رویش روان شناسی، سال۱۱، شماره۹، شماره پیاپی ۷۸، آذر ۱۴۰۱
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),11(9), 2022

رابطه معلم-دانش‌آموز و درگیری تحصیلی نوجوانان: نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه

Teacher-Student Relationship and Adolescent Academic Engagment: The Mediating Role of sense of School Belonging

زینب رضایی
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه مشاوره و روانشناسی تربیتی، دانشکدۀ علوم تربیتی و روان-شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
دکتر مریم بردبار (نویسنده مسئول)
استادیار گروه روان شناسی مشاوره و تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
فاطمه زارع زردینی
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه مشاوره و روانشناسی تربیتی، دانشکدۀ علوم تربیتی و روان-شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

Zeinab Rezaei
Ph.D. Student Department of Educational and Counselling Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
Dr. Maryam Bordbar*
Assistant Professor, Department of Educational and Counselling Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. *mbordbar@um.ac.ir*
Fatemeh Zarezardini
Ph.D. Student. Department of Educational and Counselling Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

چکیده

درگیری تحصیلی یکی از سازه های چندوجهی و موثر بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان است. پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه در ارتباط بین رابطه معلم-دانش‌آموز و درگیری تحصیلی انجام گرفت. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر مشهد ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل می دادند که ۳۶۰ نفر (۲۵۱دختر و ۱۰۹پسر) از آنان با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند.. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) RAEQ، پرسشنامه رابطه معلم-دانش‌آموز موازی و زواک (۲۰۱۱) IT-SR و پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه بری و همکاران (۲۰۰۴)SSCS بودند. داده‌های جمع آوری شده با استفادهروش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که مدل پژوهش از نظر شاخص‌های معنی‌داری و برازش مورد تایید است و متغیر رابطه معلم-دانش‌آموز به طور غیر مستقیم از طریق احساس تعلق به مدرسه بر درگیری تحصیلی تاثیر می‌گذارد(P<۰/۰۵). اثر مستقیم رابطه معلم-دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی معنادار نبود(P>۰/۰۵). بر این اساس، احساس تعلق به مدرسه می‌تواند نقش واسطه‌ای بین رابطه معلم-دانش‌آموز و درگیری تحصیلی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: *احساس تعلق به مدرسه، درگیری تحصیلی، ، رابطه معلم-دانش‌آموز*

Abstract

Academic engagement is one of the multifaceted constructs that affect students' academic performance. The aim of this study was to determine the mediating role of a sense of belonging in the relationship between teacher-student Relationship and academic engagement. The method of the present study was descriptive-correlational. The statistical population of this study consisted of all the students of the first secondary level of Mashhad city in 1400-1401, 360 of whom (251 girls and 109 boys) were selected as a sample using the multi-stage cluster random sampling method. Data collection tools included academic engagement Reev (2013) RAEQ, the student-teacher relationship questionnaire Murray & Zvoch (2011) IT-SR, and the school of Belonging questionnaire of Brew & Et.al (2004). The collected data were analyzed using the Structural Equation Model. The results showed that the research model is approved in terms of significance and fit indicators and The teacher-student relationship variable indirectly affects academic engagement through the sense of belonging to the school. The direct effect of teacher-student relationships on academic engagement was not significant. Based on this, the sense of belonging to the school can play a mediating role between the teacher-student relationship and academic engagement.

Keywords: *School Belonging, Academic Engagment, Tearcher-Student Relationship.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : خرداد ۱۴۰۱** | **پذیرش: مهر ۱۴۰۱** | **ویرایش نهایی: آذر ۱۴۰۱**

مقدمه

یکی از موضوعات مهمی که در سال‌های اخیر به دلیل جامعیت در توصیف انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان و همچنین به عنوان پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد و پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه، مورد توجه پژوهشگران و مربیان قرار گرفته است، درگیری تحصیلی[۱] می‌باشد (لام[۲] و همکاران، ۲۰۱۶). با در نظر داشتن تفاوت‌های موجود در تعاریف می‌توان گفت درگیری تحصیلی سازه‌ای چندوجهی است که به میزان مشارکت فعال دانش آموز در فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد و حالتی را در بر می‌گیرد که دانش‌آموز به انجام تکالیف خود ادامه می‌دهد حتی اگر پاداش بیرونی برای انجام تکلیف یا فعالیت وجود نداشته باشد (رفیع‌زاده اردبیلی، ۱۴۰۰).

الگوهای متنوعی برای درگیری تحصیلی ارائه شده است (اپلتون[۳] و همکاران، ۲۰۰۶؛ وانگ و اکلز[۴]، ۲۰۱۳؛ لینن‌برینک و پینتریچ[۵]، ۲۰۰۳؛ ریو و شین[۶]، ۲۰۲۰) که از این میان الگوی چهار بعدی ریو و شین (۲۰۲۰) با ابعاد درگیری رفتاری[۷] ، درگیری شناختی[۸]، درگیری عاطفی[۹] و درگیری عاملی[۱۰] تمامی تفاوت‌های موجود در تعاریف را پوشش می‌دهد.

مطابق با نظریه۴ بعدی، درگیری رفتاری به فعالیت‌هایی از قبیل پایداری، تلاش و توجه اشاره دارد که فراگیران به طور مستقیم به فرایند یادگیری نشان می‌دهند. درگیری شناختی به انواع فرایندهای پردازشی اشاره دارد و شامل مولفه‌های استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی است. درگیری عاطفی نیز شامل علاقه، ارزش و عاطفه است و حضور هیجان‌های مثبت که درگیری دانش‌آموزان در انجام تکلیف را تسهیل می‌کنند را دربر می‌گیرد (ریو و تسنگ[۱۱]، ۲۰۱۱).

تفاوت این الگو با الگوهای پیشین این است که درگیری عاملی به عنوان بعد چهارم درگیری تحصیلی اضافه شده است. درگیری عاملی به این موضوع اشاره دارد که دانش‌آموز به صورت فعالانه برای ایجاد محیط‌های یادگیری برانگیزاننده تلاش می کند؛ به طور مثال در کلاس سوال می پرسد، به بیان ترجیحات، علایق و نیازهایش می پردازد، پیشنهاد می دهد و منابع و توضیح بیشتری درخواست می‌کند تا آن فعالیت تحصیلی را شخصی کنند و ارتقا بخشند (ماملی و پسینی[۱۲]، ۲۰۱۹).

پرداختن به ابعاد درگیری تحصیلی در دوره‌ای که دانش‌آموزان تغییر مقطع می‌دهند از اهمیت دوچندانی برخوردار است، چراکه پژوهش‌ها نشان داده است تغییرات رشدی شناختی ویژه سنین نوجوانی، باعث کاهش سطح ادراک توانایی شده و بر درگیری و پیشرفت نوجوانان تاثیر می‌گذارد (پینتریچ و شانک[۱۳]، ۲۰۰۲). دانش‌آموزان در مقطع متوسطه اول، در دوره انتقال از کودکی به بزرگسالی قرار دارند که یک دوره گذار بحرانی[۱۴] با تغییرات سریع رشدی می‌باشد و بسیاری از تجارب منفی تحصیلی با انتقال دانش‌آموزان از مقطع ابتدایی به متوسطه اتفاق می‌افتد (موارى و زواک[۱۵]، ۲۰۱۱).

