

آزمون الگوی عملکرد خانواده با درگیری تحصیلی با نقش میانجی امید تحصیلی و مسئولیت پذیری در دانش آموزان

Testing the Family Functioning Model with Academic Engagement with the Mediating Role of Academic Hope and Responsibility in Students

Majid Jafari, PhD✉

Askar Atash-Afroz, PhD

Alireza Hajiyakhchali, PhD

Faezeh Jafari, MA

مجید جعفری^۱

عسکر آتش افروز^۲

علیرضا حاجی یخچالی^۲

فائزه جعفری^۳

Abstract

The objective of the current study was to test the family functioning model with academic engagement and the mediating role of academic hope and responsibility in first high school students of khorrambid city (Fars province). The participants included 300 students who were selected by multi-stage cluster random sampling method and they responded to Epstein et al.'s family assessment device (1983), Mergler and Shield's Personal Responsibility (2016), Rio's Academic Engagement (2013) and Khormai and Kamari's educational hope scale (2017). The results indicated that the research model has a good fit with the collected data. The findings showed that the direct effect of family Functioning on responsibility and academic hope and the direct effect of responsibility and academic hope on academic engagement were significant. Also, the effect of family functioning with the mediating role of responsibility and academic hope on academic engagement was also significant. In general, the results of this research show the role of family Functioning variables, responsibility and academic hope in explaining academic engagement. Based on this, it can be concluded that in order to increase the academic engagement of students, it is necessary to pay attention to the responsibility and academic hope resulting from the proper functioning of their families.

Keywords: Family Functioning, Academic Hope, Responsibility, Academic Engagement

چکیده

هدف پژوهش حاضر آزمون الگوی عملکرد خانواده با درگیری تحصیلی با نقش میانجی امید تحصیلی و مسئولیت پذیری در دانش آموزان دوره متوسطه اول شهرستان خرم بید (استان فارس) بود. شرکت کنندگان شامل ۳۰۰ دانش آموز و به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند و به پرسشنامه های سنجش عملکرد خانواده اپستاین و همکاران (۱۹۸۳)، مسئولیت پذیری شخصی مرگلر و شیلد (۲۰۱۶)، درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) و مقیاس امید به تحصیل خرمایی و کمری (۱۳۹۶) پاسخ دادند. نتایج حاکی از آن بود که مدل پژوهش با داده های جمع آوری شده برازش مطلوبی دارد. یافته ها نشان داد که اثر مستقیم عملکرد خانواده بر مسئولیت پذیری و امید تحصیلی و اثر مستقیم مسئولیت پذیری و امید تحصیلی بر درگیری تحصیلی معنادار بود. همچنین، اثر عملکرد خانواده با نقش میانجی مسئولیت پذیری و امید تحصیلی بر درگیری تحصیلی نیز معنادار بود. به طور کلی، نتایج این پژوهش نقش متغیرهای عملکرد خانواده، مسئولیت پذیری و امید تحصیلی را در تبیین درگیری تحصیلی نشان می دهد. بر این اساس، می توان نتیجه گرفت به منظور افزایش درگیری تحصیلی دانش آموزان، باید به مسئولیت پذیری و امید تحصیلی ناشی از عملکرد مناسب خانواده آنها توجه نمود.

واژه های کلیدی: عملکرد خانواده، امید تحصیلی، مسئولیت پذیری، درگیری تحصیلی

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۳۱ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۶/۲۵

۱. گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول)

۲. گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۳. گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر.

● مقدمه

تمایل به روان‌شناسی مثبت‌گرا و کاربرد آن در محیط‌های آموزشی در سال‌های اخیر افزایش یافته است. درگیری تحصیلی (academic engagement) از جمله متغیرهایی است که به تفکر مثبت و احساس رضایت نسبت به وظایف تحصیلی اشاره داشته (مولیادی و ساراسواتی، ۲۰۲۰) و شامل ویژگی‌هایی همچون تعامل مثبت و لذت‌بخش مرتبط با مطالعه براساس انرژی، فداکاری و جذب است (سالم و همکاران، ۲۰۲۲). به عبارت دیگر، درگیری تحصیلی مشارکت فعال فراگیران در فعالیت‌های مختلف تحصیلی، از جمله یادگیری، کسب مهارت، جستجوی دانش و انجام تحقیق است و تعاملات یادگیری غیررسمی را نیز شامل می‌شود (هریسون، ۲۰۱۳) و به سطوح بالای تاب‌آوری ذهنی در حین مطالعه، تمایل به سرمایه‌گذاری در فعالیت‌های آموزشی و جهت‌گیری مثبت می‌انجامد (کارمناهلتی، ۲۰۲۱). درواقع، درگیری تحصیلی به میزان مشارکت رفتاری، تلاش شناختی و کیفیت عاطفی مرتبط با مشارکت فعال دانش‌آموز در یادگیری اشاره داشته (فردریکسون، ۲۰۰۴) و به شرایط محیطی، خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی، روانی و آموزشی بستگی دارد (افروز و همکاران، ۱۳۹۸). درگیری و مشارکت فعال یادگیرندگان در محیط‌های آموزشی برای موفقیت تحصیلی آنها ضروری است. فراگیران باید به‌طور فعال با مطالب و موضوعات ارائه شده در محیط‌های آموزشی درگیر شوند تا دانش و مهارت‌های لازم برای رشد و پیشرفت را کسب کنند. درگیری تحصیلی می‌تواند تحت تأثیر عوامل محیطی مختلفی قرار گیرد. خانواده از جمله پیشایندهای محیطی مهم و قابل توجه در تبیین درگیری تحصیلی محسوب می‌شود (جنسن، ۲۰۱۳، به نقل از بادامیان، ۲۰۲۳).

