

Educational Spaces and Their Impact on Students' Academic Self-Concept

Parisa Khayam Nekoui^{1*}, Seyedeh Marzieh Tabaeian², Sadegh Jahanbakhsh³

¹(Corresponding Author) Assistant Professor, Faculty of Society and Media, Department of Architecture, Isfahan (khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, . Parisakhayam@gmail.com

² Associate Professor, Faculty of Society and Media, Department of Architecture, Isfahan (khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. Sm.Tabaeian@khuif.ac.ir

³ PhD in Architecture, Faculty of Society and Media, Department of Architecture, Isfahan (khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran. jahanbakhsh_sadegh@yahoo.com

Abstract

Introduction: The quality of the school environment has increasingly been recognized as a critical determinant of students' lived experiences, motivation, and academic attitudes in interdisciplinary research across educational psychology and architectural studies. A school is not merely a venue for knowledge transmission; rather, it is a socio-cultural setting that significantly contributes to students' identity formation, sense of worth, and academic achievement. The construct of academic self-concept reflects learners' perceptions and beliefs concerning their abilities, performance, and self-value within the learning process, shaped through the interaction of physical, sensory, social, and psychological environmental factors. Prior studies highlight that design attributes such as natural daylight, spatial diversity, opportunities for belonging, psychological safety, respectful interactions, and stimulating environments can foster intrinsic motivation and a positive academic self-concept. Yet, in many Iranian schools, spatial design remains insufficiently aligned with adolescents' developmental and emotional needs, often reducing the environment to a solely functional domain. Accordingly, this study adopts an interdisciplinary lens and employs Colaizzi's descriptive phenomenological method to explore how the physical and perceptual qualities of school environments can enhance students' academic self-concept.

Materials and Methods: This qualitative study was conducted using Colaizzi's descriptive phenomenological approach. Initially, a review of the relevant literature on school environmental quality and academic self-concept was undertaken to establish theoretical grounding and a preliminary conceptual framework. Subsequently, field data were gathered using semi-structured interviews with specialists in school design and educational psychology. A purposive sample of eight experts from the city of Isfahan was selected based on theoretical saturation, such that interviews continued until no new themes emerged. Colaizzi's seven-step method guided data analysis, including in-depth familiarization with transcripts, extraction of significant statements, horizontalization, formulation of meanings, thematic clustering, construction of an exhaustive description, and validation of findings through participant feedback. Credibility was strengthened using participant checks, theoretical triangulation, and reflexive documentation throughout the research process.

Results and Findings: The analysis revealed that environmental quality within schools

Received: 2025/04/19; Accepted: 2025/06/25; Published online: 2025/11/02

Publisher: Qom Islamic Azad University Article type: Research Article © The Author(s).

© 2025/authors retain the copyright and full publishing right

substantially affects the development of academic self-concept at two interconnected levels: the objective (physical) and the subjective (perceptual-emotional). At the objective level, essential features included adequate natural lighting, proper ventilation, human-scaled proportions, access to outdoor spaces, flexible furnishings, and classroom functional diversity. These spatial characteristics enhance physical comfort, promote social interaction, and support active engagement in learning—ultimately contributing to improved attitudes toward education and increased academic confidence. At the subjective level, concepts such as a sense of belonging, psychological safety, positive emotional memories, respect, individuality, and aesthetic appreciation emerged as decisive factors shaping students' self-perception. A supportive and engaging environment enables students to internalize feelings of self-worth and capability, particularly when they actively interact with and influence their surroundings. Interview data further demonstrated that students' internal and external judgments of themselves across various school settings including classrooms, libraries, and courtyards are strongly conditioned by environmental quality. Stimulating and diverse settings enriched with natural elements nurture self-assurance and learning motivation, whereas monotonous, poorly lit, and thermally uncomfortable spaces induce cognitive fatigue and disengagement, undermining self-concept.

Discussion and Conclusion: The findings emphasize that the relationship between school environmental quality and academic self-concept is dynamic, reciprocal, and multidimensional. The school environment functions not only as a physical container for instruction but also as a psychological and social agent shaping learners' self-identity and perceived value. Students envision themselves as capable and impactful when their surroundings reflect respect, autonomy, and inclusion. Conversely, rigid and creativity-limiting settings reinforce feelings of insignificance and academic inadequacy. From an architectural perspective, effective school design entails flexible spatial arrangements, diverse and welcoming environments, incorporation of natural elements, and sensitivity to users' emotional and psychological needs—cultivating a meaningful connection between physical space and subjective experience. Under such conditions, the environment supports not only instructional processes but also identity formation, self-empowerment, and personal growth. Ultimately, the simultaneous consideration of physical and perceptual factors is essential in promoting positive learning experiences and academic self-concept. School architecture should be grounded in students' lived experiences and developmental requirements, enabling them to view themselves not as passive recipients of instruction but as engaged and confident agents within the learning environment. By offering both theoretical insight and practical direction, this study contributes to advancing human-centered design approaches that elevate motivation, belonging, and academic self-belief in future educational spaces.

Keywords: Academic self-concept, school environment quality, school atmosphere, educational atmosphere, perceptual experience, descriptive phenomenology.

فضاهای آموزشی و بازتاب آن در خودپنداره تحصیلی دانش آموزان

پریسا خیام نکویی^۱، سیده مرضیه طبائیان^۲، صادق جهانبخش^۳^۱ استادیار، دانشکده جامعه و رسانه، گروه معماری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران. (نویسنده مسئول)
Parisakhayam@gmail.com^۲ دانشیار، دانشکده جامعه و رسانه، گروه معماری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران. Sm.Tabaeian@khuif.ac.ir
^۳ دکتری تخصصی معماری، دانشکده جامعه و رسانه، گروه معماری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.
jahanbakhsh_sadegh@yahoo.com

چکیده

مقدمه: کیفیت محیط مدرسه در دهه‌های اخیر به‌عنوان عاملی کلیدی در شکل‌دهی تجربه زیسته، انگیزش و نگرش تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه مطالعات میان‌رشته‌ای در حوزه‌های معماری و روان‌شناسی تربیتی قرار گرفته است. مدرسه تنها محلی برای انتقال دانش نیست، بلکه یک فضای اجتماعی - فرهنگی است که در شکل‌گیری هویت، احساس ارزشمندی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. مفهوم «خودپنداره تحصیلی» به منزله بازتاب ادراک و باور فرد نسبت به توانایی‌ها، عملکرد و ارزش خویش در فرایند یادگیری، از تعامل میان عوامل کالبدی، حسی، اجتماعی و روانی محیط تأثیر می‌پذیرد. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که عواملی همچون نور طبیعی، تنوع عملکردی فضا، حس تعلق، امنیت روانی، احترام و تجربه مثبت از فضا، می‌توانند در رشد انگیزش درونی و خودپنداره مثبت نقش داشته باشند. باوجود این، در بسیاری از مدارس ایران، طراحی فضا کمتر با ویژگی‌های رشدی و نیازهای روانی نوجوانان همسو است و محیط مدرسه گاه به فضایی صرفاً عملکردی تقلیل یافته است. ازاین‌رو، پژوهش حاضر با رویکردی میان‌رشته‌ای و بهره‌گیری از پدیدارشناسی توصیفی کلایزی در پی پاسخ به این پرسش است که چگونه کیفیت کالبدی و ادراکی محیط مدرسه می‌تواند موجب ارتقای خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان گردد.

مواد و روش‌ها: این پژوهش از نوع کیفی و با روش پدیدارشناسی توصیفی کلایزی انجام شده است. در مرحله نخست، منابع علمی مرتبط با کیفیت محیط مدارس و خودپنداره تحصیلی بررسی گردید تا مفاهیم نظری و چارچوب اولیه استخراج شود. در مرحله دوم، داده‌های میدانی از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با متخصصان طراحی فضاهای آموزشی و روان‌شناسان تربیتی گردآوری شد. نمونه شامل هشت نفر از کارشناسان حوزه طراحی مدارس و روان‌شناسی تربیتی شهر اصفهان بود که به‌صورت هدفمند و بر اساس اشباع نظری انتخاب شدند؛ بدین معنا که مصاحبه‌ها تا زمانی ادامه یافت که مضمون جدیدی حاصل نشد. داده‌ها در هفت گام کلایزی تحلیل شدند: خوانش مکرر مصاحبه‌ها، استخراج عبارات معنادار، افقی‌سازی داده‌ها،

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۳۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۰۴؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۸/۱۰

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم

۱۴۰۴ © / نویسندگان دارنده حق مولف مقاله خود بدون محدودیت هستند.

تدوین معانی مفهومی، خوشه‌بندی مضامین، بازسازی توصیف جامع از تجربه زیسته، و در نهایت تأیید نتایج توسط مشارکت‌کنندگان. برای اطمینان از اعتبار داده‌ها از چند روش مکمل استفاده شد؛ از جمله بازبینی مشارکت‌کنندگان، تطبیق نتایج با متون نظری (مثلث‌سازی داده‌ها) و ثبت یادداشت‌های تأملی پژوهشگر برای حفظ شفافیت مسیر تحلیل.

