

## تحلیل ساختاری روابط نشاط ذهنی و درگیری تحصیلی با میانجیگری نگرش نسبت به مدرسه و ادراک حمایت اجتماعی معلم

### *Structural analysis of the relationship between mental vitality and academic engagement mediated by attitudes toward school and perception of teacher social support*

Arsalan Abbasi

Ph.D. student in educational psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Iran

Hoshang Jadidi (Corresponding author)

Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj

Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

Email: hjadidi86@gmail.com

Yahya Yarahmadi

Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

Mahmoud Goodarzi

Assistant professor Department of family counseling, sanadaj Branch, Islamic Azad University, Sanadaj, Iran

#### Abstract

**Aim:** The purpose of this study was structural analysis of the relationships between mental vitality and academic engagement mediated by attitudes toward school and perception of teacher social support. **Method:** The method of descriptive research was a survey of correlation and structural equation modeling. The statistical population of the study consisted of all third year high school students in Kermanshah who were studying in the 98-97 academic year. From this population, 650 students were selected using multi-stage cluster sampling method. The Rio (2013) Academic Conflict Questionnaire, Ryan & Frederick (1997), McCook & Siegel (2002), and Elliott et al.'s (2001) Social Support Perception were used as assessment tools. Data analysis was performed with two softwares SPSS19 and AMOS20. **Results:** Findings showed an indirect and significant effect of mental vitality on academic conflict through attitudes toward school and perception of teacher social support. In other words, the findings showed that mental vitality has a direct and significant effect on attitudes toward school and perception of teacher social support, and these two variables have a direct and significant effect on academic engagement. Also, the perception of teacher social support on school attitudes and academic conflict; And attitude towards school has a direct and significant effect on academic conflict. **Conclusion:** the present study showed that mental vitality can be a good predictor of students' academic engagement through the perception of teacher social support and attitudes toward their school. Therefore, by increasing these three variables, students' academic engagement can also be increased.

**Keywords:** Perception of teacher social support, Academic engagement, Mental vitality, Attitude towards school.

ارسلان عباسی

دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

هوشنگ جدیدی (نویسنده مسئول)

استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

Email: hjadidi86@gmail.com

یحیی یاراحمدی

استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

محمود گودرزی

استادیار، گروه روانشناسی مشاوره خانواده، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

چکیده

**هدف:** این پژوهش تحلیل ساختاری روابط نشاط ذهنی و درگیری تحصیلی با میانجیگری نگرش نسبت به مدرسه و ادراک حمایت اجتماعی معلم بوده است. **روش:** پژوهش توصیفی پیمایشی از نوع همبستگی و مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموزان سال سوم دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای ۶۵۰ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شدند. پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی زیو (۲۰۱۳)، نشاط ذهنی رایان و فردریک (۱۹۹۷)، نگرش به مدرسه مک‌کوچ و سیگل (۲۰۰۲) و ادراک حمایت اجتماعی الیوت و همکاران (۲۰۰۱) به عنوان ابزارهای سنجش مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل داده‌ها با دو نرم افزار اس پی اس اس نوزده و اموس انجام شد. **یافته‌ها:** بیانگر تاثیر غیرمستقیم و معنادار نشاط ذهنی بر درگیری تحصیلی از طریق نگرش به مدرسه و ادراک حمایت اجتماعی معلم بود. به عبارت دیگر، یافته‌ها نشان داد که نشاط ذهنی بر نگرش به مدرسه و ادراک حمایت اجتماعی معلم و این دو متغیر بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری دارند. همچنین ادراک حمایت اجتماعی معلم بر نگرش به مدرسه و درگیری تحصیلی؛ و نگرش به مدرسه بر درگیری تحصیلی نیز تاثیر مستقیم و معنی‌داری می‌گذارد. **نتیجه‌گیری:** پژوهش حاضر نشان داد که نشاط ذهنی می‌تواند پیش‌بین مناسبی برای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق ادراک حمایت اجتماعی معلم و نگرش به مدرسه آنها باشد. بنابراین، با افزایش این سه متغیر می‌توان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را نیز افزایش داد.

**کلمات کلیدی:** ادراک حمایت اجتماعی معلم، درگیری تحصیلی، نشاط ذهنی، نگرش به مدرسه

## مقدمه

درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه، برای موفقیت تحصیلی ضروری و حیاتی است (وانگ و هولکمب<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان برای کسب دانش و مهارت‌های آموزشی لازم است فعالانه درگیر فعالیت‌های آموزشی شوند (وانگ و اکلز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). باید در نظر داشت که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه آنها در تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری می‌شود. این درگیری بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است. به عبارت دیگر می‌توان درگیری تحصیلی<sup>۳</sup> را از معنایی که تکلیف برای دانش‌آموزان دارد، مورد بررسی قرار داد. زمانی که تکلیف برای دانش‌آموزان معنا و ارزش داشته باشد، توجه دانش‌آموزان را به خود جلب می‌کند و آنها نوعی تعهد نسبت به این تکلیف و فعالیت‌ها احساس می‌کنند. این احساس تعهد باعث می‌شود که دانش‌آموزان برای اتمام تکلیف تلاش کنند. لذا توجه و تعهد دو بعد مهم از درگیری تحصیلی هستند (اسکلکتی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). درگیری تحصیلی به راهبرد سازگاری دانش‌آموز با سختی‌های ناشی از تحصیل در مدرسه اشاره دارد. در واقع مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد (مارکس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰).

یکی دیگر از متغیرهای مطرح شده در زمینه یادگیری آموزشی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان، نگرش آنها نسبت به مدرسه است. بر این اساس نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه از جمله عوامل تأثیرگذار مهم در پیشرفت تحصیلی آنها است (دی‌ایدر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). نگرش نسبت به مدرسه<sup>۷</sup> شامل علاقه و عاطفه دانش‌آموز نسبت به مدرسه است و در بیشتر موارد از آن به عنوان بازده‌های عاطفی یادگیری یاد می‌شود (مصرآبادی، ۱۳۸۹) که می‌تواند در جهت‌گیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری تأثیر زیادی داشته باشد. این مفهوم باعث می‌شود که آنها موضوع درس را لذت‌بخش و مفید بدانند، بر یادگیری تمرکز کنند و اهداف تکلیف‌مدار را دنبال کنند (پتلیچوک<sup>۸</sup>، ۱۹۸۹). همچنین دانش‌آموزی که در مدرسه احساس راحتی و امنیت کند، بیشتر درگیر فعالیت‌های تحصیلی می‌شود (فلاول<sup>۹</sup> و فلاول، ۲۰۰۴). در واقع پژوهش‌ها نشان می‌دهد که میزان انطباق فراگیران با تکالیف آموزشی ارتباط زیادی با نحوه نگرش آنها به مدرسه دارد (مصرآبادی، ۱۳۸۹).