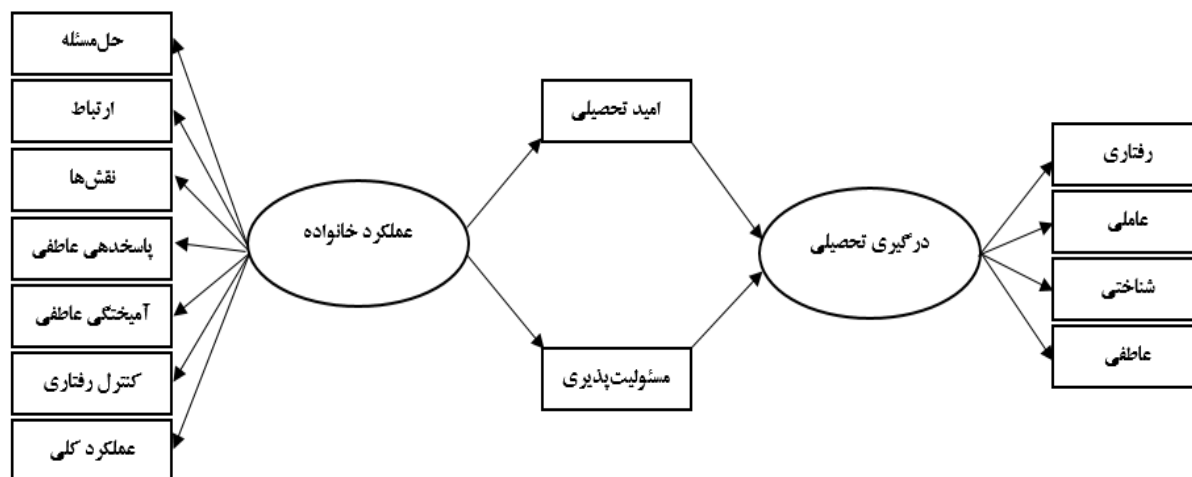
نهاد خانواده در ایجاد محیط اولیه جهت پرورش یک فرد مولد برای جامعه نقش بسزایی دارد. سلامت یک خانواده را می‌توان برحسب توانایی آن برای حل مشکلات بین فردی و نحوه تعیین مسئولیت‌های هریک از اعضای، ارزیابی و تشخیص داد (فایان، ۲۰۲۲). در این بین، عملکرد خانواده (family functioning) به این مطلب اشاره دارد که چگونه خانواده با ایفای نقش خود، از عهده وظایف و فعالیت‌هایش برمی‌آید (کانگ، ۲۰۲۲). دستیابی فرزندان به اهداف تحصیلی یکی از مهمترین کارکردهای هر خانواده محسوب می‌شود. این اهداف در صورتی محقق می‌گردند که فرزندان درگیر فعالیت‌ها و امور تحصیلی شوند (سالانوا و همکاران، ۲۰۱۰). در این زمینه، نتایج پژوهش مولیادی و ساراسواتی (۲۰۲۰) نشان داد که منابع حمایت اجتماعی از جمله خانواده، افراد مهم زندگی و دوستان می‌توانند درگیری تحصیلی یادگیرندگان را پیش‌بینی کنند. آدنیچی و همکاران (۲۰۲۰) نیز با بررسی رابطه بین عملکرد خانواده با درگیری تحصیلی و نقش تعدیل‌کنندگی تاب‌آوری در دانش‌آموزان سال آخر دوره راهنمایی، به این نتیجه رسیدند که متغیرهایی همچون عملکرد خانواده و تاب‌آوری قادر به پیش‌بینی درگیری تحصیلی هستند. بنابراین، عملکرد خانواده به عنوان یکی از عوامل مهم ارتقاء سطح درگیری تحصیلی فرزندان محسوب می‌شود. از سوی دیگر، نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که عملکرد خانواده با مسئولیت‌پذیری رابطه معنادار داشته (کاظمی خوبان و همکاران، ۱۳۹۵) و به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر مسئولیت‌پذیری نوجوانان اثر گذاشته (موسیوند، ۱۴۰۰) و مسئولیت‌پذیری اجتماعی و بهزیستی روان‌شناختی آزمودنی‌ها را پیش‌بینی می‌کند (حسینی مهرآبادی و عبدی زرین، ۲۰۲۱). همچنین، نتایج پژوهش در بین نوجوانان دوره راهنمایی و متوسطه نیز نشان داده است که هرچه عملکرد خانواده مناسب‌تر باشد، سطح امید فرزندان نیز بالاتر است (لی و همکاران، ۲۰۲۱، یان و همکاران، ۲۰۲۱) و این امیدواری، نتایج بهتر در تحصیلات و سازگاری روان‌شناختی را برای آنها در پی دارد (یوتسیدی، ۲۰۱۸).

امید حالت انگیزشی مثبتی است که بر احساس موفقیت، عاملیت (انرژی معطوف به هدف) و مسیرها (برنامه ریزی جهت رسیدن به هدف) مبتنی است. تفکر امیدوارانه هدف‌محور بوده و فرآیندهای تفکر موقعیتی و ویژگی‌ها را در برمی‌گیرد (یوتسیدی، ۲۰۱۸). در جوامع جمع‌گرا، تعقیب هدف می‌تواند شامل عاملیت مشترک و راهبردهایی باشد که عوامل مهمی از جمله خانواده، مدرسه و دوستان را شامل می‌شود (برنالدو و همکاران، ۲۰۲۲). امید تحصیلی (academic hope) نیز یکی از زمینه‌های امیدواری کلی است که اثرات مطلوب زیادی بر حیطه‌های مختلف تحصیلی دارد (تلف، ۲۰۲۰). درواقع، امیدواری تحصیلی از نظر مفهومی حالتی انگیزشی است که از گرایش به موفقیت حاصل شده و با حیطه‌های مختلف تحصیلی مرتبط است (هارتانتو و همکاران، ۲۰۱۹). دانش‌آموزان امیدوار، افکار مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۲). این امر به احساس کنترل بیشتر آنها بر موقعیت، و تلاش در جهت کسب موفقیت منجر می‌گردد. دستیابی به موفقیت باعث می‌شود آنها در برخورد با چالش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، خود را توانمند ارزیابی

نموده (کشت‌ورز کندازی و همکاران، ۱۴۰۰) و به‌طور فعال در بسیاری از وظایف کلاسی شرکت نمایند (درگیری رفتاری) و به فعالیت‌های تحصیلی علاقه بیشتری (درگیری عاطفی) نشان دهند (داتو و والدز، ۲۰۱۶). در این رابطه، نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که امید با درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنادار داشته (دمیرسی، ۲۰۲۰) و متغیرهای امید و تعلق به مدرسه، قادر به پیش‌بینی همه ابعاد درگیری تحصیلی هستند (دیکسون و گنتزیس، ۲۰۲۱) و افزایش امید ناشی از آموزش آن به دانش‌آموزان دختر دبیرستانی، به‌طور قابل توجهی باعث افزایش مؤلفه‌های مختلف درگیری تحصیلی (رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملی) و سازگاری اجتماعی در بین آنها می‌شود (قره‌چه و همکاران، ۲۰۲۲). بر این اساس، بررسی عواملی که بتواند به افزایش امید در بین نوجوانان کمک کند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده و می‌تواند شکاف موجود در پژوهش‌های فعلی را کاهش دهد (سالیمانی آیدن و ملکمن، ۲۰۲۲).

