

مدل علی روابط سبک‌های مدیریت کلاس با بهزیستی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان‌شناختی

احمد رستگار*، محمد حسن صیف، راحله مالکی

چکیده

مقدمه: یکی از تأثیرگذارترین عوامل مؤثر بر بهزیستی دانشجویان اقدامات و تدابیری است که از سوی اساتید جهت آموزش و انجام برنامه‌های درسی اجرا می‌گردد. با توجه به تأثیر مستقیم این اقدامات بر عملکرد درسی و اجتماعی دانشجویان علوم پزشکی، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با بهزیستی تحصیلی با نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان‌شناختی در بین دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه بوشهر انجام شد.

روش‌ها: در این پژوهش توصیفی همبستگی، شرکت‌کنندگان ۳۴۰ نفر از دانشجویان علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند که با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند و به پرسشنامه بهزیستی تحصیلی، سبک‌های مدیریت کلاس و سرمایه‌های روان‌شناختی پاسخ دادند. پایایی این پرسشنامه‌ها در پژوهش‌های قبل مورد تایید قرار گرفت و تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی و با استفاده از نرم‌افزار Lisrel انجام شد.

نتایج: اثر غیرمستقیم سبک مدیریت تعاملی بر بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۱۹ و با توجه به (t=۵/۹۵) معنادار است (P<۰/۰۱) و همچنین اثر غیرمستقیم سبک مدیریت غیر مداخله‌گر بر بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۱۲ و با توجه به (t=۴/۱۲) معنادار است (P<۰/۰۱) و در نهایت اثر غیرمستقیم سبک مدیریت مداخله‌گر بر بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۱۸ و با توجه به (t=-۵/۲۹) معنادار است (P<۰/۰۱). براساس نتایج، RMSEA برابر با ۰/۰۶، AGFI برابر با ۰/۹۴، GFI برابر با ۰/۹۸ و X2/df برابر با ۲/۳۶ است که همگی نمایانگر برازش مطلوب مدل هستند. **نتیجه‌گیری:** بنابر نتیجه به دست آمده، به نظر می‌رسد در صورتی که به دانشجویان فرصت بیش‌تری داده شود تا در امورات تحصیلی و مدیریت کلاس از علائق شخصی خود استفاده کنند و با استاد و همکلاسی‌های خود تعامل بیش‌تری داشته باشند و نیز با افزایش توانمندی‌های تحصیلی در آنها، بهزیستی تحصیلی در آنها افزایش می‌یابد.

واژه‌های کلیدی: بهزیستی تحصیلی، سبک‌های مدیریت کلاس، سرمایه‌های روان‌شناختی

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / فروردین ۱۳۹۷؛ ۱۸(۵): ۲۵ تا ۳۸

مقدمه

امروزه برای همه کشورها این موضوع که پیشرفت در همه زمینه‌ها در سایه داشتن نیروی انسانی سالم و کارآمد و تحصیل کرده محقق می‌شود، آشکار شده است که این خود

باعث می‌شود کشورها برای تحقق این امر تدابیر لازم را بکار گیرند. در این راستا افزایش کیفیت آموزش و بهزیستی تحصیلی دانشجویان و در رأس آنها دانشجویان پزشکی، به عنوان قشری از جامعه که تأمین سلامت افراد جامعه به عهده آنهاست، از اهمیت بالایی برخوردار است. بهزیستی تحصیلی مفهوم جدیدی است که از روان‌شناسی مثبت گرفته شده است و یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی نظام‌های آموزشی است و همچنین یک مفهوم همه جانبه است که بر کیفیت زندگی در مسائل آموزشی تأثیر دارد.

* نویسنده مسؤول: دکتر احمد رستگار (استادیار)، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. rastegar_ahmad@yahoo.com

دکتر محمد حسن صیف (دانشیار)، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. seyfstudent@gmail.com؛ راحله مالکی، کارشناس ارشد، گروه علوم تربیتی،

دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. maleki_ra@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۳/۲۰، تاریخ اصلاحیه: ۹۶/۴/۱۹، تاریخ پذیرش: ۹۶/۶/۱۲

براین اساس می‌توان گفت دانش‌آموزان و دانشجویان به عنوان یادگیرندگان خود را در تحصیل چگونه می‌بینند و چگونه تأثیر تحصیل شان را بر بهزیستی خود تجربه می‌کنند (۱). بهزیستی تحصیلی یادگیرندگان به عنوان شاخص مهم فرآیند تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (۲). محققان بهزیستی تحصیلی را به عنوان نگرش دانشجویان به تحصیل در نظر می‌گیرند. این نگرش در چهار بعد معنا پیدا می‌کند، نگرش کلی به زندگی تحصیلی، نگرش به استاد، نگرش به همسالان و نگرش سازمان و ساختمان محل تحصیل (۳). البته هیچ اتفاق نظری در خصوص تعریف یا عملیاتی شدن بهزیستی تحصیلی وجود ندارد و شاخص‌های مثبت و منفی بهزیستی از قبیل عزت نفس، ارزش تحصیل و استرس شاخص‌های رایج بهزیستی تحصیلی نوجوانان هستند (۴).

بهزیستی تحصیلی دارای مؤلفه‌های از قبیل: معدل، مهارت انجام دادن تکالیف، تمایل به ترک تحصیل، رضایت بخشی و رضایت‌مندی در عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی است (۵). مهنا و طالع پسند (۶) نیز در تحقیق خود در بین دانشجویان پزشکی نشان دادند که حمایت‌های محیطی باعث افزایش بهزیستی تحصیلی دانشجویان می‌شود و همچنین بهزیستی تحصیلی دانشجویان باعث افزایش درگیری تحصیلی آنها می‌شود. به علاوه، عوامل مختلفی بر عملکرد تحصیلی افراد تأثیر می‌گذارند که متخصصان تعلیم و تربیت آنها را به چهار دسته یعنی عوامل فردی، آموزشگاهی، خانوادگی و اجتماعی تقسیم کرده‌اند. یکی از این عوامل، سبک‌های مدیریت کلاس است. مدیریت کلاس درس فرآیندی چرخشی است که شامل طراحی پیشرفته، اجرا، ارزیابی در طول اجرا و ارزیابی نهایی است و عوامل مربوط به فراگیران و محیط آنها را در نظر گرفته، موجب پیشرفت در فعالیت‌های انجام شده برای یادگیری فراگیران در کلاس می‌شود (۷). استفاده از سبک مدیریت مناسب کلاس توسط اساتید منجر به افزایش کارایی نظام آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود (۸). مدیریت کلاس درس شامل جنبه‌های بسیاری می‌شود: مدیریت فضا، زمان، فعالیت‌ها، مواد آموزشی، ارتباطات اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان. بنابراین، این مفهوم با طیف گسترده‌ای از

فعالیت‌های بر عهده گرفته شده به وسیله معلم در کلاس درس مرتبط است (۹). مدیریت کلاس درس، متغیر کلیدی در ایجاد جوی مطلوب برای آموزش یادگیرندگان بشمار می‌آید. امروزه تجهیز اساتید به مهارت‌های کارآمد مدیریتی، در برنامه‌ریزی برای آموزش‌های حرفه‌ای به ویژه پزشکی، ضرورتی غیر قابل انکار است. بنابراین، شناخت عوامل مرتبط با سبک‌های اثر بخش مدیریت کلاس به منزله پیش نیازی در طراحی روش‌های توسعه سبک‌ها و مهارت‌های مدیریتی اهمیت دارد (۱۰). تحقیقات نشان داده‌اند (۹) زمانی که معلمان سبک مدیریت کلاسی تعامل‌گرا را به کار می‌برند، دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند و زمانی که معلمان مداخله‌گر هستند، آنان پیشرفت تحصیلی پایینی دارند. بنابراین می‌توان انتظار داشت که سبک و نحوه مدیریت کلاس توسط اعضای هیأت‌علمی بر توسعه سرمایه‌های روان‌شناختی در بین دانشجویان تأثیر گذارد. سرمایه روان‌شناختی مجموعه‌ای از منابع درون فردی است که اصولاً ارزیابی مثبت فرد از شرایط و احتمال دستیابی به موفقیت بر اساس این منابع را بازنمایی می‌کند (۱۱). این مفهوم که توسط لوتانز و همکاران (۱۲) در حوزه روان‌شناسی و رفتار سازمانی معرفی شد، متشکل از چهار منبع روان‌شناختی مثبت شامل امیدواری (hope)، خودکارآمدی (self-efficacy)، خوش‌بینی (optimism) فن و تاب‌آوری (resilience) می‌شود. امیدواری، حالت انگیزشی پشتکار داشتن و ثابت قدم بودن و جهت‌دهی دوباره گذرگاه‌ها و راهبردها به سمت اهداف است. خودکارآمدی، به معنی اطمینان داشتن از توانایی خود برای صرف تلاش مورد نیاز در زمینه تکالیف چالش‌برانگیز است. خوش‌بینی، به یک شیوه اسناددهی اشاره دارد که مطابق با آن رویدادهای فعلی و پیامدهای مورد انتظار آتی به گونه‌ای مثبت تفسیر می‌شوند و بالاخره تاب‌آوری به توانایی حفظ و بازگشت به وضع قبلی به هنگام مواجهه با مشکلات اطلاق می‌شود (۱۳). البته هر یک از ویژگی‌های مذکور متکی به بنیان‌های نظری مستحکم و شناخته‌شده‌ای هستند، اما نکته اینجا است که مطابق با شواهد تجربی، وقتی به عنوان یک سازه سطح بالاتر با هم ترکیب می‌شوند، اثر هم‌افزایانه‌ای بیش از تأثیر منفردی که دارند، پیدا

بر چارچوب نظری ولفگانگ و گلیکمن (Wolfgang & Glickman) (۱۵) پیرامون مدیریت کلاسی این ابزار را طراحی کردند. این پرسشنامه دارای ۲۵ سؤال و سه مقیاس فرعی (مدیریت افراد، مدیریت رفتار و مدیریت تدریس) است. پاسخ‌گویی به هرکدام از گویه‌های این پرسشنامه بر روی یک مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای (۱= هرگز، ۲= تا اندازه‌ای، ۳= معمولاً و ۴= همیشه) صورت می‌گیرد. مارتین و همکاران با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی روایی سازهای این ابزار را احراز کردند. پایایی سه مقیاس مدیریت افراد، مدیریت رفتار و مدیریت تدریس با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۸۲، ۰/۶۹ و ۰/۶۹ گزارش کردند. لازم به ذکر است که این مقیاس قابلیت سنجش سه سبک مدیریت کلاسی شامل مدیریت مداخله‌گر، غیرمداخله‌گر و تعاملی نیز دارا است (۱۴). در ایران این پرسشنامه توسط عالی و امین یزدی (۱۴) به فارسی برگردانده شد. این محققان با استفاده از روایی صوری و محتوایی پرسشنامه را با بهره‌گیری از نظر متخصصان احراز کردند. همچنین با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی نیز روایی سازهای پرسشنامه مدیریت کلاسی را به دست آوردند. عالی و امین یزدی (۱۴) به منظور بررسی پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی کل پرسشنامه را برابر با ۰/۶۸ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، از فرمول آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی ابزار استفاده شد، که ضرایب برای مدیریت غیرمداخله‌گر برابر با ۰/۷۹، مدیریت مداخله‌گر برابر با ۰/۶۵ و برای مدیریت تعاملی برابر با ۰/۶۶ بود. همچنین پایایی کل مقیاس نیز برابر با ۰/۷۸ به دست آمد.

۲- پرسشنامه بهزیستی تحصیلی: این پرسشنامه توسط هاینز (Haynes) و همکاران (۱۶) طراحی شد و دارای ۱۰۳ گویه است و پاسخ‌های دانشجویان به هرکدام به این گویه‌ها براساس مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) است و پایایی این پرسشنامه توسط جتوانی - کیزر (Jethwani Keyser) (۱۷) در یک نمونه ۱۴۱ نفره از دختران دبیرستانی هندی برابر با ۰/۸۱ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز با استفاده از روش دو نیمه‌سازی پایایی این پرسشنامه در بین تمامی افراد نمونه مورد بررسی

می‌کنند (۱۱). در این پژوهش علاوه بر بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر سرمایه‌های روان‌شناختی از یک سو و همچنین تأثیر سرمایه‌های روان‌شناختی بر بهزیستی تحصیلی از سویی دیگر، متغیر سرمایه‌های روان‌شناختی نقش متغیر واسطه‌ای داشته تا نقش آن برای افزایش اثربخشی سبک‌های مدیریت کلاس بر بهزیستی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد.

روش‌ها

این پژوهش یک مطالعه توصیفی همبستگی است؛ زیرا در پژوهش حاضر روابط بین متغیرهای سبک‌های مدیریت کلاس، سرمایه‌های روان‌شناختی و بهزیستی تحصیلی در چارچوب مدل علی مورد بررسی قرار می‌گیرد. جامعه ی آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان پسر و دختر دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ است که تعداد آنها طبق بررسی صورت گرفته ۲۱۲۶ نفر (برابر با ۶۶۵ نفر مرد و ۱۴۶۱ نفر زن) است. حجم نمونه با فرمول کوکران برابر با ۲۳۷ نفر تعیین گردید که از این تعداد ۸۵ نفر مرد و ۱۵۲ نفر زن بودند. تعیین حجم نمونه به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی صورت گرفت. با توجه به احتمال عدم عودت و یا بلااستفاده بودن برخی پرسشنامه‌ها تعداد پرسشنامه توزیع گردید. هرگروه آموزشی به عنوان یک طبقه انتخاب شدند و گروه نمونه‌ها از پنج گروه آموزشی پرستاری، پزشکی، دندان پزشکی، تغذیه، اتاق عمل و مامایی انتخاب شدند. انتخاب بر اساس مراجعه به دانشکده‌ها و بر اساس لیست و تعداد دانشجویان هر گروه بود و در صورت تمایل آنها به پاسخ‌گویی پرسشنامه‌ها بین آنها توزیع می‌گردید. برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش، از سه پرسشنامه استفاده شد:

۱- پرسشنامه سبک‌های مدیریت کلاسی: این پرسشنامه، نسخه تغییر یافته پرسشنامه باورها و نگرش‌های مربوط به کنترل کلاسی (Attitudes and Beliefs of Classroom Control Inventory (ABCC) (مارتین، ین و بالدوین) (Martin, Yin & Baldwin) است که توسط عالی و امین یزدی (۱۴) جهت سنجش سبک‌های مدیریت کلاسی تنظیم شده است. لازم به ذکر است که مارتین و همکاران با تکیه

در نهایت یک پرسشنامه واحد که متشکل از ۱۰۲ سؤال بود توسط پژوهشگر و با هماهنگی حراست دانشگاه در بین دانشجویان توزیع گردید. هنگام توزیع پرسشنامه توضیحات لازم در مورد هدف از تحقیق و محرمانه بودن اطلاعات و رعایت نکات اخلاقی به دانشجویان داده شد و نظر آنها جلب گردید و دانشجویان با میل خود به پرسشنامه جواب دادند. از ۳۴۰ پرسشنامه، تعداد ۲۳۷ عدد از آنها عودت داده شد و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. گروه پزشکی ۴۹ نفر، گروه پرستاری ۶۱ نفر، گروه دندانپزشکی نمونه ۲۳ نفر، گروه اتاق عمل ۴۴ نفر، گروه مامایی ۳۰ نفر، گروه تغذیه ۳۰ نفر به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون) و روش تحلیل مسیر به وسیله نرم‌افزار Liser1-8/5 استفاده گردید. لازم به ذکر است که مبنای برآورد پارامترهای مدل روش بیشینه درست‌نمایی (ML) بود. البته پیش از برآورد پارامترهای مدل، مفروضه‌هایی نظیر بهنجار بودن (normality) توزیع‌ها، عدم هم خطی چندگانه (Multicollinearity) و فرض استقلال خطاها (Independence of Errors) مورد آزمون قرار گرفت.

نتایج

در جدول ۱ شاخص‌های آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی ($n=237$) شامل میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی برای متغیرهای مورد نظر آورده شده است.

قرار گرفت. مطابق با نتایج این تحلیل، آلفای کرونباخ نیمه اول (مشتمل بر ۲۷ مورد از سؤال‌ها) $0/85$ برابر با و آلفای کرونباخ نیمه دوم (مشتمل بر ۲۶ سؤال) برابر با $0/84$ به دست آمد. نتیجه فرمول اسپیرمن - براون (Spearman-Brown) نیز نشان داد که پایایی حاصل از دو نیمه‌سازی این ابزار برابر با $0/70$ است.

۳- پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز (Luthans)(۱۳): این پرسشنامه مشتمل بر ۲۴ گویه است و مؤلفه‌های آن شامل چهار خرده مقیاس خودکارآمدی (۶) گویه، امیدواری (۶) گویه، تاب‌آوری (۶) گویه و خوش‌بینی (۶) است. در ایران، پایایی این پرسشنامه بهادری خسروشاهی و همکاران(۱۸) در نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه تبریز و به حجم ۴۰۰ نفر مورد بررسی قرار گرفت. مطابق با نتایج این محققان، پایایی کل مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با $0/85$ بود. بین تمامی افراد نمونه پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضرایب به دست آمده برای ابعاد خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی و تاب‌آوری به ترتیب برابر با $0/83$ ، $0/69$ و $0/78$ بود. همچنین ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس برابر با $0/91$ به دست آمد. این نتیجه بیانگر پایایی مطلوب پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی است.

لازم به ذکر است که پایایی پرسشنامه‌های مذکور در این پژوهش توسط آلفای کرونباخ تعیین شد و مورد تایید قرار گرفت.

جدول ۱: شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
سبک مدیریت تعاملی	۱۳/۲۱	۴/۵۶	۰/۸۸	۱/۲۳
سبک مدیریت غیر مداخله‌گر	۲۸/۷۵	۲/۶۴	-۰/۲۱	۰/۰۶
سبک مدیریت مداخله‌گر	۴۷/۶۶	۴/۰۹	-۰/۴۲	۰/۰۷
تاب‌آوری	۱۹/۰۵	۴/۴۷	۰/۱۴	۰/۳۵
امیدواری	۱۷/۴۹	۵/۳۱	-۰/۴۳	۰/۴۱
خوش‌بینی	۱۵/۵۷	۲/۰۹	۰/۱۴	-۰/۳۱
خودکارآمدی	۲۰/۵۱	۲/۷۶	۰/۲۲	۱/۴۸
بهزیستی تحصیلی	۲۸۷/۳۲	۴/۵۰	۰/۶۶	-۰/۱۶

شخص عامل تورم واریانس (Variance Inflation Factor) (VIF) بین ۱/۱۸ تا ۲/۰۹ بود. طبق معیارهای مورد نظر استیونس (Stevens) (۲۰) این نتیجه بیانگر برقراری مفروضه همخطی چندگانه است. سرانجام، مفروضه استقلال خطاها با استفاده از آزمون دوربین - واتسون (Durbin-Watson) بررسی شد. ضریب به دست آمده از این آزمون برابر با ۱/۹۵ بود که در دامنه مطلوب ۲/۵ تا ۱/۵ قرار دارد، بنابراین فرض استقلال خطاها نیز برقرار است. بنابراین می‌توانیم جهت تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش از مدل تحلیل مسیر استفاده کنیم.

در ادامه ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آورده می‌شود.

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود با توجه به مقادیر به دست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش که تقریباً بین -۱ و +۱ قرار دارد. به منظور بررسی مفروضه بهنجار بودن توزیع آماری تک تک متغیرها نسبت بحرانی مد نظر بوردنسکی (Burdenski) (۱۹) برای شاخص‌های کجی و کشیدگی مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به این که نسبت‌های بحرانی مربوط به این تمام متغیرها کمتر از ۲/۵۸ بود، بنابراین فرض بهنجار بودن توزیع تک متغیری داده‌ها برقرار است. علاوه بر این، ضریب نرمال بودن چندمتغیره برابر با ۲/۹۱ و مقدار بحرانی برابر با ۲/۳۵ برای آن نیز بیانگر برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع چند متغیری داده‌ها است (۱۹). علاوه بر این، رد بررسی مفروضه عدم همخطی چندگانه، مقادیر شاخص تحمل (Tolerance) برای متغیرهای پیش‌بین بین ۰/۴۷ و ۰/۸۹، و مقادیر

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
سبک مدیریت تعاملی	۱							
سبک مدیریت غیر مداخله‌گر	۰/۲۷**	۱						
سبک مدیریت مداخله‌گر	-۰/۲۴**	-۰/۲۹**	۱					
تاب‌آوری	۰/۲۶**	-۰/۲۲**	-۰/۳۲**	۱				
امیدواری	۰/۲۱**	۰/۱۶**	-۰/۲۰**	۰/۰۹	۱			
خوش‌بینی	۰/۳۳**	-۰/۲۶**	-۰/۲۲**	-۰/۱۹**	۰/۱۴**	۱		
خودکارآمدی	۰/۲۶**	۰/۲۶**	-۰/۲۷**	-۰/۲۳**	۰/۱۵**	۰/۲۴**	۱	
بهزیستی تحصیلی	۰/۲۷**	-۰/۳۱**	-۰/۱۸**	-۰/۴۰**	۰/۳۲**	۰/۳۵**	-۰/۴۷**	۱

*P<0/01 **P<0/05

روانشناختی) نیز به ترتیب خودکارآمدی (۰/۴۷)، تاب‌آوری (۰/۴۰) خوش‌بینی (۰/۳۵) و امیدواری (۰/۳۲) بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با بهزیستی تحصیلی دارا هستند که تمامی این ضرایب از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند ($p < 0/01$). ضمناً در ماتریس فوق بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه بین خودکارآمدی و بهزیستی تحصیلی (۰/۴۷) و پایین‌ترین ضریب همبستگی در این ماتریس مربوط به رابطه بین تاب‌آوری و امیدواری (۰/۰۹) است که دومی از

با توجه به جدول ۲ می‌بینیم که از میان متغیرهای برونزا (مؤلفه‌های ادراک از مدیریت کلاس درس) به ترتیب سبک مدیریت غیر مداخله‌گر (۰/۳۱)، سبک مدیریت تعاملی (۰/۲۷) و سبک مدیریت مداخله‌گر (-۰/۱۸) بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با بهزیستی تحصیلی دارا هستند که همه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند ($p < 0/01$). البته توجه داشته باشیم که ضریب همبستگی بین سبک مدیریت مداخله‌گر و بهزیستی تحصیلی منفی است. از میان متغیرهای درون‌زا (مؤلفه‌های سرمایه‌های

نظر آماری معنادار نیست.

جدول ۳: برآوردهای ضرایب اثرات مستقیم

متغیرها برآوردها	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t
اثر مستقیم سبک مدیریت تعاملی بر:			
تاب‌آوری	۰/۱۷**	۰/۰۵	۳/۲۷
امیدواری	۰/۱۶**	۰/۰۶	۲/۸۷
خوش‌بینی	۰/۲۵**	۰/۰۴	۴/۷۵
خودکارآمدی	۰/۱۸**	۰/۰۳	۳/۳۴
اثر مستقیم سبک مدیریت غیر مداخله‌گر بر:			
تاب‌آوری	۰/۱۱*	۰/۰۷	۲/۰۰
امیدواری	۰/۰۷	۰/۰۷	۱/۲۸
خوش‌بینی	۰/۱۶**	۰/۰۵	۲/۸۸
خودکارآمدی	۰/۱۵**	۰/۰۴	۲/۶۷
اثر مستقیم سبک مدیریت مداخله‌گر بر:			
تاب‌آوری	-۰/۲۵**	۰/۰۴	-۴/۶۶
امیدواری	-۰/۱۴**	۰/۰۵	-۲/۶۶
خوش‌بینی	-۰/۱۲**	۰/۰۴	-۲/۱۵
خودکارآمدی	-۰/۱۸**	۰/۰۳	-۳/۳۳
اثر مستقیم تاب‌آوری بر:			
بهزیستی تحصیلی	۰/۲۷**	۰/۰۴	۶/۱۰
اثر مستقیم امیدواری بر:			
بهزیستی تحصیلی	۰/۲۲**	۰/۰۳	۵/۰۸
اثر مستقیم خوش‌بینی بر:			
بهزیستی تحصیلی	۰/۱۹**	۰/۰۵	۴/۲۷
اثر مستقیم خودکارآمدی بر:			
بهزیستی تحصیلی	۰/۳۴**	۰/۰۶	۷/۵۵

*P<0/05 **P<0/01

مستقیم سبک مدیریت غیر مداخله‌گر بر تاب‌آوری برابر با ۰/۱۱ و با توجه به مقدار (t=۲/۰۰) از نظر آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است (p<۰/۰۵). همچنین اثر مستقیم سبک مدیریت غیر مداخله‌گر بر امیدواری برابر با ۰/۰۷ و با توجه به مقدار (t=۱/۲۸) از نظر آماری معنادار نیست. اثر مستقیم سبک مدیریت غیر مداخله‌گر بر خوش‌بینی برابر با ۰/۱۶ و با توجه به مقدار (t=۲/۸۸) از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱). در نهایت اثر مستقیم سبک مدیریت غیر مداخله‌گر بر خودکارآمدی برابر با ۰/۱۵ و با توجه به مقدار (t=۲/۶۷) از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱). اثر مستقیم سبک

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۳ اثر مستقیم سبک مدیریت تعاملی بر تاب‌آوری برابر با ۰/۱۷ و با توجه به مقدار (t=۳/۲۷) در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱). همچنین اثر مستقیم سبک مدیریت تعاملی بر امیدواری برابر با ۰/۱۶ و با توجه به مقدار (t=۲/۸۷) از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱). اثر مستقیم سبک مدیریت تعاملی بر خوش‌بینی برابر با ۰/۲۵ و با توجه به مقدار (t=۴/۷۵) در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱). در نهایت اثر مستقیم سبک مدیریت تعاملی بر خودکارآمدی برابر با ۰/۱۸ و با توجه به مقدار (t=۳/۳۴) در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱) و همچنین اثر

اطلاعات مندرج در جدول ۳ اثر مستقیم تاب‌آوری بر بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۲۷ و با توجه به مقدار (t=۶/۱۰) در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱) و نیز اثر مستقیم امیدواری بر بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۲۲ و با توجه به مقدار (t=۵/۰۸) در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱). همچنین اثر مستقیم خوش‌بینی بر بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۱۹ و با توجه به مقدار (t=۴/۲۷) در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱). در نهایت اثر مستقیم خودکارآمدی بر بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۳۴ و با توجه به مقدار (t=۷/۵۵) در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱).

مدیریت مداخله‌گر بر تاب‌آوری برابر با ۰/۲۵- و با توجه به مقدار (t=-۴/۶۶) در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱). همچنین اثر مستقیم سبک مدیریت مداخله‌گر بر امیدواری برابر با ۰/۱۴- و با توجه به مقدار (t=-۲/۶۶) از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱). اثر مستقیم سبک مدیریت مداخله‌گر بر خوش‌بینی برابر با ۰/۱۲- و با توجه به مقدار (t=-۲/۱۵) در سطح ۰/۰۵ معنادار است (p<۰/۰۱). در نهایت اثر مستقیم سبک مدیریت مداخله‌گر بر خودکارآمدی برابر با ۰/۱۸- و با توجه به مقدار (t=-۳/۳۳) در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین با توجه به

جدول ۴. برآورد ضرایب اثر غیر مستقیم

متغیرها برآوردها	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t
اثر غیرمستقیم سبک مدیریت تعاملی بر:			
بهزیستی تحصیلی	۰/۱۹**	۰/۰۴	۵/۹۵
اثر غیرمستقیم سبک مدیریت غیر مداخله‌گر بر:			
بهزیستی تحصیلی	۰/۱۲**	۰/۰۵	۴/۱۲
اثر غیرمستقیم سبک مدیریت مداخله‌گر بر:			
بهزیستی تحصیلی	-۰/۱۸**	۰/۰۳	-۵/۲۹

*P<0/05 **P<0/01

غیر مداخله‌گر بر بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۱۲ و با توجه به (t=۴/۱۲) در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱). و در نهایت نتایج نشان داد سبک مدیریت مداخله‌گر از طریق واسطه‌گری ابعاد سرمایه‌های روانشناختی (تاب‌آوری، امیدواری، خوش‌بینی و خودکارآمدی) بر بهزیستی تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم و منفی باشد. با توجه به اطلاعات جدول ۴ اثر غیرمستقیم مؤلفه سبک مدیریت مداخله‌گر بر بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۱۸- و با توجه به (t=-۵/۲۹) در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱). لازم به ذکر است که این اثر غیرمستقیم از طریق مؤلفه‌های سرمایه‌های روانشناختی (تاب‌آوری، امیدواری، خوش‌بینی و خودکارآمدی) صورت گرفته است.

جهت بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است. به طور کلی از میان مشخصه‌های

نتایج نشان داد ادراک از سبک مدیریت تعاملی از طریق واسطه‌گری ابعاد سرمایه‌های روانشناختی (تاب‌آوری، امیدواری، خوش‌بینی و خودکارآمدی) بر بهزیستی تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم و مثبت است.

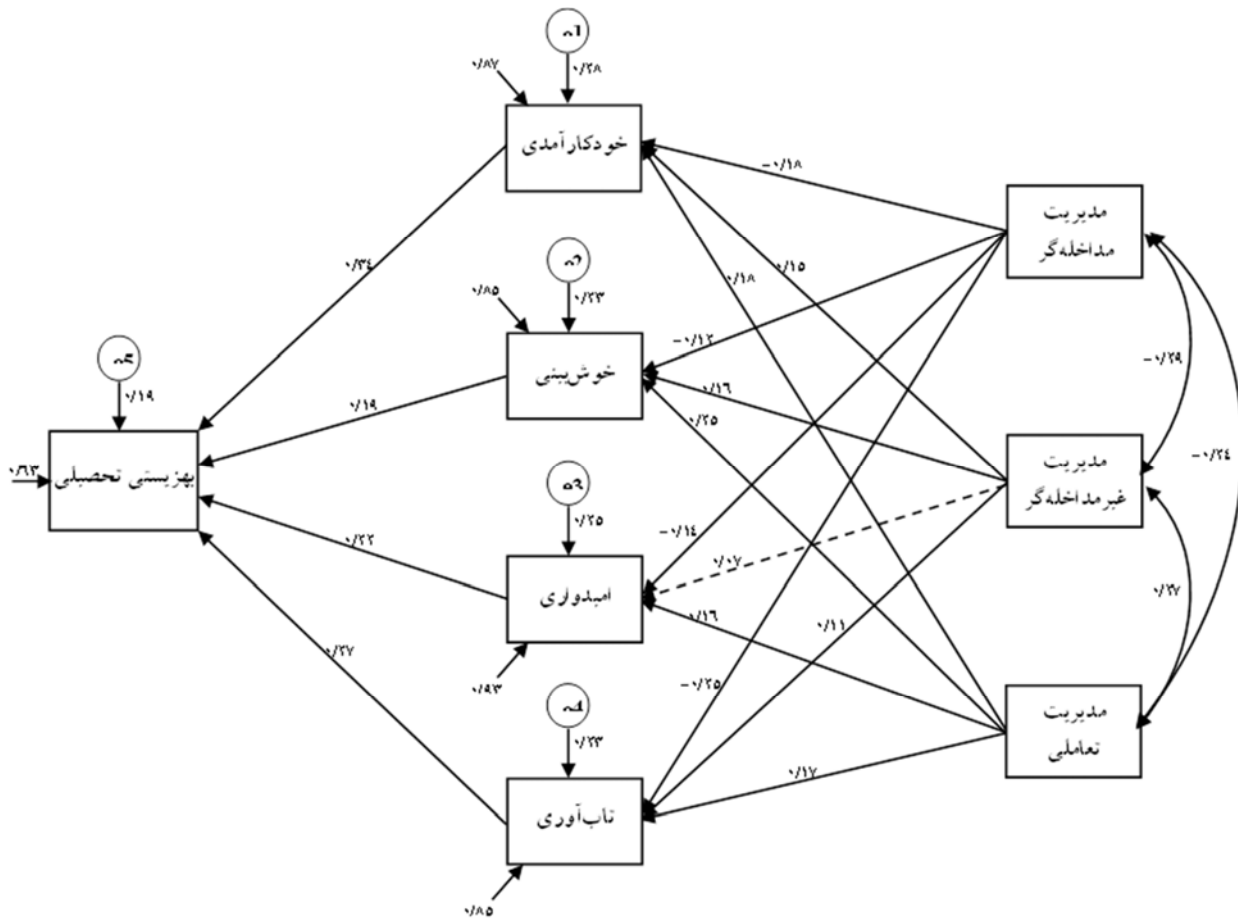
با توجه به اطلاعات جدول ۴ اثر غیرمستقیم سبک مدیریت تعاملی بر بهزیستی تحصیلی برابر با ۰/۱۹ و با توجه به (t=۵/۹۵) در سطح ۰/۰۱ معنادار است (p<۰/۰۱). لازم به ذکر است که این اثر غیرمستقیم از طریق مؤلفه‌های سرمایه‌های روانشناختی (تاب‌آوری، امیدواری، خوش‌بینی و خودکارآمدی) صورت گرفته است. همچنین نتایج نشان داد ادراک از سبک مدیریت غیرمداخله‌گر از طریق واسطه‌گری ابعاد سرمایه‌های روانشناختی (تاب‌آوری، امیدواری، خوش‌بینی و خودکارآمدی) بر بهزیستی تحصیلی دارای اثر غیرمستقیم و مثبت است. با توجه به اطلاعات جدول ۳ اثر غیرمستقیم سبک مدیریت

شوماخر و لومکس (Schumacker & Lomax) (۲۲) استفاده شد. همان طور که در جدول زیر ملاحظه می‌شود، با توجه به معیارهای مورد پذیرش، مدل پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی از برازش مطلوبی برخوردار است.

برازندگی متنوعی که وجود دارد، در این پژوهش شاخص‌های برازش AGFI، GFI، CFI1، RMSEA، df/2X گزارش می‌شود. برای تعیین مقادیر مورد پذیرش این شاخص‌ها از معیارهای مورد نظر کلاین (Kline) (۲۱) و

جدول ۵: مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی

مشخصه	مقادیر برآورده شده	معیارهای مورد پذیرش
نسبت مجذور کای	۲۱/۲۷	—
df	۹	—
نسبت مجذور کای به درجه آزادی (x ^۲ /df)	۲/۳۶	< ۲/۵
p-value	۰/۰۳	$\alpha > ۰/۰۵$ یا عدم معناداری
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۸	$\geq ۰/۹۰$
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۸	$\geq ۰/۹۰$
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۴	$\geq ۰/۹۰$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۶	$\leq ۰/۰۷$



بحث

در ارتباط با اثرات مستقیم ابعاد مدیریت کلاس بر ابعاد سرمایه‌های روان‌شناختی، نتایج تحقیق نشان داد سبک مدیریت تعاملی بر همه ابعاد سرمایه روان‌شناختی (تاب‌آوری، امیدواری، خوش‌بینی و خودکارآمدی) دارای اثر مثبت است. این نتیجه مطابق با این نظریه است که زمانیکه استادان از سبک تعاملی استفاده می‌کنند، سطح پیشرفت درسی دانشجویان در بالاترین حد است (۹). در کلام معلم تعامل‌گرا به جای خشونت، محبت نهفته است. شاگردان چنین معلمی، نه به خاطر فشار و اجبار، بلکه به خاطر تأثیر وی، تشویق به همکاری می‌شوند (۲۳). پس بنابراین شواهد می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان علوم پزشکی بیشتر مایلند که با استادان خود تعامل داشته باشند و در فرایند برنامه‌ریزی و تدریس کلاسی نقش فعال داشته باشند و به نظر آنها توجه و احترام گذاشته شود و با این وجود تاب‌آوری، خوش‌بینی، خودکارآمدی و امیدواری در زمینه تحصیلی در آنها افزایش می‌یابد.

در ارتباط با اثر مستقیم سبک مدیریت غیر مداخله‌گر بر ابعاد سرمایه‌های روان‌شناختی نتایج تحقیق نشان داد، سبک مدیریت غیر مداخله‌گر بر تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی دارای اثر مثبت است. به دلیل این که ماهیت مدیریت کلاس در این رویکرد این طور است که معلم به فراگیر نمی‌گوید چه چیز درست و چه چیز اشتباه است چه کاری برای حل مسأله باید انجام شود زیرا معلم باور دارد که فراگیر خود قادر به یادگیری و کنترل رفتار خویش است (۲۴) و از این رو دانشجویان علوم پزشکی این رویکرد را ترجیح می‌دهند و این طور می‌توان استنباط کرد که آنها معتقدند که خودشان بهتر می‌توانند که کلاس درس را مدیریت کنند و در این صورت تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی تحصیلی آنها افزایش می‌یابد و همچنین نتایج نشان داد اثر مستقیم سبک مدیریت غیر مداخله‌گر بر امیدواری دارای اثر منفی است. شاید بتوان در تبیین این نتیجه، نظریه آگابو (Ogaboh) (۲۵) را مطرح کرد. وی استادان غیرمداخله‌گر را بی تفاوت قلمداد کرده و آنها را فاقد صلاحیت حرفه‌ای و سهل انگار می‌داند. در نتیجه دانشجو نسبت به این

استاد احساس منفی دارد و برای آن احترام قائل نیست و او را ناامید و افسرده می‌کند. با توجه به دیدگاه آگابو، از نتیجه به دست آمده در این تحقیق می‌توان این طور برداشت کرد که احتمالاً دانشجویانی باشند که مایل نیستند به صورت کامل استادان خود را در اداره کلاس کنار بکشند و این گروه از دانشجویان در همچین جوی از کلاس برایشان جالب نیست و در نتیجه امیدواری آنها در مورد تحصیل کاهش می‌یابد.

در ارتباط با اثر مستقیم سبک مدیریت مداخله‌گر بر ابعاد سرمایه‌های روان‌شناختی نتایج نشان داد که سبک مدیریت مداخله‌گر بر تاب‌آوری، خوش‌بینی، خودکارآمدی و امیدواری دارای اثر منفی است. به دلیل این که در سبک مدیریت مداخله‌گر، استاد شخصی است که دوست دارد بدون استفاده از مهارت‌های مدیریت، کنترل کاملی بر کارها داشته باشد و تصمیم او تنها تصمیم با اهمیت در کلاس است (۲۶) و تأکید بر اعمال کنترل و نظارت شدید بر فراگیران است (۲۷) که با وجود این رویه، دانشجویان علوم پزشکی مایل به اعمال چنین سبکی از ناحیه استادان خود نیستند و در صورت قرار گرفتن در این سبک، خودکارآمدی، خوش‌بینی، امیدواری و تاب‌آوری تحصیلی آنها کاهش می‌یابد. نتیجه دیگر مربوط به ارتباط اثرات مستقیم ابعاد سرمایه‌های روان‌شناختی بر بهزیستی تحصیلی است. نتایج نشان داد که بعد تاب‌آوری سرمایه‌های روان‌شناختی بر بهزیستی تحصیلی دارای اثر مثبت است. هم راستا با این نتیجه نظریه ماترن (Mattern) (۲۸) است، وی تاب‌آوری تحصیلی را به عنوان توانایی دانشجو در کنار آمدن مؤثر با موانع، استرس، فشار و بطور کلی عوامل تهدیدکننده تعریف می‌کند. نتیجه دیگر مربوط به اثر مثبت بعد امیدواری بر بهزیستی تحصیلی است. از نظر اسنایدر (Snyder) (۲۹) امید فرایندی است که طی آن افراد ابتدا اهداف خود را تعیین می‌کنند، سپس راه‌کارهایی برای رسیدن به آن خلق می‌کنند و بعد انگیزه لازم برای به اجرا درآوردن این راه‌کارها را ایجاد کرده و در طول مسیر حفظ می‌کنند. از این روی، امید یعنی انتظار مثبت برای دست یابی به هدف‌ها.

نتایج این تحقیق نشان داد بعد خوش‌بینی سرمایه‌های روان‌شناختی بر بهزیستی تحصیلی دارای اثر مستقیم مثبت است. خوش‌بینی در کل به معنای داشتن انتظارات مثبت برای پیامدها است که این پیامدها به عنوان نتایج عوامل ثابت، کلی و درونی در نظر گرفته می‌شود (۳۰). خوش‌بینی در بزرگسالی با پشتکار، شهرت عمومی، پیشرفت بهتر در تحصیلات دانشگاهی، عملکرد شغلی، ورزشی و خانوادگی ارتباط دارد. در نهایت نتایج تحقیق نشان داد که خودکارآمدی سرمایه‌های روان‌شناختی بر بهزیستی تحصیلی دارای اثر مستقیم و مثبت است. در واقع باورهای خودکارآمدی تحصیلی، به معنای ادراک و باور دانش‌آموزان از توانمندی‌های خود در فهم و یادگیری، حل مسائل درسی و دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است، که این باور بر بسیاری از جنبه‌های زندگی مثل گزینش اهداف، تصمیم‌گیری، میزان تلاش، سطح استمرار و پایداری و رویارویی با مسائل چالش‌برانگیز تأثیرگذار است (۳۱).

با توجه به تعاریف و نظریه‌های نظریه پردازان در مورد خوش‌بینی، تاب‌آوری، امیدواری و خودکارآمدی سرمایه‌های روان‌شناختی و بنابر نتایج به دست آمده این ابعاد بر بهزیستی تحصیلی این طور استنباط می‌شود که در صورت وجود ابعاد سرمایه‌های روان‌شناختی در دانشجویان علوم پزشکی، بهزیستی تحصیلی آنها افزایش می‌یابد و آنها زندگی تحصیلی خود را در سطح بهتری می‌بینند و ارزیابی می‌کنند. در ارتباط با نتایج اثرات غیرمستقیم، نتایج این تحقیق نشان داد که سبک مدیریت تعاملی و همچنین سبک مدیریت غیرمداخله‌گر دارای اثر غیرمستقیم و مثبت با توجه به نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان‌شناختی هستند. در رویکرد تعاملی نظارت و کنترل بر موقعیت کلاسی بین مدرس و یادگیرندگان تقسیم می‌شود و کنترل و انضباط در سایه تعامل میان فراگیر و مدرس و سهم شدن فراگیر در برنامه‌ریزی درسی و سازمان‌دهی کلاس صورت می‌گیرد. طبق این نظریه فراگیران از راه رابطه فعال با دیگران (معلم یا همکلاسی) می‌آموزند. کلاس‌هایی که با این سبک اداره می‌شود، فراگیران هم در برنامه‌ریزی و

سازمان‌دهی کلاس سهمیم می‌شوند و معلم به آنها فرصت می‌دهد تا بر فعالیت‌های خود نظارت و درباره رفتارشان قضاوت کنند (۳۲). بنابراین با توجه به این نظریه و نتیجه این تحقیق می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان علوم پزشکی مایل هستند که در برنامه‌ریزی درسی و کنترل کلاس دخالت داشته باشند و در این امورات نقش فعال داشته باشند. رویکرد غیرمداخله‌گر نیز بر این پایه شکل گرفته است که هر فرد دارای نیازهای خاص خود است و تمایل دارد که به شیوه مورد نظر خود این نیازها را مرتفع نماید و نیز رویکرد غیرمداخله‌گر، واگذاری مسؤلیت‌ها به فراگیران و فرصت بیشتر برای تعامل آزاد در کلاس و پیروی آنها از علایق شخصی خود است (۳۳). طبق این گفته‌ها و نتیجه‌ای که در تحقیق به دست آمده، به نظر می‌رسد که دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مایل هستند که در امورات تحصیلی و کلاسی و برنامه‌ریزی شان به آنها اختیار و آزادی عمل داده شود تا نظرات خود را اعمال کنند و به خواسته‌شان اهمیت داده شود. به علاوه در این پژوهش این دو سبک از طریق سرمایه‌های روان‌شناختی واسطه‌گری می‌شوند. سرمایه روان‌شناختی عبارت است از مجموعه‌ای از صفات و توانمندی‌های مثبت افراد و سازمان‌ها که می‌تواند مانند یک منبع قوی در رشد و ارتقاء فرد و سازمان نقش داشته باشد و مؤلفه‌های آن عبارتند از امیدواری، خوش‌بینی، خودکارآمدی و استقامت (تاب‌آوری با انعطاف‌پذیری) (۳۴). این سازه در پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای داشته و دو سبک مدیریت تعاملی و مدیریت غیرمداخله‌گر با واسطه نقش غیرمستقیم این سازه، باعث افزایش بهزیستی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه بوشهر شده است و آنها خود را در سطح بالایی از کیفیت تحصیلی ارزیابی می‌کنند. در نهایت نیز نتایج نشان دادند که سبک مدیریت مداخله‌گر، با نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان‌شناختی دارای اثر غیرمستقیم و منفی بر بهزیستی تحصیلی است. سبک مدیریت مداخله‌گر، بر این نکته تأکید می‌کند که رشد هر فردی به طور کامل متأثر از محیط بیرونی خود است، بنابراین مدرس باید شرایط موجود را تحت نظارت و کنترل دقیق و شدید

دهند. همچنین اساتید دانشگاه‌ها می‌توانند برای افزایش بهزیستی تحصیلی دانشجویان، در امورات درسی و مدیریت کلاسی با دانشجویان ارتباط بیش‌تری برقرار کنند و از خود آنها کمک بگیرند و در این زمینه حد اعتدال را رعایت کنند یعنی نه این که کاملاً این امورات را به دانشجویان واگذار کنند و خود هیچ نقشی نداشته باشند و همچنین از این که مدیریت کلاس را خود به تنهایی در دست گیرند و دانشجویان را به افرادی منفعل تبدیل کنند پرهیز کنند و دیگر این که اساتید می‌توانند برای افزایش بهزیستی تحصیلی دانشجویان، در آنها روحیه امیدواری، پشتکار، اطمینان داشتن به خود در مواقع تکالیف سخت و پرچالش را افزایش دهند.

نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق نشان داد سبک مدیریت تعاملی بر همه ابعاد سرمایه روان‌شناختی (تاب‌آوری، امیدواری، خوش‌بینی و خودکارآمدی) دارای اثر مثبت است. همچنین سبک مدیریت غیر مداخله‌گر بر تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی دارای اثر مثبت است. از سوی دیگر یافته‌های این پژوهش نشان داد که سبک مدیریت مداخله‌گر بر تاب‌آوری، خوش‌بینی، خودکارآمدی و امیدواری دارای اثر منفی است.

بنابراین نتایج به دست آمده، به نظر می‌رسد در صورتی که به دانشجویان فرصت بیش‌تری داده شود تا در امورات تحصیلی و مدیریت کلاس از علایق شخصی خود استفاده کنند و با استاد و همکلاسی‌های خود تعامل بیش‌تری داشته باشند و نیز با افزایش توانمندی‌های تحصیلی در آنها، بهزیستی تحصیلی در آنها افزایش می‌یابد.

قدردانی

از کلیه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر که پرسشنامه‌ها را با شکیبایی و دقت تکمیل کردند، کمال تشکر و قدردانی بعمل می‌آید.

خود قرار دهد. در این رویکرد، تأکید بر اعمال کنترل و نظارت بیش‌تر بر فعالیت‌ها و رفتار فراگیران است (۲۹). بنابراین نظر، ظاهراً دانشجویان مایل به اعمال قدرت شدید از سوی مدرس نیستند و همچنین جوی برایشان مطلوب نیست. پس بنابر نتیجه به دست آمده در تحقیق می‌توان گفت سبک مدیریت مداخله‌گر با وجود نقش واسطه‌ای سرمایه‌های روان‌شناختی هم باعث کاهش بهزیستی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی می‌شود.

این تحقیق در بین دانشجویان علوم پزشکی بوشهر انجام شد، بنابراین در تعمیم نتایج آن به رشته‌های غیرپزشکی یا دانشجویان پزشکی سایر مناطق کشور باید جانب احتیاط را نگه داشت. بنابراین پیشنهاد می‌شود که تحقیق بر روی سایر گروه‌های دانشجویی و در مناطق مختلف کشور تکرار شود. افزون بر این، سبک مدیریت کلاسی از طریق خودگزارشی و توسط دانشجویان مورد بررسی قرار گرفت و در چارچوب پژوهش حاضر، امکان اخذ نظر اساتید در مورد سبک‌هایی که در کلاس اعمال می‌کنند، وجود نداشت. بر این اساس پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آتی از شیوه‌هایی نظیر مشاهده طبیعی، مصاحبه و یا خود - ارزیابی اساتید از یک مدیریت کلاسی، سبک مدیریت کلاسی مورد مطالعه قرار گیرد. علاوه بر این، در تحقیق حاضر امکان بررسی روابط علت - معلولی وجود نداشت. به دیگر محققان توصیه می‌شود که با کم طرح‌های تحقیق آزمایشی و یا کیفی، روایی یا قابلیت اعتماد به نتایج به دست آمده از تحقیق حاضر، مورد بررسی قرار گیرد. علاوه بر این، با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، از منظر کاربردی پیشنهاد می‌شود اساتید از اعمال نظرات شدید و دقیق خود در مدیریت و امورات کلاسی پرهیز کنند و در ضمن این که به دانشجویان آزادی عمل می‌دهند، خودشان نیز مشارکت فعال داشته باشند، طوری که این فرآیند به صورت متقابل و دوجانبه صورت پذیرد و همچنین پیشنهاد می‌شود اساتید و دیگر دست اندرکاران آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی را در دانشجویان افزایش

منابع

1. Tuominen-Soini H, Salmela-Aro K, Niemivirta M. Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*. 2012; 22(3): 290–305.
2. Korhonen J, Linnanmäki K, Aunio P. Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*. 2014;31:1-10.
3. Belfi B, Goos M, De Fraine B, Van Damme J. The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*. 2012; 7(1):62-74.
4. Pollard EL, Lee PD. Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicator Research*. 2003; 61(1): 59–78.
5. DeGarmo DS, Martinez CR. A culturally informed model of academic well-being for Latino youth: The importance of discriminatory experiences and social support. *Family Relations*. 2006; 55(3): 267–278.
6. Mohanna S, Talepasand S. [The Relationship between Environmental Supports and Emotional Self-awareness with Academic Engagement: the Mediating role of Educational Well-being]. *Iranian Journal of Medical Education*. 2016; 16 :31-42.[Persian]
7. Tal C. Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. *Early Childhood Education Journal*. 2010; 38(2): 143-52.
8. Arabzadeh M, Kadivar P, Valiollah F, Kavosian J, Nikdel F. [Relationship between Self-regulated learning and goal orientation with classroom management style]. *Contemporary Psychology*. 2011; 6(1): 49-58.[Persian]
9. Djigic G, Stojiljkovic S. Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2011 29: 819 – 828.
10. Dahar MA, Faize FA, Niwaz A, Hussain MA, Zaman A. Relationship Between The Leadership Styles And Academic Achievement At The Secondary Stage In Punjab (Pakistan). *International Journal of Academic Research*. 2010; 2(6): 458-461.
11. Luthans F, Avolio BJ, Avey JB, Norman SM. Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*. 2007; 6(3): 541–572.
12. Luthans F, Youssef CM. Human, social, and now positive psychological capital management :Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*. 2004; 33(2): 143-160.
13. Luthans F, Youssef CM, Avolio BJ. *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford:Oxford University Press ; 2007.
14. Aali A, Amin Yazdi A. [Baresiye Tasire Sabkhaye Modiriate Kelas Bar Roshd Mahrathaye Farashenakhti Danesh amoozan]. *Studies In Education & Psychology*. 2008 ; 9(1): 73-90. [Persian]
15. Wolfgang CH, Glickman CD. *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall; 1986.
16. Haynes NM, Emmons C, Comer JP. *Elementary and middle school climate survey [dissertation]*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center; 1993.
17. Jethwani Keyser MM. "When Teachers Treat Me Well, I Think I Belong": School Belonging and the Psychological and Academic Well Being of Adolescent Girls in India. ProQuest; 2008. [citd 2017 Nov 28]. available from: <https://search.proquest.com/docview/304527755?pq-origsite=gscholar>
18. Bahadori Khosroshahi J, Hashemi Nosrat Abad T, Babapour Kheireddin J. The relationship among psychological capital and social capital in students of Tabriz University. *Journal Of Research And Health*. 2012; 2(I): 63-71.
19. Burdinski T. Evaluating univariate, bivariate, and multivariate normality using graphical and statistical procedures. [citd 2017 Nov 28]. available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440989.pdf>
20. Stevens Jp. *Applied multivariate statistics for the social sciences*. 5th ed. Abingdon-on-Thames Routledge; 2012: 641.
21. Kline RB. *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. 3rd ed. New York : The Guilford Press; 2010.
22. Schumacker RE, Lomax RG. *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. 3rd ed. Abingdon-on-Thames: Routledge; 2010.

23. Vaseghi M, Dadash Zadeh M, (Translators). Discipline without tear. Dericors R, Casel P, (author). Tehran: Roshd; 2009. [Persian]
24. Shabani Varaki B. Teaching-learning approaches (concepts, foundation and theories). Mashhad: Astand Ghodse Razavi; 2000. [Persian]
25. Ogaboh AAM, Ikoh IM, Ashibi NI. Teachers' leadership style, classroom variables and students' academic performance in Calabar metropolis, Nigeria. Educational Research. 2010; 1(6):178-85.
26. Amini M, (Translator). increasing teacher effectiveness. Anderson, Loorin W, (author) Tehran: madreseh; 1998. [Persian]
27. Wolfgang CH, Glickman CD. Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers. New Jersey: Prentice Hall; 1995.
28. Mattern RA. College students' goal orientations and Achievement. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2005; 17(1) : 27-32.
29. Snyder CR. Hope theory: Rainbows in the mind. Psychological inquiry. 2002; 13(4): 249-275.
30. Nasir M. [The Relationship Strategies Coping with Stress and Resilience with Optimism in Female High School Students in Dezful City]. Journal Of Social Psychology (New Findings In Psychology). 2010; 5(16): 57-70. [Persian].
31. Pajares F. Adolescence and Education. Charlotte: Information Age Publishing, Incorporated; 2006.
32. Hamzeh S, (Translator). Schools without failure. Glasser V, (author) Tehran: Roshd; 1994. [Persian]
33. Martin NK, Shoho AR. Teacher Experience, Training, & Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style; 2008. [citd 2017 Nov 28]. available from: <https://eric.ed.gov/?id=ED440963>
34. Alipor A, Akhondy N, Sarami Foroshany G R, Saffarinia M, Agah Heris M. [The Effectiveness of Psychological Capital Intervention model (PCI) on the mental health in the experts working in Iran Khodro Diesel co]. Iran Occupational Health. 2013; 10 (4) :16-24.[Persian]

The Causal Model of the Relationship Between Classroom Management Styles and Academic Rehabilitation with Focus on Mediating Role of Psychological Capitals

Ahmad Rastegar¹, Mohammad Hassan Saif², Raheleh Maleki³

Abstract

Introduction: One of the most influential factors in student rehabilitation is the measures put to work by faculty members for education and application of curriculums. Given the direct effect of such measures on academic and social performance of medical sciences students, the purpose of this study was to examine the relationship between classroom management styles and academic rehabilitation with the mediating role of psychological capitals among students of Bushehr University of Medical Sciences.

Methods: In this descriptive, correlational study, 340 students of Bushehr University of Medical Sciences were selected by means of partial stratified sampling method in 2015-16 academic year. Subjects responded to academic rehabilitation, classroom management styles, and psychological capitals questionnaires. The reliability of these questionnaires had already been confirmed in previous studies. Data were analyzed in Lisrel software using descriptive and inferential statistics.

Results: The indirect effect of interactive management style on academic rehabilitation (0.19) was significant ($p < 0.01$, $t = 5.95$). The indirect effect of non-intervening management style on academic rehabilitation (0.12) was significant ($p < 0.01$, $t = 4.12$). The indirect effect of intervening management style on academic rehabilitation (0.18) was significant ($P < 0.01$, $t = -5.29$). Based on the results, RMSEA, AGFI, GFI, and X^2/df were 0.06, 0.94, 0.98, and 2.36 respectively, all indicated good fit of the model.

Conclusion: According to the results, it seems that students' academic rehabilitation will increase by giving them more opportunities to exercise their own personal interests in academic affairs and classroom management and to interact more with their faculty members and classmates and also by boosting their academic abilities.

Keywords: Academic rehabilitation, Classroom management styles, Psychological capitals

Addresses:

¹ (✉)Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Email: rastegar_ahmad@yahoo.com

² Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran. Email:

seyfstudent@gmail.com

³ MA, Department of Educational Sciences, Payame Noor university, Tehran, Iran. Email:

maleki_ra@yahoo.com