

پیش بینی کننده های شناختی - اجتماعی رضایت از مدرسه در دانش آموزان دبیرستانی: آزمون یک مدل علی

■ فرزانه میکائیلی منبع*

■ سعید مهنا**

■ علی عیسی زادگان***

چکیده:

رضایت از مدرسه، به عنوان یک عامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی و سلامت دانش آموزان، در چند دهه اخیر مورد توجه روان شناسان قرار گرفته است. در این بین، رویکرد شناختی اجتماعی بندورا زمینه ساز پژوهش های بسیاری بوده است. از این رو، هدف پژوهش حاضر بررسی قدرت تبیین متغیرهای شناختی اجتماعی بر رضایت از مدرسه بود. این مطالعه از نوع توصیفی به روش الگویابی علی است. جامعه پژوهش، تمامی دانش آموزان سال اول دبیرستان مدارس دولتی شهر ارومیه بودند که از میان آنان ۱۹۹ نفر پسر و ۱۸۱ نفر دختر به روش تصادفی چندمرحله ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد. آزمون های عاطفه مثبت، ادراک از جو مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد تحصیلی، اهداف پیشرفت و رضایت از مدرسه اجرا گردید. داده ها با استفاده از روش معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج به دست آمده نشان داد که الگوی ساختاری رضایت از مدرسه، مدلی روا برای جامعه مورد پژوهش است. مسیرهای مستقیم ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت بر رضایت از مدرسه مثبت و معنادار بودند و مسیر انتظارات پیامد بر رضایت از مدرسه منفی و معنادار بود. بررسی ضرایب مسیر نشان داد که متغیر اهداف پیشرفت بالاترین اثر را بر رضایت از مدرسه دارد. براساس نتایج حاصل می توان نتیجه گرفت که در شکل گیری و ارتقای رضایت از مدرسه متغیرهای شناختی اجتماعی مؤثرند و از این رو می توان با تمرکز بر آنها رضایت از محیط آموزشی را بهبود و سلامت دانش آموزان را ارتقا بخشید.

مدل شناختی اجتماعی، رضایت از مدرسه، دانش آموزان دبیرستانی.

کلید واژه ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۷/۳۰ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۲/۱۰/۲۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۲/۱۶

* دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه. f.michaeli.manee@gmail.com
** کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی. ss.mohanna@yahoo.com
*** دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه. ali_essazadeg@yahoo.com

مقدمه

دانش‌آموزان بخش قابل توجهی از ساعات زندگی روزانه خود را در مدرسه و کلاس درس می‌گذرانند، از این رو احساس و عاطفه آن‌ها درباره مدرسه عامل مهمی در رضایت از زندگی در کودکان و نوجوانان به‌شمار می‌آید (کاتا، پایوی، مارجا تر تو و پکا، ۲۰۰۲). هوبنر به‌عنوان نخستین کسی که رضایت از زندگی را در نوجوانان و کودکان مورد بررسی قرار داده است، رضایت کلی را متشکل از پنج مؤلفه رضایت از خانواده، دوستان، محیط زندگی، خود و مدرسه می‌داند (هوبنر، اش و لافلین، ۲۰۰۱). رضایت از مدرسه، به‌عنوان بخشی از متغیر کلی رضایت زندگی، یکی از متغیرهای عاطفی است که به‌شکل مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد، پیشرفت و سازگاری تحصیلی تأثیر گذاشته (بیکر، دایلی، اوپرلی و پاتیل، ۲۰۰۳) و بر کیفیت زندگی کودکان و نوجوانان مؤثر است (ورکویتن و تیس، ۲۰۰۲). رضایت از مدرسه به‌صورت ارزشیابی شناختی و ذهنی فرد از کیفیت ادراک شده تجربیات مدرسه‌ای تعریف شده است (هوبنر و همکاران، ۲۰۰۱).

این مفهوم، اگرچه از حدود دهه هفتاد وارد ادبیات پژوهشی شد، اما در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته و در قالب یکی از ابعاد بهزیستی ذهنی و رضایت از زندگی مطالعه شده است. از این رو، تلاش‌های اندکی برای شناسایی پیش‌آیندها و نتایج رضایت از مدرسه صورت گرفته است (هوبنر و گیلمن، ۲۰۰۶). به‌طور کل، بخش عمده مطالعات انجام یافته نیز بر نتایج و اثرات رضایت از مدرسه بر ابعاد مختلف زندگی دانش‌آموز متمرکز شده‌اند. به‌عنوان مثال، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رضایت از مدرسه با سلامت روان شناختی (کاتا و همکاران، ۲۰۰۲)، افت تحصیلی، میزان غیبت از کلاس درس و مشکلات رفتاری (لوی‌گاربوا، لویس و فایول، ۲۰۰۶)، عملکرد تحصیلی (بیکر و همکاران، ۲۰۰۳)، رفتار خودکشی (والویس، زولینگ، هوبنر و دران، ۲۰۰۴)، رضایت از زندگی کلی (پارک، ۲۰۰۵)، تعهد، یادگیری و موفقیت در مدرسه (سahین و شلی، ۲۰۰۸)، بهزیستی روان‌شناختی (کارادماس، پپا، فوشو و کوک‌وی، ۲۰۰۸) و سلامت هیجانی و شادمانی (گیبونز و سیلوا، ۲۰۱۱) کودکان و نوجوانان مدرسه‌رو رابطه دارد.

محققان معتقدند رضایت از مدرسه می‌تواند از یک سو عاملی محافظتی و توانمندکننده برای عملکرد موفقیت‌آمیز در مدرسه (سلیلی، ۲۰۰۱)، افزایش یادگیری و بهزیستی روان‌شناختی (سولودو، ریلی و شافر، ۲۰۰۶) باشد و از سوی دیگر، عدم رضایت از آن می‌تواند به‌عنوان عامل خطر ساز عمل کرده و موجب گرایش فرد به رفتارهای نامطلوبی مانند استفاده از مواد مخدر (وان در بری و پیکورث، ۲۰۰۵) گردد.

در قیاس با مطالعاتی که برای شناسایی نتایج رضایت از مدرسه انجام شده است، هرچند تعداد آن‌ها نیز زیاد نیست، مطالعات کمتری در جهت تشخیص پیش‌آیندهای این متغیر صورت گرفته است (هوبنر و گیلمن، ۲۰۰۶). در سال‌های اخیر، از رویکرد شناختی اجتماعی بندورا^{۱۵} (۱۹۸۶)،

به نقل از بلانکو^۶، (۲۰۱۱) برای پیش‌بینی و تبیین عوامل مرتبط با رضایت شغلی و تحصیلی بسیار استفاده شده است. این نظریه به‌طور مشخص، تقابل میان شخص، محیط و رفتار را نشان می‌دهد که زیربنای توسعه تحصیل و شغل است (لنت، شو، گلاستر و ویل‌کینز^۷، ۲۰۱۰). از این رو، براساس این رویکرد پژوهش‌های مختلفی در رابطه با رضایت شغلی (لنت، بارون، نوتا و سورسی^۸، ۲۰۰۳؛ شو و همکاران^۹، ۲۰۱۰؛ بلانکو، ۲۰۱۱) و تحصیلی (اخدا، فلورس و ناوارو^{۱۰}، ۲۰۱۱؛ کوپانی، مینزی، پیرز و پوتاسی^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ هنری و روسو^{۱۲}، ۲۰۱۲؛ لنت، تاویرا و لوبو^{۱۳}، ۲۰۱۲) انجام گرفته است. به‌طوری که لنت و بارون (۲۰۰۸) چهارمین مدل از نظریه‌شناسی اجتماعی را با تمرکز بر توضیح رضایت و ابعاد آن در محیط‌های آموزشی پیشنهاد کرده‌اند. این مدل که گسترش بیشتر مدل کلی لنت از بهزیستی هنجاری^{۱۴} در مدرسه و محیط شغلی است، برای ادغام انواع دیدگاه‌ها و سازه‌ها در ادبیات بهزیستی روان‌شناختی و ذهنی تلاش می‌کند. بنابراین، این مدل می‌تواند به شناسایی پیش‌آیندهای رضایت از مدرسه و مداخله برای ارتقای بهزیستی روان‌شناختی^{۱۵} در مراکز آموزشی کمک کند (لنت و همکاران، ۲۰۱۲).

در نظریه‌شناسی اجتماعی بندورا چندین عامل به‌عنوان متغیرهای کلیدی رضایت‌مندی شناخته می‌شوند. این متغیرهای کلیدی در تحقیقات پیشین رابطه‌معناداری با رضایت شغلی/تحصیلی داشته‌اند (لنت، لوپز، لوپز و شو^{۱۶}، ۲۰۰۸). نخستین مؤلفه عاطفه مثبت^{۱۷} است. در سال‌های اخیر توجه به عاطفه مثبت و نقش عواطف مثبت در سلامت و کیفیت زندگی افزایش یافته است (استپتو، اودنل، مارموت و واردل^{۱۸}، ۲۰۰۸). عاطفه مثبت در بعد خصیصه‌ای یا صفتی تمایل به در آمیختن و رویارو شدن با محیط از جمله محیط اجتماعی را دربرمی‌گیرد. افراد دارای عاطفه مثبت بالا فعالانه، توانمندانه و همراه با شور و نشاط به زندگی رو می‌کنند، از آن لذت می‌برند و در تعاملات اجتماعی خود از اعتماد و رضایت برخوردارند (میکائیلی منیع، عاشوری و حسنی، ۱۳۹۱).

