

ارائه مدل ساختاری تأثیر ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری روانشناختی بر رضایت تحصیلی با میانجی‌گری معنای شخصی

مریم حسینی لرگانی^۱، رضا میرعرب رضی^۲، محسن حاجی تبار فیروزجائی^۳، مریم طالبی^۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۰۹

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۹/۱۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر محیط یادگیری روانشناختی بر رضایت تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری معنای شخصی است. روش پژوهش پیمایشی است. جامعه آماری، دانش‌آموزان مدارس متوسطه دوم شهرستان بابل هستند که با استفاده از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای ۲۷۰ نفر انتخاب شده‌اند. جهت گردآوری داده‌ها، از پرسشنامه «چه چیزی در این کلاس در حال رخ دادن است» (اسمیت، ۲۰۱۳)، پرسشنامه معنای شخصی عاملی (ریکر، ۱۹۹۲)، و پرسشنامه مقیاس رضایت تحصیلی (اسمیت، ۲۰۱۳) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی (ضرایب همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری) استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین متغیرهای محیط یادگیری روانشناختی با معنای شخصی عاملی و رضایت تحصیلی و همچنین بین رضایت تحصیلی با معنای شخصی رابطه مثبت وجود دارد. همچنین متغیرهای محیط یادگیری روانشناختی علاوه بر تأثیر مستقیم بر رضایت تحصیلی، به طور غیرمستقیم و با میانجی‌گری معنای شخصی عاملی بر رضایت تحصیلی تأثیر مثبت دارد. در تحقیقات پیشین نتایج مشابهی برای رابطه مولفه‌های این سه حوزه به دست آمده است. نتایج این پژوهش ناظر بر اثربخشی محیط یادگیری بر مولفه‌های معنای شخصی عاملانه و رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان

۱. استادیار، نوآوری‌های آموزشی و درسی موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران (نویسنده

مسئول) smhlargani@gmail.com

۲. استادیار، علوم تربیتی، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران

۳. استادیار، علوم تربیتی دانشگاه مازندران، مازندران، ایران

۴. استادیار، روان‌شناسی، موسسه راه دانش بابل، بابل، ایران

می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت، تاکید بر خودشناسی و توسعه آگاهی متعالی باید یکی از قسمت‌های اصلی پارادایم آموزشی مدارس باشد.

واژگان کلیدی: محیط یادگیری روانشناختی؛ رضایت تحصیلی؛ معنای شخصی؛ معنی زندگی

مقدمه

انسان همواره در تلاش بوده تا جایگاه خود در جهان را درک کند. مردم سراسر دنیا و در تمام اعصار به دنبال این بوده‌اند که معنای زندگی و معنایی را که پشت تمام اتفاقاتی که بر زندگی‌شان تاثیر می‌گذارد، دریابند. در واقع شواهد بسیاری وجود دارد که نشان می‌دهد ماهیت وجود انسان دارای مفهوم و ارزش است (پینک^۱، ۲۰۰۵؛ ریکر و کمبرلین^۲، ۲۰۰۰). اگر جستجو برای معنی زندگی، هدف اصلی زندگی افراد باشد، در این صورت نیاز به پرورش معنای فردی و زندگی هدفمند از طریق تحصیلات وجود دارد. زندگی فرصت‌های زیادی را پیش‌روی جوانان قرار می‌دهد تا بتوانند معنای زندگی و اهداف آن را گسترش دهند (برای مثال از طریق مشارکت با خانواده، همسالان، ایمان، جامعه و کار)، اما فرصت‌های آموزشی منابع بسیار مهمی از معنا هستند (بنسن، اسکیل، همیلتون و سزما^۳، ۲۰۰۶؛ دامون^۴، ۲۰۰۸؛ همیلتون، همیلتون و پیتمن^۵، ۲۰۰۴، اسمیت^۶، ۲۰۱۳، حاجی تبارفیروزجایی، ۱۳۹۸). معمولاً موفقیت در محیط آموزشی مترادف با پیشرفت تحصیلی تلقی می‌گردد. تاکید زیاد بر موفقیت، برای دانش‌آموزان این سوال را ایجاد می‌کند: «چرا از ما می‌خواهید که بهترین باشیم؟» اگر برنامه ریزان درسی و مربیان نتوانند به این سوال اساسی جواب دهند، ممکن است فرصت پرورش یادگیری معنادار و کشف جایگاه درست آنها در جامعه را از دست بدهند. علاوه بر این، تحقیقات نشان داده‌اند که حوزه شخصی (رضایت تحصیلی) و معنا در تغییرات آموزشی نادیده گرفته می‌شود و تمرکز اصلاحات بر جنبه‌های فنی و سازمانی آموزش است (چن^۷، ۲۰۱۹). این ناهماهنگی منجر به عملکرد

-
1. Pink
 2. Reker & Chamberlain
 3. Benson, Scales, Hamilton & Sesma
 4. Damon
 5. Hamilton, Hamilton & Pittman
 6. Smith
 7. Chen

سیستم ناسالم و همچنین معلمان و دانش‌آموزانی دارای استرس، احساس بیگانگی و با روحیه‌ای ضعیف می‌شود (مک کمبز و میلر^۱، ۲۰۰۷، سولدو، شافر و ریلی^۲، ۲۰۰۸، ۵۶). بدین ترتیب عدم تعادل جایی اتفاق می‌افتد که نیازهای روانشناختی دانش‌آموزان نادیده گرفته می‌شود. پژوهش در زمینه بالا بردن معنای زندگی و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان و دیگر شاخص‌های جهانی در این زمینه امری ضروری به نظر می‌رسد. این جهت‌گیری ارزشی در برنامه ریزی درسی بسیار پر اهمیت است، در صورتی که یافتن معنا و هدف در زندگی به عنوان وظیفه اصلی دانش‌آموزان تعیین شود، مریبان می‌توانند به دانش‌آموزان در ارتقاء تحصیلی و رسیدن به هدف‌های والاتر در زندگی کمک کنند. در حقیقت، فرض اصلی این مطالعه این است که تجارب یادگیری معنی‌دار یک پیش شرط برای افزایش پیشرفت دانش‌آموزان است. وقتی که دانش‌آموزان احساس قوی‌تری نسبت به اینکه چرا در مدرسه حضور دارند و زندگی‌شان را به چه چیزی می‌خواهند اختصاص بدهند، داشته باشند، احتمال رسیدن به اهداف و موفقیت بیشتر خواهد شد.

