

بررسی رابطه‌ی ادراک از محیط کلاس درس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی
ریاضی در دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم متوسطه

پروین قدیری^۱

حسن اسدزاده^۲

فریبرز درتاج^۳

تاریخ پذیرش: ۹۰/۷/۲۶

تاریخ وصول: ۸۹/۱۲/۹

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی است. به همین منظور، از میان دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم متوسطه‌ی منطقه ۹ شهر تهران، ۱۵۰ دانش‌آموز از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش عبارت بود از (الف) پرسشنامه‌ی «در این کلاس چه می‌گذرد (WIHIC) (فراسر، فیشر و مک‌روبی، ۱۹۹۶)، (ب) هدف‌گرایی تحصیلی (AGOR) (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۸). همچنین، از نمره‌ی درس ریاضیات در پایان نیمسال اول به عنوان

۱- کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

۲- استادیار دانشگاه علامه طباطبائی

۳- دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی

شاخص پیشرفت تحصیلی استفاده شد. تحلیل آماری داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شد. نتایج نشان داد: (الف) رابطه‌ی معناداری بین ادراک از محیط کلاس و پیشرفت تحصیلی درس ریاضیات وجود دارد، (ب) رابطه‌ی معناداری بین ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف وجود دارد، (پ) بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت ریاضی رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن بود که ادراک از محیط کلاس می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی پیشرفت تحصیلی در درس ریاضیات و جهت‌گیری هدف تسلط باشد.

واژگان کلیدی: ادراک محیط کلاس، جهت‌گیری هدف، پیشرفت تحصیلی ریاضی.

مقدمه

انگیزه پدیده‌ای است ذاتی که تحت تاثیر چهار عامل موقعیت (محیط و محرک‌های بیرونی)، مزاج (حالت و وضعیت درونی ارگانیزم)، هدف (هدف رفتار، منظور و گرایش) و ابزار (ابزار دست‌یابی به هدف) قرار دارد. انسان‌ها برای دست‌یابی به اهداف، نیازها و غرایز خود انگیزش لازم را کسب می‌کنند. در خصوص دانش‌آموزان، انگیزه‌ی پیشرفت تحصیلی از اهمیت خاصی برخوردار است. با این انگیزه، افراد تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دست‌یابی به درجه‌ی معینی از شایستگی در کار خود دنبال می‌کنند تا سرانجام بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب کنند (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸).

انگیزش رفتار پیشرفت‌گرا در همه‌ی تکالیف و موقعیت‌ها یکسان نیست. حتی اگر بحث را به موقعیت تحصیلی محدود کنیم، احتمالاً سطوح انگیزش از موضوعی به موضوع دیگر یا از زمانی به زمانی دیگر فرق خواهد کرد (فلاول^۱، ۱۹۸۹). مطالعه‌ی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، طی سه دهه‌ی اخیر بیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. یافته‌های تحقیقات متعدد نشان داده است پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی نه

1. Flavell

(عملکرد گرایشی) یا برای گریز از تلاش (عملکرد اجتنابی) تأثیر منفی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی به جای می‌گذارد. از طرفی، والترز^۱ (۲۰۰۴) در پژوهش خود نشان داد که با استفاده از هیچ یک از اهداف تسلط و اجتنابی نمی‌توان پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کرد، در صورتی که عملکرد گرایشی به صورت مثبت و معنادار، پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کرد. عامل دیگری که بر انگیزش تأثیر گذار است محیط و محرک‌های بیرونی است. محیط کلاس نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد تحصیلی و روان‌شناختی و رفتاری دانش‌آموزان به عهده دارد (کاپرمینک و همکاران^۲، ۲۰۰۱). جو روان‌شناختی محیط یادگیری کلاس و ویژگی‌های بافتی و اجتماعی و حمایت معلم تأثیرات معناداری بر رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان، جهت‌گیری هدف آنان، باورهای مربوط به خود، اسنادهای علی، کاربرد راهبردها، انگیزش تحصیلی و اجتماعی، عملکرد هیجانی، درگیری یا تکالیف، ارزش‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آنان دارد. ایمز^۳، ۱۹۹۲؛ دیویس^۴، ۲۰۰۲؛ پینتریچ^۵، ۲۰۰۲). استفاده از ادراک دانش‌آموز برای ارزیابی محیط کلاس در نظریه‌ی زمینه‌ی کورت لوین (۱۹۳۶) و نظریه‌ی نیاز- فشار^۷ مورای (۱۹۳۸) ریشه دارد. لوین (۱۹۳۵، ۱۹۳۶) و مورای (۱۹۳۸) بر اهمیت ویژگی‌های محیطی در رفتارهای آدمی تأکید کرده‌اند. نظریه‌های این پژوهشگران پیشنهاد می‌کنند که تعامل بین ویژگی‌های محیطی (مانند تجربیات کلاسی) و ویژگی‌های شخصی در واقع پیش‌بینی‌کننده‌ی رشد انسان و مجموعه رفتارهای او هستند (نقل از الدریج، درمن و فراسر^۸، ۲۰۰۴).