مسئولیت‌پذیری (responsibility) نیز به‌عنوان انجام مؤثر تعهدات و وظایف (خیرونیسا، ۲۰۲۳)، از دیرباز مورد توجه نظام تعلیم و تربیت بوده است. مسئولیت‌پذیری نه‌تنها در جامعه‌پذیری و سازگاری فرد با اجتماع و همسالان نقش بسزایی دارد، بلکه بسیاری از عملکردهای نوجوانان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. هرگونه پیشرفت در امور تحصیلی و یا تکالیف روزانه، مستلزم آن است که نوجوان در قبال تکالیف و وظایف محوله، رفتاری مسئولانه داشته باشد. به‌همین دلیل، پژوهشگران حوزه‌های مختلف به موضوع مسئولیت‌پذیری علاقه زیادی دارند (هولدورف و گرینوالد، ۲۰۱۸، به نقل از جوکار و همکاران، ۱۳۹۸). فرد مسئولیت‌پذیر کسی است که بتواند نیازهای خود را برآورده نموده و وظایف خود را به‌درستی انجام داده و در قبال محیط خود مسئول باشد. مسئولیت‌پذیری یک ویژگی ژنتیکی نیست، بلکه نیازمند آموزش و تمرین است. تلاش جهت آگاهی نسبت به مسئولیت‌پذیری، مستلزم نقش سایر افراد، به ویژه پدر و مادر در محیط خانواده است تا با نظارت و راهنمایی صحیح فرزندان، این ویژگی را از سنین پایین در وجود فرد شکل دهند (خیرونیسا، ۲۰۲۳). دانش‌آموزانی که از ویژگی مسئولیت‌پذیری شخصی برخوردارند، در فعالیت‌های آموزشی مدرسه به‌درستی شرکت می‌کنند و در تصمیمات خود مصمم و جدی هستند. اگر دانش‌آموزی بتواند در قبال انجام وظایف خود احساس مسئولیت کند، (درگیری) و پیشرفت تحصیلی‌اش نیز افزایش خواهد یافت. این امر یک فرآیند است و می‌توان آن را از سنین پیش‌دبستانی یاد گرفت و با افزایش سن نیز رشد می‌کند (فولدیاراتمن و همکاران، ۲۰۲۳). در این رابطه، نتایج پژوهش سان و ین (۲۰۲۰) نشان داد که مسئولیت‌پذیری شخصی دانش‌آموزان دبیرستانی، به‌صورت مستقیم با درگیری تحصیلی آنها رابطه مثبت معنادار دارد.

به‌طور کلی، بررسی و شناخت عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی فراگیران در دوره‌های مختلف به‌ویژه در دوره متوسطه اول که دانش‌آموزان در حال شروع تجربه دوران حساس بلوغ و نوجوانی هستند، از اهمیت بسزایی برخوردار بوده و می‌تواند نظام آموزشی را در جهت ایجاد شرایط و بستر مناسب برای دستیابی به اهداف خود یاری نماید. بر این اساس، با توجه به شواهد تجربی و مبانی نظری موجود، این پژوهش در صدد یافتن پاسخ این سوال بود که آیا عملکرد خانواده به‌عنوان متغیر برون‌زا، می‌تواند از طریق مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی (متغیرهای میانجی) به‌صورت غیرمستقیم درگیری تحصیلی دانش‌آموزان (متغیر درون‌زا) را پیش‌بینی کند؟ بنابراین، آزمون برازش مدل پیشنهادی و بررسی رابطه علی بین عملکرد خانواده و درگیری تحصیلی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی، به‌عنوان فرضیه‌های این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. نمودار ۱، مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد.



نمودار ۱. مدل مفهومی عملکرد خانواده با درگیری تحصیلی با نقش میانجی امید تحصیلی و مسئولیت‌پذیری

• روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن روابط علی بین متغیرهای پژوهش به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات) و همبستگی بین متغیرهای پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده گردید. همچنین به منظور بررسی رابطه علی بین متغیرهای پژوهش، از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ و جهت بررسی نقش واسطه‌ای متغیرهای میانجی، از روش ماکروی پریچر و هیز (process macro) استفاده گردید. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهرستان خرم‌بید در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بودند. مولر (۱۹۹۶)، به نقل از قاسمی، (۱۳۹۰) برای تعیین حجم نمونه از نسبت حجم نمونه به پارامترهای آزاد استفاده نمود. او حد پایین این نسبت را ۵ به ۱، حد متوسط آن را ۱۰ به ۱ و حد بالای آن را ۲۰ به ۱ بیان کرد. با توجه به اینکه مدل پیشنهادی پژوهش دارای ۲۹ پارامتر آزاد (کواریانس، وزن بدون عنوان، وزن ثابت و واریانس) بود، تعداد ۳۰۰ نفر، که اعضاء نمونه به نسبت تعداد دانش‌آموزان دختر و پسر، با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به صورت تصادفی انتخاب و به پرسشنامه‌های مربوط پاسخ دادند. لازم به ذکر است، قبل از پاسخگویی دانش‌آموزان به پرسشنامه‌ها، پژوهشگران در مورد نحوه پاسخ دادن، محرمانه بودن اطلاعات و استفاده از آن جهت انجام یک کار پژوهشی و همچنین آزاد بودن آنها جهت مشارکت در این پژوهش، نکات مهم و ضروری را بیان نمودند.

