

پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر مبنای درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان

The prediction of academic resilience based on academic engagement with mediating role of sense of belonging to school in students

Nayereh Ebrahimi

M.A. in Educational Psychology, Department Psychology, Tehran North Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Dr. Javad Khalatbari

Associate Professor, Department of Psychology, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.

Javadkhalatbaripsy2@gmail.com

نیره ابراهیمی

کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد

اسلامی، تهران، ایران.

دکتر جواد خلعتبری (نویسنده مسئول)

دانشیار، گروه روانشناسی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

Abstract

The purpose of this study was the prediction of academic resilience based on academic engagement with the mediating role of sense of belonging to school in students. This is a descriptive- correlation research. The statistical population consisted of all female secondary school students in district 2nd Tehran city in 2018-2019. The sample size was 150 subjects based on formula Plant who were selected by cluster sampling method. The tools were used included Samuels's academic resilience questionnaire (2004), academic engagement scale of Reeve (2013) and sense of belonging to school questionnaire of Brew, Beatty & Watt (2004). Evaluation of the proposed model with path analysis using SPSS and AMOS-24 software was done. The indirect relationships were tested by using the bootstrapping procedure in Preacher and Hayes Macro command. The proposed model had an acceptable fitness to the data. Overall, the results showed all the direct paths of academic engagement and sense of belonging to school with academic resilience were significant. Also, results showed indirect path academic engagement with academic resilience, through the moderating role of sense of belonging to school. Based on the results of the present study, it can be concluded that the relationship between academic engagements with academic resilience is not a simple linear association and it is influenced and mediating by the sense of belonging to school.

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر مبنای درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان بود. در این مطالعه توصیفی- همبستگی، جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر مدارس دولتی دوره اول متوسطه منطقه ۲ شهر تهران در سال ۱۳۹۸-۱۳۹۷ به تعداد ۲۱۰۵ نفر بودند. بر اساس فرمول پلنت ۱۵۰ نفر به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شد. ابزار مورد استفاده شامل پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ساموئلز، ۲۰۰۴)، درگیری تحصیلی (ریو، ۲۰۱۳) و احساس به تعلق به مدرسه (بری، بتی و وات، ۲۰۰۴) بود. ارزیابی مدل پیشنهادی با روش تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار SPSS و AMOS نسخه ۲۴ صورت گرفت. جهت آزمون روابط غیرمستقیم از روش بوت استرپ در دستور کامپیوتری ماکرو پرپرچر و هیز استفاده شد. بر اساس نتایج این پژوهش، مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار بود. به طور کلی نتایج نشان داد مسیرهای مستقیم درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه معنادار شدند. همچنین نتایج نشان داد مسیر غیرمستقیم درگیری تحصیلی نیز از طریق احساس تعلق به مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی معنادار بود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که رابطه بین درگیری تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی یک رابطه خطی ساده نیست و احساس تعلق به مدرسه می‌تواند این رابطه را واسطه‌گری کند.

واژه‌های کلیدی: تاب‌آوری تحصیلی، درگیری تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه.

Keywords: *academic resilience, academic engagement, sense of belonging to school.*

مقدمه

تاب‌آوری تحصیلی^۱ به معنای رشد موفقیت‌آمیز آموزشی در محیط مدرسه با وجود مصائب و مشکلات ناگوار است (ویلز و هوفمیر^۲، ۲۰۱۹) و با غلبه بر شرایط دشوار در طول دوران تحصیلی، می‌تواند عملکرد و پیشرفت تحصیلی را برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد (ساتلر و گرشوف^۳، ۲۰۱۹). این مفهوم اشاره به سطوح بالای انگیزش پیشرفت، علیرغم شرایط تنش‌زایی دارد که دانش‌آموزان در مدرسه با آن مواجه‌اند و به عنوان توانایی مقابله با مشکلات مزمن (دی فیتز، پرادا، هارتمن، کوربی و وینسلر^۴، ۲۰۲۰) و مشکلات حاد تحصیلی (لیو و پلاتو^۵، ۲۰۲۰) تلقی می‌شود. این مشکلات منجر به کاهش پیشرفت تحصیلی و شکست در دانش‌آموزان می‌شود (ساتلر و گرشوف، ۲۰۱۹). در نتیجه آنان فرصت‌های آموزشی را از دست می‌دهند و یا آنها را نادیده می‌گیرند و در پی آن به صورت نظام‌مند از مسیر تحصیل خارج می‌شوند (مارتین^۶، ۲۰۱۳؛ به نقل از بخشی و فولادچنگ، ۱۳۹۷). متغیرهای متعددی می‌توانند تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی کنند که از جمله آنها می‌توان به درگیری تحصیلی^۷ اشاره کرد (مارتینز، یوسف-مورگان، چامبل و مارکوس-پینتو^۸، ۲۰۱۹، ریو، چئون و یو^۹، ۲۰۱۹). درگیری تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که ابعاد درگیری رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملی^{۱۰} را در بر می‌گیرد (ریو، چئون و جانگ^{۱۱}، ۲۰۱۹).

