آموزان داشته باشد (Roffy, 2011) که از آن جمله می توان به خودتنظیمی تحصیلی نیز اشاره نمود. سطوح بالای احساس تعلق به مدرسه با پیامدهای مثبت دوران نوجوانی و جوانی مثل پیامدهای تحصیلی، افزایش انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و نمرات بالا در ارتباط است (Hashemi, Vahedi & Mohebi, 2015). انتظار می رود عملکرد مطلوب و بهینه دانش آموزان از یک طرف با ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و از طرف دیگر با احساس تعلق به مدرسه آنها در ارتباط باشد. پس از این رو، خانواده و مدرسه دو نظام عمده مؤثر بر فرزندان هستند که در این تحقیق مورد توجه قرار گرفته اند و نقش آنها در بروز رفتارهایی مانند خودتنظیمی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی قابل بررسی است. بررسی پیشینه تحقیقات نشان می دهد که بین خودتنظیمی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؛ برای مثال، Artuch-Garde & et al, (2012) & shadi (2015), Zareei (2018), Bahtoei, (2018), Kocheiki jovini, (2018), به نوعی به ارتباط بین خودتنظیمی و تاب آوری اذعان نموده و علاوه بر این پژوهش های دیگری نشان داده اند که بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و احساس تعلق به مدرسه با خودتنظیمی تحصیلی نیز رابطه وجود دارد که از آن جمله می توان از پژوهش های Karreman & et al (2006), Faghanpour Ganji (2011) & Firozbakht (2015), Bijani & Aflakifard (2015), Alizade (2016), نام برد. به گواه یافته های پژوهشی، انتظار می رود عملکرد مطلوب و بهینه دانش آموزان از یک طرف با ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و از طرف دیگر با احساس تعلق به مدرسه آنها در ارتباط باشد. پس از این رو، خانواده و مدرسه دو نظام عمده مؤثر بر فرزندان هستند که در این تحقیق مورد توجه قرار گرفته اند و نقش آنها در بروز رفتارهایی مانند خودتنظیمی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی قابل بررسی است. از جمله ویژگیهای قابل توجه پژوهش حاضر بررسی ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و احساس تعلق به مدرسه است که به همراه ویژگیهای فردی بارزی مانند خودتنظیمی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی به طور همزمان و به صورت یک مدل علی مورد بررسی قرار گرفتند. (Hong & Espelage 2012) معتقدند ابعاد ارتباطی خانواده می توانند بر رشد دانش آموزان در زمینه های مختلف اثر بگذارند و -Murray (2010) Harvey & Slee نیز بر تأثیر مدارس و مسؤولیت آنها بر حمایت از دانش آموزان تأکید کرده اند تا دانش آموزان بتوانند با استفاده از این نوع حمایتها پیشرفت مناسبی در تحصیل، رشد اجتماعی و عاطفی خود داشته باشند و با شناخت سهم هر یک از متغیرهای ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و احساس تعلق به مدرسه بر خودتنظیمی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی نیز می توان برنامه های

کاربرد در جهت افزایش مطلوب این متغیرها طراحی نمود که نتیجه آن رسیدن به عملکرد بالای تحصیلی دانش‌آموزان است.

اهمیت یافته‌های مذکور از یک سو و فقدان مطالعات مربوط به بررسی تعاملی این متغیرها در بافت آموزشی کشور از سوی دیگر، مهمترین برانگیزاننده انجام پژوهش حاضر بوده است. در این راستا، کوشش شد تا نقش ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و احساس تعلق به مدرسه در خودتنظیمی تحصیلی و اثر این متغیر بر تاب آوری تحصیلی بررسی و تبیین شود. بدین ترتیب، پژوهش حاضر به بررسی الگوهای ساختاری رابطه بین متغیرهای برون‌زا (ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و احساس تعلق به مدرسه) و درون‌زا (تاب آوری تحصیلی) با میانجی‌گری خودتنظیمی تحصیلی پرداخته است.



شکل ۱: مدل مفهومی رابطه ابعاد الگوهای ارتباط خانواده و احساس تعلق به مدرسه با تاب آوری تحصیلی با میانجی‌گری خودتنظیمی تحصیلی

بنابراین، با توجه به تحقیقات پیشین، پژوهش حاضر در سه فرضیه سازماندهی شده است.

- ۱- متغیرهای برون‌زا (جهت‌گیری گفت و شنود خانواده، جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده و احساس تعلق به مدرسه) قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی هستند.
- ۲- خودتنظیمی تحصیلی قادر به پیش‌بینی متغیر تاب آوری تحصیلی است.
- ۳- خودتنظیمی تحصیلی میانجی‌گر ارتباط متغیرهای برون‌زا (جهت‌گیری گفت و شنود خانواده و جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده و احساس تعلق به مدرسه) و متغیر درون‌زا (تاب آوری تحصیلی) است.

### روش، جامعه و نمونه‌ی آماری پژوهش

پژوهش حاضر همبستگی از نوع توصیفی بود. جامعه آماری این پژوهش همه ی دانش آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر داراب در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بودند که در دبیرستانهای شهر داراب مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه گیری، تصادفی از نوع خوشه ای چندمرحله ای بود که در آن افراد گروه نمونه به صورت تصادفی و با توجه به سلسله مراتبی (از واحدهای بزرگتر به کوچکتر) از واحدهای مختلف جامعه، انتخاب شدند. دانش آموزان در این پژوهش در دو مرحله (واحد مرحله اول مدارس و واحد مرحله دوم کلاس) انتخاب شدند. انتخاب آنها به این صورت بود که ابتدا از بین تمامی مدارس به طور تصادفی چهار مدرسه دخترانه و چهار مدرسه پسرانه و از هر مدرسه دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب و در نهایت، تمامی دانش آموزان کلاسهای منتخب در تحقیق شرکت داده شدند. پس از جمع آوری مقیاس ها، تحلیل آماری روی داده های حاصل از ۵۱۲ نفر (۲۶۱ پسر و ۲۵۱ دختر) به عنوان نمونه نهایی انجام شد. برای جمع آوری داده ها از مقیاس های زیر استفاده شد.

