

## رویکرد سیستمی اکولوژیک بر ابعاد جو مدرسه و بررسی اثر آن بر پیامدهای تحصیلی، رفتاری و روانشناختی دانش آموزان

نرگس سعیدیان<sup>۱\*</sup>، عاطفه پارسایان<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup>استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد اصفهان(خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران(نویسنده مسئول)  
nsaeidian@yahoo.com:

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری تخصصی مدیریت آموزشی، واحد اصفهان(خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.  
AtefehParsayan@yahoo.com

### چکیده

جو مدرسه که منعکس کننده ادراکات شناختی و موثر در خصوص تعاملات اجتماعی، روابط، ارزش ها و باور های دانش آموزان، معلمان، مدیران و کارکنان در یک مدرسه می باشد، اغلب با ساختارهای متفاوت و مرتبط مانند موقعیت مدرسه، فرآیند ها و ساختار آن در هم آمیخته شده است، شفافیت سازی مفهوم جو مدرسه جهت اعتبار ساختاری و توسعه مدل های معمول حائز اهمیت است. نگرش سیستمی به جو مدرسه موجب ایجاد این شفافیت از طریق تشریح ساختارهای مرتبط با جو مدرسه می شود. با توجه به ساختار پیچیده و چند بعدی جو مدرسه، در پژوهش حاضر سعی شده است تا با روش کتابخانه ای به صورت مروری - تحلیلی، با رویکردی سیستمی مبتنی بر دیدگاه اکولوژیک به بررسی ابعاد مختلف جو مدرسه پرداخته شود و اثر دامنه های مختلف جو مدرسه بر پیامدهای تحصیلی، رفتاری و روانشناختی دانش آموزان مورد بررسی قرار گیرد تا از طریق کسب بینش هایی در مورد قابلیت مدارس در بهبود پیامد های تحصیلی دانش آموزان، کاهش رفتارهای بزهکارانه و بهبود بهزیستی روانشناختی آنها، بتوان از طریق فعالیت های اصلاحی در مدارس، موفقیت همه جانبه دانش آموزان را افزایش داد و آینده جامعه را ارتقاء بخشید.

**واژه های کلیدی:** جو مدرسه، رویکرد اکولوژیک، پیامد تحصیلی، پیامد رفتاری، پیامد روانشناختی

### 1- مقدمه

جو مدرسه کیفیت تعاملات همه دانش‌آموزان، معلمان، والدین و پرسنل مدرسه را شکل داده و هنجارها، ارزش‌ها و اهدافی را منعکس می‌کند که نشان دهنده ماموریت‌های اجتماعی و آموزشی گسترده‌تر مدرسه هستند (National School Climate Council, 2007). بنابراین جو مدرسه مبین جنبه‌های مختلف از تجارب مدرسه، منجمله کیفیت تدریس و یادگیری، سازماندهی مدرسه، و ویژگی‌های نهادی و ساختاری محیط مدرسه می‌باشد. پس میتوان اذعان داشت که، جو مدرسه چیزی فراتر زمینه یادگیری علمی است؛ علاوه بر آن دانش‌آموزان در مدرسه، نحوه شکل‌گیری روابط اجتماعی مثبت را یاد گرفته، استقلال کسب می‌کنند و از لحاظ شناختی، عاطفی و رفتاری رشد می‌نمایند (Cohen et al, 2009). جو مدرسه به عنوان فرصتی برای افزایش دستاوردهای دانش‌آموز و کاهش مشکلات رفتاری و نرخ‌های ترک تحصیل شناخته شده است بنابراین اهمیت مطالعه جو مدرسه از طریق ارتقاء بینش و نهایتاً بهبود عملکرد سیستم آموزشی صراحتاً قابل درک می‌باشد (Thapa et al, 2013). در مقاله حاضر سعی شده است از طریق نگاهی سیستماتیک بر جو مدرسه، تاثیر ابعاد مختلف آن بر پیامدهای تحصیلی، رفتاری و روانشناختی - اجتماعی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد.

### 2- نگاهی بر تاریخچه مطالعات جو مدرسه و تعریف آن

اولین بار در سال 1908 آرتور پری، مدیر یکی از مدارس شهر نیویورک، در کتاب خود تحت عنوان "مدیریت مدرسه شهری"، با تاکید بر اهمیت فراهم ساختن محیط یادگیری با کیفیت برای دانش‌آموزان، مدیران همکار خود را تشویق کرد که وظیفه مدارس را فراتر از صرفاً فراهم کردن «مکانی برای تحصیل»<sup>1</sup> بدانند. تحقیقات تجربی در مورد جو سازمانی با مطالعات هاپلین و کرافت در اوایل دهه 1960 صورت گرفت که از طریق طراحی «پرسشنامه توصیفی جو سازمانی» به مطالعه سیستماتیک اثرات جو سازمانی مدرسه بر روی یادگیری و رشد دانش‌آموز پرداختند. محققان در طول چند دهه گذشته اذعان داشته‌اند که مفهوم‌سازی اولیه جو مدرسه بیش از حد ساده‌گرایانه بوده است، و امروزه آن را به عنوان ساختاری چند بعدی به رسمیت می‌شناسند (Wang & Degol, 2015). در تعریف جو مدرسه، برخی از محققان، تعریف مناسب‌تر و واقعی‌تر را انتخاب کرده و جو مدرسه را به عنوان مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های مشترکی مفهوم‌سازی می‌کنند که منجر به شکل‌گیری تعاملات بین دانش‌آموزان می‌شود و بر این مبنا پارامترهایی را برای رفتارها و هنجارهای قابل قبول در مدرسه تنظیم می‌کنند، برخی دیگر از محققان تعریف نظری‌تر و انتزاعی‌تری را در نظر می‌گیرند مانند فریبرگ و استین (1999)<sup>2</sup> که جو مدرسه را به عنوان «قلب و روح مدرسه تعریف کرده و بیان کردند جو مدرسه، ذات مدرسه است که موجب می‌شود کودک، معلم و مدیر به مدرسه عشق بورزند و مشتاق به حضور در مدرسه باشند»؛ به طور کلی، صرف نظر از تعارفات متعدد، پارامترهای جو مدرسه باید در جهت درک بهتر اثربخشی ویژگی‌های جو مدرسه بر روی رشد دانش‌آموزان، در نظر گرفته شود (Wang & Degol, 2015)؛ در تعریفی مفهومی جو مدرسه متشکل از ادراکات موثر و شناختی در مورد تعاملات اجتماعی، روابط، امنیت، ارزش‌ها و باورهای دانش‌آموزان، معلمان، مدیران و کارکنان در یک مدرسه است این ادراکات به صورت پویا و منعطف بوده (Brault et al, 2014) و از مدرسه به عنوان یک مرجع

<sup>1</sup> - housing

<sup>2</sup> - Freiberg and Stein

مشترک استفاده می‌کنند (Marsh et al, 2014). ادراکات جمعی در مرکز جو یک سازمان قرار داشته و کارکرد های موضوعی اعضای آن تبدیل به واقعیتی می‌شود که جو مدرسه در پی تشریح آن است (Steffgen et al, 2013) که این تعریف به عنوان مبنای اصلی نگرش سیستمی به جو مدرسه می‌باشد (Rudasill et al, 2017). در این تعریف شاخص های ساختاری و محتوایی مدرسه در نظر گرفته نشده است؛ شاخص های ساختاری مدرسه منجمله سازماندهی رسمی مدرسه مانند نحوه ثبت نام به صورت عمومی و خصوصی، شهرنشین بودن، الگو های تخصیص معلم، برنامه های آموزشی، تامین هزینه، طراحی فیزیکی یا اندازه کلاس می‌باشد. (Brault et al, 2014). شاخص های محتوایی رایج شامل جنسیت، نژاد و مذهب، وضعیت اقتصادی- اجتماعی، دستاورد ها، سابقه خشونت و درگیری، مراقبت پزشکی یا انتقال معلم هستند (Rudasill et al, 2017)؛ جهت لحاظ کردن شاخص های ساختاری و متوایی جو مدرسه از دیدگاه سیستمی با در نظر گرفتن نظریه سیستم های اکولوژیک استفاده می‌شود که به شرح آن پرداخته می‌شود.

### 3- چارچوب نظری پژوهش

#### 1-3- چارچوب نظری دیدگاه سیستمی اکولوژیک بر جو مدرسه

در تحقیقات تجربی به ویژه اندازه گیری ها و مفهوم سازی تحلیل ها، از مدل ها و تعاریف مختلف جو مدرسه به عنوان مبنا استفاده می‌شود (Steffgen et al, 2013; Thapa et al, 2013). جهت تبیین بهتر الگوهای ادراکی تاثیر گذار بر جو مدرسه، چارچوب نظری مبتنی بر سیستم ها با توجه به نظریه سیستم های اکولوژیک مورد استفاده قرار گرفته است که به تبیین شاخص های محتوایی و ساختاری مرتبط با شکل دهی ماهیت جو مدرسه می‌پردازد؛ مدرسه قرار دارند. در این چارچوب، مدرسه میکروسیستمی است که در کنار سایر میکروسیستم ها مانند میکروسیستم خانواده، در اکوسیستم جامعه قرار دارد و کل این اکوسیستم در کلان سیستم اجتماعی- آموزشی در حال فعالیت می‌باشد. در این دیدگاه دانش آموزان در مرکز مجموعه تعاملات مدرسه قرار دارند. میکرو سیستم مدرسه خود با کلیه ابعادش (شامل ساختار، فرایند و محتوا) خود شامل میکروسیستمهایی مانند میکروسیستم کلاس می‌باشد. در این سیستم، نائسیستم هایی نیز وجود داشته که به نوعی رابط میان میکرو سیستم ها می‌باشند مانند گروه همکلاسی ها و یا فعالیت های خارج از مدرسه مانند حضور دانش آموزان در کلاس های ورزشی، موسیقی و غیره. در نظریه سیستم های اکولوژیک، توسعه انسانی به صورت کارکرد شخص در محیط، تبیین می‌شود و به جای اینکه صرفا موقعیت های محیطی را به عنوان متغیر های پیش بینی کننده توسعه انسانی در نظر بگیرد، بر تاثیر تعاملات دو سویه ویژگی های فردی و موقعیت های مختلف محیطی تاکید می‌کند. در واقع هر سیستم اکولوژیک دارای بخش های ابتدایی و انتهایی بوده و تحت تاثیر مستقیم میکرو سیستم ها شروع به کار می‌کند و سپس به سمت تعاملات در میان سیستم، تاثیرات مستقیم اکوسیستم، هنجار های فرهنگی و اجتماعی کلان سیستم و در نهایت بلوغ و دیگر رخداد های زمانی در سیستم زمانی حرکت می‌کند. در سیستم های اکولوژیک، میان سیستم ها مرتبط با میکروسیستم ها هستند که تعاملات میان میکروسیستم ها را تشریح می‌کنند. میان سیستم ها به عنوان بخش حیاتی سیستم های اکولوژیک بوده که تعاملات دوسویه آنها به عنوان فرض اساسی این نظریه در نظر گرفته می‌شود. برون سیستم ها و کلان سیستم ها به عنوان تاثیرات دور محیط بر روی یک فرد محسوب می‌شوند. کلان سیستم اجتماعی و آموزشی شامل باور ها، سیاست ها و تاثیرات هنجاری جامعه و فرهنگ آن بوده و موجب ایجاد محدودیت هایی

در عملکرد میکروسیستم‌ها و برون سیستم‌ها می‌شود. در نهایت، سیستم زمانی به عنوان بعد زمانی شامل تغییرات شکل گرفته در دانش آموز مانند بلوغ بیولوژیکی، زمان بروز رخداد های مختلف در زندگی و تجربیات خارجی است که موجب تغییر موقعیت فرد می‌شوند (Rudasill et al, 2017). چنانچه با نگاهی سیستمی به بررسی جو مدرسه پرداخته شود، مدرسه به عنوان یک میکروسیستم محسوب می‌شود که جو آن از طریق ادراکات تلفیقی اعضایش ایجاد می‌شود. میزان اختلاف یا همکاری میان معلمان و دانش آموزان، انتظارات آکادمیک نسبت به دانش آموزان و احساس همکاری میان معلمان مثال هایی از عوامل تاثیر گذار در شکل گیری جو مدرسه در میکروسیستم محسوب می‌شوند. (Juvonen, 2007) میکروسیستم مدرسه شامل الگویی از فعالیت ها، نقش ها و تعاملات بین شخصی تجربه شده توسط دانش آموزان و افراد دیگر در مدرسه از طریق تماس یا مشاهده است (Koth et al, 2008). این سیستم در برگرفته ساختارها و فرآیندهای مدرسه، ویژگی های جمعی اعضا و ادراکات شکل دهنده جو مدرسه است. جو مدرسه در میکروسیستم مدرسه به عنوان یک ساختاری است که از طریق دانش آموزان، معلمان، مدیران و کارکنان در مدرسه ادراک می‌شود و تحت تاثیر افراد و گروه های منحصر به فرد کوچکتر در مدرسه تحت عنوان نانو سیستم ها و همچنین فرایندهای سطح مدرسه، ساختارهای مدرسه و ویژگی های جمعی دانش آموزان و افراد بالغ در مدرسه قرار می‌گیرد (Rudasill et al, 2017). میکروسیستم ها موقعیت هایی هستند که مستقیما توسط یک دانش آموزان تجربه می‌شود، مانند خانواده یا مدرسه و از طریق تعاملات پیچیده تر محیطی موجب فراهم کردن و یا محدود کردن فرصت های توسعه اجتماعی و معنوی دانش آموزان می‌شود. زمینه های باورها و روابط در مدرسه از اهمیت بالایی برخوردار هستند که توسط تعاملات میان مدرسه، خانواده و میکروسیستم های مشابه شکل گرفته است. در این مدل تاثیر بالقوه جامعه از طریق برون سیستم و هنجارهای فرهنگی و سیاست های آموزشی در سطح استانی و ملی که مرتبط با باورها و روابط است، بیان می‌شود (Rudasill et al, 2017). ویژگی های فردی موجب شکل گیری تعاملات میان شخص و افراد دیگر و فرصت های موجود در محیط می‌شود؛ بنابراین می‌بایست تاثیر شاخص های فردی بر جو مدرسه در نظر گرفته شوند (Rudasill et al, 2017) مجموع ویژگی های فردی دانش آموزان به عنوان بخشی از محتوا و موقعیت مدرسه در نظر گرفته می‌شوند (Marsh et al, 2012). ویژگی های اصلی شامل تفاوت های بیولوژیکی فردی، ویژگی های روان شناختی و باور های جهت گیرنده افراد است که بر شکل گیری جو مدرسه تاثیر گذار هستند و بر تجربیات دانش آموزان جهت شکل گیری جو مدرسه و تاثیر گذاری بر تجربیات دانش آموزان در مدرسه تاثیر می‌گذارند. به طور مثال، مذهب، نژاد و جنسیت بر روی تعاملات یک دانش آموز در مدرسه با دیگر دانش آموزان و معلمان تاثیر گذاشته (Parsons, 2008) و این تعاملات موجب شکل گیری درک دانش آموز از جو مدرسه می‌شوند. ویژگی های بیولوژیکی و روانشناختی و انتظارات اجتماعی مبتنی بر نژاد، مذهب و جنسیت را به عنوان عوامل اصلی تجربیات دانش آموزان در محیط مدرسه در نظر گرفته می‌شود. دو دانش آموز در یک مدرسه ممکن است محیط متفاوتی را در مدرسه بر اساس تجربیات خود از کلاس درس و دیگر تعاملات مستقیم علاوه بر ویژگی های فردی آنها داشته باشند که این موضوع اغلب در تحقیق در مورد جو مدرسه مورد توجه قرار نمی‌گیرد (Rudasill et al, 2017). در نظر گرفتن نانو سیستم ها جهت شناسایی و بیان تجربیات مختلف دانش آموزان در یک مدرسه، فراتر از تاثیر ویژگی های فردی اهمیت به سزایی داشته و ضروری می‌باشد (Welner and Burris, 2006). دیگر نانو سیستم های احتمالی شامل گروه هم کلاسی ها و فعالیت های خارج از برنامه مانند حضور در باشگاه ها و فعالیت های ورزشی هستند. این نانو سیستم ها بر ماهیت تعاملات افراد با یکدیگر در محیط مدرسه تاثیر می‌گذارند (Rudasill et al, 2017). نانو سیستمی که در نظریه اکولوژیک به آن پرداخته می‌شود، الگوی محیط و روابطی است که یک دانش آموز به صورت مستقیم در طی حضور خود در مدرسه تجربه می‌کند، مانند برنامه های داوطلبانه و اجباری. توجه به



این نکته حائز اهمیت است که تحلیل سطح کلاس درس نیز نشان دهنده یک میکروسیستم است، اما این تحلیل جهت بیان سیستم مدرسه قابل استفاده نیست زیرا هر کلاس درس دارای ترکیبی منحصر به فرد از هم کلاسی‌ها، معلمان، ساختارهای فیزیکی و انجام برنامه‌های آموزشی می‌باشد. تبیین کلاس‌های درس به عنوان میکروسیستم‌ها مطابق با اصل نظریه سیستم‌های اکولوژیک که بیان می‌کند سیستم‌ها با یکدیگر بر اساس مقیاس خود تعامل دارند، نیست؛ کلاس‌های درس و مدارس به صورت همزمان به عنوان میکروسیستم وجود دارند. نگرش سیستمی به جو مدرسه این موضوع را با در نظر گرفتن نانوسیستم به عنوان زیر سیستم نسبت به میکروسیستم مدرسه برطرف می‌کند. نمی‌توان یک کلاس درس در یک مدرسه را به عنوان شاخصی برای جو مدرسه در نظر گرفت، زیرا جو کلاس درس و جو مدرسه متفاوت بوده، اما دارای ساختارهای مشترک هستند (Rudasill et al, 2017). میان سیستم‌های هنگامی که دو میکروسیستم در حال تعامل با یکدیگر هستند، عمل می‌کند. به طور مثال هنگام برگزاری جلسات اولیاء و مربیان، پیام‌هایی از سوی معلمان و خانواده‌ها، بر میزان تلاش و تعامل دانش‌آموزان جهت مشارکت بیشتر در وظایف تحصیلیشان تاثیرگذار می‌باشد. (Galindo and Sheldon, 2012) بنابراین میان سیستم نشان دهنده الگوی تعاملات میان میکروسیستم‌های مدرسه و نانوسیستم‌های آن و نیز تعامل میان میکروسیستم مدرسه و خانواده و میکروسیستم‌های همسایه می‌باشد که چارچوبی را جهت شناخت بهتر تاثیر میکروسیستم‌های تعاملی بر ایجاد یک جو مدرسه در اختیار قرار می‌دهد. در نگرش سیستمی به جو مدرسه، تعاملات میان نانوسیستم‌ها و میکروسیستم‌ها رخ می‌دهد. به طور مثال، معلمان موجب تسهیل تعاملات میان میکروسیستم‌های خانواده و مدرسه می‌شوند و چنانچه مشکلی را در میان دانش‌آموزان مشاهده کنند جهت رفع آن با خانواده‌های دانش‌آموزان به گفتگو می‌پردازند؛ بنابراین روابط قوی افراد بالغ با دانش‌آموزان موجب ایجاد ارتباط دانش‌آموز با جامعه بزرگتر از طریق استفاده از میان سیستم‌ها می‌شود (Swick and Williams, 2006). در میان سیستم، ممکن است دو میکروسیستم به صورت دوسویه تقویت شوند، به طور مثال هنگامی که عقاید و انتظارات خانواده و کارکنان مدرسه مشترک یا مخالف یکدیگر باشد. عوامل برون سیستمی از طریق فراهم کردن فرصت‌ها و محدودیت‌های مختلف برای مدرسه، تاثیرات بالقوه‌ای در جو مدرسه ایجاد می‌کنند؛ به طور مثال ممکن است یک دانش‌آموز تحت تاثیر سیاست‌های ارائه شده توسط سازمان آموزش و پرورش منطقه قرار گرفته (Marino, 2011) و یا از همکاری والدین- معلم در فراهم نمودن منابع اضافی برای مدرسه بهره‌مند شود. (Bower and Griffin, 2011) در نگاه سیستمی به جو مدرسه، اکوسیستم جامعه شامل زمینه‌هایی است که اعضای یک مدرسه به صورت غیر مستقیم از طریق افراد دیگر در میکروسیستم تجربه می‌کنند. در مورد یک دانش‌آموز، مثال برون سیستم نشان دهنده تجربه محل کار والدین است. در مورد یک معلم، برون سیستم شامل تجربه غیر مستقیم همسایگان دانش‌آموزان است (Hong and Eamon, 2012) برون سیستم‌ها از طریق پشتیبانی کردن و یا ایجاد چالش‌هایی برای مدارس، بر روی جو آنها تاثیر می‌گذارند (Rudasill et al, 2017). کلان سیستم اجتماعی و آموزشی موجب یک برون‌داده فرهنگی ایجاد می‌کند که بر سیستم آموزشی به صورت عواملی همچون شهرنشینی نسبی، عقاید مذهبی دانش‌آموزان، سطح اقتصادی در جامعه بزرگتر، ساختار یک سیستم مدرسه و سیاست آموزش در سطح ملی و استانی، تاثیرگذار می‌باشد (Rudasill et al, 2017) به طور مثال، سیاست‌ها و جنبش‌های آموزشی تاثیر زیادی بر ماهیت محیط مدرسه دارند که این موضوع در تحقیق کوهن و همکاران (2009) و ثاپا و همکاران (2013) بیان شده است. این سیاست‌های آموزشی بر جو مدرسه از طریق تاثیر آنها بر آموزش و پرورش یا از طریق باورهای موجود بر اساس دستاورد‌های قبلی دانش‌آموزان تاثیرگذار هستند (Rudasill et al, 2017). در نظر گرفتن عوامل زمانی در نگاه اکولوژیک به جو مدرسه، از جنبه‌های مثبت این دیدگاه بوده که در سایر مدل‌های جو مدرسه مورد بررسی قرار نگرفته است. در سطح فردی، زمان بندی رخداد‌های زندگی می‌تواند موجب جهت