چارچوب نظری ادراک محیط در این پژوهش بر اساس مفهوم‌سازی موس^۹ (۱۹۷۹) از

-
1. Wolters
 2. Kuperminc
 3. Ames
 4. Davis
 5. Pintrich
 6. Lewin
 7. Murray
 8. Fraser, Dorman, Aldridge
 9. Moos

اندکی در خصوص رابطه‌ی جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در یک حوزه‌ی خاص درسی صورت گرفته است. از سوی دیگر، برای بررسی ادراک دانش‌آموز از محیط کلاس در سطح دانش‌آموزان دبیرستانی، باید یک کلاس خاص را مد نظر قرار داد. زیرا دانش‌آموزان دبیرستانی موضوعات درسی متعدد و کلاس‌های متفاوتی دارند. در نتیجه ادراک دانش‌آموزان از هر کلاس با توجه به موضوع درس و دبیر خاص آن درس تغییر خواهد کرد. با توجه به دلایل ذکر شده و نیز اهمیت درس ریاضیات، هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری هدف و ادراک از محیط کلاس با پیشرفت تحصیلی درس ریاضیات است.

فرضیه‌های اصلی پژوهش

- ۱- بین ادراک از محیط کلاس و پیشرفت تحصیلی ریاضی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۲- بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت ریاضی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۳- بین ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف رابطه‌ی معنادار وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی

- ۱- بین خرده‌مقیاس وابستگی دانش‌آموز و پیشرفت ریاضی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۲- بین خرده‌مقیاس حمایت معلم و پیشرفت ریاضی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۳- بین خرده‌مقیاس درگیری دانش‌آموز و پیشرفت ریاضی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۴- بین خرده‌مقیاس تحقیق و پیشرفت ریاضی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۵- بین خرده‌مقیاس جهت‌گیری تکلیف و پیشرفت ریاضی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۶- بین خرده‌مقیاس همکاری و پیشرفت ریاضی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۷- بین خرده‌مقیاس عدالت و پیشرفت ریاضی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۸- بین جهت‌گیری تسلط و پیشرفت ریاضی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۹- بین جهت‌گیری عملکرد گرایشی و پیشرفت ریاضی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.
- ۱۰- بین جهت‌گیری عملکرد اجتنابی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.

سؤال مربوط به عامل عملکرد گرایشی و ۷ سؤال مربوط به عملکرد اجتنابی می‌باشد. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب برای ابعاد تسلط، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۷۰/۷۱، ۰/۰ بود که نشان دهنده‌ی سطح پایایی قابل قبول مقیاس هدف‌گرایشی تحصیلی است. روایی این مقیاس نیز توسط جوکار (۱۳۸۱) مورد ارزیابی قرار گرفت که نتایج حاکی از همبستگی بالای سؤالات با مقوله‌های مربوط است.

۲) پرسشنامه‌ی ادراک از محیط کلاس (WIHIC)

برای اندازه‌گیری ادراک از محیط کلاس درس از پرسشنامه‌ی «در این کلاس چه می‌گذرد» ساخته شده توسط فراسر، فیشر و مک‌روبی (۱۹۹۶) استفاده شد. این پرسشنامه در ۵۶ سؤال و ۷ خرده‌مقیاس شامل وابستگی دانش‌آموزان، حمایت معلم، درگیری دانش‌آموزان، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری و عدالت (انصاف) تدوین گردیده است. نیکدل و همکاران (۱۳۸۹) در بررسی نشان دادند این پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار بوده و ضرایب آلفای کرونباخ در زیرمقیاس‌های آن بین ۰/۷۹ تا ۰/۹۰ است.

تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها

داده‌های حاصل از اجرای پژوهش در دو بخش آمار توصیفی و استنباطی ارائه شده است. تحلیل آماری داده‌ها نیز با استفاده از نرم افزار SPSS انجام شد.

