

## بررسی تاثیر خودکارآمدی خلاق و بهزیستی مدرسه بر درگیری تحصیلی کلاس‌های چند پایه بخش بیلوار شهرستان کرمانشاه

نازنین فتاحی

آموزگار ابتدایی، کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

نام نویسنده مسئول:

نازنین فتاحی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۷

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی بررسی تاثیر خودکارآمدی خلاق و بهزیستی مدرسه بر درگیری تحصیلی کلاس‌های چند پایه بخش بیلوار شهرستان کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۲ بود. این پژوهش به لحاظ هدف جزو تحقیقات کاربردی بود. از لحاظ روش گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی بود که از طریق پرسشنامه استاندارد؛ که برای تکمیل آن از کلاس‌ها حضوری استفاده شد، اطلاعات گردآوری شده و در نهایت، با بهره‌گیری از شاخص‌های توصیفی و روش‌های آماری مانند میانگین و انحراف استاندارد و ضریب همبستگی پیرسون متغیرهای اصلی پژوهش مورد بررسی قرار داده شد. نتایج حاکی از آن است که خودکارآمدی خلاق و بهزیستی مدرسه بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مستقیم دارد.

**واژگان کلیدی:** خودکارآمدی خلاق، بهزیستی مدرسه، درگیری تحصیلی، دانش‌آموزان، کلاس‌های چند پایه.

## مقدمه

با توجه به شرایط اقلیمی کشور و نیز وضع اقتصادی حاکم بر مناطق روستایی دور افتاده، تشکیل کلاس‌های چندپایه در دوره ابتدایی با امکانات آموزشی و رفاهی بسیار پایین موقعیتی است که نباید نادیده گرفته شود. چرا که کاهش جمعیت روستاها به دلیل مهاجرت روستاییان به شهرها، کاهش رشد جمعیت کشور و بالا رفتن سن ازدواج باعث کاهش جمعیت دانش‌آموزی و در نتیجه افزایش کلاس‌های چندپایه شده است (صمدیان، ۱۳۹۰). کلاس چندپایه یک سیستم آموزشی مستقل از ابتدایی و دارای معلم و کتاب مخصوص به خود نمی‌باشد، بلکه پایین بودن آمار دانش‌آموزان یک روستا تشکیل چنین کلاس‌هایی را ضروری ساخته و اهمیت پرداختن به این شکل آموزش نیز دقیقاً از همینجا ناشی می‌شود که محتوای کتاب‌های درسی و ساعات مصوب و امتحانات در کلاس‌های چندپایه با تک پایه فرقی نداشته و یک معلم عهده دار این همه وظایف می‌باشد (صمدیان، ۱۳۹۰). توسعه مدارس با کلاس‌های چند پایه دو دلیل اساسی دارد: فلسفی و ملاحظات اداری از نظر فلسفی کلاس‌های چندپایه به منظور بهبود رشد شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان و کاهش رفتارهای ضد اجتماعی به وجود می‌آید. از سوی دیگر بنا به دلایل اداری همچون کاهش جمعیت دانش‌آموزان، نیازهای اداری و مالی موقعیت جغرافیایی و ... این کلاس‌ها تشکیل می‌شود و از آنها به عنوان ابزاری جهت خدمت به انسان‌های محروم و مراکزی جهت ایجاد آگاهی اجتماعی، پیشرفت‌های اقتصادی و اصلاحات آموزشی بهره برداری می‌شود. بر همین اساس یکی از اقدامات مؤثر جهت تجدید حیات شبکه مدارس روستایی برای ایجاد امکان دسترسی همگانی به مراکز آموزشی و پذیرش تعداد بیشتری از کودکان، تشکیل کلاس‌های چند پایه در صورت لزوم است، چون تدریس چند پایه یکی از روش‌های آموزشی است که می‌تواند نیازهای بسیاری از واجب‌التعلیم‌ها را در مناطق محروم تأمین نماید.

