

تدوین مدل علی رضایت از مدرسه بر اساس ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم با نقش واسطه‌ای پایداری تحصیلی و درگیری تحصیلی

حوریه بایرام نژاد¹، یحیی یاراحمدی^{2*}، حمزه احمدیان³، مریم اکبری⁴

1. دانشجوی دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

2. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد دانشگاه آزاد اسلامی سنندج، سنندج، ایران.

3. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

4. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

تاریخ دریافت: 1399/07/01 تاریخ پذیرش: 1399/12/26

Developing of School Satisfaction Model Based on Perception of Classroom Environment and Perception of Teacher Support Mediated by Academic Buoyancy and Academic Engagement

H. Bayramnejad¹, Y. Yarahmadi^{2*}, H. Ahmadian³, M. Akbari⁴

1. Ph.D. Student, Educational Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Sanandaj, Iran

2. Assistant Professor, Psychology Department, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Sanandaj, Iran

3. Assistant Professor, Psychology Department, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Sanandaj, Iran

4. Assistant Professor, Psychology Department, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Sanandaj, Iran

Received: 2020/09/22 Accepted: 2021/03/16

Abstract

The purpose of this study was developing a school satisfaction model based on perception of classroom environment and perception of teacher support mediated by academic buoyancy and academic engagement in the students of second cycle of high schools in Naghadeh city through multi-stage cluster sampling method. The data were analyzed by statistical methods including correlation and structural equations model using SPSS and Amos. Questionnaires of Anderson and Brooke's school satisfaction, perception of classroom environment's Gentry et al., perception of teacher support's Lent et al., Martin and Marsh's academic buoyancy, and Reeve's academic engagement were used as data collection tools. The data were analyzed by statistical methods including correlation and structural equations model with SPSS and Amos. Findings showed that academic buoyancy and academic engagement have a direct and significant effect on school satisfaction; while there was a direct, an indirect and a significant effect of the perception of teacher support and the perception of the classroom environment on school satisfaction through academic buoyancy and academic engagement. The results of this investigation showed that in general, the perception of the teacher support and the perception of the classroom environment could be a good predictor of student's school satisfaction through their academic buoyancy and academic engagement

Keywords

Perception of Classroom environment, Perception of Teacher Support, Academic Buoyancy, Academic Engagement, School Satisfaction.

چکیده

هدف این پژوهش، تدوین مدل علی رضایت از مدرسه بر اساس ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم با نقش واسطه‌ای پایداری تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان نقده با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و مدل معادلات ساختاری بود. پرسش‌نامه‌های رضایت از مدرسه اندرسون و بروک، ادراک محیط کلاس جنتری و همکاران، ادراک حمایت معلم لنت و همکاران، پایداری تحصیلی مارتین و مارش و درگیری تحصیلی ریو به عنوان ابزارهای گردآوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل داده‌ها با دو نرم‌افزار SPSS و Amos انجام شد. یافته‌ها نشانگر تاثیر مستقیم و معنادار پایداری تحصیلی و درگیری تحصیلی بر رضایت از مدرسه است. همچنین، ادراک حمایت معلم و ادراک محیط کلاس از طریق پایداری تحصیلی و درگیری تحصیلی، تاثیر مستقیم، غیرمستقیم و معناداری بر رضایت از مدرسه داشت. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در مجموع، ادراک حمایت معلم و ادراک محیط کلاس می‌تواند پیش‌بین مناسبی برای رضایت از مدرسه دانش‌آموزان از طریق پایداری تحصیلی و درگیری تحصیلی آنها باشد.

واژگان کلیدی

ادراک محیط کلاس، ادراک حمایت معلم، پایداری تحصیلی، درگیری تحصیلی، رضایت از مدرسه.

مقدمه

در طول سال تحصیلی، نوجوانان قسمتی از وقت خود را در مجموعهٔ مدرسه می‌گذرانند؛ بنابراین آنچه مهم است پی بردن به چگونگی ارزیابی از مدرسه است، زیرا با رضایت از مدرسه مرتبط است و رضایت از مدرسه، ارزیابی شناختی از کیفیت زندگی در مدرسه ارائه می‌کند (واراستنو و لیفتایم،¹ 2013).

رضایت از مدرسه (روحانی و اشراقی، 1398)، سازه‌ای تأثیرگذار در جریان تعلیم و تربیت است که شامل ادراک دانش‌آموزان از برنامه‌های آموزشی، شرایط لازم برای مطالعه و همچنین رفتار و راهنمایی معلم است (ویتوریو-کاپرا²، 2006). همچنین، رضایت از مدرسه به وضعیتی اشاره دارد که در آن، فرد جنبه‌های خاصی از محیط تحصیلی را دوست دارد، درک می‌کند و از آن لذت می‌برد که بیانگر ادراک و ارزیابی دانش‌آموز از کیفیت برنامه‌ها و تجارب آموزشی و نگرش بهتر نسبت به سوی موضوعات درسی است و شامل عناصری مانند تعاملات، اعتماد به نفس، عزت نفس، رتبهٔ علمی و جنسیت، کیفیت تناسب بین محیط آموزشی و ویژگی‌های شخصی افراد، اعتبار و شهرت علمی، رضایت از برنامه‌های درسی، آموزشی و کلاس‌ها، کیفیت تدریس و مواد درسی، کیفیت فعالیت‌های چهره به چهره، فعالیت‌های فوق برنامه و فرصت‌های شغلی، رضایت از مشارکت، ارائه بازخورد به وسیلهٔ معلمان، پیشرفت علمی و میزان یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان است (کارمن و لائورا³، 2015). در مجموع می‌توان گفت که رضایت از مدرسه از عوامل مهم و تأثیرگذار بر دانش‌آموزان برای حفظ انگیزش و اراده ادامه تحصیل در آنها است (پترز، بابیر و فالوکس⁴، 2012).

عوامل متعددی در رضایت از مدرسه دانش‌آموزان تأثیرگذارند که بعضی فردی و برخی دیگر محیطی هستند (اومباچ و پورتر⁵، 2002). بر اساس مطالعات انجام شده، بین رضایت از مدرسه با عناصری مانند تعاملات دانش‌آموزان با همدیگر و معلم، انواع پشتیبانی‌های مادی و

معنوی، آزادی دانش‌آموز، کیفیت تکنولوژی آموزشی و همچنین میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان، رابطهٔ معناداری وجود دارد (دوربر، ییس و تیلور⁶، 2017). از سوی دیگر، ادراک علاقه و لذت (ادراک محیط کلاس) نیز به طور مستقیم و معنادار بر رضایت از مدرسه دانش‌آموزان تأثیرگذار است (صادقی و برزگر بفرویی، 1398).

