

رابطه بین ادراک از محیط کلاس با دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی: نقش واسطه‌ای امید تحصیلی

The Relationship Between the Perception of the Classroom Environment with Boredom and Academic Incivility: The Mediating Role of Academic Hope

Majid Jafari
PhD Candidate in Educational Psychology
Ahvaz Shahid Chamran University

Askar Atash-Afroz, PhD
Ahvaz Shahid Chamran
University

عسکر آتش افروز*
عضو هیات علمی
دانشگاه شهید چمران اهواز

مجید جعفری
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه شهید چمران اهواز

Alireza Hajiyakhchali, PhD
Ahvaz Shahid Chamran University

علیرضا حاجی یخچالی
عضو هیات علمی دانشگاه شهید چمران اهواز

چکیده

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای امید تحصیلی در رابطه بین ادراک از محیط کلاس با دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی در دانش‌آموزان بود. شرکت‌کنندگان شامل ۶۰۰ دانش‌آموز متوسطه دوم (۳۰۸ پسر ۲۹۲ دختر) شهرستان خرم‌بید در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که به روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه در این کلاس چه می‌گذرد (فراسر، فیشر و مک رویی، ۱۹۹۶)، مقیاس امید به تحصیل (خرمائی و کماری، ۲۰۱۸)، مقیاس دلزدگی تحصیلی (پکران، گوئتز و پری، ۲۰۰۵) و مقیاس آداب‌گریزی در کلاس کودک و نوجوان (اسپادافورا و ولک، ۲۰۲۱) پاسخ دادند. نتایج حاکی از معناداری اثر مستقیم ادراک از محیط کلاس بر امید، دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی بود. اثرات غیرمستقیم ادراک از محیط کلاس با نقش واسطه‌ای امید تحصیلی بر دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی نیز معنادار بود. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت برای کاهش دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان، باید به امید تحصیلی ناشی از ادراک مناسب آن‌ها از کلاس درس توجه کرد.

واژه‌های کلیدی: ادراک از محیط کلاس، امید تحصیلی، دلزدگی تحصیلی و آداب‌گریزی تحصیلی

Abstract

The objective of the current study was to determine the mediating role of academic hope in the relationship between the perception of the classroom environment with boredom and academic incivility in students. The participants included 600 second grade students (308 boys, 292 girls) of Khorrambid city in the academic year of 2023-2024, who were selected by random cluster sampling method, and What Is Happening in This Class Questionnaire (Fraser, Fisher & McRobbies, 1996), the Academic Hope Scale (Khormai & Kemari, 2018), the Academic Boredom Scale (Pekran, Goetz & Perry, 2005) and the Scale of Child and Youth Classroom Incivility (Spadafora & Volk, 2021) answered. The results indicated the significance of the direct effect of the perception of the classroom environment on hope, boredom and academic incivility. The indirect effects of the perception of the classroom environment with the mediating role of academic hope on boredom and academic incivility were also significant. Based on this, it can be concluded that in order to reduce the boredom and academic incivility of students, attention should be paid to the academic hope resulting from their proper perception of the classroom.

Keywords: perception of the classroom environment, academic hope, boredom and academic incivility

received: 27 January 2023

accepted: 29 October 2023

دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۷

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۰۷

*Contact information: a.atashafrouz@scu.ac.ir

این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی است.

مقدمه

همواره نظام تعلیم و تربیت در پی فراهم نمودن شرایط موفقیت یادگیرندگان است. عوامل مختلفی زمینه‌ساز موفقیت و پیشرفت تحصیلی هستند که بعضی از آن‌ها در جهت مثبت زمینه موفقیت را فراهم کرده و باعث تحول و ارتقاء تحصیلی و برخی نیز در جهت منفی مانع موفقیت فراگیران می‌شوند. شناخت این عوامل و سعی در اصلاح و رفع آن‌ها، از مهمترین اهداف نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود (فان، وان، وو و نگوین، ۲۰۲۴). از جمله عواملی که به‌ویژه در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران و مسئولان نظام تعلیم و تربیت قرار گرفته، دلزدگی تحصیلی^۱ است که به‌عنوان یک تجربه هیجانی مهم و مرتبط با پیشرفت، تعیین‌کننده نحوه تعامل یادگیرندگان در محیط کلاس و میزان مشارکت آن‌ها در زمینه یادگیری است (بورگنوی، پوکروپک و پوکروپک، ۲۰۲۳). در واقع، دلزدگی یک حالت هیجانی منفی در مسیر تحول و شکوفایی فردی است که می‌تواند مانع موفقیت تحصیلی فراگیران در موقعیت‌های آموزشی شود (یاسک و گری، ۲۰۲۳) و آن‌ها را به‌طور قابل توجهی در محیط‌های تحصیلی تحت تأثیر قرار دهد (تران و بای، ۲۰۲۴). به‌رغم اینکه دلزدگی تحصیلی نوعی هیجان مهم (بورگنوی و دیگران، ۲۰۲۳) و از شایع‌ترین علل بروز آن، نگرش یادگیرنده نسبت به محیط یادگیری است (فان و دیگران، ۲۰۲۴) و مانند سایر هیجانات می‌تواند بر رفتار، فرایند و نتایج یادگیری تأثیر گذاشته (تران و بای، ۲۰۲۴) و باعث کنش‌وری تحصیلی ضعیف و ترک تحصیل شود، اما در مقایسه با سایر هیجانات پیشرفت (برای مثال اضطراب) کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. به همین دلیل، معلمان و سایر دست‌اندرکاران نظام آموزشی باید با کسب اطلاعات مناسب، خود را به روش‌های مؤثر جهت مقابله با آن تجهیز کنند (یاسک و گری، ۲۰۲۳).

آداب‌گریزی تحصیلی^۲ نیز از دیگر عوامل منفی

تأثیرگذار بر دانش‌آموزان در مدارس است و تأثیر نامطلوبی بر محیط آموزشی دارد. این تأثیر منفی برای آموزش‌دهنده کاهش رضایت شغلی، افزایش اضطراب و فرسودگی شغلی، و برای یادگیرنده کاهش حرمت خود و احساس تعلق پایین اجتماعی را به همراه دارد (هاجنز، لاین، کاج و لونزباری، ۲۰۲۳). آداب‌گریزی تحصیلی به‌عنوان هر نوع رفتار ناقض هنجارهای احترام متقابل در محیط یادگیری تعریف شده است (لاین، هاجنز، کاج و لنسبوری، ۲۰۲۴). این رفتارها شامل رفتارهای فعال مانند بیان نظر شخصی یا حمله کلامی و رفتارهای فعل‌پذیر مانند ارتباط ضعیف و خوابیدن در کلاس می‌شود (لاین و دیگران، ۲۰۲۴) که باعث کاهش کیفیت آموزش و سطح یادگیری فراگیران شده و روابط سازنده بین یادگیرنده و آموزش‌دهنده و سایر یادگیرندگان را در محیط یادگیری مختل می‌کنند.

