

بررسی رابطه ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی به واسطه انگیزش تحصیلی

قوام ملتفت* علی تقوایی نیا** ابوذر ایول***

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه ادراک دانش‌آموزان از کلاس (احساس تعلق به کلاس، حمایت معلم، همکاری، تحقیق، عدالت و جهت‌گیری تکلیف) و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان (رفتاری، شناختی و عاطفی)، با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در قالب مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمام دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر قائمیه تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. بدین منظور ۳۰۰ دانش‌آموز (۱۰۰ پسر و ۲۰۰ دختر) دوره متوسطه دوم شهر قائمیه به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب و به پرسش‌نامه‌های ادراک از بافت کلاسی فراسر و مک روبین و فیشر، درگیری تحصیلی زرنگ، و مقیاس انگیزش موقعیتی گای، والرند و بلانچارت پاسخ دادند. پرسش‌نامه‌ها از نظر خصوصیات روان‌سنجی بررسی شدند و همگی دارای روایی و پایایی مناسبی بودند. برای تحلیل داده‌ها از مدلیابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. نتایج مدل اندازه‌گیری نشان داد که متغیرهای آشکار به‌خوبی متغیرهای نهان را اندازه‌گیری می‌کنند و مدل اندازه‌گیری نیز از برازش مطلوبی برخوردار است. نتایج مدل ساختاری نیز نشان داد که ادراک از کلاس درس هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم، به واسطه انگیزش تحصیلی، بر درگیری تحصیلی اثر دارد. شاخص‌های برازش کلی مدل نیز نشان داد که مدل مذکور از برازش مناسبی برخوردار است. به‌طور خلاصه نتایج حاکی از آن بود که انگیزش می‌تواند سازوکار رابطه بین ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی را روشن کند و معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از شیوه‌های آموزشی تکلیف‌محور، تحقیق‌محور، گفتگو‌محور، همکارانه و حمایت‌کننده زمینه افزایش سطح انگیزه خودتعیین یا همان انگیزه درونی را فراهم آورند؛ در نتیجه فراگیران با افزایش انگیزش درونی درگیری تحصیلی بیشتری را نشان می‌دهند. در مجموع، با توجه به نتایج این پژوهش به معلمان توصیه می‌شود حمایت از شاگردان و آموزش عدالت‌محور در کلاس را سرلوحه کار خود قرار دهند تا دانش‌آموزان با انگیزه‌تر شوند و در فعالیت‌های آموزشی و تحصیلی مشارکت بیشتری از خود نشان دهند.

واژگان کلیدی: ادراک از کلاس درس، درگیری تحصیلی، انگیزش تحصیلی

* استادیار روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران (نویسنده مسئول) moltafet@yu.ac.ir

** استادیار روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران a.taghvaiue@yu.ac.ir

*** دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران ayool@yahoo.com

مقدمه

یکی از سازه‌های مهم مرتبط با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در کل، و کیفیت آموزش به طور ویژه، درگیری تحصیلی^۱ است. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار جهت تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (فردریکس، بلامنفلد و پاریس^۲، ۲۰۰۴؛ فدریسی و اسکالویک^۳، ۲۰۱۴). درگیری تحصیلی به طور عام، به عنوان تعامل فرد با محیط تحصیلی تعریف شده و به طور خاص‌تر شامل مشارکت سازنده، مشتاقانه، خواستنی و مبتنی بر شناخت یادگیرنده در تکالیف یادگیری است (اسکینر، کیندرمن و فرر^۴، ۲۰۰۹). مارتلا، نلسون، مارچند و مارتلا^۵ (۲۰۰۳) درگیری تحصیلی را به عنوان میزان زمانی تعریف شده است که دانش‌آموزان به صورت فعالانه در فعالیت‌های یادگیری مشارکت دارند. درگیری تحصیلی سازه‌ای چند بعدی و متشکل از مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است (فین^۶، ۱۹۸۹). مؤلفه شناختی، به اراده و خواست دانش‌آموزان مربوط می‌شود. این بعد اشاره به این دارد که دانش‌آموزان در مورد انجام تکالیف و نحوه به‌کارگیری مهارت‌ها و راهبردهای مورد نیاز برای تسلط یافتن بر تکالیف درسی، چگونه فکر می‌کنند (هوستن و جورج — جکسون^۷، ۲۰۱۲). در ارتباط با این مؤلفه دو راهبرد شناختی سطحی و عمیق مطرح شده است. راهبرد شناختی سطحی به مرور ذهنی (تکرار) و حفظ طوطی‌وار اشاره دارد و راهبرد شناختی عمیق شامل مؤلفه‌های بسط، سازماندهی، تفکر انتقادی و یکپارچه کردن اطلاعات جدید با دانش و تجربه پیشین می‌شود (ورات و اورت^۸، ۲۰۰۸). درگیری عاطفی^۹ بیانگر علاقه یا عدم علاقه به مدرسه، معلمان و تکالیف مدرسه، عواطف مثبت و منفی از قبیل لذت، کنجکاوی، اضطراب، خشم و یا خستگی است (اودونل، ریو و اسمیت^{۱۰}، ۲۰۱۱؛ هوستن و جورج — جکسون، ۲۰۱۲). سرانجام، مؤلفه رفتاری، تلاش، مداومت و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری، عدم غیبت در مدرسه، انجام تکالیف مدرسه و اتمام آن، کسب اعتبار و نمرات کافی برای فارغ‌التحصیلی را شامل می‌شود (پینتریچ^{۱۱}، ۲۰۰۰ الف؛ ۲۰۰۳).

1. Academic engagement

2. Fredericks, Blumenfeld, & Paris

3. Federici & Skaalvik

4. Skinner, Kinderman, & Furrer

5. Martella, Nielson, Marchand & Martella

6. Finn

7. Houston, George-Jackson

8. Vrugt & Oort

9. Affective engagement

10. Odonnell, Reeve, & Smith

11. Pintrich

نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که پیشایندهای محیطی، شخصیتی و فردی نقش تعیین‌کننده‌ای در درگیری تحصیلی دارند (پیتریچ، ۲۰۰۰؛ ب، درمن، فیشر و والدریپ^۱، ۲۰۰۶). مطابق نظریه تحولی برونفن‌برنر و موریس^۲ (۱۹۹۸) منشاء همه تغییرات و تحولات تعامل پیچیده و چندلایه پیش‌رونده میان ارگانیزم و نظام‌های اطراف او است، که این نظام‌ها از خرده نظام‌ها تا کلان نظام‌ها را در بر می‌گیرند. ویژگی‌های محیطی همچون، خانواده، مدرسه، همسالان و معلمان تا ارزش‌های فرهنگی جامعه در مقوله این نظام‌ها قرار می‌گیرند. کانل و ولبورن^۳ (۱۹۹۱) معتقدند ویژگی‌های محیطی و فرایندهای نظام خود، بر درگیری تحصیلی اثر گذار هستند. ساختار خانواده، کلاس و مدرسه مؤلفه‌های محیطی هستند. خصوصیت‌های رفتاری، انگیزشی و شخصیتی افراد جزء فرایندهای نظام خود هستند. اسکینر و همکاران (۲۰۰۹) و اسکینر، پیتزر و برول^۴ (۲۰۱۴) با توجه به نظریه خودتعیینی دسی و ریان^۵ (۱۹۸۵) و مدل کانل و ولبورن (۱۹۹۱) مدل تحول انگیزش^۶ را معرفی می‌کنند که در آن متغیرهای محیطی همچون حمایت از خودپیروی و ساختارمندی به واسطه خود ادراکی‌هایی مانند خودپیروی و انگیزش می‌توانند بر درگیری تحصیلی اثرگذار باشند. در این پژوهش با توجه به مدل ذکر شده به دو متغیر ادراک از کلاس و انگیزش پرداخته شده است.