• ابزارها

الف) ابزار سنجش خانواده (family assessment device- FAD) این پرسشنامه بر پایه مدل مک مستر، توسط اپستاین و همکاران (۱۹۸۳) برای ارزیابی عملکرد خانواده تهیه شده است و شامل ۶۰ ماده و هفت خرده‌مقیاس به نام‌های: حل مسئله (توانایی اعضای خانواده برای حل مشکلات در جهت عملکرد مناسب خانواده)، ارتباط (تبادل اطلاعات بین اعضای خانواده)، نقش‌ها (الگوهای رفتاری تکرارشونده خانواده برای رسیدگی به کارکردهای مختلف)، آمیختگی عاطفی (میزان گرمی و محبت بین اعضاء خانواده)، کنترل رفتاری (هنجارها یا استانداردهای خانواده که منجر به واکنش‌های فردی به شرایط اضطرابی می‌شود)، پاسخ‌دهی عاطفی (توانایی اعضای خانواده در واکنش به محرک‌های محیطی از طریق بروز احساسات مناسب) و عملکرد کلی (سطح کلی عملکرد خانواده) است (کانگ، ۲۰۲۲). نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای، از نمره ۱ تا ۴ برای ماده‌های مستقیم (کاملاً موافقم ۴، موافقم ۳، مخالفم ۲ و کاملاً مخالفم ۱) و برای ماده‌های معکوس (کاملاً موافقم ۱، موافقم ۲، مخالفم ۳ و کاملاً مخالفم ۴) صورت می‌گیرد. نمره هر خرده‌مقیاس از جمع نمرات ماده‌های مربوط به آن به دست می‌آید. حداقل نمره این پرسشنامه ۴۰ و حداکثر آن ۲۴۰ است. هرچه نمره آزمودنی در هریک از خرده‌مقیاس‌ها و در کل آزمون پایین‌تر باشد، عملکرد خانواده آن فرد در شرایط بهتری قرار دارد. به بیان دیگر، نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطوح نامطلوب‌تر عملکرد خانواده است. زاده‌محمدی و ملک خسروی (۱۳۸۵) به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی و اعتباریابی این مقیاس پرداختند. آنها با استفاده از روش آلفای کرونباخ اعتبار کل پرسشنامه را ۰/۹۴ و اعتبار خرده‌مقیاس‌های کارکرد کلی ۰/۸۳، حل مسئله ۰/۷۲، ارتباط ۰/۷۰، نقش‌ها ۰/۷۱، آمیختگی عاطفی ۰/۷۴، پاسخ‌دهی عاطفی ۰/۷۱ و کنترل رفتاری ۰/۶۶ را به دست آوردند. مارزیلی و همکاران (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود با روش آلفای کرونباخ میزان اعتبار خرده‌مقیاس‌های حل مسئله ۰/۷۷، ارتباط ۰/۷۹، نقش‌ها ۰/۷۷، پاسخ‌دهی عاطفی ۰/۸۱، آمیختگی عاطفی ۰/۹۲ و کنترل رفتاری ۰/۷۲ را گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز اعتبار این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید. اعتبار کل این پرسشنامه ۰/۹۴ و خرده‌مقیاس حل مسئله ۰/۶۶، ارتباط ۰/۶۹، نقش‌ها ۰/۷۵، پاسخ‌دهی عاطفی ۰/۶۶، آمیختگی عاطفی ۰/۵۵، کنترل رفتاری ۰/۶۶ و خرده‌مقیاس عملکرد کلی خانواده ۰/۸۷ به دست آمد.

ب) مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی (personal responsibility scale- PRS) این مقیاس توسط مرگلر و شیلد (۲۰۱۶) تهیه و شامل ۱۵ ماده بوده و سه عامل پاسخ‌گویی شخصی، کنترل رفتاری- هیجانی و کنترل شناختی را در برمی‌گیرد. نمره‌گذاری مقیاس به صورت لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۴) صورت گرفته و ماده‌های ۸ تا ۱۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. مرگلر و شیلد (۲۰۱۶)، به نقل از جوکار و همکاران، (۱۳۹۸) روایی این مقیاس را با دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مورد

بررسی قرار دادند. آنها در روش تحلیل عامل اکتشافی مقدار ضریب KOM را ۰/۸۹ و شاخص کرویت بارتلت را ۴۸۱۲/۳۹ ($P=0/001$) گزارش دادند. در تحلیل عاملی تأییدی نیز ۱۵ ماده در سه عامل مورد تأیید قرار گرفت و شاخص‌های برازش مدل نیز مطلوب (۰/۰۲) ($RMSEA = 0/98$ و $CFI = 0/98$) گزارش شد. جوکار و همکاران (۱۳۹۸) برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی اکتشافی به شیوه مؤلفه‌های اصلی استفاده کردند. آنها مقدار ضریب KOM را ۰/۹۴ و ضریب کرویت بارتلت را ۲۵۴۶/۵۹ ($P=0/001$) گزارش نمودند. همچنین، آنها با استفاده از روش آلفای کرونباخ به بررسی اعتبار این ابزار پرداخته و مقدار اعتبار کل آن را ۰/۹۲ به دست آوردند که نشان از مطلوب بودن ثبات مقیاس است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار کل پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

ج) مقیاس امید به تحصیل (educational hope scale- EHS) این مقیاس توسط خرمایی و کمری (۱۳۹۶) به منظور سنجش امید به تحصیل ساخته شده و شامل ۲۷ ماده است که امید به تحصیل را در چهار بعد امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه و امید به کسب شایستگی براساس طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) اندازه‌گیری می‌کند. ماده‌های شماره ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۲۱، ۲۴ و ۲۷ به صورت معکوس، و بقیه ماده‌ها به صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره آزمودنی در این مقیاس ۲۷ و حداکثر آن ۱۳۵ است. روایی این مقیاس به وسیله سازندگان آن از طریق تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی تأیید شده است. نتایج آلفای کرونباخ جهت تعیین اعتبار هر یک از ابعاد امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب شایستگی و نمره کل پرسشنامه نیز به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۰، ۰/۹۰، ۰/۹۰ و ۰/۹۴ گزارش شده است. راه‌پیما و همکاران (۱۳۹۹) جهت بررسی اعتبار این مقیاس از روش آلفای کرونباخ و برای سنجش روایی آن از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده نمودند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس، وجود ۴ عامل را مورد تأیید قرار داد. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۸۵ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۲۳۷۴/۳۷۷ ($p < 0/001$) بوده که نشان‌دهنده کفایت نمونه‌گیری و ماتریس همبستگی ماده‌ها است. همچنین آنها اعتبار مقیاس را از طریق ضریب آلفای کرونباخ به دست آورده و اعتبار هر یک از ابعاد امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب شایستگی و نمره کل را به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۸۷ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز اعتبار کل مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

