

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی - ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال ششم، شماره دهم، پاییز و زمستان ۱۳۹۹

رابطه ادراک از کلاس درس با نگرش به مدرسه؛ با میانجی‌گری یادگیری خودراهبری در دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه

حسین جعفرپور^۱
معصومه باقرپور^۲

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه ادراک از کلاس درس با نگرش به مدرسه با میانجی‌گری یادگیری خودراهبری در دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم انجام شده است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه مدارس دولتی بهشهر است که در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ در حال تحصیل‌اند. این جامعه آماری در مجموع ۸۰۰ نفر شدتد که براساس جدول گرجسی و مورگان ۲۶۰ نفر با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای بر اساس پایه تحصیلی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد جنتری، گابل و ریزا(۲۰۰۲)، نگرش به مدرسه مک‌کوچ و سیگل (۲۰۰۳) و یادگیری خودراهبر از مقیاس فیشر (۲۰۰۱) استفاده شد که پایایی و روایی آن‌ها را قبلاً سازندگان به‌دست آورده‌اند و در این تحقیق نیز میزان آلفای محاسبه‌شده به‌ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمده است. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی و معادلات ساختاری و

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱/۱۶
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۴/۱۶

۱. گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بندرگز، بندرگز، ایران
۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بندرگز، بندرگز، ایران (نویسنده مسئول)

bagherpour@bandargaziau.ac.ir

به کمک نرم افزارهای SPSS ۱۸ و PLS تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که بین ادراک از کلاس درس و نگرش به مدرسه رابطه معنادار ($\beta = 0/39$; $\text{sing} = 0/000$)، بین ادراک از کلاس درس و یادگیری خودراهبری رابطه معنادار ($\beta = 0/64$; $\text{sing} = 0/000$) و بین یادگیری خودراهبری و نگرش به مدرسه رابطه معنادار ($\beta = 0/41$; $\text{sing} = 0/000$) وجود دارد. همچنین یافته‌ها نشان داد که ادراک از کلاس علاوه بر نقش مستقیم بر نگرش به مدرسه، به طور غیرمستقیم و از طریق یادگیری خودراهبری نیز بر نگرش به مدرسه نقش داشته است.

کلید واژه‌ها: ادراک از کلاس درس، نگرش به مدرسه، یادگیری خودراهبری

مقدمه

مدرسه یکی از مهم‌ترین محیط‌هایی است که نسل نوجوان بخش اعظمی از زمان خود را در آن صرف می‌کند. هنسون^۱ (۲۰۰۰) مدارس را از پیچیده‌ترین سازمان‌های اجتماعی در عصر امروز می‌داند که برای هدایت آن‌ها باید عوامل متعددی همسو گردند (میرکمالی، خباره، مزاری و رومیانی، ۱۳۹۴)؛ چراکه سال‌های مدرسه به‌عنوان دوره‌ای سازنده از رشد انسان در نظر گرفته می‌شود و وسیله‌ای مناسب برای ارتقای توانایی‌های زندگی محسوب می‌شود (شریفی، مرزیه و جناآبادی، ۱۳۹۶). بر همین اساس نوع نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه از جمله موضوع‌های نگرشی مهم در امر تحصیل و آموزش است (بیتتی مات و افاندی^۲، ۲۰۱۰).

نگرش نسبت به مدرسه شامل علاقه و عاطفه دانش‌آموز نسبت به مدرسه است (معینی‌کیا، زاهد بابلان، شوطی و عظیم‌پور، ۱۳۹۶) و به عوامل مختلف وضعیت تحصیلی والدین، انگیزش دانش‌آموزان، خوداثربخشی تحصیلی، ادراکات دانش‌آموزان از محیط آزمایشگاه و کلاس درس و روابط معلم‌شاگردی و کاهش انگیزش دانش‌آموزان در کلاس‌های درس و محیط‌های آموزشی در ایجاد نگرش مثبت و سازنده در دانش‌آموزان نسبت به هریک از موضوع‌های یادگیری بستگی دارد

1. henson

2. Bintimaat & Zakaria

(کارشکی، ارفع بلوچی و شیرزاد، ۱۳۹۳). از آنجا که دانش‌آموزان بخش اعظمی از زندگی خود را در مدرسه سپری می‌کنند و همین مسئله موجب می‌شود که محیط آموزشی و در واقع مدرسه و بافت اجتماعی آن تأثیر انکارناپذیری بر شکل‌دهی رفتار و تصمیمات آن‌ها داشته باشد (دشتی، صاحی و کرمی، ۱۳۹۵)؛ به گونه‌ای که نگرش مثبت نسبت به مدرسه، از جمله عوامل اثرگذار مهم دیدگاه اجتماعی‌شناختی است که در پیشرفت تحصیلی نقش مؤثری دارد (خجسته‌مهر، عباس‌پور، کرایبی و کوچکی، ۱۳۹۱) و موجب ایجاد ارتباط و تعامل با هم‌کلاسی‌ها و معلمان در محیط مدرسه و کاهش فرسودگی تحصیلی شده، دانش‌آموزان را به سمت ارتقای کیفیت زندگی مدرسه سوق می‌دهد (پرالتا و سالدنھا، ۲۰۱۷).

ادراک از محیط کلاس مهم‌ترین تعیین‌کننده یادگیری فراگیران در نظام آموزشی است (فریزر^۲، ۲۰۱۵)؛ اما متأسفانه امروزه حوزه ارزیابی کلاسی با چالش‌های مختلفی مواجه است که یکی از راه‌های مواجهه با این چالش‌ها بهبود ادراک فراگیران از کلاس است (اسفندیاری بیات، عباسی و صدیقی، ۱۳۹۷). ادراک، فرایندی است که افراد، به وسیله آن، پنداشت‌ها و برداشت‌هایی را که از محیط خود دارند، تنظیم و تفسیر می‌کنند و بدین وسیله به آن‌ها معنی می‌دهند (عمویی، فرج‌اللهی و ضرابیان، ۱۳۹۷). ادراک از محیط کلاس چنان‌که ماچرا^۳ (۲۰۰۸) تصریح می‌کند، مدت‌هاست به عنوان فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی یادگیرندگان به رسمیت شناخته شده است و به بافت فیزیکی، اجتماعی، روانی، آموزشی و فرهنگی اشاره دارد که یادگیری در آن صورت می‌گیرد و برداشت‌های صورت‌گرفته از محیط یادگیری، یادگیرنده، شرایط یادگیری و رشد و توسعه یادگیرنده را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بهرامی و بدری، ۱۳۹۶). ادراک دانش‌آموزان از کلاس درس زمانی می‌تواند به درستی تحقق یابد که معلمان قادر باشند با توسعه محیط یادگیری و متعاقب آن ارائه فرصت برای نظارت و ارزیابی دانش‌آموزان، ادراک آن‌ها از محیط یادگیری را مثبت سازند (خالد و خطیب^۴، ۲۰۱۴).

