

رابطه‌ی ساختار هدفی کلاس با درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی با تأکید بر

نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت اجتماعی

سپیده الله‌یاری^۱، افسانه مرزیه^۲ و غلامحسن پناهی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۰۹

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه‌ی ساختار هدفی کلاس با درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی با تأکید بر نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت اجتماعی بود. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم شهر بیرجند در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود بر اساس جدول مورگان ۳۱۸ نفر از طریق روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه‌ی ساختار ادراک شده کلاس درس میدلی، کاپلان، میدلتون و مینیر (۱۹۸۸)، پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳)، پرسشنامه‌ی سازگاری اجتماعی سینها و سینگ (۱۹۹۳) و پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت اجتماعی ریان و هاپکینز (۲۰۰۳) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی به وسیله نرم‌افزار Smart PLS3 انجام شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی تأثیر معناداری دارد ($P < 0/01$)؛ و همچنین ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی از طریق اهداف پیشرفت اجتماعی تأثیر غیرمستقیم دارد ($P < 0/01$). به طور کلی، یافته‌های این پژوهش بیانگر اهمیت توجه به نقش ساختار هدفی کلاس و اهداف پیشرفت اجتماعی در افزایش درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آزمون بود.

واژگان کلیدی: ساختار هدفی کلاس، درگیری تحصیلی، سازگاری اجتماعی، اهداف پیشرفت اجتماعی.

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

^۲ نویسنده مسئول: دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران
(marziyeh@ped.usb.ac.ir)

^۳ استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید مطهری، زاهدان، ایران.

مقدمه

یکی از دغدغه‌های مهم در نظام آموزش و پرورش کیفیت محور، درگیری تحصیلی^۱ دانش‌آموزان است که پیش‌بینی کننده مهمی برای پیشرفت آنان محسوب می‌شود (مارکوس، راسل، والتینا، مولین و آلن^۲، ۲۰۲۰). درگیری تحصیلی وضعیت مطلوبی است که دانش‌آموزان در ارتباط با فعالیت‌های آموزشی تحت شرایط خاصی به آن دست می‌یابند (افروز، ازه‌ای، حجازی و مقدم‌زاده، ۱۳۹۸). این مسئله که دانش‌آموزان چه میزان از وقت خود را متعهدانه و با علاقه صرف فعالیت‌های تحصیلی خویش می‌نمایند و چگونه در یادگیری دروس مختلف درگیر می‌شوند، دارای اهمیت است (کرونیورگ و کونجو آرایا^۳، ۲۰۱۸). نظریه‌پردازان، درگیری تحصیلی را به گونه‌های متفاوتی مفهوم‌سازی کرده‌اند. از نظر فین^۴ (۱۹۹۸) درگیری تحصیلی دارای دو مؤلفه عاطفی^۵ و رفتاری^۶ است (به نقل از فتاحی، جدیدی، احمدیان و مرادی، ۱۴۰۰). به اعتقاد لینن برینک و پینتریچ^۷ (۲۰۰۳) درگیری تحصیلی شامل ابعاد رفتاری، شناختی^۸ و عاطفی (انگیزشی) است. درگیری رفتاری، به رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف گفته می‌شود که مؤلفه‌های تلاش، پایداری و کمک طلبی را شامل می‌شود. درگیری شناختی به انواع فرایندهای پردازشی که دانش‌آموز برای یادگیری استفاده می‌کند، اشاره دارد که شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است. درگیری انگیزشی یا عاطفی سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه را شامل می‌شود (به نقل از غلام‌پور، پورشافعی و قرآنی سیرجانی، ۱۳۹۸). ریو و تی‌سنگ^۹ (۲۰۱۶) به نقل از رضایی و بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۹) عاملیت را به عنوان مؤلفه چهارم درگیری تحصیلی در نظر گرفتند. عاملیت شامل مشارکت آگاهانه، فعال و سازنده در جریان یادگیری است. افزودن عاملیت به عنوان مؤلفه جدید

1. academic engagement

2. Markus, Rossell, Valentina, Maureen & Alan

3. Kronborg & Cornejo-Araya

4. Finn

5. emotional

6. behavioral

7. Linnenbrink & Pintrich

8. cognitive

9. Rio & Tseng

در درگیری تحصیلی باعث می‌شود تصویر کامل‌تری از چگونگی درگیری دانش‌آموزان در موقعیت واقعی یادگیری نشان دهد (ویورل، کودروتا و دراگوس^۱، ۲۰۱۵).

از سوی دیگر، سازگاری اجتماعی^۲ دانش‌آموزان همواره مورد توجه بسیاری از پژوهشگران بوده است. سازگاری به معنای توانایی فرد برای تطابق با محیط اطراف است و دارای ابعاد گوناگونی از جمله اجتماعی، خانوادگی، عاطفی، بهداشتی و غیره می‌باشد (باچم و کاسی^۳، ۲۰۱۸). سازگاری اجتماعی به معنای میزان توزان و هماهنگی نیازها و خواسته‌های فرد است، با منافع و خواسته‌های گروهی که در آن زندگی می‌کند (ژائو، جی و وانگ^۴، ۲۰۱۵). از نظر جامعه‌شناسان و روانشناسان سازگاری اجتماعی به‌عنوان مهم‌ترین نشانه سلامت روان دانش‌آموزان محسوب می‌شود. بنابراین دستیابی به یک حد مطلوب از سازگاری اجتماعی، امکان رشد و تحول، رفع نیازها و خواسته‌های فرد را امکان‌پذیر یا تسهیل می‌نماید. در شکل‌گیری سازگاری اجتماعی عواملی چون شیوه‌های تربیتی، ارزش‌ها و اعتقادات حاکم بر فرد و جامعه، همسالان، خانواده و آموزش و پرورش مؤثر هستند (منگا و چاندرسکاران^۵، ۲۰۱۵). سازگاری اجتماعی در محیط دبیرستان، یکی از فعالیت‌های مهم در حال ظهور بزرگ‌سالی است که موفقیت در تحصیل و فراتر از آن را پیش‌بینی می‌کند (پیوسته‌گر و محرم‌زاده، ۱۳۹۵)، زیرا دوره نوجوانی، دوره حساسی است و سازگاری اجتماعی نوجوان در این دوره دستخوش تحولات عاطفی، جسمانی و ذهنی فوق‌العاده شدیدی است و هنوز به‌طور کامل رشد نیافته است. به همین دلیل ممکن است تأخیر در بلوغ عاطفی، به دنبال خود مشکلات جدی در روابط بین فردی در نوجوانان و چالش‌های اجتماعی برای آنان پدید آورد (باقرزاده نیم‌چاهی، حسینی طب‌قدهی و حافظیان، ۱۳۹۷). نجاری، جدیدی، مرادی و کریمی (۱۳۹۷) اذعان می‌دارند سازگاری اجتماعی، مهم‌ترین جنبه رشد اجتماعی هر فرد محسوب می‌شود که در تعامل با دیگران، موفقیت شغلی و تحصیلی فرد تأثیر بسزایی دارد.

