

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال دوازدهم شماره ۴۵ بهار ۱۳۹۶

## فرهنگ مدرسه و از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی

جواد عبدلی<sup>۱</sup>

فاطمه ذکیانی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه فرهنگ مدرسه و از خودبیگانگی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در قالب الگوی علی بود. بدین منظور، ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان پسر سال اول دوره متوسطه شهرستان ارومیه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده و به پرسشنامه‌های فرهنگ مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی و از خودبیگانگی تحصیلی پاسخ دادند. برای تحلیل داده از تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای در ارتباط فرهنگ مدرسه با از خودبیگانگی تحصیلی دارد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی اثر منفی و معنی‌داری بر از خودبیگانگی تحصیلی دارد. از بین ابعاد فرهنگ مدرسه (روابط دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان-معلمان، انتظارات هنجاری و فرصت‌های آموزشی)، اثرات ابعاد روابط دانش‌آموزان و روابط دانش‌آموزان و معلمان و فرصت‌های آموزشی بر خودکارآمدی تحصیلی، مثبت و معنی‌دار می‌باشند. اما انتظارات هنجاری اثر معنی‌داری بر این متغیر ندارد. به‌طور کلی مدل آزمون از برازش مناسبی برخوردار است و ۱۸ درصد از تغییرات از خودبیگانگی تحصیلی را تبیین می‌کند.

**واژگان کلیدی:** از خودبیگانگی تحصیلی؛ خودکارآمدی؛ فرهنگ مدرسه؛ الگوهای علی

۱- عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه

۲- کارشناس ارشد روانشناسی عمومی (نویسنده مسئول)

## مقدمه

از خودبیبگانگی<sup>۱</sup> مشکل و مسئله‌ای است که عده‌ای از دانش‌آموزان در طی تحصیل دچار آن می‌شوند. این مسئله خود را به صورت رفتارهایی مخربی از قبیل عضویت در گروه‌های خلافکار، خشنونت، خرابکاری یا ولگردی<sup>۲</sup>، غیبت از مدرسه و مدرسه‌گریزی و یا سایر رفتارهای منحرف نشان می‌دهد. علاوه بر آن دانش‌آموزان از خودبیبگانگی، ارزشی برای درس خواندن قائل نیستند و یادگیری در مدرسه برای آنان بی‌معنی است (تراستی و دولی-دکی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳). به علت اینکه دانش‌آموزان بخش اعظم زندگی خود را در مدرسه می‌گذرانند، این سازمان نقش مهمی در آماده‌سازی آنان برای زندگی اجتماعی و شغلی دارد. با این وجود، دانش‌آموزان زیادی قبل از اینکه به طور کامل برای زندگی اجتماعی و شغلی آماده شوند از مدرسه فراری شده و ترک تحصیل می‌کنند. علاوه بر آن، دانش‌آموزان از خودبیبگانگی عموماً تبدیل به بزرگسالانی می‌شوند که دچار از خودبیبگانگی اجتماعی بوده و از لحاظ سیاسی و اقتصادی نیز فاقد توانایی هستند (براون، هیگینز و پاولسن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳).

وزارت آموزش و پرورش در کتاب راهنمای عمل مجموعه مستندات تحول بنیادین در آموزش و پرورش و در بخش فرآیند ساختار نظام آموزشی جدید ۳-۳-۶ بیان می‌کند: «به‌رغم هزینه سنگین دولت، همه ساله درصدی از دانش‌آموزان به دلیل مشکلات خانوادگی، اقتصادی، اجتماعی در پایان دوره ابتدایی ترک تحصیل کرده و عملاً از چرخه آموزش‌های رسمی خارج می‌شوند. این گروه از دانش‌آموزان از حداقل مهارت‌های مورد نیاز یک شهروند در جامعه برخوردار نبوده و محدودیت‌های بیشتری برای موفقیت در زندگی فردی و اجتماعی خواهند داشت». آمارهای ارائه شده در این گزارش بیانگر این است که نرخ ثبت نام ناخالص در پایه اول ابتدایی ۱۰۸ درصد و نرخ خالص آن ۹۷/۵ درصد است؛ این در حالی است که نرخ ترک تحصیل در پایه پنجم دوره ابتدایی به ۰/۹ درصد می‌رسد و در پایه اول راهنمایی به یک‌بار به چهار درصد افزایش می‌یابد. براساس این گزارش نرخ ترک تحصیل در پایان پایه سوم راهنمایی به ۲/۵ درصد کاهش می‌یابد.

1- Alienation  
3- Trusty & Dooley-Dickey

2- Vandalism  
4- Brown, Higgins & Paulsen

(دبیرخانه شورای راهبردی تحول وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). متأسفانه در این گزارش اشاره‌ای به میزان ترک تحصیل دانش‌آموزان در دوره متوسطه نشده است و این موضوع بر پژوهشگران پوشیده است. اما با توجه به تغییر بسیار زیاد نحوه آموزش در ایران از دوره راهنمایی به دبیرستان می‌توان انتظار داشت که ترک تحصیل در این دوره نیز افزایش یابد.

از خودبیگانگی، مفهوم جدیدی نیست و متخصصان تعلیم و تربیت، مدیران و کارکنان مدارس از وجود دانش‌آموزان از خودبیگانه در مدرسه و کلاس درس خودآگاهی دارند. این دانش‌آموزان رفتارهای متفاوتی را از خود نشان می‌دهند. مانند، بعضی از آنها در کلاس نشسته و فقط به معلم زل می‌زنند. به معلمان توهین می‌کنند، کلاس را به هم می‌زنند و وقتی این رفتارها از حد خود گذشت، مدرسه را ترک می‌کنند. بعضی از این دانش‌آموزان، مدرسه را برای مدتی ترک می‌کنند و برخی دیگر برای همیشه از درس و مدرسه کناره‌گیری می‌کنند. این نوجوانان از نظامی بیگانه می‌شوند که هدف اصلی آن آموزش و تربیت آنان است. بنابراین با توجه به این مطالب، ضروری است که متخصصان تعلیم و تربیت، خانواده‌ها و کارکنان مدارس آگاهی عمیقی در مورد مفهوم از خودبیگانگی کسب کرده و سپس بتوانند در راستای کاهش آن اقداماتی انجام دهند (امانی ساری بگلو، سپهریان آذر و واحدی، ۱۳۹۳).