الف) مقیاس تجدیدنظرشده الگوهای ارتباطی خانواده<sup>۱</sup> ریچی و فیتزپاتریک (۱۹۹۰): این مقیاس در سال ۱۹۷۲ توسط ریچی ساخته شد و در سال ۲۰۰۲ توسط کوئرنر و فیتزپاتریک تجدیدنظرشده است. این ابزار یک مقیاس خودسنجی است که آزمودنی درجه موافقت و عدم موافقت خود را در دامنه پنج درجه ای (۵ = کاملاً موافقم تا ۱ = کاملاً مخالفم) درباره ۲۶ گویه که در زمینه ارتباطات خانواده او هستند، ارائه می دهد. این ابزار ابعاد جهت گیری گفت و شنود و جهت گیری همنوایی را می سنجد، بدین صورت که ۱۱ گویه اول مربوط به بعد جهت گیری همنوایی که حداقل و حداکثر نمره آن به ترتیب، ۱۱ و ۵۵ می باشد و ۱۵ گویه بعد مربوط به بعد جهت گیری گفت و شنود است که حداقل و حداکثر نمره آن به ترتیب، ۱۵ و ۷۵ می باشد. فیتزپاتریک و ریچی (۲۰۰۲) روایی محتوایی، ملاکی و سازه و پایایی (آلفای کرنباخ و بازآزمایی) این مقیاس را مطلوب گزارش کرده اند. در ایران نیز به منظور تعیین روایی این مقیاس کورش نیا و لطیفیان (۱۳۸۶) از تحلیل عاملی به روش مؤلفه های اصلی استفاده کرده اند. اندازه کفایت نمونه را ۰,۸۵ و ضریب آزمون کرویت بارتلت را ۴۹,۲۳۱۹ بدست آورده اند که در سطح  $p < 0,005$  معنادار بوده است. در پژوهش آنها همبستگی ابعاد با نمره ی کل به ترتیب ۰,۷۵ و ۰,۴۴ بودند. علاوه بر این جهت گیری گفت و شنود با مقیاس توجه ۰,۷۴ و جهت گیری همنوایی با مقیاس حمایت بیش از حد یا کنترل ۰,۴۹ همبستگی معنادار داشت (Kourosnia & Latifian, 2007).

<sup>1</sup> Revised Family Communication Pattern (RFCP)

Kourosnia (2006) پایایی این ابزار را به روش ضریب آلفای کرنباخ برای بعد جهت‌گیری گفت و شنود ۰,۸۷ و برای بعد جهت‌گیری هم‌نوایی ۰,۸۱ به دست آورده است. ضریب پایایی بازآزمایی برای مقیاس جهت‌گیری گفت و شنود برابر ۰,۸۴ و در مورد مقیاس جهت‌گیری هم‌نوایی ۰,۷۸ بود (کوروش‌نیا، ۱۳۸۵). در پژوهش حاضر پایایی این ابزار از طریق محاسبه ضریب آلفای کرنباخ بررسی شد که مقدار آن برای بعد جهت‌گیری هم‌نوایی ۰,۷۸ و برای بعد جهت‌گیری گفت و شنود ۰,۸۶ بدست آمد.

ب) احساس تعلق به مدرسه<sup>۱</sup> براون و ایوانز (۲۰۰۲): این مقیاس برای سنجش احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه توسط Brown & Evans (2002) ساخته شده است که شامل ۱۶ گویه است و بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱)، تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی شده است. نمره‌ی بالاتر در این مقیاس، نشان‌دهنده‌ی احساس بیشتر تعلق به مدرسه است. Samavi (2012) روایی آن را از طریق تحلیل عامل تأییدی بررسی نمود که در اجرای آن همه‌ی گویه‌ها بار عاملی معنی‌داری با عامل مربوط به خود داشتند، یعنی تمام ضرایب عاملی بالای ۰,۴۰ بودند (p < ۰,۰۰۱). Brown & Evans (2002) ضریب پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرنباخ برابر با ۰,۸۶ گزارش نمودند. Loukas, Roalson & Herrera (2010) ضریب پایایی این مقیاس را برابر ۰,۷۶ و ضرایب پایایی عامل‌ها را بین ۰,۷۶ تا ۰,۷۷ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر پایایی این مقیاس از طریق محاسبه ضریب آلفای کرنباخ بررسی شد که مقدار آن برای عامل تعهد ۰,۷۸، برای عامل توان ۰,۸۱، برای عامل تعلق ۰,۷۶ و برای عامل باور به قواعد ۰,۷۵ و برای کل مقیاس ۰,۸۵ بدست آمد.

ج) پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی<sup>۲</sup> سواری و عرب زاده (۱۳۹۲): پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی توسط Savari & Arabzade (2013) به منظور اندازه‌گیری متغیر خودتنظیمی تحصیلی ساخته شده است. ساخت و تنظیم این مقیاس از طریق مطالعه گویه‌های برخی از پرسشنامه‌های خارجی و مصاحبه با تعدادی از دانش‌آموزان متوسطه آموزش و پرورش ناحیه یک اهواز و نهایتاً تحلیل عاملی اکتشافی به دست آمد و دارای ۳۰ سؤال و شش عامل با عنوان راهبرد حافظه (۵ گویه)، هدف‌گزینی (۳ گویه)، خودارزیابی (۶ گویه)، کمک‌خواهی (۶ گویه)، مسؤلیت‌پذیری (۴ گویه) و سازماندهی (۶ گویه) تشکیل شده است. تمامی گویه‌ها دارای نمره‌گذاری مستقیم یعنی هرگز (۱)، تا همیشه (۶) هستند. روایی این پرسشنامه توسط Savari & Arabzade (2013) از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شده است. پایایی مقیاس مذکور از طریق آلفای کرنباخ برای کل پرسش

<sup>1</sup> Sense of Belonging in School Scale

<sup>2</sup> Academic Self- Regulation Scale

نامه ۰,۸۷، برای راهبرد حافظه ۰,۷۴، برای هدف گزینی ۰,۷۵، برای خود ارزیابی ۰,۸۳، برای کمک خواهی ۰,۷۱، برای مسئولیت پذیری ۰,۷۲ و برای سازماندهی ۰,۷۶ برآورد شد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب آلفای کرنباخ بررسی شد که مقدار آن برای عامل راهبرد حافظه ۰,۷۹، برای هدف گزینی ۰,۸۱، برای خودارزیابی ۰,۷۶، برای کمک خواهی ۰,۷۹، برای مسئولیت پذیری ۰,۸۱ و برای سازماندهی ۰,۸۵ بدست آمد.