-
1. Peralta & Saldanha
 2. Fraser
 3. machra
 4. Khaldi, & Khatib

از طرفی مطالعات نشان داده‌اند که هر چه محیط کلاس درس خالی از اضطراب باشد و رابطه قوی انسانی و اجتماعی بین آموزشگران و فراگیران و همچنین بین فراگیران با یکدیگر برقرار باشد، فراگیران نگرش مطلوب‌تری به یادگیری پیدا می‌کنند و بر این اساس حس رقابت‌جویی شدید و زیان‌بار در کلاس از بین می‌رود و فضای با نشاطی برای فراگیران فراهم می‌شود (اسفندیاری بیات و همکاران، ۱۳۹۷). این در حالی است که ادارک دانش‌آموزان از کلاس درس می‌تواند با نگرش به مدرسه در ارتباط باشد. بر اساس نظریه شناختی اجتماعی، محیط بر رفتار افراد تأثیر می‌گذارد و محیط کلاس و ادارک از آن، نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد روان‌شناختی و رفتاری دانش‌آموزان دارد (کاپرمینک، لیدبتر، امونز و بلات، ۲۰۰۱؛ آندرمن و میگلی، ۱۹۹۷؛ به نقل از معینی کیا و همکاران، ۱۳۹۶). از آنجا که دانش‌آموزان بخش اعظمی از زندگی خود را در مدرسه سپری می‌کنند، همین مسئله موجب می‌شود که ادراک از محیط آموزشی و بافت اجتماعی آن تأثیر انکارناپذیری بر شکل‌دهی رفتار و نگرش آن‌ها داشته باشد (چاپمن، باکی، شیهان و شوچت، ۲۰۱۳؛ به نقل از دشتی و صاحی و کرمی، ۱۳۹۵)؛ به گونه‌ای که هرچه دانش‌آموزان نگرش مثبت‌تری به مدرسه داشته باشند، از ادراک تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود (معینی کیا و همکاران، ۱۳۹۶). مطالعات انجام‌شده نیز نشان داده‌اند که ادراک دانش‌آموزان از کلاس درس با رفتار تنبیهی معلم، فشار برای پیشرفت و رقابت درک‌شده در میان هم‌کلاسی‌ها و همچنین ادراک منفی دانش‌آموزان از معلم در ارتباط است و از طرفی نیز ادراک مثبت دانش‌آموزان از تشویق معلم به پیشرفت، اشتیاق معلم و آموزش تفصیلی معلم به‌طور مثبت با گزارش افراد از لذت و غرور رابطه مثبت و با خشم و کسلی رابطه منفی داشته است (نقش و خمسی، ۱۳۹۶) که می‌تواند زمینه‌ساز نگرش منفی نسبت به مدرسه شود. همچنین میزان انطباق فراگیران با تکالیف آموزشی ارتباط زیادی با نحوه نگرش آن‌ها به مدرسه دارد و دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی ضعیف، نگرش‌های منفی نسبت به مدرسه دارند (نقش و خمسی، ۱۳۹۶).

از طرفی در قرن بیست و یکم با توجه به ضرورت آمادگی دانش‌آموزان برای یادگیری مادام‌العمر، نظریه یادگیری خودراهبر به‌طور روزافزون در آموزش و پرورش به‌عنوان یک

الزام مطرح شد (چنکو و لی هیس^۱، ۲۰۱۰). یادگیری خودرهبی بیان‌کننده فرایندی فردی است که از طریق آن افراد بر خودشان تأثیر می‌گذارند تا تفکرات و اعمالشان را کنترل نمایند. هدف توسعه‌دادن خودرهبی برای افراد این است که به‌طور مؤثرتری به وسیله یادگیری و به‌کارگیری استراتژی‌های شناختی و رفتاری خاصی خودشان را هدایت کنند تا زندگی و فعالیت‌های کاری‌شان را بهبود بخشند (میرکمالی، خباره، مزاری و رومیانی، ۱۳۹۴). برخی صاحب‌نظران، فرایند خودرهبی را مشتمل بر سه دسته استراتژی می‌دانند: استراتژی‌های رفتارمحور که شامل توانایی مشاهده رفتار، شناسایی و ارزیابی رفتارهای مؤثر و غیرمؤثر به‌منظور بهبود عملکرد است؛ استراتژی‌های پاداش طبیعی که توانایی فرد در دریافت جنبه‌های مثبت وظیفه و تمرکز بر پاداش‌های درونی آن است و استراتژی‌های تفکر سازنده که در آن تفکر فرد بر رفتار او تأثیر می‌گذارد که برای سازمان‌ها نیز سودبخش است تا تفکر پیشرفت‌گرا، مثبت و سازنده را تشویق کنند (مزاری و مزاری، ۱۳۹۳). یادگیری خودراهبری از جمله متغیرهایی است که می‌تواند در رابطه بین ادراک از کلاس درس با نگرش به مدرسه نقش میانجی داشته باشد؛ چراکه عوامل مختلفی می‌تواند موجب تفاوت در یادگیری دانش‌آموزان شود که یکی از آنها پیامدهای اکتسابی نحوه ادراک دانش‌آموز از محیط یادگیری است (نهار و تالوکدر^۲، ۲۰۱۰). بر این اساس یادگیرندگان خودراهبر باور دارند که می‌توانند علی‌رغم همه محدودیت‌های ذاتی عملکرد خود را در زمینه تحصیلی بهبود ببخشند، توسعه دهند و در برابر موانع، مسیر تحصیلی‌شان را هموار سازند (مرا و دوستین^۳، ۲۰۱۳). در واقع یادگیرندگان خودراهبر از تنوعی از مهارت‌های یادگیری جهت پیریزی و هدایت کنش‌های لازم جهت دستیابی به شرایط تحصیلی رضایت‌بخش و ادراک مثبت از کلاس استفاده می‌کنند (وگیول، میونگ و میمی^۴، ۲۰۱۴).

در زمینه رابطه نگرش دانش‌آموزان درباره مدرسه با یادگیری خودراهبری، پنتلیچوک

1. ChengKuo & Lee-Hsieh
2. Nahar & Talukder
3. Meera & Dustin
4. Woogul, Myung-Jin & Mimi

(۱۹۸۹) معتقد است نگرش دانش‌آموزان دربارهٔ مدرسه می‌تواند در جهت‌گیری‌های آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری تأثیر عمده‌ای داشته باشد. دانش‌آموزان وقتی موضوع درس را لذت‌بخش و مفید بدانند، بر یادگیری تمرکز و هدف تکلیف‌مداری را دنبال خواهند کرد. نگرش افراد دربارهٔ تحصیل و مدرسه در انتخاب اهداف آن‌ها نیز مؤثر است (معینی‌کیا و همکاران، ۱۳۹۶)؛ لذا از آنجا که یادگیرندگان خودراهبر، افرادی فعال و خودجوش هستند که به جای انتظار منفعلانه برای یادگیری واکنشی، ابتکار عمل را به دست می‌گیرند، یادگیری آن‌ها هدفمند و معنادار است و باتوجه‌به انگیزه بالا، یادگیری‌شان پایداری و تداوم خواهد داشت. این‌گونه افراد در زندگی خود مسئولیت‌پذیرتر هستند و از فرآیند خودانضباطی در یادگیری خویش سود می‌برند (صادقی و خلیلی‌گشنیگانی، ۱۳۹۵)؛ بنابراین نگرش مثبت‌تری را نسبت به مدرسه تجربه می‌کنند. تحقیقات انجام‌گرفته نظیر حاجی‌تبار فیروزجایی (۱۳۹۸) نشان دادند که بین همهٔ متغیرهای محیط کلاس درس و ادراک دانش‌آموز از ارزیابی با خودکارآمدی تحصیلی و نگرش به علوم رابطهٔ مثبت و معناداری وجود داشت. خالدی و همکاران (۱۳۹۷) نیز در تحقیقی نشان دادند که تحصیلات والدین، عملکرد تحصیلی و رشتهٔ تحصیلی دانش‌آموزان متوسطهٔ دوم شهرستان مریوان با نگرش به مدرسهٔ ایشان رابطهٔ معناداری وجود دارد. اسفندیاری بیات، عباسی و صدیقی (۱۳۹۷) در تحقیقی به بررسی ادراک محیط ارزیابی کلاس و نقش آن در پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی (نقش واسطه‌ای یادگیری خودراهبر) در شهر تهران پرداختند. یافته‌ها نشان داد که بین ادراک دانشجویان از ساختار ارزیابی کلاسی تبحر محور و یادگیری خودراهبر رابطهٔ مثبت و معنادار وجود دارد. پیری، صاحب‌یار و سعداللهی (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی تأثیر کلاس معکوس بر خودراهبری در یادگیری درس زبان انگلیسی دانش‌آموزان دختر پایهٔ دهم شهرستان کلیر پرداختند. یافته‌های حاصل از تحلیل کواریانس نشان دادند که کلاس معکوس توانسته است با کمک متغیر پیش‌آزمون اثر معناداری بر متغیر خودراهبری (به‌جز مؤلفهٔ خودمدیریتی) در یادگیری اثر بگذارد. معینی‌کیا، زاهد بابلان و جبارنژاد شوطی و عظیم‌پور (۱۳۹۶)

در پژوهشی به پیش‌بینی نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه براساس کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از کلاس درس پرداختند. نتایج نشان داد که بین مؤلفه‌های کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از کلاس با نگرش دانش‌آموز نسبت به مدرسه رابطه وجود دارد. ۴۳ درصد از نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه براساس مؤلفه‌های ادراک از کلاس تعیین شد. بهرامی و بدری (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران پرداختند. نتایج یافته‌ها نشان داد که ضریب استاندارد شده مسیر اثرات مستقیم ادراک از محیط یادگیری بر شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در سطح ۹۹ درصد اطمینان و اثرات مستقیم شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت بر سرزندگی تحصیلی نیز معنادار بوده است. همچنین اندازه اثرات غیرمستقیم ادراک از محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی از طریق متغیر میانجی شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در سطح ۹۵ درصد اطمینان، معنادار بوده است. نقش و رضایانی خمسی (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی ادراک از محیط یادگیری کلاس و هیجان تحصیلی (تحلیل چندسطحی کلاس ریاضی دانش‌آموزان پایه ششم) پرداختند. نتایج تحلیل چندسطحی نشان‌دهنده رابطه معنادار ابعاد ادراک از محیط یادگیری کلاس یعنی کیفیت آموزش ریاضیات، اعتماد به همسالان، تنبیه معلم و رقابت با عملکرد ریاضی در سطح مدرسه است. محمدی (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی رابطه کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از محیط کلاس با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بوکان پرداخت. یافته‌ها نشان داد که بین کیفیت زندگی در مدرسه و مؤلفه‌های آن (رضایت عمومی، عواطف مثبت، رابطه با معلم، فرصت پیشرفت، ماجراجویی، انسجام اجتماعی) با سرزندگی تحصیلی و بین ادراک از محیط کلاس با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. کیم، پارک و لی^۱ (۲۰۱۹) به

بررسی باور معلمان بر تأثیر یادگیری خودراهبر و رشد عزت نفس در دانش‌آموزان پرداختند. یافته‌ها نشان داد که ارائه راهبردهای یادگیری خودراهبر به دانش‌آموزان موجب حس رضایتمندی و رشد عزت نفس در آنها می‌شود. وارگان و هولدا^۱ (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای طولی به بررسی ادراکات دانشجویان پرستاری از قابلیت‌های استادان در کلاس درس پرداختند. یافته‌ها نشان داد که ناکارآمدی استادان موجب ادراک منفی دانشجویان در کلاس درس و کاهش اعتماد دانشجویان به استادان می‌شود و زمانی دانشجویان درک مثبت از کلاس درس می‌یابند که استادان مربیانی شایسته، کاریزماتیک، دلسوز و دارای تحریک فکری باشند و تجربیات مثبت در کلاس ایجاد کنند و دانشجویان آن‌ها را اعتمادپذیر تلقی کنند. هارتمن، هارپر و لپرت (۲۰۱۸) در پژوهشی به بررسی نقش یادگیری خودراهبر بر آگاهی یادگیرندگان پرداختند. یافته‌ها نشان داد که بهبود دانش و آگاهی تخصصی از طریق یادگیری وارونه در جهت خودراهبر شدن یادگیرندگان گامی مؤثر است (نقل از افشاری و همکاران، ۱۳۹۸). لیو^۲ (۲۰۱۷) به نقش یادگیری خودراهبر بر یادگیری دانش‌آموزان پرداخت. یافته‌ها نشان داد که معلمان کهنه کار و باتجربه با تکیه بر یادگیری خودراهبری در حرفه خود می‌توانند در ایجاد رغبت و درگیر نمودن فراگیران در فعالیت‌های مرتبط با یادگیری موفق‌تر از معلمان دیگر عمل کنند. چانوت و تهانیتا^۳ (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی ارزیابی جهت‌گیری‌های غالب هدف انگیزشی و ادراکات محیط یادگیری کلاس درس دانشجویان پرداختند. یافته‌های این مطالعه ارتباط مثبت بین «هدف تسلط، رویکرد» و سطح اتخاذ رویکردهای عمیق یادگیری در کلاس درس را آشکار ساخت. همچنین ادراکات دانش‌آموزان از کلاس درس با بهبود شایستگی آن‌ها و راهبردهای یادگیری عمیق‌تر رابطه مثبت و معناداری داشت. راداوانو ماکوک^۴ (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی ادراک از کلاس درس با باورهای انگیزشی و جهت‌گیری هدف

1. Varagona & Hold

2. Lio

3. Chanut & Thanita

4. Radovan Makovec

پرداخت. یافته‌ها نشان داد که ادراک از کلاس درس قابلیت پیش‌بینی باورهای انگیزشی و جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان را دارا بود. باتوجه به مطالب ذکرشده باید گفت: از آنجا که بهبود ادراک از کلاس درس می‌تواند نقش کلیدی در مقوله نگرش به مدرسه داشته باشد، بی‌توجهی به آن می‌تواند به ایجاد معضلی آموزشی بینجامد و یادگیری خودراهبر به‌عنوان متغیر واسطه‌ای یکی از گام‌های اساسی مشارکت‌دادن یادگیرنده در فعالیت‌های آموزشی و یادگیری است که می‌تواند بر ادراک دانش‌آموزان از کلاس درس و نگرش به مدرسه را مؤثر باشد؛ لذا باتوجه به مباحث ذکرشده، تحقیق حاضر در پی پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا بین ادراک از کلاس درس و نگرش به مدرسه با نقش واسطه‌ی یادگیری خود راهبری در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

