

رابطه کیفیت زندگی کاری و خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه در بین دانش آموزان دختر

عادل زاهد^۱، سیده‌هایده کریمی یوسفی^۲، مهدی معینی کیا^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری در مدرسه و خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه در بین دانش آموزان دختر انجام شد. این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ می‌باشد. نمونه پژوهش شامل ۳۶۰ دانش آموز می‌باشد که با توجه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از میان دانش آموزان مدارس ناحیه ۱ و ۲ شهر اردبیل انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های کیفیت زندگی کاری در مدرسه ویلیامز و باتن (۱۹۸۱)، خودکارآمدی موریس (۲۰۰۱) و اشتیاق به مدرسه فردریک، بلوم و پاریس (۲۰۰۴) استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری استفاده شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که کیفیت زندگی کاری در مدرسه و خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان رابطه معناداری دارد. نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیری نشان داد که کیفیت زندگی کاری در مدرسه و خودکارآمدی توان پیش‌بینی اشتیاق به مدرسه دانش آموزان را داراست. این نتیجه تلویحات مهمی در زمینه آموزش و ارتقای بهداشت روانی دانش آموزان دارد.

کلید واژه‌ها: کیفیت زندگی کاری در مدرسه، خودکارآمدی، اشتیاق به مدرسه، دانش آموزان.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۹/۱۷

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۲/۱۵

۱. دانشیار علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی (نویسنده مسئول) zahed@uma.ac.ir

۲. کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی karimihadeh@yahoo.com

۳. استادیار علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی m_moeinikia@uma.ac.ir

مقدمه

عدم اشتیاق و عدم تعلق به مدرسه از جمله عوامل موثر در ترک تحصیل هستند، با ترک تحصیل هر دانش آموز، خسارت جبران ناپذیری به جامعه وارد می شود (نجات، غلامی و مجدزاده، ۱۳۸۷). دانش آموزانی که در تکالیف مدرسه شکست می خورند با عوامل فشارزایی روبه رو می شوند، از جمله عوامل فشارزا: نمرات پائین گرفتن، مشکلات ناشی از مردودی و تحقیر توسط دیگران است؛ که این موارد خود به پیامدهای رفتاری-کارکردی مختلفی برای دانش آموز ختم می شوند (کدیور، جوادی و ساجدیان، ۱۳۸۹). عدم اشتیاق دانش آموزان به تکالیف مدرسه، از جمله نگرانی های عمده معلمان محسوب می شود (لواسانی، اژه ای و افشاری، ۱۳۸۸). اشتیاق به مدرسه^۱ در اداره امور تحصیلی از اهمیت برخوردار است (قاضی طباطبایی، حجازی و رضائی شریف، ۱۳۸۹). چاپمن^۲ (۲۰۰۳) اشتیاق را تمایل دانش آموزان به مشارکت در فعالیت های روزانه مدرسه از قبیل شرکت در کلاس ها، انجام تکالیف کلاسی، و دنبال کردن دستورات معلم در کلاس تعریف کرده است (به نقل از فولادوند، سلطانی، فتحی آشتیانی و شعاعی، ۱۳۹۱)؛ البته باید این امر را مد نظر داشت که اشتیاق به مدرسه را می توان در طیفی حاوی ابعاد رفتاری تا روان شناختی در نظر گرفت (گلانویل و ویلدهاگن^۳؛ ۲۰۰۷). فردریکز، بلوم فلید و پاریس^۴ (۲۰۰۴) اشتیاق را یک مفهوم چندبعدی در ادبیات تدریس و یادگیری بیان می کنند که از مفاهیم انگیزشی، رفتاری و شناختی تشکیل شده است (به نقل از هود، دید و لوگ^۵؛ ۲۰۱۳).

بررسی اشتیاق به مدرسه دانش آموزان در خلاء و بدون توجه به عوامل موثر در آن صحیح نیست، از جمله متغیرهایی که می توان به آنها به عنوان عوامل موثر در این مفهوم پرداخت، میزان کیفیت زندگی کاری در مدرسه دانش آموزان است. کیفیت زندگی در مدرسه عبارت است از بهزیستی و رضایت کلی دانش آموزان از جنبه تجارب منفی و مثبت که ریشه در فعالیت های درون مدرسه ای آنها دارد (مالین و لیناکیلا^۶، ۲۰۰۱). این تجارب مثبت و منفی که شکل دهنده ادراک کلی دانش آموز از میزان رفاه، بهزیستی و رضایت کلی وی از زندگی درون مدرسه

1. School Engagement

2. Chapman

3. Glanville & Wildhagen

4. Fredricks, Blumenfeld & Paris

5. Hoed & Deed & Lugg

6. Malin & Linnakyla

می‌باشد حاصل مشارکت و درگیر شدن او در فعالیت‌های مدرسه می‌باشد و بیانگر سطح رضایت دانش‌آموزان از زندگی روزانه خود در مدرسه می‌باشد (آینلی^۱، ۱۹۹۹). سازمان بهداشت جهانی^۲ (۲۰۰۷) به دلیل اهمیت کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان در مدرسه، اخیراً نیاز کشورها به ارتقاء و بهبود رفتار مدرسه و افزایش بهداشت دانش‌آموزان را در قالب کیفیت زندگی در مدرسه مطرح ساخته‌است. برخی از پژوهش‌ها عوامل تعیین‌کننده کیفیت زندگی را بر اساس ادراک شخصی افراد تعریف کرده و آن را نشان‌دهنده اثر متقابل بین متغیرهای محیطی و شخصی می‌دانند (هس^۳، ۲۰۱۰). افزایش کیفیت زندگی اثرات مثبتی چون استقلال و افزایش رفتارهای مثبت در دانش‌آموزان را به دنبال دارد (تاکانو، ماتسوکورا، هارادا، وی، اوهموری، میاکیتا^۴ و همکاران، ۲۰۰۵). پژوهش‌های مختلف نیز ارتباط کیفیت زندگی کاری در مدرسه و اشتیاق به مدرسه را تایید کرده‌اند (آینلی، باتن و میلر^۵، ۱۹۸۴). ونگ و اکلس (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان دادند که درک دانش‌آموزان از بافت مدرسه و کیفیت زندگی در آن بر اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان تاثیرگذار است. فریسولد و گلبرستین^۶ (۲۰۱۱) در یک مطالعه به این نتیجه دست یافتند که با بهبود کیفیت زندگی دانش‌آموزان در مدارس، ارتباط دانش‌آموز - معلم و طول مدت سال تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. همچنین ونگ و هولکامب^۷ (۲۰۱۰) نشان دادند که ادراک دانش‌آموزان از مدرسه و کیفیت زندگی در آن بر اشتیاق از مدرسه (اشتیاق رفتاری، هیجانی و شناختی) تاثیر می‌گذارد. آینلی (۱۹۹۱) طی تحقیقی نشان داد همبستگی معناداری بین کیفیت زندگی ادراک شده در مدرسه با اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان وجود دارد. بولکاک، ویت و بیب^۸ (۱۹۹۱) نیز نشان دادند که کیفیت زندگی دانش‌آموزان در مدرسه با موفقیت تحصیلی و سایر پیامدهای مثبت تحصیلی و به تبع آن میل به مدرسه ارتباط دارد. متغیر دیگری که می‌تواند بر اشتیاق به مدرسه تأثیرگذار باشد، خودکارآمدی است. خودکارآمدی به قضاوت فرد در مورد توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا

^۱ Ainley

^۲ World Health Organization

^۳ Hess

^۴ Takano, Matsukura, Harada, Wei, Ohmori, Miyakita

^۵ Batten & Miller

^۶ Frisvold & Golberstein

^۷ Wang & Holcombe

^۸ Bulcock, Whitt & Beebe

کار گفته می‌شود (وولفک^۱، ۲۰۰۴؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۷؛ زیمرمن و کلیری^۲، ۲۰۰۶؛ شانک^۳، ۲۰۰۸). تئوری خودکارآمدی بندورا^۴، به نقش اعتماد و اطمینان و عزت نفس فرد نسبت به توانایی‌هایش در انجام رفتار خواسته شده از وی تاکید دارد (بندورا و آدامز^۵، ۲۰۰۲). افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند شکست‌شان را به تلاش پایین نسبت می‌دهند تا توانایی کم، در مقابل افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند شکست‌شان را به توانایی پایین نسبت می‌دهند (آکین^۶، ۲۰۰۸). بنابراین، خودکارآمدی اطمینانی است که شخص، رفتار خاص را با موفقیت به اجرا می‌گذارد و انتظار نتایج به دست آمده را دارد (بندورا و شانک^۷، ۲۰۰۵). گرین، میلر، کروسن و آکی^۸ (۲۰۰۴؛ به نقل از بختیارپور، حافظی و بهزادی، ۱۳۸۹)، خودکارآمدی را عاملی مهم در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در حوزه‌های خاص قلمداد کردند. خودکارآمدی دارای سه جنبه خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی است. است. خودکارآمدی تحصیلی شامل باور داشتن به توانایی‌ها برای رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص می‌باشد (دورمان^۹، ۲۰۰۱). دانش‌آموزان با خودکارآمدی قوی در جهت تکالیف مدرسه سعی بیشتری نموده و مدت زمان طولانی‌تری را صرف آنان می‌نمایند تا بتوانند نمرات خوبی را کسب نمایند (شارف^{۱۰}، ۱۹۹۷). دیگر جنبه خودکارآمدی، خودکارآمدی هیجانی است. موریس^{۱۱} (۲۰۰۲) خودکارآمدی هیجانی را به صورت توانایی کنار آمدن و مقابله با احساسات منفی تعریف می‌کند. به طور خاص باورهای خودکارآمدی هیجانی به عنوان باور اشخاص درباره توانایی‌هایشان برای دوری از حالات هیجانی منفی (برای مثال، جلوگیری از عصبانیت و سرکوب افکار منفی) یا بازگشت به حالت هیجانی طبیعی در زمان تجربه هیجان‌ات منفی (به عنوان مثال، صحبت با خود برای بدست آوردن مجدد نگرش مثبت) عملیاتی می‌شود

1. Woolfelk

2. Zimmerman & Cleary

3. Schunk

4. Bandura

5. Adams

6. Akin

7. Schunk

8. Greene, Miller, Crowson & Akey

9. Dorman

10. Scharff

11. Muris

(به نقل از والویس، یومستاد، زولینگ و پکستون^۱، ۲۰۰۸). در موقعیت‌های اجتماعی، اشخاص برداشت‌های متفاوتی از توانایی‌هایشان برای ارتباط موفق با دیگران دارند. به عبارت دیگر، اعتقادات خودکارآمدی آن‌ها، منعکس‌کننده سطح اعتماد به نفس اجتماعی‌شان است (بندورا، ۱۹۹۷). گاکس^۲ (۱۹۸۹) بیان می‌کند خودکارآمدی اجتماعی اشاره دارد به باورهای افراد درباره دوباره اینکه توانایی شروع تماس‌های اجتماعی را دارند و قادرند دوستی‌های جدیدی ایجاد کنند و آن‌ها را گسترش دهند. افرادی که دارای نگرش مثبتی به زندگی هستند، به ارزیابی آنچه می‌توانند به دست آورند در برابر آنچه قادر به کسب آن نیستند، می‌پردازند. این گونه افراد، موفقیت‌های اجتماعی خود را به توانایی‌های درونی خود نسبت می‌دهند که همین مسئله می‌تواند زمینه‌ساز افزایش میزان خودکارآمدی اجتماعی در این افراد باشد (لاتانز، یوسف و اولیو^۳، ۲۰۰۷). یوگن، آنیشی و تیویما^۴ (۲۰۱۳) طی پژوهشی که خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه رابطه مثبت معناداری دارد. برسو^۵ (۲۰۰۷) نیز طی پژوهشی نشان داد تغییر در سطوح خودکارآمدی، تغییر در سطوح اشتیاق به مدرسه را به دنبال دارد (به نقل از یوگن، آنیشی و تیویما، ۲۰۱۳). بارتون و پاولینگ^۶ (۲۰۰۵) در پژوهشی نشان داد که بین خودکارآمدی و اشتیاق به مدرسه رابطه مثبت معنادار وجود دارد (به نقل از یوگن، آنیشی و تیویما، ۲۰۱۳). کاراوی، تاکر، رینک و هال^۷ (۲۰۰۳) خودکارآمدی را به عنوان پیش‌بین اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مورد پژوهش قرار دادند. نتایج نشان داد که خودکارآمدی در دانش‌آموزان می‌تواند سطوح اشتیاق به مدرسه را پیش‌بینی کند. زیمرمن^۸ (۲۰۰۰) طی پژوهشی خودکارآمدی را به عنوان یک محرک اساسی برای یادگیری مورد بررسی قرار داد. نتیجه پژوهش وی نشان داد که خودکارآمدی با اشتیاق به تحصیل ارتباط قوی دارد. لواسانی، اژه‌ای و افشاری (۱۳۸۸) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی با اشتیاق به تحصیل ارتباط دارد، بدین سبب که باورهای مثبت دانش‌آموزان در مورد میزان توانایی‌هایشان در انجام

