

ادراک دانش آموزان از محیط روانشناختی کلاس و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و اضطراب آنان

دکتر سیدداود حسینی نسب*

فرزانه بیکائی منیع**

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه ادراک دانش آموزان از محیط کلاس با پیشرفت تحصیلی، اضطراب و انگیزش درونی آنها بود. به منظور بررسی این موضوع ۵ فرضیه طرح و ۱۲ کلاس دخترانه و ۱۲ کلاس پسرانه از پایه سوم مقطع متوسطه به عنوان نمونه پژوهش انتخاب گردید ($N=612$). نمونه پژوهش به گونه‌ای انتخاب شد که در برگزیده کلبه رشته‌های تحصیلی مقطع متوسطه، یعنی رشته‌های تحصیلی ادبیات و علوم انسانی، ریاضی، فیزیک و علوم تجربی باشد. اطلاعات مورد نیاز از طریق اجرای پرسشنامه جو روانی - اجتماعی کلاس، مقیاس اضطراب مدرسه، پرسشنامه انگیزش - درونی و کارنامه‌های تحصیلی دانش آموزان جمع‌آوری گردید. نتایج پژوهش نشان داد که بین ادراک دانش آموزان از جو روانشناسی کلاس و میزان اضطراب آنها همبستگی منفی وجود دارد. همچنین یافته‌های تحقیق مدلل داشت که بین ادراک دانش آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی و همچنین بین دانش آموزان دختر و پسر از جو کلاس تفاوت وجود دارد و به تناسب جنسیت و رشته تحصیلی دانش آموزان، جو متفاوتی در کلاس حاکم بوده است. بر این اساس می‌توان پیشنهاد کرد که با سازماندهی جو کلاس به شکل مطلوب می‌توان ادراک دانش آموزان و به تبع آن پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و اضطراب آنها را تحت تأثیر قرار داد.

* عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز

** دانشجوی کارشناسی ارشد

مقدمه و پیشینه

در زندگی روزمره خود در معرض اطلاعات بیشماری قرار می‌گیرد که برخی مربوط به خود او، برخی مربوط به دیگران و برخی مربوط به محیط است. تلفیقی از این اطلاعات بر اساس زمینه‌ها و تجربیات پیشین و ویژگیهای اطلاعات مکتسبه موجب ادراک و سازماندهی اطلاعات می‌شود. تشخیص اطلاعات، موقعیتها، رویدادها و اشخاص را به شکل جداگانه سازمان داده و بر اساس درکی که از این محرکها دارد عمل می‌کند (کدیور و جوادی، ۱۳۷۴؛ سیف، ۱۳۷۰).

گرچه انسان موجود فعالی است که بر محیط خود اثر می‌گذارد اما محرکهای محیطی نیز تأثیری قوی و عمیق بر وی می‌گذارند. انسان ادراک خود را از محیط با توجه به ویژگیهای مختلف محیط و اطرافش سازمان می‌دهد. خود در موقعیتهای متفاوت، رفتاری متفاوت دارد که این امر ناشی از ویژگیهای هر موقعیت و محیط خاص است.

مدرسه نیز به عنوان نهادی اجتماعی، بخشی از یک جامعه خاص است که دارای جوی منحصر بفرد و ویژگیهای خاص است. کلاس به عنوان بخش اصلی این نهاد ابعاد گوناگونی دارد که مجموعاً محیط کلاس را می‌سازند. هر دانش‌آموزی با ویژگیهای خاص

ادراک ما از محیط و مردم عنصر مهمی در همسازی ما با جهان اجتماعی به شمار می‌رود. فرد بر اساس تجربه و درک خود از محیط پیرامونش، نسبت به آن واکنش نشان می‌دهد. رفتار نتیجه ادراک فرد است و فرد به طریقی که واقعیت را درک و توصیف می‌کند، عمل و عکس‌العمل نشان می‌دهد. هیچ فردی به واقعیت صرف و مطلق پاسخ نمی‌دهد، بلکه به ادراکی که از محیط دارد که عمدتاً درک ویژه و منحصر بفردی است پاسخ می‌دهد.

درک، تا حدود زیادی فرایندی انتخابی است و هرکسی از میان محرکهای بیشماری که از محیط دریافت می‌کند، عمدتاً برخی از آنهایی را که مطابق علاقه، انتظار و نیازهایش باشد، درک می‌کند، به عبارتی ما دنیا را تقریباً آن گونه که می‌خواهیم می‌بینیم. ادراک ما از دیگران مبتنی بر اطلاعاتی است که درباره آنها به دست می‌آوریم (راجرز، ۱۹۸۲؛ کدیور و جوادی، ۱۳۷۴).

جدیدترین رویکرد در مورد ادراک انسان، که دیدگاهی شناختی است، رویکرد پردازش خبر یا پردازش اطلاعات است. در این رویکرد نیز بر ماهیت فعال ذهن انسان و اهمیت و تأثیری که ادراک بر رفتار دارد تأکید می‌شود. کسانون این نظریه بر نحوه سازمان دادن اطلاعات توسط فرد تمرکز یافته است. انسان

(...، معلم و دانش‌آموزان می‌دانند و معتقدند که چون آموزش در این محیط صورت می‌گیرد، جو و محیط در ارتقاء یا پائین آوردن سطح یادگیری مؤثرند. معلم به عنوان مدیر و رهبر کلاس نقش اساسی در ایجاد جو روانی مطلوب یا نامطلوب و ادراک دانش‌آموزان از کلاس ایفا می‌کند. معلمان به عنوان اعمال‌کننده روشهای خاص آموزشی، مجازاتها و پاداشها، گونه‌های مختلف قدرت در کلاس را اجرا کرده و از این رو جو کلاس درس را تعیین می‌کنند.