روش پژوهش

تحقیق حاضر از حیث هدف کاربردی و از حیث روش تحقیق توصیفی از نوع هم‌بستگی است. جامعه آماری تحقیق را تمامی دانش‌آموزان پسر مقطع دوم متوسطه مدارس دولتی بهشهر به تعداد ۸۰۰ نفر تشکیل می‌دهند. بر اساس جدول گرجسی و مورگان ۲۶۰ نفر با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای به تفکیک پایه تحصیلی (نهم، دهم، یازدهم) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار اندازه‌گیری

الف. پرسش‌نامه ادراک از کلاس درس: برای سنجش ادراک از کلاس درس از پرسش‌نامه استاندارد جنتری، گابل و ریزا^۱ (۲۰۰۲) که شامل ۳۱ سؤال است، استفاده می‌شود. گویه‌های به‌کاررفته در این پرسش‌نامه برداشت فرد را از کلاس و فعالیت‌های کلاسی وی منعکس می‌کند. نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای

از همیشه با نمره ۵ تا هرگز با نمره ۱ است و دارای ۴ مؤلفه میزان علاقه (از سؤال ۱ تا ۸)؛ رفتارهای چالشی (از سؤال ۹ تا ۱۷)؛ حق انتخاب (از سؤال ۱۸ تا ۲۴) و احساس لذت (از سؤال ۲۵ تا ۳۱) می‌باشد. در این مقیاس نمره‌های به‌دست‌آمده جمع می‌شود و سپس بر اساس زیر قضاوت می‌شود. حدپایین نمره ۳۱ است که نشان‌دهنده ادراک پایین دانش‌آموزان از کلاس درس است، حد متوسط نمره ۹۳ است که نشان‌دهنده ادراک متوسط دانش‌آموزان از کلاس درس است و حد بالای نمره نیز ۱۵۵ است که نشان‌دهنده ادراک قوی دانش‌آموزان از کلاس درس می‌باشد. نحوه تفسیر به این صورت است که امتیازات حاصل از ۳۱ عبارت پرسش‌نامه با یکدیگر جمع می‌شوند. حداقل امتیاز ممکن ۳۱ و حداکثر ۱۵۵ خواهد بود. سازندگان این مقیاس اعتبار آن را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند و در داخل کشور نیز کارشکی (۱۳۸۷) میزان پایایی آن را ۰/۸۷ و بابایی (۱۳۹۰) ۰/۸۶ به‌دست آورده است. در پژوهش خوش‌طالع روایی (۱۳۹۳) نیز استادان دانشگاه محتوای پرسش‌نامه را تأیید و پایایی آن را از طریق آلفای کرونباخ بالای ۷۰٪ ذکر کرده‌اند. در این پژوهش نیز مقدار آلفای محاسبه‌شده ۰/۸۴ شد.

ب) پرسش‌نامه نگرش به مدرسه: برای سنجش نگرش به مدرسه از پرسش‌نامه استاندارد مک‌کوچ و سیگل^۱ (۲۰۰۳) که دارای ۳۵ سؤال است استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای چهار عامل ادراک خودتحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، نگرش همسالان نسبت به مدرسه و اندازه‌گیری انگیزش/خودنظم‌دهی است. در این پرسش‌نامه برای نمره‌گذاری سؤال‌ها از مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت استفاده شده بود؛ گرچه نتایج حاصل از تحلیل عاملی نشان داد که ضرایب ساختاری برای تمامی شاخص‌ها از نظر آماری معنی‌دار است، این مدل برازش آماری مناسبی نداشت. مک‌کوچ و سیگل (۲۰۰۳) برای بررسی روایی ملاکی با ملاک‌قراردادن نمره GPA دانش‌آموزان، نشان دادند که پرسش‌نامه SAAS-R از روایی ملاکی مناسبی

برخوردار است. آن‌ها با استفاده از آزمون t و شاخص حجم اثر نشان دادند که تفاوت بین دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین در چهار عامل نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف‌ها و انگیزش/خودنظم‌دهی از نظر آماری معنادار است. تفاوت بین دانش‌آموزان تیزهوش دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین در این چهار عامل دارای حجم اثر متوسط به بالا بود. این نتایج حاکی از روایی ملاکی مناسبی برای پرسش‌نامه SAAS-R بود و در داخل کشور نیز مصرآبادی (۱۳۸۹) به هنجاریابی پرسش‌نامه پرداخت و میزان ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های پرسشنامه را بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۳ گزارش کرد. در این پژوهش نیز مقدار آلفای محاسبه شده ۰/۸۱ شد.

ج) پرسش‌نامه یادگیری خودراهبر: برای سنجش یادگیری خودراهبر از مقیاس فیشر^۱ و همکاران (۲۰۰۱) استفاده شد. این آزمون یک ابزار خودسنجی است. اصل پرسش‌نامه دارای ۵۲ گویه است که برای اولین بار فیشر کینگ و تاگو^۲ آن را ساختند و هنجاریابی کردند. این ابزار ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. حداقل و حداکثر می‌توان نمره ۴۱ و ۲۰۵ را از این پرسش‌نامه کسب کرد و دارای سه زیرمقیاس خودکنترلی، خودمدیریتی و رغبت برای یادگیری است. این مقیاس را اولین بار در ایران نادری و سجادیان (۱۳۸۵) هنجاریابی کردند و پایایی آن را برای کل آزمون ۰/۸۲، زیرمقیاس خودمدیریتی ۰/۷۸، رغبت برای یادگیری ۰/۷۱ و خودکنترلی ۰/۶۰ به دست آوردند. در پژوهش حاضر پایایی برای کل آزمون، خودمدیریتی، خودکنترلی و رغبت برای یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۰ و ۰/۶۴ است و مقدار آلفای محاسبه شده نیز ۰/۷۹ شد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش در بخش آمار توصیفی از جداول فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد و در آمار استنباطی پس از اطمینان از نرمال بودن وضعیت داده‌ها از طریق آزمون کولموگروف اسمرینوف، برای رد یا اثبات فرضیه‌های تحقیق در بخش معادلات ساختاری از نرم‌افزارهای pls و SPSS استفاده شد.

1. Fisher
2. Fisher, King & Tague

یافته

جدول ۱. میانگین و انحراف استانداردهای متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
ادراک از کلاس درس	میزان علاقه	۳/۴۷	۰/۸۴	-۰/۶۴
	رفتارهای چالشی	۳/۷۴	۰/۶۴	-۰/۲۵
	حق انتخاب	۳/۴۸	۰/۶۷	۰/۰۶
	احساس لذت	۳/۶۳	۰/۶۸	-۰/۴۴
	ادراک از کلاس درس	۳/۵۹	۰/۵۲	-۰/۰۴
یادگیری خودراهبری	خودکنترلی	۳/۶۷	۰/۷۲	-۰/۱۰
	خودمدیریتی	۳/۳۵	۰/۶۰	-۰/۱۶
	رغبت برای یادگیری	۳/۱۵	۰/۷۲	-۰/۶۶
	یادگیری خودراهبری	۳/۵۴	۰/۵۶	-۰/۱۸
نگرش به مدرسه	ادراک خودتحصیلی	۳/۶۲	۰/۷۶	-۰/۷۳
	نگرش نسبت به مدرسه	۳/۳۵	۰/۸۳	-۰/۸۳
	نگرش همسالان به مدرسه	۳/۶۵	۰/۷۳	-۰/۰۲
	انگیزش یا خودنظم‌دهی	۳/۶۷	۰/۶۴	-۰/۳۳
	نگرش به مدرسه	۳/۵۸	۰/۵۱	-۰/۱۳

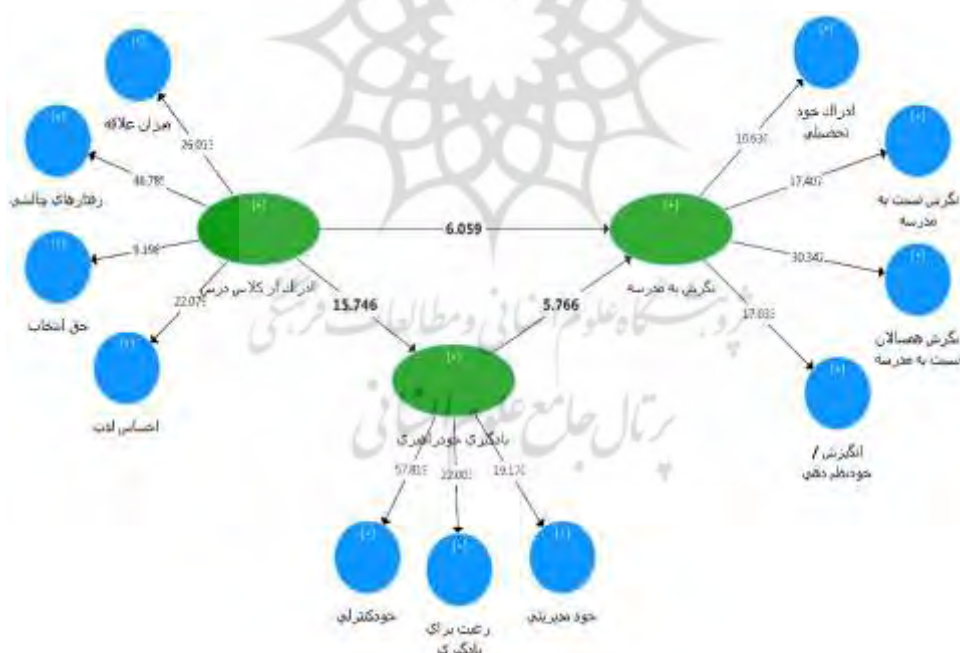
جدول شماره ۱، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهشی را نشان می‌دهد. طبق نتایج بالا، میانگین و انحراف معیار ادراک از کلاس درس به ترتیب ۳/۵۹ و ۰/۵۲، میانگین و انحراف معیار یادگیری خودراهبری ۰/۵۴ و ۰/۵۶ و نگرش به مدرسه ۳/۵۸ و ۰/۵۱ است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای مطالعه‌شده در تحقیق

متغیر	۱	۲	۳
ادراک از کلاس درس	۱		
یادگیری خود راهبری	۰/۶۴۶	۱	
نگرش به مدرسه	۰/۶۷۲	۰/۶۷۴	۱

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد سطح معناداری بین روابط دوجه‌دوی متغیرهای ادراک از کلاس درس، یادگیری خودراهبری و نگرش به مدرسه برابر با صفر و کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ به دست آمده است؛ لذا فرض صفر آزمون همبستگی رد و فرض مقابل آن مبنی بر وجود رابطه بین متغیرها تأیید می‌شود. مقدار عددی روابط بین متغیرهای ادراک از کلاس درس، یادگیری خودراهبری و نگرش به مدرسه با علامت مثبت گزارش شده است و این بدان معناست که افزایش نمرات یکی از متغیرها، افزایش در نمره‌های سایر متغیرها را نتیجه می‌دهد و کاهش نمره‌های یکی از متغیرها، کاهش در نمره‌های دیگر متغیرها را در پی خواهد داشت.

باتوجه به اتمام مدل اندازه‌گیری و موفقیت آمیز بودن تمامی تست‌ها، بررسی مدل ساختاری انجام گرفته است. مدل ساختاری مدلی است که رابطه بین متغیرهای مکنون (پنهان) را بررسی می‌کند. شاخص‌های ذکر شده به صورت یکجا در نمودار زیر گزارش شده است.



شکل ۱. مدل پژوهش در حالت معناداری تی (ارزیابی مدل‌های ساختاری)

جدول ۳. نتایج مربوط به شاخص‌ها و معیارهای مدل ساختاری

VIF	f^2	Q^2	R^2	sig	T value	β	مسیر: متغیر مستقل ← متغیر وابسته
۱/۷۱۵	۰/۱۸۸	۰/۱۳۵	۰/۵۲۸	۰/۰۰۰	۶/۰۵۹	۰/۳۹	ادراک از کلاس درس ← نگرش به مدرسه
-	-	۰/۱۳۴	۰/۴۱۷	۰/۰۰۰	۱۵/۷۴۶	۰/۶۴	ادراک از کلاس درس ← یادگیری خودراهبری
۱/۷۱۵	۰/۲۰۹	۰/۱۳۵	۰/۵۲۸	۰/۰۰۰	۵/۷۶۶	۰/۴۱	یادگیری خودراهبری ← نگرش به مدرسه

همان‌طور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود، مقادیر t محاسبه‌شده بین تمامی متغیرهای مستقل مدل و وابسته موجود در مدل بزرگ‌تر از $۱/۹۶$ و در سطح ۹۵ درصد معنادار هستند. مقادیر R^2 برای متغیرهای مکنون درون‌زا (وابسته) یعنی یادگیری خودراهبری ($۰/۴۱۷$) و نگرش به مدرسه ($۰/۵۲۸$) در حد بسیار مناسبی قرار دارد؛ لذا می‌توان بدین شکل تفسیر کرد که مقدار $۴۱/۷$ درصد از واریانس (تغییرات) یادگیری خودراهبری و مقدار $۵۲/۸$ درصد از واریانس (تغییرات) نگرش به مدرسه توسط متغیرهای مستقل مربوط به خودشان پیش‌بینی می‌شود. همچنین مقدار Q^2 برای متغیرهای درون‌زای مدل یعنی یادگیری خودراهبری ($۰/۱۳۴$) و نگرش به مدرسه ($۰/۱۳۵$) مثبت و در سطح مطلوب و پذیرفتنی محاسبه شده است؛ به نحوی که نشان از قدرت پذیرفتنی مدل در پیش‌بینی متغیرهای مذکور را دارد. شاخص هم‌خطی VIF و شاخص شدت تاثیر f^2 برای آن دسته از متغیرهای وابسته‌ای محاسبه‌پذیر است که بیش از یک متغیر بر روی آن اثر گذاشته باشد. مقدار VIF برای متغیرهای مستقل کمتر از حد مرزی ۵ برآورد شده است که نشان می‌دهد هیچ مشکل هم‌خطی بین داده‌ها مشاهده نشده است.

