

الگوی روابط درک از محیط یادگیری کلاس و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه گری انگیزش درسی در دانش آموزان متوسطه خرم آباد

فتانه نجم سهیلی

کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی و مشاور دبیرستان عفت و هنرستان حضرت مریم (س) خرم آباد

چکیده

مدرسه به عنوان محیطی است که کودکان و نوجوانان در آن رشد و پرورش می‌بایند در مدرسه کودکان و نوجوانان شایستگی، موفقیت، محبوبیت، انزوا، طرد و موفقیت‌های خود و اعتمادبه‌نفس پیدا می‌کند و برعکس، در اثر شکست‌های خود، حقارت و کم بینی احساس می‌نماید، بنابراین سرزندگی تحصیلی به عنوان توانایی در موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌ها محسوب می‌شود. با معرفی متغیرهای درک محیط یادگیری کلاس و سرزندگی تحصیلی در زمینه آموزش و همچنین نقش میانجی انگیزه تحصیلی مسیر جدیدی را برای دانش موجود در این زمینه باز می‌کند. هدف از این پژوهش تعیین میزان برآزش مدل مفهومی سرزندگی تحصیلی بر اساس ادراک از محیط کلاس با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی با مدل تجربی می‌باشد. روش تحقیق در مطالعه پژوهش پیش‌رو توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهر خرم آباد در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می‌باشد که تعداد ۹۸۵ دانش‌آموز بودند. روش نمونه‌گیری استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای است. به دلیل اینکه نمونه آماری شامل جنسیت (دانش‌آموز دختر و پسر) می‌باشد. حجم نمونه مطابق جدول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان برابر با ۲۷۵ دانش‌آموز مقطع متوسطه دوم شهر خرم آباد است. ابزار اندازه‌گیری شامل سه پرسشنامه است: (۱) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی (۲) پرسشنامه ادراک از محیط کلاس (۳) پرسشنامه انگیزش تحصیلی.

واژه‌های کلیدی: سرزندگی تحصیلی، مدرسه، دانش آموزان

مقدمه

مدرسه، محیطی است که کودک و نوجوان در آنجا شایستگی، موفقیت، محبوبیت، انزوا، طرد و موفقیت‌های خود و اعتمادبه‌نفس پیدا می‌کند و برعکس، در اثر شکست‌های خود، حقارت و کم‌بینی احساس می‌نماید. مدرسه رسمی‌ترین نهاد آموزشی و پرورشی در سنین کودکی و نوجوانی است. مطالعات نشان داده‌اند کودکانی که در مدرسه می‌توانند با دیگران به سر برده و سازگاری پیدا کنند.

سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی یادگیرندگان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول قرار دارند تعریف شده است؛ همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیل تجربه می‌شوند، اشاره دارند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۵).

بر اساس دیدگاه پوتاوین^۱ و همکاران (۲۰۱۲) سرزندگی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند اشاره دارد. چالش‌هایی که فراگیران باید توانایی غلبه بر آن‌ها را یاد بگیرند. در محیط یادگیری سؤالات چالش‌برانگیز زیادی وجود دارند که باید مورد توجه قرار بگیرند و محیط کلاس دقیقاً جایی است که در آن موانع و چالش‌ها به صورت مداوم تجربه می‌شوند و نوجوانان نیز زمان زیادی را در این محیط سپری می‌کنند. بدین ترتیب برای ایجاد سرزندگی در فراگیران باید به پیشایندهای آن توجه کرد که بر اساس نظر مارتین و مارش^۲ (۲۰۰۸) در سطوح مختلف از جمله محیط یادگیری و کلاس درس، مشارکت و درگیری در فرایند یادگیری و عوامل خانوادگی مورد توجه هستند. در ارتباط با محیط یادگیری مدت‌هاست که کلاس درس به‌عنوان یک فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان به رسمیت شناخته شده است. دانش‌آموزان اغلب وقت حضور در مدرسه را در کلاس می‌گذرانند. کیفیت و چگونگی گذراندن حضور در کلاس‌ها یک نقش مؤثر و تعیین‌کننده در یادگیری دانش‌آموزان دارد و ادراک دانش‌آموزان را نسبت به تجربیات مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهد (ماچراه، ۲۰۰۸). رویکرد سازنده‌گرا به‌عنوان روشی مؤثر در یادگیری، در چگونگی طراحی ساختار کلاس، چگونگی طراحی ساختار تکالیف و فعالیت‌های یادگیری نقش دارد. در این رویکرد دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و کسب دانش نقش عمده‌ای دارند و این الگو می‌تواند در ایجاد محیطی پویا و جذاب در کلاس درس بر سرزندگی فراگیران مؤثر باشد (وان و ونگ^۳، ۲۰۱۵).

در سطح مدرسه و مشارکت بیشتر به ادراک یادگیرندگان از محیط یادگیری توجه شده است. چنان‌که ماچراه^۴ (۲۰۰۸) تصریح می‌کند محیط یادگیری مدت‌هاست به‌عنوان فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی یادگیرندگان به رسمیت شناخته شده است. اصطلاح جو یا محیط به‌عنوان سیستمی متشکل از ابعاد وضعیتی که بر افراد شرکت‌کننده تأثیر می‌گذارد، شناخته شده است. ابعاد وضعیتی می‌توانند در برگزیده چهار عامل اجتماعی، جسمی، عاطفی و فکری باشند. پیمپاریون^۵ (۲۰۰۲) عنوان کرد که محیط یادگیری در هر کجا و در هر زمان که فراگیران گرد هم آیند وجود دارد و شامل فاکتورهای مختلفی است که در آموزش مؤثر سهم دارند. پیس و استرن^۶ (۱۹۸۵) نشان دادند که محیط یادگیری با تأکید بر استرس، روش‌ها و سیاست‌ها، پاداش و ارزشهای موجود در کلاس یا مدرسه توصیف می‌شود که آن را جامعه محیطی اطلاق می‌کنند (فخاریان و همکاران، ۱۳۹۸).

^۱ Putwain

^۲ Martin & Marsh

^۳ Kwan and Wong

^۴ Mucherah

^۵ Pimparyon

^۶ Pace & Stern

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش 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 دانش‌آموزان 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 هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد (هاشمی، ۱۳۷۴).

ساختار محیطی اجتماعی کلاس تأثیر زیادی در فرآیند یادگیری دارد. اگر دانش‌آموزان در کلاس احساس امنیت و آرامش و اعتماد بنمایند می‌تواند بدون هیچ‌گونه فشار به امر یادگیری پردازند (شیرازی، ۱۳۹۴).

انگیزش تحصیلی یکی از مهم‌ترین شاخص‌های رشد و پیشرفت نظام آموزش و پرورش یک کشور محسوب می‌شود. انگیزش تحصیلی موتور حرکت نظام آموزش و پرورش به سوی توسعه و پیشرفت محسوب می‌شود (عباس‌زاده و همکاران، ۱۳۸۷). در سال‌های گذشته نظریه‌های گوناگونی در زمینه انگیزش رشد کردند که از جمله آن‌ها نظریه خودمختاری دسی و رایان (۱۹۸۵) است. این نظریه فرض می‌کند که در انسان تمایل ذاتی و درونی برای رفتار یادگیری وجود دارد که یا توسط محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود و یا بالعکس بر اثر بی‌توجهی تضعیف می‌گردد. نظریه خودمختاری، انگیزش را به انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی تقسیم می‌کند. انگیزش درونی، مبتنی به نیازهای ذاتی برای شایستگی و خودمختاری است و باعث می‌شود که انسان پیوسته در جستجو و تلاش برای غلبه بر چالش‌ها باشد و فعالیتی نظیر یادگیری، به‌خاطر خشنودی و رضایت درونی انجام می‌شود. انگیزش بیرونی بدین معناست که فرد فعالیتی را به‌خاطر نفس عمل انجام نمی‌دهد بلکه آن عمل وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف دیگر نظیر جوایز و پاداش‌ها است و قسمت سوم که بی‌انگیزگی است در آن فرد بین رفتار و نتایج آن ارتباطی نمی‌یابد و علت رفتار را نیروهای خارج از کنترل خود می‌پندارد (دسی و رایان، ۲۰۰۱). نظریه خودتعیینی معتقد است که باید برای افراد، جهت تصمیم‌گیری درباره‌ی نحوه‌ی رفتار و تفکر فرصت داد تا پیش درآمدی بر کنترل ادراک شده باشد. در نظریه‌ی خود ارزشی نیز به اعتقاد کوینگتن (۱۹۸۴؛ نقل استیپک، ۱۹۸۸) خود ارزشی، به ارزیابی افراد از ارزش خودشان اشاره می‌کند و مشابه مفاهیم عزت نفس و حرمت نفس است. مفروضه‌ی بنیادی نظریه‌ی خود ارزشی این است که افراد به طور طبیعی برای حفظ ارزش خود سعی و تلاش می‌کنند.

به تجربه ثابت شده است که یکی از شایع‌ترین و بارزترین مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان پایین بودن انگیزش تحصیلی است (پینتریچ و شانک^۷، ۱۹۹۶). عریضی و همکاران (۱۳۸۶) نیز اظهار داشتند که رفتارهای معلم با سرزندگی و انگیزه پیشرفت درونی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اصفهان رابطه دارد؛ همچنین بین سرزندگی و انگیزه پیشرفت درونی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. قدیری و همکاران (۱۳۸۹) بیان داشتند بین ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه رابطه معنادار وجود داشته است. نتایج پژوهش‌های پیشین بیانگر این است که محیط یادگیری که بر اساس اصول سازنده‌گرایی بنا شده، محیط یادگیری مناسبی برای کلاس‌های درس است و موجب کسب نتایج بهتر در پیشرفت تحصیلی و موجب افزایش اثربخشی کلی آموزش می‌شود (برزرگرفرویی و همکاران، ۱۳۹۲). بهرامی و بدری (۱۳۹۶) اظهار نمودند اندازه اثرات غیرمستقیم ادراک از محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی از طریق متغیر میانجی شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در سطح ۹۵ درصد اطمینان، معنادار بوده است. از این‌رو، مطالعه حاضر الگوی روابط ادراک از محیط کلاس و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار می‌دهد. حال از آنجایی که پژوهش‌های انجام‌شده به تأثیر جداگانه محیط یادگیری

⁷ Pirtrich & schunk

سازنده‌گرا بر سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخته و کمتر به تأثیر نقش انگیزش تحصیلی در این میان به طور هم‌زمان توجه نموده‌اند. مهم‌تر این‌که پژوهش‌های علمی اندکی پیرامون سرزندگی تحصیلی در جامعه دانش‌آموزان صورت گرفته است. علاوه بر این آنچه در تحقیقات صورت گرفته، مورد غفلت واقع شده، اهمیت متغیر واسطه‌گر است که در این پژوهش، انگیزش تحصیلی است و به روابط ادراک از محیط کلاس و سرزندگی تحصیلی توجه نموده است، نیز توجه شده است. بر این اساس، فرض بر این است که یک رابطه ساختاری بین ادراک از محیط کلاس و سرزندگی تحصیلی با انگیزش تحصیلی وجود دارد. از این رو، پژوهش حاضر به دنبال بررسی این مسئله است که آیا الگوی ساختاری فرض شده در مورد ادراک از محیط کلاس و سرزندگی تحصیلی، با نقش انگیزش تحصیلی برازش دارد؟ و همچنین آیا روابط ساختاری متغیرها در الگوی تدوین شده معنادار هستند؟

روش پژوهش

روش تحقیق در مطالعه پژوهش پیش‌رو توصیفی و از نوع همبستگی است و چون هدف محقق، تعیین میزان برازش مدل مفهومی سرزندگی تحصیلی بر اساس ادراک از محیط کلاس با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی با مدل تجربی بوده است، روش تحقیق «همبستگی» انتخاب گردیده است. با توجه به هدف‌های پژوهش و ماهیت آن، مناسب‌ترین روش برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز، استفاده از پرسشنامه بود و بدین منظور از ۳ پرسشنامه استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می‌باشد که تعداد ۹۸۵ دانش‌آموز بودند. روش نمونه‌گیری استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای است. به دلیل اینکه نمونه آماری شامل جنسیت (دانش‌آموز دختر و پسر) می‌باشد. حجم نمونه مطابق جدول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان برابر با ۲۷۵ دانش‌آموز مقطع متوسطه دوم شهر کرمانشاه است. ابزار اندازه‌گیری شامل سه پرسشنامه است که در ذیل آورده شده است:

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: این مقیاس توسط دهقانی زاده و حسین چاری (۱۳۹۲) تدوین شده است. این مقیاس ۹ گویه‌ای سرزندگی تحصیلی بر روی طیف ۷ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالف ۱ تا کاملاً موافق ۷) تنظیم شده است. در پژوهش دهقانی زاده و حسین چاری (۱۳۹۲) ضریب پایایی مقیاس با روش آلفا کرونباخ برابر ۰/۷۷ و روایی آن را با محاسبه‌ی همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل بین ۰/۵۴ تا ۰/۶۴ به دست آمد.

پرسشنامه ادراک از محیط کلاس: پرسشنامه در این کلاس چه می‌گذرد (ادراک از کلاس یا محیط یادگیری) WIHIC توسط فراسر، فیشر و مک رویی (۱۹۹۶) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۷ زیرمقیاس و ۵۴ گویه است که تفکیک گویه‌های هر زیرمقیاس عبارت است از: (همبستگی دانش‌آموزان عبارت‌های ۱ تا ۸؛ حمایت معلم عبارت‌های ۹ تا ۱۶؛ درگیری ذهنی دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی عبارت‌های ۱۷ تا ۲۴؛ مطالعه و پژوهش در انجام تکالیف عبارت‌های ۲۵ تا ۳۲؛ جهت‌گیری هدفی عبارت‌های ۳۳ تا ۴۰؛ همکاری عبارت‌های ۴۱ تا ۴۸ و عدالت/ انصاف عبارت‌های ۴۹ تا ۵۴). شیوه نمره‌گذاری و تفسیر بر درجه‌بندی پنج‌گانه لیکرت (هرگز=۱، به ندرت=۲، بعضی اوقات=۳، اغلب=۴ و همیشه=۵) صورت بندی شده است. در تحقیق بای و همکاران (۱۳۹۶) روایی صوری این ابزار توسط اساتید مورد تایید قرار گرفته و مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای ۷ خرده مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۸۳، ۰/۸۵، ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۸۲، ۰/۸۶ و برای کل آزمون برابر با ۰/۸۱ محاسبه شده است. همچنین جهت ارزیابی پایایی این پرسشنامه، از روش محاسبه ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است.

مقدار ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس های این پرسشنامه از ۰.۷۹ تا ۰.۹۰ گزارش شده است که این ضرایب نشاندهنده همسانی درونی پرسشنامه بهعنوان شاخصی از پایایی آن است (درمن، ۲۰۰۹).

پرسشنامه انگیزش تحصیلی: این مقیاس توسط ولرند و همکاران در سال (۱۹۸۹) در کانادا برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی با ۲۸ گویه طراحی و رواسازی شد. نسخه‌ی دبیرستانی این مقیاس یک مقیاس مداد کاغذی و مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری رایان و دسی است. این مقیاس میزان موافقت دانش‌آموزان را با گویه‌های مربوط به هفت خرده مقیاس (۱- انگیزش درونی (برای دانستن): (۲-۹-۱۶-۲۳)؛ انگیزش درونی (برای دستاورد): (۶-۱۳-۲۰-۲۷)؛ انگیزش درونی (برای تجربه تحریک): (۴-۱۱-۱۸-۲۵)؛ ۲. انگیزش بیرونی (تنظیم منسجم): (۳-۱۰-۱۷-۲۴)؛ انگیزش بیرونی (تنظیم درون فکنی شده): (۷-۱۴-۲۱-۲۸)؛ انگیزش بیرونی (تنظیم برون فکنی شده): (۱-۸-۱۵-۲۲)؛ ۳. بی انگیزگی (۵-۱۲-۱۹-۲۶)) با یک لیکرت هفت درجه‌ای می‌سنجد. ولرند و همکاران (۱۹۹۲)؛ به نقل از تنهای رشوانلو و حجازی، (۱۳۸۸) در مطالعه‌ای قابلیت اعتماد این خرده مقیاس‌ها را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۶۲، ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۸۵ گزارش داده‌اند.

در این پژوهش از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۱ استفاده خواهد شد. همچنین جهت ترسیم الگوی مورد نظر از نرم افزار معادلات ساختاری Pls-Smart استفاده خواهد شد.

پس از گردآوری اطلاعات خام و استخراج آنها جهت تجزیه و تحلیل، برای تنظیم داده ها و تعیین شاخص‌های مرکزی، شاخص‌های پراکندگی و ترسیم نمودارهای مختلف از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهش از آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه) با $\alpha=0/05$ استفاده گردید.

یافته ها

جدول ۱. توزیع فراوانی جنسیت پاسخگویان

جنسیت	تعداد	درصد
دختر	۹۴	۴۱/۶
پسر	۱۳۲	۵۸/۴
جمع	۲۲۶	۱۰۰

در جدول ۱ توزیع فراوانی جنسیت افراد نمونه را در پژوهش حاضر نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود تعداد دختران برابر ۹۴ نفر (۴۱/۶ درصد) و تعداد پسران برابر ۱۳۲ نفر (۵۸/۴ درصد) می‌باشند.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	زیر مقیاس	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد
ادراک از محیط کلاس	همبستگی دانش‌آموزان	۲۲۶	۱۰	۴۰	۲۸/۱۵	۵/۴۷۱
	حمایت معلم	۲۲۶	۸	۴۰	۳۰/۸۶	۶/۲۰۲
	درگیری ذهنی	۲۲۶	۱۰	۴۰	۲۶/۸۵	۶/۱۷۹
	مطالعه و پژوهش	۲۲۶	۱۶	۴۰	۳۲/۰	۵/۴۷۸
	جهت‌گیری هدفی	۲۲۶	۱۲	۳۰	۲۵/۵۷	۳/۹۳۷
	نمره کل ادراک از محیط کلاس	۲۲۶	۹۱	۱۹۰	۱۴۳/۴۳	۱۹/۳۴۶
انگیزش تحصیلی	انگیزش درونی	۲۲۶	۱۸	۸۴	۶۶/۲۷	۹/۴۵۷
	انگیزش بیرونی	۲۲۶	۱۴	۸۴	۶۶/۷۵	۹/۰۹۱
	بی‌انگیزشی	۲۲۶	۴	۲۸	۱۹/۴۰	۵/۹۷۶
	نمره کل انگیزش تحصیلی	۲۲۶	۴۲	۱۹۶	۱۵۲/۴۲	۱۹/۷۸۹
	سرزندگی تحصیلی	۲۲۶	۹	۶۳	۴۶/۲۴	۱۲/۷۴۶

جدول ۲ شاخص‌های توصیفی ابعاد متغیرهای اصلی پژوهش را نشان می‌دهد. مشاهده می‌شود میانگین و انحراف استاندارد متغیر ادراک از محیط کلاس به ترتیب برابر ۱۴۳/۴۳ و ۱۹/۳۴۶، میانگین و انحراف استاندارد متغیر انگیزش تحصیلی به ترتیب برابر ۱۵۲/۴۲ و ۱۹/۷۸۹ و میانگین و انحراف استاندارد متغیر سرزندگی تحصیلی به ترتیب برابر ۴۶/۲۴ و ۱۲/۷۴۶ می‌باشد.

داده‌های استنباطی

حال برای بررسی فرضیات پژوهش از معادلات ساختاری به روش کمترین مربعات خطا استفاده شد. در این بخش ابتدا با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون ارتباط بین سه متغیر اصلی پژوهش بررسی شده و سپس فرایند تحلیل معادلات ساختاری انجام شده است.

جدول ۳. ضرایب همبستگی بین متغیرهای اصلی پژوهش

انگیزش تحصیلی	ادراک از محیط کلاس	سرزندگی تحصیلی
	۰/۷۲۵**	
۰/۷۶۴**	۰/۸۱۹**	
** معنی‌داری در سطح ۰/۰۱		

در جدول ۳ ضرایب همبستگی بین سه متغیر اصلی پژوهش نشان داده شده است. می‌توان مشاهده نمود که ضریب همبستگی بین ادراک از محیط کلاس و انگیزش تحصیلی با سرزندگی تحصیلی به ترتیب برابر ۰/۸۱۹ و ۰/۷۶۴ بوده و در سطح

$P < 0/01$ معنی‌دار می‌باشند و با توجه به اینکه بیشتر از مقدار $0/65^8$ قرار دارند لذا شدت آن‌ها در سطح خوب می‌باشند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین دو متغیر مستقل با متغیر وابسته پژوهش رابطه مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. حال با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری به بررسی کفایت و مناسب بودن مدل مفهومی پژوهش پرداخته خواهد شد. به منظور تحلیل مدل مفهومی پژوهش از نرم افزار اسمارت پی ال اس^۹ نسخه ۳.۲.۸ استفاده شد. در تدوین مدل اولیه مجموعاً تعداد ۷۵ گویه (۳۸ گویه برای متغیر ادراک از محیط کلاس، ۹ گویه برای متغیر سرزندگی تحصیلی و ۲۸ گویه برای متغیر انگیزش تحصیلی) وارد^{۱۰} شد. متغیر ادراک از محیط کلاس دارای پنج بعد همبستگی دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری ذهنی، مطالعه و پژوهش و جهت‌گیری هدفی، متغیر انگیزش تحصیلی دارای سه بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی و متغیر سرزندگی تحصیلی تک بعدی بوده که هر کدام با استفاده از گویه‌های مرتبط به خود در مدل رسم شدند. در بررسی اولیه مدل، گویه‌های با بار عاملی کمتر از $0/5$ مشخص و از مدل حذف گردید.

۱. مدل ساختاری اولیه پژوهش بر اساس مدل مفهومی با ضرایب مسیر استاندارد و با مقادیر AVE

تحلیل نمودار، به وسیله نرم‌افزار SPSS و بصورت تصادفی اطلاعات تعداد ۱۰۰ عضو از نمونه انتخاب و در مدل ساختاری بکار برده شد.

^۱ جهت وضوح بهتر و بیشتر مدل، با استفاده از نرم‌افزار گویه‌های هر متغیر مکنون در آن مخفی شده است. علامت (+) روی دایره متغیرهای مکنون نشان دهنده این مطلب می‌باشد.

شکل ۱ مدل ساختاری اولیه پژوهش بر اساس مدل مفهومی همراه با ضرایب مسیر استاندارد و مقادیر AVE^{۱۱} (میانگین واریانس استخراجی) را نشان می‌دهد. در شکل مشاهده می‌شود که ضرایب مسیر در حد مطلوب بوده اما مقادیر میانگین واریانس استخراجی^{۱۲} برای همه متغیرهای پژوهش (به جز متغیر بی‌انگیزشی) کمتر از مقدار استاندارد $0/5$ (فورنل و لارکر^{۱۳}، ۱۹۸۱) می‌باشد. لذا بنابر شکل ۴-۱ نتیجه می‌شود که مدل ساختاری اولیه از نظر مقادیر اندازه‌گیری در سطوبی قرار ندارد. بنابراین با حذف گویه‌های مشخص شده با بار عاملی کمتر از $0/7$ ، مجدداً مدل تحلیل شد.

^۸. دامنه همبستگی بیشتر از $0/65$ در سطح خوب می‌باشد بطوری که می‌تواند بیشتر از ۴۰ درصد توان پیش‌بینی داشته باشند (بیابانگرد، ۱۳۸۴).

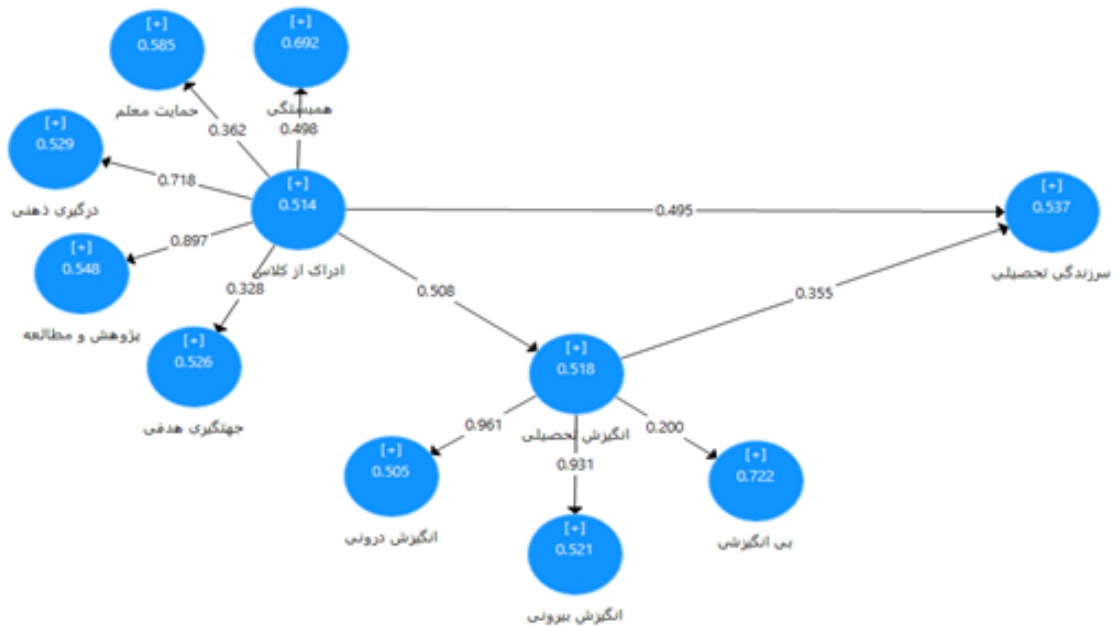
^۹. Smart Partial Least Squares (PLS)

تذکر: در این پژوهش از نسخه رایگان نرم‌افزار استفاده شد که محدودیت وارد کردن نمونه به تعداد ۱۰۰ نفر را شامل می‌شود

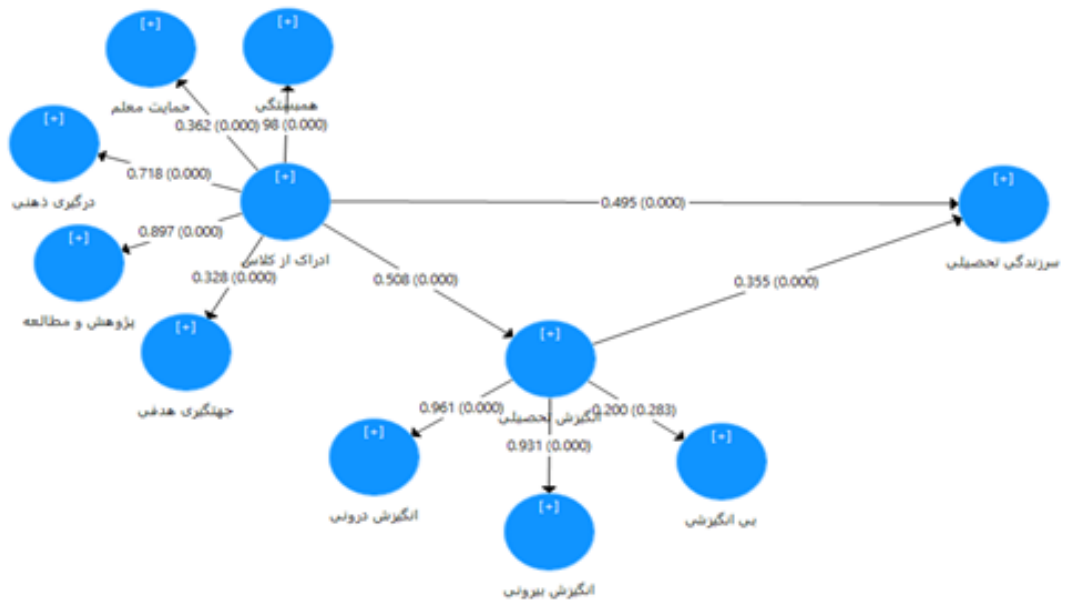
^{۱۱} Average Variance Extracted

^{۱۲} اعداد نمایش داده شده در وسط دایره مربوط به هر متغیر

^{۱۳} Fornel & Larker



شکل ۲. مدل ساختاری نهایی بر اساس مدل مفهومی با مقادیر AVE



شکل ۳. مدل ساختاری نهایی پژوهش بر اساس مدل مفهومی با ضرایب مسیر استاندارد و معنی داری ضرایب

شکل نمودار مدل ساختاری نهایی بر اساس مدل مفهومی با مقادیر AVE و شکل ۴-۳ نمودار مدل ساختاری نهایی پژوهش بر اساس مدل مفهومی پژوهش با مقادیر ضرایب مسیر استاندارد و معنی داری آن‌ها را نشان می‌دهند. همانطور که ملاحظه

می‌شود مقادیر AVE برای همه متغیرها بیشتر از مقدار ۰/۵ بوده و همچنین همه ضرایب مسیر استاندارد در سطح خطای $P < 0/05$ معنی‌دار می‌باشند. حال برای بررسی مدل اندازه‌گیری سایر نتایج نیز مشاهده می‌شوند. در بررسی مدل‌های بیرونی از سه معیار پایایی، روایی همگرا^{۱۴} و روایی واگرا^{۱۵} استفاده شد. در بخش پایایی لازم است که پایایی در سطح معرف و متغیر مکنون بررسی شود. پایایی معرف از طریق سنجش بارهای عاملی و پایایی متغیرهای مکنون از طریق پایایی ترکیبی^{۱۶} بررسی شد. پایایی در سطح معرف، توان دوم بارهای عاملی گوینده‌ها می‌باشد که حداقل باید ۰/۵ باشد و به این معنی است که حداقل نصف واریانس شاخص توسط متغیر مکنون تبیین شده است. بنابراین بارهای عاملی بزرگتر از ۰/۷ مطلوب می‌باشد و بارهای زیر ۰/۴ لازم است که حذف شوند. بارهای عاملی بین ۰/۴ و ۰/۷ را در صورتی که با حذف آن‌ها مقدار روایی همگرا (AVE) افزایش یابد می‌توان حذف کرد (نونالی و برن استین^{۱۷}، ۱۹۹۴). با توجه به اینکه گوینده‌های متغیرهای مکنون انعکاسی مربوط به یک حیطه می‌باشند لذا حذف یک یا چند مورد از گوینده‌ها تأثیر زیادی بر روایی محتوایی ندارد. نتایج حاکی از آن است که گوینده‌های حفظ شده دارای پایایی مطلوبی می‌باشند.

جدول ۴. نتایج سه معیار آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و روایی همگرا

متغیر	زیر مقیاس	آلفای کرونباخ (Alpha > 0/7)	پایایی ترکیبی (C.R. > 0/7)	میانگین واریانس استخراجی (AVE > 0/5)
ادراک از محیط کلاس	همبستگی دانش‌آموزان	0/778	0/871	0/692
	حمایت معلم	0/824	0/875	0/585
	درگیری ذهنی	0/820	0/870	0/529
	مطالعه و پژوهش	0/792	0/855	0/548
	جهت‌گیری هدفی	0/714	0/816	0/526
	نمره کل ادراک از محیط کلاس	0/759	0/840	0/514
انگیزش تحصیلی	بعد انگیزش درونی	0/858	0/890	0/505
	انگیزش بیرونی	0/847	0/883	0/521
	بی‌انگیزشی	0/881	0/912	0/722
	نمره کل انگیزش تحصیلی	0/906	0/922	0/518
سرزندگی تحصیلی		0/855	0/890	0/537

با توجه به اینکه مقدار آلفای کرونباخ همه متغیرها بزرگتر از حد مناسب ۰/۷ می‌باشد، از پایایی خوبی برخوردار می‌باشند. همچنین مقدار ضریب پایایی ترکیبی (ضریب دیلون - گلدشتاین) برای هر متغیر بیشتر از حد مطلوب ۰/۷ بوده و نتیجه بر مناسب بودن پایایی ترکیبی هر متغیر دارد. معیار ارزیابی روایی همگرا به معنی میانگین واریانس مشترک بین متغیر مکنون و

¹⁴ Convergent Validity

¹⁵ Divergent Validity

¹⁶ Composite Reliability

¹⁷ Nunnally & Bernstein

معرف‌هایش می‌باشد و حداقل مقدار قابل قبول برای آن ۰/۵۰ است (داوری و رضازاده، ۱۳۹۴). در این مدل روایی همگرایی متغیرهای ادراک از محیط کلاس، سرزندگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی به ترتیب برابر ۰/۵۱۴، ۰/۵۱۸ و ۰/۵۳۷ بوده که همگی در سطح مناسب و قابل قبولی می‌باشند.

جدول ۵. ماتریس فورنل و لارکر جهت بررسی روایی واگرا

سازه‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
ادراک از محیط کلاس	۰/۷۱۷										
انگیزش تحصیلی	۰/۵۰۸	۰/۷۲۰									
بی‌انگیزشی	۰/۴۵۳	۰/۲۰۰	۰/۸۵۰								
انگیزش بیرونی	۰/۴۹۴	۰/۹۳۱	۰/۱۹۷	۰/۷۲۱							
سرزندگی تحصیلی	۰/۶۷۵	۰/۶۰۷	۰/۵۷۳	۰/۵۹۸	۰/۷۳۳						
بعد انگیزش درونی	۰/۵۱۳	۰/۹۶۱	۰/۱۹۷	۰/۸۲۹	۰/۶۰۰	۰/۷۱۰					
درگیری ذهنی	۰/۷۱۸	۰/۴۴۴	۰/۳۷۵	۰/۳۹۴	۰/۵۴۰	۰/۴۷۴	۰/۷۲۷				
مطالعه و پژوهش	۰/۸۹۷	۰/۴۷۵	۰/۳۹۱	۰/۴۸۶	۰/۶۱۹	۰/۴۶۰	۰/۴۳۹	۰/۷۴۰			
حمایت معلم	۰/۳۶۲	۰/۳۹۶	۰/۳۸۷	۰/۴۲۲	۰/۶۰۹	۰/۳۵۹	۰/۲۸۱	۰/۳۷۱	۰/۷۶۵		
جهت‌گیری هدفی	۰/۳۲۸	۰/۳۲۱	۰/۲۸۳	۰/۳۰۵	۰/۴۵۱	۰/۳۱۰	۰/۰۷۸	۰/۳۹۱	۰/۱۹۶	۰/۷۲۶	
همبستگی دانش‌آموزان	۰/۴۹۸	۰/۳۷۵	۰/۳۳۷	۰/۳۶۸	۰/۵۱۹	۰/۳۵۹	۰/۴۰۹	۰/۳۷۳	۰/۲۰۵	۰/۱۸۰	۰/۸۳۲

جدول ۵ بررسی روایی واگرایی مدل پژوهش را نشان می‌دهد. روایی واگرا، اندازه‌ای است که یک سازه به درستی از سایر سازه‌ها با معیار تجربی متمایز می‌شود. این روایی در دو سطح معرف و متغیر مکنون محاسبه می‌شود. در سطح معرف برای محاسبه روایی واگرا، از بارهای عرضی استفاده می‌شود که لازم است بار یک معرف متناظر سازه، بیشتر از همه بارهای آن معرف روی سایر سازه‌ها باشد. این شرط در مورد همه معرف‌ها رعایت شده که البته به دلیل طولانی بودن جدول از ارائه آن خودداری شده است. در سطح متغیر مکنون از معیار فورنل-لارکر استفاده شد که ریشه دوم میانگین واریانس استخراج شده (AVE)، هر متغیر مکنون باید بیشتر از بالاترین همبستگی آن سازه با سایر سازه‌های مدل باشد، یعنی مقدار جذر میانگین واریانس استخراجی (AVE) متغیرهای مکنون در پژوهش حاضر که در خانه‌های موجود در قطر اصلی ماتریس قرار گرفته‌اند، از مقدار همبستگی میان آنها که در خانه‌های زیرین و چپ قطر اصلی ترتیب داده شده‌اند بیشتر باشد. منطق این سازه این است که یک سازه باید واریانس بیشتری با معرف‌های خود تا سایر سازه‌ها داشته باشد (فورنل و لارکر، ۱۹۸۱). نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که متغیر سرزندگی تحصیلی و ابعاد بی‌انگیزشی، درگیری ذهنی، حمایت معلم، جهت‌گیری هدفی و همبستگی دانش‌آموزان دارای روایی واگرایی قابل قبولی می‌باشند. حال در ادامه مدل درونی (ساختاری) پژوهش بررسی می‌گردد.

جدول ۶. شاخص‌های هم‌خطی، اثرات مستقیم و غیرمستقیم و اندازه اثر مدل درونی پژوهش

اندازه (F ²)	اثر مستقیم					هم‌خطی (VIF)	مسیر	
	فاصله اطمینان		مقادیر				مقصد	مبدا
	% ۹۷/۵	% ۲/۵	Sig	T	B			
۰/۳۳۰	۰/۶۴۵	۰/۳۵۶	۰/۰۰۱	۶/۳۶۱	۰/۴۹۸	۱/۰	همبستگی دانش‌آموزان	ادراک از محیط کلاس
۰/۱۵۰	۰/۵۴۴	۰/۲۱۳	۰/۰۰۱	۳/۹۸۸	۰/۳۶۲	۱/۰	حمایت معلم	ادراک از محیط کلاس
۱/۰۶۶	۰/۸۰۷	۰/۵۸۹	۰/۰۰۱	۱۲/۷۹۵	۰/۷۱۸	۱/۰	درگیری ذهنی	ادراک از محیط کلاس
۴/۱۰۱	۰/۹۲۸	۰/۸۶۳	۰/۰۰۱	۵۵/۹۸۳	۰/۸۹۷	۱/۰	مطالعه و پژوهش	ادراک از محیط کلاس
۰/۱۲۱	۰/۵۰۶	۰/۲۱۴	۰/۰۰۱	۴/۳۷۲	۰/۳۲۸	۱/۰	جهت‌گیری هدفی	ادراک از محیط کلاس
۰/۴۰۳	۰/۶۲۴	۰/۳۵۴	۰/۰۰۱	۶/۶۸۴	۰/۴۹۵	۱/۳۴۷	سرزندگی تحصیلی	ادراک از محیط کلاس
۰/۳۴۷	۰/۶۴۰	۰/۳۵۷	۰/۰۰۱	۶/۸۳۵	۰/۵۰۸	۱/۰	انگیزش تحصیلی	ادراک از محیط کلاس
۰/۲۰۸	۰/۴۹۶	۰/۲۲۷	۰/۰۰۱	۵/۰۴۰	۰/۳۵۵	۱/۳۴۷	سرزندگی تحصیلی	انگیزش تحصیلی
۱۲/۲۳۵	۰/۹۷۸	۰/۹۳۲	۰/۰۰۱	۸۱/۶۹۸	۰/۹۶۱	۱/۰	بعد انگیزش درونی	انگیزش تحصیلی
۶/۵۰۵	۰/۹۶۲	۰/۸۹۳	۰/۰۰۱	۴۹/۴۲۷	۰/۹۳۱	۱/۰	انگیزش بیرونی	انگیزش تحصیلی
۰/۰۴۲	۰/۴۶۴	-۰/۲۷۳	۰/۲۸۸	۱/۰۶۳	۰/۲۰۰	۱/۰	بی‌انگیزشی	انگیزش تحصیلی
	اثر غیر مستقیم							
	۰/۲۸۲	۰/۱۰۴	۰/۰۰۱	۳/۸۰۸	۰/۱۸۰		سرزندگی تحصیلی	ادراک از محیط کلاس

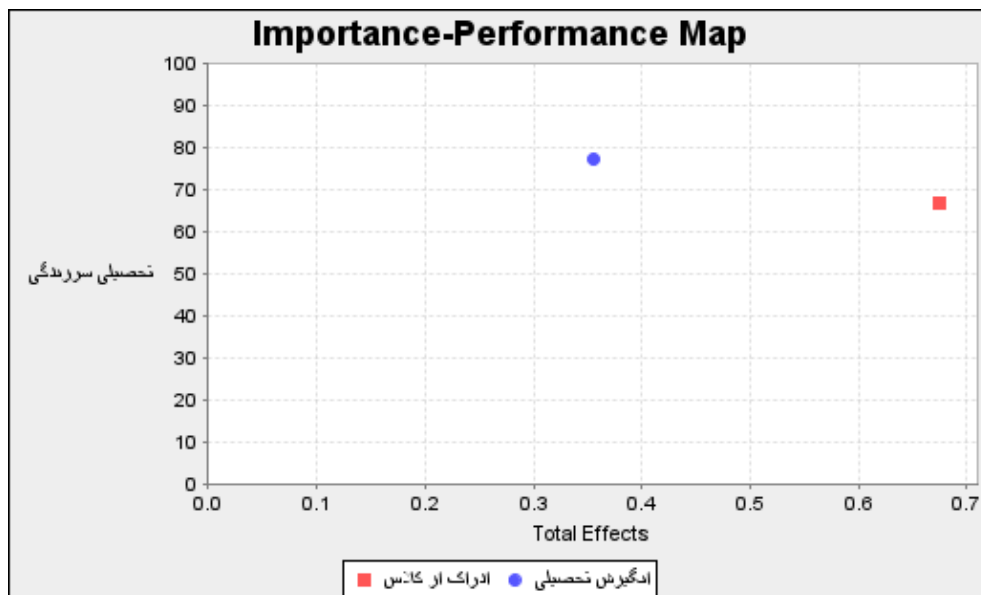
در بخش مدل درونی، ارتباط بین متغیرهای مکنون پژوهش مورد تحلیل قرار می‌گیرد. اولین معیار برای بررسی مدل درونی، بررسی عدم هم‌خطی بودن متغیرهاست که به این منظور از شاخص تحمل و عامل تورم واریانس (VIF) استفاده می‌شود. سطح تحمل کمتر از ۰/۲ (VIF بالاتر از ۵)، نشان دهنده هم‌خطی بودن بین متغیرها می‌باشد که با توجه به جدول ۴-۶ مشاهده می‌شود شرط عدم هم‌خطی برای هر متغیر رعایت شده است.

دومین معیار ارزیابی مدل درونی، ضرایب مسیر می‌باشند که به منظور بررسی معنی‌داری آن‌ها از رویه خودگردان سازی استفاده شده که این ضرایب به همراه مقدار آماره T متناظر خود، سطح معنی‌داری و همچنین فاصله اطمینان برای اثرات مستقیم و غیرمستقیم در جدول ۶ آورده شده است. با توجه جدول فوق مشاهده می‌شود ارتباط دو متغیر ادراک از محیط کلاس و انگیزش تحصیلی (غیر از بعد بی‌انگیزشی) با ابعاد خود در سطح خطای $P < 0/01$ معنی‌دار می‌باشد. همچنین اثر مستقیم ادراک از محیط کلاس بر سرزندگی تحصیلی ($\beta = 0/495, p = 0/001$)، اثر مستقیم ادراک از محیط کلاس بر انگیزش تحصیلی ($\beta = 0/508, p = 0/001$) و اثر مستقیم انگیزش تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی ($\beta = 0/355, p = 0/001$) در سطح خطای $P < 0/01$ معنی‌دار می‌باشند و اثر غیرمستقیم ادراک از محیط کلاس بر سرزندگی تحصیلی ($\beta = 0/180, p = 0/001$) در سطح خطای $P < 0/01$ معنی‌دار می‌باشد.

سومین معیار ارزیابی مدل درونی، اندازه اثر (f^2) می‌باشد که نشان دهنده تغییر در مقدار (R^2) پس از حذف یک متغیر مکنون برون‌زای معین از مدل می‌باشد. کوهن (۱۹۸۸) مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را به ترتیب اثرات کوچک، متوسط و بزرگ معرفی کرده است. بر اساس نتایج جدول ۴-۶ مشاهده می‌شود که اثر ادراک از محیط کلاس بر سرزندگی تحصیلی ($f^2 = 0/403$) اندازه اثر بزرگ و اثر انگیزش تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی ($f^2 = 0/208$) و اندازه و اثر ادراک از محیط کلاس بر انگیزش تحصیلی ($f^2 = 0/347$)، اندازه اثر متوسط می‌باشد.

جدول ۷. شاخص‌های R^2 ، Q^2 و ماتریس اهمیت-عملکرد مدل درونی پژوهش

ماتریس اهمیت-عملکرد (IPMA)		Q^2	R^2	متغیر
عملکرد	اثر کل (اهمیت)			
۶۶/۸۷۰	۰/۶۷۵	-	-	ادراک از محیط کلاس
۷۷/۲۳۱	۰/۳۵۵	-	-	انگیزش تحصیلی



شکل ۵. ماتریس اهمیت-عملکرد مدل درونی پژوهش

آخرین معیار ارزیابی درونی، معیاری است که به منظور بسط یافته‌های اساسی مدل‌سازی معادلات ساختاری و واریانس محور مورد استفاده قرار می‌گیرد که تحلیل ماتریس اهمیت-عملکرد (IPMA) می‌باشد (آذر و همکاران، ۱۳۹۱). این ماتریس اثرات کل مدل درونی (اهمیت) و مقادیر متوسط متغیرهای مکنون (عملکرد) را مقابله می‌دهد تا حوزه‌ای پر اهمیت برای بهبود را مشخص کند. مقیاس عملکرد از صفر تا ۱۰۰ بوده و نمره بالاتر به معنی عملکرد بهتر و بیشتر است. همانطور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود انگیزش تحصیلی با وجود اهمیت (۰/۳۵۵) کمتر نسبت به ادراک از محیط کلاس (۰/۶۷۵)، عملکرد (۷۷/۲۳۱) بالاتری نسبت به آن (۶۶/۸۷۰) دارد.

نتیجه گیری

هدف از این تحقیق بررسی رابطه بین ادراک از محیط یادگیری کلاس و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در دانش آموزان بود. فرضیه‌های مطرح‌شده در این تحقیق معیار اصلی تحقیق می‌باشد که در این بخش به مهم‌ترین یافته‌های مربوط به فرضیات تحقیق پرداخته‌شده و مورد بحث و بررسی قرار گرفته‌اند. نتایج آزمون فرضیه اول نشان داد که ادراک از محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی در سطح اطمینان ۹۹ درصد اثر مثبت و معنی‌داری دارد. بنابراین فرضیه اول تایید می‌شود و ادراک از محیط یادگیری کلاس بر سرزندگی تحصیلی تاثیر مثبت و معنادار دارد. یافته‌های حاضر با نتایج پژوهش‌های اکبری‌بورنگ و رحیمی‌بورنگ (۱۳۹۵) و میرکمالی و همکاران (۱۳۹۴) هماهنگ و همسو می‌باشند. در تبیین یافته حاضر می‌توان گفت: امروزه مطالعات بر این باورند عوامل بسیاری وجود دارد که پیش‌بینی‌کننده و موثر بر سرزندگی تحصیلی هستند. حتی مداخلات و آموزش‌های زیادی برای افزایش کیفیت تحصیلی و سرزندگی تحصیلی شناسایی شده‌اند. یکی از مهم‌ترین این پیشایندها و عوامل موثر بر سرزندگی تحصیلی را ادراک یادگیرندگان از محیط یادگیری می‌دانند. محیط یادگیری مدت هاست به عنوان فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی یادگیرندگان به رسمیت شناخته شده است. محیط یادگیری به بافت فیزیکی، اجتماعی، روانی، آموزشی و فرهنگی اشاره دارد که یادگیری در آن صورت می‌گیرد و برداشت‌های

صورت گرفته از محیط یادگیری، یادگیرنده، شرایط یادگیری رشد و توسعه یادگیرنده را تحت تاثیر قرار می دهد(بهرامی، بدری، ۱۳۹۶).

نتایج آزمون فرضیه دوم نشان داد که ادراک از محیط یادگیری کلاس با انگیزش تحصیلی در سطح اطمینان ۹۹ درصد اثر مثبت و معنی داری دارد. بنابراین فرضیه دوم تایید می شود و ادراک از محیط یادگیری کلاس بر انگیزش تحصیلی تاثیر مثبت و معنادار دارد. یافته حاضر با نتایج پژوهش های مرادی و چراغی (۱۳۹۳) و دیک و هولتزمن^{۱۸} (۲۰۱۳) هماهنگ و همسو می باشد. در تبیین یافته حاضر می توان گفت: مفهوم انگیزش بیان کننده حقایق جالبی درباره درک رفتار و یادگیری است. در حقیقت، انگیزش موجب تقویت رفتار شده و عاملی مهمی در پیشرفت تحصیلی محسوب می گردد. محیط آموزشی تاثیر به سزایی بر رفتار دارد و با موفقیت، رضایت و تحقق اهداف وی در ارتباط می باشد؛ از این رو درک و شناخت مسائل آموزشی نقش مهمی در تعدیل و مدیریت برنامه های آموزشی دارد. محیط یادگیری عاملی است که بر رفتار تاثیر می گذارد و بیانگر ادراک از محیط پیرامون خود در عرصه یادگیری می باشد که این درک و نگرش تاثیر بسزایی بر پیشرفت تحصیلی و موفقیت وی در امر یادگیری دارد(بهمئی، مستطاب، شمالی نژاد، مالکی، مباحثی، ۱۳۹۷).

نتایج آزمون فرضیه سوم نشان داد که انگیزش تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی در سطح اطمینان ۹۹ درصد اثر مثبت و معنی داری دارد. بنابراین فرضیه سوم تایید می شود و انگیزش تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی تاثیر مثبت و معنادار دارد. یافته های حاضر با پژوهش های فخاریان و همکاران (۱۳۹۸) و بهرامی و بدری (۱۳۹۶) و مرادی و چراغی (۱۳۹۳) هماهنگ و همسو می باشد. در تبیین یافته حاضر می توان گفت: نظریه های جدید آموزش و یادگیری بر نقش انگیزه و باورهای فرد تاکید زیادی می کنند و معتقدند که نباید یادگیرنده را در برابر مطالب و مفاهیم قرار داد، بلکه باید با آموزش های لازم یادگیرندگان را به فعالیت واداشت تا از این طریق هم باعث افزایش موفقیت تحصیلی و هم باعث ایجاد نگرش، انگیزه و باورهای مثبت در آنان شد. بنابراین یکی از مهم ترین دغدغه های امروز نظام های آموزشی بحث موفقیت در امر تحصیل است و نظام آموزشی زمانی موفق و کارآمد می باشد که یادگیرندگان از لحاظ تحصیلی در وضعیت مطلوبی قرار داشته باشند(آذریان، مهدیان، جاجرمی، ۱۳۹۸).

نتایج آزمون فرضیه چهارم نشان داد که ادراک از محیط کلاس بر سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه ای انگیزش تحصیلی در سطح اطمینان ۹۹ درصد اثر غیرستقیم مثبت و معنی داری دارد. یافته های حاضر با پژوهش های فخاریان و همکاران (۱۳۹۸) و بهرامی و بدری (۱۳۹۶) هماهنگ و همسو می باشد. در تبیین یافته های حاضر می توان گفت: چالش های تحصیلی یکی از زمینه هایی است که دانش آموزان با آن مواجه هستند و در صورت رویارویی موفقیت آمیز سرزندگی بالاتری پیدا می کنند. افرادی که نیازهای روانشناختی پایه آنها در سطح مطلوبی برآورده می شود، احساس تاثیرگذاری مثبت در انجام تکالیف دارند و از اینکه در روابط با دیگران دارای احترام هستند احساس رضایت دارند. بنابراین آنها خودنظم دهی بهتری داشته و در محیط تحصیلی تجارب موفقیت آمیزی خواهند داشت(ویسکرمی، میردریکوند، قره ویسیف سلیمانی، ۱۳۹۸).

پیشنهاد های پژوهشی

۱. پیش بینی انگیزش تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری و نقش سرزندگی تحصیلی به عنوان متغیر تعدیل کننده
۲. بررسی نقش میانجی مؤلفه های سازمانی دیگر در بین انگیزش تحصیلی، سرزندگی تحصیلی و ادراک از محیط یادگیری

¹⁸ Dyck & Holtzman

۳. تعیین اثربخشی هر یک از مؤلفه‌های سرزندگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی بر ادراک از محیط یادگیری

محدودیت‌های پژوهش

۱. با توجه به نمونه در تعمیم نتایج به سایر اقشار محدودیت وجود دارد.
۲. تحقیق حاضر از نظر مکانی صرفاً محدود به بخش خاصی از ایران است و نمی‌تواند نماینده کاملی در کل کشور باشد. بنابراین انتظار نمی‌رود که نتایج به دست آمده کاملاً جامع باشد و در رابطه با تعمیم دادن آنها باید جانب احتیاط را رعایت کرد.
۳. تعدادی از پاسخ‌دهندگان در پر کردن پرسشنامه‌ها، همکاری لازم را نداشتند.
- ۴- بوروکراسی و کاغذبازی‌های اداری و عدم تمایل برای همکاری نیز یکی دیگر از محدودیت‌های تحقیق بوده است.

منابع

- ۱) اکبری بورتنگ، محمد؛ رحیمی بورتنگ، حسن. ۱۳۹۵، تبیین سرزندگی و انگیزش تحصیلی دانشجویان بر اساس ادراک آنان از محیط یادگیری در دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶ (۱)، صص ۲۲۲-۲۳۱.
- ۲) بای، نرگس؛ حسن آبادی، حمیدرضا؛ کاوسیان، جواد. ۱۳۹۶، الگوی ساختاری باورهای شایستگی و ادراک از کلاس درس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نقش رفتارها و باورهای پیشرفت، فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۱ (۴۱)، صص ۸۳-۶۷.
- ۳) برزگر بروفی، کاظم؛ خضری، حسن؛ شیرجهانی، اعظم. ۱۳۹۲، پیدایش رویکرد سازنده‌گرایی و تحول در محیط‌های یادگیری، چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران: مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران.
- ۴) بهرامی، فاطمه؛ بدری، مرتضی (۱۳۹۶). رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال پنجم، شماره نهم.
- ۵) بهرامی، فاطمه؛ بدری، مرتضی. ۱۳۹۶، رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵ (۹)، صص ۱۸۹-۲۱۲.
- ۶) درتاج، فریبرز. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر شبیه سازی ذهنی فرایند و برابندی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیل، پایان نامه دکترا چاپ نشده، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
- ۷) دهقانی زاده، م. حسین جاری، م (۱۳۹۴) سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطی خانواده نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۲): ۴۷-۲۱.
- ۸) دهقانی زاده، م. حسین جاری، م (۱۳۹۴) سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطی خانواده نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۲۱۴: ۴۷-۲۱.
- ۹) دهقانی زاده، محمدحسین؛ حسین چاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی؛ سلیمانی خشاب، عباسعلی. ۱۳۹۳، سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۳۲ (۱۰)، صص ۳۰-۱.
- ۱۰) عباس زاده، محمد؛ علیزاده اقدم، محمد باقر؛ کوهی، کمال. ۱۳۸۷، عوامل اجتماعی- فردی مؤثر بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه، مطالعات جامعه‌شناسی، ۱ (۱)، صص ۶۶-۴۳.
- ۱۱) عریضی، حمیدرضا؛ عابدی، احمد؛ تاجی، مریم. ۱۳۸۶، رابطه رفتارهای معلم با سرزندگی و انگیزه پیشرفت درونی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اصفهان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۳ (۶)، ۲۸-۱۴.
- ۱۲) فخاریان، جمیله؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ ضرغام حاجبی، مجید؛ محقق، حسین. (۱۳۹۸). تدوین مدل علی سرزندگی تحصیلی بر اساس جوعاطفی خانواده، محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه، نشریه تدریس پژوهی، ۷ (۳)، صص ۲۸-۱.
- ۱۳) قدیری، پروین؛ اسدزاده، حسن؛ درتاج، فریبرز. ۱۳۸۹، رابطه ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۶ (۱۹)، ۱۳۷-۱۱۵.

- ۱۴) نصر اصفهانی، احمد رضا و معین پور، حمید. (۱۳۸۱). تاثیر جمعیت و محیط انسانی فیزیکی کلاس درس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۷۱، ص ۲۳.
- ۱۵) هاشمی، سید مهدی. ۱۳۷۴، خودانگاره و پیشرفت تحصیلی. ماهنامه ی پیوند، شماره ۴.
- 16) Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness* (2nd ed.). London: Routledge.
- 17) Butler, D. & Winne, P. (2010). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245–281.
- 18) Comerford, J. Batterson, T, Tormey, R (2015). Academic Buoyancy In Second Level Schools: Insights From Ireland, 7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), 05-07 February 2015, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece.
- 19) Comerford, J.; Batterson, T. & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103.
- 20) Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2001. The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *psychological in quiry*, 11, 227-268.
- 21) Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum.
- 22) Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46 (1). 53-83.
- 23) Martin, A. J. (2012). Academic buoyancy and Academic outcomes: Toward a further understanding of students with Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD and academic buoyancy. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 86-107.
- 24) Martin, A. J. (2013). "Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity". *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- 25) Martin, A. J. (2013). "Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity". *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- 26) Martin, A. J. (2014). "Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself". *British Journal of Educational Psychology*, 24(1), 86-107.
- 27) Martin, A. J. (2014). "Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself". *British Journal of Educational Psychology*, 24(1), 86-107.
- 28) Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention deficit/ hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86-107. doi: 10.1111/bjep.12007
- 29) McInerney DM. Sinclair KE .(1991). Cross-cultural validation of the inventory of school motivation. *Educational and Psychological Measurement*; 51(1): 123-33.

30) Mucherah, W. 2008. Classroom climate and students' goal structures in high-school biology classrooms in Kenya. *Learning Environments Research*, 11(1), 63-81.