بهزیستی مدرسه یکی از نیازهای اساسی دانش‌آموزان مدارس چندپایه است مدرسه یکی از حوزه‌های مهمی است که رشد مادام‌العمر تجربیات زندگی بهینه و بهزیستی عمومی را تسهیل می‌کند (لانگ و هوبنر، ۲۰۱۴). از این رو، ارتقاء بهزیستی دانش‌آموزان در مدارس به عنوان کلید چالش‌های مدرسه همواره در ادبیات مربوط به این حوزه مطرح شده است (کونو ریمپلا و لینتون، ۲۰۱۵). امروزه توجه به بهزیستی دانش‌آموزان در اولویت مباحث متخصصین تعلیم و تربیت قرار گرفته است. بهزیستی مدرسه یک مفهوم چند بعدی و شامل ویژگی‌های متعددی مانند کیفیت زندگی رضایت درونی و تجربه شخصی غنی شده است که دانش‌آموزان را برای مشغولیت تحصیلی و یادگیری در زمینه‌های تحصیلی بر می‌انگیزند و پیامدهای مثبت تحصیلی را به دنبال خواهند داشت (سویتز، ۲۰۱۵). علاوه بر پیشرفت تحصیلی، بهزیستی توانایی مقابله و انعطاف پذیری مؤثرتر در مواجهه با سختی‌ها سلامت جسمانی و روانی و روابط بین فردی رضایت بخش را به دنبال دارد (اورکیبی، رونی و آسولین، ۲۰۱۳). از این رو طی دهه‌های گذشته هدف از برنامه‌ها و مداخلات در مدارس به طور فرآیندهای ارتقا بهزیستی دانش‌آموزان بوده است (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۱۳). مفهوم بهزیستی یک مفهوم پیچیده است به طوری که بسیاری از محققان به جای تعریف آن به ابعاد مختلف آن پرداختند. دادگ، دالی هویتن و اسنדרز (۲۰۱۷) تلاش نمودند تعریفی ساده که برای همه سنین فرهنگ‌ها و جنسیت‌ها کاربرد داشته باشد ارائه دهند. این محققان بهزیستی را به عنوان نقطه تعادل بین منابع جسمی اجتماعی و روانشناختی افراد با چالش‌های جسمی، اجتماعی و روان شناختی آنها تعریف نموده‌اند. علیرغم اهمیت بهزیستی، مروری بر مطالعات پیشین نشان می‌دهد که پژوهش‌های انجام شده بر روی مشکلات روانشناختی دانش‌آموزان نظیر افسردگی، استرس و اضطراب در مقایسه با مطالعاتی که در خصوص رضایت شادی و بهزیستی انجام شده است، از نسبت شش به یک برخوردار است (واز کویز، هرواس راهونا و گومز، ۲۰۰۹). این گونه شواهد نشانگر مغفول باقی ماندن روانشناسی مثبت در مطالعات حوزه تعلیم و تربیت در واقع به نظر می‌رسد. متخصصین تعلیم و تربیت آنگونه که انتظار می‌رود به اهمیت مدرسه در پرورش شاخص‌های مثبتی همچون احساس رضایت هیجانات مثبت، کیفیت زندگی و بهزیستی دانش‌آموزان پی نبرده‌اند. در حالی که مدرسه مجموعه‌ای ایده آل برای ارتقاء روابط بین فردی مثبت کارکرد بهینه و تأمین سلامت و بهزیستی دانش‌آموزان است (دانلیسن، سامدل هتلند و وولد، ۲۰۱۶). بهزیستی در حوزه‌های مختلفی مطرح می‌شود؛ یکی از این حوزه‌ها، حوزه آموزش و تحصیل در سطح مدارس است. در مورد بهزیستی مدرسه تعاریف متعددی وجود دارد. هافمن (۲۰۱۱) بهزیستی مدرسه را به عنوان نگرش دانش‌آموزان نسبت به حضور در مدرسه تعریف می‌کند. این نگرش به مدرسه نگرش کلی به زندگی در مدرسه نگرش به معلم و همکلاسی‌ها و نگرش به ساختمان و سازمان مدرسه را در بر می‌گیرد (وولد و برونیز، ۲۰۱۷). علاوه بر نگرش به مدرسه، بهزیستی مدرسه را شامل میزانی

که دانش آموز انتظارات معلم را معقول می‌داند و در مدرسه احساس امنیت و ایمنی می‌کند می‌دانند. اینگلز، ایلتر من پنگم و اسپنزنر (۲۰۱۱) بیان می‌کنند. که ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه، بهزیستی مدرسه را شامل می‌شود و زیرساختهای مدرسه روابط دانش‌آموزان با معلمان را به عنوان شاخص بهزیستی مدرسه مطرح می‌کنند (کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹). بهزیستی مدرسه را با مدنظر قرار دادن سه شاخص علاقه مندی به مدرسه، خودکارآمدی خلاق ادراک شده و عدم رفتارهای اخلاق گرانه در مدرسه مطرح نموده‌اند. به اعتقاد این محققین فراگیران علاقه مند به مدرسه از بودن در مدرسه احساس خوبی دارند و ماندن در آنجا را دوست دارند مدرسه را مکان خسته کننده‌ای برای خود نمی‌بینند، بلکه از بودن در مدرسه احساس شادمانی بیشتری دارند. خودکارآمدی خلاق ادراک شده نیز به اعتماد فراگیر نسبت به توانایی خود در انجام یادگیری تکالیف آموزشی اشاره دارد. علاوه بر خودکارآمدی خلاق از دیگر شاخص‌های بهزیستی مدرسه فقدان رفتارهای مخربی است که موجب ناراحتی و آسیب به معلم و همکلاسی و ایجاد دردسر در آموزشگاه می‌گردد (کاپلان و ماهر، ۱۹۹۹). از این رو رفتارهای مثبت، اعتماد به توانایی خود و علاقه به محیط‌های آموزشی نشان دهنده بهزیستی در مدرسه است. همچنین کونو و همکاران (۲۰۱۳) مدلی را در خصوص بهزیستی مدرسه ارائه کرده‌اند که شامل سه بعد داشتن، دوست داشتن و بودن است. این سه بعد برگرفته از مدل بهزیستی آلارت است. البته در مدل کونو بعد وضعیت سلامتی نیز به این سه بعد اضافه گردیده است. بعد داشتن اشاره به شرایط مدرسه مانند محیط، سازمان برنامه‌ها امنیت و تنبیه در مدرسه دارد بعد دوست داشتن شامل روابط اجتماعی جو مدرسه، پویایی، گروه رابطه معلم دانش‌آموز و روابط با همکلاسی‌ها است. بودن به معنی خودشکوفایی است که شامل ارزش کارهای دانش‌آموزان راهنمایی تشویق، تصمیم‌گیری مؤثر، استفاده از خلاقیت و افزایش اعتماد به نفس است سلامتی نیز از طریق نشانه‌های بیماری بین دانش‌آموزان بررسی می‌شود (کونو و همکاران، ۲۰۱۳).

در سال‌های اخیر متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسی تربیتی به این باور رسیده‌اند که انتظارات و باورهای فراگیران پیرامون توانایی‌هایشان نقشی کلیدی در موفقیت و بهزیستی تحصیلی آنها دارد. از این لحاظ مفهوم خودکارآمدی خلاق که دلالت بر همین انتظارات و باورها دارد مورد توجه ویژه محققان قرار گرفته است. به گونه‌ای که امروزه کمتر پژوهشی را در حوزه عملکرد فراگیران در حوزه‌های مختلف می‌توان یافت که نقش خودکارآمدی خلاق و ابعاد آن را مورد غفلت قرار داده باشد (پاجارس و اردن، ۲۰۱۳). خودکارآمدی از متغیرهای کلیدی در نظریه شناختی اجتماعی بندورا است.

مبانی نظری خودکارآمدی خلاق در رشته‌ها و محیط‌های گوناگونی آزمایش شده و از پشتوانه‌های فزاینده نظری و تجربی برخوردار است (مادوکس، ۲۰۱۵). به عبارت دیگر خودکارآمدی خلاق قضاوت فرد از توانایی‌اش برای دستیابی به اهداف و پیش‌بینی کفایت خود در تلاش استمرار و انجام تکالیف است و نیز کاربست راهکارهای موردنیاز برای توانایی تولید نتایج خلاق را دارد (تایرنی و فارمر، ۲۰۱۷). خودکارآمدی خلاق، ظرفیت قضاوت ساخته شده فرد درباره عملکرد خلاقیت خویش است (بیجاتو، ۲۰۱۴). چراکه توانایی تفکر خلاق موهبتی است که به صورت بالقوه در انسان به ودیعه نهاده شده است، اما ظهور و شکوفایی آن مستلزم پرورش آن است (جندقی و همکاران؛ به نقل از زاهد بابلان و سید کلان، ۱۳۹۴). بیجاتو (۲۰۱۴) نشان داده است که خودکارآمدی خلاق به وسیله جو کلاسی و فعالیت معلمان پشتیبانی می‌شود و ارتباط مثبتی بین خودکارآمدی خلاق و جو کلاس و مدرسه وجود دارد. محیط کلاس درس روی خلاقیت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین می‌تواند روی احساس خودکارآمدی خلاق دانش‌آموزان تأثیر بگذارد (لیمون ۲۰۱۴ به نقل از فرامرزی، ۱۳۹۶). خودکارآمدی خلاق دارای دو بعد تفکر خلاق و عملکرد خلاقانه است. خودکارآمدی خلاق تفکر خلاق، باور فرد در توانایی ابراز فکر خلاق است و خودکارآمدی خلاق عملکرد خلاق، باور فرد در توانایی ابراز عملکرد خلاقانه است (ابوت، ۲۰۱۰). پس خودکارآمدی خلاق یکی از مهم‌ترین جنبه‌های خلاقیت مورد مطالعه در دانش‌آموزان است (تایرنی و فارمر، ۲۰۱۱).

یکی از متغیرهایی که با خودکارآمدی خلاق رابطه دارد درگیری تحصیلی است یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و یکی از مفاهیمی که در سالهای اخیر توسط پژوهشگران مورد چالش واقع شده است مفهوم درگیری تحصیلی است (فردریکس و بلومنفلد، ۲۰۱۴). درگیری تحصیلی سازه‌ای است که اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت که عامل بسیار مهمی در رسیدن به تجربه یادگیری است که موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را به شکل غیرمستقیم تضمین می‌نماید (پیتارین و سینی، ۲۰۱۴). درگیری تحصیلی

دربگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی است (لینتنبرینک و پینتریچ، ۲۰۱۴). بعد رفتاری به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی نظیر تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از معلم یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد (فینلی کا، ۲۰۱۶). بعد عاطفی درگیری به واکنش‌های عاطفی و هیجانی یادگیرنده در کلاس و مدرسه اشاره دارد. در واقع درگیری عاطفی شامل علاقه مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی ارزش دهی به مطالب وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است. درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است (فرهادی و ساکی، ۱۳۹۷). باید در نظر داشت که یادگیرندگان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه آنها در تکالیف فعالیت‌ها و تجاربی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری می‌شود؛ این درگیری بیانگر ورود فعال فرد در ۱ تکلیف یا فعالیت است. به عبارت دیگر می‌توان درگیری تحصیلی را از معنایی که تکلیف برای یادگیرنده دارد، مورد بررسی قرار داد (مهدوی پور، ۱۳۹۷). تحقیقی تحت عنوان بررسی تأثیر روش تدریس تلفیقی بر انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس‌های چندپایه انجام دادند نتایج نشان داد که روش تدریس تلفیقی بر انگیزش تحصیلی درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس‌های چندپایه تأثیر معناداری داشته است. همچنین عظیمی (۱۳۹۷) تحقیقی تحت عنوان بررسی رابطه فرهنگ مدرسه و درگیری تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی و هیجان‌های تحصیلی انجام دادند. نتایج تحقیق نشان داد که فرهنگ مدرسه هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم از طریق دو متغیر میانجی نیازهای اساسی روان شناختی و هیجان‌های تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد همچنین تأثیر مستقیم فرهنگ مدرسه بر نیازهای اساسی روانشناختی تأثیر فرهنگ مدرسه بر هیجان‌های تحصیلی، تأثیر نیازهای اساسی روان شناختی بر درگیری تحصیلی و تأثیر هیجان‌های تحصیلی بر درگیری تحصیلی نیز معنادار بود. سلاطی (۱۳۹۷) تحقیقی تحت عنوان رابطه ساختاری بهزیستی مدرسه (شرایط مدرسه خودشکوفایی، روابط اجتماعی و وضعیت سلامت) خودتنظیمی انگیزشی (انگیزش درونی تحصیلی، انگیزش بیرونی تحصیلی و بی انگیزگی تحصیلی) سرزندگی تحصیلی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان انجام دادند. نتایج به دست آمده نشان دادند که خودشکوفایی و روابط اجتماعی بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم مثبت و معنادار دارند؛ اما شرایط مدرسه و وضعیت سلامت بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم معنادار ندارد همچنین بهزیستی مدرسه با درگیری تحصیلی از طریق انگیزش بیرونی تحصیلی اثر غیرمستقیم معناداری ندارد؛ و در آخر اینکه زیر مقیاس‌های بهزیستی مدرسه از طریق متغیرهای واسطه‌ای انگیزش درونی و بی‌انگیزگی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم معناداری دارند.

### پیشینه‌ی تحقیق

نوروززاده (۱۳۹۷) تحقیقی تحت عنوان تأثیر الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر نظریه یادگیری زایشی خودکارآمدی خلاق و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر سنقر انجام دادند. هدف از این پژوهش بررسی تأثیر الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر نظریه یادگیری زایشی بر خودکارآمدی خلاق و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان درس علوم تجربی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی شهر سنقر در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می‌دهند؛ با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس نمونه‌ها در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی خلاق کاروسکی و همکاران (۲۰۱۲) و درگیری تحصیلی زرنگ (۱۳۹۱) استفاده شد. داده‌ها به دست آمده با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که طراحی آموزشی مبتنی بر نظریه یادگیری زایشی بر خودکارآمدی خلاق و مؤلفه انگیزشی درگیری تحصیلی تأثیر معناداری نداشته و بر دو مؤلفه رفتاری و شناختی درگیری تحصیلی درس علوم تأثیر گذار بوده است.

سیمایی (۱۳۹۹) تحقیقی تحت عنوان بررسی اثر بخشی یادگیری فعال به پر عاطفه تحصیلی، خلاقیت و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر با انگیزش تحصیلی پایین سن ۱۰ تا ۱۲ سال شهرستان کاشان انجام دادند. جامعه تحقیق کلیه دانش‌آموزان دختر مدرسه یوسف پور که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بوده‌اند، می‌باشد. نمونه مورد نظر از طریق نمونه

گیری در دسترس انتخاب و متشکل از ۳۰ دانش آموز که در قالب ۲ کلاس مورد بررسی قرار گرفته اند است. روش تحقیق شبه آزمایشی بوده و از طرح پیش آزمون، پس آزمون بهره گیری گردید. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه های سنجش نگرش به مدرسه خلاقیت و درگیری تحصیلی می باشد و روایی پرسشنامه ها توسط محققین و پایایی با کمک آلفای کرونباخ تأیید شده است. به منظور بررسی در میزان اثربخشی یادگیری فعال بر عاطفه تحصیلی، خلاقیت و درگیری تحصیلی دانش آموزان با انگیزش تحصیلی پایین از طریق بررسی نمونه پرسشنامه های دو گروه استفاده شد و به منظور کنترل تفاوت بین دو گروه در مقایسه میزان عاطفی، تحصیلی، خلاقیت و درگیری تحصیلی از روش ویلکاکسون و ۱ زوجی استفاده شد. نتایج تحقیقات نشانگر این امر است که اجرای یادگیری فعال بر میزان عاطفه تحصیلی خلاقیت و درگیری تحصیلی تأثیر دارد، همچنین اجرای یادگیری فعال بین میزان عاطفه تحصیلی، خلاقیت و درگیری تحصیلی تأثیر معنادار می گذارد

جهانبازی گوجانی (۱۳۹۹) تحقیقی تحت عنوان بررسی رابطه بین نشاط ذهنی با بهزیستی مدرسه و خودکارآمدی خلاق تحصیلی با میانجی گری اشتیاق تحصیلی دانش آموزان پسر دوره ۲ متوسطه انجام دادند. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر فارس بود که به روش نمونه گیری به صورت خوشه ای چند مرحله ای تعداد ۴۰۰ دانش آموز انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه خودکارآمدی خلاق تحصیلی (مظاهری و صادقی، ۱۳۹۴) پرسشنامه بهزیستی مدرسه (کونو و همکاران (۲۰۰۲) اشتیاق تحصیلی فردریگز و همکاران (۲۰۰۴) و مقیاس نشاط ذهنی (ریان و فردریک (۱۹۹۷) بود. داده ها در دو سطح توصیفی و استنباطی با استفاده از SPSS نسخه ۲۳ و AMOS نسخه ۲۰ تحلیل شد. در سطح استنباطی از روش تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد مدل پیش بینی بهزیستی مدرسه و خودکارآمدی خلاق از طریق نشاط ذهنی با میانجی اشتیاق تحصیلی از برازندگی مطلوب برخوردار است. همچنین نتایج تحلیل بوت استروپ برای بررسی مسیرهای غیرمستقیم نشان داد که نشاط ذهنی به بهزیستی مدرسه و خودکارآمدی خلاق تحصیلی از طریق اشتیاق تحصیلی معنی دار بود.

سکان (۲۰۱۵) در پژوهش خود تحت عنوان بررسی جامع از آموزش چند پایه ای اشاره می کند به اینکه در جهان کشورهای بسیاری از آموزش چند پایه استفاده می کنند. این شیوه یک شیوهی مقرون به صرفه از لحاظ اقتصادی در مناطق روستایی است که یکی از مشکلات اصلی آنها حفظ استخدام معلم جهت آموزش در این مناطق می باشد. یافته های مطالعات مختلف نشان می دهد که آموزش چند پایه نسبت به تک پایه از نظر پیشرفت تحصیلی و یادگیری اجتماعی بهتر است. موفقیت آموزش چندپایه تا حدود زیادی به روش های تدریسی که در این کلاس ها استفاده می شود، بستگی دارد. دانشگاه ها اغلب معلمان را برای آموزش در مدارس تک پایه آماده می کنند؛ بنابراین معلمان در سیستم چندپایه با چالش های بسیاری از جمله آموزش ناکافی معلمان انزوای آموزشی و فرهنگی و اجتماعی، کمبود وقت و عدم درک جامعه در طبیعت روستا روبه رو هستند. به برخی از این مسائل می توان از طریق آموزش مناسب قبل از خدمت و ضمن خدمت غلبه کرد.

آیکمن و پرایدمور (۲۰۱۵) با بررسی مشکلات مدارس چندپایه دور افتاده در مناطق کوهستانی ویتنام نتیجه گرفتند که پراکندگی جغرافیایی مدارس تنوع زبانی و قومی، فرسودگی ساختمان و تجهیزات مدرسه کمبود مواد آموزشی و مشکلات اجتماعی دانش آموزان از جمله مشکلات اصلی کلاس های چندپایه در آن کشور به شمار می روند و در جهت بهبود عملکرد این کلاس ها پیشنهاد کرده اند که در اداره این کلاس ها بیشتر از معلمان بومی با حفظ ارتباط مستمر آنها با معلمان غیر بومی استفاده شود. هینی (۲۰۱۶) بیان می کند که در بلند مدت کلاس های چندپایه در گسترش ارتباط دانش آموزان و پیوستگی محیط خانوادگی پیامدهایی مثبت را به دنبال دارند و از نظر دستاوردهای آموزشی نیز این کلاس ها عملکردی مشابه با کلاس های مستقل دارند از نظر او موانعی مانند موانع سیستمی، فقدان مدل های تمرینی برای معلمان این کلاس ها، طرز تفکر منفی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در کلاس های چندپایه به ویژه دروس زبان فرانسه و ریاضیات به طور معناداری از دانش آموزان کلاس های تک پایه بهتر است.

تیلور (۲۰۱۷) وجود ملاحظات فلسفی و ملاحظات اداری را در شکل گیری و ایجاد این کلاس ها مؤثر می داند. ملاحظات فلسفی از نظر او ناظر به بهبود رشد شناختی و اجتماعی در گروه های نامتجانس در این کلاس ها و کاهش رفتارهای ضد اجتماعی دانش آموزان است. در صورتی که ملاحظات اندازه و شکل کلاس ها کمبود جمعیت دانش آموزان برای تشکیل کلاس تک پایه اداری

به اشاره دارد. تیلور در دلایل اقتصادی ضرورت خدمت به انسان‌های محروم و اصلاحات آموزشی فرا تحلیلی در خصوص کلاس‌های چندپایه بیان می‌کند با وجود اینکه مسئولیت آموزشی معلمان در کلاس‌های چندپایه مشکل‌تر و سنگین‌تر از کلاس‌های تک پایه است، دستاوردهای آموزشی دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه از کلاس‌های مستقل، کمتر نیست.

### مواد و روش تحقیق

این پژوهش به جهت هدف کاربردی و به جهت روش از نوع توصیفی - همبستگی پیرسون می‌باشد و از طریق پرسشنامه‌های استاندارد، که برای تکمیل آن‌ها از فضای مجازی استفاده شد، اطلاعات گردآوری شدند و در نهایت مطابق مدل داده محور، رابطه میان متغیرهای وابسته و مستقل با بهره‌گیری از روش آماری مورد بررسی قرار خواهد گرفت. جامعه مورد پژوهش کلیه دانش‌آموزان دوره ابتدایی در مدارس چند پایه بخش بیلوار شهرستان کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ می‌باشد. از میان دانش‌آموزان دوره ابتدایی در مدارس چند پایه بخش بیلوار شهرستان کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تعداد ۲۸۵ نفر از طریق جدول مورگان و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. در این پژوهش از سه پرسشنامه استفاده شد که به شرح زیر است:

**پرسشنامه خودکارآمدی خلاق:**

برای سنجش خودکارآمدی خلاق از پرسشنامه خودکارآمدی خلاق بیگیتو (۲۰۰۶) استفاده شد. این پرسشنامه جهت پایان نامه کارشناسی ارشد در دانشگاه شهید چمران اهواز توسط حاجی یخچالی و فرامرزی (۱۳۹۳) ترجمه و به فارسی برگردانده شد. این پرسشنامه دارای ۷ گویه مربوط به خودکارآمدی خلاق می‌باشد. این گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) نمره گذاری شده‌اند. ضریب پایایی پرسشنامه خودکارآمدی خلاق با استفاده از روش آلفای کرونباخ توسط بیگیتو ۸۱/۰ گزارش شده است. پایایی پرسشنامه توسط مترجمان از طریق روش آلفای کرونباخ ۷۸/۰ و تنصیف اسپیرمن - براون ۷۲/۰ گزارش شده است.

### پرسشنامه درگیری تحصیلی:

پرسشنامه درگیری تحصیلی دانش‌آموزان آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت طراحی شده است و با سؤالاتی مانند در مدرسه من بزرگترها با دانش‌آموزان نسبتاً خوب رفتار می‌کنند به سنجش درگیری تحصیلی می‌پردازد. روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی دانش‌آموزان توسط اساتید و متخصصان این حوزه مورد بررسی قرار گرفته است و مورد تأیید است. پایایی پرسشنامه درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نیز از روش آلفای کرونباخ بالای ۷۰ صدم به دست آمده است.

### پرسشنامه بهزیستی مدرسه:

این ابزار دارای ۱۸ گویه است و سه خرده مقیاس علاقه مندی به مدرسه (۷ گویه)؛ خودکارآمدی خلاق ادراک شده تحصیلی (۱۶ گویه) و رفتار مخرب (۵ گویه) است. پاسخ‌ها بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی می‌شوند. پایایی و روایی مقیاس بهزیستی مدرسه توسط برخی محققان مورد بررسی قرار گرفته است. در ایران کاوسی و همکاران (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ نمره کل مقیاس را ۷۶/۰ گزارش کردند، همچنین روایی محتوایی و صوری آن را تأیید نموده‌اند. کاپلان و ماهر (۱۹۹۱) در پژوهشی آلفای کرونباخ برای علاقه مندی به مدرسه خودکارآمدی خلاق ادراک شده به ترتیب ۸۳/۰، ۶۲/۰ و ۷۱/۰ به دست آوردند.

### بیان مسئله

کلاسی که با حضور دانش‌آموزان دو یا چند پایه تحصیلی که با تدریس یک معلم و در یک اتاق (کلاس) درس تشکیل و اداره می‌شود کلاس چندپایه نامیده می‌شود از جمله تحقیقات انجام شده در این زمینه، تحقیقی است پیرامون کلاس‌های چند پایه که بر اساس نتایج آن، بخشنامه توصیه شده است: "کلاس‌های ادغامی از پایه‌های متوالی تشکیل شوند و نظارت، پیگیری و اصلاح امور آنها از اولویت بیشتری برخوردار شود. همچنین برنامه ورزش این کلاس‌ها برای هر پایه به صورت مجزا طراحی شود. توسعه کلاس‌های چند پایه در بسیاری از کشورها به عنوان یک ضرورت شناخته شده است. یکی از عوامل تاثیر گذار بر کلاس‌های چند پایه بهزیستی مدرسه می‌باشد. (شارمن، ۱۹۸۴: به نقل از دستجردی، ۱۳۹۰). بهزیستی مدرسه را به عنوان رضایت از مدرسه و

آموزش تعریف می‌کند. مفهوم بهزیستی به ۴ طبقه تقسیم می‌شود: ۱- شرایط مدرسه داشتن روابط اجتماعی در مدرسه (دوست داشتن)، روش‌های خود شکوفائی در مدرسه (شدن) و وضع سلامت (سلامت). ۲- شرایط مدرسه شامل محیط فیزیکی مدرسه و فضای درون کلاس است. مسائلی که در این بخش مورد بحث قرار می‌گیرد عبارتند از ایمنی محیط راحت بودن شلوغی مدرسه داشتن تهویه، میزان درجه حرارت کلاس‌ها و غیره. ابعاد دیگری از شرایط مدرسه از طریق چگونگی طراحی محیط یادگیری مانند: چگونگی تنظیم برنامه درسی، اندازه گروه‌های مطالعه، برنامه مطالعه و نحوه اجرا و انجام تنبیه است. سومین بعد شرایط مدرسه در بردارنده چگونگی ارائه خدمات به دانش‌آموزان مانند تغذیه مدرسه مراقبت‌های بهداشتی و خدمات مشاوره است (کونو و ریمپلا ۲۰۰۲).

وضعیت سلامت شامل علائم جسمی و روانی سرماخوردگی عمومی بیماری‌های مزمن و سایر بیماری‌هاست. روابط اجتماعی به محیط یادگیری اجتماعی مانند روابط معلم - دانش آموز ارتباط با همکلاسی‌ها، پویایی گروه همکاری خانه و مدرسه تجربه آزار دیدن یا آزار رساندن مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه و به طور کلی جو روانی مدرسه اطلاق می‌شود. درگیری تحصیلی با بهزیستی مدرسه ارتباط دارد. صاحب نظران در پی تلاش برای مواجهه با بی‌رمقی و کاهلی دانش‌آموزان بی انگیزگی در امورات تحصیلی بهبود سطح پیشرفت و به طور کل بهبود روابط بین مدرسه و دانش آموز مفهوم درگیری تحصیلی را مطرح کردند (کارتر، رشی، لاولاس اپلیتون و تامپسون، ۲۰۱۲). درگیری تحصیلی ناظر به واداشتن و ترغیب فعال دانش‌آموزان در مجموعه فعالیت‌های تحصیلی مانند مطالعه کردن، فراگیری مهارت‌ها و دانش اقدام پژوهی و حتی تعاملات یادگیری در اجتماعات تحصیلی است (هریسون، ۲۰۱۳). دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی مناسب‌تری دارند به طور کل در عملکرد تحصیلی موفق‌تر هستند.

دانش‌آموزان درگیر بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی شرکت می‌کنند، از جهت تلاش پافشاری و رفتارهای خود تنظیمی برای رسیدن به اهداف خود راغب‌تر هستند و خودشان را به چالش می‌کشند و از چالش و یادگیری لذت می‌برند (رمضانی و خامسان، ۱۳۹۶). این دانش‌آموزان خودکارآمدی بالاتری دارند. خودکارآمدی خلاق به معنای باور فرد در مورد توانایی مقابله‌ها و در موقعیت‌های خاص است و الگوهای فکری رفتاری و هیجانی را در سطوح مختلف تجربه فردی تحت تأثیر قرار می‌دهد و تعیین کننده این است که آیا رفتاری شروع خواهد شد یا خیر و اگر شروع شد فرد چه مقدار تلاش برای آن انجام خواهد داد و در رویارویی با مشکل چه مقدار استقامت از خود نشان خواهد داد. بندورا (۲۰۰۳) معتقد است که خودکارآمدی مهم‌ترین عامل تعیین کننده فعالیت‌هایی است که ما بر می‌گزینیم و نیز تعیین کننده شدتی است که ما اعمالمان را انجام می‌دهیم و همچنین خودکارآمدی خلاق است که موجب می‌شود تا پس از رویارویی با تجربه ناکامی‌زا، هنوز به فعالیت ادامه دهیم (هرگنهان والسون، ۲۰۰۵؛ ترجمه: سیف، ۱۳۸۴).

در قسمت ابتدایی، داده‌ها در جداولی تنظیم و شاخص‌های توصیفی مانند میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی پژوهش بیان و بررسی می‌شود. سپس در قسمت دوم با تجزیه و تحلیل داده‌ها و استفاده از روش‌های آماری مانند ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری به بررسی فرضیه‌های پژوهش پیش رو پرداخته شد.

جدول ۱. توزیع فراوانی جنسیت پاسخگویان

| جنسیت | تعداد | درصد  |
|-------|-------|-------|
| دختر  | ۱۱۲   | ۳۹/۳  |
| پسر   | ۱۷۳   | ۶۰/۷  |
| جمع   | ۲۸۵   | ۱۰۰/۰ |

در جدول ۱ توزیع فراوانی جنسیت افراد نمونه را در پژوهش حاضر نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود تعداد دختر برابر ۱۱۲ نفر (۳۹/۳ درصد) و تعداد پسر برابر ۱۷۳ نفر (۶۰/۷ درصد) می‌باشند.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

| متغیر           | تعداد | کمترین | بیشترین | میانگین | انحراف استاندارد |
|-----------------|-------|--------|---------|---------|------------------|
| درگیری تحصیلی   | ۲۸۵   | ۶۰     | ۱۱۷     | ۹۹/۹۸   | ۱۴/۷۹            |
| خودکارآمدی خلاق | ۲۸۵   | ۱۶     | ۵۶      | ۴۱/۶۰   | ۸/۸۳۱            |
| بهزیستی مدرسه   | ۲۸۵   | ۲۴     | ۸۸      | ۶۳/۹    | ۱۸/۷۸۲           |

جدول ۲ شاخص‌های توصیفی ابعاد متغیرهای اصلی پژوهش را نشان می‌دهد. مشاهده می‌شود میانگین و انحراف استاندارد متغیر درگیری تحصیلی به ترتیب برابر ۹۹/۹۸ و ۱۴/۷۹، میانگین و انحراف استاندارد متغیر خودکارآمدی خلاق به ترتیب برابر ۴۱/۶۰ و ۸/۸۳۱ و میانگین و انحراف استاندارد متغیر بهزیستی مدرسه به ترتیب برابر ۶۳/۹ و ۱۸/۷۸۲ می‌باشد. در این قسمت با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون ارتباط بین سه متغیر اصلی پژوهش بررسی شده است که در جدول شماره ۳ بیان گشته است.

جدول ۳. ضریب همبستگی بین متغیرهای اصلی پژوهش

| متغیر         | خودکارآمدی خلاق | بهزیستی مدرسه |
|---------------|-----------------|---------------|
| درگیری تحصیلی | ۰/۶۲۵**         | ۰/۵۹۱**       |

\*\* معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۱

در جدول ۳ ضرایب همبستگی بین سه متغیر اصلی پژوهش نشان داده شده است. می‌توان مشاهده نمود که ضریب همبستگی بین خودکارآمدی خلاق و درگیری تحصیلی برابر ۰/۶۲۵ و ضریب همبستگی بین بهزیستی مدرسه و درگیری تحصیلی برابر با ۰/۵۹۱ است؛ که در سطح  $P < 0/001$  معنی‌دار می‌باشند.

### نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که بهزیستی مدرسه بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر مستقیم و معنادار دارد. این نتیجه را می‌توان این گونه تبیین کرد که بهزیستی مدرسه باعث می‌شود فرد بتواند هیجانات و رویدادهایی که در زندگی متحمل می‌شود را بهتر درک کرده و آنها را قبول نماید. تبیین این یافته می‌توان این گونه اظهار نظر کرد که وجود قوانین منعطف و ساختار دموکراتیک حاکم بر مدرسه می‌تواند درگیری تحصیلی را به طور کلی افزایش دهد. برعکس وجود قوانین سخت و دست و پاگیر حس اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و کادر مدرسه را از بین می‌برد. چون قوانین سلسله مراتبی معلمان را وادار می‌کند طبق اصولی مشخص رفتار کنند و دامنه توانایی‌ها و فعالیت‌های آنان را محدود می‌کند. همین امر بر میزان صمیمت بین دانش‌آموزان و معلم تأثیر سوء می‌گذارد که منجر به عدم اطمینان در دانش‌آموزان شده و دانش آموز احساس می‌کند که مدرسه و معلمان به او اهمیت نمی‌دهند و در مواقع لزوم از او حمایت نمی‌کنند. رنگ و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که درگیری ممکن است یک پیشاینده بالقوه و یک نتیجه مستقیم بهزیستی مدرسه باشد؛ زیرا احساس بهزیستی مثبت تحصیلی انگیزه پیشرفت را تحریک کرده و این انگیزه، درگیری تحصیلی بیشتری با تکالیف تحصیلی می‌گردد. دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از احساسات منفی (احساس تحریک و عصبانیت و ناراحتی) را گزارش می‌کنند. به طور فعال در فعالیت‌های تحصیلی شرکت نمی‌کنند (ایلمیلد و همکاران، ۲۰۱۵).

طبق نظریه رایان و فردریک (۱۹۹۷) سرزندگی از مهمترین مؤلفه‌های بهزیستی روانشناختی مدرسه و یک تجربه درونی سرشار از انرژی است که از منابع درونی نه از منابع بیرونی مدرسه (تهدید، تحریک و اجبار معلم و مدیر) سرچشمه می‌گیرد در نتیجه سرزندگی احساس سرزنده بودن و داشتن انرژی مثبتی است که کنترل آن درون خود فرد است و به فرد در یافتن هدف، دلیل و معنای زندگی تحصیلی و بهزیستی مدرسه نشأت می‌گیرد لذا اگر دانش‌آموزان از ابراز عقیده و ارائه نظر خود به پرسنل مدرسه و در نهایت مشارکت آنها هیچ اضطراب ترس از عواقبش را نداشته باشند، باعث افزایش درک دلایل تحصیل و معنای تحصیلی و سرانجام سرزندگی تحصیلی در آنان می‌شود.

نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی خلاق بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر دارد. دانش‌آموزان با خودکارآمدی خلاق بالا در خود احساس توانمندی می‌کنند و این قابلیت را در خود می‌بینند که فعالیت‌های مدرسه‌ای خود را با موفقیت به اتمام برسانند؛ بنابراین حتی در زمانی که فعالیت‌های درسی با سطحی از دشواری همراه است. آنها میزان تلاش خود را بیشتر می‌کنند و مقاومت و پایداری بیشتری را از خود نشان می‌دهند. دانش‌آموزان با باورهای خودکارآمدی خلاق بالا به صورت داوطلبانه در فعالیت‌های یادگیری شرکت می‌کنند و نسبت به دانش‌آموزانی که انتظارات خودکارآمدی خلاق پایین‌تری دارند، تلاش بیشتر راهبردهای مؤثرتر و عملکرد بالاتری در روبه‌رو شدن با مشکلات نشان می‌دهند (آلتونسوی و همکاران، ۲۰۱۰). افرادی که دارای کارآمدی سطح بالایی هستند بیشتر می‌کوشند، بیشتر موفق می‌شوند و از کسانی که سطح خودکارآمدی خلاق آنها پایین است پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و ترس کمتری را تجربه می‌کنند. یک فرد با خودکارآمدی خلاق بالا مقاومت بیشتری در تکالیف نشان می‌دهد و نوعی جهت‌گیری تشویقی دارد. در مقابل، در مورد یک فرد با خودکارآمدی خلاق پایین این احتمال وجود دارد که اجتناب و جهت‌گیری تنبیهی و یک انجام ناقص از تکلیف را نشان دهد (بندورا، ۱۹۷۷). افراد با خودکارآمدی خلاق پایین از انجام کارها خودداری می‌کنند. آنها معتقدند که باید کارها را به آسانی انجام دهند؛ اما افرادی که احساس کارآمدی می‌کنند، سخت‌تر کار می‌کنند و پایداری بیشتری نشان آنها سعی می‌کنند با مشکلات روبه‌رو شوند (شانگ، ۱۹۹۱). در نتیجه عملکرد تحصیلی مطلوب‌تری را نشان می‌دهند.

## منابع و مراجع

- (۱) دستجردی، رضا (۱۳۹۰). نقش صفات شخصیت بهزیستی، مدرسه هویت تحصیلی انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در پیش بینی بهزیستی روان شناختی دانش آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و پائین. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- (۲) زاهدبابلان، عادل، سید کلان، سیدمحمد (۱۳۹۴). بررسی تأثیر جو سازمانی نوآورانه ادراکی بر خودکارآمدی خلاق و رفتار نوآورانه دانشجو معلمان با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری. فصلنامه مدیریت آموزش سازمان‌ها، ۱۱۴: ۱۲۵ - ۱۱۰۳.
- (۳) سلاطی، فاطمه (۱۳۹۷). رابطه ساختاری بهزیستی مدرسه شرایط، مدرسه خودشکوفایی، روابط اجتماعی و وضعیت سلامت خود تنظیمی انگیزشی انگیزش درونی تحصیلی، انگیزش بیرونی تحصیلی و بی انگیزگی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی با درگیری تحصیلی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- (۴) سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). روان شناسی پرورشی. تهران: آگاه.
- (۵) صمدیان، سهیلا (۱۳۹۰). فرایند یاددهی یادگیری در کلاس‌های چند پایه. تهران: چاپ کورش.
- (۶) عظیمی، نیلوفر (۱۳۹۷). رابطه فرهنگ مدرسه و درگیری تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان شناختی و هیجان‌های تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی، پردیس بین الملل.
- (۷) فرامرزی، حاجی یخچالی و شهنی بیلاق (۱۳۹۶). رابطه بین سرزندگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت و جهت گیری‌های انگیزشی با خودکارآمدی خلاق دانشجویان دانشگاه جندی شاپور اهواز. فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور، (۲۱۷): ۲۱۵-۲۲۱.
- (۸) مهدوی پور، عبدالله (۱۳۹۷). بررسی تأثیر روش تدریس تلفیقی بر انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در کلاس‌های چند پایه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اراک، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- 9) Beghtto, A. (2014). Creative self-efficacy: correlates in middle and secondary students. *creativity research jornal*, 18: 447-457.
- 10) Dodge, R. Daly, A. Huyton, J. Sanders, L. (2017). "The challenge of defining wellbeing". *International Journal of Wellbeing*, 2(3): 222-235.
- 11) Finlay KA(2016). Quantifying School Engagement: Research Report. Nat center School Engagement, 17: 1-5.
- 12) Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris A (2014). School engagement: potential of the concept: state of the evidence. *Rev of Educ Res*, 74: 119-59.
- 13) Hofman, R. H. Hofman, W. H. A. Guldemon, H. (2011). "Social and cognitive outcomes: A comparison of contexts of learning". *School Effectiveness and School Improvement*, 10: 352-366.
- 14) Kaplan, A. Maehr, M. L. (1999). "Enhancing themotivation of African American students: An achievement goal theory perspective". *Journal of Negro Education*, 68: 23-35.
- 15) Konu, A. I. & Rimpela, M. K. (2002). Well-being in school: aconceptual model. *Health promotion international*
- 16) Konu, A. I. Rimpela, M. K. Lintonen, T. P. (2013). "Factors associated with school children's general subjective well-being". *Health Education Research*, 17: 155-165.
- 17) Konu, A. I. Rimpela, M. K. Lintonen, T. P. (2015). "Factors associated with school children's general subjective well-being". *Health Education Research*, 17: 155-165.
- 18) Linnenbrink EA, Pintrich P. (2014). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Re and Writing Quar*, 19:119-37.
- 19) Long, R. F. Huebner, E. S. (2014). "Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling". *Child Indicators Research*, 7: 671-694.
- 20) Orkibi, H. Ronen, T. Assoulin, N. (2013). "The Subjective Well-Being of Israeli Adolescents Attending Specialized School Classes". *Journal of Educational Psychology*, (2)106: 515-526.
- 21) Pajares, F. (2013). Over view of social cognitive the org and of self efficacy. Available form [www.emory.edu/education/mfp/cff.html](http://www.emory.edu/education/mfp/cff.html).
- 22) Tierney, P. & Farmer, S. M. (2017). The Pygmalion process and employee creativity. *Journal of Management*, 30: 413-432.

- 23) Vazquez, C, Hervas, G. Rahona, J. J. & Gomez, D. (2009). "Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology". Annuary of Clinical and Health Psychology, 5: 15-27.
- 24) World Health Organization. (2013). The World Health Report 2000. Health Systems: Improving Performance. Geneva: World Health Organization.<http://www.who.int/whr/2000/en/> (accessed 1 September 2010).