همچنین پژوهش‌ها نشان داده است که رابطه مثبت و معناداری بین درگیری تحصیلی با حمایت اجتماعی وجود دارد (توگاس، جیتراس و بیگراس<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶). ولی حمایت اجتماعی ادراک شده به ادراک افراد از حمایت اجتماعی ارائه شده از طریق شبکه‌های اجتماعی و ارزیابی‌های فرد از در دسترس بودن حمایت‌ها در مواقع ضروری و مورد نیاز اشاره می‌کند (گلاکتی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰). در مجموع روابط حمایت اجتماعی محسوب می‌شوند که فرد آن را به عنوان یک

<sup>1</sup> Wang & Holcombe

<sup>2</sup> Eccles

<sup>3</sup> academic engagement

<sup>4</sup> Schlechty

<sup>5</sup> Marks

<sup>6</sup> DeEadra

<sup>7</sup> attitude towards school

<sup>8</sup> Flavell

<sup>9</sup> Tougas, Jutras & Bigras

<sup>10</sup> Gülaçti

منبع در دسترس و مناسب برای رفع نیازهایش ارزیابی کند (کلارا، کاکس، انس و ماری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). به عبارت دیگر، درک و نگرش فرد نسبت به حمایت دریافت شده، مهم‌تر از میزان حمایت ارائه شده به اوست (هلگستون و کوهن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ادراک حمایت اجتماعی معلم پیش‌بین مناسبی برای نتایج تحصیلی دانش‌آموزان است. با توجه به نقش کلیدی معلم در تحقق اهداف آموزشی، بدون تردید حمایت او از دانش‌آموزان می‌تواند موجب تسهیل فرایند آموزش شود (ونتزل، راسل و بیکر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). همچنین دانش‌آموزانی که حمایت اجتماعی خوبی دارند، از نشاط ذهنی<sup>۴</sup> و درکل از بهزیستی روان‌شناختی بالایی برخوردار هستند که موجب کاهش تنیدگی و افزایش عملکرد تحصیلی آنها می‌شود (هریس و مارتین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳).

نشاط ذهنی یا سرزندگی ذهنی یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی و احساس مثبت شادابی و انرژی؛ و بازتاب‌دهنده سلامت جسمانی و روان‌شناختی است که به عنوان تجربه هشیارانه فرد از داشتن انرژی و حس زندگی تعریف می‌شود (میوکو، سانچز و کاردوسو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). نظریه پردازان بهزیستی معتقد هستند که انسان دارای بهداشت روانی نه فقط باید از اختلالات روانی رها شود، بلکه باید نشانه‌های بهزیستی ذهنی را دارا باشد که بهزیستی خود دارای سازه‌ی نشاط ذهنی و عاطفه مثبت است (آسالا، اساتسی و آکین<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴). نشاط ذهنی در متن نظریه خودتعیین‌گری در قالب بهزیستی فضیلت‌گرایانه؛ یا در نظر گرفتن بهزیستی به عنوان چیزی فراتر از کسب لذت ناشی از ارضای نیازها، مطرح شده است (رایان و دسی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). سرزنده بودن در افراد دارای نشاط ذهنی بالا، نه تنها در فعالیت و بهره‌وری فردی، ابراز می‌شود بلکه این سرزندگی به طور مسری به افرادی که با آنها ارتباط دارند نیز سرایت می‌کند و موجب ایجاد نشاط ذهنی در اطرافیان نیز می‌شود (توق، فکت، برینکوف و سیگریست<sup>۹</sup>، ۲۰۱۷).

نتایج پژوهش آکین و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند که نشاط ذهنی رابطه مثبت و معناداری با کیفیت دوستی دانش‌آموزان دارد. شریفی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که اهداف پیشرفت با احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین جوانمرد و همکاران (۱۳۹۶) به این نتیجه رسیدند که نشاط ذهنی همبستگی معنادار و مثبتی را با وظیفه‌شناسی دارد. از طرفی پژوهش‌های دیگر نشان داد که حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روان‌شناختی (مرادی و همکاران، ۱۳۹۴؛ عمار و همکاران، ۲۰۱۳)، با درگیری شناختی (امیدیان و همکاران، ۱۳۹۶) و درگیری تحصیلی (توگاس، جیتراس و بیگراس، ۲۰۱۶) رابطه مثبت و معناداری دارد. مطالعات متعددی در رابطه با درگیری تحصیلی، تفاوت درجنسیت رانشان داده‌اند (لام<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۲).

<sup>1</sup> Clara, Cox, Enns & Murray

<sup>2</sup> Helgeston & Cohen

<sup>3</sup> Wentzel, Russell & Baker

<sup>4</sup> subjective vitality

<sup>5</sup> Harris & Martin

<sup>6</sup> Mico, Sanches & Cardoso

<sup>7</sup> Uysala, Satici & Akin

<sup>8</sup> Ryan & Deci

<sup>9</sup> Tough, Fekete, Brinkhof & Siegrist

<sup>10</sup>

به نظرمی‌رسد ویژگی‌های خاص شخصی مانند طبقه اجتماعی، نژاد، سن و جنسیت با درگیری تحصیلی در رابطه باشد. به عبارت دیگر تفاوت‌های فردی افراد، به احتمال زیاد بر درگیری تحصیلی تأثیر می‌گذارند (ویگا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲) با توجه به مرور پژوهش‌های قبلی، می‌توان گفت درگیری تحصیلی سازه انعطاف‌پذیری است و شناسایی هم‌بسته‌های آن می‌تواند برای رسیدن به اهداف آموزشی بسیار مؤثر باشد. بنابراین هدف از انجام پژوهش حاضر تحلیل ساختاری روابط نشاط ذهنی و درگیری تحصیلی با میانجیگری نگرش نسبت به مدرسه و ادراک حمایت اجتماعی معلم بوده است، که آیا: پژوهش حاضر با مدل تجربی برازش دارد؟

### روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی با استفاده از روش آماری الگویابی معادلات ساختاری است و جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان سال سوم دوره دوم متوسطه شهر کرمانشاه که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند تشکیل می‌دهد، تعداد کل دانش‌آموزان ۱۰۵۸۱ نفر از نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش شهر کرمانشاه بودند، از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای ۷۳۰ نفر از دانش‌آموزان انتخاب شد. در نهایت پس از حذف پرسشنامه‌های مخدوش نمونه‌ای به حجم ۶۵۰ نفر شامل ۳۴۱ نفر دختر و ۳۰۹ نفر پسر انتخاب شدند. مبنای حجم نمونه لازم برای مدل‌سازی حداقل ۵ و حداکثر ۱۵ نمونه در ازای هر مشاهده یا سوال می‌باشد (هومن، ۱۳۹۵) بنابراین حداقل حجم نمونه مورد نیاز ۳۳۵ نفر و حداکثر ۱۰۰۵ نفر بود که حجم نمونه ۶۵۰ نفر کافی به نظر می‌رسد.

### ابزار

پرسشنامه درگیری تحصیلی<sup>۲</sup> (AEQ): این پرسشنامه که توسط ریو (۲۰۱۳) تهیه و تدوین شده است، دارای ۱۷ گویه و چهار خرده‌مقیاس درگیری شناختی (۴ گویه)، رفتاری (۴ گویه) عاطفی (۴ گویه) و عاملی (۵ گویه) می‌باشد. آزمودنی‌ها به هر گویه با یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) پاسخ می‌دهند. ریو (۲۰۱۳) روایی این پرسشنامه را از طریق روایی سازه و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه و آن را مطلوب گزارش کرده است. همچنین بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود بر روی نمونه ایرانی، روایی سازه این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه و گزارش کردند که همه ماده‌ها بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۴۷ دارند ( $P < ۰/۰۰۱$ ) و در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. به علاوه برای محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که مقدار آن برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ گزارش شد. مقدار این ضریب در پژوهش ریو (۲۰۱۳) ۰/۹۲ محاسبه شد. البته لازم به توضیح است که در این پژوهش نیز بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی انجام شده، همه سوالات خرده‌مقیاس درگیری عاطفی شامل ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳ به دلیل میزان همبستگی ضعیف با سایر سوالات حذف شدند و در نهایت برای ۱۳ سؤال باقی‌مانده آلفای کرونباخ کل ۰/۹۲ به دست آمد.

