JOURNAL OF A New Approach in Teaching and Learning

https://www.jnael.ir

Volume 2, Issue 1, Spring 2026, Pages 1 to 20

eISSN: 3150-4078

Original Article (Quantitative)

Design and formulation of a school-related structural equation model regarding the relationship between academic resilience and academic goal setting, and the mediating role of school climate among secondary school students in Marivan city.

Hazhir Shirzad[1], Borzoo Amirpour[2]

1. M.Sc., Department of Educational Sciences, Electronic Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Receive: *30 March 2026*
Revise: *19 May 2026*
Accept: *23 May 2026*

Keywords: School-related adversity, academic resilience, academic goal setting, school climate.

Abstract

The aim of this study was to design and develop a model of school-related hardiness in the relationship between academic resilience and academic goal setting and the mediating role of school climate in high school students in Marivan. In terms of the applied purpose and the type of data collection, it was descriptive-correlational, which was based on structural equation modeling. The statistical population of the study was all high school students in Marivan. According to the statistical formula, the sample size was 288. In this study, simple random sampling method was used. The instruments studied were the Cole, Field, and Harris School Hardiness Questionnaire (2004), Marino and Smithson School Climate Scale (2016), Samuels Academic Resilience (2004), and Academic Goal Setting (Elliott and McGregor, 2001). The research findings were obtained using descriptive and inferential analysis, which showed that there is a significant relationship between the variables of academic resilience in school-related hardiness and the mediation of school climate in students. The path coefficient was 0.413, which is the degree of influence of the mediating role of school climate in students on academic resilience and school-related hardiness. There is also a significant relationship between the variables of academic goal setting in school-related hardiness and the mediation of school climate in students. The path coefficient was 0.296, which is the degree of influence of the mediating role of school climate in students on academic goal setting and school-related hardiness.

Please cite this article as (APA): Shirzad, H. & Amirpour, B. (2026). Designing and developing A modle of Academic Hardiness school-related in the relationship between academic resilience and academic goal setting and the mediating role of school climate in high school students in Marivan city. *New Approach in Teaching and Learning*, *2*(1), 1-20.

https://doi.org/10.22034/jnael.2026.600383.1011

Authors retain the copyright and full publishing rights.
Published by Research Center of Resource Management Studies and Knowledge-Based Business. This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Publisher: Research Center of Resource Management Studies and Knowledge-Based Business

Corresponding Author: Borzoo Amirpour **Email:** borzooamirpour@gmail.com

فصلنامه رهیافتی نو در آموزش و یادگیری

https://www.jnael.ir

دوره ۲، شماره ۱، بهار ۱۴۰۵، صفحات ۱ تا ۲۰

علمی پژوهشی (کمی)

eISSN: 3150-4078

طراحی و تدوین مدل سخت‌رویی مرتبط با مدرسه در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و هدف‌گذاری تحصیلی و نقش میانجی جو مدرسه در دانش‌آموزان متوسطه شهر مریوان

هژیر شیرزاد[۱] ، برزو امیرپور[۲]

۱. کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، واحد الکترونیک، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

تاریخ دریافت:
۱۰ فروردین ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری:
۲۹ اردیبهشت ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش:
۰۲ خرداد ۱۴۰۵

کلید واژه‌ها:
سخت رویی مرتبط با مدرسه، تاب آوری تحصیلی، هدف گذاری تحصیلی، جو مدرسه.

چکیده

هدف از این مطالعه طراحی و تدوین مدل سخت رویی مرتبط با مدرسه در رابطه بین تاب آوری تحصیلی و هدف گذاری تحصیلی و نقش میانجی جو مدرسه در دانش آموزان متوسطه شهر مریوان بود. به لحاظ هدف کاربردی و با توجه به نوع گرد آوری داده ها توصیفی- همبستگی که بر مبتنی بر مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش آموزان متوسطه شهر مریوان بودند با توجه به فرمول آماری حجم نمونه برابر با ۲۸۸ به دست آمد. در این مطالعه از روش نمونه گیری تصادفی ساده بهره گرفته شد، ابزارهای مورد بررسی پرسشنامه سخت رویی مرتبط با مدرسه کول، فیلد و هریس (۲۰۰۴)، مقیاس جو مدرسه مارینو و اسمینسون (۲۰۱۶)، تاب آوری تحصیلی ساموئلز (۲۰۰۴)، هدف گذاری تحصیلی (الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱) بودند. یافته های تحقیق با استفاده از تحلیل توصیفی و استنباطی به دست آمدند که نتایج نشان داد بین متغیرهای تاب آوری تحصیلی در سخت رویی مرتبط با مدرسه با میانجیگری جو مدرسه در دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد. ضریب مسیر برابر ۰/۴۱۳ بوده که میزان تاثیرگذاری نقش میانجی جو مدرسه در دانش آموزان بر تاب آوری تحصیلی و سخت رویی مرتبط با مدرسه می باشد همچنین بین متغیرهای هدف گذاری تحصیلی در سخت رویی مرتبط با مدرسه با میانجیگری جو مدرسه در دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد ضریب مسیر برابر ۰/۲۹۶ بوده که میزان تاثیرگذاری نقش میانجی جو مدرسه در دانش آموزان بر هدف گذاری تحصیلی و سخت رویی مرتبط با مدرسه می باشد.

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): شیرزاد، هژیر و امیرپور، برزو. (۱۴۰۵). طراحی و تدوین مدل سخت رویی مرتبط با مدرسه در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و هدف گذاری تحصیلی و نقش میانجی جو مدرسه در دانش آموزان متوسطه شهر مریوان. *فصلنامه رهیافتی نو در آموزش و یادگیری*، ۲(۱)، ۱-۲۰.

https://doi.org/10.22034/jnael.2026.600383.1011

Authors retain the copyright and full publishing rights.
Published by Research Center of Resource Management Studies and Knowledge-Based Business.
This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ناشر: مرکز پژوهشی مطالعات مدیریت منابع و کسب و کار دانش محور

ایمیل: borzooamirpour@gmail.com

نویسنده مسئول: برزو امیرپور

مقدمه

اصطلاح سخت رویی[1] اولین بار در مطالعه Kobasa (1982) ارائه شد. از دیدگاه وی فردی که دارای سخت رویی بالاست دارای شخصیت سالک است که این اصطلاح از سه شاخصه تعهد، کنترل و چالش (مبارزه طلبی) شکل گرفته است، از دیدگاه روانشناسان سخت رویی با تمایل به دریافت بالقوه رویدادهای استرس زای زندگی به شیوه ای که کمتر تهدیدکننده باشد، دارای ارتباط است اما این رویدادها را غیراسترس زا ارزیابی کرده و در راستای توانایی خود جهت مقابله با آنها خوشبین هستند (Rafiee Asl, 2019).

تجربه دوره ی مدرسه از جمله شرایطی است که می تواند موقعیت استرسی به وجود بیاورد، چنانچه فشار یادگیری و پیشرفت تحصیلی جهت بسیاری از دانش آموزان استرس آور است و این شرایط سخت یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنها را سخت تر می کند. دانش آموزانی که در دوره ی متوسط تحصیل می کنند با توجه به اینکه در چند سال اخیر بحث معدل برای موفقیت در کنکور آنها مطرح است بالطبع استرس و اضطراب امتحان بر آنها تاثیر منفی می گذارد و این امر حتی می تواند سلامت زندگی آنها را نیز به خطر بیندازد. چنانچه اگر دانش آموزی از ویژگی های شرایطی خاص برخوردار باشد به احساس توانمندی و شایستگی تحصیلی آنها کمک کند (Creed, Conlon, & Dhaliwal, 2013).

شرایط مدرسه زیر بنای گسترش و تعییر در جامعه محسوب می شود، بدین معنی با تربیت و شکوفایی استعدادها، خلاقیت، تفکر خلاق و قدرت حل مسأله در دانش آموزان به تدریج جامعه به سمت شکوفایی، بالندگی و توسعه رهنمون می شود (Heydarifard, Zeinabadi, Behrangi, & Abdollahi, 2015). اصلاح مدرسه حوزه ای است که در آن تمرکز بر توسعه تئوری و اعمال مداخلات عملی برای به دست آوردن نتایج مطلوب مدرسه است. تاکید بر رویکرد کل مدرسه به جای حوزه‌های آموزشی مرسوم مربوط به برنامه درسی، آموزش آموزشی، مدیریت کلاس درس، یا مهارت‌های تدریس است. با این حال، قبل از اینکه مداخلات مؤثر و قابل اعتماد در مدارس امکان پذیر شود، ابتدا باید کل محیط مدرسه را مفهوم سازی کرد و ابزاری برای اندازه گیری آن یافت. در درک محیط اجتماعی مدرسه، دو سازه مورد توجه گسترده قرار گرفته است: جو مدرسه و ارتباط مدرسه (تعلق/پیوند/وابستگی). جو مدرسه به جنبه های اجتماعی محیط یادگیری از جمله تعاملات و روابط اعضای مدرسه، ارزش ها و هنجارهای مشترک، و رشد و رشد شخصی اعضا اشاره دارد (Reynolds, Turner, Bromhead, & Subasic, 2017). ارتباط با مدرسه «باورهای دانش‌آموزان را در بر می‌گیرد که بزرگسالان و همسالان در مدرسه به یادگیری خود و همچنین آنها به عنوان فردی اهمیت می‌دهند بر اساس این تعاریف نتیجه می شود که اگر جو مدرسه مثبتی از جمله روابط بین فردی با کیفیت بالا وجود داشته باشد، باید ارتباط مدرسه نیز وجود داشته باشد. با این حال، تا به امروز، بسیاری از تحقیقات پیرامون این دو سازه متمایز بوده و شامل تعاریف مختلف، رویکردهای نظری و ابزارهای اندازه گیری شده است. این جداسازی به این معنی است که شواهد شکسته شده است و ارزیابی کامل اهمیت محیط اجتماعی مدرسه در زمینه هایی مانند مشارکت دانش آموز، رفاه و یادگیری را دشوار می کند (Lee, Reynolds, Subasic, & Bromhead, 2016). زندگی

1. Hardiness

امروز پر از چالش و تهدید است. اگر افراد خود را به توانایی های لازم مجهز نکنند با مشکلات زیادی مواجه خواهند شد. در قرن بیست و یکم، گروهی از روانشناسان دریافته اند که انسان باید انرژی ذهنی خود را صرف جنبه های مثبت تجربه خود کند (Wang, Derakhshan, & Zhang, 2021).

افراد در زندگی تحصیلی خود با دلایل یا عوامل خطر مختلفی از جمله ابتلا به بیماری مزمن، زندگی با والدین، وقوع بلایای طبیعی، زندگی در مشکلات مالی و غیره مواجه هستند، اگرچه این عوامل خطر عواقب نامطلوبی را در زندگی تحصیلی یک یادگیرنده ایجاد می کنند، اما می توانند پیشرفت آنها را در زمینه های متعددی نیز تحت تأثیر قرار دهند و ممکن است همزمان با تحریک یکدیگر بر پیشرفت یادگیرنده تأثیر بگذارند. یکی از موضوعاتی که در دنیای امروز از دیدگاه روانشناسان مثبت گرا بدان توجه شده است تاب آوری تحصیلی[1] است، تاب آوری به عنوان یکی از مفاهیم و سازه های معمولی، مورد توجه روانشناسی مثبت گرا قرار می گیرد و به سازگاری موفق، علیرغم چالش ها و تهدیدها اشاره دارد (Rudd, Meissel, & Meyer, 2021). تاب‌آوری به‌عنوان متغیر انگیزشی- عاطفی، نقشی حیاتی در زمینه تحصیلی دارد. اخیراً برخی از محققین تاب آوری را به عنوان یک مفهوم خاص حوزه در نظر گرفته اند. این رویکرد جنبه‌های مختلف تاب‌آوری مانند تحصیلی، عاطفی، رفتاری و غیره را پیشنهاد می‌کرد. تاب‌آوری تحصیلی بین جنبه‌های مختلف توجه بیشتری داشت. Wang, Haertel & Walberg (۱۹۹۴). تاب آوری تحصیلی را به عنوان احتمال افزایش موفقیت در مدرسه با وجود ناملایمات محیطی ناشی از ویژگی ها، شرایط و تجربیات اولیه پیشنهاد کردند، به عبارت دیگر، دانش آموزان تاب آور سطوح بالایی از انگیزه پیشرفت و عملکرد را علی رغم وجود رویدادها و شرایط استرس زا حفظ می کنند که آنها را در معرض خطر عملکرد ضعیف در مدرسه و در نهایت ترک تحصیل قرار می دهد بنابراین نقش انگیزه ممکن است در تاب آوری آموزشی محوری باشد (Wang & Gordon, 2021).

(Morales, and Trotman 2004) اشاره کردند که تاب آوری تحصیلی به نوع پیشرفت تحصیلی بدون توجه به موانع و سختی ها اشاره دارد. آنها اظهار داشتند که تاب آوری تحصیلی را می توان به عنوان فرآیند پویایی توصیف کرد که از طریق آن افراد موفق تحصیلی می توانند بر مشکلاتی که مانع از موفقیت همسالان خود می شود غلبه کنند بنابراین، تاب‌آوری تحصیلی هم به‌عنوان انگیزه‌ای برای دستیابی به اهداف تحصیلی و فردی و هم به‌عنوان ارائه‌دهنده مکانیسم‌های کافی برای مقابله با استرس و عصبیت‌هایی که در بافت دانشگاه اتفاق می‌افتد، تعیین می‌شود (Cassidy,2016). Isen (۲۰۰۳) در مطالعات خود نتیجه می گیرد که فرد تاب آور نحوه استدلال و نگرش متفاوتی در مواجهه با شرایط ناگوار اتخاذ می کند. این تمرکززدایی و روند فکری در فرد، توجهی بر بهره گیری فرد از سیستم فراشناخت محسوب می شود، یکی از این فراشناخت های انسان سخت رویی فرد است، اگر شخصیت به عنوان ترکیبی از رفتار، فکرها و هیجان های انگیزش فرد دانسته شود، مولفه های سازنده شخص امکان دارد در انسان های مختلف متفاوت باشد Gharibzadeh). (Moeini Kia, 2017 & از دیگر متغیرهایی که با سخت رویی مرتبط است هدف گذاری[2] تحصیلی است دیدگاه هدف گذاری یک نظریهٔ شناختی در زمینه انگیزش بشمار می رود (Latham & Locke, 2018) که در ابتدا توسط Latham & Locke (2002) در زمینه مدیریت سازمانی به عنوان یک دیدگاه انگیزشی جهت تبیین سنجش و

1. Academic Resilience
2. Goal-Setting

همچنین تقویت انگیزۀ کارکنان طراحی شد و به تدریج تکامل یافت و بعدها در زمینه تعلیم و تربیت به طور گسترده مورد توجه گرفت (Bowman, Jang, & Kivlighan, 2020). هدف گذاری تاثیرگذار مستلزم آن است که فرد توانایی تعیین یک هدف بلندمدت، شکستن آن به هدف های کوتاه مدت، هدف های فرعی قابل دسترس، نظارت داشتن بر پیشرفت و قابلیت ارزیابی، منظم کردن استراتژی و در صورت نیاز، تنظیم یک هدف تازه در صورتی که هدف قبلی به نتیجه رسیده باشد زمانیکه اشخاص هدف هایی برای خود جهت می دهند، نسبت به نقاط قوت و ضعف خود بیشتر آگاه می شوند توانایی و میزان تلاش خود را جهت انجام موفقیت آمیز این هدف ها قضاوت می کنند، بنابراین به استراتژی ها و قوانین تاثیرگذارتری دست پیدا می کنند و رویکرد بهتر و مؤثرتری نسبت به اهداف پیشرفت خود دریافت می کنند. هدف های پیشرفت از جمله برجسته ترین و کامل ترین چارچوب ها جهت درک عملکرد موفقیت آمیز افراد، به خصوص در زمینه های آموزشی و مهارتی هستند (Kaplan & Flum, 2019). چنانچه هدف گذاری بخصوص به عنوان یک راهنما جهت توسعه استراتژی هایی که به دانش آموزان کمک می کند وظایف تحصیلی را به موقع انجام دهند. اصولاً در مرحله اولیه از یک فعالیت آموزشی، دانش آموزان اهدافی مانند مهارت و دانش، اتمام کار و کسب نمرات خوب بیشتر خود را نشان می دهند در طول فعالیت، دانش آموزان معمولا می توان این اهداف را قضاوت کرد و واکنش نشان داد ادراک دانش آموزان از پیشرفت هدف به طوری که زمانی که تعهد است ساخته شده، مبنایی برای مقایسه بین آنها وجود خواهد داشت در حالی که ادراک شده است ممکن است اختلاف بین عملکرد نارضایتی و در نتیجه تلاش بیشتر و هدف ایجاد شود. از این رو هدف گذاری برای تشخیص اینکه چه کسی باید باشد ضروری است انجام دادن، چگونه او باید آن را انجام دهد، چقدر باید طول بکشد و موارد مورد نیاز برای تحقق آن برای آن مهم است (Idowu & Chibuzoh, 2018).

افرادی که رویدادهای زندگی را قابل کنترل و پیش بینی می دانند اعتقاد دارند که با تلاش هر آنچه را که در اطرافشان اتفاق می افتد، تحت تأثیر قرار دهند چنین افرادی برای حل مشکلات به مسئولیت خویش بیش از اعمال و اشتباهات دیگران تاکید می ورزند؛ بنابراین فردی که از تعهد بالایی برخوردار است بر ارزش و معنای اینکه چه کسی هست و چه کاری را انجام می دهد؛ اعتقاد دارد و بر همین مبنا می‌تواند در مورد هر آنچه که انجام می دهد معنایی بیاید و کنجکاوی خود را بر انگیزد و این یعنی سخت رویی فرد. بنابراین سرسختی یک سبک شخصیتی است که به فرد کمک می‌کند تا با آن کنار بیاید، مقاومت کند (Hamidi & Ansari, 2017).

بر اساس مطالب ارائه شده در راستای متغیرهای پژوهش، این مطالعه در راستای بررسی این سوال است که آیا مدل سخت رویی مرتبط با مدرسه در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و هدف گذاری تحصیلی و نقش میانجی جو مدرسه در دانش آموزان متوسطه شهر مریوان از برازش قابل قبول و حمایت تجربی داده‌ها برخوردار است؟

مبانی نظری پژوهش

۱. سخت رویی روانشناختی

موفقیت و رفاه تحصیلی فراگیران نه تنها تحت تأثیر توانایی‌های شناختی و دانش محتوایی آنها قرار دارد (Limeri, Carter, Choe, & Harper, 2020) بلکه تحت تأثیر عوامل غیرشناختی مانند ویژگی‌های شخصیتی و تجربیات

عاطفی نیز قرار دارد که دانشجویان کارشناسی را قادر می‌سازد تا با موفقیت تحصیل کنند و به موقع فارغ‌التحصیل شوند (Lindblom-Ylänne et al., 2017) یک طرز فکر ارادی را حفظ کنند، فرآیندهای یادگیری خود را تنظیم کنند و اثرات خواسته‌های تحصیلی استرس‌زای روزانه را به طور مؤثر مدیریت کنند (Ervasti, Kallio, & Maattanen, 2019). یک ویژگی شخصیتی که فراگیران را از طریق تجربیات مثبت آموزشی به فرصت‌های بیشتر برای رشد شخصی و موفقیت سوق می‌دهد و بر سازگاری فراگیران (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2020) موفقیت تحصیلی، مشارکت در کار، شادی و سازگاری روانشناختی تأثیر می‌گذارد، سرسختی است. سرسختی، اثرات استرس روزانه را تعدیل می‌کند و بیانگر یک ویژگی کلی فرد برای در نظر گرفتن تغییرات به عنوان یک بخش عادی و جالب از زندگی است (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2020). مفهوم سرسختی در تحقیقات حوزه روانشناسی آموزشی معرفی شده است و چارچوبی برای درک چگونگی واکنش دانش‌آموزان به چالش‌ها، موانع و خواسته‌های تحصیلی ارائه می‌دهد ((Soheili, Hosseinian, & Abdollahi, 2020) (Benishek et al., 2005). به طور خاص‌تر، برخی از دانش‌آموزان ارزیابی می‌کنند که یک خواسته تحصیلی خاص ممکن است فرصتی و انگیزه‌ای برای یادگیری باشد، در حالی که برخی دیگر ممکن است آن را چیزی تهدیدآمیز بدانند که یادگیری آنها را ارتقا و تقویت نمی‌کند. در این خط فکری، (Stein, S., & Bartone (2020 رویکرد ذهنیت سرسختی را در ادبیات سرسختی معرفی کردند. طرز فکر سرسختی می‌تواند بر واکنش دانشجویان به مشکلات و موانع و موفقیت آنها در مقابله با آنها تأثیر بگذارد. به عبارت دیگر، رویکرد طرز فکر سرسختی که فرد اتخاذ می‌کند، می‌تواند عامل مهمی در تعیین این باشد که آیا موقعیت‌ها و خواسته‌های استرس‌زای دانشگاه اثرات تقویت‌کننده یا تضعیف‌کننده برای دانشجویان کارشناسی خواهند داشت یا خیر. بر اساس این رویکرد نظری، طرز فکرهای سرسختی مختلف (مثلاً خواسته‌ها و موانع تحصیلی تضعیف‌کننده در مقابل خواسته‌ها و موانع تحصیلی تقویت‌کننده هستند) با نتایج تحصیلی متفاوتی مرتبط خواهند بود (Stein & Bartone, 2020).

سرسختی روانی از جمله شاخصه های شخصیتی نام نهاده شده است که افراد دارای شرایط می توانند به حل کارآمد چالش ها و استرس های بین فردی می باشند. اصطلاح سرسختی روانشناختی ابتدا مورد توجه Kobasa (۱۹۸۹) قرار گرفت و به عنوان مجموعه ای تشکیل شده از ویژگی های شخصیتی در نظر گرفته شد که در مواجهه با اتفاقات فشارزایی زندگی، به عنوان منبعی از مقاومت، همانند سپری محافظتی نقش دارد. پس از طرح مفهوم سرسختی روانشناختی توسط کوباسا محققان به صورت گسترده ای آن را بررسی کردند. در همه‌ی مطالعات صورت گرفته مفهوم سرسختی روانشناسی به عنوان متغیری اثربخش مورد توجه بوده است. در طول سال های گذشته پژوهش های بسیاری نشان داده اند که رویدادهای فشار زا در ظهور بیماری ها جسمانی و ذهنی موثرند. کوباسا از اولین محققانی بود که بر مبنای نظریه selih (۱۹۷۵) تلاش کرد شاخصه هایی که اثرها منفی عوامل فشارزا را منحرف می کنند، مشخص کند. او در بین متغیرهای تعدیلگر رابطه بین فشار روانی و بیماری ویژگی های شخصیتی را مورد توجه قرار داد و در اولین تحقیق خود، این فرضیه را بررسی کرد که اشخاصی که در درجه بالایی از فشار روانی را بدون بیماری تجربه می کنند. ساختار شخصیتی متنوعی از افرادی دارند که در شرایط فشارزا بیمار می شوند. Kobasa (۱۹۸۹)در مطالعه ای به این نتیجه دست یافت که تمایز شخصیتی در ساختاری به نام سرسختی روانشناختی منعکس است. چنانچه سرسختی روانشناختی بر

تجربه درونی و دریافت ذهنی انسان تأکید دارد و سه شاخصه سرسختی شامل تعهد (در برابر بیگانگی) کنترل (در برابر ناتوانی) و مبارزه جویی می باشد. افراد سرسخت دارای شاخصه هایی همچون حس کنجکاوی قابل توجه، تمایل به داشتن تجارب جالب و معنی دار، اعتقاد به موثر بودن آنچه که مورد تصور ذهنی است و ابراز وجود، نیرومندی، توانایی و مقاومت می باشند.

۲. تاب آوری تحصیلی

تعریف تاب‌آوری تحصیلی، توانایی و ظرفیت دانش‌آموزان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی با وجود شرایط چالش‌برانگیز است که می‌تواند تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند خوش‌بینی، هوش هیجانی و شایستگی یادگیری خودراهبر یا مهارت‌های خودیاری قرار گیرد. تاب‌آوری تحصیلی چیست؟ در پاسخ، باید بدانیم که تاب‌آوری تحصیلی با پیامدهای مثبتی مانند پیشرفت تحصیلی بالاتر و نرخ ترک تحصیل پایین‌تر مرتبط است. تاب‌آوری تحصیلی یکی از عوامل تعیین‌کننده موفقیت دانش‌آموزان، به‌ویژه در مواجهه با مشکلات است (Shao & Kang, 2022).

تاب‌آوری تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی در شرایط چالش‌برانگیز اشاره دارد. این مفهوم شامل توانایی سازگاری با مشکلات و استفاده از استراتژی‌های جدید برای غلبه بر آنها است. تاب‌آوری تحصیلی تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند خوش‌بینی، هوش هیجانی و شایستگی یادگیری خودراهبر است. این پدیده با پیشرفت تحصیلی بالاتر و نرخ ترک تحصیل پایین‌تر مرتبط است. تاب‌آوری تحصیلی با ایجاد رفتارهای جدید مانند نظم، تمرین یا برنامه‌ریزی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا حتی در شرایط نامطلوب به نتایج تحصیلی خوبی دست یابند. با ایجاد محیط‌های حمایتی و برنامه‌ریزی استراتژیک، مدارس می‌توانند به دانش‌آموزان آسیب‌پذیر کمک کنند تا تاب‌آوری، تمرکز و موفقیت خود را افزایش دهند. این مفهوم نه تنها بر عملکرد تحصیلی، بلکه بر سلامت روان دانش‌آموزان نیز تأثیر مثبت دارد (Jowkar, Kohoulat, & Zakeri, 2011).

۳. هدف گذاری تحصیلی

بسیاری از دانش‌آموزان ممکن است لزوماً ابزارهای لازم برای تعیین اهداف تحصیلی را نداشته باشند و فاقد استراتژی‌هایی برای ایجاد تغییر و تلاش برای رسیدن به آن اهداف باشند. معلمان می‌توانند ساختاری را فراهم کنند تا به دانش‌آموزان در تعیین اهداف تحصیلی واقع‌بینانه، مناسب و همچنین قابل دستیابی کمک کنند. توجه به این نکته مهم است که تعیین اهداف تحصیلی فقط یک فعالیت برای شروع سال تحصیلی نیست، بلکه یک فرآیند مداوم است. تعیین اهداف تحصیلی اولین مرحله از یادگیری خودتنظیمی است. صرف نظر از مدلی که توسط محققان برجسته‌ای مانند برای zimerman (۱۹۸۶) پیشنهاد شده است، یادگیری خودتنظیمی همیشه با یک مرحله برنامه‌ریزی هدف آغاز می‌شود. تعیین هدف به دلایل مختلف یک جزء ضروری برای رشد و توسعه در دانش‌آموزان است چرا که این فرآیند یادگیری را بر اساس نیازهای آنها شخصی‌سازی می‌کند. این امر نیت و انگیزه‌ای ایجاد می‌کند که دانش‌آموزان را توانمند می‌سازد. این امر پاسخگویی را برای واگذاری مسئولیت به دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. این امر پایه‌ای برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا از نیازهای خود دفاع کنند.

تعیین هدف می‌تواند در هر سنی انجام شود – تا زمانی که مناسب سن باشد. آموزش مهارت تعیین هدف همراه با تأمل و بازنگری در اهداف می‌تواند ابزارهای یادگیری خودتنظیمی را برای ایجاد ذهنیت رشد به سمت پیشرفت تحصیلی در

اختیار دانش‌آموزان قرار دهد. برای دانش‌آموزانی در سنین مهدکودک، به چارچوب‌های بیشتری نیاز است. در ابتدای هر روز، دانش‌آموزان می‌توانند یک ایموجی یا تصویری را انتخاب کنند که نشان‌دهنده‌ی عملی از یک لیست از پیش تعیین‌شده از گزینه‌های ممکن باشد. اگر تدریس مجازی باشد، دانش‌آموزان می‌توانند این کار را در ابتدای جلسه انجام دهند. اگر تدریس حضوری باشد، دانش‌آموزان می‌توانند هدف خود را به میز یا سطح میز خود یا شاید نموداری که در کلاس نمایش داده می‌شود، بچسبانند. کلاس می‌تواند چند لحظه‌ای را صرف بحث در مورد اهداف و اقداماتی که می‌توانند برای دستیابی به آن اهداف انجام دهند، کند. معلمان می‌توانند از سایر دانش‌آموزان دعوت کنند تا برای همسالان خود پیشنهادهایی ارائه دهند. در پایان روز، به دانش‌آموزان اجازه دهید تا خود را با ستاره‌ها ارزیابی کنند و در مورد اینکه چگونه می‌توانند کارها را برای روز بعد متفاوت انجام دهند، فکر کنند(Toro, 2021).

برای دانش‌آموزانی که کمی بزرگتر هستند و می‌توانند بنویسند، یک راه عالی برای ایجاد عادت ایجاد، برنامه‌ریزی و تأمل در مورد اهداف، استفاده از اهداف کوتاه‌مدت روزانه با استفاده از یادداشت‌های چسب‌دار است. در ابتدای روز، دانش‌آموزان چند دقیقه وقت می‌گذارند تا برخی از وظایف، رفتارها یا مهارت‌هایی را که می‌خواهند برای آن روز خاص روی آنها تمرکز کنند، تصور کنند. اجازه دهید دانش‌آموزان یادداشت‌ها را در جایی قابل مشاهده نگه دارند تا بتوانند در طول روز به هدف خود مراجعه کنند. هنگامی که دانش‌آموزان مهارت‌های نوشتاری پیشرفته‌تری دارند، ممکن است مفید باشد که یک نمودار یا جدول از اهداف خود را در یک دفترچه ثبت کنند. دانش‌آموزان صبح‌ها نه تنها اهداف، بلکه یک برنامه عملی را نیز ثبت می‌کنند و سپس در پایان روز در مورد استراتژی‌های بهبود تأمل می‌کنند. موفقیت دانش‌آموزان اغلب با معیارها، نمرات یا رتبه‌های از پیش تعیین‌شده تعریف می‌شود؛ با این حال، این رویکرد یکسان برای همه، معمولاً رشد دانش‌آموزان را به رسمیت نمی‌شناسد یا به حساب نمی‌آورد. استفاده از یک رویکرد متمایز در تعیین هدف دانش‌آموزان، به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که با نشان دادن پیشرفت شخصی و مسئولیت‌پذیری در قبال نقش خود در فرآیند یادگیری، موفقیت را از نو تعریف کنند. گنجاندن اهداف تعیین‌شده توسط دانش‌آموزان در فرآیند ارزیابی، انگیزه ذاتی، مشارکت هدفمند و تلاش با کیفیت بالا را از دانش‌آموزان ارتقا می‌دهد (Voight, Nation,2017).

جو مدرسه

مدرسه پایه و زیربنای توسعه و تعییر در جامعه محسوب می شود به این دلیل که با تربیت و شکوفایی استعدادها، خلاقیت، تفکر خلاق و قدرت حل مسأله در دانش آموزان به صورت فرآیندی جامعه به سمت شکوفایی، بالندگی و توسعه هدایت می شود (Heydarifard, Zeinabadi, Behrangi, & Abdollahi, 2015). جو مطلوب و مستعد در هر سازمانی می تواند شکوفایی و رشد روحیه اعضای سازمان را به وجود آورد و مدارس نیز به عنوان یک سازمان از این امر نمی توانند استثنا باشند. آموزش و پرورش ما نیازمند فضای سازمانی است که در آن دانش آموزان افرادی متفکر، خلاق و با اعتماد به نفس بار بیایند و مدارس بایستی به عنوان پرورش دهنده دانش آموزانی باشند که با جرأت و جسارت و تکیه بر انرژی درونی و تلاش و عملکرد خویش از شکست نهراسند و آن را پلی جهت دستیابی به پیروزی بدانند. این ویژگی ها زائیده جوی آزاد و مشارکت جویانه و مطلوب و مقصود هزارهٔ جدید است (Samadi & Shirzadi

Isfahani, 2006) محیط و جو مدرسه همواره یکی از زمینه های مهم زندگی دانش آموزان است؛ به این دلیل آنها بسیاری از زمان خود را در مدرسه می گذرانند .(Lee & Reynolds, 2017) جو مدرسه به جو روانشناختی و فیزیکی مدرسه است (Meristo & Eisenschmidt, 2014) جو مدرسه به جو اجتماعی محیط یادگیری شامل روابط و تعامل اعضای مدرسه، ارزش ها و هنجارهای مشترک و رشد شخصی اعضاء اشاره دارد (Ramelow, Currie, & Felder-Puig, 2015).

جو مثبت در مدرسه – جایی است که دانش‌آموزان احساس امنیت و تعلق می‌کنند و اعتماد رابطه‌ای حاکم است - پیشرفت تحصیلی، نمرات آزمون، نمرات و مشارکت را بهبود می‌بخشد و به کاهش اثرات منفی فقر بر پیشرفت تحصیلی کمک می‌کند. برای ایجاد چنین محیط‌هایی، معلمان، دستیاران آموزشی و مدیران مدرسه و منطقه باید آماده باشند تا ساختارهای مدرسه و کلاس درس را ایجاد کنند که روابط امن را تشویق کند. جو مدرسه، شرایط مدرسه را که بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، توصیف می‌کند و شامل مسائلی مانند محیط مدرسه، ایمنی دانش‌آموزان و مدرسه و تعامل بین اعضای جامعه مدرسه می‌شود. جو مثبت مدرسه، مدرسه‌ای را مشخص می‌کند که به طور مؤثر به نیازهای تحصیلی، اجتماعی، عاطفی، رفتاری و سلامت روان دانش‌آموزان خود توجه می‌کند (Pamela Cantor, 2019).

پیشینه پژوهش

Manzari Tavakoli, Javadi, & Zeinadini (2024) مطالعه ای در زمینه مدل یابی تاب آوری تحصیلی مبتنی بر شفقت به خود و خودگویی مثبت با توجه به نقش میانجی بهزیستی تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه انجام دادند. نتایج به دست آمده برازش مدل تاب آوری تحصیلی مبتنی بر شفقت به خود و خودگویی مثبت با توجه به نقش میانجی بهزیستی تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم استان کرمان را نشان داد.

Shojai & Shahedi (2024) پژوهشی در زمینه پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی براساس باورهای فراشناختی و خودتنظیمی هیجانی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه استان قم انجام دادند نتایج به دست آمده ارتباط تاب‌آوری تحصیلی با باورهای فراشناختی و مولفه‌های آن را مثبت و معنی دار تشان داد بین تاب‌آوری تحصیلی و باورهای فراشناختی کلی ، باروهای منفی درباره کنترل‌پذیری افکار و خطرات مربوط به نگرانی، کارآمدی شناختی پایین و باورهای فراشناختی در مورد افکار رابطه منفی و معناداری را نشان داد.

در مطالعه ای پیش بینی سخت رویی روانشناختی بر اساس تاب آوری در دانش آموزان شهرستان مرودشت توسط Gashtasbizadeh (2023) مورد بررسی قرار گرفت نتایج حاصل از آزمون فرضیه اصلی پژوهش نشان داد که تاب آوری توانست سرسختی روانشناختی را در دانش آموزان پیش بینی کنند؛ این پیش بینی تاب آوری با ضریب بتای ۰/۰۷ بدست آمده است.

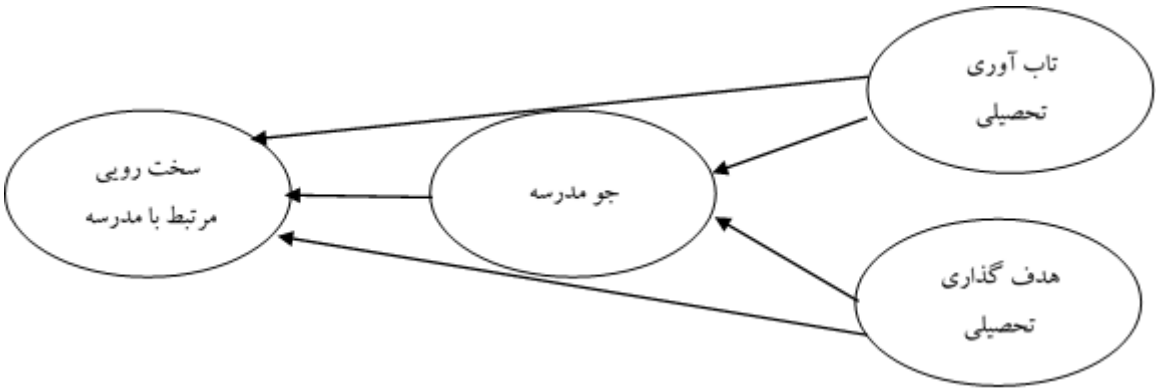
(Yang & Wang, 2022) مطالعه ای در زمینه نقش تاب آوری تحصیلی، شدت انگیزش و رابطه آنها در پیشرفت تحصیلی زبان آموزان زبان انگلیسی را انجام دادند ادبیات نشان داد که برخی از عوامل اجتماعی عاطفی (مانند روابط با همسالان، انتظارات بالای والدین، توجه معلمان و مهربانی و غیره)، عوامل اجتماعی-اقتصادی (مانند مشارکت مالی

والدین در آموزش، سطح طبقات اقتصادی و اجتماعی، و غیره) و عوامل مؤثر (مانند اضطراب، خودکارآمدی، انگیزه و غیره) می توانند بر پیشرفت تحصیلی فراگیران و تصمیم سیاست گذاران در ارائه خدمات تأثیر بگذارند.

(Spiridon, 2022) مطالعه ای در زمینه بررسی رابطه بین سرسختی تحصیلی و اشتیاق به تحصیل با عاطفه و شادکامی دانشجویان انجام دادند نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل SEM نشان داد که کنترل و چالش به طور مثبت با سرسختی تحصیلی مرتبط بودند، در حالی که تعهد به طور مثبت با سرسختی تحصیلی و اشتیاق به تحصیل مرتبط بود. یک رابطه منفی بین کنترل و اشتیاق به تحصیل پیدا شد. اشتیاق به تحصیل رابطه مثبتی با عاطفه منفی داشت که به نوبه خود با شادی دانشجویان در مقطع کارشناسی رابطه منفی داشت. برعکس، سرسختی تحصیلی رابطه مثبتی با عاطفه مثبت داشت که به نوبه خود با شادی رابطه مثبت داشت.

(Capp, Sullivan, & Park, 2022) مطالعه ای در زمینه ویژگی های ارتقاء جو و تاب آوری مدرسه: بررسی الگوهای نهفته ادراک دانش آموزان در کالیفرنیا انجام دادند تجزیه و تحلیل کلاس پنهان برای شناسایی یک مدل ۶ نمایه برای جو مدرسه و یک مدل ۲ پروفایل برای ویژگی های ارتقاء تاب آوری استفاده شد. دانش‌آموزانی که جو مثبت کلی را تجربه می‌کنند، آن‌هایی که روابط حمایتی بزرگسالان را تجربه می‌کنند، و آن‌هایی که به طور معناداری در کار خود در مدارس مشارکت می‌کنند، احتمال بیشتری داشت که ویژگی‌های ارتقاء تاب‌آوری بالاتری را گزارش کنند.

(Mateos, Fernández-Zabala, & Goñi, 2020) مطالعه ای در زمینه جو مدرسه و عملکرد تحصیلی درک شده: رابطه مستقیم یا تاب آوری-واسطه؟ انجام دادند. مدل میانجیگری کامل و مدل میانجیگری جزئی مورد آزمایش قرار گرفتند. نتایج نشان می‌دهد که مدل انتخابی میانجیگری جزئی است: تاب‌آوری رابطه بین دو جنبه خاص جو مدرسه (روابط همسالان و توانایی معلمان در ایجاد انگیزه) و عملکرد تحصیلی درک شده را واسطه می‌کند و یک جنبه خاص سوم (معلمان) انتظارات) رابطه مستقیمی با عملکرد تحصیلی درک شده دارد. این یافته‌ها اهمیت توجه به متغیرهای خاص زمینه‌ای که موضوع در آن تعامل دارد، با اهمیت ویژه نقش معلم، علاوه بر ارتقای رشد تاب‌آوری، به دلیل وزنی که بر درک دانش‌آموزان دارد، در مورد عملکرد مدرسه خود را نشان می‌دهد.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

مطالعه حاضر به لحاظ هدفی که برای آن تعیین شده یعنی (طراحی و تدوین مدل سخت رویی مرتبط با مدرسه در رابطه بین تاب آوری تحصیلی و هدف گذاری تحصیلی و نقش میانجی جو مدرسه در دانش آموزان متوسطه) در زمره ی مطالعات کاربردی محسوب می شود، و با توجه به نوع گرد آوری داده های پژوهش که به صورت پیمایشی و میدانی گرد آوری می شوند در زمره ی پژوهش‌های توصیفی- همبستگی که بر مبتنی بر مدل یابی معادلات ساختاری خواهد بود. جامعه آماری تمامی دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم شهر مریوان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ می باشند از جامعه آماری پژوهش با توجه به ماهیت مطالعه و بر اساس فرمول آماری حجم نمونه تعیین شده است. با توجه به اینکه جامعه آماری این مطالعه تمامی دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم شهر مریوان در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بودند بر این مبنا این تحقیق از فرمول کوکران جهت نمونه گیری بهره گرفته شده است. در این مطالعه از روش نمونه گیری تصادفی ساده بهره گرفته شد. روش اجرای مطالعه بدین گونه بود که به صورت حضوری پرسشنامه هایی که برای داده های میدانی بکار گرفته شدند از نوع پرسشنامه های استاندارد بودند که پس از طراحی آنها در قالب طرح پژوهشی به صورت حضوری اجرا شدند. هدف مطالعه برای آزمودنی ها توضیح داده شد و سپس ابزارها در اختیار آنها قرار داده شد و پس از پر کردن پرسشنامه ها گردآوری می شدند. حجم نمونه ی تحقیق با توجه به حجم جامعه که برابر با ۱۱۵۰ نفر به دست آمد؛ بر اساس فرمول کوکران تعیین شده که ۲۸۸ نفر می باشند. برای تحلیل اطلاعات گردآوری شده از نرم افزارهای مرتبط یعنی SPSS ورژن ۲۶ و Smart PLS ورژن ۴ بهره گرفته شد و از شاخص های آمار توصیفی همچون میانگین و انحراف معیار استفاده شد و برای پاسخگویی به فرضیه های پژوهش از آماره های استنباطی همچون تحلیل عامل تأییدی و مدلسازی معادلات ساختاری استفاده شد.

پرسشنامه سخت رویی مرتبط با مدرسه: مقیاس سخت رویی مرتبط با مدرسه توسط کول، فیلد و هریس (۲۰۰۴) با تغییر ماده هایی از مقیاس سخت رویی کوباسا (۱۹۷۹) تهیه شده است، این پرسشنامه دارای ۱۸ سوال می باشد، شیوه نمره دهی سوالات بر اساس طیف لیکرت ۶ گزینه ای جواب داده می شود، چنانچه نمره گذاری پرسشنامه به صورت کاملا مخالفم برابر با ۱، مخالفم ۲، تا حدودی مخالفم۳، تا حدودی موافقم ۴، موافقم ۵ و کاملا موافقم ۶ درجه‌بندی شده است. دامنه نمرات برابر با بیشترین نمره ۱۰۸ و کمترین نمره ۱۸ می باشد. مولفه ها یا زیرمقیاس های این پرسشنامه حس تعهد، کنترل و مبارزه طلبی دانش آموزان را در محیط تحصیلی مورد ارزیابی قرار می دهد. نمره بالا در این مقیاس به معنی سخت رویی بالا در آزمودنی ها می باشد، همچنین نمره پایین به معنی سخت رویی پایین است، نقطه برش مقیاس برابر با ۵۴ می باشد. پژوهش کول و همکاران (۲۰۰۴) تحلیل عاملی پرسشنامه روی سه عامل به دست آوردند که در نهایت پژوهشگران تصمیم گرفتند به صورت تک عاملی آن را اجرا کنند، پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد.

مقیاس جو مدرسه مارینو و اسمینسون: مقیاس جو مدرسه توسط مارینو و اسمینسون (۲۰۱۶) تهیه شده است. این پرسشنامه دارای ۳۱ عبارت است و پاسخ دادن به آن با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه ای بین ۱ تا ۵ (کاملا مخالف (۱)، مخالف (۲)، نظری ندارم (۳)، موافق (۴)، کاملا موافق (۵) است. دامنه نمرات برابر با بیشترین نمره ۱۵۵ و کمترین نمره ۳۵ می باشد، این مقیاس از ۴ عامل اصلی روابط دانش‌آموزان- دانش‌آموزان (۱-۷)، روابط دانش‌آموزان- کارکنان

(۱۶-۸)، تأکید آموزشی (۱۷-۲۳) و ارزش ها و باورهای مشترک (۲۴- ۳۱) تشکیل شده است. نمره بالا در این مقیاس به معنی جو مدرسه مطلوب و نمره پایین به معنی جو مدرسه نامطلوب است، نقطه برش مقیاس برابر با ۷۵ می باشد، روایی محتوایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن توسط مارینو و اسمینسون (۲۰۱۶) ۰/۸۹ گزارش شده است. روایی محتوایی و سازه پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به دست آمد.

پرسشنامه تاب آوری تحصیلی(ARI): پرسشنامه تاب آوری تحصیلی توسط Samoelz (2004) تهیه و طراحی کرده است و پس از ساموئلز این ابزار توسط وو (۲۰۰۹) گسترش یافته و چاپ شده است. نسخه نهایی این ابزار دارای ۴۰ عبارت و با استفاده از طیف لیکرت ۵ گزینه ای از کاملا موافقم برابر با ۵ تا کاملا مخالفم برابر با ۱ درجه بندی و نمره گذاری شده است. دامنه نمرات برابر با بیشترین نمره ۲۰۰ و کمترین نمره ۴۰ می باشد. این پرسشنامه در سه خرده مقیاس مهارت های ارتباطی، جهت گیری آینده و مسئله محور و مثبت نگر تهیه شده است. برخی از سوالات پرسشنامه به صورت معکوس نمره گذاری شده اند. در این مقیاس نمره بالا به معنی تاب آوری بالا در دانش آموزان و نمره پایین به معنی تاب آوری پایین می باشد، چنانچه نمره برش در این مقیاس برابر با ۱۰۰ می باشد. در ایران این پرسشنامه توسط soltani Nezhad (2012) بر روی دانشجویان و دانش آموزان ایرانی اجرا و هنجاریابی‌کرده اند. میزان آلفای کرونباخ بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ در نمونه دانش آموزی و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ درصد به دست آمده است.

هدف گذاری تحصیلی: پرسشنامه هدف گذاری تحصیلی توسط Elliot, & McGregor (2001) تهیه و طراحی شده است. این ابزار دارای ۱۲ سوال می باشد که به صورت طیف لیکرت ۵ گزینه ای از کاملا مخالف برابر با ۱ تا کاملا موافق برابر با ۵ نمره گذاری شده است، دامنه نمره گذاری پرسشنامه بیشترین نمره برابر با ۶۰ و کمترین نمره برابر با ۱۲ می باشد، این پرسشنامه مولفه های اهداف الف) گرایش-تسلط، ب) اجتناب-تسلط، ج) گرایش-عملکرد و د) اجتناب-عملکرد را اندازه گیری می کند که برای هر عامل ۳ گویه در نظر گرفته شده است. نمره برش در این پرسشنامه برابر با ۳۰ می باشد. چنانچه بالاترین نمره به معنی هدف گذاری تحصیلی بالا و پایین ترین نمره به معنی هدف گذاری پایین می باشد، پایایی نسخه ی فارسی این مقیاس در یک پژوهش ایرانی با آلفای کرونباخ برای عامل های گرایش-تسلط، اجتناب تسلط، گرایش-عملکرد و اجتناب-عملکرد، به ترتیب ۰/ ۷۰، ۰/ ۷۱، ۰/ ۷۸ و ۰/ ۷۱ بود و تمامی سؤالهای پرسشنامه دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۴۰ بودند.

یافته‌های پژوهش

آمار توصیفی متغیرها و همچنین آزمون کولموگروف-اسمیرنف مربوط به توزیع نرمال بودن متغیرها در قالب جدول (۱) ارائه شد. نتایج نشان می‌دهد متغیر رهبری دارای بیشترین فراوانی و انحراف معیار بوده‌اند.

جدول ۱. بخش‌بندی سؤالات، ضریب آلفای کرونباخ، آزمون کولموگروف-اسمیرنف و آمار توصیفی متغیرها

متغیر	تعداد گویه	آلفای کرونباخ	KM	سطح معناداری	وضعیت	میانگین	انحراف معیار
سخت رویی مرتبط با مدرسه	۱۸	۰/۸۵۱	۰/۰۵۶	۰/۰۵۱	نرمال	۳/۰۸	۰/۶۸

تاب آوری تحصیلی	۳۱	۰/۷۶۲	۰/۰۴۴	۰/۰۶۳	نرمال	۳/۰۶	۰/۵۱
هدف گذاری تحصیلی	۴۰	۰/۸۸۲	۰/۰۶۱	۰/۰۹۲	نرمال	۳/۰۸	۰/۶۵
جو مدرسه	۱۲	۰/۸۹۲	۰/۰۴۹	۰/۰۶۸	نرمال	۳/۱۰	۰/۵۸

جدول ۳. بارهای عاملی متغیرهای پژوهش

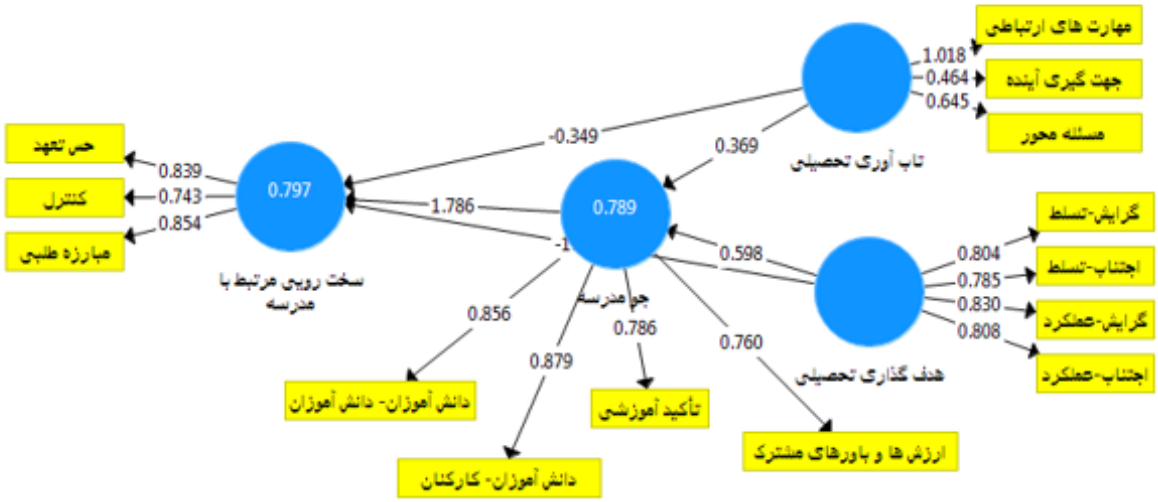
سازه‌ها	بار عاملی	آماره تی	میانگین
اجتناب-تسلط <- هدف گذاری تحصیلی	۰/۸۹	۷۸/۴۷	۳/۰۹
اجتناب-عملکرد <- هدف گذاری تحصیلی	۰/۸۳	۴۷/۸۶	۳/۰۹
ارزش ها و باورهای مشترک <- جو مدرسه	۰/۸۶	۶۰/۲۳	۳/۰۸
تأکید آموزشی <- جو مدرسه	۰/۸۳	۴۹/۳۲	۳/۱۱
جهت گیری آینده <- تاب آوری تحصیلی	۰/۷۵	۲۰/۵۴	۳/۱۲
حس تعهد <- سخت رویی مرتبط با مدرسه	۰/۹۱	۱۰۳/۶۹	۳/۰۸
دانش آموزان- دانش آموزان <- جو مدرسه	۰/۸۷	۵۸/۳۳	۳/۱۲
دانش آموزان- کارکنان <- جو مدرسه	۰/۹۰	۸۷/۰۰	۳/۰۹
مبارزه طلبی <- سخت رویی مرتبط با مدرسه	۰/۹۰	۹۷/۹۵	۳/۰۴
مسئله محور <- تاب آوری تحصیلی	۰/۷۷	۲۱/۵۹	۳/۰۷
مهارت های ارتباطی <- تاب آوری تحصیلی	۰/۹۰	۱۱۰/۳۲	۳/۱۰
کنترل <- سخت رویی مرتبط با مدرسه	۰/۸۱	۲۸/۷۴	۳/۱۰
گرایش-تسلط <- هدف گذاری تحصیلی	۰/۸۶	۵۹/۸۸	۳/۰۷
گرایش-عملکرد <- هدف گذاری تحصیلی	۰/۸۵	۵۷/۴۵	۳/۰۸

همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود که همه بارهای عاملی در جدول حداقل در سطح ۰/۴ هستند. بنابراین روایی همگرایی داده‌ها در این قسمت به طور کامل مورد تائید قرار می‌گیرد. همچنین مقدار آماره‌ی تی که در ستون سمت چپ ذکر شده، نشان‌دهنده این است که آیا این متغیر برای سازه متناظر خود، متغیر تأثیرگذاری بوده یا خیر. چنانچه مقادیر این متغیرها بیشتر یا مساوی ۱/۹۶ باشد حاکی از آن است که آن متغیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد، برای سازه موردنظر مناسب بوده و در غیر این صورت متغیر تأثیرگذاری نبوده است. همان‌گونه که مشاهده می‌گردد تمامی متغیرها مقادیر بیش از ۱/۹۶ را دارا می‌باشند، که بیان‌کننده تأثیرگذار بودن آن‌ها بر سازه متناظر می‌باشد.

جدول ٤. ضرایب تعیین مدل پژوهش

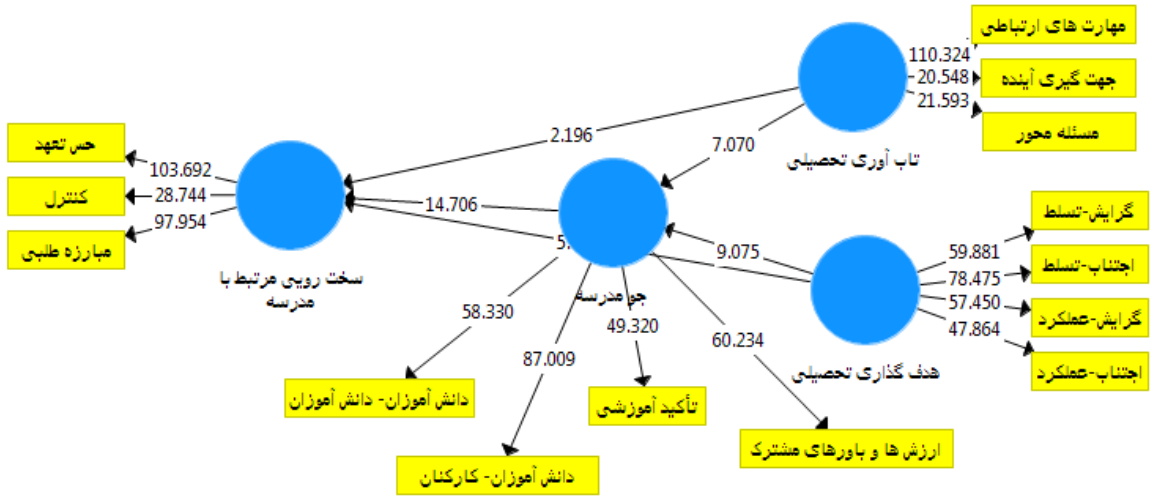
متغیر	R Square	R Square Adjusted	Q^2
جو مدرسه	۰/۷۸۹	۰/۷۸۸	۰/۴۶۷
سخت رویی مرتبط با مدرسه	۰/۷۹۷	۰/۷۹۶	۰/۳۲۲

همان طور که در جدول (۴) مشاهده می گردد با توجه به جدول بالا ضریب تعیین مدل برازش شده تحقیق با توجه به متغیرهای معنادار آن قابل مشاهده است. بر این اساس، حدود ۷۸ درصد از تغییرات متغیر تاب آوری تحصیلی و هدف گذاری تحصیلی تحت تأثیر متغیرهای میانجی و مستقل بیان می‌شود. بررسی مقادیر Q^2 در جدول (۴) نشان می‌دهد که هیچ یک از مقادیر Q^2 منفی نبوده و حداقل مقادیر لازم برای پیش‌بینی، برآورده شده است. از آنجا که مقادیر به دست آمده Q^2 بزرگتر از صفر می باشند بنابراین ضریب تعیین و قدرت پیش‌بینی مدل می‌توان بیان نمود بخش ساختاری مدل نیز از برازش خوبی برخودار است مدل نهایی در شکل‌های (۲) و (۳) ارائه شده است. این مدل با اقتباس از برونداد نرم‌افزار SMART PLS4 ترسیم شده است.



شکل ۲. نتایج تائید مدل معادلات ساختاری فرضیات تحقیق

در مدل برازش شده در حالت استاندارد بارهای عاملی نشان داده می شود، هر چه بار عاملی بزرگتر و به عدد یک نزدیکتر باشد، یعنی متغیر مشاهده شده (سؤال) بهتر می تواند متغیر مکنون یا پنهان را تبیین نماید. اگر بار عاملی کمتر از ۰/۳ باشد رابطه ضعیف در نظر گرفته شده و از آن صرف نظر می شود. بار عاملی بین ۰/۳ و ۰/۶ قابل قبول و اگر بیشتر از ۰/۶ باشد خیلی مطلوب است.



شکل ۳. آماره معناداری نتایج تائید مدل معادلات ساختاری فرضیات تحقیق

در نمودار برازش شده در حالت معنی داری در حالت معنی داری نیز باید ارزش t (ضریب مسیر در حالت معنی داری) بیشتر از مقدار ۱/۹۶ باشد تا رابطه بین هر سؤال و متغیر مورد نظر معنی دار باشد. در صورتیکه که ارزش t برای همه سؤالات بیشتر از مقدار ۱/۹۶ بدست آمده، لذا رابطه بین سوالات و متغیر مورد نظر معنی دار بوده و بنابراین سؤالات تبیین کننده مناسبی برای متغیر مورد نظر هستند.

جدول (٤-١١) آزمون فرضیه های تحقیق

مسیر	ضریب مسیر	آماره t	سطح معنی داری	نتیجه آزمون
تاب آوری تحصیلی -> جو مدرسه	۰/۳۶۹	۷/۰۷	۰/۰۰۰	تایید
تاب آوری تحصیلی -> سخت رویی مرتبط با مدرسه	۰/۳۴۹	۲/۱۹	۰/۰۲۹	تایید
جو مدرسه -> سخت رویی مرتبط با مدرسه	۱/۷۸	۱۴/۷۰	۰/۰۰۰	تایید
هدف گذاری تحصیلی -> جو مدرسه	۰/۵۹۸	۹/۰۷	۰/۰۰۰	تایید
هدف گذاری تحصیلی -> سخت رویی مرتبط با مدرسه	۰/۲۴۱	۵/۸۲	۰/۰۰۰	تایید
تاب آوری تحصیلی -> جو مدرسه -> سخت رویی مرتبط با مدرسه	۰/۴۱۳	۸/۲۴	۰/۰۰۰	تایید
هدف گذاری تحصیلی -> جو مدرسه -> سخت رویی مرتبط با مدرسه	۰/۲۹۶	۶/۰۳	۰/۰۰۰	تایید

نتیجه گیری

فرضیه اصلی اول مبنی بر ارتباط بین مولفه های تاب آوری تحصیلی در سخت رویی مرتبط با مدرسه با میانجیگری جو مدرسه در دانش آموزان با استفاده از مدل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد سطح معنی داری بین متغیرهای تاب آوری تحصیلی در سخت رویی مرتبط با مدرسه با میانجیگری جو مدرسه در دانش آموزان آماره تی(عدد معنی داری) ۸/۲۴ می باشد و کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ به دست آمده است. همچنین ضریب مسیر برابر ۰/۴۱۳ بوده که میزان تاثیرگذاری نقش میانجی جو مدرسه در دانش آموزان بر تاب آوری تحصیلی و سخت رویی مرتبط با مدرسه می باشد.

همسو با نتایج این تحقیق Manzari Tavakoli, Javadi, & Zeinadini (2024) که برازش مدل تاب آوری تحصیلی مبتنی بر شفقت به خود و خودگویی مثبت با توجه به نقش میانجی بهزیستی تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم استان کرمان را نشان داد. Shojai & Shahedi (2024) ارتباط تاب‌آوری تحصیلی با باورهای فراشناختی و مولفه‌های آن را مثبت و معنی دار نشان داد. بین تاب‌آوری تحصیلی و باورهای فراشناختی کلی، باروهای منفی درباره کنترل‌پذیری افکار و خطرات مربوط به نگرانی، کارآمدی شناختی پایین و باورهای فراشناختی در مورد افکار رابطه منفی و معناداری را نشان داد.

(Heydarifard, Zeinabadi, Behrangi, & Abdollahi, 2015) نشان داد که جو مدرسه نقش مستقیم معناداری بر رفتارهای تسهیل کننده سبک زندگی تحصیلی سلامت محور دانش آموزان دارد. (Yang & Wang, 2022) نشان داد که برخی از عوامل اجتماعی عاطفی، عوامل اجتماعی-اقتصادی و عوامل مؤثر می توانند بر پیشرفت تحصیلی فراگیران و تصمیم سیاست گذاران در ارائه خدمات تأثیر بگذارند. در تبیین این فرضیه می توان گفت با توجه به تعریفی که (Cabrera & Padilla, 2013) از تاب آوری تحصیلی ارائه داده اند (تاب آوری تحصیلی یکی از شاخصه های تاب آوری در فضا های آموزشی به حساب می آید. دانش آموزانی که دارای تاب آوری هستند هر چند که سختی ها و دشواریهای اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی هم داشته باشند احتمال موفقیت بیشتری را دارند. همچنین در این زمینه (Hoesler, 2013) ارائه داده که دانش آموزانی که ظرفیت و توان به کارگیری شیوه های مقابله ای تاثیر گذار ندارند، تاب آوری کم و خود کنترلی ضعیفی دارند و قادر به کنترل هیجان های خود نیستند، بنابراین بایستی برای رسیدن به موفقیت بیشتر هدف خاصی را برای خود تعیین کنند. چنانچه دانش آموزان با تاب آوری تحصیلی پایین، آسیب پذیرند و و انگیزه جسارت ندارند، و شیوه های لازم جهت تغییر شرایط تنش زا به فرصت ها می باشند و همیشه درگیر مشغله های ذهنی بوده و مشکلات خود را به شیوه مبالغه ای بزرگ کرده و خود را قربانی حوادث می دانند و از شرایط موجود شکوه دارند. همچنین موقعی که افراد هدف هایی برای خود تنظیم می کنند، نسبت به نقاط قوت و ضعف خود دانش بیشتری کسب می کنند و میزان تلاش خود را جهت انجام موفقیت آمیز این هدف ها قضاوت می کنند، بنابراین به استراتژی های تاثیرگذارتری می رسند. رویکرد بهتر و تاثیرگذارتری نسبت به اهداف پیشرفت خود می گیرند. در این زمینه در همین راستا (Malka & Covington, 2005) و (Miller, Green, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1999) معتقدند که اهداف، تأثیر حیاتی روی انگیزش و پیشرفت افراد دارند. همچنین اهداف موجب افزایش انگیزه و بهبود کارایی عملکرد افراد می شود. بنابراین ازآنجاکه این افراد در راستای اهداف خود

بازخوردهای مثبت از محیط دریافت می کنند و مورد تأیید و تشویق قرار می گیرند در نتیجه عملکرد قویتری نشان می‌دهند.

نتایج آزمون فرضیه اصلی دوم مبنی بر ارتباط بین مولفه های هدف گذاری تحصیلی در سخت رویی مرتبط با مدرسه با میانجیگری جو مدرسه در دانش آموزان با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری انجام شد نتایج نشان داد سطح معنی داری بین متغیرهای هدف گذاری تحصیلی در سخت رویی مرتبط با مدرسه با میانجیگری جو مدرسه در دانش آموزان با آماره تی (عدد معنی داری) ۶/۰۳ می باشد. که کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ می باشد، همچنین ضریب مسیر برابر ۰/۲۹۶ بوده که میزان تاثیرگذاری نقش میانجی جو مدرسه در دانش آموزان بر هدف گذاری تحصیلی و سخت رویی مرتبط با مدرسه می باشد.

همسو با نتایج این تحقیق Hagh-nazari, Nejaati, & Poor-e'temad (2021) پیشرفت تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل را معنی دار نشان داد (Ima, Andrew, & Martin, 2018) نتایج یک مدل فرآیند طولی میزانی را بررسی می کند که: حمایت اجتماعی از طرف والدین، همسالان و معلمان (عوامل محیطی) هدف گذاری تحصیلی را در خودکارآمدی دانش‌آموزان، کنترل درک شده، سازگاری، و هدف گذاری تحصیلی (عوامل شخصی) پیش‌بینی می کند. خودکارآمدی، کنترل درک شده و سازگاری رشد را در تعیین هدف دانش آموزان پیش بینی کردند. و تعیین هدف رشد تحصیلی در تعامل و پیشرفت (عوامل رفتاری) را پیش بینی کرد.

در تبیین این فرضیه می توان گفت موقعی که دانش آموزان به هدف خود پایبند هستند خیلی بیشتر به آن فکر می کنند، آن را دقیق تر تعریف می کنند و برنامه ریزی زمانی مشخص تری برای آن می کنند به نظر می رسد براساس شناخت دانش آموز از توانایی و وضعیت تحصیل خود می تواند قضاوت درستی از دشواری هدف داشته باشد و بر این مبنا دانش آموزانی که نمی توانند به اهداف خود دست پیدا کنند آن را دشوار درک و ارزیابی می کنند، موقعی که هدف مشخص نباشد، رسیدن به ان سخت تر است. وقتی که هدف های متعارضی وجود داشته باشند که تلاش برای دستیابی به آنها با یکدیگر تداخل می کند، دقیق ساختن آنها با با کمّی سازی یا تخصیص مهلت زمانی برای به انجام رساندن نیز سختتر می شود که امکان دارد مربوط به ایجاد بار شناختی و فشار بر ظرفیت های شناختی باشد که باید به پردازش هدف های متفاوت و شاید ناهمگون تخصیص یابند و یا امکان دارد مربوط به محدودیت های زمانی یا منابع مادی دانش آموز باشد که نیازمند پژوهش بیشتر است.

(Schultis & Bronstein, 1999) معتقدند جنبه ی دیگری از هدف گذاری که بیشتر مطالعات نشان دهنده ی اهمیت آن در عملکرد فرد هستند اما در رویکردهای هدف گذاری توجهی به آن نشده است، تصور و تجسمی است که اشخاص از اهداف خود در ذهن دارند. تجسم هدف به عنوان زمینه های شناختی از هدف گذاری، به صورت بازنمایی ذهنی از تعقیب هدف و دستیابی به هدف بیان می شود، بنابراین دانش آموزانی که بازنمایی دقیقی از هدف خود دارند می توانند با شرایط محیطی مدرسه خود را سازگار کنند، در این زمینه (Yunza, 2008) اعتقاد دارد که تشخیص جو مدرسه و بهبود آن مرحله ای اساسی در راه افزایش کیفیت مدرسه به حساب می آید و تلاش برای شناسایی جو سازمانی و و بهبود آن می تواند شیوه های تاثیرگذاری برای مدیران و دست اندرکاران تعلیم و تربیت جهت تحقق اهداف مدرسه و اثربخشی فراهم کند.

References

Benishek, L., Feldman, J., Shipon, W., Mecham, S., and Lopez, F. (2005). Development and evaluation of the revised academic hardiness scale. J. Career Assess. 13, 59–76.

Bowman, N. A., Jang, N., Kivlighan, D. M., Schneider, N., & Ye, X. (2020). The Impact of a Goal-Setting Intervention for Engineering Students on Academic Probation. Research in Higher Education, 61(1), 142-66.

Capp, G. P., Sullivan, K. S., & Park, Y. (2022). School climate and resilience promoting characteristics: exploring latent patterns of student perceptions in California. Oxford Review of Education, 49(5), 664–680.

Cassidy S. (2016)The academic resilience scale (ARS-30): a new multidimensional construct measure. Front Psychol. 2016;7:01787.

Cole, M. S., Field, H. S., & Harris, S. G. (2004). Student Learning Motivation and Psychological Hardiness: Interactive Effects on Students' Reactions to a Management Class. Academy of Management Learning and Education, 3 (1), 64-85

Creed, A., Conlon, E. G., & Dhaliwal, K. (2013). Revisiting the Academic Hardiness Scale: Revision and Revalidation. Journal of Career Assessmen, 21(4)537-554

Ervasti, M., Kallio, J., Maattanen, I., Mantyjarvi, J., & Jokela, M. (2019). Influence of personality and differences in stress processing among Finnish students on internet to use a mobile stress management app. JMIR Mental Health, 13(6), e10039

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80(3), 501–519.

Galindo-Dominguez, H., & Jose-Bezanilla, M. (2021). The importance of personality and self-efficacy for stress management in higher education. International Journal of Educational Psychology, 10(3), 247–270

Gashtasbizadeh, S. (2023). Predicting psychological hardiness based on resilience in students of Marvdasht city. Paper presented at the 3rd International Conference on Psychology, Educational Sciences, Social and Cultural Studies. [In Persian]

Gharibzadeh, R., & Moeini Kia, M. (2017). The relationship between resilience and hardiness with students' academic achievement: The mediating role of students' happiness. Educational Leadership and Management Quarterly, 1(11). [In Persian]

Hamidi, F., & Ansari, S. (2017). The relationship between parents' parenting styles and students' hardiness and psychological well-being. Family and Research Quarterly, 13(3), 47-66. [In Persian]

Heydarifard, R., Zeinabadi, H., Behrangi, M. R., & Abdollahi, B. (2015). School innovative culture and organizational climate: A qualitative study. A New Approach in Educational Management Quarterly, 2(26), 53-74. [In Persian]
(Note: The page range "53-7" in the original text was assumed to be a typo for "53-74", which is standard for this journal issue).

Idowu, A., Chibuzoh, I., & I, M. (2018). Effects of goal-setting skills on students'academic performance in english language in Enugu Nigeria. *Journal of New Approaches in Educational Research, 3*(2), 93-99.

Isen, A.M. (2003). Positive affect, systematic cognitive processing, and behavior: Toward integration of affect, cognition, and motivation. In F.Dansereau & F.J. Yammarino (Eds.), Multi-level issues in organizational behavior and strategy, (p.55–62). Oxford, UK: JAI/Elsevier Science.

Jowkar B, Kohoulat N, Zakeri H. (2011)Family communication patterns and academic resilience. Procedia - Social Behav Sci. 2011;29:87–90

Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2020). Undergraduates' affective-learning profiles: Their effects on academic emotions and academic achievement. Hellenic Journal of Psychology, 17, 176–204

Kaplan, A. & Flum, H. (2019); Achievement goal orientations and identity formation styles. Educational Research Review. 5: 50-67.

Kobasa, S.C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. Journal of personality and social psychology, 23-1-11:

Latham, G. P., & Locke, E. A. (2018). Goal setting theory: Controversies and resolutions.

Lee, E. Reynolds, K.J., Subasic E. & Bromhead, D. (2016). Explaining how the teacher-student relationship impacts on student engagement and well-being: The role of school identification. Submitted manuscript

Lee, E., Reynolds, K.J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V., Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school identification Measure–Student (SCASIM-St). Contemporary Educational Psychology.

Limeri, L., Carter, N., Choe, J., Harper, H., Martin, H., Benton, A., & Dulan, E. (2020). Growing a growth mindset: Characterizing how and why undergraduates' students' mindsets change. International Journal of Stem Education, 7, 35.

Lindblom-Ylänne, S., Haarala-Muhonen, A., Postareff, L., & Hailikari, T. (2017). Exploration of individual study paths of successful first-year students: An interview study. European Journal of Psychology of Education, 32, 687–701

Manzari Tavakoli, A., Javadi, A., Manzari Tavakoli, H., & Zeinadini, Z. (2024). Modeling academic resilience based on self-compassion and positive self-talk considering the mediating role of academic well-being in second high school students. Psychological Sciences, (141), 2281-2294. [In Persian]

Mateos, Naiara & Fernández-Zabala, Arantza & Goñi, Eider & Izar-de-la-Fuente, Iker. (2020). School Climate and Perceived Academic Performance: Direct or Resilience-Mediated Relationship?. Sustainability. 13. 10.3390/su13010068.

Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. International Journal of Educational Research, 67, 1 –10.

Morales, E., and Trotman, F. (2004). Promoting Academic Resilience in Multicultural America: Factors Affecting Student Success. New York, NY: Peter Lang.

Pamela Cantor et al., "Malleability, Plasticity, and Individuality: How Children Learn and Develop in Context", Applied Developmental Science 23, no. 4 (2019): 207–37

Rafiee Asl, M. (2019). Comparing the relationship between psychological hardiness and achievement motivation in urban and rural theoretical high school students (Master's thesis). Shahid Rajaee Teacher Training University. [In Persian]

Ramelow, D., Currie, D., & Felder-Puig, R. (2015). The assessment of school climate review and appraisal of published student-Report measures. Journal of Psychoeducational Assessment, 33(8), 731 –743.

Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., & Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. School Psychology International, 38(1), 78-97.

Rudd, G., Meissel, K. & Meyer, F.(2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. Educ. Res. Rev. 34, 100402 (2021).

Shao Y, Kang S. (2022) The association between peer relationship and learning engagement among adolescents: The chain mediating roles of self-efficacy and academic resilience. Front Psychol. 2022;13:938756

Shojai, M. S., & Shahedi, F. (2024). Predicting academic resilience based on metacognitive beliefs and emotional self-regulation in female high school students in Qom province. Studies in Psychology and Educational Sciences (Negareh Higher Education Institute), (82), 535-552. [In Persian]

Spiridon, K.(2022) Investigation of the relationships between academic hardiness and passion for studies with undergraduates' affect and happiness. SN Soc Sci 2, 201 (2022).

Stein, S., & Bartone, P. (2020). Hardiness: Making stress to work for you to achieve your life goals. Wiley.

Tudor, K. E., & Spray, C. M. (2017). Approaches to measuring academic resilience: A systematic review. International Journal of Research Studies in Education, 7(4). https://doi.org/10.5861/ijrse.2017.1880.

Voight, A., & Nation, M. (2016). Practices for improving secondary school climate: A systematic review of the research literature. American Journal of Community Psychology, 58(1–2), 174–191

Wang MC, Gordon EW. (2021) Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, publisher; 2012

Yang S and Wang W (2022) The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement. Front. Psychol. 12:823537.