

دانشگاه فرهنگیان
فصلنامه علمی - پژوهشی
مطالعات آموزشی و آموزشگاهی
سال سوم، شماره یازدهم، زمستان ۱۳۹۳
تاریخ چاپ: بهار ۱۳۹۷

رابطه کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی

عادل زاهد بابلان^۱

غفار کریمیان پور*^۲

ادریس دشتی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۴/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۸/۱۵

چکیده

هدف این پژوهش، رابطه کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی است. پژوهش از نظر هدف کاربردی و از منظر روش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم دبستان شهرستان ثلاث باباجانی (۴۲۰ نفر) بوده است که با توجه به جدول مورگان و با استفاده از روش تصادفی طبقه‌ای ۲۰۱ نفر برای نمونه (۹۰ پسر و ۱۱۱ دختر) انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های کیفیت زندگی در مدرسه، خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS و LISREL استفاده شده است. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که کیفیت زندگی در مدرسه به صورت مستقیم بر خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی و به صورت غیرمستقیم از طریق خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی تأثیر دارد. همچنین اثر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان معنی‌دار شناخته شد. بنابراین برای افزایش اشتیاق دانش‌آموزان به تحصیل باید به متغیرهای کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی توجه کرد.

کلیدواژه‌ها: کیفیت زندگی در مدرسه، خودپنداره تحصیلی، اشتیاق تحصیلی

مقدمه

موفقیت دانش‌آموزان امروزی در امور تحصیلی، به میزان اشتیاق آنها به تحصیل بستگی دارد. این دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس مشارکت بیشتری دارند و علاقه و انگیزش بیشتری از خود نشان می‌دهند (وانگ و اسکیل، ۲۰۱۳). اشتیاق دانش‌آموزان به تحصیل، متغیری است که برای یادگیری حیاتی است؛ تا جایی که آن را عامل مهمی در یادگیری دانسته‌اند (زینگیر، ۲۰۰۸). اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی صرف‌شده فراگیر برای انجام کارهای تحصیلی و اثربخشی و کارایی حاصل از آن اطلاق می‌گردد (نعامی و پیریایی، ۱۳۹۱). نیومن، والگ و لامبورن^۲ (۱۹۹۲) اشتیاق تحصیلی را به عنوان سرمایه روانی دانش‌آموزان و تلاش مستقیم آنها برای یادگیری و کسب مهارت‌ها و تمایل به ارتقای سطح موفقیت‌ها تعریف کرده‌اند که سبب مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه، شرکت در فعالیت‌های کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه، رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان می‌شود (شاری، یوسف، غزالی، اوسمان و داژیر، ۲۰۱۴). در مدل اشتیاق تحصیلی رومبرگر و لارسون (۱۹۹۸)، اشتیاق تحصیلی با دو مؤلفه اشتیاق تحصیلی و اشتیاق اجتماعی که در سازگاری تحصیلی نقش دارند، مشخص می‌شود. در این مدل، اشتیاق اجتماعی با رفتارهایی چون حضور در کلاس، قبول مقررات و مشارکت فعال در امور مرتبط با کلاس تعریف می‌شود و اشتیاق تحصیلی نیز نگرش‌های دانش‌آموز درباره مدرسه و توانایی برآوردن انتظارات عملکرد را شامل می‌شود. مدل بلومنفیلد و پاریس^۳ (۲۰۰۴) اشتیاق تحصیلی را دارای سه بعد می‌داند: ۱. رفتاری (رفتارهای مثبت، پرداختن به تکالیف درسی، مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه درسی مدرسه که برای سازگاری روانی اجتماعی و پیشرفت دانش‌آموز مفیدند)، ۲. عاطفی (احساسات، علائق، ادراکات و نگرش‌های دانش‌آموز به مدرسه) و ۳. شناختی (نیروگذاری روان‌شناختی دانش‌آموزان در امر یادگیری و کاربرد راهبردهای خودتنظیمی آنهاست).

اشتیاق تحصیلی در پیشرفت تحصیلی، ارتقای تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس، کاهش رفتارهای پرخطر در مدارس نقش عمده‌ای دارد (جنیفر، فردریک^۴، ۲۰۱۵)؛ زیرا تعهد دانش‌آموز را به اهداف آموزشی و درگیری دانش‌آموز با تکالیف مربوطه را بیشتر می‌کند (بشرپور، عیسی‌زادگان، زاهد بابلان، احمدیان، ۱۳۹۲). دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (مسلش، اسکافیلی و لیتر، ۲۰۰۱). همچنین اشتیاق تحصیلی با استراتژی‌های موفقیت دانش‌آموزان رابطه دارد؛ زیرا باعث افزایش خوش‌بینی در زمان تحصیل می‌شود و به عنوان