داده‌های جدول ۲ نشان می‌دهد، میانگین نمرات مربوط به متغیر جهت گیری هدف، جهت گیری تسلط در دانش آموزان برابر با ۲۵/۱۷، در جهت گیری عملکرد گرایشی برابر با ۲۳/۸۵، و در جهت گیری عملکرد اجتنابی برابر با ۲۳/۲۰ است.

جدول ۳. شاخص‌های آماری مربوط به متغیر پیشرفت تحصیلی (معدل) آزمودنی‌ها

متغیر	پیشرفت ریاضی
شاخص‌ها	
تعداد	۱۵۰
میانگین	۱۴/۶۲
کمترین	۴
بیشترین	۲۰
انحراف استاندارد	۴
واریانس	۱۶/۰۶

داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد، میانگین نمرات پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان برابر با ۱۷/۶۲، کمترین نمره ۴ و بالاترین نمره ۲۰ است.

فرضیه‌ی اصلی اول: بین ادراک از محیط کلاس و پیشرفت تحصیلی ریاضی رابطه‌ی معنادار وجود دارد.

جدول ۴. آزمون همبستگی بین ادراک از محیط کلاس و پیشرفت ریاضی در آزمودنی‌ها

متغیرها	ادراک از محیط کلاس	دانش‌آموز	وابستگی	حمایت معلم	درگیری دانش‌آموز	تحقیق	جهت‌گیری تکلیف	همکاری	عدالت
پیشرفت ریاضی	۰/۲۲۷**	۰/۰۹۹	۰/۰۸۲	۰/۳۹۱**	۰/۴۰۱**	۰/۱۸۵	۰/۰۳۳	۰/۲۰۱*	
سطح معناداری	۰/۰۱۶	۰/۳۰۰	۰/۳۸۹	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۵۱	۰/۷۲۶	۰/۰۳۴	

$p < 0.05^*$ $p < 0.01^{**}$

جدول ۶. آزمون رگرسیون برای پیش بینی سهم متغیر پیش‌بین (خرده مقیاس درگیری دانش آموز) در پیش بینی متغیر ملاک (پیشرفت ریاضی)

متغیرها	ضریب b	ضریب بتا	نسبت T	سطح معناداری	ضریب تعیین	خطای استاندارد برآورد
ثابت	۹/۳۴	--	۷/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۱۵۳	۳/۶۰۲
درگیری دانش آموز	۰/۱۹۹	۰/۳۹۱	۴/۴۳۱	۰/۰۰۱		

نتایج آزمون رگرسیون در جدول بالا نشان می‌دهد، با توجه به ضریب تعیین، ۱۵٪ تغییرات در متغیر پیشرفت ریاضی توسط متغیر درگیری دانش آموز تبیین می‌شود. ضریب بتای به دست آمده در جدول نشان می‌دهد که تغییر یک واحد انحراف معیار در متغیر درگیری دانش آموز به عنوان یک متغیر پیش‌بین موجب ۰/۳۹۱ انحراف معیار تغییر در متغیر پیشرفت ریاضی می‌شود. همچنین، $t = ۴/۴۳۱$ با $SIG = ۰/۰۰۱$ بیانگر معناداری این تأثیر در سطح ۰/۰۱ می‌باشد. بنابراین، معادله‌ی رگرسیون برای پیشرفت ریاضی با توجه به مقدار ثابت و ضریب b که مشارکت آن از نظر آماری معنادار می‌باشد به قرار زیر است: $\text{پیشرفت ریاضی} = ۰/۱۹۹ + (درگیری دانش آموز) \times ۹/۳۴$. خرده مقیاس تحقیق، پیش بینی کننده‌ی متغیر پیشرفت ریاضی می‌باشد.

جدول ۷. آزمون رگرسیون برای پیش بینی سهم متغیر پیش‌بین (خرده مقیاس تحقیق) در پیش‌بینی متغیر ملاک (پیشرفت ریاضی)

متغیرها	ضریب b	ضریب بتا	نسبت T	سطح معناداری	ضریب تعیین	خطای استاندارد برآورد
ثابت	۹/۳۴	-	۷/۶۲۲	۰/۰۰۱	۰/۱۶۰	۳/۵۸۶
تحقیق	۰/۲۲۳	۰/۴۰۱	۴/۵۶۴	۰/۰۰۱		

نتایج آزمون رگرسیون در جدول بالا نشان می‌دهد، با توجه به ضریب تعیین، ۱۶٪ تغییرات در متغیر پیشرفت ریاضی توسط متغیر تحقیق تبیین می‌شود. ضریب بتای به دست آمده

