

# بررسی رابطه میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی: نقش واسطه‌ای کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز

دکتر عزت‌اله قدم‌پورا<sup>۱</sup> • سمیرا قره‌ویسی<sup>۲</sup> • دکتر مجید سلیمانی<sup>۳</sup>

## چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی با نقش واسطه‌ای کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز بوده است. پژوهش حاضر به روش توصیفی - همبستگی و از نوع تحلیل مسیر انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که از میان آنها ۳۶۸ نفر به عنوان نمونه و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای دستیابی به اهداف پژوهش، دانش آموزان مقیاسهای پیوند با مدرسه اسپرینگر و همکاران (۲۰۰۹)، خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) و ادراک کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز موری و زوواک (۲۰۱۱) را تکمیل کردند. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها با به کارگیری آزمونهای ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر و به کمک نرم‌افزار آماری Amos22 تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان دادند که پیوند با مدرسه با خودکارآمدی تحصیلی دارای رابطه مستقیم است. همچنین کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز در رابطه میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. بنابراین، آموزش مهارتهای ارتباطی به معلمان و بهبود کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز می‌تواند دانش آموز را به مدرسه علاقه‌مند کند و باور وی را نسبت به موفقیت در یادگیری افزایش دهد.

کلید واژگان: پیوند با مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۴/۸

تاریخ دریافت: ۹۹/۱۰/۲۱

۱. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. Email: ghadampour.e@lu.ac.ir  
 ۲. دانشجوی دوره دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. Email: samira.gh.v@gmail.com  
 ۳. نویسنده مسئول: دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان و مدرس دانشگاه فرهنگیان. Email: majidsoleymani121@yahoo.com

## مقدمه

خودکارآمدی<sup>۱</sup>، متغیری مهم در نظریات یادگیری است و به قضاوت فرد در مورد قابلیت خود برای انجام دادن موفقیت‌آمیز کاری در یک حوزه خاص گفته می‌شود (زیمرمن و کلییری<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ شانک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸). بندورا<sup>۴</sup> (۱۹۷۷) خودکارآمدی را ادراک فرد از توانایی خود در سازماندهی، مدیریت و تأثیرگذاری بر حوزه‌های گوناگون می‌داند. خودکارآمدی تحصیلی<sup>۵</sup> یکی از این حوزه‌هاست که به باورهای فرد نسبت به موفقیت در یادگیری و داشتن توانمندی در امور تحصیلی گفته می‌شود (آلتونسوی<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ فخری و همکاران، ۱۳۹۲). براساس نظریه بندورا، از میان عوامل گوناگون در تبیین رفتارها، فعالیتها و کنترل عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، تأثیرگذارترین عامل است (سواری، ۱۳۹۶). خودکارآمدی تحصیلی، ناشی از تجاربی است که دانش‌آموز از حال و گذشته تحصیلی خود کسب کرده است (فرلا<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۹). با توجه به آنچه گفته شد، اگر فرد بر توانایی خود در موفقیت در یک تکلیف و رفتار خاص، اطمینان داشته باشد، وی فردی دارای خودکارآمدی بالاست (بندورا و شانک، ۱۹۸۱). عوامل گوناگونی ممکن است بر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. یکی از این عوامل پیوند با مدرسه<sup>۸</sup> است. به طوری که پژوهش هاشمی و همکاران (۱۳۹۴) روی یک نمونه از دانش‌آموزان دبیرستانی نشان داده، پیوند با مدرسه پیشایند مثبت خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان است. همچنین مرادی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی عمومی، رابطه مثبتی گزارش کرده‌اند. سحاقی و همکاران (۲۰۱۵) میان تعلق به مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت گزارش کرده‌اند. خضری و ابراهیمی قوام (۱۳۹۴)، استوارت<sup>۹</sup> (۲۰۰۸) و نیهاوس<sup>۱۰</sup> و همکاران (۲۰۱۲) نیز میان عملکرد تحصیلی و پیوند با مدرسه رابطه‌ای مثبت و معنادار گزارش کرده‌اند. دانش‌آموزان مدت زیادی از دوران تحصیل خود را در مدرسه می‌گذرانند که میزان علاقه به ارزشها و تعهد به باورهای مدرسه، نوعی پیوند با مدرسه را در آنها شکل می‌دهد (جانسون<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ مادکس و پرینز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۳). کیفیت پیوند با مدرسه سبب چگونگی بروز رفتارهای اجتماعی در مدرسه می‌شود (سیمونز - مورتون<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۱۹۹۹). نخستین بار هیرشی<sup>۱۴</sup> (۱۹۶۹) در نظریه

1. Self-efficacy
2. Zimmerman & Cleary
3. Schunk
4. Bandura
5. Academic self-efficacy
6. Altunsoy
7. Ferla
8. School cohesion
9. Stewart
10. Niehaus
11. Johnson
12. Maddox & Prinz
13. Simons-Morton
14. Hirschi

پیوند اجتماعی یا کنترل اجتماعی<sup>۱</sup> از اصطلاح پیوند با مدرسه استفاده کرد که بیانگر دلبستگی، تعهد، مشارکت و باور به مدرسه در دانش‌آموزان است. مدل رشد اجتماعی<sup>۲</sup> نیز وجود فرصت، مهارت و تقویت شدن در مشارکتهای درون مدرسه را سه عامل زیربنایی و ضروری در پیوند با مدرسه می‌داند (کاتالانو و هاوکینز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). در حالت کلی می‌توان، پیوند با مدرسه را نوعی احساس راحتی در مدرسه دانست (آندرمن و آندرمن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹).