به باور مان<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) از خودبیگانگی حالت یا تجربه انزوا از یک گروه یا فعالیتی می‌باشد که انتظار می‌رود فرد در حالت عادی با آن گروه احساس همبستگی نموده یا با آن فعالیت درگیر شود. سیمان<sup>۲</sup> (۱۹۵۹) یکی از مهم‌ترین نظریه‌پردازان از خودبیگانگی تحصیلی، این مفهوم را به صورت وجود ناهمخوانی بین انتظارات شخصی و میزان پاداش کسب شده در جامعه مدرن تعریف می‌کند و آن را به پنج بعد تقسیم می‌کند. این ابعاد شامل انزوای اجتماعی<sup>۳</sup>، از خودبیگانگی فرهنگی<sup>۴</sup>، انزوا از خود<sup>۵</sup>، ناتوانی<sup>۶</sup>، احساس

1- Mann

3- Social isolation

5- Self-isolation

2- Seeman

4- Cultural alienation

6- Powerlessness

بی‌معنایی<sup>۱</sup> و بی‌هنجاری<sup>۲</sup> می‌باشند. دین<sup>۳</sup> (۱۹۶۱) نیز در پژوهشی که برای اعتباریابی این نظریه انجام داده بود، به این نتیجه رسید که از خودبیبگانگی از سه بعد تشکیل یافته است که شامل انزوای اجتماعی، ناتوانی و بی‌هنجاری می‌باشند.

به باور دین (۱۹۶۱)، انزوای اجتماعی به‌معنی احساس تنهایی حتی در صورت مصاحبت کردن با دیگران می‌باشد. در این حالت فرد به این باور می‌رسد که رابطه صمیمانه و با معنی با دوستان، خانواده و جامعه ندارد. دانش‌آموزانی که احساس انزوا می‌کنند، تمایل به جدا شدن از گروه‌های مهم و اصلی دارند و احساس کمبود رابطه و همبستگی با دیگران می‌کنند. بعد دوم یعنی ناتوانی نشانگر احساس ناتوانی فرد در تغییر انتخاب‌های خود و این باور که فرد کنترل کمی بر وقایع دور و بر خود دارد، می‌باشد. دانش‌آموزانی که احساس ناتوانی می‌کنند اغلب هنگام مواجه شدن با مسائل یا شکست، تکالیف را رها می‌کنند. در نهایت، بی‌هنجاری به‌معنی عدم پذیرش ارزش‌ها و هنجارهای مسلط در جامعه می‌باشد. در محیط مدرسه، دانش‌آموزان بی‌هنجار احساس می‌کنند که ارتباطی با هنجارهای مدرسه یا کلاس ندارند. آنها در رعایت قوانین با مشکل مواجه می‌شوند و ارزش‌ها و اهداف آنها با ارزش‌های مدرسه، معلمان و دانش‌آموزان در تضاد قرار می‌گیرد. بی‌هنجاری عمدتاً زمانی روی می‌دهد که نظام ارزشی دانش‌آموز با هنجارهای مدرسه یا گروهی که فرد در آن عضو است در تضاد قرار گیرد (دین، ۱۹۶۱). این احساس‌های منفی در محیط مدرسه بر عملکرد تحصیلی، موفقیت و در نهایت بر سازگاری دانش‌آموزان در زمینه تحصیل تأثیر می‌گذارند (روایی و وایتینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). با توجه به اهمیت مفهوم از خودبیبگانگی تحصیلی لازم است به عوامل همبسته با آن پرداخته شود تا بتوان گام‌های مؤثری را جهت رفع این بحران انجام داد.

با بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه عوامل همبسته با از خودبیبگانگی تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توان این عوامل را در دو سطح فردی و محیطی مورد بررسی قرار داد. برخی از متغیرهای فردی شامل جنسیت، سن، پیش‌زمینه اجتماعی - فرهنگی و انتظارات

1- Meaninglessness  
3- Dean

2- Normlessness  
4- Rovai & Wighting

تحصیلی هستند. برای مثال میزان از خودبیگانگی در پسران بیشتر از دختران است (کلیل، زیول- گست<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). یا با افزایش سن در دوره نوجوانی میزان انگیزش کاهش یافته و در نتیجه میزان از خودبیگانگی آنان افزایش می‌یابد (جالوب و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). در این پژوهش‌ها محققان بیشتر به متغیرهای جمعیت‌شناختی توجه داشته‌اند و نقش عوامل انگیزشی را دست‌کم گرفته‌اند. این در حالی است که به باور هاسچر و هاگنائر<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) متغیرهای انگیزشی مانند خودکارآمدی عامل اصلی مرتبط‌کننده از خودبیگانگی با سایر متغیرها می‌باشد.

خودکارآمدی سازه اصلی نظریه شناختی- اجتماعی است و به قضاوت اشخاص درباره توانایی خود برای سازماندهی افکار، احساسات و اعمال برای ایجاد نتایج مطلوب اشاره دارد (ریو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). خودکارآمدی به عقاید و باورهای افراد در اعمال کنترل بر عملکرد و رویدادهای مؤثر زندگی اشاره دارد (امانی ساری‌بگلو، محمودی و کتابی، ۱۳۹۱). بر اساس نظریه شناختی- اجتماعی، افراد با باورهای قوی نسبت به توانایی‌های خود، در مقایسه با افرادی که نسبت به توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند و در نتیجه، عملکرد آنان در انجام تکالیف بهتر از سایرین است (زلدین و پاچارس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰).

