

تدوین مدل علی تأثیر ادارک از جو مدرسه بر مشغولیت تحصیلی دانش آموزان با نقش واسطه ای خودپنداره تحصیلی

مینا عبادالهی^۱، مجید برزگر^{۲*}، سلطانعلی کاظمی^۲

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی در رابطه بین ادارک از جو مدرسه و مشغولیت تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم شهرستان شیراز انجام شد. روش پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه پسران و دختران دانش آموز متوسطه دوم شهرستان شیراز بودند. گروه نمونه شامل ۵۰۸ نفر بود که با به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. ابزارهای اندازه گیری عبارت بودند از پرسشنامه مشغولیت تحصیلی، پرسشنامه خودپنداره تحصیلی و مقیاس ادارک از جو مدرسه. مقیاس ادارک از جو مدرسه شامل چهار خرده مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش آموزان و وضوح و ثبات قوانین بود. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که ابعاد ادارک از جو مدرسه پیش بین مثبت و معنی دار خودپنداره تحصیلی بودند. همچنین ابعاد ادارک از جو مدرسه با واسطه خودپنداره تحصیلی توانستند مشغولیت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کنند. در کل، نتایج این پژوهش نشانگر اهمیت محیط یادگیری و ساختارهای انگیزشی بر مشغولیت تحصیلی دانش آموزان بود.

واژه های کلیدی: مشغولیت تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، ادارک از جو مدرسه، نوجوانان.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

^۲ استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

* نویسنده مسئول مقاله: Mbarzegar55@gmail.com

مقدمه

مشغولیت ضعیف دانش آموزان در فعالیت های تحصیلی در کلاس درس و مدرسه می تواند منجر به شکست تحصیلی در دوران تحصیل گردد و در سطح کلان تر، این شکست می تواند بر آینده تحصیلی و شغلی افراد تاثیر گذار باشد. بنابراین مشغولیت تحصیلی^۱ دانش آموزان باید از دغدغه های جدی معلمان، والدین، سیاستگذاران آموزشی و روان شناسان تربیتی قرار گیرد. Skinner & Pitzer (2012) مشغولیت تحصیلی را تنها پیشایند نزدیک و تنها مسیر دستیابی به تحول و پیشرفت (یادگیری، نمره، مقابله مؤثر، تاب آوری و غیره)، در محیط های تحصیلی دانسته اند.

مشغولیت تحصیلی، کنشی نیرومند، جهت دار و مداوم تعریف می شود (Connell & Wellborn, 1991). در این تعریف چهار ویژگی کنشی بودن، نیرومندی، جهت دار بودن و تداوم مورد تاکید قرار گرفته است؛ ویژگی هایی که از مفاهیم اساسی مباحث انگیزشی هستند. مشغولیت به طور کلی به معنای تعامل ویژگی های فردی با ویژگی های مهم محیطی است و شامل آغاز کنش برانگیخته و تداوم آن در رویارویی با موانع و مشکلات است. مشغولیت تحصیلی، به طور خاص، مشارکت سازنده، مشتاقانه، خواستنی و مبتنی بر شناخت یادگیرنده در فعالیت های یادگیری است که مستقیماً به پیامدهای مثبت تحصیلی منجر می شود (Skinner, Kinderman & Furrer, 2009).

Newman, Wehlage and Lamborn (1992) معتقد هستند مشغولیت تحصیلی دانش آموز عبارت است از سرمایه گذاری روان شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت ها و یا هنرهایی که در واقع فعالیت تحصیلی برای ارتقا آن صورت می گیرد. به طور کلی این مفهوم اشاره به کیفیت تلاشی که دانش آموزان صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب تر دست یابند، اشاره دارد (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

در ابتدا پژوهشگران دو بعد رفتاری و عاطفی را برای مشغولیت تحصیلی در نظر گرفته بودند (Finn, 2006)، لیکن در پژوهش های بعدی محققان بعد شناختی را به تعریف مشغولیت تحصیلی اضافه کردند و مشغولیت تحصیلی را دربرگیرنده سه مولفه مشغولیت رفتاری^۲، مشغولیت عاطفی^۳ و مشغولیت شناختی^۴ دانستند (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2006).

در تبیین عوامل موثر بر مشغولیت تحصیلی می توان به نظریه نظام های بوم شناختی اشاره کرد. براساس نظریه نظام های بوم شناختی (Bronfenbrenner & Morris, 1998) منشأ هر تحولی،

¹ academic engagement

² Behavioral engagement

³ Affective engagement

⁴ Cognitive engagement

تعامل‌های متقابل پیچیده و پیشرونده میان ارگانیزم زیست‌روانشناختی فعال و در حال تحول (مانند یادگیرنده) و افراد، اشیا و سمبل‌ها (مانند معلمان، همکلاسی‌ها، تکالیف یادگیری و هدفها)، در محیط‌های مجاور^۱ (مانند خرده‌نظام تحصیلی، مدرسه یا دانشگاه) است. این اشکال پایدار تعامل، فرایندهای مجاور^۲ نام دارند و موتور اولیه تحول فرد در خرده‌نظام مربوطه محسوب می‌شوند؛ به این معنی که فقط از طریق درگیری در این فعالیت‌ها و تعامل‌هاست که فرد در آن بافت تحول می‌یابد. محتوا، قدرت و جهت این فرایندها نیز تحت تأثیر کنش‌ویژگی‌های فرد در حالت حول و ویژگی‌های محیطی است که فرایندها در آن رخ می‌دهد و ماهیت نتایج تحولی را رقم می‌زند (Bronfenbrenner & Morris, 1998). براساس این مدل می‌توان مشغولیت تحصیلی را به عنوان فرایند مجاور در نظر گرفت که حاصل تعامل بین ویژگی‌های درون فردی و محیط یادگیری می‌باشد.