مطابق نتایج پژوهشهای مختلف دانش‌آموزان زمانی در کلاس احساس امنیت و راحتی خواهند کرد که احساس کنند می‌توانند در کلاس فعالانه درگیر شده و در تصمیم‌گیریهای آن شرکت کنند. وقتی دانش‌آموز احساس کند معلم هر لحظه قصد ارزیابی وی را دارد، احساس ایمنی نکرده و نتیجتاً جوی تنش‌زا فراهم خواهد آمد (گالوی و ادواردز، ۱۹۹۲).

راجرز (۱۹۸۲) در تشکیل جو کلاس نقش اصلی را به انتظار معلم از دانش‌آموزان و کل کلاس می‌دهد. به نظر او انتظارات معلم از دانش‌آموزان به وی اجازه می‌دهد تا رفتار دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید. وی معتقد

شخصیتی، زمینه فرهنگی - اجتماعی - خانوادگی و اقتصادی متفاوت و استعدادهای مختلف وارد این جامعه می‌شود. هر یک از معلمان نیز از نظر تمام وجوه بالا با هم متفاوت بوده و هر کلاس ویژگیهای فیزیکی و امکانات مخصوص به خود را دارد (به عنوان مثال ممکن است کلاس کوچک یا بزرگ باشد، روشن و ... باشد) مجموع این ویژگیها و تعامل بین آنها محیط روانشناختی کلاس را شکل می‌دهند. در این میان برنامه درسی کلاس، روش تدریس معلم، اهداف مدرسه در سطح خرد و اهداف آموزش و پرورش در سطح کلان و انتظارات والدین و جامعه از مدرسه نیز در محیط و جو کلاس مؤثر است.

هوگ و همکاران^۱ (۱۹۹۰) جو مدرسه را "ادراک دانش‌آموزان از قواعد انضباطی، انگیزشها، و نگرشهای آنها در کل" عنوان می‌کنند. آنان در پژوهش خود دریافتند، توصیف دانش‌آموزان از جو کلاس دقیقاً مطابق درکی بود که از کل متغیرهای کلاس داشتند. این امر خصوصاً در دوره ابتدائی صادق بود، زیرا دانش‌آموزان این دوره رفتارهایی مطابق درک خود از کلاس داشتند.

لافلین و سوینا^۲ (۱۹۸۲) محیط یادگیری را شامل محیط فیزیکی (ساختمان مدرسه و سازماندهی صندلیهای کلاس، مواد آموزشی، کمک آموزشی مثل تخته سیاه، تلویزیون و

1- Hoge et.al 2- Loughlin & Suina
3- Gaitwey & Edwards

است رفتار معلم برای هر دانش‌آموز مفهوم خاصی دارد. به عبارتی هر دانش‌آموزی رفتار معلم را به نحو متفاوتی ادراک می‌کند. به نظر راجرز ادراک و تصور دانش‌آموز از رفتار تعاملی معلم بسیار مهم است. یعنی اگر دانش‌آموز رفتار معلم را گرم، مثبت و حمایت‌کننده تلقی کند. از یادگیری و آموزش لذت برده و پیشرفت تحصیلی وی مطلوب خواهد بود.

مسئله‌ای که در مورد ادراک دانش‌آموزان از معلمان حائز اهمیت است، ادراک دانش‌آموز از طرز تفکر معلم درباره وی می‌باشد. راجرز (۱۹۸۲) این ادراک را فرا ادراک^۱ می‌نامد که نمایانگر ادراک دانش‌آموز از بهایی است که معلم به او می‌دهد. این ادراک از ارزشی که معلم ادعا می‌کند برای دانش‌آموز قائل است بالاتر است.

فرا ادراک قسمت اعظم ادراک دانش‌آموز از جو کلاس را تشکیل داده و به تبع آن تعیین‌کننده نوع رفتار، انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی اوست. هوگ و همکاران (۱۹۹۰) محیط را در رفتار فرد مؤثر می‌دانند. اما متغیر کلیدی را در بروز و ظهور و ادامه رفتار تفسیر دانش‌آموز از محیط تلقی کرده و معتقدند ویژگیهای عینی کلاس درس اهمیت چندانی ندارند، بلکه اگر دانش‌آموز تفسیر و درک مناسبی از کلاس داشته باشد، دارای پیشرفت

تحصیلی مطلوبتری خواهد بود.

ریان و گرولینک (۱۹۸۶)، به نقل از هوگ و همکاران، (۱۹۹۰) در پژوهش خود دریافتند که دانش‌آموزان هر قدر جو کلاس را دموکراتیک‌تر و بدیع‌تر درک و تلقی نمایند، عزت نفس و خود پنداره تحصیلی مطلوبتری خواهند داشت. بروفی و گود^۲ (۱۹۷۴) در پژوهش خود نتیجه گرفتند که معلمان و دانش‌آموزان در خصوص محتوا و معنای جو آموزشی با هم اختلاف دارند. در مقایسه‌ای که بین ادراک معلمان و دانش‌آموزان از محیط واقعی و محیط توجیهی کلاس درس در ۸۶ کلاس پایه ششم به عمل آمد معلوم شد که شباهتهایی بین ادراک معلمان و دانش‌آموزان از محیط ایده‌آل یا کلاس توجیهی وجود دارد، ولی ادراک دانش‌آموزان و معلمان از کلاس واقعی متفاوت است. مطالعات تجربی نشان داده است که ادراک مثبت از وجود ارتباط بین معلم - دانش‌آموز و احساس تعلق به مدرسه با پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی همبستگی مثبت دارد. به علاوه، نگرش مثبت نسبت به مدرسه با پیشرفت تحصیلی ارتباط مثبت دارد (موسر^۳ و میدگلی^۴، ۱۹۹۶).

حجت انصاری (۱۳۷۳) به منظور بررسی

1- meta-perception

2- Brophy & Good

3- Mosser

4- Midgley

است.