محیط کلاس که به فضای روان‌شناختی و شکل فیزیکی مدرسه اشاره دارد (مریستو و ایسنس چمیدت⁷، 2014)، یکی از حوزه‌های مهم زندگی دانش‌آموزان است؛ زیرا آنها بسیاری از وقت خود را در مدرسه سپری می‌کنند. ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدف مدرسه و یا کلاس است که بر رفتارها و پاسخ‌های آنها اثر دارد. به عبارتی، این ادراکات با توجه به تجارب دانش‌آموزان در مدرسه (ارزیابی معلمان) و یا خارج از آن (نظر والدین) متفاوت است. به همین دلیل است که گاهی دانش‌آموزان در محیط آموزشی مشابه و مشترک، تجربه‌های متفاوتی خواهند داشت (پاتریک، کاپلان و رایان⁸، 2011). در حقیقت، محیط کلاس فضا یا موقعیتی است که فراگیران یا معلمان در آن با یکدیگر تعامل دارند و از ابزارها و منابع اطلاعاتی گوناگون برای دنبال کردن فعالیت‌های یادگیری بهره‌مند می‌شوند. وقتی دانش‌آموزان ادراک مثبتی از محیط کلاس خود به دست می‌آورند، عملکرد بهتر و نگرش‌های مثبت بیشتری به آموخته‌های خود خواهند داشت (دورمن، فیشر و والدریپ⁹، 2010).

همچنین از دیگر متغیرهای تأثیرگذار بر رضایت از مدرسه دانش‌آموزان، ادراک حمایت معلم است. ادراک حمایت معلم با رضایت از مدرسه رابطهٔ مثبت و معنادار دارد و موجب افزایش معنادار میزان رضایت از مدرسه می‌شود (محمدی، 1396). حمایت ادراک شده معلم¹⁰ در دانش‌آموزان، به احساسات آنها از دوست داشته شدن، مورد احترام قرار گرفتن و ارزشمند بودن اشاره دارد که شامل ابعاد حمایت عاطفی و تحصیلی است (هاگس، وو، کاکوک، ویلاریل و جانسون¹¹، 2013). تعاملات و روابط

6Durber, Yeates & Taylor

7Meristo & Eisenschmidt

8Patrick, Kaplan & Ryan

9Dorman, Fisher & Waldrip

10Teacher Perceived Support

11Huges, Wu, Kwok, Villarreal & Johnson

1Varasteanu & Iftime

2Vittorio-Caprara

3Carmen & Laura

4Peters, Barbier & Faulx

5Umbach & Porter

اکلز⁷ (2013). باید در نظر داشت که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه آنها در تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری می‌شود. این درگیری بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است. به عبارت دیگر می‌توان درگیری تحصیلی⁸ را از معنایی که تکلیف برای دانش‌آموزان دارد، مورد بررسی قرار داد. زمانی که تکلیف برای دانش‌آموزان معنا و ارزش داشته باشد، توجه دانش‌آموزان را به خود جلب می‌کند و آنها نوعی تعهد نسبت به این تکلیف و فعالیت‌ها احساس می‌کنند. این احساس تعهد باعث می‌شود که دانش‌آموزان برای اتمام تکلیف تلاش کنند؛ بنابراین توجه و تعهد دو بعد مهم از درگیری تحصیلی هستند (اسکلکتی⁹؟ 2005). درگیری تحصیلی به راهبرد سازگاری دانش‌آموز با سختی‌های ناشی از تحصیل در مدرسه اشاره دارد. در واقع مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد (کلارک¹⁰ 2013). نتایج پژوهش ابوالمعالی و همکاران (1391) نشان داد ادراک محیط کلاس بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم و معنادار دارد. همچنین ربانی و همکاران (1396) و لام¹¹ و همکاران (2016) به این نتیجه رسیدند که ادراک حمایت معلم می‌تواند به طور مستقیم و معناداری بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارد. از طرفی پژوهش محمدی (1396) نشان داد که ادراک محیط کلاس بر رضایت از مدرسه نیز اثرگذار است.

بیشتر پژوهش‌های انجام شده به تأثیر جداگانه ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم بر رضایت از مدرسه در دانش‌آموزان پرداخته و کمتر به تأثیر این عوامل به طور همزمان توجه کرده‌اند. مهم‌تر این که پژوهش‌های علمی اندکی پیرامون رضایت از مدرسه در جامعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه صورت گرفته است. افزون بر این، آنچه که در تحقیقات صورت گرفته مورد غفلت واقع شده، اهمیت متغیر میانجی است که در این پژوهش به نقش متغیر

دانش‌آموزان با معلمان می‌تواند موجب و یا مانع موفقیت و نیز سلامت رفتاری و عاطفی گردد. تعاملات معلمان با دانش‌آموزان نیز موجب برانگیختن تفکر انتقادی، انتقال دانش جدید، متمرکز کردن توجه و تلاش دانش‌آموز، انگیزش، رغبت و حمایت می‌شود؛ بنابراین منطقی است که سنجش تعاملات معلم - دانش‌آموز، تأثیر معلمان روی نتایج آموزشی را مورد محاسبه قرار دهد (پیرات¹ 2011).

حمایت عاطفی معلم به طور معناداری بر سرزندگی و پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است (احمدی و آقایی، 1397). پایستگی تحصیلی به توانایی دانش‌آموز در غلبه بر مشکلات و چالش‌های تحصیلی از جمله نمرات پایین، تعیین مهلت رقابتی، انجام تکلیف، فشار امتحان و تکالیف دشوار اشاره دارد که مخصوص مسیر معمول زندگی تحصیلی است (مارتین و مارش² 2010). محققان پیشنهاد کرده‌اند که این چالش‌ها، منعکس‌کننده مفهوم پایستگی تحصیلی است و جدای از مشکلات تحصیلی حاد و مزمن مربوط به سازه سنتی تاب آوری است (بارنت³ 2012). جهت‌گیری مثبت سازه پایستگی تحصیلی همسو با رشد روان‌شناسی مثبت‌گرا است. به طوری که وقتی فردی کاری را به صورت خودجوش انجام می‌دهد، نه تنها احساس خستگی نمی‌کند، بلکه احساس افزایش نیرو و انرژی می‌کند که لازمه پایستگی تحصیلی است (کامفورد، باتیسون و تورمی⁴ 2015). همچنین، نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که پایستگی تحصیلی منجر به انگیزش، پشتکار، تلاش تحصیلی و در مجموع درگیری تحصیلی می‌شود (بن و اتون⁵ 2001).