گیری تعاملات و روابط موثر شود و در سطح کلان از طریق رخداد های تاریخی و جنبش های تاثیر گذار بر باورها، اولویت ها و هنجار های فرهنگی در نظر گرفته می شود؛ به عنوان مثال جنبش های شهروندی و فمینیستی نمونه هایی از رخداد های تاریخی محسوب می شوند که بر ماهیت سیستم های تودرتو در یک چارچوب اکولوژیکی تاثیر گذارند. همچنین تاثیر شرایط زمانی خاص بر جو مدرسه را نیز می بایست در نظر گرفت به عنوان مثال در هنگام بروز حوادث مختلف مثل شرایط متشنج ناشی از جنگ، سرقت و ... دانش آموزان و اعضای آن امنیت کمتری را احساس می کنند. (Hong and Eamon, 2012) در نگاه سیستمی اکولوژیک به جو مدرسه نیازهای دانش آموزان با ویژگی های خاص مورد توجه قرار می گیرد؛ به طور مثال، یک کودک با سطح هوش متوسط و یک کودک با تاخیر شناختی ممکن است از میزان حمایت متفاوت در یک کلاس بهره مند شوند (Firmender et al, 2013; Schofield, 2010). بنابراین هدف دیدگاه سیستمی اکولوژیک به جو مدرسه به طور خاص، ارائه یک ساختار جهت شناخت روابط پیچیده در مدرسه است. جو مدرسه به عنوان یک ساختار چند وجهی شناخته می شود، به طوری که این جو می تواند به طور متناوب به شاخص های مختلف دانش آموزان، باور ها و رفتار های بزرگسالان در مدرسه، جامعه محلی (McCoy et al, 2013) و سیاست های موجود مدرسه، منطقه، استان و کشور پاسخ دهد (Thapa et al, 2013).

### 2-3- چارچوب نظری جهت بررسی چند بعدی بودن جو مدرسه

چند بعدی بودن جو مدرسه با توجه به نظریات مختلف قابل استدلال می باشد منجمله نظریه زیست بوم شناسی<sup>3</sup>، مدل انعطاف پذیری و ریسک، نظریه دلبستگی، نظریه کنترل اجتماعی، نظریه شناختی اجتماعی و نظریه تناسب محیط-سطح<sup>4</sup> (Wang & Degol, 2015). در عین حال که هر شش نظریه رشد بر اهمیت توسعه پیوندهای اجتماعی قوی بین معلمان و دانش آموزان تاکید دارند، هر کدام از آن ها چشم انداز منحصر به فردی را در این زمینه ارائه می دهند که کدام ویژگی های جو مدرسه، و کدام دوره های رشد، از اهمیت بیشتری برخوردارند. به عنوان مثال، نظریه دلبستگی، تمرکز ویژه ای روی کیفیت رابطه بین فردی به عنوان عامل اصلی تعیین کننده رشد دانش آموز دارد و بیشترین مناسبت آن در طول سال های اولیه مدرسه است، یعنی هنگامی که الگوهای ارتباطی پیدایش یافته در حال شکل گیری هستند. نظریه های شناختی اجتماعی و کنترل اجتماعی بر کیفیت رابطه نیز تاکید دارند، اما در عین حال شامل شاخص های تحصیلی و ایمنی به عنوان ویژگی های مهم جو مدرسه هستند. نظریه های شناختی اجتماعی و کنترل اجتماعی نیز در بزرگسالی برجسته تر از اوایل کودکی هستند. رفتارهای بزهکارانه و استراتژی های متاشناختی، که پیامدهای مهمی برای هر دو نظریه هستند، نه تنها معمولاً در بزرگسالی افزایش می یابد، بلکه با افزایش سن کودک، نسبت به تاثیر همتایان حساس تر می شوند. نظریه های زیست بوم شناسی، ریسک و انعطاف پذیری، و تناسب محیط-مرحله، وسیع تر هستند به طوری که برای محققان امکان فاکتورگیری در ابعاد مختلف جو مدرسه به عنوان شاخص های مهم نتایج دانش آموزان را فراهم می سازند. این چارچوب ها نیز خاص هیچ دوره رشد خاصی نیستند، البته به استثناء نظریه تناسب محیط-مرحله، که اغلب برای توضیح مشکلاتی مورد استفاده قرار می گیرد که هنگام ورود دانش آموزان از مدرسه ابتدایی به مدارس متوسطه به وجود می آیند (Wang & Degol, 2015).

<sup>3</sup> -Bioecological theory

<sup>4</sup> -Stage-environment fit theory

#### 4- رویکرد های بررسی ابعاد جو مدرسه

تحقیق در مورد جو مدرسه ناشی از سه رویکرد رایج است: تاثیرات سازمانی، تاثیر مدرسه و رویکرد روانشناختی که هر یک تعاریف و مدل های مختلفی را از جو مدرسه ارائه می کنند. منظور از تاثیرات سازمانی، بررسی جو روانشناختی سازمان های تجاری می باشد. این رویکرد به بیان درک اعضا از مدرسه و تاثیرات آن بر رفتار خود می پردازند که این ادراک اغلب از طریق درک محیط مدرسه از سوی معلمان مورد سنجش قرار می گیرد، بیان می کند؛ از سوی دیگر، محققان در تحقیق در مورد تاثیرات مدرسه، جو مدرسه را به صورت شاخص های سطح مدرسه، در فرهنگ مدرسه مورد بررسی قرار می دهند که موجب تمایز مدارس موثر و غیر موثر می شود. (Stringfield et al, 2008) در نهایت، تحقیق حاصل از رویکرد روانشناختی موجب تاثیر گذاری بر ابزارهایی شده است که درک دانش آموزان و معلمان را مورد سنجش قرار داده و تعریف یا مدلی از دیگر رویکرد های تحقیقاتی (Bear et al, 2011) بدون ارزیابی مستقیم یک مدل نظری ارائه می کند. فراتر از سه ساختار اصلی جو مدرسه، مدل ها، تعاریف، دسته بندی ها و مفهوم سازی موجود جو مدرسه هر کدام در مورد عناصر مختلف در نظر گرفته شده در ساختار چند وجهی جو مدرسه می باشد. در یک ارزیابی، شش زمینه اصلی در بیان مفهوم جو مدرسه مورد بررسی قرار گرفته است که عبارتند از: باور ها و ارزش های مشترک، روابط و تعاملات اجتماعی، امنیت، آموزش، رهبری و محیط فیزیکی (Rudasill et al, 2017) در یکی از جامع ترین رده بندی های ابعاد جو مدرسه جهت مفهوم سازی کیفیت آن، با توجه به چهارچشم انداز علمی، اجتماعی، ایمنی و محیط سازمانی و ابعاد هر یک از این چهار دامنه، در مجموع سیزده بعد برای جو مدرسه در نظر گرفته شده است. که در جدول شماره 1 نشان داده شده است.

جدول 1- ابعاد مختلف در چهار دامنه جو مدرسه

دامنه های اصلی جو مدرسه	جو علمی	جو اجتماعی	جو امنیت	جو محیط زیست نهادی
ابعاد جو مدرسه	1- آموزش و یادگیری 2- رهبری 3- رشد حرفه ای	1- کیفیت روابط 2- حس تعلق 3- احترام به تنوع مشارکتها	1- امنیت اجتماعی و عاطفی 2- امنیت فیزیکی 3- نظم و ترتیب	1- کفایت زیست محیطی 2- سازماندهی ساختاری 3- قابل دسترس بودن منابع

در پژوهش حاضر با تشریح هر یک از ابعاد جو مدرسه، اثرات آنها بر پیامدهای دانش آموزان مورد بررسی قرار می گیرد.

**1-4- جو علمی:** می توان اذعان داشت دامنه علمی جو مدرسه، که به روش‌های ارتقاء یادگیری و آموزش در مدرسه اشاره دارد، یکی از مهمترین و برجسته‌ترین دامنه‌های جو مدرسه می باشد (Thapa et al,2013) که معمولا با استفاده از سه بعد رهبری، آموزش و یادگیری، و رشد حرفه‌ای تعریف می شود

1-1-4 رهبری: نقش رهبری، توسط مدیران و سایر مسئولان اجرایی در شکل‌گیری و اجرای چشم‌انداز مدرسه از طریق ارتباطات و راهنمایی‌ها ایفا می‌شود (Leithwood and Riehl,2003). رهبران کارآمد، با بیان چشم‌انداز مدرسه برای دانش‌آموزان و کارکنان، انگیزه لازم را جهت تلاش برای نیل به اهداف مشترک در افراد ایجاد کرده، و دغدغه‌های مربوط به احساسات و نیازهای فردی را رفع می‌سازند و از هیچ گونه تلاشی جهت تقویت بعد اخلاقی مدرسه و تشویق همکاری و مشارکت از سوی کارکنان مدرسه دریغ نورزیده (Grayson and Alvarez 2008; Leithwood and Riehl,2003) و روش‌هایی را برای تسهیل خطوط باز ارتباطات بین معلمان، مدیران و دانش‌آموزان به کار می‌گیرند (Kelley et al. 2005; Waters et al. 2004). رهبری علاوه بر آنکه نشان دهنده نقش مدیر مدرسه است، شامل حمایت از مدرسه در جامعه نیز می باشد. رابطه مشارکتی قدرتمند میان مدیران و معلمان موجب بهبود درک دانش آموز و معلم از جو مدرسه می شود (Rhodes et al. 2009). رهبری مدرسه کارکردی اساسی جهت مدیریت توزیع منابع و مدیریت روابط با جامعه وسیع تر داشته و به عنوان یک فرآیند و شاخصه ساختاری مدرسه که موجب توسعه جو مدرسه می شود، محسوب می شود (Rudasill et al,2017).

2-1-4 آموزش و یادگیری: با توجه به اینکه فرایندهای آموزشی مدارس و روش‌های تدریس به کار گرفته شده توسط معلمان تاثیر بسزایی بر روی تجارب یادگیری دانش‌آموزان دارد، آموزش و یادگیری یکی از ابعاد مهم جو مدرسه محسوب می شود (Stefanou et al,2004) این روش‌ها و روندها معمولا به صورت دستورالعمل حمایتی، برنامه درسی، انتظارات معلمان و ارزیابی دانش‌آموزان سازماندهی می‌شوند (Marks,2000). آنچه حائز اهمیت است اصلاح روندهای آموزشی، تطبیق آنها با نیازهای منحصر به فرد و مجموعه مهارت‌های فردی دانش‌آموزان و نیز سازگاری آنها با اهداف برنامه درسی و استانداردهای دولتی است البته می بایست توجه کرد که فرایندهای یادگیری از باورها، انتظارات و اهداف معلم نیز تاثیر می‌پذیرند (Deemer,2004) معلمان، انتظارات خود را از طریق چالش‌های علمی، تایید عملکرد و دقت علمی بالا، و تاکید روی بهبود و پیشرفت دانش‌آموز نشان می‌دهند (Hoy et al,2006) البته نحوه ارزیابی و بازخورد دانش‌آموزان نیز حائز اهمیت می باشد. معلمان با استفاده از ارزیابی‌های ساختاری<sup>5</sup>، قادر به فراهم ساختن بازخوردی سازنده برای دانش‌آموزان بوده و از این فرصت جهت بهبود استراتژی‌های آموزشی خود بهره می‌برند (Boston,2002). آموزش و راهنمایی نه تنها کیفیت آموزش را تعریف می‌کنند، بلکه نشان دهنده فرصتی جهت رشد حرفه‌ای معلمان می باشد. در نگاه سیستمی به جو مدرسه، این شاخص‌ها به عنوان بخشی از میکروسیستم وجود دارند که می‌تواند تحت تاثیر باورها و ارزش‌ها بر توسعه روابط تاثیر بگذارد (Cohen et al,2009) در واقع باورهای معلمان در مورد دانش‌آموزان خود از طریق استاندارد‌های اعمالی، دقت در برنامه ریزی و فراهم کردن فرصت‌های مناسب برای رشد معنوی، شخصی و اجتماعی دانش‌آموزان حاصل می‌شود (Rudasill et al,2017). در واقع معلمان در طی یک سال تحصیلی جوی آموزشی و اجتماعی و احساسی را با دانش‌آموزان خود ایجاد کرده و مجموعه تصمیماتی را اتخاذ می‌کنند بر هنجارهای تعاملات در میان دانش‌آموزان و نیز تعاملات میان معلم و دانش‌آموزان تاثیر گذار است. این فرآیند به صورت پویا

<sup>5</sup> - formative assessments



بوده و با تغییر شرایط محیطی جهت اصلاح رویکرد های آموزشی و روابط در پاسخ به نیازهای دانش آموز تطبیق می یابد (McMahon et al,2011)

3-1-4 رشد حرفه ای: منظور از رشد حرفه‌ای، فرصت‌ها و برنامه‌های فراهم شده برای معلمان و کارکنان در جهت ایجاد و بهبود استراتژی‌های آموزشی و طراحی برنامه درسی آن‌ها است. جهت رشد حرفه‌ای با کیفیت بالا می بایست نکاتی را مد نظر قرار داد: اولاً، اهداف برنامه‌های رشد حرفه‌ای باید سازگار با اهداف مدرسه و استانداردهای دولت و منطقه بوده و ارزش‌ها و انتظارات آموزشی به صورت شفاف بیان شود. دوماً، رشد حرفه‌ای باید به منظور بهبود روندهای آموزشی، تمرکز رشد حرفه ای می بایست بر روی استراتژی‌ها و محتوای اصلی آموزش باشد و در نهایت، رشد حرفه‌ای، امکان همکاری در میان معلمان و فراهم کردن بازخورد پیوسته‌ای را از طریق ارزیابی آنها امکان پذیر می‌سازد (Wang & Degol,2015)

2-4-جو اجتماعی: منظور از جو اجتماعی، کیفیت تعاملات بین اعضای مدرسه است (Way and Robinson,2003) دامنه اجتماعی جو مدرسه دارای چهار بعد تعریف می‌شود: کیفیت روابط بین-فردی، تعلق، احترام به تنوع، و مشارکت اجتماعی (Wang & Degol,2015).

1-2-4-کیفیت روابط بین فردی: منظور از کیفیت روابط بین-فردی، سازگاری، فرکانس و ماهیت روابطی است که در مدرسه به وجود می‌آیند مه شامل روابط دانش‌آموز-معلم، روابط میان دانش‌آموزان، و روابط میان کارکنان (Hopson and Lee,2011) می باشد. روابط بین-فردی مثبت یعنی وجود احساس متقابل پشتیبانی، اعتماد، احترام و توجه بین افراد مدرسه (Wang et al,2012) که البته روابط میان معلمان و مدیران منجمله میزان ارتباط، همکاری، و پشتیبانی موثر معلمان و کارکنان نسبت به یکدیگر، برای ایجاد روابط بین-فردی و تعاملات مثبت، اهمیت بسزایی دارد (Wang & Degol,2015)

2-2-4-حس تعلق: حس تعلق، حالتی روانشناختی از دل‌بستگی است که دانش‌آموزان، زمانی آن را تجربه می‌کنند که احساس پذیرش، شمول، و تعلق به مدرسه را داشته باشند. تعلق به مدرسه، توانایی مدرسه در ایجاد حس هویت و وابستگی در میان دانش‌آموزان و معلمان را منعکس می‌کنند (Brookmeyer et al. 2006; Freeman et al. 2009; MacNeil et al. 2009; Wilson 2004) (McNeely et al. 2002; Osterman 2000; Whitlock,2006)

3-2-4-احترام به تنوع: منظور از احترام به تنوع، وجود آگاهی فرهنگی، قدردانی، و احترام برای همه افراد است (Chang and Le,2010) در مدارس که در آنها، احترام به تنوع وجود دارد، استانداردها و اصول یکسانی برای همه اعضای آن، صرف نظر از قومیت، جنسیت، جهت‌گیری جنسی و وابستگی مذهبی برقرار است (Weinstein et al,2007) معلمان نیز در کلاس‌هایی که از تنوع فرهنگی بیشتری برخوردار است، علایق دانش‌آموزان را شناسایی و حس استقلال طلبی را در آنها تقویت کرده و از این طریق، برای آن‌ها فرصت‌های لازم جهت تصمیم‌گیری را برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازند و عقاید آن‌ها را ارج می‌نهند (Weinstein et al,2003).

4-2-4- مشارکت اجتماعی: مشارکت اجتماعی به نقشی والدین و سایر اعضای جامعه در محیط مدرسه اشاره می‌کند که شامل مشارکت والدین در مدرسه، ارتباط آنها با معلمان و سایر پرسنل حضورشان در رویدادهایی از قبیل کنفرانس‌ها یا فرایندهای اجرایی مدرسه می‌باشد (Hill and Taylor, 2004). مشارکت قوی مدرسه-اجتماع منجر به توسعه برنامه‌های نظارتی مشارکت‌های کسب و کار و ارتقاء پورتال‌های امنیتی شده که می‌توانند اثرات مثبتی بر رفتارها و دستاوردهای دانش‌آموزان داشته باشند (Sheldon and Epstein, 2005).

3-4-3- جو ایمنی: منظور از ایمنی مدرسه، امنیت فیزیکی مدرسه و نیز امنیت عاطفی شکل گرفته توسط اعضای آن، در راستای میزان نظم و ترتیبی است که در مدرسه وجود دارد (Devine and Cohen, 2007). دامنه ایمنی جو مدرسه عمدتاً در سه بعد ایمنی فیزیکی، ایمنی عاطفی، و نظم و ترتیب تعریف می‌شود (Wang & Degol, 2015).

1-3-5 ایمنی فیزیکی: منظور از ایمنی فیزیکی مدرسه، میزان وجود تجاوز، خشونت، و قربانی شدن در مدرسه و معیارهای انتخاب شده برای تضمین امنیت اعضای آن است (Booren et al. 2011; Osher et al. 2010). استراتژی‌های حذف تجاوز فیزیکی مانند دعوا یا دزدی شامل پیاده‌سازی تکنیک‌های مدیریت کلاس درس و پشتیبانی رفتاری، استفاده از محافظان امنیتی، و روندهای انضباطی موثر هستند (Mehta et al. 2013a; Osher et al. 2010) زورگویی و خشونت می‌توانند منجر به علاقه کمتر به مدرسه و دستاورد آکادمیک شوند (Hong and Espelage, 2012) که این موضوع تجربیات مثبت آنها از جو مدرسه را کاهش می‌دهد. واکنش مدرسه به خشونت بر درک از جو مدرسه برای کلیه دانش‌آموزان از جمله قربانیان، اشخاص زورگو و دانش‌آموزانی که شاهد زورگویی هستند تأثیر گذار می‌باشد (Barboza et al. 2009; Rivers et al. 2009) قوانین و سیاست‌ها به عنوان بخشی از فرآیندها در مدرسه محسوب شده و درک از اثر پذیری و عدالت در اجرای آنها از اهمیت زیادی در جو مدرسه برخوردار است. هنگامی که دانش‌آموزان شاهد عدالت و شفافیت بیشتری هستند، رفتارهای بزهکارانه کمتری در مدرسه رخ می‌دهد (Gottfredson et al, 2005).

2-3-4- ایمنی عاطفی: منظور از ایمنی عاطفی به وجود کارکنان دلسوز و پشتیبان، قابل دسترس بودن خدمات مشاوره برای دانش‌آموزان مبتلا به افسردگی یا سایر اختلالات خلقی و عدم وجود زورگویی یا آزار کلامی می‌باشد (Swearer et al, 2010) در مدارس که درجه بالایی از ایمنی عاطفی وجود داشته باشد، تعامل و ارتباطات موثری بین اعضای آن با طیف وسیعی از افراد به چشم می‌خورد. در این مدارس افراد به راحتی و بدون ترس از مقابله، احساسات خود را بیان کرده و عقایدشان را به اشتراک می‌گذارند؛ بنابراین از طریق کاهش انواع مشکلات رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان، سلامت روانشناختی جو مدرسه ارتقاء می‌یابد (Bruns et al, 2004).

3-3-4- نظم و ترتیب: در بعد نظم و ترتیب، میزان تطبیق دانش‌آموزان با قوانین مدرسه، سازگاری و منصفانه بودن روش‌های تربیتی، و نحوه رسیدگی به اقدامات خشونت‌آمیز و وحشیگرانه سنجیده می‌شود؛ بنابراین میزان باور دانش‌آموزان به قوانین مدرسه و احساس آن‌ها نسبت به اجرای عادلانه و سازگار این قوانین نشان‌دهنده میزان نظم و ترتیب موجود است. طبق دیدگاه گاتفردسون و همکاران (2005)، در مدارس آشفته میزان بالایی از فعالیت‌های بزهکارانه انجام شده توسط دانش‌آموزان بر علیه همسالان یا معلمان خود دیده می‌شود (Way, 2011) که البته در مدیریت فعال استفاده از ابزارهای کنشگرانه و سیستماتیک

برای برخورد با رفتارهای دانش‌آموز به جای استفاده از معیارهای تنبیهی از قبیل تعلیق یا اخراج، استفاده می‌شود (Fenning and Rose, 2007)

**4-4-جو زیست نهادی یا محیط سازمانی مدرسه:** ویژگی‌های ملموس و فیزیکی مدرسه به عنوان مولفه‌های محتوایی میکروسیستم محسوب می‌شوند و شواهدی را در مورد ارزش‌ها و باورهای رایج در جامعه مدرسه به جای بخشی از جو مدرسه ایجاد می‌کنند. عرضه و نگهداری فیزیکی ساختمان مدرسه به صورت مستقیم قابل مشاهده و سنجش است. نمایش به روز از فعالیت‌ها و دستاورد های دانش‌آموزان، نشان‌های افتخار مدرسه شامل بنرها یا جوایز تیم‌های ورزشی یا حوزه‌های دیگر مانند دیوارنگاری موجب ایجاد پیامی می‌شود که پیام‌ها را در مورد باورهای مشترک یک مدرسه در خصوص ارزش و هدف آن بیان می‌کند (Rigolon and Alloway, 2011) بنابر این جو زیست نهادی (سازمانی) مدرسه به مناسب بودن محیط مدرسه، محافظت و زیرساخت ساختمان، و قابلیت دسترسی و تخصیص منابع آموزشی اشاره دارد؛ که با توجه به نقش کیفیت محیط در شکل‌گیری تجارب افراد، از اهمیت به‌سزایی برخوردار است (Wang & Degol, 2015).

**4-4-1-کفایت زیست محیطی:** کفایت زیست محیطی نشان‌دهنده مناسب بودن محیط مدرسه با توجه به ویژگی‌های فیزیکی از قبیل: امکانات، دمای هوا، نورپردازی، صدا و نگهداری تجهیزات است بنابراین محیط یادگیری بهینه نیاز به تهویه هوا و گرمایش مناسب، شکل‌های مختلف نورپردازی، کنترل صوتی لازم، و نگهداری تجهیزات دارد (Uline and Tschannen-Moran, 2008)

**4-4-2-کیفیت ویژگی‌های فیزیکی:** کیفیت ویژگی‌های فیزیکی تاثیر بسزایی در اثربخشی تدریس و روندهای آموزشی دارد و این نیز به نوبه خود در موفقیت دانش‌آموز را موثر می‌باشد (Wang & Degol, 2015) منظور از سازماندهی ساختاری، چارچوب معماری و اسکلتی موسسه آموزشی می‌باشد (Uline and Tschannen-Moran, 2003) ویژگی‌هایی از سازماندهی ساختاری که در ادراک از جو مدرسه موثر می‌باشد شامل مواردی از قبیل اندازه مدرسه (Leithwood and Jantzi, 2009) اندازه کلاس، زمان‌های شروع و پایان مدرسه (Gregory et al, 2011) و فضای موجود برای تحرک دانش‌آموزان است (Wang & Degol, 2015)

**4-4-3-قابل در دسترس بودن منابع:** قابل دسترس بودن منابع نشان‌دهنده قابلیت دسترسی معلمان و دانش‌آموزان نسبت به فناوری، ابزارها، و منابع تقویت‌کننده آموزشی است (Oakes and Saunders, 2002). اگرچه هسته آموزش، ناشی است عدم دسترسی به منابع آموزشی اغلب انعکاسی از فقر جوامع، می‌باشد. با توجه به اهمیت اشتراک‌گذاری و تخصیص منابع آموزشی، هنگامی که مدارس، کلاس‌های درس و برنامه‌ها را برای افزایش قابلیت دسترسی دانش‌آموزان به منابع، بازسازی می‌کنند، دانش‌آموزان، پیامدهای تحصیلی مثبت‌تری را تجربه می‌کنند، و این اتفاق به ویژه در میان مدارس که دارای امکانات مالی محدود می‌باشند دیده می‌شود (Wang & Degol, 2015).

**5-تاثیر جو مدرسه بر پیامدهای تحصیلی، رفتاری و روانشناختی دانش‌آموزان**

در پژوهش‌های مختلف تاثیر چهار دامنه اصلی جو مدرسه که شامل جو علمی، اجتماعی، ایمنی و نهادی می باشد، بر پیامدهای مختلف دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفته است که به شرح ذیل می باشد:

### 1-5- تاثیرات جو علمی مدرسه بر نتایج دانش آموزان

1-1-5- تاثیرات جو علمی مدرسه بر پیامدهای تحصیلی دانش آموزان : کیفیت محیط علمی مدارس به عنوان یکی از عوامل پیش‌بینی کننده نتایج تحصیلی دانش‌آموز در مقاطع تحصیلی مختلف مورد بررسی قرار گرفته است (McEvoy and Welker, 2000) نتایج نشان می‌دهد در مدارس که تعهد بیشتری در حفظ استانداردهای تحصیلی دانش‌آموزان داشته و از مدیران و معلمان توانمندتری برخوردارند، نتایج تحصیلی دانش‌آموزان در سطح بالاتری قرار دارد (Hoy et al, 2006) و میانگین ترک تحصیل در این مدارس در سطح پایین تری قرار دارد (Pellerin, 2005). همچنین کارایی مدیران و معلمان و ارتباط موثر آنها با دانش‌آموزان رابطه مستقیمی را با امتیازات کسب شده توسط دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد نشان می‌دهد (Lee and Shute, 2010). توانایی مدرسه در به چالش کشیدن دانش‌آموزان برای سنجش موفقیت خود بر اساس پیشرفت فردی به جای استانداردهای عملکردی، به احتمال زیاد موجب افزایش علاقه دانش‌آموزان به یادگیری و دستاوردهای تحصیلی بالاتر خواهد شد (Haynes et al, 1999). پژوهش صورت گرفته توسط مهنا و همکاران (1394) در بین دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر ارومیه، موید این امر بوده است که ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه، زمینه‌های خودکارآمدی تحصیلی آنها را فراهم می‌کند (مهنا و همکاران، 1394). مجموعاً، دقت علمی بالا، آموزش سازماندهی شده کلاس درس، رهبری کارآمد، و معلمانی که خود را باور دارند و اهداف مهم یادگیری را ترویج می‌دهند، جو علمی را ایجاد خواهند کرد که منجر به یادگیری و عملکرد بالای دانش‌آموز خواهد شد (Wang & Degol, 2015).

2-1-5- تاثیرات جو علمی مدرسه بر پیامدهای رفتاری دانش‌آموزان : محیط مدرسی که به لحاظ علمی در سطح بالاتری قرار دارند نقش مهمی در هدایت تمرکز و انرژی دانش‌آموزان در جهت ارتقاء مهارت‌های اجتماعی و پیامدهای تحصیلی و نیز اجتناب از رفتارهای انحرافی دارند؛ در مدارس که دانش‌آموزان آنها فشار تحصیلی بیشتری را در راستای حمایت اجتماعی احساس می‌کنند، نرخ ترک تحصیل کاهش یافته است (Gregory et al, 2011) در گزارشی که از روندهای آموزشی مناسب‌تری برخوردارند، ادراک دانش‌آموزان از توانایی هایشان، منجر به کاهش خشونت جوانی (Reis et al, 2007) و کاهش رفتار مخرب آنها شده است (Wang, 2009). در مدرسی که بازخورد معلمان نسبت به تکالیف منزل دانش‌آموزان مناسب تر بوده و به دانش‌آموزان در دستیابی به اهداف تحصیل آن‌ها کمک کرده اند با تشویق دانش‌آموزان و افزایش تعهد آنها به کسب موفقیت‌های تحصیلی، مشکلات رفتاری کمتری در دانش‌آموزان مشاهده شده است (Wang and Dishion, 2012) به طور کلی آنچه از مطالعات مختلف برداشت می شود این است که محیط علمی با کیفیت بالا نه تنها نتایج تحصیلی را ارتقا می‌بخشد بلکه منجر به کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان می‌شود (Wang & Degol, 2015). ارتباط بین جو علمی و سوء مصرف مواد مخدر توسط دانش‌آموزان، پیچیده‌تر است. در حالی که یکی از مطالعات نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که در گزارشی با کیفیت علمی بالا تحصیل می‌کنند دریافت با احتمال کمتری به سوء مصرف الکل، ماری جوانا، و سیگار روی می‌آورند (Mayberry et al, 2009)، مطالعه‌ای دیگر نشان می‌دهد که در مدارس با تمرکز علمی قوی و تطبیق با نیازهای فردی دانش‌آموزان، سوء مصرف مواد و خشونت کمتری



مشاهده نشده است. این یافته‌های ناسازگار را می‌توان به سوء مصرف مواد نسبت داد که در خارج از پارامترهای مدرسه رخ می‌دهد، در حالی که مشکلات رفتاری تقریباً به طور انحصاری به عنوان رفتارهای دانش آموزان در کلاس سنجیده می‌شوند (Wang & Degol, 2015)

3-1-5- تاثیرات جو علمی مدرسه بر پیامدهای روانشناختی دانش آموزان : یکی از مطالعات متمرکز بر چشم‌انداز چند بعدی جو مدرسه نشان می‌دهد که چهار بعد پشتیبانی علمی، روابط معلم-دانش آموز، حس تعلق به مدرسه، و نظم و ترتیب، هر کدام تأثیری منحصر به فردی در رضایت از مدرسه دارند و پشتیبانی علمی، نسبت به سایر ابعاد متغیر پیش بین قوی تری می‌باشد (Zullig et al, 2011). پژوهش‌های صورت گرفته موید اهمیت جو مدرسه در کاهش تنش روانی دانش آموزان است. به عنوان مثال، یکی از مطالعات نشان می‌دهد که در مدارسی که تمرکز بیشتری روی یادگیری علمی و استقلال دانش آموزان دارند، اختلالات شخصیتی کمتری در بین دانش آموزان مشاهده می‌شود (Kasen et al, 2009) در پژوهش صورت گرفته توسط ونگ و دگل (2015) شایستگی اجتماعی به عنوان واسطه‌ای بین ادراکات نوجوانان از جو علمی و سازگاری روانشناختی آن‌ها شناسایی شده است (Wang & Degol, 2015).

## 2-5- تاثیرات جو اجتماعی مدرسه بر نتایج دانش آموزان

1-2-5- تاثیرات جو اجتماعی مدرسه بر پیامدهای تحصیلی دانش آموزان: تحقیقات موید آن است که مدارسی که در آنها کیفیت روابط بین-فردی بالاتر و ارتباطات منسجم تر بوده و حس تعلق بیشتری بین دانش آموزان و معلمان به چشم می‌خورد؛ به گونه‌ای بهتر می‌توانند نیازهای روانشناختی دانش آموزان را رفع کنند و این به نوبه خود منجر به توسعه بهینه دامنه‌های تحصیلی نیز می‌شود. پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که موفقیت تحصیلی دانش آموزان در مدارس متوسطه با جو اجتماعی با کیفیت‌تر که دارای تمرکز جمعی روی اهداف، ارتباطات، انسجام، اخلاق، تطبیق با استرس، و حل مساله موثر هستند بیشتر از مدارسی است که در سطح پایین تری از جو اجتماعی قرار دارند (Macneil et al, 2009). روابط مثبت معلم-دانش آموز منجر به کسب نمرات بهتر توسط دانش آموزان در آزمون‌های استاندارد شده (Esposito, 1999) و انگیزه دانش آموزان برای یادگیری را افزایش می‌دهد (Patrick et al, 2007)، در حالی که توجه کمتر معلم نسبت به دانش آموزان و حس تعلق کمتر دانش آموزان، افت تحصیلی را به همراه دارد (Worrell and Hale, 2001)، روابط قوی والدین-جامعه-مدرسه، برای ارتقاء پیامدهای تحصیلی دانش آموز ضروری می‌باشد، البته برخی از شواهد نشان می‌دهند که این روابط برای دانش آموزان مقاطع مدارس ابتدایی قوی‌تر از مقاطع راهنمایی و متوسطه است (Hill, 2009) در نهایت، ادراکات دانش آموز از آگاهی فرهنگی، تنوع، و برابری نژادی نیز روی دستاوردهای دانش آموز تأثیر می‌گذارند. نمونه بزرگی از دانش آموزان دبیرستان نشان می‌دهد که کسانی که عدالت نژادی بیشتری را درک می‌کنند و تبعیض نژادی کمتری را تجربه می‌نمایند موفقیت تحصیلی بالاتری کسب می‌کنند (Wang and Huguley, 2012). در پژوهش صورت گرفته توسط آذرنیباد و همکاران (1394) بر روی کلیه دانش آموزان دختر پایه هفتم تا نهم مدارس راهنمایی شهر سمنان، نتایج نشان داده شد هر چه میزان احساس تعلق خاطر دانش آموزان دختر به مدرسه بیشتر باشد، نگرش و جهت گیری مثبت تری نسبت به آینده تحصیلی و شغلی خود دارند (آذرنیباد و همکاران، 1394).

2-2-5- تأثیرات جو اجتماعی مدرسه بر پیامدهای رفتاری دانش آموزان: پژوهش‌های مختلف نشان دهنده ارتباط بین کیفیت روابط بین-فردی در محیط مدرسه و تجارب قلدری، خشونت، و بزهکاری وجود داشته است. ادراکات دانش‌آموز از حس تعلق و انسجام بالاتر مدرسه، با کاهش قلدری و کاهش رفتارهای خشونت‌آمیز همراه بوده است (Zaykowski and Gunter, 2012)؛ علاوه بر این، مشاهده شده است که حس تعلق به مدرسه، از اثرات منفی روندهای انضباطی و خشونت دانش‌آموزان جلوگیری می‌کند (Brookmeyer et al, 2006) و ارتباط بین ادراکات دانش‌آموزان از سه شاخص جو مدرسه (انسجام دانش‌آموز، ناسازگاری دانش‌آموز<sup>7</sup>، رضایت از کلاس) و مشکلات رفتار جوانان را تعدیل می‌نماید. به طور مشابه، دانش‌آموزان هنگامی که به این درک برسند که محیط مدرسه، حس قوی همبستگی و تعلق را به وجود می‌آورد، تمایل بیشتری به شرکت در فعالیت‌های اجتماعی پر ریسک با همسالان خود دارند (Syvertsen et al, 2009) روابط مثبت در میان معلمان، دانش‌آموزان و مسئولان اجرایی، کاهش مشکلات رفتاری برای نوجوانان را به طور پیوسته همراه دارند (Eliot et al. 2010; Wang et al. 2010) به طور مشابه، روابط با کیفیت‌تر با همسالان، با کاهش خشونت و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان ارتباط مستقیم دارد (Elsaesser et al, 2013) در مدرسی که در آن‌ها همسالان مهربانی برای کودکان وجود دارند، دانش‌آموزان، کمک‌کننده و پذیرا هستند و حضور در مدرسه و کسب تجربه برای آنها لذت بخش می‌باشد (Ravens-Sieberer et al, 2009) کرامتی و همکاران (1390) با بررسی 415 نفر از دانش‌آموزان سال سوم در 4 دبیرستان دخترانه بیان کردند که جو باز مدرسه منجر به روابط صمیمانه معلمان و دانش‌آموزان شده که افزایش میزان خودتنظیمی در دانش‌آموزان را به همراه دارد و از طرفی در مدرسی که جو مدرسه بیانگر روحیه پایین معلمان، روابط رسمی و خشک بی‌کارکنان مدرسه، بی‌اعتمادی و انجام وظیفه صرفاً بر اساس رفع تکلیف باشد، سطح خودتنظیمی در فعالیت‌ها و یادگیری دانش‌آموزان نیز کاهش خواهد یافت (کرامتی و همکاران، 1390) به طور طبیعی، این مطالعات نشان می‌دهند که هنگامی که معلمان، دانش‌آموزان و مدیران، برای یکدیگر ارزش قائل می‌شوند و از هم پشتیبانی می‌کنند و در عین حال، روابط گرمی باهم دارند، دانش‌آموزان به قوانین کلاس بیشتر احترام گذاشته و آن‌ها را رعایت می‌نمایند (Wang & Degol, 2015).

3-2-5- تأثیرات جو اجتماعی مدرسه بر پیامدهای روانشناختی دانش‌آموزان: پژوهش‌های مختلف مؤید اهمیت فاکتورهای اجتماعی در ارتقاء سازگاری روانشناختی مثبت، بوده است؛ به ویژه، ویژگی‌های اجتماعی که بر حس تعلق به مدرسه، احترام به عقاید دانش‌آموز، و روابط حمایتی تأکید دارند عوامل تعیین‌کننده کلیدی عملکرد روانشناختی می‌باشند. به عنوان مثال، در مطالعه‌ای که در مدارس چند ملیتی در کشورهای غربی صورت گرفته است، سلامت عاطفی دانش‌آموزان در مدارس با جو اجتماعی ضعیف‌تر (به عنوان مثال، دانش‌آموزان، احساس تعلق به مدرسه ندارند)، در مقایسه با دانش‌آموزان در مدارس با جو اجتماعی با کیفیت‌تر، کمتر بوده است (Freeman et al, 2009) به طور مشابه، حس تعلق بیشتر نسبت به مدرسه، واسطه ارتباط بین محیط دموکراتیک مدرسه و اعتماد اجتماعی در میان دانش‌آموزان است به طور مثال، مدرسی که در آن‌ها، دانش‌آموزان دارای فرصت مبادله ایده‌های خود هستند، و معلمان، احترام متقابل در کلاس درس را حفظ می‌کنند، بروز رفتارهای مثبت اجتماعی در بین دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (Flanagan and Stout, 2010) همچنین، پژوهش‌های صورت گرفته نشان می‌دهد در مدرسی که روابط و تعاملات بین فردی مثبت می‌باشد سازگاری اجتماعی بیشتر بوده و میزان شیوع آسیب‌شناختی روانی کمتر می‌باشد (Way et al, 2007). در واقع، روابط بین-فردی مثبت‌تر، هم بین دانش‌آموزان و هم بین دانش‌آموزان و معلمان، و

<sup>7</sup> - student friction

همچنین مشارکت بیشتر والدین در مدرسه، رضایت بالاتر از زندگی (Suldo et al, 2013) و نگرش‌های خوشبینانه نسبت به مدرسه را همراه داشته‌اند (Ruus et al, 2007). شیردل و همکاران (1394) در تحقیق خود بر روی دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر کرمان، نشان دادند که جو آموزشی و عاطفی مدارس، با تمایل به بزهکاری در دانش‌آموزان، رابطه‌ای منفی و معنادار دارد (شیردل و همکاران، 1394). بنابراین کیفیت روابط بین‌فردی در مدرسه، یکی از نیرومندترین متغیرهای پیش‌بینی‌کننده‌های سازگاری روانشناختی و اجتماعی می‌باشد (Wang & Degol, 2015).

### 3-5- تاثیرات جو ایمنی مدرسه بر نتایج دانش‌آموزان

3-5-1- تاثیرات جو ایمنی مدرسه بر پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان: در پژوهش صورت گرفته توسط ما و ویکینز (2000)<sup>8</sup>، پس از کنترل تعدادی از فاکتورهای اجتماعی و تحصیلی (مانند فشار علمی، تعهد معلم) و ویژگی‌های ساختاری نهادی (مانند اندازه، موقعیت اجتماعی-اقتصادی) نشان داده شد که جو انضباطی که نشان دهنده میزان بروز رفتارهای مناسب در کلاس می‌باشد پیش‌بینی‌کننده نمرات کسب شده توسط دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد نمی‌باشد. مطالعه‌ای دیگر نشان داده است که نظم و ترتیب مدرسه در مقایسه با سایر ابعاد جو مدرسه، کمترین ارتباط را با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (Ruus et al, 2007).

3-5-2- تاثیرات جو ایمنی مدرسه بر پیامدهای رفتاری دانش‌آموزان: ایمنی عمومی محیط مدرسه، عامل تعیین‌کننده مهمی برای تجربه دانش‌آموز در زمینه قلدری و خشونت است. این معیارهای ایمنی مدرسه، که در ارتباط با سازگاری رفتاری مورد بررسی قرار گرفته‌اند، اغلب به عنوان ادراکات دانش‌آموز از ایمنی، اثربخشی معلم در رسیدگی به تخلفات انضباطی و رفتارهای قلدرآمیز، و نگرش‌های معلمان نسبت به قلدری و رفتارهای خشونت‌آمیز مفهوم‌سازی می‌شوند. احتمال بروز رفتارهای خشونت‌آمیز در دانش‌آموزانی که مشکلات امنیتی بیشتری را در مدرسه حس می‌کنند بیشتر می‌باشد (Elsaesser et al, 2013) و بالعکس احتمال بروز این رفتارها در مدارس که به لحاظ ایمنی و انضباط و حمایت‌های اجتماعی از دانش‌آموزان در سطح بالاتری قرار دارند، کمتر می‌باشد (Shirley and Cornell, 2012). هنگامی که کارکنان و دانش‌آموزان متوجه می‌شوند افراد قلدر معمولاً در میان جمعیت مدرسه، منفور هستند، میزان بروز این رفتارها کاهش یافته و احساس امنیت و حس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه ایجاد می‌شود (Goldstein et al, 2008). مطابق با تحقیقات انجام شده دانش‌آموزان در مدارس که از جو صلح‌آمیزی برخوردار می‌باشند، کمتر درگیر رفتارهای پرریسک و خشن می‌شوند (LaRusso and Selman, 2011) این یافته‌ها نشان می‌دهند که هنجارها و ارزش‌های به اشتراک گذاشته شده توسط مدرسه ممکن است منجر به شکل‌گیری نگرش‌ها و باورهای دانش‌آموزان نسبت به رفتارهای قابل قبول در برابر رفتارهای غیر قابل قبول شود. این هنجارها در شکل‌گیری نگرش‌های معلمان را نیز موثر بوده و در نتیجه کارایی آن‌ها در پیشگیری از بروز رفتارهای منفی و توجه آنها به ایجاد محیطی بدون قلدری را تحت تاثیر قرار می‌دهند (Wang & Degol, 2015).

<sup>8</sup> - Ma and Wilkins

3-3-5- تاثیرات جو ایمنی مدرسه بر پیامدهای روانشناختی دانش آموزان : پژوهش‌های صورت گرفته نشان دهنده اهمیت جو ایمنی مدرسه در ارتقاء سلامت روانی دانش آموزان می باشد. مطالعات انجام شده در زمینه مداخلات یادگیری عاطفی و اجتماعی با هدف بهبود امنیت مدرسه و کاهش رفتارهای مشکل‌زا، منجر به پیشرفت‌هایی زمینه مهارت‌های اجتماعی و عاطفی، نگرش‌های نسبت به خود و مدرسه، و رفتارهای اجتماعی مثبت شده است (Durlak et al, 2011) با بهبود جو ایمنی مدرسه، تنش‌های عاطفی کاهش یافته که این امر موید اهمیت بهبود امنیت مدرسه در ارتقاء سازگاری روانشناختی می باشد. ادراکات دانش‌آموزان از عادلانه بودن قوانین کلاس درس، نظم و امنیت عمومی مدرسه، با کاهش تنش‌های روانشناختی، مانند انزوا، اضطراب و افسردگی همراه است (گراهام و همکاران، 2006).<sup>9</sup> از سوی دیگر، میزان بالای اختلاف، اختلال و ناسازگاری در میان دانش‌آموزان در مدرسه، منجر به افزایش مشکلات رفتاری و افسردگی در بین دانش‌آموزان شده است (Loukas and Murphy, 2007)

#### 4-5- تاثیرات جو نهادی مدرسه بر نتایج دانش آموزان

1-4-5- تاثیرات جو نهادی مدرسه بر پیامدهای تحصیلی دانش آموزان : ویژگی‌های نهادی محیط مدرسه (که همچنین به عنوان ویژگی‌های ساختاری شناخته می‌شوند) از قبیل اندازه، نوع (خصوصی یا دولتی)، محل (شهری، حومه‌ای، یا روستایی)، و ترکیب نژادی، جوی آموزشی ایجاد کرده است که منجر به افزایش مشارکت و یادگیری دانش‌آموزان شده است. با این حال، برخی تحقیقات تجربه، در نتیجه‌گیری‌های متفاوتی را نشان می‌دهند (Weiss et al, 2010)؛ به عنوان مثال، کاتون (1996)،<sup>10</sup> با بررسی تحقیقات مربوط به نحوه تاثیر اندازه مدرسه روی نتایج تحصیلی دانش‌آموزان، بیان کرده است که برخی از مطالعات، هیچ گونه تفاوتی را بین مدارس کوچک و بزرگ نشان ندادند، به طور کلی، به نظر می‌رسد که ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، متغیرهای جو علمی، و متغیرهای جو اجتماعی ممکن است، در مقایسه با متغیرهای نهادی، تاثیر بیشتری بر پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان دارند. علاوه بر این، تعدادی از مطالعات به بررسی رابطه بین منابع متخلف تخصیص یافته به مدارس و نتایج تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند، به عنوان مثال تاثیر تحصیلات و تجربه معلم، اندازه کلاس، نسبت معلم-دانش‌آموز، مواد کلاس درس، و هزینه‌های مالی بر دستاورد تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شده است، این نظریه که صرف پول و منابع بیشتر در کلاس‌ها عملکرد تحصیلی دانش‌آموز را افزایش خواهد داد به طور گسترده‌ای توسط اقتصاددانان مورد بحث قرار گرفته است و هر کدام، نتایج متفاوتی را حاصل کرده‌اند (Wang & Degol, 2015). هانوشک (1997)<sup>11</sup> به این نتیجه رسید که میزان منابع تخصیص یافته به مدارس در اولویت اهمیت قرار ندارد، بلکه حوزه‌های آموزشی مدرسه باید نحوه استفاده کارآمدتر این منابع در جهت تسهیل یادگیری بیشتر را بیاموزند و به موجب آن تعیین کردند که خط‌مشی‌های اقتصادی برای هزینه‌های مدرسه، پیچیده‌تر از افزایش ساده جریان پول هستند. تحقیقات دیگر نیز تایید کرده‌اند که منابع مدرسه مهم هستند، اما تبدیل منابع به عملکرد تحصیلی بالاتر دانش‌آموز بستگی به میزان توانایی معلمان و مدارس در استفاده از این منابع در جهت بهبود کیفیت آموزشی، دارد (Archibald, 2006) پاره‌ای از تحقیقات نشان می‌دهد که ویژگی‌های آموزشی ممکن است به خودی خود دستاوردهای دانش‌آموزان را به طور مستقیم تغییر ندهند، اما می‌توانند از طریق تغییر فرایندهای، دستاوردهای دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار دهند. به عنوان مثال، مدارس کوچکتر

<sup>9</sup> - Graham et al.

<sup>10</sup> - Cotton

<sup>11</sup> - Hanushek



می‌تواند به صورت غیرمستقیم از طریق ایجاد جو مثبت اجتماعی و افزایش تعاملات مثبت بین معلم و دانش‌آموزان، میزان مشارکت دانش‌آموزان را افزایش دهند (Weiss et al, 2010) همچنین برخی پژوهش‌های صورت گرفته موید تاثیر ویژگی‌های ساختاری استاندارد مدرسه از جمله سابقه کار مدرسه، گرمایش، تهویه مطبوع، جمعیت، و آلودگی از طریق اثرگذاری روی کیفیت محیط یادگیری بر روی عملکرد دانش‌آموزان و حضور آنها در مدرسه تاثیر گذار بوده است (Simons et al, 2010).

2-4-5- تاثیرات جو نهادی مدرسه بر پیامدهای رفتاری دانش‌آموزان: مطالعاتی که به بررسی تاثیر بالقوه ویژگی‌های نهادی مدرسه بر روی سازگاری رفتار می‌پردازند غالباً بر میزان تاثیر ویژگی‌های ساختاری روی رفتارهای قلدرانه متمرکز بوده‌اند. به عنوان مثال، پژوهشی که با مقیاسی وسیع روی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی و راهنمایی دولتی نشان داد که نسبت‌های دانش‌آموز-معلم، میزان فقر، نرخ ترک تحصیل و محل مدرسه، تجارب و نگرش‌های قلدرانه را به همراه دارد (Bradshaw et al, 2009). مطالعه‌ای دیگر نشان داده است که متغیرهای ساختاری مانند، فقر، ترکیب نژادی، اندازه، و شهرنشینی، پس از کنترل جو ایمنی و روانی-اجتماعی و مدیریت انضباطی مدرسه، در بروز رفتارهای خشونت آمیز تاثیر به سزایی داشته است (Gottfredson et al, 2005) به طور کلی متغیرهای نهادی از طریق تاثیر گذاشتن بر نحوه سازماندهی و نظارت مدرسه، تاثیری غیر مستقیم بر ایجاد زمینه‌های بروز رفتارهای قلدرانه دارند (Wang & Degol, 2015).

3-4-5- تاثیرات جو نهادی مدرسه بر پیامدهای روانشناختی دانش‌آموزان: با توجه به این که ویژگی‌های ساختاری از قبیل صلاحیت معلم، اندازه کلاس، نگهداری تجهیزات، و هزینه‌های مالی در پیوند نزدیک با بودجه‌بندی و خط‌مشی‌های آموزشی تعیین شده توسط دولت می‌باشد، به نظر می‌رسد که محققان غالباً اثرات ویژگی‌های ساختاری روی معیارهای یادگیری را در نظر می‌گیرند (Wang & Degol, 2015)

## 6- نتیجه گیری

جو مدرسه، ساختاری پیچیده و چند بعدی است که به طور فزاینده‌ای برای بهبود مدرسه سنجیده و مطالعه می‌شود البته شفافیت و توافق اندکی در رابطه با تعداد ابعاد مشخصه‌بندی کننده جو و مرزهای تفکیک کننده این دامنه‌ها وجود دارد؛ به طور کلی با مطالعات روانشناسی و آموزشی پیرامون جو مدرسه، بینش‌هایی در مورد قابلیت مدارس در بهبود پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان، کاهش رفتارهای بزهکارانه، و بهبود بهزیستی روانشناختی آنها به دست می‌آید، بنابراین، بررسی دامنه‌های مختلف جو مدرسه کمک می‌کند تا بتوان از طریق فعالیت‌های اصلاح مدرسه، موفقیت دانش‌آموز را افزایش داد. مطالعات مختلف بیانگر آن بوده است که جو مدرسه، پیش‌بینی کننده پیامدهای تحصیلی، رفتاری و روانشناختی دانش‌آموزان می‌باشد؛ به گونه‌ای که ویژگی‌های مثبت جو مدرسه، منجر به پیامدهای بهینه دانش‌آموز در دامنه‌های تحصیلی، رفتاری و روانشناختی شده است اگرچه اثرات شرایط منفی در زندگی خانوادگی یا سایر عوامل اجتماعی ممکن است به طور کامل جبران نشود، اما مدارس می‌توانند با فراهم ساختن محلی سالم و ایمن برای دانش‌آموزان این تاثیرات منفی را تا حدی جبران نموده و با برآورده ساختن نیازهای روانشناختی، فیزیکی و شناختی دانش‌آموزان خود، در ارتقاء آینده جامعه نقشی به سزا ایفا نمایند.

### 7- منابع

- آذر نیباد، آرش، شریفی، گشاو، مدنی، م.، خانبانی، م. (1394)؛ "رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه: نقش واسطه ای جهت گیری آینده"، دومین کنگره سراسرس روانشناسی کودک و نوجوان.
- شیردل، الهام، انجم شعاع، فاطمه، شیردل، حمید، (1394)؛ "رابطه بین جو مدرسه و تمایل به بزهکاری دختران دبیرستانی شهر کرمان"، فصلنامه خانواده و پژوهش، شماره 26، صفحات 67-85.
- کرامتی، انسی، شهامت ده سرخ، فاطمه، خسروی، حسین، (1390)؛ "بررسی رابطه محیط اجتماعی (جو مدرسه) و میزان خود تنظیمی در دانش آموزان دبیرستانی"، فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، سال ششم، شماره 23.
- مهناء، سعید، میکائیلی منیع، فرزانه، عیسی زادگان، علی، (1394)؛ "بررسی روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی"، مجله روانشناسی مدرسه، دوره 4، شماره 1/138-122.
- Archibald, S. (2006). Narrowing in on educational resources that do affect student achievement. *Peabody Journal of Education*, 81, 23–42.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: an ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101–121. doi:10.1007/s10964-008-9271-1.
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63, 8–13. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership.aspx>
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey—student: It’s factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157–174. doi:10.1016/j.jsp.2011.01.001.
- Booren, L. M., Handy, D. J., & Power, T. G. (2011). Examining perceptions of school safety strategies, school climate, and violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9, 171–187.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8.
- Bower, H. A., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein Model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15, 77–87. doi:10.5330/PSC.n.2011-15.77.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O’Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: the influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43, 204–220.
- Brault, M. C., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: a multilevel analysis. *Teaching & Teacher Education*, 44, 148–159. doi:10.1016/j.tate.2014.08.008.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (pp. 187–249). London: Jessica Kingsley.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: a multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 504–514.
- Bruns, E. J., Walrath, C., Glass-Siegel, M., & Weist, M. D. (2004). School-based mental health services in Baltimore: association with school climate and special education referrals. *Behavior Modification*, 28, 491–512.
- Chang, J., & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: the impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16, 485.

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009a). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46, 73–90.
- Devine, J. F., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: strategies to protect children and promote learning*. Columbia University, NY: Teachers College Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225–241.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533–553.
- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D., & Henry, D. (2013). The role of the school environment in relational aggression and victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 235–249.
- Fedewa, A. L., & Ahn, S. (2011). The effects of bullying and peer victimization of sexual-minority and heterosexual youths: a quantitative meta-analysis of the literature. *Journal of GLBT Family Studies*, 7, 398–418. doi:10.1080/1550428X.2011.592968.
- Fenning, P., & Rose, J. (2007). Overrepresentation of African American students in exclusionary discipline: the role of policy. *Urban Education*, 42, 536–559.
- Firmender, J. M., Reis, J. M., & Sweeny, S. M. (2013). Reading comprehension and fluency levels ranges across diverse classrooms: the need for differentiated reading instruction and content. *Gifted Child Quarterly*, 57, 3014. doi:10.1177/0016986212460084.
- Flanagan, C. A., & Stout, M. (2010). Developmental patterns of social trust between early and late adolescence: Age and school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 748–773.
- Freeman, J. G., Samdal, O., Klinger, D. A., Dur, W., Griebler, R., Currie, D., & Rasmussen, M. (2009). The relationship of schools to emotional health and bullying. *International Journal of PublicHealth*, 54, 251–259.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: the mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 90–103. doi:10.1016/j.ecresq.2011.05.004.
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 641–654.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412–444.
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 349–364.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349–1363.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for Black and White high school students. *American Educational Research Journal*, 48, 904–934.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321–329.

- Hill, N. E. (2009). Culturally-based worldviews, family processes, and family-school interaction. In S. Christenson & A. Reschly (Eds.), *The handbook on school-family partnerships for promoting student competence* (pp. 101–127). New York: Routledge/Taylor Francis.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: an ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 311–322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003.
- Hong, J., & Eamon, M. (2012). Students' perceptions of unsafe schools: an ecological systems analysis. *Journal of Child & Family Studies, 21*, 428–438. doi:10.1007/s10826-011-9494-8.
- Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: the role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review, 33*, 2221–2229.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*, 425–446.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist, 42*, 197–208. doi:10.1080/00461520701621046.
- Kasen, S., Cohen, P., Chen, H., Johnson, J. G., & Crawford, T. N. (2009). School climate and continuity of adolescent personality disorder symptoms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*, 1504–1512.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education, 126*, 17–25.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: the effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology, 100*, 96–104. doi:10.1037/0022-0663.100.1.96.
- LaRusso, M., & Selman, R. (2011). Early adolescent health risk behaviors, conflict resolution strategies, and school climate. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 354–362.
- Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 academic performance: an integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist, 45*, 185–202.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: a policy perspective. *Review of Educational Research, 79*, 464–490.
- Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology, 45*, 293–309.
- Lubienski, S. T., Lubienski, C., & Crane, C. C. (2008). Achievement differences and school type : the role of school climate, teacher certification, and instruction. *American Journal of Education, 115*, 97–138.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12*, 73–84.
- Marino, J. (2011). A study of school boards and their implementation of continuous improvement practices. *Journal for Quality & Participation, 34*, 27–30.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153–184.
- Mattison, E., & Aber, M. S. (2007). Closing the achievement gap: the association of racial climate with achievement and behavioral outcomes. *American Journal of Community Psychology, 40*, 1–12.
- Mayberry, M. L., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). Multilevel modeling of direct effects and interactions of peers, parents, school, and community influences on adolescent substance use. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 1038–1049.



- McCoy, D., Roy, A., & Sirkman, G. (2013). Neighborhood crime and school climate as predictors of elementary school academic quality. *American Journal of Community Psychology*, 52, 128–140. doi:10.1007/s10464-013-9583-5.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: a critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130–140.
- McMahan, S. D., Keys, C. B., Berardi, L., & Crouch, R. (2011). The ecology of achievement among students diverse in ethnicity and ability. *Journal of Community Psychology*, 39, 645–662. doi:10.1002/jcop.20458.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J.M., & Blum, R.W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72, 138–146.
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X., & Gregory, A. (2013a). Bullying climate and school engagement in ninthgrade students. *The Journal of School Health*, 83, 45–52.
- National School Climate Council (2007). The school climate challenge: narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. <http://www.ecs.org/school-climate>.
- Oakes, J., & Saunders, M. (2002). Access to textbooks, instructional materials, equipment, and technology: Inadequacy and inequality in California's public schools. UC Los Angeles: UCLA's Institute for Democracy, Education, and Access.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39, 48–58.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367.
- Parsons, E. R. C. (2008). Positionality of African Americans and a theoretical accommodation of it: rethinking science education research. *Science Education*, 56, 183–204. doi:10.1002/sci.20273.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83–98.
- Pellerin, L. A. (2005). Student disengagement and the socialization styles of high schools. *Social Forces*, 84, 1161–1179.
- Ravens-Sieberer, U., Freeman, J., Kokonyei, G., Thomas, C. A., & Erhart, M. (2009). School as a determinant for health outcomes—a structural equation model analysis. *Health Education*, 109, 342–356.
- Reis, J., Trockel, M., & Mulhall, P. (2007). Individual and school predictors of middle school aggression. *Youth & Society*, 38, 322–347.
- Rhodes, J. E., Camic, P. M., Milburn, M., & Low, S. R. (2009). Improving middle school climate through teacher-centered change. *Journal of Community Psychology*, 37, 711–724. doi:10.1002/jcop.20326.
- Rigolon, A., & Alloway, M. (2011). Children and their development as the starting point: a new way to think about the design of elementary schools. *Educational & Child Psychology*, 28, 64–76.
- Rivers, I., Noret, N., Poteat, V. P., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: the mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24, 211–223. doi:10.1037/a0018164.
- Rudasill, K., Snyder, K., Levinson, H., Adelson, J., Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research, *Educ Psychol Rev* DOI 10.1007/s10648-017-9401-y, 2017
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35, 919–936.
- Schofield, J. W. (2010). International evidence on ability grouping with curriculum differentiation and the achievement gap in secondary schools. *Teachers College Record*, 112, 1492–1528.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98, 196–207.

- Shirley, E. L., & Cornell, D. G. (2012). The contribution of student perceptions of school climate to understanding the disproportionate punishment of African American students in a middle school. *School Psychology International*, 33, 115–134.
- Simons, E., Hwang, S. A., Fitzgerald, E. F., Kielb, C., & Lin, S. (2010). The impact of school building conditions on student absenteeism in upstate New York. *American Journal of Public Health*, 100, 1679.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39, 97–110.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: a meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 300–309. doi:10.1016/j.avb.2012.12.001.
- Stringfield, S., Reynolds, D., & Schaffer, E. C. (2008). Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4- and 9-year findings from the High Reliability Schools project. *School Effectiveness & School Improvement*, 19, 409–428. doi:10.1080/09243450802535190.
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students' life satisfaction: does school climate matter? *Applied Research in Quality of Life*, 8, 169–182.
- Swick, K. J., & Williams, R. D. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33, 371–378. doi:10.1007/s10643-006-0078-y.
- Syvertsen, A. K., Flanagan, C. A., & Stout, M. D. (2009). Code of silence: students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology*, 101, 219–232.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385.
- Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46, 55–73.
- Wang, M., Degol, J., School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes, *Educ Psychol Rev* DOI 10.1007/s10648-015-9319-1, 2015
- Wang, M. T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24, 240–251.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.
- Wang, M. T., & Huguley, J. P. (2012). Parental racial socialization as a moderator of the effects of racial discrimination on educational success among African American adolescents. *Child Development*, 83, 1716–1731.
- Wang, M. T., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 40–53.
- Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2004). Leadership that sparks learning. *Educational Leadership*, 61, 48–52.
- Way, N., & Robinson, M. G. (2003). A longitudinal study of the effects of family, friends, and school experiences on the psychological adjustment of ethnic minority, low-SES adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18, 324–346.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213.

- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52, 346–375.
- Weinstein, C. S., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: awareness into action. *Theory Into Practice*, 42, 269–276.
- Weiss, C. C., Carolan, B. V., & Baker-Smith, E. C. (2010). Big school, small school: (re)testing assumptions about high school size, school engagement and mathematics achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 163–176.
- Welner, K., & Burris, C. C. (2006). Alternative approaches to the politics of detracking. *Theory Into Practice*, 45, 90–99. doi:10.1207/s15430421tip4501\_12.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10, 13–29.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74, 293–299.
- Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16, 370–388.
- Zaykowski, H., & Gunter, W. (2012). Youth victimization: school climate or deviant lifestyles? *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 431–452.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48, 133–145.

Archive of SID