در حوزه تعلیم و تربیت، خودکارآمدی تحصیلی<sup>۶</sup>، به لحاظ ارتباط با محیط‌های آموزشی و پژوهشی حائز اهمیت است. خودکارآمدی تحصیلی به‌طور خاص به اطمینان در انجام وظایف تحصیلی اشاره دارد (سولبرگ<sup>۷</sup>، و همکاران، ۱۹۹۳). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که خودکارآمدی تحصیلی به‌طور نیرومندی عملکرد فرد در امر تحصیل را را پیش‌بینی می‌کند. پژوهش‌های صورت گرفته توسط آکور<sup>۸</sup> (۲۰۰۶) فاگان، نیل و ولدريج<sup>۹</sup> (۲۰۰۳) و پاچارس (۲۰۰۳) نشانگر این امر هستند.

1- Kalil&amp;Ziol-Guest

3- Hascher &amp; Hagenauer

5- Zeldin &amp; pajares

7- Solberg

9- Fagan, Nell &amp; Wooldrige

2- Jacobs et al

4- Reeve

6- Academic self-efficacy

8- Akour

خودکارآمدی به معنی احساس ارزشمندی و مؤثر بودن هنگام انجام یک فعالیت و احساس این که فرد بر وقایع اطراف خود تسلط دارد می‌باشد. پژوهش‌ها نشان داده که هر چه دانش‌آموزان احساس ناتوانی در امور تحصیلی نمایند و قادر به پاسخگویی به نیازهای آموزشی نباشند، احتمال اینکه آنها از مدرسه فاصله گرفته و دچار از خودبیگانگی شوند بسیار زیاد است (لگولت و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). از طرف دیگر دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند، بر فهم، اکتساب مهارت، تسلط بر تکلیف و رشد شایستگی تمرکز می‌کنند. این افراد از خود به عنوان مرجع اصلی برای قضاوت درباره توانایی خود استفاده کرده و در جهت رشد شخصی تلاش می‌کنند، هنگام کسب مهارت‌های جدید یا بهبود مهارت احساس رضایت می‌کنند، موفقیت خود را به تلاش و کوشش نسبت می‌دهند، یادگیری مطالب جدید یا مهارت‌های دشوار را دوست دارند، از اشتباه نمی‌ترسند زیرا آن را بخشی از فرآیند یادگیری می‌دانند (حجازی، خضری آذر و امانی، ۱۳۹۱). در نتیجه احتمال اینکه این دانش‌آموزان از تحصیل فاصله گرفته و دچار از خودبیگانگی شوند کم می‌شود. بنابراین فرض می‌شود که خودکارآمدی تحصیلی ارتباط منفی با از خودبیگانگی تحصیلی دارد. ادبیات پژوهشی بیانگر آن است که باورهای خودکارآمدی تحت تأثیر تفاوت‌های درون فردی، محیطی و فرهنگی قرار دارند (اسرایت، گالی، و تاچر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸). فرهنگ مدرسه یکی از متغیرهای مهم محیطی است که می‌تواند تأثیر نیرومندی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

فرهنگ مدرسه نظامی از هنجارها، معانی و ارزش‌هایی است که بین اعضای یک مدرسه اعم از دانش‌آموزان، معلمان و سایر کارکنان مشترک می‌باشد (پورکی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰).

ویژگی اساسی فرهنگ، پایداری بسیار بالای آن است؛ به طوری که در مقابل تأثیرات وارده از محیط بسیار مقاوم بوده و به ندرت تغییر می‌یابد. این ویژگی باعث می‌شود، فرهنگ اثر نیرومند و دامنه‌دار و تا حدی یکسان بر گروه‌های مختلفی از دانش‌آموزان که

1- Fagan, Nell &amp; Wooldrige

3- Srite, Galy &amp; Thatcher

5- Purkey

2- Legault et al

4- Purkey

به یک مدرسه وارد می‌شوند، بگذارد (هافستد، هافستد و مینکوف<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). به باور الساندرو و ساد<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) فرهنگ مدرسه از چهار بعد انتظارات هنجاری<sup>۳</sup> (میزان درونی- سازی و رعایت مقررات مدرسه توسط دانش‌آموزان)، روابط دانش‌آموزان با معلمان، روابط دانش‌آموزان با یکدیگر، و فرصت‌های آموزشی<sup>۴</sup> (رعایت عدالت در دادن فرصت‌ها و امکانات آموزشی به دانش‌آموزان) تشکیل شده است.

انتظارات هنجاری می‌تواند تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. در مدرسی که دارای فرهنگ حامی خودمختاری هستند، برای کنترل اجتماعی دلیل منطقی وجود دارد؛ یعنی برای هر مقررات، محدودیت‌ها یا قید و بندهای رفتاری که در مورد برنامه‌ها و رفتارهای فرد اعمال می‌شود، دلیل منطقی وجود دارد. بنابراین در اینگونه مدارس، دانش‌آموزان به خوبی قوانین را رعایت می‌کنند. بنابراین وقتی فرهنگ مدرسه‌ای حامی خودمختاری دانش‌آموزان باشد، آنها قوانین و مقررات مدرسه را به خوبی و با علاقه زیاد درونی‌سازی نموده و آن را رعایت می‌کنند. در نتیجه این امر تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی آنان می‌گذارد (حجازی و همکاران، ۱۳۹۱).