فراسر، مک‌روبین و فیشر^۷ (۱۹۹۶) محیط کلاس را به صورت بافت‌های اجتماعی، روان‌شناختی و آموزشی که در آنها یادگیری رخ می‌دهد و بر نگرش‌ها و پیشرفت دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد تعریف کرده‌اند. ادراک از محیط کلاس، ادراک یا برداشتی است که دانش‌آموزان از ویژگی‌های مختلف روانی-اجتماعی کلاس خود دارند. محیط یادگیری کلاس به فضا و موقعیتی اشاره دارد که فراگیران و معلمان در آن با یکدیگر به تعامل می‌پردازند. این تعاملات سطوح چندگانه تعاملات معلم-شاگرد، تعاملات شاگرد-معلم، تعاملات دانش‌آموز-دانش‌آموز و همچنین خلق کلی کلاس درس را شامل می‌شود (گازل^۸، ۲۰۰۶). ادراک از کلاس درس شامل سه بعد ارتباطی^۹، رشد شخصی^{۱۰} و سیستم نگهداری و تغییر^{۱۱} است. بعد ارتباطی، ماهیت و شدت روابط شخصی درون کلاس درس را نشان می‌دهد. این بعد دارای سه مؤلفه انسجام دانش‌آموزان^{۱۲}، حمایت معلم^{۱۳} و درگیری است (فراسر،

1. Dorman, Fisher & Waldrip

2. Bronfenbrenner & Morris

3. Connell & Wellborn

4. Pitzer & Brule

5. Deci & Ryan

6. model of motivational development

7. Fraser, McRobbren, & Fisher

8. Gazelle

9. relationship dimension

10. personal growth

11. system maintenance and change

12. student cohesiveness

13. teacher support

۱۹۹۸). بعد رشد شخصی شامل عملکردهای خاص محیط کلاس و پتانسیل آن برای رشد و پیشرفت شخصی است و جهت گیری و رقابت در محیط را ارزیابی می کند. جهت گیری تکلیف^۱، تحقیق و همکاری در مقوله رشد شخصی جای می گیرد (قدیری، ۱۳۹۰). سومین و آخرین بعد ادراک از کلاس، بعد نگهداری و تغییر است که انصاف (عدالت) را شامل می شود. میزانی که دانش آموزان احساس کنند با آنها یکسان برخورد می شود، مؤلفه انصاف نام گذاری شده است.

یکی دیگر از متغیرهایی که بر درگیری تحصیلی اثر می گذارد، همچنین متأثر از بافت محیطی به طور اعم، و ادراک کلاس به طور اخص است انگیزش تحصیلی است (کانل و ولبورن، ۱۹۹۱؛ مدل اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹، ۲۰۱۴). دسی و ریان (۱۹۸۵) در نظریه خود تعیینی خود انگیزش را به صورت یک پیوستار در نظر می گیرند. در ابتدای این پیوستار حالت بی انگیزشی^۲ قرار دارد که در آن افراد برای انجام فعالیت هیچ رغبتی ندارند و برای آن فعالیت ارزشی قائل نمی شوند (دسی و ریان، ۲۰۰۱، به نقل از البرزی و رضویه، ۱۳۹۰؛ دسی و ریان، ۱۹۸۵؛ ریو، ۲۰۰۹، ۲۰۱۲؛ وانگ و اکلز، ۲۰۱۳). در ادامه بی انگیزشی، چهار نوع انگیزش بیرونی متمایز قرار دارد. در سطح تنظیم بیرونی^۳، افراد برای کسب پیامد مطلوب و اجتناب از تنبیه برانگیخته می شوند. بعد از تنظیم بیرونی، تنظیم درون فکنی^۴ است. اگر دلیل انجام عمل یا فعالیتی بر این اساس باشد که فرد احساس کند باید این فعالیت را انجام دهد و انجام ندادن آن باعث احساس گناه و ترس می شود، در سطح تنظیم درون فکنی قرار دارد. سومین نوع انگیزش بیرونی، تنظیم همانند شده^۵ است (ریان و دسی، ۲۰۰۰). در این طیف، انگیزش بیرونی بیشتر به سمت درونی شدن تغییر یافته است. رفتارهایی که بدین صورت درونی می شوند آنهایی هستند که فرد هشیارانه علاقه شخصی را در آن دخیل می داند. در نهایت درونی ترین انگیزش بیرونی، تنظیم یکپارچه^۶ است. در این حالت انگیزشی، فرد فعالیت را به طور کامل درون خود جذب می نماید. گرچه تنظیم یکپارچه خیلی به انگیزش درونی شبیه است اما هنوز یک انگیزش بیرونی محسوب می شود. چراکه فرد باز انجام تکلیف را به دلیل رسیدن به یک پیامد یا ارزش ابزاری انجام می دهد (دسی و ریان، ۲۰۰۸، الف). در آخر پیوستار انگیزش درونی^۹ قرار دارد. از نظر دسی و ریان (۱۹۸۵) انگیزش درونی تمایل ذاتی برای اکتشاف، یادگیری و گسترش توانایی ها و جستجوی پدیده های نو و چالش برانگیز است که از نیاز ارگانیزم به شایستگی و

1. task-orientation

2. amotivation

3. Reeve

4. Wang & Eccles

5. external regulation

6. introjected regulation

7. identified regulation

8. integrated regulation

9. intrinsic motivation

خودتعیینی نشئت می‌گیرد (ریو، ۲۰۱۳). از نظر باتمن و گرانت^۱ (۲۰۰۳) انگیزش درونی ریشه در درون فرد دارد و منشاء آن بیولوژیک است که بر رفتار اثر مثبت دارد. به دلیل نقش مهم انگیزش در یادگیری معنی دار، درگیری تحصیلی و کسب لذت محققان زیادی تلاش کرده‌اند عوامل اثرگذار بر انگیزش را شناسایی کنند.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ادراک از کلاس بر درگیری و انگیزش اثر دارد (وولی و بوون^۲، ۲۰۰۷). استلینر^۳ (۲۰۰۰) نشان داد که رفتار نامساوی و امتیاز قائل شدن در بین بعضی دانش‌آموزان، باعث ایجاد حس حسادت می‌شود. برطبق روسر و همکاران (۱۹۹۸)، به نقل از رافعی، (۱۳۹۱) ادراک منفی از رفتار متفاوت معلمان با توجه به جنس و نژاد، انگیزش تحصیلی نوجوانان را کاهش و تنش هیجانی را افزایش می‌دهد. همچنین، ادراک رفتار ناعادلانه معلم، رفتارهای خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان در ریاضی دوره دبیرستان را پیش‌بینی می‌کند (تالیس و فالمر^۴، ۲۰۱۳). کلاس درس و مدرسه، نظام اداره مدرسه و شیوه آموزشی معلم، اثرات انکارناپذیری بر عملکردهای تحصیلی و فرآیندهای شناختی به‌ویژه خودتنظیمی و باورهای انگیزش دارند (آندرمین و میگلی^۵، ۱۹۹۷). رادووان و مکوک^۶ (۲۰۱۵) دریافتند که بین عوامل محیط یادگیری (هدف جهت‌دار، لذت بردن از آموزش و پرورش، درک سودمندی موضوعات مورد مطالعه، احساس استقلال، و پشتیبانی معلم) و مؤلفه‌های انگیزش رابطه وجود دارد. بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) نیز مشاهده کردند که محیط حمایت‌گر و مساعدگر اثر مثبت بر درگیری تحصیلی دارد. کوسترلیگلو و کوسترلیگلو^۷ (۲۰۱۵) به رابطه مثبت بین ادراک دانش‌آموزان از کلاس و کیفیت زندگی و انگیزش تحصیلی اشاره کرده‌اند.

