

## روابط بین اهداف پیشرفت، جو کلاس، توانایی و سودمندی ادراک‌شده در نوجوانان

# The Relationships Among Achievement Goals, Classroom Climate, and Perceived Ability and Instrumentality in Adolescents

Sara Ebrahimi

MA in Educational Psychology

Shahla Pakdaman, PhD

Shahid Beheshti University

دکتر شهلا پاکدامن

استادیار دانشگاه شهید بهشتی

سارا ابراهیمی

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

Safoora Sepehri

PhD Candidate Shahid Beheshti University

صفورا سپهری

دانشجوی دکتری دانشگاه شهید بهشتی

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی اهداف پیشرفت براساس جو کلاس با واسطه‌گری توانایی و سودمندی ادراک‌شده در نمونه‌ای متشکل از ۳۰۰ دانش‌آموز سال سوم دبیرستان شهر نور در سه رشته تحصیلی (علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی فیزیک) بود. برای سنجش جو کلاس از پرسشنامه در کلاس من (هاردر، کروسون، لای و ایکسیه، ۲۰۰۶) و مقیاس تلاش و تعهد نسبت به مدرسه (هاردر و ریو، ۲۰۰۳) و برای سنجش اهداف پیشرفت، توانایی و سودمندی ادراک‌شده از پرسشنامه روی‌آوردهای یادگیری (گرین و میلر، ۱۹۹۶) بهره گرفته شد. داده‌ها با استفاده از روش بارون و کنی (۱۹۸۶) و تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. نتایج نشان دادند که جو کلاس به واسطه رابطه با توانایی و سودمندی ادراک‌شده، پیش‌بینی‌کننده اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان دبیرستانی است.

**واژه‌های کلیدی:** اهداف پیشرفت، جو کلاس، توانایی ادراک‌شده، سودمندی ادراک‌شده، نوجوانان

### Abstract

The purpose of this study was to predict achievement goals from classroom climate by the mediating of perceived ability and instrumentality in a sample of 300 eleventh-grade students. The students studied in three academic majors (human sciences, natural sciences, mathematics) in Noor city high schools. Classroom climate was assessed using the "In My Class Questionnaire" (IMC; Hardré, Crowson, Ly, & Xie, 2006) and the "School Engagement and Effort Scale" (SEES; Hardré & Reeve, 2003). Achievement goals, and perceived ability and instrumentality were assessed using the "Approaches to Learning Questionnaire" (ATL; Greene & Miller, 1996). The data were analyzed using Baron and Kenny (1986) method, and multiple analysis of regression. The results indicated that classroom climate predicted achievement goals by the mediating of perceived ability and instrumentality in high school students.

**Key words:** achievement goals, classroom climate, perceived ability, perceived instrumentality, adolescents

received: 11 July 2011

accepted: 4 October 2011

دریافت: ۹۰/۴/۲۰

پذیرش: ۹۰/۷/۱۲

## مقدمه

از دیرباز یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های روان‌شناسان تربیتی این بوده است که دریاوند چه عواملی بر یادگیری کلاسی و عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارند. تا قبل از دهه هشتاد میلادی، نمره دانش‌آموزان ملاکی بود که برای این منظور در نظر می‌گرفتند. بدین ترتیب، پژوهش‌های خود را بر عوامل افزایش‌دهنده نمره متمرکز کردند. پژوهش‌های بعدی به ویژه از ۱۹۸۰ به بعد نشان داد که نمره نمی‌تواند در مورد یادگیری دانش‌آموزان اطلاعات زیادی بدهد، به همین دلیل روان‌شناسان در جستجوی یافتن عوامل تأثیرگذار بر یادگیری و عملکرد تحصیلی، به انگیزش و عوامل تأثیرگذار بر آن توجه کردند. هیدی و هارکیویچ (۲۰۰۰)، ریو (۱۹۹۶) و رایان و کانل (۱۹۸۹) انگیزش را به‌عنوان یکی از قوی‌ترین نشانگرهای موفقیت و شکست تحصیلی دانش‌آموزان مطرح کردند. از میان مؤلفه‌های انگیزشی، اهداف پیشرفت<sup>۱</sup> سازه‌ای مهم برای فهم رفتار در محیط‌های آموزشی به شمار می‌رود. این سازه، انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد، چرا که تلاش و رفتار هدفمند را به طور منظم به سوی هدف هدایت می‌کند (پینتریچ و شانک، ۱۹۹۶).

نظریه اهداف<sup>۲</sup> بر این فرض استوار است که اهداف پیشرفتی که دانش‌آموزان درباره تکالیف تحصیلی‌شان دنبال می‌کنند بر کیفیت توانایی و اشتغالشان نسبت به آن تکالیف تأثیر می‌گذارد (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸). بنا بر تعریف لاک و لانهام (۱۹۹۰) هدف چیزی است که توجه فرد را به سمت تکلیف در دست انجام‌دادن هدایت می‌کند، تلاش را به خدمت می‌گیرد، استقامت و پشتکار را بیشتر می‌کند و مشوقی برای توسعه راهبردهای جدید است. ایمز<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) نقل از هاردر، کروسون، دی‌بیکر و وایت، (۲۰۰۷) اهداف پیشرفت را بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد می‌داند که به واسطه آن، فرد به شیوه‌های مختلف به موقعیتها گرایش پیدا می‌کند، در آن زمینه به فعالیت می‌پردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه می‌دهد.