پژوهشگران حوزه درگیری تحصیلی بیان داشته‌اند که عوامل محیطی و بافتی نیز می‌توانند بر درگیری تحصیلی نوجوانان تاثیر بگذارند، یکی از مهترین عوامل محیطی، رابطه دانش‌آموزان با معلمان است (اسکینر[۱۶]، ۲۰۰۹؛ و ریو، ۲۰۰۶). از آنجایی که دانش‌آموزان اغلب ساعات حضور در مدرسه را در کلاس می‌گذرانند، پویایی و درگیری آن‌ها در کلاس، به فضای آموزشی بستگی دارد که معلم آن را ایجاد

1 Academic engagment
2 Lam
3 Appelton
4 Wang & Eccles
5 Linnenbrink & Pintrich
6 Reeve & Shin
7 Behavioral engagement
8 Cognitive engagement
9 Emotional engagement
10 Agentic engagment
11Reeve & Tseng
12 Mameli & Passini
13 Schunk
14 Critical transitional period
15 Murray & Zvoch
16 Skinner

می‌کند (ریو، ۲۰۰۶). رابطه معلم-دانش‌آموز موقعیتی را برای معلمان فراهم می‌کند تا از این ارتباط به عنوان پایه‌ای برای انطباق موفقیت‌آمیز با محیط اجتماعی و همچنین درگیر شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی استفاده کنند (پیانتا،[1] ۲۰۰۳).

بنا به نظریه خودتعیین‌گری[2]، برقراری روابط مثبت با افراد مهم زندگی و برخورداری از حمایت آنان به عنوان یکی از سه نیاز ذاتی، بنیادی و جهان‌شمول افراد (نیاز به خودمختاری، ارتباط و شایستگی[3])، می‌تواند زمینه دستیابی به سطوح بالای روانشناختی انسان را فراهم کند (ریان و دسی[4]، ۲۰۰۰). وقتی افراد مهم نظیر معلمان، درگیری تحصیلی را ارج می‌نهند، ارزش فعالیت‌های تحصیلی به احتمال زیاد در دانش‌آموزان درونی می‌شود و این درونی‌سازی به درگیری تحصیلی بیشتر کمک می‌کند (دسی و ریان، ۲۰۱۲). در همین راستا کولی[5] و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند که روابط مثبت با معلمان و والدین به عنوان ارضای یکی از نیازهای روانشناختی بنیادین، با درگیری تحصیلی ارتباط دارد. این نتایج حاکی از آن است که حمایت معلم در طول سال‌های نوجوانی اولیه[6]، می‌تواند قادر به پیش‌بینی تحول مثبت آنان در امور مربوط به تحصیل باشد (حجازی و عباسی، ۱۴۰۰).

غالب پژوهش‌های صورت گرفته در خصوص روابط معلم-دانش‌آموز موید آن است که ارتباط خوب با معلم عاملی برای درگیری تحصیلی و نتایج مثبت است (شای و اتکال[7]، ۲۰۲۱؛ زی[8] و همکاران،۲۰۲۱؛ لاری و همکاران ۱۳۹۹؛ حجازی و عباسی، ۱۴۰۰). نکته قابل توجه در مورد تحقیقات پیشین این است که، در بیشتر پژوهش‌هایی که به اهمیت رابطه معلم-دانش‌آموز پرداخته‌اند بر نمونه‌هایی از کودکان مقطع ابتدایی تمرکز شده است و بنا به عقیده موری و زواک (۲۰۱۱) پژوهش‌های اندکی به بررسی این ارتباط، به هنگام نوجوانی در حال ظهور[9] پرداخته‌اند. از نظر این دو پژوهشگر، ورود به نوجوانی دوره‌ای است که خود ماهیتی دشوار، چندبعدی و درهم‌تنیده دارد که می‌تواند نوجوانان را در معرض آسیب‌های گوناگونی قرار دهد و اگر ارتباط مهم و با ارزشی در زندگی فرد وجود نداشته باشد، یا پایگاهی که نوجوان خود را بخشی از آن بداند در دسترس نباشد، وی را بیشتر مستعد قرار گرفتن در موقعیت‌های مخاطره‌آمیز خواهد کرد.

بر این اساس محتمل به نظر می‌رسد که با ورود به دنیای نوجوانی در سال‌های اولیه دبیرستان و همایندی تغییرات فیزیکی با تغییر مقطع تحصیلی، رغبت و انگیزه لازم برای شرکت در فعالیت‌های تحصیلی تحت تاثیر قرار گیرد. چنانچه پژوهشگرانی که به بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی با ورود به مقطع دبیرستان پرداخته‌اند، بیان داشته‌اند که بی‌علاقگی به مدرسه در سنین نوجوانی می‌تواند بر روی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه تاثیر منفی و معناداری بگذارد (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۳).

گویی تجربه دانش‌آموز از ارتباط خوبی که با معلم خویش برقرار می‌کند، به عنوان عاملی برای پیوند دادن وی با مدرسه عمل می‌نماید و علاوه بر سازگار شدن با مدرسه و دلبستگی به محیط آن، مانع بروز نتایج نامطلوب از جمله مشکلات رفتاری، تنفر و ترک مدرسه می‌گردد (موحدزاده و کریمی منجرموئی، ۱۳۹۸). بر این اساس، این احساس پیوند با مدرسه علاوه بر ایجاد محیطی سالم برای نوجوان در راستای کسب شخصیت مستقل و اجتماعی شدن، بازده‌های تحصیلی مثبتی دارد (امیدی‌کرکانی و عصاره، ۱۳۹۶) و می‌توان گفت یکی دیگر از عوامل تاثیرگذار بر درگیری تحصیلی، احساس پیوند با مدرسه[10] است که در ادبیات پژوهشی تحت عنوان احساس تعلق به مدرسه[11] تعریف می‌گردد که در طول دوران نوجوانی افراد، اهمیت بیشتری می‌یابد و فقدان آن در دانش‌آموزان باعث ایجاد مشکلات رفتاری، عاطفی و تحصیلی می‌گردد (مکیان و کلانترکوشه، ۱۳۹۴).

احساس تعلق به مدرسه به این معناست که دانش‌آموزان چه احساسی نسبت به مدرسه، همسالان، معلمان و کادر آموزشی دارند (مکیان و کلانترکوشه، ۱۳۹۴). از نگاه رویکرد اجتماعی، احساس تعلق به مدرسه برآیند عواملی از تعاملات اجتماعی است که در محیط مدرسه صورت می‌پذیرد. براساس این رویکرد، محیط مدرسه حاوی نشانه‌های مشترک اجتماعی است که انسان ها با درک محیط موردنظر خود به تعامل می‌رسند (حاجی‌آبادی، ۱۳۹۸).

---

1 Pianta
2 Self-determination Theory
3 Autonomy, Relatedness, & Competence
4 Ryan & Deci
5 Collie
6 Early adolescence
7 Shi & Ettekal
8 Zee
9 Emerging adolescence
10Sense of connectedness with school
11School Belonging

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمان نقش مهمی در جهت افزایش تعلق به مدرسه دانش‌آموزان ایفا می‌کنند و با خلق فرصت‌هایی به منظور کمک به دانش‌آموزان برای تجربه احساس تعلق بیشتر به مدرسه، وظیفه مهمی را عهده‌دار هستند (ایتو[1]، ۲۰۱۱). دیگر پژوهش‌های انجام گرفته در ارتباط با ویژگی‌های بافتی از جمله رابطه معلم-دانش‌آموز، تاثیر برجسته آن را بر احساس تعلق به مدرسه نشان داده‌اند (کارگر حاجی‌آبادی، ۱۳۹۸و رشلی[2]، ۲۰۱۱).

