

مقاله پژوهشی

مدل علی جو روانی - اجتماعی کلاس و احساس دزدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه

سعید مظلومیان*، سمیه خزاعی**

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۲۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس بر احساس دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی تحصیلی بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم دوره دوم متوسطه شهر برازجان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تعداد ۳۲۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب گردیدند و به پرسشنامه‌های پژوهش که شامل مقیاس دزدگی تحصیلی پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۵)، مقیاس جو روانی - اجتماعی کلاس میشو، کومئو و گوپیل (۱۹۸۵) و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی موریس (۲۰۰۱) بود پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل معادلات ساختاری استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد که ابعاد مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی، بکار بستن مقررات و پشتیبانی، مستقیماً قادر به پیش‌بینی دزدگی تحصیلی هستند. در بررسی اثرات غیرمستقیم نیز مشخص شد که ابعاد دل‌بستگی و پشتیبانی جو روانی - اجتماعی کلاس با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی منجر به کاهش دزدگی می‌شوند. از طرفی بعد دل‌بستگی با میانجی‌گری خودکارآمدی اجتماعی منجر به افزایش دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. بر اساس این نتایج می‌توان به معلمان توصیه کرد که با ایجاد یکی جو روانی - اجتماعی مشارکتی، قاعده‌مند و حمایتی که تقویت‌کننده خودکارآمدی تحصیلی است در جهت کاهش دزدگی نسبت به کلاس و یادگیری اقدام کنند.

واژگان کلیدی: دزدگی تحصیلی، جو روانی - اجتماعی کلاس، خودکارآمدی تحصیلی،

دانش‌آموزان

* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران (نویسنده مسئول) S.mazlounian@Gmail.com

** دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه تحقیقات آموزشی، دانشگاه پیام نور، ایران

مقدمه

هیجان بخش جدایی‌ناپذیر زندگی هر انسانی است که انسان‌ها با توجه به شرایط و محیطی که در آن قرار می‌گیرند، مواردی از آن را تجربه می‌کنند. به عنوان مثال محیط‌های تحصیلی از جمله موقعیت‌هایی هستند که افراد در آن‌ها هیجان‌ات متعددی را تجربه می‌کنند که می‌توانند منجر به موفقیت یا عدم موفقیت آن‌ها گردند. براین اساس طی ۲۰ سال اخیر، تلاش‌های نظری و پژوهشی ارزنده‌ای در رابطه با هیجان‌ات مربوط به محیط‌های تحصیلی صورت گرفته است که این تحقیقات عمدتاً بر هیجان‌ات دانش‌آموزان متمرکز بوده‌اند (پکران و لیننبرینک - گارسیا، ۲۰۱۴). هیجان‌ات تعیین‌کننده‌های مهم فرایندهای یادگیری هستند و بر علاقه و عملکردهای تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (ماکلیم، ۲۰۱۵؛ پوتوین، بکر، سیمز و پکران، ۲۰۱۸؛ همینگز، کای و شارپ، ۲۰۱۹). در محیط‌های تحصیلی، هم گونه‌های مثبت و هم منفی هیجان‌ات وجود دارد. یکی از مهمترین هیجان‌ات تحصیلی، احساس دلزدگی تحصیلی^۵ در یادگیرندگان است. احساس دلزدگی تحصیلی، تجربه عاطفی ناخوشایندی است که حین مطالعه و انجام تکالیف درسی یا در طی حضور در کلاس تجربه می‌شود (پکران و پری، ۲۰۱۴). دلزدگی یک هیجان مهم برای فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان و پیامدهای مرتبط با پیشرفت آنان محسوب می‌شود، اما این هیجان توجه نظری و تجربی اندکی را به خود جلب کرده است (پکران، گوئتز، دنیلز، استاپینسکی و پری، ۲۰۱۰). از نظر پکران و همکاران یک دلیل محتمل برای نادیده گرفتن دلزدگی تحصیلی از سوی پژوهشگران این است که دلزدگی در مقایسه با حالت‌های عاطفی آشکاری مثل خشم یا اضطراب، یک هیجان خاموش، ناپیدا (دور از انظار) و ظاهراً غیرمخرب است. چرا که حین تجربه این هیجان از جانب دانش‌آموز، احساسات ناخوشایند اندکی تجربه می‌شود (گوئتز، فرنزل و پکران، ۲۰۰۷). از دیدگاه معلمان نیز دلزدگی فاقد اضطراب و عصبانیت مختل‌کننده‌ای است که به موقعیت آورده می‌شود و

۱. Pekrun & Linnenbrink- Garcia
۲. Macklem
۳. Putwain, Becker, Symes, & Pekrun
۴. Hemmings, Kay, & Sharp
۵. Academic boredom
۶. Goetz, Frenzel & Pekrun

از رویکرد بالینی نیز به نظر می‌رسد که در مقایسه با اضطراب منجر به آسیب روانی جدی نمی‌شود (پکران و همکاران، ۲۰۱۰). با این وجود، پژوهشگران در طول چند سال اخیر به آثار مخرب این هیجان برای فرایند یادگیری وقوف بیشتری پیدا کرده‌اند و به همین خاطر اخیراً دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان در کانون توجه قرار گرفته است (برای مثال پکران و همکاران، ۲۰۱۰؛ تسه، کلاسن، دنیلز و زانک^۱، ۲۰۱۳؛ شارپ، همینگز، کای و شارپ، ۲۰۱۹). علل بالقوه زیادی برای دزدگی دانش‌آموزان در حین حضور در کلاس و هنگام یادگیری و انجام تکالیف درسی وجود دارد که از جمله آنها ناتوانی یادگیری (ولف^۲ و همکاران، ۲۰۱۰) یا عملکرد درسی ضعیف پیشین (پکران و همکاران، ۲۰۱۴؛ پوتوین و همکاران، ۲۰۱۸)، خلق منفی و پریشانی و تیدگی (بارنت^۳، ۲۰۰۵؛ لی و زیلمان، ۲۰۱۹)، مهاجرت‌های محیطی (ووگل - والکات، فیورلا، کارپر و اسکاتز^۴، ۲۰۱۲)، سخنرانی معلم محور (تسه و همکاران، ۲۰۱۳)، نوع تکلیف یا موضوع یا حیطه درسی (زاهو، لیو، زنگ و شو^۵، ۲۰۱۶؛ چوی، یائو ژانک^۶، ۲۰۱۷)، عدم یافتن معنا در مطالعه (پکران، ۲۰۰۶)، چالش خیلی زیاد و همچنین چالش پایین در تکالیف (پریکل، گوئتز و فرنزل، ۲۰۱۰؛ کرانیچ^۷ و همکاران، ۲۰۱۸)، امتحان دادن (احمد، وندر ورف، کوپپر و مینارت^۸، ۲۰۱۳)، سن (مان و رابینسون^۹، ۲۰۰۹)، سطوح و پایه‌های تحصیلی (گوئتز، کرون جاکر^{۱۰}، فرنزل، لودتک و هال، ۲۰۱۰) و مواردی از این قبیل هستند.

همان‌طور که از این شواهد پیداست، ترکیبی از عوامل فردی و محیطی - موقعیتی می‌تواند در وقوع تجربه دزدگی تحصیلی دخیل باشند. هرچند شناسایی این عوامل حائز اهمیت

۱. Tze, Klassen, Daniels & Zhang
۲. Wolf
۳. Banett
۴. Vogel-Walcutt, Fiorella, Carper, & Schatz
۵. Zhou, Liu, Zeng, & Zhu
۶. Cuia, G., Yao, M., & Zhang
۷. Krannich
۸. Ahmed, van der Werf, Kuyper & Minnaert
۹. Mann
۱۰. Cronjaeger

است، اما بدون آگاهی از نحوه اثرگذاری و تعامل این عوامل، نمی توان فهم دقیقی از دلزدگی تحصیلی دانش آموزان دست یافت. در این خصوص استفاده از یک چارچوب نظری می تواند مفید باشد. از آنجا که دلزدگی تحصیلی یکی از انواع هیجانات تحصیلی است، به نظر می رسد که مدل شناختی اجتماعی هیجانات پیشرفت پکران و همکاران (پکران و پری، ۲۰۱۴) می تواند مبنای مناسبی برای علت شناسی و فهم فرایند وقوع احساس دلزدگی در دانش آموزان باشد. طبق این مدل نظری، تمامی هیجانات پیشرفت، پیشایندهای تعیین کننده دور (عوامل محیطی) و نزدیکی (ارزیابی های شناختی) دارند. البته هر هیجان نیز با توجه به دو بعد بار ارزشی^۱ (خوشایند یا ناخوشایند بودن) و سطح انگیزتگی^۲ (فعال یا منفعل بودن) و همچنین تمرکز موضوعی (مرتبط با پیامد یا فعالیت پیشرفت بودن)، ماهیتاً متفاوت از سایر هیجانها است (پکران، ۲۰۱۸). در این چارچوب، دلزدگی یک هیجان ناخوشایند منفعل کننده محسوب می شود که در حین انجام یا تجربه یک فعالیت پیشرفت (مثل مطالعه یا حضور در کلاس) به وقوع می پیوندد. طبق این مدل، عوامل محیطی متعددی می تواند به شکل گیری هیجانات تحصیلی بیانجامد، در خصوص دلزدگی که یک هیجان فعالیتی است، شاید مهمترین عوامل را بتوان در محیط بلافصل یادگیرندگان - یعنی کلاس درس - جستجو کرد. بر این اساس جو روانی - اجتماعی^۳ حاکم بر کلاس درس از میان سایر عوامل محیطی احتمالاً می تواند نقش قابل توجهی در ایجاد احساس دلزدگی در دانش آموزان ایفا نماید. کلاس درس یک محیط یادگیری و اجتماعی است که به شکل گیری نگرشها و احساسات دانش آموزان به سمت مطالب درسی خاص، همسالان و معلمان، به همراه ادراکات از هدف و ارزش تعلیم و تربیت به طور کلی کمک می کند (کول، روی، لردپون کولارت^۴، ۲۰۱۲). بیرمن^۵ (۲۰۱۱) جو کلاسی را شامل محیط کلاس، جو اجتماعی، جنبه هیجانی و فیزیکی تعریف می کند. محیط اجتماعی کلاس به طور عمده می تواند رفتارهای انگیزشی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار

-
۱. Valence
 ۲. Activation
 ۳. social-psychological climate
 ۴. Koul, Roy, Lerdpornkulart
 ۵. Bierman

دهد (اندرسون، همیلتون و هاتیه^۱، ۲۰۰۴). در سال‌های اخیر، شمار قابل توجهی از تحقیقات بر محیط‌های یادگیری کلاسی متمرکز شده‌اند (فریزر^۲، ۲۰۱۲؛ کول و همکاران، ۲۰۱۲). یک موضوع برجسته در این تحقیقات بررسی روابط بین ادراک یادگیرندگان از ویژگی‌های روانی - اجتماعی این محیط‌ها و پیامدهای یادگیری عاطفی و شناختی مرتبط با تحصیل بوده است (وولف و فریزر، ۲۰۰۸). ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس به اندازه محیطی که معلم عملاً برای ایجاد آن تلاش می‌کند، اهمیت دارد. در واقع، فقدان ادراک مثبت محیط یادگیری از سوی دانش‌آموز و نداشتن احساسات خوب نسبت به آن، فرآیند یادگیری‌های او را مختل می‌سازد. از طرفی، نحوه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز به نوبه خود می‌تواند درک آنان را از محیط تحصیل تغییر دهد (لارسکو^۳، ۲۰۰۸). بنابراین معلم می‌تواند با حمایت علمی و عاطفی خود، یادگیری و رشد مثبت دانش‌آموزان را افزایش دهد (بُدروا و لئونگ^۴، ۲۰۰۷) و این حمایت علمی و عاطفی از سوی معلم می‌تواند به رشد مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان، به ویژه آنهایی که خطر شکست تحصیلی را کاهش می‌دهند، کمک کند (داونر، ریم - کافمن و پیناتا^۵، ۲۰۰۷). همچنین حمایت معلم و وجود یک رابطه با کیفیت، می‌تواند رفتارهای اجتماعی نظیر تعاملات دانش‌آموزان با یکدیگر و نیز با معلم، پذیرش همسالان و احترام متقابل دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (مریت و همکاران^۶، ۲۰۱۲). سایر ویژگی‌های آموزشی معلم مانند کیفیت بالای تدریس، متناسب سازی تدریس با نیازهای دانش‌آموزان، انگیزه‌بخشی و درگیر کردن دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری، مدیریت کلاسی کارآمد، برقراری نظم، ایجاد و حفظ محیط آموزشی مثبت و مدیریت چالش‌ها، می‌تواند اثرات مثبتی در محیط‌های آموزشی به جا گذارد (اسکالویک و اسکالویک^۷، ۲۰۰۹). در ارتباط با پژوهش حاضر نیز مشخص شده است که عوامل محیطی متنوعی مثل رفتار آموزشی معلم (پکران، فرنزل، گوئتز و

