

پیش‌بینی رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان از طریق ادراک محیط کلاسی و خانوادگی: آیا هیجانهای تحصیلی میانجی این رابطه هستند؟

◆ سیدمجید شفائی چهجه^۱ ◆ دکتر حمیدرضا حسن‌آبادی^۲ ◆ دکتر حسین کارشکی^۳

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی ادراک محیط کلاسی و خانوادگی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم به منزله پیش‌بینی‌کننده‌های رفتارهای پیشرفت آنها با نظر گرفتن هیجانهای تحصیلی در نقش میانجی بود. جامعه آماری، دانش‌آموزان دبیرستانی دوره دوم متوسطه شهرستان گلپهارد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای بود به طوری که از میان هشت دبیرستان، سه مدرسه پسرانه و دو مدرسه دخترانه انتخاب شدند. به دلیل شیوع کووید-۱۹ و تعطیلی مدارس، پرسشنامه‌ها به فرم الکترونیکی تبدیل و در گروههای درسی مجازی کلاسها قرار داده شدند. سپس، تعداد ۳۵۵ دانش‌آموز (۹۵ پسر و ۲۶۰ دختر) پرسشنامه‌های ادراک از محیط کلاس فراسر و همکاران (۱۹۹۶)، ادراک از محیط خانواده گروولنیک و همکاران (۱۹۹۷)، هیجانهای تحصیلی پکران (۲۰۰۵) و انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰) را به منزله شاخصی از رفتارهای پیشرفت تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از ضرایب رگرسیون و مدل‌یابی معادله ساختاری تحلیل شدند. نتایج نشان داد که ادراک محیط کلاسی و خانوادگی و هیجانهای تحصیلی در رگرسیونهای جداگانه توانستند رفتارهای پیشرفت را پیش‌بینی کنند، اما زمانی که این متغیرها همزمان وارد مدل ساختاری با میانجیگری هیجانهای تحصیلی شدند ادراک محیط کلاس و خانواده صرفاً از طریق هیجانها توانستند رفتارهای پیشرفت را پیش‌بینی کنند. این نتیجه، حاکی از نقش بارز هیجانهای تحصیلی به منزله میانجی این رابطه است. بنابراین، معلمان در سطح کلاس درس و والدین در خانواده باید جوی مطلوب ایجاد کنند تا زمینه ادراکاتی مطلوب برای دانش‌آموزان شکل بگیرد که شکل‌گیری چنین ادراکاتی به نوبه خود هیجانهای مثبت برای شکل‌دهی رفتارهای پیشرفت آنها مهیا می‌سازد.

کلید واژگان: ادراک محیط کلاسی، ادراک محیط خانوادگی، هیجانهای تحصیلی، رفتارهای پیشرفت

© تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۲/۱۰

© تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۹/۱

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
۲. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
۳. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

مقدمه

پژوهشهایی متعدد ارتباط مثبت میان انواع انگیزه و عملکرد را در مدرسه گزارش داده‌اند، اما برخی از پژوهشها میان جنبه‌های ذکرشده انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی ارتباطی قابل توجه گزارش نکرده‌اند. اکثر نظریه‌های انگیزشی معاصر، ارتباط انگیزه پیشرفت و عملکرد در مدرسه را جدایی‌ناپذیر می‌دانند، اما بحث در مورد قدرت این ارتباط هنوز ادامه دارد (هتی^۱ و همکاران، ۲۰۲۰؛ وو^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). چنین یافته‌هایی، پژوهشگران را به ارائه توضیحاتی برای تغییرات اساسی در پژوهشها و نمونه‌های گوناگون تشویق می‌کنند (ارن‌تایت^۳ و همکاران، ۲۰۲۲). انگیزه پیشرفت^۴ یادگیرندگان همواره متوجه معلمان و اولیاست (احمدی، ۱۳۹۹). پژوهشها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت بالا نسبت به سایر دانش‌آموزان، استقامت بیشتری در تکالیف دارند و برای کسب موفقیت، بیشتر تلاش می‌کنند و در تکالیف مدرسه بیشتر موفق می‌شوند (اسلاوین^۵، ۲۰۰۴؛ ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۹۴). انگیزه پیشرفت، پیامدهای رفتاری مانند انتخاب، پشتکار، تلاش و درگیر شدن دانش‌آموزان در انجام دادن تکالیف و فعالیتهای تحصیلی مرتبط با پیشرفت در مدرسه را به حرکت در می‌آورد (ویگفیلد^۶ و همکاران، ۲۰۱۵). این پیامدهای رفتاری طبق مدل شناختی-اجتماعی اکلز^۷ و همکاران، رفتارهای پیشرفت‌ناמידه شده‌اند (پنتریچ و شانک^۸، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۹۶). رفتارهای پیشرفت بخشی مهم از رشد هر انسان است که به یادگیری مؤثر و ایجاد احساس تسلط بر محیط می‌انجامد. والدین، مدرسه و دوستان از اصلی‌ترین عوامل تأثیرگذار بر رفتارهای پیشرفت‌اند (نیس^۹، ۱۹۹۹). طبق مدل اکلز و همکاران این تأثیرگذاری (والدین، مدرسه و دوستان) از طریق باورهای انگیزشی صورت می‌گیرد. ادراکات فردی از محیطهای اجتماعی (معلم، والدین و همسالان) به دلیل دارا بودن جو و فضای خاص و روبه‌روکردن دانش‌آموزان با موقعیتهای خاص تحصیلی و غیرتحصیلی از عاملهای مهمی است که روی باورهای انگیزشی دانش‌آموزان اثرگذار است. باورهای انگیزشی روی سازه‌های انتظار و ارزش تأثیرگذارند و در نتیجه منجر به رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان خواهند شد (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۹۶). پژوهشها نشان داده‌اند که ادراکات از محیط کلاس و خانواده^{۱۰} بر رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان اثرگذارند. محیط کلاس درس و خانواده با فرایندها، تعاملات

1. Hattie
2. Vu
3. Erentaité
4. Achievement motivation
5. Slavin
6. Wigfield
7. Eccle
8. Pintrich & Schunk
9. Niss
10. Perception of the classroom environment and family environment

و ارتباطاتی که دارند بر ادراکات دانش‌آموز اثر می‌گذارند (طلائی و همکاران، ۱۳۹۸). ادراک از محیط کلاس، ادارک یا برداشتی است که دانش‌آموزان از ویژگیهای درونی و اجتماعی کلاس درس دارند. محیط کلاس درس، محیطی است که در آن دانش‌آموزان و معلمان به تعامل می‌پردازند. ادراک از کلاس از نظر موس^۱ (۱۹۷۹) بعد ارتباطی، رشد شخصی و سیستم نگهداری و تغییر را شامل می‌شود. بعد ارتباطی شامل مؤلفه‌های انسجام درونی دانش‌آموزان، حمایت معلم و درگیری است که ماهیت و شدت روابط افراد داخل کلاس را نشان می‌دهد. بعد رشد شخصی شامل مؤلفه‌های عملکرد محیط کلاس و ظرفیت کلاس برای رشد و ارتقای پیشرفت تحصیلی و جهت‌گیری تکلیف و همکاری است. بعد نگهداری و تغییر، یعنی میزانی که دانش‌آموزان احساس کنند که با آنها یکسان برخورد می‌شود که عدالت و انصاف را شامل می‌شود (فراسر^۲، ۱۹۹۸). همچنین ارزشی که خانواده برای آموزش و مدرسه قائل است می‌تواند روی ادراک دانش‌آموز نسبت به مدرسه و در نتیجه بر رفتارهای پیشرفت تأثیر بگذارد (مولا^۳، ۲۰۱۰).

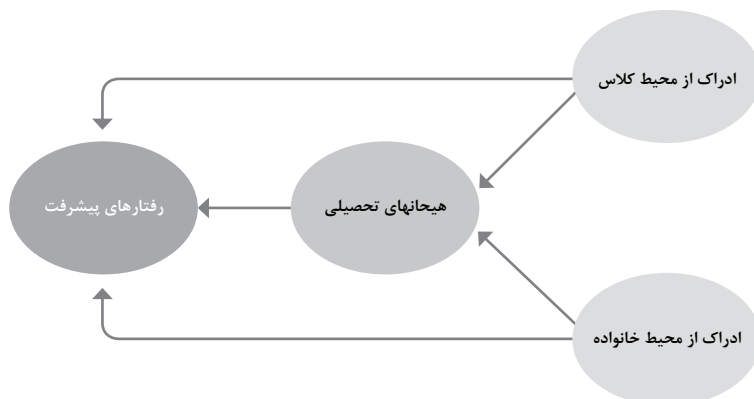
محیط خانواده می‌تواند سبب پرورش یا سرکوب ظرفیتهایی مانند ادراک کنترل و شایستگی شود. کودکانی که مادرانشان به آنها اجازه داده‌اند که کاری را به عهده گیرند و تمایلات آنان را تشویق کرده‌اند، خودمختاری حمایت‌کننده، مقاومت و پافشاری بیشتری برای حل مسائل نشان داده‌اند و شایستگی بیشتری نسبت به سایر کودکان داشتند (گروولنیک^۴ و همکاران، ۱۹۹۹). ادراک از محیط خانواده به جهت اینکه در شایستگی ادراک شده، خودپیروی و خودتعیین‌گری فرزندان نقش دارند، از منابع و باورهای انگیزشی مهم‌اند. این منابع منجر به بروز رفتارهای پیشرفت خواهد شد (کارشکی و همکاران، ۱۳۸۸؛ کویاکوروک^۵، ۲۰۱۲). گروولنیک و همکاران (۱۹۹۱) بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، الگوی ادراکات کودکان از والدین یا محیط خانوادگی را معرفی کرده‌اند که این الگو سه مؤلفه دارد: ۱. حمایت از خودمختاری، یعنی ترغیب کودکان به استقلال و تصمیم‌گیری؛ ۲. درگیری، یعنی علاقه‌مندی و مشارکت والدین در زندگی کودکان؛ ۳. ساختار یا پذیرش پدر و مادر، یعنی فراهم کردن راهنمایی و انتظارات روشن برای رفتار مناسب.

محیطهای یادگیری، کلاس و خانواده دارای جنبه‌های مثبت و منفی است. جنبه‌های مثبت بازتاب احساسات، هیجانانگیز و نگرش و دیدگاههای مثبت نسبت به افراد و اشیاست و جنبه‌های منفی اشاره به احساسات، هیجانانگیز و نگرشهای منفی نسبت به افراد و اشیاست. هیجانانگیز می‌توانند قدرت شناختی، تمرکز و انگیزه درونی افراد را تغییر دهند (دامیانتی^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). لذت از یادگیری، خستگیهای

1. Moos
2. Fraser
3. Muola
4. Grolnick
5. Kocayoruk
6. Damaianti

کلاسی، ناکامی، خشم و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از هیجانهای تحصیلی^۱ در کلاس درس‌اند (عالی‌پور بیرگانی و همکاران، ۱۳۹۴). از نظر پکران^۲ و همکاران (۲۰۰۷) رشد هیجانهای تحصیلی فرد به مجموعه عواملی وابسته است که عبارت‌اند از: پیشایندهای موقعیتی، ارزیابی‌های شناختی، یادگیری فردی و پیشرفت تحصیلی. محیط کلاس و خانواده در مدل شناختی-اجتماعی پکران عاملی مهم در شکل‌گیری ادراکات ذهنی دانش‌آموزان است که سبب بروز هیجانهای گوناگون می‌شود. بر اساس مدل شناختی-اجتماعی پکران و مدل انتظار-ارزش اکلز و همکاران، تجربه هیجان‌ات روی انگیزش یادگیری، منابع شناختی و رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان اثرگذارند.

با مرور پژوهشهای پیشین، پژوهشهای گوناگون ارتباطات ادراک محیط کلاسی، محیط خانوادگی و هیجانهای تحصیلی را با سایر متغیرهای تحصیلی انجام داده‌اند، اما از آنجایی که رفتارهای پیشرفت که سهمی اساسی در موفقیت‌های تحصیلی، شغلی و اقتصادی هر فرد دارند و منجر به یادگیری مؤثر و احساس تسلط بر محیط می‌شوند، در میان پژوهشها دیده نشده‌اند و این متغیر با متغیرهای تأثیرگذار خانواده و کلاس با توجه به برگزاری کلاسهای مجازی و تعطیلی مدارس بررسی نشده‌اند، از این رو هدف این پژوهش این است که بتوان به مدلی منسجم در این زمینه دست یافت و عوامل بروز رفتارهای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را با توجه به ادراکات محیط کلاس و خانواده با نقش میانجی هیجانهای تحصیلی تبیین کرد. با توجه به مبانی نظری و تجربی ارائه شده، گمان می‌رود که متغیرهای ادراک محیط کلاسی و خانواده هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم از طریق هیجانهای تحصیلی، رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. براساس الگوی پیشنهادی، مدل مفهومی در شکل شماره ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. مدل رابطه ادراک از محیط کلاس و خانواده با رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان

1. Academic emotions
2. Pekrun

روش پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی است که روابط میان متغیرها را از طریق ضرایب استاندارد رگرسیون و مدل‌یابی معادله ساختاری بررسی کرده است.

● **جامعه و نمونه آماری و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموزان دبیرستانهای دوره دوم متوسطه شهرستان گلپه‌هار واقع در استان خراسان رضوی تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای انجام شده است، به طوری که از میان هشت مدرسه، سه مدرسه پسرانه و دو مدرسه دخترانه به روش تصادفی انتخاب شده است، سپس پرسشنامه‌های الکترونیکی در میان گروههای کلاسی مجازی دانش‌آموزان مدارس انتخاب شده قرار داده شدند. شایان ذکر است که به دلیل شرایط کرونا و تعطیلی مدارس و تجربه پژوهشگر در مورد مشارکت اندک دانش‌آموزان پسر در تکمیل پرسشنامه‌های الکترونیکی، یک مدرسه پسرانه اضافه‌تر انتخاب شده است. با وجود در نظر داشتن این احتمالات، در نهایت ۹۷ دانش‌آموز پسر و ۲۶۳ دانش‌آموز دختر پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند و برگشت دادند. باتوجه به اطلاعات جمعیت‌شناختی پرسشنامه‌های ارسال شده ۱۹۵ دانش‌آموز رشته علوم انسانی و بقیه رشته علوم تجربی و ریاضی بودند. از این تعداد حدود ۵۰ درصد دانش‌آموزان پایه دهم و حدود ۵۰ درصد پایه‌های یازدهم و دوازدهم متوسطه را تشکیل می‌دادند. به منظور غربالگری داده‌های پرت تک‌متغیره و شناسایی آزمودنیهایی که بی‌تفاوت پاسخ داده بودند از نمودار (Box plot) و تابع انحراف استاندارد نرم‌افزار اکسل استفاده شد که منجر به حذف شش مورد شد و درنهایت داده‌های ۳۵۵ نفر (۲۶۰ دختر و ۹۵ پسر) از آزمودنیها مورد تحلیل قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