پژوهش آمس^۴ (۱۹۹۲) نشان داد اگر دانش‌آموزان محیط را در ارتباط با تسلط بر مهارت‌ها درک کنند، یعنی بدانند آنچه در محیط آموزش مهم است، پیدا کردن مهارت‌های خاص یا یادگیری موضوعی است، انگیزش درونی بیشتری برای یادگیری و کار خواهند داشت. دودا (۱۹۹۲)، به نقل از کاری و همکاران^۵ (۱۹۹۶) در پژوهش خود دریافت در جو مبنی بر تسلط و جوی که بر تکلیف تأکید می‌کند، دانش‌آموزان توانایی و تلاش خود را مهمترین تعیین کننده در موفقیت و شکست دانسته و نتیجتاً انگیزش درونی و عزت نفس آنها کمتر تهدید می‌شود. کاری و همکاران (۱۹۹۶) در پژوهش خود درباره دانش‌آموزان دختر نتیجه گرفتند که انگیزش درونی به وسیله درک فرد از محیط کنترل می‌شود. آنها دریافتند اگر دانش‌آموزی محیط را رقابت جویانه تلقی کند، کمتر درگیر تکلیف خواهد شد و اگر دانش‌آموزی جو کلاس خود را تسلط محور و تکلیف مدارانه درک نماید احساس شایستگی و انگیزش درونی بیشتری خواهد داشت. رفتارهای معلم (کلامی یا غیرکلامی) نقش

رابطه ادراک و انتظار دانش‌آموزان از جو روانی اجتماعی کلاس با پیشرفت تحصیلی آنان و رابطه ادراک و انتظار معلمین این دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آنها درباره نمونه‌ای از دانش‌آموزان تهرانی دست به انجام پژوهش زد. در مجموع، یافته‌های پژوهش وی نشان می‌دهد که بین جو روانی و اجتماعی کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنی داری وجود دارد و می‌توان بر اساس جو روانی - اجتماعی کلاس، تا حدی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نمود.

پژوهش‌های متعدد تأثیر مثبت انگیزش در پیشرفت تحصیلی را به اثبات رسانده‌اند. عقیده غالب بر این است که انگیزش تحصیلی بالا با عملکرد موفقیت آمیز در محیط آموزشی ارتباط داشته و انگیزش تحصیلی بالا به پیشرفت تحصیلی مطلوب می‌انجامد (اسپولدنیک^۱، ۱۹۹۲). مایروبرسکمپ^۲ (۱۹۸۹)، به نقل از رابرتز^۳، (۱۹۹۲) معتقدند که درک و تفسیر فرد از محیط در انگیزش درونی وی بسیار مؤثر است؛ و آنها برآنند که دانش‌آموزان حاضر در یک کلاس انواع متفاوت آموزش، تکالیف و بازخورد را دریافت می‌کنند، زیرا افراد در معنا دهی به تجاربشان متفاوتند. از دیدگاه انگیزشی معنای ذهنی محیط یک عامل حساس در پیش‌بینی اجزای شناختی و عاطفی فرایندهای انگیزشی

1- Spaulding

2- Myer & Brescamp

3- Roberts

4- Ames

5- Curry et al.

آسیب می‌شوند اشاره می‌کند و آن را منبع اضطراب مدرسه می‌داند. اسکینر و بلمونت^۴ (۱۹۹۳)، به نقل از میدگلی و همکاران ویژگیهای رفتار معلمان را در سه بعد درگیری عاطفی، ساخت، و حمایت از خودمختاری بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که هر سه ویژگی با مشغولیت دانش‌آموز چه از لحاظ رفتاری و چه از لحاظ هیجانی (اضطراب، افسردگی و خشم رابطه مثبت و معنادار دارند. کورنر و همکارانش (لطف‌آبادی و همکاران، ۱۳۷۴) در پژوهش خود که بر روی ۶۳۴ دانش‌آموز انجام دادند به این نتیجه رسیدند که ادراک آزمودنیها از جو کلاس با پیشرفت تحصیلی دارای همبستگی $r=0/25$ و با نگرش مطلوب نسبت به مدرسه $r=0/15$ است. به عبارتی، ادراک مثبت از جو مدرسه با اضطراب رابطه منفی دارد و هر قدر ادراک دانش‌آموز از مدرسه مطلوبتر باشد اضطراب کمتری تجربه خواهد کرد. بیرنی و همکاران (۱۹۶۹، به نقل مسدد، ۱۳۷۳) در بررسی خود، مشاهده کردند که دانش‌آموزان هر اندازه موقعیت کلاسی را فشارزا و تهدیدآمیز تلقی نمایند، ادراک نامطلوبتری از کلاس دارد و

بسیار زیادی در انگیزش دانش‌آموزان دارند، تشویقی که بر اساس عملکرد خوب صورت گیرد، احتمال بالا بردن انگیزش درونی و تکلیف درگیری دانش‌آموز را افزایش می‌دهد. پاپایانو^۱ (۱۹۹۴)، به نقل از کاری و همکاران، (۱۹۹۶) در پژوهش خود، مشاهده کرد که ادراکات مثبت و بالای دانش‌آموزان از یک جو مبنی بر تسلط و تکلیف محور با انگیزش درونی همبستگی مثبت دارد.

اضطراب یک احساس منتشره بسیار ناخوشایند و اغلب مبهم و دلواپسی است که نقش حیاتی در عملکرد و شخصیت فرد ایفا می‌کند. اضطراب می‌تواند مانع کارکردهای شناختی و هوشی سلیس و دقیق فرد شود (کسلمن و بری^۲، ۱۹۹۱). در نظریه‌های شناختی فرض بر این است که افراد بر اساس ادراکی که از امور و رویدادها دارند، به آنها واکنش نشان می‌دهند و شناختهای غلط سبب اختلالهای هیجانی مانند اضطراب می‌شوند. در نظریه مشاوره و روان‌درمانی عقلانی-عاطفی-رفتاری الیس^۳ (۱۹۷۰)، به نقل از سیف، (۱۳۷۰) اختلالهای هیجانی فرد ناشی از افکار غیر منطقی و درک غلط وی از رویدادهاست.

