

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۶/۱۰

تاریخ تصویب مقاله: ۹۶/۱/۱۹

بررسی روابط ساختاری امید، خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از جوّ کلاس با انگیزش تحصیلی

دکتر فرزانه میکائیلی منیع*، سوسن مهدوی فر**، دکتر علی عیسی زادگان***
و سعید مهنا****

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی روابط ساختاری امید، خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از جوّ کلاس با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی (الگویابی علی) بود. کلیه دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان مدارس دولتی شهر ارومیه (N=۱۱۴۳۰) در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. تعداد ۱۸۰ نفر دختر و ۲۰۰ نفر پسر مورد مطالعه قرار گرفتند (n=۳۸۰). برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر، آزمون امید اسنایدر، مقیاس خودکارآمدی موریس و پرسشنامه ادراک

f.michaeli.manee@gmail.com

* دانشیار روانشناسی تربیتی دانشگاه ارومیه

** کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه ارومیه

*** دانشیار روانشناسی تربیتی دانشگاه ارومیه

**** دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه سمنان

از جوّ کلاس تربکت و موس استفاده شد. داده‌ها با روش الگویابی معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج به‌دست آمده نشان دادند، مدل ساختاری انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مدلی روا در جامعه مورد پژوهش است و داده‌ها برازش مناسبی با مدل نظری دارند ($RMSEA = ۰/۰۵۲$). براساس این مدل، $۰/۷۹$ از واریانس انگیزش تحصیلی قابل تبیین است؛ از این رو، جوّ کلاس بر خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی بر امید، خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی و امید بر انگیزش تحصیلی اثر مستقیم معنادار دارند. فقط ادراک از جوّ کلاس بر روی امید معنی‌دار نبود؛ در نتیجه، عوامل مذکور می‌توانند به‌طور مناسبی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کنند. براین اساس، احتمالاً می‌توان انگیزش و عملکرد دانش‌آموزان را با ارتقای امید و خودکارآمدی تحصیلی ارتقاء بخشید.

واژه‌های کلیدی: انگیزش تحصیلی، امید، خودکارآمدی، جوّ کلاس.

مقدمه

در سال‌های اخیر، پژوهش در زمینه انگیزش دانش‌آموزان در مرکز پژوهش‌های یادگیری و تدریس قرار گرفته است (اندري، پاتریسیا و والتینا^۱، ۲۰۱۴)؛ زیرا انگیزش تحصیلی از جمله عوامل مهمی است که پیشرفت و عملکرد تحصیلی را به‌شدت تحت‌تأثیر خود قرار می‌دهد (مانند مک‌کاگ و سیگل^۲، ۲۰۰۳؛ فرانسیس، گوهر، هابر-دیتر، کاپلان^۳ و همکاران، ۲۰۰۴). انگیزش اشاره به «دلایل اساسی رفتار» دارد (گیوای، چانال، راتل، مارش، لاروس و بویوین^۴، ۲۰۱۰: ۷۱۲). لای^۵ در تعریفی از انگیزش «آن را مجموعه‌ای از باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها، منافع و اقداماتی که همه به هم مرتبط و نزدیک‌اند، می‌داند. او بیان می‌کند، رویکردهای مختلف به انگیزش می‌تواند بر رفتارهای شناختی (مانند نظارت و استفاده از راهبردها)، جنبه‌های غیرشناختی (مانند برداشت‌ها، باورها و نگرش‌ها)، یا هر دو تمرکز کند» (لای، ۲۰۱۱: ۵)؛

^۱ - Andrei, Patricia Izabela & Valentina

^۲ - McCoach, & Siegle

^۳ - Francis, Goheer, Haver-Dieter, Kaplan, Kerstetter

^۴ - Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose & Boivin

^۵ - Lai

از این رو، در تعاملات تحصیلی، انگیزش به «شاخص‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموز در امور وابسته به آموزش و پرورش» اشاره دارد (تاکر، زایکو و هرمان^۱، ۲۰۰۲: ۴۷۷). بروفی^۲ انگیزش تحصیلی را «تمایل فرد برای پیدا کردن فعالیت‌های علمی معنی‌دار و ارزشمند و تلاش برای به دست آوردن مزایای تحصیلی مورد نظر آنها» تعریف کرده است (گلین، اولتمن و اوونز^۳، ۲۰۰۵). گوتفرد^۴ (۱۹۹۰) نیز انگیزش تحصیلی را به عنوان لذت بردن از یادگیری در مدرسه توسط گرایش به تسلط، کنجکاوی، تداوم، اتمام تکالیف و آموختن به چالش کشیدن دشواری‌ها و تکالیف جدید^۵ تعریف می‌کند. عواملی مانند دوام و پایداری، تاثیر بر کیفیت درگیر شدن در یادگیری و ایجاد تعهد در دانش‌آموزان برای فرایند یادگیری انگیزش تحصیلی را از سایر انواع انگیزش متمایز می‌سازد (لامسدن^۶، ۱۹۹۴).

انگیزش به دلایل اساسی رفتار اشاره دارد. انگیزش ویژگی‌ای است که ما را به انجام دادن یا ندادن رفتار سوق می‌دهد (گای و همکاران، ۲۰۱۰). «انگیزه»، به عنوان نیرویی که فرد را برای رسیدن به سطح بالایی از موفقیت و عملکرد و غلبه بر موانع عمل می‌کند، تعریف می‌شود (فیدن و اوزتورک^۷، ۲۰۱۵). انگیزش درونی به انجام فعالیت به خاطر لذت و رضایت از انجام کار اطلاق می‌شود. انگیزش بیرونی زمانی وجود دارد که فرد کاری را به خاطر پاداش یا تحت فشار درونی و بیرونی انجام می‌دهد. بی‌انگیزگی به غیاب وابستگی بین اعمال فرد و نتایج آنها بازمی‌گردد (بارکوکیس، تسورباتزودیس، گروودیوس و سیدریدیس^۷، ۲۰۰۸). مطالعاتی که در این زمینه صورت گرفته، بیشتر بر تاثیر انگیزش درونی متمرکز بوده‌اند. تحقیقات نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که با انگیزش درونی تحصیلات خود را گذرانند، از دانش‌آموزانی که انگیزش

¹ - Tucker, Zayco & Herman

² - Brophy

³ - Glynn, Aultman & Owens

⁴ - Gottfried

⁵ - Lumsden

⁶ - Fidan, & Oztürk

⁷ - Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios, & Sideridis

بیرونی دارند، بهتر عمل می‌کنند (کوپر، پاتال و رابینسون^۱، ۲۰۰۸؛ لوی و کمپیل^۲، ۲۰۰۸). یادگیرندگان دارای انگیزش درونی، تمایل به کسب نمرات بالاتر دارند، در یادگیری موارد جدید با اعتماد به نفس بیشتری عمل می‌کنند، بیشتر به دنبال تداوم و تکمیل کار، حفظ دانش برای دوره‌های طولانی‌تر بوده و کمتر احتمال دارد نیاز به مساعدت‌های جبرانی و اصلاحی داشته باشند. آنها همچنین تمایل به استفاده از راهبردهای یادگیری پیچیده دارند، درحالی‌که دانش‌آموزان با انگیزش بیرونی، به انتخاب تکالیف با درجه دشواری پایین تمایل دارند (کوپر و همکاران، ۲۰۰۸). به نظر می‌رسد، افراد بی‌انگیزه بدون هدف و غایت خاص بوده و اعمال و رفتارهای آنها از سبک و شیوه مشخصی پیروی نمی‌کند (بارکوکیس و همکاران، ۲۰۰۸).

امروزه، بررسی عوامل مؤثر بر انگیزش دانش‌آموزان و راهبردهایی که می‌تواند به تشویق آن کمک کند، نگرانی همیشگی حوزه‌های آموزشی است (لوی و کمپیل، ۲۰۰۸). اینکه چه عواملی سبب برانگیختن دانش‌آموزان می‌شود، بسیار گسترده و زیاد هستند (پینتریچ^۳، ۲۰۰۳، رایان و دسی، ۱۹۹۹). در این مطالعه سعی شده است که تعدادی از این عوامل بررسی شود.

یکی از مهمترین متغیرهایی مربوط به انگیزش تحصیلی، متغیر امید است. این مفهوم شناختی-انگیزشی دارای سابقه‌ای غنی در نظریه‌های روان‌شناختی انگیزش انسان است (شانک^۴، ۱۹۹۱) و از منابع زیست‌شناختی، روان‌شناسی و اجتماعی ریشه می‌گیرد (اسکولی، ریسی، نیوگن و اسکولی^۵، ۲۰۱۱). امید هنگامی تجربه می‌شود که فرد آینده‌بهتری را فراسوی چشمان خود انتظار داشته باشد (گروپمن^۶، ۲۰۰۵). اسنایدر^۷ (۱۹۹۹) معتقد است که امید، خصیصه فعالی است که دربرگیرنده هدف، قدرت برنامه‌ریزی و اراده برای دستیابی به هدف، توجه به موانع

^۱ - Cooper, Patall, & Robinson

^۲ - Levy, & Campbell

^۳ - Pintrich

^۴ - Schunk

^۵ - Scioli, Ricci, Nyugen & Scioli

^۶ - Groopman

^۷ - Snyder

رسیدن به هدف و توانایی رفع آنهاست. طبق مفهوم‌سازی وی، امید ساختاری شناختی - انگیزشی است که از تعامل دو مؤلفهٔ عامل^۱ و گذرگاه^۲ به وجود می‌آید. «عامل»، تصمیم‌گیری برای شروع و تقویت تلاش است و «گذرگاه» برنامه‌ریزی راه‌های گوناگون برای دستیابی به اهداف پیشرفت است (سانتیلی، نوتا، کریستینا‌گی‌نورا، سورسی^۳، ۲۰۱۴).

عامل و گذرگاه اجزای بسیار به هم پیوستهٔ امید هستند که با هم عمل می‌کنند و طی مراحل مشترک امید را می‌سازند (لوتانس و جنسن^۴، ۲۰۰۲؛ پتن‌گال^۵، ۲۰۰۹). افکار عامل و گذرگاه بالا، گرایش هیجانی مثبت (صمیمی بودن، شادکامی و علاقه) را که عامل دستیابی به هدف هستند، موجب می‌شوند. در این مواقع، موانع و فشارها به عنوان چالش‌هایی به نظر می‌رسند که باید بر آنها غلبه کرد؛ از این رو، افراد امیدوار بنابر تجارب ذهنیشان باور دارند که موفق‌تر خواهند بود. این افراد قادر به ایجاد راهکارهایی برای غلبه بر موانع بوده و در مواقع لزوم از دیگران کمک می‌گیرند. برعکس، افراد ناامید براساس تجارب ذهنی خویش، در هنگام رویارویی با مشکلات، احساس شکست می‌کنند (اسنایدر، ۱۹۹۴). پیرو یافته‌های دیویس^۶ (۲۰۰۵) و اونگ، ادوارد و برگمن^۷ (۲۰۰۶) امید احساسی از خوش‌بینی و آینده‌نگری و یک حالت شناختی، هیجانی و انگیزشی را به سوی آینده نشان می‌دهد؛ بنابراین، وجود امید در افراد باعث می‌شود که آنها علی‌رغم وجود چالش‌ها، به آینده امیدوار باشند، به جنبهٔ روشن مسائل توجه نمایند و به نتیجه‌بخشی شیوهٔ عمل خود مطمئن باشند (نامداری، مولوی، ملک‌پور و کلاتری، ۱۳۸۸). این سبک موجب می‌شود، فرد با انگیزش بیشتری به فعالیت پردازد. در این راستا، یافته‌های مطالعات پترسون و لوتاس^۸ (۲۰۰۳)، حاکی از ارتباط مثبت میان امید و عملکرد

^۱ - agency

^۲ - pathway

^۳ - Santilli, Nota, Cristina Ginevra, & Soresi

^۴ - Luthans & Jensen

^۵ - Pattengale

^۶ - Davis

^۷ - Ong, Edwards & Bergeman

^۸ - Peterson & Luthans

تحصیلی است. نتایج مطالعه کلی^۱ (۲۰۰۷) نیز نشان داد که ۷۴٪ از اثرات کلیِ نقص در عملکرد تحصیلی، از امید تأثیر می‌پذیرد. به طوری که دانش‌آموزان با امید بالا، میزان عملکرد تحصیلی و توانایی‌های هیجانی- رفتاری بالایی را در مقایسه با آنهایی که امید پایین داشتند، گزارش کردند. بر همین اساس، نظریهٔ امید به صراحت برانگیزش یا باورهای تأکید می‌کند که راه‌کارهای شناختی لازم را برای کسب نتایج مطلوب، می‌تواند ایجاد کند (اسنایدر، هریس و اندرسون^۲، ۱۹۹۱).

«خودکارآمدی تحصیلی» یکی دیگر از متغیرهای شناختی تأثیرگذار در این رابطه است. خودکارآمدی به صورت «درک افراد از توانایی خود برای سازماندهی و انجام رفتارهای مورد نیاز برای رسیدن به هدف» تعریف شده است (لوی و کمپبل، ۲۰۰۸: ۱۶). براساس نظریهٔ شناختی اجتماعی بندورا^۳، باورهای خودکارآمدی به عنوان عاملی شناختی- انگیزشی، نقش مؤثری در تعیین میزان تلاش دانش‌آموزان در فعالیتهای یادگیری دارند (گالا^۴ و همکاران، ۲۰۱۴)؛ در نتیجه، انتظارات ویژه خودکارآمدی نسبت به سایر انتظارات، نقشی مهمتری در انگیزش و عمل انسان ایفا می‌کنند (ظهره‌وند، ۱۳۸۹). خودکارآمدی در زمینهٔ تحصیلی، به باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی خود برای موفقیت در موضوع‌های تحصیلی، زمینه‌های درسی و خودتنظیمی در فعالیتهای یادگیری و مطالعه تأکید دارند (گیونتا^۵ و همکاران، ۲۰۱۳)؛ از این رو، آلتون‌سوی، سیمن، اکیسی، اتیک و گوکمن^۶ (۲۰۱۰) خودکارآمدی تحصیلی را از مفاهیم مرتبط با آموزش می‌دانند که به باور دانش‌آموز، راجع به توانایی رسیدن به سطح معینی

^۱ - Kelli

^۲ - Snyder, Harris, & Anderson

^۳ - Bandura

^۴ - Galla

^۵ - Giunta

^۶ - Altunsoy, Çimen, Ekici, Atikc; Gokmen

از تکلیف اشاره دارد؛ در این راستا، الیاس^۱ (۲۰۰۸) خودکارآمدی تحصیلی را اعتماد دانش‌آموز نسبت به توانایی خود برای موفقیت در تکالیف مشکل می‌داند.

باورهای خودکارآمدی بالا، دانش‌آموزان را برای رسیدن به موفقیت تحصیلی به تلاش و می‌دارد (گالا و همکاران، ۲۰۱۴). در کنار آن شواهدی وجود دارد که نقش خودکارآمدی تحصیلی را در پیش‌بینی انگیزش تأیید می‌کند (گیوآی و همکاران، ۲۰۱۰)؛ به طوری که تغییر خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند بر روی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد (مولوی، رستمی، فدایی‌نائینی و محمدنیا، ۱۳۸۶). همچنین، مطالعات عباسیان‌فرد، بهرامی و احقر (۱۳۸۹) در خصوص خودکارآمدی نشان‌دهنده وجود رابطه بین انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی بود. میمی^۲ (۲۰۰۴) نیز در پژوهش خود دریافت، خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت دارد. نیلسون^۳ (۲۰۰۹) نیز نشان داد که خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت دارد؛ در نتیجه، می‌توان گفت زمانی که درک دانش‌آموزان از پیشرفت تحصیلی‌شان افزایش می‌یابد و حس خودکارآمدی‌شان برای انجام خوب تکالیف بیشتر می‌شود، انگیزش آنها در یادگیری و تحصیل نیز ارتقا می‌یابد (شانک، ۱۹۹۱).

از دیگر عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، ادراک از جوّ کلاس است. این متغیر به فضای کلاس درس یعنی خصوصیات اجتماعی، روان‌شناختی و هیجانی کلاس اطلاق می‌شود. برخی از محققان معتقدند جوّ کلاس همان کیفیت ادراک‌شده موقعیت کلاس است (آدلمن و تیلور^۴، ۲۰۰۵). ون‌هوت^۵ (۲۰۰۵) ادراک از جوّ کلاس را باورهای عمومی و تجربیات مشترک بین همکلاسی‌ها و مسئولان مدرسه می‌داند. این درک هم به محیط روان‌شناختی و هم شکل فیزیکی کلاس اشاره دارد (مریستون و ایسنس‌چمیدت^۶، ۲۰۱۴). ادراک از جوّ کلاس،

^۱ - Elias

^۲ - Mimi

^۳ - Nilsen

^۴ - Adelman & Taylor

^۵ - Van Houtte

^۶ - Meristo & Eisenschmidt

ارتباط اجتماعی میان دانش‌آموزان و معلمان را تعیین می‌کند و به‌طورکلی موقعیت‌های اجتماعی کلاس را نشان می‌دهد (میچل و بردشو^۱، ۲۰۱۳).

