

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز

سال پنجم شماره ۱۷ بهار ۱۳۸۹

پیش‌بینی جهت‌گیری انگیزش هدف چیرگی: نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس

دکتر رحیم بدری گرگری - استادیار دانشگاه تبریز
فریبا حسینی اصل - دانشجوی کارشناسی ارشد رشته‌ی روانشناسی تربیتی

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس در انگیزش چیرگی (تبحر) دانش‌آموزان راهنمایی با روش همبستگی انجام گرفت. آزمودنی‌های پژوهش، شامل ۳۰۰ دانش‌آموز (۱۵۰ دانش‌آموز پسر و ۱۵۰ دانش‌آموز دختر) بودند که به وسیله‌ی نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از نواحی آموزش و پرورش تبریز انتخاب شدند. از پرسشنامه‌های ساختار اهداف کلاس درس بلک بورن و پرسشنامه‌ی هدف‌گرایی تحصیلی بوفارد، وزیو، رومانو، کوئینارد، بوردلیو و فیلیبو برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات روش‌های آماری تحلیل رگرسیون گام به گام و تحلیل مسیر به کار رفت. نتایج پژوهش نشان داد که تکالیف جالب و برانگیزاننده کلاس درس مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی انگیزش چیرگی (تبحر) دانش‌آموزان است. این متغیر ۱۲٪ درصد از واریانس انگیزش هدف چیرگی (تبحر) را تبیین می‌کند.

واژگان کلیدی: انگیزش هدف پیشرفت، انگیزش هدف چیرگی، ادراک از ساختار کلاس درس.

انگیزش دانش‌آموزان بخش پیچیده‌ای از رفتار تحصیلی است که چگونگی انتخاب، میزان سرمایه‌گذاری، صرف انرژی در تکالیف و چگونگی احساس فرد درباره‌ی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. دانش روانشناسی، به ویژه در حیطه‌ی انگیزش و یادگیری با تکیه بر یافته‌های تحقیقاتی خود بیشترین نقش را در فهم رفتار فراگیران و افزایش توانایی انگیزشی آنها داشته است. در این رابطه جهت‌گیری هدف پیشرفت^۱ از جمله چهارچوب‌های نظری است که نقش آن به عنوان یک سازه‌ی کلیدی در مطالعه‌ی انگیزش فراگیران مورد تأکید قرار گرفته است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کیفیت انگیزش فراگیران در کلاس درس به تعریف موفقیت در آن موقعیت بستگی دارد. اهداف موفقیت به عنوان دلایل و مقاصدی که فرد برای گرایش یا درگیر شدن در تکالیف برای خود مشخص می‌کند، تعریف می‌شود (پینتریج^۲، ۲۰۰۳). جهت‌گیری هدف پیشرفت بر دلایلی که فراگیران برای تلاش به منظور موفقیت دارند، تأکید دارد. به عبارت دیگر تئوری انگیزش پیشرفت یک ساختارشناختی را فراهم می‌کند تا افراد چگونه موفقیت و شکست را تعریف می‌کنند و معنایی که افراد به یک موقعیت پیشرفت نسبت می‌دهند را نشان دهد. نظریه‌های هدف‌گرایی مناسب‌ترین و کاربردی‌ترین نظریه‌های روانشناسی تربیتی برای درک و بهبود فرایند یادگیری و یاددهی هستند. در مفهوم‌سازی اخیر از انگیزش پیشرفت چهار نوع هدف پیشرفت، جهت‌گیری هدف چیرگی^۳ (تبحر)، چیرگی‌گریزی (تبحرگریزی)، هدف عملکرد گرایشی^۴، هدف عملکرد اجتنابی^۵ شناسایی شدند (پینتریج و شانک^۶، ۲۰۰۲). از بین این چهار نوع هدف‌گرایی، هدف‌گرایی چیرگی جنبه‌ی انگیزشی بسیار نیرومند و مثبتی دارد. افرادی که چنین هدفی دارند، هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری بر بهبود سطح توانایی خود و تبحر

1- achievement goal orientation
3- mastery goal orientation
5- performance- avoidance goal

2- Pintrich
4- mastery - avoidance
6- Pintrich & Schunk

یافتن بر مطالب و مهارت‌ها تمرکز می‌کنند یا سعی می‌کنند که اطلاعات و مهارت جدید را به طور کامل درک کنند. افراد دارای جهت‌گیری چیرگی به رشد کفایت‌مندی و مهارت علاقه نشان می‌دهند و تلاش خودشان را با معیارهای درونی مانند «آیا یادگرفته‌ام» و «آیا رشد پیدا کرده‌ام» ارزیابی می‌کنند (لیم، لاو و نی، ۲۰۰۸). مطالعات مختلف نشان دادند اهداف چیرگی استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری را تسهیل می‌کند (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱ و گرین، میلر، کراوسون، دیوک و آکی، ۲۰۰۴). پژوهش‌های دیگر مجموعه‌ای از جنبه‌های مثبت را به اهداف چیرگی مرتبط می‌دانند. برای مثال افرادی که هدف تسلط و چیرگی بر تکلیف را دارند در مقابل مواجه شدن با مسأله یا مشکل کار خود را ادامه می‌دهند، آنها تمایل به انجام تکلیف چالش‌برانگیز و مشکل دارند، به صورت درونی برانگیخته می‌شوند و احساس بهتری نسبت به مدرسه دارند (بروک، نیشیدا، چیانگ، گریم و ریم - کافمن، ۲۰۰۸).

اگرچه ویژگی‌های شخصیتی و تاریخچه‌ی موفقیت و پیشرفت قبلی فراگیران جهت‌گیری هدف شخصی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد اما نظریه‌ی هدف پیشرفت بر این فرض استوار است که ساختارهای هدف کلاس درس همچنین تعیین‌کننده و مؤثر هستند (پاتریک و ریان، ۲۰۰۸). مطابق این دیدگاه شناخت‌های افراد راجع به اهداف عملکرد از عوامل موقعیتی، اجتماعی، کلاسی و مدرسه‌ای مانند نظرات معلم در باره‌ی مشکل بودن تکلیف، توانایی ادراک شده از جو کلاس و اطلاعات در باره‌ی اهمیت یادگیری و سواد متأثر می‌شود (اوردان و اسکونفلدر، ۲۰۰۶).

ساختارهای کلاس درس یک مدل واسطه‌ای شناختی تصور می‌شوند یعنی افکار، ادراکات و تعبیرهای فراگیران به عنوان یک واسطه برای تعاملات کلاس درس عمل

1- Liem, Lau & Nie
3- Green, Miller, Crowson, Duke & Akey
5- Patrick and ryan

2- Elliot & McGroger
4- Brock, Nishida, Chiang, Grimm, & Rimm
- Kaufman
6- Urdan & Schoenfelder

می‌کنند. از آن جا که تجارب فردی فراگیران در ساختن و شکل‌گیری ادراکات جاری‌شان موثر است لذا فراگیران لزوماً یک کلاس درس را به صورت ساختار کلاسی مشابه ادراک نمی‌کنند. براساس ماهیت شناختی اجتماعی نظریه‌ی هدف پیشرفت، کلاس درس واقعی وجود ندارد، بلکه ادراکات دانش‌آموزان از کلاس درس نوع واکنش آنها را تعیین می‌کند. بنابراین برای پژوهشگران این موضوع دارای اهمیت است که بررسی شود تا روشن شود فراگیران کلاس درس را چگونه ادراک می‌کنند و چگونه تجارب کلاسی را معنا می‌کنند (پاتریک و ریان، ۲۰۰۸).

پژوهش‌های انجام یافته در زمینه‌ی ساختارهای هدف کلاسی و مدرسه‌ای به ارتباط مثبت میان این ساختارهای هدف و جهت‌گیری شخصی هدف اشاره دارند و احتمالاً یک ساختار علی وجود دارد که ساختار هدف کلاسی و جهت‌گیری شخصی هدف فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد (اوردان و اسکونفلدر، ۲۰۰۶).

تحقیقات اولیه در زمینه‌ی ساختارهای کلاس درس بر ویژگی‌های مربیان و آموزش‌دهنده‌ها تأکید داشتند. در این رابطه ونتزل^۱ (۱۹۹۸) نشان داد که چگونگی و کیفیت رابطه‌ی معلم و دانش‌آموز و برداشت‌های دانش‌آموز از حمایت معلم به میزان زیادی انگیزش تحصیلی دانش‌آموز را بهبود می‌بخشد. مطالعه‌ی مهم دیگر که مربوط به اعمال و فعالیت‌های معلم مرتبط با ساختارهای هدف را مدنظر داشته است به وسیله‌ی ایمز^۲ (۱۹۹۲) انجام گرفت. او پیشنهاد کرد که ساختارهای کلاس درس با ویژگی‌های مختلفی مانند تکلیف^۳، استقلال و خودمختاری^۴، تشخیص^۵، گروهی کردن^۶، ارزیابی^۷ و زمان^۸ (مدل TARGET) است که پذیرش اهداف چیرگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. او نشان داد تکالیف آموزشی دارای چالش متوسط به کنجکاوی، درگیری فعال و تمرکز روی یادگیری و پذیرش اهداف چیرگی منجر می‌شود. ترنر، میدگلی، می‌یر،

1- Wentzel
3- task
5- recognition
7- evaluation

2- Ames
4- autonomy
6- grouping
8- time

گین و کنگ^۱ (۲۰۰۲) به این نتیجه دست یافتند که اگر معلمان رفتارهای تحصیلی بالایی از دانش‌آموزان انتظار داشته باشند و فراگیران به صورت مداوم حمایت اجتماعی، عاطفی و انگیزشی را از معلم خود دریافت کنند، ساختار هدف چیرگی در کلاس شکل می‌گیرد.

بلک بورن (به نقل از تاباچینگ، میلر و ریلیا^۲، ۲۰۰۸) سه شاخص از ادراکات کلاسی را که به جهت‌گیری هدف چیرگی منجر می‌شود، مشخص کرده است. براساس دیدگاه وی اولین عامل میزان ادراک دانش‌آموزان از معنی‌داری، مرتبط و جالب بودن مطالب درسی است. عامل دوم میزان حمایت ادراک شده دانش‌آموزان از معلم است و بالأخره میزان روشن بودن ارزشیابی معلم و تمرکز معلم بر یادگیری فراگیران و تأکید کمتر بر رقابت و مقایسه‌ی اجتماعی است.

تحلیل مسیر انجام شده توسط گرین و همکاران (۲۰۰۴) نشان داد که از بین عوامل مربوط به ساختار کلاس درس تنها تکالیف برانگیزاننده‌ی رابطه‌ی مثبت با اهداف چیرگی دانش‌آموزان دارد، در حالی که ارزشیابی چیرگی و حمایت از خودمختاری رابطه‌ای معنی‌داری با اهداف چیرگی ندارد.

یافته‌های پژوهش حجازی و نقش (۱۳۸۷) که با روش معادلات ساختاری و تحلیل مسیر انجام شد به خوبی معرف ارتباط میان ساختار کلاس با اهداف فردی است. بر انگیزاننده بودن تکالیف، حمایت از خودمختاری و ارزشیابی چیرگی به طور معنادار با اهداف چیرگی رابطه داشته و ۲۱ درصد از تغییرات آن را تبیین می‌کنند.

محققان تکالیف برانگیزاننده و درگیرکننده را تکالیف معنی‌دار، با ارزش و نیازمند تلاش (نیومن، وهلیچ و لامبورن^۳، ۱۹۹۲)، قابلیت اعتماد (فالك انکس و دارلینگ - هاموند^۴، ۱۹۹۵، مارکز^۵، ۲۰۰۰) و نیاز به یادگیری عمیق (دارلینگ - هاموند، ۱۹۹۷)

1- Turner, Midgley, Meyer, Gheen & Kang
3- Newman, Lamborn & Falk
5- Marks

2- Tabachnick, Miller & relyea
4- Falk, Ances & Darling - hammond

دانستند. یک ویژگی مشترک تکالیف درگیرکننده‌ی این است که چنین تکالیف و فعالیت‌های یادگیری روی مهارت‌های سطح بالاتر تفکر مانند تحلیل، تلفیق دانش و محصولات، و ارتباط آنها با دنیای خارج از مدرسه تأکید دارند. چنین تکالیف چالش برانگیز از دانش‌آموزان انتظار دارد که اطلاعات را به کار برده و یا استنباط انجام دهند. بلومنفلد^۱ (۱۹۹۲) معتقد بود تکالیف ارائه شده باید حالت چالش‌برانگیزی متوسطی داشته باشند و تکالیف چالش‌برانگیز بالا مانع درگیری شناختی و انگیزش می‌شود.

یافته‌ها نشان می‌دهد استانداردها و معیارهای بالای ارزشیابی به تلاش بیشتر دانش‌آموزان منجر می‌شود. با وجود این چنان که دانش‌آموزان باور داشته باشند که معیارهای معلم غیرقابل دستیابی هستند، احتمال درگیری آنها با تکالیف یادگیری کمتر می‌شود (ویگینز^۲، ۱۹۹۳). کروکس^۳ (۱۹۸۸) معتقد بود شیوه‌ی ارزیابی معلم، انگیزش دانش‌آموزان را از طریق خود ارزیابی پیشرفت، انتخاب راهبردهای یادگیری مناسب، احساس خودکارآمدی توسط دانش‌آموزان تحت تأثیر قرار می‌دهد. معلمان و مدرسی که بر تفاوت توانایی‌های فردی فراگیران مانند نمره دادن براساس منحنی توزیع طبیعی، اهمیت به دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و به پاسخ‌های صحیح فراگیران تأکید دارند موجب رشد جهت‌گیری شخصی هدف عملکرد می‌شود (مائهر و میدگلی^۴، ۱۹۹۶).