- 1- Papaiano
- 2- Kellerman & Burry
- 3- Ellis
- 4- Skinner & Belmont

فیلیس (۱۹۷۸) جهت تبیین استرسهای اجتماعی، به جنبه‌های اجتماعی موفقیت‌های مدرسه که سبب پیش‌بینی درباره خطر یا

آزمودنیها

جهت انجام پژوهش حاضر نمونه‌ای از میان دانش‌آموزان کلاسهای پایه سوم مقطع متوسطه تبریز که تعداد آنها ۸۳۰۷ نفر بود انتخاب گردید. این نمونه از طریق روش نمونه‌گیری طبقه‌ای - خوشه‌ای انتخاب و تعداد ۶۱۲ دانش‌آموز برگزیده شدند. به علت بزرگی جامعه، هدف و ماهیت پژوهش و وسعت واحد نمونه‌گیری (کلاس درس)، این روش مناسبترین روش تشخیص داده شد.

نمونه آماری پسرها از کلیه رشته‌های تحصیلی ۳۰۱ نفر (ادبیات و علوم انسانی ۹۸ نفر، علوم تجربی ۱۰۳ نفر و ریاضی - فیزیک ۱۰۰ نفر) و نمونه آماری دخترها از کلیه رشته‌های تحصیلی ۳۱۱ نفر (ادبیات و علوم انسانی ۱۰۸ نفر، علوم تجربی ۱۱۱ نفر و ریاضی - فیزیک ۹۲ نفر) انتخاب گردید.

ابزارهای پژوهش

برای اجرای پژوهش از سه ابزار استفاده شد. برای سنجش ادراک دانش‌آموزان از جو روانشناختی کلاس از آزمون جو روانی - اجتماعی کلاس (میشو و گوپیل، ۱۹۸۵) استفاده گردید که حجت انصاری (۱۳۷۳) آن را ترجمه و در پژوهش خود مورد استفاده قرار

پیشرفت تحصیلی پایین‌تری خواهد داشت. جانسون و جانسون^۱ (۱۹۸۷) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که در یک موقعیت یادگیری رقابت جویانه، دانش‌آموزانی که شکست می‌خورند، کلاس و تجربه یادگیری را ناراحت‌کننده، نامطلوب و تنش‌زا تلقی نموده و خودپنداره منفی از خود بروز می‌دهند. به طور کلی می‌توان اظهار داشت، بیشتر دانش‌آموزانی که دارای اضطراب بالایی هستند علت اضطراب خود را ناشی از قرار گرفتن در محیط و موقعیت تنش‌آفرین می‌دانند (یاسائی، ۱۳۶۸).

با توجه به مطالب بالا، هدف عمده پژوهش حاضر، این بود که معلوم نماید آیا ادراک دانش‌آموزان به عنوان متغیری شناختی با پیشرفت تحصیلی به عنوان شاخص ثمر بخشی آموزش دارای ارتباط است و همچنین ایسن متغیر شناختی با انگیزش درونی و اضطراب دانش‌آموزان ارتباط دارد یا خیر. یافتن چنین رابطه‌ای از آن رو حائز اهمیت است که می‌توان گامی در جهت تغییر یا حداقل بهسازی محیطهای آموزشی برداشت. بنابراین فرضیه‌های متعددی در مورد رابطه بین ادراک دانش‌آموزان از جو روانشناختی کلاس با متغیرهای پیشرفت تحصیلی، انگیزشی درونی یا اضطراب، رشته‌های تحصیلی و جنس مورد آزمایش قرار گرفتند.

داده است.

این پرسشنامه دارای ۲ مؤلفه کلی ادراک و انتظار می‌باشد که در پژوهش حاضر مؤلفه ادراک مورد استفاده قرار گرفت. آزمون مذکور دارای پایایی^۱ ۰/۶۸ بین دانش‌آموزان و ۰/۷۰ بین معلمان است. و روائی این آزمون به دلیل تنوع و فراگیر بودن سوالهای آن، مورد تأیید متخصصان می‌باشد.^۲ آزمون جو روانی - اجتماعی مجموعاً دارای ۸۴ سوال است که ۴۲ سوال مربوط به مؤلفه ادراک و ۴۲ سوال مربوط به مؤلفه انتظار است.

برای سنجش اضطراب دانش‌آموزان از مقیاس اضطراب مدرسه فیلیپس (۱۹۷۸) استفاده گردید. این آزمون جهت اندازه‌گیری اضطراب در موقعیتهای آموزشی به کار می‌رود. آزمون مذکور دارای هماهنگی درونی و پایایی آن از طریق روش آزمون مجدد برابر ۰/۵۰ تا ۰/۶۷ برآورد گردیده است. بنا به گفته هیوز^۳ (۱۹۸۸) روائی سازه و همزمان این مقیاس در حد مطلوب است. دستجردی (۱۳۷۱) این مقیاس را دو بار با فاصله زمانی، روی گروهی از دانش‌آموزان تهرانی که به شکل تصادفی انتخاب شده بودند اجرا نموده که ضریب پایایی بازآزمایی مقیاس مذکور برابر ۰/۸۷ بود. آزمون اضطراب مدرسه دارای ۷۴ سوال است.

جهت اندازه‌گیری انگیزش درونی دانش‌آموزان از آزمون انگیزش درونی که به وسیله غضنفری (۱۳۷۱)، به نقل از حسن‌زاده (۱۳۷۲) تهیه و به کار گرفته شده است، استفاده گردید. وی این آزمون را روی دانش‌آموزان دبیرستانی اجرا نمود که ضریب پایایی به دست آمده آن برابر ۰/۸۶ بود. جهت برآورد روائی آزمون به عده‌ای از صاحب‌نظران ارائه شد که پس از بررسی آن، روائی آزمون تأیید گردید.