۱. Anderson, Hamilton & Hattie
۲. Fraser
۳. Larocque
۴. Bodrova, Leong
۵. Downer, Rimm-Kaufman & Pianta
۶. Merritt
۷. Skaalvik & Skalvik

پری، ۲۰۰۷؛ فرنزل، گوئتز، لودتک^۱، پکران و ساتون^۲، ۲۰۰۹)، ترکیب جو اجتماعی کلاس (فرنزل، پکران و گوئتز، ۲۰۰۷) و بافت فرهنگی (فرنزل، تراش^۳، پکران و گوئتز، ۲۰۰۷) با هیجان‌ات تحصیلی رابطه دارند. مشخصاً شواهدی نیز وجود دارد که نشان داده‌اند مؤلفه‌های محیطی کلاسی و مدرسه‌ای با احساس دلزدگی در ارتباطند. در این خصوص رابینسون (۱۹۷۵) نشان داد که عوامل بیرونی متعددی مثل معلمان، مدرسه، همسالان، والدین و شرایط خانه و خانواده می‌توانند زمینه‌ساز بالقوه دلزدگی دانش‌آموزان باشند. شواهد جدیدتر نیز نشان داده‌اند که مواردی مثل شایستگی‌های معلم (گلاسر - زیکودا و فوب^۴، ۲۰۰۸)، راهبردهای تدریس (بارچ و کوبرن^۵، ۲۰۰۳)، ساختار کلاس (پکران، گوئتز، تیتز و پری، ۲۰۰۲)، تعاملات کلاسی (فالیس و آپتوتو^۶، ۲۰۰۳) و پشتیبانی عاطفی معلم و حمایت او از خودمختاری دانش‌آموزان (تسه و همکاران، ۲۰۱۴؛ یونگر و گوئستنر^۷، ۲۰۱۵؛ ان جی، لیو و وانگ^۸، ۲۰۱۵) رابطه منفی با دلزدگی دانش‌آموزان دارند. یافته‌های رویز - گونزالس، ویدرا و مورنو-موریکا^۹ (۲۰۱۵) نیز دلالت بر آن داشت که محیط آموزشی با جهت‌گیری تکلیف، به کاهش دلزدگی می‌انجامد. داچمن، گوئتز و استاپینسکی^{۱۰} (۲۰۱۱) نیز دریافتند که ابعاد کیفیت کلاسی شامل ربط درونی و کاربرد عملی، شوق‌انگیزی، ایجاد تنوع، اعطای خودمختاری، تقویت مثبت و حمایت پس از شکست با دلزدگی دانش‌آموزان دبیرستانی، رابطه دارند. در ایران نیز نتایج پژوهش دلاورپور و حسین‌چاری (۱۳۹۷) نیز اثرات مستقیم و غیرمستقیم برخی عناصر مرتبط با محیط یادگیری نظیر انسجام، حمایت، جهت‌گیری تکلیف، همکاری، تحقیق، برابری ادراک شده را مورد شناسایی قرار دادند. در پژوهش حکمتیان، نوشادی و نیکدل (۱۳۹۷)

۱. Ludtke
۲. Sutton
۳. Trash
۴. Glaser-Zikuda & Fub
۵. Bartsch & Cobern
۶. Fallis & Optotow
۷. Jungert & Koestner
۸. Ng, Liu, & Wang
۹. Ruiz-González, Videra, & Moreno-Murcia
۱۰. Daschmann, Goetz, Stupnisky

مشخص شد که ابعاد ساختار کلاس (جذابیت تکلیف، مرجعیت و سخت‌گیری در ارزشیابی)، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم با کاهش دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان همراه است. همان‌گونه که گفته شد، طبق مدل شناختی اجتماعی هیجان‌ات پیشرفت، محیط‌های یادگیری و عوامل بیرونی، تعیین‌کننده‌های قطعی هیجان‌ات پیشرفت نیستند. در واقع دانش‌آموزان به واسطه ارزیابی‌هایی که از میزان کنترل‌پذیری و ارزشمندی تجربیات محیطی به دست می‌آورند، هیجان‌ات را تجربه می‌کنند (پکران و پری، ۲۰۱۴). درخصوص دزدگی تحصیلی نیز شواهد، دلالت بر بکارگیری اشکالی از این چنین ارزیابی‌هایی توسط دانش‌آموزان دارد. شاید به همین خاطر است که علی‌رغم وجود فضای آموزشی مناسب و گیرا، شاهد دزدگی تحصیلی هستیم (پکران و همکاران، ۲۰۱۰). در این راستا، مشخص شده است که دزدگی از یک تکلیف هنگامی تجربه می‌شود که مهارت‌ها یا شایستگی‌های یک شخص فراتر از دشواری یا الزامات یک تکلیف باشد (چیکزنت میهائی^۱، ۱۹۹۰). بر این اساس، پکران و همکاران (۲۰۱۰) ارزیابی از سطح چالش تکلیف را بیانگر نوعی کنترل ذهنی بر فعالیت تحصیلی تلقی می‌کنند. در واقع افراد دزدگی را زمانی تجربه می‌کنند که احساس می‌کنند فعالیت‌های پیشرفت خارج از کنترل‌شان است. از این منظر سازه خودکارآمدی^۲ می‌تواند مترادف با داشتن باور کنترل روی امور و فعالیت‌ها تلقی شود (پکران و همکاران، ۲۰۱۰؛ سانچز - روسا و اسکویولز^۳، ۲۰۱۶). خودکارآمدی به معنی قضاوت افراد درباره توانایی‌شان برای سازماندهی و اجرای بعضی رفتارها در جهت رسیدن به اهداف مورد نظر تعریف شده است (بندورا^۴، ۱۹۹۷). از نظر بندورا (۲۰۰۱) خودکارآمدی اساس عاملیت انسانی است و مهمترین عامل تبیین‌کننده رفتارها و کنش‌های انسانی است. هرچند خودکارآمدی در ابتدا به صورت یک سازه واحد معرفی شد، اما بعدها بندورا، پاسترلی، باربانانلی و کاپرا^۵ (۱۹۹۹) عنوان کردند که در ارتباط با دانش‌آموزان، این مفهوم را می‌توان در سه حوزه تحصیلی، هیجانی و اجتماعی مورد بررسی قرار داد. خودکارآمدی تحصیلی به معنی باور فرد به توانایی کناره‌آمدن با

۱. Csikzentmihalyi

۲. Self-efficacy

۳. Sánchez-Rosas, & Esquivel

۴. Bandura

۵. Pastorelli, Barbananelli & Caprara

مشکلات و غلبه بر شرایط پیش‌بینی نشده در امور تحصیلی است (بندورا، ۱۹۹۷). خودکارآمدی هیجانی، ادراک فرد مبنی بر داشتن توانایی در تسلط بر هیجانات منفی است. خودکارآمدی اجتماعی، اشاره به ظرفیت‌های فرد در مواجهه با چالش‌های اجتماعی و احساس توانمندی در مدیریت روابط بین فردی و چالش‌های اجتماعی دارد (موریس^۱، ۲۰۰۱). پژوهش در زمینه توانایی ادراک‌شده نشان داده است که یادگیرندگان دلزده، خودکارآمدی سطح پایین‌تر و کنترل ادراک‌شده کمتری را گزارش می‌کنند. برای مثال موراتیدیس، وانستین‌کایست، لنز و آئوویلی^۲ (۲۰۰۹) در کلاس‌های تربیت‌بدنی دوره ابتدایی نشان دادند که شایستگی ادراک‌شده، پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار دلزدگی است. آرتینو و جونز^۳ (۲۰۱۲) نیز در پژوهش روی یادگیرندگان مجازی، رابطه دلزدگی و خودکارآمدی را منفی گزارش کردند. تسه، دنیلز، کلاسن، لای (۲۰۱۳) نیز نشان دادند که خودکارآمدی در یادگیری خودنظم‌ده، رابطه‌ای منفی با احساس دلزدگی دارد. پژوهش‌های جدیدتر نیز (برای نمونه سانچز - روساس و اسکوبولز، ۲۰۱۶؛ وانگ^۴ و همکاران، ۲۰۱۷؛ جرادت^۵، ۲۰۱۸) هرکدام به نحوی رابطه معکوس بین خودکارآمدی در حوزه‌های خاص تحصیلی و دلزدگی تحصیلی را در گروه‌های تحصیلی مختلف مورد تأیید قرار داده‌اند.

افزون بر موارد فوق‌الذکر مشخص شده است که مشابه با احساس دلزدگی، خودکارآمدی دانش‌آموزان نیز می‌تواند متأثر از عوامل محیط یادگیری شکل گیرد. در این خصوص، نتایج پژوهش دورمان^۶ (۲۰۰۱) همبستگی‌های معنادار و مثبتی را بین مؤلفه‌های محیط یادگیری (شامل انسجام دانش‌آموزان، حمایت معلم، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری، برابری، درگیری، ربط شخصی، کنترل به اشتراک گذاشته شده یا تقسیم‌شده، مذاکره یا گفتگوی بین دانش‌آموزان) و خودکارآمدی تحصیلی نشان داد. دیگر تحقیقات نیز تأثیر محیط‌های کلاسی و خانه را بر کارآمدی

۱. Muris

۲. Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Vanden Auweele

۳. Artino & Jones

۴. Wang

۵. Jaradat

۶. Dorman

تحصیلی دانش‌آموزان نشان داده‌اند (کلابورن و الیت^۱، ۲۰۰۵؛ خواجه و حسین‌چاری، ۱۳۹۰). دورمان و فریزر (۲۰۰۹) و لیم، لائو و نای^۲ (۲۰۰۸) نیز دریافتند که جو متمرکز بر جهت‌گیری تکلیف و ادراک درگیری در فعالیت‌های کلاسی و جو تحقیق در کلاس، پیش‌بینی کننده مثبت کارآمدی تحصیلی است. هویگارد کواک، اوبری و هوگان^۳ (۲۰۱۵) نقش جو روانی - اجتماعی مدرسه و به‌طور مشخص ساختارهای هدف تکلیف و توانایی و همچنین ارزش‌های مدنی و جو دوستانه را در افزایش خودکارآمدی دانش آموز پایه نهم و دهم گزارش کردند. آلت^۴ (۲۰۱۵) نیز دریافت که دانشجویانی که در کلاس‌های سازنده‌گرایانه (متکی بر مشارکت و حل مسئله) آموزش دیده‌اند، در مقایسه با کلاس‌های مبتنی بر سخنرانی، از خودکارآمدی تحصیلی بیشتری برخوردارند.

مرور پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که جو روانی - اجتماعی کلاس، خودکارآمدی و احساس دزدگی متغیرهای با اهمیتی برای انگیزه، یادگیری خودنظم‌ده و عملکرد تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان محسوب می‌شوند. با توجه به آگاهی از این تأثیرات، و نظر به اینکه شناسایی روابط درونی بین این متغیرها در قالب یک مدل تبیین‌کننده می‌تواند گامی مهم در جهت دستیابی به پیامدهای مطلوب و ممانعت از پیامدهای نامطلوب برای یادگیرندگان باشد. مسأله اصلی پژوهش حاضر با پشتوانه نظری مدل شناختی اجتماعی هیجان‌ات پیشرفت (پکران و پری، ۲۰۱۴؛ و پکران، ۲۰۱۸) این است که آیا می‌توان با ارائه و آزمون یک مدل مفهومی، دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان را به گونه‌ای تبیین کرد، که در آن خودکارآمدی رابطه بین مؤلفه‌های جو روانی - اجتماعی کلاس و احساس دزدگی تحصیلی را میانجی‌گری کند. در حمایت از این مدل پیشنهادی، شواهدی وجود دارد که نشان داده‌اند سازه خودکارآمدی، می‌تواند میانجی‌گر اثرات محیط‌های بیرون و درون مدرسه‌ای بر دزدگی تحصیلی باشد. برای مثال لو، ان جی، لی و آی (۲۰۱۶) دریافتند که در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم سنگاپور، خودکارآمدی تأثیرات مشارکت و انتظار والدین بر کاهش دزدگی در ریاضی را میانجی‌گری می‌کند. همچنین سانچز - روساس و اسکویولز (۲۰۱۶) نشان دادند که کیفیت تدریس و رفتارهای معلم در کلاس درس با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی

۱. Claiborne & Ellett

۲. Liem, Lau & Nie

۳. Høigaard, Kovač, Øverby, & Haugen

۴. Alt

منجر به کاهش غیرمستقیم دزدگی از کلاس می‌شود. یافته‌های وانگ و همکاران (۲۰۱۷) نیز بیانگر آن بود که ادراک پشتیبانی معلم از خودمختاری دانش‌آموزان از طریق افزایش خودکارآمدی منجر به کاهش دزدگی دانش‌آموزان می‌شود. یکی از کاستی‌های شواهد یادشده، عدم توجه به نقش ابعاد مختلف خودکارآمدی به عنوان یک متغیر واسطه‌ای و تمرکز صرف بر خودکارآمدی تحصیلی یا کلی است (سانچز - روساس و اسکویولز، ۲۰۱۶). بنابراین بررسی نقش همزمان ابعاد اجتماعی، هیجانی و تحصیلی خودکارآمدی می‌تواند خلاء دانشی موجود در این‌باره را پر کند. یکی از نکاتی که انجام پژوهش حاضر را در بین دانش‌آموزان نوجوان ضروری می‌سازد ماهیت دوره سنی این افراد است. آن‌گونه که دزدگی نه تنها به عنوان بخش پذیرفته شده‌ای از دوره نوجوانی محسوب می‌شود، که احتمالاً عوامل تحولی و بافتی مرتبط با نوجوان در افزایش آن نقش دارند (ویبرایت، اسپلونبرگ و کالدول^۱، ۲۰۲۰) بلکه به نوبه خود می‌تواند علاوه بر مشکلات شناختی و انگیزشی مرتبط با تحصیل، به رفتارهای پرخطر بیانجامد (بیلوکاتی، مانسینی و ترومبینی^۲، ۲۰۱۸). بنابراین انجام این پژوهش می‌تواند در زمینه بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش خطراتی که دانش‌آموزان را تهدید می‌کند، مفید باشد.