درگیری رفتاری به صورت مشارکت در کلاس، توجه کردن و تلاش تعریف شده است. درگیری عاطفی شامل عواطف و نگرش یادگیرندگان نسبت به تکالیف درسی است. درگیری شناختی شامل تعیین هدف و استفاده از راهبردهای پردازش عمیق شناختی می‌شود. درگیری عاملی به به میزان نقش سازنده یادگیرندگان در جریان آموزش اشاره دارد. به این معنی که یادگیرندگان از طریق سوال پرسیدن و ابراز ترجیحات خود، شرایطی در کلاس فراهم آورند که معلم درس بداند که آنها چه می‌خواهند و چه نیازی دارند (ریو و تسینگ^{۱۲}، ۲۰۱۱). می‌توان گفت که، فقط زمانی دانش‌آموزان در تکالیف تحصیلی درگیر می‌شوند و خود را مشتاق نشان می‌دهند که تکالیف موردنظر مستلزم مهارت حل مسئله و مهارت تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی، تفکر نقادانه و خلاقانه باشند. با این حال باید در نظر داشت که دانش‌آموزان در یادگیری و تحصیل درگیر نمی‌شوند، بلکه آنها در تکالیف، فعالیت و تجاربی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری می‌شود (بجنوردی شلیگانی و سلیمان‌پور عمران، ۱۳۹۷).

بر اساس پژوهش‌ها درگیری تحصیلی از متغیرهایی است که می‌تواند احساس تعلق به مدرسه^{۱۳} دانش‌آموزان را توجیه کند (دلقدندی، بیان‌فر و طالع‌پسند، ۱۳۹۸) و خود احساس تعلق به مدرسه می‌تواند تاب‌آوری را پیش‌بینی کند (میرزایی قره‌لو و حاتمی، ۱۳۹۸). لذا احساس تعلق به مدرسه می‌تواند متغیر مناسبی برای واسطه‌گری رابطه بین درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان باشد. احساس تعلق به مدرسه یکی از مفاهیمی است که بر روی بهزیستی روانشناختی^{۱۴}، موفقیت تحصیلی و رشد کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی دارد (کوانگ، موک، چيو و ژائو^{۱۵}، ۲۰۱۹). احساس تعلق به مدرسه به عنوان یک حالت روانشناختی است که در آن دانش‌آموزان احساس می‌کنند خود و دیگر دانش‌آموزان مورد مراقبت و حمایت از طرف مدرسه هستند (پیری، افسانه و برقی، ۱۳۹۸). احساس تعلق به مدرسه را احساس دانش‌آموزان از مورد احترام واقع شدن و احساس راحتی در مدرسه می‌دانند و نشان‌دهنده توصیف روابط دانش‌آموزان با مدرسه است (رضایی، حجازی، قاضی طباطبایی و اژه‌ای، ۱۳۹۶).

هدف پژوهش حاضر بررسی پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر مبنای درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان است، که می‌تواند کمک شایانی به رسیدن به پیشرفت تحصیلی بهتر در بین دانش‌آموزان نماید. دانش‌آموزانی که از تاب‌آوری

1. academic resilience

2. Wills & Hofmeyer

3. Sattler & Gershoff

4. De Feyter, Parada, Hartman, Curby & Winsler

5. Liu & Platow

6. Martin

7. academic engagement

8. Martínez, Youssef-Morgan, Chambel & Marques-Pinto

9. Reeve, Cheon & Yu

10. agentic

11. Cheon & Jang

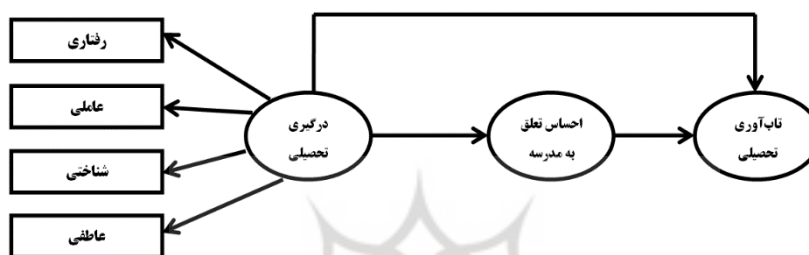
12. Tseng

13. The sense of connectedness with school

14. psychological well-being

15. Kuang, Mok, Chiu & Zhu

تحصیلی بالایی برخوردار هستند، میزان استرس و فرسودگی تحصیلی کمتر (طاهری خرامه، شریفی فرد، آسایش و سپه وندی، ۱۳۹۶)، تعهد تحصیلی بیشتر (سعادت، داورپناه، سعیدپور و سمیعی، ۱۳۹۸) و رضایت تحصیلی بالا را تجربه می‌کنند (منقل، مارتینز، سالانوا و ویت^۱، ۲۰۱۹). همچنین تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند آنها را به ادامه تحصیل امیدوار کرده و از مشکلاتی چون فرسودگی تحصیلی و افت و ترک تحصیل دانش‌آموزان در مدرسه جلوگیری نماید. یکی از مشکلات اصلی جامعه آموزش عالی همین ضعف در تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند باشد. تاب‌آوری تحصیلی با درگیری تحصیلی (دلقتندی، بیان‌فر و طالع‌پسند، ۱۳۹۸) و احساس تعلق به مدرسه (میرزایی قره‌لو و حاتمی، ۱۳۹۸) در ارتباط است. اما پژوهشی که به پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر مبنای درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه پرداخته باشد وجود ندارد. لذا این پژوهش در راستای رفع این خلاء پژوهشی به این سوال پاسخ خواهد داد، که آیا تاب‌آوری تحصیلی بر مبنای درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان قابل پیش‌بینی است؟



نمودار ۱- مدل مفهومی پژوهش

روش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شده است. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان دختر مدارس دولتی دوره اول متوسطه منطقه ۲ شهر تهران در سال ۹۸-۱۳۹۷ به تعداد ۲۱۰۵ نفر بودند. بر طبق فرمول $n=50+8m$ از تاپاکینگ، فیدل، و اولمن^۲ (۲۰۰۷) و با توجه ریزش احتمالی برخی پرسشنامه‌ها و مخدوش بودن برخی از آنها ۱۵۰ نفر حجم نمونه در نظر گرفته شد. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی عمل شد، به این صورت که از بین مدارس منطقه ۲ تعداد ۳ مدرسه انتخاب و از هر مدرسه دو کلاس و از هر کلاس ۲۵ نفر وارد پژوهش شدند. تحصیل در مقطع دوره اول متوسطه، رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، نداشتن بیماری جسمانی و روانشناختی از ملاک‌های ورود به پژوهش بود. همچنین ناقص پاسخ دادن به برخی سوالات و نداشتن رضایت آگاهانه در طول پاسخگویی به سوالات از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. در هنگام اجرا در ابتدای پرسشنامه اصول اخلاقی پژوهش نوشته شد و طی آن شرکت‌آزادانه و داوطلبانه و محرمانه ماندن پاسخ‌ها شرح داده شد. همچنین رعایت حقوق انسانی، توضیح هدف تحقیق، در اختیار قرار دادن نتایج تحقیق در اختیار افراد نمونه در صورت تمایل از اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. در سطح توصیفی جهت سنجش متغیرهای پژوهش از میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی استفاده شد. در سطح استنباطی جهت بررسی روابط بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی ساختاری^۳ و نرم افزار SPSS و AMOS استفاده شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی^۴ (ARQ) ساموئلز^۵ (۲۰۰۴): این پرسشنامه شامل ۲۹ سوال است و نمره‌گذاری آن به صورت پنج درجه‌ای (از کاملاً موافقم ۵ نمره تا کاملاً مخالفم ۱ نمره) است. نحوه نمره‌گذاری سوالات ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ به صورت معکوس صورت می‌گیرد (طاهری خرامه، شریفی فرد، آسایش و سپه‌وندی، ۱۳۹۶). در داخل ایران سلطانی نژاد، آسیایی، ادهمی و

1. Meneghel, Martínez, Salanova & de Witte

2. Tabachnick, Fidell & Ullman

3. structural equation model (SEM)

4. Academic Resilience Questionnaire (ARQ)

5. Samuels

توانایی یوسفیان (۱۳۹۳) پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی را ترجمه و هنجاریابی کرده‌اند و روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی تایید کرده‌اند. مقادیر نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی X^2/d ، شاخص نیکویی برازش^۱ (GFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای^۲ (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب^۳ (RMSEA) را به ترتیب ۱/۴۱، ۰/۸۵۰، ۰/۹۱۰ و ۰/۴۴ به دست آورده‌اند و پایایی پرسشنامه نیز با روش آلفای کرونباخ را در دامنه بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند (سلطانی نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه با روش تحلیل عاملی تایید شد. به این صورت که مقادیر نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی X^2/d ، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب ۱/۵۶۰، ۰/۹۳۸، ۰/۹۶۱ و ۰/۵۱ به دست آمد. پایایی پرسشنامه نیز با روش آلفای کرونباخ بررسی و ضریب ۰/۸۷ به دست آمد.

مقیاس درگیری تحصیلی^۴ (AES) ریو (۲۰۱۳): این مقیاس ۱۷ سوال دارد و چهار خرده مقیاس شامل درگیری رفتاری (سوالات ۱، ۲، ۳ و ۴)، درگیری عاملی (سوالات ۵، ۶، ۷، ۸ و ۹)، درگیری شناختی (سوالات ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳) و درگیری عاطفی (سوالات ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۷) را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری آن به صورت ۷ درجه‌ای (از کاملاً موافقم ۷ نمره تا کاملاً مخالفم ۱ نمره) است. در داخل ایران رضانی و خامسان (۱۳۹۶) مقیاس درگیری تحصیلی را ترجمه و هنجاریابی کرده‌اند و روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی تایید کرده‌اند. مقادیر نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی X^2/d ، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) را به ترتیب ۱/۸۹، ۰/۹۱۰، ۰/۹۵۰ و ۰/۰۶ به دست آورده‌اند و پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس عاملی ۰/۸۵، رفتاری ۰/۷۹، عاطفی ۰/۸۷، شناختی ۰/۷۹ و کل مقیاس ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند (رضانی و خامسان، ۱۳۹۶). سازنده مقیاس اعتبار مقیاس را با آلفای کرونباخ بررسی و ضرایب برای درگیری رفتاری ۰/۸۷، درگیری عاملی ۰/۹۱، درگیری شناختی ۰/۷۲ و درگیری عاطفی ۰/۹۱ گزارش کرده است (ریو، ۲۰۱۳). در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه با روش تحلیل عاملی تایید شد. به این صورت که مقادیر نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی X^2/d ، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب ۱/۴۲۱، ۰/۹۳۱، ۰/۹۷۱ و ۰/۰۶۲ به دست آمد. پایایی پرسشنامه نیز با روش آلفای کرونباخ بررسی و ضریب ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه^۵ (SBSQ) بری، بتی و وات^۶ (۲۰۰۴): این پرسشنامه شامل ۲۷ سوال است و نمره‌گذاری آن به صورت پنج درجه‌ای (از کاملاً موافقم ۴ نمره تا کاملاً مخالفم ۱ نمره) است (حکیم زاده، درانی، ابوالقاسمی و نجاتی، ۱۳۹۳). در داخل ایران مکیان و کلاتر کوشه (۱۳۹۴) مقیاس درگیری تحصیلی را ترجمه و هنجاریابی کرده‌اند که روایی پرسشنامه با تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و مقدار شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO) برابر با ۰/۹۰۸ به دست آمده است. همچنین ضریب همبستگی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه با پرسشنامه انگیزش هرمنس ۰/۴۴ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است که نشان دهنده روایی همگرایی است و پایایی پرسشنامه را نیز با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند (مکیان و کلاتر کوشه، ۱۳۹۴). در یک پژوهش دیگر برای بررسی اعتبار پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۶۶ به دست آمده است (پیری، افسانه و برقی، ۱۳۹۸). در خارج از کشور روایی واگرایی پرسشنامه با متغیر افت تحصیلی ۰/۵۷ و معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ محاسبه شده است (نادیروا و بورگر^۷، ۲۰۱۵). در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه با روش تحلیل عاملی تایید شد. به این صورت که مقادیر نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی X^2/d ، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) و خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب ۱/۴۲۱، ۰/۹۷۷، ۰/۹۳۵ و ۰/۰۶۹ به دست آمد. پایایی پرسشنامه نیز با روش آلفای کرونباخ بررسی و ضریب ۰/۷۷ به دست آمد.

یافته‌ها

نتایج ویژگی‌های جمعیت‌شناختی افراد نمونه نشان داد که ۴۵ نفر (۳۰ درصد) ۱۴ ساله، ۵۵ نفر (۳۶/۶۷ درصد) ۱۵ ساله و ۵۰ نفر (۳۳/۳۳ درصد) ۱۶ ساله بودند. همچنین نتایج نشان دهنده آن بود که بیشترین فراوانی برای متغیر معدل تحصیلی نمره ۱۶ به تعداد ۲۹ نفر

1. goodness of fit index (GFI)
 2. comparative fit index (CFI)
 3. root mean square error of approximation (RMSEA)
 4. academic engagement scale (AES)
 5. sense of belonging to school questionnaire (SBSQ)
 6. Brew, Beatty & Watt
 7. Nadirova & Burger

و کمترین فراوانی برای متغیر معدل تحصیلی نمره ۲۰ برای ۱۲ نفر از افراد نمونه بود. در ادامه به بررسی شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش پرداخته شده است که نتایج آن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی پیرسون متغیرهای مورد مطالعه

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- تاب‌آوری						
۲- درگیری رفتاری	۰/۶۸۵**					
۳- درگیری عاملی	۰/۶۶۷**	۰/۸۷۷**				
۴- درگیری شناختی	۰/۴۰۵**	۰/۶۰۴**	۰/۷۰۹**			
۵- درگیری عاطفی	۰/۶۵۵**	۰/۸۰۱**	۰/۷۹۱**	۰/۶۳۵**		
۶- احساس تعلق به مدرسه	۰/۵۱۹**	۰/۶۴۸**	۰/۷۷۶**	۰/۶۶۳**	۰/۶۸۵**	
میانگین	۶۴/۱۲	۹/۸۸	۹/۲۸	۹/۱۲	۱۰/۷۲	۵۱/۴۰
انحراف معیار	۱۷/۲۲	۳/۸۱	۳/۴۲	۳/۰۰	۳/۵۳	۱۴/۸۹۳
کجی	-۰/۳۵۹	۰/۲۶۳	۰/۳۵۴	۰/۱۶۱	-۰/۱۴۰	-۰/۷۰۶
کشیدگی	-۱/۶۹۷	-۱/۴۸۷	-۱/۳۹۴	-۱/۳۷۵	-۱/۳۴۱	-۰/۷۸۸

** سطح معناداری در سطح ۰/۰۱

بر اساس جدول ۱ نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین برای بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش از کجی^۱ و کشیدگی^۲ استفاده شد که قدر مطلق ضریب کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش باید به ترتیب کمتر از ۳ و کمتر از ۱۰ باشد. در این پژوهش کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر از ۳ و کمتر از ۱۰ بودند. بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است. این نتایج ادامه تحلیل فرضیه با روش معادلات ساختاری را امکان‌پذیر می‌سازد. در ادامه در جدول ۲ ضرایب مسیر اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل پیشنهادی آمده است.