تحقیقات متعدد دیگری نیز نقش ادراک از ساختار کلاس درس بر انگیزش و جهت‌گیری هدف فراگیران تأکید دارند. هالمان، دویک، شویگرت و هاراکی ویکز^۵ (۲۰۰۸) تأثیر ارزش تکلیف برهدف چیرگی، تسای، کانتر، لوتک، تراتوین و ریان^۶ (۲۰۰۸) حمایت خودمختاری ادراکی بر انگیزش، لاو و لی^۷ (۲۰۰۸) ساختار هدف چیرگی با

1- blumenfeld

3- Crooks

5- Hulleman, Durik, Schweigert & Harackiewicz

7- Lau & Lee

2- Blumenefeld

4- Maehr & Midgley

6- Tsai, Kunter, Ludke, Trautwein and

ryan

جهت‌گیری شخصی چیرگی، والینت، لمری - چالفانت، سوانسون و رایزر^۱ (۲۰۰۸) روابط معلم - فراگیر و میزان مشارکت فراگیران بر احساس شایستگی و کفایت‌مندی آنها و تیلر و نتومانیس^۲ (۲۰۰۷) تأثیر ادراک از ساختار کلاس بر احساس شایستگی تأیید کردند.

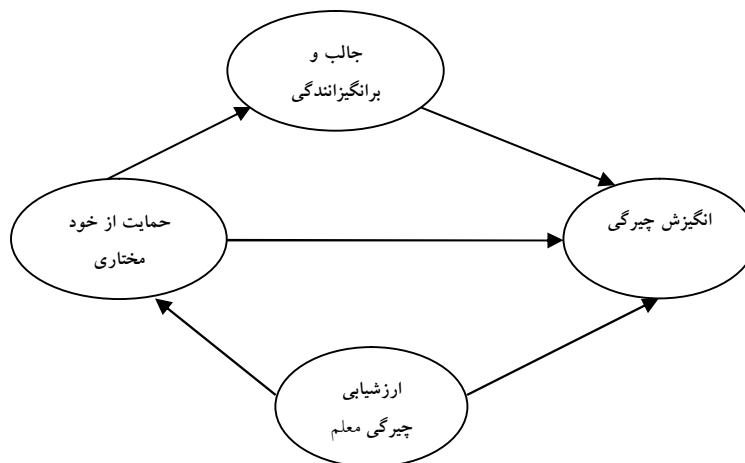
فرایندی که از طریق آن ادراک از ساختار کلاس بر جهت‌گیری هدف پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد به این صورت می‌توان تبیین کرد که معلمانی که به یادگیری و فهم (ساختار چیرگی) اهمیت می‌دهند، این ایده، فکر و پیام را منتقل می‌کنند که همه‌ی افراد می‌توانند یاد بگیرند. چنین ساختاری این پیام روشن به دانش‌آموزان دارد که کسب مهارت مهم‌تر از کسب نمره است. چنین ساختاری فراگیران را ترغیب می‌کند تا اهداف جهت‌گیری چیرگی شخصی را بپذیرند و این جهت‌گیری به مجموعه‌ای از جنبه‌های مثبت رفتاری و شناختی منجر می‌شود. در مقابل کلاس درسی که ساختارهای گرایش به موفقیت و اجتناب از موفقیت را دارند این ایده و پیام را به فراگیران می‌رساند که نمرات بالاتر نسبت به دیگران مهم‌تر است.

در این کلاس‌ها فراگیرانی که از دیگران بهتر عمل می‌کنند ارزشمندترند. لذا فراگیرانی که توانایی بالاتری دارند، تلاش می‌کنند توانایی خود را نشان دهند و پاداش دریافت کنند و از این طریق به افزایش ارزشمندی خود کمک کنند و به حمایت از خود بپردازند. در حالی که فراگیرانی که در توانایی‌شان تردید دارند گام‌هایی را اتخاذ می‌کنند تا از هویت‌شان دفاع کنند، آنها اغلب تلاش خود را کم می‌کنند و از فعالیت اجتناب کرده و تکالیفی که توانایی کم آن‌ها را آشکار می‌سازد، دوری می‌کنند (آوردان و اسکونفلدر، ۲۰۰۶).

هدف اصلی این مطالعه، تبیین علی روابط میان ادراک از ساختار کلاس و اهداف پیشرفت است. این روابط از بعد نظری مورد تأیید قرار گرفته است (از جمله به وسیله‌ی

1- Valinnt, Lemery - Chalfant, Swanson & Reiser 2- Taylor & Ntoumanis

ویگینز، ۱۹۹۳؛ رویز و همکاران، ۱۹۹۶؛ آندرمن و مائهر، ۱۹۹۴؛ ترنر و همکاران، ۲۰۰۲؛ ریان، ۲۰۰۱؛ کاپلان و مائهر، ۲۰۰۲؛ اوردان و اسکونفلدر، ۲۰۰۶ و هالمان و همکاران، ۲۰۰۸). پس پژوهش حاضر با هدف تعیین عوامل مؤثر بر انگیزش چیرگی در صدد آزمون مدل (شکل ۱ برگرفته شده از مدل نظری اوردان و اسکونفلدر، ۲۰۰۶) زیر بود:



شکل شماره (۱) مدل نظری نقش ادراک از ساختار کلاس بر جهت‌گیری هدف چیرگی

روش

آزمودنی‌ها

نمونه‌ی آماری پژوهش شامل ۳۰۰ دانش‌آموز (۱۵۰ پسر و ۱۵۰ دختر) بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از میان ناحیه دو و چهار آموزش و پرورش شهر تبریز انتخاب شدند.

ابزارهای اندازه‌گیری

1- زمینه‌یابی ساختار اهداف کلاس درس¹: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۸ به وسیله‌ی بلک بورن (به نقل از گرین و همکاران، ۲۰۰۴) ساخته شد. وی گویه‌های این ابزار را بر اساس مدل TARGET تهیه کرد که دارای ۳۸ گویه است. در همه‌ی گویه‌ها عبارت یا اصطلاح «در این کلاس» آورده شده است. و از فراگیران خواسته می‌شود در یک مقیاس لیکرت میزان موافقت و مخالفت خود در مورد تعاملات کلاس درس خود را بیان نمایند.

برای بررسی روایی این ابزار از تحلیل عاملی بر روی پاسخ‌های دانش‌آموزان استفاده شد. ضرایب همبستگی بالا بین گویه‌های پرسشنامه که با استفاده از آزمون KMO صورت گرفت، انجام تحلیل عاملی را قابل توجیه نشان داد. پس از اطمینان از این پیش فرض تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی انجام شد. پس از مشاهده‌ی نتایج برای استخراج عامل‌ها از ملاک ارزش ویژه عامل‌ها بهره گرفته شد (مانلی، ۱۳۷۳). نتایج اولین تحلیل عاملی که بر روی کل گویه‌ها انجام گرفت، منجر به استخراج ۵ عامل دارای ارزش ویژه بالاتر از یک شد. این ۵ عامل بر روی هم ۶۳٪ واریانس کل پرسشنامه را تبیین کردند. با بررسی مقدار اشتراک هر کدام از گویه‌ها تصمیم به حذف تعدادی از آنها گرفته شد. سپس برای بار دوم تحلیل عاملی با گویه‌ها انجام شد که در این تجزیه ۴ عامل (برانگیزاننده و جالب بودن فعالیت‌ها و تکالیف کلاس، مفید بودن تکالیف برای آینده‌ی دانش‌آموزان، حمایت معلمان از استقلال و خودمختاری دانش‌آموزان، ارزشیابی چیرگی و غیررقابتی معلمان) با مقدار ویژه بالاتر از یک توانستند ۶۱٪ از واریانس کل پرسشنامه را تبیین کنند. پس از تحلیل عاملی به منظور دستیابی به ساختار عاملی ساده‌تر از روش چرخش متعامد واریماکس استفاده شد. میزان پایایی ابزار ترجمه شده در پژوهش توسط محقق بررسی شد. پایایی درونی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ

1- Survey of Classroom Goals Structures

برای کل مقیاس $\alpha = 0/85$ به دست آمد.

2- پرسشنامه هدف‌گرایی تحصیلی: این مقیاس توسط بوفارد، وزیو، رومانو، کوئینارد، بوردلیو و فیلبو (به نقل از دلاورپور، ۱۳۸۷) تهیه گردیده است. هدف این مقیاس ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود برمی‌گزیند. این اهداف عبارتند از: جهت‌گیری هدف چیرگی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی. مقیاس هدف‌گرایی شامل ۲۰ سوال است که ۶ سوال آن مربوط به عامل چیرگی، ۷ سوال مربوط به عامل عملکرد گرایشی و ۷ سوال مربوط به عملکرد اجتنابی می‌باشد. ابزار مذکور در مقیاس لیکرت دارای ۵ گزینه (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم، کاملاً مخالفم) می‌باشد. در این پژوهش زیرمقیاس جهت‌گیری هدف چیرگی استفاده شد. ضریب پایایی گزارش شده توسط بوفارد و همکارانش به روش آلفای کرونباخ برای این زیر مقیاس برابر با $0/88$ بود و با روش بازآزمایی برابر با $0/84$ بود. در ایران روایی و پایایی این مقیاس توسط جوکار (به نقل از دلاورپور، ۱۳۸۷) مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی مؤید وجود عوامل مذکور بود. همچنین ضرایب همبستگی هر سؤال با نمره‌ی کل زیر مقیاس مربوطه، حاکی از همبستگی بالای سوالات بود. در زیر مقیاس چیرگی این همبستگی بین $0/56$ تا $0/78$ بود. این محقق ضریب پایایی زیرمقیاس چیرگی را برابر با $0/81$ گزارش کرد. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی زیرمقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب برابر با $\alpha = 0/73$ بود که نشانگر سطح پایایی قابل قبول، می‌باشد.

روش اجرا

در پایان نیمسال اول سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ پرسشنامه‌های پژوهش بین دانش‌آموزان سوم راهنمایی در کلاس ماده درسی ریاضی توزیع شد. از این دانش‌آموزان خواسته شد که هر یک از گویه‌ها را به دقت مطالعه کرده و صرفاً وضعیت کلاس درس ریاضی (البته در هریک از گویه‌های ساختار کلاس درس عبارت «در کلاس ریاضی» نیز برای تأکید

بر وضعیت کلاس درس خاص آورده شده بود) را مد نظر قرار دهند و میزان موافقت و مخالفت خود را نسبت به هر یک از گویه‌ها بیان نمایند.

یافته‌ها

جدول (۱) میانگین و انحراف معیار ادراک دانش‌آموزان از ساختار کلاس درس و انگیزش چیرگی را نشان می‌دهد. مطابق داده‌های این جدول، میانگین نمره‌ی دانش‌آموزان پسران در شاخص‌های برانگیزاننده و جالب بودن تکالیف و فعالیت‌های آموزشی، مفید بودن تکالیف برای آینده و حمایت معلم از خودمختاری دانش‌آموزان بیشتر از میانگین نمره‌ی دانش‌آموزان دختر است، در حالی که میانگین نمره دانشجویان دختر در شاخص انگیزش هدف چیرگی بیشتر از میانگین دانشجویان پسران است.

جدول (۱) مشخصه‌های آماری متغیرهای تحقیق بر حسب جنسیت دانش‌آموزان

دانش‌آموزان دختر (n=150)		دانش‌آموزان پسر (n=150)		تعداد کل دانش‌آموزان (n=300)		
انحراف میانگین استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۲/۴۶	۲۲/۳۸	۶/۰۷	۲۱/۴۳	۴/۵۴	۲۱/۹۴	انگیزش چیرگی
۵/۸۲	۲۰/۷۹	۵	۲۱/۶۳	۵/۴۷	۲۱/۲۴	برانگیزاننده و جالب بودن تکالیف
۴/۰۹	۱۰/۸۸	۴/۰۱	۱۴/۰۲	۴/۳۴	۱۲/۳۸	مفید بودن تکالیف برای آینده
۲/۱۵	۴/۸۴	۲/۲۷	۵/۵۳	۲/۲۴	۵/۱۹	حمایت معلم از خودمختاری
۴/۳۵	۱۲/۵۸	۴/۳۵	۱۲/۵۸	۴/۷۳	۱۴/۰۸	ارزشیابی چیرگی معلم

در جدول (۲) ماتریس همبستگی عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس و انگیزش چیرگی آورده شده است. همان‌گونه که جدول نشان می‌دهد انگیزش چیرگی با جالب و برانگیزاننده بودن تکالیف کلاس، مفید بودن تکالیف و شیوه‌ی ارزشیابی چیرگی همبستگی دارد. یعنی هر چقدر ادراک دانش‌آموزان از جالب و برانگیزاننده

بودن تکالیف، مفید بودن آنها برای آینده‌ی دانش‌آموزان، غیررقابتی بودن ارزشیابی‌های معلمان بیشتر باشد، میزان انگیزش چیرگی هدف آنها بیشتر خواهد بود.

جدول (2) همبستگی بین عوامل مربوط به ساختار کلاس درس و انگیزش چیرگی دانش‌آموزان شهر تبریز

متغیرها	1	2	3	4
۱ جالب بودن و برانگیزاننده بودن تکالیف	-			
۲ مفید بودن تکالیف برای آینده	۰/۵۴۱**	-		
۳ ارزشیابی چیرگی	۰/۴۹۷**	۰/۴۷۳**	-	
۴ حمایت معلمان از خودمختاری	۰/۳۴۱**	۰/۳۸۹**	۰/۳۳۵**	-
۵ انگیزش و تبحر چیرگی	۰/۴۵۳**	۰/۱۰۰*	۰/۳۸**	۰/۶۲۰**

**p<۰/۰۱ / *p<۰/۰۵

به منظور تبیین انگیزش چیرگی از طریق عوامل مربوط به ساختار کلاس درس (برانگیزانندگی تکالیف، مفید بودن تکالیف برای آینده‌ی دانش‌آموزان، حمایت معلم از خودمختاری و استقلال دانش‌آموزان، ارزشیابی چیرگی) از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. در این روش، متغیرهای پیش‌بین با توجه به شدت ارتباطشان با متغیرهای ملاک به ترتیب وارد معادله شده و متغیرهای پیش‌بین که سهم معناداری در افزایش دقت پیش‌بینی متغیر ملاک نداشته‌اند، از معادله خارج شدند.

جدول (3) آماره‌های تحلیل رگرسیون چندگانه‌ی انگیزش چیرگی دانش‌آموزان شهر تبریز

مدل رگرسیون	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تبیین	ضریب تبیین تصحیح شده	خطای استاندارد	F	p
جالب و برانگیزاننده بودن تکالیف کلاس درس	۰/۳۴۸	۰/۱۲۱	۰/۱۱۵	۴/۲۵	۱۶/۷۷	۰/۰۱

جدول (4) تحلیل واریانس رگرسیون گام به گام انگیزش چیرگی بر متغیرهای ساختار کلاس درس دانش آموزان

گام	متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P
گام اول	تکالیف	رگرسیون	۳۰۴.۴۰۱	۱	۳۰۴.۴۰۱	۱۶.۷۷	۰/۰۰۱
	برانگیزاننده و جالب کلاس	باقیمانده کل	۵۴۰۶.۸۹۴	۲۹۸	۱۸.۱۴۴		
			۵۷۱۱.۲۹۵	۲۹۹			

نتایج جدول (۳) و (۴) نشان دهنده‌ی توانایی پیش‌بینی‌کنندگی تکالیف برانگیزاننده و جالب کلاس درس از بین عوامل مؤثر بر انگیزش چیرگی است. با توجه نتایج به دست آمده، می‌توان بیان داشت که ضریب همبستگی چندگانه $(R=۰/۳۴۸)$ و ضریب تبیین $(R^2=۰/۱۲)$ در سطح $(p=۰/۰۰۰)$ ، از لحاظ آماری معنی‌دار است. به عبارت دیگر عامل برانگیزاننده و جالب بودن تکالیف کلاسی ۱۲٪ واریانس مشترک انگیزش چیرگی هدف را تبیین می‌کند. پس می‌توان گفت ۱۲٪ درصد از واریانس متغیر وابسته (انگیزش چیرگی) از طریق برانگیزاننده و جالب تکالیف و فعالیت‌های آموزشی کلاس درس تعیین می‌شود.

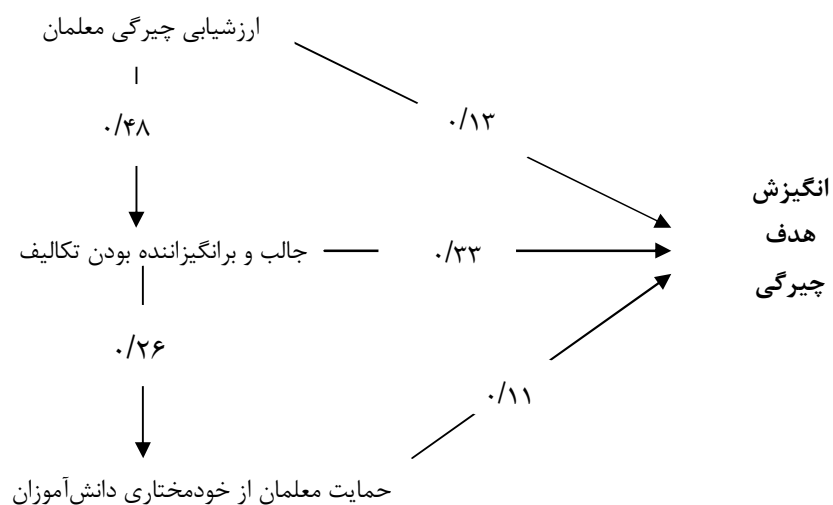
جدول (5) اطلاعات مربوط به ضرایب رگرسیون، ضریب تعیین و خطای استاندارد برآورد

گام	متغیر	ضریب b	ضریب B	t	سطح ضریب خطای استاندارد	ضریب تبیین	برآورد
اول	تکالیف جالب و برانگیزاننده	۰/۴۱۲	۰/۳۴۸	۴/۴۶۶	۰/۰۰۱	۰/۱۲۱	۴/۲۵

نتایج به دست آمده از انجام تحلیل رگرسیون به روش گام به گام روی داده‌ها در جدول (۵) نشان می‌دهد که ضرایب B و میزان t، حاکی از وجود رابطه‌ی مثبت متغیر برانگیزاننده و جالب بودن تکالیف و انگیزش هدف چیرگی است. به سخن دیگر، با افزایش جالب و برانگیزانندگی تکالیف کلاس درس میزان انگیزش هدف چیرگی دانش آموزان نیز افزایش می‌یابد.

تحلیل مسیر

روش تحلیل مسیر، تعمیمی از رگرسیون معمولی است که قادر است علاوه بر بیان آثار مستقیم، آثار غیرمستقیم و اثر کل هر یک از متغیرهای پیش‌بین را برای متغیرهای ملاک نشان دهد و با بیان منطقی، روابط و همبستگی مشاهده شده بین آنها را تفسیر کند. به این صورت که ابتدا از تمامی متغیرهای مستقل و وابسته، رگرسیون گرفته می‌شود، پس از آن از بین متغیرهایی که رابطه‌ی معناداری نشان می‌دهد، متغیر به عنوان متغیر وابسته انتخاب می‌شود و سایر متغیرهای Beta مربوط به بالاترین معنی‌دار به عنوان متغیر مستقل وارد تحلیل می‌شود. در این مقاله نیز به منظور بررسی تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس بر انگیزش چیرگی از تحلیل مسیر (شکل ۱) استفاده شد.



شکل شماره (1) تحلیل مسیر عوامل مؤثر بر انگیزش چیرگی دانش‌آموزان راهنمایی شهر تبریز

جدول (6) تحلیل اثر انگیزش هدف چیرگی

متغیر	همبستگی کل اثر مستقیم اثر غیرمستقیم اثر علی کاذب اثر				
ارزشیابی چیرگی معلمان - انگیزش هدف چیرگی	۰/۳۸	۰/۱۳	۰/۱۶	۰/۱۳	۰/۲۵
جالب بودن تکالیف - انگیزش هدف چیرگی	۰/۴۵	۰/۳۳	-۰/۰۳	۰/۳۶	۰/۰۹
حمایت معلمان از خودمختاری دانش آموزان - انگیزش هدف چیرگی	۰/۶۲	۰/۱۱	-	۰/۱۱	۰/۵۱

چنانکه ملاحظه می‌شود ارزشیابی چیرگی معلمان و شیوه‌ی ارزشیابی غیررقابتی کلاس بر انگیزش هدف چیرگی، اثر مستقیم معنادار و همچنین اثر غیرمستقیم دارد که اثر غیرمستقیم آن از طریق تکالیف برانگیزاننده و جالب (۰/۴۸) نشان داده شده است. میزان همبستگی بین دو متغیر ۰/۳۸ است که در مجموع، اثر علی و همبستگی متوسط را نشان می‌دهد.

تأثیر تکالیف و فعالیت‌های جالب و برانگیزاننده کلاس درس نیز بر انگیزش هدف چیرگی اثر مستقیم دارد که اثر غیرمستقیم آن از طریق حمایت معلمان از خودمختاری دانش آموزان (۰/۲۶) می‌باشد که در کل همبستگی متوسط را نشان می‌دهد.

در خصوص تأثیر حمایت معلمان از خودمختاری دانش آموزان بر انگیزش هدف چیرگی این متغیر فاقد اثر غیرمستقیم بوده است و اثر مستقیم آن نیز برابر ۰/۱۱- و غیرمعنی‌دار است. در کل همبستگی بین دو متغیر (۰/۶۲) قوی می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی ادراک دانش‌آموزان از کلاس درس در زمینه‌ی جهت‌گیری هدف چیرگی بود. به این منظور، رگرسیون گام به گام عوامل ادراکی مربوط به کلاس درس در ارتباط با جهت‌گیری هدف چیرگی محاسبه گردید. از این روش به این دلایل استفاده شد که اولاً متغیرهایی که معنی‌دار نیستند کنار گذاشته می‌شوند و ثانیاً در هر یک از گام‌ها تأثیر متغیرهای قبلی از لحاظ معنی‌داری دوباره آزمون می‌شود. نتایج تحلیل در این قسمت مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

یکی از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که در بین عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس، برانگیزاننده بودن تکالیف درسی پیش‌بینی‌کننده جهت‌گیری شخصی انگیزش هدف چیرگی دانش‌آموزان راهنمایی بود. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه با نتایج پژوهش‌های روسر و همکاران (۱۹۹۶)، آندرمن و میدگلی (۱۹۹۷)، ایمز و آرچر (۱۹۸۸)، آندرمن (۱۹۹۹)، ریان و همکاران (۲۰۰۱)، حاجی یخچالی، حقیقی و شکرکن (۱۳۸۰)، گرین و همکاران (۲۰۰۴)، حقیقی، دامغانی میرمحلّه و شکرکن (۱۳۸۴)، تیلر و نتومانیس (۲۰۰۷)، بلک بورن (به نقل از تاباچینگ، میلر و ریلیا، ۲۰۰۸)، هالمان و همکاران (۲۰۰۸) و لاو و نی (۲۰۰۸)، همخوانی دارد.

در تبیین تأثیر تکالیف و فعالیت‌های یادگیری بر انگیزش چیرگی می‌توان گفت که تکالیف و فعالیت‌های کلاس درس که از طرف معلم برنامه‌ریزی و اجرا می‌شود، از عوامل مهمی هستند که دانش‌آموزان را با یادگیری درگیر می‌سازند. تکالیف از این طریق که یادگیرنده به کدام جنبه‌های ویژه محتوای درسی توجه و از کدام شیوه‌های پردازش اطلاعات کمک بگیرد، انگیزش آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (آندرمن، ۲۰۰۴). محققان مختلف تأثیر تکالیف برانگیزاننده بر انگیزش دانش‌آموزان را به صورت‌های مختلف بیان کردند. نیومن، وهلیج و لامبورن (۱۹۹۲) تکالیف درگیرکننده را تکالیف معنی‌دار، با ارزش و نیازمند تلاش، فالک انکس و دارلینگ - هاموند (۱۹۹۵)

و مارکز، (۲۰۰۰) با ویژگی قابل اعتماد برای دانش‌آموزان و دارلینگ - هاموند (۱۹۹۷) این تکالیف را دارای ویژگی نیاز به یادگیری عمیق دانستند. یک ویژگی مشترک که اغلب محققان به آن تأکید دارند این است که چنین تکالیف و فعالیت‌های یادگیری، مهارت‌های سطح بالاتر تفکر مانند تحلیل، تلفیق دانش و محصولات، و ارتباط آنها با دنیای خارج از مدرسه را از دانش‌آموزان انتظار دارند به عبارت دیگر چنین تکالیف از دانش‌آموزان انتظار دارد که اطلاعات را به کار گرفته و یا استنباط انجام دهند. براساس ماهیت‌شناختی اجتماعی نظریه‌ی هدف پیشرفت کلاس درس می‌توان گفت چنان که دانش‌آموزان تکالیف و فعالیت‌های آموزشی کلاس را درس معنی‌دار، چالش برانگیز ادراک کنند، در این صورت هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری بر بهبود سطح توانایی خود و تبحر یافتن بر مطالب و مهارت‌ها تمرکز خواهند کرد در چنین ساختار کلاسی آنها سعی می‌کنند که اطلاعات و مهارت جدید را به طور کامل درک کنند.

براساس یافته‌های این پژوهش جالب و مورد علاقه بودن از جمله ویژگی‌های دیگر تکالیف است که بر انگیزش چیرگی دانش‌آموزان مؤثر بود. جالب بودن خواه جالب بودن محتوا و یا جالب بودن فعالیت انجام تکالیف برای ایجاد انگیزش چیرگی مهم است. زیرا این ویژگی تکلیف، توجه و ادامه توجه و در بلندمدت کسب معلومات به وسیله‌ی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. محققان مختلف مانند میتچل (۱۹۹۳) معنی‌داری تکالیف و نقش فعال دانش‌آموز در انجام آن، لپر و کوردوا (۱۹۹۲) کنترل، کنجکاو و شخصی‌سازی والدردمن (۲۰۰۴) فرصت انتخاب دانش‌آموزان را در جالب بودن تکالیف کلاس درس مؤثر دانستند. براساس نظریه‌ی هدف پیشرفت می‌توان گفت که اگر چه ویژگی‌های شخصیتی و تاریخچه‌ی موفقیت و پیشرفت قبلی فراگیران جهت‌گیری هدف شخصی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد اما ساختار هدف کلاس درس مانند جالب بودن فعالیت‌های آموزشی و ارائه درس با شیوه جالب نیز تعیین‌کننده و مؤثر هستند (پاتریک و ریان^۱، ۲۰۰۸).

1- Patrick and ryan

از یافته‌های دیگر پژوهش حاضر این است که حمایت معلمان از استقلال و خودمختاری دانش‌آموزان، ارزشیابی چیرگی معلم از دانش‌آموزان و مفید بودن تکالیف برای آینده‌ی آنها در انگیزش هدف چیرگی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری نداشت. این یافته با برخی پژوهش‌های دیگر همخوانی ندارد. مطالعه‌ی دسی، شوارتز، شینمن، و ریان (۱۹۸۱) نشان داد دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم تا ششم ابتدایی که معلم حمایت‌کننده‌ی استقلال و خودمختاری داشتند نمرات بالایی در انگیزش درونی، کفایت‌مندی و عزت‌نفس بالا کسب نمودند. اما یافته‌های گرین و همکاران (۲۰۰۴) در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر است. یافته‌های آنها نشان داد بین حمایت معلم از استقلال و خودمختاری دانش‌آموزان در مقطع دبیرستان و انگیزش چیرگی ارتباط وجود دارد اما در مدل تبیینی انگیزش چیرگی از بین متغیرهای ادراکی مربوط به کلاس درس تنها برانگیزانندگی و جالب بودن تکلیف تأثیر معنی‌دار داشته است و تأثیر حمایت معلم از خودمختاری و استقلال دانش‌آموزان و شیوه‌ی ارزشیابی چیرگی معلم در مدل تبیینی معنی‌دار نیست. در این پژوهش نیز ضرایب همبستگی بین انگیزش هدف چیرگی و ارزشیابی چیرگی، حمایت از استقلال و خودمختاری دانش‌آموزان و مفید بودن تکالیف برای آینده دانش‌آموزان نشانگر همبستگی معنی‌دار است اما در مدل تبیین جهت‌گیری هدف چیرگی تأثیر آنها معنی‌دار نیست. در تبیین این یافته می‌توان گفت این نتیجه که سایر عوامل مربوط به کلاس درس در تبیین انگیزش هدف چیرگی نقشی ندارند یک نتیجه آماری باشد زیرا ضرایب همبستگی (جدول ۲) نشان می‌دهد بین انگیزش هدف چیرگی و سایر متغیرها همبستگی معنی‌دار و رابطه آن با برانگیزاننده و جالب بودن تکالیف همبستگی قوی تری می‌باشد. از طرف دیگر با لحاظ نمودن نتایج جدول ضرایب همبستگی (۲) و تحلیل مسیر انجام یافته (شکل ۱) مشخص می‌شود که بین متغیر برانگیزاننده و جالب بودن تکالیف با سایر متغیرهای ادراکی کلاس درس همبستگی نسبتاً بالایی (۰/۵۴-۰/۳۴) وجود دارد. پس در مجموع می‌توان این نتیجه را گرفت که رابطه‌ی پیش‌بینی شده بین جالب و برانگیزاننده بودن تکالیف درسی و

انگیزش هدف چیرگی در واقع واریانس مشترک بین مجموع این متغیرها و انگیزش هدف چیرگی را تبیین می‌کند. در تبیین این یافته براساس دیدگاه پینتریچ و شانک (۲۰۰۲) نیز می‌توان گفت فعالیت‌های مختلفی در کلاس درس توسط معلمان صورت می‌گیرد ولی از بین این فعالیت‌ها و ابعاد مختلف ممکن است برخی فعالیت‌ها بارز و برجسته باشد و ادراک دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. برای مثال ممکن است معلمان در یک کلاس از ساختار هدف تبحر و چیرگی حمایت کنند اما با اهمیت دادن بیشتر به نمره و رتبه‌بندی و ایجاد رقابت، ساختار گرایش به موفقیت ایجاد شود. به عبارت دیگر ارزشیابی رقابتی به دلیل اهمیت آن در بین سایر عوامل می‌تواند نشانه‌های دیگری را که با ساختار هدف چیرگی مرتبط هستند، تحت تأثیر قرار دهد. از سوی دیگر ممکن است تفاوت‌های فرهنگی و فردی نیز بر ادراک دانش‌آموزان از موقعیت کلاس درس تأثیر داشته باشد. به عبارت دیگر این تفاوت‌ها موجب شود که دانش‌آموزان به ابعاد برانگیزاننده و جالب بودن تکالیف و فعالیت‌های آموزشی توجه کرده و آن را ادراک نمایند اما به فعالیت حمایت معلمان از استقلال و خود مختاری بی‌توجه باشند (پینتریچ، کونلی و کمپلر^۱، ۲۰۰۳). نکته‌ی دیگر که ضروری است که مورد توجه قرار گیرد ثبات جهت‌گیری شخصی هدف چیرگی است که ممکن است ادراک دانش‌آموزان از ساختار کلاس درس را تحت تأثیر قرار دهد. لذا توصیه می‌شود در تحقیقات آینده تعامل بین جهت‌گیری شخصی هدف چیرگی و ساختار کلاسی هدف چیرگی مورد مطالعه قرار گیرد تا برخی ابهامات روشن شود.

به طور کلی می‌توان بیان کرد که یافته‌های این پژوهش بر یافته‌های پژوهش‌های دیگر صحه می‌گذارد و نشان می‌دهد که ساختار چیرگی کلاس درس از لحاظ انگیزش دانش‌آموزان واجد اهمیت بسیار است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند مورد توجه معلمان محترم مدارس قرار گیرد تا از طریق فعالیت‌های آموزشی درگیرکننده‌ی درک

1- Pintrich, Conley & Kempler

و فهم دانش‌آموزان، معنی‌دار نمودن مطالب درسی و ارائه‌ی نقش فعال به آنها انگیزش هدف‌چیرگی را تحت تأثیر قرار دهند. روشن است که اهداف‌چیرگی موجب تسهیل استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری توسط دانش‌آموزان، افزایش توانایی مقابله در هنگام مواجه شدن با مسأله یا مشکل، تمایل به انجام تکالیف چالش‌برانگیز، برانگیختگی درونی و احساس بهتر آنها نسبت به مدرسه خواهد شد.

تاریخ دریافت نسخه‌ی اولیه‌ی مقاله: ۸۷/۱۲/۲۴

تاریخ دریافت نسخه‌ی نهایی مقاله: ۸۸/۳/۲۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۸/۱۱/۱۹

References

منابع

- دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۷). پیش‌بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت، فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز، شماره ۹، ۶۵-۹۱.
- حاجی‌یخچالی، علی‌رضا، حقیقی، جمال، شکرکن، حسین (۱۳۸۰). بررسی ساده و چندگانه پیشایندهای هدف‌گرایی تبحری و رابطه‌ی آن با پیامدهای برگزیده‌اش در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره‌های ۱ و ۲، صص ۳۰-۱۱.
- حجازی، الهه و نقش، زهرا (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه‌ی ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم‌بخشی در درس ریاضی، تازه‌های علوم‌شناختی، شماره ۴، صص ۳۸-۲۷.
- حقیقی، جمال؛ دامغانی میرمحلّه، معصومه و شکرکن، حسین (۱۳۸۴). رابطه‌ی پیشایندهای مهم با هدف‌گرایی تبحری و ارتباط این متغیر با پیامدهای برگزیده‌اش در دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های اهواز، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره‌ی ۱ صص ۸۷-۱۱۰.
- مانلی، برایان، اف.جی. (۱۳۷۳). آشنایی با روش‌های آماری چندمتغیره، ترجمه‌ی محمد مقدم، سیدابوالقاسم محمدی شوطی و مصطفی آقایی سربرزه، انتشارات پیشتا: علم.
- Alderman, M. Kay (2004). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ames, C. (1992). Classrooms' Goals Structures and Student Motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, Pp. 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Processes, *Journal of Educational Psychology*, 80, Pp. 260-267.
- Anderman, L. (1999). Classroom goal Orientation and Social Goals and as Predictors of Students' Positive and Negative Affect Following the

- Transition to Middle School, *Journal of Research and Development in Education*, 32, Pp. 89-103.
- Anderman, L., Midgley, C. (1997). Changes in Achievement Goal Orientations, Perceived Academic Competence, and Grades Across the Transition to Middle School, *Contemporary Educational Psychology*, 22, Pp. 269-298.
- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom Learning and Motivation: Clarifying and Expanding Goal Theory, *Journal of Educational Psychology*, 84, Pp. 272-281.
- Brock, L., Nishida, T., Chiang, S., Grimm, K., & Rimm-Kaufman, S. (2008). Children's Perceptions of the Classroom Environment and Social and Academic Performance, *Journal of School Psychology*, 46, Pp. 129-149.
- Crooks, T.J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students, *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J., & Falk, B. (1995). *Authentic Assessment in Action*, New York: Teachers College Press.
- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L. & Ryne., R. (1981). An Instrument to Assess Adult's Orientations toward Control Versus Autonomy with Children: Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, Pp. 642-650.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11, Pp. 227-268.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A Social-cognitive Approach to Motivation and Personality, *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2×2 Achievement Goal Framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, Pp. 951-971.
- Green, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B., & Akey, K. (2004). Predicting High School Students' Cognitive Engagement and Achievement, *Contemporary Educational Psychology*, 29, Pp. 469-482.

- Hidi, S. (2000). *An Interest Researcher's Perspective: The Effects of Extrinsic and Intrinsic Factors on Motivation*. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance* (Pp. 311-339). SanDiego: Academic Press.
- Hulleman, C., Durik, K., Schweigert, S., & Harackiewicz, J. (2008). Task Values, Achievement Goal and Interest: On integrative Analysis, *Journal of Educational Psychology*, 100, Pp 398-416.
- Lau, K-L., Lee, C. (2008). Validation of a Chinese Achievement Goal Orientation Questionnaire, *The British Psychological Society*, Pp 78, 33-353.
- Lau, S., Nie, Y. (2008). Interplay between Personal Goals and Classroom Goal Structures in Predicting Student Outcomes, *Journal of Educational Psychology*, 100, Pp 15-29.
- Liem, A., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The Role of Self- efficacy, Task Value and Achievement Goal in Predicting Learning Strategies, Task Engagement, Peer Relationship and Achievement Outcome, *Contemporary Educational Psychology*, 33, Pp. 486-512.
- Maehr, M. and Midgley, C. (1996). Enhancing Student Motivation: A School- wide approach, *Educational Psychologist*, 26, Pp 399-427.
- Marks, H.M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years, *American Educational Research Journal*, 37, Pp 153-184.
- Meece, J. (1991). The Classroom Context and Students' Motivational Goals, *Advances in Motivation and Achievement*, 7, Pp. 261-286.
- Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom, *Journal of Educational Psychology*, 85, Pp. 424-436.
- Newmann, F.M., Wehlage, G.G., & Lamborn, S.D. (1992). *The Significance and Sources of Student Engagement*, In F.M. Newmann (Ed.), *Student Engagement and* (Pp. 11-39) REFERENCES 305 Achievements in American Secondary Schools, New York: Teachers College Press.

- Nicholls, J.G. (1990). *What is Ability and Why Are We Mindful of It? A Developmental Perspective*, In R.J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence Considered* (Pp. 11-40), New Haven, CT: Yale University Press.
- Patrick, H. and Ryan, A. (2008). What do Students Think about When Evaluating Their Classrooms Mastery Goal Structures? *The Journal of Experimental Education*, 77, Pp 99-123.
- Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation, *Journal of Educational Psychology*, 95, Pp 667-686.
- Pintrich, P., Conley, M. & Kempler, L. (2003). Current Issues in Achievement Goal Theory and Research, *International Journal of Educational Research*, 39, PP 319-337.
- Pintrich, P., Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research & Application*, New Jersey: Johnston.
- Renninger, K.A. (2000). *Individual Interest and Its Implication for Understanding Intrinsic Motivation*, In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The search for Optimal Motivation and Performance* (Pp. 373-404), San Diego: Academic Press.
- Roeser, R., Midgley, C. & Urdan, T. (1996). Perceptions of the School Psychological Climate and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: the Mediating Role of Goals and Belonging, *Journal of Educational Psychology*, 88, Pp. 408-422.
- Ryan, R.M. (2001). The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement, *Child Development*, 72, Pp 1135-1150.
- Tabachnick, S., Miller, R. & Relyea, G. (2008). The Relationships among Students Future-oriented Goals and Subgoals' Perceived Task Instrumentality and Task-oriented Self-regulation Strategies in a Academic Environment. *Journal of Educational Psychology*, 100, Pp. 629-642.
- Taylor, L. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher Motivational Strategies and Student self-determination in Physical Education, *Journal of Educational Psychology*, 99, Pp. 747-760.

- Tsai, Y-M., Kunter, M., Ludke, O., Trautwein, U. and Ryan, R. (2008). What Makes Lessons Interesting? *Journal of Educational Psychology*, 100, Pp. 460-472.
- Turner, J., Midgley, C., Meyer, D., Gheen, M & Kang, Y. (2002). The Classroom Environment and Student Reports of Avoidance Strategies in Mathematics: A Multimethod Study, *Journal of Educational Psychology*, 94, Pp 88-106.
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). *Classroom* Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships and Competence Beliefs, *Journal of School Psychology*, 44, Pp 331-349.
- Valinnt, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. & Reiser, M. (2008). Prediction of Children's Academic Competence from Their Effortful Control, Relationships and Classroom Participation, *Journal of Educational Psychology*, 100, Pp 67-77.
- Wentzel, K.R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers and Peers, *Journal of Educational Psychology*, 90, Pp 202-209.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance*, San Francisco: Jossey-Bass, Lepper, M.R., & Cardova, D.I. (1992). A Desire to be Taught: Instructional Consequences of Intrinsic Motivation, *Motivation and Emotion*, 16, Pp. 187-208.