۱. پرسشنامه ادراک از محیط کلاس (WHIC)^۱: این پرسشنامه ۵۶ سؤالی را فراسر و همکاران (۱۹۹۶) طراحی کرده اند که خرده مقیاسهای حمایت معلم، پژوهش، جهت‌گیری تکلیف، همکاری، عدالت (انصاف)، درگیری و وابستگی دانش‌آموزان را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت پنج درجه‌ای هرگز (۱) تا همیشه (۵) تنظیم شده است (رافعی، ۱۳۹۰). در پژوهش نیکدل و همکاران (۱۳۸۹) شاخصهای AGFI، GFI، CFI بزرگ‌تر از ۰/۹۰ و شاخصهای RMSEA و RMR کوچک‌تر از ۰/۰۵ هستند. دیگر شاخصهای به دست آمده در این پژوهش مانند AGFI، GFI، CFI، NFI دارای دامنه صفر تا یک هستند. با توجه به

1. What is Happening in this Class Questionnaire

این یافته‌ها، این پرسشنامه روایی سازه مطلوبی را عرضه می‌کند. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ در زیرمقیاس‌های آن ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ است که نشان دهنده پایایی مطلوبی است. در پژوهش حاضر برای پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده که ضرایب آن برای متغیرهای وابستگی دانش‌آموزان، درگیری، عدالت به ترتیب برابر ۰/۸۵، ۰/۸۹، ۰/۹۱ و پایایی کل ۰/۹۳ به دست آمده که نشان‌دهنده سطح پایایی مطلوبی است. در این پژوهش از خرده‌مقیاس‌های وابستگی دانش‌آموزان، درگیری و عدالت استفاده شده است.

۲. پرسشنامه ادراک از محیط خانواده: این پرسشنامه ۴۲ سؤالی را گرونیک و همکاران (۱۹۹۷) تدوین کرده‌اند که مؤلفه‌های درگیری، حمایت خودمختاری و گرمی (پذیرش) والدین را اندازه‌گیری می‌کند (طلائی و همکاران، ۱۳۹۸). گویه‌ها به صورت مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۷) درجه‌بندی شده است. در پژوهش طلایی و همکاران (۱۳۹۸) ضرایب آلفای کرونباخ محاسبه شده گرمی مادر، حمایت مادر از خودمختاری، درگیری مادر و برای کل مقیاس مادر به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۶۸، ۰/۷۲ و ۰/۷۵، و گرمی پدر، حمایت پدر از خودمختاری، درگیری پدر و برای کل مقیاس پدر به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۶۷، ۰/۶۸ و ۰/۸ است. همچنین روایی این پرسشنامه از طریق تحلیل عامل تأییدی مورد آزمون قرار گرفته و تأیید شده است. برای بررسی پایایی مؤلفه‌های ادراک محیط خانوادگی در این پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب آن برای مؤلفه حمایت مادر از خودمختاری، گرمی مادر، حمایت پدر از خودمختاری و گرمی پدر به ترتیب برابر ۰/۷۳، ۰/۷۴، ۰/۷۷، ۰/۷۲ و پایایی کل سؤالات ۰/۸۹ به دست آمده است. ضرایب به دست آمده نشان داد که ضرایب در سطح قابل‌قبولی است. از مؤلفه‌های حمایت خودمختاری و گرمی والدین در این پژوهش بهره‌گیری شده است.

۳. پرسشنامه هیجانهای تحصیلی: این پرسشنامه ۵۰ سؤالی را پکران و همکاران (۲۰۰۵) برای اندازه‌گیری هیجانهای مربوط به کلاس دانش‌آموزان دبیرستانی طراحی کرده‌اند که پنج هیجان لذت، امیدواری، اضطراب، عصبانی و خستگی از کلاس را اندازه‌گیری می‌کند و به صورت مقیاس لیکرتی پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است (چراغی خواه و همکاران، ۱۳۹۴). در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۸۸) شاخصهای RMSEA، GFI، AGFA مقادیری قابل‌قبول و سایر شاخصها از جمله CFI، GFI، AGFI، NFI برابر یا بیشتر از ۰/۹۰ نشان داده‌اند و ضرایب آلفای کرونباخ برای پایایی این پرسشنامه در

زیرمقیاسهای آن ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ گزارش شده است. این مقادیر نشان داد که پرسشنامه از روایی سازه‌ای و پایایی مطلوبی برخوردار است. در این پژوهش برای پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب آن برای متغیر لذت و اضطراب ۰/۹۱ و پایایی کل سؤالات با هم ۰/۷۶ به دست آمده که نشان‌دهنده ضریب پایایی خوبی است. به علت اینکه بیشترین فراوانی در یادگیری و پیشرفت را هیجان لذت و اضطراب از کلاس دارند، در پژوهش حاضر از این دو متغیر استفاده شده است (پکران و همکاران، ۲۰۰۲).

۴. پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس (AMT): این پرسشنامه را هرمنس (۱۹۷۰) طراحی کرده است و ۲۹ سؤال دارد. سؤالات به صورت ناتمام بیان شده است که در پی هر جمله ۴ گزینه قرار دارد. دانش‌آموزان برحسب شدت انگیزش پیشرفت از کم به زیاد و از زیاد به کم نمره‌ای خاص را دریافت می‌کنند که حداقل نمره ۲۹ و حداکثر ۱۱۶ است. سؤالات ۱، ۴، ۹، ۱۵، ۱۶، ۲۶ و ۲۷ مربوط به استقامت طولانی در انجام دادن تکالیف، سؤالات ۱۸، ۲۳ و ۲۵ مربوط به انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا، سؤالات ۳، ۵، ۱۳، ۱۷، ۲۱، ۲۲، ۲۸، ۱۱ مربوط به آینده‌نگری (سطح آرزوی بالا) و سؤالات ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۲، ۱۹ و ۱۰ مربوط به سخت‌کوشی است. ضریب اعتبار این پرسشنامه برابر ۰/۷۲ است (اکبری، ۱۳۸۶). تحلیل عامل تأییدی که در پژوهش اکبری (۱۳۸۶) انجام شده است، نشان داد که چهار عامل اصلی مطرح شده در مجموع ۴۰/۶۲ درصد از کل واریانس نمره‌ها را شکل می‌دهند. برای پایایی این پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که ضریب آن برای مؤلفه استقامت طولانی در انجام دادن تکالیف، انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا، آینده‌نگری (سطح آرزوی بالا) و سخت‌کوشی به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۹۰، ۰/۷۴، ۰/۷۳ و در مجموع پایایی کل سؤالات ۰/۸۸ به دست آمده که نشان‌دهنده ضریب پایایی قابل‌قبولی است.

● شیوه اجرا

پژوهشگر پس از اخذ معرفی‌نامه از دانشکده روانشناسی دانشگاه خوارزمی، ابتدا برای اخذ مجوزهای مورد نیاز به اداره آموزش و پرورش شهرستان گلبهار مراجعه کرده است. پس از هماهنگی با مدیران مدارس، فرمهای الکترونیکی در میان کلاسهای مجازی دانش‌آموزان قرار داده شد.

یافته‌ها

ابتدا میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش و مفروضه‌های لازم مدل‌یابی معادله ساختاری ارائه، سپس فرضیه‌های پژوهش بررسی شدند.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱ وابستگی	۲۹۱۶۸	۶۱۰۹	۱												
۲ درگیری	۲۸۲۲۷	۶۳۴	۰٫۶۰°	۱											
۳ عدالت	۳۲۷۵	۶۵۱	۰٫۵۰°	۰٫۵۶°	۱										
۴ حمایت مادر از خودمختاری	۴۶۸۲	۷۷۹	۰٫۳۵°	۰٫۲۰°	۰٫۲۲°	۱									
۵ گرمی مادر	۳۳۰۳	۵۹۲	۰٫۳۳°	۰٫۱۸°	۰٫۲۴°	۰٫۶۶°	۱								
۶ حمایت پدر از خودمختاری	۴۴۱۶	۸۲۹	۰٫۲۶°	۰٫۲۳°	۰٫۲۷°	۰٫۴۷°	۰٫۴۷°	۱							
۷ گرمی پدر	۳۱۹۹	۶۵۴	۰٫۳۳°	۰٫۲۳°	۰٫۳۱°	۰٫۵۱°	۰٫۶۷°	۰٫۶۷°	۱						
۸ لذت از کلاس	۳۹۱۳	۷۱۲	۰٫۴۳°	۰٫۴۲°	۰٫۳۴°	۰٫۲۵°	۰٫۲۵°	۰٫۲۲°	۰٫۲۴°	۱					
۹ اضطراب از کلاس	۳۱۱۹	۱۰۸۵	۰٫۳۸°	۰٫۴۵°	۰٫۴۷°	۰٫۳۳°	۰٫۲۸°	۰٫۱۹°	۰٫۲۴°	۰٫۲۴°	۱				
۱۰ استقامت طولانی در انجام دادن کار	۱۶۴۵	۲۱۶	۰٫۳۵°	۰٫۲۹°	۰٫۲۸°	۰٫۲۸°	۰٫۲۸°	۰٫۲۱°	۰٫۲۲°	۰٫۲۴°	۰٫۴۸°	۱			
۱۱ انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا	۱۶۴۵	۲۱۶	۰٫۳۴°	۰٫۳۶°	۰٫۲۸°	۰٫۲۱°	۰٫۱۷°	۰٫۱۴°	۰٫۱۷°	۰٫۱۶°	۰٫۴۱°	۰٫۳۶°	۱		
۱۲ آینده‌نگری	۲۳۱۵	۰٫۴۲	۰٫۴۴°	۰٫۴۸°	۰٫۲۸°	۰٫۲۳°	۰٫۱۹°	۰٫۲۴°	۰٫۲۷°	۰٫۲۴°	۰٫۴۶°	۰٫۵۰°	۰٫۴۶°	۱	
۱۳ سخت‌کوشی	۱۸۷۴	۲۸۳	۰٫۴۶°	۰٫۵۷°	۰٫۴۱°	۰٫۲۶°	۰٫۲۵°	۰٫۲۷°	۰٫۲۳°	۰٫۲۳°	۰٫۵۵°	۰٫۵۳°	۰٫۴۶°	۰٫۵۳°	۱

*در سطح ۰/۰۱ معنادارند.

آزمون دوربین واتسون از مفروضه‌های مهم در بررسی رگرسیون است. در صورتی که آماره این آزمون $1/5$ تا $2/5$ باشد، خطاها از یکدیگر مستقل‌اند. آماره آزمون دوربین واتسون میان ادراک از محیط کلاس و هیجانهای تحصیلی $2/14$ ، ادراک از محیط کلاس و رفتارهای پیشرفت $1/95$ ، ادراک از محیط خانواده و هیجانهای تحصیلی $2/07$ ، ادراک از محیط خانواده و رفتارهای پیشرفت $1/88$ ، هیجانهای تحصیلی و رفتارهای پیشرفت $1/88$ به‌دست آمده است که با توجه به این مقادیر، خطاها از یکدیگر مستقل‌اند. ارزیابی بار عاملی متغیرهای پژوهش، پیش‌فرضی که برای مدل‌یابی معادلات ساختاری ضروری است. از آنجایی که حداقل بار عاملی قابل قبول $0/5$ است، همه بارهای عاملی خرده‌مقیاسهای پرسشنامه‌ها قابل قبول است و هیچ‌یک از متغیرهای پرسشنامه‌ها حذف نشده‌اند. یکی دیگر از مفروضه‌ها بررسی روابط مسیرهای مستقیم از طریق ضرایب رگرسیون است. براساس نتایج زیر همه مسیرهای مستقیم معنادار است، به این معنا که ادراک از محیط کلاس، خانواده و هیجانهای تحصیلی رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین ادراک از محیط کلاس و خانواده، هیجانهای تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

جدول ۲. ضرایب رگرسیونی و سطح معناداری مسیرهای مستقیم الگو

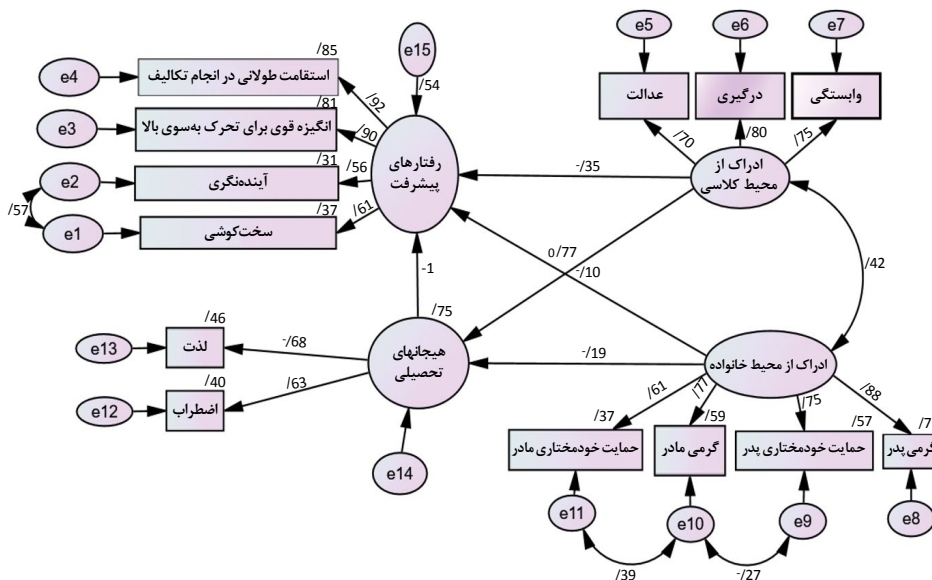
مسیرهای مستقیم	B	SE	Beta	T	P
ادراک از محیط کلاس به رفتارهای پیشرفت	۰/۳۲	۰/۲۶	۰/۵۴	۱۲/۲۸	۰/۰۰
ادراک از محیط خانواده به رفتارهای پیشرفت	۰/۱۳	۰/۰۲۰	۰/۳۴	۶/۸۸	۰/۰۰
لذت از کلاس به رفتارهای پیشرفت	۰/۶۱	۰/۰۶۱	۰/۴۶	۱۰/۰۷	۰/۰۰
اضطراب از کلاس به رفتارهای پیشرفت	-۰/۲۱	۰/۰۴۰	-۰/۲۵	-۵/۳۹	۰/۰۰
ادراک از محیط کلاس به لذت از کلاس	۰/۲۱	۰/۰۲	۰/۴۸	۱۰/۳۳	۰/۰۰
ادراک از محیط کلاس به اضطراب از کلاس	-۰/۳۵	۰/۰۳	-۰/۵۲	-۱۱/۴۹	۰/۰۰
ادراک از محیط خانواده به لذت از کلاس	۰/۰۹	۰/۰۱	۰/۳۲	۶/۳۸	۰/۰۰
ادراک از محیط خانواده به اضطراب از کلاس	-۰/۱۳	۰/۲۳	-۰/۲۹	-۵/۸۶	۰/۰۰

فرضیه ۱: مدل مفهومی پژوهش با داده‌های تجربی برازش دارد.

ارزیابی برازش مدل مفهومی در پژوهش است. همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌گردد تمام شاخصهای برازندگی در سطح خوبی قرار گرفته‌اند. بنابراین مدل اندازه‌گیری به سطح مطلوبی از برازش دست یافته است و می‌توان با ۹۵ درصد اطمینان بیان کرد که سؤالات پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش مناسب بوده و از روایی سازه‌ای مناسبی برخوردار است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	X ² /df	df	p-value	X ²
۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۸۵	۰/۹۱	۰/۰۹۵	۴/۲۱	۵۶	< ۰/۰۰۱	۲۳۵
مقدار پهن‌ست آمده								
معیار تصمیم‌گیری								
> ۰/۹ قابل قبول		> ۰/۸ قابل قبول		> ۰/۱ ضعیف ۰/۰۸ تا ۰/۱ متوسط < ۰/۰۸ خوب	< ۵ قابل قبول > ۳ خوب		p-value > 000	



شکل ۲. مدل نهایی تأیید شده رابطه ادراک از محیط کلاس و خانواده با رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان با نقش میانجی هیجانهای تحصیلی

فرضیه ۲: هیجانهای تحصیلی می‌توانند رابطه میان ادراک از محیط کلاس و خانواده را با رفتارهای پیشرفت میانجیگری کنند.

برای بررسی نقش میانجی هیجانهای تحصیلی در رابطه ادراک از محیط کلاس و رفتارهای پیشرفت این متغیرها وارد مدل مفهومی شدند که در نرم‌افزار Amos ترسیم شده است. ضریب مسیر مستقیم ادراک از محیط کلاس به رفتارهای پیشرفت در جدول شماره ۴ معنادار نیست، اما در خارج از مدل که به‌طور مستقل بررسی شده ضریب رگرسیون استاندارد ادراک از محیط کلاس به رفتارهای پیشرفت مقدار $Beta = 0/54$ و $p < 0/05$ به دست می‌آید و معناداری تأیید می‌شود. در مدل ترسیم شده، ضرایب مستقیم مسیرهای ادراک از محیط کلاس به هیجانهای تحصیلی و هیجانهای تحصیلی به رفتارهای پیشرفت معنادار است. همچنین ادراک از محیط کلاس در خارج از مدل و به‌طور مستقل، هیجان لذت و اضطراب از کلاس را به ترتیب پیش‌بینی مثبت و منفی می‌کند و معناداری رابطه‌ها تأیید می‌شود. هیجان لذت و اضطراب از کلاس در خارج از مدل و به‌طور مستقل، به ترتیب رفتارهای پیشرفت را پیش‌بینی مثبت و منفی می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که هیجانهای تحصیلی در مدل قرار می‌گیرند، متغیر مستقل ادراک از محیط کلاس اثر مستقیم و معنادار خود را روی رفتارهای پیشرفت از دست می‌دهد و ادراک از محیط کلاس از طریق هیجانهای تحصیلی روی رفتارهای پیشرفت تأثیر می‌گذارد که این بهترین حالت در بررسی متغیر میانجی است. پس می‌توان نتیجه گرفت که هیجانهای تحصیلی رابطه ادراک از محیط کلاس و رفتارهای پیشرفت را میانجیگری می‌کنند.

شایان ذکر است ضریب مسیر ادراک از محیط خانواده به رفتارهای پیشرفت معنادار نیست، اما خارج از مدل ترسیم شده و به‌طور مستقل، ضریب رگرسیون استاندارد ادراک از محیط خانواده به رفتارهای پیشرفت مقدار $Beta = 0/34$ و $p < 0/05$ به دست می‌آید و معناداری تأیید می‌شود. ضرایب مسیرهای مستقیم ادراک از محیط خانواده به هیجانهای تحصیلی و هیجانهای تحصیلی به رفتارهای پیشرفت معنادار است و همچنین خارج از مدل ادراک از محیط خانواده، هیجان لذت از کلاس را پیش‌بینی مثبت و اضطراب از کلاس را پیش‌بینی منفی می‌کند و معناداری رابطه‌ها تأیید می‌شود. در خارج از مدل، هیجان لذت از کلاس رفتارهای پیشرفت را پیش‌بینی مثبت و اضطراب از کلاس، رفتارهای پیشرفت را پیش‌بینی منفی می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که هیجانهای تحصیلی در مدل قرار می‌گیرند، متغیر مستقل ادراک از محیط خانواده اثر مستقیم و معنادار خود را روی رفتارهای پیشرفت از دست می‌دهد و ادراک از محیط خانواده از طریق هیجانهای تحصیلی روی رفتارهای پیشرفت تأثیر می‌گذارد که این بهترین حالت در بررسی متغیر میانجی است. پس می‌توان نتیجه گرفت هیجانهای تحصیلی رابطه ادراک از محیط خانواده و رفتارهای پیشرفت را میانجیگری می‌کنند.

جدول ۴. ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مدل مفهومی پژوهش با یکدیگر

نوع مسیر	مسیر	ضرب مسیر	p-value	عدد معناداری	نتیجه
مستقیم	● ادراک از محیط کلاس به رفتارهای پیشرفت	-۰/۳۵	۰/۲۵	-۱/۱۳	غیرمعنادار
	● ادراک از محیط کلاس به هیجانهای تحصیلی	-۰/۷۷	...	-۸/۲۳	معنادار
	● هیجانهای تحصیلی به رفتارهای پیشرفت	-۱	...	-۲/۷۶	معنادار
	● ادراک از محیط خانواده به رفتارهای پیشرفت	-۰/۱۰	۰/۳۰	-۱/۰۱	غیرمعنادار
	● ادراک از محیط خانواده به هیجانهای تحصیلی	-۰/۱۸	۰/۰۰۶	-۲/۷۷	معنادار
غیرمستقیم	● ادراک محیط کلاسی از طریق هیجانهای تحصیلی به رفتارهای پیشرفت	۰/۸۲			
	● ادراک محیط خانواده از طریق هیجانهای تحصیلی به رفتارهای پیشرفت	۰/۲۰			

بر اساس نتایج جدول شماره ۴، اثر غیرمستقیم ادراک به محیط کلاسی به رفتارهای پیشرفت به‌واسطه هیجانهای تحصیلی برابر ۰/۸۲ و ادراک محیط خانواده به رفتارهای پیشرفت برابر ۰/۲۰ است. ادراک محیط کلاسی اثر غیرمستقیم بیشتری بر رفتارهای پیشرفت دارد (۰/۸۲) در برابر (۰/۲۰).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی ادراک محیط کلاسی و خانوادگی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم به منزله پیش‌بینی‌کننده‌های رفتارهای پیشرفت با نظر گرفتن نقش میانجی هیجانهای تحصیلی بود. یافته‌های پژوهش نشان دادند که ادراک محیط کلاسی، ادراک محیط خانواده و هیجانهای تحصیلی به‌طورمستقیم قادر به پیش‌بینی رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان هستند، به‌طوری‌که لذت از کلاس درس قادر به پیش‌بینی مثبت و اضطراب از کلاس درس قادر به پیش‌بینی منفی رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان است. همچنین از دیگر یافته‌های پژوهش این است که هیجانهای تحصیلی (لذت و اضطراب از کلاس) می‌توانند نقش میانجی بین متغیرهای ادراک از محیط کلاس و خانواده را با رفتارهای پیشرفت داشته باشند. پژوهشی در زمینه این یافته که ادراک از محیط کلاس، رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند یافت نشد، اما پژوهشهایی مانند پژوهش بای و همکاران (۱۳۹۶)، امامی و حافظیان (۱۳۹۹)، سلمانی و همکاران (۱۳۹۶)،

خوش طالع (۱۳۹۳)، نقش و رمضانی‌خمس (۱۳۹۶)، ساکیز^۱ (۲۰۰۷)، کمروودین^۲ و همکاران (۲۰۰۹) و مارچنت^۳ و همکاران (۲۰۰۱) نشان دادند که ادراک مثبت دانش‌آموز از محیط کلاسی، سایر متغیرهای روان‌شناختی تحصیلی مانند پیشرفت و عملکرد تحصیلی، اهداف تبحری و رویکردی، تعلل‌ورزی، انگیزش، اشتیاق و هیجانهای تحصیلی را پیش‌بینی کرده است. یافته پژوهش شاکرمی و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که جو روانی و اجتماعی کلاس درس با درگیری شناختی، رفتاری و انگیزشی دانش‌آموزان همبستگی معناداری ندارد. برای تبیین این مطلب می‌توان به نظریه‌پردازانی همچون بندورا و برون فن برنر، ویگوتسکی و مدل شناختی-اجتماعی انتظار-ارزش اکلز و همکاران اشاره داشت که معتقد بودند که محیطها در شکل‌دهی رفتارها و ویژگیهای افراد مؤثرند. محیط کلاس با فراهم کردن تجربه‌های روانی گوناگون مانند میزان عدالت و انصاف در کلاس، درگیری دانش‌آموزان در فعالیتهای، وابستگی و رابطه دوستانه دانش‌آموزان با یکدیگر زمینه ادراک محیط کلاسی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد و این سبب می‌شود که رفتارهای خود را نسبت به آنچه نسبت به محیط کلاس سازماندهی کرده‌اند، تنظیم و عمل کنند. همچنین طبق مدل انتظار-ارزش اکلز و همکاران ادراکات فردی از محیطهای اجتماعی با تأثیرگذاری روی باورهای انگیزشی زمینه را برای بروز رفتارهای پیشرفت فراهم می‌کند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که ادراک از محیط خانواده، رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. بررسی پژوهشهای پورسید و همکاران (۱۳۹۸)، تنهای‌رشوانلو و همکاران (۱۳۹۸)، طلائی و همکاران (۱۳۹۸)، کیامنش و سیف درخشنده (۱۳۸۶)، نگوین^۴ و همکاران (۲۰۲۰)، گرولنیک و همکاران (۱۹۹۱)، سانتوس^۵ و همکاران (۲۰۱۶) و مارچنت و همکاران (۲۰۰۱) نشان دادند که ادراک مثبت از محیط خانواده پیش‌بینی‌کننده مهم پیشرفت، سازگاری، عملکرد و اشتیاق تحصیلی، انگیزش خودمختار، خودکارآمدی، انگیزش درونی، انجام دادن تکالیف مدرسه و موقعیت کلاسی است. در زمینه تبیین این مطلب می‌توان به نظریه خودتعیین‌گری اشاره داشت که خانواده با برطرف کردن نیازهای روان‌شناختی، منبع انگیزشی مهمی مانند ادراک شایستگی، خودمختاری، انگیزش و پشتکار در جهت حل مسائل است. طبق نظریه اسناد واپنر و مدل انتظار-ارزش اکلز و همکاران منابع انگیزشی روی سازه‌های انتظار و ارزش تکلیف اثرگذارند که در نتیجه منجر به بروز رفتارهای پیشرفت مانند استقامت طولانی در انجام دادن تکالیف، انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا، سخت‌کوشی و آینده‌نگری (سطح آرزوی بالا) خواهند شد.

1. Sakiz
2. Kamaruddin
3. Marchant
4. Nguyen
5. Santos

دیگر یافته پژوهش نشان داد که هیجانهای تحصیلی، رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. بررسی پژوهشهای همی (۱۳۹۹)، یوسفی و بردبار (۱۳۹۵)، نیکدل و همکاران (۱۳۹۱)، ساکیز و همکاران (۲۰۰۷)، پکران و استفنز (۲۰۱۱)، پکران و همکاران (۲۰۰۲) نشان داده است که هیجان‌های مثبت با سازگاری، درگیری، خودکارآمدی، انگیزش و پیشرفت تحصیلی، یادگیری خودگردان، انگیزش خودمختاری، راهبردهای یادگیری و تمرکز، منابع شناختی رابطه‌ای مثبت و معنادار دارند. در جهت تبیین این مطلب می‌توان بیان کرد که در مدل شناختی-اجتماعی پکران، هیجانهای تحصیلی روی منابع شناختی، راهبردهای یادگیری، خودتنظیمی، پیشرفت دانش‌آموزان اثرگذارند. در نتیجه می‌تواند روی رفتارهای پیشرفت تأثیرگذار باشند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که ادراک از محیط کلاس و خانواده، هیجان لذت را پیش‌بینی مثبت و اضطراب از کلاس را پیش‌بینی منفی می‌کند. این یافته با یافته‌های پژوهش دامیانتی و همکاران (۲۰۱۹) و پژوهش ربانی و همکاران (۱۳۹۶) مشابه است. در جهت تبیین این یافته می‌توان به مدل شناختی-اجتماعی پکران اشاره کرد که محیط آموزشی، کیفیت و تعاملات کلاسی، بافت اجتماعی از جمله خانواده و حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان می‌تواند سبب بروز هیجانهای تحصیلی شوند و از آنجایی که کلاس، مدرسه و خانواده دارای جو فضای منحصر به فرد است، پس دانش‌آموزان روزانه دامنه‌ای وسیع از هیجانهای مثبت و منفی را تجربه می‌کنند. این یافته مطابق مدل شناختی-اجتماعی پکران است. پکران فرض کرد که ارزیابیهای شناختی دانش‌آموزان که شامل ادراکهای کنترل فردی، ارزش موقعیت یادگیری و انتظارات محیطی است قویاً تأثیرگذارند بر هیجانهای خاصی که فراگیران در موقعیت‌های آموزشی و محیطی تجربه می‌کنند.

از یافته‌های دیگر پژوهش این است که هیجانهای تحصیلی می‌توانند رابطه میان ادراک از محیط کلاس و ادراک از محیط خانواده را با رفتارهای پیشرفت میانجیگری کنند. پژوهشی در این زمینه انجام نشده است، اما این یافته با استفاده از مدل شناختی-اجتماعی پکران و مدل انتظار-ارزش اکلز و همکاران قابل تبیین است. پکران در مدل خود معتقد است که محیطهای آموزشی و اجتماعی از جمله کلاس، مدرسه و خانواده می‌توانند با تأثیرگذاری روی کنترل، ارزش و انتظارات سبب بروز هیجانهای تحصیلی شوند که منجر به استفاده از منابع شناختی، انگیزش برای یادگیری و خودتنظیمی یادگیری و رفتارهای پیشرفت خواهند شد. همچنین مدل اکلز و همکاران نشان می‌دهد که باورهای انگیزشی از ادراک فردی از محیط اجتماعی تأثیر می‌گیرند و این مؤلفه‌های انگیزشی روی انتظار و ارزش تکلیف اثرگذار خواهند بود و در نتیجه منجر به بروز رفتارهای پیشرفت مانند استقامت طولانی در انجام دادن تکالیف، سخت‌کوشی، سطح آرزوی بالا

و انگیزه قوی برای تحرک به سوی بالا خواهند شد. در تبیین دیگر این یافته می‌توان بیان کرد که طبق الگوی اسنادی واینر از شرایط پیشابندی و علل ادراک شده در جهت بروز رفتارهای پیشرفت (تلاش، پایداری، سطح تلاش و پیشرفت)، عوامل محیطی و ویژگیهای موقعیتی است که می‌توان به محیط کلاس و خانواده اشاره کرد که دارای ویژگیهای روان‌شناختی خاص خودشان است. هر پژوهش‌دار محدودیت‌هایی است. تعطیلی کامل مدارس ناشی از گسترش ویروس کرونا، همکاری ضعیف دانش‌آموزان پسر در ارسال پرسشنامه‌های الکترونیکی از جمله محدودیت‌های این پژوهش بود، بنابراین در تعمیم یافته‌ها باید دقت لازم را به کار برد. طبق مدل اکلز و همکاران رفتارهای پیشرفت تحت تأثیر سازه‌های انتظار و ارزش‌اند و این سازه‌ها خود از عوامل گوناگونی مانند باورهای انگیزشی، دنیا و فرایندهای اجتماعی تأثیر می‌پذیرند. از این رو بهتر است برای پیش‌بینی رفتارهای پیشرفت متغیرهایی مانند انتظارات، ارزشها، جهت‌گیری اسنادی و طبقات اقتصادی-اجتماعی دانش‌آموزان را در مطالعات آتی در نظر گرفت. از آنجایی که موضوع این پژوهش بکر و نو است، سایر پژوهشگران هم به بررسی این روابط بپردازند تا بتوان به دستاوردی جامع در زمینه بروز رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان رسید که سهمی مهم در موفقیت‌های تحصیلی، شغلی و اقتصادی هر فرد دارد. رفتارهای پیشرفت، زمینه کسب موفقیت را برای افراد در زمینه‌های گوناگون فراهم می‌کند و این‌گونه رفتارها در دوران دبیرستان که حلقه اتصال میان مدرسه و دانشگاه است و کسب موفقیت برای ورود به دانشگاه برای دانش‌آموزان ارزشمند است. از این رو می‌توان جلساتی برای خانواده‌ها و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت برگزار کرد تا به این امر آگاهی یابند.

تقدیر و تشکر

در پایان از همه دست‌اندرکاران
از جمله مدیران مدارس و اداره آموزش و پرورش شهرستان گلپه‌هار
تقدیر و تشکر به‌عمل می‌آید.

- احمدی، افسانه. (۱۳۹۹). بررسی رابطه خودتنظیمی یادگیری بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله پژوهش و مطالعات علوم اسلامی*، ۲ (۱۷)، ۴۹-۵۹.
- اسلاوین، رابرت ای. (۱۳۹۴). *روان‌شناسی تربیتی: نظریه و کاربرد*، ترجمه یحیی سیدمحمدی. ویراست ششم. تهران: روان. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۴)
- اکبری، بهمن. (۱۳۸۶). روایی و اعتبار آزمون انگیزش پیشرفت هرمنس بر روی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان گیلان. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۱۶، ۷۳-۹۶.
- امامی، محمدتقی و حافظیان، مریم. (۱۳۹۹). بررسی روابط بین ادراکات محیطی کلاسی با اضطراب امتحان با نقش واسط اهداف پیشرفت: (یک مدل علی). *مدیریت برآموزش سازمان‌ها*، ۹ (۱)، ۲۷۹-۳۰۸.
- بای، نرگس؛ حسن‌آبادی، 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*، ۱۱ (۱)، ۶۷-۸۳.
- پنترج، پل، آر و شانک، دیل اچ. (۱۳۹۶). *انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه، تحقیقات و کاربردها)*، ترجمه مهرناز شهرآرای، چاپ چهارم. تهران: نشر علم. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۲)
- پورسید، سید مهدی؛ فولادچنگ، محبوبه و پورسید، سید رضا. (۱۳۹۸). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و درگیری والدین در امور تحصیلی فرزندان با انگیزش تحصیلی. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۶ (۱)، ۱۲۷-۱۴۶.
doi: 20.1001.1.26766728.1398.16.1.7.2
- تنهای رشوانلو، فرهاد؛ سعیدی‌رضوانی، طلیمه و کارشکی، حسین. (۱۳۹۸). همبستگی کنونی ادراکات والدینی با بهزیستی روانشناختی و اجتماعی در دانشجویان. *مجله روانشناسی و روانپزشکی شناخت*، ۶ (۵)، ۱۴۱-۱۵۵.
doi: 10.29252/shenakht.6.5.141
- چراغی‌خواه، زهره؛ عرب‌زاده؛ مهدی و کدیور، پروین. (۱۳۹۴). نقش خوشبینی، هیجانات تحصیلی و بهزیستی مدرسه در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۱ (۳)، ۱۱-۲۰.
doi: 20.1001.1.24764248.1394.1.3.2.0
- خوش‌طالع، مهسا. (۱۳۹۳). *رابطه سبک‌های پردازش اطلاعات و ادراک از محیط کلاس با راهبردهای مطالعه خودتنظیمی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- رافعی بیدگلی، الهام. (۱۳۹۰). *بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس با سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهرستان آران و بیدگل*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ربانی، زینب؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ رحیمیان بوگر، اسحاق و محمدی‌فر، محمدعلی. (۱۳۹۶). *رابطه بافت اجتماعی کلاس با درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود، انگیزش و هیجان‌های تحصیلی*. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۴ (۵۳)، ۳۷-۵۱.
- سلمانی، منصور؛ خامسان، احمد و اسدی‌یونسی، محمدرضا. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه ادراک از جو کلاس و تعلل‌ورزی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۱۳ (۴۳)، ۱۳۹-۱۶۷.
<https://doi.org/10.22054/jep.2017.7765>
- شاکرمی، مریم؛ صادقی، مسعود و قدم‌پور، عزت‌الله. (۱۳۹۶). تدوین مدل درگیری تحصیلی بر اساس عوامل جو روانی اجتماعی کلاس درس و جو عاطفی خانواده با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه علمی پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۸ (۳)، ۱۵۹-۱۸۲.
doi: 20.1001.1.22285516.1396.8.29.8.7

طلائی، خداکرم؛ سعیدی‌پور، اسماعیل و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۸). روابط ادراک از محیط کلاس، ادراک از محیط خانواده و عملکرد تحصیلی از طریق اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان ششم ابتدایی: الگوی ساختاری. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۱۴ (۵۴)، ۹۳-۱۲۰. doi: 20.1001.1.27173852.1398.14.54.6.1

عالی‌پور بیرگانی، سیروس؛ سحافی، حکیم و مریدی، ژاله. (۱۳۹۴). بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک‌شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان جندی شاپور اهواز. مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۲ (۱)، ۵۸-۶۷. کارشکی، حسین؛ خرازی، سعید علی‌نقی؛ ازهای، جواد؛ قاضی طباطبایی، سعید محمود. (۱۳۸۸). رابطه ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی: آزمون یک الگوی علی. فصلنامه انجمن ایرانی روان‌شناسی، ۷ (۲)، ۱۹۰-۲۰۵.

کدیور، پروین؛ فرزند، ولی‌الله؛ کاوسیان، جواد؛ نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۸ (۴)، ۷-۳۸.

کیامنش، علیرضا و سیف‌درخشنده، سعید. (۱۳۸۶). بررسی رابطه ادراک از زمینه خانوادگی و مدرسه‌ای با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان‌های شهر اردبیل. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۲ (۶)، ۱۱۷-۱۳۸.

نقش، زهرا و رضانی‌خمسی، زهرا. (۱۳۹۶). ادراک از محیط یادگیری کلاس و هیجان تحصیلی: تحلیل چندسطحی کلاس ریاضی. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۸ (۱)، ۱۲۷-۱۴۱. doi: 10.22059/JAPR.2017.62607

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزند، ولی‌الله؛ عربزاده، مهدی و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۶ (۲)، ۱۰۳-۱۱۹. doi: 20.1001.1.20084331.1391.6.2.1.5

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزند، ولی‌الله و کریمی، یوسف. (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه ادراک از کلاس. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱ (۱)، ۱-۲۳.

همتی، بابک. (۱۳۹۹). نقش هیجان‌ها در تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک‌شده و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی - اجتماعی دانش‌آموزان بی‌سرپرست. مجله روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۹ (۱)، ۲۰۷-۲۲۸.

یوسفی، فریده و بردبار، مریم. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرآیندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خود‌پیروی و درگیری تحصیلی. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۳ (۴۹)، ۱۳-۲۸.

Damaianti, L., F., Awaliya, R., & Misbach, I. H. (2019). Relationship between the perception of classroom learning environment and student academic emotions. *Journal Konseling dan Pendidikan*, 7(3), 104-112. <https://doi.org/10.29210/135900>

Erentaitė, R., Vosylis, R., Sevalneva, D., Melnikė, E., Raižienė, S., & Daukantaitė, D. (2022). Profiles of achievement motivation and performance in middle school: Links to student background and perceived classroom climate. *Frontiers in Psychology*, 13, 820247. doi: 10.3389/fpsyg.2022.820247

Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environment Research*, 1, 7-34. <https://doi.org/10.1023/A:1009932514731>

Fraser, B. J., Fisher, D. L., & McRobbie, C. J. (1996, April). *Development, validation, and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). John Wiley & Sons Inc.

- Grolnick, W. S., Kurowski, C., Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3-14.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_1
- Grolnick, W. S., Rayan, M. R., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>
- Hermans, H. J. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 353-363. <https://doi.org/10.1037/h0029675>
- Kamaruddin, R., Zaniyal, N. R., & Aminuddin, Z. M. (2009). The quality of learning environment and academic performance from a student's perception. *International Journal of Business and Management*, 4(4), 171-175. DOI:10.5539/ijbm.v4n4p171
- Kocayoruk, E. (2012). The perception of parents and well-being of adolescents: Link with basic psychological need satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3624-3628.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.117>
- Marchant, M. G., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519. <https://doi.org/10.1002/pits.1039.abs>
- Muola, J. M. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils. *Educational Research and Review*, 5(5), 213-217.
<https://doi.org/10.5897/err09.039>
- Nguyen, T., Xiao, X., Xiong, S., Guo, C., Cheng, G. (2020). Effects of parental educational involvement on classroom peer status among Chinese primary school students: A moderated mediation model of psychological Suzhi and family socioeconomic status. *Children and Youth Services Review*, 111, Article 104881. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104881>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Elsevier Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Perry, R. P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., & Stephens E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 3-31). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-001>
- Sakiz, G. (2007). *Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self-efficacy*

beliefs, and academic effort in middle school mathematics classrooms. Doctoral dissertation, Ohio State University.

Santos, M. A., Godás, A., Ferraces, M. J., & Lorenzo, M. (2016). Academic performance of native and immigrant students: A study focused on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment. *Frontiers in Psychology, 7*, Article 1560. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01560

Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R. J., van Atteveldt, N., Janssen, T. W. P., Lee, N. C., ... Meeter, M. (2022). Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review, 34*(1), 39-71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed., pp. 657-700). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>

Prediction of Students' Achievement Behaviors through Perceptions of Classroom and Family Environment: Are Academic Emotions Mediators in this Relationship?

■ S. M. Shafaei Chahchah¹ ■ H. R. Hassanabadi, Ph.D.^{2*} ■ H. Kareshki, Ph.D.³

Abstract

This study set out to examine the perceptions of classroom and family environments by high school students as predictors of their achievement behaviors, considering academic emotions as mediators. The statistical population comprised senior high school students in Golbahar during the 2020-2021 academic year. The sample was selected through cluster sampling, choosing three boys' schools and two girls' schools out of eight high schools. Due to the COVID-19 pandemic and school closures, the questionnaires were converted to electronic forms and distributed in virtual classroom groups. A total of 355 students (95 boys and 260 girls) completed the following questionnaires: The Fraser et al. What is Happening in this Class Questionnaire (1996), the Grolnick et al. Family Environment Perception Questionnaire (1997), the Pekrun Achievement Emotions Questionnaire (2005), and the Hermans Achievement Motivation Test (1970). The data were analyzed using regression coefficients and structural equation modeling. The results indicated that perceptions of classroom and family environments and academic emotions could predict achievement behaviors in separate regressions. However, when these variables were simultaneously entered into the structural model with academic emotions as mediators, perceptions of the classroom and family environments could predict achievement behaviors only through academic emotions. This finding underscores the prominent role of academic emotions as mediators in this relationship. Therefore, teachers in the classroom and parents at home should create a conducive environment to foster positive perceptions among students, which in turn promotes positive emotions that shape their achievement behaviors.

Keywords: perception of the classroom environment, perception of the family environment, academic emotions, achievement behaviors

Date received: Nov. 22, 2022

Date accepted: April 30, 2023

This article is derived from the first author's Master's Thesis.

1. M.A. in Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.
(Corresponding Author)
E-mail: dr_hassanabadi@khu.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.