در نظام‌های آموزشی، بررسی جو کلاس و ادراک آن از اهمیت خاصی برخوردار است؛ زیرا این نظام‌ها با گروه‌های کثیری از دانش‌آموزان در ارتباط هستند و جو موجود در آنها می‌تواند تجارب یادگیری و شخصیت ایشان را تحت تأثیر قرار دهد (کرامتی، شهامتی‌ده‌سرخ و خسروی، ۱۳۹۰). یافته‌های نصیری، لطیفیان و یوسفی (۱۳۹۰) نیز نشان‌دهنده این است که جو عاطفی و اجتماعی مدرسه و کلاس به شیوه‌ای مثبت و معنی‌دار، انگیزش و خودگردانی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در این رابطه، ونتزلا^۲ (۱۹۹۸) نشان داد که چگونگی و کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموز و برداشت‌های دانش‌آموز از حمایت معلم، به‌میزان زیادی انگیزش تحصیلی دانش‌آموز را بهبود می‌بخشد؛ زیرا این امر موجب احساس شایستگی بیشتر در آنها شده و بیشتر از درون برانگیخته می‌شوند و تمایل فراوانی برای انجام تکالیف درسی پیدا می‌کنند (رایان، ۲۰۰۱)؛ بنابراین، روابط میان معلمان و دانش‌آموزان به‌عنوان یک عامل مهم در تعیین جو کلاس درس (ون‌پتنگم، آلترمن، ون‌کر و راسل^۳، ۲۰۰۸؛ ون‌هوت، ۲۰۰۵) امری پذیرفته شده است. میدگلی و اردن^۴ (۲۰۰۱) در گزارش تحقیقات خود نشان دادند که درک و تصویر دانش‌آموزان از تعاملات حاکم بر کلاس درس با چگونگی انگیزش تحصیلی آنان در ارتباط است؛ در نتیجه، شواهد قابل توجهی وجود دارد که بررسی جو کلاس و مدرسه می‌تواند به‌عنوان شاخصی برای اثربخشی مداخلات گسترده مفید باشد. به‌نظر می‌رسد جو کلاس به‌عنوان یک ویژگی پایدار از مدارس (براند، فلنر، شیم، سیت‌سینگر و دوماس^۵، ۲۰۰۳) و قسمتی از جو فردی، سازمانی و آموزشی مدارس (روسر، اکلس و سامروف^۶، ۲۰۰۰؛ وی، ردی و رودز^۱، ۲۰۰۷) در پیشرفت و

^۱ - Mitchell & Bradshaw

^۲ - Wentzel

^۳ - Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel

^۴ - Midgley & Ourdan

^۵ - Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas

^۶ - Roeser, Eccles & Sameroff

انگیزش تحصیلی و نیز حفظ بهداشت روانی دانش‌آموزان تأثیر زیادی داشته باشد (تسو، کارلسون و ماتیو^۲، ۲۰۰۰).

به‌طورکل، آنچه مدنظر است اهمیت انگیزش به‌عنوان عاملی می‌باشد که برای پیش‌بینی پیامدهایی مانند بهزیستی روان‌شناختی، عملکرد مؤثر، حلّ خلاقانه مسئله و یادگیری عمیق و مفهومی استفاده می‌شود (دسی و رایان، ۲۰۰۸). البته باید متذکر شد که به نوبه خود، درنظرگرفتن انگیزش در برانگیختن، جهت دادن و تداوم بخشیدن رفتار دانش‌آموز در فرایند آموزش و پرورش و تحصیل از اهمیت خاصی برخوردار است (اسنایدر^۳ و همکاران، ۲۰۰۲)؛ ازاین‌رو، پژوهشگرانی که در این حوزه فعالیت نموده‌اند، ضرورت توجه به انگیزش در تعلیم و تربیت را به‌دلیل ارتباط مؤثر آن با یادگیری‌های جدید یادآور هستند (اسنایدر، ۲۰۰۲؛ وات، گرلی و شیا^۴، ۲۰۰۵)؛ بنابراین، بدون داشتن انگیزش برای تحصیل و یادگیری، امکان دستیابی به موفقیت، کم‌رنگ‌تر خواهد شد (عباس‌زاده، علیزاده‌ا قدم و کوهی، ۱۳۸۷). بسیاری از نظریه‌های اُفت تحصیلی هم مبتنی بر این فرض هستند که دانش‌آموزانی که دارای انگیزش تحصیلی نیستند، دارای عملکرد تحصیلی خوبی نخواهند بود (ویگفیلد و تانکس^۵، ۲۰۰۲). این در حالی است که سالیانه بودجه هنگفتی از طرف دولت و خانواده‌ها صرف آموزش و پرورش نوجوانان و جوانان می‌شود و اُفت تحصیلی به معنی هدر رفت آنهاست. ضمن این که اُفت تحصیلی تبعات روانی و اجتماعی متعددی برای فرد، خانواده و جامعه دارد.

ازاین‌رو، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند اطلاعات مناسبی در اختیار خانواده‌ها، جامعه، دبیران، مسئولان مدارس و نظام آموزشی کشورمان قرار دهد تا با ایجاد انگیزه و رغبت در

¹ - Way, Reddy & Rhodes

² - Teo, Karleson & Matheieu

³ - Snyder

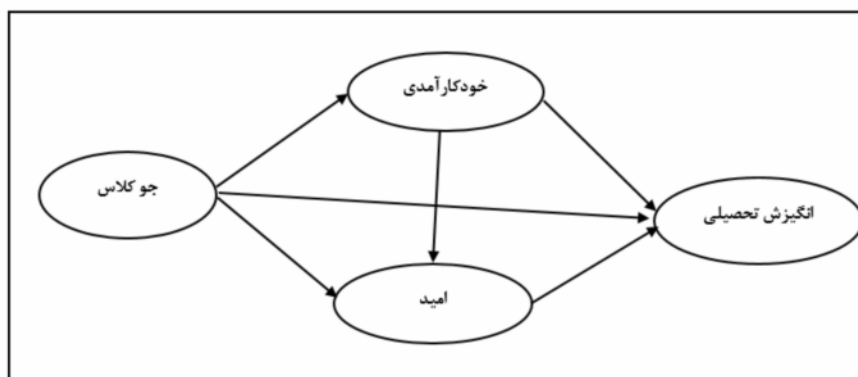
⁴ - Watt, Greeley, & Shea

⁵ - Wigfield & Tonks

دانش‌آموزان، ضمن کاهش افت تحصیلی، از بروز رفتارهای مشکل‌ساز و تبعات روانی-اجتماعی آن پیشگیری نمایند.

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- جوّ کلاس با انگیزش تحصیلی رابطه دارد.
- ۲- خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی رابطه دارد.
- ۳- امید با انگیزش تحصیلی رابطه دارد.
- ۴- رابطه جوّ کلاس، خودکارآمدی و امید با انگیزش تحصیلی، در قالب مدل ساختاری قابل تبیین است.



شکل ۱: مدل پیشنهادی پژوهش

روش جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی (الگویابی معادلات ساختاری) است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر ارومیه بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ در مدارس دولتی نواحی یک و دو این شهر مشغول به تحصیل بودند ($N=11430$). روش نمونه‌گیری «تصادفی چند مرحله‌ای» بود. از آنجا که در مدل پیشنهادی، ۹ پارامتر (۳ پارامتر در ماتریس فای، ۳ پارامتر در ماتریس گاما و ۳ پارامتر در ماتریس بتا) باید

برآورد شود، به این ترتیب حجم نمونه باید بین ۵ تا ۵۰ برابر پارامترهایی مورد نظر باشد (میولر، ۱۳۹۳). بر این اساس، از بین نواحی دوگانه آموزشی شهر ارومیه، ۴ مدرسه پسرانه و ۴ مدرسه دخترانه و در مجموع ۱۴ کلاس به صورت تصادفی تعیین شدند. از هر ناحیه ۴ مدرسه و ۷ کلاس انتخاب شدند. در هر یک از کلاس‌ها هدف از کار پژوهشی تشریح شد و علاقه دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش برانگیخته شد. سپس، پرسشنامه‌ها بین دانش‌آموزان توزیع گردید. در نهایت، با حذف پرسشنامه‌های ناقص، ۱۸۰ نفر دختر و ۲۰۰ نفر پسر در این پژوهش شرکت کردند.

