

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال یازدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۴، پائیز و زمستان ۱۳۹۵
ص ۸۷-۱۰۶ تاریخ دریافت: ۹۴/۱۰/۲ تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۲۶

تحلیل چند سطحی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مقطع متوسطه مناطق کمتر توسعه‌یافته شهرستان مبارکه)

رضا همّتی*، استادیار گروه علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
rhemati@gmail.com

مسعود غفاری، دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی، دانشگاه کاشان، اصفهان، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی در سه سطح فردی-شخصیتی، خانواده و مدرسه به صورت پیمایشی و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای روی ۲۵۰ دانش‌آموز، ۱۹۲ دختر و ۵۸ پسر در مقطع متوسطه مناطق کمتر توسعه‌یافته در شهرستان مبارکه انجام شده است. نتایج حاصل از رگرسیون سلسله‌مراتبی (HLM) نشان می‌دهد که متغیرهای سطح فردی (عزت نفس و انگیزش تحصیلی) و سطح خانواده (سرمایه اجتماعی خانواده) تأثیر معناداری بر تاب‌آوری تحصیلی دارند. همچنین برخلاف ارتباط متغیرهای سطح مدرسه با تاب‌آوری تحصیلی با ورود متغیرهای سطوح دیگر در مدل نهایی، این تأثیر غیرمعنادار می‌شود. در نهایت بر اساس یافته‌های مذکور، پیشنهادهایی برای بهبود تاب‌آوری تحصیلی ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: تاب‌آوری تحصیلی، عوامل خانوادگی، عوامل مدرسه‌ای، عوامل شخصیتی، دانش‌آموزان مناطق کمتر توسعه‌یافته، مقطع متوسطه تحصیلی.

* نویسنده مسؤول

Multilevel Analysis of Effective Factor on Academic Resilience Among High School Students of Underdeveloped Regions of Mobarakeh

R. Hemmati, Assistant Professor of Social Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Isfahan, Isfahan, Iran
rhemati@gmail.com

M. Ghaffari, Ph.D. Student in sociology, University of Kashan, Isfahan, Iran

Abstract

A This study aimed to determine the factors influencing resilience at individual, family and school level and surveyed on 250 female (n=192) and male students (n=58) of less developed regions in the Mobarekeh. Hierarchical liner regression (HLM) showed that individual (self-esteem and academic motivation) and the family-level variables (family social capital) have significant relationship with academic resilience and despite the school level variables associated with resilience in the second model, with the entrance of other variables in the final model, the relationship becomes insignificant. Finally, some suggestions provided for improving resilience in these areas.

Keywords: Academic resilience, educational factors, family factors, school factors, personality factors, students of developed regions.

مقدمه

دانش‌آموزان، ظرفیت‌های مهمی دارند که شکوفاسازی آنها شرط لازم و اساسی موفقیت و توسعه جوامع امروزی است، اما وجود عوامل خطرآفرین متعدّد در این مسیر، همواره آسیب‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت فردی و اجتماعی را در پی داشته است. بسیاری از دانش‌آموزان در زمان تحصیل با موقعیت‌های مشکل‌ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه و اجتماع مواجه می‌شوند که می‌تواند به شکست آنها در مدرسه منجر شود و زندگی آینده آنان را با ضعف و ناتوانی روبه‌رو کند (فاستر^۱، ۲۰۱۳). با وجود این، بسیاری از تحقیقات نشان داده‌اند دانش‌آموزانی هستند که با وجود قرارگرفتن در موقعیت‌های فشارزا، مشکل‌ساز و تهدیدکننده به موفقیت می‌رسند و سطوح بالای تحصیلی را تجربه می‌کنند (خلف^۲، ۲۰۱۴؛ هیتون^۳، ۲۰۱۳). این فرایند، تاب‌آوری تحصیلی^۴ نامیده می‌شود. از نظر آلوا^۵ (۱۹۹۱) دانش‌آموزانی که تاب‌آوری تحصیلی دارند، حتی با وجود رویدادهای فشارزا و شرایطی که می‌تواند آنها را در خطر عملکرد ضعیف و نهایتاً در موقعیت رهاکردن مدرسه قراردهد، انگیزه بالا و عملکرد خوبی دارند. اصولاً چارچوب تاب‌آوری تحصیلی با دیدگاه‌های سنتی متفاوت است؛ چرا که به جای تمرکز بر عوامل مؤثر بر ناکامی دانش‌آموزان، نگاه‌ها را به این معطوف می‌کند که دانش‌آموزان چگونه می‌توانند در شرایط سخت به موفقیت دست یابند. این هرگز به معنای رهاکردن دانش‌آموزان مسأله‌دار و تمرکز بر دانش‌آموزان با عملکرد بهتر نیست، بلکه می‌توان با تمرکز بر تاب‌آوری و تلاش برای ایجاد و ترویج آن و فراهم‌کردن بسترهای لازم برای تربیت دانش‌آموزان تاب‌آور، اقدامات مفیدتری در مسیر توسعه جامعه آموزش‌محور امروزی انجام داد. با توجه به این توضیحات، این پژوهش بر آن است تا با بهره‌گیری از ذخیره نظری و پیشینه تحقیقاتی موجود در سه سطح فرد، خانواده و مدرسه، عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان شهرستان مبارکه را بررسی و جایگاه و اهمیت هر سطح را در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی برای سیاست‌گذاری مناسب در این زمینه مشخص کند.

به طور کلی پژوهش‌های مختلفی در داخل و خارج از کشور در خصوص تاب‌آوری تحصیلی انجام شده است. برای مثال، کشتکاران (۱۳۸۸)، به نقل از صفری، (۱۳۹۲) در پژوهش خود رابطه الگوهای خانوادگی را با تاب‌آوری در دانشجویان دانشگاه شیراز بررسی کرده است. نتایج این تحقیق، نشان‌دهنده رابطه مثبت میان این دو متغیر است؛ به طوری که جهت‌گیری‌های گفت‌و شنود خانواده با تاب‌آوری دانشجویان، رابطه معناداری دارد. رضایی (۱۳۹۲) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که تاب‌آوری تحصیلی با عزت‌نفس رابطه مثبتی دارد. همچنین بین تاب‌آوری تحصیلی با حمایت اجتماعی و ابعاد حمایت خانواده، حمایت دوستان و حمایت اشخاص مهم، رابطه مثبتی هست. بساک‌نژاد و همکاران (۱۳۹۲) در یک پژوهش پیمایشی نشان داده‌اند که جهت‌گیری درون‌دینی هم به واسطه معنویت و هم به صورت مستقیم، تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. نتایج پژوهش کهریزی (۱۳۹۳)

1- Foster

2- Khalaf

3- Heaton

4- academic resilience

5- Alva

بیان می‌کند که بین تاب‌آوری و رضایت از زندگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کرمانشاه و بین میزان تاب‌آوری و عملکرد دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

نتایج پژوهش‌های خارجی نظیر کاترال^۱ (۱۹۹۸) نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی موفق‌تری داشته‌اند از عواملی مانند حمایت خانواده و فعالیت‌های مدرسه محور برخوردار بوده‌اند. مارتین^۲ (۲۰۰۲) در مطالعه خود روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان دبیرستانی، نشان داد که خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، کنترل، اضطراب پایین، پشتکار و تلاش از جمله متغیرهای مهم پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان هستند. بورمن و اورمن^۳ (۲۰۰۴) با بررسی تاب‌آوری تحصیلی در درس ریاضی در نمونه‌ای از ۳۹۸۱ دختر و پسر به این نتیجه رسیدند که مهمترین ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی عبارتند از خودکارآمدی، عزت نفس، تعهد دانش-آموز و گرایش به مدرسه. همچنین مهمترین متغیرهای مدرسه‌ای که با تاب‌آوری تحصیلی ارتباط دارند، اندازه کلاس درس، منابع آموزشی و تجربه معلمان هستند. نتایج پژوهش برون^۴ (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که جامعه‌پذیری نژادی و دریافت حمایت اجتماعی، تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان آفریقایی تبار را پیش‌بینی می‌کند. مورالز^۵ (۲۰۰۸) در بررسی تأثیر تفاوت‌های جنسیتی در تاب‌آوری تحصیلی ۳۱ دختر و ۱۹ پسر از میان دانش‌آموزان رنگین‌پوست با جایگاه اجتماعی - اقتصادی پایین به این نتیجه رسید که دختران نسبت به پسران، بسیار بیشتر با اهداف حرفه‌ای قبل از دانشگاهشان، برانگیخته شده‌اند. هدف مطالعه سینای^۶ (۲۰۰۹)، تشخیص عوامل مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی در بین دانش‌آموزان کلاس ششم بوده است. نتایج آن نشان می‌دهد که عوامل شخصی مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی عبارتند از مشارکت کلاسی، استفاده از اطلاعات و مهارت‌های حل مسئله و همچنین عوامل خانوادگی، آموزش والدینی، حضور والدین در خانه و انتظارات والدین هستند. دورهام^۷ (۲۰۰۹) نیز با بررسی عوامل اصلی توصیف‌گر تاب‌آوری تحصیلی در بین دانشجویان آفریقایی آمریکایی در دانشگاه کانزاس به این نتیجه رسید که اکثر عوامل مرتبط با تاب‌آوری به اجتماعات دانشگاهی از جمله، فعالیت‌ها و تشکیلات دانشجویی و اعتقادات مذهبی یا معنویت وابسته‌اند. پرز^۸ و دیگران (۲۰۰۹) نشان دادند که دانش‌آموزان حاشیه‌ای با عوامل خطر سازی مانند احساس پذیرش نشدن اجتماعی بالا، تحصیلات پایین والدین و ساعات بالای کار در طول تحصیل همراهند. با وجود این به دلیل برخوردار بودن از سطوح بالای عوامل محافظ شخصی و محیطی مانند والدین حمایت‌گر، دوستان و مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، سطوح بالاتری از موفقیت تحصیلی را نسبت به دانش‌آموزان با عوامل خطر آفرین مشابه و سطوح پایین منابع شخصی و محیطی داشته‌اند. نتایج پژوهش کانینگهام و سوانسون^۹ (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که تاب‌آوری تحصیلی با حمایت دریافتی از مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی و سابقه کاری

1- Catteral

2- Martin

3- Borman and Overman

4- Brown

5- Morales

6- Sinay

7- Durham

8- Perez, Little & Henrich

9- Cunningham & Swanson

مادر رابطه دارد. تحقیق جوکار^۱ و دیگران (۲۰۱۱) بیان می‌کند که گفت‌وگو پیش‌بینی‌کننده مثبت برای اهمیت‌دادن زیاد به اجتماع، مدرسه، خانه، همسالان و اهمیت‌داشتن مدرسه/اجتماع است. هیتون^۲ (۲۰۱۳) نیز پژوهشی را برای تبیین موفقیت گروهی از دانش‌آموزان لاتینی انجام داد که موفقیت تحصیلی آنان با وجود برخی مسائل نژادی، دشواری‌های اقتصادی و نابرابری‌های ساختاری از سایر همسالانشان بیشتر بوده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که دانش‌آموزان موفق از منابع شخصی، مدرسه‌ای و خانوادگی‌ای برخوردار بودند که به آنان کمک می‌کرد تا با سختی‌ها، دست و پنجه نرم کنند و در نظام مدرسه، متعهد باقی بمانند.

بررسی پیشینه این پژوهش نشان می‌دهد که با وجود اهمیت موضوع تاب‌آوری، مطالعات چندان زیادی در این زمینه در دانشگاه‌ها و مراکز علمی کشور انجام نشده است و کمبود این موضوعات واقعاً احساس می‌شود؛ هر چند در خارج از کشور، تحقیقات گسترده‌ای در این خصوص انجام شده است و تاب‌آوری تحصیلی از زوایای مختلف و همراه با متغیرهای روانشناختی، جامعه‌شناختی و هر یا دو مطالعه شده است. اجمالاً نتایج بررسی پژوهش‌های مرتبط با تاب‌آوری نشان می‌دهند که تاب‌آوری تحصیلی با عوامل خانوادگی، مدرسه‌ای و عوامل شخصیتی ارتباط مثبتی دارد. از طرف دیگر این پژوهش‌ها به لحاظ روش‌شناسی، راهکارهای متفاوتی درباره شیوه اندازه‌گیری تاب‌آوری تحصیلی انتخاب کرده‌اند. به طور کلی هدف این مطالعات این بوده است که نشان دهند تاب‌آوری تحصیلی تنها با ویژگی‌های فردی ارتباط ندارد و بنابراین با اتخاذ رویکرد جامع‌تر آن را به شبکه‌های گسترده‌تر اجتماعی نظیر مدرسه، خانواده و اجتماع پیوند می‌دهند.

صاحب‌نظران، بیشتر بر این نکته تأکید کرده‌اند که تاب‌آوری نه یک عنصر ایستا که فرایند چندبعدی و متغیری است. در همین راستا ماستن^۳ (۲۰۰۶، به نقل از والش، ۱۳۹۱) به این نکات اشاره می‌کند که تاب‌آوری یک سازه تک‌بعدی نیست، بلکه پدیده چندبعدی است، در بافت و زمینه خود مفهوم می‌یابد و «برای فهم کامل آن به یک مدل تعاملی پیچیده نیاز است». همچنین مطالعات طولی نشان می‌دهند که تاب‌آوری را نمی‌توان یک‌بار و برای همه بر اساس مقاطعی از تعاملات اولی زندگی ارزیابی کرد. در صورت تأکید بر همگنی و چشم‌انداز کوتاه‌مدت، ممکن است نتوان پی برد که افراد، سازواره‌های رشدیافته‌ای هستند که جریان زندگی‌شان، انعطاف‌پذیر و چندبعدی است (همان: ۲۳). فرایند تاب‌آوری صرفاً یک واقعیت زیست‌شناختی یا روان‌شناختی نیست، بلکه به طور همزمان، ابعاد و ماهیت اجتماعی نیز دارد. علاوه بر امتداد تاب‌آوری در بستر زمان باید به گسترش تاب‌آوری در بستر موقعیت و فضای اجتماعی نیز اشاره کرد. به عبارت دیگر، تاب‌آوری، موقعیتی است. افرادی که در یک موقعیت، تاب‌آورند ممکن است در موقعیت دیگر با مشکلاتی مواجه شوند.

بررسی تحقیقات مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تاب‌آور با وجود وقوع و تکرار رویدادها و شرایط فشارزایی که برای آنان اتفاق می‌افتد به سطوح بالای موفقیت‌انگیزی و عملکردی دست می‌یابند. تحقیقات مربوط، عمدتاً دو دسته عوامل حفاظتی درونی و بیرونی را در مطالعه عوامل مؤثر بر ایجاد و

1- Jowkar, Kojura, Kohoulat, Hayat

2- Heaton

3- Masten

ارتقای تاب‌آوری تحصیلی تشخیص داده‌اند. عوامل حفاظتی بیرونی عبارت از فرصت‌ها و حمایت‌های اجتماعی محیطی در دسترس در خانه، مدرسه، اجتماع و گروه‌های هم‌سالان هستند. عوامل حفاظتی درونی نیز کیفیت‌های فردی و شخصیتی مانند مهارت‌ها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های مرتبط با پیامدهای توسعه‌یافته مثبت هستند (فاستر، ۲۰۱۳).

محققان معتقدند که میان عوامل خطر آفرین و عوامل حفاظتی در سطوح فردی، خانوادگی و اجتماعی، رابطه پیچیده‌ای برقرار است (کرافورد^۱، ۲۰۰۶). برای نمونه، نظریه جبر دوسویه^۲ بندورا و رویکرد بوم‌شناختی برونفن‌برنر^۳ (۱۹۷۹) دو نظریه اصلی در این زمینه است که بیان می‌کنند افراد هم تأثیر می‌گذارند و هم متأثر می‌شوند و آنها سیستم‌هایی در درون محل مشارکشان هستند. برونفن‌برنر و کراتر^۴ (۱۹۸۳) استفاده از مدل‌های بوم‌شناختی اجتماعی یا مدل‌های فرد - فرآیند - زمینه^۵ را برای مطالعه روابط زمینه‌ای عوامل حفاظتی و خطر آفرین، فرایندهای مداخله‌ای و مشخصه‌های فردی توصیه می‌کنند. نظریه بوم‌شناختی برونفن‌برنر در بردارنده پنج نظام محیطی است که از ارتباطات نزدیک بین افراد تا اثر فرهنگ را شامل می‌شود. برونفن‌برنر، این پنج نظام را نظام خرد، میانی، خارجی، کلان و نهایتاً تاریخی می‌نامد (آنگر^۶، ۲۰۱۱). در این زمینه فاستر (۲۰۱۳) از چهار دسته وسیع برای آزمون عوامل حفاظتی در ارتباط با عوامل خطر یاد می‌کند که فرد، خانواده، مدرسه و اجتماع هستند. شناخت رابطه بین عوامل حفاظتی و عوامل خطر آفرین در هر دسته، دلالت‌های قوی برای اقدامات آموزشی مؤثر دارد. به باور فاستر (۲۰۱۳) مرئیان با شناسایی متغیرهای اصلی مؤثر در بین دانش‌آموزان تاب‌آور تحصیلی، اعمالی را می‌شناسند که تاب‌آوری را در بین دانش‌آموزان در معرض خطر شکست، حمایت یا آن را ترویج می‌کند.

متغیرهای مورد تأکید در این مقاله با پیروی از رویکرد بوم‌شناختی برونفن‌برنر (۱۹۷۹) و دیدگاه فاستر (۲۰۱۳) در سه سطح هستند: فردی (عزت نفس، خودکارآمدی، انتظارات تحصیلی)، خانواده (حمایت دریافتی از خانواده، سرمایه اجتماعی خانواده، ساختار خانواده) و مدرسه (حمایت دریافتی از مدرسه و سرمایه اجتماعی مدرسه). این متغیرها در جایگاه عوامل حفاظتی در نظر گرفته شده‌اند. فرض بر این است که این عوامل می‌تواند دشواری‌های تحصیل در مناطق کمتر توسعه‌یافته و روستایی را برای دانش‌آموزان تسهیل بخشد.

نتایج تحقیقات در خصوص رابطه متغیرهای سطح فردی و شخصیتی نشان می‌دهند که بین عزت نفس و تصور فرد از توانایی خود، ارتباط متقابلی وجود دارد؛ به طوری که اگر میزان عزت نفس کاهش یابد، احساس ضعف و ناتوانی در فرد به وجود می‌آید و بر عکس. عزت نفس، شاخص سلامت روانی است و در سایر فعالیت‌های روزمره به ویژه در سازمان آموزشی، تأثیرات مثبتی مانند موفقیت تحصیلی را موجب می‌شود (زکی، ۱۳۸۴). نتایج پژوهش‌های متعدّد آشکار می‌کند که عزت نفس اساساً از طریق ارتباط با دیگران شکل می‌گیرد. از جمله این ارتباطات، کار با دیگران برای نیل به اهداف دشوار، شناخته‌شدن توسط دیگران و احترام و محبت دیدن از دیگران است.

1- Crawford

2- Bandura's theory of reciprocal determinism

3- Bronfenbrenner's ecological system theory

4- Crouter

5- models or person-process- context

6- Ungar

به اعتقاد جانگ^۱ (۲۰۱۳) خودکارآمدی تحصیلی به توانایی تحصیلی ادراک‌شده اشاره دارد و یک پیش-بینی‌کننده شایستگی تحصیلی به حساب می‌آید. از نظر بندورا افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند با موقعیت‌های تهدیدکننده به طور مؤثری رویارو می‌شوند و با خاطر جمعی و آرامش به این موقعیت‌ها نزدیک می‌شوند. مفهوم خودکارآمدی در ادبیات نظری، پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری است. باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کنند که چه قدر کوشش ممکن است صرف یک فعالیت شود و در مقابل شرایط ناگوار، چه مدت استقامت انجام می‌گیرد (علیزاده، ۱۳۹۲). اصولاً خودکارآمدی و اعتماد به نفس از ویژگی‌های مهم افراد تاب‌آور است و بر رفتارهای انگیزشی و عملکرد افراد تأثیر بسزایی دارد. خودکارآمدی، ویژگی مختص به فرهنگ است؛ یعنی درجه بالایی از خودکارآمدی در حوزه خاصی به خودکارآمدی بالا در سایر حوزه‌ها منجر نمی‌شود. دانش‌آموزان در حوزه تحصیلی، اطمینان به خود را با شیوه‌های مختلفی پرورش می‌دهند. آنان که به مهارت‌های خود اطمینان بیشتری دارند، بیشتر خود را در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌کنند (ذبیح‌الهی و دیگران، ۱۳۹۱). «بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده، کمبود خودکارآمدی یا نبودن آن، عموماً انگیزه دانش‌آموزان را تضعیف می‌کند و ممکن است موجب شود که آنها تکالیف محول را کوچک‌بینانگارند». (پازارس، ۱۹۹۶)^۲ به عبارت دیگر، هر چه احساس خودکارآمدی بالاتر باشد، میزان پافشاری و تلاش بیشتر خواهد بود و بر عکس.

انگیزش تحصیلی، انگیزه روان‌شناختی فراگیری است که با اثرگذاری بر انواع مختلف فعالیت‌های تحصیلی بر تمایل فرد برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی تأکید دارد. انگیزش تحصیلی با هدف‌های ویژه، نگرش‌ها و باورهای خاص، روش‌های دستیابی به آنها و کوشش فرد در ارتباط است (صالحی، ۱۳۸۸). زمانی که دانش‌آموزان، انگیزه‌ای برای یادگیری ندارند، یعنی مانعی در راه انگیزش طبیعی آنها وجود دارد، احساس می‌کنند که به خوبی نمی‌توانند وظایف مربوط به مدرسه را انجام دهند و در نتیجه تلاش خود را متوقف می‌کنند یا به اندازه کافی، تلاش جدی از خود نشان نمی‌دهند (ابراهیمی قیری، ۱۳۹۲). بر اساس استدلال آگلس و ویگفیلد^۳ (۲۰۰۲) انتظارات تحصیلی با عملکرد تحصیلی، ارتباط نزدیکی دارد و به طور همزمان از تفاسیر افراد از موفقیت‌های پیشین آنها تأثیر می‌پذیرد. در واقع، این محققان به تأثیرات چرخه‌ای بین انتظارات و موفقیت اشاره می‌کنند. مطالعات متعددی به ارتباط متقابل بین انتظارات تحصیلی کودکان و موفقیت تحصیلی آنها اشاره کرده‌اند (ساندر^۴ و دیگران، ۲۰۰۱، بایی^۵، ۲۰۰۷).

سرمایه اجتماعی خانواده به پیوندهای بین والدین و فرزندان اشاره دارد که جایگاه مهمی در جامعه‌پذیری فرزندان دارد. رایت و فیتزپاتریک^۶ (۲۰۰۶) سرمایه اجتماعی در خانواده را شبکه‌های حمایت خانوادگی، صمیمیت، نزدیکی و پیوندهای غیر رسمی اعضای خانواده با همدیگر تعریف کرده‌اند که میزان مشارکت دوجانبه، اعتماد، آگاهی و نظارت را افزایش می‌دهد. محیط خانوادگی که در آن حداقل یکی از والدین، صمیمی و حمایت‌کننده باشد و

1- Jung

2- Pajares

3- Eccles and Wigfield

4- Sander

5- Bui

6- Wright & Fitzpatrick

امکان پرورش رابطه دلبستگی خوب بین کودک و والد را فراهم کند، می‌تواند عامل محافظتی مهمی برای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان باشد. برنارد در سال ۱۹۹۴، چندین ویژگی خانواده را معرفی می‌کند که با تاب‌آوری تحصیلی فرد رابطه دارد. او گفته است که ارتباط دانش‌آموز - والدین، تعارض کم در محیط خانواده و حمایت اعضا از یکدیگر با تاب‌آوری تحصیلی فرد ارتباط دارند. این ویژگی‌ها در خانواده‌هایی با بعد گفت‌و شنود به‌وفور وجود دارد (رنجبر، ۱۳۹۲).

متغیر دیگری که متخصصان در مباحث تاب‌آوری به آن توجه کرده‌اند، حمایت اجتماعی^۱ است (خباز و دیگران، ۱۳۹۰). به اعتقاد سارافینو^۲ (۱۳۸۴) حمایت اجتماعی به مراقبت، محبت، عزت، تسلی و کمکی اطلاق می‌شود که افراد دیگر یا گروه‌ها به فرد عرضه می‌کنند. نتایج تحقیقات کاربونل^۳ (۱۹۸۸)، به نقل از اونگ^۴ و دیگران، (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که تاب‌آوری با حمایت اجتماعی در میان جوانان در معرض خطر مشکلات هیجانی ارتباط دارد. فروغی (۱۳۸۹) در رساله خود به رابطه معناداری بین حمایت اجتماعی خانواده و تاب‌آوری دانش‌آموزان، دست یافته است. مطالعه هس و گرایدون^۵ (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که حمایت اجتماعی از جمله عوامل مؤثر بر تاب‌آوری افراد بزرگ‌شده در پرورشگاه (س راهی) است. نتایج تحقیق خباز و دیگران (۱۳۹۰) نشان می‌دهد که افزایش حمایت اجتماعی نهادهای مربوط از نوجوانان ساکن در مناطق حومه شهر تهران به‌ویژه برقراری ارتباط و پیوند عاطفی و حمایتی مؤثر خانواده‌شان می‌تواند جایگاه مهمی در افزایش تاب‌آوری آنها داشته باشد.

از نظر تولاند و کاریگان (۲۰۱۱) مدرسه و تجارب مدرسه اهمیت قاطعی در ارتقای میزان تاب‌آوری دارند. به گفته این محققان، مطالعات مختلف نشان داده است که روابط و تجارب مدرسه‌ای دانش‌آموزان، تأثیرات حمایتی (مدرسه) بسیار مهمی دارند. شرایط محیطی مدرسه که شایستگی اجتماعی را ارتقا می‌دهد، روابط گرم کنشگرانه، مشارکت قوی و مرزهای شفاف، قواعد و انتظارات (تولاند و کاریگان^۶، ۲۰۱۱) است. هاگان و مک کارتی (۱۹۹۷)، به نقل از گاتی و ترمبلی^۷ (۲۰۰۷) تأکید می‌کنند که مدرسه جزء مهمی از شبکه نهادهای اجتماعی به شمار می‌آید که سرمایه اجتماعی، درون آن تولید می‌شود. رایت و فیتزپاتریک^۸ (۲۰۰۶) سرمایه اجتماعی در مدرسه را پیوندهای نوجوانان با همدیگر، دلبستگی و احساس تعلق خاطر آنها به مدرسه و میزان مشارکتشان در انجمن‌های اجتماعی، آموزشی، هنری و ورزشی می‌دانند. مدرسه (محیط آموزشی و اجتماعی) فرصت‌ها و امکاناتی را برای سرمایه اجتماعی فراهم می‌آورد که مستقیم یا غیر مستقیم از طریق این منابع در دسترس بر رفتار دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. عوامل و کارگزاران سرمایه اجتماعی در مدرسه بین نوجوانان و تجارب مدرسه‌ای آنها پیوند متقابلی ایجاد می‌کنند، از جمله در آنها میزان معینی از تعلق دانش‌آموزان به مدرسه را پدید می‌آورند. محیط مدرسه تأثیر بدیهی

1- social support

2- Sarafino

3- Carbunel

4- Ong, Edwards, Bergeman

5- Hass & Graydon

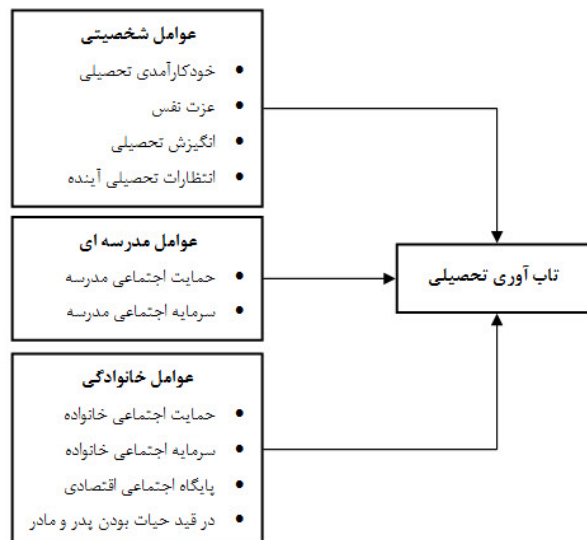
6- Toland and carrigan

7- Gatti and Tremblay

8- Wright & Fitzpatrick

و انکارناپذیری بر آینده تحصیلی، شغلی و در مجموع، تمام جنبه‌های زندگی کودکان و نوجوانان دارد (گلچین و حیدری، ۱۳۸۸). به طور کلی با توجه به پژوهش‌ها و ادبیات پژوهش، می‌توان فرضیه‌های زیر را برای تبیین تاب-آوری تحصیلی استخراج کرد:

- ۱- خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بر تاب‌آوری تحصیلی آنها تأثیر دارد.
- ۲- عزت نفس تحصیلی دانش‌آموزان بر تاب‌آوری تحصیلی آنها تأثیر دارد.
- ۳- انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بر تاب‌آوری تحصیلی آنها تأثیر دارد.
- ۴- انتظارات تحصیلی آینده دانش‌آموزان بر تاب‌آوری تحصیلی آنها تأثیر دارد.
- ۵- حمایت اجتماعی دریافتی دانش‌آموزان در مدرسه بر تاب‌آوری تحصیلی آنها تأثیر دارد.
- ۶- سرمایه اجتماعی دریافتی دانش‌آموزان در مدرسه بر تاب‌آوری تحصیلی آنها تأثیر دارد.
- ۷- حمایت اجتماعی دریافتی دانش‌آموزان از خانواده بر تاب‌آوری تحصیلی آنها تأثیر دارد.
- ۸- سرمایه اجتماعی دریافتی دانش‌آموزان از خانواده بر تاب‌آوری تحصیلی آنها تأثیر دارد.
- ۹- پایگاه اقتصادی اجتماعی دانش‌آموزان بر تاب‌آوری تحصیلی آنها تأثیر دارد.
- ۱۰- ساختار خانواده (زنده بودن پدر و مادر) دانش‌آموزان بر تاب‌آوری تحصیلی آنها تأثیر دارد.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش، مأخذ: نویسندگان

روش تحقیق

طرح این پژوهش، کمی و راهبرد آن پیمایشی است. این مطالعه از نظر معیار زمان، مقطعی، به لحاظ ماهیت، کاربردی و از منظر وسعت، پهنانگر است. برای گردآوری داده‌ها از ابزار پرسشنامه استفاده شده است که رایج‌ترین ابزار گردآوری در پژوهش‌های پیمایشی است. همچنین توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها با هماهنگی اداره کل آموزش و پرورش استان و اداره آموزش و پرورش شهرستان به صورت حضوری انجام شده است.

جامعه آماری پژوهش، همه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم (عمومی، انسانی، ریاضی، تجربی، فنی و حرفه‌ای و کار و دانش) مناطق کمتر توسعه‌یافته در شهرستان مبارکه استان اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ است. بر اساس آمار رسمی اداره آموزش و پرورش شهرستان، تعداد کل این دانش‌آموزان ۱۱۰۱ نفر است. از این تعداد، ۷۷۰ نفر دختر و ۳۳۱ نفر پسر هستند. برای برآورد حجم نمونه از نرم‌افزار SPSS استفاده شده است. بنابراین حجم نمونه پژوهش در دو مرحله با در نظر قراردادن دو نوع تحلیل مبتنی بر همبستگی و تحلیل رگرسیون برآورد شده است. برای روش‌های تحلیلی آماری مبتنی بر همبستگی، مطلوبترین مقدار درصد خطا ۰/۰۵ و توان ۰/۸۰ و حجم اثر ۰/۲۰ است. بنابراین با توجه به این شاخصه‌ها حجم نمونه تعداد ۲۵۰ نفر برآورد شده است. از طرف دیگر مطلوبترین مقدار درصد خطا ۰/۰۵، توان ۰/۸۰ و حجم اثر ۰/۱۰ برای روش‌های تحلیلی آماری مبتنی بر رگرسیون است. با در نظر قراردادن حداکثر متغیر مستقل اثرگذار بر متغیر وابسته پژوهش (هشت متغیر) و شاخصه‌های مذکور، حجم نمونه تعداد ۲۴۴ نفر برآورد شده است. با توجه به این دو برآورد در مجموع، ۲۵۰ دانش‌آموز برای تکمیل پرسشنامه‌ها در نظر گرفته شدند. برای تعریف مفهومی و عملیاتی متغیرها به شکل ذیل عمل شده است.

تاب‌آوری تحصیلی، توانایی دانش‌آموزان در زدودن موانع، مشکلات و فشارهای موجود در مدرسه در طول زمان و تلاش برای کسب موفقیت تحصیلی و اجتماعی با وجود این مشکلات است (خلف، ۲۰۱۴). برای اندازه‌گیری این متغیر از مقیاس ۲۹ گویه‌ای سامونلز و وو^۱ (۲۰۰۹) استفاده شده است. این مقیاس، سه بعد دارد که از این قرار هستند: مهارت‌های ارتباطی (برای مثال: «هیچ کس در زندگی من نیست که خیلی خوب از من مراقبت کند»)، مسأله‌محور و مثبت‌نگری (برای مثال: «من در بیشتر حوزه‌های زندگی من موفق هستم») و جهت‌گیری آینده (برای مثال: «من اهداف والایی دارم که برای رسیدن به آنها برنامه‌ریزی می‌کنم»). سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۲) این مقیاس را برای دانشجویان و دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی کرده‌اند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های این مقیاس به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۲، ۰/۷۱ است.

حمایت اجتماعی خانواده به میزان حمایت خانواده از شخص اطلاق می‌شود (فروغی، ۱۳۸۹). برای سنجش این متغیر از ۴ گویه از مقیاس حمایت اجتماعی ادراک‌شده چندبعدی (حسن‌زاده و فرزاد، ۱۳۹۳) استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ این متغیر ۰/۸۱ می‌باشد. یک نمونه از گویه‌های این مقیاس، این است: «خانواده‌ام همواره در تصمیم‌گیری‌های مهم به من کمک می‌کنند».

سرمایه اجتماعی خانواده، شبکه‌های حمایت خانوادگی، صمیمیت، نزدیکی و پیوندهای غیر رسمی اعضای خانواده است که میزان مشارکت دوجانبه، اعتماد، آگاهی و نظارت را افزایش می‌دهد (رایت و فیتزپاتریک، ۲۰۰۶). برای سنجش این متغیر از ۱۲ گویه با الهام از کلرک^۱ و دیگران (۲۰۱۴) استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ این متغیر ۰/۹۱ می‌باشد. گویه زیر نمونه‌ای از گویه‌های استفاده شده است: «پدر و مادرم همواره مرا تشویق می‌کنند که دانش آموز نمونه‌ای در مدرسه باشم».

حمایت اجتماعی مدرسه به میزان حمایت معلمان و کارکنان مدرسه از دانش‌آموز اشاره دارد (رنینگر^۲ و همکاران، ۲۰۰۳). برای اندازه‌گیری این مقیاس از ۵ گویه با الهام از گویه‌های رنینگر و همکاران (۲۰۰۳) استفاده شده است. آلفای کرونباخ این متغیر، ۰/۸۵ می‌باشد. یک نمونه از گویه‌های این پرسشنامه، این است: «معلمانم همواره مرا تشویق می‌کند و به من دلگرمی و انگیزه می‌دهند».

سرمایه اجتماعی مدرسه: این مقیاس ۱۰ گویه دارد که در ساخت آن از کلرک و دیگران (۲۰۱۴) استفاده شده است. میزان ضریب آلفای کرونباخ برآورد شده، ۰/۸۲ می‌باشد. گویه «من می‌توانم در مسائل مختلف، روی کمک همکلاسی‌های خود حساب کنم» نمونه‌ای از گویه‌های استفاده شده است.

خودکارآمدی تحصیلی به توانایی ادراک شده تحصیلی اشاره دارد و به صورت یک پیش‌بینی کننده معتبر عملکرد تحصیلی به کار می‌رود (جانگ^۳، ۲۰۱۳). گویه‌های شش گانه این مقیاس از پژوهش جانگ (۲۰۱۳) اقتباس و اصلاح شده است. میزان ضریب آلفای کرونباخ برآورد شده برای این متغیر، ۰/۸۲ می‌باشد. گویه «اگر تلاش کنم حتی می‌توانم سختترین تکالیف درسی را انجام دهم» یک نمونه از گویه‌های استفاده شده است.

عزت نفس، ارزیابی احساسی ذهنی کلی فرد از قابلیت‌های خود و به نوعی ارزیابی و نگرش به خود می‌باشد (هویت، ۲۰۰۹). برای اندازه‌گیری این متغیر از مقیاس عزت نفس روزنبرگ^۴ (۱۹۶۵) استفاده شده است که احساس‌های کلی ارزش یا پذیرش خود را به صورت مثبت بیان می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ برآورد شده برای این مقیاس ده گویه‌ای، ۰/۸۳ است. اینها نمونه‌هایی از گویه‌های این مقیاس هستند: «احساس می‌کنم انسان ارزشمندی هستم» و «به‌خوبی دیگران از عهده کارها برمی‌آیم».

انتظارات تحصیلی آینده، انتظاراتی هستند که دانش‌آموزان نسبت به آینده تحصیلی خود از خودشان دارند. این مفهوم همچنین دربردارنده ادراک دانش‌آموزان از انتظارات دیگران از آینده تحصیلی آنها نیز می‌شود. این مقیاس شامل ۸ گویه می‌باشد که از مقاله کایننگهام و سوانسون^۵ (۲۰۱۰) اقتباس و تعدیل شده است. میزان ضریب آلفای کرونباخ برآورد شده برای این متغیر، ۰/۷۲ است.

انگیزش تحصیلی^۶، عبارت است از آن دسته از متغیرها یا منابعی که جهت‌دهنده و برانگیزاننده فعالیت‌های دانش‌آموزان است (ابراهیمی قیری، ۱۳۹۲). این متغیر، سه خرده‌مقیاس انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزه

1- Clercq

2- Reininger

3- Jung

4- Rosenburg

5- Cunningham & Swanson

6- academic motivation

دارد و برای سنجش آن از گویه‌های مقیاس انگیزش تحصیلی وارلند^۱ و دیگران (۱۹۹۳) استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ برآورد شده برای کل این مقیاس، ۰/۸۱ می‌باشد. این دو گویه نمونه‌ای از گویه‌های این مقیاس هستند: «به این دلیل که بعدها درآمد بهتری داشته باشم» و «نمی‌دانم چرا مدرسه می‌روم و واقعاً علاقه‌ای به آن ندارم».

پایگاه اجتماعی - اقتصادی خانواده، به عنوان یک مفهوم چندبعدی، نشان‌دهنده سلسله‌مراتبی از موقعیت‌های اجتماعی است که به طور کلی برای توصیف موقعیت یا جایگاه اجتماعی یک شخص به کار برده می‌شود. چنین مفهومی با شاخص‌هایی از قبیل وضعیت استخدام، پایگاه شغلی، دستیابی تحصیلی، درآمد و ثروت مشخص می‌شود (سبزیان و زاهدی اصل، ۱۳۹۲). در این تحقیق برای سنجش پایگاه اجتماعی - اقتصادی افراد از روش عینی استفاده شده است. پایگاه اجتماعی - اقتصادی در این تحقیق، جمع نمرات پاسخگویان در سه شاخص وضع شغلی پدر و مادر، درآمد و وضعیت منزل مسکونی است.

ساختار خانواده: زنده بودن پدر و مادر، یک مقیاس اسمی است که با پاسخ «بله» و «خیر» آزمودنی‌ها به پرسش «آیا پدر شما زنده است؟» و «آیا مادر شما زنده است؟» سنجیده شده است.

برای بررسی اعتبار مقیاس‌های به کاررفته در پژوهش از روش اعتبار محتوا^۲ و همچنین در کنار اعتبار محتوایی از شیوه اعتبار عاملی نیز استفاده شده است. برآوردهای مربوط به مدل عاملی بیانگر این است که همه معرف‌های مربوط به متغیر متغیرهای مستقل از بار عاملی مطلوبی برخوردارند. برای سنجش پایایی (قابلیت اعتماد) پرسشنامه با استفاده از داده‌های آزمون مقدماتی (پیش‌آزمون)، میزان آلفای کرونباخ برای بررسی همبستگی یا هماهنگی درونی معرف‌های مربوط به این متغیرها محاسبه شده است که در بخش قبلی، گزارش آن آمد.

یافته‌های تحقیق

بر اساس اطلاعات توصیفی، ۳۱ درصد از نمونه آماری پژوهش را پسران و ۷۶/۶ درصد دیگر را دختران دانش - آموز تشکیل داده‌اند. ۷۸/۳ درصد از نمونه آماری پژوهش در شهر و ۲۶/۲ درصد بقیه در روستا سکونت دارند. ۵۲ درصد از نمونه آماری پژوهش، دانش‌آموزان پایه تحصیلی اول دبیرستان، ۲۲/۴ درصد پایه تحصیلی دوم دبیرستان و ۲۴/۶ درصد پایه تحصیلی سوم دبیرستان هستند. رشته تحصیلی نمونه آماری پژوهش به این صورت است: ۴۶/۱ درصد در رشته تحصیلی عمومی، ۱۵/۱ درصد در رشته علوم انسانی، ۴/۳ درصد در رشته ریاضی، ۸/۶ درصد در رشته تجربی، ۱/۷ درصد در رشته فنی و حرفه‌ای و ۲۴/۱ درصد در رشته تحصیلی کار و دانش. ۷۳/۵ درصد از نمونه آماری پژوهش، از ساکنان بومی منطقه هستند و ۲۶/۲ درصد، بومی منطقه نیستند. میزان درآمد ماهیانه خانواده نمونه آماری نیز به این شرح است: ۵۴/۹ درصد، یک میلیون تومان و کمتر، ۳۰/۵ درصد بین یک تا دو میلیون، ۶/۲ درصد بین دو میلیون و صد تا سه میلیون، ۲/۷ درصد بین سه میلیون و صد تا چهار میلیون، ۲/۲ درصد بین چهار میلیون و صد تا پنج میلیون و ۳/۵ درصد بیشتر از پنج میلیون.

1-Vallerand

2-Content Validity

یافته‌های توصیفی متغیرهای مستقل و وابسته نشان می‌دهد که بیشتر دانش‌آموزان از حمایت اجتماعی و سرمایه اجتماعی - مدرسه‌ای خوبی برخوردارند، اما این میزان در خصوص سرمایه اجتماعی و حمایت اجتماعی مدرسه صدق نمی‌کند. عزت نفس دانش‌آموزان در حد متوسط به بالاست و از طرف دیگر اینچنین دانش‌آموزانی احساس خودکارآمدی تحصیلی بالایی نیز دارند. از طرف دیگر بیشتر دانش‌آموزان، انگیزش تحصیلی نسبتاً بالایی دارند. نتایج در مورد متغیر وابسته تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد که دانش‌آموزان، مهارت‌های ارتباطی، مثبت‌نگری و جهت‌گیری آینده‌نگرانه بالایی دارند.

نتایج آزمون‌های دو متغیره مانند ضرایب همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس و تفاوت میانگین‌ها با توجه به سطح سنجش متغیرها نشان می‌دهد که بین متغیرهای سن، جنسیت، پایه تحصیلی، رشته، بومی بودن، زنده بودن پدر، زنده بودن مادر، وضعیت زندگی، تحصیلات پدر، نوع شغل پدر و مادر، درآمد ماهیانه خانواده و پایگاه اقتصادی - اجتماعی، رابطه معناداری با تاب‌آوری وجود ندارد. این در حالی است که میان شهری و روستایی، معدل سال گذشته، معدل ترم قبل و تحصیلات مادر با تاب‌آوری تحصیلی، رابطه وجود دارد. از طرف دیگر، همبستگی بین حمایت اجتماعی خانواده ($r=0/35$)، سرمایه اجتماعی خانواده ($r=0/51$)، حمایت اجتماعی مدرسه ($r=0/22$)، سرمایه اجتماعی مدرسه ($r=0/24$)، عزت نفس ($r=0/60$)، خودکارآمدی تحصیلی ($r=0/49$)، انگیزش تحصیلی ($r=0/56$) و انتظارات تحصیلی ($r=0/56$) با تاب‌آوری تحصیلی در سطح ۹۹ درصد، معنادار است.

برای بررسی اثر متغیرهای مستقل بر وابسته (تاب‌آوری) تحصیلی از رگرسیون سلسله‌مراتبی (HLM) استفاده شده است. به عبارت دیگر در مرحله اول، متغیرهای سطح خانواده، در مرحله بعد متغیرهای سطح مدرسه و در مرحله سوم متغیرهای سطح فردی وارد مدل رگرسیون شده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که متغیرهای سطح خانواده (سرمایه اجتماعی خانواده، حمایت اجتماعی خانواده، پایگاه اقتصادی اجتماعی خانواده، زنده بودن والدین) مقدار ۳۲ درصد از واریانس متغیر تاب‌آوری تحصیلی را تبیین می‌کنند. با اضافه شدن متغیرهای سطح مدرسه (حمایت اجتماعی مدرسه و سرمایه اجتماعی مدرسه) در مرحله دوم، مقدار ضریب تعیین، تفاوت چندانی نداشته است. در مرحله سوم با اضافه شدن متغیرهای سطح فردی و شخصیتی (عزت نفس، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش تحصیلی، انتظارات تحصیلی آینده) مقدار ضریب تعیین افزایش یافته است. به طور کلی، متغیرهای سطح خانواده و سطح شخصیتی در مجموع، ۵۸ درصد از تاب‌آوری تحصیلی را تبیین کرده‌اند.

مقادیر برآوردشده در جدول ۱، بیانگر این است که با در نظر قرار دادن ضریب تأثیر هر یک از متغیرها یعنی سرمایه اجتماعی خانواده ($0/21$)، عزت نفس ($0/37$) و انگیزش تحصیلی ($0/26$) می‌توان گفت اثر این متغیرها بر متغیر تاب‌آوری تحصیلی، مستقیم و در حد متوسط و متوسط به بالا است. اثر سایر متغیرهای خانوادگی، مدرسه‌ای و شخصیتی واردشده در مدل رگرسیونی، تفاوت معناداری با مقدار صفر ندارد و با ۹۵ درصد اطمینان، قابلیت تعمیم به جامعه آماری پژوهش را ندارد. به عبارت دیگر با توجه به نتایج جدول ۱، می‌توان گفت که فرضیه‌های ۲، ۳ و ۸ تأیید می‌شوند و متغیرهای دیگر، تأثیر معناداری بر تاب‌آوری ندارند و از مدل خارج شده‌اند.

جدول ۱: اثر متغیرهای مستقل وارد شده در مدل رگرسیون سلسله‌مراتبی بر تاب‌آوری تحصیلی

سطح معناداری	آماره t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد	متغیرهای معنادار باقی مانده در مدل	مدل
		بتا	B		
۰/۰۰۴	۲/۹۰	۰/۲۱	۰/۱۵	سرمایه اجتماعی خانواده	سوم
۰/۰۰۰	۶/۷۵	۰/۳۷	۰/۲۵	عزت نفس	
۰/۰۰۰	۴/۲۱	۰/۲۶	۰/۱۸	انگیزش تحصیلی	

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

عوامل خانوادگی، زمینه مهمی از نظام خرد نظریه برون‌فن‌برنر، می‌تواند تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. بر اساس دیدگاه علیزاده (۱۳۹۲) با تکیه بر این نظریه، مواردی مانند شیوه‌های فرزندپروری والدین، روابط فردی درون خانواده، تجارب اولی آموزشی، وضعیت خانه و همچنین تجاربی مانند فقر در خانواده، سوء رفتار و موارد دیگر می‌توانند بر رشد و تاب‌آوری فرد تأثیرگذار باشند. این نتایج همچنین با نظریه دل‌بستگی بالبی^۱ (۱۹۶۹) همسو است. دانش‌آموزانی که از حمایت خانواده‌های خود بهره‌مند هستند و این حمایت را درک کرده‌اند، احساس می‌کنند که می‌توانند در رویارویی با مشکلات عملکرد بهتری داشته باشند. مهارت‌های ارتباطی، مسأله-محوری، مثبت‌نگری و جهت‌گیری آینده، ابعاد اصلی تاب‌آوری تحصیلی است که در فضای حمایتی خانواده ایجاد می‌شود و توسعه می‌یابد.

بررسی فرضیه‌های اصلی پژوهش نشان می‌دهد که عوامل مدرسه‌ای با تاب‌آوری تحصیلی، رابطه معنادار دارد، ولی در مدل رگرسیون پس از وارد شدن عوامل خانوادگی وزن کمی می‌یابد. دلیل این را می‌توان بیش از همه از وزن بالای عوامل خانوادگی در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی نسبت به سایر عوامل ناشی دانست. در این زمینه می‌توان این استدلال را مطرح کرد که این پژوهش در مناطق کمتر توسعه یافته (عموماً روستایی) و مدارس دولتی انجام شده است. در چنین میدانی، می‌توان این احتمال را فرض کرد که روابط میان دانش‌آموزان و همچنین تعاملات میان دانش‌آموزان و نیروی انسانی مدرسه در حد پایینی باشد. بر خلاف مدارس مناطق توسعه یافته و مدارس غیردولتی در مدارس دولتی به‌ویژه در مناطق روستایی، ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان ضعیف است و دانش-آموزان در این مدارس چندان از حمایت و مراقبت بهره‌مند نمی‌شوند. تعداد زیاد دانش‌آموزان در این مدارس، شلوغی کلاس‌ها و حجم بالای کار در این مدارس می‌تواند از دلایل اصلی این مسأله به شمار رود. این دلایل به علاوه نبودن انجمن‌های داوطلبانه، کمبود وقت در اجرای فوق برنامه درسی و مشارکت ندادن دانش‌آموزان در امور مدرسه می‌تواند به تنزل سرمایه اجتماعی در این مدارس منجر شود. نتایج تحقیق بقایی (۱۳۸۶) که تأثیر نابرابری فرصت‌های آموزشی را بر انزوای اجتماعی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان مبارکه بررسی کرده است، این

1- Bowlby

ادعا را تأیید می‌کند. پژوهش بقایی نشان می‌دهد که انزوای اجتماعی و سطح پایین سرمایه اجتماعی مدرسه در میان دانش‌آموزان مدارس شهرستان مبارکه (به ویژه در نقاط روستایی) تأمل‌برانگیز است. او بر اساس یافته‌های خود نتیجه می‌گیرد که در مدارس روستایی، عموماً گروه‌های اولی و اجتماعات طبیعی (مانند خانواده) در ایجاد همبستگی و افزایش سرمایه اجتماعی جایگاه اساسی دارند. بر اساس این، وزن بالای عوامل خانوادگی (در جایگاه یک گروه اولی قوی) در مدل رگرسیون که عوامل مدرسه‌ای را در تأثیر قرار می‌دهد، می‌تواند به لحاظ منطقی توجیه شود. در مرحله سوم با اضافه‌شدن متغیرهای شخصی، مقدار ضریب تعیین افزایش یافته است؛ به این معنا که متغیرهای خانوادگی و شخصیتی در مجموع، ۵۸ درصد از متغیر تاب‌آوری تحصیلی را تبیین کرده‌اند. نتایج به‌دست‌آمده مربوط به متغیرهای شخصی با نتایج پژوهش رضایی (۱۳۹۲)، مارتین (۲۰۰۲)، بورمن و اورمن (۲۰۰۴) و کانینگهام و سوانسون (۲۰۱۰) همسوست.

در تبیین اثر سرمایه اجتماعی خانواده بر تاب‌آوری تحصیلی بر اساس پژوهش‌های موجود می‌توان گفت محیط خانوادگی که در آن حداقل یکی از والدین، صمیمی و حمایت‌کننده باشد و امکان پرورش رابطه دل‌بستگی خوب بین کودک و والد را فراهم کند، یک عامل محافظتی اساسی برای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان است. تحقیقات نشان داده‌اند خانواده‌هایی که با فرزندانشان در حل مسائل مختلف گفت‌وگو می‌کنند و در تعریف نقش‌ها و قوانین و جایگاه افراد در رویارویی با مسائل انعطاف نشان می‌دهند، فرزندانشان از توانایی حل مسئله، اعتماد به دیگران، ایمان به قدرت خود و حس استقلال بیشتری برخوردارند. همچنین ثابت شده است که این ویژگی‌های شخصی می‌تواند در افزایش تاب‌آوری فرد جایگاه مهمی داشته باشد. این نکته دقیقاً با تعریف سرمایه اجتماعی خانواده همسوست.

در ارتباط با عزت نفس می‌توان گفت که یکی از عوامل مهم است که شخص را وامی‌دارد به گونه مؤثری عمل کند و جدیت و پشتکار داشته باشد. «فردی که عزت نفس پایینی دارد، خیلی راحتتر از اهداف خود چشم‌پوشی می‌کند و بسیار آسانتر در جهتی که دیگران برای او برمی‌گزینند، پا می‌گذارد» (یارمحمدیان، ۱۳۸۵). به این معنا، عزت نفس را می‌توان یک عامل حفاظتی در افراد دانست. برخی از محققان و صاحب‌نظران حیطه تاب‌آوری (علیزاده، ۱۳۹۲) بر این باورند که عزت نفس از ویژگی‌های افراد تاب‌آور است. این نکات از نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش حمایت می‌کند. همچنین نتایج حاصل در ارتباط با تأثیر معنادار عزت نفس بر تاب‌آوری تحصیلی در این پژوهش با نتایج پژوهش مارتین (۲۰۰۲)، بورمن و اورمن (۲۰۰۴) همسوست.

پیشینه پژوهش از یافته‌های این پژوهش مبنی بر توان پیش‌بینی‌کنندگی انگیزش تحصیلی در تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان حمایت می‌کند. از نظر ولترز^۱ (۱۹۶۶ به نقل از حسینی، ۱۳۹۱) انگیزش، تمایل یادگیرنده به اشتغال به فعالیت یادگیری و تلاش مستمر در انجام و به پایان رساندن آن فعالیت و همچنین عامل مؤثری در یادگیری و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است. زمانی که دانش‌آموزان، انگیزه‌ای برای یادگیری ندارند یعنی مانعی در راه انگیزش طبیعی آنها وجود دارد، احساس می‌کنند که به‌خوبی نمی‌توانند وظایف مدرسه‌ای را انجام دهند و در

نتیجه تلاش خود را متوقف می‌کنند یا به اندازه کافی تلاش جدی نمی‌کنند (ابراهیمی قیری، ۱۳۹۲). تاب‌آوری تحصیلی، مستلزم دست و پنجه نرم کردن با مشکلات در محیط آموزشی است. این موضوع به صورت منطقی به داشتن انگیزه تحصیلی بالا نیازمند است. هر چه دانش‌آموزان از انگیزش تحصیلی بیشتری برخوردار باشند، تاب‌آوری تحصیلی آنها نیز بیشتر می‌شود. این مطلب با نتایج تحقیقات رضایی (۱۳۹۲) که بر اساس آن بین تاب‌آوری تحصیلی با انگیزش تحصیلی و ابعاد آن رابطه معناداری وجود دارد، همسوست.

بر اساس نتایج این پژوهش، هر یک از متغیرهای تأکید شده می‌تواند یک عامل حفاظتی در ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان در معرض فشار باشد. قبل از بیان پیشنهادها، پژوهش، لازم است به محدودیت‌های پژوهش نیز اشاره شود. از جمله آنها می‌توان به محدود بودن نتایج به دانش‌آموزان مقطع متوسطه مناطق کمتر توسعه‌یافته شهرستان مبارکه اشاره کرد، بنابراین تعمیم نتایج باید با در نظر گرفتن این موضوع انجام شود. محدودیت دیگر، نبودن مبانی نظری منسجم در حوزه جامعه‌شناسی درباره تاب‌آوری تحصیلی است. پژوهش‌های جامعه‌شناسی پراکنده‌ای که در این حوزه انجام شده است، انسجام نظری ندارد و این به نوعی امکان استخراج و آزمون فرضیه‌های دقیق و با پشتوانه نظری را با محدودیت جدی مواجه می‌کند. بر اساس این یافته‌ها، پیشنهادهای ذیل به صورت جداگانه اما مرتبط با هم ارائه می‌شود:

۱- درباره عوامل خانوادگی می‌توان گفت خانواده‌ها باید شرایطی را فراهم کنند که در آن پیوندهای بین دانش‌آموز و سایر اعضای خانواده به‌ویژه والدین، محکم و قابل اعتماد باشد. زمان و میزان مراقبتی که والدین برای دانش‌آموزان خود صرف می‌کنند، می‌تواند در جایگاه یک عامل حفاظتی بسیار مهم به افزایش تاب‌آوری تحصیلی آنان کمک کند. خانواده‌ها باید بدانند وظیفه آنها به‌ویژه در محیط‌هایی که ممکن است فشار بیشتری به دانش‌آموز وارد شود، بسیار حیاتی است. توصیه می‌شود خانواده‌ها به گونه‌ای عمل کنند که دانش‌آموز، مشارکت والدین خود در امور تحصیلی و غیر تحصیلی را احساس کند و اطمینان داشته باشد که در شرایط دشوار نیز حمایت می‌شود. خانواده‌ها باید فضای منسجمی را فراهم کنند که دانش‌آموز در آن بتواند به راحتی نظرات خود را بیان کند و انواع مهارت‌های مفید را بیاموزد. برای نیل به چنین هدفی، مسئولان و دستگاه‌های مرتبط باید برای آموزش خانواده‌ها در زمینه‌های مطرح‌شده برنامه‌ریزی کنند و اقدامات لازم را اجرایی کنند. این کار مستلزم آن است که نهادهای تربیتی و سازمان‌های مربوط، نگاه جزءنگر و منفرد خود را کنار بگذارند و با رویکرد نظام‌مند و همه‌جانبه‌ای در موضوع آموزش به تمام فضاها اجتماعی که دانش‌آموز در آن زندگی می‌کند، توجه کنند.

۳- با توجه به رابطه مستقیم متغیرهای شخصیتی با تاب‌آوری تحصیلی نباید از جایگاه ویژه آنها غافل شد. مدارس باید به ویژگی‌های شخصیتی تک‌تک دانش‌آموزان خود توجه داشته باشند و برای بهبود آن‌ها برنامه‌ریزی کنند. آنها می‌توانند در کنار کلاس‌های درسی خود، کارگاه‌هایی برگزار کنند که ارتقای عزت نفس و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را موجب می‌شود. همچنین باید برای خلق انگیزه در دانش‌آموزان برنامه‌ریزی کنند و علاوه بر بیان دلایل و انگیزه‌های ارزشمند درس خواندن برای دانش‌آموزان در چنین کارگاه‌هایی با انجام برخی اقدامات مانند اجرای مسابقات و جشنواره‌ها انگیزه دانش‌آموزان را بالا ببرند. در این روند، بهتر است شرایطی فراهم شود که دانش‌آموزان به صورت ملموس، انتظارات تحصیلی موجود از خود را بدانند. برای دستیابی به چنین

اهدافی توصیه می‌شود که به وظیفه مشاوران مدارس بیشتر توجه شود. دوره‌های منظم آموزشی برای دانش‌آموزان برگزار شود و سرمایه‌گذاری بیشتری در زمینه خدمات مشاوره‌ای انجام شود.

منابع

ابراهیمی قیری، رسول. (۱۳۹۲)، **مقایسه انگیزش تحصیلی و امید تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی دوره متوسطه**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد مرودشت، ایران.

بساک نژاد، سودابه؛ نوکریزی، حسن؛ علیپور، محسن و بختیاروند، مریم. (۱۳۹۲)، رابطه جهت‌گیری دینی و تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری معنویت، **همایش ملی بهداشت روانی و سبک زندگی اسلامی**.

بقایی، محسن. (۱۳۸۶)، بررسی جامعه‌شناختی تأثیر نابرابری فرصت‌های آموزشی بر انزوای اجتماعی دانش‌آموزان، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان**.

حسن‌زاده، رمضان، فرزانه سمیرا. (۱۳۹۳)، **کاربرد آزمون‌های روان‌شناختی و شخصیت**، چاپ دوم، تهران: ارسباران.

حسینی، حسین. (۱۳۹۱)، **تأثیر یادگیری مشارکتی بر انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی درس روانشناسی پایه سوم دبیرستان**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه خوارزمی، ایران.

خباز، محمود، بهجتی، زهرا، ناصری، محمد (۱۳۹۰)، رابطه حمایت اجتماعی و سبک‌های مقابله با تاب‌آوری در پسران نوجوان، **فصل‌نامه روان‌شناسی کاربردی**، (۴) ۲۰، ۱۰۸-۱۲۳.

ذبیح‌الهی، کاظم؛ یزدانی ورزنده، محمدجواد و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۱)، خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان دبیرستانی، **روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی**، پیاپی ۴، ۲۱۲-۲۰۳.

رضایی، مریم. (۱۳۹۲)، **بررسی پیش‌بینندها و پیامدهای تاب‌آوری تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بوشهر با استفاده از مدل معادلات ساختاری**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه خلیج فارس، استاد راهنما موسی گلستانه. ایران.

رنجبر، مهدی. (۱۳۹۲)، **نقش میانجی‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه بین انسجام و انعطاف‌پذیری خانواده و تاب‌آوری تحصیلی**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز، ایران.

زکی، محمد. (۱۳۸۴)، بررسی جامعه‌شناختی نقش عوامل اجتماعی، رضایت اجتماعی و عزت‌نفس بر موفقیت تحصیلی، **مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی**، ۲، ۲۱-۴۲.

سارافینو، ادوارد. (۱۳۸۴)، **روان‌شناسی سلامت**، ترجمه الهه میرزایی، تهران: رشد.

سبزعلیان، صحبت‌الله؛ زاهدی اصل، محمد. (۱۳۹۲)، رابطه بین پایگاه اجتماعی-اقتصادی با تعهد سازمانی کارکنان بنیاد شهید و امور ایثارگران شعبه شرق تهران، **فصل‌نامه پژوهش اجتماعی**، پیاپی ۱۹، ۶۴-۴۵.

سلطانی‌نژاد، مهرانه؛ آسیایی، مینا؛ ادهمی، بیانہ و توانایی یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۳)، بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARI، **فصل‌نامه اندازه‌گیری تربیتی**، پیاپی ۱۵، ۳۵-۱۷.

- صالحی، ساناز. (۱۳۸۸)، *بررسی انگیزش تحصیلی در گونه‌های مختلف خانواده بر اساس مدل فرایند و محتوای خانواده، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز، ایران.*
- صفری، مهدیه. (۱۳۹۲)، *رابطه بین تاب‌آوری و خلاقیت با کیفیت زندگی در دانشجویان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران، ایران.*
- علیزاده، حمید. (۱۳۹۲)، *تاب‌آوری روان‌شناختی: بهزیستی روانی و اختلال‌های رفتاری، چاپ اول، تهران: ارسباران.*
- فروغی، مریم. (۱۳۸۹)، *بررسی رابطه ساده و چندگانه بین عوامل خانوادگی و تاب‌آوری فرزندان دبیرستانی شهر اصفهان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان، ایران.*
- کهریزی، مریم. (۱۳۹۳)، *رابطه تاب‌آوری با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان مقطع متوسطه کرمانشاه، مجله رشد آموزش مشاوران مدرسه، (۱) ۱۰، ۹-۵.*
- گلچین، مسعود و علی حیدر حیدر. (۱۳۹۱)، *خشونت بین فردی و سرمایه اجتماعی در خانواده و مدرسه (مطالعه‌ای اجتماعی در دبیرستان‌های پسرانه نورآباد)، مسائل اجتماعی ایران، (۲) ۱، ۱۷۷-۲۱۲.*
- والش، فروما. (۱۳۹۱)، *تقویت تاب‌آوری خانواده (گذر از سختی‌های زندگی)، ترجمه محسن دهقانی و دیگران، تهران: دانژه.*
- یارمحمدیان، احمد. (۱۳۸۵)، *بررسی ارتباط خودپنداره و عزت نفس در دانشجویان خلاق و غیر خلاق، علوم تربیتی و روان‌شناسی (دانشگاه سیستان و بلوچستان)، (۲) ۴، ۱۲۲-۱۰۹.*
- Alva, S. (1991). Academic invulnerability among mexican-american students: the importance of protective and resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 18-34.
- Borman, G. & Overman, L. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177-195.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Crouter, A. C. (1982). Work and family through time and space. In S. Kamerman & C. Hayes (Eds.), *Families that work: Children in a changing world*. Washington, D. C.: National Academy of Sciences.
- Brown, D. L. (2008). African American resiliency: Examining racial socialization and social support as protective factors. *Journal of Black Psychology*, 34 (1), 32-48.
- Bui, K. (2007). Educational expectations and academic achievement among middle and high school students. *Education*. 127(3), 328-331.

- Cattell, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106, 302-333.
- Clercq, B. D., Pfoertner, T. K., Elgar, F., Hubleta, A., Maesa, L. (2014). Social capital and adolescent smoking in schools and communities. *Social Science & Medicine*. 119, 81-87.
- Crawford, K. M. (2006). *Risk and protective factors related to resilience in adolescents in an alternative education program*. Unpublished doctoral dissertation in College of Education, University of South Florida: <http://scholarcommons.usf.edu/etd>.
- Cunningham, M. Swanson, D. (2010). Educational resilience in African American adolescents. *The Journal of Negro Education*, 79 (4), 473-487.
- Durham, T. (2009). *This too shall pass: Academic resilience after a perceived failure*. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, University of Kansas.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-32
- Foster, T. A. (2013). *An exploration of academic resilience among rural students living in poverty*, unpublished doctoral dissertation, School of Education, Piedmont College.
- Gatti, U., Tremblay, R. E. (2007). Social capital and aggressive behavior. *European Journal Crime Policy Research*, 13, 235-249.
- Hass, M. & Graydon, K. (2009). Sources of resiliency among successful foster youth. *Children and Youth Service*, 31, 457-463.
- Heaton, D. (2013). *Resilience and resistance in academically successful Latino students*. Phd thesis, Utah State University <http://digitalcommons.usu.edu/etd/1490/>.
- Hewitt, J. P. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press. pp. 217-224
- Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: The role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 2 (1), 33-38
- Jung, K. R. (2013). *The mediational effect of academic self-discipline (asd) between academic self-efficacy (ase) and college gpa*. Retrieved from <http://purl.um.edu/157688>.
- Khalaf, M. A. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in Egyptian context. *US-China Education Review*, 4 (3), 202-210.

- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46 (34), 34-49.
- Morales, E. E. (2008). Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education. *Innovation in Higher Education*, 33,197-213
- Ong, A. D., Edwards, L. M. & Bergeman, C. S. (2006). Hope as a source of resilience in later adulthood. *Personality and Individual Differences*, 41 (7), 1263-1273.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Perez, J. E., Little, T. D. & Henrich, C. C. (2009). Spirituality and depressive symptoms in a school-based sample of adolescents: A longitudinal Examination of mediated and moderated effects. *Journal of Adolescent Health*, 44, 380-386.
- Reininger, B., Evans, A. E., Griffin, S. F., Valois, R. F., Vincen, M. L., Parra-Medina, D., Taylor, D. J. & Zullig, K. J. (2003). Development of a youth survey to measure risk behaviors, attitudes and assets: examining multiple influences. *Health Educational Research*, 18 (4), 461-76
- Rosenburg, M. (1965). *Society and adolscent self-image*. Princeton university press.
- Samuels, W. E. & Woo, A. (2009). *Creation and initial validation of an instrument to measure academic resilience*. Available from: <http://wesamuels.org/pdfs/aera2009.pdf>.
- Sanders, C. E, Field T. M, & Diego, M. A. (2001). Adolescents' academic expectations and achievement. *Adolescence*, 36 (1), 795-802.
- Sinay, E. (2009). Academic Resilience: Students beating the odds. *Research Today*, 5 (1), 394-416.
- Toland, J., Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32 (1), 95-106.
- Ungar, M. (2013). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York, NY: Springer.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53 (1), 159-172.
- Wright, D. R. & Fitzpatrick, K. M. (2006). Social capital and adolescent violent behavior: Correlates of fighting and weapon use among secondary school students. *Social Forces*, 84 (3), 1435-1453.