شیوه اجرا

آزمونها در دو جلسه مجزا در فروردین و اردیبهشت ماه سال ۱۳۷۶ اجرا گردیدند. ابتدا آزمون‌گر هدف اجرای آزمون را به دانش‌آموزان توضیح می‌داد و متذکر می‌شد که نتیجه این آزمونها هیچ تأثیری در نمرات درسی یا انضباط آنها نخواهد داشت. معدل دانش‌آموزان نیز به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی با همکاری دفترداران دبیرستانها از کارنامه‌های تحصیلی آنها استخراج گردید.

1- Reliability

۲- به لحاظ عدم وجود ابزار مشابهی که بتوان روائی (اعتبار) پرسشنامه کلی ادراک (جو روانی - اجتماعی کلاس) را به دست آورد از نظرات چندین داور متخصص در خصوص این ابزار استفاده شده است.

3- Hughes

فرضیه‌های پژوهش

۱. بین ادراک دانش‌آموزان از جو روانشناختی کلاس و پیشرفت تحصیلی آنها رابطه مثبت وجود دارد.

۲. بین ادراک دانش‌آموزان از جو روانشناختی کلاس و انگیزش درونی آنها رابطه مثبت وجود دارد.

۳. بین ادراک دانش‌آموزان از جو روانشناختی کلاس و اضطراب آنها رابطه منفی وجود دارد.

۴. بین ادراک دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی تفاوت وجود دارد.

۵. بین ادراک دانش‌آموزان دختر و پسر از لحاظ ادراک جو روانشناختی کلاس تفاوت وجود دارد.

محدودیت‌های تحقیق حاضر شامل افت آزمودنی‌هاست که تعداد نمونه نهایی با نمونه اولیه یکسان نمی‌باشد. همچنین به علت محدودیت برخی از رشته‌های تحصیلی به یک دبیرستان ناگزیر نمونه از همان یک دبیرستان انتخاب شده است. عدم کنترل محقق در مورد حالات همجانی آزمودنی‌ها هنگام اجرای آزمونها نیز محدودیت تلقی می‌شود.

تحلیل داده‌ها

جهت آزمون فرضیه اول از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که خلاصه اطلاعات حاصل از این فرضیه در جدول شماره یک ارائه شده است.

مقدار ضریب همبستگی به دست آمده در سطح ($P < 0/01$) معنی دار است. با محاسبه ضریب تعیین مقدار $0/2209$ به دست آمده که بیان می‌کند تقریباً ۲۲ درصد کل واریانس نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توسط ادراک آنها از جو کلاس قابل توجیه است.

جدول ۱. ضریب همبستگی پیرسون بین ادراک دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی

شاخص آماری	N	\bar{X}	S	S ^۲	r	r ^۲
متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	واریانس	ضریب همبستگی	ضریب تعیین
ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس	۶۰۷	۲۳	۶/۸۷	۴۷/۱۹	* ۰/۴۷	۰/۲۲۰۹
پیشرفت تحصیلی	۶۰۷	۱۴/۰۹	۲/۳۱	۵/۳۳		

* $P < 0/01$

جدول ۲. ضریب همبستگی بین ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس و انگیزش درونی

متغیرها	شاخص آماری	N	\bar{X}	S	S ^۲	r	r ^۲
		تعداد	میانگین	انحراف معیار	واریانس	ضریب همبستگی	ضریب تعیین
ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس		۶۰۷	۲۳	۶/۸۷	۴۷/۱۹	۰/۶۵**	۰/۴۲۲۵
انگیزش درونی		۶۰۷	۱۲۰	۶/۴۹	۴۲/۱۲		

** $P < 0/01$

جهت آزمون فرضیه دوم از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که خلاصه اطلاعات حاصل از این فرضیه در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

ضریب همبستگی به دست آمده بین ادراک دانش‌آموزان و انگیزش درونی آنان در سطح ($P < 0/01$) معنی‌دار است، با محاسبه ضریب تعیین به مقدار ۰/۴۲۲۵ می‌توان بیان کرد که تقریباً ۴۳ درصد کل واریانس نمرات انگیزش درونی دانش‌آموزان توسط ادراک آنان از جو کلاس قابل توجیه است.

جهت آزمون فرضیه سوم نیز از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که خلاصه اطلاعات مربوط به این فرضیه در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

از این محاسبات چنین برمی‌آید که حدود ۲۶ درصد از کل واریانس اضطراب به وسیله ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس درس قابل بررسی و

جدول ۳. همبستگی بین ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس و اضطراب

متغیرها	شاخص آماری	N	\bar{X}	S	S ^۲	r	r ^۲
		تعداد	میانگین	انحراف معیار	واریانس	ضریب همبستگی	ضریب تعیین
ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس		۶۰۷	۲۳	۶/۸۷	۴۷/۱۹	۰/۴۹**	۰/۲۶۰۱
اضطراب		۶۰۷	۴۰	۵/۶۹	۳۲/۳۷		

** $P < 0/01$

توجیه می‌باشد. جدول شماره ۴ ارائه دهنده خلاصه اطلاعات جهت آزمون فرضیه چهارم از تحلیل واریانس یک متغیری (F تست) استفاده شد. داده‌های به دست آمده از این فرضیه نشان

جدول ۴. تفاوت میان ادراک دانش‌آموزان رشته‌های مختلف

احتمال prob	نسبت F	میانگین مجدورات MS	درجه آزادی df	مجموع مجدورات SS	منبع تغییرات
۰/۰۰۱۴**	۶/۶۵	۳۰۸/۷۱	۲	۶۱۷/۴۳	SS _B بین گروهی
--	--	۴۶/۳۷	۶۰۴	۲۸۰۱۲/۳۴	SS _w درون گروهی
--	--	--	۶۰۶	۲۸۶۲۹/۷۷	SS _t کل

**P < ۰/۰۱

فرض صفر رد شده و فرض مقابل پذیرفته می‌شود. از نتیجه آزمون فرضیه می‌توان چنین استنباط نمود که بین ادراک دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد و احتمالاً جو متفاوتی بر کلاسهای دختران و پسران حاکم است.

