

بررسی نقش میانجی‌گری ادراک از محیط کلاس در رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی

سولماز ثمره^۱، مهشید تجربه کار^{۲*} و مسعود باقری^۳

۱ کارشناس ارشد، روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران،

۲ استادیار، روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران

۳ دانشیار، روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر، کرمان، ایران

(نویسنده مسئول)*

چکیده

با توجه به تاثیر پذیری دو متغیر اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی از ادراک یادگیرندگان در محیط کلاس و اثر قابل توجهی که ادراک از محیط کلاس بر درگیری تحصیلی یادگیرندگان دارد، هدف از این پژوهش بررسی نقش میانجی ادراک از محیط کلاس بین خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی بود. پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی است. نمونه ای به تعداد ۳۶۰ (۱۸۵ پسر، ۱۷۵ دختر) نفر از بین دانشجویان دانشگاه شهید باهنر کرمان به روش خوشه ای تصادفی انتخاب شد. به منظور جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه های اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی، ادراک از محیط کلاس و درگیری تحصیلی استفاده شد. نتایج نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت با ادراک محیط کلاس و درگیری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد، همچنین ادراک محیط کلاس یک نقش میانجی‌گری نسبی بین خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی دارد.

واژه‌های کلیدی: ادراک از محیط کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی.

مقدمه

اهداف پیشرفت^۱ یکی از پیامدهای مختلف انگیزشی، عاطفی و شناختی و رفتاری شناخته شده (پنتریچ و شانک^۲، ۲۰۰۲)، و در سه دهه-ی گذشته به منزله‌ی یک دیدگاه نظری اثرگذار در انگیزه‌ی تحصیلی آموزندگان به کار برده شده است (کاپلان و میهر^۳، ۲۰۰۷). بر طبق این نظریه هدفی که فرد مد نظر دارد، تعیین کننده چارچوبی است که شخص بر اساس آن فعالیت های خود را بیان می کند یا نسبت به آن ها واکنش نشان می دهد و این کار منجر به پذیرش الگوهای گوناگون عاطفی، شناختی و رفتاری شده (لین برینگ و پنتریچ^۴، ۲۰۰۰)، در نتیجه روی یادگیری و عملکرد آموزندگان تاثیر می گذارند (هاراکویس^۵ و همکاران، ۲۰۰۰).

خودکارآمدی^۶ تحصیلی به ادراک آموزندگان از توانایی خود و رشد شایستگی ها در زمینه تحصیلی مربوط می شود (گالاگر^۷، ۲۰۱۲). مدرسان از مدت هاست دریافته اند که رابطه قوی بین انگیزه ی تحصیلی و خودکارآمدی وجود دارد. به زبان ساده این بدان معنی است که اعتقادات آموزندگان در مورد قابلیت های تحصیلی خود نقش اساسی در انگیزه خود برای رسیدن به موفقیت آنها است (هاسین^۸، ۲۰۱۴). افرادی که احساس خودکارآمدی بالایی دارند در کارها استقامت به خرج می دهند، آن ها مشکلات را به جای تهدید چالش می دانند و فعالانه در جستجوی موقعیت های جدید هستند (جانگرت و روزاندر^۹، ۲۰۱۰).

درگیری تحصیلی^{۱۰} نوعی سرمایه گذاری روان شناختی و تلاشی مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در هرگونه دانش، مهارت و هنر است (لین برینگ و پنتریچ^{۱۱}، ۲۰۰۳). این متغیر مشتمل بر کلیه فرآیندهایی است که فرد با آن ها مشغول انجام دادن یک تکلیف می شود (شیردل و کولیکویس^{۱۱}، ۲۰۱۱). این سازه برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش های اصلاح گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفته است (فردریکز، بلومفلد و پاریس^{۱۲}، ۲۰۰۴). درگیری تحصیلی تحت تاثیر اهداف پیش رفتی که فرد برای خود در زمینه تحصیل تعریف می کند قرار دارد.

دوپیرات و مارین^{۱۳} (۲۰۰۵) طی تحقیقی نشان دادند که وجود اهداف پیش رفتی مانند هدف تسلط و تلاش برای بهبود شایستگی تاثیر مثبتی در درگیری تحصیلی داشته، در حالی که هدف های عملکردی که برای نشان دادن شایستگی توسط فرد در نظر گرفته می شوند تاثیر منفی بر درگیری تحصیلی در بزرگسالانی که قصد بازگشت به فضای آموزشی را دارند می گذارد. دوئک و لگوت^{۱۴} (۱۹۸۸) معتقدند اهداف پیش رفت نامناسی مانند اهداف اجتناب - عملکرد با ارزش کمتر قائل شدن برای تکالیف تحصیلی و تلاش کمتر در زمینه تحصیل مربوط هستند. همچنین لیام^{۱۵} و همکاران (۲۰۰۸) در تحقیقی نشان دادند اهداف تسلط رابطه ی منفی با ترک تحصیل و ارتباط مثبت با سطح یادگیری دارد. در مقابل اهداف عملکرد - اجتناب پیش بینی کننده ی مثبت سطح یادگیری و ترک تحصیل و پیش بینی کننده ی منفی با ارتباط همسالان داشت. بنابراین میتوان گفت هدف گذاری در زمینه پیشرفت به در صورتی که به صورت مناسب در نظر گرفته شود درگیری تحصیلی را بهبود می بخشد و در صورتی نامناسب بودن درگیری تحصیلی را کاهش داده و در هر دو صورت سازه های اثر گذار در زمینه اثر گذاری بر درگیری تحصیلی شناخته شده است.

