

بررسی رابطه بین ادراک از محیط یادگیری و خودپنداره تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهر فیروزآباد

حمیده بهی^۱، شهربانو یونسی^۲

کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی استان فارس واحد فیروزآباد (نویسنده مسئول)

کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی استان فارس واحد صدرا شیراز

چکیده

پژوهش حاضر که با هدف بررسی رابطه بین ادراک از محیط یادگیری و خودپنداره تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهر فیروزآباد انجام شد، از جملهی پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر فیروزآباد در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۴۴۷۰ نفر (۲۲۱۹ دختر و ۲۲۵۱ پسر) بود که از بین آنها و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی - خوشه‌ای چند مرحله‌ای، تعداد ۳۵۰ نفر دانش‌آموز (۱۷۴ دختر و ۱۷۶ پسر) به عنوان اعضای نمونه‌ی آماری انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ی ادراک از محیط یادگیری حقایقی و کارشکی (۱۳۹۴) و پرسشنامه‌ی خودپنداره تحصیلی لی یو و وانگ (۲۰۰۵) استفاده شد. روایی و پایایی ابزارها با استفاده از تحلیل گویه و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون آماری تی تک نمونه‌ای و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین ادراک از محیط یادگیری و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی آماری معناداری وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: ادراک از محیط یادگیری، خودپنداره تحصیلی، دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم، شهر فیروزآباد

مقدمه

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است. بنابراین، در عصر حاضر آموزش و پرورش و به طور کلی تحصیل، بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد و کمیت و کیفیت این تحصیل نیز نقش مهمی در آینده‌ی دانش‌آموزان ایفاء می‌کند (جدیدی، ۱۳۹۸). از جهتی، زیربنای بسیاری از رفتارهای ما، با توجه به تحقیقات انجام گرفته روی فعالیت‌های مغز و پاسخ‌های داده شده، هیجانات می‌باشند که یکی از مهمترین این هیجانات، اشتیاق می‌باشد. از این جهت، مفهوم اشتیاق تحصیلی در دهه‌ی اخیر توجه پژوهشی فزاینده‌ای را جذب کرده است (کورنل، شوکلا و کونولد، ۲۰۱۷).

از سویی، آموزش نه تنها به انتقال اطلاعات، بلکه همچنین به سهیم نمودن تجارب، ایجاد زمینه و محیط مساعد برای یادگیری نیز مربوط می‌شود و مدرسه محیطی است که انتظار می‌رود در آن دانش‌آموزان فعالیت‌های مختلف یادگیری را تجربه نمایند، مشخص شده است که برنامه‌ی آموزشی مهمترین تعیین کننده‌ی محیط یادگیری بوده و محیط یادگیری موثرترین تعیین کننده‌ی رفتار آموزشی می‌باشد (روستیکوس و همکاران، ۲۰۲۱). بر این اساس، یادگیرندگان در زندگی تحصیلی خود در محیط‌های آموزشی، با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوران مواجه می‌شوند. برخی از یادگیرندگان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروهی دیگر در این زمینه ناموفق هستند (استورمن، فورد و الی، ۲۰۱۹). از جهتی، امروزه مشکلات نظام‌های آموزشی در امر آموزش مؤثر و مداوم بسیار قابل توجه می‌باشد. نتایج پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند که بسیاری از فراگیران دانشگاه‌ها در محیط یادگیری غیرمؤثر قرار دارند که افت تحصیلی و مشکلات روانی اجتماعی حاصل از آن تهدیدی برای هر جامعه محسوب می‌گردد (یحیوی، ۱۳۹۷). به اعتقاد کاونانگ^۳ (۲۰۲۰)، دانش‌آموزانی که در دوران تحصیل دچار ضعف و شکست می‌شوند، در اثر تکرار شکست، باوری کاذب و محدود کننده می‌یابند که تداوم و تعمیم آن باعث ثبت خودانگاره منفی و بازدارنده و ممانعت در برابر ابراز توانایی‌ها و تحکیم احساس ضعف بیشتر در مراحل بعدی می‌شود؛ تصور مردود شدن، احتمال مردود شدن در عمل، عدم تلاش برای حل مشکلات و جبران ضعف‌ها و بروز ضعف تحصیلی را افزایش داده و بتدریج جزو شخصیت وی می‌گردد

مهم‌ترین مشخصه‌ی خودپنداره تحصیلی هم در حوزه‌های عمومی و هم محتوایی حالتی است که خودپنداره فرد در نتیجه‌ی کنش‌های متقابل و تجارب با دیگران مشخص می‌کند و این واقعیت را تأیید می‌کند که خودپنداره تحصیلی یادگرفتنی و قابل اکتساب در طی زمان است و معلمان نقشی مهم در شکل‌گیری خودپنداره و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارند (نظری، ۱۳۹۹).

یکی از عناصر یادگیری به اعتقاد بیگز و دیگر محققان، زمینه و محیط یادگیری است که نقش مؤثری دارد. بر همین اساس درباره اهمیت و نقش بارز ادراک محیط یادگیری بر افکار و اعمال دانش‌آموزان می‌توان گفت که محیط یادگیری و ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس و مباحثی که معلمان در کلاس‌های درس مطرح می‌کنند، بر راهبردهایی که دانش‌آموزان در فرایند یادگیری به کار می‌برند، تأثیر زیادی دارد (گیو، ۲۰۱۸).

1 -Cornell, Shukla and Konold

2 - Stormon, Ford & Eley

3 -Kavanagh

4 - Guo

محیط حاکم بر فضای آموزشی عامل تعیین‌کننده‌ی در ایجاد انگیزه‌ی یادگیری در دانش‌آموزان است زیرا رفتارهای منتج به یادگیری بهتر و پیشرفت تحصیلی را تقویت می‌کند. همچنین، ادراک مثبت از محیط یادگیری باعث ترغیب یادگیرندگان به پیامدهای مثبت یادگیری به صورت مستقیم و تعدیل شده از طریق رویکرد یادگیری می‌شود (روستیکوس و همکاران، ۲۰۲۱). از این جهت، یک محیط یادگیری خوب برای ارائه‌ی آموزش با کیفیت حیاتی است. بین محیط یادگیری و پی‌آمدهای ارزشمند از قبیل رضایت و موفقیت دانش‌آموزان رابطه‌ی آشکار وجود دارد. برای ارتقای کیفیت یادگیری لازم است تا نقاط ضعف محیط یادگیری شناسایی و تقویت شوند. لذا باید به ادراک دانش‌آموزان در جهت بهبود محیط یادگیری اهمیت بیشتری داده شود (کریمی‌احمدآبادی، ۱۳۹۷).

در این بین، در فرایند یاددهی-یادگیری، نگرش مثبت افراد نسبت به قابلیت‌ها و توانایی‌های خود می‌تواند نقش بسیار مهمی در کیفیت و فعالیت‌های آموزشی آنها داشته باشد. خودپنداره تحصیلی، دید کلی فرد درباره خودش است که با تجربه وی و تفسیر دیگران از آن تجربه شکل می‌گیرد و متحول می‌شود (کولهو، بییر و براس، ۲۰۲۰). از نظر ریفرت، هاگنیور، کریجسیزن و استراهل^۶ (۲۰۲۰)، خودپنداره تحصیلی مثبت نه تنها هدفی بسیار مطلوب در مدرسه و آموزش است، بلکه پیش-بینی‌کننده مهم دستاوردهای آموزشی است. بنابراین درک مکانیسم‌های درگیر در شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان مفید است. شرایط و محیط یادگیری، بر یادگیری و توانمندی یادگیرندگان تأثیر دارد. در این زمینه، کولمر، لیم، کونور و مارتین^۷ (۲۰۱۹) معتقدند که موفقیت در محیط‌های آموزشی و یادگیری، مستلزم احساس انرژی و اشتیاق است. از سوی دیگر، تحقیقات نشان داده است که عوامل شخصیتی و محیطی (محیط یادگیری) دو منبع مهم و مؤثر در شکل‌گیری خودپنداره، علی‌الخصوص خودپنداره تحصیلی است (ریفرت و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه به مطالب ذکر شده هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین ادراک از محیط یادگیری و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر فیروزآباد می‌باشد.

ادراک از محیط یادگیری

یادگیری به عوامل متعددی بستگی دارد؛ اما یکی از گام‌های اساسی، مشارکت دادن یادگیرنده در فعالیت‌های آموزشی و یادگیری است. این مسأله تحت تأثیر انگیزه و ادراک او قرار دارد؛ آن هم به نوبه خود به تجارب قبلی یادگیرندگان، سبک‌های یادگیری، محیط و زمینه‌ای که در آن آموزش اتفاق می‌افتد، بستگی دارد. بر همین اساس، می‌توان گفت، عوامل مختلفی موجب تفاوت در یادگیری انسان‌ها می‌شود؛ که یکی از این آنها، محیط است (محمدی، ۱۳۹۶).

محیط یا فضای حاکم بر یادگیری بیشتر به چگونگی اجرای برنامه‌های درسی، نگرش و عملکرد معلمان نسبت به یادگیری، فرهنگ سازمانی مؤسسه‌ی آموزشی، دیدگاه و درک دانش‌آموزان و دانشجویان از شرایط اجتماعی موجود مربوط می‌شود (محمدی، ۱۳۹۶). محیط یادگیری، فضا یا موقعیتی است که فراگیران و معلمان در آن با یکدیگر به تعامل می‌پردازند و از ابزارها و منابع اطلاعاتی گوناگون برای دنبال کردن فعالیت‌های یادگیری بهره‌مند می‌شوند (حقایقی و کارشکی، ۱۳۹۴). محیط یادگیری به بافت اجتماعی، روانی و آموزشی اشاره دارد که یادگیری در آن صورت می‌گیرد و پیشرفت و مطالعات متعدد، نگرش‌های دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (دیو و همکاران، ۲۰۱۶).

5 - Coelho, Bear and Brás

6 -Riffert, Hagenauer, Kriegseisen & Strahl

7 -Colmar, liem, Connor and Martin

محیط یادگیری شامل کلیه‌ی شرایط و امکانات فیزیکی، روانی، عاطفی، عوامل فرهنگی و اجتماعی است که بر رشد و توسعه‌ی یادگیرنده در یک موسسه آموزشی تاثیر می‌گذارد (گیو، ۲۰۱۸).

محیط یادگیری به بافت اجتماعی، روانی و آموزشی اشاره دارد که یادگیری در آن صورت می‌گیرد و پیشرفت و مطالعات متعدد، نگرش‌های دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار می‌دهد (دیو و همکاران، ۲۰۱۶). اساس نظریه رشد شناختی- اجتماعی ویگوتسکی، در کلاس‌های درس، زمانی که فعل و انفعالات بین دانش‌آموزان و معلمان و یا در میان خود دانش‌آموزان رخ می‌دهد، توسعه یادگیری دانش‌آموزان در حال وقوع است و باوجود دوستی (وابستگی) و حمایت معلم در کلاس‌های درس، سطح یادگیری دانش‌آموزان بهبود خواهد یافت. بر این اساس، در دهه‌های اخیر دیدگاه سازنده‌گرایی بر پایه نظریات ویگوتسکی و پیازه به عنوان نظریه غالب در یادگیری مطرح شده است و متخصصان تعلیم و تربیت به طراحی محیط‌های یادگیری کلاسی بر اساس اصول و فرض‌های سازنده‌گرایی روی آورده‌اند (آلدريج، دورمن و فریزر، ۲۰۰۴؛ به نقل از گیو، ۲۰۱۸).

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. دیدگاه سازنده‌گرایی بر چگونگی ایجاد معنی توسط یادگیرندگان تأکید می‌کند. این دیدگاه فرایند ساختن دانش را مستلزم درگیری فعال یادگیرنده می‌داند (حقایقی و کارشکی، ۱۳۹۴).

معلمان نقش تسهیل‌گر را ایفا و دانش‌آموزان را به رشد فکری تشویق می‌کنند. علاوه بر این، محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا، دانش‌محورند و بر کنترل یادگیرنده، مسؤولیت دانش‌آموز در تعیین هدف‌های یادگیری و تنظیم عملکردشان با هدف‌ها و مرتبط بودن مواد درسی با زندگی فرد تأکید دارند. به این ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که معلمان باید قادر باشند، با توسعه محیط یادگیری مطلوب و متعاقب آن، مثبت ساختن ادراک فراگیران از محیط یادگیری، پیامدهای یادگیری آنها را افزایش دهند؛ که یکی از این پیامدها می‌تواند انگیزش فراگیران باشد (کیوانا و همکاران، ۲۰۱۷).

خودپنداره تحصیلی

بانگ (۱۹۹۶؛ به نقل از غیاثی‌ندوشن، نصیرزاده و نرگسین، ۱۳۹۵)، خودپنداره تحصیلی را ادراک شخصی فرد از خودکارآمدی در موضوع‌های درسی می‌داند. در این راستا عامل‌هایی مانند تجارب موفقیت یا شکست تحصیلی در سال‌های نخست یادگیری آموزشی، ابتدا تصورات مربوط به توانایی‌های نسبت به موضوع‌های درسی (عاطفه‌ی مربوط به موضوع درسی) تحت تاثیر قرار می‌گیرد و پس از کسب تجارب بیشتر، عاطفه‌ی مربوط به آموزشگاه و سرانجام خودپنداری تحصیلی شکل می‌گیرد. عاطفه‌ی مربوط به موضوع درسی، علاقه و انگیزه دانش‌آموز را نسبت به درس‌های ویژه و عاطفه‌ی مربوط به آموزشگاه، نگرش او را نسبت به کل آموزشگاه و خودپنداری تحصیلی تصورات کلی فرد نسبت به توانایی‌هایش در رابطه با یادگیری آموزشی نشان می‌دهد.

خودپنداره تا حدود زیادی تعیین‌کننده مسیر رفتار می‌باشد، این موضوع قضاوتی است که فرد در زمینه‌های موفقیت، ارزش‌ها، توانایی‌ها، اهمیت و اعتبار فردی دارد. جواب به برخی سوالات نظیر آیا من فرد موفق‌تری هستم؟ آیا من قادرم چنین کاری را با موفقیت به پایان برسانم؟ نشان‌دهنده‌ی نوع خودپنداره فرد می‌باشد به این ترتیب افرادی که خودپنداره

مثبت دارند زندگی موفقیت آمیزی را سپری خواهند ساخت و آن‌هایی که خودپنداره منفی، احساس حقارت، ناتوانی، پریشانی و بی‌هدفی را برای خود رقم خواهد زد (کوپر اسمیت؛ ۱۹۶۷؛ به نقل از درینگول؛ ۲۰۱۸).

خودپنداره طی تجربیات شخص سازمان می‌یابد و در واقع مجموعه استنباط‌هایی است که یک شخص براساس تجربیات خویش درباره خود می‌کند. آموزش مستقیم، دریافت توصیفات دیگران، قابل اطمینان دانستن این توصیف‌ها و به طور کلی ترکیب مشاهداتی که او از خودش دارد و توصیف‌های سایر مردم از او، خودپنداره افراد را تشکیل می‌دهد (افشون، ۱۳۹۳).

دیده می‌شود که تصویر خود یک متغیر واسطه‌ای بین تجربیات فرد و متغییر تابع یعنی رفتار است، یک فرد بر حسب تصویری که از خودش دارد، رفتار و تاثیرات محیطی را تفسیر می‌کند و به تدریج نظام‌هایی را که در آن‌ها الگوهای روابط بین اشخاص بطور بارزی با الگوهای دلخواه آنها متفاوتند، ترک می‌گویند و محیط‌هایی را انتخاب می‌کنند که با خودپنداره آنها سازگار است به این معنا خودپنداره سازگار کننده شخصیت است (غفاری و ارفع‌بلوچی، ۱۳۹۰).