در کنار پژوهش‌هایی که نشان داده‌اند ادراک از کلاس (وابستگی دانش‌آموزان، حمایت معلم، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف و انصاف) به‌طور مثبت، انگیزش درونی و درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (نظیر آسور^۸، ۲۰۱۲؛ اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹؛ چی، ۲۰۱۴؛ چئون^۹ و ریو، ۲۰۱۵؛ حجازی، صالح نجفی و لواسانی، ۱۳۹۴؛ سانجر و گانگورن^{۱۰}، ۲۰۰۹؛ فولادچنگ و حسن‌نیا، ۱۳۹۴؛ قدیری، ۱۳۹۰؛ کوسترلیگلو و کوسترلیگلو، ۲۰۱۵؛ کیمر، گراشنز، پهمر و سایدل^{۱۱}، ۲۰۱۵؛ محمدی باغملایی و یوسفی، ۱۳۹۷)، یافته‌های دیگری گزارش شده است که انگیزش درونی به‌صورت مثبت و

1. Bateman & Crant

2. Woolley & Bowen

3. Astleiner

4. Tulis & Fulmer

5. Anderman & Midgley

6. Radovan & Makovec

7. Kosterrelioglu & Kosterrelioglu

8. Assor

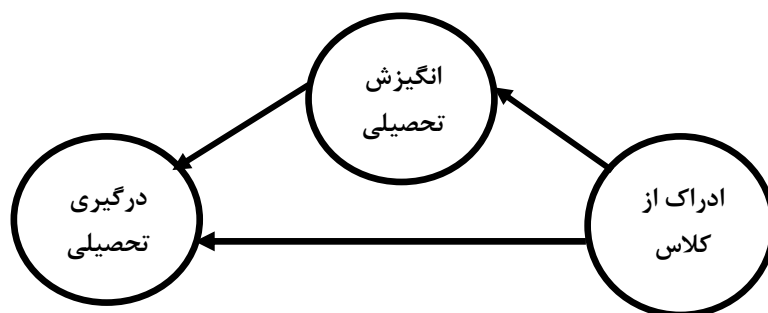
9. Cheon

10. Sunger, & Gunggorn

11. Kiemer, Groschner, Pehmer, & Seidel

بی‌انگیزشی به صورت منفی درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (سئو و طهریبای^۱، ۲۰۰۹؛ فردریکسون، ۲۰۱۳؛ کازان، ۲۰۱۵؛ هوانگ و کیم، ۲۰۰۶)، همچنین انگیزش متأثر از محیط تحصیلی است (ریان و دسی، ۲۰۰۶الف؛ ملتفت، ۱۳۹۰).

پژوهش حاضر بر مبنای این متون پژوهشی شکل گرفته و در آن با توجه به نظریه برونفن‌برنر و موریس (۱۹۹۸) و مدل پژوهشی کانل و ولبورن (۱۹۹۱) و اسکینر و همکاران (۲۰۰۹) و همچنین با توجه به نظریه خودتعیینی دسی و ریان (۲۰۰۸ ب) که بیان می‌کنند عملکرد بهینه متأثر از شرایط محیطی و انگیزش و ارضای نیازهای روان‌شناختی است؛ شرایط محیطی به عنوان ادراک از کلاس در نظر گرفته شده است و درگیری تحصیلی نیز به عنوان شاخص عملکرد بهینه لحاظ شده است. بنابراین، پژوهش حاضر با ارائه مدل مفهومی در پی آزمودن رابطه ادراک از کلاس، انگیزش تحصیلی با درگیری تحصیلی است، با این هدف که رابطه ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی بررسی شود. در شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش آورده شده است که در آن ادراک از کلاس به عنوان متغیر برون‌زاد از طریق انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. پژوهش حاضر سهم اساسی در بدنه دانش مربوط به درگیری تحصیلی دارد: اول اینکه در پژوهش‌های قبلی شاخص‌های ادراک از استقلال معلم یا مشارکت معلم بررسی شده بود که در پژوهش حاضر ادراک از کلاس مورد توجه قرار گرفته است. دوم و مهم‌تر اینکه پژوهش حاضر مدل خودتعیینی را در بوته آزمایش قرار می‌دهد و به دنبال بررسی شواهد تجربی مدل نظام انگیزشی مثبت است.



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

فرضیه‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

- ۱- ادراک از کلاس (احساس تعلق به کلاس، حمایت معلم، همکاری، تحقیق، عدالت و جهت‌گیری تکلیف) به صورت مثبت بر درگیری تحصیلی اثر دارد.
- ۲- ادراک از کلاس (احساس تعلق به کلاس، حمایت معلم، همکاری، تحقیق، عدالت و جهت‌گیری تکلیف) بر انگیزش تحصیلی به صورت مثبت اثر دارد.
- ۳- انگیزش تحصیلی در رابطه بین ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای مکنون مدل پیشنهادی را بررسی می‌کند.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر قائمیه استان فارس بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بوده‌اند. تعداد کل آنها بر اساس گزارش سازمان آموزش و پرورش شهر قائمیه ۹۰۰ نفر بود که بر اساس جدول مورگان ۳۲۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، به عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند. روش کار به این صورت بود که ابتدا، به صورت تصادفی از مدارس متوسطه دوم شهر قائمیه، شش دبیرستان (چهار مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه) انتخاب گردید. در هر مدرسه نیز دو کلاس پایه دوازدهم به صورت تصادفی انتخاب شدند و تمام اعضای کلاس به عنوان نمونه بررسی شدند. لازم به ذکر است که ۲۰ پرسش‌نامه ناقص کنار گذاشته شدند. بنابراین، در مجموع ۳۰۰ دانش‌آموز (۱۰۰ پسر، ۲۰۰ دختر) به عنوان نمونه آماری در پژوهش حاضر شرکت داشتند.

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

مقیاس ادراک از کلاس (فراسر، مک‌روبین و فیشر، ۱۹۹۶): این مقیاس ۵۶ گویه دارد و نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) است. این مقیاس هفت مؤلفه وابستگی دانش‌آموزان (۸ گویه اول)، حمایت معلم (گویه‌های ۹ تا ۱۶)، درگیری دانش‌آموزان (گویه‌های ۱۷ تا ۲۴)، تحقیق (گویه‌های ۲۵ تا ۳۲)، جهت‌گیری تکلیف (گویه‌های ۳۳

تا ۴۰)، همکاری (گویه‌های ۴۱ تا ۴۸) و عدالت (گویه‌های ۴۹ تا ۵۶) را اندازه‌گیری می‌کند. الدریدج^۱ و فراسر (۲۰۰۰) نشان داده‌اند که این مقیاس ۷ عامل را می‌سنجد و بار عاملی گویه‌های بالای ۰/۴۰ بوده که نشانگر روایی این مقیاس است، همچنین پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه کردند که ضرایب بالای ۰/۷۶ بود؛ که این خود نشانگر معتبر بودن این مقیاس است. نتایج مطالعات دیگر در کشورهای مختلف نشان داده که این مقیاس از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است (درمن، مک روبین و فوستر^۲، ۲۰۰۲؛ افری^۳، الدریدج، فراسر و خاین^۴، ۲۰۱۳). در داخل کشور نیز نیکدل، کدیور، فرزاد و کریمی (۱۳۸۹) روایی آن را با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی بررسی کردند و نتیجه گرفتند پرسش‌نامه ۷ مؤلفه ذکر شده را می‌سنجد و بار عاملی همه بالای ۰/۳۷ است. همچنین، پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ محاسبه نموده‌اند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش حاضر نشان داد همه مؤلفه‌ها بار عاملی معنی‌دار بالاتر از ۰/۳۹ دارند و به همان صورت پژوهش اصلی عامل‌ها معنی‌دار بودند. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی (GFI=۰/۹۲، CFI=۰/۹۱، NFI=۰/۹۳، IFI=۰/۹۴، RMSEA=۰/۰۴۴) نشان داد که مدل ادراک از کلاس با هفت مؤلفه دارای برازش مناسب است. برای بررسی پایایی آزمون، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای ابعاد وابستگی دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری دانش‌آموزان، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری و عدالت (انصاف) به ترتیب ضرایب ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۸۹، ۰/۹۱، ۰/۹۶ و ۰/۸۵ به دست آمد که نشانگر پایایی مطلوب این ابزار است.

مقیاس انگیزش موقعیتی^۵ (گای، والرند و بلانچارد^۶، ۲۰۰۰): این مقیاس شامل ۱۵ گویه است و نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) است که چهار مؤلفه بی‌انگیزشی، تنظیم بیرونی، تنظیم همانندشده و انگیزش درونی را اندازه‌گیری می‌کند. گای و همکاران (۲۰۰۰) روایی آن را با استفاده از تحلیل عاملی بررسی کردند و نتیجه گرفتند که ساختار مقیاس ۴ عامل را می‌سنجد و ۵۶ درصد واریانس نیز تبیین می‌شود که این خود حاکی از روا بودن مقیاس مذکور است. همچنین، پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۵ محاسبه نموده‌اند. لازم به ذکر است که این عوامل می‌تواند به صورت شاخص خودتعیینی یا انگیزش درونی نیز دیده شود. مطابق پژوهش گای، مگیو^۷ والرند (۲۰۰۳) انگیزش درونی با ضریب ۲ و تنظیم همانند شده با ضریب ۱ منهای انگیزش بیرونی با ضریب ۱ و بی‌انگیزشی با ضریب ۲

^۱- Aldridge

^۲ Foster

^۳ -Afar

^۴ -Khine

^۵- Situational motivational scale

^۶- Guay, Vallerand, & Blanchard

^۷ - Mageau

برای محاسبه خود تعیینی نیز استفاده می‌شود. ملتفت (۱۳۹۰) روایی این مقیاس را با استفاده از تحلیل عاملی بررسی کرده که نتایج گویای ۴ عامل در فرهنگ ایرانی بوده است. دامنه بار عاملی بین ۰/۳۴ تا ۰/۸۰ به دست آمده که این حکایت از روا بودن مقیاس مذکور داشت. همچنین، پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۲ تا ۰/۹۵ محاسبه نمود. در پژوهش حاضر نیز برای تعیین روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد همه مؤلفه‌ها بار عاملی بالاتر از ۰/۴۳ دارند و به همان صورت پژوهش اصلی مقیاس دارای ۴ مؤلفه بود. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی ($GFI=0/95$, $CFI=0/96$, $NFI=0/95$, $IFI=0/95$ و $RMSEA=0/23$) نشان داد که مدل انگیزش دارای ۴ مؤلفه است که با توجه به شاخص‌های ذکر شده برازش مناسب دارد. برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای عامل بی‌انگیزشی، انگیزش درونی، تنظیم همانندشده و انگیزش بیرونی به ترتیب، ضرایب ۰/۷۶، ۰/۷۲، ۰/۷۰ و ۰/۷۱ به دست آمد که حاکی از مطلوب بودن پایایی این ابزار است.

مقیاس درگیری تحصیلی زرنگ (۱۳۹۱): این مقیاس ۳۸ گویه‌ای است. نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از نادرست (۱) تا درست (۵) است. مقیاس حاضر سه مؤلفه درگیری شناختی (۱۹ گویه)، درگیری عاطفی (۱۰ گویه) و درگیری رفتاری (۹ گویه)، را اندازه‌گیری می‌کند. زرنگ (۱۳۹۱) با استفاده از روش تحلیل عاملی روایی سازه این مقیاس را بررسی کرده و نتیجه گرفت که ساختار مقیاس ۵۶ درصد واریانس را اندازه می‌گیرد و دارای سه عامل است؛ که بار عاملی همه معنی‌دار بوده است. همچنین، پایایی کل را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه نمود. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد همه مؤلفه‌ها بار عاملی بالاتر از ۰/۴۹ دارند و دارای سه عامل است. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی ($GFI=0/97$, $CFI=0/96$, $NFI=0/97$, $IFI=0/96$ و $RMSEA=0/29$) نشان داد که ۳ مؤلفه ذکر شده برازش مناسبی دارند. برای تعیین پایایی آزمون، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. برای درگیری شناختی، درگیری عاطفی و درگیری رفتاری به ترتیب ضرایب، ۰/۹۱، ۰/۹۰ و ۰/۸۸ به دست آمد و پایایی نمره کل مقیاس، ۰/۹۳ محاسبه شد که نشانگر پایایی مطلوب این ابزار است.

یافته‌ها

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو قسمت ارائه شده است. در قسمت اول یافته‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار) به همراه شاخص‌های کجی و کشیدگی آورده شده است. در قسمت دوم ماتریس همبستگی و نتایج حاصل از تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار لیزرل ویرایش ۸ آورده شده و در ادامه نیز نمودار مسیر آمده است.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
۱- درگیری شناختی	۳۳/۷۴	۱۰/۱۴	۰/۱۶	۰/۴۸
۲- درگیری عاطفی	۱۸/۷۱	۵/۸۷	۰/۰۷	۰/۲۳
۳- درگیری رفتاری	۱۵/۰۱	۴/۹۹	۰/۰۶	۰/۹۵
۴- وابستگی دانش‌آموزان	۱۵/۷	۴/۷۱	۰/۱۴	۰/۳۵
۵- حمایت معلم	۱۸/۰۸	۵/۹۴	۰/۰۸	۰/۰۱
۶- درگیری دانش‌آموزان	۱۸/۵	۵/۹۹	۰/۱۳	۰/۶۳
۷- تحقیق	۱۸/۵۳	۶/۴۲	۰/۵۴	۰/۴۲
۸- جهت‌گیری تکلیف	۱۳/۹۳	۵/۲	۰/۱۹	۰/۱۳
۹- همکاری	۱۷/۳۵	۶/۳۲	۰/۷۹	۰/۳۴
۱۰- عدالت (انصاف)	۱۴/۸۶	۵/۸۵	۰/۱۳	۰/۱۱
۶- بی‌انگیزشی	۱۲/۲۹	۴/۷۱	۰/۰۶	۰/۶۴
۷- انگیزش درونی	۷/۳۳	۳/۱۷	۰/۰۴	۰/۴۲
۸- تنظیم همانند شده	۶/۹۵	۳/۰۱	۰/۰۷	۰/۲۹
۹- انگیزش بیرونی	۵/۹۱	۲/۳۸	۰/۰۱	۰/۳۲

جهت بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع نمره‌ها می‌توان از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده کرد. زمانی که مقدار این دو آماره بین -۱ تا +۱ باشد توزیع نرمال است. با توجه به جدول ۱ متغیرهای پژوهش دارای توزیع نرمال هستند، بنابراین استفاده از معادلات ساختاری بلامانع است. با توجه به اینکه ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی است، ماتریس همبستگی متغیرهای بررسی شده در جدول ۲ آورده شده است.