1. Valois, Umstatt, Zullig & Paxton

2. Gecas

3. Luthans, Youssef & Avolio

4. Ugwn, Onyishi & Tyoyima

5. Bresno

6. Burton & Powling

7. Caraway, Tucker, Reinke & Hall

8. Zimmerman

امور مختلف در عملکرد بهتر تحصیلی و تمایل آنها به فعالیت‌های شناختی و انگیزشی و رفتاری در مدرسه و به عبارتی در اشتیاق به تحصیل و مدرسه تاثیر گذارند. عارفی (۱۳۸۳) در تحقیقی نشان داد که میزان احساس اشتیاق به مدرسه و همچنین میزان باور به ارتباط بین تلاش و موفقیت با ترک تحصیل ارتباط معنادار دارد. از این رو، با توجه به بررسی‌های انجام شده در باب متغیرهای کیفیت زندگی کاری در مدرسه، خودکارآمدی و اشتیاق به مدرسه و به دلیل اهمیت متغیرها در نظام آموزشی و خلاءهای موجود در باب ارتباط متغیرهای ذکر شده؛ این پژوهش پاسخی به این سوال اساسی است که: "آیا بین کیفیت زندگی کاری در مدرسه و خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان ارتباط معناداری وجود دارد؟"

روش تحقیق

این پژوهش، از نوع توصیفی - همبستگی است. در این پژوهش دلیل استفاده از همبستگی این است که پژوهشگر قصد بررسی رابطه بین متغیرها را دارد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ تشکیل دادند؛ که طبق آمار ارائه شده از سوی اداره آموزش و پرورش استان اردبیل ۵۱۴۰ نفر بودند، از این تعداد ۲۸۷۲ نفر متعلق به ناحیه ۱ بوده و ۲۲۶۸ نفر در ناحیه ۲ مشغول به تحصیل بودند. با توجه به جدول مورگان با ضریب خطای ۰/۵ تعداد نمونه آماری از کل جامعه آماری به تعداد ۵۱۴۰ نفر، ۳۶۰ نفر نمونه می‌باشد؛ که با توجه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، تعداد ۳۶ کلاس از دو ناحیه به صورت مشترک انتخاب شدند؛ در ابتدا دوازده مدرسه به صورت تصادفی انتخاب و سپس از هر کدام از آنها سه کلاس برای اجرای طرح انتخاب گردید. شش مدرسه مربوط به ناحیه یک و شش مدرسه مربوط به ناحیه دو بودند. در پژوهش حاضر جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسش نامه کیفیت زندگی در مدرسه^۱: این مقیاس برای نخستین بار توسط ویلیامز و باتن^۲ (۱۹۸۱) به منظور سنجش رفاه و بهزیستی دانش آموزان دوره راهنمایی ساخته شد (سلطانی شال، کارشکی، آقامحمدیان شعرباف، عبدخدایی و بافنده، ۱۳۹۰). بعدها چندین پژوهشگر به بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه پرداختند از جمله: آینلی و بروک (۱۹۹۲) و

1. The Quality Of School Life Questionnaire

2. Williams & Batten

اندرسون و بروک (۲۰۰۰) می‌باشند. این ابزار خودگزارشی، ۳۹ سوالی می‌باشد و از هفت مقیاس رضایت عمومی، عواطف منفی، رابطه با معلم، فرصت، پیشرفت، ماجراجویی، انسجام اجتماعی تشکیل شده است (رضایی و سیف، ۱۳۸۵). این ابزار هم نمره کلی و هم نمره خرده مقیاس‌ها را می‌سنجد. سوالات در یک مقیاس چهار نقطه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) پاسخ داده می‌شوند. این پرسشنامه توسط سلطانی‌شال و همکاران (۱۳۹۰) بر روی جامعه ایرانی هنجاریابی شد که از طریق تحلیل عاملی اکتشافی پنج عامل فرصت، ماجراجویی و پیشرفت، رضایت عمومی، عواطف منفی و انسجام اجتماعی استخراج شدند؛ در نسخه اصلی رابطه با معلم به عنوان یک خرده مقیاس جدا بود اما در این هنجاریابی در خرده مقیاس انسجام اجتماعی قرار گرفت و همچنین پیشرفت و ماجراجویی که در مقیاس اصلی ۲ عامل جدا بودند نیز در یک عامل جای گرفتند (سلطانی‌شال و همکاران، ۱۳۹۰). پایایی این آزمون در مقیاس کلی ۰/۸۵ گزارش شده؛ در خرده مقیاس‌ها نیز پایایی مناسبی بیان شده است. **پرسشنامه خودکارآمدی کودکان و نوجوانان:** این پرسشنامه توسط موریس^۱ (۲۰۰۱) در چهارحیطه اجتماعی، تحصیلی، هیجانی و کلی تهیه شده است و شامل ۲۳ ماده است. در اساس این پرسشنامه از پرسشنامه خوداثرمندی بندورا تهیه شده است (به نقل از طهماسیان، ۱۳۸۶). این پرسشنامه توسط دکتر کارینه طهماسیان (۱۳۸۶) برای کودکان و نوجوانان ایرانی هنجاریابی شده است، پایایی این پرسشنامه از طریق روش آزمون_ بازآزمون و محاسبه آلفای کرونباخ و ضریب تنصیف گاتمن محاسبه شده است. پایایی به دست آمده از شیوه نخست خوب بود؛ در آلفای کرونباخ، خوداثرمندی عمومی ۰/۷۳، خوداثرمندی اجتماعی ۰/۶۶، خوداثرمندی تحصیلی ۰/۷۳، خوداثرمندی هیجانی ۰/۸۴ بود؛ در روش تنصیف گاتمن نیز خوداثرمندی عمومی ۰/۵۳، خوداثرمندی اجتماعی ۰/۷۳، خوداثرمندی تحصیلی ۰/۶۴، خوداثرمندی هیجانی ۰/۸۱ گزارش کردند. طهماسیان (۱۳۸۶) برای بررسی روایی از تحلیل عاملی استفاده نمود که سه عامل اجتماعی، تحصیلی و هیجانی مشخص شد. در این آزمون با محاسبه همبستگی پیرسون با سیاهه افسردگی کودک نشان داد که همبستگی منفی بین افسردگی و خوداثرمندی (خودکارآمدی) وجود دارد. **پرسشنامه اشتیاق به مدرسه:** بر طبق نظریه فردریک، بلوم و پاریس (۲۰۰۴)

1. Muris

مشغولیت در مدرسه مفهومی چند بعدی است که دارای ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی می‌باشد، که هر کدام به دو زیر مجموع تقسیم می‌شوند؛ پرسشنامه مدنظر در این پژوهش براساس همین نظریه ایجاد و مورد ارزیابی قرار گرفته‌است. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۳ سوال و در سه بعد یاد شده می‌باشد که سوالات آن در مقیاس لیکرتی پنج گزینه‌ای فراهم شده‌است (وانگک، ویلت^۱ و اکلِس؛ ۲۰۱۱). آلفای بُعد رفتاری ۰/۸۲، شناختی ۰/۸۲ و هیجانی ۰/۸۶ گزارش شده‌است. در این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی سه متغیر اصلی رفتاری، هیجانی و شناختی بدست آمد.

بعد از هماهنگی و کسب مجوز از اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، پژوهشگر با حضور در کلاس درس و بیان اهداف پژوهش و جلب رضایت دانش‌آموزان جهت شرکت در پژوهش و رعایت اخلاق، پرسشنامه‌های کیفیت زندگی کاری در مدرسه، خودکارآمدی و اشتیاق به مدرسه به صورت گروهی در اختیار آن‌ها قرار داده شد و همچنین از دانش‌آموزان خواسته شد که به دقت سوالات را بخوانند و پاسخ‌های مورد نظر را متناسب با خود انتخاب نمایند و سوالاتی را تا حد امکان بی‌جواب نگذارند. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده ابتدا با استفاده از آزمون کالموگروف اسمیرنف، نرمال بودن توزیع بررسی شد. سپس هم‌خطی مولفه‌های متغیرهای پیش‌بین مورد بررسی قرار گرفته تا میزان هم‌پوشی‌های مولفه‌ها به دست آید، برای روش تحلیل از روش‌های آمار توصیفی همچون میانگین و انحراف استاندارد و از روش‌های آمار استنباطی همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیر کیفیت زندگی کاری در مدرسه و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان و ارتباط آن‌ها با هم

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- فرصت	۲۳/۵۷	۳/۴۸	۱					
۲- مآجراجویی و پیشرفت	۲۹/۱۰	۴/۵۱	***۰/۴۲	۱				
۳- رضایت عمومی	۱۹/۵۴	۳/۴۰	***۰/۳۰	***۰/۵۴	۱			
۴- عواطف منفی	۹/۸۵	۳/۲۵	**۰/۲۹	**۰/۲۸	**۰/۲۱	۱		
۵- انجام اجتماعی	۳۴/۳۹	۶/۸۳	***۰/۳۶	***۰/۵۶	***۰/۴۲	**۰/۳۱	۱	
۶- اشتیاق به مدرسه	۶۵/۸۴	۸/۳۵	***۰/۲۳	**۰/۱۴	***۰/۲۵	**۰/۳۰	***۰/۲۴	۱

*** P<۰/۰۰۱ ** P<۰/۰۱ * P<۰/۰۵

^۱. Willett

نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که فرصت ($r=0/23$)، ماجراجویی و پیشرفت ($0/14$)، رضایت عمومی ($r=0/25$)، عواطف منفی ($r=-0/30$) و انسجام اجتماعی ($r=0/24$) با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان رابطه معناداری دارد ($P<0/01$).

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیر خودکارآمدی و اشتیاق به مدرسه در دانش آموزان و ارتباط آن‌ها با هم

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴
۱- خودکارآمدی اجتماعی	۲۹/۳۸	۵/۳۹	۱			
۲- خودکارآمدی تحصیلی	۳۲/۰۵	۵/۴۳	***۰/۵۰	۱		
۳- خودکارآمدی هیجانی	۲۳/۳۹	۶/۲۴	***۰/۳۵	***۰/۳۹	۱	
۴- اشتیاق به مدرسه	۶۵/۸۴	۸/۳۵	***۰/۲۶	***۰/۲۷	***۰/۲۳	۱

*** $P<0/001$ ** $P<0/01$ * $P<0/05$

نتایج ضریب همبستگی پیرسون طبق جدول ۲ نشان می‌دهد که خودکارآمدی اجتماعی ($0/26$)، خودکارآمدی تحصیلی ($r=0/27$) و خودکارآمدی هیجانی ($r=0/23$) با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان رابطه معناداری دارد ($P<0/001$).

جدول ۳. نقش اشتیاق به مدرسه در کیفیت زندگی کاری در مدرسه در دانش آموزان

R2 تصحیح شده	R	sig	F	مجدور میانگین	درجه آزادی	مجموع مجذورات
۰/۱۴	۰/۳۹	۰/۰۰۰	۱۲/۶۹	۷۶۱/۰۷	۵	۳۸۰۵/۳۴
				۵۹/۹۵	۳۵۴	۲۱۲۲۲/۶۴
				۳۵۹		۲۵۰۲۷/۹۷

پیش‌بین: (مقدار ثابت)؛ فرصت، ماجراجویی و پیشرفت، رضایت عمومی، عواطف منفی، انسجام اجتماعی

ملاک: اشتیاق به مدرسه

طبق داده‌های جدول ۳؛ مقدار $R=0/39$ و مجدور R تصحیح شده برابر $0/14$ محاسبه گردید. $F(5 و 354)=12/69$ و $P<0/001$ نشان داد که بین مولفه‌های کیفیت زندگی کاری در مدرسه با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان ارتباط معنی‌دار دارد. به عبارت دیگر، ۱۴ درصد تغییرات اشتیاق به مدرسه دانش آموزان را می‌توان با استفاده از تغییرات مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری در مدرسه تبیین نمود. طبق داده‌های جدول ۴، سهم تمامی مؤلفه‌های کیفیت زندگی کاری در مدرسه در پیش‌بینی اشتیاق به مدرسه معنی‌دار است.

جدول ۴. سهم مولفه‌های کیفیت زندگی کاری در مدرسه در پیش‌بینی اشتیاق به مدرسه دانش آموزان

ضرایب استاندارد نشده ضرایب استاندارد شده B خطای استاندارد t Beta سطح معنی داری					
مقدار ثابت	۵۸/۳۳	۴/۲۷	-	۱۳/۶۷	۰/۰۰۰
فرصت	۰/۲۹	۰/۱۳	۰/۱۲	۲/۱۶	۰/۰۳۱
ماجرایوی و پیشرفت	- ۰/۲۹	۰/۱۲	- ۰/۱۶	- ۲/۳۴	۰/۰۲۰
رضایت عمومی	۰/۴۸	۰/۱۴	۰/۲۰	۳/۳۱	۰/۰۰۱
عواطف منفی	- ۰/۵۸	۰/۱۳	- ۰/۲۳	- ۴/۲۸	۰/۰۰۰
انسجام اجتماعی	۰/۱۶	۰/۰۷	۰/۱۳	۲/۱۱	۰/۰۳۶

با توجه به موارد مطرح شده و بر اساس جدول ۴ می توان معادله رگرسیون زیر را برای پیش بینی اشتیاق به مدرسه دانش آموزان در نظر گرفت:

(انسجام اجتماعی) $+0/16$ + (عواطف منفی) $(- 0/58)$ + (رضایت عمومی) $+0/48$ + (ماجرایوی و پیشرفت) $(- 0/29)$ + (فرصت) $+0/29$ + $58/33$ = اشتیاق به مدرسه

جدول ۵. نقش اشتیاق به مدرسه در خود کارآمدی در دانش آموزان

R2 تصحیح شده	R	sig	F	مجدور میانگین	Df	مجموع مجدورات
۰/۱۰	۰/۳۳	۰/۰۰۰	۱۴/۰۶	۸۸۳/۶۶	۳	۲۶۵/۹۹
				۶۲/۸۶	۳۵۶	۲۲۳۷۶/۹۹
					۳۵۹	۲۵۰۲۷/۹۸

پیش بین: (مقدار ثابت)؛ خود کارآمدی اجتماعی، خود کارآمدی تحصیلی، خود کارآمدی هیجانی ملاک: اشتیاق به مدرسه

طبق داده های جدول ۵؛ مقدار $R=0/33$ و مجدور R تصحیح شده برابر $0/10$ محاسبه گردید. $F(3 و 356)=14/06$ و $P<0/001$ نشان داد که همخوانی بین خود کارآمدی با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان ارتباط معنی دار دارد. به عبارت دیگر، ۱۰ درصد تغییرات اشتیاق به مدرسه دانش آموزان را می توان با استفاده از تغییرات مؤلفه های خود کارآمدی تبیین نمود. طبق داده های جدول ۶، سهم تمامی مؤلفه های خود کارآمدی در پیش بینی اشتیاق به مدرسه دانش آموزان معنی دار است.

جدول ۶. سهم مؤلفه های خود کارآمدی در پیش بینی اشتیاق به مدرسه دانش آموزان

ضرایب استاندارد نشده ضرایب استاندارد شده B خطای استاندارد sig t Beta سطح معنی داری					
مقدار ثابت	۴۸/۰۳	۲/۸۲	-	۱۷/۰۴	۰/۰۰۰
خود کارآمدی اجتماعی	۰/۲۳	۰/۰۹	۰/۱۵	۲/۴۸	۰/۰۱۴
خود کارآمدی تحصیلی	۰/۲۴	۰/۰۹	۰/۱۵	۲/۵۵	۰/۰۱۱
خود کارآمدی هیجانی	۰/۱۶	۰/۰۷	۰/۱۲	۲/۰۹	۰/۰۳۸

با توجه به موارد مطرح شده و بر اساس جدول ۶ می‌توان معادله رگرسیون زیر را برای پیش‌بینی اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان در نظر گرفت:

$$(خودکارآمدی هیجانی) ۰/۱۶ + (خودکارآمدی تحصیلی) ۰/۲۴ + (خودکارآمدی اجتماعی) ۰/۲۳ + ۴۸/۰۳ = \text{اشتیاق به مدرسه}$$

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش رابطه کیفیت زندگی کاری در مدرسه و خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان دختر مورد بررسی قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که بین متغیر کیفیت زندگی کاری در مدرسه و مولفه‌های آن (فرصت، ماجراجویی و پیشرفت، رضایت عمومی، عواطف منفی و انسجام اجتماعی) با اشتیاق به مدرسه رابطه معناداری بدست آمد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های دیگر (ونگ و اکلس، ۲۰۱۳؛ فریسولد و گلبرستین، ۲۰۱۱؛ ونگ و هولکامب، ۲۰۱۰؛ تاکانو و همکاران، ۲۰۰۵؛ بولکاک و همکاران، ۱۹۹۱؛ آینلی، ۱۹۹۱ و همکاران، ۱۹۸۴) همخوانی دارد. در این تحقیقات نتیجه‌گیری شده است که کیفیت زندگی کاری با اشتیاق به مدرسه رابطه معنی‌دار دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت تجارب مثبت و منفی که شکل‌دهنده ادراک کلی دانش‌آموز از میزان رفاه، بهزیستی و رضایت کلی وی از زندگی درون مدرسه می‌باشد، حاصل مشارکت و درگیر شدن او در فعالیت‌های مدرسه است و بیانگر سطح رضایت دانش‌آموزان از زندگی روزانه خود در مدرسه می‌باشد (آینلی، ۱۹۹۹) و این تنها زمانی برای دانش‌آموزان امکان‌پذیر است که در فرآیند کیفیت زندگی کاری دخیل باشند و همان‌گونه که از آن اثر می‌پذیرند، اثرگذار شوند و شوق به مشارکت به مدرسه را از خود بروز دهند (سلطانی و داستانی، ۱۳۸۹). منظور از فرصت، فراهم نمودن هرگونه امکان بروز و نمایش استعداد و توانایی از جانب شاگردان و فرادهی کاربرد این الطاف الهی به آن‌ها برای حضور در عرصه شغلی و زندگی خارج از محیط آموزش است و همین یک امر کفایت می‌کند تا میل یک شخص به عنوان انسان جدای از نقش دانش‌آموزی، او را به نهاد تأمین‌کننده این نعمت مشتاق‌تر نماید و نظریه پراگماتیسم که براساس فلسفه دیوئی مبنی بر کاربردی بودن آنچه به صورت تئوریک قصد در انتقال چند صد ساله آن تحت عنوان تمدن بشریت و با رسالت

سازمان مدرسه داریم (رورتی^۱، ۱۹۸۰؛ به نقل از کوکب، ۱۳۸۹)، مهر تأییدی بر این اشتیاق به مدرسه است. از جانبی وجود فرصت‌های مناسب در امر آموزش میل به پیشرفت را در دانش‌آموزان زنده می‌گرداند، این مولفه به عنوان یکی از انگیزه‌های مهم اجتماعی و یکی از ویژگی‌های شخصیتی هر فرد محسوب می‌شود که بین اشخاص، متفاوت است و البته بر اساس آن می‌توان رفتارهای خاصی را پیش‌بینی نمود (صبحی قراملکی، ۱۳۹۱). به هر میزان که میل به ماجراجویی و پیشرفت در دانش‌آموزی وجود داشته باشد، به همان اندازه به مدرسه اشتیاق می‌یابد. بدین‌رو که سوق‌دهنده به دست‌یابی هرچه بیشتر این انگیزه است، اگر این مولفه‌ها را با عواطف همساز بگردانیم راه برای دانش‌آموزان هموارتر می‌شود. وقتی سخن از عواطف رانده می‌شود منظور همان هیجانات تحصیلی است که البته به دو بعد مثبت و منفی قابل تقسیم است؛ در متغیر کیفیت زندگی کاری بر خلاف تصور عمومی وجود عواطف مثبت ملاک نیست بلکه نتیجه ناشی از حضور عواطف منفی و نبود آنها مدنظر است با این حال به صورت کلی هیجانات، تاثیرگذاری قوی بر روند تحصیل و برخورد دانش‌آموزان با مدرسه و امورات مربوط به آن دارند و از سویی این معقولانه است که به صورت اختصاصی، نبود عواطف منفی را عاملی برای آسایش ذهن و جسم دانش‌آموزان بدانیم و این مولفه را مرتبط با اشتیاق به مدرسه تبیین کنیم (نیکدل، کدیور، فرزاد، عربزاده و کاووسیان، ۱۳۹۱). در تبیین ارتباط رضایت عمومی با متغیر اشتیاق به مدرسه قابل ذکر است که عناصر عاطفی و هیجانی شادمانی تا حد زیادی از قضاوت‌های شناختی در مورد رضایت‌مندی از زندگی ناشی می‌شود و اینکه معیارهای او در مورد رضایت برآورده شده‌است یا خیر؛ در نظریه کیفیت زندگی، مانند نظریه‌های شناختی با رویکرد رضایت‌مندی از زندگی، ارزیابی ذهنی فرد از میزان برآورده شدن نیازها، اهداف و آرزوهای او ملاک است (فریش^۲، ۲۰۰۶؛ ترجمه خمسه، ۱۳۸۹) و عقل سلیم در این مقوله حکم را بر این می‌گذارد که هرچه رضایت یک فرد بیشتر باشد، اشتیاق وی نیز بالاتر است. پس اگر دانش‌آموزی رضایت را در کنار سایر مولفه‌های متغیر کیفیت زندگی کاری در مدرسه دارا باشد، میل و اشتیاقش به مدرسه و به تبع مشارکتش در امورات مدرسه افزایش می‌یابد و در نهایت انسجام اجتماعی به عنوان آخرین مولفه کیفیت زندگی کاری به توانایی فرد در برقراری

1. Rorty

2. Frisch

ارتباط با کادر مدرسه و سایر دانش آموزان مربوط می شود (کرامتی، شهامت ده سرخ و خسروی، ۱۳۹۰)، که برای تبیین ارتباط آن می توان به این امر اشاره داشت که هر چه میزان، فرصت مشارکتی برای دانش آموزان در سطح بالاتری باشد، به همان میزان دل بستگی و تعهد آن ها نسبت به مدرسه روند صعودی به خود می گیرد و این یعنی افزایش پیوند اجتماعی آن ها که در جمع بندی نهایی همگی در اشتیاق به حضور و درگیری در امورات مدرسه خلاصه می شوند (قاضی طباطبائی، حجازی و رضائی شریف، ۱۳۸۹).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان رابطه معنی داری دارد. این نتیجه با یافته های پژوهش های دیگر (یوگن، آنیشی و تیویما، ۲۰۱۳؛ برسو، ۲۰۰۷؛ بارتون و پاولینگ، ۲۰۰۵؛ کاراوی و همکاران، ۲۰۰۳؛ زیمرمن، ۲۰۰۰؛ لواسانی و همکاران، ۱۳۸۸ و عارفی، ۱۳۸۳) همخوانی دارد. در این تحقیقات نتیجه گیری شده است که خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه دانش آموزان رابطه معنی داری دارد. با توجه به نتایج بدست آمده در تبیین این امر که خودکارآمدی با اشتیاق به مدرسه ارتباط دارد می توان چنین بیان داشت که خودکارآمدی به انتخاب افراد از موقعیت ها و فعالیت ها و میزان تلاش و پشتکاری که صرف فعالیت ها می نمایند، مدت زمانی که در رویارویی با چالش ها پایداری نشان می دهند و نیز میزان تنش و اضطرابی که در حین انجام یک فعالیت یا تکلیف تجربه می نمایند تأثیر می گذارد (پاجارس و میلر^۱، ۱۹۹۴) که این امر در میزان مشارکت یک فرد در محیط تأمین کننده موقعیت ها نقش بسزایی دارد؛ خودکارآمدی به طرق مختلفی بر عملکرد افراد موثر است. افراد با یک احساس بالای خودکارآمدی به فعالیت های دشوار به عنوان چالش هایی که باید بر آن تسلط یابند نه به عنوان رفتارهایی که باید از آن اجتناب ورزند، می نگرند. چنین افرادی اهداف چالش برانگیزتری برمی گزینند و تعهد بالایی در قبال این اهداف دارند در صورت شکست تلاش و پشتکار خود را فزونی بخشیده و تداوم می دهند و سریعاً کارآمدی خود را پس از شکست بازیابی می کنند و شکست های خود را به فقدان مهارت یا دانش لازم نسبت می دهند (زیمرمن، ۲۰۰۰) و در نتیجه کاملاً معقولانه است که همین احساس تعهد را دلیل دیگری بر اشتیاق به مدرسه و میل به مشارکت در آن بدانیم. همچنین نتایج نشان داد که خودکارآمدی

^۱. Pajares & Miller

تحصیلی با اشتیاق به مدرسه دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری دارد. خودکارآمدی تحصیلی شامل باور داشتن به توانایی‌ها برای رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص می‌باشد (دورمان^۱، ۲۰۰۱). بندورا، باربارانلی، کاپرارا و پاستورلی^۲ (۱۹۹۶) تأثیرات خودکارآمدی حوزه خاص را بر کارکرد تحصیلی (اطمینان به توانایی‌هایی شخصی برای شروع و کامل کردن موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی) بررسی کردند. پژوهش درباره خودکارآمدی تحصیلی، بر عملکرد گذشته، سرمشق‌گیری، هدف‌گذاری و بازخوردهای اسنادی متمرکز شده‌است. هر یک از این زمینه‌ها به طور کامل در ارتباط با خودکارآمدی بررسی شده‌است. یافته‌های غالب این است که باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به طور مثبت و معنادار با عملکرد تحصیلی مرتبط است (بنی‌اسدی و پورشافعی، ۱۳۹۱). براساس نتایج بدست‌آمده بین خودکارآمدی هیجانی و اشتیاق به مدرسه رابطه معنی‌داری وجود دارد. در تبیین ارتباط مولفه خودکارآمدی هیجانی با اشتیاق به مدرسه چنین باید گفت که دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی هیجانی با هیجان‌های درونی خود بوسیله تسلی بخشیدن، تسکین دادن خودشان، تریک گفتن به خودشان و یا حل مسئله در یک وضعیت دشوار مشخص می‌شوند. علاوه بر این، خودکارآمدی هیجانی با ابراز هیجان‌ات و احساسات در یک شیوه‌ای که به لحاظ اجتماعی قابل قبول و مناسب شرایط موقعیت است نشان داده می‌شود (اوسوالد و زوپانیک^۳، ۲۰۱۰). همچنین موریس (۲۰۰۲) خودکارآمدی هیجانی را به صورت توانایی کنارآمدن و مقابله با عواطف منفی تعریف می‌کند. به طور خاص باورهای خودکارآمدی هیجانی به عنوان باور اشخاص درباره توانایی‌های‌شان برای دوری از حالات هیجانی منفی (برای مثال، جلوگیری از عصبانیت و سرکوب افکار منفی) یا بازگشت به حالت هیجانی طبیعی در زمان تجربه هیجان‌ات منفی (به عنوان مثال، صحبت با خود برای بدست آوردن مجدد نگرش مثبت) عملیاتی می‌شود (به نقل از والویس و همکاران، ۲۰۰۸) و تمامی این مطالب حاوی این موضوع هستند که دانش‌آموزان در صورت عملکرد مناسب در مدرسه از حضور در آن نه تنها احساس ناخوشایندی ندارند بلکه برای ورود و حضور در آن، از خود اشتیاق بروز می‌دهند. در نهایت

1. Dorman

2. Barbaranelli, Caprara & Pastorelli

3. Oswald & Zupanick

نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی اجتماعی با اشتیاق به مدرسه رابطه معنی داری دارد. بندورا (۱۹۹۷) اظهار داشت که خودکارآمدی اجتماعی یکی از ابعاد خودکارآمدی کلی است و در تعریف آن می توان چنین بیان داشت که اشخاص برداشت های متفاوتی از توانایی هایشان برای ارتباط موفق با دیگران دارند. به عبارت دیگر، اعتقادات خودکارآمدی آن ها، منعکس کننده سطح اعتماد به نفس اجتماعی شان است (بندورا، ۱۹۹۷). داشتن خودپنداره های مثبت، خوشایند و مورد علاقه درباره فعالیت در جامعه و وجود اعتماد به نفس درباره اینکه چگونه می توان با مسائل بین فردی و کارکردهای مهمی مانند ایجاد یک احساس خوداعتمادی و خودشکوفایی، داشتن تمایل بیشتر به انجام وظایف در گروه و روابط بهتر با اعضاء، اظهار نظر در عملکرد دیگران و استفاده از آن ها به صورت خوب و نشان دادن پیشرفت های آموزشی، برخورد کرد. اسمیت و بتز^۱ (۲۰۰۰) خودکارآمدی اجتماعی را «اعتماد به نفس اشخاص درباره توانایی خود برای شرکت در کارهای تعاملی اجتماعی لازم برای شروع و حفظ روابط بین فردی» تعریف کرده اند با توجه به این مطالب ارتباط بین این مولفه با اشتیاق به مدرسه قابل قبول است به آن سبب که مدرسه نهادی اجتماعی و گروهی است و زمینه برای فعالیت در حیطه های فردی و گروهی و سنجش استعداد و توانایی دانش آموزان وجود دارد و خودکارآمدی چه به صورت کلی و چه با در نظر گرفتن مولفه هایش با روح مدرسه عجین و آمیخته شده است.

توجه به جنبه های کاربردی پژوهش حاضر نیز از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. در این راستا دست اندرکاران مدارس می توانند با تعامل مثبت با دانش آموزان زمینه رشد عواطف مثبت به ویژه احساس کیفیت زندگی کاری در مدرسه و خودکارآمدی را در آنان بوجود آورند. بنابراین، مختص بودن نمونه به دانش آموزان دختر مدارس راهنمای شهرستان اردبیل از محدودیت های این پژوهش می باشد. انجام پژوهش های مشابه در دانش آموزان پسر و همچنین دوره های تحصیلی دیگر از پیشنهادات این پژوهش می باشد. با توجه به این که از تحقیق حاضر نمی توان به اثرات علی کیفیت زندگی کاری در مدرسه و خودکارآمدی بر اشتیاق به مدرسه دانش آموزان پی برد، انجام پژوهش های آزمایشی برای دستیابی به ادله محکم تر مثمر ثمر می باشد.

^۱ - Smith & Betz

منابع

- بختیار پور، سعید؛ حافظی، فریبا و بهزادی شینی، فاطمه، ۱۳۸۹، رابطه بین جایگاه مهار، کمال گرایی و خودکارآمدی با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانشجویان، **مجله یافته‌های نو در روان‌شناسی**، ۳، ۵۲-۳۵.
- بنی اسدی، علی؛ پورشافعی، هادی (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین. **اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۸(۴)، ۱۰۲-۸۲.
- رضایی، اکبر و سیف، علی اکبر (۱۳۸۵). تاثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگی‌های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی دانش‌آموزان. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، ۵(۱۸)، ۴۰-۱۱.
- سلطانی، ایرج و داستانی، مهدی (۱۳۸۹). کیفیت زندگی کاری و مولفه‌های اثر گذار بر آن. **مقالات تدبیر**، ۷(۲۱)، ۴۹-۵۴.
- سلطانی شال، رضا؛ کارشکی، حسین؛ آقامحمدیان شهرباف، حمیدرضا؛ عبدخدایی، محمدسعید و بافنده، حسین (۱۳۹۰). بررسی روایی و پایایی پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه در مدارس شهر مشهد. **مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان**، ۱۹(۱)، ۹۳-۷۹.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). **روان‌شناسی پرورشی نوین**، ویرایش ششم، چاپ دوم، تهران: نشر دوران.
- صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۹۱). پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی بر اساس هوش هیجانی دانش‌آموزان. **مجله روان‌شناسی مدرسه**، ۱(۳)، ۶۲-۴۹.
- طهماسیان، کارینه (۱۳۸۶). اعتبار، پایایی و هنجاریابی پرسشنامه خوداثرمندی کودکان و نوجوانان در تهران. **فصلنامه روان‌شناسی کاربردی**، ۱(۴ و ۵)، ۹-۷.
- عارفی، مژگان (۱۳۸۳). شناسایی متغیرهای اثرگذار بر ترک تحصیل زود هنگام دختران دوره راهنمایی تحصیلی. **پژوهش زنان**، ۲(۳)، ۱۶۷-۱۴۷.
- فریش، م. ب. ۲۰۰۶. **روان‌درمانی مبتنی بر بهبود کیفیت زندگی**. ترجمه اکرم خمسه ۱۳۸۹، تهران، انتشارات ارجمند، چاپ اول.
- فولادوند، حدیجه؛ سلطانی، مهری؛ فتحی آشتیانی، علی و شعاعی، زهرا (۱۳۹۱). ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه مشغولیت تحصیلی تینو. **فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی**، ۳(۸)، ۱۸۲-۱۵۵.
- قاضی طباطبایی، محمود؛ حجازی، الهه و رضایی شریف، علی (۱۳۸۹). آزمون تئوری‌های مساله اجتماعی پیوند با مدرسه در بین دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. **مجله بررسی مسائل اجتماعی ایران**، ۱(۲)، ۱۳۸-۱۱۳.
- کدیور، پروین؛ جوادی، محمدجعفر و ساجدیان، فاطمه (۱۳۸۹). رابطه سبک تفکر و خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت. **تحقیقات روانشناختی**، ۲(۶)، ۴۳-۳۰.
- کوکب، سعیده (۱۳۸۹). **حقیقت و توجیه**. نشریه فلسفه، ۳۸(۲)، ۱۷۴-۱۳۷.

لواسانی، مسعود غلامعلی؛ اژه‌ای، جواد و افشاری، محسن (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. **مجله روانشناسی**، ۱۳(۳)، ۲۸۹-۳۰۵.

نجات، سحرناز؛ غلامی، ژاله و مجدزاده، سیدرضا (۱۳۸۷). تمایل به ترک دانشگاه و عوامل مرتبط با آن در اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی تهران. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی؛ **مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی**، ۵(۱)، ۹-۱.

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ علیزاده، مهدی و کاووسیان، جواد (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. **فصلنامه روان‌شناسی کاربردی**، ۶(۲۱)، ۱۱۹-۱۰۳.

- Ainley, J. (1991). High school factors that influence students to remain in school. **Journal of Educational Research**, 85(2): 69-80.
- 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., Batten, M., & Miller, H. (1984). **Patterns of retention in Australian government schools and staying at school in Victoria**. Hawthorn, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- Ainley, J., & Bourke, S. F. (1992). Student views of primary schooling. **Research Papers in Education**, 7(2): 107-128.
- Akin, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals and depression, anxiety, and stress: A structural equation modeling. **World Applied Sciences Journal**, 3(5): 725-732.
- Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2000). **Assessing affective characteristics in the schools**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: the exercise of control**. New York. Freeman.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (2002). Analysis of self-efficacy theory in behavior change, cognitive theory. **Therapy & Research**, 23(1): 287-310.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. **Child Development**, 67: 1206-1222.
- Bandura, A., & Schuk, D. H. (2005). Cultivating competence, self efficacy and intrinsic interest through proximal self motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 41(3): 586-598.
- Bulcock, J. W., Whitt, M. E., & Beebe, M. J. (1991). Gender differences, student wellbeing_ and high school achievement. **The Alberta Journal of Educational Research**, 37: 209-224.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. **Psychology in the Schools**, 40(4), 417-427.

- Dorman, S. M. (2001). Are Teachers Using Technology for Instruction? **Journal of School Health**, 71(2): 83-84.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, 74, 59-109.
- Frisvold, D., & Golberstein, E. (2011). School quality and the education-health relationship: Evidence from Blacks in segregated schools. **Journal of Health Economics**, 30: 1232-1245.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. **Annual Review of Sociology**, 15: 291-316.
- Hess, I. (2010). Visually impaired pupils in mainstream schools in Israel: Quality of life and other associated factors. **British Journal of Visual Impairment**, 28(1), 19-33.
- Hoad, C., Deed, C., & Lugg, A. (2013). The potential of humor as a trigger for emotional engagement in outdoor education. **Journal of Experiential Education**, 36(1): 37-50.
- Malin, L. A., & Linnakyla, P. (2001). Multilevel modeling in repeated measures of the quality of Finnish school life. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 45(2): 145-66.
- Muris, P. (2002). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. **Personality and Individual Differences**, 32: 337-348.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. **Journal of Educational Psychology**, 86: 193-203.
- Schunk, D. H. (2008). Meta-cognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. **Educational Psychology Review**, 20: 463-467.
- Smith, H., & Betz, N. E. (2000). Development and evaluation of a measure of social self-efficacy in college students. **Journal of Career Assessment**, 8, 282-302.
- Ugwn, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *The African Symposium: An online journal of the African Educational Research Network*, 13(2): 37-45.