جدول ۲- ضرایب مسیر اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش

مسیرهای مستقیم	ضریب (β)	خطای معیار (S.E)	نسبت بحرانی (C.R.)	معناداری
درگیری تحصیلی ← رفتاری	۰/۷۱۱	۰/۰۵۳	۱۱/۰۱۳	۰/۰۰۱
درگیری تحصیلی ← عاملی	۰/۴۹۲	۰/۰۵۴	۱۲/۰۱۶	۰/۰۰۲
درگیری تحصیلی ← شناختی	۰/۵۴۳	۰/۰۵۳	۱۱/۹۰۵	۰/۰۰۱
درگیری تحصیلی ← عاطفی	۰/۵۴۰	۰/۰۶۴	۱۲/۳۹۹	۰/۰۰۸
درگیری تحصیلی ← احساس تعلق به مدرسه	۰/۷۰۷	۰/۰۳۱	۱۱/۱۰۱	۰/۰۰۱
درگیری تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی	۰/۶۴۹	۰/۰۳۴	۲۰/۱۱۱	۰/۰۰۱
احساس تعلق به مدرسه ← تاب‌آوری تحصیلی	۰/۱۲۶	۰/۰۲۹	۱۸/۵۷۰	۰/۰۲۴

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود در مدل نهایی همه مسیرهای مستقیم در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنادار هستند. جهت بررسی رابطه غیرمستقیم مدل پیشنهادی از روش بوت استرپ در دستور کامپیوتری پریچر و هیز^۳ (۲۰۰۸) استفاده شده است. نتایج روش بوت استرپ برای بررسی مسیرهای واسطه‌ای غیرمستقیم در جدول ۳ ارائه شده است.

1. skewness

2. kurtosis

3. Pricher & Hayes

پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر مبنای درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان
The prediction of academic resilience based on academic engagement with mediating role of sense of ...

جدول ۳- نتایج روش بوت استرپ مسیر غیرمستقیم پژوهش در الگوی پیشنهادی

مسیرها	حد پایین	حد بالا	سطح معنی داری
درگیری تحصیلی ← احساس تعلق به مدرسه ← تاب‌آوری تحصیلی	۰/۱۰	۰/۴۰	۰/۰۲

نتایج جدول ۳ حاکی از معنی‌داری مسیر غیرمستقیم است که در سطح ۰/۰۱ از لحاظ آماری معنی‌دار بود. در فواصل مذکور به علت قرار نگرفتن صفر در این فواصل، رابطه مسیر غیرمستقیم یادشده معنی‌دار تلقی می‌شود. در جدول ۴ شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش آمده است.

جدول ۴- شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص‌های مطلق	کای اسکوئر X^2 یا CMIN	۶۳/۳۵	-
	درجه آزادی (DF)	۲۵	-
	سطح معناداری (P)	۰/۰۰۱	-
	نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی X^2/df یا CMIN/df	۲/۵۳	کمتر از ۳
شاخص‌های نسبی	خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۵۷	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE)	۰/۰۰۱	-
	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۷۳	بیشتر از ۰/۸۰
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۴۰	بیشتر از ۰/۸۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۹۴۵	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۹۳۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۳۰	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۷۵	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۸۳	بیشتر از ۰/۹۰

برای بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های آمده شده در جدول ۴ استفاده شده است. اگر شاخص‌های برازش هنجار شده (NFI)^۱، شاخص برازش مقتصد (PCFI)، شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)، شاخص برازش هنجار نشده (NNFI)^۲، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)^۳ بزرگتر از ۰/۹۰ باشد، بر برازش مناسب و مطلوب مدل دلالت دارند. همان گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود این شاخص‌ها همگی بزرگتر از ۰/۹ هستند. همچنین اگر مقدار به دست آمده از شاخص RMSEA کمتر از ۰/۰۸ باشد نشان دهنده برازش مدل است (شرمله انگل، موسیراگر و مولر^۴، ۲۰۰۳). با توجه به داده‌های حاصل از جدول ۴ مقدار معناداری برای شاخص تقریب برازندگی

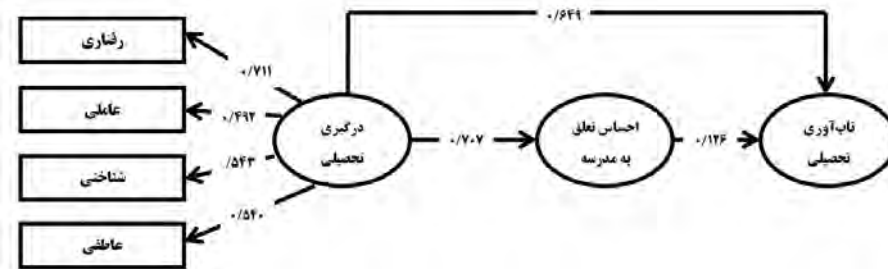
1. normal fit index (NFI)

2. non – normed fit index (NNFI)

3. adjusted goodness of fit index (AGFI)

4. Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller

(PCLOSE) ۰/۰۰۱ و شاخص RMSEA برابر ۰/۰۵۷ است که بر اساس مدل کلاین^۱ (۲۰۱۶) نشان دهنده برازش خوب و مطلوب مدل است.



نمودار ۲- نمودار نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر مبنای درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان بود. بر اساس نتایج این پژوهش، مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار بود. به طور کلی نتایج نشان داد مسیرهای مستقیم درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه معنادار شدند. همچنین نتایج نشان داد مسیر غیرمستقیم درگیری تحصیلی نیز از طریق احساس تعلق به مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی معنادار بود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که رابطه بین درگیری تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی یک رابطه‌ی خطی ساده نیست و احساس تعلق به مدرسه می‌تواند در این رابطه نقش واسطه‌گری را ایفا کند. این نتیجه که درگیری تحصیلی با احساس تعلق به مدرسه رابطه مستقیم دارد با نتیجه تحقیق میرزایی قره‌لو و حاتمی (۱۳۹۸) همسویی دارد. در تبیین این یافته به دست آمده می‌توان گفت که درگیری تحصیلی یک سرمایه‌گذاری روانشناختی است که تلاش برای یادگیری در امر تحصیل را تقویت می‌کند و به طور نسبی دانش‌آموزان را در امور تحصیلی به فعالیت وامی‌دارد (قدسی، طالع‌پسند، رضایی و محمدی‌فر، ۱۳۹۸). درگیری تحصیلی یک ساختار مهم برای جلوگیری از فرایندی است که به تدریج منجر به ترک تحصیل در بین دانش‌آموزان می‌شود و به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند اشاره دارد. لذا دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی مطلوبی دارند در جریان یادگیری به جای دریافت منفعلانه اطلاعات درسی سازنده، فعال و هدفمند هستند و نقش فعالی در آموزش و یادگیری دارند و بیشتر به تعاملات با هم‌تایان خود در کلاس درس بها می‌دهد (گوترز، چیرکس، تاماس، سانچو و رومرو^۲، ۲۰۱۶). بنابراین دانش‌آموزان وقتی فعالانه، هدفمند و فعال هستند، تعلق بیشتری به مدرسه پیدا می‌کنند و نسبت به مدرسه، همسالان و معلمان خود دلبستگی بیشتری پیدا می‌کنند. لذا منطقی است که بین درگیری تحصیلی با احساس تعلق به مدرسه رابطه مستقیم وجود داشته باشد.

این نتیجه که درگیری تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مستقیم دارد با نتیجه تحقیقات مارتینز و همکاران (۲۰۱۹)، ریو، چئون و یو (۲۰۱۹) و میرزایی قره‌لو و حاتمی (۱۳۹۸) همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که درگیری تحصیلی باعث می‌شود که دانش‌آموزان به طور هدفمند فعالیت‌های یادگیری و تحصیلی خود را پیگیری می‌کند و فرد به طور فعال در تکالیف و فعالیت‌های درسی ورود می‌کند. بر اساس نظریه کنترل و ارزش پکران^۳ (۲۰۰۶)، هیجان‌های تحصیلی از پیش‌بیننده‌های درگیری هستند و هیجان‌های مثبت به درگیری بالا و هیجان‌های منفی به درگیری پایین در فعالیت‌های تحصیلی منجر می‌شود. بر این اساس، لازم است که با ایجاد محیط امن و حس مثبت در دانش‌آموزان از هیجان‌های منفی مانند اضطراب، ناامیدی و پایین بودن تاب‌آوری تحصیلی که با درگیری پایین در یادگیری و فعالیت‌های تحصیلی همراه است جلوگیری شود. بر این اساس وقتی که دانش‌آموزان درگیری تحصیلی بالاتری نسبت به سایر همسالان خود دارند از امید و هیجان‌های مثبت تحصیلی بالاتری نیز برخوردار هستند که باعث می‌شود در برابر مشکلات و استرس‌های تحصیلی استقامت و تاب‌آوری تحصیلی بیشتری از خود بروز دهند. این استقامت به واسطه هدفمندی و فعال بودن دانش‌آموزان در فعالیت‌های

1. Kline

2. Gutiérrez, Chireac, Tomás, Sancho & Romero

3. Pekrun

یادگیری و تحصیلی است که به وی کمک می‌کند تاب‌آوری تحصیلی بالایی داشته باشد. لذا منطقی است که بین درگیری تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مستقیم وجود داشته باشد.

این نتیجه که احساس تعلق به مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مستقیم دارد با نتیجه تحقیق میرزایی قره‌لو و حاتمی (۱۳۹۸) همسویی دارد. در تبیین این یافته به دست آمده می‌توان گفت که مدرسه بعد از خانه مهمترین مکانی است که دانش‌آموزان در آن به سر می‌برند و نقش مهمی در شکل‌گیری ارزش‌ها، هنجارها و فرصت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارد. توافق عمومی بر این است که مدارس، محیط اجتماعی بزرگی هستند که یادگیری در آن، هم در درون و هم بیرون کلاس درس رخ می‌دهد. مدرسه منبع مهمی برای تأمین دلبستگی دانش‌آموزان است و نحوه تدریس معلم، جو مثبت کلاس و مدرسه، شیوه رهبری معلم، تشویق و تنبیه آموزشگاه و فعالیت‌های فوق برنامه سبب ایجاد انگیزش مثبت دانش‌آموز نسبت به مدرسه می‌شود. بنابراین برخورداری از احساس تعلق و پیوند با مدرسه علاوه بر ایجاد محیطی سالم برای دانش‌آموزان برای کسب شخصیت مستقل و اجتماعی شدن، بازده‌های تحصیلی مثبتی نیز دارد (صادقی و بیرانوند، ۱۳۹۶). دانش‌آموزانی که که تعلق خاطر بیشتری دارند، علاوه بر کسب شخصیت مستقل و اجتماعی شدن، بازده‌های تحصیلی مثبتی مانند تاب‌آوری تحصیلی را نیز کسب می‌کنند. افزون بر این دانش‌آموزانی که تعلق بیشتری به مدرسه دارند، در شرایط دشوار تحصیلی و موقعیت‌های فشارزای تحصیلی تاب‌آوری بیشتری از خود نشان می‌دهند، چرا که مدرسه برای آنها به عنوان یک محیطی است که دانش‌آموز پذیرش، احترام و حمایت بیشتری از مدرسه دریافت میکند و باعث می‌شود فرد در برابر دشواری‌ها و فشارزاهای تحصیلی، تاب‌آوری بیشتری از خود نشان دهند. لذا منطقی است که بین احساس تعلق به مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی رابطه مستقیم وجود داشته باشد.