د) مقیاس تاب آوری تحصیلی<sup>۱</sup> کسیدی (۲۰۱۶): این مقیاس در سال ۲۰۱۶ توسط کسیدی جهت اندازه گیری میزان تاب آوری تحصیلی دانشجویان ساخته شد. او ۵۳۲ دانشجویان را با میانگین سنی ۲۲,۴ سال و انحراف استاندارد سنی ۶,۲ مورد مطالعه قرار داد. مقیاس دارای ۳۰ سوال و سه عامل استقامت<sup>۲</sup> (۱۴ گویه)، تأمل و کمک طلبی انطباقی<sup>۳</sup> (۹ گویه) و عدم عاطفه و پاسخ های هیجانی منفی<sup>۴</sup> (۷ گویه) می باشد. به منظور اجرای این ابزار، ابتدا آزمودنی متن کوتاهی را می خواند که مثالی از یک موقعیت دشوار تحصیلی را به تصویر می کشد و بیانگر چالش و تقلای تحصیلی قابل توجهی است. سپس، در مقیاس تاب آوری تحصیلی گزینه هایی را که به او نزدیک تر است انتخاب می نماید. به آزمودنی گفته می شود: «تصور کنید شما برای امتحانی که اخیراً داده اید، نمره ای دریافت کرده اید که باعث می شود آن درس را پاس نکنید. نمره ی دو امتحان دیگر هم که اخیراً داده اید، پائین تر از نمره خوبی است که قصد داشتید بگیرید. این در حالی است که شما اهداف تحصیلی و شغلی روشنی در ذهن خود دارید و نمی خواهید خانواده تان را ناامید کنید. واکنش معلم تان به این نمره این است که مبحث مربوط به آن را نفهمیده اید و در آن ضعیف هستید. البته واکنش او شامل راه هایی هم هست که از طریق آنها می توانید در این درس پیشرفت کنید. معلم دو درس دیگر تان هم اظهار نظرهای مشابهی در مورد آن دو امتحان دیگر کرده اند». از آزمودنی خواسته می شود خودش را در حال تجربه این موقعیت دشوار تحصیلی تصور کند و سپس، مقیاس را تکمیل کند. نمره گذاری گویه ها بر اساس طیف لیکرت پنج درجه ای انجام می پذیرد، بدین صورت که به احتمال خیلی زیاد نمره ۱، احتمالاً نمره ۲، نظری ندارم نمره ۳، به احتمال کم نمره ۴ و به احتمال خیلی کم نمره ۵ تعلق می گیرد. گویه های مثبت به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. (گویه های ۱، ۳، ۶، ۷، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۹ و ۲۸ منفی و بقیه گویه ها مثبت هستند). نمره بالا در این مقیاس حاکی از تاب آوری تحصیلی بیشتر است. نمره کل مقیاس از مجموع نمرات گویه ها به دست می آید و در دامنه بین ۳۰ تا ۱۵۰ قرار می گیرد. روایی آن از طریق همبستگی با پرسشنامه خودکارآمدی

<sup>1</sup> Academic Resilience scale (ARS-30)

<sup>2</sup> perseverance

<sup>3</sup> reflecting and adaptive help-seeking

<sup>4</sup> negative affect and emotional response



تحصیلی عمومی ( $r=0,49$ ) بدست آمده است و پایایی پرسشنامه نیز از طریق آلفای کربناخ  $0,90$  بدست آمده است که میزان قابل قبولی است (Cassidy, 2016). در ایران تاکنون شاخص‌های روانسنجی این مقیاس بررسی نشده و به همین منظور در این پژوهش به بررسی روایی و پایایی این مقیاس اقدام گردید. پس از تکمیل مقیاس‌ها، به وسیله مقیاس خودتنظیمی تحصیلی روایی ملاکی مقیاس تاب‌آوری تحصیلی و با استفاده از روش‌های تحلیل عاملی و همسانی درونی روایی سازه آن مورد بررسی قرار گرفت و پایایی مقیاس از طریق محاسبه ضریب آلفای کربناخ و آزمون-بازآزمون صورت گرفت. در مورد روایی آن بر اساس نتایج تحلیل عاملی، ساختار عاملی مورد تایید قرار گرفت. به منظور بررسی همسانی درونی، ضریب همبستگی گویه‌های هر بعد با نمره کل آن بعد نیز محاسبه شد، تمام این ضرایب معنی‌دار بودند و هر گویه بیشترین همبستگی را با مقیاس مربوط به خود داشت. در بررسی روایی ملاکی مقیاس تاب‌آوری تحصیلی از مقیاس خودتنظیمی تحصیلی استفاده شد که ضریب همبستگی بین نمره حاصل از مقیاس تاب‌آوری تحصیلی و نمره کل مقیاس خودتنظیمی تحصیلی برابر  $0,75$  است که در سطح کمتر از  $0,001$  معنی‌دار است. به منظور بررسی پایایی مقیاس از ضریب آلفای کربناخ و ضریب بازآزمایی استفاده شد که ضریب آلفای کربناخ و ضریب بازآزمایی برای کل مقیاس به ترتیب  $0,925$  و  $0,890$  بود. برای عامل استقامت به ترتیب  $0,963$  و  $0,850$ ، برای عامل عدم عاطفه و پاسخ‌های هیجانی منفی به ترتیب  $0,835$  و  $0,830$  و برای عامل تأمل و کمک‌طلبی انطباقی به ترتیب  $0,856$  و  $0,800$  بوده است که در مجموع نتایج حاکی از روایی و پایایی مطلوب این مقیاس می‌باشد.

#### یافته‌ها:

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی متغیرهای تحقیق و سپس، نتایج آزمون مدل، ارائه می‌شوند. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره‌های آزمودنی‌ها روی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده‌اند.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در نمونه مورد بررسی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
جهت‌گیری گفت و شنود	۵۴,۱۶	۹,۲۲	۳۱	۷۵
جهت‌گیری همنوایی	۲۹,۵۴	۸,۷۷	۱۱	۵۲
احساس تعلق به مدرسه	۶۱,۴۲	۵,۷۶	۴۹	۸۰
خودتنظیمی تحصیلی	۱۱۲,۶۶	۱۲,۵۵	۸۳	۱۴۲
تاب‌آوری تحصیلی	۱۲۴,۴۴	۹,۰۰	۹۹	۱۴۴

N=۵۱۲

همانگونه که در جدول ۴-۱ ملاحظه می گردد، میانگین نمرات جهت گیری گفت و شنود ۵۴,۱۶، جهت گیری همنوایی ۲۹,۵۴، احساس تعلق به مدرسه ۶۱,۴۲، خودتنظیمی تحصیلی ۱۱۲,۶۶، تاب آوری تحصیلی ۱۲۴,۴۴ می باشد.

### ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در نمونه مورد بررسی، ارائه شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

۵	۴	۳	۲	۱	
				۱	۱. جهتگیری گفت و شنود
			۱	**۰,۲۶	۲. جهت گیری همنوایی
		۱	**۰,۲۰	**۰,۲۲	۳. احساس تعلق به مدرسه
	۱	**۰,۷۶	**۰,۳۵	**۰,۴۵	۴. خودتنظیمی تحصیلی
۱	**۰,۶۳	**۰,۶۷	**۰,۲۷	**۰,۲۳	۵. تاب آوری تحصیلی

\*\* $P \leq 0/01$  \* $P \leq 0/05$

همان طور که جدول ۲ نشان می دهد در کل دانش آموزان بیشترین ضریب همبستگی مربوط به خرده مقیاس خودتنظیمی تحصیلی با متغیر احساس تعلق به مدرسه (۰,۷۶) و کمترین ضریب همبستگی مربوط به جهت گیری همنوایی با احساس تعلق به مدرسه (۰,۲۰) می باشد.

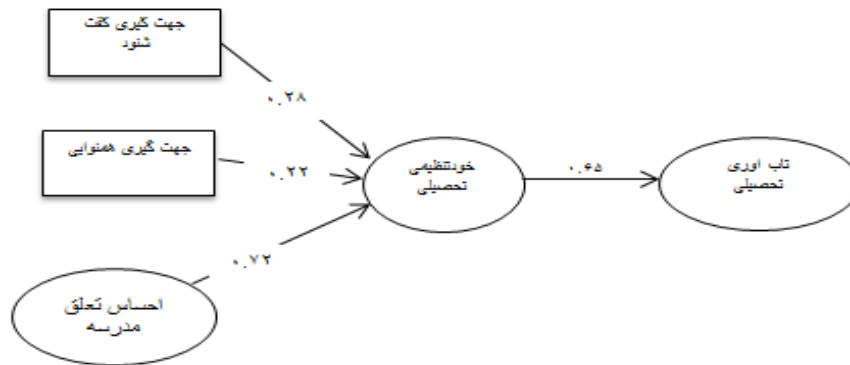
برای استفاده از روش مدل یابی معادلات ساختاری ابتدا پیش فرضها مورد بررسی قرار گرفتند و داده های گمشده از روش جایگزینی داده ها با میانگین متغیر ترمیم شدند، داده های پرت تک متغیری از روش محاسبه نمره های Z گویای این بود که هیچ متغیری، ۲ انحراف بالا یا پایین میانگین نبودند و برای بررسی داده های پرت چند متغیره، فاصله ی ماهالانوبیس<sup>۱</sup> به همراه سطح معناداری برای متغیرهای مشاهده شده محاسبه شد. نتایج نشان داد سطح معناداری ۲۸ مورد بالاتر از سطح ۰,۰۱ بود و لذا در تحلیل فرضیه های پژوهش این موارد حذف شدند. در بررسی نرمال بودن داده ها از آزمون جارکو- برا<sup>۲</sup> و آزمون داگوستینو<sup>۳</sup> استفاده شد. با توجه به اینکه مقادیر سطح معناداری در تمام متغیرها بالاتر از ۰,۰۵ بود، بنابراین بیانگر بهنجار بودن متغیرهای پژوهش بود. در بررسی هم

<sup>1</sup> Mahalanobis Distance

<sup>2</sup> Jarque-Bera test

<sup>3</sup> Dagostino test

خطی چندگانه، آماره تحمل به دست آمده برای متغیرها بالای ۰,۱۰ و مقادیر عامل افزایش واریانس به دست آمده کوچکتر از ۱۰ بودند که نشان دهنده عدم وجود هم خطی چندگانه می‌باشند. مدل تحلیل شده پژوهش حاضر در حالت استاندارد در شکل ۲ نمایش داده شده است.



شکل ۲: مدل علی رابطه ابعاد الگوهای ارتباط خانواده و احساس تعلق به مدرسه با تاب آوری تحصیلی با میانجیگری خودتنظیمی تحصیلی

جدول ۳: پارامترهای اندازه گیری روابط مستقیم متغیرها در کل نمونه

مسیر	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معناداری	نتیجه
جهت گیری گفت و شنود به خودتنظیمی تحصیلی	۰,۲۸	۰,۰۷	۰,۰۰۶	۱۱,۹۹	≤ ۰,۰۱	تأیید
جهت گیری همنوایی به خودتنظیمی تحصیلی	۰,۲۲	۰,۰۶	۰,۰۰۶	۹,۸۲	≤ ۰,۰۱	تأیید
احساس تعلق به مدرسه به خودتنظیمی تحصیلی	۰,۷۲	۰,۹۱	۰,۰۴۸	۱۹,۲۲	≤ ۰,۰۱	تأیید
خودتنظیمی تحصیلی به تاب آوری تحصیلی	۰,۶۵	۰,۷۲	۰,۰۶۳	۱۱,۵۱	≤ ۰,۰۱	تأیید

شاخص های برازندگی مدل پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: شاخص های برازش مدل پژوهش

IFI	CFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	Chi/Df	
۰,۹۴	۰,۹۴	۰,۹۴	۰,۹۲	۰,۹۳	۰,۰۷۱	۲,۸۱	شاخص ها
		>۰,۹			<۰,۰۸	<۳	وضعیت مطلوب

همانگونه که جدول ۴ نشان می دهد، با توجه به شاخص های برازش گزارش شده، مدل پژوهش دارای سطح برازش مطلوبی می باشد.

