

پیش بینی جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه بر اساس یادگیری اجتماعی- هیجانی و رابطه والد-فرزند با میانجیگری ساختار انگیزشی

پریسا فرزندیان^۱، خدیجه ابوالمعالی*^۲، کیانوش هاشمیان^۳

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف پیش بینی جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه بر اساس یادگیری اجتماعی- هیجانی، وضعیت اجتماعی اقتصادی و رابطه والد-فرزند با میانجیگری ساختار انگیزشی انجام شد.

روش: روش پژوهش در مطالعه حاضر توصیفی-همبستگی با تاکید بر روابط علی ممکن بر پایه معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بودند. در این پژوهش با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای حجم نمونه معادل ۴۸۱ نفر برآورد شد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه های جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه احمدی (۱۳۹۶)، یادگیری اجتماعی-هیجانی کسل (۲۰۰۸)، وضعیت اجتماعی-اقتصادی تیمز (۲۰۰۷)، رابطه والد-فرزند فاین، مورلند و شوبل (۱۹۸۳) و ساختار انگیزشی کاکس و کلینگر (۲۰۰۲) بودند. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار spss و Amos انجام شد.

یافته ها: نتایج نشان داد که همه ضرایب مسیر به جز یادگیری اجتماعی-هیجانی به ساختار انگیزش انطباقی، یادگیری اجتماعی-هیجانی به نگرش مثبت به مدرسه و ساختار انگیزش غیر انطباقی به نگرش مثبت به مدرسه، در سطح ۰/۰۱ معنی دار بودند. **نتیجه گیری:** یادگیری اجتماعی-هیجانی و رابطه والد-فرزند با نقش میانجی ساختار انگیزشی تاثیر چشم گیری بر جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه در دانش آموزان دارد.

کلید واژه: جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه، یادگیری اجتماعی-هیجانی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، رابطه والد-فرزند

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

^۲ دانشیار گروه روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، رودهن، ایران (نویسنده مسئول) abolmaalialhoseyni@yahoo.com

^۳ دانشیار گروه روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، رودهن، ایران.

مقدمه

خانواده اولین نهادی است که نوجوانان در آن رشد می کنند و مورد حمایت مادی و معنوی والدین و سایر اعضای خانواده قرار می گیرند. طبیعی است اگر روابط بین والد معیوب باشد ناهنجاریهای روانی بروز میکند. هر اندازه روابط دختران با والدین دوستانه و صمیمی تر باشد در سالهای بعد مشکلات روانی و رفتاری کمتر و احساس تعلق و امنیت روانی بیشتری خواهند داشت (سندیپ و راشمی، ۲۰۱۷). نتایج پژوهش ها نشان می دهد فرزندان که از ارتباط والد فرزندی خوبی برخوردارند وقت زیادتری با والدین خود صرف می کنند و به آنان اعتماد، احساس نزدیکی و صمیمت دارند. درباره نقش والدین دچار ابهام نیستند و نسبت به آن ها کمتر عصبانی می شوند. از ارتباط کلامی شان با والدین لذت میبرند و احساس میکنند نیازها، احساسات و رفتار آنها را درک میکنند. اما فرزندان که با ارتباط شان با والدین مختل است، میزان زیادتری از علایم، اضطرابی، افسردگی و افت کارکردهای اجتماعی و تحصیلی و روابط بین فردی دچار می شوند (کدوسالس، ماستوفسکه، رازونابل، ساپروس و همکاران، ۲۰۱۷).

عوامل بیشماری در این میان بر روند تحصیل و یادگیری نوجوانان تاثیر می گذارند. از جمله رابطه والد فرزندی، نگرش نسبت به مدرسه و همکلاسی ها، بهداشت جسمی و روانی، روش های آموزش، تواناییهای دانش آموزان، مهارت های ارتباطی و تصمیم گیری، مدیریت هیجانات و غیره (فخاری، فرورشی و قریشی زاده، ۱۳۸۶). بنابراین بالا بردن درک دانش آموزان از امنیت و تعلق داشتن به مدرسه و همچنین تلاشهای معلم به وسیله جلوگیری، مداخله و داشتن احساسی مانند اینکه نگرانیهای دانش آموز شنیده و درک می شود، از امور مهم و حیاتی در مدرسه می باشد (اسپلاگ و سویرر، ۲۰۱۰، به نقل از کلوند، فینبرگ و جونز، ۲۰۱۲). تحقیق نشان داده است دختران مقدار بالاتری از هماهنگی و پیوند تعلق، روابط بهتر با کارکنان، رضایت بالاتر و انگیزه پایین تری برای ترک تحصیل ارایه داده اند (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۱).

میزان گرایش مثبت نسبت به مدرسه که توسط جسر، ون دن بس، ون در بیان، کوستا و همکاران^۱ (۱۹۹۵) بسط و توسعه داده شد. گرایش مثبت نسبت به مدرسه بر اساس دو بُعد است: میزان گزارش دانش آموزان در مورد علاقه به مدرسه و دامنه ای که دانش آموزان با آن دستاوردهای تحصیلی را ارزش گذاری می کنند. به طور اخص، دانش آموزانی که نسبت به مدرسه نوعی شیفتگی نشان می دهند. این دانش آموزان به قوانین مدرسه احترام می گذارند و اهداف فردی شان همسو با اهداف مدرسه است. دانش آموزانی با گرایش مثبت نسبت به مدرسه با ایمانشان به این که دستاوردهای تحصیلی و یادگیری با زندگی و/یا موفقیتشان به عنوان یک فرد بالغ در ارتباط است مشخص می شوند (هنرپروران، ۱۳۹۶). از آنجایی که به نظر می رسد، وجود گرایش مثبت نسبت به مدرسه، به عنوان یک سازه، معیاری حفاظت کننده را انتقال می دهد، به این خاطر از اهمیت ویژه ای برخوردار است. این صرفاً به خاطر این است که دستاوردها و فعالیت های همراه با تحصیل باعث

¹ Sandeep & Rashmi

² Cadosales, Mastofske, Razonable, Sabroso & Trinidad

³ Espelage & Swearer

⁴ Cleveland, Feinberg & Jones

⁵ Skaalvik

⁶ Jessor, Van Den Bos, Vanderry, Costa & et al

می شود که وقت اندکی برای پرداختن به مشکلات رفتاری باقی بماند. این دانش آموزان، اساساً با وقت و علاقه‌ی اندک برای درگیر شدن با مشکلات اخلاقی و مخرب، در «مسیر درست» قرار گرفته‌اند. همچنین روابط بسیار مثبت‌تری با آموزگاران و بزرگترهای دیگر در آنها مشاهده شده است (استرن، ۲۰۱۲).

عوامل مختلف اجتماعی و روانشناختی در جهت گیری مثبت به مدرسه تاثیرگذار هستند. از بین عوامل بین فردی که بر روی جهت گیری مثبت به مدرسه موثر است، به وضعیت اقتصادی اجتماعی اشاره کرده است. نتایج تحقیقات مختلف نشان می دهد که سطوح مختلف اقتصادی و اجتماعی با میزان پیوند به مدرسه و اضطراب ارتباط دارد (دربان، سعیدی پور و سلیمی، ۱۳۹۱). از عوامل روانشناختی موثر دیگر می توان به ویژگیهای شخصیتی افراد، محیط آموزشی، رابطه والد و فرزند و نیز ساختار انگیزشی آنها اشاره کرد. بنابراین ویژگی های مذکور و ساختار انگیزشی آنها در میزان تعلق و پیوند با مدرسه می تواند ایفای نقش کند. پیوند و دلبستگی به مدرسه می تواند از انحرافات اجتماعی و وقایع استرس زای زندگی جلوگیری نماید (نودوکو، اوبوندو، بیفولکو و کومار ۲۰۱۸).