د) پرسشنامه درگیری تحصیلی (academic engagement questionnaire- AEQ) پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) شامل ۱۷ ماده و چهار خرده‌مقیاس عاملی (مشارکت سازنده یادگیرنده در جریان آموزشی که دریافت می‌کند، رفتاری (تلاش یادگیرنده برای انجام تکالیف)، شناختی (فعالیت‌های فکری مربوط به درگیر شدن و مشارکت در وظایف تحصیلی) و عاطفی (فعالیت یادگیرنده برای مدیریت هیجانات خود و همسالان) است که بر اساس یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) و کاملاً موافقم (۷) نمره‌گذاری می‌شود. ریو (۲۰۱۳)، به نقل از رضانی و خامسان (۱۳۹۶) اعتبار خرده‌مقیاس‌های عاملی ۰/۸۶، رفتاری ۰/۸۶، عاطفی ۰/۹۰ و شناختی ۰/۸۴ را با استفاده از روش آلفای کرونباخ به دست آورد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب این پرسشنامه است. رضانی و خامسان (۱۳۹۶) با استفاده از روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار دادند. آنها اعتبار کل پرسشنامه و خرده‌مقیاس‌های عاملی، رفتاری، عاطفی و شناختی را به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۹ گزارش نمودند. همچنین، آنها جهت بررسی روایی سازه این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده نمودند و شاخص‌های برازش آن یعنی، شاخص هنجار شده مجذور کای (χ^2/df)، مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) را به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۰۶، ۰/۸۹، ۰/۹۰، ۰/۹۵ و ۰/۹۴ به دست آوردند که نشان از برازش مطلوب آن است. در این پژوهش نیز به منظور برآورد اعتبار ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که اعتبار کل و خرده‌مقیاس‌های رفتاری، عاملی، عاطفی و شناختی آن به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۷، ۰/۸۲، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ به دست آمد.

• یافته‌ها

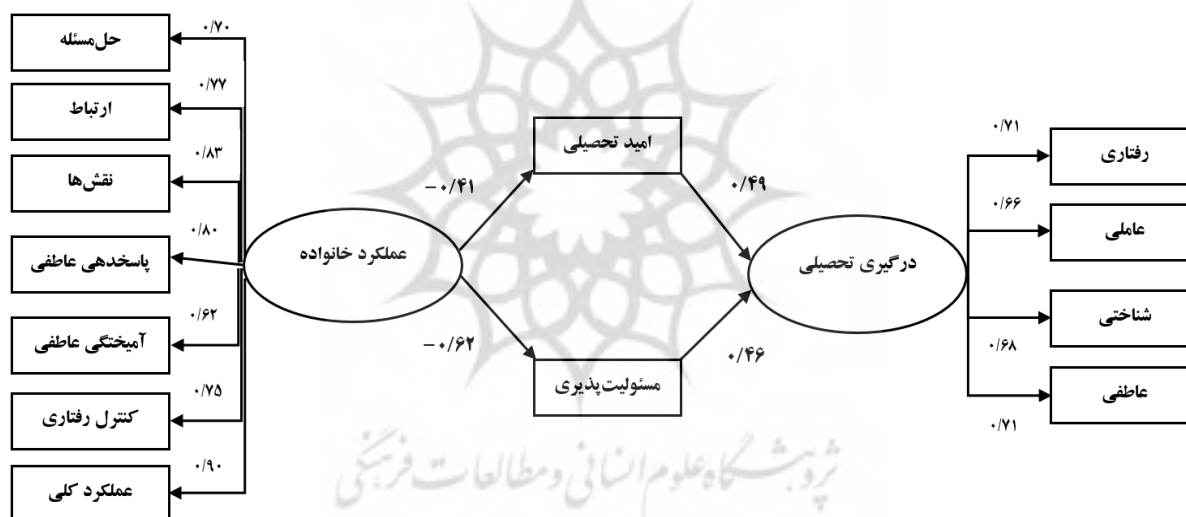
قبل از ارزیابی مدل پیشنهادی و تحلیل داده‌های پژوهش، مفروضه‌های مربوط به استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری از جمله حذف نمرات پرت، نرمال بودن داده‌ها و غیره مورد بررسی قرارگرفت و مشخص گردید که انجام این روش امکان‌پذیر است. شاخص‌های توصیفی پژوهش حاضر در جدول ۱، ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱. عملکرد خانواده	۱۲۸/۱۶	۲۶/۴۶	-			
۲. درگیری تحصیلی	۹۲/۰۵	۱۶/۷۷	-۰/۳۹ **	-		
۳. امید تحصیلی	۱۰۰/۱۰	۱۷/۴۴	-۰/۳۷ **	۰/۶۱ **	-	
۴. مسئولیت‌پذیری	۴۶/۰۱۰	۶/۴۹	-۰/۵۹ **	۰/۶۰ **	۰/۵۳ **	-

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

جهت بررسی برازش مدل پژوهش از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده گردید. شاخص‌های برازش مدل یعنی، شاخص هنجارشده مجذور کای ($\chi^2/df = 3/15$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI = 0/90$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI = 0/94$)، شاخص برازش غیر استاندارد ($TLI = 0/92$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI = 0/94$) و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب ($RMSEA = 0/08$) نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل نهایی پژوهش با داده‌ها است. نمودار ۲، مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.



نمودار ۲. مدل نهایی عملکرد خانواده با درگیری تحصیلی با نقش میانجی امید تحصیلی و مسئولیت‌پذیری

جدول ۲، ضرایب مسیرهای مستقیم مدل پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، با توجه به اینکه نمرات پایین‌تر عملکرد خانواده، حاکی از عملکرد مناسب‌تر خانواده است، بین عملکرد خانواده و مسئولیت‌پذیری رابطه منفی معنادار وجود دارد ($\beta = -0/62$ و $P = 0/001$). بین عملکرد خانواده و امید تحصیلی نیز رابطه منفی معنادار وجود دارد ($\beta = -0/41$ و $P = 0/001$). بین مسئولیت‌پذیری و درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($\beta = 0/46$ و $P = 0/001$). بین امید تحصیلی و درگیری تحصیلی نیز رابطه مثبت معنادار وجود دارد ($\beta = 0/49$ و $P = 0/001$).