از طرف دیگر ابعاد تعلق به مدرسه، مانند احساس مشارکت نسبت به مدرسه، احساس تعلق به همسالان به صورت معنی‌داری درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند (فاروقی و همکاران، ۱۳۹۹). یافته‌های پژوهش‌های دیگر نیز نشانگر آن است که احساس تعلق به مدرسه موجب افزایش درگیری تحصیلی می‌شود (ملتفت و همکاران، ۱۳۹۸؛ دهقان باغی، ۱۴۰۰؛ آسور[3]، ۲۰۱۲).

تاملات نظری در بررسی ادبیات موجود در زمینه نقش رابطه معلم-دانش‌آموز که در آن فرصت صحبت کردن از مشکلات به دانش‌آموز داده می‌شود و او معلم را پاسخگو می‌داند، و با درک گرمای عاطفی در رابطه با معلم به وی اعتماد دارد (مواری و زواک، ۲۰۱۱)، نشانگر آن است که روابط مثبت و گرم میان معلم و دانش آموز بر ابعاد گوناگون درگیری تحصیلی و همچنین احساس تعلق به مدرسه موثر است.

به نظر می‌رسد فرایندی که اثرگذاری رابطه معلم-دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی را نشان می‌دهد از مسیر احساس تعلق داشتن به مدرسه می‌گذرد، و اینکه تجربه‌های روزمره دانش‌آموزان در ارتباط با معلمشان در محیط تحصیلی بر حس دلبستگی ایشان به مدرسه تاثیر دارد و در ادامه بر روی مشارکت ایشان در فعالیت‌های تحصیلی تاثیر می‌گذارد، این معنای ضمنی را با خود به همراه دارد که احساس تعلق می‌تواند نقشی واسطه‌ای در رابطه معلم-دانش‌آموز و درگیری تحصیلی داشته باشد. موضوعی که به نظر می‌رسد اگرچه از اهمیت بالایی برخوردار است، در سنین مدرسه و به ویژه در دانش‌آموزانی که سال‌های اولیه نوجوانی را تجربه می‌کنند، نادیده گرفته شده است. بنابراین در این پژوهش، با توجه به مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین و باتوجه به اینکه تاکنون پژوهشی به آزمون مدل علی این سه متغیر نپرداخته است، کوشش شده است مدل مفهومی جدیدی ارائه گردد. بر این اساس هدف پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌گری احساس تعلق به مدرسه بین رابطه معلم دانش‌آموز و درگیری تحصیلی در میان دانش‌آموزان می‌باشد.

روش

این پژوهش از نوع همبستگی بود و با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی تحلیل گردید. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول مدارس مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل دادند. از میان آن‌ها ۳۶۰ نفر(۲۵۱دختر و ۱۰۹پسر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. به این ترتیب که از بین نواحی هفتگانه شهر مشهد، پنج مدرسه و در هریک از آن مدارس، سه کلاس به طور تصادفی، برگزیده شد و همه دانش‌آموزان آن کلاس‌ها در پژوهش شرکت داده شدند. تعداد افراد گروه نمونه برای آزمون مدل معادلات ساختاری، پنج برابر تعداد گویه‌های پرسشنامه‌های به کار رفته، در نظر گرفته شد (کلاین، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر ملاک ورود به پژوهش سن (۱۳ تا ۱۵ سال)، مقطع تحصیلی متوسطه اول(هفتم، هشتم، نهم) برای تکمیل پرسشنامه بود و ملاک خروج تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها بود. برای رعایت ملاحظات اخلاقی که به دانش‌آموزان اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی می‌ماند و فقط جهت انجام کار پژوهشی مورد بررسی قرار می‌گردد و رضایت آن‌ها به طور کامل در نظر گرفته شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری به وسیله نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه درگیری تحصیلی[4](RAEQ): این پرسشنامه توسط ریو (۲۰۱۳) تهیه شده و دارای ۱۷ گویه با چهار خرده مقیاس است. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۷ درجه ای می‌باشد. ریو (۲۰۱۳) روایی این پرسشنامه را از طریق تحلیل عاملی تاییدی بررسی کرد که نتایج آن نشان داد همه ماده‌ها بار عاملی معنی‌دار بالاتر از ۰/۴۴دارند و مدل برازش مطلوبی دارد. همچنین پایایی

1 Ito
2 Reschly
3 Assor
4 Reeve Academic Engagement Questionnaire

این پرسشنامه را از طریق ضریب همسانی درونی بدست آورده و ضرایب آلفا را برای درگیری رفتاری ۰/۹۴، شناختی ۰/۸۸، عاطفی ۰/۷۸ و عاملی ۰/۸۲ گزارش کرده است. در ایران شاخص‌های روان‌سنجی این پرسشنامه توسط رمضانی و خامسان (۱۳۹۶) بررسی شده است. در پژوهش آنها روایی سازه با روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تایید قرار گرفت و شاخص‌های برازش در حد قابل قبول ارزیابی شد (GFI= ۰/۹۵،RMSEA=۰/۰۶ ،$\chi 2/df$=۱/۸۹) و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ و برای خرده مقیاس‌های رفتاری، شناختی، عاطفی و عاملی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ کل پرسشنامه برابر با ۰/۹۳ به دست آمد.

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه[1](SSCS): این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ توسط بری[2] و همکاران به صوت جملات مثبت در ۲۷ سوال در مقیاس لیکرت (از کاملا موافقم تا کاملا مخالفم) طراحی شده است. پرسشنامه مذکور در سال ۲۰۰۵ نیز توسط بتی و پری مورد تجدیدنظر قرار گرفته است که به طور کلی دارای ۶ خرده مقیاس شامل احساس مشارکت نسبت به مدرسه، حمایت معلم، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت در اجتماع، ارتباط فرد با مدرسه و احساس تعلق به همسالان می‌باشد. جهت احراز روایی پرسشنامه، روایی همگرا با پرسشنامه انگیزش هرمنس[3] ضریب همبستگی ۰/۴۴ به دست آمده است که همبستگی مثبت و معنادار این دو مقیاس نشان دهنده روایی همگرایی آن است (مکیان و کلانترکوشه، ۱۳۹۴). روایی واگرای پرسشنامه با افت تحصیلی ۰/۵۷ و معنی دار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است (نادیروا و برگر، ۲۰۱۴). ضریب پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای مولفه‌های احساس تعلق به مدرسه ۰/۷۳، حمایت معلم ۰/۸۹، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه ۰/۷۵، مشارکت کردن در جامعه ۰/۸۴، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۶۹ و احساس تعلق به همسالان ۰/۷۸ گزارش شده است (بری و همکاران، ۲۰۰۵). در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ کل پرسشنامه برابر ۰/۷۵ به دست آمد.

پرسشنامه رابطه معلم-دانش‌آموز[4](IT-SR): این پرسشنامه خودگزارش‌دهی دانش‌آموز توسط موارى و زواک (۲۰۱۱) طراحی شده است و دارای خرده مقیاس‌های ارتباط[5] و اعتماد[6] می‌باشد. نمره‌گذاری آزمون بر اساس طیف چهارگزینه‌ای لیکرت (هرگز=۱، بعضی اوقات=۲، اغلب اوقات=۳، همیشه=۴) است. نمرات بالاتر نشان‌دنده کیفیت ارتباطی بهتر است. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس ارتباط و اعتماد به ترتیب برابر با ۰.۸۹، ۰.۸۴ و بدست آمد که نشان‌دهنده همسانی درونی خوب آن است و به منظور بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شده است (مورای و زواک، ۲۰۱۱). در پژوهش منصوری‌نژاد و همکاران (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و خرده مقیاس ارتباط و اعتماد به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۶۵ محاسبه شد و ضریب روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی نشان داد ماده‌های مربوط به خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه رابطه معلم-دانش‌آموز دارای بارهای عاملی قابل قبول، بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معناداری داشته‌اند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ محاسبه گردیده است.

یافته‌ها

اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش نشان داد که از نظر جنسیت ۲۹/۹ درصد اعضای نمونه را پسران و ۷۰/۱ درصد را دختران تشکیل می‌دهند و میانگین سنی ایشان برابر با ۱۴/۱۱±۰/۴۸می‌باشد . همچنین، ۳۶/۳ درصد از اعضای نمونه پایه هفتم(۱۳۰ نفر)، ۱۷ درصد پایه هشتم(۶۱ نفر) و ۴۶/۶ درصد پایه نهم(۱۶۷ نفر) تحصیلی هستند. به‌علاوه، ۰/۳ درصد از اعضای نمونه معدل کمتر از ۱۲، ۴/۵ درصد معدلی بین ۱۲ تا ۱۴، ۱۳/۱ درصد معدلی بین ۱۴ تا ۱۶، ۲۳/۵ درصد معدلی بین ۱۶ تا ۱۸ و ۵۸/۷ درصد معدلی بین ۱۸ تا ۲۰ دارند. در نهایت، ۴۴/۱ درصد پدران(۱۵۸نفر) و ۳۹/۴ درصد مادران(۱۳۹نفر) مدرک مدرک سیکل و پایین‌تر، ۳۵/۸ درصد پدران(۱۲۸ نفر) و ۴۱/۶ درصد مادران(۱۴۹ نفر) مدرک دیپلم، ۴/۷ درصد (۱۷ نفر)پدران و ۵/۳ درصد مادران(۱۹نفر) مدرک فوق دیپلم،

1 Student sense of Connectedness with school
2 Brew
3 Hermanns
4 Inventory of Teacher Student Relationship
5 Relationship
6 Trust

۱۱/۷ درصد پدران(۴۲ نفر) و ۱۰/۹ مادران(۳۹ نفر) مدرک لیسانس و ۳/۶ درصد پدران(۳۹ نفر) و ۲/۸ مادران(۱۰) مدرک فوق‌لیسانس و بالاتر دارند. برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱.رابطه معلم-دانش‌آموز	۱											
۲.اعتماد معلم-دانش‌آموز	۰/۷۷	۱										
۳.مشارکت در مدرسه	۰/۵۸	۰/۵۰*	۱									
۴.ارتباط فرد با جامعه	۰/۵۳*	۰/۶۰*	۰/۵۳*	۱								
۵.مشارکت در جامعه	۰/۵۰*	۰/۵۴*	۰/۷۲*	۰/۵۳*	۱							
۶.احترام و عدالت	۰/۶۳*	۰/۷۱*	۰/۵۷*	۰/۶۱*	۰/۶۰*	۱						
۷.حمایت معلم	۰/۷۷*	۰/۶۵*	۰/۵۶*	۰/۶۳*	۰/۵۳*	۰/۷۲*	۱					
۸.تعلق به همسالان	۰/۵۸*	۰/۶۳*	۰/۵۹*	۰/۷۵*	۰/۶۱*	۰/۶۰*	۰/۶۳*	۱				
۹.درگیری شناختی	۰/۴۱*	۰/۳۸*	۰/۵۷*	۰/۵۱*	۰/۵۷*	۰/۴۳*	۰/۵۳*	۰/۵۱*	۱			
۱۰.درگیری رفتاری	۰/۴۳*	۰/۴۴*	۰/۵۸*	۰/۵۵*	۰/۵۲*	۰/۴۷*	۰/۵۶*	۰/۵۵*	۰/۷۲*	۱		
۱۱.درگیری هیجانی	۰/۴۶*	۰/۴۹*	۰/۵۵*	۰/۶۰*	۰/۵۲*	۰/۴۷*	۰/۶۰*	۰/۶۰*	۰/۶۶*	۰/۶۶*	۱	
۱۲.درگیری عاملی	۰/۴۹*	۰/۴۶*	۰/۵۸*	۰/۵۴*	۰/۶۲*	۰/۴۶*	۰/۵۳*	۰/۶۲*	۰/۶۰*	۰/۶۰*	۰/۵۵*	۱
میانگین	۱۹/۴۱	۱۴/۸۴	۹/۹۷	۶/۶۹	۹/۰۶	۹/۴۳	۹/۸۰	۹/۴۳	۴۵/۳	۲۹/۵۸	۲۳/۳۷	۲۶/۶۴
انحراف معیار	۱۹	۱۵	۱۰	۷	۹	۱۰	۱۰	۱۰	۴۶	۳۰	۲۴	۲۷
کجی	۰/۲۳	-۰/۴۱	-۰/۵۲	-۱/۱۵	-۰/۲۶	-۰/۴۵	-۰/۲۶	-۰/۷۸	-۰/۲۷	-۰/۲۸	-۰/۶۴	-۰/۴۵
کشیدگی	-۰/۹۳	-۰/۳۳	-۰/۵۵	۱/۱۲	-۰/۵۷	-۰/۴۸	-۰/۸۷	۰/۳۰	-۰/۳۶	-۰/۸۱	۰/۱۱	۰/۳۴