1. Viorel, Codruta & Dragos

2. Social adjustment

3. Bachem & Casey

4. Zhao, Xie & Wang

5. Menaga & Chandrasekaran

از طرفی، یکی از جدیدترین رویکردهای انگیزشی، نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت^۱ است که ریشه در روانشناسی تربیتی دارد. اهداف پیشرفت بازنمایی‌های ذهنی از یک هدف است که فرد در جهت آن گرایش یا اجتناب پیدا می‌کند (رستگار، ۱۳۹۶). همچنین اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تابعی از تجارب گذشته و جنبه‌های محیطی یادگیری است (کاپلان و مایر^۲، ۲۰۱۰). هیکس^۳ (۱۹۹۷) دو نوع جهت‌گیری هدف اجتماعی را مطرح کرد؛ جهت‌گیری هدف صمیمیت اجتماعی^۴ و جهت‌گیری هدف موقعیت اجتماعی^۵ (بدری گرگری و قره‌آغاجی، ۱۳۹۴). در جهت‌گیری هدف صمیمیت اجتماعی هم به پذیرش کلی دیگران و هم روابط میان فردی بیشتر و نزدیک‌تر تمایل وجود دارد و در مقابل در جهت‌گیری هدف موقعیت اجتماعی به متمایز شدن و کسب موقعیت در درون گروه همسالان تمایل وجود دارد. جهت‌گیری هدف موقعیت اجتماعی شبیه جهت‌گیری عملکردگرایی است. هم در جهت گیری عملکردگرایی و هم در جهت‌گیری موقعیت اجتماعی، نیاز بالقوه به حمایت ارزشمندی خود وجود دارد. در مقابل جهت‌گیری هدف صمیمیت تمایل به تعامل با دیگران و ایجاد رابطه با دیگران با اهمیت‌تر است (شهابی، جدیدی و یارمحمدی، ۱۴۰۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ادراکات دانش‌آموزان از ساختار هدفی پیشرفت کلاسی، گرایش آنان به کمک خواهی یا اجتناب از آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ریان، گی، میگلی^۶، ۱۹۹۸؛ به نقل از حکمی و شکری، ۱۳۹۴). ریان و هاپکینز^۷ (۲۰۰۳) یک تعریف رسمی از هدف‌گرایی اجتماعی ارائه دادند که موازی با چهارچوب سه بعدی از هدف‌گرایی پیشرفت است: (الف) هدف‌گرایی تبحری اجتماعی^۸ که بر رشد شایستگی در روابط (مثلاً رشد روابط دوستانه عمیق)، لذت، علاقه، فهمیدن، مراقبت و احترام در روابط تأکید دارد. (ب) هدف‌گرایی عملکردی اجتماعی^۹ بر اثبات شایستگی در روابط اجتماعی (مانند مقبولیت اجتماعی) و استفاده از معیارهای

1. achievement goal orientation

2. Kaplan & Maehr

3. Hicks

4. social intimacy goal orientation

5. social status goal orientation

6. Ryan, Gay & Midgley

7. Hopkins

8. social mastery goal orientation

9. social performance approach goal

هنجاری و بین فردی تأکید دارد (اسکات، هاونستین و کویل^۱، ۲۰۱۵). هدف‌های عملکردی اجتماعی به دو مؤلفه گرایش و اجتنابی تفکیک شده است. دانش‌آموزان با هدف عملکردگرای اجتماعی^۲، بر دریافت مثبت از دیگران و تمایل به مهم و مورد علاقه بودن تأکید دارند و دانش‌آموزان با هدف‌های عملکرد گریز اجتماعی^۳ بر اجتناب از رفتارهایی که پیامدهای منفی اجتماعی در پی دارد، تأکید دارند (یوسفی و مصرآبادی، ۱۳۹۸).

یکی از عوامل اثرگذار بر درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان ساختار هدفی کلاس^۴ است. مطالعه ادراک از ساختار هدفی کلاس بر این فرض استوار است که ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس با ویژگی‌های زمینه‌ای و شخصی آن‌ها پیوند دارد و این امر بر روشی که آن‌ها درباره محیط پیرامون خود می‌اندیشند و مشارکت در فعالیت کلاس تأثیر می‌گذارد (ستین‌دیندار^۵، ۲۰۱۶). ساختارهای هدفی کلاسی به تأکیدهای محیطی مرتبط با شایستگی گفته می‌شود که از طریق فعالیت‌های کلی کلاس درس و پیام‌های ویژه‌ای که معلم به واسطه آن‌ها با دانش‌آموزان ارتباط برقرار می‌کند، برجسته می‌شود (لرچپورنکرات، کول و پوندرا^۶، ۲۰۱۸). ساختار هدفی، توصیف‌کننده نوع اهداف پیشرفتی است که توسط قوانین و فعالیت‌های آموزشی غالب در کلاس درس، مدرسه، یا محیط‌های یادگیری دیگر بر آن تأکید می‌شود (ولترز^۷، ۲۰۰۴). برخی پژوهش‌ها نشان داده است که داشتن روابط ساختار کلاس درس از عوامل پیش‌بینی‌کننده ترک تحصیل، غیبت از کلاس، سازگاری اجتماعی، عدم رضایت و علاقه به درس و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است (اوپچار و سنگور^۸، ۲۰۱۷، شنک^۹، ۲۰۱۸). همچنین ادراک از ساختار کلاس به طور معمول پیش‌بینی‌کننده پیامدهای مثبت نظیر؛ تلاش و پایداری بیشتر، تعویق کمتر و استمرار بیشتر در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی است (مورایاما و الیوت^{۱۰}، ۲۰۰۹).

¹. Scott, Hauenstein & Coyle

². social functionalism goal

³. social performance avoidance goal

⁴. objective structure of the classroom

⁵. Cetin-Dindar

⁶. Lerdpornkulrat, Koul & Poondej

⁷. Wolterz

⁸. Uçar & Sungur

⁹. Schenke

¹⁰. Murayama & Elliot

در مطالعاتی همگون تأثیر ادراک از ساختار هدفی کلاس را بر راهبردهای شناختی و جهت‌گیری هدفی نشان می‌دهد (لیک^۱، ۲۰۰۶). در همین راستا ساختار کلاس را بر اساس وظایف انگیزشی، حمایت خودمختارانه و ارزشیابی تبحری می‌توان بررسی کرد: ۱- وظایف انگیزشی: میزانی که دانش‌آموزان تکالیف کلاس را برای خود مرتبط و جذاب می‌داند. ۲- حمایت خودمختارانه: میزانی که دانش‌آموزان فکر می‌کنند معلم خودمختاری آنان را از طریق انتخاب و تشویق مسئولیت‌پذیری برای یادگیری مورد حمایت قرار می‌دهد. ۳- ارزشیابی تبحری: میزانی که دانش‌آموزان ارزشیابی و عملکرد شناختی کلاس را خوب و مناسب می‌دانند و اینکه چقدر در کلاس بر یادگیری و رقابت تأکید می‌شود (طهرانی، صالح‌صدق‌پور و ابراهیم‌دماوندی، ۱۳۹۹). نتایج پژوهش‌های متعددی که ادراک از ساختارهای کلاس را مورد بررسی قرار داده‌اند نشان می‌دهند که ادراک از ساختار کلاس اهداف متفاوتی را موجب می‌شود (آیمز و آرچر^۲، ۱۹۹۸، فرید، ۱۳۹۶).

