



Modeling the Relationship between Belief in a Just world and Perception of the Learning Environment, Mediated by the Perception of Teacher Justice, among High school students in Urmia

Zahra Talebi¹, Masoumeh Talebi²

1- PhD in TEFL, English Translation and Interpreting Studies, Gelisim University, Istanbul, Turkey.

2- PhD in Educational Management, Department of Educational Management, Urmia University, Iran.

Article info	Abstract
Article type: Research Article Received: 2024/06/01 Accepted: 2024/07/12 pp: 1- 16 Keywords: Belief in a just world, Teacher Justice, Perception of learning environments.	Objective: The main purpose of this study was to empirically evaluate a theoretical model, with the assumption that students' personal belief in a just world would predict their experiences of teacher justice and their perceptions of the learning environment. Methodology: This study was descriptive-correlational. Data were gathered from 530 high school students through stratified random sampling, using three scales: the "What is happening in this Class?" scale designed by Fraser et al. (1996), the Personal Belief in a Just World scale by Dalbert (1999), and the Teacher Justice Scale by Dalbert & Stoeber (2002). Structural Equation Modeling (SEM) was used to explore and compute the relationships between the examined variables. Results: Path analysis results showed a positive and significant relationship between personal belief in a just world and perceptions of teacher justice, as well as with the three dimensions of the learning environment. The results also indicated statistically significant positive connections between teacher justice and the dimensions of perceived learning environments. Conclusion: Perceived teacher justice behavior mediated the connection between personal belief in a just world and the perceived learning environment.
	Citation: Talebi, Z., Talebi, M. (2025). Modeling the Relationship between Belief in a Just world and Perception of the Learning Environment, Mediated by the Perception of Teacher Justice, among High school students in Urmia. <i>Journal of New Approaches in Educational Management</i>, 1(2), 1-16.  © The Author(s). Publisher: Urmia Univertsity. DOI: https://doi.org/10.30466/ntea.2025.121718 DOR: https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.1.7



مدل سازی روابط بین اعتقاد به وجود عدالت در جهان و ادراک از محیط های یادگیری با میانجی گری ادراک از عدالت معلم در بین دانش آموزان دبیرستانی شهر ارومیه

زهرآ طالبی^۱، معصومه طالبی^۲

۱- گروه مطالعات ترجمه و تفسیر زبان انگلیسی، دانشکده زبان های خارجی، دانشگاه گلشیم، استانبول، ترکیه.

۲- گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

چکیده	اطلاعات مقاله
هدف: هدف اصلی این مطالعه ارزیابی تجربی مدل نظری با این فرض بود که اعتقاد شخصی دانش آموزان به وجود عدالت در جهان تجارب آنان از رفتار عادلانه معلم و ادراک آنان از محیط های یادگیری را پیش بینی خواهد کرد و ادراک دانش آموزان از عدالت معلم با ادراک آنان از محیط های یادگیری رابطه مثبتی خواهد داشت.	نوع مقاله: مقاله پژوهشی
روش تحقیق: روش تحقیق حاضر توصیفی- همبستگی بود. تعداد ۵۳۰ دانش آموز دوره دوم متوسطه به طریق نمونه گیری طبقه ای، به عنوان نمونه آماری انتخاب گردید. ابزارهای جمع آوری داده سه پرسشنامه استاندارد؛ ابزار ادراک از محیط های یادگیری فریزر و همکاران، ابزار اعتقاد به وجود عدالت در جهان دالبرت، ابزار عدالت معلم دالبرت و استابور بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها و بررسی فرضیه های پژوهش از روش معادلات ساختاری استفاده شده است. تمامی تحلیل ها با استفاده از نرم افزار SPSS 22 و Amos 22 انجام گرفته است.	دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۲
یافته ها: نتایج تحلیل مسیر نشان دادند که بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان با عدالت معلم و ابعاد سه گانه محیط های یادگیری رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. همچنین بین عدالت معلم و ابعاد سه گانه ادراک از محیط های یادگیری (تعامل معلم - دانش آموز، فعالیت های سازنده و اجتماعی دانش آموزان) رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.	پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۳
نتیجه گیری: نقش میانجی عدالت معلم در رابطه با اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان و ادراک دانش آموزان از محیط های یادگیری مورد تأیید قرار گرفت.	صص: ۱-۱۶
	واژگان کلیدی: اعتقاد به وجود عدالت، عدالت معلم، ادراک از محیط های یادگیری.

استناد: طالبی، زهرآ؛ و طالبی، معصومه (۱۴۰۴). مدل سازی روابط بین اعتقاد به وجود عدالت در جهان و ادراک از محیط های یادگیری با میانجی گری ادراک از عدالت معلم در بین دانش آموزان دبیرستانی شهر ارومیه. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، ۱(۲)، ۱-۱۶.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2025.121718>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.2.1.7>



مقدمه

عدالت از مفاهیم بنیادی بوده که همه ادیان الهی با هدف تحقق این اصل از سوی خدای متعال به واسطه انبیاء نازل گشته‌اند. مهم‌ترین دغدغه پیام‌آوران الهی بعد از شناخت خدا و نزدیک کردن انسان به او، ایجاد و بسط عدالت بوده است. شهید مطهری در مقام تبیین مفهومی عدالت سعی می‌کند که با توجه تنوع کاربردهای عدل در فضاهای مختلف، آن را تفسیر نماید که در این راستا، الگویی که می‌تواند هم در حوزه عدالت فردی و هم در بعد اجتماعی آن به کار گرفته شود؛ رعایت حقوق افراد و اعطاء حق به ذی‌حق است. عدل در این معنا در برابر پایمال کردن حق دیگران قرار گرفته و آنچه همواره باید در قوانین بشری به معنای عدالت اجتماعی رعایت شده و همگان آن را محترم بشمارند همین معناست. که بنا بر مساوات در قانون افراد بشر باید به یک‌چشم نگاه شوند، قانون بین افراد تبعیض قائل نشود؛ بلکه استحقاق‌ها را رعایت کند (Motahari, 1998, 312). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به نقش معلم (مریی) به عنوان هدایت‌کننده و اسوه‌ای امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در راستای مدرسه محوری، مشارکت محوری و عدالت آموزشی اشاره شده است (ص ۱۶). طبق نظر راولز^۱ مبنی بر تفاوت نگاه به عدالت در بین افراد جامعه و معیارهای عادلانه توزیع شدن امکانات و خیرات اجتماعی در مناطق مختلف جهان و نوع درک و نگرش آن‌ها نسبت به برخی از مفاهیم عدالت و اختلاف نظر آن‌ها با هم به لحاظ ویژگی‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و محیطی حاکم بر آن‌ها، اهمیت توجه به محیط زندگی بیشتر می‌شود. البته در نظام اسلامی هم به تأثیر محیط بر روی افراد، جایگاهی در نظر گرفته شده است. آنچه یک فرد را می‌سازد مربوط به ارتباط میان او و محیط اجتماعی و فیزیکی اوست. تأثیر محیط به‌طور آشکار مربوط می‌شود به نحوه زندگی جامعه‌ای که فرد در آن رشد و پرورش یافته است (Akbari Aghdam et al., 2014).

در محیط‌های آموزشی به‌ویژه در مدارس وجود شرایط عادلانه و پایبندی به اصول و قواعد عدالت از طریق انتقال حس ارزشمندی به دانش‌آموزان می‌تواند آن‌ها را به رفتارهای تحصیلی مطلوب سوق دهد. علاوه بر این ادراک حضور عدالت، تردیدها و نگرانی‌های افراد را در باب تضییع حقوق و آزادی آن‌ها برطرف می‌کند. بسیاری از شرایط احساس تضییع حقوق باعث ایجاد تردید و اضطراب در افراد می‌شود. اگر در چنین شرایطی افراد نموده‌ای حضور عدالت را تجربه نمایند با رهایی از تردید و اضطراب، ساده‌تر درگیر رفتارهای نقش‌های رسمی دانش‌آموزی می‌شوند. بنا بر تحقیقات صورت گرفته ادراک بی‌عدالتی در محیط آموزشی منجر به گرایش به رفتارهای نادرست و پرخاشگری می‌شود (Cherry, 2007- Cherry & Poulssel, 2004). اعتراض به نمرات در بین دانش‌آموزان واقعیتی غیرقابل اجتناب است، اغلب در پایان سال تحصیلی یا ترم تحصیلی اعتراض دانش‌آموزان به نمراتشان قابل مشاهده است، این اعتراض‌ها به این دلیل است که نمره گرفته شده را حق خود نمی‌دانند و یا احتمالاً نمره داده شده در مقابل زحمات و تلاشی که برای آن درس کشیده‌اند، نابرابر می‌دانند. اعتراض به نمرات اختصاصی حتی در معتبرترین آزمون‌های سراسری مثل کنکور نیز بخشی از فرایند آزمون تلقی می‌شود و هر سال بخش عمده‌ای از داوطلبین به کارنامه اعلامی سازمان سنجش اعتراض دارند. به‌طوری که در سال ۹۶ با بالا رفتن حجم اعتراضات به نمرات اختصاصی موضوع اعتراض داوطلبین به کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی کشیده شد و نهایتاً شورای انقلاب فرهنگی کمیته‌ای را برای بررسی تحقق عدالت آموزشی و تدوین آئین‌نامه‌ای از طریق اختصاص سهمیه‌های آموزشی در کنکور سراسری تشکیل داد. یکی از مواردی که دانش‌آموزان در محیط آموزشی به آن توجه دارند این است که دانش‌آموزان معیارهای ارزیابی که معلمان برای ارزشیابی دروس در کلاس دارند، دور از انصاف و عدالت می‌دانند. برخورد یکسان و دور از تبعیض معلمان با دانش‌آموزان از جمله خواسته‌های آنان می‌باشد (Golmakani et al., 2012).

تجارب دانش‌آموزان از عدالت یکی از موارد پیش‌بینی‌کننده اصلی ادراک آنان از محیط‌های یادگیری است (Mikula, 2005). ادراکات محیطی باورها و دیدگاه‌های افراد پیرامون شرایط موقعیتی است که از جمله آن ادراک و برداشتی است که دانش‌آموزان از محیط‌های کلاسی دارند. ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس و مدرسه باید به‌عنوان تعدیلگر به‌زیستی عمومی و تعیین‌کننده کیفیت تحصیل دانش‌آموزان موردبررسی و توجه قرار گیرد و مبنای مفیدی برای اصلاح و افزایش کیفیت محیط یادگیری باشد (Karsheki et al., 2008, 186). مطالعات گسترده انجام‌شده درباره محیط‌های یادگیری، به‌طور عمده به بررسی تأثیر ادراک

دانش آموزان از محیط های یادگیری سازنده گرا بر نتایج یادگیری شناختی و عاطفی آنان پرداخته اند (Rita et al., 2001 & 2014b). مطابق با می کلا (۲۰۰۵) محیط یادگیری در کلاس درس شامل فرآیندهای آموزشی، روابط معلم و دانش آموز، روابط دانش آموز- دانش آموز و نگرش دانش آموزان می شود (Brophy, 1999). ویژگی های قابل مشاهده، مانند ساختمان های مدارس و مواد مورد استفاده برای آموزش، می تواند محیط های یادگیری را تعریف کند. باین حال، ثابت شده است که ادراک ذهنی دانش آموزان از محیط های یادگیری یک تعریف مؤثر از محیط یادگیری است. این ادراک با انواع نتایج عاطفی و شناختی دانش آموزان، مانند خود کارآمدی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و راهبردهای یادگیری رابطه دارد (Gupta et al., 2012- Reid et al., 2010). مطالعات اخیر بر روی ادراک از محیط کلاس درس بر رویکرد آموزشی سازنده گرایی متمرکز شده اند (Taylor et al., 2013).

سازنده گرایی رویکردی از یادگیری است که فرد را به عنوان یک عامل فعال و مسئول در فرآیند کسب دانش در نظر می گیرد (Brooks et al, 1999). این دیدگاه مجموعه ای از ساختارگرایی شناختی و ساختارگرایی اجتماعی است. باین حال، درحالی که ساختارگرایی شناختی با ساختار دانش افراد در ارتباط است ساختارگرایی اجتماعی بر فرآیندهای همکاری افراد در ایجاد دانش دلالت دارد. بر این اساس، فرآیندهای یادگیری فرد توسط ویژگی های شخصی و همچنین عوامل اجتماعی بیرونی شکل می گیرد و معنا از تعامل بین دانش موجود و موقعیت های اجتماعی ساخته می شود (Vygotsky, 1978). بر اساس نظریه ساختارگرایی فرهنگی - اجتماعی، محیط های یادگیری بر آموزش دانش آموز محور تأکید دارند که در آن دانش آموزان درحالی که با مسائل آموزشی مؤثر مواجه می شوند مواد درسی را یاد می گیرند. نیاز به توسعه مهارت حل مساله و همچنین کسب دانش لازم و اطلاعات جدید از طریق یادگیری خودمحور در این محیط مورد تأکید قرار می گیرد. در مقایسه با نقش معلم در آموزش مبتنی بر سخنرانی سنتی، در این دیدگاه یادگیری در گروه های کوچک دانش آموزی، با بهره گیری از هدایت یک معلم صورت می گیرد. بهترین الگوی برگزاری کلاس درس ساختارگرایی را بروکس و بروکس در کتاب افته هایی برای کلاس های درس ساختارگرا ارائه کرده اند. بروکس و بروکس بر محیط های یادگیری یادگیرنده محور و نیز فعالیت های معلم - دانش آموز تأکید می ورزند. بر پایه دیدگاه آنان، تعامل، اساس کار کلاس درس ساختارگراست. به طور خلاصه این ویژگی ها می توانند در سه بنیان اصلی محیط یادگیری سازنده گرا گروه بندی می شوند:

الف: اولین اصل (فعالیت های سازنده) عبارت است از این که یادگیری یک فعالیت سازنده مربوط به فرایند "یادگیری برای یادگیری" است. این اصل بر اساس این ایده استوار است که یادگیری در طول حل مسائل مبهم معنی دار در شرایط واقعی زندگی رخ می دهد و دارای عملکردهای یادگیری فراشناختی دانش مربوطه است.

ب: دومین اصل (تعامل معلم و دانش آموز) است که یادگیری یک فعالیت مربوط به موقعیت تلقی شده است، که در آن بر کاهش نظارت بیرونی بر دانش آموز، همان طور که در سیستم های آموزشی سنتی معمول است؛ به افزایش کنترل بیرونی و نقش فعال یادگیرنده برای یادگیری تأکید می شود. نقش معلم این است که با ارائه راهنمایی لازم برای یادگیرنده، الگوی یادگیری را برای آنان فراهم نماید و دانش آموزان را به تأمل در فرایند یادگیری خود برانگیزاند.

ج: اصل نهایی (فعالیت اجتماعی) به این اساس است که یادگیری یک فعالیت اجتماعی است. این اصل بر ماهیت گفت و گوی تعاملی از فرایند یادگیری با هدف ترویج اشکال جدید از یادگیری استوار است (Aghazadeh, 2011).

روش هایی که دانش آموزان به طور حسی رفتارهای معلمان خود را عادلانه/ناعادلانه ادراک، پردازش و ارزیابی می کنند به عنوان یک جزء کلیدی از چندین ساختار خاص مجموعه های آموزشی در نظر گرفته می شود (Taylor, 1962). حداقل سه روش متفاوت در تجربه عدالت معلم را می توان مشخص کرد. وندورف و الکساندر^۳ (۲۰۰۵)، تجارب عدالت معلم را (به عنوان مثال، انصاف معلم) در اصطلاحاتی مانند ارزیابی بیرونی از عدالت یک معلم خاص در ارتباط با رفتار مناسب و تعامل با دانش آموزان خود توصیف کردند. آن ها با اعمال تجزیه و تحلیل چند سطحی ارتباط معنی داری بین ارزیابی دانش آموزان از رفتار عدالت معلم و رضایت دانش آموزان از معلم در هر دو سطح فردی و کلاس را مشاهده کردند. رویکرد دوم تجارب دانش آموزان از عدالت معلم، به عنوان جزئی از جو

کلاس یا جو خاص مدرسه، منعکس کننده شناخت دانش آموزان از رفتار معلمان خود نسبت به خود و همکلاسی‌های آن‌ها را تفسیر می‌کند. با استفاده از این دیدگاه، ادر^۱ (۱۹۹۸-۱۹۹۶) عدالت معلم را به عنوان یک عنصر از جو کلاس مفهوم سازی کردند. به طوری که تجربه‌های فردی تک تک دانش آموزان از عدالت معلم نگرش‌های اجتماعی آنان را شکل می‌داد. رویکرد سوم از عدالت معلم به بررسی تجربه فردی دانش آموزان از رفتار شخصی معلمان نسبت به آن‌ها می‌پردازد. این رویکرد به طور گسترده در تحقیقات مربوط به "باورهای عادلانه جهانی"^۲ مورد استفاده قرار گرفته است (Dalbert & Stoeber, 2006). درواقع، ایده‌های مربوط به عدالت، شامل گستره متنوعی از باورهای معطوف به عدالت اجتماعی، سیاسی و اقتصادی می‌باشد (Gol Paror & Areezi, 2013: 318-293)؛ اما شکل کلی تر این باورها مربوط به شرایط کلی این دنیا است که قریب به چهل دهه قبل توسط لرنر (Golparor & Javadi, 2015: 121) به عنوان باور به دنیای عادلانه مطرح شد. درون مایه این باورها که امروزه به عنوان نظریه دنیای عادلانه مطرح شده، این ایده است که آنچه انسان‌ها در زندگی به دست می‌آورند و یا تصمیماتی که برای انسان‌ها در دنیا گرفته می‌شود، ماهیتاً حاصل شایستگی خود افراد است نه نیک خواهی دنیایی که در آن زندگی می‌کنند (Golperor et al., 2016: 39-68). توجه عمیق به درون مایه باور به دنیای عادلانه نشان می‌دهد که این باورها با باورهای بنیادین مسلمانان و به ویژه ایرانیان سازگاری بالایی دارد شد چرا که باورهای غایت نگر و فرا جهانی نظیر باور به جهان آخرت و باور به جهان آخرت عادلانه بسان یک نظام باور کلان باورهای خردتر نظیر باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه را تحت الشعاع خود قرار می‌دهند (Gol Paror & Akbari, 2018; Alikhani, 2013).

