

رابطه‌ی ادراک از محیط کلاس درس و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

احمد حویزای^۱، فاطمه کرملاجعب^۲، ندا طبش^۳

^۱ کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

^۲ کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

^۳ کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش- تعلیم و تربیت اسلامی

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی ادراک از محیط کلاس درس و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر اهواز بود. پژوهش حاضر از نوع همبستگی می‌باشد. شرکت کنندگان در این پژوهش ۲۵۰ نفر از دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر اهواز بودند، که به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای استفاده شده در این پژوهش مقیاس ادراک از محیط مدرسه فراسر و همکاران (۱۹۹۶)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی موریس (۲۰۰۱) و مقیاس عملکرد تحصیلی درتاج (۱۳۸۳) بودند. برای بررسی روایی و پایایی این ابزارها از روش همسانی درونی و ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد، همچنین برای بررسی داده‌ها از روش آماری همبستگی و رگرسیون چندگانه همزمان با استفاده از نرم-افزار spss24 استفاده شد. یافته نشان داد که بین ادراک از محیط کلاس درس و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در نهایت نتایج رگرسیون چندگانه همزمان نشان داد که ادراک از محیط کلاس درس و خودکارآمدی تحصیلی به صورت مثبت با عملکرد تحصیلی رابطه دارند.

واژه‌های کلیدی: ادراک از محیط کلاس درس، خودکارآمدی تحصیلی، عملکرد تحصیلی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه و بیان مسئله

امروزه نظام آموزشی در همه‌ی کشورهای جهان از اهمیت زیادی برخوردار است و یکی از مهم‌ترین مسائل برای متولیان تعلیم و تربیت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. افراد با موفقیت در تحصیل به موقعیت و جایگاهی دست می‌یابند که از حداکثر نیروی درونی و بیرونی خود در راستای اهداف آموزشی و تربیتی استفاده نموده، شرایط لازم را برای زندگی اجتماعی موفق کسب می‌کنند. این در حالی است که عدم موفقیت در تحصیل زمینه مشکلات فردی و اجتماعی و انحراف از دستیابی به اهداف سیستم تعلیم و تربیت را به همراه دارد (ماهاسنه ، ۲۰۱۴).^۱

عملکرد تحصیلی به عنوان دانش دستیابی به توانایی یا درجه‌ای از مهارت در تکالیف کلاسی تعریف شده است که معمولاً از طریق آزمون‌های استاندارد و متناسب در یک کلاس، یا واحدهای در نظر گرفته شده برای دانشجویان و دانش‌آموزان به دست می‌آید (یانو، لیان، کائو، ویو و زهویو ، ۲۰۱۹). در تعریفی دیگر درتاج (۱۳۸۳)، به نقل از کهریزی، (۱۳۸۹) عملکرد تحصیلی را به تمامی درگیری‌های دانش‌آموزان در محیط مدرسه می‌داند که در برگیرنده‌ی خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش است. توجه به دانش‌آموزان در مدرسه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد.

عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نشان دهنده‌ی موفقیت و شکست و در نتیجه جهت‌دهی آن‌ها به فعالیت‌های آینده‌شان است، لزوم پرداختن به این مسئله بسیار مهم است و رفع مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان و بهبود عملکرد آن‌ها در فراگیری بهتر درس و یادگیری مؤثرتر، در گرو شناسایی عوامل تأثیرگذار در آن می‌باشد (ستایشی اظه‌ری، ۱۳۹۸)، با توجه به آن‌که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مستقیماً تحت تأثیر عوامل روان‌شناختی، اجتماعی-اقتصادی و محیطی است (ادول ، ۲۰۰۶) و به دلیل اینکه معلمان نمی‌توانند موقعیت های اجتماعی-اقتصادی، ژنتیکی و یا سطح توانایی دانش‌آموزان را تغییر دهند، اما با تغییرات محیط مدرسه می‌توانند فرصت‌های دانش‌آموزان را برای موفقیت تحصیلی بهبود بخشند (لهر ، ۲۰۰۴) و از این طریق عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا دهند. پس می‌توان گفت از عواملی که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد محیط کلاس درس است.

محیط کلاس درس یکی از حوزه‌های مهم زندگی دانش‌آموزان است؛ زیرا آن‌ها بسیاری از وقت خود را در مدرسه سپری می‌کنند (لی، لی و روجسکی ، ۲۰۱۲). محیط مدرسه به جو روان‌شناختی و شکل فیزیکی مدرسه اشاره دارد (مریس تو و ایسنس-چمیدت ، ۲۰۱۴). وی ردی و رودرز^۲ (۲۰۰۷) بر اساس پژوهش‌های^۳ پیشین، ابعاد ادراک از جو مدرسه را به چهار مؤلفه تقسیم کرده‌اند که عبارت‌اند از: حمایت معلم: معلمان نقش مهمی در سازگاری نوجوانان در دبیرستان‌ها دارند (رویسر، الکس و

^۱ Mahasneh

^۲ Yao, Lian, Cao, Wu, & Zhou

^۳ Oduol

^۴ Lehr

^۵ Lee, Lee & Rojewski

^۶ Meristo & Eisenschmidt

^۷ Way, Reddy & Rhodes

سامروف ، ۲۰۰۰). حمایت همسالان: نظریه‌ی بوم‌شناختی رشد انسان بر محیط مدرسه به عنوان عامل مؤثر بر رشد روابط با همسالان تأکید کرده است (کرسنو و نیدهام ، ۲۰۰۴). خودمختاری: در نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۰۷) خودمختاری برابر با مستقل بودن نیست (که فقدان وابستگی به دیگران اشاره دارد)، بلکه به نیاز فرد به احساس انتخاب و خودآغازگری در انجام اعمال و تکالیف اشاره دارد (نیمیک و رایان ، ۲۰۰۹). ثبات قوانین: دانش‌آموزان از طریق قوانین می‌فهمند که معلم چه رفتاری را از آن‌ها انتظار دارد (پینتر، پائول و شانک ، ۲۰۱۱).^۱

جو باز مدرسه بر رفتار، بهزیستی و سلامت، کیفیت زندگی و انگیزه‌ی معلمان تدثیر می‌گذارد و آموزش رهبری، قوانین و مدیریت مدرسه زمینه را برای رشد مدارس آماده می‌سازد (پرتوریس و ویلیس ، ۲۰۰۹). با توجه به مبانی نظری مطرح شده و پژوهش‌های (شمس‌الدینی لری و دادور، ۱۴۰۰؛ عسکری، مکوندی و نیسی، ۱۳۹۸؛ مهنا، طالع‌پسند، محمدرضایی و محمدر، ۱۳۹۸ و فیلی، دهقانیان و پران، ۱۳۹۸) ادراک از محیط کلاس درس از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی می‌باشد.

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد. مفهوم خودکارآمدی در مرکز نظریه شناخت اجتماعی آلبرت بندورا قرار دارد (سروقد، رضایی و معصومی، ۱۳۸۹). بر طبق باورهای بندورا خودکارآمدی تحصیلی مهم‌ترین عامل در تبیین رفتارها، فعالیت‌ها و کنترل کارکرد تحصیلی است. اصطلاح خودکارآمدی سازه اصلی نظریه شناختی اجتماعی بندورا است و به معنای قضاوت فراگیران در مورد توانایی‌های خود برای یادگیری قلمداد می‌شود که با تلاش، پایداری و راهبردهای خودتنظیمی در ارتباط است. خودکارآمدی تحصیلی به اعتقادات فرد در رابطه با توانایی‌اش برای انجام تکالیفی در حوزه خواندن، نوشتن و ریاضیات اشاره دارد (بندور ، ۱۹۹۷).^۳

بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، باورهای خودکارآمدی بر انتخاب‌های افراد، رشته تحصیلی و فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند، تأثیر می‌گذارد (زارع‌زاده و کدیور، ۱۳۸۶). افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، احساس می‌کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوانند و هنگامی با موانع روبه‌رو می‌شوند، اگر تلاش‌های اولیه‌ی آن‌ها در برخورد با مشکلات بی‌نتیجه باشد، سریعاً قطع امید می‌کنند (فرتیسچه و پارش ، ۲۰۰۵). در پژوهشی پوتوین، ساندر و لارکین (۲۰۱۲) دریافته‌اند دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا نسبت به دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین‌تر از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند. پژوهش‌های زیادی به رابطه‌ی بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی اشاره داشته‌اند (عبدی و

^۱ Roeser, Eccles & Sameroff

^۲ Crosnoe & Needham

^۳ Niemiec & Ryan

^۴ Pinter, Paul & Shank

^۵ Pretorius & Villiers

^۶ Bandura

^۷ Fritzsche, & Parrish

^۸ Putwain, Sander, & Larkin

زندگی پیام، ۱۳۹۹؛ مهدوی‌راد، فرزاد و کوشکی ۱۳۹۹؛ عسکری و همکاران، ۱۳۹۸ و سورای، ۱۳۹۶) لذا در این پژوهش خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یکی از متغیرهای پیش‌بین عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهش‌های مختلفی در رابطه‌ی بین متغیرهای پژوهش انجام گرفته اما پژوهشی کمتری که هر سه متغیر را در دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده باشد، وجود دارد، بنابراین با توجه به پژوهش‌های اندک انجام شده در این زمینه لذا پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا ادراک از محیط کلاس درس و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی شهر اهواز رابطه‌ای وجود دارد یا خیر؟

روش

طرح پژوهش حاضر، از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر دوره‌ی ابتدایی مدارس دولتی و غیردولتی شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل می‌باشند. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی شهر اهواز است که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. شرکت کنندگان این پژوهش را ۲۵۰ نفر از دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر اهواز است که به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه ادراک از محیط مدرسه: فراسر و همکاران (۱۹۹۶) برای سنجش ادراک از محیط مدرسه دانش‌آموزان پرسشنامه‌ای طراحی کردند که شامل هفت خرده مقیاس همبستگی دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری دانش‌آموزان، تحقیق، تکلیف محوری، همکاری و عدالت است. این مقیاس دارای ۵۶ سؤال با طیف لیکرت پنج درجه‌ای می‌باشد. پایایی این مقیاس توسط درمن (۲۰۰۹) برای زیر مقیاس‌های همبستگی دانش‌آموزان (۰/۸۹)، حمایت معلم (۰/۹۳)، درگیری دانش‌آموزان (۰/۹۱)، تحقیق (۰/۹۴)، تکلیف محوری (۰/۸۹)، همکاری (۰/۹۲) و عدالت (۰/۹۵) گزارش شده است. در مطالعه‌ی شریفی ساکی، فلاح و زارع (۱۳۹۳) ضریب همسانی کل آزمون را برابر ۰/۸۹ گزارش کردند. صالح اردستانی و خرمایی (۱۳۹۹) پایایی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه کردند که مقدار ضریب به دست آمده برای مقیاس‌های همبستگی دانش‌آموزان (۰/۷۵)، حمایت معلم (۰/۷۶)، درگیری دانش‌آموزان (۰/۷۹)، تحقیق (۰/۷۸)، تکلیف محوری (۰/۶۹)، همکاری (۰/۷۸) و عدالت (۰/۷۷) و برای کل پرسش‌نامه برابر ۰/۸۷ به دست آمده است. در پژوهش حاضر برای خرده مقیاس‌های همبستگی دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری دانش‌آموزان، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری و عدالت از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۸۹، ۰/۸۱، ۰/۷۷ و ۰/۸۳ به دست آمده است.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: این مقیاس توسط موریس (۲۰۰۱) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای سه مؤلفه‌ی خودکارآمدی اجتماعی، تحصیلی و هیجانی است و دارای ۲۳ ماده در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱= اصلاً تا ۵= بسیار زیاد) می‌باشد. موریس (۲۰۰۱) پایایی کلی این مقیاس را ۰/۷۰ و برای خرده مقیاس خودکارآمدی اجتماعی ۰/۷۸، خودکارآمدی

۱. Derman

۲. Muris

تحصیلی ۰/۸۷ و برای خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۰ گزارش داده است. در ایران طهماسیان و اناری (۱۳۸۸) ثبات درونی این مقیاس را ۰/۸۰ گزارش داده‌اند. در پژوهش عسکری و همکاران (۱۳۹۸) نیز پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی اجتماعی ۰/۸۴، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۶، خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۸ و برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شده است که برای خورده مقیاس‌های خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۶ و ۰/۸۲ به دست آمده است. مقیاس عملکرد تحصیلی: این مقیاس برگرفته از عملکرد تحصیلی در تاج (۱۳۸۲) است و دارای ۴۴ سؤال در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (۱= کاملاً موافقم و ۴= کاملاً مخالفم) است. این آزمون دارای ۵ حیطه‌ی خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل و پیامد انگیزش و انگیزش را می‌سنجد. پایایی این مقیاس در پژوهش کرامتی، پورکریمی و زالی (۱۳۹۶) از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمده است.

یافته‌های پژوهش

اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ادراک از محیط کلاس درس، خلاقیت و عملکرد تحصیلی (میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره) در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول شماره ۱: اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
همبستگی دانش آموز	۳۱/۴۶	۵/۴۵	۱۴	۳۷
حمایت معلم	۲۸/۵۲	۴/۷۵	۱۱	۳۴
درگیری دانش آموز	۳۵/۷۱	۷/۳۱	۱۶	۴۰
تحقیق	۳۰/۶۳	۵/۴۹	۱۲	۳۵
تکلیف محور	۳۴/۸۴	۶/۶۲	۱۵	۳۹
همکاری	۳۶/۵۹	۷/۵۴	۱۸	۴۰
عدالت	۳۳/۴۷	۴/۴۳	۱۵	۳۶
خوکارآمدی اجتماعی	۲۸/۸۴	۵/۷۲	۱۵	۴۰
خوکارآمدی تحصیلی	۲۵/۶۱	۶/۴۸	۱۲	۳۹
خوکارآمدی هیجانی	۱۹/۸۹	۵/۳۲	۱۴	۳۴
عملکرد تحصیلی	۶۲/۸۱	۱۷/۸۹	۵۳	۱۹۸

بررسی رابطه‌ی ابعاد ادراک از محیط کلاس درس و عملکرد تحصیلی دانش آموزان

برای بررسی ادراک از محیط کلاس درس و عملکرد تحصیلی دانش آموزان از رگرسیون چندگانه استفاده شد که جدول ۲ نتایج حاصل از این تحلیل را نشان می‌دهد.

جدول ۲: اثرات ابعاد ادراک از محیط کلاس درس با عملکرد تحصیلی

P	T	β	P	F	R^2	R	متغیر پیش بین
۰/۰۰۱	۳/۶۳	۰/۱۹					همبستگی دانش-آموز
۰/۰۱	۴/۸۱	۰/۲۲					حمایت معلم
۰/۰۰۱	-۴/۵۹	-۰/۲۵	۰/۰۰۱	۱۷/۹۱	۰/۶۵۶	۰/۸۱	درگیری دانش آموز
۰/۰۱	۳/۷۴	۰/۱۵					تحقیق
۰/۰۰۱	۳/۶۹	۰/۲۳					تکلیف محور
۰/۰۰۱	۴/۷۲	۰/۱۴					همکاری
۰/۰۱	۳/۴۸	۰/۲۷					عدالت

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول ۲، مؤلفه‌های ادراک از محیط کلاس درس (همبستگی دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری دانش‌آموزان، تحقیق، تکلیف محور، همکاری و عدالت) توانستند به صورت همزمان و با هم ۰/۶۶ از کل واریانس عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند. این میزان با ($F=17/91, p<0/001$) معنی‌دار بوده است. میزا بتا نشان داد که مؤلفه‌های همبستگی دانش‌آموزان ($\beta=0/19, t=3/63, p<0/001$)، حمایت معلم ($\beta=0/22, t=4/81, p<0/001$)، تحقیق ($\beta=0/15, t=3/74, p<0/01$)، تکلیف محور ($\beta=0/23, t=3/69, p<0/001$)، همکاری ($\beta=0/14, t=4/72, p<0/001$) و عدالت ($\beta=0/27, t=3/48, p<0/01$) توانستند به صورت مثبت و معنی‌دار و مؤلفه‌ی درگیری دانش‌آموز ($t=-4/59, p<0/001$) به صورت منفی و معنی‌دار عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

بررسی رابطه‌ی ابعاد خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

برای بررسی رابطه ابعاد خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از رگرسیون چندگانه استفاده شد که جدول ۳ نتایج حاصل از این تحلیل را نشان می‌دهد.

جدول ۳: اثرات ابعاد خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی

P	T	β	P	F	R^2	R	متغیر پیش بین
۰/۰۰۱	۴/۵۹	۰/۱۷					خودکارآمدی اجتماعی
۰/۰۰۱	۵/۴۷	۰/۲۸	۰/۰۰۱	۱۵/۶۴	۰/۵۳۲	۰/۷۳	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۱	۴/۶۲	۰/۲۳					خودکارآمدی هیجانی

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول ۳، مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی (خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی) توانستند به صورت همزمان و با هم ۰/۵۳ از کل واریانس عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند. این میزان با ($F=15/64, p<0/001$) معنی‌دار بوده است. میزا بتا نشان داد که مؤلفه‌های خودکارآمدی اجتماعی ($\beta=0/17, t=4/59, p<0/001$)، خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/28, t=5/47, p<0/001$) و خودکارآمدی هیجانی ($\beta=0/23, t=4/62, p<0/01$) توانستند به صورت مثبت و معنی‌دار عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

بررسی رابطه‌ی ادراک از محیط کلاس درس و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان
برای بررسی رابطه‌ی بین ادراک از محیط کلاس درس و خلاقیت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از رگرسیون چندگانه استفاده شد که جدول ۴ نتایج حاصل از این تحلیل را نشان می‌دهد.

جدول ۴: اثرات ابعاد ادراک از فضای کلاس و خودکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی

متغیر پیش‌بین	R	R ²	F	P	β	T	P
همبستگی دانش‌آموز					۰/۱۴	۳/۸۱	۰/۰۰۱
حمایت معلم					۰/۱۸	۴/۵۲	۰/۰۰۱
درگیری دانش‌آموز					-۰/۲۲	-۳/۵۶	۰/۰۰۱
تحقیق					۰/۱۷	۳/۳۸	۰/۰۰۱
تکلیف محور					۰/۱۲	۳/۶۹	۰/۰۰۰۱
همکاری	۰/۸۳	۰/۶۸۸	۲۳/۶۸	۰/۰۰۰۱	۰/۱۶	۳/۶۲	۰/۰۱
عدالت					۰/۱۵	۳/۸۱	۰/۰۰۱
خودکارآمدی اجتماعی					۰/۲۳	۴/۶۱	۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی					۰/۲۴	۵/۵۶	۰/۰۰۱
خودکارآمدی هیجانی					۰/۱۹	۴/۳۸	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج به دست آمده از جدول ۲، مؤلفه‌های ادراک از محیط کلاس درس و خودکارآمدی تحصیلی توانستند به صورت همزمان و با هم ۰/۶۹ از کل واریانس عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کنند. این میزان با ($F=۲۳/۶۸$, $p<۰/۰۰۰۱$) معنی‌دار بوده است. می‌توان نشان داد که مؤلفه‌های همبستگی دانش‌آموزان ($\beta=۰/۱۴$, $t=۳/۸۱$, $p<۰/۰۰۱$)، حمایت معلم ($\beta=۰/۰۱$, $t=۴/۵۲$, $p<۰/۰۰۱$)، تحقیق ($\beta=۰/۱۷$, $t=۳/۳۸$, $p<۰/۰۰۱$)، تکلیف محور ($\beta=۰/۱۲$, $t=۳/۶۹$, $p<۰/۰۰۰۱$)، همکاری ($\beta=۰/۱۶$, $t=۳/۶۲$, $p<۰/۰۱$)، عدالت ($\beta=۰/۱۵$, $t=۳/۸۱$, $p<۰/۰۰۱$)، خودکارآمدی اجتماعی ($\beta=۰/۲۳$, $t=۴/۶۱$, $p<۰/۰۰۰۱$)، خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=۰/۲۴$, $t=۵/۵۶$, $p<۰/۰۰۱$) و خودکارآمدی هیجانی ($\beta=۰/۱۹$, $t=۴/۳۸$, $p<۰/۰۰۱$) توانستند به صورت مثبت و معنی‌دار و مؤلفه‌ی درگیری دانش‌آموز ($\beta=-۰/۲۲$, $t=-۳/۵۶$, $p<۰/۰۰۱$) به صورت منفی و معنی‌دار عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که ادراک از محیط کلاس درس و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی معنی‌داری دارد. که نتایج این پژوهش با یافته‌های شمس‌الدینی لری و دادور (۱۴۰۰)؛ مهنه، طالع‌پسند، محمدرضایی و محمدفر (۱۳۹۸) و فیلی، دهقانیان و پیران (۱۳۹۸) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که متغیر کیفیت محیط یادگیری نقش تعیین

کننده‌ای در یادگیری فراگیران دارد و زمانی عملکرد و نگرش مثبتی به موضوع تدریس خواهند داشت که از محیط یادگیری ادراک مثبتی داشته باشند (دن بروک، فیشر، ریچاردز و بال ، ۲۰۰۶).

مدیلتون، کاپلان و میدگلی (۲۰۰۴) تشریح کردند هنگامی که ادراک از محیط یادگیری به نحوی باشد که دانش‌آموزان، محیط را متنوع و چالش برانگیز بدانند؛ اهداف تسلطی را انتخاب می‌کنند، محیط یادگیری را سودمند تلقی می‌کنند و در نهایت از راهبردهای انگیزشی مناسبی استفاده می‌کنند تا بتوانند با چالش‌های تحصیلی برخورد موفقیت‌آمیزی داشته باشند، که در این صورت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز بهبود می‌یابد. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که محیط یادگیری ادراک شده بیشتر از محیط‌های یادگیری واقعی بر یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار باشد (پروسر و تریگول، ۱۹۹۹) و وقتی که ادراک فراگیران از محیط یادگیری درس مثبت باشد، یادگیری آن‌ها نیز بهتر می‌شود (سوباری و الدریدگ، ۲۰۱۵) و این یادگیری در کلاس درس موجب موفقیت تحصیلی و عملکرد بهتر تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. در نهایت می‌توان نتیجه به دست آمده را منطقی دانست و ادراک از جو کلاس را با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در تقابل دانست.

بنابراین جو کلاس درس و بافت تعاملی بین اعضای مدرسه باید به شکلی باشد که احساس و باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان نیرومند گردد و به دانش‌آموزان این باورها را تحمیل کند که می‌توانند و قابلیت انجام کار را دارند و از این طریق عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود ببخشند.

همچنین یافته بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه‌ی معنی‌داری را نشان داد که این یافته‌ها با پژوهش‌های عبدی و زندی پیام (۱۳۹۹)، مهدوی‌راد، فرزاد و کوشکی (۱۳۹۹) و عسکری و همکاران (۱۳۹۸) همسو و با پژوهش سورای (۱۳۹۶) ناهمسو می‌باشد. بنا به نظر پاجارس و شانک (۲۰۰۱) خودکارآمدی بیشتر منجر به استقامت بیشتر برای یادگیری شده و به عبارت دیگر با بالا رفتن میزان خودکارآمدی تحصیلی عملکرد تحصیلی ارتقا پیدا می‌کند. همچنین در در تبیین این فرضیه می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که دارای باورهای مثبت خودکارآمدی در زمینه تحصیلی هستند به دلیل قابلیت‌ها و توانمندی‌هایی که در خود می‌بینند، می‌توانند با خودتنظیمی درونی احساس‌ها، افکار و بالا بردن اعتماد بنفس خود باعث پیشرفت عملکرد تحصیلی می‌شوند، وجود خودکارآمدی تحصیلی بالا در دانش‌آموزان و محیط آموزشی که سرشار از رقابت سالم، قابلیت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان را بیشتر برمی‌انگیزد، از طرف دیگر وجود مشوق‌هایی همچون معلمان، همسالان و والدین می‌تواند منابع مؤثر جهت اعتلای عملکرد تحصیلی باشند.

همچنین در تبیین دیگری می‌توان به نظر بندورا (۱۹۹۳) اشاره کرد بندورا معتقد است که احساس رشد یافته‌ای از باورهای خودکارآمدی به‌طور نیرومندی در ظرفیت انجام دادن کار، تلاش در جهت فعالیت و به انجام رساندن کارها، پایداری در برابر مشکلات و داشتن یک دیدگاه خوشبینانه اثر دارد، این در حالی است که فردی با سطح پایینی از خودکارآمدی اطمینان کمی به ظرفیت خود برای انجام دادن تکالیف دشوار، آرزوها و تعهد کاری سطح پایین، و دیدگاه بدبینانه‌ای دارد. به‌طور کلی خودکارآمدی تحصیلی نقش مهمی در انرژی بخشیدن به دانش‌آموزان برای وضع اهداف بالا، اثرگذاری بر میزان تلاش، و کمک به دانش‌آموزان برای شناسایی مطمئن راهبردهای مؤثر یادگیری دارد. به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که سطح خودکارآمدی

۱. Den Brok, Fisher, Rickards, & Bull

۲. Middleton, Kaplan, & Midgley

۳. Pajares, & Schunk

تحصیلی پایینی دارند هنگام رویارویی با چالش‌های تحصیلی از کوشش خود می‌کاهند و زود به راه‌های دست‌پایین تن می‌دهند در حالی که افراد با سطح خودکارآمدی تحصیلی بالاتر فعالیت‌های چالش‌انگیز و محیط‌هایی را بر می‌گزینند که حس می‌کنند برای انجام آن‌ها توانایی دارند و همین امر برایشان عملکرد تحصیلی بهتری به دنبال دارد. با وجود آنکه نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی عملکرد تحصیلی فراهم کرده است؛ اما برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبرو کند. نخست اینکه نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد. دوم، با توجه به اینکه گروه نمونه فقط از بین دانش‌آموزان ابتدایی انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی دیگر مانند نوجوانان انجام شود.

منابع

- ستایشی اظهاری، محمد (۱۳۹۸)، فراتحلیل رابطه بین اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی، *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی (روان‌شناسی و علوم تربیتی)*، دوره ۱۰، شماره ۱، ۱۳۳-۱۱۵.
- سروقد، سیروس؛ رضایی، آذرمیدخت؛ معصومی، فائزه (۱۳۸۹)، رابطه بین سبک‌های تفکر با خودکارآمدی جوانان دختر و پسر پیش دانشگاهی شیراز. *فصلنامه زن و جامعه*، ۴۱(۴)، ۱۳۳-۱۱۲.
- سواری، کریم (۱۳۹۶)، اثر باورهای معرفت‌شناختی و ادراکات یادگیری بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی، *دوفصلنامه شناخت اجتماعی*، ۶، ۱(۱۱).
- شمس‌الدینی لری، طاهره؛ دادور، رحمت‌اله (۱۴۰۰)، بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی با عملکرد تحصیلی با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، *پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۴۲، ۱۷۵-۱۸۴.
- صالح اردستانی، سمیرا؛ خرمایی، فرهاد (۱۳۹۹)، رابطه بین ادراک از محیط کلاس و تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان: نقش واسطه-ای ادراک خود، *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۳، ۴۹، ۱۲۵-۱۰۹.
- طهماسیان، کارینه؛ اناری، آسیه (۱۳۸۸)، بررسی رابطه بین ابعاد خوداثربندی و افسردگی در نوجوانان، *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۳(۱)، ۹۴-۸۴.
- عبدی، علی؛ زندی‌پیام، آرش (۱۳۹۹)، مدل عملکرد تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، شکفتگی، خودکارآمدی تحصیلی، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲۰(۳۹).
- عسکری، محمدرضا؛ مکوندی، بهنام؛ نیسی، عبدالکاظم (۱۳۹۸)، پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش، *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۹، ۳۶، ۱۴۹-۱۲۷.

فیلی، علیرضا؛ دهقانیان، زهرا؛ پیران، الهام (۱۳۹۸)، پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس جو مدرسه و خودناتوان سازی تحصیلی، چهارمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد، ایران.

کهریزی، مریم (۱۳۸۹)، رابطه‌ی تاب‌آوری با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر کرمانشاه. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

کرامتی، محمدرضا؛ پورکریمی، جواد؛ زالی، فاطمه (۱۳۹۶)، مقایسه فضای آموزشی مدارس متوسطه دولتی و غیردولتی شهر کرج، دوفصلنامه مدیریت مدرسه، دوره پنجم، شماره اول، صص ۷۲-۵۱.

مهدوی‌راد، حجت؛ فرزاد، ولی‌الله؛ موشکی، شیرین (۱۳۹۹)، مدل ساختاری عملکرد تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای شناختی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، علوم تربیتی و روانشناسی، شناخت اجتماعی، ۹، ۲(۱۸)، ۱۲۲-۱۰۳.

مهنا، سعید؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ محمدرضایی، علی؛ محمدفر، محمدعلی (۱۳۹۸)، رابطه جو مدرسه با عملکرد تحصیلی: نقش میانجی هیجان‌یادگیری، سومین کنفرانس دانش و فناوری روان‌شناسی، علوم تربیتی و جامعه‌شناسی ایران، تهران.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Crosnoe, R. & Needham, B. (2004). Holism, contextual variability, and the study of friendships in adolescent development. *Child Development*, 75, 264–279.

Den Brok, P. Fisher, D. Rickards, T. & Bull, E. (2006). Californian science students' perceptions of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), ۳-۲۵.

Dorman, J. P. (2009). Partitioning the variance in scores on classroom environment instruments. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 9(2), 18-31.

Fritzsche, B. A. & Parrish, T. J. (2005). *Theories and research on job satisfaction*. 155-162.

Lee, M., Lee, I. H., & Rojewski, J. W. (2012). The Role of Contextual and Intrapersonal Factors in Students' School Satisfaction in Korean Vocational High Schools. Available from: <http://www.google scholar.com>. Accessed 07 February 2013.

Lehr, C. A. (2004). Positive school climate: Information for educators. Retrieved from.

Mahasneh AM. Investigating the relationship between emotional intelligence and Meta cognition among Hashemite university students. *RES*, 2014; 6(5):201- 209.

Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1–10.

Middleton, M. J. Kaplan, A. & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7(3), 289-311.

- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145- 149.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(133), 33-44.
- Oduol, T. (2006). Towards the making of education policy in Kenya: Conclusions and implications. *International Education Journal*, 7(4), 466-479.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2001). The development of academic self - efficacy. *Development of achievement motivation*. United States.
- Pinter, H., Paul, R. & Shank, D. H. (2011). *Provocation in teaching and education: theories, researches and applications*. Translated by Shahraray, M. Tehran: Science publications.
- Pretorius, S. & Villiers, E. D. (2009). Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools. *South African Journal of Education*, 29, 33-52.
- Putwain, D. Sander, P. & Larkin, D. (2012). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: relations with learning-related emotions and academic success. *Educational Psychology*. Article first published online: 27 SEP 2012.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *Am J Community Psychol*, 40, 194-213.
- Yao, H., Lian, D., Cao, Y., Wu, Y., & Zhou, T. (2019). Predicting academic performance for college students: a campus behavior perspective. *ACM Transactions on Intelligent Systems and Technology (TIST)*, 10(3), 1-21.