نتایج و یافته‌ها: تحلیل داده‌ها نشان داد که کیفیت محیط مدرسه در دو سطح عینی (فیزیکی) و ذهنی (ادراکی-احساسی) در شکل‌گیری و ارتقای خودپنداره تحصیلی نقش محوری دارد. در سطح عینی، مؤلفه‌هایی چون نور طبیعی، تهویه مناسب، مقیاس انسانی، وجود فضاهای باز، انعطاف‌پذیری مبلمان و تنوع عملکردی کلاس‌ها، از جمله عوامل کلیدی شناسایی شدند. این عناصر باعث افزایش آسایش فیزیکی، تسهیل تعاملات اجتماعی و تقویت مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری می‌شوند. طراحی محیطی که نیازهای جسمی، حسی و عملکردی دانش‌آموزان را پاسخ دهد، به بهبود نگرش آنان نسبت به یادگیری و افزایش اعتمادبه‌نفس تحصیلی منجر می‌گردد. در سطح ذهنی و ادراکی، مفاهیمی چون حس تعلق، امنیت روانی، خاطره‌انگیزی، احترام متقابل، تجربه فردیت و درک زیبایی فضا، به‌عنوان عناصر اثرگذار بر ادراک مثبت از خود تحصیلی شناسایی شدند. تجربه ذهنی مثبت از فضا، هنگامی که با مشارکت فعال در استفاده و شکل‌دهی فضا همراه شود موجب درونی‌سازی احساس ارزشمندی و توانایی در دانش‌آموز می‌گردد. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که داورهای درونی و بیرونی دانش‌آموز نسبت به خود، در محیط‌های گوناگون مدرسه - از کلاس و کتابخانه تا حیاط - به‌شدت تحت‌تأثیر کیفیت محیط است. فضاهای پویا، دارای تنوع و عناصر طبیعی موجب رشد حس خودباوری و علاقه به یادگیری شده، درحالی که فضاهای یکنواخت، فاقد نور و تهویه مطلوب، با ایجاد خستگی شناختی و بی‌انگیزگی، خودپنداره منفی را تقویت می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج حاکی از آن است که رابطه میان کیفیت محیطی مدرسه و خودپنداره تحصیلی، رابطه‌ای تعاملی و چندوجهی است. فضا نه فقط بستری فیزیکی برای آموزش، بلکه یک عامل روان‌شناختی و اجتماعی مؤثر بر احساس ارزش و هویت یادگیرنده است. دانش‌آموز زمانی خود را توانمند و مؤثر می‌بیند که محیط مدرسه حس احترام، تعلق و آزادی را در او برانگیزد. در مقابل، محیط‌های خشک، سلسله‌مراتبی و فاقد خلاقیت، حس ناتوانی و بی‌اهمیتی را تقویت می‌کنند. این یافته با نظریه‌های روان‌شناسی محیطی همسو است که معتقدند درک انسان از مکان حاصل تعامل ادراک حسی و معناهای ذهنی است. از منظر معماری، مدرسه‌ای موفق است که بتواند از طریق طراحی انعطاف‌پذیر، ایجاد فضاهای متنوع و دعوت‌کننده، حضور عناصر طبیعی، و توجه به نیازهای روانی کاربران، پیوندی پویا میان تجربه فیزیکی و ذهنی ایجاد کند. در چنین شرایطی، فضا نه تنها در خدمت آموزش، بلکه در خدمت هویت‌یابی و خودباوری تحصیلی قرار می‌گیرد. یافته‌های پژوهش نشان دادند که مجموعه‌ای از عوامل کالبدی و ادراکی به‌صورت هم‌زمان بر تجربه یادگیری و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذارند. محیط مدرسه زمانی می‌تواند زمینه‌ساز رشد خودپنداره مثبت باشد که میان نیازهای عینی (نور، تهویه، انعطاف‌پذیری و امکانات آموزشی) و ذهنی (حس تعلق، امنیت روانی، احترام و خاطره‌انگیزی) تعادل برقرار سازد. در این نگاه، فضا نه یک عنصر منفعل، بلکه بخشی از فرایند یادگیری و هویت تحصیلی است. پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تجربه هم‌زمان ابعاد کالبدی و ادراکی فضا، موجب بازتعریف «خود تحصیلی» در ذهن دانش‌آموز می‌شود؛ بدین معنا که او خویش را نه فقط یادگیرنده‌ای منفعل، بلکه کنشگری آگاه و معنادار در محیط آموزشی می‌بیند. نوآوری اصلی پژوهش در تحلیل تلفیقی میان طراحی معماری و ادراک روان‌شناختی از فضا است. این رویکرد چارچوبی نظری و کاربردی برای طراحی مدارس انسان‌محور فراهم می‌آورد که در آن تعامل، مشارکت و تجربه معنادار، بنیان اصلی فرایند یادگیری است. در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که معماری مدارس آینده باید بر اساس تجربه زیسته دانش‌آموزان، ادراک حسی و نیازهای هیجانی آنان طراحی شود تا بتواند نه تنها سطح یادگیری، بلکه کیفیت حضور، تعلق و خودپنداره تحصیلی آنان را ارتقا دهد.

کلیدواژه‌ها: خودپنداره تحصیلی، کیفیت محیط مدرسه، فضای مدرسه، فضای آموزشی، تجربه ادراکی، پدیدارشناسی توصیفی.

۱. مقدمه

در دهه‌های اخیر، مفهوم تجربه زیسته دانش‌آموزان در فضاهای آموزشی به‌عنوان یکی از عوامل بنیادین در شکل‌گیری انگیزش، هویت و موفقیت تحصیلی، در مباحث میان‌رشته‌ای معماری و روان‌شناسی تربیتی موردتوجه فزاینده قرار گرفته است (طباطبائی، ۱۳۹۳: ۳۸۲). دوره نوجوانی به‌عنوان مرحله‌ای حساس از رشد روانی و اجتماعی، زمانی است که فرد در جست‌وجوی معنا، هویت شخصی و جایگاه خود در نظام آموزشی و اجتماعی است (Wright, 2011). در این مرحله، تعامل میان فرد و محیط آموزشی، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری ادراک فرد از خود و توانایی‌هایش دارد؛ زیرا مدرسه نه‌تنها محل آموزش، بلکه زمینه‌ساز شکل‌گیری نگرش‌ها، هیجانات و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز است (زاهد بابلان و همکاران، ۱۳۹۶: ۷۹).

در روان‌شناسی تربیتی، خودپنداره تحصیلی به‌عنوان بازتاب ادراک فرد نسبت به توانایی‌ها و عملکرد خود در عرصه یادگیری، یکی از مهم‌ترین عوامل انگیزشی و پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود (بهی و یونسی، ۱۴۰۲: ۱۳۲؛ برایان و گالا، ۲۰۱۴: ۲۹۷). این مفهوم، بر اساس نظریه‌های شناختی و اجتماعی-رفتاری، از تعامل میان ویژگی‌های فردی، روابط اجتماعی و کیفیت محیطی مدرسه شکل می‌گیرد (Steinberg et al., 2025; Ayllón-Salas et al., 2025). محیط آموزشی زمانی می‌تواند در رشد خودپنداره نقش مثبت ایفا کند که در دانش‌آموز احساس تعلق، احترام، امنیت و رضایت از فضا ایجاد نماید (Browman & Destin, 2025).

از دیدگاه معماری آموزشی، فضاهای یادگیری صرفاً کالبدی فیزیکی برای آموزش نیستند، بلکه ساختارهایی پویا و معنادارند که از طریق فرم، نور، رنگ، مقیاس، سازمان فضایی و انعطاف‌پذیری، بر رفتار، احساس و انگیزش یادگیرندگان اثر می‌گذارند (طباطبائی، ۱۳۹۳: ۳۸۳؛ طیب‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹: ۵۶). کیفیت محیط مدرسه در دو سطح کالبدی و ادراکی معنا می‌یابد؛ در سطح کالبدی شامل عناصری چون نور طبیعی، تهویه، مقیاس انسانی، تنوع عملکردی و امکانات آموزشی است، و در سطح ادراکی شامل مؤلفه‌هایی مانند حس تعلق، امنیت روانی، خاطره‌انگیزی و درک احترام متقابل (کارمونا و تیسدل، ۱۳۹۷: ۳۷۶؛ طاهر طلوع‌دل و اشرف، ۱۴۰۰: ۱۵۷). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که ادراک مثبت از فضا، موجب افزایش انگیزش درونی، خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی می‌شود (افرند و خلیل‌آباد، ۱۴۰۲: ۱۴۲؛ بهی و یونسی، ۱۴۰۲: ۱۳۷).

از منظر تاریخی، معماری مدارس در ایران از مکتب‌خانه‌های سنتی تا مدارس مدرن، همواره بازتابی از نگرش فرهنگی جامعه به آموزش بوده است. مطالعات تطبیقی نشان می‌دهد که مدارس دوره صفویه و قاجار باتوجه به اصول تعامل، مقیاس انسانی و هماهنگی با اقلیم، کیفیت یادگیری و ارتباط

اجتماعی را تقویت می‌کردند (بمانیان و همکاران، ۱۳۹۲: ۲۲). با این حال، در بسیاری از مدارس معاصر ایران، طراحی فضا کمتر با ویژگی‌های رشدی و روان‌شناختی نوجوانان همسو است؛ در حالی که معماری مدرسه، به‌عنوان عنصری زنده و پویا، می‌تواند بستری برای شکل‌گیری ادراک مثبت از خود و افزایش عملکرد تحصیلی باشد (یامحمدی و هاشمی، ۱۳۹۴؛ طبائیان، ۱۴۰۰: ۱۲۸). نظریه‌های جدید در روان‌شناسی محیطی و طراحی انسان‌محور نیز بر این باورند که کیفیت فضا تنها زمانی معنا می‌یابد که از طریق تجربه حسی، عاطفی و ذهنی، درک شود (لنگ، ۱۳۹۴: ۲۰۹؛ نقدیشی و رحمتی، ۱۳۹۶: ۷۶). در چنین نگاهی، محیط آموزشی عاملی صرفاً فیزیکی نیست، بلکه بخشی از فرایند شکل‌گیری هویت یادگیرنده است؛ بدین معنا که «فضا»، به میانجی تجربه و احساس، تبدیل به بخشی از «خود تحصیلی» دانش‌آموز می‌شود. بر این اساس، پژوهش حاضر با رویکردی میان‌رشته‌ای، در پی آن است که با بهره‌گیری از پدیدارشناسی توصیفی کلایزی، به تبیین چگونگی تأثیر کیفیت کالبدی و روانی محیط مدرسه بر شکل‌گیری و ارتقای خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان بپردازد. در این مسیر، دیدگاه‌های متخصصان معماری فضاهای آموزشی و روان‌شناسان تربیتی مورد تحلیل قرار گرفته تا به پرسش اساسی پژوهش پاسخ داده شود: «چگونه معماری فضاهای آموزشی می‌تواند از طریق ارتقای کیفیت محیطی، موجب تقویت خودپنداره تحصیلی و موفقیت یادگیری در نوجوانان گردد؟»

۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های متعددی پیرامون کلیدواژه‌های اصلی این مطالعه، یعنی «کیفیت محیطی مدارس» و «خودپنداره تحصیلی» انجام شده‌اند. بخش عمده‌ای از این پژوهش‌ها یا بر ویژگی‌های کالبدی فضاهای آموزشی تمرکز داشته‌اند یا به بررسی متغیرهای روان‌شناختی مرتبط با ادراک دانش‌آموزان از محیط آموزشی پرداخته‌اند. با این حال، بررسی روابط علی میان کیفیت محیطی مدرسه و خودپنداره تحصیلی در قالبی یکپارچه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در پژوهشی، بمانیان و همکاران (۱۳۹۲) به بررسی تطبیقی ویژگی‌های فضایی مدرسه‌های تاریخی ایران پرداختند که اهمیت طراحی هم‌ساز با کاربری آموزشی را در دوره‌های گذشته نشان می‌دهد. طباطبایی یگانه و همکاران (۱۴۰۲) نیز با تمرکز بر فضاهای باز آموزشی، شش عامل مؤثر بر خلاقیت کودکان را معرفی کردند که از جمله می‌توان به «سرزندگی محیط»، «تنوع عملکرد» و «مشارکت و تجربه» اشاره کرد؛ عواملی که همگی با ادراک کیفی از محیط مرتبط هستند. از نگاهی دیگر، در حوزه روان‌شناسی، بهی و یونسی (۱۴۰۲) رابطه ادراک از محیط یادگیری و خودپنداره تحصیلی را بررسی کردند و نشان دادند که میان این دو متغیر رابطه معناداری وجود دارد. همچنین، افزند و خلیل‌آباد (۱۴۰۲) با تأکید بر ابعاد کالبدی فضاهای آموزشی، نشان دادند که طراحی مناسب محیط مدرسه بر انگیزش یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. همچنین، پژوهش‌های