برای بررسی فرضیه های تحقیق با توجه به جدول شماره ۳ و نتایج بدست آمده از تحلیل داده ها مشخص شد که میزان ضریب تعیین برای خودتنظیمی تحصیلی از روی متغیرهای جهت گیری گفت و شنود خانواده و جهت گیری همنوایی خانواده و احساس تعلق به مدرسه برابر با  $R^2=0,77$  بود. این امر بیانگر این است که متغیرهای پیش بین جمعاً حدود ۷۷ درصد از واریانس متغیر خودتنظیمی تحصیلی را پیش بینی می کنند. همچنین، ضرایب استاندارد نشانگر این است که به ازای یک واحد تغییر در انحراف معیار جهت گیری گفت و شنود، به اندازه ۰,۲۸ در انحراف معیار متغیر خودتنظیمی تحصیلی، به ازای یک واحد تغییر در انحراف معیار جهت گیری همنوایی، به اندازه ۰,۲۲ در انحراف معیار متغیر خودتنظیمی تحصیلی و به ازای یک واحد تغییر در انحراف معیار احساس تعلق به مدرسه، به اندازه ۰,۷۲ در انحراف معیار متغیر خودتنظیمی تحصیلی تغییر ایجاد می گردد. بر همین اساس متغیرهای برون زا (جهت گیری گفت و شنود خانواده و جهت گیری همنوایی خانواده و احساس تعلق به مدرسه) قادر به پیش بینی متغیر واسطه ای (خودتنظیمی تحصیلی) هستند و فرضیه اول مورد تأیید قرار می گیرد. علاوه بر این میزان ضریب تعیین برای پیش بینی تاب آوری تحصیلی از روی خودتنظیمی تحصیلی برابر با  $R^2=0,42$  بود. این امر بیانگر این است که متغیر پیش بین جمعاً حدود ۴۲ درصد از واریانس متغیر تاب آوری تحصیلی را پیش بینی می کنند. همچنین، ضریب استاندارد نشانگر این است که به ازای یک واحد تغییر در انحراف معیار خودتنظیمی تحصیلی، به اندازه ۰,۶۵ در انحراف معیار متغیر تاب آوری تحصیلی، تغییر ایجاد می گردد. بر همین اساس، خودتنظیمی تحصیلی قادر به پیش بینی تاب آوری تحصیلی است و فرضیه دوم مورد تأیید قرار می گیرد.

در این پژوهش جهت بررسی روابط غیر مستقیم متغیرها از طریق روش بوت استرپ انجام شد. جدول ۵ آزمون میانجیگری روابط غیرمستقیم متغیرهای جهت گیری گفت و شنود، جهت گیری همنوایی و احساس تعلق به مدرسه با تاب آوری تحصیلی بر اساس متغیر میانجی خودتنظیمی تحصیلی را با روش بوت استرپ نشان می دهد.

جدول ۵: آزمون میانجیگری روابط غیرمستقیم متغیرهای جهت گیری گفت و شنود، جهت گیری همنوایی و احساس تعلق به مدرسه با تاب آوری تحصیلی بر اساس متغیرهای میانجی خودتنظیمی تحصیلی با روش بوت استراپ

شاخص						مسیر
حد بالا	حد پایین	خطا	سوگیری	بوت	داده	
۰,۳۵۸	۰,۲۲۵	۰,۰۳۴۷	۰,۰۰۱۴	۰,۲۸۷	۰,۲۸۶	جهت گیری گفت و شنود به تاب آوری تحصیلی از طریق خودتنظیمی تحصیلی جهت گیری همنوایی به تاب آوری تحصیلی از طریق خودتنظیمی تحصیلی
۰,۲۸۳	۰,۱۵۷	۰,۰۳۰۳	۰,۰۰۰۶	۰,۲۱۷	۰,۲۱۷	آوردی تحصیلی از طریق خودتنظیمی تحصیلی احساس تعلق مدرسه به تاب آوری تحصیلی از طریق خودتنظیمی تحصیلی
۰,۶۲۲	۰,۰۸۳	۰,۱۳۳۵	-۰,۰۱۰۴	۰,۳۲۴	۰,۳۳۵	مدرسه به تاب آوری تحصیلی از طریق خودتنظیمی تحصیلی

نتایج جدول ۵ نشان داد که رابطه غیر مستقیم جهت گیری گفت و شنود خانواده، جهت گیری همنوایی خانواده و رابطه غیر مستقیم احساس تعلق مدرسه به تاب آوری تحصیلی از طریق خودتنظیمی تحصیلی، صفر را در بر نمی گیرد و نشان دهنده ی معناداری آن می باشد. از این رو فرضیه سوم مورد تأیید قرار می گیرد. به عبارت دیگر خودتنظیمی تحصیلی میانجی گر ارتباط متغیرهای برون زا (جهت گیری گفت و شنود خانواده و جهت گیری همنوایی خانواده و احساس تعلق به مدرسه) و تاب آوری تحصیلی می باشد.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی در روابط بین ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده (جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی) و احساس تعلق به مدرسه با تاب آوری تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. در این رابطه یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها به روش معادلات ساختاری حاکی از آن بود که متغیرهای برون‌زا (جهت‌گیری گفت و شنود خانواده و جهت‌گیری هم‌نوایی خانواده و احساس تعلق به مدرسه) قادر به پیش‌بینی متغیر واسطه‌ای (خودتنظیمی تحصیلی) هستند. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های Firozbakht (2011), Rahimi & Zare (2012), Bijani & aflakifard (2016), Alizade (2016), Delavari (2017), Balali kharaji (2017), Faghanpour Ganji (2018), Nemati & Asadollahi (2019), Karreman & et al (2006), Fernández-Zabala & et al (2015), Niehaus & et al (2012) & Murray (2009) همسویی دارد.