جدول ۴. بررسی فرضیه اصلی تحقیق

نتیجه	سطح معناداری	آماره t	ضریب مسیر استاندارد	مسیر
تایید شد	۰/۰۰۰	۱۵/۷۴	۰/۶۴	ادراک از کلاس درس ← یادگیری خودراهبری
تایید شد	۰/۰۰۰	۵/۷۶	۰/۴۱	یادگیری خودراهبری ← نگرش به مدرسه
تایید شد	۰/۰۰۰	۶/۰۵	۰/۳۹	ادراک از کلاس درس ← نگرش به مدرسه
آزمون سوبل			مقدار تأثیرات ادراک از کلاس درس بر نگرش به مدرسه از طریق یادگیری خود راهبری	
سطح معناداری	مقدار آماره	تأثیر کل	تأثیر غیر مستقیم	تأثیر مستقیم
۰/۰۰۰	۶/۵۵	۰/۶۵	۰/۲۶	۰/۳۹

همان طور که در جدول بالا مشاهده می‌کنید، تأثیر متغیر ادراک از کلاس بر یادگیری خودراهبری با ضریب مسیر ۰/۶۴۶ و مقدار آماره تی ۱۵/۱۷۶ تأیید شد. همچنین تأثیر یادگیری خودراهبری بر نگرش به مدرسه نیز با ضریب مسیر ۰/۴۱ و مقدار آماره تی ۵/۷۶ تأیید می‌شود. با توجه به آزمون این دو مسیر در قالب یک مدل می‌توان استنباط کرد که متغیر یادگیری خودراهبری نقش واسطه‌ای را در تأثیرگذاری ادراک از کلاس درس و نگرش به مدرسه ایفا می‌کند. به عبارتی دیگر، این گونه تفسیر می‌شود که ادراک از کلاس علاوه بر تأثیر مستقیم خود که میزان آن ۰/۳۹ بوده است، به طور غیر مستقیم و از طریق یادگیری خودراهبری نیز بر نگرش به مدرسه به اندازه ۰/۲۶۵ تأثیر داشته است. از طرفی با توجه به اینکه مقدار آماره سوبل (Sobel) برابر با ۶/۵۵ و از قدر مطلق ۱/۹۶ بیشتر محاسبه شده و سطح معناداری آزمون کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ به دست آمده است، می‌توان در سطح اطمینان ۹۵ درصد تأثیر میانجی‌گری یادگیری خودراهبری در رابطه بین ادراک از کلاس درس و نگرش به مدرسه را بار دیگر تأیید کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که یادگیری خودراهبری نقش واسطه‌ای را در تأثیرگذاری ادراک از کلاس درس و نگرش به مدرسه ایفا می‌کند. به عبارتی دیگر ادراک از کلاس علاوه بر تأثیر مستقیم، به‌طور غیرمستقیم و از طریق یادگیری خودراهبری نیز بر نگرش به مدرسه تأثیر داشته است؛ بنابراین نقش میانجی‌گری یادگیری خودراهبری در رابطه بین ادراک از کلاس درس و نگرش به مدرسه تأیید می‌شود. نتایج حاصل از این پژوهش با یافته‌های اسفندیاری بیات، عباسی و صدیقی (۱۳۹۷)، صادقی و خلیلی گشنیگانی (۱۳۹۵)، حجازی، صالح‌نجفی و لواسانی (۱۳۹۴)، نیکدل، عرب‌زاده و کاوسیان (۱۳۹۴)، هارتمن، هارپر و لپرت (۲۰۱۸) و لیو (۲۰۱۷) همسوست.

در تبیین این یافته باید گفت که ادراک از کلاس درس مهم‌ترین تعیین‌کننده یادگیری در نظام آموزشی فراگیران است (فریزر، ۲۰۱۵) و موفقیت در یادگیری و تحصیل تحت تأثیر محیط یادگیری است. تاکنون تصور بر این بود که کیفیت آموزش تحت تأثیر برنامه‌های آموزشی قرار دارد؛ اما تحقیقات نشان می‌دهد که محیط و فضای حاکم بر یادگیری، یکی از مؤلفه‌های مهم در یادگیری دانش‌آموزان است و درک دانش‌آموزان از محیط آموزشی با یادگیری خودراهبری وی ارتباط مثبتی دارد؛ بنابراین از آنجا که ادراک از کلاس درس به بافت فیزیکی، اجتماعی، روانی، آموزشی و فرهنگی اشاره دارد که یادگیری در آن صورت می‌گیرد، برداشت‌های صورت‌گرفته از محیط یادگیری، یادگیرنده و شرایط یادگیری، رشد و توسعه یادگیرنده به‌خصوص نوع نگرش دانش‌آموزان به مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بهرامی و بدری، ۱۳۹۶). تفاوت عملکرد دو گروه از دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و پایین به‌نوعی به تفاوت ادراکشان یا همان میزان علاقه آن‌ها به محیط یادگیری است که به جهت‌دهی معنادار یادگیری می‌انجامد؛ بنابراین عناصر و عوامل تشکیل‌دهنده در محیط‌های آموزشی (معلم، شیوه ارزشیابی، تجارب یادگیری، تکالیف، اهداف آموزشی، تشویق و تنبیه) از طریق تأثیر بر ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس، مواد و موضوع‌های درسی است که بر نگرش دانش‌آموزان به تحصیل و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارند. رفتارهای چالش‌انگیز از مؤلفه‌های ادراک از کلاس درس است که می‌تواند تأثیر انکارناپذیری

بر شکل‌دهی رفتار و نگرش دانش‌آموزان داشته باشد (چاپمن، باکی، شیهان و شوچت، ۲۰۱۳؛ به نقل از دشتی، صاحی و کرمی، ۱۳۹۵) از طرفی رفتارهای چالش‌انگیز دانش‌آموز در محیط آموزشی با ویژگی‌های زمینه‌ای و شخصی او پیوند دارد و این امر موجب می‌شود که دانش‌آموز درباره‌ی دنیای اجتماعی خود بیندیشد و بر رویکردش نسبت به محیط اطرافش نیز تأثیر می‌گذارد. بر همین اساس این نوع ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری بر شرکت آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی و نیز برقراری روابط با هم‌سالانشان تأثیرگذار است و می‌تواند در دانش‌آموزان نگرش مثبت ایجاد کند (پاتریک و همکاران، ۲۰۰۷؛ نقل از خوش طالع، ۱۳۹۳). به گونه‌ای که هرچه دانش‌آموزان نگرش مثبت‌تری به مدرسه داشته باشند، از ادراک تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود (معینی کیا و همکاران، ۱۳۹۶). ادراکی که دانش‌آموزان از محیط یادگیری خود دارند، بر انتخاب نوع و حق انتخاب آن‌ها در هدف پیشرفتشان اثرگذار است. ادراک از کلاس درس، دامنه‌ی گسترده‌ای از فرایندها، نگرش‌ها و باورها شامل ادراک کنترل، حمایت خودمختاری و انتخاب و لذت است و بر انگیزش تحصیلی و اجتماعی، باورهای مربوط به خود، راهبردهای یادگیری، شرکت در فعالیت‌های یادگیری، رفتارهای یاری‌طلبی، پیشرفت تحصیلی و عملکرد هیجانی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و بر همین اساس نیز می‌تواند در شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان نقش داشته باشد (معینی کیا و زاهد بابلان و جبارنژاد شوطی، ۱۳۹۶). از آنجا که ادراک از کلاس درس، دامنه‌ی گسترده‌ای از فرایندها، نگرش‌ها و باورها شامل ادراک کنترل، حمایت خودمختاری و انتخاب به‌خصوص احساس لذت است و بر انگیزش تحصیلی و اجتماعی، باورهای مربوط به خودراهبردهای یادگیری، شرکت در فعالیت‌های یادگیری، رفتارهای یاری‌طلبی، پیشرفت تحصیلی و عملکرد هیجانی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (معینی کیا، ۱۳۹۶). مجموعه‌ی این عوامل برخاسته از ادراک از کلاس درس در دانش‌آموزان است که می‌تواند زمینه‌ساز نگرش به مدرسه در دانش‌آموزان باشد.

از سوی دیگر، باتوجه به اینکه ادراک از کلاس درس، دامنه‌ی گسترده‌ای از فرایندها، نگرش‌ها و باورها شامل ادراک کنترل، حمایت، خودمختاری، انتخاب و لذت است، بر انگیزش تحصیلی و اجتماعی، باورهای مربوط به خود، راهبردهای یادگیری، شرکت

در فعالیتهای یادگیری، رفتارهای یاری‌طلبی، پیشرفت تحصیلی و عملکرد هیجانی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (معینی کیا، ۱۳۹۶). این در حالی است که یادگیری خودراهبری موجب ارتقای عملکرد تحصیلی و توانمندی‌های فراگیران می‌شود (افشاری، نوریان، احمدی و نوروزی، ۱۳۹۸). همچنین حس رضایتمندی و عزت نفس در دانش‌آموزان را نیز ارتقا می‌دهد (هارتمن، هارپرو لپرت، ۲۰۱۸؛ نقل از افشاری و همکاران، ۱۳۹۸). با توجه به شرایط کلاس، دانش‌آموزان به دلیل آن که تجربه‌ها، باورها و طرح‌های شناختی متفاوتی دارند، ادراکشان از محیط کلاس متفاوت است. همچنین ادراک از محیط کلاس بر این فرض استوار است که ادراک دانش‌آموز از محیط با ویژگی‌های زمینه‌ای و شخصی او پیوند دارد و این امر به نوبه خود بر روشی که وی درباره دنیای اجتماعی خود می‌اندیشد و نیز رویکردش نسبت به محیط اطرافش تأثیر می‌گذارد. بر این اساس، ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری بر شرکت آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی و نیز برقراری روابط با همسالانشان تأثیر می‌گذارد.

محدودیت مطالعه: با توجه به اینکه پژوهش حاضر در جامعه‌ای نسبتاً کوچک انجام شده است و محدودیت زمانی و مکانی دارد، تعمیم نتایج باید با احتیاط صورت گیرد. در صورت استفاده از ابزارهای خودگزارش‌شده (پرسش‌نامه)، افراد ممکن است خویشتن‌نگری نداشته باشند و مسؤلانه به گویه‌ها پاسخ ندهند. همچنین، جامعه پژوهش محدود به دوره تحصیلی، ممکن است تعمیم‌دهی نتایج پژوهش به دوره‌های تحصیلی دیگر را با محدودیت روبه‌رو کند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود مسؤلان آموزشی به برنامه‌های رشد حرفه‌ای معلمان توجه کنند و در برنامه‌های ضمن خدمت چگونگی به‌کارگیری مؤلفه‌های یادگیری خودراهبری در جریان تدریس را به معلمان آموزش دهند تا نگرش و ادراک دانش‌آموزان در راستای مثبت هدایت شود. جهت ایجاد علاقه در راستای نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، معلمان و مدیران مدارس با فعال کردن دانش‌آموزان از طریق برگزاری جشنواره‌های بومی، علمی آموزشی و... شرایطی را در مدرسه فراهم کنند تا دانش‌آموزان ضمن اینکه برای یکدیگر منبع آموزشی باشند، نسبت به مدرسه نیز علاقه‌مند شوند و به نگرش مثبتی نسبت به مدرسه دست یابند. معلمان و حتی اولیا به صورت مشارکتی با فراهم کردن فرصت‌هایی برای حق انتخاب، تصمیم‌گیری و مهار درونی و استفاده از تکالیف چالش‌انگیز در قالب مسابقات علمی

متنوع می‌توانند نقش مهمی در ایجاد ادراک مفید از کلاس درس و نگرش مثبت نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان ایجاد کنند.

منابع

- اسفندیاری بیات، سمیرا؛ عنایت عباسی و حسن صدیقی. (۱۳۹۷). «ادراک محیط ارزیابی کلاس و نقش آن در پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی: نقش واسطه‌ای یادگیری خودراهبر». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۲۳ (۴): ۲۷-۴۴.
- افشاری، مرجان؛ محمد نوریان؛ امینه احمدی و داریوش نوروزی. (۱۳۹۸). «سنتز پژوهشی مؤلفه‌ها و روش‌های یاددهی و یادگیری در یادگیری خودراهبر از دیدگاه قران کریم». فصلنامه مطالعات قرآنی، ۱۰ (۳۹): ۲۴۳-۲۷۰.
- باباخانی، نرگس. (۱۳۹۰). «الگوی تبیین یادگیری خودتنظیم براساس ادراک محیط کلاس و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دبیرستان شهر تهران». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- بهرامی، فاطمه و مرتضی بدری. (۱۳۹۶). «رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان». فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵ (۹): ۲۱۲-۱۸۹.
- پیری، موسی؛ حافظ صاحب‌یار و آرش سعداللهی. (۱۳۹۷). «تأثیر کلاس معکوس بر خودراهبری در یادگیری درس زبان انگلیسی»، فصلنامه فناوری آموزش. ۱۲ (۳): ۲۳۶-۲۲۹.
- حاجی‌تبار فیروزجایی، محسن. (۱۳۹۸). «ارائه مدل ساختاری تأثیر ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس بر خودکارآمدی تحصیلی و نگرش به علوم با میانجی‌گری ادراک از ارزیابی». فصلنامه تدریس پژوهی، ۷ (۳): ۲۰۹-۲۲۶.
- حجازی، الهه؛ مهسا و غلام‌علی صالح نجفی و مسعود لواسانی. (۱۳۹۴). «رابطه ادراک از محیط کلاس و خوش‌بینی با تحول مثبت دانش‌آموزان». مجله روان‌شناسی، ۱۹ (۲)، ۱۹۸-۱۸۹.

خالدی، ناهید؛ برهان وهابیان؛ منیژه خالدی، منیژه و محسن خالدی. (۱۳۹۷). «بررسی رابطه بین میزان تحصیلات والدین و نگرش به مدرسه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان مریوان»، دومین کنفرانس دانش و فناوری روان‌شناسی، علوم تربیتی و جامعه‌شناسی ایران، تهران، مؤسسه برگزارکننده همایش‌های توسعه محور دانش و فناوری سام ایرانیان.

خجسته‌مهر، رضا؛ ذبیح‌الله عباس‌پور؛ امین کرایبی و رحیم کوچکی. (۱۳۹۱). «تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان». *مجله روان‌شناسی مدرسه*. ۱(۱): ۴۵ - ۲۷.

خوش‌طالع، مهسا. (۱۳۹۳). «رابطه سبک‌های پردازش اطلاعات و ادراک از محیط کلاس با راهبردهای مطالعه خودتنظیمی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.

دشتی، ادریس؛ کیوان صالحی و آزادالله کرمی. (۱۳۹۵). «کیفیت زندگی در مدرسه و نقش آن در پیش‌بینی هوش هیجانی دانش‌آموزان»، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار. ۱۰(۲): ۶۵ - ۵۱.

شریفی، فائزه؛ مرضیه افسانه و حسین جناآبادی. (۱۳۹۶). رابطه اهداف پیشرفت با احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه*. ۶(۴): ۱۱۹ - ۹۹.

صادقی، مسعود و زهرا خلیلی گشنیگانی. (۱۳۹۵). «نقش ابعاد یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان». پژوهش در آموزش علوم پزشکی. ۸: ۲۸ - ۹ - ۱۷.

عمویی، نوشین؛ مهران فرج‌اللهی و فروزان ضرابیان. (۱۳۹۷). «ارتباط ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان تغذیه دانشگاه علوم پزشکی شهیدبهشتی». پژوهش در آموزش علوم پزشکی. ۱۰(۳): ۳ - ۱۲.

کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). «نقش تبیین انگیزشی و ادراکات محیطی در یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

کارشکی، حسین؛ فاطمه ارفع بلوچی و زینب شیرزاد. (۱۳۹۳). «رابطه ادراکات کیفیت کلاسی دانش‌آموزان دختر با نگرش تحصیلی آنان». فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان. ۹(۱) پیاپی ۷۵-۸۸.

محمدی، آمینه. (۱۳۹۶). «بررسی رابطه کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از محیط کلاس با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بوکان». پایان‌نامه. دولتی؛ وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری؛ دانشگاه محقق اردبیلی؛ دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. کارشناسی ارشد.

مزاری، ابراهیم و مرضیه مزاری. (۱۳۹۳). «ارائه مدل جامع خودتوسعه‌ای مدیران و رهبران در سازمان‌ها با تأکید بر عوامل فردی، گروهی و سازمانی». اولین سمپوزیوم بین‌المللی علوم مدیریت، ایران، تهران.

مصرآبادی، جواد. (۱۳۸۹). «هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسش‌نامه تجدیدنظرشده سنجش نگرش نسبت به مدرسه». فصلنامه آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۳(۱۲): ۱۰۷-۱۱۹.

معینی‌کیا، مهدی؛ عادل زاهد بابلان؛ رقیه جبارنژاد شوطی و احسان عظیم‌پور. (۱۳۹۶). «پیش‌بینی نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه بر اساس کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از کلاس درس». فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. ۵(۳) پیاپی ۱۹: ۳۲-۲۱.

میرکمالی، سیدمحمد؛ کبری خباره؛ ابراهیم مزاری و یونس رومیانی. (۱۳۹۴). «مطالعه نقش واسطه‌ای سرمایه‌های انسانی در رابطه خودرهبری کارکنان و چابکی سازمانی مدارس». فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی. ۱(۴): ۸۳-۵۵.

نادی، محمدعلی و ایلناز سجادیان. (۱۳۸۵). «هنجاریابی مقیاس سنجش خودراهبری در یادگیری، درمورد دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۸(۵): ۱۳۵-۱۷۰.

نقش، زهرا و زهرا رضانی خمسی. (۱۳۹۶). «ادراک از محیط یادگیری کلاس و هیجان تحصیلی تحلیل چندسطحی کلاس ریاضی»، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۸(۱): ۱۲۷-۱۴۱.

- نیکدل، فریبرز؛ مهدی عربزاده و جواد کاوسیان. (۱۳۹۴). «ادراک از محیط کلاس، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان»، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.
- Bintimaat, S., and Zakaria, E. (2010). The learning environment, teacher's factor and students attitude towards mathematics amongst engineering technology students. *International Journal of Academic Research*, 2 (2): 16-20.
- Chanut Poondej, Thanita Lerdpornkulrat.(2016).Relationship between motivational goal orientations,perceptions of general education classroom learningenvironment, and deep approaches to learning. *Journal of Social Sciences*,1(37): 100:103.
- Cheng, S.F., Kuo, C L., Lin, K.C., & Lee-Hsieh, J. (2010). Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure selfdirected learning ability of nursing students. *International Journal of Nursing Studies*, 47(9), 1152-1158.
- Fisher, M. King, J. & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*.
- Fraser, B. (2015). Classroom learning environments. In: Gunstone, R. (Ed.), *Encyclopedia of science education, Springer Netherlands*. 154- 157.
- Gentry, M.,Gable, R.K. &Rizza , M.G.(2002).students perceptions of classroom activities. are there grade-level and gender differences. *journal of educational psychology*, 94, 539- 544
- Khalidi, A., & Khatib, A. (2014.. S'''''''' ' eecœiii nn ff eee learning environment in business education in Kuwait: A comparative study between private and public universities. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(3), 59-68.
- Kim ,Dongho, Lee , In-Heok , Park, Joo-Ho .(2019).Latent class analysis of non-formal learners' self-directed learning patterns in open educational resource repositories, *British Educational Research Association*, 50 (6):3420 -3436.
- Liu, S.-N.C., &Beaujean, A. A. (2017). The effectiveness of team-based learning on academic outcomes: a meta-analysis. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 3(1), 1-14.
- LynnM.Varagona,JudithL.Hold. (2019.. rrr gggg'''''''''' '' cœiii sss ff faculty trustworthiness: Thematic analysis of a longitudinal study. *Nurse Education Today*.17 (18): 10 00; 8.

- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational & Psychological Measurement*, 63(3), 414-429.
- Meera K, Dustin N .(2013).Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter. *Learning and Individual Differences* , 25:67-72.
- Nahar, N., Talukder, M. H. K., Khan, M. T. H., Mohammad, S., & Nargis, T. (2010). Students' perception of educational environment of medical colleges in Bangladesh. *Bangabandhu Sheikh Mujib Medical University Journal*, 3(2), 97-102.
- Peralta, C. F., & Saldanha, M. F. (2017). I am exhausted, but happy! Can emotional exhaustion enhance happiness? The roles of planning and social support. *Work & Stress*, 31(2), 121-144.
- Radovan, M., & Makovec, D. (2015). Relations between students' motivation, and perceptions of the learning environment. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 1100 -115.
- Varagona, LM, Hold JL .(2019).Nursing students' perceptions of faculty trustworthiness: Thematic analysis of a longitudinal study, *Nurse Education Today*,72 :27-31.
- Woogul L, Myung-Jin L, Mimi B. (2014).Testing interest and selfefficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39: 86-99.



پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی