

# تحلیل چندسطحی رابطه انگیزش تحصیلی، ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه و احساس کارآمدی و رضایت شغلی معلمان

■ مینا نظامی\*

■ زهرا نقش\*\*

■ الهه حجازی\*\*\*

## چکیده:

هدف مطالعه حاضر بررسی عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در دو سطح دانش‌آموز و مدرسه بود. بدین منظور ۵۰۰ دانش‌آموز دختر دوره دوم متوسطه (پایه یازدهم) شاخه نظری و ۲۰۰ معلم زن مربوط به ۲۰ کلاس مدارس مختلف به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. دانش‌آموزان، پرسش‌نامه‌های ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه (نسخه ۲۰۱۶ دانشگاه دلاویر)، و انگیزش تحصیلی هارتر و معلمان نیز پرسش‌نامه‌های احساس کارآمدی و رضایت شغلی معلمان را تکمیل کردند. بر طبق مدل غیرشرطی، ۸ درصد از واریانس ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه توسط عوامل سطح مدرسه و ۹۲ درصد توسط عوامل سطح دانش‌آموز تبیین می‌شود که نشان‌دهنده تغییرپذیری کافی متغیر وابسته (انگیزش تحصیلی) در بین سطوح مختلف است و کاربرد روش تحلیل چندسطحی برای داده‌ها لازم و مفید است، اما با ورود پیش‌بین‌های سطح دانش‌آموز و مدرسه و بررسی رابطه آن‌ها با متغیر وابسته، میزان تبیین در مدل کامل در مورد متغیرهای سطح دانش‌آموز به ۸ و در مورد سطح مدرسه به ۹ تغییر یافت هر چند معناداری آزمون‌های عرض از مبدأ و واریانس بین‌کلاسی و درون‌کلاسی نشان داد که انگیزش تحصیلی چه قبل از ورود متغیرها و چه بعد از ورود متغیرهای دو سطح دارای تغییرپذیری کافی است. در سطح دانش‌آموز، متغیر ادراک از جوّ مدرسه به‌طور معناداری توانست انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. رضایت شغلی و احساس کارآمدی معلمان در سطح مدرسه نتوانستند پیش‌بین معناداری برای انگیزش در این سطح باشند. به دلیل معناداری ادراک از جوّ مدرسه، شایسته است تا با ارتقا این متغیر، انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشیم.

## کلید واژه‌ها:

انگیزش تحصیلی، ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه، رضایت شغلی و کارآمدی معلمان

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۱۱/۹

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۹/۳/۱۲

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۱۰/۷

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران ..... minanezami58@gmail.com  
\*\* استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول) ..... z.naghsh@ut.ac.ir  
\*\*\* دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران ..... ehejazi@ut.ac.ir

## مقدمه

بی‌تردید آموزش و پرورش هر کشوری، نقشی سازنده و حیاتی در رشد و پرورش استعدادها بالقوه افراد ایفا می‌کند؛ بنابراین مطالعه علمی و بنیادین عوامل مؤثر در فرایند آموزش و یاددهی - یادگیری، گام مهمی در جهت ارتقای کیفیت سیستم آموزش و پرورش بوده است و قسمت عمده‌ای از پیشرفت تحصیلی و بهبود سلامت روان دانش‌آموزان را تضمین خواهد کرد. یکی از عواملی که به جهت شدت تأثیرات خود در پیشرفت تحصیلی مورد توجه بیشتر پژوهشگران حوزه آموزش و پرورش بوده و گاه خود به‌عنوان یک عامل مستقل مورد بررسی قرار گرفته، انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان است (دلفاربو، تاپلین و بنتهام<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

انگیزش تحصیلی به رفتارهایی که برای یادگیری و پیشرفت در تحصیل مربوط است، اطلاق می‌شود. به‌طور کلی انگیزش پیشرفت تحصیلی به‌عنوان یکی از انگیزه‌های پیشرفت، نیرویی درونی است که یادگیرنده را به ارزیابی همه‌جانبه عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است، سوق می‌دهد (ظهیری ناو و رجبی، ۱۳۸۸). کودکان و نوجوانان به‌طور طبیعی برانگیخته می‌شوند تا چراها و چگونگی‌های دنیای اطراف خود را یاد بگیرند و همراه با افزایش تجارب منفی در مدرسه، برخی دانش‌آموزان دست از تلاش و سخت‌کوشی برمی‌دارند، زیرا تصور می‌کنند که تلاش آن‌ها در وضعیت تحصیلی آن‌ها تفاوتی ایجاد نخواهد کرد. وقتی در سیستم آموزشی مشکلاتی همچون افت تحصیلی رخ می‌دهد، از انگیزه یادگیرنده به‌عنوان یکی از علل مهم آن یاد می‌شود. در نظریه‌های آموزشی نیز، انگیزش یک مفهوم مهم به شمار می‌رود. روان‌شناسان و معلمان نیز انگیزش را یکی از مفاهیم کلیدی می‌دانند که برای توضیح سطوح مختلف عملکرد به کار می‌رود. این مفهوم تفاوت میزان تلاش برای انجام تکالیف را بازگو می‌کند (استیپک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). مطالعات زیادی نشان داده است که دانش‌آموزان در حین ادامه تحصیل، انگیزه خود را برای یادگیری دروس از دست می‌دهند (اکلز و ویگفیلد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ گاتفرید و فلمینگ و گاتفرید<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱؛ هونگ و پنگ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸؛ ژاکوبس، لانزا، اسکود، اکلز و ویگفیلد<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲؛ اشماکل<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸؛ الکر، شنکر و هورر-دمپسی<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰؛ وانگ و لین<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷). فقدان انگیزش نه تنها منجر به عدم مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه می‌شود، بلکه باعث ترک تحصیل یا کم‌آموزی هم می‌شود (آزام<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۷؛ جانوس، آرکمبالت، موریزات و پاگانی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۸؛ اسکیل، مادابهووشی و بکهاوس<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۹).

انگیزش به‌طور گسترده‌ای در آموزش و حوزه‌های دیگر مطالعه شده است (کولینز و آمابیل<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۹؛ زیمرمن و بندورا<sup>۱۴</sup>، ۱۹۹۴). انگیزش یک پدیده پیچیده روان‌شناختی است؛ بنابراین فقدان یک تعریف یا نظریه همه‌جانبه نباید تعجب‌برانگیز باشد. پژوهشگران، انگیزش را از چشم‌اندازهای مختلف نظری کشف کرده‌اند مانند دیدگاه‌های رفتارگرایان (اسکینر<sup>۱۵</sup>، ۱۹۵۳)، اجتماعی (بندورا، ۱۹۹۱)، شناختی (فستینگر<sup>۱۶</sup>، ۱۹۵۷) و انسان‌گرایی (مازلو<sup>۱۷</sup>، ۱۹۷۰؛ راجرز<sup>۱۸</sup>، ۱۹۶۹). در چند دهه اخیر، پژوهشگران

ابعاد مختلف انگیزش را مطرح کرده‌اند مانند خودکارآمدی (بندورا، ۱۹۹۷)، ارزش‌ها (ویگفیلد و اکلز، ۱۹۹۲)، اهداف (امس و آرچر<sup>۱۹</sup>، ۱۹۸۸؛ لاک و لاتهام<sup>۲۰</sup>، ۱۹۹۰) و خودتعیین‌گری (رایان و دسی<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۰).

