

رابطه میان ادراک از ساختار کلاس درس با عملکرد تحصیلی دانشجویان از طریق نقش واسطه‌ای خودکارآمدی (مطالعه موردی دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

دانشگاه سیستان و بلوچستان)

الهه امیری دوماری^۱، افسانه مرزیه^{۲*}، حسین جنآبادی^۳

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.
۲. دانشیار و عضو هیئت‌علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. (نویسنده مسئول).
۳. استاد گروه روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره پنجم، شماره هفدهم، بهار ۱۴۰۲، صفحات ۸۳-۱۰۱

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین رابطه میان ادراک از ساختار کلاس درس با عملکرد تحصیلی دانشجویان از طریق نقش واسطه‌ای خودکارآمدی انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان در نیمسال دوم تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ که تعداد آنان برابر با ۹۰۰ نفر (۵۴۰ نفر دختر و ۳۶۰ نفر پسر) بود. حجم نمونه براساس جدول کرجسی مورگان ۲۶۹ نفر برآورد شد که ۱۶۲ نفر دانشجو دختر و ۱۰۷ نفر دانشجو پسر به صورت روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه ساختار ادراک شده کلاس درس (میگلی و همکاران، ۱۹۸۸)، عملکرد تحصیلی (درتاج، ۱۳۸۳) و خودکارآمدی (شرر و همکاران، ۱۹۸۲) بود. نتایج نشان داد بین ادراک از ساختار کلاس درس با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت. همچنین بین ادراک از ساختار کلاس درس با خودکارآمدی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری مشاهده شد و بین ادراک از ساختار کلاس درس با عملکرد تحصیلی دانشجویان از طریق نقش واسطه‌ای خودکارآمدی رابطه غیرمستقیم و معناداری وجود داشت.

واژه‌های کلیدی: ادراک از ساختار کلاس درس، عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی، دانشجویان.

مقدمه

یکی از عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی^۱ آنان است. عملکرد تحصیلی به معنای توانایی اثبات موفقیت برای رسیدن به هدف‌هایی است که برای آن برنامه‌ریزی شده است (قانعی مهرآبادی، ۱۳۹۹). مهم‌ترین نشانه موفقیت نظام آموزشی در رسیدن به اهداف، شیوه عملکرد تحصیلی فراگیران آن است. فراگیر با عملکرد تحصیلی مناسب، مورد تأیید و پذیرش همسالان، معلمان و والدین قرار گرفته و عزت نفس و احساس کفایت او بهبود می‌یابد، در مقابل فردی که عملکرد تحصیلی ضعیف دارد به توانایی و کفایت خود شک کرده و احساس ناکارآمدی و ناتوانی می‌کند و از ادامه تحصیل و یادگیری دوری می‌جوید (بشرپور و نصرآبادی، ۱۳۹۴). در واقع عملکرد تحصیلی به توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی گفته می‌شود که به وسیله آزمون‌های فراگیری استاندارد شده یا آزمون‌های معلم ساخته اندازه‌گیری می‌شود (محسنی وازیمالی، ۱۴۰۱). همچنین عملکرد تحصیلی عبارت است از کلیه فعالیتها و تلاش‌هایی که یک فرد در جهت کسب علوم و دانش و گذراندن پایه‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف در مراکز آموزشی از خود نشان می‌دهد (اسفیجانی، ۱۳۹۷). جوهان^۲ (۲۰۰۵) عملکرد تحصیلی را چنین تعریف کرده است: توانایی‌های به‌هم‌پیوسته شناختی که یادگیرنده را قادر می‌سازد تا بر اطلاعات تحصیلی براساس معیار داده‌شده تسلط یابد، برای اینکه توانایی لازم را برای سال تحصیلی بعد کسب کند. به‌طور کلی، عملکرد تحصیلی به معنای مقدار یادگیری آموزشی فرد است، به‌طوری‌که بتوان آن‌ها را در مقوله کلی عوامل مربوط به تفاوت‌های فردی و عوامل مربوط به مدرسه و نظام آموزش و پرورش مورد مطالعه قرارداد (تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۷). مسئله موفقیت و عدم موفقیت در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است، موفقیت و بهبود عملکرد تحصیلی در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. در مؤسسات آموزشی مهم، نظیر دانشگاه‌ها موفقیت یک دانشجو از طریق بررسی عملکرد تحصیلی و یا چگونگی سازگاری وی با مقررات تحصیلی ارزیابی می‌شود. عوامل متعددی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر بگذارد و در گذر زمان کشف دلایلی برای درک تفاوت‌های فردی در سطوح مختلف موفقیت تحصیلی، همواره مورد توجه روانشناسان بوده است (رضایی، کجیاب، موسوی و موسوی، ۱۳۹۱). در واقع عملکرد تحصیلی دانشجویان یکی از مهم‌ترین و عینی‌ترین معیارها برای بررسی و ارزیابی کارایی و اثربخشی نظام‌های آموزشی است و تمام تلاش‌های این نظام در واقع جامعه عمل پوشاندن بدین امر می‌باشد (خدیدی، ممدی و حضرتیان، ۱۴۰۰).

نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد دانست که عملکرد تحصیلی دانشجویان در دوره‌های مختلف تحصیلی دارای بیشترین و بالاترین رقم باشد. عوامل مختلفی با عملکرد تحصیلی مرتبط هستند، یکی از عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی دانشجویان، ادراک از ساختار کلاس درس^۳ می‌باشد (فرایدل، کرتینا، ترنر و میگلگی^۴، ۲۰۱۰). ساختار کلاس درس به‌عنوان یک فضای حیاتی برای

¹ Academic Performance

² Johan

³ Classroom structure

⁴ Friedel, Cortina, Turner, Midgley

موفقیت تحصیلی دانشجویان است (جعفرزاده، باشکوه و داردل، ۱۴۰۰). به اعتقاد ایمز^۱ (۱۹۹۲) ساختار کلاس شامل زمینه و بافتی است که در آن یادگیری رخ می‌دهد، همچنین مجموعه‌ای از تکالیف تحصیلی و اطلاعات در مورد آنچه هدف نامیده می‌شود و لازم به دستیابی بوده، در ذیل تعریف ساختار کلاس جای می‌گیرد (گوستاوسون و میاکی^۲، ۲۰۱۷). اغلب پژوهش‌ها بر نقش ساختار کلاس درس در تعیین نوع رفتار و تجربه تحصیلی دانشجویان صحنه گذاشته و نشان داده‌اند که اهداف پیشرفت فردی و تحصیلی فراگیران تا حدودی تحت تأثیر ساختار کلاس درس است (محمدی پویا، فارقلی، محمدی پویا و قریب طرزه، ۱۳۹۷). سازوکار این ساختار، کیفیت گذران کلاس و چگونگی حضور دانشجویان در این محیط بوده و نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری آنان داشته و عکس‌العمل‌ها و ادراکشان را نسبت به تجربیات تحصیلی تحت‌الشعاع قرار می‌دهد (مرادی و چراغی، ۱۳۹۴). مطالعه ادراک از ساختار کلاس بر این فرض استوار است که ادراک فراگیران 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^۳، ۲۰۱۶). میگلی، مایر، هرودا، آندرمن، فریمن و جین^۴ و همکاران (۲۰۰۰) یک چارچوب سه بعدی برای ادراک از ساختار کلاس درس تدوین کرده است. طبق این چارچوب، (۱) ساختار هدفی تبحری^۵، محیطی را توصیف می‌کند که در آن محیط، روش‌های آموزشی، سیاست‌ها و هنجارهای آموزشی این‌چنین به دانشجو القاء می‌کند که یادگیری دارای اهمیت است، سخت‌کوشی مهم است و دانشجویانی می‌توانند موفق شوند که برای یادگیری به‌شدت تلاش کنند. (۲) ساختار هدفی رویکرد - عملکرد^۶، محیطی را توصیف می‌کند که در آن محیط، به فراگیر تفهیم می‌شود که موفق بودن به معنی گرفتن پاداش‌های بیرونی، نشان دان توانایی بالا و داشتن عملکرد بهتر از دیگران است. (۳) ساختار هدفی اجتناب - عملکرد^۷، محیطی را توصیف می‌کند که در آن محیط، موفق بودن به نشان ندادن عدم مهارت یا ضعیف به نظر رسیدن و اشتباه نکردن در حضور دیگر دانشجویان است (طهرانی، صالح‌صدق‌پور و ابراهیم‌دماوندی، ۱۳۹۹).

فراگیران زمانی بهتر یاد می‌گیرند که محیط کلاس درس و فضای ساختاری حاکم بر آن را مثبت و مناسب ارزیابی کنند (موچیرا^۸، ۲۰۱۷). از ارزشیابی مثبت و مناسب فضای ساختاری حاکم بر کلاس نیز بر انجام به موقع تکالیف درسی تأثیرگذار است (علیزاده، رضایی و محمدزاده، ۱۴۰۰). 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 (اوچار و سنگور^۹، ۲۰۱۷، شنک^{۱۰}، ۲۰۱۸). یاری، مرزیه و پناهی (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند که بین ادراک از ساختار هدفی کلاس با

¹ Ames

² Gustavson, Miyake

³ Cetin-Dindar

⁴ Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, Freeman, Gheen

⁵ Mastery goal structure

⁶ Performance-approach

⁷ Performance-avoidance

⁸ Mucherah

⁹ Uçar & Sungur

¹⁰ Schenke

درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی از طریق نقش میانجی اهداف پیشرفت اجتماعی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. پاتریک و ریان^۱ (۲۰۱۰) نشان دادند ساختار کلاس درس از عوامل موفقیت ساز و عملکرد تحصیلی بهتر دانشجویان است. در مطالعه دیگری بونگ^۲ (۲۰۱۰) بیان کرد عملکرد تحصیلی و رفتار دانش‌آموزان با توجه به موضوع و ساختار کلاس درس تغییر می‌کند. لذا می‌توان از عامل ادراک از ساختار کلاس به‌عنوان عاملی تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانشجویان نام برد.

عوامل شناختی و فردی فراوانی بر عملکرد تحصیلی تأثیرگذارند، یکی از این عوامل خودکارآمدی^۳ می‌باشد. خودکارآمدی به‌عنوان یک عامل انگیزشی مهم در پژوهش‌های مربوط به رفتار انسان مطرح شده است (شین^۴، ۲۰۱۸). این عامل نقش بسزایی در بهبود و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد (محمودی، ۱۴۰۰). خودکارآمدی بر بسیاری از جنبه‌های زندگی مثل تلاش و پایداری در رویارویی با مسائل چالش‌برانگیز تأثیر می‌گذارد و موجب بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود (یاداک^۵، ۲۰۱۷). خودکارآمدی یکی از مفاهیم کلیدی نظریه شناختی اجتماعی بندورا^۶ (۱۹۹۷) است. مفهوم خودکارآمدی به باورهای افراد درباره قابلیت‌ها و توانایی‌هایشان برای سازماندهی و انجام عملی خاص گفته می‌شود (الگمدی، کاپینسکی، لپ و بارکلی^۷، ۲۰۲۰) یکی از حوزه‌های خودکارآمدی که رابطه آن با عملکرد تحصیلی مورد پژوهش قرار گرفته است، خودکارآمدی تحصیلی^۸ است. خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است (فریسن^۹، ۲۰۱۹). همچنین خودکارآمدی تحصیلی به‌طور خاص به معنای قضاوت یادگیرنده درباره توانایی‌اش برای دستیابی موفقیت‌آمیز به اهداف آموزشی است (بشرپور و عینی، ۱۴۰۰). بندورا (۲۰۰۱) معتقد است که خودکارآمدی تحصیلی به انتظار دانش‌آموزان برای موفقیت‌های کلاسی مربوط است. دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی دارند، آرمان‌های بالایی را برای خود در نظر گرفته‌اند و در جستجوی راه‌حل‌ها، راهبردهای بسیار انعطاف‌پذیری را به کار می‌گیرند (فرید و اشرف زاده، ۱۴۰۰). نتایج پژوهش‌های گوناگون نشان داده است سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به عملکرد تحصیلی بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود، در نتیجه فراگیرانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، عملکرد تحصیلی بهتری داشته و راهبردهای یادگیری سودمندتری را بکار برده و در نهایت، پیشرفت تحصیلی بهتری خواهند داشت (میرزایی علویجه، حسینی، مطلق، جلیلیان، ۱۳۹۶).

یونگ کیو^{۱۰} (۲۰۲۲) در پژوهشی نشان دادند رشد باورهای خودکارآمدی به‌طور مثبت با عملکردهای تحصیلی و ادراک کلاس درس، مشارکت کلاسی و پیشرفت تحصیلی مرتبط بود. لی، وانگ، دای، گوا، شیانگ و هو^{۱۱} (۲۰۲۲) به این نتیجه رسیدند بین

¹ Patrick & Ryan

² Bong

³ Self- efficacy

⁴ Shen

⁵ Yadak

⁶ Bandura

⁷ Alghamdia, Karpinski, Lepp & Barkley

⁸ Academic Self- efficacy

⁹ Friesen

¹⁰ Young Kyo

¹¹ Lei, Wang, Dai, Guo, Xiang & Hu

خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی از طریق میانجیگری شناوری تحصیلی و حمایت اجتماعی رابطه وجود داشت. آناگورثی^۱ (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان داد عوامل درون فردی و خودکارآمدی از جمله مهم‌ترین پیش‌بین‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هستند. جوری، اسمدینگ، کورت و دارنون^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان دادند ادراک از محیط کلاس درس با عملکرد تحصیلی و طبقه اجتماعی ارتباط مثبت و معنادار دارد. پاتریک و ریان^۳ (۲۰۱۰) نشان دادند ساختار کلاس درس از عوامل موفقیت ساز و عملکرد تحصیلی بهتر دانشجویان است. دیوی و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد بین هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان و بین مؤلفه‌های هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی رابطه مستقیم وجود داشت. ثمری و همکاران (۱۴۰۰) به این نتیجه رسیدند که بین مدرسه بر سرزندگی تحصیلی با میانجیگری گیری تحصیلی، جو عاطفی خانواده و درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیم وجود دارد و همچنین انگیزش تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی با میانجیگری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم دارد. خدامرادی (۱۴۰۰) یافته‌ها نشان داد بین خودکارآمدی اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و معنادار است. یاری، مرزیه و پناهی (۱۴۰۰) نشان دادند که ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی تأثیر معناداری داشت و همچنین ساختار هدفی بر درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی از طریق اهداف پیشرفت اجتماعی تأثیر غیرمستقیم داشت. علیزاده و همکاران (۱۴۰۰) به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه بین ساختار کلاس درس و مشارکت فعال دانشجویان داشت. طهرانی و همکاران (۱۳۹۹) نشان دادند بین ادراک ساختار هدفی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود داشت. حاج حسینی، نقش و مرادبیگی (۱۳۹۹) ساختار هدفی کلاس در رابطه منزلت اجتماعی معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز نقش واسطه‌ای داشت. آریایی پناه و صدوقی (۱۳۹۸) نشان دادند که ادراک از محیط کلاس با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد و مؤلفه‌های چالش، علاقه و لذت به ترتیب بیشترین توانایی پیش‌بینی درگیری تحصیلی را داشتند. طلائد و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند عملکرد تحصیلی به‌طور مستقیم از ادراک از محیط کلاس و معلم - تنظیمی تحصیلی و به‌طور غیرمستقیم از طریق میانجی‌گری یادگیری خودتنظیمی تأثیر می‌پذیرد. حاجی تبار فیروز جانی (۱۳۹۸) نتایج نشان دادند بین محیط کلاس درس و ادراک دانش‌آموز از ارزیابی با خودکارآمدی تحصیلی و نگرش به علوم رابطه مستقیم و معناداری داشت. یافته‌های پژوهش محمدی پویا و همکاران (۱۳۹۷) حاکی از ارتباط مثبت و معنی‌داری هوش اجتماعی با باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس درس و همچنین باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس درس بود. صدوقی (۱۳۹۷) نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی و همچنین، بین تاب‌آوری تحصیلی با سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری دارد. نتایج مطالعه میکائیلی و همکاران (۱۳۹۶) نشان‌دهنده جو کلاس بر خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی بر امید، خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی و امید بر انگیزش تحصیلی اثر مستقیم معنادار بود. آقاییوسفی، خدایی و شکری (۱۳۹۲) نشان دادند که باورهای خودکارآمدی تحصیلی، رابطه تنیدگی تحصیلی

¹ Anagurthi

² Jury, Smeding, Court & Darnon

³ Patrick & Ryan

ادراک شده و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را به طور نسبی میانجیگری کرد. نتایج قدیری و همکاران (۱۳۸۹) حاکی از آن بود که ادراک از محیط کلاس می تواند پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی در درس ریاضیات و جهت گیری هدف تسلط باشد. امروزه در دانشگاه ها، موانع و چالش های بسیار زیادی وجود دارد که این چالش ها و موانع منجر به مشکلات زیادی از جمله فشار امتحانات، گرفتن نمرات پایین در دروس و دریافت بازخوردهای منفی از سوی اساتید و از دست دادن انگیزه فرد خواهد شد. انجام پژوهش در ارتباط با حل چنین مشکلات و چالش هایی می تواند در قالب بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی صورت گیرد. از سویی دیگر، با توجه به اینکه تاکنون پژوهشی در ارتباط با نقش ادراک از ساختار کلاس درس و خودکارآمدی بر روی عملکرد تحصیلی در کشور انجام نشده است. دانشجویان، اساتید دانشگاه، دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی و سازمان آموزش و پرورش می توانند از نتایج آن استفاده نمایند. همچنین به لحاظ نظری انجام این پژوهش باعث توسعه کمی ادبیات موجود راجع به عملکرد تحصیلی، ادراک از ساختار کلاس درس و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان می شود. به علاوه، پژوهش حاضر می تواند راهگشای پژوهش های آتی در این زمینه باشد؛ بنابراین با توجه به مواردی که ذکر آن رفت ضرورت آن ایجاب می کند که رابطه میان ادراک از ساختار کلاس درس با عملکرد تحصیلی دانشجویان از طریق نقش واسطه ای خودکارآمدی مورد بررسی قرار گیرد.

روش پژوهش

روش اجرا در این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و به لحاظ هدف از نوع کاربردی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سیستان و بلوچستان در نیمسال دوم تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ برابر با ۹۰۰ نفر (۵۴۰ نفر دختر و ۳۶۰ نفر پسر) که ۲۶۹ نفر دانشجو (۱۶۲ نفر دختر و ۱۰۷ نفر پسر) به طور طبقه ای تصادفی برحسب جنسیت انتخاب شدند.

در این تحقیق برای گردآوری داده ها از سه پرسشنامه استاندارد به شرح ذیل استفاده شده است:

الف: پرسشنامه ادراک از ساختار کلاس درس: این پرسشنامه توسط میگلی و همکاران در سال (۱۹۸۸) طراحی شده است که دارای ۱۴ گویه و ۳ عامل می باشد. هر گویه در طیف پنج قسمتی لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) می سنجد. در این ابزار گویه های ۱ تا ۶ ساختار هدف تبحری، گویه های ۷ تا ۹ ساختار هدف عملکردگرا و گویه های ۱۰ تا ۱۴ ساختار هدف اجتناب از عملکرد را ارزیابی می کنند. میگلی و همکاران (۲۰۰۰) ضریب اعتبار ادراک از ساختار هدفی کلاس را در سه خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری ۰/۷۶، ساختار هدفی رویکرد- عملکرد ۰/۷۰ و ساختار هدف اجتناب- عملکرد ۰/۸۳ گزارش کرده اند. همچنین در پژوهش حجازی، لواسانی و بابایی (۱۳۹۰) ضرایب اعتبار خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری ۰/۷۶، ساختار هدفی رویکرد- عملکرد ۰/۷۶ و ساختار هدف اجتناب- عملکرد ۰/۷۸ از طریق روش آلفای کرونباخ محاسبه شده است. در این پژوهش اعتبار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه ساختار ادراک شده کلاس درس ۰/۸۱ برآورد شد.

ب: پرسشنامه عملکرد تحصیلی: جهت سنجش عملکرد تحصیلی از پرسشنامه درتاج (۱۳۸۳) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۴۸ سؤال دارد که با طیف پنج گزینه ای لیکرت خیلی زیاد= ۵، زیاد= ۴، متوسط= ۳، کم= ۲ و هیچ= ۱ نمره گذاری شده است.

این پرسشنامه ابعاد خودکارآمدی پنداری (۱۸ سؤال)، تأثیرات هیجانی (۱۳ سؤال)، برنامه‌ریزی (۶ سؤال)، فقدان کنترل پیامد (۵ سؤال) و انگیزش (۶ سؤال) را موردسنجش قرار می‌دهد. شایان‌ذکر است سؤالات ۹-۲۶-۳۱-۳۲-۳۵-۳۶-۴۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهش در تاج (۱۳۸۳) ضریب اعتبار برای خودکارآمدپنداری (۰/۹۲)، تأثیرات هیجانی (۰/۹۳)، برنامه‌ریزی (۰/۷۳)، فقدان کنترل پیامد (۰/۶۴) و انگیزش (۰/۷۲) و برای کل پرسشنامه ۰/۷۹ به دست آمده است. در پژوهش حسین‌خانی کوچکسرای و رضایی سنگتابی (۱۴۰۰)، ضریب اعتبار کل پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمده است. در این پژوهش اعتبار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای عملکرد تحصیلی ۰/۹۱ به دست آمد.

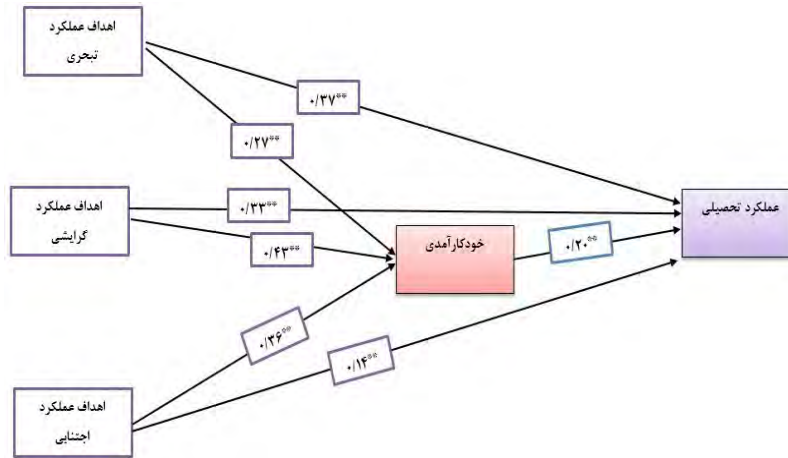
پ: پرسشنامه خودکارآمدی: به منظور سنجش خودکارآمدی از پرسشنامه شرر، مادوکس، مرکاندانت، پرنیتیک-دون، جاکوبس و راجرز (۱۹۸۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۷ سؤال است که هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم، تنظیم می‌شود. نمره‌گذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. سوال‌های ۱، ۳ و ۸، ۹، ۱۳، ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و حداکثر نمره‌ای که فرد می‌تواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. شرر و همکاران (۱۹۸۲) اعتبار محاسبه شده از طریق آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی را ۰/۸۳ به دست آوردند. در پژوهش جهانی (۱۳۸۸) نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب پایایی برابر با ۰/۷۴ به دست آمد. محمدی و همکاران (۱۳۹۷) اعتبار کل این پرسشنامه را ۰/۹۱ گزارش کردند. در این پژوهش اعتبار این پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ برآورد گردید.

یافته‌ها

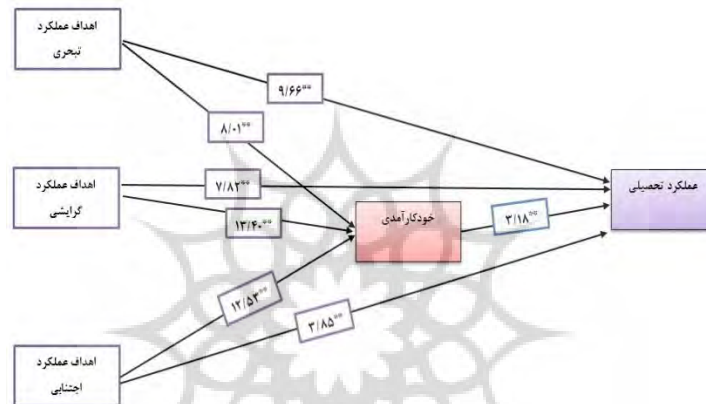
یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد ادراک از ساختار کلاس درس، عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
اهداف عملکرد تبحری	۲۶۹	۲۱/۱۱	۴/۸۲
اهداف عملکرد گرایشی	۲۶۹	۱۰/۵۶	۳/۱۷
اهداف عملکرد اجتنابی	۲۶۹	۱۸/۴۱	۳/۸۳
خودکارآمدپنداری	۲۶۹	۶۵/۶۰	۱۵/۷۱
تأثیرات هیجانی	۲۶۹	۴۷/۷۱	۱۱/۷۸
برنامه‌ریزی	۲۶۹	۲۱/۵۹	۴/۷۲
فقدان کنترل پیامد	۲۶۹	۱۸/۰۵	۴/۲۸
انگیزش	۲۶۹	۲۱/۲۰	۴/۷۳
عملکرد تحصیلی	۲۶۹	۱۷۴/۱۷	۳۷/۸۶
خودکارآمدی	۲۶۹	۵۴/۷۷	۱۱/۴۴



شکل ۱: مسیر برونداد مربوط به ضرایب مسیر مدل مفهومی تحقیق



شکل ۲: مسیر برونداد مربوط به ضرایب استاندارد مدل مفهومی تحقیق

جدول ۲. شاخص‌های برازش ادراک از ساختار کلاس درس و عملکرد تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی

AGFI	GFI	RFI	IFI	CFI	NNFI	NFI	RMSEA	X ² /DF	شاخص‌های برازش مدل
۰/۹۰	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۰۵۵	۲/۱۰۵	مقدار به دست آمده

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، شاخص‌های کلی آزمون نیکویی برازش در تحلیل مسیر حاکی از برازش کلی الگوی پیشنهادی است چنانچه شاخص‌های دو بخش بر درجه آزادی عددی کوچک‌تر از ۳ مشاهده شود، مطلوب است. همچنین زمانی که ریشه خطای میانگین مجزورات تقریب کمتر (RMSEA) از ۰/۱ باشد، تحلیل و مدل برازش قابل قبولی را گزارش می‌دهد و هر اندازه، شاخص‌های GFI، AGFI، NFI، CFI و NNFI به یک نزدیک‌تر شوند، بر برازندگی مطلوب‌تر الگو دلالت دارند. با توجه به شاخص‌های به دست آمده در جدول فوق، شاخص‌های دو بخش بر درجه آزادی ۲/۱۰۵ به دست آمده است و مقادیر شاخص‌های برازش GFI، AGFI، NFI، CFI و NNFI در دامنه نزدیک به یک قرار دارند که بیانگر آن است که این شاخص‌ها استانداردهای لازم را کسب نموده‌اند، بنابراین می‌توان گفت که مدل برازش خوبی داشته است و تأیید می‌شود.

فرضیه اول: بین ادراک از ساختار کلاس درس با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

جدول ۳. برآورد اثر مستقیم ادراک از ساختار کلاس درس با عملکرد تحصیلی

نتیجه	ضریب معناداری (T)		ضریب مسیر		متغیر وابسته	متغیر مستقل
	P	مقدار	P	مقدار		
تائید	۰/۰۰۱	۹/۶۶**	۰/۰۰۱	۰/۳۷**	عملکرد تحصیلی	اهداف عملکرد تبحری
تائید	۰/۰۰۱	۷/۸۲**	۰/۰۰۱	۰/۳۳**	عملکرد تحصیلی	اهداف عملکرد گرایشی
تائید	۰/۰۰۱	۳/۸۵**	۰/۰۰۱	۰/۱۴**	عملکرد تحصیلی	اهداف عملکرد اجتنابی

نتایج جدول (۳) و شکل (۱ و ۲) نشان می‌دهد، ضریب مسیر اهداف عملکرد تبحری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان برابر با (۰/۳۷) با مقدار t -value به دست آمده از مسیر مورد بررسی (۹/۶۶)، به احتمال ۹۹ درصد معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$) بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین اهداف عملکرد تبحری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. نتایج جدول (۳) و شکل (۱ و ۲) نیز بیانگر این است، ضریب مسیر اهداف عملکرد گرایشی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان برابر با (۰/۳۳) با مقدار t -value به دست آمده از مسیر مورد بررسی (۷/۸۲)، به احتمال ۹۹ درصد معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$) بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین اهداف عملکرد گرایشی و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج جدول (۳) و شکل (۱ و ۲) حاکی از آن است، ضریب مسیر اهداف عملکرد اجتنابی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان برابر با (۰/۱۴) با مقدار t -value به دست آمده از مسیر مورد بررسی (۳/۸۵)، به احتمال ۹۹ درصد معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$) بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین اهداف عملکرد اجتنابی و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم: بین ادراک از ساختار کلاس درس با خودکارآمدی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

جدول ۴. برآورد اثر مستقیم ادراک از ساختار کلاس درس با خودکارآمدی

نتیجه	ضریب معناداری (T)		ضریب مسیر		متغیر میانجی	متغیر مستقل
	P	مقدار	P	مقدار		
تائید	۰/۰۰۱	۸/۰۱**	۰/۰۰۱	۰/۲۷**	خودکارآمدی	اهداف عملکرد تبحری
تائید	۰/۰۰۱	۱۳/۴۰**	۰/۰۰۱	۰/۴۳**	خودکارآمدی	اهداف عملکرد گرایشی
تائید	۰/۰۰۱	۱۲/۵۳**	۰/۰۰۱	۰/۳۶**	خودکارآمدی	اهداف عملکرد اجتنابی

نتایج جدول (۴) و شکل (۱ و ۲) نشان می‌دهد، ضریب مسیر اهداف عملکرد تبحری بر خودکارآمدی دانشجویان برابر با (۰/۲۷) با مقدار t -value به دست آمده از مسیر مورد بررسی (۸/۰۱)، به احتمال ۹۹ درصد معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$) بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین اهداف عملکرد تبحری و خودکارآمدی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. نتایج جدول (۴) و شکل (۱ و ۲) نیز بیانگر این است، ضریب مسیر اهداف عملکرد گرایشی بر خودکارآمدی دانشجویان برابر با (۰/۴۳) با مقدار t -value به دست آمده از مسیر مورد بررسی (۱۳/۴۰)، به احتمال ۹۹ درصد معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۱$) بنابراین می‌توان نتیجه گرفت بین اهداف عملکرد گرایشی و خودکارآمدی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج جدول (۴) و شکل (۱ و ۲) حاکی از آن است، ضریب مسیر اهداف عملکرد اجتنابی بر خودکارآمدی دانشجویان برابر با (۰/۳۶) با مقدار t -value به دست آمده از

مسیر مورد بررسی (۱۲/۵۳)، به احتمال ۹۹ درصد معنادار می باشد ($P < 0/01$) بنابراین می توان نتیجه گرفت بین اهداف عملکرد اجتنابی و خودکارآمدی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

فرضیه سوم: بین خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

جدول ۵. برآورد اثر مستقیم خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی

نتیجه	ضریب مسیر		متغیر وابسته	
	ضریب معناداری (T)	مقدار P	مقدار	مقدار
تأیید	۰/۰۰۱	۳/۱۸**	۰/۰۰۱	۰/۲۰**

نتایج جدول (۵) و شکل (۱ و ۲) نشان می دهد، ضریب مسیر اهداف خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان برابر با (۰/۲۰) با مقدار t -value به دست آمده از مسیر مورد بررسی (۳/۱۸)، به احتمال ۹۹ درصد معنادار می باشد ($P < 0/01$) بنابراین می توان نتیجه گرفت بین خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

فرضیه چهارم: بین ادراک از ساختار کلاس درس با عملکرد تحصیلی دانشجویان از طریق نقش واسطه ای خودکارآمدی رابطه غیرمستقیم و معناداری وجود دارد.

جدول ۶. برآورد اثر غیرمستقیم و اثر کل ادراک از ساختار کلاس و عملکرد تحصیلی با خودکارآمدی

نتیجه	اثر غیرمستقیم		اثر کل		متغیر وابسته	متغیر میانجی	متغیر مستقل
	مقدار P	مقدار	مقدار P	مقدار			
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۳۲۴**	۰/۰۰۱	۰/۰۵۴**	عملکرد تحصیلی	خودکارآمدی	اهداف عملکرد تبحری
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۵۱۶**	۰/۰۰۱	۰/۰۸۶**	عملکرد تحصیلی	خودکارآمدی	اهداف عملکرد گرایشی
تأیید	۰/۰۰۱	۰/۴۳۲**	۰/۰۰۱	۰/۰۷۳**	عملکرد تحصیلی	خودکارآمدی	اهداف عملکرد اجتنابی

همان طور که در جدول (۶) و شکل (۱ و ۲) مشخص گردید اثر غیرمستقیم اهداف عملکرد تبحری و عملکرد تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی (۰/۰۵۴) برآورد شد. با توجه به مقدار t -value های به دست آمده از مسیرهای مورد بررسی، با احتمال (p -value) که کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد لذا اثر غیرمستقیم به لحاظ آماری معنادار می باشد؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت بین اهداف عملکرد تبحری و عملکرد تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی خودکارآمدی رابطه غیرمستقیم و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج جدول (۶) و شکل (۱ و ۲) نشان می دهد اثر غیرمستقیم اهداف عملکرد گرایشی و عملکرد تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی (۰/۰۸۶) برآورد گردید. با توجه به مقدار t -value های به دست آمده از مسیرهای مورد بررسی، با احتمال (p -value) که کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد لذا اثر غیرمستقیم به لحاظ آماری معنادار می باشد؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت بین اهداف عملکرد گرایشی و عملکرد تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی خودکارآمدی رابطه غیرمستقیم و معناداری وجود دارد. نتایج جدول (۶) و شکل (۱ و ۲) نیز بیانگر این است اثر غیرمستقیم اهداف عملکرد اجتنابی و عملکرد تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی (۰/۰۷۳) برآورد گردید. با توجه به مقدار t -value های به دست آمده از مسیرهای مورد بررسی، با احتمال (p -value) که کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد لذا اثر غیرمستقیم به لحاظ آماری معنادار می باشد؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت بین اهداف عملکرد اجتنابی و عملکرد تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی خودکارآمدی رابطه غیرمستقیم و معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین رابطه میان ادراک از ساختار کلاس درس با عملکرد تحصیلی دانشجویان از طریق نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ انجام گرفت. در سؤال اول مشخص شد نشان داد بین اهداف عملکرد تبحری و عملکرد تحصیلی دانشجویان با ضریب مسیر (۰/۳۷) رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت. همچنین بین اهداف عملکرد گرایش و عملکرد تحصیلی دانشجویان با ضریب مسیر (۰/۳۳) رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت؛ و همچنین بین اهداف عملکرد اجتنابی و عملکرد تحصیلی دانشجویان با ضریب مسیر (۰/۱۴) رابطه مستقیم و معناداری مشاهده شد. این یافته با نتایج خدیوی و همکاران (۱۴۰۰)، آریایی پناه و صدوقی (۱۳۹۸)، طلاوند و همکاران (۱۳۹۸)، صادقیان (۱۳۹۸)، عطروش (۱۳۹۵)، قدیری و همکاران (۱۳۸۹)، جوری و همکاران (۲۰۱۵)، پاتریک و ریان (۲۰۱۰) همسویی و همخوانی دارد. خدیوی و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد بین هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم وجود داشت. آریایی پناه و صدوقی (۱۳۹۸) به این نتیجه رسیدند که ادراک از محیط کلاس با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد و توانایی پیش‌بینی درگیری تحصیلی را داشت. طلاوند و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که عملکرد تحصیلی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از ادراک از محیط کلاس و معلم تنظیمی تحصیلی تأثیر می‌پذیرد. قدیری و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی نشان داد رابطه معناداری بین ادراک از محیط کلاس و عملکرد تحصیلی وجود دارد، رابطه معناداری بین ادراک از محیط کلاس و جهت‌گیری هدف وجود داشت. جوری و همکاران (۲۰۱۵) نشان داد که ادراک از محیط کلاس درس با عملکرد تحصیلی و طبقه اجتماعی ارتباط مثبت و معنادار دارد. پاتریک و ریان (۲۰۱۰) نشان دادند ساختار کلاس درس از عوامل موفقیت ساز و عملکرد تحصیلی بهتر دانشجویان است. از عوامل محیطی تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانشجویان، ادراک از ساختار کلاس است. مطالعه ادراک از ساختار هدفی کلاس بر این فرض استوار است که ادراک دانشجویان 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. برخی پژوهش‌ها نشان داده است که داشتن روابط ساختار کلاس درس از عوامل پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و ترک تحصیل، عدم رضایت و علاقه به درس و درگیری تحصیلی دانشجویان است. عملکرد تحصیلی نشان‌دهنده موفقیت و شکست و در نتیجه جهت‌دهی آن‌ها به فعالیت‌های آینده‌شان می‌باشد، لزوم پرداختن به این متغیر بسیار مهم است و باعث رفع مشکلات تحصیلی دانشجویان می‌شود؛ بنابراین چنین می‌توان تبیین نمود که ادراک از ساختار کلاس درس اثر مثبتی برافزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد.

یافته‌های فرضیه دوم نشان داد بین اهداف عملکرد تبحری و خودکارآمدی دانشجویان با ضریب مسیر (۰/۲۷) رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت. همچنین بین اهداف عملکرد گرایش و خودکارآمدی دانشجویان با ضریب مسیر (۰/۴۳) رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت و همچنین بین اهداف عملکرد اجتنابی و خودکارآمدی دانشجویان با ضریب مسیر (۰/۳۶) رابطه مستقیم و مشاهده شد. این یافته با یافته‌های ثمری و همکاران (۱۴۰۰)، خدامرادی (۱۴۰۰)، علیزاده و همکاران (۱۴۰۰)، حاج حسینی و همکاران (۱۳۹۹)، حاجی تبار فیروز جانی (۱۳۹۸)، محمدی پویا و همکاران (۱۳۹۷)، میکائیلی و همکاران (۱۳۹۶) مطابقت دارد. ثمری و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد که انگیزش تحصیلی بر سرزندگی تحصیلی با میانجیگری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم دارد.

خدامرادی (۱۴۰۰) نشان داد بین خودکارآمدی اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی مثبت و معنادار داشت. علیزاده و همکاران (۱۴۰۰) نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه بین ساختار کلاس درس و مشارکت فعال دانشجویان داشت. حاجی تبار فیروزجانی (۱۳۹۸) به این نتیجه رسید که ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس بر خودکارآمدی تحصیلی و نگرش به علوم با میانجی‌گری ادراک از ارزیابی در مدارس تأثیر مستقیم و غیرمستقیم دارد. میکائیلی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی روابط ساختاری امید، خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از جو کلاس با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان مدارس دولتی شهر ارومیه پرداختند نتایج نشان‌دهنده جو کلاس بر خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی بر امید، خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی و امید بر انگیزش تحصیلی اثر مستقیم معنادار دارند. فقط ادراک از جو کلاس بر روی امید معنی‌دار نبود؛ در نتیجه، عوامل مذکور می‌توانند به‌طور مناسبی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کنند. بر این اساس، احتمالاً می‌توان انگیزش و عملکرد دانش‌آموزان را با ارتقای امید و خودکارآمدی تحصیلی ارتقاء بخشید. ساختار کلاس درس به‌عنوان یک فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی دانشجویان است. به اعتقاد ایمز (۱۹۹۲) ساختار کلاس مجموعه‌ای از تکالیف تحصیلی و اطلاعات در مورد آنچه هدف نامیده می‌شود و لازم به دستیابی بوده، در ذیل تعریف ساختار کلاس جای می‌گیرد. اغلب پژوهش‌ها بر نقش ساختار کلاس درس در تعیین نوع رفتار و تجربه تحصیلی دانشجویان صحنه گذاشته و نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تا حدودی تحت تأثیر ساختار کلاس درس است؛ بنابراین فراگیران زمانی بهتر یاد می‌گیرند که محیط کلاس درس و فضای ساختاری حاکم بر آن را مثبت و مناسب ارزیابی کنند. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که داشتن روابط ساختار کلاس درس از عوامل پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان است. بندورا (۲۰۰۱) معتقد است دانشجویان با خودکارآمدی بالا، موانع و چالش‌ها را غیرقابل حل تلقی نکرده و تلاش بیشتری برای رفع این چالش‌ها و موانع به عمل آورند؛ بنابراین چنین می‌توان تبیین نمود که زمانی ساختار کلاس درس مثبت و فعالیت‌ها و تکالیف کلاسی چالشی‌تر باشد، خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان نیز افزایش پیدا می‌کند.

نتایج فرضیه سوم حاکی از آن بود که بین خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانشجویان با ضریب مسیر (۰/۲۰) رابطه مستقیم و معناداری وجود داشت. این یافته با نتایج خدامرادی (۱۴۰۰)، صدوقی (۱۳۹۷)، میکائیلی و همکاران (۱۳۹۶)، آقایوسفی و همکاران (۱۳۹۲)، لی و همکاران (۲۰۲۲)، آناگورثی (۲۰۱۷) همسویی دارد. محمدی پویا و همکاران (۱۳۹۷) نشان دادند که ارتباط مثبت و معنی‌داری بین باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس درس وجود دارد. میکائیلی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که جو کلاس بر خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی و عملکرد تحصیلی اثر مستقیم معنادار داشت و می‌توان انگیزش و عملکرد دانش‌آموزان را با ارتقای امید و خودکارآمدی تحصیلی ارتقاء بخشید. آقایوسفی و همکاران (۱۳۹۲) نشان دادند باورهای خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه بین تنیدگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان داشت. آناگورثی (۲۰۱۷) نشان داد عوامل درون فردی و خودکارآمدی از جمله مهم‌ترین پیش‌بین‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هستند. لی و همکاران (۲۰۲۲) نشان دادند بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. خودکارآمدی به‌عنوان یک عامل انگیزشی مهم در پژوهش‌های مربوط به رفتار انسان مطرح شده است. این عامل نقش

بسیاری در بهبود و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. خودکارآمدی بر بسیاری از جنبه‌های زندگی مثل تلاش و پایداری در رویارویی با مسائل چالش‌برانگیز تأثیر می‌گذارد و موجب بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود. نتایج پژوهش‌های گوناگون نشان داده است سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به عملکرد تحصیلی بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود، بنابراین چنین می‌توان تبیین نمود که دانشجویانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، عملکرد تحصیلی بهتری داشته و راهبردهای یادگیری سودمندتری را بکار برده و درنهایت، پیشرفت تحصیلی بهتری خواهند داشت.

در یافته‌های فرضیه چهارم مشخص گردید اثر غیرمستقیم اهداف عملکرد تبحری با عملکرد تحصیلی از طریق نقش میانجی خودکارآمدی دانشجویان برابر با (۰/۰۵۴) و اثر غیرمستقیم اهداف عملکرد گرایشی با عملکرد تحصیلی از طریق نقش میانجی خودکارآمدی دانشجویان برابر با (۰/۰۸۶) و اثر غیرمستقیم اهداف عملکرد اجتنابی با عملکرد تحصیلی از طریق نقش میانجی خودکارآمدی دانشجویان برابر با (۰/۰۷۲) بود. این یافته با یافته‌های یاری و همکاران (۱۴۰۰)، علیزاده و همکاران (۱۴۰۰)، طهرانی و همکاران (۱۳۹۹)، حاج حسینی و همکاران (۱۳۹۹)، طلاوند و همکاران (۱۳۹۸)، حاجی تبار فیروز جانی (۱۳۹۸)، محمدی پویا و همکاران (۱۳۹۷)، صدوقی (۱۳۹۷)، آناگورثی (۲۰۱۷)، پاتریک و ریان (۲۰۱۰) مطابقت و همخوانی دارد. یاری، مرزیه و پناهی (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند که بین ادراک از ساختار هدفی کلاس با درگیری تحصیلی و سازگاری اجتماعی از طریق نقش میانجی اهداف پیشرفت اجتماعی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. محمدی پویا و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان دادند ارتباط مثبت و معنی‌داری بین هوش اجتماعی با باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس درس و همچنین باورهای خودکارآمدی و ادراک از ساختار کلاس درس داشتند. علیزاده و همکاران (۱۴۰۰) نیز نشان دادند بین ساختار کلاس درس با مشارکت فعال از طریق نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد. طهرانی و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که انگیزش تحصیلی نقش میانجی بین رابطه ادراک ساختار هدفی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی دارد. پاتریک و ریان (۲۰۱۰) نشان دادند ساختار کلاس درس از عوامل موفقیت ساز و عملکرد تحصیلی بهتر دانشجویان است. جوری و همکاران (۲۰۱۵) نشان داد که ادراک از محیط کلاس درس با عملکرد تحصیلی و طبقه اجتماعی ارتباط مثبت و معنادار دارد. حاج حسینی و همکاران (۱۳۹۹) نشان داد خودکارآمدی با ساختار کلاس درس و منزلت اجتماعی رابطه مستقیم و غیرمستقیم معنی‌دار داشت.

مطالعات بیان کردند که وقتی دانشجویان محیط کلاس را مثبت درک کنند، بهتر یاد می‌گیرند و بیشتر در فعالیت‌های کلاسی شرکت می‌کنند. شواهد مطالعاتی، داشتن روابط ساختار کلاس درس را به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی مطرح می‌کنند. همچنین اگر بتوان دانشجویان را بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به عملکرد تحصیلی بهتر آنان امیدوار شد؛ بنابراین می‌توان از طریق ساختار هدفی کلاس درس، عملکرد تحصیلی دانشجویان را افزایش داد. بونگ (۲۰۱۰) اذعان می‌دارد عملکرد تحصیلی با توجه به موضوع و ساختار کلاس درس تغییر می‌کند. لذا می‌توان از عامل ادراک از ساختار کلاس به‌عنوان عاملی تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانشجویان نام برد. از سویی دیگر، در بافت تحصیلی، خودکارآمدی، به قضاوت یادگیرنده درباره توانایی دستیابی موفقیت‌آمیز به اهداف آموزشی اشاره دارد. خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مهم عملکرد تحصیلی، ادامه تحصیل و پایداری تحصیلی است. افراد با خودکارآمدی بالا، در تعیین اهداف، ایجاد

سازوکارهای شناختی قوی برای کسب دانش، برخورد با چالش‌های تحصیلی و مقاومت در برابر شرایط دشوار بهتر عمل کرده و عملکرد تحصیلی بهتری دارند؛ بنابراین چنین می‌توان تبیین نمود که با ایجاد یک جو مثبت از ساختار کلاس درس می‌توان عملکرد تحصیلی دانشجویان را در دانشگاه بهبود بخشید و در افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان، مؤثر واقع شد و آن‌ها را به تحصیل خوش‌بین نمود.

نتایج این پژوهش به دلیل استفاده از پرسشنامه تمام محدودیت‌های پرسشنامه را دارا است. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود برای دانشجویان در زمینه ساختارهای هدفی کلاس به‌منظور افزایش عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها کارگاه‌های آموزشی برگزار شود. همچنین برگزاری کارگاه‌های ضمن خدمت برای اساتید و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها که با عوامل مؤثر در عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان آشنا گردند.

منابع

- آزاد دیسفانی، زهرا (۱۴۰۰). رابطه فرایندهای تحصیلی معطوف به خود و عملکرد تحصیلی: پژوهشی مروری. نشریه: پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۱۴(۷)، ۱۴۶-۱۲۱.
- آزما، فریدون؛ گلچین، رومینا و نوری، میثم (۱۴۰۰). بررسی نقش استفاده از رسانه اجتماعی و درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار. مطالعات روانشناسی ورزشی، ۱۰(۳۷)، ۸۴-۶۹.
- آریایی پناه، زهره و صدوقی، مجید (۱۳۹۸). پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس ابعاد ادراک از محیط کلاس. نشریه رویش روان‌شناسی، ۸(۱۰)، (پیاپی ۴۳)، ۱۸۰-۱۷۱.
- ابوالمعالی، خدیجه؛ هاشمیان، کیانوش؛ اناری، فهیمه (۱۳۹۱). تعیین سهم مولفه‌های ادراک محیط کلاس درس در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. نوآوری‌های مدیریت آموزشی، ۷(۳)، ۳۳-۱۹.
- اسفنجانی، اعظم. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر آموزش ترکیبی بر عملکرد تحصیلی و رضایت دانشجویان. فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ۱۳(۱)، ۶۶-۴۵.
- اسفندیاری بیات، سمیرا؛ عباسی، عنایت؛ صدیقی، حسن (۱۳۹۶). ادراک محیط ارزیابی کلاس و نقش آن در پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی: قش واسطه‌ای یادگیری خودراهبرد. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۳(۴)، ۷۷-۲۴.
- ارجمندی، نادیه (۱۴۰۰). نقش فرهنگ مدرسه در خودکارآمدی و اشتیاق شغلی معلمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی. دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- بشرپور، سجاد و عینی، ساناز (۱۴۰۰). نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، کودکان استثنایی، ۲۱(۱)، ۶۴-۵۳.
- حاج حسینی، منصوره و نقش، زهرا و مرادیگی، مریم، (۱۳۹۹). رابطه منزلت اجتماعی معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز نقش واسطه‌ای ساختار هدفی کلاس، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۶(۵۷)، ۲۱-۴۲.
- طهرانی، معصومه؛ صالح صدق‌پور، بهرام؛ ابراهیم دمانندی، مجید (۱۳۹۹). مدل‌یابی رابطه ادراک ساختار هدفی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش تحصیلی، فصلنامه علمی پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۶(۴)، ۹۰-۷۱.

- عزیزاده، امیر؛ رضایی، اکبر؛ محمدزاده، علی (۱۴۰۰). رابطه ساختار کلاس درس با مشارکت فعال دانشجویان در دانشگاه: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۸(۴۱)، ۱۱۷-۱۳۵.
- عبدی زرین، سهراب؛ سلیمانی، محبتی (۱۴۰۰). نقش باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، تفکر و کودک، ۱۲(۱)، ۱۸-۱۵۹.
- محمودی، اعظم (۱۴۰۰). نقش استادان در افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌جو معلمان رشته عربی، پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، ۳(۴)، ۲۴-۹.
- فرید، ابوالفضل، اشرف زاده، توحید (۱۴۰۰). تبیین علی‌سرزندگی تحصیلی بر اساس تعامل معلم- دانش‌آموز، خودکارآمدی و امید تحصیلی، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۷(۲)، ۲۲۷-۲۰۳.
- میرزایی علویجه، مهدی؛ حسینی، سید نصراله؛ مطلق، محمد اسماعیل؛ جلیلیان، فرزاد (۱۳۹۶). خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با متغیرهای تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه: مطالعه مقطعی. مجله علمی پژوهان، ۱۶(۲)، ۲۸-۳۴.
- دروگر، سعیده؛ سالاری، محمد (۱۴۰۰). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی، ۴(۳۸)، ۹۶-۸۳.
- کرانی، زهرا (۱۴۰۰). تحلیل رابطه احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه رازی کرمانشاه، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۱)، ۳۴-۲۳.
- محمدی، محمدجواد؛ محبی، سیامک؛ دهقانی، فاطمه؛ قاسم‌زاده، محمدجواد (۱۳۹۷). همبستگی خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب یادگیری در دانشجویان پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، سال ۱۳۹۵. مجله دانشگاه علوم پزشکی قم، ۱۲(۱۲)، ۹۸-۸۹.
- حجازی، الهه؛ لوسانی، مسعود و بابایی، ابوالفضل (۱۳۹۰). رابطه ادراک از ساختارهدفی کلاس، سبکهای تفکر، رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲(۳۰)، ۳۸-۲۸.
- عطرش، مریم (۱۳۹۵). بررسی رابطه حمایت اجتماعی با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- سورگی، سیروس؛ گودرزی، یاسمن؛ شیب، اصل نادره و قربانی، مرتضی (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش کارکردهای اجرایی بر سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. نشریه: مجله علمی پژوهان، ۲۰(۱)، ۵۰-۴۳.
- حاجی تبار فیروز جانی، محسن (۱۳۹۸). ارائه مدل ساختاری تأثیر ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس بر خودکارآمدی تحصیلی و نگرش به علوم با میانجیگری ادراک از ارزیابی. نشریه تدریس پژوهی، ۳(۳)، ۳۱۵-۲۹۷.
- طلاوند، خداکرم؛ سعدی پور، اسماعیل؛ اسد زاده، حسن و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۸). روابط ادراک از محیط کلاس درس و معلم-تنظیمی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق خودتنظیمی یادگیری. شریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۴)، (پیاپی ۵۶)، ۹۵-۱۰۶.
- میکائیلی منبع، فرزانه؛ مهدوی فر، سوسن؛ عیسی زادگان، علیو مهنا، سعید (۱۳۹۶). بررسی روابط ساختاری امید، خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از جو کلاس با انگیزش تحصیلی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، (پیاپی ۲۵)، ۸۷-۵۷.

- نویدی، احد؛ تویسرکانی راوری، فاطمه (۱۳۹۳). الگویابی روابط ساختاری متغیرهای محیط کلاس، اهداف پیشرفت، تفکر تأملی و عملکرد در درس ریاضی. فناوری آموزش، ۸(۳)، ۱۹۲-۱۸۳.
- سلیمی، حسین؛ قدم پور، عزت اله؛ رضایی، فاطمه (۱۳۹۷). تدوین مدل ساختاری پیشبینی قربانی شدن قلدری از طریق عوامل محیطی و مهارت های ارتباطی با واسطه گیری آشننگی روانشناختی. دوفصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی، ۷(۲)، ۱-۱۰.
- بهرامی، فاطمه؛ بدری، مرتضی (۱۳۹۶). رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌های شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۹)، ۱۸-۲۳.
- کریمی، سعید (۱۳۹۴). بررسی ادراک دانشجویان کشاورزی از محیط یادگیری در دروس کارآفرینی. نشریه کارآفرینی در کشاورزی، ۲(۴)، ۱۵-۳۲.
- خدمرادی، طوبی (۱۴۰۰). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و موفقیت تحصیلی با خودکارآمدی اجتماعی (مورد مطالعه دبیرستان های شهر شاهین دژ). پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز، دانشکده حقوق و علوم اجتماعی.
- فرید، ابوالفضل و اشرف زاده، تحید (۱۴۰۰). تبیین علی سرزندگی تحصیلی بر اساس تعامل معلم-دانش آموز، خودکارآمدی و امید تحصیلی. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۷(۲)، ۲۷-۲۰۳.
- جوان، رضا؛ خورشیدزاده، محسن و فیروزی نژاد، مجتبی (۱۳۹۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و طرح واره های ناسازگار اولیه بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، چهارمین همایش ملی مشاوره و سلامت روان، قوچان.
- ثمری صفا، جعفر؛ دشتی اصفهانی، مهلا و پوردل، مژگان (۱۴۰۰). تدوین مدل سرزندگی تحصیلی بر اساس ارتباط با مدرسه، جو عاطفی خانواده، انگیزش، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی دانش آموزان. پژوهش های مشاوره (تازه ها و پژوهش های مشاوره، ۲۰(۷۷)، ۲۵۶-۲۵.
- سورگی، فاطمه (۱۳۷). پیش بینی خودکارآمدی تصمیم گیری شغلی بر اساس سبک های دلبستگی با میانجی گری خودکارآمدی کارایی دانش آموزان استعداد درخشان و عادی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه بیرجند.
- حسین پور، رضا (۱۴۰۰). تحلیل اثر خویشتن شناسی بر خودکارآمدی کارکنان (مورد مطالعه: اداره آموزش فنی و حرفه ای استان اردبیل). پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشکین شهر، گروه حسابداری و مدیریت.
- افضل، لیلا (۱۳۹۵). بررسی تجربه زیسته خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه (دوره دوم) ناحیه ۳ شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- خدیوی، اسدالله؛ مددی نیا، راحله و حضرتیان، تیمور (۱۴۰۰). بررسی رابطه هوش هیجانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز. مقاله علمی وزارت علوم، ۲۰(۹۹)، ۴۱۱-۴۰۵.
- محمدی پویا، فرامرز؛ قارلقی، سجاد؛ محمدی پویا، سهراب و قریب طرزه، سحر (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین هوش اجتماعی و ادراک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از ساختار کلاس و نقش میانجی باورهای خودکارآمدی. راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، ۱۱(۴)، ۱-۸.
- صدوقی، مجید (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی و تاب آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

- سلیمانی، منصور؛ خامسان، احمد؛ اسدی یونسی، محمدرضا (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه‌ی ادراک از جو کلاس و تعلق‌ورزی دانشجویان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۳(۴۳)، ۱۶۹-۱۴۱.
- یوسفی افراشته، مجید؛ مروتی، ذکراه؛ چراغی، اباذر (۱۳۹۴). شناسایی مولفه‌های محیط یادگیری اثربخش بر پایه ادراک دانشجویان رشته بهداشت. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۴)، ۲۶۸-۲۶۱.
- Alghamdia, A., Karpinski, A. C., Lepp, A. & Barkley, J. (2020). Online and face-toface classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102, 214-222.
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535.
- Ali, S. (2021). E-Learners' Self-Efficacy for Online Courses: Self-Efficacy for It Use as a Predictor for Academic Self-Efficacy. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 7(2), 104 2021
- Anagurthi, C. (2017). Applying an Ecological Model to Predict Adolescent Academic Achievement. *Wayne State University Dissertations*. 1684.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bong, M. (2001). Between ° and within° domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Cetin-Dindar, A. (2016). Student motivation in constructivist learning environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(2), 233-247.
- Friedel, J. M., Cortina. K. S., Turner. J. C., & Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 102-114.
- Friesen, H. H. (2019). The role of mentoring on hispanic graduate students' sense of belonging and academic self-efficacy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 1- 13.
- Ghosh, P. (2015). Historical Perspectives of Classroom Learning Environment (1920-Present). *Paripex-Indian Journal of Research*, 4(7), 436-437.
- Gündoğdu, K. (2012). The effect of constructivist instruction on prospective teachers' attitudes toward human rights education. *Electron J Res Educ Psychol*, Volume 8, Issue 1. Pp. 333-352.
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment. *Learning and Individual Differences*, 54(1), 160-172.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., McCaughey, C. (2014). The impact of school environments: A literature review. The Centre for Learning and Teaching, School of Education, Communication and Language Science. University of Newcastle.
- Honicke, T., Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63- 84.
- Hu, X., Jiang, Y., Bi, H. (2022). Measuring Science Self-Efficacy with a Focus on the Perceived Competence Dimension: Using Mixed Methods to Develop an Instrument and Explore Changes through Cross-Sectional and Longitudinal Analyses in High School *International Journal of STEM Education*, 9, 1-11.

- Johan, G. (2005). The role of environmental quality and time perspective on the academic performance of grade 12 learners. Retrieved on July 16. Collections in this community All Electronic Theses and Dissertations Self-submission Self-submission of UFS electronic theses and dissertation.
- Jury, M., Smeding, A., Court, M., Darnon, C. (2015). When first generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals. *Contemporary Educational Psychology*, 41(3), 25-36.
- Lei, W., Wang, X., Dai, D., Guo, X., Xiang, S., Hu, Weiping (2022). Academic Self-Efficacy and Academic Performance among High School Students: A Moderated Mediation Model of Academic Buoyancy and Social Support Psychology in the Schools, 59, 885-899.
- 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.
- Mucherah, A., (2017). Classroom climate and students' goal structures in highschool biology classrooms in Kenya. *Learning Environments Research*, 11(1), 63-81.
- Patrick, H., & Ryan, A. (2008). What do students think about when evaluating their classrooms mastery goal structures? *The Journal of Experimental Education*, 77, 99-123.
- Reis, H. T., Judd, C. M. (2014). *Handbook of research methods in social and personality psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, A. (2022). Gender Differences and Roles of Two Science Self-Efficacy Beliefs in Predicting Post-College Outcomes. *Journal of Experimental Education*, 90, 344-363.
- Schenke, K. (2018). From structure to process: Do students' own construction of their classroom drive their learning? *Learning and Individual Differences*, 62, 36-48.
- Senko, C., & Hulleman, C. S. (2013). The role of goal attainment expectancies in achievement goal pursuit. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 504-521.
- Shen, C. X. (2018). Does school-related internet information seeking improve academic self-efficacy? The moderating role of internet information seeking styles. *Computers in Human Behavior*, 86, 91-98.
- Soebari, T. S., Aldridge, J. M. (2015). Using student perceptions of the learning environment to evaluate the effectiveness of a teacher professional development programme. *Learning Environments Research*, Volume 18, 163-178.
- Timmons, K., Pelletier, J., Corter, C. (2015). Understanding children's self-regulation within different classroom contexts. *Early Child Development and Care*, 186(2), 249-267.
- 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.
- Yadak, S.M.A. (2017). The impact of the perceived self- efficacy on the academic adjustment among Qassim University Undergraduates. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 157-174.
- Yao, H., Lian, D., Cao, Y., Wu, Y., & Zhou, T. (2019). Predicting academic performance for college students: a campus behavior perspective. *ACM Transactions on Intelligent Systems and Technology (TIST)*, 10(3), 1-21.
- Yigit, N., Alpaslan, M., Cinemre, Y., Balcin, B. (2017). Examine Middle School Students' Constructivist Environment Perceptions in Turkey: School Location and Class Size. Online Submission, *Journal of Turkish Science Education*, 14, 23-34.

- Young Kyo, O. H. (2022). The Growth Trajectories of L2 Self-Efficacy and Its Effects on L2 Learning: Using a Curve-of-Factors Model. *Applied Linguistics*, 43(1), 147-167 .