در نهایت این نتیجه که بین درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه رابطه غیرمستقیم وجود دارد با نتیجه تحقیقات مارتینز، یوسف-مورگان، چامبل و مارکوس-پینتو (۲۰۱۹)، ریو، چئون و یو (۲۰۱۹) و میرزایی قره‌لو و حاتمی (۱۳۹۸) همسویی دارد. در تبیین این یافته به دست آمده می‌توان گفت که وقتی یک دانش‌آموز با مدرسه مشارکت بیشتری دارد و به عبارتی درگیری تحصیلی او بالاتر از سایر دانش‌آموزان است، دارای نشانگرهای علاقه، ارزش و عاطفه بیشتری نسبت به سایرین است، همین عوامل و نشانگرها خود تضمین‌کننده تعلق خاطر دانش‌آموز به مدرسه و محیط آموزشی است. لذا دانش‌آموزانی که دارای درگیری تحصیلی هستند تعلق خاطر بالاتری به مدرسه دارند، در انجام تکالیف انگیزش بیشتری دارند و این انگیزش باعث می‌شود که هنگامی که با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی مواجه بشوند، تاب‌آوری تحصیلی بیشتری از خود نشان دهند (عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی، ۱۳۹۴). همچنین دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی داشته باشند، توجه، علاقه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها، تاب‌آوری تحصیلی و عملکرد بهتری دارند. لذا منطقی است که بین درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه رابطه غیرمستقیم وجود داشته باشد.

در استفاده از نتایج باید دقت داشت که یافته‌های این تحقیق، محدود به دانش‌آموزان شهر تهران بوده است، بنابراین در تعمیم نتایج به دیگر دانش‌آموزان در سایر شهرها باید محتاطانه عمل کرد. از محدودیت‌های دیگر پژوهش این بوده است که اطلاعات جمع‌آوری شده صرفاً به وسیله گزارش‌های خود دانش‌آموزان پر شده است، استفاده از منابع چندگانه دریافت اطلاعات از جمله دیگر اعضای خانواده و معلمان به غنی‌تر شدن یافته‌های مطالعه حاضر منجر خواهد شد. انجام این پژوهش با حجم نمونه کمی مقدور بود. در صورتی که نمونه بزرگتری در دسترس بود این احتمال وجود داشت که نتایج متفاوت‌تر از نتیجه به دست آمده از پژوهش حاضر به دست می‌آمد. دشواری در جلب رضایت برخی دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش و پاسخگویی به سوالات پرسشنامه‌ها یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش بود. برخی از دانش‌آموزان انجام چنین پژوهش‌هایی را عاری از هرگونه منفعت و مزیت برای مدرسه می‌دانستند. در راستای رفع محدودیت‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود دانشجویان و پژوهشگران چنین پژوهش‌هایی را در سایر شهرها تکرار کنند تا شواهدی از روابط به دست آمده فراهم شود. پژوهشگران، مدل پژوهش حاضر یعنی پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی را بر اساس سنین مختلف و در سایر مقاطع تحصیلی در مدارس و دانشگاه‌ها آزمون کنند. استفاده از مطالعات طولی و سایر روش‌های تحقیق (ترکیبی شامل کیفی و کمی) می‌تواند برای بررسی این مطالعه سودمندتر باشد.

به این صورت پیشنهاد می‌گردد با استفاده از یک مطالعه کیفی به بررسی عوامل موثر بر تاب‌آوری مانند بهزیستی تحصیلی، اهداف پیشرفت، کمک‌طلبی تحصیلی و غیره پرداخته شود. به دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری و همچنین پژوهشگران پیشنهاد می‌شود در صورت امکان با انتخاب نمونه با حجم بیشتر محدودیت کم بودن حجم نمونه در پژوهش حاضر را برطرف کنند تا نتایج دقیق‌تری از نتیجه به دست آمده از پژوهش حاضر به دست آید. استفاده از چندین روش اندازه‌گیری همزمان مانند مشاهده و مصاحبه می‌تواند عوامل موثر

بر تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان را بیشتر برجسته کند. پیشنهاد می‌شود موضوع کنونی بین دانش‌آموزان دختر و پسر به طور همزمان نیز انجام گیرد و نتایج آن با نتایج پژوهش کنونی مقایسه گردد. با توجه به نتایج به دست آمده از این پژوهش مشخص شد که تاب‌آوری تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه پیش‌بینی می‌شود، این نتایج بیانگر آن است که پایین بودن تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان برای سیستم آموزشی کشور زیانبار است و باید تمهیداتی برای تقویت و بهبود آن اندیشیده شود. با توجه به اهمیت تربیت دانش‌آموزانی که در امور تحصیلی خودانگیزخته، فعال، علاقمند و موفق بوده و از افت تحصیلی کمتری برخوردار باشند، لزوم شناسایی عوامل تاب‌آوری تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برای مشاوران و روانشناسان در مدارس برخوردار است، همچنین از نتایج این پژوهش می‌توان در زمینه ارتقاء تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه با برگزاری کارگاه‌های آموزشی مبتنی بر روانشناسی مثبت‌نگر و ارتقاء درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه استفاده کرد.