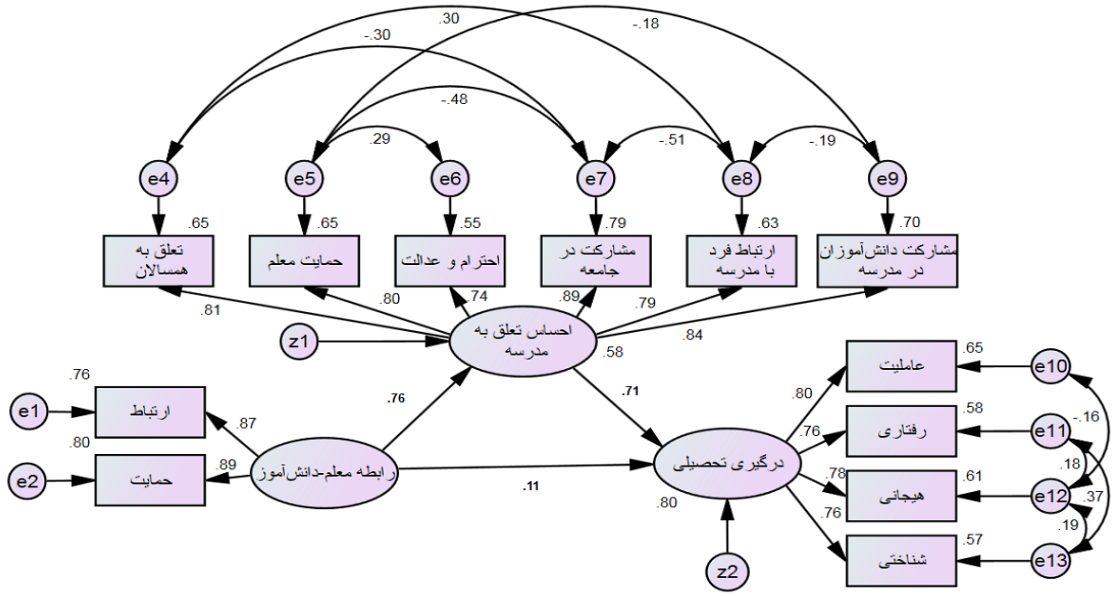
* P ‹ ۰/۰۵

مطابق با جدول ۱ بین رابطه معلم-دانش‌آموز، احساس تعلق به مدرسه و درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. پیش از بررسی مدل پژوهش به بررسی رعایت پیش‌فرض‌ها پرداخته شد. شاخص‌های مربوط به کجی و کشیدگی در محدوده ۲- تا ۲+ قرار داشتند و توزیع داده‌ها برای متغیرهای پژوهش نرمال بود. آزمون کولکوگروف اسیمرنوف نیز نشان داد که توزیع از منحنی نرمال پیروی می‌کند. پیش‌فرض همگنی رگرسیون نیز برقرار بود و عدم هم‌خطی چندگانه نیز با شاخص عامل تورم واریانس[1] و آماره تحمل[2] بررسی شد که نتایج نشان داد مقدار عامل تورم واریانس بدست آمده برای متغیرها، ۱/۴۲ بوده و ارزش‌های تحمل بالای ۰/۰۱ بدست آمد، که بدین ترتیب پیش‌فرض عدم هم‌خطی چندگانه نیز برقرار می‌باشد.

برای بررسی اثرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای رابطه معلم-دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی با میانجی‌گری احساس تعلق به مدرسه از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری روش تحلیل مسیر استفاده شده است که در شکل ۱ گزارش شده است.

1 Variance Inflation Factor(VIF)

2 tolerance



شکل ۱. مدل آزمون‌شده رابطه ساختاری بین رابطه معلم-دانش‌آموز و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری احساس تعلق به مدرسه

مطابق با شکل ۱ می‌توان گفت که رابطه معلم-دانش‌آموز (P>۰/۰۱ ، β =۰/۱۱) و احساس تعلق به مدرسه (P<۰/۰۱، β =۰/۷۱) به صورت مثبت و مستقیم می‌باشد که از این میان رابطه میان متغیر احساس تعلق به مدرسه و درگیری تحصیلی معنی‌دار شده است، یعنی با افزایش این متغیر، درگیری تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. رابطه معلم-دانش‌آموز (P<۰/۰۱، β =۰/۷۶) به صورت مثبت بر احساس تعلق به مدرسه معنی‌دار است یعنی با افزایش این متغیر، احساس تعلق به مدرسه نیز افزایش می‌یابد.

در جدول ۲ مقادیر مربوط به ضرایب مسیر و مقدار آماره آزمون بین متغیرهای پژوهش جهت بررسی وجود یا عدم روابط مستقیم بین متغیرهای پژوهش ارائه گردیده است.

جدول ۲- مسیر مستقیم متغیرهای تحقیق

متغیرها	ضرایب مسیر	آماره آزمون	خطای استاندارد	معنی‌داری
رابطه معلم-دانش‌آموز ← درگیری تحصیلی	۰/۱۱	۰/۹۸۷	۰/۰۶۴	۰/۱۲
رابطه معلم-دانش‌آموز ← احساس تعلق به مدرسه	۰/۷۶	۱۴/۲۷۵	۰/۰۱۴	۰/۰۴۷
احساس تعلق به مدرسه ← درگیری تحصیلی	۰/۷۱	۱۲/۱۲۸	۰/۲۸۳	۰/۰۴۵

با توجه به جدول ۲ اثر مستقیم متغیر رابطه معلم-دانش‌آموز بر احساس تعلق به مدرسه و اثر مستقیم احساس تعلق به مدرسه بر درگیری تحصیلی مثبت و معنی‌داراست؛ همچنین رابطه معلم-دانش‌آموز اثر مستقیم و مثبت معنی‌دار بر احساس تعلق به مدرسه دارد.

جهت بررسی اثر غیرمستقیم رابطه معلم-دانش‌آموز با واسطه‌گری احساس تعلق به مدرسه بر درگیری تحصیلی از آزمون بوت‌استراپ (با فاصله اطمینان ۹۵ درصد)، استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۳ ارائه گردیده است.

جدول۳- نتایج تحلیل اثرات غیرمستقیم رابطه معلم-دانش‌آموز با واسطه‌گری احساس تعلق به مدرسه بر درگیری تحصیلی نوجوانان

فرضیه پژوهش	فاصله اطمینان ۹۵ بوت‌استرپ		ضریب مسیر استاندارد	آماره آزمون	نتیجه آزمون
	کران پایین	کران بالا			
رابطه معلم-دانش‌آموز ← احساس تعلق به مدرسه← درگیری تحصیلی	۰/۵۹۸	۰/۸۳۳	۰/۴۹	۱۱/۹۳	تایید

نتایج تحلیل مدل اندازه‌گیری مربوط به متغیرهای مکنون، نشان‌دهنده معرف بودن همه‌ی شاخص‌ها برای متغیرهای مکنون مربوطه است. از بین دو شاخص ارتباط و اعتماد بیشترین تاثیرپذیری رابطه معلم-دانش‌آموز، از اعتماد ناشی می‌شود. در مورد متغیر مکنون احساس تعلق به مدرسه، احساس مشارکت در جامعه، وزن بیشتری را در تعریف این متغیر مکنون دارد و به عبارت دیگر قوی‌ترین شاخص آن است. در نهایت، بیشترین تاثیرپذیری درگیری تحصیلی، از درگیری عاملی ناشی می‌شود. نتایج تحلیل مدل ساختاری، یعنی اثر مستقیم متغیرهای مکنون موجود در مدل و برآورد اثر غیرمستقیم، با استفاده از بوت‌استراپ (با فاصله اطمینان ۹۵ درصد)، حاکی از آن است که رابطه معلم-دانش‌آموز، به واسطه احساس تعلق به مدرسه، اثری غیرمستقیم و معنی‌دار بر درگیری تحصیلی دارد (β =۰/۴۹ ، P<۰/۰۱). احساس تعلق به مدرسه نیز اثری مثبت و معنی‌دار بر درگیری تحصیلی دارد(β =۰/۷۱ ، P<۰/۰۱). اما اثر مستقیم رابطه معلم-دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی معنادار نیست. در مجموع، با توجه به نتایج تحلیل‌ها می‌توان گفت که احساس تعلق به مدرسه نقش واسطه‌ای در میان رابطه معلم-دانش‌آموز و درگیری تحصیلی ایفا می‌کند، و این مدل توانسته است با دو متغیر رابطه معلم داتش‌آموز و احساس تعلق به مدرسه ۵۳ درصد از واریانس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین نماید.