بی‌تردید محیط یادگیری یا کلاس درس اثرات قابل توجهی بر دانش‌آموزان دارد. در مقایسه با سایر موضوعات، نقش محیط یادگیری یا کلاس درس در آموزش و یادگیری کمتر مورد توجه پژوهش‌های آموزشی قرار گرفته است (ادگرتون و مک‌کچنی، ۲۰۲۳). محیط یادگیری شامل عناصر مختلفی مانند چیدمان فیزیکی، تعاملات معلم و دانش‌آموزان، مواد آموزشی و جو کلی است (ماچاریا، اوکات و موگامبی، ۲۰۲۳) که لازم است برای سازش‌یافتگی هرچه بهتر دانش‌آموزان با چالش‌ها و تکالیف تحصیلی، تدابیری اتخاذ شود تا این محیط برای دانش‌آموزان مطلوب شود (قدم‌پور، قره‌ویسی و سلیمانی، ۲۰۲۳)؛ چرا که این محیط نقش مهمی در شکل‌گیری تجارب و نتایج تحصیلی دانش‌آموزان دارد و بر یادگیری آن‌ها تأثیر چشمگیری می‌گذارد (آریفین، سوربانی‌نگسیه و آریفادین، ۲۰۲۴)؛ ریچکن و فراسر، ۲۰۲۳). کیفیت تجارب یادگیری می‌تواند تحت تأثیر محتوای آموزشی، منابع، انعطاف‌پذیر بودن برنامه درسی، کیفیت روابط آموزش‌دهنده و یادگیرنده و ...

است (فراسر، ۲۰۲۳).

امید تحصیلی^۲ از دیگر عوامل مؤثری است که نه تنها از محیط تحصیلی، بلکه از افکار مثبت فرد منتج می‌شود و به کاهش عوامل منفی تأثیرگذار بر یادگیرنده می‌انجامد. امید حالت انگیزشی مثبتی است که بر احساس موفقیت، عاملیت^۳ (انرژی معطوف به هدف) و مسیرها^۴ (برنامه‌ریزی جهت رسیدن به هدف) مبتنی است (اسنایدر، شوری، چیونز، پولورز و آدامز، ۲۰۰۲) و به‌عنوان شناخت مثبت در مورد انتظارات و توانایی‌های فرد برای دستیابی به اهداف مهم زندگی تعریف می‌شود. شناخت مثبت به اراده، تعهد، استفاده از راهبرها و تلاش فرد در جهت دستیابی به اهداف مربوط می‌شود (برنالودو، یابوت، وانگ و یونگ، ۲۰۲۲). به‌عبارت دیگر، امید نوعی خوش‌بینی عمیق است که به افراد انگیزه می‌دهد در برابر چالش‌ها استقامت و از طریق اقدامات هدفمند، توانایی خود را در ترسیم آینده باور کنند (آلم و موهانتی، ۲۰۲۴). علاوه بر عناصر شناختی و سازنده، امید شامل تمایل به تمرکز بر یک نتیجه مطلوب است که از نظر روانی، امکان دستیابی به آن توسط جنبه‌های مختلف و متضاد احاطه شده است (چیگنل، ۲۰۲۳). امید تحصیلی به‌عنوان یکی از ابعاد امیدواری، حالتی است انگیزشی که از گرایش به موفقیت حاصل شده و با حیطه‌های مختلف تحصیلی مرتبط است (هارتانتو، کارتادیناتا و ایلفیاندر، ۲۰۱۹). کسانی که از امیدواری تحصیلی مناسبی برخوردارند، مسیرهای مختلفی را جهت دستیابی به موفقیت در نظر می‌گیرند. به‌همین دلیل هیجانات منفی کمتری تجربه می‌کنند (کشت‌ورز کندازی، فولادچنگ، برزگر و رئیس، ۲۰۲۲). در این زمینه، نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که بین امید تحصیلی با دلزدگی تحصیلی (شیخ‌الاسلامی و نعمتی مقدم، ۲۰۲۱) و بین امید تحصیلی با رفتارهای غیرمولد و آداب‌گریز تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی معنادار وجود دارد (کشت‌ورز کندازی، رضایی

قرار گیرد؛ عواملی ادراک یادگیرندگان از کلاس درس^۱ را شکل می‌دهد و تأثیر به‌سزایی بر تحول تحصیلی و حرفه‌ای آن‌ها دارد (محمود، متوالی و محمد، ۲۰۲۳). به‌طور کلی، تعامل دانش‌آموزان با معلمان و همسالان در محیط کلاس برای تحول اجتماعی، رفتاری و تحصیلی بسیار اهمیت دارد و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا یادگیری، تجربه و تحول خود را ارتقاء دهند (مناسیس، سولا، پکانیو و لیمون، ۲۰۲۳). در این زمینه، نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که بین ادراک از محیط کلاس و امید تحصیلی (نصرافهانی، باپیری و قاسم نژادیانی، ۲۰۲۳) و بین ابعاد محیط مدرسه و امید دانش‌آموزان رابطه مثبت معنادار (دیاز، ۲۰۲۱) وجود دارد. همچنین، جو اخلاقی مدرسه می‌تواند به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم بر رفتارهای مدنی تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان تأثیر مثبت بگذارد (آزادی‌ده بیدی و خرمائی، ۲۰۲۳). نتایج بررسی کوئتزی، پرایس جونز، گرانت و تیندل (۲۰۲۲) نشان داد احساس تعلق دانشجویان به محیط یادگیری و سطح امید آن‌ها به‌طور منفی با سوء رفتار تحصیلی مرتبط است. نتایج پژوهش آپساری (۲۰۲۱) حاکی از وجود رابطه منفی معنادار بین ادراک از محیط کلاس و آداب‌گریزی تحصیلی بود. آنگیرینی و سومیاتی (۲۰۲۳) نیز بدین نتیجه رسیدند بین محیط مدرسه و انضباط دانش‌آموزان رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین، آداب‌گریزی تحصیلی و رابطه معلم- دانش‌آموز با یکدیگر همبستگی منفی معنادار دارند (گائو، کانگ، سای، فنگ و وانگ، ۲۰۲۴). از سوی دیگر، بر اساس نتایج پژوهش‌ها، دلزدگی تحصیلی با محیط یادگیری رابطه منفی معنادار دارد (خان، سعیدیا، حیات و طاهر، ۲۰۱۹) و محیط‌های آموزشی تأثیر به‌سزایی در بروز دلزدگی تحصیلی دارد (اوزرک، ۲۰۲۰). به‌طور کلی، دلزدگی تحصیلی با موضوعات درسی، معلم، دانش‌آموز و محیط یادگیری (تران و بای، ۲۰۲۴) و کیفیت محیط‌های یادگیری با پیامدهای شناختی و عاطفی دانش‌آموزان مرتبط