در مجموع باتوجه به شواهد موجود و نکات پیش‌گفته، در پژوهش حاضر پاسخ این مسأله‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. نخست اینکه کدام یک از مؤلفه‌های جوّ روانی - اجتماعی کلاس می‌توانند دزدگی تحصیلی را به خوبی تبیین کنند؟ دوم اینکه، باتوجه به روشن شدن نقش خودکارآمدی در بروز دزدگی، این مسأله مطرح می‌شود که آیا با کمک وجوه چندگانه خودکارآمدی (شامل تحصیلی، هیجانی و اجتماعی) می‌توان به تبیین مناسبی از دزدگی تحصیلی دست یافت؟ بنابراین باتوجه به مطالب گفته شده، هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین نقش ابعاد جوّ روانی - اجتماعی کلاس در بروز احساس دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری ابعاد خودکارآمدی تحصیلی در قالب یک مدل مفهومی (مدل مفهومی در شکل ۱ ارائه شده است) می‌باشد، که براین اساس فرضیه‌های پژوهش به صورت زیر مطرح شدند:

۱. ابعاد جوّ روانی - اجتماعی کلاس اثر مستقیم بر احساس دزدگی تحصیلی دارند.

۱. Weybright, Schulenberg, & Caldwell

۲. Biolcati, Mancini, & Trombini

۲. ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس اثر مستقیم بر ابعاد تحصیلی، هیجانی و اجتماعی خودکارآمدی تحصیلی دارند.
۳. ابعاد خودکارآمدی اثر مستقیم بر احساس دلزدگی تحصیلی دارند.
۴. ابعاد خودکارآمدی، اثر جو روانی - اجتماعی کلاس بر دلزدگی تحصیلی را واسطه‌گری می‌کنند.

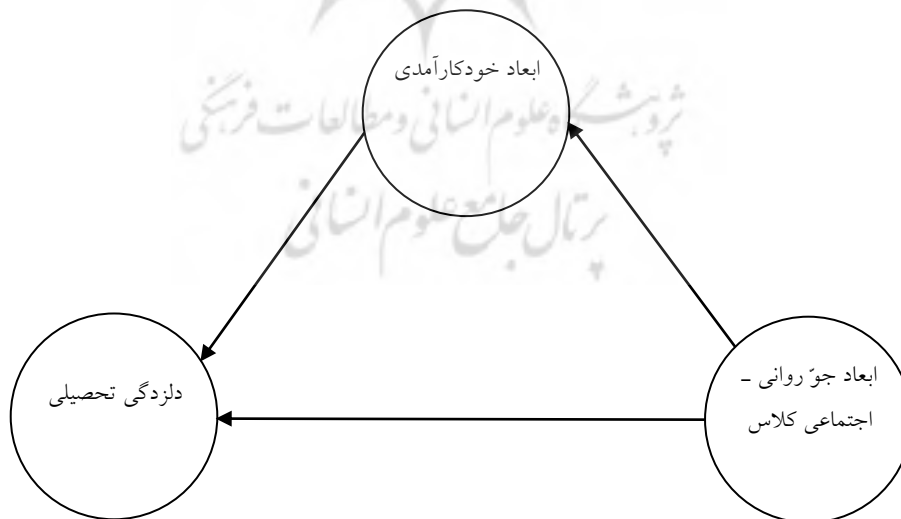
شکل ۱: مدل مفهومی پیشنهادی پژوهش

روش

این تحقیق از نوع توصیفی - همبستگی و در زمره پژوهش‌های کاربردی بود. در این پژوهش اطلاعات از طریق پرسشنامه جمع آوری و برای آزمون فرضیه‌ها از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری^۱ استفاده شد.

مشارکت‌کنندگان

جامعه آماری این پژوهش مشتمل بر کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم دوره دوم متوسطه شهر برازجان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. تعداد افراد این جامعه برابر با ۲۲۳۸ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی، حجم نمونه مکفی برابر ۳۲۸ نفر انتخاب شد که از این تعداد، ۱۵۴ نفر دانش‌آموز پسر و



۱. Structural Equation Modeling (SEM)

۱۷۴ را دانش‌آموزان دختر تشکیل دادند. دامنه سنی افراد نمونه ۱۷-۱۶ سال بود. به منظور گردآوری اطلاعات، افراد نمونه با رضایت، پرسشنامه‌هایی را که در ادامه معرفی می‌شوند، تکمیل کردند.

ابزارهای سنجش

مقیاس دزدگی تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۲ و ۲۰۰۵): این مقیاس یکی از مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجان‌ات پیشرفت پکران و همکاران (۲۰۰۲ و ۲۰۰۵) است. خرده مقیاس دزدگی تحصیلی شامل ۱۴ گویه می‌باشد که دو وجه دزدگی تحصیلی شامل دزدگی کلاسی^۱ (گویه‌های ۱ تا ۶) و دزدگی مرتبط با یادگیری^۲ (گویه‌های ۷ تا ۱۴) را مورد سنجش قرار می‌دهند. شرکت‌کنندگان باید بر مبنای یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از ۱ کاملاً مخالف تا ۵ کاملاً موافق) به گویه‌های آن پاسخ دهند. بنابراین حداقل نمره در این مقیاس ۱۴ و حداکثر نمره ۷۰ خواهد بود. پکران و همکاران (۲۰۰۲) با کمک تحلیل عامل اکتشافی روایی سازه‌ای این مقیاس را احراز و پایایی ۰/۹۳ را برای آن گزارش کرده‌اند. در ایران نیز کدیور و همکاران (۱۳۸۸) بر روی یک نمونه ۶۰۰ نفری دانش‌آموزان دبیرستانی روایی کل مقیاس‌های فرعی دزدگی یادگیرندگان از کلاس و یادگیری را احراز کردند. تحلیل عامل تاییدی، روایی سازه‌ای مقیاس دزدگی را نشان داد و پایایی آلفای این مقیاس برابر با ۰/۸۶ بود. دلاورپور و حسین‌چاری (۱۳۹۴) نیز روایی و پایایی پرسشنامه مذکور را مطلوب گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۹ و برای دزدگی در کلاس و یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۸۷ و ۰/۸۶ بود.

پرسشنامه جو روانی - اجتماعی کلاس میشو، کومتو و گوپیل^۳ (۱۹۸۵): این پرسشنامه شامل ۴۲ گویه می‌باشد که ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس را می‌سنجد. دانش‌آموزان، پاسخ‌های خود به این پرسشنامه را به صورت بله و خیر می‌دهند که به ترتیب بر حسب ۱ و صفر این پاسخ‌ها نمره می‌گیرند. علاوه بر این نمره‌گذاری گویه‌های ۱، ۵، ۸، ۹، ۱۹، ۲۳، ۲۶، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۶ و ۳۹ این پرسشنامه به صورت معکوس صورت می‌گیرد. این ابزار هفت بُعد یا مولفه فرعی دارد که هر یک

۱. Class-Related Boredom Scale (CRBS)

۲. Learning-Related Boredom Scale (LRBS)

۳. Michaud, Comeau & Goupil

مشمول بر شش گویه است. این ابعاد عبارتند از مشارکت، دلبستگی متقابل دانش‌آموزان، پشتیبانی معلم، اهمیت دادن به تکلیف، نظم و سازماندهی، بکار بستن مقررات و نوآوری آموزشی. این پرسشنامه در ایران توسط انصاری (۱۳۷۵) ترجمه و بکار گرفته شد. وی این پرسشنامه را ابتدا روی سه گروه ۱۰ نفری اجرا کرد و بعد از اصلاح مجدد، آن را روی ۵۰ دانش‌آموز اجرا کرد و پایایی خرده آزمون‌ها از ۰/۴۹ تا ۰/۹۰ و پایایی کل آزمون ۰/۶۹ بدست آمد. هاشمی نیز (۱۳۸۳) با تغییراتی در این پرسشنامه، آن را روی ۳۰ نفر از دانش‌آموزان اجرا کرد و پایایی برابر با ۰/۷۱ را برای آن گزارش کرد. در پژوهش حاضر نیز پایایی آلفای کرونباخ برای ابعاد مشارکت ۰/۷۱، دلبستگی متقابل دانش‌آموزان ۰/۶۳، پشتیبانی معلم ۰/۷۳، اهمیت به تکلیف ۰/۶۶، نظم ۰/۶۲، بکار بستن مقررات ۰/۶۸ و نوآوری آموزشی ۰/۶۵ برابر بود.

مقیاس ابعاد خودکارآمدی^۱ موریس (۲۰۰۱): این مقیاس یک ابزار ۲۴ گویه‌ای است که دارای سه مقیاس فرعی خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی است. پاسخ‌های افراد به این پرسشنامه بر مبنای یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (از ۱ کاملاً مخالفم، تا ۵ کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود و دامنه نمرات برای نمره کل خودکارآمدی بین ۲۳ تا ۱۱۵ و برای هر یک از ابعاد خودکارآمدی اجتماعی و تحصیلی ۸ تا ۴۰ و برای خودکارآمدی هیجانی ۷ تا ۳۵ می‌باشد. موریس (۲۰۰۱) جهت بررسی روایی این مقیاس از دو روش تحلیل عاملی و محاسبه همبستگی بین خرده‌مقیاس‌ها با نمره کل استفاده کرد. وی پایایی این مقیاس را نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵ گزارش کرد. در ایران نیز دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) برای بررسی روایی از همبستگی هر گویه با عامل کلی استفاده کردند که همبستگی‌ها برای خودکارآمدی تحصیلی بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۱؛ خودکارآمدی هیجانی بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۹؛ و خودکارآمدی اجتماعی بین ۰/۴۹ تا ۰/۶۰ بود. در پژوهش مذکور برای تعیین پایایی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن برای ابعاد تحصیلی، هیجانی و اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۷۰، ۰/۷۴ و ۰/۶۹ بود. در پژوهش حاضر نیز پایایی آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۴، خودکارآمدی هیجانی، ۰/۸۱ و خودکارآمدی اجتماعی ۰/۷۷ بود.