در پژوهشی فتاحی و همکاران (۱۴۰۰) به این نتیجه رسیدند که آموزش تاب‌آوری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری دانش‌آموزان تأثیر دارد. شهابی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای نشان دادند که انواع جهت‌گیری هدف پیشرفت می‌تواند پیش‌بین مناسبی برای هیجان تحصیلی دانشجویان از طریق خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف آن‌ها باشد و می‌توان با استفاده از جهت‌گیری هدف پیشرفت هیجان‌های مثبت تحصیلی دانشجویان را افزایش داد. علیزاده، رضایی و محمدزاده (۱۴۰۰) نیز نشان دادند که ساختار کلاس درس با مشارکت فعال و خودکارآمدی تحصیلی رابطه‌ی مستقیم و معناداری دارد. همچنین بین ساختار کلاس درس با مشارکت فعال از طریق نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی رابطه‌ی غیرمستقیم وجود داشت. همچنین خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی ۳/۳ درصد از واریانس سازگاری اجتماعی را تبیین کردند. سلطانی‌زاده، حسینی و کاظمی زهرانی (۱۴۰۰) گزارش دادند که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان مؤثر بوده است که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد باعث افزایش سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و کاهش اضطراب امتحان

^۱. Lyke

^۲. Ames & Archer

آن‌ها شده است. پهرانی و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه مدلیابی رابطه‌ی ادراک ساختار هدفی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش تحصیلی به این نتیجه رسیدند که انگیزش بیرونی در رابطه‌ی میان اهداف عملکرد گرایشی با جهت‌گیری آینده نقش واسطه‌گری دارد. اهداف عملکرد گرایشی با مثبت‌نگری رابطه‌ی مثبت معنادار دارد. همچنین بین اهداف عملکرد گرایشی با مهارت‌های ارتباطی رابطه‌ی غیرمستقیم منفی معنادار نشان داد. در مجموع ۳۳/۹ درصد از تغییرات جهت‌گیری آینده نشان دهنده این است که ادراک ساختار هدفی کلاس از طریق فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموزان، پیام‌های معلم و طرز تفکر و جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان با میزان تعهد، کنترل و انگیزش پیشرفت آنان در شرایط چالش و سخت رابطه دارد و میزان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان از فعالیت‌ها و پیام‌های کلاسی معلم در قالب ساختار هدفی کلاس به شکل مستقیم و غیرمستقیم با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌پذیرد. نتایج پژوهش غلام‌پور و همکاران (۱۳۹۸) بیانگر این بود که رابطه‌ی مثبت و معناداری بین خوش‌بینی با درگیری تحصیلی و امید به آینده و رابطه‌ی مثبت و معناداری بین امید به آینده و درگیری تحصیلی وجود داشت. همچنین نتایج تحلیل مسیر نشان داد که امیدواری نقش میانجی را در رابطه‌ی بین خوش‌بینی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بازی می‌کند. باقرزاده نیم‌چاهی و همکاران (۱۳۹۷) به این نتیجه رسیدند که بین خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی رابطه‌ی معناداری وجود دارد. در پژوهشی حکمی و شکری (۱۳۹۴) بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی با میانجی‌گری هیجانات پیشرفت رابطه‌ی مستقیم و غیرمستقیم وجود دارد. سلیمی، بارخدا و محمدیان شریف (۱۳۹۳) نشان دادند انگیزش تحصیلی و اهداف پیشرفت اجتماعی می‌توانند تعلق‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی کنند و همچنین اهداف پیشرفت تحصیلی با انگیزش تحصیلی رابطه‌ی مستقیم و معناداری داشت. کارشکی، بهمن‌آبادی و بلوچ‌زاده (۱۳۹۲) به تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجی‌گری رابطه‌ی ساختار ارزشیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداختند، با توجه به نتایج مدل علی رابطه‌ی ساختار ارزشیابی کلاسی تسلط گرا با پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری جهت‌گیری هدف تسلط مورد تأیید قرار گرفت. حجازی، رستگار، غلامعلی لواسانی و قربان جهرمی (۱۳۸۸) به این نتیجه رسیدند که رابطه‌ی باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی قرار دارد به طوری که باور هوشی ذاتی از طریق اهداف رویکرد-

عملکرد، اهداف اجتناب-عملکرد، راهبردهای شناختی و ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی به صورت غیرمستقیم و منفی اثر می‌گذارد و باور هوش افزایشی نیز از طریق اهداف تبحری، تلاش، راهبردهای فراشناختی و ارزش تکلیف به صورت غیرمستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد. مارکوس و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که درگیری تحصیلی با بهره‌وری تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط مثبت و معناداری دارد و درگیری تحصیلی پایین منجر به تجربه شکست تحصیلی و ترک تحصیل و عدم وابستگی به مدرسه و نبود اشتیاق برای یادگیری می‌گردد. در پژوهشی وردوگو و سانچز-ساندوول^۱ (۲۰۲۰) به این نتیجه رسیدند که سازگاری اجتماعی و روان‌شناختی در آینده دانش‌آموزان به عنوان پشتیبان مؤثر هستند. لرچپورنکرات و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند ساختار کلاس درس با سازگاری اجتماعی، درگیری تحصیلی و مشارکت فعال دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری دارد. تریزا^۲ (۲۰۱۷) نشان دادند بین درگیری تحصیلی با تاب‌آوری تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبت و معناداری است. همچنین نیل^۳ (۲۰۱۷) گزارش داد که بین درگیری تحصیلی توسط امید تحصیلی، انگیزش و مثبت‌نگری قابل پیش‌بینی است. نتایج پژوهش هال و دیپرنا^۴ (۲۰۱۷) نشان داد که سازگاری اجتماعی میانجی‌گری قوی برای پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و دانش‌آموزانی که در سازگاری اجتماعی خود مشکل دارند، در معرض مشکلات عاطفی اجتماعی و عملکرد تحصیلی ضعیف هستند. سنکو و هالمن^۵ (۲۰۱۳) نشان دادند که جهت‌گیری هدف پیشرفت بر شیوه‌های خودتنظیمی یادگیری و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. نتایج تحلیل مسیر پژوهش شیم، کیفیر و وانگ^۶ (۲۰۱۲) نشان داد که ساختار هدف تبحری اثر مثبت و مستقیمی با سازگاری اجتماعی دارد و ساختار هدف عملکردی اثر منفی با سازگاری اجتماعی دارد، همچنین نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که ساختار هدفی کلاس از طریق هدف‌های پیشرفت اجتماعی با پیامدهای اجتماعی و تحصیلی

1. Verdugo & Sánchez-Sandoval

2. Theresa

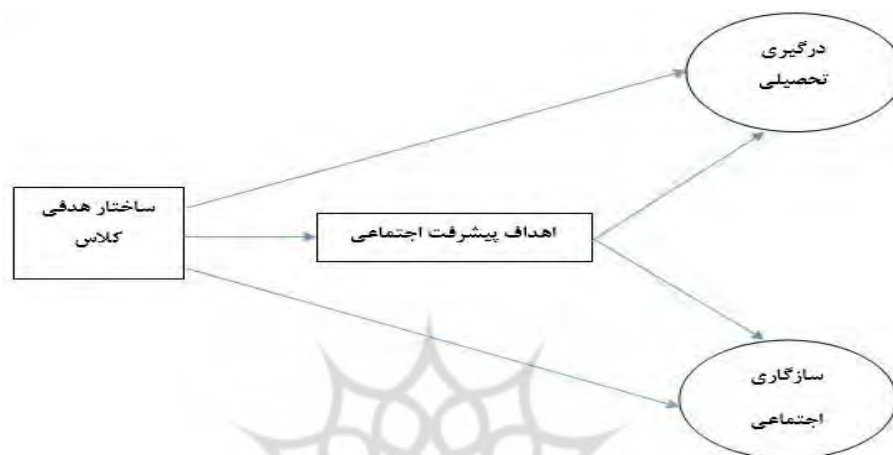
3. Neal

4. Hall & Diperna

5. Senko & Hulleman

6. Shim, Kiefer & Wang

رابطه دارد. پژوهش ریان و هاپکینز (۲۰۰۳) نشان دهنده آن بود که جهت‌گیری هدف تبحر اجتماعی به رفتارهای مثبت مرتبط است و عملکرد گریزی اجتماعی با رفتارهای ناسازگارانه مرتبط است. با توجه به آنچه بیان گردید هدف کلی این پژوهش بررسی رابطه‌ی ساختار هدفی کلاس با درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم شهر بیرجند با تأکید بر نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت اجتماعی است. مدل مفهومی پژوهش، در نمودار ۱ نشان داده شده است.