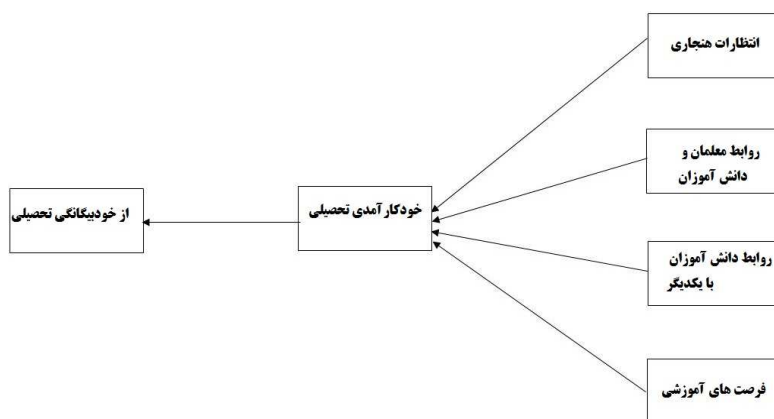
ابعاد روابط دانش‌آموزان با یکدیگر و همچنین با معلمان می‌تواند تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشند. به باور الساندرو و ساد (۱۹۹۷)، ویژگی مهم این دو بعد، وجود حمایت اجتماعی و جو دموکراتیک در مدرسه است. وجود حمایت هم از جانب معلمان و هم دانش‌آموزان در محیط مدرسه باعث می‌شود، دانش‌آموزان با اطمینان بیشتری تکالیف درسی را انجام دهند، زیرا حمایت اجتماعی برای کمک به آنان، هنگام بروز مشکل وجود دارد (فاگانو همکاران، ۲۰۰۴). این امر بر خودکارآمدی تحصیلی آنان اثر مثبت می‌گذارد.

بعد فرصت‌های آموزشی نیز می‌تواند بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. به باور صادقی و همکاران (۲۰۱۳)، وقتی فرهنگ یک سازمان، حامی خودمختاری

1- Hofstede, Hofstede & Minkov  
3- Normative expectations

2- Alessandro and Sath  
4- Educational opportunities

افراد است، ساختار آن به صورت سلسله مراتبی نیست و فرصت‌ها و امکان به صورت برابر و نه براساس فاکتورهایی مانند طبقه اجتماعی در اختیار افراد قرار می‌گیرند. در نتیجه آنها خودکارآمدی تحصیلی بیشتری را نشان می‌دهند. زیرا دسترسی برابر به امکانات مدرسه، این فرصت و آزادی عمل را به دانش‌آموزان می‌دهد که علائق درونی خود را به راحتی پیگیری کنند و بر اساس نیازهای درونی خود و نه محدودیت و فشار بیرونی به یادگیری بپردازند. تحقیقات انجام شده توسط فلاوندی و همکاران (۱۳۹۲) و بیرامی و همکاران (۱۳۹۳) نیز نشان می‌دهند که در صورتی که فرهنگ مدرسه از خودمختاری دانش‌آموزان یا معلمان حمایت کند، آنان در آن محیط از خودبستگی تحصیلی کمتری را تجربه خواهند نمود. البته تاکنون پژوهشی در قالب یک الگوی علی به بررسی رابطه این متغیرها با یکدیگر با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی نپرداخته است. بنابراین با توجه به محدود بودن تحقیقات در مورد رابطه فرهنگ مدرسه با از خودبستگی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه فرهنگ مدرسه با از خودبستگی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی است. در شکل (۱) الگوی نظری پژوهش نمایش داده شده است.



شکل (۱) الگوی نظری پژوهش



## روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی با استفاده از روش تحلیل مسیر می‌باشد. زیرا در این پژوهش روابط بین متغیرها در قالب مدل علی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

### جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ شهرستان ارومیه بودند. تعداد کل این دانش‌آموزان ۱۴۷۳ نفر می‌باشد. ۶۹۷ نفر از این دانش‌آموزان در ناحیه یک و ۷۷۶ نفر نیز در ناحیه دو آموزش و پرورش این شهر مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از فرمول کوکران حجم نمونه آماری ۳۰۵ نفر محاسبه شد که در تحلیل نهایی پرسشنامه ۵ نفر قابل استفاده نبود. بنابراین نهایتاً داده‌های ۳۰۰ نفر مورد تحلیل قرار گرفت. لازم به ذکر است که از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای برای انتخاب نمونه استفاده شد. نمونه‌گیری به صورت انجام گرفت که ابتدا به صورت تصادفی یکی از نواحی آموزش و پرورش انتخاب شد. در مرحله بعد چند مدرسه به صورت تصادفی انتخاب گردید و در نهایت از هر مدرسه نیز چند کلاس به صورت تصادفی انتخاب شده و پرسشنامه بین دانش‌آموزانی که مایل به مشارکت بودند پخش گردید.

### ابزارهای گردآوری داده‌ها

از خودبیگانگی تحصیلی: برای اندازه‌گیری این متغیر از پرسشنامه از خودبیگانگی تحصیلی جانسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) استفاده شد. این پرسشنامه از ۴ گویه تشکیل شده است. این پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از (۱=کاملاً مخالفم) و (۵=کاملاً موافقم) مرتب شده است. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش جانسون (۲۰۰۵)، ۰/۷۷، به دست آمد. در این مطالعه نیز ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۲ که نشانگر پایایی مناسب ابزار می‌باشد.

1- Johnson

خودکارآمدی تحصیلی: برای سنجش این متغیر از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مکرووی و بونتینگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه متشکل از ۱۰ ماده است. سؤال‌ها بر اساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم «۱» تا کاملاً موافقم «۷» تنظیم شده است. مکرووی و بونتینگ (۲۰۰۲)، در پژوهش خود ضریب آلفای این مقیاس را ۰/۸۱ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس ۰/۷۶ به‌دست آمد.

فرهنگ مدرسه: برای سنجش این متغیر از پرسشنامه فرهنگ مدرسه الساندرو و ساد (۱۹۹۷) استفاده شد. این مقیاس از ۲۵ گویه تشکیل شده است که چهار بعد روابط دانش‌آموزان (۴ گویه)، روابط دانش‌آموزان و معلمان (۶ گویه)، انتظارات هنجاری (۷ گویه) و فرصت‌های آموزشی (۸ گویه) را می‌سنجند. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم «۱» تا کاملاً موافقم «۵» تنظیم شده است. قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیق خود ضریب پایایی این مقیاس را به‌ترتیب برای روابط دانش‌آموزان ۰/۷۸، روابط دانش‌آموزان و معلمان ۰/۸۳، انتظارات هنجاری ۰/۸۴ و فرصت‌های آموزشی ۰/۸۶ گزارش نموده‌اند. ضریب پایایی این مقیاس در این مطالعه به ترتیب برای روابط دانش‌آموزان ۰/۸۱، روابط دانش‌آموزان و معلمان ۰/۸۰، انتظارات هنجاری ۰/۷۹ و فرصت‌های آموزشی ۰/۸۳ به‌دست آمد.

### یافته‌های پژوهش

قبل از پرداختن به آزمون الگوی ساختاری یا فرضیه‌های تحقیق، بررسی نرمال بودن تک‌متغیری و چندمتغیری داده‌ها ضروری است. در جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرها جهت بررسی پراکندگی مناسب و نرمال بودن توزیع داده‌ها ارائه شده‌اند. برای بررسی نرمالیتی، کلاین<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) پیشنهاد می‌کند که قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها به‌ترتیب نباید از ۳ و ۱۰ بیشتر باشد. با توجه به جدول (۱) در مطلق چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها کمتر از ۱ می‌باشد. بنابراین این پیش‌فرض مدل‌یابی علی یعنی نرمال بودن متغیرها برقرار است. در جدول (۲) ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق

1- McIlroy &amp; Bunting

2- Kline

گزارش شده است. با توجه به این جدول، رابطه ابعاد فرهنگ مدرسه یعنی، انتظارات هنجاری (۰/۲۲)، روابط دانش‌آموزان (۰/۳۱)، روابط دانش‌آموزان و معلمان (۰/۴۶) و فرصت‌های آموزشی (۰/۴۴) با خودکارآمدی تحصیلی در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار می‌باشند. رابطه خودکارآمدی تحصیلی نیز با از خودبیگانگی تحصیلی (۰/۴۲-) در سطح ۰/۰۱ منفی و معنی‌دار می‌باشد.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

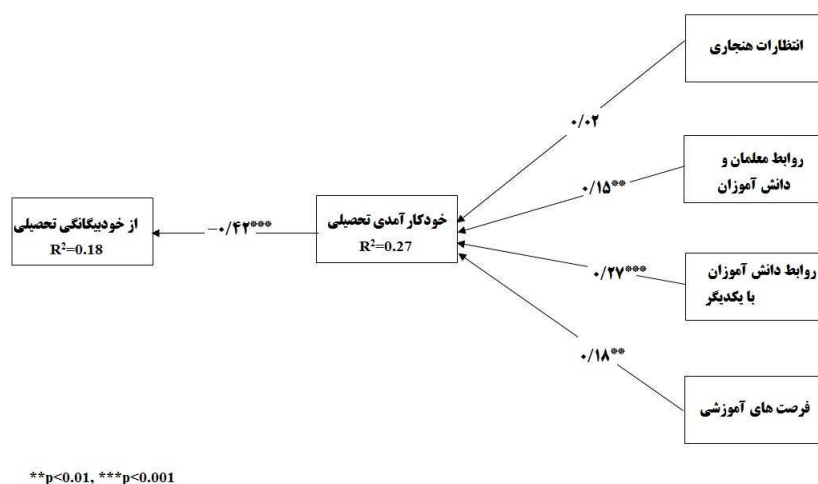
متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشی‌دگی
انتظارات هنجاری	۲/۷۳	۱/۰۴	-۰/۶۸	۰/۴۲
روابط دانش‌آموزان	۳/۲۷	۰/۹۸	-۰/۱۷	-۰/۱۳
روابط دانش‌آموزان و معلمان	۳/۰۷	۱/۰۱	۰/۱۷	-۰/۱۴
فرصت‌های آموزشی	۳/۳۱	۰/۸۷	-۰/۶۷	۰/۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	۳/۱۳	۰/۶۵	-۰/۴۱	-۰/۵۷
از خودبیگانگی تحصیلی	۲/۶۶	۱/۰۸	-۰/۳۵	-۰/۰۳

جدول (۲) ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	انتظارات هنجاری	۱	*				
۲	روابط دانش‌آموزان	۰/۴۱**	۱				
۳	روابط دانش‌آموزان و معلمان	۰/۲۶**	۰/۴۵**	۱			
۴	فرصت‌های آموزشی	۰/۴۲**	۰/۵۲**	۰/۶۴**	۱		
۵	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۲**	۰/۳۱**	۰/۴۶**	۰/۴۴**	۱	
۶	از خودبیگانگی تحصیلی	-۰/۲۴**	-۰/۳۳**	-۰/۳۵**	-۰/۴۱**	-۰/۴۲**	۱

\*\*p&lt;0.01

آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده‌های گردآوری شده، با روش بیشینه احتمال و با استفاده از نرم افزار لیزرل نسخه ۸/۸ انجام شد. در شکل (۲) الگوی آزمون شده پژوهش حاضر ارائه شده است. با توجه به این شکل، اثر مستقیم بعد روابط دانش‌آموزان بر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۱۵) در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار می‌باشد.