همان‌گونه که در بالا گفته شد هر یک از رویکردهای روان‌شناسی، دیدگاه‌ها و نظریه‌های خاصی در مورد انگیزه و عوامل مؤثر بر آن دارند. به همین دلیل به نظر می‌رسد که وجود دیدگاهی جامع‌تر منوط به این است که عوامل مختلف روان‌شناختی و حتی مسائل جامعه‌شناختی مؤثر بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه و بررسی قرار گیرد. بر همین اساس، در پژوهش حاضر بر اساس دیدگاه زمینه‌ای، سعی شد که با رعایت نوعی جامع‌نگری، رابطه عوامل فردی و آموزشگاهی با انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شود.

عوامل بسیاری بر یادگیری و انگیزش تأثیر دارند. برای مثال، جوّ مدرسه، باورها و ادراکات پرورش‌کاران و ارزش‌های اجتماعی و خانوادگی (وانگ و پومراتنز<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۹)، تأثیر انگیزش بر منبع کنترل و خودپنداره (خدیوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰)، خلاقیت (شیخ‌الاسلامی و رضویه، ۱۳۸۴)؛ خودتنظیمی (روشنایی، ۱۳۸۸)، و پیشرفت تحصیلی (لطیفیان، ۱۳۸۲؛ خدیوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰). در طول چند دهه اخیر، مطالعات مستمر زیربناهای انگیزشی رفتار دانش‌آموزان را بررسی کرده به طوری که شواهدی از رابطه قوی و معنادار بین انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان فراهم کرده است (ونتزل<sup>۲۳</sup>، ۱۹۹۹؛ ویگفیلد، بیرنز و اکلز<sup>۲۴</sup>، ۲۰۰۶). مشاوران و معلمان مدارس موظف هستند که مشکلات انگیزشی و عوامل تداخلی را شناسایی کنند و در صورت امکان برطرف سازند. با توجه به نقش مهم انگیزش در پیشرفت تحصیلی و کمک به بهبود فرایند یادگیری و آموزش، لازم است تا عوامل متعدد تأثیرگذار بر آن را به صورت رویکرد چندسطحی در سطح مدرسه و دانش‌آموز مورد بررسی و پژوهش قرار داد. واژه چندسطحی برای مشخص کردن پدیده‌ای استفاده می‌شود که دو یا چند سطح دارد. پژوهش چندسطحی زمانی کاربرد دارد که پژوهشگر درصدد باشد تا روابط بین متغیرهای سطح بالا و پایین و حتی میانی را در ارتباط با هم بررسی کند. مطالعات چندسطحی شامل آشیان‌سازی سلسله‌مراتبی سطوح است. برای مثال، افراد در درون یک گروه و سپس درون یک سازمان، آشیان‌سازی می‌شوند (نیلسن<sup>۲۵</sup>، ۲۰۱۳). پژوهش‌های چندسطحی اجازه می‌دهد تا یک پدیده که شامل سطوح درهم‌پیچیده است به شکل منسجم و در ارتباط با هم بررسی شود. پژوهش‌های مربوط به انگیزش در اکثر موارد از نوع تک‌سطحی بوده است، از این‌رو در مطالعه حاضر تلاش کرده‌ایم تا این سازه مهم را در دو سطح دانش‌آموز و معلم مورد مطالعه قرار دهیم. اهمیت چنین پژوهشی این است که پژوهش‌های چندسطحی به مدیران و دست‌اندرکاران آموزشی و سازمانی کمک می‌کند تا بر اساس تحلیل‌های درست و همه‌جانبه و منسجم به نتیجه‌گیری برسند و سطح ارتباط-کاربرد را بهبود بخشند. در این پژوهش، در سطح دانش‌آموز، متغیرهای ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه و برخی متغیرهای جمعیت‌شناختی و در سطح مدرسه،

کارآمدی و رضایت شغلی معلمان و تأثیر آن‌ها بر انگیزش تحصیلی بررسی شده است. پژوهش‌های انجام گرفته نشان داده است که عملکرد معلم (زارع و بخشی، ۱۳۹۲)، ادراک از ساختار کلاس (بدری گرگری و حسینی اصل، ۱۳۸۹)، و رفتارهای صمیمیت کلامی و غیرکلامی معلم (کریستوفل<sup>۲۶</sup>، ۱۹۹۰؛ ولز و کنو<sup>۲۷</sup>، ۲۰۱۲؛ کلیش<sup>۲۸</sup>، ۲۰۰۹، بیکر<sup>۲۹</sup>، ۲۰۱۰) بر انگیزش فراگیران تأثیر معناداری دارد و معلمان با تعیین نحوه تدریس و کار با دانش‌آموزان و همچنین تنظیم تعاملات کلاسی می‌توانند بر انگیزش دانش‌آموزان اثرات مختلفی بگذارند. میدگلی و اردن<sup>۳۰</sup> (۱۹۹۵) در پژوهش خود نشان دادند که درک دانش‌آموزان از تعاملات حاکم بر کلاس درس‌شان که شامل روابط دانش‌آموزان با هم و دانش‌آموزان با معلم می‌شود با چگونگی انگیزش تحصیلی آنان در ارتباط است. با توجه به نتایج این پژوهش‌ها می‌توان گفت که جوّ کلاس درس و شرایط درونی مدرسه به میزان قابل توجهی می‌تواند برای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تعیین‌کننده باشد (کاوسیان و همکاران، ۱۳۸۶).

کارآمدی معلم میزان باور او نسبت به توانایی‌اش در ارتقای یادگیری دانش‌آموزان است (بندورا، ۱۹۹۴). وب و اشتون<sup>۳۱</sup> (۱۹۸۶) به این نتیجه رسیدند که معلمان کارآمدتر، افراد منظم‌تر و با مهارت‌های بالاتر هستند که می‌توانند به دانش‌آموزان در مواقع سختی بازخوردهای مناسب بدهند و انگیزه آن‌ها را افزایش دهند. مطابق نظریه انگیزشی گاردنر<sup>۳۲</sup> (۱۹۸۵)، دانش‌آموزان در حضور معلم تواناتر که مراقب آن‌ها است بیشتر برای یادگیری و پیشرفت انگیزه می‌شوند. پژوهش‌های دیگری نیز رابطه مثبت کارآمدی معلمان و افزایش انگیزش تحصیلی را نشان داده‌اند مانند منتزل (۱۹۹۹)، استپیک (۲۰۰۲) و اسپچان-موران و ولفولک‌هوی<sup>۳۳</sup> (۲۰۰۲).

معلمانی که از جنبه‌هایی از شغل خود راضی نیستند کارآمدی پایین‌تر و ادراک منفی از جوّ مدرسه دارند (گودارد، سوییت لند و هوی<sup>۳۴</sup>، ۲۰۰۰). عدم رضایت شغلی کافی می‌تواند متعاقباً انگیزه دانش‌آموز را نیز کاهش دهد و باعث افت تحصیلی او شود. مازلو (۱۹۷۰) نیز به رابطه مستقیم رضایت و انگیزه اشاره می‌کند.

در پژوهش حاضر، میزان رابطه ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه، در سطح دانش‌آموز و رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان، در سطح مدرسه (کلاس)، با انگیزش تحصیلی، در قالب تحلیل چندسطحی، بررسی می‌شود تا بتواند راه‌حلی برای بهبود انگیزش دانش‌آموزان بیابد.