خودکارآمدی تحصیلی یکی دیگر از سازه های اثر گذار بر درگیری تحصیلی آموزندگان شناخته شده است. پژوهش ها نشان می دهد آموزنده هایی که معتقد به توانایی خود هستند از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می کنند و در مقایسه با کسانی که برای انجام تکالیف به توانایی خود اعتقاد ندارند، پایداری بیشتری در تحصیل نشان می دهند (شانک^{۱۶}، ۱۹۸۷). چمرس، هووگارسیا^۱

-
- 1 - Achievement goals
 - 2 - Schunk
 - 3 - Kaplan & Maehr
 - 4 - Linnenbrink & Pintrich
 - 5 - Harackiewicz
 - 6 - Self-efficacy
 - 7 - Gallagher
 - 8 - Husain
 - 9 - Jungert & Rosander
 - 10 - Academic engagement
 - 11 - Shirdel & colleagues
 - 12 - Fredricks, Blumenfeld & Paris
 - 13 - Dupeyrat & Marine
 - 14 - Dweck & Leggett
 - 15 - Liem
 - 16 - Schunk

(۲۰۰۱) در پژوهش روی حل مسائل ریاضی نشان داده‌اند که آموزندگان با خودکارآمدی بالاتر زمان طولانی‌تری را کوشش کرده و از راهبردهای حل مسئله موثرتری نسبت به آموزندگان با کارآمدی پایین تر استفاده می‌کنند. خودکارآمدی همچنین به طور مثبت با درخواست کمک انطباقی و ابزاری همبستر است (ریان و نیتریچ^۲، ۱۹۹۷). بندورا^۳ (۱۹۹۷) عنوان می‌کند که خودکارآمدی یکی از عوامل انگیزشی است که با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در موقعیت‌های یادگیری مرتبط است، و به طور تجربی ثابت شده است که سطح اعتماد یک آموزنده به توانایی‌اش برای موفقیت تحصیلی، نشان دهنده‌ی عمق و کیفیت راهبرد های شناختی اوست (گرین و میلر^۴، ۱۹۹۶). خروشی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی رابطه بین درگیری عاطفی و شناختی یادگیری با خودکارآمدی دانشجویان پرداختند. یافته‌ها نشان داد که بین درگیری عاطفی و شناختی با خودکارآمدی، رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. رابطه‌ی درگیری عاطفی و شناختی با مولفه‌ی خودکارآمدی بر اساس رشته تحصیلی دانشجویان معنی‌دار نبود درگیری عاطفی نسبت به درگیری شناختی، پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌تری برای خودکارآمدی بود.

هر چند خودکارآمدی از متغیرهای کلیدی در امر آموزش است و لطمه زدن به باورهای خودکارآمدی فرد به عنوان یکی از مهم‌ترین مشکلات برخاسته از مشکلات آموزشی به شمار می‌آید (علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم، ۲۰۱۲)، و اهداف پیشرفت نیز از مهمترین سازه‌ها در فرآیند تحصیل شناخته شده است که سبب میشود فرد نسبت به برخی موقعیت‌ها (مانند درگیری تحصیلی)، گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت‌ها به گونه‌ای خاص عمل کند (ایمز^۵، ۱۹۹۲)، اما شرایطی برای حصول اثرگذاری هر دو سازه بر درگیری تحصیلی یادگیرندگان نیاز است. یکی از متغیرهای موثر در این زمینه میتواند ادراک محیط کلاس^۶ باشد، زیرا در کلاس‌هایی که از تکالیف متنوع، ارزشیابی تسلطی و تشویق خود مختاری، برای آموزنده‌ها استفاده می‌شود، خودکارآمدی آموزنده‌ها تحت تاثیر ادراک آن‌ها از محیط کلاس قرار می‌گیرد و همچنین خودکارآمدی بر جهت‌گیری تسلطی، به کارگیری راهبردها و پیشرفت تحصیلی آموزنده‌گان نیز تاثیر گذار می‌باشد.

همچنین با توجه به اینکه در نظریه اهداف پیشرفت بر عوامل شخصی (ادراکات، ارزش‌ها و عواطف) و موقعیتی، به عنوان عواملی موثر بر انگیزش تحصیلی تاکید می‌شود (میس^۷ و همکاران، ۱۹۹۸)، ادراک از محیط کلاس می‌تواند یکی از این عوامل موقعیتی باشد. کاپلان، جین و میگلی^۸ (۲۰۰۲) در بررسی خود نشان دادند که در کلاس‌هایی با ساختار هدفی اجتناب عملکرد آموزنده‌ها احساس می‌کنند معلم و کلاس بر اجتناب از شکست و اجتناب از بدتر از دیگران عمل کردن تاکید می‌کند، و بدری گرگری و حسینی اصلی (۱۳۸۹) در پژوهش خود به بررسی نقش عوامل مربوط به ادراک از محیط کلاس درس در پیش‌بینی جهت‌گیری انگیزش هدف تسلط پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد که تکالیف جالب و برانگیزاننده‌ی کلاس درس مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی انگیزش تسلط آموزنده‌ها است. بنابراین اهداف پیشرفت آموزندگان نیز تحت تاثیر ادراک آموزندگان قرار دارد.

ادراک از محیط کلاس، ادراکی است که آموزنده از متغیرهای کلاسی و آموزشی دارد (جنتری^۹ و همکاران، ۲۰۰۲)، و شامل ۴ مولفه: ادراک علاقه به معنی درجه‌ای که آموزنده به محیط کلاس درس و مدرسه احساس تعلق می‌کند (لاروک^{۱۰}، ۲۰۰۸)، ادراک چالش به معنی درجه‌ای که آموزنده چالش‌هایی چالش‌هایی در یادگیری و تکالیف درسی تجربه می‌کند، ادراک انتخاب به معنی درجه‌ای که مدرسان آموزنده‌های خود را در تصمیم‌گیری مشارکت می‌دهند و یا نمی‌دهند (ریان و گرولینگ^{۱۱}، ۱۹۸۶)، و ادراک لذت درجه‌ای که آموزنده‌ها از یادگیری درس خود احساس رضایت می‌کنند و لذت می‌برند (لاروک، ۲۰۰۸)، می‌باشد. این‌ها متغیرهای انگیزشی هستند علاوه بر این ادراک از محیط کلاس یکی از مهمترین پیش‌بین‌های درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نیز شناخته شده است (ابوالمعالی و همکاران، ۱۳۹۱؛ ابوالمعالی و همکاران، ۲۰۱۳).

2- Chemers, Hu & Garcia

2 - Ryan & Pintrich

3 - Bandura

6- Gareen & Miller

5 - Ames

6 - Perception classroom

7 - Meece

8 -Kaplan, Gheen & Midgley

9 - Gentry

10 - LaRocque

11 - Ryan & Grolnick

نتایج محدود مطالعات صورت گرفته در حوزه مدلیابی‌های تحصیلی و تربیتی در داخل کشور توسط نشان داده است که مسیر اهداف تسلط بر خودکارآمدی تحصیلی مثبت و منفی‌دار و اهداف عملکرد - اجتناب بر خودکارآمدی تحصیلی منفی و معنی‌دار بود. همچنین، مسیرهای مستقیم حمایت معلم، حمایت همسالان و ثبات قوانین بر اهداف و تسلط، رویکرد - عملکردی و رویکرد - اجتناب مثبت و معنی‌دار بودند. در نتیجه با افزایش حمایت‌های محیطی در مدرسه و گرایش آموزنده‌گان به اهداف تسلط می‌توان خودکارآمدی تحصیلی را افزایش داد (مهنا و همکاران، ۱۳۹۴). بنابراین با توجه به تاثیر پذیری دو متغیر اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی از ادراک یادگیرندگان در محیط کلاس و اثر قابل توجهی که ادراک از محیط کلاس بر درگیری تحصیلی آموزندگان دارد در این پژوهش به بررسی نقش میانجی ادراک از محیط کلاس بین خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیش رفت با درگیری تحصیلی می‌پردازیم.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری در این پژوهش شامل تمامی دانشجویان کارشناسی دختر و پسر دانشگاه باهنر شهر کرمان است که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل هستند. به منظور انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده خواهد شد. به این ترتیب که ابتدا از بین ۱۲ دانشکده، ۴ دانشکده علوم انسانی، فنی و مهندسی، علوم پایه و کشاورزی به طور تصادفی انتخاب شد، سپس از هر دانشکده به نسبت تعداد دانشجویان آن دانشکده چند کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس کلیه دانشجویان انتخاب شده مورد ارزیابی قرار خواهند گرفت. حجم نمونه با توجه به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) انتخاب خواهد شد. براساس جدول مذکور برای جامعه ۱۷۰۰ نفری نمونه‌ای مشتمل بر ۳۱۳ نفر پیشنهاد شده است. لیکن به منظور حصول اطمینان بیشتر در تعمیم نتایج و رعایت جانب احتیاط در مورد پاسخ‌های مخدوش، حجم نمونه برای پژوهش ۳۶۰ نفری انتخاب گردید.

ابزار پژوهش

۱- پرسشنامه اهداف پیشرفت: این پرسشنامه برای اولین بار توسط ایوت و مک‌گریگور^۱ (۲۰۰۱) بر طبق الگوی چهار وجهی (۲×۲) طراحی شده و بدین وسیله درجه موافقت و یا عدم موافقت پاسخ دهنده را در دامنه‌ای پنج درجه‌ای (۵= کاملاً موافقم، ۱= کاملاً مخالفم) دربرای ۱۲ گویه در زمینه‌ی نوع اهداف پیشرفت هستند، خواهد سنجد. ایوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) روایی محتوای، ملاکی و سازه، پایایی (آلفای کرونباخ و باز آزمایی) این پرسشنامه را مطلوب گزارش کرده‌اند. در ایران نیز خرمایی، خیر (۱۳۸۶)، پایایی این ابزار را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای عامل رویکرد - تسلط ۰/۸۱، عامل رویکرد - عملکردی ۰/۷۸، عامل اجتناب - تسلط ۰/۸۱ و عامل اجتناب - عملکردی ۰/۶۶ بدست آورده است. همچنین روایی مطلوبی برای این آزمون (تحلیل عاملی و همسانی درونی) گزارش نموده است.

۲- پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: مقیاس خودکارآمدی تحصیلی در سال ۱۹۹۰ توسط پنتریچ و دی‌گروت برای اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی آزمون‌ها فراهم گردید. این مقیاس از پرسشنامه انگیزش برای یادگیری (mslo) گرفته شده است و دارای ۹ گویه است. پاسخ در این پرسشنامه بر مبنای طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت محاسبه خواهد شد. طبق پژوهشی که توسط البرزی و سامانی (۱۳۷۸) صورت پذیرفته است، روایی ملاکی این مقیاس ۹ سوالی، با استفاده از روش ضریب همبستگی با ارزش درونی ۰/۷۲ بدست آمده است.

۳- پرسشنامه ادراک از محیط کلاس: برای سنجش ادراک از محیط کلاس از پرسشنامه ادراک فعالیت‌های کلاسی جنتری، گابل و ریزا^۲ (۲۰۰۲) استفاده خواهد شد. این پرسشنامه شامل ۳۱ گویه و چهار خرده مقیاس ادراک علاقه، چالش انگیزی، انتخاب و لذت است. شاخص‌های تحلیل عاملی تاییدی گزارش شده در منبع اصلی، نشان دهنده پایایی مناسب پرسشنامه است (جنتری، گابل و ریزا، ۲۰۰۲). روایی سازه و همسانی درونی در مرجع اصلی در خرده مقیاس‌ها بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است (جنتری و وان^۳، ۲۰۰۴). در مرجع اصلی شاخص‌های تحلیل عاملی تاییدی نیز حاکی از مناسبت و تایید روایی ابزار دارند. طی پژوهش کارشکی و همکاران (۱۳۸۵) پایایی کلی بدست آمده در اجرای نهایی این آزمون بر حسب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بدست آمده است. همچنین در پژوهش صالحی و کارشکی (۱۳۹۲) ضریب پایایی خرده مقیاس‌های ادراک آموزنده‌ها از کیفیت کلاس به ترتیب برای جاذبه، چالش، انتخاب و خودکارآمدی و معنا و کلی برابر ۰/۵۷، ۰/۶۰، ۰/۶۹، ۰/۴۶، ۰/۶۳، ۰/۸۶ بود این شاخص‌ها رضایت بخش بود.

1 - Elliot & McGregor
2 - Gabl & Rizza
3 - Gentry & Owen

۴- پرسشنامه درگیری تحصیلی: برای سنجش درگیری تحصیلی دانشجویان از مقیاس درگیری تحصیلی فردریکز (۲۰۰۴) استفاده خواهد شد. این مقیاس شامل ۳ خرده مقیاس شناختی، رفتاری و انگیزشی است. پاسخ در این پرسشنامه بر مبنای طیف ۵ درجه ای از نوع لیکرت محاسبه می شوند. این پرسشنامه توسط عابدینی (۱۳۸۶) استفاده شده و مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های تلاش، ارزش تکلیف، راهبرد های شناختی و راهبردهای فراشناختی به ترتیب برابر با ۰/۶۹، ۰/۹۰، ۰/۶۹، ۰/۷۵، گزارش شده است، این ضرایب نشان دهنده همسانی درونی پرسشنامه به عنوان شاخصی از پایایی آن است. همچنین نانالی و برنشتاین^۱ (۱۹۹۴) ضریب همسانی درونی بالاتر از ۰/۷۰ را پیشنهاد می دهند. کرتینا^۲ (۱۹۹۳) معتقد است تعداد سؤالات، همسانی درونی سؤالات و همگنی سؤالات از عوامل تأثیرگذار بر پایایی مقیاس می باشند ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برای درگیری تحصیلی ۰/۷۷، و برای سه خرده مقیاس درگیری شناختی، رفتاری و انگیزشی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۶، ۰/۷۹ به دست آمد.

یافته‌ها

به منظور بررسی مدل علی خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت، اداراک از محیط کلاس و درگیری تحصیلی از نرم افزارهای Spss20، Mplus و روش تحلیل مسیر^۳ در چهارچوب مدلسازی معادلات ساختاری^۴ (SEM) استفاده شد. تحلیل مسیر کاملاً بر اساس موازین معادلات ساختاری است اما در آن به جای متغیر پنهان^۵ از متغیرهای مشاهده شده^۶ استفاده میشود. در این روش ابتدا مدل بر اساس روابط پیش‌بینی شده بین متغیرها طراحی و سپس با بررسی شاخص‌های برازش^۷ و پارامترهای حاصل مدل را ارزیابی می‌کند (کلاین^۸، ۲۰۱۰). با استفاده از نرم‌افزار Mplus برای تعیین رابطه بین خود کارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت، اداراک از محیط کلاس و درگیری تحصیلی از روش تحلیل مسیر استفاده گردید. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است. در این پژوهش ۱۷۵ دانشجوی دختر (۴۸٫۶٪) و ۱۸۵ دانشجوی پسر (۵۱٫۴٪)؛ از چهار دانشکده علوم (۹۰ نفر، ۲۵٪)، ادبیات (۹۰ نفر، ۲۵٪)، کشاورزی (۹۰ نفر، ۲۵٪) و فنی (۹۰ نفر، ۲۵٪) شرکت داشتند

جدول ۱- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱. خودکارآمدی تحصیلی	۱			
۲. اهداف پیشرفت	۰٫۳۷**	۱		
۳. اداراک از محیط کلاس	۰٫۵۴**	۰٫۴۴**	۱	
۴. درگیری تحصیلی	۰٫۹۰**	۰٫۵۰**	۰٫۵۸**	۱

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

برای بررسی مدل مسیرهای یک طرفه از خود کارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت به سمت اداراک از محیط کلاس در نظر گرفته شد. همچنین مسیر یک طرفه از اداراک از محیط کلاس به سمت درگیری تحصیلی قرار داده شد. به علاوه مسیرهای یک طرفه از هر کدام از متغیرهای خود کارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت به سمت درگیری تحصیلی در نظر گرفته شد. همچنین ارتباط بین خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت نیز در نظر گرفته شد. چند شاخص برای برازش مدل شامل شاخص برازش تطبیقی (CFI؛ بنتلر^{۱۰}، ۱۹۹۰)، شاخص تاکر- لویز (TLI؛ بنتلر، ۱۹۹۰)، ریشه خطای میانگین مجزورات تقریب (RMSEA؛ برون^{۱۱} و کوداک، ۱۹۹۳)، ریشه میانگین

1 - Nunnally. & Bernstein

2 - Cortina

3 - Path analysis

4 - Structural equations modeling

5 - Latent variable

6 - Observed variable

7 - Fit indices

8 - Kline

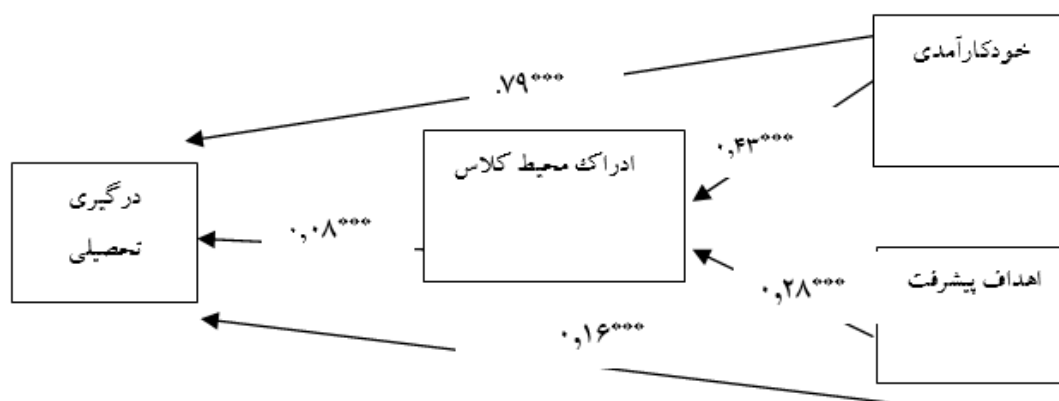
9 - Association

10 - Bentler

11 - Browne & Cudeck

مجذور باقیمانده (SRMR؛ هو^۱ و بنتلر، ۱۹۹۸) مورد بررسی قرار گرفتند. برای CFI و TLI ارزش بیشتر از ۰/۹۵ و برای RMSEA و SRMR، ارزش کمتر از ۰/۵۰ نشان‌دهنده برازش خوب در نظر گرفته شد (براون و کوداک، ۱۹۹۳). در ابتدا مدل اصلی شامل همه مسیرهای مورد نظر آزمون شد.

در مرحله دوم، همه مسیرهای پیش‌بینی‌کننده که در برازش کلی مدل نقشی نداشتند ثابت در نظر گرفته شدند. مدل نهایی در شکل ۱ نشان داده شده است. به طور کلی نتایج بدست آمده نشان داد که مدل نهایی داده‌ها را به صورت نسبتاً مطلوب برازش می‌نماید. نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی به صورت مثبت با ادراک از محیط کلاس رابطه دارد ($\beta=0/43$)، به این معنا که افراد دارای خودکارآمدی تحصیلی میزان ادراک از محیط کلاس بیشتری دارند. همچنین اهداف پیشرفت به صورت مثبت با ادراک از محیط کلاس رابطه دارد ($\beta=0/28$)، بدین معنا که افراد دارای اهداف پیشرفت میزان ادراک از محیط کلاس بیشتری دارند. اثرات مستقیم متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیش رفت بر درگیری تحصیلی نشان داد که هر دو متغیر با درگیری تحصیلی ارتباط دارند.



شکل ۱- مدل اولیه رابطه بین خود کار آمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت، ادراک از محیط کلاس و درگیری تحصیلی

خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت با درگیری تحصیلی داشت ($\beta=0/79$)، بدین معنا که افراد دارای خودکارآمدی تحصیلی بیشتر میزان درگیری تحصیلی بیشتری دارند. همچنین اهداف پیشرفت به صورت مثبت با درگیری تحصیلی رابطه داشت ($\beta=0/16$)، بدین معنا که افراد دارای اهداف پیشرفت بیشتر میزان درگیری تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند. مقایسه اثرات مستقیم و غیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر درگیری تحصیلی نشان داد که اثرات مستقیم خود کارآمدی تحصیلی بر درگیری تحصیلی بیش از اثرات غیر مستقیم است، همچنین مقایسه اثرات مستقیم و غیر مستقیم اهداف پیش رفت بر درگیری تحصیلی نشان داد که اثرات مستقیم اهداف پیش رفت بر درگیری تحصیلی بیش از اثرات غیر مستقیم است.

جدول ۲- اثرات میانجی ادراک از محیط کلاس بین خود کار آمدی تحصیلی، اهداف پیش رفت و درگیری تحصیلی

متغیر	ادراک از محیط کلاس	درگیری تحصیلی
خود کار آمدی تحصیلی	$\beta= 0/43$ $P<0/001$	اثر مستقیم $\beta= 0/79$ $P<0/001$
اهداف پیش رفت	$\beta= 0/28$ $P<0/001$	اثر غیر مستقیم $\beta= 0/03$ $P<0/01$

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی مدل علی روابط بین خود کارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی با نقش میانجی ادراک از محیط کلاس بود. نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی با ادراک محیط کلاس و درگیری تحصیلی رابطه معناداری دارد. خودکارآمدی به معنی داشتن انتظار برای برخورد موثر با وقایع و موقعیت‌ها، غلبه بر موانع و عملکرد مناسب است (شانک، ۱۹۸۷). ادراک

محیط کلاس به عنوان بافت های اجتماعی، روان شناختی و آموزشی که در آنها یادگیری رخ می دهد و بر نگرش ها و پیشرفت آموزندگان تاثیر می گذارد تعریف شده است (فراسر^۱، ۱۹۹۸)، با توجه به رابطه معنادار خودکارآمدی تحصیلی با ادراک محیط کلاس می-توان گفت باور یادگیرندگان بر توانایی شان میتواند علت ادراک بیشتر در محیط کلاس باشد. این یافته با نتایج دیندر^۲ و همکاران (۲۰۱۱)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۲)، گرین و همکاران (۲۰۰۴) و مهنا و همکاران (۱۳۹۴) همسو است.

افرادی که احساس کارآیی پایینی دارند، تمایل به اجتناب از رویدادها دارند و به آسانی در برابر موانع تسلیم می شوند (شانک، ۱۹۸۱). همچنین افرادی که احساس خود کار آمدی بالایی دارند در کارها استقامت به خرج می دهند، آن ها مشکلات را به جای تهدید چالش می دانند و فعالانه در جستجوی موقعیت های جدید هستند (جانگرت و روزاندر، ۲۰۱۰). که میتوانند به صورت واضح دلایل منطقی برای رابطه علی خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی باشد، زیرا درگیری تحصیلی توسط تعدادی از پژوهشگران به عنوان کیفیت مشارکت فعال فرد در طول یک تکلیف تعریف شده است (ریو^۳ و همکاران، ۲۰۰۴؛ مارکس^۴، ۲۰۰۰). این یافته با نتایج تحقیق چمرس، هووگارسیا (۲۰۰۱) و خروشی و همکاران (۱۳۹۳) همسو است.

اهداف پیشرفت نیز رابطه معناداری با ادراک محیط کلاس و درگیری تحصیلی نشان داد. اهداف پیشرفت بیان کننده الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات در فرد است که مقاصد رفتاری او را تعیین کرده و باعث عمل کرد به صورتی خاص در برخی موقعیت ها است (ایمز، ۱۹۹۲). به اعتقاد لینن برینگ و پنتریچ (۲۰۰۳) درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانشجویها صرف تکلیف هدفمند آموزشی می کنند تا به نتایج مورد نظر به صورت مستقیم دست یابند اشاره دارد، و در ابعاد رفتاری و شناختی بروز پیدا میکند، در بعد رفتاری فرد تلاش و مشارکت از خود نشان داده و رفتارهای مثبتی از خود نشان میدهد (نیومن و همکاران، ۱۹۹۲)، اهداف پیش رفت نیز مقاصد رفتاری فرد را تعیین می کنند (ایمز، ۱۹۹۲). در بعد شناختی فرد برای خود اهداف یادگیری تعیین کرده و در امر یادگیری سرمایه گذاری میکند (نیومن و همکاران^۵، ۱۹۹۲)، اهداف پیش رفت نیز بیان کننده الگوی منسجمی از باورها و اسنادها در فرد است (ایمز، ۱۹۹۲)، که میتواند دلیل ارتباط علی اهداف پیش رفت با درگیری تحصیلی باشد. این یافته با نتایج تحقیقات دوپیرات و مارین (۲۰۰۵)، لیم و همکاران (۲۰۰۸) و حجازی و همکاران (۱۳۸۷) همسو است.

به باور فراسر (۱۹۹۸) یکی از ابعاد ادراک از محیط کلاس بعد رشد شخصی یا جهت گیری تکلیف است، به این معنا که تا چه میزان تکمیل فعالیت های برنامه ریزی شده و خارج نشدن از موضوعات درسی برای یادگیرندگان مهم است. از این نوع تعریف ادراک محیط کلاس میتوان ارتباط علی اهداف پیش رفت و این متغیر را بهتر درک کرد زیرا هدف هر چیزی است که فرد سعی دارد آن را به نتیجه برساند (لاک^۶، ۱۹۹۶)، و به طور کلی افرادی که هدف دارند بهتر از افرادی که بی هدف هستند عمل می کنند (لاک و لاتام^۷، ۲۰۰۲). این یافته با پژوهش بدری گرگری و حسینی اصلی (۱۳۸۹) و تویسرکانی و همکاران (۱۳۹۴) همسو است.

ادراک محیط کلاس با درگیری تحصیلی نیز رابطه علی معناداری نشان داد، به این معنا که میزان ادراک یادگیرنده در محیط آموزشی میتواند در آینده علتی برای میزان درگیری تحصیلی آنها باشد. با توجه به اینکه مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانشجویها صرف تکلیف هدفمند آموزشی می کنند تا به نتایج مورد نظر به صورت مستقیم دست یابند اشاره دارد به اعتقاد لینن (برینگ و پنتریچ، ۲۰۰۳) یافته ای قابل درک است، زیرا این کیفیت از ادراکی از محیط آموزشی داشته اند نشات میگیرد. این یافته با پژوهش ابوالمعالی و همکاران (۱۳۹۱)، ابوالمعالی و محمودی (۲۰۱۳) همسو است.

پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش میانجی گری ادراک از محیط کلاس در رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی به یافته هایی دست یافت که می تواند در امر تعلیم و تربیت، موفقیت تحصیلی و ارتقاء فردی و اجتماعی دانشجویان و در کل ذینفعان آموزشی مفید و آموزنده تلقی شود؛ لذا پیشنهاد می شود دست اندر کاران آموزشی با کمک به دانشجویان برای تعیین اهداف صحیح خود بتوانند باعث افزایش انگیزش تحصیلی آن ها شوند چرا که هدفها انگیزش به وجود می آورند و همچنین با توجه به اینکه

-
- 1- Fraser
 - 2- Dinther
 - 3- Revee
 - 4 - Marks
 - 5 - Newman
 - 6 -Locke
 - 7 - Latham

کیفیت محیط تحصیل در میزان یادگیری آموزندگان نقش تعیین کننده ای دارد و آن ها را بیشتر درگیر تحصیل خود می کند، در نتیجه نگرش های مثبت تری به آموخته های خود خواهند داشت، که اهمیت آن ها در این نظام را دوچندان می کند.