پژوهش‌های قبلی نشان داد زمانی که دانش‌آموزان احساس معناداری می‌کنند، احساس خلاء در میان آنها کمتر به وجود می‌آید (دامون، ۲۰۰۸). بنابراین محققان باید بر نقشی که آموزش در رشد احساس معناداری و هدفمندی در زندگی و حفظ آن در طول زندگی بازی می‌کند، تمرکز کنند. اگر مریبان بتوانند در این فرایند کمک کنند، بهتر می‌توانند دانش‌آموزان را به یادگیری و رشد تشویق کنند. تجربه‌های دانش‌آموزان در سیستم آموزشی می‌تواند اثرات منفی یا مثبتی را در معنادار بودن زندگی برای آنها ایجاد کند. دیکین کریک و مک کامبز^۳ (۲۰۰۶) "ساختن معنا" را به عنوان یکی از هفت نتایج آموزشی مثبت مشاهده شده میان دانش‌آموزان مدارس ابتدایی و راهنمایی آمریکا و انگلیس گزارش کردند. دامون (۲۰۰۸) دریافت که "بی‌هدفی" در میان جوانان اثرات زیان‌باری بر رشد شخصیت دارد. تحقیقات نشان داده است که حتی دانش‌آموزان موفق نیز عنوان می‌کنند که در زندگی خود به دام افتاده‌اند و احساس تنهایی می‌کنند. این احساس،

-
1. McCombs & Miller
 2. Suldo, Shaffer & Riley
 3. Deakin Crick and McCombs

نوعی واکنش به فشارهای خانوادگی، اختلالات عاطفی یا ناهنجاری‌های رفتاری نیست بلکه اغلب به دلیل عدم حضور در یک مسیر زندگی مثبت هست (لارسون^۱، ۲۰۰۰، ۱۷۰). بریگلند، دیلولیو و موریسون^۲ (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که از عدم یادگیری معنادار و منسجم و همچنین عدم حمایت معلم در مدرسه رنج می‌برند، نمی‌توانند حس معناداری و هدفمندی در زندگی را در خود پرورش دهند که این امر اغلب نتایج بسیار ناگواری را در پی دارد. کمبود یادگیری معنادار، فقدان حمایت معلم و عدم انگیزه در طول مراحل رشد عوامل مهمی در عدم علاقه دانش‌آموزان به مدرسه و عدم موفقیت آن‌ها هستند. ماو^۳ (۱۹۹۲) ناتوانی، بی‌احتیاطی، انزوای اجتماعی و بی‌معنا بودن را به عنوان چهار ویژگی بیگانگی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی در استرالیا شناسایی کرد. برون، هیگینز، و پائولسون^۴ (۲۰۰۳) اشاره کردند که میزان بیگانگی دانش‌آموزان با تعدادی از ویژگی‌های محیط مدرسه مانند فرهنگ دانش‌آموز و مدرسه، نظارت معلم، ارتباط شاگرد-معلم، اندازه مدرسه و برنامه آموزشی مرتبط است. زمانی که شرایط دانش‌آموز و مدرسه در تضاد با یکدیگر باشند، تاثیرات این شرایط بر دانش‌آموز می‌تواند ویرانگر باشد. بارتون^۵ (۲۰۰۵) گزارش داده است که در سال ۲۰۰۳ در حدود ۳٫۵ میلیون جوان در سنین ۱۶ تا ۲۵ سال، از دبیرستان فارغ‌التحصیل نشدند و دیگر هیچ‌وقت به مدرسه نرفتند. در شماره اخیر مجله تایم، والیس^۶ (۲۰۰۷) گزارش داده است که حدود یک سوم دانش‌آموزان دبیرستانی آمریکا، مدرسه را رها کرده‌اند. موسسه بیل گیتس و همسرش از پژوهشی با عنوان "پیدمی خاموش: دیدگاههایی درباره دانش‌آموزان اخراجی در دوران دبیرستان" حمایت کردند. در این مطالعه، بریدگلاند دیلولیو و موریسون (۲۰۰۶) از حدود ۵۰۰ دانش‌آموز دبیرستانی که مدرسه را ترک کرده بودند، علت این اقدام را پرسیدند. ۴۷ درصد از افراد مورد مطالعه، دلیل اصلی ترک مدرسه را عدم جذابیت یا معنادار بودن کلاس، و ۶۹ درصد عدم انگیزه برای یادگیری اعلام کردند. زمانی که از آنها پرسیده شد چه چیزی می‌توانست دانش‌آموزانی را که ترک تحصیل کردند در مدرسه نگه دارد پاسخ

-
1. Larson
 2. Bridgeland, Dilulio & Morison
 3. Mau
 4. Brown, Higgins, and Paulsen
 5. Barton
 6. Wallis

دادند ایجاد کلاس‌های جذاب‌تر و معنادار (۸۱٪)، کلاس‌هایی با اندازه کوچک‌تر و آموزش فردی (۷۵٪)، و پرورش ارتباط قوی بین دانش‌آموز و معلم (۷۰٪) می‌توانستند در این زمینه مؤثر باشند.

فریزر و چیون^۱ (۲۰۰۰)، نتایج تحقیقات انجام شده در ۳۰ سال گذشته نشان می‌دهد کیفیت محیط کلاس در مدارس عامل مهم و تعیین‌کننده‌ای در یادگیری دانش‌آموزان است. محیط یادگیری ارتباطات پیچیده بین معلم و ادراکات دانش‌آموز از فضای روانی-اجتماعی و خروجی‌های شناختی، عاطفی و انگیزشی را مورد بررسی قرار می‌دهد (فریزر، ۱۹۹۸ و ۱۹۹۹؛ لورس‌باخ و جینکس^۲، ۱۹۹۹؛ تیلور، فریزر و فیشر^۳، ۱۹۹۷). ماهیت محیط یادگیری، تحت تأثیر فعالیت‌های معلمان، فعالیت‌های اجتماعی و نگرش‌های عاطفی معلمان و فراگیران و نحوه ساختار روان شناختی و فیزیکی محیط قرار می‌گیرد (فریزر و فیشر ۱۹۸۲). پژوهش محیط یادگیری به بررسی حوزه وسیعی از ابعاد روانی-اجتماعی یافته شده در فضای کلاس درس و مدرسه می‌پردازد. مفهوم فضای روانی-اجتماعی به ابعاد روانشناختی، اجتماعی و سیستمی اشاره دارد که با بررسی نیازهای فردی و ترتیب و ساختار محیط‌های اجتماعی که فرد در آنها فعالیت می‌کند، تشخیص داده می‌شود (تریکت^۴، ۱۹۷۸). نحوه ارتباط متقابل و تأثیر عناصر روانشناختی و اجتماعی بر خروجی‌های عاطفی، نگرشی و شناختی فراگیر منعکس‌کننده تمرکز اصلی در پژوهش محیط یادگیری است. برخی از نتایج تحقیق در حوزه محیط یادگیری شامل پیشرفت تحصیلی (جانسون و استیونس^۵، ۲۰۰۶)، نگرش نسبت به زمینه‌های موضوعی (دورمان و همکاران^۶، ۲۰۰۶؛ نیکس و همکاران^۷، ۲۰۰۵) و خودکارآمدی تحصیلی (لوراسیج و جینکز^۸، ۱۹۹۹؛ کیم و لوراسیج^۹، ۲۰۰۵) می‌شود. قدیری، اسدزاده و درتاج (۱۳۹۰) در پژوهش خود نشان دادند که متغیرهای مربوط به مدرسه، مانند جو کلاس درس، و رابطه معلم-دانش‌آموز با

