

## ارائه الگوی مدل علی درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق ادراک از جوّ مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش

دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز،  
ایران

محمد رضا عسکری

دانشیار گروه روان‌شناسی، اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

بهنام مکوندی \*

استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

عبدالکاسم نیسی

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه علی درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری ادراک از جوّ مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش دوره دوم متوسطه شهر اهواز بود. پژوهش از نوع رابطه-علی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسی، نمونه‌ای به حجم ۳۰۰ نفر (۱۴۰ پسر تیزهوش و ۱۶۰ دختر تیزهوش) انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از چهار پرسشنامه درگیری تحصیلی زرننگ (۱۳۹۱)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی موریس (۲۰۰۱)، پرسشنامه ادراک از جوّ مدرسه تریکت و موس (۱۹۷۳) و پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری چون ضریب همبستگی پیرسون و برای ارزیابی مدل پیشنهادی از روش تحلیل مسیر و از نرم‌افزار SPSS، نسخه ۱۸ و AMOS، نسخه ۱۸ استفاده شد. نتایج مطالعه نشان داد الگوی حاضر ادراک از جوّ مدرسه در جامعه پژوهش معتبر است (RMSEA=0/08). در تمام مسیرهای مستقیم پژوهش درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مؤلفه‌های ادراک از جوّ مدرسه به‌جز مسیر مستقیم درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی بین دانش‌آموزان تیزهوش رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین مسیرهای

غیرمستقیم پژوهش درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری ادراک از جوّ مدرسه تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی است. بر اساس نتایج می‌توان گفت برای افزایش احتمال عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تیزهوش باید به درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از جوّ مدرسه آن‌ها توجه شود. **واژگان کلیدی:** درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، عملکرد تحصیلی، ادراک از جوّ مدرسه، دانش‌آموزان تیزهوش.

### مقدمه

دردنیای امروزی میزان عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup> یادگیرندگان همواره به عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی کیفیت و موفقیت نظام‌های آموزشی مورد توجه بوده است. بدیهی است که تحقق این امر جز با درگیری همه‌جانبه یادگیرندگان در تکالیف تحصیلی میسر نخواهد شد. در همین راستا، یکی از مفاهیمی که در چند دهه اخیر روان‌شناسان و پژوهشگران تعلیم و تربیت در آن توجه کرده‌اند، مفهوم عملکرد تحصیلی است (ریچاردسون، لونگ و ودلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). عوامل متعددی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

تأثیر بگذارد و در گذر زمان کشف دلایلی برای درک تفاوت‌های فردی در سطوح مختلف موفقیت تحصیلی همواره مورد توجه روان‌شناسان بوده است. به عنوان مثال، ممکن است دلایل زیادی برای اینکه چرا یک دانش‌آموز در وضعیت تحصیلی سخت‌تر تلاش می‌کند وجود داشته باشد که بعضی از آن‌ها ماهیت اجتماعی دارند (هورست فینی و بارون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). طبق دیدگاه رین، پلوکرو استاکینگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) دانش‌آموزان تیزهوش و پر استعداد از ویژگی‌هایی همچون

<sup>۱</sup>. academic performance

<sup>۲</sup>. Richardson, Long, & Woodley

<sup>۳</sup>. Horst, Finney & Barron

<sup>۴</sup>. Rinn, Plucker & Stocking

حس کنجکاوی شدید، کمال‌گرایی<sup>۱</sup>، دقت و صراحت، یادگیری به صورت جهش‌های شهودی بزرگ، نیاز شدید به تحریک ذهنی، مشکل در تأیید تفکر دیگران، علاقه زود هنگام به مسائل اخلاقی و فلسفی، گرایش به درون‌گرایی و علاقه به دانستن ایده‌ها، کمک طلبی، انگیزه تحصیلی بالا جهت درگیری و پیشبرد تکالیف و همچنین از نظرات متفاوت برخوردار هستند.

درگیری تحصیلی<sup>۲</sup> یکی از عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی است. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه‌ی اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه‌ی تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (فردریکس، بلومنفیلد و پاریس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). تعاریف مختلفی از درگیری تحصیلی ارائه شده است؛ برخی عقیده دارند دانش‌آموزان فقط زمانی درگیر تکالیف تحصیلی می‌شوند که تکالیف موردنظر مستلزم مهارت حل مسئله و مهارت‌های تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی، تفکر نقادانه و خلاقانه باشد (الیوت و دوک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). درگیری مفهوم مورد علاقه پژوهشگران انگیزش است. مطالعه‌ی انگیزش به صورت کلی به فرآیندی روان‌شناختی که بر انرژی (انگیختگی و نیروی شورمندی)، هدف (ابتکار، جهت، چالش و انتخاب) و تداوم (پشتکار، ادامه و تحمل) فعالیت انسان تأکید می‌کند، مربوط می‌شود؛ بنابراین تعاریفی از درگیری که انرژی، هدف و تداوم فعالیت دانش‌آموزان را نشان می‌دهد، تعاریفی مبتنی بر انگیزش هستند. با توجه به این تفاوت، درگیری نه تنها شامل رفتار بلکه توجه و هیجان نیز هست. درگیری تحصیلی باید تعامل دانش‌آموزان با تمام مؤلفه‌های مربوط به فعالیت در کلاس را توصیف کند. مطابق نظریه‌های انگیزش جالب‌ترین مفهوم‌سازی از درگیری، مفهوم‌سازی‌هایی هستند که در هسته‌ی تعریف آن‌ها مشارکت (بعد رفتاری)، تمرکز بر شناخت سازنده (بعد شناختی) و مشتاقانه (بعد عاطفی) در

<sup>۱</sup>. Perfectionism

<sup>۲</sup>. academic engagement

<sup>۳</sup>. Fredricks, Blumenfeld & Paris

<sup>۴</sup>. Elliot & Dweek

دانش‌آموزان وجود دارد. از این دیدگاه بُعد رفتاری یادگیری شامل تلاش، پشتکار، مقاومت و مواجهه با موانع و مشکلات است. بُعد عاطفی شامل اشتیاق، لذت، علاقه و رضایت از مدرسه و انجام تکالیف تحصیلی است و بُعد شناختی نیز شامل، خودتنظیمی، تمرکز و تمایل به رفتن ورای ملزومات تکلیف است.

یکی دیگر از متغیرهایی که روی عملکرد تحصیلی تأثیرگذار است، خودکارآمدی تحصیلی<sup>۱</sup> است. طی دو دهه اخیر، خودکارآمدی به عنوان، یک سازه مهم در آموزش و پرورش بوده و مورد توجه معلمان، مربیان و والدین قرار گرفته است. این سازه جدید به عنوان پیش‌بینی کننده‌ای بسیار مؤثر در یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان می‌تواند نقش مفید و به‌سزایی در موفقیت تحصیلی داشته باشد. در واقع، تأکید نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) بر خودکارآمدی است که به اطمینان فرد از توانایی خود برای یادگیری و تسلط بر تکالیف و مهارت‌های جدید در قلمرو تحصیلی اشاره دارد (میس، گلاینک و بیرک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). از نظر بندورا<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) باورهای خودکارآمدی اساس عاملیت انسانی است که مهم‌ترین عامل در تعیین انتخاب فعالیت‌ها است. خودکارآمدی موجب می‌شود تا پس از تجربه سرخوردگی یا ناکامی هنوز هم به فعالیت خود ادامه بدهیم. در واقع بندورا (۱۹۹۱) از بین کلیه عوامل تأثیرگذار بر فعالیت‌ها و کارکردهای انسانی، هیچ‌کدام را مؤثرتر از خودکارآمدی نمی‌داند. در حوزه تحصیلی، دانش‌آموزان اطمینان به خود را به شیوه‌های مختلفی پرورش می‌دهند و آن‌هایی که به مهارت‌هایشان اطمینان بیشتری دارند، بیشتر خود را در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌کنند (مک-کوچ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). بندورا (۱۹۹۳) معتقد است که باورهای خودکارآمدی پیش از توانایی، دانش و موفقیت قبلی در دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی نقش دارند. برای مثال، نتایج برخی از مطالعات نشان می‌دهد که در زمینه

<sup>1</sup>. Academic self-efficacy

<sup>2</sup>. Mecce, Glienke & Burg

<sup>3</sup>. Bandura

<sup>4</sup>. McCoach

تحصیلی، بین ۱۱ تا ۱۴ درصد تغییرپذیری نمرات پیشرفت تحصیلی، از طریق باورهای خودکارآمدی تحصیلی تبیین می‌شود (کان و ناتا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). باورهای خودکارآمدی تحصیلی بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در یک سطح مشخص است (بانگ و اسکالویک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). از نظر انگیزشی، فرد واجد خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، در عبور از چالش‌ها و حل مشکلات، تلاش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهد که این تلاش احتمال موفقیت را بیشتر می‌کند. از لحاظ فرآیند انتخابی نیز، دانش‌آموزان دارای باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، تلاش می‌کنند موقعیت‌هایی را برای عملکرد انتخاب کنند که احتمال موفقیت بیشتری برای آن‌ها وجود داشته باشد، این انتخاب‌ها به افزایش عملکرد تحصیلی آنان می‌انجامد (ماستن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). خودکارآمدی یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی است. این مسئله بیانگر این است که اگر والدین می‌خواهند فرزندان خود را به پیشرفت برسانند، باید به اهمیت خودکارآمدی فرزند در محیط آموزشی مدرسه بیشتر توجه کنند (استاچکویچ و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸).

از دیگر عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی ادراک از جوّ مدرسه<sup>۵</sup> است. رضایت از مدرسه، به عنوان بخشی از متغیرهای رضایت زندگی، یکی از متغیرهای عاطفی است که به شکل مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد، پیشرفت و سازگاری تحصیلی تأثیر گذاشته و بر کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان مؤثر است. همچنین رضایت از مدرسه به صورت ارزشیابی شناختی و ذهنی فرد از کیفیت ادراک شده تجارب مدرسه‌ای تعریف شده است (هوبنر، اش و لاگلین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱). ادراک از جوّ مدرسه می‌تواند به عنوان عامل محافظتی برای دانش‌آموزانی باشد که فقر را تجربه کرده‌اند

<sup>۱</sup>. Kahn & Nauta

<sup>۲</sup>. Bong & Skaalvik

<sup>۳</sup>. Masten

<sup>۴</sup>. Stajković

<sup>۵</sup>. Perception of school atmosphere

<sup>۶</sup>. Huebner, Ash, & Laughlin

اما درک مثبتی نسبت به مدرسه دارند، به طوری که عملکرد تحصیلی آن‌ها با همسالانی که خانواده‌هایی با درآمد بالا دارند، هم تراز مشاهده نمود (اومالی، ویگیت، رنشو و اکلند<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). جوّ مدرسه کیفیت نسبتاً پایدار محیط مدرسه که معلمان آن را تجربه می‌کنند و بر رفتار آنان تأثیر می‌گذارد و مبتنی بر ادراک جمعی رفتار در مدرسه است (هوی و میسکل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). جوّ مدرسه به مجموعه حالات، خصوصیات یا ویژگی‌های حاکم بر مدرسه یا محیط آموزشی گفته می‌شود و ممکن است محیط مدرسه گرم یا سرد، قابل اعتماد، ترس آور یا اطمینان‌بخش، تسهیل‌کننده یا بازدارنده سازد و سبب تمایز دو مدرسه مشابه از یکدیگر شود (آندرسون<sup>۳</sup>، ۱۹۸۲). بررسی و مطالعه جوّ مدرسه و کوشش برای اصلاح آن، از آن‌جهت دارای اهمیت است که جوّ مدرسه می‌تواند عامل مهمی در ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش در مدرسه باشد. مدارس که دارای جوّ سازمانی خوبی هستند، دارای معلمانی بشاش و اجتماعی هستند که نسبت به وظایفشان تعهد بیشتری نشان می‌دهند (کولی، شابکا و پری<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). همچنین وجود جوّ روانی اجتماعی کلاس درس از یک سو و جوّ عاطفی خانواده از سوی دیگر می‌تواند بر هیجان‌های وابسته به مدرسه تأثیر عمیق بگذارد به گونه‌ای که در بلندمدت تأثیر روشنی از مدیریت هیجان را به فرزندان آموزش دهد که می‌تواند مفید یا مضر باشد (شاه کرمی، صادقی و قادر پور، ۲۰۱۷). بر اساس پژوهش‌های مختلف ادراک از جوّ مدرسه از جمله عوامل مهم در رشد خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی محسوب می‌شود، به طوری که میکائیلی منیع، مهدوی فر، عیسی زادگان و مهنا (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند که جوّ کلاس بر خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی بر امید، خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی و امید بر انگیزش تحصیلی اثر مستقیم معنادار دارند، در پژوهش دیگری مهنا، میکائیلی منیع و عیسی زادگان (۱۳۹۴) نشان دادند که ادراک از جوّ

<sup>۱</sup>. O'Malley, Voight, Renshaw & Eklund

<sup>۲</sup>. Hoy & Miskel

<sup>۳</sup>. Anderson

<sup>۴</sup>. Collie, Shapka & Perry

مدرسه، اهداف پیشرفت با یادگیری خودتنظیمی رابطه معناداری دارد. همچنین نتایج پژوهشی که رونالدز، سبایک، بروم هید و لی<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) تحت عنوان تأثیر فرآیند ادراک از جوّ مدرسه بر پیشرفت تحصیلی و هویت اجتماعی در استرالیا انجام دادند نشان داد که بین ادراک از جوّ مدرسه و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد، این پژوهش اهمیت احساس روان‌شناختی را نسبت به مدرسه نشان می‌دهد. در پژوهشی دیگری که رشیدی طغری الجردی (۱۳۹۳) انجام داد نتایج نشان داد که بین جوّ مدرسه و ابعاد جوّ مدرسه با انگیزش درونی دانش‌آموزان دختر، همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد ولی جوّ مدرسه و ابعاد جوّ مدرسه با انگیزش بیرونی رابطه‌ای ندارد. همچنین بین خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش درونی رابطه معناداری دیده شد اما بین خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش بیرونی دانش‌آموزان این رابطه معنادار در جهت عکس است. در پژوهش دیگری که پاولو و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) در کشور پرتغال تحت عنوان تأثیر نقش حمایت‌های مدرسه و عملکرد تحصیلی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان انجام دادند، نتایج نشان داد دانش‌آموزانی که از پشتیبانی بالای محیط حمایتی مدرسه برخوردار هستند از درگیری تحصیلی و ارتقاء ارزش‌های آموزشی بیشتری متأثر بودند. وفاق، ابراهیمی قوام و حسن‌زاده (۱۳۹۳) پژوهشی تحت عنوان رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش‌آموز از جوّ کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و مقایسه آن در دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران انجام دادند، نتایج نشان داد که بین خودکارآمدی معلم و ادراک دانش‌آموز از جوّ کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین رابطه مثبت و معناداری بین خودکارآمدی معلم و ادراک از جوّ کلاس یا راهبردهای خودتنظیمی دانش‌آموزان عادی نشان داده شد. نتایج پژوهش دیگری که اوممو<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) تحت عنوان رابطه شرایط محیطی مدرسه و دستاوردهای

<sup>۱</sup>. Reynolds, Subasic, Bromhead & Lee

<sup>۲</sup>. Paulo

<sup>۳</sup>. Omemu

پیشرفت تحصیلی در دبیرستان‌های عمومی کشور ایسلند انجام داد بیانگر آن بود که شرایط محیطی مدرسه بر دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان چه در مناطق شهری و چه روستایی مؤثر است اما این تأثیر به یک اندازه نیست. ابراهیمی، پاکدامن و سپهری (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی تحت عنوان روابط بین اهداف پیشرفت، جو کلاس و توانایی ادراک در نوجوانان نشان دادند که جو کلاس و تلاش و تعهد نسبت به مدرسه می‌تواند ادراک‌های دانش‌آموزان را از توانایی آن‌ها نسبت به تکالیف تحصیلی پیش‌بینی کنند. کرامتی، شهامت ده سرخ و خسروی (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی تحت عنوان بررسی رابطه محیط اجتماعی (جو مدرسه) و میزان خودتنظیمی در دانش‌آموزان دبیرستانی نشان دادند که جو باز مدرسه و ویژگی‌های آن که بیانگر برخورداری معلمان از روحیه و رضایت شغلی بالا است و منجر به روابط دوستانه و صمیمانه آن‌ها با سایر اعضای مدرسه به‌خصوص دانش‌آموزان می‌شود. در پژوهش دیگری دویی رات و ماریان (۲۰۰۵) نشان دادند که میزان تلاش دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی دارای اثر مستقیم و مثبت است. همچنین کت، بردشو و لیف<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) پژوهشی تحت عنوان یک مطالعه چندمرحله‌ای پیش‌بینی کننده ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه انجام دادند، نتایج نشان داد که عوامل فردی (نژاد و جنس) و عوامل مدرسه (مانند اندازه مدرسه و جابجایی معلمان) بر بهبود شرایط جو مدرسه مؤثر است. دلیسی<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) در پژوهش دیگری دریافت که تلاش برای اصلاح جو مدرسه برای پاسخگویی بهتر، موجب پیشرفت تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان خواهد شد. همچنین میدگلی و اردن<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) در پژوهش دیگری نشان دادند که درک دانش‌آموزان از تعاملات حاکم بر کلاس درس با چگونگی انگیزش تحصیلی آنان در ارتباط است. ابوالمعالی، هاشمیان و اناری (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی دیگری نشان دادند بین چهار مؤلفه ادراک از محیط کلاس درس (علاقه، چالش،

<sup>۱</sup>. Koth, Bradshaw & Leaf

<sup>۲</sup> Delisi

<sup>۴</sup>. Midgley & Ourdan



لذت و انتخاب)، سه مؤلفه (انتخاب، علاقه و چالش) در تغییرات درگیری تحصیلی، درس ریاضی را تبیین کردند و پیش‌بینی نمره کلی درگیری تحصیلی بر اساس نمره کلی ادراک محیط کلاس درس نیز معنادار بود. ریان و پاتریک<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی نشان دادند عواملی نظیر علاقه، انگیزش و برخی از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی می‌تواند متغیرهای قوی‌تری برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی باشند. همچنین نتایج پژوهش نشان داد متغیرهای مطرح شده (انگیزش و درگیری تحصیلی) با ادراک از محیط کلاس درس، در زمینه مؤلفه‌های (علاقه، چالش و لذت) در دانش‌آموزان مقاطع بالاتر رابطه مثبت و معناداری دارد. دوگان<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی میزان تأثیرپذیری عملکرد تحصیلی از درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت را ارزیابی کرد. نتایج مطالعه نشان داد که درگیری شناختی به عنوان یکی از ابعاد درگیری تحصیلی، عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. الهی مطلق، یزدانی، عبدالرحیم و امیری (۲۰۱۱) در پژوهشی رابطه میان خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی را مورد بررسی قرار دادند، تحلیل داده‌ها نشان داد که خودارزیابی، خود رهبری و خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی همبسته هستند. همچنین پژوهش‌های آداک و فلورنس<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) بیانگر آن است که روابط معناداری بین خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی وجود دارد. نیلسون<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) نیز نشان داد که خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت دارد. در پژوهش دیگری عسکری، مکوندی و نیسی (۱۳۹۸) نشان دادند که روابط بین درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و مولفه‌های اهداف پیشرفت تبحری و رویکردی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار و بین اهداف اجتنابی از مولفه‌های اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد همچنین از میان متغیرهای پیش‌بینی

---

<sup>1</sup> Rayan & Ptriik

<sup>2</sup> Dogan

<sup>3</sup> Aduke & Florence

<sup>4</sup> Nilsen

به ترتیب خودکارآمدی تحصیلی، اهداف اجتنابی، اهداف تبحری و رویکردی بهترین پیش بینی کننده برای عملکرد تحصیلی دانش آموزان تیزهوش بودند. با توجه به مطالب مطرح شده، پژوهشگران زیادی در زمینه‌های خودکارآمدی، ادراک از جوّ مدرسه و درگیری تحصیلی در بین دانش‌آموزان عادی پژوهش نموده‌اند اما محدودیت‌های پژوهشی در بین دانش‌آموزان تیزهوش و همچنین ویژگی‌های خاص این دانش‌آموزان، پژوهشگران را بیشتر به پژوهش در این حوزه سوق می‌دهد، لذا در پژوهش حاضر سعی شده است تا عوامل شناختی اجتماعی درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری ادراک از جوّ مدرسه دانش‌آموزان تیزهوش در قالب یک الگوی علی بررسی شود تا با شناخت عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی زمینه‌های افزایش آن را فراهم نماید.

## روش

روش اجرای پژوهش، غیرآزمایشی و طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی مبتنی بر تحلیل مسیر است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر دوره دوم متوسطه در شهر اهواز بود. دانش‌آموزان تیزهوش در چهار ناحیه در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ شامل ۱۱۶۱ نفر بودند. گروه نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی و نمونه آماری از مدارس تیزهوش نوبت دوم متوسطه نواحی چهارگانه که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند انتخاب گردیدند، تعداد ۳۰۰ دانش‌آموز تیزهوش دختر و پسر پایه دهم، یازدهم و دوازدهم به نسبت فراوانی هر پایه به کل نمونه آماری از رشته‌های ریاضی فیزیک و علوم تجربی انتخاب شدند. در این پژوهش علاوه بر مطالعه همبستگی، رابطه علی در پژوهش اصلی بین متغیرها بررسی شده، همچنین کفایت نمونه از طریق توان آزمون و جدول مورگان این

حجم نمونه انتخاب شده است. در جدول ۱ نتایج فراوانی، میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها نشان داده شده است.

جدول ۱. فراوانی، میانگین، انحراف معیار و سن آزمودنی‌ها

جنس	فراوانی		میانگین	انحراف معیار
سن	۱۶	۱۷	۱۸	۱/۵
دختر	۳۷	۳۶	۸۷	
پسر	۴۰	۴۲	۵۸	۱/۲۵

### ابزارهای پژوهش

پرسشنامه درگیری تحصیلی زرننگ (۱۳۹۱): پرسشنامه درگیری تحصیلی زرننگ در مجموع دارای ۳۸ آیتم و سه مؤلفه رفتاری، انگیزشی (عاطفی) و شناختی است. در این پرسشنامه پاسخ‌دهی به سؤالات بر اساس مقیاس لیکرت روی یک طیف پنج درجه‌ای (همیشه درست - ۵، گاهی درست - ۴، گاهی نادرست - ۳، گاهی نادرست - ۲ و همیشه نادرست - ۱) نمره‌گذاری شده است. در مطالعه‌ای همسانی درونی خرده مقیاس‌های درگیری شناختی ۰/۸۴، درگیری رفتاری ۰/۷۶ و درگیری انگیزشی ۰/۸۶ بود. همچنین پایایی کل پرسشنامه در مرحله نهایی با ۳۸ سؤال ۰/۹۰ به دست آمد که در حد مطلوب و قابل قبول قرار دارند (زرننگ، ۱۳۹۱). برای سنجش روایی سازه‌ای پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی نتایج نشان داد با توجه به شاخص‌های اصلی خلی دو برابر با ۲۲۸۷/۹۹، درجه آزادی برابر با ۶۲۸، ریشه میانگین مجذورات تقریباً با RMSEA برابر با ۰/۸۲ و یا  $RMSEA < ۰/۵$  و همچنین با توجه به میزان شاخص‌های برازندگی ۳ عامل ۳۸ گویه پرسشنامه مطابق با مدل لاین برینک و پینتریج به تأیید رسید و مشخص شد که مؤلفه‌ها و عبارات این پرسشنامه از بار عاملی مناسبی برخوردار هستند. در پژوهش حاضر

پایایی پرسشنامه بر اساس روش ضریب آلفای کرونباخ در مؤلفه شناختی (۰/۸۸)، مؤلفه عاطفی (۰/۷۰) و مؤلفه رفتاری (۰/۶۴) و نمره کل درگیری تحصیلی ۰/۸۵ است.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی موریس (۲۰۰۱): این مقیاس شامل ۲۳ ماده است و برای ارزیابی خودکارآمدی نوجوانان در چهار حیطه اجتماعی، تحصیلی، هیجانی و کلی تهیه شده است. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی از سه خرده آزمون خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی تشکیل شده است و توانایی آزمودنی را در موقعیت‌های مختلف می‌سنجد. در این پرسشنامه پاسخ‌دهی به سؤالات بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای ارزیابی می‌شود (اصلاً= ۱ الی بسیار زیاد= ۵). پایایی کلی این مقیاس ۰/۷۰، پایایی خودکارآمدی اجتماعی ۰/۷۸، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۷ و خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۰ گزارش شده است. پایایی این پرسشنامه در جامعه ایران توسط طهماسیان (۱۳۸۶) به دست آمد که آلفای کرونباخ هر خرده مقیاس عبارت از خودکارآمدی عمومی ۰/۷۳، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۶۶، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۴ و خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۴ (طهماسیان، ۱۳۸۶). تحلیل عاملی یک ساختار سه عاملی در سه حیطه اجتماعی، تحصیلی و هیجانی را نشان می‌دهد. این پرسشنامه همبستگی قابل ملاحظه‌ای با پرسشنامه سبک اسناد منفی و شیوه‌های مقابله دارد. همبستگی آن با شیوه مقابله برابر با  $r = 0.29$  ( $P < 0.001$ ) و سبک اسناد منفی  $r = 0.49$  ( $P < 0.001$ ) است. ثبات درونی آن نیز ۰/۸۰ گزارش شده است (طهماسیان، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه بر اساس روش ضریب کرونباخ در مؤلفه اجتماعی (۰/۸۴)، مؤلفه تحصیلی (۰/۸۶) و مؤلفه هیجانی (۰/۸۸) و نمره کل خودکارآمدی تحصیلی ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور<sup>۱</sup> (۱۹۹۹): این مقیاس شامل ۴۸ سؤال و ۵ حوزه مربوط به عملکرد تحصیلی است که مؤلفه‌های خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل

<sup>۱</sup> Fam & Taylor

پیامد، برنامه‌ریزی و انگیزش را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (۱-هیچ، الی ۵-خیلی زیاد) انجام می‌گیرد. در پژوهش قلتاش و همکاران (۱۳۸۹) روایی محتوایی پرسشنامه توسط اساتید تأیید و پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه بر اساس روش ضریب آلفای کرونباخ در مؤلفه خودکارآمدی (۰/۸۴)، مؤلفه تأثیرات هیجانی (۰/۸۷)، برنامه‌ریزی (۰/۶۵)، فقدان کنترل پیامد (۰/۵۳)، انگیزش (۰/۷۰) و نمره کل عملکرد تحصیلی ۰/۸۳ بوده است.

پرسشنامه ادراک از جوّ مدرسه تریکت و موس (۱۹۷۳): دارای چهار خرده‌مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین است. خرده‌مقیاس حمایت همسالان دارای دو مؤلفه تعامل با همسالان و وابستگی به مدرسه و خرده‌مقیاس وضوح و ثبات قوانین نیز دارای دو مؤلفه ساختار مدرسه و سختی قوانین است. نمره‌گذاری آن در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱-هرگز، الی ۵-همیشه) انجام می‌گیرد. این پرسشنامه ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه را ارزیابی می‌کند که روایی و پایایی خوبی دارد (وی، ردی و رهودس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). در این پژوهش، به‌منظور تعیین روایی مقیاس ادراک جوّ مدرسه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تحلیل عاملی تأییدی چهار عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به دست آمده عبارت‌اند از:  $(X/df)$ ، ۱/۵۸؛  $(RMSEA)$ ، ۰/۳۹؛  $(GFI)$ ، ۰/۹۰ و  $(AGI)$ ، ۰/۸۸. نتایج بیانگر این هستند که ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد؛ بنابراین، همسویی سؤالات با سازه ادراک از جوّ مدرسه مورد تأیید قرار می‌گیرد. ضریب پایایی این آزمون با روش آلفای کرونباخ در جامعه پژوهش ۰/۷۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه جوّ مدرسه بر اساس روش ضریب آلفای کرونباخ در مؤلفه

<sup>۱</sup> Way, Reddy & Rhodes

حمایت معلم (۰/۸۰)، حمایت همسالان (۰/۸۲)، خودمختاری (۰/۸۹)، ثبات قوانین (۰/۸۰) و نمره کل جوّ مدرسه (۰/۸۹) است.

برای اجرای این پژوهش با مراجعه به مدارس تیزهوشان نواحی چهارگانه شهرستان اهواز از هر ناحیه دو مدرسه متوسطه دوم که مربوط به استعدادهای درخشان بود انتخاب شدند، سپس بر اساس پایه‌های تحصیلی و فراوانی هر پایه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی، نسبت به هر پایه‌ای تحصیلی نمونه آماری از مدارس تیزهوشان دختر و پسر متوسطه دوم (۱۶۰ دختر و ۱۴۰ پسر) انتخاب شدند. در خصوص اهداف پژوهش و روش پاسخ‌دهی به پرسش‌نامه‌های پژوهش توضیح کافی ارائه و به پرسش‌های آزمودنی‌ها در این زمینه پاسخ داده شد.

## یافته‌ها

برای بررسی مدل علی درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری ادراک از جوّ مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش، برخی از شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار در متغیرهای مورد مطالعه دانش‌آموزان تیزهوش در جدول شماره ۲ نشان داد می‌شود.

جدول ۲. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش حاضر برای نمونه دانش‌آموزان تیزهوش

متغیرها شاخص‌های توصیفی	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین
درگیری تحصیلی	۱۲۸/۱۱	۱۶/۱۶	۵۸	۱۵۵
درگیری شناختی	۶۱/۱۲	۹/۲۹	۲۷	۸۴
درگیری عاطفی	۲۹/۰۱	۵/۳۹	۱۰	۴۷

۴۳	۹	۵/۱۲	۲۷/۷۱	درگیری رفتاری
۱۱۵	۲۳	۱۳/۶۸	۷۴/۲۸	خودکارآمدی تحصیلی
۱۴۵	۵۹	۱۵/۲۴	۹۵/۵۷	ادراک از جو مدرسه
۳۰	۶	۴/۲۸	۱۸/۱۶	حمایت معلم
۵۰	۱۳	۶/۷۸	۳۳/۱۷	حمایت همسالان
۲۵	۵	۴/۲۸	۱۴/۸۵	خودمختاری
۴۵	۹	۵/۵۲	۲۷/۱۸	ثبات قوانین
۲۰۰	۹۷	۱۷/۸۸	۱۵۶/۴۸	عملکرد تحصیلی

همان گونه که در جدول ۲، مشاهده می‌گردد میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش در درگیری تحصیلی برابر ۱۲۸/۱۱ و ۱۶/۱۶، در مؤلفه درگیری شناختی ۶۱/۱۲ و ۹/۲۹، مؤلفه درگیری عاطفی ۲۹/۰۱ و ۵/۳۹ و مؤلفه درگیری رفتاری ۲۷/۷۱ و ۵/۱۲ به دست آمده است. همچنین، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش در خودکارآمدی تحصیلی برابر ۷۴/۲۸ و ۱۳/۶۸ به دست آمده است. همچنین، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش در متغیر ادراک از جو مدرسه ۹۵/۵۷ و ۱۵/۵۷، مؤلفه حمایت معلم ۱۸/۱۶ و ۴/۲۸، مؤلفه حمایت همسالان ۳۳/۱۷ و ۶/۷۸، مؤلفه خودمختاری ۱۴/۸۵ و ۴/۲۸ و مؤلفه ثبات قوانین ۲۷/۱۸ و ۵/۵۲ به دست آمده است. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در نمونه دانش‌آموزان تیزهوش در متغیر عملکرد تحصیلی برابر ۱۵۶/۴۸ و ۱۷/۸۸ به دست آمده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در نمونه‌ی دانش‌آموزان تیزهوش

ردیف	متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴
۱	درگیری تحصیلی	۱	۰/۳۶*	۰/۳۱*	۰/۳۸*
۲	خودکارآمدی تحصیلی	-	۱	۰/۴۲*	۰/۵۷*
۳	ادراک از جو مدرسه	-	-	۱	۰/۳۸*
۴	عملکرد تحصیلی	-	-	-	۱

$P < 0.05^*$

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود همه ضرایب همبستگی به دست آمده بین متغیرهای پژوهش، در سطوح  $P < 0.05$  معنی‌دار هستند.

هدف پژوهش حاضر آزمون مدل زیر است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 رتال جامع علوم انسانی

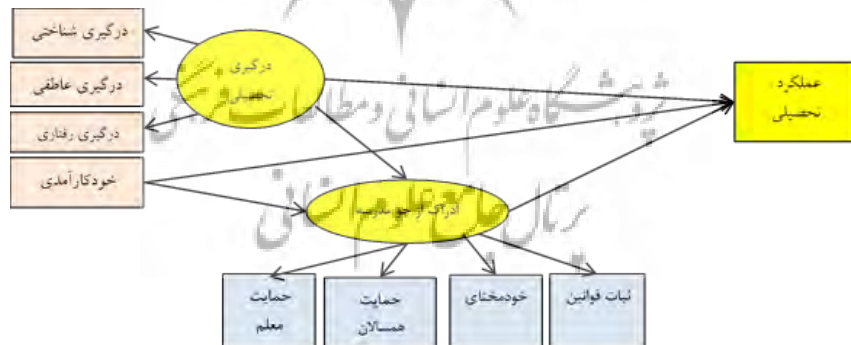


شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش حاضر

برای آزمون الگوی پیشنهادی از الگویابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار AMOS/18 استفاده شد. روابط واسطه‌ای الگوی نهایی نیز با استفاده از بوت استراپ<sup>۱</sup> (آزمون خود راه انداز) نرم افزار AMOS/18 آزموده شدند. از آنجایی که در گام برآورد مدل، مشاهده پیشنهادی از برازندگی خوبی برخوردار نبود و یک مسیر غیر معنادار است (مسیر درگیری تحصیلی به عملکرد تحصیلی)، در نتیجه اصلاحاتی در مدل انجام شد تا برازندگی آن بهبود یابد. جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل اولیه<sup>۱</sup> پیشنهادی و نیز شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی و اصلاح شده<sup>۱</sup> را نشان می‌دهد.

جدول ۴. مقایسه شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده

شاخص‌های برازندگی	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
مدل پیشنهادی (اولیه)	۱۰۲/۲۳	۲۳	۴/۴۷	۰/۹۳۲	۰/۸۶۸	۰/۹۱۱	۰/۸۵۹	۰/۹۱	۰/۸۸۹	۰/۱۰۷



<sup>۱</sup> bootstrap

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۴، شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) (۰/۱۰۷)، شاخص برازندگی توکر- لویس (TLI) (۰/۸۵۹) و شاخص برازش نیکوی انطباقی (AGFI) (۰/۷۶۸) حاکی از برازش نامناسب مدل پیشنهادی بوده و یک مسیر مستقیم غیر معنادار بود. پس از حذف مسیرهای غیر معنی‌دار به منظور اصلاح برازش مدل، یک‌بار دیگر مدل مورد آزمون قرار گرفت. نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهند که شاخص‌های برازندگی مدل اصلاح شده شامل شاخص مجذور خی ( $\chi^2=73/72$ )، مجذور خی نسبی ( $=3/2$ )  $\chi^2/df$ ، شاخص نیکویی برازش (GFI=۰/۹۵)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI = ۰/۹۰۲)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI = ۰/۹۴۳)، شاخص برازندگی افزایش (IFI = ۰/۹۴۴)، شاخص برازندگی توکر- لویس (TLI = ۰/۹۱) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA=۰/۰۸) حاکی از برازش خوب مدل اصلاح شده است؛ بنابراین مدل اصلاح شده یا نهایی از برازندگی مطلوبی برخوردار است. جدول ۵ مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها در الگوی پیشنهادی اولیه را نشان می‌دهد.

جدول ۵. الگوی ساختاری: مسیرها و ضرایب استاندارد مربوط به اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل

مدل پیشنهادی				مسیر
سطح	نسبت	برآورد	برآورد	
معنی‌داری P	بحرانی SE	استاندارد B	استاندارد $\beta$	

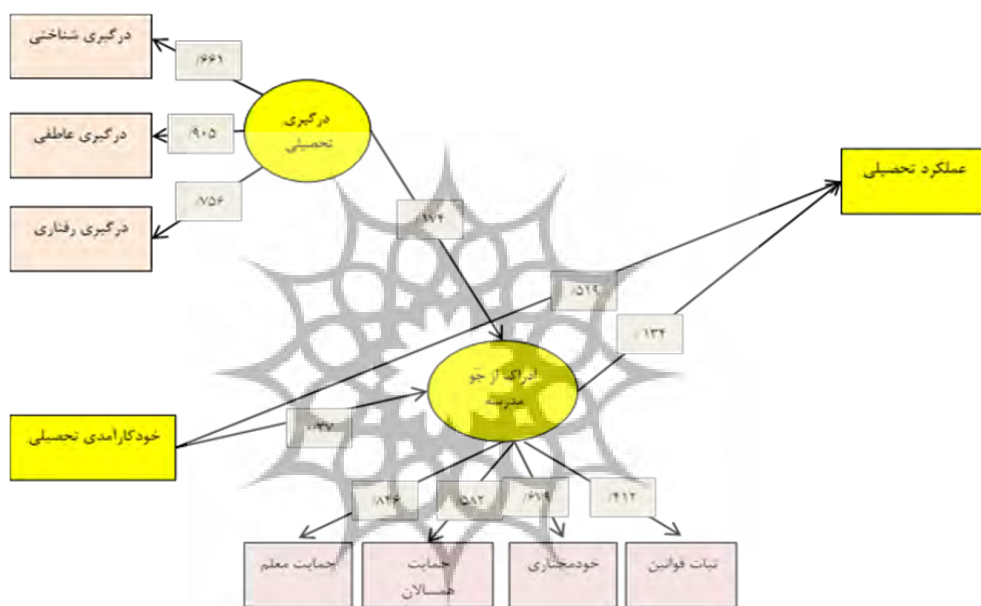
۰/۰۰۱	۰/۰۳۹	۰/۱۲۸	۰/۲۱۸ ←	درگیری تحصیلی ادراک از جوّ مدرسه
۰/۰۰۱	۰/۰۱۶	۰/۱۰۳	۰/۳۹ ←	خودکارآمدی تحصیلی ادراک از جوّ مدرسه
۰/۱۵۶	۰/۱۵۷	۰/۲۲	۰/۰۷۷ ←	درگیری تحصیلی عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۰۷	۰/۵۸۳	۰/۴۴۶ ←	خودکارآمدی تحصیلی عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۳۱	۱/۱۱	۰/۲۲۷ ←	ادراک از جوّ مدرسه عملکرد تحصیلی



نمودار ۲، مدل نهایی پژوهش حاضر را به همراه ضرایب مسیر نشان می‌دهد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 پرتال جامع علوم انسانی

نمودار ۲. برون‌داد مدل اصلاح‌شده‌ی نهایی پژوهش حاضر به همراه ضرایب استاندارد مسیرها



جدول ۶ مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها در الگوی اصلاح شده نهایی را نشان می‌دهد.

جدول ۶. الگوی ساختاری: مسیرها و ضرایب استاندارد مربوط به اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل

نهایی

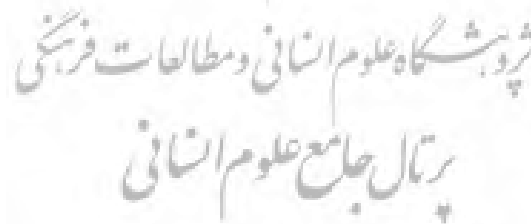
مسیر	مدل پیشنهادی
------	--------------

سطح معنی داری $P$	نسبت بحرانی $SE$	برآورد استاندارد $B$	برآورد استاندارد $\beta$	
۰/۰۰۱	۰/۰۴	۰/۱۳۳	۰/۲۱۵	← درگیری تحصیلی ادراک از جو مدرسه
۰/۰۰۱	۰/۰۱۶	۰/۱۰۶	۰/۴۰۱	← خودکارآمدی تحصیلی ادراک از جو مدرسه
-	-	-	-	← ** درگیری تحصیلی عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۰۷	۰/۶۰	۰/۴۵۹	← خودکارآمدی تحصیلی عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۳۰	۱/۲۳	۰/۲۵	← ادراک از جو مدرسه عملکرد تحصیلی

مسیری که با دو ستاره نشان داده شده مربوط به الگوی پیشنهادی است و به دلیل غیر معنی دار بودن از الگوی نهایی حذف شده است.

بر اساس نتایج نشان داده شده در جدول ۷ همه ضرایب مسیر مربوط به مدل نهایی معنی دار هستند.

نتایج اثرات غیرمستقیم، در جدول زیر آمده است.



جدول ۷. نتایج بوت استرپ بین متغیرهای مستقل، وابسته، میانجی

مسیر	داده	مقدار بوت استرپ	حد پایین	حد بالا	خطای استاندارد	سوگیری
------	------	--------------------	-------------	---------	-------------------	--------

۰/۰۰۸	۰/۰۶۷	۰/۳۰۸	۰/۰۷۱	۰/۱۶۴	۰/۰۵۴	درگیری تحصیلی به عملکرد تحصیلی از طریق ادراک از جوّ مدرسه
۰/۰۰۷	۰/۰۳۹	۰/۲۰۸	۰/۰۷۸	۰/۱۳۱	۰/۱۰۰	خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی از طریق ادراک از جوّ مدرسه

$P < 0.05^*$

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی مدل علی درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری ادراک از جوّ مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد، الگوی حاضر ادراک از جوّ مدرسه در جامعه پژوهش معتبر است (RMSEA=0/08). دانش‌آموزان تیزهوش در تمام مسیرهای مستقیم پژوهش درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مؤلفه‌های ادراک از جوّ مدرسه به‌جز مسیر مستقیم درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری را نشان می‌دهد. همچنین مسیرهای غیرمستقیم پژوهش درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری ادراک از جوّ مدرسه تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی است. در نتیجه با ایجاد شرایط مناسب در جهت ادراک مناسب دانش‌آموزان از جوّ مدرسه و به‌کارگیری باورهای خودکارآمدی بالا و استفاده از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی (شناختی، رفتاری و عاطفی) در مدارس می‌توان عملکرد تحصیلی را افزایش داد.

با توجه به تأیید مدل نظری، امکان بررسی هر یک از مسیرها نیز میسر می‌شود. در خصوص معناداری مسیرهای مستقیم درگیری تحصیلی با ادراک از جوّ مدرسه با توجه به جدول ۶ رابطه مثبت و در مسیر مستقیم دیگر، درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری را نشان می‌دهد. نتایج این پژوهش با یافته‌های ابوالمعالی، هاشمیان و اناری (۱۳۹۱)، رایان و پاتریک (۲۰۱۰) و پاولو و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. با توجه به پژوهش‌های به عمل آمده توسط

پینتر، پل و شانک (۲۰۱۱) احتمالاً پژوهش می‌تواند مؤید رابطه مثبت و معنی‌دار بودن درگیری تحصیلی با درک دانش‌آموزان از جو محیط آموزشی باشد، چنانچه محیط آموزشی دارای ویژگی‌هایی همانند ثبات قوانین که نظم محیط آموزشی را برای دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند، سبک تدریس معلمان، خودمختاری دانش‌آموز در موقعیت‌های متفاوت یادگیری، همچنین وجود رقابت علمی توأم با حمایت همسالان و کمک‌طلبی متقابل بین همسالان باشد، این عوامل منجر به تنظیم شناختی دانش‌آموزان می‌شود و احساسات مثبت، تصور مثبت و حضور فعال و درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ادراک مطلوب از جو محیط آموزشی باعث می‌گردد که افراد خودآگاهی و نگرش مثبت مطلوب‌تری را به دست آورند و خودکنترلی مناسب‌تری داشته باشند. همچنین دانش‌آموزان با شناخت و خودآگاهی نسبت به جوئی که انگیزش درونی و بیرونی آن‌ها را تحریک می‌کند، سبب مشارکت خود آغازگرانه و هدفمند در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود و تلاش و پایداری بیشتری را با نگرش مثبتی که نسبت به محیط آموزشی از قبیل همسالان، معلمان، قوانین و استقلالی که در محیط آموزشی و برداشتی که دانش‌آموز از قوانین و مقرراتی که در مدرسه وضع شده بر تلاش و کمک‌طلبی و درگیری تحصیلی دانش‌آموز تأثیر بسزایی خواهد داشت. بر این اساس می‌توان اظهار کرد درگیری تحصیلی با درک مناسبی که دانش‌آموز از جو حاکم بر محیط آموزشی تأثیر دارد بدین صورت که هر چه قدر دانش‌آموز ادراک و تصویر مثبت نسبت به جو مدرسه داشته باشد، دانش‌آموزان بیشتر میل به فعالیت و تلاش و پایداری در مسائل تحصیلی دارند. در صورتی که دانش‌آموزان محیط آموزشی را بدون قانون و مقررات مطلوب، معلمان بی‌مسئولیت و دانش‌آموزان ضعیف تصور نمایند، این امر نگرش منفی دانش‌آموزان نسبت به محیط آموزشی را در پی خواهد داشت؛ اما مسیر مستقیم درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معناداری را نشان می‌دهد. این یافته با پژوهش‌های دوگان (۲۰۱۵) همسو اما با مطالعات دویی رات و ماریان (۲۰۰۵) مغایر است. برای عدم تأیید این مسیر می‌توان به این دلیل احتمالی اشاره

کرد که درگیری تحصیلی از مؤلفه‌های سه‌گانه‌ای تشکیل یافته و ممکن است در بعضی از مؤلفه‌ها دانش‌آموزان درگیری تحصیلی کمتری را از خود نشان دهند. پژوهش‌های دوگان (۲۰۱۵) نشان داد مؤلفه‌های سه‌گانه در بعد رفتاری و عاطفی (درگیری تحصیلی) تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی و پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی نیستند اما در بعد شناختی درگیری تحصیلی توانسته عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی نماید، بدین معنی که بر اساس پژوهش دوگان می‌توان این‌طور استنباط کرد که بعضی مؤلفه‌های درگیری تحصیلی می‌توانند بر عملکرد تحصیلی مؤثر باشند درحالی‌که بعضی مؤلفه‌ها نمی‌توانند پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی باشند. در ضمن مسیر خودکارآمدی تحصیلی به ادراک از جوّ مدرسه بر اساس جدول ۶ رابطه مثبت و معنی‌داری را نشان می‌دهد. این یافته با پژوهش‌های میکائیلی و همکاران (۱۳۹۶)، رشیدی طغر الجردی (۱۳۹۳)، وفا و همکاران (۱۳۹۳) و میدگلی و اردن (۲۰۰۱) همسو است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت، فراهم کردن محیطی خالی از استرس، اضطراب و رابطه قوی انسانی و اجتماعی بین معلم و دانش‌آموزان، همچنین بین دانش‌آموزان باهم و برقراری قوانین ثابت و روشن، جوّ خودمختارانه و عواطف مثبت در جوّ آموزشی می‌تواند باور قابلیت‌های انجام تکالیف و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان که از اهداف خودکارآمدی تحصیلی است را بالا برده و تأثیر خودکارآمدی بر درک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه را بیشتر نمایان سازد. افراد خودکارآمد به دلیل اینکه قابلیت‌های بیشتری را در خود می‌بینند و چنانچه محیط تحصیل آن‌ها پاسخ‌گوی توانایی‌ها و قابلیت‌هایشان باشد و روابط همسالان، حمایت معلمان و ثبات قوانین و خودمختاری در جوّ مدرسه خوب فراهم شده باشد، رضایت آن‌ها از مدرسه بالا می‌رود، چراکه طبق نظر اجدا، فلورس و نوارو<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) زمانی که دانش‌آموزان باور دارند مطابق با اهداف تحصیلی‌شان پیشرفت می‌کنند، در مورد توانایی‌شان برای عملکرد خوب در مدرسه اطمینان می‌یابند و این امر موجب احساس رضایت از مدرسه می‌شود، در غیر این صورت، این باور شکل نمی‌گیرد و رضایت از مدرسه پایین می‌آید. همچنین

<sup>1</sup> Ojeda, Flores & Navarvo



مسیر خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی طبق جدول ۶ مثبت و معنی دار است، نتایج این یافته با پژوهش‌های الهی مطلق و همکاران (۲۰۱۱)، استاجکویچ و همکاران (۲۰۱۸)، نیلسون (۲۰۰۹) و آداک و فلورانس (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که دارای باورهای مثبت خودکارآمدی در زمینه تحصیلی هستند به دلیل قابلیت‌ها و توانمندی‌های که در خود می‌بینند با خودتنظیمی درونی احساس‌ها، افکار و بالا بردن اعتمادبه‌نفس خود باعث پیشرفت عملکرد تحصیلی می‌شوند. پژوهش‌های رایان و پینتریچ (۱۹۹۷) نشان دادند دانش‌آموزانی که در خودکارآمدی تحصیلی ضعیف بوده‌اند عملکرد ضعیفی در پیشرفت تحصیلی از خود نشان داده‌اند. همچنین دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی تحصیلی بالا هستند بیشتر از دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی پایین دارند درگیری تحصیلی داشته‌اند. این امر می‌تواند توان علمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تضمین کند. وجود خودکارآمدی تحصیلی بالا در دانش‌آموزان و محیط آموزشی تیزهوشان که سرشار از رقابت سالم است، قابلیت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان را بیشتر برمی‌انگیزد. از طرف دیگر وجود مشوق‌هایی همچون معلمان، همسالان و والدین می‌تواند منابع مؤثر جهت اعتلای عملکرد تحصیلی باشد.

مسیر مستقیم دیگر ادراک از جو مدرسه به عملکرد تحصیلی است، با توجه به جدول ۶ این مسیر مورد تأیید است. نتایج این یافته با پژوهش‌های پاولو و همکاران (۲۰۱۸)، اوممو (۲۰۱۸)، ابراهیمی، پاکدامن و سپهری (۱۳۹۰)، دلیسی (۲۰۰۸) و میدگلی و اردن (۲۰۰۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ادراک از جو مدرسه به عنوان یک نوع ارزشیابی شناختی و ذهنی فرد از کیفیت ادراک شده تجربیات مدرسه است (هوبنر و همکاران، ۲۰۰۶). بررسی و مطالعه جو مدرسه و کوشش برای اصلاح آن، عامل مهمی برای ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش در مدرسه دارد، این درک هم می‌تواند بر محیط روان‌شناختی و هم بر شکل فیزیکی کلاس تأثیر بگذارد. ممکن است محیط گرم یا سرد، قابل اعتماد، ترس‌آور یا اطمینان‌بخش، تسهیل‌کننده یا

بازدارنده باشد و سبب تمایز دو مدرسه مشابه از یکدیگر شود، لیکن در مدرسی که جو مناسبی دارند، معلمان بهتر می‌توانند با یکدیگر همکاری کرده و وظایف شغلی خود را انجام دهند؛ در نتیجه احترام بین فردی، وظیفه‌شناسی، انگیزشی و مشارکت مسئولانه در مدرسه بیشتر نمود خواهد کرد و این عوامل موجب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. اگر این نگرش در دانش‌آموزان به وجود آید که مدرسه مسئولیت اجتماعی و فهم انسان نسبت به جهان را افزایش می‌دهد، علاقه و انگیزه بیشتر شده و لذت و تعهد بالاتری نسبت به یادگیری را در خود به وجود می‌آورند. در مسیر غیرمستقیم درگیری تحصیلی به عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری ادراک از جو مدرسه با توجه به جدول ۶ رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. نتایج این یافته با پژوهش‌های ابراهیمی، پاکدامن و سپهری (۱۳۹۰)، استاجکویچ و همکاران (۲۰۱۸) و میدگلی و اردن (۲۰۰۱) همسو است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که درگیری تحصیلی فرآیندی است که به تعامل بین توجه، تعهد و بهتر درک کردن فعالیت‌ها می‌پردازد. دانش‌آموزانی که درگیر می‌شوند توجه و تعهد بالایی دارند زیرا برای تکالیف و فعالیت‌ها مربوط به درس ارزش قائل هستند، آن‌ها در غیاب پاداش‌های بیرونی حاضر به انجام تکالیف هستند، برای اجرای تعهدات و درک بهتر این تکالیف وجود جو آموزشی مناسب توأم با حمایت‌های همسالان، بازخوردهای انگیزشی خوب معلمان، ثبات قوانین و خودمختاری را ضروری می‌سازد. رضایت از مدرسه، به عنوان بخشی از متغیرهای رضایت از زندگی می‌تواند بر پیشرفت و سازگاری تحصیلی تأثیر گذاشته و بر کیفیت زندگی نوجوانان مؤثر باشد، هر چند بر اساس مطالعات هالپین و کرافت<sup>۱</sup> (۱۹۶۳) جو مدرسه بیانگر تعاملات معلمان با یکدیگر و نیز با مدیر مدرسه است اما این جو می‌تواند مورد الگوبرداری دانش‌آموزان قرار گرفته و رفتارهای آن‌ها را متأثر سازد. مؤلفه‌های حمایت همسالان در امر آموزش و حمایت معلمان در ادراک از جو مدرسه می‌توانند سطح درگیری تحصیلی و انگیزش تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. هر چند ارتباط دانش‌آموزان با دوستانشان از جمله عواملی است

<sup>۱</sup>. Halpin & Croft

که انگیزه‌ی دانش‌آموزان را به‌طور مثبت یا منفی تحت تأثیر قرار می‌دهد اما تأثیرات حاصل از جوّ اجتماعی مدرسه که توسط معلمان و سایر کارکنان مدرسه مورد حمایت و توجه قرار دارد به‌مراتب مهم‌تر از اثرات منفی مربوط به برخی دوستان و همسالان بر دانش‌آموزان است. عقاید و نگرش‌های معلمان یادگیری ویژه‌ای را شکل می‌دهد که می‌تواند منجر به پرورش یا ممانعت از شکل‌گیری عقاید و رفتارهای خاص دانش‌آموزان شود. به‌عبارت‌دیگر نگرش‌های معلمان که در رفتار آن‌ها متجلی است، نگرش‌های دانش‌آموزان و رفتار آن‌ها را در درگیری تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهد، انگیزه آن‌ها جهت عملکرد تحصیلی و پافشاری بر اجرای تکالیف را بهبود می‌بخشد. همچنین مسیر غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری ادراک از جوّ مدرسه با توجه به جدول ۷ مثبت و معنی‌دار است. نتایج این یافته با پژوهش‌های میکائیلی منیع و همکاران (۱۳۹۶)، رشیدی، طغری الجردی (۱۳۹۳)، وفا، ابراهیمی قوام و اسد زاده (۱۳۹۳)، کرامتی و همکاران (۱۳۹۰)، الهی مطلق و همکاران (۲۰۱۱) و میدگلی و واردن (۲۰۰۱) همسو است. نتایج حاصله را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که مدرسه به‌عنوان یک سازمان آموزشی، یک نظام اجتماعی، سازمان‌یافته و مرکب از افراد انسانی در گُنش و واکنش متقابل است که از طریق روابط ارگانیک و پیچیده با یکدیگر پیوند یافته‌اند. یافته‌های مطالعاتی که جوّ چهار دبیرستان ژاپنی را مورد مقایسه قرار داده‌اند، عوامل تعیین‌کننده کیفیت جوّ مدارس را احترام، اعتماد، فرصت‌آبراز، رشد اجتماعی فرهنگی، یکپارچگی، نوسازی مجدد آموزشی و توجه دانسته‌اند (گیلسون و جیمس، ۲۰۰۲). اگرچه برنامه‌های درسی از قبل توسط آموزش و پرورش در جهت پیشرفت دانش‌آموزان تنظیم می‌شود و خط‌مشی‌های آموزشی طول هفته و روزمره را معلمان پی‌ریزند اما سهم خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان تحت تأثیر درک دانش‌آموزان از موقعیت‌های متفاوت حاکم بر محیط آموزشی است. جوّ آموزشی توأم با رقابت، قوانین ثابت و مدیریت یکپارچه دانش‌آموزان را آگاه می‌سازد که معلم چه انتظاری از آن‌ها دارد. علاوه بر این داشتن انگیزه پیشرفت در جوّ آموزشی که حمایت معلمان

و مدیریت مطلوب را به همراه دارد می‌تواند احساس خود کارآمدی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. مسئولین تعلیم و تربیت باید محیطی را همراه با روابط دوستانه بین معلم و دانش‌آموز، قوانین ثابت روشن، جوّی خودمختارانه و عاری از وابستگی که بیانگر مستقل بودن دانش‌آموزان است را فراهم سازند. در سایه چنین محیطی دانش‌آموزان با انگیزه و علاقه بیشتری به تحصیل می‌پردازند. نتیجه‌ای که از پژوهش حاضر گرفته می‌شود این است که: درگیری تحصیلی (شناختی، رفتاری و انگیزشی)، خود کارآمدی تحصیلی و تجهیز جوّ آموزشی جهت درک مناسب دانش‌آموزان از محیط آموزشی اهمیت فراوانی در بالا بردن سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر ارزیابی برازندگی الگوی پیشنهادی از روش تحلیل مسیر بود که برای نتیجه‌گیری علت و معلولی باید احتیاط شود. از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر سوگیری تک عملیاتی است. به عبارت دیگر، در این پژوهش جهت سنجش متغیرهای پژوهش تنها از یک منبع اطلاعات یعنی پرسشنامه استفاده شد. استفاده از دیگر منابع سنجش می‌توانست بر دقت پژوهش بیفزاید. در نتیجه پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های آزمایشی، مصاحبه و مشاهده نیز استفاده شود زیرا به کار بردن این روش‌ها منجر به سوگیری می‌شود. همچنین به معلمان و والدین توصیه می‌شود نسبت به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان با احترام برخورد نمایند و از روش‌هایی که رقابت را تشویق می‌کنند و موجب محیط پراسترس می‌شوند صرف نظر کنند. بر یادگیری و درک مطالب تأکید نمایند تا موجب انگیزش درونی دانش‌آموزان و فهم عمیق مطالب گردند و به این وسیله به پرورش بیشتر خود کارآمدی، درگیری تحصیلی و درک مناسب از جوّ مدرسه در دانش‌آموزان و فرزندان خود اقدام کنند.

## منابع

- ابراهیمی، سارا؛ پاکدامن، شهلا و سپهری صفورا. (۱۳۹۰). روابط بین اهداف پیشرفت جو کلاس، توانایی و سودمندی ادراک شده در نوجوانان. مجله روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی سال هشتم. شماره ۲۹، ص ۳۵-۴۴.
- ابوالمعالی، خدیجه؛ هاشمیان، کیانوش و اناری فهیمه. (۱۳۹۱). تعیین سهم مؤلفه‌های ادراک محیط کلاس در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی. سال هفتم. شماره سوم. ص ۱۹-۲۳.
- رشیدی طغری الجردی، وجیهه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه جو مدرسه و خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه کرمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، کرمان: دانشگاه یزد.
- زرنگ، رمضانعلی. (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی. دانشگاه فردوسی مشهد.
- طهماسیان، کارینه. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین ابعاد خود اثرمندی و افسردگی در نوجوانان. فصلنامه روانشناسی کاربردی دانشگاه شهید بهشتی، شماره ۶.۹.
- عسکری، محمدرضا؛ مکوندی، بهنام و نیسی عبدالکاظم. (۱۳۹۸). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش. فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی، ۹ (۳۶)، ۱۴۹-۱۲۷.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ راستگو، لیلا؛ آذرینباد، آرش و احمدی طاهر. (۱۳۹۳). اثر آموزش شادکامی به شیوه شناختی رفتاری بر باورهای خودکارآمدی و استرس تحصیلی. دو فصلنامه راهبردهای شناختی یادگیری ۲ (۳): ۱۸-۱.
- قلتاش، عباس؛ اوجی نژاد، احمدرضا؛ و برزگر محسن. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناخت بر عملکرد تحصیلی و اخلاقیات دانش‌آموزان پسر پایه ابتدایی، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۴، ۱۱۹-۱۳۵.

کرامتی، انسی؛ شهامت ده سرخ، فاطمه و خسروی حسین. (۱۳۹۰). فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، شماره ۲۳. ص ۹۳-۱۱۰.

مهنا، سعید؛ میکائیلی منیع، فرزانه و عیسی زادگان علی. (۱۳۹۴). بررسی روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی. مجله روان‌شناسی مدرسه، دوره ۴، شماره ۱، ص ۱۲۲-۱۳۸.

میکائیلی منیع، فرزانه؛ مهدوی فر، سوسن؛ عیسی زادگان، علی و مهنا سعید (۱۳۹۶). بررسی روابط ساختاری امید، خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از جو کلاس با انگیزش تحصیلی. فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۲۵، ص ۴۶-۵۷.

وفا، شیما؛ ابراهیمی قوام، صغری و اسدزاده حسن. (۱۳۹۳). رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش‌آموز از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و مقایسه آن در دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران. فصلنامه افراد استثنایی، سال سوم، شماره ۱۴، ۲۳-۱.

هوی، وین؛ میسکل سیسل. (۱۳۸۵). تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت، ترجمه میر محمد سید عباس زاده، ارومیه: انتشارات ارومیه.

Aduke, F. (2012). *Time Management and Students Academic Performance in Higher Institutions, Nigeria — A Case Study of Ekiti State Nigeria. International Research in Education*, vol 3, (2), 74-86.

Anderson, C. S. (1982). *The search for school climate: A review of the research. Review of educational research*, 52(3), 368-420.

Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory. Annual Review of Psychology. Palo Alto, CA: Annual Reviews.*

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: W.H.Freeman.*

Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational PsychoLogist*, 28, 117-148.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). *Academic self- efficacy, task value Achievement goal orientations, and attributional beliefs. Journal of Educational Research*, 97, 287-297.

- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). *Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- DeLisi, J. R. (2008). *School climate and student achievement: A comparison of two urban* Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (2005). *Competence as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds), Handbook of competence and motivation. New York: Guilford.*
- Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). *Implicit theories of intelligence. goal orientation. Cognitive engagement and achievement: A test of Dweck "s model with returning to school adults Contemporary Educational Psychology*, 30,43-59.
- Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (2005). *Competence as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds), Handbook of competence and motivation. New York: Guilford.*
- Elahimotlagh, SH. Amrai, K., Yazdani, M., Abderahim, H. and Souri, H. (2011). *The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15: 765-768.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). *Scends engagement. Potential of the concept state of the evidence. Review of Educational Research*, 74(1): 59-109.
- Glisson, C., James, L. R. (2002). *The crosslevel effects of culture and climate in human service teams. Journal of Organizational Behavior*, 23, 767-794.
- Horst, S. J., Finney, S. J., Barron, K. E. (2007). *Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals. Contemporary Educational Psychology*, 32, 667-698.
- Halpin & Croft. (1963). *The organhzational clhmate of schools.*
- Koth, CW, Bradshaw, CP & Leaf, PJ. (2008). *Journal Education Psychology*, 100 (1), 96- 104.
- Huebner, E.S., & Gilman, R. (2006). *Student who like and dislike school. Applied Research in Quality of life*, 1, 139-150.
- Katherine J. R, Eunro L, Isobel, T, David, B & Emina, S. (2017). *How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes Journal of School Psychology International* 2017, Vol. 38(1) 78-97.
- McCoach, D. B. (2002). *A validation study of the school attitude assessment survey. Measurement and Evaluation in Counseling and Deleopment*.35, 66-77.

- Masten, A. S. (2001). *Ordinary magic: resilience Processes in development*. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Meece, J. L; Glienke, B. B; Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44: 351-373.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). *Academic self-handicapping and achievement goals: A middle schools' responses to educational accountability*, doctoral dissertation. Ed.D.,
- Nilsen, H. (2009). *Influence on Student Academic Behavior through Motivation, Self- Efficacy and Value – Expectation: An Action Research project to Improve Learning*. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 6, 544-556.
- Ojeda, L., Flores, L.Y. & Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of MexicanAmerican college students' academic and life satisfaction. Available from: <http://www.google scholar.com>. Accessed Jul 2013.
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., & Eklund, K. (2015). *School climate, familystructure, and academic achievement: A study of moderation effects*. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142–157.
- Omemu, F. (2018). *School Climate and Student Academic Achievement in Edo State Public Secondary Schools*. *International Journal of Scientific Research in Education*, 11(2), 175-186.
- Paulo, A. S. Moreiva, Adelaide Dias, Carla, Matias, Jorge Castro, Thania Gaspar & Joana Oliveira. (2018). *School effects on students engagement with school: Academic Performance the effect of school support for leaning on students engagement*. *Journal leaning and Individual Differences*, Volume 67, October 2018, pages 67-77.
- Pinter, H., Paul, R. & Shank, D. H. (2011). *Provocation in teaching and education: theories, researches and applications*. Translated by Shahraray, M. Tehran: Science publications. (Persian)
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). *Motivational and self – regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Shakrami, M. Sadeghi, M. & Ghodampour, E. (2017). *Developing a model of educational engagement based on the psychosocial climate of the classroom and family affective atmosphere with the role of mediating resiliency*. *Journal of psychological Models Volume 8, Number 29*, pp. 159-182. [ In Persian].
- Stajković, Alexander; Bandura, Albert; Locke, Edwin; Lee, Dongseop; Sergent, Kayla (January 2018). "Test of three conceptual models of influence of



- the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis". Personality and Individual Differences. 120: 238–245.*
- Schunk, S.H. (2005). *Self-regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich, Journal of Educational Psychologist, 40. Pp 85-94.*
- Ryan, R. M., & Patrick. P. H. (2010). *The classroom social environment and changes in adolescents motivation and engagement during middle school. School Psychology International. 31, 312-32.*
- Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., & Lee, E. (2017). *The school as a group system: School climate, school identity and school outcomes. In K. Mavor, M. J. Platow & B. Bizumic (Eds). The self, social identity and education. (pp. 55-69). London, UK: Psychology Press.*
- Richardson, J. T. E., Long, G. L., & Woodley, A. (2003). *Academic Engagement and Perceptions of Quality in Distance Education. Open learning, Vol. 18(3).*