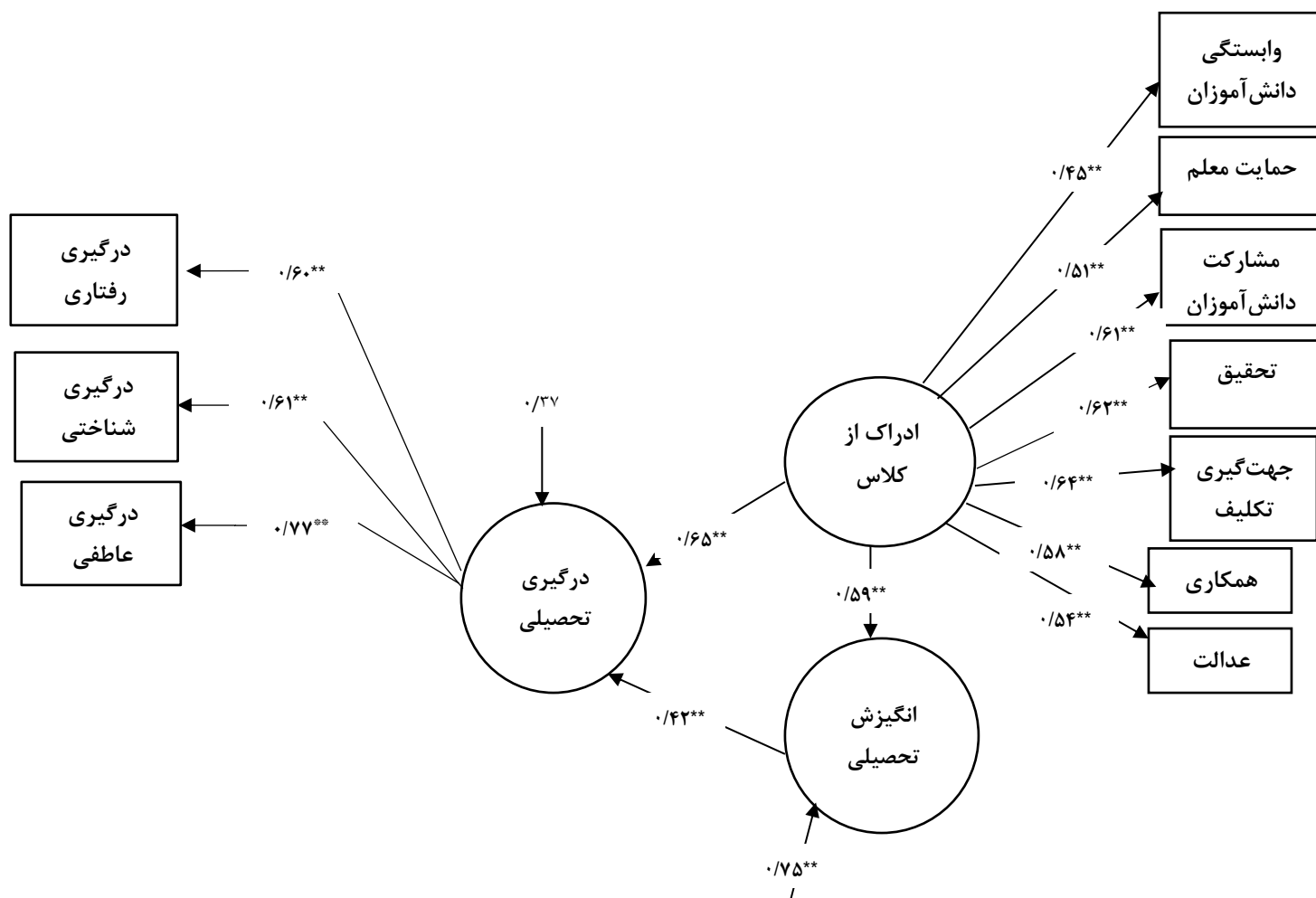
بررسی رابطه ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی به واسطه انگیزش تحصیلی ۱۲۵

جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	
۱-وابستگی	۱													
۲-حمایت	۰/۵۱ ^{***}	۱												
۳-مشارکت	۰/۵۲ ^{***}	۰/۷۱ ^{***}	۱											
۴-تحقیق	۰/۵۳ ^{***}	۰/۶۳ ^{***}	۰/۶۶ ^{***}	۱										
۵-جهت گیری تکلیف	۰/۴۲ ^{***}	۰/۴۶ ^{***}	۰/۴۸ ^{***}	۰/۶۳ ^{***}	۱									
۶-همکاری	۰/۵۲ ^{***}	۰/۵۳ ^{***}	۰/۵۵ ^{***}	۰/۶۲ ^{***}	۰/۵۷ ^{***}	۱								
۷-عدالت (انصاف)	۰/۳۹ ^{***}	۰/۵۴ ^{***}	۰/۵۶ ^{***}	۰/۵۳ ^{***}	۰/۵۲ ^{***}	۰/۴۴ ^{***}	۱							
۸-شناختی	۰/۳۸ ^{***}	۰/۴۷ ^{***}	۰/۵۲ ^{***}	۰/۶۶ ^{***}	۰/۶۵ ^{***}	۰/۵۹ ^{***}	۰/۴۴ ^{***}	۱						
۸-عاطفی	۰/۳۸ ^{***}	۰/۴۵ ^{***}	۰/۴۷ ^{***}	۰/۶۱ ^{***}	۰/۶۶ ^{***}	۰/۵۳ ^{***}	۰/۴۳ ^{***}	۰/۸۰ ^{***}	۱					
۹-رفتاری	۰/۴۰ ^{***}	۰/۴۳ ^{***}	۰/۵۱ ^{***}	۰/۶۲ ^{***}	۰/۵۹ ^{***}	۰/۵۵ ^{***}	۰/۴۵ ^{***}	۰/۸۱ ^{***}	۰/۷۳ ^{***}	۱				
۱۰-بی انگیزشی	-۰/۲۳ ^{***}	-۰/۳۲ ^{***}	-۰/۲۶ ^{***}	-۰/۲۹ ^{***}	۰/۳۱ ^{***}	-۰/۲۲ ^{***}	۰/۲۳ ^{***}	-۰/۱۷ ^{***}	-۰/۰۳	-۰/۵۵ ^{***}	۱			
۱۱- انگیزش درونی	۰/۳۸ ^{***}	۰/۴۶ ^{***}	۰/۴۳ ^{***}	۰/۴۸ ^{***}	۰/۴۹ ^{***}	۰/۳۵ ^{***}	۰/۴۱ ^{***}	۰/۴۶ ^{***}	۰/۴۷ ^{***}	۰/۴۷ ^{***}	۰/۲۷ ^{***}	۱		
۱۲-تنظیم همانند شده	۰/۲۵ ^{***}	۰/۳۴ ^{***}	۰/۲۳ ^{***}	۰/۲۹ ^{***}	۰/۲۴ ^{***}	۰/۲۴ ^{***}	۰/۳۴ ^{***}	۰/۳۲ ^{***}	۰/۳۱ ^{***}	۰/۳۳ ^{***}	۰/۶۳ ^{***}	۰/۶۳ ^{***}	۱	
۱۳- انگیزش بیرونی	۰/۲۴ ^{***}	۰/۳۷ ^{***}	۰/۲۳ ^{***}	۰/۳۰ ^{***}	۰/۳۶ ^{***}	۰/۲۵ ^{***}	۰/۲۷ ^{***}	۰/۲۸ ^{***}	۰/۲۶ ^{***}	۰/۳۰ ^{***}	۰/۱۰ ^{***}	۰/۵۵ ^{***}	۰/۵۳ ^{***}	۱

**P<۰/۰۱

*P<۰/۰۵



شکل ۲- مدل نهایی رابطه ادراک از کلاس با درگیری تحصیلی با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی

شکل ۲ مدل معادلات ساختاری ادراک از کلاس، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی در حالت برآورد استاندارد را نشان می‌دهد. نتایج مدل اندازه‌گیری نشان می‌دهد که متغیرهای مشاهده شده به خوبی متغیر مکنون را اندازه می‌گیرند. در ارتباط با مدل ساختاری جدول ۳ اثرات مستقیم متغیرهای مکنون موجود در مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۳. اثرات مستقیم متغیرهای مکنون در مدل

روابط متغیرها	B	S.E.	t	P<
ادراک از کلاس بر انگیزش	۰/۵۹	۰/۰۳۲	۵/۲۸	۰/۰۰۱
ادراک از کلاس بر درگیری تحصیلی	۰/۶۵	۰/۱۳	۴/۱۴	۰/۰۰۱
انگیزش بر درگیری تحصیلی	۰/۴۲	۰/۳۸	۳/۱۶	۰/۰۰۱

همان طور که نتایج جدول ۳ به همراه ضرایب مسیر در نمودار نشان می‌دهد ضرایب مستقیم ادراک از کلاس بر انگیزش ($\beta = ۰/۵۹, p < ۰/۰۰۱$) و بر درگیری تحصیلی ($\beta = ۰/۶۵, p < ۰/۰۰۱$) به صورت مثبت و معنی‌دار است و مسیر انگیزش تحصیلی بر درگیری تحصیلی ($\beta = ۰/۴۲$) نیز به صورت مثبت و معنی‌دار است. این مدل ۶۳ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند. همچنین، دیگر نتایج حاکی از آن بود که ادراک از کلاس به واسطه انگیزش تحصیلی، اثر غیرمستقیم و معنی‌دار ($\beta = ۰/۲۵, p = ۰/۰۰۲$)، با حد پایین ۰/۱۳ و حد بالای ۰/۲۹) بر درگیری تحصیلی دارد. در مجموع، با توجه به نتایج جداول و مدل می‌توان بیان نمود ادراک از کلاس هم به‌طور مستقیم و هم به واسطه باورهای انگیزش بر درگیری تحصیلی رابطه دارد. در ارتباط با شاخص‌های برازش، نسبت مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df) ۰/۵۸ است. شاخص تطبیقی TLI بالاتر از ۰/۴۵ را نشان می‌دهد که به معنی توان مدل در فاصله گرفتن از یک مدل استقلال و نزدیک شدن به مدل اشباع شده بر اساس معیارهای تعریف شده است، شاخص برازش عمده دیگر، یعنی ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) (۰/۰۲۸) را نشان می‌دهد که هرچه این شاخص کمتر باشد، مدل از برازش مناسب‌تری برخوردار است. شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص استاندارد شده برازش (NFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) به ترتیب ضرایب ۰/۹۳، ۰/۹۵ و ۰/۹۷ به‌دست آمد که این شاخص‌ها بیانگر برازش مطلوب مدل است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه میان ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی انجام گرفت. بدین منظور با توجه به پیشینه پژوهشی و پژوهش‌های اسکینر و همکاران (۲۰۰۹، ۲۰۱۴)، کانل و ولبورن (۱۹۹۱) و برونفن‌برنر و موریس (۱۹۹۸) یک مدل مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. نتایج در دو بخش مدل اندازه‌گیری و ضرایب ساختاری بررسی شد. نتایج مدل اندازه‌گیری حاکی از آن بود که متغیرهای مشاهده‌گر به‌خوبی بیانگر متغیر مکنون است. در ارتباط با مدل ساختاری و در ارتباط با فرضیه اول نتایج نشان داد که ادراک از کلاس بر درگیری تحصیلی اثر مثبت دارد. این یافته با مبانی نظری کانل و ولبورن (۱۹۹۱)، اسکینر و همکاران (۲۰۱۴) و ریو (۲۰۱۳) مطابقت دارد. همچنین، با پژوهش‌های

وانگ و اکلز، (۲۰۱۳)؛ چی (۲۰۱۴)؛ چئون و ریو (۲۰۱۴)؛ درمن، فیشر و والدرب (۲۰۰۶) هم‌خوانی دارد.

با توجه به مؤلفه‌های ادراک از کلاس، در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود کلاسی که در آن تکلیف محوری، پژوهش محوری، مشارکت و حمایت معلم در کنار همکاری و عدالت وجود داشته باشد اثر زیادی بر درگیری تحصیلی دارد. بنابراین، معلمان بایستی در کلاس درس، فضای تکلیف محوری و پژوهش محوری را در کنار حمایت و همکاری و عدالت فراهم آورند. وقتی که معلمان دانش‌آموزان را به تحقیق در مورد مسائل ترغیب می‌کنند و فرصت پژوهش را برای آنها فراهم می‌آورند؛ در واقع دانش‌آموزان را به درگیری و داشتن نقش فعال در یادگیری نیز ترغیب می‌کنند. بنابراین، ادراک کلاس به عنوان کلاس عدالت‌محور، مشارکت‌محور و تعلق از طریق پاسخ‌گویی به علائق دانش‌آموزان، حس مثبت در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. چنین کلاسی با دادن فرصت انتخاب در فعالیت‌های یادگیری و فرصت لذت بردن از تکلیف و فعالیت‌های همچون گوش دادن به عقاید و ایده‌های دیگران، پذیرش نقدها، فراهم کردن بازخوردها، زمینه مشارکت و درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری را فراهم می‌کند (آسور، ۲۰۱۲).

در ارتباط با فرضیه دوم، نتایج حاکی از آن بود که ادراک از کلاس به‌طور مثبت بر انگیزش تحصیلی تأثیر دارد. این یافته با مطالعات سانجر و گانگورن (۲۰۰۹)، اسکینر و همکاران (۲۰۱۴)، کیمر و همکاران (۲۰۱۵) و کوسترلیگو و کوسترلیگو (۲۰۱۵) همسو است که همگی نشان داده‌اند ساختار کلاس یا گفتمان معلم بر انگیزش اثرگذار است. در تبیین یافته فوق می‌توان از نگاه پژوهشگران نظریه خودتعیینی (از قبیل ایمز، ۱۹۹۲ الف، ۱۹۹۲ ب؛ دسی و ریان، ۲۰۰۰؛ دسی و مولر، ۲۰۰۵) نیز سود برد. از نظر این پژوهشگران برای اینکه انگیزش فعال شود به محیط حمایت‌کننده و برانگیزنده نیاز است. این یافته که ادراک از کلاس با مؤلفه‌های پژوهش محوری، حمایت و همکاری بر درگیری تحصیلی اثر دارد با چارچوب گزاره‌های نظریه خودتعیینی هماهنگ است.

در ارتباط با سومین فرضیه پژوهش یعنی فرضیه مربوط به واسطه‌گری، نتایج حاکی از آن بود که انگیزش تحصیلی در رابطه بین ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌نماید. این یافته با یافته‌های اسکینر و همکاران (۲۰۰۹، ۲۰۱۴)، کازان (۲۰۱۵) و مرادی و چراغی (۱۳۹۳) همسو است و هماهنگ با رویکرد بافت‌نگری برون‌فون برنر و مدل رفتار بین فردی معلم، بینش ما را از بافت کلاس و ادراک نوجوان از کلاس و درگیری تحصیلی‌شان در محیط مدرسه ارتقاء می‌بخشد. با توجه به این نتایج، هر چه معلمان، دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری‌ها بیشتر دخیل کنند، آنها الگوی انگیزشی مثبت و سازگارانه‌تری با درس و مدرسه بروز خواهند داد. بر این اساس معلمانی که به یادگیری و فهم اهمیت می‌دهند، این ایده، فکر و پیام را منتقل می‌کنند که همه افراد می‌توانند یاد

بگیرند. چنین ساختاری سبب رشد مطلوب، ایجاد انگیزه ثمربخش و رویارویی با تکالیف چالش برانگیز، نظردهی راجع به امور کلاسی، کسب مهارت و در نهایت درگیری تحصیلی می‌شود. قابل ذکر است که ساختار کلاس بر اساس اهداف و ارزش‌های معلم شکل می‌گیرد، ولی چگونگی تأثیر آن بر انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به چگونگی ادراک دانش‌آموزان از این ساختار بستگی دارد.

برای تبیین اثر واسطه‌ای انگیزش تحصیلی، می‌توان به نظریه خودتعیینی ریان و دسی (۲۰۰۶الف، ۲۰۰۶ب) اشاره کرد. مطابق با این نظریه زمانی که محیط برانگیزنده و مشوق باشد؛ انگیزش سطوح بالا و پیامدهای مثبت رفتاری به دست می‌آید. زیرا زمانی که افراد فعالیت‌های خود را بر اساس میل باطنی و علائق خود انتخاب کنند، مشخص است که بر آن فعالیت‌ها تمرکز بیشتری دارند و پشتکار بیشتری برای انجام آن از خود نشان دهند و مشغول آن فعالیت می‌شوند. به علاوه افرادی که داری انگیزش بالا هستند، بیشتر به قضاوت‌های درونی خود متکی هستند تا انجام یک فعالیت برای خوشایندی دیگران، همین مسئله موجب می‌شود که توجه خود را بیشتر معطوف به آن فعالیت کنند. ادراک از کلاس با اثرگذاری بر سطح انگیزش افراد، درگیری تحصیلی‌شان را تعیین می‌کند.

یافته‌های این پژوهش بیانگر آن است که با مداخلاتی با هدف ارتقاء انگیزش تحصیلی می‌توان مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش داد و آنها را بیشتر درگیر فعالیت‌های آموزشی نمود. از جمله اینکه، معلمان با تمرکز بر رفتارهایی چون فراهم کردن فرصت انتخاب، تأکید کمتر بر رقابت، تأکید بر فرایند تدریس و تشویق همکاری و فراهم کردن فضای تحقیق به صورت مشارکتی و عادلانه، زمینه افزایش درگیری تحصیلی را در دانش‌آموزان فراهم آورند. با توجه به اهمیت ابعاد تکلیف‌مداری، تحقیق، همکاری، عدالت و حمایت معلم از فراگیر، آموزش این شیوه تعامل به معلمان توصیه می‌شود. در نهایت به معلمان توصیه می‌شود که فرصت تحقیق، انتخاب، مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها را در کلاس درس فراهم آورند که این مسئله تأثیر مثبتی بر انگیزش و درگیری تحصیلی دارد.

در ارتباط با محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به محدودیت دامنه سنی، دوره تحصیلی و روش پژوهش اشاره کرد: نخست آنکه پژوهش بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام گرفته است؛ بنابراین در تعمیم‌دهی نتایج به سایر دوره‌ها و گروه‌های سنی باید جانب احتیاط به عمل آید. دوم اینکه چون پژوهش حاضر از نوع همبستگی است، در استنباط علی از این نتایج باید محتاط بود. در آخر پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده نقش عوامل فرهنگی، خانوادگی و همسالان به عنوان پیشایندهای درگیری تحصیلی مورد توجه پژوهشگران قرار گیرد.

منابع

الف. فارسی

- البرزی، محبوبه (۱۳۹۳). رابطه ادراک ازوالدین و خلاقیت اجتماعی در کودکان با واسطه گری باورهای انگیزشی در روابط دوستانه. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶ (۲ پیاپی ۶۷)، ۸۱-۶۱.
- البرزی، محبوبه و رضویه، اصغر (۱۳۹۰). تأثیر انگیزش بیرونی بر خلاقیت کودکان. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۳ (۲)، ۶۶-۵۷.
- بردبار، مریم و یوسفی، فریده (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپروی و درگیری تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳ (۴۹)، ۲۸-۱۳.
- حجازی، الهه، صالح نجفی، مهسا و لواسانی، مسعود (۱۳۹۴). رابطه ادراک از محیط کلاس و خوش‌بینی با تحول مثبت دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۹ (۷۴)، ۱۸۸-۱۹۸.
- محمدی باغملائی، حیدر و یوسفی، فریده (۱۳۹۷). رابطه ساختاری تعامل معلم-دانش‌آموز، درگیری تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰ (۲)، ۷۵-۹۹.
- رافعی، الهام (۱۳۹۱). *بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس با سازگاری اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهرستان آران و بیدگل*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- زرنگ، رمضانعلی (۱۳۹۱). *رابطه سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- فولادچنگ، محبوبه و حسن‌نیا، سمیه (۱۳۹۴). رابطه بین ادراک محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه‌گری ذهن‌آگاهی: مدل‌یابی ساختاری. *مجله روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۲ (۴۵)، ۹۳-۸۶.
- قدیری، پروین (۱۳۹۰). *بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم (۱۳۹۳). الگوی علی 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*، ۸ (۲)، ۱۴۰-۱۱۳.

ملفت، قوام (۱۳۹۰). *ارائه مدلی برای بهزیستی روان‌شناختی با توجه به ادراک دانش‌آموزان از والدین، همسالان و معلمان با نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی*. رساله دکتری، دانشگاه شیراز، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

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

ب. انگلیسی

- Afari, E., Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Khine, M. S. (2013). Students' perceptions of the learning environment and attitudes in game-based mathematics classrooms. *Learning Environments Research*, 16(1), 131-150.
- Aldridge, J., & Fraser, B. (2000). A cross-cultural study of classroom learning environments in Australia and Taiwan. *Learning Environments Research*, 3(2), 101-134.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (p. 327-348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *handbook of research on student engagement* (p. 421-439). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_20.
- Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: The FEASP-approach. *Instructional science*, 28(3), 169-198.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (2003, August). Revisiting intrinsic and extrinsic motivation. Paper presented at: *Meeting of the Academy of Management, Seattle, WA*.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *handbook of child psychology: theoretical models of human development* (pp. 993-1028). Hoboken, NJ: Wiley.
- Cazan, A. M. (2015). Learning motivation, engagement and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 413-417.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111.
- Chi, U. J. (2014). *Classroom engagement as proximal level for student success in higher education: what a self-determination framework within a multi-level developmental system tells us*. Ph.D. Dissertation in Applied Psychology, Portland State University.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology: Self-processes in development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. NY: Plenum.
- Deci, E. L., & Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579–597). New York: Guilford Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14.
- Dorman, J. P., Fisher, D. L., & Waldrip, B. G. (2006). Classroom environment, students learning strategies, and academic efficacy and attitude to science: A lisrel analysis. In *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews* (pp. 1-28). University of Southern Queensland Australia.
- Dorman, J. P., McRobbie, C. J., & Foster, W. J. (2002). Associations between psychosocial environment in religious education classes and students' attitude to Christianity. *Religious Education*, 97, 23-42.
- Dweck, C. S. (2013). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research*, 1(1), 7-34.
- Fraser, B. J., McRobbie, C. J., & Fisher, D. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment questionnaire. In *Proceedings Western Australian Institute for Educational Research Forum*.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental psychology*, 42(6), 1179-1192.
- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and social psychology bulletin*, 29(8), 992-1004.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situation intrinsic and extrinsic motivation: The situation Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.
- Houston, D. A., & George-Jackson, C. E. (2012). Academic engagement of undergraduate students majoring in STEM. *American Educational Research Association*, 1-30.
- Hwang, S.Y & Kim M. J. (2006). A comparison of problem- based learning and lecture-based learning in an adult health nursing course. *Nurse Educationtoday*, 26, 315-321.
- Kosterrelioglu, M.A & Kosterrelioglu, I. (2015). Effects of high school students'

- perceptions of school life quality on their academic motivation levels. *Educational Research and Reviews*, 10, 274-281.
- Kiemer, K., Gröschner, A., Pehmer, A. K., & Seidel, T. (2015). Effects of a classroom discourse intervention on teachers' practice and students' motivation to learn mathematics and science. *Learning and Instruction*, 35, 94-103.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Martella, R., Nelson, R. & Marchand, Martella, N. (2003). *Managing disruptive behavior in the schools*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2011). *Educational psychology: Reflection for action*. John Wiley & Sons.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Radovan, M., & Makovec, D. (2015). Relations between students' motivation, and perceptions of the learning environment. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 115-137.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. New York: Wiely.
- Reeve J. (2012) A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In: S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agented engagement. *American Psycho- Psychological Association*, 105(3), 579-595.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006a). Living well: A self-determination theory perspective on eudemonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006b). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1582.
- Seo, D., & Taherbhai, H. (2009). Motivational beliefs and cognitive processes in mathematics achievement, analyzed in the context of cultural differences: A Korean elementary school example. *Asia Pacific Education Review*, 10(2), 193-203.
- Skinner, E. A., Kinderman, T. A., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. *International handbook of emotions in education*, 331-347.
- Sunger, S. & Gungorn, S. (2009). The role of classroom environment perception in self-

- regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883-900.
- Tulis, M., & Fulmer, S. M. (2013). Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 27, 35-46.
- Vrugt, A., & Oort, F. J. (2008). "Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 30, 123-146.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1), 92-104.

Extended Abstract

The Investigation of Relationship between Perception from Classroom and Academic Engagement with Mediator Role of Academic Motivation

Ghavam Moltafet¹ Ali Taghvainia² Aboozar Ayool³

Introduction

Over the the last few decades, researchers in general, and psychologists in particular have become interested in the concept of academic engagement as a way to reduce student boredom and enhance their motivation and academic achievement. Fredricks (2004) described academic engagement as a malleable, developing, and multidimensional construct that consists of three broad dimensions: behavioral, cognitive, and emotional. The dimensions, according to the author, are not isolated but interrelate with each other .Behavioral engagement is a directly observable dimension of engagement, and the salient indicators of this dimension include truancy, preparation for school, attendance, participation in curricular and extracurricular tasks, and discipline referrals. The cognitive engagement dimension refers to the students' investment in learning and encompasses aspects such as willingness and thoughtfulness to expend the effort required to understand and master difficult tasks. Finally, emotional engagement refers to the same features of emotional engagement, which describe the students' positive and negative emotional index towards their teachers, classmates, academic tasks, and school in general (Fredricks et al., 2004). Presence of interest and happiness and the lack of boredom, anxiety, and sadness are indices of emotional engagement. It is known that contextual factors, including perception of the classroom, is the strongest variable to influence academic engagement. In this regard, research suggests that such dimensions of the students' perception of the classroom as their belonging to the classroom, support from the teacher, cooperation, investigation, equality, and task orientation are important factors that can positively predict the students' academic engagement and success.

In addition, research findings suggest that self-determination, especially intrinsic motivation, is an important variable affecting academic engagement. Regarding motivation, studies of self-determination suggest that people have different motivations for being involved in the workplace, school, and other places. Review of the literature about motivation indicates that humans have four different kinds of motivation that can be

considered along a continuum. External motivation is about involvement in activities associated with rewards and punishment when the situation dictates it. A type of motivation has also been characterized as the motivation in which people are involved in an activity due to its significance or even the value they attach to their own goals. Intrinsic motivation, which is more autonomous, refers to involvement in behavior for the sake of pleasure. In the end, amotivation, or absence of motivation, applies to a condition under which one fails to act because they do not find it significant. Many researchers have suggested that classroom context can affect the learners' motivation, leading to positive outcomes such as persistence, academic engagement and academic success. Although the previous studies have confirmed the positive relationships between perception of classroom, academic motivation, and academic engagement, they did not clearly mention the mechanism of these relationships. Therefore, the main objective of the present study was to explore the effect of classroom perception on academic engagement, while considering the mediating role of academic motivation in this regard. Therefore, based on our research purpose, three research hypotheses were generated:

- 1- There is a relationship between perception of classroom and academic engagement.
- 2- There is a relationship between perception of classroom and academic motivation.
- 3- Academic motivation plays a mediation role in the relationship between perception of classroom and academic engagement.

Method

The research was a correlation study, using structural equation modeling (SEM) as the data analysis technique. The population included all high school students in Ghaemieh. Of this population, a sample was selected of 300 high school students (100 males, 200 females) through random multistage cluster sampling. Having been informed of the purpose of the study, investigating their classroom perception, academic motivation, and academic engagement, the participants signed an informed consent form. Subsequently, they completed three questionnaires including classroom perception from, academic engagement inventory, and the situational motivational scale. SEM was run as the statistical technique for analyzing the data.

Results

The results of SEM showed that in the measurement model the indicator variables could measure the latent variables appropriately. In addition, the results suggested that the components of classroom perception (i.e. belonging to classroom, receiving support from the teacher, cooperation,

equality, and task orientation) could affect academic engagement and academic motivation. It was further found that academic motivation could have a mediating role in the relationship between classroom perception and academic engagement. To evaluate the model, multiple indexes of fitness were used which corroborated the fitness of the models for the data.

Discussion

The purpose of this study was to investigate the mediating role of academic motivation in the relationship between classroom perception and academic engagement. The results of SEQ suggested that the proposed model fits the research data quite well. The findings also showed that Academic motivation depends on the classroom environment and affects academic engagement. The components of classroom perception, namely belonging to the classroom, receiving support from the teacher, cooperation, equality, and task orientation, affected academic Motivation. In sum, the findings corroborated the appropriateness of the presumed model in accounting for the impact of the classroom environment on academic engagement .The results of the research could be insightful for teachers and educators, trying to enhance the learners' academic engagement. The teachers should orient the learners to the tasks and teach them discovery methods to strengthen their intrinsic motivation and thereby improve the learners' academic engagement. It is recommended that the teachers encourage cooperation, investigation, equality, and task orientation in the classroom and support the learners' autonomy so as to enhance their intrinsic motivation and active engagement in their academic studies.

Key words: perception from classroom, academic engagement, academic motivation

¹ Corresponding author) Assistant professor of educational psychology, Yasuj University, Iran.
Email: moltafet@yu.ac.ir

² Assistant professor of educational psychology, Yasuj University, Iran.
Email: A.taghvainia@gmail.com

³ M. A. student of educational psychology, Yasuj University, Iran.
Email: Ayool@gmail.com.