از طرف دیگر بسیاری از محققین معتقدند یکی از عوامل تعیین کننده در فضاهای آموزشی و دائماً متغیر امروز، یادگیری اجتماعی هیجانی نظیر عواطف، احساسات، حالت‌های روحی و روانی و... می دانند (گلمن، ۲۰۰۰). از جمله عواملی که در آموزشگاه ها و محیط‌های تحصیلی می تواند به عنوان پیشاینده جهت گیری مثبت به مدرسه در نظر گرفته شود، شایستگی های اجتماعی- هیجانی است. احساس شایستگی نیز یکی از نیازهای روان شناختی فطری انسان است که افراد را تحریک میکند به دنبال فعالیتهایی بروند که به آنها این امکان را بدهد تا بتوانند شایستگی خود را نشان دهند و از فعالیت‌هایی اجتناب کنند که احتمالاً عدم شایستگی آنها را نشان می دهد (کوپلی، نورتون، اسمیت، کمپل و همکاران، ۲۰۱۵).

در سال‌های اخیر، یادگیری اجتماعی هیجانی^۵ عنصر اصلی در آموزش پایه توجه محققان را به خود جلب کرد. یادگیری اجتماعی هیجانی روندی است که طی آن کودکان و بزرگسالان مهارت و دانش به منظور عملکرد مؤثر در موقعیت‌های مختلف اجتماعی کسب می‌کند. یادگیری اجتماعی هیجانی مرتبط به پنج شایستگی اصلی است. به نام‌های کسب مهارت‌ها به منظور تشخیص و مدیریت هیجان‌ها، ایجاد توجه و نگرانی نسبت به دیگران، گرفتن تصمیمات مسئولانه. ایجاد روابط مثبت و مدیریت مؤثر موقعیت‌های چالش برانگیز (کسل، ۲۰۱۳، به نقل از کولهو، سوسا و فیگورا، ۲۰۱۴). طراحان برنامه‌های آموزشی و پژوهشگران علاقه‌مند به تصحیح برنامه‌های میانی به قصد رشد شایستگی اجتماعی هیجانی هستند. بر اساس پژوهش فراتحلیلی اخیر، بالغ بر ۲۰۰ ارزشیابی‌های یادگیری اجتماعی هیجانی انجام شده بر روی ۲۷۰/۰۰۰ دانش آموز مشخص شد که علاوه بر مزایای مثبت اجتماعی هیجانی، موفقیت تحصیلی دانش آموزانی که در برنامه یادگیری اجتماعی هیجانی شرکت کرده بودند رشد قابل ملاحظه‌ای داشته است. (دورلاک، ۲۰۱۱). دانش آموزانی که از خودآگاهی

¹ Stern

² - Nduku, Wambua, Obondo, Bifulco & Kumar

³ Goleman

⁴ - Kupeli, Norton, Chilcot, Schmidt, Campbell, Troop

⁵ - Social and Emotional Learning

⁶ - Casel

⁷ - Coelho, Sousa & Figueira

⁸ - Durlak

و اعتماد به نفس بیشتری به توانایی‌های یادگیری نشان داشتند احتمالاً در حفظ و اجرای فعالیت‌هایشان بهتری داشتند. همچنین آن‌ها به احتمال قوی استرس خودشان را مدیریت و در کارهایشان از سازماندهی بهتری برخوردار بودند. همچنین، دانش‌آموزانی که تصمیمات مسئولانه درباره‌ی یادگیری‌شان می‌گرفتند از مهارت‌های ارتباطی در جهت ارتباط بهتر به منظور غلبه بر موانع در حل مسائل قادر هستند. از این رو، توانایی خود ادراکی و مدیریت بهتر هیجان در کنار توانایی مراودات با دیگران و موقعیت‌های گوناگون، تأثیر به‌سزایی بر تعاملات در زندگی شخصی و علمی دارد. ظاهراً اتفاق نظری نسبت به عملی کردن شایستگی اجتماعی و هیجانی وجود ندارد. شاهد ناهمگونی‌ها در تبیین این مسئله در اصطلاحاتی مانند هوش اجتماعی هیجانی (سالوی و مایر، ۱۹۹۰)، سواد هیجانی (پارک، هادن و گودمن، ۲۰۰۳)، شایستگی اجتماعی هیجانی (الیاس، ۲۰۰۶) آشکار است (جونز و کاهن، ۲۰۱۷).

یافته‌های تجربی اخیر نشان می‌دهد که سل^۱ باعث پیشرفت تحصیلی، زندگی و موفقیت دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود (جوزف، دورلاک و همکاران، ۲۰۱۴). با توجه به نظریه کسل^۲ (۲۰۰۸)، شایستگی اجتماعی هیجانی مجموعه‌ای از مهارت‌ها شامل شناخت و مدیریت احساسات، نگران و مراقبت دیگران بودن، ایجاد روابط مثبت، تصمیم‌گیری‌های مسئولانه و رفتارهای چالش برانگیز سازنده و اخلاقی است. مدل کسل مهارت‌های اجتماعی هیجانی را در دو سطح مشاهده می‌کنند: سطح درون فردی و بین فردی. اولی شامل درک و تنظیم احساسات خود، در حالی که دومی شامل درک احساسات دیگران، ارتباط با دیگران و همچنین مهارت تصمیم‌گیری مسئولانه است. پنج حوزه در این چارچوب وجود دارد: خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت ارتباط و تصمیم‌گیری مسئولانه (کسل، ۲۰۰۸). جنبه رفتار دیگری که می‌تواند تأثیر گذار باشد ساختار انگیزشی است. کوکس و کلینگر^۳ (۲۰۰۲) بیان کردند که اهداف فرد و شیوه‌های وابستگی فرد به آنها ساختار انگیزشی او را نشان می‌دهد که این ساختار می‌تواند انطباقی یا غیرانطباقی باشد. افرادی که سبک انگیزشی غیرانطباقی دارند درصددند هیجان خود را از طریق ناسالم برانگیزانند و اهداف اجتنابی دارند و برای دستیابی به هدفشان حداقل امیدواری را نشان می‌دهند (برتلسن، هاوس، وایت و ویلیامز، ۲۰۱۷). ویژگی‌های دیگری که می‌توان برای این افراد ذکر کرد حداقل ناراحتی از نرسیدن به هدف، احساس فاصله زمانی از هدف، حداقل تعهد نسبت به اهداف، احساس کنترل پایین نسبت به هدف و حداقل اطلاعات درباره اهداف است. در مقابل افرادی که ساختار انگیزشی انطباقی دارند منابع و انرژی خود را صرف محرک‌های سالم می‌کنند و بیشتر به دنبال اهداف مثبت هستند، نسبت به اهداف خود تعهد زیادی دارند، از دستیابی به اهدافشان لذت زیادی می‌برند و اگر به هدفشان نرسند

1 - Salovey & Mayer

2 - Park, Hadden & Goodman

3 - Elias

4 - Jones & Kahn

5 - Sel

6 - Joseph A. Durlak & et al

7 - Cael

8 - Cox, W. M., & Klinger

9 - Berthelsen, Hayes, White & Williams

ناراحت می شوند، نسبت به موفقیت شان خوش بین هستند و حداقل تعارض را بین اهدافشان دارند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲، پاولاپ و تیردیا، ۲۰۱۵).

در تبیین علت بررسی های کاهش انگیزش فرض بر این است که دانش آموزان در دوره ی راهنمایی به بعد، زمان کمتری را با معلم خود میگذرانند و ممکن است فرصت کمی داشته باشند تا رابطه ای نزدیک با معلم برقرار کنند، در نتیجه این مسئله میتواند بر ساختار انگیزشی آنان تاثیر بگذارد (ایوانیوشینا، الکسندرو و موسابیرو، ۲۰۱۶). از جمله عوامل خانوادگی موثر بر ساختار انگیزشی دانش آموزان میتوان به نظارت والدین، انتظار والدین از موفقیت فرزندان، شیوه ی فرزندپروری، کیفیت روابط والدین و فرزندان و وضعیت اجتماعی اقتصادی اشاره کرد. (ماریا فالس و روبرتز، ۲۰۱۲). از این رو می توان گفت که ساختار انگیزشی قابلیت اثرگذاری بر ایجاد دل بستگی و ایفای نقش واسطه گری در رابطه بین ادراک رابطه والد فرزند، خودآگاهی، خودتنظیمی و وضعیت اقتصادی اجتماعی با ایجاد دل بستگی را دارا است. از این رو، پژوهش حاضر در صدد پاسخ به این سوال است: ادراک رابطه والد فرزند، شایستگی های اجتماعی_هیجانی و وضعیت اقتصادی اجتماعی بر جهت گیری مثبت نسبت به مدرسه با میانجی گری ساختار انگیزشی دانش آموزان چه تاثیری دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش در مطالعه حاضر توصیفی، از نوع همبستگی است. جامعه مورد مطالعه کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس دولتی شهر تهران که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. ابتدا شهر تهران از لحاظ جغرافیایی به ۴ حوزه (شمال، شرق، جنوب، غرب) تقسیم می شود. سپس از هر حوزه، یک منطقه به طور تصادفی انتخاب و از هر منطقه ۴ مدرسه دخترانه دوره دوم متوسطه به طور تصادفی انتخاب شدند. در نهایت از هر مدرسه ۳ کلاس به طور تصادفی انتخاب شد. با توجه به تعداد متغیرهای مکنون و مشاهده شده در پژوهش، به ازای هر پارامتر ۱۳ نفر انتخاب شد و حجم نمونه معادل ۴۸۱ نفر برآورد شده است. جهت جمع اوری داده ها از ۵ پرسشنامه زیر استفاده شد:

پرسشنامه جهت گیری مثبت به مدرسه: این پرسشنامه توسط احمدی (۱۳۹۶) ساخته شده است و دارای مولفه های رضایت از مدرسه، احساس تعلق به مدرسه، تلاش تحصیلی و نگرش نسبت به همکلاسی ها بررسی شده است. روایی سازه این پرسشنامه به روش تحلیل عاملی تاییدی بررسی شده است و عامل های این پرسشنامه توانسته اند ۶۵/۰۸۷ درصد از واریانس کل آزمون را تعیین کنند. روش نمره گذاری در طیف لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (۰) تا کاملاً موافقم (۴) صورت می گیرد. ضریب الفای کرونباخ چهار مؤلفه استخراج شده از پرسشنامه جهت گیری مثبت به مدرسه، به ترتیب برابر با ۰/۸۹۲، ۰/۸۷۵، ۰/۶۴۶ و ۰/۵۲۳ می باشد. به استثنای مؤلفه چهارم که به دلیل تعداد کم گویه ها (۴)

1- Schunk

2- Pavalache & Tirdia,

3 - Ivaniushina, Alexandrov & Musabirov

4 - Maria Fall & Roberts

گویه) از ضریب آلفای کرونباخ نسبتاً پایین برخوردار است، گویه های دیگر مؤلفه ها از همسانی درونی قابل قبولی برخوردارند.

پرسشنامه ساختار انگیزشی: این پرسشنامه توسط کاکس و کلینگر (۲۰۰۲)، به منظور ارزیابی ساختار انگیزشی طراحی شده است. حیطه های زندگی که در پرسشنامه اهداف فردی مورد بررسی قرار گرفت عبارتند از: امور مربوط به خانه، اوقات فراغت و سرگرمی، عشق و صمیمیت، بهداشت و سلامت، تحولات شخصی، آموزش و تحصیل، مسایل و امور معنوی، مصرف مواد، شغل و مسایل حرفه ای، روابط با دوستان و آشنایان. هر یک از این اهداف فردی با ۸ سوال اندازه گیری می شود. پاسخ های مربوط به سوال های ۱، ۲، ۳، ۴، ۶ و ۷ رفتارهای انطباقی و پاسخ های به سوال های ۵ و ۸ رفتار غیر انطباقی را نشان می دهد. شرکت کنندگان پاسخ های خود را از صفر تا ۱۰ نمره گذاری می کنند. در مطالعات خارجی، ضریب همسانی درونی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ (کاکس و کلینگر، ۲۰۰۲) و ۰/۷۷ برای دانشجویان عادی و ۰/۷۵ برای دانشجویان الکی (فردی و کاکس، ۲۰۰۸) بدست آوردند. در پژوهش حاضر ثبات درونی حیطه های پرسشنامه اهداف فردی، با روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که نتایج نشان دهنده ی ضریب همسانی درونی برابر با ۰/۸۲ بود.

مقیاس ادراک رابطه والد فرزند. نسخه اصلی این پرسشنامه توسط فاین، جی مورلند و اندرو شوبل (۱۹۸۳) با هدف سنجیدن کیفیت روابط والد- فرزند ساخته شد (ثناپی ذاکر، ۱۳۷۹). این مقیاس یک ابزار ۲۴ سوالی برای سنجیدن نظر جوانان درباره رابطه آنان با والدین شان است. «مقیاس رابطه ولی- فرزندی» دو صورت دارد، یکی برای سنجیدن رابطه فرزند با مادر و یکی هم برای سنجیدن رابطه فرزند با پدر. هر دو فرم مقیاس یکسان است، بجز اینکه کلمه «پدر» و «مادر» عوض می شوند. با این حال، عوامل متفاوتی در فرمهای مربوط به پدر و مادر بارز شده است. این عوامل برای پرسشنامه پدر از این قرار است: عاطفه مثبت، آمیزش پدرانه، ارتباط یا گفت و شنود و خشم. عوامل پرسشنامه مادر از این قرار است: عاطفه مثبت، آزردهی/سردرگمی نقش، همانند سازی و ارتباط یا گفت و شنود. در پژوهشی ضرایب پایانی محاسبه شده برای پرسشنامه فرم پدر برابر با ۰/۹۳ و برای فرم مادر ۰/۹۲ بوده است که نشان دهنده ی همسانی درونی خوبی است و روایی پیش بین ۰/۷۴ گزارش شده است.

پرسشنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی. پرسشنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی. پرسشنامه یادگیری اجتماعی-هیجانی مجموعه ای از ۲۵ آیتم بر اساس مدل نظری توسعه یافته توسط کسل ساخته شد (۲۰۱۳). طراحی برای ورود به ۵ جنبه یادگیری هیجانی- اجتماعی است. ژو وای (۲۰۱۲) روایی این پرسشنامه را با تحلیل عامل های خودآگاهی، خود مدیریت، آگاهی اجتماعی، مدیریت ارتباطات، مسئولیت تصمیم گیری شناسایی شد که هر یک از عاملها به ترتیب ۰/۶۰، ۰/۶۵، ۰/۵۰، ۰/۶۲. از واریانس کل آزمون را گزارش کردند و در مجموع ۰/۸۹ واریانس توسط این آزمون تبیین شد.

1 - Fadrri

2 - Fine, Moreland & Schwebel

3 - Casel

۱۰. جهت گیری مثبت به مدرسه - رضایت مدرسه	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
۱۱. جهت گیری مثبت به مدرسه - تعلق به مدرسه	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
۱۲. جهت گیری مثبت به مدرسه - تلاش تحصیلی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
۱۳. جهت گیری مثبت به مدرسه - نگرش به همکلاسی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰

** $p < 0/01$ * $p < 0/05$

برای تجزیه و تحلیل داده های آماری، جهت ارزیابی مدل پیشنهادی از روش مدل یابی معادله ساختاری (SEM) بر اساس نرم افزار Amos ۲۴ با برآورد حداکثر درست نمایی (ML) استفاده شد. پیش از بررسی ضرایب ساختاری، برازندگی مدل مفروض پیشنهادی مورد بررسی قرار گرفت. برازش داده ها را بر اساس شاخص های برازندگی در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص های برازندگی برای مدل ارائه شده

TLI	IFI	NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df	df	χ^2	مدل ساختاری
۰/۹۵۶	۰/۹۶۴	۰/۹۴۸	۰/۹۶۴	۰/۸۶۶	۰/۸۹۸	۰/۰۶۹	۳/۲۶۰	۱۷۵	۵۷۰/۵۴	مدل ساختاری
۰/۹۸۴	۰/۹۸۷	۰/۹۷۱	۰/۹۸۷	۰/۹۲۱	۰/۹۴۰	۰/۰۴۱	۱/۸۰۱	۱۷۵	۳۱۵/۲۴۳	مدل اصلاح شده

طبق مندرجات جدول ۲ مقادیر شاخص های برازندگی مدل پیشنهادی، مانند شاخص نیکویی برازش ($GFI = 0/898$)، شاخص برازندگی هنجار شده ($NFI = 0/948$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI = 0/964$)، شاخص برازندگی توکر-لویس ($TLI = 0/956$) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA = 0/069$)، حاکی از برازش مناسب مدل پیشنهادی با داده ها بودند، اما بعضی از شاخص ها مانند نسبت مجذور کای به درجه ی آزادی ($\chi^2/df = 3/260$)، و شاخص نیکویی برازندگی تطبیقی ($AGFI = 0/866$) نشان دادند که مدل پیشنهادی نیاز به بهبود دارد. علاوه بر این سه مسیر یادگیری اجتماعی به ساختار انگیزش انطباقی، یادگیری اجتماعی به نگرش مثبت به مدرسه و ساختار انگیزش غیر انطباقی به نگرش مثبت به مدرسه غیرمعنی دار بودند.

جدول ۳. برآورد ضرایب اثرات مستقیم در مدل تدوین شده

مسیر	ع	B	SE	سطح معنی داری
وضعیت اجتماعی-اقتصادی → انگیزش انطباقی	۰/۳۷۹	۰/۲۲۱	۰/۰۳۵	۰/۰۰۱
وضعیت اجتماعی-اقتصادی → انگیزش غیرانطباقی	-۰/۳۳۷	-۰/۲۳۱	۰/۰۳۹	۰/۰۰۱
وضعیت اجتماعی-اقتصادی → جهت گیری مثبت به مدرسه	۰/۱۲۴	۰/۱۱۳	۰/۰۴۷	۰/۰۱۶
والد-فرزند → انگیزش انطباقی	۰/۵۳۶	۰/۰۳۴	۰/۰۰۳	۰/۰۰۱
والد-فرزند → انگیزش غیرانطباقی	-۰/۳۷۸	-۰/۰۲۸	۰/۰۰۳	۰/۰۰۱
والد-فرزند → جهت گیری مثبت به مدرسه	۰/۴۱۲	۰/۰۴۰	۰/۰۰۵	۰/۰۰۱

۰/۱۱۳	۰/۰۲۷	۰/۰۴۳	۰/۰۷۹	یادگیری اجتماعی-هیجانی → انگیزش انطباقی
۰/۰۰۱	۰/۰۳۲	-۰/۲۰۷	-۰/۳۲۴	یادگیری اجتماعی-هیجانی → انگیزش غیرانطباقی
۰/۹۱۴	۰/۰۳۴	۰/۰۰۴	۰/۰۰۴	یادگیری اجتماعی-هیجانی → جهت گیری مثبت به مدرسه
۰/۰۰۱	۰/۰۸۱	۰/۵۸۹	۰/۳۷۹	انگیزش انطباقی → جهت گیری مثبت به مدرسه
۰/۱۲۷	۰/۰۸۴	-۰/۱۲۸	-۰/۰۹۷	انگیزش غیرانطباقی → جهت گیری مثبت به مدرسه

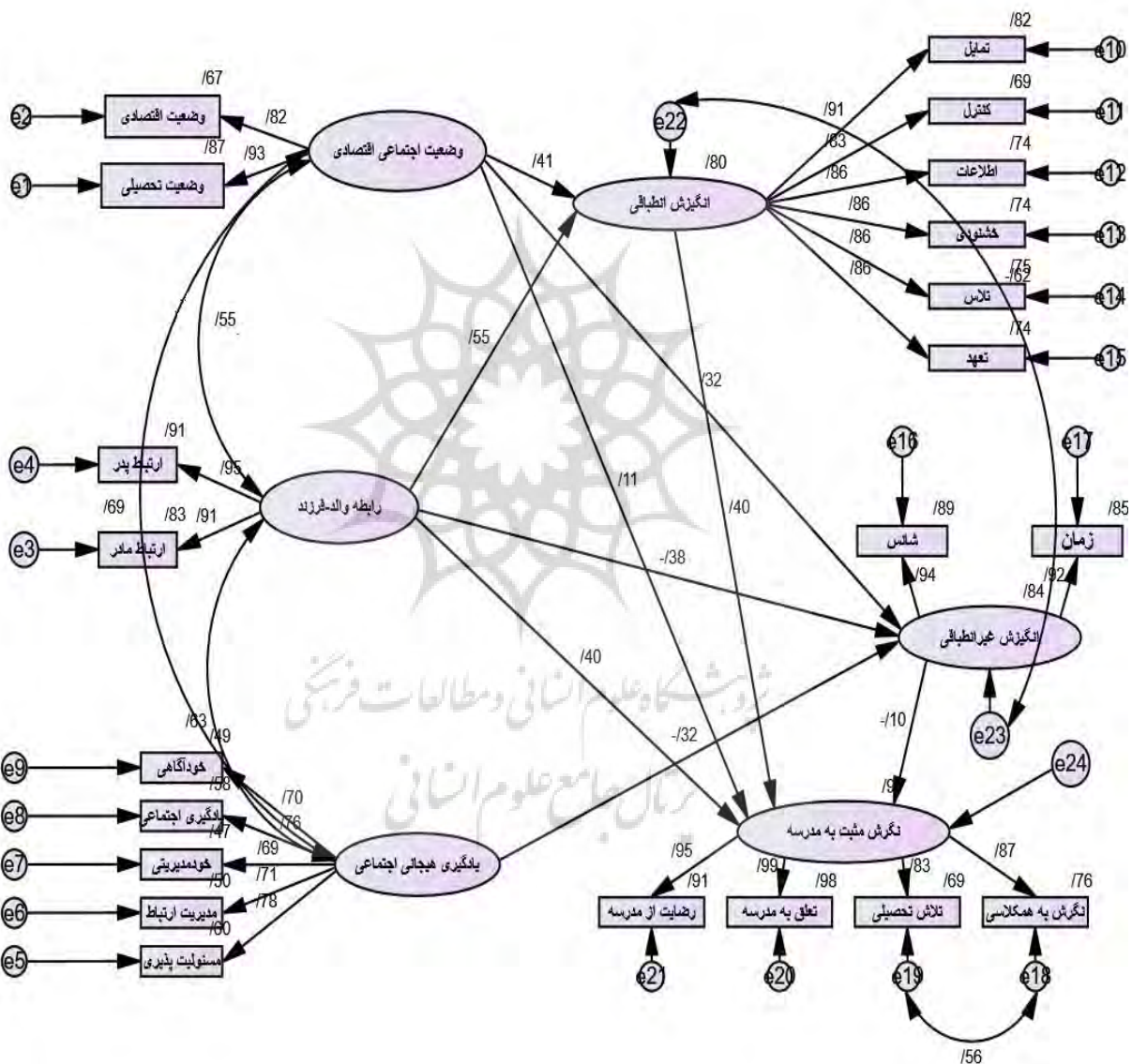
مندرجات جدول حاکی از معناداری برخی از مسیرها و غیرمعنی داری برخی دیگر از مسیرها است.

برخی شاخص های مدل پیشنهادی بیانگر این بود که برازندگی مدل مطلوب نیست، لذا مدل به اصلاح نیاز داشت. از این رو بر اساس شاخص های اصلاح و منطق نظری اصلاحاتی انجام گرفت. در مدل اصلاح شده دو مسیر غیرمعنی دار حذف شدند و مسیر انگیزش غیر انطباقی به جهت گیری مثبت به مدرسه معنی دار شد. سپس خطای مولفه ی هدف انگیزش انطباقی به مولفه ی انگیزش غیر انطباقی و خطای خرده مقیاس نگرش به همکلاسی به تلاش تحصیلی و صل گردید. به دلیل این که هر کدام از خرده مقیاس ها یعنی انگیزش انطباقی و انگیزش غیر انطباقی و همچنین مولفه های نگرش به همکلاسی و تلاش تحصیلی خرده مقیاس های مربوط به یک پرسشنامه هستند، منطقی است که خطاهای آنها به هم مرتبط باشند.

جدول ۴. برآورد ضرایب اثرات غیرمستقیم در مدل تدوین شده

مسیر	داده	بوت	سوگیری	خطای معیار	حد پایین	حد بالا
۱. رابطه یادگیری اجتماعی هیجانی با جهت گیری مثبت به مدرسه از طریق انگیزش انطباقی و غیرانطباقی	۱/۰۷۱۶	۱/۰۷۱۵	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۶۸۰	۰/۹۳۳۰	۱/۱۹۹۹
الف. رابطه یادگیری اجتماعی هیجانی با جهت گیری مثبت به مدرسه از طریق انگیزش انطباقی	۰/۷۲۳۲	۰/۷۲۲۳	-۰/۰۰۰۹	۰/۰۶۵۸	۰/۵۹۴۳	۰/۸۵۴۴
ب. رابطه یادگیری اجتماعی هیجانی با جهت گیری مثبت به مدرسه از طریق انگیزش غیرانطباقی	۰/۳۴۸۴	۰/۳۴۹۲	۰/۰۰۰۸	۰/۰۷۲۹	۰/۲۰۸۱	۰/۴۹۸۰
۲. رابطه والد فرزند با جهت گیری مثبت به مدرسه از طریق انگیزش انطباقی و غیرانطباقی	۰/۲۷۱۷	۰/۲۶۴۸	-۰/۰۰۶۸	۰/۰۲۴۵	۰/۲۲۳۵	۰/۳۱۲۲
الف. رابطه والد فرزند با جهت گیری مثبت به مدرسه از طریق انگیزش انطباقی	۰/۱۸۶۱	۰/۱۸۱۴	-۰/۰۰۴۷	۰/۰۲۲۳	۰/۱۴۵۵	۰/۲۳۰۷
ب. رابطه والد فرزند با جهت گیری مثبت به مدرسه از طریق انگیزش غیرانطباقی	۰/۰۸۵۶	۰/۰۸۳۵	-۰/۰۰۲۱	۰/۰۱۶۶	۰/۰۵۶۵	۰/۱۲۱۵
۳. رابطه وضعیت اجتماعی اقتصادی با جهت گیری مثبت به مدرسه از طریق انگیزش انطباقی و غیرانطباقی	۲/۶۱۲۱	۲/۶۲۵۷	۰/۰۱۳۶	۰/۲۰۴۵	۲/۰۹۵۳	۲/۹۲۲۸
الف. رابطه وضعیت اجتماعی اقتصادی با جهت گیری مثبت به مدرسه از طریق انگیزش انطباقی	۱/۸۷۸۱	۱/۸۸۹۶	۰/۰۱۱۵	۰/۲۰۱۷	۱/۴۲۱۵	۲/۲۲۲۸
ب. رابطه وضعیت اجتماعی اقتصادی با جهت گیری مثبت به مدرسه از طریق انگیزش غیرانطباقی	۰/۷۳۴۰	۰/۷۳۶۱	۰/۰۰۲۱	۰/۱۴۹۳	۰/۴۵۹۴	۱/۰۳۵۵

در جدول ۴، منظور از داده اثر غیرمستقیم در نمونه اصلی و منظور از بوت آمیانگین برآوردهای رابطه غیرمستقیم در نمونه‌های بوت استرپ است. همچنین، در این جدول، سوگیری تفاضل بین داده و بوت را نشان می‌دهد و خطای معیار نیز نشان دهنده انحراف معیار برآوردهای روابط غیرمستقیم در نمونه های بوت استرپ است (به نقل از مروتی، ۱۳۹۰). جدول ۴ نتایج برآوردهای مسیرهای غیرمستقیم با چند میانجی را با استفاده از روش بوت استرپ ماکرو پیشنهادی پریچر و هیز برای فرضیه‌های غیرمستقیم نشان می‌دهد.



- 1 - data
- 2 - boot
- 3 - bias

نمودار ۱. ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده رابطه‌ی وضعیت اجتماعی-اقتصادی، رابطه والد فرزند و یادگیری هیجانی اجتماعی با جهت‌گیری مثبت به مدرسه با میانجیگری ساختار انگیزشی

همان‌گونه که از جدول ۲ مشاهده می‌شود، شاخص‌های برازندگی در مدل اصلاح شده تفاوت قابل ملاحظه‌ای با نتایج برازندگی مدل پیشنهادی دارد. شاخص‌های برازندگی، به ویژه نسبت مجذور کای به درجه‌ی آزادی برابر ۱/۸۰۱، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۹۴۰، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) برابر ۰/۹۲۱، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر ۰/۹۸۷، شاخص برازندگی توکر-لویس (TLI) برابر ۰/۹۸۴، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۸۷، شاخص برازش هنجار شده (NFI) برابر ۰/۹۷۱ و ریشه‌ی خطای تقریب میانگین مجذورات (RMSEA) برابر ۰/۰۴۱ می‌باشد که نشان می‌دهد مدل اصلاح شده از برازندگی بسیار مطلوبی برخوردار است.

بحث و نتیجه گیری

این تحقیق با هدف پیش بینی جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه بر اساس یادگیری اجتماعی-هیجانی، وضعیت اجتماعی اقتصادی و رابطه والد-فرزند با میانجیگری ساختار انگیزشی در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام گرفت. در مدل ساختاری این پژوهش چنین فرض شده است که متغیرهای مکنون وضعیت اقتصادی و وضعیت تحصیلی (وضعیت اجتماعی اقتصادی)، رابطه با والدین و شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم با میانجیگری ساختار انگیزشی انطباقی و غیر انطباقی متغیر مکنون جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه را پیش بینی می‌کند. نتایج داده‌های پژوهش که با اصلاح مدل ساختاری در سه مرحله مدل اصلاح و شاخص‌های برازندگی حاصل شد نشان می‌دهد که، مدل ساختاری با داده‌های گردآوری شده برازش دارد. بدین ترتیب فرضیه اول پژوهش تحلیل معادلات ساختاری مدل تدوین شده را نشان می‌دهد که همه ضرایب مسیر به جز یادگیری اجتماعی-هیجانی به ساختار انگیزش انطباقی، یادگیری اجتماعی-هیجانی به نگرش مثبت به مدرسه و ساختار انگیزش غیر انطباقی به نگرش مثبت به مدرسه، در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بودند و برازش دارد. نتایج این پژوهش با پژوهش «، سلامی و واکر (۲۰۱۳)، (۱۳۹۴)، فراهانی و عراقیه (۱۳۹۴)، شریعتی، فضیلت پور و حسینچاری (۱۳۹۵)، آهی، منصوری، درتاج، دلاور و همکاران (۱۳۹۵)، کشاورز و میرزایی (۱۳۹۷)، پیتارینن، سوینی و پیها^۲ (۲۰۱۴)، شیمادا، بدری، فتحی آذر، میرنسب و احراری (۱۳۹۵)، ایکه^۳ (۲۰۱۲)، پیتارینن، سوینی، پیها^۴ (۲۰۱۴)، مگننو، کراپرو و پللیو^۵ (۲۰۱۶)، تامسون (۲۰۱۸) هانگ^۷ (۲۰۱۱)،

¹ -Salami, Walker

² -Pietarinen, Soini & Pyha Ito

³ -Ekeh

⁴ -Pietarinen, Soini. & Pyha

⁵ -Magnano., Craparo, & Paolillo

⁶ Thomson

⁷ -Huang

، چارکداری (۱۳۹۳) بابلان، کریمیان پور و دشتی (۱۳۹۶)، هانولا^۱ (۲۰۱۶) جیانگ، سانگ، لی و بانگ^۲ (۲۰۱۴) همخوانی دارد.

یافته های پژوهش نشان می دهند که جو عاطفی گرم و صمیمانه مدارس می تواند یکی از مهمترین عوامل بنیانی و اساسی موفقیت تحصیلی باشند و شرایط و زمینه لازم برای اثرگذاری متغیر های مهم موثر بر تحصیل و پیشرفت تحصیلی مانند انگیزش تحصیلی را فراهم آورد. ارزشمند دانستن اهداف و موفقیت تحصیلی همراه با انگیزش و خودگردانی از جمله عوامل فردی مهمی هستند که پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی در مدرسه را به شدت تحت تاثیر قرار می دهند. به عبارت دیگر یافته های این پژوهش نشان می دهند که اگر مسئولان جامعه و نهادهای تربیتی و والدین، خواهان دانش آموزانی با انگیزه و علاقه مند به درس خواندن هستند یا دانش آموزانی با یادگیری عاطفی- اجتماعی مانند همدلی، تصمیم گیری مسوولانه، مدیریت ارتباط، خودمدیریتی، خودآگاهی، مراقب و دلسوز خود و دیگران می خواهند و دوست دارند تا نوجوانان به مدرسه دل بستگی داشته باشند، باید قبل از هر چیز محیط های یادگیری را به محیطی گرم و صمیمی که دانش آموزان می توانند در آن با معلمان و همکلاسی های خود روابط دوستانه و مهربانانه ای داشته باشند تبدیل نمایند. روابط گرم و حمایتگرانه بین معلمان و دانش آموزان در جو صمیمانه عاطفی- اجتماعی به وجود دارد و احساس امنیت و متصل بودن و پیوند داشتن با مدرسه، می تواند حمایت های اجتماعی و محیطی لازم برای شکفتن و بالیدن در اختیار دانش آموزان قرار دهد. همچنین یافته های مطالعه حاضر نشان می دهند که یکی از مهمترین پیش بینی کننده های انگیزش و خودگردانی تحصیلی دانش آموزان، محیط های گرم و صمیمانه یادگیری است چرا که در دانش آموزان نگرش مثبت تر به مدرسه و رضایت بیشتر ایجاد می کند. در مدل مفهومی یادگیری زینس^۳ و همکاران (۲۰۰۷) فرض می شود که محیط های یادگیری گرم و صمیمانه که در آن ارتباط گرم و همدلانه ای بین دانش آموزان با یکدیگر و با معلمان وجود دارد منجر به تقویت و پرورش یادگیری اجتماعی-هیجانی و افزایش و تسهیل انگیزه، رضایت از آمدن به مدرسه در دانش آموزان می گردد. این دو متغیر یعنی ساختار انگیزشی و یادگیری اجتماعی-هیجانی، سبب دل بستگی دانش آموزان به مدرسه می شوند.

از طرفی وضعیت اجتماعی-اقتصادی و زمینه های آموزشی دو عامل مؤثر بر تلاش تحصیلی و بسیاری از نتایج تحصیلی دیگر همچون انگیزش و پیشرفت تحصیلی هستند. از جمله ویژگیهای زمینه ای که در این تحقیق مورد توجه واقع شد، وضعیت اقتصادی- اجتماعی و جهت گیری به مدرسه به همراه ساختار انگیزش بوده است. ارتباط وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده با پیشرفت و نگرش تحصیلی و درگیری تحصیلی مرکز توجه تحقیقات مختلفی بوده است. در این زمینه هرچند نتایج بسیاری از تحقیقات انجام یافته روی هم رفته حکایت از همبستگی مثبت بین وضعیت اقتصادی- اجتماعی با تلاش و درگیری تحصیلی است. برنرز (۱۹۹۵) دریافت دانش آموزانی که وضعیت اقتصادی- اجتماعی بالایی دارند سطوح درگیری تحصیلی آنها نیز که بر اساس میزان علاقه به مدرسه و تلاش علمی سنجیده می شود، بالاتر است. در این زمینه تامپسون و جانسون (۲۰۰۶) نتایج PISA از ۲۰ کشور اپک برای تشریح ارتباط بین عوامل خارج از مدرسه و

¹ Hannula

² Jiang, Song, Lee & Bong

³ Zins

پیشرفت تحصیلی بکار گرفتند. آنها در مطالعات خود دریافتند که دانش آموزان دارای وضعیت اقتصادی-اجتماعی بالاتر مزیت های تحصیلی بیشتری در مقایسه با دانش آموزان دارای سطوح اقتصادی - اجتماعی پایینتر دارند. در واقع حجم انبوه یافته های تجربی همسو در حمایت از اثرات مثبت وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده بر روی نتایج تحصیلی همچون تلاش و پیشرفت تحصیلی، نگرش مثبت به کلاس درس و رضایت از مدرسه، به حدی است که جای کمترین شک و شبه را باقی می گذارد.

همچنین جهت گیری مثبت به مدرسه به واسطه ساختار انگیزشی انطباقی و غیرانطباقی تحت تأثیر رابطه والد فرزند قرار می گیرد. می توان گفت ضعف در رابطه والد فرزند با کاهش جهت گیری مثبت به مدرسه رابطه دارد. نوجوانان دارای رابطه بهتر با والدین، تمایل بیشتری به مدرسه دارند و تلاش تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دارند. همچنین نوجوانان دارای رابطه والد فرزند بهتر از قدرت تصمیم گیری بالاتری برخوردارند، اهداف مناسبی را برمی گزینند، اطلاعات و تعهد تحصیلی بیشتری دارند و از تقلید صرف از همسالان اجتناب می کنند. این مهارتها می توانند با افزایش جهت گیری مثبت به مدرسه همراه شوند. بالا بودن عاطفه مثبت، به عنوان یکی از مؤلفه های رابطه والد-فرزند نیز منجر به تمرکز بر اهداف مناسب و عدم توجه به محرکهای ناخواسته محیطی در نوجوانان میشود و در نتیجه می تواند افزایش رفتارهای هدفمند و انگیزش بیشتری را در پی داشته باشد و منجر به جهت گیری مثبت به مدرسه شود. همچنین، ارتباط یا گفت و شنود با والدین به عنوان مؤلفه دیگری از رابطه والد-فرزند، منجر به اتخاذ رفتارهایی نو و خلاقانه برای رسیدن به اهداف فردی میشود و باعث میشود که نوجوانان خودکارآمدی و خودتنظیمی داشته باشند و بدینسان ناکامی کمتری را تجربه کرده و احتمال نگرش و جهت گیری مثبت به مدرسه افزایش می یابد. همانگونه که گفته شد یافته های این پژوهش بیانگر نقش رابطه والد-فرزند در پیش بینی ساختار انگیزشی انطباقی ساختار انگیزشی غیرانطباقی را به صورت منفی است.

از منظر دیگر به نظر می رسد ساختار انگیزشی، یادگیری اجتماعی هیجانی و هوش هیجانی رابطه نزدیک و متقابلی داشته باشد و بر یکدیگر تأثیر قابل توجهی بگذارند. طبیعی است که هوش هیجانی بالا با یادگیری اجتماعی هیجانی مطلوب همراه باشد و این دو متغیر سبب انگیزش فرد گردند. هوش هیجانی بالا، یادگیری اجتماعی هیجانی مطلوب، انگیزش مناسب نیز احتمال می رود عملکرد تحصیلی را افزایش دهند. البته این رابطه به صورت علی نیست. بنابراین، دور از انتظار نیست که ساختار انگیزشی، عملکرد تحصیلی و بتوانند یادگیری اجتماعی هیجانی فرد را پیش بینی کنند. میتوان عنوان کرد که زندگی در دنیای امروز نیازمند استفاده از توانمندی هایی است که بر تصمیم گیری فرد در مقابل رویدادها و حوادث مختلف تأثیر می گذارد. توانمندیهای افراد را می توان در حیطه های جسمی، شناختی، عاطفی و هیجانی طبقه بندی کرد. هر یک از این توانمندیها تأثیر بسیار شگرفی بر زندگی و آینده فرد دارند. در این میان آنچه در نظر بسیاری از افراد جامعه مهمتر جلوه میکند نقش و اهمیت ساختار انگیزشی و یادگیری اجتماعی هیجانی است (هالان، کافمن و پولن، ۲۰۱۵). در تبیین یادگیری اجتماعی هیجانی می توان به نظریه هوش هیجانی که در آغاز توسط سالووی و مایر مطرح شد اشاره کرد. آنان تفاوت های فردی را در چگونگی استدلال درباره احساسات خویش روشن ساختند و هوش

