

# ادراک دانش آموزان دبیرستانی شهر شیراز نسبت به فعالیت‌های پرورشی مدارس و بررسی رابطه آن با متغیرهای زمینه‌ای

ماه‌نیر ایران‌پور\*

دکتر محمد مزیدی\*\*

دکتر فریبا خوشبخت\*\*\*

## چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی ادراک دانش آموزان نسبت به فعالیت‌های پرورشی و پیش‌بینی رابطه آن با متغیرهای زمینه‌ای (جنس، رشته و پایه) است. روش پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان دبیرستان‌های شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ (۵۸۴۲۹ نفر) بود که با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای تعداد ۳۰۳ نفر، شامل ۱۴۸ نفر پسر و ۱۵۱ نفر دختر به عنوان نمونه آماری انتخاب گردیدند. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شد. روایی و پایایی این پرسش‌نامه توسط ملاک‌های روان‌سنجی مورد تأیید قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تی گروه‌های وابسته و مستقل، تحلیل رگرسیون و تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که ادراک دانش آموزان از فعالیت‌های پرورشی مدارس در ابعاد سه‌گانه علاقه نسبت به انجام فعالیت پرورشی، مشارکت در انجام فعالیت‌های پرورشی و آگاهی از آسیب‌ها یا تهدیدکننده‌های فعالیت پرورشی متفاوت است. بدین معنی که علاقه دانش آموزان نسبت به فعالیت‌های پرورشی در مقایسه با مشارکت آنان در فعالیت‌های پرورشی در مرتبه پایین‌تری قرار دارد و میزان مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های پرورشی در مقایسه با میزان شناخت آنان از آسیب‌های فعالیت‌های پرورشی در مرحله بالاتری واقع شده است. از این رو تنزل میزان علاقه دانش آموزان در مقایسه با میزان مشارکت آنان می‌تواند شکاف و فاصله میان «نظر» و «عمل» را تبیین کند. علاوه بر این نتایج حاصله نشان داد که بین متغیرهای زمینه‌ای از جمله جنسیت دانش آموزان و ادراک آن‌ها از فعالیت‌های پرورشی در ابعاد سه‌گانه علاقه، مشارکت و آگاهی از آسیب‌ها رابطه معناداری وجود ندارد، در حالی که بین سایر متغیرهای زمینه‌ای از جمله رشته و پایه تحصیلی با ادراک دانش آموزان از فعالیت‌های پرورشی در مدارس رابطه معناداری دیده می‌شود.

واژگان کلیدی: ادراک، فعالیت‌های پرورشی، دانش آموزان، دوره دبیرستان، متغیرهای زمینه‌ای

تاریخ دریافت: ۹۴/۱۰/۳۰

تاریخ پذیرش: ۹۵/۳/۳

\* دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران

\*\* نویسنده مسئول، دانشیار مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز Mmazidi52@gmail.com

\*\*\* دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز

آموزش و پرورش از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی است و در مقایسه با دیگر نهادها از اولویت خاصی برخوردار است. امروزه اندیشمندان و جامعه‌شناسان به اهمیت بیشتر پرورش نسبت به آموزش معترف‌اند و عقیده دارند که آموزش بدون پرورش نه تنها سازنده نیست، بلکه می‌تواند مخرب نیز باشد (علاقه‌بند، ۱۳۶۸).

در کشور ما نهاد امور تربیتی با رویکردی جدید در ۱۳۵۸ رسمیت یافت. این نهاد زمانی تأسیس شد که آموزش و پرورش و مدارس کشور، هم گرفتار فرهنگ غربی، ارزش‌ها و اخلاقیات سنت شاهنشاهی و هم هدف تهاجم گروه‌های سیاسی شده بود. نیت مؤسسين این نهاد پس از انقلاب حفظ دست‌آوردهای انقلاب، ترویج ارزش‌ها و معارف اسلامی، و مبارزه با افکار انحرافی و مخرب دوران پس از پیروزی انقلاب بود. در واقع فکر اصلی در تأسیس امور تربیتی حفظ و حراست از انقلاب بود و انگیزه‌های سیاسی موجب تأسیس آن شد. مسائلی از قبیل هنجارهای رفتاری دانش‌آموزان و مهارت‌های زندگی که بعدها به بدنه آن ملحق شدند، نقشی در پیدایش این نهاد نداشتند. اسناد و عملکرد این نهاد در دهه اول نشان می‌دهد که در ابتدا امور تربیتی کارکردی سیاسی داشته و وظیفه آن مبارزه با گروه‌های سیاسی مخالف انقلاب، بازماندگان رژیم سابق و نیز تأمین نیرو برای جبهه و جنگ بود. با تثبیت نظام جمهوری اسلامی، حذف گروهک‌ها و پایان جنگ این وظیفه به پایان رسید اما در دهه بعد فعالیت این نهاد با اهداف تربیت دینی باز تعریف شد (صفایی، ۱۳۸۹). نهاد امور تربیتی با رویکردی تحولی در نظام تعلیم و تربیت مطرح شد. تحول واژه‌ای کلی است که ساز و کار را باید مطابق با مقتضیات زمان و مکان در نظر داشته باشیم. فعالیت‌های پرورشی مجموعه فعالیت‌هایی است که در اکثر موارد، در ساعات درسی مدرسه با هدایت و برنامه‌ریزی حوزه معاونت پرورشی و توسط مربیان تربیتی مدرسه، با هدف تربیت دینی و سیاسی دانش‌آموزان اجرا می‌شود و در امتداد فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان در کلاس درس قرار دارد (ایران‌پور، ۱۳۹۱: ۱۸).

نویسد، تاجیک اسمعیلی، کفاش و طاهری (۱۳۸۹) یادآور شدند فلسفه وجود مدرسه و دستگاه تعلیم و تربیت، دانش‌آموز است. هدف کلیه سیاست‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش این است که دانش‌آموزان به کسب علم پرداخته و از

نظر شخصیتی، اخلاقی، دینی و اجتماعی پرورش یابند. فعالیت‌های پرورشی باید براساس ویژگی‌ها، زمینه‌ها و ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان مدنظر قرار گیرد. توجه به ظرفیت‌ها و زمینه‌های مذکور از دو جهت حائز اهمیت است: یکی این‌که برنامه‌ها باید متناسب با شرایط و ویژگی‌های ذهنی و روانی دانش‌آموز تهیه گردد، دوم اینکه متربی خود در فعالیت‌های آموزش و پرورش مشارکت فعال و آزاد داشته باشد.

خوشبختانه در اسناد بالادستی وزارت آموزش و پرورش از جمله مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش توجه به پرورش و فعالیت‌های پرورشی مدارس همواره مورد توجه قرار گرفته است. از این رو جای بسی خوش وقتی است طرح جامع تحول‌بخشی در معاونت پرورشی و تربیت بدنی، به‌طور صریح و جدی در مبانی نظری سند تحول بنیادین مورد توجه قرار گرفته است (صادق‌زاده‌قمصری، ۱۳۸۰). ساختار فعالیت‌های پرورشی در آموزش و پرورش ۵ وجه دارد که در همه سطوح از وزارت تا مدرسه مشاهده می‌شود. این وجوه عبارتند از: دفتر تخصصی مشاوره امور تربیتی و تحصیلی، دفتر گسترش فرهنگ نماز و فعالیت‌های قرآن و عترت، دفتر توسعه فعالیت‌های فرهنگی - هنری، اردویی و فوق‌برنامه، دفتر سلامت و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی و اداره کل تربیت بدنی که در استان‌ها و شهرستان‌ها نیز به همین ترتیب انجام می‌شود (کریمی، ۱۳۸۳).

مهم‌ترین شاخص فعالیت‌های پرورشی در مدارس تربیت دینی و اعتقادی است هرچند که فعالیت‌های پرورشی مدارس بعضاً دارای صبغه هنری است، اما امور تربیتی، تربیت دینی و اعتقادی را در دو قالب فعالیت‌های رسمی و در قالب فعالیت‌های فوق برنامه، همواره در دستور کار قرار داده است. تفاوت فعالیت‌های پرورشی با فعالیت‌های آموزشی در این است که در انجام فعالیت‌های پرورشی همواره سه اصل حاکمیت دارد: ۱. اصل آزادی در انتخاب برنامه و فعالیت، ۲. اصل رغبت و تمایل در انجام فعالیت‌ها و ۳. اصل خودانگیختگی. یعنی فعالیت‌های پرورشی باید با نیاز روحی دانش‌آموزان سازگاری داشته باشد (عباسی، ۱۳۸۹).

تربیت دینی فعالیت هدف‌مندی است که در نظام آموزش و پرورش کشور به منظور ایجاد، تقویت، شناخت و باور به معارف دینی، گرایش به ارزش‌ها و هنجارهای

دینی، التزام عملی به احکام و دستورات دینی طراحی شده است (صادق‌زاده‌قمصری، ۱۳۸۰: ۲۱۱؛ داوودی، ۱۳۸۳ و ماهرزاده، ۱۳۸۵). تربیت دینی، در مفهوم اصیل خود، به این معناست که تدبیر در ارتباطی از نوع تربیت در فرد شکل بگیرد. به عبارت دیگر، اعتقادات دینی، تجربه درونی در ارتباط با خدا، التزام درونی نسبت به سخن خدا و عمل به مقتضای آن، باید در بستر تبیین، عرضه معیارها، تحرک درونی و نقادی (مؤلفه‌های تربیت) جریان یابد (باقری، ۱۳۸۰).

به نظر می‌رسد یکی از متغیرهایی که می‌تواند ادراک دانش‌آموزان از فعالیت‌های پرورشی را تحت تأثیر قرار دهد ادراک از محیط آموزشی است چرا که محیط مدرسه و نظام اداری مدرسه اثرات غیرقابل انکاری بر درک دانش‌آموزان از فعالیت‌های آموزشی و فوق برنامه دارد. ادراک دانش‌آموزان یک مؤلفه کلیدی و شاخصی ارزشمند از فعالیت‌های آموزشی و پرورشی است که می‌تواند منجر به رفتارهایی مناسب شود و همچنین جهت‌گیری مثبت به فعالیت‌های آموزشی را آسان سازد (ون‌پتگام، آلتزن، ونکر و روسیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

ادراک از محیط آموزشی به نوع ادراک دانش‌آموزان از متغیرهای مدرسه‌ای وابسته است (لاروک، ۲۰۰۸<sup>۲</sup>؛ ۲۹۴؛ رایان و گروولنیک<sup>۳</sup>، ۱۹۸۶). این ادراکات شامل سه مؤلفه است که عبارتند از: ادراک چالش، انتخاب و لذت. ادراک چالش: درجه‌ای است که دانش‌آموزان چالش‌هایی را در انجام فعالیت‌های آموزشی و فوق برنامه تجربه می‌کنند و یا بالعکس. انتخاب: به درجه‌ای که مریبان دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری مشارکت می‌دهند و یا بالعکس، اطلاق می‌شود. لذت: به درجه‌ای که دانش‌آموزان از انجام فعالیت خود احساس رضایت می‌کنند یا بالعکس، اطلاق می‌شود.

جنتری، گیبل و ریتزا<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) ادراک دانش‌آموزان را شامل علاقه، مشارکت و آگاهی از آسیب‌ها تعریف نموده‌اند. منظور از علاقه، علاقه نسبت به انجام فعالیت‌های آموزشی و یا فوق برنامه در محیط‌های آموزشی است. منظور از مشارکت، مشارکت داده شدن دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های آموزشی و تربیتی در مدارس است

1 Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel

2 LaRocque

3 Ryan & Grolnick

4 Gentry, Gable & Rizza

و منظور از آگاهی از آسیب‌ها، آگاهی از آسیب‌ها یا تهدیدکننده‌های فعالیت‌های آموزشی و تربیتی در مدارس است. این مؤلفه‌ها دارای ویژگی انگیزشی، هیجانی هستند و شاید بتوانند پیش‌بین تحول مثبت در نظام‌های آموزشی باشند. در این مطالعه مبنای نظری ادراک دانش‌آموزان از فعالیت‌های پرورشی در مدارس نظریه جنتری، گابل و ریتزا (۲۰۰۲) است.

پژوهش‌های متعددی در این زمینه به بررسی عوامل مرتبط با تحول تربیتی در نظام آموزشی پرداخته‌اند از جمله این عوامل می‌توان به بافت‌های آموزشی اشاره کرد. آدلمن<sup>۱</sup> و تیلور<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) و اکسلز و روزر<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) بر این باورند که ادراک از کیفیت محیط آموزشی و تربیتی تعیین‌کننده اصلی رفتار و فرآیند یادگیری است. به باور رایان و گرولنیک (۱۹۸۶) هر چه معلمان دانش‌آموزان را در تصمیم‌سازی درگیرتر کنند آنان الگوی انگیزش مثبت و سازگارانه‌تری بروز خواهند داد. لی و اسمیت<sup>۴</sup> (۱۹۹۳) در مطالعه‌ای که در مدارس کاتولیک انجام دادند دریافتند که وجود محیطی انسان‌دوستانه توأم با توجه و ایجاد آرامش برای یکدیگر منجر به افزایش انگیزه در دانش‌آموزان می‌گردد.

آبتین (۱۳۷۲) و زرنگار (۱۳۷۹) یادآور شدند کلاس‌های پرورشی اثرات قابل توجهی بر فعالیت‌های دانش‌آموزان دوره‌ها و پایه‌های مختلف تحصیلی در مدرسه ندارد. عابدی (۱۳۷۷) نشان داد که حجم زیاد کتاب‌های درسی در کاهش میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های پرورشی مؤثر است. مقنی‌زاده (۱۳۷۵)، گزارش کرد که دانش‌آموزان دوره‌ها و پایه‌های مختلف تحصیلی مشارکت اجتماعی چندانی در برنامه‌های پرورشی ندارند و میزان مشارکت آنان در انجام فعالیت‌های تربیتی متفاوت است، عده کثیری از دانش‌آموزان حتی در یک فعالیت نیز مشارکت ندارند و این امر باعث رواج فرهنگ نخبه‌گزینی و نخبه‌پروری و عدم فراگیر شدن فعالیت‌های پرورشی شده است. سبحانی‌نژاد (۱۳۷۲)، سامانی (۱۳۷۳)، آقایی (۱۳۷۴) و مقنی‌زاده (۱۳۷۵) عدم رابطه بین میزان مشارکت مدیر، معلمان و نیروهای آموزشی با مربی پرورشی در انجام فعالیت‌های پرورشی از یک سو و عدم مشارکت دانش‌آموزان در این فعالیت‌ها

- 1 Adelman
- 2 Taylor
- 3 Eccles & Roeser
- 4 Lee & Smith

را، از سوی دیگر مورد تأیید قرار داده‌اند. بختیارنصرآبادی و نوروزی (۱۳۸۳) یادآور شدند تقویت پایه‌های اعتقادی در گرایش دختران و پسران به برنامه‌های امورتربیتی چندان مؤثر نیست و بین عملکرد دانش‌آموزان در برنامه‌های پرورشی با گرایش آنان به برنامه‌های امورتربیتی رابطه وجود دارد. اعتمادی‌نژاد (۱۳۷۵)، عابدی (۱۳۷۷)، زراعتی (۱۳۸۸) و یاراحمدی (۱۳۸۹) یادآور شدند محدودیت امکانات و هزینه‌ها در میزان مشارکت دانش‌آموزان دوره‌ها و رشته‌های مختلف در فعالیت‌های پرورشی مؤثر است. در عرصه‌ای دیگر، لامبورن، براون، مانتس و اشتاینبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۲)، مارش<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) و فین<sup>۳</sup> (۱۹۹۳) نشان داده‌اند که مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه موجب افزایش وابستگی، تعامل و تعهد بیشتر دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و باعث ایجاد انگیزش و علاقه بیشتر آن‌ها نسبت به انجام فعالیت‌های علمی و در نهایت عملکرد علمی بهتر می‌گردد.

سبحانی‌نژاد (۱۳۷۲)، یادآور شد خصوصیات نیروهای پرورشی، نوع و محتوای برنامه‌ها و نیز شیوه‌های اتخاذ شده در این فعالیت‌ها و همچنین مطلع ساختن دانش‌آموزان در دوره‌های مختلف ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و همینطور پایه‌های مختلف از اهداف در افزایش میزان مشارکت آن‌ها در این فعالیت‌ها مؤثر است. وی معتقد است که مشارکت دادن دانش‌آموزان در تدوین و برنامه‌ریزی فعالیت‌های پرورشی و واگذاری مسئولیت به آنان در افزایش شرکت آن‌ها در این فعالیت‌ها مؤثر است. عابدی (۱۳۷۷) و اعتمادی‌نژاد (۱۳۷۵) معتقدند که میزان تخصص نیروهای پرورشی با میزان موفقیت فعالیت‌های پرورشی و برنامه‌های امورتربیتی رابطه دارد. شیخ‌ابولی و زارعی (۱۳۷۳) یادآور شدند که میزان انگیزش شغلی نیروهای پرورشی با میزان موفقیت ایشان در این فعالیت‌ها و نیز میزان جذب دانش‌آموزان رابطه دارد. پرتو و سلطانی (۱۳۷۶)، نقل از حاجی، (۱۳۸۷) میزان موفقیت فعالیت‌های امورتربیتی را بررسی و نماز جماعت، اردو، بازدید، مسابقات قرآن و نهج‌البلاغه را موفق و کلاس‌های پرورشی، مسابقه‌های شعر، تئاتر، هنرهای دستی، تجسمی، مطالعه و پژوهش را ناموفق ارزیابی کرده‌اند. مرتضوی (۱۳۸۱) یادآور شد حجم زیاد مسابقه‌های پرورشی، شیوه داوران آن‌ها، نوع و کیفیت

1 - Lamborn, Brown, Mounts & Steinberg

2 - Marsh

3 - Finn

جوایز و زمان اهدای (که اغلب با گذشت مدت طولانی پس از برگزاری مسابقات انجام می‌شود) مورد اعتراض دانش‌آموزان قرار گرفته است. نقیّه (۱۳۷۳) یادآور شد که از نظر دانش‌آموزان، مریبان تربیتی در رفع مشکلات تربیتی مدرسه چندان مؤثر نیستند، علاوه بر این، ایشان یادآور شدند که در کلیه موارد و مشکلات مدرسه، به غیر از مشکلات و اختلالات جسمانی، دانش‌آموزان دختر بیش از دانش‌آموزان پسر مریبان پرورشی را در رفع مشکلات تربیتی موفق دانسته‌اند.

سؤالی که اینک مطرح است، این است که ادراک دانش‌آموزان دبیرستانی از فعالیت‌های پرورشی، در دوره دبیرستان، چگونه است و آیا بین ادراک دانش‌آموزان از فعالیت‌های پرورشی در مدارس در ابعاد سه گانه علاقه، مشارکت و آگاهی از آسیب‌ها با متغیرهای زمینه‌ای، از جمله جنسیت، دوره تحصیلی، رشته و پایه تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؟

### روش پژوهش

این پژوهش توصیفی است و به شیوه پیمایشی انجام شده است. جامعه این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر شیراز در رشته‌های علوم ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ است که تعداد آن‌ها ۵۸۴۲۹ نفر بوده است و نمونه پژوهش ۳۰۳ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی بوده‌اند که به شیوه تصادفی خوشه‌ای انتخاب گردیدند. بدین منظور، از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر شیراز، هر کدام یک مدرسه پسرانه و یک مدرسه دخترانه انتخاب شدند. از تعداد ۳۰۳ نفر دانش‌آموز ۱۵۸ نفر (۵۲/۱ درصد) دختر و ۱۴۵ نفر (۴۷/۸ درصد) پسر بودند و ۳ نفر (۰/۰۹ درصد) نیز جنسیت خود را مشخص نکرده بودند. همچنین ۷۶ نفر (۲۵/۰۸ درصد) در پایه دوم و ۲۲۵ نفر (۷۴/۲۵ درصد) در پایه سوم تحصیل می‌کردند، و ۲ نفر (۰/۰۶ درصد) نیز پایه تحصیلی خود را مشخص نکرده بودند. تعداد ۱۶۳ نفر (۵۳/۷۹ درصد) از آزمودنی‌ها در رشته ریاضی فیزیک، ۶۷ نفر (۲۲/۱۱ درصد) در رشته علوم تجربی، ۷۶ نفر (۶/۹۳ درصد) در رشته علوم انسانی، ۱۸ نفر (۵/۶۱ درصد) در رشته حسابداری و ۱۰ نفر (۳/۳۰ درصد) در رشته مدیریت خانواده به تحصیل مشغول بودند. ۱۱ نفر نیز رشته تحصیلی خود را مشخص نکرده بودند.



## ابزار جمع‌آوری اطلاعات

در این پژوهش از پرسش‌نامه محقق ساخته جهت بررسی ادراک دانش‌آموزان از فعالیت‌های پرورشی استفاده شد. برای ساخت ابزار پژوهشی مذکور مراحل به شرح زیر طی گردید: ابتدا براساس ادبیات پژوهش، یعنی مبانی نظری و پژوهش‌های انجام شده و مصاحبه با تعدادی از کارشناسان آشنا به فعالیت‌های پرورشی، پرسش‌نامه‌ای باز-پاسخ تهیه و از تعداد ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان ۴ کلاس، در نواحی ۳ و ۴ شیراز که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، خواسته شد که نظرات خود را در مورد میزان آشنایی و علاقه‌شان به فعالیت‌های پرورشی، مشارکت در فعالیت‌های پرورشی، همین‌طور آگاهی‌شان از آسیب‌ها و تهدیدهای فعالیت‌های پرورشی در مدارس بیان نمایند. دانش‌آموزان پرسش‌نامه را تکمیل و نظرات اصلاحی خود را پیرامون پرسش‌نامه ارائه نمودند. سپس براساس نظرات دانش‌آموزان مذکور پرسش‌نامه‌ای با ۴۶ گویه در مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای (بدین معنی که شرکت‌کنندگان در این پژوهش می‌بایست میزان موافقت یا مخالفت خود را با انتخاب یکی از گزینه‌های «کاملاً موافقم، موافقم، بی‌نظرم، مخالفم و کاملاً مخالفم» که دامنه نمرات آن از ۵ تا ۱ بود، مشخص نمایند) تنظیم و در اختیار گروه کوچکی از دانش‌آموزان دبیرستانی (اعم از دختر و پسر) و تعدادی از کارشناسان حوزه آموزش و پرورش قرار داده شد. در گام بعد براساس نظرات این دو گروه سؤالات مشابه حذف گردید.

برای ارزیابی روایی پرسش‌نامه از روایی سازه‌ای<sup>۱</sup> با روش تحلیل عاملی به شیوه اکتشافی<sup>۲</sup> و براساس جدول اسکری استفاده شد. لازم به ذکر است که برخی سؤالات، به دلیل نداشتن بار عاملی بالای ۰/۲۵ روی دو عامل یا بیشتر و یا بار عاملی بسیار کم (کمتر از ۰/۲۵)، حذف شدند و در نهایت سه عامل با مجموع ۳۱ گویه استخراج گردید. بررسی تحلیل عاملی نشان داد که سه عامل روی هم ۳۹٪ از واریانس کل را تبیین می‌کنند. ارزش ویژه، درصد واریانس تبیینی و بار عاملی گویه‌ها روی عوامل، در جدول ۱ آمده است. درصد واریانس هر عامل حاکی از پراکندگی مناسب هر عامل است.

- 1 - Construct validity
- 2 - Exploratory factor analysis



جدول ۱. عوامل اصلی و بارعاملی گویه‌های مربوط به هر عامل در پرسش‌نامه ادراک دانش‌آموزان از فعالیت‌های پرورشی ( $3 \times 3 = N$ )

عوامل اصلی			سؤالات
شناخت آسیب‌ها	مشارکت	علاقه	
		۰/۶۲۸	سؤال شماره ۲۸
		۰/۶۷۰	سؤال شماره ۱۸
		۰/۶۶۰	سؤال شماره ۲۱
		۰/۶۴۸	سؤال شماره ۴۲
		۰/۶۲۷	سؤال شماره ۲۹
		۰/۶۱۱	سؤال شماره ۱۷
		۰/۶۰۹	سؤال شماره ۱۵
		۰/۶۰۹	سؤال شماره ۱۳
		۰/۵۸۶	سؤال شماره ۴
		۰/۵۷۸	سؤال شماره ۲۵
		۰/۵۷۷	سؤال شماره ۴۳
		۰/۵۶۶	سؤال شماره ۲۷
		۰/۵۶۰	سؤال شماره ۴۵
		۰/۵۰۲	سؤال شماره ۴۱
		۰/۴۹۴	سؤال شماره ۱۲
		۰/۴۹۳	سؤال شماره ۲۶
		۰/۴۸۳	سؤال شماره ۴۴
		۰/۴۷۱	سؤال شماره ۱
		۰/۴۴۳	سؤال شماره ۸
		۰/۴۱۴	سؤال شماره ۴۶
	۰/۶۲۱		سؤال شماره ۳۴
	۰/۵۷۹		سؤال شماره ۱۱
	۰/۵۳۴		سؤال شماره ۳۱
	۰/۴۸۳		سؤال شماره ۲۳
	۰/۴۴۸		سؤال شماره ۳۰
۰/۶۷۱			سؤال شماره ۳۹
۰/۶۲۴			سؤال شماره ۳۸
۰/۶۱۶			سؤال شماره ۴۰
۰/۵۸۴			سؤال شماره ۳۷
۰/۵۵۳			سؤال شماره ۲۰
۰/۴۹۷			سؤال شماره ۳۶
۲	۳/۹	۱۱/۵۶	مقدار ویژه عامل

## جدول ۱. (ادامه)

عوامل اصلی			سؤالات
شناخت آسیب‌ها	مشارکت	علاقه	
۴/۱	۹	۲۶	درصد واریانس تبیینی
۳۹/۱			درصد کل واریانس تبیین شده

جهت آگاهی از شاخص کفایت نمونه‌برداری از آزمون کروییت بارتلت استفاده شد که داده‌های آن در جدول ۲ آمده است.

## جدول ۲. آزمون کروییت بارتلت

سطح معناداری	بارتلت	KMO
۰/۰۰۰۱	۳۸۰/۱۳	۰/۸۶

لازم به ذکر است براساس یافته‌های حاصل از کفایت نمونه‌برداری (KMO) و آزمون کروییت بارتلت<sup>۱</sup>، کفایت شواهد برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی مورد تأیید قرار گرفت. مقادیر این دو شاخص به ترتیب ۰/۸۶ و ۳۸۰/۱۳ بدست آمد که در سطح  $P < ۰/۰۰۰۱$  معنادار شدند. معناداری این دو ضریب حاکی از مناسب بودن متغیرهای وارد شده برای تحلیل عاملی است.

پایایی<sup>۲</sup> پرسش‌نامه به شیوه آلفای کرونباخ<sup>۳</sup> محاسبه گردید که ضریب آن در بُعد اول (علاقه) ۰/۸۹، در بُعد دوم ۰/۶۷ و در بُعد سوم ۰/۷۰ محاسبه شد.

## یافته‌ها

برای پاسخگویی به این سؤال که ادراک دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های پرورشی جاری در مدرسه چگونه است؟ میانگین و انحراف استاندارد ابعاد سه‌گانه ادراک دانش‌آموزان (علاقه، مشارکت و آگاهی از آسیب‌ها) نسبت به فعالیت‌های پرورشی در دو حد متوسط و حد مطلوب به همراه آزمون آماری تی تک‌نمونه‌ای در جدول ۳ گزارش شده است.

1. Kaiser-Meyer-Olkin
2. Bartlett's test of sphericity
3. Reliability
4. Cronbach's alpha

- سال یکم
- شماره ۲
- شماره پیاپی: ۲
- بهار ۱۳۹۵

جدول ۳. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای جهت مقایسه میانگین ابعاد پرسش‌نامه با حد مطلوب و حد متوسط

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حد متوسط (۳)		حد مطلوب (۴)	
			t	سطح معناداری	t	سطح معناداری
علاقه	۳/۱۶	۰/۷۳	۳/۳	۰/۰۰۱	۱۷/۷۲	۰/۰۰۰۱
مشارکت	۳/۷۶	۰/۷۴	۱۶/۷۹	۰/۰۰۰۱	۵/۳۴	۰/۰۰۰۱
شناخت آسیب‌ها	۳/۶۱	۰/۷۶	۱۴/۱۱	۰/۰۰۰۱	۸/۵۷	۰/۰۰۰۱

تحلیل داده‌های حاصل از جدول ۳ حاکی از این است که ادراک دانش‌آموزان در ابعاد علاقه، مشارکت و آگاهی از آسیب‌ها از حد متوسط بالاتر (به ترتیب  $t=۳/۳$ ،  $t=۱۶/۷۹$  و  $t=۱۴/۱۱$ ) و از حد مطلوب پایین‌تر (به ترتیب  $t=۱۷/۷۲$ ،  $t=۵/۳۴$  و  $t=۸/۵۷$ ) است. ( $p < ۰/۰۰۰۱$ )

برای نشان دادن اینکه آیا بین ادراک دانش‌آموزان نسبت به مؤلفه‌های «علاقه و مشارکت - علاقه و آسیب‌ها - مشارکت و آسیب‌ها» تفاوت معناداری وجود دارد از آزمون آماری تی (t) گروه‌های وابسته استفاده گردید. نتایج در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تی وابسته بین ادراکات دانش‌آموزان پیرامون فعالیت‌های پرورشی در مدارس

متغیر	t	معناداری
علاقه	۱۲/۱۹	۰/۰۰۰۱
مشارکت		
علاقه	۶/۶۳	۰/۰۰۰۱
شناخت آسیب‌ها		
مشارکت	۲/۷۵	۰/۰۰۰۶
شناخت آسیب‌ها		

تحلیل داده‌های حاصل از جدول ۴ حاکی از این است که بین ادراک دانش‌آموزان نسبت به مؤلفه علاقه و میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های پرورشی تفاوت معناداری وجود دارد ( $t = ۱۲/۱۹$  و  $P < ۰/۰۰۰۰۱$ ). یعنی میزان علاقه دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های پرورشی در مقایسه با میزان مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های پرورشی به‌طور معناداری پایین‌تر می‌باشد. همچنین براساس جدول ۴ بین علاقه و آگاهی دانش‌آموزان در مورد فعالیت‌های پرورشی و میزان شناخت آسیب‌های موجود در این فعالیت‌ها نیز تفاوت معنادار دیده می‌شود ( $t = ۶/۶۳$  و  $p < ۰/۰۰۰۰۱$ ). بدین معنا که میزان علاقه دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های پرورشی در مقایسه با میزان شناخت آن‌ها در مورد آسیب‌های موجود در فعالیت‌های پرورشی به‌طور معناداری پایین‌تر است. علاوه بر این، رابطه بین میزان مشارکت دانش‌آموزان با میزان شناخت آسیب‌های موجود در فعالیت‌های پرورشی به‌شکل معناداری متفاوت است ( $t = ۲/۷۵$  و  $p < ۰/۰۰۰۰۱$ ). بدین معنا که میزان مشارکت دانش‌آموزان در این فعالیت‌ها به‌صورت معناداری از میزان شناخت آن‌ها از آسیب‌های فعالیت‌های حوزه پرورشی بالاتر است.

برای پاسخگویی به این سؤال که: آیا بین متغیرهای زمینه‌ای (جنسیت و پایه تحصیلی) و ادراک دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های پرورشی رابطه معناداری وجود دارد؟ از آزمون تی ( $t$ ) برای گروه‌های مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ و ۶ گزارش شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون تی مستقل بین متغیر جنسیت و ادراکات دانش‌آموزان پیرامون فعالیت‌های پرورشی

سطح معناداری	t	انحراف استاندارد	میانگین	جنسیت	متغیر
۰/۱۷۲	۰/۸۱۵	۱۵/۴	۶۴	دختر	علاقه
		۱۳/۷	۶۲/۳	پسر	
۰/۷۴۸	۲/۱۴	۳/۸	۱۹/۳	دختر	مشارکت
		۳/۸	۱۸/۳	پسر	
۰/۳۷۲	۱/۱	۴/۷	۲۱/۵	دختر	شناخت آسیب‌ها
		۴/۲	۲۲/۳۰	پسر	

- سال یکم
- شماره ۲
- شماره پیاپی: ۲
- بهار ۱۳۹۵

تحلیل داده‌های جدول ۵ حاکی از این است که در ابعاد سه‌گانه علاقه، مشارکت و آگاهی از آسیب‌ها، بین ادراکات دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری مشاهده نشد. برای نشان دادن چگونگی تفاوت بین ادراک دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم تحصیلی (یعنی متغیر پایه به عنوان یک متغیر زمینه‌ای) نسبت به ابعاد سه‌گانه فعالیت‌های پرورشی (علاقه، مشارکت و آسیب‌ها) از آزمون آماری تی (t) مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون تی مستقل بین متغیر پایه تحصیلی و ادراکات دانش‌آموزان پیرامون فعالیت‌های پرورشی

متغیر	پایه تحصیلی	میانگین	انحراف استاندارد	t	سطح معناداری
علاقه	دوم	۷۰/۶۷	۱۳/۷	۴/۶۳	۰/۹۷۹
	سوم	۶۰/۷۷	۱۴/۰۲		
مشارکت	دوم	۱۸/۴۷	۳/۹	-۰/۹۰	۰/۵۴۴
	سوم	۱۹	۳/۷۴		
شناخت آسیب‌ها	دوم	۲۰/۶۳	۴/۷۸	-۲/۴	۰/۷۷۴
	سوم	۲۲/۱۱	۴/۳۰		

تحلیل داده‌های جدول ۶ حاکی از این است که بین ادراک دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم در ابعاد سه‌گانه علاقه، مشارکت و آسیب‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد. جهت آگاهی از تفاوت بین ادراکات دانش‌آموزان رشته مختلف تحصیلی (یعنی متغیر رشته به عنوان یک متغیر زمینه‌ای) نسبت به ابعاد سه‌گانه، فعالیت‌های پرورشی مدارس از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ گزارش شده است.

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس یک طرفه جهت ادراکات دانش آموزان نسبت به فعالیت‌های پرورشی

متغیر	منبع واریانس	مجموع مربعات	df	میانگین مربعات	F	سطح معناداری
علاقه	بین گروهی	۴۹۹۹/۴	۴	۱۲۴۹/۹	۶/۴۷	۰/۰۰۰۱
	درون گروهی	۴۲۴۹۱/۵	۲۲۰	۱۹۳/۱۴		
	کل	۴۷۴۹۱/۰	۲۲۴			
مشارکت	بین گروهی	۳۶۰/۰	۴	۹۰/۰	۶/۶۴	۰/۰۰۰۱
	درون گروهی	۳۶۱۵/۳	۲۶۷	۱۳/۵۴		
	کل	۳۹۷۵/۲	۲۷۱			
شناخت آسیب‌ها	بین گروهی	۲۶/۵	۴	۶/۶۴	۰/۳۲۶	۰/۸
	درون گروهی	۵۵۲۰/۷۷	۲۷۱	۲۰/۳۷		
	کل	۵۵۴۷/۳۳	۲۷۵			

تحلیل داده‌های جدول ۷ نشان می‌دهد؛ در بُعد علاقه ( $F=6/47$  و  $P < 0/0001$ ) و مشارکت ( $F=6/64$  و  $P < 0/0001$ ) بین دانش آموزان گروه‌های مختلف درسی تفاوت معناداری وجود دارد. برای آنکه مشخص شود که بین کدام گروه‌ها تفاوت معنادار وجود دارد از آزمون تعقیبی توکی<sup>۱</sup> استفاده شد. که نتایج آن در جدول ۸ آمده است.

- سال یکم
- شماره ۲
- شماره پیاپی: ۲
- بهار ۱۳۹۵

1 - Tukey's HSD

جدول ۸. نتایج آزمون توکی مقایسه دو به دوی میانگین‌های رشته‌های تحصیلی دانش‌آموزان در بُعد علاقه، مشارکت و شناخت آسیب‌ها

متغیر	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
ریاضی فیزیک	علوم تجربی	۶/۳۰۴۶۹*	۰/۰۲۸
	علوم انسانی	-۸/۲۴۲۱۹	۰/۱۷۰
	حسابداری	۸/۱۶۵۸۰	۰/۴۳۴
	مدیریت خانواده	-۱۰/۱۷۹۶۹	۰/۲۶۵
علوم تجربی	ریاضی فیزیک	۶/۳۰۴۶۹*	۰/۰۲۸
	علوم انسانی	-۱۴/۵۴۶۸۸*	۰/۰۰۲
	حسابداری	-۱۴/۴۷۰۴۹*	۰/۰۳۱
	مدیریت خانواده	-۱۶/۴۸۴۳۸*	۰/۰۱۵
علوم انسانی	ریاضی فیزیک	۸/۲۴۲۱۹	۰/۱۷۰
	علوم تجربی	۱۴/۵۴۶۸۸*	۰/۰۰۲
	حسابداری	۰/۷۶۳۹	۰/۰۰۱
	مدیریت خانواده	-۱/۹۳۷۵۰	۰/۹۹۸
حسابداری	ریاضی فیزیک	۸/۱۶۵۸۰	۰/۴۳۴
	علوم تجربی	۱۴/۴۷۰۴۹*	۰/۰۳۱
	علوم انسانی	-۰/۰۷۶۳۹	۰/۰۰۱
	مدیریت خانواده	-۲/۰۱۳۸۹	۰/۹۹۸
مدیریت خانواده	ریاضی فیزیک	۱۰/۷۹۶۹	۰/۲۶۵
	علوم تجربی	۱۶/۴۸۴۳۸*	۰/۰۱۵
	علوم انسانی	۱/۹۳۷۵۰	۰/۹۹۸
	حسابداری	۲/۰۱۳۸۹	۰/۹۹۸



سطح معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	متغیر	
۰/۳۷۰	۰/۵۲	۰/۹۴۵۷۴	علوم تجربی	ریاضی فیزیک
۰/۰۱۱	۰/۸۷	-۲/۸۴۱۹۴*	علوم انسانی	
۰/۷۰۳	۰/۹۹	-۱/۲۷۵۲۷	حسابداری	
۰/۰۴۰	۱/۲۶	-۳/۸۴۱۹۴*	مدیریت خانواده	
۰/۳۷۰	۰/۵۲	-۰/۹۴۵۷۴	ریاضی فیزیک	علوم تجربی
۰/۰۰۱	۰/۹۲	-۳/۷۸۷۶۷*	علوم انسانی	
۰/۲۱۱	۱/۰۴	-۲/۲۲۱۰۰	حسابداری	
۰/۰۰۵	۱/۳۰	-۴/۵۰۹۸۹*	مدیریت خانواده	
۰/۰۱۱	۰/۸۷	۲/۸۴۱۹۴*	ریاضی فیزیک	علوم انسانی
۰/۰۰۱	۰/۹۲	۳/۷۸۷۶۷*	علوم تجربی	
۰/۷۲۴	۱/۲۵	۱/۵۶۶۶۷	حسابداری	
۰/۹۸۸	۱/۴۷	-۰/۷۲۲۲۲	مدیریت خانواده	
۰/۷۰۳	۰/۹۹	۱/۲۷۵۲۷	ریاضی فیزیک	حسابداری
۰/۲۱۱	۱/۰۴	۲/۲۲۱۰۰	علوم تجربی	
۰/۷۲۴	۱/۲۵	-۱/۵۶۶۶۷	علوم انسانی	
۰/۵۷۹	۱/۵۵	-۲/۲۸۸۸۹	مدیریت خانواده	
۰/۰۴۰	۱/۲۶	۳/۵۶۴۱۹*	ریاضی فیزیک	مدیریت خانواده
۰/۰۰۵	۱/۳۰	۴/۵۰۹۸۹*	علوم تجربی	
۰/۹۸۸	۱/۴۷	۰/۷۲۲۲۲	علوم انسانی	
۰/۵۷۹	۱/۵۵	۲/۲۸۸۸۹	حسابداری	

- سال یکم
- شماره ۲
- شماره پیاپی: ۲
- بهار ۱۳۹۵

جدول ۸. (ادامه)

سطح معناداری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین	متغیر	
۰/۹۲۴	۰/۶۳	۰/۵۱۸۲۸	علوم تجربی	ریاضی فیزیک
۰/۹۱۰	۱/۰۵	۰/۹۷۸۹	علوم انسانی	
۰/۹۹۲	۱/۱۸	۰/۵۳۲۸۹	حسابداری	
۰/۰۰۱	۱/۴۷	-۰/۰۹۱۲	مدیریت خانواده	
۰/۹۲۴	۰/۶۳	-۰/۵۱۸۲۸	ریاضی فیزیک	علوم تجربی
۰/۹۹۷	۱/۱۱	۰/۳۸۹۶۱	علوم انسانی	
۰/۰۰۱	۱/۲۴	۰/۰۱۴۶۱	حسابداری	
۰/۹۹۴	۱/۵۱	-۰/۶۱۰۳۹	مدیریت خانواده	
۰/۹۱۰	۱/۰۵	-۰/۹۰۷۸۹	ریاضی فیزیک	علوم انسانی
۰/۹۹۷	۱/۱۱	-۰/۳۸۹۶۱	علوم تجربی	
۰/۹۹۹	۱/۴۹	-۰/۳۷۵۰۰	حسابداری	
۰/۹۷۸	۱/۷۳	-۱/۰۰۰۰۰	مدیریت خانواده	
۰/۹۹۲	۱/۱۸	-۰/۵۳۲۸۹	ریاضی فیزیک	حسابداری
۰/۰۰۱	۱/۲۴	-۰/۰۱۴۶۱	علوم تجربی	
۰/۹۹۹	۱/۴۹	۰/۳۷۵۰۰	علوم انسانی	
۰/۹۹۷	۱/۸۱	-۰/۶۲۵۰۰	مدیریت خانواده	
۰/۰۰۱	۱/۴۷	۰/۰۹۱۲	ریاضی فیزیک	مدیریت خانواده
۰/۹۹۴	۱/۵۱	۰/۶۱۰۳۹	علوم تجربی	
۰/۹۷۸	۱/۷۳	۱/۰۰۰۰۰	علوم انسانی	
۰/۹۹۷	۱/۸۱	-۰/۶۲۵۰۰	حسابداری	

شناخت آسیب‌ها

تفاوت میانگین قابل توجه در سطح ۰/۰۵\*

تحلیل داده‌های جدول ۸ حاکی از این است که در بُعد علاقه بین دانش‌آموزان رشته علوم تجربی با سایر رشته‌ها تفاوت معناداری مشاهده می‌شود به طوری که بین دانش‌آموزان رشته علوم تجربی و ریاضی فیزیک در سطح  $0/02$ ، علوم تجربی و علوم انسانی در سطح  $0/002$ ، علوم تجربی و حسابداری در سطح  $0/03$  و علوم تجربی و مدیریت خانواده در سطح  $0/01$  تفاوت معناداری وجود دارد. در بُعد مشارکت نیز بین دانش‌آموزان رشته ریاضی فیزیک با علوم انسانی در سطح  $0/01$ ، ریاضی فیزیک با مدیریت خانواده در سطح  $0/04$ ، علوم تجربی و علوم انسانی در سطح  $0/001$  و علوم تجربی و مدیریت خانواده در سطح  $0/005$  تفاوت معناداری وجود دارد. در بُعد شناخت آسیب‌ها بین دانش‌آموزان هیچ‌کدام از رشته‌های تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نشده است.

جهت پیش‌بینی میزان ادراک دانش‌آموزان از طریق متغیرهای زمینه‌ای ابتدا به بررسی رابطه بین مؤلفه‌های ادراک دانش‌آموزان از فعالیت‌های پرورشی و سپس به انجام رگرسیون چندگانه پرداخته شد.

جدول ۹. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	علاقه	مشارکت	آسیب‌ها	جنسیت	رشته تحصیلی	پایه تحصیلی
علاقه	۱	-	-	-	-	-
مشارکت	$0/46^{**}$	۱	-	-	-	-
شناخت آسیب‌ها	$-0/12^*$	$0/31^{**}$	۱	-	-	-
جنسیت	$-0/04$	$-0/11$	$0/06$	۱	-	-
رشته تحصیلی	$0/15^*$	$0/19^*$	$-0/03$	$0/05^{**}$	۱	-
پایه تحصیلی	$-0/29^*$	$0/05$	$0/15^*$	$-0/12^*$	$0/39^{**}$	۱

تحلیل داده‌های جدول ۹ حاکی از این است که بین جنسیت و ابعاد ادراک دانش‌آموزان از فعالیت‌های پرورشی ارتباط معناداری وجود ندارد. بین رشته تحصیلی و بُعد علاقه ( $r = 0/15$  و  $p < 0/05$ ) و مشارکت ( $r = 0/19$  و  $p < 0/05$ ) ارتباط معناداری وجود دارد. بین پایه تحصیلی و بُعد علاقه ( $r = -0/29$  و  $p < 0/01$ ) و نیز بُعد آسیب‌ها ( $r = 0/15$  و  $p < 0/05$ ) ارتباط معنادار وجود دارد. جهت آگاهی از قدرت پیش‌بینی

متغیرهای زمینه‌ای بر متغیر وابسته از تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱۰ گزارش شده است.

جدول ۱۰. نتایج رگرسیون چند متغیره ادراک دانش‌آموزان از فعالیت‌های پرورشی (علاقه، مشارکت و آسیب‌ها) بر روی متغیرهای جنسیت، پایه تحصیلی و رشته تحصیلی

سطح معناداری	t	ضرایب	ضرایب		متغیرهای مستقل	متغیرهای وابسته
		استاندارد شده	خطای استاندارد	B		
۰/۶۱۲	۰/۵۰۸	۰/۰۳۶	۲/۰۶۴	۱/۰۴۹	جنسیت	علاقه
۰/۰۰۰۱	-۶/۰۴۰	-۰/۰۴۰۶	۲/۲۵۹	-۱۳/۶۴۵	پایه تحصیلی	
۰/۰۰۰۱	۴/۱۸۷	۰/۳۱۹	۱/۰۹۶	۴/۵۸۹	رشته تحصیلی	
۰/۵۵۸	-۰/۵۸۶	-۰/۰۴۱	۰/۵۳۵	-۰/۳۱۳	جنسیت	مشارکت
۰/۸۰۰	-۰/۲۵۳	-۰/۰۱۷	۰/۵۶۳	-۰/۱۴۳	پایه تحصیلی	
۰/۰۲۱	۲/۳۱۴	۰/۱۷۵	۰/۲۷۷	۰/۶۴۲	رشته تحصیلی	
۰/۳۷۰	۰/۸۹۹	۰/۰۶۳	۰/۶۲۶	۰/۵۶۲	جنسیت	شناخت آسیب‌ها
۰/۰۰۸	۲/۶۸۵	۰/۱۷۶	۰/۶۶۵	۱/۷۸۶	پایه تحصیلی	
۰/۳۱۷	-۱/۰۰۳	۰/۰۷۶	۰/۳۱۹	-۰/۳۲۰	رشته تحصیلی	

تحلیل داده‌های جدول ۱۰ حاکی از این است که علی‌رغم وجود تفاوت، نمی‌توان از روی متغیر جنسیت میزان علاقه دانش‌آموزان را در مورد فعالیت‌های پرورشی پیش‌بینی کرد. اما از طریق متغیر پایه ( $\beta = 0/406, p \leq 0/0001$ ) و متغیر رشته تحصیلی ( $\beta = 0/319, p \leq 0/0001$ ) می‌توان علاقه را پیش‌بینی کرد. میزان مشارکت در فعالیت‌های پرورشی را می‌توان با توجه به رشته تحصیلی دانش‌آموزان در سطح  $0/05$  ( $\beta = 0/175$  و  $p \leq 0/05$ ) پیش‌بینی نمود. هم‌نطور از طریق پایه تحصیلی می‌توان میزان شناخت دانش‌آموزان در مورد آسیب‌های موجود در فعالیت‌های پرورشی را ( $\beta = 0/176$  و  $p \leq 0/001$ ) پیش‌بینی کرد. در واقع هرچه دانش‌آموزان در پایه‌های تحصیلی بالاتری قرار گیرند، قادر به شناخت بیشتر آسیب‌ها در حوزه فعالیت‌های پرورشی خواهند بود.

## بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی ادراک دانش آموزان نسبت به فعالیت های پرورشی در ابعاد سه گانه علاقه، مشارکت و آگاهی از آسیب های فعالیت های تربیتی در مدارس بود. یافته های حاصل حاکی از این است که ادراک دانش آموز در ابعاد سه گانه علاقه، مشارکت و نیز آگاهی از آسیب های فعالیت های پرورشی در مدارس متفاوت است. معنی این یافته این است که علاقه آن ها نسبت به فعالیت های پرورشی در مقایسه با مشارکت آنان در فعالیت های پرورشی در مرتبه پایین تری قرار دارد و میزان مشارکت آن ها در فعالیت های پرورشی در مقایسه با میزان شناخت آنان از آسیب های فعالیت های پرورشی بالاتر است. در واقع تنزل میزان علاقه دانش آموزان در قیاس با میزان مشارکت آنان در فعالیت های پرورشی، می تواند شکاف و فاصله میان میدان «نظر» و «قصد» را چنانچه کریمی (۱۳۸۳: ۱۴) بیان کرده، تبیین کند. بدین معنا که دانش آموزان مشارکت بالایی در انجام فعالیت های پرورشی دارند اما میزان علاقه مندی نسبت به فعالیت های پرورشی در سطح پایینی است. ضمناً به دلیل این که علاقه درونی به انجام فعالیت های پرورشی ندارند، شرکت آن ها در این فعالیت ها موجب تغییر رفتار و یادگیری آن ها، به گونه ای که به تربیت دینی مطلوب نظام تعلیم و تربیت رسمی بینجامد، نمی شود. لازم به ذکر است که براساس یافته های این پژوهش میزان شناخت نسبی دانش آموزان از آسیب ها یا تهدیدکننده های فعالیت های پرورشی در مدارس در مقایسه با میزان علاقه آن ها نسبت به فعالیت های پرورشی بالاتر است که این نکته نیز تأثیر ناچیز این فعالیت ها را در فرایند تربیت، به ویژه تربیت دینی دانش آموزان، تبیین می کند. به عبارت دیگر هرچه میزان شناخت دانش آموزان نسبت به آسیب ها بیشتر شود میزان علاقه ایشان کاهش می یابد. این یافته با یافته سبحانی نژاد (۱۳۷۲) در باب وجود رابطه بین نوع، محتوای برنامه ها، شیوه های اتخاذ شده در فعالیت های پرورشی، میزان مشارکت دانش آموزان در این فعالیت ها و همچنین عدم تناسب فعالیت های پرورشی با نیازهای دانش آموزان همسویی دارد ولی با یافته مقنی زاده (۱۳۷۵) در باب عدم مشارکت فعال دانش آموزان در فعالیت های پرورشی ناهمسو است. ضمناً این یافته با یافته زراعتی (۱۳۸۸)، بختیارنصرآبادی و نوروزی (۱۳۸۳)، عابدی (۱۳۷۷)، مقنی زاده (۱۳۷۵) و آقایی (۱۳۷۴) به طور غیرمستقیم و تلویحی همسو است.

دیگر یافته این پژوهش مربوط به ارتباط بین ادراک دانش‌آموزان از فعالیت‌های پرورشی با متغیرهای زمینه‌ای از جمله جنسیت است که با یافته خدابخشی (۱۳۸۰)، مقنی‌زاده (۱۳۷۵) و زراعتی (۱۳۸۸) همسوست. مؤلفه علاقه احتمالاً به این دلیل توانسته رابطه معناداری را با متغیرهای زمینه‌ای داشته باشد که دانش‌آموزانی که فعالیت‌های پرورشی در مدارس خود را با علاقه انجام می‌دهند در مقایسه با دانش‌آموزانی که بدون در نظر گرفتن علاقه، درگیر فعالیت‌های پرورشی در مدارس می‌شوند انگیزه و علاقه بیشتری دارند. لی و اسمیت (۱۹۹۳) در مطالعه‌ای که در مدارس کاتولیک انجام دادند دریافتند که وجود محیطی انسان دوستانه توأم با توجه و ایجاد آرامش برای یکدیگر منجر به افزایش انگیزه در دانش‌آموزان می‌گردد و تأثیرات بسیار مثبتی برای همه یادگیرندگان از خود به جا می‌گذارد، در حالی که در دوره‌های دبیرستان رابطه مثبت توأم با مهر معلم و مربی کاهش می‌یابد و این تغییر در نوع رابطه، کاسته شدن از انگیزه یادگیری را در دانش‌آموزان به همراه دارد که این امر با دیدگاه وایت (به نقل از زراعتی، ۱۳۸۸) ناهمسوست.

دیگر یافته این پژوهش مربوط به رابطه بین پایه تحصیلی و همینطور رشته تحصیلی دانش‌آموزان، با ادراک دانش‌آموزان از فعالیت‌های پرورشی است. یافته‌های حاصل نشان می‌دهد که بین پایه تحصیلی دانش‌آموزان و ادراک آنان از فعالیت‌های پرورشی رابطه وجود دارد. یعنی میزان علاقه‌مندی دانش‌آموزان پایه دوم نسبت به پایه سوم بیشتر است. ضمناً بین مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های پرورشی و پایه‌های مختلف رابطه‌ای مشاهده نگردید، اما در زمینه میزان شناخت دانش‌آموزان از آسیب‌های فعالیت‌های پرورشی در مدارس، دانش‌آموزان پایه بالاتر مشارکت‌شان در فعالیت‌های پرورشی در سطح بالاتری قرار دارد. به عبارت دیگر هر چه سن دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و آن‌ها به درجات بیشتری از آگاهی دست می‌یابند بر میزان شناخت آنان از آسیب‌های مختلف موجود در فعالیت‌های پرورشی افزوده می‌شود؛ در نتیجه از میزان علاقه‌مندی آن‌ها در این گونه فعالیت‌ها کاسته می‌گردد. این نکته مبین آن است که با افزایش سن، تفکر انتقادی دانش‌آموزان نیز رشد نموده و به دلیل وجود آسیب‌های فراوان در این حوزه باعث تقلیل تأثیر این فعالیت‌ها در فرایند تربیت دینی آن‌ها می‌گردد. این یافته همسو با یافته‌های تاجیک‌اسمعیلی (۱۳۸۹)، حسنی (۱۳۸۵) و شجاعی‌نوری (بی‌تا)

است. البته وجود رابطه بین افزایش آگاهی از آسیب‌های فعالیت‌های پرورشی و بالا رفتن پایه تحصیلی را می‌توان این‌گونه نیز تبیین کرد که چون فعالیت‌های پرورشی در شکل کنونی تأثیر مستقیم و مفیدی در آینده تحصیلی دانش‌آموزان ندارد با بالا رفتن پایه تحصیلی، افزایش کمی و کیفی محتوای دروس، حجیم شدن فعالیت‌های آموزشی و نیز نزدیک شدن به آزمون ورودی دانشگاه در پایان دوره متوسطه از میزان علاقه و مشارکت دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های پرورشی کاسته می‌گردد.

نتایج به‌دست آمده دارای کاربردهای فراوانی برای مربیان پرورشی و دست‌اندرکاران آموزشی است. ضروری است که معلمان و مربیان پرورشی علاوه بر تفاوت‌های فردی، به نوع بافت و محیطی که دانش‌آموزان در آن قرار دارند توجه کنند. توجه به این تفاوت‌ها در توسعه و غنی‌سازی فعالیت‌های پرورشی بسیار مفید است. مربیان پرورشی می‌توانند با فراهم کردن فرصت‌هایی برای ایجاد آگاهی نسبت به تهدیدکننده‌های فعالیت‌های پرورشی، در افزایش علاقه و مشارکت دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا نمایند. براساس آنچه در این پژوهش و نیز پژوهش‌های پیشین به‌دست آمده است، اگر بخواهیم شاهد موفقیت همه‌جانبه فعالیت‌های پرورشی باشیم به‌صورتی که این فعالیت‌ها به تعمیق تربیت دینی منجر شود، بایستی این فعالیت‌ها را طوری در برنامه درسی گنجانند که دامنه آن تنها محدود به کلاس پرورشی و فعالیت‌های پرورشی کنونی نگردد، بلکه کلیه کلاس‌ها، تمام ساعات مدرسه و نیز خارج از مدرسه را نیز فراگیرد و این مهم جز با مشارکت هماهنگ و همدلی کلیه عوامل آموزشی و پرورشی حاضر در مدرسه محقق نمی‌گردد.

علاوه بر این یافته‌های حاصل نشان داد که هرچه میزان شناخت دانش‌آموزان نسبت به آسیب‌های موجود در فعالیت‌های پرورشی بیشتر باشد میزان علاقه ایشان نسبت به فعالیت‌های پرورشی کاهش می‌یابد. بنابراین، ایجاب می‌نماید تا مسئولین و برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش نسبت به تدوین، تنظیم و اجرای فعالیت‌های پرورشی متناسب با نیازها و خواسته‌های دانش‌آموزان، با در نظر گرفتن عامل نشاط‌انگیزی، فایده‌مندی و اثربخشی مستقیم این‌گونه فعالیت‌ها در سرنوشت تحصیلی آن‌ها اقدام نموده و این نکات را در انتخاب محتوای فعالیت‌های پرورشی و نیز اتخاذ شیوه‌های نوین و کارآمد، مد نظر قرار دهند. مضافاً این‌که از نظرات دانش‌آموزان در تدوین برنامه‌های پرورشی نیز



بهره‌برداری شود. بنابراین بازآموزی مستمر مربیان پرورشی و تجدید نظر در برنامه‌های آموزشی آن‌ها امری ضروری به نظر می‌رسد.

حال با توجه به این که شکاف‌های پژوهشی در این عرصه به‌طور کامل واضح و روشن نیست. پیشنهاد می‌شود با انجام پژوهشی فراتحلیلی، به این نیاز مهم پاسخ داده شود. علاوه بر این برای فهم عمیق‌تر آسیب‌های مربوط به فعالیت‌های پرورشی و میزان تأثیر آن‌ها بر گرایش‌های دینی و مذهبی دانش‌آموزان تحقیقاتی به روش کیفی از طرف محققان آشنا به این روش در این زمینه صورت گیرد. تا با توجه به اهمیت و جایگاه خاص تربیت دینی در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، با استفاده از کلیه ابزارهای پیشرفته علمی و فناوری‌های نوین در عرصه تعلیم و تربیت جهانی از پیشرفته‌ترین روش‌های آموزشی برای رشد دانش مذهبی و بینش دینی دانش‌آموزان استفاده گردد.

علاوه بر این لازم است مربیان پرورشی به لحاظ سطح تحصیلات و سابقه از نیروهای با تجربه و تحصیل کرده انتخاب شوند. زیرا فعالیت در عرصه آموزش‌های نگرشی و عاطفی، به مراتب از عرصه آموزش‌های شناختی حساس‌تر، مهم‌تر و سرنوشت‌سازتر است.

آشنایی مربیان پرورشی مدارس با مؤلفه‌های اساسی طراحی و اجرای مطلوب فعالیت‌های پرورشی در قالب مشارکتی می‌تواند به نحو فوق‌العاده‌ای در موفقیت و ثمربخشی فعالیت‌های پرورشی مؤثر باشد. رعایت زمینه‌هایی چون رعایت نیازهای شخصیتی - روانی دانش‌آموزان در طراحی‌ها، بیان اهداف هر فعالیت قبل از اقدام به آن، نیازسنجی علائق دانش‌آموزان قبل از طراحی فعالیت‌های آموزشی، آموزش نحوه انجام فعالیت‌ها به دانش‌آموزان، هدایت و یاری مداوم دانش‌آموزان در طول فعالیت، احترام به عقاید و نظرات دانش‌آموزان، عدم تبعیض بین آن‌ها و مواردی از این قبیل به موفقیت هر چه بیشتر طراحی فعالیت‌های پرورشی کمک خواهند کرد.

لازم است از کتاب‌های درسی یا برنامه درسی رسمی برای تقویت فعالیت‌های پرورشی مدارس استفاده شود. مشارکت دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های پرورشی ماهیتاً در پی رشد نگرش آنان و تغییر در ساخت‌های شناختی، عاطفی و مهارتی آنان حاصل خواهد شد. لذا از آن‌جا که برنامه درسی مدارس اساسی‌ترین عنصر مؤثر در

این زمینه می‌باشد لازم است ضمن تحول در رویکرد رفتاری و خطی حاکم بر نظام برنامه‌ریزی درسی کشور، برنامه‌درسی به کتاب درسی و مجموعه‌ای از مطالب شناختی محدود نشده، بلکه تجربیات مدرسه‌ای و حتی فراتر از آن طراحی و اجرای مجموعه‌ای از فرصت‌های عملی و مشارکتی در صحنه جامعه نیز برای دانش‌آموزان را در برگیرد. لازم است مدیریت سنتی در حوزه‌های مختلف ترکیب و دیوان سالارانه حاکم بر نظام آموزشی کشور که مانعی اساسی بر سر راه مشارکت دانش‌آموزان در امور آموزشگاه است به سمت سبک و ساختارهای نوین مدیریتی و از جمله مدیریت مشارکتی تحول یابد.

از محدودیت‌های این پژوهش، استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی است. استفاده از سایر ابزارها از جمله استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته می‌تواند کاستی‌های ابزار مورد استفاده را جبران نماید. از آن جا که این پژوهش در زمینه ادراک دانش‌آموزان دبیرستانی از فعالیت‌های پرورشی صورت گرفته است در تعمیم یافته‌های آن به سایر دوره‌های تحصیلی باید تأمل نمود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

- آبتین، سعید. (۱۳۷۲). بررسی میزان رغبت دانش‌آموزان نسبت کلاس پرورشی. پایان‌نامه دوره کارشناسی، مرکز آموزش عالی فرهنگیان شهید رجایی شیراز.
- آقایی، فرخ. (۱۳۷۴). بررسی مسائل و مشکلات فعالیت‌های تربیتی مدارس ابتدایی. پایان‌نامه دوره کارشناسی، مرکز آموزش عالی فرهنگیان شهید بهشتی بندرعباس.
- اعتمادی‌نژاد، محمد. (۱۳۷۵). بررسی موانع و مشکلات موجود در بین مربیان پرورشی مدارس دوره راهنمایی شهرستان کازرون. پایان‌نامه دوره کارشناسی، مرکز آموزش عالی فرهنگیان علام حلی شیراز.
- ایران‌پور، ماه‌منیر. (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی فعالیت‌های پرورشی مدارس و نهاد امور تربیتی در دبیرستان‌های شیراز. پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- باقری‌نوع‌پرست، خسرو. (۱۳۸۰). تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست و یکم. ماهنامه بازتاب اندیشه، (۲)، ۴۴-۳۸.
- بختیارنصرآبادی، حسنعلی و نوروزی، رضا علی. (۱۳۸۳). بررسی عوامل درون آموزشی مؤثر در گرایش دانش‌آموزان به امور تربیتی. علوم انسانی، ۱۳(۵۰)، ۱۰۲-۸۵.
- تاجیک اسمعیلی، عزیزالله. (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی فرهنگی تربیتی. کتاب درسی مراکز تربیت معلم. تهران: دفتر نشر کتاب‌های درسی وزارت آموزش و پرورش.
- حاجی، مرتضی. (۱۳۸۷). تربیت (دلایل و ضرورت‌های تلفیق فعالیت‌های آموزش و پرورش). تهران: انتشارات لوح بصر. چاپ اول.
- حسینی، محمد. (۱۳۸۵). بررسی جایگاه فعالیت‌های فوق‌برنامه در نظام آموزشی عصر حاضر. قابل بازیابی در وبلاگ حکمت تربیت: <http://baher.Blogfa.Com>
- خدابخشی، محمد. (۱۳۸۰). بررسی تأثیر مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس سوم دبیرستان در نواحی ۲ و ۴ شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
- داوودی، محمد. (۱۳۸۳). نقش معلم در تربیت دینی. قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- زارعتی ایده‌لو، رقیه. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر فعالیت‌های فوق‌برنامه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران، دبیران و دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهرستان‌های استان تهران. گزارش طرح پژوهشی، سازمان آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران.
- زرنگار، قدرت‌اله. (۱۳۷۹). بررسی ادراک دانش‌آموزان دوره راهنمایی نسبت به کلاس‌های پرورشی. پایان‌نامه دوره کارشناسی، مرکز آموزش عالی فرهنگیان شیراز.
- سامانی، مریم. (۱۳۷۳). بررسی موانع و مشکلات مربیان پرورشی. پایان‌نامه دوره کارشناسی، مرکز آموزش عالی فرهنگیان علامه حلی شیراز.
- سیحانی‌نژاد، مهدی. (۱۳۷۲). عوامل مؤثر در افزایش رغبت دانش‌آموزان نسبت به برنامه‌های امور تربیتی به منظور بهینه‌سازی برنامه‌ریزی تربیتی مدارس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.
- شجاعی نوری، فروغ‌الصباح. (بی‌تا). بررسی میزان موفقیت فعالیت‌های فوق‌برنامه در ایجاد مهارت‌های مورد نیاز مشاغل و اعتماد به نفس در دانشجویان دانشگاه الزهراء (س). گزارش طرح پژوهشی، دانشگاه الزهراء (س)، تهران.
- شیخ‌ابولی، عبدالمحمد و زارعی، احمد. (۱۳۷۳). بررسی موانع و مشکلات مربیان امور تربیتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته امور تربیتی، مرکز آموزش عالی فرهنگیان شیراز.
- صادق‌زاده‌قمصری، علیرضا. (۱۳۸۰). راهنمای برنامه درسی تعلیمات دینی دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی در بوته نقد. فصل‌نامه تربیت اسلامی، (۶)، ۲۰۹-۲۴۲.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۰). مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- صفایی، امیرعباس. (۱۳۸۹). نگاه اجمالی به تاریخچه امور تربیتی در آموزش و پرورش ایران. قابل بازیابی در [Safaeiamirabbas.Jamnama.Com](http://Safaeiamirabbas.Jamnama.Com)
- عابدی، محمد. (۱۳۷۷). بررسی ادراک دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه نسبت به فعالیت‌های تربیتی. پایان‌نامه دوره کارشناسی

- در رشته امور تربیتی. مرکز آموزش عالی فرهنگیان شیراز.  
عباسی، اسدالله. (۱۳۸۹). احیای معاونت پرورشی آموزش و پرورش، اقدامی در جهت ارتقای تدریس قرآن. نشریه اعتدال، ۸۹/۴/۲۹.
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۶۸). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: انتشارات کتابخانه فروردین.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۳). آموزش به مثابه پرورش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- ماهرزاده، طیب. (۱۳۸۵). نقش آموزه‌های دینی در کاهش خشونت خانوادگی. فصل‌نامه پژوهش‌های تربیت اسلامی، (۳)، ۶۴-۳۵.
- مرتضوی، سید جلیل. (۱۳۸۱). بررسی نظرات دانش‌آموزان دوره راهنمایی در مورد نحوه برگزاری مسابقات قرآن. پایان‌نامه کارشناسی رشته امور تربیتی عمومی، مرکز آموزش عالی فرهنگیان شهید رجایی شیراز.
- مقنی‌زاده، محمدحسین. (۱۳۷۵). بررسی مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان در فعالیت‌های فوق‌برنامه با تأکید بر مطالعه در دبیرستان‌های مناطق ۳ و ۱۶ تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته جامعه‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۰). بررسی راه‌های افزایش مشارکت دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های پرورشی مدارس. مرکز آموزش عالی امام خمینی (ره) کرج.
- نقیه، مجید. (۱۳۷۳). بررسی ادراک دانش‌آموزان سال سوم متوسطه نسبت به موفقیت مربیان پرورشی در حل مشکلات تربیتی آن‌ها در شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- نوید، مهدی؛ تاجیک اسمعیلی، عزیزالله؛ کفاش و حمیدرضا و طاهری، مرتضی. (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی فرهنگی تربیتی، دوره کاردانی تربیت معلم، رشته امور تربیتی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. چاپ اول.
- یاراحمدی خراسانی، مهدی. (۱۳۸۹). بررسی پژوهشی اوقات فراغت، قابل‌بازیابی در سایت جامع مدیریت: www.modiryar.com

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1997). Addressing barriers to learning: Beyond school-linked service and full-service schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 408-421.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Finn, J. D. (1993). School engagement and students at risk. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U. S. Department of Education. Available at [www.nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo. Asp? Pubid=93470](http://www.nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=93470).
- Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 539-544.
- Lamborn, S. D., Brown, B. B., Mounts, N. S., & Steinberg, L. (1992). Putting school in perspective: The influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on academic engagement. In F. M. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 153-191). New York: Teachers College Press.
- LaRocque, L. M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practices*, 24(4), 289-305.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle-grade students. *Sociology of Education*, 66(3), 164-187.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular Activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 553-562.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of children's perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291.