الیوت<sup>۴</sup>، مک‌گریگور<sup>۵</sup> و گیبیل<sup>۶</sup> (۱۹۹۹) نقل از الیوت، (۱۹۹۹) در الگویی که ارائه کرده‌اند، اهداف پیشرفت را به دو دسته اهداف تسلط<sup>۷</sup> و عملکردی<sup>۸</sup> و اهداف عملکردی را نیز به دو دسته اهداف عملکرد-گرایش<sup>۹</sup> و عملکرد-اجتناب<sup>۱۰</sup> تقسیم کرده‌اند. اهداف تسلط به عنوان یکی از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت، بر رشد مهارت و تسلط بر تکالیف، فراگیری مواد درسی و ارزش درونی یادگیری تأکید دارند. در الگوی اهداف عملکرد-گرایش، دانش‌آموزان تلاش می‌کنند تواناییهایشان را با دیگران مقایسه کنند و خود را باهوش جلوه دهند. آنها بر سودمندی و ارزش بیرونی یادگیری و اینکه دیگران درباره آنها چگونه داوری می‌کنند، تأکید دارند. در الگوی اهداف عملکرد-اجتناب، هدف فرد صرفاً این است که در درس و تحصیل شکست نخورد (الیوت و هارکیویچ، ۱۹۹۶).

جنبه‌های متفاوت جوّ کلاس، نظیر تعامل بین دانش‌آموز و معلم، تعامل بین دانش‌آموزان و رقابت میان آنها از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر اهداف پیشرفتی که دانش‌آموزان دنبال می‌کنند، محسوب می‌شوند (چرچ، الیوت و گیبیل، ۲۰۰۱؛ دویک و بمپجات، ۱۹۸۳؛ الیوت و هارکیویچ، ۱۹۹۶). براساس تعریف دانکین و بیدل (۱۹۷۴) نقل از هاردر و دیگران، (۲۰۰۷) جوّ کلاس<sup>۱۱</sup> به فضای کلاس درس، یعنی خصوصیات اجتماعی، روان‌شناختی و هیجانی آن اطلاق می‌شود. جوّ کلاس را تا حدود زیادی، تعامل بین معلم و دانش‌آموزان تعیین می‌کند (پینتریچ و شانک، ۱۹۹۶). معلم و دانش‌آموزان به طور متقابل بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. معلم از طریق برنامه‌ریزی و نحوه تدریس، نظارت بر عملکرد و پاسخ‌وراند دادن، باورها، انتظارات، خودکارآمدی، الگودهی، روشهای مدیریت کلاس، ایجاد محیطی تک بُعدی و یا چند بُعدی و نیز انتخاب اصول ساختاری<sup>۱۲</sup> بر انگیزش، خودکارآمدی، یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان اثر می‌گذارد و در مقابل واکنش دانش‌آموزان در جریان تدریس موجب می‌شود که معلم اوضاع را بسنجد و راهبردهایی را به کار گیرد که بر انگیزش و

1. achievement goals	4. Elliot, A. J.	7. mastery goals	10. performance-avoidance goals
2. goal theory	5. McGregor, H. A.	8. performance goals	11. classroom climate
3. Ames, C.	6. Gable, S. L.	9. performance-approach goals	12. structural

اهداف پیشرفت، سودمندی ادراک شده و نمره‌های کلاسی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند.

در پژوهشی که هاردر و دیگران (۲۰۰۷) در مورد دانش‌آموزان دبیرستانی روستایی انجام دادند، جو کلاس، پیش‌بینی‌کننده اهداف تسلط، اهداف عملکردی، نوع تکالیف و تعهد نسبت به مدرسه<sup>۴</sup> بود. اهداف تسلط و اهداف عملکردی-گرایش با تعهد نسبت به مدرسه رابطه مثبت و اهداف عملکردی-اجتناب با آن رابطه منفی داشتند. توانایی ادراک شده، اهداف پیشرفت را به طور کلی و سودمندی ادراک شده، اهداف تسلط و اهداف عملکردی-گرایش را به طور معناداری پیش‌بینی می‌کردند. در این زمینه، ریو، جانگ، هاردر و امورا (۲۰۰۳) در پژوهشی نشان داده‌اند که اگر دانش‌آموزان، رابطه‌ای را بین تکلیف در حال انجام دادن و یک پیامد باارزش احتمالی ادراک نکنند، سودمندی ادراک شده و ارزش مشوقی پیامد تقلیل می‌یابد و یا از بین خواهد رفت و زمانی که سودمندی ادراک شده بالاست، این امر بر ارزش مشوقی تکلیف یادگیری می‌افزاید (میلر، دی‌بیکر و گرین، ۱۹۹۹). همچنین، دی‌بیکر، میلر، واکر و مانسل (۲۰۰۴)، گرین و دیگران (۲۰۰۵) و هاردر و سالیوان (۲۰۰۶) دریافته‌اند که سودمندی ادراک شده، اهداف تسلط و اهداف عملکردی را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کند. در مورد توانایی ادراک شده نیز دویک و بمپجات (۱۹۸۳) و نیکولز (۱۹۸۴) در پژوهشی نشان دادند که توانایی ادراک شده با اهداف عملکردی تعامل دارد، به طوری که وقتی توانایی ادراک شده بالاست، دانش‌آموزان در راستای عملکرد هدفمند برای نمایش به دیگران می‌کوشند و زمانی که توانایی ادراک شده پایین است دانش‌آموزان به دنبال اجتناب از نمایش عمومی توانایی پایین‌اند.

