



ارائه مدل علی درگیری تحصیلی بر اساس جو مدرسه، باورهای معرفت شناختی و سبک های حل مساله دانش آموزان

فائزه اکبری^۱، مریم زرنقاش^{۲*}، نادره سهرابی^۳، مجید برزگر^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۱۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی ارائه مدل علی درگیری تحصیلی بر اساس جو مدرسه، باورهای معرفت شناختی و سبک های حل مساله دانش آموزان بود. این مطالعه از نوع همبستگی به روش مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان بوشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تعداد آنها ۱۳۵۰ نفر بود که بر اساس فرمول کوکران تعداد ۲۹۹ نفر به شیوه تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. ابزارهای جمع آوری داده ها شامل پرسشنامه های درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳)، جو مدرسه پاشیاردیس (۲۰۰۰)، باورهای معرفت شناختی شومر (۱۹۹۰) و سبک های حل مسئله کسیدی و لانگ (۱۹۹۶) بودند. داده ها با استفاده از آزمون های همبستگی پیرسون، رگرسیون و تحلیل مسیر، و با بهره گیری از نرم افزارهای SPSS و AMOS تجزیه و تحلیل شدند. یافته ها نشان داد که جو مدرسه، باورهای معرفت شناختی و سبک های حل مسئله سازنده با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و سبک های حل مسئله غیرسازنده با درگیری تحصیلی رابطه منفی دارند. نتایج مدل یابی معادلات ساختاری نشان می دهد که جو مدرسه، باورهای معرفت شناختی و سبک های حل مسئله می توانند درگیری تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کنند. بر اساس نتایج، درگیری تحصیلی تحت تأثیر عوامل محیطی، باورهای فردی و شیوه های مقابله با مسائل قرار دارد.

واژگان کلیدی: درگیری تحصیلی، جو مدرسه، باورهای معرفت شناختی، سبک های حل مسئله

۱- دانشجوی دکتری، روانشناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران faezeakbari@gmail.com

۲- استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.

mzarnaghash@miau.ac.ir

۳- دانشیار روانشناسی عمومی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. Sohrobi-sh2006@yahoo.com

۴- استادیار روانشناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. orgpssyba@miau.ac.ir

مقدمه

در جوامع پیشرفته امروزی، تخصص علمی و پیشرفت‌های ناشی از آن، بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته‌اند. در این راستا، نهادهای آموزشی به عنوان متولیان اصلی این امر، همواره در پی یافتن عواملی هستند که بتوانند فرآیند یادگیری را تسهیل نموده و پیشرفت تحصیلی نسل جدید را تضمین نمایند. از این رو، تلاش در جهت شناسایی و بکارگیری روش‌هایی که بتواند فراگیران را به لحاظ روانی و اجتماعی در امر تحصیل درگیر نماید، به یک ضرورت تبدیل شده است (روبیوتامیو و همکاران، ۲۰۲۰). در این میان، مسائل تحصیلی به عنوان بخش قابل توجهی از فشارهای روانی در دوره نوجوانی مطرح می‌شوند؛ دوره‌ای که فرد با تغییرات اساسی در نقش‌ها و مسئولیت‌های خود در خانواده و اجتماع روبرو می‌گردد (انصارالحسینی، عابدی و نیلفروشان، ۱۳۹۹). بنابراین، درک صحیح از چگونگی سازگاری دانش‌آموزان با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی و شناسایی عوامل موثر بر این فرآیند، نیازمند توجه جدی از سوی متخصصان تعلیم و تربیت و پژوهشگران این حوزه می‌باشد (ثمری صفا، دشتی اصفهانی و پوردل، ۱۴۰۰).

در هر نظام آموزشی، میزان موفقیت و پیشرفت تحصیلی، به عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های ارزیابی کارآمدی آن نظام تلقی می‌گردد. در این راستا، "درگیری تحصیلی" به عنوان یکی از عوامل موثر بر موفقیت تحصیلی، در سال‌های اخیر مورد توجه ویژه پژوهشگران قرار گرفته است. دانش‌آموزان، به منظور کسب دانش و مهارت‌های لازم برای ورود موفقیت‌آمیز به برنامه‌های دانشگاهی و حرفه‌ای، می‌بایست به طور فعال با آموزش‌های ارائه شده در مدارس درگیر شوند (ونگ و اکلس، ۲۰۱۹).

مفهوم "درگیری تحصیلی"، به کیفیت درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های هدفمند آموزشی اشاره دارد و نظریه‌پردازان، تعاریف متعددی از آن ارائه نموده‌اند. در یک تعریف جامع، "درگیری تحصیلی" عبارت است از مشارکت خودآغازگرانه و هدفمند در فعالیت‌های تحصیلی که نشان‌دهنده نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی پایدار و تسهیل‌کننده یادگیری، همراه با حالات هیجانی مثبت، در میزان کوشش‌های فردی است. این کوشش‌ها، در راستای ارتقاء درک و تسلط فرد بر دانش و مهارت‌هایی است که هدف اصلی برنامه‌های تحصیلی را تشکیل می‌دهند. در نقطه مقابل، "عدم درگیری" یا "بی‌تفاوتی"، دلالت بر عدم تلاش و پایداری، انفعال، فقدان ابتکار و رها کردن کار دارد و با هیجاناتی منفی نظیر خستگی، غمگینی، ناکامی، عصبانیت و اضطراب همراه است. افراد درگیر، از طریق نشان دادن هدفمندی، تمرکز، اشتیاق، پایداری و علاقه‌مندی، مشارکت فعال خود را در تکالیف و فعالیت‌های آموزشی نشان می‌دهند. در مقابل، افراد غیر درگیر، با بی‌تفاوتی، پریشانی، دل‌شکستگی، درماندگی و افت تحصیلی مواجه می‌شوند (مرعشی، ۱۳۹۴).