بحث و نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان به عنوان انسانهای فعال به تمام ابعاد رسمی و غیررسمی مدرسه و کلاس توجه دارند و تنها دانش ارائه شده را دریافت نمی‌کنند، بلکه گیرنده تمام محرکهای محیطی مربوط و نامربوط نیز هستند، که جملگی بر

می‌دهند که جو روانشناختی متفاوتی بر کلاسهای رشته‌های مختلف تحصیلی حاکم است. جهت مقایسه میانگینها از آزمون مقایسه‌های پس از تجربه، توکی (Hsd) استفاده شد که نتایج نشان داد بین میانگین کلیه گروهها تفاوت وجود دارد و در کل جو متفاوتی بر کلاسهای رشته‌های مختلف تحصیلی حاکم است.

جهت آزمون فرضیه پنجم از آزمون آماری t گروههای مستقل استفاده شد که t به دست آمده از آزمون فرضیه مذکور با درجه آزادی ۶۰۵ مساوی ۵/۹۱ بود که در سطح P = ۰/۰۱ بزرگتر از t بحرانی جدول بوده و در نتیجه

میان ادراک دانش‌آموزان از محیط روانشناختی کلاس و انگیزش درونی آنها رابطه وجود دارد. بر این اساس می‌توان گفت انگیزش درونی با ادراک و به تبع آن با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد. پژوهش آمس (۱۹۹۲) نشان داد که اگر دانش‌آموزان دریابند آنچه در محیط آموزشی مهم است، پیدا کردن مهارت یا یادگیری مسئله‌ای است، انگیزه درونی بیشتری برای کار خواهند داشت. پایانو (۱۹۹۴)، به نقل از کاری و همکاران، (۱۹۹۶) در پژوهش خود مشاهده کرد که ادراک مثبت و مطلوب دانش‌آموزان از کلاسی که دارای جو تسلطی و تکلیف محور باشد با انگیزش درونی همبستگی مثبت دارد. میدگلی و همکاران (۱۹۹۶) نیز در پژوهش خود دریافتند که ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس روی انگیزش درونی تأثیر گذاشته و ادراک مثبت با انگیزش درونی بالا همبستگی مثبت دارد.

در فرضیه سوم معلوم شد که بین ادراک دانش‌آموزان از محیط روانشناختی کلاس و اضطراب همبستگی منفی وجود دارد، یعنی ارتباط این دو متغیر در جهت عکس است. به بیان دیگر، هر قدر نظر دانش‌آموزان نسبت به محیط روانشناختی کلاس مساعدتر باشد، میزان اضطراب کاهش می‌یابد و بالعکس. گالروی و ادواردز (۱۹۹۲) در پژوهش خود نتیجه گرفتند که اگر دانش‌آموزان انتظارات

کارکرد آنها اثر می‌گذارند. گرچه همه دانش‌آموزان تحت تأثیر محرکهای مشابهی قرار دارند، ولی ادراک و نحوه دریافت محرکهاست که باعث تفاوت کارکرد آنها می‌شود.

یافته‌های فرضیه نخست نشان می‌دهد که بین ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد و با توجه به مثبت بودن رابطه مذکور می‌توان اظهار داشت هر قدر ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس مثبت‌تر و مطلوب‌تر باشد، پیشرفت تحصیلی بالاتری خواهند داشت. یافته‌های این فرضیه هماهنگ و همسو با نتایج میشو و همکاران (۱۹۸۵) و انصاری (۱۳۷۴) می‌باشد. مطابق پژوهشهای مذکور ادراک دانش‌آموزان از محیط روانشناختی کلاس تا حدودی پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. پژوهش رامبرز (۱۹۸۲) نیز مشخص نمود که ادراک مثبت دانش‌آموزان از کلاس درس بسیار مهم بوده و با پیشرفت تحصیلی آنها رابطه دارد. به علاوه، مطالعات تجربی نشان داده‌اند که، ادراک ارتباط مثبت میان معلم- دانش‌آموز که بعد اصلی محیط روانشناختی را تشکیل می‌دهد با احساس تعلق به مدرسه، پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی همبستگی مثبت دارد (موسر و میدگلی، ۱۹۹۶).

یافته‌های فرضیه دوم نشان می‌دهند که

معلمانشان را بیش از توان خود درک کنند، محیط را تنش آفرین تلقی کرده، دچار اضطراب شده و سطح عملکرد و پیشرفت تحصیلی آنها پایین خواهد آمد. کروکنبرگ (۱۹۷۴)، به نقل از جانسون و جانسون (۱۹۸۷) در پژوهش خود دریافت که در یک موقعیت یادگیری رقابت جوینانه دانش‌آموزانی که شکست می‌خورند، کلاس و تجربه کلاسی را خاطره‌ای ناراحت کننده تلقی نموده و خودپنداره منفی در آنها ایجاد می‌شود. جهت تبیین نتایج پژوهش حاضر و پژوهشهای مشابه می‌توان به نظریه فرانکل (۱۳۶۵) استناد نمود که مهمترین عامل اضطراب‌زا را معنی و مفهومی می‌داند که فرد به رویدادها و محرکهای اطرافش می‌دهد. هر قدر فرد محیط اطراف خود را تهدید کننده تر درک کند، دچار اضطراب و اُفت در عملکرد خواهد شد.