منابع

- بجنوردی شلیگانی، ناصر؛ و سلیمان‌پور عمران، محبوبه. (۱۳۹۷). رابطه موفقیت‌خواهی، اشتیاق یادگیری و اهداف پیشرفت با معنی تحصیل دانش‌آموزان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۵ (۵۶)، ۷۵-۹۳.
- بخشی، نگین؛ و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). رابطه جوّ مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی: نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۳۰)، ۵۱-۸۰.
- پیری، موسی، افسانه؛ شاهی؛ و برقی، عیسی. (۱۳۹۸). رابطه کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان در احساس تعلق به مدرسه با نقش واسطه‌ای نگرش به برنامه درسی. *مجله مطالعات برنامه درسی*، ۱۴ (۵۳)، ۷۶-۵۵.
- حکیم زاده، رضوان؛ درانی، کمال؛ ابوالقاسمی، مهدی؛ و نجاتی، فرهاد. (۱۳۹۳). بررسی رابطه‌ی احساس تعلق به مدرسه با انگیزه‌ی پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه نظری شهر اصفهان. *مجله علوم تربیتی*، ۲۱ (۱)، ۱۵۱-۱۶۶.
- دلقدندی، علیرضا؛ بیان‌فر، فاطمه؛ و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۸). پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر ری. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۵۳)، ۷۳-۹۲.
- رضایی شریف، علی؛ حجازی، الهه؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۶). ساخت و آماده‌سازی پرسشنامه پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی مدرسه*، ۳ (۱)، ۶۷-۵۵.
- رمضانی، ملیحه؛ و خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های روانسنجی مقیاس درگیری تحصیلی ریو ۱۳۲۰: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱ (۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.
- سعادت، سجاد؛ داورپناه، سید هدایت‌الله؛ سعیدپور، فریبا؛ و سمیعی، فاطمه. (۱۳۹۸). نقش سرمایه‌های روانشناختی (امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی، تاب‌آوری) در تعهد تحصیلی دانشجویان. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲ (۳)، ۱۱-۱.
- سلطانی نژاد، مهرانه؛ آسیایی، مینا؛ ادهمی، بیانیه؛ و توانایی یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۵ (۵)، ۱۷-۳۴.
- صادقی، مسعود؛ و بیرانوند، زینب. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مثبت‌نگر گروهی بر پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۳ (۲)، ۱۹-۳۶.
- طاهری خرامه، زهرا؛ شریفی فرد، فاطمه؛ آسایش، حمید؛ و سپه‌وندی، محمدرضا. (۱۳۹۶). ارتباط تاب‌آوری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰ (۵)، ۳۷۵-۳۸۳.
- عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبیح؛ و بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵ (۱)، ۱۶۰-۱۶۹.
- قدسی، احمد؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ رضایی، علی محمد؛ محمدی فر، محمدعلی. (۱۳۹۸). پیش‌بینی‌های درگیری تحصیلی: آزمون مدلی براساس نظریه انتظار-ارزش. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵ (۵۱)، ۲۳۱-۲۵۷.
- مکیان، راضیه السادات؛ و کلانتر کوشه، سیدمحمد. (۱۳۹۴). هنجاریابی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در میان دانش‌آموزان شهر تهران. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۵ (۲۰)، ۱۱۹-۱۳۸.
- میرزایی قره‌لر، زهرا؛ و حاتمی، حمیدرضا. (۱۳۹۸). پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی بر اساس احساس تعلق به مدرسه و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر. *نشریه رویش روانشناسی*، ۱ (۹)، ۱۱۱-۱۱۸.

Brew, C., Beatty, B., & Watt, A. (2004). Measuring students' sense of connectedness with school. Australian Association for Research in Education annual conference, Melbourne, Australia.

- De Feyter, J. J., Parada, M. D., Hartman, S. C., Curby, T. W., & Winsler, A. (2020). The early academic resilience of children from low-income, immigrant families. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 446-461.
- Gutiérrez, M., Chireac, S. M., Tomás, J. M., Sancho, P., & Romero, I. (2016). *Measuring school engagement: Validation and measurement equivalence of the Student Engagement Scale on Angolan male and female adolescents* (No. ART-2016-102555).
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.), New York: The Guilford Press.
- Kuang, X., Mok, M. M. C., Chiu, M. M., & Zhu, J. (2019). Sense of school belonging: Psychometric properties and differences across gender, grades, and East Asian societies. *PsyCh journal*, 1 (1), 1-16.
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39 (8), 1047-1067.
- Meneghel, I., Martínez, I. M., Salanova, M., & de Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*, 56(6), 875-890.
- Nadirova, A., & Burger, J. M. (2015). Assessing student orientation to school to address low achievement and dropping out. *Alberta Journal of Educational Research*, 60 (2), 300-321.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
- Pricher, E. R., & Hayes, T. D. (2008). Structural equation modeling and Bootstrap method in Macro. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 51- 58.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*, 105 (3), 579.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. In *Handbook of student engagement interventions* (pp. 87-102). Academic Press.
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Yu, T. H. (2019). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 1(1), 1-10.
- Samuels, W. E. (2004). *Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience*. The University of Texas at Arlington.
- Sattler, K., & Gershoff, E. (2019). Thresholds of resilience and within-and cross-domain academic achievement among children in poverty. *Early childhood research quarterly*, 46, 87-96.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8 (2), 23-74.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Wills, G., & Hofmeyr, H. (2019). Academic resilience in challenging contexts: Evidence from township and rural primary schools in South Africa. *International Journal of Educational Research*, 98, 192-205.