به طور خلاصه، درگیری تحصیلی را می‌توان به عنوان مشارکت فعال دانش‌آموز در تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی تعریف نمود (ابراهیمی و سرداری، ۱۴۰۰). به عبارت دیگر، درگیری تحصیلی عبارت است از سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط بر دانش، مهارت‌ها و یا جنبه‌هایی که فعالیت تحصیلی در جهت ارتقاء آن‌ها صورت می‌گیرد (لاوسون و همکاران، ۲۰۱۹). این مفهوم، ابعاد مختلفی را در بر می‌گیرد:

درگیری رفتاری: شامل رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی نظیر تلاش و پایداری هنگام مواجهه با مشکل در حین انجام تکلیف (لی و همکاران، ۲۰۲۰).

درگیری عاطفی یا هیجانی: شامل علاقه‌مندی درونی و عواطف مثبت و منفی نسبت به مطالب و تکالیف تحصیلی (پرکمن و همکاران، ۲۰۲۱).

درگیری شناختی: شامل انواع فرآیندهای پردازشی برای یادگیری، همچون فرآیندهای شناختی و فراشناختی (گریمن و همکاران، ۲۰۱۸).

مدرسه به عنوان پل ارتباطی بین خانه و جامعه، نقشی اساسی در رشد و تکامل دانش‌آموزان ایفا می‌کند. دانش‌آموزان در کنار آموزش‌های رسمی، می‌بایست از لحاظ روحی و روانی برای زندگی در جامعه آماده شده، با ارزش‌ها و هنجارهای جامعه آشنا گردند و توانایی تشخیص صحیح از ناصحیح را کسب نمایند (شیردل، محمدی و شیردل، ۱۴۰۰). در این راستا، "جو مدرسه" که قابل لمس و دیدن نیست اما همانند هوای حاکم بر یک فضا، بر تمام ابعاد آن تاثیرگذار است، نقش بسزایی ایفا می‌کند (میرزایی و امیری، ۱۴۰۰). ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه، بر ارتباطات اجتماعی آن‌ها با معلمان و سایر دانش‌آموزان تاثیر گذاشته و به طور کلی، موقعیت‌های اجتماعی مدرسه را شکل می‌دهد (میچل و بردشو، ۲۰۲۰). یافته‌های پژوهشی حاکی

از آن است که "جو مدرسه" به عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده مهم، بر احساسات، عواطف و رفتارهای معلمان و دانش‌آموزان تاثیرگذار است و می‌تواند میزان سازگاری، سلامت روانی و اعتماد به نفس دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار دهد (مکسول و همکاران، ۲۰۲۱).

"باورهای معرفت‌شناختی" به عنوان نظریه‌های ذهنی در مورد ساختار و محدوده‌های دانش و همچنین ماهیت کسب دانش، نقش مهمی در فرآیند یادگیری ایفا می‌کنند (پورغلامی و همکاران، ۱۳۹۸). این باورها، بر نحوه درک و تفسیر اطلاعات، اتخاذ رویکردهای یادگیری و میزان تلاش و پشتکار دانش‌آموزان تاثیرگذار هستند.

"مهارت‌های حل مسئله" نیز به عنوان ابزاری کارآمد در مواجهه با چالش‌ها و مسائل زندگی، بر باورهای معرفت‌شناختی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارند (ریو و همکاران، ۲۰۲۰). سازگاری موفقیت‌آمیز با محیط اجتماعی، مستلزم مجموعه‌ای از مهارت‌های حل مسئله بین فردی است (لیو و لیو، ۲۰۲۰). به طور کلی، مهارت حل مسئله فرآیندی شناختی-رفتاری-ابتکاری است که از طریق آن، افراد قادر خواهند بود راهبردهای موثر مقابله با موقعیت‌های مسئله‌ساز را شناسایی و بکار گیرند (پویسا و همکاران، ۲۰۲۰). این مهارت، با افزایش توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی، به کاهش تنیدگی و مشکلات روانی کمک می‌کند (کیم و همکاران، ۲۰۱۹). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای حل مسئله می‌توانند به طور موثری بر جهت‌گیری پیشرفت تحصیلی و میزان درگیری یادگیرندگان در فرآیند یادگیری تاثیرگذار باشند (وانگ و همکاران، ۲۰۱۸).

با در نظر گرفتن مطالب فوق، به نظر می‌رسد که درگیری تحصیلی، تحت تاثیر عوامل مختلفی از جمله جو مدرسه، باورهای معرفت‌شناختی و سبک‌های حل مسئله در دانش‌آموزان قرار دارد. از این رو، پژوهش حاضر با هدف پاسخ‌گویی به این سوال اساسی انجام می‌شود که: مدل علی درگیری تحصیلی بر اساس جو مدرسه، باورهای معرفت‌شناختی و سبک‌های حل مسئله در دانش‌آموزان چگونه است؟

روش پژوهش

این پژوهش، با هدف کاربردی و رویکرد توصیفی-همبستگی، به بررسی روابط بین متغیرها از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری (Structural Equation Modeling; SEM) می‌پردازد. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان بوشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به تعداد ۱۳۵۰ نفر است. با استفاده از فرمول کوکران، حجم نمونه‌ای معادل ۲۹۹ نفر تعیین شد. نمونه‌گیری به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام گرفت. بدین ترتیب، از میان ۳۰ مدرسه متوسطه (دخترانه و پسرانه) شهرستان بوشهر، ۲۰ مدرسه (۱۰ مدرسه دخترانه و ۱۰ مدرسه پسرانه) به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر مدرسه، دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب و در هر کلاس، ۱۵ نفر از دانش‌آموزان به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند.

ابزارهای گردآوری داده

برای گردآوری داده‌های مورد نیاز، از چهار پرسشنامه استاندارد استفاده شد: پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳): این پرسشنامه، شامل ۱۷ سوال و ۴ مولفه (درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی و درگیری عاملی) است. سوالات بر اساس طیف هفت‌گزینه‌ای لیکرت (از "بسیار مخالفم" تا "بسیار موافقم") تنظیم شده‌اند. شرکت‌کنندگان، میزان موافقت خود با هر عبارت را مشخص می‌کنند. برای محاسبه نمره هر مولفه، نمرات مربوط به سوالات آن مولفه جمع می‌شوند. مجموع نمرات تمام گویه‌ها، نمره کل درگیری تحصیلی را تشکیل می‌دهد. در پژوهش رضائی و خامسان (۱۳۹۶)، روایی محتوایی، صوری و ملاکی این پرسشنامه تایید شده و ضریب آلفای کرونباخ آن بالاتر از ۰,۷۰ گزارش شده است که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه است.