الگوهای ارتباطی موجود در خانواده به عنوان زیربنای تعاملات خانوادگی می‌تواند تأثیرات بسزایی در عملکرد اعضای خانواده در ابعاد مختلف داشته باشد و همچنان که پژوهش‌های مختلف نیز نشان داده‌اند این تأثیرات در ابعاد تحصیل نیز مشهود و قابل اعتنا می‌باشد بطوریکه وقتی اعضای خانواده درباره مسائل و مشکلات زندگی آزادانه بحث و تبادل نظر می‌کنند به خودی خود ارتباطات و صمیمیت بیشتری در بین افراد حاکم می‌گردد و باعث می‌شود هر یک از اعضا با مواجه شدن به مسئله‌ای بتوانند از دیگر اعضا کمک یا راهنمایی درخواست کنند و آنجا که تمام اعضا به شیوه مطلوب در ارتباط و تعامل کلامی با یکدیگر قرار می‌گیرند معمولاً ارزشها و اهداف مشترکی نیز برمی‌گزینند و برای رسیدن به آن تلاش می‌کنند و می‌توانند به موفقیت‌های بیشتری دست یابند و این موفقیت انگیزه مضاعفی را برای تحقق اهداف بالاتر در آنها قوت می‌بخشد و دانش‌آموز با تنظیم فرایندهای شناختی و فراشناختی خود و همچنین تنظیم مهارتهایی برای کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود تمایلشان برای یادگیری نیز بیشتر خواهد شد، فرایند یادگیری را ارزیابی می‌کنند و به آن می‌اندیشند و به این ترتیب در فرایند خودتنظیمی تحصیلی قرار گرفته و برای یادگیری عمیق و پایدارتر تلاش بیشتری نیز می‌کنند. در بعد دیگر آن چه در مدرسه نیز اتفاق می‌افتد می‌تواند زمینه‌ساز رسیدن آنها به اهدافشان گردد، به طوری که Bilican & Yesilbursa (2015) نیز اذعان نمودند سازگاری با مدرسه مستلزم آنست که دانش‌آموزان بتوانند فرایندهای شناختی و فراشناختی خود در زمینه تحصیل را گسترش داده و تقویت نمایند تا بهتر بتوانند به اهدافشان برسند. احساس تعلق به مدرسه به عنوان مشارکت در مدرسه، تعهد به ارزش‌ها و باور نسبت به مدرسه تعریف شده است و زمانی که استانداردهای تحصیلی بالایی همراه با حمایت بالای معلم وجود داشته باشد، روابط دانش‌آموز-معلم مثبت باشد و در مدرسه یک بافت فیزیکی و اجتماعی امن احساس شود، حس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود (Maddox & Prinz, 2003; Oelsner, Lippold & ...)

Greenberg, 2010 & Machingambi, 2012) و این منجر به تعامل بیشتر معلم و دانش‌آموز می‌گردد و افزایش انگیزه او را در پی خواهد داشت و دانش‌آموز می‌داند برای رسیدن به موفقیت بیشتر باید در ابعاد شناختی و فراشناختی هدایت و کنترل مطلوبی را اعمال نماید که این نیز منجر به خودتنظیمی بیشتر و در نتیجه رسیدن به اهداف و یادگیری عمیق و پایدارتری در دانش‌آموزان می‌گردد. بنابراین دور از انتظار نیست زمانی که محیط خانوادگی دارای الگوهای ارتباطی و تعاملی مناسب باشد و محیط مدرسه نیز به گونه‌ای باشد که احساس تعلق در دانش‌آموزان را بالا ببرد، دانش‌آموزان نیز تلاش نمایند با تنظیم و کنترل اهداف خود به خودتنظیمی مناسبی دست یابند و اهداف تحصیلی خود را به نحوی مطلوب پشت سر بگذارند.

علاوه بر این مشخص شد که خودتنظیمی تحصیلی قادر به پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی است. این یافته با یافته‌های پژوهش (Artuch-Garde & et al (2017), Shirazi (2010), Shadi (2012), Esfandarmaz (2014), Zarei (2015), Kamali (2018), Bahtoei (2018) & Kochki jovini (2018) همسویی دارد. در تبیین این یافته پژوهش می‌توان گفت اگر تاب‌آوری را آنچنان که Newman (2003) معرفی می‌کند، فرآیند یا توانایی انطباق دادن خود با چالش‌ها، تهدیدها و غلبه بر آن بدانیم و این را نیز در نظر بگیریم که افراد و گروه‌های تاب‌آور مجهز به مجموعه‌ای از ویژگی‌های مشترک اند که آنها را برای غلبه بر دگرگونیها و فراز و نشیب‌های زندگی آماده می‌کند، می‌توان به این نکته پی برد که وقتی دانش‌آموزان در امر تحصیل خود در فرایند خودتنظیمی قرار می‌گیرند، افکار و رفتار خود را برای رسیدن به اهداف خود هدایت و کنترل می‌کند و می‌داند که چگونه به صورت شناختی، فرآیندهای یادگیری خود را در طول دوره‌ی آموزش و یادگیری به طور صحیح مورد بررسی قرار دهند و از وقت خود با برنامه‌ریزی، تعیین هدف و انتخاب راهبرد مناسب به طور مفید در یادگیری استفاده کنند (Zimmerman, 2015) و در نظر گرفتن این موضوع که نبود این مهارت‌ها از یک سو آنها را دچار یأس و نومیدی در یادگیری می‌کند (Magno, 2010) و از سوی دیگر با به تأخیر انداختن تکالیف تحصیلی و کاهش بهزیستی شناختی و عاطفی دانش‌آموزان همراه می‌باشد (Grunschel & et al, 2016) می‌توان انتظار داشت که دانش‌آموزانی که خودتنظیم‌گر هستند بهتر می‌توانند از عهده تکالیف چالش‌برانگیز و سخت مدرسه برآیند و در انطباق دادن خود با این چالش‌ها کارآمدتر عمل کنند، که این نکته از جمله ویژگی‌های دانش‌آموزانی است که دارای تاب‌آوری تحصیلی هستند. همچنین خودتنظیمی تحصیلی میانجی‌گر ارتباط متغیرهای برون‌زا (جهت‌گیری گفت و شنود خانواده و جهت‌گیری هم‌نوابی خانواده و احساس تعلق به مدرسه) و تاب‌آوری تحصیلی می‌باشد. این یافته با یافته‌های پژوهش (Martin & Marsh (2006), Woolley, Kol, & Bowen (2009), Abolghasemi (2010), Niakan (2012), Ghasemi & et al (2017), Naderi & et al (2018) & Faghanpour Ganji (2018) همسویی دارد. در تبیین این یافته پژوهش

