

پیش بینی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی بر اساس خودکارآمدی با نقش واسطه گری بهزیستی مدرسه

معصومه اسماعیلی ۱، سوسن نعمت الهی ۲، مریم شرفی ۳*

۱-استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران esmaeilimasomeh@yahoo.com

۲- سرپرست شبانه روزی دانشگاه فرهنگیان شهید باهنر شیراز، ایران. So.nematolah@gmail.com

۳- دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور مرکز فارس، واحد خرامه، ایران
*نویسنده مسئول: Mr.sharafi.74@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر که با هدف پیش بینی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی بر اساس خودکارآمدی با نقش واسطه گری بهزیستی مدرسه به نگارش درآمده است، در زمره ی پژوهش های توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه اول و دوم شهر فسا در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۳۴۴۵ نفر (۱۶۹۴ دختر متوسطه اول و ۱۷۵۱ دختر متوسطه دوم) بود که با استفاده از فرمول کوکران و به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای تعداد ۳۰۰ نفر (۱۴۸ دختر متوسطه اول و ۱۵۲ دختر متوسطه دوم) به عنوان نمونه ی پژوهش انتخاب شدند. در این پژوهش، از پرسشنامه استرس ناشی از انتظارات تحصیلی انگ و هوان (۲۰۰۶)، پرسشنامه ی بهزیستی مدرسه کانپو و ریپلا (۲۰۰۲) و پرسش نامه خود کارآمدی دانش آموز جینک و مورگان (۱۹۹۹) و پرسشنامه ی استاندارد ارزیابی شایستگی تحصیلی ادراک شده (دیپرنا و الیوت، ۱۹۹۹) استفاده شد. داده های به دست آمده با استفاده از شاخص های آمار توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد)، و روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار SPSS و ایموس مورد تحلیل قرار گرفت. یافته های پژوهش نشان داد که، اثر مستقیم خودکارآمدی بر استرس تحصیلی دانش آموزان معنادار است. بنابراین، خودکارآمدی بر استرس تحصیلی دانش آموزان تاثیر معنادار و منفی دارد. اما اثر غیر مستقیم خودکارآمدی بر استرس تحصیلی با نقش واسطه ای بهزیستی مدرسه معنادار نبود. بنابراین، بهزیستی مدرسه در رابطه ی بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی، خودکارآمدی نقش میانجی ندارد. از نتایج یافته های فوق می توان چنین نتیجه گرفت که استرس تحصیلی تحت تاثیر خودکارآمدی قرار دارد که لازم است در این زمینه مداخلات لازم صورت گیرد.

واژگان کلیدی: استرس ناشی از انتظارات تحصیلی، بهزیستی مدرسه، خود کارآمدی

مقدمه

خودکارآمدی اطمینان خاطری است که شخص از تواناییهای خود درباره انجام فعالیت ویژه احساس می کند. این معنی بر میزان تلاش و سطح عملکرد فرد تاثیر گذارده و به معنای قضاوت فرد در مورد توانایی هایش برای انجام یک عمل می باشد و می تواند شخص را به اتخاذ رفتارهای ارتقاء دهنده و یا ترک رفتارهای مضر، قادر سازد. (محمدی سیاه کمری و خالوندی فر، ۱۳۹۸)

مدرسه به عنوان نهادی اجتماعی، بخشی از یک جامعه خاص است که دارای محیطی منحصر به فرد و دارای ویژگیهای خاص است. هر دانش آموز با ویژگیهای خاص شخصیتی، زمینه فرهنگی، اجتماعی و خانوادگی متفاوت و استعدادهاى مختلف وارد آن می شود. هر یک از معلمان نیز از نظر تمام وجوه بالا با هم متفاوت بوده و هر کلاس ویژگیهای فیزیکی و مخصوص خود را دارد. مجموع این ویژگیها و تعامل بین آنها محیط روانشناختی و اجتماعی مدرسه را تشکیل می دهد. در این بین، برنامه درسی کلاس، روش تدریس معلم، اهداف آموزش و پرورش در سطح کلاس، انتظارات والدین و جامعه از مدرسه نیز در محیط و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی مؤثر است (وانگ و هولکومبا، ۲۰۱۰).

استرس ناشی از انتظارات تحصیلی به عنوان بخشی از فرایندهای سازمانی کارکرد موفق سیستمها را هدایت می کند، به طور منظم در مدرسه و همچنین در مدرسه وجود دارد و آن چیزهایی را که وانمود می کند تنها مربوط به ظاهر خارجی شان نیست، بلکه از آن بسیار عمیق تر است. استرس ناشی از انتظارات تحصیلی یکی از اجزاء ساختار داخلی مدرسه است. استرس ناشی از انتظارات تحصیلی به عنوان محیط یادگیری بعضی اوقات با اصطلاحاتی از قبیل اتمسفر، محیط، اکولوژی، و محیط یا قلمرو اجتماعی بیان می شود و با ساختار ارزشها و هنجارهای خود می تواند جهت های معلمان و شاگردان را در رهبری موفقیت آمیز تدریس و یادگیری هدایت کند، و اثربخشی مجموعه سازمانی مدرسه را افزایش دهد. در حقیقت، آن جزئی از یک مجموعه محیطی مدرسه است، که بر پایه و اساس آن می توان به طور آشکار دید که معلمان، کارکنان، شاگردان، و دیگر پرسنل چگونه آن را احساس می کنند (گلدنبرگ و کلاویر، ۲۰۱۷).

بلوم^۲ (۲۰۱۱؛ به نقل از زینعلی، ۱۳۹۱) استرس ناشی از انتظارات تحصیلی را شرایط، نیروها و انگیزش های بیرونی، اعم از عوامل فیزیکی، اجتماعی، فکری و روانی تعریف می کند.

استرس ناشی از انتظارات تحصیلی شامل دو متغیر کلی ادراک (برداشتی که دانش آموزان از واقعیت های موجود در مدرسه دارند) و انتظار (تمایلات و خواسته هایی که دانش آموزان از محیط روانی-اجتماعی مدرسه دارند) است. و هر محیطی برای یادگیری و شکوفایی استعداد های دانش آموزان مطلوب است که تفاوت ادراک و انتظار زیاد نباشد یا این دو مساوی باشند (کارابانوا و سادونیکوا، ۲۰۱۴).

دسی^۳ (۲۰۱۳؛ به نقل از زینعلی، ۱۳۹۱) استرس ناشی از انتظارات تحصیلی را مجموعه ای از ویژگی هایی می داند که نشانگر وضعیت و حال و هوای خاص حاکم بر مدرسه می باشد.

اثرات منفی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی شامل افسردگی، اضطراب و مشکلات رفتاری است که دانش آموزان و نوجوانان را تحت تاثیر قرار می دهد (وانگ و اسکیل، ۲۰۱۳). استرس های گوناگون با تاثیر منفی ای که بر مکانیسم های مقابله فردی و اجتماعی شخص اعمال می کند باعث کاهش مقاومت فرد می گردد. در مطالعات متعدد تاثیر استرس بر بروز بیماری های جسمی و روانی و اختلال در عملکرد و قدرت سازگاری به اثبات رسیده است. برای مثال استرس مربوط به فعالیت های تحصیلی با نتایج منفی مختلفی از قبیل بهزیستی پایین و عملکرد تحصیلی ضعیف همراه می گردد (شیخ الاسلامی و کریمیان پور، ۱۳۹۷)

بر این اساس، سطوح استرس ناشی از انتظارات تحصیلی بالا با نمرات درسی پایین همراه است. (بیر و همکاران، ۲۰۱۸)

1 -Wang and Holcombe

2 -Blomm

3 -Deci

استرس ناشی از انتظارات تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به طور همزمان ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به آن دانش و بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون فردی اشاره می کند. استرس ناشی از انتظارات تحصیلی پدیده ای معمول در عرصه های آموزشی بوده و تعداد زیادی از فراگیران به طور روزمره آن را تجربه کرده و گریزی از آن نیست (وانگ و اسکیل، ۲۰۱۳).

خودکارآمدی (انتظارات کارآمدی) در واقع عبارت است از ادراکات و باورهای شخص در مورد توانایی های خودش برای یادگیری یا انجام فعالیت ها در سطح معین. خودکارآمدی، باور در باره چیزهای است که فرد قادر به انجام آن ها می باشد. این مفهوم به عنوان یکی از زیرطبقات مؤلفه توانمندی شخصی از خصوصیات مثبت انسان است که نقش مهمی در مقابله با تنیدگی ها و تهدیدهای زندگی و آثار نامطلوب آن دارد، همچنین در بیان دیگر بهزیستی مدرسه سازه ای چند بعدی است و مجموعه ای از ویژگی های مثبت مانند پیشرفت تحصیلی، اهداف پیشرفت، توانایی مقابله با موقعیت های دشوار تحصیلی، سلامت جسمانی و روانی و روابط موثر را به دنبال دارد (بیان فر، وفایی نژاد، ۱۴۰۰).

میل و انگیزه برای موفقیت و پیشرفت همواره در طول تاریخ، انسان را به حرکت در جهت دست یابی به اهدافش سوق داده است و نخستین و ضروری ترین شرط برای انجام هر فعالیت محسوب می شود، که هر فردی باید میزانی از آن را دارا باشد. در کنار انگیزه، برخورداری از دانش، مهارت، استعداد و توانایی، نیز از عوامل مؤثر در انجام موفقیت آمیز یک تکلیف به شمار می روند، اما شرط کافی نیستند. تضمین کننده موفقیت افراد در عرصه های مختلف زندگی، خودکارآمدی است که شامل باور آن ها، راجع به توانایی ها و امکاناتی است که معتقدند، دارا هستند (وانگ و سیو، ۲۰۱۷).

باورهای خودکارآمدی پایه اصلی و محوری انگیزه انسان به شمار محسوب می شوند و به میزان بهره مندی افراد از این باورها احتمال موفقیت آن ها در انجام کارها بالا می رود. باندورا (۱۹۷۷) نخستین بار در نظریه خود، مفهوم خودکارآمدی را مورد استفاده قرار داده است. وی بیان داشته، که باورهای خودکارآمدی مهم ترین عامل در تبیین رفتارهای انسانی اند، زیرا کلید اصلی فعالیت های وی محسوب می شوند. این باورها در جنبه های مختلف زندگی نقش مهمی دارند و یکی از مهم ترین جنبه ها و حوزه های که موفقیت در آن تا حد زیادی منوط به داشتن خودکارآمدی بالا است، حوزه تحصیلی است (بیر و همکاران، ۲۰۱۸).

آلتون خودکارآمدی تحصیلی را از مفاهیم مرتبط با خودکارآمدی می دانند، که به باور دانش آموز، راجع به توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره دارد. خودکارآمدی تحصیلی را اعتماد دانش آموز نسبت به توانایی اش برای موفقیت در تکالیف مشکل می داند. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی را با متغیرهایی مانند سازگاری و موفقیت در مدرسه، کمک خواستن از دیگران در مسائل تحصیلی مرتبط می داند (خانی، ۱۳۹۰).

دانش آموزان خودکارآمدی تحصیلی خود را از طریق عملکرد واقعی، تجارب جانشینی یا مشاهده ای، واکنش های جسمانی و اشکال متقاعدسازی به دست می آورند. باندورا (۱۹۸۲) معتقد است، تجارب عملکردی گذشته، قوی ترین منبع خودکارآمدی هستند و عملکرد موفقیت آمیز در آن ها، سطح انتظار خودکارآمدی را بالا می برد و شکست در عملکرد این سطح را پایین می آورد. وی بیان می کند، زمان هایی وجود دارد که مشاهده موفقیت و شکست دیگران نیز می تواند انتظار خودکارآمدی را در مشاهده گرانی که معتقدند توانایی هایی مشابه با آن الگو دارند، تغییر دهد (زینعلی، ۱۳۹۱).

باندورا (۱۹۷۷)، متقاعدسازی را حاصل قضاوت های کلامی دیگران در مورد شخص می داند که می تواند نقش مهمی در رشد کارآمدی وی داشته باشد. متقاعدسازی کلامی، به متقاعد کردن شخص از طریق یادآوری و برجسته کردن نقاط مثبت و قابلیت

1 -Wong and Siu

2 Self-efficacy

های موفق شدن در وی مربوط می شود و معمولاً هم نتیجه بخش است. زیرا موفقیت های یک شخص بیش از آن که به توانایی های ذاتی وی بستگی داشته باشند، به میزان تلاش وی وابسته است (وانگ و سیو، ۲۰۱۷).

گاهی اوقات توانایی ها بر اساس نشانه ها و علائم فیزیولوژیکی مورد قضاوت قرار می گیرند. این نشانه ها دربرگیرنده علائم جسمانی مانند اضطراب و تنش هستند که افراد در موقعیت های گوناگون آن ها را تجربه کرده و به طریقی متفاوت مورد تفسیر قرار می دهند. برای مثال، حضور در موقعیت های اجتماعی، برای بعضی اشخاص بروز این نشانه ها را به دنبال دارد و باعث می شود که وجود اضطراب را در خود نشانه ناتوانی و ضعف تلقی کنند و انتظار موفقیت در آن ها کاهش یابد، بنابراین در موقعیت های اجتماعی به خوبی عمل نمی کنند (خانی، ۱۳۹۰).

خودکارآمدی به عنوان ساختاری کلیدی برای بهبود یادگیری می باشد و با مؤلفه های درگیری تحصیلی ارتباط دارد (ترکزاده و زینعلی، ۱۳۹۲). خودکارآمدی جنبه حیاتی انگیزش است و رفتار بین افراد و نیز میزان تغییر خودکارآمدی فرد را پیش بینی می کند زیرا باور خودکارآمدی بر گزینش اهداف چالش آور، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکاری در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می گذارد (خانی، ۱۳۹۰).

پژوهشها در مورد خودکارآمدی نشان می دهد که سطوح پایین خودکارآمدی منجر به عدم درگیری می شود. فراگیری که در سطوح بالای درگیری شناختی قراردارند بسیار هدف مدار بوده و دارای سطوح بالای خودکارآمدی هستند و سطوح بالای خودکارآمدی و خودتنظیمی منجر به سطوح بالای درگیری می شود (تویوانن، مالکاماک، ایلونن و رویسماک، ۲۰۱۵). مفهوم باورهای خودکارآمدی توسط بندورا در قالب نظریه ی شناختی- اجتماعی مطرح گردید. خودکارآمدی به باورهای شخص درباره ظرفیت های خود برای یادگرفتن یا انجام فعالیت ها در سطوح معین اشاره دارد. باورهای خودکارآمدی، در گزینش اموری که افراد دنبال می کنند، میزان تلاشی که برای پیگیری آن امور نشان می دهند و درجه ی مقاومت افراد در مواجهه با موانع احتمالی، مهم می باشد (عبدی و خاصی، ۱۳۹۸).

خودکارآمدی یکی از مهمترین مؤلفه های کسب موفقیت در سازش یافتگی است (ترکزاده و زینعلی، ۱۳۹۲). خودکارآمدی باور افراد درباره تواناییهایشان است که سطوح مشخصی از عملکرد را مشخص می کند و بر اتفاقات مؤثر در زندگی تأثیر دارد. باورهای خودکارآمدی مشخص می کنند که افراد چگونه احساس کنند، فکر کنند و انگیزه های لازم برای انجام رفتارها را پیدا کنند. خودکارآمدی مفهومی است که به واسطه آن تجربیات، توانایی و تفکر افراد در یک مسیر ادغام می شوند (تویوانن و همکاران، ۲۰۱۵). بر اساس نظریه شناختی- اجتماعی بندورا، باورهای خودکارآمدی به عنوان عاملی شناختی- انگیزشی، نقش مؤثری در تعیین میزان تلاش دانش آموزان در فعالیتهای یادگیری دارند. در نتیجه، انتظارهای ویژه خودکارآمدی نسبت به سایر انتظارها، نقش مهمتری در انگیزش و عمل انسان ایفا می کنند. باورهای خودکارآمدی بالا، دانش آموزان را برای رسیدن به موفقیت تحصیلی به تلاش و امیدارد (خانی، فاضلی، کریمی، بندک و پرگاری، ۱۳۹۲). خودکارآمدی مختص تکلیف است و می توان آن را در زمینه های گوناگون کارکرد انسان مورد بررسی قرار داد. خودکارآمدی مختص به زمینه و موقعیت است. به عبارتی ادراکات خودکارآمدی وابسته و مرتبط با تکالیفی هستند که در مورد آنها ارزیابی و مطالعه می شود (بیر و همکاران، ۲۰۱۸). خودکارآمدی در زمینه تحصیلی، به باورهای دانش آموزان در مورد توانایی خود برای موفقیت در موضوعهای تحصیلی، زمینه های درسی و خود تنظیمی در فعالیتهای یادگیری و مطالعه تأکید دارد (وانگ و سیو، ۲۰۱۷).

خودکارآمدی تحصیلی به معنای ادراک و باور دانش آموز از توانمندیهای تحصیلی خود از جمله یادگیری، حل مسئله و دستیابی به پیشرفت تحصیلی است. باورهای خودکارآمدی به باورهایی همچون، توانایی مطالعه کردن، انجام فعالیتهای پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت آمیز با معلمان، برقراری روابط دوستانه با دیگر دانش آموزان، گرفتن نمره خوب، شرکت در

1 -Toivanen, Malkamäki, Ilvonen and Ruismäki

2 -Wong and Siu

بحثهای کلاسی و ... اشاره دارد که شخص باور دارد که تحت شرایط خاص و موقعیتهای تحصیلی و آموزشی می تواند انجام دهد. شناخت متغیرهای مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی از یک سو پیشگیری از پیامدهای شکست در مدرسه و پدیدآوری محیطی خوشایند برای یادگیری را افزایش می دهد و از سوی دیگر می تواند در دستیابی به روشهای مناسب و تکیه بر اولویتهای آموزشی کاربردی کمک کند(خانی، ۱۳۹۰)

یکی از مسائل مهم در نظام های آموزشی ایجاد شرایط لازم برای موفقیت تحصیلی است. در نگاه کلی، عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی به دو دسته عوامل بیرونی و درونی قابل تقسیم هستند. از میان عوامل بیرونی می توان به موقعیت یادگیری، مشارکت یادگیرندگان در امر یادگیری، کتاب های درسی، رسانه های کمک آموزشی، روش تدریس و غیره اشاره کرد. همچنین عواملی مانند آمادگی یادگیرنده، هوش عمومی، استعداد، انگیزه، نیاز به پیشرفت و خودکارآمدی را می توان به عنوان عوامل درونی مؤثر بر موفقیت تحصیلی مطرح نمود (وانگ و سیو، ۲۰۱۷). یکی از مهم ترین عوامل درونی موفقیت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی است برحسب نظر بندورا وقتی فرد باور داشته باشد که توانایی پیشرفت و کسب موفقیت در زمینه ی تحصیل را داراست به خودکارآمدی تحصیلی دست یافته است. طبق نظر بندورا، باورهای خود کارآمدی شخصی، به طور دقیق تفسیر او از کارهای گذشته نیست؛ بلکه ابزاری مستند است که چگونگی تعامل او را با محیط و افراد دیگر ممکن می سازد(زینعلی، ۱۳۹۱).

معنای بهزیستی مدرسه با مفهوم انگیزش ارتباط تنگاتنگی دارد. در مبحث انگیزش، بین انگیزش درونی و بیرونی تفاوت وجود دارد. به طور معمول اعتقاد بر این است که انگیزش بیرونی وابسته به وجود پاداشها و مشوقهای بیرونی است، در حالی که انگیزش درونی مستلزم هیچ پاداشی نیست. دانش آموزان دارای انگیزش بیرونی فقط برای به دست آوردن پاداش یا اجتناب از تنبیه تکالیف خود را انجام می دهند (محمدی سیاه کمری و خالوندی فر، ۱۳۹۸: ۱۲۰).

گریفین و همکاران (۲۰۱۷) معتقدند که دانش آموزان دارای انگیزش درونی، فعالانه در یادگیری درگیر می شوند و به دلیل کنجکاوی، علاقه، لذت یا دست یابی به اهداف باارزش درونی و شخصی خود تکالیف را انجام می دهند، برای شروع یا اتمام تکالیف هیچ نیازی به پاداش و تشویق ندارند و ماهیت چالش انگیز تکالیف آنها را برای انجام آن برمی انگیزاند. با این حال در هر دو نوع انگیزش دانش آموز پاداش می یابد. در مورد انگیزش بیرونی، پاداش خارج از تکالیف (برای مثال تأیید معلم)، و در انگیزش درونی پاداش درونی تکالیف است (دست یابی و ارزش های شخصی).

به طور کلی پاداشها و تشویقها ممکن است درونی یا بیرونی باشند، اما انگیزهها همیشه درونی اند. انگیزهها ممکن است یا ناشی از ارزشهایی باشند که اکتساب و درونی شده اند یا ناشی از نیازهای اساسی و فطری نوع انسان باشند. با این حال در هر دو صورت درونی اند و اگر با نگرشها، گرایشها و ارزشهایی که دانش آموز به تکالیف دارد همسو باشند، منجر به بهزیستی مدرسه می شوند. تکالیفی که به شیوه ای طراحی می شوند که در دانش آموز توجه و تعهد ایجاد می کنند، نیازی به پاداشهای بیرونی ندارند، در نتیجه منجر به تسلیم یا اطاعت نمی شوند (ارجمند، ۱۳۹۸).

در سال ۲۰۰۶ تحقیقی در رابطه با برنامه های ارتقادهنده سلامتی در مدارس فنلاند انجام شد که در آن مدلی مفهومی از بهزیستی مدرسه بر اساس تعریف جامعه شناختی بهزیستی تعریف گردید که در واقع بهزیستی مدرسه را می توان به صورت رابطه ای بین توجه و تعهد بهتر درک و تعریف نمود. دانش آموزانی که درگیر می گردند، توجه و تعهد بسیاری دارند، زیرا برای انجام تکالیف و فعالیت های مربوط به درس ارزش قائل می باشند. به بیان دیگر، امکان دارد دانش آموزان درگیر، مسائلی را یاد بگیرند که هیچ ارزش شخصی برای آنها نداشته، چراکه آنها به انجام تکالیف یا فعالیت هایی ارزش می دهند که منجر به یادگیری بیشتر آنان می گردد (نوروززاده، ۱۳۹۷).

دانش آموزان در هنگام درگیر شدن در تکالیف یا فعالیتها، حتی در غیاب پاداشهای درونی، پایداری و تلاش از خود نشان می دهند، در حالی که دانش آموزان مطیع و فرمانبردار فقط به تکلیف توجه می کنند و سطح این توجه در آنان در نوسان است و ممکن است کم شود. برای مثال وعده ی پاداش بیرونی باارزش (نمره ی خوب، تأیید معلم، والدین و اطرافیان، ورود به مدرسه، فرصت برای

بازی در یک تیم ورزشی و غیره) ممکن است موجب صرف انرژی بسیار زیادی شود، اما به درگیر شدن دانش آموز منجر نمی شود، زیرا چنین پاداش‌هایی فقط وسیله‌ای برای جلب توجه و صرف انرژی ضروری برای انجام تکالیف است، اما به محض حذف شدن پاداش بیرونی، توجه کاهش یافته یا از بین می‌رود و فرد برای دستیابی به موفقیت هیچ تلاشی نمی کند، چون خود تکلیف هیچ ارزش و جاذبه‌ای برای او ندارد. در واقع، توجه توسط پاداش بیرونی ایجاد و جلب می شود، اما تعهد فقط از راه معناها و ارزش‌های شخصی ایجاد می گردد (محمدی‌سیاه‌کمری و خالوندی‌فر، ۱۳۹۸: ۵۲).

اطاعت و فرمانبرداری دو نوع می باشد که تسلیم و اطاعتی که در ارتباط با وعده‌ی پاداش بیرونی است و به آن تسلیم یا اطاعت راهبردی می‌گویند که در این حالت دانش‌آموزان برای به دست آوردن پاداش‌های بیرونی، تکالیف خود را انجام داده و ارزش آن پاداش برایشان مهم می باشد و در این صورت تکلیف به خودی خود هیچ ارزشی برای آنان ندارد و به ماهیت تکلیف توجهی ندارند. هنگام تسلیم راهبردی، اگر پاداش به اندازه‌ی کافی ارزشمند باشد، می‌تواند توجه دانش‌آموز را به خوبی جلب کرده، به نحوی که یادگیری زیادی صورت می‌گیرد. در تسلیم راهبردی ممکن است یادگیری حتی در سطح هدف‌های میانی بلوم (کاربرد و تجزیه و تحلیل) صورت گیرد، با این حال آنچه یاد گرفته شده است، زیاد دوام نداشته، پایدار نمی‌ماند و قابلیت انتقال به سایر موقعیت‌ها را نخواهد داشت. اگر یادگیری در بافتی معنادار و با ارزش از نظر شخصی صورت بگیرد، پایدارتر و قابل انتقال به سایر موقعیت‌ها می باشد، در واقع همان حالتی که بهزیستی مدرسه ایجاد می کند (نوروززاده، ۱۳۹۷).

باید گفت که وعده‌ی پاداش بیرونی تنها وسیله‌ی ایجاد تسلیم و اطاعت در دانش‌آموزان نیست. تهدید به مجازات یا پیامدها، عقوبت‌های نامطلوب و ناخوشایند نیز تاحدی توجه را به خود جلب می نماید، هرچند نمی‌تواند تعهدی ایجاد کند. در این حالت دانش‌آموز تا جایی متمرکز بر تکالیف می گردد که از تنبیه و عواقب ناخوشایند در امان باشد و اجتناب نماید. آنها کمترین وقت و انرژی لازم را جهت آن صرف می کنند، به صورتی که مورد تنبیه واقع نشوند. این نوع تسلیم را تسلیم اجباری می‌نامند. به طور خلاصه خودکارآمدی مرتبط با معنا و ارزش شخصی دانش‌آموزان، تسلیم راهبردی ناشی از میل برای به دست یافتن به پاداش و تسلیم جبری ناشی از تمایل برای جلوگیری از تنبیه می باشد (محمدی‌سیاه‌کمری و خالوندی‌فر، ۱۳۹۸: ۵۴).

عبدی و خاصی در سال ۱۳۹۸، پژوهشی با عنوان بررسی رابطه انتظارات روانی اجتماعی کلاس و خودکارآمدی با بهزیستی مدرسه در دانش‌آموزان دختر متوسطه اول مقطع متوسطه دوم شهر ملکشاهی، انجام دادند. جامعه‌ی آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول مقطع متوسطه دوم شهر ملکشاهی تشکیل می‌داد که تعداد ۱۵۰ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. نتایج این پژوهش نشان داد که بین انتظارات روانی اجتماعی کلاس و خودکارآمدی با بهزیستی مدرسه رابطه معنادار وجود دارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که انتظارات روانی اجتماعی کلاس توانایی پیش‌بینی بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان را دارد.

پژوهشی با عنوان بررسی رابطه‌ی ادراک از کلاس و خودکارآمدی تحصیلی به واسطه‌ی انگیزش تحصیلی، توسط ملتفت، تقوایی‌نیا و ایول (۱۳۹۸) انجام شد. جامعه‌ی آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر قائمیه تشکیل می‌داد که تعداد ۳۰۱ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. نتایج این پژوهش نشان داد که رابطه‌ی ادراک از محیط کلاس و خودکارآمدی تحصیلی معنادار می‌باشد. همچنین، نتایج مدل ساختاری نیز نشان داد که ادراک از محیط کلاس درس هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم، به واسطه‌ی انگیزش تحصیلی، بر بهزیستی مدرسه اثر دارد. شاخص‌های برازش کلی مدل نیز نشان داد که مدل مذکور از برازش مناسبی برخوردار است. به طور خلاصه نتایج حاکی از آن بود که انگیزش می‌تواند سازوکار رابطه‌ی بین ادراک از محیط کلاس و بهزیستی مدرسه را روشن کند و معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از شیوه‌های آموزشی تکلیف محور، تحقیق محور، گفتگو محور، همکارانه و حمایت‌کننده زمینه‌ی افزایش سطح انگیزه خودتعیین یا همان انگیزه‌ی درونی را فراهم آورند؛ در نتیجه فراگیران با افزایش انگیزش درونی بهزیستی مدرسه بیشتری را نشان می دهند.

ابوالمعالی، هاشمیان و اناری (۱۳۹۸) پژوهشی با عنوان تعیین سهم مؤلفه‌های ادراک محیط کلاس درس در پیش‌بینی بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان دختر متوسطه اول مقطع متوسطه شهر تهران، انجام دادند. جامعه‌ی آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول پایه‌ی سوم مقطع متوسطه شهر تهران تشکیل می‌داد که تعداد ۴۰۱ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. نتایج این پژوهش نشان داد که از بین چهار مؤلفه ادراک محیط کلاس درس (علاقه، چالش، لذت و انتخاب)، سه مؤلفه (انتخاب، علاقه و چالش) وارد معادله شدند که جمعاً ۲۲/۵ درصد از تغییرات بهزیستی مدرسه در درس ریاضی را تبیین کردند. چون مؤلفه لذت سهم معناداری در پیش‌بینی نداشت، وارد معادله نشد. ضرایب رگرسیون چندگانه بهزیستی مدرسه و ادراک محیط کلاس نیز معنادار بود. پیش‌بینی نمره کلی بهزیستی مدرسه بر اساس نمره کلی ادراک محیط کلاس درس نیز معنادار بود.

ارتون (و همکاران ۲۰۲۲) پژوهشی را با عنوان اثرات تاب‌آوری بر عملکرد و بهزیستی دانشجویان: نقش خودکارآمدی، اهداف خود تعیین شده و استرس انجام دادند. در این مطالعه ۱۴۱ دانشجو در مقطع کارشناسی از یک دانشگاه در ایالات متحده آمریکا با استفاده از روش تصادفی انتخاب شدند. نتایج مطالعه نشان داد که این پژوهش از یک مدل ساختاری شامل تاب‌آوری پشتیبانی می‌کند، به طوری که تاب‌آوری دانشجو (الف) تأثیر غیرمستقیمی بر عملکرد از طریق خودکارآمدی و اهداف خود تعیین شده داشت همچنین، (ب) تأثیر غیرمستقیم بر استرس از طریق خودکارآمدی دارد.

فینو و سان (۲۰۲۲) مطالعه‌ی ای را با عنوان «بیاپید بسازیم!»: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی خلاق بین شخصیت و بهزیستی روانی در دانشجویان در مقطع کارشناسی با کنترل جنسیت و سن در کشور چین انجام دادند. تعداد ۲۴۸ دانشجو به روش تصادفی انتخاب شدند که در این میان، ۱۳۴ شرکت‌کننده، خود را زن و ۱۱۴ نفر را مرد اعلام کردند که رنج سنی آنها بین ۱۸ تا ۲۳ سال بود. نتایج این مطالعه نشان داد که گشودگی، وظیفه‌شناسی، برون‌گرایی و توافق‌پذیری با بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی خلاق ارتباط مثبت دارند، و روان‌رنجوری هم با بهزیستی ذهنی و هم با خودکارآمدی خلاق ارتباط منفی دارد، با اثرات مشاهده‌شده برای برون‌گرایی و روان‌رنجوری غیر معنادار است. خودکارآمدی خلاق به طور مثبت و معنی‌داری با بهزیستی ذهنی ارتباط داشت.

کیم، اوجا، کیم و چین^۳ (۲۰۲۰) پژوهشی با عنوان ایجاد شایستگی تحصیلی ادراک شده و بهزیستی روانشناختی در ورزشکار: اثر سرمایه روانشناختی و بهزیستی مدرسه، انجام دادند. جامعه‌ی آماری این پژوهش را تمامی ورزشکار مدرسه می‌سی‌سی‌پی‌آدر کشور آمریکا تشکیل می‌داد که تعداد ۲۴۸ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. نتایج این پژوهش نشان داد که بین شایستگی تحصیلی ادراک شده و بهزیستی روانشناختی رابطه‌ی معناداری وجود دارد. همچنین، بین سرمایه روانشناختی و شایستگی تحصیلی ادراک شده رابطه‌ی معناداری وجود دارد. علاوه بر این، سرمایه روانشناختی مدرسه‌ی ورزشکار بر شایستگی تحصیلی ادراک شده و بهزیستی روانشناختی آنان تأثیر مثبت می‌گذارد. از سوی دیگر، بین شایستگی تحصیلی ادراک شده و بهزیستی مدرسه رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

بنابراین هدف از تحقیق حاضر پیش‌بینی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی بر اساس خودکارآمدی با نقش واسطه‌گری بهزیستی مدرسه به عنوان یک تحقیق داده بنیان بوده تا با این رویکرد بتواند راهگشای حل برخی مشکلات دانشجویان که ریشه در عدم آگاهی از معنای زندگی دارد، بشود. لذا با توجه به موارد گفته شده در این پژوهش، محقق به دنبال یافتن پاسخ به سوالات مطرح شده ذیل می‌باشد:

۱- خودکارآمدی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی اثر مستقیم دارد.

۲- خودکارآمدی با نقش میانجی بهزیستی مدرسه بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی اثر غیر مستقیم دارد.

1- Etherton

2- Fino, Sun

3 -Kim, Oja, Kim and Chin

4 -Mississippi

روش کار

این پژوهش از جمله طرح‌های پژوهش کیفی است. با توجه به این که در این مطالعه پیش بینی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی بر اساس شایستگی تحصیلی ادراک شده و خودکارآمدی با نقش واسطه‌گری بهزیستی مدرسه بررسی شد روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. در این پژوهش استرس ناشی از انتظارات تحصیلی، متغیر ملاک، شایستگی تحصیلی ادراک شده و خودکارآمدی متغیر پیش بین؛ و بهزیستی مدرسه متغیر واسطه‌ای (میانجی) می‌باشند. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش آموزان دختر دوره‌ی متوسطه اول و دوم شهر فسا در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۳۴۴۵ نفر بوده است. در این مطالعه، روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده است. بدین منظور از بین مدارس دختر متوسطه اول شهر فسا ۴ مدرسه و از بین مدارس دختر متوسطه دوم نیز ۴ مدرسه و از هر مدرسه ۳ کلاس؛ پایه‌ی اول یک کلاس، پایه‌ی دوم یک کلاس و پایه‌ی سوم یک کلاس، (جمعاً: ۲۴ کلاس) به طور تصادفی انتخاب و در نهایت، از فرمول کوکران و به روش نمونه‌گیری تصادفی تعداد ۳۰۰ نفر، به عنوان نمونه‌ی آماری پرسشنامه‌ها را به طور کامل تکمیل نمودند.

یافته‌ها

در این پژوهش برای بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم شایستگی تحصیلی و خودکارآمدی بر استرس تحصیلی یک مدل فرضی براساس پیشینه‌ی نظری و تجربی طراحی شد که در فصول قبل ارائه شده است. فرضیه‌های ارائه شده نیز بیانگر روابط علی میان متغیرهای موجود در مدل است. در این پژوهش بررسی همزمان فرضیه‌ها در قالب مدل اولیه صورت می‌گیرد. برای ارزیابی مدل فرضی این پژوهش، ابتدا با استفاده از روش پیشینه‌ی احتمال به برآورد پارامترها می‌پردازیم. پارامترهای برآورد شده شامل ضرایب اثر مستقیم، ضرایب اثر غیر مستقیم و ضرایب اثر کل می‌باشد که برای هر کدام از این پارامترها جدول جداگانه‌ای حاوی ضرایب برآورد استاندارد شده، خطای استاندارد برآورد و ارزش t مربوط به آزمون معنی‌داری این پارامترها ارائه شده است. در ضمن با توجه به این ضرایب تأیید یا عدم تأیید فرضیه‌های پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. در نهایت نیز مشخصه‌های برازندگی مدل و نمودار مدل برازش شده پیش بینی استرس تحصیلی بر اساس شایستگی تحصیلی ادراک شده و خودکارآمدی آورده می‌شود.

اثرات مستقیم

در این قسمت با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴-۹ به بحث و بررسی پیرامون رد یا تایید فرضیه‌های مرتبط با اثرات مستقیم متغیرها بر یکدیگر می‌پردازیم. در ادامه جدول ۴-۹ مربوط به اثرات مستقیم آورده می‌شود.

جدول ۴-۹ - برآوردهای ضرایب اثر مستقیم

متغیرها	برآوردها	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	T
اثر مستقیم خودکارآمدی بر:				
استرس ناشی از انتظارات تحصیلی	-۰/۱۴	-۰/۰۶۷	-۳/۳۰	
بهزیستی مدرسه	۰/۱۰۱	۰/۰۸۳	۱/۷۵	
اثر مستقیم بهزیستی مدرسه بر:				
استرس ناشی از انتظارات تحصیلی	-۰/۴۴	-۰/۱۴۱	-۱۰/۰۷	

فرضیه ۱: خودکارآمدی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی اثر مستقیم دارد.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴-۹ اثر مستقیم خودکارآمدی بر استرس تحصیلی برابر با $-۰/۱۴$ و با توجه به مقدار $(t = -۳/۳۰)$ از نظر آماری در سطح $۰/۰۱$ معنی دار است. بنابراین فرضیه دوم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم و منفی خودکارآمدی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی تأیید می‌گردد.

اثرات غیرمستقیم

در این قسمت با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴-۸ به بحث و بررسی پیرامون رد یا تایید فرضیه های مرتبط با اثرات غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر می پردازیم. در ادامه جدول ۴-۴ مربوط به اثرات غیرمستقیم آورده می شود.

جدول ۴-۱۰- برآورد ضرایب اثر غیر مستقیم

متغیرها	برآوردها	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t
اثر غیر مستقیم خودکارآمدی بر:				
استرس ناشی از انتظارات تحصیلی	-۰/۰۲۱	۰/۰۲	۰/۰۴۵	

فرضیه ۲: خودکارآمدی با نقش میانجی بهزیستی مدرسه بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی اثر غیر مستقیم دارد. با توجه به اطلاعات جدول ۴-۱۰ اثر غیر مستقیم خودکارآمدی بر استرس تحصیلی برابر با $-0/021$ و با توجه به $(t = -0/016)$ در سطح $0/01$ معنی دار نیست. بنابراین فرضیه پنجم پژوهش در ارتباط با نقش واسطه ای بهزیستی مدرسه در رابطه میان خودکارآمدی و استرس تحصیلی تایید نمی گردد.

بحث

فرضیه اول: خودکارآمدی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی اثر مستقیم دارد.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۴-۷ اثر مستقیم خودکارآمدی بر استرس تحصیلی برابر با $-0/14$ و با توجه به مقدار $t(30) = 3$ از نظر آماری در سطح $0/01$ معنی دار است. بنابراین فرضیه دوم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم و منفی خودکارآمدی بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی تایید می گردد. این یافته بیانگر این مهم است که خودکارآمدی یک پیش بینی کننده مهم و یک عامل مهم برای جلوگیری از بروز استرس تحصیلی در دانش آموزان است که به عبارتی هر اندازه فرد از خودکارآمدی بالاتری برخوردار باشد، با احتمال بیشتری استرس تحصیلی کمتری را تجربه می کند. به بیان دیگر، هر اندازه فرد سطح خودکارآمدی بالاتری داشته باشد، با احتمال بالاتری در تحصیل موفق می شود.

نتایج حاصل از این پژوهش با یافته های کارادماس و همکاران (۲۰۰۴)، رودنبری و ریک (۲۰۱۰)، آرتین و لاشر و دوزنینگ (۲۰۱۰) فی و لا و لیاو (۲۰۱۱) معینی و همکاران (۱۳۸۶) و فولادوند و همکاران (۱۳۹۲) هم خوانی دارد. مطالعه کارادماس و همکاران (۲۰۰۴) نشان داد که خودکارآمدی به طور منفی با واکنش به استرس مرتبط بوده است، به طوری که خودکارآمدی بالا ارتباط مثبتی با چالش ها و ارتباط منفی با تهدید و ضربه داشت. در مطالعه رودنبری و همکاران (۲۰۱۰) سطح پایین خودکارآمدی با سطح بالای استرس در ارتباط بود. در مطالعه آرتین و لاشر و دوزنینگ (۲۰۱۰) این نتیجه حاصل شده است که احساسات منفی مانند اضطراب می تواند باورهای خودکارآمدی را تحت تاثیر قرار دهد. در مطالعه فی و همکاران (۲۰۱۱) نیز خودکارآمدی به عنوان رابط بین اهمیت تکلیف و اضطراب آزمون شناسایی گردید. در مطالعه معینی و همکاران (۱۳۸۶) و فولادوند و همکاران (۱۳۹۲) استرس با خودکارآمدی همبستگی منفی معنادار داشت.

در تبیین این یافته می توان گفت که یک دانش آموز زمانی می تواند به اهداف خود نائل آید که خود و توانایی هایش را باور داشته باشد، بدون استرس، خوش بین و امیدوار به حل مشکلات و غلبه بر دشواری های پیش رو باشد. به علاوه، رفتارهایی مانند تلاش و انتظار موفقیت بعد از هر شکست، برنامه ریزی، استقامت در انجام تکالیف، توانایی حل مساله، عدم ترس از شکست، با داشتن دانش

آموزان با خودکارآمدی بالا ممکن میگردند. لذا از یافته های حاصل از این فرضیه می توان چنین استنباط کرد که افزایش خودکارآمدی دانش آموزان می تواند ابزاری سودمند برای کاهش استرس تحصیلی و در نتیجه موفقیت تحصیلی باشد. به اعتقاد شارمن (۱۹۸۴) می توان بهزیستی مدرسه را به عنوان رضایت از مدرسه و آموزش تعریف کرد. بنابراین ایجاد بهزیستی در مدرسه موجب ارتقاء سلامت روان، شادی و نشاط دانش آموزان، معلمان و دیگر پرسنل مدرسه می گردد و پیامد آن گزارش استرس کمتر و سلامت ذهنی بیشتر، سطح بالاتری از نشاط ذهنی، هوشیاری و انرژی زیادتر برای انجام فعالیت است (دیان و دسی، ۲۰۰۸).

فرضیه دوم: شایستگی تحصیلی ادراک شده و خودکارآمدی با نقش میانجی بهزیستی مدرسه بر استرس ناشی از انتظارات تحصیلی اثر غیر مستقیم دارد.

با توجه به اطلاعات جدول ۴-۱۰ اثر غیر مستقیم شایستگی تحصیلی و خودکارآمدی بر استرس تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنی دار نیست. بنابراین فرضیه پنجم پژوهش در ارتباط با نقش واسطه ای بهزیستی مدرسه در رابطه میان خودکارآمدی و استرس تحصیلی تایید نمی گردد.

پژوهشی که به طور مستقیم رابطه ای بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی، خودکارآمدی و شایستگی تحصیلی ادراک شده با نقش واسطه ای بهزیستی مدرسه دانش آموزان را مورد بررسی قرار داده باشد یافت نگردید تا نتایج این فرضیه را با آن مقایسه کرد. اما در این بین برخی از پژوهش ها رابطه ای بین استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و شایستگی تحصیلی ادراک شده را تأیید قرار دادند (سواری (۱۳۹۴)؛ ذاکری و هنرمند (۱۳۹۴)؛ هاشمی و همکاران (۱۳۹۴)؛ دیلی و همکاران (۲۰۲۰)؛ لین و همکاران (۲۰۱۹)؛ آین و همکاران (۲۰۱۹)؛ وانگ و سیو (۲۰۱۷) و زولینگ و همکاران (۲۰۱۱)).

برخی از پژوهش ها نیز رابطه ای بین بهزیستی مدرسه و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی را تأیید کردند (امامقلیوند و همکاران (۱۳۹۸)؛ عسکری و همکاران (۱۳۹۸)؛ عبدی و خاصی (۱۳۹۸)؛ شاکرمی و همکاران (۱۳۹۶)؛ شیخ الاسلامی (۱۳۹۴)؛ کونولد و همکاران (۲۰۱۸)؛ بیر و همکاران (۲۰۱۸)؛ گریفین و همکاران (۲۰۱۷) و کورنل و همکاران (۲۰۱۶)).

از سوی دیگر، فین (۱۹۸۹)؛ به نقل از چپو و چیونگ، (۲۰۱۸) نیز نشان داده است که عدم خودکارآمدی در مدرسه به عدم موفقیت در نتایج مدرسه ای منجر می شود و پیامد آن، کناره گیری هیجانی و فقدان انتظارات در دانش آموزان است.

در تبیین نتایج فوق می توان چنین استنباط کرد که علیرغم تاثیر شایستگی و خودکارآمدی بر استرس تحصیلی، بهزیستی مدرسه در این رابطه نقش میانجی ایفا نمی کند و ممکن است متغیرهای مزاحم و عوامل دیگری در این عدم معناداری نقش داشته باشد. و می توان به نظریه خودتعیین گری استناد کرد. این نظریه با ارائه الگوی سلسله مراتبی از انگیزش درونی و بیرونی این پیشنهاد را به پژوهشگران می دهد که تعیین کننده ها و پیامدهای مرتبط با هیجانهای تحصیلی را در سطوح متفاوت بررسی کنند. شایستگی تحصیلی و خودکارآمدی به عنوان انگیزش درونی، استرس و تنیدگی تحصیلی را در دانش آموزان کاهش می دهد اما بهزیستی مدرسه در این

پژوهش این تاثیر را به عنوان میانجی ایفا نمی کند. به نظر میرسد که سطح زیادی از نارضایتی دانش آموزان از مدرسه به تجارب تحصیلی گذشته شان وابسته باشد و از آنجا که دو سال کرونا باعث عدم حضور فیزیکی دانش آموزان در مدرسه و تعامل با همکلاسیها و معلمان گردید می توان دلیلی بر این عدم معناداری دانست. اگر چه با حضوری شدن مدارس می توان نقش این متغیر را به صورت دقیق تر بررسی کرد.

نتیجه گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می شود که خودکارآمدی، تأثیر معناداری در عملکرد و پیشرفت تحصیلی داشته و به دنبال آن موفقیت در تحصیل را در پی دارد. بررسی استرس ناشی از انتظارات تحصیلی و تأثیرات مثبت آن از جمله موضوعاتی است که همواره مورد توجه معلمان، مدیران و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش بوده است. از طرف دیگر، بهزیستی مدرسه از جمله سازه‌هایی است که به نظر می‌رسد در دستیابی به اهداف فوق مؤثر باشد؛ در طول هفت دهه‌ی گذشته، پژوهش‌گران و مربیان، علاقه‌ی رو به رشدی نسبت به مفهوم بهزیستی مدرسه به عنوان وسیله‌ای برای بهبود نا شایستگی تحصیلی، جلوگیری از افت تحصیلی، افزایش انگیزه و مشارکت در فعالیت‌های مربوط به مدرسه و افزایش موفقیت دانش‌آموزان از خود نشان داده‌اند.

در سال‌های اخیر، عوامل فردی و محیطی زیادی مانند؛ حجم بالای کلاس‌های درس، شیوه‌های ضعیف تدریس، حساسیت‌های بی-مورد والدین در ارتباط با عملکرد دانش‌آموزان، وضعیت نامناسب محیط برخی از مدارس، کنکور و مهیاسازی دانش‌آموزان برای رقابت در کنکور و ورود به مدرسه‌ها باعث شده است تا شایستگی دانش‌آموزان از مدرسه و تحصیل کاهش یابد. از طرفی، شواهد حاکی از نامطلوب بودن جو برخی از مدارس کشور می‌باشد به صورتی که می‌تواند بر انتظارات تحصیلی دانش‌آموزان اثر سوئی داشته باشد.

بنابراین، مدیران مدارس جو مناسب با شرایط مدرسه را شناسایی کرده، و با برگزاری جشنواره‌های علمی درون مدرسه‌ای و تعامل دانش‌آموزان پایه‌های مختلف با یکدیگر و با عوامل مدرسه و ... تلاش کنند. همچنین، معلمان می‌توانند با رفتار و بیان خود مانند؛ استفاده از روش‌های یادگیری همراه با بازی و شادی، بیان خاطرات، داستان‌های طنز و مفید در اواسط وقت کلاس و ... جوی نشاط‌آور و صمیمانه را در کلاس ایجاد نمایند.

از طرفی، معلمان باید تا جای ممکن در جهت ایجاد علاقه در دانش‌آموزان تلاش کنند، به عنوان مثال؛ طراحی و ارائه مطالب درسی به صورت جذاب، استفاده از مواد کمک آموزشی، تدریس هوشمند و ... شور و شوق دانش‌آموزان را برای حضور در مدرسه و فراگیری دروس بالا ببرند.

تشکر و قدردانی

این مقاله مستخرج از رساله دکتری دانشگاه پیام نور واحد خرامه می باشد و در انتها از همه عزیزانی که ما را در به ثمر رساندن این تحقیق یاری نمودند تشکر و قدردانی می‌نماییم، به ویژه از اساتید و مدیران گرانقدری که با سعه صدر اطلاعات و تجارب خود را از طریق مصاحبه با تیم تحقیق به اشتراک گذاشتند. کمال تقدیر و سپاسگزاری را داریم.

منابع فارسی

- ابوالمعالی خ. هاشمیان ک. اناری ف. ۱۳۹۸. تعیین سهم مؤلفه‌های ادراک محیط کلاس درس در پیش‌بینی بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان دختر متوسطه اول مقطع متوسطه شهر تهران، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۷(۳)، ص ۳۳-۱۹.
- احدی، حسن؛ کاکاوند، علیرضا. (۱۳۹۸). اختلالات یادگیری از نظریه تا عمل چاپ سوم، تهران، ارسباران.
- ارجمند ز. ۱۳۹۸. ارائه‌ی مدل علی روابط ادراک از محیط کلاس و بهزیستی مدرسه با تأکید بر نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر متوسطه اول مقطع متوسطه اول شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مدرسه پیام نور فارس.
- امامقلی‌وند ف. کدیور پ. شریفی ح پ. ۱۳۹۸. پیش‌بینی شادکامی و خلاقیت بر اساس استرس ناشی از انتظارات تحصیلی با میانجی‌گری بهزیستی مدرسه و شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول دبیرستانی، فصلنامه روانشناسی تربیتی مدرسه علامه طباطبائی، ۱۵(۵۲)، ص ۱۸۱-۱۵۵.
- انجمن روانشناسی آمریکا. (۲۰۱۰). متن تجدید نظر شده چهارمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی. ترجمه‌ی هامایاک آوادیس یانس و محمدرضا نیکخواه (۱۳۹۸). چاپ اول، تهران، نشر سخن

- بدرلو ر. ۱۳۹۳. نقش اهداف پیشرفت، کمال‌گرایی و شخصیت در پیش‌بینی شایستگی تحصیلی اداراک شده، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مدرسه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات سمنان.
- برهمند، اوشا؛ نریمانی، محمد؛ امانی، ملاحظت. (۱۳۹۵). شیوع اختلال حساب نارسایی در دانش‌آموزان دبستانی شهر اردبیل. پژوهش در حیطه‌ی کودکان استثنایی، ۶، ۹۱۷-۹۳۰، (۴).
- بیان فر. ف. وفایی نژاد س. ۱۴۰۰. تبیین مدل بهزیستی مدرسه بر اساس سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی با در نظر گرفتن نقش میانجی تنیدگی تحصیلی در دانش‌آموزان، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۴(۲)، ص ۷۲-۴۹.
- پشنگ ح. ۱۳۹۷. ارزیابی وضعیت انگیزه تحصیلی و شایستگی تحصیلی اداراک شده دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم مقطع متوسطه دوم مدارس ناحیه یک بندرعباس، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مدرسه آزاد اسلامی واحد بندرعباس.
- تبیت م. ۱۳۹۰. فلسفه حقوق، ترجمه حسن رضایی، مشهد: مدرسه علوم اسلامی رضوی.
- ترک‌زاده ج. زینعلی ف. ۱۳۹۲. رابطه‌ی نوع ساختار و مطلوبیت جو کلاسی در مدرسه (مطالعه موردی مدرسه شیراز)، پژوهش‌های برنامه‌ی درسی، ۳(۱)، ص ۱۱۴-۸۷.
- جعفری پ. ۱۳۹۷. ویژگی‌های شخصیتی و انگیزشی استادان مدرسه و شایستگی تحصیلی اداراک شده، تهران: انتشارات فانوس دنیا.
- حاجی‌شمسایی م. ۱۳۹۱. رابطه ادراک جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری دانش‌آموزان با میانجی‌گری خودتنظیمی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدرسه فردوسی مشهد.
- حبیبی، حسین. و فاطمی، محمود. (۱۳۹۴). نقش جنس و نقش‌های جنسیتی بر خودکارآمدی ریاضی. *فصلنامه فرهنگی تربیتی زنان و خانواده*، ۱۰ (۳۳)، ۱۳۹-۱۱۵.
- خانی ح. ۱۳۹۰. سنجش جو روانی-اجتماعی کلاس پایه پنجم مدارس ابتدایی شهر تهران در ارتباط با خلاقیت دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۹۰-۸۹، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مدرسه تربیت معلم تهران.
- خانی ح. فاضلی ح. کریمی ی. بندک م. پרגاری ن. ۱۳۹۲. ارزیابی جو روانی-اجتماعی کلاس درس در شناسایی ساختار درونی مدرسه و ارتباط آن با خلاقیت دانش‌آموزان، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۳(۲)، ص ۳۸-۱۹.
- خرمایی، فرهاد و کمری، سامان. (۱۳۹۶). «ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل»، *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۳۹-۱۵.
- خوشبخت، فریبا. (۱۳۸۷). بررسی اثرات مدرسه، کلاس و ویژگی‌های دانش‌آموزان در تبیین عملکرد ریاضی و نگرش نسبت به تحصیل در مدارس ابتدایی: شواهد تجربی برای مدل اثربخشی آموزشی. رساله دکتری دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.
- خوش‌خلق، ایرج. (۱۳۹۵). طراحی و اعتباربخشی چهارچوب نظری محور براساس ارزشیابی شایستگی مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. شورای عالی آموزش و پرورش.
- دستجردی، رضا. (۱۳۹۰). *بررسی نقش صفات شخصیت، بهزیستی مدرسه، هویت تحصیلی، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی روانشناختی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و پائین*. رساله دکتری، دبیرستان خوارزمی.

- دهقانی ع. مهبودی ل. زارعی ز. فرخ آبادی ف. بن راضی غایش آ. بهارلو ر. ۱۳۹۳. بررسی نگرش اساتید مدرسه علوم پزشکی جهرم نسبت به متغیرهای مرتبط با انتظارات تحصیلی دانشجویان، مجله‌ی توسعه‌ی آموزش در علوم پزشکی، ۷(۱۴)، ص ۴۷-۳۸.
- ذاکری م. ح. هنرمند ص. ۱۳۹۴. سنجش انتظارات محیطی دانش‌آموزان از مؤلفه‌های محیطی مدرسه، ص ۲۵(۷۰)، ص ۳۳-۱۹.
- ذبیحی حصار، نرجس خاتون و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۳). «رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانش‌آموزان دبیرستان پیام‌نور»، *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۱(۴)، ۱۷-۹.
- ربانی ز. طالع‌پسند س. رحیمیان‌بوگر ا. محمدی‌فر م. ع. ۱۳۹۶. رابطه‌ی بافت اجتماعی کلاس با خودکارآمدی: نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود، انگیزش و هیجان‌های تحصیلی، روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، ۴(۵۳): ص ۵۱-۳۷.
- رضانی م. خامسان ا. ۱۳۹۶. شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳ با معرفی درگیری عاملی، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۲۹(۹۶)، ص ۲۰۴-۱۸۵.
- زینعلی ف. ۱۳۹۱. بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی و پتانسیل انگیزشی تحصیلی با واسطه‌گری جو کلاسی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مدرسه شیراز.
- سواری ک. ۱۳۹۴. رابطه‌ی علی تعاملات آموزشی با انتظارات تحصیلی از طریق میانجی‌گری خودتنظیمی تحصیلی، مجله دست آوردهای روانشناختی، ۴(۲۲)، ص ۱۸۸-۱۷۷.
- شاکرمی م. صادقی م. قدم‌پور ع. ا. ۱۳۹۶. تدوین مدل خودکارآمدی تحصیلی بر اساس عوامل جو روانی-اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی، فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۸(۳)، ص ۱۵۹-۱۸۲.
- شیخ‌الاسلامی ع. ۱۳۹۴. رابطه‌ی جو روانی-اجتماعی کلاس با بهزیستی مدرسه، اولین همایش علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی جامعه، کرمان، ایران.
- شیخ‌الاسلامی ع. کریمیان‌پور غ. ۱۳۹۷. پیش‌بینی بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و انتظارات روانی اجتماعی کلاس، دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۰)، ص ۱۱۱-۹۵.
- عارفی، سارا. (۱۳۹۳). *بررسی رابطه خوش بینی تحصیلی با جهت‌گیری هدف پیشرفت در دانش‌آموزان کارشناسی دبیرستان خوارزمی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دبیرستان خوارزمی.
- عبدی ع. خاصی پ. ۱۳۹۸. بررسی رابطه انتظارات روانی اجتماعی کلاس و خودکارآمدی با بهزیستی مدرسه در دانش‌آموزان دختر متوسطه اول مقطع متوسطه دوم شهر ملکشاهی، نخستین همایش بین‌المللی تدبیر علوم مدیریتی، تربیتی، اجتماعی و روانشناسی در افق ایران ۱۴۰۴، مشهد، ایران.
- عسکری م. ر. مکوندی ب. نیسی ع. ا. ۱۳۹۸. پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس بهزیستی مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش، فصلنامه روانشناسی تربیتی مدرسه علامه طباطبائی، ۹(۳۶)، ص ۱۴۹-۱۲۷.
- عسکریان م. ۱۳۹۳. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: توس.
- فاتحی، امید و شکری، زهرا. (۱۳۹۳). «نقش میانجی‌گری هیجان‌ها در رابطه خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری»، *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۲(۳)، ۹۳-۷۳.
- قرائی‌مقدم ا. ۱۳۹۱. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: انتشارات ابجد.

- کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین و فرزاد، ولی‌الله. (۱۳۹۱). «رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی»، *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱، ۱۰-۲۶.
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). «رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۲، ۷-۳۹.
- کشمیری ه. سجادی خ. ۱۳۹۹. بررسی ارتباط شایستگی از عوامل محیطی با موفقیت تحصیلی، نشریه علمی فناوری آموزش، ۱۴(۳)، ص ۵۴۰-۵۳۳.
- گینات، ه. ۲۰۱۸. روابط معلم دانش‌آموز، ترجمه سیاوش سرتیپی. (۱۳۹۳). تهران: انتشارات فاخته.
- ملاح نوکندی، ابوالمعالی الحسینی، ابراهیمی مقدم، میرهاشمی، مالک. (۱۴۰۰). اثر بخشی مشاوره انگیزشی و آموزش مهارت‌های فراشناخت بر کاهش استرس تحصیلی دختران دانش‌آموز دوره متوسطه اول. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۶(۱)، ۲۱۰-۲۰۲.
- محمدی‌سیاه‌کمری ف. خالوندی فر ز. ۱۳۹۸. رابطه هیجان تحصیلی با بهزیستی مدرسه، تهران: انتشارات فرزنانگان مدرسه.
- ملتفت ق. تقوایی نیا ع. ایول ا. ۱۳۹۸. بررسی رابطه‌ی ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی به واسطه‌ی انگیزش تحصیلی، *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱(۲)، ص ۱۳۴-۱۱۵.
- موسوی، سیده‌شایسته؛ ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. و میرهاشمی، مالک. (۱۳۹۶) ساختار عاملی تأییدی مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی اداراک شده در دانش‌آموزان دختر متوسطه اول نوجوان. *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی کاربردی*، ۴۲(۲)، ۲۷۵-۲۹۴.
- موسوی خواجه‌ی م. رحیمیان ن. خواجه‌ی ی. جوادی پور م ج. ۱۴۰۱. خوش بینی تحصیلی، هویت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی به عنوان پیش بین‌های بهزیستی مدرسه (علاقمندی به مدرسه، خودکارآمدی ادراک شده تحصیلی و رفتارهای مخرب) در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان ایزده، *مجله توانمندسازی کودکان استثنایی*
- نوروززاده ز. ۱۳۹۷. تاثیر الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر نظریه یادگیری زایشی بر خودکارآمدی خلاق و بهزیستی مدرسه دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر سنقر، پایان نامه کارشناسی ارشد، مدرسه پیام نور استان کرمانشاه.
- هاشمی ت. واحدی ش. محبی م. ۱۳۹۴. رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با شایستگی تحصیلی اداراک شده و کنترل تحصیلی: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی، *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۵)، ص ۱-۲۰.

منابع لاتین

- Asghari F, Saadat S, Atefi Karajvandani S, Janalizadeh Kokaneh S. [The Relationship between Academic Self-Efficacy and Psychological Well-Being, Family Cohesion, and Spiritual Health Among Students of Kharazmi University]. *Iran J Med Educ*. ۱۳۹۶;14(7):581-593. [Persian]
- Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 2016.
- Bear, G. G. Yang, C. Chen, D. He, X. Xie, J. S. Huang, X. (2018). Differences in school climate and student engagement in China and the United States. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 323-335.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J. Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*. 49(2): 157-174.
- Bear, G. G., Minke, K. M & Manning, M. A. (2012). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31, 405-427.

- Bedel EF. Exploring Academic Motivation, Academic Self-Efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre-Service Early Childhood Education Teachers. *Journal of Education and Training Studies* . 2016;4(1):142-149.
- Bender, W. N & Wall, M. E. (2014). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2),87-94.
- Brunello, G. & Schlotter, M. (2011). Non-cognitive skills and personality traits: Labour market relevance and their development in education and training systems. Institute for the Study of Labour, IZA Discussion Papers, IZA DP No.5743... Available at: <http://ftp.iza.org/dp5743.pdf>.
- Chau, S. Chueng, C. (2018). Academic satisfaction with hospitality and tourism education in Macao: the influence of active learning, academic motivation, and student engagement. *Asia Pacific Journal of Education*. 38(4): 473-483.
- Coleman, J. M & Minnett, A. M. (2012). Learning disabilities and social competence: A social ecological perspective. *Exceptional Children*, 59, 234-240.
- Collie, R. J. Shapka, J. D. Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Cornell, D. Shukla, K. Konold, T. R. (2016). Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools. *AERA Open*. 2(2): 1-18.
- Daily, S. M. Smith, M. L. Lilly, C. L. Davidov, D. M. Mann, M. J. Kristjansson, A. L. (2020). Using School Climate to Improve Attendance and Grades: Understanding the Importance of School Satisfaction Among Middle and High School Students. *Journal of school health*. 90(9): 683-693.
- Delbury, P. A. (2019). Progress on competency-based evaluation: A quantitative study of high school K10 students, *Revista espacios*, 40 (39), 23-35.
- DiGiacomo, K. (2017). Program evaluation of a competency-based online model in higher education, *Walden Dissertations and Doctoral Studies*, Walden University. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertation>.
- Etherton, K. Steele-Johnson, D. Salvano, K. Kovacs, N. (2022). Resilience effects on student performance and well-being: the role of self-efficacy, self-set goals, and anxiety. *The Journal of General Psychology*. 149(3): 279-298.
- Fino, E. Sun, S. Let us create!": The mediating role of Creative Self-Efficacy between personality and Mental Well-Being in university students. *Personality and Individual Differences*. 188: 111444.
- Goldenberg, J. Klavir, R. (2017). School Climate, Classroom Climate, and Teaching Quality: Can Excellent Students Unravel this Connection? *International Journal for Gifted Talent Development and Creativity*. 5(1, 2): 137-148.
- Griffin, C. B. Cooper, S. M. Metzger, I. W. Golden, A. R. White, C. N. (2017). School racial climate and the academic achievement of African American high school students: The mediating role of school engagement. *Psychology in the school*. 54(7): 673-688.
- Hassani P, Cheraghi F, Yaghmaei F. Self-efficacy and Self-regulated Learning in Clinical Performance of Nursing Students: A Qualitative Research]. *Iran J Med Educ*. ۱۳۹۹;8(1):33-42. [Persian]
- In, H. Kim, H. Carney, J. V. (2019). The relation of social skills and school climate of diversity to children's life satisfaction: The mediating role of school connectedness. *Psychology in the school*. 56(6): 1023-1036.

- Jamali M, Noroozi A, Tahmasebi R. [Factors Affecting Academic Self-Efficacy and Its Association with Academic Achievement among Students of Bushehr University Medical Sciences ۱۳۹۸;13(8):629-641.[Persian]
- Karabanova, O. A. Sadovnikova, T. Y. (2014). The Comparative Research of Adolescent's School Moral Atmosphere Perception in Modern Russia. *Social and Behavioral Sciences*. 146: 395-401.
- Kim, M. Oja, B, D. Kim, H. S. Chin, J. H. (2020). Developing Student-Athlete School Satisfaction and Psychological Well-Being: The Effects of Academic Psychological Capital and Engagement. *Journal of Sport Management*. 34(4): 378–390.
- Konold, T. Cornell, D. Jia, Y. Malone, M. (2018). School Climate, Student Engagement, and Academic Achievement: A Latent Variable, Multilevel Multi-Informant Examination. *Article reuse guidelines: sagepub.com/journals-permissions*. 4(4): 1-17.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T. & Rimpela, M. (201۵). Factor structure of the School Well-being Model. **Health education research, Theory & Practice**, 17(6), 732–742.
- Lin, S. Salazar, T. R. Wu, S. (2019). Impact of academic experience and school climate of diversity on student satisfaction. *Learning Environ Res*. 22: 25–4.
- McIntyre-Hite, L. (2016). A Delphi study of effective practices for developing competency-based learning models in higher education. **The Journal of Competency-Based Education**, 1(4), 157-166.
- Mohammadi F, Hosseini M A. [Rehabilitation Sciences Students' Perception from Clinical Self-Efficacy Compared to Evaluation by Clinical Teachers]. *Iran J Med Educ*. ۱۳۹۶;10(2):155-163. [Persian]
- Moreiva, P. A. S. Dias, A., Matias, C. Castro, J. Gaspar, T. Oliveira, J. (2018). School effects on student's engagement with school: Academic Performance the effect of school support for leaning on student's engagement. *Journal leaning and Individual Differences*, 67, 67-77.
- Namdar areshtanab H, ebrahimi H, sahebihagh M, arshadi bostanabad M. Mental Health and Its Relationship with Academic Achievement in Students of Tabriz Nursing-Midwifery Faculty. *Iran J Med Educ*. ۱۳۹۴;13(2):146-152. [persian]
- Pajares, F. Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*. 2012;91:116-125.
- Pianta, R. C. Hamre, B. K. Allen, J. P. (2012). Teacher student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christensen et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, DOI 10.1017/978-1-4614-2018-7_17.
- Pietarinen, J. Soini, T. Pyha Ito, K., (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67: 40-51.
- Saadat S, Asghari F, Jazayeri R. The relationship between academic self-efficacy with perceived stress, coping strategies and perceived social support among students of University of Guilan]. *Iran J Med Educ*. 1397;15:67-78. [Persian]
- Soto, C. Deemer, E. D. (2018). Communal Goals, Campus Racial Climate Perceptions, and Cultural Differences in Perceived Academic Satisfaction. *The career development quarterly*. 66(1): 35-48.
- Sriklaub, K. Wongwanich, S. Wiratchai, N. (2015). Development of the classroom climate measurement model. *Social and Behavioral Sciences*. 171: 1353-1359.
- Tilya, F. & Mafumiko, F. (2018). The compatibility between teaching methods and competence-based. curriculum in Tanzania. **Papers in Education & Development**, (29). 18-29.

- Toivanen, T. Malkamäki, R. Ilvonen, J. Ruismäki, H. (2015). The classroom climate in drama lessons taught by teacher trainees. *Social and Behavioral Sciences*. 171: 1135-1141.
- Torres, A. S., Brett, J, Cox, J. & Greller, S. (2018). Competency education Implementation: Examining the influence of contextual forces in three new hampshire secondary Schools. **American Educational Research Association**, 4(2), 1-13.
- Urquijo, I. Extremera, N. (2017). Academic satisfaction at university: the relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 15(3): 553-573.
- Wang, M. T. Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wang, T, M. Eccle. J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28(3): 12-23.
- Wong, T. K.Y. Siu, A. F.Y. (2017). Relationships between School Climate Dimensions and Adolescents' School Life Satisfaction, Academic Satisfaction and Perceived Popularity within a Chinese Context. *School Mental Health*. 9: 237-248.
- Zullig, K. J. Huebner, E. S. Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in school*. 48(2): 133-145.