

بررسی رابطه‌ی ادراکات محیطی مدرسه‌ای و اهداف پیشرفت؛ آیا نوع مدرسه، رشته‌ی تحصیلی و منطقه‌ی محل سکونت تفاوت ایجاد می‌کند؟

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثر نوع مدرسه، رشته‌ی تحصیلی و منطقه‌ی محل سکونت در ادراکات فعالیت‌های کلاسی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان است. بدین منظور، نمونه‌ای به حجم ۵۷۱ آزمودنی از دبیرستان‌های مناطق مختلف تهران انتخاب شدند. آزمودنی‌های یادشده از جهت نوع مدرسه (عادی، دولتی و غیر انتفاعی)، رشته‌ی تحصیلی (ریاضی فیزیک و ادبیات و علوم انسانی) و منطقه‌ی محل سکونت (شمال و جنوب تهران) تفکیک شدند. پرسش‌نامه‌های ادراکات فعالیت‌های کلاسی (جنتری و همکاران، ۲۰۰۲) و اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) پس از احراز روایی و پایایی، توسط آزمودنی‌ها تکمیل شدند. نتایج نشان داد که تمام مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی (علاقه، لذت، چالش و انتخاب) و اهداف پیشرفت (تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی) دو به دو با هم دیگر رابطه دارند ($p < 0/01$). با اجرای تحلیل واریانس چند متغیری مشخص شد که میانگین مؤلفه‌های علاقه و انتخاب در رشته‌های ریاضی فیزیک و علوم انسانی، باهم تفاوت داشتند ($p < 0/05$)، اما سایر اثرات ساده معنادار نبود. اثرات تعاملی رشته و منطقه در مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی (علاقه، لذت، چالش و انتخاب) و اهداف پیشرفت (تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی)، اثرات تعاملی رشته و نوع مدرسه در مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی (علاقه، لذت، چالش و انتخاب) و اهداف پیشرفت (تبحری)، و نوع مدرسه و منطقه در مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی (علاقه، لذت، چالش و انتخاب) و اهداف پیشرفت (تبحری)، معنادار بود ($p < 0/05$). سایر تعامل‌ها معنادار نبود.

واژه‌های کلیدی: ادراکات محیطی کلاسی - اهداف پیشرفت - جهت‌گیری‌های تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی.

□. استادیار دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

□. دانشیار دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

□. دانشیار دانشکده‌ی علوم اجتماعی دانشگاه تهران

مقدمه

محیط کلاس و مدرسه، نظام اداری مدرسه و شیوه‌ی آموزشی معلم، اثرات غیر قابل انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرایندهای شناختی (آندرمن و میدگلی^۱، ۱۹۹۷) دارد. یکی از پیامدهای مهم محیط مدرسه، ادراکات دانش‌آموزان است که نقش مهمی در انگیزش، شناخت و عملکرد دانش‌آموزان دارد. اکلز و ویگفلد^۲ (۲۰۰۲) دریافتند که دانش‌آموزان دبیرستانی که معلمانشان را کنترل کننده تر ادراک می‌کردند و معلمان به آن‌ها فرصت تصمیم‌سازی کمتری می‌دادند، سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی^۳ و انگیزش داشتند. ادراکات فعالیت‌های مدرسه‌ای یا کلاسی، دامنه‌ی گسترده‌ای از فرایندها، نگرش‌ها و باورها شامل ادراک کنترل، حمایت خود مختاری و انتخاب و لذت است (جنتری و همکاران^۴، ۲۰۰۲). ادراکات فعالیت‌های مدرسه‌ای تحت تأثیر عوامل مختلفی است و پیامدهای خاصی را هم به دنبال دارد. برای مثال، جنتری و همکاران (۲۰۰۲) در بررسی ادراکات کلاسی، تفاوت‌های جنسیتی و پایه‌ای پیدا کردند و دریافتند که برای دانش‌آموزان دبیرستانی (نسبت به دانش‌آموزان ابتدایی) فعالیت‌های آموزشی کلاسی لذت بخشی و جذابیت کمتری دارد و فرصت انتخاب کمتری نیز وجود دارد. دختران کلاس‌های خود را لذت بخش تر و جذاب تر از پسرها می‌دانستند.

از دیدگاهی دیگر، ایمز^۵ (۱۹۹۲) در یک بازبینی جامع از تحقیقات مربوط به نقش ساختارهای کلاسی^۶ در اهداف و انگیزش دانش‌آموزان، به جای ادراکات محیطی کلاسی از ساختارهای کلاسی استفاده کرده باور او، ساختارهای کلاسی خاصی بر متغیرهای انگیزشی مختلفی اثرگذار هستند. این ساختار شامل - و نه محدود به - طراحی تکالیف^۷ و فعالیت‌های یادگیری، تجربه‌های ارزشیابی^۸، و کاربرد کاربرد پاداش‌ها و نقش قدرت و مسئولیت^۹ است. به باور ریان و گروولنیک^{۱۰} (۱۹۸۶)، هرچه معلمان کودکان را در تصمیم‌سازی درگیرتر کنند، آن‌ها الگوی انگیزش مثبت و سازگارانه‌تری بروز خواهند داد.

1. Andermen & Midgley
2. Eccles & Wigfield
3. Self-Efficacy
4. Gentry & et al
5. Ames
6. Classroom Structures
5. Tasks
8. Evaluation Experiences
9. Authority
10. Ryan & Grolnick

ادراک کنترل عامل معنادار و مهمی است که بر درگیری دانش‌آموزان در یادگیری و کیفیت یادگیری مؤثر است (نلون و هالادینا^۱، ۱۹۹۰).

با توجه به اهمیت ادراکات محیطی و پیامدهای مثبت و منفی آن، بررسی عوامل و زمینه‌های آن ارزشمند است. مطالعات مختلفی به بررسی نقش شرایطی که منجر می‌شود معلمان حمایت خودمختاری^۲ یا مهار^۳ را نسبت به دانش‌آموزان اعمال کنند، انجام شده است. دسای و همکاران^۴ (۱۹۹۹) نشان داده‌اند که چگونه عوامل بافتی می‌توانند باعث ایجاد محیط حامی خودمختاری یا کنترل کننده شوند. برای مثال، وقتی مسئول بالاتر محدودیت ایجاد می‌کند یا وقتی معلمان باید پاسخ‌گوی این باشند که دانش‌آموزان‌شان مطابق معیارهای خاصی عمل کنند، این احتمال افزایش می‌یابد که معلم با دانش‌آموزانش به گونه‌ای کنترل کننده رفتار کند.

دسای و ریان (۱۹۸۲، به نقل از ریو^۵، ۱۹۹۸) فرضیه‌ی یادشده را در آزمایشگاه آزمون کردند. آن‌ها مشاهده کردند که فشار آوردن به معلمان برای این که دانش‌آموزان به معیارهای خاص برسند باعث می‌شود که آن‌ها به نقد دانش‌آموزان بپردازند، زبان مستقیم‌تری به کار گیرند و کنترل کننده‌تر باشند. سبک برانگیختگی افراد عمدتاً مثبتی بر بافت اجتماعی است (ریو، ۱۹۹۸). وقتی معلمان احساس فشار می‌کردند، آن‌ها اغلب با فشار (مانند اعمال کنترل روی دیگران) به دانش‌آموزان جواب می‌دادند (دسای و همکاران، ۱۹۹۱؛ فلینک و همکاران، ۱۹۹۰).

سازه‌ی مرتبط با ادراکات محیطی که تأثیرات متقابلی با آن دارد، هدف/ف پیشرفت^۶ یا جهت‌گیری‌های هدفی است. جهت‌گیری‌هدفی، هدف و معنایی است که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد (ریان و پینتریچ^۷، ۱۹۹۷). در واقع، جهت‌گیری‌های هدفی، دلایلی است که افراد برای رسیدن به آن تلاش تلاش می‌کنند و نقش مهمی در برانگیختن فرد دارند. در حالی که کارهای اولیه فقط بر تفکیک دو جهت‌گیری تجزیه‌ی^۸ و جهت‌گیری عملکردی^۹ تأکید می‌کردند (دووک^{۱۰}، ۲۰۰۰)، محققین معاصر

1. Nolen & Haladyna
2. Autonomy Support
3. Control
4. Deci & et al
6. Reeve
6. Achievement Goals (or Goal Orientations)
7. Pintrich
8. Mastery Orientation
9. Performance Orientation
10. Dweck

معتقدند که چهار جهت گیری هدفی اصلی وجود دارد: *تبحری رویکردی، تبحری اجتنابی، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی* (الیوت و همکاران، ۲۰۰۶).

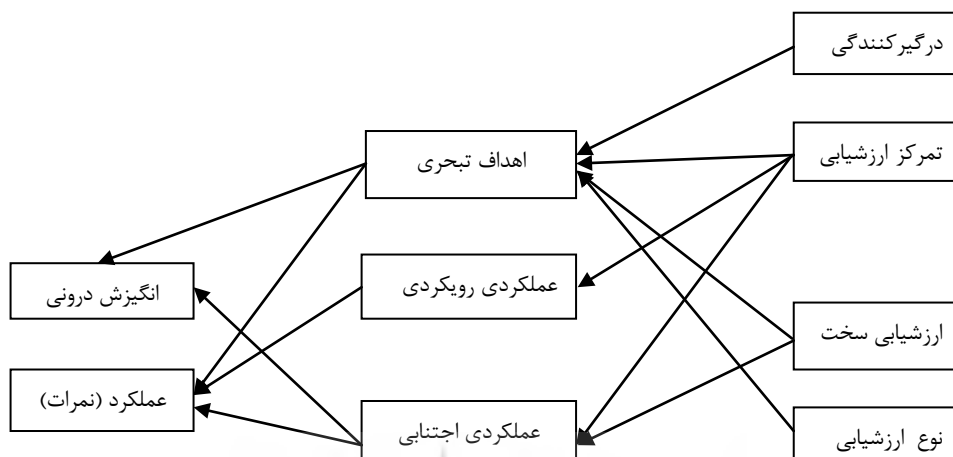
پیامدهای پذیرش اهداف پیشرفت در حوزه‌های مختلفی مورد بررسی قرار گرفته است. ایمز (۱۹۹۲) در یک مطالعه، پیامدها و پیامدهای اهداف پیشرفت را بررسی کرد. او ابتدا پیامدهای دو جهت گیری تبحری و عملکردی را با هم مقایسه کرد. دانش آموزان و دانشجویانی که اهداف تبحری را پذیرفته بودند، تکالیف چالش انگیزتری را انتخاب می‌کردند (ایمز، ۱۹۹۲). در فرایند یادگیری درگیرتر می‌شدند (نیکولز و همکاران، ۱۹۸۹، به نقل از ایمز، ۱۹۹۲). راهبردهای یادگیری مؤثرتری به کار می‌گرفتند (نلن و هالادینا، ۱۹۹۰). شواهد دیگری نیز نشان می‌داد که دانش آموزانی که اهداف عملکردی را می‌پذیرفتند، احتمال داشت از چالش اجتناب کنند، راهبردهای یادگیری سطحی و با حداقل تلاش را به کار گیرند و حل مسئله ناقصی را به کار گیرند (گراهام و گلن^۱، ۱۹۹۱؛ می‌سی^۲ و همکاران، ۱۹۸۸؛ نلن^۳، ۱۹۸۸؛ پیتریچ، ۱۹۹۹).

با توجه به اهمیت اهداف پیشرفت، بررسی زمینه‌ها و بسترهای آن هم چون ادراکات محیطی کلاسی با حائز اهمیت است. به اعتقاد ایمز (۱۹۹۲) ویژگی‌های کلاسی که باعث جهت گیری هدفی خاص می‌شود عبارتند از: تکلیف مسئولیت، بازشناسی، گروه‌بندی، ارزیابی و زمان یا نظام زمانی. اهداف پیشرفت با ادراکات محیطی در ارتباطند و یا از آن‌ها متأثر می‌شوند. در پژوهش چرچ^۴ و همکاران (۲۰۰۱) متغیرهای ادراک شده محیط کلاسی مانند درگیری‌کنندگی تکلیف، تأکید ارزشیابی (چرایی)، ارزشیابی سخت (ادراک سختی ارزشیابی) و نوع ارزشیابی به عنوان پیشایندهای جهت گیری هدفی فرض شده‌اند. چرچ و همکاران (۲۰۰۱) لگوی تحلیل مسیری را طراحی و آزمون می‌کنند که بر اساس آن انگیزش درونی و عملکرد تحت تأثیر جهت گیری هدفی است. جهت گیری هدفی، به نوبه‌ی خود تحت تأثیر ادراکات محیطی کلاسی است (نمودار ۱).

علاوه بر اثرپذیری اهداف پیشرفت از ادراکات محیطی، عوامل بافتی و تکلیف هم بر هر دو مؤثر هستند. در پژوهش یعقوبی (۱۳۷۴)، بافت اقتصادی-اجتماعی بر جهت گیری هدفی مؤثر بود. بر طبق یافته‌های او، جهت گیری هدفی دانش آموزان مناطق شمالی تهران نسبت به مناطق جنوبی شهر

1. Graham & Golan
2. Meece
3. Nolen
4. Church

تبحری تر بود و جهت گیری‌های هدفی دانش آموزان مناطق جنوبی تهران نسبت به مناطق شمالی شهر عملکردی تر بود.



نمودار (۱): الگوی تحلیل مسیر ادراکات کلاسی و جهت‌گیری هدفی و انگیزش و عملکرد

در مجموع، می‌توان گفت که بافت اجتماعی و الزامات تکلیف، اثرات غیر قابل انکاری بر ادراکات محیطی و اهداف پیشرفت دارد. یکی از مهم‌ترین جلوه‌های بافت اجتماعی نوع مدرسه از جهت عادی و غیرانتفاعی بودن و منطقه محل سکونت فرد است که می‌تواند بر ادراکات محیطی و اهداف پیشرفت اثرات متفاوتی داشته باشد. از مهم‌ترین جلوه‌های الزامات تکلیف نیز رشته‌ی تحصیلی فرد است. رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی، الزامات تکلیف متفاوتی را می‌طلبند. از طرف دیگر، رابطه و اثرات ادراکات محیطی بر اهداف پیشرفت، در پژوهش‌های مختلفی تأیید شده است. علی‌رغم اهمیت بافت و تکلیف بر انگیزش، یادگیری و سایر پیامدهای مدرسه‌ای سازگاران، تحقیق کمی در مورد نقش بافت، تکلیف و ادراکات مربوطه در اهداف پیشرفت و ادراکات محیطی صورت گرفته است. بنابراین، بررسی رابطه‌ی اهداف پیشرفت و ادراکات محیطی و مقدار هر کدام در بافت‌های اجتماعی و الزامات تکلیف متفاوت نیز حائز اهمیت است.