ابزارهای اندازه‌گیری

۱- مقیاس انگیزش تحصیلی

ابزاری که در این پژوهش برای سنجش انگیزش تحصیلی استفاده شد، شکل اصلاح‌شده مقیاس هارتر^۱ (۱۹۸۰، ۱۹۸۱) به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است (بحرانی، ۱۳۸۸). مقیاس هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دو قطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است. نحوه نمره‌گذاری این مقیاس بدین صورت است که پاسخ آزمودنی‌ها در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (۱=هیچ‌وقت تا ۵=تقریباً همیشه) ثبت می‌شود. ابتدا، اعتبار این پرسشنامه در جامعه ایرانی توسط بحرانی (۱۳۸۸) در مقطع راهنمایی مورد تأیید قرار گرفته است. در مطالعه بحرانی (۱۳۸۸) ضریب KMO مساوی با (۰/۸۴) بود. مقدار آزمون کرویت بارتلت برابر (۸/۱۹۰۳) بود که در سطح بالایی ($P < ۰/۰۰۱$) معنی‌دار است. این دو شاخص اعتبار این مقیاس را تأیید می‌کنند. ضرایب آلفا و بازآزمایی مقیاس کلی انگیزش درونی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۶ و برای مقیاس کلی انگیزش بیرونی ۰/۶۹ و ۰/۷۲ به دست آمد. ضرایب پاره‌مقیاس‌های آنها نیز بین ۰/۶۲ و ۰/۸۱ بوده که با توجه به تعداد کم سؤال‌ها (آیتم‌ها) در هر پاره‌مقیاس، ضرایب رضایت‌بخش است. همه ضرایب بازآزمایی در سطح ۰/۰۰۱

^۱ - Harter

معنادار بودند (بحرانی، ۱۳۸۸). پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر برابر با ۰/۷۸ و این مقدار برای هریک از ابعاد درونی و بیرونی به ترتیب برابر با ۰/۷۰ و ۰/۴۹ بود.

۲- مقیاس امید

این مقیاس در جهت تعیین میزان امید بزرگسالان توسط اسنایدر (۱۹۹۱) ساخته شده است (شیرمحمدی، میکائیلی‌منیع و زارع، ۱۳۸۹). برای سنین ۱۵ سال به بالا طراحی شده و شامل دو خرده‌مقیاس عامل و گذرگاه است و مدت زمان کوتاهی (۲ تا ۵ دقیقه) برای پاسخ دادن به آن کفایت می‌کند. شیوه نمره‌گذاری آن بدین صورت است که آزمودنی با استفاده از یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) توافق خود را با هریک از آیتم‌ها نشان می‌دهد. روایی این مقیاس به وسیله تحلیل عاملی تأییدی مورد آزمون قرار گرفت که شاخص‌های به دست آمده ($X^2/df= 1/75$)، ($RMSEA= 0/039$)، ($0/98$) $GFI=$ و ($AGFI= 0/96$) نشان می‌دهند، سوالات با سازه امید همسویی مناسبی دارد و این مقیاس دارای روایی مطلوبی در جامعه مورد پژوهش است. در مطالعه شیرمحمدی و همکاران (۱۳۸۹) ضریب آلفا برای مؤلفه عامل ۰/۷۱ و برای مؤلفه گذرگاه ۰/۶۷ به دست آمده است. در مطالعه حاضر این ضرایب به ترتیب برابر با ۰/۲۸ و ۰/۴۲ است.

۳- مقیاس خودکارآمدی تحصیلی

برای سنجش این سازه، از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی موریس^۱ استفاده شد. این پرسشنامه برای ارزیابی خودکارآمدی کودکان و نوجوانان تهیه شده است که ۲۳ ماده و سه خرده‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی دارد. در این پرسشنامه، هر ماده در مقیاس ۵ نمره‌ای لیکرت (۱= اصلاً تا ۵= بسیار زیاد) ارزیابی می‌شود که نمره بیشتر نشان‌دهنده خودکارآمدی بالاتر است. پایایی آن خوب گزارش شده و ثبات

^۱ . Muris

درونی آن ۰/۸۰ است. این مقیاس با شیوهٔ مقابله ($r = ۰/۲۹$ ، $p < ۰/۰۰۱$) و سبک اسناد منفی ($r = ۰/۴۹$ ، $p < ۰/۰۰۱$) همبستگی دارد. در جامعهٔ ایران، آلفای کرونباخ خودکارآمدی اجتماعی ۰/۶۶، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۴ و خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۴ گزارش شده است (طهماسیان، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر پایایی خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دارای آلفای ۰/۷۹ بود.

۴- مقیاس ادراک از جوّ کلاس

برای سنجش این سازه از پرسشنامهٔ ادراک از جوّ مدرسه استفاده شد که براساس مقیاس محیط کلاس تریکت و موس^۱ (۱۹۷۳) ساخته شده و دارای چهار خرده‌مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین است. نمره‌گذاری آن در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت انجام می‌گیرد. این پرسشنامه، ادراک دانش‌آموزان از جوّ کلاس و مدرسه را ارزیابی می‌کند که روایی و پایایی خوبی در این زمینه داشته است (وی و همکاران، ۲۰۰۷). در این پژوهش، به‌منظور تعیین روایی مقیاس ادراک از جوّ مدرسه، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. با توجه به اینکه سازهٔ ادراک از جوّ مدرسه شامل چهار عامل زیربنایی حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری و ثبات قوانین است، تحلیل عاملی تأییدی چهار عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت. شاخص‌های به‌دست آمده عبارت‌اند از: (X^2/df) ، ۱/۶۲؛ (RMSEA)، ۰/۰۴۰؛ (GFI)، ۰/۹۰ و (AGFI)، ۰/۸۸. نتایج بیانگر این هستند که ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد؛ بنابراین، همسویی سؤالات با سازهٔ ادراک از جوّ مدرسه مورد تأیید قرار می‌گیرد. پایایی این آزمون در جامعهٔ پژوهش برابر با ۰/۷۹ بود.

^۱ . Trickett and Moos

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های توصیفی از نرم‌افزار **spss.19** و برای بررسی مدل از لیزرل نسخه ۸/۵۰ استفاده شد. بدین صورت که آمارهای توصیفی با استفاده از **spss.19** و آزمون برازش مدل به وسیله نرم‌افزار لیزرل سنجش شد. در پژوهش حاضر، سازه ادراک از جو کلاس متغیر برونزای مدل و سازه‌های خودکارآمدی تحصیلی، امید و انگیزش تحصیلی متغیر درونزای مدل هستند.

یافته‌ها

در ادامه، شاخص‌های توصیفی در جدول ۱ ارائه شده‌اند:

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای برونزا و درونزای پژوهش

متغیر	ادراک از جو کلاس	امید	خودکارآمدی تحصیلی	انگیزش تحصیلی
میانگین	۹۱/۷۵	۳۷/۷۱	۲۹/۷۷	۱۰۰/۵۶
انحراف معیار	۱۴/۵۸	۳/۷۸	۵/۳۳	۱۳/۹۷

در این بخش، ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آمده است:

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای برونزا و درونزای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	ادراک از جو کلاس	۱			
۲	امید	۰/۳۰**	۱		
۳	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۴**	۰/۴۱**	۱	
۴	انگیزش تحصیلی	۰/۲۴**	۰/۳۵**	۰/۳۵**	۱

**p<0/01

جدول ۲ حاکی از این است که تمامی متغیرها دوبه‌دو با هم رابطه همبستگی در سطح (۰/۰۱) دارند. بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از جوّ کلاس (۰/۵۴) است. انگیزش تحصیلی و ادراک از جوّ کلاس (۰/۲۴) نیز کمترین ضریب را دارا هستند. براین اساس، سه فرضیه نخست پژوهش تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت، بین ادراک از جوّ کلاس، امید و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش تحصیلی رابطه معنی‌دار مثبت وجود دارد و با افزایش هریک از آنها انگیزش تحصیلی بهبود یافته و ارتقا خواهد یافت. در بررسی فرضیه آخر، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد که در ادامه نتایج حاصل بررسی می‌شود.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل انگیزش تحصیلی

RMR	AGFI	GFI	CFI	RMSEA	X ² /df
۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۰۵۲	۲/۰۱

جدول ۳ مبین این است که مدل انگیزش تحصیلی مدلی روا در جامعه و نمونه پژوهش است. شاخص X²/df با مقدار ۲/۰۱ براساس نظر کلاین^۱ (۱۹۸۸) مطلوب است (نقل از میکائیلی‌منیع، عاشوری و حسنی، ۱۳۹۱). شاخص RMSEA دارای مقدار ۰/۰۵۲ است که مطابق با ملاک‌های مربوط (کمتر از ۰/۰۸) مناسب است (گارسون^۲، ۲۰۰۴ به نقل از میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۱). سایر شاخص‌ها نیز مقدار مطلوبی را نشان می‌دهند. براین اساس، می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه چهار پژوهش تأیید می‌شود و از طریق این مدل و متغیرهای آن می‌توان با موفقیت، انگیزش تحصیلی را برآورد و پیش‌بینی کرد.

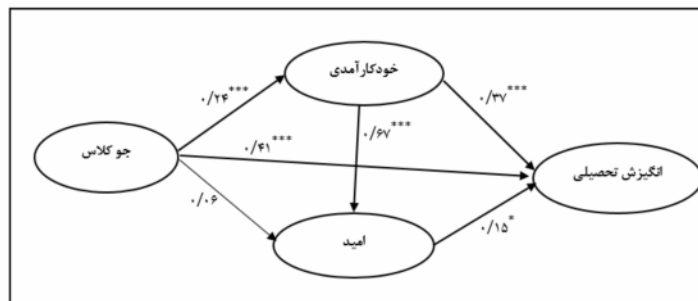
^۱ - Kline

^۲ - Garson

جدول ۴. ضرایب رگرسیون، خطای معیار و مقدار t مدل برآورده شده انگیزش تحصیلی

ت	se	B	β	مسیرهای مستقیم
۹/۶۵	۰/۰۴	۰/۴۰	۰/۴۱	بر روی انگیزش تحصیلی از ادراک از جوّ کلاس
۱/۹۸	۰/۰۹	۰/۱۶	۰/۱۵	امید خود کارآمدی
۴/۶۳	۰/۰۸	۰/۳۶	۰/۳۷	تحصیلی ادراک از جوّ کلاس
۰/۷۵	۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۰۶	بر روی امید از خودکارآمدی
۶/۵۸	۰/۱۰	۰/۶۷	۰/۶۷	تحصیلی خودکارآمدی
۳/۵۸	۰/۰۷	۰/۲۴	۰/۲۴	بر روی خودکارآمدی تحصیلی از ادراک از جوّ کلاس

نتایج مندرج در جدول ۴ حاکی از این است که ادراک از جوّ کلاس بر انگیزش تحصیلی ($t=9/65, P<0/01$) بالاترین اثر را داراست که مقدار این اثر مثبت و معنی دار است. همچنین، ادراک از جوّ کلاس بر خودکارآمدی تحصیلی ($t=3/58, P<0/01$) اثری معنی دار و مثبت دارد. اثر خودکارآمدی تحصیلی بر امید ($t=6/58, P<0/01$) و اثر خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزش تحصیلی نیز ($t=4/63, P<0/01$) مثبت و معنی دار است. به علاوه، امید بر انگیزش تحصیلی ($t=1/98, P<0/05$) اثری معنی دار و مثبت دارد؛ اما، بین ادراک از جوّ کلاس بر امید ($P>0/05$)، اثر معنی داری مشاهده نشد که این مقدار پایین ترین اثر گزارش شده است. در ادامه، میزان اثرات غیرمستقیم بررسی می شود. میزان t به دست آمده نشان می دهد که اثر غیرمستقیم ادراک از جوّ کلاس بر امید ($t=3/55$) و ادراک از جوّ کلاس بر انگیزش تحصیلی ($t=3/77$) در سطح ($0/01$) معنی دار و مقدار این اثر مثبت است. اثر غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزش تحصیلی ($t=1/98$) نیز مثبت و در سطح ($0/05$) معنی دار است.



شکل ۲: مدل آزمون شده انگیزش تحصیلی
 $p < 0.05$, $**p < 0.01$, $***p < 0.001$
 ————— مسیر تأیید شده :
 ————— مسیر تأیید نشده :

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی روابط ساختاری امید، خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از جوّ کلاس با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان بود. برای بررسی این مهم، چهار فرضیه پیشنهاد شد. براساس فرضیه اول پیش‌بینی شد بین جوّ کلاس با انگیزش تحصیلی رابطه وجود دارد. یافته‌های حاصل، این فرض را تأیید کرد. نتایج این مطالعه، با یافته‌های پژوهش‌های ماهان و جانسون^۱ (۱۹۸۳)، و نتزل (۱۹۹۸)، کوکا و هین (۲۰۰۳)، نصیری و همکاران (۱۳۹۰) همسو است که حاکی از نقش مهم ادراک از جوّ کلاس بر علاقه و رغبت دانش‌آموزان به یادگیری و مسائل درسی است. بررسی‌های متعدد نشان داده‌اند، هر قدر دانش‌آموزان کلاس خود را به صورت مثبت ارزیابی و ادراک نمایند؛ انگیزش، یادگیری و پیشرفت تحصیلی بهتری خواهند داشت (فرگوسن و دورمن، ۲۰۰۱؛ دورمن، ۲۰۰۸).

در تبیین این یافته می‌توان به مفروضه‌های نظریه شناختی-اجتماعی استناد کرد. براساس این نظریه، ادراک فرد از جوّ کلاس بر باورهای دانش‌آموزان درباره خودشان و ماهیت کار و تکالیف کلاس و مدرسه اثر می‌گذارد و آنها نیز بر میزان تلاش و درگیری فرد با درس و تحصیل مؤثر واقع می‌شوند. این ادراک مواردی مانند رابطه معلم-دانش‌آموز، حمایت

^۱ -Mahan & Johnson

دانش آموز- معلم و معلم- دانش آموز، وجود احترام متقابل و تعامل مناسب مبتنی بر تکالیف و کار درسی را دربرمی گیرد. وجود این ویژگی ها در کلاس و ادراک مثبت دانش آموز از آنها موجب می شود انگیزه تلاش، علاقه و رغبت افزایش یافته و در نتیجه، عملکرد تحصیلی بهتری به وجود آید (پاتریک و رایان^۱، ۲۰۰۵). علاوه بر این، در محیط هایی که فرد آن را مثبت ارزیابی می کند، فرد احساس کارآمدی و شایستگی کرده و عزت نفس وی افزایش پیدا می کند. احساس ارزشمندی و شایستگی باعث شکل گیری هیجان های مثبت نسبت به محیط مدرسه می شود و موجب افزایش انگیزش در یادگیری و تحصیل می شود (قلاوندی، امانی ساری بیگلو و بابایی سنگلجی، ۱۳۹۱)؛ بنابراین، ادراک از جو کلاس می تواند با انگیزش تحصیلی در ارتباط باشد و بر آن تأثیر بگذارد (کوکا و هین، ۲۰۰۳؛ نصیری و همکاران، ۱۳۹۰).

یافته های مربوط به فرضیه دوم آن را تأیید کرد و نشان دادند بین خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی رابطه وجود دارد. این یافته مطابق با نتایج مطالعات روحی و همکاران (۱۳۹۲)، نیلسن^۲ و همکاران (۲۰۰۹)، ارسانلی^۳ (۲۰۱۵) و بیدل^۴ (۲۰۱۶) است. بر این بنیاد می توان گرفت با افزایش خودکارآمدی، میزان انگیزش نیز افزایش می یابد. براساس، بنیادهای نظری دیدگاه شناختی اجتماعی باور فرد به توانایی ها و شایستگی های خود موجب بهبود انگیزه فرد شده و موجب حرکت و نیروگیری فرد برای تلاش و کوشش می شود.

یافته های به دست آمده نشان دادند، امید با انگیزش تحصیلی رابطه دارد و فرضیه سوم تأیید شد. این یافته با نتایج مطالعات اسنایدر (۲۰۰۲)، کیافر و همکاران (۱۳۹۳) و عجم اکرامی و همکاران (۲۰۱۵) همسو است؛ از این رو، می توان نتیجه گرفت که داشتن احساس مثبت نسبت به آینده خوب، احساسی از خوش بینی و آینده نگری و یک حالت شناختی، هیجانی و انگیزشی را به سوی آینده نشان می دهد؛ بنابراین، وجود امید در افراد باعث می شود که آنها علی رغم وجود

^۱ - Patrick & Ryan

^۲ - Nilsen

^۳ - Ersanlı

^۴ - Bedel

چالش‌ها، نسبت به آینده امیدوار باقی بمانند، به جنبه روشن مسائل توجه نمایند و به نتیجه‌بخشی شیوه عمل خود مطمئن باشند. علاوه بر این، امید می‌تواند با ایجاد هیجان‌های مثبت موجب بهبود عملکرد فرد شده و انگیزش او برای عمل را بهبود بخشد (اسنایدر، ۲۰۰۲).

به‌منظور بررسی عامل‌های مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با در نظر گرفتن مبانی نظری و تحقیقات انجام شده، مدلی مرکب از متغیرهای مرتبط با انگیزش تحصیلی (مانند: ادراک از جوّ کلاس، خودکارآمدی تحصیلی و امید) طراحی و تدوین شد. در این مطالعه، مدل پیشنهادی (شکل ۱) به‌طور کامل و مناسب برازش یافت. به‌طوری‌که ضرایب استاندارد مسیرها نشان می‌دهند که این متغیرها نقش معنی‌داری در تعیین و پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارند. به‌طورکلی، این مدل ۰/۷۹ از واریانس انگیزش تحصیلی را تبیین می‌کند. براین‌اساس، می‌توان نتیجه گرفت، هر سه متغیر ادراک از جوّ کلاس، خودکارآمدی تحصیلی و امید می‌توانند در افزایش یا کاهش انگیزش تحصیلی یادگیرندگان نقش داشته باشند. به‌نظر می‌رسد، با افزایش حمایت همسالان و معلمان از دانش‌آموز، وجود ثبات قوانین و افزایش خودمختاری دانش‌آموزان ادراک بهتر و مثبتی از جوّ کلاس داشته و در محیط یادگیری احساس ارزشمندی و شایستگی بیشتری می‌کنند. همچنین، خودکارآمدی تحصیلی بر الگوهای اندیشه اثر می‌گذارد و باعث تقویت خودمثبت، افزایش قدرت حل مسئله و اعتماد به نفس دانش‌آموزان گشته و سطح انگیزش آنها را نیز با کنترل میزان کوشش و زمان پایداری در برابر موانع پیش‌رو تعیین می‌کند. علاوه بر دو متغیر ذکر شده، امید می‌تواند هدف‌گزینی و برنامه‌ریزی را تسهیل کند و موجب افزایش تلاش و فعالیت دانش‌آموزان شود و بدین طریق سطح علاقه و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد. در ادامه، هریک از مسیرها به‌صورت جداگانه بررسی می‌شود.

از دیگر نتایج این پژوهش اثر مستقیم مثبت و معنی‌دار ادراک از جو کلاس بر خودکارآمدی تحصیلی بود. نتیجه به دست آمده با مطالعه سینگلی، لنت و شو^۱ (۲۰۱۰)، لنت، تاویرا، شو و سینگلی^۲ (۲۰۰۹) و دورمان، فیشر و والدریپ^۳ (۲۰۰۶) همسو است. بنابر نظر وینزل (۱۹۹۸) و میدگلی و اوردن (۲۰۰۱) رابطه خوب بین معلم و دانش‌آموزان در احساس شایستگی و برانگیختگی در انجام بهتر تکالیف درسی مؤثر است. از سوی دیگر، خودکارآمدی مهارت در تعامل اجتماعی (حسین‌چاری، ۱۳۸۶؛ حسین‌چاری و کیانی، ۱۳۸۷) را بالا می‌برد. بدین لحاظ به نظر می‌رسد، دانش‌آموزان به واسطه داشتن حمایت همسالان و پرسنل مدرسه (به‌ویژه معلمان) و با حضور فعالانه در انجام تکالیف و کارهای آموزشگاه، بیشتر به توانایی‌های تحصیلی خود (خودکارآمدی تحصیلی) باور پیدا می‌کنند؛ یعنی، موفقیت در مدرسه با کمک خواستن از دیگران در مسائل تحصیلی (آربونا^۴، ۲۰۰۰) رشد می‌یابد. به بیانی دیگر، با برخورداری بیشتر و بهتر از حمایت همسالان، معلمان و احساس خودمختاری و ثبات قوانین، انگیزش و رغبت فرد به انجام تکالیف افزایش می‌یابد. این عملکرد مطلوب، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را بالا می‌برد.

در بررسی ارتباط خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش تحصیلی در مدل مفهومی پیشنهاد شده، یافته‌های این پژوهش گویای آن است که خودکارآمدی تحصیلی اثر مثبت و معنی‌داری بر امید دارد. از جمله، پژوهش‌های مولوی و همکاران (۱۳۸۶)؛ عباسیان‌فرد و همکاران (۱۳۸۹)؛ روحی و همکاران (۱۳۹۲)؛ میمی (۲۰۰۴) و نیلسون (۲۰۰۹) این رابطه را تأیید کرده‌اند. به نظر می‌رسد که با افزایش خودکارآمدی افراد، قدرت حل مسئله (پورقاز، محمدی و دوستی، ۱۳۹۱) و میزان کوشش افراد (کریم‌زاده و محسنی، ۱۳۸۵) افزایش می‌یابد. این امر بر الگوهای اندیشه

^۱ - Singley, Lent & Sheu

^۲ - Lent, Taveira, Sheu & Singley

^۳ - Dorman, Fisher & Waldrip

^۴ - Arbona

(بندورا، ۲۰۰۲) و علاقه‌مندی (لانگ، مونوی، هارپر، نوبلاوچ و مورفی^۱ ۲۰۰۷) دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. حضور این عوامل موجب بالارفتن انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود؛ زیرا، اکثر یادگیرندگانی که موفق‌اند، از سطح بالای خودکارآمدی و انگیزش برخوردارند (زیمرمین^۲، ۲۰۰۸). در کل، بافت موقعیت و درک فرد از موقعیتی که در آن قرار دارد، نقش تعیین‌کننده‌ای در احساس شایستگی و لیاقت دارد. محیط‌هایی با تنش و فشار بالا می‌توانند موجب شوند حتی افرادی با خودکارآمدی بالا در یک حوزه معین احساس بی‌کفایتی کرده، عملکرد آنها افت کرده و از موفقیت بازمانند. یکی از عوامل شکست و عملکرد غیرمنتظره ورزشکاران کاملاً حرفه‌ای در میادین بزرگ فشار شدید، برآمده از بافت است (اوردن^۳، ۲۰۰۱).

به‌علاوه، نتایج نشان دادند خودکارآمدی تحصیلی اثر مثبت و معنی‌داری بر امید دارد که بیشترین اثر این مدل را به خود اختصاص داده است. از آنجایی که باورهای خودکارآمد کلید اصلی فعالیت‌های انسان محسوب می‌شوند، مهم‌ترین عامل در تبیین رفتارها هستند. این باورها در جنبه‌های مختلف زندگی نقش مهمی دارند که یکی از مهم‌ترین این جنبه‌ها، حوزه امید است. خودکارآمدی می‌تواند بر میزان کمک‌طلبی تحصیلی، استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق، علاقه به ارزش تکلیف و عاطفه تأثیر بگذارد (لینن‌برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳). افراد خودکارآمد از فرایندهای فکری بهتری برای حل مسائل استفاده می‌کنند، با برنامه‌تر عمل می‌کنند و خودمثبتی را پرورش می‌دهند که فرد را به زندگی امیدوار می‌کند.

در مدل پیشنهادی، امید بر انگیزش تحصیلی اثر مثبت و معنی‌داری دارد. در پژوهش‌های منطبق با این یافته‌ها امید در تعیین انگیزش پیشرفت تحصیلی (اسنایدر، ۲۰۰۲) مرتبط است. اسنایدر نیز معتقد است که امید خصیصه فعالی است که دربرگیرنده داشتن هدف، قدرت برنامه‌ریزی و اراده برای دستیابی به هدف، توجه به موانع رسیدن به هدف و توانایی رفع آنهاست

¹ - Long, Monoi, Harper, Knoblauch & Murphy

² - Zimmerman

³ - Urdan

طاهری، پورمحمدرضای تجریشی و سلطانی، ۱۳۹۱)؛ بنابراین، امیدواری با ایجاد هیجانات مثبت، فرد را به موفقیت در آینده خوشبین می‌کند. در پی این احساسات مثبت، تعیین اهداف صورت گرفته و انگیزش برای رسیدن به آنها شکل می‌یابد.

آخرین مسیر مدل مورد نظر نشان داد که ادراک از جوّ کلاس بر متغیر امید اثر معنی‌داری ندارد. در این راستا، یافته‌های پژوهشی نشان دادند که جوّ عاطفی حاکم بر کلاس درس (تنو و همکاران، ۲۰۰۰) و نوع ادراک دانش‌آموزان متوسطه از جوّ کلاس (وی، رانجینی و رودز، ۲۰۰۷)، موجب گسترش سلامت عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان می‌شود؛ بنابراین، جوّ کلاس درس مثبت می‌تواند به افزایش احساس سعادت و رفاه کمک کند (ون‌پتگم و همکاران، ۲۰۰۸)، اما زمانی که حمایت‌های محیطی پایین باشد و میزان مشارکت در فعالیت‌های مدرسه کم شود، نگرش مثبت نسبت به خود و احساس ارزشمندی پایین می‌آید و به طبع آن، سطح امیدواری دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف تحصیلی کاسته می‌شود.

مجموع نتایج این مطالعه نشان دادند، متغیرهای ادراک از جوّ کلاس، امید و خودکارآمدی تحصیلی به شکل موفقیت‌آمیز و معنی‌داری می‌توانند انگیزش برای تحصیل و یادگیری در مدرسه و کلاس درس را تعیین و پیش‌بینی کنند. بر این اساس می‌توان احتمالاً نتیجه گرفت، عوامل اجتماعی و فردی در کنار هم تبیین‌گر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان هستند؛ بنابراین، لازمست در طراحی برنامه‌های ارتقای انگیزش تحصیلی و پیشگیری از افت تحصیلی این متغیرها در کنار هم دیده شده و برنامه‌های جامعی تدارک دیده شوند که از یکسو مبتنی بر ویژگی‌ها و ابعاد روانی- اجتماعی کلاس (مانند محیط فیزیکی، رفتارهای معلم، ارتباطات حاکم بر کلاس) بوده و از سوی دیگر، ویژگی‌های فردی مانند امید و خودکارآمدی تحصیلی را دربرگیرد؛ از این رو، پیشنهاد می‌شود بهبود جوّ کلاس مورد توجه قرار گیرد. محیطی که در آن افزایش خودمختاری دانش‌آموزان و ایجاد روابط مثبت بین تمامی کادر آموزشی مدرسه، معلم و

¹ -Way, Ranjini & Rhodes

دانش‌آموزان در کلاس درس محور کار باشد؛ می‌تواند موجب افزایش انگیزش و عملکرد تحصیلی شود. ایجاد باورها و نگرش‌های مثبت و سازنده در دانش‌آموزان نسبت به مدرسه از طریق جامعه، والدین و مدرسه باید در رأس برنامه‌های اصلی نظام آموزشی و پرورشی قرار بگیرد تا زمینه‌های تقویت خودکارآمدی دانش‌آموزان فراهم شود. در نهایت، امید به‌عنوان یک متغیر شناختی و انگیزشی، باید در مدارس آموزش داده شود و با طرح برنامه‌هایی معلمان و دانش‌آموزان را از متغیر امید به‌عنوان یک عامل مؤثر آموزشی آگاه ساخت.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، انجام پژوهش در دانش‌آموزان اول دبیرستان و شهر ارومیه و در نظر نگرفتن جنسیت بود؛ در نتیجه، توصیه می‌شود این پژوهش در سایر شهرها و مقاطع تحصیلی نیز انجام گیرد.

تقدیر و تشکر

بدین وسیله از کلیه مسئولان آموزش و پرورش شهر ارومیه، مدیران، معلمان و دانش‌آموزانی که ما را در اجرای این مطالعه یاری کردند، صمیمانه سپاسگزاری می‌کنیم.

منابع و مأخذ

۱. بحرانی، محمود (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی ۵ (۱)، ۷۲-۵۰.
۲. پورقاز، عبدالوهاب؛ محمدی، امین؛ دوستی، مرضیه (۱۳۹۱). تأثیر خودکارآمدی و خستگی شناختی بر حل مسائل شناختی دانش‌آموزان. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۹ (۱۵)، ۸۶-۶۸.
۳. حسین‌چاری، مسعود (۱۳۸۶). مقایسه خودکارآمدی ادراک‌شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی. مطالعات روان‌شناختی، ۳ (۴)، ۱۰۳-۸۷.
۴. حسین‌چاری، مسعود؛ کیانی، رسول (۱۳۸۷). رابطه برخی متغیرهای جمع‌شناختی با خودکارآمدی دانش‌آموزان در تعامل اجتماعی با همسالان. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۴ (۲)، ۱۹۱-۱۸۴.
۵. روحی، قنبر؛ آسایش، حمید؛ بطحایی، احمد؛ شعوری‌بیدگلی، علیرضا؛ بادله، محمدتقی؛ رحمانی، حسین (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۸ (۱)، ۵۱-۴۵.
۶. شیرمحمدی، لیلا؛ میکائیلی‌منبع، فرزانه؛ زارع، حسین (۱۳۸۹). رابطه سخت‌رویی، رضایت از زندگی و امید با عملکرد تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی (مجله علمی-پژوهشی دانشکده روانشناسی دانشگاه تبریز)، ۵ (۲۰)، ۱۵۱-۱۲۹.
۷. عباس‌زاده، محمد؛ علیزاده‌اقدام، محمدباقر؛ کوهی، کمال (۱۳۸۷). عوامل اجتماعی-فردی مؤثر بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. مطالعات جامعه‌شناسی، ۱ (۱)، ۷۳-۴۷.
۸. عباسیان‌فرد، مهنوش؛ بهرامی، هادی؛ احقر، قدسی (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزش پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۴ (۱)، ۱۰۹-۹۵.

۹. قلاوندی، حسن؛ امانی ساری بیگلو، جواد؛ بابایی سنگلجی، محسن (۱۳۹۱). تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روان‌شناختی اساسی در میان دانش‌آموزان. اندیشه‌های نوین تربیتی ۸ (۴)، ۲۸-۹.
۱۰. کرامتی، انسی؛ شهامتی ده‌سرخ، فاطمه؛ خسروی، حسین (۱۳۹۰). بررسی رابطه محیط اجتماعی (جو مدرسه) و میزان خودتنظیمی در دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۶ (۲۳)، ۱۵۳-۱۳۳.
۱۱. کریم‌زاده، منصوره؛ محسنی، نیک‌چهره (۱۳۸۵). بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش ریاضی - فیزیک و علوم انسانی). مطالعات زنان، ۴ (۲)، ۴۵-۲۹.
۱۲. طاهری، محمد؛ پورمحمدرضای تخریشی، معصومه؛ سلطانی‌بهرام، سعید (۱۳۹۱). رابطه سبک دلبستگی و امید به زندگی در مادران دارای فرزند پسر کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. مجله اصول بهداشت روانی، ۴ (۱)، ۳۵-۲۴.
۱۳. طهماسبیان، کارینه (۱۳۸۶). اعتبار، پایایی و هنجاریابی پرسشنامه خودآزمایی کودکان و نوجوانان در تهران. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱ (۴ و ۵)، ۳۷۳-۳۹۰.
۱۴. ظهروند، راضیه (۱۳۸۹). مقایسه مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هریک از این متغیرها در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آنها. مطالعات روان‌شناختی، ۶ (۳)، ۷۳-۴۶.
۱۵. کیافر، مریم‌سادات؛ کارشکی، حسین؛ هاشمی، فرح (۱۳۹۳). نقش باورهای امید و خوش‌بینی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۴ (۶)، ۵۲۶-۵۱۷.
۱۶. مولوی، پرویز؛ رستمی، خلیل؛ فدایی‌نائینی، علیرضا؛ محمدنیا، حسین (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر در کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. مجله علمی-پژوهشی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران، ۲۵ (۱)، ۵۸-۵۳.

۱۷. میکائیلی منیع، فرزانه؛ عاشوری، مجتبی؛ حسنی، محمد (۱۳۹۱). آزمون الگوی شناختی اجتماعی رضایت شغلی معلمان مقطع متوسطه شهر ارومیه. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۱ (۴۴)، ۷-۳۱.

۱۸. میولر، رالف (۱۳۹۳). پایه‌های اساسی مدل‌یابی معادلات ساختاری: معرفی نرم‌افزارهای LISIER و EQS ترجمه طالع‌پسند. سمنان: انتشارات دانشگاه سمنان. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۱۳).

۱۹. نامداری، کورش؛ مولوی، حسین؛ ملک‌پور، مختار؛ کلانتری، مهرداد (۱۳۸۸). تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر توانمندی‌های شخصیتی مراجعان افسرده‌خو. مجله روان‌شناسی بالینی، ۱ (۳)، ۲۱-۳۴.

۲۰. نصیری، حبیب‌اله؛ لطیفیان؛ مرتضی؛ یوسفی، فریده (۱۳۹۰). ارائه الگوی علی-تجربی از ارتباط بین یادگیری عاطفی-اجتماعی و موفقیت تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۳ (۲)، ۱۶۱-۱۳۵.

21. Adelman, H. S; Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

22. Ajam Ekrami, A; Rezaei, T; Bayani, A. A. (2015). Relationship between Hope to Work and Academic Motivation With Academic Burnout. *Journal of Knowledge & Health*, 10(1), 1-9.

23. Altunsoy, S; Çimen, O; Ekici, G; Atikc, A. D; Gokmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.

24. Andrei, C; Patricia, I. V; Valentina, Z. (2014). Comparative study between study tracks: math and sciences or humanities, regarding academic motivation and learning strategies in the 9th grade students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 432 - 437.

25. Arbona, C. (2000). The development of academic achievement in school-aged children: Precursors to career development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology (3rd ed)*. New York: Wiley.

26. Bandura, A. (2002). *Social cognitive theory in cultural context*. *Journal of Applied Psychology: An international Review*, 51, 269- 290.
27. Barkoukis, V; Tsorbatzoudis, H; Grouios, G; Sideridis, G. (2008). *The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39–55.
28. Bedel, E. F. (2016). *Exploring Academic Motivation, Academic Self-efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre-service Early Childhood Education Teachers*. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
29. Brand, S; Felner, R; Shim, M; Seitsinger, A; Dumas, T. (2003). *Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety*. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–588.
30. Cooper, H; Patall, E. A; Robinson, C. (2008). *The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings*. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300.
31. Davis, B. (2005). *Mediators of the Relationship between Hope and Wellbeing in Older Adults*. *Clinical Nursing Research*, 14(3) 253-272.
32. Deci, E. L; Ryan, R.M., (2008). *Self-Determination Theory: A Macro theory of Human Motivation, Development, and Health*. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
33. Dorman, J. (2008). *Using student perceptions to compare actual and preferred classroom environment in Queensland schools*. *Educational Studies*, 34(4), 299-308.
34. Dorman, J. P; Fisher, D.L; Waldrip. B.G. (2006). *Classroom environment, student' peceotions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A LISREL Analysis*. Available from: <http://www.google scholar.com>. Accessed 07 February 2013.
35. Elias, S. M. (2008). *Anti – Intellectual Attitudes and Academic Self – Efficacy Among Business Students*. *Journal of Education for Business*, 84(2) 111 -116.
36. Ersanli, C. Y. (2015). *The Relationship between Students' Academic Self-efficacy and Language Learning Motivation: A Study of 8th Graders*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 472-478.
37. Ferguson, J. D; Dorman, J. P. (2001). *Psychosocial Classroom Environment and Academic Efficacy in Canadian High School*

Mathematics Classes. The Alberta Journal of Educational Research, XLVII(3), 276-279.