مهم‌ترین مشخصه‌ی خودپنداره‌ی تحصیلی هم در حوزه‌های عمومی و هم محتوایی حالتی است که خودپنداره‌ی فرد در نتیجه‌ی کنش‌های متقابل و تجارب با دیگران مشخص می‌کند و این واقعیت را تایید می‌کند که خودپنداره‌ی تحصیلی یادگرفتنی و قابل اکتساب در طی زمان است (گیرلی و اوزتورک، ۲۰۱۷). از طرفی، خودپنداره‌ی تحصیلی را شاخص تصور دانش آموزان از خود و رابطه‌ی آن با پیشرفت سایر دانش آموزان کلاس تعریف کرده‌اند. این مفهوم بی‌گمان مبتنی بر بازخوردهایی است که وی در فعالیت‌های آموزشی از نمره‌ها، آزمون‌ها، معلم‌ها، والدین و همسالان خود دریافت می‌کند (هیلیم و همکاران، ۲۰۱۶).

از آنجا که برای عملکرد دانش آموز، خودپنداره مناسب لازم است، یکی از هدف‌های مربیان تعلیم و تربیت این است که پرورش خودپنداره واقع‌گرایانه و صحیح را در دانش آموزان خویش تقویت کنند. معلم باید از تلقین تدریجی تصور منفی در دانش آموزان جداً پرهیز کند؛ چرا که خود به طور قابل ملاحظه‌ای محافظه‌کار است و موقعی که کودک یک تصور منفی را در خود به عنوان یادگیرنده شکل دهد، کار معلم فوق‌العاده سخت می‌شود. بنابراین، جلوگیری از خودپنداره منفی اولین قدم حیاتی در تدریس است (نظری، ۱۳۹۹).

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی پیمایشی می‌باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر فیروزآباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۴۴۷۰ نفر بوده است. در این مطالعه، روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی - خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده است. بدین منظور از بین مدارس دخترانه‌ی شهر فیروزآباد ۳ مدرسه و از بین مدارس پسرانه متوسطه‌ی دوم نیز ۳ مدرسه و از هر مدرسه ۳ کلاس؛ پایه‌ی اول یک کلاس، پایه‌ی دوم یک کلاس و پایه‌ی سوم یک کلاس، (جمعاً ۱۸ کلاس) به طور تصادفی انتخاب و در نهایت، تعداد ۳۵۰ نفر، به عنوان نمونه‌ی آماری پرسشنامه‌ها را به طور کامل تکمیل نمودند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه‌ی ادراک از محیط یادگیری

این پرسشنامه توسط حقایقی و کارشکی در سال ۱۳۹۴ طراحی و اجرا شده است. پرسشنامه دارای ۴۵ گویه است و بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت (تقریباً هرگز، نمره ۱؛ به ندرت، نمره ۲؛ گاهی اوقات، نمره ۳؛ اغلب، نمره ۴؛ تقریباً همیشه، نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه دارای هشت بعد؛ ۱- دادن تملک فرایند یادگیری به فراگیر، ۲- تشویق کار گروهی و تبادل اندیشه بین افراد، ۳- یادگیری اصیل، ۴- تأکید بر آموخته‌های پیشین، ۵- توجه به دیدگاه‌های مختلف، ۶- مسئله محوری ۷- خودارزیابی و ۸- نقش تسهیل‌گری معلم می‌باشد که برای هر کدام از این ابعاد سؤالاتی به صورت بسته پاسخ در نظر گرفته شده است (حقایقی و کارشکی، ۱۳۹۴). برای سنجش روایی این پرسشنامه، از روش‌های روایی محتوایی و از نوع داوری تخصصی و تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد که مورد تأیید قرار گرفت و با استفاده از روش تحلیل عوامل، هشت بعد پیش گفته در مقیاس مذکور به صورت ۸ عامل اصلی در نظر گرفته شدند. همچنین، برای سنجش پایایی این پرسشنامه از روش محاسبه آلفای کرونباخ و آزمون مجدد استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده کل آزمون ۰/۹۴ و برای مؤلفه‌ها بین ۰/۵۷ تا ۰/۸۸ بدست آمده است. همچنین، ضریب پایایی آزمون مجدد برای کل پرسشنامه ۰/۹۰ و برای زیر مؤلفه‌های آن بین ۰/۵۴ تا ۰/۷۷ محاسبه شد (به نقل از حقایقی و کارشکی، ۱۳۹۴). روایی و پایایی این پرسشنامه به طور مجدد در این پژوهش، به ترتیب با استفاده از تحلیل گویه و ضریب آلفای کرونباخ، بررسی شد و هر دو مورد تأیید شد. (جدول ۱).

جدول ۱: ضریب آلفای کرونباخ ابعاد پرسشنامه‌ی ادراک از محیط یادگیری

ضریب آلفای کرونباخ	ابعاد
۰/۷۰	دادن تملک فرایند یادگیری به فراگیر
۰/۷۳	تشویق کار گروهی و تبادل اندیشه بین افراد
۰/۷۴	یادگیری اصیل
۰/۷۰	تأکید بر آموخته‌های پیشین
۰/۷۵	توجه به دیدگاه‌های مختلف
۰/۷۳	مسئله محوری
۰/۷۸	خودارزیابی
۰/۷۴	نقش تسهیل‌گری معلم

پرسشنامه‌ی خودپنداره تحصیلی

این پرسشنامه توسط لی یو و وانگ در سال ۲۰۰۵ بر اساس مقیاس عزت نفس تحصیلی (باتل، ۱۹۸۱)، خودپنداره تحصیلی (مارش، رلیچ و اسمیت، ۱۹۸۳) و مقیاس وضعیت تحصیلی و کلی (پرریز و هریس، ۱۹۶۴) طراحی شده است. پرسشنامه دارای ۲۰ گویه است و بر اساس طیف چهار درجه‌ای لیکرت (همیشه خیر، نمره ۱؛ اغلب اوقات خیر، نمره ۲؛ اغلب اوقات بله،

نمره ۳؛ همیشه بله، نمره ۴) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه دارای دو بعد؛ ۱- اعتماد تحصیلی و ۲- تلاش تحصیلی می‌باشد که برای هرکدام از این ابعاد سؤالاتی به صورت بسته پاسخ در نظر گرفته شده است (صادقی، تاشک و فضیلت‌پور، ۱۳۹۶). برای سنجش روایی این پرسشنامه، از روش اعتبار سازه استفاده شده که در این روش، نظر افراد متخصص در موضوع مورد مطالعه بررسی می‌شود. گوروی و خیر (۱۳۹۱) روایی سازه پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی مورد تایید قرار داد و با استفاده از روش تحلیل عوامل، دو بعد پیش گفته در مقیاس مذکور به صورت ۲ عامل اصلی در نظر گرفته شدند. همچنین، برای سنجش پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده کل آزمون ۰/۶۷، اعتماد تحصیلی ۰/۶۰ و تلاش تحصیلی ۰/۶۴ بدست آمده است (به نقل از صادقی و همکاران، ۱۳۹۶). روایی و پایایی این پرسشنامه به طور مجدد در این پژوهش، به ترتیب با استفاده از تحلیل گویه و ضریب آلفای کرونباخ، بررسی شد و هر دو تایید شد (جدول ۲).

جدول ۲: ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه‌ی خودپنداره تحصیلی

ضریب آلفای کرونباخ	پرسشنامه
۰/۷۴	اعتماد تحصیلی
۰/۷۲	تلاش تحصیلی

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون آماری تی تک نمونه‌ای و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

یافته‌ها

نتایج نشان داد از ۳۵۰ نفر نمونه‌ی آماری شرکت کننده در پژوهش حاضر، تعداد ۱۷۴ نفر (۴۹/۷۱ درصد) دختر و تعداد ۱۷۶ نفر (۵۰/۲۹ درصد) پسر بوده‌اند. بنابراین اطلاعات جدول گویای آن است که نسبت جنسیتی پسران در پاسخگویان بیشتر است. تعداد ۱۲۵ نفر (۳۵/۷۱ درصد) در پایه‌ی دهم، تعداد ۱۴۲ نفر (۴۰/۵۷ درصد) در پایه‌ی یازدهم و تعداد ۸۳ نفر (۲۳/۷۲ درصد) نیز در پایه‌ی دوازدهم مشغول به تحصیل بوده‌اند. بنابراین اطلاعات جدول گویای آن است که بیشتر پاسخگویان در پایه‌ی یازدهم مشغول به تحصیل بودند.

جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کالوموگروف-اسمیرنف استفاده گردید که نتایج حاصله در جدول (۳) نشان داده شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون کالوموگروف-اسمیرنف در خصوص وضعیت نرمالیتیه بودن توزیع داده‌ها

متغیر	تعداد	مقدار کالوموگروف-اسمیرنف	معناداری
ادراک از محیط یادگیری	۳۵۰	۱/۷۸۰	۰/۱۶۹
خودپنداره تحصیلی	۳۵۰	۱/۲۹۰	۰/۱۱۴

نتایج حاصله از جدول (۳)، نشان می‌دهد که سطح معناداری متغیرهای پژوهش بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت که توزیع داده‌ها، نرمال است.

برای پاسخگویی به اینکه دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر فیروزآباد محیط یادگیری خود را چگونه ادراک می‌کنند از آزمون آماری تی تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول (۴)، بیان شده است.

جدول ۴: وضعیت ادراک دانش‌آموزان محیط یادگیری

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین معیار (۳)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
ادراک از محیط یادگیری	۳۵۰	۲/۹۲	۱/۲۱۴	۳	۱/۰۴	۳۴۹	۰/۰۵۸

بر اساس جدول (۴) و بر اساس دیدگاه دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر فیروزآباد، میانگین ادراک از محیط یادگیری (۲/۹۲) پایین‌تر از میانگین معیار (۳) ارزیابی شده است، و بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی ۳۴۹ تفاوت معناداری بین این دو میانگین به دست آمد. این یافته‌ها به آن معنا است که دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر فیروزآباد، محیط یادگیری خود را، پایین‌تر از حد متوسط ادراک می‌کنند.

برای پاسخگویی به اینکه آیا بین ادراک از محیط یادگیری و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی معنادار آماری وجود دارد، از ضریب همبستگی پیرسون، استفاده شد.

جدول ۵: نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین ادراک از محیط یادگیری و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان

متغیرها	خودپنداره تحصیلی
ادراک از محیط یادگیری	ضریب همبستگی
	سطح معناداری
	تعداد
	۰/۴۶۴
	۰/۰۰۰۱
	۳۵۰

بر اساس جدول (۵) مشاهده می‌شود که ضریب همبستگی بین ادراک از محیط یادگیری و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان، برابر با ۰/۴۶۴ می‌باشد که در سطح ۰/۰۰۱ همبستگی معنادار وجود دارد.

نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین ادراک از محیط یادگیری و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر فیروزآباد می‌باشد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر فیروزآباد، ادراک خوبی از محیط یادگیری خود ندارند. تجربه‌ی هر فرد در زندگی و مهارت‌هایی که کسب می‌نماید مربوط به شرایط محیطی و محصول تأثیر متقابل میان

آن فرد و محیطی است که در آن زندگی می‌کند. فعالیت به عنوان عامل اصلی رشد و یادگیری دانش‌آموز فرآیندی است که در ارتباط با فضا و محیط دانش‌آموز، رشد همه جانبه‌ی او را موجب می‌گردد و محیط یادگیری با ایجاد فرصت و تحریک و تشویق وی در رفتار او تأثیر می‌گذارد (موسوی‌پور و باقرپور، ۱۳۹۹). گوردن می‌گوید هر دانش‌آموز روزانه با سه جنبه از محیط مدرسه‌اش مواجه می‌شود: محیط شناختی، محیط فیزیکی و محیط اجتماعی؛ هر کدام از این سه جنبه محیط مدرسه با یک برنامه درسی پنهان همراه است. محیط کلاس و مدرسه، نظام اداره مدرسه و شیوه آموزشی معلم، اثرات غیرقابل انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرایندهای شناختی دانش‌آموزان دارد. از نظر روستیکیوس و همکاران (۲۰۲۱)، محیط یادگیری در هر کجا و در هر زمان که دانش‌آموزان گرد هم آیند وجود دارد و شامل فاکتورهای مختلفی است که در آموزش مؤثر سهم دارند. محیط، بستری برای شکل‌گیری بسیاری از ویژگی‌های رفتاری است و عواطف، عادات، سلیقه‌ها و حتی نوع نگرش و نشست و برخاست‌ها از محیط تأثیر می‌پذیرد. لذا باید به محیط آموزشی چه از نظر فضای کلاس و نظم و انضباط آن و چه از نظر تدریس و یادگیری توجه کرد.

در تبیین این یافته‌ها و بر اساس پاسخ‌های تحلیل شده، اغلب دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر فیروزآباد، منابع و محتوای موضوعات یادگیری خود را در سطح مطلوبی ارزیابی نمی‌نمایند. آنان از کیفیت محتوای کتاب‌ها و همچنین کیفیت آموزش و تدریس معلمان رضایت کامل نداشته و کیفیت این موضوعات را در سطح مناسبی ارزیابی نمی‌کنند. از طرفی، در این مدارس کار گروهی و تبادل اندیشه بین افراد در مدارس کمتر مورد تشویق و حمایت قرار می‌گیرد. همچنین، در مدارس این شهر، کمتر معلمی پیدا می‌شود که فضای یادگیری مشارکتی در کلاس ایجاد کرده و نقش تسهیل‌گری در کلاس درس داشته باشد. در چنین شرایطی بعید است که درصد قابل توجهی از دانش‌آموزان، محیط یادگیری خود را در سطح مطلوبی ادراک نمایند. بر این اساس بود که دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر فیروزآباد، محیط یادگیری خود را، پایین‌تر از حد متوسط ادراک می‌نمایند. همچنین، در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر فیروزآباد، با ورود به مدرسه و قرار گرفتن در جریان یادگیری، بین بیشتر موضوعات و محتویات درسی خود با جریان زندگی عادی و روزمره‌ی خود اشتراکی مشاهده نمی‌کنند و ضرورت کاربرد مطالبی که در کلاس درس مطرح می‌شود را در بیرون از مدرسه به خوبی درک نمی‌نمایند. بنابراین، کلاس درس این فرصت را برای دانش‌آموزان فراهم نمی‌کند تا درباره مسائل زندگی و علائق و رغبت‌های خود توجه کرده و با آنها بیان‌پیش‌اند. این موارد در ادراک دانش‌آموزان از نامطلوب بودن محیط یادگیری خود، می‌تواند تأثیر زیادی داشته باشد.

نتایج نشان داد که بین ادراک از محیط یادگیری و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که هرچه دانش‌آموزان محیط یادگیری خود را مطلوب‌تر ادراک نمایند، خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان نیز مثبت‌تر می‌باشد. برعکس، هرچه دانش‌آموزان محیط یادگیری خود را در سطح نامطلوب‌تری ادراک نمایند، خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان نیز منفی‌تر خواهد بود. نتیجه‌ی بدست آمده با نتایج پژوهش‌های عبادالهی و همکاران (۱۳۹۹)؛ خان‌محمدی و همکاران (۱۳۹۶)؛ و ریفت و همکاران (۲۰۲۰) همسو می‌باشد. دانش‌آموزان اغلب ساعات حضور در مدرسه را در کلاس می‌گذرانند. کیفیت و چگونگی گذراندن حضور در کلاس‌ها یک نقش مهم و تعیین‌کننده در یادگیری دانش‌آموزان دارد و عکس‌العمل‌ها و ادراک دانش‌آموزان را نسبت به تجربیات مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهند. دانش‌آموزان وقتی بهتر یاد می‌گیرند که محیط یادگیری و فضای حاکم بر کلاس را مثبت و مناسب ارزیابی کنند (گیو، ۲۰۱۸). در حقیقت، تجربه‌ی هر فرد در زندگی و مهارت‌هایی که کسب می‌نماید مربوط به شرایط محیطی و محصول تأثیر متقابل میان آن فرد و

محیطی است که در آن زندگی می‌کند. فعالیت به عنوان عامل اصلی رشد و یادگیری دانش‌آموز فرآیندی است که در ارتباط با فضا و محیط دانش‌آموز، رشد همه جانبه‌ی او را موجب می‌گردد و محیط یادگیری با ایجاد فرصت و تحریک و تشویق وی در رفتار او تأثیر می‌گذارد (میریانی، ۱۳۹۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که میزان انطباق دانش‌آموزان با تکالیف یادگیری ارتباط زیادی با نحوه‌ی نگرش و احساس آنها نسبت به تحصیل دارد. هرچه دانش‌آموزان احساس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه داشته باشند، از خودپنداره تحصیلی بالاتری برخوردار خواهند بود (ریفرت و همکاران، ۲۰۲۰). خودپنداره تحصیلی نیز فرایند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجربه‌های آموزشی دانش‌آموزان و تفسیر محیط یادگیری و بیانگر دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف خودمان در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی‌هایمان در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در سطوح طراحی شده است و یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌ها و میانجی‌ها برای متغیرهای انگیزشی اثربخش و غیر اثربخش و از جمله عوامل مؤثر در فرایند یادگیری می‌باشد (کاواناگ، ۲۰۲۰).

در تبیین این یافته‌ها و با توجه به پاسخ‌های داده شده، در مدارس دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر فیروزآباد دانش‌آموزانی که در کلاس درس اهداف آموزشی مشخصی دارند و تلاش می‌کنند تا با تحصیل کردن آینده‌ی خود را بسازند، بیشتر وقت خود را صرف انجام تکالیف درسی نموده و علاقه و رغبت بیشتری برای یادگیری از خود نشان می‌دهند. معلمان، نیز همواره توجه بیشتری به چنین دانش‌آموزانی دارند و تلاش می‌کنند تا شرایط را برای یادگیری این دانش‌آموزان فراهم نمایند. دانش‌آموزان این عوامل محیطی مثبت خود را درک می‌کنند و در ذهن خود به آنها معنا می‌دهند، که باعث شده می‌شود تا باور و نظر دانش‌آموزان در مورد تحصیل مثبت باشد که این موضوع به پرورش خودپنداره تحصیلی آنان کمک زیادی کرده است. بنابراین، بین ادراک از محیط یادگیری و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و هرچه دانش‌آموزان محیط یادگیری خود را مطلوب‌تر ادراک نمایند، خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان نیز مثبت‌تر می‌باشد. برای گردآوری اطلاعات در این پژوهش از پرسشنامه استفاده شد. اطلاعات حاصل از پرسشنامه می‌تواند تحت تأثیر نگرش‌های آزمودنی قرار گرفته و نتایج آن کاملاً منطبق با واقعیت نباشد.

به مسئولان و مدیران آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود تا با طراحی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، شیوه‌های بکارگیری فنون روانشناختی برای افزایش انگیزش و احساس رضایت تحصیلی دانش‌آموزان، برای معلمان آموزش داده شود. محیط مدرسه باید عامل تقویت تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان و تسهیل در روابط اجتماعی آنان باشد. در این زمینه، ایجاد فضای چند منظوره، گروهی و فضای ورزشی روباز و سرپوشیده می‌تواند مفید باشد. مدیران مدارس با کمک مشاوران و روانشناسان مدارس می‌بایست، اولاً؛ معلمان را در ایجاد یک محیط کلاسی مطلوب و نشاط‌آور راهنمایی کرده و فنون روانشناختی لازم در این زمینه را به آنان آموزش داده و دوماً؛ در جلسات مشاوره فردی و گروهی که با دانش‌آموزان برگزار می‌کنند، بر ایجاد حس مطلوب از جو یادگیری کلاس درس در دانش‌آموزان، از طریق فنون روانشناختی، تلاش نمایند.

منابع

۱. افشون م. ۱۳۹۳. نقش واسطه‌گری خودپنداره تحصیلی در رابطه بین سبک‌های یادگیری و سازگاری تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
۲. جدیدی س. ۱۳۹۸. نقش واسطه‌های اشتیاق تحصیلی در رابطه بین کمک‌طلبی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان، رویش روان‌شناسی، ۸(۱۲)، صص ۱۱۴-۱۰۷.

۳. حقایقی م. کارشکی ح. ۱۳۹۴. ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ادراک دانش آموزان از محیط یادگیری سازند هگری اجتماعی، فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵(۱۱)، ص ص ۹۱-۱۱۸.
۴. خان محمدی ا. نصری ص. صالح صدق پور ب. ۱۳۹۶. پیش بینی خود پنداره تحصیلی بر اساس سیستم های رفتاری مغز و کیفیت تجارب یادگیری، روانشناسی معاصر، ۱۲، ص ص ۶۲۴-۶۲۰.
۵. صادقی ا. تاشک آ. فضیلت پور م. ۱۳۹۶. بررسی نقش میانجی گری خودپنداره‌ی تحصیلی در رابطه‌ی بین الگوهای ارتباطی خانواده با انگیزه‌ی پیشرفت، فصلنامه علمی پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، ۱۲(۵۱)، ص ص ۷۹-۹۶.
۶. عبدالاهی م برزگر م. کاظمی س. ۱۳۹۹. تدوین مدل علی تاثیر ادارک از جو مدرسه بر مشغولیت تحصیلی دانش آموزان با نقش واسطه ای خودپنداره تحصیلی، روش ها و مدل های روان شناختی، سال یازدهم، شماره ۳۹، ص ص ۱۸-۱.
۷. غفاری ا. ارفع بلوچی ف. ۱۳۹۰. رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد، پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره (مطالعات تربیتی و روان شناسی)، ۱(۲)، ص ص ۱۳۶-۱۲۱.
۸. غیاثی ندوشن س. نصیرزاده س. نرگسین ج. ۱۳۹۵. بررسی مقایسه ای تاثیر تصویر ذهنی (برند) دانشگاه بر خودپنداره تحصیلی دانشجویان دانشکده های روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی و لرستان، پژوهش در نظام- های آموزشی، ۱۰(۳۲)، ص ص ۱۰۳-۶۴.
۹. کرمی احمدآبادی ف. ۱۳۹۷. بررسی رابطه بین مدیریت زمان با اضطراب امتحان و ادراک از محیط یادگیری در دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان اردکان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردکان.
۱۰. محمدی آ. ۱۳۹۶. رابطه‌ی کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از محیط کلاس با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی.
۱۱. موسوی پور خ. باقرپور م. ۱۳۹۹. تأثیر رویکرد سنجش برای یادگیری بر ادراک از کلاس و اشتیاق تحصیلی در دانش- آموزان، نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۱۳(۵۰)، ص ص ۱۵۵-۱۳۳.
۱۲. میریانی س. ۱۳۹۸. بررسی رابطه نیازهای بنیادین روانشناختی و رضایت تحصیلی با نقش میانجی گری ادراک محیط یادگیری و جهت گیری هدف در دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهرستان پلدختر، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه لرستان.
۱۳. نظری ا. ۱۳۹۹. پیش بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم بر اساس راهبردهای فراشناختی، خودپنداره تحصیلی و سبک های یادگیری، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان همدان.
۱۴. یحیوی ط. ۱۳۹۷. ارزیابی محیط یادگیری و آموزشی دانشگاه بر اساس ادراک دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه محقق اردبیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل.

15. Coelho, V. A. Bear, G. G. Brás, P. (2020). A Multilevel Analysis of the Importance of School Climate for the Trajectories of Students' Self-concept and Self-esteem throughout the Middle School Transition. *Journal of Youth and Adolescence*. 49: 1793-1804.

16. Colmar, S. Liem, G. A. D. Connor, J. Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: a study of mathematics and reading among primary school students. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 39(8): 1068-1089.
17. Cornell, D. Shukla, K. Konold, T. R. (2017). Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools. *AERA Open*. 2(2): 1-18.
18. Deringöl, Y. (2018). Mathematics Attitudes and Academic Self-Concepts of Gifted and Talented Students. *Acta Didactica Napocensia*, 11(2): 79-88.
19. Du, X. Massoud, W. Al-Banna, N. A. Al-Moslih, A. M. Abu-Hijleh, M. F. Hamdy, H. Cyprian, F. S. (2016). Preparing foundation-year students for medical studies in a problem-based learning environment: Students' perceptions. *Health Professions Education*. 2: 130-137.
20. Girli, A. Ozturk, H. (2017). Metacognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self-efficacy and self-concept. *JEJEE*. 10(1): 93-102.
21. Guo, J. (2018). Building bridges to student learning: Perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes among Chinese undergraduates. *Studies in Educational Evaluation*. 59: 195-208.
22. Helm, F. Mueller-Kalthoff, H. Nagy, N. Moller, J. (2016). Dimensional Comparison Theory: Perceived Subject Similarity Impacts on Students' *Self-Concepts*. 2(2): 1-9.
23. Kavanagh, L. (2020). Academic self-concept formation: testing the internal/external frame of reference model, big-fish-little-pond model, and an integrated model at the end of primary school. *Eur J Psychol Educ*. 35: 93-109.
24. Kibwana, S. Haws, R. Kols, A. Ayalew, F. Kim, Y. M. Roosmalend, J. V. Stekelenburg, J. (2017). Trainers' perception of the learning environment and student competency: A qualitative investigation of midwifery and anesthesia training programs in Ethiopia. *Nurse Education Today*. 55: 5-10.
25. Riffert, F., Hagenauer, G., Kriegseisen, J., & Strahl, A. (2020). On the Impact of Learning Cycle Teaching on Austrian High School Students' Emotions, Academic Self-Concept, Engagement, and Achievement. *Research in Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09918-w>.
26. Rusticus, S. A., Wilson, D., Jarus, T., O'Flynn-Magee, K., & Albon, S. (2021). Exploring student perceptions of the learning environment in four health professions education programs. *learning Environments Research*. 23(4): 56-78.
27. Stormon, N., Ford, P. J., & Eley, D. S. (2019). DREEM-ing of dentistry: Students' perception of the academic learning environment in Australia. *European Journal of Dental Education*. 23(1): 35-41.