جدول ۹. آزمون همبستگی بین متغیر ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف در آزمودنی‌ها

جهت‌گیری هدف			متغیرها
عملکرد اجتنابی	عملکرد گرایشی	تسلط	
اسپیرمن	اسپیرمن	پیرسون	
-۰/۰۰۵	۰/۱۴۵	۰/۱۹۶**	ادراک از محیط کلاس
۰/۹۵۴	۰/۱۲۸	۰/۰۳۸	سطح معناداری

نتایج به دست آمده از جدول فوق نشان می‌دهد، ضریب همبستگی پیرسون، بین جهت‌گیری هدف تسلط و ادراک از محیط کلاس در آزمودنی‌ها ($r=0/196$) با سطح معناداری ($p < 0/05$) نشان دهنده‌ی وجود رابطه‌ی معنادار بین دو متغیر است، همچنین، آزمون همبستگی اسپیرمن بین جهت‌گیری عملکرد گرایشی و ادراک از محیط کلاس در آزمودنی‌ها ($r=0/145$) با سطح معناداری ($p > 0/05$) و بین جهت‌گیری عملکرد اجتنابی و ادراک از محیط کلاس در آزمودنی‌ها ($r=-0/005$) با سطح معناداری ($p > 0/05$) نشان دهنده‌ی عدم وجود رابطه‌ی معنادار بین دو متغیر در آزمودنی‌های مورد بررسی می‌باشد. همچنین، متغیر ادراک از محیط کلاس، پیش‌بینی‌کننده‌ی متغیر جهت‌گیری هدف تسلط است.

جدول ۱۰. آزمون رگرسیون برای پیش‌بینی سهم متغیر پیش‌بین (ادراک از محیط کلاس) در پیش‌بینی متغیر ملاک (جهت‌گیری هدف تسلط)

متغیرها	ضریب b	ضریب بتا	نسبت T	سطح معناداری	ضریب تعیین	خطای استاندارد برآورد
ثابت	۱۳۷/۷۵	-	۶/۰۷۴	۰/۰۰۱	۰/۰۳۹	۳۸/۸۱۰
ادراک از محیط کلاس	۱/۸۸۴	۰/۱۹۶	۲/۱۰۰	۰/۰۳۸		

نتایج آزمون رگرسیون در جدول بالا نشان می‌دهد، با توجه به ضریب تعیین $0/039$ تغییرات در متغیر جهت‌گیری هدف تسلط، توسط متغیر ادراک از محیط کلاس تبیین می‌شود. ضریب بتای به دست آمده در جدول نشان می‌دهد که تغییر یک واحد انحراف معیار در متغیر ادراک از محیط کلاس به عنوان یک متغیر پیش‌بین موجب $0/196$ انحراف معیار تغییر در متغیر

کلاس را مشخص می‌کند درک و برداشتی است که دانش‌آموز از آن محیط دارد. افزون بر این، یکی از اصول کلی آموزش، مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری است. در واقع، یادگیری به وسیله‌ی آنچه یادگیرنده انجام می‌دهد، تحقق می‌یابد (سیف، ۱۳۸۴). برای اینکه بتوان جو مطلوبی برای دانش‌آموزان فراهم آورد، محیط باید به گونه‌ای باشد که یادگیرنده کاملاً فعال باشد. لذا، در درس ریاضی نیز باید این اصل مهم را رعایت کرد. به این معنا که معلم برای تدریس ریاضیات به جای استفاده از روش‌های زبانی، روش‌های فعال را به کار گیرد تا بتواند با درگیر کردن یادگیرندگان در یادگیری احتمال موفقیت‌شان را افزایش دهد. لیپمن (۱۹۹۱) کلاس درس را آزمایشگاه و مهم‌ترین فعالیت یادگیرندگان را پژوهش تلقی می‌کند. به اعتقاد وی، کلاس درس زمانی به اهداف خود دست می‌یابد که در پژوهش غوطه‌ور شود و در آن همه چیز و همه کس به تحقیق دعوت شود. از سوی دیگر، دانش‌آموزان مقطع متوسطه به مراحل بالاتری از رشد ذهنی رسیده‌اند و می‌توانند مسائل علمی را تجزیه و تحلیل کنند. لذا، تحقیق در این دوره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. زمانی که معلم در کلاس درس، دانش‌آموزان را به تحقیق در مورد مسائل ترغیب می‌کند و فرصت پژوهش را برای آنها فراهم می‌کند در واقع دانش‌آموزان را به درگیری و داشتن نقش فعال در یادگیری نیز ترغیب می‌کند.