38. Fidan, T; Oztürk, I. (2015). *The Relationship of the Creativity of Public and Private School Teachers to Their Intrinsic Motivation and the School Climate for Innovation. Procedia - Social and Behavioral Sciences 195 (2015) 905 – 914.*

39. Francis, A; Goheer, A; Haver-Dieter R; Kaplan, A.D; Kerstetter, K; Kirk, A. L.M; Liu, S; Thomas, A.M; Yeh, T. (2004). *Promoting Academic Achievement and Motivation: A Discussion & Contemporary Issues Based Approach. Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of the Gemstone Program. University of Maryland, 1-131.*

40. Galla, B.M; Wood, J.J; Tsukayama, E; Har, K; Chiu, A.W; Langer, D.A. (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, 295–308.*

41. Giunta, L.D; Alessandri, G; Gerbino, M; Kanacri, P.L; Zuffiano, A; Caprara, G.V. (2013). *The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. Learning and Individual Differences, 27, 102–108.*

42. Glynn, S. M; Aultman, L.P; Owens, A.M. (2005). *Motivation to learning general education programs. General Education, 54(2) 150-170.*

43. Groopman, j. (2005). *The Anatomy Of Hope : Howe People Prevail in the Face of Illness. Available from: [http:// www. Google scholar .com](http://www.Google scholar .com). Accessed 17 August 2014.*

44. Guay, F; Chanal, J; Ratelle, C. F; Marsh, H. W; Larose, S; Boivin, M. (2010). *Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. British Journal of Educational Psychology, 80(4), 711–735.*

45. Kelli, S. (2007). *The Relationship between Hope, Executive Function, Behavioral/Emotional Strengths and School Functioning in 5th and 6th Grade Students. Ohio LINK Electronic Thesis and Dissertation Center.*

46. Koka, A; Hein, V. (2003). *perceptions of teacher's feedback and learning environment as of intrinsic motivation physical education. Psychology of Sport and Exercise, 4, 333–346.*

47. Lai, E.R. (2011). *Motivation: A Literature Review. [http:// www. Pearson assessments. com/research](http://www.Pearson assessments. com/research).*

48. Lent, R. W; Taveira, M; Sheu, H; Singley, D. (2009). *Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis*. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190–198.
49. Levy, S; Campbell, H. (2008). *Student Motivation: Premise, Effective Practice and Policy*. *Teacher Education*, 33 (5) 13-28.
50. Linnenbrink, E. A; Pintrich, P. R. (2003). *the role of self- efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom*. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
51. Long, J; Monoi, F; Harper, B; Knoblauch, D; Murphy, P. (2007). *Academic and motivation and achievement among urban adolescents*. *Journal of Urban Education*, 43, 19-42.
52. Lumsden, L.S. (1994). *Student Motivation to Learn*. *Educational Resources. Information Center, Digest Number 92*.
53. Luthans, F; Jensen, S. M. (2002). *Hope: A new positive strength for human resource development*. *Human Resource Development Review*, 1(3), 304–322.
54. Mahan, G; Johnson, C. (1983). *Portrait of a Dropout: Dealing with Academic, Social, and Emotional Problems*. *NASSP Bulletin*, 6, 80-83.
55. McCoach, D. B; Siegle, D. (2003). *Factors that differentiate underachieving gifted students from high – achieving gifted students*. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144- 154.
56. Meristo, M; Eisenschmidt, E. (2014). *Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy*. *International Journal of Educational Research*, 67, 1–10.
57. Midgley, C; Urdan, T. (2001). *Academic Self- Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination*. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 61-75.
58. Mimi, B. (2004). *Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs*. *Journal of Educational Research*, 97(6), 287-298.
59. Mitchell, M.M; Bradshaw, C.P. (2013). *Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies*. *Journal of School Psychology*, 51, 599–610.
60. Nilsen, H. (2009). *Influence on Student Academic Behavior through Motivation, Self-Efficacy and Value- Expectation: An Action Research*

Project to Improve Learning. Issues in Informing Science and Information Technology, 6, 544-556.

61. Ong, A.D; Edwards, L.M; Bergeman, C.S. (2006). *Hope as A source of Resilience in Later Adulthood. Journal of Personality and Individual Differences*, 41, 1263-1273.

62. Pattengale, J. (2009). *The Hope Scale: A measurement of willpower and way power. In R. L. Swing (Ed.), Proving and improving. Tools & techniques for improving the first college year (monograph 37), II. (pp. 157-160). Columbia, SC: USC, National Resource Center for the First-year Experience and Students in Transition.*

63. Patrick, H; Ryan, A. M. (2005). *Identifying adaptive classrooms: Dimensions of the classroom social environment. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development (pp. 271-287). New York: Springer.*

64. Peterson, S.J; Luthans, F. (2003). *The Positive Impact and Development of Hopeful Leaders. Leadership and Organization Development Journal*, 24, 26-31.

65. Pintrich, P. R. (2003). *A motivation science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

66. Ryan, A. M. (2001). *The Peer Group a context for the Development of young Adolescent Motivation and Achievement. Child Development*, 72(4), 1135-1150.

67. Ryan, R. M; Deci, E. L. (1999). *Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

68. Roeser, R; Eccles, J; Sameroff, A. (2000). *School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. Elementary School Journal*, 100, 443-471.

69. Santilli, S; Nota, L; Cristina Ginevra, M; Soresi, S. (2014). *Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. Journal of Vocational Behavior*, 85, 67-74.

70. Schunk, D. H. (1991). *Self - efficacy and academic motivation. Educational psychologist*, 26, 207 - 231.

71. Scioli, A; Ricci, M; Nyugen, T; Scioli, E. R. (2011). *Hope: Its nature and measurement. Psychology of Religion and Spirituality*, 3(2), 78.

72. Singley, D.; Lent, R. W.; Sheu, H. (2010). Longitudinal test of a social cognitive model of academic and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 18, 133–146.
73. Siu, C. M. Y.; Moneta, G. (2002). Trait intrinsic and extrinsic motivations, academic performance, and creativity in Hong Kong college students. *Journal of College Student Development*, 43, 664-83.
74. Snyder, C.R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free. Available from: [http://www. Google scholar .com](http://www.google.com). Accessed 17 August 2014.
75. Snyder, C. R. (1999). Hope, goal blocking thoughts, and test-related anxieties. *Psychological Reports*, 84, 206-208.
76. Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychol Inq*, 13, 249-275.
77. Snyder, C. R.; Harris, C; Anderson, J.R. (1991). *The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
78. Snyder, C.R; Shrey, H; Cheavens, J; Pulvers, K.M; Adams, V; Wiklund, C. (2002). Hope and Academic Success in College. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826.
79. Teo, E; Karleson, S; Matheieu, J. (2000). *Designing effective instruction*. NY: Wiley.
80. Tucker, C. M; Zayco, R. A; Herman, K. C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.
81. Urdan, T. (2001). Contextual influences on motivation and performance: An examination of achievement goal structures. In F. Salili & C. Chiu (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning* (pp.171–201). New York: Kluwer.
82. Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89.
83. Van Petegem K; Aelterman A; Van Keer H; Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behavior in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85, 279–291.
84. Watt, C.D; Greeley, S.A; Shea, J.A. (2005). Educational views and attitudes, and career goals of MD-PhD students at the University of Pennsylvania School of Medicine. *Academic Medicine*, 80(2), 193-80.

85. Way, N; Ranjini, R; Rhodes, J. (2007). *Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. American Journal of Community Psychology, 40, 194–213.*
86. Way, N; Reddy, R; Rhodes, J. (2007). *Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. American Journal of Community Psychology, 40, 194– 213.*
87. Wentzel, K.R. (1998). *Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers and Peers. Journal of Educational Psychology, 90, 202-209.*
88. Wigfield, A; Tonks, S. (2002). *Adolescents' expectancies for success and achievement task values. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), Academic motivation of adolescents (pp. 53-82). Greenwich, CT: Information Age Publishing.*
89. Zimmerman, B.J. (2008). *Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. American Educational Research Journal, 45(1), 166 –183.*