هیجانی بعنوان توانایی، عبارت است از ظرفیت درک، ابراز، فهم، کاربرد، و مدیریت هیجانها در خود و دیگران. به عبارت دیگر هوش هیجانی شامل توانایی برای تشخیص درست هیجانها و عواطف دیگران و پاسخ مناسب به آنها همچنین برانگیختن آگاهی و نظم بخشیدن و کنترل پاسخهای هیجانی خویشتن میدانند. نظریه هوش هیجانی مایر و سالووی جزء نظریه پردازی توانایی می باشد این نظریه پیشنهاد میکند فهم، ادراک هیجانی را می توان به چهار شاخه تقسیم کرد: شناسایی عواطف در خود و دیگران، کاربرد عواطف، توانایی درک و فهم عواطف دیگران و مدیریت عواطف (مایر، سالووی و کارسو، ۲۰۰۲). همچنین می توان در تبیین یادگیری اجتماعی و هیجانی نظریه بندورا را میتوان مورد توجه قرار داد. زیرا بندورا بررسی خودتنظیمی را مورد توجه قرار میدهد این اصل بر مبنای مفاهیم انسان شناسی نظریه بندورا تبیین می شود و علت این تبیین تاکید زیاد این اصل بر فعال بودن انسان و نقش موثر او در کنترل، تنظیم و مدیریت خود و محیطش می باشد. در واقع این اصل مفاهیمی را در پی دارد که با پذیرفتن آنها یاددهنده و یادگیرنده را در ارزیابی، کنترل و تنظیم رفتارها و عملکردهای یادگیری اش بیشتر کرده و در نتیجه موجب پیشرفت قابل توجهی در زمینه مورد خواهد شد (بندورا، ۱۹۹۴).

مو و سینگ (۲۰۰۸) نیز معتقدند رابطه والد-فرزند در محیط خانه بر تصمیمات آموزشی و درگیری کلی کودک تأثیر دارد و انگیزش کودک برای موفقیت تحصیلی را افزایش می دهد. در حقیقت والدینی که به نحوی وقت بیشتری را با فرزندان خود بگذارند، درگیر شدن آنان در فعالیتهای تحصیلی دانش آموزان با عزت نفس و انگیزش تحصیلی بیشتر در ارتباط است (کیم و رانر، ۲۰۰۲). همچنین کافمن (۱۹۷۷) به این نتیجه رسید که والدینی که از روش ارتباطی گرم در کنار کنترل رفتار فرزندان استفاده میکنند، فرزندان خواهند داشت که از نظر رشد اجتماعی وضع مطلوبی داشته و از عزت نفس و انگیزش و پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند، همچنین هنری، پلانکت و سند (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی نشان داد که کیفیت روابطی که در خانواده ها حاکم است بر ساختار انگیزشی انطباقی فرزندان تأثیرگذار است.

در تبیین مطالب بالا می توان گفت اگر والدین از حمایت، توجه و محبت کافی برخوردار باشند و کنترل مناسبی بر عملکرد فرزند داشته باشند و پذیرای او باشند و از طرفی دانش آموز در محیط مدرسه محیط رقابتی سالم را درک کند و رابطه خوبی با دانش آموزان و معلمان داشته باشد و جو گرم و صمیمی در مدرسه برقرار باشد، می تواند ساختار انگیزشی انطباقی استفاده کند. در نتیجه میزان خودکارآمدی بیشتری را در فضای تحصیلی تجربه می کند و اعتماد به نفس بالاتری در برخورد با مسائل از خود نشان دهد. با توجه به تبیین متغیرهای ذکر شده بین وضعیت تحصیلی موقعیت اقتصادی و اجتماعی، رابطه والدین با فرزندان و یادگیری اجتماعی-هیجانی با جهت گیری مثبت به مدرسه رابطه وجود دارد. از طرفی متغیر ساختار انگیزشی انطباقی و غیرانطباقی این رابطه را به عنوان متغیر میانجی تبیین می کند. یعنی هر یک از متغیرها چه به صورت مستقیم و چه با میانجی گری ساختار انگیزشی با جهت گیری مثبت به مدرسه رابطه دارند.

¹ -Mayer, Salovey & Caruso

² - Bandura

³ - Mo & Singh

⁴ - Kim & Rohner

⁵ - Kauffman

⁶ - Henry, Plunkett & Sands,

منابع

- آهی، قاسم؛ منصوری، احمد؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و همکاران. (۱۳۹۵). مدل‌یابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز. مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی، ۲۳(۲): ۶۹-۹۰.
- بدری‌گرگری، رحیم؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ میرنسب، میرحمود؛ احراری، غفور. (۱۳۹۵). تاثیر برنامه تلفیقی یادگیری اجتماعی - هیجانی بر شایستگی‌های روانی - اجتماعی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی، ۱۱(۴۸): ۱-۲۰.
- برزآبادی‌فراهانی، نرگس و عراقیه، علیرضا (۱۳۹۴). بررسی اثر تشویق بر افزایش احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع متوسطه منطقه ۱۴ تهران. فصلنامه مشاوره‌روان‌درمانی، ۴(۱۶): ۵۵-۳۹.
- ثنایی‌ذاکر، باقر. (۱۳۷۹). مقیاس‌های سنجش خانواده و ازدواج. تهران: انتشارات بعثت.
- چارکداری، بهمن؛ رضایی‌شریف، علی؛ خالق‌خواه، علی؛ معینی‌کیا، مهدی. (۱۳۹۳). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و باورهای انگیزشی با پیوند به مدرسه در دانش‌آموزان، اردبیل: دانشگاه محقق اردبیلی.
- دربان، زهرا؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ سلیمی، حسین. (۱۳۹۱). بررسی میزان احساس تعلق به مدرسه و رابطه آن با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر شهر سمنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- زاهد‌بابلان، عادل؛ کریمیان‌پور، غفار؛ دشتی، ادريس. (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۱): ۷۵-۹۱.
- شریعتی، محبوبه؛ فضیلت‌پور، مسعود؛ حسینچاری، مسعود. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی اجتماعی در رابطه بین سبک دلبستگی به گروه همسال و والدین با احساس تنهایی در دانش‌آموزان دبیرستانی. علمی-پژوهشی (وزارت علوم)/ISC، ۸(۱): ۲۷-۴۹.
- فخاری، علی؛ فرورشی، محمود؛ قریشی‌زاده، محمدعلی. (۱۳۸۶). بررسی تاثیر ارتباط والد-فرزندی بر سلامت روان در دختران سال اول دبیرستان‌های تبریز. فصلنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، ۵(۱): ۲۶-۲۰.
- کشاورز‌افشار، حسین؛ میرزایی، جواد. (۱۳۹۷). بررسی رابطه سازگاری اجتماعی، هوش هیجانی و راهبردهای انگیزشی با اضطراب تحصیلی دانشجویان. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۹(۳۴): ۲۱۱-۲۳۸.
- کیامنش، علیرضا و نوری، محمد. (۱۳۷۷). یافته‌های سومین مطالعات تیمز. تهران: انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- مروتی، ذکراه. (۱۳۹۰). رابطه علی محیط یادگیری سازنده-گرای ادراک شده و عملکرد ریاضی با میانجی-گری جهت-گیری درونی هدف، ارزش تکلیف، نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستانی شهر اهواز. پایان‌نامه دکتری رشته روانشناسی، دانشگاه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- هنرپروران، نازنین. (۱۳۹۶). اثر بخشی رویکرد تلفیقی ایماگو تراپی و رابطه با ابژه بر کنترل عواطف زوجین خیانتکار. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۸(۲۷): ۱-۱۰.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13 (9): 4–7.
- Banduran, A. (1994). *Social Cognitive Theory and Mass Communication*. In Bryant & D. Zilmann (Eds), *Media Effects: Advance in Theory and Research*.
- Berthelsen, D., Hayes, N., White, S. L., Williams, K. E. (2017). Executive function in adolescence: Associations with child and family risk factors and self-regulation in early childhood. *Frontiers in psychology*, 8: 903.
- Cadosales, R. B. Q., Mastofske Mara M., Razonable Jea Ysabelle C., Sabroso Berghnel O., et all. (2017). Students' Relationship with Parents: Basis for an Action Plan. *Scientific & Academic Publishing*, 7(2): 22-27.
- Casel, D. E. (2008). Religiousness and infidelity: Attendance, but not faith and prayer, predict marital fidelity. *Journal of Marriage and Family*, 70(2): 407-418.
- Casel, G. (2013). *Effective Social and Emotional Learning: Programs Preschool and Elementary School Edition*, Editorial Assistance and Design: KSA-Plus Communications, Inc.
- Cleveland, M. J., Feinberg, M. E., Jones, D. E. (2012). Predicting alcohol use across adolescence: Relative strength of individual, family, peer, and contextual risk and protective factors. *Psychology of Addictive Behaviors*, 26(4): 703.
- Coelho, V., Sousa, V., Figueroa, A. P. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *Psicodidactica*, 19(2): 347-365.
- Cox, W. M., Klinger, E. (2002). Motivational structure relationships with substance use and processes of change. *Addictive Behaviors Journal*, 27: 925- 940
- Cox, W. M., Klinger, E. (Eds.). (2011). *Handbook of motivational counseling: Goal-based approaches to assessment and intervention with addiction and other problems*. John Wiley & Sons
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., et all. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Ekeh, P. U. (2012). Children's Attachment Styles, Academic Achievement and Social Competence at Early Childhood. *An International Multidisciplinary Journal, Ethiopia*. 6 (4): No. 2.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. *Journal of clinical child psychology*. 1(4): 4- 14.
- Fadardi, J. S., Cox, W. M. (2008). Alcohol-attentional bias and motivational structure as independent predictors of social drinkers' alcohol consumption. *Drug & Alcohol Dependence*, 97(3): 247-256.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 8(2): 88-100
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., Pullen, P. C. (2015). *Exceptional learners: an introduction to special education (04th Ed)*. Published by Pearson Education, Inc.
- Hannula M. (2016) Attitudes, Beliefs, Motivation, and Feeling of belonging to school. *ICME-13 Topical Surveys*.
- Henry, Sc., Plunkett, S. W., Sands, T. (2011). Family structure, parental involvement, and academic motivation in Latino adolescents. *Journal of Divorce Remarriage*, 52(36): 370–390.
- Huang, C. (2011). "Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations". *Journal of School Psychology*, 49: 505-528.
- Ivaniushina, V., Alexandrov, D., Musabirov, I. (2016). The Structure of Students' Motivation: Expectancies and Values in Taking Data Science Course. *Вопросы образования*, (4 (eng)).

- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, M., & Turbin, M. S. (1995); Protective factors in adolescent problem behaviors: moderator effects and developmental change ; *Developmental Psychology*, 31 (6), 923–933.
- Jiang, Y., Song, J., Lee, M., Bong, M. (2014). Self-efficacy and achievement goals as motivational links between perceived contexts, attitude and achievement. *Educational Psychology*, 34(1): 92–11
- Jones, S.M., Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development*. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, The Aspen Institute.
- Joseph. A., Durlak., et al. (eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning* (New York: Guilford, 2015); Kimberly A. Schonert-Reichl and Roger P. Weisberg, "Social and Emotional Learning during Childhood," in *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*, ed. Thomas P. Gullotta and Martin Bloom, 2nd ed. 1(1): 936–49.
- Kauffman, J. M. (1977) *Characteristic of children's behavior disorder*. New York. Bell & Howell com.
- Kim, K., Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control, and involvement are schooling predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 33: 127- 140.
- Kupeli, N., Norton, S., Chilcot, J., Schmidt, UH. et all. (2015). A confirmatory factor analysis and validation of the vulnerable attachment style questionnaire. *J Psychopathology Behav Assess*.
- Larson, R.W., Walker, K.C. (2013). "Dilemmas of practice: Challenges to program quality encountered by youth program leaders". *American Journal of Community Psychology*, 45: 338-349.
- Magnano, P., Craparo, G., Paolillo, A. (2016). Resilience and emotional intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9 (0): 9-81
- Maria Fall, A., Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social contexts, self-perceptions, school engagement, and student dropouts. *Journal of Adolescence* 35: 787–798.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence .*Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185-211.
- McNeal, R. B. (2014). Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2 (8): 564-576.
- Nduku Wambua , G., Obondo, A., Bifulco, A., Kumar, M. (2018). The role of attachment relationship in adolescents' problem behavior development: a cross-sectional study of Kenyan adolescents in Nairobi city. *Child Adolesc Psychiatry Mental Health*.
- Park, J., Haddon, A., Goodman, H. (2003). *The emotional literacy handbook: Processes, practices and resources to promote emotional literacy*. London: David Fulton.
- Pavalache-Ilie, M., Tîrdia, F-N. (2015). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187: 607 – 612.
- Pietarinen, J., Soini, T., Pyha lto, K., (2014). "Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school". *International Journal of Educational Research*, 67: 40-51.
- Salami, T., Walker, R.L. (2013). Socioeconomic status and anxious and depressive symptoms in young African American adults: The mediating role of hopelessness. *Journal of Black Psychology*. Advance online publication

- Sandeep, K., Rashmi, Ch. (2017). A Review of the Relationship between Parental Involvement and Students' Academic Performance. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3): 99,2017.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Self-concept and self-efficacy in mathematics: Relation with mathematics motivation and achievement. *Journal of Education Research*, 5(3/4), 241–265.
- Stern, A. (2012), *Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents*, Springer Briefs in School Psychology,
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*. 4(2): 27-42.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In K. M. Minke & G. C. Bear (Eds, (. *Science of emotional intelligence: known and known* (pp. 376-395). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.



Predictive of Positive School Orientation Based on Social-Emotional Learning and Parent-Child Relationship with Motivational Structure Mediation

Parisa Farnoodian,¹ Khadijeh Abolmaali,² Kianoosh Hashemian³

Abstract

Purpose: The purpose of this study was to predict positive school orientation based on socio-emotional learning, socioeconomic status and parent-child relationship with motivational structure mediation.

Methodology: The research method in this study was descriptive-correlational with emphasis on possible causal relationships based on structural equations. The study population consisted of all female secondary school students in Tehran. In this study, the sample size was 481 using multi-stage cluster sampling. The research tools were Ahmadi School Positive Orientation Questionnaire (2017), Casel's Socio-Emotional Learning (2008) Questionnaire, TIMSS socioeconomic status (2007), Fine, Moreland and Schwalbe's Parent-Child Relationship Scale (1963), Cox and Klinger Motivational Structure (2002). Data analysis was performed using structural equation modeling using Spss and Amos software.

Results: The results of the research data obtained by modifying the structural model in three stages of modification model and fitness indices show that the structural model fits with the collected data. Thus, the first hypothesis of the research is the structural equation analysis of the developed model showing that all path coefficients except social-emotional learning to adaptive motivation structure, social-emotional learning to positive attitude to school and adaptive motivational structure to positive attitude to school, at the 0.01 level were significant and fit.

Conclusion: Therefore, social-emotional learning and the parent-child relationship with the mediating role of motivational structure have a significant effect on students' positive attitudes toward school.

Keywords: Positive school orientation, Socio-emotional learning, Socioeconomic status, Parent-child relationship, Motivational structure

¹ PhD student in Psychology, Islamic azad university, Roudehen Branch, Roudehen, Iran.

² Associate Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Roudehen Branch, Roudehen, Iran (Responsible Author) abolmaalialhoseyni@yahoo.com

³ Associate Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Roudehen Branch, Roudehen, Iran