<sup>۱</sup> Veiga

<sup>۲</sup> Academic Engagement Questionnaire

مقیاس نشاط ذهنی<sup>۱</sup> (MVS): این مقیاس توسط رایان و فردریک<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) ساخته شد که انرژی و نشاط ذهنی کنونی فرد را اندازه‌گیری می‌کند. نسخه اصلی این پرسشنامه دارای ۱۵ سوال بوده که البته نسخه کوتاه (۷ سوالی) آن نیز در مطالعات مختلف مورد تایید و استفاده قرار گرفته است. این مقیاس ۷ ماده‌ای به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (بسیار مخالفم) تا ۵ (بسیار موافقم) اندازه‌گیری می‌شود. دامنه نمرات این مقیاس بین ۷ تا ۳۵ قرار دارد. نمرات بیشتر در این مقیاس نشانگر نشاط ذهنی بیشتر آزمودنی است. آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۹۴ گزارش شده است و روایی سازه‌ای آن به وسیله تحلیل عاملی مورد تایید قرار گرفته است (میلیاواسکایا و کوستنر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). شیخ‌السلامی و دفترچی (۱۳۹۴) میزان آلفای کرونباخ این مقیاس را در نمونه ایرانی، ۰/۸۹ گزارش داده‌اند. آنها همچنین جهت بررسی روایی، همبستگی هر ماده با نمره کل مقیاس را محاسبه کردند و دامنه ضرایب ۰/۵۷ تا ۰/۸۶ را به دست آوردند که همه در سطح ۰/۰۱ معنادار بودند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۹ محاسبه شد.

مقیاس نگرش به مدرسه<sup>۴</sup> (SAAS-R): فرم اولیه این پرسشنامه که شامل ۴۵ سوال بود، توسط مک کوچ و سیگل<sup>۵</sup> (۲۰۰۲) تهیه شده است و هدف از تهیه آن سنجش عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلیا عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. مک کوچ و سیگل (۲۰۰۳) در فرم تجدید نظر SAAS-R پس از بررسی‌های مختلف، ۴۳ سوال تهیه کردند و درباره پایایی و روایی این پرسشنامه تحلیل‌های مختلفی انجام دادند که پس از تحلیل عاملی نهایی ۳۵ سوال باقی ماند. مدل حاصل، برازش آماری قابل قبولی داشت و پنج عامل: ادراک خود تحصیلی، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه و انگیزش/خودنظم‌دهی را مورد اندازه‌گیری قرار می‌داد. در این پرسشنامه برای نمره‌گذاری سوال‌ها از مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) استفاده شده است. دامنه نمرات کل بین ۳۵ تا ۲۴۵ قرار دارد. قدم پور (۱۳۸۵) برای احراز روایی این پرسشنامه از تحلیل مؤلفه‌ها با چرخش متعامد واریماکس استفاده کرد. بار عاملی سوال‌ها بین ۰/۵۱ تا ۰/۸۹ بود. همچنین نتایج آزمون‌های میزان کفایت نمونه‌برداری (KMO) ۰/۸۹ و آزمون کرویت بارتلت (۷/۶۰۵۰) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عاملی بود. در مجموع ۳۵ سوال مذکور ۶۶ درصد واریانس کل پرسشنامه نگرش به مدرسه را تبیین کردند. همچنین برای محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که مقدار آن برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ گزارش شد و در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۹۵ محاسبه شد.

ادراک حمایت اجتماعی<sup>۶</sup> (CASSS): فرم اصلی این پرسشنامه که توسط الیوت، مالکی و دیمیری<sup>۷</sup> (۲۰۰۱) تهیه شده است، دارای ۶۰ گویه می‌باشد که حمایت اجتماعی دریافت شده از پنج منبع (والدین، معلم، همکلاسی، دوستان نزدیک و اولیای مدرسه) را براساس چهار نوع حمایت (عاطفی، اطلاعاتی، ارزیابانه و ابزاری) مورد سنجش قرار می‌دهد که حمایت اجتماعی را در دو بعد میزان واهمیت‌آن می‌سنجد. در پژوهش حاضر آزمودنی‌ها تنها فرم ۱۲ گویه‌ای مربوط به

<sup>۱</sup> Mental Vitality Scale

<sup>۲</sup> Ryan & Frederick

<sup>۳</sup> Milyavskaya & Koestner

<sup>۴</sup> Attitude toward school Scale

<sup>۵</sup> McCoach & Siegle

<sup>۶</sup> Child and Adolescent Social Support Scale

<sup>۷</sup> Elliot, Malecki & Demaray

ادراک حمایت اجتماعی معلم را پاسخ دادند. روایی این پرسشنامه توسط الیوت و همکاران (۲۰۰۱) از طریق ضریب همبستگی با پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی (SSRS) محاسبه گردید که این ضریب برابر با ۰/۶۲ و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. خامسان و ابوطالبی (۱۳۸۹) این پرسشنامه را در بین دانش‌آموزان شهر بیرجند اعتباریابی کرده‌اند و برای خرده مقیاس میزان حمایت اجتماعی آلفای کرونباخ ۰/۹۷ و برای خرده مقیاس اهمیت حمایت ۰/۹۸ گزارش کرده‌اند.

#### یافته‌ها

از میان ۶۵۰ نفر دانش‌آموز شرکت‌کننده در این پژوهش، ۳۴۱ نفر دختر و ۳۰۹ نفر پسر و همچنین از رشته‌های انسانی ۲۰۳ نفر، تجربی ۳۷۴ نفر و ریاضی ۷۳ نفر بودند. میانگین و انحراف معیار سن کل دانش‌آموزان به ترتیب ۱۷/۴۱ و ۰/۵۲۶ بود.

اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای اندازه‌گیری شده در جدول شماره (۱) آورده شده است.

جدول (۱) میانگین و انحراف معیار و همبستگی متغیرهای بررسی شده

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱- نشاط ذهنی	۳۱/۵۰	۸/۶۳	۱			
۲- نگرش به مدرسه	۱۴۵/۱۸	۳۴/۴۷	*۰/۴۸۹	۱		
۳- ادراک حمایت اجتماعی معلم	۶۸/۶۲	۱۴/۵۷	*۰/۳۸۴	*۰/۴۹۹	۱	
۴- درگیری تحصیلی	۶۱/۱۱	۱۵/۸۱	*۰/۴۴۹	*۰/۷۴۷	*۰/۵۲۵	۱

مطابق جدول شماره (۱) میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای نشاط ذهنی به ترتیب ۳۱/۵۰ (۸/۶۳)، نگرش به مدرسه ۱۴۵/۱۸ (۳۴/۴۷)، ادراک حمایت اجتماعی معلم ۶۸/۶۲ (۱۴/۵۷) و برای درگیری تحصیلی ۶۱/۱۱ (۱۵/۸۱) می‌باشد. همچنین در این جدول مشاهده می‌شود که همبستگی مثبت و معناداری بین نشاط ذهنی و نگرش به مدرسه (۰/۴۸۹)، نشاط ذهنی و ادراک حمایت اجتماعی معلم (۰/۳۸۴)، نشاط ذهنی و درگیری تحصیلی (۰/۴۴۹)، نگرش به مدرسه و ادراک حمایت اجتماعی معلم (۰/۴۹۹)، نگرش به مدرسه و درگیری تحصیلی (۰/۷۴۷) و میان ادراک حمایت اجتماعی معلم و درگیری تحصیلی (۰/۷۴۷)، وجود دارد.

جدول (۲) نتایج آزمون شاپیرو-ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

مؤلفه‌ها	آماره	سطح معنی‌داری
۱- نشاط ذهنی	۰/۹۶۷	۰/۲۱۸
۲- میزان حمایت اجتماعی	۰/۹۷۲	۰/۳۳۸
۳- اهمیت حمایت اجتماعی	۰/۹۸۶	۰/۸۵۵
۴- نگرش نسبت به معلم و کلاس	۰/۹۷۴	۰/۳۹۳
۵- انگیزش / خودنظم دهی	۰/۹۵۲	۰/۰۶۳
۶- نگرش نسبت به مدرسه	۰/۹۸۵	۰/۸۰۲
۷- ادراک خود تحصیلی	۰/۹۷۱	۰/۳۰۳
۸- ارزش‌گذاری اهداف	۰/۹۵۷	۰/۰۹۴
۹- درگیری عاملی	۰/۹۶۰	۰/۱۲۵
۱۰- درگیری رفتاری	۰/۹۶۰	۰/۱۲۰
۱۱- درگیری شناختی	۰/۹۶۱	۰/۱۲۹

با توجه به نتایج جدول شماره (۲)، در تمام مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش مقدار Z به دست آمده معنادار نمی‌باشد.

( $P > 0/05$ ). بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است.

جدول (۳) ماتریس واریانس-کوواریانس و میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش

مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱- نشاط ذهنی	۳۱/۵۰	۸/۶۳	۷۴/۴۸۲										
۲- میزان حمایت اجتماعی	۴۱/۷۷	۱۲/۱۰	۳۶/۸۱۶	۱۴۶/۴۳۰									
۳- اهمیت حمایت اجتماعی	۲۶/۸۵	۵/۵۹	۱۱/۴۴۵	۱۷/۳۷۵	۳۱/۲۸۷								
۴- نگرش نسبت به معلم و کلاس	۲۵/۵۰	۱۰/۶۲	۱۳/۴۶۱	۱۹/۰۲۰	۹/۱۹۸	۱۱۲/۸۸۳							
۵- انگیزش / خودنظم دهی	۴۳/۰۳	۱۲/۰۶	۴۶/۳۷۶	۶۵/۳۱۹	۲۰/۰۱۹	۴۶/۳۰۵	۱۴۵/۵۰۹						
۶- نگرش نسبت به مدرسه	۲۰/۶۹	۹/۳۰	۴۷/۱۵۹	۱۱/۴۸۶	۱۸/۰۷۸	۵۹/۲۰۳	۸۶/۶۱۶						
۷- ادراک خود تحصیلی	۲۹/۶۷	۷/۱۲	۲۶/۳۲۳	۲۳/۸۷۳	۱۷/۴۴۱	۵۰/۷۳۹	۲۵/۴۵۶	۵۰/۷۳۹					
۸- ارزش‌گذاری اهداف	۲۶/۲۸	۶/۹۴	۲۷/۰۱۶	۳۲/۰۶۲	۱۱/۸۸۱	۲۰/۲۹۳	۶۹/۰۳۴	۳۴/۷۵۹	۳۱/۱۹۵	۴۸/۱۵۷			
۹- درگیری عاملی	۲۲/۵۸	۶/۸۴	۳۳/۸۲۱	۳۹/۳۰۳	۱۰/۳۸۵	۱۴/۸۰۰	۴۶/۶۹۵	۲۹/۶۶۲	۲۲/۶۳۹	۲۵/۰۰۳	۴۶/۸۹۴		
۱۰- درگیری رفتاری	۱۳/۹۸	۴/۶۶	۲۸/۶۷۸	۲۰/۰۷۹	۸/۰۴۲	۱۶/۷۱۸	۴۹/۹۶۳	۲۵/۳۰۴	۲۰/۲۰۲	۲۸/۳۱۴	۲۳/۲۵۵	۳۳/۲۱۰	
۱۱- درگیری شناختی	۱۸/۸۰	۵/۸۱	۱۷/۴۴۶	۲۶/۰۸۷	۸/۴۲۱	۱۵/۸۱۷	۴۲/۹۵۰	۲۳/۹۵۶	۲۱/۷۷۸	۲۳/۲۰۴	۲۲/۴۰۵	۲۲/۴۲۷	۳۳/۷۹۳

همانطور که در جدول شماره (۳) مشاهده می‌شود، مؤلفه‌ی انگیزش / خودنظم‌دهی دارای بیشترین میانگین (۴۳/۰۳) با انحراف معیار (۱۲/۰۶) و مؤلفه‌ی درگیری رفتاری کمترین میانگین (۱۳/۹۸) با انحراف معیار (۴/۶۶) می‌باشد.

جدول (۴) شاخص‌های برازش مربوط به مدل پیشنهادی

شاخص برازش	DF	CMIN	CMIN/DF	GFI	AGFI	PNFI	CFI	RMSEA
مدل تدوین شده	۱۱۴	۴۴۵/۵۰۱	۳/۹۰۸	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۸۷	۰/۹۴	۰/۰۶۷

همانطور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، مقدار CMIN (۴۴۵/۵۰۱) با درجه آزادی (۱۱۴) مقدار مطلوبی را نشان می‌دهد. مقدار مجذور کا نسبت به درجه آزادی CMIN/DF (۳/۹۰۸) می‌باشد که با توجه اینکه بین ۲ تا ۵ است، برازش قابل قبولی را نشان می‌دهد. از شاخص‌های مهم دیگر، شاخص نیکویی برازش (GFI<sup>۱</sup>)، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI<sup>۲</sup>)، و شاخص برازش تطبیقی (CFI<sup>۳</sup>) هستند که به دلیل نزدیک بودن به یک نشان دهنده برازش مطلوب مدل می‌باشند. همچنین شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI<sup>۴</sup>) نیز به دلیل اینکه مقدار آن از ۰/۵ بیشتر است، نشان می‌دهد که اقتصاد مدل رعایت شده است. ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA<sup>۵</sup>) برای فواصل اطمینان مختلف قابل محاسبه است و شاخصی است که اغلب به عنوان نقطه برش برای مدل‌های خوب و بد شناخته می‌شود. برازش مدل‌هایی که دارای مقادیر بالاتر از ۰/۱۰ هستند، ضعیف تلقی می‌شوند (هومن، ۱۳۹۵) و بنابراین مقدار این شاخص برای مدل حاضر (۰/۰۶۷) در حد قبول می‌باشد.

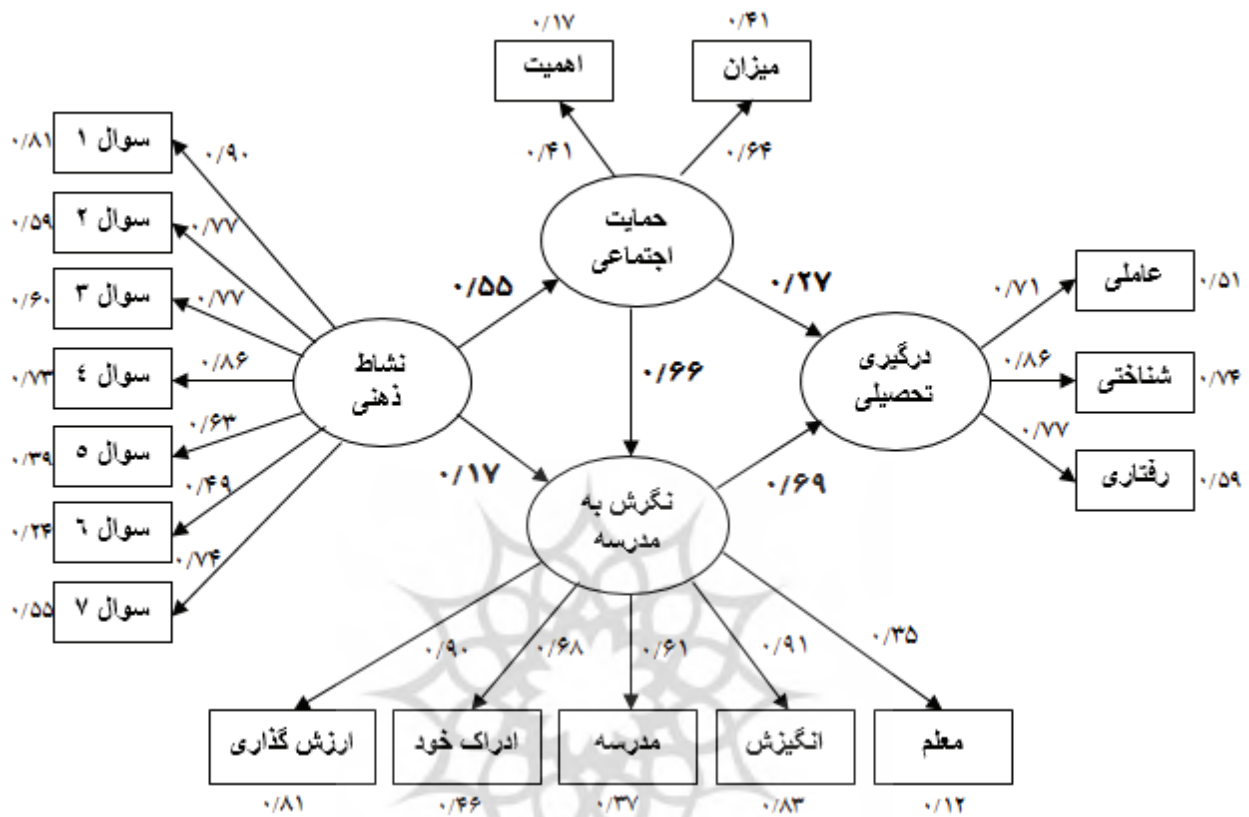
<sup>۱</sup> Goodness of Fit Index

<sup>۲</sup> Adjusted Goodness of Fit Index

<sup>۳</sup> Comparative Fit Index

<sup>۴</sup> Parsimonious Normed Fit Index

<sup>۵</sup> Root Mean Square Error of Approximation



نمودار (۲) مدل معادلات ساختاری برای متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده

نمودار شماره (۲) الگوی تایید شده معادلات ساختاری برای چهار متغیر نشاط ذهنی، ادراک حمایت اجتماعی معلم، نگرش به مدرسه و درگیری تحصیلی را نشان می‌دهد. مدل تایید شده در نمودار (۲) نشان دهنده این است که نشاط ذهنی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ادراک حمایت اجتماعی معلم و نگرش به مدرسه بر میزان درگیری تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر، این متغیرها توانایی پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را دارند. مطابق نمودار بالا نشاط ذهنی بر ادراک حمایت اجتماعی معلم (۰/۵۵) و بر نگرش به مدرسه (۰/۱۷) دانش‌آموزان تأثیر مستقیم می‌گذارد. همچنین ادراک حمایت اجتماعی معلم در دانش‌آموزان نیز بر درگیری تحصیلی (۰/۲۷) و بر نگرش به مدرسه (۰/۶۶) آنها به طور مستقیم تأثیرگذار است. به علاوه نگرش به مدرسه بر درگیری تحصیلی (۰/۶۹) تأثیر مستقیم و معناداری دارد. لازم به ذکر است که در مدل بالا تمام مسیرهای کوواریانس نیز معنادار است ( $P < 0/05$ ). از بین سؤال‌های نشاط ذهنی، سؤال ۱ (۰/۹۰) بیشترین تأثیر را بر روی این متغیر گذاشته است. به علاوه از میان خرده‌مقیاس‌های ادراک حمایت اجتماعی معلم، میزان حمایت اجتماعی (۰/۶۴)؛ نگرش به مدرسه، انگیزش / خودنظم‌دهی (۰/۹۱) و درگیری تحصیلی، درگیری شناختی (۰/۸۶) بیشترین تأثیر را بر روی متغیر مربوطه گذاشته‌اند.



جدول (۵) اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل

متغیر	اثرات	نشاط ذهنی	ادراک حمایت اجتماعی معلم	نگرش به مدرسه
ادراک حمایت اجتماعی معلم	مستقیم	۰/۵۵۳	---	---
	غیرمستقیم	---	---	---
	کل	۰/۵۵۳	---	---
نگرش به مدرسه	مستقیم	۰/۱۶۸	۰/۶۶۱	---
	غیرمستقیم	۰/۳۶۵	---	---
	کل	۰/۵۳۳	۰/۶۶۱	---
درگیری تحصیلی	مستقیم	---	۰/۲۷۱	۰/۶۹۱
	غیرمستقیم	۰/۵۱۹	۰/۴۵۷	---
	کل	۰/۵۱۹	۰/۷۲۸	۰/۶۹۱

جدول (۶) برآوردها و مشخصات کلی مدل

مسیرها	کمیت های t	برآوردهای استاندارد	برآوردهای غیر استاندارد
نشاط ذهنی ← ادراک حمایت اجتماعی معلم	۷/۱۰	۰/۵۵۳	۰/۸۶۲
نشاط ذهنی ← نگرش به مدرسه	۳/۲۳	۰/۱۶۸	۰/۴۱۹
ادراک حمایت اجتماعی معلم ← نگرش به مدرسه	۴/۷۷	۰/۶۶۱	۱/۰۵۶
ادراک حمایت اجتماعی معلم ← درگیری تحصیلی	۳/۰۰۳	۰/۲۷۱	۰/۵۷۳
نگرش به مدرسه ← درگیری تحصیلی	۶/۴۴	۰/۶۹۱	۰/۹۱۳

با توجه به داده‌های جدول شماره (۶) مقدار t مسیر نشاط ذهنی به ادراک حمایت اجتماعی معلم (۷/۱۰)، نشاط ذهنی به نگرش به مدرسه (۳/۲۳)، ادراک حمایت اجتماعی معلم به نگرش به مدرسه (۴/۷۷)، ادراک حمایت اجتماعی معلم به درگیری تحصیلی (۳/۰۰۳) و مسیر نگرش به مدرسه به درگیری تحصیلی (۶/۴۴) است. با در نظر گرفتن اینکه همه کمیت‌های t جدول (برابر یا) بیشتر از ۲/۵۸ می‌باشد، ضرایب مسیرهای مذکور با ۹۹ درصد اطمینان معنی‌دار است.

### بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش تحلیل ساختاری روابط نشاط ذهنی و درگیری تحصیلی با میانجیگری نگرش نسبت به مدرسه و ادراک حمایت اجتماعی معلم بوده است. با توجه به شاخص‌های نیکویی برازش در جدول شماره (۴) و نمودار شماره (۲)، می‌توان گفت درگیری تحصیلی با متغیر نشاط ذهنی و با میانجی‌گری متغیرهای ادراک حمایت اجتماعی معلم و نگرش به مدرسه قابل پیش‌بینی می‌باشد.

تحلیل روابط ساختاری نشان داد که نشاط ذهنی دانش‌آموزان می‌تواند بر ادراک حمایت اجتماعی معلم در آنها، به طور مستقیم و معناداری اثر بگذارد که این نتیجه همسو با پژوهش شریفی و همکاران (۱۳۹۶) می‌باشد. آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که احساس تعلق به مدرسه، که احساس حمایت معلم نیز یکی از مؤلفه‌های آن است؛ با نشاط ذهنی همبستگی مثبت و معناداری دارد. به علاوه یافته بالا با نتایج پژوهش شیخ‌الاسلامی و دفترچی (۱۳۹۴) مشابهت دارد. آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که می‌توان بر اساس ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی از جمله ارتباط که به معنای برخورداری از روابط اجتماعی رضایت‌بخش و حمایتگر است؛ میزان نشاط ذهنی دانش‌آموزان را

پیش‌بینی کرد. همچنین این یافته‌ها همسو با پژوهش‌های سایال<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۰۲) و شعبانی و همکاران (۱۳۹۱) می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان چنین استنباط کرد دانش‌آموزان در سن نوجوانی نیاز روان‌شناختی قوی برای حمایت اجتماعی و ارتباط و تعلق دارند. در واقع، حمایت اجتماعی ادراک شده به معنای ارزیابی شناختی فرد از محیط و روابط او با دیگران است. هنگامی که معلم از نظر اجتماعی دانش‌آموزان را حمایت کند، در دانش‌آموزان احساس راحتی و لذت و نشاط ایجاد می‌شود، نیاز به حمایت از سوی دیگران و شادابی و نشاط و بهزیستی ذهنی از نیازهای بنیادین روان‌شناختی است. داشتن نشاط ذهنی پیش‌بینی کننده مثبت و عدم حمایت اجتماعی پیش‌بینی کننده منفی نیازهای اساسی روان‌شناختی در دانش‌آموزان می‌تواند باشد در واقع این معلم حمایت کننده بیان گرمی دارد، احترام و علاقه خود را به دانش‌آموزان نشان می‌دهد، آنها را به همکاری و مشارکت با یکدیگر تشویق می‌کند از نیازهای عاطفی و اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان آگاه و به آنها پاسخگو است به تشویق ابزار وجود و بیان علاقه مندی‌ها و دیدگاه‌هایشان توجه نموده و معلم برای دانش‌آموزان محیط‌های حمایتی فراهم می‌کند (رایس و همکاران ۲۰۱۲). در واقع حمایت اجتماعی با بهبود و توسعه مانسم‌های سازگاری و تطابق روان‌شناختی منجر به افزایش نشاط ذهنی می‌گردد و به فرد کمک می‌کند که در شرایط استرس‌زا احساس امنیت، آرامش و تعلق خاطر کند. از طرف دیگر، داشتن نشاط ذهنی موجب افزایش انرژی ذهنی و ایجاد حس شوق و اشتیاق نسبت به کلاس آموزشی، همکلاسی‌های و در کل مدرسه می‌شود. همچنین وجود نشاط یا سرزندگی ذهنی در دانش‌آموزان موجب خودشکوفایی و ایجاد احساس خودکارآمدی و افزایش عزت نفس می‌شود (رایان و فردریک<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷).

همچنین می‌توان استدلال کرد حمایت اجتماعی که دانش‌آموزان در مدرسه و به طور ویژه از معلم ادراک می‌کند عاملی مهم در بهزیستی و پیشرفت و سلامت روانی فرد می‌باشد که به رشد و شخصیت همه جانبه دانش‌آموزان کمک می‌کند، حمایت اجتماعی عاملی است که موجب احساس امنیت و خود ارزشمندی در فرد می‌گردد و امکان رشد و پویایی را برای فرد فراهم می‌کند. ادراک حمایت اجتماعی معلم از سوی دانش‌آموزان باعث می‌شود آنها نقش خود را در یادگیری فعال تر و با نشاط تر و پر انرژی ببینند و احساس شادمانی بیشتری داشته باشند. هنگامی که دانش‌آموزان احساس می‌کنند از جانب معلم کمک و حمایت می‌شوند، در انجام وظایف مدرسه تلاش بیشتر به خرج می‌دهند و در صورت لزوم درخواست کمک می‌کنند در نتیجه بیشتر در امور تحصیلی درگیر می‌شوند و به نتایج علمی بهتری دست می‌یابند. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت حمایت معلم از دانش‌آموزان و ادراکی که دانش‌آموزان از این حمایت دارند، نقش بسزایی در تقویت مهارت‌های تحصیلی و افزایش شادی و نشاط به تبع آن، پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. بر پژوهش‌های تجربی نشانگر آن است که حمایت اجتماعی، علیرغم مواجه نشدن با یک موقعیت استرس‌زا در تقویت سلامت روان و جسم نقش مستقیمی دارد. این امر دلایلی دارد. اولاً حمایت اجتماعی، روابط اجتماعی مهمی را در بر می‌گیرد و انزوا را کاهش می‌دهد. افرادی که دوستانی صمیمی در زندگی دارند، رضایت بیشتری از زندگی‌شان دارند و احساس ارزشمندی می‌کنند. ثانیاً حضور فردی مهربان و آشنا، همه‌ی منابع مهم نظیر محبت، اطلاعات، مشورت، انتقال، کمک غذایی، حمایت مالی و توجه به سلامتی را فراهم می‌آورد (استفان

<sup>1</sup> Sayal

<sup>2</sup> Frederick

و برنشتاین ، ۱۹۸۴؛ به نقل از احمدی، ۱۳۸۰). بنابراین، می‌توان گفت نشاط ذهنی شور و شوق دانش‌آموزان به تحصیل، ارضای حس کنجکاوی و سایر هیجان‌های مثبت نظیر شادی و امید را در آنها ایجاد کرده و در نهایت احساس تعلق و دلبستگی آنها به مدرسه افزایش می‌یابد و افزایش حمایت اجتماعی در دانش‌آموزان موجب ارتقاء عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی شده، از افت تحصیلی و ترک تحصیل جلوگیری خواهد نمود و موفقیت نظام آموزشی را به دنبال خواهد داشت.

ادراک حمایت اجتماعی معلم به عنوان یکی از مهمترین متغیرهای تأثیرگذار در ارضای نیاز دانش‌آموزان به داشتن محیط آموزشی حمایتگر و روابط حمایت‌کننده، احساس رضایت و امنیت را در آنها بالا می‌برد و در نتیجه بیشتر احساس سرزندگی می‌کنند و به عبارت دیگر، میزان نشاط ذهنی آنها نیز افزایش می‌یابد.

از طرف دیگر، در پژوهش حاضر تحلیل روابط ساختاری نشان داد که نشاط ذهنی بر نگرش دانش‌آموزان به مدرسه به طور مستقیم و معنادار تأثیرگذار است. این یافته با نتایج پژوهش قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) متفاوت است. آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که نحوه نگرش فرد می‌تواند نشاط ذهنی او را افزایش دهد. در تبیین این یافته می‌توان گفت وقتی دانش‌آموزی احساس سرزنده بودن، پر انرژی بودن، شور و نشاط می‌کند و همچنین برای شروع یک روز جدید لحظه شماری می‌کند؛ از رفتن به مدرسه، رابطه با معلم و انجام تکالیف خوشحال می‌شود. بنابراین به دلیل داشتن انگیزش درونی بالا، موفقیت در مدرسه را از هدف‌های اصلی خود می‌داند و ادراک خود تحصیلی مثبتی خواهد داشت.

از یافته‌های دیگر پژوهش، این بود که نشاط ذهنی دانش‌آموزان بر درگیری تحصیلی آنها به طور غیرمستقیم و از طریق ادراک حمایت اجتماعی معلم و نگرش به مدرسه تأثیرگذار است. این یافته با نتایج پژوهش ربانی و همکاران (۱۳۹۶) و وکیلی و همکاران (۱۳۹۷) همسو و با نتایج پژوهش فرهادی و همکاران (۱۳۹۵) متفاوت است. ربانی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که هیجان‌های مثبت از جمله لذت، امیدواری و غیره، به طور مستقیم بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد و موجب افزایش آن می‌شود. اما فرهادی و همکاران (۱۳۹۵) در طی مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که مؤلفه‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان احساس سرزندگی آنها را افزایش می‌دهد.

در توضیح یافته بالا باید گفت که احساس نشاط، انگیزه درونی دانش‌آموزان را برای درگیری با تکالیف مدرسه، شرایط نامطلوب و چالش‌های آینده ترغیب می‌کند. در واقع، نشاط ذهنی به عنوان یک کاتالیزور، کنش‌های فرد در تکالیف یادگیری را در مدرسه و خارج از آن شتاب می‌دهد. احساس هوشیاری و سرزندگی دانش‌آموز موجب به وجود آمدن سؤال در ذهن او و پرسیدن آن، با دقت به معلم گوش دادن، تلاش بیشتری برای عملکرد بهتر در کلاس درس، تمرکز داشتن در کلاس و لذت بردن از یادگیری موضوعات جدید و برقراری ارتباط منطقی میان مطالب یاد گرفته شده می‌شود.

یافته دیگر این پژوهش، تأثیر مستقیم و معنادار ادراک حمایت اجتماعی معلم بر نگرش به مدرسه است. در بررسی مجدد یافته‌های سایر پژوهش‌های انجام شده، در این زمینه پژوهشی یافت نشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در

واقع ادراک حمایت اجتماعی از طرف معلم در دانش‌آموزان باعث ایجاد احساس رضایت نسبت به مدرسه و ایجاد نگرش مثبت در آنها می‌شود. به عبارت دیگر، زمانی که دانش‌آموز فکر می‌کند که معلم به او اهمیت می‌دهد و با او عادلانه رفتار می‌کند، شرایط را برای پرسیدن سوالات دانش‌آموز مهیا می‌کند، نحوه انجام تکالیف را به او می‌گوید و تشویق‌اش می‌کند و همچنین برای کمک به او وقت می‌گذارد؛ دانش‌آموز رابطه خود را با معلم و مدرسه، خوب ارزیابی می‌کند، از حضور در مدرسه خوشحال می‌شود و به عضو بودن در آن افتخار می‌کند و در نهایت باتوجه به عملکرد خود در مدرسه، خودش را باهوش و مسئولیت‌پذیر می‌داند.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، اثرپذیری مستقیم و معنادار درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از ادراک حمایت اجتماعی معلم و نگرش به مدرسه در آنها می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش و جیرانتا (۲۰۱۳)، توگاس و همکاران (۲۰۱۶)، الساسر و همکاران (۲۰۱۶)، امیدیان و همکاران (۱۳۹۶)، ربانی و همکاران (۱۳۹۶) و بهادری و مصرآبادی (۱۳۹۷) همسو می‌باشد.

از طرفی، الساسر و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند که حمایت اجتماعی به صورت طولانی مدت اثرات مثبتی بر افزایش درگیری با مدرسه در نوجوانان دارد. به علاوه، توگاس و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند که حمایت اجتماعی از طرف معلمان و دیگران مهم باعث افزایش درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. از طرف دیگر، در پژوهش بهادری و مصرآبادی (۱۳۹۷) نیز رابطه مثبت و معناداری میان مؤلفه‌های درگیری تحصیلی و ارزیابی شناختی (نگرش فرد) به دست آمد.

در تبیین یافته بالا می‌توان گفت که مهمترین ویژگی معلمان، حمایت‌کننده بودن آنها است و نکته اصلی در مورد حمایت اجتماعی این است که معلم به گونه‌ای فعالیت‌های آموزشی و رفتاری خود را شکل دهد که دانش‌آموزان احساس کنند که یادگیری آنها برای معلم اهمیت دارد و او همواره نگران و علاقمند به افزایش یادگیری آنها است. بنابراین ایجاد انگیزه قوی در دانش‌آموزان تنها از دانش تخصصی معلم نشئت نمی‌گیرد بلکه به طور عمده ویژگی‌های شخصی، دیدگاه‌ها، نگرش‌ها، رفتار و عمل وی در آن مؤثر است (همرانوا، ۲۰۱۵). بنابراین، معلم با برقراری رابطه هیجانی با دانش‌آموزان و در نظر گرفتن علائق، نیازها و ترجیحات آنها، دادن احساس استقلال و تشویق در فعالیت‌های تحصیلی، حس تسلط بر یادگیری و شایستگی برای موفقیت را در آنها شکل می‌دهد و این امر موجب به وجود آمدن و یا افزایش نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، افزایش انگیزش خودمختار و درگیری در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود. همچنین زمانی که دانش‌آموز در اثر ادراک حمایت اجتماعی معلم و نشاط ذهنی خود، فکر می‌کند که باهوش و مسئولیت‌پذیر است، می‌تواند تکالیف را انجام دهد و نمرات خوبی بگیرد، در نتیجه برای انجام مسئولیت‌های تحصیلی، با تمام وجود تلاش می‌کند و درگیر امور تحصیلی خود می‌شود.

### پیشنهادات کاربردی

۱. به روان‌شناسان و مشاوران فعال در مدارس و سایر آموزشگاه‌های دولتی و غیردولتی پیشنهاد می‌شود از نتایج حاصل از این پژوهش برای افزایش درگیری تحصیلی، نشاط ذهنی و دلبستگی به مدرسه در دانش‌آموزان استفاده کنند.

۲. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که دیگر متغیرهای مرتبط با نشاط ذهنی که در افزایش دلبستگی به مدرسه دانش‌آموزان تأثیرگذار است را شناسایی و به آنها آموزش دهند.

۳. پیشنهاد می‌شود نظام‌های آموزشی اهمیت حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی معلم را برای معلمان و استادان روشن سازند و با تشکیل کارگاه‌های آموزشی، آنان را با راهکارهایی که سبب ادراک دانش‌آموزان از حمایت معلم می‌شود، آشنا سازند تا محیط‌های حمایتی برای دانش‌آموزان فراهم کنند.

۴. پیشنهاد می‌شود در قالب یک بسته و برنامه آموزشی در چندین جلسه به دانش‌آموزان، جهت بالا رفتن درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و در نهایت پیشرفت و افزایش عملکرد تحصیلی آنها در مدارس آموزش داده شود.

### تشکر و قدردانی

از اداره کل آموزش و پرورش استان کرمانشاه و نواحی سه گانه شهرستان کرمانشاه مدیران و معاونین مدارس منتخب و کلیه دانش‌آموزان عزیز که در انجام این پژوهش مساعدت و همکاری نمودند تقدیر و تشکر می‌شود.

### منابع

- امیدیان، مرتضی، عبداللهی طرزجان، زهرا؛ رحیمی، مهدی. (۱۳۹۶). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و درگیری شناختی با واسطه‌گری خودکارآمدی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۲۸)، ۱-۲۰.
- بردبار، مریم؛ یوسفی، فریده. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپوی و درگیری تحصیلی. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)*، ۱۳(۴۹)، ۲۸-۱۳.
- بهادری خسروشاهی، جعفر؛ مصرآبادی، جواد. (۱۳۹۷). نقش درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی در هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان. *فصلنامه معلمی-پژوهشی پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۵۰، ۸۷-۱۱۰.
- جوانمرد، شبنم؛ عریضی، حمیدرضا؛ نوری، ابوالقاسم. (۱۳۹۳). مدل‌یابی معادلات ساختاری در تبیین رابطه‌ی بهزیستی روانی، شخصیت و تعارض کار-خانواده. *فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی*، ۸(۲)، ۱۱-۲۰.
- خامسان، احمد؛ ابوطالبی، فاطمه. (۱۳۸۹). اعتباریابی مقیاس حمایت اجتماعی کودک و نوجوان CASSS2000. طرح پژوهشی مصوب دانشگاه بیرجند. ربانی، زینب؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ رحیمیان‌بوگر، اسحاق؛ محمدی‌فر، محمدعلی. (۱۳۹۶). رابطه بافت اجتماعی کلاس با درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود، انگیزش و هیجان‌های تحصیلی. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۴(۵۳)، ۵۱-۳۷.
- شریفی، فائزه؛ مزه‌افسانه؛ جناآبادی، حسین. (۱۳۹۶). رابطه اهداف پیشرفت با احساسات عقبه مدرسه و نشاط ذهنی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی مدرسه*، ۲۴(۴)، ۹۹-۱۱۹.
- شعبانی، سمیه؛ بلوکی، آزاده؛ مامشریفی، اسماعیل. (۱۳۹۱). بررسی روابط خودکارآمدی، حمایت اجتماعی و خوشبینی در پیشبینی کنندگی بهزیستی ذهنی جهت تدوین مدل ساختاری در دانشجویان. *فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات روانشناسی بالینی*، ۲(۸)، ۹۳-۱۱۷.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه؛ دفترچی، عفت. (۱۳۹۴). پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان بر اساس جهت‌گیری‌های هدف و نیازهای اساسی روانشناختی. *مجله علمی-پژوهشی روان‌شناسی*، ۱۹(۲)، ۱۷۴-۱۴۷.
- صیف، محمدحسن. (۱۳۹۴). ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. *دوفصلنامه شناخت اجتماعی*، ۲(۸)، ۷-۲۱.
- فرهادی، علی؛ قدم‌پور، عزت‌اله؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۵). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۴)، ۲۶۵-۲۶۰.
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ امیریان، لیلیا؛ خدایی، سجاد. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر نگرش به خلاقیت و نشاط ذهنی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی. *فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۷(۴)، ۲۴۰-۲۱۹.
- مصرآبادی، جواد. (۱۳۸۹). هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه تجدید نظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه. *مجله علوم تربیتی*، ۳(۲)، ۱۰۷-۱۲۰.

- مرادی، ندا؛ حاجی یخچالی، علیرضا؛ مروتی، ذکراه. (۱۳۹۴). رابطه علی مدیریت زمان و حمایت اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی بامیانجی‌گری تنیدگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دردانشجویان دانشگاه شهیدچمران اهواز. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۲(۱)، ۲۰۹-۲۲۶.
- وکیلی، سمیرا؛ نقش، زهرا؛ رمضان‌خمسی، زهرا. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین هیجان تحصیلی و پیشرفت. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲، ۶۱۵-۶۲۷.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۵). *مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل*. تهران: سمت.
- Akin, U., Akin, A., & Uğur, E. (2016). Mediating role of mindfulness on the associations of friendship quality and subjective vitality. *Psychological reports*, 119(2), 516-526.
- Ammar, A., Nauffal, D., & Sbeity, R. (2013). The role of perceived social support in predicting subjective well-being in lebanese college students. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(2) 116-130.
- Clara, IP, Cox, BJ, Enns, MW, Murray, LT, & Torgruudic LJ. (2013). Confirmatory factor analysis of the multidimensional scale of perceived social support in clinically distressed and student sample. *Journal of personality assessment*, 81(3), 265 -273.
- Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3844-3849.
- Elliot, S. N., Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2001). New Direction in Social Skills Assessment Snd Intervation for Elementary and Middle School Student. *Exceptionality*, 9 (1&2), 19-32.
- Elsaeser, C; Heath, R; Kim, J. B; Bouris, A. (2016). The long-term influence of social support on academic engagement among Latino adolescents: Analysis of between-person and within-person effects among Mexican and other Latino youth. *Youth Society*, doi:10117, 0044118X16656086
- Flavell, J. H. & Flavell, R.F. (2004). Development of children intuitions about thought action relations. *Journal of cognition and development*, 5(4), 451-460.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Harris, M., Martin, M., & Martin, D. (2013). The relationship between psychological well-being and perceived wellness in graduate-level counseling students. *Higher Learning Research Communications*, 3(2), 14-32.
- Helgeston, V. S. & Cohen, S. (2004). "Social Support and Adjustment to Cancer: Reconciling Descriptive, Corelational and Intervention Research." *Health Psychology*, 15(2), 135-148.
- Hamranová, A. (2015). Content Analysis of Selected Slovak Educational Journals Focusing on the Issue of Teacher's Mental Health. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2538-2542.
- Jayarathna, L. C. H. (2013). Perceived social support and academic engagement: Kelaniya. *Journal of Management*, 3(2), 85-92.
- Lam, S. et al. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77-94.
- Marks, H. M. (2000). "Student engagement in situational activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years". *American Educational Research Journal*. 37 (1): 153-84.
- McCoach, D.B., & Siegle, D., (2003). The school attitude assessment survey revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414-429.
- Milyavskaya, M, & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 387-391.
- Mico L, Sanches JM, & Cardoso JS. (2015). The vitality of pattern recognition and image analysis. *Neurocomputing*, 150(1), 124-125.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- Ryan, R. M, & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529-565.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2014). *Self-determination theory*. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 5755-5760). Springer Netherlands.
- Sayal, K, Checkley, S, Rees, M, Jacobs, C, Harris, T, Papadopoulos, A, et al. (2002). Effects of social support during weekend leave on cortisol and depression rating: a pilot study. *Journal of Affective Disorders*, 71, 153-157.
- Sarafino, E.P. (2014). *Health Psychology: Biopsychosocial Interactions*. New York: John Wiley.
- Schlechty, P. C. (2005). Creating create schools: six critical systems at the Soltanynejad, M., Asyaye, M. & Adhame, B. (2014). The study of psychometric properties of Academic Resilience Inventory (ARI). *Q Educ Meas*. 5(15), 17-34.

- Tougas, A. M; Jutras, S; Bigras, M. (2016). Types and Influence of Social Support on School Engagement of Young Survivors of Leukemia. *The Journal of School Nursing*, 32(4), 281-293.
- Tough, H., Fekete, Ch., Brinkhof, MWG, & Siegrist, J. (2017). Vitality and mental health in disability: associations with social relationships in persons with spinal cord injury and their partners. *Disabil Health J*, 10(2), 294-302.
- Uysala, R., Satici SA., Satici, B, & Akin, A. (2014). Subjective vitality as mediator and moderator of the relationship between life satisfaction and subjective happiness. *Educ Sci Theory Prac*, 14(2), 489-497.
- Veiga, F. H., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I.; Nogueira, J. (2012). *Student's engagement in school: A literature review*, Proceedings of ICERI2012 Conference, 19th-21st November, Madrid, Spain, 1336-1344.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wentzel, K. R., Russell, S., & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Educational Psychology*, 108(2), 242.
- You, S., Dang, M., & Lim, S. A. (2016). Effects of student perceptions of teachers' motivational behavior on reading, English, and mathematics achievement: The mediating role of domain specific self-efficacy and intrinsic motivation. *Child & Youth Care Forum*, 45(2), 221-240.