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع تحلیل مسیر و از نظر هدف از نوع تحقیق کاربردی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم شهر بیرجند در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به تعداد ۱۸۲۰ نفر بود. نمونه آماری بر اساس جدول کرجسی مورگان ۳۱۸ نفر از طریق روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. به این صورت که شهر بیرجند به دو دسته شمال و جنوب تقسیم شد و سپس از هر طبقه تعدادی مدرسه به روش تصادفی انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده گردید.

پرسشنامه ساختار هدفی کلاس: پرسشنامه ساختار ادراک شده کلاس درس توسط میگلی و همکاران در سال (۱۹۸۸) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۱۴ گویه و ۳ عامل می‌باشد. هر گویه

در طیف پنج قسمتی لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) ساختار ادراک شده کلاس درس را می‌سنجد. در این ابزار گویه‌های ۱ تا ۶ ساختار هدف تبحری، گویه‌های ۷ تا ۹ ساختار هدف عملکردگرا و گویه‌های ۱۰ تا ۱۴ ساختار هدف اجتناب از عملکرد را ارزیابی می‌کنند. در پژوهش (عاشوری، ۱۳۹۲). اعتبار پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است. اعتبار این پرسشنامه در این پژوهش نیز ۰/۷۰ برآورد شد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی: پرسشنامه درگیری تحصیلی در سال (۲۰۱۳) توسط ریو برای سنجش درگیری تحصیلی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ سؤال و ۴ مؤلفه درگیری عاملی (سؤال ۱ تا ۵)، درگیری رفتاری (سؤال ۶ تا ۹)، درگیری شناختی (سؤال ۱۰ تا ۱۳) و درگیری عاطفی (سؤال ۱۴ تا ۱۷) می‌باشد و بر اساس طیف هفت گزینه‌ای لیکرت به سنجش درگیری تحصیلی می‌پردازد. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش رضانی و خامسان (۱۳۹۶) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شده است. در این پژوهش اعتبار این پرسشنامه ۰/۹۲ برآورد گردید.

پرسشنامه سازگاری اجتماعی: پرسشنامه سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان در سال (۱۹۹۳) توسط سینها و سینگ به منظور تعیین سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شده است. این پرسشنامه ۵۵ گویه دارد و نمره‌گذاری آن به صورت صفر و یک می‌باشد. مؤلفه‌های این پرسشنامه عبارتند از: سازگاری اجتماعی، سازگاری هیجانی، سازگاری تحصیلی. در پژوهش خانخانی‌زاده و باقری (۱۳۹۱) اعتبار خرده مقیاس سازگاری اجتماعی با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد. اعتبار این پرسشنامه در این پژوهش نیز ۰/۸۳ برآورد شد.

پرسشنامه اهداف پیشرفت اجتماعی: پرسشنامه اهداف پیشرفت اجتماعی توسط ریان و هاپکینز (۲۰۰۳) ساخته شده است که از ۲۲ گویه تشکیل شده و سه نوع جهت‌گیری هدف اجتماعی یعنی تبحر اجتماعی، عملکردگرایی اجتماعی و عملکرد گریزی اجتماعی را اندازه‌گیری می‌کند. هر گویه در طیف چهار قسمتی لیکرت از کاملاً در مورد من صادق است (۴) تا اصلاً در مورد من صادق نیست (۱) است. سؤال‌های ۱، ۲، ۷، ۸، ۱۳، ۱۴، ۱۹ و ۲۲ مربوط به جهت‌گیری هدف تبحر اجتماعی و سؤال‌های ۳، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۱۸ و ۲۰ مربوط به جهت‌گیری هدف عملکردگرایی اجتماعی و سؤال‌های ۴، ۵، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۷ و ۲۱ مربوط به جهت‌گیری هدف عملکرد گریزی اجتماعی است. ضریب اعتبار مقیاس با استفاده

از روش آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۶۶ و ۰/۶۷ می‌باشد که توسط طالع پسند و همکاران (۲۰۱۰) به دست آمده است. اعتبار این پرسشنامه در این پژوهش نیز ۰/۷۹ برآورد شد.

یافته‌ها

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

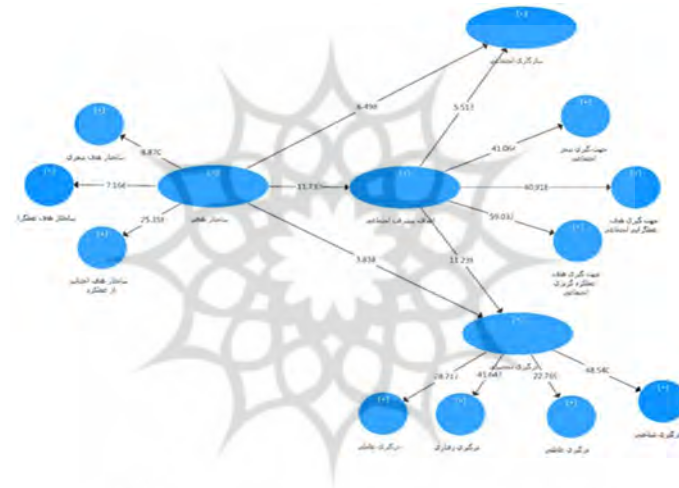
| متغیرها | تعداد نمونه | میانگین | انحراف معیار | چولگی | کشیدگی |
|-----------------------------------|-------------|---------|--------------|--------|--------|
| ساختار هدف تبحری | ۳۱۸ | ۳/۹۵ | ۰/۷۴ | -۰/۸۰ | -۰/۴۳ |
| ساختار هدف عملگرا | ۳۱۸ | ۳/۷۹ | ۰/۸۲ | -۰/۶۰ | -۰/۰۲ |
| ساختار هدف اجتناب از عملکرد | ۳۱۸ | ۳/۳۴ | ۰/۷۳ | -۰/۰۴ | ۰/۰۷ |
| ساختار هدفی | ۳۱۸ | ۳/۶۹ | ۰/۵۲ | ۰/۰۱ | -۰/۱۳ |
| جهت‌گیری هدف تبحری اجتماعی | ۳۱۸ | ۳/۴۸ | ۰/۴۵ | -۱/۰۰۶ | ۰/۷۲ |
| جهت‌گیری هدف عملکردگرایی اجتماعی | ۳۱۸ | ۲/۸۲ | ۰/۶۰ | -۰/۳۴ | -۰/۴۰ |
| جهت‌گیری هدف عملکرد گریزی اجتماعی | ۳۱۸ | ۳/۱۳ | ۰/۵۷ | -۰/۸۹ | ۱/۰۱ |
| اهداف پیشرفت اجتماعی | ۳۱۸ | ۳/۱۵ | ۰/۴۶ | -۰/۶۷ | ۰/۲۹ |
| درگیری عاملی | ۳۱۸ | ۴/۸۳ | ۱/۲۸ | -۰/۶۵ | ۰/۳۴ |
| درگیری رفتاری | ۳۱۸ | ۴/۶۲ | ۱/۱۴ | -۰/۱۸ | -۰/۳۱ |
| درگیری شناختی | ۳۱۸ | ۴/۷۸ | ۱/۳۸ | -۰/۶۲ | ۰/۱۱ |
| درگیری عاطفی | ۳۱۸ | ۴/۸۹ | ۱/۶۷ | -۰/۷۱ | -۰/۱۹ |
| درگیری تحصیلی | ۳۱۸ | ۴/۷۸ | ۱/۰۹ | -۰/۶۱ | ۰/۶۲ |
| سازگاری اجتماعی | ۳۱۸ | ۱/۱۸ | ۰/۲۸ | ۱/۵۹ | ۱/۴۱ |

یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۱، نشان داده شده

است.



نمودار ۲. مدل مفهومی با ضرایب استاندارد شده بار عاملی (ارزیابی مدل ساختاری)



نمودار ۳. مدل پژوهش با ضرایب t-Values (ارزیابی مدل ساختاری)

نمودارهای ۲ و ۳ مدل‌های ساختاری را نشان می‌دهد، مدل‌های ساختاری در واقع روابط بین متغیرها را نشان می‌دهد و گویه‌ها را در نظر نمی‌گیرد، به همین علت گویه‌های مدل را مخفی نموده تا اصل مدل ساختاری با یک نگاه به مدل شناسایی شود و روابط بین متغیرها به روشنی نمایان گردد. در شکل ۲ اعداد روی فلش‌ها همان ضرایب مسیر و در شکل ۳ اعداد روی فلش همان مقادیر t-Values را نشان می‌دهد که بر اساس آن فرضیات تأیید یا رد می‌شود.

فرضیه اول: ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی تأثیر معناداری دارد.

جدول ۲. نتایج برآورد ضرایب معناداری تی و ضریب مسیر استاندارد شده ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی

| نتیجه | همبستگی اسپیرمن | | sig | مقدار تی | ضریب مسیر (B) | فرضیه اول |
|-------|-----------------|------|------|----------|---------------|-----------------------------|
| | sig | r | | | | |
| تأیید | ۰/۰۱ | ۰/۴۸ | ۰/۰۱ | ۳/۸۳۸ | ۰/۲۰۰ | ساختار هدفی ← درگیری تحصیلی |

بررسی ضریب اثر ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی در جدول فوق نشان می‌دهد که این ضریب مسیر به میزان ۰,۲۰ برآورد شده است. با توجه به اینکه مقدار عدد معناداری (t-value) برابر با ۳/۸۳۸ و از ۱/۹۶ بیشتر می‌باشند و سطح معناداری (۰/۰۱) کمتر از ۰/۰۵ به دست آمده؛ می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است؛ یعنی ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. با افزایش یک انحراف استاندارد در نمرات ساختار هدفی، شاهد افزایش در نمرات درگیری تحصیلی به اندازه ۰/۲۰ انحراف استاندارد خواهیم بود. مقدار ضریب همبستگی اسپیرمن بین دو متغیر ذکر شده (ساختار هدفی و درگیری تحصیلی) برابر با مقدار ۰/۴۸ و معنادار می‌باشد و بار دیگر وجود ارتباط بین ساختار هدفی و درگیری تحصیلی را نشان می‌دهد؛ بنابراین با توجه به داده‌های گردآوری شده می‌توان فرضیه اول تحقیق با احتمال ۹۵ درصد تأیید می‌شود.

فرضیه دوم: ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی تأثیر معناداری دارد.

جدول ۳. نتایج برآورد ضرایب معناداری تی و ضریب مسیر استاندارد شده ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی

| نتیجه | همبستگی اسپیرمن | | sig | مقدار تی | ضریب مسیر (B) | فرضیه دوم |
|-------|-----------------|------|------|----------|---------------|-------------------------------|
| | sig | r | | | | |
| تأیید | ۰/۰۱ | ۰/۵۵ | ۰/۰۱ | ۶/۴۹۸ | ۰/۳۷۲ | ساختار هدفی ← سازگاری اجتماعی |

بررسی ضریب اثر ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی در جدول فوق نشان می‌دهد که این ضریب مسیر به میزان ۰,۳۷۲ برآورد شده است. با توجه به اینکه مقدار عدد معناداری (t-value) برابر با ۶,۴۹۸ و از ۱/۹۶ بیشتر می‌باشند و سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ به دست آمده؛ می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است؛ یعنی ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی تأثیر مثبت

و معناداری دارد. با افزایش یک انحراف استاندارد در نمرات ساختار هدفی، شاهد افزایش در نمرات سازگاری اجتماعی به اندازه ۰/۳۷۲ انحراف استاندارد خواهیم بود. مقدار ضریب همبستگی اسپیرمن بین دو متغیر ذکر شده (ساختار هدفی و سازگاری اجتماعی) برابر با مقدار ۰/۵۵ و معنادار می‌باشد و بار دیگر وجود ارتباط بین ساختار هدفی و سازگاری اجتماعی را نشان می‌دهد؛ بنابراین با توجه به داده‌های گردآوری شده می‌توان فرضیه دوم تحقیق مبنی بر اثرگذاری ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی با احتمال ۹۵ درصد تأیید می‌شود.

فرضیه سوم: ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت اجتماعی تأثیر غیرمستقیم دارد.

جدول ۴. نتایج برآورد ضرایب تی و ضریب مسیر ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت

اجتماعی

| مسیر | مسیر (B) | مقدار تی | sig | تأثیرات اهداف پیشرفت اجتماعی بر درگیری تحصیلی | | | آزمون سوبل |
|---------------------------------|-------------|----------|------|--|-----------|-------|------------|
| | | | | مستقیم | غیرمستقیم | کل | |
| ساختار هدفی ← اهداف پیشرفت | ۰/۵۲۴ | ۱۱/۱۷۳۳ | ۰/۰۱ | | | | |
| اهداف پیشرفت ← درگیری تحصیلی | ۰/۵۶۰ | ۱۱/۲۳۸ | ۰/۰۱ | | | | |
| ساختار هدفی ← درگیری تحصیلی | ۰/۲۰۰ | ۳/۸۳۸ | ۰/۰۱ | ۰/۲۰ | ۰/۲۹۳ | ۰/۴۹۳ | ۸/۱۱۵ |

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌گردد، تأثیر ساختار هدفی بر اهداف پیشرفت اجتماعی با ضریب مسیر ۰/۵۲۴ و مقدار آماره تی ۱۱/۱۷۳۳ مورد قبول واقع شد. همچنین تأثیر اهداف پیشرفت اجتماعی بر درگیری تحصیلی نیز با ضریب مسیر ۰/۵۶۰ و مقدار آماره تی ۱۱/۲۳۸ تأیید گردید. با توجه به آزمون این دو مسیر در قالب یک مدل می‌توان استنباط کرد که متغیر اهداف پیشرفت اجتماعی نقش واسطه‌ای را در تأثیرگذاری ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی ایفا می‌نماید. عبارتی دیگر این‌گونه تفسیر می‌شود که ساختار هدفی بطور غیرمستقیم نیز از طریق اهداف پیشرفت اجتماعی بر درگیری تحصیلی تأثیر داشته است. همچنین نتایج آزمون سوبل نشان می‌دهد که سطح معناداری آن با مقدار

۳/۸۳۸ آماره. برابر با ۰/۰۰ و کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ می‌باشد. لذا این‌گونه استنباط می‌شود که میانجیگری اهداف پیشرفت اجتماعی در مدل با احتمال ۹۵ درصد تأیید می‌شود. مقدار تأثیر مستقیم ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی (۰/۲۰)، تأثیر غیرمستقیم نشاط ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی (۰/۲۹۳) و تأثیر کل ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی (۰/۴۹۳) برآورد شده است؛ بنابراین فرضیه سوم تحقیق با احتمال ۹۵ درصد و با توجه به داده‌های گردآوری شده تأیید می‌شود.

فرضیه چهارم: ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی از طریق اهداف پیشرفت اجتماعی تأثیر غیرمستقیم دارد.

جدول ۵. نتایج برآورد ضرایب تی و ضریب مسیر ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی از طریق اهداف پیشرفت

اجتماعی

| آزمون سوبل | تأثیرات ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی | | مقدار تی | ضریب مسیر (B) | مسیر |
|-----------------|--|-----------|----------|---------------|-----------------------------------|
| | مستقیم | غیرمستقیم | | | |
| مقدار آماره sig | کل | | ۱۱/۷۳۳ | ۰/۵۲۴ | ساختار هدفی - اهداف پیشرفت |
| | | | ۰/۰۱ | | |
| مقدار آماره sig | کل | | ۵/۵۱۳ | ۰/۲۶۴ | اهداف پیشرفت - سازگاری اجتماعی |
| | | | ۰/۰۱ | | |
| مقدار آماره sig | کل | | ۶/۴۹۸ | ۰/۳۷۲ | ساختار هدفی - سازگاری اجتماعی |
| | | | ۰/۰۱ | | |

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌گردد، تأثیر ساختار هدفی بر اهداف پیشرفت اجتماعی با ضریب مسیر ۰/۵۲۴ و مقدار آماره تی ۱۱/۷۳۳ مورد قبول واقع شد. همچنین تأثیر اهداف پیشرفت اجتماعی بر سازگاری اجتماعی نیز با ضریب مسیر ۰/۲۶۴ و مقدار آماره تی ۵/۵۱۳ تأیید گردید. با توجه به آزمون این دو مسیر در قالب یک مدل می‌توان استنباط کرد که متغیر اهداف پیشرفت اجتماعی نقش واسطه‌ای را در تأثیرگذاری ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی ایفا می‌نماید. به عبارتی دیگر این‌گونه تفسیر می‌شود که ساختار هدفی بطور غیرمستقیم نیز از طریق اهداف پیشرفت اجتماعی بر سازگاری اجتماعی تأثیر داشته است. همچنین نتایج آزمون سوبل نشان می‌دهد که سطح معناداری آن با مقدار آماره ۴/۹۸۹ برابر با ۰/۰۰ و کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ می‌باشد. لذا این‌گونه استنباط می‌شود که میانجیگری

اهداف پیشرفت اجتماعی در مدل با احتمال ۹۵ درصد تأیید می‌شود. مقدار تأثیر مستقیم ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی (۰/۳۷۲)، تأثیر غیرمستقیم نشاط ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی (۰/۱۳۸) و تأثیر کل ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی (۰/۵۱) برآورد شده است؛ بنابراین فرضیه چهارم تحقیق با احتمال ۹۵ درصد تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین رابطه‌ی ساختار هدفی کلاس با درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی با تأکید بر نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت اجتماعی انجام شد. در فرضیه اول مشخص شد که ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج فتاحی و همکاران (۱۴۰۰)، طهرانی و همکاران (۱۳۹۹)، غلام‌پور و همکاران (۱۳۹۸)، حجازی و همکاران (۱۳۸۸)، لرچپورنکرات و همکاران (۲۰۱۸) و تریزا (۲۰۱۷) همسویی و مطابقت دارد. مطالعه طهرانی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد بین ادراک ساختار هدفی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش تحصیلی رابطه‌ی مستقیم و غیرمستقیم معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش غلام‌پور و همکاران (۱۳۹۸) بیانگر این بود که امید به آینده نقش میانجی را در رابطه‌ی بین خوش‌بینی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بازی می‌کند. لرچپورنکرات و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند ساختار کلاس درس با سازگاری اجتماعی، درگیری تحصیلی و مشارکت فعال دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری دارد. حجازی و همکاران (۱۳۸۸) به این نتیجه رسیدند که رابطه‌ی باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی قرار دارد به طوری که باور هوشی ذاتی از طریق اهداف رویکرد-عملکرد، اهداف اجتناب-عملکرد، راهبردهای شناختی و ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی به صورت غیرمستقیم و منفی اثر می‌گذارد و باور هوش افزایشی نیز از طریق اهداف تبحری، تلاش، راهبردهای فراشناختی و ارزش تکلیف به صورت غیرمستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد. هر چه یادگیرنده بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکلیف‌های یادگیری شود، می‌تواند به موفقیت علمی و کاهش افت تحصیلی او بیشتر امیدوار بود. هر چه درگیری تحصیلی دانش‌آموز در مسائل درسی بیشتر شود، موفقیت تحصیلی نیز به دنبال آن بیشتر می‌شود و این موضوع موجب افزایش انگیزش آنان برای یادگیری‌های بعدی می‌گردد (افروز و همکاران، ۱۳۹۸)؛ بنابراین چنین می‌توان تبیین نمود که

ساختار هدفی کلاس بر افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است. در واقع هرچه کلاس درس ساختاری مشارکتی، تکالیف متنوع‌تر و چالش‌برانگیزتر و ارزشیابی تسلطی بیشتر باشد، دانش‌آموزان ارزیابی مثبت‌تری نسبت به توانایی‌های خود و تحصیل پیدا می‌کنند در نتیجه درگیری تحصیلی آن‌ها افزایش پیدا می‌کند.

نتایج فرضیه دوم نشان داد که ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج علیزاده و همکاران (۱۴۰۰)، باقرزاده نیم‌چاهی و همکاران (۱۳۹۷) و هال و دپیرنا (۲۰۱۷) همسویی دارد. علیزاده و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که ساختار کلاس درس با مشارکت فعال و سازگاری اجتماعی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی رابطه‌ی مستقیم و معناداری دارد. باقرزاده نیم‌چاهی و همکاران (۱۳۹۷) به این نتیجه رسیدند که بین خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی رابطه‌ی معناداری وجود دارد. هال و دپیرنا (۲۰۱۷) نشان دادند که سازگاری اجتماعی میانجی‌گری قوی برای پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. اجتماعی شدن، یک فرایند دوجانبه ارتباطی میان فرد و جامعه است و در طول حیات انسان این فرایند در دو مقوله یادگیری و یاد دادن ادامه می‌یابد؛ بنابراین انسان باید با اجتماع سازگار شود (قربانیان، محمدلو، خانبانی و یوسفی‌کیا، ۱۳۹۵). سازگاری اجتماعی، به عنوان مهم‌ترین نشانه سلامت روان، از مباحثی است که جامعه‌شناسان و روانشناسان در دهه‌های اخیر توجه خاصی به آن مبذول داشته‌اند. در واقع سازگاری اجتماعی در نحوه برخورد با رویدادهای مدرسه و عملکرد تحصیلی فرد مؤثر است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که ساختار کلاس می‌تواند منجر به سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان گردد.

یافته فرضیه سوم بیانگر این بود که متغیر اهداف پیشرفت اجتماعی نقش واسطه‌ای را در تأثیرگذاری ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی ایفا می‌کند. به عبارتی دیگر ساختار هدفی به طور غیرمستقیم از طریق اهداف پیشرفت اجتماعی بر درگیری تحصیلی تأثیر داشت. این یافته با نتایج شهابی و همکاران (۱۴۰۰)، طهرانی و همکاران (۱۳۹۹)، حجازی و همکاران (۱۳۸۸)، نیل (۲۰۱۷) و سنکو و هالمن (۲۰۱۳) همسویی و همخوانی دارد. شهابی و همکاران (۱۴۰۰) به این نتیجه رسیدند که انواع جهت‌گیری هدف پیشرفت می‌تواند پیش‌بین مناسبی برای هیجان تحصیلی دانشجویان از طریق خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف آن‌ها باشد. حجازی و همکاران (۱۳۸۸) به این نتیجه دست یافتند که رابطه‌ی باورهای

هوشی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی قرار دارد به طوری که باور هوش افزایشی از طریق اهداف تبحری، تلاش، راهبردهای فراشناختی و ارزش تکلیف به صورت غیرمستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد. همچنین نیل (۲۰۱۷) گزارش داد که بین درگیری تحصیلی توسط امید تحصیلی، انگیزش و مثبت‌نگری قابل پیش‌بینی است. سنکو و هالمن (۲۰۱۳) نشان دادند که جهت‌گیری هدف پیشرفت بر شیوه‌های خودتنظیمی یادگیری و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. پژوهش‌های نشان داده است که اگر بتوان دانش‌آموزان را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت علمی آنان امیدوار بود. در این میان توجه به رابطه‌ی متغیرهای تأثیرگذار بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان از جمله اهداف پیشرفت اجتماعی و ساختار هدفی کلاس از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ بنابراین چنین می‌توان تبیین نمود که با استفاده از جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتماعی از طریق ساختار هدفی کلاس می‌توان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داد.

نتایج فرضیه چهارم نیز نشان داد متغیر اهداف پیشرفت اجتماعی نقش واسطه‌ای را در تأثیرگذاری ساختار هدفی بر سازگاری اجتماعی ایفا می‌کند. به عبارتی دیگر ساختار هدفی به طور غیرمستقیم از طریق اهداف پیشرفت اجتماعی بر سازگاری اجتماعی تأثیر داشت. این یافته با نتایج عزیزاده و همکاران (۱۴۰۰)، طهرانی و همکاران (۱۳۹۹)، حکمی و شکری (۱۳۹۴)، سلیمی و همکاران (۱۳۹۳)، کارشکی و همکاران (۱۳۹۲)، مارکوس و همکاران (۲۰۲۰)، شیم و همکاران (۲۰۱۲)، ریان و هاپکینز (۲۰۰۳) همسویی و مطابقت دارد. سلیمی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند انگیزش تحصیلی و اهداف پیشرفت اجتماعی می‌توانند تعلق‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی کنند و همچنین اهداف پیشرفت تحصیلی با انگیزش تحصیلی رابطه‌ی مستقیم و معناداری داشت. کارشکی و همکاران (۱۳۹۲) نشان دادند مدل علی رابطه‌ی ساختار ارزشیابی کلاسی تسلط‌گرا با پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری جهت‌گیری هدف تسلط‌مورد تأیید قرار گرفت. مارکوس و همکاران (۲۰۲۰) نشان دادند که درگیری تحصیلی با بهره‌وری تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط مثبت و معناداری دارد. نتایج پژوهش شیم و همکاران (۲۰۱۲) نشان داد که ساختار هدف تبحری اثر مثبت و مستقیمی با سازگاری اجتماعی دارد و ساختار هدف عملکردی اثر منفی با سازگاری اجتماعی دارد، همچنین ساختار هدفی کلاس از طریق هدف‌های پیشرفت اجتماعی با پیامدهای

اجتماعی و تحصیلی رابطه داشت. پژوهش ریان و هاپکینز (۲۰۰۳) نشان دهنده آن بود که جهت‌گیری هدف تبصر اجتماعی به رفتارهای مثبت مرتبط است و عملکرد گریزی اجتماعی با رفتارهای ناسازگارانه مرتبط است. نظر به نقش اهداف پیشرفت اجتماعی در افزایش موفقیت تحصیلی، دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت باید ساختار کلاس را به نحوی شکل دهند که در آن به جای رقابت بر یادگیری معنادار تأکید شود. از طرفی، دانش‌آموزانی که از سازگاری اجتماعی بالایی برخوردار هستند نسبت به اهداف پیشرفت اجتماعی انگیزه بیشتری پیدا می‌کنند. این افزایش در انگیزه موجب عملکرد بهتر دانش‌آموز می‌شود؛ بنابراین می‌توان تبیین نمود که با استفاده از جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتماعی از طریق ساختار هدفی کلاس می‌توان سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان را افزایش داد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان به جمع‌آوری اطلاعات از طریق پرسشنامه اشاره کرد که در نتیجه محدودیتی شبیه به محدودیت تمامی پژوهش‌های پرسشنامه‌ای دارد. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود برای معلمان در زمینه ساختارهای هدفی کلاس و در زمینه ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و آگاهی از نیازهای دانش‌آموزان به منظور افزایش درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی کارگاه‌های آموزشی برگزار شود. همچنین برگزاری کارگاه‌هایی برای والدین و مربیان که با عوامل مؤثر در سازگاری اجتماعی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان آشنا گردند.

منابع

- افروز، حمیدرضا، اژه‌ای، جواد، حجازی، الهه، مقدم‌زاده، علی (۱۳۹۸). درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی: یک مطالعه کیفی، مجله علمی پژوهشی روانشناسی، ۲۳(۴)، ۳۷۱-۳۵۴.
- باقرزاده نیم‌چاهی، صفورا، حسینی طبقدهی، سیده‌لیلا، حافظیان، مریم (۱۳۹۷). رابطه‌ی خودآگاهی و یادگیری خودتنظیمی با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۵(۳۰)، ۲۹-۵۰.
- بدری گرگری، رحیم، قره‌آغاجی، سعید (۱۳۹۴). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی ریاضی، فصلنامه آموزش پژوهی، ۱(۲)، ۱-۲۵.

پیوسته‌گر، مهرانگیز، محرم‌زاده، سوری (۱۳۹۵). مقایسه سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کاربر اینترنت و غیر کاربر اینترنت، فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۶(۳)، ۱۴۵-۱۳۱.

حجازی، الهه، رستگار، احمد، غلامعلی لواسانی، مسعود، قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی، پژوهش‌های روان‌شناختی، ۱۲(۲۳)، ۲۵-۴۶.

حکمی، سارا، شکری، امید (۱۳۹۴). رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: الگوی اثرات میانجیگر هیجانانگیز پیشرفت. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵(۱۱)، ۶۵-۳۱.

رضایی، اکبر، بهادری خسروشاهی، جعفر (۱۳۹۹). نقش نظریه‌های ضمنی هوش، حمایت از خودمختاری و باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۱)، ۴۲-۳۳.

سلطانی‌زاده، محمد، حسینی، فاطمه، کاظمی زهرانی، حمید (۱۴۰۰). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سازگاری اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان دارای اضطراب امتحان، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۸(۴۱)، ۳۹-۱۷.

سلیمی، جمال، بارخدا، سیدجمال، محمدیان شریف، کویستان (۱۳۹۳). بررسی رابطه‌ی بین انگیزش تحصیلی و اهداف پیشرفت اجتماعی با تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان، پژوهش‌های مشاوره، ۱۳(۵۰)، ۱۰۱-۷۹.

شهابی، سمیرا، جدیدی، هوشنگ، یاراحمدی، یحیی (۱۴۰۰). تدوین مدل علی هیجان‌های تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی و ارزش تکلیف، ۱۸(۴۲)، ۱۵۶-۱۷۸.

طهرانی، معصومه، صالح صدق‌پور، بهرام، ابراهیم دماوندی، مجید (۱۳۹۹). مدل‌یابی رابطه‌ی ادراک ساختار هدفی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش تحصیلی، فصلنامه علمی پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۶(۴)، ۹۰-۷۱.

علیزاده، امیر، رضایی، اکبر، محمدزاده، علی (۱۴۰۰). رابطه‌ی ساختار کلاس درس با مشارکت فعال دانشجویان در دانشگاه: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۸(۴۱)، ۱۱۷-۱۳۵.

غلام‌پور، میثم، پورشافعی، هادی و قرآنی سیرجانی، سیما (۱۳۹۸). رابطه‌ی خوش‌بینی و درگیری تحصیلی با نقش میانجی‌گری امید به آینده دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی. دوماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۵)، ۷۹-۸۸.

فتاحی، امید، جدیدی، هوشنگ، احمدیان، حمزه، مرادی، امید (۱۴۰۰). اثربخشی بسته آموزشی تاب‌آوری تحصیلی، دلبستگی به مدرسه، خودپنداره تحصیلی و درگیری تحصیلی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۸(۴۳)، ۸۴-۶۳.

فرید، ابوالفضل (۱۳۹۶). نقش خودناتوان‌سازی تحصیلی، رفتارهای ایذایی و ادارک از ساختار هدفی کلاس در تقلب تحصیلی دانشجویان داروسازی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۷(۳۰)، ۲۸۸-۲۹۷.

قربانیان، الهام، محملو، هادی، خانبانی، مهدی، یوسفی‌کیا، مجتبی (۱۳۹۵). پیش‌بینی سازگاری اجتماعی و مقبولیت اجتماعی بر اساس سبک‌های دلبستگی در دانش‌آموزان دختر ۱۲-۱۰ ساله دوره ابتدایی شهر تهران، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۷(۱)، ۹۹-۱۰۶.

کارشکی، حسین، بهمن‌آبادی، سمیه، بلوچزاده، فاطمه (۱۳۹۲). تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجی‌گری رابطه‌ی ساختار ارزشیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه توصیفی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۲)، ۱۳۳-۱۲۳.

میری رستمی، سیده عاطفه (۱۳۹۹). رابطه‌ی سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی با میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی در دانش‌آموزان ابتدایی مقطع چهارم شهرستان بهشهر. فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی، ۶(۱۰)، ۸-۱.

نجاری، مسعود، جدیدی، هوشنگ، مرادی، امید، کریمی، کیومرث (۱۳۹۷). تدوین برنامه آموزشی سازگاری اجتماعی و اثربخشی آن بر میزان قلدری دانش‌آموزان پسر، پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۸(۲۹)، ۵۸-۴۳.

یوسفی، سمیه، مصرآبادی، جواد (۱۳۹۸). رابطه‌ی جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی: یک پژوهش فراتحلیلی، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۵(۵۱)، ۷۱-۹۴.

- Ames, J., Archer (1998). Achievement goals in the Classroom: student learning processes. *Journal of Educational Psychology*, 99(3): 411-438.
- Bachem, R. & Casey, P. (2018). Adjustment disorder: a diagnosis whose time has come. *Journal of Affective Disorders*, 227(2), 243-253.
- Cetin-Dindar, A. (2016). Student motivation in constructivist learning environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(2), 233-247.
- Hall, G. E. & DiPerna, J. C. (2017). Childhood social skills as predictors of middle school academic adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 37(6), 825 -851.
- Hicks, L (1997). Academic motivation and peer relationship- how do they mix in adolescent world? *Middle School Journal*, 28, PP 18-2.
- Kaplan, A. & Maehr, M, L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Kronborg, L. Cornejo-Araya, CA. (2018). Gifted educational provisions for gifted and highly able students in Victorian schools, Australia. *Universitas Psychologica*, 5, 17(5), 1-4.
- Lerdpornkulrat, T. Koul, R. & Poondej, C. (2018). Relationship between perceptions of classroom climate and institutional goal structures and student motivation, engagement and intention to persist in college, *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 102-115.
- Lyke, Jennifer A and Kelaher Young, Allison, J. (2006). Cognition in Context: students' Perceptions of Classroom Goal structures and Reported Cognitive Strategy Use in the College Classroom.
- Markus, P. Rossell, S. Valentina, T. Maureen, M. and Alan, H. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104-114.
- Menaga, S. & Chandrasekaran, V. (2015). A study on adjustment of college students. *Scholarly research journal for interdisciplinary studies*, 3(16), 2622-2629.
- Midgley, c. Kaplan, A. middleton, m. & meaner. m. I. (1998) the development and validation of scales assessing student's achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*. 23, 113-131.

- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and Classroom goal structures on achievement-relevant.
- Neal, D (2017). Academic resilience and caring adults: The experiences of former foster youth, *Children and Youth Services Review*, 79(15): 242-248.
- Ryan, A.M. & Hopkins, N.B. (2003). Achievement goals in the social domain. Chicago: University of Illinois, Urbana- Champaign, Unpublished manuscript.
- Schenke, K. (2018). From structure to process: Do students' own construction of their classroom drive their learning? *Learning and Individual Differences*, 62, 36–48.
- Scott, M. D. Hauenstein, N. M. & Coyle, P. T. (2015). Construct validity of measures of goal orientation in the approach–avoidance network. *Learning and Individual Differences*, 38(2), 151-157.
- Senko, C. & Hulleman, C. S. (2013). The role of goal attainment expectancies in achievement goal pursuit. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 504-521.
- Shim, S. Kiefer, S. & Wang, C. (2013). Help- seeking among peers: The rol of goal structure and peer climate. *The Journal of Educational Research*, 106(4), 290-300.
- Theresa, C. (2017). Influencing Optimum Health for Nurses. Short communication *AORN Journal*, 105(2), 228-231.
- Uçar, M.F, & Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement, *Journal Research in Science & Technological Education*, 35, 149-168.
- Verdugo, L. & Sánchez-Sandoval, Y. (2020). Psychological and Social Adjustment as Antecedents of High School Students' Future Expectations. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*.10(2), 1-15.
- Viorel, MIH, Codruta, MIH & viorel, D. (2015). Achievement Goals and Behavioral and Emotional Engagement as Precursors of Academic Adjusting. International conference Education, Reflection, Development, ERD 2015, 4-3 July 2015, Cluj-Napoca, Romania.
- Zhao, L. Xie, Y. Wang, J. Xu, X. (2015). A performance assessment and adjustment program for air quality monitoring networks in Shanghai. *Atmospheric Environment*, 122(3), 382-392.