1. Chionh
2. Lorschach & Jinks
3. Taylor, Fraser & Fisher
4. Trickett
5. Johnson and Stevens
6. Dorman et al
7. Nix et al
8. Lorschach and Jinks
9. Kim and Lorschach

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. حاجی تبار فیروزجائی (۱۳۹۸) در پژوهش خود نشان داد که بین همه مؤلفه‌های محیط کلاس درس با خودکارآمدی تحصیلی و نگرش به علوم رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج معادلات ساختاری نشان داد که سه مؤلفه محیط کلاس (برابری، حمایت معلم و وابستگی دانش‌آموزان) تاثیر مستقیم و مثبتی بر نگرش به علوم دارند و دو مؤلفه (جهت‌گیری تکلیف و درگیری دانش‌آموزان) تاثیر مثبتی بر خودکارآمدی تحصیلی دارند. فرحبخش و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود نشان دادند که جو مدرسه بر خودکارآمدی تأثیر مثبت داشت. سانجر و گانگوران^۱ (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای نشان داد که ادراک از محیط کلاس با مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی خودگردانی یادگیری رابطه مثبت دارد. در پژوهش‌های احمدزاده (۱۳۸۷) حجازی، نقش و سنگری (۱۳۸۸) نیز رابطه‌ی مثبت ادراک محیط کلاس و پیشرفت تحصیلی را گزارش داده‌اند. همچنین مطالعات سانجر و گانگوران (۲۰۰۹)؛ رنجر و همکاران^۲ (۲۰۰۹) و حجازی و نقش (۱۳۸۷) حاکی از رابطه ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف است. فطین و همکاران (۱۳۹۹) نشان دادند که مهارت حل مسئله اجتماعی سازگارانه و سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی اثر منفی دارند، همچنین حل مسئله اجتماعی ناسازگارانه بر فرسودگی تحصیلی اثر مثبت دارد. همچنین نتایج پژوهش یعقوبی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد که بین سبک دلبستگی ایمن با احساس ذهنی بهزیستی رابطه معنادار مثبت و بین سبک دلبستگی اضطرابی با احساس ذهنی بهزیستی رابطه معنادار منفی وجود دارد. همچنین بین سبک دلبستگی ایمن با خلاقیت هیجانی و مؤلفه‌های آن رابطه معنادار مثبت و بین سبک دلبستگی اضطرابی با مؤلفه آمادگی هیجانی رابطه معنادار مثبت و بین سبک دلبستگی اجتنابی با مؤلفه بداعت رابطه معنادار منفی نشان داده شد. از سوی دیگر، پورحسین و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه خود رابطه نیازهای اساسی روان‌شناختی و رضایت از زندگی مثبت و معنادار را ارزیابی کردند و نیازهای اساسی روان‌شناختی و رضایت از زندگی از طریق متغیرهای واسطه‌ای انگیزش پیشرفت و سرمایه‌های روان‌شناختی نیز با هم ارتباط غیر مستقیمی دارند.

-
1. Sunger & Gunggoren
 2. Renger



اهمیت معنا در رشد انسان در سراسر زندگی اعم از نوجوانی و جوانی دیده شده است (دامون، ۲۰۰۸؛ فری^۱، ۱۹۹۸؛ ریکر و ونگ^۲، ۱۹۹۸). محیط مدرسه و تجربه‌های فرد در این محیط می‌تواند نقشی اساسی در کمک به دانش‌آموزان نوجوان ایفا کند تا آنها بتوانند در تمام طول زندگی افرادی یادگیرنده باشند و زندگی بهره‌ور و ارزشمندی را تجربه کنند. این وظیفه مهم‌ترین چالش پیش روی مربیانی است که می‌خواهند زندگی توأم با حس بهره‌وری و هدفمندی را برای تعداد زیادی از دانش‌آموزان خود رقم بزنند. مسئله‌ای که در این مطالعه باید مورد توجه قرار گیرد این است که چگونه مسئولان مدرسه می‌توانند مدارس و محیط‌شان را جذاب‌تر، پرمعنا و جالب توجه کنند تا دانش‌آموزان نه تنها در مدرسه به موفقیت دست یابند بلکه حس معنای شخصی و هدفمندی را در تمام طول زندگی‌شان پرورش دهند. به منظور پاسخگویی با این مسئله هدف این مطالعه بررسی تأثیر محیط یادگیری روانشناختی بر رضایت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه می‌باشد. همچنین این مطالعه بررسی می‌کند که چگونه این محیط‌ها به حس معناداری و هدفمندی، مالکیت شخصی و رضایت از تحصیل دانش‌آموزان کمک می‌کند. نیاز به بررسی این موارد در مباحث آموزشی کاملاً به چشم می‌خورد. علیرغم اهمیت این موارد در رشد و توسعه فردی، پژوهش‌های کمی در ارتباط با معنا و هدف صورت گرفته و با توجه به اینکه مطالعه‌ای در کشور انجام نشده که ارتباط بین تأثیر محیط یادگیری روانی و اجتماعی بر معنای شخصی و رضایت از تحصیل در دانشجویان را بررسی کند. بدین منظور پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به فرضیه‌های ذیل می‌باشد:

۱. محیط یادگیری روانشناختی بر معنای شخصی و رضایت تحصیلی تأثیر مثبت دارند.

۲. معنای شخصی در اثرگذاری محیط یادگیری روانشناختی بر رضایت تحصیلی نقش

میانجی دارد.

روش

تحقیق حاضر یک پژوهش کاربردی است که به روش توصیفی-پیمایشی اجرا شده است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان (۱۰۸۰۷ نفر) مدارس متوسطه دوم شهرستان بابل

1. Fry

2. Reker & Wong

می‌باشند که با استفاده از روش نمونه‌گیری به صورت خوشه‌ای دو مرحله‌ای، ۳۰۲ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابتدا از مجموع مدارس متوسطه دوم شهرستان بابل ۶ مدرسه (۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه)، سپس از هر مدرسه ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. در هر کلاس ابتدا توضیحات لازم در مورد تحقیق ارائه گردید. سپس پرسش‌نامه‌ها در بین دانش‌آموزانی که مایل به مشارکت در تحقیق بودند توزیع و پس از اتمام پاسخ‌دهی گردآوری شدند. از ۳۰۲ پرسشنامه اجرا شده در فرایند غربالگری داده‌ها ۳۲ پرسشنامه به دلیل بالا بودن سوالهای بدون پاسخ به عنوان داده دورافتاده حذف شدند که در پایان ۲۷۰ نفر به عنوان نمونه نهایی انتخاب شد. در مدل‌سازی معادلات ساختاری حجم نمونه وابسته به حجم جامعه نیست و بر اساس تعداد متغیرها تعیین می‌شود. با وجود اینکه تعیین حجم نمونه مورد نیاز در مدل‌سازی معادلات ساختاری یک مسئله حیاتی است، هیچ توافقی در مورد حجم نمونه مناسب برای آن وجود ندارد. بتلر و چو (۱۹۸۷) معتقدند وقتی که متغیرهای مکنون چند نشانگر داشته باشند نسبت ۵ نفر در ازای هر متغیر مشاهده شده کافی هست اما ۱۰ نفر در ازای هر متغیر مشاهده شده قاعده‌ای است که در تعیین حداقل حجم نمونه مناسب مقبولیت وسیعی دارد (وانگ و وانگ، ۲۰۱۸).

