

نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در پیش‌بینی بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس
جو روانی - اجتماعی کلاس درس دانش‌آموزان

Mediating Role of Academic Engagemen the Peredicting Academic Wellbeing
Based Classroom Socio-Mental Climate in Student

حسنعلی ویسکرمی^۱، زهرا خلیلی گشنیگانی^{۲*}، کبری عالی پور^۳، زینب علوی^۴

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۱۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۶/۲۸

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس درس و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود.
روش: روش پژوهش حاضر همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ به تعداد ۸۷۰۰ نفر در شهر خرم‌آباد بود که تعداد ۳۸۵ نفر از آنان به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی و بر اساس فرمول کوکران به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های اشتیاق تحصیلی شافلی و همکاران (۲۰۰۲)، جو روانی اجتماعی کلاس درس فرایزر و همکاران (۱۹۹۵) و بهزیستی تحصیلی تومینن سوینی و همکاران (۲۰۱۲) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آلفای کرونباخ، مدل معادلات ساختاری، تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار Amos مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ارزیابی مدل پژوهش با استفاده از شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری صورت گرفت.
یافته‌ها: نتایج نشان داد که جو روانی اجتماعی کلاس درس تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دارد، همچنین اشتیاق تحصیلی نیز تأثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی تحصیلی دارد، اما اشتیاق تحصیلی بین جو روانی - اجتماعی کلاس درس و بهزیستی تحصیلی میانجی‌گری نمی‌کند و فرضیه مربوطه تأیید نگردید ($RMSEA < 0/08$ و $NFI > 0/9$ ، $GFI > 0/9$ ، $P > 0/05$).
نتیجه‌گیری: بنابراین جو روانی - اجتماعی کلاس نقش مهمی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دارد و اشتیاق تحصیلی نمی‌تواند نقش میانجی را بین جو روانی - اجتماعی کلاس درس را ایفا کند.

کلید واژه‌ها: اشتیاق تحصیلی، بهزیستی تحصیلی، جو روانی - اجتماعی کلاس.

۱. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه لرستان

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان

۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان

۴. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان

۱. مقدمه

یکی از اهداف و وظایف آموزش‌وپرورش، ایجاد زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش-آموزان به‌عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هرچه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد. با این وجود از کل دانش‌آموزانی که وارد نظام آموزش‌وپرورش می‌شوند، تعداد کمی از آن‌ها می‌توانند استعدادهای خود را شکوفا کنند و در این عرصه موفق گردند و به‌اصطلاح عملکرد تحصیلی خوبی را از خود نشان دهند (میکائیلی، افروز و قلی‌زاده، ۱۳۹۱).

بهزیستی تحصیلی^۱ یکی از عواملی است که می‌تواند نقش بسزایی در افزایش عملکرد تحصیلی^۲ دانش‌آموزان داشته باشد. بهزیستی تحصیلی یکی از جدیدترین مفاهیم روانشناسی مثبت است که تویوی و دسی^۳ (۲۰۱۶) آن را دارای مؤلفه‌هایی از قبیل مهارت انجام دادن تکالیف مدرسه، رضایت‌بخشی و رضایت‌مندی در عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی تعریف کرده‌اند. همچنین میستر، راشمیتا، بنر، تام و کین^۴ (۲۰۰۹) بهزیستی تحصیلی را تحت عنوان نتایج تحصیلی نام برده‌اند و مقیاس‌های آن را نمرات یا معدل، اشتیاق تحصیلی و نگرش مثبت به مدرسه می‌دانند. بیلفی، گوس، فراین و دامی^۵ (۲۰۱۲) بهزیستی تحصیلی را به‌عنوان نگرش دانش‌آموزان به تحصیل در نظر می‌گیرند. این نگرش شامل چهار بعد نگرش کلی به زندگی تحصیلی، نگرش به معلم، نگرش به همسالان و نگرش به ساختمان محل تحصیل می‌باشد. همچنین بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در رابطه با بافت مدرسه نیز مورد بررسی قرار گرفته و به‌عنوان یک شاخص مهم در فرآیند آموزشی شناخته شده است (هولوپاینن، لپالاینن، جونتیللا و ساوولاینن^۶، ۲۰۱۲).

سمدال، وود و برونیس^۷ (۱۹۹۹) اذعان می‌دارند که علاوه بر این ابعاد، بهزیستی تحصیلی نیز شامل میزان احساس امنیت و سلامتی دانش‌آموزان از محیط آموزشی است و احساس آن‌ها از این‌که مدارسشان تا چه میزان مناسب هستند و باعث ایجاد نگرش مثبت به تحصیل می‌شوند. در واقع بهزیستی تحصیلی توسط تومینن-سوینی، سالملا-آرو و نیمیورتا^۸ (۲۰۱۲) مطرح شد و با هدف پیوند کارکردهای هیجانی و تحصیلی و هم‌چنین بهسازی رابطه یادگیرنده و مدرسه توسعه

1. academic wellbeing
2. academic performance
3. Thuy.vy & Deci
4. Mistry, Rashmita, Benner, Tan & Kim
5. Belfi, Goos, Fraine & Damme
6. Holopainen, Lappalainen, Junttila & Savolainen
7. Samdal, Wold & Bronis
8. Tuominen.Soini, Salmela.Aro & Niemivirta

یافت. بر این اساس سازه بهزیستی تحصیلی در ارتباط با چهار بعد مدرسه تعریف شد (مرادی، سلیمانی خشاب، شهاب‌زاده، صباغیان و دهقانی‌زاده، ۱۳۹۵)؛ فرسودگی در مدرسه^۱ و تحصیل تنها در دهه گذشته مورد بررسی قرار گرفته است (والبرگ^۲، ۲۰۱۴) و شامل خستگی تحصیلی، نگرش بدبینانه نسبت به مدرسه و احساس بی‌کفایتی دانش‌آموز است و باعث استرس، انگیزش نامطلوب و در نهایت افت تحصیلی دانش‌آموز می‌شود (کینونن، لینگفورد، ریمپلا، سالملا-آرو، راتمن، پرلمن^۳ و همکاران، ۲۰۱۶). مفهوم فرسودگی تحصیلی با برخی مفاهیم مانند مشکل خواب، نگرانی و نشخوار ذهنی همپوشانی دارد. البته باید دقت نمود وجه تمایز آن‌ها در این است که فشار روانی، خستگی، اضطراب و علائم افسردگی به موقعیت ویژه و خاصی مربوط نیستند؛ اما فرسودگی تحصیلی وابسته به موقعیت خاص است یعنی فرسودگی تنها در موقعیت مدرسه اندازه‌گیری می‌شود (آهولا و هاکانین^۴، ۲۰۰۷).

مؤلفه دیگر از بهزیستی تحصیلی، درگیری با تکالیف مدرسه^۵ است، مفهوم درگیری در تکالیف مدرسه از اواخر دهه ۱۹۸۰ مورد بررسی قرار گرفته است و به‌طور معمول یک ساختار چندبعدی شامل ابعاد روان‌شناختی، تحصیلی، انگیزشی، شناختی و رفتاری است (یوپادایا^۶ و سالملا-آرو، ۲۰۱۳). مفهوم درگیری در تکالیف مدرسه به‌طور عمده در شمال آمریکا مورد بررسی قرار گرفته بود؛ اما یک رویکرد جدید در اروپا، درگیری در مدرسه را تا حدودی متفاوت گسترش داده است و آن شامل انرژی و نیرومندی در مدرسه (انگیزشی)، تعهد نسبت به مدرسه (شناختی) و جذب شدن در کارهای مدرسه (رفتاری) می‌باشد (سالملا-آرو و یوپادایا، ۲۰۱۴؛ یوپادایا و سالملا-آرو، ۲۰۱۳). عدم درگیری یکی از بزرگ‌ترین چالش‌هایی است که معلمان در کلاس درس با آن روبه‌رو می‌شوند. مطالعات اخیر بیانگر این موضوع است که بیش از ۴۰ تا ۶۰ درصد از دانش‌آموزان، عدم‌درگیری را در انجام تکالیفشان نشان می‌دهند (یازی-مینتز و مک کورمیک^۷، ۲۰۱۲). سوما^۸، درگیری یک عامل قابل‌تغییر و انعطاف‌پذیر است که به‌آسانی می‌تواند تحت تأثیر شرایط اجتماعی و آموزشی قرار بگیرد. در حقیقت ارتقاء درگیری تحصیلی از اهداف اصلی بسیاری از پژوهش‌های مدارس به‌خصوص در سطح راهنمایی بوده است (انجمن پژوهش بین‌الملل و مؤسسه داروسازی، ۲۰۱۳). مؤلفه سوم بهزیستی تحصیلی، رضایت‌مندی تحصیلی می‌باشد که محققان معتقدند رضایت از مدرسه می‌تواند از یک‌سو عاملی محافظتی و توانمندکننده برای عملکرد موفقیت‌آمیز در مدرسه، افزایش یادگیری و بهزیستی روان‌شناختی باشد (سولدو، ریلی و شافر^۸، ۲۰۰۶) و از سوی دیگر، عدم رضایت از آن می-

1. school burnout
2. Walburg
3. Kinnunen, Lindford, Rimpela, Rathmen & Perelman
4. Ahola & Hakanen
5. school value
6. Upadaya
7. Yazzie.Mintz & McCormick
8. Suldo, Riley & Shaffer

تواند به‌عنوان عامل خطر ساز عمل کرده و موجب گرایش فرد به رفتارهای نامطلوبی مانند استفاده از مواد مخدر (بایکالز، سوکمن، کورماز و آگکان^۱، ۲۰۰۵) گردد. علی‌رغم اهمیت فوق‌العاده سازه رضایت از تحصیلی در تعلیم تربیت، پژوهش‌های بسیار محدود از موانع اصلی برای تکامل این سازه به‌شمار می‌آید، به‌طوری‌که چگونگی شکل‌گیری رضایت از تحصیل از نکات مبهم در این سازه است. مؤلفه چهارم بهزیستی تحصیلی ارزش مدرسه^۲ است که معمولاً به‌عنوان درکی که دانش‌آموزان از تحصیل در مدرسه دارند، تعریف می‌شوند و شامل ارزش درونی و بیرونی می‌باشد (ویگفیلد و اکلز^۳، ۲۰۰۰). در مطالعات مختلف نشان داده شده است که ارزش در مدرسه باعث می‌شود دانش‌آموزان به اهداف تحصیلی نزدیک شوند و با دیگر همکلاسی‌ها رابطه مثبت برقرار کنند و باعث پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (نیمپورتا، ۲۰۰۴).

جو روانی - اجتماعی کلاس^۴ از جمله عواملی است که بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را در کلاس درس تحت تأثیر قرار می‌دهد و با آن رابطه دارد (یوپادیا و سالملا-آرو، ۲۰۱۳). جو کلاس درس یکی از اجزا ساختار داخلی مدرسه است. جو کلاس درس به‌عنوان محیط یادگیری است که با ساختار ارزش‌ها و هنجارهای خود می‌تواند جهت‌های معلمان و شاگردان را در رهبری موفقیت‌آمیز تدریس و یادگیری هدایت کند و اثربخشی مجموعه سازمانی مدرسه را افزایش دهد (کوکسا^۵، ۲۰۱۰؛ به نقل از خانی، فاضلی، کریمی، بندک و پرگاری، ۱۳۹۲). بلوم^۶ (۱۹۶۴) معتقد است که شرایط، نیروها و محرک‌های خارجی (اعم از فیزیکی، اجتماعی و ذهنی) جو را به وجود می‌آورد و درونی‌ترین کنش و واکنش‌های اجتماعی از یک‌سو و نیروهای فرهنگی و سازمانی دوردست از سوی دیگر، می‌توانند جو روانی - اجتماعی کلاس را متأثر سازند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد تفاوت در بهبود جو اجتماعی کلاس‌ها با فاصله احساسی بین مدرس و دانش‌آموزان در طول اولین درس سال تحصیلی مرتبط است (مینهارد و بورک^۷، ۲۰۱۰). میزان انگیزه انجام تکلیف دانش‌آموزان و میزان تلاش آن‌ها در ابتدا به‌عنوان تابعی از میزان آگاهی آن‌ها از کیفیت و کنترل تکلیف در سطح کلاس درس و انتظارات و باورها در سطح دانش‌آموز است (تراپت وین و لودکه^۸، ۲۰۰۹). با توجه به تنوع جوهای کلاسی، فرایزر^۹ و والبرگ (۱۹۹۱) گونه‌های جو روانی اجتماعی کلاس را بررسی کردند. آن‌ها در توصیف این مفهوم چهار سازه را در نظر می‌گیرد. به باور آنان جو روانی - اجتماعی چیره بر کلاس می‌تواند جوی سرشار از یکپارچگی یا همبستگی، جوی منضبط و تکلیف‌گرا، فضایی

1. Baykal, Sokmen, Korkmaz & Akgun
2. schoolwork engagement
3. Wigfield & Eccles
4. classroom socio.mental climate
5. Kocoska
6. Bloom
7. Mainhard & Bork
8. Trautwein & Ludtke
9. Fraser

پربرخورد و پر اصطکاک یا جوی آکنده از هم‌آوردی و رقابت باشد. پژوهش‌های متعددی، تأثیر جو روانی- اجتماعی کلاس درس را بر پیشرفت تحصیلی و کارکرد بهینه‌ی عاطفی و شناختی دانش-آموزان نشان داده است (اسچنک، روزک، لام، کارابن و اکلز^۱، ۲۰۱۷). همچنین فرایزر، گیدینگز و مک رویی^۲ (۱۹۹۵) جو روانی- اجتماعی کلاس درس را شامل چهار عامل اصطکاک که نشان‌دهنده میزان ناهماهنگی یا رفتار نادوستانه دانش‌آموزان با یکدیگر است. همبستگی (یکپارچگی) که میزان وابستگی شاگردان به یکدیگر و به کلاس را نشان می‌دهد. انضباط (تکلیف‌مداری) که نشان می‌دهد دانش‌آموزان تا چه اندازه تکلیف‌ها و وظایف کلاسی خود را به‌موقع و کامل انجام می‌دهند و رقابت که نشان‌دهنده میزان رقابت میان دانش‌آموزان است (به نقل از حسینچاری و خیر، ۱۳۸۱).

عاملی که می‌تواند بین جو روانی- اجتماعی کلاس درس و بهزیستی تحصیلی میانجیگری کند، اشتیاق تحصیلی^۳ است. در واقع زمانی که جو کلاس درس حمایت‌کننده باشد، اشتیاق دانش‌آموزان نسبت به تحصیل افزایش پیدا خواهد کرد و این اشتیاق منجر به افزایش رضایت، درگیری و ارزش مدرسه می‌شود (یوپادایا و سالملا-آرو، ۲۰۱۳). اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی که یک یادگیرنده برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند و نیز به میزان اثربخشی و کارایی حاصل‌شده، اطلاق می‌شود (ماسلاچ، شافلی و لیتز^۴، ۲۰۰۱). مطالعات اخیر، اشتیاق تحصیلی را به‌صورت پافشاری و حالت هیجانی- انگیزشی مثبت در مورد کارهای مدرسه بیان کرده‌اند که دربرگیرنده سه بعد جذب^۵، نیرومندی^۶ و وقف خود^۷ می‌باشد (شافلی، سالانوا، گونزالز- روما و بکر^۸، ۲۰۰۲). جذب به معنای تمرکز و غرق‌شدن در فعالیت‌های پژوهشی است. در این حالت، وقت برای یادگیرنده سریع می‌گذرد، به‌طوری‌که فرد گذر زمان را تشخیص نمی‌دهد و به‌سختی می‌تواند از کار خود جدا شود (شافلی و همکاران، ۲۰۰۲؛ سالملا- آرو، تولوانن و نورمی^۹، ۲۰۰۹). نیرومندی سطوح بالایی از انرژی و ثبات روانی در حین انجام کار و تمایل به انجام کاری نوآورانه و مقاومت در برابر دشواری است. درواقع نیرومندی دربرگیرنده تاب‌آوری بالا، لذت و علاقه در فعالیت‌های تحصیلی است (شافلی و همکاران، ۲۰۰۲؛ سالملا- آرو و یوپادایا، ۲۰۱۴). سومین بعد، وقف خود در فعالیت‌های تحصیلی است که با درگیری شدید روانی شخص نسبت به وظایف تحصیلی مشخص می‌شود (براون^{۱۰}، ۱۹۹۶). درواقع وقف نوعی دلبستگی تحصیلی می‌باشد که فرد درگیر فعالیت‌های تحصیلی می‌شود و نسبت به آن‌ها متعهد است.

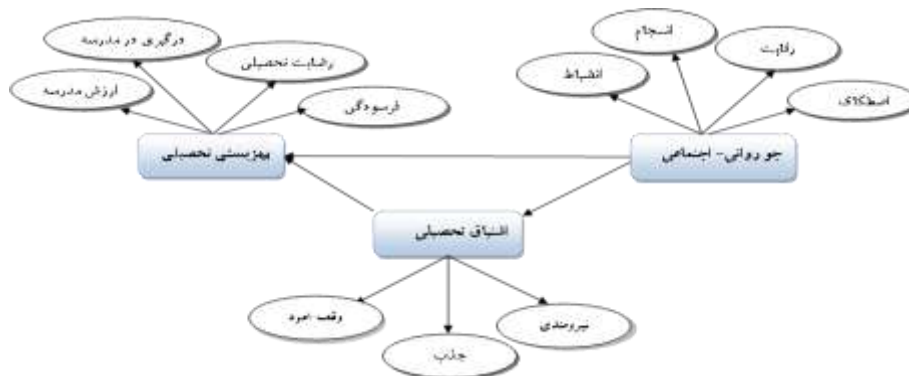
1. Schenke, Ruzek, Lam, Karaben & Eccles
2. Gidingez & Mcrobi
3. academic engageent
4. Maslach, Schaufli & Leiter
5. absorption
6. vigor
7. dedication
8. Salanova, Gonzalez.Roma & Baker
9. Salmela.aro, Tolvanen & Normi
10. Brown

در مدرسه اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان باعث می‌شود به سمت اهداف ارزشمند آموزشی در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت بیشتری داشته باشند (لی و لرنر^۱، ۲۰۱۱) و از بهزیستی و عملکرد تحصیلی بالایی برخوردار باشند (سیمونس - مورتون و چن^۲، ۲۰۰۹). اشتیاق به مدرسه یک تأثیر مثبت بر سازگاری دانش‌آموزان در محیط تحصیلی دارد (فریدریکس، بلومنفلد و پاریس^۳، ۲۰۰۴). افزایش اشتیاق به مدرسه نشان‌دهنده افزایش توجه به روان‌شناسی مثبت که بر روی نقاط قوت و بهینه انسان متمرکز است (سلیگمن و سکزنتی‌میهایلی^۴، ۲۰۰۰). همچنین افزایش اشتیاق به مدرسه می‌تواند موفقیت تحصیلی بالاتر، بهزیستی و فرصت‌های شغلی بهتر را پیش‌بینی کند (لی و لرنر، ۲۰۱۱؛ گرینوود، بیچر، اتواتر، پیترسون، شافلپوچ و ایروین^۵، ۲۰۱۷). مطالعات انجام‌شده بر روی موضوع اشتیاق تحصیلی در اروپا نشان دادند که حتی اگر سطح کلی اشتیاق در دوره تحصیلی پس از مقطع راهنمایی پایین باشد، این سطح از اشتیاق ممکن است پس از ورود به مقاطع بالاتر تحصیلی یا کاری افزایش یابد (یوپادایا و سالملاآرو، ۲۰۱۲) به این علت که محیط تحصیلی و یا کاری جدید متناسب است (اکلز و روزر^۶، ۲۰۰۹).

با توجه به بررسی ادبیات و پیشینه پژوهش، تحقیقات اندکی در زمینه بهزیستی تحصیلی، جو روانی - اجتماعی کلاس درس و اشتیاق تحصیلی صورت گرفته است. از جمله مهنا و طالع پسند (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که حمایت اجتماعی و درگیری تحصیلی با بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارند و بهزیستی تحصیلی بین حمایت محیطی و درگیری تحصیلی میانجیگری می‌کند. زاهد بابان، کریمیان پور و دشتی (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان دادند که کیفیت مدرسه و خودپنداره تحصیلی به‌طور مستقیم اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. مرادی (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان داد که باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی هم به‌صورت مستقیم و هم به شکل غیرمستقیم و از طریق اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. مومنی، عباسی، پیرانی و بگیان مرز کوله (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان "نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان" به این نتیجه رسیدند که بین جو عاطفی خانواده و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری وجود دارد. همچنین یوپادایا و سالملاآرو (۲۰۱۳) در پژوهش خود گزارش کردند که اشتیاق تحصیلی می‌تواند بین جو کلاس درس و بهزیستی تحصیلی میانجی‌گری کند. همچنین شواهد پژوهشی نشان می‌دهد اشتیاق تحصیلی مقاومت یادگیرندگان را در برابر مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی افزایش می‌دهد و باعث می‌شود فرد درگیری بیشتری در تکالیف مدرسه کند و احساس رضایت

1. Li & Lerner
2. Simons.morton & Chen
3. Fredricks, Blumenfeld & Paris
4. Seligman & Csikszentmihalyi
5. Greenwood, Beecher, Atwater, Petersen, Schiefelbusch & Irvin
6. Eccles & Roeser

بیشتری را به دست آورد (لاورا و همکاران، ۲۰۱۳). همچنین پیتترین و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان دادند، یادگیرندگانی که از نظر هیجانی و شناختی با یادگیری درگیر هستند، وقت و تلاش بیشتری را صرف مطالعه کردن می‌کنند، به‌طور مناسب با نیازهای تحصیلی خود کنار می‌آیند و بر مسائل دوران تحصیل فائق می‌آیند و این احساس درگیری و کارآمدی در مقابل نیازهای تحصیلی با میزان بهزیستی تجربه‌شده ارتباط دارد بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس اهمیت بالایی دارد، توجه به بهزیستی دانش‌آموزان باعث می‌شود که سطح فرسودگی در مدرسه در آنان کنترل شود و بدین طریق درگیری در تکالیف مدرسه، رضایت از مدرسه و ارزش مدرسه در آنان افزایش پیدا کند، از آن‌جا که مفهوم‌های ارائه شده نقش بسزایی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد و این متغیرها به‌صورت جداگانه در محیط آموزشی مورد بررسی قرار گرفته‌اند، اما پژوهشی که این چهار مؤلفه را به‌صورت یک مجموعه درهم‌تنیده بررسی کرده باشند، صورت نگرفته است. پژوهش در زمینه بهزیستی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و جو روانی اجتماعی کلاس درس در آغاز راه قرار دارد و به‌تازگی در پژوهش‌های تربیتی مورد توجه قرار گرفته‌اند؛ بنابراین با توجه به آنچه در مرور پژوهش‌های گذشته آمد، می‌توان گفت که جو مدرسه می‌تواند به‌صورت مستقیم و با میانجی اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد. از طرف دیگر، مطالعه پژوهش‌های پیشین در این حوزه، کمبود پژوهش در این باره را آشکار می‌کند و ضرورت انجام پژوهش را ایجاب می‌کند. این پژوهش با هدف پژوهش حاضر، آزمون مدل رابطه بین جو روانی- اجتماعی کلاس و بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر خرم‌آباد می‌باشد.



شکل ۱: مدل پیشنهادی پژوهش

۲. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، همبستگی و از نوع پیش‌بینی بود که به شیوه مدل معادلات ساختاری انجام شد. به علت ناتوانی روش‌های آماری همبستگی و رگرسیون در تبیین روابط علی و معلولی بین

متغیرها، روش مدل‌یابی معادلات ساختاری کاربرد زیادی دارد. با این روش می‌توان اثرهای مستقیم و غیرمستقیم در مدل ارائه شده بررسی کرد.

۱-۲. جامعه آماری و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ به تعداد ۸۷۰۰ نفر بود. تعداد ۳۸۵ نفر با استفاده از فرمول کوکران به صورت ذیل و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب گردید.

$$x = \frac{z^2 pq}{d^2} = \frac{1/96^2 * 0/5 * 0/5}{0/05^2} = 385$$

۲-۲. ابزار پژوهش

به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های بهزیستی تحصیلی تومینن-سوینی و همکاران (۲۰۱۲)، اشتیاق تحصیلی شافلی و همکاران (۲۰۰۲) و جو روانی-اجتماعی کلاس فرایزر، گیدینگز و مک رویی (۱۹۹۵) استفاده شد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی: تومینن-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) مقیاس بهزیستی تحصیلی را با الگوگیری و تجمیع ابعاد چهارگانه ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درگیری در تکالیف مدرسه تدوین نمود. این مقیاس یک پرسشنامه خودسنجی است که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ‌دهنده را با ۳۱ گویه در طیف لیکرت مورد سؤال قرار می‌دهد. تومینن سوینی و همکاران (۲۰۱۲) مقدار آلفای کرونباخ را برای ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درگیری در کار مدرسه به ترتیب مقدار ۰/۶۴، ۰/۷۷، ۰/۹۱ و ۰/۹۴ محاسبه کردند. همچنین مرادی، سلیمانی خشاب، شهاب‌زاده، صباغی‌زاده و دهقانی‌زاده (۱۳۹۵) این پرسشنامه را در بین نوجوانان ایرانی روان‌سنجی کردند و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب ۰/۰۶ به دست آوردند و پایایی پرسشنامه را به ترتیب برای ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایتمندی تحصیلی و درگیری در کار مدرسه مقدار ۰/۸۸، ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ به دست آوردند. مرادی (۱۳۹۶) نیز در پژوهش خود پایایی و روایی پرسشنامه را مطلوب گزارش کردند.

اشتیاق تحصیلی: برای سنجش اشتیاق تحصیلی از پرسشنامه شافلی و همکاران (۲۰۰۲) استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۱۷ گویه است و دارای ۳ بعد نیرومندی (۶ گویه)، وقف خود (۵ گویه) و جذب (۶ گویه) می‌باشد که براساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) درجه‌بندی می‌شوند. شافلی و همکاران (۲۰۰۲) روایی محتوایی پرسشنامه را با مراجعه به نظر برخی متخصصان و اساتید روان‌شناسی به دست آوردند. شافلی و همکاران (۲۰۰۲) پایایی کلی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آورده‌اند و همسانی درونی ابعاد پرسشنامه را برای بعد جذب، نیرومندی و وقف خود به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۳ و ۰/۷۸

۰/۹۱ گزارش کرده‌اند. سالانوا، شافلی، مارتینز و برسو^۱ (۲۰۰۹) ضریب آلفای کرونباخ را در پژوهش خود برای بعد نیرومندی و وقف خود به ترتیب برابر با ۰/۷۸ و ۰/۸۴ به دست آوردند. پیریایی و نعامی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود پایایی پرسشنامه مذکور را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند و با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده، شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) و شاخص‌های جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) را به ترتیب ۰/۹۹ و ۰/۰۶ به دست آوردند که در حد قابل قبول قرار دارد. خلیلی گشنیگانی (۱۳۹۴) در پژوهش خود برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید و ضرایب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه، نیرومندی، وقف و جذب به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۷۰، ۰/۶۴ و ۰/۶۸ به دست آمد. قدم‌پور، قاسمی پیربلوطی، حسونود و خلیلی گشنیگانی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی را بررسی کردند و نتایج تحلیل عاملی نشان داد که با چرخش عامل‌ها با روش اوبلیمین، سه عامل نیرومندی، جذب و وقف خود پرسشنامه تأیید شد. همچنین پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای نیرومندی ۰/۹۴، وقف خود ۰/۹۲ و جذب ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه جو روانی اجتماعی کلاس: برای سنجش جو روانی اجتماعی کلاس درس از پرسشنامه فرایزر و همکاران (۱۹۹۵) استفاده گردید که شامل ۲۰ گویه می‌باشد که پاسخ‌دهی به گویه‌ها با روش لیکرت سه‌درجه‌ای هرگز، گاهی و همیشه است (به نقل از حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). این مقیاس شامل ۴ خرده‌مقیاس اصطکاک، همبستگی، انضباط و رقابت می‌باشد. حداقل نمره ۲۰ و حداکثر آن ۶۰ می‌باشد نمره پایین نشانه جو روانی اجتماعی مختل و نمره بالا نشانه جو روانی اجتماعی مطلوب است. این مقیاس توسط حسین چاری (۱۳۸۰) به فارسی ترجمه شد و در نمونه‌ای از دانش‌آموزان راهنمایی انطباق و هنجاریابی آن انجام گرفت (به نقل از حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). همچنین او روایی سازه این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار داد و با استفاده از روش تحلیل عوامل، چهار بعد پیش‌گفته در مقیاس مذکور به صورت چهار عامل اصلی در نظر گرفته شدند. مدد (۱۳۸۰) ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله زمانی دو هفته را برای کل آزمون ۰/۷۷ و برای خرده‌مقیاس فرعی اصطکاک ۰/۶۸، انسجام ۰/۶۰، انضباط ۰/۵۷ و رقابت ۰/۶۴ گزارش نموده است (به نقل از حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). حسین چاری (۱۳۸۰) نیز ضریب پایایی را با روش آلفای کرونباخ، برای کل آزمون ۰/۸۷ و برای خرده‌مقیاس فرعی اصطکاک ۰/۸۱، انسجام ۰/۷۶، انضباط ۰/۷۹ و رقابت ۰/۸۰ گزارش کرده است. شواهد کافی مربوط به روایی و پایایی این مقیاس در دو پژوهش فوق (حسین چاری، ۱۳۸۰؛ مدد، ۱۳۸۰؛ به نقل از حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱) ارائه شده است.

1. Salanova, Martinez & Berso

۲-۳. پایایی و روایی ابزار پژوهش

برای سنجش پایایی ابزار پژوهش از روش آلفای کرونباخ و برای سنجش روایی ابزار اندازه‌گیری نیز از روش‌های اعتبار محتوا و اعتبار تشخیصی استفاده گردیده است. اعتبار محتوای این پرسشنامه به‌واسطه نظرات متخصصان و اساتید دانشگاهی تأیید گردیده است. برای تعیین اعتبار تشخیصی از ضریب متوسط واریانس استخراج شده^۱ و برای ارزیابی مناسب بودن یا نبودن داده‌ها برای تحلیل عاملی از آزمون کایزر^۲ استفاده گردیده است. نتایج حاصل از این تجزیه و تحلیل در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود.

جدول ۱: مقادیر پایایی، روایی و KMO ابزار پژوهش

KMO	AVE	آلفا	شماره گویه	تعداد گویه	متغیر آشکار	متغیر پنهان
۰/۸۵	۰/۵۰	۰/۷۱	a1-a6	۶	نیرومندی	اشتیاق
۰/۸۳	۰/۵۴	۰/۷۸	a7-a11	۵	وقف خود	تحصیلی
۰/۸۰	۰/۵۰	۰/۷۴	a12-a17	۶	جذب	(آلفا: ۰/۸۴)
۰/۵۳	۰/۶۱	۰/۶۷	b1-b5	۵	رقابت	جو روانی-
۰/۷۷	۰/۵۰	۰/۷۵	b6-b10	۵	اصطکاک	اجتماعی
۰/۷۹	۰/۵۱	۰/۷۵	b11-b15	۵	همبستگی	کلاس
۰/۷۰	۰/۴۷	۰/۷۱	b16-b20	۵	انضباط	(آلفا: ۰/۷۱)
۰/۸۵	۰/۷۲	۰/۷۳	c1-c9	۹	ارزش مدرسه	
۰/۷۷	۰/۶۴	۰/۸۱	c10-c13	۴	رضایتمندی مدرسه	بهزیستی
۰/۷۹	۰/۵۱	۰/۷۳	c14-c22	۹	فرسودگی مدرسه	تحصیلی
۰/۸۵	۰/۵۷	۰/۷۹	c23-c31	۹	درگیری با تکالیف مدرسه	(آلفا: ۰/۷۸)

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود ابزار گردآوری داده‌ها از پایایی مناسبی برخوردار است (سکاران^۳، ۲۰۰۱).

۳. یافته‌های پژوهش

۳۸۵ نفر در این پژوهش شرکت کردند که از این تعداد ۱۹۵ نفر دانش‌آموز دختر و ۱۹۰ نفر دانش‌آموز پسر بودند. ابتدا میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه می‌گردد.

1. average variance extracted
2. kaiser.meyer.olkin
3. Sekaran

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

انحراف استاندارد	میانگین	متغیر	انحراف استاندارد	میانگین	متغیر
۰/۸۳	۳/۱۸	وقف خود	۱/۳۹	۴/۶۶	درگیری در تکالیف مدرسه
۰/۲۶	۱/۲۴	انسجام	۰/۸۴	۴/۶۵	ارزش مدرسه
۰/۱۹	۱/۳۴	رقابت	۱/۱۱	۳/۲۳	فروستگی در مدرسه
۰/۲۷	۱/۳۱	اصطکاک	۰/۹۷	۴/۱	رضایت تحصیلی
۰/۲۵	۱/۴۲	انضباط	۰/۹۸	۳/۶۴	نیرومندی
			۰/۸۴	۳/۸۱	جذب

در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای آشکار پژوهش ارائه گردید. پیش از انجام تحلیل-های آماری نرمال بودن متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت که در ادامه به بررسی آن پرداخته می شود.

۳-۱. آزمون نرمال بودن

برای اطمینان از نرمال بودن داده‌ها، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد و نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است که با توجه به سطح معناداری مشاهده شده، تمامی متغیرهای در سطح نرمال قرار دارند.

جدول ۳: آزمون نرمال بودن داده‌های گردآوری شده

سطح معناداری	آماره آزمون	
۰/۳	۰/۹۷	اشتباقت تحصیلی
۰/۱۹	۱/۰۸	جو روانی-اجتماعی کلاس
۰/۲۶	۱/۰۲	بهزیستی تحصیلی

۳-۲. تجزیه و تحلیل داده‌ها با مدل سازی معادلات ساختاری

بعد از اطمینان از روایی و پایایی شاخص‌های گردآوری شده و همچنین نرمال بودن داده‌ها اقدام به بررسی شاخص‌های کلی برازش برای الگوهای اندازه‌گیری با استفاده از نرم افزار Amos گردید. از جمله این مشخصه‌ها، معیارهای برازندگی مطلق^۱ و افزایشی^۲ می‌باشند. معیارهای مطلق، شاخص کای مربع^۳ و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد^۴ هستند. معیارهای افزایشی نیز به مقایسه مدل تخمین زده شده با مدل صفر می‌پردازد که مهم‌ترین شاخص‌های آن، شاخص بهنجار بنتلر-بونت^۵ و شاخص برازش تطبیقی^۶ هستند. چنانچه مقادیر شاخص‌های معرفی شده نسبت به معیار

1. absolute measures
2. incremental measures
3. chi square (CMIN)
4. root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
5. normed Fit Index (NFI)
6. comparative Fit Index (CFI)

تصمیم آن‌ها از وضعیت مطلوبی برخوردار باشند، می‌توان برآزش الگوها و همسویی سؤال‌ها با عامل‌ها را مورد تأیید قرار داد (ابارشی و حسینی، ۱۳۹۱). معیار مقبولیت این شاخص‌ها نتایج حاصل از این تحلیل‌ها در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: تحلیل عاملی تأییدی الگوهای اندازه‌گیری پژوهش

شاخص	مدل	RMSEA	NFI	CFI	CMIN/DF	CMIN
اشتیاق تحصیلی	جو روانی - اجتماعی کلاس	۰/۰۲۹	۰/۹۲۸	۰/۹۸۱	۱/۳۲۸	۱۳۴/۱۳۶
بهزیستی تحصیلی		۰/۰۵۵	۰/۹۸۴	۰/۹۹۲	۲/۱۴۳	۴/۲۸۵
معیار تصمیم		۰/۰۶۷	۰/۹۶۲	۰/۹۷۵	۲/۷۲۴	۵/۴۴۷
		RMSEA<0.08	NFI>0.9	GFI>0.9	$1 < \chi^2/df < 5$	P>0.05

NOTE: CFI= Comparative Fit Index, NFI=Normed Fit Index, RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation.

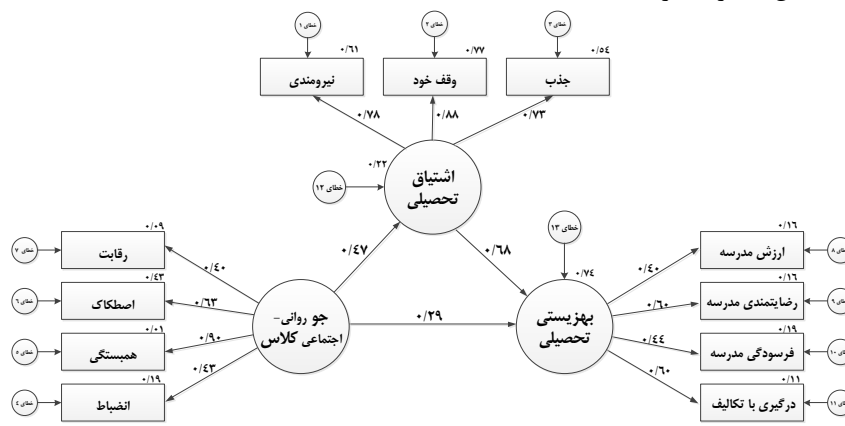
همان‌طور که در جدول ۴ قابل‌مشاهده است، کلیه شاخص‌های برازندگی در سطح مطلوبی قرار دارند، بنابراین مدل‌های اندازه‌گیری به سطح مطلوبی از برازش دست‌یافته‌اند و براساس آن‌ها می‌توان ساختار هر یک از متغیرها را تأیید نمود. علاوه بر این شاخص RMSEA، ریشه میانگین مجذورات تقریب می‌باشد که به‌عنوان اندازه تفاوت برای هر درجه آزادی تعریف شده است که مقدار آن هرچه از ۰/۰۸ کمتر باشد، مدل از برازش بهتری برخوردار خواهد بود؛ بنابراین مدل‌ها به سطح مطلوبی از برازش دست‌یافته‌اند و براساس آن‌ها می‌توان ساختار هر یک از متغیرها را تأیید نمود؛ یعنی با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان بیان نمود که سؤالات مورد استفاده در پرسشنامه جهت اندازه‌گیری سازه‌های پژوهش، مناسب بوده و ابزار پژوهش از روایی سازه‌ای مناسبی برخوردار است. حال، پس از تأیید روایی و پایایی ابزار پژوهش و برازش الگوهای اندازه‌گیری، به آزمون فرضیه‌های پژوهش با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری پرداخته می‌شود. در جدول ۵ ضرایب استاندارد مسیر و معنی‌داری به‌دست‌آمده مابین سازه‌های پژوهش آورده شده است.

جدول ۵: ضرایب مسیر و معناداری سازه‌های مدل ساختاری

نتیجه	Sig	CR	ضریب استاندارد مسیر			فرضیه
			اثر کل	مستقیم	غیرمستقیم	
تأیید	۰/۰۰۱	۵/۹۱	۰/۴۷	-	۰/۴۷	AP ← PC:H ₁
تأیید	۰/۰۰۱	۶/۱۱	۰/۶۸	-	۰/۶۸	EW ← AP:H ₂
تأیید	۰/۰۰۱	۳/۵۰	۰/۲۹	-	۰/۲۹	EW ← PC:H ₃
رد	۰/۰۵۹	-	۰/۶۱	۰/۳۲	۰/۲۹	EW ← AP ← PC:H ₄

نکته: PC: جو روانی اجتماعی کلاس، AP: اشتیاق تحصیلی، EW: بهزیستی تحصیلی

مطابق با نتایج جدول ۵، در مورد فرضیه اول مشاهده می‌شود که جو روانی اجتماعی کلاس تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق تحصیلی دارد ($t\text{-value}=5.91, p<0.01$) و مقدار این تأثیر برابر با ۰/۴۷ است. بدین معنا که با افزایش یک واحد در جو روانی اجتماعی کلاس، اشتیاق تحصیلی به میزان ۴۷ درصد افزایش می‌یابد؛ بنابراین فرضیه H_1 در سطح خطای ۰/۰۱ تأیید می‌گردد. در مورد فرضیه دوم پژوهش، نتایج حاکی از تأثیر مثبت و معنادار اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی است ($t\text{-value}=6.11, p<0.05$). مقدار این تأثیر در سطح در سطح خطای ۰/۰۱ برابر با ۶۸ درصد است؛ بنابراین فرضیه H_2 نیز تأیید می‌گردد. همچنین مطابق با آزمون فرضیه سوم، جو روانی اجتماعی کلاس تأثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی تحصیلی دارد ($t\text{-value}=3.50, p<0.05$). همان‌طور که نتایج جدول نشان می‌دهد، مقدار این تأثیر برابر با ۲۹ درصد می‌باشد؛ بنابراین فرضیه H_3 نیز در سطح خطای ۰/۰۱ نیز تأیید می‌گردد. در نهایت با توجه به نتایج فرضیه چهارم پژوهش با استفاده از تکنیک مدلسازی معادلات ساختاری، جو روانی اجتماعی کلاس دارای دو تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر بهزیستی تحصیلی است. مقدار اثر مستقیم آن برابر است با ۲۹ درصد و مقدار اثر غیرمستقیم آن با وجود متغیر اشتیاق تحصیلی به‌عنوان نقش میانجی برابر است با ۳۲ درصد. همچنین مقدار اثر کل آن که حاصل مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم است برابر با ۶۱ درصد می‌باشد. ولی با توجه به نتایج، سطح معناداری این آزمون بیشتر از سطح خطا می‌باشد ($P>0.05$) که باعث عدم تأیید فرضیه چهارم پژوهش می‌گردد. در واقع این فرضیه در سطح خطای ۵ درصد رد شده و حاکی از آن است که اشتیاق تحصیلی نمی‌تواند نقش معناداری را در رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس و بهزیستی تحصیلی ایفا نماید. مطابق با آزمون فرضیه‌ها، خروجی نرم‌افزار Amos به صورت شکل شماره ۲ ارائه شده است.



CMIN= ۱۰۲/۸۲۹, DF= ۴۱, CFI= ۰/۹۴۸, NFI= ۰/۹۱۷, RESEA=۰/۰۶۳

شکل ۲: مدل عملیاتی پژوهش

همان‌طور که نتایج شکل ۱ نشان می‌دهد، کلیه شاخص‌های برازندگی نیز در سطح مطلوبی قرار دارند، لذا مدل عملیاتی پژوهش از ساختار معنادار مناسبی برخوردار می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس درس و بهزیستی تحصیلی در بین دانش‌آموزان پایه دوم دوره اول متوسطه در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. نتایج نشان داد بین جو روانی اجتماعی کلاس بر اشتیاق تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. همچنین نتایج حاکی از تأثیر مثبت و معنادار اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی است. همچنین نتایج مدلسازی معادلات ساختاری، جو روانی اجتماعی کلاس دارای دو تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر بهزیستی تحصیلی است. مقدار اثر مستقیم آن برابر است با ۲۹ درصد و مقدار اثر غیرمستقیم آن با وجود متغیر اشتیاق تحصیلی به‌عنوان نقش میانجی برابر است با ۳۲ درصد. همچنین مقدار اثر کل آن که حاصل مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم است برابر با ۶۱ درصد می‌باشد. ولی با توجه به نتایج، سطح معناداری این آزمون بیشتر از سطح خطا می‌باشد ($P > 0/05$) که باعث عدم تأیید فرضیه چهارم پژوهش می‌گردد. این یافته با نتایج عباسی، اعیادی، شفیعی و پیرانی (۱۳۹۳)، شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور (۱۳۹۷)، لی و لرنر (۲۰۱۱) و یوپادیا با و سالملا-آرو (۲۰۱۳) هماهنگ و همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره نمود که جو کلاس درس در میزان یادگیری دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده دارد. وقتی دانش‌آموزان ادراک مثبتی از محیط کلاس خود داشته باشند، عملکرد بهتر و نگرش‌های مثبت‌تری به آموخته‌های خود خواهند داشت و باعث می‌شود اشتیاق بیشتری نسبت به یادگیری داشته باشند (درمن، فیشر و والد‌ریپ،^۱ ۲۰۰۶). با توجه به این‌که تعامل بین دانش‌آموزان و آموزش در محیط مدرسه و کلاس درس رخ می‌دهد، جو کلاس در افزایش یا کاهش سطح یادگیری بسیار مؤثر است و آنچه مطلوب یا نامطلوب بودن جو کلاس درس را مشخص می‌کند، درک و برداشتی است که دانش‌آموز از محیط و کلاس درس دارد. جو کلاسی حمایت‌کننده، هم‌کلاسی و محیط خانواده، قوه ادراک شخص را ارتقاء می‌بخشد که همین باعث بالا رفتن اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. درحالی‌که در فضای کلاسی که دانش‌آموز کمتر احساس حمایت شدن می‌کند، این فضا باعث ایجاد حس عدم درگیری و بی‌میلی در دانش‌آموز می‌شود، پس زمانی که جو کلاسی حمایت‌کننده باشد، اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش پیدا خواهد کرد (اسکینر و پیترز،^۲ ۲۰۱۲). یکی از عوامل اساسی در زمینه جو مدرسه، حمایت‌های اجتماعی، انضباط، انسجام و ارتباط بین معلم و دانش‌آموز می‌باشد. از این رو با توجه به یکسان

1. Dorman, Fisher & Waldrip
2. Skine & Piterz

بودن عوامل ذکر شده با زیر مؤلفه‌های آن می‌توان تبیین کرد که وجود این عوامل در ساختار مدرسه و کلاس و فراهم‌سازی آنان در سطح مطلوب، جو مناسبی را برای رشد اجتماعی، هیجانی و روان‌شناختی دانش‌آموزان در مدرسه آماده می‌سازد. جو مدرسه شامل هنجارها، ارزش‌ها و انتظاراتی است که از سلامت اجتماعی، هیجانی و جسمانی افراد حمایت می‌کند. در این جو، دانش‌آموزان متعهد و قابل‌احترام هستند، دانش‌آموزان و معلمان برای رشد و تکامل در تحصیل با هم تعامل دارند و در انجام وظایف سهیم هستند (کوهن، مک کیب، میشلی و پیکرل^۱، ۲۰۰۹). به‌طور کل، جو مدرسه در افزایش سطح انگیزه تحصیلی، اشتیاق و سازگاری دانش‌آموزان دارد و از این طریق باعث افزایش بهزیستی تحصیلی و ابعاد آن در مدرسه می‌شود (یوپادیا یا و سالملا-آرو، ۲۰۱۲).

جو کلاس درس که توسط دانش‌آموزان درک می‌شود، ویژگی مهمی دارد که بر روی رشد، تحول و بهزیستی دانش‌آموزان می‌تواند اثرگذار باشند و عواملی نظیر درگیری تحصیلی، اشتیاق به مدرسه و عملکرد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ابوالمعالی، هاشمیان و اناری، ۱۳۹۰). کلاس درس مکانی اجتماعی است و حضور و تعامل دانش‌آموزان با همسالانشان، در این محیط باعث می‌شود که استعدادها و یا مشکلات و ضعف‌های آن‌ها آشکار می‌شود و همچنین کاهش یا افزایش یابد. مینهارد و بریکلمنز و دن بروک^۲ (۲۰۱۰) ادراکات دانش‌آموزان از همسالان و ادراکی که از کیفیت روابط در کلاس درس دارند و باعث افزایش پیشرفت و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین واکنش دانش‌آموزان و عملکرد آن‌ها در جوهای متعدد، متفاوت می‌باشد و احتمال دارد جوی که برای اکثریت دانش‌آموزان مطلوب است، برای بعضی دیگر هراس‌آور بوده و ایشان را دچار مشکل می‌کند به میزانی که دانش‌آموزان مضطرب در این جو دچار مشکل شده و نتوانند در مقایسه با دیگران توانایی‌های خود را به‌ظهور بگذارند احساس ناتوانی کرده و از نظر تحصیلی احساس کمتری نسبت به تحصیل خواهند داشت. در مورد دانش‌آموزان، تحقیقات نشان می‌دهند که اشتیاق هیجانی دانش‌آموزان به ویژگی‌های محیطی مانند جو مدرسه، پشتیبانی از سوی مدرسه و انگیزه دار شدن توسط معلمان مرتبط است (سالملا-آرو و یوپادیا یا، ۲۰۱۴). این ویژگی‌های محیطی به دیدگاه مثبت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه در رابطه است (هاپاسالو، والیما و کاناس^۳، ۲۰۱۰). درحالی‌که برخی از مطالعات گزارش دادند که دانش‌آموزان از مدرسه لذت می‌برند و یادگیری و تحصیل را ارزشمند می‌شمارند، شواهدی نیز وجود دارد که گاهی اوقات دانش‌آموزان احساسات منفی نسبت به مدرسه از خود نشان می‌دهند (سالملا-آرو و تینکینن^۴، ۲۰۱۲). از پایه هفتم تا نهم، دانش‌آموزان کاهش قابل‌توجهی از امید به مدرسه را تجربه می‌کنند و مدرسه را خسته‌کننده در نظر می‌گیرند (هاپاسالو و همکاران، ۲۰۱۰). علاوه‌بر این، اشتیاق دانش‌آموزان نسبت به مدرسه نقشی میانجی در

1. Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral
2. Wubbels, Mainhard, Brekelmans & Wubbels
3. Haapasalo, Valimaa & Kannas
4. Tynkkynen

تأثیر مثبت محیط کلاس درس (به‌عنوان مثال کیفیت آموزشی، جو هیجانی کلاس درس و برخورد معلم-دانش آموز) بر روی پیشرفت و بهزیستی تحصیلی ایفا می‌نماید (پوپادایا و سالملا-آرو، ۲۰۱۳). علاوه بر این مدلی توسط یوپادایا و سالملا-آرو (۲۰۱۳) ارائه شده است که در آن تأثیر ویژگی‌های مختلف محیطی مانند انتقال به مدرسه، رابطه دانش‌آموزان با پدر و مادر، دوستان و معلم و جو روانی- اجتماعی کلاس درس بر اشتیاق تحصیلی را سنجیده‌اند و اشتیاق تحصیلی به‌عنوان نقش میانجی در رابطه بین این عوامل و بهزیستی تحصیلی ایفا می‌کند.

با توجه به این‌که در پژوهش حاضر، اشتیاق تحصیلی نتوانست نقش میانجی را بین جو روانی اجتماعی کلاس درس و بهزیستی تحصیلی ایفا کند اما جو روانی اجتماعی کلاس درس بر اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی تأثیر مستقیم و معناداری دارد که در این راستا پیشنهاد می‌شود که مسئولان و متولیان تعلیم و تربیت با آگاهی از نقش مؤثر و مهم جو کلاس درس در افزایش اشتیاق و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان، با استفاده از راهبردهای آموزشی مناسب، احساس اشتیاق و بهزیستی را هر چه بیشتر در دانش‌آموزان پرورش دهند. برای نمونه طراحان آموزشی می‌توانند جو و محیط کلاس را به‌گونه‌ای طراحی کنند که برای دانش‌آموزان جذابیت بیشتری داشته باشند و درگیری دانش‌آموزان در تکالیف مدرسه را افزایش دهند. همچنین معلمان در زمینه طرح و اجرای درس که از ابعاد جو روانی- اجتماعی کلاس درس هستند، آموزش‌های لازم را ببینند تا بتوانند با یادگیری عوامل مرتبط در این زمینه، اشتیاق و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود ببخشند. همچنین روابط بین فردی و تعاملات اجتماعی به‌عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های جو روانی- اجتماعی کلاس درس از طریق مدیریت معلم افزایش پیدا کند تا علاقه و انگیزش دانش‌آموزان نسبت به درس افزایش پیدا کند. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در مقاطع و شهرهای دیگر اجرا شود.

منابع

- ابوالمعالی، خدیجه؛ هاشمیان، کیانوش و اناری، فهیمه. (۱۳۹۱). «تعیین سهم مؤلفه‌های ادراک محیط کلاس درس در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران». *فصلنامه علمی-پژوهشی نوآوری مدیریت آموزشی*، ۷(۳)، ۱۹-۳۴.
- پیریایی، صالحه و نعمی، عبدالزهره. (۱۳۹۱). «رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز». *پژوهش در نظام آموزشی*، ۶(۱۶)، ۲۹-۴۲.
- حسینچاری، مسعود؛ خیر، محمد. (۱۳۸۱). «بررسی جو روانی-اجتماعی کلاس به‌عنوان یکی از ابعاد فرهنگ مدرسه». *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۹(۴)، ۲۵-۴۲.
- خانی، حامد؛ فاضلی، حسن؛ کریمی، یوسف؛ بندک، موی و پرگاری، نسیمه. (۱۳۹۲). «ارزیابی جو روانی-اجتماعی کلاس درس در شناسایی ساختار درونی مدرسه و ارتباط آن با خلاقیت دانش‌آموزان». *مجله ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۳(۲)، ۱۹-۳۸.
- خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۴). *بررسی تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر هیجان یادگیری، اشتیاق تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره اول متوسطه شهر خرم‌آباد*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان.
- زاهدبابلان، عادل؛ کریمیان پور، غفار و دشتی، ادریس. (۱۳۹۶). «نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره‌ی تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم و ششم ابتدایی». *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲(۱)، ۷۹-۹۱.
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ کریمیان پور، غفار. (۱۳۹۷). «پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس حمایت تحصیلی و جو روانی اجتماعی کلاس درس». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۰)، ۹۵-۱۱۱.
- عباسی، مسلم؛ اعیادی، نادر؛ شفیعی، هادی و پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۴). «نقش بهزیستی اجتماعی و سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری». *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸(۶)، ۴۹-۵۴.
- قدم پور، عزت‌اله؛ قاسمی پیربلوطی، محمد؛ حسنونند، باقر و خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۸). «بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی اشتیاق تحصیلی». *مجله اندازه‌گیری تربیتی*، ۸(۲۹)، ۱۶۷-۱۸۴.
- مرادی، مرتضی. (۱۳۹۶). «ارائه مدل علی-تجربی از بررسی نقش واسطه‌گری در آمیزی تحصیلی در رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خود تحصیلی با بهزیستی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی». *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۷۲)، ۶۸-۹۰.
- مرادی، مرتضی؛ سلیمانی خشاب، عباسعلی؛ شهاب‌زاده، صدیقه؛ صباغیان، حمید و دهقانی‌زاده، حسین. (۱۳۹۵). «آزمون ساختار عاملی و سنجش همسانی درونی نسخه ایرانی پرسشنامه بهزیستی تحصیلی». *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶(۲۴)، ۲۵۱-۲۷۶.

- مومنی، خدامراد؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح؛ ویگیان کوله مرز، محمدجواد. (۱۳۹۶). «نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۱۵۹-۱۸۲.
- مهنا، سعید و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۵). «رابطه حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶، ۳۱-۴۲.
- میکائیلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی و قلیزاده، لیلا. (۱۳۹۱). «ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر». *روان‌شناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۹۰-۱۰۳.
- Ahola, K., Hakanen, J. (2007). "Job strain, burnout and depressive symptoms: a prospective study among dentists", *Journal of affective disorders*, 104, 103-110.
- Baykal, U., Sokmen, S., Korkmaz, S., Akgun, E. (2005). "Determining student satisfaction in a nursing college". *Nurse Education Today*, 25, 255-262.
- Belfi, B., Goos, M., Fraine, B.D., Damme, J.V. (2012). "The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review". *Educational Research Review*, 7(1), 62-74.
- Bloom, B.S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Brown, S. P. (1996). "A meta-Analysis and review of organizational research on job involvement". *Psychological Bulletin*, 2, 235-255.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009). "School climate: Research, policy, practice, and teacher education". *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Degarmo, D., Martinez, J. C. (2006). "A Culturally Informed Model of Academic Well-Being for Latino Youth: The Importance of Discriminatory Experiences and Social Support", *Published in final edited form as: Fam Relat*, 55(3), 267-278.
- Dorman, J. P., Fisher, D. L., Waldrip, B. G. (2006). *Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: a lisrel analysis*. University of Southern Queensland Australia.
- Eccles, J.S., Roeser, R.W. (2009). *Schools, academic motivation and stageenvironment fit*. In: Lerner, R.M., Steinberg, L. (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, third ed. John Wiley & Sons, Hoboken, NJ, 404-434.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J. (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press
- Fraser, B. J., Gidinge, G. J., Mcrobbie, C. R. (1995). "Evolution and validation classroom environment". *Journal Of reaserch in Science Teaching*, 32, 399-422.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence". *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Greenwood, C. R., Beecher, C., Atwater, J., Petersen, S., Schiefelbusch, J., Irvin, D. (2017). *An Ecobehavioral Analysis of Child Academic Engagement: Implica-*

- tions for Preschool Children Not Responding to Instructional Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 0271121417741968.
- Haapasalo, I., Valimaa, R., Kannas, L. (2010). "How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54: 133-150. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831003637915>.
- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N., Savolainen, H. (2012). "The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary education." *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 199-212.
- Kinnunen, J. M., Lindford, P., Rimpela, A., Salmela-aro, K., Rathmen, K., Perelman, J. Federico, B., Richter, M., Kunst, A. E., Iorant, V. (2016). "Academic well-being and smoking among 14- to 17-year-old schoolchildren in six European cities". *Journal of Adolescence*, 50, 56-64.
- Li, Y., Lerner, R. M. (2011). "Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use". *Developmental Psychology*, 47, 233-247. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013153>.
- Mainhard, B., Bork, W. (2010). "The development of the classroom social climate during the first months of the school". *Contemporary educational psychology*, 34, 185-194.
- Mainhard, M.T., Brekelmans, M., Wubbels, T. (2010). "Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate". *Social and Behavioural Sciences*, Utrecht University, 1-10.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M. P. (2001). "Job Burnout". *Annual Review of Psychology*, 52, 39-422.
- Mistry, Rashmita S., Benner, A., Tan. C., Kim. S. (2009). "Family Economic Stress and Academic Well-Being Among Chinese-American Youth: The Influence of Adolescents' Perceptions of Economic Strain". *Published in final edited form as: Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704.
- Niemivirta, M. (2004). *Stability and change in middle school students' school value: An application of latent growth curve modeling*. In A. Efklides, G. Kiosseoglou, & Y. Theodorakis (Eds.), *Qualitative and quantitative research in psychology* (Vol. 2, pp. 301-314). Athens, Greece: Ellinika Grammata.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: Author.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinnez, I., Berso, E. (2009). "How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement". *Anxiety, Stress & Coping*, 1, 1-18.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi, E. J. (2009). "School-Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity". *European Psychologist*, 25, 48-57.
- Salmela- Aro, K., Tolvanen, A., Nurmi, J. V. E. (2009). "Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement". *Journal of vocational Behavior*, 75, 162-172.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. (2014). "School burnout and engagement in the context of demands-resources model". *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.

- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L. (2012). "Gendered pathways in school burnout among adolescents". *Journal of Adolescents*, 35, 929-939. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>.
- Samdal, O., Wold, B., Bronis, M. (1999). "Relationship between student's perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study". *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Schafeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., Baker, A. B. (2002). "The measurement of engagement and burnout". *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92.
- Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A. C., Karabenick, S. A., Eccles, J. S. (2017). "Heterogeneity of student perceptions of the classroom climate: a latent profile approach". *Learning Environments Research*, 20(3), 289-306.
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). "Positive Psychology: An Introduction". *American Psychology*, 55, 5-14.
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R. (2012). *Developmental dynamics of student engagement, copying, and everyday resilience*. In: Christenson, S.L., Reschly, A.L., Wylie, C. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, New York, 21-44.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., Shaffer, E. J. (2006). "Academic correlates of children and adolescent's life satisfaction". *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
- Trautwein, U., Ludtke, O. (2009). "Predicting homework motivation and homework effort in six school", *Learning and Instruction*, 19, 243-258.
- Thuy-vy, T. N., Deci, E. L. (2016). "Can it be good to set the bar high? The role of motivational regulation in moderating the link from high standards to academic well-being". *Learning and Individual Differences*, 45, 245-251.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., Niemivirta, M. (2012). "Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education". *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305.
- Upadaya, K., Salmela-Aro, K. (2013). "Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. A review of empirical research". *European Psychologist*, 18(2), 136-147.
- Yazzie-Mintz, E., McCormick, K. (2012). *Finding the humanity in the data: understanding, measuring, and strengthening student engagement*. In: Christenson, S.L., Reschly, A.L., Wylie, C. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, New York, pp. 743-762.
- Walburg, V. (2014). "Burnout among high school students: a literature review". *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. (2000). "Expectancy-value theory of achievement motivation". *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81, doi:10.1006/ceps.1999.1015.