جدول ۲. ضرایب مسیرهای مستقیم مدل پژوهش

مسیرهای مستقیم مدل	ضریب استاندارد	ضریب غیر استاندارد	انحراف معیار	نسبت بحرانی	سطح معناداری
عملکرد خانواده به مسئولیت‌پذیری	-۰/۶۲	-۱/۹۱	۰/۱۹	-۱۰/۲۵	۰/۰۰۱
عملکرد خانواده به امید تحصیلی	-۰/۴۱	-۳/۳۲	۰/۴۹	-۶/۸۳	۰/۰۰۱
مسئولیت‌پذیری به درگیری تحصیلی	۰/۴۶	۰/۲۰	۰/۰۲	۸/۱۹	۰/۰۰۱
امید تحصیلی به درگیری تحصیلی	۰/۴۹	۰/۰۸	۰/۰۰۹	۸/۵۴	۰/۰۰۱

جهت بررسی مسیرهای غیرمستقیم از روش ماکروی پریچر و هیز استفاده شد. جدول ۳، نتایج حاصل از این روش را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، برای مسیر غیرمستقیم رابطه بین عملکرد خانواده و درگیری تحصیلی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی، حد پایین فاصله اطمینان و حد بالای آن به گونه‌ای است که صفر در این فاصله اطمینان قرار نمی‌گیرد ($-0/28$) = حد پایین و $-0/18$ = حد بالا). برای مسیر رابطه بین عملکرد خانواده و درگیری تحصیلی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری، حد پایین فاصله اطمینان و حد بالای آن به گونه‌ای است که صفر در این فاصله اطمینان قرار نمی‌گیرد ($-0/18$) = حد پایین و $-0/09$ = حد بالا). برای مسیر رابطه بین عملکرد خانواده و درگیری تحصیلی با نقش میانجی امید تحصیلی نیز حد پایین فاصله اطمینان و حد بالای آن به گونه‌ای است که صفر در این فاصله اطمینان قرار نمی‌گیرد ($-0/13$) = حد پایین و $-0/06$ = حد بالا). بنابراین، هر سه مسیر در سطح $p=0/01$ معنادار است. بر این اساس، فرضیه غیرمستقیم رابطه بین عملکرد خانواده و درگیری تحصیلی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی تأیید می‌شود.

جدول ۳. نتایج بوت استراپ با استفاده از روش ماکروی پریچر و هیز برای مسیرهای غیرمستقیم

مسیرهای غیر مستقیم	شاخص‌ها داده ها بوت سوگیری خطای				سطح اطمینان ۹۵٪	
	استاندارد				حد پایین	حد بالا
رابطه بین عملکرد خانواده و درگیری تحصیلی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی	$-0/22$	$-0/22$	$0/02$	$0/27$	$-0/28$	$-0/18$
رابطه بین عملکرد خانواده و درگیری تحصیلی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری	$-0/13$	$-0/13$	$0/01$	$0/24$	$-0/18$	$-0/09$
رابطه بین عملکرد خانواده و درگیری تحصیلی با نقش میانجی امید تحصیلی	$-0/09$	$-0/09$	$0/004$	$0/18$	$-0/13$	$-0/06$

• بحث

هدف پژوهش حاضر آزمون الگوی عملکرد خانواده با درگیری تحصیلی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی بود. نتایج پژوهش نشان داد که عملکرد نامناسب خانواده با مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد؛ بدین معنا که هرچه عملکرد خانواده مناسب‌تر بوده و با کیفیت بهتری صورت گیرد، سطح مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی فرزندان نیز بالاتر خواهد بود. این یافته با نتایج پژوهش موسیوند (۱۴۰۰)، حسینی مهرآبادی و عبدی زین (۲۰۲۱)، یان و همکاران (۲۰۲۱) و آدنیجی و همکاران (۲۰۲۰) همسو است. در تبیین این یافته باید گفت، یکی از مهمترین اهداف و کارکردهای هر خانواده، پرورش فرزندان مسئولیت‌پذیر و امیدوار است. از طرفی، بسیاری از نیازهای روان‌شناختی انسان در محیط خانواده تأمین و برآورده می‌شود (فایان، ۲۰۲۲). بر این اساس، خانواده می‌تواند با تأمین محیطی امن و با بهره‌گیری از کارکردهایی مناسب یعنی، تعامل و ارتباط سالم و سازنده بین اعضا، حل مؤثر مسائل و مشکلات، کنترل و نظارت رفتاری، پاسخدهی و آمیختگی عاطفی، مشخص نمودن مسئولیت‌ها و نقش‌ها (اپستاین و همکاران، ۱۹۸۳، به نقل از کانگ، ۲۰۲۲)، پاسخگوی نیازهای فرزندان بوده و با حمایت آنها در جهت تعیین هدف و احساس مسئولیت نسبت به انجام وظایف، موجب تلاش، پشتکار، موفقیت و در نتیجه ارتقاء سطح امیدواری و مسئولیت‌پذیری آنها شود. به عبارت دیگر، عملکرد مطلوب خانواده، سطوح بالای امید فرزندان را در پی داشته (لی و همکاران، ۲۰۲۱، یان و همکاران، ۲۰۲۱) و بر مسئولیت‌پذیری آنها مؤثر است (موسیوند، ۱۴۰۰).

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش این بود که مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارند که با نتایج پژوهش سان و یان (۲۰۲۰) و دمیرسی (۲۰۲۰) همسو است. در تبیین این یافته باید بیان داشت، انجام به‌موقع وظایف و تکالیف، مستلزم آن است که فرد در قبال انجام آنها رفتاری مسئولانه داشته باشد (هولدورف و گرینوالد، ۲۰۱۸، به نقل از جوکار و همکاران، ۱۳۹۸). از دیگر سو، دانش‌آموزان امیدوار به‌طور فعال در بسیاری از وظایف کلاسی شرکت نموده (درگیری رفتاری) و به فعالیت‌های تحصیلی علاقه بیشتری (درگیری عاطفی) نشان می‌دهند (داتو و والدز، ۲۰۱۶). باید در نظر داشت که افزایش سطح امیدواری تحصیلی، به‌طور قابل توجهی باعث افزایش مؤلفه‌های مختلف درگیری تحصیلی (رفتاری، عاطفی و شناختی) می‌شود (قره‌چه و همکاران، ۲۰۲۲). درواقع، امیدواری تحصیلی از نظر مفهومی یک حالت انگیزشی است که از گرایش به موفقیت حاصل شده و با حیطه‌های مختلف تحصیلی مرتبط است (هارتانتو و همکاران، ۲۰۱۹). دانش‌آموزانی که نسبت به انجام وظایف تحصیلی و آموزشگاهی خود ملزم و متعهد

هستند و سطح امیدواری آنها نسبت به آینده تحصیلی و دستیابی به موفقیت بالاست، با تلاش و پشتکار بیشتر، درگیر تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی خواهند شد.

