

پیش‌بینی درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی بر اساس ساختار اجتماعی -  
آموزش و ادراک از محیط‌های آموزشی: بررسی نقش تعدیلی نوع آموزش  
(آموزش از دور و حضوری)

محمد باقر اکبرپور زنگلانی\*، دکتر حسین زارع\*\*، دکتر محمود اکرامی\*\*\* و دکتر حمید ملکی\*\*\*\*

دانشگاه پیام نور تهران

چکیده

هدف اساسی این پژوهش پیش‌بینی درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری بر اساس ساختار اجتماعی آموزش و ادراک از محیط‌های آموزشی (ادراک از ساختار کلاس و ادراک از انتظارات آموزشی اساتید) بود. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۷۰۰ دانشجوی کارشناسی (۳۵۰ دانشجوی آموزش از دور ۳۵۰ دانشجوی حضوری) بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بمنظور سنجش متغیرهای پژوهش از خرده‌مقیاس ارزش تکلیف پرسش‌نامه MSLQ پنتریچ و همکاران، مقیاس احساس تعلق وانگ و همکاران، مقیاس خودپنداره تحصیلی رونالدز و مقیاس ادراک از ساختار کلاس بلک برن استفاده شد. افزون بر این، ساختار اجتماعی آموزش و انتظارات آموزشی اساتید نیز با استفاده از پرسش‌نامه پژوهشگر ساخته اندازه‌گیری شد. یافته‌های معادله‌های رگرسیون نشان داد که در زمینه پیش‌بینی خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی با وجود این که بسیاری از متغیرهای پیش‌بین سهمی مؤثر داشتند، با این حال، تکالیف انگیزشی بر ارزش تکلیف،

\* مربی گروه تربیتی دانشگاه پیام نور و دانشجوی دکتری برنامه ریزی آموزش از دور، تهران، ایران

نویسنده مسئول مقاله: m\_zangalani@yahoo.com

\*\* استاد، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

\*\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

\*\*\*\* دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

حمایت از خودمختاری بر احساس تعلق به دانشگاه و حمایت های تحصیلی دانشجویان بر خودپنداره تحصیلی هر دو گروه از دانشجویان سهمی برجسته داشت. تحلیل جداگانه معادله رگرسیونی برای دانشجویان آموزش از دور و حضوری نیز نشان داد که تکالیف انگیزشی، ارزش تکلیف را در بین هر دو گروه از دانشجویان پیش بینی کرد. با این حال، در مورد خودپنداره تحصیلی و احساس تعلق سهم متغیرهای پیش بین متفاوت بود. افزون بر این، نتایج و یافته های این پژوهش تفاوت هایی معنادار را در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری در زمینه همه متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش به جز حمایت های فردی اساتید و دانشجویان نشان داد. نکته تأمل پذیر، برتری دانشجویان حضوری بر آموزش از دور در بیش تر متغیرهای مورد بررسی به جز حمایت فردی اساتید و دانشجویان، تکالیف انگیزشی، حمایت از خودمختاری و ارزش تکلیف بود. در مجموع، نتایج این پژوهش ضمن فراهم ساختن حمایت تجربی خوبی در زمینه ارتباط زمینه های آموزشی با خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی، اثرات متفاوت زمینه های آموزشی را در زمینه اخیر نشان داد.

**واژه های کلیدی:** ساختار اجتماعی آموزش، ادراک از ساختار کلاس، انتظارات آموزشی اساتید، درگیری تحصیلی عاطفی، خودپنداره تحصیلی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

امروزه این باور عمومیت یافته که آموزش و پرورش، زیربنای توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی هر جامعه ای است. هدف اصلی این نهاد اجتماعی این است که در رفتار فرد، یعنی در دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های او تغییرات مثبت ایجاد کند. روان‌شناسان رفتار را شامل سه بعد شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی می‌دانند. حوزه عاطفی یکی از ابعاد رفتار است که با علاقه، انگیزش، نگرش، قدردانی و ارزش‌گذاری سر و کار دارد. همه معلمان و اساتید در ضمن تلاش در راستای ایجاد تغییرات مطلوب در حیطه شناختی یادگیرندگان، چه مستقیم و چه غیر مستقیم، در جهت ایجاد تغییرات مطلوب در حیطه عاطفی رفتارهای یادگیرندگان نیز تلاش می‌کنند. با این حال، چون بیشتر محتوای برنامه های درسی را تغییرات صورت گرفته در حیطه شناختی تشکیل می‌دهد، متأسفانه ایجاد تغییرات مطلوب در حیطه عاطفی در نظام های آموزشی چندان مورد توجه واقع نمی‌شود (سیف، ۱۳۸۸). این درحالی است که نگرش‌ها و عواطف بخشی اساسی از رفتار بوده و بر انتخاب‌های عمل شخصی که به وسیله فرد انجام می‌گیرد، نقشی مؤثر دارند.

درگیری تحصیلی عاطفی<sup>۱</sup> و خودپنداره تحصیلی<sup>۲</sup> را نیز می‌توان از جمله متغیرهایی مرتبط با بعد عاطفی رفتار دانست که ضمن تأثیرپذیری از ویژگی های گوناگون محیطی با نتایج تربیتی عدیده ای نیز در ارتباط اند (بیان فر، ملکی، سیف و دلاور، ۱۳۸۹، مصرآبادی، حسینی نسب، فتحی آذر و مقدم، ۱۳۸۶). درگیری فعال در محیط‌های آموزشی برای موفقیت‌های تحصیلی یادگیرندگان اساسی است. یادگیرندگان بایستی برای بدست آوردن دانش و مهارت‌های موردنیاز برای عبور از مسیرهای گوناگون تحصیلی با آموزش های ارایه شده در محیط‌های آموزشی به گونه فعال درگیر شوند (وانگ و اکلز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). افزایش درگیری یادگیرندگان بویژه در مقطع متوسطه از جمله هدف های آشکار بسیاری از کوشش های اصلاحی در مدارس بوده که در هدف های‌شان مسایل افسردگی و بیگانگی، پیشرفت پایین و نرخ ترک تحصیلی بالا را مخاطب قرار داده‌اند (مارکس، ۲۰۰۰). کمبود درگیری دانش‌آموزان در مدرسه نگرانی جدی مربیان و سیاست‌گذاران است زیرا عدم درگیری دانش‌آموزان با مسایلی همچون کشمکش‌های تحصیلی، ترک تحصیل و مسایل رفتاری مرتبط است (فردریک، بلومفیلد و پاریس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). با وجود این که درگیری فعال یادگیرندگان در محیط های آموزشی از اهمیتی ویژه برخوردار بوده با این حال، ضرورت

آن برای یادگیرندگان گوناگون نظام های آموزش از دور بیش از هر نظام آموزشی دیگری ضروری است؛ چراکه آموزش از دور یک نظام آموزشی است که در آن مسئولیت اساسی یادگیری بر عهده یادگیرندگان است. در واقع، در چنین نظامی نیل به هدف‌های آموزشی منوط به درگیری فعال آن‌ها در محیط های آموزشی است. با این حال، متأسفانه نتایج برخی پژوهش های انجام یافته حاکی از کاهش درگیری تحصیلی یادگیرندگان گوناگون نظام‌های آموزشی در بسیاری از کشورهای جهان بوده و حتی نتایج برخی از پژوهش های داخلی و خارجی از شیوع پدیده اهمال کاری تحصیلی در بین یادگیرندگان حکایت دارند (وایلمز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳، سواری، ۱۳۹۱).

از سوی دیگر، یکی از مهم ترین مسایلی که امروزه جهان به گونه اعم و آموزش و پرورش به گونه اخص با آن دست به گریبان است، "خود" و بررسی های کیفیت "خود" در میان افراد است. خودپنداره دید جامع فرد درباره خود است که با تجربه فرد و با تفسیر دیگران از آن تجربه شکل گرفته و متحول می‌شود (هاماچک، ۱۹۸۷ به نقل از گلاور و برونینگ، ۱۳۸۵). خودپنداره تحصیلی نیز شامل یک مجموعه از گرایش‌ها، باورها و ادراکات دانشجویان درباره عملکرد تحصیلی خودشان است (لنت، براون و جوری<sup>۶</sup>، ۱۹۹۷). اصطلاح خودپنداره و بعد تحصیلی آن از جمله مفاهیمی است که همواره مورد توجه روان شناسان و علمای تربیتی بوده و هم اکنون نیز از جایگاهی ویژه در آموزش و پرورش فرد برخوردار است؛ به گونه ای که آموزش و پرورش انسان‌گرایانه خودپنداره را جزء جدایی‌ناپذیری از یادگیری و رشد دانش‌آموزان دانسته و مدعی است کار معلم فراهم ساختن زمینه مناسب برای دستیابی به خودپنداره مثبت و عملکرد مناسب برای دانش‌آموزان است (میلر، ۱۹۸۲، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۹). نتایج پژوهش‌هایی که پیرامون خودپنداره انجام گرفته حاکی از نقش اساسی آن در زمینه بسیاری از نتایج تحصیلی است. نتایج بیش تر این پژوهش‌ها نشان داده اند، نوجوانانی که برای خود ارزش و اعتبار بیش تری قایل اند، در مقایسه با افرادی که خود را ضعیف می‌پندارند، موفقیت بیش تری داشته و در برابر دشواری‌ها پایداری بیش تری از خود نشان می‌دهند (مارش، ۱۹۹۹، به نقل از کریم زاده و محسنی، ۱۳۸۴).

درگیری تحصیلی نیز به عنوان "انرژی در عمل" نشان دهنده تعامل بین یک فرد با فعالیتی است که در آن درگیر است (اپلتون، کریستنسون، کیم و رشلی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). پژوهش‌های

گذشته درگیری تحصیلی را سازه‌ای چند بعدی با ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری می‌داند که هر کدام شاخص‌های واضحی دارند (لاد و دینلا،<sup>۸</sup> ۲۰۰۳). برخی نشانه‌های درگیری رفتاری شامل مشارکت کلاسی (چاپمن،<sup>۹</sup> ۲۰۰۳)، جد و جهد در تلاش روی یک تکلیف (اسکینر، فارر، مارچاند و کیندرمن،<sup>۱۰</sup> ۲۰۰۸) است. درحالی که درگیری شناختی مشتمل بر خودتنظیمی و استفاده از استراتژی‌های یادگیری بوده (فردریک، بلومفیلد و پاریس، ۲۰۰۴) و درگیری تحصیلی عاطفی نیز با واکنش‌های عاطفی مثبت دانش‌آموزان، علاقه‌مندی و ارزش‌گذاری به فعالیت‌های تحصیلی مشخص می‌شود (ولکل،<sup>۱۱</sup> ۱۹۹۷). درگیری عاطفی هم‌چنین، می‌تواند از راه شناخته شدن در نهادهای آموزشی (فاین،<sup>۱۲</sup> ۱۹۹۳) و اظهار واکنش عاطفی در کلاس (فردریک و همکاران، ۲۰۰۴، اسکینر و همکاران، ۲۰۰۸) مشخص شود. برخی دیگر از پژوهشگران از جمله کانل، اسپنسر و آبر<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۴) نیز پیشنهاد می‌کنند؛ عواملی همچون این که تا چه اندازه دانش‌آموزان مدرسه را دوست داشته یا تا چه اندازه در مدرسه احساس کسالت می‌کنند و این که تا چه اندازه آن‌ها احساس تعلق به مدرسه می‌کنند، از جمله شاخص‌های درگیری تحصیلی عاطفی است.

در مطالعات انجام گرفته پیرامون درگیری تحصیلی بویژه بعد عاطفی آن پژوهشگران از گستره‌ای از شاخص‌ها استفاده می‌کنند؛ ارزش تکلیف از جمله این شاخص‌هاست که اشاره به باورهای فرد در مورد میزان اهمیت انجام یک تکلیف ویژه به صورت مطلوب دارد؛ باورهایی در این مورد که انجام دادن مطلوب یک تکلیف در دستیابی فرد به هدف‌ها و برنامه‌های آینده تا چه اندازه مفید بوده و میزان ارزش آن تکلیف برای فرد تا چه اندازه است (ویگفیلد و اکلز،<sup>۱۴</sup> ۲۰۰۰). افزون بر این، علاقه شخصی را هم می‌توان به عنوان سازه‌ای مرتبط با مؤلفه ارزش تعریف کرد. روی هم رفته، ارزش تکلیف به صورت شوق برای درگیری در فعالیت‌های تحصیلی تعریف می‌شود و سازه‌ای است که از مؤلفه‌هایی همچون اهمیت یا ارزش دستاورد<sup>۱۵</sup>، ارزش درونی، فایده یا ارزش بهره‌وری و ارزش هزینه یک یا چند موضوع درسی تشکیل می‌شود (ویگفیلد و اکلز، ۱۹۹۲). ارزش درونی<sup>۱۶</sup> به معنای میزان لذتی است که یک فرد از انجام یک تکلیف ویژه می‌برد، این مؤلفه شبیه به انگیزش درونی است. ارزش بهره‌وری<sup>۱۷</sup> به معنای آن است که یک تکلیف ویژه تا چه حد به فرد برای دستیابی به هدف‌ها و برنامه‌های آینده اش کمک کرده و ضرورت دارد. ارزش هزینه نیز اشاره به چیزی دارد که فرد باید از دست بدهد تا تکلیفی را انجام دهد (ویگفیلد، ۱۹۹۴).

احساس تعلق، شاخص دیگری از درگیری تحصیلی عاطفی است که دیدگاهها و تعاریف گوناگونی در بررسی ادبیات آن دیده شده است. از دید روان‌شناسان احساس تعلق به مدرسه یک حالت روان‌شناسی است که در آن دانش‌آموزان احساس می‌کنند که خود و دیگر دانش‌آموزان محیط آموزشی مورد حمایت مدرسه هستند (شوچت و اسمایث<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۹). در رویکرد دیگر به احساس تعلق سعی شده آن را با حاصل و بازده تعریف کنند (جیمرسون، کامپوز و گریف<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۳). با توجه به این تعریف فردی دارای احساس تعلق به مدرسه است که نمره‌های خوبی در مدرسه داشته باشد. در بسیاری از پژوهش‌ها نیز به حالتی ترکیبی اشاره شده است. برای مثال، چندین پژوهش احساس تعلق به مدرسه را با عنوان احساس رضایت داشتن، امنیت، خود را جزئی از مدرسه دانستن و لذت بردن از حضور در مدرسه تعریف کرده‌اند (اسکوئس، جاسون کانیگهام، اوردا، پوخارل و تری لوچان<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۵). اهمیت مطالعه و پژوهش در زمینه درگیری تحصیلی و بعد عاطفی آن، هم بخاطر نتایج تحصیلی مثبت آن (فردریک و همکاران، ۲۰۰۴) و هم مزایای روان‌شناختی‌اش (ردی، رز و مالهاال<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۳) می‌باشد. در کل سطوح بالای درگیری با پیشرفت (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰)، یادگیری اثربخش (لادودنیلا، ۲۰۰۹) و همچنین، عملکرد عاطفی بهتر (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۸) مرتبط است. افزون بر این، درگیری تحصیلی محافظتی در برابر افت تحصیلی و رفتارهای پرخطر می‌باشد (همان منبع). با توجه به دلایل و شواهدی که در زمینه اهمیت و نقش درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی در ارتباط با نتایج تحصیلی گوناگون گفته شد، سبب شناسی چنین پدیده‌هایی، مشخص کردن سهم تعیین‌کننده متغیرهای آموزشی مؤثر بر این زمینه و فراهم ساختن زمینه‌های مناسب آموزشی جهت بهبود چنین پدیده‌هایی در آموزش عالی ضرورتی انکارناپذیر است. در این زمینه، بررسی متون موجود نشان می‌دهد که بخشی گسترده از تغییرات انجام شده در حوزه عاطفی رفتار یادگیرندگان نظام‌های آموزشی متأثر از بافت‌های آموزشی می‌باشد (مارکس، ۲۰۰۰ به نقل از وانگ و اکلز، ۲۰۱۳). در واقع، درگیری تحصیلی مفهوم سازگاران‌ه‌ای است که می‌تواند به راحتی از راه بافت آموزشی شکل گیرد. برای ارتقای درگیری تحصیلی در محیط‌های آموزشی درک و فهمی از ویژگی‌های آموزشی مؤثر بر این زمینه، امری ضروری است. یکی از ویژگی‌های آموزشی مؤثر بر درگیری عاطفی یادگیرندگان نظام‌های آموزشی که می‌توان آن را از جمله مضامین تئوری‌های گوناگون روان‌شناختی

و جامعه‌شناختی از قبیل نظریه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی، دیدگاه اجتماعی فرهنگی و یگوتسکی و سرمایه اجتماعی دانست، ساختار اجتماعی نظام‌های آموزشی است. ساختار اجتماعی آموزش اشاره به انواع تعاملات رسمی و غیر رسمی موجود در بین عوامل انسانی سازمان‌های آموزشی دارد (قانع‌راد و ابراهیم‌آبادی، ۱۳۸۹). در ارتباط با شاخص‌های تعیین‌کننده چنین اصطلاحی، در بین صاحب‌نظران اتفاق‌نظری ویژه وجود ندارد. در پژوهش قانع‌راد و ابراهیم‌آبادی (۱۳۸۹) از شاخص‌هایی همچون یادگیری تعاملی، تعاملات اساتید با دانشجویان و تعاملات دانشجویان با یکدیگر به‌عنوان شاخص ساختار اجتماعی آموزش استفاده شده است. در این پژوهش نیز از شاخص‌هایی همچون تعاملات اجتماعی دانشجویان با یکدیگر، یادگیری تعاملی، حمایت‌های تحصیلی اساتید از دانشجویان، حمایت‌های فردی اساتید از دانشجویان، حمایت‌های تحصیلی و فردی دانشجویان از یکدیگر و تعاملات دانشجویان با یکدیگر و با اساتید به‌عنوان شاخص‌های ساختار اجتماعی آموزش استفاده شد. پژوهش‌های انجام‌گرفته در ارتباط با بسیاری از شاخص‌های ساختار اجتماعی آموزش، اثر برجسته آنها را با ابعاد گوناگون درگیری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی نشان داده‌اند (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۸، اوکانار و مک کارتنی<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۷). از جمله ابعاد ساختار اجتماعی که در پیش‌بینی درگیری تحصیلی حمایت اساسی دریافت کرده است، تعاملات معلم-شاگرد است (لم، جیمرسون، کیکاس، کیفای، ویجا، نلسون و زولنریچ<sup>۲۳</sup>، ۲۰۱۲). مطالعات گذشته که جنبه‌های گوناگون این عامل زمینه‌ای را بررسی کرده‌اند عموماً دریافته‌اند که کیفیت خوب تعاملات معلم-شاگرد (فراز و فیشر<sup>۲۴</sup>، ۱۹۸۲، پاتریک، رایان و کاپلا<sup>۲۵</sup>، ۲۰۰۷)، حمایت تحصیلی و حمایت از استقلال (اسکینر و بلومنت<sup>۲۶</sup>، ۱۹۹۳) و ساختار دهی<sup>۲۷</sup> (جانگ، روی و دسی<sup>۲۸</sup>، ۲۰۱۰) به گونه‌ای مثبت با درگیری افراد مرتبط است. در این زمینه بخشی از نتایج پژوهش‌های نصیری، لطیفیان و یوسفی (۱۳۹۰) که در ارتباط با نقش جو عاطفی و اجتماعی مدرسه در زمینه موفقیت تحصیلی با نقش واسطه‌ای دلبستگی به مدرسه و سایر متغیرهای واسطه‌ای انجام گرفت، حاکی از نقش اساسی محیط‌های عاطفی و اجتماعی مدارس بر موفقیت تحصیلی با نقش واسطه‌ای دلبستگی به مدرسه بود. حمایت‌های عاطفی همسالان نیز به عنوان بعدی از ساختار اجتماعی آموزش، برای درگیری تحصیلی بویژه در طی دوره نوجوانی که نوجوانان نیاز بیش‌تری برای تعلق به گروه دارند، مهم است. مطالعات

گوناگونی تشریح کرده اند، نوجوانانی که تعاملات مثبتی با همسالان دارند، از لحاظ عاطفی و رفتاری بیش تر در فعالیت های مدرسه درگیر می شوند (ونتزل<sup>۲۹</sup>، ۲۰۰۲) و این مشارکت ها بیش تر ناشی از احساس حمایت‌ها و توجه‌های دریافتی از همسالان و ارضای نیاز نوجوان به احساس تعلق به گروه است. هم‌چنین، مطالعات تجربی نشان داده اند؛ دانش آموزانی که حمایت عاطفی و احترام دریافتی از معلمان و همسالان را تجربه می‌کنند، بیش تر متمایل هستند که ارزش بیش‌تری را برای یادگیری در مدرسه قایل شوند (روزر، اکلز و سامرف<sup>۳۰</sup>، ۱۹۹۸). هم‌چنین، پژوهش‌ها نشان داده روابط معلم - شاگردی مثبت به گونه مثبتی با خودپنداره اجتماعی، سازگاری در مدرسه و نمره تحصیلی مرتبط بوده و این درحالی است که با مسایل و مشکلات رفتاری همچون مسایل رفتاری درونی، نشانه‌های درونی و ترک تحصیلی به گونه منفی مرتبط است (اوکونار، دی آریتق و کولینز<sup>۳۱</sup>، ۲۰۱۱).

تأملات نظری در بررسی ادبیات موجود در زمینه نقش ساختار اجتماعی آموزش بر خودپنداره تحصیلی و درگیری عاطفی نشانگر آن است که بیش تر این مطالعات بر دانش آموزان نوجوان و جوانی که حمایت معلمان‌شان در مورد آن‌ها اساسی است، انجام گرفته است. این که آیا این عوامل زمینه‌ای به همان اندازه نقشی پر اهمیت را در بین دانشجویان دانشگاه‌ها که در سنین بالایی قرار دارند، نیز دارند یا نه؟ هم چنان در بررسی ادبیات موضوع نا روشن است. هم‌چنین، با وجود اینکه نتایج پژوهش اوکونار و همکاران (۲۰۱۱) اهمیت و نقش تعاملات معلم - شاگردی را بر خودپنداره اجتماعی نشان دادند و نتایج پژوهش وانگ و اکلز (۲۰۱۳) نیز اثرات مثبت زمینه را بر خودپنداره تحصیلی نشان داد؛ با این حال، در زمینه اخیر نیز یافته‌های تجربی اندکی در داخل کشور وجود داشته و لزوم مطالعات بیش تر در این زمینه را بویژه در ارتباط با سایر ابعاد ساختار اجتماعی آموزش، ضروری می‌سازد. درکنار ساختار اجتماعی آموزش، ادراک از ساختار کلاس نیز یک جنبه اساسی از نظام‌های آموزشی است که در زمینه خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی یادگیرندگان نقش دارد. ادراک از ساختار کلاس درس مؤلفه‌های وظایف انگیزشی، حمایت خودمختارانه و ارزشیابی تبحری را در بر می‌گیرد (ایمز<sup>۳۲</sup>، ۱۹۹۲). در این پژوهش به دو مؤلفه وظایف انگیزشی و حمایت از خودمختاری توجه شد. ادراک دانش‌آموزان از وظایف نه تنها در یادگیری آن‌ها بلکه در چگونگی استفاده از زمان به وسیله آنها مؤثر است. قرار گرفتن در وظایف و فعالیت‌های کلاسی در قضاوت دانش‌آموزان در مورد



توانایی‌های‌شان، تلاش و احساس رضایت آن‌ها تأثیر می‌گذارد (ایمز، ۱۹۹۲). درکلاس‌هایی که در آن‌ها وظایف و فعالیت‌ها به گونه‌ای است که دانش‌آموزان را در یادگیری فعال می‌کند و به جای تأکید بر مقایسه به تفاوت‌های آن‌ها توجه می‌شود، دانش‌آموزان تمایل بیش‌تری به تلاش کردن در انجام تکالیف دارند (شانک، ۱۹۸۴). هم‌چنین، چالش، علاقه و کنترل ادراک شده دانش‌آموزان از عوامل مهم و ضروری هستند که باید در ساختار و طراحی وظایف و فعالیت‌های یادگیری در نظر گرفته شوند. حمایت از خودمختاری نیز بعدی از ساختار کلاس است که با ابعاد عاطفی رفتار یادگیرندگان مرتبط است. مسئولیتی که معلم در کلاس درس برای دانش‌آموزان مشخص و معین می‌کند، به گونه‌ای که آن‌ها را به سمت استقلال سوق دهد، حمایت خودمختارانه تعریف می‌شود (دسی، شوارتز، شنیمن و رایان، ۱۹۸۱ به نقل از ایمز، ۱۹۹۲). دی چارمز<sup>۳۳</sup> (۱۹۷۶) محیط‌های کلاسی را به عنوان ایجاد کنندگان چشم‌انداز ریشه‌ای یا ابزاری در اشخاص تصور می‌کند. پندارهای ریشه‌ای یا ابزاری اساساً باورهای مربوط به نقش فرد به عنوان یک آغازگر یا صرفاً دریافت‌کننده در مورد انتخاب و دنبال کردن رفتار معینی هستند. این باورها از راهی که قدرت توزیع و خودمختاری فرد ترویج می‌شود، ایجاد می‌شوند. از این رو، وقتی افراد باور دارند که خود ریشه و اصل هستند، بیش‌تر احتمال دارد خود را درگیر تکالیف موجود کرده و تمایل بیش‌تری به رویارویی با چالش داشته باشند (به نقل از بالی لاشک، ۱۳۸۲). اثر ادراک از ساختار کلاس بر درگیری عاطفی و خودپنداره تحصیلی مرکز توجه پژوهش‌های گوناگونی بوده است. نتایج برخی پژوهش‌های انجام گرفته در زمینه نقش ادراک از ساختار کلاس بر خودپنداره تحصیلی حاکی از آن است که تکالیف یادگیری که از ویژگی چالش‌برانگیزی برخوردار باشند، در قضاوت دانش‌آموزان در مورد توانایی‌های‌شان مؤثرند (بلومنفلد، ۱۹۹۲). هم‌چنین، ادراک دانش‌آموزان از حمایت‌های تحصیلی و عاطفی افراد مهم (والدین، معلم و همسالان) نقشی مؤثر در زمینه خودپنداره تحصیلی دارد. نتایج پژوهش وانگ و اکلز (۲۰۱۳) نمونه‌ای از یافته‌های تجربی در این زمینه است که در آن اثرات بافت مدرسه (ساختار حمایتی، شرایط انتخاب، تدریس مرتبط و حمایت عاطفی معلم و همسالان) بر خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف نشان داده شده است. یکی دیگر از ویژگی‌های آموزشی مؤثر بر خودپنداره تحصیلی و درگیری عاطفی یادگیرندگان، ادراک آن‌ها از انتظارات آموزشی اساتید در فرایندهای تربیتی است. منظور از

انتظارهای آموزشی اساتید، برداشت‌هایی است که آن‌ها بر اساس داده‌های کنونی خود، در مورد دانشجویان و رفتار یا موفقیت تحصیلی آتی آن‌ها به عمل می‌آورند (گود، ۱۹۹۷ به نقل از شارع پور، ۱۳۸۶). اثر انتظارهای آموزشی مربیان بر نتایج تربیتی گوناگون همچون خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی مورد توجه برخی پژوهشگران بوده است. گود و برافی<sup>۳۴</sup> (۱۹۷۰) دو صاحب‌نظری هستند که در این زمینه پژوهش‌های ارزنده‌ای را انجام داده‌اند (نقل از شارع پور، ۱۳۸۶). نتایج پژوهش حجت‌الله فانی و مصطفی خلیفه (۱۳۸۸) نیز نمونه دیگری از پژوهش‌های تجربی است که در آن رابطه ادراک از رفتار معلم با خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر شیراز بررسی شده و نتایج آن‌ها رابطه مثبت معناداری را بین ادراک از رفتار معلم و خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی نشان داده است. هم‌چنین، ادبیات مربوط به اثر ادراک از انتظارهای آموزشی بر درگیری عاطفی نیز شاهد برخی شواهد آشکار و ضمنی در این زمینه بوده است. بررسی ادبیات درگیری تحصیلی حاکی از حجم انبوهی از شواهد تجربی است که نشانگر اثرات مثبت حمایت‌های تحصیلی معلمان بر ابعاد گوناگون درگیری تحصیلی است (از قبیل: روزر و همکاران، ۱۹۹۸، وانگ و اکلز، ۲۰۱۳، اسکینر و بلومنت، ۱۹۹۳). انتظارهای آموزشی معلمان نیز به عنوان نمونه‌ای حمایت تحصیلی در برخی پژوهش‌ها از جمله اسکینر و بلومنت (۱۹۹۳) بکار رفته است. بر این اساس، نتایج پژوهش‌های یاد شده پشتوانه تجربی خوبی در زمینه اثر انتظارهای آموزشی بر درگیری تحصیلی می‌باشد. در مجموع، با توجه به این که خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی مرکز توجه پژوهش‌های گوناگونی بوده است، با این حال، با تأمل در بررسی ادبیات موجود در این زمینه می‌توان گفت: ۱- در زمینه درگیری تحصیلی عاطفی با یافته‌های تجربی متناقضی در زمینه اثرات تربیتی آن و کمبود مدل‌های نظری رویارو هستیم.

۲- آزمودنی بسیاری از پژوهش‌هایی که در ارتباط با این دو متغیر انجام گرفته، بیش‌تر دانش‌آموزان محیط‌های آموزشی بوده و یافته‌ها در ارتباط با دانشجویان محیط‌های دانشگاهی همچنان نا روشن است. ۳- در بسیاری از پژوهش‌های انجام گرفته در ارتباط با درگیری تحصیلی عاطفی از این متغیر بیش‌تر به عنوان یک متغیر پیش‌بین در ارتباط با متغیرهای تربیتی همچون پیشرفت تحصیلی استفاده شده است و پژوهش‌های نادری وجود دارد که در آن‌ها به عنوان یک متغیر ملاک مورد توجه واقع شود. ۴- توجه بسیاری از

پژوهش‌های داخلی و خارجی انجام گرفته در زمینه درگیری تحصیلی عاطفی بیش‌تر بر بعد ارزش تکلیف بوده و یا پژوهش‌های اندکی وجود دارد که در آن‌ها از شاخص‌های دیگری همچون احساس تعلق به محیط‌های آموزشی استفاده شود. ۵- درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی که در این پژوهش مورد توجه واقع شد، به شدت متأثر از بافت می‌باشد. طبیعتاً زمینه‌های آموزشی از جمله بافت‌هایی هستند که می‌تواند در شکل‌گیری چنین پدیده‌هایی نقشی مؤثر ایفا کنند. در این زمینه نیز نظام‌های آموزش از دور تفاوت‌های بارزی با نظام‌های آموزشی حضوری دارند. بنابراین، وجود چنین تفاوت‌هایی در بافت‌های آموزشی به احتمال زیاد، می‌تواند اثرات متفاوتی را در پی داشته باشد. در ارتباط با درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی که در این پژوهش مورد توجه واقع شد، در بررسی ادبیات موجود پژوهش‌های کمی به بررسی تطبیقی چنین پدیده‌هایی در ارتباط با دانشجویان دو محیط آموزش از دور و حضوری پرداخته‌اند. این‌که آیا زمینه‌های آموزشی متفاوت اثرات متفاوتی را بر درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی یادگیرندگان چنین نظام‌های آموزشی ای دارند یا نه؟ هم‌چنان در بررسی ادبیات این موضوع مبهم است. با توجه به آنچه گفته شد، هدف اساسی این پژوهش پیش‌بینی درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری بر اساس ساختار اجتماعی آموزش و ادراک از محیط‌های آموزشی (ادراک از ساختار کلاس و انتظارات آموزشی اساتید) و بررسی تفاوت‌های موجود در این زمینه است. با توجه به هدف‌های یاد شده پرسش‌های زیر در این پژوهش مورد بررسی علمی قرار گرفت:

۱. آیا متغیرهای ادراک از انتظارات آموزشی اساتید، ابعاد گوناگون ساختار اجتماعی آموزش (حمایت‌های فردی و تحصیلی اساتید، حمایت‌های فردی و تحصیلی دانشجویان، تعامل استاد-دانشجو، تعامل دانشجو-دانشجو) و ادراک از ساختار کلاس (حمایت از خودمختاری و تکالیف انگیزشی) درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی را در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری پیش‌بینی می‌کنند؟
۲. آیا ادراک از انتظارات آموزشی اساتید، مؤلفه‌های ادراک از ساختار کلاس و ابعاد گوناگون ساختار اجتماعی آموزش درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی دانشجویان آموزش از دور و حضوری را به گونه متفاوتی پیش‌بینی می‌کند؟

## روش پژوهش

برای انجام این پژوهش از طرح‌های همبستگی استفاده شد. در این پژوهش روابط میان متغیرها در قالب رگرسیون چند متغیری مورد بررسی قرار گرفت.

### شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان کارشناسی رسمی ورودی سال‌های تحصیلی ۱۳۸۸ تا ۱۳۹۰ مراکز و واحدهای دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی و دانشگاه تبریز بودند که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ در دانشگاه‌های یاد شده مشغول تحصیل بودند. از این جامعه آماری نمونه‌ای به حجم ۷۰۰ نفر (۳۵۰ دانشجوی دانشگاه پیام نور و ۳۵۰ دانشجوی دانشگاه تبریز) بر اساس جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. با توجه به حجم تقریباً یکسان این دو جامعه آماری، نمونه مورد مطالعه برای هر دو جامعه یکسان در نظر گرفته شد. در فرایند نمونه‌گیری این پژوهش ابتدا هر یک از دانشگاه‌های پیام نور و تبریز به صورت دو جامعه مجزا در نظر گرفته شد. در ادامه، نمونه مورد مطالعه به روش خوشه‌ای از هر کدام از این دو جامعه آماری انتخاب شد. در دانشگاه پیام نور خوشه‌های انتخابی شامل ۱۰ مرکز یا واحد از بین مراکز و واحدهای نوزده گانه استان آذربایجان غربی بودند که به گونه تصادفی از ۵ ناحیه شمال، جنوب، مرکز، شرق و غرب استان انتخاب شدند. در مرحله بعد، از بین رشته‌های کارشناسی موجود در بین مراکز و واحدهای انتخابی، متناسب با تعداد رشته‌های موجود در آن‌ها برخی رشته‌های تحصیلی به عنوان خوشه انتخاب گردیدند و در مرحله آخر از بین دانشجویان ورودی سال‌های تحصیلی ۱۳۸۸ تا ۱۳۹۰ این رشته‌های تحصیلی، به گونه تصادفی ۳۵۰ نفر جهت مطالعه انتخاب شدند. چنین فرایندی در مورد دانشجویان دانشگاه تبریز نیز انجام گرفت، اما در مورد دانشجویان اخیر خوشه‌ها شامل دانشکده‌ها، گروه‌های آموزشی و رشته‌های تحصیلی بودند. از بین ۲۲ دانشکده موجود در دانشگاه تبریز ۱۰ دانشکده به گونه تصادفی انتخاب شد. سپس از بین گروه‌ها و رشته‌های کارشناسی موجود، تعدادی از گروه‌های آموزشی و رشته‌های تحصیلی متناسب با حجم

آن‌ها انتخاب شدند و در نهایت، از بین دانشجویان ورودی سال‌های تحصیلی ۱۳۸۸ تا ۱۳۹۰ این رشته‌های تحصیلی به گونه تصادفی ۳۵۰ نفر جهت مطالعه انتخاب گردیدند.

### ابزارهای پژوهش

در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

درگیری تحصیلی: درگیری تحصیلی دارای ابعاد گوناگونی شناختی، انگیزشی و رفتاری است. در این پژوهش بعد عاطفی با دو شاخص ارزش تکلیف و احساس تعلق به دانشگاه مورد توجه قرار گرفت. جهت سنجش ارزش تکلیف بخش‌هایی از پرسش‌نامه MSLQ پنتریچ و همکاران (۱۹۹۱) بکار گرفته شد. در این خرده‌مقیاس دانشجویان با رتبه‌گذاری پرسش‌هایی در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نظر خود را در ارتباط با هر یک از گویه‌ها مشخص می‌کنند. قابلیت اعتماد گزارش شده پرسش‌نامه ارزش تکلیف با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پژوهش پنتریچ و همکاران (۱۹۹۱) ۰/۹۱ و در این پژوهش در مطالعه مقدماتی ۰/۷۶ و در مطالعه نهایی ۰/۸۴ بدست آمد. همچنین، از خرده‌مقیاس احساس تعلق وانگ، وایت و اکلز (۲۰۱۱) جهت سنجش احساس تعلق دانشجویان استفاده شد. اعتبار این مقیاس بنابر گزارش کارمن<sup>۳۵</sup> (۲۰۰۷) پیش‌تر به وسیله پژوهشگران دیگری از جمله مک‌کاج و سیگل<sup>۳۶</sup> (۲۰۰۲) تأیید شده بود. در این پژوهش نیز پایایی خرده‌مقیاس احساس تعلق با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد.

خودپنداره تحصیلی: خودپنداره تحصیلی با استفاده از مقیاس خودپنداره تحصیلی رونالدز (۱۹۸۸) که مناسب محیط‌های دانشگاهی است، سنجیده شد. این مقیاس شامل ۴۰ گویه بر اساس طیف لیکرت بود که گرایش‌ها، احساس‌ها و ادراک‌های مرتبط با مهارت‌های تحصیلی را مورد سنجش قرار می‌دهد. برخی گویه‌های پرسش‌نامه به گونه منفی مطرح شده بود که برعکس گویه‌های مثبت نمره‌گذاری شد. نمره‌گذاری گویه‌ها در ۵ طیف کاملاً موافق تا کاملاً مخالف بود که برای کاملاً موافق نمره ۵ و کاملاً مخالف نمره ۱ اختصاص می‌یابد. بیش‌ترین نمره در این مقیاس به منزله خودپنداره مثبت است. پایایی این پرسش‌نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ در پژوهش رونالدز، رامرز، مارینا و

آلن<sup>۳۷</sup> (۱۹۸۰) ۰/۹۱ بود، در این پژوهش نیز با بکارگیری همین روش ۰/۸۹ محاسبه شد.

ساختار اجتماعی آموزش: در این پژوهش بر اساس مطالعات صورت گرفته پیشین ساختار اجتماعی آموزش مشتمل بر ۶ بعد تعاملات اجتماعی دانشجویان با اساتید، حمایت‌های تحصیلی اساتید از دانشجویان، حمایت‌های فردی اساتید از دانشجویان، حمایت‌های تحصیلی دانشجویان از یکدیگر، حمایت‌های فردی دانشجویان از یکدیگر و تعاملات دانشجویان با یکدیگر بود. برای سنجش تعاملات اجتماعی دانشجویان با یکدیگر و با اساتید از گویه‌های بکارگرفته شده در پژوهش قانعی راد و ابراهیم آبادی (۱۳۸۹) استفاده شد. حمایت‌های تحصیلی اساتید از دانشجویان، حمایت‌های فردی اساتید از دانشجویان، حمایت‌های تحصیلی و فردی دانشجویان از یکدیگر نیز با استفاده از پرسش‌نامه "زندگی در کلاس درس" جانسون و جانسون<sup>۳۸</sup> (۱۹۸۳)، به نقل از قیس<sup>۳۹</sup>، ۲۰۰۲) پس از ترجمه بکار گرفته شد. گویه‌های این مقیاس بر اساس طیف لیکرت بود. در این پژوهش ساختار اجتماعی آموزش اشاره به نمره‌ای داشت که آزمودنی‌ها در هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها و مجموع کل مقیاس بدست آوردند. اعتبار خرده‌مقیاس‌های ساختار اجتماعی آموزش با وجود این که در پژوهش‌های قانعی راد و همکارش و جانسون و جانسون مورد تأیید واقع شده بود، جهت سنجش پایایی خرده‌مقیاس‌ها و کل مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و میزان پایایی خرده‌مقیاس‌های تعاملات اجتماعی دانشجویان با اساتید، ۰/۸۳، حمایت‌های تحصیلی اساتید از دانشجویان، ۰/۷۸، حمایت‌های فردی اساتید از دانشجویان، ۰/۶۸، حمایت‌های تحصیلی دانشجویان از یکدیگر، ۰/۷۴، حمایت‌های فردی دانشجویان از یکدیگر، ۰/۷۱، تعاملات دانشجویان با یکدیگر ۰/۷۹ و پایایی کل مقیاس ساختار اجتماعی آموزش ۰/۸۴ محاسبه شد.

ادراک از ساختار کلاس: برای سنجش دو بعد ادراک از ساختار کلاس از خرده‌مقیاس تکالیف انگیزشی و حمایت از خودمختاری پرسش‌نامه بلک برن (۱۹۹۸) استفاده شد. این پرسش‌نامه در مجموع حاوی ۲۶ گویه بوده و سه مولفه تکالیف انگیزشی، حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری را مورد سنجش قرار می‌دهد. در این پرسش‌نامه پاسخ‌های فراگیران به هر یک از گویه‌ها روی یک طیف ۴ درجه‌ای همیشه، بیش‌تر اوقات،

گاهی اوقات و بندرت ثبت می‌گردد که به ترتیب نمره های ۴، ۳، ۲، ۱ به این پاسخ های تعلق می‌گیرد. این پرسش نامه در مطالعات گوناگون داخلی از جمله حجازی، نقش و سنگری (۱۳۸۸) بکار گرفته شده و نتایج حاکی از قابلیت‌های فنی ابزار است. ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده به وسیله بلک برن (۱۹۹۸) برای خرده مقیاس تکالیف انگیزشی و حمایت از خودمختاری به ترتیب برابر با ۰/۸۵ و ۰/۶۵ است. در مطالعات حجازی و همکاران (۱۳۸۸) نیز ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده برای خرده مقیاس تکالیف انگیزشی و حمایت از خودمختاری به ترتیب برابر با ۰/۷۱ و ۰/۶۸ بود. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس تکالیف انگیزشی برابر با ۰/۷۵ و حمایت از خودمختاری ۰/۷۸ محاسبه شد.

ادراک از انتظارهای آموزشی اساتید: برای اندازه‌گیری انتظارهای آموزشی اساتید، بر اساس مبانی نظری موجود در این زمینه و با استفاده از نظریه‌های مشورتی اساتید علوم تربیتی، پرسش نامه ای محقق ساخته طراحی شد. این پرسش نامه حاوی ۱۰ گویه بر اساس طیف لیکرت بود. در این پرسش نامه دانشجویان با رتبه‌گذاری پرسش‌ها در مقیاس ۵ درجه ای لیکرت نظر خود را در ارتباط با هر یک از گویه‌ها مشخص کردند. برای مثال، عبارت "اغلب اساتیدم در کلاس توجهی بیش تر نسبت به من داشته و ارتباط بیش تری با من برقرار می‌کنند"، یکی از گویه‌های این پرسش نامه بود. بیش ترین نمره در این پرسش نامه به منزله انتظارهای آموزشی بالا بود. جهت سنجش روایی این پرسش نامه، ۵ نسخه از آن تهیه و در اختیار ۵ نفر از صاحب‌نظران این حوزه قرار گرفت. ضریب توافقی محاسبه شده برای بررسی پرسش نامه بر اساس نظریه‌های ۵ نفر از اساتید علوم تربیتی برابر با ۰/۸۷ بود. پایایی مقیاس نیز با روش آلفای کرونباخ در مرحله مقدماتی ۰/۸۷ و در مرحله نهایی ۰/۹۰ محاسبه شد.

### یافته‌ها

بمنظور پاسخگویی به سؤال اول پژوهش با استفاده از رگرسیون چندگانه برای هر یک از متغیرهای ملاک (ارزش تکلیف، احساس تعلق به دانشگاه، خودپنداره تحصیلی) یک معادله در نظر گرفته شد و سهم متغیرهای پیش‌بین (ادراک از انتظارهای آموزشی اساتید،

ابعاد گوناگون ساختار اجتماعی آموزش و ادراک از ساختار کلاس) مورد تحلیل قرار گرفت که نتایج بدست آمده از معادله‌ها در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱- نتایج رگرسیون درگیری تحصیلی عاطفی (ارزش تکلیف و احساس تعلق) و خودپنداره تحصیلی بر روی ساختار اجتماعی آموزش و ادراک از محیط‌های آموزشی

شاخص آماری						
R <sup>2</sup>	R	P	F	P	Beta	B
ارزش تکلیف						
۰/۵۹۷	۰/۷۷۲	۰/۰۰۱	۲۱۹/۶۸			
				۰/۰۰۱	۰/۲۵	۰/۳۶۵
				۰/۰۰۱	۰/۲۱	۰/۲۲۶
				۰/۰۰۱	۰/۳۱	۰/۰۸۱
				۰/۰۰۱	۰/۲۴	۰/۲۶۰
احساس تعلق به دانشگاه						
۰/۵۸۱	۰/۲۶۹	۰/۰۰۱	۳۶/۲۹			
				۰/۰۰۱	۰/۲۰	۰/۱۷۱
				۰/۰۰۱	۰/۱۵	۰/۱۲۱
				۰/۰۰۱	۰/۱۲	۰/۰۴۸
				۰/۰۱۱	۰/۰۱	۰/۰۷۸
				۰/۰۱۹	۰/۰۹	۰/۱۳۴
خودپنداره تحصیلی						
۰/۸۴۲	۰/۷۰۸	۰/۰۰۱	۲۴۰/۱۰			
				۰/۰۰۱	۰/۲۸	۲/۹۹۰
				۰/۰۰۱	۰/۱۵	۰/۲۶۹
				۰/۰۰۱	۰/۱۶	۰/۴۸۷
				۰/۰۰۱	۰/۱۷	۱/۹۲۴
				۰/۰۰۱	۰/۱۴	۰/۴۴۰

همان گونه که یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهند، از بین ابعاد ساختار اجتماعی آموزش، حمایت‌های تحصیلی اساتید بر ارزش تکلیف، حمایت‌های تحصیلی دانشجویان بر خودپنداره تحصیلی و تعامل استاد - دانشجو بر احساس تعلق دانشجویان به دانشگاه دارای بیش‌ترین توان پیش‌بینی‌کنندگی است. در ارتباط با سهم پیش‌بینی‌کنندگی مؤلفه



های ادراک از ساختار کلاس نیز یافته‌ها نشان داد که تکالیف انگیزشی و حمایت از خودمختاری از توان پیش‌بینی کنندگی ارزش تکلیف برخوردار بوده و در این میان حمایت از خودمختاری احساس تعلق به دانشگاه و تکالیف انگیزشی خودپنداره تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. متغیر ادراک از انتظارهای آموزشی اساتید نیز از توان پیش‌بینی کنندگی احساس تعلق به دانشگاه و خودپنداره تحصیلی برخوردار است. نکته قابل توجه جدول ۱، اثر برجسته تکالیف انگیزشی بر ارزش تکلیف، حمایت از خودمختاری بر احساس تعلق و حمایت‌های تحصیلی دانشجویان بر روی خودپنداره تحصیلی می‌باشد. بررسی امکان عملکرد متفاوت متغیرهای ادراک از انتظارهای آموزشی اساتید، مؤلفه‌های ادراک از ساختار کلاس و ابعاد گوناگون ساختار اجتماعی آموزش در پیش‌بینی درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری یکی دیگر از پرسش‌های اساسی این پژوهش بود. پیش از پاسخگویی به این پرسش، به عنوان یک هدف ضمنی و فراهم ساختن پیش‌زمینه، ابتدا امکان تفاوت‌های موجود در زمینه متغیرهای مورد مطالعه در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری بررسی و نتایج در جدول ۲ ارائه شد.

## جدول ۲- آزمون T مستقل در زمینه متغیرهای پیش بین و ملاک پژوهش

در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری.

شاخص آماری متغیر	میانگین		انحراف استاندارد		t مشاهده شده	درجه آزادی	سطح معناداری
	آموزش از دور	حضوری	آموزش از دور	حضوری			
حمایت تحصیلی اساتید	۱۴/۴۱	۱۶/۸۸	۲/۷۸	۴/۵۱	۷/۹۰	۶۹۸	۰/۰۰۱
حمایت فردی اساتید	۱۴/۹۱	۱۳/۱۲	۶/۷۰	۳/۶۹	-۴/۱۰	۶۹۸	۰/۰۰۱
حمایت تحصیلی دانشجویان	۱۳/۴۸	۱۴/۱۲	۲/۸۱	۲/۹۰	۲/۷۲	۶۹۸	۰/۰۰۷
حمایت فردی دانشجویان	۱۸/۵۴	۱۷/۸۸	۳/۹۳	۴/۳۲	-۱/۹۳	۶۹۸	۰/۰۵۳
تعامل دانشجو با دانشجو	۱۰/۶۹	۱۱/۲۷	۲/۰۶	۲/۳۴	۳/۱۸	۶۹۸	۰/۰۰۲
تعامل استاد- دانشجو	۲۲/۳۹	۲۴/۴۲	۳/۹۴	۳/۴۴	۶/۷۴	۶۹۸	۰/۰۰۱
تکالیف انگیزشی	۴۸/۲۷	۳۸/۶۵	۱۵/۸۱	۱۶/۴۲	-۷/۲۸	۶۹۸	۰/۰۰۱
حمایت از خودمختاری	۱۹/۰۰	۱۶/۷۱	۳/۷۳	۳/۸۶	-۷/۳۵	۶۹۸	۰/۰۰۱
انتظارات آموزشی اساتید	۲۹/۸۹	۳۳/۰۷	۸/۴۵	۸/۲۳	۴/۶۶	۶۹۸	۰/۰۰۱
احساس تعلق به دانشگاه	۹/۶۰	۱۱/۳۶	۳/۱۲	۲/۷۲	۷/۳۴	۶۹۸	۰/۰۰۱
ارزش تکلیف	۲۳/۹۸	۲۳/۱۳	۳/۸۱	۴/۱۷	-۲/۵۹	۶۹۸	۰/۰۱۰
خودپنداره تحصیلی	۱۲۷/۴۱	۱۳۴/۶۱	۱۵/۷۸	۱۹/۸۸	۴/۸۲	۶۹۸	۰/۰۰۱
درگیری عاطفی	۳۳/۵۱	۳۵/۸۷	۵/۷۲	۶/۹۲	۴/۵۱	۶۹۸	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۲ تفاوتی معنادار در ارتباط با تمامی متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش به جز حمایت‌های فردی دانشجویان از یکدیگر را نشان می‌دهد. نکته قابل تأمل جدول یاد شده برتری دانشجویان حضوری بر آموزش از دور در بسیاری از متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش به جز حمایت فردی اساتید و دانشجویان، تکالیف انگیزشی، حمایت از خودمختاری و ارزش تکلیف بود. نتایج جدول ۳ و ۴ نیز مشخصه‌های آماری رگرسیون جداگانه جهت بررسی امکان عملکرد متفاوت متغیرهای پیش بین پژوهش در زمینه پیش بینی ابعاد درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری می‌باشد. جهت مقایسه اثرهای متغیرهای پیش بین در مدل رگرسیون بر متغیر ملاک از ضرایب استاندارد شده استفاده شد. ستون ضرایب استاندارد شده نشان می‌دهد که تکالیف انگیزشی بر ارزش تکلیف، تعامل استاد - دانشجو در زمینه احساس تعلق

به دانشگاه و حمایت‌های تحصیلی دانشجویان از یکدیگر در زمینه خودپنداره تحصیلی دارای بیش‌ترین سهم پیش‌بینی‌کنندگی در بین دانشجویان آموزش از دور می‌باشد. به گونه‌ای که در ازای یک واحد تغییر در متغیرهای پیش‌بین، متغیرهای ملاک ارزش تکلیف به ۰/۳۸، احساس تعلق به دانشگاه به ۰/۲۱ و خودپنداره تحصیلی به ۰/۳۴ تغییر می‌کند.

جدول ۳- نتایج رگرسیون ارزش تکلیف، احساس تعلق و خودپنداره تحصیلی بر روی ساختار اجتماعی آموزش و ادراک از محیط‌های آموزشی در بین دانشجویان آموزش از دور

متغیر	B	Beta	P	F	P	R	R <sup>2</sup>	شاخص
ارزش تکلیف				۱۰۱/۳۹۳	۰/۰۰۱	۰/۵۹۸	۰/۷۷۳	
تکالیف‌انگیزی	۰/۰۹۲	۰/۳۸	۰/۰۰۱					
حمایت‌های تحصیلی اساتید	۰/۳۵۱	۰/۲۶	۰/۰۰۱					
تعامل استاد - دانشجو	۰/۲۲۱	۰/۲۳	۰/۰۰۱					
حمایت از خودمختاری	۰/۱۷۰	۰/۱۷	۰/۰۰۱					
احساس تعلق به دانشگاه				۱۴/۵۵۰	۰/۰۰۱	۰/۱۷۶	۰/۴۱۹	
تعامل استاد - دانشجو	۰/۱۶۴	۰/۲۱	۰/۰۰۱					
ادراک از انتظارهای آموزشی اساتید	۰/۰۵۶	۰/۱۵	۰/۰۰۸					
تکالیف‌انگیزی	۰/۰۳۱	۰/۱۶	۰/۰۱۰					
تعامل دانشجو با دانشجو	۰/۱۹۳	۰/۱۳	۰/۰۱۱					
خودپنداره تحصیلی				۶۲/۹۲۶	۰/۰۰۱	۰/۵۸۱	۰/۷۶۲	
تکالیف‌انگیزی	۰/۳۰۵	۰/۱۶	۰/۰۱۱					
حمایت از خودمختاری	۰/۸۸۹	۰/۱۴	۰/۰۰۱					
ادراک از انتظارهای آموزشی اساتید	۰/۲۲۶	۰/۰۹	۰/۰۵۰					
حمایت‌های تحصیلی اساتید	۱/۴۱۸	۰/۱۴	۰/۰۰۴					
حمایت‌های تحصیلی دانشجویان از یکدیگر	۳/۱۹۲	۰/۳۴	۰/۰۰۱					

جدول ۴- نتایج رگرسیون ارزش تکلیف، احساس تعلق و خودپنداره تحصیلی بر روی ساختار اجتماعی آموزش و ادراک از محیط‌های آموزشی در بین دانشجویان حضوری

شاخص	B	Beta	P	F	P	R	R <sup>2</sup>
ارزش تکلیف				۹۹/۳۲۳		۰/۵۵۷	۰/۷۴۶
تکالیف انگیزشی	۰/۳۲۱	۰/۲۷	۰/۰۰۱				
حمایت از خودمختاری	۰/۰۷۱	۰/۲۶	۰/۰۰۱				
حمایت‌های تحصیلی	۰/۳۶۱	۰/۲۴	۰/۰۰۱				
اساتید							
تعامل دانشجو با استاد	۰/۲۳۲	۰/۲۲	۰/۰۰۱				
احساس تعلق به دانشگاه				۳۳/۵۸۱		۰/۳۴۸	۰/۵۹۰
حمایت از خودمختاری	۰/۲۹۷	۰/۳۳	۰/۰۰۱				
تکالیف انگیزشی	۰/۰۳۹	۰/۱۸	۰/۰۰۱				
تعامل دانشجو با استاد	۰/۰۹۹	۰/۱۲	۰/۰۳۲				
حمایت‌های فردی	۰/۰۹۲	۰/۱۰	۰/۰۴۸				
دانشجویان							
تعامل دانشجو با دانشجو	۰/۱۸۷	۰/۱۲	۰/۰۰۸				
خودپنداره تحصیلی				۱۶۹/۸۵۰		۰/۷۶۴	۰/۸۷۴
تکالیف انگیزشی	۰/۲۲۱	۰/۱۳	۰/۰۰۱				
حمایت از خودمختاری	۱/۱۶۴	۰/۱۸	۰/۰۰۱				
ادراک از انتظارهای	۰/۸۷۶	۰/۲۳	۰/۰۰۱				
آموزشی اساتید							
حمایت‌های تحصیلی	۲/۵۰۰	۰/۲۱	۰/۰۰۱				
اساتید							
حمایت‌های تحصیلی	۲/۲۶۶	۰/۲۰	۰/۰۰۱				
دانشجویان							

یافته‌های جدول ۴ نیز نشان می‌دهد که از بین متغیرهای پیش‌بین این پژوهش، تکالیف انگیزشی با بتای ۰/۲۷ در زمینه ارزش تکلیف، حمایت از خودمختاری با بتای ۰/۳۳ در زمینه احساس تعلق به دانشگاه و ادراک از انتظارهای آموزشی اساتید با بتای ۰/۲۳ در زمینه

خودپنداره تحصیلی دارای بیش‌ترین سهم پیش‌بینی‌کنندگی در بین دانشجویان حضوری بود. افزون بر این، مقایسه نظری یافته‌های ارائه شده در جدول ۳ و ۴ نشانگر برخی اثرهای مشترک و متفاوت متغیرهای پیش‌بین این پژوهش در پیش‌بینی متغیرهای ملاک بود. به گونه‌ای که تکالیف انگیزشی در پیش‌بینی ارزش تکلیف هر دو گروه از دانشجویان دارای بیش‌ترین تأثیر بود. با این حال، تعامل استاد - دانشجو در زمینه احساس تعلق و حمایت‌های تحصیلی دانشجویان در زمینه خودپنداره تحصیلی در بین دانشجویان آموزش از دور دارای بیش‌ترین اثر پیش‌بینی‌کنندگی بود. در زمینه پیش‌بینی احساس تعلق و خودپنداره تحصیلی دانشجویان حضوری نیز به ترتیب حمایت از خودمختاری و ادراک از انتظارات آموزشی اساتید دارای سهم پیش‌بینی‌کنندگی بیش‌تری بود.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف پیش‌بینی خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری بر اساس ادراک از انتظارات آموزشی اساتید، ابعاد گوناگون ساختار اجتماعی آموزش و ادراک از ساختار کلاس انجام گرفت. در این پژوهش ضمن پرداختن به تفاوت‌های موجود در زمینه خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی و متغیرهای آموزشی مرتبط با آن در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری به بررسی سهم پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد گوناگون ساختار اجتماعی آموزش، ادراک از ساختار کلاس و ادراک از انتظارات آموزشی اساتید در زمینه خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی پرداخته شد. نتایج پژوهش در بررسی سهم متغیرهای پیش‌بین تحقیق در پیش‌بینی خودپنداره تحصیلی نشان داد علی‌رغم این که حمایت‌های فردی و تحصیلی دانشجویان، حمایت‌های تحصیلی اساتید، ادراک از انتظارات آموزشی اساتید و تکالیف انگیزشی سهم پیش‌بینی مؤثری داشتند با این حال حمایت‌های تحصیلی دانشجویان دارای بیش‌ترین سهم پیش‌بینی‌کنندگی در این زمینه بود. این یافته‌ی تحقیق با نتایج پژوهش‌های گوناگونی همچون وانگ و اکلز (۲۰۱۳)، گودناو (۱۹۹۳)، مرداک و میلر<sup>۴۰</sup> (۲۰۰۳)، هورنر و تاتار<sup>۴۱</sup> (۲۰۰۲)، تری لود، سرازین، مارتیک و گولت<sup>۴۲</sup> (۲۰۰۲)، آشور و همکاران (۲۰۰۲) و فانی و خلیفه (۱۳۸۸) همخوانی دارد. در تبیین سهم برجسته حمایت‌های تحصیلی دانشجویان در زمینه خودپنداره تحصیلی مدل چارچوب داوری درونی -

بیرونی مارش (۱۹۹۰) و تئوری انتظار و پیشگویی خود تحقق بخش تبیین مناسبی را فراهم می‌سازند. بر اساس مدل مارش (۱۹۹۰) دانش‌آموزان برداشت‌هایشان از توانایی‌های تحصیلی و غیر تحصیلی و مهارت‌هایشان را از طریق مقایسه با توانایی‌های دیگران در مدرسه یا گروه‌های مرجعی که عضو آن هستند به دست می‌آورند. بنابراین در فرایند شکل‌گیری خودپنداره به ویژه بعد تحصیلی آن نقش "دیگران مهم" از جمله اساتید و همکلاسی‌ها بسیار برجسته است. در واقع بازخوردهایی که اساتید و دیگر دانشجویان در محیط‌های آموزشی در ارتباط با رفتارهای تحصیلی و غیر تحصیلی دانشجویان نشان می‌دهند نقش سازنده‌ای در رشد جوانب مختلف شخصیت دانشجویان به ویژه بعد خودپنداره آنها دارد. علاوه بر این نظریه انتظار و پیشگویی خود تحقق بخش نیز بر آنند که مردم به حوادث معنا می‌دهند و این معانی پیامدهایی مهم برای رفتار آتی افراد دارند. بر اساس این دو نظریه، اگر معلم دانش‌آموزی خاص را دارای توانایی برای موفقیت تحصیلی نداند، در آن صورت رفتارهای آتی این دانش‌آموز همگی شاهدهی برای ناتوانی این کودک در نظر گرفته خواهد شد و همچنین این دانش‌آموز به گونه‌ای رفتار خواهد کرد تا با انتظارهای معلم، سازگار باشد (هارن، ۱۹۸۵، به نقل از شارع پور، ۱۳۸۷). علاوه بر این، نتایج تحقیق نشان داد که علیرغم سهم حمایت‌های تحصیلی اساتید، تعامل استاد - دانشجو و حمایت از خودمختاری در پیش‌بینی ارزش تکلیف، تکالیف انگیزشی دارای بیش‌ترین تأثیر در این زمینه بوده است. یافته‌نویسندگان در این زمینه با نتایج برخی پژوهش‌ها از جمله گرونلیک، رایان و دیسی (۱۹۹۱)، روزر و همکاران (۱۹۹۸)، آشور، کاپلان و روس<sup>۳۳</sup> (۲۰۰۲) و وانگ و اکلز (۲۰۱۳) حمایت می‌شود. در واقع زمانی که دانشجویان احساس کنند اساتید آن‌ها انتظارهای روشن و معقولانه‌ای از آن‌ها داشته و از خودمختاری‌شان به شیوه‌های مختلف از قبیل فراهم ساختن آزادی در انجام فعالیت‌های یادگیری و برقراری ارتباط بین فعالیت‌های نظام آموزشی با هدف‌ها و علایق آنها حمایت می‌کنند، بیش‌تر تمایل به ارزش‌گذاری بر تکالیف می‌شوند. ایمز (۱۹۹۲) نیز در حمایت از سهم مؤثر تکالیف انگیزشی در پیش‌بینی ارزش تکالیف اشاره می‌کند که یادگیرندگان برای فعالیت‌ها و وظایفی که از ویژگی‌هایی همچون تنوع، چالش‌برانگیزی و معناداری برخوردار باشند ارزش بیشتری در مقایسه با سایر فعالیت‌ها قایل‌اند چراکه چنین فعالیت‌هایی منجر به درگیری آنها در انجام وظایف کلاسی شده و به یادگیری آنها کمک می‌کند.

همچنین چنین فعالیت‌هایی باعث همکاری آنها با یکدیگر شده و موجب می‌شود آنها اهداف مناسب‌تری برای یادگیری انتخاب کنند و دلایل فعالیت‌هایشان را درک کنند.

در زمینه پیش‌بینی احساس تعلق دانشجویان به دانشگاه نیز یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که با وجود این که سهم معناداری از این پیش‌بینی را متغیرهای تعامل استاد-دانشجو، تعامل دانشجو-دانشجو، حمایت‌های فردی دانشجویان، حمایت از خودمختاری و ادراک از انتظارات آموزشی اساتید به خود اختصاص داده بود، با این حال، حمایت از خودمختاری دارای بیش‌ترین سهم در پیش‌بینی احساس تعلق دانشجویان به محیط دانشگاهی بود. یافته این پژوهش با نتایج پژوهش‌های پژوهشگرانی همچون گودناو<sup>۴۴</sup> (۱۹۹۳)، گودارد، سویتلند و هوی<sup>۴۵</sup> (۲۰۰۰)، لی و اسمیت<sup>۴۶</sup> (۱۹۹۹)، فیلیپس<sup>۴۷</sup> (۱۹۹۷)، کانل (۱۹۹۰) و اوردن ورمیدگلی<sup>۴۸</sup> (۲۰۰۳) همسو است. در تبیین سهم برجسته حمایت از خودمختاری در زمینه پیش‌بینی احساس تعلق دانشجویان تئوری رشد نیافتگی - رشد یافتگی<sup>۴۹</sup> کریس آرگریس<sup>۵۰</sup> (۱۹۵۷) به نقل از علاقه‌بند (۱۳۸۰) تبیین مناسبی را فراهم می‌سازد. بر اساس این تئوری افراد در طی رشد خود از حالت رشد نیافتگی به سوی رشد یافتگی حرکت می‌کنند. به باور آرگریس برای این‌که فرد در طی سال‌های رشد خود به شخصی رشد یافته و بالغ تبدیل شود، هفت نوع تغییر باید در شخصیت او ایجاد شود که از جمله آن تغییرات، تغییر از حالت انفعالی دوران کودکی به حالت فعال دوره بزرگسالی، تغییر از وابستگی به سمت استقلال است. آرگریس معتقد است که میان نیازهای یک شخصیت بالغ و ویژگی‌های سازمان‌های رسمی تضاد آشکاری وجود دارد به گونه‌ای که در بسیاری از موردها هنگامی که مردم به نیروی کار می‌پیوندند، بر اثر اعمال و اقدام‌هایی که مورد استفاده مدیریت سازمان‌ها قرار می‌گیرد، از رشد و بلوغ باز می‌مانند. در واقع، در این سازمان‌ها، اجازه کم‌ترین کنترلی بر محیط کار به افراد داده نمی‌شود و آنان به منفعل بودن، متکی و زیردست بودن تشویق می‌شوند که این فعالیت‌ها در تضاد با نیازهای یک شخصیت بالغ است. بنابراین در آن نوع محیط‌های آموزشی که با دانشجویان به عنوان فردی بالغ رفتار شده و فرصت‌هایی برای رشد خودمختاری آن‌ها فراهم می‌شود، میزان احساس تعلق دانشجویان به آن محیط‌های آموزشی نیز افزایش می‌یابد. بررسی تفاوت‌های موجود در زمینه خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی و متغیرهای مرتبط با آن در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری نیز از دیگر هدف‌های ضمنی

مورد توجه در این پژوهش بود. در این زمینه یافته‌های پژوهش حکایت از تفاوت‌های معنادار در بین دانشجویان مذکور در بسیاری از متغیرهای مورد بررسی به جز حمایت‌های فردی دانشجویان داشت. نکته قابل تأمل در این زمینه برتری دانشجویان حضوری بر آموزش از دور در بسیاری از متغیرهای مورد مطالعه به جز حمایت فردی اساتید و دانشجویان، ارزش تکلیف، حمایت از خودمختاری و تکالیف انگیزشی بود. در زمینه‌های مذکور به ویژه در دو زمینه اخیر نویسندگان شاهد برتری دانشجویان آموزش از دور بر دانشجویان حضوری بودند. در تبیین دلایل بخشی از این تفاوت‌ها می‌توان از ویژگی‌های متفاوت دو نظام آموزشی سود جست. نظام‌های آموزش از دور از لحاظ ساختاری تفاوت‌های بارزی با نظام‌های آموزشی حضوری دارند؛ از جمله تفاوت‌های اساسی این نظام آموزشی وجود فاصله بین یاددهنده- و یادگیرنده، مسئولیت عمده یادگیرنده در فرایند یادگیری خود نسبت به یادگیرنده حضوری و بسیاری از ویژگی‌های دیگر است. در واقع، نظام‌های آموزش از دور از راه انجام اقدام‌هایی همچون تهیه و تدوین کتاب‌های خودآموز، رعایت بسیاری از اصول طراحی آموزشی در تهیه و تدوین برنامه‌های درسی، توجه اساسی به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان، واگذاری مسئولیت یادگیری بر عهده یادگیرنده و در نظر گرفتن نقش راهنما و هدایت‌کننده برای اساتید در فرایندهای آموزشی و بسیاری از ویژگی‌های دیگر، زمینه و بستر بیش‌تری را در راستای ارضاء نیازهای روان‌شناختی پایه (خودمختاری، شایستگی و احساس تعلق) دانشجویان فراهم می‌سازند. در بررسی ادبیات مرتبط با ساختار کلاس نیز پی در پی به این نکته اشاره شده است که در آن نوع محیط‌های آموزشی که تکالیف آموزشی مورد علاقه و رغبت یادگیرندگان باشد و زمینه‌های رشد استقلال در زمان یادگیری برای یادگیرندگان فراهم شود، درگیری تحصیلی عاطفی یادگیرندگان نیز بیش‌تر خواهد بود. بر این اساس، برتری دانشجویان آموزش از دور نسبت به دانشجویان حضوری در زمینه ابعاد دوگانه متغیر ادراک از ساختار کلاس (تکالیف انگیزشی و حمایت از خودمختاری) را می‌توان بر اساس تفاوت‌های ساختاری این دو نظام آموزشی تبیین نمود. حتی چنین تبیینی شاید در مورد برتری دانشجویان حضوری بر آموزش از دور در ارتباط با سایر متغیرهای مورد بررسی این پژوهش نیز درست باشد.

علاوه بر این، نتایج تحقیق در بررسی امکان عملکرد متفاوت متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی خودپنداره تحصیلی و ابعاد درگیری تحصیلی عاطفی در بین دانشجویان آموزش



از دور و حضوری نیز نشانگر برخی اثرات مشترک و متفاوت متغیرهای پیش‌بین در زمینه های اخیر بود. به گونه‌ای که تکالیف انگیزشی در پیش‌بینی ارزش تکلیف هر دو گروه از دانشجویان دارای بیش‌ترین تأثیر بود. با این حال، تعامل استاد - دانشجو در زمینه احساس تعلق و حمایت های تحصیلی دانشجویان در زمینه خودپنداره تحصیلی دانشجویان آموزش از دور دارای بیش‌ترین اثر پیش‌بینی‌کنندگی بود. در زمینه پیش‌بینی احساس تعلق و خودپنداره تحصیلی دانشجویان حضوری نیز به ترتیب حمایت از خودمختاری و ادراک از انتظارهای آموزشی اساتید دارای سهم بیش‌تری بود. در تبیین چنین تفاوت‌هایی، تئوری ارزش - انتظار ویگفیلد و اکلز (۱۹۹۲) تفاوت‌های موجود را ناشی از تجاربی می‌داند که افراد در بافت نظام آموزشی بدست می‌آورند. بر اساس این مدل معلمان فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان جهت درگیری در فعالیت‌های گوناگون ایجاد کرده و این تجارب برای دانش‌آموزان داده‌هایی را در خصوص شایستگی موفقیت‌شان، احساس تعلق‌شان برای دیگران و خودمختاری آن‌ها فراهم ساخته و به عنوان یک یادگیرنده به آن‌ها اجازه می‌دهد تا هویت فردی و اجتماعی خود را درک کنند. در ادامه نیز این داده‌ها در زمینه رشد و توسعه ادراک توانایی‌های فردی و ارزش تکلیف روی هم انباشته می‌شوند و در بازگشت درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی را متأثر می‌سازند.

در مجموع، نتایج و یافته‌های این پژوهش همسو با نتایج بسیاری از پژوهش‌های انجام گرفته نشان داد که زمینه‌های آموزشی و از آن جمله متغیرهایی همچون ادراک دانشجویان از انتظارهای آموزشی اساتید، ادراک از ساختار کلاس درس و بسیاری از مؤلفه‌های ساختار اجتماعی آموزش نقشی مؤثر در زمینه شکل‌گیری و رشد خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی در بین دانشجویان ایفا می‌کنند. با توجه به این که خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی در واقع پاسخ‌های عاطفی یادگیرندگان به محرک‌های آموزشی موجود در محیط‌های آموزشی می‌باشند و با عنایت به نقش اساسی بسیاری از ابعاد ساختار اجتماعی آموزش و ساختار کلاس در زمینه اخیر؛ توصیه می‌شود متوکیان و دست‌اندرکاران نظام‌های تعلیم و تربیت توجه اساسی به این ابعاد نظام‌های آموزشی در زمینه شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی داشته و همواره از راه فراهم کردن محیط‌های آموزشی مناسب در جهت رشد، توسعه، اصلاح و بهبود نتایج عاطفی یادگیری در بین دانشجویان خود اقدام کنند. در این زمینه با بهره‌گیری از نتایج این

پژوهش و ادبیات نظری و تجربی تحقیق پیشنهاد می‌شود:

۱. در نظام‌های آموزشی توجه اساسی به فراهم‌سازی بسترهای ارضاء نیازهای سه‌گانه شایستگی، خودمختاری و احساس تعلق دانشجویان به محیط‌های آموزشی و تسهیل تعامل مثبت آن‌ها با محیط‌های آموزشی صورت گیرد. در زمینه اخیر موردهایی همچون فراهم‌ساختن ساختار حمایتی در محیط‌های دانشگاهی از راه تلاش در جهت برقراری ارتباط بین برنامه‌ها و فعالیت‌های محیط‌های دانشگاهی با هدف‌ها و علایق دانشجویان و واگذاری اختیار و مسئولیت به آن‌ها در انجام امورات تحصیلی خود می‌تواند زمینه‌ساز حمایت از خودمختاری دانشجویان باشد. همچنین، اساتید می‌توانند از راه بیان روشن انتظارات آموزشی خود، ابراز پاسخ‌های پایدار در تعامل با دانشجویان، اتخاذ استراتژی‌های آموزشی متناسب با سطوح گوناگون دانشجویان، توجه به یافته‌های نوین روان‌شناسان یادگیری و تربیتی، اهتمام در بکارگیری مفاهیم و اصول آن‌ها در طراحی محیط‌های یادگیری اثربخش، فراهم‌ساختن بستری مناسب جهت مشارکت در مباحث کلاسی و تصمیم‌گیری‌های مرتبط با امورات تحصیلی گام‌هایی مؤثر در جهت ارضاء نیاز اساسی شایستگی دانشجویان بردارند.

۲. با توجه به نقش اساسی ویژگی‌های آموزشی همچون تناسب برنامه‌های درسی و محتوای تربیتی با هدف‌ها و علایق دانشجویان، حمایت‌های عاطفی اساتید و دانشجویان و ادراکات مثبت دانشجویان از محیط‌های آموزشی خود در زمینه رشد خودپنداره تحصیلی و احساس تعلق دانشجویان؛ توصیه می‌شود، متولیان نظام‌های آموزشی از راه اهتمام در راستای ایجاد تغییر و اصلاح در اجزای گوناگون نظام‌های آموزشی خود و برگزاری برنامه‌ها و کارگاه‌های آموزشی گوناگون برای اساتید، کارکنان و دیگر اعضای محیط‌های دانشگاهی به فرایند شکل‌گیری ادراکات مثبت در دانشجویان و احساس تعلق بیش‌تر آن‌ها به محیط آموزشی خود اهتمام ورزند.

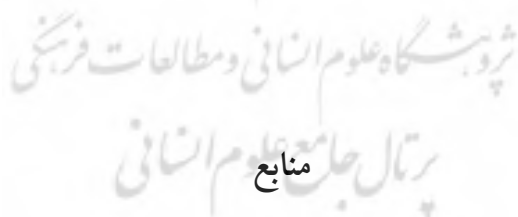
۳. با توجه به نقش اساسی ابعاد گوناگون ساختار اجتماعی آموزش بویژه تعاملات استاد - شاگردی و حمایت‌های تحصیلی و فردی اساتید و دانشجویان در زمینه خودپنداره تحصیلی و ابعاد درگیری تحصیلی عاطفی و با توجه نقش کم‌رنگ این بعد نظام آموزشی در پیش‌بینی متغیرهای اخیر در بین دانشجویان محیط‌های آموزش از دور پیشنهاد می‌شود که مدیران و برنامه‌ریزان نظام‌های آموزش از دور با اتخاذ تدابیر گوناگون همچون تقویت

نظام ارتباطات سازمانی با بهره‌گیری از پتانسیل‌های گوناگون دنیای فناوری داده‌ها و ارتباطات در راستای تسهیل روابط درون سازمانی و برون سازمانی گامی مؤثر برداشته تا از این راه بتواند نقشی مؤثر در زمینه رشد و توسعه خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی عاطفی دانشجویان خود داشته باشند.

۴. با توجه به نقش برجسته تکالیف انگیزشی در پیش‌بینی ارزش تکلیف در بین هر دو گروه از دانشجویان پیشنهاد می‌شود مدیران و بویژه برنامه‌ریزان درسی نظام‌های آموزشی در فرایند تهیه و تدوین برنامه‌های درسی توجه اساسی به ویژگی "چالش برانگیز بودن تکالیف" و سایر ویژگی‌های اساسی مورد توجه صاحب‌نظران این حوزه داشته باشند. توجه به چنین نکته‌ای بویژه برای برنامه‌ریزان درسی نظام‌های آموزش از دور از اهمیتی دوچندان برخوردار است. چراکه در چنین نظامی هدایت فرایند یاددهی - یادگیری بر خلاف نظام‌های آموزشی حضوری به جای استاد بیش‌تر از راه سازمان آموزشی و با تکیه بر کتاب‌های خودآموز است. بنابراین، تلاش در جهت طراحی و تدوین برنامه‌ها و تکالیف تحصیلی چالش برانگیز می‌تواند نقشی مؤثر در زمینه شکل‌گیری درگیری عاطفی دانشجویان داشته باشد.

### یادداشت‌ها

- |  |   |  |                                  |
|--|---|--|----------------------------------|
| 1- Emotional Academic Engagement             | 16- Intrinsic value   | 31- O'Connor, Dearing & Collins              | 46- Lee & Smith                  |
| 2- Academic self Concept                     | 17- Utility value   | 32- Ames                                     | 47- Phillips                     |
| 3- Wang & Eccles                             | 18- Shochet & Smyth   | 33- Decharms                                 | 48- Urdan & Midgley              |
| 4- Fredricks, Blumenfeld & Paris             | 19- Jimerson, Campos & Grief                                  | 34- Good & Brophy                            | 49- Immaturity – Maturity Theory |
| 5- Willms                                    | 20- Skues, Jason Canningham, Evereda, Pokharel, Trilochan     | 35- Carmen                                   | 50- Chris Argris                 |
| 6- Lent, Brown & Gore                        | 21- Reddy, Rhodes & Mulhall                                   | 36- McCoach & Siegle                         |                                  |
| 7- Appleton, Christenson, Kim & Reschly      | 22- O'Connor & Mc Cartney                                     | 37- Reynolds, Ramirez, Magrina & Allen       |                                  |
| 8- Ladd & Dinella                            | 23- Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga, Nelson & Zollneritsch | 38- Johnson & Johnson                        |                                  |
| 9- Chapman                                   | 24- Fraser & Fisher   | 39- Ghaith                                   |                                  |
| 10- Skinner, Furrer, Marchand and Kindermann | 25- Patrick, Ryan & Kaplan                                    | 40- Murdock & Miller                         |                                  |
| 11- Voelkl                                   | 26- Skinner & Belmont   | 41- Horenczyk & Tatar                        |                                  |
| 12- Finn                                     | 27- Provision of structure                                    | 42- Trouilloud, Sarrazin, Martinek & Guillet |                                  |
| 13- Connell, Spencer & Aber                  | 28- Jang, Reeve & Deci  | 43- Assor, Kaplan & Roth                     |                                  |
| 14- Wigfield & Eccles                        | 29- Wentzel   | 44- Goodenow                                 |                                  |
| 15- Attainment Value                         | 30- Roeser, Eccles & Sameroff                                 | 45- Goddard, Sweetland & Hoy                 |                                  |



### الف. فارسی

بالی‌لاشک، زینب. (۱۳۸۲). بررسی رابطه میان باورهای خودکارآمدی (عمومی و تحصیلی) و ارجحیت ساختار کلاسی (عملکردی- تبیحری) با پیشرفت تحصیلی دانشجویان سال سوم دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران.

بیان فر، فاطمه، ملکی، حسن، دلاور، علی و سیف، علی اکبر. (۱۳۸۹). تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به

منظور ارائه مدل. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال پنجم، شماره ۱۷، صص:

۵۷-۸۵

پال هرسی و کنث بلانچارد. (۱۳۸۰). مدیریت رفتار سازمانی: کاربرد منابع انسانی (ترجمه

علی علاقه بند). تهران، امیرکبیر. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۳۹)

حجازی، الهه، نقش، زهرا، سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت

تحصیلی ریاضی: نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزشی و شناختی. مطالعات روان شناختی

دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء، دوره ۵، شماره ۴.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.

سواری، کریم. (۱۳۹۱). بررسی میزان رواج اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان (دختر و

پسر) دانشگاه پیام نور اهواز. دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، (۲): ۶۴-

۶۳.

شارع پور، محمود. (۱۳۸۵). جامعه شناسی آموزش و پرورش. تهران، سمت.

میلر، جی، پی. (۱۳۷۹). نظریه های برنامه ریزی درسی (ترجمه محمود مهرمحمدی). تهران:

سمت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۸۳).

مصراآبادی، جواد، حسینی نسب، داوود، فتحی آذر، اسکندر و مقدم، محمد. (۱۳۸۶).

اثربخشی راهبرد یاددهی - یادگیری نقشه مفهومی بر بازده های شناختی - عاطفی در

یادگیری درس زیست شناسی. فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز،

سال دوم، شماره ۸ صص: ۱۳۲-۱۰۹

نصیری، حبیب الله، لطیفیان، مرتضی و یوسفی، فریده. (۱۳۹۰). ارائه الگویی علی - تجربی

از ارتباط بین یادگیری عاطفی - اجتماعی و موفقیت تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی.

مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره سوم، شماره ۲، صص: ۱۶۱-۱۳۵

کریم‌زاده، منصوره و محسنی، نیکچهره. (۱۳۸۴). بررسی و شناسایی خودپنداره تحصیلی و

غیر تحصیلی و پیش بینی‌کنندگی آن در پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال

دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش ریاضی فیزیک و علوم انسانی). اندیشه‌های نوین

تربیتی، دوره ۱، شماره ۲ و ۳، صص: ۲۳-۳۸.

گلاور، جان، ای و برونینگ، ر. ا. (۱۳۸۵). روان‌شناسی تربیتی، اصول و کاربرد. (ترجمه

علینقی خرازی). تهران: مرکز نشر دانشگاهی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۹۰).

- قانع‌راد، محمدامین، و ابراهیم آبادی، حسین. (۱۳۸۹). تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر دانشجویان. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۲(۴)، صص: ۱۱-۲.
- فانی، حجت‌الله و خلیفه، مصطفی. (۱۳۸۸). بررسی رابطه ادراک از رفتار معلم با خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر شیراز. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، سال دوم، شماره سوم، صص: ۶۴-۳۷.

#### ب. انگلیسی

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 261e 278.
- Ames, C. (1992). Class rooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Education Psychology, 84*, 261- 271.
- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom learning and motivation: classifying and expanding theory. *Journal of Education Psychology. 84*, 272- 281.
- Blackburn, M. (1998). *Academic cheating*. Unpublished doctor dissertation, University of Oklahoma.
- Carmen, P. M. (2007). *A Study of the relationship between the type of parent involvement and high school student engagement, academic achievement, attendance, and attitude toward school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Montana Missoula.
- Connell, J.P., Spencer, M.B., and Aber, J.L. (1994). Educational risk and resilience in African - American youth: Context, self, action, and outcomes in School. *Child Development, 65*(2), 493-506.
- Connell, J. P. (1990). *Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span*. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *the self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-98). Chicago, IL: University of Chicago.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 8*(13). Retrieved from <http://PAREonline.net>.
- Fraser, B. J., and Fisher, D.L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal, 19*(4), 498-518.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC:

- National Center for Education Statistics.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109.
- Ghaith, G.M. (2002).the relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System, 30*, 263–273.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*, 21-43.
- Goddard, R., Sweetland, S., & Hoy, W. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly, 36*, 683–702
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children’s perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology, 83*, 508e517.
- Horenczyk, G., & Tatar, M. (2002). Teachers’ attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education, 18*, 435-445.
- Jang, H., Reeve, J., and Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588-600.
- Jimerson, S.J., Campos, E., and Grief, J.L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*, 7-27.
- Lam, S.F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F.H., Nelson, B., Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an International study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50*, 77-94.
- Ladd, G.W., and Dinella, L.M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children’s achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190 -206.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal, 36*, 907–945.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 307-315.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal, 37*, 153-184.
- Marsh.H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and Empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*, 77–172.
- Murdock, T. B., & Miller, A. D. (2003). Teachers as sources of middle school students’ motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. *Elementary School Journal, 103*, 383-399.
- O’Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships

- and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340–369.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher–child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48, 120–162.
- Patrick, H., Ryan, A.M., and Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In C. Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd Ed.; pp.655-674). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Phillips, M. (1997). what makes schools effective? A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate to mathematics achievement and attendance during middle school. *American Educational Research Journal*, 34, 633–662.
- Reddy, R., Rhodes, J.E., and Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-38.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Reynolds, W. M. (1988). Measurement of academic self-concept in college students. *Journal of personality assessment* 52 (2), pp. 223 – 240.
- Reynolds, W. M., Ramirez, M. P., Magrina, A., & Allen, J. E. (1980). Initial development and validation of the academic self-concept scale. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 1013-1016.
- Schunk, D. (1984). Self- efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 848-857.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., and Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skues, L. Jason, Canningham, G. Evereda, Pokharel, Trilochan. (2005). The Influence of Bullying Behaviors on Sense of School. *Journal of education Psychology*.
- Shochet, M. Lan.Smyth, T. (2009). The impact parental attachment on adolescent perception of the school connectedness, *Journal of clinical child and adolescent psychology*, car saline qld 4034.
- Trouilloud, D. O., Sarrazin, P. G., Martinek, T. J., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social*



*Psychology*, 32, 591-607.

- Urdan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524e551.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294e319.
- Wang, M. Eccles, S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional Perspective. *Learning and Instruction* 28, 12-23.
- Wang, M. Willett, J. & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49 (2011) 465–480
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287–301
- Wigfield, A, Eccles, J.S. (2000). Expectancy value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68 - 81.
- Wig field, A, Eccles, J.S. (1992). The developmental of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265 - 310.
- Wigfield, A. (1994). *The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp.101-124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).