فرضیه‌های پژوهش

با توجه به پژوهش‌های یادشده و منطق ربط‌دهنده‌ی آن‌ها، فرضیه‌های زیر مطرح و آزمون خواهد شد:

الف) بین مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت رابطه وجود دارد.
 ب) بین دانش آموزان رشته‌های ریاضی - فیزیک و ادبیات و علوم انسانی از جهت ادراکات فعالیت‌های کلاسی و نوع اهداف پیشرفت تفاوت وجود دارد.
 ج) بین دانش آموزان مناطق شمالی تهران (مناطق مرفه) و مناطق جنوبی تهران (مناطق کمتر مرفه) از جهت ادراکات فعالیت‌های کلاسی و نوع اهداف پیشرفت تفاوتی وجود دارد.
 د) بین دانش آموزان مدارس متوسطه‌ی عادی دولتی و غیرانتفاعی از جهت ادراکات فعالیت‌های کلاسی و نوع اهداف پیشرفت تفاوت وجود دارد.

روش

جامعه و نمونه: جامعه‌ی تحقیق شامل دانش آموزان پسر پایه‌ی سوم دبیرستان (رشته‌های نظری ادبیات و علوم انسانی و ریاضی فیزیک) شهر تهران هستند. جامعه‌ی یاد شده شامل دانش آموزان ی هستند که در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ در تهران تحصیل می‌کنند و تعداد آنها ۳۶۷۲۳ نفر است.^۱
 از جامعه‌ی یاد شده با توجه به هدف تحقیق نمونه‌ای به حجم ۶۵۵ آزمودنی انتخاب شد. روش انتخاب نمونه، خوشه‌ای چند مرحله‌ای است. ابتدا مناطق ۱۹ گانه‌ی تهران به دو بخش شمال و جنوب تقسیم شدند. آنگاه از بین مناطق شمال، مناطق ۲، ۵ و ۶ و از مناطق جنوب تهران، مناطق ۱۶ و ۱۸ به تصادف انتخاب شد. سپس با استفاده از دفترچه‌ی راهنمای مدارس آموزش و پرورش هر منطقه، از بین مدارس منطقه به تصادف ۳ مدرسه انتخاب شد. در مجموع پیشینه‌ی ۵۷۱ دانش آموز به تفکیک رشته، منطقه‌ی محل سکونت و نوع مدرسه مورد تحلیل قرار گرفت (جدول ۱).

ابزارها: ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها شامل دو پرسش‌نامه است: پرسش‌نامه‌ی سنجش ادراکات فعالیت‌های کلاسی جنتری و همکاران (۲۰۰۲) و پرسش‌نامه‌ی سنجش جهت‌گیری‌های هدفی^۲ میدگلی، کاپلان، میدلتون، مایر، آردان، آندرمن، آندرمن و روزر (۱۹۹۸). پاسخ‌دهی به سؤالات بر اساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای و ۷ درجه‌ای است. پرسش‌نامه‌های یاد شده پس از ترجمه مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفت تا روایی آن‌ها توسط کارشناسان تأیید شود.

۱- گزارش سازمان آموزش و پرورش شهر تهران (بهمن ۱۳۸۵)

پیش‌بینی جهت‌گیری‌های هدفی دارای ۱۸ سؤال است. اعتبار خرده‌آزمون‌های جهت‌گیری‌های هدفی تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی پرسش‌نامه مزبور بر حسب آلفای کرانباخ بین (۰/۷۰) تا (۰/۸۴) گزارش شده است (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸). اعتبار کلی به‌دست آمده در اجرای نهایی نیز (۰/۸۷) به‌دست آمد. اعتبار خرده‌آزمون‌های پرسش‌نامه‌ی مزبور، به‌ترتیب (۰/۸۷)، (۰/۸۴) و (۰/۷۶) به‌دست آمد.

برای سنجش ادراکات محیطی کلاسی از پرسش‌نامه‌ی ادراکات فعالیت‌های کلاسی جنتری، گابل و ریزا (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل چهار خرده‌آزمون دراک علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت است. تعداد سؤالات این آزمون ۳۱ مورد است. شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی گزارش شده در منبع اصلی ($GFI=0/95$ ، $RSMEA=0/044$) نشان‌دهنده‌ی اعتبار مناسب پرسش‌نامه است (جنتری، گابل و ریزا، ۲۰۰۲). اعتبار کلی به‌دست آمده در اجرای نهایی بر حسب آلفای کرانباخ نیز (۰/۹۳) به‌دست آمد. اعتبار خرده‌آزمون‌های پرسش‌نامه‌ی مزبور، به‌ترتیب (۰/۸۲)، (۰/۶۶)، (۰/۷۶) و (۰/۸۷) به‌دست آمد. پرسش‌نامه‌های مذکور پس از احراز روایی و پایایی، به روش گروهی اجراء شد و نتایج مورد تحلیل قرار گرفت.

جدول (۱) تعداد آزمودنی‌ها به تفکیک نوع مدرسه، رشته‌ی تحصیلی و منطقه‌ی محل سکونت

تعداد آزمودنی‌ها	گروه	روش گروه‌بندی
۱۳۵	غیرانتفاعی	نوع مدرسه
۴۳۶	دولتی	
۳۷۸	ریاضی- فیزیک	رشته‌ی تحصیلی
۱۹۳	ادبیات و علوم انسانی	
۲۴۱	جنوب شهر تهران	منطقه‌ی محل سکونت
۳۳۰	شمال شهر تهران	
۵۷۱	جمع	

یافته‌ها

برای بررسی رابطه‌ی ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت و نیز بررسی تفاوت آزمودنی‌های رشته‌های ریاضی با انسانی، منطقه‌ی شمال با جنوب تهران و مدارس دولتی با غیر انتفاعی، از جهت مؤلفه‌های ادراکات کلاسی (علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت) و اهداف پیشرفت (تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی) داده‌های به‌دست آمده مورد تحلیل قرار گرفت.

جدول (۲) میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت را نشان می‌دهد.

جدول (۲) میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	انحراف معیار	میانگین	
							۱	۶.۱۳	۲۲.۴۹	۱- علاقه
						۱	۰.۵۴	۵.۵۳	۲۵.۳۸	۲- چالش
					۱	۰.۴۴	۰.۴۸	۶.۸۸	۲۱.۳۰	۳- انتخاب
				۱	۰.۴۶	۰.۵۵	۰.۶۴	۷.۱۶	۱۹.۲۷	۴- لذت
			۱	۰.۶۳	۰.۳۹	۰.۵۵	۰.۴۷	۹.۲۹	۲۴.۶۸	۵- تبحری
		۱	۰.۴۴	۰.۳۲	۰.۳۲	۰.۴۱	۰.۲۸	۹.۳۷	۳۱.۳۷	۶- رویکردی ع
	۱	۰.۴۲	۰.۲۳	۰.۱۶	۰.۱۹	۰.۲۱	۰.۱۹	۸.۹۹	۲۷.۲۱	۷- اجتنابی ع

* = معنادار در سطح (۰.۰۱)

همان‌طور که مشاهده می‌شود، همبستگی‌های مشاهده شده بین متغیرهای ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت معنادار است. بالاترین همبستگی، مربوط به رابطه‌ی بین اهداف تبحری و لذت (۰/۶۳) و پایین‌ترین همبستگی مربوط به رابطه‌ی بین لذت و جهت‌گیری هدفی عملکردی اجتنابی (۰/۱۶) است. در مجموع، ادراکات فعالیت‌های کلاسی با اهداف تبحری رابطه‌ی قوی‌تر و با اهداف اجتنابی عملکردی رابطه‌ی ضعیف‌تری دارند. با این وجود، همه‌ی ضرایب همبستگی دو به دوی متغیرهای موجود، معنادار است ($P < 0/01$).

برای بررسی تفاوت‌های رشته‌ی تحصیلی، منطقه‌ی محل سکونت و نوع مدرسه در ادراکات محیطی و اهداف پیشرفت، میانگین‌های به‌دست آمده و رابطه‌ی به‌دست آمده بین ادراکات محیطی و اهداف پیشرفت در گروه‌های مختلف مدنظر مقایسه می‌شود. در این‌گونه تحلیل‌ها، بررسی اثرات ساده و تعامل‌های موجود، اطلاعات ارزشمندی در اختیار ما قرار می‌دهد.

جدول (۳) میانگین نمرات آزمودنی‌ها را به تفکیک رشته‌ی تحصیلی، نوع مدرسه و منطقه‌ی محل سکونت در مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی (علاقه، چالش، انتخاب و لذت) و اهداف پیشرفت (تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی) نشان می‌دهد.

جدول (۳) میانگین آزمودنی‌ها، به تفکیک رشته‌ی تحصیلی، منطقه‌ی محل سکونت و نوع مدرسه

نوع مدرسه	رشته	منطقه	تعداد	میانگین‌ها						
				علاقه	چالش	انتخاب	لذت	تبحری	رویکردی	اجتنابی
غیرانتفاعی	ریاضی	جنوب	۱۵	۱۹.۴۹	۲۳.۳۲	۱۸.۲۸	۱۶.۶۶	۲۰.۴۶	۳۰.۶۹	۲۶.۶۶
	انسانی	شمال	۸۶	۲۲.۷۴	۲۶.۰۲	۲۰.۴۱	۱۹.۷۱	۲۵.۵۸	۳۱.۶۶	۲۷.۳۵
دولتی	ریاضی	جنوب	۳۴	۲۳.۷۵	۲۵.۰۴	۲۴.۴۵	۲۰.۵۲	۲۲.۵۵	۳۰.۹۵	۲۸.۲۹
	انسانی	جنوب	۱۰۹	۲۴.۴۰	۲۷.۰۹	۲۲.۹۵	۲۱.۵۷	۲۷.۶۷	۳۳.۵۴	۲۷.۶۷
	انسانی	شمال	۱۶۸	۲۰.۹۹	۲۴.۵۲	۲۰.۷۲	۱۷.۲۳	۲۳.۵۰	۳۱.۱۶	۲۶.۰۲
	انسانی	جنوب	۸۳	۲۱.۳۷	۲۳.۴۰	۱۹.۰۱	۱۸.۱۰	۲۲.۸۷	۲۸.۲۹	۲۵.۰۵
		شمال	۷۶	۲۳.۴۳	۲۴.۸۷	۲۱.۶۵	۱۸.۷۱	۲۴.۴۴	۳۰.۸۶	۲۹.۹۶

برای بررسی تفاوت گروه‌های موجود، تحلیل واریانس چندمتغیری (MANOVA) اجراء شد (جدول ۴).