برای جمع‌آوری اطلاعات از سه پرسشنامه استفاده شد. ۱. پرسشنامه ادراک از محیط کلاس (WIHIC): برای اندازه‌گیری ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس درس از پرسشنامه‌ی "در این کلاس چه می‌گذرد" ساخته شده توسط فراسر، فیشر و مک‌روی (۱۹۹۶) استفاده شد. اسمیت^۲ (۲۰۱۳) با اصلاح این ابزار یک نسخه ۴۸ سوالی تهیه کرد که حوزه رابطه (وابستگی دانش‌آموزان، حمایت معلمان، و درگیری دانش‌آموزان)، رشد فردی (جهت‌گیری تکلیف و همکاری) و عدالت (برابری) را اندازه می‌گیرد. سوال‌ها بر روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (تقریباً هرگز=۱ تا تقریباً همیشه=۵) نمره‌گذاری می‌شوند. روایی و پایایی این ابزار در تحقیقات متعدد خارجی (برای مثال فریزر و چیونه، ۲۰۰۰؛ دورمان، ۲۰۰۳) به تایید رسیده است. همچنین نیکدل و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان داده‌اند که این ابزار از همسانی درونی قابل قبولی

-
1. Wang & Wang
 2. Smith



برخوردار بوده است و ضرایب آلفای کرونباخ در زیرمقیاس‌های آن بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ بوده است. ساختار ۵ عاملی سوالات این بخش مورد تحلیل عاملی تاییدی قرار گرفتند که نتایج نشان داد ساختار ۵ عاملی از روایی مطلوبی برخوردار است ($RMSEA=0/063$)، $TLI=0/96$ ، $CFI=0/96$ ، $SRMR=0/041$ ؛ ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۴ تا ۰/۹۱ قرار داشتند که نشان‌دهنده پایایی مطلوب نمرات به دست آمده از پرسشنامه است. ۲. مقیاس معنای شخصی عاملی^۱: سه مقیاس هدف، عاملیت و پیوستگی که از پروفایل نگرش زندگی اصلاح شده^۲ (ریکر^۳، ۱۹۹۲) برای اندازه‌گیری معنای شخصی عاملی انتخاب شده‌اند. ۲۴ سوال این سه مقیاس بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از (کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۵) قرار دارند. تحلیل عاملی تاییدی از ساختار سه عاملی این پرسشنامه حمایت کرد ($RMSEA=0/083$ ، $TLI=0/94$ ، $CFI=0/92$ ، $SRMR=0/079$)؛ ضرایب آلفای کرونباخ برای هدف ۰/۷۸، عاملیت ۰/۸۴، و پیوستگی ۰/۸۱ به دست آمد. ۳. مقیاس رضایت تحصیلی^۴: این پرسشنامه شامل ۵ سوال است که اسمیت (۲۰۱۳) با اصلاح مقیاس رضایت زندگی^۵، دینر و همکاران^۶ (۱۹۸۵) طراحی کرده است. شیوه نمره-گذاری بر اساس مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۶) می‌باشد. تحلیل عاملی تاییدی برای ساختار یک عاملی مقیاس رضایت تحصیلی نشان داد این پرسشنامه از روایی مطلوب برخوردار است ($TLI=0/91$ ، $RMSEA=0/088$)، ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس رضایت تحصیلی ۰/۸۰ به دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (ضرایب همبستگی پیرسون و مدل سازی معادلات ساختاری) استفاده شد. تحلیل‌ها به وسیله نرم افزارهای SPSS22 و Amos22 انجام شد.

یافته‌ها

1. Agentic Personal Meaning (APM)
2. Life Attitude Profile—Revised (LAP-R)
3. Reker
4. Satisfaction with Education Scale (SWES)
5. Satisfaction With Life Scale
6. Diener et al

پیش از آزمون فرضیه‌های تحقیق داده‌های پرت با استفاده از آماره ماهالانویس شناسایی و حذف شدند. مقادیر گمشده به روش جایگذاری چندگانه (multiple imputation) جایگزین شدند. نرمال بودن توزیع با بررسی آماره‌های کجی و کشیدگی تک متغیری و ضریب کشیدگی چندمتغیری مردیا انجام شد. آماره کشیدگی متغیرها در دامنه ۰/۱۵- تا ۱/۲۳۳ بود. آماره کجی متغیرها بین ۰/۶۱- و ۱/۲۰ بود. آماره مردیا برای نرمال بودن چندمتغیره ۲/۹۴ بود. بیرن (۲۰۱۰) مقادیر کمتر از ۵ را برای آماره مردیا نشان دهنده برقراری مفروضه نرمال بودن چندمتغیره می‌داند. همخطی چندگانه بین متغیرهای مستقل با آماره تورم واریانس بررسی شد. بیشترین مقدار آماره VIF مشاهده شده مربوط به جهت‌گیری تکلیف بود ($VIF=2/81$). بنابراین مفروضه عدم همخطی چندگانه بین متغیرهای مستقل نیز برقرار است.

میانگین و انحراف معیار متغیرها و ضرایب همبستگی پیرسون مولفه‌های حوزه رابطه، حوزه رشد فردی و برابری با معنای شخصی عاملی و رضایت تحصیلی در جدول ۱ آورده شده است. همه مولفه‌های حوزه رابطه همبستگی مثبت و معناداری با معنای شخصی عاملی و رضایت تحصیلی دارند. در بین مولفه‌های حوزه رابطه، درگیری بیشترین همبستگی را با معنای شخصی عاملی ($P<0/01, r=0/24$) و رضایت تحصیلی دارد ($P<0/01, r=0/32$). رابطه معنای شخصی عاملی با دو مولفه رشد فردی، یعنی جهت‌گیری تکلیف ($r=0/23$) و همکاری ($P<0/01, r=0/24$) مثبت و معنادار است. رابطه رضایت تحصیلی با جهت‌گیری تکلیف ($P<0/01, r=0/30$) و همکاری ($P<0/01, r=0/32$) نیز مثبت و معنادار است. برابری با معنای شخصی عاملی ($P<0/01, r=0/28$) و رضایت تحصیلی ($P<0/01, r=0/39$) همبستگی مثبت و معنادار دارد. معنای شخصی عاملی با رضایت تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار دارد ($P<0/01, r=0/51$) که نشان می‌دهد افزایش معنای شخصی عاملی همراه با افزایش رضایت تحصیلی دانش‌آموزان است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی مولفه‌های حوزه رابطه، حوزه رشد فردی و برابری با معنای شخصی عاملی و رضایت تحصیلی