منابع

- البرزی، شهلا و سامانی، سیامک (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیز هوشان شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۵(۱)، ۱۱۵-۱۲۰.
- ابوالمعالی، خدیجه؛ هاشمیان، کیانوش؛ اناری، فهیمه. (۱۳۹۱). تعیین سهم مولفه های ادراک محیط کلاس درس در پیش بینی درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. *فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی*، ۷۰(۳)، ۲۳۰ - ۱۹.
- بدری گرگری، رحیم؛ حسینی اصل، فریبا. (۱۳۸۹). پیش بینی جهت گیری انگیزش هدف چیرگی: نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس. *فصلنامه علمی - پژوهش روان شناسی دانشگاه شیراز*، ۱۷(۵)، ۳۳ - ۸.
- تویسرکانی راوری، فاطمه؛ عرب زاده، مهدی؛ کدیور، پروین. (۱۳۹۴). رابطه ی محیط کلاس، اهداف پیشرفت و تفکر تأملی با عملکرد ریاضی دانش آموزان. *مجله ی روان شناسی مدرسه*، ۴(۱)، ۶۹ - ۵۲.
- حجازی، الهه؛ عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ی اهداف رویکردی - عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. *مجله روان شناسی*، ۱۲(۳)، ۳۴۸ - ۳۳۲.
- خرمایی، فرهاد؛ خیر، محمد (۱۳۸۶). بررسی رابطه ی هدف گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان شناسی دانشگاه تبریز*، ۲(۷)، ۱۳۸-۱۲۴.
- خروشی، پوران؛ نیلی، محمد رضا؛ عابدی، احمد. (۱۳۹۳). رابطه « اشتیاق عاطفی و شناختی یاد گیری» با «خود کارآمدی» دانشجویان؛ دانشگاه فرهنگیان اصفهان. *دو ماهنامه راهبردی آموزش در علوم پزشکی*، ۷(۴)، ۲۳۴ - ۲۳۰.
- ریو، مارشال (۱۳۹۰). انگیزش و هیجان، ترجمه یحیی سید محمدی. تهران، نشر ویرایش.
- صالحی، منیژه و کارشکی، حسین (۱۳۹۲). ارزیابی الگوی نقش مولفه های ادراکات کیفیت کلاسی در مولفه های ناسازگاری دانش آموزان دختر دبیرستان های مشهد. *فصلنامه روان شناسی مدرسه*، ۳(۴).
- عابدینی، یاسمین (۱۳۸۶). رابطه درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی: مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم ریاضی و علوم انسانی. پایان نامه دکتری، دانشگاه تهران.
- مهنا، سعید؛ میکائیلی، منیج؛ عیسی زادگان، علی. (۱۳۹۴). بررسی روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی. *مجله روان شناسی مدرسه*، ۴(۱)، ۱۳۸ - ۱۲۲.
- نریمانی، محمد؛ خشنود نیای چماچائی، بهنام؛ زاهد، عادل؛ ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۲). نقش درک حمایت معلم در پیش بینی خود کار آمدی تحصیلی دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی های یادگیری*، ۳(۱)، ۱۲۸ - ۱۱۰.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Abolmaali, K., & Mahmudi, R. (2013). The prediction of academic achievement based on resilience and perception of the classroom environment. *Journal of Education*, 1(1), 7-12.
- AlaeiKharaem, R., Narimani, M. & Alaeikharaem, S. (2012). A comparison of self-efficacy beliefs and achievement motivation in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 1 (3), 85-104. (Persian).
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Journal of Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162); London, UK: Sage.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55- 64.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 98-10.
- Dinther, M. V ; Dochy, F & Segers, M (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Journal of Educational Research Review*, 6, 95-108.

- 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.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A, H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, start of the evidence*. Review of Educational Research, 74(1), 59-109.
- Fraser, B.J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environment research*, 1, 7-33.
- Gallagher, M. (2012). Self-efficacy. In V. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 2, 314-320.
- Gentry, M., Gable, R., K., & Rizza, M., G. (2002). Students' perceptions of classrooms activities: Are there grade level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94, 539-544.
- Gentry, M., & Owen, S. V. (2004). Secondary Student Perceptions of Classroom Quality: Instrumentation and Differences Between advanced/Honors and nonhonors Classes. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI (1), 20-29.
- 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.
- Greene, B. A., & Miller, R.B.(1996). Influences on course performance: Goals, perceived ability, and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Husain, U. Kh. (2014). Relationship between self-efficacy and academic motivation. International Conference on Economics, *Journal of Education and Humanities*, 14, 35-39.
- Hu, L., Bentler, PM. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Jungert, T., & Rosander, M. (2010). Self-efficacy and strategies to influence the study environment. *Journal of Teaching in Higher Education*, 6(15), 647_659 .
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* 3th ed., New York: Guilford Press.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Enhancing the motivation of African American students: An achievement goal theory perspective. *The Journal of Negro Education*, 68, 23-41.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *Br J Educ Psychol*, 72(2), 191-211.
- LocKe, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *The Journal of Applied & preventive psychology*, 5, 117-124.
- LocKe, E. A., & lathan, g, p. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *The Journal of American Psychologist*, 57, 125-152.
- Liem, A.D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of selfefficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcom. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 313-327.
- LaRocque, L. M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Journal of the Association of Educational Psychologists*, 24, 289-305.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, PP. 514-523.

- Marks, H. M. (2000). Student engagement in situational activity: Patterns in the elementary , middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 153-84.
- Newman, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11 – 39). NewYork: Teachers College Press.
- Nunnally. J. C., & Bernstein. I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed) New York: Mc Graw-Hill.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82 (1), 33-40.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research & Application*, NewJersy: Johnston.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329–341.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom. Self-report and projective assessment of individual difference in children s perceptions. *Journal of Personality and social Psychology*, 50, 550-558.
- Shirdel, K. & colleagues (2011). Relation of self-regulated Learning strategies and achievement motivation of high school students. *Reserarch in curriculum*, 9(36), 99-112. persian.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61.