1. Zyngier

2. Shaaria, Yusoffb, Ghazalic., Osmand, Dzahir

3. Jennifer, Fredrick

4. Jennifer, Fredricks

پیش‌بین قدرتمندی از اشتیاق در فعالیتهای مدرسه عمل می‌کند (سالما آرو، تولوانان و نارمی^۱، ۲۰۰۹). در مقابل، بی‌اشتیاقی به مدرسه پیامدهای منفی جدی نظیر پیشرفت نکردن در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل را به همراه دارد (وانگ، هولکامبی^۲، ۲۰۱۰). تأثیرات مثبت اشتیاق تحصیلی بر درگیرکردن دانش‌آموزان در فعالیتهای تحصیلی و افزایش میزان تلاش آنها (سالما آرو، تولوانان و نارمی، ۲۰۰۹، اونیل، بلانس و اسکافلی^۳، ۲۰۱۱) و شناخت عوامل مؤثر بر آن ضرورت مطالعه این عوامل را ایجاب می‌کند. ازجمله عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، خودپنداره تحصیلی (برایان و همکاران، ۲۰۱۴، گونژ و کازو، ۲۰۱۵) است. در طول دو دهه گذشته خودپنداره رفتار انگیزشی مهم و تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیل افراد مطرح شده است (بندورا، ۱۹۹۷). خودپنداره مفهومی کلی است که به معنای تصورات فرد از توانایی‌ها و قابلیت‌ها و محدودیت‌های خود است. این تصور زمینه‌های مختلف مربوط به عملکرد را دربر می‌گیرد. یک قسمت از خودپنداره، خودپنداره تحصیلی است که در رفتار دانش‌آموزان تأثیر بسزایی دارد. خودپنداره تحصیلی به ادراک دانش‌آموز از شایستگی خود در رابطه با یادگیری آموزشی اشاره دارد (خجسته‌مهر، عباس‌پور، کرایبی و کوچکی، ۱۳۹۱) و به معنی تلقی خود از قابلیت‌ها و محدودیت‌های تحصیلی خویش است. پکران و همکاران^۴، (۲۰۱۱) خودپنداره تحصیلی را فرایند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره و متأثر از تجارب ارزشیابی دانش‌آموزان و تفسیر محیط آموزشی تعریف کرده‌اند. در واقع خودپنداره تحصیلی نشان‌دهنده دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف ما در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی‌هایمان در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در سطوح مختلف طراحی شده است (غفاری و ارفع بلوچی، ۱۳۹۰) خودپنداره تحصیلی بازنمود توانایی ذهنی افراد در حوزه‌های تحصیلی و ارزیابی از توانایی‌های تحصیل خود است که نقش مهمی در فهم یادگیری دانش‌آموزان و رشد و موفقیت آنها در مدرسه دارد (مارتین و همکاران^۵، ۲۰۱۵). یسن چن (۲۰۰۶) خودپنداره تحصیلی را در سه بعد خودپنداره عمومی (دیدگاه کلی فرد درباره خود)، خودپنداره آموزشی (دیدگاه فرد درباره توانایی‌های خود در تحصیل) و خودپنداره غیرآموزشگاهی (دیدگاه فرد درباره توانایی‌هایش در زمینه مسائل غیرآموزشگاهی) تقسیم‌بندی کرده است. خودپنداره تحصیلی در سال‌های اولیه تحصیل به‌تدریج شکل می‌گیرد و به مرور فرد تصویری مثبت یا منفی از خودش در امر تحصیل را تحت عنوان خودپنداره تحصیلی شکل می‌دهد (یارمحمدی، قنادی و مقامی، ۱۳۹۱). در واقع خودپنداره تحصیلی زیاد، پیامدهای آموزشی بسیاری برای دانش‌آموزان دارد و به طور مثبت موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی

1. Salmela-Aro, Tolvanen, Nurmi

2. Wang, Holcombe

3. Ouweneel, Blanc, Schaufeli

4. Pekrun, Goetz Frenzel, Anne, Barchfeld, Perry, Raymond

5. Maarten, Wouters, Preckel, Niepe, Bieke, Verschueren

می‌کند (مارش و مارا، ۲۰۰۸). افرادی که در انجام کارهای تحصیلی خود را مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند، در مقایسه با دیگران از خودپنداره تحصیلی زیادی برخوردارند و بالطبع چنین خودپنداره‌ای باعث رشد و پیشرفت تحصیلی فرد و عدم بروز هیجانات منفی فرد می‌شود (بیابانگرد، ۱۳۸۴). از آنجا که دانش‌آموزان بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند، دائماً در معرض تعاملات اجتماعی قرار می‌گیرند و ارزیابی می‌شوند. این ارزیابی‌ها چه مستقیم و چه غیرمستقیم تأثیرات خود را بر شخص می‌گذارند و از لابه‌لای این ارزیابی‌هاست که فرد تصویری از وضعیت تحصیلی خود به دست می‌آورد.

از جمله متغیرهای دیگری که در مدرسه بر اشتیاق دانش‌آموزان درباره مدرسه و مشارکت بیشتر در فعالیت‌ها تأثیر دارد، ادراکات و تجارب شخصی افراد از زندگی در محیط‌های مختلف و به تبع آن مدرسه است. به این دلیل که درک فردی از زندگی یکی از مفاهیم مهم کیفیت زندگی است، تنها در صورت وجود یک محیط باکیفیت و مطلوب و دلخواه دانش‌آموزان است که دانش‌آموزان از زندگی در مدرسه لذت می‌برند و میزان موفقیت آنها در رسیدن به اهداف خود در مدرسه بیشتر می‌شود (بولند، ۱۹۹۵، ترجمه عباسی، ۱۳۸۵). مفهوم کیفیت زندگی قرن‌های متمادی همواره موضوعی چالش‌برانگیز بوده است. کیفیت زندگی عبارت است از ارزیابی و ادراک افراد از وضعیت زندگی‌شان بر اساس بافت فرهنگی و نظام ارزشی موقعیتی است که در آن زندگی می‌کنند و ارتباطی که این عوامل با انتظارات، اهداف، معیارها و علائق شخصی آنها دارند (کارشکی، مؤمنی، قریشی، ۱۳۹۳). یکی از جامع‌ترین تعاریف در این حوزه، تعریف «سازمان جهانی بهداشت» است که کیفیت زندگی را درک افراد از موقعیت خود از زندگی در حیطه فرهنگی و ارزشی سیستمی که در آن زندگی می‌کنند و رابطه‌شان با اهداف، آرزوها و دغدغه‌هایشان عنوان می‌کند (بیات و بیات، ۱۳۹۱). کیفیت زندگی در مدرسه متغیری است که در دهه اخیر به دلیل اهمیتی که در زندگی دانش‌آموزان داشته مورد توجه قرار گرفته است (پارک، ۲۰۰۰). کیفیت زندگی در مدرسه عبارت است از بهزیستی و رضایت کلی دانش‌آموزان از جنبه تجارب مثبت و منفی که ریشه در فعالیت‌های درون‌مدرسه‌ای دارد (کارشکی، مؤمنی و قریشی، ۱۳۹۳). این تجارب مثبت و منفی که شکل‌دهنده ادراک کلی دانش‌آموز از میزان رفاه، بهزیستی و رضایت کلی وی از زندگی درون‌مدرسه‌ای است، گویای سطح رضایت دانش‌آموزان از زندگی روزانه خود در مدرسه است (آینلی و بورک، ۱۹۹۲). بررسی‌ها نشان می‌دهد بین کیفیت زندگی ادارک شده و دانش‌آموزان در مدرسه با رضایت و نگرش آنان درباره مدرسه، روابطشان با معلم و همسالان و پیشرفت، همبستگی معناداری وجود دارد. همچنین پژوهشگران دریافته‌اند کیفیت زندگی دانش‌آموزان در مدرسه، در ماندگاری آنها در مدرسه،

1. Marsh, Mara

2. bourke, Ainley

نگرش آنها درباره مدرسه رفتن، موفقیت تحصیلی، سطوح پیشرفت تحصیلی، پذیرش مسئولیت و تعهد در قبال تکالیف مدرسه و بروز نابهنجاری در مدرسه ارتباط دارد (آینلی و بورک، ۱۹۹۲). سایر پژوهشگران نیز به رابطه کیفیت زندگی در مدرسه با احساس تعلق به مدرسه، مشارکت بیشتر در تکالیف و امور مدرسه، انگیزه زیاد برای فراگیری مطالب درسی، نگرش مثبت به مدرسه و رابطه صمیمی تر و بهتر دانش آموزان با معلم و سایر همسالان و سلامت جسمی و روانی بهینه اشاره کرده اند (روک، فین^۱، ۱۹۹۸).

در زمینه متغیرهای کیفیت زندگی در مدرسه، خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در داخل کشور تحقیقات زیادی انجام نشده است. تحقیق هانگ^۲ (۲۰۱۱) و مارش و مارتین (۲۰۱۱) نشان داد که خودپنداره تحصیلی و موفقیت تحصیلی رابطه متقابلی با هم دارند. دانش آموزان با خودپنداره تحصیلی زیاد، به تلاش بیشتر برای کسب موفقیت های تحصیلی تمایل بیشتری دارند (هاگت^۳، ۲۰۰۹، مارش و مارتین، ۲۰۱۱، مولر و مارش^۴، ۲۰۱۳). کاسترل اوغلو و کاسترل اوغلو (۲۰۱۵) در تحقیق خود با عنوان «تأثیر ادراک دانش آموزان از کیفیت زندگی در مدرسه بر انگیزش تحصیلی» به این نتیجه رسیدند که بین کیفیت زندگی در مدرسه و انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار هست و کیفیت زندگی در مدرسه و مؤلفه های آن پیش بینی کننده انگیزش تحصیلی است. برایان و همکاران^۵ (۲۰۱۴) در تحقیق خود با عنوان تحلیل روابط پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی پرداختند. نتایج تحقیق ایشان نشان داد که خودپنداره تحصیلی پیش بینی کننده اشتیاق تحصیلی به مدرسه است. وانگ و اسکیل^۶ (۲۰۱۳) در تحقیق خود با عنوان «موقعیت مدرسه، انگیزش پیشرفت و اشتیاق تحصیلی» به این نتیجه رسیدند که ادراک دانش آموزان از موقعیت مدرسه با انگیزش پیشرفت دانش آموزان پیش بین معنی دار اشتیاق تحصیلی است. کادیم، دامن، ورسچورن و بویز^۷ (۲۰۱۵) در تحقیق خود با عنوان «تأثیر خودتنظیمی و رابطه معلم - دانش آموز بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان» به این نتیجه دست یافتند که خودتنظیمی بیشتر دانش آموزان و روابط نزدیک آنها با معلم پیش بینی کننده اشتیاق تحصیلی دانش آموزان است. گونز و کازو^۸ (۲۰۱۵) در تحقیقی با عنوان «مدل سازی تأثیر محیط مدرسه بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان» به این نتیجه رسیدند که محیط مدرسه و امکانات تکنولوژیکی آن بر اشتیاق تحصیلی

1. Finn, Rock

2. Huang

3. Huguet, Dumas, Marsh,, R gner, Wheeler, Suls

4. M ller, Marsh

5. Brian, Galla, Jeffrey, Wood, Eli, Tsukayama, Kim, Angela

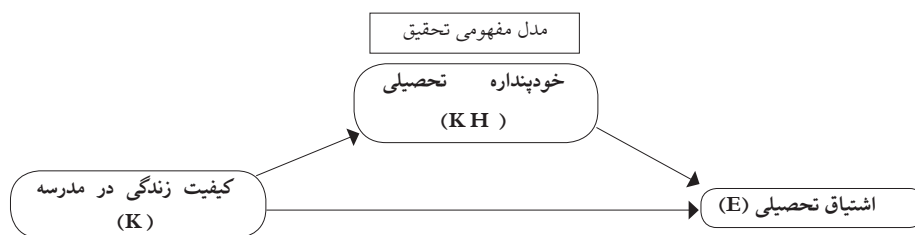
6. Wang, Eccle

7. Cadima, Sara, Doumen, Karine, Verschueren, Evelien

8. Gunuc, Kuzu

(رفتاری، شناختی و عاطفی) تأثیر دارد. پرنس و نوریس^۱ (۲۰۱۴) در تحقیق خود با عنوان «نقش خودپنداره تحصیلی در افزایش موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه» به این نتیجه رسیدند که خودپنداره تحصیلی پیش‌بینی‌کننده موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه است. هانگ (۲۰۱۱) در تحقیق خود با عنوان «نقش خودپنداره تحصیلی در موفقیت تحصیلی» دریافت که بین خودپنداره تحصیلی و موفقیت در مدرسه رابطه وجود دارد. گوی، راتل، روی و لیتالین^۲ (۲۰۱۰) در مطالعه با عنوان «خودپنداره تحصیلی، انگیزش تحصیلی و موفقیت تحصیلی» به این نتیجه رسیدند که خودپنداره تحصیلی از طریق میانجی انگیزش تحصیلی، با موفقیت تحصیلی زیاد رابطه مستقیم و مثبت دارد. ناتریلا، کاتن و لونکا^۳ (۲۰۱۵) در تحقیق خود با عنوان «احساس شایستگی و خوش‌بینی به عنوان منبعی برای افزایش اشتیاق تحصیلی» به این نتیجه دست یافتند که احساس شایستگی در انجام کارهای تحصیلی و خوش‌بینی باعث افزایش اشتیاق تحصیلی می‌شود.

با توجه به پیامدهای مثبت اشتیاق تحصیلی برای دانش‌آموزان و پیامدهای منفی نبود آن در دانش‌آموزان، ضرورت شناسایی عوامل مؤثر بر آن اهمیت می‌یابد. امروزه متغیرهای کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی نقش مهمی در افزایش انگیزش و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد و نتایج پژوهش‌ها نشان داده که کیفیت زندگی در مدرسه پیش‌بین معنی‌دار خودپنداره تحصیلی است (گوئز و کازو، ۲۰۱۵، وانگ و اسکیل، ۲۰۱۳) و از طرف دیگر خودپنداره تحصیلی نیز پیش‌بین اشتیاق به تحصیل در دانش‌آموزان است (برایان و همکاران، ۲۰۱۴)؛ بنابراین می‌توان گفت که خودپنداره تحصیلی بین این نقش میانجی را ایفا می‌کند. با توجه به اینکه رابطه بین این متغیرها در تحقیقات قبلی مدنظر نبوده است، در این پژوهش رابطه بین متغیرهای کیفیت زندگی در مدرسه با اشتیاق تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان شهرستان ثلاث باباجانی بررسی خواهد شد و اثرات مستقیم کیفیت زندگی در مدرسه بر خودپنداره تحصیلی و اشتیاق تحصیلی، اثر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی و همچنین اثر غیرمستقیم کیفیت زندگی بر اشتیاق تحصیلی بررسی و آزمایش می‌شود. مدل مفهومی پژوهش به شکل زیر است.



1. Prince, Nurius
2. Guay, Ratelle Roy, Litalien
3. Nurttala, Ketonen, Lonka

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از منظر روش پژوهش در زمره پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان پایه‌های پنجم و ششم شهرستان ثلاث باباجانی (۴۲۰ نفر) است. حجم مطلوب نمونه با توجه به جدول مورگان ۲۰۱ نفر بوده که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی- طبقه‌ای ۲۰۱ نفر (۹۰ پسر) و (۱۱۱ دختر) برای نمونه انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده شده است.

پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه اینلی و بورک (۱۹۹۹): این پرسشنامه شامل ۳۹ سؤال و در ۷ بعد (رضایت عمومی، عواطف منفی، رابطه با معلم، فرصت، پیشرفت، ماجراجویی و انسجام اجتماعی) است. پاسخ‌دهی به پرسشنامه مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای طراحی شده است. روایی محتوایی آن را اساتید صاحب‌نظر تأیید کرده‌اند و پایایی آن در پژوهش سلطانی شال و همکاران (۱۳۹۰) روایی ۰/۸۵ گزارش شده است. پایایی محاسبه‌شده در این تحقیق با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمده است.

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی یسن چن (۲۰۰۴): این پرسشنامه دارای ۱۵ سؤال و سه بعد خودپنداره عمومی، آموزشی و غیرآموزشگاهی است. پاسخ‌دهی به پرسشنامه در مقیاس چهارنقطه‌ای لیکرت طراحی شده است. روایی محتوایی پرسشنامه تأیید شده و پایایی آن را مرعشیان و همکاران (۲۰۱۲)، ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. پایایی محاسبه‌شده در این تحقیق با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۰ به دست آمده است.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی وانگ و همکاران (۲۰۱۱): این پرسشنامه دارای ۲۳ سؤال و سه بعد رفتاری، شناختی و هیجانی و در مقیاس لیکرتی ۵ گزینه‌ای طراحی شده است (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱). روایی محتوایی پرسشنامه را اساتید صاحب‌نظر تأیید کرده و پایایی کل پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۴ گزارش شده است. پایایی محاسبه‌شده در این تحقیق با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۶ به دست آمده است.

روش تجزیه و تحلیل: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار spss و روش‌های آمار توصیفی و همبستگی پیرسون و همچنین روش معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار Lisrel استفاده شده است.

یافته‌ها

از بین ۲۱۰ نفر آزمودنی انتخاب شده، ۱۰۰ نفر یعنی ۴۶/۷ درصد پسر و ۱۱۰ نفر یعنی ۵۱/۴ درصد دختر هستند. ۴۴/۸ درصد از آزمودنی‌ها یعنی ۹۵ نفر در پایه پنجم مشغول به تحصیل بوده و ۱۱۵ نفر معادل ۵۵/۲ درصد از آزمودنی‌ها در پایه ششم مشغول به تحصیل هستند.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی بین متغیرها

۱	۲	۳	انحراف استاندارد	میانگین	
۱	۰/۳۸۵**	۰/۴۱۴**	۱۸/۷۶	۱۳۵/۴۱	۱. کیفیت زندگی در مدرسه
	۱	۰/۳۷۶**	۹/۴۹	۴۰/۵۹	۲. خودپنداره تحصیلی
-	-	۱	۱۴/۳۸	۷۱/۷۶	۳. اشتیاق تحصیلی

$p^{**} \geq 0/01$

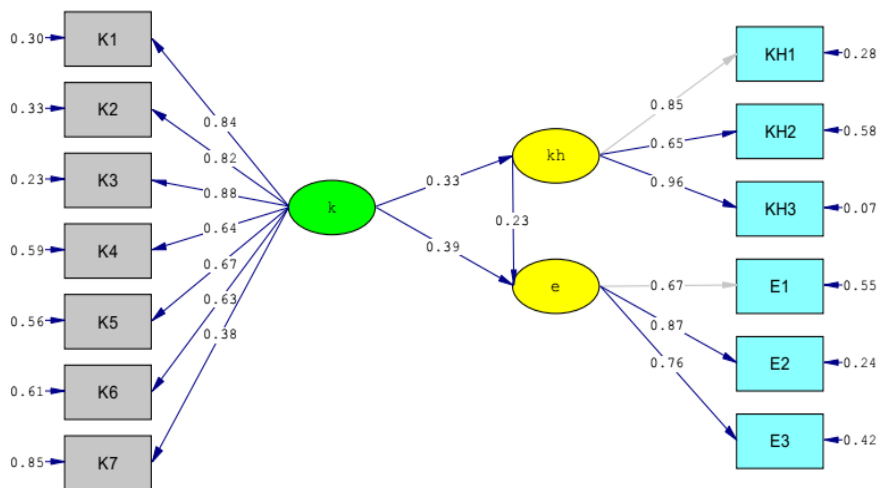
همانگونه که در جدول مشاهده می‌شود میانگین کیفیت زندگی در مدرسه ۱۳۵/۴۱ با انحراف استاندارد ۱۸/۷۶، میانگین خودپنداره تحصیلی ۴۰/۵۹ با انحراف استاندارد ۹/۴۹ و میانگین اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان ۷۱/۷۶ با انحراف استاندارد ۱۴/۳۸ است. همچنین بین متغیر کیفیت زندگی در مدرسه با اشتیاق تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار ($r=0/414$) در سطح ($p \geq 0/01$)، بین متغیر خودپنداره تحصیلی با اشتیاق تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار ($r=0/376$) در سطح ($p \geq 0/01$) و بین متغیر کیفیت زندگی در مدرسه با خودپنداره تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار ($r=0/385$) در سطح ($p \geq 0/01$) وجود دارد.

برای بررسی اعتبار و کفایت داده‌ها از شاخص KMO استفاده شده است که مقدار این شاخص برای داده‌های این پژوهش به ترتیب برای پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه برابر با ۰/۸۳۲، پرسشنامه خودپنداره تحصیلی برابر با ۰/۸۷۵ و برای پرسشنامه اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۹۱۲ به دست آمده است. این شاخص در دامنه صفر تا یک قرار دارد و هرچه مقدار این شاخص به یک نزدیک‌تر باشد داده‌های مدنظر اندازه نمونه برای تحلیل عاملی مناسب‌ترند. از آزمون بارتلت نیز برای بررسی چگونگی ماتریس همبستگی استفاده می‌شود. آزمون بارتلت برای هر سه پرسشنامه همان‌گونه که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، کوچک‌تر از مقدار ۰/۰۵ بوده و فرض واحد بودن ماتریس همبستگی رد می‌شود.

جدول ۲: مقدار آماره آزمون KMO و بارتلت

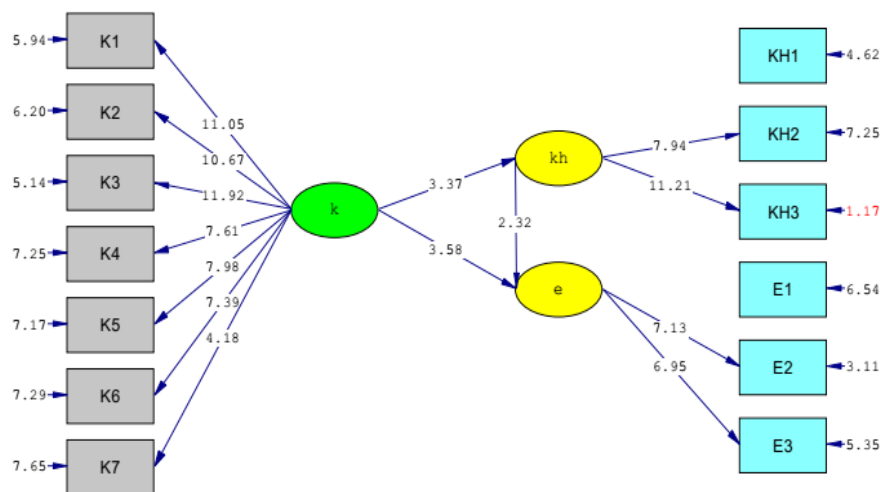
۰/۸۳۲	آزمون KMO		پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه
۴۲۸/۶۰۵	χ^2	آزمون بارتلت	
۲۱	درجه آزادی		
۰/۰۰۰	Sig		
۰/۸۷۵	آزمون KMO		پرسشنامه خودپنداره تحصیلی
۱۹۲/۵۱۷	χ^2	آزمون بارتلت	
۲۶	درجه آزادی		
۰/۰۰۰	Sig		
۰/۹۱۲	آزمون KMO		پرسشنامه اشتیاق تحصیلی
۳۲۴/۴۹۸	χ^2	آزمون بارتلت	
۳۲	درجه آزادی		
۰/۰۰۰	Sig		

برای بررسی فرضیه‌های تحقیق نمودارهای خروجی نرم‌افزار لیزرل در حالت ضرایب استاندارد و ضرایب معنی‌داری t ارائه شده و سپس رد یا تأیید فرضیه‌های پژوهش بررسی خواهد شد.



Chi-Square=107.46, df=62, P-value=0.00030, RMSEA=0.078

شکل ۲. ضرایب تخمین استاندارد مدل ساختاری پژوهش



Chi-Square=107.46, df=62, P-value=0.00030, RMSEA=0.078

شکل ۳. اعداد معنی‌داری مدل ساختاری پژوهش

جدول ۳: ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

t	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	مسیر	
			به متغیر	از متغیر
۲/۳۷	۰/۰۸۹	۰/۳۹	اشتتیاق تحصیلی	کیفیت زندگی در مدرسه
۲/۳۲	-	۰/۲۳	اشتتیاق تحصیلی	خودپنداره تحصیلی
۳/۵۸	-	۰/۳۳	خودپنداره تحصیلی	کیفیت زندگی در مدرسه

همانگونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود، ارتباط بین کیفیت زندگی در مدرسه و اشتتیاق تحصیلی ($t=۳/۵۸$) در سطح اطمینان (۹۵٪) معنی‌دار است و با توجه به مقدار ضریب مسیر بین این دو متغیر (۰/۳۹) نتیجه این است که کیفیت زندگی در مدرسه تأثیر مثبت و مستقیم بر اشتتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود.

همچنین خلاصه نتایج تحلیل داده‌ها در جدول بالا نشان می‌دهد ارتباط بین خودپنداره تحصیلی و اشتتیاق تحصیلی ($t=۲/۳۲$) در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار است که با توجه به مقدار ضریب مسیر بین این دو متغیر (۰/۲۳)، می‌توان نتیجه گرفت که خودپنداره تحصیلی تأثیر مثبت و مستقیمی بر اشتتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ بنابراین فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

بر اساس جدول بالا، ارتباط بین متغیر کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی ($t=3/37$) در سطح اطمینان (۹۵٪) معنی دار است و با توجه به مقدار ضریب مسیر بین این دو متغیر (۰/۳۹) نتیجه این می شود که کیفیت زندگی در مدرسه تأثیر مثبت و مستقیمی بر خودپنداره تحصیلی دانش آموزان دارد؛ بنابراین فرضیه سوم پژوهش تأیید می شود. نتایج خروجی مدل در شکل شماره ۱ و ۲ ارائه شده است.

برای بررسی تأثیر غیرمستقیم کیفیت زندگی در مدرسه بر اشتیاق تحصیلی و نقش میانجی خودپنداره تحصیلی، باید ضریب اثر غیرمستقیم (حاصل ضرب اثر مستقیم کیفیت زندگی در مدرسه بر خودپنداره تحصیلی در اثر مستقیم خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی) را محاسبه کرد. ضریب اثر غیرمستقیم کیفیت زندگی در مدرسه بر اشتیاق تحصیلی، ۰/۰۸۹ است که نشان می دهد خودپنداره تحصیلی در رابطه بین کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی، نقش تعدیل کننده دارد؛ بنابراین فرضیه چهارم پژوهش نیز تأیید می شود.

جدول ۴: خلاصه شاخص های آماری برازندگی مدل پژوهش

(NFI)	(CFI)	(AGFI)	(GFI)	(RMSEA)	X ² /df	(df)	(X ²)
۰/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۰۷	۱/۷۳	۶۲	۱۰۷/۴۶

نتایج جدول بالا نشان می دهد که ضریب شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب RMSEA برابر با (۰/۰۷)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۹۶، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۳، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) برابر با ۰/۹۱، شاخص شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) و شاخص خی دو روی درجه آزادی (df/X^2) برابر با ۱/۷۳ برابر با ۰/۹۲، دلالت بر برازش مناسب و مطلوب مدل دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه ای خودپنداره تحصیلی در تأثیر کیفیت زندگی در مدرسه بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان شهرستان ثلاث باباجانی بوده است.

آزمون فرضیه اول تحقیق نشان می دهد که کیفیت زندگی در مدرسه بر اشتیاق تحصیلی اثر مستقیم دارد. این یافته، با یافته های گونز و کازو (۲۰۱۵)، وانگ و اسکیل (۲۰۱۳)، کاسترل اوغلو و کاسترل اوغلو (۲۰۱۵) همسوست. می توان گفت که محیط مدرسه، محیط کسب دانش و رشد همه جانبه افراد است و باید در آن رشد و پویایی و جوش و خروش علمی موج بزند تا دانش آموزان بتوانند با اشتیاق و آفری در مدرسه حضور بیابند و در فعالیتهای تحصیلی خود و به طور کلی فعالیتهای مدرسه مشارکت بیشتری داشته باشند. اشتیاق تحصیلی به میزانی از انرژی

که یک فراگیر برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می‌گردد (نعامی و پیریایی، ۱۹۱) که با رفتارهایی چون حضور در کلاس، قبول مقررات و مشارکت فعال در امور مرتبط با کلاس تعریف، نگرش مثبت دانش‌آموز به مدرسه و توانایی برآوردن انتظارات عملکرد بروز پیدا می‌کند، باعث مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه، شرکت در فعالیت‌های کلاسی و رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان (شاری و همکاران، ۲۰۱۴) پیشرفت تحصیلی، ارتقای تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس، کاهش رفتارهای پرخطر در مدارس (جنیفر، فردریک، ۲۰۱۵). شود؛ زیرا تعهد دانش‌آموز را نسبت به اهداف آموزشی و درگیری دانش‌آموز با تکالیف مربوطه را بیشتر می‌کند (بشرپور و همکاران، ۱۳۹۲). از طرف دیگر، کیفیت زندگی در مدرسه عبارت است از بهزیستی و رضایت کلی دانش‌آموزان از جنبه تجارب مثبت و منفی که ریشه در فعالیت‌های درون‌مدرسه‌ای دارد (مالین، لین کیلا، ۲۰۰۱). این تجارب مثبت و منفی که شکل‌دهنده ادراک کلی دانش‌آموز از میزان رفاه، بهزیستی و رضایت کلی وی از زندگی درون‌مدرسه‌ای است، گویای سطح رضایت دانش‌آموزان از زندگی روزانه خود در مدرسه است. هرچه میزان رضایت دانش‌آموزان از زندگی در مدرسه بیشتر باشد، نگرش مثبت‌تری درباره مدرسه و فعالیت‌های آنان در ذهن‌شان شکل می‌گیرد. این ذهنیت مثبت زمینه لازم برای حضور زمانی بیشتر دانش‌آموز، تعهد بیشتر آنها در قبال مدرسه و انجام فعالیت‌های مربوط به آن را فراهم می‌کند و در واقع اشتیاق و تمایل دانش‌آموزان به انجام تکالیف درسی و پیشرفت روزبه‌روز در تحصیل را فراهم کند.

آزمون فرضیه دوم نشان می‌دهد خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی کودکان اثر مستقیم دارد. این نتیجه با نتایج تحقیق پرنس و نوریس (۲۰۱۴)، هانگ (۲۰۱۱)، گوای و همکاران (۲۰۱۰) همسوست. خودپنداره تحصیلی بازنمود توانایی ذهنی افراد در حوزه‌های تحصیلی و ارزیابی از توانایی‌های تحصیل خود است که نقش مهمی در فهم یادگیری دانش‌آموزان و رشد و موفقیت آنها در مدرسه دارد (مارتین و همکاران، ۲۰۱۵). خودپنداره تحصیلی نشان‌دهنده دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف ما در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی‌هایمان در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در سطوح مختلف است؛ در سال‌های اولیه تحصیل به تدریج شکل می‌گیرد و به مرور، فرد تصویری مثبت یا منفی از خودش در امر تحصیل را تحت عنوان خودپنداره تحصیلی شکل می‌دهد (یارمحمدی و همکاران، ۱۳۹۱). افرادی که در انجام کارهای تحصیلی خود را مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند، در مقایسه با دیگران خودپنداره تحصیلی بسیار مؤثرتری را رشد می‌دهند و بالطبع چنین خودپنداره‌های باعث رشد و پیشرفت تحصیلی فرد می‌شود. موفقیت‌های بیشتر به مرور این احساس را در دانش‌آموز ایجاد می‌کند که مدرسه مکان مناسبی برای پیشرفت اوست؛ بنابراین تمایل و اشتیاق وی به ماندن در مدرسه و انجام فعالیت‌های

تحصیلی خود و مشارکت در امور مدرسه در وجود او زنده می‌شود. این تمایل و اشتیاق در بلندمدت باعث رشد بیشتر خودپنداره تحصیلی وی شده و موفقیت‌های بیشتری کسب می‌کند که تمایل دانش‌آموز را به ماندن در مدرسه و سرمایه‌گذاری بیشتر در مدرسه تشویق می‌کند.

از آنجا که هر دانش‌آموز بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند، دائماً در معرض تعاملات اجتماعی قرار گرفته و ارزیابی می‌شوند. این ارزیابی‌ها چه مستقیم و چه غیرمستقیم خودپنداره فرد را شکل می‌دهند و خودپنداره تحصیلی در سطح زیادش، احساس کفایت و کنترل را در فراگیران ایجاد می‌کند و این عامل اشتیاق به تحصیل فراگیران را افزایش می‌دهد. دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (مسلش و همکاران، ۲۰۰۱). در نهایت دانش‌آموز فعالیت‌های آموزشی را عاملی برای کامروایی نیازهای خود در نظر می‌گیرد و اهداف آموزشی و یادگیری را در راستای اهداف شخصی خود می‌بیند؛ در نتیجه تحصیل را امری بامعنا تصور می‌کند و بدین ترتیب، اشتیاق وی به تحصیل افزایش می‌یابد. بنابراین پیشنهاد می‌شود تا شرایطی فراهم گردد که ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه و کیفیت زندگی آنها به میزان زیادی باشد تا زمینه موفقیت‌های بیشتر و در نتیجه رشد خودپنداره تحصیلی آنها را به دنبال داشته باشد که خود باعث افزایش اشتیاق تحصیلی آنها شود.

آزمون فرضیه سوم تحقیق نشان می‌دهد کیفیت زندگی بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد. این نتیجه با نتایج تحقیق کاسترل اوغلو و کاسترل اوغلو (۲۰۱۵) همسوست. کیفیت زندگی امروزه یکی از مهمترین مؤلفه‌های مفهوم کلی بهداشت محسوب می‌شود و سنجش آن امروزه در حوزه‌های مختلف به‌خصوص در مدارس اهمیت فوق‌العاده‌ای یافته است؛ زیرا ادراک دانش‌آموزان از کیفیت زندگی در مدرسه می‌تواند بر فعالیت‌های روزانه آنان را در مدرسه تأثیرگذار باشد. تجربه مثبت و منفی کسب‌شده در مدرسه می‌تواند بر ادراک کلی آنها از مدرسه تأثیر بگذارد و فرصت‌های چنگانه برای تسهیل موفقیت و پیشرفت آنها فراهم کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که همبستگی معناداری بین کیفیت زندگی ادراک‌شده دانش‌آموزان در مدرسه با رضایت و نگرش آنان درباره مدرسه، روابطشان با معلم، همسالان، پیشرفت تحصیلی و پذیرش مسئولیت و تعهد در قبال تکالیف مدرسه و بروز رفتارهای نابهنجار در مدرسه، ارتباط وجود دارد. یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خودپنداره تحصیلی و تصور آنها از مدرسه و میزان توانایی آنها در انجام فعالیت‌های تحصیلی است که خود از کیفیت زندگی و رضایت و نگرش دانش‌آموزان درباره مدرسه تأثیر می‌پذیرد. خودپنداره تحصیلی در حکم باورهای کلی ارزش‌گذاری همبسته با کفایت

ادراک شده تحصیلی فرد است. این تصور نتیجه کیفیت زندگی در مدرسه و نگرش‌ها و رضایت حاصل از آن است که می‌تواند بر تصور دانش‌آموزان از وضعیت مدرسه و فعالیت‌های تحصیلی و توانایی خود در انجام فعالیت‌های تحصیلی تأثیرگذار باشد. در واقع هرچه میزان کیفیت زندگی در مدارس بیشتر باشد، خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر شده و میزان موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنها بیشتر می‌شود.

آزمون فرضیه چهارم و نتایج تحلیل فرضیه دوم نشان می‌دهد که کیفیت زندگی در مدرسه از طریق خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. خودپنداره تحصیلی بیانگر باورها و تصور دانش‌آموز از مدرسه، و توانایی‌های خود در انجام فعالیت‌های مربوط به مدرسه است. هرچه میزان خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان بیشتر باشد، نگرش آنها درباره مدرسه و پیش‌بینی موفقیت در فعالیت‌های مدرسه بیشتر خواهد بود. خودپنداره تحصیلی از عوامل مختلفی تأثیر می‌پذیرد، از جمله عوامل مؤثر بر خودپنداره تحصیلی بر اساس تحقیقات برایان و همکاران (۲۰۱۲) و گونز و کازو (۲۰۱۵) ادراک فرد از وضعیت مدرسه و به طور کلی کیفیت زندگی در مدرسه است. کیفیت زندگی در مدرسه باعث شکل‌گیری تجارب مثبت و منفی خاصی در ذهن دانش‌آموزان می‌شود. این تجارب به مرور تصوراتی از مدرسه و فعالیت‌های تحصیلی در ذهن دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که خودپنداره تحصیلی نام دارد. بر اساس تحقیقات پیشین خودپنداره می‌تواند اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد و تمایل و انگیزه آنها را به مشارکت بیشتر در مدرسه و رسیدن به اهداف و موفقیت‌های تحصیلی بیشتر کند؛ بنابراین کیفیت زندگی در مدرسه به طور غیرمستقیم از طریق افزایش خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

منابع

بشروپر، سجاد؛ عیسی‌زادگان، علی؛ زاهد بابلان، عادل و احمدیان، لیلا (۱۳۹۲). «مقایسه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی». مجله مطالعات آموزش و یادگیری. دوره پنجم. پاییز و زمستان، ش ۲(۶۵)، صص ۴۷-۶۴.

بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). روان‌شناسی تربیتی. چاپ پنجم. تهران: نشر ویرایش. بولند، نتو؛ لچرت، جوس (۱۹۹۵). کیفیت‌بخشی در آموزش و پرورش. ترجمه دکتر پروین عباسی (۱۳۸۵). انتشارات راقم.

خجسته‌مهر، رضا؛ عباس‌پور، ذبیح‌اله؛ کرابی، امین و کوچکی، رحیم (۱۳۹۱). «تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان». مجله روان‌شناسی مدرسه، (۱)، صص ۲۷-۴۵.

سلطانی شال، رضا؛ کارشکی، حسین؛ آقامحمدیان، حمیدرضا؛ عبدخدایی، محمدمسعود و بافنده، حسین (۱۳۹۰). «بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه کیفیت زندگی در مدرسه در مدارس شهر مشهد». مجله دانشگاه علوم پزشکی دانشگاه مشهد، ۱۹(۱)، صص ۳۵-۵۵.

غفاری، ابوالفضل و ارفع بلوچی، فاطمه (۱۳۹۰). «رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد». پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۱(۲)، ۱۳۶-۱۲۱.

کارشکی، حسین؛ مومنی مهموئی، حسین و قریشی، بهجت (۱۳۹۱). «رابطه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی». فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۱۳)، صص ۵۱-۶۸.

نعامی، عبدالزهره و پیریایی، صالحه (۱۳۹۱). «رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز». مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۳(۲)، ۲۹-۴۲.

یارمحمدی واصل، مسیب، قنادی، فاطمه و مقامی، حمید (۱۳۹۱). «بررسی رابطه خودپنداره تحصیلی با عملکرد ریاضی در دوره راهنمایی». مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۷(۲۰). ۱۴۳-۱۶۱.

Bandura, Albert (1977). Self-efficacy: toward a Unifying theory of behavioral change. *Psychologica Review*. 84(2). 191-215.

Kosterelioglo, Akin, Kosterelioglo, Ilker. (2015). Effect of high school student perceptions of school quality on their academic motivation levels. *Educational Reaserch and reviews*. 10(3). 274-281

- Bourke, S. & Ainley J. (1992). Quality of school life and intentions for further education: the case of a rural high school. Paper presented at annual conference of AARE. Adelaide.
- Brian M. Galla; Jeffrey J. Wood; Eli Tsukayama; Kim Har; Angela W. Chiu & David A. Langer. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, Volume 52(3), 295-308.
- Dana Prince & Paula S. Nurius (2014). The role of positive academic self-concept in promoting school success. *Children and Youth Services Review*, 43(2), 145-152.
- Frédéric Guay; Catherine F. Ratelle; Amélie Roy & David Litalien (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, Volume 20(6), 644-653.
- 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(1), 59-109.
- Huguet, P.; Dumas, F.; Marsh, H. W.; Régner, I.; Wheeler, L.; Suls, J. et al. (2009). Clarifying the role of social comparison in the big-fish-little-pond effect (BFLPE): An integrative study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(2), 156-170.
- Jennifer A. Fredricks (2015). Academic engagement. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed.), 31-36.
- Joana Cadima; Sarah Doumen; Karine Verschueren & Evelien Buyse (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 32(3), 1-12
- Maarten Pinxten A.; Sofie Wouters; Franzis Preckel C.; Christoph Niepel D.; Bieke De Fraine A. & Karine Verschueren. (2015). The formation of academic self-concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons. 41(2). 124-132
- Marsh, H. W. & Martien, M. (2012). Academic self-concept. *International Guide to Student Achievement*, 62.
- Marsh, H. W. & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven

- adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(2), 542–552.
- Ming-Te Wang & Jacquelynne S. Eccle (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.
- Möller, J. & Marsh, H. W. (2013). Dimensional comparison theory. *Psychological Review*, 120(4), 544–560.
- Newmann, F. M.; Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In Newmann, F. M. (ed.) *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press. pp. 11–39.
- Ouweneel, E.; Le Blanc, P. M. & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 6 (2), 142–153.
- Pehlivan, H. & Koseoglu, P. (2012). An Analysis of Ankara Science High School Students' Attitudes towards Biology and Their Academic Self-concept in Terms of Some Family Characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 944–949.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Frenzel, Anne C.; Barchfeld, P. & Perry, Raymond P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36– 48.
- Rumberger, R. W. & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107(2), 1–35.
- Salmela-Aro, K.; Tolvanen, A. & Nurmi, J-E. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 162–172.
- Seaton, M.; Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2010). Big-fish-little-pond effect: Generalizability and moderation – Two sides of the same coin. *American Educational Research Journal*, 47, 390–433.
- Selim Gunuc & Abdullah Kuzu (2015). Confirmation of Campus-Class-Technology Model in student engagement: A path analysis. *Computers in*

Human Behavior, Volume 48, July 2015, (2), 114-125.

Shaaria Abdull Sukor; Nurahimah Mohd, Yusoffb; Izam Mohd Ghazalic; Rafisah Hj Osmand & Nur Fatirah Mohd Dzahir (2014). The Relationship between lecturers teaching style And Academic Engagement. Social and Behavioral Sciences. 118 (3), 10 – 20

Suvi Nurttila; Elina Ketonen & Kirsti Lonka (2015). Sense of Competence and Optimism as Resources to Promote Academic Engagement. Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 171(1), 1017-1026.

Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. American Educational Research Journal, 47, 633-662.

Zyngier, D. (2008). Conceptualizing student engagement: Doing education. Teaching and Teacher Education. 24(7). 1765-1776