پرسشنامه جو مدرسه پاشیاردیس (۲۰۰۰): این پرسشنامه، دارای ۳۰ سوال است که ۴ بعد از جو مدرسه را ارزیابی می‌کند: ارتباطات، مشارکت، سازمان مدیریت و دانش‌آموزمحوری. هر سوال بر اساس یک طیف ۵ درجه‌ای (از "خیلی کم" تا "خیلی زیاد") نمره‌گذاری می‌شود. برای هر بعد، مجموع نمرات سوالات مربوطه محاسبه می‌شود.

پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی شوهر (۱۹۹۰): این پرسشنامه ۶۳ سوالی، باورهای معرفت‌شناختی افراد را در ۵ بعد ارزیابی می‌کند: ساده بودن دانش، قطعیت دانش، توانایی ذاتی یادگیری، یادگیری سریع و خاص بودن دانش. پاسخ‌ها بر اساس

طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از "کاملاً مخالفم" تا "کاملاً موافقم") نمره‌گذاری می‌شوند. تعدادی از سوالات به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. برای محاسبه نمره هر بعد، ابتدا نمرات سوالات معکوس، معکوس شده و سپس با سایر نمرات مربوط به آن بعد جمع می‌شوند. پژوهش‌های پیشین، روایی و پایایی قابل‌قبولی برای این پرسشنامه گزارش کرده‌اند (رضایی، ۱۳۸۹؛ کدیور و همکاران، ۱۳۹۱).

پرسشنامه سبک‌های حل مسئله کسیدی و لانگ (۱۹۹۶): این پرسشنامه، شامل ۲۴ سوال است که ۶ سبک حل مسئله را ارزیابی می‌کند: درماندگی، مهارگری، خلاقیت، اعتماد، اجتناب و گرایش. پاسخ‌ها به صورت "بلی"، "خیر" یا "نمی‌دانم" ارائه می‌شوند. برای گزینه "نمی‌دانم"، نمره ۰.۵ در نظر گرفته می‌شود. سبک‌های درماندگی، مهارگری و اجتناب به عنوان سبک‌های حل مسئله غیرسازنده و سبک‌های گرایش، خلاقیت و اعتماد به عنوان سبک‌های حل مسئله سازنده در نظر گرفته می‌شوند (شاطری، اشکانی، مدرس غروی، ۱۳۸۸).

روش اجرا

پس از کسب مجوز از آموزش و پرورش شهرستان بوشهر، پژوهشگر با مراجعه به مدارس نمونه، ضمن جلب مشارکت و همکاری مدیران و معلمان، اهداف پژوهش را برای دانش‌آموزان تشریح کرد. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها به صورت محرمانه باقی خواهد ماند و شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه است. سپس پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و پس از تکمیل، جمع‌آوری شدند.

روش‌های تحلیل داده

داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از نرم‌افزارهای آماری SPSS و AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای توصیف داده‌ها، از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی) استفاده شد. برای بررسی روابط بین متغیرها و برازش مدل پیشنهادی، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد.

رعایت ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، کلیه اصول اخلاقی پژوهش، شامل کسب رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان، حفظ حریم خصوصی و رازداری، رعایت گردید. شرکت‌کنندگان در تکمیل یا عدم تکمیل پرسشنامه‌ها مختار بودند و به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات شخصی آن‌ها محرمانه باقی خواهد ماند.

یافته‌های پژوهش:

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیر درگیری تحصیلی

عامل	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین	چولگی	کشیدگی
درگیری تحصیلی	70/66	56/30	18	119	231/0	112/1-
جو مدرسه	73/85	53/29	30	145	119/0	032/1-
باورهای معرفت‌شناختی	12/197	11/92	60	300	379/0-	72/1-
حل مساله سازنده	9	35/3	1	12	05/1-	103/0-
حل مساله غیر سازنده	96/7	68/2	1	12	05/0-	878/0-

با توجه به جدول ۱، میانگین نمرات متغیرهای پژوهش به شرح زیر است: درگیری تحصیلی (۷۰٫۶۶)، جو مدرسه (۸۵٫۷۳)، باورهای معرفت‌شناختی (۱۹۷٫۱۲)، سبک حل مسئله سازنده (۹) و سبک حل مسئله غیرسازنده (۷٫۹۶). با توجه به اینکه حجم نمونه در این پژوهش بالا است و آزمون‌های شاپیرو-ویلک و کولموگروف-اسمیرنوف در این شرایط ممکن است به اشتباه توزیع داده‌ها را غیرنرمال تشخیص دهند (علی‌مردی و زارع، ۱۴۰۱: ۲۳)، از شاخص‌های چولگی و کشیدگی برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها استفاده شد. از آنجایی که مقادیر چولگی و کشیدگی برای تمامی متغیرها در بازه ۲- و ۲+ قرار دارند، می‌توان نتیجه گرفت که داده‌ها دارای توزیع نرمال هستند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

درگیری تحصیلی	جو مدرسه	باور معرفت شناختی	سبک حل مساله سازنده	سبک حل مساله غیر سازنده
1				
درگیری تحصیلی	947/0**			
جو مدرسه	864/0**	1		
باور معرفت شناختی	781/0**	741/0**	1	
سبک حل مساله سازنده	591/0**	349/0**	638/0**	1
سبک حل مساله غیر سازنده				

** معنی داری ضرایب همبستگی در سطح ۱ درصد * معنی داری ضرایب در سطح ۵ درصد

نتایج حاصل از همبستگی پیرسون بین متغیرهای اصلی پژوهش در جدول فوق آورده شده است. همانطور که از جدول مشخص است کلیه اعداد بین مثبت یک تا یک می باشند. در جدول فوق متغیرهایی که ارتباط معنی داری با هم دارند با علامت ستاره مشخص شده‌اند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخصها	نام شاخص	اختصار	مقدار مطلوب	مقدار بدست آمده
شاخص‌های برازش مطلق	سطح تحت پوشش کیدو	Chi-Square/df	کمتر از مقدار ۵	714/0
	نیکویی برازش	GFI ¹	بزرگتر از ۰/۷	717/0
	نیکویی برازش تعدیل شده	AGFI ²	بزرگتر از ۰/۷	930/0
شاخص‌های برازش تطبیقی	برازش هنجار شده	NFI ³	بزرگتر از ۰/۷	709/0
	برازش تطبیقی	CFI ⁴	بزرگتر از ۰/۷	717/0
	برازش نسبی	RFI ⁵	بزرگتر از ۰/۷	764/0
	برازش فزاینده	IFI ⁶	بین ۰ تا ۱	723/0
شاخص برازش مقتصد	برازش مقتصد هنجار شده	PNFI ⁷	بزرگتر از ۰/۷	714/0
	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSRA ⁸	کوچکتر از ۰/۰۸	0296/0

شاخص‌های CFI و NFI، که برازش مدل پیشنهادی را نسبت به مدل مستقل (بدون وجود رابطه بین داده‌ها) می‌سنجند، به ترتیب برابر با ۰,۷۱۷ و ۰,۷۰۹ هستند. از آنجایی که مقادیر ۰,۷ و بالاتر برای این شاخص‌ها قابل قبول تلقی می‌شوند، این

¹ Goodness of fit index

² Adjusted goodness of fit index

³ Normed fit index

⁴ Comparative fit index

⁵ Relative Fit Index

⁶ Incremental fit index

⁷ Parsimony Normed Fit Index

⁸ Root mean square error of approximation

اندازه‌ها نشان‌دهنده برازش قابل قبول مدل هستند. RMSEA، که متوسط باقی‌مانده‌های بین همبستگی/کوواریانس مشاهده شده نمونه و مدل مورد انتظار برآورد شده از جامعه را نشان می‌دهد، طبق توصیه لوهلین، مقدار کمتر از ۰,۰۷۷ نشان‌دهنده برازش خوب است. GFI نیز مقدار نسبی واریانس‌ها و کوواریانس‌ها را به طور مشترک از طریق مدل ارزیابی می‌کند و مزیت آن استقلال از حجم نمونه است. دامنه تغییرات GFI بین صفر و یک بوده و مقدار برابر یا بزرگتر از ۰,۷۰ نمایانگر برازش مطلوب است. در این پژوهش، مقدار GFI برابر با ۰,۷۱۷ است که نشان‌دهنده برازش مطلوب است. بنابراین، با توجه به تمامی شاخص‌های برازش، می‌توان استنباط کرد که مدل پژوهش برازش مطلوبی دارد.

برای بررسی برازش مدل ساختاری در یک پژوهش از ضریب تعیین مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زای (وابسته) مدل استفاده می‌شود. هر چه مقدار ضریب تعیین مربوط به سازه‌های درون‌زای مدل بیشتر باشد، نشان از برازش بهتر مدل است.

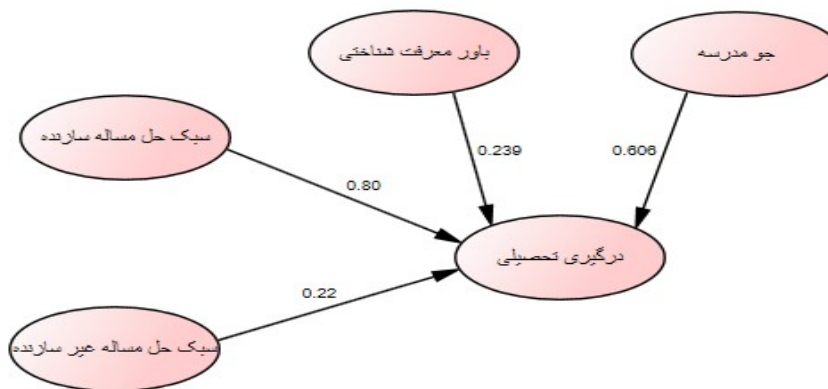
جدول ۴. نتایج معیار ضریب تعیین برای متغیرهای درون‌زا

متغیرهای درون‌زا	ضریب تعیین
درگیری تحصیلی	976/0

بر اساس نتایج جدول فوق، میزان ضریب تعیین برای سازه‌های درون‌زا در حد مناسبی می‌باشد. با توجه به نتایج تحقیق مناسب بودن برازش مدل ساختاری تحقیق تأیید می‌شود.

مقدار ضریب تعیین برای متغیر درگیری تحصیلی برابر ۰/۹۷۶ است. به این معنی که متغیرهای جو مدرسه، باورهای معرفت‌شناختی و سبک‌های حل مساله ۹۷/۶ درصد از متغیر درگیری تحصیلی را تبیین می‌کنند.

شکل ۱. ضرایب رگرسیونی استاندارد شده



جدول ۵. برآورد ضریب اثرات مستقیم

شرح	برآورد استاندارد شده	خطای استاندارد	t	سطح معنی داری
اثر مستقیم جو مدرسه بر:				
درگیری تحصیلی	606/0	06/1	82/8	P<001/0
اثر مستقیم باورهای معرفت‌شناختی بر:				
درگیری تحصیلی	239/0	175/0	51/7	P<001/0
اثر مستقیم سبک حل مساله سازنده بر:				
درگیری تحصیلی	80/0	074/0	45/10	P<001/0
اثر مستقیم سبک حل مساله غیر سازنده بر:				
درگیری تحصیلی	22/0	255/0	11/9	P<001/0

با توجه به شکل (۱) ضریب رگرسیونی استاندارد شده جومدرسه بر درگیری تحصیلی برابر $0/606$ می باشد همچنین مقدار آماره آزمون برای این ضریب برابر با $8/82$ می باشد که بیشتر از $1/96$ می باشد که نشان از معنی دار بودن این ضریب در سطح خطای ۵ درصد است. باورهای معرفت شناختی بر درگیری تحصیلی برابر $0/239$ می باشد همچنین مقدار آماره آزمون برای این ضریب برابر با $7/51$ می باشد که بیشتر از $1/96$ می باشد که نشان از معنی دار بودن این ضریب در سطح خطای ۵ درصد است. ضریب رگرسیونی استاندارد شده سبک های حل مساله سازنده بر درگیری تحصیلی برابر $0/80$ می باشد همچنین مقدار آماره آزمون برای این ضریب برابر با $10/45$ می باشد که بیشتر از $1/96$ می باشد که نشان از معنی دار بودن این ضریب در سطح خطای ۵ درصد است. به طور کلی نتایج حاصله از برآورد مدل، حاکی از آن است که فرضیه صفر رد شده و فرض مقابل آن تایید می شود یعنی سبک های حل مساله سازنده بر درگیری تحصیلی در دانش آموزان متوسطه تاثیر معنی داری دارد. همچنین ضریب رگرسیونی استاندارد شده سبک های حل مساله غیر سازنده بر درگیری تحصیلی برابر $0/22$ می باشد و مقدار آماره آزمون برای این ضریب برابر با $0/01$ می باشد که کمتر از $1/96$ می باشد که نشان از معنی دار بودن این ضریب در سطح خطای ۵ درصد می باشد

بحث و نتیجه گیری

درگیری تحصیلی به عنوان یک سازه مهم در حوزه تعلیم و تربیت، نقش بسزایی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ایفا می کند. این مفهوم، که شامل ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی است، نشان دهنده میزان مشارکت فعال و علاقه مندی دانش آموزان به فرایند یادگیری است. پژوهش ها حاکی از آن است که دانش آموزانی که به طور عمیق درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری می شوند، عملکرد بهتری از خود نشان می دهند. بنابراین، بررسی عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی و ارائه راهکارهایی برای تقویت آن، از اهمیت ویژه ای برخوردار است. در همین راستا هدف پژوهش حاضر بررسی ارائه مدل علی درگیری تحصیلی بر اساس جو مدرسه، باورهای معرفت شناختی و سبک های حل مسئله بود. با توجه به نتایج، ضریب رگرسیونی استاندارد شده جو مدرسه بر درگیری تحصیلی برابر $0/606$ است، به این معنا که جو مدرسه بر درگیری تحصیلی در دانش آموزان متوسطه تأثیر معناداری دارد. این نتایج با نتایج تحقیقات حیران جهانتیغی (۱۴۰۱) و ده مرده (۱۴۰۰) همسو است. شرنوف و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که پیچیدگی محیطی، درگیری دانش آموز، متغیر عزت نفس کلاس درس و جو مدرسه را پیش بینی می کند. در تبیین نتایج می توان اذعان داشت جو مدرسه یکی از عوامل مهمی است که تأثیر انکارناپذیری بر رابطه معلم و دانش آموز در مدارس دارد و شامل برخی حالات یا ویژگی های مدرسه یا محیط آموزشی می شود. این جو می تواند محیط مدرسه را گرم یا سرد، قابل اعتماد، ارباب کننده یا اطمینان بخش، تسهیل کننده یا بازدارنده کند و دو مدرسه مشابه را از یکدیگر متمایز کند. همچنین، فضای سالم و مساعد می تواند بر روابط دانش آموزان تأثیر مثبت بگذارد و ارتباط صمیمانه بین معلمان و دانش آموزان ایجاد کند و برعکس، جو سازمانی منفی و ناسالم می تواند محیطی پر از تردید و استرس ایجاد کند و بودن در چنین محیطی شکست را ایجاد می کند و منجر به تعارض تحصیلی در مدارس برای دانش آموزان می شود. علاوه بر این، از آنجایی که هر آنچه معلمان در زمینه مسائل درسی به دانش آموزان کمک می کنند به مرور زمان باعث افزایش مشارکت تحصیلی در دانش آموزان می شود، افزایش مؤلفه های جو مدرسه باعث افزایش روابط عاطفی، شناختی و رفتاری دانش آموزان در محیط مدرسه می شود (ده مرده، ۱۴۰۰). یافته های پژوهش لامباردی و همکاران (۲۰۱۹) نشان می دهد جو مدرسه بر تجربه، بهزیستی و مشارکت تحصیلی تأثیرگذار است، اما این تأثیر مشروط به توانایی جو مدرسه در بهبود بهزیستی دانش آموزان است. همچنین، وجود اثرات معنادار دارایی های فردی در مدل، حاکی از آن است که ارتقای جو مدرسه می تواند منجر به افزایش مشارکت تحصیلی دانش آموزان شود.

با توجه به نتایج، ضریب رگرسیونی استاندارد شده باورهای معرفت شناختی بر درگیری تحصیلی برابر $0/239$ است، یعنی باورهای معرفت شناختی بر درگیری تحصیلی در دانش آموزان متوسطه تأثیر معناداری دارد. این نتایج با نتایج تحقیقات عبدی زرین و سلیمانی (۱۴۰۰)، رضایی و بهادری خسرواهی (۱۳۹۸)، برزگر بفرویی، رحیمی و برزگر بفرویی (۱۳۹۳)، عابدینی و مهدیان (۱۳۹۳)، حسینیقلی زاده و خونیک (۱۳۹۴) همسو است. می توان چنین بیان کرد که باورهای اشخاص درباره ماهیت دانش و فرایند یادگیری با بسیاری از جنبه های یادگیری آموزشی مرتبط است. باورهای معرفت شناختی بر میزان استفاده و مشارکت در یادگیری، مقاومت و پشتکار در انجام تکالیف، احساس خودکارآمدی، استراتژی های مطالعه و جهت گیری های

هدفی تأثیر دارد و لذا می‌تواند به امر یادگیری هم کمک کند (عبدی زرین و سلیمانی، ۱۴۰۰). نتایج تحقیق برزگر بفرویی (۱۳۹۱) نشان داد افراد دارای باورهای معرفت‌شناختی سطح بالا، دانش را پیچیده و نسلی دانسته و بر این نظرند که یادگیری فرایندی تدریجی و کنترل‌پذیر بوده و دانش بیشتر حاصل تعبیر و تفسیر شخصی است، لذا این افراد در یادگیری و رفتار حل مسئله موفق‌ترند. هونگ، پنگ و روول (۲۰۰۹) بر این باورند که درگیری در موقعیت‌های یادگیری سبب می‌شود که فراگیران خودشان دانش را بسازند، لذا برای ساخت این دانش باید اهدافی را برای خود تنظیم کنند که در نهایت سبب بهبود و افزایش خودتنظیمی آنان می‌شود. به عبارت دیگر، به‌کارگیری یادگیری‌های انجام شده و درگیر شدن دانش‌آموزان در موقعیت‌های یادگیری، علاوه بر اینکه موجبات ارتقای انگیزش آنان برای یادگیری بهتر را فراهم می‌کند، سبب می‌شود اهدافی را برای خویش تنظیم کنند و طی یک برنامه‌ریزی به آن اهداف دست یابند. دانش‌آموزان در پی این هستند که به اهداف یادگیری دست یابند، که این امر می‌تواند منجر به بهبود درگیری تحصیلی شود.

با توجه به نتایج آزمون، ضریب رگرسیونی استاندارد شده سبک‌های حل مسئله سازنده بر درگیری تحصیلی برابر ۰٫۸۰ است، یعنی سبک‌های حل مسئله سازنده بر درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه تأثیر معناداری دارد. همچنین، ضریب رگرسیونی استاندارد شده سبک‌های حل مسئله غیرسازنده بر درگیری تحصیلی برابر ۰٫۲۲ است و مقدار آماره آزمون برای این ضریب برابر با ۹٫۱۱ است، یعنی سبک‌های حل مسئله غیرسازنده بر درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه تأثیر معناداری دارد. این نتایج با نتایج تحقیقات توماج (۱۴۰۱) همسو است. راهبردهای حل مسئله می‌تواند به طور مؤثری بر جهت‌گیری پیشرفت اثر گذاشته و باعث کاهش یا افزایش درگیری تحصیلی یادگیرندگان شود. سرانجام اینکه نوع حل مسئله می‌تواند بر میزان مشارکت تحصیلی اثرگذار باشد (وانگ و همکاران، ۲۰۱۸).

حل مسئله به عنوان یک فرایند شناختی رفتاری در نظر گرفته شده است که می‌تواند در حکم ابزار مهمی برای مواجهه با بسیاری از مشکلات موقعیتی و حل آن‌ها مورد استفاده قرار گیرد (مترگر و همکاران، ۲۰۲۰). حل مسئله باعث می‌شود پاسخ‌های بالقوه مؤثر برای موقعیت مشکل‌زا فراهم شود و احتمال انتخاب مؤثرترین پاسخ را از میان پاسخ‌های متعدد افزایش می‌دهد (لی و همکاران، ۲۰۲۱). علت بسیاری از شکست‌های تحصیلی، پرخاشگری، آشفتگی‌های شدید رفتاری یا عاطفی و انزوای اجتماعی از مقابله ناموفق با مسائل و مشکلات روزمره و عدم توفیق در تعامل مثبت با دیگران ناشی می‌شود (روبیوتامیو و همکاران، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، درگیری تحصیلی متغیری وابسته به ویژگی‌های فردی، شخصیتی و محیطی است (ژن و همکاران، ۲۰۲۰). نوع و سبک حل مسئله افراد می‌تواند به آنان کمک کند که خود را در مسائل پیش رو درگیر کنند یا از آن اجتناب ورزند، بنابراین این احتمال که دانش‌آموزان با سبک مسئله سازنده درگیری تحصیلی بیشتری داشته باشند افزایش می‌یابد (لیو و لیو، ۲۰۲۰). با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود بهبود جو کلاس مورد توجه قرار گیرد، محیطی که در آن افزایش خودمختاری دانش‌آموزان و ایجاد روابط مثبت بین تمامی کادر آموزشی مدرسه، معلم و دانش‌آموزان در کلاس درس محور کار باشد. پیشنهاد می‌گردد که جهت ایجاد سبک‌های سازنده حل مسئله در دانش‌آموزان، کارگاه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان و والدین برنامه‌ریزی و اجرا گردد و آموزش آن‌ها به معلمان در اولویت دوره‌های آموزشی تربیت دبیری قرار بگیرد تا بدین ترتیب معلمان و والدین با روش‌های مختلف افزایش خودکارآمدی و ایجاد سبک‌های سازنده حل مسئله در دانش‌آموزان برای ارتقای پیشرفت تحصیلی آن‌ها آشنا گردند. پیشنهاد می‌شود ایجاد باورها و نگرش‌های مثبت و سازنده در دانش‌آموزان نسبت به مدرسه از طریق جامعه، والدین و مدرسه باید در رأس برنامه‌های اصلی نظام آموزشی و پرورشی قرار بگیرد تا زمینه‌های تقویت خودکارآمدی دانش‌آموزان فراهم شود. همچنین به معلمان و والدین توصیه می‌شود نسبت به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان با احترام برخورد نمایند و از روش‌هایی که رقابت را تشویق می‌کنند و موجب محیط پر استرس می‌شوند صرف نظر کنند و بر یادگیری و درک مطالب تأکید نمایند تا موجب انگیزش درونی دانش‌آموزان و فهم عمیق مطالب گردند و به این وسیله به پرورش بیشتر خودکارآمدی، درگیری تحصیلی و درک مناسب از جو مدرسه در دانش‌آموزان اقدام کنند. با توجه به اینکه خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی از جمله متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند پیشنهاد می‌شود که نظام آموزشی برنامه‌هایی را برای رشد و ارتقاء سطح خودکارآمدی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان در نظر بگیرد. پیشنهاد می‌شود با استفاده از راهکارهایی از قبیل ترغیب کلامی دانش‌آموزان در هنگام حل مسائل نسبتاً دشوار، فراهم‌سازی شرایط مشارکت و کار گروهی و پرورش باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان، به‌ویژه این باور که یادگیری به تلاش و کوشش پیوسته و بالا نیاز دارد، شرایط را برای بالا بردن باورهای

معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان فراهم سازند. پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزش و پرورش ریشه عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی و تعارض و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را بشناسند و آنها را منتشر کنند. دست‌اندرکاران آموزش بین مدارس می‌توانند با برنامه‌ریزی و اجرای آموزش برای افزایش مشارکت تحصیلی، مشارکت تحصیلی را در بین دانش‌آموزان ارتقا دهند. پیشنهاد می‌شود دوره‌های آموزشی برای معلمان و اساتید برگزار گردد تا آنان به ایجاد جو تعامل، مشارکتی، تکالیف جذاب و تأکید بر معناداری و با اهمیت بودن تکالیف و مسائل مربوط به محیط تحصیلی و رفتارهایی مانند بازخورد مثبت بپردازند و با ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان علاقه به تحصیل را در آنان افزایش داده و از این طریق بر احساس شایستگی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بیفزایند. پیشنهاد می‌شود با ایجاد کارگاه‌های آموزشی عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی به دانش‌آموزان شناسانده شوند و در جهت پیشگیری از افت تحصیلی و افزایش موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اقدام شود.

منابع

- بهادری، زهرا، امانی، مرضیه، و مودی، مریم. (۱۳۹۷). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های تنظیم هیجانی بر راهبردهای تنظیم هیجانی و کیفیت زندگی بانوان سرپرست خانواده. فصلنامه علمی-پژوهشی زن و جامعه، ۹(۳۴)، ۱-۱۸.
- تازیکی، طیبیه، مؤمنی، خدامراد، کرمی، جهانگیر، و افروز، غلامعلی. (۲۰۲۲). تأثیر مداخله مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر کیفیت زندگی و بهزیستی روان‌شناختی مادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی. روانشناسی افراد استثنایی، ۱۲(۴۵)، ۱-۲۶.
- تدینی، عباس، آقامحمدیان شعرباف، حمیدرضا، و معینی‌زاده، مجید. (۱۴۰۰). اثربخشی بهزیستی‌درمانی گروهی بر بهزیستی روان‌شناختی، تنظیم شناختی هیجان، نگرانی و تاب‌آوری زنان سرپرست خانوار. فصلنامه زن و جامعه، ۱۲(۴۷)، ۶۷-۸۴.
- جعفری، خ. (۱۳۹۴). مقایسه‌ی سرمایه‌ی روان‌شناختی و سبک مقابله‌ای و سلامت روان در زنان سرپرست خانوار و عادی (غیر سرپرست خانوار) شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- جعفری‌شالکوهی، عفت، اسدی‌مجرد، سمیه، و اکبری، بهاره. (۲۰۲۰). تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر تاب‌آوری و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان زنان باردار. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۲۱(۸۰)، ۴۳-۵۳.
- جوادیان، رقیه، میرزایی فتح‌آباد، هدی، و افراسیابی، حبیب. (۲۰۱۹). مطالعه‌ی کیفی دلایل و زمینه‌های مشارکت‌نکردن زنان سرپرست خانوار در برنامه‌های توانمندسازی. پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی ایران، ۸(۲)، ۶۵-۸۶.
- حسینی طبقدهی، لیلا. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر خود تاب‌آوری و حمایت اجتماعی ادراک شده زنان سرپرست خانوار. زن و مطالعات خانواده، ۱۵(۵۷)، ۱۵۳-۱۷۴.
- خانجانی، مسعود، سهرابی، فرامرز، و اعظمی، یونس. (۲۰۱۸). بررسی تأثیر برنامه ارتقای تاب‌آوری و مدیریت استرس بر بهزیستی روان‌شناختی، معنای زندگی، خوش‌بینی و رضایت از زندگی زنان بی‌سرپرست. نشریه روان پرستاری، ۶(۲)، ۱-۱۱.
- دراهمکی، احمد، و نوبخت، [نام کوچک نویسنده مشخص نیست]. (۲۰۲۱). بررسی وضعیت اقتصادی و اجتماعی زنان سرپرست خانوار ایرانی: یک آنالیز ثانویه. پایش، ۲۰(۴)، ۴۲۷-۴۳۷.
- رئیزی، حمیرا، شریفی، طیبیه، غضنفری، احمد، و چرامی، مریم. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی درمان خودشفقت‌ورزی و آموزش سرمایه روان‌شناختی بر تحمل‌پذیری و خودتنظیمی هیجانی. مجله تحقیقات علوم رفتاری، ۱۸(۴)، ۴۸۱-۴۹۲.
- سلاجقه، سوزان، امامی‌پور، سوزان، و نعمت‌الله زاده ماهانی، کاظم. (۱۳۹۶). تبیین مدل ساختاری روابط بین خود انسجامی و بهزیستی روان‌شناختی بر اساس راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در زنان مبتلا به سرطان پستان. اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی، ۱۲(۴۶)، ۶۷-۷۶.
- عابدین، طیبیه، قدسی، پروانه، تقی‌لو، صادق، و دوابی، مهدی. (۱۴۰۱). رابطه علی خودشناسی انسجامی و نیازهای بنیادین روان‌شناختی با بهزیستی روان‌شناختی: با توجه به نقش میانجی ذهن‌آگاهی در دانش‌آموزان. مطالعات روان‌شناختی نوجوان و جوان، ۳(۲)، ۲۱۳-۲۲۶.
- قربانی، رقیه، و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۴). ارتباط خودتنظیمی و تسلط جمعی با بهزیستی روان‌شناختی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۸)، ۳۱-۴۲.

مصطفی‌پور، ویدا، حسین‌ثابت، فاطمه، و برجعلی، احمد. (۲۰۱۹). اثربخشی آموزش مثبت‌نگری به شیوهٔ گروهی بر افزایش شادکامی و کیفیت زندگی زنان سرپرست خانوار. زن و مطالعات خانواده، ۱۲(۴۵)، ۶۲-۷۸.

Asif, S., Mudassar, A., Shahzad, T. Z., Raouf, M., & Pervaiz, T. (2020). Frequency of depression, anxiety and stress among university students. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(5), 971.

Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., ... & Kessler, R. C. (2018). WHO world mental health surveys international college student project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623.

Ardi, M. N., Tulab, T., Yurista, D. Y., & Sariroh, A. (2022). Determinants of family resilience in female-headed families on the North Coast of Java. *Jurnal Ilmiah Al-Syir'ah*, 20(2), 237-250.

Baidun, A., Shaleh, A., Miftahuddin, M., Luzvinda, L., & Muhtar, D. (2020, March). Effect of psychological capital and gratitude on subjective well-being young mother of hijrah communities in Jakarta. In *Proceedings of the 1st International Conference on Religion and Mental Health, ICRMH 2019*, 18-19 September 2019, Jakarta, Indonesia.

Bowie, S. L., Banks, S., Dopwell, D. M., & Martin, K. B. (2022). A differential analysis of depressed mood symptomology among welfare-reliant African American and Latinx women heads of household. *Journal of Poverty*, 26(7), 606-621.

Dello Russo, S., & Stoykova, P. (2015). Psychological capital intervention (PCI): A replication and extension. *Human Resource Development Quarterly*, 26(3), 329-347.

Duyan, M., Ilkim, M., & Çelik, T. (2022). The Effect of Social Appearance Anxiety on Psychological Well-Being: A Study on Women Doing Regular Pilates Activities. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 16(02), 797-797.

Elliot, A. J., Gallegos, A. M., Moynihan, J. A., & Chapman, B. P. (2019). Associations of mindfulness with depressive symptoms and well-being in older adults: the moderating role of neuroticism. *Aging & Mental Health*, 23(4), 455-460.

Goudarzi, S., Jalali Farahani, M., & Saberi, A. (2019). The effect of authentic leadership style on the psychological well-being of the employees of the Ministry of Sports and Youth with the intermediate role of psychological capital. *Scientific Journal of Organizational Behavior Management in Sport Studies*, 6(3), 37-48.

Kwon, M., & Kim, H. (2020). Psychological Well-Being of Female-Headed Households Based on Age Stratification: A Nationwide Cross-Sectional Study in South Korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 2-11. MDPI AG.

Krok, D. (2015). The mediating role of optimism in the relations between sense of coherence, subjective and psychological well-being among late adolescents. *Personality and Individual Differences*, 85, 134-139.

Lengua, L. J., Thompson, S. F., Calhoun, R., Long, R. B., Price, C., Kantrowitz-Gordon, I., & Moini, N. (2023). Preliminary Evaluation of the Effectiveness of Perinatal Mindfulness-Based Well-Being and Parenting Programs for Low-Income New Mothers. *Mindfulness*, 14(4), 933-952.

Lipson, S. K., Lattie, E. G., & Eisenberg, D. (2019). Increased rates of mental health service utilization by US college students: 10-year population-level trends (2007–2017). *Psychiatric Services*, 70(1), 60-63.

Lahiri-Dutt, K., & Pattnaik, I. (2022). Women Headed Households in Agriculture: Report from West Bengal, India. *Ecology, Economy and Society—the INSEE Journal*, 5(1), 223-229.

Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Avey, J. B. (2014). Building the leaders of tomorrow: The development of academic psychological capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 191-199.

- Moksnes, U. K., & Lazarewicz, M. (2016). The association between self-esteem and sense of coherence in adolescents aged 13–18 years: The role of sex and age differences. *Personality and Individual Differences*, 90, 150-154
- Rahimi, S., Hajloo, N., & Basharpour, S. (2019). The prediction of psychological well-being among students of mohagheh ardebili university in 2018 based on the perspective of time dimensions (the mediator role of life expectancy): A Descriptive Study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 18(7), 657-674.
- Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 1-23.
- Sapranaviciute-Zabazlajeva, L., Sileikiene, L., Luksiene, D., Tamosiunas, A., Radisauskas, R., Milvidaite, I., & Bobak, M. (2022). Lifestyle factors and psychological well-being: 10-year follow-up study in Lithuanian urban population. *BMC Public Health*, 22(1), 1011.
- Stivers, L. (2022). Empowerment of Female-Headed Households: A Christian Ethical Response. *Journal of the Society of Christian Ethics*, 42(1), 169-187.
- Vo, D. H., & Ho, C. M. (2023). Determinants of wealth outcomes in female-headed households in Vietnam. *Feminist Economics*, 29(2), 154-191.
- Yalir Agha, A., & Sharif, N. (2011). Correlation between psychological well-being and sense of coherence in the students of Islamic Azad University-Central Tehran Branch. *Researcher Bulletin of Medical Sciences*, 15(6), 273-279.

Presenting a Causal Model of Academic Engagement Based on School Climate, Epistemological Beliefs, and Problem-Solving Styles of Students

Faezeh Akbari¹, Maryam Zarnaghash², Nadereh Sohrabi³, Majid Barzegar⁴

Abstract

The aim of the present study was to investigate the presentation of a causal model of academic engagement based on school climate, epistemological beliefs, and problem-solving styles of students. This study was a correlational study using structural equation modeling. The statistical population included all secondary school students in Bushehr city in the academic year 2022-2023, numbering 1350 people, of whom 299 people were selected by cluster random sampling based on Cochran's formula. Data collection tools included the questionnaires of Reeve's Academic Engagement (2013), Pashiaridis' School Climate (2000), Schommer's Epistemological Beliefs (1990), and Cassidy and Long's Problem-Solving Styles (1996). Data were analyzed using Pearson correlation, regression, and path analysis tests, and using SPSS and AMOS software. The findings showed that school climate, epistemological beliefs, and constructive problem-solving styles have a positive and significant relationship with academic engagement, and non-constructive problem-solving styles have a negative relationship with academic engagement. The results of structural equation modeling show that school climate, epistemological beliefs, and problem-solving styles can predict students' academic engagement. Based on the results, academic engagement is influenced by environmental factors, individual beliefs, and methods of coping with problems.

Keywords: academic engagement, school climate, epistemological beliefs, problem-solving styles

1. Department of Psychology, Marv. C., Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. faezeakbbari@gmail.com

2. Department of Psychology, Marv. C., Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. mzarnaghash@miau.ac.ir

3. Department of Psychology, Marv. C., Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. sohrabi@gmail.com

4. Department of Psychology, Marv. C., Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. mbarzgar55@gmail.com