می توان گفت در خانواده هایی که الگوهای ارتباطی مناسبی وجود دارد و افراد خانواده در تعاملات مناسب بیشتری با هم بسر می برند، پذیرش بیشتری برای یکدیگر ایجاد می کنند و کمتر به خاطر نظرات متفاوت سرزنش صورت می گیرد، بهتر می توانند ارزش ها و اهداف مشترکی را تدارک ببینند و در پی آن برای رسیدن به آنها تلاش کنند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی مؤثر استفاده نمایند، برنامه ریزی کنند و بر راههای رسیدن به اهداف خود نظارت و کنترل بیشتری اعمال نمایند و در مسیر خودتنظیمی قرار بگیرند و زمانی که این اهداف در مسیر امور تحصیلی باشد، نظارت و کنترل در آن می تواند منجر به خودتنظیمی تحصیلی در دانش آموزان گردد. همچنین محیط مدرسه و تعامل مناسب دانش آموزان با یکدیگر و معلمان و مربیان خود باعث ایجاد احساس مطلوب به مدرسه می گردد و می توانند فرایندهای شناختی و فراشناختی خود را در زمینه تحصیلی توسعه دهند که منجر به ایجاد انگیزه، تعهد و احساس ارزش نسبت به مواد درسی و در نتیجه تلاش بیشتر برای کنترل و نظارت دقیق بر فرایند یادگیری داشته باشند و این احساس تعلق به مدرسه می تواند زمینه ایجاد خودتنظیمی در دانش آموزان گردد. از طرفی دیگر دانش آموزانی که سطح بالاتری از خودتنظیمی را تجربه می کنند و با انگیزه بیشتری بر فرایند یادگیری خود نظارت و کنترل دارند، هدایت مؤثری را بر امور تحصیلی اعمال می کنند، در مواجهه با چالشها و سختی ها نیز با انگیزه بیشتر مقابله و تلاش بر موفقیت آنها افزایش یافته و باعث می شود حتی آن زمان که تحت تأثیر این چالش ها دچار تجربه شکست شدند بتوانند با سرعت بیشتری به حالت اولیه بازگردند و در مسیر درست موفقیت قرار گیرند، که این موارد از ویژگی های افراد تاب آور است. بنابراین می توان گفت وقتی دانش آموزان در مسیر تحصیل خود هم از جنبه خانوادگی الگوهای مناسب و مؤثری دریافت می نمایند و هم از بعد محیط بیرون از خانواده و در مدرسه حمایت مناسب دریافت کنند با ایجاد تعهد و انگیزه بیشتر تلاش می کنند تا مسایل و مشکلات تحصیل را پشت سر گذارند و مسیر موفقیت را به درستی طی نمایند. در مجموع می توان گفت؛ چنانچه در بعد خانواده الگوهای ارتباطی مناسب و مؤثری وجود داشته باشد و در بعد مدرسه نیز شرایط حاکم بر مدرسه جوی را ایجاد نماید که احساس تعلق و تعهد دانش آموزان را به مدرسه بالا ببرد، می توان امیدوار بود که دانش آموزان با توان و تعهد و انگیزه بالاتری در مدرسه حضور یابند، فعالانه در امر تحصیل مشارکت داشته باشند، از راهبردهای مناسب خودتنظیمی استفاده نمایند در نتیجه بهتر می توانند از عهده ی چالش ها و سختی های تحصیلی برآمده، و به زودی بتوانند به مسیر اصلی و توأم با موفقیت تحصیلی بازگشته و عملکرد بهتری از خود نشان دهند.

از جمله محدودیت های پژوهش حاضر استفاده از ابزارهای خودگزارشی بود که این امکان را فراهم می ساخت که دانش آموزان به جای ارائه رفتارهای واقعی و گزارش آنها با استفاده از شیوه



های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب به ارائه گزارش غیر واقعی نماید، با توجه به بررسی چند متغیر در این پژوهش و اجرای همزمان پرسشنامه‌ها و وقت گیر بودن آن بروز خستگی در دانش‌آموزان را افزایش می‌داد، در این پژوهش از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات مانند مصاحبه و مشاهده استفاده نگردید و ضعف نگاه پژوهش محور در مدارس و نیز اولیای دانش‌آموزان، برخی موارد کار اجرای پرسشنامه را با اشکال مواجه نمود به نحوی که برخی مدیران از دادن وقت کافی برای تکمیل پرسشنامه اکراه داشتند. از مواردی که در نتایج بدست آمده از این پژوهش و رسیدن به تبیین‌هایی در مورد آنها نقش داشتند، متغیرهایی همچون خودتنظیمی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی به عنوان متغیرهای میانجی بودند که پیشنهاد می‌شود به منظور ادراک بهتر و شناخت بیشتر عوامل فردی و محیطی و همچنین عوامل فرهنگی و اجتماعی مانند مذهب، ویژگی‌های شخصیتی، شیوه‌های فرزندپروری والدین، خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی نیز در پژوهش‌های آتی مورد بررسی قرار گیرند. با توجه به اهمیت و نقش سازه تاب‌آوری تحصیلی در عملکرد تحصیلی، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده، تاثیر آموزش تاب‌آوری بر پیامدهای شناختی و عاطفی فراگیران به صورت آزمایشی مورد بررسی قرار گیرد.

### References

- Abolghasemi, M. (2010). Comparison of school sense of belonging among smart and ordinary school students in Isfahan city and study of relationship between sense of school belonging and motivation for academic achievement and academic achievement. Master thesis. Tehran University.
- Alizade, M (2016). The Relationship between Family Relationship Patterns and Academic Vitality in First-Grade 9th-Grade Students in Behbahan with the Mediating Role of Self-Regulated Learning Strategies. Master thesis. Shahid chamran University.
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between Resilience and Self-regulation: A Study of Spanish Youth at Risk of Social Exclusion. *Frontiers in psychology*, 8, 612.
- Bahtoei, M (2018). The Relationship between Self-Regulation and Resilience with Students' Happiness through Mediation of Self-efficacy and Academic Optimism. Master thesis. Shahid rejaei University.
- Balali kharaji, M (2017). The Relationship between Goal Orientation and Self-Regulated Strategies on School Linkage with Mediation of Competency Feeling in Secondary School Students in Rhode Island. Master thesis. Hormozgan University.