آزمون فرضیه چهارم مشخص کرد که بین ادراک دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی تفاوت وجود دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان اظهار نمود، با توجه به اینکه در هر یک از رشته‌ها درس مختلف، معلمان متفاوت و دانش‌آموزان گوناگونی وجود دارد، جو موجود در کلاس نیز متفاوت است. کلاس درس معمولاً به صورت گروه عمل می‌کند و با توجه به اینکه دانش‌آموزان مدت طولانی را کنار یکدیگر صرف می‌کنند، مجموعه

معلمانشان را بیش از توان خود درک کنند، محیط را تنش آفرین تلقی کرده، دچار اضطراب شده و سطح عملکرد و پیشرفت تحصیلی آنها پایین خواهد آمد. کروکنبرگ (۱۹۷۴)، به نقل از جانسون و جانسون (۱۹۸۷) در پژوهش خود دریافت که در یک موقعیت یادگیری رقابت جوینانه دانش‌آموزانی که شکست می‌خورند، کلاس و تجربه کلاسی را خاطره‌ای ناراحت کننده تلقی نموده و خودپنداره منفی در آنها ایجاد می‌شود. جهت تبیین نتایج پژوهش حاضر و پژوهشهای مشابه می‌توان به نظریه فرانکل (۱۳۶۵) استناد نمود که مهمترین عامل اضطراب‌زا را معنی و مفهومی می‌داند که فرد به رویدادها و محرکهای اطرافش می‌دهد. هر قدر فرد محیط اطراف خود را تهدید کننده تر درک کند، دچار اضطراب و اُفت در عملکرد خواهد شد.

نهایتاً در فرضیه ۵ معلوم شد که دانش‌آموزان دختر و پسر ادراک متفاوتی از جو کلاس دارند و احتمالاً بتوان ادعا نمود که جو متفاوتی بر کلاسهای هر یک حاکم است. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه هماهنگ با نتایج پژوهش میشو و همکاران (۱۹۸۵)، به نقل از انصاری (۱۳۷۳) است که نشان داد بین ادراک دانش‌آموزان پسر و دختر از جو کلاس تفاوت وجود دارد؛ نتایج پژوهش انصاری (۱۳۷۳) نیز نتیجه فرضیه فوق را تأیید می‌کند.

متقابل بر هم تأثیر داشته و رفتار فرد ناشی و برگرفته از تعامل این دو عامل است.

عده‌ای از روانشناسان که به مهندسان رفتار معروفند و عده‌ای از روانشناسان شناختی که رویکردی درمانی دارند (مانند پک، مینوچین و...) معتقدند ویژگیهای شخصیتی و پیشینه، خانوادگی کمتر قابل تغییر است ولی از طریق تغییر محیط و ترتیب دادن اطلاعات به شکل مطلوب، می‌توان رفتار را تغییر داد. از آنجایی که پایه و اساس درک هر فرد را اطلاعات دریافتی از محیط تشکیل می‌دهد، پس ارائه اطلاعات و محرکهای مناسب و مطلوب به ادراک و به تبع آن رفتار مطلوب خواهد انجامید. راجرز (۱۹۸۲) نیز معتقد است با تفسیر محیطهای آموزشی می‌توان نتیجه مطلوبتری از فرایند آموزش گرفت. جانسون و جانسون (۱۹۸۷) معتقدند محیطهای مشارکتی که دانش‌آموزان فعالانه در آن شرکت کنند و در فرایند آموزش دخالت نمایند، باعث ایجاد محیط مطلوب یادگیری و بالا رفتن سطح پیشرفت تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان خواهد شد.

پیشنهادها

جهت ایجاد جو مطلوب و کاربرد برای آموزش می‌توان چنین تمهیداتی را به کار بست.

در تحقیق ریچاردسون (۱۹۹۰) نیز معلوم شده است که رضایتمندی از کلاس در مدارس دخترانه بیش از مدارس پسرانه و مختلط است. میدگلی و همکاران (۱۹۹۶) نیز در پژوهش خود دریافتند که جو متفاوتی در کلاسهای دختران و پسران حاکم بوده و آنها به طرق متفاوتی ویژگیهای محیط را درک و تفسیر کرده و براساس آن عمل می‌کنند. این موضوع را شاید بتوان چنین تبیین کرد که احتمالاً پسران و دختران دارای ساختار شناختی و ادراکی متفاوت بوده و دختران به دلیل ویژگیهای خاص خود مانند مطیع بودن، اجتماعی بودن و مهربان بودن... قابلیت سازگاری بیشتری با متغیرهای محیطی دارند.

در مجموعه نتایج پژوهش، می‌توان اظهار داشت متغیرهای مهم تحصیلی تحت تأثیر ماهیت فعال ذهن و نحوه درک دانش‌آموزان از محیط اطرافشان قرار دارند. از طرفی محرکهای محیطی نیز با ویژگیها و خصوصیات آنها که دارند. بر ذهن اثر گذاشته و به دنبال آن رفتار انسان را متأثر می‌کنند. نتایج فرضیه‌های یک، دو و سه نشانگر تأثیر ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس بر متغیرهای پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و اضطراب می‌باشد و فرضیه‌های شماره ۴ و ۵ نشانگر تأثیر محیطهای متفاوت بر ادراک دانش‌آموزان است. لذا می‌توان گفت که ادراک دانش‌آموزان و ویژگیهای محیط به شکل

۱. اگر در کنار آموزش دانش‌آموز محور، مدیریتی که متکی بر روانشناسی انسان‌گرایی است در کلاس اعمال گردد و به تدریج دانش‌آموزان را به خود نظمی سوق دهند، جو مطلوب در کلاس ایجاد خواهد شد.
۲. در کلاس درس بهتر است تا از سبکهای ارتباطی کلامی و غیر کلامی برای جلب توجه فراگیران استفاده شود و جو مناسب کلاس تحکیم گردد.
۳. هر دانش‌آموزی جو کلاس و مطالب ارائه شده را به شکل خاصی درک می‌کند و وظیفه معلم است که با انتخاب مدل مناسب تدریس و ویژگیهای دانش‌آموزان، جوی مطلوب جهت یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان فراهم آورد.
۴. به دانش‌آموزان اجازه مشارکت فعال در تمام زمینه‌ها، اعم از آموزش، انتخاب مواد درسی و برنامه ریزی و... داده شود.
۵. در صورت بروز تنش در کلاس معلم بدون هیچ گونه سوگیری و طرفداری از فرد یا گروه خاصی در صدد رفع عادلانه آن برآمده و از بحرانی تر شدن اوضاع جلوگیری کند.
۶. معلم باید به عنوان مهمترین فرد و مسئول کلاس با دانش‌آموزان رابطه‌ای صمیمانه توأم با احترام متقابل برقرار کرده و در مواقع بحرانی و مسئله ساز کل دانش‌آموزان از حمایت غیر مشروط معلم برخوردار شوند.
۷. با توجه به اینکه جدیدترین رویکرد در مورد جو روانشناختی کلاس مربوط به رویکرد چشم‌انداز هدف است به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود جو روانشناختی کلاس را از دیدگاه این رویکرد مورد بررسی قرار دهند.
۸. به پژوهشگران توصیه می‌شود به بررسی مؤلفه‌های هفت‌گانه جو روانشناختی کلاس پرداخته و ارتباط آنها با سایر متغیرهای تحصیلی را مورد توجه قرار دهند.

منابع

فارسی

- حجت انصاری، احمد (۱۳۷۳). بررسی تأثیر جو روانی-اجتماعی کلاس در پیشرفت تحصیلی (پایان نامه کارشناسی ارشد) دانشگاه تهران.
- حسن‌زاده، رمضان (۱۳۷۳). بررسی رابطه بین مفاهیم انگیزش (درونی و بیرونی)، منبع کنترل (درونی و بیرونی) و پیشرفت تحصیلی پسران سال دوم دبیرستانهای شهر گرگان در سال تحصیلی ۷۳-۷۲ (پایان نامه کارشناسی ارشد) دانشگاه تربیت معلم تهران.
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۰). روانشناسی پرورشی، تهران: انتشارات آگاه.
- دستجردی، محمد (۱۳۷۴)، بررسی وضعیت اضطراب در دانش‌آموزان تهرانی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران.
- کدیور، پروین و جوادی، محمدجعفر (۱۳۷۴). روانشناسی شخصیت ج. اوج ۲. تألیف: پروین، لارنس. تهران نشر رسا.
- لطف‌آبادی و همکاران (۱۳۷۴): روانشناسی تربیتی. تألیف: گنج و برلایزر. مشهد: انتشارات فردوسی.
- مسدد، علی اصغر (۱۳۷۳): انگیزش در آموزش و پرورش. تألیف: ساموئل بال. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- یاسائی، مهشید (۱۳۶۸). رشد و شخصیت کودک. تألیف: مالن و همکاران. تهران: انتشارات رشد.

انگلیسی

- Ames, C. (1992). "Classrooms: goods, structures, and student motivation." *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1974). *Teacher- Student Relationships*. New York. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Galloway, D & Edwards, A. (1992). *Secondary School Teaching and Educational Psychology*. London: Longman.
- Gurry, F., Biddle, S., Famous, Goudas, M., Sarazin, P. & Durand, M. (1996).

- "Personal and Situational Factors Influencing Intrinsic Interest of Adolescent Girls in School Physical Education: a Structural equation modeling analysis". *Journal of Educational Psychology*. VOL - 16, No. 3, 305-31.
- Hoge, R.D., Smith, F.K. & Hanson, S.L. (1990). "School Experience Prediction Changes in Self-Esteem of Sixth and Seventh Grade Students." *Journal of Educational Psychology*, VOL. 82, NO.4., 117-127.
- Hughes, J. (1988). *Cognitive Behaviour Therapy With Children in School*. New York: Academic Press, Inc.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1987). "Learning together and alone : Cooperat Competitive & Individualistic Learning." New Jersey: Prentice Hall, International Inc.
- Kellerman, H. & Burry, A. (1991). *Hand-book of Psychodiagnostic Testing*. Massachusetts: Allyn and Bacon Inc.
- Loghlin, C.E. & Suina, J. H. (1982). *The Learning Environment: An Instruction Strategy*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Midgley, C., Roser, W. (1996). "Perception of School Psychological Environment and Early Adolescents", *Journal of Educational Psychology*, VOL. 88, NO. 3, PP. 408-422.
- Newman, C.I., Licata, J. (1986). "Teachers Leadership and Classroom Climates as Predictors of Students Achievement," *High School Journal*, VOL. 75, NO.4 PP. 1107-1120.
- Nicholls, J.C. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*, Cambridge: Harvard University Press.
- Philips, J.S. (1978). *School Anxiety and Stress*. New York: Academic press, Inc.
- Richardson, A.L. (1990). Classroom Learning Environment, Some differences among school types *Perceptual and motor skills*, Vol. 71, P. 518
- Roberts, G.C. (1992). Editor. *Motivation in sport and Exercise*. Illinois: Human Kinetics Publishers. Inc.
- Rogers, C. (1982). *A Social Psychology of School*. London: Routhledge & Kegan Paul Ltd.
- Roser, R.W., Midgley, C. & Urdan, T.C. (1996). "Perceptions of the School

Psychological Environment and Early Adolescents Psychological and Behavioural Functioning in School: The Mediating Role Goods and Belor" *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, No. 3,408-422.

Rishardson, A.C. (1990). Classroom Learning Environment, Some differences among school types, perceptual and motor skills, Vol. 71, P. 518

Spaulding, C.L. (1992). *Motivation in the Classroom*. New York: McGraw-Hill, Inc.