



Journal Website

Article history:

Received 3 April 2024

Accepted 07 May 2024

Published online 28 May 2024

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 3, Issue 1, pp 100-111



E-ISSN: 2981-1759

Presenting a Structural Model of School Bonding Based on Psychosocial Atmosphere with the Mediation of Reflective Thinking in High School Students

Melika Salehi Afshar¹, Akbar Mohammadi^{2*}, Haghigat Sara³

¹ PhD student, Department of Educational Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran.

² Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran.

³ Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran.

* Corresponding author email address: psychic2006@gmail.com

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Esmaeili, H., Salehi, L., & Monavvarifard, F. (2024). Presenting a Structural Model of School Bonding Based on Psychosocial Atmosphere with the Mediation of Reflective Thinking in High School Students. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 3(1), 100-111.



© 2024 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Background and Objective: This study aimed to present a structural model of school bonding based on the psychosocial atmosphere with the mediation of reflective thinking in high school students.

Methods and Materials: The research method was applied in terms of purpose and descriptive correlational in terms of data collection. The statistical population of the present study included all high school students in Tehran in the academic year 2021-2022, with 341 individuals selected through cluster random sampling. This study utilized the School Bonding instrument (Brown & Evans, 2002), the Classroom Psychosocial Atmosphere scale (Fraser et al., 1995), and the Reflective Thinking questionnaire (Kember et al., 2000). To analyze the data and test the research hypotheses, structural equation modeling was used with SPSS-V23 and Lisrel-V8.8 software.

Findings: The findings of the study indicated that the model had a good fit. The results showed that the psychosocial atmosphere impacts school bonding with the mediation of reflective thinking in high school students.

Conclusion: Based on the findings, it can be concluded that improving the psychosocial atmosphere and reflective thinking can be effective in enhancing school bonding among students.

Keywords: Schema Therapy, Cognitive-Behavioral Therapy, Body Dysmorphic Disorder.



وبسایت مجله

تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۱۵ فروردین ۱۴۰۳

پذیرفته شده در تاریخ ۱۸ اردیبهشت ۱۴۰۳

منتشر شده در تاریخ ۰۸ خرداد ۱۴۰۳


پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی

دوره ۳، شماره ۱، صفحه ۱۱۱-۱۰۰



شابای الکترونیکی: ۲۹۸۱-۱۷۵۹

ارائه مدل ساختاری پیوند با مدرسه بر اساس جو روانی-اجتماعی با میانجی‌گری تفکر تاملی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه

ملیکا صالحی افشار^۱، اکبر محمدی^{۲*}، سارا حقیقت^۳ 

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

۳. استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

*ایمیل نویسنده مسئول: psychic2006@gmail.com

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله

پژوهشی اصیل

زمینه و هدف: این پژوهش با هدف، ارائه مدل ساختاری پیوند با مدرسه بر اساس جو روانی-اجتماعی با

میانجی‌گری تفکر تاملی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام شد. **مواد و روش:** روش پژوهش به لحاظ

هدف کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر

شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل دادند که

تعداد ۳۴۱ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش از ابزارهای پیوند با

مدرسه (براون و ایوانز، ۲۰۰۲)، جو روانی-اجتماعی کلاس (فریزر و همکاران، ۱۹۹۵) و تفکر تاملی (کمپر

و همکاران، ۲۰۰۰) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از

مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار SPSS-V23 و Lisrel-V8.8 استفاده گردید. **یافته‌ها:** یافته‌های

پژوهش نشان داد که مدل از برازش مناسبی برخوردار است. نتایج نشان داد جو روانی-اجتماعی بر پیوند

با مدرسه با میانجی‌گری تفکر تاملی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه تاثیر دارد. **نتیجه‌گیری:** بر اساس

یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که بهبود جو روانی-اجتماعی و تفکر تاملی می‌تواند در بهبود پیوند

با مدرسه در دانش‌آموزان موثر باشد.

کلیدواژگان: پیوند با مدرسه، جو روانی-اجتماعی، تفکر تاملی.



© ۱۴۰۳ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



مقدمه

مدارس نقش مهمی در شکل‌گیری ارزش‌ها، هنجارها و فرصت‌های اجتماعی دارند. کودکان اولین تعاملات خود را در سیستم آموزشی در حدود پنج یا شش سالگی برقرار می‌کنند و معمولاً تا هجده سالگی ارتباطشان را با مدرسه حفظ می‌کنند، در نتیجه، جوانان تقریباً ۱۳ سال از زندگی خود را در سیستم آموزشی صرف می‌کنند به عبارتی این مقدار از زمان را در ساختار تحصیلی و به دور از خانواده‌شان سپری می‌کنند (Parsakia, 2023). طی سال‌های اخیر، پژوهشگران حوزه آموزش و سلامت مشخص ساختند که پیوند اجتماعی و روان‌شناختی با مدرسه یک عامل محافظتی و رشدی برای تمام نوجوانان است (Whiting & Nash, 2024). مدرسه بعد از خانه مهم‌ترین مکانی است که دانش‌آموزان در آن به سر می‌برند و نقش مهمی در شکل‌گیری ارزش‌ها و هنجارها و فرصت‌های اجتماعی افراد دارد. پیوند با مدرسه نیز اشاره به ارتباطاتی دارد که فرد با مدرسه و دیگر جنبه‌های زندگی تحصیلی دارد (Tan et al., 2022). پیوند با مدرسه به علاقه و دلبستگی دانش‌آموزان به معلمان، کارکنان و مدیران و افتخار نسبت به مدرسه اشاره دارد (Justin, 2020). توافقی عمومی وجود دارد که مدارس محیط اجتماعی بزرگی هستند که در آن دانش‌آموزان از اعتقادات، ارزش‌ها، معیارها و نگرانی‌های مشترک برخوردارند. همچنین عملکردهای شناختی و عاطفی دانش‌آموزان به وسیله ویژگی‌های مدرسه شکل می‌گیرد و یادگیری در مدرسه در یک محیط اجتماعی، هم در درون و هم بیرون کلاس درس صورت می‌گیرد (Daley, 2019). حس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان به استانداردهای تحصیلی بالا، حمایت بالای معلم، جو مثبت ارتباطی دانش‌آموز بزرگسال و بافت فیزیکی اجتماعی امن مربوط است (Hurd et al., 2018).

عوامل برون فردی و درون فردی متعددی می‌تواند با پیوند با مدرسه ارتباط داشته باشد. از جمله عوامل برون فردی که بسیار روی آن تأکید شده، جو روانی-اجتماعی کلاس درس است. شناخت جو روانی اجتماعی کلاس می‌تواند بازخوردی با ارزش برای معلمان فراهم کند؛ چون این عامل در ترک تحصیلی، غیبت از کلاس، اندوه و افسردگی، اهمالکاری تحصیلی، عدم رضایت و علاقه به درس و یادگیری اثر دارد (Farnam & Ghanbarpoor, 2020). کنث و توبین (۲۰۰۲) عوامل به وجود آورنده جو کلاس را مدرسه، معلمان، همکلاسی‌ها و سایر عوامل مدرسه می‌دانند (Doran et al., 2020). اما در این میان، نقش معلمان از دیگر عوامل بسیار برجسته‌تر می‌نماید، چنانکه دانش‌آموزان بیشتر اوقات در گرو فرایند تعاملات بین فردی با معلمان می‌باشد. پیتر و دالبرت (۲۰۱۰) یادآور شد که سبک ارتباطی معلم با دانش‌آموزان در کلاس درس یکی از ۵ توانمندی حرفه‌ای مورد نیاز معلمان در فرایند یاددهی و یادگیری است (Peter & Dalbert, 2010). روابط موثر معلم و دانش‌آموزان، درگیری دانش‌آموزان را در فرایند تعلیم و تربیت موجب می‌شود که این امر به نوبه خود در دانش‌آموزان ایجاد علاقه نموده و همچنین این علاقه را حفظ می‌کند و زندگی تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد (Mazlounian & Khazaeei, 2021).

به طور کلی باید گفت که پیوند با مدرسه یک تلاش پیگیرانه برای دستکاری دیدگاه دیگران به نتایج عملکرد است و زمینه را برای اسناد فراهم می‌سازد و این باعث افزایش تفکر تاملی در دانش‌آموزان می‌شود (Yildiz & Kiliç, 2020). تامل و تفکر تاملی امروزه در حوزه آموزش و یادگیری اهمیت زیادی دارد (Gülen & Yaman, 2019)؛ چرا که تفکر تاملی یکی از اهداف اساسی برای یادگیری است (Aladağ et al., 2021). بر همین اساس معلمان همواره به این موضوع تمرکز دارند که دانش‌آموزان باید به جای حافظه محوری، مهارت‌های چگونه آموختن را از طریق تفکر و برخورد منظم با مسائل یاد گرفته و مشکلات را به طریق علمی و فعالانه حل کنند (Won et al., 2021)، اصطلاح «تمرین تاملی» یا «تفکر تاملی»، را به احتمال زیاد جان دیویی (۱۹۳۳) ابداع کرده است. دیویی (۱۹۳۳)، از آن به عنوان ملاحظه دقیق، صبورانه و فعال هر اعتقاد یا شکل حمایت شده‌ای از دانش در زمینه‌ای حمایت شده و در راستای نتایج کسب شده یاد می‌کند (Egmir & Ocak, 2020).

¹ - Kenneth & Tobin



(Gülen & Yaman, 2019). کمبر و لیونگ (۲۰۱۰) چهار زیر مجموعه برای تفکر تاملی در نظر گرفته است: عمل عادی که یک فعالیت خودکار و همیشگی است و با هوشیاری کمی رخ می‌دهد، در نوع فهمیدن، فرد از دانش موجود استفاده می‌کند تا جایی که دانش در طحاره و در چارچوب‌های معنایی موجود باقی می‌ماند و تغییر نمی‌کند، تامل که عبارت است از توجه با دقت و مداوم و فعال هر عقیده که با تفکر عمیق روی می‌دهد و در نهایت، تفکر تاملی به عنوان سطح بالاتری از تفکر تاملی است که شامل آگاهی از این مسائل می‌شود؛ به این صورت که چگونه مسائل را درک کرده و از چه طریقی احساس و عمل کنیم (Egmir & Ocak, 2020).

بنابراین با توجه به اهمیت پیوند دانش آموزان با مدرسه که مورد بحث و مطالعه قرار گرفته است، در این پژوهش عوامل تاثیرگذار بر پیوند با مدرسه در دانش آموزان در قالب مدل معادلات ساختاری مورد مطالعه قرار می‌گیرد و امید است که نتایج این پژوهش یک راهنمای خوبی براس متصدیان تعلیم و تربیت قرار بگیرد. به علاوه، هر چند در سال‌های اخیر، در مورد تاثیر عوامل مختلف بر پیوند با مدرسه مطالعات متعددی انجام پذیرفته است، لکن بررسی پیشایندهای پیوند با مدرسه در پژوهش‌های پیشین نادیده گرفته شده است. از این رو، برای رسیدن به نتایج معتبر و دقیق‌تر و به ویژه برای برطرف کردن خلاء پژوهشی در زمینه جو روانی اجتماعی و تفکر تاملی، هنوز به پژوهش‌های بیشتری نیاز است تا بتوان با تکیه به نتایج حاصل از آن به تبیین بهتری در این زمینه دست یافت. بنابراین، بر اساس مطالب ذکر شده، با توجه به تأثیرات سازنده پیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان و اثرات مطلوبی که بر نظام آموزشی هر کشوری دارد، پژوهش‌های زیادی عوامل و فرآیندهای مرتبط با پیوند با مدرسه را بررسی نموده‌اند. با این حال خلاء پژوهشی جامع که در آن عوامل مرتبط با پیوند با مدرسه در چارچوب یک مدل علی برای تبیین این پدیده کنار هم قرار گیرند، در جامعه‌ی دانش‌آموزان ایرانی احساس می‌شود. از این روی پژوهش حاضر در صد پاسخگویی به این سؤال است که مدل ساختاری پیوند با مدرسه بر اساس جو روانی-اجتماعی با میانجی‌گری تفکر تاملی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه از برازش مطلوبی برخوردار است؟

مواد و روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، به لحاظ روش گردآوری داده‌ها توصیفی-همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه در شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ که مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. درباره حجم نمونه در پژوهش‌های مربوط به روش تحقیق همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری نظرات گوناگون وجود دارد ولی همه بر این موضوع توافق دارند که مدل معادلات ساختاری شبیه تحلیل عامل از فنون آماری است که با نمونه بزرگ قابل اجرا می‌باشد. بومسما (۱۹۸۳) حجم حدود ۲۰۰ نفر را برای برازش مدل کافی دانسته است. بر اساس اندازه اثر مورد انتظار و توزیع متغیرهای اندازه گیری شده و همچنین لحاظ توان آزمون، به ازای هر پارامتر برآورد شده حداقل ۱۰ آزمودنی ممکن کافی باشد، به شرط اینکه اندازه برآورد اثر بزرگ باشد و متغیرهای اندازه گیری شده دارای توزیع نرمال باشند. بنابراین حداقل نمونه پژوهش حاضر با در نظر گرفتن تعداد پارامترهای برآورد شده در مدل حداقل ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان بود، که با در نظر گرفتن ریزش‌های احتمالی و افزایش تعمیم‌پذیری ۳۵۰ دانش‌آموز پسر مقطع دوم متوسطه به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای بود. بدین صورت که از میان مدارس متوسطه منطقه ۴ و ۷ در شهر تهران ابتدا سه مدرسه به تصادف انتخاب شد و سپس از هر مدرسه چهار کلاس به تصادف انتخاب و در نهایت پرسشنامه‌ها در میان دانش‌آموزان آن کلاس‌ها توزیع شد. لازم به ذکر است که از بین این تعداد ۳ نفر به علت بازگشت ندادن پرسشنامه‌ها و ۶ نفر به علت کامل پر نکردن پرسشنامه‌ها حذف شدند و تعداد نهایی نمونه ۳۴۱ نفر (۱۴۷ دختر و ۱۹۴ پسر) بود.

¹ - Kember & Leung



پرسشنامه پیوند با مدرسه (SCS) براون و ایوانز (۲۰۰۲): برای سنجش متغیر پیوند مدرسه از مقیاس پیوند با مدرسه ساخته براون و ایوانز (۲۰۰۲) استفاده خواهد شد. این مقیاس متشکل از ۱۶ ماده است که بر اساس یک مقیاس درجه بندی لیکرت، از کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، موافقم (۳)، و کاملاً موافقم (۴) درجه بندی شده است. کمترین نمره در این مقیاس ۱۶ و بیشترین نمره آن ۶۴ است. نمره بالاتر، در این مقیاس نشان دهنده پیوند با مدرسه بالاتر است. این مقیاس متشکل از چهار زیرمقیاس تعهد، توان، تعلق و باور به قواعد است. براون و ایوانز (۲۰۰۲) ضریب پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ گزارش نمودند. در پژوهش قاسمی و همکاران (۱۳۹۶) ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های تعهد^۱، توان^۲، تعلق^۳ و باور به قواعد^۴ به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۸، ۰/۶۹ و ۰/۵۹ و ضرایب به روش تنصیف اسپیرمن-براون برای این زیرمقیاس‌ها به ترتیبی که در بالا ذکر شد ۰/۶۵، ۰/۷۳، ۰/۶۷ و ۰/۶۰ به دست آمده است. روایی سازه این مقیاس در پژوهش‌های بسیاری به اثبات رسیده است. در پژوهش براون و ایوانز (۲۰۰۲) ساختار عاملی این مقیاس، با به کارگیری روش تحلیل عاملی، مورد تایید قرار گرفته است. در پژوهش سماوی (۱۳۹۱) به منظور تعیین روایی مقیاس پیوند با مدرسه (براون و ایوانز، ۲۰۰۲) یک تحلیل عاملی تاییدی روی ماده‌های این مقیاس انجام شد که در اجرای تحلیل عاملی تاییدی مقیاس پیوند با مدرسه همه ماده‌ها بار عاملی معناداری با عامل مربوط به خود داشتند و تمام ضرایب عاملی بالای ۰/۴۰ بودند (Mahboubeh Soleimanpouromran, 2021; Tan et al., 2022).

پرسشنامه جو اجتماعی-روانی کلاس فریزر و همکاران (۱۹۹۵): پرسشنامه جو اجتماعی روانی کلاس (فریزر، گیدینگز و مک روی، ۱۹۹۵) ۲۰ گویه در چهار خرده مقیاس دارد که پاسخ دهی به گویه‌ها با روش لیکرت سه درجه‌ای هرگز، گاهی و همیشه است (به نقل از حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). این مقیاس دارای چهار خرده مقیاس است: الف) برخورد اصطکاک که نشان دهنده میزان ناهماهنگی یا رفتار نادرستانه دانش‌آموزان با یکدیگر است. ب) همبستگی (یکپارچگی) که میزان وابستگی شاگردان به یکدیگر و به کلاس را نشان می‌دهد (ج) انضباط (تکلیف‌مداری) که نشان می‌دهد دانش‌آموزان تا چه اندازه تکلیف‌ها و وظایف کلاسی خود را به موقع و کامل انجام می‌دهند. رقابت که نشان دهنده میزان رقابت میان دانش‌آموزان است. حداقل نمره ۲۰ و حداکثر آن ۶۰ می‌باشد نمره پایین نشانه جو اجتماعی روانی مختل و نمره بالا نشانه جو اجتماعی روانی مطلوب است. این مقیاس توسط حسین چاری (۱۳۸۰) به فارسی ترجمه شد و در نمونه‌ای از دانش‌آموزان راهنمایی انطباق و هنجاریابی آن انجام گرفت. همچنین او روایی سازه این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار داد و با استفاده از روش تحلیل عوامل، چهار بعد پیش گفته در مقیاس مذکور به صورت چهار عامل اصلی در نظر گرفته شدند. مدد (۱۳۸۰) ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله زمانی دو هفته را برای کل آزمون ۰/۷۷ و برای خرده مقیاس فرعی اصطکاک ۰/۶۸، انسجام ۰/۶۰، انضباط ۰/۵۷ و رقابت ۰/۶۴ گزارش نموده است (به نقل از حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). حسین چاری (۱۳۸۰) نیز ضریب پایایی را با روش آلفای کرونباخ، برای کل آزمون ۰/۸۷ و برای خرده مقیاس فرعی اصطکاک ۰/۸۱، انسجام ۰/۷۶، انضباط ۰/۷۹ و رقابت ۰/۸۰ گزارش کرده است (به نقل از حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). شواهد کافی مربوط به روایی و پایایی این مقیاس در دو پژوهش فوق ارائه شده است (Hosseinchari & Khayyer, 2002; Mazlounian & Khazaei, 2021).

1 - School Connection Scale (SCS)
 2 - commitment
 3 - power
 4 - belonging
 5 - belief in the rules



مقیاس تفکر تاملی (RTS) کمبر و همکاران (۲۰۰۰): این ابزار توسط کمبر و همکاران (۲۰۰۰) برای ارزیابی تفکر تاملی فراگیران در مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم، کاملاً موافقم) در ۱۶ سوال تدوین، طراحی و اعتباریابی شده است. تحلیل عاملی آن نشان داد که این مقیاس یک صفت تک بعدی را نمی‌سنجد. لذا بر این اساس، چهار عامل شناسایی شدند که هر کدام از این عامل‌ها دارای ۴ سوال هستند. این عوامل عبارتند از: عمل عادت‌ی (سوالات ۱، ۵، ۹، ۱۳)، فهمیدن (سوالات ۲، ۶، ۱۰، ۱۴)، تامل (سوالات ۳، ۷، ۱۱، ۱۵) و تفکر انتقادی (سوالات ۴، ۸، ۱۲، ۱۶). کمبر و لانگ (۲۰۰۰) اعتبار و روایی این آزمون را مورد ارزیابی قرار دادند. روایی سازه هر چهار خرده مقیاس را مشخص کردند. اعتبار به دست آمده برای خرده مقیاس‌های مورد بررسی بدین شرح بود: عمل عادت‌ی ۰/۶۲، فهمیدن ۰/۷۵، تامل ۰/۶۳ و تفکر انتقادی ۰/۶۷. لوکاس و لنگ (۲۰۰۶) در سپتامبر ۲۰۰۴ و مارس ۲۰۰۵ روی دانشجویان سال آخر حسابداری این پرسشنامه را اجرا کردند (تعداد ۵۱۷۰). آلفای کرونباخ به دست آمده از این مطالعه به این شرح بود: عمل عادت‌ی ۰/۶۵۳، فهمیدن ۰/۷۴۱، تامل ۰/۸۱۶ و تفکر انتقادی ۰/۸۷۰، که در مقایسه با کار کمبر از اعتبار مناسبی برخوردار بود. اعتبار به دست آمده در پژوهش کهنوجی و قدیری (۱۳۹۸) بین ۰/۶ تا ۰/۷۱ بود که به نتایج پژوهش کمبر و لانگ (۲۰۰۰) نزدیک بود و تحلیل عاملی پرسشنامه مذکور به چهار خرده مقیاس موجود در پرسشنامه کمبر و لانگ (۲۰۰۰) انجامید (Habibikaleybar, 2021; Kahnooji & Ghadiri, 2021).

در بخش استنباطی با توجه به ماهیت سؤال پژوهش از مدل سازی معادلات ساختاری به روش تحلیل مسیر استفاده شد. لازم به ذکر است برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار آماری SPSS-23 و Lisrel V7.80 استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۱، شاخص‌های مرکزی و پراکندگی مربوط به متغیرهای پژوهش نمایش داده شده است. لازم به ذکر است، کمینه و بیشینه هر یک از متغیرهای پژوهش می‌باشد.

جدول ۱

مشخصه‌های آماری متغیرهای پژوهش

سازه	بعد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
جو روانی- اجتماعی	برخورد اصطکاک	۳,۶۶	۰,۸۳	-۰,۳۶	-۰,۱۱
	همبستگی	۳,۱۴	۰,۸۱	۰,۱۸	-۰,۳۷
	انضباط	۳,۲۲	۰,۷۹	-۰,۰۲	-۰,۱۵
تفکر تاملی	رقابت	۳,۲۷	۰,۷۵	-۰,۰۴	-۰,۱۹
	عمل عادت‌ی	۳,۳۹	۰,۸۰	-۰,۱۲	-۰,۰۹
	فهمیدن	۳,۱۶	۰,۷۵	-۰,۱۲	-۰,۲۶
	تامل	۳,۱۳	۰,۸۱	۰,۱۲	۰,۰۹
پیوند مدرسه	تفکر انتقادی	۳,۳۲	۰,۷۱	-۰,۰۶	۰,۴۱
	تعهد	۳,۱۵	۰,۶۹	-۰,۰۸	۰,۳۲
	توان	۳,۱۷	۰,۷۴	-۰,۱۶	۰,۴۲
	تعلق	۳,۱۸	۰,۷۲	۰,۰۸	۰,۱۸
	باور	۳,۱۲	۰,۸۲	۰,۱۱	۰,۱۰

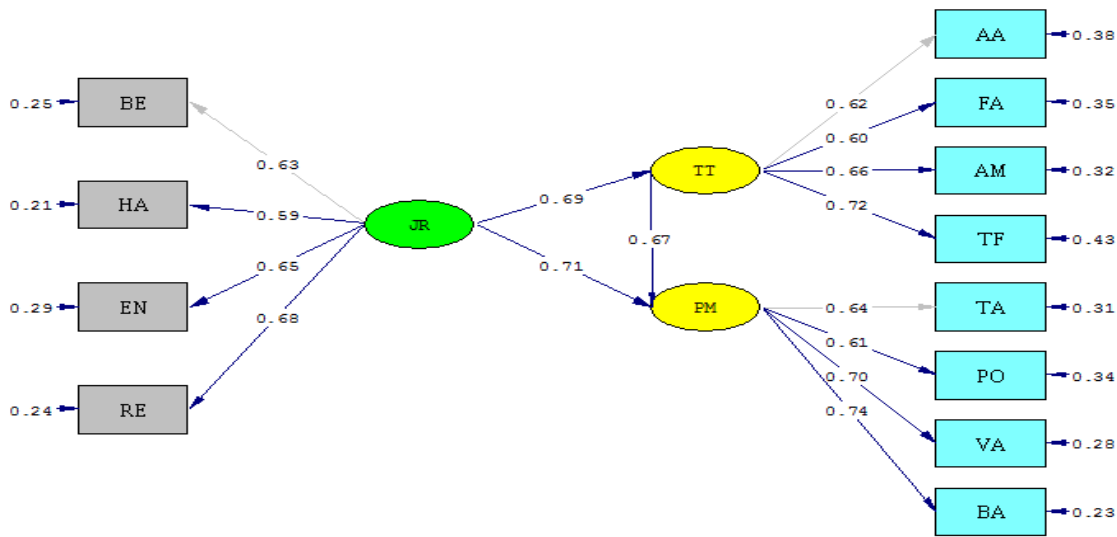
¹ Reflective Thinking Scale



اطلاعات جدول ۱ مشخصه‌های آماری همچون میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی را برای متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد. همچنین، با توجه به مقادیر چولگی و کشیدگی که در بازه‌ی معقول (۲- و ۲+) برای حدس بر نرمال بودن داده‌ها قرار دارند، می‌توان فرض نرمال بودن داده‌ها را مطرح کرده و پذیرفت که با توجه به نتایج فوق در سازه جو روانی-اجتماعی بیشترین میانگین مربوط به برخورد اصطکاک و کمترین میانگین مربوط به همبستگی، در سازه تفکر تاملی بیشترین میانگین مربوط به عمل عادت‌ی و کمترین میانگین مربوط به تامل و در سازه پیوند با مدرسه بیشترین میانگین مربوط به تعلق و کمترین میانگین مربوط به باور است.

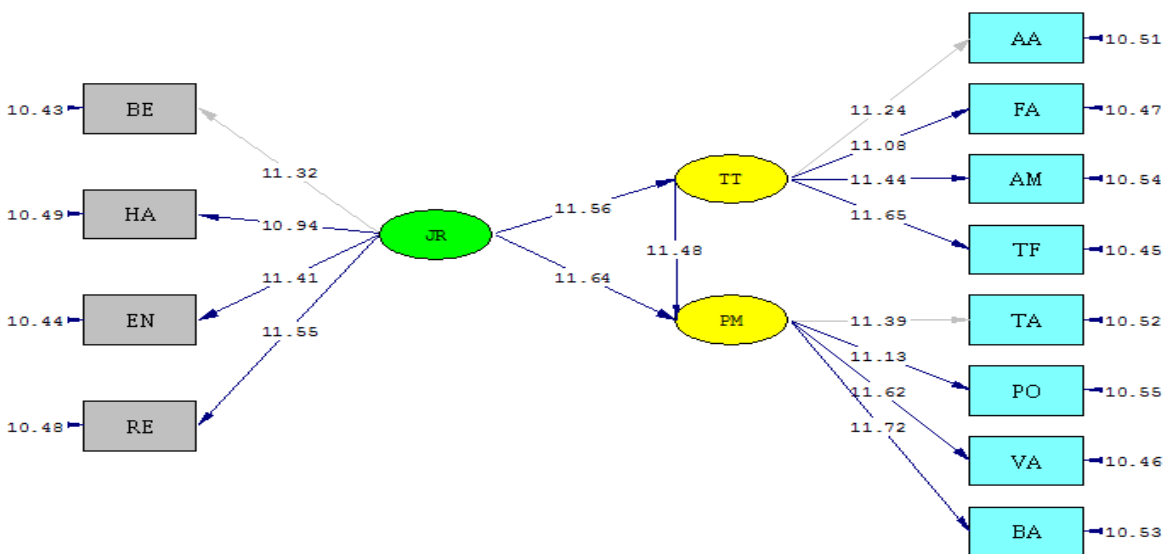
شکل ۱

مدل در حالت بار عاملی



شکل ۲

مدل در حالت معناداری ضرایب





به منظور بررسی روابط متغیرهای فرضیه پژوهش، از مدل معادلات ساختاری تأییدی استفاده می‌شود. بدین منظور، پس از رسم ساختار، اضافه نمودن قیود مدل و انتخاب روش ماکسیمم درست‌نمایی، مدل اجرا شده و نمودار مسیر برازش **شکل ۱** و **شکل ۲** به دست آمد. با توجه به معیارهای خی-دو و RMSEA این مدل برازش مناسبی به داده‌ها ارائه می‌کند. در **جدول ۲**، مهم‌ترین و متداول‌ترین شاخص‌های برازش آورده شده است. همان‌گونه که در **جدول ۲** دیده می‌شود، همه‌ی شاخص‌ها کفایت آماری دارند. بنابراین، با اطمینان می‌توان دریافت محقق در مورد این شاخص‌ها به برازش نسبتاً کاملی دست یافته است.

جدول ۲

گزیده‌ای از شاخص‌های برازش مهم مدل ترسیمی

شاخص	نام شاخص	اختصار	مقدار	برازش قابل قبول
شاخص‌های برازش مطلق	سطح تحت پوشش (کای اسکوئر)	-	۲۰۷,۶۳	
	شاخص نیکویی برازش	GFI	۰,۹۵	بزرگتر از ۰,۹
شاخص‌های برازش تطبیقی	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده	AGFI	۰,۹۴	بزرگتر از ۰,۹
	شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰,۹۶	بزرگتر از ۰,۹
شاخص‌های برازش مقتصد	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	۰,۰۷۱	کمتر از ۰,۱

در **جدول ۳**، ضرایب مسیر به همراه مقادیر تی برای فرضیه‌ی فوق آورده شده است. همان‌طور که مشخص است، مسیرهای مورد آزمون، پذیرفته می‌شوند.

جدول ۳

ضرایب مسیر و مقادیر تی

مسیر	ضرایب مسیر	مقدار تی	وضعیت
جو روانی-اجتماعی ← تفکر تاملی	۰,۶۹	۱۱,۵۶	تأیید شد
تفکر تاملی ← پیوند با مدرسه	۰,۶۷	۱۱,۴۸	تأیید شد
جو روانی-اجتماعی ← پیوند با مدرسه	۰,۷۱	۱۱,۶۴	تأیید شد

بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که جو روانی-اجتماعی بر پیوند با مدرسه با میانجی‌گری تفکر تاملی در دانش آموزان مقطع متوسطه تاثیر غیرمستقیم دارد. برای بررسی میزان تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته لازم است تا اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم برای متغیر درون‌زای مدل ارائه شود که اثر غیرمستقیم با حاصل ضرب اثرات مستقیم و اثر کل با جمع اثر غیرمستقیم با اثر مستقیم به دست آمده که در این پژوهش اصل کل برابر با ۰,۸۴ به دست می‌آید.



بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل ساختاری پیوند با مدرسه بر اساس جو روانی-اجتماعی با میانجی‌گری تفکر تاملی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه انجام شد. نتایج نشان داد که جو روانی-اجتماعی بر پیوند با مدرسه با میانجی‌گری تفکر تاملی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه تاثیر غیرمستقیم دارد. موس (۱۹۷۹) معتقد است که جو روانی اجتماعی کلاس درس به عنوان کیفیتی از محیط درک شده است و آن تا حدی وضعیت سیال از تراکنش پیچیده بسیاری از فاکتورهای بی واسطه محیطی (از قبیل فیزیکی، مادی، سازمانی، علمياتی و متغیرهای اجتماعی) است. همچنین جو مدرسه و جو کلاس درس، هر دو نفوذ و تاثیر فرهنگ مدرسه را، که کیفیت پایدار از ارزش‌های نهادینه، نظام باورها، هنجارها، ایدئولوژی‌ها، آیین‌ها و سنت است، منعکس می‌سازد (Khani et al., 2013). جو روانی اجتماعی کلاس درس به عنوان بخشی از فرایندهای سازمانی، که کارکرد موفق سیستم‌ها را هدایت می‌کند، به طور منظم در مدارس و همچنین کلاس درس وجود دارد. جو کلاس درس یکی از اجزای ساختار داخلی مدارس است که به عنوان محیط یادگیری، همراه با ساختار، ارزش‌ها و هنجارهای خود می‌تواند جهت‌های مدرسان و یادگیرندگان را در رهبری موفقیت‌آمیز تدریس و یادگیری و ایجاد معنای تحصیلی در دانش‌آموزان هدایت کند و اثربخشی مجموعه سازمانی نظام آموزشی را افزایش دهد. از سوی دیگر در تبیین نتایج یافته‌ها بر مبنای نظر عیسی زادگان و همکاران (۱۳۹۳) می‌توان گفت که عوامل شناختی و عاطفی درگیر در امر تحصیل بر پیشرفت، انگیزش و ارتقای علمی دانش‌آموزان بسیار موثر هستند. یکی از عوامل شناختی پیوند با مدرسه است. دانش‌آموزانی که قصد ادامه تحصیل دارند معنای خاصی از این منظور دارند و اهداف خاصی را نیز در راستای آن دنبال می‌کنند. پیوند با مدرسه بخشی از سیستم شناختی دانش‌آموزان قبل از ورود به دانشگاه را منعکس می‌سازد و دانش‌آموزان دارای پیوند با مدرسه بالا در پردازش اطلاعات و جهت‌گیری انگیزشی برای مطالعه قوی‌تر هستند که این عوامل احتمال موفقیت و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارای معنای پیوند با مدرسه بالا را افزایش می‌دهد (Issazadegan et al., 2015).

در تبیین دیگر این یافته‌ها می‌توان به این نکته اشاره نمود که جو کلاس درس در میزان یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده دارد. وقتی دانش‌آموزان ادراک مثبتی از محیط کلاس خود داشته باشند، عملکرد بهتر و نگرش‌های مثبت‌تری به آموخته‌های خود خواهند داشت و باعث می‌شود انگیزش و هیجان‌های مثبت بیشتری نسبت به یادگیری داشته باشند (Zhang et al., 2023). با توجه به این که تعامل بین دانش‌آموزان و آموزش در محیط مدرسه و کلاس درس رخ می‌دهد، جو کلاس در افزایش یا کاهش سطح یادگیری، انگیزش و هیجان‌های مثبت بسیار موثر است و آنچه مطلوب یا نامطلوب بودن جو کلاس درس را مشخص می‌کند، درک و برداشتی است که دانش‌آموز از محیط و کلاس درس دارد. جو کلاسی حمایت‌کننده، هم‌کلاسی و محیط خانواده، قوه ادراک شخص را ارتقا می‌بخشد که همین باعث بالا رفتن پیوند با مدرسه دانش‌آموزان می‌شود. در حالی که در فضای کلاسی که دانش‌آموز کمتر احساس حمایت شدن می‌کند، این فضا باعث ایجاد حس عدم درگیری و بی‌میلی در دانش‌آموز می‌شود، پس زمانی که جو کلاسی حمایت‌کننده باشد، پیوند با مدرسه و هیجان‌های مثبت دانش‌آموزان نیز افزایش پیدا خواهد کرد (Won et al., 2021). کلاس درس مکانی اجتماعی است و حضور و تعامل دانش‌آموزان با همسالانشان، در این محیط باعث می‌شود که استعدادها و یا مشکلات و ضعف‌های آنها آشکار می‌شود و همچنین کاهش یا افزایش یابد.

در تبیین نقش میانجی تفکر تاملی می‌توان چنین بیان نمود با تفکر تاملی، فراگیران نسبت به آینده خود امیدوارند و گرایش و رغبت بیشتری به سمت یادگیری، پیشرفت و رشد تحصیلی خواهند داشت. از این رو، در رابطه بین ارزیابی فرد از خود و انتخاب پیوند با مدرسه و جو روانی-اجتماعی، تفکر تاملی نقش واسطه‌گری را ایفا می‌نماید. بنابراین تفکر تاملی تنها متمرکز بر بررسی راهبردها نبوده بلکه در بردارنده این است که یک تغییر پارادایم صورت گرفته و از نگاه مسائل به عنوان چیزی که باید حل شوند به سمت نگاه به مسائل به عنوان فرصت‌هایی



برای تامل درباره خود تاملی و ظهور فرصت‌ها و موقعیت‌های جدید تغییر یابد (Habibikaleybar, 2021). همچنین پژوهش‌ها نشان دادند فراگیران درباره آنچه انجام می‌دهند و یاد می‌گیرند تاملی برخورد می‌کنند، دچار خطاهای کمتری می‌شوند، تاملی هستند و در زمینه خود بیشتر یاد می‌گیرند؛ و این امر در وضعیت فعلی کمک فراوانی به دانش آموزان در پیشرفت و افزایش پیوند با مدرسه و بهبود جو روانی اجتماعی آنان می‌کند (Egmir & Ocak, 2020; Gülen & Yaman, 2019; Habibikaleybar, 2021; Kahnooji & Ghadiri, 2021). بدین ترتیب می‌توان اذعان داشت در یادگیری به صورت تاملی فراگیران تفاسیر و تعابیر خود از دانش قبلی را مورد بازبینی قرار داده و به صورت گروهی یک مفهوم مشترک جدید از موقعیت تعهد برای عمل بر اساس این یادگیری جدید را ایجاد نمایند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر شامل: طرح پژوهشی توصیفی از نوع تحلیل بوده و با روش همبستگی انجام شد، لذا تبیین علی از نتایج آن امکان پذیر نبود. به علت محدودیت زمانی امکان اجرای مطالعه بر به صورت طولی امکان پذیر نبود. محدودیت این مطالعه این است که این پژوهش محدود به نمونه مورد بررسی از دانش آموزان است که این تعداد نمی‌تواند معرف خوب و کافی برای جامعه باشد. بنابراین تعمیم دادن نتایج فقط به جامعه موردنظر منطقی و امکان پذیر است، و برای سطوح دیگر باید با رعایت احتیاط این کار را انجام دهیم. بنابراین به معلمان و متخصصان تعلیم و تربیت توصیه می‌شود روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی خود را طوری تنظیم کنند که به بالا رفتن تفکر تاملی کمک نمایند. همچنین با تدارک آموزش جبرانی احتمال موفقیت آن‌ها را افزایش داده و با تاکید بر ساختارهای هدفی کلاسی مشارکتی به جای ساختارهای کلاسی رقابتی به افزایش اعتماد به نفس و امکان ایجاد شرایط تامل کمک نمایند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.



References

- Aladağ, E., Arıkan, A., & Özenoğlu, H. (2021). Nature education: Outdoor learning of map literacy skills and reflective thinking skill towards problem-solving. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100815. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187121000304>
- Daley, S. C. (2019). *School connectedness and mental health in college students* [Miami University]. <https://search.proquest.com/openview/95d60b3eb6d73ce854664ee644337e45/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Doran, E. M. B., Zia, A., Hurley, S. E., Tsai, Y., Koliba, C., Adair, C., Schattman, R. E., Rizzo, D. M., & Méndez, V. E. (2020). Social-psychological determinants of farmer intention to adopt nutrient best management practices: Implications for resilient adaptation to climate change. *Journal of Environmental Management*, 276, 111304. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2020.111304>
- Egmir, E., & Ocak, I. (2020). The Relationship Between Teacher Candidates' Critical Thinking Standards and Reflective Thinking Skills. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 156-170. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1256537>
- Farnam, A., & Ghanbarpoor, M. (2020). The Role of Dimensions of Family Communication Patterns and Dimensions of Classroom Psychosocial Environment in Addiction to Mobile-Based Social Networks among Male High School Students in Zahedan. <https://www.sid.ir/paper/188636/en>
- Gülen, S., & Yaman, S. (2019). The effect of integration of STEM disciplines into Toulmin's argumentation model on students' academic achievement, reflective thinking, and psychomotor skills. *Journal of Turkish Science Education*, 16(2), 216-230. <http://www.tused.org/index.php/tused/article/view/181>
- Habibikaleybar, R. (2021). The Effectiveness of Teaching Metacognitive Strategies on Academic Self-Disability and Reflective Thinking in High School Students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(41), 150-135. <https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6193>
- Hosseinchari, M., & Khayyer, M. (2002). Classroom Psychosocial Climate as a Component of School Culture. *Psychological Achievements*, 9(2), 25-43. <https://doi.org/10.22055/psy.2002.16479>
- Hurd, N. M., Hussain, S., & Bradshaw, C. P. (2018). School Disorder, School Connectedness, and Psychosocial Outcomes: Moderation by a Supportive Figure in the School. *Youth & Society*, 50(3), 328-350. <https://doi.org/10.1177/0044118x15598029>
- Issazadegan, A., Mikaeili, F., & Afrasiab, N. (2015). Role of Neuro-behavioral Systems and Sensitivity Sensory Processing in Alexithymia. *Journal of Modern Psychological Researches*, 9(34), 83-98. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_3984_en.html?lang=en
- Justin, S. (2020). Enhancing School Connectedness in Vulnerable Youth Through Arts Education: Considerations for Education Systems in St. Lucia. *Antistasis*, 10(2). <https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/download/31284/1882526525>
- Kahnnooji, M., & Ghadiri, G. (2021). The Educational Role of Teaching the Content of Family Law Jurisprudence in Students' Reflective Thinking. <https://www.sid.ir/paper/401886/en>
- Khani, H., Fazeli, H., Karimi, Y., Bandak, M., & Pargari, N. (2013). Assessing the Classroom Socio-Psychological Environment in order to Identify School Internal Structure and its Relation with Student's Creativity. <https://www.sid.ir/paper/223259/en>
- Mahboubbeh Soleimanpouromran, M. S. (2021). The Relationship between Equal Educational Opportunities with Quality of School Life and School Belonging with the Mediating Role of School Culture in High School Teachers [Research Paper]. *Journal title*, 9(43), 316-334. <http://erj.khu.ac.ir/article-1-789-en.html>
- Mazlounian, S., & Khazaei, S. (2021). The causal model of classroom social-psychological climate and academic boredom with the mediating role of academic self-efficacy in high school students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(42), 212-178. <https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6388>
- Parsakia, K. (2023). The Effect of Chatbots and AI on The Self-Efficacy, Self-Esteem, Problem-Solving and Critical Thinking of Students. *Health Nexus*, 1(1), 71-76. <https://doi.org/10.61838/hn.1.1.14>
- Peter, F., & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 297-305. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X10000408>
- Tan, Y., Fan, Z., Wei, X., & Yang, T. (2022). School Belonging and Reading Literacy: A Multilevel Moderated Mediation Model [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.816128>
- Whiting, E. F., & Nash, S. (2024). 'Be yourself, but don't be weird': conformity, performance, and contradictions in early adolescent students' advice for belonging at school. *Journal of Youth Studies*, 27(5), 644-667. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2161354>
- Won, S., Hensley, L. C., & Wolters, C. A. (2021). Brief Research Report: Sense of Belonging and Academic Help-Seeking as Self-Regulated Learning. *The Journal of Experimental Education*, 89(1), 112-124. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1703095>



- Yildiz, V. A., & Kiliç, D. (2020). Investigation of School Burnout and School Attachment among Secondary School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 44-55. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1261800>
- Zhang, Z., Wang, Y., & Zhao, J. (2023). Longitudinal Relationships Between Interparental Conflict and Adolescent Depression: Moderating Effects of School Connectedness. *Child Psychiatry & Human Development*, 54(5), 1489-1498. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01355-2>