- Bilican R, Yesilbursa AA. (2111). Self-regulated Capacity for Vocabulary Learning in Turkish High School Students: An Experimental Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2111;139:39-9.
- Bizhani. F & Aflakifard. H (2016). The relationship between parenting practices and family communication patterns with student self-regulation, *Journal of Education Studies*, 1(4), 85-103.
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Journal of Urban Education*, 37, 41-58.
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in Psychology*. 7:1787. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01787.
- Delavari. Z (2017). Investigating the Relationship between Family Emotional Climate and Self-Regulation with Attitude to Subversive Behaviors by School-Linking Mediation, Adaptive Social Skills, and Maladaptive Social Skills in Second Grade Students (First Period) of Behbahan City. Master thesis. Shahid chamran University.
- Ehyakonandeh. M & Yousefi. F (2017). Relationship between Family Communication Patterns and Adjustment to University: Mediating Role of Coping Strategies. *Journal of Family Research*. Vol.13(2): 273-291; 2017.
- Esfandarmaz, SH. (2014). The relationship between self-regulated learning, self-healing and student resilience. Master thesis. Islamic Azad University, Tehran Branch.
- Faghanpoor Ganji, Mohamad (2018). Emotional self-regulation prediction based on family communication processes and resilience in students, *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 3(19), 20-32.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2015). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 1-9.
- Firozbakht. S (2011). Investigating the mediating role of resilience in the relationship between family communication patterns and motivational self-regulation in male and female students. Master thesis. Shiraz University.
- Fitzpatric, M. A., & Koener, A. F. (2005). Family communication schema effect on children's resiliency. In S. Dunwoody, L. Becker, D. McLeod, & G. Kosick (Eds.), *the evolution of key mass communication concepts: Honoring Jack M. McLeod* (pp. 113- 138). Cresskill, NJ: Hampton.
- gharedaghi ghahramanlo, A (2012). The Relationship between Quality of Life and Parental Parenting Styles with Resilience and Academic Performance of Their Children in District 8 of Tehran. Master thesis. Allame tabatabaei University.

- Ghasemi, Z ; Maktabi , Gholam Hossein & Hajiyakhchali, Alireza (2018). The relationship between family coherence, educational support and academic resilience and school- bonding and its components, *Journal of Family Psychology*, 4(2), 89-102.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R. & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Hartley, M. T., (2011). Examining the relationships between resilience, mental health, and academic persistence in undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 59 (7), 596-604.
- Hashemi, T; Vahedi, S & Mohebbi, M (2016). The Structural Relationship of School and Parental Bonding with Academic Satisfaction and Academic Control: The Mediating Role of Academic Self-efficacy, *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 3(5), 1-20.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and 94peer victimization in school: an ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322.
- Huang, Y. (2010). family communication patterns, communication apprehension and Sosicommunicative orientative orientation: a study of chinese students, 10, 121-135.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93.
- Kahrizi. M (2014). The Relationship between Resilience and Academic Performance and Life Satisfaction in Kermanshah High School Students. *Journal of Counseling Education Growth*.10(1).5-9.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A. G., & Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. *Infant and Child Development*, 11(2), 121-193.
- Kochki jovini, S (2018). The Relationship between Parental Parenting Styles, Cognitive Flexibility, and Resilience with Emotional Self-Regulation in Adolescents. Master thesis. Payam noor gilan University.
- koorvand, Z (2017). Investigating the causal relationship between coping strategies, academic resilience, and academic commitment with mathematical academic performance in female secondary school students in Izeh City: the mediating role of academic self-efficacy. Master thesis. Shahid chamran University.
- Kouroshnia, M & Latifian M (2007). Relationship Between Dimensions of Family Communication Patterns and Children's Level of Anxiety and Depression, *Journal of Family Research*, 3(10), 587.

- Kouroshnia, M (2006). The Effect of Dimensions of Family Communication Patterns on the Psychological Adjustment of Children. Master thesis. Shiraz University.
- Li, H., Martin, A. J., & Yeung, W. J. J. (2015). Academic risk and academic resilience: individual, contextual and cultural influences on the educational development of Asian children. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 35 (8), 1025– 1026.
- Loukas, A., Roalson, L. A., & Herrera, D. E. (2010). School connectedness buffers the effects of negative family relations and poor effortful control on early adolescent conduct problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 13-22.
- Machingambi, S. (2012). How do schools push students out of schools? A case study of two rural secondary schools in Masvingo district in Zimbabwe. *Journal of Social Science*, 30(1), 55-68.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment and associated variables. *Journal of Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *The international Journal of Educational and psychological assessment*, 5, 61-76.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267–282.
- Mirzaee, Sh; Kiamanesh, A.R. Hejazi, E. & Banijamali, Sh (2017). The Effect of Perceived Competence on Academic Resiliency with Mediation of Autonomous Motivation, *Journal of Psychological Models and Methods*, 7(25), 67-82.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295.
- Naderi, H; khormaei, F; Akbari, A & Sabri. M (2018). The Causal Role of Family Communication Patterns in Academic Self-Efficacy and Academic Resilience, *Studies in Learning & Instruction*, 10(1), 94-111.
- Nemati , SH & Asadollahi, M (2019). The effectiveness of self-regulation strategies program on attitudes toward school and peers interaction in students with specific learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 7-25.

- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology, 50*(4), 443-460.
- Oelsner, J., Lippold, M. A., & Greenberg, M. T. (2010). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *The Journal of Early Adolescence, 1-25*.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students, *Educational Psychology Review, Vol. 16, No. 4, December 2004*.
- Roffy, S. (2011). Enhancing connectedness in Australian children and young people. *Asian journal of counseling, 18*(1), 1-25.
- Sevari, K. Arabzade, Sh (2013). Construction and measurement of the psychometric properties of academic self- regulation questionnaire, *Journal of School Psychology, 2*(2), 75.
- Shadi, N (2012). The Relationship between Self-Regulation and Self-Esteem with Resiliency in High School Adolescents in Borazjan. Master thesis. Islamic Azad University, Marvdasht Branch.
- Shipp, A. J., Edwards, J. R. & Lambert, L. S. (2009). Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future. *Organizational behavior and human decision processes, 110*(1), 1-22.
- Shirazi, O (2010). Investigating the Factors Affecting Learning and Resilience Self-Regulation in Students of Psychology and Educational Sciences of Allameh Tabatabaie University. Master thesis. Allame tabatabaie University.
- Taherinasab, E (2012). The Relationship between Academic Hardiness and Academic Resilience with Performance and Motivation of Isfahan High School Female Students. Master thesis. Allame tabatabaie University.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science, 10*, 13-29.
- Woolfolk, A. H. (2007). *Educational Psychology, 10th Edition, Allyn & Bacon, Boston*.
- Woolley, M. E., Kol, K., & Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *Journal of Early Adolescence, 29*, 43-70.
- Zarei, Z (2015). The Role of Resilience and Self-Regulated Learning in Predicting Academic Achievement of Mathematics Students in Shiraz. Master thesis. Islamic Azad University, Marvdasht Branch.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 21*(2), 541-546.

