

نقش تعدیل‌کنندگی جو یادگیری در تأثیر کیفیت زندگی در مدرسه بر فوکار آمدی دانش‌آموزان

یمیی معروفی^{۱*}، ممدمسن ممدی^۲

Received: 28/12/2018
Accepted: 15/12/2019

صفحات: ۱۲۰-۱۰۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۰۷
پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۲۴

چکیده

روش پژوهش برحسب هدف از نوع کاربردی و براساس شیوه اجرا، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل ۲۲۰۲۵ دانش‌آموز دوره ابتدایی دوم نواحی یک و دو آموزش و پرورش همدان در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی، نمونه‌ای به حجم ۳۸۴ نفر (۱۸۸ دختر و ۱۹۶ پسر) با استفاده از جدول کرجسی و مورگان انتخاب شد. ابزارهای گردآوری اطلاعات شامل سه پرسشنامه‌ی کیفیت‌زندگی در مدرسه، جو یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی بود. داده‌های جمع‌آوری شده بر اساس شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون‌های استنباطی کولموگروف-اسمیرنوف، همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد بین متغیرهای کیفیت زندگی در مدرسه با خودکارآمدی، کیفیت زندگی در مدرسه با جو یادگیری و خودکارآمدی با جو یادگیری همبستگی مثبت و معنادار در سطح $(p \geq 0/01)$ وجود دارد. همچنین یافته‌های حاصل از ضرایب تحلیل مسیر حاکی از آن است تأثیر کیفیت زندگی بر خودکارآمدی، جو یادگیری بر خودکارآمدی و کیفیت زندگی بر جو یادگیری مثبت و مستقیم است. بعلاوه، کیفیت زندگی در مدرسه بر خودکارآمدی تأثیر غیر مستقیم نیز دارد و جو یادگیری در رابطه بین کیفیت زندگی و خودکارآمدی، نقش تعدیل‌کنندگی دارد. پیشنهاد شد، مدارس از طریق طراحی تجربیات آموزشی لذت بخش، بازخورد مناسب و حمایت‌گرانه، علاوه بر تأمین کیفیت زندگی در مدرسه، به تقویت باورهای دانش‌آموزان از توانایی خود و ایجاد جو یادگیری اثربخش به عنوان مهم‌ترین شاخص‌های اثربخشی مدارس بپردازند.

کلید واژگان: کیفیت زندگی در مدرسه، جو یادگیری، خودکارآمدی. دانش‌آموزان دوره ابتدایی دوم

۱- دانشجویار مطالعات برنامه درسی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه بوعلی سینا. همدان. ایران

Email: y.marooifi2007@gmail.com

نویسنده مسئول

۲- کارشناس ارشد مطالعات برنامه درسی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه بوعلی سینا. همدان. ایران

مقدمه

خودکارآمدی^۱ متغیر کلیدی نظریه شناختی اجتماعی باندورا^۲ است که به عنوان باور فرد به توانایی‌های خود در سازماندهی و اجرای اقدامات به منظور تولید دستاوردها و نتایج مورد انتظار تعریف شده است (Bandura, 1993: 3). خودکارآمدی به قضاوت فرد در مورد توانایی خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار گفته می‌شود (Schunk, 2008; Woolfolk, 2004; Zimmerma & Cleary, 2006). تئوری خودکارآمدی باندورا به نقش اعتماد و اطمینان و عزت نفس فرد نسبت توانایی‌هایش در انجام رفتار خواسته شده از وی تأکید دارد (Bandura & Adams, 2002).

باور خودکارآمدی تعیین می‌کند که افراد چه اندازه برای فعالیت‌های خود انرژی صرف می‌کند و تا چه میزان در برابر موانع مقاومت می‌نمایند. (Pajaras & Schunk, 2001) معتقدند که به طور کلی هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم را برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن تکلیف وقت بیشتری صرف می‌کنند و در نهایت به نتایج بهتری دست پیدا خواهند کرد. ادراک فرد از خود، بر تفکر، انگیزش، عملکرد و هیجانات فرد تأثیری- گذارد (Zaenalipoor, Zarei & Zandinya, 2009).

پژوهش‌گران آموزشی به این سازه توجه زیادی کرده اند (Michaelides, 2008). مطالعات قبلی شواهد محکمی که نشان می‌دهد، خودکارآمدی پیش‌بینی کننده مثبت نتایج عملکرد در موضوعات مختلف است، ارائه کرده اند (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی قادر است پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان را در تمام مناطق و در کلیه مقاطع تحصیلی پیش‌بینی کند (Usher & Pajares, 2008). بعلاوه پژوهش‌هایی نیز به بررسی رابطه خودکارآمدی و کیفیت زندگی، پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که احساس خودکارآمدی بالا موجب تقویت رفاه و بهزیستی فرد می‌شود. برای مثال، باور خودکارآمدی مقدار استرس و اضطراب افرادی را که درگیر یک فعالیت هستند و یا زمانی را که یک دانش‌آموز درگیر گذراندن یک درس است، تحت تأثیر قرار می‌دهد (Domenech- Betoret, Abellan-Rosello & Gomez-Artiga, 2017). اگرچه شواهد تجربی برای حمایت از اثرات مثبت باور خودکارآمدی دانش‌آموزان و باور به بهزیستی و رضایت از درس وجود دارد (DeWitz & Walsh, 2002)، ولی، ساز و کارهای انگیزشی که میانجی رابطه بین

1. self- efficacy

2. Bandura's Social Cognitive Theory

خودکارآمدی و رضایت دانش‌آموزان هستند، هنوز، به عنوان مشکل حل نشده، باقی است (Domenech-Betoret, et al, 2017). سرانجام، رضایت‌مندی از مدرسه برای قضاوت در باره قضاوت‌های که دانش‌آموزان از رفاه عمومی خود در مدرسه یا کیفیت زندگی در مدرسه ارائه می‌کنند، یک ضرورت است (Cummins & Tomy, 2011) و خودکارآمدی یکی از باورهای شخصی مهم مورد تاکید در فرایند آموزش مدرسه ای است.

یکی دیگر از متغیرهای حائز توجه در مدرسه، جو یادگیری در مدرسه^۱ و کلاس درس^۲ است. (Freiberg & Stein, 1999) جو مدرسه را، به قلب و روح مدرسه تشبیه کرده و آن را با ماهیت مدرسه مرتبط می‌دانند. آنها معتقدند، جو مدرسه باعث می‌شود دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و دیگر کارکنان، مدرسه را دوست بدارند و هر روز، شروع کار مدرسه را به انتظار بنشینند. جو مدرسه، اشاره به کیفیت مدرسه دارد و به افراد کمک می‌کند نه فقط در آنجا احساس ارزشمندی، عزت و اهمیت کنند، بلکه باعث ایجاد حس تعلق و فراتر رفتن به ماوراء خود می‌شود. جو یادگیری^۳ هما شرایطی است که در آن یادگیری و دانش با ارزش تلقی شود و پرسش و کسب تجربه مهم باشد و افراد برای به اشتراک گذاشتن دانش، حس اعتماد داشته باشند (Dadgarpamah & Khaneghahi, 2013). جو یادگیری یک مفهوم کلی برای توصیف، توضیح و تبیین کیفیت پایدار در کلاس درس است که زمینه و بستر یادگیری را فراهم می‌سازد. می‌توان گفت جو یادگیری شخصیت کلاس درس است که تحت تاثیر تعاملات معلم و شاگرد و چگونگی انجام وظایف در کلاس درس قرار دارد (Aghahosaini & Abasibrogini, 2007). (Anderson, 2001) معتقد است محیط روانی کلاس، همان جو یادگیری است که به صورت بالقوه بر فرایند یاددهی _یادگیری تاثیر دارد؛ براین اساس، بی تردید مدیران و معلمان بیش از هر عامل دیگر در به وجود آوردن جو سالم و مناسب محیط مدرسه و کلاس درس موثرند و رشد همه جانبه شخصیت دانش‌آموزان وابسته به جو مدرسه است. جو یادگیری در مدرسه می‌تواند هم تسهیل کننده فرایند رشد و بالندگی یادگیرنده باشد، هم به مانع بزرگی بر سر راه یادگیری او تبدیل شود. جو مثبت و شایسته، جوی است که دانش‌آموزان با این اعتقاد کار می‌کنند که معلم در اصل هم به یادگیری آنان و هم به خود آن‌ها به عنوان انسان توجه دارند. آنان از این اطمینان خاطر برخوردارند که هیچ گونه تهدیدی برای امنیت عاطفی و حرمت نفس آنها وجود ندارد. (Brophy, 2007) براین باور است، معلمان می‌توانند جو مثبت را

1. school learning climate

2. classroom learning climate

3. Learning Climate

با تشویق شاگردان، شکیبایی، حمایت کردن از تلاش‌های یادگیری آنان و دادن این امکان به آن‌ها که بدون ترس از اینکه در صورت اشتباه مورد ملامت قرار گیرند، ایجاد کنند. جو یادگیری مثبت و فضای روانی مطلوب در مدرسه و کلاس درس، می‌تواند ویژگی‌های و توانایی‌های مختلف شناختی، عاطفی و روانی را تقویت و پرورش دهد.

تأثیر مستقیم جو روانی کلاس درس بر یادگیری دانش‌آموزان در پژوهش‌های مختلفی مورد تأکید قرار گرفته است. (wallberg, 2008) جو و محیط روانی کلاس را به عنوان جو و یا فضای کلاسی توصیف می‌کند که بالقوه همانند یک گروه اجتماعی بر آنچه دانش‌آموزان یاد می‌گیرند، اثر می‌گذارد. وی خاطر نشان کرده است تأثیر جو و محیط روانی کلاس بر یادگیری نتایج شناختی، عاطفی و رفتاری تقریباً به ۳۰ درصد می‌رسد، تأثیر این عوامل در یادگیری نتایج مذکور از تأثیر عوامل دیگر مانند رفتار ورودی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر است. صاحب‌نظران بر این باورند که محیط کلاس و عکس‌العمل‌های متقابل بین معلم و شاگرد و شاگردان با یکدیگر وضعیتی را به وجود می‌آورد که بر میزان یادگیری و رفتارهای دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. کلاس را درس می‌توان یک گروه یا یک سیستم اجتماعی فرض نمود و در هر حال روابط بین عناصر و کنش و واکنش بین معلم و شاگرد و دانش‌آموزان را با یکدیگر مورد تجزیه و تحلیل قرار داد (Aghahosaini & Abasibrogini, 2007). جو یادگیری مطلوب، یکی از مهمترین عوامل اثربخشی معلم در اداره‌ی کلاس درس اثربخش است. (Belgan, 1999) معلمانی که قادر باشند فضای کلاس را به فضایی مطلوب و انگیزشی تبدیل کنند، نظم و انضباط پویایی را در کلاس ایجاد خواهند کرد (Black & Deci, 2000). پژوهش‌های مختلف در باره‌ی تأثیر محیط فیزیکی کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شواهد تأییدکننده‌ی بسیار کمی را نشان داد در حالی که تحقیقات متعددی نشان‌دهنده‌ی تأثیر مستقیم جو روانی بر کلاس بر میزان یادگیری دانش‌آموزان است (Anderson, 2001). در جو روانی کلاس، عاطفه، وظیفه و سازماندهی کلاس درس نقش اساسی در یادگیری دانش‌آموزان دارد (Samadi, Rajaeipoor & Aghahosaini, 2008).

کیفیت زندگی^۱ سازه‌ای مهمی است که اخیراً توسط سازمان بهداشت جهانی، جایگزین سازه سلامتی شده و با در نظر گرفتن ابعاد مختلف زندگی انسان، به بهداشت و سلامت جسمی و روانی وی با رویکردی جامع‌تری اشاره می‌کند. کیفیت زندگی به رفاه عمومی افراد و جوامع

در زندگی اشاره دارد و ویژگی های منفی و مثبت زندگی را توصیف می کند (Barcaccia, 2016). در همین راستا کیفیت زندگی در مدرسه^۱، مولفه ای است که به دلیل نقش اثربخشی که در زندگی دانش آموزان دارد، اهمیت بسزایی یافته است و بیانگر سطح کیفیت ابعاد مختلف مرتبط با زندگی در مدرسه می باشد (Soltanishall, Kareshki, Aghamohammadyan, Abdekhodaei & Bafandeh, 2011). کیفیت زندگی در مدرسه به عنوان یکی از جنبه های مهم تحصیلی، مورد توجه بسیاری از صاحب نظران قرار گرفته است (Ainley, 1999; Ainley & Sheret, 1992; Anderson & Bourke, 2000). به باور این صاحب نظران، هدف مدرسه بیش از آنکه صرفاً انتقال دانش و توسعه مهارت های یادگیری باشد، پرورش دانش آموزان به عنوان افرادی مفید برای جامعه و شهروندانی مسئول در یک جامعه دموکراتیک و کثرت گرا است (Bryk, Lee & Holland, 1993). از این منظر، دانش آموزان در مدرسه علاوه بر اکتساب زبان و رفتارهای متداول اجتماعی، آداب مربوط به همسالان و بزرگسالان، هنجارهای اجتماعی، تابوها و قوانین و مقررات را نیز یاد می گیرند. بعلاوه، در فرایند ارتباط با دیگران، هویت آنها شکل می گیرد، مسیر زندگی اجتماعی آینده اشان تعیین می شود و جنبه های انسانی مدرسه، آن را از دیگر محیط های کار متمایز می سازد (Mok & Flynn, 2002). به طور خلاصه می توان گفت کیفیت زندگی در مدرسه را به عنوان ترکیب تجربیات مثبت و منفی ناشی از احساسات مرتبط با جنبه های مختلف زندگی مدرسه ای و پیامدهای آن تعریف کرد.

پژوهش گران، بین احساسات کلی مثبت و منفی و احساس مربوط به یک زمینه خاص در زندگی تمایز قائل شده اند (Jimmieson, Hannam & Yeo, 2010). از این رو، کیفیت زندگی در مدرسه مفهومی چند بعدی از رضایت دانش آموزان از مدرسه و مشابه مفهوم رضایت مشتری در سایر حوزه های خدماتی مثل پزشکی و پرستاری است (Aharony & Strasser, 1998; Garman, Corrigan, & Morris, 2002). ادراک دانش آموزان از مدرسه، به عنوان یکی از مهم ترین شاخص های اثربخشی مدرسه و معلمان مطرح می باشد (Bourke, & Schofield, 2004). بنابراین، جای تعجب نخواهد بود اگر رضایت دانش آموزان تا حد زیادی متأثر از تجربیات آنها در کلاس درس و مدرسه باشد و چون معلمان و عوامل مدرسه در این ارتباط مسئولیت دارند، رضایت دانش آموز می تواند به عنوان شاخص اثربخشی آنها تلقی شود (Verkuyten & Thijs, 2002). اهمیت شناخت نقش معلمان در پرورش کیفیت زندگی مدرسه در پژوهش های مختلفی که به بررسی رضایت دانشجویان از جنبه های مختلف آموزش مانند

1. quality of school life

روابط با معلمان و بسیاری دیگر از پیامدهای پرداخته اند، نشان داده شده است. این پیامدها شامل: نگرش نسبت به مطالعه (Karatzias, Power & Swanson, 2001)، پذیرش ارزش‌های تحصیلی و تعهد به تحصیل (Goodenow & Grady, 1992) و پیشرفت تحصیلی (Cotton, Dollard, & DeJonge, 2002) می‌باشد. از سوی دیگر، می‌توان از روی ناراحتی و نارضایتی دانش‌آموزان، مشکلات رفتاری، غیبت و عملکرد ضعیف آنها را پیش‌بینی کرد (Leonard, Bourke, & Schofield, 2003).

کیفیت زندگی در مدرسه در برگزیده هفت بُعد: فرصت^۱، ماجراجویی^۲، پیشرفت^۳، رضایت عمومی^۴، عواطف منفی^۵، روابط با معلم و انسجام اجتماعی^۶ است. خرده مقیاس فرصت، به باورهای دانش‌آموز در باره‌ی آینده‌سازی و مهیا‌کنندگی دانش‌آموز برای زندگی آینده مربوط است (Soltanishall at al, 2011). خرده مقیاس ماجراجویی و پیشرفت به احساس اطمینان دانش‌آموز از توانمندی‌هایش برای موفق شدن در مدرسه و احساس انگیزش درونی وی در یادگیری مطالب درسی و لذت بردن از یادگیری اشاره دارد. خرده مقیاس رضایت عمومی حکایت از احساس کلی دانش‌آموز از شادکامی، آسایش، بهزیستی و رفاه در مدرسه دارد. خرده مقیاس عواطف منفی بیانگر احساس منفی کلی دانش‌آموز در باره‌ی مدرسه است. خرده مقیاس انسجام اجتماعی از احساس تعلق، احساس خود ارزیابی و توانایی دانش‌آموز در وارد شدن به گروه دوستان و برقراری رابطه با آنها و همچنین احساس شایستگی و کفایت در برقراری رابطه با معلم و همسالان حکایت دارد. با توجه به این که دانش‌آموزان نسبت بسیار بالایی از زمان زندگی خود را در مدرسه صرف می‌کنند و همچنین در آینده عهده دار مدیریت عرصه‌های مختلف جامعه خواهند بود، بنابراین ارزیابی کیفیت زندگی آنها از اهمیت زیادی برخوردار است. براین اساس، کیفیت زندگی در مدرسه، مفهومی وسیع و چندبعدی است که به طور پیچیده با پیامدهای تحصیلی، سلامت جسمانی، وضعیت روانشناختی، میزان استقلال، روابط اجتماعی و باورهای شخصی فرد مرتبط است.

1. Opportunity
2. Adventure
3. Achievement
4. General Satisfaction
5. Negative Affect
6. Social Integration

بررسی ادبیات پژوهش حاکی از آن است اگرچه پژوهش‌گران مختلفی به بررسی رابطه بین کیفیت زندگی در مدرسه و برخی دیگر از متغیرهای شناختی و غیرشناختی مرتبط با آن پرداخته‌اند. با این وجود پژوهشی که مستقیماً به بررسی رابطه بین کیفیت زندگی در مدرسه، جو یادگیری و خودکارآمدی دانش‌آموزان پرداخته باشد، یافت نشد. نتایج پژوهش (Zahed- Babolan, Karimiyanpoor & Dashti (2018) در خصوص بررسی رابطه کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی نشان داد که کیفیت زندگی در مدرسه به صورت مستقیم بر خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی و به صورت غیرمستقیم از طریق خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی تأثیر دارد. همچنین اثر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان معنی‌دار است. نتایج پژوهش (Ebrahimi, Shikholeslami & Ghamarikivi (2015) نشان دادند ارتباط مثبت معنی‌داری بین کیفیت زندگی در مدرسه و مولفه‌های آن و جو روانی-اجتماعی کلاس وجود دارد. این درحالی است که یافته‌های (Khodabandehlo, Shikholeslami, Sharifrezaei & Moradi (2016) حاکی از آن است که بین کیفیت زندگی در مدرسه و مولفه‌های آن و جو کلاس و مولفه‌های آن با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی معنی‌داری وجود دارد. کاسترل اوغلو، دریافت که بین کیفیت زندگی در مدرسه و انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و کیفیت زندگی در مدرسه و مؤلفه‌های آن پیش‌بینی‌کننده انگیزش تحصیلی است (Zahed Babolan et al (2019). نتایج پژوهش (Thien & Razak (2013) نشان داد که سازگاری تحصیلی، مشارکت دانش‌آموزان، کیفیت دوستی، ۴۶ درصد کیفیت زندگی در مدرسه را تبیین می‌کند.

نتایج پژوهش (Sadeghi Azar, Vasudeva and Abdollahi (2006) حاکی است که رابطه معنی‌داری بین کیفیت زندگی، تاب‌آوری تحصیلی، خودکارآمدی و عزت‌نفس زنان شاغل و غیرشاغل وجود دارد. (Alnes, Kirkevold & Skovdahl (2013) نشان داد که جویادگیری از اهمیت بالای در تعامل و مشارکت دارد و ایجاد جو اثربخش یادگیری مستلزم درک مشترک از محتوای یک فعالیت، فراهم کردن فرصت مشارکت برای انجام آن فعالیت و ایجاد یک زمینه مناسب برای بحث و تعامل در باره آن است. (Tatari, Kareshki & Sadathashemi (2015) در پژوهشی دریافتند که بین جو یادگیری و پرخاشگری دانش‌آموزان رابطه وجود دارد و ناسازگاری و پرخاشگری دانش‌آموزان متأثر از جو نامناسب یادگیری است.

مدارس امروزه برای رویارویی با فشار جهانی شدن و پیشرفت شگرف تکنولوژی، باید بیش از گذشته انعطاف پذیر، خلاق و پاسخگو باشند تا بتواند برماهیت متنوع چالش‌هایی که در قرن ۲۱ با آنها روبرو هستند، مقابله کنند. از این رو، عملکرد مدارس باید از کارکردهای علمی مرسوم، بسیار فراتر رود (Thien & Razak, 2013). به باور (Knuver and Brandsma, 2014) آموزش مدرسه ای باکیفیت باید به تعادل بین پیامدهای شناختی و غیرشناختی در دانش آموزان منجر شود. این در حالی است که شواهد پژوهشی از غلبه پیامدهای شناختی بر پیامدهای غیرشناختی مانند پرورش معیارهای رفتاری، مهارت‌های اجتماعی، رشد اخلاقی و نگرش در دانش آموزان و دانشجویان حکایت دارد. (Fitz-Gibbon and Kochan, 2000; Leonard at al, 2002). براین اساس، بررسی رابطه کیفیت زندگی دانش‌آموزان در مدرسه و متغیرهای وابسته به آن چون جو یادگیری و خودکارآمدی و اثرات مستقیم و غیر مستقیم آن‌ها یک ضرورت است، زیرا دانش‌آموزان بخش مهمی از اوقات خود را در مدرسه می‌گذرانند (Ainley and Bourke, 1992).

به علاوه بسیاری از پژوهش‌گران آموزشی معتقدند برای این که کیفیت آموزش افزایش یابد، لازم است ادراک دانش‌آموزان از کیفیت زندگی در مدرسه، مورد بررسی قرار گیرد (Ainley and Bourke, 1992; Ramsay and Clark, 1990). مدارس یکی از پیچیده‌ترین نهادهای اجتماعی است که اثربخشی آن وابسته به همسویی و همراهی عوامل و متغیرهای متعددی است. متغیرهای چون کیفیت زندگی در مدرسه و کلاس درس، جو مدرسه و کلاس درس و خودکارآمدی از جمله مهم‌ترین آنها است. براین اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی رابطه بین کیفیت زندگی دانش‌آموزان، خودکارآمدی آن‌ها و جو یادگیری و اثرات مستقیم و غیر مستقیم این متغیرها در فرایند آموزش مدرسه ای است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر برحسب هدف از نوع کاربردی براساس شیوه اجرا، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل ۲۲۰۲۵ دانش‌آموز دوره دوم ابتدایی نواحی یک و دو آموزش و پرورش همدان در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ است. با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی که در آن نسبت ناحیه و جنسیت لحاظ شده است، نمونه ای به حجم

۳۸۴ نفر با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، شامل ۱۸۸ دانش آموز دختر (۹۳ ناحیه یک و ۹۵ ناحیه دو) و ۱۹۶ (۹۹ ناحیه یک و ۹۷ ناحیه دو) دانش آموز پسر از دو ناحیه انتخاب شد. ابزارهای گردآوری داده‌ها در این پژوهش شامل سه پرسشنامه استاندارد کیفیت زندگی در مدرسه (Anderson, & Bourke (2001)، پرسشنامه‌ی جو یادگیری (Bartram at al (1993) و پرسشنامه‌ی خودکارآمدی (Sherer, at al (1982) بود. این پرسشنامه‌ها به ترتیب توسط Soltanishall at al (2011) و Dadgaepanah (2013) و Asgharnsjhad at al (2006) در جامعه‌ی ایرانی هنجار شده و به ترتیب براساس روش‌های تعیین روایی همگرایی، محتوایی و دونیمه کردن (آزمون تنصیف) همگی از روایی بالایی برخوردار بودند.

پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه شامل ۳۹ سوال است و کیفیت زندگی دانش آموزان در مدرسه را می‌سنجد. این پرسشنامه شامل خرده مقیاس‌های رضایت عمومی، سئوالات (۳۳،۲۱،۱۷،۱۱،۸،۱)، عواطف منفی، سئوالات (۳۷،۲۸،۱۸،۱۴،۵)، رابطه با معلم سئوالات (۳۸،۳۴،۲۲،۱۹،۲)، فرصت، سئوالات (۳۹،۳۱،۲۵،۱۵،۱۲،۹)، پیشرفت سئوالات (۲۶،۱۶، ۷،۴)، ماجراجویی، سئوالات (۳۲،۲۷،۲۳،۱۳،۱۰) و انسجام اجتماعی سئوالات (۳۶،۳۵،۳۰،۲۹)، ۲۴،۲۰،۶،۳. پرسشنامه‌ی جو یادگیری شامل ۲۰ سوال برای بررسی جو یادگیری اثر بخش در کلاس درس تهیه شده است. پرسشنامه‌ی خودکارآمدی دارای ۱۷ سوال است که هر سوال بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه‌ی کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم می‌شود. پایایی ابزارها در این پژوهش براساس آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۳؛ ۰/۹۱ و ۰/۸۵ محاسبه شد. داده‌های جمع‌آوری شده بر اساس شاخص‌های آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف استاندارد، آزمون‌های آمار استنباطی مانند آزمون کولموگروف - اسمیرنوف، همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر در دو محیط نرم‌افزاری SPSS و LISREL مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

جدول ۱ ضرایب همبستگی بین متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کیفیت زندگی	خودکارآمدی	جو یادگیری
۱. کیفیت زندگی	۱۳۵,۱۴	۲۵,۳۴	۱	-	-
۲. خودکارآمدی	۵۵,۷۹	۱۶,۶۷	**۰/۹۱	۱	-
۳. جو یادگیری	۶۳,۷۱	۹,۸۸	**۰/۷۹۷	**۰/۷۲۷	۱

** معنی داری در سطح ۰/۰۱

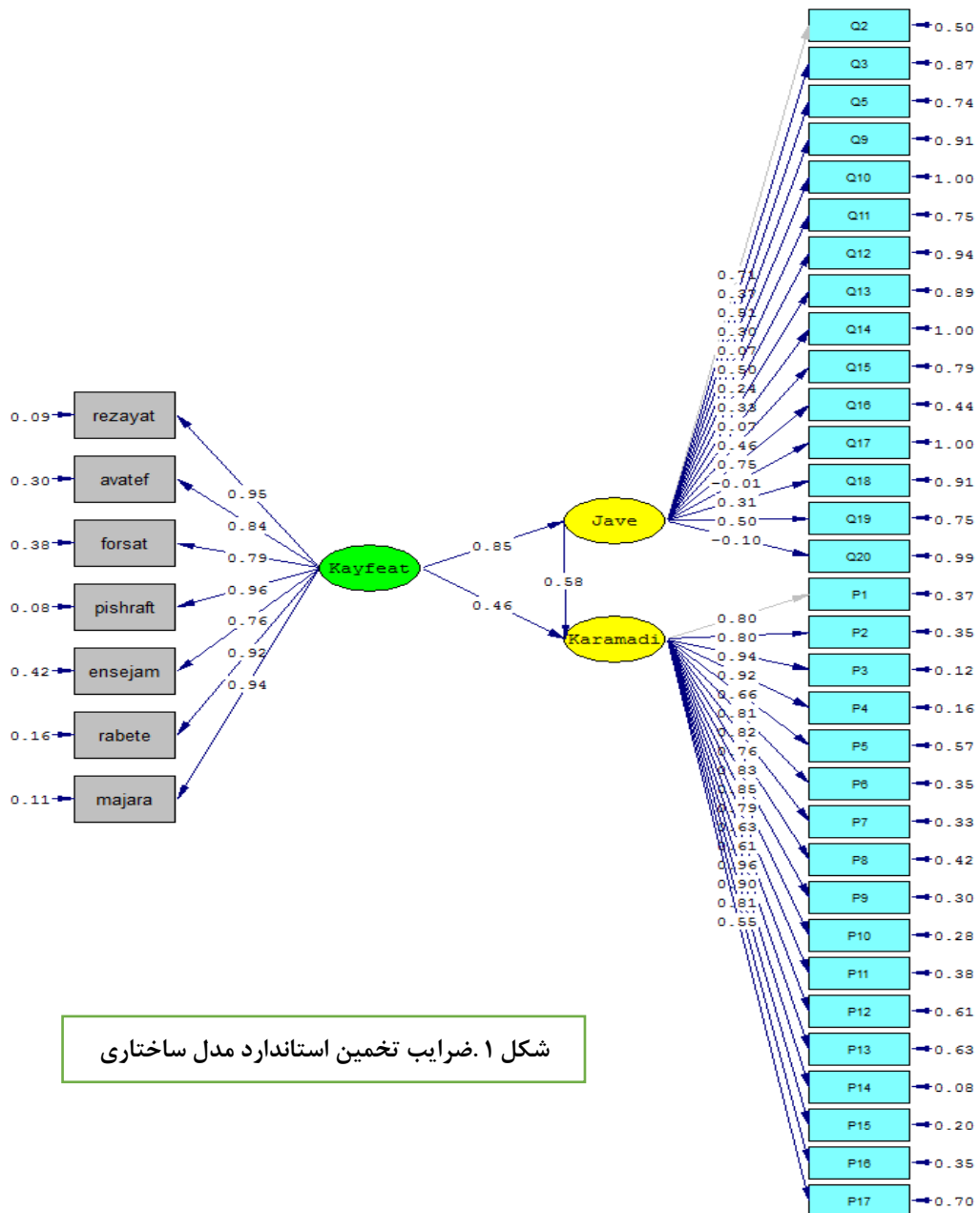
پس از اطمینان توزیع بهنجار داده‌ها، با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. اطلاعات جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین کیفیت زندگی در مدرسه ۱۳۵/۱۴ با انحراف استاندارد ۲۵/۳۴؛ میانگین خودکارآمدی ۵۹/۷۹ با انحراف استاندارد ۱۶/۶۷ و میانگین جو یادگیری در کلاس درس ۶۳/۷۱ با انحراف استاندارد ۹/۸۸ است. بعلاوه بین متغیر کیفیت زندگی در مدرسه با خودکارآمدی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار ($r = 0/91$) در سطح ($p \geq 0/01$)؛ بین متغیر کیفیت زندگی در مدرسه با جو یادگیری در کلاس درس همبستگی مثبت و معنادار ($r = 0/797$) در سطح ($p \geq 0/01$) و بین متغیر خودکارآمدی با جو یادگیری در مدرسه همبستگی مثبت و معنادار ($r = 0/727$) در سطح ($p \geq 0/01$) وجود دارد.

جدول ۲. اثر مستقیم و غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش

t	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	مسیر	
			به متغیر	از متغیر
۴/۵۹	۰/۲۷	۰/۴۶	خودکارآمدی	کیفیت زندگی در مدرسه
۴/۸۵	-	۰/۵۸	خودکارآمدی	جو یادگیری
۷/۳۴	-	۰/۸۵	جو یادگیری	کیفیت زندگی در مدرسه

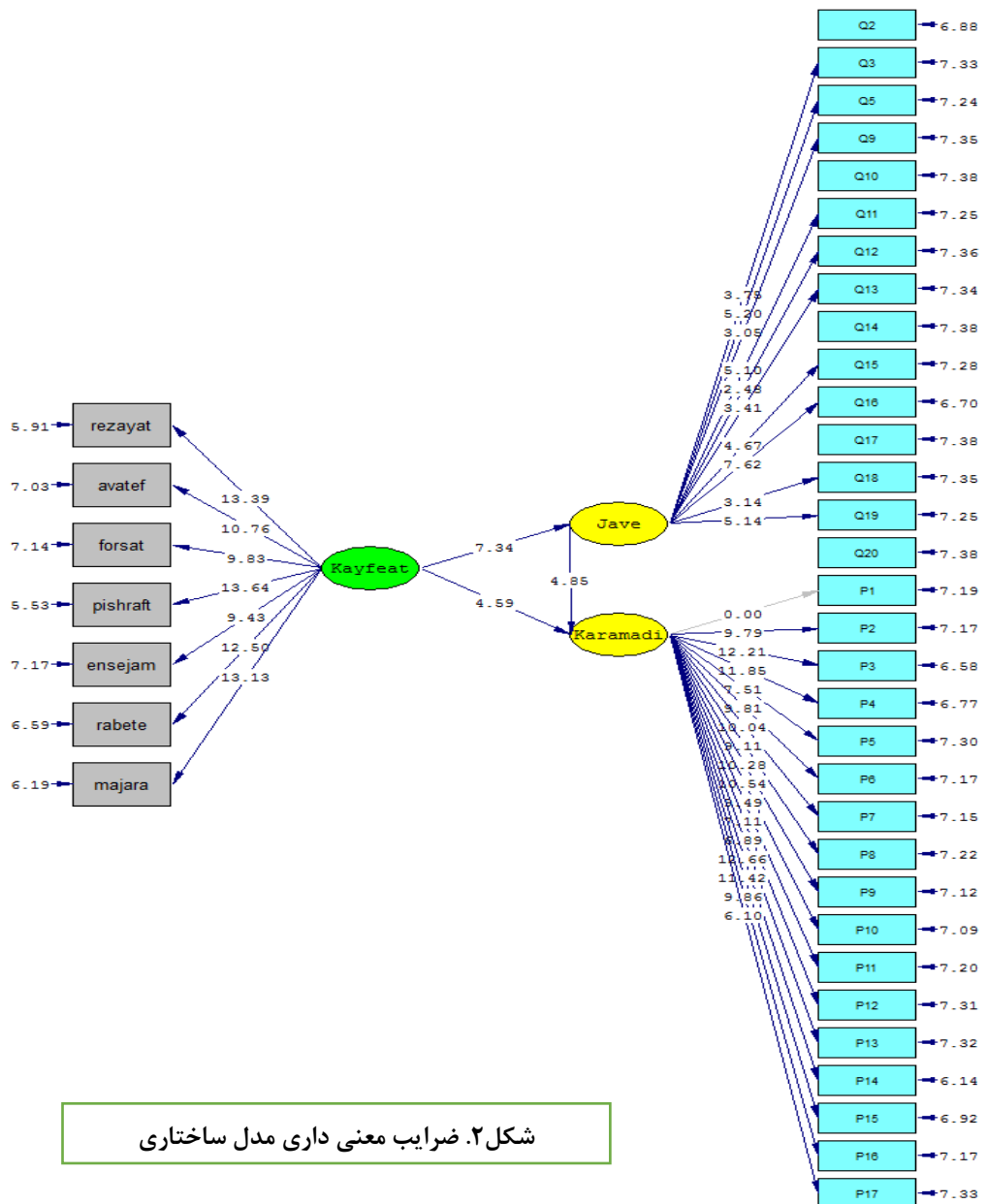
اطلاعات ارائه شده در جدول ۲ حاکی از آن است که ارتباط بین کیفیت زندگی در مدرسه و خودکارآمدی ($t = 4/59$) در سطح اطمینان (۹۵ درصد) معنی دار است و با توجه به مقدار ضرایب مسیر بین این دو متغیر (۰/۴۶) می‌توان گفت کیفیت زندگی در مدرسه تاثیر مثبت و مستقیم بر خودکارآمدی دانش آموزان دارد. همچنین نتایج تحلیل داده‌های جدول بالا نشان

می دهد ارتباط بین دو متغیر خودکارآمدی و جو یادگیری در کلاس درس ($t = 4/85$) در سطح اطمینان (۹۵ درصد) معنی دار است و با توجه به مقدار ضرایب مسیر بین این دو متغیر (۰/۵۸) می توان گفت جو یادگیری تاثیر مثبت و مستقیمی بر خودکارآمدی دانش آموزان دارد. بعلاوه، براساس نتایج جدول ۲ ارتباط بین کیفیت زندگی در مدرسه و جو یادگیری ($t = 7/34$) در سطح اطمینان (۹۵ درصد) معنی دار است و با توجه به مقدار ضرایب مسیر، بین این دو متغیر (۰/۸۵) می توان گفت کیفیت زندگی در مدرسه تاثیر مثبت و مستقیمی بر جو یادگیری دانش آموزان دارد. برای بررسی اثر غیر مستقیم کیفیت زندگی در مدرسه بر خودکارآمدی و نقش میانجی جو یادگیری، ضریب اثر غیر مستقیم محاسبه شد. ضریب اثر غیر مستقیم کیفیت زندگی در مدرسه بر خودکارآمدی (۰/۲۶) نشان داد جو یادگیری در رابطه بین کیفیت زندگی و خودکارآمدی، نقش تعدیل کننده دارد. در شکل های ۱ و ۲ برای بررسی فرضیه های پژوهش، نمودارهای خروجی نرم افزار لیزرل در حالت استاندارد و ضرایب معنی دار t به منظور رد یا تایید فرضیه ارائه شد.



شکل ۱. ضرایب تخمین استاندارد مدل ساختاری

Chi-Square=913.41, df=497, P-value=0.00430, RMSEA=0.079



شکل ۲. ضرایب معنی داری مدل ساختاری

Chi-Square=913.41, df=497, P-value=0.0430, RMSEA=0.079

جدول ۳. مدل پژوهش برازش شاخص‌های آماری

شاخص	X ²	DF	P	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSEA	X ² /DF
مدل اصلی	۹۱۳/۴۱	۴۹۷	۰/۰۴۳	۰/۸۹	۰/۸۷	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۰۷۹	۱/۸۴

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب شاخص میانگین مجذورات خطای تقریب RMSEA برابر ۰/۰۷۹، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۰، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۸۹، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) برابر ۰/۸۷، شاخص برازش هنجار شده (NFI) برابر ۰/۹۲ و شاخص (x²/df) برابر با ۱/۸۴ می‌باشد و همگی دلالت بر برازش مطلوب مدل پژوهش دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش تعدیل کنندگی جو یادگیری در تاثیر کیفیت زندگی در مدرسه بر خودکارآمدی دانش آموزان بود. نتایج پژوهش نشان داد که کیفیت زندگی در مدرسه بر خودکارآمدی تاثیر مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های Cummins & Tomy, (2011) و Domenech-Betoret, at al (2017) که هر کدام به رابطه کیفیت زندگی با خودکارآمدی و رضایت از محیط مدرسه پرداخته اند، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت یکی از پیامدهای احساس رضایت مندی از مدرسه و جنبه‌های مختلف زندگی مدرسه‌ای، همان گونه که Mok & Flynn, (2002) ادعا کرده اند، خودکارآمدی است و فراهم بودن شرایط مطلوب تعامل بین دانش آموز، معلم و سایر عوامل مدرسه ای می‌تواند باور مثبت دانش آموز را به توانایی‌ها و قابلیت او افزایش دهد. براساس دیدگاه Bandura (1993) اگر خودکارآمدی را به عنوان باور فرد به توانایی‌های خود در سازماندهی و اجرای اقدامات به منظور تولید دستاوردها و نتایج مورد انتظار تعریف کنیم؛ می‌توان گفت، نقش اعتماد و اطمینان و عزت نفس فرد نسبت توانایی‌هایش در انجام رفتار مورد انتظار از وی، از اهمیت بالای برخوردار است، چنین شرایطی فقط زمانی میسر خواهد شد که حس مشترک خوشبختی، رفاه و یا رضایت از شرایط فعلی مدرسه در دانش آموزان یا همان کیفیت زندگی در مدرسه به درستی ایجاد شده باشد.

نتایج پژوهش نشان داد بین کیفیت زندگی در مدرسه و جو یادگیری در کلاس درس رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Ebrahimi, et al (2015) که نشان دادند بین کیفیت زندگی در مدرسه و مولفه‌های آن و جو روانی-اجتماعی کلاس ارتباط مثبت معنی داری وجود دارد و براساس آن نشان دادند کیفیت زندگی در مدرسه و جو روانی-اجتماعی کلاس از متغیرهای مهم و مرتبط با سازگاری دانش‌آموزان می‌باشند و نیز یافته‌های (Khodabandehlo, et al, 2016) که نشان داده اند بین کیفیت زندگی در مدرسه و مولفه‌های آن و جو کلاس و مولفه‌های آن با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد، همخوانی دارد. اگر جو یادگیری همان گونه که (Freiberg & Stein (1999) ادعا کرده است به عنوان کیفیتی که براساس آن افراد احساس ارزشمندی، عزت و اهمیت کنند یا شرایطی باشد که در آن یادگیری و دانش با ارزش و پرسش و کسب تجربه تلقی شود و افراد مایل به اشتراک گذاشتن دانش باشند (Dadgarpamah & Khaneghahi , 2013) می‌توان گفت کیفیت زندگی در مدرسه در حد رضایت بخشی است، از این رو، وجود رابطه قوی و معنی دار بین این دو متغیر می‌تواند کاملاً قابل توجیه باشد. زیرا، کیفیت زندگی در مدرسه را به عنوان حس مشترک خوشبختی، رفاه و یا رضایت از شرایط فعلی مدرسه تعریف شده است و (Karatzias, et al, 2001) آن را یک احساس عمومی از سلامت ناشی از مشارکت دانش‌آموزان در زندگی مدرسه و اشتغال به فعالیت‌های درون مدرسه تلقی کرده است.

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش حکایت از آن دارد که بین جو یادگیری در کلاس درس و خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Brophy (1986) که معتقد است جو یادگیری مثبت و فضای روانی مطلوب در مدرسه و کلاس درس، می‌تواند ویژگی‌های و توانایی‌های مختلف شناختی، عاطفی و روانی را تقویت و پرورش دهد، (Walberg (1987) که تاثیر جو و محیط روانی کلاس بر یادگیری نتایج شناختی، عاطفی و رفتاری در حدود ۳۰ درصد ارزیابی کرده است. پژوهش (Salehi, Karashki & Ahanchyan (2013) که بر تاثیر عواملی چون تجارب پیشین، تجارب جانشینی، تشویق، برانگیختگی فیزیولوژیکی و نگرش به درس تاکید کردند و (Malaki & Pirbazary (2011) که دریافت بازخورد مناسب و حمایت‌گرانه از محیط، موجب افزایش خودکارآمدی دانسته است، همسو می‌باشد. ادبیات پژوهش حکایت از آن دارد، یکی از راه‌های اساسی که باور افراد را به توانایی‌هایشان، بویژه باورهای تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد، تجربیات پیشین آنها و موفقیت‌ها و شکست‌های است که در مدرسه و کلاس درس کسب می‌کنند، به طور طبیعی

وجود جو یادگیری اثربخش و فراهم شدن فرصت کافی برای مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، وجود زمینه تشریک مساعی، حمایت معلم و اولیای مدرسه (جو یادگیری اثربخش) کاملاً می‌تواند در تقویت و افزایش خودکارآمدی موثر باشد. سرانجام، یافته‌های پژوهش نشان داد که کیفیت زندگی در مدرسه از طریق جو یادگیری در کلاس درس بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد. چنانچه اشاره شد خودکارآمدی به باور فرد به توانایی‌های خود در سازماندهی و اجرای اقدامات به منظور تولید دستاوردها و نتایج مورد انتظار (Bandura (1993. قضاوت او در مورد توانایی خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار اشاره دارد) Zimmerman & Meece (2008); Schunk, Pintrich & Cleary (2006). باور خود کارآمدی تعیین می‌کند که افراد چه اندازه برای فعالیت‌های خود انرژی صرف می‌کنند و تا چه میزان در برابر موانع مقاومت می‌نمایند و ادراک فرد از خود، بر تفکر، انگیزش، عملکرد و هیجانات فرد تأثیر می‌گذارد. براین اساس، هر چه کیفیت زندگی مدرسه و جو یادگیری در کلاس درس مثبت‌تر باشد، باور فرد به توانایی او در سازماندهی، برنامه‌ریزی و مدیریت تجربیات یادگیری افزایش خواهد یافت. از این رو، می‌توان گفت کیفیت زندگی در مدرسه علاوه بر تأثیر گذاری مستقیم بر خودکارآمدی دانش‌آموزان، از طریق جو یادگیری در کلاس درس نیز به طور غیر مستقیم بر ارتقاء خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌تواند، تأثیر گذار باشد.

براساس یافته‌های این پژوهش، کیفیت زندگی در مدرسه، از یک‌سو رضایت‌مندی از مدرسه و جنبه‌های مختلف زندگی مدرسه‌ای را تحت تأثیر قرار می‌دهد و پیامد چنین احساسی، باور و قضاوت فرد در مورد توانایی خود برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف و فعالیت‌های آموزشی در مدرسه را افزایش داده و باعث ارتقاء خودکارآمدی فرد در مدرسه می‌شود و سطح انگیزش، عملکرد و توانایی فرد را برای سازماندهی و مدیریت تجربیات خود تحت تأثیر قرار می‌دهد. این باورها، مشارکت موثر و مثبت فرد را در ایجاد محیط یادگیری اثربخش و تأمین انتظارات معلمان از دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد. از سوی دیگر، رضایت‌مندی از مدرسه، به طور مستقیم بر محیط یادگیری و کلاس درس تأثیر گذاشته و زمینه‌ی تقویت جو یادگیری مثبت و اثربخش را فراهم می‌سازد. بنابراین، ضروری است دست‌اندرکاران و شرکای آموزشی در مدرسه، فعالیت‌ها، تجربیات و تکالیف آموزشی لذت‌بخش و خوشایندی را برای تأمین رضایت دانش‌آموزان از مدرسه طراحی نمایند و از این طریق بازخورد مناسب و حمایت‌گرانه از محیط، به تقویت ادراک مثبت دانش‌آموزان از توانایی خود، به عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های اثربخشی مدرسه و معلمان بپردازند، زیرا، رضایت و ادراک دانش‌آموزان از مدرسه و خدمات آن به قضاوت مثبت

نسبت به توانایی‌های خود بستگی داشته و می‌تواند تا حد زیادی تجربیات آن‌ها را در کلاس درس و مدرسه متاثر ساخته و نه فقط می‌تواند بسیاری از توانایی‌های شناختی و غیرشناختی دانش آموزان را تحت تاثیر قرار دهد، بلکه به عنوان شاخص اثربخشی مدرسه و معلم هم محسوب می‌شود. امکان مطالعه عمیق تجربیات دانش آموزان از کیفیت زندگی در مدرسه و سایر متغیرهای پژوهش به دلیل استفاده از پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها و احتمال عدم دقت در پاسخ به پرسشنامه از سوی دانش‌آموزان، از محدودیت‌های پژوهش حاضر است و لازم است تعمیم نتایج با احتیاط صورت گیرد.

منابع

- Aghahosaini, T., & Abasibrogini, M. (2007). The impact of classroom evaluation on schools learning atmosphere in Isfahan. *Social science education*, 10(4), 63-59.
- Aharony, L., & Strasser, S. (1998). Patient Satisfaction: What Know About and What We Stoll Need to Explore. *Medical Care Review*, 50(1).49-79.
- Ainley, J. (1999). *Schools and the social development of young Australians: Frameworks, outcomes and influences*. Paper presented at the 1999 National Social Outcomes of Schooling Forum. Organized by the Performance Measurement and Review Branch, Education Queensland, Surfers Paradise, Australia.
- Ainley, J., & Sheret, M. (1992). Progress through high school: A study of senior secondary schooling in New South Wales (ACER Research Monograph No. 43). Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Alnes, R. E., Kirkevold, M., & Skovdahl, K. (2013). The influence of the learning climate on learning outcomes from Marte Meo counselling in dementia care. *Journal of nursing management*, 21(1), 130-140.
- Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2000). *Assessing affective characteristics in the schools*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Asadisadeghiazar, I., Vasudeva, P., & Abdollahi, A. (2006). Relationship between quality of life, hardiness, self-efficacy and Self-esteem amongst employed and unemployed married women in Zabol. *Iranian journal of psychiatry*, 1(3), 104-111.
- Asgharnsjhad, T., Ahmadi thghotbadiny, M., & Khodapanahi, M. K. (2006). The study of psychometric properties of Sherer's self-efficacy scale. *Journal of Psychology*, 3 (39), 274-262.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

- Bandura, A., & Adams, N. E. (2002). Analysis of self-efficacy theory in behavior change, cognitive theory. *Therapy & research*, 23(1), 287- 310.
- Barcaccia, B. (2013). Quality of life: Everyone wants it, But what is It? *Forbes/ education*. Retrieved 10 May 2016.
- Bartram, D., Foster, J. Lindley, P.A., Brown, A. J., & Nixon, S. (1993). *Learning climate questionnaire (LCQ): Background and technical information*. Employment service and Newland Park Associates Limited, Oxford.
- Black, A.E., & Deci, E.I. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Journal of personality*, 62, 119– 142.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American psychologist*, 41(10), 1069-1077.
- Bryk, A., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Cotton, S.J., Dollard, M.F., & De_Jonge, J. (2002). Stress and student job design: Satisfaction, well-b eing, and performance in university students. *International journal of stress management*, 9(3),147-192.
- Dadgaepanah, Zh., & Erfanikhanaghahi, M. (2013). Predicting the relationship between learning environmental dimensions and training transfer in Tehran Milad hospital and model offering. *Bimarestan journal*, 12(4), 63-72.
- DeWitz, S. J., & Walsh, W. B. (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of career assess.* 10, 315–326 .doi: 10.1177/10672702010003003
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017) Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancyvalue beliefs, *Frontier in Psychology*, doi: [10.3389/fpsyg.2017.01193]
- Ebrahimi, H., Shikholeslami, A., & Ghamarikivi, H. (2015). The relationship between the quality of school life and psychosocial atmosphere of the classroom with student compatibility. M.A Thesis. Mohaghegh Ardebili University.
- Fitz-Gibbon, C., & Kochan, S. (2000). School effectiveness and education indicators. In C. Teddlie D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 257–282). London: Falmer Press.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments, in: H. J. Freiberg (ed.) *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (Philadelphia, PA: Falmer Press), p. 11.
- Garman, A. N., Corrigan, P. W., & Morris, S. (2002). Staff burnout and patient satisfaction: Evidence of relationships at the care unit level. *Journal of occupational health psychology*, 7(3), 235-241.

- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of experimental education*, 62(1), 60–71.
- Jimmieson, N. L., Hannam, R. L., & Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviors and job efficiency: Implications for student quality of school life. *British journal of psychology*, 101(1), 453-479.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary .Standardisation of an instrument based on Performance. *School effectiveness and school improvement*, 12(3), 265-284.
- Khodabandehlo, H., Shikholeslami, A., Sharifrezaei, A., & Moradi, M. (2016). The relationship between quality of school life and classroom climate with students' academic burnout. M.A Thesis. Mohaghegh Ardebili university.
- Knuver, A. W. M., & Brandsma, H. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 4(3), 189–204.
- Leonard, C. A. R., Bourke, S., & Schofield, N. J. (2002). Student stress and absenteeism in primary schools. Paper presented at the Annual conference of the Australian association for research in education, Melbourne.
- Leonard, C.A.R., Bourke, S., & Schofield, N.J. (2003). Student quality of school life: A multilevel analysis. Paper presented at the Annual Conference of the Australian association for research in education, Brisbane.
- Leonard, C., Bourke, S., & Schofield, N. (2004). Affective outcomes in the context of school reform. *Issues in educational research*, 14(1), 1-28.
- Malakipirbazary, M. (2011). Evaluation of causal relationship between self-efficacy, social support and symptoms of depression among university students in Tehran. M.A. Thesis. Tarbiat Moalem University.
- Michaelides, M. P. (2008). Emerging themes from early research on self - efficacy beliefs in school mathematics. *Electronic journal of reserch educational psychology*, 14 (6)1, 219–234.
- Mok, M., & Flynn, M. (2002). Determination of students quality of school life: A Path model. *Learning environments research*, (5), 275–300.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). *Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement*. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences: Self-perception* (Vol. 2, pp. 239-265). Westport, CT: Ablex.
- Ramsay, W., & Clark, E. E. (1990). *New ideas for effective school improvement: Vision, social capital and evaluation*. Landon: Flamer Press
- Salehi, M., Karashki, H., & Ahanchyan, M. R. (2013). An investigation model of the role of social cognitive factors affecting the self-efficacy of Phd students. *Higher education association*. 3(5), 59-83.

- Samadi, P., Rajaeipoor, S., & Aghahosaini, T. (2008). Explaining the effectiveness learning climate based on classroom management components in Urmia secondary schools. *New educational thoughts*, 4 (1 & 2), 176-155.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational psychology review*, 20(4), 463-467.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research and applications*, 3rd Edn., Upper saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercadante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51, 663-671.
- Soltanishall, R., Kareshki, H., Aghamohammadyan, H., Abdekhodaei, M., & Bafandeh, H. (2011). The validity and reliability of quality of school life questionnaire in Mashhad schools. *Journal of Mashhad medical sciences University*, 19 (1), 55-35.
- Tatari, Y., Kareshki, H., & Sadathashemi, F. (2015). The study of the relationship between learning climate and aggression in female students of secondary schools and high schools in Mashhad. *Applied research in educational psychology*, 2 (3), 59- 43.
- Thien, L., & Razak, N. (2013). Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: A partial least square analysis. *Social indicators research*, 112(3), 679-708.
- Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of High-school students: Validating the personal wellbeing index-school children. *Soc indic research*, 101, 405-418. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9668-6>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78, 751-796. doi: 10.3102/0034654308321456
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of Performance, peer relations, ethnicity and Gender. *Social indicators research*, 59(2), 203-228.
- Walberg, H. J. (1967). *Psychology of learning environments: Behavioral, structural, or perceptual?* University of Illinois. Chicago Circle.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*, 9th edn. Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Zaenalipoor, H., Zarei, A., & Zandinya, Z. (2009). Public and academic self-efficacy and its relation with academic performance. *Journal of educational psychology*, (9), 28- 13.
- Zahed-Babolan, A., Karimiyanpoor, Gh., & Dashti, A. (2018). The relationship between quality of school life and students' academic eagerness with respect

to the role of the mediator Academic self-concept. *Educational and scholastic studies*, 3(11),31-48.

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.