برونفن‌برنر<sup>۵</sup> (۱۹۷۹)، در نظریه بوم‌شناختی<sup>۶</sup> خود سیستم‌هایی بافتی را معرفی کرده است که بر رشد و عملکرد افراد تأثیر می‌گذارد. برنر، مدرسه را به‌مثابه یک میان‌سیستم<sup>۷</sup> معرفی می‌کند که می‌تواند عملکرد دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار دهد و به تبع آن خودکارآمدی او را کاهش یا افزایش دهد. براساس این نظریه، عوامل مرتبط با بافت اجتماعی، جامعه‌پذیری و احساس متعلق بودن به مدرسه از سوی دانش‌آموز می‌تواند اثراتی مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی وی داشته باشد، زیرا احساس تعلق با خود احساس تعهد به همراه می‌آورد و می‌تواند از طریق یادگیری مشارکتی و سایر فعالیتها مانند فعالیتهای گروهی ورزشی، آزمایشگاهی، تحصیلی به دانش‌آموزان کمک کند و خودکارآمدی آنان را افزایش دهد. بر همین اساس، یک چهارم از تغییرات خودکارآمدی از طریق احساس تعلق و پیوند به مدرسه تبیین می‌شود (جعفری‌هرندی و همکاران، ۱۳۹۸). در همین زمینه کیا - کیتینگ و ایلس<sup>۸</sup> (۲۰۰۷) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان با دلبستگی، تعهد و مشارکت بالا در مدرسه، سطح خودکارآمدی بالاتری داشتند.

یکی از عواملی که می‌تواند در رابطه میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی نقش داشته باشد، کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز<sup>۹</sup> است. در آمیختن<sup>۱۰</sup> و ارتباط داشتن، انگیزه‌های قدرتمند است که حاصل آن ارتباط معلم و همسالان با دانش‌آموز است (کانل و ول‌بورن<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۱) و تأثیری بسزا بر انگیزش تحصیلی و یادگیری در مدرسه می‌گذارد (رایان و پاولسن<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۱). براساس نظریه بوم‌شناختی برونفن - برنر (۱۹۷۹) روابط معلم و دانش‌آموز به مثابه یک ریزسیستم<sup>۱۳</sup>، تأثیری دوجبهتی و بادوام بر عملکرد هر دو آنها دارد. برای مثال، اگر معلم مانند یک حمایت‌کننده در تعاملات ظاهر شود، دانش‌آموز نسبت به وی علاقه‌مند می‌شود (پیوند با مدرسه) و عملکرد او (خودکارآمدی تحصیلی) بهبود می‌یابد.

1. Social control theory
2. Social Development Model
3. Catalano & Hawkins
4. Anderman, L. H., & Anderman, E. M.
5. Bronfenbrenner
6. Ecological theory
7. Mesosystem
8. Kia-Keating & Ellis
9. Teacher-student relationship quality
10. Involvement
11. Connell & Wellborn
12. Ryan & Powelson
13. Microsystem

روابط معلم - دانش آموز عمدتاً با دو عامل بازخورد و انتظارات معرفی می‌شود. اگر معلم بازخوردی (عملکردی، انگیزشی، اسنادی و راهبردی) مطلوب در مقابل دانش آموز داشته باشد، از یک سو، دانش آموز پیوند و علاقه بیشتری نسبت به مدرسه خواهد داشت و از سوی دیگر بخشی از خودکارآمدی تحصیلی او تحت تأثیر همین اطلاعات دریافتی از محیط، به ویژه معلم قرار خواهد گرفت (پینتریچ<sup>۱</sup> و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۹۰). بندورا (۱۹۸۶) معتقد است که این بازخوردهای معلم، باورهای درباره رفتار تحصیلی و پیامدهای احتمالی دانش آموز را به وی می‌دهد که می‌تواند علاقه به مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموز را تحت تأثیر قرار دهد. عامل دیگر انتظارات معلم است. در همین زمینه، روزنتال و پیگمالیان<sup>۲</sup> (۱۹۸۶؛ به نقل از پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۹۰) در پژوهش خود متوجه شدند که انتظارات معلم، می‌تواند به منزله پیشگوییهای خودکارآمدی خودکامبخش<sup>۳</sup> عمل کند، چرا که موفقیت دانش آموزان انعکاسی از این انتظارات است. بنابراین اگر معلم در تعامل خود با دانش آموز، از وی به عنوان یک دانش آموز باهوش و پرتلاش یاد کند، دانش آموز نیز به مدرسه علاقه مندتر می‌شود و عملکرد تحصیلی بهتر و خودکارآمدی بالاتری خواهد داشت. اگر به عکس این اتفاق رخ دهد و معلم در ارتباط خود با دانش آموز، چنین ادراکی را در او به وجود بیاورد که دانش آموز کم تلاش و ضعیف است، در دانش آموز نیز علاقه به مدرسه کاهش خواهد یافت و خودکارآمدی تحصیلی او پایین تر خواهد بود. در ضمن پژوهشها نشان داده‌اند که رابطه مثبت معلم - دانش آموز با پیوند با مدرسه و جو مطلوب مدرسه و با رفتارهای زورگویی کم همراه است (ما<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲؛ کانینگهام<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ موری - هاروی و اسلی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰؛ راسکاسکاس<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ ریچارد<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۱ و رولاند و گالووی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل از وانگ<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). هیوز و چن<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۱) گزارش کرده‌اند که رابطه معلم - دانش آموز و سایر روابط درون - کلاسی بر پیوند با مدرسه تأثیرگذار است. همچنین مشخص شده است که تعامل عاطفی در کلاس درس (مارتین و ریم - کافمن<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۵)، روابط نزدیک و صمیمی معلم - دانش آموز (شفی<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۵) و رفتارهای حمایتی معلم (میچل و دلاماترا<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۰) بر خودکارآمدی دانش آموزان تأثیرگذار است و با آن رابطه دارد. در پژوهش شاهورانی و همکاران (۱۳۸۸) مشخص شده که میان ویژگیهای اثربخشی ارتباطات میان - فردی

1. Pintrich
2. Rosental & Pygmalian
3. Self-fulfilling prophecies
4. Ma
5. Cunningham
6. Murray-Harvey & Slee
7. Raskauskas
8. Richard
9. Roland & Galloway
10. Wang
11. Hughes & Chen
12. Martin & Rimm-Kaufman
13. Shefi
14. Mitchell & DellaMattera

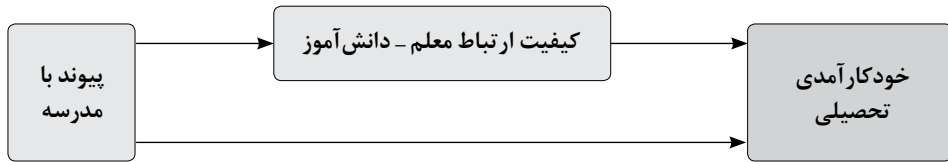
و یادگیری ریاضی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. امینی‌یالقوزاغاجی (۱۳۹۵) نیز، میان کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز با خودکارآمدی تحصیلی رابطه‌ای مثبت گزارش کرده است.

روابط دانش‌آموز و معلم در دوره دبیرستان نسبت به مقطع دبستان، دارای تفاوت است. به این صورت که این روابط رسمی‌تر، رقابتی‌تر و مبتنی بر ارزیابی است (هارتر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶ و لینچ و چیکتی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷؛ به نقل از بهروزی و همکاران، ۱۳۹۴). این تغییرات گاهی اوقات می‌تواند سبب خودارزیابی منفی و نگرش منفی به یادگیری و مدرسه شود، چرا که فضا رقابتی شده است و دیگر آن روابط شخصی و گرم با معلمان دوران دبستان، در دوره متوسطه وجود ندارد (روسر<sup>۳</sup> و گالووی، ۲۰۰۲). هر چند زمان و کمیت تعامل با معلم در دوران دبیرستان نسبت به دوران دبستان کاهش می‌یابد، اما این تعاملات در تمامی دوران تحصیل بر رشد و پیشرفت دانش‌آموزان تأثیرگذار است (تان<sup>۴</sup> و وانگ، ۲۰۱۳؛ هارتر، ۱۹۹۶؛ به نقل از بهروزی و همکاران، ۱۳۹۴). نه تنها ارتباط معلم و دانش‌آموز زیربنای آموزش و یادگیری به حساب می‌آید (آندرژبوسکی و دیویس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸) بلکه بیشتر زمان دانش‌آموز در مدرسه به حضور در کلاس محدود می‌شود و این مهم است که دانش‌آموزان چه نگرشی درباره کیفیت ارتباطی معلمانشان با خود داشته باشند، زیرا این رابطه تعیین‌کننده کیفیت محیط آموزشی است (خین و آتپوتاسامی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). کیفیت رابطه معلم - دانش‌آموز بر جو کلاس و لذت بردن از آن تأثیرگذار است (مارش<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۸) و احساس دانش‌آموزان نسبت به مدرسه به مقدار زیادی به واسطه کیفیت ارتباط آنها با معلمانشان تعیین می‌شود (اوسترمن<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰). اگر دانش‌آموزان در تعامل‌شان با معلم، وی را یک پایگاه امن و حمایت‌گر ادراک کنند، علاقه بیشتری به مدرسه خواهند داشت، بنابراین می‌توان گفت تعامل معلم - دانش‌آموز، بخشی مهم از پیوند با مدرسه است (برگین و برگین<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹). همچنین، کیفیت تعامل معلم - دانش‌آموز یکی از عواملی است که با شکل دادن نوعی تجربه خاص، می‌تواند بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز تأثیرگذار باشد (فرلا و همکاران، ۲۰۰۹). با توجه به مطالبی که گفته شد پژوهش حاضر به بررسی رابطه میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی با نقش واسطه‌ای کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز خواهد پرداخت. فرضیه‌ها و مدل پیشنهادی پژوهش از این قرار است:

۱. میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد.

۲. میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌گری کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز رابطه غیرمستقیم وجود دارد.

1. Harter
2. Lynch & Cicchetti
3. Roeser
4. Tan
5. Andrzejewski & Davis
6. Khine & Atputhasamy
7. Marsh
8. Osterman
9. Bergin, C., & Bergin, D.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر مطالعه‌ای توصیفی-همبستگی از نوع تحلیل مسیر است. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر سنندج به تعداد ۸۸۳۳ نفر بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. به منظور گردآوری داده‌ها، تعداد ۴۰۰ دانش‌آموز با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه کوکران و با در نظر گرفتن ریزش احتمالی به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای وارد نمونه شدند. به این صورت که از هر ناحیه از نواحی دوگانه شهر سنندج، پنج مدرسه و از هر مدرسه دو کلاس انتخاب شدند و براساس تعداد نمونه، دانش‌آموزان پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. پس از مراجعه به کلاسها، از دانش‌آموزان خواسته شد در صورت تمایل پرسشنامه‌هایی را که در اختیار آنها گذاشته می‌شود تکمیل کنند. برای اطمینان بخشی از محرمانه ماندن پاسخها، از آنها خواسته شد به جای نوشتن نام و نام خانوادگی از کد برای معرفی خود استفاده کنند. در نهایت تعداد ۳۲ پرسشنامه که به صورت ناقص تکمیل شده بودند از فرایند پژوهش کنار گذاشته شدند. داده‌ها با به کارگیری آزمونهای آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ابزارهای به کار رفته در پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱. پرسشنامه پیوند با مدرسه<sup>۱</sup>: این مقیاس را اسپرینگر<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۹) ساخته‌اند و خضری (۱۳۹۲) به فارسی برگردانده است. این مقیاس ۱۰ ماده‌ای در یک طیف لیکرت (از کاملاً مخالفم: ۱ تا کاملاً موافقم: ۵) نمره‌گذاری می‌شود. خضری (۱۳۹۲) روایی این مقیاس را با روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش کرده است. برزگر بغروبی و همکاران (۱۳۹۵) نیز پایایی آن را با به کارگیری ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۷ به دست آورده‌اند.

۲. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی<sup>۳</sup>: این مقیاس ۳۰ ماده‌ای را در سال ۱۹۹۹ جینکز و مورگان، ساخته‌اند. نمره‌گذاری این مقیاس در یک طیف لیکرت چهار درجه‌ای (از کاملاً مخالفم: ۱ تا کاملاً موافقم: ۴) انجام می‌شود. باید توجه داشت برخی از سؤالات این مقیاس

1. School Cohesion Scale

2. Springer

3. Morgan-Jinks Student Efficacy Scale (MJSES)

۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۴) به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. روایی این ابزار در داخل کشور مطلوب گزارش شده و پایایی آن ۰/۸۵ به‌دست آمده است (بندک و همکاران، ۱۳۹۴).

۳. **مقیاس ادراک کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز:** پرسشنامه یادشده را موری و زوواک<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) ساخته‌اند که دارای ۱۷ ماده است. این مقیاس در یک طیف لیکرت چهار درجه‌ای (از هرگز: ۱ تا همیشه: ۴) نمره‌گذاری می‌شود که نمره بالا در این مقیاس بیان‌کننده تعامل باکیفیت میان دانش‌آموز و معلم است. روایی این ابزار در جامعه ایرانی قابل‌قبول و پایایی آن باضریب آلفای کرونباخ، ۰/۸۱ گزارش شده است (بهریزی و همکاران، ۱۳۹۴).

## یافته‌ها

در این بخش، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش ارائه شده است. ابتدا برخی از شاخصهای آمار توصیفی، شامل توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش محاسبه شده است، سپس ماتریس همبستگی مرتبه صفر برای کل نمونه به‌دست آمده است. پس از آن، پیش‌فرضهای مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شده و در ادامه به‌منظور آزمون مدل پیشنهادی، روابط ساختاری میان متغیرهای پژوهش، با روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، محاسبه شده است.

جدول ۱. شاخصهای توصیفی در متغیرهای پژوهش

متغیر	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
پیوند با مدرسه	۱۰	۵۰	۳۹/۱۴	۵/۹۶
خودکارآمدی تحصیلی	۳۰	۱۲۰	۱۰۴/۱۸	۱۲/۶۵
کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز	۱۷	۶۸	۴۲/۱۵	۵/۷۱

براساس نتایج جدول شماره ۱، میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای پیوند با مدرسه ۳۹/۱۴ و ۵/۹۶، خودکارآمدی تحصیلی ۱۰۴/۱۸ و ۱۲/۶۵ و کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز ۴۲/۱۵ و ۵/۷۱ است.

1. The Inventory of Teacher-Student Relationships
2. Murray & Zvoch

## جدول ۲. ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
۱ پیوند با مدرسه	-	۰/۷۰**	۰/۶۱**
۲ خودکارآمدی تحصیلی		-	۰/۵۰**
۳ کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز			-

\* $P < 0.05$ , \*\* $P < 0.01$ 

بر اساس نتایج جدول شماره ۲، همبستگی میان متغیرهای پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی، ۰/۷۰، پیوند با مدرسه و کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز، ۰/۶۱ و خودکارآمدی تحصیلی و کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز، ۰/۵۰ در سطح  $P < 0.01$  معنادار است.

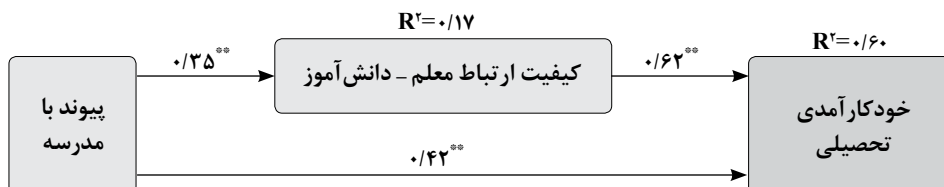
**فرضیه اول:** پیوند با مدرسه با خودکارآمدی تحصیلی دارای رابطه است.

همان طوری که جدول شماره ۲ نشان می دهد همبستگی میان متغیرهای پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی، ۰/۷۰ است که این مقدار در سطح  $P < 0.01$  معنادار است. بر این اساس فرضیه اول مطالعه حاضر تأیید می شود.

**فرضیه دوم:** میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌گری کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز رابطه غیرمستقیم وجود دارد.

قبل از ارزیابی مدل، پیش فرضهای رگرسیون مورد بررسی قرار گرفته است. به همین منظور، برای بررسی نرمال بودن توزیع مانده‌ها از نمودار p-p استفاده شده که با توجه به قرار گرفتن تمام نقاط روی نیمساز ربع اول، مشخص شده است که داده‌ها از توزیع نرمال تبعیت می کنند.

● **مدل نهایی و اصلاح شده پژوهش:** پس از کسب اطمینان از رعایت پیش فرضهای لازم، برای ارزیابی مدل پیشنهادی از روش تحلیل مسیر در محیط نرم افزار AMOS22 استفاده شده است و به منظور افزایش برازش مدل، مسیرهایی که ضریب آنها به لحاظ آماری غیرمعنادار بود حذف شدند. در شکل شماره ۲ نمودار مسیر و ضرایب حاصل از مدل اصلاح شده آورده شده است.



**شکل ۲.** ضرایب استاندارد مدل روابط پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌گری کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز



با توجه به مدل، به ترتیب ضرایب مسیر استاندارد میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta = 0/42, P < 0/009$ )، پیوند با مدرسه و کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز ( $\beta = 0/35, P < 0/009$ ) و کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز با خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta = 0/62, P < 0/008$ ) معنادار است.

● **شاخصهای برازندگی مدل و بررسی فرضیه پژوهش:** با ورود داده‌ها به برنامه AMOS22، برازش مدل با استفاده از شاخصهای برازندگی، شامل شاخص هنجار شده مجذور کای (نسبت مجذور کای بر درجات آزادی)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مورد بررسی قرار گرفت که براساس نتایج مندرج در جدول شماره ۳ همه شاخصها بیانگر برازش مطلوب مدل هستند.

جدول ۳. شاخصهای برازندگی مدل اولیه و مدل نهایی اصلاح شده

شاخص	دامنه مورد قبول	مقدار شاخص مدل اولیه	مقدار شاخص مدل اصلاح شده
CMIN/DF	$X^2/DF < 3$	۱۳/۰۸	۰/۵۰
CFI	$CFI > 0/9$	۰/۸۵	۰/۹۹
AGFI	$AGFI > 0/9$	۰/۷۹	۰/۹۹
RMSEA	$RMSEA > 0/9$	۰/۱۴	۰/۰۱
IFI	$IFI > 0/9$	۰/۸۰	۰/۹۹
CFI	$CFI > 0/9$	۰/۸۰	۰/۹۹

جدول ۴. ضرایب استاندارد اثرات مستقیم، اثرات غیرمستقیم و اثرات کل مدل نهایی

متغیر	اثر مستقیم	سطح معناداری	اثر غیرمستقیم	سطح معناداری	اثر کل
تأثیر پیوند با مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۲	۰/۰۰۹	-	-	۰/۴۲
تأثیر پیوند با مدرسه بر کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز	۰/۳۵	۰/۰۰۹	-	-	۰/۳۵
تأثیر کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز بر خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۲	۰/۰۰۸	-	-	۰/۶۲
تأثیر پیوند با مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی با نقش واسطه‌ای کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز	-	-	۰/۲۲	۰/۰۰۴	۰/۶۴

نتایج مندرج در جدول ۴ حاکی از آن است که، (۱) ضریب مسیر استاندارد میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی برابر با  $0/42$  است که در سطح  $0/08$  معنادار است؛ در نتیجه، پیوند با مدرسه در افزایش خودکارآمدی تحصیلی مؤثر بوده است؛ (۲) ضریب مسیر استاندارد میان کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز با خودکارآمدی تحصیلی برابر با  $0/62$  است که در سطح  $0/06$  معنادار است؛ بنابراین کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز موجب افزایش خودکارآمدی تحصیلی شده است. برای بررسی معناداری متغیر میانجی کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز از آزمون سوبل استفاده شده است. مقدار خطای استاندارد مربوط به مسیر میان متغیر مستقل و میانجی (پیوند با مدرسه و کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز) یعنی  $sa$  برابر با  $0/07$  و خطای استاندارد مربوط به مسیر میان متغیر میانجی و وابسته (کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز و خودکارآمدی تحصیلی) یعنی  $sb$  برابر  $0/11$  بود که با جایگذاری در فرمول آزمون سوبل، مقدار  $3/74$  به دست آمده است. همانطور که مشاهده می شود، مقدار به دست آمده بیشتر از  $1/96$  است که نشان از معناداری در سطح اطمینان ۹۵ درصد دارد. بنابراین فرضیه دوم پژوهش نیز مورد تأیید قرار گرفت.

### ■ بحث و نتیجه گیری ■

هدف از این پژوهش بررسی رابطه میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی با نقش واسطه‌ای کیفیت ارتباط معلم - دانش آموز بود. یافته اول پژوهش نشان داد که میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد و پیوند با مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیری مثبت دارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های خضری و ابراهیمی قوام (۱۳۹۴)، هاشمی و همکاران (۱۳۹۴)، مرادی و همکاران (۱۳۹۴)، استوارت (۲۰۰۸)، نیهاوس و همکاران (۲۰۱۲) و سحاقی و همکاران (۲۰۱۵) هماهنگ است. در تبیین این یافته براساس نظریه بوم‌شناختی برونفن‌برنر (۱۹۷۹) می توان گفت که مدرسه به‌عنوان یکی از میان‌سیستم‌های معرفی شده از سوی برونفن‌برنر، تأثیر بسیار بر عملکرد دانش آموز دارد. طبیعی است که تأثیر این میان‌سیستم بر متغیرهای تحصیلی، بسیار نیرومندتر از سایر متغیرهاست. خودکارآمدی تحصیلی نیز یک متغیر تحصیلی است. براساس این نظریه، بافت اجتماعی مدرسه، جامعه‌پذیری و پذیرش، سبب شکل‌گیری نوعی دل‌بستگی و تعلق به مدرسه می‌شود. دانش‌آموزی که در بافت اجتماعی مدرسه مورد احترام و پذیرش قرار می‌گیرد، در گروه‌های مشارکتی تعامل برقرار می‌کند و فعالانه دست به یادگیری می‌زند که نتیجه این نوع فعالیتها، حل موفقیت‌آمیز مسائل و چالش‌های تحصیلی است. پیامد چنین موقعیتی در مدرسه، افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز خواهد شد. چنان که جعفری هرندی و همکاران (۱۳۹۸) عنوان کرده‌اند، یک چهارم از تغییرات خودکارآمدی، نتیجه پیوند با مدرسه است. در تبیینی دیگر براساس مدل رشد اجتماعی کاتالانو و هاوکینز، (۱۹۹۶) می‌توان گفت، زمانی که دانش‌آموزان در محیط مدرسه، فرصت لازم برای

شکوفایی تحصیلی داشته باشند، در این امر موفق خواهند شد. آنها با داشتن فرصت کافی می‌توانند مهارت‌های تحصیلی خود را افزایش دهند و در صورتی که در مدرسه با انجام دادن تکالیف درسی مورد تشویق قرار بگیرند، این مهم دو چندان خواهد شد. زمانی که دانش‌آموزان با مدرسه پیوند بالایی داشته باشند، از کار کردن و انجام دادن تکالیف تحصیلی، لذت خواهند برد که به نوعی با تأثیر بر انگیزه، خودکارآمدی تحصیلی را در آنها تقویت می‌کند (پکران<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲؛ به نقل از سحاقی و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین پیوند با مدرسه سبب می‌شود که دانش‌آموزان از حضور در مدرسه لذت ببرند و نسبت به انجام دادن تکالیف درسی علاقه‌مند باشند که در نتیجه آنها خودکارآمدی بالایی خواهند داشت.

یافته بعدی و اصلی پژوهش نشان داد که میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌گری کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز رابطه‌ای غیرمستقیم وجود دارد. یافته مذکور با نتایج پژوهش‌های شاهورانی و همکاران (۱۳۸۸)، امینی یالقوزاغاجی (۱۳۹۵)، هیوز و چن (۲۰۱۱)، شفی (۲۰۱۵) و مارتین و ریم - کافمن (۲۰۱۵) هماهنگ است. دانش‌آموزانی که پیوند با مدرسه بالایی دارند، نسبت به مدرسه احساس تعلق دارند و در فعالیتهای درون آن مشارکت می‌کنند (هیرشی، ۱۹۶۹). مشارکت و موفقیت‌های تحصیلی برآمده از آن، سبب افزایش خودکارآمدی می‌شود. بنابراین همان‌طور که در تبیین یافته پیشین اشاره شد، پیوند با مدرسه رابطه و تأثیری مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. اما آنچه در پژوهش‌های علوم انسانی بسیار مهم قلمداد می‌شود، توجه به این نکته است که متغیرهایی متعدد ممکن است بر روابط میان دو متغیر تأثیر بگذارند و آن رابطه را قوی و یا ضعیف کنند (میرزآ و همکاران، ۲۰۰۶؛ ترجمه شریفی و همکاران، ۱۳۹۶). در این پژوهش نیز مشاهده شد که روابط معلم - دانش‌آموز، در رابطه میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی تأثیرگذار است و نقش واسطه‌ای دارد. به عبارت دیگر، میان پیوند با مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی با واسطه‌گری کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز رابطه غیرمستقیم وجود دارد. رابطه‌ای که معلم و دانش‌آموز با یکدیگر دارند، موضوعی متفاوت از احساس دل‌بستگی دانش‌آموز به بافت اجتماعی مدرسه است، اما این رابطه می‌تواند احساس دل‌بستگی و پیوند با مدرسه دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار دهد. برونفن‌برنر (۱۹۷۹) در نظریه خود از این‌گونه روابط به‌عنوان ریزسیستم یاد می‌کند، در حالی که در دسته‌بندی خود، مدرسه را به‌عنوان یک میان‌سیستم در نظر می‌گیرد. در نظریه بوم‌شناختی (۱۹۷۹) رابطه معلم - دانش‌آموز یک تعامل بادوام و دوجهتی است که انگیزش و عملکرد هر دو آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در این تعامل، اگر دانش‌آموز معلم خود را به‌مثابه یک حمایت‌کننده در چالش‌های تحصیلی ادراک کند، هم نسبت به مدرسه دیدگاه مثبت و احساس دل‌بستگی خواهد داشت و هم خودکارآمدی تحصیلی او افزایش خواهد یافت، زیرا می‌داند که معلم هنگام تحصیل، هر جا که نیاز باشد در کنار او خواهد بود.

1. Pekrun
2. Meyers

افزون بر آنچه گفته شد، بازخورد و انتظارات معلم نیز در روابط میان معلم-دانش‌آموز مؤثر است. معلمی که در ارتباط با دانش‌آموز خود (جدای از نتیجه و عملکرد دانش‌آموز) بازخوردی مطلوب می‌دهد، هم می‌تواند او را نسبت به مدرسه علاقه‌مند کند و هم با نحوه بازخورد، خودکارآمدی تحصیلی او را تحت تأثیر قرار دهد (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۹۰). چنان که به اعتقاد بندورا (۱۹۸۶) بازخورد معلم، نگرشی درباره مدرسه و باورهایی درباره خودکارآمدی به دانش‌آموز می‌دهد. انتظارات معلم از دانش‌آموز نیز عامل مهم دیگری است که معمولاً در متون روانشناسی از آن به‌منزله پیشگوییهای خودکارآمدی یاد می‌شود. چنان که اگر معلم دانش‌آموز خود را تحسین و به تواناییهای او اعتقاد داشته باشد و یا حداقل چنین القا کند، دانش‌آموز نیز به حل موفقیت‌آمیز چالشهای تحصیلی امیدوار می‌شود و خودکارآمدی تحصیلی او افزایش می‌یابد. همچنین دریافت تحسین نیز در نظریات رفتارگرایی به‌مثابه یک تقویت‌کننده اجتماعی عمل می‌کند (شانک، ۲۰۰۸)، که می‌تواند سبب افزایش رفتار حضور در مدرسه و به طبع آن احساس مثبت و پیوند با مدرسه شود.

براساس نتایج پژوهش، به مسئولان ضمن خدمات ادارات و مناطق آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که دوره‌های ضمن خدمت در زمینه روابط معلم-دانش‌آموز برگزار کنند. همچنین به کادر آموزشی و پرورشی مدارس به‌ویژه معلمان پیشنهاد می‌شود با آموزشهای لازم و تدابیر مربوطه، کیفیت روابط خود با دانش‌آموزان را بهبود بخشند و زمینه مشارکت دانش‌آموزان در امور درسی (آموزشی و یادگیری) و غیر درسی (ساختاری، فرهنگی، اجتماعی و غیره) را در حوزه مدرسه افزایش دهند. در این صورت دانش‌آموزان نسبت به حضور در مدرسه علاقه‌مند خواهند شد و احساس دل‌بستگی به آن خواهند کرد. نتیجه چنین تدابیری افزایش خودکارآمدی تحصیلی و به تبع آن شکوفایی و موفقیت تحصیلی است. با توجه به اینکه جامعه پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول بود پیشنهاد می‌شود که در پژوهشهای آتی چنین پژوهشی درباره دانش‌آموزان پسر و سایر مقاطع تحصیلی انجام پذیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود که پژوهشی در زمینه تأثیر آموزش مهارتهای ارتباطی به معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی و پیوند با مدرسه دانش‌آموزان انجام گیرد.

- امینی یاقوزاگاجی، زینب. (۱۳۹۵). بررسی روابط ساختاری کیفیت ارتباط معلم-دانش آموز، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی با رضایت از مدرسه دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر سلماس در سال تحصیلی ۹۵-۹۴. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه.
- برزگر بغروی، کاظم؛ برزگر بغروی، مهدی و خضری، حسن. (۱۳۹۵). نقش پیوند با مدرسه در وقوع زورگویی دانش آموزان دوره متوسطه اول شهر یزد. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۲ (۴۲)، ۲۱-۴۰.
- بندک، موسی؛ ملکی، حسن؛ عباس پور، عباس و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۱ (۳۷)، ۲۱-۳۱.
- بهروزی، ناصر؛ شهینی ییلاق، منیجه و منصوری نژاد، راضیه. (۱۳۹۴). ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه ارتباط معلم- دانش آموز. سومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم رفتاری، موسسه اطلاع‌رسانی ناریکیش.
- پینتریچ، پال. آر و شانک، دیل. اچ. (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت، ترجمه مهرناز شهرآرای (۱۳۹۰). تهران: نشر علم.
- جعفری هرنندی، رضا؛ ستایشی اظهاری، محمد و فضل‌الهی قمیشی، سیف‌الله. (۱۳۹۸). روابط ساختاری پیوند با مدرسه و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دبستانی: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۲۰ (۳)، ۱۱۰-۱۲۱.
- خضری، حسن. (۱۳۹۲). الگویابی روابط علی پیوند خانوادگی، شیوه‌های فرزندپروری و پیوند مدرسه با عملکرد تحصیلی و نقش میانجی‌گری قربانی بودن و زورگویی در دانش آموزان مدارس راهنمایی. رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- خضری، حسن و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۴). بررسی نقش میانجی زورگویی و قربانی بودن در رابطه بین پیوند با مدرسه و عملکرد تحصیلی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۰ (۲)، ۸۱-۱۰۰.
- سواری، کریم. (۱۳۹۶). اثر باورهای معرفت‌شناختی و ادراکات یادگیری بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. دوفصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی، ۶ (۱)، ۱۳۱-۱۴۶.
- شانک، دیل. اچ. (۲۰۰۸). نظریه‌های یادگیری، ترجمه یوسف کریمی (۱۳۹۵). تهران: نشر ویرایش.
- شاهورانی، احمد؛ تلخ‌آبی علیشه، غلامرضا و تلخ‌آبی علیشه، علیرضا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه ویژگی‌های ارتباطات اثربخش معلم- دانش آموز با یادگیری ریاضی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۳ (۳)، ۵۱-۶۷.
- فخری، زهرا؛ رضایی، عاطفه؛ پاکدامن، شهلا و ابراهیمی، سارا. (۱۳۹۲). نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی اهداف پیشرفت بر اساس عاطفه مثبت و منفی در نوجوانان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۷ (۱)، ۵۵-۶۸.
- مرادی، مسعود؛ رضایی شریف، علی و قلی‌زاده، داود. (۱۳۹۴). بررسی رابطه خودکارآمدی عمومی با پیوند با مدرسه دانش آموزان مقطع متوسطه، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار و مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت رضوی، موسسه آموزش عالی مهر ارونند.
- میرز، لاورنس. اس.؛ گامست، گلن و گارینو، ا. جی. (۲۰۰۶). پژوهش چندمتغیری کاربردی، ترجمه حسن پاشا شریفی و همکاران (۱۳۹۶). تهران: نشر رشد.
- هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام و محبی، مینا. (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳ (۵)، ۱-۲۰.

Altunsoy, S., Cimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377-2382.

- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21-37.
- Andrzejewski, C. E., & Davis, H. A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 779-794.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Catalano, R., & Hawkins, D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Development* (vol. 2, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318-340.
- Khine, M. S., & Atputhasamy, L. (2005). *Self-perceived and students' perceptions of teacher interaction in the classrooms*. A paper presented at the Conference on Redesigning Pedagogy: Research, Policy, and Practice. Singapore.
- Kia-Keating, M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Marsh, H. W., Martin, A. J., & Cheng, J. H. S. (2008). A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate: Potential benefits of male teachers for boys? *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 78-95.

- Martin, D. P., & Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math? *Journal of School Psychology, 53*(5), 359-373.
- Mitchell, S., & DellaMattera, J. (2010). Teacher support and student's self-efficacy beliefs. *Journal of Contemporary Issues in Education, 5*(2), 24-35.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). The Inventory of Teacher-Student Relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *Journal of Early Adolescence, 31*(4), 493-525.
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology, 50*(4), 443-460.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367.
- Roeser, R. W., & Galloway, M. K. (2002). Studying motivation to learn during early adolescence: A holistic perspective. In T. Urdan, & F. Pajares (Eds.), *Academic motivation of adolescents: Adolescence and education* (pp. 331-372). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education, 60*(1), 49-66.
- Sahaghi, H., Birgani, S. A., Mohammadi, A., & Jelodari, A. (2015). The relationship between sense of belonging to school and educational joy with academic self-efficacy in male high school students of Ahvaz. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 8*(2), 64-72.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review, 20*(4), 463-467.
- Shefi, Y. (2015). The contribution of teacher-student relationships to perseverance, dropout prevention and motivation for change in students' attitudes in «second chance» high school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 209*, 470-475.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research, 14*(1), 99-107.
- Springer, A. E., McQueen, A., Quintanilla, G., Arrivillaga, M., & Ross, M. W. (2009). Reliability and validity of the Student Perceptions of School Cohesion Scale in a sample of Salvadoran secondary school students. *BMC International Health and Human Rights, 9*(1), 30-39.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society, 40*(2), 179-204.
- Wang, C., Swearer, S. M., Lembeck, P., Collins, A., & Berry, B. (2015). Teachers matter: An examination of student-teacher relationships, attitudes toward bullying, and bullying behavior. *Journal of Applied School Psychology, 31*(3), 219-238.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares, & T. C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents: A volume in adolescence and education* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age.



## The Relation between Academic Self-Efficacy and Interest in School Mediated by the Quality of Student-Teacher Communication

© E. Ghadampour, Ph.D.<sup>1</sup> © S. Gharehveysi<sup>2</sup> © M. Soleymani, Ph.D.<sup>3</sup>

### Abstract

To determine the mediating role of the quality of teacher-student communication in the relation between academic self-efficacy and interest in school, a multistage cluster sample of 368 female junior high school students in Sanandaj was selected and given three questionnaires measuring the above-mentioned constructs. The analysis of the collected data yielded the following results: The academic self-efficacy is directly related to interest in school, yet it is mediated by the quality of the communication between student and teacher. Thus, teaching communication skills to teachers and improving the quality of their relationship with their students can help students be more interested in school and have a stronger belief in their ability to learn.

**Keywords:** interest in school, academic self-efficacy, quality of teacher-student communication

شهرستان گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی

**Date Received:** Jan. 10, 2021

**Date Accepted:** June 29, 2021

1. Professor of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.  
E-mail: ghadampour.e@lu.ac.ir
2. Doctoral student in Educational Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.  
E-mail: samira.gh.v@gmail.com
3. **Corresponding Author:** Graduate of Doctoral Program in Educational Psychology, Lorestan University, and Lecturer at Farhangian University.  
E-mail: majidsoleymani121@yahoo.com