۱۳۳-۱۴۶

بررسی نقش میانجی حمایتهای محیطی در رابطه میان مشارکت فعال در مدرسه و دلزدگی تحصیلی در یادگیری دانش‌آموزان*

◈ بهاره جعفری[۱] ◈ دکتر جمال صادقی[۲] ◈ دکتر نبی‌اله اکبرنتاج شوب[۳] ◈ دکتر رجبعلی محمدزاده ادملایی[۴]

چکیده: هدف از پژوهش حاضر، مدل‌یابی روابط ساختاری مشارکت فعال در مدرسه با دلزدگی تحصیلی با نقش میانجی حمایتهای محیطی در یادگیری دانش‌آموزان دوره متوسطه بود که از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، جزء مطالعات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را همه ۱۳۶۱ دانش‌آموز پسر پایه نهم مدارس دولتی شهر بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند. از این تعداد ۳۰۰ نفر به عنوان حجم نمونه با توجه به تعداد متغیرهای مشاهده شده و تخصیص دادن ضریب ۲۵ برای هر متغیر مشاهده شده و با احتساب احتمال وجود پرسشنامه‌های ناقص، به روش خوشه‌ای دو مرحله‌ای انتخاب شدند. در مرحله نخست ابتدا از میان تمامی ۱۴ مدرسه دولتی شهر بابل ۱۰ مدرسه انتخاب شد، سپس در مرحله دوم از میان تمامی ۲۰ کلاس ۲۵ نفری به تصادف ۱۲ کلاس انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه مشارکت فعال در مدرسه وانگ و همکاران (۲۰۱۱)، مقیاس دلزدگی تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵) و مقیاس حمایتهای محیطی لنت (۲۰۰۵) استفاده شد. روایی سازه ابزارها به تأیید رسید و پایایی با روش آلفای کرونباخ محاسبه و تأیید شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمونهای معادلات رگرسیونی استفاده شد. نتایج نشان داد که متغیرهای مشارکت فعال در مدرسه و حمایتهای محیطی در یادگیری بر دلزدگی تحصیلی اثری مستقیم و معنادار دارند. همچنین مسیر غیرمستقیم اثر مشارکت فعال در مدرسه با میانجیگری حمایتهای محیطی در یادگیری بر دلزدگی تحصیلی مورد تأیید واقع شد.

کلید واژگان: حمایتهای محیطی در یادگیری، مشارکت فعال در مدرسه ، دلزدگی تحصیلی، دانش‌آموز

◉ تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۳/۲۵ ◉ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۳

*این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانشجوی دکتری رشته روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.
E-mail: baharehjafari10@yahoo.com

۲. **نویسنده مسئول:** استادیار گروه روانشناسی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.
E-mail: sadeghi@baboliau.ac.ir

۳. استادیار گروه روانشناسی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران.
E-mail: akbarnataj@baboliau.ac.ir

۴. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران.
E-mail: r.mohammadzade@pnu.ac.ir

مقدمه

بی‌علاقگی و بی‌انگیزه بودن نسبت به درس، هیچ‌گاه ناشی از یک عامل نبوده است و در نتیجه در عدم موفقیت تحصیلی، ناشناخته‌ها و مسائل بسیار وجود دارد (شارپ[1] و همکاران، ۲۰۱۹). یکی از این مسائل، احساس دلزدگی تحصیلی[2] و عوامل به‌وجود آورندهٔ آن است (آکورده[3] و همکاران، ۲۰۲۱). دلزدگی تحصیلی یک هیجان است و از عوامل مهم ایجاد اختلال در فرایند یادگیری مطلوب دانش‌آموزان و دانشجویان است (شارپ و همکاران، ۲۰۱۸). این هیجان تحصیلی با مؤلفه‌های شناختی، عاطفی، فیزیولوژیکی و انگیزشی و همچنین نشانگر یا نمودهای بیرونی تعریف می‌شود که در طول فعالیتهای تحصیلی مانند حضور در کلاس، مطالعه یا انجام دادن تکالیف درسی تجربه می‌شود (فینکیلشتاین[4]، ۲۰۲۰). در حقیقت، دلزدگی ترکیب شناخت و هیجان است که شامل مؤلفه‌های عاطفی (احساسات ناخوشایند آزاردهنده)، شناختی (ادراکات تغییر یافته در مورد زمان)، فیزیولوژیکی (کاهش انگیختگی)، نشانگر (نمود چهره‌ای، صوتی و حالت بدنی) و انگیزشی (انگیزش برای تغییر فعالیت یا ترک موقعیت) است (تووِت[5] و همکاران، ۲۰۲۱). مبتلایان به دلزدگی از هر نوعی که باشند، چند ویژگی مشترک دارند: اینکه مضطرب‌اند، افسردگی دارند، احساس تنهایی می‌کنند و چون به بی‌هدفی زندگی باور دارند، بعید نیست به سمت کارهای نادرستی همچون مصرف مواد مخدر کشیده شوند (دواله و لی[6]، ۲۰۲۱). مبتلایان دلزدگی به دلیل اضطراب مداوم، تمرکز کافی ندارند و چون خود را درگیر روزمرگی می‌بینند، حالتی از تنفر و ناسازگاری را تجربه می‌کنند (اسماعیل‌پور و توانگر مروستی، ۱۴۰۰). این حالات افراد دلزده تحصیلی به‌نظر می‌رسد که تحت تأثیر مشارکت و انگیزه‌های فعالیتهای شناختی و هیجانی دانش‌آموزان باشد (فرلانگ[7] و همکاران، ۲۰۲۱). اخیراً شناسایی راهبردهای مقابله‌ای عملی مورد استفاده گروههای مختلف در زمینه دلزدگی تحصیلی به‌ویژه در دانش‌آموزان پسر، مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. البته باید اذعان داشت که جنسیت در میزان دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. یافته‌های داشمن[8] و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد که میزان دلزدگی تحصیلی پسران بیشتر از دختران است (داشمن و همکاران، ۲۰۱۱) و این یافته را پژوهش پژوهشگرانی همچون گرکان و جبار[9] (۲۰۲۲)، تأیید

1. Sharp
2. Academic boredom
3. Akorede
4. Finkielsztein
5. Tvedt
6. Dewaele & Li
7. Furlong
8. Daschmann
9. Gharkan & Jabbar

می‌کنند، اما نتایج جوشکون و یوکسل[1](۲۰۲۲) نشان داده است که جنسیت تأثیری بر دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان ندارد.