یافته‌ها

۱. Self-Efficacy Dimensions Questionnaire (SEQ)

در این بخش، به منظور بررسی کیفیت ارتباط بین متغیرها و بررسی وضعیت متغیرها پیش از آزمون مدل پژوهش، همبستگی صفر مرتبه میان متغیرها محاسبه شد. در جدول ۱، ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش به نمایش درآمده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ | ۱۱ |
|------------------------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|--------------|---------|-------|---------------|
| ۱. مشارکت | — | | | | | | | | | | |
| ۲. دلبستگی | ۰/۱۵** | — | | | | | | | | | |
| ۳. پشتیبانی معلم | ۰/۳۶** | ۰/۲۷** | — | | | | | | | | |
| ۴. اهمیت به تکلیف | ۰/۴۰** | ۰/۱۱* | ۰/۲۷** | — | | | | | | | |
| ۵. نظم و سازماندهی | ۰/۴۲** | ۰/۱۹* | ۰/۴۱** | ۰/۴۳** | — | | | | | | |
| ۶. بکار بستن مقررات | ۰/۳۹** | ۰/۲۳** | ۰/۴۴** | ۰/۳۳** | ۰/۴۷** | — | | | | | |
| ۷. نوآوری آموزشی | ۰/۳۸** | ۰/۲۲** | ۰/۵۵** | ۰/۳۲** | ۰/۳۴** | ۰/۴۵** | — | | | | |
| ۸. خودکارآمدی تحصیلی | ۰/۱۵** | ۰/۱۷** | ۰/۱۹** | ۰/۱۵** | ۰/۱۶** | ۰/۱۶** | ۰/۱۴* | — | | | |
| ۹. خودکارآمدی هیجانی | ۰/۱۷** | ۰/۰۳ | ۰/۰۷ | ۰/۱۰ | ۰/۱۴* | ۰/۱۱* | ۰/۰۵ | ۰/۳۴** | — | | |
| ۱۰. خودکارآمدی اجتماعی | ۰/۱۴** | ۰/۲۷** | ۰/۱۳* | ۰/۱۳* | ۰/۱۲* | ۰/۱۵** | ۰/۱۴* | ۰/۵۲** | ۰/۳۱** | — | |
| ۱۱. دزدگی کلاسی | -۰/۲۳** | -۰/۱۱* | -۰/۱۴** | -۰/۱۷** | -۰/۱۲* | -۰/۱۴** | -۰/۱۱* | -۰/۰۵ | -۰/۲۵** | -۰/۰۵ | — |
| ۱۲. دزدگی یادگیری | -۰/۲۹** | -۰/۱۱* | -۰/۱۲** | -۰/۱۸** | -۰/۱۸** | -۰/۲۳** | -۰/۱۹** | -۰/۱۱* | -۰/۳۰** | -۰/۰۷ | ۰/۵۶** |
| | | | | | | | | * $P < 0/05$ | | | ** $P < 0/01$ |

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، در بسیاری از موارد بین متغیرهای تحقیق رابطه معنادار وجود دارد و تنها در معدودی از موارد، رابطه معناداری میان متغیرها مشاهده نمی‌شود. با توجه به این جدول، می‌توان دریافت که احساس دزدگی کلاسی از بین متغیرهای برون‌زاد، بیشترین تا کمترین رابطه را به ترتیب با ابعاد مشارکت (۰/۲۳-)، اهمیت دادن به کار و تکلیف (۰/۱۷-)، پشتیبانی معلم و بکار بستن مقررات به‌طور مشابه (۰/۱۴-)، نظم و سازماندهی مطالب ارائه شده در کلاس (۰/۱۲-)، دلبستگی بین دانش‌آموزان و نوآوری آموزشی به‌طور مشابه (۰/۱۱-) دارد و احساس دزدگی یادگیری از بین متغیرهای برون‌زاد، بیشترین تا کمترین رابطه را به ترتیب با ابعاد مشارکت (۰/۲۹-)، بکار بستن مقررات (۰/۲۳-)، نوآوری آموزشی (۰/۱۹-)، اهمیت دادن به کار و تکلیف و نظم و سازماندهی مطالب ارائه شده در کلاس به‌طور مشابه (۰/۱۸-)،

پشتیبانی معلم (-۰/۱۲)، و دل‌بستگی بین دانش‌آموزان (-۰/۱۱) دارد. همچنین همبستگی بین خودکارآمدی تحصیلی، هیجانی و اجتماعی با متغیر درون‌زاد (احساس دزدگی کلاسی) به ترتیب برابر با (-۰/۰۵، -۰/۲۵ و -۰/۰۵) و با (احساس دزدگی یادگیری) به ترتیب برابر با (-۰/۱۱)، -۰/۳۰ و -۰/۰۷) بود. لازم به ذکر است که دامنه همبستگی بین متغیرهای برون‌زاد از ۰/۱۱ (همبستگی بین ابعاد دل‌بستگی و اهمیت دادن به کار و تکلیف) تا ۰/۵۵ (همبستگی بین ابعاد برخورداری از پشتیبانی معلم و نوآوری آموزشی) در نوسان بود. این میزان همبستگی، شائبه عدم برقراری مفروضه هم‌خطی چندگانه^۱ میان متغیرهای برون‌زاد را رد می‌کند. بنابراین در این زمینه نیز مانعی بر سر راه انجام آزمون تحلیل معادلات ساختاری وجود ندارد.

مطابق با نتایج مندرج در جدول ۲، از بین ابعاد هفت گانه جو روانی - اجتماعی کلاس، تنها اثر مستقیم سه بعد مشارکت، پشتیبانی معلم و بکار بستن مقررات بر احساس دزدگی تحصیلی معنادار است. به طور مشخص، روشن شد که مشارکت ($\beta = -0.26$, $P < 0.001$)، بکار بستن مقررات ($\beta = -0.12$, $P < 0.03$) به گونه‌ای منفی احساس دزدگی تحصیلی مشارکت‌کنندگان را پیش‌بینی می‌کنند. از طرفی بعد پشتیبانی معلم ($\beta = 0.11$, $P < 0.001$) نیز به گونه‌ای مثبت و نسبتاً ضعیف ($\beta = 0.11$, $P < 0.005$) احساس دزدگی را می‌تواند پیش‌بینی کند. علاوه بر این، در بررسی اثر مسقیم ابعاد خودکارآمدی بر احساس دزدگی تحصیلی نیز مشخص شد که خودکارآمدی تحصیلی به صورت منفی و معنادار ($\beta = -0.39$, $P < 0.001$) و خودکارآمدی اجتماعی به گونه‌ای مثبت و معنادار می‌توانند این متغیر را پیش‌بینی کنند.

| ملاک | پیش‌بین‌ها | B | خطا (S.E) | B | معناداری | R | R ² |
|--------------|------------------|-------|-----------|-------|----------|------|----------------|
| دزدگی تحصیلی | مشارکت | -۰/۹۹ | ۰/۲۶ | -۰/۲۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۱ | ۰/۲۶ |
| | دل‌بستگی | ۰/۳۲ | ۰/۳۱ | -۰/۰۶ | ۰/۳۱ | | |
| | پشتیبانی معلم | ۰/۳۵ | ۰/۲۸ | ۰/۱۱ | ۰/۰۵ | | |
| | اهمیت به تکلیف | ۰/۳۱ | ۰/۳۸ | -۰/۰۵ | ۰/۴۰ | | |
| | نظم و سازماندهی | ۰/۰۴ | ۰/۳۲ | ۰/۰۱ | ۰/۸۹ | | |
| | بکار بستن مقررات | -۰/۶۳ | ۰/۴۲ | -۰/۱۲ | ۰/۰۳ | | |
| | نوآوری آموزشی | -۰/۳۲ | ۰/۴۰ | -۰/۰۶ | ۰/۴۲ | | |

۱. Multiple collinearity

| | | | | | | | |
|--|--|--------|-------|------|-------|--------------------|--|
| | | ۰/۰۰۰۱ | -۰/۳۹ | ۰/۰۵ | -۰/۳۷ | خودکارآمدی تحصیلی | |
| | | ۰/۲۵ | ۰/۰۷ | ۰/۰۶ | ۰/۰۷ | خودکارآمدی هیجانی | |
| | | ۰/۰۱ | ۰/۱۵ | ۰/۰۶ | ۰/۱۴ | خودکارآمدی اجتماعی | |

در چارچوب جدول ۳، نتایج حاصل از بررسی اثر مستقیم جو روانی - اجتماعی کلاس بر ابعاد خودکارآمدی دانش‌آموزان ارائه شده است.

جدول ۳. اثر مستقیم ابعاد جو روانی اجتماعی کلاس بر ابعاد خودکارآمدی

| R ² | R | معناداری | B | خطا (S.E) | B | پیش‌بین | ملاک |
|----------------|--------|----------|--------|---------------|--------|------------------|--------------------|
| ۰/۰۸ | ۰/۲۹ | ۰/۴۵ | ۰/۰۶ | ۰/۲۶ | ۰/۲۰ | مشارکت | خودکارآمدی تحصیلی |
| | | ۰/۰۲ | ۰/۱۳ | ۰/۳۰ | ۰/۶۲ | دلبستگی | |
| | | ۰/۰۵ | ۰/۱۱ | ۰/۲۶ | ۰/۳۸ | پشتیبانی معلم | |
| | | ۰/۳۱ | ۰/۰۷ | ۰/۳۷ | ۰/۳۸ | اهمیت به تکلیف | |
| | | ۰/۴۹ | ۰/۰۵ | ۰/۳۲ | ۰/۲۲ | نظم و سازماندهی | |
| | | ۰/۶۲ | ۰/۰۳ | ۰/۴۲ | ۰/۲۰ | بکار بستن مقررات | |
| ۰/۹۶ | -۰/۰۰۴ | ۰/۴۰ | -۰/۰۲ | نوآوری آموزشی | | | |
| ۰/۰۵ | ۰/۲۳ | ۰/۰۰۴ | ۰/۱۴ | ۰/۲۵ | ۰/۵۱ | مشارکت | خودکارآمدی هیجانی |
| | | ۰/۹۴ | -۰/۰۰۴ | ۰/۲۹ | -۰/۰۲ | دلبستگی | |
| | | ۰/۸۵ | -۰/۰۱۳ | ۰/۲۶ | ۰/۰۵ | پشتیبانی معلم | |
| | | ۰/۶۶ | ۰/۰۲۶ | ۰/۳۶ | ۰/۱۵ | اهمیت به تکلیف | |
| | | ۰/۲۹ | ۰/۰۷ | ۰/۳۱ | ۰/۳۳ | نظم و سازماندهی | |
| | | ۰/۵۱ | ۰/۰۴ | ۰/۴۱ | ۰/۲۶ | بکار بستن مقررات | |
| ۰/۵۲ | -۰/۰۰۵ | ۰/۳۹ | -۰/۲۵ | نوآوری آموزشی | | | |
| ۰/۱۱ | ۰/۳۴ | ۰/۳۴ | ۰/۰۶ | ۰/۲۴ | ۰/۲۳ | مشارکت | خودکارآمدی اجتماعی |
| | | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۲۵ | ۰/۲۸ | ۱/۲۷ | دلبستگی | |
| | | ۰/۹۰ | -۰/۰۰۹ | ۰/۲۶ | -۰/۰۳۳ | پشتیبانی معلم | |
| | | ۰/۳۵ | ۰/۰۶ | ۰/۳۵ | ۰/۳۳ | اهمیت به تکلیف | |
| | | ۰/۹۲ | -۰/۰۰۴ | ۰/۳۱ | -۰/۰۲ | نظم و سازماندهی | |
| | | ۰/۴۹ | ۰/۰۵ | ۰/۳۹ | ۰/۲۷ | بکار بستن مقررات | |

مطابق با مندرجات جدول ۳ مشخص شد که از بین ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس تنها دو بعد دل‌بستگی ($\beta=0/13, P<0/02$) و پشتیبانی معلم ($\beta=0/11, P<0/05$) اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارند. در زمینه خودکارآمدی هیجانی نیز مشخص شد که تنها بعد مشارکت کلاسی می‌تواند به گونه‌ای مثبت و معنادار ($\beta=0/14, P<0/004$) این نوع خودکارآمدی را پیش‌بینی کند. در بررسی اثر ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس بر خودکارآمدی اجتماعی نیز نتایج حاصله حاکی از آن است که دل‌بستگی تنها جنبه از جو روانی - اجتماعی کلاس است که می‌تواند به گونه‌ای مثبت و معنادار ($\beta=0/25, P<0/0001$) خودکارآمدی اجتماعی را پیش‌بینی کند.

در ادامه، اثر غیرمستقیم ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس بر احساس دزدگی تحصیلی با واسطه‌گری ابعاد خودکارآمدی مورد تحلیل قرار گرفت. در جدول ۴ خلاصه نتایج معنادار مربوط به این تحلیل شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کلی به دست آمده ارائه شده است. مندرجات جدول ۴ بیانگر این است که دل‌بستگی بین دانش‌آموزان به طور غیرمستقیم و با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی، اثر غیرمستقیم منفی و معناداری ($\beta=-0/053, P<0/01$) بر احساس دزدگی دارد. علاوه بر این، مشخص شد که دل‌بستگی بین دانش‌آموزان با واسطه‌گری خودکارآمدی اجتماعی، اثر غیرمستقیم مثبت و معناداری ($\beta=0/038, P<0/03$) بر احساس دزدگی دارد. همچنین اثر غیرمستقیم پشتیبانی معلم بر احساس دزدگی تحصیلی نیز با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی منفی و معنادار ($\beta=-0/05, P<0/01$) است. به طور کلی، با توجه به اثرات مستقیم می‌توان گفت که اثرات غیرمستقیم دل‌بستگی از طریق واسطه‌گری کامل^۱ و اثر غیرمستقیم پشتیبانی معلم از طریق واسطه‌گری سهمی^۲ حاصل شده است. لازم به ذکر است که مطابق با این مدل، خودکارآمدی هیجانی قادر به واسطه‌گری اثر جو روانی - اجتماعی کلاس بر احساس دزدگی نیست.

۱. complete mediation

۲. partial mediation

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کلی معنادار جو روانی - اجتماعی بر دلزدگی

| متغیرها | | اثر مستقیم | | اثر غیرمستقیم | | اثر کل |
|----------|--------------------|------------|----------|---------------|----------|----------|
| برونزاد | واسطه‌ای | β | معناداری | β | معناداری | معناداری |
| دل بستگی | خودکارآمدی تحصیلی | -۰/۰۶ | ۰/۳۱ | -۰/۰۵۳ | ۰/۰۱ | ۰/۰۹ |
| دل بستگی | خودکارآمدی اجتماعی | -۰/۰۶ | ۰/۳۱ | ۰/۰۳۸ | ۰/۰۳ | ۰/۶۲ |
| پشتیبانی | خودکارآمدی تحصیلی | ۰/۱۱ | ۰/۰۵ | -۰/۰۰۵ | ۰/۰۱ | ۰/۴۴ |

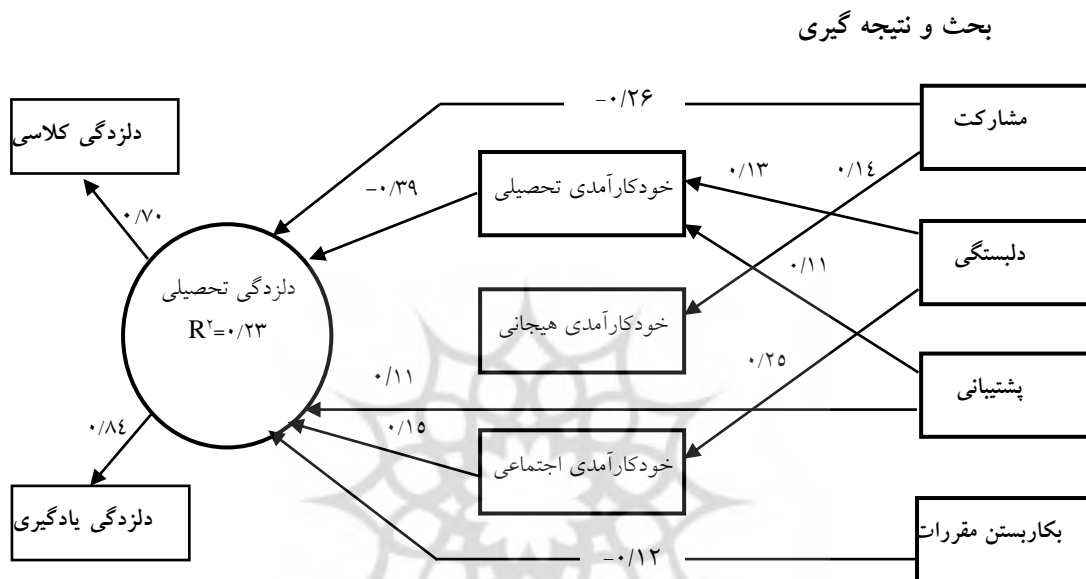
در گام بعد، بررسی میزان برازندگی مدل پژوهش در دستور کار قرار گرفت. شواهد (به جدول ۵ نگاه کنید) بررسی اولیه مدل پژوهش حاکی از برازش نسبتاً ضعیف این مدل بود. به همین منظور برای احراز برازش، اعمال اصلاحات پیشنهادی نرم‌افزار AMOS و حذف یا پیرایش مسیرهای غیرمعنادار انجام شد. این اصلاحات به طور قابل ملاحظه‌ای منجر به برازش یافتن بهتر مدل شد. مندرجات جدول ۵ مقادیر مربوط به شاخص‌های برازش مدل، پیش و پس از اعمال اصلاحات را نشان می‌دهد.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل پژوهش پیش و پس از اصلاح

| شاخص‌ها | $\chi^2/d.f$ | GFI | AGFI | CFI | NFI | RMSEA |
|--------------|--------------|------|------|------|------|-------|
| پیش از اصلاح | ۳/۸۰ | ۰/۹۸ | ۰/۸۵ | ۰/۹۶ | ۰/۹۶ | ۰/۰۹ |
| پس از اصلاح | ۱/۶۵ | ۰/۹۷ | ۰/۹۴ | ۰/۹۸ | ۰/۹۵ | ۰/۰۴ |

با توجه به اثرات مستقیم و غیرمستقیم به دست آمده، در مجموع، آزمون مدل پژوهش نشان داد که با این مدل می‌توان ۲۳ درصد از تغییرات احساس دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کرد. نمودار ۱ مدل نهایی و پیرایش شده پژوهش را نشان می‌دهد.

شکل ۲: مدل نهایی اثر ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس و خودکارآمدی بر احساس دلزدگی تحصیلی



هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس بر احساس دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی تحصیلی بود. بنابراین در این پژوهش، تلاش شد تا با ارائه و آزمون یک مدل علی، بروز احساس دلزدگی تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان از طریق مؤلفه‌های جو روانی - اجتماعی کلاس و ابعاد خودکارآمدی تبیین شود. بر این اساس با توجه به پیشینه، برای مدل مذکور چهار فرضیه تدوین و به محک آزمون گذاشته شد. مطابق با نتایج، برخی مؤلفه‌های جو روانی - اجتماعی کلاس شامل مشارکت، پشتیبانی و بکار بستن مقررات اثر مستقیم بر احساس دلزدگی تحصیلی در دانش‌آموزان دارند. افزون بر این، دو مؤلفه مشارکت و دل بستگی نیز مشخص شد که اثر غیرمستقیم بر احساس دلزدگی تحصیلی دارند. همچنین مشخص شد که دو بعد خودکارآمدی تحصیلی و اجتماعی نیز به عنوان متغیرهای واسطه‌ای، اثر مستقیم معناداری بر احساس دلزدگی دارند. در ادامه تلاش شده است تا بر اساس فرضیه‌های ارائه شده و با تکیه بر مبانی نظری و پیشینه پژوهشی به تبیین این نتایج پرداخته شود.

فرضیه اول عبارت از این بود که «ابعاد جوّ روانی - اجتماعی کلاس اثر مستقیم بر احساس دزدگی تحصیلی دارند». نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش نشان داد که مؤلفه مشارکت، به عنوان اولین بعد جوّ روانی - اجتماعی کلاس، اثر مستقیم بر احساس دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد و این متغیر را به نحو مثبتی پیش‌بینی می‌کند. به عبارت دیگر هرچه مشارکت دانش‌آموزان در فرایندهای کلاسی بیشتر باشد، دانش‌آموزان کمتر احساس دزدگی می‌کنند. بخش زیادی از پیشینه پژوهشی (برای نمونه مورای و گرین‌برگ^۱، ۲۰۰۰؛ و مان و رابینسون، ۲۰۰۹؛ هانگ^۲، ۲۰۱۲) از این نتیجه حمایت می‌کند. البته برخی شواهدی مبنی بر عدم وجود رابطه بین درگیری و مشارکت با دزدگی (برای نمونه آفاری، آلدراید، فریزر و خاین^۳، ۲۰۱۳؛ دلاورپور و حسین‌چاری، ۱۳۹۷)، این نتیجه را تأیید نمی‌کنند. در نظریه شناختی - اجتماعی هیجان‌ات پیشرفت پکران (۲۰۰۶) وجود همکاری در کارهای کلاسی می‌تواند هیجان‌ات منفی نظیر احساس دزدگی را کاهش دهد. افزون بر این، فعال بودن دانش‌آموزان در کلاس، باعث می‌شود که توجه دانش‌آموزان به عنوان مهمترین مؤلفه شناختی تعیین‌کننده دزدگی (پکران و همکاران، ۲۰۱۰) به کلاس جلب شود و عوامل ایجادکننده حواس‌پرتی کمتر شود و از این طریق سطح دزدگی پایین بیاید. بعد دوم جوّ روانی - اجتماعی کلاس، دلبستگی متقابل بین دانش‌آموزان است. طبق نتایج، این جنبه از جوّ کلاسی اثر مستقیم معناداری بر احساس دزدگی تحصیلی نداشت. این یافته همسو با نتایج هوآنگ^۴ (۲۰۰۸) و دلاورپور و حسین‌چاری (۱۳۹۷) است که نشان دادند که انسجام بین دانش‌آموزان رابطه‌ای با احساس دزدگی دانش‌آموزان ندارد. البته این یافته مغایر با شواهدی است (برای نمونه مورای و گرین‌برگ، ۲۰۰۰؛ هانگ، ۲۰۱۲) که نشان داده‌اند انسجام و روابط دوستانه با هیجان‌ات تحصیلی نظیر احساس دزدگی را کاهش و هیجان‌ات مثبت نظیر لذت را افزایش می‌دهد. انگیزه‌هایی که دانش‌آموزان را به دلبستگی متقابل و ایجاد گروه دو یا چند نفری تشویق می‌کند، متعدد است. عدم ارتباط بین این دو متغیر ناشی از اثرات ظاهراً متعارض دلبستگی‌ها و دوستی‌های ایجاد شده بین دانش‌آموزان می‌باشد. گروه به نوجوان امنیت خاطر می‌دهد و موفقیت وی را در

-
۱. Murray & Greenberg
 ۲. Huang
 ۳. Afari, Aldridge, Fraser & Khine
 ۴. Hoang

بسیاری فعالیت‌ها تضمین می‌کند. همچنین نیاز او را به رقابت و ابراز شخصیت، محبت و دوست داشتن، فعالیت و زندگی اجتماعی ارضا می‌کند (اندرسون و همکاران، ۲۰۰۴). از طرفی، دوستی، محبت و شناختی که بین دانش‌آموزان وجود دارد، می‌تواند زمینه‌ساز عوامل ایجادکننده دزدگی نظیر حواس‌پرتی، بی‌توجهی و یا عدم تمرکز (ایست‌وود، فریچسن، فنسکی و اسمایلیک^۱، ۲۰۱۲) روی مطالب ارائه شده به دلیل داشتن اهداف و برنامه‌های گروهی خارج از کلاس و یا بی‌ارتباط با درس باشد. در بعد پشتیبانی معلم، نتایج حاکی از معنادار بودن اثر مستقیم این متغیر بر احساس دزدگی تحصیلی در دانش‌آموزان است. در واقع با افزایش میزان پشتیبانی معلم، میزان دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. این یافته درست نقطه مقابل یافته‌های محققانی مثل تسه و همکاران (۲۰۱۴)، یونگر و گوئستز (۲۰۱۵)، ان‌جی، لیو و وانگ (۲۰۱۵)، فرنزل و همکاران (۲۰۰۷) داجمن و همکاران (۲۰۱۱) و تسه و همکاران (۲۰۱۴)، حکمتیان، نوشادی و نیکدل (۱۳۹۷) است. همچنین یافته دلاورپور و حسین‌چاری (۱۳۹۷) نیز مبنی بر عدم وجود رابطه بین حمایت معلم و دزدگی تحصیلی، با این نتیجه ناهمسو است. مطابق با نظریه‌های هیجانانگیز پیشرفت پکران (۲۰۰۶)، و همچنین نظریه خود تعیین‌گری دسی و رایان^۲ (۲۰۰۸) حمایت و به‌طور ویژه حمایت از خودمختاری در یادگیری می‌تواند هیجانانگیز منفی نظیر احساس دزدگی را کاهش دهد. البته در در مدل پکران (۲۰۰۶)، حمایت تنها متغیر محیطی مؤثر بر هیجانانگیز پیشرفت نیست، بلکه متغیرهای محیطی و فرایندی دیگر نیز در این زمینه اثرگذار هستند. بنابراین به نظر می‌رسد که حضور متغیرهای دیگر در مدل و نقش کنترلی آن‌ها باعث بروز این نتیجه شده است. تلویح اصلی یافته حاصله این است که اثر پشتیبانی معلم بر دزدگی متأثر از ویژگی‌های پشتیبانی به‌عمل آمده یا روابط چندگانه پشتیبانی معلم با سایر متغیرها است. برای نمونه ممکن است میزان یا نوع پشتیبانی در این خصوص اهمیت داشته باشد. مثلاً وقتی پشتیبانی بسیار زیاد یا بسیار پایین است ممکن است، مطابق با نظر چیکزنتمیهائی (۱۹۹۰) و یافته‌های برخی پژوهشگران (برای نمونه ای‌سی^۳ و همکاران، ۲۰۱۰؛ داجمن و همکاران، ۲۰۱۱) به دلیل پایین آمدن یا بالا رفتن سطح چالش‌ها، میزان دزدگی کاهش پیدا کند. بر این اساس به نظر می‌رسد با مراجعه به اثرات غیرمستقیم نیز می‌توان

۱. Eastwood, Frischen, Fenske & Smilek
۲. Deci & Ryan's Self-determination theory
۳. Acee

دلیل یافته اخیر را بهتر درک کرد. نتایج مربوط به دو مؤلفه «اهمیت دادن به کار و تکلیف» و «نظم و سازماندهی مطالب» نیز مؤید عدم معناداری اثر مستقیم این دو مؤلفه جوّ کلاسی بر احساس دزدگی است. این نتیجه ناهمسو با پژوهش‌هایی (برای نمونه سایدریس^۱، ۲۰۰۷؛ بارکوکیس، ناتومانیس و تورگسن - ناتومانی^۲، ۲۰۱۰؛ زاهو، لیو، زنگ و شو^۳، ۲۰۱۶، چوی یائو ژانگ^۴، ۲۰۱۷، گرانچ و همکاران^۵، ۲۰۱۸، رویز-گوئزالس، ویدرا و مورنو-موریکا^۶، ۲۰۱۵، دلاورپور و حسین چاری، ۱۳۹۷) است که نشان دادند عنصر محیطی جهت‌گیری تکلیف و داشتن برنامه و هدف در کلاس و اهمیت دادن به امور کلاسی با کاهش احساس دزدگی همراه می‌شود. متفاوت بودن ابزار سنجش مؤلفه‌های جوّ محیطی در پژوهش حاضر می‌تواند از دلایل احتمالی مغایرت این یافته با پژوهش‌های پیشین باشد. از طرفی، این دو مؤلفه جوّ روانی - اجتماعی کلاس تا حدودی ناظر بر عملکرد معلم است. این امکان وجود دارد که عملکرد برخی معلم‌ها یا ویژگی‌های شخصی آن‌ها در برقراری نظم، سازمان دادن به مطالب یا حین اهمیت دادن به کار و تکلیف، نامناسب، خشک، خشن یا غیرحرفه‌ای باشد. در مدل نظری پکران (۲۰۰۶) دو مورد مؤلفه‌های محیطی اثرگذاری که در اختیار معلم است، شامل ارائه بازخورد و پیامد(تقویت) است. در واقع به نظر می‌رسد که در مقام مقایسه با سازه جهت‌گیری تکلیف، مؤلفه‌های «اهمیت دادن به کار و تکلیف» و «نظم و سازماندهی مطالب» در پرسشنامه مورد استفاده در تحقیق حاضر فاقد گویه‌های ارزیابی‌کننده بازخورد و پیامد است. در تبیینی دیگر، می‌توان گفت که مشابه با مؤلفه پشتیبانی، نتایج مربوط به این دو مؤلفه نیز می‌تواند متأثر از کنترل آماری نیز باشد. نتایج مربوط به مؤلفه بکاربستن مقررات کلاس حاکی از آن است که این متغیر به گونه‌ای منفی و معنادار می‌تواند احساس دزدگی را پیش‌بینی کند. در واقع این یافته نشان می‌دهد که وجود قاعده و قانون در فرایندهای کلاسی می‌تواند به کاهش احساس دزدگی در دانش‌آموزان منجر شود. احتمالاً این یافته ممکن است از این واقعیت ناشی شود که وجود قاعده و قانون، قدرت افراد در پیش‌بینی‌پذیری امور را که یکی از علل بروز دزدگی است (ون‌رویجن^۳، ۱۹۹۱) افزایش می‌دهد. در زمینه نوآوری آموزشی به عنوان آخرین مؤلفه جوّ روانی - اجتماعی کلاس، اثر معناداری مشاهده نشد. این نتیجه در تقابل با

۱. Sideridis

۲. Barkoukis, Ntoumanis & Thøgersen-Ntoumani

۳. van Rooijen

پژوهش‌هایی است که نشان داده‌اند اقداماتی مثل ایجاد تنوع در تدریس (گوئتز، فرنزل و هاگ، ۲۰۰۶؛ داچمن و همکاران، ۲۰۱۱؛ داچمن، گوئتز و استاینسکی، ۲۰۱۴) با سطح پایین دلزدگی در دانش‌آموزان همراه است. البته شواهدی وجود دارد که نشان داده‌اند استفاده از ابزارهای نوین آموزشی نظیر پاورپوینت حتی با افزایش دلزدگی در یادگیرندگان همراه می‌شود (مان و رابینسون، ۲۰۰۹). بنابراین باید توجه داشته که نحوه عرضه نوآوری آموزشی ممکن است در این زمینه نقش داشته باشد. مواردی مثل عدم انفعال معلم و میزان تسلط وی بر موضوع، تناسب ابزار یا روش نوآورانه با فضای کلاس، شرایط دانش‌آموزان و موضوع درسی در زمره این موارد احتمالی می‌تواند باشد.

فرضیه دوم در پی آزمون اثر مستقیم مؤلفه‌های جو روانی - اجتماعی کلاس بر ابعاد خودکارآمدی بود. مطابق با نتایج این بخش از مدل، مشارکت قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی و اجتماعی نیست، اما می‌تواند به گونه‌ای مثبت خودکارآمدی هیجانی را پیش‌بینی کند. این یافته نشان می‌دهد که برقراری یک جو مشارکتی در کلاس و فعال بودن دانش‌آموز در فرایندها و تصمیم‌گیری‌های کلاس، بیشتر می‌تواند به افزایش توانمندی‌های عاطفی دانش‌آموزان کمک کند تا توانمندی‌های شناختی و اجتماعی آنان. این نتیجه هم راستا با نتیجه تحقیق کروکشانک، جنکینز و مرکالف^۱ (۲۰۰۶، به نقل از سیف، ۱۳۹۱) است که دریافتند بکارگیری روش‌های یادگیری مشارکتی علاوه بر اینکه پیشرفت تحصیلی را تقویت می‌کنند، بر عزت نفس و روابط عاطفی درون گروهی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارند. یافته اخیر در چارچوب منابع خودکارآمدی، شامل عوامل عاطفی و تجارب تسلط، قابل تبیین است. در واقع، یادگیری به کمک مشارکت گروهی موجب می‌شود که دانش‌آموزان با یکدیگر روابط نزدیک‌تری ایجاد کنند و به عواطف و هیجانات خود و دیگران بیشتر آگاه شوند. همچنین بازخوردهای افراد همکار در یک گروه باعث می‌شود که فرد در فعالیت‌های تحصیلی و یادگیری به تجربه تسلط دست یابد و بنابراین احساس خودکارآمدی بیشتری کند. در بررسی اثر مستقیم مؤلفه دلبستگی متقابل بین دانش‌آموزان بر ابعاد خودکارآمدی مشخص شد که این مؤلفه پیش‌بینی‌کننده مثبت خودکارآمدی اجتماعی و در مرتبه بعد، خودکارآمدی تحصیلی است، اما قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی هیجانی نیست. این یافته به نوعی

۱. Cruickshank, Jenkins & Mercalf

مبین نظر اندرسون و همکاران (۲۰۰۴) است که معتقدند عضویت گروه در بعضی زمینه‌ها به گونه‌ای مثبت بر افراد اثر می‌گذارد و انجام دادن فعالیت‌های گوناگون را برای آنان آسان‌تر و بهتر می‌کند. نتیجه حاصله ممکن است ناشی از گرایش نوجوانان به تعامل با همسالان و اهمیت دادن بیشتر به عملکرد اجتماعی و گروهی نسبت به عملکرد تحصیلی باشد. سن نوجوانی سن ویژه‌ای برای توسعه تعاملات بین فردی و عضویت گروهی است (برک، ۱۳۹۵). در خلال این تجارب و روابط صمیمانه و نزدیک است که فرد در موقعیت عملی روابط اجتماعی قرار می‌گیرد و این فرصت به وجود می‌آید که به قابلیت‌ها و توانمندی‌های فردی و اجتماعی خود بیشتر پی ببرد. البته در بستر روابط صمیمانه متقابل با دوستان همکلاسی تا حدودی بستر تبادل آموخته‌ها و فهم مطالب درسی بین همکلاسی‌ها فراهم می‌شود و از این رهگذر است که افراد با ارتقاء هرچه بیشتر یادگیری‌ها می‌توانند به شایستگی‌های تحصیلی خود نیز اعتماد پیدا کنند. یافته اخیر همسو با نتایج تحقیق دورمان (۲۰۰۱) می‌باشد. در زمینه خودکارآمدی هیجانی نیز، از آنجا که مشارکت‌کنندگان نوجوان این پژوهش، در دوره سنی بحران و بی‌ثباتی عاطفی قرار دارند و همسالانشان نیز احتمالاً قابلیت‌های رشدیافته‌ای در تنظیم هیجان‌ات ندارند، بنابراین روابط متقابل با همسالان نمی‌تواند بیشتر از روابط با معلمان یا والدین، به شایستگی هیجانی آنان بیانجامد. سایر نتایج حاکی از آن است که پشتیبانی معلم، صرفاً قادر به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی است و خودکارآمدی اجتماعی و هیجانی را نمی‌تواند پیش‌بینی کند. در واقع پشتیبانی معلم می‌تواند منجر به افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان شود. در این زمینه پژوهش‌های زیادی (برای نمونه دورمان، ۲۰۰۱؛ گایل، پریس، بورل و آلن، ۲۰۰۶؛ دورمان و فریزر، ۲۰۰۹؛ غلامی و حسین‌چاری، ۱۳۹۰؛ زاهد، ۱۳۹۱) تاکنون ارتباط مثبت پشتیبانی یا حمایت معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را تأیید کرده‌اند. هم راستا با این نتیجه، باور صاحب‌نظران بر این است که معلم می‌تواند با حمایت علمی و عاطفی خود، یادگیری و رشد مثبت دانش‌آموزان را افزایش دهد (بادوراوا و لونگ، ۲۰۰۷). با داشتن حمایت معلم، دانش‌آموزان در کلاس احساس امنیت می‌کنند و باورهای خود را مبنی بر اینکه قادرند تکالیف تعیین شده را انجام دهند افزایش می‌دهند (احمد و همکاران، ۲۰۱۰).

۱. Gayl, Preiss, Burrell & Allen

۲. Bodrova, Leong

در این راستا ورنیل بلاکلین^۱ (۲۰۰۸) معتقد است که از نظر دانش‌آموز، توجه معلم نشانه اهمیت فرد است. در واقع، این احساس در دانش‌آموز شکل می‌گیرد که شایستگی دریافت این توجه‌ها را دارد. در نتیجه اعتماد به نفس پیدا می‌کند و توانایی خود را در رسیدن به اهداف تحصیلی باور می‌کند. در خصوص چهار مؤلفه باقیمانده جو روانی - اجتماعی کلاس، نتایج حاکی از آن است که این مؤلفه‌ها اثر مستقیم معناداری بر هیچ کدام از ابعاد خودکارآمدی ندارند. عدم ارتباط بین سه مؤلفه اهمیت دادن به کار و تکلیف، نظم و سازماندهی و بکار بستن مقررات با انواع خودکارآمدی، در تقابل با پژوهش‌هایی (برای مثال کواک، اوبری و هوگان (۲۰۱۵)، دورمان، (۲۰۰۱) است که نشان داده‌اند، مؤلفه جهت‌گیری تکلیف محیط یادگیری با افزایش خودکارآمدی تحصیلی و نگرش یا عاطفه مثبت نسبت به موضوعات درسی رابطه دارد. شاید دلیل این یافته ناشی از این مسأله باشد که در کلاس‌های دبیرستان کشور - به ویژه دبیرستان‌های پسرانه - معلمان و کادر مدرسه، سیاست اعمال شدت و حدت در بکارگیری مقررات، برقراری نظم و اهمیت به کار و تکلیف را عمدتاً اتخاذ می‌کنند. اگرچه این سیاست می‌تواند رفتارهای نابهنجار برخی دانش‌آموزان دشوار را مهار کند، اما از طرف دیگر منجر به این می‌شود که دانش‌آموزان اعتماد به توانایی‌های اجتماعی، عاطفی و تحصیلی خود را تا حدودی از دست بدهند. در نهایت، در خصوص مؤلفه نوآوری آموزشی نیز مشخص شد که این متغیر نیز اثر معناداری بر ابعاد خودکارآمدی ندارد. با توجه به اینکه ایجاد نوآوری ناظر بر فعالیت‌های تدریس معلم است، احتمالاً صرف نوآوری عرضه شده نمی‌تواند به تقویت باورهای فرد نسبت به خویشتن در زمینه‌های تحصیلی، اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان کمک چندانی کند.

فرضیه سوم پژوهش دلالت بر اثر مستقیم ابعاد خودکارآمدی بر احساس دلزدگی تحصیلی دارد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که از بین سه بعد خودکارآمدی، اثر مستقیم دو بعد خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی اجتماعی بر دلزدگی تحصیلی معنادار است، در حالی که خودکارآمدی هیجانی اثر معناداری بر احساس دلزدگی دانش‌آموزان ندارد. مطابق با این نتایج، خودکارآمدی تحصیلی به گونه‌ای منفی و معنادار می‌تواند احساس دلزدگی تحصیلی را پیش‌بینی کند. این نتیجه همسو با نتایج تحقیقات پکران و همکاران، (۲۰۱۴)؛ پوتوین و همکاران،

۱. Vernille Blocklin

(۲۰۱۸)، سانچز-روساس و اسکویولز (۲۰۱۶)، وانگ و همکاران (۲۰۱۷)، جرادت (۲۰۱۸)، موراتیدیس و همکاران (۲۰۰۹)، آرتینو و جونز (۲۰۱۲) و تمپلار، نیکولسکو، رینتایز، گیجیسلاز و گیسبرز^۱ (۲۰۱۲)، تسه و همکاران (۲۰۱۳) و سانچز روساس^۲ (۲۰۱۵) است. طبق نظریه روحی^۳ و همکاران (۲۰۱۳) باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی‌های خود برای انجام فعالیت‌های تحصیلی با انگیزه تحصیلی در ارتباط است و بهبود باورهای خودکارآمدی تحصیلی در یادگیرندگان می‌تواند سبب بهبود انگیزه تحصیلی آن‌ها شود. آن‌چنان که نوجوانی که باور به توانمندی خود در فراگیری و کسب نتیجه مطلوب در درس‌ها دارد، تلاش و پشتکار بیشتری در مسایل تحصیلی از خود نشان می‌دهد، چرا که حس می‌کند بر فعالیت‌های تحصیلی خود کنترل دارد. بنابراین فرد به این باور می‌رسد که در برخورد با چالش‌های تحصیلی توانمند است و چون این انتظار را دارد که می‌تواند مطالب را بیاموزد، با شوق، علاقه و درگیری بالایی با مطالب درسی مواجه می‌شود و بنابراین کمتر به احساس دلزدگی دچار می‌شود. سایر نتایج این بخش از مدل حاکی از آن است که خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان با افزایش دلزدگی تحصیلی همراه است. این یافته از یک طرف همسو با پژوهش‌هایی (برای مثال کالپ^۴؛ ۲۰۰۶؛ بارنت و کلیتزینک^۵؛ ۲۰۰۶) است که بین برون‌گرایی و دلزدگی رابطه مثبتی را نشان داده‌اند و از طرف دیگر ناهمسو با پژوهش‌هایی (برای نمونه لئونگ و اسپچلنر^۶؛ ۱۹۹۳) است که نشان داده‌اند مردم‌آمیز بودن رابطه معکوس با احساس دلزدگی دارد. این یافته احتمالاً ناشی از تمرکز و تأکید بسیار زیاد تمامی ارکان و عناصر نظام آموزشی ایران و کلاس‌های آن بر رشد و توسعه شناختی و تحصیلی است. بنابراین برخلاف خودکارآمدی تحصیلی که در کلاس‌های ما تقویت می‌شود، توانمندی‌های اجتماعی و حتی عاطفی دانش‌آموزان نه تنها تقویت نمی‌شود بلکه در بسیاری از موارد محدود نیز می‌شود. از آنجا که مختل شدن عاملیت فردی به عنوان یکی از علل دلزدگی شناسایی شده است (ایست‌وود و همکاران، ۲۰۱۲)، بنابراین می‌توان

۱. Tempelar, Niculescu, Rienties, Gijsselaes & Giesbers
۲. Sánchez Rosas
۳. Roohi, Asayesh, Bathal, Shouri Bidgoli, Badeleh & Rahmani
۴. Culp
۵. Klitzing
۶. Leong & Schneller

نتیجه گرفت که مختل شدن قابلیت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی، منجر به نتیجه اخیر شده است.

در فرضیه چهارم و بسیار مهم پژوهش حاضر، نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی در رابطه بین مؤلفه‌های جو روانی - اجتماعی کلاس و احساس دلزدگی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. در مدل هیجانانگیز پیشرفت (پکران، ۲۰۰۶)، باورهای خودکارآمدی نوعی ارزیابی شناختی از شرایط محسوب می‌شود و این مسئله اکنون پذیرفته شده است که ارزیابی‌های شناختی برای داشتن تجربیات هیجانانی ضروری محسوب می‌شوند. طبق نتایج حاصله، مؤلفه دل‌بستگی متقابل میان دانش‌آموزان با افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند منجر به کاهش احساس دلزدگی تحصیلی در آنان شود. در واقع، دل‌بستگی متقابل میان دانش‌آموزان با تقویت باور فرد مبنی بر اینکه یک دانش‌آموز توانمند است یا در برخی حیطه‌ها دارای شایستگی است، می‌تواند منجر به کاهش احساس دلزدگی تحصیلی در آنان شود. طبق مدل چیکزنت میهائی (۱۹۹۰) نیز ادراک شایستگی باعث می‌شود که افراد بیشتر پدیده جریان‌ها را تجربه کنند و کمتر احساس دلزدگی کنند. مؤلفه دل‌بستگی از مسیر دیگری، یعنی با افزایش خودکارآمدی اجتماعی می‌تواند منجر به افزایش دلزدگی تحصیلی شود. این نتیجه، کارکرد دوگانه (مثبت و منفی) وجود روابط صمیمانه بین دانش‌آموزان برای بروز دلزدگی را نشان می‌دهد. افزون بر این، پشتیبانی معلم، مؤلفه دیگری است که علاوه بر اینکه اثر مستقیم بر دلزدگی تحصیلی دارد، با افزایش خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند منجر به کاهش دلزدگی تحصیلی شود. این نتیجه نشان می‌دهد که برخلاف نتایج مسیر مستقیم، اگر پشتیبانی معلم توانمندی‌های تحصیلی افراد را ارتقاء بخشد و به پرورش خودباوری تحصیلی در آنان کمک کند، می‌تواند پیامدهای مطلوبی در جهت کاهش دلزدگی تحصیلی و کلاسی به همراه بیاورد. در مجموع معنادار بودن نقش واسطه‌ای دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی اجتماعی، مهر تأیید دیگری بر نظریه ارزش - کنترل پکران (۲۰۰۹) بود. مطابق با این نظریه، ادراک کنترل - که خودکارآمدی همپوشانی مفهومی بالایی با آن دارد - به عنوان یک ارزیابی شناختی می‌تواند تأثیر عوامل محیطی بر هیجانانگیز تحصیلی مثل احساس دلزدگی را میانجی‌گری کند (پکران و پری، ۲۰۱۴) و همچنین این نتیجه تأییدکننده این نظر است که سازه خودکارآمدی، می‌تواند

میانجی گر اثرات محیط‌های بیرون و درون مدرسه‌ای بر دلزدگی تحصیلی باشد. (لو، ان جی، لی و آی ۲۰۱۶). همچنین موید یافته سانچز - روساس و اسکویولز (۲۰۱۶) می‌باشد که نشان دادند که کیفیت تدریس و رفتارهای معلم در کلاس درس با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی منجر به کاهش غیرمستقیم دلزدگی از کلاس می‌شود. بعلاوه یافته های وانگ و همکاران (۲۰۱۷) می‌باشد که نشان دادند ادراک پشتیبانی معلم از خودمختاری دانش‌آموزان از طریق افزایش خودکارآمدی منجر به کاهش دلزدگی دانش‌آموزان می‌شود. علاوه بر این، تحقیق حاضر نشان داد که وجوه مختلف جو روانی - اجتماعی کلاس اثرات متفاوتی بر دلزدگی دانش‌آموزان دارد. در پژوهش حاضر برای اولین بار تأثیر جنبه‌های مختلف خودکارآمدی بر احساس دلزدگی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت و در این زمینه نتایج جدید به پیکره پیشینه موجود افزود. این نتایج، ساز و کاری حداقلی را در جهت اقدام برای کاهش تجربه دلزدگی تحصیلی در اختیار متخصصان قرار می‌دهد. با توجه با آشکار شدن اثر برخی از مؤلفه‌های جو کلاسی، پیشنهاد می‌شود که در برنامه‌های تربیت معلمان یا در دوره‌های ضمن خدمت، ارتقاء دانش و تجربه معلمان در زمینه جو کلاسی و کنش‌های آن در دستور کار متولیان امر قرار گیرد. علاوه براین، مشاوران با همکاری معلمان می‌توانند اقدامات مداخله‌ای خود برای کاهش دلزدگی را با تمرکز روی عواملی مثل مشارکت، دل‌بستگی میان دانش‌آموزان، پشتیبانی معلم، بکار بستن مقررات و ارتقاء خودکارآمدی تحصیلی و محدود نکردن خودکارآمدی اجتماعی طرح‌ریزی کنند. همچنین با توجه به تأثیر عوامل ادراکی و روان‌شناختی بر تجربه دلزدگی تحصیلی، به سیاست‌گذاران عرصه‌های کلان نظام آموزشی توصیه می‌شود که علاوه بر توجه به رشد شناختی، توجه عملی به رشد اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان را وجهه همت خود قرار دهند. البته پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز همراه بود. اول اینکه در سنجش مؤلفه‌های جو کلاسی صرفاً به ارزیابی‌های خود دانش‌آموزان اتکا شده است و دیدگاه‌های معلمان از رویدادها و تعاملات کلاسی در نظر گرفته نشده است و در نتیجه امکان سوگیری در پاسخ‌های دانش‌آموزان وجود دارد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی ادراک معلمان نیز در نظر گرفته شود. دوم اینکه افراد نمونه صرفاً محدود به دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم می‌شدند، پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آتی به منظور بررسی میزان قابلیت تعمیم پذیری مدل پژوهش حاضر، این مدل بر روی دانش‌آموزان سایر مقاطع سنی یا دانشجویان هم آزمون شود.

منابع

۱. انصاری، حجت الله (۱۳۷۵). بررسی تأثیر جو روانی- اجتماعی کلاس در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۲. برک، لورا (۱۳۹۵). روان‌شناسی رشد (ترجمه یحیی سیدمحمدی). تهران: انتشارات رشد.
۳. خواجه، لاله؛ و حسین چاری، مسعود (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی - اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی. شماره ۲۰، سال ۷. ص ۱۵۳-۱۳۱.
۴. دلاوریپور، محمدآقا و حسین چاری، مسعود (۱۳۹۷). تبیین دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به ادراک از محیط یادگیری و میانجی‌گری ارزش تکلیف. مجله مطالعات آموزش و یادگیری. ۱۰ (۲)، ۳۲-۱.
۵. دلاوریپور، محمدآقا؛ حسین چاری، مسعود (۱۳۹۴). تبیین دلزدگی تحصیلی بر مبنای ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای مقابله‌ای. پژوهش در نظام‌های آموزشی. سال نهم، شماره ۳۱. ۹۱-۱۲۵.
۶. دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۲)، ۴۷-۴.
۷. زاهد، عادل (۱۳۹۱). میزان همخوانی روابط کلامی غیرکلامی معلمان در جریان تدریس و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۱۱ (۱)، ۶۱-۴۱.
۸. سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی آموزش و یادگیری). ویرایش ششم، تهران: نشر دوران.
۹. غلامی، سمیه؛ حسین چاری، مسعود (۱۳۹۰). پیش‌بینی شادمانی دانش‌آموزان با توجه به ادراک آن‌ها از انتظارات معلم، نحوه ی تعامل معلم و خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۳ (۱)، ۱۰۹-۸۳.
۱۰. کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی...؛ کاوسیان، جواد؛ و نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۲، سال هشتم، ص ۳۸-۷.
۱۱. هاشمی، نفیسه (۱۳۸۳). بررسی رابطه ی بین ادراک از جو روانی- اجتماعی کلاس، جو عاطفی خانواده، اضطراب امتحان و استفاده از راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی دختران پایه دوم راهنمایی شهر اصفهان در سال ۱۳-۸۲. پایان‌نامه ی کارشناسی ارشد، دانشکده ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تربیت معلم.
۱۲. حکمتیان، ملیحه؛ نوشاد، ناصر؛ و نیکدل، فریبرز (۱۳۹۷). دلزدگی تحصیلی از درس مطالعات اجتماعی بر اساس ساختار کلاس، کیفیت تدریس و حمایت عاطفی معلم. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی. سال چهاردهم، شماره ۴۹، ص ۵۱-۲۹.
13. Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J., Hsiang-Ning, R. C., Kim, M., Cho, Y., Wicker, F. W., & The Boredom Research Group. (2010). Academic boredom in under- and overchallenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 17-27.

14. Afari, E., Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Khine, M. S. (2013). Students' perceptions of the learning environment and attitudes in game-based mathematics classrooms. *Learning Environments Research*, 16(1), 131-150.
15. Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 36-46.
16. Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, achievement in mathematics: a growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105, 150-161.
17. Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*, 18(1), 47-67.
18. Anderson, A., Hamilton, R. J., & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behavior in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7, 211-225.
19. Artino, A. R. Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.
20. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
21. Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. Annual Review of Psychology, 52, 1-26.
22. Bandura, A.; Pastorelli, C.; Barbaranelli, C & Caprara, G. V. (1999). Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
23. Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 83-90.
24. Barnett, L. A. (2005). Measuring the ABCs of leisure experience: awareness, boredom, challenge, distress. *Leisure Sciences*, 27, 131-155.
25. Barnett, L. A., & Klitzing, S.W. (2006). Boredom in free time: relationships with personality, affect and motivation for different gender, racial and ethnic student groups. *Leisure Sciences*, 28: 223-244.
26. Bartsch, R. A. & Cobern, K. M. (2003) Effectiveness of PowerPoint presentations in lectures. *Computers and Education*, 41, 77-86.
27. Bierman, Karen L. (2011). "the promise and potential of studying the "invisible hand" of teacher influence on peer relations and student outcomes: A commentary". *Journal of Applied Developmental Psychology*. SI Teachers and Classroom Social Dynamics 32 (5): 297.
28. Biolcati, R., Mancini, G., & Trombini, E. (2018). Proneness to boredom and risk behaviors during adolescents' free time. *Psychological reports*, 121(2), 303-323.
29. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Tools of the mind: *the Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
30. Claiborne, T. T., & Ellett, C. D. (2005, April). *Classroom and home learning environment contributions to eighth grade students' academic self-efficacy beliefs in mathematics*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

31. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row, Publishers.
32. Cuia, G., Yao, M., & Zhang, X. (2017). Can nursing students' perceived teacher enthusiasm dampen their class-related boredom during theoretical lessons? A cross-sectional study among Chinese nursing students. *Nurse Education Today*, 53, 29–33.
33. Culp, N. A. (2006). The relations of two facets of boredom proneness with the major dimensions of personality. *Personality and Individual Differences*, 41, 999–1007.
34. Daschmann, E. C., Goetz, T. & Stupnisky, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored? *Teaching and Teacher Education*. 39, 22-30.
35. Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at schools: development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 421-440.
36. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185.
37. Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243–257.
38. Dorman, J. P., & Fraser, B. J. (2009). Psychological environment and affective outcomes in technology-rich classrooms: Testing a causal model. *Social Psychology of Education*, 12, 77–99.
39. Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.B. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, 36, 413-432.
40. Eastwood, J., Frischen, A., Fenske, M., & Smilek, D. (2012). The Unengaged Mind: Defining Boredom in Terms of Attention. *Perspectives on Psychological Science*. 7(5) 482–495.
41. Fallis, R. K. & Optotow, S. (2003) Are students failing schools or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues*, 59(1), 103–119.
42. Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retronments: Retrospect, context and prospect. In B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *The second international handbook of science education*. New York: Springer.
43. Frenzel, A. C., Goetz, T., Ludtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the realationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 705.
44. Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007b). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478–493.
45. Frenzel, A. C., Thrash, T. M., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement Emotions in Germany and China A Cross- Cultural Validation of the Academic Emotions Questionnaire- Mathematics. *Journal of Crooss- Cultural Psychology*, 38(3), 302-309.

46. Gayle, B. M., Preiss, R. W., Burrell, N. & Allen, M. (2006). Classroom communication and instructional: Advances through Meta-Analysis processes. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
47. Glaser-Zikuda, M., & Fub, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 47, 136–147.
48. Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Ludtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 44-58.
49. Goetz, T., Frenzel, A. C., & Haag, L. (2006). Ursachen von Langweile im Unterricht [Causes of boredom at school]. *Empirische Pädagogik*, 20, 113-134.
50. Goetz, T., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2007). Regulation von langeweil im Unterricht: Was Schi. Ilerinnen und Schi.iler bei der `Windstille der Seele` (nicht) tun [Regulation of boredom in class. What students (do not) do when experiencing the `Windless calm of the soul` . *Unterrichtswissenschaft*, 35, 312-333.
51. Hemmings, B., Kay, R., & Sharp, J. G. (2019). The relationship between academic trait boredom, learning approach and university achievement. *The Educational and Developmental Psychologist*, 36(2), 41-50.
52. Hoang, T. N. (2008). The Effects Of Grade Level, Gender, And Ethnicity On Attitude And Learning Environment In Mathematics In High School. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3, 1, 47-59.
53. Høigaard, R., Kovač, V. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 64.
54. Huang, S. L. (2012). Learning environments at higher education institutions: Relationships with academic aspirations and satisfaction. *Learning Environment Research*, 15:363–378.
55. Jaradat, A. K. M. (2018). Self-efficacy and boredom in undergraduate and graduate students. *International Journal of Psychology and Psychiatry*, 6(2), 1-11.
56. Jungert, T., & Koestner, R. (2015). Science adjustment, parental, teacher autonomy support, and the cognitive orientation of science students. *Educational Psychology*, 35(3), 361-376.
57. Koul, R., Roy, L., & Lerdpornkulrat, T. (2012). Motivational goal orientation, perceptions of biology and physics classroom learning environments, and gender. *Learning Environments Research*, 15: 217-229.
58. Krannich, M., Goetz, T., Lipnevich, A. A., Bieg, M., Roos, A. L., Becker, E. S., & Morger, V. (2019). Being over-or underchallenged in class: Effects on students' career aspirations via academic self-concept and boredom. *Learning and Individual Differences*, 69, 206-218.
59. Larocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: the link with achievement, *Educational Psychology in Practices*, 24(4), 289-305.
60. Lee, F. K., & Zelman, D. C. (2019). Boredom proneness as a predictor of depression, anxiety and stress: The moderating effects of dispositional mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 146, 68-75.

61. Leong, F. T., & Schneller, G. R. (1993). Boredom proneness: Temperamental and cognitive components. *Personality and Individual Differences*, 14, 233-239.
62. Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
63. Luo, W., Ng, P. T., Lee, K., & Aye, K. M. (2016). Self-efficacy, value, and achievement emotions as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50, 275-282.
64. Macklem, G. L. (2015). *Boredom in the Classroom: Addressing Student Motivation, Self-Regulation and Engagement in Learning*. New York, NY: Springer.
65. Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258.
66. Merritt, E.G., Wanless, S.B., Rimm-Kaufman, S.E., Cameron, C., James L., & Peugh, J.L. (2012). The contribution of teacher's emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159.
67. Michaud, P., Comeau, M. & Goupil, G. (1985). *Inventaire de climate d'apprentissage*, 1-30.
68. Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., W., & Vanden Auweele, Y. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 336-343.
69. Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy In Youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*. 23 (3), 145-149.
70. Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000) 'Children's Relationship with Teachers and Bonds with School. An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood', *Journal of School Psychology*, 38:423-45.
71. Ng, B. L., Liu, W. C., and Wang, J. C. (2015). Student motivation and learning in mathematics and science: a cluster analysis. *Int. J. Sci. Math. Educ.* 14, 1359-1376.
72. Pekrun, R & Linnenberink- Garcia, L.(Eds). (2014). *International Hanbook of Emotions in Edecation*. New York: Routledge.
73. Pekrun, R. & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Handbook of emotions in education* (pp. 120- 141). New York, New York: Taylor & Francis.
74. Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumption, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
75. Pekrun, R. (2009). Emotions at School. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.) *Handbook of Motivation at School* (pp. 575-604). New York: Routledge.
76. Pekrun, R. (2018). Control-value theory: A social-cognitive approach to achievement emotions. In G. A. D. Liem, & D. M. McInerney (Eds.). *Big theories revisited 2: A volume of research on sociocultural inflences on motivation and learning* (pp. 162-190). Charlotte, NC, USA: Information Age Publishing.

77. Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). New York, NY: Routledge.
78. Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., 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.), *Emotions in education* (pp. 13-36). San Diego, CA: Academic Press.
79. Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 531- 549.
80. Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual. Munich, Germany: *Department of Psychology, University of Munich*.
81. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
82. Preckel, F., Goetz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 451-472.
83. Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W., & Pekrun, R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, 54, 73-81.
84. Robinson, W. P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, 45(2), 141-152.
85. Rohi G, Asayesh H, Bathai S, Shouri Bidgoli A, Badeleh M, Rahmani H. (2013). [The relationship between self-efficacy and academic motivation among students of medical sciences]. *The Journal of Medical Education and Development*, 8(1): 45-51.
86. Ruiz-González, L., Videra, A., & Moreno-Murcia, J. A. (2015). Predictive power of task orientation, general self-efficacy and self-determined motivation on fun and boredom. *Motriz: Revista de Educação Física*, 21(4), 361-369.
87. Sánchez Rosas, J. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire-Argentine (AEQAR): Internal and external validity, reliability, gender differences and norm-referenced interpretation of test scores. *Evaluar*, 15, 41-74.
88. Sánchez-Rosas, J., & Esquivel, S. (2016). Instructional teaching quality, task value, self-efficacy, and boredom: A model of attention in class. *Revista de Psicología*, 25(2).
89. Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., & Sharp, J. C. (2019). Academic boredom and the perceived course experiences of final year Education Studies students at university. *Journal of Further and Higher Education*, 43(5), 601-627.
90. Sideridis, G. D. (2007). Goal orientations and classroom goal structures as predictors of classroom student behaviors for Greek students with and without learning difficulties: Clarifying the differential role of motivational orientations. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 20, 101-138.
91. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.

92. Tempelar, D. T., Niculescu, A., Rienties, B., Gijsselaers, W. H., & Giesbers, B. (2012). How achievement emotions impact students' decisions for online learning, and what precedes those emotions. *Internet and Higher Education*, 15, 161-169.
93. Tze, V. M. C., Klassen, R. M., Daniels, L. M., Li, J. C.-H., & Zhang, X. (2013). A cross-cultural validation of the learning-Related Boredom Scale (LRBS) with Chinese college students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31, 29-39.
94. Tze, V. M. C., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary of Educational Psychology*, 39, 175-187.
95. Tze, V. M., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 175-187.
96. Tze, V. M.C., Daniels, L. M., Klassen, R. M., & Li, J. C-H. (2013). Canadian and Chinese university student's approaches to coping with academic boredom. *Learning and Individual Differences*, 23, 32-43.
97. Van Rooijen, Jeroen. (1991). Predictability and boredom. *Applied Animal Behaviour Science*, 31, 283-287.
98. Vernille Blocklin, K. M. (2008). The impact of teacher interaction on the achievement and self-efficacy of students within a computer-based, developmental mathematics course. UMD Dissertations University of Maryland.
99. Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, L., Carper, T., & Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: a comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 24, 89-111.
100. Wang, J., Liu, R. D., Ding, Y., Xu, L., Liu, Y., & Zhen, R. (2017). Teacher's autonomy support and engagement in math: multiple mediating roles of self-efficacy, intrinsic value, and boredom. *Frontiers in psychology*, 8, 1006.
101. Weybright, E. H., Schulenberg, J., & Caldwell, L. L. (2020). More bored today than yesterday? National trends in adolescent boredom from 2008 to 2017. *Journal of Adolescent Health*, 66(3), 360-365.
102. Wolf, B. P., Arroyo, I., Muldner, K., Bursleson, W., Cooper, D., Dolan, R., Christopherson, R.M. (2010, June). *The effect of motivational learning companions on low-achieving students and students with learning disabilities*. Presented at the International Conference on Intelligent Tutoring Systems, Pittsburgh.
103. Wolf, S. J., & Fraser, B. J. (2008). Learning environment, attitudes, and achievement among middle-school science students using inquiry-based laboratory activities. *Research in Science Education*, 38, 321-341.
104. Zhou, H., Liu, M., Zeng, J., Zhu, J., (2016). Selection of nursing teaching strategies in mainland China: a questionnaire survey. *Nurse Educ. Today*, 39, 147-151.

The Causal Model of Classroom Social-Psychological Climate and Academic Boredom with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy in High School Students

Saeid Mazlounian

Associate Professor of Educational Science Department, Payame Noor University, Tehran, Iran. S.mazlounian@Gmail.com

Somayeh khazaei

M.A in Educational Research of Payame Noor University

Abstract:

The aim of this study was to examine the effect of classroom psychosocial climate on students' academic boredom by mediating the role of academic self-efficacy dimensions. The research method was descriptive-correlational. The statistical population included all male and female students in the third grade of high school in Borazjan in the academic year 2017-2018. 328 people were selected as the sample by cluster random sampling method and answered the research questionnaires, which included Pekran, Goetz and Perry (2005) academic boredom scale, Michaud, Comeau, and Goupil (1985) classroom psychosocial climate scale, and Morris academic self-efficacy scale (2001). Structural equation analysis was used to analyze the data. Results showed that the dimensions of student participation in classroom activities, application of rules, and teacher support were directly able to predict academic boredom. Indirect effects also showed that attachment to other students and teacher support dimensions of classroom psychosocial climate mediated academic self-efficacy, leading to a decrease in academic boredom. On the other hand, the attachment dimension led to increased academic boredom of students by the mediation of social self-efficacy. Based on these results, teachers can be advised to take action to reduce boredom towards class and learning by creating a participatory, regular, and supportive psychosocial atmosphere that enhances academic self-efficacy.

Keyword: academic boredom, classroom psychosocial climate, academic self-efficacy, students.