اخیر نیز به اهمیت تعامل بین محیط مدرسه و خودپنداره دانش‌آموز پرداخته‌اند. براون من و دستین (Browman & Destin, 2025) در مطالعه‌ای مفهومی، سه نوع "هم‌خوانی با محیط را معرفی کرده‌اند که تعیین‌کننده تعلق و هویت تحصیلی در مدرسه هستند و مستقیماً بر خودپنداره تحصیلی تأثیر می‌گذارند. این مدل، نگاه گسترده‌تری به رابطه فرد و محیط مدرسه ارائه می‌دهد. همچنین، آیون سالاس و همکاران (Ayllón-Salas et al., 2025) در مطالعه‌ای طولی نشان دادند که خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان رابطه نزدیکی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دارد و تحت تأثیر کیفیت درک‌شده از محیط یادگیری است. استاینبرگ و همکاران (Steinberg et al., 2025) نیز با تحلیل اثرات متقابل بین خودپنداره و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان راهنمایی، تأکید کردند که کیفیت مدرسه می‌تواند در چرخه‌ای تقویتی بر اعتمادبه‌نفس تحصیلی اثرگذار باشد. در نهایت، مرور نظام‌مند پودیا و همکاران (Podiya et al., 2025) درباره اقلیم مدارس در هند نشان داد که وجود محیط آموزشی حمایت‌گر، نه تنها بر عملکرد تحصیلی بلکه بر بهزیستی روانی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان نیز تأثیر مثبت دارد. در مجموع، مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه ابعاد محیطی مدرسه در بسیاری از مطالعات موردتوجه قرار گرفته‌اند، اما رویکردی که به‌صورت هم‌زمان عوامل کالبدی، ذهنی و تجربه‌ای محیط را در رابطه با خودپنداره تحصیلی تحلیل کند، نادر است. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و پدیدارشناسی توصیفی، در پی پر کردن این خلأ و ارائه تحلیلی جامع از این رابطه چندبعدی است.

۳. مبانی نظری پژوهش

امروزه کیفیت زندگی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های مفهوم کلی بهداشت محسوب می‌شود و سنجش آن در حوزه‌های مختلف مخصوصاً مدارس اهمیت بسیار زیادی یافته است؛ زیرا ادراک دانش‌آموزان از کیفیت زندگی در مدرسه بر فعالیت‌های روزانه دانش‌آموزان در مدرسه تأثیرگذار است. تجربه مثبت و منفی کسب‌شده در مدرسه بر ادراک کلی آن‌ها از مدرسه تأثیر می‌گذارد و فرصت‌های چندگانه برای تسهیل موفقیت و پیشرفت آن‌ها فراهم می‌کند. خودپنداره تحصیلی بیانگر دانش، نگرش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف ما در یک حوزه تحصیلی معین است که از عوامل بیرونی همچون محیط مدرسه، جو کلاس، روابط با دیگران، موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی سرچشمه می‌گیرد. براساس نتایج به‌دست‌آمده کیفیت زندگی در مدرسه بر خودپنداره تحصیلی تأثیر مثبت و مستقیم دارد. در مجموع، کیفیت زندگی در مدرسه از طریق خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. براین اساس، می‌توان نتیجه گرفت که کیفیت زندگی در مدرسه ضمن تأثیر مثبت و مستقیم بر خودپنداره تحصیلی و افزایش آن در دانش‌آموزان، میزان اشتیاق تحصیلی آن‌ها را نیز افزایش می‌دهد (زاهد بابلان و همکاران، ۱۳۹۶: ۸۷). به بیان دیگر، از جمله متغیرهایی که بر اشتیاق دانش‌آموزان به

مدرسه و مشارکت بیشتر در فعالیت‌های مدرسه تأثیرگذار است، ادراکات و تجارب شخصی افراد از زندگی در محیط‌های مختلف و به تبع آن مدرسه است (بولند، ۱۹۹۵، ترجمه عباسی، ۱۳۸۵). کیفیت زندگی در مدرسه با احساس تعلق به مدرسه، مشارکت بیشتر در تکالیف و امور مدرسه، انگیزه بسیار برای فراگیری مطالب درسی، نگرش مثبت به مدرسه و رابطه صمیمی‌تر و بهتر دانش‌آموزان با معلم و سایر همسالان و سلامت جسمی و روانی رابطه دارد (روک، فین^۱، ۱۹۹۸). یکی دیگر از عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان خودپنداره تحصیلی است (برایان و گالا، ۲۰۱۴، گونز و کازو، ۲۰۱۵). در طول دو دهه گذشته خودپنداره یک رفتار انگیزشی مهم و تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیل افراد دانسته شده است (بندورا، ۱۹۹۷). نگرش مثبت نسبت به مدرسه، عزت نفس مثبت و مسئولیت‌پذیری نیز از عوامل اثرگذار مهم دیدگاه اجتماعی-شناختی هستند که در پیشرفت تحصیلی نقش موثری دارند (دی ایدرا^۲، ۲۰۰۵). پنتلیچوک^۳ (۱۹۸۹)، معتقد است هستند که نگرش دانش‌آموزان در مورد مدرسه می‌تواند در جهت‌گیری‌های آن‌ها در فعالیت‌های یادگیری تأثیر عمده‌ای داشته باشد (گالوی و ادواردز^۴، ۱۹۹۲؛ به نقل از حسینی نسب، میکاییلی و منبع، ۱۳۷۷). با توجه به مطالب بیان شده، تاثیر ارتباط ارتقاء کیفیت محیطی مدرسه بر دانش‌آموز را می‌توان به نمودار زیر (تصویر ۱) عنوان کرد.

<https://sanad.iaui.ir/journalitem/>

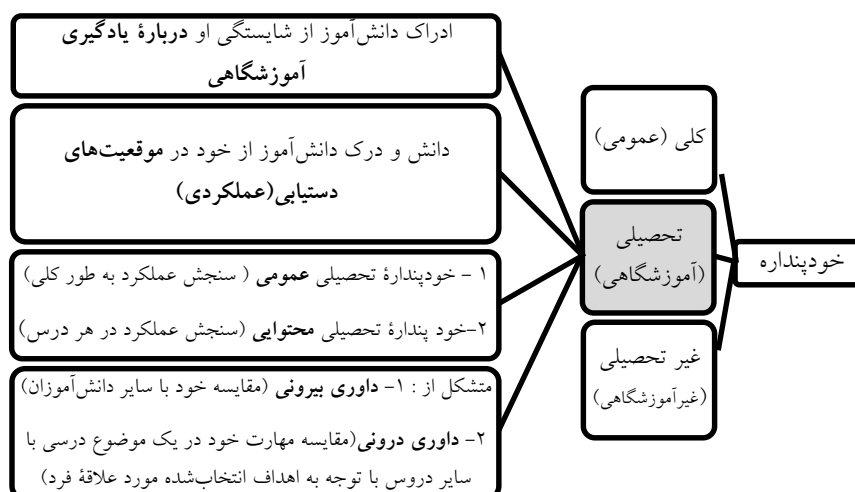

تصویر (۱) تاثیر ارتباط ارتقاء کیفیت محیط مدرسه بر دانش‌آموز (پژوهشگران، ۱۴۰۴)

1. Finn, Rock
2. DeEadra
3. Pentelichuk
4. Galloway & Edwards

در پژوهش‌های جدید روان‌شناختی، خودپنداره^۱ از جمله موضوعاتی است که توجه زیادی را به خود معطوف ساخته و به‌عنوان یک موضوع مهم در روان‌شناسی مطرح است. خودپنداره، یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت در زندگی افراد می‌باشد (صادقی و خوش‌کردار، ۱۳۸۳). آلپورت^۲ خودپنداره را به‌عنوان ادراک شخص از شخصیت خود می‌داند و بنابراین ماهیت خودپنداره ممکن است به این صورت تعریف شود؛ ادراک افراد از صفاتی که دارا هستند و نیز نظر افراد نسبت به شخصیت خودشان (ملکی تبار، ۱۳۹۰).

در نگاهی جزئی‌تر پیرامون مسئله مورد بررسی لازم به ذکر است که آموزش نه تنها به انتقال اطلاعات، بلکه همچنین به سهیم نمودن تجارب، ایجاد زمینه و محیط مساعد برای یادگیری نیز مربوط می‌شود و مدرسه محیطی است که انتظار می‌رود در آن دانش‌آموزان فعالیت‌های مختلف یادگیری را تجربه نمایند. مشخص شده است که برنامه آموزشی مهم‌ترین تعیین‌کننده محیط یادگیری بوده و محیط یادگیری موثرترین تعیین‌کننده رفتار آموزشی می‌باشد (روستیکوس^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). به بیان دیگر، تمام دانش‌آموزان بدون در نظر گرفتن توانایی‌هایشان در مقاطعی از تحصیل خود با مشکلات موقتی روبرو می‌شوند. این مشکلات موقتی یا ناشی از علت خاصی است که به صورت دوره‌ای اثر خود را بر روی یادگیری دانش‌آموز می‌گذارد یا به علت خاصی بوده و در موارد آموزشی خاص اثر خود را می‌گذارند (طباطبایان، ۱۴۰۰: ۱۲۸). به اعتقاد کاواناگ^۴ (۲۰۲۰)، دانش‌آموزانی که در دوران تحصیل دچار ضعف و شکست می‌شوند، در اثر تکرار شکست، باوری کاذب و محدودکننده می‌یابند که تداوم و تعمیم آن باعث ثبت خودانگاره منفی و بازدارنده و ممانعت در برابر ابراز توانایی‌ها و تحکیم احساس ضعف بیشتر در مراحل بعدی می‌شود (نظری، ۱۳۹۹). در نگاهی کلی خودپنداره شامل مواردی است که در نمودار زیر (تصویر ۲) دسته‌بندی و ارائه شده است:

1. Self-concept : the mental image one has of oneself (<https://www.merriam-webster.com>)
2. Allport
3. Rusticus
4. Kavanagh



تصویر ۲: بررسی مولفه های مهم در شاخص خودپنداره تحصیلی از نگاه پژوهشگران؛ فانی و خلیفه (۱۳۸۹)، نژادعمران (۱۳۹۶)، مارش و همکاران (۱۹۹۱) و یسن چن (۲۰۰۶) (پژوهشگران، ۱۴۰۴)

بنابراین، فضای آموزشی را نمی توان فقط ساختمان مدرسه تلقی نمود، بلکه کودک و نوجوان از کلیه اتفاقات و مشاهدات که از طریق پنج حس خود دریافت می دارد، به عنوان منابع آموزشی و اطلاعاتی تأثیر پذیرفته و آن ها را در رفتار خود منعکس می کند (طباطبائی، ۱۳۹۳: ۳۸۱)؛ لذا، در مدرسه همانند هر محیط دیگری، فرایندهای روان شناسی می توانند به یادگیری، آموزش و رفاه افراد به روش های مثبت و منفی تأثیرگذار باشند؛ لذا، این امکان وجود دارد که شرایط کلی را فراهم کنیم که بر عملکرد و ادراک محیط یادگیری مطلوب به روشی مثبت تأثیرگذار باشد. چنین شرایطی عامل تولید سطوح متوسطی از تحریک و حذف (تاحدامکان) عواملی است که باعث فشار روانی و اختلال توجه می شوند که ممکن است در نهایت به حواس پرتی و خستگی منجر شوند (نقدبیشی و رحمتی، ۱۳۹۶: ۷۶).

در بررسی سایر مؤلفه های پژوهش، لازم به ذکر است که کیفیت محیط موضوعی پیچیده در برگزیده ادراکات ذهنی، نگرش ها و ارزش های گروه ها و افراد مختلف است. کیفیت محیط را می توان به عنوان بخشی اساسی از مفهوم گسترده تر کیفیت زندگی تعریف کرد؛ ترکیبی از کیفیات پایه نظیر سلامت و ایمنی با جوانبی نظیر آسایش و جذابیت. کیفیت محیط از برآیند کیفیت اجزای سازنده، بر ادراک کلی از یک مکان دلالت دارد. اجزای سازنده طبیعت، فضای باز، زیرساخت ها، محیط انسان ساخت (مصنوع، تسهیلات محیط کالبدی و ذخایر طبیعی) هریک مشخصات و کیفیات خاص خود را دارا می باشند؛ بنابراین، یک محیط باکیفیت، القاکنده حس رفاه و رضایتمندی به شهروندان

از طریق خصوصیات کالبدی، اجتماعی یا نمادین است (طاهر طلوع‌دل و اشرف، ۱۴۰۰: ۱۷۸). در بررسی مؤلفه کیفیت محیطی و فضایی محیط مدارس، لازم به ذکر است که این وجه از کیفیت بیشتر به فضای کالبدی یا محیط انسان‌ساخت از آن حیث که مجموعه‌ای از پدیده‌ها یا واقعیات عینی است که از طریق تجربه ذهنی به ادراک در می‌آیند اشاره دارد. با استناد به این تعبیر، بنیان معماری بر پایه دو مؤلفه «ماهیت عینی محیط و فضا» و «رابطه ذهنی افراد با آن‌ها» تعیین می‌گردد. براین اساس در چارچوب مفهومی نظریه‌های کیفیت محور در معماری، عمدتاً به رویکرد عینی، ذهنی، عینی - ذهنی (تعاملی) مراتب کیفیت را تعیین می‌کنند (معینی و اسلامی، ۱۳۹۱: ۵۰). در بررسی کیفیت ذهنی محیط، داده‌ها حاکی از این مطلب است که این رویکرد بر اساس چگونگی درک و توصیف مردم از وضع خود استوار است (وجدانی درستکار، ۱۳۹۱: ۴۲). به‌طور کلی، عوامل کیفیت بخشی ذهنی محیط به شرح ذیل در جدول شماره (۱) دسته‌بندی و ارائه شده است.

جدول (۱) دسته‌بندی عوامل کیفیت بخشی ذهنی محیط (پژوهشگران، ۱۴۰۲)

منبع	توضیح	کیفیت ذهنی محیط
پاکزاد، ۱۳۹۳: ۳۷	نکته‌ای که باید در مبحث زیبایی‌شناسی مورد توجه قرار بگیرد تنوع طلبی است. انسان از یکنواختی محیط، احساس رکود و افسردگی می‌نماید. جای تردید نیست که هر انسانی و هر قوم و ملتی از انسان‌ها با نظر به چگونگی تفسیر و توجیهی که درباره حیات خود دارند و با نظر به فرهنگی که در آن زندگی می‌کنند حقایقی را به‌عنوان آرمان‌ها و ایده‌های اعلا برای خود پذیرفته‌اند.	جذابیت و گیرایی فردی
طاهر طلوع‌دل و اشرف، ۱۴۰۰: ۱۵۷	یکی از عوامل مؤثر در شکل‌گیری تصویری از محیط در ذهن، خاطرات فردی و جمعی از محیط است. فضاهای خاطره‌انگیز، فضاهایی هستند که انسان قبلاً آن‌ها را تجربه کرده و با آن‌ها آشنایی دارد. یافتن فضاهای آشنا، حس گم‌گشتگی، بی‌ریشه بودن و ازدست دادن بخشی از زندگی را در انسان به وجود خواهد آورد.	خاطره‌آفرینی جمعی
لنگ، ۱۳۹۴: ۲۰۹	برخی محققان تجربه‌گرا عقیده دارند "که لذت حسی در عین این که بخشی از زیبایی است، انگاره‌های تداعی‌کننده آن‌ها نیز، جزئی از ماهیت اشیا هستند. زیبایی حسی متوجه خوشایند بودن دریافت حسی است که از محیط به دست می‌آید. در نتیجه متوجه رنگ‌ها، بوها، صداها و بافت‌هایی است که در محیط وجود دارد."	جذابیت ذهنی محیط

خوانایی ذهنی محیطی	این کیفیت که به ادراک افراد مربوط می شود، نمایانگر میزان وضوح و شفاف بودن فضا برای مخاطبان است. خوانایی فضا به همراه سایر پارامترهای خوانایی می تواند موجب کاهش فشار روانی محیط شده و در نتیجه در کاهش عواقب آن از جمله بیماری های جسمی و روحی و حتی کناره گیری های اجتماعی مؤثر باشد.	مک اندرو ۱۴۰۱، ۷: ۲۲۹
آسایش و راحتی ذهنی	به طور کلی توجه به ویژگی هایی که خطر را کاهش می دهند باعث افزایش راحتی در محیط می شود. گاهی اوقات این موضوع ها به سیاست های مدیریت فضا برمی گردد و در برخی از شرایط به کمک ویژگی های طراحی، می توان امنیت را افزایش داد؛ مانند اشراف بصری به محیط و گشودگی فضا.	کارمونا و تیزدل ۱۳۹۷، ۸: ۳۷۶
کیفیت زیست محیطی	مبحث کیفیت زیست محیطی به طور عام شامل مسائل مختلفی از قبیل نگهداری منابع طبیعی، حمایت از بقای حیوانات و مبارزه با آلودگی محیط زیست می شود.	طاهر طوع دل و اشرف، ۱۴۰۰: ۱۷۰
آسایش و سازگاری اقلیمی	یکی از نیازهای اساسی به گفته یان گل باید در فضا به آن پاسخ داد و موجبات حضور مردم در عرصه های عمومی را فراهم می کند، محافظت در برابر شرایط آب و هوای نامناسب (باد، باران، سرما و آفتاب تند) است.	گل، ۱۳۸۹: ۵۴
کیفیت حضور عناصر طبیعی	گیاهان یکی از اصلی ترین ارکان فضای سبز می باشد که عادات رشدی، فرم، بافت، رنگ و اندازه عوامل مهم مورد توجه در انتخاب گیاهان به منظور ایجاد تصویری با زیبایی ماندگار می باشد. از گیاهان می توان در جهت هدایت افراد پیاده، تشویق آن ها در جهت گذراندن وقت در فضاهای باز عمومی، افزایش تعاملات اجتماعی و ایجاد سرزندگی استفاده نمود.	محمودی خطیبانی، ۱۳۹۵: ۱۲۸

<https://sanad.iut.ac.ir/journalitem/>

و در رویکرد عینیت محور نیز، دنیای مادی یا اشیا محسوس اموری واقعی محسوب می شوند و عالم خارج متمایز از تصور انسان و مستقل از ادراک وی تعریف می شود (دادبه، ۱۳۸۵: ۲۰۵). در بحث تأثیر عوامل عینی می توان به اجزای کالبدی و ویژگی های بصری محیط اشاره کرد (طاهر طوع دل و سادات، ۱۴۰۰: ۱۵۳). در حقیقت، کیفیت ساختاری و عملکردی سطحی از کیفیت در معماری است که گویای وجه ساختمانی یا کالبدی آن می باشد (همان: ۱۹۲).

۴. روش‌شناسی پژوهش

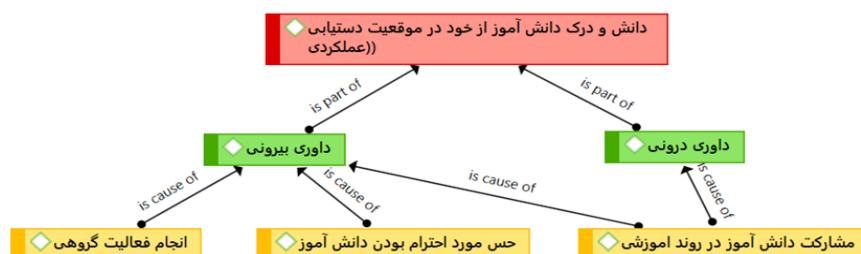
این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی توصیفی کلایزی انجام شد. در مرحله نخست، داده‌ها از طریق بررسی اسنادی منابع علمی مرتبط باکیفیت محیطی مدارس و خودپنداره تحصیلی گردآوری گردید. در مرحله دوم، برای گردآوری داده‌های میدانی از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با متخصصان حوزه طراحی فضاهای آموزشی و روان‌شناسی تربیتی استفاده شد. شرکت‌کنندگان شامل طراحان و کارشناسان شاغل در اداره نوسازی مدارس شهر اصفهان بودند که به‌صورت هدفمند و بر اساس معیار «اشباع نظری» انتخاب شدند؛ بدین معنا که فرایند مصاحبه‌ها تا زمانی ادامه یافت که مضمون جدیدی استخراج نگردید.

برای تحلیل داده‌ها از روش پدیدارشناسی توصیفی کلایزی بهره گرفته شد. در این روش، داده‌های خام در چند مرحله پردازش شدند: (۱) خوانش مکرر مصاحبه‌ها برای درک کلی، (۲) استخراج عبارات معنادار، (۳) افقی‌سازی داده‌ها، (۴) تدوین معانی مفهومی، (۵) خوشه‌بندی مضامین، (۶) بازسازی توصیف جامع از تجربه زیسته و در نهایت (۷) بازبینی و تأیید نتایج توسط مشارکت‌کنندگان.

به‌منظور افزایش اعتبار و پایایی داده‌ها، از چند راهکار مکمل استفاده شد. نخست، بازبینی مشارکت‌کنندگان انجام گرفت تا از درستی تفسیرها و بازنمایی دقیق تجربه‌ها اطمینان حاصل شود. دوم، از طریق مثلث‌سازی داده‌ها، یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها با یادداشت‌های میدانی و مرور متون نظری تطبیق داده شد. سوم، پژوهشگر در طول فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها از یادداشت‌برداری تأملی برای ثبت برداشت‌ها، پیش‌فرض‌ها و تصمیم‌های تحلیلی استفاده کرد تا شفافیت فرایند پژوهش حفظ شود. همچنین، بخشی از داده‌ها توسط یک همکار متخصص در حوزه روش‌شناسی کیفی بازبینی شد تا قابلیت اعتماد و انسجام معنایی یافته‌ها تقویت گردد.

۵. بحث و یافته‌ها

در بررسی روایات حاصل از مصاحبه‌ها پیرامون رفتارهای دانش‌آموزان در محیط مدرسه و چگونگی یادگیری او در محیط مدرسه یافته‌های به‌دست‌آمده نشان‌دهنده مواردی می‌باشند که با معانی محتوایی از جمله «داوری درونی» و «داوری بیرونی» دانش‌آموزان از خود بستگی دارد. در حقیقت این داوری‌ها به دانش و درک دانش‌آموز از خود در موقعیت دستیابی (عملکردی) که محیط مدرسه مرتبط است. لازم به ذکر است، معانی محتوایی قیدشده به مقایسه دانش‌آموز با سایر دانش‌آموزان و مقایسه فردی در یک موضوع درسی با سایر دروس با توجه به اهداف انتخاب شده موردعلاقه‌اش اشاره دارد و به‌طورکلی بر اساس دسته‌بندی حاصل از روایات به‌صورت نمودار زیر (تصویر ۳) ارائه شده است.



تصویر (۳) معانی محتوایی پیرامون دانش و درک دانش آموز از خود در موقعیت دستیابی حاصل از یافته ها
 لذا، از معانی صورت بندی شده که اشاره به این معانی محتوایی دارند می توان موارد زیر را نام برد:
 «مشارکت دانش آموز در روند آموزشی»؛ «حس مورد احترام بودن دانش آموز»؛ «انجام فعالیت
 گروهی» از گزاره های مهم مستخرج شده از مصاحبه ها که طراحان به آن ها اشاره کرده اند می توان به
 موارد زیر اشاره نمود:

D2: "وجود مربیان خوش اخلاق با رفتاری درست با دانش آموزان"

D1: "انجام فعالیت های عملی در فضاهای عملی در فضاهای مختلف متناسب با موضوع آموزشی"

D3: "برای انجام فعالیت گروهی نیاز است مکان ها و امکانات گردهمایی گروهی فراهم شد"

D6: "کارگاه ها برای کارگروهی نیز مناسب باشند"

<https://sanad.iau.ir/journal/tem/>



تصویر (۴) معانی محتوایی دسته بندی شده پیرامون رفتاری فردی حاصل از یافته های پژوهش

همچنین، در بررسی رفتار فردی دانش‌آموز در محیط مدرسه، گزاره‌هایی در مصاحبه‌ها اشاره به تجربه دانش‌آموزان از محیط مدرسه و فضاهای مختلفی مانند کلاس، کتابخانه، حیاط و غیره دارد که ساختار فضایی از نظر عینی و ذهنی بر رفتارهای فردی دانش‌آموز مؤثر بوده است. همچنین دسته‌ای دیگر از رفتارهای دانش‌آموزان تحت تأثیر موضوع درسی و نحوه آموزش و یادگیری آن درس می‌باشد، مانند دروس عملی و تئوری و یا نحوه تدریس از طریق وسایل آموزشی به‌روز که در علاقه دانش‌آموز نسبت به موضوع درسی تأثیرگذار بوده و در نهایت نقاط قوت و ضعف این موارد به‌صورت رفتارهای فردی دانش‌آموزان نمایان می‌شود؛ بنابراین از معانی محتوایی که بر این توصیف ساختاری اشاره دارد می‌توان به «عاطفه مربوط به مدرسه» و «عاطفه مربوط به موضوع درسی» اشاره نمود که در نمودار زیر (تصویر ۴) دسته‌بندی و ارائه شده‌اند.

پیرامون «عاطفه مربوط به موضوع درسی» معانی محتوایی در یافته‌های حاصل‌شده به معانی صورت‌بندی شده‌ای از جمله «تغییر چیدمان در کلاس»؛ «ایجاد انگیزه و علاقه دانش‌آموز نسبت به موضوع درسی»؛ «وجود امکانات بر اساس تکنولوژی روز»؛ «ایجاد فعالیت‌های متنوع در جهت ایجاد شور و انگیزه»؛ «آشنایی دانش‌آموزان با فنون و مشاغل مختلف»؛ «مهارت عملی و عینیت‌بخشی در روند آموزشی» اشاره دارد. همچنین، پیرامون «عاطفه مربوط به مدرسه» می‌توان به معانی صورت‌بندی شده مانند «وجود امکانات مناسب»؛ «تجربه دانش‌آموز از محیط آموزشی»؛ «ایجاد خودشکوفایی در فرد در اثر ارتباط با محیط» اشاره نمود. از گزاره‌های مهم مرتبط با این توصیف ساختاری که در مصاحبه‌ها به آن‌ها اشاره شده است، می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

D8: "کلاس‌ها به گونه‌ای باشد که بتوان در آن‌ها مبلمان‌هایی با چیدمان‌های مختلف برای ساعات متفاوت درسی به‌صورت گرد و غیره تنظیم نمود."

D3: "میزهای تحریر دانش‌آموزان به طور متناوب با میزهای کلاس‌های دیگر عوض شود"

D2: "دایر بودن کلاس‌ها در فضایی خارج از محیط مدرسه و متناسب با موضوع درسی"

D3: "محیط مدرسه‌های جدید می‌تواند از هنر، تکنولوژی، علوم مدرن و غیره برای بهره‌وری هرچه بیشتر استفاده کند."

D10: "استفاده از وسایل سمعی و بصری"

D7: "وجود امکانات مختلف آموزشی برای انجام فعالیت‌های متنوع آموزشی و فردی در مدرسه می‌تواند موجب شناخت بهتر فرد از توانایی‌های خود شود"

D5: "وجود امکانات هوشمند در مدرسه"

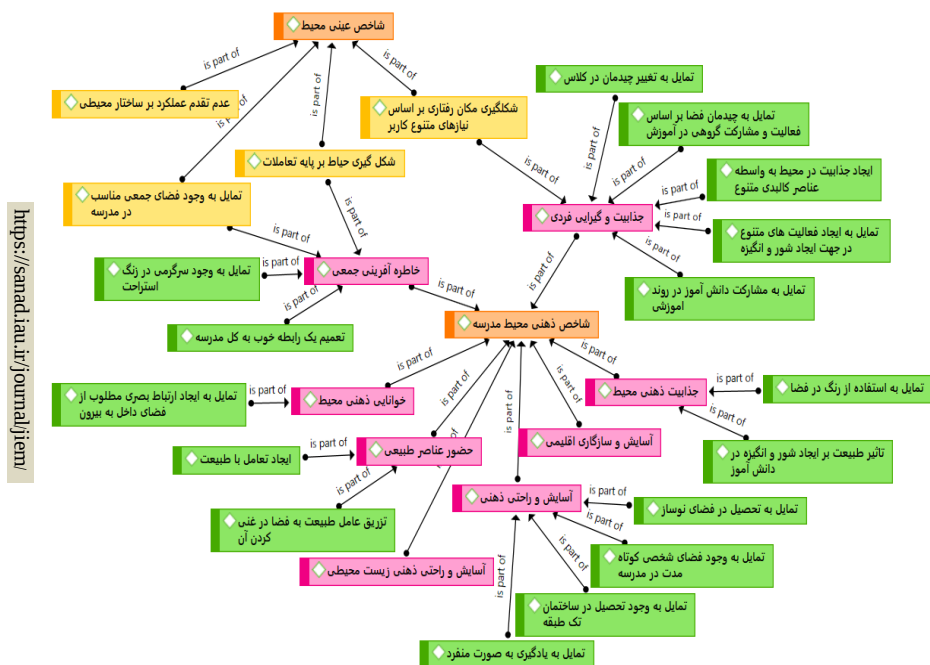
D4: "دانش‌آموزان با قرارگیری در محیط ثابت و پویا و انجام فعالیت‌های مختلف، از استعداد‌های خود بیشتر استفاده کنند"

D1: "انجام فعالیت‌های عملی در فضاهای عملی در فضاهای مختلف متناسب با موضوع آموزشی"

D6: "هرچه محیط مدرسه شاداب و راحت‌تر باشد، علاقه دانش‌آموزان به مدرسه و محیط بیشتر می‌شود"

از آنجاکه محیط مدرسه شامل دودسته ساختارهای عینی و ذهنی می‌باشد، کیفیت محیط مدارس نیز متأثر از شاخص‌های عینی و ذهنی محیط می‌باشد. به بیان دیگر کیفیت محیط موضوعی است دربرگیرنده کیفیت عناصر تشکیل‌دهنده محیط مدرسه می‌باشد. عناصر تشکیل‌دهنده مانند طبیعت، فضای باز، زیرساخت‌ها، محیط ساخته‌شده، امکانات و منابع محیط طبیعی و غیره؛ هرکدام دارای ویژگی‌های خاص خود هستند که دارای دو بعد عینی و ذهنی می‌باشند.

در رویکرد عینیت‌محور اشاره به صفات و حالات وجودی و چگونگی هر شیء است که به ویژگی‌های بصری محیط اشاره دارد و در رویکرد ذهنیت‌محور ویژگی‌ها و صفات اجزا توسط نگرش‌ها و احساسات و تصورات ذهنی معین می‌شود. در حقیقت شاخص‌های ذهنی بر پایه پاسخ‌های احساسی درونی به کارگرفته می‌شود. به طور کلی معنای صورت‌بندی‌شده حاصل از مصاحبه‌ها پیرامون کیفیت عینی و ذهنی محیط در نمودار زیر (تصویر ۵) ارائه شده است.



تصویر (۵) معانی محتوایی دسته‌بندی‌شده پیرامون شاخص‌های کیفیت محیطی مدرسه بر اساس یافته‌های پژوهش

در بررسی یافته‌های به‌دست‌آمده از جمله معانی صورت‌بندی‌شده پیرامون توصیف ساختاری «شاخص عینی محیط» می‌توان به معانی صورت‌بندی‌شده مانند «شکل‌گیری مکان رفتاری بر اساس نیازهای متنوع کاربر»؛ «وجود فضای شخصی در مدرسه برای کوتاه‌مدت»؛ «تحصیل در فضای نوساز»؛ «شکل‌گیری حیات بر پایه تعاملات»؛ «محیط ساختاری» اشاره نمود. از روایات مهم مستخرج از مصاحبه که دلالت بر این معانی دارند می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

D1: "نیاز به محیطی با فضاهای متنوع دارد؛ مانند محیط تغییرپذیر با مبلمانی متنوع"

D6: "تطبیق مبلمان و فضا متناسب با نوع فعالیت دانش‌آموزان"

D5: "انجام فعالیت‌های آموزشی در محیط‌های متنوع و متناسب با نوع فعالیت"

D2: "فضای خلوت دانش‌آموزان حریم خصوصی آن‌ها حفظ شود"

D6: "دارای مبلمانی انعطاف‌پذیر باشد تا دانش‌آموز در هنگام مطالعه و یا استراحت کوتاه‌مدت بتواند آن را تغییر دهد"

D8: "با حفظ حریم فردی دانش‌آموز فضایی امن و آرام برای تمرکز و غرق‌شدن در افکار خود با کتاب‌هایی که می‌خواند فراهم کند"

D6: قسمت‌های خراب مدرسه می‌تواند خسته‌کننده‌ترین قسمت‌ها باشد؛ چون باعث خستگی و به‌هم‌ریختگی فکری می‌شود

D1: قراردادن میز و نیمکت در حیاط یا آلاچیق که دانش‌آموز بتواند با توجه به فصول از آن استفاده کند

D10: با طراحی درست حیاط و در نظر گرفتن مبلمان استاندارد و مناسب و ایجاد امکانات ورزشی

در حیاط

D9: در طراحی پلان معماری مدارس نیز باید فضاهایی برای مطالعه فردی پیش‌بینی گردد.

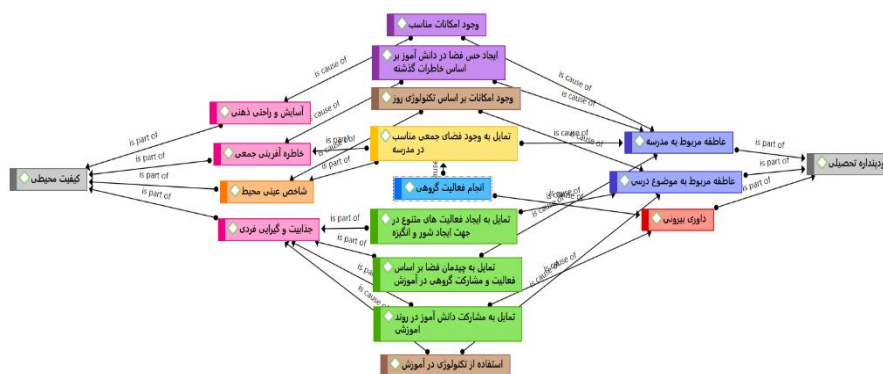
همچنین یافته‌های حاصل‌شده پیرامون توصیف ساختاری «شاخص ذهنی محیط» از معانی محتوایی مانند «آسایش و سازگاری اقلیمی»؛ «جذابیت و گیرایی فردی»؛ «خاطره‌آفرینی جمعی»؛ «حضور عناصر طبیعی»؛ «آسایش و راحتی ذهنی»؛ «آسایش و راحتی ذهنی زیست‌محیطی» آورده شده است. از معانی صورت‌بندی‌شده پیرامون این مضامین، می‌توان به معانی صورت‌بندی‌شده مانند جدول (۳) اشاره نمود.

جدول (۳) معانی محتوایی حاصل از مصاحبه با گروه متخصصان پیرامون شاخص ذهنی محیط (پژوهشگران، ۱۴۰۲)

معانی محتوایی	معانی صورت‌بندی شده	گزاره‌های مهم مستخرج از مصاحبه‌ها
آسایش و سازگاری اقلیمی		D9: "رعایت شرایط آسایش محیطی و شرایط سرمایشی و گرمایشی در رطوبت بهینه." D7: "استفاده از نور و تهویه طبیعی در فضاها"
جذابیت و گیرایی فردی	ایجاد جذابیت در محیط به واسطه عناصر کالبدی متنوع	D7: "با طراحی فضایی با فرمی منعطف و به صورت ناکامل برای ایجاد درگیری ذهنی دانش آموز برای کامل کردن فضا می توان ذهن فرد را تحریک نمود"
	ایجاد فعالیت‌های متنوع در جهت ایجاد شور و انگیزه	D9: "بهره‌گیری از فضاهای مکث و گردهمایی در طراحی فضاهای ارتباطی مدارس"
	شکل‌گیری مکان رفتاری بر اساس نیازهای متنوع کاربر	D5: "فضاهای مطالعاتی گروهی با مبلمانی قابل تغییر در چیدمان جهت انجام کارهای گروهی" D7: "وجود امکانات مختلف آموزشی برای انجام فعالیت‌های متنوع آموزشی و فردی در مدرسه"
	تغییر چیدمان در کلاس	D4: "طراحی و قرارگیری فضاهای جذاب فردی در فضای باز و یا در نظر گرفتن حریم شخصی در این فضا" D1: "شناور بودن فضاها و تجهیزات در کلاس‌ها، قرارگیری در محیط‌های مختلف بر اساس فعالیت آموزشی" D9: "فضا و چیدمان کلاسی برای تمام موضوعات درسی به یک شکل و فرمی نباشد"
حضور عناصر طبیعی	ایجاد تعامل با طبیعت	D2: "ایجاد فضای سبز مناسب جهت فعالیت‌های پرورش گیاهان توسط دانش آموزان."
	تزریق عامل طبیعت به فضا در غنی کردن آن	D4: "استفاده از عناصر طبیعت در محیط مانند آب و فضای سبز به اشکال مختلف" D7: "استفاده از عناصر طبیعت در فضاها مانند فضای سبز و یا استفاده از آب نما در فضای حیاط" D10: "محیط مطالعه باید دارای انرژی مثبت باشد که وجود عناصر طبیعی مانند فضای سبز"
خاطره آفرینی جمعی	شکل‌گیری حیات بر پایه تعاملات	D1: "دانش آموزان متناسب با سن آنها وسایل بازی و تفریحی برای ساعات استراحت آنها با حضور مربی" D7: "به صورت گروهی در زمانی غیر درسی به انجام فعالیت‌های گروهی آموزشی و غیر آموزشی مشغول باشند"
آسایش و راحتی ذهنی	تحصیل در فضای نوساز	D3: "ساختارهایی مدرن و بدیع خلق کند."
	وجود فضای شخصی در مدرسه برای کوتاه مدت	D8: "با حفظ حریم فردی دانش آموز فضایی امن و آرام برای تمرکز و غرق شدن در افکار خود با کتاب‌هایی که می خواند"
آسایش و راحتی زیست محیطی		D9: "ورود و حضور نور مؤثر و مناسب در فضاهای آموزشی" D5: "دارای سکوت نسبی باشد" D10: "تهویه مناسب و نبود تزئینات اضافه"

یافته‌های پژوهش که از طریق تحلیل پدیدارشناسانه داده‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با متخصصان طراحی فضاهای آموزشی استخراج شده‌اند، نشان می‌دهد که کیفیت محیط مدرسه در دو سطح «عینی» و «ذهنی» نقشی کلیدی در شکل‌گیری و ارتقای خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. در سطح عینی، مؤلفه‌هایی نظیر نور طبیعی، تهویه مناسب، مقیاس انسانی، دسترسی به فضای باز، انعطاف‌پذیری فضاهای آموزشی و تنوع عملکردی، به‌عنوان عناصر مؤثر شناسایی شدند. این عوامل به ارتقای آسایش فیزیکی، تسهیل تعاملات اجتماعی و افزایش مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری منجر می‌شوند. براین اساس، طراحی محیطی که نیازهای جسمی، حسی و عملکردی دانش‌آموزان را پاسخ دهد، به بهبود نگرش آنان نسبت به مدرسه و تقویت خودپنداره تحصیلی می‌انجامد.

در سطح ذهنی و ادراکی، ابعادی همچون حس تعلق به مدرسه، خاطره‌انگیزی فضا، امنیت روانی، درک احترام متقابل، امکان بروز فردیت و تجربه فضاهای معنادار، مورد تأکید قرار گرفت. تجربه ذهنی مثبت از محیط، در کنار امکان مشارکت فعال در استفاده و حتی شکل‌دهی به فضا، زمینه‌ساز ادراک مثبت از خود تحصیلی و افزایش اعتمادبه‌نفس علمی در دانش‌آموزان می‌شود. به بیان دیگر، وقتی مدرسه فراتر از «مکان یادگیری» به «فضای تعلق» تبدیل شود، خودپنداره نیز از سطح عملکرد تحصیلی صرف عبور کرده و به‌صورت بخشی از هویت یادگیرنده نهادینه می‌شود. همچنین تحلیل مضامین نشان داد که کیفیت پایین محیط مدرسه، به‌ویژه در ابعاد بصری، صوتی، ارگونومیک و اجتماعی، می‌تواند منجر به افت انگیزه، کاهش علاقه‌مندی به یادگیری، احساس بی‌اهمیتی و تضعیف تصور فرد از توانایی‌های تحصیلی خویش گردد. در مقابل، فضایی که امکان تجربه تنوع، تحرک، آرامش و الهام‌بخشی را فراهم آورد، موجب بازتعریف رابطه دانش‌آموز با مدرسه شده و جایگاه او را به‌عنوان یک فرد ارزشمند و توانمند در محیط تحصیلی تقویت می‌کند.



تصویر ۶: ارتباط مؤلفه خودپنداره تحصیلی و کیفیت محیطی مدرسه بر اساس یافته‌های حاصل از پژوهش

نکته حائز اهمیت آن است که مشارکت ذهنی دانش آموز با فضا، نه فقط به بهره‌مندی از تسهیلات کالبدی، بلکه به تجربه احساس معناداری در فضا وابسته است. در نتیجه، کیفیت محیط مدرسه تنها زمانی می‌تواند به ارتقای خودپنداره تحصیلی منجر شود که از یک سو با نیازهای عینی و عملکردی یادگیرنده سازگار باشد و از سوی دیگر، امکان شکل‌گیری تجربه ذهنی مثبت، تعلق و هویت‌یابی را برای او فراهم آورد. در مجموع، یافته‌های این پژوهش تأیید می‌کنند که طراحی محیط مدرسه باید از چارچوب‌های صرفاً کالبدی فراتر رفته و به ابعاد روان‌شناختی، اجتماعی و ادراکی نیز توجه ویژه داشته باشد. این دیدگاه تلفیقی می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای طراحی محیط‌های آموزشی آینده‌گرا، انسان‌محور و هویت‌ساز به کار گرفته شود. از بررسی یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر این گونه برمی‌آید که مؤلفه کیفیت محیطی مدرسه، بر رفتار فردی دانش‌آموزان در مدرسه و خودپنداره تحصیلی آن‌ها مؤثر می‌باشد. به‌طورکلی موارد مختلف اثرگذار پیرامون خودپنداره تحصیلی و کیفیت محیطی در نمودار زیر (تصویر ۶) دسته‌بندی و ارائه شده است.

یافته‌های پژوهش نشان دادند که کیفیت محیطی مدرسه، در دو سطح عینی و ذهنی، نقشی بنیادین در شکل‌گیری و بازتعریف خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دارد. تحلیل مضامین حاصل از مصاحبه‌ها بیانگر آن بود که کیفیت کالبدی فضاهای آموزشی تنها زمانی معنا می‌یابد که در ادراک و تجربه ذهنی دانش‌آموز حضور یابد. در سطح عینی، عناصر طراحی همچون نور طبیعی، تهویه مناسب، مقیاس انسانی، دسترسی به فضای باز، انعطاف‌پذیری و تنوع عملکردی، نه تنها به ارتقای آسایش فیزیکی کمک می‌کنند، بلکه امکان تعامل و مشارکت یادگیرندگان در فرایند آموزشی را نیز فراهم می‌آورند. در نتیجه، دانش‌آموزان در چنین فضاهایی خود را فعال‌تر، خلاق‌تر و مؤثرتر در فرایند یادگیری ادراک می‌کنند.

در سطح ذهنی و ادراکی، مضامینی همچون حس تعلق به مدرسه، خاطره‌انگیزی فضا، امنیت روانی، احترام متقابل و امکان بروز فردیت، به‌عنوان مؤلفه‌های کلیدی در تجربه مثبت از محیط آموزشی شناسایی شدند. تجربه ذهنی مثبت از فضا، دانش‌آموز را از نقش منفعل در یادگیری به موقعیت کنشگر و معنادار سوق می‌دهد؛ به‌گونه‌ای که فضا برای او نه صرفاً «محیط آموزش»، بلکه «بافت تجربه زیسته» می‌شود. این درک، موجب شکل‌گیری بازتابی درونی از توانمندی‌های خود، و در نتیجه تقویت خودپنداره تحصیلی می‌گردد؛ لذا، تحلیل روایت‌های مشارکت‌کنندگان نشان داد که دانش‌آموزان زمانی نسبت به خود و فرایند یادگیری نگرش مثبت‌تری پیدا می‌کنند که فضای مدرسه فرصت تجربه‌های چندوجهی را برایشان فراهم سازد. وجود فضاهای باز متنوع، مکان‌های فردی برای تمرکز و سکوت، کلاس‌های انعطاف‌پذیر با امکان تغییر چیدمان، و حضور عناصر طبیعی (نور، گیاه، آب) همگی در تقویت احساس آرامش، اشتیاق و اعتمادبه‌نفس تحصیلی نقش دارند. از سوی دیگر، محیط‌های ایستا،

فاقد جذابیت بصری یا بدون تنوع عملکردی، با ایجاد یکنواختی و خستگی شناختی، به تضعیف خودپنداره و انگیزش یادگیرندگان منجر می‌شوند؛ بنابراین، کیفیت محیط مدرسه زمانی مؤثر است که بتواند بین حضور بدنی، تجربه ادراکی و معناسازی ذهنی دانش‌آموزان پیوندی پویا برقرار کند. از یافته‌های دیگر پژوهش آن است که مؤلفه‌های «داوری درونی» و «داوری بیرونی» در ادراک خودتحصیلی، به شدت تحت تأثیر تعاملات فضایی قرار دارند. دانش‌آموزان در فضاهایی که حس احترام، تعامل گروهی و امکان ابراز فردیت را تجربه می‌کنند، خود را توانمندتر و باارزش‌تر ارزیابی می‌کنند. در مقابل، ساختارهای بسته و سلسله‌مراتبی، به شکل‌گیری تصور منفی از خود و احساس ناتوانی در یادگیری منجر می‌شود. بدین ترتیب، خودپنداره تحصیلی نه صرفاً محصول فرایند شناختی، بلکه برآیند تجربه بدن‌مندی و ادراکی از فضا است.

نکته حائز اهمیت در یافته‌های این پژوهش، تعامل متقابل میان ابعاد عینی و ذهنی فضا است؛ به‌گونه‌ای که مرز میان کالبد و ادراک در فرایند یادگیری محو می‌شود. فضاهای یادگیری که از طراحی هوشمندانه و انعطاف‌پذیر برخوردارند، هم‌زمان پاسخ‌گوی نیازهای حسی، شناختی و هیجانی دانش‌آموزان هستند و از این طریق بستری برای «بازتعریف خودتحصیلی» فراهم می‌آورند. در نهایت، در تفسیر نتایج، می‌توان گفت کیفیت محیطی مدرسه زمانی معنا می‌یابد که در تجربه زیسته یادگیرنده بازتاب پیدا کند؛ به بیان دیگر، «فضا» به میانجی ادراک و احساس دانش‌آموز، تبدیل به بخشی از هویت تحصیلی او می‌شود. این یافته با دیدگاه روان‌شناسی محیطی نیز هم‌خوان است که معتقد است درک انسان از مکان، هم‌زمان حاصل ترکیب دریافت‌های حسی و معناهای ذهنی است.

نتایج این پژوهش با مطالعات بین‌المللی اخیر نیز هم‌راستا است. برای نمونه، Browman و Destin (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای نشان دادند که احساس «هم‌خوانی با محیط» نقش کلیدی در شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی دارد؛ مفهومی که در یافته‌های حاضر از طریق مؤلفه‌هایی چون حس تعلق و خاطره‌انگیزی بازنمایی شد. همچنین، Ayllón-Salas et al (۲۰۲۵) تأکید کردند که کیفیت درک‌شده از فضا می‌تواند از مسیر انگیزش درونی و خودتنظیمی یادگیری، خودپنداره را تقویت کند؛ مشابه آنچه در تجربه انعطاف‌پذیری فضایی و تعامل حسی در این پژوهش مشاهده شد. در همین راستا، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد پدیدارشناسی توصیفی نشان می‌دهد که این پیوند نه در سطح طراحی فیزیکی، بلکه در سطح تجربه ذهنی و زیسته دانش‌آموز از فضا تحقق می‌یابد.

۶. نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که مجموعه‌ای از عوامل کالبدی و ادراکی به‌صورت هم‌زمان بر

تجربه یادگیری دانش‌آموزان و شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی آنان اثرگذارند. محیط مدرسه، زمانی می‌تواند زمینه‌ساز رشد خودپنداره مثبت باشد که میان نیازهای عینی (نور، تهویه، تنوع فضایی و امکانات آموزشی) و نیازهای ذهنی (حس تعلق، امنیت روانی، خاطره‌انگیزی و درک احترام) تعادل برقرار شود. در چنین فضایی، دانش‌آموز نه تنها یادگیرنده‌ای فعال، بلکه ادراک‌کننده‌ای معن‌جو از محیط آموزشی خود است.

برخلاف پژوهش‌های پیشین که هر یک به صورت مجزا به ابعاد کالبدی یا روان‌شناختی محیط آموزشی پرداخته‌اند، نوآوری این پژوهش در تحلیل تعامل پدیدارشناختی میان فضا و ادراک تحصیلی است؛ بدین معنا که کیفیت محیط مدرسه نه صرفاً به مثابه یک متغیر بیرونی، بلکه به عنوان بخشی از تجربه زیسته یادگیرنده بازشناخته شد. در واقع، تجربه هم‌زمان ابعاد عینی و ذهنی فضا، موجب «بازتعریف خودتحصیلی» در ذهن دانش‌آموز می‌شود و این امر فراتر از رابطه ساده تأثیر-تأثر میان محیط و یادگیری است. این نگاه میان‌رشته‌ای، الگویی تازه برای طراحی فضاهای آموزشی انسان‌محور فراهم می‌آورد؛ الگویی که در آن ادراک، تعامل و حضور بدنی در فضا، سه محور اصلی برای ارتقای تجربه تحصیلی و رشد خودپنداره یادگیرندگان به شمار می‌آیند. چنین رویکردی می‌تواند مبنایی نظری و کاربردی برای بازنگری در سیاست‌های طراحی و نوسازی مدارس در آینده باشد.

در پاسخ به پرسش اصلی پژوهش، یافته‌ها نشان دادند که معماری فضاهای آموزشی زمانی می‌تواند بر خودپنداره تحصیلی اثر مثبت بگذارد که طراحی آن بر مبنای ادراک، تجربه و تعامل انسان‌محور انجام گیرد. به بیان دیگر، ترکیب هماهنگ عناصر کالبدی (نور، تهویه، انعطاف‌پذیری و مقیاس انسانی) با ابعاد ذهنی (حس تعلق، امنیت، احترام و خاطره‌انگیزی فضا) باعث می‌شود دانش‌آموزان خود را به عنوان کنشگرانی ارزشمند در فرایند یادگیری تجربه کنند. این ادراک مثبت از محیط، به بازسازی تصور فرد از توانایی‌های خویش، افزایش انگیزه درونی و بهبود عملکرد تحصیلی منجر می‌شود؛ بنابراین، معماری مدرسه نه تنها بستر فیزیکی آموزش، بلکه زمینه‌ای روان‌شناختی و اجتماعی برای شکل‌گیری هویت یادگیرنده است و طراحی فضاهای انعطاف‌پذیر، پویا و مشارکتی می‌تواند عاملی مؤثر در ارتقای خودپنداره و موفقیت تحصیلی نوجوانان باشد.

منابع

- افرنند خلیل آباد، فاطمه، فرح حبیب، و فرشته حبیب (۱۴۰۲). تبیین نقش مولفه‌های کالبدی محیط آموزشی بر انگیزش به یادگیری دانش‌آموزان مقطع ششم ابتدایی شهر تهران. نشریه معماری و شهرسازی آرمان‌شهر ۱۶ (۴۵): ۱۳۷ - ۱۴۵ - 10.22034/aud.2023.364524.2726
- بمانیان، محمدرضا؛ مؤمنی، کوروش و سلطانزاده، حسین (۱۳۹۲). بررسی تطبیقی ویژگی‌های طرح معماری مسجد-مدرسه‌های دوره قاجار و مدارس صفویه، نشریه معماری و شهرسازی آرمانشهر، (۱۱)، ص ۱۵-۳۴.
- بولند، تنو؛ لچرت، جوس (۱۹۹۵). کیفیت بخشی در آموزش و پرورش. ترجمه دکتر پروین عباسی (۱۳۸۵) انتشارات راقم.
- بهی، حمیده؛ یونس، شهربانو (۱۴۰۲). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر فیروزآباد، نشریه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره نهم (۱)، ص ۱۲۹-۱۴۰-1019.140-JR_SPE-9-1_019.
- پاکزاد، جهان‌شاه (۱۳۹۳). راهنمای طراحی فضاهای شهری، نشر شهیدی، وزارت مسکن و شهرسازی، معاونت شهرسازی و معماری.
- حسینی نسب، سید داود و میکائیلی منیع، فرزانه (۱۳۷۷). ادراک دانش‌آموزان از محیط روان‌شناختی کلاس و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و اضطراب آنان. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳ (۵)، ۷۲-۵۵.
- دادبه، اصغر (۱۳۸۵). کلیات فلسفه، نشر دانشگاه پیام‌نور، تهران.
- زاهد بابلان، عادل؛ کریمیان پور، غفار؛ دشتی، ادریس (۱۳۹۶). نشریه رویکردهای نوین آموزشی، شماره ۲۵، ص ۷۶-۹۱. ums.2023.22991/0495.10
- سلیمی، اعظم‌سادات و شبانی شهرضا، امیرحسین. ۱۳۹۴. بررسی و شناخت اصول و مبانی طراحی محیط جهت ارتقاء یادگیری و سلامت روانی دانشجویان، کنفرانس بین‌المللی معماری، شهرسازی، عمران، هنر و محیط زیست؛ افق‌های آینده، نگاه به گذشته تهران، دبیرخانه دائمی کنفرانس، ۱-۱۰.
- کارشکی، حسین؛ مؤمنی مهمونی، حسین و قریشی، بهجت (۱۳۹۳). رابطه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، (۱۳) ۱۱، ص ۵۱-۶۸.
- گلکار، کوروش (۱۳۸۰). مؤلفه‌های سازنده کیفیت طراحی شهری، نشریه صفا، بهار و تابستان ۱۳۸۰، دوره ۱۱، شماره ۳۲ صفحه ۳۸ - ۶۵.
- صادقی، عباس؛ خوش‌کردار، سید حجت‌الله (۱۳۸۳). بررسی رابطه خودپنداره و موفقیت مدیران مدارس در مقطع ابتدایی ناحیه ۲ رشت، پژوهش نامه علوم انسانی و اجتماعی، شماره ۱۶، ص ۸۳ - ۱۰۶.
- طاهر طلوع دل، محمدصادق؛ سادات، سیده اشرف (۱۴۰۰). زیست‌پذیری در خانه ایرانی، نشر دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.
- طباطبایان، سیده مرضیه؛ حبیب، فرح؛ عابدی، احمد (۱۳۹۰). دیدگاه دانش‌آموزان دبیرستان‌های مطلوب و نامطلوب نسبت به رنگ فضای آموزشی و راه‌های بهبود کیفیت فضای تحصیلی، نشریه نوآوری‌های آموزشی، تابستان ۱۳۹۰، دوره ۱۰، شماره ۳۸، صفحه ۹۳ - ۱۰۶.
- طباطبایان، سیده مرضیه (۱۳۹۳). انسان و محیط: رویکرد روان‌شناختی به معماری و شهرسازی، نشر دانشگاه آزاد اسلامی (خوراسگان)، چاپ دوم.
- طباطبایان، سیده مرضیه (۱۴۰۰). پژوهشی در ضرورت طراحی بهینه فضاهای باز و محیط سبز کالبد آموزشی در راستای بهبود ادراک

دانش آموزان و ارتقای کیفیت محیط آموزشی (مطالعه موردی: دبیرستان‌های دخترانه شهر اصفهان)، دوفصلنامه معماری و شهرسازی ایران، دوره: ۱۲، شماره: ۲۱: ۱۲۷-۱۳۹. <https://doi.org/10.30475/isau.2020.214757.1339>

طباطبایی یگانه، ریحانه‌سادات، مینو شفائی، فرهنگ مظفر، و بهرام صالح صدق‌پور (۱۴۰۲) عوامل مؤثر در ارتقای خلاقیت کودکان ۳-۶ سال در فضاهای باز آموزشی شهر تهران بر اساس مدل منشوری خلاقیت. نشریه معماری و شهرسازی آرمان‌شهر ۱۶ (۴۵): ۱۲۳ - ۱۳۶. [10.22034/aaud.2023.370496.2734136](https://doi.org/10.22034/aaud.2023.370496.2734136)

طیب‌زاده، کیمیا؛ اردشیری، مهیار؛ بنازاده، بهاره (۱۳۹۹). بررسی معماری فضاهای آموزشی با تأکید بر ارتقاء کیفیت‌های فضایی (مدارس دخترانه متوسطه دوم شیراز)، نشریه معماری شناسی سال سوم، شماره ۱۵، صفحه ۵۶-۶۷.

فانی، حجت‌الله؛ خلیفه، مصطفی (۱۳۸۹). بررسی رابطه ادراک از رفتار معلم با خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر شیراز، مجله رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، شماره ۱-۳۷-۶۴.

لنگ، جان (۱۳۹۴). آفرینش نظریه معماری: نقش علوم رفتاری در طراحی محیط، ترجمه: علیرضا عینی فر، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ هشتم.

کارمونا، م؛ هیت، ت؛ اک، ت؛ و تیسدل، ا (۱۳۹۱). مکان‌های عمومی فضاهای شهری ابعاد گوناگون طراحی شهری، ترجمه: ف، قرآنی، تهران: دانشگاه هنر تهران.

گل، یان (۱۳۸۹). فضاهای عمومی و زندگی جمعی، مترجم: علی غفاری - محمدصادق سهیلی پور، نشر دانشگاه شهیدبهشتی، تهران.

محمودی خطیبانی، ن (۱۳۹۵). طراحی مجتمع مسکونی سرزنده در شهر تهران با دستیابی به معیارها و راهکارهای سرزندگی و نشاط در مجتمع مسکونی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته معماری، دانشگاه دیلمان.

مرتضوی، شهرناز (۱۳۸۰). روانشناسی محیط و کاربرد آن، نشر دانشگاه شهیدبهشتی، تهران.

معینی، مهدیه؛ اسلامی، سید غلام‌رضا (۱۳۹۱). رویکردی تحلیلی به کیفیت محیط مسکونی معاصر، نشریه هویت شهر، دوره ۱۰ (۱)، ص ۴۷-۵۸. [20.1001.1.17359562.1391.6.10.5.0](https://doi.org/10.17359/562.1391.6.10.5.0)

مک اندرو، فرانسیس تی (۱۴۰۱). کتاب روان‌شناسی محیطی، مترجم: غلامرضا محمودی، وانبیا، تهران

ملکی تبار، علیرضا (۱۳۹۰). مقایسه خودپنداره و سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان پسر سالم و نابینا، مجله تحقیقات علوم پزشکی تهران، ۱۳ (۱۰)، ص ۲۳-۳۳.

نژادعمران، علی هادی (۱۳۹۶). بررسی ویژگی‌های روان سنجی مقیاس چند بعدی خودپنداره تحصیلی، نشریه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تاجیکستان)، دوره سوم (۲)، ص ۲۳ - ۳۳.

نظری ا. ۱۳۹۹. پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم بر اساس راهبردهای فراشناختی، خودپنداره تحصیلی و سبک‌های یادگیری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور استان همدان.

نقدیشی، رضا؛ رحمتی، پوریا (۱۳۹۶). روان‌شناسی معماری در طراحی مدارس آینده، دانشگاه علمی کاربردی.

وجدانی درستکار، نازنین (۱۳۹۱). سنجش و مقایسه کیفیت محیط سکونت در بافتهای قدیمی و جدید شهری (نمونه موردی: شهر مشهد)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، شیراز: دانشگاه شیراز.

یامحمودی، سپیده، و هاشمی، محمدرضا. (۱۳۹۶). بهترین روش برای استعدادیابی نوجوانان و جوانان. کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در عمران معماری و شهرسازی.

Ayllón-Salas, S., et al. (2025). Psychology and Education Journal

Bandura, Albert (1977). Self-efficacy: toward a Unifying theory of behavioral change. Psychologica Review. 84(2). 191-215.

- Brian, M., & Galla, J. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295-308.
- Browman, A. S., & Destin, M. (2025). *Educational Psychology Review*, DOI: 10.1007/s10648-025-10009-3.
- DeEadra A. N.. (2005). Teacher', Parents', and Students' perception of effectiveness school characteristics of two Texas urban exemplary open –enrolment charter schools. A Dissertation Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University.
- Gunuc, S., & Kuzu, K., (2015). Confirmation of campus-classtechnology model in student engagement: A path analysis. *Computers in Human Behavior*, 5(4), 114-125.
- Kavanagh, L. (2020). Academic self-concept formation: testing the internal/external frame of reference model, big-fish-little-pond model, and an integrated model at the end of primary school. *Eur J Psychol Educ*. 35: 93–109.
- Marsh. H. W Walker. R.C , Debous. R. (1991). Subject – specific component of Academic self – concept and self – Efficacy. *contemporary Educatinal psy*. 330-345.
- Steinberg, J. R., et al. (2025). *Contemporary Educational Psychology*, Elsevier.
- Rusticus, S. A., Wilson, D., Jarus, T., O'Flynn-Magee, K., & Albon, S. (2021). Exploring student perceptions of the learning environment in four health professions education programs. *learning Environments Research*. 23(4): 56-78.
- Podiya, R., et al. (2025). *BMC Public Health*, DOI: 10.1186/s12889-024-21268-0.
- Van kamp, I., Leidelmeijer, K., Marsman, G. & De Hollander, A. (2003). Urban environmental quality and human well being: Towards a conceptual framework and demarcation of concepts; a literature study. *Landscape and Urban planning*, 65(1):5-18.
- Wright, Angela(2011). What impact does the learning environment have on self-concept?, Newcastle University, Newcastle,UK, England.