یکی از عواملی که می‌تواند در ارتقای سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسیار مؤثری ایفا کند، متغیر درگیری تحصیلی در فعالیت‌های آموزشی است. درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه، برای موفقیت تحصیلی ضروری و حیاتی است (وانگ و هولکمب⁶ 2010). دانش‌آموزان برای کسب دانش و مهارت‌های آموزشی لازم است فعالانه درگیر فعالیت‌های آموزشی شوند (وانگ و

7Eccles

8Academic Engagement

9Schlechty

10Clark

11Lam

1Pieratt

2Martin & Marsh

3Barnett

4Comerford, Batteson & Tormey

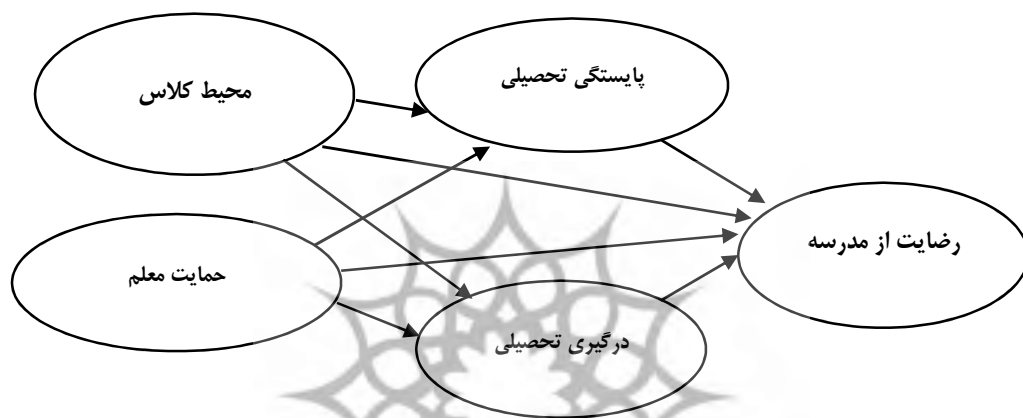
5Bean & Eaton

6Wang & Holcombe

مشاهده به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده (یا سؤال) تعیین شود (هومن، 1395)؛ بنابراین با توجه به 102 سؤال پنج پرسش‌نامه مورد استفاده در پژوهش حاضر، از جامعه مذکور 550 نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که در مرحله اول از بین تمام دبیرستان‌های شهرستان نقده 9 دبیرستان و در هر دبیرستان، دو کلاس به طور تصادفی انتخاب شده و همه افراد آن دو کلاس مورد آزمون قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از دو نرم برای تحلیل داده‌ها از دو نرم‌افزار SPSS و

میانجی، به‌عنوان یک تنظیم‌کننده که اثرات دیگر متغیرها را بر متغیر وابسته تحت‌تأثیر خود قرار می‌دهد، نیز توجه شده است.

با در نظر گرفتن مطالب مطرح‌شده، این پژوهش درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا مدل مفهومی رضایت از مدرسه بر اساس ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم با نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی و درگیری تحصیلی با مدل تجربی برازش دارد؟ تدوین چنین مدلی برای افزایش رضایت از مدرسه دانش‌آموزان و در



شکل 1. مدل مفهومی رضایت از مدرسه بر اساس ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم با نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی و درگیری تحصیلی

Amos استفاده شد.

نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی آنها ضروری است. با توجه به مطالعه پژوهش‌های اخیر در زمینه رضایت از مدرسه، پژوهشگران پژوهش حاضر به یک مدل مفهومی پیشنهادی دست یافتند که در نمودار (1) قابل مشاهده است.

ابزار

1. پرسش‌نامه رضایت از مدرسه¹

این پرسش‌نامه را اندرسون و بروک (2000) ساختند که دارای 39 گویه و 7 خرده‌مقیاس (رضایت عمومی، عواطف منفی، رابطه با معلم، فرصت، پیشرفت، ماجراجویی و انسجام اجتماعی) است. هر گویه در یک طیف چهار درجه‌ای (از کاملاً مخالف = 1 تا کاملاً موافق = 4) درجه‌بندی می‌شود. دامنه نمرات بین 39 تا 156 قرار دارد و نمره بالاتر کل مقیاس نشان دهنده کیفیت زندگی در مدرسه بیشتر است. سلطانی شال و همکاران (1390) به منظور بررسی روایی همگرایی این پرسش‌نامه از دو پرسش‌نامه خودکارآمدی عمومی موریس (2001) و سازگاری نوجوانان سین‌ها و

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر با در نظر گرفتن هدف آن، بنیادی و با توجه به اینکه مداخله‌ای در ایجاد داده‌ها صورت نگرفته است، توصیفی از نوع همبستگی است. همچنین این پژوهش از نوع مدلیابی معادلات ساختاری است و هدف آن بررسی رابطه سازه‌های نهان برون‌زاد و درون‌زاد موجود در مدل است. جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان نقده تشکیل دادند که در سال تحصیلی 99-1389 مشغول به تحصیل بودند. به طور کلی پیشنهاد شده که در روش‌شناسی مدلیابی معادلات ساختاری حجم نمونه می‌تواند بین 5 تا 15

1School Satisfaction Questionnaire
2Anderson & Bourke

4. پرسش‌نامه پایستگی تحصیلی⁵

این پرسش‌نامه را مارتین و مارش⁶ (2008) ساخته‌اند و دارای شش سؤال پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم = 1 تا کاملاً موافقم = 5) است. حداقل و حداکثر نمره این مقیاس به ترتیب 6 و 30 است. روایی این مقیاس به وسیله مارتین و مارش (2008) تایید شده است. آنها ضریب پایایی آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را 0/80 گزارش کرده‌اند. مقدار این ضریب در پژوهش ربیعی (1394) 0/70 گزارش شده است. میزان آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر نیز 0/74 به دست آمد.

5. پرسش‌نامه درگیری تحصیلی⁷

این پرسش‌نامه را که ریو⁸ (2013) تهیه و تدوین کرده است، دارای 17 گویه و چهار خرده مقیاس درگیری شناختی (4 گویه)، رفتاری (4 گویه) عاطفی (4 گویه) و عملی (5 گویه) است. آزمودنی‌ها به هر گویه با یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) پاسخ می‌دهند. ریو (2013) روایی این پرسش‌نامه را از طریق روایی سازه و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه و آن را مطلوب گزارش کرده است. همچنین بردبار و یوسفی (1395) نیز در پژوهش خود بر روی نمونه ایرانی، روایی سازه این پرسش‌نامه را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه و گزارش کردند که همه ماده‌ها بار عاملی معنادار بالاتر از 0/47 دارند ($P < 0/001$) و در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. افزون بر این، برای محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که مقدار آن برای کل پرسش‌نامه 0/86 گزارش شد. مقدار این ضریب در پژوهش ریو (2013) 0/92 محاسبه شد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ کل 0/85 به دست آمد.

یافته‌ها

از میان 550 نفر دانش‌آموز دوره دوم متوسطه شرکت کننده در این پژوهش، 265 نفر دختر و 285 نفر پسر بودند.

سینگ (1993) استفاده کردند. میزان همبستگی بین عوامل این سه پرسش‌نامه (از 0/14 تا 0/42) بیانگر هم‌گرایی مناسب و معنادار اغلب مؤلفه‌ها با ابعاد پرسش‌نامه رضایت از مدرسه بود. همچنین آنها در بررسی پایایی آزمون به شیوه آلفای کرونباخ برای عامل‌های پرسش‌نامه، میزان این ضریب را از 0/70 تا 0/85 گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس 0/79 برآورد شد.

2. پرسش‌نامه ادراک از محیط کلاس¹

این پرسش‌نامه را جنتری، گابل و ریزا² (2002) در 31 سؤال تهیه کرده‌اند و شامل چهار خرده مقیاس ادراک علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت است. گویه‌های به کار رفته در این پرسش‌نامه برداشت فرد را از کلاس و فعالیت‌های کلاسی وی منعکس می‌کند. هر گویه در یک طیف پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم = 1 تا کاملاً موافقم = 5) درجه‌بندی می‌شود. در پژوهش خوش طالع (1393) روایی محتوایی پرسش‌نامه به وسیله استادان دانشگاه تأیید شده است. همچنین پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ بالای 0/70 ذکر شده است. در پژوهش حاضر هم ضریب آلفای کرونباخ 0/82 محاسبه شد.

3. پرسش‌نامه ادراک حمایت معلم³

پرسش‌نامه ادراک حمایت معلم لنت⁴ و همکاران او به وسیله میکائیلی منیع (1392) به فارسی ترجمه و در جامعه دانشگاهی ایران رواسازی شده و شامل 9 گویه و دو خرده مقیاس حمایت عاطفی و حمایت تحصیلی است. شیوه نمره‌گذاری به صورت پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالف = 1 تا کاملاً موافق = 5) انجام می‌شود و دامنه نمرات بین 9 تا 45 قرار دارد. میزان روایی این پرسش‌نامه در پژوهش مهنا و طالع پسند (1395) به وسیله متخصصان تأیید شده است. آنها همچنین برای پایایی پرسش‌نامه ضریب آلفای کرونباخ کل را 0/72 گزارش کردند. در پژوهش حاضر هم مقدار این ضریب 0/75 محاسبه شد.

5Academic Buoyancy Questionnaire

6Martin & Marsh

7Academic Engagement Questionnaire (AEQ)

8Reeve

1Perceptions of Classroom Environment Questionnaire

2Gentry, Gable & Rizza

3Perception of Teacher Support Questionnaire

4Lent

میانگین و انحراف معیار سن کل دانش‌آموزان به ترتیب اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای اندازه‌گیری شده در جدول شماره (1) آورده شده است.

جدول 1. میانگین و انحراف معیار و همبستگی متغیرهای بررسی شده

متغیر	میانگین	انحراف معیار	1	2	3	4
1. ادراک حمایت معلم	33/98	6/94	1			
2. ادراک محیط کلاس	69/47	14/53	*0/796	1		
3. پایستگی تحصیلی	20/76	4/86	*0/663	*0/690	1	
4. درگیری تحصیلی	74/29	18/23	*0/743	*0/772	*0/648	1
5. رضایت از مدرسه	97/04	23/37	*0/659	*0/680	*0/645	*0/788

$P < 0/01^{**}$

جدول 2. نتایج آزمون کلموگراف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال

بودن توزیع داده‌ها و میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های

متغیرهای پژوهش

مؤلفه‌ها	آماره	سطح معناداری	میانگین	انحراف معیار
1. حمایت عاطفی	0/125	0/200	19/44	4/25
2. حمایت تحصیلی	0/114	0/200	14/55	3/55
3. علاقه	0/111	0/200	15/13	4/73
4. چالش‌انگیزی	0/076	0/200	24/83	5/86
5. انتخاب	0/121	0/200	15/87	4/14
6. لذت	0/123	0/200	13/64	3/36
7. پایستگی	0/128	0/096	20/76	4/86
8. درگیری شناختی	0/107	0/200	23/23	6/94
9. درگیری رفتاری	0/116	0/200	13/29	4/06
10. درگیری عاطفی	0/119	0/200	18/77	5/64
11. درگیری عاملی	0/130	0/095	18/99	5/42
12. رضایت عمومی	0/120	0/200	15/49	4/60
13. رابطه با معلم	0/117	0/200	15/06	4/64
14. فرصت	0/122	0/200	23/07	6/40
15. پیشرفت	0/132	0/093	13/55	3/74
16. ماجراجویی	0/118	0/200	9/71	2/81
17. انسجام اجتماعی	0/098	0/200	20/16	5/19

با توجه به نتایج جدول شماره (2)، در تمام مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش مقدار Z به دست آمده معنادار نیست ($P > 0/05$). بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است. همچنین، اطلاعات توصیفی مربوط به مؤلفه‌های متغیرهای اندازه‌گیری شده شامل میانگین و انحراف معیار نشان می‌دهد که مؤلفه چالش‌انگیزی دارای بیشترین میانگین (24/83) با انحراف معیار (5/86) و مؤلفه

در جدول شماره (1) میانگین و انحراف معیار برای

متغیرها ارائه شده است.

مطابق جدول شماره (1) میانگین و انحراف معیار برای

متغیرهای ادراک حمایت معلم به ترتیب 33/98 (6/94)،

ادراک محیط کلاس 69/47 (14/53)، پایستگی تحصیلی

20/76 (4/86)، درگیری تحصیلی 74/29 (18/23) و برای

رضایت از مدرسه 97/04 (23/37) است. همچنین طبق

جدول فوق، همبستگی مثبت و معناداری میان ادراک

حمایت معلم با ادراک محیط کلاس (0/796)، پایستگی

تحصیلی (0/663)، درگیری تحصیلی (0/743) و رضایت از

مدرسه (0/659) وجود دارد. به علاوه، میان ادراک محیط

کلاس با پایستگی تحصیلی (0/690)، درگیری تحصیلی

(0/772)، رضایت از مدرسه (0/680) و میان پایستگی

تحصیلی با درگیری تحصیلی (0/648) و رضایت از مدرسه

(0/645) و همچنین میان درگیری تحصیلی با رضایت از

مدرسه (0/788) همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. با

در نظر گرفتن هدف پژوهش حاضر که تدوین مدل است و

مدل‌سازی نیازمند رعایت پیش‌فرض‌های آن است، از این

رو در ادامه با استفاده از آزمون کلموگراف-اسمیرنوف، نرمال

بودن توزیع داده‌ها بررسی شد (جدول شماره 2). همچنین

لازم به ذکر است با توجه به اینکه حجم نمونه لازم برای

مدل‌سازی حداقل 5 و حداکثر 15 نمونه در ازای هر مشاهده

یا سؤال است (هومن، 1395) و در پرسش‌نامه‌های این

پژوهش در مجموع 102 سؤال وجود داشت؛ بنابراین حداقل

حجم نمونه مورد نیاز 510 نفر بود که در نهایت 550 نفر،

مورد پژوهش قرار گرفت. در جدول شماره (2) نتایج آزمون

کلموگراف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع

داده‌ها ارائه شده است.

معلم به رضایت از مدرسه (2/588)، ادراک محیط کلاس به پایستگی تحصیلی (8/178)، ادراک محیط کلاس به درگیری تحصیلی (9/713)، ادراک محیط کلاس به رضایت از مدرسه (2/728)، پایستگی تحصیلی به رضایت از مدرسه (3/619) و درگیری تحصیلی به رضایت از مدرسه (4/017) است. با در نظر گرفتن اینکه همه کمیت‌های t جدول (برابر یا) بیشتر از 2/58 است، ضرایب مسیرهای مذکور با 99 درصد اطمینان معنی دار است. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در جدول (5) نشان داده شده است.

همان گونه که در جدول (5) مشاهده می‌شود، ادراک

این است که ادراک حمایت معلم و ادراک محیط کلاس در دانش‌آموزان با میانجی‌گیری پایستگی تحصیلی و درگیری تحصیلی بر رضایت از مدرسه آنها اثر می‌گذارد. به عبارت دیگر، این متغیرها توانایی پیش‌بینی رضایت از مدرسه دانش‌آموزان را دارند. مطابق نمودار بالا ادراک حمایت معلم و ادراک محیط کلاس بر پایستگی تحصیلی به ترتیب (0/49) و (0/69)، بر درگیری تحصیلی (0/55) و (0/74)؛ و بر رضایت از مدرسه (0/24) و (0/34) اثر مستقیم می‌گذارند. همچنین متغیر رضایت از مدرسه به طور مستقیم از دو متغیر پایستگی تحصیلی (0/38) و درگیری تحصیلی (0/88) تأثیر پذیرفته است. لازم به ذکر است که در مدل بالا تمام

جدول 4. برآوردها و مشخصات کلی مدل

مسیرها	کمیت های t	برآوردهای استاندارد	برآوردهای غیر استاندارد
ادراک حمایت معلم ← پایستگی تحصیلی	۵/۶۲۵	-/۴۸۵	-/۰۹۲
ادراک حمایت معلم ← درگیری تحصیلی	۷/۳۷۴	-/۵۴۹	-/۵۸۴
ادراک حمایت معلم ← رضایت از مدرسه	۲/۵۸۸	-/۲۲۹	-/۴۱۲
ادراک محیط کلاس ← پایستگی تحصیلی	۸/۱۷۸	-/۶۹۰	-/۱۱۲
ادراک محیط کلاس ← درگیری تحصیلی	۹/۷۱۳	-/۷۴۵	-/۶۸۱
ادراک محیط کلاس ← رضایت از مدرسه	۲/۷۲۸	-/۲۴۴	-/۵۱۱
پایستگی تحصیلی ← رضایت از مدرسه	۳/۶۱۹	-/۳۸۳	۲/۴۶۴
درگیری تحصیلی ← رضایت از مدرسه	۴/۰۱۷	-/۸۷۹	۱/۴۲۸

حمایت معلم و ادراک محیط کلاس تنها متغیرهای برونزادی هستند که هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم بر متغیر درون‌زاد رضایت از مدرسه اثر می‌گذارند. اثر دیگر متغیرهای برون‌زاد بر متغیر درون‌زاد خود فقط به شکل مستقیم است. در جدول شماره (6) شاخص‌های برازش مربوط به مدل پیشنهادی بیان شده است.

همان‌طور که در جدول (6) مشاهده می‌شود، مقدار CMIN (322/536) با درجه آزادی (97) مقدار مطلوبی را نشان می‌دهد. مقدار مجذور کا نسبت به درجه آزادی CMIN/df (3/325) است که با توجه اینکه بین 2 تا 5 است، برازش قابل قبولی را نشان می‌دهد. از شاخص‌های

مسیرهای کوواریانس نیز معنادار است ($P < 0/05$). از بین خرده مقیاس‌های متغیر ادراک حمایت معلم، مؤلفه حمایت تحصیلی (0/82) بیشترین تأثیر را بر روی این متغیر گذاشته است. افزون بر این، از میان خرده مقیاس‌های متغیر ادراک محیط کلاس، مؤلفه لذت (0/79)؛ در متغیر پایستگی تحصیلی، سؤال 3 و 5 به طور مشترک (0/62)؛ در متغیر درگیری تحصیلی، مؤلفه عاطفی (0/73)؛ و در متغیر رضایت از مدرسه، مؤلفه فرصت (0/86) بیشترین تأثیر را بر روی متغیر مربوطه گذاشته‌اند.

بررسی ضرایب مسیر استاندارد، غیراستاندارد و کمیت‌های t آنها در جدول (4) ارائه شده است.

با توجه به داده‌های جدول شماره (4) مقدار t مسیر ادراک حمایت معلم به پایستگی تحصیلی (5/935)، ادراک حمایت معلم به درگیری تحصیلی (7/374)، ادراک حمایت

جدول 5. اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل

درگیری تحصیلی	پایستگی تحصیلی	ادراک محیط کلاس	ادراک حمایت معلم	اثرات	متغیر
---	---	0/690	0/485	مستقیم	پایستگی تحصیلی
---	---	---	---	غیرمستقیم	
---	---	0/690	0/485	کل	
---	---	0/745	0/549	مستقیم	درگیری تحصیلی
---	---	---	---	غیرمستقیم	
---	---	0/745	0/549	کل	
0/879	0/383	0/344	0/239	مستقیم	رضایت از مدرسه
---	---	0/575	0/669	غیرمستقیم	
0/879	0/383	0/919	0/908	کل	

توجه به شاخص‌های نیکویی برازش در جدول شماره (6) و نمودار شماره (2)، می‌توان گفت رضایت از مدرسه با متغیر ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم و با میانجی‌گری پایستگی تحصیلی و درگیری تحصیلی قابل پیش‌بینی است. تحلیل روابط ساختاری نشان داد که ادراک حمایت معلم به طور مستقیم و معنادار بر پایستگی تحصیلی اثرگذار است. این یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش مرادی و همکاران (1397)، احمدی و آقای (1397) و آجدانی (1395) است. همچنین نتایج حاصل از تحلیل مدل نشان داد که ادراک حمایت معلم می‌تواند به طور مستقیم و معناداری بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثر بگذارد که این نتیجه همسو با پژوهش آزادی ده بیدی و فولادچنگ (1398)، ربانی و همکاران (1396) و لام و همکاران (2016) است. همچنین،

مهم دیگر، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)، و شاخص برازش تطبیقی (CFI) هستند که به دلیل نزدیک بودن به یک نشان دهنده برازش مطلوب مدل هستند. همچنین شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI) نیز به دلیل اینکه مقدار آن از 0/5 بیشتر است، نشان می‌دهد که اقتصاد مدل رعایت شده است. ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) برای فواصل اطمینان مختلف قابل محاسبه است و شاخصی است که اغلب به عنوان نقطه برش برای مدل‌های خوب و بد شناخته می‌شود. برازش مدل‌هایی که دارای مقادیر بالاتر از 0/10 هستند، ضعیف تلقی می‌شوند (هومن، 1395) و بنابراین مقدار این شاخص برای مدل حاضر (0/056) در حد قابل قبول می‌باشد.

جدول 6. شاخص‌های برازش مربوط به مدل پیشنهادی

شاخص برازش	df	CMIN	CMIN/df	GFI	AGFI	PNFI	CFI	RMSEA
مدل تدوین شده	97	222/526	2/225	0/93	0/92	0/73	0/94	0/056

یافته‌ها حاکی از تأثیر مستقیم و معنادار ادراک حمایت معلم بر رضایت از مدرسه بود که با نتایج پژوهش عزیز نژاد (1395) هم‌خوانی دارد. همچنین ادراک محیط کلاس به شکل مستقیم معناداری بر پایستگی تحصیلی اثرگذار است که با نتایج مطالعه صدری دمی‌رچی و همکاران (1396) و فرایدل⁶ و همکاران (2007) مشابهت دارد. به علاوه، ادراک محیط کلاس بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم و معنادار دارد. این یافته نیز با نتایج پژوهش

نتیجه‌گیری و بحث

هدف این پژوهش تدوین مدل علی رضایت از مدرسه بر اساس ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم با نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی و درگیری تحصیلی بود. با

- 1 Goodness of Fit Index
- 2 Adjusted Goodness of Fit Index
- 3 Comparative Fit Index
- 4 Parsimonious Normed Fit Index
- 5 Root Mean Square Error of Approximation

6Friedel

فعالیت‌های تحصیلی و کیفیت مشارکت وی می‌شود (فورر و اسکینر،¹2003).

یافته‌ی دیگر این پژوهش، تأثیر مستقیم و معنادار ادراک حمایت معلم بر رضایت از مدرسه بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که حمایت تحصیلی و عاطفی معلمان از دانش‌آموزان موجب برانگیختن تفکر انتقادی، انتقال دانش جدید، متمرکز کردن توجه و تلاش دانش‌آموز، انگیزش و رغبت بیشتر و در نهایت سبب بهزیستی روان‌شناختی، سازگاری و موفقیت تحصیلی می‌شود (وانگ و اکلز، 2013) که در مجموع رضایت دانش‌آموز از مدرسه و شرایط تحصیل خود، حاصل این فرایند است.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر، اثر معنادار و مستقیم ادراک محیط کلاس بر پایستگی تحصیلی بود. با توجه به دیدگاه اکلز و همکاران (1993) زمانی که دانش‌آموز کلاس را محیطی درک کند که به انتخاب وی احترام گذاشته و در نهایت به تقویت استقلال وی منتهی می‌شود، در این صورت کلاس درس را برای خود مفید می‌یابد و از راهبردهای مناسبی برای برخورد با چالش‌ها و انطباق با شرایط تحصیلی استفاده می‌کند که منجر به موفقیت وی در زمینه تحصیل خواهد شد. همچنین در کلاس‌هایی که ارتباط بسته است و یا الگوی ارتباطی که امکان آزادی اراده و استقلال را نداشته باشد، دانش‌آموز توانایی حفظ وضعیت پایدار در زندگی تحصیلی خود را نخواهد داشت.

یافته‌ی دیگر این پژوهش، معناداری اثر مستقیم ادراک محیط کلاس بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بود. در توضیح این یافته می‌توان گفت انتخاب فعالیت‌هایی که برای دانش‌آموزان چالش برانگیز باشد، می‌تواند انگیزه انجام آن فعالیت‌ها را در پی داشته باشد. در واقع زمانی که دانش‌آموزان تکالیفی داشته باشند که دشواری آن در سطح متوسط باشد، علاقه بیشتری برای انجام آن خواهند داشت (بلانچارد،¹²2013) و انجام آنها برایشان لذت بیشتری به همراه دارد و در مجموع، از نظر عاطفی و رفتاری نیز بیشتر درگیر می‌شوند.

ابوالمعالی و همکاران (1391) و اوپدنکر و مینارت⁷(2011) همسو است. ادراک محیط کلاس بر رضایت از مدرسه نیز اثرگذار است که با نتایج مطالعه محمدی (1396) هم‌خوانی دارد. از طرفی، مطابق یافته‌ها پایستگی تحصیلی بر رضایت از مدرسه دانش‌آموزان تأثیر مستقیم و معنادار می‌گذارد. این یافته نیز همسو با نتایج پژوهش کهریزی (1393) است. همچنین یافته‌ها نشان داد که درگیری تحصیلی بر رضایت از مدرسه اثرگذار است. این یافته در پژوهش دیگری یافت نشد و از نتایج منحصر به فرد پژوهش حاضر است. در نهایت یافته‌ی اساسی پژوهش که اثرگذاری معنادار و غیرمستقیم ادراک محیط کلاس و ادراک حمایت معلم بر رضایت از مدرسه از طریق پایستگی تحصیلی و درگیری تحصیلی بود، همسو با نتایج پژوهش‌های و چن⁸(2005)، فرایدل و همکاران (2007) و هاشمی و همکاران (1394) است.

همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، ادراک حمایت معلم بر پایستگی تحصیلی اثرگذار است. در توضیح این نتیجه می‌توان گفت با توجه به مفهوم تکیه‌گاه‌سازی⁹ نظریه برونر¹⁰ که بیانگر فرایند هدایت یادگیرنده برای گذار از آنچه اکنون می‌داند به آنچه قرار است یاد بگیرد، است (سیف، 1398)؛ حمایت عاطفی و به ویژه حمایت تحصیلی معلم به دانش‌آموز موجب افزایش توانایی وی در بازگشت موفق بعد از شکست‌های تحصیلی و غلبه کردن بر چالش‌ها می‌شود.

یافته‌ی دیگر این پژوهش، تأثیر مستقیم و معنادار ادراک حمایت معلم بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بود. در شرح این یافته باید گفت که دانش‌آموزانی که حمایت معلم را درک می‌کنند، بیشتر در امور تحصیلی درگیر می‌شوند و تلاش و مشارکت (درگیری رفتاری) بیشتر و در نتیجه احساسات مثبت مانند علاقه، شور و شوق (درگیری عاطفی) بیشتری دارند. احساسات منفی (اضطراب و خستگی) آنها نیز کاهش می‌یابد. در طرف مقابل، کاهش درک حمایت معلم از دانش‌آموز، موجب کاهش طول مدت درگیری در

1Furrer & Skinner
1Blanchard

7Opdenakker & Minnaert
8Chen
9Scaffolding
10Bruner

برای آنها چالش‌انگیز و لذت‌بخش است و احساس تسلط و توانایی انتخاب را به آنها می‌دهد، توانایی غلبه بر مشکلات تحصیلی و ادامه تلاش و همچنین درگیری آنها با تکالیف تحصیلی از نظر عاطفی، رفتاری و شناختی بیشتر می‌شود؛ بنابراین از فرصت‌ها به خوبی استفاده می‌کنند، روابط خود را با هم‌کلاسی‌ها و معلمان بهبود می‌بخشند و پیشرفت تحصیلی لازم حاصل می‌شود که در نهایت رضایت عمومی دانش‌آموزان از مدرسه را به دنبال دارد.

با توجه به مرور پژوهش‌های گذشته و یافته‌های به دست آمده و تایید شدن مدل فرضی پژوهشگران در این پژوهش، به لحاظ کاربردی می‌توان پیشنهاد کرد که برنامه‌ریزان آموزشی و متخصصان تربیتی با همکاری معلمان با تنظیم برنامه‌های آموزشی و موقعیت‌های تربیتی، با تنظیم و مدیریت کلاس درس به شیوه‌ای که مؤلفه‌های ادراک محیط کلاس از جمله ادراک علاقه، چالش‌انگیزی، توانایی انتخاب و احساس لذت را در دانش‌آموزان تقویت کند و حمایت عاطفی و تحصیلی از آنها پایستگی تحصیلی و درگیری تحصیلی در فراگیران را افزایش داده و با افزایش آنها می‌توان موجب رضایت بیشتر از مدرسه در آنها شد که حاصل کار، ارتقای عملکرد تحصیلی و در نهایت پیشرفت تحصیلی خواهد بود.

لازم به ذکر است که آزمودنی‌های این پژوهش از جامعه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان نقده بودند، از این رو این مسئله تعمیم نتایج به جوامع دیگر را با محدودیت مواجه می‌کند. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش، متغیرهای مزاحم از جمله زمان انجام آن بود که با توجه به همه‌گیری کووید-19 و برخی محدودیت‌های ناشی از آن ممکن است در زمانی دیگر همین نتایج با این ضریب اطمینان تکرار نشود. در نتیجه در تعمیم یافته‌های این پژوهش باید احتیاط کرد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی در مقاطع تحصیلی و در جوامع دیگر این پژوهش تکرار شود. همچنین اضافه کردن عامل‌های دیگر به مدل، کیفیت پژوهش را بالاتر می‌برد و متغیرهای دیگر تأثیرگذار بر رضایت از مدرسه در دانش‌آموزان نیز بررسی شود. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود از مدل تایید شده در این پژوهش برای پیش‌بینی و مداخله در رضایت از مدرسه دانش‌آموزان استفاده شود.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، تأثیر مستقیم و معنادار ادراک محیط کلاس بر رضایت از مدرسه بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که چالش‌انگیز بودن محیط کلاس و برنامه‌های آموزشی که با انگیزه زیادی همراه می‌شود و همچنین ایجاد شدن فضایی برای تصمیم‌گیری و انتخاب از میان شیوه‌های مختلف انجام تکالیف یا هر نوع فعالیت تحصیلی دیگری، موجب ایجاد علاقه به تحصیل و لذت بیشتر در دانش‌آموزان شده که در مجموع سبب افزایش پیشرفت و پرداختن به ماجراجویی‌های علمی، انسجام اجتماعی و در نهایت حس رضایت از مدرسه می‌گردد.

یافته دیگر این پژوهش، تأثیر مستقیم و معنادار پایستگی تحصیلی بر رضایت از مدرسه بود. در تبیین این یافته نیز باید گفت که توانایی دانش‌آموز در غلبه بر مشکلات تحصیلی و همچنین تاب‌آوری، داشتن پشتکار و ادامه تلاش بعد از شکست تحصیلی موجب ایجاد پیوندهای جدیدی با معلمان و دوستان می‌شود. پیشرفت‌های جزئی باعث افزایش عزت‌نفس دانش‌آموز می‌شود و فرصت‌های جدیدی را پیش روی خود می‌بیند؛ بنابراین، با رضایت خاطر و اعتماد به نفس بیشتری به مصاف با چالش‌های تحصیلی می‌رود.

آخرین یافته این پژوهش، معناداری اثر مستقیم درگیری تحصیلی بر رضایت از مدرسه بود. در این رابطه هم می‌توان گفت که ورود فعالانه دانش‌آموز در انجام تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی، معنادار بودن تکالیف برای وی و داشتن راهبردهای سازگار با اهداف آموزشی اثر مثبتی بر درگیری عاطفی، شناختی و رفتاری دانش‌آموز دارد که موجب استفاده بهینه از فرصت‌های ایجاد شده، ماجراجویی‌های علمی و افزایش همکاری با دیگر دانش‌آموزان و نیز معلمان برای رسیدن به اهداف آموزشی شود. در نتیجه رضایت عمومی دانش‌آموز از مدرسه افزایش می‌یابد که ضامن موفقیت تحصیلی وی خواهد شد.

در مجموع، یافته کلی پژوهش حاضر اثرگذار معنادار و مستقیم متغیرهای ادراک حمایت معلم و ادراک محیط کلاس بر رضایت از مدرسه و اثر غیرمستقیم آن‌ها از طریق پایستگی تحصیلی و درگیری تحصیلی بود. در تبیین این یافته باید گفت به نسبتی که دانش‌آموزان حمایت عاطفی و تحصیلی از سوی معلم را درک می‌کنند و محیط کلاس

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه؛ هاشمیان، کیانوش؛ اناری، فهیمه (1391). تعیین سهم مؤلفه های ادراک محیط کلاس درس در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. *مجله نوآوری های مدیریت آموزشی*، 3(3)، 33-19.
- احمدی، سحر؛ آقایی، حکیمه (1397). رابطه مدیریت کلاس درس و حمایت عاطفی معلم با سرزندگی تحصیلی. پنجمین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه، تهران، انجمن روان‌شناسی تربیتی ایران.
- آجدانی، زهره (1395). پیش‌بینی پایداری تحصیلی بر اساس سبک‌های یادگیری کلب و حمایت اجتماعی ادراک شده. پایان نامه کارشناسی ارشد، روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شاهرود.
- آزادی ده بیدی، فاطمه؛ فولاد چنگ، محبوبه (1398). مدل علی درگیری تحصیلی: نقش حمایت تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی. *آموزش و ارزشیابی*، 12(47)، 183-159.
- محمدی، آمنه (1396). رابطه کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از محیط کلاس با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل.
- بردبار، مریم؛ یوسفی، فریده (1395). نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپیروی و درگیری تحصیلی. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی تحولی (روان‌شناسان ایرانی)*، 13(49)، 28-13.
- خوش طالع، مهسا (1393). رابطه سبک‌های پردازش اطلاعات و ادراک از محیط کلاس با راهبردهای مطالعه خودتنظیمی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی، مشهد.
- ربعی، محمد (1394). پایداری تحصیلی: نقش عوامل پایدار و ناپایدار روان‌شناختی. *فصلنامه علمی - پژوهشی مشاوره کاربردی*، 5(2)، 56-37.
- ربانی، زینب؛ طالع پسند، سیاوش؛ رحیمیان بوگر، اسحاق؛ محمدی فر، محمد علی (1396). رابطه بافت اجتماعی کلاس با درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود، انگیزش و هیجان‌های تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، 14(53)، 51-37.
- سلطانی شال، رضا؛ کارشکی، حسین؛ آقامحمدیان شعرباف، حمیدرضا؛ عبدخدایی، محمدسعید؛ بافنده، حسین (1390).
- بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه کیفیت زندگی در مدرسه در مدارس شهر مشهد. *مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان*، 19(1)، 79-93.
- سیف، علی اکبر (1398). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.
- صادقی، مسعود؛ برزگر بفرویی، مهدی (1398). نقش واسطه‌ای هیجانات تحصیلی در رابطه نیازهای بنیادی روان‌شناختی و رضایت از مدرسه دانشجویان. *مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، 11(2)، 43-32.
- صدری دمیرچی، اسماعیل؛ کریمیان پور، غفار؛ جلیلیان، سهیلا (1396). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری و سرسختی روان‌شناختی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه. *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، 10(5)، 374-364.
- عزیزی‌نژاد، بهاره (1395). نقش حمایت اجتماعی مدارس بر سازگاری تحصیلی: اثر میانجی رضایت از مدرسه، امیدواری و خودکارآمدی دانش‌آموزان. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*، 4(13)، 68-57.
- کهریزی، مریم (1393). تاب‌آوری تحصیلی و رضایت از زندگی (رابطه تاب‌آوری با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان مقطع متوسطه کرمانشاه). *مجله رشد آموزش مشاوره مدرسه*، 37، 9-5.
- میکائیلی منبع، فرزانه؛ مهنا، سعید؛ عیسی زادگان، علی (1393). پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی- اجتماعی رضایت از مدرسه در دانش‌آموزان دبیرستانی: آزمون یک مدل علی. *مجله نوآوری‌های آموزشی*، 52، 48-35.
- مهنا، سعید؛ طالع پسند، سیاوش (1395). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی با نقش میانجی بهزیستی تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، 16، 42-31.
- مرادی، مرتضی؛ عالیپور، سیروس؛ طریفی حسینی، حمید؛ عباسیان، مینا (1397). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی درآمیزی با کار مدرسه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، 10(1)، 24-1.
- هاشمی، توج؛ واحدی، شهرام؛ محبی، مینا (1394). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین بارضایت از مدرسه و کنترل تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، 3(5)، 19-1.

- Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2000). *Assessing affective characteristics in the schools*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Barnett, P.A. (2012). High school students academic buoyancy: longitudinal change in mitigation, cognitive engagement and affect in English and math Dissertation, submitted in partial fulfillment of the Requirements for the Degree of Philosophy in the Graduate School of Education of Fordham University.
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of college student retention*, 3(1), 73-89.
- Carmen, P. & Laura B. (2015). Students Satisfaction towards Academic Courses In Blended Weekend Classes Program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2198-2202.
- Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127.
- Comerford, J., Batteson, T. & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103.
- Clark, C. (2013). Incivility in nursing education: A phenomenological study. Paper presented at the 2007 Annual American Educational Research Association Meeting, Chicago, IL.
- Dorman, J. P.; Fisher, D. L. & Waldrup, B. G. (2010). Learning environments, attitudes, efficacy and perceptions of assessment: A LISREL analysis. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environment* (1-28). Singapore: World Scientific.
- Durber, CM, Yeates, KO, & Taylor, HG. (2017). The family environment predicts long-term academic achievement and classroom behavior following traumatic brain injury in early childhood. *Neuropsychology*, 31(5), 499.
- Eccles, J. S. Midgley, C. Wigfield, A. Buchanan, C. M. Reuman, D. Flanagan, C. & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage/environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Friedel, J. M.; Cortina, K. S.; Turner, J. C. & Midgley, C. (2007). "Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The role of perceived parent and teacher goal emphasis". *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 434-458.
- Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 539-544.
- Huges, J. N., Wu, J. Y., Kwok, O. M., Villarreal, V. & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 350-365.
- Lent, R. W., Taveira, M., Sheu, H. & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Christou, C. H., Chroni, P. F., Kikas, E., Wong, B. P. H., Culescu, E. S., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Yang, H., & Tsch, J. Z. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *Journal of Educational Psychology*, 86, 137-153.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2010). Academic resilience and academic buoyancy: multi-dimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2011). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports*, 109(1), 259-284.

- Patrick, H; Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103, 367-382.
- Pieratt, J. R. (2011). *Teacher-Student Relationships in Project Based Learning: A Case Study of High Tech Middle North County*. CGU Theses & Dissertations. Paper 13.
- Peters, S., Barbier, M., & Faulx, D. (2012). Learning and motivation to transfer after an e-learning programme: Impact of trainees' motivation to train, personal interaction and satisfaction. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(4), 375-387.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- Sinha, A. K. P., & Singh, R., P. (1993). *The Adjustment Inventory for School Students (AISS)*. Agra. National Psychological Corporation.
- Schlechty, P. C. (2005). *Creating create schools: six critical systems at theSoltanynejad, M., Asyaye, M. & Adhame, B. (2014). The study of psychometric properties of Academic Resilience Inventory (ARI)*. *Q Educ Meas*. 5(15), 17-34.
- Umbach, PD., & Porter, SR. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. *Res High Educ*, 43(2), 209-234.
- Varasteanu, C., & Iftime, A. (2011). The role of the self-esteem, emotional intelligence, performance traid in obtaining school satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1830-1834.
- Vittorio Caprara, G. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of Sch Psychology*, 44(6), 473-490.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.