به همین ترتیب، سؤال‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. آیا انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در بین مدارس متفاوت است؟
۲. چه مقدار از واریانس انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان توسط ادراک از جوّ مدرسه در سطح دانش‌آموز پیش‌بینی می‌شود؟
۳. چه مقدار از واریانس انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان توسط متغیرهای رضایت شغلی و کارآمدی معلمان در سطح مدرسه پیش‌بینی می‌شود؟

## ■ روش‌شناسی

### ◀ رویکرد و طرح پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و به‌طور دقیق‌تر رویکردی چندسطحی دارد، زیرا مسئله اصلی موردبررسی دانش‌آموز و انگیزش تحصیلی است و از آنجاکه یک دانش‌آموز در سطوح مختلف همچون فردی، مدرسه، خانواده و ... آشیان‌سازی می‌شود، بهترین رویکرد برای سنجش و بررسی عوامل تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، رویکرد چندسطحی است تا مقدار و شدت متغیرها در سطوح مختلف سنجیده شود. ماهیت چندسطحی سؤالات مطرح‌شده در این پژوهش، مستلزم استفاده از مدل خطی-سلسله‌مراتبی (HLM) است که می‌تواند هم تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و هم تأثیرات مدرسه را بر ادراک دانش‌آموزان از انگیزش تحصیلی بررسی کند.

### ◀ جامعه و روش نمونه‌گیری

جامعه این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم نظری (انسانی و تجربی) دوره متوسطه دوم در استان زنجان که در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دادند. نمونه‌گیری به روش چندمرحله‌ای انجام شد. برای به دست آوردن نمونه، ابتدا ۳ شهر استان (ابهر، خرمدره و سلطانیه) در نظر گرفته شد، سپس ۲۰ دبیرستان دخترانه از بین تمام دبیرستان‌های دخترانه آن شهرها انتخاب شد (در مجموع ۲۰ کلاس حدوداً ۲۵ نفره). کلاس‌ها از پایه‌های یازدهم نظری (رشته‌های تجربی و انسانی) به‌طور تصادفی ساده انتخاب شدند و بعد از ارائه توضیحات لازم توسط محقق درباره نحوه پاسخگویی به سؤالات، دانش‌آموزان به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. در هر مدرسه نیز حدود ۱۰ معلم مربوط به کلاس‌های مذکور به پرسش‌نامه‌های رضایت شغلی و حس کارآمدی معلمان پاسخ دادند (جمعاً حدود ۲۰۰ معلم). ز آنجاکه معمولاً در هر کلاس دبیرستان به‌طور متوسط ۱۰ معلم از رشته‌های مختلف تدریس می‌کنند، نحوه انتخاب معلم‌ها غیرتصادفی بود. به علت هدف ارائه تحلیل‌های چندسطحی و تعیین میزان تأثیرگذاری هر چه تعداد متغیرهای پژوهش بیشتر باشد به حجم نمونه بیشتری نیاز است (لیو، شی، ژائو و ژینو<sup>۲۵</sup>، ۲۰۱۶). بر همین اساس، حجم نمونه‌ای معادل ۵۰۰ دانش‌آموز و ۲۰۰ معلم از ۲۰ کلاس مختلف در نظر گرفته شد.

## ■ ابزار

### ◀ پرسشنامه ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه دلاویر<sup>۳۶</sup> (۲۰۱۶)

این پرسشنامه، اولین بار در سال ۲۰۰۷ توسط دانشگاه دلاویر طراحی و اجرا شد و سپس در سال‌های ۲۰۱۲، ۲۰۱۴ و ۲۰۱۶ مورد تجدیدنظر قرار گرفت و در یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از ۱ کاملاً مخالفم تا ۴ کاملاً موافقم طراحی و نمره‌گذاری شد. در سال ۲۰۱۱، بییر، گاسکینز، بلانک و

چن<sup>۳۷</sup> در دانشگاه دلاویر، پنج پرسشنامه برای بررسی ابعاد مختلف مدارس طراحی کردند که یکی از آن‌ها، بررسی جو مدرسه بود که به‌طور جداگانه‌ای ادراک معلمان، دانش‌آموزان و والدین را از جو مدرسه می‌سنجید. نسخه دانش‌آموز این مقیاس به نام DSCS-S دارای ۳۲ گویه و هفت خرده مقیاس است. در تهیه نسخه فارسی این پرسشنامه، برای بررسی کیفیت ترجمه، نظامی، کارشناس مترجمی زبان انگلیسی و دانشجوی ارشد روان‌شناسی تربیتی، تمامی گویه‌ها را به‌دقت از انگلیسی به فارسی ترجمه کرد. پس از گردآوری داده‌ها، بررسی همسانی درونی و اعتبار مقیاس با محاسبه همبستگی میان عبارت‌ها و نیز همبستگی نمره هر عبارت با نمره کل، آلفای کرونباخ و ضریب تصنیف گاتمن صورت گرفت. سپس از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و تغییرناپذیری رشته‌ای استفاده شد. تحلیل‌های آماری با نرم‌افزار SPSS.16 و Lisrel صورت گرفت. نهایتاً نسخه فارسی پرسشنامه ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه با روایی و پایایی قابل قبول تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ در نسخه فارسی بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۴ بود (نظامی، نقش و حجازی، ۱۳۹۸).

#### ◀ پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی هارتر<sup>۳۸</sup>

انگیزش تحصیلی به رفتارهایی که برای یادگیری و پیشرفت در تحصیل مربوط است، اطلاق می‌شود. به‌طور کلی انگیزش پیشرفت تحصیلی به‌عنوان یکی از انگیزه‌های پیشرفت، نیروی درونی است که یادگیرنده را به ارزیابی همه‌جانبه عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است، سوق می‌دهد (ظهیری و رجبی، ۱۳۸۸). پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان می‌باشد. این ابزار شکل اصلاح‌شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱) به‌عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. همان‌گونه که بیان شد مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ شرکت‌کننده به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را دربرداشته باشد. از آنجاکه در بسیاری موضوع‌های تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، پژوهشگران دیگر مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی در نظر می‌گیرد (اکبری و طالع پسند، ۱۳۹۳). این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (هیچ‌وقت، ۱؛ به‌ندرت، ۲؛ گاهی اوقات، ۳؛ اکثر اوقات، ۴؛ تقریباً همیشه، ۵) می‌باشد. در مطالعات داخل کشور به گزارش بحرانی (۱۳۸۸)، ضرایب همسانی درونی از طریق محاسبه همبستگی هر سؤال با نمره کل مقیاس‌ها، بین ۰/۳ تا ۰/۸۳ به دست آمد. ضرایب آلفای کرونباخ و باز آزمایی مقیاس کلی انگیزش درونی به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۸۶ و برای مقیاس کلی انگیزش بیرونی ۰/۷۲ و ۰/۹۹ به دست آمد.

### ◀ پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا

فیشر و هانا<sup>۳۹</sup> (۱۹۳۱) رضایت شغلی را عامل روانی قلمداد می‌کنند و آن را نوعی سازگاری عاطفی با شغل و شرایط اشتغال می‌انگارند؛ یعنی اگر شغل موردنظر لذت مطلوب را برای فرد تأمین کند، فرد از شغلش راضی است. در مقابل چنانچه شغل موردنظر رضایت و لذت مطلوب را به فرد ندهد، فرد شروع به مذمت شغل می‌نماید و درصد تغییر آن برمی‌آید (خاوری و یوسفیان، ۱۳۸۶). پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا در سال ۱۹۶۷ توسط ویس و همکاران طراحی شد. این پرسشنامه از ۱۹ گویه و ۶ خرده مقیاس نظام پرداخت (۳ سؤال)، نوع شغل (۴ سؤال)، فرصت‌های پیشرفت (۳ سؤال)، جو سازمانی (۲ سؤال)، سبک رهبری (۴ سؤال) و شرایط فیزیکی (۳ سؤال) تشکیل شده است که به‌منظور سنجش رضایت شغلی بکار می‌رود. نمره‌گذاری پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا به‌صورت طیف لیکرت می‌باشد که برای گزینه‌های «کاملاً مخالفم»، «مخالفم»، «نظری ندارم»، «موافقم» و «کاملاً موافقم» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. همچنین روایی پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا توسط اساتید دانشگاه تأیید شده است. در مطالعات داخل کشور، پژوهش‌بختیار نصرآبادی، رجایی‌پور، سلیمی، طاهر ور و پرتوی (۱۳۸۸)، ضریب پایایی پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا از طریق فرمول آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد که نشانه پایایی بالای اندازه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش می‌باشد. در روان‌سنجی این پرسشنامه، ۳۱۲ کارمند شرکت ذوب‌آهن اصفهان در سال ۱۳۸۴ شرکت کردند.

### ◀ پرسشنامه خود کارآمدی معلمان

اسچانن - موران و وولفولک‌هوی (۲۰۰۲) خود کارآمدی معلم را به‌عنوان قضاوت وی درباره قابلیت‌های خود جهت ایجاد پیامدهای مثبت برای یادگیری دانش‌آموزان و درگیر کردن آن‌ها در امور تحصیلی، حتی با وجود دانش‌آموزان مشکل‌دار یا بی‌انگیزه، تعریف می‌کنند. مقیاس خود کارآمدی معلم متعلق به اسچانن، موران و وولفولک (۲۰۰۲) از ۲۴ گویه و ۳ خرده مقیاس درگیر کردن فراگیر (۷ سؤال)، راهبردهای آموزشی (۹ سؤال) و مدیریت کلاس (۸ سؤال) تشکیل شده است که به‌منظور سنجش خود کارآمدی معلم بکار می‌رود. نمره‌گذاری پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های «خیلی کم»، «کم»، «تاحدودی»، «زیاد» و «خیلی زیاد» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. جمع نمرات گویه‌ها، نشان‌دهنده نمره کارآمدی کلی است. نمره بالاتر حاکی از خود کارآمدی بالاتر است. لازم به ذکر است که علاوه بر نمره کلی، این پرسشنامه سه نمره فرعی مربوط به خرده مقیاس‌های خود کارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان در امور تحصیلی، خود کارآمدی در روش‌های تدریس و خود کارآمدی در مدیریت کلاس را ارائه می‌دهد. اعتبار سازه این پرسشنامه، به‌وسیله اسچانن - موران و وولفولک (۲۰۰۲) با روش تحلیل عاملی، ساختار عاملی مناسبی را متشکل از سه عامل

یادشده به دست داده است. این محققان، پایایی مقیاس را با روش همسانی درونی تعیین و مقادیر آلفا را برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌ها به این صورت گزارش کرده‌اند: کل مقیاس: ۰/۹۴، درگیر کردن فراگیران: ۰/۸۷، روش‌های تدریس: ۰/۹۰ و مدیریت کلاس: ۰/۹۰.

## ■ یافته‌ها

با توجه به ماهیت داده‌های پژوهش و اینکه داده‌ها در دو سطح دانش‌آموز و مدرسه سازمان‌دهی شده‌اند و دانش‌آموزان در درون مدارس آشیانه دارند، از مدل‌یابی خطی سلسله‌مراتبی (مدل‌یابی خطی چندسطحی) جهت تحلیل داده‌ها و پاسخ به سؤالات پژوهش استفاده شد. تحلیل چندسطحی با استفاده از نرم‌افزار HLM 7.02 انجام شد. قبل از انجام این تحلیل، جهت به دست آوردن شاخص‌های توصیفی (جدول ۱) و بررسی پیش‌فرض‌های مدل چندسطحی از نرم‌افزار SPSS 21 استفاده شد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای سطح ۱ و ۲

سطح ۱: دانش‌آموز					
نام متغیر	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	حداقل	حداکثر
انگیزش	۵۰۰	۳/۰۸	۰/۳۵	۱/۷۹	۴/۱۸
جو مدرسه	۵۰۰	۲/۶۷	۰/۳۹	۱/۱۳	۳/۶۱
سطح ۲: مدرسه (کلاس)					
نام متغیر	تعداد کلاس	میانگین	انحراف از معیار	حداقل	حداکثر
رضایت شفلی	۲۰	۳/۱	۰/۵۸	۱/۵۸	۳/۹۵
کارآمدی معلمان	۲۰	۲/۶۴	۰/۴۵	۱/۹۶	۳/۶۳

۱. آیا انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در بین مدارس متفاوت است؟ یکی از مفروضات اولیه و مهم مدل‌های چندسطحی این است که قبل از بررسی میزان تأثیرگذاری سطوح مختلف، می‌بایست مشخص شود که آیا اصولاً واریانس بین کلاسی یا بین مدرسه‌ای و به عبارتی واریانس سطح بالاتر به اندازه کافی هست تا بتوانیم مجوز ورود به تحلیل چندسطحی را پیدا کنیم. برای پاسخ به این پرسش، یک تحلیل غیرشرطی HLM (مدل آنوا یک‌راهه با اثرات تصادفی<sup>۴</sup>) اجرا شد (جدول ۲). هدف از این تحلیل تفکیک واریانس انگیزش تحصیلی به سطوح مختلف (در اینجا



دانش‌آموز و کلاس/مدرسه) و همچنین بررسی اینکه آیا انگیزش تحصیلی در بین کلاس‌ها متفاوت هست یا نه می‌باشد. این مدل برآوردی از نسبت واریانس بین کلاس‌ها در انگیزش تحصیلی را فراهم می‌آورد که همان ضریب همبستگی بین کلاسی (ICC) است.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه با تأثیرات تصادفی

اثرات تصادفی		پارامتر اثرات ثابت	
۰/۰۱۰۷۰	واریانس سطح مدرسه	**۳/۰۷۶۸۴۸	عرض از مبدأ
۰/۱۱۰۵۲	واریانس سطح دانش‌آموز	۰/۰۲۶۸۰۴	SE
۶۵/۰۰۸	خی دو	۱۱۴/۷۹	t-ratio
۱۹	درجه آزادی Df	۰/۰۰۱	P
۰/۰۰۱	P		

\*p<.05; \*\*p<.001

در مدل آنوا یک‌راهه با اثرات تصادفی ضریب همبستگی بین مدارس برای کشورها با استفاده از فرمول زیر محاسبه شد.

$$\rho = \frac{\tau_{..}}{(\tau_{..} + \sigma^2)}$$

ضریب همبستگی بین مدرسه‌ای نشان می‌دهد ۸ درصد از واریانس انگیزش تحصیلی توسط عوامل سطح مدرسه و ۹۲ درصد توسط عوامل سطح دانش‌آموز تبیین می‌شود. مقدار اعتبار<sup>۴</sup> به‌دست‌آمده ۰/۷ نشان می‌دهد که میانگین نمونه موردنظر معتبر بوده و می‌تواند به‌عنوان شاخصی از میانگین‌های کلاس‌های واقعی باشد.

۲. چه مقدار از واریانس انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پایه یازدهم مربوط به متغیرهای سطح دانش‌آموز است؟ با استفاده از مدل عرض از مبدأ تصادفی با متغیرهای سطح دانش‌آموز (جدول ۳) به این سؤال پاسخ داده می‌شود. از آنجاکه، هیچ فرض قبلی درباره تفاوت بین کلاس‌ها و متغیرهای پیش‌بین در این مطالعه وجود ندارد، بخش تصادفی وابسته به شیب‌ها نیستند، به‌عبارت‌دیگر فقط عرض از مبدأ در کلیه کلاس‌ها متفاوت می‌باشد. اما دیگر ضرایب سطح دانش‌آموز در مفهوم باقی می‌ماند. برای اجرای این مدل متغیرهای جمعیت شناختی و ادراک از جو مدرسه در سطح دانش‌آموز وارد مدل شدند.