شکل (۲) الگوی آزمون شده پژوهش

اثر مستقیم بعد روابط دانش‌آموزان و معلمان بر این متغیر نیز (۰/۲۷) در سطح ۰/۰۰۱ مثبت و معنی‌دار می‌باشد. اثر مستقیم بعد فرصت‌های آموزشی بر خودکارآمدی تحصیلی نیز (۰/۱۸) در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار می‌باشد. خودکارآمدی تحصیلی نیز اثر منفی و در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌داری بر از خودبیگانگی تحصیلی دارند (۰/۴۲-). در جدول (۳) اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها گزارش شده است. با توجه به این جدول اثر غیرمستقیم بعد روابط دانش‌آموزان (۰/۰۶-)، روابط دانش‌آموزان و معلمان (۰/۱۲-) و فرصت‌های آموزشی (۰/۰۸-) بر از خودبیگانگی تحصیلی منفی و معنی‌دار می‌باشد. از آنجایی که این اثرات از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر از خودبیگانگی تحصیلی وارد می‌شود، نقش واسطه‌ای این متغیر در ارتباط ابعاد روابط دانش‌آموزان و روابط دانش‌آموزان و معلمان و همچنین فرصت‌های آموزشی تأیید می‌شود. همچنین ابعاد فرهنگ مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی نیز ۱۸ درصد از تغییرات از خودبیگانگی تحصیلی را تبیین می‌کنند. ابعاد فرهنگ مدرسه نیز ۲۷ درصد از تغییرات خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. برای بررسی میزان برازش مدل

آزمون شده از شاخص‌های معرفی شده توسط کلاين (۲۰۱۱) استفاده شد. این شاخص‌ها شامل  $X^2/d.f$  که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش<sup>۱</sup> (GFI)، شاخص برازش تطبیقی<sup>۲</sup> (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته<sup>۳</sup> (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند، شاخص برازش ایجاز<sup>۴</sup> (PNFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۶ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب<sup>۵</sup> (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند. در جدول (۴) شاخص‌های برازش الگوی آزمون شده گزارش شده‌اند که با توجه به معیارهای مطرح شده، الگوی آزمون شده برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد.

جدول (۳) اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها

R <sup>2</sup>	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	اثر
۰/۱۸	-۰/۴۲***	-	-۰/۴۲***	به روی از خودبیگانگی تحصیلی از خودکارآمدی تحصیلی
	-۰/۰۱	-۰/۰۱	-	انتظارات هنجاری
	-۰/۰۶*	-۰/۰۶*	-	روابط دانش‌آموزان
	-۰/۱۲**	-۰/۱۲**	-	روابط دانش‌آموزان و معلمان
	-۰/۰۸*	-۰/۰۸*	-	فرصت‌های آموزشی
۰/۲۷	۰/۰۲	-	۰/۰۲	به روی برآورده شدن نیازهای روانشناختی اساسی از انتظارات هنجاری
	۰/۱۵**	-	۰/۱۵**	روابط دانش‌آموزان
	۰/۲۷***	-	۰/۲۷***	روابط دانش‌آموزان و معلمان
	۰/۱۸**	-	۰/۱۸**	فرصت‌های آموزشی

\*p&lt;0.05, \*\*p&lt;0.01, \*\*\*p&lt;0.001

1- Goodness of Fit Index  
3- Adjusted Goodness of Fit Index  
5- Root Mean Square Error of Approximation

2- Comparative Fit Index  
4- Parsimony Fit Index

جدول (۴) شاخص‌های برازش الگوی آزمون شده پژوهش

RMSEA	PNFI	AGFI	CFI	GFI	X2/d.f.
۰/۰۱	۰/۷۶	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۱/۰۵

### بحث

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه فرهنگ مدرسه با خودکارآمدی تحصیلی و از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان به روش تحلیل مسیر بود. نتایج پژوهش نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌های گردآوری شده برازش مناسبی دارد. علاوه بر آن، نتایج این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی، نقش واسطه‌ای در ارتباط فرهنگ مدرسه با از خودبیگانگی تحصیلی دارد.

معنی‌دار بودن اثر منفی خودکارآمدی تحصیلی بر از خودبیگانگی تحصیلی نوجوانان نشان می‌دهد که هر چه دانش‌آموزی احساس شایستگی و کفایت در امور تحصیلی نماید، این دانش‌آموز با احتمال کمتری دچار از خودبیگانگی می‌شود. زیرا احساس تسلط بر تکلیف سطح انگیزش او را افزایش داده و باعث افزایش تمرکز و جذب شدن در آن تکلیف می‌شود (ریو، ۲۰۰۹). بنابراین می‌توان گفت که وقتی دانش‌آموز احساس می‌کند قادرند که بر تکالیف و موضوعات درسی خود مسلط شوند، آنها به‌طور کامل با درس عجزین می‌شوند و در نتیجه این امر باعث افزایش انگیزش درونی و کاهش بی‌انگیزشی و جدایی از تحصیلی می‌شود. این یافته با نتایج تحقیق لگولت و همکاران (۲۰۰۶)، بیرامی و همکاران (۱۳۹۳) و امانی ساری‌بگلو و همکاران (۱۳۹۳) همسو می‌باشد.

یافته‌های تحقیق نشان داد که میزان و نحوه رابطه دانش‌آموزان با یکدیگر اثر معنی‌داری بر خودکارآمدی تحصیلی آنان دارد. این یافته نشان می‌دهد کیفیت و کمیت حمایتی که همسالان از دانش‌آموز در مدرسه می‌کنند، اثر نیرومندی بر خودکارآمدی تحصیلی او دارد. وجود حمایت اجتماعی توسط همسالان باعث می‌شود دانش‌آموزان با اطمینان بیشتری نحوه یادگیری خود را انتخاب نموده و در نتیجه احساس شایستگی بیشتری در یادگیری کنند (دینجر، یشیل یورت و تاکاج، ۲۰۱۲). یافته‌های تحقیقات هاشمی

و همکاران (۱۳۹۳): قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱) و کیم و چانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) با نتایج پژوهش حاضر همسو می‌باشند.