نتایج حاکی از عدم وجود رابطه معنادار بین جهت‌گیری تسلط و پیشرفت ریاضی بود. این نتیجه با یافته‌های والترز (۲۰۰۴) و مرادی زاده (۱۳۸۲) همسو است. والترز (۲۰۰۴) در پژوهش خود نشان داد که با استفاده از اهداف تسلط نمی‌توان پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کرد. این نتیجه با یافته‌های دوپیرات و مارین (۲۰۰۵)، باتون، میتو و زاجاک (۱۹۹۶) بوفارد و همکاران (۱۹۹۵)، حسنی (۱۳۸۹)، دلاورپور (۱۳۸۶) ناهمسو می‌باشد. از سوی دیگر، نتایج حاکی از عدم وجود رابطه بین جهت‌گیری عملکرد گرایشی و پیشرفت ریاضی است. در پژوهش باتون، میتو و زاجاک (۱۹۹۶) نیز بین هدف عملکردگرا و عملکرد تحصیلی رابطه‌ی معناداری وجود نداشت. اما این نتیجه با یافته‌های والترز (۲۰۰۴)، مرادی زاده (۱۳۸۲) ناهمسو می‌باشد. در

سطحی و توانایی حل مسأله ریاضی پائین می‌باشد. محسن پور، حجازی و کیامنش (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی نشان دادند که اهداف تبحری از طریق متغیرهای واسطه‌ای خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری و پایداری بر پیشرفت تحصیلی ریاضی تأثیر غیرمستقیم و معنادار دارد. لذا، با توجه به یافته‌های فوق، اهداف پیشرفت با تأثیر بر راهبردهای شناختی و فراشناختی مورد استفاده‌ی دانش آموزان، می‌توانند پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهند و خود به صورت مستقیم تأثیری بر پیشرفت تحصیلی ندارند.

نتایج به دست آمده همچنین نشان داد، بین جهت‌گیری تسلط و ادراک از محیط کلاس در آزمودنی‌ها رابطه معنادار وجود دارد، اما بین جهت‌گیری عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی با ادراک از محیط کلاس، رابطه معنادار وجود نداشت. به علاوه، متغیر ادراک از محیط کلاس، پیش‌بینی‌کننده‌ی متغیر جهت‌گیری تسلط می‌باشد. نتایج حاصله با تمام یافته‌های پژوهشی در این خصوص همسو می‌باشد. سانجر و گانگورن (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای نشان دادند که ادراک از محیط کلاس با مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی خودگردانی یادگیری رابطه مثبتی دارد. همچنین، نتایج مطالعه آنان حاکی از آن بود که ادراک از محیط کلاس بر خودگردانی یادگیری اثر مستقیم دارد و از طریق جهت‌گیری هدف و باورهای خودکارآمدی اثر غیرمستقیمی بر خودگردانی یادگیری دارد. گرین و همکاران (۲۰۰۴) در پژوهش خود نشان داده‌اند که اهداف تبحری دانش آموزان با ادراک آنان از تکالیف انگیزشی کلاس رابطه مثبت دارد، در حالی که بین اهداف عملکردی و سه اندازه ادراک از ساختار کلاس (تکالیف انگیزشی، ارزشیابی تبحری، حمایت خودمختاری) رابطه‌ای مشاهده نشد. به طور کلی یافته‌های آنان نشان می‌دهد که ساختار کلاس تا حد زیادی بر هدف‌گزینی دانش آموزان تأثیر دارد. بن‌اری (۲۰۰۳) در پژوهشی نشان داد که بین ساختار اهداف کلاس و جهت‌گیری هدف دانش آموزان همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. به این صورت که دانش‌آموزانی که کلاس را با ساختار هدف تسلط ادراک کنند جهت‌گیری هدف شخصی‌شان بیشتر تسلط می‌باشد و

ارتباط با موضوع این تحقیق به زبان فارسی، (ب) عدم امکان استفاده از یک آزمون استاندارد شده‌ی پیشرفت ریاضی برای سنجش عملکرد دانش‌آموزان.

