

ارائه مدل علی روابط جو روانی - اجتماعی کلاس و احساس دلزدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف

سعید مظلومیان^{1*}، احمد رستگار²، سمیه خزایی³

1. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور

2. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور

3. دانشجوی کارشناس ارشد، تحقیقات آموزشی، دانشگاه پیام نور

تاریخ دریافت: 1395/10/15 تاریخ پذیرش: 1396/06/15

Presenting a Causal Model of Relationship between Class Psychosocial Climate and Academic Boredom, and the Mediating Role of Task Value

S. Mazlounian^{1*}, A. Rastgar², S. Khazaei³

1. Assistant Professor of Educational Science Department, Payame Noor University

2. Assistant Professor of Educational Science Department, Payame Noor University

3. M.A In Educational Research of Payame Noor University

Received: 2017/01/04 Accepted: 2017/09/06

Abstract

The aim of this study was to evaluate the effect of classroom psychosocial climate dimensions on academic boredom with regard to the mediating role of task value. To do this, 328 male and female 3rd grade high school students from Borazjan were chosen via randomized cluster sampling and answered to the scales of the study consisting Pekrun et al. (2002, 2005) boredom scale, Michaud et al. (1985) classroom psychosocial climate scale, and Pintrich (1991) task value scale. Path analysis was utilized in order to analyze the data. Results showed that student participation in classroom activities; at last, attachment dimensions of students ($\beta=-0.33$, $p<0.013$) and organization of material ($\beta=-0.03$, $p<0.04$) has significant negative indirect effect on task value. According to the results, we can say students who believe that teamwork has better results for them and benefit from being in public for academic and personal goals, respect for school, class, and lessons have lower academic boredom. If, also, the lessons provided for students in such a way that they know what they are supposed to learn and consider it useful, their academic boredom will be decreased.

Keywords

Academic Boredom, Classroom Psychosocial Climate, Task Value.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس بر احساس دلزدگی تحصیلی با نقش واسطه‌گری ارزش تکلیف، انجام شده است. برای این منظور، تعداد 328 نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم دبیرستان‌های شهر برازجان با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسش‌نامه پژوهش شامل مقیاس دلزدگی پکران و همکاران (2002 و 2005)، مقیاس جو روانی - اجتماعی کلاس میشو و همکاران (1985) و مقیاس ارزش تکلیف پینتریچ (1991) پاسخ دادند. برای بررسی فرضیه‌ها از روش تحلیل مسیر استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که ابعاد دل‌بستگی بین دانش‌آموزان ($\beta=-0.33$, $P<0.013$) و نظم و سازماندهی کلاسی ($\beta=-0.03$, $P<0.04$) اثر غیرمستقیم معناداری بر احساس دلزدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف دارند. براساس نتایج به دست آمده می‌توان گفت دانش‌آموزانی که معتقدند کار گروهی نتایج بهتری برای آن‌ها دارد و از حضور در جمع برای اهداف تحصیلی و شخصی بهره می‌گیرند و برای مدرسه و کلاس و درس احترام قائلند احساس دلزدگی کمتری دارند. همچنین در صورتی که مطالب درسی برای دانش‌آموزان به گونه‌ای ارائه شود که آن‌ها بدانند قرار است چه چیزی را یاد بگیرند و در نهایت آن را سودمند قلمداد کنند، احساس دلزدگی تحصیلی در آن‌ها کاهش می‌یابد.

واژگان کلیدی

احساس دلزدگی تحصیلی، جو روانی - اجتماعی کلاس، ارزش تکلیف.

مقدمه

به طور کلی در موفق نبودن فرآیند تحصیل، ناشناخته‌ها و مسائل زیادی وجود دارد. یکی از این مسائل، احساس دزدگی تحصیلی و عوامل بوجودآورنده آن است. دزدگی تحصیلی یک هیجان است و از عوامل مهم ایجاد اختلال در فرآیند یادگیری مطلوب دانش‌آموزان و دانشجویان است. این هیجان تحصیلی، با مولفه‌های شناختی، عاطفی، فیزیولوژیکی، انگیزشی و نشانگر یا نموده‌های بیرونی تعریف می‌شود که در طول فعالیت‌های تحصیلی نظیر حضور در کلاس، مطالعه و یا انجام تکالیف درسی تجربه می‌شود. بر این اساس، دزدگی تحصیلی، تجربه عاطفی ناخوشایندی است که حین مطالعه و انجام تکالیف درسی یا در طی حضور در کلاس تجربه می‌شود (پکران¹، 2006). نتایج تحقیقات گوئتز و همکاران (2007) نشان داد که دانش‌آموزان، به طور متوسط، در طول نیمی از هر درس دزده یا بی‌حوصله می‌شوند. دزدگی تحصیلی شامل دزدگی از یادگیری و دزدگی از کلاس می‌شود. دزدگی یادگیرندگان در درون نظام مدرسه‌ای تا حدودی مطالعه شده است و نشان داده که با پیامدهای بسیار منفی مختلفی مثل پیشرفت تحصیلی پایین، ناراضی‌تی از مدرسه و رفتار معترضان (لارسون و ریچاردز²، 1991؛ پکران، هال³، پری⁴، پری⁴ و گوئتز⁵، 2014)، نبود درگیری ذهنی و رفتاری (گوئتز و گوئتز و فرنزل⁶، 2006)، ادراک کندی گذشت زمان (مارتین⁷ و همکاران، 2006)، میل به گریز (پکران و همکاران، 2010)، ترک تحصیل (وگنر، فلیشر، چیکوبو، لامبارد و کینگ⁸، 2008) و نیز گاهی اوقات ناامیدی (پکران، 2010)، خشم و عصبانیت (ون تیلبرگ و آیگو⁹، 2011)، اضطراب (رانی، سارکار و لیو¹⁰، 2005) و افسردگی

(فاهلمن¹¹ و همکاران، 2009) مرتبط است. دزدگی در بافت بافت تحصیلی و مدرسه به گونه‌ای منفی بر انگیزه، فعال‌سازی منابع شناختی، یادگیری خودنظم‌بخش و پیامدهای پیشرفت، تاثیر می‌گذارد (پکران و همکاران، 2010؛ نت¹² و همکاران، 2011). بیشتر توصیف‌ها از موقعیت‌های بیرونی که دزدگی را بوجود می‌آورند، بر جذاب نبودن تکلیف یا محیط تمرکز دارند (کانونسکی و کایگلی¹³، کایگلی¹³، 2003؛ مان و رابینسون¹⁴، 2009؛ وودانویچ¹⁵، 2003). معدود رویکردهای نظری در این باره نیز، به طور چشمگیری با یکدیگر متفاوت هستند (داچمن¹⁶ و همکاران، همکاران، 2011). در ارتباط با محیط تحصیلی بر جنبه‌های متعدد آموزش که فراخوان دزدگی است، تاکید شده است؛ از جمله به مواردی مثل شایستگی‌های معلم (کلاسر - زیکودا و فوب¹⁷، 2004؛ گوئتز و همکاران، 2007؛ فرنزل، پکران و گوئتز، 2007)، راهبردهای تدریس (کانونسکی و کایگلی، 2003؛ بارچ و کوبرن¹⁸، 2003؛ مان و رابینسون، 2009)، ساختار کلاس (پکران و همکاران، 2002)، تعاملات کلاسی (مایرینگ و روئنگ¹⁹، 2003، فالیس و اپتو²⁰، 2003) توجه شده است. افزون بر این‌ها، عوامل محیطی دیگری نیز شناسایی شده‌اند که شامل درگیری در فعالیت‌های انتزاعی، تکراری، عاری از شور و هیجان و راهنمایی و منابع کافی، گیر افتادن در شرایط محدود کننده، سطح دشواری نامتناسب تکلیف تعیین شده و فقدان نیروی فزاینده یا جریان (ووگل - والکات²¹ و همکاران، 2012) می‌شود. یکی از عوامل زمینه‌ساز دزدگی تحصیلی، ویژگی‌های مربوط به محیط کلاس است. بر اساس نظریه کنترل - ارزش (پکران و همکاران، 2002؛ پکران، 2006؛ پکران، 2009) عامل‌های محیطی که کنترل ادراک شده و ارزش‌های پیشرفت را در محیط‌های تحصیلی شکل می‌دهند، اهمیت حیاتی‌ای در

1. Pekrun
2. Larson & Richards
3. Hall
4. Perry
5. Goetz
6. Frenzel
7. Martin
8. Wegner, Flisher, Chikobvu, Lombard & King
9. Van Tilburg & Igou
10. Rani, Sarkar & Liu

11. Fahlman
12. Nett
13. Kanevsky & Keighley
14. Man & Robinson
15. Vodanovich
16. Daschmann
17. Glaser-Zikuda & Fub
18. Bartsch & Cobern
19. Mayring & Rhoneck
20. Fallis & Optotow
21. Vogel-Walcutt

مطالب خاص، قصد برای ترک تحصیل و پیشرفت تحصیلی مرتبط هستند (اندرسون⁵ و همکاران، 2004؛ وولف و فریسه⁶، 2008). جو روان شناختی محیط یادگیری کلاس و ویژگی‌های بافتی و اجتماعی و حمایت معلم، تأثیرات معناداری بر رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان، باورهای مربوط به خود، کاربرد راهبردها، انگیزش تحصیلی و اجتماعی، عملکرد هیجانی، درگیری با تکالیف، ارزش‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آنان دارد (دیویس⁷، 2003؛ پینتریچ، 2002). هر چه نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه مثبت باشد و وضعیت موجود، امکانات و مشکلات، آن‌ها را به وضعیت مطلوب سوق دهد، رضایت‌مندی از مدرسه بیشتر بروز می‌کند و آن‌ها بهتر می‌توانند دربارهٔ مسائل آموزشی سازگاری از خود نشان دهند (عزیزی‌نژاد، 1395). رفتار معلم به عنوان یک عامل مهم محیط یادگیری، به منظور پیش‌بینی هیجانات دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود و به طور آشکار بر نقش مستقیم معلم در تعاملات کلاسی اشاره دارد (فرنزل، پکران و گوئتر، 2007). دانش‌آموزانی که روابط بهتری با معلمان دارند، به مراتب درگیری تحصیلی بیشتری دارند تا دانش‌آموزانی که روابط ضعیفی دارند (کلم و کانل⁸، 2004). به علاوه، صاحب‌نظران حوزه هیجانات پیشرفت معتقدند که ارزیابی از ارزش فعالیت برای وقوع دزدگی کلیدی است و دزدگی تنها هیجان تحصیلی است که وقتی از ارزش مطالبی کاسته می‌شود، شدت می‌یابد (گوئتر، فرنزل، استونگر⁹ و هال، 2010؛ پکران و همکاران، 2010). زمانی که دانش‌آموزان برای موضوعی ارزش قائلند، میزان کارکردشان در آن حوزه بیشتر از موضوع‌هایی است که برای آن ارزش قائل نیستند (اشکرفت و کرک¹⁰، 2001). پینتریچ و شانک¹¹ (2002) بیان داشتند که ارزش تکلیف و انتظار موفقیت به طور مشترک بر رفتارهای پیشرفت‌گرایانه‌ای مثل انتخاب، پایداری و عملکرد موثر هستند. انتظارات و ارزش‌هایی که دانش‌آموز برای یک تکلیف در نظر می‌گیرند، دو شاخص عمده پیشرفت

برانگیختن هیجانات تحصیلی نظیر دزدگی تحصیلی دارند. از جمله این متغیرهای محیطی می‌توان به جو روانی - اجتماعی کلاس درس، کیفیت شناختی و کیفیت انگیزشی مدرسه و تکالیف کلاسی اشاره کرد (پکران، 2009)؛ البته مطابق مفروضات نظریه کنترل - ارزش (پکران و همکاران، 2006) عوامل محیطی از طریق ارزیابی‌های مرتبط با کنترل و ارزش فراگیران، هیجانات تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بنابراین در این پژوهش نیز مطابق با نظریه کنترل - ارزش، فرض می‌گردد که جو روانی - اجتماعی کلاس درس از طریق ارزش تکلیف بر دزدگی تحصیلی اثرگذار است. دانش‌آموزان وقت زیادی را در کلاس سپری می‌کنند و براساس پژوهش‌های انجام شده دزدگی در حین حضور در کلاس تجربه می‌کنند و این در حالی است که در مقایسه با دیگر حالات عاطفی تجربه شده در کلاس، دزدگی ماندگارترین هیجان است (باکر، دی مللو، رودریگو و گریسه¹، 2010). منظور از کلاس یا جو روانی - اجتماعی، کلاس الگوی عمومی ارتباطات اجتماعی میان همکلاسی‌ها و ارتباط با معلم و شکل عمومی تدریس و آموزش است (پیتر و دالبرت²، 2010). جو روانی - اجتماعی کلاس هم به عنوان عاملی درونی و هم عاملی بیرونی در نظر گرفته می‌شود که بُعد بیرونی آن همان امکانات فیزیکی محیط است و بعد درونی آن به برداشت متفاوت افراد از محیط با توجه به هوش، تربیت و گذشته‌شان اشاره دارد (حسینی و لطیفیان، 1384) و یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و همچنین مفهومی ارزشمند برای یادگیری است که توجه محققان، معلمان، مدیران مدرسه و دیگر مسئولان مدرسه را به خود جلب کرده است (اونس، هاروی، بوکلی و ون³، 2009). لوکاس و مورفی⁴ (2007) براساس مشاهدات خود معتقدند، وجود جوی آرام، دارای انسجام بالا بین دانش‌آموزان، حمایت‌گر، کمتر رقابتی و با رضایت بالا در تعادل روانی دانش‌آموزان نقش محوری ایفا می‌کند.

مطالعات متعدد نشان داده‌اند که ادراکات محیطی با انگیزهٔ درونی دانش‌آموزان، خودکارآمدی، دوست داشتن

5. Anderson

6. Wolf & Fraser

7. Davis

8. Klem & Connell

9. Stoeger

10. Ashcraft & Kirk

11. Pintrich & Schunk

1. Baker, D'Mello, Rodrigo & Grasser

2. Peter & Dalbert

3. Evans & Harvey

4. Loucas & Murphy

شوق‌انگیزی، ایجاد تنوع، تدریس سازگار با دانش‌آموزان، اعطای خودمختاری یا استقلال، تقویت مثبت و نبیه و حمایت پس از شکست می‌شدند. نتایج تحقیق ایشان نشان داد که بُعد تنبیه بعد از شکست، ارتباط مثبت معناداری با دزدگی تحصیلی دارد و بقیه جنبه‌ها ارتباط منفی معناداری با دزدگی تحصیلی دارند. ولایوٹام و آلدراید⁴ (2013) در تحقیق خود به بررسی عوامل کلاسی با ارزش تکلیف پرداختند. افراد نمونه شامل 1360 دانش‌آموز دبیرستانی شهر پرث استرالیا می‌شدند.

نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که انسجام کلاس، حمایت معلم و جهت‌گیری تکلیف بطور مثبت ارزش تکلیف را پیش‌بینی می‌کند. پژوهش آرتینو و جونز⁵ (2012) نیز رابطه ارزش تکلیف و دزدگی تحصیلی را بررسی کرد. نمونه شامل 155 دانشجوی تجارت بین‌المللی می‌شد و نتایج نشان داد بین ارزش تکلیف و دزدگی تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد و همچنین آرتینو، لاراچل و دورینگ⁶ (2010) در پژوهشی که پیرامون رابطه ارزش تکلیف و دزدگی تحصیلی در بین دانشجویان سال دوم پزشکی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که ارزش تکلیف، پیش‌بینی‌کننده منفی دزدگی تحصیلی است.

با توجه به آنچه در خصوص پیشینه نظری و تجربی پژوهش و به‌ویژه نظریه کنترل - ارزش پکران درباره روابط بین متغیرها ذکر شد، مسئله و هدف اصلی این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای متغیر ارزش تکلیف در میان ابعاد جو روانی-اجتماعی کلاس درس (شامل مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند تدریس، دلبستگی متقابل دانش‌آموزان، پشتیبانی معلم، اهمیت به کار و تکلیف، نظم و سازماندهی مطالب، به کار بستن مقررات و نوآوری آموزشی) و دزدگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان می‌باشد. بنابراین با این هدف، برای نخستین بار، در داخل کشور روابط بین این متغیرها، در قالب مدل علی بررسی می‌شود. ضمناً در این تحقیق علاوه بر برازش مدل با داده‌های گردآوری شده از دانش‌آموزان دبیرستانی، اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر نیز بررسی می‌شود.

تحصیلی او هستند (پینتریچ و شانک، 2002). ارزش تکلیف بر اساس یک دیدگاه شناختی تدوین شده و برداشت‌های دانش‌آموز را از میزان ارزشمندی تکلیف تبیین می‌کند. در واقع ارزش تکلیف مشوقی است که باعث درگیری شناختی عمیق در تکلیف می‌شود و به علاقه دانش‌آموز در یادگیری خودش مربوط است (شانک، پینتریچ و میس¹، 2008) و بیانگر این مطلب است که یادگیری مفید است. دانش‌آموزانی که علاقه به یادگیری در آنان زیاد است، صرف نظر از به دست آوردن نمره بالا در درس، به خاطر علاقه به یادگیری به سراغ درس می‌روند و بنابراین پردازش عمیق‌تر و بیشتری از مطالب دارند و از راهبردهای بیشتری موقع یادگیری استفاده کرده و موفقیت بیشتری نیز کسب می‌کنند (لوکا و ویپل²، 2008). بنابراین برای بالا بردن میزان ارزشمندی تکلیف باید تصورات غلط ناشی از کم‌ارزش بودن یادگیری و بی‌فایده بودن آن را در ذهن دانش‌آموزان پاک کرد تا در یادگیری خود بیشتر درگیر شوند و توجه عمیق‌تری به درس داشته باشند (جانسون³، 2008). در مجموع با توجه به شواهد فوق می‌توان گفت که ارزش تکلیف که یکی از مولفه‌های شناختی است از عوامل موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود و بر همین اساس در پژوهش حاضر به عنوان متغیر واسطه‌ای در نظر گرفته شده است تا نقش آن برای تعدیل و کاهش میزان دزدگی تحصیلی بررسی شود. تاکنون پژوهش‌های اندکی در داخل کشور با متغیر دزدگی تحصیلی انجام شده است و بیشتر پژوهش‌ها در خارج از کشور صورت گرفته است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود؛ از جمله دلاورپور (1393) در پژوهش خود به بررسی رابطه عوامل محیط یادگیری با احساس دزدگی تحصیلی پرداخته است که افراد نمونه شامل 718 نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز بوده‌اند. نتایج تحقیق وی نشان داد که ابعاد حمایت معلم و جهت‌گیری تکلیف رابطه منفی و معناداری با احساس دزدگی تحصیلی دارد. داچمن و همکاران (2011) نیز در پژوهشی جنبه‌های مختلف تدریس را با دزدگی تحصیلی مورد بررسی قرار دادند. این جنبه‌ها شامل ربط درونی و کاربرد عملی،

4. Velayutham & Aldridge
5. Artino & Jones
6. Artino, La Rochelle & During

1. Meece
2. Luca & Weippl
3. Johnsan

روش‌شناسی

پژوهش حاضر، یک پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است که در آن با استفاده از روش معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS، روابط بین متغیرهای پژوهش بررسی شده است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم دوره دوم دبیرستان‌های شهر برازجان استان بوشهر، در سال تحصیلی 95-1394، هستند. تعداد کل اعضای این جامعه برابر با 2238 نفر است که بر مبنای محاسبه فرمول کوکران، تعداد 328 نفر از آنان با روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که در ابتدا از بین دبیرستان‌های این شهر، 4 دبیرستان دخترانه و 4 دبیرستان پسرانه به طور تصادفی به عنوان نمونه انتخاب گردیدند و سپس از هر دبیرستان تعدادی کلاس و از هر کلاس، تعداد مورد نظر به صورت تصادفی از بین دانش‌آموزان گزینش شدند. دامنه سنی افراد نمونه بین 16-17 سال بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس‌های زیر استفاده شده است:

1. مقیاس دزدگی تحصیلی پکران و همکاران

(2002 و 2005): این پرسش‌نامه شامل 14 گویه است. پکران (2002) با تحلیل عامل اکتشافی روایی سازه‌ای این عامل را به عنوان یکی از مقیاس‌های فرعی گزارش کرده است و همچنین پایایی 0/93 برای این مقیاس فرعی گزارش شده است. در ایران نیز کدیور و همکاران (1388) روی یک نمونه 600 نفری دانش‌آموزان دبیرستانی با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی روایی، کل مقیاس‌های فرعی دزدگی یادگیرندگان از کلاس و یادگیری را به دست آوردند. در پژوهش یاد شده پایایی آلفای این مقیاس برابر با 0/86 بود. دلاورپور (1393) نیز روایی و پایایی پرسش‌نامه یاد شده را مطلوب گزارش کرد. در پژوهش حاضر نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، روایی سازه‌ای این پرسش‌نامه محاسبه شد. در این تحلیل، دامنه بار عاملی گویه‌های این مقیاس بین 0/52 تا 0/82 به دست آمد. همان گونه که در جدول 1 دیده می‌شود، برازش مدل نظری این مقیاس با داده‌ها نیز بسیار مطلوب بود.

جدول 1. شاخص‌های برازش مقیاس دزدگی تحصیلی

شاخص‌ها	RMSEA	NFI	IFI	CFI	GFI	AGFI	X ² /d.f
مقادیر	0/041	0/98	0/99	0/99	0/96	0/94	1/61

پایایی مقیاس نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب به دست آمده برای کل مقیاس برابر با 0/89 و برای دزدگی در کلاس و یادگیری به ترتیب برابر با 0/87 و 0/86 بود.

2. مقیاس جو روانی - اجتماعی کلاس میثو¹ و همکاران (1985):

این پرسش‌نامه شامل 42 گویه است که انتظار دانش‌آموزان از جو کلاس را می‌سنجد و شامل هفت خرده‌مولفه است و هر شش گویه مربوط به یک مولفه است. انصاری (1375)، این پرسش‌نامه را در ایران ترجمه و به کار گرفت. وی این پرسش‌نامه را ابتدا روی سه گروه 10 نفری اجرا کرد و پس از اصلاح مجدد، آن را روی 50 دانش‌آموز اجرا کرد و پایایی خرده‌آزمون‌ها از 0/49 تا 0/90 و پایایی کل آزمون 0/69 به دست آمد. هاشمی نیز (1383) با تغییراتی در این پرسش‌نامه، آن را روی 30 نفر از دانش‌آموزان اجرا کرد و پایایی به دست آمده برابر با 0/71 بود. در پژوهش حاضر نیز با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی، بررسی روایی این مقیاس در دستور کار قرار گرفت. مطابق با نتایج ساختار 7 عاملی اولیه این مقیاس با حذف 6 گویه ضعیف (شامل گویه‌های 35، 25، 23، 19، 5، 4) تأیید شد. دامنه بار عاملی گویه‌های باقی‌مانده نیز بین 0/32 تا 0/67 در نوسان بود. همان گونه که در جدول 2 دیده می‌شود، پس از حذف گویه‌های ضعیف، محاسبه شاخص‌ها برازش حاکی از برازش نسبتاً مطلوب مدل نظری این مقیاس بود.

جدول 2. شاخص‌های برازش مقیاس جو روانی - اجتماعی

شاخص‌ها	RMSEA	NFI	IFI	CFI	GFI	AGFI	X ² /d.f
مقادیر	0/05	0/88	0/90	0/90	0/84	0/81	1/78

جدول 4. میانگین، انحراف معیار و دامنه نمرات متغیرهای تحقیق

شاخصها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین	کجی	کشیدگی
مشارکت	328	7/30	1/47	5	10	0/09	-0/85
دلبستگی	328	8/83	1/11	5	10	-0/78	0/06
پشتیبانی	328	7/87	1/49	5	10	-0/22	-0/99
اهمیت	328	4/76	0/99	3	6	-0/29	-0/98
نظم	328	6/36	1/22	4	8	-0/41	-0/79
به کار بستن	328	5/08	0/95	3	6	-0/66	-0/64
نوآوری	328	4/97	1/02	3	6	-0/57	-0/86
ارزش تکلیف	328	19/22	5/08	5	25	-0/99	0/52
دلزدگی	328	32/38	10/67	12	60	0/25	-0/31

کروناخ برای مقیاس ارزش تکلیف نیز برابر با 0/87 به دست آمد.

یافته‌ها

در این بخش، به منظور ارائه تصویری روشن‌تر از وضعیت متغیرهای بررسی شده در پژوهش حاضر و پیش از پرداختن به یافته‌های اصلی پژوهش مرتبط با فرضیات تحقیق، برخی شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای این پژوهش اعم از میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات و کجی و کشیدگی توزیع متغیرهای اندازه‌گیری شده محاسبه شد که نتایج آن در جدول 4 آمده است.

آن گونه که در جدول 4 دیده می‌شود، با توجه به مقادیر به دست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش بین 1- و 1+ قرار دارد و بنابراین توزیع تمامی متغیرها نرمال است. علاوه بر این مفروضه نرمال بودن چند متغیره نیز در نرم‌افزار AMOS بررسی شد که نتایج بیانگر برقرار بودن این مفروضه بود.

علاوه بر محاسبه شاخص‌های توصیفی، در ادامه به منظور بررسی کیفیت ارتباط بین متغیرها و اعتبار بخشیدن به تحلیل‌های بعدی، همبستگی صفر مرتبه میان متغیرها محاسبه شد. در جدول 2، ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش به نمایش در آمده است.

همان طور که در جدول 5 مشاهده می‌شود، در بسیاری از موارد بین متغیرهای تحقیق رابطه معنادار وجود دارد و تنها در معدودی از موارد، رابطه معناداری میان متغیرها دیده نمی‌شود. با توجه به این جدول، می‌توان دریافت که از بین متغیرهای برون‌زاد، به ترتیب ابعاد مشارکت (0/30-)، به کار

پایایی ابعاد این مقیاس نیز با استفاده از روش آلفای کروناخ محاسبه شد. مطابق با نتایج ضریب پایایی آلفای کروناخ برای بعد مشارکت 0/71، بعد دلبستگی متقابل دانش‌آموزان 0/63، بعد پشتیبانی معلم 0/73، اهمیت به

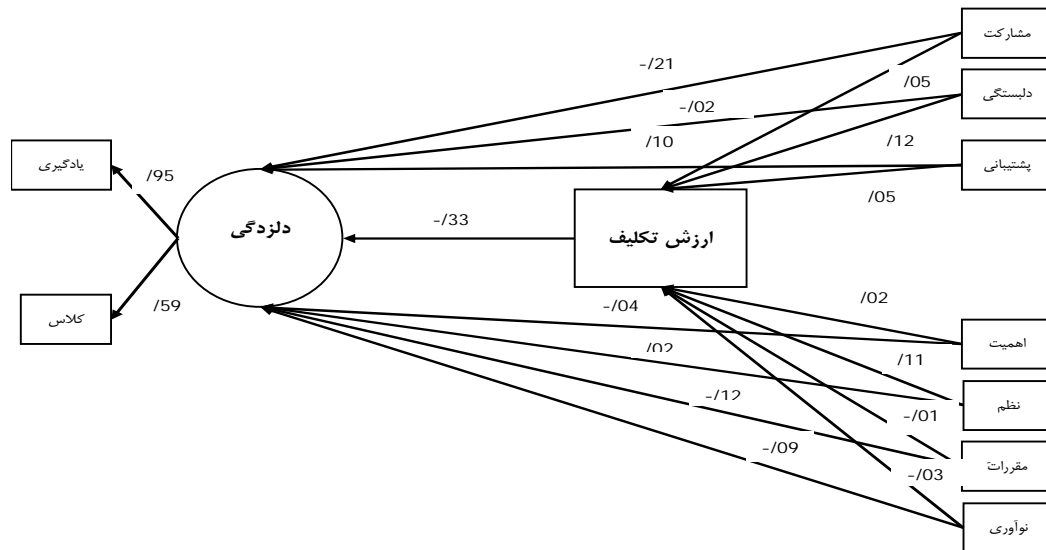
جدول 3. شاخص‌های برازش مقیاس جو روانی - اجتماعی کلاس

شاخصها	X ² /d.f	AGFI	GFI	CFI	IFI	NFI	RMSEA
مقادیر	1/10	0/97	0/95	0/99	0/99	0/98	0/02

تکلیف 0/66، نظم 0/62، به کار بستن مقررات 0/68 و نوآوری آموزشی 0/65 برابر بود.

مقیاس ارزش تکلیف پیترتیرج و همکاران (1991): این خرده‌مقیاس شامل پنج گویه است. پیترتیرج و همکاران (1991) با محاسبه آلفای کروناخ، تحلیل عامل و روایی پیش‌بین، پایایی و روایی مطلوبی برای این خرده‌مقیاس گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش یادشده آلفای کروناخ برای محاسبه پایایی این ابزار استفاده شده و ضریب 0/90 به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأیید، ساختار تک عاملی این مقیاس و تمامی گویه‌های آن تأیید شد. بار عاملی گویه‌ها نیز در دامنه 0/58 تا 0/96 قرار داشت. شاخص‌های برازش این مقیاس نیز محاسبه شد که نتایج مبنی بر برازش داشتن مدل با داده‌ها در جدول 3 آمده است.

پایایی ابعاد این مقیاس نیز با استفاده از روش آلفای کروناخ محاسبه شد. مطابق با نتایج ضریب پایایی آلفای



نمودار 1. دیاگرام مدل تاثیر ابعاد جو روانی اجتماعی کلاس بر احساس دزدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف همراه با ضرایب مسیر

جدول 5. ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش

متغیرها	1	2	3	4	5	6	7	8
1. مشارکت	-							
2. دلبستگی	/15**	-						
3. پشتیبانی معلم	/36**	/27**	-					
4. اهمیت به تکلیف	/40**	/11*	/27**	-				
5. نظم و سازماندهی	/42**	/19*	/41**	/43**	-			
6. به کار بستن مقررات	/39**	/23**	/44**	/33**	/47**	-		
7. نوآوری آموزشی	/38**	/22**	/55**	/32**	/34**	/45**	-	
8. ارزش تکلیف	/12*	/15**	/13**	10	/17**	/10	/08	-
9. دزدگی تحصیلی	-/30**	-/12**	-/14**	-/19**	-/17**	-/21**	-/18**	-/31**

** P<0/01 * P<0/05

0/31- بود و دامنه همبستگی بین متغیرهای برون‌زاد از 0/11 (همبستگی بین ابعاد دلبستگی و اهمیت دادن به کار و تکلیف) تا 0/55 (همبستگی بین ابعاد برخورداری از پشتیبانی معلم و نوآوری آموزشی) در نوسان بود. این میزان همبستگی، شائبه عدم برقراری مفروضه همخطی چندگانه¹ میان متغیرهای برون‌زاد را رد می‌کند. با این حال برای

بستن مقررات (-0/21)، اهمیت دادن به کار و تکلیف (-0/19)، نوآوری آموزشی (-0/18)، نظم و سازماندهی مطالب ارائه شده در کلاس (-0/17)، پشتیبانی معلم (-0/14)، دلبستگی بین دانش‌آموزان (-0/12) بیشترین تا کمترین رابطه را با احساس دزدگی تحصیلی دارند و لازم به ذکر است که جهت تمامی همبستگی‌های مذکور منفی است. همچنین همبستگی بین ارزش تکلیف نیز با متغیر برون‌زاد (احساس دزدگی تحصیلی) به طور مشابه برابر با

1. Multiple colinearity

دلزدگی تحصیلی ندارند. دیگر نتایج مندرج در نمودار 1 و 2 بیانگر آن است که اثر مستقیم بعد دل بستگی بر ارزش تکلیف، مثبت و معنادار ($\beta=0/12$ ، $P<0/03$) است. همچنین بعد نظم و سازماندهی مطالب نیز اثر مثبت و معناداری ($\beta=0/11$ ، $P<0/04$) بر ارزش تکلیف دارد. سایر ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس نیز اثر معناداری بر متغیر ارزش تکلیف نداشتند. همچنین بررسی اثر مستقیم متغیر ارزش تکلیف بر احساس دلزدگی تحصیلی نیز، بیانگر اثر منفی و معنادار ($\beta=-0/33$ ، $P<0/001$) این متغیر بر دلزدگی تحصیلی است.

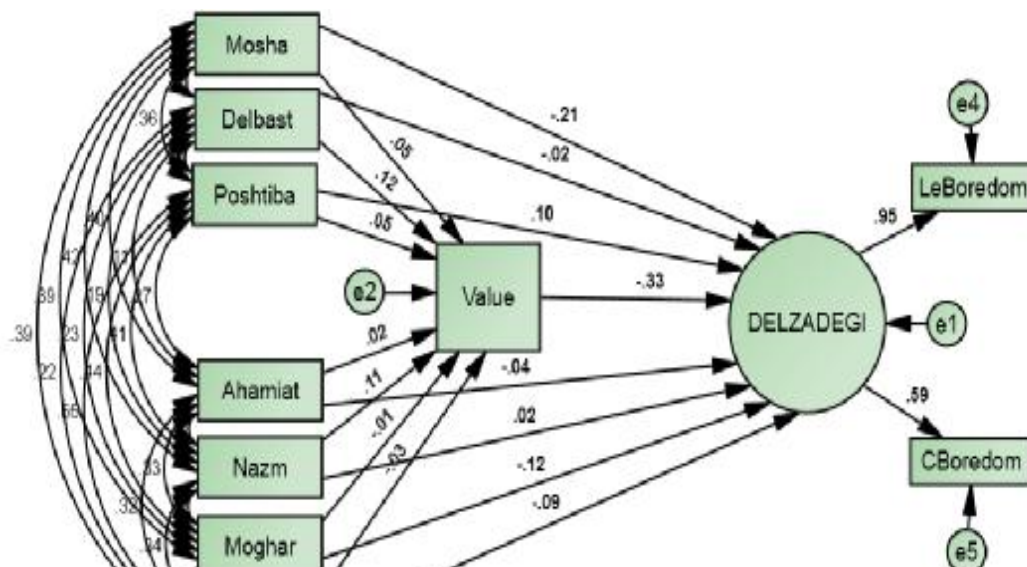
در ادامه تحلیل‌ها، با استفاده از فن آماری بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS، بررسی اثرات غیرمستقیم یا واسطه‌ای مدل پژوهش در دستور کار قرار گرفت. نتایج این تحلیل نشان داد که بعد دل بستگی بین دانش‌آموزان به طور غیرمستقیم و با واسطه‌گری ارزش تکلیف، اثر غیرمستقیم منفی و معناداری ($\beta=-0/032$ ، $P<0/013$) بر احساس دلزدگی دارد. همچنین اثر غیرمستقیم نظم و سازماندهی مطالب کلاسی بر احساس دلزدگی تحصیلی نیز با واسطه‌گری ارزش تکلیف، منفی و معنادار ($P<0/04$)، ($\beta=-0/03$) به دست آمد. افزون بر این، سهم واسطه‌گری ارزش تکلیف در رابطه بین دیگر ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس بر دلزدگی تحصیلی محاسبه شد که در هیچ یک از موارد، این اثر معنادار نبود. در یک جمع‌بندی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کلی متغیرهای پژوهش بر دلزدگی تحصیلی

کسب اطمینان از برقراری این مفروضه، دو شاخص تحمل¹ و عامل تورم واریانس² (VIF) نیز بررسی شد که نتایج از تخطی نکردن از این مفروضه حکایت می‌کرد. پس از کسب این شرایط، در ادامه با استفاده از نرم‌افزار AMOS و با کاربرد روش آماری معادلات ساختاری، فرضیه‌های پژوهش در قالب یک مدل علی آزموده شد. نتایج این تحلیل نشان داد که مدل پژوهش حاضر از برازش مطلوبی برخوردار است. شاخص‌های برازش مدل در جدول 6 آمده است.

جدول 6. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص‌ها	RMSEA	NFI	IFI	CFI	GFI	AGFI	X ² /d.f
مقادیر	0/02	0/99	1	0/99	0/95	0/96	1/13

در نمودار 1 و 2 نیز نتایج حاصل از بررسی پارامترهای استاندارد شده مدل پژوهش به تصویر آمده است. مشاهده نتایج مندرج در نمودار 1 و 2 نشان می‌دهد که اثر مستقیم بعد مشارکت بر احساس دلزدگی منفی، معنادار و چشمگیر ($\beta=-0/21$ ، $P<0/001$) است. همچنین بعد به کار بستن مقررات نیز اثر منفی معناداری ($P<0/007$)، ($\beta=-0/12$) بر احساس دلزدگی تحصیلی دارد. از طرفی، مشخص شد که بعد پشتیبانی معلم در مقابل، اثر مثبت و معناداری ($\beta=0/10$ ، $P<0/05$) بر احساس دلزدگی تحصیلی دارد. همچنین، مشخص شد که دیگر ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس اثر مستقیم معناداری بر احساس



نمودار 2. دیاگرام برون‌داد حاصل از نرم‌افزار اموس

در جدول 7 آمده است.

به نظر آن‌ها اهمیت بدهد، احساس دزدگی در دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. همچنین نتایج نشان داد که بعد به کار بستن مقررات نیز اثر منفی معناداری بر احساس دزدگی تحصیلی دارد. این یافته نیز تا حدود زیادی با نظریه کنترل - ارزش پکران (2009) و پکران و همکاران (2009) مبنی بر

نتیجه‌گیری و بحث

در بررسی اثرات ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس بر احساس دزدگی تحصیلی دانش‌آموزان، نتایج تحقیق نشان

جدول 7. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کلی ابعاد جو کلاس بر دزدگی تحصیلی با واسطه‌گری ارزش تکلیف

متغیرها	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
	β	معناداری	B	معناداری	β	معناداری
مشارکت	-0/21	0/001	-0/016	0/53	-0/23	0/02
دلبستگی	-0/02	0/73	-0/04	0/01	-0/057	0/31
پشتیبانی معلم	0/10	0/05	-0/016	0/51	0/08	0/27
اهمیت به کار و تکلیف	-0/04	0/49	-0/008	0/53	-0/049	0/47
نظم و سازماندهی	0/02	0/72	-0/036	0/05	-0/014	0/91
به کار بستن مقررات	-0/12	0/007	0/004	0/8	-0/113	0/10
نوآوری آموزشی	-0/09	0/07	0/01	0/65	-0/077	0/37
ارزش تکلیف	-0/33	0/001	—	—	-0/33	0/001

نقش پیش‌بینی کیفیت شناختی و انگیزشی در برانگیختن هیجان‌های تحصیلی مطابقت دارد. در این باره، توکلی (1392) معتقد است رعایت و به کار بستن مقررات به معنای داشتن یک کلاس منظم برای یادگیری، امری مفید است. بر این اساس می‌توان گفت وقتی که در کلاس نظم وجود داشته باشد به گونه‌ای که که معلم در آن بتواند راحتی به تدریس بپردازد و نیز دانش‌آموزان در این جو به راحتی یاد بگیرند و خودشان در موقع تدریس معلم به حریم کلاس احترام بگذارند و نیازی به اجبار برای مطیع کردن و یادگیری‌شان نباشد، در چنین جوی، احساس دزدگی کاهش می‌یابد. همچنین نتایج نشان داد که بعد پشتیبانی معلم اثر مثبت و معناداری بر احساس دزدگی تحصیلی دارد که به دلایل آماری و همبستگی بالایی که این مولفه با مولفه‌های نظم و سازماندهی مطالب، به کار بستن مقررات و نوآوری آموزشی دارد، باعث شده اثر معکوسی بر دزدگی تحصیلی داشته باشد که انتظار آن نمی‌رفته است.

در ارتباط با رابطه ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس بر ارزش تکلیف، نتایج نشان داد که بعد دلبستگی بین دانش‌آموزان بر ارزش تکلیف دارای اثر مثبت معنادار است.

داد که بعد مشارکت دانش‌آموزان اثر منفی معناداری بر احساس دزدگی تحصیلی دارد. در بین تحقیقات انجام شده داخلی و خارجی، تحقیق مشابهی که همسو با نتیجه ایت تحقیق باشد یافت نشد. البته باید اشاره کرد که این یافته تا حدود زیادی با مفروضات زیربنایی نظریه کنترل - ارزش پکران و همکاران (2002) مبنی بر نقش پیش‌بینی عوامل محیطی در برانگیختن هیجان‌های تحصیلی نظیر دزدگی مطابقت دارد. در این باره کروکشانک، جنکسین و متکالف (2006) معتقدند در نتیجه روش‌های یادگیری مشارکتی علاوه بر اینکه پیشرفت تحصیلی را تقویت می‌کنند، بروابط درون گروهی و عزت نفس دانش‌آموزان تاثیر مثبت دارند. یادگیری به کمک مشارکت گروهی موجب می‌شود که دانش‌آموزان با یکدیگر و یا با معلمان گفتگو کرده و عقاید، اطلاعات و اندیشه‌های خود را مبادله و به حل مسائل یکدیگر کمک کنند (کروکشانک، جنکسین و متکالف، 2006؛ به نقل از سیف، 1390). بنابراین می‌توان گفت در صورتیکه دانش‌آموزان خود نسبت به فرایند برنامه‌ریزی، تدریس، ارزشیابی و دیگر موارد احساس مسئولیت و مشارکت داشته باشند و معلم نیز این اجازه را به آن‌ها داده و

دچار دلزدگی تکلیف می‌شوند و توانایی بیشتری در مواقع برخورد با تکلیف دشوار در برابر دانش‌آموزانی دارند که تکلیف را بی‌اهمیت و بی‌فایده می‌پندارند.

در ارتباط با اثر غیرمستقیم ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس بر احساس دلزدگی تحصیلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف، نتایج نشان داد بعد دل بستگی متقابل بین دانش‌آموزان و همچنین بعد نظم و سازماندهی مطالب بر احساس دلزدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف اثر غیرمستقیم منفی معناداری دارد. این نتیجه مدل شناختی - اجتماعی پکران (2002) و (2009) را تأیید می‌کند. پکران و همکارانش مدلی را فرض کردند که در آن تأثیر محیط‌ها روی هیجانات دانش‌آموزان تا حد زیادی توسط ارزیابی‌های فردی میانجی‌گری می‌شود و به صورت تلویحی، عوامل محیطی روی ارزیابی‌های دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و بدین طریق هیجانات را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مطابق با این نتیجه می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که در گروه همسالان خود بیشتر لذت می‌برند و روحیه جمع‌گرایی دارند و خصوصاً امورات درس و مدرسه برایشان مهم است و آن را با انگیزه و علاقه انجام می‌دهند، کمتر دچار احساس دلزدگی تحصیلی می‌شوند. همچنین در صورتی که ارائه محتوای کتاب به نحوی باشد که برای دانش‌آموز قابل فهم باشد و نسبت به چارچوب و کلیات آن آگاهی یابد و دانش‌آموز یادگیری تکلیف برایش جالب و لذت‌بخش باشد، از درس و دشواری مطالب دلزده نمی‌شود و برای پیشرفت در درس استمرار بیشتری دارد. درباره سایر ابعاد، نتایج نشان داد که ابعاد نوآوری آموزشی، مشارکت، حمایت و پشتیبانی معلم و در نهایت به کار بستن مقررات، اثر غیرمستقیم معناداری بر دلزدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای ارزش تکلیف ندارند. با توجه به نتایج این پژوهش به نظر می‌رسد توجه به ابعاد جو روانی اجتماعی کلاس‌های درس می‌تواند تا حدود زیادی توجه فراگیران را به ارزش تحصیل، مدرسه و تکلیف تحصیلی معطوف ساخته و مانع ایجاد هیجانات تحصیلی منفی نظیر احساس دلزدگی تحصیلی شود. بنابراین پیشنهاد می‌شود شیوه‌هایی که دانش‌آموزان در آن‌ها با همفکری و تلاش یکدیگر بتوانند تکلیف را کامل کنند و در حین انجام کار از یکدیگر یاد بگیرند و

این نتیجه همسو با نتیجه تحقیق ولایوئام و آلدراید (2013) است. این بعد، از مهم‌ترین ابعاد جو روانی - اجتماعی کلاس است که سطح دوستی دانش‌آموزان با همدیگر را می‌سجد و این امر از طریق شناخت یکدیگر و کمک به همدیگر در انجام تکلیف و لذت بردن از کار گروهی به دست می‌آید. گروه به نوجوان امنیت خاطر می‌دهد و موفقیت وی را در بسیاری از فعالیت‌ها تضمین می‌کند (اندرسون¹ و همکاران، 2004) و براساس نتیجه حاصل شده از این تحقیق می‌توان گفت وقتی که دانش‌آموزان در گروه انجام تکلیف و برخی فعالیت‌ها برایشان آسان و لذت بخش می‌شود و موفقیت آن‌ها بیشتر می‌شود ارزش تکلیف نیز نزد آن‌ها افزایش می‌یابد و در نتیجه این امر باعث کاهش بی‌میلی و بی‌انگیزگی و دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. همچنین نتایج نشان داد که بعد نظم و سازماندهی مطالب نیز اثر مثبت و معناداری بر ارزش تکلیف دارد. با توجه به این‌که رعایت نظم در ارائه مطالب و استفاده از پیش‌سازمان دهنده‌ها (ایجاد آمادگی در دانش‌آموزان برای ارائه مطالب جدید) در فهم و درک مطالب از جانب دانش‌آموزان موثر است، رعایت این امر از جانب معلمان می‌تواند دانش‌آموزان را از فشار روانی ناشی از عدم درک مطلب مصون سازد (کدیور، 1390) و در نتیجه از دلزدگی آن‌ها جلوگیری کند. در نهایت نتایج تجزیه و تحلیل نشان داد که ابعاد نوآوری آموزشی، مشارکت، حمایت و پشتیبانی معلم، اهمیت به کار و تکلیف، اثر مستقیم معناداری بر ارزش تکلیف ندارند. در ارتباط با اثر مستقیم ارزش تکلیف بر دلزدگی، نتایج نشان داد که ارزش تکلیف دارای اثر منفی و معناداری بر احساس دلزدگی تحصیلی است. این نتیجه همسو با نتایج تحقیق آرتینو و جونز (2012)، آرتینو، لاراچل و دورینگ (2010) و پکران و همکاران (2010) است. ارزش تکلیف عمده‌ترین متغیر اثرگذار بر انگیزش دانش‌آموزان است. ارزش تکلیف و انتظار موفقیت هر دو به طور مشترک از طریق اثرگذاری بر انتخاب، پایداری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها اثر می‌گذارند (پینتریچ و شانک، 2002). براین اساس می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزانی که نزد آنان تکالیف با ارزش، جالب و مفید است، به ندرت

1. Anderson

کیفیت شناختی و انگیزشی تکالیف تحصیلی و مدرسه می‌بایستی در کانون توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و به ویژه معلمان قرار گیرد تا بستر پدید آمدن هیجان‌های تحصیلی مثبت و از بین رفتن هیجان‌های منفی فراهم شود. ضمناً پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی از سایر ابزارهای اندازه‌گیری نظیر مصاحبه و شیوه‌های کیفی نیز استفاده شود. دربارهٔ محدودیت‌های پژوهش نیز با توجه به اجرای این تحقیق در میان دانش‌آموزان دبیرستانی جامعه تحقیق، می‌بایست در تعمیم نتایج به سایر جوامع آماری و دوره‌های تحصیلی، احتیاط لازم مدنظر قرار گیرد.

سیف، علی اکبر (1390). روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی آموزش و یادگیری). تهران: نشر دوران. ویرایش ششم.

عزیزی‌نژاد، بهاره (1395). نقش حمایت اجتماعی مدارس بر سازگاری تحصیلی: اثر میانجی رضایت از مدرسه، امیدواری و خودکارآمدی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال چهارم، شماره 13، 57-68.

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز (1388). روان‌سازی پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی پکران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال هشتم، شماره 32، 7-38.

کدیور، پروین (1390). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت. چاپ چهاردهم.

هاشمی، نفیسه (1383). بررسی رابطهٔ بین ادراک از جو روانی - اجتماعی کلاس، جو عاطفی خانواده، اضطراب امتحان و استفاده از راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی دختران پایه دوم راهنمایی شهر اصفهان در سال 1382-83. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی.

تجربه کسب کنند، مبنای کار مدارس باشد. برای پذیرش و رعایت بدون اجبار قوانین و مقررات توسط دانش‌آموزان مدارس برنامه‌ریزی کنند. معلمان از طریق تکالیف درسی و مدیران از طریق برگزاری بازی‌های گروهی و مسابقات علمی و فرهنگی، دانش‌آموزان را به یکدیگر نزدیک کنند. معلمان بر درس تسلط کافی داشته باشند تا بتوانند یک چارچوب کامل از درس در ذهن دانش‌آموزان به وجود آورند و برای افزایش ارزش تکلیف در دانش‌آموزان‌شان، ابتدا خودشان برای کلاس و درس ارزش قائل شوند و با علاقه آن را ارائه دهند و دانش‌آموزان را هم علاقه‌مند کنند. به‌طور کلی، افزایش

منابع

انصاری، حجت‌الله (1375). بررسی تأثیر جو روانی - اجتماعی کلاس در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه فوق لیسانس. دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

توکلی، محمدعلی (1392). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ترجیح زمان مطالعه و هدف از ورود به دانشگاه. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، دوره 9، شماره 28، 100-122.

حسینی، فریده‌سادات؛ لطیفیان، مرتضی (1385). بررسی تأثیر دادوستدهای خودمهاری و جنسیت بر جو روانی - اجتماعی کلاس. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره 2، شماره 1 (5)، 27-41.

دل‌اورپور، محمد اقا (1393). دزدگی تحصیلی: تبیین نقش علی محیط یادگیری و عوامل شخصیتی با واسطه‌گری ارزش‌های تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای. رساله دکتری. دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.

Artino, A. R.; La Rochelle, J. S. & During, S. J. (2010). Second-year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement. *Medical education*, 44(12), 1203-1212.

Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationship among working memory,

Anderman, E.M. (2002). School effects of on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational psychology*, 94, 795-809.

Anderson, A.; Hamilton, R. J. & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behavior in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7, 211-225.

Artino, A. R. & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between

- math anxiety, and performance. *Journal of experimental Psychology*, 130(2), 237.
- Baker, R.S.; D'Mello, S.K.; Rodrigo, M. T. & Grasser, A. C. (2010). Better to be frustrated than bored: The incidence, persistence, and impact of learner` cognitive affective states during environments. *International Journal of Human Computer Studies*. 68, 223-241.
- Bartsch, R.A. & Cobern, K.M. (2003) Effectiveness of PowerPoint presentations in lectures. *Computers and Education*, 41, 77-86.
- Daschmann, E. C.; Goets, T. & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 421-440.
- Evans, I. M.; Harvey, S. T.; Buckley, L. & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146.
- Fahlman, S. A.; Eastwood, J. D. & Williams, J. (2009). The experience of boredom: Theory and phenomenology. Poster presented at the 65th Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, St. John`s Newfoundland, Canada.
- Fallis, R. K. & Optotow, S. (2003). Are students failing schools or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues*, 59 (1), 103-119.
- Frenzel, A. C.; Pekrun, R. & Goetz, T. (2007a). Girls and mathematics-a hopeless` issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22 (4), 497-514.
- Goetz, T. & Frenzel, A. C. (2006). Phenomenology Langeweile [Phenomenology of academic boredom]. *Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Padagogische Psychologie*, 38, 149-153.
- Goetz, T.; Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2007). Regulation von langeweile In Unterricht: Was Schi. Ilerinnen und Schi.iler bei der `Windstille der Seele` (nicht) tun [Regulation of boredom in class. What students (do not) do when experiencing the `Windless calm of the soul`. *Unterrichtswissenschaft*, 35, 312-333.
- Goetz, T.; Frenzel, A. C.; Pekrun, R.; Hall, N. C. & Ludtke, O. (2007). Between and Within-domain relations of students academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99, 715-733.
- Goetz, T.; Frenzel, A.; Stoeger, H. & Hall, N. (2010). Antecedents of everyday positive emotions: An experience sampling analysis. *Motivation and Emotion*, 34 (1), 49-62.
- Goetz, T.; Preckel, E.; Pekrun, R. & Hall, N. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 316.
- Johnsan, N. M. (2008). The study and comparison of motivation, attributional style, lous of control, and career the level indecision between black and with grade suburban student. *Cognitive therapy and research*, 40, 107-125.
- Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26 (1), 20-28.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school Health*, 74, 262-273.
- Larson, R. W. & Richards, M. H. (1991). Boredom in the Middle School Years: Blaming School vs. Blaming Students. *American Journal of education*, 4, 418-430.
- Linnenbrink, E. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of effect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 307-314.
- Loucas, A. & Murphy, J. (2007). Middle school student perceptions of school. Climate. Examining protective function subsequent adjustment Problems. *Journal of school psychology*. Vol, 44, Issue, 6.
- Luca, J. & Weippl, E. (2008). Perceived task value and difficult of online student-generated questions: Its effects and implications for instruction. *Journal of Educational Psychology*, 32, 4516- 4521.
- Mann, S. & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35 (2), 243-258.

- Martin, M.; Sadlo, G. & Stew, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 193-211.
- Mayring, Ph. & Rhoneck, Ch. V. (Eds). (2003). *Learning emotions. The influence affective factors on classroom learning*: London: Peter Lang.
- Michaud, P.; Comeau, M. & Goupil, G. (1985). *Inventaire de climated aprentissage*, 1-30.
- Net, U. E.; Goetz, T. & Hall, N. C. (2011). Cooing with boredom in school: An experience sampling exoerience. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 49-59.
- Pekrun, R. & Linnenberink- Garcia, L. (Eds). (2014). *International Hanbook of Emotions in Education*. New York: Routledge.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315-341.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575-604). New York: Routledge.
- Pekrun, R. (2010). Academic emotions. In T. Urdan (Ed.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 2). Washington: American Psychological Association.
- Pekrun, R.; Goetz, T. & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Daniels, L.; Stupnisky, R. H. & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 531-549.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W. & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pekrun, R.; Hall, N. C.; Goetz, T. & Perry, R. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*. 106(3), 696-710.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 115-135
- Peter, F. & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 297-305.
- Pintrich, P. R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemologies. In Hofer, B. K. & Pintrich, P. R (Eds), *Personal epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (PP. 103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P.; Smith, D.; Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, & Applications*. New Jersey: Johnston.
- Rani, P.; Sarkar, N. & Liu, C. (2005). Maintaining optimal challenge in computer games through real-time psychological feedback. In *Proceedings of the 11th International Conference on Human Computer Interaction*, Las Vegas, NV, 22-27 July 2005.
- Schunk, D. H.; Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory and applications* (3rd ed.) upper saddle River, NJ: Merrill- Prentice Hall.
- Van Tilburg, W. A. P. & Igou, E. R. (2011). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*. 36:181-194.
- Velayutham, S. & Aldridge, J. M. (2013). Influence of psychosocial classroom environment on students' motivation and self-regulation in science learning: A structural equation modeling approach. *Research in Science Education*, 43(2), 507-527.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: Areview of the Literature. *The Journal of Psychology*, 137 (6), 569-595.
- Vogel-Walcutt, J. J.; Fiorella, L.; Carper, T. & Schatz, S. (2012). The Definition, Assessment, and Mitigation of State Boredom Eithin Educational Settings: A Com-

- prehensive Review. *Educ Psychol Rev* 24:89-111.
- Wegner, L.; Flisher, A. J.; Chikobvu, P.; Lombard, C. & King, G. (2008). Leisure boredom and high school dropout in Cape Town, South Africa. *Journal of Adolescence*, 31, 421-43.
- Wolf, S. J. & Fraser, B. J. (2008). Learning environment, attitudes, and achievement among middle-school science students using inquiry-based laboratory activities. *Research in Science Education*, 38, 321-341.