از میان ویژگی‌های درون فردی خودپنداره تحصیلی از اهمیت بسزایی برخوردارند. به نظر می‌رسد که صاحب‌نظران بر نقش خودپنداره به عنوان تعیین‌کننده‌ی اساسی رفتارها صحه‌گذارده‌اند (Mehrad, 2016)، چرا که پندار فرد از خودش تا اندازه‌ای تصور او را راجع به عملکردش تعیین می‌کند.

خودپنداره، شبکه‌ای از عقاید و باورهای مثبت و منفی در مورد خود، پذیرش یا رد خود می‌باشد (Goetz, Hanna, Anne, Lüdtke & Nathan, 2009). در پژوهش‌های مختلف که پیرامون خودپنداره انجام گرفته است، این مفهوم را با اصطلاحات متفاوتی تعریف کرده‌اند و برخی نیز آن را مترادف با عزت نفس و خودتنظیمی دانسته‌اند (Ahmad and Brvaincma, 2006). خودپنداره، مجموعه صفات، توانایی‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی است که فرد به آنها باور دارد و توصیف‌کننده‌ی او می‌باشد. Gaige and Berliner (1975؛ Mehrad, 2016) خودپنداره را به صورت مجموعه‌ای از ادراکات و نگرش‌هایی که نسبت به خود داریم و اینکه چگونه خود را توصیف می‌کنیم بیان می‌کنند. در مورد بوجود آمدن خودپنداره محققان بیان داشته‌اند که ادراکات فرد از خود و از طریق تجربه در محیط، تعامل با دیگران و اسنادهای رفتاری مربوط به خودش حاصل می‌شود (Mehrad, 2016).

خودپنداره تحصیلی نیز فرایند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجربه‌های آموزشی دانش‌آموزان و تفسیر محیط آموزشی و بیانگر دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف خودمان در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی‌هایمان در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در سطوح طراحی شده است و یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌ها و میانجی‌ها

¹ immediate environments

² proximal processes

برای متغیرهای انگیزشی اثربخش و غیر اثربخش و از جمله عوامل مؤثر در فرایند یادگیری می باشد (Pekran, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011). پژوهش های مختلف ارتباط بین خودپنداره تحصیلی و مشغولیت تحصیلی را نشان داده اند. Green, Liem, Martin, Colmar, Marsh & McInerney (2012) بیان داشتند که انگیزه تحصیلی و خودپنداره تحصیلی تاثیر مستقیم و معنی داری بر مشغولیت تحصیلی دانش آموزان داشتند. همچنین مشغولیت تحصیلی هم تاثیر معنی دار بر عملکرد دانش آموزان داشت و هم توانست بین متغیرهای پژوهش نقش واسطه ای ایفا کند. Trautwein & Lüdtke (2008) نیز بیان داشتند که ارزیابی از انتظار تکلیف و ارزش تکلیف با پذیرش و انجام تکلیف و میزان تلاش در تکلیف مرتبط است.

Malimori (2001) در پژوهشی نشان داده شد که بین خودپنداره با پیشرفت تحصیلی، حل مسله و رفتارهای مانند مداومت در تکلیف، پیوند های قوی وجود داشت. در اینجا مداومت در انجام تکلیف را می توان به عنوان شاخص مشغولیت تحصیلی در نظر گرفت (Malmiurie, 2001). Goetz (2008) نیز بیان می کنند که ارزیابی های فردی از شایستگی، تلاش برای بدست آوردن پیامد های مثبت در حوزه خاص پیش بینی می نماید.

علاوه بر این، منطبق با الگوی نظام های بوم شناختی (Bronfenbrenner & Morris, 1998)، محیط یادگیری نیز از عوامل اثرگذار بر مشغولیت تحصیلی دانش آموزان و فرایندهای درون فردی آنان است. محیط یادگیری مدرسه یکی از حوزه های مهم زندگی دانش آموزان است؛ زیرا آنها بسیاری از وقت خود را در مدرسه سپری می کنند (Lee, Lee & Rojewski, 2012). محیط مدرسه به جو روانشناختی و شکل فیزیکی مدرسه اشاره دارد (Meristo & Eisenschmidt, 2014).

Way, Reddy & Rhodes (2007) چهار مولفه را برای محیط مدرسه مطرح کرده اند؛ حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری و ثبات قوانین. Wang and Eccles (2013) نیز ساختار محیط مدرسه را شامل ۵ مولفه حمایت ساختار مدرسه، حمایت از انتخاب، حمایت عاطفی معلم، حمایت عاطفی همسالان و آموزش ارتباط می دانند.

در دهه های اخیر، تلاش های زیادی برای مطالعه محیط مدرسه و ادراک دانش آموزان از فضای روانشناختی کلاس به عمل آمده است (Way and et al, 2007). نتایج حاکی از این بوده است که ادراک محیط مدرسه پیش بینی کننده انگیزش (Hardre, Crowson, Debacker & White, 2007) و مشغولیت تحصیلی (Ramezani, 2015; Appleton, Christenson & Furlong, 2008) دانش آموزان است.

در این راستا، محققان بیان داشتند که سبک های آموزش معلمان ارتباط معنی داری با میزان مشغولیت تحصیلی دانش آموزان دارد (Chi & shin, 2015). (Çkkrr, 2015) نیز

ارتباط بین محیط یادگیری ترکیبی^۱ با مشغولیت تحصیلی و انگیزه تحصیلی را نشان دادند. این محققان دریافته‌اند که در محیط‌های یادگیری ترکیبی به دلیل استفاده از ابزارهای متفاوت به منظور ایجاد یادگیری در یادگیرندگان میزان مشغولیت تحصیلی و همچنین انگیزه تحصیلی افزایش می‌یابد.