## جدول ۳. اثرات پیش‌بینی‌کننده‌های سطح ۱ بر انگیزش تحصیلی برای مدل عرض از مبدأ تصادفی

مدل عرض از مبدأ تصادفی				
اثر ثابت	ضریب	خطای استاندارد	سطح معناداری	
عرض از مبدأ سطح ۱	۳/۰۷۶۸۴	۰/۰۲۶۸۰۴	۰/۰۰۱	
ادراک از جوّ مدرسه	۰/۲۹۲۰۸۳	۰/۰۶۶۶۹۶	۰/۰۰۱	
اثر تصادفی	مؤلفه واریانس	درجه آزادی	خی دو	سطح معناداری
میانگین کلاس	۰/۰۱۱۰۹	۱۹	۲۱/۱۷	۰/۰۰۱
تأثیر سطح اول	۰/۱۰۱۲۰			

جدول فوق ارائه‌دهنده نتایج مدل عرض از مبدأ تصادفی است. همان‌طور که مشاهده می‌شود رابطه ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه و انگیزش تحصیلی معنادار می‌باشد. از آنجاکه، مدل غیرشرطی اساس و پایه‌ای برای محاسبه نسبت کاهش واریانس در مدل حاضر و مدل‌های بعدی است با مقایسه مؤلفه واریانس مدل عرض از مبدأ تصادفی و مدل غیرشرطی، شاخص نسبت کاهش در واریانس یا واریانس تبیین شده در سطح دانش‌آموز از فرمول زیر محاسبه می‌شود:

واریانس سطح ۱ مدل غیرشرطی - واریانس سطح ۱ مدل شرطی / واریانس سطح ۱ مدل غیرشرطی

با اضافه شدن ادراک از جوّ مدرسه در سطح دانش‌آموز، مؤلفه‌های واریانس در سطح دانش‌آموز کاهش یافته است. نسبت کاهش واریانس در سطح دانش‌آموز به‌صورت زیر به دست آمد:

$$0/08 = 0/11052 \div 0/10120 - 0/11052$$

که نشان می‌دهد حدود ۸ درصد از واریانس کل انگیزش تحصیلی در سطح دانش‌آموز توسط ادراک از جوّ مدرسه تبیین می‌شود.

۳. آیا انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پس از ورود متغیرهای سطح مدرسه، در بین کلاس‌ها مشابه است؟ برای پاسخ به این سؤال، مدل بعدی یعنی مدل عرض از مبدأ تصادفی و شیب‌های تصادفی با متغیرهای سطح دانش‌آموز و کلاس اجرا شد. برای بررسی روابط بین عوامل سطح دانش‌آموز و انگیزش تحصیلی، ادراک از جوّ مدرسه در سطح دانش‌آموز و کارآمدی و رضایت شفلی معلمان در سطح مدرسه به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده وارد مدل شدند.

**جدول ۴. اثرات پیش‌بینی‌کننده‌ها بر انگیزش تحصیلی برای مدل عرض از مبدأ تصادفی و شیب‌های تصادفی**

مدل عرض از مبدأ تصادفی و شیب‌های تصادفی				
سطح معناداری	خطای استاندارد	ضریب	اثر ثابت	
<b>سطح ۱</b>				
۰/۰۰۱	۰/۰۵۵۴۳۹	۰/۲۹۵۴۸۷	ادراک از جوّ مدرسه	
<b>سطح ۲</b>				
۰/۰۵۳۴۶۲		-۰/۰۴۶۴۰۲	کارآمدی معلمان	
۰/۰۳۵۲۸۲		-۰/۰۳۵۳۹۷	رضایت شغلی معلمان	
سطح معناداری	خی دو	درجه آزادی	مؤلفه واریانس	اثر تصادفی
۰/۰۰۱	۶۵/۶۵	۱۷	۰/۰۱۱۵۹	میانگین کلاس
۰/۱۰۱۲۰				تأثیر سطح اول

در مدل بالا، متغیرهای سطح دانش‌آموز و کلاس وارد مدل HLM شدند. چون هیچ فرضیه‌ای راجع به تفاوت بین کلاس‌ها در متغیرهای پیش‌بینی‌کننده در این مطالعه وجود نداشت، لذا شیب بین کلاس‌ها متفاوت نبوده و ثابت در نظر گرفته شدند و همچنین اثرات تعاملی بین متغیرها مورد بررسی قرار نگرفته است. نتایج مدل ضرایب تصادفی با متغیرهای سطح دانش‌آموز و کلاس در جدول ۴ آمده است. نتایج نشان می‌دهد که با وارد کردن ادراک از جوّ مدرسه در سطح اول و کارآمدی و رضایت شغلی در سطح دوم، رابطه متغیر ادراک از جوّ مدرسه با انگیزش تحصیلی در سطح اول همچنان معنادار است. مقدار ضریب همبستگی بین کلاسی برابر است با ۰/۹:

$$0/1070 \div (0/1070 + 0/10120) = 0/9$$

لذا می‌توان گفت متغیرهای کارآمدی و رضایت شغلی معلمان در سطح کلاس تغییرپذیری نسبتاً برابری از انگیزش تحصیلی را نسبت به متغیرهای سطح دانش‌آموز تبیین می‌کنند. از بین تمام متغیرهای سطح ۱ و ۲ در این مدل، فقط ادراک از جوّ مدرسه پیش‌بین معناداری برای انگیزش تحصیلی می‌باشد. اطلاعات ارائه‌شده درباره شیب خط نشان می‌دهد که در مجموع در مدل کامل ۸٪ از واریانس ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه در سطح دانش‌آموز و ۹٪ از واریانس ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه در سطح مدرسه تبیین می‌شود.

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پرسش ۱: یافته‌های این پژوهش نشان داد که تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای در میانگین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس مختلف وجود دارد و این شاهدهی بر تأثیر مدرسه بر روی متغیرهای دانش‌آموزی است. بر اساس دیدگاه سازاگرایی، در یک محیط آموزشی، برای بررسی مسائل یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، باید به ویژگی‌های فردی آن‌ها در کنار عوامل بافتی، محیطی و فرهنگی به‌عنوان جزئی از یک کلیت واحد توجه شود تا از پدیده موردنظر اطلاعات کافی به دست آید. در این میان، معلمان به‌عنوان عناصر اصلی تسهیل‌کننده، برنامه‌ریز و سازمان‌دهنده، مهم و تأثیرگذارند و خود تابع عوامل و شرایط گوناگونی همچون مؤلفه‌های رضایت شغلی قرار می‌گیرند. تأثیر ادراک دانش‌آموزان از جو موجود در مدرسه بر انگیزش آن‌ها را نباید و نمی‌توان نادیده گرفت. نقش و تأثیر مدرسه بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان برای سال‌ها موضوعی چالش‌برانگیز بوده و پژوهش‌های بسیاری در این زمینه انجام شده است (کولینز و آمابیل، ۱۹۹۹؛ زیمرمن، ۲۰۰۸). آگاهی از عوامل اثرگذار بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند در یادگیری آن‌ها و ارتقا و توانمند ساختن آن‌ها در سطوح بالاتر کمک کند، و ضمانت بر خورداری از نظام آموزشی سالم و با بهره‌وری بالا را در این حوزه فراهم سازد.

پرسش ۲: این پرسش در پی آن است تا تبیین کند چه مقدار از واریانس انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مربوط به متغیر ادراک از جو مدرسه در سطح دانش‌آموز است. نتایج نشان داد که ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه با انگیزش تحصیل رابطه مثبت و معناداری دارد. این یافته‌ها به آن معناست که درصدی از واریانس انگیزش تحصیلی در سطح مدرسه توسط عوامل فردی خود دانش‌آموز مانند ادراک او از جو مدرسه تبیین می‌شود. سازه ادراک از جو مدرسه یک عامل مهم در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (باتیستیک، سالومون، کیم، واتسون و اسکاپس<sup>۴۲</sup>، ۱۹۹۵). داشتن درک مثبت و خوشایند از جو مدرسه و وجود تعامل ثمربخش بین معلم و شاگرد می‌تواند انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد و قطعاً دانش‌آموزی با انگیزه قوی می‌تواند فعالانه در فرایند یادگیری مشارکت کند و به اهداف اصلی آن دست یابد (باتیستیک و همکاران، ۱۹۹۵). کودکان و نوجوانان به‌طور طبیعی برانگیخته می‌شوند تا چراها و چگونگی‌های دنیای اطراف خود را یاد بگیرند و همراه با افزایش تجارب منفی

در مدرسه، برخی دانش‌آموزان دست از تلاش و سخت‌کوشی برمی‌دارند، زیرا تصور می‌کنند که تلاش آن‌ها در وضعیت تحصیلی آن‌ها تفاوتی ایجاد نخواهد کرد و ادراکات منفی از جوّ مدرسه در آن‌ها رشد خواهد کرد و همین مسئله می‌تواند مانعی برای پیشرفت تحصیلی آن‌ها باشد. درحالی‌که ارتقای انگیزش، بخصوص رشد انگیزش درونی، در مدارس می‌تواند ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه‌شان را بهتر کند (باتیستیک و همکاران، ۱۹۹۵). لازم به ذکر است که تک‌تک مؤلفه‌های جوّ مدرسه می‌تواند بر انگیزش دانش‌آموزان تأثیر مثبت یا منفی بگذارد. برای مثال، در مدرسه‌ای که رابطه معلم با شاگردان و شاگرد با شاگرد بر مبنای تعامل است، درگیری و نزاع بین دانش‌آموزان بسیار کم است، قوانین توسط معلم و کارکنان مدرسه به‌طور واضح به دانش‌آموزان ابلاغ می‌شود و زمانی که دانش‌آموزان در مدرسه احساس امنیت دارند و از حضور در کلاس‌ها لذت می‌برند، قطعاً عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی نیز شکوفا می‌شود، چراکه در یک جوّ مدرسه مقتدرانه، انتظارات دانش‌آموزان از موفقیت بالا و واقع‌بینانه، نوع اسنادها مؤثر، اعتمادبه‌نفس و خودتنظیمی و عاملیت بالاست و امثال این عوامل، زمینه‌ساز بروز و حفظ انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان خواهد بود.

پرسش ۳: این پژوهش، در پرسش سوم خود به بررسی میزان واریانس انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان توسط متغیرهای سطح مدرسه یعنی رضایت شغلی و کارآمدی معلمان می‌پردازد. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، در پژوهش حاضر، رابطه مثبت و معناداری بین رضایت شغلی و کارآمدی معلمان و انگیزش تحصیلی وجود دارد. فیشر و هانا رضایت شغلی را عامل روانی قلمداد می‌کنند و آن را نوعی سازگاری عاطفی با شغل و شرایط اشتغال می‌انگارند؛ یعنی اگر شغل موردنظر لذت‌مطلوب را برای فرد تأمین کند، فرد از شغلش راضی است. در مقابل چنانچه شغل موردنظر رضایت و لذت‌مطلوب را به فرد ندهد، فرد شروع به مذمت شغل می‌نماید و درصدد تغییر آن برمی‌آید (خاوری و یوسفیان، ۱۳۸۶). داشتن شغل مطلوب توسط هر کس، استعدادهای او را پرورش می‌دهد، شغل را کامل‌تر می‌کند و توانایی‌های بالقوه‌ای را که طبیعت در آدمی به ودیعه گذاشته است، تکامل می‌بخشد. چنانچه معلمی به سازگاری با خود و سازگاری با دیگران دست یافته باشد، این امر موجب ارضا روانی، عاطفی و آرامش روحی او می‌شود و همچنین موجب ارتقا روحیه مسئولیت‌پذیری، مشارکت و فعالیت اثربخش و نهایتاً موجب تحقق اهداف فردی، گروهی و سازمانی می‌شود (صلب صیادی، ۱۳۸۸). به

همین دلیل، شناخت نیازها، انگیزه‌ها، تمایلات، و عوامل رضایت کارمندان نه تنها لازم است، بلکه جهت اتخاذ سیاست‌های صحیح، راهبردهای مناسب و برنامه‌های مناسب ضروری خواهد بود. رضایت شغلی نتایج مثبت گوناگونی از جهت فردی و سازمانی به همراه دارد و بر احساس فرد درباره سازمان و علائق وی به مشارکت در حفظ همبستگی کمک می‌کند و تأثیر قابل توجهی در شیوه تقرب و نزدیکی افراد نسبت به مشاغل خود، میزان تلاش، تعهدات آنان در اثربخشی سازمان و مهم‌تر از همه در خودکارآمدی معلمان دارد. پژوهش‌های بسیاری رابطه مستقیم رضایت شغلی با انگیزش تحصیلی را تأیید کرده‌اند. با نگاهی به مؤلفه‌های رضایت شغلی و انگیزش تحصیلی می‌توان نتیجه گرفت که برای ایجاد و حفظ انگیزه تحصیلی مثرتر باید به مؤلفه‌ها و عوامل تأثیرگذار بر رضایت شغلی معلمان توجه کرد. برای مثال، معلمی که دارای حقوق مکفی است، به شغل خود علاقه دارد، تحت یک سیستم مدیریتی مقتدرانه و باز قرار دارد، سازمان و مدرسه مربوطه به او فرصت پیشرفت می‌دهد و یا وقتی شرایط فیزیکی و روانی مدرسه و کلاس برای او بهینه است، می‌تواند و راغب است تا با دانش‌آموزانش تعامل سازنده، صمیمی و حمایتی داشته باشد، قوانین عادلانه برای کلاس تعیین کند، انتظاراتش را به‌طور آشکار بیان کند، موفقیت و شکست دانش‌آموزانش را به عوامل درونی ناپایدار و قابل کنترل اسناد می‌دهد، اعتماد به نفس و حس کفایت را در آنان افزایش می‌دهد، آن‌ها را به تدریج از دگرتنظیمی به سوی خودتنظیمی هدایت می‌کند و بدین‌گونه زمینه‌ساز بروز انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزانش می‌شود و در حفظ و ارتقای آن کوشش می‌کند. البته باید خاطر نشان کرد که در سطح مدرسه و کلاس صرفاً رضایت شغلی معلم نمی‌تواند بر داشتن انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد، چراکه عوامل بسیاری در سطح فردی، مدرسه‌ای و سازمانی بر این عامل تأثیر می‌گذارند و نیز در ارتباط با هم هستند. بنابراین، به علت تنوع عوامل تأثیرگذار بر انگیزش دانش‌آموزان، بهتر است مدیران مدارس و سازمان‌های مرتبط با آموزش و پرورش و نیز خود معلمان با همکاری اولیا و متخصصان، در تعیین اولویت‌ها و برنامه‌های تقویت و ترمیم اهتمام ورزند. قطعاً اگر دانش‌آموزان انگیزه بیشتری برای تحصیل داشته باشند، معلمان خود را نیز دلگرم به پیشرفت و تلاش بیشتر خواهند کرد.

در پژوهش حاضر، رابطه کارآمدی شخصی معلمان با انگیزش تحصیلی نیز مثبت و معنادار گزارش شد. کارآمدی معلم، میزان باور او نسبت به توانایی‌اش در

ارتقای یادگیری دانش‌آموزان است (بندورا، ۱۹۹۴). وب و اشتون (۱۹۸۶) به این نتیجه رسیدند که معلمان کارآمدتر، افراد منظم‌تر و با مهارت‌های بالاتر هستند که می‌توانند به دانش‌آموزان در مواقع سختی، بازخوردهای مناسب بدهند و انگیزه آن‌ها را افزایش دهند. مطابق نظریه انگیزشی گاردنر (۱۹۸۵)، دانش‌آموزان در حضور معلم تواناتر که مراقب آن‌هاست، بیشتر برای یادگیری و پیشرفت انگیزه می‌شوند. پژوهش‌های دیگری نیز رابطه مثبت کارآمدی معلمان و افزایش انگیزش تحصیلی را نشان داده‌اند؛ مانند ونتزل (۱۹۹۹)، استیپک (۲۰۰۲)، اسپانن-موران و ولفولک‌هوی (۲۰۰۲). معلمانی که از جنبه‌هایی از شغل خود راضی نیستند، کارآمدی پایین‌تر و ادراک منفی از جوّ مدرسه دارند (گودارد و همکاران، ۲۰۰۰). عدم رضایت شغلی کافی می‌تواند متعاقباً انگیزه دانش‌آموز را نیز کاهش دهد و باعث افت تحصیلی او شود.

بیشتر پژوهش‌ها، متمرکز بر تحلیل رابطه انگیزش تحصیلی با رضایت شغلی، به صورت خطی یک سطحی بوده است، اما نتایج این پژوهش نشان داد که در تحلیل چندسطحی، اثرات کلاس و دانش‌آموز فقط مشخص‌کننده واریانس بین آن‌ها نیست، بلکه در تحلیل چندسطحی همچنین می‌توان واریانس بین دانش‌آموزان و کلاس درس در درون هر مدرسه را نیز مشخص کرد. بنابراین، با کاربرد تحلیل چندسطحی، مدل‌های بین سطوح ارزیابی شد و نسبت واریانس متغیر وابسته در هر سطح به دست آمد. از آنجاکه مهم‌ترین برتری مدل‌های چندسطحی، افزایش دقت ضرایب برآورد شده است، بنابراین وقتی داده‌ها با توجه به ماهیتشان خوشه‌بندی می‌شوند، از مفروضه‌های همگنی و استقلال که اساس تحلیل خطی سنتی هستند تخلف می‌کنند. در مدل‌های چندسطحی، این تخلف‌ها مشکل‌زا نیستند، چراکه معادلات جدا برای هر گروه نوشته می‌شود و مفروضات همگنی واریانس و استقلال در درون هر گروه صحیح هستند، ولی ضرورتاً در بین گروه‌ها صحیح نمی‌باشند. لذا، با توجه به اینکه در مدل‌های چندسطحی اثر تصادفی برای هر گروه، تغییرپذیری در اثرات تصادفی و همچنین خطاهای استاندارد را محاسبه می‌کند، اثر پارامترها و واریانس‌های خطا به‌طور جداگانه برآورد شدند (نقش و مقدم، ۱۳۹۲). لذا، می‌توان در رابطه با یافته‌های این پژوهش بیان کرد که ادراک از جوّ مدرسه، در سطح دانش‌آموز، و رضایت شغلی و کارآمدی معلمان، در سطح کلاس، توانستند درصد معناداری از واریانس ادراک دانش‌آموزان پایه یازدهم از انگیزش تحصیلی را تبیین نمایند.

در پایان با وجود محدودیت‌های پژوهشی در ارتباط با نمونه‌گیری و کاربرد ابزار پژوهشی پرسش‌نامه‌ای، که تعمیم نتایج به دوره‌ها و رشته‌های دیگر را محدود می‌سازد، با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده، به دست‌اندرکاران آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود به مدیران و کادر مدارس توصیه کنند تا بر توانایی‌ها و قابلیت‌های مدیریتی خود در ایجاد جوّ مثبت در مدارس و ایجاد انگیزش تحصیلی با توجه به علایق و توانایی‌های تمامی دانش‌آموزان و متناسب با تفاوت‌های فردی آنان تأکید کنند. در این راستا، به معلمان آزادی و اختیار بیشتری داده شود تا کلاس خود را به شیوه مطلوب خود اداره کنند؛ مثلاً تعاملات سازنده با شاگردانشان داشته باشند، قوانین کلاس را با همکاری دانش‌آموزان به‌طور واضح طراحی کنند و با روش‌های مقتدرانه و منعطفانه، مشارکت بین دانش‌آموزان را افزایش داده و از بروز نزاع در بین آن‌ها خودداری فرمایند. ادارات آموزش و پرورش و مدیران نیز باید شرایطی فراهم سازند تا معلمان در محیطی شاد و خلاق در پی کسب دانش و مهارت کافی در زمینه‌های آموزشی و پرورشی باشند. در خاتمه، پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده، رابطه متغیرهای جدید و متفاوتی در سطوح مختلف در ارتباط با ادراک از جوّ مدرسه مورد پژوهش قرار بگیرد. ادراک از جوّ مدرسه را می‌توان علاوه بر دانش‌آموز، از دیدگاه معلمان و والدین به‌صورت دو یا سه سطحی نیز بررسی نمود. برای مثال، می‌توان سطح خانواده را نیز به سطح دانش‌آموز و مدرسه افزود. محققان می‌توانند از نتایج چنین پژوهش‌هایی برای تغییر شرایط مدرسه در بهبود سطح عملکرد دانش‌آموزان استفاده کنند و همچنین با در نظر گرفتن عوامل فردی مختلف به بهبود آن‌ها و در نتیجه بهبود وضعیت تحصیلی و روانی دانش‌آموزان کمک کنند. با مطالعه منابع واریانس در سطح مدرسه و دانش‌آموز، سیاست‌گذاران آموزشی و مربیان می‌توانند سیستم آموزشی مدرسه و تأثیرگذاری را بهبود بخشند و محیط یادگیری بهتری برای دانش‌آموزان فراهم کنند.



منابع

- اکبری بلوطبنگان، افضل و طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۳). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس قلدری هارتر در مدارس ابتدایی سمنان. *مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی*، ۱۲ (۴)، ۱۳-۲۸.
- بحرانی، محمود. (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۵ (۱)، ۵۱-۷۲.  
<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=99860>
- بختیار نصرآبادی، حسن‌علی، رجایی پور، سعید، سلیمی، قربان‌علی، طاهر پور، فاطمه و پرتوی، محمد. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین ماهیت شغل و رضایت شغلی. *پژوهشنامه مدیریت آموزشی*، ۹ (۳۳)، ۷۶-۵۷.
- بدری گرگری، رحیم و حسینی اصل، فریبا. (۱۳۸۹). پیش‌بینی جهت‌گیری انگیزش هدف چیرگی: نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۵ (۱۷)، ۲۵-۱.
- خاوری، لیلی و یوسفیان، جواد. (۱۳۸۶). مقایسه رضایت شغلی اعضای هیئت‌علمی غیرفعال و فعال در ورزش دانشگاه یزد. *فصلنامه المپیک*، ۱ (۳۷)، ۶۰-۴۹.
- خدیوی، اسدالله و وکیلی مفاخری، افسانه. (۱۳۹۰). رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنج‌گانه تبریز. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۴ (۱۳)، ۶۶-۴۵.
- روشنایی، مهرناز. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط بین انگیزش و خودتنظیمی دانشجویان علوم پایه. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۳ (۷)، ۴۲-۲۳.
- زارع، حسین، بخشی، مریم. (۱۳۹۲). بررسی پایایی و روایی پرسشنامه انگیزش یادگیری علم. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۶ (۲۴)، ۶۶-۵۱.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه و رضویه، اصغر. (۱۳۸۴). پیش‌بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای انگیزشی بیرونی، انگیزش درونی و جنسیت. *فصلنامه علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۴ (۴۵)، ۱۰۳-۹۴.
- ظهیری ناو، بیژن و رجبی، سوران. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی. *دانشور رفتار*، ۳۶ (۱۶)، ۸۰-۶۹.
- صلب صیادی، لیلیا. (۱۳۸۸). *رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر بناب (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.
- کاوسی‌ان، جواد، فراهانی، محمدنقی، کدیور، پروین، هومن، عباس، شهرآرای، مهناز و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۸۶). *مطالعه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های سراسر کشور در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳*. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۸ (۱)، ۸۵-۱۰۸.
- لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۲). *موقعیت‌های کاهش‌دهنده انگیزش، راهبردهای خودنظم‌ده و پیشرفت تحصیلی*. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۰ (۳۹)، ۵۷-۴۷.
- نظامی، مینا، نقش، زهرا و حجازی، الهه. (۱۳۹۸). *رواسازی، اعتباریابی و تحلیل عاملی سیاهه ادراک دانش‌آموزان از جو مدرسه (نسخه ۲۰۱۶ دانشگاه دلاور) در دبیرستان‌های ایران*. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۰ (۳۷)، ۱۶۹-۱۸۶.  
 doi: 10.22054/jem.2020.45901.1955
- نقش، زهرا، و مقدم، اعظم. (۱۳۹۱). کاربرد تکنیک‌های مدل‌یابی چند سطحی در تحلیل داده‌های تیمز ۲۰۰۷ و مقایسه آن با تحلیل یک سطحی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ۳ (۸)، ۱۳۳-۱۵۴.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260-267.

- Azzam, A. (2007). Why students drop out. *Educational Leadership*, 64(7), 91-93.
- Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *Journal of Educators Online*, 7(1), 77-105.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection. In R. J. DiClemente & J. L. Peterson (Eds.), *Preventing AIDS Theories and Methods of Behavioral Interventions* (pp. 25-59). Springer, Boston, MA.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D. I., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American educational research journal*, 32(3), 627-658. doi: 10.2307/1163326
- Bear, G. G., Gaskins C, Blank J, Chen FF. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: its factor structure, concurrent validity, and reliability. *J Sch Psychol*, 49(2), 157-174.
- Collins, M. A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 297-312). Cambridge: Cambridge University Press.
- Christopel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication education*, 39(4), 323-340.
- Delfabbro, P., Taplin, J., & Bentham, Y. (2002). Is it worth while? Motivational factors and perceived difficulties of foster caring in South Australia. *Adoption & Fostering*, 26(2), 28-37.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fisher, V. E., & Hanna, J. V. (1931). *The dissatisfied worker*. New York: Memillan. <https://doi.org/10.1037/10719-000>
- Gardner Jr, E. S. (1985). Exponential smoothing: The state of the art. *Journal of forecasting*, 4(1), 1-28.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 93(1), 3-13. doi:10.1037/0022-0663.93.1.3
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300-305.
- Hong, E., & Peng, Y. (2008). Do Chinese students' perceptions of test value affect test performance? Mediating role of motivational and metacognitive regulation in test preparation. *Learning and Instruction*, 18(6), 499-512. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.10.002
- Kalish, S. (2009). *Effects of instructor immediacy and student need for cognition on student motivation and perceptions of learning* (Masters Thesis, University of Central Florida). Electronic Theses and Dissertations, 2004-2019: <https://stars.library.ucf.edu/etd/4163>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development*, 73(2), 509-527. doi:10.1111/1467-8624.00421
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of social Issues*, 64(1), 21-40.

- Liu, Y., Shi, Y., Zhou, Q., & Xiu, R. (2016). A sequential sampling strategy to improve the global fidelity of metamodels in multi-level system design. *Structural and Multidisciplinary Optimization*, 53(6), 1295-1313.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York, NY: Harper & Row.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389-411.
- Nilson, L. B. (2013). 17: Measuring student learning to document faculty teaching effectiveness. *To improve the academy*, 32(1), 287-300.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Scheel, M., Madabhushi, S., & Backhaus, A. (2009). The academic motivation of at-risk students in a counseling prevention program. *Counseling Psychologist*, 37(8), 1147-1178.
- Schmakel, O. P. (2008). Early adolescents' perspectives on motivation and achievement in academics. *Urban Education*, 43(6), 723-749. doi:10.1177/0011000009338495
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Free Press.
- Stipek, D. J. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309-332). San Diego, CA: Academic Press.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002, April). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Session 13.82: What is the value of understanding beliefs? An exploration of beliefs related to academic achievement. April 2, 2002. New Orleans, LA.
- Velez, J. J., & Cano, J. (2012). Instructor Verbal and Nonverbal Immediacy and the Relationship with Student Self-Efficacy and Task Value Motivation. *Journal of Agricultural Education*, 53(2), 87-98.
- Walker, J. M. T., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 14(1), 27-41.
- Wang, S. L., & Lin, S. S. (2007). The application of social cognitive theory to web-based learning through NetPorts. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 600-612. doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00645.x
- Wang, Q., & Pomerantz, E. M. (2009). The motivational landscape of early adolescence in the United States and China: A longitudinal investigation. *Child development*, 80(4), 1272-1287.
- Webb, R., & Ashton, P. (1986). Teacher Motivation and the Conditions of Teaching: A Call for Ecological Reform. *Journal of Thought*, 21(2), 43-60. Retrieved March 7, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/42589178>
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97. doi:10.1037/0022-0663.91.1.76
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310.
- Wigfield, W., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during Early and Middle Adolescence. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., pp. 87-113). New York, NY: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.

## پی‌نوشت‌ها

1. Delfabbro, Taplin & Bentham
2. Stipek
3. Eccles & Wigfield
4. Gottfried & Fleming
5. Hong, E. & Peng, Y.
6. Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield
7. Schmamel
8. Walker, Shenker & Hoover- Dempsey
9. Wang & Lin
10. Azzam
11. Janosz, Archambault Morizot & Pagani
12. Scheel, Madabhushi & Backhaus
13. Collins & Amabile
14. Zimmerman & Bandura
15. Skinner
16. Festinger
17. Maslow
18. Rogers
19. Ames & Archer
20. Locke & Latham
21. Ryan & Deci
22. Wang & Pomerantz
23. Wentzel
24. Wigfield, Byrnes & Eccles
25. Nilson
26. Christophel
27. Velez & Cano
28. Kalish
29. Baker
30. Midgley & Urdan
31. Webb & Ashton
32. Gardner
33. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy
34. Goddard, Sweetland & Hoy
35. Liu, Shi, Zhou & Xiu
36. Delaware
37. Bear, Gaskins, Blank & Chen
38. Harter
39. Fisher & Hanna
40. One way Anova with random effects model
41. Reliability
42. Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps