

بررسی تأثیر جو مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک

مدیریت کلاسی

سعید فرح بخش^۱، مسلم قبادیان^۲، مریم فرح بخش^۳، راضیه قنبری^۴

S. Farahbakhsh^{1*}, M. GHobadiyan², M. Farahbakhsh³, R. Ghanbari⁴

پژوهش مقاله: ۱۳۹۸-۷-۰۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱۶

Received Date: 2019/01/06

Accepted Date: 2019/08/24

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی تأثیر جو مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد با میانجی‌گری متغیر سبک مدیریت کلاسی انجام گرفت.
روش: روش تحقیق در این مطالعه توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد تشکیل دادند با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و بر اساس جدول (krejcie and morgan) تعداد ۳۶۰ نفر به‌عنوان نمونه از میان دانش‌آموزان انتخاب شدند. ابزارهای استفاده شده در این پژوهش شامل پرسشنامه جو مدرسه (Hopin and Croft, 1963)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (Morgan and Jinks, 1999) و پرسشنامه سبک مدیریت کلاس (Wolfgang and Glickman, 1986) بودند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون معادلات ساختاری با بهره‌گیری از نرم‌افزار Amos استفاده شد.
یافته‌ها: نتایج حاصل از آزمون معادلات ساختاری نشان داد که جو مدرسه بر خودکارآمدی تأثیر مثبت داشت. همچنین سبک مدیریت بر خودکارآمدی تأثیر مثبت داشته و نقش میانجی برای تأثیر جو مدرسه بر خودکارآمدی مورد تأیید قرار گرفت.

کلیدواژه‌ها: جو مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، سبک مدیریت کلاس

۱. دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان

۳. کارشناسی ارشد دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۴. کارشناسی ارشد دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

مقدمه و بیان مسئله

روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت از دیرباز به بررسی تأثیر عوامل شناختی و انگیزشی در یادگیری و عملکرد حل مسئله در حوزه‌های گوناگون درسی توجه داشته‌اند. اکنون اتفاق نظر وجود دارد که دانش‌آموزان برای موفقیت در مدرسه به مهارت‌های شناختی و تمایلات انگیزشی نیاز دارند. خودکارآمدی تحصیلی یک عامل انگیزشی فعال‌کننده، نیرودهنده و هدایت‌کننده رفتار به‌سوی هدف تعیین شده است (Pintrich and Degroot, 1990). خودکارآمدی و عوامل مؤثر بر آن سال‌ها است که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد. در سال‌های گذشته، راستای نگرش کارشناسان و پژوهشگران در این زمینه، از عوامل رفتاری به‌سوی ریشه‌های شناختی گرویده است. در میان این دیدگاه‌ها، دیدگاه شناختی-اجتماعی که تعیین‌کننده‌های کنش را از لحاظ شناختی، فراشناختی و انگیزشی بررسی می‌کند، نگاه‌های بسیاری را به خودکشانده است. (Karimzadehand Mohseni, 2006) نظریه خودکارآمدی از نظریه یادگیری اجتماعی بندورانشات می‌گیرد (Davoudi, 2012؛ Hashemi and Mohebi, 2015). بندورا نخستین بار در نظریه خودمفهوم خودکارآمدی را مورد استفاده قرار داده است (Bandura, 1997). خودکارآمدی یکی از سازه‌های مهم تئوری شناختی-اجتماعی است که بندورا آن را قضاوت فرد در مورد توانایی‌اش در انجام یک عمل مشخص می‌داند (Hekmatipour, vashani, Vaqheie, and Askhari-nekah, 2015). به عقیده بندورا باورهای خودکارآمدی از چهار منبع شکل می‌گیرند: تجربه‌های شخصی، تجربه‌های دیداری، ترغیب کلامی و حالات زیست‌شناختی، که می‌توان گفت پرنفوذترین این منابع، تجربه‌های شخصی است (Karimzadeh and Mohseni, 2006). این باورها در جنبه‌های مختلف زندگی نقش مهمی دارند و یکی از جنبه‌ها و حوزه‌هایی که موفقیت در آن تا حد زیادی منوط به داشتن خودکارآمدی بالا است حوزه تحصیلی است (Haji-yakhchali, Morvatiand Fathi, 2014). در حوزه تحصیلی، خودکارآمدی به باور دانش‌آموزان درباره‌ی توانایی‌های خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درسی اطلاق می‌شود (Festco and McClur, 2005). خودکارآمدی به‌طور کلی و خودکارآمدی تحصیلی به‌طور اخص در نظم‌دهی انگیزش و هدایت تحصیلی فرد مکانیزمی کلیدی است (Bandura, 1999). خودکارآمدی به‌عنوان قدرت ارزیابی توانایی‌های خود تعریف شده است و اشاره به اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان در توانایی خود برای انجام کارهای علمی مانند آماده شدن برای امتحانات می‌باشد. باورهای خودکارآمدی، با افزایش انگیزه و پشتکار دانش‌آموزان، بر نتایج تحصیلی مؤثر است (Parishani, Nili, Mirshahjafari and Aghamohamadi, 2014).

باورهای خودکارآمدی تحصیلی، تلاش و مقاومت دانش‌آموزان را در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی افزایش می‌دهد (Byars, Winston and Fouad, 2008). افراد با خودکارآمدی بالا در مواجهه با تکالیف مشکل، به‌جای اجتناب از آن‌ها با مشکلات چالش می‌کنند، تعهد بالایی برای رسیدن به اهداف خود دارند، اهداف واقع‌بینانه‌ای را انتخاب می‌کنند، از خود انتظارات معقولی دارند و در یادگیری

مطالب کنترل بیشتری را حس می‌کنند (Muris, 2002). نتایج مطالعات (Lozhou and Macvater, 2001) بر نقش اهمیت باورهای خودکارآمدی در غلبه بر چالش‌های تحصیلی تأکید می‌کند. خودکارآمدی تعیین‌کننده و پیش‌بینی‌کننده قوی برای سطح پیشرفتی است که دانش‌آموزان به آن نائل می‌شوند (Aqha-yousefi, KhodaieandShokri, 2015). در عصر انفجار اطلاعات، پرورش افراد خودکارآمد با عزت‌نفس بالا که بتوانند به‌صورت مستقل به یادگیری بپردازند، بسیار مهم‌تر از انتقال حجم عظیمی از دانش است (Zeinalipour, zareie and Zandinia, 2009). عوامل متعددی وجود دارد که با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارند؛ چندین مطالعه به بررسی این عوامل پرداخته‌اند. برای نمونه پژوهش (Bandak, Maleki, Abaspour and Ebrahimi- qhavam, 2015) نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. نتایج پژوهش (Sajadi- naini and Kiamanesh, 2015) نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی دختران عادی از دختران کار بیشتر است و با افزایش سن، میزان خودکارآمدی تحصیلی، اجتماعی و هیجانی در هر دو گروه دختران عادی و کار کاهش می‌یابد.

در پژوهش (Aqha-yousefi, KhodaieandShokri, 2015) به این نتایج دست یافتند که بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و الگوی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. یافته‌های پژوهش (Sharifi and Rahmati, 2013) نیز نشان داد که آموزش مهارت‌های یادداشت برداری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان به‌طور کلی تأثیر داشته است و سبب افزایش ده درصدی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مورد مطالعه شده است. وقتی دانش‌آموزان بر مهارت‌های شناختی مسلط شوند احساس خودکارآمدی‌شان افزایش می‌یابد و این در نظام مدرسه که شامل ابزارهای آموزشی، عملکردهای معلمان و همکلاسی‌ها، بافت اجتماعی مدرسه و ساختار کلاس‌ها می‌باشد، تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین جو مدرسه و بافت تعاملی بین اعضای مدرسه باید به شکلی باشد که احساس و باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان نیرومند گردد و به دانش‌آموزان این باورها را تحمیل کند که می‌توانند و قابلیت انجام کار را دارند. جو مدرسه یکی از عناصر مهم و اساسی محیط‌های یادگیری موفق و مؤثر به حساب می‌آید. جو مدرسه عبارت است از: باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های مشترکی که تعامل بین دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدارس را شکل می‌دهد و درعین حال الگوهایی را نیز برای هنجارها و رفتارهای ایدئال و مقبول، در سطح مدرسه به وجود می‌آورد (Mitchel and Bradsha, 2013). در واقع جو مدرسه اشاره می‌کند به ویژگی‌های نسبتاً ثابتی از محیط مدرسه که نتیجه رفتار دانش‌آموزان و مبنی بر ادراک آن‌ها از رفتار و سلوک در مدرسه می‌باشد (Beaudoin, 2015; Roberge, 2016 and Li and al., 2016). تحلیل شرایط درونی مدارس مستلزم تمرکز بر دو مفهوم فرهنگی سازمانی و جو سازمانی است. هر دو مفهوم اشاره می‌کنند به این که رفتار در سازمان فراتر از جوانب رسمی و فردی، تحت تأثیر نیروهای پدید و ناپیدای درون سازمانی است. جو سازمانی دلالت دارد بر ادراکات اعضای سازمان که بازتاب هنجارها، مفروضات و باورهای سازمانی است (Alaqheband, 2011:204). تحقیقات

نشان می‌دهد که جو مدرسه نقش بسیار مهمی در پیشرفت علمی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان به‌خصوص در دوران نوجوانی و جوانی ایفا می‌کند (De Pedro, Gilreath and Berkowitz, 2016). همچنین جو مدرسه بر رفتار و گرایش‌های شاغلین در مدرسه نیز تأثیر فراوانی دارد (Treputtharat and Tayiam, 2014). جو سازمانی یکی از راه‌های مطالعه محیط‌های سازمانی و ابعاد اجتماعی و روانی محیط‌ها و ادراکات افراد است. جو، متأثر از رویدادها و ویژگی‌های سازمان است و تأثیر عمیقی بر رفتار اعضای سازمان می‌گذارد (Rafie, Goudarzi and Azizi, 2015). از جو سازمانی به‌عنوان شخصیت سازمان نیز یاد می‌شود (Mousavi and Shahmohamadi, 2015). (Hopin and Croft, 1963)، به‌عنوان پیش‌تازان سنجش عینی جو سازمانی، اظهار داشتند "ویژگی‌های درونی که یک سازمان را از سازمان دیگر متمایز ساخته و بر افراد آن تأثیر می‌گذارد را جو سازمانی می‌گویند (Moradi and Azimzadeh Askhari, 2015). Hopin and Croft در بررسی جو مدرسه به هشت ویژگی یا بعد در این زمینه اشاره کرده که چهار بعد آن به مؤلفه‌های رفتار معلمان (ممانعت یا بازدارندگی، صمیمیت، روحیه گروهی و عدم جوشش) و چهار بعد دیگر به مؤلفه‌های رفتار مدیر مدرسه (تأکید بر تولید، کناره‌جویی، فاصله‌گیری، مراعات یا ملاحظه‌گری و نفوذ و پویایی) نسبت داده شده است (Mohana, Mikaili-manie and Isazadegan, 2015). (Qhodosinejad, Asadian and Farid, 2015) در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که بین جو مدرسه و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین (Afzali and Shahi, 2014) در پژوهش خود در زمینه بررسی رابطه جو سازمانی مدرسه با خودکارآمدی تحصیلی و ویژگی‌های کارآفرینی به این نتیجه دست یافتند که بین جو مدرسه با خودکارآمدی تحصیلی و ویژگی‌های کارآفرینی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

سبک مدیریت کلاس یکی دیگر از متغیرهای است که می‌تواند نقش مهمی در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. طبق تعریف ولفانگ و گلیگمن مدیریت کلاس درس، به مفهوم ایجاد شرایط لازم برای تحقق یادگیری است و هدف از روش‌های اداره کلاس، فراهم کردن جوی است که در آن تدریس راحت‌تر صورت پذیرد (Zavar and Veisi, 2016). مدیریت کلاسی عبارت از هنر به کار بردن دانش تخصصی و بهره‌گیری از مهارت‌های کلاس‌داری در هدایت دانش‌آموزان به سوی اهداف موردنیاز جامعه است (Frahbakhsh and Moradipour, 2015). مدیریت کلاس به یک محیط امن و تحریک‌کننده یادگیری اشاره دارد. این اصطلاح ترکیبی از شخصیت معلم، رفتار حرفه‌ای و توانایی‌های اوست و طراحی شده است تا همه نقش‌های حرفه‌ای معلم انجام شود (Bakhshai, 2012). مدیریت کلاس درس بیشترین تأثیر مستقیم را بر پیشرفت دانش‌آموزان دارد. مدیریت کلاس درس شامل جنبه‌های بسیاری می‌شود از جمله: مدیریت فضا، فعالیت‌ها، مواد آموزشی، ارتباطات اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان. بنابراین، این مفهوم با طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های بر عهده گرفته شده، به‌وسیله معلم در کلاس درس مرتبط است (Stojiljkovic and Djigic, 2011). (Wang, Walberg and Herbert,)

1990) با طراحی یک چارچوب مفهومی، ۲۲۸ متغیر مؤثر در یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان را در ۳۰ مقیاس درون شش گروه طبقه‌بندی کرده‌اند. طبق نتایج این فراتحلیل، متغیر کلاس با میانگین ۲/۰۷، بعد از متغیر فراشناخت، به‌عنوان دومین متغیر مهم و مؤثر بر یادگیری مدرسه مطرح شده است. بر این اساس از دهه ۱۹۸۰ به بعد توجه و تأکید قابل توجهی از جانب متخصصان آموزشی به بررسی نقش و جایگاه مهم مدیریت کلاس صورت گرفت (Bru, Stephens Torsheim, 2003; Wolfgang and Glickman, 1986). با تکیه بر روانشناسی یادگیری سه رویکرد را برای مدیریت کلاس مطرح کرده‌اند: رویکرد غیر مداخله‌گر، مداخله‌گر و تعاملی. رویکرد غیر مداخله‌گر بر پایه این اعتقاد و باور شکل گرفته است که هر فرد دارای نیازهای خاص خود می‌باشد و تمایل دارد که به شیوه موردنظر خود این نیازها را مرتفع نماید؛ بنابراین مدیر موظف است که شرایط لازم برای ارضای این نیازها همراه با اعمال حداقل کنترل بر مدرسان را فراهم نماید.

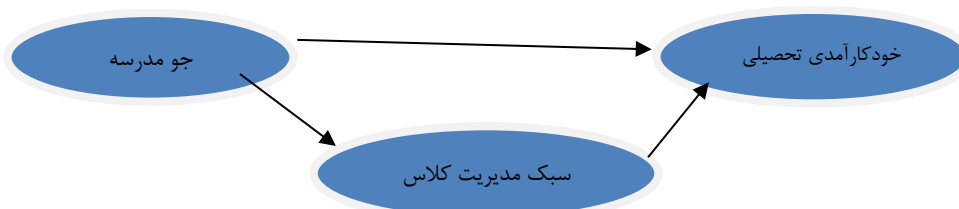
رویکرد غیر مداخله‌گر، واگذاری مسئولیت‌ها به فراگیران و فرصت بیشتر برای تعامل آزاد در کلاس و پیروی آن‌ها از علایق شخصی خود است. رویکرد مداخله‌گر همواره بر این نکته تأکید می‌کند که رشد هر فردی به‌طور کامل متأثر از محیط بیرونی خود می‌باشد؛ بنابراین مدرس باید شرایط موجود را تحت نظارت و کنترل دقیق و شدید قرار دهد. در این رویکرد، تأکید بر اعمال کنترل دقیق و نظارت بیشتر بر فعالیت‌ها و رفتار فراگیران است. در نهایت رویکرد تعاملی به‌عنوان یک رویکرد بینابینی یا حد وسط بر تعامل یا تأثیر متقابل فرد و محیط تأکید می‌نماید. در این رویکرد نظارت و کنترل بر موقعیت کلاسی بین مدرس و یادگیرندگان تقسیم می‌شود و کنترل و انضباط در سایه تعامل میان فراگیر و مدرس و سهیم شدن فراگیر در برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی کلاس صورت می‌گیرد (Amini, Rahimiand Qholamian- barzaki, 2015; Qhodosinejad, Asadian and Farid, 2015; Frahbakhsh and Moradipour, 2015). عوامل متعددی در ارتباط با سبک مدیریت کلاسی وجود دارد؛ چندین مطالعه به بررسی این عوامل پرداخته‌اند. برای نمونه پژوهش (Frahbakhsh and Moradipour, 2015) نشان داد که بین سبک مدیریت کلاسی مداخله‌گر و انگیزه پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد و بین سبک غیرمداخله‌گر و سبک تعامل‌گرا با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین نتایج پژوهش (Qhodosinejad, Asadian and Farid, 2014) نشان داد که شیوه‌های مدیریت مداخله‌گرایانه و غیر مداخله‌گرایانه (و نه تعاملی) تأثیر مستقیم معنی‌دار بر ادراک از جو مدرسه دارد.

(Ashjari.Zahedbabelan.andRezaiesharif, 2014) در پژوهش خود دریافتند که بین سبک مدیریت کلاس تعاملی و مداخله‌گر با یادگیری خودگردان رابطه‌ی معنادار وجود دارد؛ اما بین سبک مدیریت غیر مداخله‌گر و یادگیری خودگردان رابطه معناداری وجود ندارد. نتایج پژوهش (Aria-pouran.Azizi.and Dinarvand, 2013) نیز نشان داد که سبک مدیریت کلاسی تعامل‌گرا با انگیزش درونی و تنظیم شخصی رابطه مثبت و با تنظیم بیرونی رابطه منفی دارد. همچنین پژوهش

(Arabzadeh, Kadivar, Vali-olah, Kavosianand Nikdel, 2011) نشان داد، یادگیری خودگردان، اهداف یادگیری و سبک مدیریت آزادانه با یکدیگر رابطه مثبت و معنادار و با اهداف عملکردی و سبک مدیریت آمرانه رابطه منفی و معنادار دارند. با توجه به مسائل مطرح شده و در نظر گرفتن نقش کلیدی مدارس و آموزش و پرورش به‌طور کلی در پیشبرد اهداف ملی، هدف از پژوهش حاضر پاسخگویی به این سؤال است که: آیا جو مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد با میانجی‌گری متغیر سبک مدیریت کلاسی تأثیر دارد؟ با توجه به اهمیت متغیرهای مورد مطالعه و نیز با عنایت به اینکه مطالعه در این حیطه می‌تواند اطلاعات جامعی در زمینه روابط بین متغیرها فراهم آورد؛ بنابراین انتظار می‌رود نتایج این پژوهش را در مدارس به کار بست و در نتیجه آن یک گام مثبت در زمینه پیشرفت آموزشی مدارس برداشته شود. با توجه به ادبیات نظری و تجربی فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از:

۱. جو مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.
۲. جو مدرسه بر سبک مدیریت کلاسی تأثیر دارد.
۳. سبک مدیریت کلاسی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.
۴. جو مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری متغیر سبک مدیریت کلاسی تأثیر دارد.

برای نیل به هدف اصلی پژوهش، با توجه به پیشینه‌ی نظری و تجربی، الگوی مفهومی پژوهش زیر طراحی شده است.



شکل (۱): مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش در این مطالعه توصیفی از نوع همبستگی، از طریق الگویابی معادلات ساختاری (SEM) است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد می‌باشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه با مراجعه به جدول کرجسی و مورگان ۳۶۰ نفر محاسبه شد. در این پژوهش جهت انتخاب نمونه مناسب، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد؛ به این صورت که ابتدا کل دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه دوره دوم متوسطه (پایه‌های اول تا سوم) را در دو خوشه‌ی ناحیه یک و ناحیه دو جای داده، سپس

هر ناحیه به دو خوشه پسر و دختر تقسیم شده و از هر خوشه پنج دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شدند. در نهایت ۳۶۰ دانش آموز، نمونه پژوهش را تشکیل دادند. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه جو مدرسه هالپین و کرافت که در سال ۱۹۶۳ ساخته شده است. این پرسشنامه توسط (Doshman-ziari, 1995) در ایران هنجاریابی شده و در پژوهش‌های متعددی استفاده شده است و دارای ۳۲ گویه می‌باشد. نمره‌گذاری به صورت لیکرت است به گونه‌ای که به گزینه خیلی کم ۱ و خیلی زیاد ۵ نمره تعلق می‌گیرد. پایایی کل پرسشنامه ۰/۸۲ است. همچنین پایایی بعد تأکید ۰/۵۵، بعد روحیه ۰/۷۵، بعد ملاحظه‌گری ۰/۵۹، بعد فقدان تعهد شغلی ۰/۷۳، بعد صمیمیت ۰/۶۰، بعد مزاحمت ۰/۶۸، بعد فاصله‌گیری ۰/۲۶ و برای بعد نفوذ ۰/۸۴ بوده است (Nazem, 2007). پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی که توسط (Morgan and Jinks, 1988)، طراحی شده است و دارای ۳۰ گویه و سه خرده مقیاس استعداد، بافت و کوشش است.

فرم اولیه پرسشنامه دارای ۵۳ گویه می‌باشد که سازندگان مقیاس برای بررسی روایی محتوایی آن از سه گروه استادان دانشگاه، معلمان و دانش‌آموزان خواستند تا گویه‌ها را ارزیابی و سپس گویه‌های نامناسب و مبهم را حذف یا جایگزین کنند. جهت بررسی اعتبار عاملی مقیاس، آن‌ها از تحلیل عامل استفاده و سه عامل استعداد، بافت و کوشش را استخراج نمودند. در نهایت تعداد گویه‌ها به ۳۰ ماده تقلیل یافت. همه گویه‌ها با استفاده از مقیاس لیکرت به صورت پاسخ‌های چهارگزینه‌ای شامل کاملاً مخالفم، مخالفم، موافقم، کاملاً موافقم طراحی شده است که به ترتیب دارای نمرات ۱، ۲، ۳، ۴ می‌باشند. مورگان و جینک پایای آزمون اجرا شده را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و هر یک از خرده‌مقیاس‌های استعداد، بافت و کوشش به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۶۶ گزارش کردند. برای سنجش مدیریت کلاسی از پرسشنامه مدیریت کلاس (Wolfgang and Glickman, 1986) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۵ گویه و سه سبک رفتار گرایانه، تعامل گرایانه و غیر مداخله‌گرایانه می‌باشد. همه گویه‌ها با استفاده از مقیاس لیکرت به صورت پاسخ‌های چهارگزینه‌ای شامل همیشه، معمولاً، تا اندازه‌ای و هرگز طراحی شده است که به ترتیب دارای نمرات ۱، ۲، ۳، ۴ می‌باشند. طبق الگوی ولفگانگ، نمره بالا در این طیف نشانگر سبک مدیریت مداخله‌گر و نمره پایین سبک مدیریت غیر مداخله‌گراست. سبک تعامل‌گرا نیز در نقطه میانی این طیف بین دو سبک دیگر جای دارد. این پرسشنامه برای اولین بار در ایران به وسیله امین یزدی و عالی، بر روی معلمان اجرا شده و هنجاریابی و اعتباریابی آن به وسیله همین افراد صورت گرفته است (Alii and Amin- yazdi, 2009) جهت تعیین روایی پرسشنامه، از روایی صوری، با مراجعه به آراء اساتید و صاحب‌نظران استفاده شد و پایایی پرسشنامه به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ محاسبه شد. در مرحله بعد داده‌های خام به دست آمده از پرسشنامه-ها وارد نرم‌افزار Spss شد و با کمک نرم‌افزار Amos و داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

به‌منظور بررسی رابطه بین سه متغیر جو مدرسه، سبک مدیریتی و خودکارآمدی از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است. نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین جو مدرسه، خودکارآمدی و سبک مدیریتی نشان داد که رابطه مستقیم و مثبتی بین متغیرهای پژوهش وجود دارد.

جدول (۱): نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	جو مدرسه	خودکارآمدی	سبک مدیریتی	میانگین	انحراف معیار
جو مدرسه	۱			۳/۳۲	۰/۲۸
خودکارآمدی	۰/۵۰۴	۱		۳/۲۰	۰/۱۴
سبک مدیریتی	۰/۵۵۳	۰/۳۲۶	۱	۳/۳۵	۰/۱۵

* سطح معناداری ۰/۰۵

بعد از اطمینان از وجود روایی و پایایی در شاخص‌های گرد آوری شده، به آزمون مدل فرضیه‌های پژوهش پرداخته شد. در این مقاله از روش مدل سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار آموس برای آزمون مدل اندازه‌گیری تأثیر جو مدرسه و خودکارآمدی بر سبک مدیریتی و فرضیه‌های پژوهش استفاده شده است. با توجه به مدل مفهومی، این پژوهش دارای ۱۴ متغیر آشکار می‌باشد که سه متغیر پنهان شامل جو مدرسه، سبک مدیریتی و خودکارآمدی را اندازه‌گیری می‌کنند. قبل از انجام روش معادلات ساختاری باید از نرمال بودن داده‌ها اطمینان حاصل نمود که برای این منظور از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول شماره ۲- آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	مقدار آزمون کولموگروف-اسمیرنوف	سطح معناداری
جو مدرسه	۳/۳۲	۰/۲۸	۱/۵۲	۰/۰۵۵
خودکارآمدی	۳/۲۰	۰/۱۴	۱/۳۲	۰/۰۹۲
سبک مدیریتی	۳/۳۵	۰/۱۵	۰/۵۶۲	۰/۳۱

با توجه به نتایج جدول شماره ۲ سطح معناداری متغیرهای پژوهش از ۰/۰۵ بزرگتر بوده، و در نتیجه توزیع مشاهدات نرمال است. برای تعیین رابطه هم خطی چندگانه از شاخص تلرانس توسط رگرسیون چندگانه استفاده می‌شود (Kheradmandniya and Bahrami, 2015).

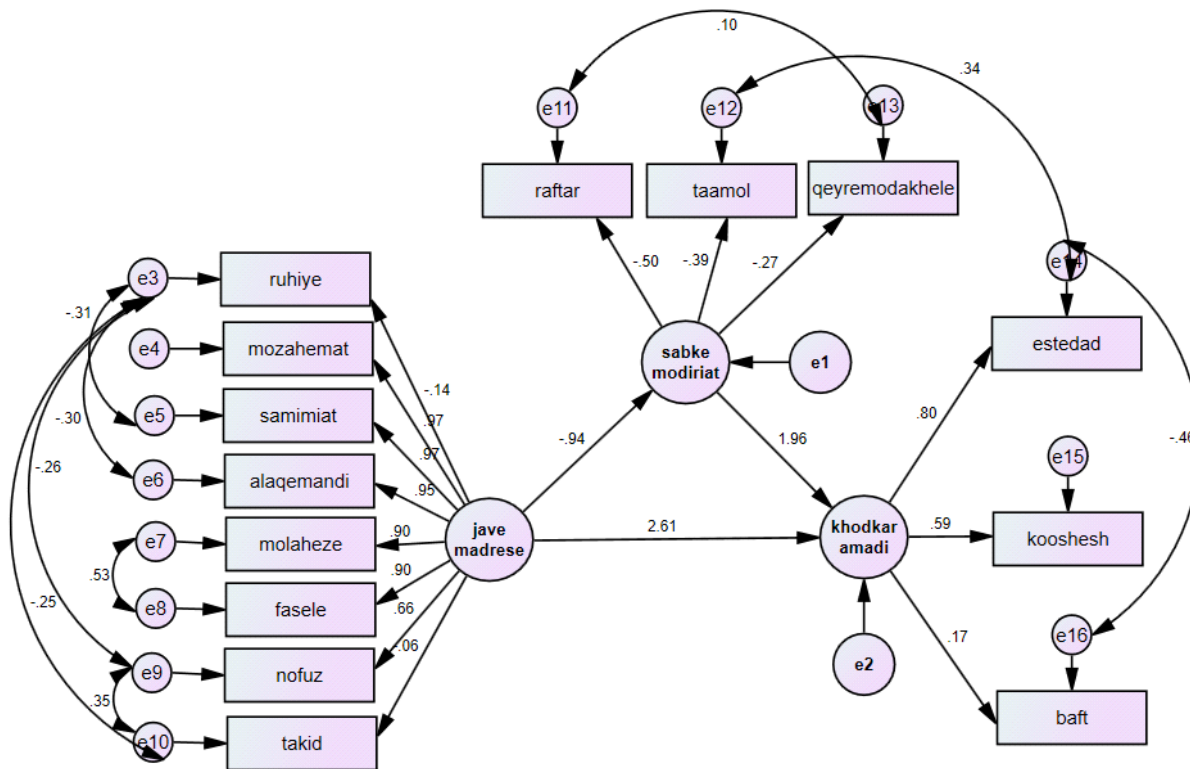
در این پژوهش مقدار شاخص تلرانس برای متغیرهای مستقل (جو مدرسه و خودکارآمدی) به دست آمد که چون نزدیک به عدد یک است می‌توان گفت بین متغیرهای مستقل رابطه هم خطی چندگانه وجود ندارد. برای برآزش مدل از معیارهای برآزشی که در مدل‌سازی معادلات ساختاری وجود

دارد استفاده شده است. اولین شاخص، کای اسکوتر نسبی است، اگر این شاخص بین عدد ۱ و ۳ باشد نشانی از تأیید بالاتر این مدل خواهد بود؛ در این پژوهش این مقدار برابر ۲/۱۲۳ گزارش شده است. دومین شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده می باشد که هر چه به ۰/۰۵ نزدیکتر باشد مدل، کاراتر خواهد بود که این مقدار برابر ۰/۰۶۱ گزارش شده است. چهار شاخص دیگر، شاخص نیکویی برازش و شاخص برازش افزایشی، شاخص برازش هنجار شده و شاخص برازش تطبیقی هستند که این چهار شاخص بین صفر و یک قرار دارند و هرچه به عدد یک نزدیکتر باشند کارایی مدل بیشتر خواهد بود. در جدول ۳ مقادیر این شاخص ها نشان داده شده است.

جدول ۳- برازش مدل مفهومی

کای اسکوتر نسبی	شاخص نیکویی برازش	شاخص برازش افزایشی	شاخص برازش هنجار شده	شاخص برازش تطبیقی	ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده
۲/۱۲۳	۰/۹۶۲	۰/۹۲۴	۰/۹۸۵	۰/۹۷۴	۰/۰۶۱

با توجه به اطلاعات جدول ۳ میتوان دریافت که مدل از برازش خوبی برخوردار است. در شکل ۲، مدلسازی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی برای متغیرها و فرضیه ها پژوهش نشان داده شده است.



شکل ۲- مدل‌سازی معادلات ساختاری پژوهش

پس از بررسی و تأیید الگو برای آزمون معناداری فرضیه‌ها از دوشاخه جزئی مقدار بحرانی^۱ و سطح معناداری استفاده شده است. بر اساس سطح معناداری $p=0/05$ مقدار بحرانی باید بیشتر از $1/96$ باشد، مقدار پارامتر کمتر از این در الگو مهم شمرده نمی‌شود، هم چنین مقادیر کوچکتر از $p=0/05$ برای مقدار p حاکی از تفاوت معنادار مقدار محاسبه شده برای وزن‌های رگرسیونی با مقدار صفر در سطح $0/95$ دارد. با توجه به نتایج تجزیه و تحلیل مدل به بررسی فرضیه‌های پرداخته شده است که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است

^۱. Critical value

جدول ۴- نتایج فرضیه های پژوهش

نتیجه	P	مقدار بحرانی	ضریب رگرسیونی	فرضیه ها
تأیید فرضیه	۰/۰۰۶	۲/۸۱	۲/۶۱	H1: جومدرسه بر خودکارآمدی تأثیر مثبت دارد.
تأیید فرضیه	۰/۰۰۴	۲/۷۶	۰/۹۴	H2: جومدرسه بر سبک مدیریت تأثیر مثبت دارد.
تأیید فرضیه	۰/۰۰۰	۲/۲۵	۱/۹۶	H3: سبک مدیریت بر خودکارآمدی تأثیر مثبت دارد.
تأیید فرضیه	۰/۰۰۵	۲/۵۳	۱/۸۴	H4: سبک مدیریت نقش عامل میانجی در تأثیر جومدرسه بر خودکارآمدی دارد.

بنابراین با توجه به اعداد وارقام محاسبه شده در جدول شماره ۴ و نیز با توجه به سطح معناداری وهم چنین مقدار بحرانی بدست آمده با اطمینان ۰/۹۵ درصد می توان گفت که جومدرسه بر خودکارآمدی تأثیر مثبت دارد. یعنی اینکه هرچقدر باورها، ارزش ها و نگرش های مشترکی بین دانش آموزان، معلمان و مدیران مدارس وجود داشته باشد خودکارآمدی دانش آموزان افزایش می یابد، همچنین با همین اطمینان می توان ادعا کرد که سبک مدیریت بر خودکارآمدی تأثیر مثبت دارد و نقش میانجی برای تأثیر جومدرسه بر خودکارآمدی دارد. یعنی افزایش مهارت های کلاس داری معلم می تواند به پیشرفت دانش آموزان کمک کند. همچنین با افزایش و ارتقاء فرهنگ و جو سازمانی مدرسه می توان خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان را افزایش داد. برای سنجش فرضیه میانجی از آزمون سوبل استفاده شده است. مقدار آماره این آزمون از فرمول زیر به دست می آید.

$$z - value = \frac{a \times b}{\sqrt{(b^2 + s_a^2) + (a^2 \times s_b^2) + (s_a^2 \times s_b^2)}}$$

بر اساس فرمول بالا مقدار این آزمون برای فرضیه میانجی ۴۲/۳۴ به دست آمد و فرضیه میانجی مورد تایید قرار گرفت.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر جو مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد با میانجی‌گری سبک مدیریت کلاسی انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که جو مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. نتیجه به دست آمده با پژوهش (Mohana, Mikaili-manie and Isazadegan, 2015) و (Afzaliand Shahi, 2014) همسو می‌باشد. چرا که در این پژوهش‌ها نیز تأثیر جو مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تایید شده است. بنابراین جو مدرسه و بافت تعاملی بین اعضای مدرسه باید به شکلی باشد که احساس و باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان نیرومند گردد و به دانش‌آموزان این باورها را تحمیل کند که می‌توانند و قابلیت انجام کار را دارند. بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که جو مدرسه بر سبک مدیریت کلاسی تأثیر دارد. نتیجه به دست آمده با پژوهش (Qhodosinejad, Asadian and Farid, 2015) همسو می‌باشد. در واقع می‌توان گفت سبک مدیریت کلاسی می‌تواند بازتابی از جو مدرسه همراه با علم و تبحر معلم کلاس باشد.

بنابراین اگر جو مدرسه یک جو بسته باشد که در آن ابعاد روحیه گروهی و صمیمیت در سطح پایینی باشد این امر می‌تواند در نوع سبک مدیریتی که معلم برای کلاس اعمال می‌کند تأثیر گذار باشد. در مقابل هر چه قدر جو مدرسه باز تر باشد معلم می‌تواند با آزادی عمل بیشتر و با در نظر گرفتن ویژگی‌های علمی و شخصیتی دانش‌آموزان سبک مدیریتی مناسب را برای کلاس درس انتخاب کند. بخش دیگری از یافته‌های این پژوهش حاکی از آن بود که سبک مدیریت کلاسی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر دارد. این نتایج تا حدودی با پژوهش (Frahbakhsh and Moradipour, 2014)؛ (Ashjari, Zahedbabelan, and Rezaiesharif, 2014) و (Aria-pouran, Azizi, and Dinarvand, 2013) همسو می‌باشد. چرا که نتایج این پژوهش‌ها نیز نشان داد که بین سبک مدیریت کلاسی و انگیزش پیشرفت (یکی از مهم‌ترین عناصر خودکارآمدی تحصیلی) و به‌طور کلی روحیه دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. معلمانی که در کلاس امر و نهی می‌کنند و به دانش‌آموزان دستور می‌دهند (سبک ملاحظه گر)، دانش‌آموزان آن‌ها از انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی کمتری برخوردار هستند در مقابل معلمانی که از سبک تعامل‌گرا بهره می‌برند، به فعالیت‌های حل مسئله در کلاس اهمیت می‌دهند و اجازه تعامل آزاد به دانش‌آموزان را می‌دهند، در نتیجه زمینه را برای پیشرفت و ارتقای سطح خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان فراهم می‌کنند.

در واقع معلمان باید با توجه به ویژگی‌های شخصیتی و سطح علمی دانش‌آموزان بهترین سبک مدیریتی (مداخله‌گرا، تعاملی و غیر مداخله‌گرا) را انتخاب کنند. در نهایت نتایج حاصل از آزمون معادلات ساختاری نشان دهنده تأیید نقش میانجی‌گری سبک مدیریت کلاسی در تأثیر جو مدرسه

بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بود. بنابراین برای ارتقای سطح خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان باید به هر دو عامل جو مدرسه و سبک مدیریت کلاسی توجه ویژه شود. چرا که در مسیر پیشرفت دانش‌آموزان مدرسه و کلاس درس با هم نقش مکمل و پیش‌برنده ایفا می‌کنند. معلمان و مدیر مدرسه باید با همکاری و همدلی و دست در دست هم زمینه لازم برای ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در مدرسه و کلاس درس فراهم آورند.

براساس نتایج حاصل از این پژوهش پیشنهاد می‌شود مسئولین و دست‌اندرکاران با برگزاری کلاس‌های آموزشی، راهکارها و مهارت‌های لازم برای انتخاب سبک مدیریت کلاس مناسب را به دبیران آموزش دهند. در خصوص تغییر نوع جو سازمانی حاکم بر مدرسه از حالت بسته به جوی مثبت و باز، تدابیر آموزشی و مدیریتی توسط مدیران مدارس و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش اتخاذ شود. با توجه به این که پژوهش حاضر تنها بر روی دانش‌آموزان شهر خرم‌آباد صورت گرفته است، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود این پژوهش را در مناطق دیگر با فرهنگ‌های گوناگون تکرار کنند. زیرا، این کار علاوه بر این که قدرت تعمیم‌پذیری یافته‌ها را افزایش می‌دهد، زمینه را برای مقایسه یافته‌ها نیز فراهم می‌آورد. این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای برخی محدودیت‌ها می‌باشد که پژوهش‌های آتی باید به آن‌ها توجه داشته باشند. در این پژوهش از روش معادلات ساختاری استفاده شده است که این روش علیت را ثابت نمی‌کند. بنابراین، در استفاده از علت و معلول در این پژوهش باید جوانب احتیاط رعایت شود. برای رسیدن به روابط علت و معلولی بین متغیرها پژوهش‌های آتی می‌توانند از مطالعات آزمایشی استفاده کنند.

Reference:

- Aria-pouran ,S.,Azizi,F., and Dinarvand,H. (2013). The relationship between the classroom management of teachers' classes with the motivation and mathematical progress of elementary school students. *Journal of Psychology School* , 2(1), 23-41 [In Persian].
- Aqha-yousefi,A., Khodaie,A., andShokri,O. (2015). *Academic stress, academic self-efficacy and academic performance in students*. [In Persian].
- Afzali,S.A., and Shahi,S. (2014). *Investigating the relationship between school organizational climate and academic self-efficacy with entrepreneurial characteristics in students of Ahvaz Conservatory of Education*. 92-93. First National Conference on Educational Sciences and Marvdasht, Young Developers [HTTP//WWW.CIVILICA.COM/Paper-Asmjo1-0244.htm1](http://www.civilica.com/Paper-Asmjo1-0244.htm1). [In Persian].
- Ashjari,M., Zahedbabelan,A., andRezaiesharif,A. (2014). Relationship between classroom management style and the motivation for progress with self-taught learning of high school students in Marand. *Quarterly Journal of Management and Educational Management of Azad University, Garmsar Branch*, 8, (4), 21-32. [In Persian].

- Amini, m., Rahimi,H., and Qholamian- barzaki,Z. (2015). Study of the Classroom Management Style of Faculty Members of Kashan University of Medical Sciences. *Journal of the Center for Medical Education Development and Development*, 12(1), 38-48.[In Persian].
- Alii,A., and Amin- yazdi,S.A. (2008).Impact of teacher attributes on classroom management style. *Quarterly Journal of Education*, 24(1), 130-135. [In Persian].
- Arabzadeh, M., Kadivar,P., Vali-olah,F., Kavosian,J., and Nikdel,F. (2011). Self-directed learning relationship and goal orientation with class management style. *Journal of Contemporary Psychology*, 1 (6), 49-58. [In Persian].
- Azimzadeh, S.M., Moradi,M., and Askhari,M.M. (2015). Investigating the relationship between organizational climate and organizational citizenship behavior and moderating role of demographic variables. *Sports Management Studies*, (30), 121-138. [In Persian].
- Alaqheband, A. (2011). *Theoretical Foundations and Principles of Educational Management*. Sixth edition, Tehran: Ravan publishing house. [In Persian].
- Bakhshaiesh, A. (2013). The Relationship Between Class Management Styles and Personality Characteristics of Primary School Teachers in Yazd. *A New Approach to Educational Management*, 4 (2), 188-198. [In Persian].
- Bandak,M., Maleki,H., Abaspour,A., and Ebrahimi- qhavam,S. (2015). The effect of life skills training on students' academic self-efficacy. *Philosophy of Educational Psychology*, 11(37), 22-31[In Persian].
- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy. The exercise of control*. New york: freeman.
- Bandura, A. (1999). Self-efficacy pathway to childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Beaudoin, H., and Roberge, G. (2015). Student perception of school climate and bullying behaviors. *Procedia- Social and Behavioral sciences*,174, 321-330.
- Bru ,E., Stephens ,P., and Torsheim ,T. (2002). Students perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *J School Psychol*, 40(4):287-307.
- Byars-Winston, A. M., and Fouad, N. A. (2008). Math science social cognitive variables in college student: contribution of contextual factors in predicting goals. *Journal of Career Assessment*,16, 425-440.
- Davoudi,S. (2015). Presentation of the prediction model of English academic achievement with emphasis on the role of academic self-efficacy, cognitive, motivational and behavioral conflict. *Quarterly Journal of Educational and Learning*, 1(1), 37-48.[In Persian].
- Doshman-ziari,E. (1995). *Standardization of Organizational Climate Hall Questionnaire and Kraft*. Tehran: Allameh Tabataba'i University. [In Persian].
- De Pedro, K.T., Gilreath, T., and Berkowitz, R. (2016). A latent class analysis of shool climate among middle and high school students in California public schools.*children and Youth services Review*,63, 10-15.
- Djigic, G ., and Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia- Social and Behavioral sciences*,29, 819-828.
- Festco, T ., and McClur, J.(2005).*Educational psycology: An integrated approach to classroom aecisions*. New York: Pearson.
- Frahbakhsh, S., and Moradipour,S. (2015).*Identification of the relationship between classroom styles on the motivation of academic achievement in elementary school students in District 2 of Khorramabad*. Master's thesis, Khorramabad: Islamic Azad

- University, Khorramabad Branch, Department of Management, Graduate School. [In Persian].
- Haji-yakhchali, A., Morvati, Z., and Fathi, F. (2014). Relationship between Personality Characteristics, Intelligence Beliefs and Developmental Goals with Academic Self-efficacy in High School Girl Students. *Personality Quarterly and Individual Differences*, 3(4), 75-92. [In Persian].
- Hekmatipour, N., Behnam-vashani, H., Vaqheie, S., and Askhari-nekah, S.M. (2015). The effect of storytelling on educational self-efficacy in children aged 12-7 years with thalassemia. *Quarterly Journal of Evidence-based Care* 5(16), 19-28. [In Persian].
- Hashemi, T., Vahedi, S.H., and Mohebi, M. (2015). Structural Relationship Between School and Parents with Academic Satisfaction and Academic Control: The role of mediation in academic self-efficacy. *Two Quarterly Journal of Cognitive Learning Strategies in Learning*, 3(5), 1-20. [In Persian].
- Jinks, J., and Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: an inventory scale. *Journal of Clerring House*, 72(4), 224-230.
- Karimzadeh, M., and Mohseni, N. (2006). Investigating the relationship between academic self-efficacy and academic achievement in high school students in Tehran, the trend of mathematical sciences and humanities. *Journal of Women Studies*, 2014, 4(2), 29-45. [In Persian].
- Li, D., Zhou, Y., Li, X., and Zhou, Z. (2016). Perceived school climate and adolescent Internet addiction: The mediating role of deviant peer affiliation and the moderating role of effortful control. *Computers in Human Behavior*, 60, 54-61.
- Mitchel, M.M., and Bradshaw, C.P. (2013). Examining Classroom influences on Student perception of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599-610.
- Muris, P. (2002). Relationships between Self-efficacy and Symptoms of Anxiety Disorders Depression in a normal adolescent sample. *Pers Individ Dif* 2002, 32, 337-348.
- Mousavi, S.Z., and Shahmohamadi, M. (2015). The Relationship between Organizational Climate and Job Satisfaction with Mental Health among Employees of Shiraz University in 1393 *Journal of Science and Technology*, 14(2), 17-23. [In Persian].
- Mohana, S., Mikaili-manie, F., and Isa zadegan, A. (2015). Study of structural relations between perception of school atmosphere and progress with academic self-efficacy. *Journal of Psychology, School of Management*, 4(1), 122-138. [In Persian].
- Nazem, F. (2007). *The Relationship between Leadership Style and Organizational Climate with the Productivity of Managers of Schools, PhD Thesis, Research Sciences*. [In Persian].
- Pintrich, P.R., and Degroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Parishani, N., Nili, M.R., Mirshahjafari, S.E., and Aghamohamadi, S. (2014). The impact of self-efficacy on students' performance in biology. *Journal of Research in Teaching*, 1(2), 81-89. [In Persian].
- Qhodosinejad, A., Asadian, S., and Farid, A. (2015). Direct and indirect effects of classroom management practices and perceptions of the school climate on teachers' negligence, *Social Psychology Research*, 4(16), 53-71. [In Persian].

- Rafie, N., Goudarzi, Z., and Azizi, S. H. (2015). Investigating the relationship between organizational climate and the nature of job with job motivation motive in Isfahan hospital staff, *Journal of Hospitals*, 2010, 14 (3), 111-118. [In Persian].
- Sajadi-naini, H., and Kiamanesh, A. (2015). Comparison of the dimensions of self-efficacy and anxiety and the process of change in each of the three groups of 11-11, 14-14, and 15-17 year old girls working and normal. *Quarterly Journal of Cultural Education in Women and Family*, 9(30), 80-106. [In Persian].
- Sharifi, P., and Rahmati, A. (2013). The Effect of Taking Teaching Skills on Students' Autoimmunity. *Journal of the Center for Research and Development of Medical Education*, 10(1), 37-45. [In Persian].
- Treputtharat, S., and Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of Teachers in primary Education, Khon Kean, Thailand. *Procedia- Social and Behavioral sciences*, 116, 996-1000.
- Wang, M. C., Walberg, H. J., and Herbert, G. D. (1990). What influences Learning?. *Journal of Educational Research*, 84, 1.
- Zeinalipour, H., Zareie, E., and Zandinia, Z. (2009). Students' general and educational self-efficacy and their relationship with academic performance, *Journal of Educational Psychology Studies*, 9, 13-28. [In Persian].
- Zavar, T., and Veisi, O. (2016). An investigation into teachers' differences in vocational motivation, class management, and teaching styles based on demographic and vocational features. *Journal of Research in Teaching*, 4(1), 1-26. [In Persian].