بسیاری از محققان دیگر نیز بیان داشتند که ابعاد مختلف ساختار اجتماعی کلاس درس و محیط‌های یادگیری در پیش‌بینی مشغولیت تحصیلی نقش دارند

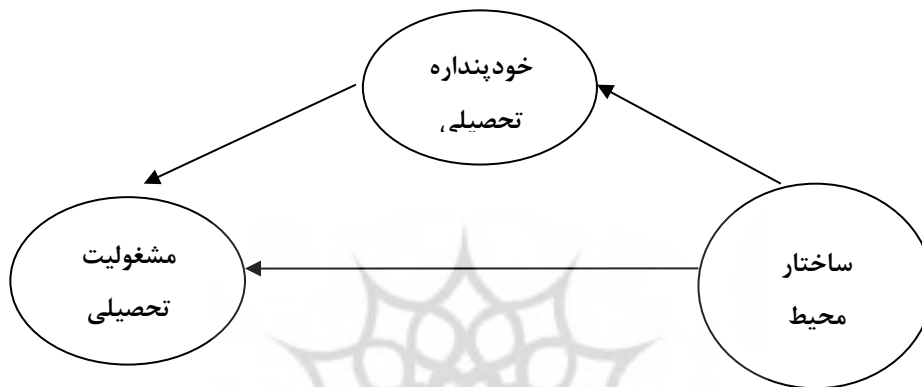
(Lam and et al, 2012, Opdenakker & Minnaert, 2011, Huang & Fisher, 2011, Wang and Holcombe, 2010, Patrick, Ryan & Kaplan, 2007, Paulen, Bru & Murberg, 2006, Rabani, Tale Pasand, Rahmanian Bogar and Mohamadi Far, 2017, Bordbar and Yosefi, 2016, Shakarami, Sadeghiand Ghadampour, 2018, Sepah Mansour, Barati and Behzadi, 2016).

علاوه بر این برخی از محققان به بررسی اتباط بین ساختار محیط کلاس درس و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. Furuta (2016) نشان داد که ویژگی‌های محیط یادگیری نظیر ارتباط موثر معلم با دانش‌آموزان، ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر، دادن استقلال و حق اظهار نظر به دانش‌آموزان و حمایت عاطفی از دانش‌آموزان بیشترین تاثیر را بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان داشته است. Wang and Eccles (2013) نیز بیان داشتند که اثرات بافت مدرسه شامل ساختار حمایتی، شرایط انتخاب، تدریس مرتبط و حمایت عاطفی معلم و همسالان با خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف در دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری دارند. در واقع ادراک دانش‌آموزان از حمایت‌های تحصیلی و عاطفی افراد مهم (والدین، معلم و همسالان) نقشی مؤثر در زمینه خودپنداره تحصیلی دارد. Wigfield and et al (2006) بیان داشتند که ادراک مثبت از محیط مدرسه منجر به افزایش سطح خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان خواهد شد. Asor and et al (2002) نشان دادند که حمایت معلم از خودمختاری دانش‌آموز و تاکید معلم بر ساختار تکلیف هم بر احساس مثبت خودپنداره تحصیلی و هم بر رفتارهای مثبت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. در مقابل معلمانی که ساختار واضح و روشنی برای دانش‌آموزان فراهم نمی‌آورند باعث ایجاد و توسعه پیامدهای مثبت تحصیلی در دانش‌آموزانشان نخواهند شد.

در دو دهه گذشته، مشغولیت تحصیلی به دلیل جامعیت خود در توصیف انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان و همچنین به عنوان یک عامل پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد، پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه، مورد توجه پژوهشگران و مربیان قرار گرفته است (Lam and et al, 2016). باتوجه به اهمیت مشغولیت تحصیلی، پژوهشگران و مربیان مشتاق هستند به درک عمیق‌تری نسبت

¹ blended learning environments

به عوامل مؤثر بر مشغولیت تحصیلی برسند. با توجه به این مهم، هدف این پژوهش نیز بررسی عوامل پیشاینده مؤثر بر مشغولیت تحصیلی در قالب یک مدلی است. همانگونه که بیان شد ساختار محیط مدرسه به عنوان عامل مدرسه ای و خودپنداره تحصیلی به عنوان عامل فردی و روان شناختی می توانند تاثیر گذار باشند. لذا هدف اصلی این تحقیق تدوین مدل علی محیط مدرسه بر مشغولیت تحصیلی با نقش واسطه ای خودپنداره تحصیلی در دانش آموزان می باشد. باتوجه به آنچه بیان شد سوال اصلی پژوهش این است که آیا خودپنداره تحصیلی نقش واسطه ای بین ساختار محیط مدرسه و مشغولیت تحصیلی ایفا می کند؟ شکل شماره یک مدل مفهومی پژوهش حاضر را نشان می دهد.



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در چارچوب آن، روابط مفروض میان متغیرهای مدل پژوهش، با استفاده از روش مدل پابی معادلات ساختاری بررسی شده است. در مدل مذکور، ساختار محیط مدرسه، متغیر برون زاد، خودپنداره تحصیلی متغیر واسطه ای و درگیری تحصیلی (با شاخص های درگیری رفتاری، درگیری شناختی و درگیری عامل) متغیر درون زاد بودند.

شرکت کنندگان و روش نمونه گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر را همه دانش آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل دادند. به منظور انتخاب نمونه مورد نظر، از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. نحوه نمونه گیری بدین شکل بود که به منظور داشتن یک پوشش جمعیتی مناسب، ابتدا از هر یک از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز، دو مدرسه

به صورت تصادفی (یکی دخترانه و دیگری پسرانه) انتخاب شدند. سپس از هر دبیرستان نیز ۳ کلاس به صورت تصادفی در پایه های دهم و یازدهم انتخاب شد. بنابراین در مجموع ۲۴ کلاس انتخاب شد. با توجه به اینکه روش نمونه گیری خوشه ای بود، بنابراین در نهایت تعداد ۵۰۸ نفر انتخاب گردید که از این تعداد، ۲۵۱ نفر را دانش آموزان پسر و ۲۵۷ نفر دیگر را دانش آموزان دختر تشکیل دادند. از نظر توزیع سنی نیز افراد نمونه با میانگین ۱۶/۱۷ سال، در دامنه ۱۵ تا ۱۸ سال قرار داشتند.

ابزارهای پژوهش

۱- پرسشنامه مشغولیت تحصیلی^۱

پرسشنامه مشغولیت تحصیلی توسط Riuo (2012) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۱۳ گویه است و ابعاد درگیری تحصیلی شامل ابعاد شناختی، رفتاری و عاملی^۲ را مورد سنجش قرار می دهد. در این پرسشنامه از چهار گویه برای سنجش بعد درگیری شناختی (گویه های ۷، ۶، ۵ و ۸)، از چهار گویه برای سنجش بعد درگیری رفتاری (گویه های ۱، ۲، ۳ و ۴) و از پنج گویه برای سنجش بعد درگیری عاملی (گویه های ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳) استفاده شده است. گویه ها در مقیاس پنج درجه ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره گذاری می شوند. ريو (۲۰۱۳) ضریب آلفای کرونباخ بعد شناختی، رفتاری و عاملی پرسشنامه درگیری تحصیلی را به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۵ و ۰/۸۸ گزارش کرده که حاکی از اعتبار مطلوب پرسشنامه است. برای بررسی روایی، از روش روایی همگرا استفاده شد. نتایج نشان دادند پرسشنامه درگیری تحصیلی با مقیاس ارضای نیازهای روان شناختی همبستگی مثبت و معنادار و با پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (Mac Ilroy and Banting, 2002) همبستگی مثبت و معنادار دارد (Riuo, 2012).

در پژوهش حاضر نیز به منظور احراز روایی از روش تحلیل عاملی تأییدی و برای محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. به منظور انجام تحلیل عاملی تأییدی، مدل ۳ عاملی ريو (۲۰۱۲) مورد بررسی قرار گرفت. برای انجام تحلیل عاملی تأییدی از نسخه ۲۳ نرم افزار AMOS استفاده شد. نتایج این تحلیل نشان داد که تمامی گویه های این پرسشنامه دارای بار عاملی بیشتر از ۰/۳۰ هستند و ساختار ۳ عاملی پرسشنامه مشغولیت تحصیلی را تأیید می کنند. به طور کلی، دامنه بار عاملی برای گویه های این مقیاس بین ۰/۳۳ تا ۰/۷۱ قرار دارد. در مجموع، نتایج تحلیل عاملی تأییدی بیانگر آن است که پرسشنامه مشغولیت تحصیلی از روایی سازه ای مطلوبی برخوردار است و ساختار ۳ عاملی یادشده مورد تأیید قرار می گیرد. مقادیر به دست آمده از محاسبه شاخص های

^۱ Academic Engagement Questionnaire

^۲ cognitive, behavioral, and agentic

برازش بیانگر برازندگی مطلوب مدل به دست آمده است. جهت بررسی پایایی این پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب به دست آمده، برای ابعاد شناختی، رفتاری و عاملی به ترتیب برابر با ۰/۶۰، ۰/۵۶ و ۰/۶۳ و برای کل مقیاس برابر با ۰/۷۶ بود. این نتایج بیانگر پایایی نسبتاً مطلوب این پرسشنامه است.

۲- پرسشنامه خودپنداره تحصیلی

به منظور ارزیابی خودپنداره تحصیلی از پرسشنامه ای که توسط Kalifeh (2008) ساخته شده است، استفاده شد. این مقیاس شامل ۲۶ گویه است که ۱۳ گویه آن مثبت و ۱۳ گویه آن به صورت منفی بیان شده است. این پرسشنامه دارای پنج مولفه ی گرایش مثبت به خود، گرایش به خانواده، همسالان، مدرسه و معلم است. هر گویه دارای پنج پاسخ است که در مقوله های (کاملاً مخالفم، نسبتاً مخالفم، نظری ندارم، نسبتاً موافقم و کاملاً موافقم) تنظیم شده است. در پرسش های مثبت به پاسخ کاملاً مخالفم نمره ی ۱ و کاملاً موافقم نمره ی ۵ تعلق می گیرد و در پرسش های منفی نمره گذاری بر عکس است.

(Kalifeh (2008 جهت اطلاع از روایی آزمونی از روایی صوری استفاده کرد. بدین گونه که پرسشنامه به ۸ نفر از اعضای هیئت علمی روان شناسی تربیتی و دو نفر از اعضای هیئت علمی برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز داده شد و سوالات مورد توافق انتخاب شدند. همچنین برای تعیین روایی مولفه ها، از طریق ضریب همبستگی بین مولفه ها، مقدار ضریب همبستگی مولفه ها با نمره کل بین ۰/۲۲ تا ۰/۷۱ به دست آمد. (Kalifeh (2008 جهت تعیین پایایی از روش بازآزمایی استفاده نمود که این ضریب پس از دو هفته ۰/۹۹ به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۰ برآورد شد.

در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی آزمونی خودپنداره تحصیلی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. به منظور انجام تحلیل عاملی تأییدی، مدل ۵ عاملی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این تحلیل نشان داد که تمامی گویه های این پرسشنامه دارای بار عاملی بیشتر از ۰/۲۵ هستند و ساختار ۵ عاملی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی را تأیید می کنند. به طور کلی، دامنه بار عاملی برای گویه های این مقیاس بین ۰/۲۶ تا ۰/۸۲ قرار دارد. در مجموع، نتایج تحلیل عاملی تأییدی بیانگر آن است که پرسشنامه خودپنداره تحصیلی از روایی سازه ای مطلوبی برخوردار است و ساختار ۵ عاملی یادشده مورد تأیید قرار می گیرد.

علاوه بر این به منظور بررسی پایایی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۹۰ و برای زیر مقیاس ها بین ۰/۵۱ تا ۰/۷۰ محاسبه شد.

۳- مقیاس ادراک از جو مدرسه

برای سنجش این متغیر از پرسشنامه ادراک از جو مدرسه استفاده شد (Way and et al, 2007). این پرسشنامه دارای ۳۱ گویه و چهار خرده مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش آموزان و وضوح و ثبات قوانین می باشد. خرده مقیاس حمایت همسالان دارای دو مولفه تعامل با همسالان و وابستگی و خرده مقیاس وضوح و ثبات قوانین نیز دارای دو مولفه ساختار مدرسه و سختی قوانین است. هر گویه دارای پنج پاسخ است که در مقوله های کاملاً مخالفم، نسبتاً مخالفم، نظری ندارم، نسبتاً موافقم و کاملاً موافقم تنظیم شده است و به پاسخ کاملاً مخالفم نمره ۱ و کاملاً موافقم نمره ۵ تعلق می گیرد. Way and et al (2007) با استفاده از تحلیل عامل تأییدی ساختار ۴ مولفه ای این مقیاس را مورد تأیید قرار داده اند. علاوه بر این این محققان ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه ها و نمره کل را بین ۰/۶۳ تا ۰/۸۹ به دست آوردند. (Mahna (2014 نیز پایایی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۹ به دست آورد. به منظور بررسی روایی مقیاس هم از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که ساختار ۴ عاملی مقیاس ادراک از جو مدرسه را تأیید کرد (Mahna, 2014).

در پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج این تحلیل نشان داد که تمامی گویه های این پرسشنامه دارای بار عاملی بیشتر از ۰/۳۰ هستند و ساختار ۴ عاملی مقیاس ادراک از جو مدرسه را تأیید می کنند. به طور کلی، دامنه بار عاملی برای گویه های این مقیاس بین ۰/۳۰ تا ۰/۸۸ قرار دارد. در مجموع، نتایج تحلیل عامل تأییدی بیانگر آن است که مقیاس ادراک از جو مدرسه از روایی سازه ای مطلوبی برخوردار است و ساختار ۴ عاملی یادشده مورد تأیید قرار می گیرد. به منظور بررسی پایایی مقیاس ادراک از جو مدرسه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۴ بود. همچنین این ضریب برای زیر مقیاس ها بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۰ محاسبه شد.

یافته ها

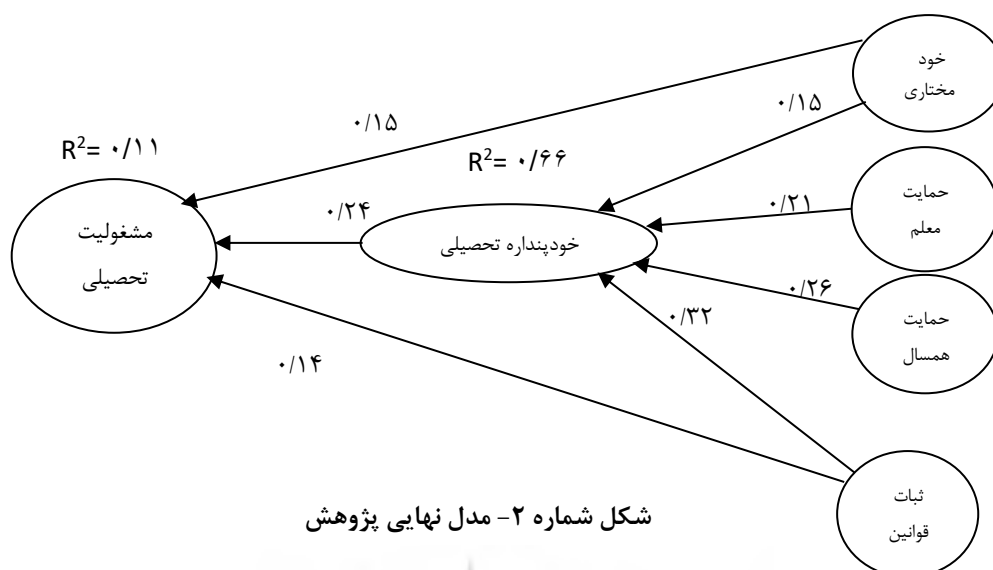
میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است. علاوه بر این، پیش از آزمون مدل پژوهش، ابتدا به منظور بررسی چگونگی رابطه متغیرهای پژوهش و اعتبار بخشیدن به تحلیل های بعدی، همبستگی آنها محاسبه شده است که نتایج آن در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	میانگین
۱. حمایت معلم	---							۱۸/۱۷
۲. حمایت همسالان	۰/۶۵	---						۲۸/۰۹
۳. خودمختاری دانش آموزان	۰/۴۱	۰/۴۲	---					۱۶/۹۷
۴. وضوح و ثبات قوانین	۰/۳۹	۰/۴۵	۰/۶۹	---				۳۷/۱۷
۵. خودپنداره تحصیلی	۰/۵۶	۰/۶۰	۰/۵۶	۰/۶۲	---			۷۹/۴۸
۶. مشغولیت شناختی	۰/۲۴	۰/۲۸	۰/۳۳	۰/۳۴	۰/۳۶	---		۱۴/۹۵
۷. مشغولیت رفتاری	۰/۲۴	۰/۲۸	۰/۳۳	۰/۳۴	۰/۳۷	۰/۷۷	---	۱۴/۱۸
۸. مشغولیت عاملی	۰/۱۸	۰/۲۵	۰/۳۴	۰/۳۵	۰/۳۴	۰/۷۰	۰/۷۲	۱۷/۳۹

نتایج جدول ۱ حاکی از آن است که بین ابعاد ادارک از جو مدرسه با خودپنداره تحصیلی و ابعاد مشغولیت تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. همچنین خودپنداره تحصیلی با ابعاد مشغولیت تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

به منظور آزمون مدل پیشنهادی پژوهش، مفروضه‌های زیر بنایی روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی گردید. پس از غربالگری داده‌های اولیه (شامل بررسی داده‌های از دست رفته و بررسی داده‌های پرت)، مفروضه اصلی مدل‌یابی معادلات ساختاری یعنی نرمال بودن تک متغیری و چندمتغیری داده‌ها بررسی شد که نتایج بیانگر وجود شرایط مناسب داده‌های گردآوری شده بود. شکل شماره ۲ مدل نهایی پژوهش را به صورت کلی نشان می‌دهد. لازم به ذکر است که در این شکل، به منظور خلاصه‌سازی و اجتناب از درهم آمیختگی خطوط و ضرایب، فقط مسیرهای معنادار ترسیم شده است.



شکل شماره ۲- مدل نهایی پژوهش

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. اثرات ضرایب استاندارد مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
حمایت معلم	خودپنداره تحصیلی	۰/۲۱	۰/۰۰۰	۰/۲۱
حمایت همسالان	خودپنداره تحصیلی	۰/۲۶	۰/۰۰۰	۰/۲۶
خودمختاری دانش آموزان	خودپنداره تحصیلی	۰/۱۵	۰/۰۰۰	۰/۱۵
وضوح و ثبات قوانین	خودپنداره تحصیلی	۰/۳۲	۰/۰۰۰	۰/۳۲
حمایت معلم	مشغولیت تحصیلی	۰/۰۰۰	۰/۰۵۱	۰/۰۵۱
حمایت همسالان	مشغولیت تحصیلی	۰/۰۰۰	۰/۰۶۴	۰/۰۶۴
خودمختاری دانش آموزان	مشغولیت تحصیلی	۰/۱۵	۰/۰۳۶	۰/۱۹
وضوح و ثبات قوانین	مشغولیت تحصیلی	۰/۱۴	۰/۰۷۷	۰/۲۱
خودپنداره تحصیلی	مشغولیت تحصیلی	۰/۲۴	۰/۰۰۰	۰/۲۴

همان طور که در شکل ۲ ملاحظه می شود، در مجموع مدل پژوهش حاضر ۲۱ درصد از واریانس مشغولیت تحصیلی نوجوانان را تبیین می کند. همچنین این مدل ۵۶ درصد از واریانس خودپنداره تحصیلی را تبیین نموده است. علاوه بر این مشاهده می گردد که حمایت معلم، حمایت همسالان،

خودمختاری دانش آموزان و وضوح و ثبات قوانین بطور مثبت و معنی داری پیش خودپنداره تحصیلی در نوجوانان هستند. همچنین خودمختاری دانش آموزان، وضوح و ثبات قوانین و خودپنداره تحصیلی نیز پیش بین مثبت و معنی دار مشغولیت تحصیلی بودند. در ادامه به منظور بررسی نقش واسطه ای خودپنداره تحصیلی بین ابعاد ادارک از محیط مدرسه و مشغولیت تحصیلی از آزمون بوت استروپ استفاده شد (جدول ۳).

جدول ۳. اثرات غیرمستقیم ابعاد ادارک از جو مدرسه بر مشغولیت تحصیلی با واسطه‌گری

خودپنداره تحصیلی							
P	حد بالا	حد پایین	خطا	β	درون‌زاد	واسطه	برون‌زاد
۰/۰۰۱	۰/۰۶	-۰/۰۱۱	۰/۰۲۱	۰/۰۵۱	مشغولیت تحصیلی	خودپنداره تحصیلی	حمایت معلم
۰/۰۰۲	۰/۱۲	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۰۶۴	مشغولیت تحصیلی	خودپنداره تحصیلی	حمایت همسالان
۰/۰۱	۰/۱۷۳	۰/۰۴۴	۰/۰۳۷	۰/۰۳۶	مشغولیت تحصیلی	خودپنداره تحصیلی	خودمختاری دانش آموزان
۰/۰۰۲	۰/۱۱	۰/۰۳۲	۰/۰۲۵	۰/۰۷۷	مشغولیت تحصیلی	خودپنداره تحصیلی	وضوح و ثبات قوانین

براساس نتایج ارائه شده در جدول ۳ خودپنداره تحصیلی توانسته است بین ابعاد ادارک از جو مدرسه با مشغولیت تحصیلی نقش واسطه ای ایفا کند. به منظور بررسی برازش مدل پژوهش از چندین شاخص معتبر استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است. در مجموع محاسبات صورت گرفته نشان‌دهنده برازش مکفی برای مدل نهایی است.

جدول ۴- شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش

Pclose	RMSEA	AGFI	GFI	IFI	CFI	χ^2/df	شاخص‌ها
۰/۹۸	۰/۰۳۱	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۱/۱۷	مقادیر

بحث و نتیجه گیری

مشغولیت تحصیلی به مشارکت فعالانه و مشتاقانه یادگیرندگان در فرایند یادگیری اشاره دارد و انتظار می رود در عملکرد تحصیلی یادگیرندگان موثر باشد. در دهه های اخیر، مشغولیت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت بوده و پژوهش های بسیاری را به

خود اختصاص داده است. در ایران نیز پژوهشگران درصدد شناسایی متغیرهایی هستند که با کمک آنها بتوانند آموزش و ساختار کلاسی را اصلاح کنند و به این ترتیب فعالیت های مرتبط با عملکرد تحصیلی را ارتقا بخشند. هدف از پژوهش حاضر نیز بررسی رابطه ی بین ادراک از جو مدرسه و مشغولیت تحصیلی با نقش واسطه ای خودپنداره تحصیلی بود. نتایج بیانگر این بود که ابعاد ادراک از جو مدرسه شامل حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش آموزان و وضوح و ثبات قوانین پیش بین مثبت و معنی دار خودپنداره تحصیلی بودند. این یافته با یافته های گذشته همسو است (Forota, 2016, Wigfield and et al, 2006, Wang and Eccles, 2013 , Asor and et al, 2002).

این محققان نیز دریافتند که ادراک مثبت دانش آموز از ابعاد مختلف محیط یادگیری بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان موثر است. خودپنداره ی تحصیلی به ادراک شخصی فرد از کارآمدی اش در موضوع های درسی اشاره دارد. در این راستا عامل هایی مانند تجارب موفقیت یا شکست تحصیلی در سال های نخست یادگیری آموزشی، تصورات مربوط به توانایی هایش نسبت به موضوع های درسی و نوع تعاملات بین دانش آموز با معلم و همسالانش تاثیر گذار هستند. Mindaglio and Piert (2003) بیان می دارند که مهمترین مشخصه ی خودپنداره تحصیلی هم در حوزه های عمومی و هم محتوایی حالتی است که خودپنداره فرد در نتیجه کنش های متقابل و تجارب با دیگران شکل بگیرد. تصویر ذهنی مثبت افراد راجع به خود نه تنها میتواند در تحصیل وی تأثیر بگذارد بلکه این تصور عاملی مثبت برای رسیدن به کمال مطلوب در امر تحصیل نیز است و بر عکس، دانش آموزانی که احساس خوبی درباره توانایی خود ندارند، در فعالیت های تحصیلی خود موفق نخواهند بود. برخی از صاحب نظران خودپنداره را جزء جدایی ناپذیری از یادگیری و رشد دانش آموزان می دانند و کار معلم و آموزشگاه را فراهم ساختن زمینه مناسب، برای دست یابی به خودپنداره مثبت و عملکرد مناسب برای دانش آموزان بیان داشته اند (Mehrad, 2016). عوامل مربوط به محیط یادگیری تاثیر قابل توجهی بر خودپنداره دانش آموزان دارند. به عبارتی زمانی که دانش آموزان محیط یادگیری را به صورت محیطی درک می کنند که به تقویت استقلال آنها منتهی می شود و محتوای محیط یادگیری را برای آینده ی خود مفید بدانند، از راه های مناسبی برای برخورد باچالش ها و انطباق با شرایط تحصیلی استفاده می کنند که منجر به موفقیت در زمینه تحصیلی خواهد شد. همانگونه که مشاهده شد از میان ابعاد ادراک از جو مدرسه، ثبات و وضوح قوانین بیشترین قدرت پیش بینی کنندگی خودپنداره تحصیلی را در بین دانش آموزان ایرانی داشت. ثبات و وضوح قوانین به مشخص بودن چهارچوب ها و استانداردهای محیط یادگیری اشاره دارد. زمانی که این چهارچوب ها به خوبی مشخص شده باشند و هم معلمان و هم دانش آموزان نسبت به اجرای این قوانین پای بند باشند می تواند بیشترین تاثیر را بر خودپنداره دانش آموزان داشته باشد.

همچنین نتایج بیانگر این بود که ابعاد ادارک از جو مدرسه با واسطه خودپنداره تحصیلی پیش بین معنی دار مشغولیت تحصیلی دانش آموزان بود. بسیاری از پژوهش ها نشان داده اند که بین ادارک از محیط یادگیری و مشغولیت تحصیلی دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد (Lam and et al, 2012, Opdenakker & Minnaert, 2011, Huang& Fisher,2011, Wang and Holcombe, 2011, Patric and et al, 2007, Rabani and et al, 2017). برخی از پژوهش ها نیز در راستای یافتن میانجی بین ادارک از محیط یادگیری و مشغولیت تحصیلی به متغیرهایی نظیر فرایند های خود (Bordbar and Yosefi, 2016) یا خودکارآمدی (Karrington, 2013) اشاره کرده اند. در تبیین این یافته می توان بیان داشت که محیط یادگیری از طریق فراهم ساختن فرصت های حمایتی عاطفی و ایجاد موقعیت هایی برای تصمیم گیری های تحصیلی و اجتماعی، به رشد و توسعه توانمندی های شخصی دانش آموزان کمک می کند و از این طریق می تواند در ارتقاء خودپنداره تحصیلی دانش آموزان مؤثر باشد. در واقع دانش آموزانی که نگرش مثبتی نسبت به معلم، همسالان و فعالیت های تحصیلی و آموزشی دارند، در عملکرد تحصیلی نیز پرنرژی خواهند بود و باور دارند که میتوانند بر مشکلات و چالش های تحصیلی غلبه کنند. به عبارتی خودپنداره تحصیلی می تواند نقش موثری در انتخاب و انجام فعالیت های تحصیلی ایفا کند. از سوی دیگر احساس خودپنداره تحصیلی مثبت، انگیزه ی یادگیرندگان را برای مشغولیت با تکالیف، کنار آمدن با شرایط نامطلوب موجود و چالش های پیش رو ترغیب می کند. دانش آموزان با خودپنداره تحصیلی بالا، پرنرژی نمایان می شوند و باور دارند که می توانند بر مشکلات و چالش های تحصیلی غلبه کنند.

یافته قابل توجه پژوهش حاضر این بود که دو بعد خودمختاری و ثبات و وضوح قوانین هم بطور مستقیم و هم با واسطه خودپنداره تحصیلی پیش بینی کننده مشغولیت تحصیلی دانش آموزان بود. در خصوص این یافته نیز می توان بیان داشت که خودمختاری به معنای حق انتخاب فعالیت ها و تکالیف درس، امکان استفاده از راه حل های مختلف برای حل مسائل، در نظر گرفتن سرعت یادگیری دانش آموزان توسط معلم و انعطاف در زمان تحویل تکالیف و طرح ها می باشد. این شرایط می تواند موجب ایجاد حس مثبتی در دانش آموزان درباره خودشان، مدرسه و تکالیف تحصیلی بشود که نتیجه آن برانگیختن تمایل درونی آنها برای انجام فعالیت یادگیری و در نهایت درگیری در آنهاست.

این پژوهش تلویحات نظری و کاربردی به همراه داشته است. به لحاظ نظری مدلی بافتی و انگیزشی در خصوص مشغولیت تحصیلی ارائه شد و با استفاده از داده های تجربی مورد آزمون و تایید قرار گرفت. به لحاظ کاربردی نیز نتایج این پژوهش به مربیان و مسئولان نظام آموزشی کشور کمک می کند تا برای تغییر ساختار محیط آموزشی به منظور افزایش مشغولیت تحصیلی و بهبود خودپنداره تحصیلی دانش آموزان برنامه ریزی های لازم و سیاست گذاری های مناسبی اتخاذ کنند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز همراه است، با توجه به اینکه پژوهش از نوع همبستگی بوده است، نمیتوان از روابط به دست آمده استنباط علی نمود. علاوه بر این با توجه به اینکه پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان متوسطه دوم صورت گرفته است، در تعمیم نتایج آن باید احتیاط شود.

References

- Ahmed, W. & bruinsma, m. (2006). A structural model of self concept, autonomous motivation and academic performance in cross cultural perspective. *Electronic journal of research in educational psychology*, vol. 4, no. 10, p: 551-576.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Bordbar, M. and Yosefi, F. (2016). The Mediation Roles of Self-System Processes and Academic Emotions in Relationship between Autonomy Supportive Environment and Academic Engagement, *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, Vol. 13, Issue 49, 13-28 [In Persian].
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (pp. 993-1028). Hoboken, NJ: Wiley.
- Chi, U. J. & shin, E. (2014). Classroom engagement as proximal level for student success in higher education: what a self-determination framework within a multi-level developmental system tells us. Ph.D. Dissertation in Applied Psychology, Portland State University.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology: Self-processes in development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- eeerr ikk ;;; Blumnfl & Prri,, A (2))) . ccchlll aaaamntt : ootional ff t ceeett stat ff th iii dccce Riii ff Eaaaatinnll Rssaar 74(1), 59-109.
- Goetz, Thomas & Cronjaeger, Hanna & Frenzel, Anne & Oliver Lüdtke & Hall, Nathan C. (2009). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1): 44- 58.
- Golparvar, M., Abedini, M., & Shahangi, H. (2014). The role of belief in a just and unfair world in the relationship between burnout and occupational stress with immoral behaviors: the development of a theory in Iran. *Journal of Psychological Models and Methods*. 4 (15), 103-117. [In Persian].

- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122
- Lam, S.F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F.H., Nelson, B., Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an International study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50, 77-94.
- Lee, M., Lee, I. H., & Rojewski, J. W. (2012). The Role of Contextual and Individual Factors in the Academic Achievement of Korean Vocational High Schools. Available from: <http://www.google.com>. Accessed 07 February 2013.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19: 119-137.
- Hardre, P. L., Crowson, H. M., Debacker, T. K. & White, D. (2007). Predicting the academic motivation of rural high school students. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 247-269.
- Han, C.C. & Ssherr, H.H. (2011). Development of academic burnout scale for middle school students. *Journal of Educational Research*, 111(1), 333-395.
- Heitler, T.F., & Hensmatt, M. (2011). The relationship of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Newman, F.M., Wehlage, G.G. and Lamborn, S.D. (1992) The Significance and Sources of Student Engagement. In: Newman, F.M., Ed., *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, Teachers College Press, New York, 11-39.
- Mehrad, A. (2016). Mini Literature Review of Self-Concept, *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, Vol 5, No 2, 62-66, [In Persian].
- Han, C.C., A., & Kppl, A. (2011). The relationship of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Paulsen, E., Bru, E., & Murberg, T. A. (2006). Passive students in junior high school: The associations with shyness, perceived competence and social support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 9(1), 67-81.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36, 36-48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

- rrr itppcci & Çrrrr H(0)))))hh fff cct ff Bleeee rrrr ni vvvirmmttt s
on Student's Academic Achievement and Student Engagement: A Study on
Social Studies Course, *Education and Science*, Vol 40 (2015) No 177 203-
216.
- Sepah Mansour, M., Barati, Z., Behzadi, S (2016), Educational resilience model
based on academic competence and teacher-student relationship. *Journal of
Psychological Methods and Models*, 7 (25), 25-44,[In Persian].
- Skinner, E. A., Kinderman, T. A., & Furrer, C. (2009). A motivational
perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and
ssee smnt ff hildrnn' eeiiii oral emtt iaal aartiii ttt i i cddmnic
activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69,
493-525.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement,
coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A.L. Reschly, & C.
Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44).
New York: Springer Science.
- Shakarami, M., Sadeghi, M., and Ghadampour, E.(2018). Developing of an
academic engagement model based on classroom socio-mental climate and
emotional factors of family with mediating role of academic resilience,
Journal of Psychological Methods and Models, 8, 29, 159-182, [In Persian].
- Rabani, Z, Taleh Pasand, S., Rahimian Bogar, E., and Mohamadi far,
M.A.(2017). The relationship between classroom context and academic
engagement: the mediating role of self system, motivation and academic
emotion. *Developmental Psychology*, 37, 14-51, [In Persian].
- Trautwein, U., Lüdtke, O. (2008). Within-school social comparison: How
students perceive the standing of their class predicts academic self-concept.
Journal of Educational Psychology, 101(4), 853–866.
- Wang , X and Eccles , Z . (2013). The effect of brand credibility on consumers
brand purchase intention in emerging economics: The moderating role of
brand awareness and brand image. *Journal of Global Marketing*, 23(1), 177-
188.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school
environment, engagement, and academic achievement in middle
school. *American Educational Research Journal*, 47, 622-633.
- aa N R . & Roosss J (2)))) . uuunnnt' rrr eett iss ff school climate
during the middle school years: associations with trajectories of
psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community
Psychology*, 40, 194–213.