تعدادی آزمون جهت بررسی برازش داده‌ها با مدل و تعیین اینکه مدل تا چه اندازه روابط مشاهده شده بین متغیرهای قابل اندازه‌گیری را توصیف می‌کند، به کار می‌رود. جدول ۴ انواع شاخص‌های برازش و معنی‌داری مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۴- شاخص‌های برازندگی مدل تحقیق

نام شاخص	مقدار	بازه قابل قبول	نتیجه
کای اسکوئر به درجه آزادی	۲/۱۷۱	کمتر از ۳	قابل قبول
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد[1]	۰/۰۶	خوب: کمتر از ۰/۰۸ متوسط: ۰/۰۸ تا ۰/۱	خوب
شاخص برازش تطبیقی[2]	۰/۹۵۵	بیشتر از ۰/۹۰	قابل قبول
شاخص برازش هنجارشده[3]	۰/۹۴۲	بیشتر از ۰/۹۰	قابل قبول
شاخص نیکوئی برازش[4]	۰/۹۲۰	بیشتر از ۰/۸۰	قابل قبول

یکی از شاخص‌های مقتصد از تقسیم خی‌دو بر درجه آزادی بدست می‌آید که می‌بایست مقداری کمتر از ۳ باشد و همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود این مقدار برابر با ۲/۱۷۱ می‌باشد. شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد نیز ۰/۰۶ می‌باشد که در محدوده مناسب قرار دارد و نشان‌دهنده برازش خوب مدل است. شاخص برازش تطبیقی و شاخص برازش هنجار شده می‌بایست از ۰/۹۰ بیشتر باشد که هردو مورد که در جدول ۴ گزارش شده است، نشان از برازندگی مدل دارد و شاخص نیکوئی برازش باید می‌بایست بالاتر از ۰/۸۰ باشد که این میزان در جدول ۴، ذکر شده و با توجه به نتایج بدست آمده می‌توان گفت که مدل تحقیق از نظر شاخص‌های معنی‌داری و برازش مدل مورد تایید می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تعیین نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه در ارتباط بین رابطه معلم-دانش‌آموز و درگیری تحصیلی بود. یافته‌های پژوهش بیانگر تأیید فرضیه‌های پژوهش مبنی بر تأثیر غیرمستقیم رابطه معلم-دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و نقش واسطه ای احساس تعلق به مدرسه در این رابطه بود. به عبارت دیگر، متغیر احساس تعلق به مدرسه توانسته است بین رابطه معلم-دانش‌آموز با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای ایفا کند.

1 Root Mean Square Error of Approximation
2 Comparative Fit Index
3 Normed Fit Index
4 Goodness of fit index

یافته اول پژوهش حاکی از تاثیر مثبت و معنادار رابطه معلم-دانش‌آموز بر احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان بود. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی مانند کارگر حاجی‌آبادی (۱۳۹۸) و رشلی و همکاران، ۲۰۱۱) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته باید گفت که روابط مثبت و گرم میان معلم و دانش آموز نظیر اینکه دانش‌آموزان احساس کنند که می‌توانند از نگرانی‌های خویش با معلم صحبت کنند، و همان‌گونه که هستند مورد پذیرش وی قرار گیرند و همچنین در مواقع نیاز بتوانند روی معلم‌شان حساب باز کنند، بر این احساس که ایشان قسمتی از مدرسه هستند و توانایی موفقیت در فعالیت‌های مدرسه را دارند، موثر است.

وقتی دانش‌آموز از طرف معلم خود حمایت شود، می‌تواند به مسائل چالش‌برانگیز به صورت مشکلاتی که باید بر آنها غلبه کرد، بنگرند. علاقهٔ عمیق‌تری به فعالیت‌هایی که در آن‌ها مشارکت دارد، نشان دهد و تعهد بیشتری نسبت به علائق و فعالیت‌هایشان حس کند (الرشیدی[1]، ۲۰۱۶). همچنین معلمان با خلق فرصت‌هایی به منظور کمک به دانش‌آموزان برای تجربه احساس تعلق بیشتر به مدرسه، هم کلاسی‌ها و دیگر معلمان نقش مهمی در جهت افزایش تعلق به مدرسه دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (ایتو، ۲۰۱۱). بنابراین برقراری رابطه‌ای مبتنی بر احترام و اعتماد با معلم می‌تواند دانش‌آموز را به سمتی که بتواند در مدرسه احساس راحتی کرده و عقاید، افکار و عواطف خویش را آزادانه بیان کند، سوق دهد. درک و دریافت این نکته که معلم با دانش‌آموزان خوش‌رفتار است و میان ایشان عادلانه رفتار می‌کند و به هنگام بروز مشکل، به ایشان گوش می‌دهد تا مشکلات‌شان را شرح دهند، باعث خلق فرصت‌هایی برای علاقه‌مندی و مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه خواهد شد.

یافته دوم پژوهش نشان داد که در مدل واسطه‌ای، اثر مستقیم رابطه معلم-دانش‌آموز بر درگیری تحصیلی معنادار نبود، با اکتفا به نتایج ضریب همبستگی پیرسون در زمینه رابطه بین دو متغیر رابطه معلم-دانش‌آموز و درگیری تحصیلی، نتیجه حاضر با دیدگاه‌ها و پژوهش‌های شای و اتکال (۲۰۲۱)؛ زی و همکاران (۲۰۲۱)؛ لاری و همکاران (۱۳۹۹)؛ حجازی و عباسی(۱۴۰۰) و همسو است. در واقع اینطور به نظر می‌رسد که دیدگاه دانش‌آموز مبنی بر اینکه معلم، وی را فردی می‌داند که همان‌گونه که هست قابل توجه و احترام است باعث می‌شود به گفته‌های معلم با علاقه و دقت بیشتری گوش فرا دهد و معلم را در جریان علاقه‌مندی‌های خود قرار دهد و برای بهتر شدن روند یادگیری خود در کلاس نظراتی را پیشنهاد دهد، چراکه می‌داند معلم او را تشویق می‌کند تا درباره مشکلاتش صحبت کرده و و در صورت لزوم به او کمک می‌کند. گویی تداوم این ارتباط در راستای ارضای یکی از سه نیاز بنیادین دانش‌آموزان یعنی ارتباط با افراد مهم زندگی، که در بافت مدرسه شامل معلمین می‌گردد، موقعیتی را ایجاد می‌کند تا دانش‌آموز در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت بیشتری به عمل آورد تا به ارتباطتش تداوم و کیفیت بخشد و بدین ترتیب احساست مثبتی همچون سرزندگی تحصیلی را تجربه نماید (حجازی و عباسی، ۱۴۰۰).

یافته سوم پژوهش حاضر حاکی از آن است که احساس تعلق به مدرسه، بر درگیری تحصیلی به‌صورت مثبت و مستقیم تاثیر معنی‌دار دارد. این یافته با یافته‌های پژوهش فاروقی و همکاران (۱۳۹۹)، ملتفت و همکاران (۱۳۹۸)، دهقان باغی (۱۴۰۰)، آسور (۲۰۱۲) همسو است. احساس تعلق و وابستگی، رفتار پر انرژی مثل تلاش، استقامت و مشارکت را راه‌اندازی می‌کند و باعث ایجاد حس مثبت مانند علاقه، شور و شوق و کاهش اضطراب و خستگی می‌شود (فرر[2] و اسکینر،۲۰۰۳). بنابراین احساس تعلق بیشتر به مدرسه منجر به درگیری تحصیلی فرد می‌شود به گونه‌ای که مطابق با نظر ریو (۲۰۱۲)، دانش‌آموز در زمینهٔ فعالیت‌های تحصیلی تلاش بیشتری کند، درخواست کمک کند، پشتکار بیشتری نشان دهد (درگیری رفتاری)، نسبت به همسالان، معلمان و عوامل مدرسه واکنش های مثبت نشان دهد و درس و فعالیت‌های تحصیلی را با ارزش تلقی کند (درگیری عاطفی)، تمرکز بیشتری بر موضوعات درسی داشته باشد، از راهبردهای متنوع یادگیری برای درک بیشتر مطالب درسی بهره گیرد، از راهبردهای شناختی و فراشناختی به نحو مؤثرتری استفاده کند (درگیری شناختی)، و مهم‌تر از همه از طریق سؤال، ارائه پیشنهاد و بیان نیاز و علاقهٔ خویش نقش فعالانه و سازنده‌ای در جریان آموزش ایفا کند (درگیری عاملی). بر این اساس دانش‌آموزی که مدرسه را دوست دارد و احساس خوبی از انجام مشارکت کلاسی و فعالیت‌های فوق برنامه دارد، وقت و تلاش زیادی برای یادگیری صرف می‌کند و برای اینکه چیز جدیدی را که مشغول یادگیری آن است مخصوص خود بکند، به دقت گوش می‌دهد تا مطلب جدید را به تجربه‌های پیشین خود و دانسته‌های قبلی‌اش مرتبط سازد.

یافته پایانی پژوهش نشان داد که احساس تعلق به مدرسه نقش واسطه‌ای در رابطه‌ی معلم-دانش‌آموز با درگیری تحصیلی ایفا می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های شای و اتکال (۲۰۲۱)، زی و همکاران (۲۰۲۱)، حجازی و عباسی (۱۴۰۰)، لاری و همکاران (۱۳۹۹)

1 Alrashidi
2 Furrer

همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تعامل معلم-دانش‌آموز یک زمینهٔ حمایتی برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا آن‌ها به کلاس و تحصیل علاقه‌مند شوند و خود را درگیر فعالیت‌های کلاسی احساس کنند (وانگ و اکلز، ۲۰۱۳). این حمایت و رابطه صمیمی با معلمان در آن‌ها نگرش تحصیلی مثبت شکل می‌دهد که خود رضایت از مدرسه را به دنبال دارد (کلم و کانل، ۲۰۰۴)، و به موجب آن دانش‌آموز احساس اطمینان و تعلق نسبت به کلاس و مدرسه خواهد داشت. احساس تعلق به مدرسه، دانش‌آموزان را در یک جریان انگیزشی مثبت درگیر می‌کند به طوریکه آن‌ها انگیزه بالاتری برای مشارکت در فعالیت‌های مدرسه دارند بنابراین فرصت یادگیری و تجارب موفقیت بالاتری دارند، از طرف دیگر عملکرد بهتر در مدرسه حمایت بیشتر از سوی معلمان را ایجاد می‌کند که در نتیجه تعلق به مدرسه را افزایش می‌دهد و موجب می‌شود دانش آموزان تلاش بیشتری برای کسب موفقیت و رضایت معلمان داشته باشند.

دانش‌آموزانی که احساس تعلق به مدرسه دارند احساس مراقبت، دوست‌داشتنی بودن، عزت‌نفس و ارزشمند بودن می‌کنند و احساس می‌کنند که بخشی از یک شبکه ارتباطی بزرگ هستند، این شبکه ارتباطی نقش حمایتگرانه و حفظ دانش‌آموزان در مقابل استرس و آسیب‌ها را دارد (فاروقی و همکاران، ۱۳۹۹). شرایط ایجادشده، جو مثبتی در کلاس ایجاد می‌کند که حس تعلق، لذت، اشتیاق و احترام برای دانش‌آموزان به دنبال دارد. بنابراین، چنین کلاسی پیش‌بینی کنندهٔ مهمی برای درگیری تحصیلی است (ریز و همکاران، ۲۰۱۲). به این ترتیب، دانش‌آموزان دلگرم می‌شوند تا نقش مؤثرتری در اجرای تکالیف برعهده گیرند. این فرایند ارزش‌گذاری تحصیلی موجب می‌شود دانش‌آموز تلاش و پشتکار بیشتر (درگیری رفتاری)، اشتیاق و لذت بیشتر (درگیری عاطفی)، توجه و تمرکز بیشتر (درگیری شناختی) و مهمتر از همه با پرسش، و ارائهٔ پیشنهاد و بیان علائق نقش سازنده‌ای (درگیری عاملی) در جریان فعالیت‌های تحصیلی داشته باشد (اسکینر و پیتزر، ۲۰۱۲؛ ریو، ۲۰۱۲)

از طرفی ادراک دانش‌آموز از میزان همراهی افراد مؤثر در زندگی‌اش، شکل‌دهنده باور او درباره خود و قابلیت‌هایش، نحوه مواجهه با مشکلات، نگاه مثبت به آینده و اهدافش است. هرچه فرد در محیط حامی و دلگرم‌کننده فعالیت نماید، نحوه نگرش و نگاه او نسبت به خود به سمت ارزیابی‌های مثبت می‌رود (حسن‌نیا و سبزی، ۱۳۹۹). داشتن روابط صحیح و رضایت‌بخش با معلمان، به تدریج در دانش‌آموزان نسبت به معلم، همکلاسی‌ها، کارکنان مدرسه و محیط آن و حتی فعالیت‌های انجام شده و روزانه در آن، احساس تعلق به‌وجود می‌آورد. بنابراین دانش‌آموزان با مثبت‌نگری و امیدواری نسبت به نتایج تحصیلی و فعالیت‌های خود، جهت‌گیری نسبت به آینده‌ای روشن و تلاش برای موفقیت و رسیدن به اهداف در آینده، موجب درگیری بیشتر در زمینه تحصیلی می‌شود (فتاحی و همکاران، ۱۴۰۰).

به طور کلی اینطور می‌توان گفت احساس تعلق به مدرسه تحت تاثیر عوامل بافتی چون ارتباط معلم با دانش‌آموزان قرار دارد و می‌تواند درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کند. اهمیت این یافته در بافت‌های آموزشی دوچندان می‌گردد. چراکه معلمان به کلیدی بودن نقش خود در ایجاد ساختاری حمایتی در کلاس که مبتنی بر احترام بوده و دانش‌آموزان را به سمت درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی سوق می‌دهد، پی خواهند برد.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به چند نکته اشاره نمود. نخست آنکه، به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش، در استنباط علی باید احتیاط نمود. دوم، نظر به اینکه رابطه معلم-دانش‌آموز، احساس تعلق به مدرسه و درگیری تحصیلی، بخشی از فرایندهای پیچیده‌ای است که به طور کامل در پژوهش جاری طراحی نشده است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به دیگر عوامل پیشایند از جمله به فرهنگ مدرسه و تأثیر همسالان نیز پرداخته شود. همچنین، مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه بودند و در تعمیم نتایج به مقاطع بالاتر و پایین‌تر این نکته باید مدنظر قرار گیرد. در این مطالعه از ابزارهای خودگزارشی استفاده شده است، این ابزارها دارای محدودیت‌های متعددی هستند. لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نقش متغیرهای مورد بررسی در پژوهش حاضر بر تمامی مقاطع و با ابزارهای دیگری مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

امیدی کرکانی، م و عصاره، ع. (۱۳۹۶). مدل‌یابی تاثیر سبک‌های هویت بر احساس تعلق به مدرسه با میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش*، ۱۴، ۴، ۱۱۹-۱۳۶. 20.1001.1.26766728.1396.14.4.6.3

پینتریچ، پ.، و شانک، د. (۲۰۰۲). *انگیزش در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها*. ترجمه: مهرناز شهر آرای. نشر علم، تهران.

حجازی، ا.، و عباسی، ف. (۱۴۰۰). اثر ادراک از روابط والدینی، رابطه معلم- دانش آموز و بهترین اهداف شخصی بر سرزندگی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۱۵، ۲، ۱-۲۷.* 20.1001.1.20084331.1400.15.2.1.8.

دهقان باغی، م. (۱۴۰۰). نقش اشتیاق معلم و احساس تعلق دانش آموزان در ابعاد درگیری تحصیلی، جهت گیری هدف یادگیری و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر و دختر پایه ششم ابتدایی شهر یزد (پایان‌نامه کارشناسی ارشد) پردیس علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه یزد.

رفیع‌زاده اردبیلی، گ. (۱۴۰۰). بررسی رابطه درگیری تحصیلی و کمال‌گرایی مثبت با میانجی‌گری باورهای معرفت‌شناختی (پایان نامه کارشناسی ارشد) دانشگاه فردوسی مشهد.

فاروقی، پ.، پورشالچی، ح.، اسمخانی اکبری نژاد، ه. (۱۳۹۹). نقش احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *رفاه اجتماعی*، ۲۰، ۷۸، ۱۸۱-۲۰۰. 20.1001.1.17358191.1399.20.78.10.0

فتاحی، ا.، جدیدی، ه.، احمدیان، ح.، مرادی، ا. (۱۴۰۰). اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۳)، ۸۴-۶۳. 10.22111/jeps.2021.6485

قدم پور، ع.، میرزایی‌فر، د.، سبزیان، س. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش آموزان پسر و دختر سال اول دبیرستان های شهر اصفهان (پیش‌بینی افت تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی). *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۰، ۳۴، ۲۳۳-۲۴۷.

کارگر حاجی آبادی، ا. (۱۳۹۸). بررسی رابطه سخت کوشی روانشناختی و حمایت اجتماعی با احساس تعلق به مدرسه در بین دانش آموزان دوره اول متوسطه شهرستان یزد (پایان‌نامه کارشناسی ارشد) گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردکان.

لاری، ن.، حجازی، ا.، جوکار، ب.، اژه‌ای، ج. (۱۳۹۹). تحلیل پدیدارشناسی ادراک دانش‌آموزان از ویژگی‌ها و کنش‌های موثر معلم در رابطه معلم دانش آموز. *مجله روانشناسی*، ۲۴، ۱، ۳-۲۲.

مکیان، ر.، و کلانترکوشه، س. م. (۱۳۹۴). ویژگی های روان سنجی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در میان دانش آموزان شهر تهران. *نشریهٔ اندازه‌گیری تربیتی، ۶ ، ۲۰*، ۱۱۹-۱۳۸.

محمدی باغملایی، ح.، و یوسفی، ف. (۱۳۹۷). رابطهٔ ساختاری تعامل معلم-دانش‌آموز، درگیری تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰، ۲، ۷۵-۹۹. 10.22099/jsli.2019.29377.2545

ملتفت، ق.، تقوایی نیا، ع.، ایول، ا. (۱۳۹۸). بررسی رابطه ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی به واسطه انگیزش تحصیلی. *مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)*، ۱۱، ۲، ۱۱۵-۱۳۴. 10.22099/jsli.2020.5569

موحدزاده، ب.، کریمی منجرموئی، ف. (۱۳۹۸). نقش میانجیگری ویژگی های شخصیتی در رابطه بین ارتباط معلم- دانش آموز و تعلق به مدرسه، سومین همایش ملی روانشناسی، تعلیم و تربیت و سبک زندگی، قزوین.

Alrashidi, O., Phan, H. P., Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52. 10.5539/ies.v9n12p41

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44(5), 427-445. 10.1016/j.jsp.2006.04.002

Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: *Educational practices supporting students' need for autonomy*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (Eds.), handbook of research on student engagement. Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018- 7_20

Brew, C., Beatty, B., Watt, A. (2005). Measuring students' sense of connectedness with school. *Paper presented at the Australian ssociation for Research in Education Annual Conference*. Melbourne. 10.18260/1-2--267

Christenson, S. L., Reschly, A. L., Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation*. Oxford University Press. 10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006

Eccles, J.S., Wigfield, A. Schiefele, U. (1998). *Motivation*. In: Eisenberg, N. (Ed), Handbook of child psychology. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0315

Furrer, C., Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in childrens academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. 10.1037/0022-0663.95.1.148

Ito, A. (2011). Enhancing School Connectedness in Japan: The Role of Homeroom Teachers in Establishing a Positive Classroom Climate. *Asian Journal of Counselling*, 32(3), 12-13. 10.22371/05.2001.005

Klem, A. M., Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(1), 262-273. 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x

Kline, R. B. (2011). *Principle and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press. 10.1080/10705511.2012.687667

Lam, S. F., Jimerson, S., Shin. H., Cefai, C., Veiga, F. H., Christou, C. H., Chroni, P. F., Kikas, E., Wong, B. P. H., Culescu, E. S., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H., Tsch, J. Z. (2016). Cultural universality

and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *Journal of Educational Psychology*, 86, 137–153. https://doi.org/10.1111/bjep.12079

Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119–137. https://doi.org/10.1080/10573560308223

Mameli, C., Passini, S. (2019). Development and validation of an enlarged version of the student agentic engagement scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(4), 450-463. 10.1177/0734282918757849

Murray, Ch., Zvoch, K. (2011a). The Inventory of Teacher-Student Relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *Journal of Early Adolescence*, 31(4), 493–525. https://doi.org/10.1177/0272431610366250

Murray, Ch., Zvoch, K. (2011b). Teacher-Student Relationships Among Behaviorally At-Risk African American Youth Low-Income Backgrounds: Student & Teacher Perceptions, and Socioemotional Adjustment Correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41– 5.https://doi.org/10.1177/1063426609353607

Nadirova A, Burger JM. (2014). Assessing student orientation to school to address low achievement and dropping out. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(2) ,300-321. https://doi.org/10.11575/ajer.v60i2.55821

Pianta, R. C, Hamre, B., Stuhlman, M. (2003). *Relationships between teachers and children*. In W. M.Reynolds & G. E. Miller (Eds.), Comprehensive handbook of psychology, 7, 199–234. New York,NY:Wiley.
https://doi.org/10.1002/0471264385.wei071

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal*, 106(3),225-236. 10.1086/501484

Reeve, J., Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Reeve, J., Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451

Reschly, A. L. Huebner, E.S. Appleton, J. J. Antaramian, S. (2011). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419 – 431. https://doi.org/10.1002/pits.20306

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. Advanced Online Publication, 104(3), 700-712. https://doi.org/10.1037/a0027268

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Skinner, E. A., Kinderman, T. A., Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525. https://doi.org 10.1177/0013164408323233

Skinner, E. A., Pitzer, J. (2012). *Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience*. In S. Christenson, A. Reschly, C. Wylie (Eds.), The handbook of research on student engagement. New York: Springer science. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Shi, Q., Ettekal, I. (2021). Co-occurring trajectories of internalizing and externalizing problems from grades 1 to 12: Longitudinal associations with teacher-child relationship quality and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 808–829. https://doi.org/10.1037/edu0000525

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. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002

Zee, M., Rudasill, K. M., Bosman, R. J. (2021). A cross-lagged study of students' motivation, academic achievement, and relationships with teachers from kindergarten to 6th grade. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1208–1226. https://doi.org/10.1037/edu0000574