

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال دوازدهم شماره ۴۷ پاییز ۱۳۹۶

**رابطه علی ساختار توانمندساز با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری
مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان سال
سوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز**

غلامحسین مکتبی^۱

حمید فرامرزی^۲

فاطمه فرزادی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی، اعتماد دانش‌آموز به معلمان، تأکید تحصیلی و احساس هویت نسب به مدرسه به‌عنوان مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی بین ساختار توانمندساز مدرسه و بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز صورت گرفت. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه تعداد ۱۸۰ نفر به‌روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل مقیاس ساختار توانمندساز (ESS) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی، پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی و پرسشنامه بهزیستی مدرسه بودند. برای ارزیابی مدل پیشنهادی، روش تحلیل مسیر استفاده گردید که با توجه به مقادیر شاخص‌های به‌دست‌آمده، داده‌ها با مدل تحقیق اصلاح شده برازش داشت. علاوه بر این، نتایج نشان داد که ساختار توانمندساز با کلیه مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی (اعتماد دانش‌آموز به معلمان، تأکید تحصیلی دانش‌آموزان و احساس هویت دانش‌آموز نسبت به مدرسه) و سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت معنادار داشته و همچنین خوش‌بینی تحصیلی و

۱- دانشیار و عضو هیئت علمی گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

Email: hamidfamarzi459@yahoo.com

۳- کارشناس ارشد گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

سرزندگی نیز با بهزیستی مدرسه رابطه مثبت و معنادار داشتند. تمامی مسیرهای مستقیم فرض شده در مدل پیشنهادی معنی‌دار بودند. همچنین فرضیه غیرمستقیم کلی مبنی بر میانجی بودن متغیرهای اعتماد معلمان، تأکید تحصیلی، احساس هویت نسبت به مدرسه و سرزندگی تحصیلی بین ساختار توانمندساز و بهزیستی مدرسه معنی‌دار بود. اما در بررسی تک‌تک فرضیه‌های غیرمستقیم، مؤلفه اعتماد نتوانست به‌عنوان میانجی قرار بگیرد.

واژگان کلیدی: ساختار توانمندساز؛ سرزندگی تحصیلی؛ خوش‌بینی تحصیلی؛ بهزیستی مدرسه.

مقدمه

طبق نظریه خودتعیین‌گری^۱ دسی^۲ و رایان^۳ (۲۰۰۸) انسان‌ها به‌طور ذاتی و درونی برانگیخته می‌شوند تا به فعالیت‌هایی که برای آن‌ها جالب، دارای چالش بهینه و به‌طور طبیعی خشنودکننده است، روی آورند. این نظریه فرض می‌کند که برآورده ساختن نیازهای اساسی روان‌شناختی برای درونی ساختن مؤثر رفتارها، رشد روان‌شناختی، انگیزش و بهزیستی لازم است. مدرسه نیز محیطی است که ایجاد فضای مطلوب و صمیمی در آن می‌تواند بر سرزندگی و برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی به‌خصوص در دوره نوجوانی مؤثر باشد. از جمله این موارد در مدرسه می‌توان به بهزیستی مدرسه و آسایش، سلامت بچه‌ها، شرکت در کلاس‌های آموزشی و درسی، ارتباط بچه‌ها با دوستان و خانواده، احساسات آن‌ها در مورد بهزیستی مدرسه و آسایش (به‌عنوان مثال تصور و ذهنیت آن‌ها در مورد بهزیستی مدرسه و سلامتی)، درگیری آن‌ها با مشکلات رفتاری و غیره اشاره کرد ریس^۴، برادشاو^۵، هاریدهام^۶ و کائنگ^۷ (۲۰۱۰).

جو مطلوب مدرسه و چگونگی ارتباط با معلمان و برآورده ساختن نیازهای اساسی آن‌ها در محیط مدرسه می‌تواند سبب شود تا دانش‌آموزان از مدرسه و بودن در آن خشنود باشند، به‌موقع در مدرسه حاضر شده و در یادگیری فعال و با انگیزه باشند و این ویژگی‌ها

1- self- determination theory
3- Rayan
5- Bradshow
7- Kueng

2- Deci
4- Rees
6- Hardihan

به بهزیستی و سرزندگی آن‌ها کمک می‌کند. پیامدهای شناختی و عاطفی بهزیستی مدرسه توسط سامدل^۱ (۱۹۹۸) و اپدناکر^۲ و وان دامی^۳ (۲۰۰۰) مطالعه شده است. پیامدهای عاطفی به نگرش‌های دانش‌آموزان به یادگیری و مدرسه برمی‌گردد، یعنی عواطف مثبت- منفی تجربه شده دانش‌آموزان را در رابطه با مدرسه، ساختار، سازمان آن، معلمان و هم‌کلاسی‌ها ارزیابی می‌کند. سامدل، ولد^۴ و برونیس^۵ (۲۰۱۲) بیان می‌کنند که بهزیستی مدرسه شامل، دامنه‌ای از احساس امنیت و اطمینان نسبت به مدرسه (در رابطه با احساس تنهایی نکردن و قلدری نکردن) و درجه‌ای از انتظارات معلمان می‌باشد. هافمن^۶ (۱۹۹۹) بهزیستی مدرسه را به‌عنوان اعمال و رفتار دانش‌آموزان در موقع حضور در مدرسه تعریف می‌کند. رفتارها در مدرسه می‌تواند به ۴ بعد تقسیم شود: رفتارهای کلی در مدرسه، رفتار و برخورد با معلمان، برخورد با دوستان و برخورد با سازمان‌ها و ساختمان مدرسه (به نقل از کاوسیان، کدیور و فرزاد، ۱۳۹۱). بهزیستی مدرسه شامل علاقه به مدرسه، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی و رفتارهای مخرب می‌باشد. علاقه به مدرسه، به رفتارهای مؤثر دانش‌آموزان در مدرسه به‌عنوان مکانی که در آن یادگیری صورت می‌گیرد، تأکید دارد. منظور از خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی، اعتقاد فرد مبنی بر توانایی انجام تکالیف در شرایط خاص است. طبق نظریه بندورا، خودکارآمدی نقش مهمی در سازگاری روان‌شناختی، مشکلات روانی، سلامت جسمانی و نیز راهبردهای تغییر رفتار خود رهنمون^۷ و مشاوره دارد (میدگلی^۸، ماهر^۹ و اردان^{۱۰}، ۲۰۰۲). رفتارهای مخرب در نتیجه ادراک و برداشت نامطلوب دانش‌آموزان درباره خود، فشارهای وارد شده در ارتباط با مقررات مدرسه و معلم ایجاد می‌شود. دانش‌آموزانی که این ادراکات را دریافت می‌دارند احتمالاً احساسات نامناسبی در کلاس دارند احساسی که ممکن است واقعی باشد یا در نتیجه بی‌زاری نسبت به مدرسه ایجاد شود. وجود چنین دانش‌آموزانی ممکن است باعث افزایش رفتارهای مخرب در کلاس شود (میدگلی و همکاران، ۲۰۰۲).

1- Samdal

3- Van Damme

5- Bronis

7- self - guided

9- Maehr

2- Opdenakker

4- Wold

6- Hafman

8- Midgley

10- Urdan

با توجه به اهمیت سازه بهزیستی مدرسه در فرایند تعلیم و تربیت لزوم انجام پژوهش در این حوزه برای شناخت عوامل موثر بر آن نمود بیشتری پیدا می‌کند. برخی از پژوهشگران برای مثال (سامدل، ۱۹۹۸؛ اپدنامر و دامی، ۲۰۰۰) به دنبال شرایطی هستند که بتوانند ابعاد مختلف بهزیستی را در محیط‌های آموزشی مشخص کنند. از جمله متغیرهای مهمی که می‌تواند بر بهزیستی مدرسه نقش مستقیمی داشته باشد، سازه خوش‌بینی تحصیلی است. خوش‌بینی تحصیلی^۱ اولین بار توسط هوی^۲، تارتر^۳ و هوی (۲۰۰۶) ارائه شد، هوی به این امر اشاره می‌کند که سازه خوش‌بینی تحصیلی در طی زمان و بر پایه روان‌شناسی انسان‌مدار^۴، روان‌شناسی مثبت^۵ و با بهره‌گیری از بنیان‌های تئوریک شناخت اجتماعی^۶، خودکارآمدی^۷ بندورا^۸، تئوری سرمایه اجتماعی^۹ کلمن^{۱۰}، کار او و همکارانش در حوزه فرهنگ و جو سازمانی و همچنین مفهوم خوش‌بینی اکتسابی^{۱۱} سلینگمن^{۱۲} شکل گرفته است (هوی، ۲۰۱۲). خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان حوزه جدیدی است که توسط اسچن موران^{۱۳}، بانکول^{۱۴}، میتچل^{۱۵} و مور^{۱۶} (۲۰۱۳) شکل گرفته است. خوش‌بینی تحصیلی، اعتقاد به توانایی‌ها و ظرفیت‌های درونی دانش‌آموز نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی او است. این سازه از سه تئوری متفاوت نشأت گرفته است: احساس هویت از مطالعه بندورا (۱۹۹۷)، در تئوری شناخت اجتماعی، اعتماد به‌عنوان یک مفهوم مهم در تحلیل کلمن (۲۰۱۴) از تعامل اجتماعی و تأکید تحصیلی از پژوهش هوی و همکاران (۲۰۰۶) در خصوص سلامت سازمانی که زیربنای آن تئوری پارسونز و همکارانش بود، اخذ شده است. آوردن این سه جریان از تئوری و پژوهش با هم، تبیینی را فراهم می‌کند که چگونه مدرسه باعث افزایش بهزیستی در دانش‌آموزان می‌گردد (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). این باورها شامل تأکید تحصیلی، احساس هویت

1- academic optimism
3- Tarter
5- positive psychology
7- self-efficacy
9- social capital theory
11- learned optimism
13- Tschannen-Moran
15- Mitchell

2- Hoy
4- humanist psychology
6- social cognitive
8- Bandura
10- Coleman
12- Seligman
14- Bankole
16- Moore

نسبت به مدرسه و اعتماد به معلمان می‌باشد. که روی هم‌رفته محیط مناسبی برای پیشرفت تحصیلی در مدرسه ایجاد می‌کنند. احساس هویت دانش‌آموز نسبت به مدرسه شامل رفتارهایی چون احساس وابستگی، دلبستگی، درگیری، تعهد، الفت و محبت نسبت به مدرسه است، بر عکس دانش‌آموزانی که فاقد احساس هویت نسبت به مدرسه هستند، رفتارهایی چون گوشه‌گیری، بیگانه‌ای و ناخشنودی نشان می‌دهند (مرادی، واعظی، فرزانه و میرزایی، ۱۳۹۳).

اعتماد دانش‌آموز به معلمان دومین مؤلفه تشکیل‌دهنده سازه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان است. اعتماد به تمایل افراد برای آسیب دیدن و کار کردن با دیگران اشاره دارد. این تمایل مبتنی بر اطمینان به دیگران است که آن‌ها خیرخواه، صادق، روراست، قابل اطمینان و لایق هستند (هوی و موران، ۱۹۹۹). اعتماد دانش‌آموزان به معلمان شامل موارد ذیل می‌شود: اعتقاد دانش‌آموز به کمک از طرف معلم، دسترسی آسان به معلمان برای گفتگو و ... (مرادی و همکاران، ۱۳۹۳). تأکید تحصیلی، بر این اصل استوار است که دانش‌آموزان در محیط‌هایی که فعالیت‌های جالب توجه و چالش‌انگیز ارائه می‌شود، به احتمال بیشتری به موفقیت می‌رسند. در تأکید تحصیلی توجه اصلی بر یادگیری و آموزش متمرکز است. یک مدرسه با تأکید تحصیلی قوی‌تر از نظر تحصیلی متمایل به ایجاد محیطی است که در آن اهداف و انتظارات سطح بالا به‌وجود آید و پیشرفت مورد قدردانی و تجلیل قرار گیرد. لادک و همکاران (۲۰۰۹) بین انگیزش، فرهنگ و خوش‌بینی تحصیلی با ابعاد مختلف بهزیستی مدرسه رابطه پیدا کرده‌اند. کلمن و همکاران (۱۹۹۵، به نقل از رووس^۱، ۲۰۱۰) بر جایگاه اجتماعی - اقتصادی به عنوان ویژگی منحصر به فردی که عملکرد دانش‌آموزان را تبیین می‌کند، تأکید نمودند. کلمن (۲۰۱۴) بیان می‌کند که دانش‌آموزان با کنترل محیط می‌توانند بر بهزیستی خود بیافزایند. یک دانش‌آموز زمانی که احساس کند قادر نیست محیط خود را به‌منظور ایجاد موفقیت تغییر دهد، احتمالاً مدرسه را ترک نموده یا دست از تلاش می‌کشد.

1- Reeves

در ارتباط بین خوش‌بینی تحصیلی و بهزیستی مدرسه تحقیقات بسیار کمی صورت گرفته است و بیشتر پژوهش‌ها به نقش خوش‌بینی در پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند. در این راستا، گیل‌مور^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی رابطه خوش‌بینی تحصیلی، صداقت و ساختار توانمند ساز مدرسه با بهزیستی مدرسه و پیشرفت تحصیلی پرداخت. نتایج پژوهش وی نشان دادند که ساختار مدیریتی مدارس به مقدار زیادی در نوع نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و فعالیت‌های آن نقش ایفا می‌کنند. همچنین نتایج نشان دادند که خوش‌بینی و ساختار توانمند ساز یک پیش‌بین بسیار قوی در موفقیت تحصیلی آینده دانش‌آموزان است. در ادامه نتایج نشان داد که ساختار سلسه مراتبی و خشک مدارس می‌تواند به مقدار زیادی از پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان ممانعت کند. وار^۲ و کیتسانتس^۳ (۲۰۱۴) بیان می‌کنند دانش‌آموزانی که احساس هویت بالایی نسبت به مدرسه دارند به احتمال زیاد فعالیت بیشتری نموده و در خصوص کاربرد راهبردهای آموزشی از خلاقیت بیشتری برخوردار هستند و تمایل کمتری به رفتارهای مخرب در مدرسه نشان می‌دهند. پژوهش‌ها این اندیشه را تأیید می‌کنند که موفقیت دانش‌آموز نه تنها به وسیله پیشرفت تحصیلی تعیین می‌گردد، بلکه موفقیت دانش‌آموز به وسیله باور او نسبت به اینکه در حل مسائل پیچیده دارای توانایی هست و این باور را نیز داشته باشند که معلمان آن‌ها نیز به دانش‌آموزان اعتقاد دارند، و باور دارند که دانش‌آموزان می‌توانند به صورت اثربخش مسائل پیچیده را حل نمایند، تعیین می‌شود (بندورا^۴، ۱۹۹۷؛ پاچارس^۵، ۲۰۱۳).

هوی، تارتر و هوی (۲۰۰۶) علاوه بر جایگاه اجتماعی اقتصادی مشخص نمودند ویژگی‌های دیگری در محیط مدرسه وجود دارد که بر بهزیستی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. آن‌ها در مدل خود بیان می‌کنند که عملکرد دانش‌آموزان به وسیله سایر منابع از طریق خوش‌بینی تحصیلی به عنوان یک مؤلفه نیرومند در یادگیری دانش‌آموزان، برانگیخته

1- Gilmore
3- Kitsantas
5- Pajars

2- Ware
4- Bendura

می‌گردد. همچنین مقار^۱، لواسانی^۲، باقری^۳ و افشاری^۴ (۲۰۱۱) نیز نشان دادند که افزایش تأکید تحصیلی و اعتماد دانش‌آموزان به‌عنوان مؤلفه‌های خوش‌بینی احساس مثبتی را نسبت به فعالیت‌های مدرسه و محیط آن به‌وجود می‌آورد. تأکید علمی با داشتن چشم‌انداز قوی در مدرسه و سلامت سازمانی ارتباط دارد و خوش‌بینی علمی نیز در کل تعیین‌کننده میزان سلامت و بهزیستی سازمانی است (لیکاتا^۵ و هارپر^۶، ۲۰۱۰). ادبیات پژوهشی اشاره بر این موضوع دارد که خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند از طریق الگوی طراحی ساختار و انجام مطلوب آن به بهزیستی مدرسه در دانش‌آموزان کمک نماید. این الگو، ساختار توانمندساز^۷ نامیده می‌شود. این ساختار عبارت است از سیاست‌هایی که اجازه می‌دهد به معلمان تا فعالیت‌هایشان را به صورت مطلوب‌تری انجام دهند و فضای مدرسه را به جوی خوشایند برای دانش‌آموزان تبدیل کند (مک‌گوگان^۸ و هوی^۹، ۲۰۱۵). رهبران آموزشی باید پاسخگوی دستیابی دانش‌آموزان به موفقیت و پیشرفت تحصیلی باشند. بنابراین وجود ساختار مناسب در مدرسه انتظار می‌رود. بوروکراسی توانمند ساز با سلسله مراتب مدیریتی، قوانین، فرایندها و رویه‌های مدرسه ارتباط دارد. هوی، سویتلند^۹ و اسمیت^{۱۰} (۲۰۰۲) اولین بار این سازه را برای مدارس به کار بردند. ساختار توانمندساز در حالی که معلمان و مدیران مسئولیت‌های مجزای خود را انجام می‌دهند، به اثربخشی و انجام فعالیت‌های مدرسه کمک می‌کند (سویتلند^{۱۱}، ۲۰۱۰).

ساختار توانمندساز در مقابل ساختار منع‌کننده قرار می‌گیرد. در ساختار توانمندساز مدیران و معلمان تحت نظارت مرزهای مشخص شده همکاری دارند و در همین حال نقش‌های متمایز خود را نیز ایفا می‌کنند. همین‌طور قوانین و مقررات به‌جای اینکه بروز مشکل را محدود کنند، راهنمایی‌های انعطاف‌پذیری برای حل مشکل هستند و فضای گرم و صمیمی برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند. بالعکس ساختار منع‌کننده مدارس

1- Moghar
3- Bagherian
5- Licata
7- Enabling structure
9- Sweetland
11- Sweetland

2- Lavasani
4- Afshar
6- Harper
8- Mcguigan
10- Smith

سلسله مراتبی است که باعث محدودیت شده و سیستم قوانین و مقرراتی دارد که پیچیده هستند. هدف از این سلسله مراتب پیروی از یکسری قوانین مشخص و بدون انعطاف است. بنابراین رفتار معلمان به‌دقت مدیریت شده و به سختی کنترل می‌شود. دانش‌آموزان باید از مقررات از پیش تعیین‌شده پیروی کنند که این امر بروز هر گونه خلاقیت و نوآوری از دانش‌آموز و معلمان سلب می‌کند. در واقع هم سلسله مراتب و هم قوانین برای کنترل به‌طور یکسان استفاده می‌شوند. این ساختار برای اطمینان از این مسئله به‌کار گرفته می‌شود که معلمان دارای نقص، مشکل و بی‌مسئولیت دقیقاً کاری را انجام دهند که مدیران گفته‌اند. قدرت مدیران ارتقا پیدا کرده اما فعالیت معلمان محدود می‌شود. خصوصیات متضاد این دو نوع ساختار متضاد مدارس بحث برانگیز هستند.

میرکمالی، نارنجی ثانی، اعلامی و یوزباشی (۱۳۹۳) در پژوهش به این نتیجه رسیدند که از میان عوامل خوش‌بینی تحصیلی، عامل اعتماد به معلمان بالاترین همبستگی را با ساختار توانمندساز مدرسه داشته است، به این معنی که ساختار مدیریتی مناسب و انعطاف پذیر بیشترین رابطه را با ایجاد اعتماد در دانش‌آموزان دارا است. و در رده‌های بعدی، احساس هویت دانش‌آموزان و تأکید تحصیلی با ساختار توانمند ساز مدارس رابطه داشتند. سویتلند (۲۰۰۱) بیان می‌کند ساختارهای توانمندساز از طریق ارتباط دو طرفه، ارزش نهادن به تفاوت‌ها و قضاوت صحیحی در مورد اشتباهات، مسائل را حل نموده و باعث ایجاد حس اعتماد در دانش‌آموز می‌گردد. رویه‌های توانمندساز راهنماهای منعطفی هستند که به زیردستان کمک می‌کنند تا به‌صورت مطلوب با مدیران و معلمان خود ارتباط برقرار کنند (هوی و سویتلند، ۲۰۰۱). بدیهی است که روش سازماندهی مدرسه می‌تواند اثر مثبت و منفی بر معلمان و دانش‌آموزان داشته باشد. ساختار توانمند ساز در حمایت از آن‌ها در مسائل و مشکلات و در فرایند یاددهی و یادگیری به‌طور خاص به‌منظور سازمان‌دهی شده است یا خیر (ویو^۱، هوی و تارتتر، ۲۰۱۳). یافته‌های ویو و همکارانش

1- Wu

(۲۰۱۳) این مطلب را تأیید نموده‌اند که ساختار توانمندساز مدرسه به‌طور مستقیم رابطه مثبت و معناداری با بهزیستی و نوع نگرش دانش‌آموز نسبت به مدرسه داشته است اما این اثر بسیار ناچیز است. نتایج پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد که ساختار توانمندساز مدرسه به صورت غیرمستقیم از طریق خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند بر بهزیستی مدرسه اثرگذار باشد. سازه دیگری که می‌تواند بهزیستی مدرسه را پیش‌بینی کند سرزندگی تحصیلی است. همواره انطباق و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. سازگاری تحصیلی به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیلی اشاره دارد که مدرسه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی فرا روی آن‌ها قرار می‌دهد (پتوس^۱، ۲۰۰۶). دیدگاه‌های مختلف مجموعه توانایی‌ها و استعداد‌های درونی که در نحوه این سازگاری دخالت دارند، را مورد توجه قرار داده‌اند. از جمله این توانایی‌ها و استعدادها که موجب سازگاری افراد در برابر تهدیدها، موانع، سختی‌ها و فشارها در حیطه تحصیلی می‌شود، سرزندگی تحصیلی است. سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه روانشناسی مثبت منعکس می‌کند. سرزندگی تحصیلی^۲ به‌صورت توانایی دانش‌آموزان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف شده است (مارتین^۳ و مارش^۴، ۲۰۰۸). همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند، اشاره دارد (پوتواین^۵، کونورس^۶، سمبز^۷، و داگلاس^۸ و اسبورن^۹، ۲۰۱۱). مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن‌ها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت‌پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام شده به‌طور واضح این امر را حمایت می‌کنند (به‌عنوان مثال، فین^{۱۰} و راک^{۱۱}، ۲۰۱۳؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸).

1- Pettus
3- Martin
5- Putwain
7- Symes
9- Osborn
11- Rock

2- academic buoyancy
4- Marsh
6- Connors
8- Douglas
10- Finn

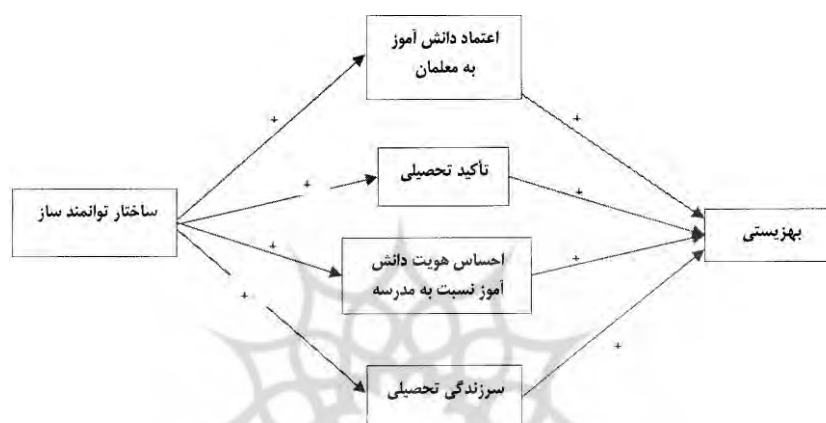
سامعی (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که بین جو سازمانی مدارس و شادمانی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. در واقع رفتار حمایتی معلمان و مدیران باعث سرزندگی تحصیلی و اطمینان دانش‌آموزان از توانایی خود در حل و فصل موانع و مشکلات پیش‌رو می‌شود. هاسنینا^۱، وزید^۲ و حسن^۳ (۲۰۱۴)، به بررسی رابطه امید، سرزندگی و خوش‌بینی به‌عنوان پیش‌بین‌های بهزیستی در میان نوجوانان پسر و دختر پرداختند که نتایج نشان داد که هر سه سازه خوش‌بینی، سرزندگی و امید قادر به پیش‌بینی سازه بهزیستی هستند. همچنین تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان دختر و پسر در سازه سرزندگی به‌عنوان پیش‌بین بهزیستی وجود دارد. ولی در متغیرهای امید و خوش‌بینی تفاوت معناداری یافت نشد. سعیدی، عارفی و خواجه (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان دادند که جو روانی-اجتماعی حاکم بر مدرسه قادر به پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان خواهد بود. یعنی از بین ابعاد جو روانی و اجتماعی، بعد انسجام به شکل مثبت و معنادار و بعد رقابت، استفاده از قوانین سخت و دست و پاگیر که حس رقابت را در بین دانش‌آموزان به شکل نامناسبی افزایش می‌دهد با سرزندگی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد.

از آنجایی که دانش‌آموزان صاحبان امر مهم تعلیم و تربیت در آینده این کشور خواهند بود و تربیت و پرورش نسل آینده به‌دست آن‌ها سپرده خواهد شد، باید از سلامت روان خوب و مطلوبی برخوردار باشند تا بتوانند بر مشکلات شغلی، اجتماعی و خانوادگی خود فائق آیند و همچنین قادر باشند در امر خطیر تعلیم و تربیت به‌خوبی ایفای نقش کنند. با توجه به این مسئله، شناسایی عوامل مؤثر بر ارتقای بهزیستی این گروه از دانش‌آموزان تأثیر بسزایی در موفقیت‌های آتی آنها در زمینه پرورش و تربیت صحیح نسل آینده دارد، بالطبع انجام چنین پژوهش‌هایی ضروری به‌نظر می‌رسد. بررسی مدل حاضر تا کنون مورد بررسی قرار نگرفته است که می‌تواند چشم‌انداز روشنی از سازه بهزیستی مدرسه و عوامل مؤثر بر بهبود آن ایجاد کند. بنابراین هدف از پژوهش حاضر

1- Hasnain
3- Hasan

2- Wazid

بررسی رابطه علی ساختار توانمند ساز مدرسه با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی (اعتماد دانش‌آموز به معلمان و کادر مدرسه، تأکید تحصیلی و احساس هویت نسبت به مدرسه) و سرزندگی تحصیلی است.



نمودار (۱) مدل پیشنهادی رابطه علی بین ساختار توانمند ساز و بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی (اعتماد دانش‌آموز به معلمان، تأکید تحصیلی و احساس هویت نسبت به مدرسه) و سرزندگی تحصیلی

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. این پژوهش با روش تحلیل مسیر انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان‌های شهرستان اهواز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه تعداد ۲۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از میان ۴ ناحیه آموزش و پرورش در مرحله اول ۱۱ دبیرستان پسرانه دولتی انتخاب، سپس ۵ دبیرستان به صورت تصادفی مشخص شده و در مرحله بعد از هر دبیرستان تعداد ۴۰ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شده‌اند. در نهایت ۱۸۰ پرسشنامه به صورت کامل به دست آمد. اخلاق پژوهش در این مطالعه کاملاً

رعایت گردید به‌گونه‌ای که به مشارکت‌کنندگان در زمینه محرمانه ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و آن‌ها با رضایت کامل، پرسشنامه‌ها را در محیطی آرام و بدون ذکر نام تکمیل کردند. برای اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر از پرسشنامه‌های ساختار توانمندساز مدرسه، سرزندگی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز و بهزیستی مدرسه استفاده شد. مبنای انتخاب حجم نمونه بر اساس پیشنهاد کلین^۱ (۱۹۹۸) بود که پیشنهاد می‌دهد در تحلیل مسیر و مدل‌های معادلات ساختاری به ازاء هر پارامتر محاسبه شده دست‌کم نیاز به ۱۰ آزمودنی وجود دارد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار رایانه‌ای AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی: این پرسشنامه توسط اسپن موران و همکاران (۲۰۱۳) جهت اندازه‌گیری میزان خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان ساخته شد. پرسشنامه مذکور شامل ۲۸ ماده است.

آزمودنی با استفاده از یک ملاک ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (۱= کاملاً مخالفم، ۲= مخالفم، ۳= نظری ندارم، ۴= موافقم، ۵= کاملاً موافقم)، موافقت یا مخالفت خود را با ماده‌ها نشان می‌دهد.

کمترین نمره در این پرسشنامه ۲۸ و بیشترین نمره ۱۴۰ می‌باشد. نمونه‌ای از ماده‌های آن عبارت است از: دانش‌آموزان در مدرسه برای گرفتن نمرات خوب سخت تلاش می‌کنند. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس تأکید تحصیلی دانش‌آموزان (۸ ماده)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ ماده) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (۱۰ ماده) است. پایایی پرسشنامه برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب در جدیدترین پژوهش روی این پرسشنامه توسط اسپن موران و همکاران (۲۰۱۳) برای هر یک از خرده

1- Kline

مقیاس‌های اعتماد، تأکید و احساس هویت به مدرسه، به ترتیب، $0/80$ ، $0/83$ و $0/91$ به‌دست آمد. در ایران این پرسشنامه برای نخستین بار توسط مرادی و همکاران (۱۳۹۳) ترجمه و مورد استفاده قرار گرفت. مرادی و همکاران این پرسشنامه را به‌صورت آزمایشی روی ۳۷۵ نفر از دانش‌آموزان شهر تهران اجرا کرد و ضرایب پایایی در مؤلفه اعتماد دانش‌آموز به معلمان $0/89$ و در مؤلفه تأکید تحصیلی $0/86$ و در مؤلفه احساس هویت نسبت به مدرسه $0/91$ و برای کل ابزار $0/82$ به‌دست آورد. برای روایی محتوایی پرسش‌نامه از نظر اساتید دانشگاه استفاده شد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن- براون برای مؤلفه‌های اعتماد دانش‌آموز به معلمان، تأکید تحصیلی، مؤلفه احساس هویت نسبت به مدرسه و برای کل مقیاس خوش‌بینی تحصیلی به‌ترتیب برابر $0/95$ ، $0/87$ ، $0/89$ ، $0/80$ ، $0/68$ ، $0/65$ ، $0/92$ و $0/81$ به‌دست آمد.

مقیاس ساختار توانمند ساز (ESS)

مقیاس ساختار توانمندساز به‌عنوان بخشی از تحقیق هوی و سویتلند در سال (۲۰۰۱) طراحی و اجرا شد. این پرسشنامه شامل ۱۲ ماده است که هر یک از داده‌های پرسشنامه در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از (۱=هرگز، ۲=هر از چند گاهی، ۳=گاهی اوقات، ۴=اغلب اوقات، ۵=همیشه)، تنظیم شده است. کمترین نمره در این پرسشنامه ۱۲ و بیشترین نمره ۶۰ می‌باشد. نمره بالا در این مقیاس نشان دهنده میزان بالای توانمندی سازی در مدارس و نمره پایین نشان دهنده ممانعت از توانمند سازی در مدارس است. نمونه‌ای از ماده‌های این مقیاس عبارت است از: قوانین و مقررات مدرسه مانع نوآوری هستند، قوانین سلسله مراتبی در مدرسه مانع پیشرفت دانش‌آموزان است. در پژوهشی گیل مور (۲۰۱۳)، ضریب پایایی مقیاس ساختار توانمند ساز را $0/83$ به دست آورد. در پژوهش دیگری حیدرزاده (۱۳۹۴) از مقیاس ساختار توانمند ساز در پژوهش خود استفاده کرد و ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ساختار توانمند ساز $0/89$ به‌دست‌آورد. این نتایج بیانگر این است که گوئیها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. در

پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن- براون مقیاس ساختار توانمندساز به ترتیب $0/78$ و $0/67$ به دست آمده است.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی

دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه داد. برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی، ابتدا یک متخصص رشته روانشناسی و یک متخصص در رشته زبان انگلیسی متن سؤال‌های مقیاس را به فارسی ترجمه کردند. بعد از ترجمه گویه‌های مقیاس مارتین و مارش (۲۰۰۶) تعدادی گویه بر اساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و در مورد گویه‌ها از اساتید روانشناسی تربیتی نظرخواهی شد. برای اجرای مقدماتی و رفع نقیصه‌ها، این گویه‌ها بر روی گروهی از دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهرستان مهریز، اجرا شد. پس از اجرای این گویه‌ها نسخه نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت، که حاصل بازنویسی ۱۰ گویه بود. سپس گویه‌های مذکور در یک مطالعه مقدماتی مجدداً روی نمونه‌ای شامل ۱۸۶ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان که به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند، اجرا و خصوصیات روان‌سنجی آن بررسی شد. هر یک از داده‌های پرسشنامه در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از (۱= کاملاً نادرست، ۲= نادرست، ۳= تا اندازه‌ای درست، ۴= درست، ۵= کاملاً درست)، تنظیم شده است. کمترین نمره در این پرسشنامه ۱۰ و بیشترین نمره ۵۰ می‌باشد. نمونه‌ای از ماده‌های این مقیاس عبارت است از: اگر روزی در مدرسه نمره بدی بگیرم، باز هم می‌دانم که روز خوب و خوشی خواهم داشت. نتایج حاصل از این بررسی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف گویه ۸ برابر با $0/80$ و ضریب بازنویسی برابر با $0/73$ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین $0/51$ تا $0/68$ می‌باشد. این نتایج بیانگر این است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات خوبی برخوردارند. نتایج حاصل در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن- براون را به ترتیب $0/85$ و $0/75$ نشان می‌دهند.

پرسشنامه بهزیستی مدرسه کاپلان و ماهر

پرسشنامه بهزیستی مدرسه به‌عنوان بخشی از تحقیق کاپلان و ماهر در سال ۱۹۹۹ طراحی و اجرا شد. این پرسشنامه یک مقیاس مدادی-کاغذی است که هر یک از داده‌های پرسشنامه در یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف (کاملاً موافق = ۵ تا کاملاً مخالف = ۱) تنظیم شده است. سه بعد بهزیستی مدرسه که توسط این پرسشنامه اندازه‌گیری می‌شود عبارتند از: علاقمندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی و رفتارهای مخرب است. این پرسشنامه دارای ۱۸ عبارت است. که از ۱۸ ماده، ۷ عبارت برای علاقه به مدرسه (مثال: من دوست دارم در مدرسه باشم)، ۶ عبارت برای خودکارآمدی ادراک شده (مثال: اگرچه کار در مدرسه سخت است، اما می‌توانم آن را یاد بگیرم) و ۵ عبارت برای رفتارهای مخرب (معلمان اغلب از دست من ناراحت می‌شوند) است (میدگلی و همکاران، ۲۰۰۲). کمترین نمره در این پرسشنامه ۱۸ و بیشترین نمره ۹۰ می‌باشد. در پژوهش کاپلان و ماهر (۱۹۹۹) ضرایب پایایی علاقمندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی و رفتارهای مخرب به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۴ و ۰/۸۳ برآورد شد. کاوسیان (۱۳۸۹) از زیر مقیاس علاقمندی به مدرسه در پژوهش خود استفاده کرد. ضریب آلفای کرونباخ علاقمندی به مدرسه در پژوهش وی ۰/۷۶ به دست آمده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون علاقمندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی و رفتارهای مخرب به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۴، ۰/۶۸، ۰/۶۶، ۰/۷۳ و ۰/۶۹ برآورد شد.

شیوه تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های به دست آمده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. از روش‌های آماری توصیفی میانگین، انحراف معیار و همچنین در سطح آمار استنباطی برای برآورد مدل فرضی از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌ها پژوهش

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی مربوط به نمره‌های کسب شده شرکت‌کنندگان در متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی میان متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶
بهزیستی مدرسه	۵۰/۶۴	۶/۵۸	-					
اعتماد دانش‌آموزان به معلمان	۲۲/۲۷	۷/۲۱	۰/۲۴**					
تأکید تحصیلی	۲۲/۴۳	۶/۳۳	۰/۹۱**	-				
احساس هویت دانش‌آموز نسبت به مدرسه	۴۳/۲۲	۸/۱۴	۰/۷۹**	۰/۷۴**	-			
ساختار توانمند ساز	۳۷/۲۰	۵/۹۳	۰/۴۸**	۰/۴۴**	۰/۴۶**	-		
سرزندگی تحصیلی	۳۱/۰۸	۷/۵۸	۰/۵۱**	۰/۱۳	۰/۲۶**	۰/۱۱	-	

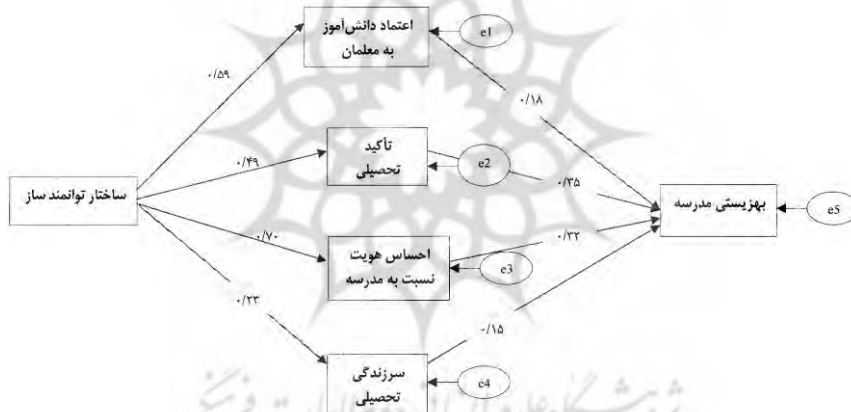
همان‌گونه که جدول (۱) نشان می‌دهد، رابطه اعتماد دانش‌آموزان به معلمان با بهزیستی مدرسه ($r=0/24, P=0/01$)، تأکید تحصیلی با بهزیستی مدرسه ($r=0/91, P=0/01$)، احساس هویت نسبت به مدرسه با بهزیستی مدرسه ($r=0/79, P=0/01$)، ساختار توانمند ساز مدرسه با بهزیستی مدرسه ($r=0/48, P=0/01$) و سرزندگی تحصیلی با بهزیستی مدرسه ($r=0/51, P=0/01$) رابطه مثبت معنی‌دار دارند. که از بین متغیرهای پیش‌بین بهزیستی مدرسه تأکید تحصیلی با ضریب همبستگی $0/91$ بیشترین میزان همبستگی بهزیستی مدرسه را به خود اختصاص داد.

پیش از بررسی ضرایب مسیر، برازندگی مدل اصلی مورد بررسی قرار گرفت. برای تعیین کفایت برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مورد استفاده قرار گرفت (جدول ۲ ملاحظه شود).

جدول (۲) شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی و مدل اصلاح شده

مدل‌ها	χ^2	Df	χ^2/df	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
مدل پیشنهادی	۱۷۳/۳۸	۱۱	۱۵/۷۶	۰/۶۱۲	۰/۸۶۸	۰/۵۱۲	۰/۵۱۹	۰/۵۴۲	۰/۴۹۹	۰/۳۲
مدل اصلاح شده	۲/۱۲	۳	۰/۷۰۹	۰/۹۹۶	۰/۹۷۲	۱/۰۰۱	۱/۰۰۷	۱	۰/۹۹۷	۰/۰۰

همانطور که شاخص‌های برازندگی در جدول (۲) نشان می‌دهد، شاخص‌های مدل پیشنهادی از برازندگی مناسبی با داده‌ها برخوردار نیستند لذا برای اصلاح مدل پیشنهادی سه تعدیل بر روی مدل انجام گرفت (از خطاهای متغیر اعتماد به تأکید تحصیلی، اعتماد به احساس هویت نسبت به مدرسه و تأکید تحصیلی به احساس هویت نسبت به مدرسه). نمودار (۲) ملاحظه شود.



نمودار (۲) ضرایب بتا مربوط به مدل اصلاح شده رابطه علی ساختار توانمندساز مدرسه با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری مؤلفه‌های خوش بینی تحصیلی (تأکید تحصیلی، اعتماد دانش‌آموز به معلمان، احساس هویت نسبت به مدرسه) و سرزندگی تحصیلی

همان‌گونه که نمودار (۲) نشان می‌دهد تمام مسیرهای ساختار توانمندساز مدرسه به اعتماد دانش‌آموز به معلمان ($\beta = -0.159$ ، $p = 0.01$)، ساختار توانمندساز با تأکید تحصیلی ($\beta = 0.49$ ، $p = 0.01$)، ساختار توانمندساز مدرسه با احساس هویت نسبت به مدرسه ($\beta = 0.70$ ، $p = 0.01$)، ساختار توانمندساز مدرسه با سرزندگی تحصیلی ($\beta = 0.33$ ، $p = 0.01$)

(p)، اعتماد دانش‌آموز به معلمان با بهزیستی مدرسه ($p=0/18$ ، $=0/04$)، تأکید تحصیلی با بهزیستی مدرسه ($p=0/35$ ، $=0/04$)، احساس هویت نسبت به مدرسه با بهزیستی مدرسه ($p=0/32$ ، $=0/01$) و سرزندگی تحصیلی با بهزیستی مدرسه ($p=0/15$ ، $=0/01$) معنی‌دار هستند. بر اساس نتایج مندرج در جدول (۲)، همه شاخص‌ها بیان‌گر برآزش مطلوب مدل می‌باشند. نتایج ضرایب غیرمستقیم مدل اصلاح شده با استفاده از روش‌های بوت استرپ ماکرو (پریچر و هیز، ۲۰۰۸) در جدول (۳) آمده است.

جدول (۳) نتایج ضرایب غیرمستقیم بوت استرپ به روش پریچر و هیز در مدل پیشنهادی

فرضیه	داده	بوت	سوگیری	خطای	سطح اطمینان ۰/۹۵
				استاندارد حد پایین	حد بالا
۱- رابطه علی بین ساختار توانمندساز مدرسه با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری اعتماد دانش‌آموز به معلمان، تأکید تحصیلی، احساس هویت نسبت به مدرسه و سرزندگی تحصیلی	۰/۲۲۳۷	-۰/۲۳۱۶	-۰/۰۰۸۰	۰/۶۴۸	-۰/۳۷۹۲
۱-۱ رابطه علی بین ساختار توانمندساز مدرسه با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری اعتماد دانش‌آموز به معلمان	۰/۱۱۸۱	-۰/۱۰۸۲	-۰/۰۰۹۹	۰/۰۸۳۸	-۰/۳۱۲۷
۱-۲ رابطه علی بین ساختار توانمندساز مدرسه با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری تأکید تحصیلی	۰/۱۷۳۱	۰/۱۵۴۶	-۰/۰۱۸۵	۰/۱۱۱۹	۰/۰۴۰۵
۱-۳ رابطه علی بین ساختار توانمندساز مدرسه با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری احساس هویت نسبت به مدرسه	۰/۲۴۲۶	-۰/۲۳۹۹	-۰/۰۰۲۷	۰/۰۵۰۳	-۰/۳۶۰۲
۱-۴ رابطه علی بین ساختار توانمندساز مدرسه با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی	۰/۰۳۶۰	-۰/۰۳۸۱	-۰/۰۰۱۲	۰/۰۰۲۱	-۰/۱۱۳۰

همان‌گونه که در جدول (۳) ملاحظه می‌شود، اعتماد دانش‌آموز به معلمان، تأکید تحصیلی، احساس هویت نسبت به مدرسه و سرزندگی در فرضیه غیرمستقیم به صورت کلی توانستند به‌عنوان میانجی قرار بگیرند. از سوی دیگر در بررسی تک‌تک فرضیه‌های غیرمستقیم، فرضیه غیرمستقیم رابطه علی بین ساختار توانمندساز مدرسه با بهزیستی با

میانجی‌گری اعتماد مورد تأیید قرار نگرفت و سازه اعتماد نتوانست به‌عنوان میانجی بین ساختار توانمند ساز مدرسه و بهزیستی قرار بگیرد (حد بالا و پایین این مسیرها را ببینید).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی مدل ساختار توانمند ساز مدرسه با بهزیستی مدرسه با میانجی‌گری مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی (اعتماد دانش‌آموز به معلمان، تأکید تحصیلی، احساس هویت نسبت به مدرسه) و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز بود. در این مطالعه تمامی مسیرهای مستقیم فرض شده تأیید شدند. نتایج یافته‌ها نشان داد ساختار توانمند ساز مدرسه با اعتماد دانش‌آموز به معلمان ($p=0/01$ ، $\beta=0/59$)، تأکید تحصیلی ($p=0/01$ ، $\beta=0/49$)، و احساس هویت نسبت به مدرسه ($p=0/01$ ، $\beta=0/70$)، رابطه معنی‌داری دارد. هوی و همکاران (۲۰۰۶) دریافتند که هر سه مؤلفه فوق پیوند محکمی با هم دارند و به‌نظر می‌رسد یکدیگر را تقویت کرده و تأثیر مثبتی روی عملکرد دانش‌آموزان دارند. بین این سه ویژگی یک پیوند محکم وجود داشته و آن‌ها را به‌صورت یک نیروی واحد تبدیل کرده است. یافته فوق با پژوهش‌های میرکمالی و همکاران (۱۳۹۳) و یو و همکاران (۲۰۱۳) گوددارد^۱ و همکاران (۲۰۱۴)، رهودس^۲ (۲۰۰۹) همسو است. در تبیین یافته فوق باید گفت وجود یک جو دموکراتیک و انعطاف‌پذیر در مدرسه منجر به افزایش اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و کادر مدرسه می‌شود. دانش‌آموزان اطمینان پیدا می‌کنند که معلمان و مدرسه در حل مشکلات آنان را حمایت می‌کنند. هنگامی که هنجارهای مستحکمی در کادر آموزشی وجود داشته باشد که پشتیبان اعتماد دانش‌آموز به مدرسه و معلمان باشد، دانش‌آموز در جهت تعاون و ارتباط صمیمی و مستحکم‌تر با معلم گام برمی‌دارد.

یافته دیگر این پژوهش رابطه مثبت بین ساختار توانمندساز مدرسه با تأکید تحصیلی است. که با نتایج بیرد^۳، هوی و هوی (۲۰۱۰)، گوددارد^۴ و همکاران (۲۰۱۴)، کلنن تأکید

1- Goddard
3- Rhoads

2- Rhoads
4- Beard

بر رفتارهای معینی در مدرسه دارد. تنها یک سوم ساعاتی که دانش‌آموزان در مدرسه می‌گذرانند به فعالیت‌های موفق یادگیری اختصاص می‌یابد که به آن زمان یادگیری تحصیلی گفته می‌شود. مسلم است که وجود قوانین منظم و برنامه‌ریزی شده از طرف سازمان مدرسه که مسیر پیشرفت دانش‌آموزان را در یک جو مطلوب برنامه‌ریزی می‌کند سبب رقابت مثبت و سازنده بین دانش‌آموزان می‌شود و انگیزه لازم برای پیشرفت را در دانش‌آموزان فراهم می‌کند. در واقع مدرسه با تدوین قوانینی که با خود دانش‌آموزان هماهنگ کرده است می‌تواند زمان یادگیری تحصیلی را در دانش‌آموزان افزایش دهد.

یافته دیگر این پژوهش رابطه مثبت بین ساختار توانمندساز مدرسه و احساس هویت نسبت به مدرسه است. که با یافته‌های فین (۲۰۱۲)، کلمن (۲۰۱۴)، فای، وو و هوی (۲۰۱۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، دو ایده مکمل را که نشان‌دهنده احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه بر اساس وجود ساختار مناسب حاکم بر مدرسه است را به شرح ذیل وجود دارد: اول این که، وجود یک جو گرم و انعطاف‌پذیر در مدرسه به شکلی که معلمان و کادر مدرسه وظایف خود را به نحو مطلوب انجام دهند و دانش‌آموزان بدانند که قوانین در صورت لزوم قابل تغییر هستند و رابطه گرم و صمیمی بین کادر مدرسه و معلم با دانش‌آموز وجود دارد. دانش‌آموزان خواهند دانست که مدرسه نقش مهمی در زندگی آن‌ها بازی می‌کند بنابراین به مدرسه احساس تعلق می‌کنند، دوم این که دانش‌آموزان برای مدرسه و اهداف مرتبط با آن ارزش قائل می‌شوند (به نقل از اسپچن موران و همکاران، ۲۰۱۳).

یافته دیگر این پژوهش نیز رابطه مثبت بین ساختار توانمندساز مدرسه و سرزندگی تحصیلی است که این یافته با پژوهش‌های سامعی (۱۳۹۲) و هاسنینا و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. جو حاکم بر مدرسه باعث می‌شود دانش‌آموزان دچار تنش و چالش شوند در مقابله با این مسائل، تنها دانش‌آموزانی موفق عمل می‌کنند که توانایی و قابلیت مواجه شدن با چالش‌ها را دارا هستند. سرزندگی تحصیلی یکی از توانمندی‌های اثرگذار در تعلیم و تربیت شناخته شده است که دانش‌آموزان از آن به عنوان راهبرد مقابله با

مسائل و چالش‌ها استفاده می‌کنند که منجر به بهزیستی دانش‌آموزان در محیط مدرسه و افزایش علاقه‌مندی آنان خواهد شد. یعنی از بین ابعاد جو روانی و اجتماعی، بعد انسجام به شکل مثبت و معنادار و بعد رقابت، استفاده از قوانین سخت و دست و پاگیر که حس رقابت را در بین دانش‌آموزان به شکل نامناسبی افزایش می‌دهد با سرزندگی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد. وجود یک ساختار دموکراتیک در مدرسه بین معلمان و کادر مدرسه و دانش‌آموز منجر به افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. در مقابل این ساختار، یک ساختار آزاردهنده در مدرسه، یک نظام سلسله مراتبی است که با سیستمی از قوانین و تنظیمات اجباری، موجب بازدارندگی می‌شود که انگیزه کافی برای پیشرفت و شادمانی را از دانش‌آموزان سلب می‌کند. به‌طور خلاصه ساختارهای توانمند ساز مشخص می‌کند که تا چه حد ساختار یک سازمان، امکان انجام وظایف را برای هر گروه در مدرسه فراهم می‌کند (بیرد و همکاران، ۲۰۱۰).

یافته دیگر تأیید فرضیه مستقیم مبنی بر رابطه مثبت بین مؤلفه‌های خوش‌بین تحصیلی و بهزیستی مدرسه است. یافته حاضر با پژوهش‌های کلمن (۲۰۱۴)، فای، وو و هوی (۲۰۱۴)، گوددرد^۱ و همکاران (۲۰۱۴)، رهودس^۲ (۲۰۰۹)، ویو، هوی و تارتتر (۲۰۱۳) همسو است. سویتلند و هوی (۲۰۰۸) بیان می‌کنند خوش‌بینی نقش مهمی در موفقیت و نوع نگرش دانش‌آموز نسبت به مدرسه ایفا می‌کند. خوش‌بینی ویژگی است که می‌تواند صرف‌نظر از توانایی یا انگیزش، فرا گرفته و افزایش یابد. مؤلفه اعتماد به معلمان عنوان یکی از خرده‌مقیاس‌های خوش‌بینی تحصیلی رابطه مستقیم با بهزیستی مدرسه دارد بدون شک تفکر مثبت نقش مهمی در بهزیستی مدرسه ایفا می‌کند. در نبود آن انتظارات و اهداف بندرت محقق می‌گردند. چنانچه خوش‌بینی بخشی از معادله نباشد، موفقیت قابل پیش‌بینی نیست. سویتلند و هوی (۲۰۰۸) بیان می‌کنند که خوش‌بینی به آنچه فرد آن را مطلوب درک می‌کند، وابسته است. به‌طور مثال، اگر دانش‌آموزان علاقه اندکی به یادگیری و رابطه مطلوب و سازنده‌ای با معلم داشته باشند رفتارهای بدبینانه، علاقه‌مندی کمتر به مدرسه بروز پیدا می‌کند و اهداف بندرت تحقق می‌یابند. پژوهش

1- Goddard

2- Rhoads

هوی، تارتر و هوی (۲۰۰۶) نشان می‌دهند که خوش‌بینی تحصیلی بعد از کنترل متغیرهای جمعیت‌شناختی و پیشرفت قبلی دانش‌آموزان، بر علاقمندی به مدرسه آن‌ها به صورت معنادار تأثیر می‌گذارد. آن‌ها بیان می‌کنند احساس هویت نسبت به مدرسه نیز از جمله عوامل بسیار تأثیرگذار در نگرش مثبت و ایجاد علاقه‌مندی به مدرسه است. همچنین تأکید تحصیلی نیز احساس خودکارآمدی جمعی دانش‌آموزان را به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی مدرسه افزایش داده و منجر به افزایش انگیزه یادگیری در آنان می‌شود. در پژوهش حاضر نیز تأکید تحصیلی $0/35$ بیشترین واریانس متغیر بهزیستی مدرسه را تبیین می‌کند. مکگوگان^۱ و هوی (۲۰۱۵) نیز در پژوهش خود به نتایج مشابهی رسید. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد که بین خوش‌بینی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و خبرگی دانش‌آموزان در آزمون‌های ریاضی و علوم، پس از کنترل جایگاه اقتصادی - اجتماعی، ارتباط وجود دارد.

یافته دیگر این پژوهش تأیید فرضیه مستقیم بین سرزندگی تحصیلی و بهزیستی مدرسه است. این یافته با نتایج گیسکی^۲ و پاسارو^۳ (۲۰۱۳)، بیرد و همکاران (۲۰۱۰)، گیلومر (۲۰۱۳)، رهودس^۴ (۲۰۰۹)، وار^۵ و کیتسانتس^۵ (۲۰۱۴)، سایندن^۶، هوی و سویتلند (۲۰۱۲)، سویتلند و هوی (۲۰۰۸) همسو است. وار و کیتسانتس (۲۰۰۷) بیان می‌کنند دانش‌آموزانی که سرزندگی بالاتری دارند به احتمال زیاد فعالیت درسی بیشتری انجام می‌دهند و درخصوص کاربرد راهبردهای آموزشی از خلاقیت بیشتری برخوردار هستند. همچنین پژوهش‌ها این اندیشه را تأیید می‌کنند که موفقیت دانش‌آموز نه تنها به‌وسیله پیشرفت تحصیلی تعیین می‌گردد، بلکه موفقیت دانش‌آموز به‌وسیله باور دانش‌آموزان نسبت به اینکه در حل مسائل پیچیده دارای توانایی هستند و این باور را نیز داشته باشند که قادرند مطالب درسی را به‌خوبی فرا بگیرند، و به‌صورت اثربخش مسائل پیچیده را حل نمایند، تعیین می‌شود. به‌نظر بندورا (۱۹۹۷) یکی از سازه‌های قدرتمند که به‌شدت در بین

1- Maccogan
3- Passaro
5- Ware

2- Guskey
4- Rhoads
6- Sinden

مدارس متفاوت است و به شکل نظامند با خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی همبستگی دارد کارآمدی معلمان در مدارس است. معلمانی که دارای حس کارآمدی آموزشی بالا هستند برای دانش‌آموزان خود تجارب مطلوبی را فراهم می‌نمایند. معلمانی که بر الگوهای رفتار مثبت و منفی تأکید دارند، کسانی هستند که باور دارند می‌توانند بر خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. معلمان مدرسه بر این باورند که می‌توانند خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داده و اثرات منفی را از بین ببرند. با فرض این باورها، معلمان در تلاش خود مصرتند، بیشتر برنامه‌ریزی می‌کنند، مسئولیت پیشرفت دانش‌آموزان را می‌پذیرند و موانع و شکست‌ها آن‌ها را ناامید نمی‌سازد. از سوی دیگر به طور کلی ساختار توانمندساز می‌تواند مانع و یا افزایش‌دهنده علاقمندی به مدرسه باشد (سایندن و همکاران، ۲۰۱۲).

فرضیه غیرمستقیم این پژوهش نیز مبنی بر میانجی‌گری مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی بین ساختار توانمندساز و بهزیستی مدرسه تأیید گردید. در تبیین این یافته می‌توان گفت وجود قوانین منعطف و ساختار دموکراتیک حاکم بر مدرسه می‌تواند خوش‌بینی تحصیل را به طور کلی افزایش دهد. افزایش مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی، بهزیستی مدرسه و نگرش مثبت نسبت به مدرسه را افزایش می‌دهد. وجود قوانین سخت و دست و پاگیر حس اعتماد دانش‌آموز به معلمان و کادر مدرسه را از بین می‌برد. چون قوانین سلسله‌مراتبی، معلمان را وادار می‌کند طبق اصولی مشخص رفتار کنند و دامنه توانایی‌های و فعالیت‌های آنان را محدود می‌کند. همین امر بر میزان صمیمیت بین دانش‌آموز و معلم تأثیر سوء می‌گذارد. که منجر به عدم اطمینان در دانش‌آموزان شده، دانش‌آموز احساس می‌کند که مدرسه و معلمان به او اهمیت نمی‌دهد، در مواقع لزوم از او حمایت نمی‌کنند.

بدبینی و داشتن نگرش منفی نسبت به مدرسه باعث تنش در روابط با همسالان و معلمان و در نتیجه کاهش علاقه به مدرسه می‌شود. که همین امر علاقه‌مندی آنان را نسبت به سپری کردن اوقات خود در مدرسه و انگیزه لازم برای یادگیری بهتر (تأکید

تحصیلی) و احساس هویت نسبت به مدرسه را می‌کاهد و افزایش چشمگیری در بروز رفتارهای مخرب رخ می‌دهد. که اعتماد به والدین و دانش‌آموزان، خودکارآمدی معلم و ساختار توانمندساز موجب کاهش رفتارهای مخرب در دانش‌آموزان در مدرسه می‌شود. سویتلند و همکاران (۲۰۰۸) بیان می‌کنند که ساختارهای توانمند ساز از طریق ارتباط دو طرفه، ارزش نهادن به تفاوت‌ها و قضاوت صحیح در مورد اشتباهات، مسائل را حل نموده و باعث اعتماد دانش‌آموز به مدرسه می‌گردد. رویه‌های توانمند ساز راهنماهای منعطفی هستند که به زبردستان کمک می‌کنند تا به صورت مطلوب با مدیران خود ارتباط برقرار نمایند. ساختار توانمندساز در دانش‌آموز این باور را ایجاد می‌کند که آیا مدرسه به منظور حمایت از آن‌ها و به‌طور کلی فرایند یاددهی - یادگیری به‌طور خاص، به‌خوبی سازماندهی شده است یا خیر (ویو و همکاران، ۲۰۱۳). همین امر منجر به افزایش خوش‌بینی تحصیلی شده که اثر مستقیمی بر نوع نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، علاقه‌مندی بیشتر و رفتارهای مخرب کمتر دارد. در مقابل وقتی قوانین به‌نحوی باشد که به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند تا انتخاب و آزادی عمل را تجربه کنند با نوعی احساس استقلال و نگرش مثبت به مدرسه می‌آیند و تکالیف خود را انجام می‌دهند، سرزندگی و خوش‌بینی تحصیلی آنان افزایش می‌یابد. در این صورت علاقه‌مندی آن‌ها به مدرسه بیشتر می‌شود. از طرف دیگر وقتی دانش‌آموزان به ارتباط صمیمانه با یکدیگر در کلاس اهمیت دهند، این مسئله سبب می‌شود تا علاقه‌مندی آن‌ها به حضور در مدرسه بیشتر شود و نگرش مثبتی به مدرسه داشته باشند. این یافته پژوهش نشان داد که مجموعه فعالیت‌های کادر مدرسه بر علاقه‌مندی به مدرسه و رضایت دانش‌آموزان از مدرسه تأثیر مثبت دارد. در این رابطه گیسکی و پاسارو (۲۰۱۳) معتقدند که اعتماد به کادر مدرسه، احساس هویت نسبت به مدرسه و ساختار توانمندساز ارتباط معنی‌داری با کاهش اختلالات روانی در دانش‌آموزان دارد.

این تحقیق همانند سایر تحقیقات در حوزه علوم انسانی با محدودیت‌های از جمله موارد زیر روبرو بوده است: ۱- از آن جایی که آزمودنی‌های این پژوهش دانش‌آموزان دبیرستانی بودند، نتایج این پژوهش را نمی‌توان به سایر مقاطع تحصیلی تعمیم داد. ۲- از

آن جایی که آزمودنی‌های این پژوهش دانش‌آموزان پسر بودند، نتایج این پژوهش را نمی‌توان به دانش‌آموزان دختر تعمیم داد. ۳- نتایج این پژوهش قابل تعمیم به شهرها و فرهنگ‌های دیگر نیست. ۴- تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامه بود که جنبه خود گزارشی دارد. به‌همین دلیل خالی از اشکال و سوگیری در پاسخ‌گویی نیست. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی برای جلوگیری از سوگیری پژوهش، از ابزارهای دیگری به غیر از پرسشنامه جهت جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود. در پایان از همکاری آموزش و پرورش، دبیران و دانش‌آموزان شهرستان اهواز که با مساعدت و همکاری بی‌دریغ خود امکان اجرای این پژوهش را فراهم کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:

۱۳۹۶/۰۲/۱۷

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:

۱۳۹۶/۰۵/۱۹

تاریخ پذیرش مقاله:

۱۳۹۶/۰۷/۱۵

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- سامعی، زهرا (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین جو سازمانی با شادکانی و سرزندگی در بین دانش‌آموزان شهر ارومیه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه.
- سعیدی، پرنیا، عارفی، بهنام و لاله خواجه (۱۳۹۲). بررسی تأثیر جو روانی-اجتماعی مدرسه و میزان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهرستان جیرفت، *مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی تبریز*، ۳۷، ۸۵-۹۶.
- حیدرزاده، سارا (۱۳۹۴). تبیین نقش خوش‌بینی تحصیلی و ساختار توانمندساز در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، ۱، ۲، ۶۶-۵۵.
- کاوسیان، آرش (۱۳۸۹). بررسی رابطه طبقات دلبستگی و ویژگی‌های شخصیت با احساس شادکامی بین دانشجویان دانشگاه تبریز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- کاوسیان، جواد، کدیور، پروین و ولی‌الله فرزاد (۱۳۹۱). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روانشناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی، *فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش در سلامت روانشناختی*، ۶، ۱، ۱۱-۲۵.
- مزارعی، علی (۱۳۹۲). *آزمون‌های روان‌شناختی ارزشیابی شخصیت و سلامت*. تهران: انتشارات بعثت.
- میرکمالی، سیدمحمد؛ نارنجی ثانی، فاطمه؛ اعلامی، فرنوش و علیرضا یوزباشی (۱۳۹۳). بررسی نقش فرهنگ خوش‌بینی علمی در توانمندسازی ساختار مدارس ابتدایی شهر تهران، *فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱، ۳، ۳۰-۵۰.
- مرادی، کیوان؛ واعظی، مظفرالدین؛ فرزانه، محمد و محمد میرزایی (۱۳۹۲). رابطه خوش‌بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران، *فصلنامه پژوهش در یادگیری و آموزشگاهی*، ۲، ۵، ۷۱-۸۰.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*: New York: W.H.Freeman and Company.
- Beard, K.S., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct, *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Coleman, W., & Miskel, C. (2014). *Educational administration theory, research and practice*: McGraw-Hill.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychology, well-being across lifts domains, *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Fahy, P., Wu, H., & Hoy, W. (2014). *Individual academic optimism of secondary teachers: A New concepts and its measure*, Research Report.
- Finn, J.D. & Rock, D.A. (2013). Academic success among students at risk for school failure, High, *Journal of Applied Psychology*, 82, 221° 234.
- Finn, J.D. (2012). Withdrawing from school, *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-42.
- Kaplan, A., & Maher, M.L. (1999). Enhancing the motivation of African-American Student: achivment goal theory perspective, *Journal Negro Education*, 68, 23-35.
- Hasnain, N. Wazid S. W., Hasan Z. (2014). Optimism, hope, and happiness as correlates of school well-being among young adult Assamese males and females, *Journal of Humanities and Social Science* 19 2 44-51.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students, *Journal of Educational Administration*, 50 (1), 76-97.
- Hoy, W., Tarter, C., & Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. & Sweetland, R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures, *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-317.
- Hoy, W.K., Sweetland, S.R., & Smith, P.A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38 1, 77-93.
- Gilmore, T.R. (2013). Change, Principal Trust and Enabling School Structures: An Analysis of Relationships in Southern Alberta Schools, *NASP Bulletin*, 87(637), 4-19.
- Goddard, R., Hoy, W., & Woolfolk Hoy, A. (2014). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions, *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.

-
- Guskey, T., & Passaro, P. (2013). Teacher efficacy: A study of construct dimensions, *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Licata, J.W., & Harper, G.W. (2010). Organizational health and robust school vision, *Educational Administration Quarterly*, 37 1, 5-26.
- Midgley, C., Maehr, M.L., & Urdan, T. (2002). Patterns of adaptive learning survey (PALS) University of Michigan.
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2006). Academic buoyancy and its psychological and educational Correlates: A construct validity approach *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-282.
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of Students everyday academic resilience, *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- McGuigan, L. & Hoy, W. (2015). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students, *Leadership and Policy in Schools*, 5, 203-229.
- Moghar, E. Lavasani, M. G., Bagherian, V. & Afshari. A. (2011). Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy, procedia, *Social and Behavioral Sciences* 15, 2329° 2333.
- Pajares, F. (2013). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning, *Theory into Practice*, 41(3), 116-142.
- Maccogan J. (2005). When hope and fear collide: a portrait of today college student. San Francisco, *Journal of School Psychology*, 50(1), 53-83.
- Opdenakker, M.C & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and wellbeing in secondary education: similarities and differences between school outcomes, *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165° 196.
- Pettus, K. R. (2006). The relationship of parental monitoring to community college student Adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and Student residence, Unpublished Ph.D. Thesis, Carolina University.
- Putwain, D. V & Connors, L., & Symes, W., & Douglas-Osborn. E. (2011). Is academic Buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 1-10.
-

-
- Rees, G., Bradshaw, J. Hardihan, G., & Kueng, A. (2010). Understanding children well-being: A national survey of young people s well-being: London the children s society.
- Reeves, J. (2010). *Academic Optimism and Organizational Climate: elementary school effectiveness Test of two measures*: (PhD), University of Alabama.
- Rhoads. (2009). *Enabling Structure and Collective Efficacy: A Study of the Perceptions of Elementary School Divisions of American Schools in Mexico*, Seton Hall University.
- Samdal, O. (1998). The school environment as a risk or resource for students health-related behaviours and subjective well-being, Research Centre for Health Promotion, University of Bergen, Bergen.
- Samdal O . Wold, B., & Bronis. M. (2012). Relationship between students Perception of School Environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement, *An International study.school Effectiveness and school Improvement*, 10, 296-320.
- Sinden, J., Hoy, W., & Sweetland, S. (2012). An analysis of enabling school structure, *Journal of Educational Administration*, 42(4).
- Sweetland, S. (2010). Authenticity and sense of power in enabling school structures: An Empirical analysis, *Education*, 121(3), 581.
- Sweetland, S., & hoy, W. (2008). Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures, *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell, R.M. & Moore J.r, D.M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis, *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 150- 175.
- Ware, H., & Kitsantas. (2014). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of Professional commitment, *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Wu, H., Hoy, W., & Tarter, C. (2013). Enabling school structure, collective responsibility, and a Culture of academic optimism toward a robust model of school performance in Taiwan, *Journal of Educational Administration*, 51(2), 176-193.