عاطفه مثبت به فعال بودن، اشتیاق، هوشیاری، خوشی و انرژی بالا اشاره دارد (واتسون، کلرک و تلگان^{۱۹}، ۱۹۸۸) و یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های رضایت‌مندی از زندگی به حساب می‌آید (شیمک، داینر و اویشی^{۲۰}، ۲۰۰۲). به‌عبارتی رضایت کلی از زندگی به‌وسیله ویژگی‌های شخصیتی و عاطفه تحت تأثیر قرار می‌گیرند (لنت و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین، عاطفه مثبت یک منبع مهم برای احساس خودکارآمدی است (سالانووا، لورنس و اسپچی‌فلی^{۲۱}، ۲۰۱۱). روان‌شناسان و پرورش‌کاران^{۲۲} به‌طور جدی عاطفه را در زمینه تحصیلی مورد توجه قرار داده‌اند (استپتو و همکاران، ۲۰۰۸؛ اخدا و همکاران، ۲۰۱۱؛ پاپوسک و همکاران^{۲۳}، ۲۰۱۰؛ سینگلی، لنت و شو، ۲۰۱۰؛ لینن‌برینک، روگات و کاسکی^{۲۴}، ۲۰۱۱؛ لنت و همکاران، ۲۰۱۲). در واقع شواهد فزاینده‌ای در اهمیت احساسات و خلق‌وخو در حمایت از موفقیت و تعهدمندی (سالانووا و همکاران، ۲۰۱۱)، حمایت‌های محیطی (سینگلی و همکاران، ۲۰۱۰)، رفتار انطباقی سالم (لینن‌برینک و همکاران، ۲۰۱۱)، کیفیت خواب

(استپ‌تو و همکاران، ۲۰۰۸)، رضایت از تحصیل (اخدا و همکاران، ۲۰۱۱) و رضایت از زندگی (لنت و همکاران، ۲۰۱۲؛ اخدا و همکاران، ۲۰۱۱) دانش‌آموزان وجود دارد.

جو روانی-اجتماعی کلاس از مهم‌ترین متغیرهای مؤثر بر احساسات، عملکرد و موفقیت دانش‌آموزان در تحصیل به‌شمار می‌آید (درمن^{۳۵}، ۲۰۰۳). هوبنر و همکاران (۲۰۰۱) بر این باورند که رضایت از مدرسه، ارزیابی عاطفی شناختی از رضایت کلی مربوط به تجربه فرد از مدرسه است، از این رو جو و محیط حاکم بر آن می‌تواند این ارزیابی را به‌طور عمیق تحت‌تأثیر قرار دهد. جو مدرسه^{۳۶} ساختاری چندبعدی و پیچیده است که اتمسفر، فرهنگ، ارزش‌ها، منابع و شبکه‌های اجتماعی مدرسه را دربرمی‌گیرد (فریزر^{۳۷}، ۱۹۸۹). این متغیر دارای ابعاد سازمانی، آموزشی و بین‌شخصی است (رویسر، اکلز و سامروف^{۳۸}، ۲۰۰۰). اما، آنچه که به جو مدرسه تنوع می‌بخشد، ادراک و تجربه شخصی دانش‌آموزان از این بافت است که مؤثرتر از فضا و بافت واقعی است (وی، ردی و رودس^{۳۹}، ۲۰۰۷). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که امکانات و تجهیزات مدرسه (سیمواس، ماتوس، تامی، فریر و چاینهو^{۴۰}، ۲۰۱۰)، حمایت والدین (روزنفلد، ریچمن و بوون^{۴۱}، ۲۰۰۰) حمایت معلم (بیکر^{۴۲}، ۱۹۹۹؛ روزنفلد و همکاران، ۲۰۰۰)، حمایت همسالان (روبین، بوکووسکی و پارکر^{۴۳}، ۲۰۰۶)، بافت حمایتی و مثبت مدرسه و کلاس درس (ورکوین و ئیس، ۲۰۰۲) و دریافت حمایت اجتماعی (دسانتیس‌کینگ، هوبنر، سولدو و والویس^{۴۴}، ۲۰۰۶) بر سطح رضایت دانش‌آموزان از مدرسه مؤثر است. به‌طور کلی، جو مدرسه می‌تواند اثری معنادار بر سلامتی دانش‌آموزان داشته باشد (پرتوریس و ویلیرس^{۴۵}، ۲۰۰۹).

یکی دیگر از مؤلفه‌های تأثیرگذار در رویکرد شناختی اجتماعی انتظارات خودکارآمدی تحصیلی است. «باورهای خودکارآمدی به اطمینان از توانایی خود برای سازماندهی و اجرای فعالیت‌ها و انجام دادن وظایف اشاره دارد» (ئیس و ورکوین^{۴۶}، ۲۰۰۸، ص ۷۵۴). یکی از جنبه‌های خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی است. مفهوم خودکارآمدی تحصیلی شامل باورهایی درباره قابلیت‌های انجام تکالیف در یک زمینه تحصیلی خاص است (آلتونسوی، سیمن، اکیسی، آتیک و گوک‌من^{۴۷}، ۲۰۱۰). خودکارآمدی تحصیلی به انتظار دانش‌آموزان از موفقیت در کلاس مربوط می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷). نتایج مطالعات مختلف حاکی از رابطه خودکارآمدی عمومی و تحصیلی با عملکرد تحصیلی و رضایت از تحصیل بوده است (دی ویتز و والش^{۴۸}، ۲۰۰۲؛ ناتا^{۴۹}، ۲۰۰۷؛ اخدا و همکاران، ۲۰۱۱). از آنجایی که دانش‌آموزان خودکارآمد تلاش و زمان بیشتری برای کار و مطالعه صرف می‌کنند، نتایج تحصیلی بهتری داشته و به همین سبب رضایت بیشتری از مدرسه دارند.

چهارمین مؤلفه انتظارات پیامد است. انتظارات پیامد به پیامدهای تصور شده از رفتارهای عملکردی خاص گفته می‌شود (کوپانی و همکاران، ۲۰۱۰). انتظارات پیامد به باورهای فرد درباره شرایط آتی زندگی خود و پیش‌بینی اینکه چه رویدادهای مثبت و منفی‌ای در آینده رخ خواهد

داد، برمی‌گردد (لنت، ۲۰۰۴). در دیدگاه اخیر، پیامدهای احتمالی یا تصویری یک رفتار یا پاسخ، که می‌توانند ملموس بوده یا حالت درونی و خودارزیابانه داشته باشند، در انگیزش فرد برای اقدام و عمل مهم تلقی می‌شوند (بونیتز، لارسون و آرمسترونگ^{۵۰}، ۲۰۱۰). در این خصوص، یافته‌ها نشان دادند که انتظارات پیامد، رضایت و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند که این به‌نوبه خود انتظار موفقیت بعدی را افزایش می‌دهد (تکتا، تکتا، پالت و توپز^{۵۱}، ۲۰۱۰). در محیط تحصیلی دانش‌آموزان زمانی به اقدام عملی پیشرفت‌مدار دست می‌زنند که فکر می‌کنند در راستای بهبود عملکرد و نتایج تحصیلی آن‌هاست یا پس از اتمام تحصیل و در یافتن شغل برایشان مفید خواهد بود (میکائیلی منبع، ۱۳۹۲).

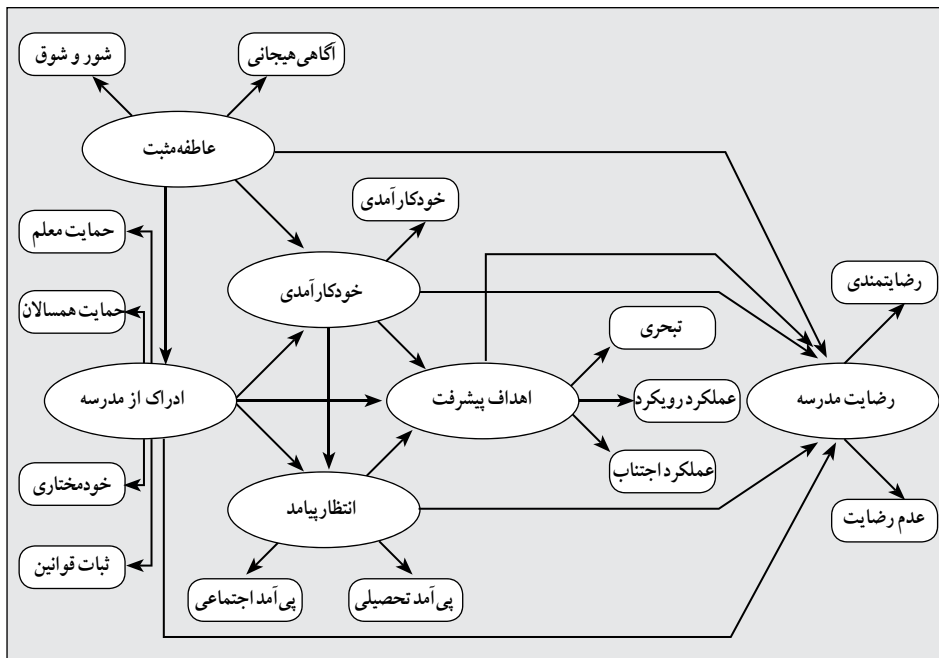
مؤلفه مهم و مؤثر دیگر در رویکرد شناختی اجتماعی اهداف پیشرفت است که به‌عنوان پنجمین مؤلفه در مدل شناخته می‌شود. مفهوم اهداف پیشرفت از اواخر سال ۱۹۷۰ و اوایل سال ۱۹۸۰ توسعه پیدا کرد (الیوت، مورایاما و پکران^{۵۲}، ۲۰۱۱). در چارچوب جهت‌گیری هدف، اهداف و فرایندهای آن به‌عنوان طرح‌هایی گسترده و وابسته به هم فرض می‌شوند که چگونگی رویکردهای افراد و واکنش آن‌ها به موقعیت‌های پیشرفت را مشخص می‌سازند (هیلمن، شرآگر، بودمن و هاراکویچ^{۵۳}، ۲۰۱۰) و دانش‌آموزان برای تفسیر اعمال خود از آن استفاده می‌کنند (حجازی، رستگار و قربان‌جهرمی، ۱۳۸۷). همه نظریه‌های مربوط به این زمینه، دو نوع هدف کیفی متمایز از هم را برای رفتار پیشرفت مشخص کرده‌اند (الیوت و همکاران، ۲۰۱۱). اهداف پیشرفت براساس اینکه به‌عنوان کارایی در مقایسه با عملکرد افراد دیگر (اهداف عملکرد) یا خودارجاعی (اهداف تسلط) فرض شوند، طبقه‌بندی می‌شوند (دیریک، لاجوی و جانسون^{۵۴}، ۲۰۰۹). اهداف تسلط، مفاهیمی هستند که بر رشد توانایی‌ها، مهارت‌های جدید و کوشش برای انجام دادن کارهای چالش‌برانگیز متمرکزند. در این طبقه‌بندی موفقیت به‌عنوان خودسازی^{۵۵} سنجیده می‌شود و دانش‌آموزان رضایت درونی از وظایف خود دارند. در مقابل، اهداف عملکردی به‌عنوان برآورد توانایی خود در مقایسه با دیگران، تلاش برای بهتر بودن از دیگران و استفاده از استانداردهای اجتماعی برای قضاوت درباره توانایی‌ها و عملکرد خود تعریف می‌شوند. در این مفهوم احساس پیشرفت به‌معنای انجام کارها بهتر از دیگران و داشتن استانداردهای برتر عملکردی است (میس، آندرمن و آندرمن^{۵۶}، ۲۰۰۶). اگرچه اهداف پیشرفت از این دو بعد تعریف شده به‌وجود می‌آیند. پژوهش‌ها در عمل روی سه گروه هدف اهداف عملکردی- رویکرد^{۵۷} (اجرای بهتر نسبت به افراد دیگر)؛ اهداف عملکردی- اجتناب^{۵۸} (تمرکز بر عملکردی بدتر از دیگران) و اهداف تبحری یا تسلطی^{۵۹} (رشد مهارت‌ها و پیشرفت شخصی در مقایسه با خود) متمرکز شده‌اند (دیریک و همکاران، ۲۰۰۹).

انسان‌ها اهداف انطباقی متفاوتی را در موقعیت‌های پیشرفت فرض می‌کنند که این اهداف فرض شده الگوهای متفاوتی از رفتار، شناخت و عاطفه را موجب می‌شوند (الیوت، ۲۰۰۵). به‌طوری

که ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌ها و شایستگی‌های خود به وسیله اهداف پیشرفت تقویت می‌شود. این تمرکز بر هدف به دانش‌آموزان برای پیشرفت به سوی زندگی معنادار کمک می‌کند تا آنها رضایت‌شان را از تحصیل همانند رضایت از زندگی ارتقا دهند (سینگلی و همکاران، ۲۰۱۰). در این راستا، سایر مطالعات نیز نشان داد که پیشرفت هدف اثر معناداری بر رضایت از زندگی و تحصیل دارد (اخدا و همکاران، ۲۰۱۱؛ لنت و همکاران، ۲۰۱۲). بنابراین، در مدل حاضر فرض بر این است که هر اندازه که دانش‌آموزان احساس کنند به اهداف تحصیلی خود نزدیک‌تر شده‌اند، به همان اندازه رضایت بیشتری از مدرسه خواهند داشت.

در بررسی‌هایی که از متغیرها و مدل‌های شناختی اجتماعی جهت پیش‌بینی رضایت از تحصیل، شغل و زندگی به عمل آمده است، نتایج حاصل بیانگر قدرت و صحت مدل بوده است (میکائیلی منبع، ۱۳۹۲). به عنوان مثال، در مطالعه‌ای، اخدا و همکاران (۲۰۱۱) مدل را در نمونه‌ای از دانشجویان مکزیکی - آمریکایی آزمودند، آن‌ها دریافتند که مدل در پیش‌بینی رضایت تحصیلی مناسب است. در پژوهشی نیز روایی الگوی شناختی اجتماعی رضایت شغلی معلمان دوره متوسطه در گروهی از معلمان ایرانی بررسی گردید. نتایج حاصل حاکی از این بود که الگوی شناختی اجتماعی رضایت شغلی الگوی تبیینی مناسبی برای رضایت معلمان به‌شمار می‌رود (میکائیلی منبع و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین، سینگلی و همکاران (۲۰۱۰) و لنت و همکاران (۲۰۱۲) در دو مطالعه (مقطعی و طولی) به این نتیجه رسیدند که مدل شناختی اجتماعی در پیش‌بینی رضایت و بهزیستی روان‌شناختی مدلی روا است. در مطالعه‌ای با روش تحلیل مسیر نشان داده شد که خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده رضایت درونی (بروینز و تابرنرو، ۲۰۱۲) می‌باشند. همچنین، رابطه خودکارآمدی با انتظارات پیامد و اهداف پیشرفت (لنت و همکاران، ۲۰۱۰؛ کوپانی و همکاران، ۲۰۱۰)، خودکارآمدی و حمایت‌های محیطی با اهداف پیشرفت (سینگلی و همکاران، ۲۰۱۰)، انتظارات با رضایت تحصیلی (تکتا و همکاران، ۲۰۱۰) معنادار بوده است.

با توجه به اهمیت رضایت از مدرسه به عنوان متغیری شناختی عاطفی و تأثیر آن بر سازگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، هدف این مطالعه آزمون روایی مدل و متغیرهای شناختی اجتماعی در پیش‌بینی و تبیین رضایت از مدرسه است. از آنجایی که تاکنون این مدل جهت پیش‌بینی رضایت از مدرسه مورد استفاده قرار نگرفته است، نتایج حاصل ضمن فراهم آوردن دانش نظری ارزشمندی در خصوص صحت و قدرت پیش‌بینی متغیرهای شناختی اجتماعی، می‌تواند اطلاعات کاربردی مهمی برای معلمان، مشاوران و پرورشکاران جهت تمهید روش‌ها و برنامه‌های مناسب برای ارتقای رضایت از مدرسه و به تبع آن سلامت روانی فراهم سازد (شکل ۱).



شکل ۱ مدل مفهومی رضایت از مدرسه

روش

پژوهش حاضر با در نظر گرفتن هدف‌های موجود، در زمره تحقیقات همبستگی با استفاده از روش‌های «الگویابی علی» قرار می‌گیرد.

جامعه آماری نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه پژوهش تمام دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر ارومیه بودند که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ در مدارس دولتی این شهر به تحصیل اشتغال داشتند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان^{۶۱} (۱۹۷۰) استفاده شد که بر مبنای حجم جامعه ($N=11430$) نمونه‌ای ۳۷۵ نفری انتخاب شد. روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای بود. بر این اساس، در ابتدا از بین نواحی دوگانه آموزشی شهر ارومیه، ۶ مدرسه پسرانه و ۴ مدرسه دخترانه و از میان کلاس‌های سال اول دبیرستان این مدارس ۱۴ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. برای جلوگیری از ریزش احتمالی ۴۱۰ پرسش‌نامه توزیع گردید که از این تعداد، ۳۰ پرسش‌نامه که به‌طور کامل تکمیل نشده بود، کنار گذاشته شد و در نهایت تعداد ۱۹۹ نفر پسر و ۱۸۱ نفر دختر ($n=380$) به نسبت جامعه در این پژوهش شرکت نمودند.

ابزارهای اندازه‌گیری

۱. مقیاس رضایت از مدرسه

این پرسش‌نامه (MSLSS)^{۶۲} توسط اسکات هوبنر در سال ۱۹۹۱ ساخته و در سال ۲۰۰۱ مورد تجدیدنظر جزئی قرار گرفته و برای پایه‌های سوم تا دوازدهم مناسب تشخیص داده شده است (هوبنر، ۲۰۰۴). MSLSS پنج حوزه مهم زندگی دانش‌آموزان یعنی رضایت از خانواده، دوستان، مدرسه، محیط زندگی و خود را اندازه می‌گیرد که در مطالعه حاضر از خرده‌مقیاس رضایت از مدرسه استفاده شده است. این خرده‌مقیاس ۸ سؤال را دربرمی‌گیرد که در مقیاس شش‌گزینه‌ای لیکرت (از خیلی موافق تا خیلی مخالف) نمره‌گذاری می‌شود. در این مقیاس برخی گویه‌ها به شکل مستقیم و برخی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌گردند (هوبنر، ۲۰۰۴). پایایی این خرده‌آزمون (هوبنر، ۱۹۹۸) به نقل از زکی، (۱۳۸۶) از طریق آزمون-آزمون مجدد در دامنه ۰/۹۰-۰/۷۰ گزارش شده است. جهت سنجش روایی (هوبنر، ۱۹۹۴) به نقل از زکی، (۱۳۸۶) همبستگی آن را با نتایج مقیاس کیفیت زندگی مدرسه‌ای مقداری برابر با ۰/۶۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ به دست آمده برای خرده‌مقیاس رضایت از مدرسه ۰/۷۸ بود.

۲. مقیاس اهداف پیشرفت

برای اندازه‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان از پرسش‌نامه تدوین شده توسط میدگلی و همکاران^{۶۳} (۱۹۹۸) استفاده شد. این مقیاس ۱۸ گویه دارد و دارای سه خرده‌آزمون جهت‌گیری هدفی تبحری، عملکرد-رویکرد و عملکرد-اجتناب است. اعتبار کلی پرسش‌نامه در اجرای نهایی نیز ۰/۸۷ و اعتبار خرده‌آزمون‌های آن به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمد (کارشکی، ۱۳۸۷). در پژوهش حاضر آلفای به دست آمده برای کل مقیاس ۰/۸۴ و برای هر یک از خرده‌آزمون‌ها به ترتیب برابر با ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۷۳ بود.

۳. مقیاس خودکارآمدی تحصیلی

برای سنجش این سازه، از پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی موریس^{۶۴} (۲۰۰۱) به نقل از طهماسیان، (۱۳۸۶) استفاده شد. این پرسش‌نامه برای ارزیابی خودکارآمدی کودکان و نوجوانان تهیه شده و شامل ۲۳ ماده است که از سه خرده‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی تشکیل شده است. در این پرسش‌نامه هر ماده در مقیاس ۵ نمره‌ای لیکرت ارزیابی می‌شود. پایایی آن خوب گزارش شده و ثبات درونی آن ۰/۸۰ است. همبستگی آن با شیوه مقابله برابر با $r=0/29$ ($p<0/001$) و با سبک اسناد منفی $r=0/49$ ($p<0/001$) است. پایایی و روایی آن در جامعه ایران توسط طهماسیان (۱۳۸۶) به دست آمد و آلفای کرونباخ هر خرده‌مقیاس عبارت است از خودکارآمدی اجتماعی ۰/۶۶، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۴ و خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۴ (طهماسیان، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر پایایی خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۷۶ بود.

۴. مقیاس انتظارات پیامد

برای سنجش انتظارات پیامد تحصیلی از ابزاری محقق ساخته استفاده شد که دارای ۹ ماده است. در این مقیاس نتایج مثبت و مفید ناشی از اتمام تحصیل در سال اول دبیرستان مورد سؤال قرار گرفته است و پاسخ‌گو در مقیاسی ۶ درجه‌ای اطمینان خود را تعیین می‌کند. این ابزار دارای دو مؤلفه پیامدهای تحصیلی و اجتماعی است که هر یک به ترتیب دارای ۵ و ۴ سؤال است. برای مشخص کردن مؤلفه‌ها، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که سؤالات روی دو عامل بار می‌گیرند و سؤال ۱۰ به دلیل اینکه با هیچ‌یک از عامل‌ها همبستگی نداشت، حذف شد. شاخص آماری ($KMO=0/855$) و شاخص آزمون کرویت ($p < 0/001$) از نظر آماری معنادار بودند. سپس، روایی آن نیز توسط تحلیل عاملی تأییدی مورد آزمون قرار گرفت که شاخص‌های ($X^2/df=1/23$)، ($RMSEA=0/025$)، ($GFI=0/98$) و ($AGFI=0/97$) نشان می‌دهند، سؤالات با سازه انتظارات پیامد همسویی مناسبی دارد و این مقیاس دارای روایی مطلوبی در جامعه مورد پژوهش است. آلفای کرونباخ نیز پایایی $0/79$ را برای این آزمون نشان می‌دهد.

۵. مقیاس ادراک از جو مدرسه

برای سنجش این سازه از پرسش‌نامه ادراک از جو مدرسه استفاده شد که براساس مقیاس محیط کلاس تربیت و موس^{۶۵} (۱۹۷۳ به نقل از وی و همکاران، ۲۰۰۷) ساخته شده است و دارای چهار خرده‌مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین است. خرده‌مقیاس حمایت همسالان دارای دو مؤلفه تعامل با همسالان و وابستگی به مدرسه و خرده‌مقیاس وضوح و ثبات قوانین نیز دارای دو مؤلفه ساختار مدرسه و سختی قوانین است. نمره‌گذاری آن در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت انجام می‌گیرد. این پرسش‌نامه ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه را ارزیابی می‌کند که روایی و پایایی خوبی در این زمینه داشته است (وی و همکاران، ۲۰۰۷). در این پژوهش، به‌منظور تعیین روایی مقیاس ادراک از جو مدرسه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. با توجه به اینکه سازه ادراک از جو مدرسه شامل چهار عامل زیربنایی حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری و ثبات قوانین است، تحلیل عاملی تأییدی چهار عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به‌دست آمده عبارتند از: ($X^2/df=1/58$)، ($RMSEA$)؛ $0/39$ ، (GFI)؛ $0/90$ و ($AGFI$)؛ $0/88$. نتایج بیانگر این هستند که ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد. بنابراین، همسویی سؤالات با سازه ادراک از جو مدرسه مورد تأیید قرار می‌گیرد. پایایی این آزمون در جامعه پژوهش برابر با $0/74$ بود.

۶. مقیاس عاطفه مثبت و منفی (PANAS)^{۶۶}

برای سنجش مؤلفه هیجانی بهزیستی دانش‌آموزان از مقیاس عاطفه مثبت و منفی که توسط واتسون، کلارک و تلجن ساخته و اعتباریابی شده استفاده به‌عمل می‌آید. این مقیاس ۲۰ عاطفه

پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی-اجتماعی و حمایت از مدرسه در دانش‌آموزان دبیرستانی: آزمون یک مدل علی

(۱۰ عاطفه مثبت و ۱۰ عاطفه منفی) را در برمی‌گیرد. که پاسخ‌گویان براساس یک مقیاس پنج درجه‌ای (همیشه = ۵ تا هرگز = ۱) به سؤالات پاسخ می‌گویند. این پرسش‌نامه در پژوهش‌های مختلفی استفاده و شواهد روایی و پایایی آن قابل قبول است. گل‌پرور و عریضی (۱۳۸۹) ضریب پایایی این پرسش‌نامه را برای عاطفه مثبت ۰/۹۱ و برای عاطفه منفی ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی عاطفه مثبت برابر با ۰/۶۶ بود.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرها محاسبه شد، سپس به منظور بررسی روابط علی بین متغیرها از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸/۵۰ استفاده شد. در پژوهش حاضر ادراک از جو مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد تحصیلی، اهداف پیشرفت و رضایت از مدرسه متغیرهای درون‌زا و عاطفه مثبت متغیر برون‌زای مدل است.

یافته‌ها

در این بخش نخست شاخص‌های توصیفی و سپس نتایج مربوط به آزمون مدل ارائه خواهد شد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای برون‌زا و درون‌زا

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
عاطفه مثبت	۳۷/۸۷	۵/۹۲	-۰/۳۱۷	-۰/۰۸۸
ادراک از جو مدرسه	۹۳/۳۹	۱۳/۷۳	۰/۰۲۵	۰/۲۶۵
خودکارآمدی تحصیلی	۲۹/۸۳	۵/۳۸	-۰/۳۲۸	-۰/۳۱۵
انتظارات پیامد	۳۷/۷۱	۶/۳۵	-۰/۹۲۰	۰/۶۹۶
اهداف پیشرفت	۹۵/۴۰	۱۶/۸۷	-۰/۶۰۰	۰/۰۴۹
رضایت از مدرسه	۳۲/۴۱	۸/۶۳	-۰/۲۸۲	۰/۶۶۷

ابتدا شاخص‌های توصیفی برای کل نمونه (۳۸۰ نفر) بررسی و در جدول ۱ گزارش شد. شاخص‌های میانگین و انحراف معیار متغیرها نشانگر پراکندگی مناسب داده‌ها و شاخص‌های چولگی و کشیدگی حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرها بودند. همچنین، روابط خطی که از مفروضه‌های اصلی (کارشکی، ۱۳۹۱) روابط ساختاری است در بین متغیرهای پژوهش صادق بود. سپس، در جدول شماره ۲ به بررسی همبستگی بین متغیرها پرداخته شد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای برون‌زا و درون‌زا

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	عاطفه مثبت	۱					
۲	ادراک از جو مدرسه	۰/۰۷۴	۱				
۳	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۹۳**	۰/۲۹۱**	۱			
۴	انتظارات پیامد	۰/۱۶۶**	۰/۱۲۰**	۰/۲۵۹**	۱		
۵	اهداف پیشرفت	۰/۲۸۸**	۰/۲۱۱**	۰/۲۳۷**	۰/۳۸۲**	۱	
۶	رضایت از مدرسه	۰/۶۱	۰/۳۰۰**	۰/۳۶۰**	۰/۱۶۷**	۰/۳۱۶**	۱

** $p < 0/01$

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که به جز همبستگی بین عاطفه مثبت با ادراک از جو مدرسه و عاطفه مثبت با رضایت از مدرسه، بین تمامی متغیرها همبستگی معناداری ($p < 0/01$) وجود دارد. بالاترین ضریب همبستگی بین انتظارات پیامد با اهداف پیشرفت (۰/۳۸۲)، خودکارآمدی تحصیلی با رضایت از مدرسه (۰/۳۶۰) و اهداف پیشرفت با رضایت از مدرسه (۰/۳۱۶) است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش کلی مدل آزمون شده رضایت از مدرسه

RMSEA	AGFI	GFI	X^2/df	df	X^2
۰/۰۴۵	۰/۹۳	۰/۹۶	۱/۷۷	۶۰	۱۰۵/۹۶

با توجه به جدول ۳ نتایج زیر به دست آمد: شاخص نسبت مجذور خبی دو به درجه آزادی (x^2/df) که مقدار آن برابر با ۱/۷۷ است. شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۶ و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) برابر با ۰/۹۳ است. مجذور میانگین مربعات خطای تقریباً (RMSEA) که مقدار آن برابر با ۰/۰۴۵ است که با توجه به معیارهای مطرح شده (کارشکی، ۱۳۹۱)، مدل آزمون شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت مدل نظری آزمون شده مدلی روا و معتبر در جامعه و نمونه استفاده شده در این پژوهش است.

با توجه به مناسب بودن شاخص‌های برازش، در ادامه معناداری ضرایب مسیر هر یک از متغیرهای برون‌زا و درون‌زا ارائه خواهد شد.

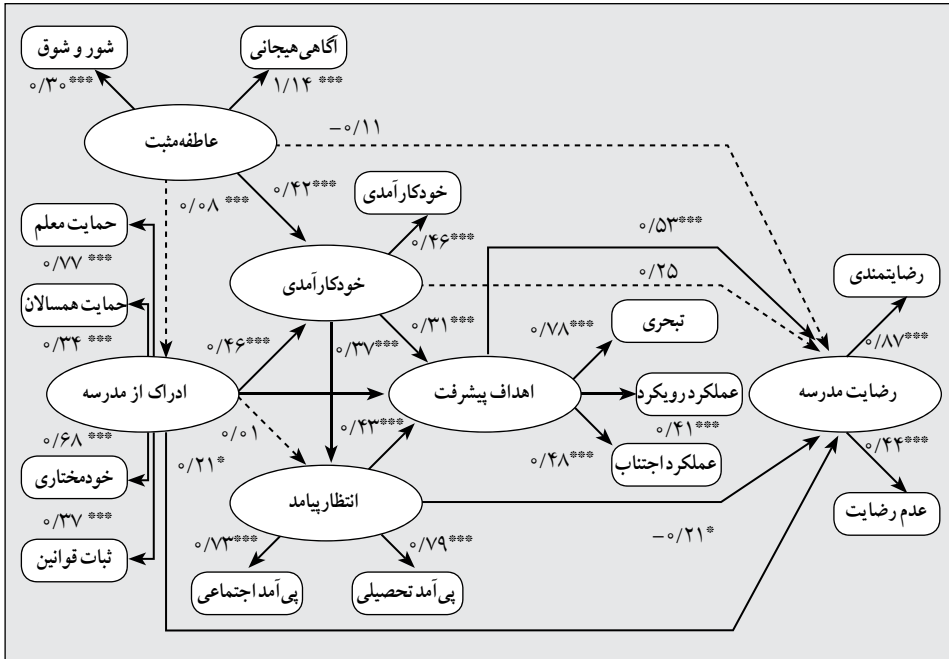
جدول ۴. ضرایب رگرسیون، خطای معیار و مقدار t برآورد شده مدل رضایت از مدرسه

t	se	B	β	مسیرهای مستقیم	
-۱/۵۹	۰/۱۲	-۰/۱۱	-۰/۱۱	عاطفه مثبت	بر روی رضایت از مدرسه از
۲/۵۳	۰/۱۲	۰/۲۱	۰/۲۳	ادراک از جو مدرسه	
۱/۸۵	۰/۲۲	۰/۲۳	۰/۲۵	خودکارآمدی تحصیلی	
-۲/۲۹	۰/۰۹	-۰/۲۰	-۰/۲۱	انتظارات پیامد تحصیلی	
۳/۹۹	۰/۱۱	۰/۴۹	۰/۵۳	اهداف پیشرفت	
۲/۱۶	۰/۰۹	۰/۱۸	۰/۱۸	ادراک از جو مدرسه	بر روی اهداف پیشرفت از
۲/۸۲	۰/۱۱	۰/۳۱	۰/۳۱	خودکارآمدی تحصیلی	
۵/۲۶	۰/۰۸	۰/۴۶	۰/۴۳	انتظارات پیامد تحصیلی	
۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۰۱	۰/۰۱	ادراک از جو مدرسه	بر روی انتظارات پیامد از
۳/۴۴	۰/۱۱	۰/۳۵	۰/۳۷	خودکارآمدی تحصیلی	
۴/۴۲	۰/۱۱	۰/۴۵	۰/۴۲	عاطفه مثبت	بر روی خودکارآمدی تحصیلی از
۵/۸۳	۰/۰۸	۰/۴۶	۰/۴۶	ادراک از جو مدرسه	
۱/۴۳	۰/۰۶	۰/۰۹	۰/۰۸	عاطفه مثبت	بر روی ادراک از جو مدرسه از

در جدول ۴ ضرایب رگرسیون استاندارد شده (β) و استاندارد نشده (B)، خطای معیار (se) و معناداری (t) مدل ساختاری که نشان‌دهنده مسیرهای مستقیم بین متغیرهای برونزا و درونزا است، گزارش شده است.

همان‌گونه که نتایج به دست آمده از جدول ۴ نشان می‌دهند، از بین ضرایب مسیر به دست آمده، بالاترین ضریب استاندارد شده مربوط به اثر اهداف پیشرفت (۰/۵۳) بر روی رضایت از مدرسه، ادراک از جو مدرسه (۰/۴۶) بر روی خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد (۰/۴۳) بر روی اهداف پیشرفت و عاطفه مثبت (۰/۴۲) بر روی خودکارآمدی تحصیلی است. کمترین آن مربوط به ادراک از جو مدرسه (۰/۰۱) بر روی انتظارات پیامد و عاطفه مثبت (۰/۰۸) بر روی ادراک از جو مدرسه است.

مقادیر t (بزرگ‌تر از $\pm 1/96$) محاسبه شده نشان می‌دهند که کلیه ضرایب مسیر مستقیم معنادار هستند، به جز مسیرهای عاطفه مثبت (-۱/۵۹) و خودکارآمدی تحصیلی (۱/۸۵) بر روی رضایت از مدرسه و ادراک از جو مدرسه (۰/۰۹) بر روی انتظارات پیامد و عاطفه مثبت (۱/۴۰) بر روی ادراک از جو مدرسه که مقدار t آن‌ها کمتر از $\pm 1/96$ است.



$p < 0.05$

$p < 0.01^{**}$

$p < 0.001^{***}$

————— مسیر تأیید شده:

----- مسیر تأیید نشده:

شکل ۲. مدل آزمون شده رضایت از مدرسه

همچنین، اثر کل عاطفه مثبت ($0/11$)، ادراک از جو مدرسه ($0/47$) و خودکارآمدی تحصیلی ($0/39$) بر روی رضایت از مدرسه معنادار بودند. اما، انتظارات پیامد ($0/02$) اثر کل معناداری را بر رضایت از مدرسه نداشت.

در شکل ۲ علاوه بر ضرایب مسیر، بارهای عاملی متغیرهای آشکار و نهفته (معناداری مدل اندازه‌گیری) گزارش شده است.

لیزرل در کنار مدل ساختاری، معناداری مدل اندازه‌گیری را نیز نشان می‌دهد. یورسکاک و سوربوم^۷ (۱۹۹۳) به نقل از غلامعلی لواسانی (۱۳۸۳) هدف از مدل اندازه‌گیری را بررسی این موضوع می‌دانند که متغیرهای آشکار تا چه اندازه برای معرفی متغیرهای نهفته مناسب هستند. در شکل ۲ متغیرهای آشکار با مربع و متغیرهای نهفته با بیضی مشخص شده‌اند. بررسی شکل ۲ مشخص می‌سازد، بارهای عاملی (یا ضرایب اعتبار) هر یک از شاخص‌های استفاده شده برای متغیرهای نهفته از مقدار مناسبی برخوردار بوده و به شکل معناداری در اندازه‌گیری متغیرهای نهفته سهم هستند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در این پژوهش به منظور بررسی قدرت پیش‌بینی‌کننده‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی مؤثر بر رضایت از مدرسه با در نظر گرفتن نظریه شناختی اجتماعی بندورا و مدل شناختی اجتماعی لنت، سینگلی، شو، اشمیت و اشمیت^{۳۱} (۲۰۰۷)، مبانی نظری و تحقیقات انجام شده، مدلی مرکب از متغیرهای مرتبط با رضایت از مدرسه (از قبیل: عاطفه مثبت، ادراک از جو مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، انتظارات پیامد تحصیلی و اهداف پیشرفت) طراحی و آزمون شد. نتایج حاصل نشان از برازش مناسب داده‌ها با مدل فرضی و تأیید مدل بود. در این راستا، اخدا و همکاران (۲۰۱۱) مدل شناختی اجتماعی را در نمونه‌ای از دانشجویان آمریکایی آزمودند و دریافتند که مدل در پیش‌بینی رضایت تحصیلی مناسب است. لنت و همکاران (۲۰۰۷) به طور مختصر گزارش دادند که شکل مدل به طور مناسبی رضایت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، لنت و همکاران (۲۰۰۵) دریافتند که این مدل به طور معناداری رضایت حوزه‌های اجتماعی و تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

پس از برازش مناسب داده‌ها در قالب یک الگوی علی نتایج معناداری هر یک از مسیرهای مستقیم به رضایت از مدرسه قابل تبیین است. همان‌طور که در جدول ۴ نتیجه مسیرهای مستقیم مربوط به رابطه بین متغیرها ملاحظه شد، نتایج حاکی از این بود که برخلاف فرضیه پژوهش بین عاطفه مثبت با رضایت از مدرسه رابطه معنادار مشاهده نشد. این یافته با نتایج مطالعات اخدا و همکاران (۲۰۱۱)، بوردوین و هوبنر^{۳۲} (۲۰۱۰) و لنت و همکاران (۲۰۱۲) همسو نبود. هر چند که لنت و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای مقطعی رابطه معناداری را بین عاطفه مثبت با رضایت تحصیلی دانشجویان یافتند، اما آن‌ها در مطالعه‌ای طولی گزارش کردند، این رابطه معنادار نیست. سینگلی و همکاران (۲۰۱۰) نیز بین عاطفه مثبت و رضایت از تحصیل رابطه معناداری نیافتند. عاطفه مثبت یکی از ویژگی‌های باثبات شخصیتی است، اما تنها عامل تأثیرگذار بر رضایت از مدرسه نیست. لذا، نتایج متفاوتی از تأثیر این عامل بر رضایت دیده می‌شود.

همچنین، ضریب استاندارد شده منفی بین این متغیرها نشان می‌دهد که مدارس ما متناسب با نیازهای دانش‌آموزان توسعه پیدا نکرده‌اند، به همین خاطر نمی‌توانند زمینه‌های رضایت و شادکامی دانش‌آموزان را فراهم سازند. به هر حال، در نظر نگرفتن محیط واقعی، موجب افزایش نارضایتی از مدرسه در دبیرستان‌ها می‌شود.

(رویسر، میدگلی و آردن^{۷۳}، ۱۹۹۶). به‌طوری که طبق تئوری ساخت و گسترش فردیکسون هیجان‌ات مثبت خزانه تفکر - عمل افراد را گسترش می‌دهند. برای مثال، هیجان شادی سطح تفکر افراد را به‌وسیله ایجاد رغبت به آفرینندگی و اکتشاف بالا می‌برد که نتیجه آن، افزایش منابع پایدار فردی و رفتار انطباقی^{۷۴} (کنار آمدن با محیط) است و این توانایی انطباقی در موقعیت‌های اضطراری و سازگاری دانش‌آموزان مؤثر است و موجب افزایش رضایت‌مندی آن‌ها از مدرسه می‌گردد (بوردوین و هوبنز، ۲۰۱۰)؛ اما، زمانی که محیط از بروز هیجان‌ات مثبت مانند شادی جلوگیری نماید، این مکانیسم‌های میانجی که در نهایت منجر به رضایت از مدرسه می‌شوند نیز اتفاق نمی‌افتند و رضایتی حاصل نمی‌شود. بنابراین، محیط در این زمینه می‌تواند مؤثر واقع شود. به‌طور کل، یافته اشاره دارند به اینکه رضایت از مدرسه می‌تواند به‌عنوان یک مفهوم چندبعدی درک شود و شامل عاطفه و متغیرهای شناختی اجتماعی شود. این یافته‌ها با مشخص کردن تعامل عامل‌های شخصیتی با سایر متغیرهای شناختی اجتماعی به شناخت بهتر رضایت از مدرسه کمک می‌کنند.

مسیر معنادار بعدی در این مدل، مسیر ادراک از جو مدرسه به رضایت از مدرسه بود. نتیجه به‌دست آمده با مطالعه سم‌دال، نوتیم، ولد و کاناس^{۷۵} (۱۹۹۸)، ورکوین و تیس (۲۰۰۲)، پرتوریس و ویلیرس، (۲۰۰۹)، سیمواس و همکاران، (۲۰۱۰) همسو است. یافته‌ها نشان دادند که با افزایش دریافت حمایت‌های مختلف از منابع محیطی در زمینه مدرسه و تحصیل، فرد احساس رضایت بیشتری خواهد داشت. به‌عبارت دیگر، محیط‌های مدرسی که دارای جو حمایتی هستند و در رسیدن به اهداف شخصی و تحصیلی کمک کرده و از سوی دیگر، قوانینی آشکار و اثبات دارند، باعث می‌شوند، فرد احساس رضایت بیشتری از مدرسه داشته باشد.

این یافته‌ها با دیدگاه کاراسک و توریل^{۷۶} (۱۹۹۰) به نقل از سم‌دال و همکاران، (۱۹۹۸) درباره محیط کاری هماهنگ است. آن‌ها تئوری مدل روانی اجتماعی محیط کاری را در موارد زیر تشریح نموده‌اند: ۱ درجه خودمختاری و کنترل ۲ سطح مناسبی از نیازها ۳ حمایت اجتماعی از طرف همکاران و از جانب مدیریت. این عوامل در رضایت شغلی مؤثر هستند که با توجه به نتایج به‌دست آمده از پژوهش فعلی این عوامل در محیط مدرسه نیز موجب ارتقای سطح رضایت دانش‌آموزان از مدرسه می‌شوند، چرا که بر طبق نظریه خودتعیین‌گری، ارضاء نیازهای روان‌شناختی مانند خودمختاری، ارتباط و احساس شایستگی زمینه‌بهریستی روان‌شناختی افراد را مهیا می‌سازد (رایان و دسی^{۷۷}، ۲۰۰۰؛ جواهری، ۱۳۹۰).

در این راستا، زولینگ، هوبنر و پاتون^{۷۸} (۲۰۱۰) با بررسی پیشینه پژوهشی در زمینه ادراک از جوّ مدرسه آشکار ساختند که از عوامل اساسی در این زمینه، حمایت‌های اجتماعی، ارتباط بین معلم و دانش‌آموز و محدودیت‌ها و مزیت‌های ادراک شده است. از این رو، با توجه به یکسان بودن عوامل ذکر شده با زیرمؤلفه‌های ادراک از جوّ مدرسه (حمایت معلم و همسالان، خودمختاری) می‌توان تبیین کرد که وجود این عوامل در ساختار مدارس و فراهم‌سازی آن‌ها در حدّ مطلوب، جوّ مناسبی را برای رشد اجتماعی، هیجانی و روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه آماده می‌سازد. همچنین، قابل ذکر است که جوّ مدرسه شامل هنجارها، ارزش‌ها و انتظاراتی است که از سلامت اجتماعی، هیجانی و جسمانی افراد حمایت می‌کند. در این جوّ، دانش‌آموزان متعهد و قابل احترام هستند. دانش‌آموزان، خانواده‌ها و معلمان برای رشد و تکامل در زندگی با هم تعامل دارند و در انجام وظایف سهیم هستند (کوهن، مک‌کیب، میشلی و پیکرل^{۷۹}، ۲۰۰۹)، به‌طور کل، جوّ مدرسه در افزایش سطح انگیزه تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان (ونتزل^{۸۰}، ۱۹۹۸؛ عظمی و انصاری^{۸۱}، ۲۰۱۲) مؤثر است و از این طریق موجب افزایش رضایت آن‌ها از مدرسه می‌شود.

مسیر دیگری که معناداری آن تأیید نشد، مسیر خودکارآمدی تحصیلی به رضایت از مدرسه بود. نتیجه به‌دست آمده با مطالعه لنت و همکاران (۲۰۱۲)؛ بروینز و تابرنو (۲۰۱۲)، سینگلی و همکاران (۲۰۱۰) و اخدا و همکاران (۲۰۱۱) همسو نیست. این یافته هرچند فرضیه نظریه شناختی اجتماعی را مبنی بر تأثیر خودکارآمدی بر رضایت تأیید نمی‌کند، اما نشان می‌دهد افراد خودکارآمد به دلیل اینکه قابلیت‌های بیشتری را در خود می‌بینند و محیط تحصیل آن‌ها پاسخ‌گوی این توانایی‌ها و قابلیت‌ها نیست، در نتیجه رضایت آن‌ها از مدرسه پایین است، چرا که طبق نظر اخدا و همکاران (۲۰۱۱) زمانی که دانش‌آموزان باور دارند مطابق با اهداف تحصیلی‌شان پیشرفت می‌کنند، در مورد توانایی‌شان برای عملکرد خوب در مدرسه اطمینان می‌یابند و این امر احساس رضایت از مدرسه را موجب می‌شود؛ در غیر این صورت، این باور شکل نمی‌گیرد و رضایت از مدرسه پایین است.

مسیر انتظارات پیامد به رضایت از مدرسه نیز از جمله مسیرهایی است که معناداری آن تأیید شد. نتیجه به‌دست آمده با نتایج پژوهش‌های نورمی، آنولا، سالملا-آرو و لین دروس^{۸۲} (۲۰۰۳)، تاکاکورا، ویک و کوبایاشی^{۸۳} (۲۰۰۵) و تکتا و همکاران (۲۰۱۰) همسو است. مقدار t به‌دست آمده منفی است که نشان می‌دهد

انتظارات بالا می‌تواند پیامدهای منفی به دنبال داشته باشد؛ بدین صورت که محیط نمی‌تواند جواب‌گوی این انتظارات باشد و در نتیجه یک نوع شکست و سرخوردگی ایجاد می‌شود که حاصل آن پایین آمدن سطح رضایت است.

در حقیقت، بندورا (۱۹۹۷) سه نوع انتظارات را از هم متمایز می‌کند: جسمانی، اجتماعی و خودارزیابانه. در هر یک از این مجموعه از انتظارات، عوامل مثبت به‌عنوان مشوق‌ها و عوامل منفی به‌عنوان بازدارنده‌ها هستند (گائو، زیانگ، لی و هاریسون^{۸۴}، ۲۰۰۸). مشوق‌ها عواملی هستند که با عاطفه مثبت پیوند دارند و یکی از منابع رضایت و شادکامی محسوب می‌شود. در نتیجه، زمانی که دانش‌آموزان انتظارات مثبت (معقول و قابل دسترس) را گسترش می‌دهد، مشوق‌ها را فرا می‌خوانند که خوش‌بینی و امیدواری حاصل از این امر، رضایت از مدرسه را موجب می‌شود. برخلاف آن زمانی که آن‌ها به خاطر انتظارات بالا با شکست مواجه می‌شوند، عوامل منفی را بازخوانی می‌کنند و رضایت‌شان از مدرسه پایین می‌آید.

آخرین مسیر در این مدل، مسیر اهداف پیشرفت به رضایت از مدرسه بود که معناداری آن تأیید شد. نتیجه به‌دست آمده با مطالعه لنت و همکاران (۲۰۱۲)، سینگلی و همکاران (۲۰۱۰) و اخدا و همکاران (۲۰۱۱) همسو است. نتایج به‌دست آمده نشان داد که ادراک پیشرفت به تناسب اهداف تحصیلی به دانش‌آموزان احساس رضایت می‌دهد. به این معنی که از یکسو، با افزایش احساس پیشرفت در رسیدن به هدف در زمینه تحصیلی و از سوی دیگر، بالا بودن درجه اهمیت اهداف تحصیلی، رضایت از مدرسه را به همراه خواهد داشت.

با در نظر گرفتن اینکه اهداف تسلط، بر پیشرفت شخصی و توسعه مهارت‌های تحصیلی تمرکز دارند (دیریک و همکاران، ۲۰۰۹) و این اهداف یک ارتباط مثبت کلی با فرایندهای انگیزشی تطبیقی و پیامدهای آن را نشان می‌دهند (اکلز و ویگفیلد^{۸۵}، ۲۰۰۲)، دانش‌آموزان با اهداف تسلط تلاش و پایداری را گسترش می‌دهند و نتایج مطلوب‌تری را ایجاد می‌کنند؛ این نتایج، منجر به سلامت، بهروزی و رضایت‌مندی بیشتری از مدرسه می‌شوند. به‌طوری که یافته‌های پژوهش‌های لایم، لیو و نی^{۸۶} (۲۰۰۸)، خرازی، اژه‌ای، طباطبایی و کارشکی (۱۳۸۷) آشکار ساختند اهداف تبحری با ابعاد گوناگونی از سلامت نظیر رفتار، شناخت و عواطف سازگاران، پشتکار، خودکارآمدی بالا و استفاده از راهبردهای مؤثر یادگیری رابطه دارد و وجود این عوامل در ساختار مدرسه و امر تحصیل، رضایت‌مندی از مدرسه را تبیین می‌سازد.

در مقایسه با اهداف تسلط، اهداف عملکرد - رویکرد نیز پیش‌بینی عملکرد مثبت از طریق افزایش تلاش و پشتکار را نشان می‌دهند (زیگلر، درسل و استیوگر^۷، ۲۰۰۸) و این اهداف با هر دو راهبرد عمیق و سطحی رابطه معناداری دارند (بیرامی، هاشمی، عبداللهی و علائی، ۱۳۹۱). به‌طور کلی یافته‌ها حاکی از این است که اهداف تسلط و اهداف عملکرد - رویکرد می‌توانند نتایج سازگارانه‌ای ایجاد کنند (لایم و همکاران، ۲۰۰۸) و رضایت از مدرسه را توجیه نمایند.

در زمینه اهداف عملکرد - اجتناب، پژوهش‌ها نشان دادند، اهداف اجتنابی با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری ندارند (کارشکی، بهمن‌آبادی و بلوچ‌زاده، ۱۳۹۲)، همبستگی آن‌ها با راهبردهای خودتنظیمی پایین است (کارشکی، ۱۳۸۷) و این اهداف با تمرکز بر ارزیابی به‌صورت منفی ارتباط پیدا می‌کنند (چرچ، الیوت و گیل^۸، ۲۰۰۱). همچنین، اهداف عملکرد - اجتناب با راهبردهای یادگیری رابطه معناداری ندارند (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۰) و رابطه آن با خودکارآمدی و روابط با همسالان نیز منفی است (لایم و همکاران، ۲۰۰۸). این شرایط می‌تواند رضایت پایین از مدرسه را در دانش‌آموزان با اهداف عملکرد - اجتناب توجیه کند. در حقیقت، کودکان اهداف انطباقی متفاوتی را در موقعیت‌های پیشرفت فرض می‌کنند که این اهداف فرض‌شده الگوهای متفاوتی از رفتار، شناخت و عاطفه را موجب می‌شوند (الیوت، ۲۰۰۵). بر این اساس، می‌توان تبیین کرد که در چارچوب هدفمندی، اهداف و فرایندهای وابسته به آن به‌عنوان طرح‌های گسترده و وابسته به هم فرض می‌شوند که چگونگی رویکرد افراد و واکنش‌های آن‌ها به موقعیت‌های پیشرفت را مشخص می‌سازند (هیلمن و همکاران، ۲۰۱۰).

مجموع نتایج نشان می‌دهد که مدل رضایت از مدرسه مدلی روا برای دانش‌آموزان است، این یافته‌ها حاکی از وجود عوامل تأثیرگذار چندگانه بر رضایت از مدرسه است که توجه به این عوامل می‌تواند زمینه‌های رضایت و سلامت روان‌شناختی دانش‌آموزان را فراهم سازد. در ضمن، با عنایت به اینکه پژوهش‌های اندکی در این زمینه صورت گرفته است، این مطالعه می‌تواند زمینه‌ساز پژوهش‌های آتی در این خصوص باشد.

در پایان باید اشاره نمود که نمونه مورد استفاده در این پژوهش شامل دانش‌آموزان سال اول دبیرستان بوده است، بنابراین تعمیم یافته‌های آن به سایر پایه‌ها با محدودیت مواجه است.

منابع

- بیرامی، منصور؛ هاشمی، تورج؛ عبداللهی عدلی انصار، وحیده و علانی، پروانه. (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی براساس اهداف پیشرفت دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز. *مجله‌اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۷(۱)، ۸۶-۶۵.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۷). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷(۲۸)، ۴۶-۲۹.
- خرازی، علیتی؛ اژه‌ای، جواد؛ قاضی طباطبایی، محمود و کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی: آزمون یک الگوی علی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۸(۳)، ۸۷-۶۹.
- جواهری، جواد. (۱۳۹۰). رابطه بین ارضای نیازهای روانی بنیادین (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) با انگیزش پیشرفت تحصیلی (درونی، بیرونی و عدم انگیزش) و پیشرفت تحصیلی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تهران. تهران.
- زکی، محمد علی. (۱۳۸۶). اعتباریابی مقیاس چندبعدی رضایت از زندگی دانش‌آموزان. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، ۱۳(۱)، ۵۷-۴۹.
- طهماسیان، کارینه. (۱۳۸۶). اعتبار، پایایی و هنجاریابی پرسش‌نامه خوداثربندی کودکان و نوجوانان در تهران. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱(۵۴)، ۳۹۰-۳۷۳.
- غلامعلی لوانسانی، مسعود. (۱۳۸۷). تدارک مدل معادلات ساختاری اضطراب رایانه در دانشجویان دانشگاه تهران. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۴(۱)، ۹۷-۷۷.
- کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی. *فصلنامه تازه‌های روان‌شناختی*، ۱۰(۳)، ۲۱-۱۳.
- کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). روابط ساختاری خطی در تحقیقات علوم انسانی: مبانی و راهنمای آسان کاربرد نرم‌افزار لیزرل. تهران: انتشارات آوای نور.
- کارشکی، حسین؛ بهمن‌آبادی، سمیه و بلوچ‌زاده، فاطمه. (۱۳۹۱). تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجی‌گری رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه توصیفی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۲)، ۱۳۳-۱۲۳.
- گل‌پرور، محسن و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۸۹). رابطه بهزیستی معلمان با باور به عدالت و رفتارهای پرخطرهای پرخطرگاه دانش‌آموزان در مقابل آن‌ها. *فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۳(۳)، ۳۵-۲۵.
- میکائیلی منبع، فرزانه. (۱۳۹۲). آزمون مدل شناختی اجتماعی رضایت از تحصیل در دانشجویان دوره کارشناسی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۷(۲)، ۲۱۹-۲۰۱.
- میکائیلی منبع، فرزانه؛ عاشوری، مجتبی و حسینی، محمد. (۱۳۹۱). آزمون الگوی شناختی اجتماعی رضایت شغلی معلمان دوره متوسطه شهر ارومیه. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴۴)، ۳۱-۷.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A.D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.
- Azmi, SH., & Ansari, SH.A. (2012). Academic performance as a function of perceived school environment. *Journal of the Indian of Applid Psychology*, 38(1), 206-212.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal*, 100, 57-70.
- Baker, J.A., Dilly, L.J., Aupperlee, J.L., & Patil, S.A. (2003). The Developmental Context of School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Blanco, A. (2011). Applying social cognitive career theory to predict interests and choice goals in statistics among Spanish psychology students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 49-58.
- Bonitz, V. S., Larson, L. M., & Armstrong, P. I. (2010). Interests, self-efficacy, and choice goals: An experimental manipulation. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 223-233.
- Bordwine, C., & Hubner, S. (2010). The role of coping in mediating the relationship between positive affect and school satisfaction in adolescents. *Child Ind Res*, 3, 349-366.
- Briones, E., & Taberneros, C. (2012). *Social cognitive and demographic factors related to adolescents' intrinsic satisfaction with school*. Available from :http://www.google scholar.com. Accessed 07 February 2013.

- Church, M.A., Elliot, A.J., & Gable, Sh. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cupani, M., Minzi, M.C.R., Pérez, E.R., & Pautassi, M.R. (2010). An assessment of a social-cognitive model of academic performance in mathematics in Argentinean middle school students. *Learning and Individual Differences*, 20, 659-663.
- DeSantis King A.L., Huebner S., Suldo S.M. & Valois R.F. (2006). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.
- DeWitz, S. J. & Walsh, W. B. (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10, 315-326.
- Dorman, J.P. (2003). Cross-national validation of the what is happening in this class? (whic) questionnaire using confirmatory factor analysis. *Learning Environments Research*, 6, 231-245.
- Durik, A.M., Lovejoy, CH.M., & Johnson, S.J. (2009). A longitudinal study of achievement goals for college in general: Predicting cumulative GPA and diversity in course selection. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 113-119.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annu. Rev. Psychol.*, 53, 32-109.
- Elliot, A.J. Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 _ 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliot, A.J. (2005). *A conceptual history of the achievement goal construct*. Available from :http://www.google scholar.com. Accessed February 2012.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 307-327.
- Gao, Z., Xiang, P., Lee, A.M., & Harrison, L. (2008). Self-Efficacy and Outcome Expectancy in Beginning Weight Training Class: Their Relations to Students' Behavioral Intention and Actual Behavior. *Physical Education, Recreation and Dance*, 79(1), 1-9.
- Gibbons, S. & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30, 312-331.
- Henry, C.B., & Russo, CH.J. (2012). *Examining the relationship of ethnicity, gender and social cognitive factors with the academic achievement of first-year engineering students*. Available from: http://www.google scholar.com. Accessed Jul, 2013.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.
- Huebner, E.S., Ash, C., & Laughlin J.E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social indicators research*, 55, 167-183.
- Huebner, E.S., & Gilman, R. (2006). Student who like and dislike school. *Applied Research in Quality of life*, 1, 139-150.
- Hulleman, CH.S. Schrage, SH.M. Bodmann, SH.M., & Harackiewicz, J.M. (2010). A Meta-Analytic Review of Achievement Goal Measures: Different Labels for the Same Constructs or Different Constructs With Similar Labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449.
- Karademas, E. C., Peppas, N., Fotiou, A., & Kokkevi, A. (2008). Family, school and health in children and adolescents. *Journal of Health Psychology*, 13, 1012-1020.
- Katja, R., Paivi, A.K., Marja-Terttu, T., & Pekka, L. (2002). Relationships Among Adolescent Subjective Well-Being, Health Behavior, and School Satisfaction. *Journal of School Health August*, 72(6), 243-249.
- Kerjcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychology Measurement*, 30, 607-610.
- Lent, R.W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.

- Lent, R. W., Brown, S.D., Nota, L. & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 101-118.
- Lent, R.W., Lopez, A.M., Lopez, F.G., & Sheu, H. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 52-62.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K., Brenner, B. R., Treistman, D., et al. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 1, 87-97.
- Lent, R.W., Sheu, H.B., Gloster, C.S., & Wilkins, G. (2010). Longitudinal test of the social cognitive model of choice in engineering students at historically Black universities. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 387-394.
- Lent, R.W., Taveira, M.D.C., & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 362-371.
- Levy-Garboua, L., Loheac, Y., & Fayolle, B. (2006). Preference formation, school dissatisfaction and risky behavior of adolescents. *Journal of Economic Psychology*, 27, 165-183.
- Liem, A.D. Lau, SH., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Linnenbrink, G.L., Rogat, T.K., & Koskey, K.L.K. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 13-24.
- Meece, J.L., Anderman, E.M., & Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Rev. Psychol*, 57, 487-503.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Nauta, M.M. (2007). Assessing College Students' Satisfaction With Their Academic Majors. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 446-462.
- Nurmi, J.E., Aunola, K., Salmela-Aro, K., & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 59-90.
- Ojeda, L., Flores, L.Y. & Navarro, R. L. (2011). *Social cognitive predictors of mexican american college students' academic and life satisfaction*. Available from: <http://www.google.com>. Accessed Jul, 2013.
- Papousek, I., Nauschnegg, K., Paechter, M., Lackner, H.L., Goswami, N., & Schuller, G.N. (2010). Trait and state positive affect and cardiovascular recovery from experimental academic stress. *Biological Psychology*, 83, 108-115.
- Park, N. (2005). Life Satisfaction Among Korean Children and Youth: A Developmental Perspective. *School Psychology International*, 26(2), 209-223.
- Pretorius, S., & Villiers, E.D. (2009). Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools. *South African Journal of Education*, 29, 33-52.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 205-226.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Roeser, R.W., Midgley, C., & Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg

- (Ed.). *Handbook of child psychology*, 6, 894-941.
- Sahin, I., & Shelley, M. (2008). Considering Students' Perceptions: The Distance Education Student Satisfaction Model. *Educational Technology & Society*, 11 (3), 216-223.
 - Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W.B. (2011). "Yes, I Can, I Feel Good, and I Just Do It!" On Gain Cycles and Spirals of Efficacy Beliefs, Affect, and Engagement. *An International Review*, 60(2), 255-285.
 - Salili, F. (2001). Teacher-student interactions: Attributional implications and effectiveness of teachers' evaluative feedback. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*, 12, 77-98.
 - Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education research*, 13(3), 383-397.
 - Schimmack, U., Diener, E., & Oishi, S. (2002). Life satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality*, 70, 345-385.
 - Sheu, H.B., Lent, R.W., Brown, S.D., Miller, M.J., Hennessy, K.D., & Duffy, R.D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 252-264.
 - Simões, C., Matos, M. G. Tomé, G. Ferreira, M. & Chaínho, H. (2010). School satisfaction and academic achievement: the effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1177-1181.
 - Singley, D., Lent, R. W., & Sheu, H. (2010). Longitudinal test of a social cognitive model of academic and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 18, 133-146.
 - Steptoe, A., O'Donnel, K., Marmot, M. & Wardle, J. (2008). Positive affect, psychological well-being, and good sleep. *Journal of Psychosomatic Research*, 64, 409-415.
 - Suldo, S.H.M., Riley, K. & Shaffer, E.J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
 - Takakura, M., Wake, N., & Kobayashi, M. (2005). Psychosocial school environment, satisfaction with school, and health complaints among Japanese high school students. *School health*, 1(1), 1-8.
 - Tekta, N., Tekta, M., Polat, Z., & Topuz, S.A. (2010). Comparing the expectations of undergraduate and graduate degree students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 44-1248.
 - Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer Victimization and Academic Achievement in a Multiethnic Sample: The Role of Perceived Academic Self-Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754-764.
 - Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2004). Life satisfaction and suicide among high school adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 81-105.
 - Van der Bree, M. B. M., & Pickworth, W. B. (2005). Risk factors predicting changes in marijuana involvement in teenagers. *Archives of General Psychiatry*, 62, 311-319.
 - Verkuyten M., & Thijs J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
 - Watson, D., Clark, L.A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6) 1063-1070.
 - Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *Am J Community Psychol*, 40, 194-213.
 - Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
 - Ziegler, A., Dresel, M., & Stoeger, H. (2008). Addressees of Performance Goals. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 643-654.
 - Zullig, K.J., Huebner, E.S., & Patton, J. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.

- این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد است.
1. Katja, Paivi, Marja-Terttu & Pekka
 2. Huebner, Ash & Laughlin
 3. Baker, Dilly, Aupperlee & Patil
 4. Verkuyten & Thijs
 5. Gilman
 6. Levy-Garboua, Loheac & Fayolle
 7. Valois, Zullig, Huebner & Drane
 8. Park
 9. Sahin, & Shelley
 10. Karademas, Peppas, Fotiou & Kokkevi
 11. Gibbons & Silva
 12. Salili
 13. Suldo, Riley & Shaffer
 14. Van der Bree & Pickworth
 15. Bandura
 16. Blanco
 17. Lent, Sheu, Gloster & Wilkins
 18. Lent, Brown, Nota & Soresi
 19. Sheu & et al
 20. Ojeda, Flores & Navarro
 21. Cupani, Minzi, Pérez & Pautassi
 22. Henry & Russo
 23. Lent, Taveira & Lobo
 24. Normative Wellbeing
 25. Well-being
 26. Lent, Lopez, Lopez & Sheu
 27. Positive Affect
 28. Steptoe, O'Donnell, Marmot & Wardle
 29. Watson, Clark & Tellegen
 30. Schimmack, Diener & Oishi
 31. Salanova, Llorens, & Schaufeli
 32. Educators
 33. Papousek & et al
 34. Linnenbrink, Rogat & Koskey
 35. Dorman
 36. School Climate
 37. Fraser
 38. Roeser, Eccles & Sameroff
 39. Way, Reddy, Rhodes
 40. Simões, Matos, Tomé, Ferreira & Chaínho,
 41. Rosenfeld, Richman & Bowen
 42. Baker
 43. Rubin, Bukowski & Parker
 44. DeSantis King, Huebner, Suldo & Valois
 45. Pretorius, & Villiers
 46. Thijs & Verkuyten
 47. Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik & Gökmen
 48. DeWitz & Walsh
 49. Nauta
 50. Bonitz, Larson, & Armstrong
 51. Tekta, Tekta, Polat & Topuz
 52. Elliot, A.J. Murayama, K., & Pekrun
 53. Hulleman, Schragger, Bodmann & Harackiewicz
 54. Durik, Lovejoy & Johnson
 55. Self-improvement
 56. Meece, Anderman, & Anderman
 57. Performance-Approach
 58. performance-Avoidance
 59. Mastery
 60. Briones, & Tabernero
 61. Kerjcie & Morgan
 62. Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS)
 63. Midgley & et al
 64. Muris
 65. Trickett and Moos
 66. Positive Affect and Negative Affect Scales
 67. Goodness of Fit Index
 68. Adjusted Goodness of Fit Index
 69. Root Mean Square Error of Approximation
 70. Joreskog & Sorbom
 71. Lent, Singley, Sheu, Schmidt & Schmidt
 72. Bordwine & Hubner
 73. Roeser, Midgley & Urdan
 74. Coping
 75. Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas
 76. Karasek & Theorell
 77. Ryan & Deci
 78. Zullig, Huebner & Patton
 79. Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral
 80. Wentzel
 81. Azmi & Ansari
 82. Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos
 83. Takakura, Wake & Kobayashi
 84. Gao, Xiang, Lee & Harrison
 85. Eccles & Wigfield
 86. Liem, Lau & Nie
 87. Ziegler, Dresel & Stoeger
 88. Church, Elliot & Gable