از سوی دیگر، نتایج این پژوهش نشان داد که الگوی عملکرد خانواده با درگیری تحصیلی با نقش میانجی مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی با داده‌های جمع‌آوری شده برازش مناسبی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، هر خانواده وظایف و کارکردهای خاصی را مورد نظر قرار می‌دهد که در قالب عملکرد آن خانواده متجلی می‌گردد. از سوی دیگر، درگیر شدن فرزندان در انجام امور و تکالیف تحصیلی، یکی از مهمترین اهداف هر خانواده محسوب می‌شود. درگیری تحصیلی می‌تواند به حالت ذهنی مثبت و احساس رضایت فرد نسبت به انجام وظایف تحصیلی‌اش منجر شود (مولیادی و ساراسواتی، ۲۰۲۰). دستیابی به این هدف مهم در صورتی امکان‌پذیر است که خانواده با عملکرد مناسب خود در حیطه‌های مختلف از جمله حل مسئله، نقش‌ها، ارتباط، پاسخ‌دهی و آمیختگی عاطفی و کنترل رفتاری، فرزندان متعهد و مسئول پرورش دهد که با امیدواری نسبت به آینده تحصیلی و با میل و علاقه (درگیری عاطفی)، مشارکت فعال و سازنده در جریان آموزش (درگیری عاملی) و دقت و تمرکز حواس و استفاده از شیوه‌های مناسب یادگیری و مطالعه (درگیری شناختی)، با تلاش و پشتکار درگیر انجام تکالیف (درگیری رفتاری) شده و پله‌های ترقی را یکی پس از دیگری طی نمایند.

در خصوص میانجی‌گری چندگانه مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی در رابطه بین عملکرد خانواده با درگیری تحصیلی، نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که این دو متغیر واسطه، هم به صورت مشترک و هم به تنهایی در رابطه بین متغیر برون‌زا (عملکرد خانواده) با متغیر درون‌زا (درگیری تحصیلی) نقش میانجی ایفا می‌کنند. این بدان معناست که عملکرد مناسب خانواده از طریق افزایش سطح مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی، می‌تواند میزان درگیری تحصیلی فرزندان را در مؤلفه‌های مختلف (عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی) افزایش داده و باعث درگیر شدن آنها در امور و تکالیف مختلف تحصیلی شود. در تبیین این یافته باید گفت، نتایج پژوهش‌های مختلف، وجود رابطه معنادار بین عملکرد خانواده و مسئولیت‌پذیری (موسیوند، ۱۴۰۰، کاظمی خوبان و همکاران، ۱۳۹۵) و عملکرد خانواده و امید تحصیلی (لی و همکاران، ۲۰۲۱، یان و همکاران، ۲۰۲۱) را نشان داده‌اند. از طرفی، با توجه به نقش پیش‌بینی‌کننده عملکرد خانواده در ارتباط با درگیری تحصیلی (آدنیجی و همکاران، ۲۰۲۰)، چنانچه عملکرد خانواده در سطح بهینه‌ای باشد و با کیفیت مناسبی صورت گیرد، به رشد مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی فرزندان منجر می‌شود. امیدواری حاصل از عملکرد مناسب خانواده نیز نتایج بهتر فرزندان در تحصیل را به طور پیوسته به همراه داشته (یوتسیدی، ۲۰۱۸) و باعث احساس کنترل بر موقعیت، و تلاش آنها در جهت کسب موفقیت می‌شود. دستیابی به موفقیت باعث می‌شود آنها در برخورد با چالش‌ها و موقعیت‌های تحصیلی، خود را توانمند ارزیابی نمایند و با تلاش (کشت‌ورز کندازی و همکاران، ۱۴۰۰) و پذیرش تعهد و امید، درگیر امور تحصیلی شوند و به انجام تکالیف و وظایف آموزشی اقدام کنند.

• نتیجه‌گیری

عوامل و فاکتورهای مختلفی در مشارکت و درگیر شدن دانش‌آموزان در انجام تکالیف و وظایف تحصیلی دخیل هستند که پژوهش حاضر به بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده عملکرد خانواده، امید تحصیلی و مسئولیت‌پذیری پرداخت. براساس یافته‌های حاصل از این پژوهش، برای بهبود و ارتقاء سطح درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نه تنها باید پیشایندهای فردی (مسئولیت‌پذیری و امید تحصیلی) مورد توجه قرار گیرند، بلکه به عملکرد خانواده به عنوان یکی از عوامل مؤثر اجتماعی نیز باید توجه شود. در این پژوهش از ابزار خودگزارش‌دهی استفاده شد که ممکن است آزمودنی‌ها در پاسخ دقت کافی صرف نکرده باشند. به همین علت، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی علاوه بر پرسشنامه، از شیوه‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات نیز استفاده گردد. به لحاظ نظری پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌هایی که در آینده صورت می‌گیرد، علاوه بر متغیرهای پیش‌بینی‌کننده اجتماعی (عملکرد خانواده)، متغیرهای فردی و آموزشی نیز مورد توجه قرار گیرند. باید در نظر داشت که این پژوهش روی دانش‌آموزان متوسطه اول صورت گرفت، که در تعمیم نتایج به سایر رده‌های سنی، باید جانب احتیاط را رعایت نمود. به همین دلیل، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، دانش‌آموزان متوسطه دوم و دانشجویان نیز مورد بررسی قرار گیرند. با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، پیشنهاد می‌شود مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم

و تربیت به ویژه در سطح مدارس، با تشکیل جلسات مختلف جهت ارتقاء و افزایش سطح آگاهی و اطلاعات والدین در خصوص بهبود عملکرد خانواده، راه را برای مسئولیت‌پذیری، امید و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان هموارتر کنند.

• تعارض منافع

بین نویسندگان تعارض منافی وجود ندارد.

• تقدیر و تشکر

از تمامی کسانی که ما را در انجام این پژوهش یاری و حمایت نمودند، تقدیر و تشکر می‌شود.

• منابع

- افروز، حمید رضا، اژه‌ای، جواد، حجازی، الهه و مقدم زاده، علی (۱۳۹۸). درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی: یک مطالعه کیفی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۳ (۴)، ۳۵۴-۳۷۰.
- جوکار، حمید رضا، فولادچنگ، محبوبه، رئوف انجم شعاع، محمد و کرهانی، نادر (۱۳۹۸). روایی و اعتبار مقیاس مسئولیت‌پذیری شخصی برای نوجوانان. *رویش روان‌شناسی*، ۸ (۱۰)، ۱۷۰-۱۶۱.
- خرمائی، فرهاد و کمری، سامان (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵ (۸)، ۳۷-۱۵.
- راه پیم، سمیرا، بارانی، حمید و خرمائی، فرهاد (۱۳۹۹). رابطه امید به تحصیل و رویکرد به یادگیری: بررسی نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۴ (۱)، ۱۲۲-۱۰۶.
- رمضانی، ملیحه و خامسان، احمد (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۸ (۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.
- زاده محمدی، علی و ملک خسروی، غفار (۱۳۸۵). بررسی مقدماتی ویژگی‌های روان‌سنجی و اعتباریابی مقیاس سنجش کارکرد خانواده (FAD). *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۲ (۵)، ۸۹-۶۹.
- قاسمی، وحید (۱۳۹۰). برآورد حجم بهینه نمونه در مدل‌های معادله ساختاری و ارزیابی کفایت آن برای پژوهشگران اجتماعی. *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۱۲ (۴)، ۱۴۷-۱۲۶.
- کاظمی‌خوبان، سیده زهرا، حکمی، محمد و صیرفی، محمد رضا (۱۳۹۵). پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری بر اساس جهت‌گیری هویت و عملکرد خانواده در نوجوانان. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۶ (۲۱)، ۹۰-۷۷.
- کشت‌ورز کندازی، احسان، رضایی فرد، اکبر و توماج، عبدالجلال (۱۴۰۰). عنوان نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و رفتار غیرمولد تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۵ (۳)، ۵۱۰-۴۹۰.
- موسیوند، محبوبه (۱۴۰۰). الگوی ساختاری عملکرد خانواده، سرمایه روان‌شناختی و نیازهای روان‌شناختی با نشاط ذهنی: نقش میانجی مسئولیت‌پذیری نوجوانان در دوران بلوغ. *ماهنامه علوم روان‌شناختی*، ۲۰ (۱۰۳)، ۱۱۷۰-۱۱۴۷.
- Adeniji, E. O., Akindele-Oscar, Y., & Mabekoje, S. O. (2020). Relationship between family functioning and academic engagement of secondary school students: the moderating role of resilience. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 9(1), 1505-1511.
- Badamian, H., Delavarpour, M., & Asl, N. S. (2023). The role of family communication patterns in students' academic engagement in online classes. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(9), 43-51.
- Bernardo, A. B., Yabut, H. S., Wang, T. Y., & Yeung, S. S. (2022). External locus-of-hope and collectivist coping in students from three asian cities. *Education Sciences*, 12(12), 844.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*, 40, 2938-2947.
- Cong, C. W., Tan, S. A., Nainee, S., & Tan, C. S. (2022). Psychometric qualities of the McMaster family assessment device-general functioning subscale for Malaysian samples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2-11.
- Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 399-405.
- Demirci, I. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 13(5), 1573-1595.

- Dixson, D. D., & Gentzis, E. A. (2021). To hope and belong in adolescence: A potential pathway to increased academic engagement for African American males. *School Psychology Review*, 1-13.
- Fobian, K. (2022). Family functioning in youth with bipolar disorder (Doctoral dissertation, University of Nevada, Las Vegas).
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359 (1449), 1367-1377.
- Fuldiaratman, F., Pamela, I. S., & Elisabeth, D. M. (2023). Blended learning: Interests, responsibilities, and students' metacognitive abilities using the discovery model. *Journal Pendidikan Sains Indonesia (Indonesian Journal of Science Education)*, 11(2), 401-420.
- Gharacheh, A. A., Rava, S., Khodadadi, L., Nabavi, K., Hayatinia, R., & Bastaki, M. R. (2022). The effectiveness of group hope training on academic engagement and social adjustment in female high school students. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 4 (2), 256 – 266.
- Harrison, T. (2013). Conceptualizing student engagement: A co-creation perspective. *Working together to take quality forward*, 51.
- Hartanto, D., Kartadinata, S., & Ilfiandra, A. (201.). The uniqueness of students' academic hope in Indonesia. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(4), 107-112.
- Hosseini Mehrabadi, H. S., & Abdi Zarrin, S. (2021). Prediction of psychological well-being and social responsibility in terms of family function and identity styles in female students in university of Qom. *Women Studies*, 12 (35), 43-68.
- Khairunnisa, P., Hardjo, S., & Parinduri, M. A. (2023). The Connection between student learning independence, responsibility and discipline in an-Nizam private high school in Medan. *PALAPA*, 11(1), 365-380.
- Li, X. K., Zhan, P. S., Chen, S. D., & Ren, J. (2021). The relationship between family functioning and pathological internet use among Chinese adolescents: The mediating role of hope and the moderating role of social withdrawal. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (14), 2-12.
- Marzilli, E., Cerniglia, L., Ballarotto, G., & Cimino, S. (2020). Internet addiction among young adult university students: The complex interplay between family functioning, impulsivity, depression, and anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8231.
- Mulyadi, .. , & Saraswati, .. D. (2020). Social support and students' academic engagement. In the 2nd trauma nagara international conference on the applications of social sciences and humanities (TICASH) (pp. 443-450). Atlantis Press.
- Saleem, M. S., Isha, A. S. N., Awan, M. I., Yusop, Y. B., & Naji, G. M. A. (2022). Fostering academic engagement in post-graduate students: Assessing the role of positive emotions, positive psychology, and stress. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820.
- Sulimani Alan, Y., & Melkman, .. (2022). School belonging and hope among at sk youth: The contribution of academic support provided by youths' social support networks. *Child & Family Social Work*.
- Sun, Y., Xu, Y., & Yan, L. (2020). The relationship between sense of responsibility and academic engagement in high school students: A multiple mediator model.
- Telef, B. B. (2020). Hope and life satisfaction in elementary school students: Mediation role of affective experiences. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 176-186.
- Yotsidi, V., Pagoulitou, A., Kyriazos, T., & Stalikas, A. (2018). The role of hope in academic and work environments: An integrative literature review. *Psychology*, 9(03), 385.
- Yun, P., Xiaohong, H., Zhongping, Y., & Zhujun, Z. (2021). Family function, loneliness, emotion regulation, and hope in secondary vocational school students: A moderated mediation model. *Frontiers in Public Health*, 9, 1-11.