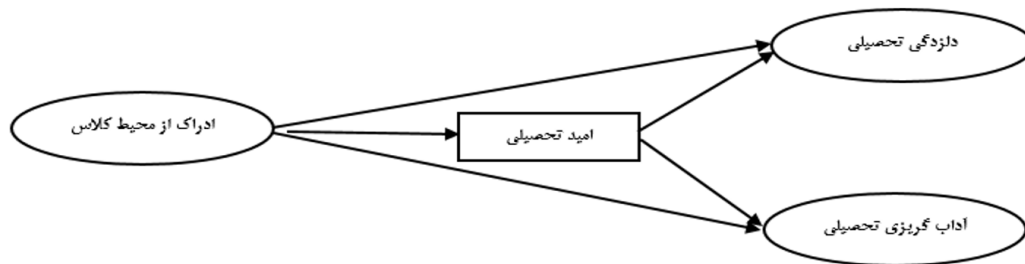
1 - perception of the classroom environment
2 - academic hope

3 - agency
4 - path

فرد و توماچ، ۲۰۲۱)، هم‌چنین ادراک از محیط کلاس با امید تحصیلی رابطه مثبت معنادار و با دلزدگی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد (آور و سادی، ۲۰۲۰؛ نیکدل، جوکار و نوشادی، ۲۰۲۱) و امید تحصیلی در رابطه بین تعامل معلم و دانش‌آموزان با اشتیاق تحصیلی (کاهش دلزدگی تحصیلی) نقش واسطه‌ای دارد (ایزدپناه و رضایی، ۲۰۲۲).

به‌طور کلی، بررسی و شناخت عوامل تأثیرگذار بر یادگیری در دوره‌های مختلف تحصیلی، می‌تواند نظام آموزشی را در جهت ایجاد شرایط و بستر مناسب برای دستیابی به اهداف آموزشی و تحصیلی یاری کند و با کاهش مؤلفه‌های منفی همچون دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی، گام مؤثری در جهت تحول و

موفقیت یادگیرندگان بردارد. بنابراین، این پژوهش با هدف تعیین نقش واسطه‌ای امید تحصیلی در رابطه بین ادراک از محیط کلاس با دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم انجام شد. به عبارت دیگر، بر اساس شواهد تجربی و نظری موجود، این پژوهش در صدد یافتن پاسخ این پرسش بود که آیا ادراک از محیط کلاس، به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم با نقش واسطه‌ای امید تحصیلی می‌تواند پیش‌بینی کننده دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی باشد؟ شکل ۱ مدل مفهومی پیشنهادی پژوهش است که روابط بین متغیرهای درون‌زا (دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی)، متغیر برون‌زا (ادراک از محیط کلاس) و متغیر واسطه‌ای (امید تحصیلی) را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

این پژوهش از نوع همبستگی بود که در آن روابط علی بین متغیرهای پژوهش به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شد. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان خرم‌بید (استان فارس) در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. برای تعیین حجم نمونه، مولر (۱۹۹۶) نقل از قاسمی، ۲۰۱۱) از نسبت حجم نمونه به پارامترهای آزاد استفاده کرد. او حد پایین این نسبت را ۵ به ۱، حد متوسط آن را ۱۰ به ۱ و حد بالای آن را ۲۰ به ۱ بیان کرد. با در نظر گرفتن تعداد پارامترهای آزاد مدل پیشنهادی (کواریانس، وزن بدون عنوان، وزن ثابت و واریانس)، تعداد ۶۰۰ دانش‌آموز (۳۰۸ پسر (۵۱/۳۴ درصد) و ۲۹۲ دختر (۴۸/۶۶ درصد) در نظر گرفته شد که به نسبت تعداد دختر

و پسر، از هر جنسیت و از پایه‌های مختلف با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند؛ ۱۱۸ دانش‌آموز دختر پایه دهم (۱۹/۶۶ درصد)، ۷۷ دانش‌آموز دختر پایه یازدهم (۱۲/۸۳ درصد)، ۹۷ دانش‌آموز دختر پایه دوازدهم (۱۶/۱۷ درصد)، ۱۱۲ دانش‌آموز پسر پایه دهم (۱۸/۶۷)، ۱۰۲ دانش‌آموز پسر پایه یازدهم (۱۷ درصد) و ۹۴ دانش‌آموز پسر پایه دوازدهم (۱۵/۶۶ درصد) بودند. برای انتخاب این افراد، ابتدا از بین مدارس متوسطه دوم شهرستان ۶ آموزشگاه (سه آموزشگاه دخترانه و سه آموزشگاه پسرانه) و از بین کلاس‌های هر آموزشگاه با توجه به تعداد دانش‌آموزان هر کلاس، ۴ یا ۵ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. شرط ورود شرکت‌کنندگان، رضایت آگاهانه و تمایل آن‌ها

نیز ۰/۹۵ به دست آمد. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد تمامی ماده‌های پرسشنامه به جز ماده ۹، از بار عاملی بالای ۰/۳۰ برخوردار بود. در این پژوهش برای پاسخگویی به پرسشنامه ادراک از محیط کلاس از دانش‌آموزان خواسته شد که کلاس درس فارسی (ادبیات) خود را در نظر بگیرند.

مقیاس امید به تحصیل^۹ (خرمائی و

کمری، ۲۰۱۸). این مقیاس به منظور سنجش امید به تحصیل ساخته شده و شامل ۲۷ ماده است که امید به تحصیل را از طریق مؤلفه‌های امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه و امید به کسب شایستگی بر اساس طیف لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) اندازه‌گیری می‌کند. ماده‌های ۹، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۲۱، ۲۴ و ۲۷ به صورت معکوس و بقیه ماده‌ها به صورت مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره آزمودنی در این مقیاس ۲۷ و حداکثر آن ۱۳۵ است. در پژوهش راهیما، بارانی و خرمائی (۲۰۲۰) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی این پرسشنامه با شاخص کفایت نمونه‌برداری^{۱۰} ۰/۸۵ و ضریب کرویت بارتلت^{۳۷۷/۳۷۴}، $P < 0/001$ ، وجود چهار عامل را نشان داد و ضرایب آلفای کرونباخ هر یک از ابعاد امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب شایستگی و نمره کل را به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۷۴، ۰/۸۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز اعتبار کل این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد تمامی ماده‌های آن از بار عاملی بیش از ۰/۳۰ برخوردار است.

مقیاس دلزدگی تحصیلی^{۱۱} (پکران، گوئنز

و پری، ۲۰۰۵). مقیاس دلزدگی تحصیلی یکی از

به شرکت در پژوهش بود. برای تحلیل داده‌ها، با کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش و ناقص (۱۵ شرکت کننده)، و حذف نمرات پرت (۴ شرکت کننده)، در نهایت ۵۸۱ پرسشنامه تحلیل شد. در این پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه در این کلاس چه

می‌گذرد^۱ (فراسر، مکررویین و فیشر، ۱۹۹۶). در حال حاضر این پرسشنامه پرکاربردترین ابزار مربوط به ارزیابی محیط یادگیری در سراسر جهان محسوب می‌شود (فراسر، ۲۰۲۳) که برای سنجش ادراک دانش‌آموزان دبیرستانی از محیط یادگیری‌شان طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۵۴ ماده و هفت بُعد است که عبارتند از: انسجام دانش‌آموزان^۲، حمایت معلم^۳، درگیری^۴، تحقیق^۵، جهت‌گیری تکلیف^۶، همکاری^۷ و برابری^۸ (فراسر و دیگران، ۱۹۹۶). برای هر یک از این ابعاد ۸ ماده در نظر گرفته شده است. به غیر از زیرمقیاس مربوط به برابری که حداقل نمره آزمودنی در آن ۶ و حداکثر نمره ۳۰ است، حداقل نمره آزمودنی در سایر زیرمقیاس‌ها ۸ و حداکثر نمره ۴۰ است. این پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. شاخص‌های مختلف روان‌سنجی این پرسشنامه برای دانش‌آموزان ایرانی توسط نیکدل، کدیور، فرزاد و کریمی (۲۰۱۰) بررسی و مشخص شده است مطابق با نسخه اصلی، این پرسشنامه دارای هفت عامل قوی و معنادار و ضریب اعتبار ابعاد مختلف آن با استفاده از آلفای کرونباخ بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ است. در این پژوهش اعتبار هفت عامل با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای بُعد همبستگی و انسجام ۰/۸۱، جهت‌گیری تکلیف ۰/۷۹، درگیری ذهنی ۰/۸۴، تحقیق ۰/۸۲، همکاری ۰/۸۴، حمایت معلم ۰/۸۲ و عدالت ۰/۸۵ و برای کل پرسشنامه

- 1 - What Is Happening In This Classroom (WIHIC)
- 2 - student cohesiveness
- 3 - teacher support
- 4 - involvement
- 5 - investigate
- 6 - task orientation

- 7 - cooperation
- 8 - equity
- 9 - Academic Hope Scale
- 10 - Kaiser-Meyer-Olkin
- 11 - Academic Boredom Scale

مقیاس‌های فرعی پرسشنامه هیجانات پیشرفت ۱ است که با ۲۲ ماده برای اندازه‌گیری سطح دلزدگی از کلاس (۱۱-ماده) و یادگیری (۱۱-ماده) در دانش‌آموزان ساخته شده است. این مقیاس بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره آزمودنی در هر یک از زیرمقیاس‌ها ۱۱ و حداکثر آن نیز ۵۵ است و هرچه نمره آزمودنی کمتر باشد میزان دلزدگی تحصیلی او نیز پایین‌تر است. ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در پژوهش‌های مختلف مورد تأیید قرار گرفته است. برای مثال، دلاوری‌پور و حسین‌چاری (۲۰۱۸) روایی این مقیاس را مطلوب و اعتبار آن را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۹۰ برای دلزدگی از کلاس و یادگیری گزارش کردند. در پژوهش حاضر اعتبار این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۵ و برای دلزدگی در کلاس و یادگیری به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۹۲ به دست آمد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد تمامی ماده‌های مقیاس از بار عاملی بالای ۰/۵۰ برخوردار است.

مقیاس آداب‌گریزی کلاس کودک و

نوجوان^۲ (اسپادافورا و ولک، ۲۰۲۱). این مقیاس ۱۱ ماده‌ای شامل دو زیرمقیاس آداب‌گریزی عمدی^۳ (۵ ماده) و سهوی^۴ (۶ ماده) است. در این مقیاس از شرکت‌کننده خواسته می‌شود که تعداد دفعات رفتار آداب‌گریز خود در کلاس درس را از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) مشخص کند. حداقل نمره آزمودنی در هر یک از زیرمقیاس‌های آداب‌گریزی عمدی ۵ و آداب‌گریزی سهوی ۶ و حداکثر آن نیز در زیرمقیاس آداب‌گریزی عمدی ۲۵ و آداب‌گریزی سهوی ۳۰ است. هر چه نمره آزمودنی کمتر باشد آداب‌گریزی تحصیلی او نیز پایین‌تر است. اسپادافورا و ولک (۲۰۲۱) با تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس نشان دادند بر اساس

قصد، این مقیاس شامل دو زیرمقیاس آداب‌گریزی عمدی و سهوی است. این مؤلفان برای بررسی روایی سازه‌های زیرمقیاس‌های رفتار آداب‌گریز عمدی و سهوی، با استفاده از همبستگی‌های دومتغیری و رگرسیون سلسله مراتبی، رابطه این دو بُعد را با ویژگی‌های شخصیتی بررسی کردند. همبستگی دومتغیری ویژگی‌های شخصیتی (توافق جویی، وظیفه‌شناسی و گشودگی به تجربه) با رفتارهای آداب‌گریز عمدی و سهوی در کلاس درس، حاکی از رابطه منفی معنادار بود و آداب‌گریزی تحصیلی با بهزیستی، ویژگی‌ها و رفتارهای ضداجتماعی مرتبط است. با توجه به اینکه این مقیاس برای اولین بار در ایران در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، ابتدا به وسیله چند تن از دانش‌آموختگان رشته مترجمی زبان انگلیسی ترجمه و با یکدیگر مقایسه، و متن اصلی ترجمه آن تهیه شد. سپس توسط چند نفر از اساتید دانشگاه و دبیران دروس مختلف جهت تعیین روایی محتوایی بررسی و تأیید شد. سپس اعتبار آن از طریق روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای کل مقیاس ۰/۸۳، برای زیرمقیاس آداب‌گریزی سهوی ۰/۷۶ و برای زیرمقیاس آداب‌گریزی عمدی ۰/۶۹ به دست آمد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نیز حاکی از آن بود که تمامی ماده‌های مقیاس از بار عاملی بالای ۰/۵۰ برخوردار است. برای تحلیل داده‌ها از معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها

قبل از ارزیابی مدل پیشنهادی و تحلیل داده‌های پژوهش، مفروضه‌های مربوط به استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری از جمله جایگزینی میانگین به جای داده‌های گمشده، حذف نمرات پرت، نرمال بودن داده‌ها و ... بررسی و مشخص شد انجام این روش امکان‌پذیر است. شاخص‌های توصیفی پژوهش در جدول ۱ آمده است.

1 - Achievement Emotions Questionnaire

2 - Child and Youth Classroom Incivility Scale (CYCIS)

3 - intentional incivility

4 - unintentional incivility

جدول ۱

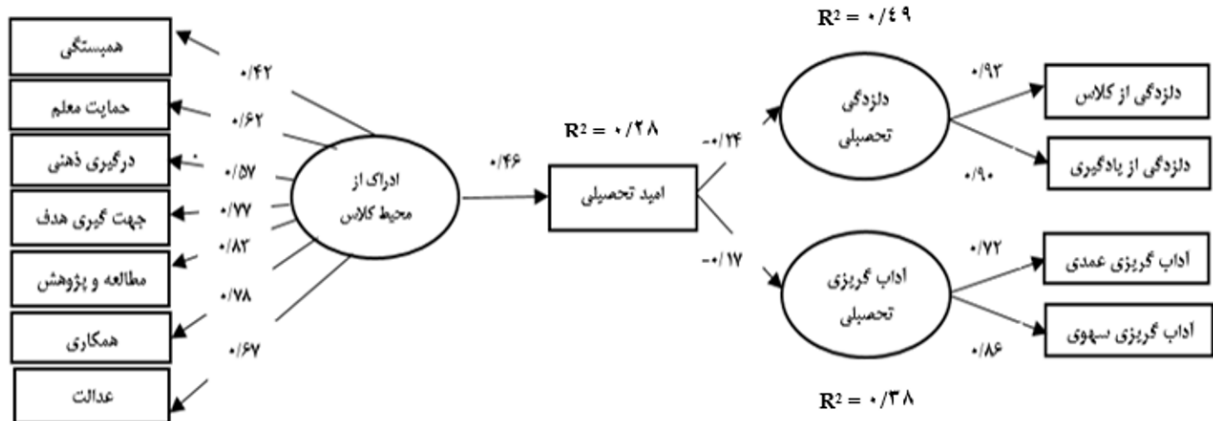
میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳
۱. ادراک از محیط کلاس	۱۸۰/۶۰	۳۰/۴۴	-		
۲. امید تحصیلی	۹۴/۸۰	۱۸/۱۳	۰/۴۶**	-	
۳. دلزدگی تحصیلی	۵۹/۸۵	۲۰/۰۴	-۰/۴۷**	-۰/۴۶**	-
۴. آداب‌گزینی تحصیلی	۲۰/۹۳	۷/۷۶	-۰/۳۷**	-۰/۳۶**	۰/۵۶**

** $P < 0.01$

مقدار ۰/۹۰، شاخص برازندگی^۲ (GFI) با مقدار ۰/۹۰، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) با مقدار ۰/۹۰، شاخص برازندگی هنجار شده^۳ (NFI) با مقدار ۰/۸۷، و ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۴ (RMSEA) با مقدار ۰/۰۷۸، حاکی از برازش مطلوب مدل با داده‌ها است. شکل ۲ مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.

پس از بررسی شاخص‌های برازندگی، جهت برازش مطلوب، اصلاحاتی در مدل پیشنهادی صورت گرفت (ترسیم کوواریانس متغیرهای خطا). مقادیر شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده پژوهش، یعنی شاخص هنجار شده مجذور کای (χ^2/df) با مقدار ۴/۵۷، شاخص برازندگی تطبیقی^۱ (CFI) با



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

معنادار (ضریب استاندارد ۰/۴۳-، ضریب غیر استاندارد ۰/۴۵-، انحراف استاندارد ۰/۰۸، نسبت بحرانی ۵/۷۵- و سطح معناداری ۰/۰۰۱)، بین امید تحصیلی و دلزدگی تحصیلی رابطه منفی معنادار (ضریب استاندارد ۰/۲۶-، ضریب غیراستاندارد ۰/۱۳-، انحراف استاندارد ۰/۰۲، نسبت بحرانی ۶/۶۲- و سطح معناداری ۰/۰۰۱) و بین امید تحصیلی و آداب‌گزینی تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد (ضریب استاندارد ۰/۲۰-، ضریب غیراستاندارد ۰/۰۳، انحراف استاندارد ۰/۰۰۷، نسبت بحرانی ۴/۱۵- و سطح معناداری ۰/۰۰۱).

جدول ۲ ضرایب مستقیم مسیرهای مدل را نشان می‌دهد. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین ادراک از محیط کلاس و امید تحصیلی رابطه مثبت معنادار (ضریب استاندارد ۰/۴۳، ضریب غیراستاندارد ۲/۷۵، انحراف استاندارد ۰/۳۸، نسبت بحرانی ۷/۲۸ و سطح معناداری ۰/۰۰۱)، بین ادراک از محیط کلاس و دلزدگی تحصیلی رابطه منفی معنادار (ضریب استاندارد ۰/۳۲-، ضریب غیراستاندارد ۱/۱۳-، انحراف استاندارد ۰/۱۹، نسبت بحرانی ۶/۰۹- و سطح معناداری ۰/۰۰۱)، بین ادراک از محیط کلاس و آداب‌گزینی تحصیلی رابطه منفی

1 - Comparative Fit Index (CFI)
2 - Goodness of Fit Index (GFI)

3 - Non-Normed Fit Index (NFI)
4 - Root Mean Square Error of Approximation (RMSA)

جدول ۲

ضرایب مسیرهای مستقیم مدل پژوهش

P	C.R	S.E	B	β	مسیرهای مستقیم
۰/۰۰۱	۷/۲۸	۰/۳۸	۲/۷۵	۰/۴۳	ادراک از محیط کلاس به امید تحصیلی
۰/۰۰۱	-۶/۰۹	۰/۱۹	-۱/۱۳	-۰/۳۲	ادراک از محیط کلاس به دلزدگی تحصیلی
۰/۰۰۱	-۵/۷۵	۰/۰۸	-۰/۴۵	-۰/۴۳	ادراک از محیط کلاس به آداب‌گزیزی تحصیلی
۰/۰۰۱	-۶/۶۲	۰/۰۲	-۰/۱۳	-۰/۲۶	امید تحصیلی به دلزدگی تحصیلی
۰/۰۰۱	-۴/۱۵	۰/۰۰۷	-۰/۰۳	-۰/۲۰	امید تحصیلی به آداب‌گزیزی تحصیلی

نمی‌گیرد ($-۰/۲۸ =$ حدپایین و $-۰/۱۸ =$ حدبالا). برای مسیر غیرمستقیم رابطه بین ادراک از محیط کلاس و آداب‌گزیزی تحصیلی با نقش واسطه‌ای امید تحصیلی، حد پایین فاصله اطمینان و حد بالای آن به‌گونه‌ای است که صفر در این فاصله اطمینان قرار نمی‌گیرد ($-۰/۱۵ =$ حدپایین و $-۰/۰۴ =$ حدبالا).

برای بررسی معناداری مسیرهای غیرمستقیم از دستور بوت استرپ استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۳ آمده است، برای مسیر غیرمستقیم رابطه بین ادراک از محیط کلاس و دلزدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای امید تحصیلی، حد پایین فاصله اطمینان و حد بالای آن به‌گونه‌ای است که صفر در این فاصله اطمینان قرار

جدول ۳

نتایج بوت استرپ برای مسیرهای غیرمستقیم

P	سطح اطمینان ۹۵٪		مسیرهای غیر مستقیم
	حد بالا	حد پایین	
۰/۰۱	-۰/۲۴	-۰/۵۳	رابطه بین ادراک از محیط کلاس با دلزدگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای امید تحصیلی
۰/۰۰۵	-۰/۰۴	-۰/۱۵	رابطه بین ادراک از محیط کلاس با آداب‌گزیزی تحصیلی با نقش واسطه‌ای امید تحصیلی

زندگی تعریف شده و شناخت‌های مثبت به اراده و تعهد فرد برای تلاش در جهت رسیدن به اهداف مربوط می‌شود. در جوامع جمعی‌نگر (همچون ایران)، تعقیب هدف می‌تواند شامل عاملیت مشترک و راهبردهایی باشد که عوامل مهمی از جمله خانواده، مدرسه و دوستان را در برمی‌گیرد (برنالدو و دیگران، ۲۰۲۲). بر این اساس، چنانچه تمامی مؤلفه‌های مربوط به محیط کلاس (انسجام، حمایت معلم، درگیری ذهنی، پژوهش، جهت‌گیری هدف، همکاری و عدالت) به درستی برآورده شوند، دانش‌آموزان آن را مطلوب ارزیابی و ادراک کرده و با ایجاد انگیزه مثبت بر اساس این برداشت (عاملیت مشترک)، اهداف تحصیلی مناسبی را برای خود تعیین و با تعهد نسبت به آن‌ها، با اراده‌ای قوی در جهت دستیابی به آن‌ها تلاش می‌کنند و پس از دستیابی به این اهداف، سطح امیدواری تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد.

بحث

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای امید تحصیلی در رابطه بین ادراک از محیط کلاس با دلزدگی و آداب‌گزیزی تحصیلی در دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش نشان داد که ادراک از محیط کلاس با امید تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد. این یافته با نتایج پژوهش دیاز (۲۰۲۱) و نصرانصفهانی و دیگران (۲۰۲۳) همسو است. در تبیین این یافته باید گفت تعامل مطلوب فراگیران در محیط کلاس و ادراک مثبت آن‌ها از این محیط، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. چرا که این محیط نقش مهمی در شکل‌دادن به تجارب و نتایج تحصیلی دانش‌آموزان دارد و به‌طور قابل توجهی بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (آریفین و دیگران، ۲۰۲۴؛ ریجکن و فراسر، ۲۰۲۳). از سوی دیگر، امید به‌عنوان شناخت مثبت در مورد انتظارات و توانایی فرد برای دستیابی به اهداف مهم

موظف می‌دانند و تلاش می‌کنند. این کار باعث توجه و تمرکز بیشتر آن‌ها نسبت به آموزش و تدریس معلم شده و فرصت انجام رفتارهای آداب‌گریز و نامناسب تحصیلی را از آن‌ها گرفته و موفقیت‌های تحصیلی جدید و کاهش آداب‌گریزی تحصیلی را به همراه دارد. بر این اساس، سطوح بالای امید، از یادگیرندگان در برابر آداب‌گریزی و سوءرفتار تحصیلی محافظت می‌کند (کوئتزی و دیگران، ۲۰۲۲).

یافته‌های این پژوهش همسو با نتایج پژوهش‌های اوزرک (۲۰۲۰)، تران و بای (۲۰۲۴) و خان و دیگران (۲۰۱۹) نشان داد ادراک از محیط کلاس با دلزدگی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد. در این رابطه می‌توان بیان داشت یکی از شایع‌ترین علل دلزدگی تحصیلی، نگرش یادگیرنده نسبت به محیط یادگیری است (فان و دیگران، ۲۰۲۴). محیط یادگیری شامل عناصر مختلفی همچون چیدمان فیزیکی، تعاملات معلم و دانش‌آموزان، مواد آموزشی و جو کلی است (ماچاریا و دیگران، ۲۰۲۳). از سوی دیگر، دلزدگی تحصیلی نوعی تجربه هیجانی مهم و مرتبط با پیشرفت است که شیوه تعامل یادگیرندگان در کلاس و مشارکت آن‌ها در زمینه یادگیری را تعیین می‌کند (بورگنوی و دیگران، ۲۰۲۳). عواملی همچون مشارکت ناکافی معلم، استفاده مکرر از ابزارهای آموزشی یکسان، ماهیت تکراری و یکنواخت کلاس، عدم جذابیت موضوع و فقدان معنی به دلیل نداشتن هدف برای یادگیری از سوی یادگیرندگان، از عوامل اصلی ایجادکننده دلزدگی تحصیلی ناشی از محیط یادگیری هستند (اوزرک، ۲۰۲۰). بنابراین، در صورتی که مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده محیط یادگیری رضایت فراگیران را جلب نکند به‌طور قابل توجهی یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار داده (تران و بای، ۲۰۲۴) و افزایش میزان دلزدگی آن‌ها را به همراه دارد (یاسک و گری، ۲۰۲۳).

از دیگر نتایج این پژوهش، رابطه منفی معنادار بین ادراک از محیط کلاس با آداب‌گریزی تحصیلی بود که با نتایج پژوهش آپساری (۲۰۲۱)، آزادی‌ده

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش همسو با نتایج پژوهش شیخ‌الاسلامی و نعمتی مقدم (۲۰۲۱) نشان داد امید تحصیلی با دلزدگی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت امید تحصیلی از نظر مفهومی نوعی حالت انگیزشی است که از گرایش به موفقیت حاصل شده و با حیطه‌های مختلف تحصیلی مرتبط است (هارتانتو و دیگران، ۲۰۱۹). کسانی که از امیدواری تحصیلی مناسبی برخوردارند، مسیرهای مختلفی را جهت دستیابی به موفقیت در نظر می‌گیرند و به‌همین دلیل هیجانات منفی کمتری تجربه می‌کنند (کشتورز کندازی و دیگران، ۲۰۲۲). بر این اساس، در صورتی که دانش‌آموزان از سطح امید تحصیلی مناسبی برخوردار باشند، در بسیاری از فعالیت‌های کلاسی شرکت کرده (کاهش دلزدگی از کلاس) و بیشتر به مطالعه و انجام تکالیف درسی می‌پردازند (کاهش دلزدگی از یادگیری). این دانش‌آموزان نه تنها نسبت به انجام وظایف تحصیلی و آموزشی خود ملتزم و متعهد هستند، بلکه سطح امیدواری آن‌ها نیز نسبت به آینده تحصیلی و دستیابی به موفقیت بالا است و با تلاش و پشتکار، درگیر تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی شده و دلزدگی تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند. در واقع، کسانی که سطوح بالاتری از امیدواری را در محیط‌های آموزشی (مدرسه و دانشگاه) نشان می‌دهند، دلزدگی کمتر و نمرات بالاتری کسب می‌کنند. در حالی که افراد با سطح امیدواری پایین، بیشتر دچار دلزدگی تحصیلی، تکرار پایه و ترک تحصیل می‌شوند (کوئتزی و دیگران، ۲۰۲۲).

از دیگر نتایج این پژوهش این بود که امید تحصیلی با آداب‌گریزی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد. این یافته با نتایج پژوهش کشتورز کندازی و دیگران (۲۰۲۱) و کوئتزی و دیگران (۲۰۲۲) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که به واسطه دستیابی به اهداف تحصیلی خود امید تحصیلی را تجربه می‌کنند، در پی تعیین اهداف جدید برآمده و برای دستیابی به این اهداف، خود را متعهد و

بیدی و خرمائی (۲۰۲۳) و گائو و دیگران (۲۰۲۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که تعامل دانش‌آموزان با معلمان و همسالان در محیط کلاس برای تحول اجتماعی، رفتاری و تحصیلی آن‌ها بسیار مهم است و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد یادگیری، تجربه و تحول خود را ارتقاء دهند (مناسیس و دیگران، ۲۰۲۳). لازم است برای سازش‌یافتگی هرچه بهتر دانش‌آموزان با چالش‌ها و تکالیف تحصیلی، تدابیری اتخاذ شود تا این محیط برای دانش‌آموزان مطلوب شود (قدمپور و دیگران، ۲۰۲۳)؛ چرا که این محیط نقش مهمی در شکل دادن به تجارب و نتایج تحصیلی دانش‌آموزان دارد و به‌طور قابل توجهی بر یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد (آریفین و دیگران، ۲۰۲۴؛ ریجکن و فراسر، ۲۰۲۳). کیفیت تجارب یادگیری می‌تواند تحت تأثیر محتوای آموزشی، منابع، انعطاف‌پذیربودن برنامه درسی، کیفیت روابط آموزش‌دهنده و یادگیرنده و ... قرار گیرد که همه آن‌ها ادراک یادگیرندگان از کلاس درس را شکل می‌دهد (محمود و دیگران، ۲۰۲۳). بر این اساس، چنانچه تمامی ابعاد محیط کلاس به درستی رعایت شده و دانش‌آموزان ادراک مناسبی از آن داشته باشند، آن‌ها با اشتیاق در فعالیت‌های آموزشی شرکت کرده و درگیر رفتارهای آداب‌گیز و سوءرفتار تحصیلی نمی‌شوند (آپساری، ۲۰۲۱).

از سوی دیگر، نتایج این پژوهش در حمایت از نتایج پژوهش ایزدپناه و رضایی (۲۰۲۲) و آور و سادی (۲۰۲۰) و نیکدل و دیگران (۲۰۲۱) نشان داد امید تحصیلی در رابطه بین ادراک از محیط کلاس با دلزگی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. همچنین نتایج این پژوهش حاکی از نقش واسطه‌ای امید تحصیلی در رابطه منفی معنادار بین ادراک از محیط کلاس و آداب‌گزیزی تحصیلی بود که با نتایج پژوهش کوئنزی و دیگران (۲۰۲۲) هماهنگ است. در تبیین این دو یافته می‌توان گفت تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلمان در محیط کلاس برای تحول اجتماعی، رفتاری و تحصیلی آن‌ها بسیار مهم است و

به آن‌ها اجازه می‌دهد یادگیری، تجربه و تحول‌یافتگی خود را ارتقاء دهند (مناسیس و دیگران، ۲۰۲۳). از طرفی، امید و سایر رفتارهای هدفمند از طریق سیستم‌های حمایت اجتماعی (خانواده، محیط‌های آموزشی و غیره) آموخته شده و این روند در جریان تحول ادامه می‌یابد (اسناید و دیگران، ۲۰۰۲). چنانچه دانش‌آموزان از کلاس خود ادراک مثبتی داشته باشند، این امر باعث می‌شود آن‌ها با امیدواری بیشتر نسبت به آینده تحصیلی خود (شیخ‌الاسلامی و نعمتی مقدم، ۲۰۲۱)، اهداف مناسبی را انتخاب کرده و با تعهد نسبت به آن‌ها، با شور و اشتیاق بیشتر در محیط‌های آموزشی حاضر شده و با مشارکت در فعالیت‌های آموزشی، به اهداف خود دست یافته (برنالندو و دیگران، ۲۰۲۲) و هیجانات مثبتی همچون امید را تجربه می‌کنند؛ امری که به‌نوبه خود کاهش تجربه هیجانات منفی همچون دلزگی تحصیلی (کشت‌ورز کندازی و دیگران، ۲۰۲۲) و کاهش بروز آداب‌گزیزی تحصیلی (کشت‌ورز کندازی و دیگران، ۲۰۲۱) را به همراه دارد.

دلزدگی و آداب‌گزیزی تحصیلی از جمله عوامل منفی و مخربی است که مانع یادگیری و موفقیت یادگیرندگان می‌شوند (هاجنز و دیگران، ۲۰۲۳؛ یاسک و گری، ۲۰۲۳). برای کاهش این دو مشکل نه تنها باید به پیشایندهای اجتماعی اثرگذار بر آن‌ها (ادراک از محیط کلاس) اشاره کرد، بلکه پیشایندهای فردی (امید تحصیلی) را نیز باید مورد توجه قرار داد. در این پژوهش از ابزار خودگزارتحول‌هی استفاده شد که ممکن است آزمودنی‌ها در پاسخدهی دقت کافی صرف نکرده باشند. به‌همین علت، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی علاوه بر پرسشنامه، از شیوه‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات نیز استفاده شود. به لحاظ نظری پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌هایی که در آینده صورت می‌گیرد علاوه بر متغیرهای پیش‌بینی‌کننده اجتماعی و فردی، متغیرهای خانوادگی نیز مورد توجه قرار گیرند. باید در نظر داشت که این پژوهش در مورد دانش‌آموزان متوسطه دوم صورت گرفت

- Bernardo, A. B., Yabut, H. S., Wang, T. Y., & Yeung, S. S. (2022). External locus-of-hope and collectivist coping in students from three asian cities. *Education Sciences, 12*(12), 844.
- Borgonovi, F., Pokropek, M., & Pokropek, A. (2023). Relations between academic boredom, academic achievement, ICT use, and teacher enthusiasm among adolescents. *Computers & Education, 200*, 104866.
- Chignell, A. (2023). The focus theory of hope. *The Philosophical Quarterly, 73*(1), 44-63.
- Coetzee, T., Pryce-Jones, K., Grant, L., & Tindle, R. (2022). Hope moderates the relationship between students' sense of belonging and academic misconduct. *International Journal for Educational Integrity, 18*(1), 1-22.
- Delavarpour, M., & Hasbanchari, M. (2018). Explaining the academic boredom of students according to the perception of the learning environment and the mediation of the value of the assignment. *Journal of Education and Learning Studies, 2* (10), 1-32. [In Persian].
- Diaz, J. (2021). An analysis of hope and future orientation in the context of school climate in mongolian secondary schools. *Master's Thesis, Mongolian*.
- Edgerton, E., & McKechnie, J. (2023). The relationship between student's perceptions of their school environment and academic achievement. *Frontiers in Psychology, 13*, 959259.
- Fraser, B. J. (2023). The evolution of the field of learning environments research. *Education Sciences, 13*(3), 257.
- 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 (Vol. 31)*.
- Gao, L., Kong, F., Cui, L., Feng, N., & Wang, X. (2024). Teacher-student relationships and adolescents' classroom incivility: A moderated mediation model of moral disengagement and negative coping style. *Psychology in the Schools, 61*(2), 496-513.
- Ghadampour, A. A., Qaraveisi, S., & Soleimani, M. (2023). Examining the relationship between perception of classroom environment and academic vitality: The mediating role of connection with school.