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، تنها ادراک علاقه و انتخاب در گروه علوم انسانی و ریاضی فیزیک با هم تفاوت معنی‌داری دارند ($p < 0/05$). سایر مؤلفه‌های ادراکات محیطی و اهداف پیشرفت از جهت رشته، نوع مدرسه و منطقه‌ی محل سکونت، با هم تفاوت معنی‌داری ندارند. اما در مورد تعامل‌ها این‌گونه نیست و اکثر تعامل‌ها معنی‌دار است. تعامل نوع مدرسه و رشته‌ی تحصیلی در تمام مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی معنی‌دار است ($p < 0/01$). تعامل نوع مدرسه و رشته‌ی تحصیلی در مؤلفه‌ی اهداف تبحری معنی‌دار است ($p < 0/05$)؛ اما در مورد اهداف عملکردی معنی‌دار نیست.

جدول (۴) تحلیل واریانس چندمتغیری و اثرات اصلی و تعاملی نوع مدرسه، رشته و محل در اهداف و ادراکات محیطی

اثرات	متغیرهای وابسته	میانگین مجزورات	شاخص F	معنی‌داری
نوع مدرسه	علاقه	۳۶	۱.۰۰	۰.۳۱۷
	چالش	۱۹	۰.۶۸	۰.۴۰۷
	انتخاب	۹۹	۲.۱۵	۰.۱۴۳
	لذت	۷۶	۱.۶۰	۰.۲۰۶
	تبحری	۴۳	۰.۵۳	۰.۴۶۷
	رویکردی	۳۸	۰.۴۳	۰.۵۱۲
	اجتنابی	۲۱۲	۲.۶۹	۰.۱۰۱
رشته	علاقه	۲۲۳	۶.۲۳	*۰.۰۱۳
	چالش	۰.۴۲	۰.۰۱	۰.۹۰۴
	انتخاب	۲۱۸	۴.۷۰	*۰.۰۳۰
	لذت	۱۰۸	۲.۲۶	۰.۱۳۳
	تبحری	۳	۰.۰۴	۰.۸۴۲

۰.۴۱۸	۰.۶۵	۵۸	رویکردی	منطقه محل سکونت
۰.۱۶۷	۱.۹۱	۱۵۰	اجتنابی	
۰.۰۶۷	۳.۳۷	۱۲۱	علاقه	
۰.۱۰۳	۲.۶۷	۷۷	چالش	
۰.۱۰۲	۲.۶۸	۱۲۴	انتخاب	
۰.۵۱۴	۰.۴۲	۲۰	لذت	
۰.۱۲۴	۲.۳۷	۱۹۶	تبحری	
۰.۴۴۶	۰.۵۸	۵۱	رویکردی	
۰.۱۰۰	۲.۷۱	۲۱۳	اجتنابی	
***۰.۰۰۰	۱۲.۶۲	۴۵۳	علاقه	تعامل نوع مدرسه و رشته تحصیلی
**۰.۰۰۳	۸.۶۰	۲۴۹	چالش	
***۰.۰۰۰	۱۸.۷۴	۸۶۹	انتخاب	
**۰.۰۰۲	۹.۵۶	۴۵۷	لذت	
*۰.۰۲۷	۴.۸۹	۴۰۵	تبحری	
۰.۰۸۹	۲.۸۹	۲۵۸	رویکردی	
۰.۱۶۲	۱.۹۶	۱۵۴	اجتنابی	
***۰.۰۰۰	۱۳.۲۳	۴۷۵	علاقه	
**۰.۰۰۱	۱۰.۲۷	۲۹۷	چالش	
*۰.۰۳۷	۴.۳۷	۲۰۲	انتخاب	تعامل نوع مدرسه و منطقه محل سکونت
**۰.۰۰۱	۱۲.۲۰	۵۸۳	لذت	
**۰.۰۰۱	۱۱.۱۶	۹۲۳	تبحری	
۰.۲۶۴	۱.۳۵	۱۲۰	رویکردی	
۰.۳۸۸	۰.۷۴۷	۵۸	اجتنابی	
***۰.۰۰۰	۲۰.۶۲	۷۴۰	علاقه	
***۰.۰۰۰	۱۴.۰۰	۴۰۵	چالش	
***۰.۰۰۰	۱۲.۶۳	۵۸۶	انتخاب	
***۰.۰۰۰	۱۲.۶۷	۶۰۶	لذت	
**۰.۰۰۰۲	۹.۸۶	۸۱۶	تبحری	
**۰.۰۰۹	۶.۸۰	۶۰۷	رویکردی	تعامل رشته تحصیلی و منطقه محل سکونت
***۰.۰۰۰	۱۳.۶۱	۱۰۶۹	اجتنابی	
		۳۵۸۸	علاقه	
		۲۸.۹۹	چالش	
		۴۶.۳۸	انتخاب	
		۴۷.۸۲	لذت	
		۸۲.۷۳	تبحری	
		۸۹.۳۷	رویکردی	
		۷۸.۵۹	اجتنابی	
			خطا	

تعامل نوع مدرسه و منطقه‌ی محل سکونت در تمام مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی (علاقه، چالش، انتخاب و لذت) و اهداف تبحری معنی‌دار است ($p < 0/01$)، فقط در مورد مؤلفه‌ی انتخاب، کلاسی (علاقه، چالش، انتخاب و لذت) و تمام مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی (علاقه، چالش، انتخاب و لذت) و تمام مؤلفه‌های اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی) معنی‌دار است ($p < 0/01$).

با بررسی عمیق‌تر تعامل‌ها، مشخص شد که میانگین علاقه‌ی گروه دانش‌آموزان دولتی ریاضی جنوب با گروه دولتی ریاضی شمال ($p < 0/01$)، گروه غیرانتفاعی ریاضی جنوب ($p < 0/05$) و گروه دولتی انسانی جنوب ($p < 0/05$) تفاوت معنی‌داری دارد و از آن‌ها بهتر است. میانگین چالش گروه دولتی ریاضی جنوب با گروه دولتی ریاضی شمال ($p < 0/01$) و گروه دولتی انسانی جنوب ($p < 0/01$) تفاوت معنی‌داری دارد و از آن‌ها بهتر است. میانگین انتخاب گروه دولتی ریاضی جنوب با گروه دولتی انسانی جنوب ($p < 0/01$) تفاوت معنی‌داری دارد و از آن‌ها بهتر است.

گروه دولتی انسانی جنوب و گروه غیرانتفاعی انسانی جنوب تفاوت معنی‌داری دارد ($p < 0/01$) و از آن‌ها بدتر است. میانگین لذت گروه دولتی ریاضی جنوب با گروه دولتی ریاضی شمال ($p < 0/01$) و دولتی انسانی جنوب تفاوت معنی‌داری دارد ($p < 0/05$) و از آن‌ها بهتر است. میانگین اهداف تبحری گروه دولتی ریاضی جنوب با گروه دولتی ریاضی شمال ($p < 0/01$) و گروه دولتی انسانی جنوب ($p < 0/05$) تفاوت معنی‌داری دارد و از آن‌ها بهتر است. میانگین اهداف رویکردی گروه دولتی ریاضی جنوب با گروه دولتی انسانی جنوب تفاوت معنی‌داری دارد ($p < 0/01$) و از آن‌ها بهتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت و نیز بررسی مقایسه‌ای تفاوت‌های دانش‌آموزان در مؤلفه‌های مختلف ادراکات کلاسی (علاقه، چالش، لذت و انتخاب) و اهداف پیشرفت (تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی) از جهت رشته‌ی تحصیلی، نوع مدرسه و منطقه‌ی محل سکونت بود. نتایج نشان داد که تمام مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی (علاقه، لذت، چالش و انتخاب) و اهداف پیشرفت (تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی) دو به دو با هم دیگر رابطه دارند همچنین نتایج نشان داد که از جهت مقایسه‌های ساده بین گروه‌های مختلف به جز دو مورد، تفاوت دیگری مشاهده نمی‌شود. تنها آزمودنی‌های رشته‌های علوم

انسانی و ریاضی فیزیک، از جهت ادراک علاقه و انتخاب با هم تفاوت داشتند. اما اثرات تعاملی زیادی معنادار بود. اثرات تعاملی رشته و منطقه در مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاسی (علاقه، لذت، چالش و انتخاب) و اهداف پیشرفت (تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی)، اثرات تعاملی رشته و نوع مدرسه در مؤلفه‌های محیطی کلاسی (علاقه، لذت، چالش و انتخاب) و اهداف پیشرفت (تبحری) و اهداف پیشرفت (تبحری) معنادار بود. سایر تعامل‌ها معنادار نبود. با بررسی عمیق‌تر میانگین تعامل‌های معنادار می‌توان گفت دانش‌آموزان رشته‌ی ریاضی فیزیک مدارس دولتی جنوب شهر ادراکات سازنده‌تر و هدفمندی بهتری نسبت به دانش‌آموزان رشته‌ی انسانی دولتی جنوب یا شمال شهر یا ریاضی دولتی شمال شهر داشته‌اند. این بدین صورت قابل توجه است که دانش‌آموزان مستعد جنوب شهر که در رشته‌ی ریاضی مشغول درس خواندن هستند، انگیزه و خودکارآمدی بالایی برای بهتر شدن دارند و به این باور رسیده‌اند که می‌توانند موفق شوند، اهداف انگیزشی و ادراکات کلاسی بهتری نیز دارند. در عوض، دانش‌آموزان انسانی جنوب شهر از انگیزه و خودکارآمدی پایینی برخوردار هستند. با توجه به اثرات ساده‌ی غیرمعنادار و اثرات تعاملی معنادار، بررسی تعامل‌ها و تأکید و توجه به آن‌ها اطلاعات ارزشمندتری به معلمان و پژوهشگران می‌دهد. یافته‌های مربوط به نقش رشته، نوع مدرسه و منطقه هرچند سابقه‌ی چندانی در ادبیات پژوهشی موجود ندارد، اما تاحدودی با پژوهش جنتری و همکاران (۲۰۰۲) قابل قیاس است و مکمل آن محسوب می‌شود. در آن‌جا به تفاوت‌های جنسیتی و پایه اشاره شده بود و در پژوهش حاضر به بررسی تفاوت‌های تعاملی موجود در بافت‌های فرهنگی - اقتصادی و بافت‌های تکلیف متفاوت پرداخته شده است. دسای و همکاران (۱۹۸۲) نیز نشان داده بودند که چگونه عوامل بافتی می‌توانند باعث ایجاد محیط حامی خودمختاری یا کنترل‌کننده شوند. تحقیق حاضر نیز بر نقش عوامل بافتی خصوصاً بافت‌های چندگانه و تعاملی در ادراکات محیطی و اهداف پیشرفت تأکید کرده است. بر طبق یافته‌های یعقوبی (۱۳۷۴) جهت‌گیری‌های هدفی دانش‌آموزان مناطق شمالی تهران نسبت به مناطق جنوبی شهر تبحری‌تر بود و جهت‌گیری‌های هدفی دانش‌آموزان مناطق جنوبی تهران نسبت به مناطق شمالی شهر عملکردی‌تر بود، اما در این تحقیق چنین اثرات ساده‌ای معنادار نبود. اما در تعامل‌های مشاهده شده، همخوانی‌هایی مشاهده می‌شود از طرف دیگر، روابط به‌دست آمده بین ادراکات محیطی کلاسی و اهداف پیشرفت نیز همخوان با الگوی تحلیل مسیر چرچ و همکاران (۲۰۰۱) در مورد نقش ادراکات محیطی کلاسی در اهداف پیشرفت، انگیزش و عملکرد است. علاوه بر این، با مجموعه‌ی تحقیقات جمع‌بندی شده توسط ایمز (۱۹۹۲)

در مورد نقش ساختارهای کلاسی در اهداف پیشرفت تبحری همخوان است. نتایج به دست آمده در این پژوهش در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری (ریان، دسای، کنل و گرونلیک، در ریو، ۱۹۹۸) قابل طرح و بحث است و به بسط بهتر آن کمک می‌کند.

پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده نقش عوامل بافتی دیگر هم‌چون جنس، مقطع تحصیلی، درآمد خانواده، سواد خانواده، تفاوت‌های فرهنگی و جغرافیای دیگر را در ادراکات محیطی و اهداف پیشرفت مورد بررسی قرار دهند. علاوه بر این، عوامل بافتی بر پیامدها و فرایندهای شناختی-انگیزشی دیگری هم می‌تواند اثرگذار باشد. شایسته است تحقیقات آینده به این امر نیز توجه کنند.

نتایج به دست آمده کاربردهای فراوانی برای اولیاء و مربیان و دست‌اندرکاران آموزشی دارد. توجه به نقش بافت‌های چندگانه و تعاملی و نه تفاوت‌های صوری بافت-در پیامدها و فرایندهای یادگیری و آموزش-افق‌ها، روش‌ها و بینش جدید و مؤثری به اولیاء و مربیان می‌دهد. ضروری است معلمان علاوه بر توجه به تفاوت‌های فردی، به نوع بافت و محیطی که دانش‌آموزان و خودشان در آن قرار دارند نیز توجه کنند. توجه به این تفاوت‌ها در توسعه و غنی‌سازی برنامه‌های درسی و افزایش انگیزش و عملکرد یادگیرندگان مفید است. معلمان و حتی اولیاء با فراهم کردن فرصت‌هایی برای انتخاب، تصمیم‌گیری و مهار درونی و استفاده از تکالیف چالش‌انگیز، متنوع و لذت‌بخش و تأکید بر هدف‌های چندگانه و تبحری (یادگیری برای خود یادگیری و کسب مهارت و نه مشوق‌های بیرونی)، نقش مهمی در ایجاد ادراکات مفید و افزایش انگیزش و عملکرد دانش‌آموزان و کودکان می‌توانند داشته باشند.

منابع

سازمان آموزش و پرورش شهر تهران (۱۳۸۵). گزارش سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، بهمن‌ماه. یعقوبی ممقانی، حسن (۱۳۷۴). بررسی رابطه جهت‌گیری هدفی والدین و راهبردهای یادگیری فرزندان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران، به راهنمایی زهره سرمد و همکاران.

Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Andermen, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations and perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.

Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. (2001). Perception of classroom context, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). Met analytic reviews of experiments examine the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.

Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R.M, Koestner, R. & Kauffman, M. (1991). Effects of perform. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-890.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, Personality and Development*. Philadelphia: Psychology Press.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 109-132.

Elliot A. J., & Fonseca, D. & Moller, A. C. (2006). A social-cognitive model of achievement motivation and the 2*2 achievement goals framework. *Journal of Personality and social Psychology*, 99(4), 666-679.

Feldman, S. S. & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 813-819.

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, 539-544.

Graham, S. & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., Hoyle, R. H. (1988). Students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. and Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.

Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' belief about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116 -130.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.

Reeve, J. M. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-332.

Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom. Self-report and projective assessment of individual difference in children's perceptions. *Journal of Personality and social Psychology*, 50, 550-558.

Ryan, R. M. & pintrich P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329 -341.