نتایج پژوهش نشان داد که نحوه ارتباط دانش‌آموزان با معلمان خود، اثر مثبتی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. وقتی فرهنگ موجود در مدرسه این امکان را برای معلمان فراهم آورد که به عملکرد دانش‌آموزان خود پسخوراند مثبت عملکرد دهند. این پسخوراند مثبت بر احساس شایستگی و خودکارآمدی دانش‌آموزان اثر مثبتی می‌گذارد (ریو، ۲۰۰۹). این یافته نیز با نتایج تحقیقات هاشمی و همکاران (۱۳۹۳): قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱) و کیم و چانگ (۲۰۱۲) همسو می‌باشد.

یافته‌های پژوهش نشان دادند فرصت‌های آموزشی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت دارد. این یافته نیز با نتایج تحقیقات هاشمی و همکاران (۱۳۹۳): قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱) و کیم و چانگ (۲۰۱۲) همسو می‌باشد. این یافته نشان می‌دهد که هرچه قدر دانش‌آموزان محیط مدرسه را منصفانه ارزیابی کنند که امکانات و فرصت‌ها را به صورت مساوی بین آنها تقسیم می‌شود و بین آموخته‌های آنها در مدرسه و واقعیت موجود در جامعه ارتباط وجود دارد، آنها احساس خودکارآمدی بیشتری خواهند نمود. توانایی ایجاد ارتباط بین یادگیری دروس و واقعیت‌های جامعه یکی از ویژگی‌های مدارس اثر بخش می‌باشد (قلاوندی و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین هرچه قدر مدرسه‌ای در این امر توانا باشد، دانش‌آموزان به‌علت این که می‌توانند آموخته‌های خود را در بیرون از مدرسه به کار برند، احساس کفایت و شایستگی بیشتری خواهند نمود. از طرف دیگر توزیع عادلانه امکانات و فرصت‌ها بین دانش‌آموزان، باعث می‌شود، آنان با استفاده از این امکانات، با آزادی عمل بیشتری علائق خود را پیگیری نموده و در نتیجه احساس خودکارآمدی بیشتری نمایند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که انتظارات هنجاری تأثیر معنی‌داری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ندارد. این یافته نیز با نتایج تحقیقات هاشمی و همکاران (۱۳۹۳):

1- Kim & Chung

قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱) و کیم و چانگ (۲۰۱۲) ناهمسو می‌باشد. به باور الساندرو و ساد (۱۹۹۷)، این بعد به محیط فیزیکی مدرسه مربوط می‌شوند. با توجه به متمرکز بودن نظام آموزشی کشور، محیط فیزیکی اکثریت مدارس نیز، کم و بیش یکسان می‌باشد (آیتی، عطاران و مهرمحمدی، ۱۳۸۶). این برابر بودن و عدم تغییر زیاد در محیط فیزیک مدارس نیز باعث می‌شود، تأثیر این ابعاد بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان از بین برود.

براساس یافته‌های پژوهش می‌توان پیشنهادهایی به معلمان و مدیران جهت کاهش از خودبیگانگی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ارائه داد. جهت افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، معلمان می‌توانند با دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیریشان و با فراهم کردن ارتباط بین فعالیت‌های مدرسه و علایق دانش‌آموزان، ارائه پسخوراند مثبت به موفقیت‌های آنان و تأکید بر همکاری به جای رقابت، زمینه افزایش خودکارآمدی آنان را فراهم نمایند. همچنین جهت بهبود فرهنگ مدرسه باید توجه ویژه‌ای به نقش مدیران مدارس داشته باشیم. با توجه به تأثیر نیرومند فرهنگ بر انگیزش دانش‌آموزان در مدرسه، لازم است مدیران اقداماتی را مانند تقویت همکاری بین دانش‌آموزان، تأکید کمتر بر رقابت و همچنین ایجاد فضایی برای اظهار نظرات سازنده توسط معلمان و دانش‌آموزان در محیط مدرسه انجام دهند.

پژوهش حاضر به بررسی رابطه فرهنگ مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی با از خودبیگانگی تحصیلی پرداخت و نشان داده که فرهنگ مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی بر از خودبیگانگی تحصیلی تأثیر دارند. اما میزان واریانس تبیین شده برای از خودبیگانگی تحصیلی ۱۸ درصد بود. این امر نشان می‌دهد که عوامل دیگری نیز بر این متغیر تأثیر می‌گذارند که لزوم شناسایی و بررسی آنها در پژوهش‌های آتی احساس می‌شود. همچنین با توجه به پیچیده بودن مفهوم فرهنگ پیشنهاد می‌شود با استفاده از تحقیقات کیفی نحوه تأثیر فرهنگ مدرسه بر از خودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد. همچنین نمونه مورد بررسی تحقیق حاضر دانش‌آموزان اول متوسطه شهرستان ارومیه بودند. بنابراین تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان دوره‌ها، شهرها یا استان‌های دیگر



با محدودیت مواجه است و لازم است تحقیقات در زمینه تعمیم‌پذیری یافته‌ها تکرار گردد.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۵/۰۶/۱۲  
تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۵/۰۹/۰۳  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۱/۱۵

## منابع

- امانی ساری بگلو، جواد؛ محمودی، حجت و افسانه کتابی (۱۳۹۱). بررسی رابطه میان ابعاد فرهنگی با خودکارآمدی عمومی و تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تهران، *مجله برخط دانش روانشناختی*، ۱(۳)، صص ۴۹-۵۷.
- امانی ساری بگلو، جواد؛ سپهریان آذر، فیروزه و شهرام واحدی (۱۳۹۳). تحلیل چند سطحی از خودبستگی تحصیلی نوجوانان: نقش فرهنگ مدرسه و نیازهای روان‌شناختی اساسی، *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۲(۵)، صص ۴۳-۵۴.
- آیتی، محسن؛ عطاران، محمد و محمود مهرمحمدی (۱۳۸۶). الگوی تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در تربیت معلم، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱، شماره پیاپی ۵: صص ۸۰-۵۵.
- بیرامی، منصور؛ امانی ساری بگلو، جواد؛ میرنسب، میر محمود و مهسا صالح نجفی (۱۳۹۳). فرهنگ سازمانی دانشگاه و از خودبستگی تحصیلی دانشجویان: نقش واسطه‌ای اهداف تسلط، *راهبرد فرهنگ*، ۲۸، ۱۹۴-۱۷۷.
- حجازی، الهه؛ خضری آذر، هیمین و جواد امانی (۱۳۹۱). ادراک دانش‌آموزان از حمایت معلم از خودمختاری و خودکارآمدی انگلیسی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴، شماره پیاپی ۱، صص ۲۹-۵۰.
- دبیرخانه شورای راهبردی تحول وزارت آموزش و پرورش، (۱۳۹۰). *راهنمای عمل مجموعه مستندات تحول بنیادین در آموزش پرورش: تحول محتوا و استقرار ساختار ۳+۳+۶*. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- قلاوندی، حسن؛ امانی ساری بگلو، جواد، غلامی، محمدتقی و پروا اکبری سوره (۱۳۹۲). فرهنگ مدرسه و از خودبستگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای نیازهای روانشناختی، *راهبرد فرهنگ*، ۲۴، صص ۱۱۶-۹۹.
- قلاوندی، حسن؛ امانی ساری بگلو، جواد و محسن بابایی سنگلجی (۱۳۹۱). تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روانشناختی اساسی در میان دانش‌آموزان، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۸، شماره ۴، صص ۲۸-۹.

هاشمی نصرت آباد، تورج؛ واحدی، شهرام؛ جواد امانی ساری بگلو (۱۳۹۳). فرهنگ مدرسه، نیازهای روانشناختی اساسی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: آزمون یک الگوی علی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۶)، صص ۸۰-۷۱.

Akour, I. (2006). Factors influencing faculty computer Literacy and use in Jordan: a multivariate analysis, *Doctoral Dissertation*. Louisiana Tech University.

Alessandro, A. & D. Sath. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform, *International Journal of Educational Research*, 27, PP.553-569.

Brown, M.N, Higgins, K. & Paulsen, K. (2003). Adolescent Alienation: What Is It and What Can Educators Do About It?, *Intervention in School and Clinic*, 39(1), PP. 3-9.

Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26(4), PP.753-758.

Dincer, A., Yesilyurt, S., and Takkac, M. (2012). The effects of autonomy-supportive climates on EFL learners' engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, PP.3890-3894.

Fagan, M.H., Neill, S., Wooldridge, B.R. (2003). An Empirical Investigation into the Relationship between Computer Self-efficacy, Anxiety, Experience, Support and Usage. *The Journal of Computer Information Systems*, 44(2), PP.95-104

Hascher, T. & G. Hagenauer. (2010). Alienation from school, *International Journal of Educational Research*, 49, PP.220-232.

Hofstede, G.; G.J. Hofstede & M. Minkov (2010). *Culture and organization: Software of the mind*, (3ed). New York: McGraw-Hill.

Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S., & Wigfield, E. (2002). Changes in children's self competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve, *Child Development*, 73, PP.509-527.

Johnson, G. M. (2005). Student Alienation, Academic Achievement, and WebCT Use, *Educational Technology & Society*, 8(2), 179-189.

- 
- Kalil, A., & Ziol-Guest, K.M. (2008). Teacher support, school goal structures, and teenage mothers' school engagement, *Youth and Society*, 39(4), PP.524-548.
- Kim, J.I., and Chung, H. (2012). The role of family orientation in predicting Korean boys' and girls' achievement motivation to learn mathematics, *Learning and Individual Differences*, 22, PP.133-138.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling, Second Edition*, New York: The Guilford Press.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), PP.567-582.
- Mann, S.J. (2001). Alternative perspective on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*. 26. 7-13.
- McIlroy, D., Bunting, B. (2002). Personality, Behavior, and Academic Achievement: Principles for Educators to Inculcate and Students to Model, *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 326-337.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature, *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Purkey, S.C. (1990). *A cultural-change approach to school discipline*. In O.C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice*. New York: State University of New York Press.
- Reeve, J.M. (2009). *Understanding motivation and emotion (5ed.)*. New York: Wiley.
- Rovai, A.P. & M.J. Wighting. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom, *Internet and Higher Education*, 8, 97-110.
- Sadeghi, K., Amani, J., & Mahmudi, H. (2013). A Structural Model of the Impact of Organizational Culture on Job Satisfaction among Secondary School Teachers, *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-14, doi: 10.1007/s40299-013-0074-0
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation, *American Sociological Review*, 24(6), PP.783-791.
-

- Solberg, V.S., O'Brien, K., Villarreal, P., Kennel, R., & Davis, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self-efficacy inventory, *Hispanic Journal of the Behavioural Sciences*, 15(4), PP.490-497.
- Srite, M., Thatcher, J.B., Galy, E. (2008). Does Within-Culture Variation Matter? An Empirical Study of Computer Usage, *Journal of Global Information Management*, 16(10), PP.1-25.
- Trusty, J. & K. Dooley-Dickey. (1993). Alienation from school: An exploratory analysis of elementary and middle school students' perceptions, *Journal of Research and Development in Education*, 26(4), PP.232-242.
- Zeldin, A.L., Pajares, F. (2000). Against the ODDS: self-efficacy beliefs of woman in mathematical, scientific, and Technological Careers, *American Educational research journal*, 37, PP.215- 246.