بهرحال شواهد داخلی و خارجی قابل توجهی نشانگر آن است که وقتی افراد به دنیای عادلانه، اعتقاد قوی داشته باشند به جهت اینکه این باورها نوعی علیت گرایی را بین شایستگی، رفتار و دستاوردهای مادی و غیرمادی در دنیا برای انسان‌ها به وجود می‌آورد، عموماً در رفتارهای خود انصاف را رعایت کرده و به آینده گری مثبت به رفتارهای معطوف به سلامت و بهداشت اقدام می‌کنند؛ در مقابل، وقتی که افراد یا انسان‌ها شرایط دنیا را ناعادلانه تصور می‌کنند و در واقع، به بی عدالتی به جای عدالت تعلق خاطر نشان می‌دهند، به همان میزان خصومت و بدگمانی نیز در آن‌ها بالا رفته و بدین وسیله زمینه خطراتی را برای سلامتی خود و افراد جامعه فراهم می‌کنند (Sajjadian & Golparor, 2007: 33-42). علاوه بر این، اهمیت متغیر "باور به دنیای عادلانه"^۳، به عنوان عامل شخصی پیش بینی کننده در تجارب دانش آموزان از رفتار عادلانه معلم و درک محیط‌های یادگیری نشان داده شده است (Furnham, 2003). از دیدگاه روانشناسی، عدالت ماهیتی ذهنی دارد و به برداشت افراد از عادلانه / ناعادلانه بودن رویدادها بستگی دارد (Mikula, 2005). به اعتقاد لرنر و گلدبرگ^۴ (۱۹۹۹) قضاوت عدالت می‌تواند به عنوان نتیجه‌ای از استدلال شناختی یا حس شهودی باشد با این حال، قضاوت عدالت بیشتر ذهنی بوده و می‌تواند توسط عواملی مانند تجارب شخصی، نگرش و سرشت افراد تحت تأثیر قرار گیرد. یکی از این عوامل فردی که در قضاوت عدالت مثبت افراد تأثیرگذار می‌باشد، اعتقاد به دنیای عادلانه^۵ است. لرنر^۶ (۱۹۶۵) معتقد است که اعتقاد به وجود عدالت در جهان و دنیای عادلانه، جایی که در آن هرکس هر آنچه را که دریافت می‌کند سزاوار اوست، به افراد اجازه می‌دهد که محیط اطراف خود را به صورت پایا و منظم درک کنند و آنان را وادار به رفتار عادلانه جهت حفظ عدالت در جهان می‌کند. اعتقاد به دنیای عادلانه (وجود عدالت در جهان) افراد را قادر می‌سازد وقایع زندگی خود را به طور معنی دار تفسیر کنند و در نتیجه تمایل بیشتری در اعتماد به دیگران (مانند اعتقاد به رفتار عادلانه معلم با آنان) خواهند داشت. درعین حال این نوع باورها در عرصه‌های مختلف تحصیلی، خانوادگی، اقتصادی و اجتماعی، سطح روانی و رفتاری پیامدهای مختلفی به جای می‌گذارند (Golperor et al., 2015: 2018).

دالبرت (۱۹۹۹) بین دو اصطلاح اعتقاد به جهان عادلانه شخصی و جهان عادلانه عمومی، تفاوت قائل می‌شود. اعتقاد به جهان عادلانه شخصی به طور کلی به عادلانه بودن رویدادهایی که در طی زندگی برای شخص اتفاق می‌افتد اشاره دارد و جهان عادلانه عمومی بیان می‌کند که اساساً جهان یک مکان عادلانه است. اعتقاد به جهان عادلانه شخصی پیش بینی کننده بهتری از تجارب

1. Eder

2. Just-world beliefs

3. Belief in a just world (BJW)

4. Lerner & Goldberg

5. The belief in a just world

6. Lerner

دانش آموزان از رفتارهای عادلانه معلم و محیط کلاس است (Peter and Dalbert, 2010). پژوهش های داخلی و خارج از کشور نیز نظیر پژوهش گل پرور و همکاران (۱۳۸۵)، کوریا و والا^۱ (۲۰۰۶) و دزوکا و دالبرت^۲ (۲۰۰۷)، از ارتباط و نقش باور به دنیای عادلانه بر سلامت و بهزیستی جسمی و روانی حمایت می کنند.

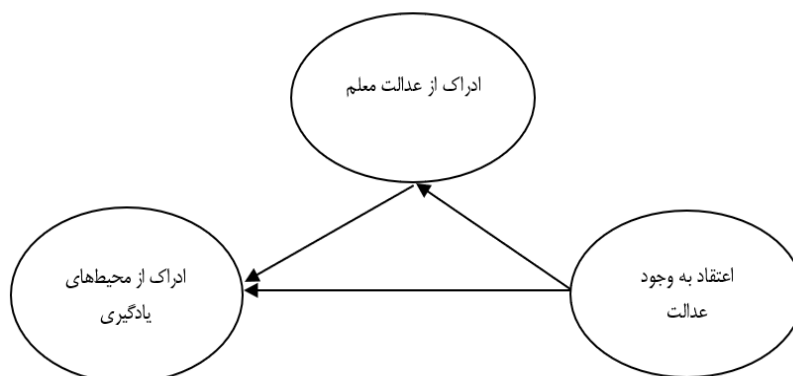
در زمینه تحقیقات مربوط به محیط های یادگیری، پیتر و دالبرت (۲۰۱۰) دریافتند که دانش آموزان با اعتقاد به دنیای عادلانه تمایل دارند که رفتارهای شخصی معلمان را نسبت به خود عادلانه و محیط کلاس را به طور کلی مثبت تر ارزیابی می کنند. علاوه بر این رفتار عادلانه معلم در ارزیابی محیط کلاس درس به وسیله اعتقاد به جهان عادلانه مورد تعدیل قرار می گیرد؛ بنابراین اعتقاد قوی تر از باور دنیای عادلانه به عنوان عملکردی از منبع شخصی برای دانش آموزان، بخش مهمی از تجرب فردی آنان را در تفسیر رفتار عادلانه معلم و محیط کلاس بازی می کند. مطالعات چندی در سطح مدرسه تأیید کرده اند که دانش آموزانی با اعتقاد زیاد نسبت به وجود عدالت در جهان، به نسبت بیشتری رفتار معلمان خود را عادلانه ارزیابی می کنند (Dalbert & Maes, 2003). ارتباط بین تجرب عادلانه دانش آموزان، اعتقاد به وجود عدالت در جهان و ادراک از محیط های یادگیری (Stoeber, 2006 &). در میان دانش آموزان دبیرستانی و دانشجویان دانشگاه مورد بررسی قرار گرفته است. اعتقاد به دنیای عادلانه به عنوان پیش بینی کننده عمده از تجرب دانش آموزان، رفتار عادلانه معلم و جو کلاس است (Peter & Dalbert, 2010). نتایج مطالعه ژیانگ و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که عدالت معلم بر هویت کلاسی دانش آموزان تأثیر مثبت داشت. علاوه بر این، عدالت معلم بر هویت کلاسی دانش آموزان از طریق باور به دنیای عادلانه دانش آموزان و روابط معلم و دانش آموز تأثیر گذاشت. این نتایج نشان می دهد که برای نوجوانان، عدالت معلم نقش مهمی در شکل دهی نظام اعتقادی جهان عادلانه و روابط بین فردی آن ها با معلمان ایفا می کند که به نوبه خود بر احساس تعلق و ارزش های آن ها در رابطه با کلاسشان تأثیر می گذارد. کاراداغ (۲۰۲۰) به بررسی رابطه بین باورها به دنیای عادلانه با پیشرفت تحصیلی، همچنین تفاوت های جنسیتی در متغیرهای اصلی و تأثیر تعدیل کننده جنسیت بر رابطه بین باورها به دنیای عادلانه و پیشرفت تحصیلی با دانشجویان مقطع کارشناسی در قرقیزستان پرداخته است. تجزیه و تحلیل ها نشان داد که باور شخصی و عمومی به دنیای عادلانه و یک تعامل دو طرفه جنسیت و باور عمومی پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کند. علاوه بر این، رابطه مثبت بین باور عمومی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جنسیت تعدیل شد. سطوح پایین باور عمومی به دنیای عادلانه تأثیر نامطلوبی بر دانش آموزان پسر داشته است، اما بر دانشجویان دختر تأثیری نداشت. در این مطالعه، تفاوت های جنسیتی در پیشرفت تحصیلی، باور عمومی و شخصی به دنیای عادلانه نیز مشاهده شد سوزان مانچر^۳ (۲۰۲۲) مطالعه ای با عنوان " آیا اعتقاد به دنیای عادلانه در بین دانش آموزان نیز در شرایط کووید-۱۹ پایدار است؟" انجام داد برای پاسخ به این سؤال، مطالعه ای با دانشجویان آلمانی (۲۹۱ نفر) انجام شد هدف این مطالعه تحلیل عملکرد پیش بینی کننده باور شخصی به دنیای عادلانه (PBW) بر رضایت از زندگی و تقلب تحصیلی دانشجویان و در نظر گرفتن میانجی های مهم از بافت دانشگاه مانند عدالت هم دانشجویان، عدالت مدرس و اهمال کاری بود. نتایج از اثرات مستقیم اعتقاد به دنیای عادلانه بر رضایت از زندگی پشتیبانی می کند؛ و اهمال کاری علاوه بر این، تأثیر باور شخصی به دنیای عادلانه بر رضایت از زندگی را میانجی گری کرد. سطح باور شخصی به دنیای عادلانه تقلب تحصیلی را فقط به طور غیرمستقیم پیش بینی می کرد. میانجی های اهمال کاری و عدالت استاد در اینجا بسیار مهم بودند. و نتایج زمانی که جنسیت، یادگیری، زمان امتحان، پاسخ دهی مطلوب اجتماعی، باور عمومی به دنیای عادلانه و خودکارآمدی کنترل می شد، استمرار داشتند. در مقاله دیگری لئو و همکاران (۲۰۲۳) تأثیر باور به دنیای عادلانه را بر رضایت از یادگیری دانشجویان مطالعه کردند اعتقاد به دنیای عادلانه، قدردانی، مشارکت یادگیری و رضایت از یادگیری همبستگی مثبتی دارند. اعتقاد به دنیای عادلانه نه تنها می تواند به طور مستقیم و مثبت رضایت یادگیری دانشجویان را پیش بینی کند، بلکه به طور غیرمستقیم و مثبت رضایت یادگیری دانشجویان را از طریق قدردانی و مشارکت یادگیری نیز پیش بینی می کند. قدردانی و مشارکت یادگیری نقش میانجی بین اعتقاد به دنیای عادلانه و رضایت از یادگیری ایفا می کند.

پیشینه و مبانی نظری پژوهش

امروزه متغیرهایی که درک دانش آموزان را درباره محیط یادگیری شان بررسی می کنند می تواند اطلاعاتی مطلوب را از کیفیت تجربیات (جنبه های علمی، فرصت های یادگیری) دانش آموزان فراهم آورند و در توضیح اینکه چرا پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از یک کلاس به کلاس دیگر و از یک مدرسه به مدرسه دیگر، متفاوت است کمک کننده باشند؛ اگرچه اطلاعات دانش آموزان، کارکنان و والدین درباره این گونه فرآیندهای کلاسی و آموزشی، منبع اطلاعاتی ارزشمندی برای توصیف فرآیندهای علمی مدارس است، رسیدن به اطلاعات دقیق و معتبر و صورت بندی کردن همه این اطلاعات برای پیش بینی فرآیندهای یاد شده، کاری مهم و دشوار است (Habibi et al., 2018: 113). تحقیقات انجام شده در طول چند دهه گذشته نشان داده است که کیفیت محیط کلاس درس نقش تعیین کننده مهمی در یادگیری دانش آموزان مدارس دارد (Qadiri et al., 2019). به طوری که دانش آموزانی که محیط کلاس درس را به طور مثبتی ارزیابی می کنند، یادگیری بهتری نیز دارند. برای دانش آموزان، محیط هایی مانند کلاس درس (حمایت ها و رفتارهای معلم، گروه همسالان)، مدرسه به عنوان یک کل مهم تلقی می شوند (Rashidi et al., 2014).

مطالعات پژوهشی متعدد نشان داده است که ادراک دانش آموزان از محیط کلاس درس مقدار فراوانی از واریانس در نتایج یادگیری را محاسبه می کند که اغلب فراتر از ویژگی های مربوط به پس زمینه دانش آموزان است؛ و همچنین این مطالعه می تواند بینش های بیشتری از ساختارهای محیط های آموزشی مبتنی بر ساختارگرایی را ارائه دهد و شیوه های عملی تدریس باهدف تسهیل محیط های یادگیری سازنده گرا را فراهم سازد؛ و از سویی دیگر در این تحقیق ما می خواهیم استدلال کنیم که باور به دنیای عادلانه و برداشت ذهنی از عدالت در حوزه های مختلف زندگی، یک منبع توسعه مهم در طول دوره نوجوانی است. نوجوانی دوره ای از زندگی است که در آن مهم ترین سرمایه گذاری برای پیشرفت بهتر در آینده ایجاد می شود. سرمایه گذاری در دوران مدرسه به عنوان پیش شرط انتقال آموخته های مطلوب از زندگی مدرسه ای به زندگی حرفه ای موفق برای نوجوانان انجام می شود. نوجوانان در مدرسه به یادگیری نقش های اجتماعی می پردازند و توانایی آنان برای درک پدیده های پیچیده اجتماعی گسترش می یابد آن ها باید یاد بگیرند به نهادهای اجتماعی به عنوان پیش شرط اجتماعی شدن اعتماد کنند؛ آن ها نیازمند اعتماد به روابط اجتماعی و افراد به عنوان پایه ای برای تشکیل خانواده در آینده هستند.

بر این اساس و با مرور تحقیقات به دست آمده از مقالات خارجی، با توجه به اینکه در ایران در زمینه بافت کلاسی و ادراک از محیط های یادگیری و رابطه آن با متغیر شخصیتی اعتقاد به جهان عادلانه و ادراک از عدالت تحقیقاتی صورت نگرفته است، لذا در تحقیق حاضر لذا بر آن هستیم که این روابط را شناسایی کرده و بتوانیم به معلمان در زمینه ایجاد محیط کلاسی مطلوب به منظور موفقیت همه جانبه دانش آموزان اطلاعات مناسبی ارائه دهیم. از این رو و با توجه به پیشینه نظری تحقیق، مطالعه حاضر باهدف بررسی روابط بین اعتقاد شخصی دانش آموزان به وجود عدالت در جهان با تجارب آنان از رفتار عادلانه معلم و ادراک آنان از محیط های یادگیری انجام می شود.



شکل ۱- مدل مفهومی تحقیق

مواد و روش پژوهش

تحقیق حاضر توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری موردنظر در این تحقیق تمامی دانش آموزان دوره دوم متوسطه در شهر ارومیه بود که از طریق نمونه گیری طبقه ای، نواحی دوگانه، مدارس دولتی، غیردولتی، تیزهوشان، شاهد و هیئت امنایی و دختر و پسر ۵۳۰ دانش آموز انتخاب گردید؛ که از این تعداد ۳۲۴ نفر دانش آموز دختر و ۲۰۶ نفر دانش آموز پسر بودند. یافته های توصیفی پژوهش حاضر نشان دهنده آن است که میانگین سن نمونه آماری ۱۶/۸ سال و ۲۶/۳ درصد در رشته ریاضی ۴۶/۲ درصد رشته تجربی و ۲۶/۳ درصد در رشته علوم انسانی می باشند و همچنین میانگین و انحراف از معیار متغیرهای ادراک از محیط های یادگیری (۰/۵۹)، عدالت معلم (۰/۶۱۸، ۳/۳۱۴) و متغیر اعتقاد به وجود عدالت در جهان (۱/۱۵۳، ۳/۳۹) می باشد.

ابزار ادراک از محیط های یادگیری (WIHIC): این پرسشنامه توسط فریزر و همکاران (۱۹۹۶) برای اندازه گیری ادراک دانش آموزان از آنچه به وفور در کلاس های درس روی می دهد طراحی شد و به عنوان مفیدترین و معتبرترین ابزار با اعتبار عاملی و پایایی همسانی درونی در بین کشورهای مختلف و بدون اعمال تغییراتی بکار گرفته می شود (Qadiri et al., 2019). این پرسشنامه ابعاد خاصی از ساختارگرایی را که در کلاس های درس معاصر رخ می دهد اندازه گیری می نماید و شامل هفت زیر مقیاس: انسجام دانش آموز، حمایت معلم، مشارکت، تحقیق، تکلیف مداری، همکاری و اصل انصاف معلم می باشد. در این تحقیق از دانش آموزان خواسته شد که ادراک خود را از هریک از مقیاس ها در طیف پنج درجه لیکرت بیان کنند. بررسی آزمون اعتبار محتوایی این ابزار حاکی از آن است که این هفت مؤلفه شامل سه جنبه از ساختار محیط های یادگیری می باشد یک) بعد تعامل معلم و دانش آموز (حمایت و علاقه معلم، دو) بعد فعالیت های اجتماعی دانش آموزان (انسجام، همکاری و مشارکت) و سوم) بعد فعالیت های سازنده دانش آموزان (تحقیق و وظیفه گرایی)، محدودیت در تعداد کل سوالات پرسشنامه موجب شد که سوالات مربوط به انصاف به دلیل همسان بودن با برخی گویه های ابزار عدالت معلم در این تحقیق حذف شدند و برای اطمینان اعتبارسنجی شد. محققان در تحقیق داخلی نشان دادند این پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار بوده و ضرایب آلفای کرونباخ در زیرمقیاس های آن بین ۰/۷۹ تا ۰/۹ بوده است (Nikdel et al., 2019).

ابزار اعتقاد به وجود عدالت در جهان: این ابزار توسط دالبرت (۱۹۹۹) برای ارزیابی ادراک افراد از عادلانه بودن رویدادهای زندگی در دو بعد اعتقاد شخصی و اعتقاد عمومی طراحی شد؛ که با توجه به پیشینه تحقیق و رابطه آن با دیگر متغیرها فقط از بعد اعتقاد شخصی به عدالت در جهان با ۶ سؤال در این تحقیق استفاده شد. دالبرت و کوریا (۲۰۰۷) پایایی این ابزار را ۰/۷۵ گزارش کردند که در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

ابزار عدالت معلم: این ابزار توسط دالبرت و استابر (۲۰۰۲) برای اندازه گیری ادراک دانش آموزان از رفتار عادلانه معلمان نسبت به آن ها طراحی شد. پایایی و روایی دو ابزار یادشده در تحقیقات قبلی تأیید شده است (Peter & Dalbert, 2010). سه ابزار یادشده در طیف پنج درجه ای لیکرت قرار داشتند و پایایی و روایی آن ها در تحقیقات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر نیز به منظور بومی سازی پرسشنامه ها، ابتدا تک تک واژه ها، اصطلاحات و جملات با دقت و با حفظ معنی اصلی خود به فارسی ترجمه شدند و ترجمه برگردان صورت گرفت. پس از ترجمه و احراز روایی محتوایی آن توسط تعدادی از متخصصان، فرم اولیه آزمون روی ۳۰ نفر از دانش آموزان اجرا شد. پس از اجرای مقدماتی پرسشنامه و رفع مشکلات احتمالی، پرسشنامه در نمونه آماری پژوهش حاضر اجرا شد. روایی سازه و پایایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی و آلفای کرونباخ احراز شد. در نهایت داده ها با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری مورد تجزیه تحلیل قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده ها و بررسی فرضیه های پژوهش از روش معادلات ساختاری استفاده شده است. تمامی تحلیل ها با استفاده از نرم افزار SPSS 22 و AMOS 22 انجام گرفته است.

بحث و ارائه یافته ها

مدل پیشنهادی در پژوهش حاضر دارای دو بخش ساختاری و اندازه گیری است. بخش ساختاری به اثرهای علی متغیرهای برونزا بر متغیرهای درونزا توجه دارد. بخش اندازه گیری نشان می دهد که نشانگرها (شاخص ها) چگونه سازه های مکنون مفروض را

می‌سنجند. پیش از ارزیابی مدل ساختاری به‌منظور نشان دادن رابطه بین متغیرهای نشانگر با سازه مکنون مربوط، بر روی متغیرهای مکنون الگوی تحلیل عاملی تأییدی اجرا شد.

تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای پژوهش

در ادامه به تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۱ تا ۳ پرداخته‌شده است:

جدول ۱- تحلیل عاملی پرسشنامه عدالت معلم

نماد	بارعاملی	آماره آزمون
E1	۰/۵	
E2	۰/۷	۱۱
E3	۰/۷	۱۱/۵
E4	۰/۵	۹/۶
E5	۰/۶	۹/۹
E6	۰/۶	۱۰/۵
E7	۰/۶	۱۰/۶
E8	۰/۷	۱۱/۵
E9	۰/۷	۱۱/۳
E10	۰/۶	۱۰/۳

جدول ۲- تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه ادراک دانش آموزان از محیط‌های یادگیری

عامل‌ها	نمادها	بارعاملی	آماره آزمون
فعالیت‌های سازنده دانش آموزان	W1	۰/۵	
	W2	۰/۵	۸/۸
	W3	۰/۶	۹/۲
	W4	۰/۷	۱۰/۳
	W5	۰/۶	۱۰/۱
	W6	۰/۶	۹/۶
	W7	۰/۶	
تعامل معلم-دانش آموز	W8	۰/۶	۱۲/۱
	W9	۰/۶	۱۱
	W10	۰/۷	۱۱
	W15	۰/۶	
فعالیت‌های اجتماعی دانش آموزان	W16	۰/۵	۹/۲
	W17	۰/۵	۹/۷
	W18	۰/۵	۹/۷
	W19	۰/۶	۱۱/۶
	W20	۰/۷	۱۲/۵
	W21	۰/۵	۱۰
	W22	۰/۷	۱۱/۸
	W23	۰/۶	۱۱/۶

جدول ۳- تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه اعتقاد به وجود عدالت در جهان

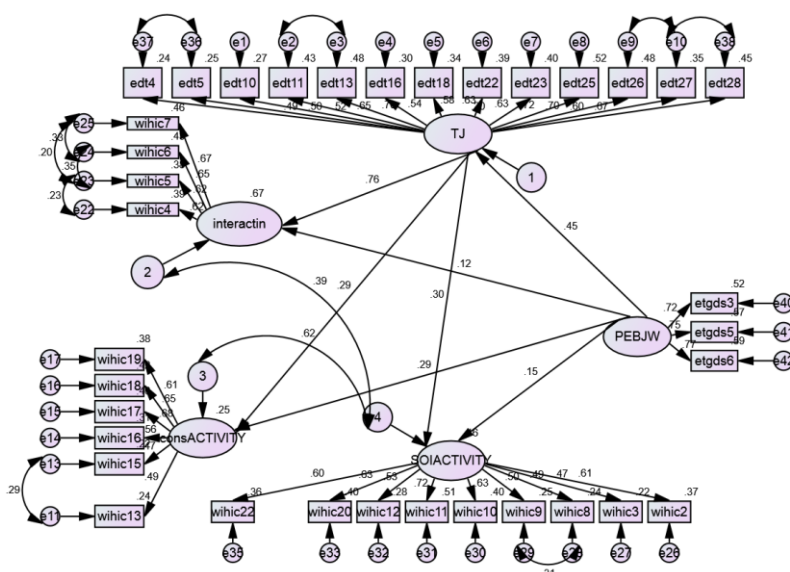
نماد	بارعاملی	آماره آزمون
P1	۰/۷	
P2	۰/۸	۱۴/۱
P3	۰/۸	۱۴/۲

نتایج تحلیل عاملی مقیاس سنجش هر یک از پرسشنامه تحقیق نشان می دهد که بارعاملی مشاهده شده در تمامی موارد، به جز سؤال ۱۴ از بعد فعالیت های سازنده و سؤال ۲۱ از بعد فعالیت های اجتماعی پرسشنامه ادراک از محیط و سؤال های ۱ و ۲ و ۴ از پرسشنامه اعتقاد به وجود عدالت در جهان که کمتر از ۰,۵ بودند و از مدل حذف گردیدند، بقیه بارهای عاملی بزرگتر از ۰,۵ است که بیانگر آن است که همبستگی بین هرسازه با ابعاد آن قابل قبول است. همچنین بر اساس نتایج شاخص های سنجش هر یک از مقیاس های مورد استفاده در سطح اطمینان ۰,۰۰۱ مقدار آماره آزمون بزرگتر از ۲,۵۸ می باشد که نشان می دهد همبستگی های مشاهده شده معنادار است. نتایج الگوی تحلیل عاملی تأییدی نشان دهنده یک برازندگی منطقی و قابل قبول است و در جدول (۴) ارائه شده است. پس از ارزیابی مناسب بودن برازش مدل بررسی روایی سازه های نشان می دهد که، پایایی سازه که به نوعی جایگزینی برای آلفای کرونباخ در تحلیل مدل معادلات ساختاری است که برای ابعاد فعالیت های سازنده دانش آموزان ۰,۷۴۴، فعالیت های اجتماعی دانش آموزان ۰,۸۲۹، تعامل معلم- دانش آموز ۰,۸۴۷، عدالت معلم ۰,۸۸۵ و برای پرسشنامه اعتقاد به وجود عدالت ۰,۸۱۱ می باشد در تمامی متغیرها بیشتر از ۰,۷ است بنابراین پایایی سازه های برقرار است. همچنین شرط روایی همگرایی و افتراقی نیز برای متغیرها برقرار بود.

جدول ۴- جدول شاخص های نیکویی برازش

شاخص برازش	ملاک برازندگی	مقدار مشاهده شده
CMIN/DF	۳ < خوب، ۵ < قابل قبول	۲/۲
GFI	> ۰/۹	۰/۹
AGFI	> ۰/۸	۰/۹
CFI	> ۰/۹	۰/۹
TLI	> ۰/۹	۰/۹
IFI	> ۰/۹	۰/۹
PCLOSE	> ۰/۰۵	۱
RMSEA	۰,۸ < خوب ۰,۱ تا ۰,۰۸ متوسط ۰,۱ > ضعیف	۰/۰۰
PNFI	> ۰/۵	۰/۸
PCFI	> ۰/۵	۰/۸

* کای اسکوتر ۱۵۱۹؛ درجه آزادی ۷۵۶



شکل ۲- مدل معادلات ساختاری با ضرایب رگرسیونی استاندارد بر اساس نتایج مدل تحلیل تأیید عاملی با برازش مطلوب

رابطه میان متغیرهای اصلی مدل

بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان و ابعاد ادراک از محیط‌های یادگیری رابطه مستقیم وجود دارد. بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان با ادراک از عدالت معلم رابطه مستقیم وجود دارد. بین ادراک از عدالت معلم و ابعاد ادراک از محیط‌های یادگیری رابطه مستقیم وجود دارد. عدالت معلم روابط بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت و هر یک از ابعاد محیط‌های یادگیری را میانجیگری می‌کند.

تحلیل فرضیه اول پژوهش

جدول ۶- ضرایب رگرسیونی استاندارد مسیرهای مستقیم متغیرهای تحقیق

ضریب رگرسیونی استاندارد مسیر	نسبت بحرانی	سطح معنی داری
۰/۴۷	۸/۱	۰/۰۰
۰/۴۷	۶/۶	۰/۰۰
۰/۳۱	۵/۴	۰/۰۰

بر اساس معنی‌دار بودن ضریب مسیر اعتقاد به وجود عدالت در جهان $\leftarrow$ تعامل معلم - دانش آموز (با ضریب استاندارد ۰,۴۷ و مقدار تی ۸,۱)، اعتقاد به وجود عدالت در جهان $\leftarrow$ فعالیت‌های ساختاری دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰,۴۷ و مقدار تی ۶,۶)، اعتقاد به وجود عدالت در جهان $\leftarrow$ فعالیت‌های اجتماعی دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰,۳۱ و مقدار تی ۵,۴) در سطح $P < ۰,۰۰۱$ ، پس با اطمینان ۹۹,۹ درصد چنین نتیجه‌گیری می‌شود که بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان و ابعاد ادراک از محیط‌های یادگیری رابطه مستقیم وجود دارد.

تحلیل فرضیه دوم، سوم و چهارم پژوهش

جدول ۷- ضرایب رگرسیونی مسیرهای مدل تحقیق با اثر میانجی

ضریب رگرسیونی استاندارد مسیر	نسبت بحرانی	سطح معنی داری
۰/۴۵	۷/۲	۰/۰۰
۰/۱۲	۲/۲	۰/۰۰
۰/۲۹	۴/۴	۰/۰۰
۰/۱۵	۲/۵	۰/۰۰
۰/۷۶	۸/۶	۰/۰۰
۰/۲۹	۴/۴	۰/۰۰
۰/۳۰	۴/۸	۰/۰۰

بر اساس نتایج جدول (۷) و معنی‌داری ضریب مسیر بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان و ادراک از عدالت معلم (با ضریب استاندارد ۰,۴۵ و مقدار تی ۷,۲) پس با اطمینان ۹۹/۹ درصد فرضیه دوم در سطح $P < ۰,۰۰۱$ تأیید می‌شود. بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان با ادراک از عدالت معلم رابطه مستقیم وجود دارد.

از سوی دیگر با توجه به معنی‌داری ضرایب مسیر بین عدالت معلم $\leftarrow$ تعامل معلم و دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰,۷۶ و مقدار تی ۸/۶)، عدالت معلم $\leftarrow$ فعالیت‌های ساختاری دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰/۲۹ و مقدار تی ۴/۴) و عدالت معلم $\leftarrow$ فعالیت‌های اجتماعی دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰/۳۰ و مقدار تی ۴/۸)، در سطح $P < ۰,۰۰۱$ فرضیه سوم نیز تأیید می‌شود. پس با اطمینان ۹۹/۹ درصد می‌توان گفت بین ادراک از عدالت معلم و ابعاد ادراک از محیط‌های یادگیری رابطه مستقیم وجود دارد.

در بررسی فرضیه چهارم تحقیق، چنانچه نتایج جدول بیانگر آن است ضرایب مسیر بین اعتقاد به وجود عدالت در جهان $\leftarrow$ تعامل معلم و دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰/۱۲ و مقدار تی ۲/۲) و اعتقاد به وجود عدالت در جهان $\leftarrow$ فعالیت‌های اجتماعی دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰/۱۵ و مقدار تی ۲/۵) با توجه به سطح معنی‌داری که کمتر از ۰/۰۰۱ است، معنی‌دار می‌باشد. پس با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان ادعا نمود که عدالت معلم روابط بین اعتماد شخصی به وجود عدالت با ابعاد تعامل معلم و دانش آموز و فعالیت‌های اجتماعی آنان از ادراک از محیط‌های یادگیری را میانجیگری می‌کند از طرفی با توجه به معنی‌داری ضرایب مسیرهای اعتقاد به وجود عدالت در جهان $\leftarrow$ فعالیت‌های ساختاری دانش آموزان (با ضریب استاندارد ۰/۲۹ و مقدار تی ۴/۴)، در

سطح $P < 0.001$ معنی دار می باشد. پس با اطمینان ۹۹/۹ در صد می توان ادعا نمود که عدالت معلم روابط بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت را با ابعاد فعالیت های سازنده دانش آموزان از ادراک از محیط های یادگیری را میانجگری می کند. پس فرض چهار تحقیق نیز تأیید می شود. در مدل یابی معادلات ساختاری برای ارزیابی نیکویی برازش مدل، آماره هایی به وسیله نرم افزار ای موس عرضه می شود. در پژوهش حاضر از چند شاخص برای ارزشیابی مدل تحقیق استفاده شده است:

جدول ۸- شاخص های نیکویی برازش مدل تحقیق

شاخص	ملاک برازندگی	مقدار مشاهده شده
CMIN/DF	۳ < خوب، ۵ < قابل قبول	۲/۱
TLI	> ۰/۹	۰/۹
PCLOSE	> ۰/۰۵	۰/۰۰
RMR	> ۰/۱	۰/۱
CFI	> ۰/۹	۰/۹
GFI	> ۰/۹	۰/۹
IFI	> ۰/۹	۰/۹
PNFI	> ۰/۵	۰/۸
RMSEA	۰/۰۸ < خوب ۰/۱ تا ۰/۰۸ متوسط ۰/۱ > ضعیف	۰/۰

کای اسکوئر ۱۱۴۸/۳، درجه آزادی برابر با ۵۴۱، بل توجه به شاخص های ارزیابی برازندگی کلی مدل، می توان گفت مدل تحقیق از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است.

نتیجه گیری و ارائه پیشنهادها

هدف اصلی این مطالعه ارزیابی تجربی مدل نظری با این فرض بود که اعتقاد شخصی دانش آموزان به وجود عدالت در جهان تجارب آنان از رفتار عادلانه معلم و ادراک آنان از محیط های یادگیری را پیش بینی خواهد کرد و ارزیابی دانش آموزان از رفتار عادلانه معلم خود با ادراک آنان از محیط های یادگیری رابطه مثبتی خواهد داشت. نتایج تحلیل مسیر نشان دادند که بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان و ابعاد سه گانه محیط های یادگیری رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد؛ بنابراین اعتقاد قوی تر از باور به دنیای عادلانه به عنوان عملکردی از منبع شخصی برای دانش آموزان، بخش مهمی از تجارب فردی آنان را در تفسیر محیط کلاس بازی می کند. این نتایج با نتایج مطالعات دالبرت پیترو و دالبرت و استابر، هم راستا می باشد. در تبیین این یافته می توان چنین اظهار نظر کرد که اعتقاد به وجود عدالت در جهان یک چارچوب مفهومی را فراهم می کند که به افراد کمک می کند وقایع زندگی شخصی خود را به صورت معنی دار تفسیر کنند به طوری که حتی در صورت تجربه بی عدالتی معمولاً سعی می کنند عدالت را اعاده کنند؛ و یا در صورتی که به هیچ وجه نتوانند بی عدالتی را جبران کنند، سعی می کنند این تجربه را با اعتقاد به وجود عدالت در جهان تلفیق کنند که موجب نتایجی از دیدگاه های خاص مثبت در مورد عدالت در آنان می شود. به طوری که از زندگی خود راضی تر بوده تأثیرات مثبت تری را تجربه می کنند (Nikdel et al., 2019)؛ و این تأثیرات مثبت موجب سلامت روانی نوجوانان می شود. همچنین چون این افراد انتظار رفتارهای عادلانه از دیگران دارند، کمتر نسبت به دیگران سوءظن خواهند داشت (Dzuka & Dalbert, 2007). مشکلات انضباطی کمتری را مرتکب می شوند (Otto & Dalbert, 2015)، تمایل بیشتری به اعتماد به دیگران را برقرار می کند و سازگاری روان شناختی و رفتاری بیشتری در جو مدرسه دارند (Furnham, 2003). در نتیجه می توان گفت که اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان به عنوان یک متغیر شخصیتی باثبات باعث تقویت فعالیت های اجتماعی و سازنده و تعاملات مؤثر دانش آموزان در جو کلاس می شود، به طوری که دانش آموزانی با اعتقاد شخصی بالا به وجود عدالت جو کلاس را مثبت تر تفسیر کرده و تمایل بیشتری به همکاری، مشارکت، تعامل و روابط دوستانه و فعال بودن در محیط کلاس دارند.

فرضیه دوم تحقیق درباره ارتباط اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان با ادراک از عدالت معلم بود که با توجه به یافته‌ها این فرض که در راستای نتایج مطالعات دالبرت و پیتر (۲۰۱۰) بود نیز تأیید شد. در راستای تبیین این یافته می‌توان گفت دانش آموزان با اعتقاد به دنیای عادلانه تمایل دارند که رفتارهای شخصی معلمان را نسبت به خود عادلانه و به‌طور کلی مثبت‌تر ارزیابی می‌کنند. از آنجایی که بین اعتقاد به وجود عدالت در جهان و منبع کنترل درونی رابطه وجود دارد (Correia & Dalbert, 2007)، چنین دانش‌آموزانی با احتمال بیشتری به توضیح موفقیت و شکست خود بر اساس تلاششان می‌پردازند. تلاش‌هایی که شامل انجام تکالیف و استراتژی یادگیری است که بر اساس میزان این تلاش‌ها دانش آموزان به موفقیت در نتایج امیدوار هستند. از سویی دیگر دانش‌آموزانی با اعتقاد ضعیف به وجود عدالت در جهان، معمولاً نتیجه دستاوردهای خود را به عوامل بیرونی مانند شانس و غیر منصف بودن معلم نسبت می‌دهند و رفتارهای معلمان خود را ناعادلانه ارزیابی می‌کنند.

از سوی دیگر در راستای تبیین فرضیه سوم درباره ارتباط بین ادراک از عدالت معلم و ادراک از محیط‌های یادگیری می‌توان چنین بیان کرد که عدالت معلم یک پیش‌بینی کننده قابل توجه در نوع برداشت دانش آموزان از محیط‌های یادگیری است. این نتیجه در راستای نظریه تیلور (۱۹۶۲) می‌باشد که اظهار می‌دارد روش‌هایی که دانش آموزان به‌طور حسی رفتارهای معلمان خود عادلانه / ناعادلانه ادراک، پردازش و ارزیابی می‌کنند به‌عنوان یک جزء کلیدی از چندین ساختار خاص مجموعه‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود. درواقع ارتباط بین تجربه عدالت معلم و تجربه جو کلاس درس نشان می‌دهد که روشی که در آن دانش آموزان محیط مدرسه خود را تجربه می‌کنند تا حدی منعکس کننده این است که آنان رفتار معلمان نسبت به خود را تا چه حد عادلانه ارزیابی می‌کنند. به‌طوری که دانش‌آموزانی که رفتارهای معلمان را نسبت به خودشان عادلانه ارزیابی می‌کنند، محیط‌های یادگیری خود را به‌طور مثبت ارزیابی می‌کنند؛ همچنین بر اساس ساختار پرسشنامه ادراک از محیط‌های یادگیری، ادراک از رفتار عادلانه معلم با میزان کمک معلم، رفتار دوستانه و نشان دادن علاقه و توجه به دانش آموزان (حمایت معلم) رابطه دارد و این عامل به اصل نظری ساختارگرایی تعامل معلم و دانش آموز مربوط است. درواقع باید نقش ادراک دانش آموزان از عدالت معلم را به‌عنوان عاملی زمینه‌ساز و اصلی در تعامل بین معلم و دانش آموز موردتوجه قرار داد؛ بدین‌صورت که احساس بی‌عدالتی از معلم توسط دانش آموزان به کاهش تعامل معلم - دانش آموز منجر خواهد شد؛ در صورتی که احساس عدالت بالا از معلم به‌علاوه بر اینکه به‌تنهایی باعث بالا رفتن تعامل بین معلم و دانش آموز خواهد شد؛ بلکه بستر و زمینه‌ی لازم را برای نقش‌آفرینی متغیر اثرگذار شخصی، یعنی اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان را فراهم خواهد ساخت.

با تأیید فرضیه سوم به‌نوعی نقش میانجی عدالت معلم در رابطه با اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان و ادراک دانش آموزان از محیط‌های یادگیری نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد. به‌طوری که می‌توان اظهار کرد روابط بین اعتقاد شخصی به وجود عدالت در جهان با ارزیابی از جو کلاس درس تا حدودی با واسطه‌گری تجربه عدالت معلم تعدیل می‌شود. همچنین توجه به وجود عدالت در جهان به‌عنوان عملکردی از منبع شخصی در نقش یک فیلتر عمل می‌کند که موجب تقویت هر دو نوع تجربه ادراک از عدالت معلم و محیط‌های یادگیری در دانش آموزان می‌گردد. در تبیین نقش میانجی‌گری عدالت معلم می‌توان گفت، زمانی که در کلاس‌های درس معلمان و دانش آموزان باهم کار می‌کنند، بین معلم و دانش آموز یک رابطه فردی برقرار می‌شود به‌طوری که برای رسیدن به اهداف خود در کلاس درس بایستی باهم تعامل داشته باشند؛ و بررسی ادراک دانش آموزان از عدالت در کلاس درس با توجه به تأثیر آن در شکل‌گیری روابط بین دانش آموزان و معلمان صورت گیرد. این به این معنی است که تجارب مربوط به رفتارهای عادلانه و شیوه احترام‌آمیز با دانش آموزان منجر به ادراک عضوی ارزشمند از یک گروه بودن، ترویج احساس تعلق به گروه و تقویت تعهدات شخصی به رفتارهایی مطابق با قوانین گروه می‌شود همچنین احساس عدالت باعث ایجاد رفتارهای مثبت در دانش آموزان و ادراک مربوط به اینکه آن‌ها اعضای با ارزش و قابل احترام کلاس هستند و یک رابطه توسعه‌یافته و هماهنگ با معلم و هم‌کلاسی‌ها بر اساس اعتماد ایجاد می‌کنند و این به‌نوبه خود باعث شکل‌گیری ادراکات مثبت آنان در مورد جو کلاس درس می‌شود و این نگرش‌های مثبت همراه با اثرگذاری متغیر شخصیتی اعتقاد به وجود عدالت در جهان به‌عنوان انگیزه‌ای برای تعامل و همکاری و فعالیت‌های اجتماعی و سازنده در کلاس درس خواهد شد.

در ادامه برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر و جهت‌دهی بیشتر برای تحقیقات آینده موردتوجه قرار می‌گیرد. اول این که این مطالعه در مدارس متوسطه نواحی دوگانه شهر ارومیه انجام شد و نتایج را نمی‌توان لزوماً به دانش آموزان از مناطق دیگر تعمیم

داد؛ بنابراین مطالعات بیشتر از شهرها و فرهنگ های مختلف برای تأیید اعتبار نتایج این یافته ها مورد نیاز است. محدودیت دوم به ماهیت تحلیل معادلات ساختاری و مقطعی بودن داده ها برمی گردد که مانع اظهار قطعی محقق در علیت روابط می شود. تأیید قطعی میانجگری در روابط نیازمند داده های طولی است. تحقیقات طولی به جای یک طرح مقطعی، برای برقراری ارتباط بین تجارب عدالت و محیط های یادگیری مناسب تر خواهند بود؛ چنانچه این تجارب در طول زمان کسب می شوند، یا اینکه به طور مثال تحقیقات آتی می توانند به بررسی رابطه انواع محیط های یادگیری (سنتی، ساختارگرا) با تجارب عدالت دانش آموزان بپردازند به طوری که شاید بتوان اذعان کرد مدل های جایگزین دیگری نیز می توانند روابط تأیید شده در این مطالعه را توضیح دهند. ضعف سوم این مطالعه مربوط به داده های جمع آوری شده بود که فقط از ابزار خود گزارش دهی استفاده گردیده است.

پژوهش های آینده باید روش های گوناگونی از جمله رویکردهای دیگر در ابزار پژوهش و همچنین استفاده از تکنیک های تجربی و کیفی را در ارزیابی ساختار این پژوهش بکار گیرند. چهارم، تحقیقات آینده می توانند با افزودن متغیرهای مرتبط به ادراک از محیط های یادگیری و رفتار معلم مانند خودکارآمدی یادگیری (Van Dinther, 2011)، به توسعه مدل مورد مطالعه بپردازند. همچنین پیشنهاد می شود در تحقیقات آتی به بررسی ویژگی های فردی دانش آموزان مانند جنسیت، خود پنداره تحصیلی و سوابق اجتماعی - اقتصادی آنان (درآمد و تحصیلات خانواده) در رابطه با متغیرهای این تحقیق پرداخته شود. مطالعاتی در محیط های آموزشی مختلف مانند مدارس روستایی، مدارس خصوصی و دولتی، و مدارس با فرهنگ ها و ساختارهای مختلف انجام شود تا تفاوت ها و شباهت های موجود در ادراک از عدالت معلم و محیط های یادگیری بررسی گردد. با وجود محدودیت های اشاره شده، این مطالعه برخی از شواهد اولیه از ارتباط بین ادراک دانش آموزان از محیط های یادگیری و تجارب آنان از رفتار عادلانه معلمان و اعتقاد شخصی از وجود عدالت در جهان را فراهم می کند.

منابع

- آقازاده، محرم (۱۳۹۰). روش های نوین تدریس، تهران: آبیژ، چاپ ششم، ۳۹-۴۶.
- اکبری اقدم، صادق؛ ملکی، امیر؛ و نوایی لواسانی، محمود. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین نگرش به عدالت اجتماعی و محیط آموزشی (محل تحصیل حوزه و دانشگاه). فرهنگ در دانشگاه اسلامی، ۴(۱)، ۶۹-۹۴. <https://sid.ir/paper/236883/fa>
- بهروان، حسین؛ نوغانی، محسن؛ و پروین، گلمکانی. (۱۳۹۲). تبیین جامعه شناختی ادراک عدالت آموزشی در بین دانشجویان، پایان نامه کارشناسی ارشد، پژوهش اجتماعی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- حبیبی، حمدا؛ پرداختچی، حسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). بررسی جو یادگیری محور، مدرسه و ارتباط آن با اثربخشی مدرسه. فصلنامه پژوهش های آموزش و یادگیری، دانشگاه شاهد، ۱۰(۲)، ۱۱۸-۱۰۱. https://tlr.shahed.ac.ir/article_2348.html
- رشیدی، علی؛ امیری، محمد؛ مهرآور گیگلو، شهرام؛ و نودهی، حسن. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب آوری تحصیلی، پژوهش های آموزش و یادگیری، دانشگاه شاهد، ۱۲(۲)، ۱۸۹-۱۹۸. <https://doi.org/10.22070/2.7.189>
- قدیری، پروین؛ حسن زاده، اسد؛ و درتاج، فریبرز. (۱۳۸۹). بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس درس و جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش آموزان دختر پایه سوم متوسطه. روان شناسی تربیتی روانشناسی و علوم تربیتی، ۶(۱۹)، ۱۱۵-۱۳۷. <https://sid.ir/paper/112277/fa>
- کارشکی، حسن؛ خرازی، سید علینقی؛ و قاضی طباطبایی، محمود. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ادراکات محیطی مدرسه ای و اهداف پیشرفت؛ آیا نوع مدرسه، رشته تحصیلی و منطقه محل سکونت تفاوت ایجاد می کند؟ مطالعات تربیتی و روان شناسی، ۹(۲)، ۷۹-۹۳. <https://sid.ir/paper/442726/fa>
- گل پرور، محسن؛ استبرقی، الهام؛ و جوادیان، زهرا. (۱۳۹۱). باور به جهان آخرت تعدیل کننده رابطه «باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه» با «سلامت روان شناختی». مطالعات اسلام و روانشناسی، ۶(۱۱)، ۷۵-۹۴. <https://sid.ir/paper/498814/fa>
- گل پرور، محسن؛ خاکسار، سرور؛ و خیاطان، فلور. (۱۳۸۷). رابطه بین باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با پرخاشگری. روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی)، ۵(۱۸)، ۱۲۷-۱۳۶. <https://sid.ir/paper/101244/fa>
- گل پرور، محسن؛ و جوادی، سارا. (۱۳۸۵). الگوی ارتباطی بین باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران با شاخص های بهداشت روانی: الگوی معادلات ساختاری. اصول بهداشت روانی، ۸(۳۱-۳۲)، ۱۲۲-۱۰۹. <https://sid.ir/paper/88485/fa>
- گل پرور، محسن؛ و جوادیان، زهرا. (۱۳۸۹). رابطه باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه با عشق به پول. پژوهش نامه اخلاق، ۳(۱۰)، ۶۱-۷۸. <https://sid.ir/paper/472069/fa>

- گل پرور، محسن؛ و عریضی سامانی، سیدحمیدرضا. (۱۳۸۵). اعتباریابی پرسشنامه های باورهای دنیای عادلانه برای خود و دیگران. مجازی، ۱(۱)، ۱۹۳-۲۱۲. <https://sid.ir/paper/461378/fa>
- گل پرور، محسن؛ استبرقی، الهام؛ و جوادیان، زهرا. (۱۳۹۱). باور به جهان آخرت تعدیل کننده رابطه «باور به دنیای عادلانه و ناعادلانه» با «سلامت روان شناختی». مطالعات اسلام و روانشناسی، ۶(۱۱)، ۷۵-۹۴. <https://sid.ir/paper/498814/fa>
- مطهری، مرتضی. (۱۳۷۷). عدل الهی (مجموعه آثار ۱)، تهران، صدرا.
- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ و کریمی، یوسف. (۱۳۸۹). بررسی شاخص های روان سنجی پرسشنامه ادراک از کلاس. فصلنامه علمی - پژوهشی اندازه گیری تربیتی، ۱(۱)، ۵۳-۳۱. <https://ensani.ir/fa/article/319541>

References

- Alanoğlu, M. & Demirtaş, Z. (2021). The Effect of Bureaucratic School Structure on Teachers' Job Satisfaction: The Mediator Role of the Organizational Justice, *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(2). DOI: 10.30828/real/2021.2.3
- Alt, D. (2014a). Assessing the connection between students' justice experience and attitudes toward academic cheating in higher education new learning environments. *Journal of Academic Ethics*, 12, 113–127. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10805-014-9202-6>
- Alt, D. (2014b). The construction and validation of a new scale for measuring features of constructivist learning environments in higher education. *Frontline Learning Research*, 3, 1–27.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, J. (1999). Teaching. Brussels: International Academy of Education.
- Chory, Rebecca M. (2007). Enhancing Student Perceptions of Fairness: The Relationship between Instructor Credibility and Classroom Justice, *Communication Education* Vol. 56, No. 1, pp. 89_105 <https://doi.org/10.1080/03634520600994300>
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004a). Antisocial classroom communication: Instructor influence and interactional justice as predictors of student aggression. *Communication Quarterly*, 52(2), 98_114. <https://doi.org/10.1080/01463370409370184>
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004b). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53, 253_273. <https://doi.org/10.1080/0363452042000265189>
- Correia I, Vala J, & Aguiar P. (2006). Victim's innocence, social categorization, and the threat to the belief in a just world. *Journal of Experimental Social Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.12.010>
- Correia, I. & Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese schools. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 21–437. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173464>
- Dalbert, C. & Maes, J. (2002). Belief in a just world as a personal resource in school. In M. Ross & D. T. Miller (Eds.), *the justice motive in everyday life* (pp. 365–381). Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499975.020>
- Dalbert, C. & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 200–207. <https://doi.org/10.1177/0165025406063638>
- Dzuka, J. & Dalbert, C. (2007). Aggression at school: Belief in a personal just world and well-being of victims and aggressors. *Studia Psychologica*, 49, 313–320.
- Furnham, A. (2003). Belief in a just world: Research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, 34, 795–817. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00072-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00072-7)
- Gupta, A., & Fisher, D. (2012). Technology-supported learning environments in science classrooms in India. *Learning Environments Research*, 15, 195–216. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-012-9103-9>
- Habibi, H. Pashchi, H. Abolghasami, M. & Kahramani, M. (2010). Investigating the learning-oriented atmosphere of the school and its relationship with the effectiveness of the school, *Education and Learning Research Quarterly*, Shahid University, 20(3), 113.
- Jiang, R. Liu, Ru-De. Ding, Yi. Zhen, Yui. & Fu S, X. (2018). Teacher Justice and Students' Class Identification: Belief in a Just World and Teacher–Student Relationship as Mediators, *Frontiers in Psychology*, Volume 9 - | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00802>.
- Karadag, S. (2020). Beliefs in a Just World, Gender and Academic Achievement, *Eurasian Journal of Educational Research*, 90, 227-242. DOI: 10.14689/ejer.2020.90.12
- Liu, A. Chen, Zh. Wang, Sh. Guo, J. & Lin, L (2023). Relationships between College Students' Belief in a Just World and Their Learning Satisfaction: The Chain Mediating Effects of Gratitude and Engagement, *psychology Research and Behavior Management*, Volume 16 ,197–209.

- Mikula, G. (2005). Some observations and critical thoughts about the present state of justice theory and research. In S. Gilliland, D. Steiner, D. Skarlicki, & K. van den Bos (Eds.), what motivates fairness in organizations (pp. 197–209). Greenwich, CT: Information Age.
- Münscher, S. (2022). The relationship between just world belief and wellbeing, cheating behaviors, and academic work behaviors during COVID 19 among university students. *Scientific Reports*, 12, 1-16. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-18045-7>
- Otto, K., & Dalbert, C. (2005). Belief in a just world and its functions for young prisoners. *Journal of Research in Personality*, 6, 559–573. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.01.004>
- Peter, F., & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 297–305. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.001>
- Reid, C., & Fisher, D. L. (2010). Students' perceptions of their science teacher's behavior and how it affects their self-efficacy: A qualitative analysis. Paper presented at sixth International Conference on Science, Mathematics and Technology Education
- Rita, R. D., & Martin-Dunlop, C. S. (2011). Perceptions of the learning environment and associations with cognitive achievement among gifted biology students. *Learning Environments Research*, 14, 25–38.
- Taylor, B. A., & Fraser, B. J. (2013). Relationships between learning environment and mathematics anxiety. *Learning Environments Research*, 16, 297–313. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-013-9134-x>
- Taylor, P. (1962). Children's evaluations of the characteristics of a good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 32, 258–266. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1962.tb01769.x>
- Van Dinther, M., Filip, D., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10464-007-9143-y>