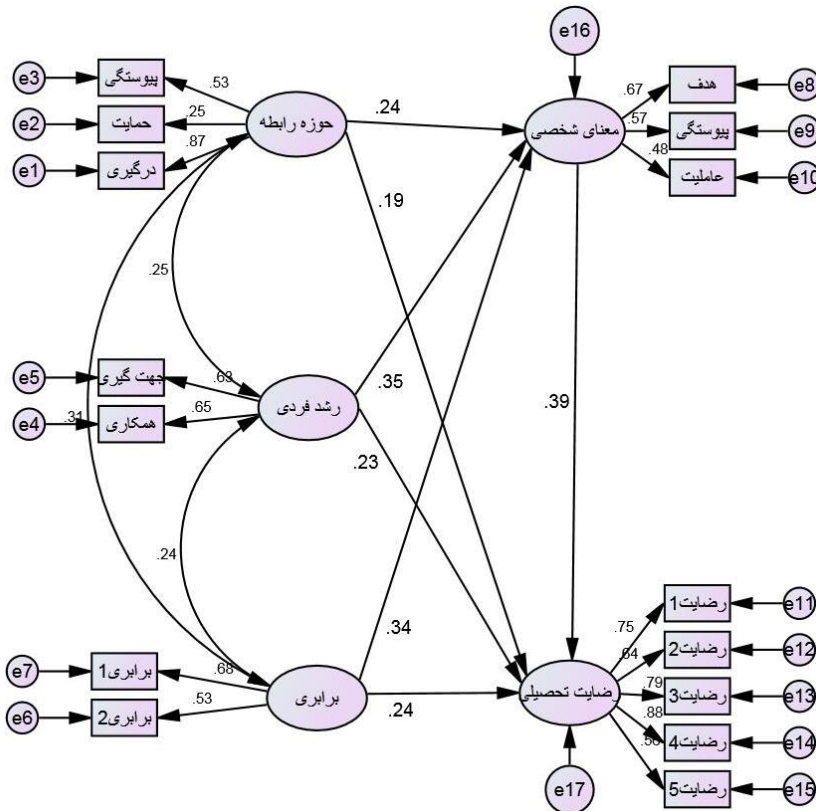
میانگین	انحراف معیار	معنای شخصی	رضایت تحصیلی	
۳/۲۰	۰/۷۰	۰/۱۴*	۰/۲۳**	پیوستگی دانش‌آموزان
۲/۹۰	۰/۶۸	۰/۱۲*	۰/۲۵**	حمایت معلم
۳/۱۰	۰/۷۵	۰/۲۴**	۰/۳۲**	درگیری

جهت‌گیری تکلیف	۳/۰۰	۰/۸۱	۰/۲۳**	۰/۳۰**
همکاری	۲/۷۰	۰/۶۸	۰/۲۴**	۰/۳۲**
برابری	۳/۲۵	۰/۷۵	۰/۲۸**	۰/۳۹**
معنای شخصی عاملی	۳/۲۲	۰/۸۷	-	۰/۵۱**
رضایت تحصیلی	۲/۴۱	۰/۹۱	۰/۵۱**	-
			**P<0.01	*P<0.05

بر اساس مدل نظری پیشنهاد شده، معنای شخصی عاملی نقش میانجی را در اثر گذاری حوزه رابطه، رشد شخصی و برابری بر روی رضایت تحصیلی دارد. در مدل مورد آزمون مولفه‌های حوزه رابطه، حوزه رشد شخصی و معنای شخصی عاملی به عنوان نشانگرهای متغیرهای مکنون مربوط به خود تعیین شدند. برای رضایت تحصیلی ۵ سوال مربوط به آن به عنوان نشانگر متغیر مکنون رضایت تحصیلی تعیین شدند. متغیر برابری دارای ۸ سوال است. محققین با در نظر گرفتن حجم نمونه و این امر که ورود ۸ سوال به عنوان نشانگر متغیر برابری می‌تواند موجب مشکل در همگرایی راه‌حل پیشنهادی شود، با استفاده از روش بسته‌بندی سوال (item parceling) سوال‌ها را در قالب ۲ بسته به عنوان نشانگرهای برابری به مدل وارد کردند. برآورد پارامترهای مدل با روش بیشینه درست‌نمایی (maximum likelihood) انجام شد. شکل ۱ نتیجه تحلیل مسیر را در حالت ضرایب استاندارد نشان می‌دهد.

آماره کای اسکوئر مدل از نظر آماری معنادار است ($\chi^2=120/11$, $df=80$, $p<0/001$) معناداری آماره کای اسکوئر تحت تأثیر حجم نمونه قرار دارد و در نمونه‌های با حجم بالا با وجود برازش مناسب مدل با داده‌ها معنادار خواهد بود. از این رو شاخصهای برازش دیگری برای بررسی برازش مدل پیشنهاد شده است. مک کالوم و دیگران (۱۹۹۶) مقادیر RMSEA بین ۰/۰۵ و ۰/۱۰ را نشان دهنده برازش خوب تلقی می‌کنند. برای مدل پیشنهادی شاخص $RMSEA=0/043$ به دست آمد که در دامنه مطلوب قرار دارد. شاخص $CFI=0/96$ ، شاخص $TLI=0/95$ ، و شاخص $GFI=0/94$ هستند. مقادیر بزرگتر از ۰/۹۰ برای این شاخص‌ها نشان دهنده برازش مناسب مدل هستند. شاخص $SRMR=0/04$ است، کلاین (۲۰۰۵) مقادیر $SRMR<0/1$ را برای برازش مطلوب پیشنهاد کرده

که مقدار SRMR مدل پیشنهادی نیز در حد مطلوب است. بررسی شاخص‌های برازش بیانگر این امر است که مدل پیشنهادی محقق برازش مطلوبی با داده‌ها دارد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی محقق در حالت ضرایب استاندارد

جدول ۲ ضرایب مسیر مستقیم را به همراه سطح معناداری آنها نشان می‌دهد. همه ضرایب مدل مثبت و معنی‌دار هستند و جهت ضرایب منطقی است. حوزه روابط شخصی ($\beta=0/24$)، حوزه رشد فردی ($\beta=0/35$) و برابری ($\beta=0/34$) تاثیر مستقیمی بر معنای شخصی دارند. در مورد رضایت تحصیلی نیز هر سه متغیر حوزه روابط شخصی ($\beta=0/19$)، حوزه رشد فردی ($\beta=0/23$) و برابری ($\beta=0/24$) بعلاوه معنای شخصی عاملی ($\beta=0/39$) تاثیر مثبتی روی رضایت تحصیلی دارند، که بزرگترین ضریب تاثیر متعلق به معنای شخصی عاملی است.



برای آزمون فرضیه‌های مربوط به نقش میانجی معنای شخصی عاملی از روش خودگردان‌سازی (bootstrapping) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است. حوزه رشد فردی ($\beta=0/14$) بیشترین تأثیر غیرمستقیم را بر رضایت تحصیلی دارد. پس از آن برابری ($\beta=0/13$) قرار دارد. کوچکترین تأثیر غیرمستقیم مربوط به حوزه روابط ($\beta=0/10$) است. ضرایب به دست آمده فرضیه مربوط به نقش میانجی معنای شخصی عاملی را حمایت می‌کند.

مجذور همبستگی محاسبه شده برای معنای شخصی عاملی ۰/۴۴ است که نشان می‌دهد حدود ۴۴٪ از واریانس آن ناشی از متغیرهای مستقل است. مقدار مجذور همبستگی برای رضایت تحصیلی ۰/۶۱ است که نشان می‌دهد حدود ۶۱٪ از واریانس رضایت تحصیلی توسط متغیرهای مستقل مدل تبیین می‌شود.

جدول ۲. ضرایب تأثیر مستقیم حوزه روابط، رشد فردی و برابری بر معنای شخصی عاملی و رضایت تحصیلی

مستقل	وابسته	b	β	SE	Z
روابط	معنای شخصی	۰/۲۵	۰/۲۴	۰/۱۰	۲/۳۸*
رشد فردی	معنای شخصی	۰/۵۹	۰/۳۵	۰/۲۰	۳/۰۴**
برابری	معنای شخصی	۰/۵۴	۰/۳۴	۰/۱۹	۲/۸۴**
روابط	رضایت تحصیلی	۰/۱۴	۰/۱۹	۰/۰۶	۲/۴۱*
رشد فردی	رضایت تحصیلی	۰/۲۷	۰/۲۳	۰/۱۱	۲/۴۳*
برابری	رضایت تحصیلی	۰/۲۷	۰/۲۴	۰/۱۱	۲/۴۶*
معنای شخصی	رضایت تحصیلی	۰/۲۸	۰/۳۹	۰/۰۹	۳/۲۰**

*P<0.05 **P<0.01

جدول ۳. ضرایب تاثیر غیر مستقیم حوزه روابط، رشد فردی و برابری با میانجیگری معنای شخصی عاملی

مستقل	وابسته	b	β	SE	P
روابط	رضایت تحصیلی	۰/۰۷	۰/۱۰	۰/۰۵	۰/۰۱۹
رشد فردی	رضایت تحصیلی	۰/۱۶	۰/۱۴	۰/۰۶	۰/۰۰۴
برابری	رضایت تحصیلی	۰/۱۵	۰/۱۳	۰/۰۷	۰/۰۰۸

بحث و نتیجه‌گیری

همه مولفه‌های محیط یادگیری روانشناختی شامل رابطه (حمایت معلم، درگیری و انسجام دانش‌آموز)، رشد فردی (جهت‌گیری تکلیف و همکاری) و برابری با معنای شخصی عاملی رابطه مثبت داشته‌اند و نتیجه مشابهی برای رابطه مولفه‌های این سه حوزه با رضایت تحصیلی به دست آمد. بین رضایت تحصیلی و معنای شخصی عاملی نیز رابطه مثبت مشاهده شد. نتایج نشان داد مدل پیشنهادی برازش مطلوبی با داده‌ها دارد. هر سه متغیر محیط یادگیری روانشناختی (حوزه رابطه، رشد فردی و برابری) تاثیر مثبتی بر رضایت تحصیلی دارند و افزایش در هر کدام به افزایش رضایت تحصیلی دانش‌آموزان می‌انجامد. همچنین یافته‌های تحقیق از نقش میانجی معنای شخصی عاملی در اثرگذاری محیط یادگیری روانشناختی (حوزه رابطه، رشد فردی و برابری) بر رضایت تحصیلی حمایت کرد. بنابراین محیط یادگیری روانشناختی (حوزه رابطه، حوزه رشد فردی و برابری) علاوه بر تاثیر مستقیم بر رضایت تحصیلی، به طور غیرمستقیم و با میانجیگری معنای شخصی عاملی هم بر رضایت تحصیلی تاثیر مثبت دارند.

نتایج پژوهش‌های الن و فریزر^۱ (۲۰۰۷)؛ فریزر (۱۹۹۸)، هندرسون و همکاران^۲ (۲۰۰۰)؛ شولسون و سیدل^۳ (۲۰۰۶)؛ ریکر و وونگ^۴ (۲۰۱۲)، اسمیت^۵ (۲۰۱۳) و تربکت^۶ (۱۹۷۸) مؤید آن با یافته‌های پژوهش حاضر همسو هست. می‌توان گفت که تمامی متغیرهای محیط یادگیری روانشناختی با مولفه‌های شناختی سیستم معنای شخصی

1. Allen and Fraser
2. Henderson et al
3. Shavelson and Seidel
4. Reker and Wong
5. Smith
6. Trickett



(هدف و انسجام)، مولفه انگیزشی سیستم معنای شخصی (عاملیت) و متغیر عاطفی رضایت از تحصیل پیوند معناداری دارند. این تحقیقات بالاخص به این دلیل که محیط‌های شناختی اغلب در مدارس مطرح اند، بسیار مهم هستند. داده‌های پژوهش نشان دهنده جهت‌گیری سازنده‌گرایی انتقادی در بین نمونه پژوهش است که به نوبه خود یک یافته جانبی مهم و نمایانگر مبنای نظری مهمی برای تحقیق در مورد محیط یادگیری است. همچنین نتایج پژوهش مؤید آن هست که دانش‌آموزان تمایل ذاتی به خودشناسی، سیستم‌های معنایی فردی حاوی اهداف زندگی و نیز مدیریت خود، خود کارآمدی و عزت‌نفس دارند. طبق نظر فرای (۱۹۹۸)، نه تنها تمامی نوجوانان به لحاظ فکری و عاطفی آماده کشف معنای شخصی زندگی شان‌اند، بلکه آنها آماده‌اند تا اعمال یا تلاش‌هایشان را در بافت نقطه نظرات آینده‌نگرانه یا در بافت ارتباط با یک جمع بزرگتر پیگیری نمایند. بنابراین، در این معنی، با اینکه توسعه معنایی شخصی و خرد یک فرایند تکاملی مادام‌العمری است، پتانسیل هر دوی معنای شخصی و خرد به شکل برجسته‌ای در طی نوجوانی آشکار می‌گردد.

با توجه به نظریه سیستم معنای شخصی ریکر و ونگ^۱ (۱۹۸۸)، برای فرد کافی نیست که درکی در مورد هدف و انسجام متناظر معنا داشته باشد، بلکه آنهایی که درکی از هدف و معنا دارند نیز نیاز دارند تا انگیزاننده شوند تا مسئولیت شخصی‌شان را عملی کنند و دست به انتخاب‌هایی بزنند که به اهدافشان کمک می‌کند. ولی حتی بعداً، اجزای شناختی و انگیزشی سیستم معنای شخصی کافی نیستند. یعنی، یک سیستم معنای شخصی جامع شامل هدف، معنا، عاملیت، و عنصری عاطفی از قبیل رضایت و اجرا می‌شود. به عبارتی بر اساس این نظریه هر جا انسجام وجود داشته باشد، حس هویت شخصی فرد بیشتر می‌شود. زمانی که زندگی فرد هدفمند باشد برای خود اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت تعیین می‌کند و ذهنیتش بدین شکل می‌شود که در زندگی مأموریتی دارد که نسبت به انجام آن متعهد است. این تعریف با تعریف دامون، منون و برونک^۲ (۲۰۰۳) همراستا است. این سه عنوان کرده بودند که "هدف، یک نیت پایدار و کلی است که هم برای خود فرد معنادار است و هم پیامدهای مثبتی برای جهان در پی دارد" (۱۲۱). این احتمال وجود دارد که فرد حس هدفمندی و انسجام داشته باشد ولی در عین حال از انگیزه لازم برخوردار

1. Reker and Wong's
2. Damon, Menon, and Bronk

نباشد و نتواند کاری را صورت دهد. بنابراین برای دارا بودن سیستم معنای شخصی بالا به یک جزء دیگر نیز نیاز است. این جزء، مالکیت شخصی است که منظور از آن داشتن حس کنترل فرد بر زندگی خودش است. حس مالکیت شخصی با حس آزادی انتخاب، انگیزه درونی برای انجام فعالیت‌های معنادار و تمایل به پذیرفتن مسئولیت‌های خود همراه است. حتی در صورت برخوردار بودن از حس معناداری و انگیزه، سیستم معنی شخصی شامل عنصری عاطفی از قبیل رضایت از تحصیل می‌شود که در صورت تحقق اهداف و انجام مأموریت معنادار می‌شود.

همان‌طوری که سلینگمن و چیکسزن میهالیا^۱ (۲۰۰۰) اشاره می‌کنند، حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرا در عرصه ذهنی به تجربیات ذهنی ارزشمند ربط دارد: سلامت، خشنودی، و رضایت (در گذشته)؛ امید و خوش بینی (برای آینده)؛ سیالیت و خوشحالی (در زمان حال)" (ص ۵). تجربیات دانش‌آموزان در این مدارس این جهت‌گیری را با توجه به حمایت معلم و آزادی گسترده او برای کشف استعدادها و ظرفیت‌ها نشان می‌دهد و نیز با القای این حس قوی در دانش‌آموزان که هدف از زندگی رسیدن به خوشی در کار و خدمت است که در آن واحد هم برای خود معنادار بوده و متعاقباً برای جهان ماورای خود (دامون و همکاران، ۲۰۰۳). علاوه بر این، شواهد این بررسی، یافته‌های این حیطه‌ها را تایید می‌کند که درک هدف یک سرمایه مهم برای رشد است که منجر به توسعه هویت می‌شود (بنسون و همکاران، ۲۰۰۶؛ دامون ۲۰۰۸؛ همیلتون و همکاران ۲۰۰۴؛ لارسون ۲۰۰۰). این تحقیق فراتر از بررسی رضایت از زندگی می‌رود که طبق یافته‌ها با متغیرهای متعدد شخصیتی و عاطفی در حوزه آموزش همبستگی دارد (پاوت و دینر^۲، ۲۰۰۸) و نشان می‌دهد که رضایت از تحصیل با متغیرهایی همبستگی دارد که توسط محققان محیط یادگیری مورد تحقیق قرار می‌گیرد.

بررسی حاضر پیامدهای نظری نقش معنا و هدف را به اینکه بشر به ذاته معنا ساز است به بافت آموزشی تسری می‌بخشد. علاوه بر این، شواهد بی‌شماری از پژوهش‌های حوزه معنای وجودی و روان‌شناسی مثبت‌گرا مؤید آن می‌باشد که انسان با درک عمیقی از هدف با این جهانی‌بینی که زندگی به ذاته معنا دار است، بهتر می‌تواند با ناملایمات زندگی

-
1. Seligman and Czikszentmihalyi
 2. Pavot and Diener

کنار بیاید و زندگی پرثمرتر و زیاتری داشته باشد. بنابراین، اعمال نظریه‌های معنا و هدف در حوزه پژوهش‌های آموزشی می‌تواند بر درک ما از نحوه رسیدن به تغییرات مورد نیاز در مدارس تأثیر داشته باشد.

در حالی که نظریه‌پردازان گذشته معنا و هدف را در ساختار واحدی قرار می‌دادند (فرانکل^۱، ۱۹۶۲)، اما دامون و همکاران (۲۰۰۳) بر تمایز میان آن دو با توجه به نقش تکوینی هدفمندی در کارکرد بشر تأکید دارند. یعنی، در حالی که معنا یک جهت‌گیری جهانی است که به ارزش هویت شخصی یک فرد با توجه به خود و دیگری ارتباط دارد، هدف ما مسیرمان را در مراحل مختلف در زندگی ترسیم می‌سازد که به فرد در غلبه بر چالش‌های زندگی کمک می‌کند. توانایی انجام انتخاب با اعتماد به نفس و قبول مسئولیت شخصی برای انتخاب فردی موجب تسهیل تلاش‌های خلاقانه فرد در دست‌یابی به خودشکوفایی می‌شود. برای دانش‌آموزان، این ایده‌ها نه تنها پتانسیل این را دارند که این تمایل را در آنها ایجاد کنند که به دنبال جایگاه‌شان در جهان و جامعه باشند، بلکه بتوانند چنین کاری را با هدف مشارکت در ایجاد یک جامعه جدید انجام دهند.

با توجه به نتایج این پژوهش مبنی بر اثربخشی محیط یادگیری بر مولفه‌های معنای شخصی عاملانه، و نیز رضایت از تحصیل دانش‌آموزان و همچنین نقش واسطه‌ای معنای شخصی عاملانه در پیوند میان محیط‌های یادگیری روانی و اجتماعی رضایت از تحصیل دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود رهبران آموزشی بر نیازهای عاطفی فراگیران بخصوص با توجه به توسعه معنای شخصی و هدف زندگی متمرکز شوند. همچنین، پیشنهاد می‌شود که معلمان در فرایند آموزش‌شان رویکردهای جدیدی را به کار گیرند، که بتوانند دانش‌آموزان را به یادگیری و رشد در مسیرهایی که به سود خود، خانواده و جامعه است، تشویق کنند. چرا که محیط یادگیری روانشناختی و آموزش نقش اساسی در کمک به دانش‌آموزان برای رشد احساس معناداری و هدفمندی در زندگی و حفظ آن در طول زندگی بازی می‌کند. همچنین پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران آموزش تأکید بر خودشناسی و توسعه آگاهی متعالی‌تر را به عنوان یکی از قسمت‌های اصلی پارادایم آموزشی مدارس مد نظر قرار دهند. چرا که در این مدارس توسعه و تکامل آگاهی در بشر

را به عنوان یک مولفه مهم در فرایند ایجاد تسلط بر نفس در نظر می‌گیرند که رابطه متقابلی با اراده برای معنی دارد. با توجه به استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری در پژوهش، نتیجه‌گیری علت و معلولی باید با احتیاط انجام شود. با توجه به ماهیت چند متغیری بودن متغیرهای روان‌شناختی و آموزشی پیشنهاد می‌شود، این پژوهش با متغیرهای دیگری نیز انجام شود. و با توجه به اینکه تحقیقات اندکی در گذشته در این حیطه انجام شده است پیشنهاد می‌شود، تحقیقات بیشتر من جمله تکرار مطالعه حاضر و پژوهش‌های مشابه در جامعه آماری دیگر و پایه‌های تحصیلی دیگر انجام شود.

منابع

- احمدزاده، معصومه. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین ادراک و انتظار دانش‌آموزان از جو روانی اجتماعی کلاس با پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- پورحسین، رضا؛ احسانی، سحر؛ انسانی مهر، نرگس؛ نبی زاده، رضا. (۱۳۹۷). بررسی رابطه برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی و رضایت از زندگی: نقش واسطه‌ای انگیزش پیشرفت و سرمایه‌های روان‌شناختی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۴(۵۰)، ۸۷-۷۱.
- حاجی تبار فیروزجایی، محسن. (۱۳۹۸). ارائه مدل ساختاری تأثیر ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس بر خودکارآمدی تحصیلی و نگرش به علوم با میانجیگری ادراک از ارزیابی. نشریه علمی تدریس پژوهی، ۷(۳)، ۲۵۰-۲۲۷.
- حجازی، الهه و نقش، زهرا. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم‌بخشی در درس ریاضی. تازه‌های علوم شناختی، ۱۰(۴)، ۳۸-۲۷.
- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا و سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۷). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزشی و شناختی، مطالعات روان‌شناختی، ۵(۴)، ۴۶-۲۹.



فرح‌بخش، سعید؛ قبادیان، مسلم؛ فرح‌بخش، مریم و قنبری راضیه. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر جو مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک مدیریت کلاسی. *نشریه علمی تدریس پژوهی*، ۷(۳)، ۲۱-۱.

فطین، شهاب؛ حسینیان، سیمین؛ اصغر نژاد، فرید؛ علی اصغر، ابوالعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۹). ارزیابی مدل نقش مهارت حل مسئله اجتماعی و سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری وجدان تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۶)، ۵۶-۳۱.

قدیری، پروین، اسدزاده، حسن و درتاج فریرز. (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی ادراک از محیط کلاس درس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم متوسطه. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*. ۱۹(۶). ۱۳۷-۱۱۵.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ یارمحمدی اصل، مسیب؛ شمشیری، شمسی. (۱۳۹۹). رابطه سبک دل‌بستگی با مؤلفه‌های احساس ذهنی بهزیستی و خلاقیت هیجانی در دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا همدان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۶)، ۱۸۰-۱۵۷.

- Allen, D., & Fraser, B. J. (2007). Parent and student perceptions of classroom learning environment and its association with student outcomes. *Learning Environments Research*, 10, 67-82.
- Barton, Paul E. (2005). *One third of a nation: Rising dropout rates and declining opportunities*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 3. Retrieved October 26, 2007 from: http://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/onethird.pdf.
- Benson, P., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In Damon, W. & Learner, R. M. (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development, 6th ed.* (pp. 894 - 941). New York: Wiley.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., & Morison, K. B. (March, 2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. A Report by Civic Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation.
- Brown, M. R., Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent Alienation: What is it and what can educators do about it? *Intervention in School and Clinic*, 39(1), 3-9.

- Chen, Junjun (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach, *British Journal of Educational Psychology*, 89(3), 57–74
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. New York: Free Press.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128.
- Deakin Crick, R. D. & McCombs, B. (2006). The assessment of learner-centered practices survey: An English case study. *Educational Research and Evaluation*, 12(5), 423-444.
- Dorman, J. P., Fisher, D. L., & Waldrip, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A LISREL analysis. In D. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews* (pp. 1–28). Singapore: World Scientific Publishing Company.
- Fraser, B. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7–33.
- Fraser, B. (1999). Using learning environment assessment to improve classroom and school climates. In J.
- Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments* (pp. 65–83). Oxon: Routledge Falmer.
- Fraser, B., & Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498–518.
- Fraser, B. J. & Chionh, Y. H. (2000, April). *Classroom environment, self-esteem, achievement, and attitudes in geography and mathematics in Singapore*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Fry, P. S. (1998). The development of personal meaning and wisdom in adolescence: A reexamination of moderating and consolidating factors and influences. In P. T. Wong & P. S. Fry (Eds.), *The human question for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 91–110). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, B., & Stevens, J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9, 111–122.
- Hamilton, S. F., Hamilton, M. A., & Pittman, K. (2004). Principles for youth development. In S. F. Hamilton & H. M. A. Hamilton (Eds.), *The youth development handbook: coming of age in American communities* (pp. 3–22). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Henderson, D., Fisher, D. L., & Fraser, B. (2000). Interpersonal behavior, laboratory learning environments, and student outcomes in senior biology classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 26–43.



- Kim, J., & Lorschbach, A. (2005). Writing self-efficacy in young children: Issues for the early grades environment. *Learning Environments Research*, 8, 157–175.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183.
- Lorschbach, A. W., & Jinks, J. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environment Research*, 2(2), 157-167.
- Mau, R. (1989). Student alienation in a school context. *Research in Education*, 42(11), 17-28.
- McCombs, B. L. & Miller, L. (2007). *Learner-centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scales and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 137–152.
- Pink, D. (2005). *A whole new mind*. New York: Riverhead.
- Nix, R. K., Fraser, B., & Ledbetter, C. E. (2005). Evaluating an integrated science learning environment using the Constructivist Learning Environment Survey. *Learning Environments Research*, 8, 109–133.
- Reker, G. T. (1992). *Manual of the life attitude profile—Revised*. Peterborough, ON: Student Psychologists Press.
- Reker, G. T., & Chamberlain, K. (Eds.). (2000). *Existential meaning: Optimizing human development across the life span*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reker, G. T., & Wong, P. T. P. (2012). Personal meaning in life and psychosocial adaptation in the later years. In P. T. P. Wong & Fry, P. S. (Eds.), *the human quest for meaning* (2nd ed., pp. 433–456). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Reker, G. T., & Wong, P. T. P. (1988). Aging as an individual process: Toward a theory of personal Meaning. In J. E. Birren & V. L. Bengtson (Eds.), *Emergent theories of aging* (pp. 214–246). New York: Springer Publishing.
- Renger, L., Loose, F., & Dumos, F. (2009). Students' perception of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 263-277.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Shavelson, R. J., & Seidel, T. (2006). Approaches in measuring learning environment. *Learning Environments Research*, 9, 195–197.
- Smith, P. R. (2013). Psychosocial learning environments and the mediating effect of personal meaning upon Satisfaction with Education. *Learning Environ Res.* 16, 259–280.
- Suldo, S. M., Shapper, E. J., & Riley, K. N. (2004). A social-cognitive model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *Psychology in the Schools*, 41(1), 56-69.

- Sunger, S. & Gungoren, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883-900.
- Taylor, P., Dawson, V., & Fraser, B. J. (April, 1995). A constructivist perspective on monitoring classroom learning environments under transformation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Taylor, P., Fraser, B. J., & Fisher, D. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27, 293-302.
- Trickett, E. J. (1978). Toward a social-ecological conception of adolescent socialization: Normative data on contrasting types of public school classrooms. *Child Development*, 49, 408-414.
- Wallis, C. (2007). Stopping the dropout exodus. *Time Magazine*, May 3, 2007.
- Wang, J., & Wang, x. (2018). *Structural equation modeling: applications using plus*. John Wiley & Sons.