۱۷۳-۱۸۸

بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس درس و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای پیوند با مدرسه

دکتر عزت‌اله قدم‌پور [۱] ◉ سمیرا قره‌ویسی [۲] ◉ مجید سلیمانی [۳]

چکیده: هدف از این پژوهش بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس درس و سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری پیوند با مدرسه بود. این پژوهش توصیفی- همبستگی و از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش شامل همهٔ دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به تعداد ۹۳۲۱ نفر بود که از میان آنها ۳۶۹ نفر به‌عنوان حجم نمونه و به‌روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. دانش‌آموزان پرسشنامه‌های ادراک از محیط کلاس درس (فراسر و همکاران، ۱۹۹۶)، سرزندگی تحصیلی (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱) و پیوند با مدرسه (اسپرینگر و همکاران، ۲۰۰۹) را تکمیل کردند و داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر تجزیه و تحلیل شدند. بر اساس نتایج به‌دست آمده از پژوهش، ادراک از محیط کلاس درس با سرزندگی تحصیلی رابطهٔ علی مستقیم دارد ($p<0/01$) و پیوند با مدرسه، ارتباط میان ادراک از محیط کلاس درس و سرزندگی تحصیلی را واسطه‌گری می‌کند ($p<0/001$). با توجه به اینکه ادراک از محیط کلاس درس و سرزندگی تحصیلی با یکدیگر رابطه علی دارند و پیوند با مدرسه نیز در رابطه میان این دو متغیر تأثیرگذار است، پیشنهاد می‌شود که برای سازگاری هرچه بهتر دانش‌آموزان با چالشها و تکالیف تحصیلی، تدابیری اتخاذ شود تا محیط یادگیری برای دانش‌آموزان مطلوب باشد و دانش‌آموزان احساس تعهد بیشتری نسبت به مدرسه داشته باشند. برای اثربخشی بهتر، مدیران نواحی و مناطق آموزش و پرورش با برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و کارگاههای آموزشی، می‌توانند اهمیت و چگونگی شکل‌گیری ذهنیت درباره مدرسه، احساس تعلق‌پذیری و تعهد نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان را برای کارکنان آموزشی و اجرایی مدارس تبیین کنند.

کلید واژگان: ادراک از محیط کلاس درس، سرزندگی تحصیلی، پیوند با مدرسه، دانش‌آموزان

☑ تاریخ دریافت: ۹۸/۱۲/۲۱ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۱/۸

۱. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. ghadampour.e@lu.ac.ir

۲. دانشجوی دوره دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. samira.gh.v@gmail.com

۳. **نویسنده مسئول:** دانشجوی دوره دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. majidsoleymani121@yahoo.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

مقدمه

دوره تحصیلی دانش‌آموزان به دلیل وجود عوامل متعدد و تجارب گوناگون تحصیلی، دوره پرتنشی است (شرامل، پرسکی، گروسی، سیمونسون-سارنکی[1]، ۲۰۱۱). دانش‌آموزان مقطع متوسطه در دوران تحصیل خود، به سبب تجربه انتقال از کودکی به نوجوانی و تحولات ناشی از آن دستخوش تغییراتی چالش‌انگیز می‌شوند. بخش زیادی از این چالشها مربوط به امور تحصیلی مانند نمرات پایین، دروس سخت و پیچیده، معلمان بعضاً ضعیف و انعطاف‌ناپذیر، استرسهای مدرسه و محیط کلاسی سرد و غیردوستانه است (مارتین و مارش[2]، ۲۰۰۹). از این‌رو توانایی سازگاری با این فرصتها و چالشهای تحصیلی همواره مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. سرزندگی تحصیلی عاملی است که از طریق آن یادگیرندگان، با تهدیدها و فشارهای تحصیلی انطباق پیدا می‌کنند. سرزندگی‌تحصیلی[3] به‌معنای توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان، در برخورد با موانع و چالشهای تحصیلی و فائق‌آمدن بر آنهاست (پاتوین، کانرز، سیمز و داگلاس-آزبورن[4]، ۲۰۱۲؛ کامرفورد، بتیسون و تورمی[5]، ۲۰۱۵). سرزندگی یکی از مؤلفه‌های مهم بهزیستی ذهنی است، از این‌رو امروزه در مورد بهزیستی ذهنی شاخصهای ملی تهیه می‌شود (مارتین، ۲۰۱۴). به اعتقاد رایان و فردریک[6] (۱۹۹۷) منبع سرزندگی تحصیلی از خود فرد سرچشمه می‌گیرد.

سرزندگی تحصیلی احتمال شکست و ترک تحصیل را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد و با رفتارهای سازگارانه در محیط مدرسه همبستگی بالایی دارد (مارتین و مارش، ۲۰۰۹). عدم وجود سرزندگی تحصیلی نیز به تجارب فردی ناخوشایند، مانند عملکرد ضعیف در دروس و فرسودگی تحصیلی منجر می‌شود. از نشانه‌های آشکار عدم سرزندگی تحصیلی، می‌توان به بروز رفتارهایی مانند اجتناب از ارتباط برقرار کردن با معلمان و دوستان، انجام ندادن تکلیف درسی و کسب نمرات پایین اشاره کرد. عدم سرزندگی تحصیلی یکی از شایع‌ترین مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد (هاوکلی و کاسیاپو[7]،۲۰۱۳). با توجه به اینکه دانش‌آموزان بیشتر اوقات خود را در مدرسه به‌سر می‌برند، لازم است که دشواریها و موانع تحصیلی و راههای مقابله با این مشکلات تشخیص داده شوند، بنابراین بهتر است که پیشایندها و عوامل تأثیرگذار روی ظرفیت دانش‌آموزان در برخورد با چالشهای تحصیلی که موجب سرزندگی است شناسایی شوند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). عوامل بسیاری وجود دارند که پیش‌بینی‌کننده مؤثر سرزندگی تحصیلی‌اند

1. Schraml, Perski, Grossi & Simonsson-Sarnecki
2. Martin & Marsh
3. Academic buoyancy
4. Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn
5. Comerford, Batteson & Tormey
6. Ryan & Frederick
7. Hawkley & Cacioppo

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

(لستر[1]، ۲۰۱۳؛ فینچ، پیکاک، لازدوسکی و هوانگ[2]، ۲۰۱۵). یکی از این پیشایندها و عوامل مؤثر بر سرزندگی تحصیلی، ادراک یادگیرندگان از محیط یادگیری است (مک‌میلان و رید[3]، ۱۹۹۴). گوردن[4] (۱۹۸۳) معتقد است هر دانش‌آموز روزانه با سه جنبه شناختی، فیزیکی و اجتماعی محیط مدرسه خود مواجه می‌شود که از این میان، بعد شناختی مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده سرزندگی تحصیلی به‌شمار می‌آید. ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس درس نیز بعد مهمی از جنبه شناختی محیط مدرسه است (استوری، هارت، استاسون و مِهونی[5]، ۲۰۰۹). جو روان‌شناختی محیط یادگیری و ویژگیهای بافتی-اجتماعی و حمایت معلم، تأثیری معنادار بر رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان، باورهای خودکارآمدی، ارزشهای تحصیلی و پیشرفت تحصیلی (پینتریچ[6]، ۲۰۰۰؛ دیویس[7]، ۲۰۰۳)، توانایی و ظرفیت سازگاری با چالشها و دشواریهای تحصیلی (مک‌میلان و رید، ۱۹۹۴) دارد.

ادراک دانش‌آموزان در ارزیابی از محیط کلاس درس ریشه در نظریه میدانی کورت لوین[8] (۱۹۳۶) و نظریه نیاز فشار مورای[9] (۱۹۳۸) دارد. لوین و مورای معتقدند که مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده رشد انسان و مجموعه رفتارهای او، تعامل بین ویژگیهای محیطی و شخصی است (به نقل از محمدی‌پور، ۱۳۹۵). به‌طورکلی ادراک از محیط کلاس درس به نوع ادراک یادگیرندگان از متغیرهای کلاسی و مدرسه‌ای اشاره دارد، که این ادراکات شامل چهار مؤلفهٔ ادراک علاقه[10]، چالش[11]، انتخاب[12] و لذت[13] است (جنتری، گیبل و ریزا[14]، ۲۰۰۲). طبق پژوهشهای موریسون و آلن[15] (۲۰۰۷) محیط کلاس درس با فراهم کردن فرصتهای رشد و حمایتهای عاطفی، انگیزشی و راهبردی می‌تواند در ارتقای سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. در این زمینه پژوهش عریضی، عابدی و تاجی (۱۳۸۶) نشان داد که رفتارهای مرتبط با معلمان، تبیین‌کننده سرزندگی و انگیزه درونی یادگیرندگان است. مرادی و چراغی (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند که ادراک از محیط یادگیری پیش‌بینی کننده سرزندگی تحصیلی است. میرکمالی، همایینی‌دمیرچی و امیری (۱۳۹۴) نیز گزارش کردند که ادراک از محیط یادگیری رابطه‌ای مثبت و معنادار با سرزندگی تحصیلی دارد. همچنین اکبری‌بورنگ و

1. Lester
2. Finch, Peacock, Lazdowski & Hwang
3. McMillan & Reed
4. Gordon
5. Story, Hart, Stasson & Mahoney
6. Pintrich
7. Davis
8. Kurt Lewin's field theory
9. Murray's need-press theory
10. Interest
11. Challenge
12. Choice
13. Joy
14. Gentry, Gable & Rizza
15. Morrison & Allen

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

رحیمی‌بورنگ (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیدند که ادراک از محیط یادگیری پیش‌بینی‌کننده سرزندگی تحصیلی دانشجویان است. نتیجه پژوهش بهرامی و بدری (۱۳۹۶) نشان داد که ادراک از محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی تأثیرگذار است. محمدی (۱۳۹۶) نیز در پژوهش خود وجود رابطه‌ای مثبت و معنادار را میان ادراک از محیط کلاس درس و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان گزارش کرد. در همین راستا، ارجمند و کاظمیان‌مقدم (۱۳۹۸) در پژوهش خود چنین گزارش کردند که بین ادراک از محیط کلاس با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. مارتین و مارش (۲۰۰۶ و ۲۰۰۹) نیز میان ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی همبستگی مثبتی گزارش کردند. نتایج بررسی تومینن-سوینی، سالملا-آرو و نیمیویرتا[1] (۲۰۱۲) نشان داد که ارزشمندی فضا و محیط مدرسه به تقویت تلاش‌های دانش‌آموزان و انتخاب راهبردهای مناسب آنان برای مقابله با ناملایمات و چالش‌های تحصیلی می‌انجامد. بخشایی، حجازی، درتاج و فرزاد (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند که ادراک از محیط یادگیری با سرزندگی تحصیلی رابطه‌ای مثبت و معنادار دارد. همچنین در همین زمینه اخلاقی و محمدی‌نژادگنجی (۲۰۱۹)، در پژوهش خود نشان دادند که میان کیفیت زندگی مدرسه با سرزندگی تحصیلی رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد.

مورای در نظریه خود معتقد است که یک موضوع یا رویداد محیطی به فرد فشار می‌آورد تا به‌صورت خاصی واکنش نشان دهد. به بیان دیگر، نحوه ادراک محیطی بر انگیزش و جهت رفتار تأثیرگذار است (شولتز و شولتز[2]، ۲۰۰۵؛ ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۹۱). بر این اساس، ادراک فضای روان‌شناختی کلاس درس، تأثیری قابل‌توجه بر انگیزش، نگرش و عملکرد تحصیلی یا سرزندگی تحصیلی می‌گذارد. علاوه بر ادراک از محیط کلاس درس که به منزلهٔ متغیری محیطی و واکنشی بر سرزندگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد، نیاز به پیوندجویی نیز به منزلهٔ متغیر خودجوش و درونی می‌تواند بر غلبه بر چالش‌ها و عملکرد موفقیت‌آمیز تأثیرگذار باشد. نیاز به پیوندجویی که مورای از آن در نظریه خود نام می‌برد، نیاز به همکاری نزدیک و لذتبخش با فرد یا سیستمی خاص است (شولتز و شولتز، ۲۰۰۵؛ ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۹۱) که در این پژوهش، آن سیستم مدرسه است. همچنین پیوند با مدرسه، از ادراکی که از مدرسه شکل می‌گیرد، تأثیر می‌پذیرد (کاظمی و هاشمی‌کوچکسرایی، ۱۳۹۵). براساس آنچه از این نظریه برمی‌آید ادراک از محیط مدرسه به‌منزلهٔ نوعی متغیر بیرونی با سرزندگی تحصیلی رابطه خواهد داشت و پیوند با مدرسه به‌منزلهٔ نوعی متغیر درونی یکی از متغیرهایی خواهد بود که رابطه میان آنها را تحت‌تأثیر قرار خواهد داد.

پیوند با مدرسه عاملی است که به‌نظر می‌رسد بر رابطه میان ادراک از محیط کلاس درس و

1. Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta
2. Schultz, D. P. & Schultz, S. E.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

سرزندگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد. هاشمی، واحدی و محبی (۱۳۹۴) در تحقیق خود دریافتند که دلبسته بودن به معلم و مدرسه، شرکت در فعالیتهای متنوع مدرسه و تعهد داشتن به قوانین و ارزشهای مدرسه، از طریق افزایش میزان مداومت، تلاش تحصیلی و باور به توانمندیها، موجب رضایت از آموزش و یادگیری و قابل کنترل دانستن اعمال مربوط به موفقیت و کاهش شکست تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. کاظمی و هاشمی‌کوچکسرایی (۱۳۹۵) در پژوهش خود، وجود رابطه میان جو مدرسه و پیوند را با مدرسه گزارش کردند. مرادی، عالیپور، طریفی‌حسینی و عباسیان (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان دادند که حمایت اجتماعی ادراک‌شده و ارزش مدرسه، قادر به پیش‌بینی مستقیم سرزندگی تحصیلی است. پژوهشی دیگر در این زمینه نشان داده است دانش‌آموزانی که مدرسه را دوست دارند نمرات بالاتر و پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند (سیموئز، ماتوس، تومه، فریرا و چینهو[1]، ۲۰۱۰). اولسنر، لیپولد و گرینبرگ[2] (۲۰۱۱) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند نوجوانانی که پیوند محکمی با مدرسه دارند به‌احتمال بیشتری در زمینه چالشها و ناملایمتهای تحصیلی با انگیزه‌تر و موفق‌ترند.

شناسایی و بهبود عوامل مؤثر بر فرایند تدریس و یادگیری همواره از اهداف اساسی روانشناسی تربیتی است (وولفولک[3]، ۲۰۰۴). در همین راستا، می‌توان دریافت که چرا همواره عوامل تأثیرگذار بر سرزندگی تحصیلی، یکی از دغدغه‌های دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است. به‌نظر می‌رسد برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند با چالشهای تحصیلی به‌طرز صحیح و شایسته‌ای مواجه شوند نیازمند ادراک صحیح از کلاس درس و احساس رضایت و پیوند با مدرسه[4] خواهند بود. پیوند با مدرسه، اصطلاح گسترده‌ای است که روابط دانش‌آموز با مدرسه را توصیف می‌کند. این سازه حس دلبستگی و تعهد یک دانش‌آموز را نسبت به مدرسه نشان می‌دهد و تجارب دانش‌آموز مانند مورد توجه قرار گرفتن در مدرسه و داشتن حس نزدیکی به‌کارکنان و محیط مدرسه را در بر می‌گیرد (مادوکس[5]، ۱۹۹۷). پیوند با مدرسه یک‌مؤلفه از محیط مدرسه است که احساس همبستگی با مدرسه و پذیرفته شدن از سوی دیگران را افزایش می‌دهد (بلوم[6]، ۲۰۰۵). اولین درک جامع از پیوند با مدرسه، بر اساس نظریه پیوند اجتماعی هیرشی (۱۹۶۷) مفهوم‌سازی شده است. در نظریه هیرشی[7]، پیوند با مدرسه نتیجه چهار عامل دلبستگی، مشارکت، تعهد و باور به مدرسه عنوان شده است. وی معتقد است که هر کدام از این عناصر با هم همبستگی بالایی دارند و تضعیف یک عنصر به تضعیف سایر عناصر منجر می‌شود (هیرشی، ۱۹۶۹). پیوند با مدرسه نشان‌دهندهٔ عرصه مهمی است که کودکان احساس امنیت

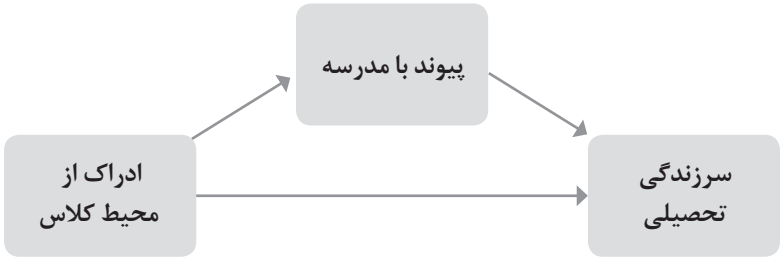
1. Simões, Matos, Tomé, Ferreira & Chaínho
2. Oelsner, Lippold & Greenberg
3. Woolfolk
4. School bonding
5. Maddox
6. Blum
7. Hirschi

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

و با ارزش بودن در مدرسه، احساس آزادی در چالشهای اجتماعی و تحصیلی و بررسی ایده‌های نو و جدید در محیط مدرسه را دارند (برگین و برگین[1]، ۲۰۰۹). بنابراین دوره تحصیل دانش‌آموزان از مهم‌ترین دوره‌های زندگی آنان است که می‌توانند شایستگیها و تواناییهای خود را نشان دهند و پیشرفتهای علمی قابل‌توجهی به‌دست بیاورند. دانش‌آموزان در دوره تحصیلی خود، همواره با چالشها و ناملایماتی مواجه‌اند که بررسی و شناسایی عوامل مؤثر بر این چالشها برای داشتن عملکرد تحصیلی مطلوب لازم است. با توجه به آنچه گفته شد، هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس درس و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای پیوند با مدرسه است. برای رسیدن به این هدف فرضیه‌های زیر بررسی شده‌اند:

۱. میان ادراک از محیط کلاس و سرزندگی تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد.

۲. میان ادراک از محیط کلاس درس و سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری پیوند با مدرسه، رابطه غیرمستقیم وجود دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی و از نوع پژوهشهای همبستگی است. همهٔ دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر سنندج، شامل ۹۳۲۱ نفر که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند، جامعه آماری پژوهش را تشکیل می‌دادند. به‌منظور گردآوری داده‌ها و با توجه به احتمال ریزش برخی پرسشنامه‌ها، تعداد ۴۰۰ دانش‌آموز با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه کوکران و براساس نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای وارد نمونه شدند. به این صورت که از هر یک ناحیه از نواحی دوگانه شهر سنندج، پنج مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه نیز به شکل تصادفی دو کلاس وارد نمونه شدند. پس از مراجعه به کلاسهای هدف، از دانش‌آموزان خواسته شد که در صورت تمایل به پرسشنامه‌ها پاسخ دهند. برای اطمینان‌بخشی و دوری از قضاوتهای احتمالی و جلوگیری از ریزش

1. Bergin, C. & Bergin, D.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

پرسشنامه‌ها، از دانش‌آموزان مشارکت‌کننده خواسته شد پرسشنامه‌ها را بدون نام تکمیل کنند. پس از گردآوری پرسشنامه‌ها، اهداف پژوهش برای افراد حاضر در نمونه توضیح داده شد و تعداد ۳۱ پرسشنامه مخدوش و ناقص کنار گذاشته شد. داده‌های گردآوری شده با روش ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

◉ ابزارهای پژوهش

۱. **پرسشنامه پیوند با مدرسه:** این ابزار دارای ده ماده است که اسپرینگر، مک‌کوئین، کوئینتانیلا، آریویلیگا و راس[1] آن را در سال ۲۰۰۹ ساخته‌اند. خضری (۱۳۹۲) این ابزار را در جامعه ایرانی هنجاریابی کرده است. پرسشنامه حاضر در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالفم: ۱ تا کاملاً موافقم: ۵) نمره‌گذاری می‌شود. روایی این مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است (خضری، ۱۳۹۲). در پژوهش برزگربفرویی، برزگربفرویی و خضری (۱۳۹۵) پایایی کل با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و در پژوهش حاضر ۰/۶۹ به‌دست آمده است.

۲. **پرسشنامه سرزندگی تحصیلی:** دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) با الگوگیری از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) و بر اساس جامعه ایرانی، این مقیاس را ساخته‌اند. این مقیاس نه ماده‌ای در یک طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای (از کاملاً مخالف: ۱ تا کاملاً موافق: ۷) نمره‌گذاری می‌شود. روایی این ابزار را با استفاده از همبستگی میان هر سؤال با نمره کل ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی ۰/۷۳ به‌دست آمده است (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۳ به‌دست آمده است.

۳. **پرسشنامه ادراک از محیط کلاس درس:** برای سنجش ادراک از محیط کلاس درس از پرسشنامه ۵۶ سؤالی فراسر، فیشر و مک‌روبی[2] (۱۹۹۶) استفاده شده است. این ابزار در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از تقریباً هرگز: ۱ تا همیشه: ۵) نمره‌گذاری می‌شود. در ایران نیکدل، کدیور، فرزاد و کریمی (۱۳۸۹) این ابزار را اعتباریابی کرده و روایی آن را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی مطلوب و پایایی آن را قابل قبول گزارش کرده‌اند. پایایی این ابزار در پژوهش حاضر به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به‌دست آمده است.

1. Springer, McQueen, Quintanilla, Arrivillaga & Ross
2. Fraser, Fisher & McRobbie

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

یافته‌ها

در ایـــن بخش، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش ذکر شـــده اســـت. ابتدا برخی از شـــاخصهای آمار توصیفی، شـــامل توزیع فراوانـــی، میانگین و انحراف معیـــار متغیرهای پژوهش محاسبه شده، ســـپس ماتریس همبستگی مرتبه صفر برای کل نمونه به‌دست آمده است. پس از آن، پیش‌فرضهای مدل‌یابی معادلات ســـاختاری بررسی شده و در ادامه به‌منظور آزمون مدل پیشنهادی، روابط ســـاختاری میان متغیرهای پژوهش، با به‌کارگیری روش آماری مدل‌یابی معادلات ســـاختاری، محاسبه شده است.

جدول ۱. شاخصهای توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
ادراک از محیط کلاس درس	۵۶	۲۸۰	۱۸۹/۸۵	۲۰/۷۵
سرزندگی تحصیلی	۹	۶۳	۴۹/۸۷	۷/۵۷
پیوند با مدرسه	۱۰	۵۰	۴۱/۱۵	۶/۱۳

براســـاس جدول شـــمارۀ ۱، میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای ادراک از محیط کلاس درس ۱۸۹/۸۵ و ۲۰/۷۵، سرزندگی تحصیلی ۴۹/۸۷ و ۷/۵۷ و پیوند با مدرسه ۴۱/۱۵ و ۶/۱۳ است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳
ادراک از محیط کلاس درس	–	۰/۶۶**	۰/۵۸**
سرزندگی تحصیلی		–	۰/۴۳**
پیوند با مدرسه			–

**P<۰/۰۱

بر اســـاس جدول شمارۀ ۲، همبســـتگی میان متغیرهای ادراک از محیط کلاس درس و سرزندگی تحصیلی ۰/۶۶، ادراک از محیط کلاس درس و پیوند با مدرســـه ۰/۵۸ و سرزندگی تحصیلی و پیوند با مدرسه ۰/۴۳ و در سطح P<۰/۰۱ معنادار است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

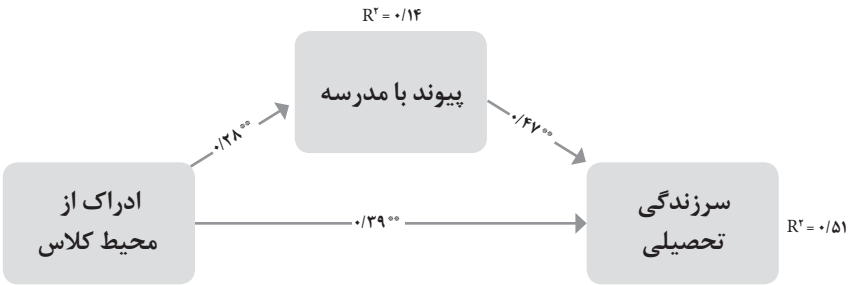
فرضیه اول: میان ادراک از محیط کلاس و سرزندگی تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد.

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، همبستگی میان متغیرهای ادراک از محیط کلاس درس با سرزندگی تحصیلی ۰/۶۶ است که این مقدار در سطح P<۰/۰۱ معنادار است. بر این اساس فرضیه اول مطالعه حاضر تأیید می‌شود.

فرضیه دوم: میان ادراک از محیط کلاس درس و سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری پیوند با مدرسه، رابطه غیرمستقیم وجود دارد.

قبل از ارزیابی مدل، پیش‌فرضهای رگرسیون مورد بررسی قرار گرفته است. به‌همین‌منظور، برای بررسی نرمال بودن توزیع مانده‌ها از نمودار p-p استفاده شده که با توجه به قرار گرفتن تمام نقاط روی نیمساز ربع اول، مشخص شد که داده‌ها از توزیع نرمال تبعیت می‌کنند.

پس از کسب اطمینان از رعایت پیش‌فرضهای لازم، برای ارزیابی مدل پیشنهادی از روش تحلیل مسیر در محیط نرم‌افزار AMOS-22 استفاده شد. در شکل ۲ نمودار مسیر و ضرایب حاصل از مدل اصلاح‌شده آورده شده است.



شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل روابط ادراک از محیط کلاس درس و سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری پیوند با مدرسه

با توجه به مدل ارائه شده، به‌ترتیب ضرایب مسیر استاندارد میان ادراک از محیط کلاس درس و سرزندگی تحصیلی(P<۰/۰۰۲ ،β = ۰/۳۹)، ادراک از محیط کلاس درس و پیوند با مدرسه (P<۰/۰۰۷ ،β = ۰/۲۸) و پیوند با مدرسه و سرزندگی تحصیلی (P<۰/۰۰۱ ،β = ۰/۴۷) معنادار است.

◉ شاخصهای برازندگی مدل و بررسی فرضیه پژوهش

با ورود داده‌ها به برنامه AMOS-22، برازش مدل با استفاده از شاخصهای برازندگی، شامل شاخص هنجارشده مجذور کای (نسبت مجذور کای بر درجات آزادی)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و ریشه میانگین مربعات خطاهای تخمین (RMSEA) مورد بررسی قرار گرفته که براساس نتایج مندرج در جدول شمارهٔ ۳ همه شاخصها بیانگر برازش مطلوب مدل هستند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

جدول ۳. شاخصهای برازندگی مدل اولیه و مدل نهایی اصلاح شده

شاخص	دامنه مورد قبول	مقدار شاخص مدل اولیه	مقدار شاخص مدل اصلاح‌شده
CMIN/DF	$X^2/DF<3$	۱۱/۷۱	۰/۷۴
CFI	CFI >۰/۹	۰/۷۳	۰/۹۹
AGFI	AGFI >۰/۹	۰/۶۸	۰/۹۹
RMSEA	RMSEA >۰/۹	۰/۱۷	۰/۰۲
IFI	IFI >۰/۹	۰/۶۹	۰/۹۹
CFI	CFI >۰/۹	۰/۶۹	۰/۹۹

جدول ۴. ضرایب استاندارد اثرات مستقیم، اثرات غیرمستقیم و اثرات کل مدل نهایی

متغیر	اثر مستقیم	سطح معناداری	اثر غیرمستقیم	سطح معناداری	اثر کل
تأثیر ادراک از محیط کلاس درس بر سرزندگی تحصیلی	۰/۳۹	۰/۰۰۲	–	–	۰/۳۹
تأثیر ادراک از محیط کلاس درس بر پیوند با مدرسه	۰/۲۸	۰/۰۰۷	–	–	۰/۲۸
تأثیر پیوند با مدرسه بر سرزندگی تحصیلی	۰/۴۷	۰/۰۰۱	–	–	۰/۴۷
تأثیر ادراک از محیط کلاس درس بر سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای پیوند با مدرسه	–	–	۰/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۵۲

نتایج مندرج در جدول شمارهٔ ۴ نشان می‌دهد که، ۱) ضریب مسیر استاندارد میان ادراک از محیط کلاس درس و سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۳۹ است که در سطح ۰/۰۰۲ معنادار است، در نتیجه، ادراک از محیط کلاس درس در افزایش سرزندگی تحصیلی مؤثر بوده است؛ ۲) ضریب مسیر استاندارد میان ادراک از محیط کلاس درس و پیوند با مدرسه برابر با ۰/۲۸ است که در سطح ۰/۰۰۷ معنادار است، در نتیجه، ادراک از محیط کلاس درس در افزایش پیوند با مدرسه مؤثر بوده است؛ ۳) ضریب مسیر استاندارد میان پیوند با مدرسه با سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۴۷ است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

است؛ بنابراین پیوند با مدرسه موجب افزایش سرزندگی تحصیلی شده است.

بـــرای تعیین معناداری اثرات غیرمســـتقیم از روش نمونه‌گیریهای مکـــرر «خودراه‌انداز» با فاصله اطمینان ۹۵ درصدی توزیع نمونه‌گیری اثرات اســـتفاده شده اســـت. با توجه به جدول شماره ۴، نتایج آزمون معناداری اثرات غیرمستقیم نشان داد که سهم واسطه‌گری متغیر پیوند با مدرسه در راستای رابطه میان ادراک از محیط کلاس درس با ســـرزندگی تحصیلی ($p<۰/۰۰۱$) معنادار است؛ به‌این‌صورت که متغیر پیوند با مدرسه در رابطه میان ادراک از محیط کلاس درس با سرزندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. بنابراین فرضیه دوم مطالعه حاضر نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف از پژوهش حاضر، بررســـی رابطه ادراک از محیط کلاس درس و ســـرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای پیوند با مدرسه بود. یافته اول نشان داد که ادراک از محیط کلاس درس با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت دارد و بر آن تأثیرگذار اســـت. این یافته با نتیجه پژوهشـــهای عریضی و همکاران (۱۳۸۶)، مرادی و چراغی (۱۳۹۳)، میرکمالی و همکاران (۱۳۹۴)، اکبری‌بورنگ و رحیمی‌بورنگ (۱۳۹۵)، بهرامی و بدری (۱۳۹۶)، محمدی (۱۳۹۶)، ارجمند و کاظمیان‌مقدم (۱۳۹۸)، مارتین و مارش (۲۰۰۶)، مارتین و مارش (۲۰۰۹)، تومینن-ســـوینی و همکاران (۲۰۱۲)، بخشـــایی و همـــکاران (۱۳۹۵) و اخلاقی و محمدی‌نژادگنجی (۲۰۱۹) همسوســـت. در تبیین این یافتـــه می‌توان گفت ادراک مثبت دانش‌آموزان از محیط کلاس درس سبب می‌شـــود آنها خودکارآمدی بالایی داشته باشند و برای فعالیتهای کلاسی ارزش قائل شوند (پینتریچ، ۲۰۰۰). در این صورت آنها سرزندگی تحصیلی بالایی خواهند داشت، چرا که بر اســـاس دیدگاه سازنده‌گرایی[1] در چنین کلاسهایی دانش‌آموزان حق انتخاب و مشارکت در فعالیتهای کلاسی را دارند (سانتروک[2]، ۲۰۰۱). چنین ادراکی سبب می‌شود که آنها با مسائل چالش‌برانگیز تحصیلی با علاقه درونی روبه‌رو شوند و از حضور در چنین کلاسی لذت ببرند. همه این عوامل سبب می‌شود که سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان تقویت شود. دانش‌آموزانی که محیط کلاس درس را حامی استقلال خود ادراک کنند و بر این باور باشـــند که محتوای کلاسی ارزشمند است، نسبت به آن کلاس احساس تعلق خواهند داشت و با علاقه و لذت با شرایط و فعالیتهای تحصیلی منطبق خواهند شد (ایمز[3]، ۱۹۹۲).

یافتـــه اصلی پژوهش حاضر نشـــان داد کـــه ادراک از محیط کلاس درس به‌طور غیرمســـتقیم با واسطه‌گری پیوند با مدرسه بر سرزندگی تحصیلی اثر علّی مثبت دارد. این یافته با نتیجه پژوهش کاظمی و هاشمی‌کوچکســـرایی (۱۳۹۵)، پژوهشهای هاشمی و همکاران (۱۳۹۴)، مرادی و همکاران (۱۳۹۷)، سیموئز و همکاران (۲۰۱۰) و اولسنر و همکاران (۲۰۱۱) هماهنگ است.

1. Constructivism
2. Santrock
3. Ames

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

در تبیین این یافته بر اساس نظریه‌های لوین و مورای (به نقل از محمدی‌پور، ۱۳۹۵) می‌توان گفت عوامل محیطی از جمله ادراک از فضای محیط یادگیری بر رفتار آشـــکار و نهان تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر خواهد بود. براین‌اســـاس در بعد رفتار آشـــکار، هر چه کلاس درس از نگرانی و اضطراب دور باشد، دانش‌آموزان نگرشی مثبت به فعالیتهای تحصیلی خواهند داشت و با نشاط‌تر به تکالیف و وظایف خود خواهند پرداخت (حســـنی و احمدی، ۱۳۸۴). در بعد رفتار پنهان نیز نگرش و احساس تعهد به مدرسه عاملی است که تحت‌تأثیر ادراک از محیط یادگیری قرار می‌گیرد و سبب شکل‌گیری باورهایی می‌شود که کنترل محرکی برای رفتارهای خاص‌اند. به‌عبارت‌دیگر، ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری سبب شـــکل‌گیری نگرش خاصی نسبت به مدرســـه و احســـاس تعهد یا عدم تعهد به آن (پیوند با مدرسه) می‌شود که این باورها می‌توانند انگیزه‌ای برای مقابله کارآمد با مشکلات و چالشهای تحصیلی (سرزندگی تحصیلی) شـــود یا سبب ایجاد حالتی از بی‌انگیزشی و به‌تبع آن، عدم کارآمدی در مواجهه با تکالیف و موقعیتهای تحصیلی شوند. به‌طورکلی می‌توان گفت دانش‌آموزان زمانی که الگویی از ارتباطات و تکالیف باکیفیت و اهداف ارزشـــمند را در محیط یادگیری تجربه می‌کنند، انگیزه آنها برای حضور در مدرســـه بیشـــتر می‌شـــود یا به‌عبارت دیگر پیوندشان با مدرسه عمیق‌تر می‌شـــود و با عمیق‌تر شدن پیوندشان با مدرسه از حضور در مدرسه لذت می‌برند و انجام دادن فعالیتهای مرتبط با آن، به آنها نشاط می‌بخشد، به‌طوری‌که در برخورد با تکالیف و وظایف تحصیلی نیز موفق و سازگارانه برخورد می‌کنند.

ویژگیهای مدرســـه و ادراکی که دانش‌آموزان از آن دارند، عملکردهای عاطفی و شناختی (شرمن[1]، ۲۰۰۶) و براساس نظریه میدانی کورت‌لوین و نظریه نیاز - فشار مورای (به نقل از محمدی‌پور، ۱۳۹۵) عملکرد رفتاری آنها را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند. اگر دانش‌آموزان چنین احســـاس کنند که در مدرســـه به‌مثابه یک فرد مستقل مورد احترام قرار می‌گیرند و روابط آنها و کادر آموزشی و پرورشی مطلوب است، با علاقه و انگیزه بیشـــتری در مدرسه حضور پیدا می‌کنند و برای فعالیتهای کلاسی و تکالیف تحصیلی ارزش قائل می‌شـــوند که این رفتارها بیانگر وجود پیوند میان آنها و مدرســـه است. همچنین زمانی که دانش‌آموزان از محیط یادگیری حمایت دریافت می‌کنند، نســـبت به آن محیط ارزش قائل می‌شـــوند و از آن به‌منزلهٔ یک پایگاه اجتماعی حامی بهره می‌گیرند. در چنین شـــرایطی آنها فعالیتهای کلاســـی را ارزشـــمند می‌دانند و به‌همین‌منظور تلاش می‌کنند تا به موفقیت تحصیلی برســـند (تومینن-سوینی و همکاران، ۲۰۱۲). براســـاس نظریه ویگوتســـکی[2] و برونر[3] زمانی که دانش‌آمـــوزان از عهده تکالیف یا عملکردی در مدرســـه بر نمی‌آیند، حمایتهای افراد حاضر در مدرســـه و به تعبیر روانشناســـی تربیتی «تکیه‌گاه‌ســـازی»[4]، می‌تواند در موفقیت در انجام آن عملکرد مؤثر باشـــد (سیف، ۱۳۹۷). دانش‌آموزان

1. Scherman
2. Vygotsky
3. Bruner
4. Scaffolding

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

با دریافت این حمایتها، ادراکی مثبت از محیط یادگیری خواهند داشت و نسبت به مدرسه احساس پیوند بیشتری خواهند داشت. در همین زمینه، نظریه مورای یک موضوع و رویداد محیطی را در نحوه نگرش و جهت‌دهی رفتار بسیار با اهمیت می‌داند. وی معتقد است که همه افراد به پیوندجویی نیاز دارند (شولتز و شولتز، ۲۰۰۵؛ ترجمه سیدمحمدی،۱۳۹۱) که این پیوندجویی در دانش‌آموزان که زمان زیادی را در مدرسه می‌گذرانند، در پیوند با مدرسه تجلی پیدا می‌کند. اگر دانش‌آموزان پیوند مطلوب و بر پایه لذت و احترام با مدرسه داشته باشند، با علاقه به چالشهای تحصیلی می‌پردازند و به‌صورت خودانگیخته تکالیف تحصیلی را انجام و عملکرد موفقیت‌آمیزی از خود نشان می‌دهند.

بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شـــود که برنامه‌ریزان و مدیران آموزشی، فضایی را در مدرسه ایجاد کنند که در آن دانش‌آموزان در تعیین اهداف و فعالیتهای تحصیلی مشارکت داشته باشند تا نســـبت به انجام دادن آنها احســـاس تعهد کنند. دانش‌آموزان زمانی به‌طور موفقیت‌آمیز با چالشهای تحصیلی روبه‌رو خواهند شـــد که نســـبت به مدرســـه و آنچه در مورد آن فکر می‌کنند احساس خوبی داشته باشـــند. با توجه به اینکه جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول شهر سنندج بود، پیشنهاد می‌شود که چنین پژوهشی روی جوامع دختران و با ابزارهای دیگر نیز انجام گیرد. همچنین با توجه به کمبود پژوهشها در زمینه تأثیر ادراک از محیط یادگیری بر پیوند با مدرسه و تأثیر پیوند با مدرسه بر سرزندگی تحصیلی پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران در پژوهشهای آتی به انجام چنین پژوهشهایی بپردازند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

منابع

REFERENCES

ارجمند، نورا و کاظمیان‌مقدم، کبری. (۱۳۹۸). *بررسی رابطه میان جو عاطفی خانواده و ادراک از محیط مدرسه با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اهواز. فصلنامه خانواده و پژوهش، ۱۶* (۴)، ۱۴۳-۱۵۹.

اکبری‌بورنگ، محمد و رحیمی‌بورنگ، حسن. (۱۳۹۵). تبیین سرزندگی و انگیزش تحصیلی دانشجویان براساس ادراک آنان از محیط یادگیری در دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶* (۲۷)، ۲۲۲-۲۳۱.

بخشایی، فرح؛ حجازی، الهه؛ درتاج، فریبرز و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۹۵). مدل‌یابی رابطه ادراک از جو مدرسه و تحول مثبت جوانی با سرزندگی تحصیلی. *سومین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه*، تهران، دانشگاه الزهرا.

برزگربفرویی، کاظم؛ برزگربفرویی، مهدی و خضری، حسن. (۱۳۹۵). نقش پیوند با مدرسه در وقوع زورگویی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر یزد. *فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۲* (۴۲)، ۲۱-۴۰.

بهرامی، فاطمه و بدری، مرتضی. (۱۳۹۶). رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان. *راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵* (۹)، ۱۸۹-۲۱۲.

حسنی، محمد و احمدی، حسین. (۱۳۸۴). *ارزشیابی توصیفی: الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی*. انتشارات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، انتشارات مدرسه.

خضری، حسن. (۱۳۹۲). *الگویابی روابط علّی پیوند خانوادگی، شیوه‌های فرزندپروری و پیوند مدرسه با عملکرد تحصیلی و نقش میانجی‌گری قربانی‌بودن و زورگویی در دانش‌آموزان مدارس راهنمایی*. رساله دکتری. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴* (۲)، ۲۱-۴۷.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۷). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: نشر دوران.

شولتز، دوان و شولتز، سیدنی الن. (۲۰۰۵). *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه یحیی سیدمحمدی (۱۳۹۱). تهران: ویرایش.

عریضی، حمیدرضا؛ عابدی، احمد و تاجی، مریم. (۱۳۸۶). رابطه رفتارهای معلم با سرزندگی و انگیزه درونی دانش‌آموزان دبیرستانهای شهر اصفهان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۶* (۵)، ۱۳-۲۸.

کاظمی، سیده‌فاطمه و هاشمی‌کوچکسرایی، سهیلا. (۱۳۹۵). روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه، پیوند با مدرسه و میزان درگیری دانش‌آموزان در مدرسه. *دومین همایش ملی روانشناسی مدرسه*، اردبیل، دانشگاه محقق اردبیلی.

محمدی، آمینه. (۱۳۹۶). *رابطه کیفیت زندگی در مدرسه و ادراک از محیط کلاس با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی.

محمدی‌پور، محمد. (۱۳۹۵). شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه ادراک فعالیت‌های کلاسی. *فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهشنامه تربیتی، ۱۱* (۴۶)، ۶۷-۷۸.

مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). الگوی علّی- تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۶* (۱)، ۱۱۳-۱۴۰.

مرادی، مرتضی؛ عالیپور، سیروس؛ طریفی‌حسینی، حمید و عباسیان، مینا. (۱۳۹۷). رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و ارزش مدرسه با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی درآمیزی با کار مدرسه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۰* (۱)، ۱-۲۴.

میرکمالی، سیدمحمد؛ همایني‌دمیرچی، امین و امیری، محمد. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین ادراک از محیط کلاس با سرزندگی تحصیلی دانشجویان، مورد مطالعه: دانشکده‌های علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه تهران. *نامه آموزش عالی، ۸* (۳۱)، ۶۳-۷۶.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله و کریمی، یوســـف. (۱۳۸۹). بررسی شاخصهای روانسنجی پرسشنامه ادراک از کلاس. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱ (۱)، ۳۱-۵۳.

هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام و محبی، مینا. (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای روان‌شناختی در یادگیری*، ۳ (۵)، ۱-۲۰.

Akhlaghi, M., & Mohammadinejad Ganji, A. (2019). Studying the relationship between the quality of school life and academic buoyancy of second grade students of high school. *Specialty Journal of Knowledge Management*, *4*(2), 14-19.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261-271.

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, *21*(2), 141-170.

Blum, R. W. (2005). *School connectedness: Improving the lives of students*. Baltimore: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.

Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: Insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 98-103.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, *38*(4), 207-234.

Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D., & Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. *The International Journal of Management Education*, *13*(1), 23-36.

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

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*(3), 539-544.

Gordon, D. (1983). Rules and the effectiveness of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, *17*(2), 207-218.

Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2013). Loneliness and health. In M. C. Gellman, & J. R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of behavioral medicine* (pp. 1172-1176). New York: Springer.

Hirschi, T. (1969) *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.

Lester, D. (2013). Hopelessness in undergraduate students around the world: A review. *Journal of Affective Disorders*, *150*(3), 1204-1208.

Maddox, S. J. (1997). *Assessment of school bonding in elementary school students.* (Master's thesis). University of South Carolina.

Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *The British Journal of Educational Psychology*, *84*(1), 86-107.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, *43*(3), 267-281.

_____. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, *46*(1), 53-83.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

_____. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 353-370.

McMillan, J. H., & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House*, *67*(3), 137-140.

Morrison, G. M., & Allen, M. R. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, *46*(2), 162-169.

Oelsner, J., Lippold, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, *31*(3) 463-487.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 544-555.

Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress, and Coping*, *25*(3), 349-358.

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, *65*(3), 529-565.

Santrock, J. W. (2001). *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Scherman, V. (2006). *School climate instrument: A pilot study in Pretoria and environs.* (Master's thesis). University of Pretoria.

Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Simonsson-Sarnecki, M. (2011). Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of Adolescence*, *34*(5), 987-996.

Simões, C., Matos, M. G., Tomé, G., Ferreira, M., & Chaínho, H. (2010). School satisfaction and academic achievement: The effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *9*, 1177-1181.

Springer, A. E., McQueen, A., Quintanilla, G., Arrivillaga, M., & Ross, M. W. (2009). Reliability and validity of the Student Perceptions of School Cohesion Scale in a sample of Salvadoran secondary school students. *BMC International Health and Human Rights*, *9*, 30-38.

Story, P. A., Hart, J. W., Stasson, M. F., & Mahoney, J. M. (2009). Using a two-factor theory of achievement motivation to examine performance-based outcomes and self-regulatory processes. *Personality and Individual Differences*, *46*(4), 391-395.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, *22*(3), 290-305.

Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology* (9th ed.) Boston: Allyn and Bacon.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]