کاهش عملکرد و مشارکت فعال یک دانش‌آموز در یک دوره نسبی به نسبت دوره قبل از آن، معنا و مفهوم افت تحصیلی را متبلور می‌سازد (بهروزی و همکاران، ۱۳۹۷). این مسئله فقط اختصاص به دانش‌آموزان ضعیف ندارد، بلکه دانش‌آموزان دیگر را نیز در بر می‌گیرد (گوتیئرز[2] و همکاران، ۲۰۱۷). مشارکت فعال در مدرسه[3] به کامل کردن تکالیف و توجه داشتن به مدرسه، پیوند هیجانی دانش‌آموز به مدرسه، احساس راحتی کردن آنان با معلمان و همکلاسیها و خوشحالی کردن در مدرسه اشاره دارد (کوئین[4] و همکاران، ۲۰۱۸). مشارکت فعال در مدرسه سازه‌ای چندبعدی است که دارای دو بعد شناختی (یادگیری خودگردان و استفاده از راهبرد شناختی) و عاطفی (حس تعلق به مدرسه و ارزش‌دهی به تحصیل در مدرسه) است (وانگ[5] و همکاران، ۲۰۱۹). مشارکت فعال در مدرسه پیامدهای تحصیلی و شخصیتی مثبتی برای دانش‌آموزان به همراه دارد (وانگ و همکاران، ۲۰۱۸) و به‌منزلهٔ جنبه‌ای از رشد نوجوانی، چالشی با اهمیت و درخور بررسی است. مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری گامی مهم در جهت افزایش کیفیت و محقق کردن اهداف آموزش و پرورش است، زیرا مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند تدریس موجب درگیری ذهنی آنها و افزایش میزان یادگیری می‌شود (وانگ و همکاران، ۲۰۱۷). مشخص است اگر به دانش‌آموزان فرصت اندیشیدن، ابراز وجود و مداخله مؤثر در امور مربوط به خودشان داده شود، موجب عزت‌نفس و ارتقای شخصیت آنان و مسئولیت‌پذیری بیشتر و فعالیت خود انگیخته و مسئولانه آنان خواهد شد (ویرگا[6] و همکاران، ۲۰۲۲). در ضمن میزان مشارکت، ابراز وجود و ارائهٔ نیازمندیها را در پی خواهد داشت که می‌تواند بر میزان جلب حمایتهای محیطی در یادگیری[7] مؤثر واقع شود (لامبا[8] و همکاران، ۲۰۱۹). داشتن روابط ایمن و حمایت از سوی خانواده و مدارس را به عنوان عوامل پیشگیرانه ترک تحصیل و متغیری مشابه با تحصیل‌گریزی مطرح می‌کنند (اتکینسون[9] و همکاران، ۲۰۱۸). در واقع حمایتهای محیطی در یادگیری شامل رفتارها و تعهداتی است که سبب فراهم کردن موقعیتها و لوازم مورد نیاز برای یادگیری، حضور در فعالیتها و رقابتهای دانش‌آموزان و ارائه بازخورد مناسب

1. Coşkun & Yüksel
2. Gutiérrez
3. School engagement
4. Quin
5. Wang
6. Vîrgă
7. Environmental support in learning
8. Lamba
9. Atkinson

نســـبت به عملکرد آنها می‌شـــود (چوئی[1] و همکاران، ۲۰۱۷). به‌طورکلی حمایتهای محیطی عبارت است از توانایی کسب حمایت از سوی دیگران برای برقراری ارتباط متقابل با دیگران در زمینه خاص تحصیلی که افراد را قادر می‌ســـازد تا رفتار را درک و پیش‌بینی کنند، رفتار خود را کنترل و تعاملات تحصیلی خود را تنظیم و نیز امکان کســـب توانایی و مهارتهایی را فراهم کنند (فورتیس[2] و همکاران، ۲۰۱۹). درضمن براساس نظریه خودتعیینی، بافت و شرایط محیطی نقشی مؤثر در رفتارهای مثبت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دارد (دسی و رایان[3]، ۲۰۱۱). مطابق این دیدگاه، محیط با فراهم آوردن شرایط لازم برای ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی به ایجاد انگیزش درونی در افراد کمک می‌کند (دلاورپور و حســـین‌چاری، ۱۳۹۷). حمایتهای محیطی بخشـــی غیرقابل انکار در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷). به عبارت دیگر، رفتار حمایتگرانه با تأمین نیازهای اساسی روان‌شناختی، شـــرایط لازم را برای رشد و پیشرفت آنها فراهم می‌آورد؛ شرایطی که می‌تواند همزمان سبب بهبود بهزیستی تحصیلی[4] شود (کینمن و جانسون[5]، ۲۰۱۹).

در همین راســـتا نجاتی (۱۴۰۰) نشـــان داد که پیشـــرفت تحصیلی دانشـــجویان و تلقی آنان از مشارکت کلاســـی رضایت‌بخش است. براساس تحلیل رگرســـیون چارکی میان مشارکت فعال و یادگیری زبان انگلیســـی در دانشـــجویان دارای نمره بالا ارتباط معنادار وجود دارد. اســـماعیل‌پور و توانگـــر مروســـتی (۱۴۰۰) دریافته‌اند که بین دلزدگی تحصیلـــی در درس دین و زندگی با حمایت عاطفی معلم در دانش‌آموزان ضریب همبستگی وجود دارد. قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۷) نشان داده‌اند که میان متغیرهای امید تحصیلی و حمایت عاطفی ادراک‌شـــده با بهزیســـتی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. تووِت و همکاران (۲۰۲۱) نشـــان داده‌اند که میان رابطه حمایت ادراک شـــده و قصد ترک دبیرســـتان، متغیرهای مشـــارکت فعال در مدرســـه و دلزدگی تحصیلی نقشی اساسی ایفا می‌کنند. دواله و لی (۲۰۲۱) دریافته‌اند که میان اشـــتیاق معلم و مشـــارکت فعال در یادگیری رفتاری - اجتماعی دانش‌آموزان، متغیرهای لذت و دلزدگی تحصیلی نقش واســـطه‌ای دارند. ویرگا و همکاران (۲۰۲۲) نشان داده‌اند که مشارکت فعال در مدرسه به‌مثابه یک عامل اساسی با تأثیر سرمایه روان‌شناختی با عملکرد تحصیلی، فرسودگی و دلزدگی تحصیلی مرتبط است. با وجود تأثیر استفاده از راهبردها، فهم دلزدگی و پیامدهای آن و نیز چگونگی به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای مختلف، بدون شـــناخت پیشایندها و علل آنها امکان‌پذیر نیست. مرور پیشینه پژوهشی موجود در زمینه پیامدهای دلزدگی حاکی از این است که در مقایسه با پیامدهای دلزدگی، پیشایندها یا زمینه‌سازهای دلزدگی

1. Cui
2. Fortes
3. Deci & Ryan
4. Academic well-being
5. Kinman & Johnson

کمتر کاوش شده است. خلأ پژوهشی در یک مدل در شرایط موجود (به ویژه در ایران) و وجود برخی شواهد در زمینه توجه به حمایتهای محیطی، عوامل شناختی و بررسی تأثیر مشارکت فعال در مدرسه در میزان دلزدگی تحصیلی، سبب شده است که اجرای پژوهش حاضر ضمن کمک به رفع خلأ پژوهشی موجود، اهمیت توجه به وضعیت دلزدگی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دورهٔ متوسطه اول را آشکار سازد. با توجه به موارد فوق سؤال اصلی پژوهش این است که آیا مشارکت فعال در مدرسه بر دلزدگی تحصیلی از طریق میانجی حمایتهای محیطی در یادگیری در دانش‌آموزان دوره متوسطه اثر دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف آن از نوع پژوهشهای بنیادی و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها به‌صورت مقطعی و تحلیل آنها به‌روش توصیفی و از نوع پژوهشهای همبستگی مبتنی بر روش مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر را همه ۱۳۶۱ دانش‌آموز پسر پایه نهم مدارس دولتی شهر بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند. در زمینه برآورد بهینه برای مطالعات مربوط به مدل‌یابی معادله ساختاری نظرات متفاوتی وجود دارد و برای سازگاری با الگوی معادلات ساختاری تعداد نمونه باید حداقل ۱۵برابر متغیرهای مشاهده شده باشد (استیونز[1] و همکاران، ۱۹۹۴؛ به نقل از هومن، ۱۳۹۳) در این پژوهش ۳۰۰ نفر به‌عنوان حجم نمونه با توجه به تعداد متغیرهای مشاهده شده و تخصیص دادن ضریب ۲۵ برای هر متغیر مشاهده شده (۱۰ متغیر مشاهده شده در مدل) و با احتساب احتمال وجود پرسشنامه‌های ناقص به روش خوشه‌ای دو مرحله‌ای انتخاب شدند. در مرحله نخست از میان همه ۱۴ مدرسه دولتی شهر بابل ۱۰ مدرسه انتخاب شدند، سپس در مرحله دوم از میان همه ۲۰ کلاس ۲۵ نفری به تصادف ۱۲ کلاس انتخاب شدند. ابتدا توضیحات مقدماتی دربارهٔ هدف پژوهش و نحوهٔ همکاری و تکمیل کردن ابزارها به دانش‌آموزان داده شد و پس‌از کسب رضایت آگاهانه در زمینهٔ اجرای طرح، پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان گروه نمونه قرار گرفتند.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه مشارکت فعال در مدرسه وانگ و همکاران (۲۰۱۱): وانگ و همکاران (۲۰۱۱) پرسشنامه مشارکت فعال در مدرسه را به‌منظور سنجش مشارکت فعال در مدرسه کارکنان طراحی و تدوین کرده‌اند. در ایران نیز آن را خانی و همکاران (۱۳۹۴) به‌منظور سنجش اطمینان در مدارس ابتدایی اعتباریابی کرده‌اند. این پرسشنامه ۱۴ سؤال و دو خرده‌مقیاس شناختی

1. Stevens

(۱ تا ۷) و هیجانی (۸ تا ۱۴) دارد و نمره‌گذاری لیکرت، بر حسب پاسخ به ترتیب ۱ تا ۵ از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) انجام می‌شود. نمره بالاتر نشان‌دهندهٔ مشارکت و درگیری بیشتر دانش‌آموزان است. روایی سازه و همزمان پرسشنامه را سازنده تأیید کرده و پایایی پرسشنامه به روش آلفای‌کرونباخ ۰/۷۸ تا ۰/۸۶ گزارش شده است. در ایران، خانی و همکاران (۱۳۹۴) روایی سازه و محتوا را تأیید کرده‌اند و پایایی با توجه ضریب آلفای‌کرونباخ برای مقیاس شناختی ۰/۷۲، هیجانی ۰/۵۱ و کل ۰/۷۰ به‌دست آمده است.