بنابراین، در تعمیم نتایج به سایر رده‌های سنی، باید جانب احتیاط را رعایت کرد. با توجه به نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت به‌ویژه در سطح مدارس، با تشکیل جلسات مختلف، با ارتقاء و افزایش سطح آگاهی و اطلاعات معلمان، آن‌ها را نسبت به نقش تعیین‌کننده و بی‌بدیل‌شان در افزایش امید تحصیلی و کاهش دلزدگی و آداب‌گریزی تحصیلی دانش‌آموزان آگاه کرد.

منابع

- Alam, A., & Mohanty, A. (2024). Happiness Engineering: impact of hope-based intervention on life satisfaction, self-worth, mental health, and academic achievement of Indian school students. *Cogent Education, 11*(1), 1-30.
- Anggreani, R. A., & Sumiati, A. (2023). The relationship between family environment and school environment on discipline of students' majoring in accounting at the east jakarta vocational high school. *Interconnection: An Economic Perspective Horizon, 1*(2), 59-67.
- Apsari, W. (2021). Hubungan kematangan emosi, kecenderungan attention-seeking dan classroom climate dengan classroom incivility pada siswa SMP negeri 2 krian. *PhD dissertation in psychology, University of Surabaya, Sarabaya, Indonesia*.
- Arifin, A., Suryaningsih, S. S., & Arifudin, O. (2024). The relationship between classroom environment, teacher professional development, and student academic performance in secondary education. *International Education Trend Issues, 2*(2), 151-159.
- Avar, Z., & Sadi, O. (2020). The relationship between students' perceptions of learning environment and achievement emotions: A multivariate analysis. In *FIRE: Forum for International Research in Education, 6*, 2.
- Azadi, D. F., & Khormai, F. (2023). Structural relationships between school moral climate and academic citizenship behaviors: The mediating role of positive adolescent development. *Journal of Developmental Psychology: Iranian psychologists, 19* (76), 355-369. [In Persian].

- Journal of Quality in Education*, 13(22), 96-112.
- Mahmoud, R. M., Metwaly, F. G., & Mohamed, W. M. (2023). Quality of learning experience, academic burnout among nursing students in zagazig university. *Zagazig Nursing Journal*, 19(1), 35-44.
- Monacis, D., Sulla, F., Peconio, G., & Limone, P. (2023). Measuring autonomy support in special needs teachers from a self-determination theory perspective: validation of the Italian version of the learning climate questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 14, 1183205.
- Nasrasfahani, N., Bapiri, A. A., & Qasim Nejadiani, Q. (2023). *Prediction of academic attraction based on the perception of constructivist learning environment and academic hope in female students of the first year of high school in ilam city*. The First International Conference of Psychology, Social Sciences, Educational Sciences and Philosophy. Babol. [In Persian].
- Nikdel, F., Jokar, A., & Noshadi, N. (2021). Perceptions of classroom environment, satisfaction of basic psychological needs, and academic emotions: The mediating role of basic psychological needs. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 46(208).
- Nikdel, F., Kadivar, P., Farzad, V., & Karimi, Y. (2010). Examining the psychometric indicators of the class perception questionnaire. *Journal of Educational Measurement*, 1(1), 31-53. [In Persian].
- Ozerk, G. (2020). Academic boredom: An underestimated challenge in schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(1), 117-125.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual. Munich, germany: *Department of Psychology, University of Munich*.
- Phan, A. L. T., Van Vo, V., & Nguyen, H. L. (2024). Factors contributing to academic boredom among english-major students at nong lam university ho chi minh city, vietnam. *Vietnam Journal of Education*, 8(1), 38-50.
- RahPima, S., Barani, H., & Khormai, F. (2020). The relationship between hope for achievement and approach to learning: Investigating the mediating role of academic self-regulation. *Journal of Psychology*, 24 (1), 106-122. [In Persian].
- Rijken, P. E., & Fraser, B. J. (2023). Effectiveness of *Journal of Education and Training*, 1 (39), 173-188. [In Persian].
- Ghasemi, V. (2011). Estimating the optimal sample size in structural equation models and assessing its adequacy for social researchers. *Iranian Journal of Sociology*, 12 (4), 126-147. [In Persian].
- Hartanto, D., Kartadinata, S., & Ilfiandra, A. (2019). The uniqueness of students' academic hope in indonesia. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(4), 107-112.
- Hudgins, T., Layne, D., Kusch, C. E., & Lounsbury, K. (2023). An analysis of the perceptions of incivility in higher education. *Journal of Academic Ethics*, 21(2), 177-191.
- Izadpanah, S., & Rezaei, Y. M. (2022). Causal explanation of academic enthusiasm based on the interaction of teachers and english language learners: Self-regulation, academic hope, and academic engagement among English language learners. *Frontiers in Psychology*, 13, 997903.
- Keshtvarz Kendazi, A., Foulad Cheng, M., Barzegar, M., & Raisi, F. (2022). The structural model of the relationship between mindfulness and social-emotional loneliness: The mediating role of academic excitement of hope. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 19 (74), 185-198. [In Persian].
- Keshtvarz Kendazi, A., Rezaei Fard, A., & Tomaj, A. (2021). The mediating role of academic self-concept in the relationship between educational expectations and academic unproductive behavior. *Journal of Psychology*, 25(3), 490-510. [In Persian].
- Khan, S., Sadia, R., Hayat, S. Z., & Tahir, S. (2019). Relationship between academic boredom, learning climate and academic motivation among university students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 34(3), 621-638.
- Layne, D., Hudgins, T., Kusch, C. E., & Lounsbury, K. (2024). An imperative responsibility in professional role socialization: Addressing incivility. *Journal of Academic Ethics*, 1-19.
- Macharia, M., Okoth, U., & Mugambi, M. (2023). Teachers' appraisal of classroom physical environment on students' academic performance in kenya certificate of secondary education in laikipia county. *The*

- Spadafora, N., & Volk, A. A. (2021). Child and Youth Classroom Incivility Scale (CYCIS): Exploring uncivil behaviors in the classroom. *School Mental Health, 13*(1), 186-200.
- Tran, N. H., & Bui, H. P. (2024). Causes of boredom in language classrooms and students' coping strategies: A case in vietnam. *Language Related Research, 15*(3), 1-24.
- Yacek, D. W., & Gary, K. (2023). The uses and abuses of boredom in the classroom. *British Educational Research Journal, 49*(1), 126-141.

project-based mathematics in first-year high school in terms of learning environment and student outcomes. *Learning Environments Research, 27*, 241-263.

- Sheikhul-Islami, A., & Nemati Moghadam, P. (2021). *Predicting students' academic boredom based on the components of academic hope*. the Second National Conference of the Future School. Ardebil. [In Persian].
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 820-826.