پیشنهاد می‌گردد

با توجه به نتایج پژوهش حاضر و جمع‌بندی مجموعه مبانی نظری و سوابق پژوهشی مرتبط با جهت‌گیری هدف و ادراک محیط کلاس و رابطه این دو متغیر با پیشرفت تحصیلی درس ریاضیات دانش‌آموزان، پیشنهادهای زیر را می‌توان ارائه کرد: الف) برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت آشنا نمودن معلمان با مؤلفه‌های مؤثر در ادراک محیط کلاس و تأثیر آنها بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. ب) اجرای پژوهشی مشابه در بین دانش‌آموزان پسر. ج) اجرای پژوهشی مشابه در مقاطع مختلف تحصیلی. د) بررسی ادراک محیط کلاس از دید معلم و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان.

منابع فارسی

- احمدی، محمد. (۱۳۸۸). بررسی روابط بین اهداف تسلط، اهداف عملکردی گرایش - اجتناب، راهبردهای یادگیری و توانایی حل مسأله ریاضی دانشجویان، *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، دوره ۱۰، شماره ۳، صص ۴۰-۲۱.
- احمدزاده، معصومه. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین ادراک و انتظار دانش‌آموزان از جو روانی اجتماعی کلاس با پیشرفت تحصیلی و انگیزش پیشرفت، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه علامه طباطبائی.
- بیان فر، فاطمه. (۱۳۸۱). تأثیر جو روانی اجتماعی کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تهران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. تهران. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.
- پینتریچ، آل آر، شانک، دیل اچ. (۲۰۰۲). *انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه‌ها، تحقیقات و راهکارها)*، ترجمه شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۵). تهران نشر علم.

نیکدل، فریبرز، کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌الله، کریمی، یوسف. (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه ادراک از کلاس؛ فصلنامه علمی - پژوهشی اندازه‌گیری تربیتی؛ سال اول، شماره ۱، صص ۵۳-۳۱.

یوسفی، علیرضا، قاسمی، غلامرضا، فیروزنیا، سمانه. (۱۳۸۸). مجله ایرانی آموزش در پزشکی، دوره ۹، شماره ۱، صص ۸۵-۷۹.

منابع انگلیسی

- Aldridge, J. M., Dorman, J. P., & Fraser, B. J. (2004). Use of multitrait-multimethod modeling to validate actual and preferred forms of the Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI). *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 110-125.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Baek, S. G, Choi, H.J.,(2002). The Relationship between Students' Perceptions of Classroom Environment and Their Academic Achievement in Korea Asia Pacific, *Education Review* 2002, Vol. 3, No. 1, 125-135.
- Bassant, K. C. (1995). Factors associated with types of mathematics anxiety in college students. *Journal of Research in Mathematics Education*, 26, 327- 345.
- Ben-Ari, R. (2003). Differential effects of the learning environment on student achievement motivation. Department of Psychology, Institute for the Advancement of Social Integration in the Schools, Bar-Ilan University, Ramat-Gan, Israel.
- Bouffard, T. (1998). A Developmental Study of the Relation between Combined Learning and Performance Goals and Students' Self-Regulated Learning. *British Journal of Educational Psychology*. 68, 309-319.
- Button, S., Mathieu, J., & Zajac, D. (1996). Goal orientation in foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 26-48.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children' social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Diseth, Å., Kobbeltvedt. T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 80, Iss. 4; pg. 671 .
- Dorman, J. P., Fisher, D. L. & Waldrip, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: a lisrel analysis. University of Southern Queensland Australia.
- Dupeyrat, C., Marine, C.(2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational psychology*. 30, 43-59.

- Elliott, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement Goals. *Educational psychologist*, 34,169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72., 218-232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Flavell, J. H. (1989). Cognitive development. Englewood cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Greene, B, A, Miller, R, B, Crowson, M, Duke, B. L. & Akey, K. L. (2004). Predicting high school student's cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perception and motivation, *Cotemporary Educational Psychology*, 29,462-482.
- Hinkly, M. Marsh. John. W. H. (2001). A literature reviews concerning achievement motivation the motivation. Books, Chapter 3. 30-49. <http://self.uws.edu.Au/Theses/Hinkly/Chapter3>.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. j., Emmons, C., & Blatt, S. J. (2001). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-55.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Colombia, university press.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Telli, S. Cakiroglu, J., & Den Brok, P. (2006). Turkish secondary education students' perceptions of their classroom learning environment and their attitude towards Biology. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: world views* (pp.517-542).
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict student' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 96, 236-250.
- Renger, L., Loose, F., & Dumos, F. (2009). Students' perception of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 263-277.
- Sunger, S. & Gunggoren, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883-900.