۲. مقیاس دلزدگی تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵): مقیاس دلزدگی تحصیلی یکی از مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجانات پیشرفت است (پکران[1] و همکاران، ۲۰۰۵). این مقیاس ۲۲ سؤالی به منظور اندازه‌گیری سطح دلزدگی دانش‌آموزان، ضمن کلاس ۱۱ سؤال و یادگیری ۱۱ سؤال طراحی شده است. در هر دو این مقیاس‌ها پاسخ‌دهندگان باید بر اساس یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از ۱ =کاملاً مخالف تا ۵ =کاملاً موافق) به پرسش‌ها پاسخ دهند. کسب نمره بالاتر به‌معنای دلزدگی تحصیلی بیشتر و نمره پایین‌تر به‌منزله دلزدگی تحصیلی پایین‌تر است. روایی سازه و همزمان پرسشنامه را سازنده تأیید کرده و پایایی آن را به روش آلفای‌کرونباخ ۰/۹۲ گزارش کرده است. در ایران دلاورپور و حسین‌چاری (۱۳۹۴) روایی سازه و محتوا را تأیید کرده‌اند و پایایی آن با توجه ضریب آلفای‌کرونباخ ۰/۸۱ به‌دست آمده است.

۳. مقیاس حمایتهای محیطی لنت[2] و همکاران (۲۰۰۵): این مقیاس را لنت و همکاران در سال ۲۰۰۵ ساخته‌اند و میکائیلی‌منیع (۱۳۹۲) آن را به فارسی ترجمه و در جامعه دانشگاهی ایران رواسازی کرده است. این ابزار ۹ سؤال دارد که در آن پاسخگویان میزان تشویق و حمایت کادر آموزشی و دوستان و خانواده درباره تحصیل را در مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً موافق ۵ تا کاملاً مخالفم ۱) تعیین می‌کنند. این مقیاس از دو مولفهٔ حمایت دوستان و خانواده (با ۵ سؤال) و حمایت کادر آموزشی (با ۴ سؤال) تشکیل شده است. کسب نمره بالاتر به معنای حمایتهای محیطی بیشتر و نمره پایین‌تر به منزله حمایتهای محیطی پایین‌تر است. روایی سازه و همزمان پرسشنامه را سازنده تأیید و پایایی آن را به روش آلفای‌کرونباخ ۰/۸۳ تا ۰/۹۰ گزارش کرده است. در مطالعه میکائیلی‌منیع (۱۳۹۲) ضریب اعتبار مؤلفه اول ۰/۸۸ و مؤلفه دوم ۰/۸۱ و کل مقیاس ۰/۸۹ گزارش شده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزارهای SPSS 18 و Amos 23 استفاده شده است

1. Pekrun
2. Lent

یافته‌ها

ابتدا با بررسی مقیاس ابزار که فاصله‌ای است و پیش‌فرضهای آماری با استفاده از آزمونهای کشیدگی و چولگی، جعبه‌ای و کولموگروف - اسمیرنف نرمالی داده‌ها تأیید شد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی خرده‌آزمونهای مشارکت فعال در مدرسه و حمایتهای محیطی در یادگیری با دلزدگی تحصیلی

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
مشارکت شناختی	۱۶/۷۰	۳/۲۳	۱								
مشارکت هیجانی	۱۷/۱۲	۳/۹۴	۰/۷۱*	۱							
مشارکت فعال در مدرسه	۳۳/۸۲	۷/۲۱	۰/۷۹*	۰/۸۲*	۱						
دوستان و خانواده	۱۱/۳۰	۳/۷۴	۰/۱۸*	۰/۱۹*	۰/۲۲*	۱					
حمایت کادر آموزشی	۱۰/۴۵	۲/۳۱	۰/۲۱*	۰/۲۰*	۰/۲۵*	۰/۷۶*	۱				
حمایتهای محیطی در یادگیری	۲۱/۷۵	۵/۵۲	۰/۲۶*	۰/۲۵*	۰/۲۹*	۰/۱۷۸۹*	۰/۷۲*	۱			
در حین کلاس	۲۵/۳۶	۴/۷۶	-۰/۱۹*	-۰/۱۷*	-۰/۲۷*	-۰/۲۲*	-۰/۲۰*	-۰/۲۶*	۱		
یادگیری	۲۶/۸۲	۵/۹۸	-۰/۲۳*	-۰/۲۰*	-۰/۲۵*	-۰/۱۹*	-۰/۱۷*	-۰/۲۹*	-۰/۷۳*	۱	
دلزدگی تحصیلی	۵۲/۱۸	۹/۱۰	-۰/۲۵*	-۰/۲۳*	-۰/۳۰*	-۰/۲۴*	-۰/۲۳*	-۰/۳۱*	-۰/۸۷*	-۰/۸۲*	۱

* در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

نتایج مندرج در جدول شماره ۱ همبستگی، معناداری میان خرده‌مقیاسهای مشارکت فعال در مدرسه و حمایتهای محیطی در یادگیری را با دلزدگی تحصیلی نشان می‌دهد. میان خرده مقیاسهای مشارکت فعال در مدرسه و حمایتهای محیطی در یادگیری با دلزدگی تحصیلی رابطه معکوس معنادار مشاهده می‌شود.

جدول ۲. شاخصهای برازش حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها و متغیرها پس از یک گام تصحیح

نام آزمون	توضیحات	مقادیر قابل قبول	مقدار به‌دست آمده
χ^2/df	کای اسکوئر نسبی	<۳	۲/۴۵۳
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	<۰/۱	۰/۰۴۱
GFI	شاخص نیکویی برازش	>۰/۹	۰/۹۹۶
NFI	شاخص برازش نرم	>۰/۹	۰/۹۹۰
CFI	شاخص برازش مقایسهای	>۰/۹	۰/۹۹۲
DF	۱۷۸		

مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۴۱ اســـت، لذا این مقدار کمتر از ۰/۱ است که نشان می‌دهد میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب و مدل قابل قبول است. همچنین مقدار کای دو به درجه آزادی (۲/۴۵۳) میان ۱ و ۳ است و میزان شاخص GFI، CFI و NFI نیز تقریباً برابر و بزرگ‌تر از ۰/۹ است که نشان می‌دهند مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، مدلی مناسب است.

جدول ۳. برآورد مستقیم مدل به روش حداکثر درست نمایی (ML[1])

متغیر	b	β	R^2	t	P
مشارکت فعال در مدرسه بر دلزدگی تحصیلی	-۰/۳۸۷	-۰/۲۷۴	۰/۱۰۶	۳/۱۶۵	۰/۰۰۱
حمایتهای محیطی در یادگیری بر دلزدگی تحصیلی	-۰/۳۳۷	-۰/۲۳۱	۰/۰۷۷	۲/۷۵۴	۰/۰۰۲

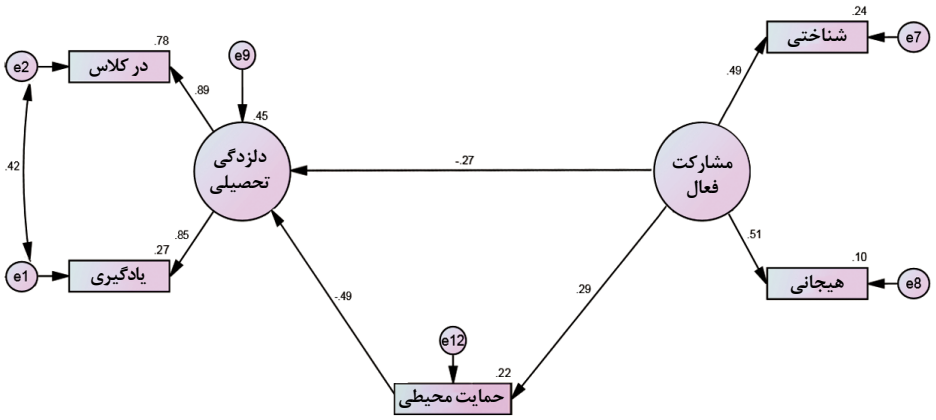
با توجه به جدول شـــماره ۳، همهٔ مســـیرهای مشـــارکت فعال در مدرســـه و حمایتهای محیطی در یادگیری به‌طور مشخص ۰/۲۷۴- و ۰/۲۳۱- از واریانس مشترک دلزدگی تحصیلی را تبیین می‌کنند.

جدول ۴. برآورد غیرمستقیم مدل با استفاده از روش بوت استرپ

متغیر	B	R^2	حد پایین	حد بالا	معناداری
مشارکت فعال در مدرسه بر دلزدگی تحصیلی با نقش میانجی حمایتهای محیطی در یادگیری	-۰/۴۹۴	۰/۴۵۲	-۰/۵۷۶	-۰/۴۱۳	۰/۰۰۰

1. Maximum likelihood

با توجه به نتایج جدول شماره ۴، مسیر غیرمستقیم مشارکت فعال در مدرسه بر دلزدگی تحصیلی با میانجیگری حمایتهای محیطی در یادگیری مشاهده می‌شود و به‌طورکلی مسیر به‌طور مجزا توان پیش‌بینی (R^2=۰/۴۹) از متغیر دلزدگی تحصیلی را دارد که ۴۹ درصد از این متغیر درون‌زا توسط این متغیرها قابل تبیین است و ۵۱ درصد از متغیر دلزدگی تحصیلی از طریق دیگر متغیرهای خارج از پژوهش تبیین می‌شود.



نمودار ۱. مدل نهایی آزمون‌شده به همراه آماره‌های پیش‌بینی استاندارد شده

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که مشارکت فعال در مدرسه بر دلزدگی تحصیلی اثر مستقیم معنادار دارد و مشارکت فعال در مدرسه با میانجیگری حمایتهای محیطی در یادگیری اثر غیرمستقیم بر دلزدگی تحصیلی دارد. همچنین مدل پژوهش تأیید شد و به‌طورکلی ۴۵ درصد از دلزدگی تحصیلی از طریق مشارکت فعال در مدرسه و حمایتهای محیطی در یادگیری قابل تبیین است. در تبیین نتایج پژوهش براساس دیدگاه اجتماعی می‌توان بیان کرد که حمایتهای محیطی در یادگیری به‌طور قابل‌توجهی سبب کاهش خستگی عاطفی و هیجانی و افزایش خودکارآمدی شده و بالا رفتن خودکارآمدی دانش‌آموزان، دلزدگی آنان را کاهش داده و منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آنان خواهد شد (اسماعیل‌پور و توانگر مروستی، ۱۴۰۰). به‌منظور ارائه تبیین برای رابطه میان حمایتهای محیطی در یادگیری بر دلزدگی تحصیلی می‌توان به نظریهٔ برونر استناد کرد (لامبا و همکاران، ۲۰۱۹). بر پایه این نظریه، حمایتهای محیطی در یادگیری به صورت تکیه‌گاه‌سازی از طریق معلمان، دوستان بالغ‌تر، والدین و دیگران مهم بر رشد فعلی دانش‌آموزان

مؤثر اســـت و با افزایش کارآمدی یادگیرنده، او را از مرحله‌ای که در آن قرار دارد فراتر می‌بـــرد و با بر عهده گرفتن قسمتی از برنامه‌های آموزشی یادگیرنده، به تدریج که یادگیری پیش می‌رود مسئولیت به یادگیرنده واگذار می‌شود (فورتیس و همکاران، ۲۰۱۹). در نهایت با حمایتهای محیطی صورت‌گرفته، یادگیرنده در امر یادگیری خویش خودکارآمد خواهد شد. حمایتهـــای محیطـــی در یادگیـــری بیانگر یک تجربه نمادین است که از طریق آن، اعضای یک شبکه ارتباطی، اطمینان کلامی لازم را دربارۀ شایستگی در رویارویـــی با مسائل فراهم می‌آورند (چوئی و همکاران، ۲۰۱۷). این نتایج در جهت روابط این متغیرها همسو با یافته‌های بای و اصفهانی‌نیا (۱۳۹۸)، حکمتیان و همکاران (۱۳۹۷)، خانی و همکاران (۱۳۹۶)، دواله و لی (۲۰۲۱)، وســـتگیت و ویلسون[1] (۲۰۱۸) و تووِت و همکاران (۲۰۲۱) است.

بر اســـاس دیدگاه شـــناختی رفتاری در تبیین این نتایج می‌توان بیان کرد که مشارکت فعال در مدرســـه یک نظام شـــناختی و رفتاری در برگیرندۀ تأثیرات محیطی است (وانگ و همکاران، ۲۰۱۹). مشارکت فعال در مدرسه یک حرکت آگاهانه، فعال، آزاد و بامسئولیت است که همراستا با عوامل محیطی و پیرامونی توســـعه می‌یابد (تووِت و همکاران، ۲۰۲۱)، به‌طوری‌که هنگامی‌که دانش‌آموزان تمایل به مشـــارکت فعال در محیط دارند و محیط تقویت‌کننده‌ای مناســـب با ایجاد حمایتهای مؤثر اســـت، عملکرد، پیشـــرفت و انگیزه تحصیلی افزایش می‌یابد و این شرایط نقطه مقابل عواملـــی مانند دلزدگی تحصیلی یا افت تحصیلی خواهد بود (گوتیئرز و همکاران، ۲۰۱۷). در واقع تأثیرات مشارکت فعال در مدرسه با توسل به حمایتهای محیطی می‌تواند تأثیراتی عمیق‌تر و گســـترده‌تر بر کاهش دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان بگذارد (ویرگا و همکاران، ۲۰۲۲). با توجه به اینکه امروزه در مباحث توسعه تحصیلی، دانش‌آموزان، محورند، طبعاً مشارکت فعال در مدرسه در امور مربوط به خود بیش از پیش مطرح می‌شود، اما حمایت محیطی دریافت‌شده به‌مثابه یک عامل محیطی نقشی مؤثر در درگیری بیشتر یادگیرندگان ایفا می‌کند (چوئی و همکاران، ۲۰۱۷). گرچه در مســـیر تحصیلی، همواره دانش‌آموزان نیازمنـــد حمایت‌اند، اما نوع حمایتها به مقتضای دوره‌ها و شـــرایط تغییر می‌کند. حمایت تحصیلی از دانش‌آموزان تنها محدود به فعالیتهای معلم در کلاس نیســـت، بلکه گروه همســـالان و هر یک از والدین نیز به‌منزلۀ منابع حمایتی، می‌توانند نقشـــی تعیین‌کننده در حمایت تحصیلی از دانش‌آموزان و کاهش دلزدگی تحصیلی داشته باشند (اتکینســـون و همکاران، ۲۰۱۸). از جمله نقشـــهای حمایت تحصیلی انتقال ارزشها و انتظارات، ایجاد و تأمین محیط امن برای فعالیت در راســـتای ارزشـــها و انتظارات و تأمین حمایت عاطفی برای دانش‌آموزان است (وستگیت و ویلسون، ۲۰۱۸). بنابراین، معلمان و والدین به‌منزلۀ دو منبع مهم حمایت تحصیلی می‌توانند با حمایت از دانش‌آموزان و فراهم ساختن جوی مشارکتی و آزاد

1. Westgate & Wilson

چه در خانه و چه در کلاس درس، شرایط را برای افزایش تعامل میان خود و دانش‌آموز و همچنین اظهارنظر در مورد عقاید، افکار و دسترسی به منابع یادگیری متنوع و غنی‌تر فراهم کنند (شارپ و همکاران، ۲۰۱۹). این شـــرایط در دانش‌آموزان انگیزه‌ای درونی در بهبود تحصیل ایجاد می‌کند. وقتی که از انگیزهٔ درونی، علایق و تجارب فردی دانش‌آموزان حمایت شـــود (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۷) و دانش‌آمـــوزان برای ادامه و پایداری در انجام دادن تکالیف ترغیب شـــوند، دانش‌آموزانی خودتنظیم و موفق پـــرورش خواهند یافت (لامبا و همـــکاران، ۲۰۱۹). هنگامی‌که دانش‌آموزان بتوانند با هم کار کنند و در یک محیط یادگیری که بر روی آینده و کار متمرکز است، با یکدیگر مشـــارکت کنند، نقشهای مثبت آنها شناسایی می‌شـــوند و آنها به سمت یادگیری، برنامه‌ریزی و تحرک سوق داده می‌شوند (فورتیس و همکاران، ۲۰۱۹). دانش‌آموزانی که از طریق یادگیری فعال و در محیط یادگیری مشـــارکتی به یادگیری بپردازند نـــه تنها بهتر یاد می‌گیرند، بلکه از تجارب یادگیری لذت بیشتری می‌برند و این شرایط افزایش‌دهنده سطح موفقیت تحصیلی و کاهش‌دهنده احتمال وقوع دلزدگی و تحصیل‌گریزی خواهد بود.

از محدودیتهـای پـژوهش حاضـر می‌تـوان به محـدود بـودن ابزار اندازه‌گیری به پـرسشنـامه و عدم استفاده از سایر ابزارها اشاره کرد. نتایج حاصله در این پژوهش در مجموع توانستند بخشی از واریانس را تبیین کنند، بنابراین پیشنهاد می‌شود به‌منظور تبیین واریانس باقیمانده، پژوهشهایی بـــا تمرکز بر ســـایر عوامل فردی و اجتماعی مؤثر در این زمینـــه و متغیرهای دیگر صورت گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهشهای مشابه آتی از روشهایی دیگر مانند مصاحبه نیز استفاده شود و این پژوهش برای گروههای گوناگون و در شـــهرهای دیگر اجرا شود تا نتایج تعمیم‌پذیری بیشـــتری داشته باشد. به‌طورکلی پیشنهاد می‌شود که مشـــاوران و روانشناسان مدارس به‌منظور کاهش دلزدگی تحصیلی در فرایند آموزش به نقش عوامل شـــناختی مانند افزایش مشـــارکت و حمایت از دانش‌آموزان توجه ویژه کنند، زیرا با ایجاد تغییرات در میزان مشارکت فعال در مدرسه می‌توان شاهد تغییر در کیفیت زندگی تجربه شده در مدرسه و اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان بود. به‌این ترتیب می‌توان تغییرات مناسب را در سطح دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان ایجاد کرد.

منابع

REFERENCES

اســـماعیل‌پور، فاطمه و توانگر مروســـتی، زهرا. (۱۴۰۰). رابطه دلزدگی تحصیلی در درس دین و زندگی با ساختار کلاس و حمایت عاطفی معلم. هفتمین *کنفرانس بین‌المللی دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران*، تهران.

بای، ناصر و اصفهانی‌نیا، اکرم. (۱۳۹۸). مدل‌یابی اثر حمایت اجتماعی والدین، شایستگی ادراک‌شده و جو مدرسه بر لذت از شرکت در فعالیت‌های بدنی دانش‌آموزان دختر. پژوهش *در ورزش تربیتی، ۷* (۱۶)، ۳۰۷-۳۲۶.

بهروزی، ناصر؛ مرادی، مرتضی؛ حاجی‌یخچالی، علیرضا و عالیپور، سیروس. (۱۳۹۷). آزمون مدل رابطه علّی حمایت اجتماعی ادراک‌شـــده و مولفه‌های بهزیســـتی تحصیلی با میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی، حرمت خود و استرس تحصیلی در دانش‌آموزان پسر. *فصلنامه علمی - پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۹ (۳۳)، ۳۵-۵۰.

حکمتیان، ملیحه؛ نوشـــادی، ناصر و نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۷). دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی براساس ساختار کلاس، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴ (۴۹)، ۲۹-۵۱.

خانی، محمدحسین؛ زمانپور، عنایت‌اله و مرادیانی گیزه‌رود، سیده خدیجه (۱۳۹۴). مشارکت فعال در مدرسه: تعیین ساختار عاملی و اعتباریابی مقیاس. *فصل‌نامه علمی پژوهشی روان‌سنجی*، ۴ (۱۴)، ۲۹-۴۴.

ـــــــــــــ . (۱۳۹۶). تحلیل کانونی رابطهٔ بین امنیت در مدرسه و مشارکت فعال در آن. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳ (۴۳)، ۲۰۱-۲۲۱.

دلاورپور، محمدآقا و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۴). تبیین دلزدگی تحصیلی بر مبنای ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای مقابله‌ای. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹ (۳۱)، ۱-۲۶.

ـــــــــــــ . (۱۳۹۷). تبییـــن دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به ادراک از محیط یادگیری و میانجی‌گری ارزش تکلیف. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰ (۲)، ۱-۳۲.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ حیدریانی، لیلا؛ برزگر بفرویی، مهدی و دهقان منشـــادی، منصور. (۱۳۹۷). بررســـی نقش امید تحصیلی و حمایت عاطفی ادراک‌شده در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۰ (۳)، ۴۷-۵۷.

میکائیلی‌منیع، فرزانه (۱۳۹۲). آزمون مدل شناختی- اجتماعی رضایت از تحصیل در دانشجویان دوره کارشناسی. *روانشناسی*، *۱۷* (۲)، ۲۰۱-۲۱۹.

نجاتی، رضا. (۱۴۰۰). رابطه بین مشارکت فعال و پیشرفت تحصیلی در کلاس زبان انگلیسی برخط پس از شیوع کووید ۱۹ در ایران. *فناوری آموزش*، ۱۵ (۴)، ۶۲۳-۶۳۴.

هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۳). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل*. تهران: سمت، چاپ اول.

Akorede, R. N., Seyi, I. E., Ayodeji, F. V., & Ernest, O. O. (2020). Psychosocial predictors of academic boredom among secondary school students in Ibadan. *KIU Journal of Social Sciences*, *6*(4), 113-122.

Atkinson, D., Churchill, E., Nishino, T., & Okada, H. (2018). Language learning great and small: Environmental support structures and learning opportunities in a sociocognitive approach to second language acquisition/teaching. *Modern Language Journal, 102*(3), 471-493.

Coşkun, A., & Yüksel, Y. (2022). Examining English as a foreign language students' boredom in terms of different variables. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture, 7*(1), 19-36.

Cui, G., Yao, M., & Zhang, X. (2017). The dampening effects of perceived teacher enthusiasm on class-related boredom: The mediating role of perceived autonomy support and task value. *Frontiers in Psychology*, *8*, 400.

Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology, 81*(3), 421-440.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry, 22*(1), 17-22.

Dewaele, J. M., & Li, C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research, 25*(6), 922-945.

Finkielsztein, M. (2020). Class-related academic boredom among university students: A qualitative research on boredom coping strategies. *Journal of Further and Higher Education*, *44*(8), 1098-1113.

Fortes, S., Santoyo-Ramón, J. A., Palacios, D., Baena, E., Mora-García, R., Medina, M., ... Barco, R. (2019). The campus as a smart city: University of Málaga environmental, learning, and research approaches. *Sensors*, *19*(6), 1349.

Furlong, M., Smith, D. C., Springer, T. & Dowdy, E. (2021). Bored with school!! Bored with life? Well-being characteristics associated with a school boredom mindset. *Journal of Positive School Psychology*, *5*(5), 1-21.

Gharkan, M. J., & Jabbar, J. T. (2022). The tendency to boredom among middle school students. *Diyala Journal of Human Research, 4*(93), 164-193.

Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *22*(2), 111-117.

Kinman, G., & Johnson, S. (2019). Special section on well-being in academic employees. *International Journal of Stress Management*, *26*(2), 159-161.

Lamba, A., Cassey, P., Segaran, R. R., & Koh, L. P. (2019). Deep learning for environmental conservation. *Current Biology*, *29*(19), R977-R982.

Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(3), 429-442.

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual.* Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology.

Quin, D., Heerde, J. A., & Toumbourou, J. W. (2018). Teacher support within an ecological model of adolescent development: Predictors of school engagement. *Journal of School Psychology*, *69*, 1-15.

Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., & Atkin, C. (2018). Academic boredom, approaches to learning and the final-year degree outcomes of undergraduate students. *Journal of Further and Higher Education*, *42*(8), 1055-1077.

Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., & Sharp, J. C. (2019). Academic boredom and the perceived course experiences of final year Education Studies students at university. *Journal of Further and Higher Education, 43*(5), 601-627.

Stevens, S. M., Richardson, D. K, Gray, J. E., Goldmann. D. A., & McCormick, M. C. (1994). Estimating neonatal mortality risk: An analysis of clinicians' judgments. *Pediatrics, 93*(6), 945-950.

Tvedt, M. S., Bru, E., & Idsoe, T. (2021). Perceived teacher support and intentions to quit upper secondary school: Direct, and indirect associations via emotional engagement and boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65*(1), 101-122.

Vîrgă, D., Pattusamy, M., & Kumar, D. P. (2022). How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 41*(10), 6731-6743.

Wang, J., Liu, R. D., Ding, Y., Xu, L., Liu, Y., & Zhen, R. (2017). Teacher's autonomy support and engagement in math: Multiple mediating roles of self-efficacy, intrinsic value, and boredom. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1006.

Wang, M.-T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction, 58,* 148-160.

Wang, M.-T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465-480.

Wang, Y., Tian, L., & Scott Huebner, E. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology, 56,* 130-139.

Westgate, E. C., & Wilson, T. D. (2018). Boring thoughts and bored minds: The MAC model of boredom and cognitive engagement. *Psychological Review*, *125*(5), 689-713.

Quarterly Journal of
Family and Research

Investigating the Mediating Role of Environmental Support in the Relationship between School Engagement and Academic Boredom in Students' Learning*

■ B. Jafari[1] ■ J. Sadeghi, Ph.D.[2] ■ N. Akbarnataj Shub, Ph.D.[3] ■ R. Mohammadzadeh Adamla'ee, Ph.D.[4]

Abstract

The aim of this study was to find a model for the structural relationships of school engagement with academic boredom with the mediating role of environmental support in learning in high school students. This research was applied in terms of purpose and structural in terms of method. The statistical population of the study consisted of the entire 1361 male ninth graders of public schools in Babol in 2021-22 academic year. To determine the sample size according to the number of observed variables, and assigning a coefficient of 25 to each observed variable as well as taking into account the possibility of incomplete questionnaires, 300 students were selected as the sample by cluster two-stage sampling method. In the next stage, 10 schools were selected from among all 14 public schools in Babol. Then 12 classes were randomly selected from among all 20 classes of 25. The instruments included School Engagement Questionnaire (Wang et al., 2011), Academic Boredom Questionnaire (Pekrun et al., 2005), and Environmental Support Questionnaire (Lent, 2005). All measures were assumed to be of adequate validity and reliability. Regression equation tests were used to analyze the data. The results revealed that the variables of school engagement and environmental support in learning had a significant, direct effect on academic boredom. Furthermore, the indirect path of the effect of school engagement through mediation of environmental support in learning on academic boredom was confirmed.

Keywords: **environmental support in learning, school engagement, academic boredom, student**

Date received: June 15, 2022 **Date accepted:** Dec. 24, 2022

** This article is derived from the first author's Doctoral Dissertation.*

1. Doctoral Student in Educational Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, Babol Branch, Babol, Iran.
E-mail: baharehjafari10@yahoo.com
2. **Corresponding Author:** Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University, Babol Branch, Babol, Iran.
E-mail: sadeghi@baboliau.ac.ir
3. Assistant Professor of Psychology, Islamic Azad University, Babol Branch, Babol, Iran.
E-mail: akbarnataj@baboliau.ac.ir
4. Assistant Professor of Psychology, Payam-e Nour University, Tehran, Iran.
E-mail: r.mohammadzade@pnu.ac.ir