مروری بر پیشینه پژوهشها نشان می‌دهد که از یک سو با وجود اهمیت جو حمایتی کلاس در انتخاب انواع الگوهای اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی هنوز مشکلات فراوانی در این زمینه وجود دارد و از سوی دیگر، پژوهش در مورد متغیرهای توانایی و سودمندی ادراک شده در آغاز راه خود است.

یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بهتری می‌گذارند (پینتریچ و شانک، ۱۹۹۶).

هاردر و دیگران (۲۰۰۷) در پژوهشی که در مورد دانش‌آموزان روستایی انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که رابطه جو کلاس و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تا اندازه‌ای می‌تواند با دو نوع ادراک میانجی‌گری شود: ادراکات دانش‌آموزان از توانایی‌هایشان نسبت به تکالیف تحصیلی (دویک، ۱۹۸۶؛ ایوت، ۱۹۹۹) و ادراک دانش‌آموزان از رابطه سودمند بین تکالیف تحصیلی و اهداف با ارزش فردی (منش، میلر و بریکمن، ۲۰۰۴). توانایی ادراک شده<sup>۱</sup>، احساس توانایی فردی برای یادگیری محتوا و انجام دادن تکالیفی است که در کلاس به دانش‌آموزان داده می‌شود (میلر، گرین، مونتالوو، راویندارن و نیکولز، ۱۹۹۶). توانایی ادراک شده از تجربه‌های گذشته و کنونی در طول دوران مدرسه و نقش‌های خاص تأثیر می‌پذیرد (میس، ویگفیلد و اکلز، ۱۹۹۰). بریکمن و میلر (۲۰۰۱) خاطرنشان کردند که سودمندی ادراک شده<sup>۲</sup>، عامل مهم دیگر در انگیزش تحصیلی است که بر تلاش برای انواع گوناگون اهداف پیشرفت تأثیر می‌گذارد. سودمندی ادراک شده، ادراک دانش‌آموز در مورد رابطه بین تکالیف انجام شده و یک پیامد باارزش شخصی است (منش و دیگران، ۲۰۰۴).

براساس نظریه اهداف، دانش‌آموزان تمایل دارند (۱) اهداف تسلط را در موقعیتهای تکلیف محور - نه توانایی محور - دنبال کنند، (۲) اهداف تسلط را زمانی که موفقیت از طریق مقایسه با تواناییهای خود - نه مقایسه‌های بین فردی - اندازه‌گیری می‌شود، دنبال کنند و (۳) اهداف عملکردی (خواه اهداف عملکردی-گرایش و خواه اهداف عملکردی-اجتناب) را در کلاس‌هایی که به شدت بر رقابت بین دانش‌آموزان و نمرات تأکید دارند، دنبال کنند (نولان و هالادینا، ۱۹۹۰؛ شانک و شوارتز، ۱۹۹۳). گرین، میلر، کروسون، دویک و آکی (۲۰۰۵) به این نتیجه دست یافتند که آن دسته از ادراک‌های جو کلاس که از هماهنگی<sup>۳</sup> دانش‌آموزان با اهداف تکلیف حمایت می‌کنند و نیز پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی آنها هستند، به ترتیب،

فیزیک در هر یک از دبیرستانها به طور تصادفی انتخاب شدند و همه دانش‌آموزان آن کلاسها مورد ارزیابی قرار گرفتند. از آنجا که برخی از پرسشنامه‌ها اصلاً پاسخ داده نشده بودند و یا در آنها به موارد محدودی از سؤالها پاسخ داده شده بود، از پژوهش حذف شدند. در نهایت، نتایج ۳۰۰ پرسشنامه در تحلیل وارد شد.

داده‌ها با دو پرسشنامه و یک مقیاس جمع‌آوری شدند: پرسشنامه «روی‌آوردهای یادگیری<sup>۱</sup>» (گرین و میلر، ۱۹۹۶)، پرسشنامه «در کلاس من<sup>۲</sup>» (هاردر، کروسن، لای و ایکسیه، ۲۰۰۶) و مقیاس «تلاش و تعهد نسبت به مدرسه<sup>۳</sup>» (هاردر و ریو، ۲۰۰۳). در ابتدا این ابزارها ترجمه شدند و در وهله بعد روایی محتوایی آنها از سوی دو نفر از متخصصان رشته روان‌شناسی تربیتی تأیید شد. «پرسشنامه روی‌آوردهای یادگیری» به وسیله گرین و میلر (۱۹۹۶) تهیه شده است. این پرسشنامه ۳۰ ماده از نوع مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) دارد و سه مقوله اهداف پیشرفت، توانایی ادراک شده و سودمندی ادراک شده را دربرمی‌گیرد. در مقوله اهداف پیشرفت، سه نوع هدف ارزیابی می‌شود: تسلط، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب. در پژوهش گرین و میلر (۱۹۹۶)، ضرایب آلفای عامل اهداف پیشرفت ۰/۸۰ تا ۰/۹۰، عامل توانایی ادراک شده ۰/۷۹ و عامل سودمندی ادراک شده ۰/۷۹ بودند. در این پژوهش، ضرایب آلفای عامل اهداف پیشرفت ۰/۶۰ تا ۰/۹۰، عامل توانایی ادراک شده ۰/۸۳ و عامل سودمندی ادراک شده ۰/۸۷ به دست آمدند. در مجموع این سه عامل، ۶۱ درصد کل واریانس را تبیین کردند. بدین ترتیب، با توجه به آلفاهای کرونباخ هر عامل و مقدار واریانس تبیین شده توسط این عاملها، پرسشنامه روی‌آوردهای یادگیری روایی و اعتبار مطلوبی دارد.

«پرسشنامه در کلاس من» به وسیله هاردر و دیگران (۲۰۰۶) تهیه شده است. این پرسشنامه ۱۹ ماده دارد که با آن جوّ حمایت‌کننده کلاس<sup>۴</sup> سنجیده می‌شود. جوّ حمایت‌کننده کلاس، ادراک دانش‌آموز از عناصر معلم‌محور

پژوهش حاضر از نخستین پژوهشها در ایران و معدود پژوهشهای جهانی است که رابطه بین اهداف پیشرفت و جوّ کلاس را با واسطه‌گری توانایی و سودمندی ادراک شده مورد پیش‌بینی قرار می‌دهد. بدین ترتیب، به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در جهت بهبود و غنی‌سازی جوّ کلاس برای ایجاد جوّ آموزشی مطلوب در مدارس و به دانش‌آموزان برای گزینش الگوهای اهداف پیشرفت مناسب در یادگیری و عملکرد تحصیلی، رضایت و علاقه به تحصیل و سلامت روانی کمک خواهد شد.

مسئله پژوهش حاضر این است که از یک سو روابط جوّ کلاس، توانایی و سودمندی ادراک شده و اهداف پیشرفت را با هم بررسی کند و از سوی دیگر بر آن است تا به این سوال پاسخ دهد که آیا جوّ کلاس با واسطه‌گری توانایی و سودمندی ادراک شده، اهداف پیشرفت دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. با در نظر گرفتن پژوهشهای پیشین در قلمروی موضوع مورد بررسی، در این پژوهش فرضیه «جوّ کلاس با واسطه‌گری توانایی و سودمندی ادراک شده، اهداف پیشرفت دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند» مورد آزمون قرار گرفته است.

## روش

پژوهش حاضر پژوهشی توصیفی با طرح همبستگی است. جامعه مورد مطالعه کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم رشته‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی فیزیک شهر نور را دربرگرفت که در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ در دبیرستانهای دولتی به تحصیل اشتغال داشتند (۵۳۲ نفر). نمونه پژوهش شامل ۳۰۰ نفر دانش‌آموز دبیرستانی، ۱۵۰ نفر دختر و ۱۵۰ نفر پسر، بود. نمونه‌برداری با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، صورت گرفت. نخست فهرستی از همه دبیرستانهای دخترانه و پسرانه شهرستان نور تهیه شد. سپس، یک گروه نمونه تصادفی متشکل از دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه انتخاب شد. در مرحله بعد، تعداد ۳ کلاس از میان کلاسهای رشته‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی

1. Approaches To Learning Questionnaire (ATL)  
2. In My Class Questionnaire (IMC)

3. School Engagement and Effort Scale (SEES)  
4. supportive classroom climate

می‌کند (হারدر و ریو، ۲۰۰۳؛ والراند، فُرتیر و گوآی، ۱۹۹۷). این مقیاس از نوع مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت با عبارتهای خنثی، مثبت و منفی در انتهای هر ماده می‌باشد. ضریب آلفای این مقیاس در پژوهش گرین و میلر (۱۹۹۶) و هاردر و دیگران (۲۰۰۶) به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۷۴ و در این پژوهش ۰/۸۹ به دست آمدند. همچنین، ماده‌های این مقیاس ۶۴/۲۱ درصد کل واریانس را تبیین کردند. در این پژوهش داده‌ها با استفاده از روش آماری رگرسیون چندگانه و نیز روش مراحل بارون و کنی (۱۹۸۶) نقل از هاردر و دیگران، (۲۰۰۷) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

### یافته‌ها

مشخصه‌های توصیفی و همبستگی‌های متقابل متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده‌اند. نتایج رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی<sup>۱</sup> در جدولهای

جوّ کلاس، رفتارها و باورهای حمایتی معلم را در بر می‌گیرد. ماده‌های این پرسشنامه در یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت با عبارتهای خنثی، مثبت و منفی در انتهای هر ماده قرار دارد. ضرایب آلفای این مقیاس در پژوهش گرین و میلر (۱۹۹۶) و هاردر و دیگران (۲۰۰۶) به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۸۳ و در پژوهش حاضر ۰/۹۰ به دست آمده است. لازم به ذکر است که گرین و میلر (۱۹۹۶) قبل از هاردر و دیگران (۲۰۰۶) از «پرسشنامه در کلاس من» با تعداد ماده‌های متفاوتی استفاده کرده‌اند. لکن، هاردر و دیگران (۲۰۰۶) تغییراتی در آن اعمال کردند و شکل جدیدی از این پرسشنامه را در پژوهش خود به کار بردند. در پژوهش حاضر، ماده‌های این پرسشنامه در مجموع ۵۰/۴۸ درصد کل واریانس را تبیین کردند. «مقیاس تلاش و تعهد نسبت به مدرسه» را هاردر و ریو (۲۰۰۳) تهیه کرده‌اند. این مقیاس ۶ ماده دارد و توانایی خودسنجیده دانش‌آموزان در کلاس را اندازه‌گیری

جدول ۱.

مشخصه‌های توصیفی و همبستگی‌های متقابل برای نمره‌های متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- اهداف تسلط	۳۳/۵۲	۵/۳۲	۱						
۲- اهداف عملکرد-گرایش	۱۸/۱۱	۴/۳۳	۰/۵۳**	۱					
۳- اهداف عملکرد-اجتناب	۱۳/۸۱	۳/۹	۰/۲۰**	۰/۵۵**	۱				
۴- توانایی ادراک شده	۲۶/۱۲	۴/۸۸	۰/۷۶**	۰/۵۷**	۰/۲۲**	۱			
۵- سودمندی ادراک شده	۲۱/۳۱	۳/۷۴	۰/۸۰**	۰/۵۳**	۰/۲۷**	۰/۶۶**	۱		
۶- تلاش و تعهد نسبت به مدرسه	۲۸/۸۷	۸/۴۴	۰/۵۲**	۰/۴۶**	۰/۱۹**	۰/۶۳**	۰/۵۲**	۱	
۷- جوّ کلاس	۷/۵۷	۹/۷۳	۰/۵۶**	۰/۴۴**	۰/۳۲**	۰/۵۹**	۰/۵۶**	۰/۴۸**	۱

\*\* $P < .01$ .

جدول ۲.

خلاصه تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش‌بینی توانایی و سودمندی ادراک شده بر پایه تلاش و تعهد نسبت به مدرسه و جوّ کلاس

متغیر	R	R <sup>۲</sup>	B	β
توانایی ادراک شده	۰/۷۱	۰/۵۰	۰/۲۶	۰/۴۴**
جوّ کلاس			۰/۱۹	۰/۳۷**
سودمندی ادراک شده	۰/۶۳	۰/۴۰	۰/۱۶	۰/۳۴**
جوّ کلاس			۰/۲۶	۰/۳۹**

\*\* $P < .01$ .

۲ تا ۴ گزارش شده‌اند.

برای انجام دادن تکالیف و بر ادراک او از سودمندی رابطه بین انجام دادن تکالیف و پیامد آن، تأثیر دارند. براساس نتایج جدول ۳، توانایی و سودمندی ادراک شده هدف تسلط و هدف گرایشی را پیش‌بینی می‌کنند. اما، تنها سودمندی ادراک شده، پیش‌بینی کننده هدف اجتنابی است.

نتایج جدول ۲ در مورد پیش‌بینی توانایی و سودمندی ادراک شده بر پایه تلاش و تعهد نسبت به مدرسه و جوّ کلاس نشان می‌دهند که هم تلاش و تعهد نسبت به مدرسه و هم جوّ کلاس بر ادراک دانش‌آموز از تواناییش

جدول ۳.

خلاصه تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش‌بینی اهداف تسلط، گرایشی و اجتنابی بر پایه توانایی و سودمندی ادراک شده

متغیر	R	R <sup>2</sup>	B	β
هدف تسلط	۰/۸۶	۰/۷۴	۰/۴۷	۰/۴۱**
سودمندی ادراک شده			۰/۷۷	۰/۵۳**
هدف گرایشی	۰/۶۱	۰/۳۷	۰/۳۳	۰/۳۸**
سودمندی ادراک شده			۰/۳۱	۰/۲۷**
هدف اجتنابی	۰/۲۸	۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۷۰
سودمندی ادراک شده			۰/۲۲	۰/۲۳*

\*\*P<۰/۰۱. \*P<۰/۰۵.

جدول ۴.

خلاصه تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی برای پیش‌بینی اهداف تسلط، گرایشی و اجتنابی بر پایه تلاش و تعهد نسبت به مدرسه و جوّ کلاس

متغیر	R	R <sup>2</sup>	B	β
هدف تسلط	۰/۶۳	۰/۴۰	۰/۲۳	۰/۳۳**
جوّ کلاس			۰/۲۳	۰/۴۰**
هدف گرایشی	۰/۵۲	۰/۲۷	۰/۱۷	۰/۳۲**
جوّ کلاس			۰/۱۲	۰/۲۸**
هدف اجتنابی	۰/۳۲	۰/۱۰	۰/۰۲	۰/۰۵
جوّ کلاس			۰/۱۲	۰/۳۰**

\*\*P<۰/۰۱.

تعهد نسبت به مدرسه و جوّ کلاس در حضور توانایی و سودمندی ادراک شده بر هدف تسلط و گرایش-عملکرد از بین می‌رود و تنها توانایی و سودمندی ادراک شده بر این هدف تأثیرگذار می‌باشند. بنابراین، در این حالت می‌توان گفت که توانایی و سودمندی ادراک شده، نقش واسطه را بازی می‌کنند. ولی در مورد هدف اجتناب-عملکرد، توانایی و سودمندی ادراک شده در حضور تلاش و تعهد نسبت به مدرسه و جوّ کلاس برای پیش‌بینی این هدف تنها نقش تعدیل کننده را ایفا می‌کنند و تنها

نتایج جدول ۴ مبین آن است که جوّ کلاس و تلاش و تعهد نسبت به مدرسه پیش‌بینی کننده مثبت هدف تسلط و هدف گرایشی هستند. اما، تلاش و تعهد نسبت به مدرسه پیش‌بینی کننده هدف اجتنابی نیست و تنها جوّ کلاس به صورت مثبت آن را پیش‌بینی می‌کند.

نتایج حاصل از بررسی میزان پیش‌بینی اهداف پیشرفت براساس جوّ کلاس با واسطه‌گری توانایی و سودمندی ادراک شده در جدول ۵ گزارش شده‌اند. براساس این نتایج، قدرت پیش‌بینی‌کنندگی تلاش و

سودمندی ادراک شده بر هدف اجتناب-عملکرد تأثیرگذار می‌باشد.

جدول ۵.

نتایج پیش‌بینی اهداف پیشرفت براساس جوّ کلاس با واسطه‌گری و سودمندی ادراک شده

متغیر	R	R <sup>۲</sup>	B	β
هدف تسلط	۰/۸۶	۰/۷۴	-۰/۰۲	-۰/۰۳
			۰/۰۲	۰/۰۳
			۰/۴۷	۰/۴۱**
هدف گرایشی	۰/۶۱	۰/۳۸	-۰/۰۵	-۰/۱۱
			۰/۰۳	۰/۰۷
			۰/۲۶	۰/۲۹**
هدف اجتنابی	۰/۳۴	۰/۱۲	-۰/۰۸	-۰/۱۷
			-۰/۱۰	۰/۲۵**
			۰/۱۴	-۰/۱۴**

\*\*P<۰/۰۱.

نشان داد که جوّ کلاس و تلاش و تعهد نسبت به مدرسه پیش‌بینی‌کننده مثبت توانایی و سودمندی ادراک شده هستند. این یافته با نتایج پژوهش دویک (۱۹۸۶)، الیوت (۱۹۹۹)، گرین و دیگران (۲۰۰۵) و هاردر و دیگران (۲۰۰۷) همسو است. این پژوهشگران نشان دادند که جوّ کلاس و تلاش و تعهد نسبت به مدرسه می‌توانند ادراک‌های دانش‌آموزان را از توانایی آنها نسبت به تکالیف تحصیلی پیش‌بینی کنند. همچنین نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش منش و دیگران (۲۰۰۴) هماهنگ است. این پژوهشگران نشان دادند که جوّ کلاس ادراک دانش‌آموزان را از رابطه سودمند بین تکالیف تحصیلی و پیامدهای با ارزش فردی پیش‌بینی می‌کند.

در مورد پیش‌بینی اهداف پیشرفت دانش‌آموزان بر پایه توانایی و سودمندی ادراک شده نتایج حاکی از آن بودند که توانایی ادراک شده پیش‌بینی‌کننده اهداف تسلط و عملکرد-گرایش است؛ یعنی، آن دسته از دانش‌آموزانی که به توانایی خود در انجام دادن تکالیف باور دارند بیشتر به اهداف تسلط و عملکرد-گرایش تمایل دارند. این یافته با پژوهش هاردر و دیگران (۲۰۰۷) مطابقت دارد با این

نتایج حاصل از بررسی میزان پیش‌بینی اهداف پیشرفت براساس جوّ کلاس با واسطه‌گری توانایی و سودمندی ادراک شده در جدول ۵ گزارش شده‌اند. براساس این نتایج، قدرت پیش‌بینی‌کنندگی تلاش و تعهد نسبت به مدرسه و جوّ کلاس در حضور توانایی و سودمندی ادراک شده بر هدف تسلط و گرایش-عملکرد از بین می‌رود و تنها توانایی و سودمندی ادراک شده بر این هدف تأثیرگذار می‌باشند. بنابراین، در این حالت می‌توان گفت که توانایی و سودمندی ادراک شده، نقش واسطه را بازی می‌کنند. ولی در مورد هدف اجتناب-عملکرد، توانایی و سودمندی ادراک شده در حضور تلاش و تعهد نسبت به مدرسه و جوّ کلاس برای پیش‌بینی این هدف تنها نقش تعدیل‌کننده را ایفا می‌کنند و تنها سودمندی ادراک شده بر هدف اجتناب-عملکرد تأثیرگذار می‌باشد.

## بحث

نتایج حاصل از پیش‌بینی توانایی و سودمندی ادراک شده بر پایه جوّ کلاس و تلاش و تعهد نسبت به مدرسه،

اهداف پیشرفت دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند، از روش بارون-کنی (۱۹۸۶ نقل از هاردر و دیگران، ۲۰۰۷) استفاده شد. نتایج حاکی از آن بودند که جوّ کلاس به صورت مستقیم رابطه معناداری با اهداف تسلط و عملکرد-گرایش دارد، ولی وقتی که توانایی و سودمندی ادراک شده وارد رابطه شدند، این رابطه معنادار کاملاً از بین رفت. یافته‌ها بیانگر آن بودند که جوّ کلاس به واسطه توانایی و سودمندی ادراک شده، پیش‌بینی‌کننده اهداف تسلط و عملکرد-گرایش است. در واقع، از یک سو دانش‌آموزی که جوّ کلاس را به صورت حمایت‌کننده برای ایجاد یادگیری یا به صورت رقابتی برای رسیدن به موفقیت در همه دانش‌آموزان، ادراک می‌کند و از سوی دیگر، اگر تلاش و تعهد نسبت به مدرسه به پیامد یادگیری و عملکرد موفق منجر شود (سودمندی ادراک شده)، این امر باعث می‌شود به مرور توانایی خود را در یادگیری و موفقیت در مواد درسی باور کند (توانایی ادراک شده)، در چنین حالتی به ترتیب فهمیدن عمیق مطالب و عملکرد موفق برایش ارزش می‌شود؛ در نتیجه به سمت اهداف تسلط و گرایش-عملکرد تمایل خواهد یافت. این یافته همسو با یافته‌های پژوهش هاردر و دیگران (۲۰۰۷) است.

در تعیین رابطه جوّ کلاس و هدف اجتناب-عملکرد در حضور توانایی و سودمندی ادراک شده همان چیزی به دست آمد که وقتی رابطه مستقیم جوّ کلاس و هدف اجتناب-عملکرد را بررسی کردیم، این یافته نشان می‌دهد که توانایی و سودمندی ادراک شده در حضور جوّ کلاس، و تلاش و تعهد نسبت به مدرسه تنها حالت تعدیل‌کننده دارند. بنابراین، دانش‌آموزی که از یک سو جوّ کلاس را به صورت رقابتی برای رسیدن به عملکرد موفق، با تأکید بر نمره، ادراک می‌کند و از سوی دیگر تلاش و تعهد نسبت به مدرسه را برای رسیدن به نمره بالا یا برانگیختن تحسین معلم و همسالان مؤثر نمی‌داند، رابطه سودمند بین انجام تکالیف را صرفاً در سطحی ادراک می‌کند که برای جلوگیری از شکست کافی باشد. چنین حالتی، به تدریج به گزینش هدف اجتناب-عملکرد منجر خواهد شد. این یافته نیز همسو با یافته‌های پژوهش

تفاوت که در پژوهش حاضر رابطه توانایی ادراک شده با اهداف عملکرد-اجتناب معنادار نشد که شاید دلیل این تفاوت را بتوان در ماهیت این هدف جستجو کرد. از نظر الیوت (۱۹۹۹) اهداف عملکرد-گرایش پیچیده‌تر از دیگر اهداف اند، به طوری که افرادی که به اهداف عملکرد-گرایش تمایل دارند، هم انگیزه پیشرفت و هم انگیزه ترس از شکست را تجربه می‌کنند؛ به عبارت دیگر این هدف عملکرد-اجتناب را هم در خود جای داده است. شاید نظام آموزشی موجود از دیگر دلایلی باشد که در پژوهش حاضر موجب شده است که توانایی ادراک شده رابطه معناداری با هدف عملکرد-اجتناب نداشته باشد. در ایران به علت جوّ رقابتی شدید و مدرک-گرایی موجود و نظام نمره‌گذاری، اکثر دانش‌آموزان در کنار اهداف تسلط به سمت اهداف عملکرد-گرایش تمایل دارند. در نتیجه توانایی ادراک شده پیش‌بینی‌کننده این اهداف خواهد بود. سودمندی ادراک شده نیز همسو با یافته‌های پژوهش ریو و دیگران (۲۰۰۳)، دی‌بیکر و دیگران (۲۰۰۴)، گرین و دیگران (۲۰۰۵)، هاردر و سالیوان (۲۰۰۶) و هاردر و دیگران (۲۰۰۷) پیش‌بینی‌کننده اهداف تسلط و عملکردی بود.

نتایج حاصل از پیش‌بینی اهداف پیشرفت دانش‌آموزان بر پایه جوّ کلاس، همسو با یافته‌های نولان و هالادینا (۱۹۹۰)، شانک و شوارتز (۱۹۹۳)، گرین و دیگران (۲۰۰۵) و هاردر و دیگران (۲۰۰۷)، نشان داد که جوّ کلاس پیش‌بینی‌کننده مثبت اهداف تسلط، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب است. از بین جوّ کلاس و تلاش و تعهد نسبت به مدرسه، تنها جوّ کلاس پیش‌بینی‌کننده مثبت هدف عملکرد-اجتناب بود. این یافته نشان می‌دهد که اگر دانش‌آموزان جوّ کلاس را به صورت رقابتی در انجام دادن تکالیف برای رسیدن به موفقیت ادراک کنند و تلاش و تعهد نسبت به مدرسه را برای رسیدن به عملکرد موفق سودمند نیابند، به تدریج که این موضوع با سختی دروس همراه می‌شود، صرفاً برای اجتناب از شکست و کسب نمره قبولی تلاش می‌کنند.

به منظور بررسی فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر اینکه جوّ کلاس با واسطه‌گری توانایی و سودمندی ادراک شده،



- ing. In S. Paris, G. Olsen & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Elliot, A. J. (1999).** Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996).** Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A mediation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 525-538.
- Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996).** Influences on course achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 181-192.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2005).** Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 462-482.
- Hardré, P. L., Crowson, H. M., Debacker, T. K., & White, D. (2007).** Predicting the academic motivation of rural high school students. *The Journal of Experimental Education, 75* (4), 247-269.
- Hardré, P. L., Crowson, H. M., Ly, C., & Xie, K. (2006).** Testing differential effects of computer-based, web-based, and paper-based administration of questionnaire research instruments. *British Journal of Educational Technology, 33* (1), 5-22.
- Hardré, P. L., & Reeve, J. (2003).** A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*, 347-356.
- Hardré, P. L., & Sullivan, D. W. (2006).** Rural high school teachers' motivational perceptions and practices. *Journal of Research in Rural Education,*
- هاردرد و دیگران (۲۰۰۷) است.  
از آنجا که حوزه پژوهش حاضر، جدید است و برای  
تعمیم و بهره‌گیری از نتایج به پژوهش‌های زیادی نیاز  
است، پیشنهاد می‌شود این پژوهش در دیگر دبیرستانها با  
حجم نمونه بیشتر تکرار شود. همچنین، در پژوهش‌های  
آینده از مصاحبه با معلم و شاگرد و فرم معلم پرسشنامه  
هاردرد و دیگران (۲۰۰۶) نیز بهره گرفته شود.

## منابع

- Ames, C., & Archer, J. (1988).** Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Beck, R. C. (2004).** *Motivation: Theories and principles* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Brickman, S. J., & Miller, R. B. (2001).** The impact of sociocultural knowledge on future goals and self regulation. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 119-137). United states: University of Oklahoma.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001).** Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93* (1), 43-54.
- DeBacker, T. K., Miller, R. B., Walker, C. O., & Mansell, R. (2004).** *Perceptions of classroom climate, student motivation, and achievement: Changes and interrelationships across an academic year.* Paper presented at the Ninth International Conference on Motivation, Lisbon, Portugal.
- Dweck, C. (1986).** Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dweck, C., & Bempechat, J. (1983).** Children's theories of intelligence: Consequences from learn-

*Educational Psychology*, 15, 116-130.

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996).** *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Reeve, J. (1996).** *Motivating others*. Boston: Allyn & Bacon.
- Reeve, J., Jang, H., Hardré, P., & Omura, M. (2003).** Providing a rationale for an uninteresting activity as a motivating strategy to support another's self-determined extrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 26 (3), 183-207.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989).** Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Schunk, D. H., & Schwartz, C. (1993).** Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997).** Self-determination and persistence in a real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- 24 (16), 1-19.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000).** Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990).** Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Mensch, B. S., Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004).** A model of future-oriented motivation and self regulation. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 9-33.
- Miller, R., DeBacker, T., & Greene, B. (1999).** Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26, 250-260.
- Nicholls, J. G. (1984).** Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nolen, S. B., & Haladyna, T. M. (1990).** Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary*