


The Relationship between the Achievement Goal and Academic Engagement with Examining the Mediating Role of Perceived School Climate and Academic Self-Efficacy of Students

Ezatoлах
Ghadampour 

Professor, Department of Educational Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran. E-mail: ghadampour.e@lu.ac.ir

Davoud
Kazemifard 

Corresponding Author, P.hD. Student in Educational Psychology, University of Lorestan, Khorramabad, Iran. E-mail: d.kazemifard17@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between achievement goal orientation and academic engagement, by examining the mediating functions of perceived school climate and academic self-efficacy. The research method was a descriptive-correlation type of path analysis and the statistical population included all students of the secondary school students of Khorramabad in the academic year 2021-2022, and among the samples, 334 students were entered to the analysis and were selected by using random cluster sampling. The data are collected by Achievement Goal Questionnaire Scale Elliot and McGregor (2002), the School Climate Perception Scale Jia and et.al (2009), the Academic Efficacy Scale Patrick and et.al (1997) and the Study Engagement Scale (Reeve, 2013). The path analysis method was used to evaluate the relationships between variables. The results show that both mastery-approach goals and performance-avoidance goals have a positive, direct, predictive effect on students' academic engagement. Additionally, both goal orientations indirectly predict academic engagement through perceived school climate and academic self-efficacy, separately. This study highlights the role of environmental as well as personal factors in facilitating self-regulated learning among students.

Keywords: Achievement goal, Perceived school climate, Academic self-efficacy, Academic engagement.

Cite this Article: Ghadampour, E., & Kazemifard, D. (2024). The Relationship between the Achievement Goal and Academic Engagement with Examining the Mediating Role of Perceived School Climate and Academic Self-Efficacy of Students. *Educational Psychology*, 20(71), 75-106. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73143.3822>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73143.3822>

1. Introduction

Education is a solid foundation for a country's economic and social sustainability. The report of the 41st UNESCO General Conference on 10 November 2021 explores how to improve the quality of student learning in a challenging future. Improving students' Academic Engagement is the key to improving their quality of study activities and education experience. The antecedents affecting students' academic engagement have been the focus of researchers in recent years. Factors such as motivational variables have been able to positively (Datto and Park, 2019) and negatively (Miller et al., 2021) predict the effects of achieving achievement goals on academic engagement. External factors such as environmental variables and mediating roles can affect the relationship between the two main variables of the study. For example, research results have shown that the perception of the school environment has a significant impact on academic achievement and engagement (Del Turo and Wang, 2021).

2. Literature Review

Reviewing the research literature on the relationship between achievement goals, academic self-efficacy, perceptions of the school environment and academic engagement has shown the relationship and mutual influence of these variables on each other. For example; the results of Datto and Park's research (2021) have shown that the orientation of progress goals plays a mediating role in the relationship between Perceived School Climate and students' academic engagement. Zhang et al., (2022) also showed in research that academic self-efficacy and Perceived School Climate play a mediating role in the relationship between the achievement goal orientation of students and academic engagement, and also the results of this research show the effect of environmental and individual factors on facilitating students' self-regulated learning. In addition, the research findings of Zisberg and Schwabsky (2021), Kraus et al., (2022) and Wang and Holcombe (2010) have shown that there is a positive and significant relationship between Perceived School Climate and achievement goals with students' academic achievement.

3. Methodology

The method of research was a descriptive-correlation type of path analysis. The statistical population included all students of the

secondary school students of Khorramabad in the academic year 2021-2022, that among the samples, 334 students were entered to the analysis and were selected by using random cluster sampling. In order to describe statistical data, the Pearson correlation method was used with SPSS-26 software, and in order to fit the studied model path analysis method was used in Lisrel software.

4. Results

Table 1.

Descriptive of research variables

variables	N	Mean	Std. Deviation
Mastery goal	334	20.48	4.55
Performance goals	334	18.14	3.38
Academic Self-Efficacy	334	24.66	4.87
Perceived school climate	334	111.26	13.94
Academic engagement	334	54.35	7.44

Table 2.

Fit indices related to the research model

Fitness index	suitable Value	Suggested Model	index evaluation
X ²	Meaningful	(sig: 0/000)	-
X ² /DF	3/00>	2/597	suitable
RSMEA	0/08>	0/083	suitable
CFI	0/9<	0/91	suitable
GFI	0/9<	0/90	suitable
IFI	0/9<	0/93	suitable
NFI	0/9<	0/91	suitable

Table 3.

Coefficients of direct and indirect effects in the research model

variables	direct effects	indirect effects
MAG-AG	0/52	-
MAG-PSC-AG	0/37	0/19
MAG- ASE-AG	0/39	0/16
PAG-AG	0/41	-
PAG-PSC-AG	0/46	0/24
PAG-ASE-AG	0/48	0/20
PSC-AG	0/53	-
ASE-AG	0/43	-

Note. MAG = mastery-approach goals; PAG = performance- approach goals; PSC = perceived school climate; ASE = academic self-efficacy; AE = academic engagement

5. Discussion

Academic engagement is a very important and essential mental component in the context of learning, which has a significant impact on the development and academic achievements of students (Garcia-Martinez et al., 2021). It seems that the achievement goals orientations, perception of the school environment, and academic self-efficacy are all valuable resources for improving students' self-regulated learning, which leads to improving students' academic engagement in the learning environment.

6. Conclusion

The findings of the present research can help teachers focus on the distinct needs of students with different goal orientations and also design a diverse range of learning tasks that guarantee the success of students; So that they can improve their academic self-efficacy and achieve the highest level of their ability to do learning tasks. In addition, the results of the current research show that teachers and educational administrators should give special attention to students who have performance goals and high academic self-efficacy and change and guide their orientation from goals performance interferes with mastery goals.

رابطه بین اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی با نقش میانجی ادراک از محیط مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان

استاد گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. رایانامه: ghadampour.e@lu.ac.ir

عزت‌اله قدم‌پور

نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. رایانامه: d.kazemifard17@gmail.com

داود کاظمی فرد*

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین جهت‌گیری اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری ادراک از محیط مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. روش تحقیق، توصیفی-همبستگی از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که از میان آن‌ها نمونه‌ای به حجم ۳۳۴ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و وارد تحلیل شدند. داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های جهت‌گیری اهداف پیشرفت (Elliot & McGregor, 2001) الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، ادراک از محیط مدرسه (Jia & et al, 2009)، خودکارآمدی تحصیلی (Patrick, Hicks & Ryan, 1997) و درگیری تحصیلی (Reeve, 2013) جمع‌آوری گردید. به‌منظور ارزیابی روابط بین متغیرها از روش تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد که جهت‌گیری اهداف تسلطی و عملکردی هر دو اثر مستقیم، مثبت و پیش‌بینی‌کننده‌ای بر میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارند. علاوه بر این، جهت‌گیری‌های اهداف تسلطی و عملکردی هر دو به‌صورت غیرمستقیم و جداگانه‌ای توانستند درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را از طریق ادراک از محیط مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کنند. نتایج پژوهش حاضر از اثر مستقیم جهت‌گیری اهداف پیشرفت بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از محیط مدرسه در رابطه بین اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی حمایت می‌کند.

کلیدواژه‌ها: اهداف پیشرفت، ادراک از محیط مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی

استناد به این مقاله: قدم‌پور، عزت‌اله، و کاظمی فرد، داود. (۱۴۰۳). رابطه بین اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی با نقش میانجی ادراک از محیط مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۷۱)، ۷۵-۱۰۶. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73143.3822>

مقدمه

تعلیم و تربیت، مبنایی منسجم برای پویایی اقتصادی و اجتماعی هر کشور است. در همین راستا، گزارش چهل و یکمین کنفرانس مجمع عمومی یونسکو در سال ۲۰۲۱، چگونگی بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان در آینده‌ای چالش‌برانگیز را مورد کاوش قرار می‌دهد. یکی از عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، میزان درگیری آن‌ها در فعالیت‌های تحصیلی است. پیشرفت درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، کلید اصلی بهبود فعالیت‌های تحصیلی و تجارب آموزشی آنان است. درگیر شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی به این نکته اشاره دارد که اولاً تکالیف، توجه دانش‌آموز را جلب کرده و تحت فرمان خود درآورد، ثانیاً دانش‌آموز انرژی خود را به‌صورت منسجمی برای انجام تکالیف صرف نماید و تا پایان انجام تکالیف انرژی و هیجان خود را حفظ نماید (Alonso-Tapia et al., 2023). درگیری تحصیلی^۱ سازه‌ای است که برای نخستین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شده است و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفته است (Truta et al., 2014). درگیری تحصیلی یک حالت روان‌شناختی غنی، باثبات و پایدار مثبت افراد در فعالیت‌های یادگیری بوده و به سه بعد سازندگی، فداکاری و علاقه‌ی شدید به یادگیری تقسیم‌بندی می‌شود (Zhang et al., 2022). نتایج تحقیقات نشان داده است که درگیری تحصیلی نه‌تنها با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت دارد (Carmona-Halty et al., 2021; Zhang et al., 2018) و دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقاء می‌بخشد، بلکه می‌تواند به‌عنوان یک عامل تأثیرگذار نرخ ترک تحصیل در دانش‌آموزان را نیز کاهش دهد. کاهش نرخ ترک تحصیل در دانش‌آموزان رویه‌ای کارآمد جهت دستیابی به برابری آموزشی و استانداردهای تحصیلی است (García-Martínez et al., 2021).

پیشایندهای مؤثر بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. عواملی از قبیل متغیرهای انگیزشی توانسته‌اند به‌طور مثبت (Datu & Park, 2019) و منفی (Miller et al., 2021)، اثرات دستیابی به اهداف پیشرفت را بر درگیری تحصیلی پیش‌بینی کنند. جهت‌گیری اهداف پیشرفت^۲ موضوعی بسیار حیاتی در حیطه‌ی انگیزشی موفقیت و پیشرفت تحصیلی است. هدف‌های پیشرفت بر انگیزه‌ی فردی

1. academic engagement
2. achievement goal orientation

تأثیر گذاشته و اثری تعیین‌کننده بر دستاوردهای تحصیلی افراد دارند. جهت‌گیری اهداف پیشرفت مؤلفه‌ی اصلی انگیزش و نشان‌دهنده‌ی توانایی یادگیری خودتنظیمی در میان دانش‌آموزان است (Lin & Wang, 2018; Putarek & Pavlin-Bernardić, 2020). چهار بعد از دستیابی به اهداف به‌طور معمول در تحقیقات موجود مورد استفاده قرار می‌گیرند (Lee & Kim, 2014; Urdan & Kaplan, 2020; Datu & park, 2019; Millet et al., 2021). نتایج تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که تأثیر اهداف تسلطی - اجتنابی و اهداف عملکردی - رویکردی بر میزان درگیری تحصیلی بحث‌برانگیز است (Senko et al., 2013; Miller et al., 2021).

یکی از ابعاد جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت، جهت‌گیری اهداف تسلطی - عملکردی است. در جهت‌گیری اهداف تسلطی افراد بیشتر بر بسط مهارت‌ها و توانایی‌هایشان، تسهیل یادگیری‌شان، درک محتوا، تکمیل یا تسلط بر تکلیف یادگیری تمرکز دارند (King & Mendoza, 2020)؛ اما در جهت‌گیری اهداف عملکردی افراد بیشتر در قید قضاوت‌های افراد دیگر و به دنبال اجتناب از عملکرد اجرایی بدتر از دیگران‌اند (Senko, 2019). پژوهشگران دریافته‌اند که جهت‌گیری هدف‌های تسلطی به‌طور مثبتی می‌تواند میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند (Datu et al., 2022; Mädamürk et al., 2021; Datu & Park, 2019). و جهت‌گیری هدف‌های عملکردی نیز غالباً به‌طور منفی میزان درگیری و پیشرفت تحصیلی افراد را پیش‌بینی می‌کند (Luo & Luo, 2022; Datu et al., 2022) که این امر منجر به ترک تحصیل و حتی افسردگی دانش‌آموزان می‌شود (Lee & Kim, 2014).

انواع مختلف اهداف به‌طور مشهودی می‌توانند غایت‌های تحصیلی متفاوتی را برای افراد نمایان کنند. افرادی که به‌واسطه‌ی جهت‌گیری هدف‌های تسلطی هدایت می‌شوند توانایی‌هایشان را به‌صورت خودمحور یا تکلیف‌محور تعریف و ارزیابی می‌کنند، که این مسئله به‌نوبه‌ی خود به انگیزش درونی آن‌ها منجر می‌شود؛ اما افرادی که به‌وسیله‌ی جهت‌گیری هدف‌های عملکردی هدایت می‌شوند، توانایی‌هایشان را به‌صورت مرتبط‌تر با اینکه آیا عملکرد آن‌ها بهتر از دیگران است، تعریف و ارزیابی می‌کنند و جویای قضاوت‌های دیگران درباره‌ی عملکردشان هستند؛ که این امر باعث می‌شود این‌گونه افراد مستعد پذیرش انگیزش و تقویت‌های بیرونی شوند (Zhang et al., 2022).

عوامل بیرونی مانند متغیرهای محیطی و مبتنی بر نقش واسطه‌ای می‌توانند بر ارتباطات میان دو متغیر اصلی مطالعه تأثیر گذار باشند. به‌عنوان مثال، نتایج تحقیقات نشان داده است که ادراک از محیط مدرسه^۱ تأثیر چشمگیری بر پیشرفت و درگیری تحصیلی داشته است (Del Toro & Wang, 2021). سازنده‌گرایان اجتماعی توصیه می‌کنند که دانش‌آموزان به‌واسطه طرح‌واره‌های شناختی سازنده و درونی‌سازی شده دانش در ساختارهای شناختی‌شان، از طریق تعاملات اجتماعی با یکدیگر به یادگیری بپردازند (Armstrong, 2019). به‌طور ویژه، زندگی در مدرسه محیط اولیه‌ای است که در آنجا دانش‌آموزان، دانش خود را در تعاملات با همسالان می‌سازند؛ تجارب مدرسه‌ای میزان مشارکت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، که این امر نمایانگر این نکته است که محیط فردی مرتبط، هیچ‌گونه تجربه یادگیری را شکل نمی‌دهد (Sakiz, 2017). ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه، نشان‌دهنده‌ی احساسات شهودی دانش‌آموزان از جو ارائه شده است؛ که این مسئله نشان‌دهنده‌ی میزان رضایت آن‌ها از محیط زندگی‌شان است (Nie et al., 2020; Cohen et al., 2009). معلمان به‌عنوان عنصر اساسی تعلیم و تربیت تأثیر عمده‌ای بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به‌ویژه در باب مشارکت شناختی دارند (Fatou & Kubiszewski, 2018). دانش‌آموزانی که توقعات و انگیزه‌ی معلمان را ادراک می‌کنند، به‌طور محتمل‌تر، با انگیزه‌تر بوده و علاقه به یادگیری در آن‌ها گسترده‌تر خواهد بود (Mateos et al., 2022). با این حال، بین دانش‌آموزان در ادراک از محیط مدرسه تفاوت‌هایی وجود دارد که این تفاوت‌ها ناشی از جهت‌گیری انتخابی افراد است؛ دانش‌آموزانی که در یک کلاس درس هستند، ساختارهای کلاس درس را به‌صورت متفاوت ادراک کرده‌اند (Lombardi et al., 2021). دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری هدف‌های عملکردی هستند، ارزیابی‌های آشکار توسط معلمان را ترجیح می‌دهند؛ درحالی‌که دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری هدف‌های اجتنابی هستند، تکالیف یادگیری همراه با اهداف تسلطی را دوست ندارند و همچنین تمایلی به انجام تکالیف چالش‌برانگیز از خود نشان نمی‌دهند (Senko, 2016). نتایج مطالعات نشان داده است ادراک مثبت از محیط کلاس، خودباوری دانش‌آموزان را بالا برده و به درگیری تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند و باعث بهبود دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (Storlie & Toomey, 2020)؛ اما زمانی که دانش‌آموزان دیدگاهی تغییرپذیر نسبت به ادراک از محیط مدرسه دارند، قادر به جداسازی ادراک، تفسیر و انتقال

1. perceived school climate

تجارب خود از محیط مدرسه برای دستیابی به اهداف هستند، که این امر انگیزش درونی دانش‌آموزان برای یادگیری را بهبود می‌بخشد و در نتیجه بر میزان درگیری تحصیلی آن‌ها نیز اثر می‌گذارد (Del Toro & Wang, 2021).

علاوه بر تأثیر اهداف پیشرفت بر پیش‌بینی درگیری تحصیلی، در صورتی که دانش‌آموزان نسبت به تکمیل فعالیت‌های یادگیری‌شان اطمینان خاطر نداشته باشند، خودکارآمدی آن‌ها در معرض خطر است (Sins et al., 2008)؛ بنابراین، مطالعات همچنین نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی^۱ را مورد مطالعه قرار داده‌اند که نشان‌دهنده‌ی باورها و قضاوت‌های افراد و قابلیت تکمیل فعالیت‌های یادگیری است (Stajkovic et al., 2018). در مورد دانش‌آموزان، خودکارآمدی تحصیلی ترکیبی از کیفیت شناخت و اطمینان خاطر آن‌ها در مطالعاتشان است (Kudusheva et al., 2022). هرچه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در سطح بالاتری باشد، تمایل آن‌ها به مشارکت در مطالعاتشان بیشتر خواهد بود (Ozkal, 2022; Lin, 2021; Zhang et al., 2019). همچنین نتایج مطالعات نشان داده است که خودکارآمدی تحصیلی تأثیر انگیزشی زیادی بر میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان جهت فائق آمدن بر دشواری‌های یادگیری دارد (Ozkal, 2019; Chen et al., 2021). دانش‌آموزان یادگیری خود را از طریق ارتباط دو عامل مهم تنظیم می‌کنند؛ اهداف یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی که میزان دستیابی به اهدافشان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. زمانی که دانش‌آموزان نسبت به اهداف یادگیری‌شان حس رضایتمندی و اطمینان خاطر دارند، در آن‌ها برای بهبود توانایی‌هایشان احساس قدرت و خودباوری به وجود می‌آید (Schunk & DiBenedetto, 2021)؛ بنابراین، در زمینه‌های آموزشی، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، اغلب به‌عنوان یک متغیر انگیزشی میانجی در فرآیندهای شناختی مرتبط با یادگیری و دیگری پدیده‌های انگیزشی و عاطفی مطرح بوده است. به‌طور کلی، جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت به‌طور مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است (Datu et al., 2022). دانش‌آموزانی که در محیط مدرسه موفق‌اند، بیشتر تمایل دارند تا تعامل بین جهت‌گیری اهداف تسلطی و خودکارآمدی تحصیلی را به صورتی سازنده و مؤثر تنظیم کنند (Ozkal, 2019). کاملاً آشکار است که جهت‌گیری اهداف فعال یادگیری و همچنین خودکارآمدی تحصیلی قوی‌تر، به‌عنوان مکانیسم‌های مهم و رویه‌هایی پایا در نظر گرفته می‌شوند، که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد (Lin,

1. academic self-efficacy

2021). از این رو، اهداف مثبت یادگیری می‌توانند به واسطه پیشرفت خودکارآمدی تحصیلی باعث ارتقاء عملکرد در فعالیت‌های یادگیری شوند.

تأثیر ادراک از محیط مدرسه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان عاملی حیاتی است که می‌تواند نقش انواع مختلف اهداف بر درگیری تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد (Hood et al., 2021). مؤلفه‌هایی از قبیل ادراک از محیط مدرسه که می‌توانند تعیین‌کننده خودکارآمدی تحصیلی باشند، باعث تعامل اهداف آموزشی، انتظارات و انگیزش معلم در محیط مدرسه می‌شوند (Lazarides et al., 2020). در همین راستا، تجارب مثبت دانش‌آموزان در محیط کلاس می‌تواند منجر به کارآمدی آنان در انجام فعالیت‌های یادگیری شود (Zysberg & Schwabsky, 2021) و تمایلات فردی برای یادگیری را نیز ارتقاء بخشد (Oriol et al., 2017). آشکار است که محیط یادگیری می‌تواند سبب تغییراتی در خودکارآمدی تحصیلی شود؛ در واقع محیط یادگیری مفهومی از حس تعلق به موضوعات را در افراد ایجاد می‌کند که عامل بسیار مهمی برای تغییر در سازه خودکارآمدی تحصیلی است (Li & Singh, 2021). هرچه تجارب یادگیری مثبت‌تری از جانب معلمان به دانش‌آموزان القاء شود، خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها بالاتر بوده و در نتیجه به‌طور فعال‌تری در فرآیند یادگیری درگیر می‌شوند (Gutiérrez & Tomás, 2019). زمانی که دانش‌آموزان قادرند به همسالان خود در حل مشکلات تحصیلی کمک کنند، خود را مصداق کسی می‌یابند که دیگر همسالانشان می‌توانند به آنان متکی باشند. در واقع، این امر باعث برانگیخته شدن یادگیری مستقلانه و اشتراک راه‌حل‌های مشکلات با دیگران و در نهایت افزایش خودکارآمدی تحصیلی در آنان می‌شود (De Vera et al., 2022). علاوه بر این، این رویه به دانش‌آموزان در تطابق‌پذیری و انعطاف‌پذیری نسبت به یادگیری کمک می‌کند و در عین حال باعث تسهیل ادراک توانایی‌های آنان از جانب معلم و ارتباطات مؤثر با همسالان خودشان می‌شود (Mateos et al., 2021).

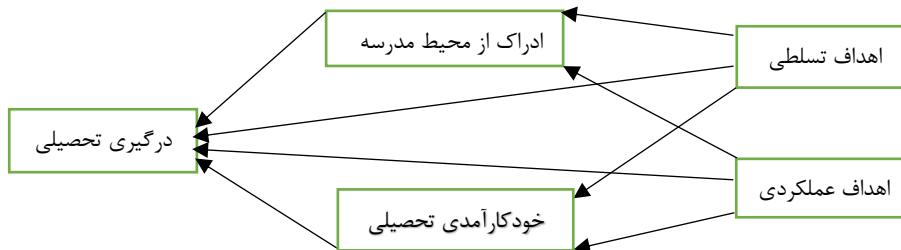
بررسی ادبیات پژوهش در زمینه‌ی روابط بین اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی، ادراک از محیط مدرسه و درگیری تحصیلی نشان‌دهنده‌ی رابطه و تأثیر متقابل این متغیرها بر یکدیگر بوده است. به‌عنوان مثال؛ نتایج پژوهش (Dato & Park, 2022) نشان داده است که جهت‌گیری اهداف پیشرفت در رابطه بین عاطفه ادراک‌شده در مدرسه و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای دارد و رابطه بین عاطفه ادراک‌شده در مدرسه و

درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در پژوهشی (Zhang et al., 2018) نشان دادند خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از جو مدرسه نقش واسطه‌ای در رابطه بین جهت‌گیری اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی دانشجویان دارند و همچنین نتایج این پژوهش تأثیر عوامل محیطی و فردی بر تسهیل یادگیری خودتنظیمی دانشجویان را آشکار می‌سازد. نتایج پژوهش (Ozayi et al., 2021) نشان داد که ادراک از محیط یادگیری، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است و خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجیگری معناداری در رابطه بین ادراک از محیط یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته است. همچنین، در پژوهشی (Askari et al., 2019) به این نتیجه رسیدند که بین درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه‌های اهداف پیشرفت تبحری و رویکردی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنادار و بین اهداف اجتنابی از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش‌های (Zysberg & Schwabsky, 2021; Krauss et al., 2022; Wang & Holcombe, 2010) نشان داده‌اند که بین درگیری تحصیلی، ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، یافته‌های پژوهش (Uçar & Sungur, 2017) نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که ساختارهای اهداف تسلطی را درک می‌کنند، تمایل دارند سطوح بالاتری از درگیری و خودکارآمدی تحصیلی را در کلاس‌های علوم نشان دهند. همچنین نتایج این مطالعه نشان داد که دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند و از نظر رفتاری، عاطفی و شناختی بیشتر درگیر فعالیت‌های کلاسی می‌شوند و پیشرفت تحصیلی بالایی نیز دارند.

ضرورت توجه به خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از محیط مدرسه در رابطه بین جهت‌گیری اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی از آنجا ناشی می‌شود که این متغیرها نقش بسزایی در عملکرد تحصیلی دارند. عواملی که خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از محیط مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهند، می‌توانند به‌عنوان پیشایندهای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته شوند. در نظر داشتن اینکه یکی از هدف‌های نظام تعلیم و تربیت، پرورش یادگیرندگان با انگیزه، کارآمد و هدفمند است، بررسی عوامل مرتبط با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقاء آن ضروری به نظر می‌رسد؛ از سوی دیگر، دانش‌آموزان

به‌عنوان یکی از سرمایه‌های مهم هر کشور محسوب می‌گردند و توجه به آن‌ها و کیفیت نظام آموزشی باعث رشد و بالندگی هر جامعه‌ای خواهد شد. در همین راستا، شناسایی عوامل مؤثر بر میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بسیار حائز اهمیت است؛ چراکه شناخت و توجه به عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند متخصصان و معلمان را در بهبود امر تعلیم و تربیت یاری نماید. در واقع اصلی‌ترین و بارزترین نشانه موفقیت سیستم آموزش و پرورش در رسیدن به اهداف، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است که بهبود میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از مصادیق مهم در این زمینه قلمداد می‌شود. با توجه به مطالب فوق و پژوهش‌های انجام‌شده قبلی، پژوهشی که به‌طور منسجم روابط بین عوامل مذکور در دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داده باشد، در پیشینه پژوهش یافت نشد، از این‌رو، لزوم بررسی رابطه اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی بر اساس نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از محیط مدرسه در دانش‌آموزان احساس شد. در واقع، با توجه به مطالب مطرح شده، برای بررسی مدل مفهومی پژوهش، متغیر جهت‌گیری اهداف پیشرفت (اهداف تسلطی و اهداف عملکردی) به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده مستقیم درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته شد. علاوه بر این، دو اثر غیرمستقیم از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت به درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از محیط مدرسه نیز مورد بررسی قرار گرفت؛ بنابراین، پژوهش حاضر با ارائه مدل ساختاری درگیری تحصیلی در قالب تحلیل مسیر، به دنبال پاسخگویی به این مسئله است که آیا مدل پیشنهادی پژوهش با مدل تجربی برازش دارد؟ مدل مفهومی پژوهش حاضر به شکل زیر است:

شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش



روش

روش تحقیق از نظر هدف، بنیادی، از نظر روش شناسی توصیفی از نوع همبستگی و تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر خرم آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. از این جامعه، نمونه آماری به حجم ۳۳۴ نفر از طریق روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. پس از تهیه لیست همه مدارس دوره متوسطه دوم شهر خرم آباد از هر مدرسه در هر پایه (دهم، یازدهم و دوازدهم) یک کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش: تحصیل در دوره متوسطه دوم در شاخه‌های نظری، نداشتن افت تحصیلی و رضایت آگاهانه و شفاهی؛ و ملاک‌های خروج از پژوهش، داشتن اختلالات روانی (بر اساس پرونده تحصیلی دانش آموز) و تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها بودند. در این پژوهش به منظور رعایت موازین اخلاقی، پرسشنامه‌ها بدون نیاز به نام و نام خانوادگی شرکت کنندگان بودند. بر این اساس به شرکت کنندگان این اطمینان داده شد که شرکت در این پژوهش به امنیت اجتماعی، تحصیلی یا خانوادگی آنان آسیبی وارد نمی‌کند. قبل از اجرای پرسشنامه‌ها هم موافقت مدارس و هم موافقت شرکت کنندگان کسب گردید. پرسشنامه‌ها توسط پژوهشگر توزیع و جمع‌آوری شد تا شرکت کنندگان، نگران مطالعه آنان توسط مسئولان مدرسه نباشند و به دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش اطمینان خاطر از محرمانه بودن اطلاعات شخصی‌شان داده شد. در پژوهش حاضر به منظور جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه جهت گیری اهداف پیشرفت^۱: در پژوهش حاضر به منظور سنجش جهت گیری اهداف پیشرفت از پرسشنامه (Pintrich, 2000) و (Elliot & McGregor, 2001) که از چهار طبقه جهت گیری دستیابی به اهداف تشکیل شده، استفاده گردید. این مقیاس شامل ۱۲

1. achievement goal orientation scale

آیتم است که چهار بعد جهت‌گیری دستیابی به اهداف طبقه‌بندی‌شده را مورد پوشش قرار می‌دهد. در این پژوهش تنها دو طبقه آن یعنی جهت‌گیری هدف تسلطی (مانند: والاترین خواسته‌ی من یادگیری در کلاس، تا حدودی که برایم مقدور است) و جهت‌گیری هدف اجتنابی (مانند: بر اساس مطالعاتم، بزرگ‌ترین نگرانی من آن است که مردم فکر می‌کنند، من در یادگیری ناتوان هستم)، مورد بررسی قرار گرفته است. این مقیاس دارای طیف لیکرت است که از ۱ تا ۵ برای اجتناب سطح بالا و گرایش سطح بالا نمره‌گذاری شده است؛ در ایران (Khormaei & Khayer, 2007) برای تعیین روایی مقیاس از تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده کرده‌اند. نتایج نشان دهنده وجود چهار عامل مذکور در این پرسشنامه بودند. پایایی این ابزار را نیز به روش همسانی با استفاده از آلفای کرونباخ برای عامل رویکرد-تسلط (۰/۸۴)، عامل رویکردی - عملکردی (۰/۷۸)، عامل اجتناب - تسلط (۰/۸۱) و عامل اجتناب - عملکردی (۰/۶۶)، گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر برای مقیاس کلی جهت‌گیری اهداف پیشرفت مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داد که کلیه ماده‌های مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دارای بارهای عاملی قابل قبولی است.

مقیاس ادراک از محیط مدرسه^۱: برای سنجش ادراک از محیط مدرسه از مقیاسی که به وسیله (Jia et al., 2009) طراحی شده است، استفاده گردید. این مقیاس شامل ۲۹ گویه است که از سه مؤلفه حمایت از جانب معلمان، حمایت از جانب همسالان و فراهم کردن فرصت‌هایی برای خودگردانی (خودمختاری) تشکیل شده است. این مقیاس دارای طیف لیکرت هرگز تا همیشه و از ۱ تا ۴، نمره‌گذاری شده است. در این مقیاس نمرات بالا نشان‌دهنده‌ی تجارب بهتر و گسترده‌تر از محیط محل تحصیل است. روایی این مقیاس توسط (Fatou & Kubiszewski, 2018) با استفاده از تحلیل عامل تأییدی و تحلیل عامل اکتشافی به روش عامل عامل‌یابی مؤلفه‌های اصلی تأیید شده است. همچنین پایایی این ابزار به روش همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ برای سه مؤلفه حمایت از جانب معلمان، حمایت از جانب همسالان و فراهم کردن فرصت‌هایی برای خودگردانی (خودمختاری) به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۹، و ۰/۶۹ و برای کل مقیاس مقدار آلفای ۰/۸۲ به دست آمده است. مقدار آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای مقیاس کلی ادراک از محیط مدرسه نیز ۰/۸۷ بود. در پژوهش حاضر، روایی

1. perceptions of school Climate scale

این مقیاس از طریق تحلیل عامل تأییدی محاسبه شد که نتایج نشان داد تمامی ماده‌های مؤلفه‌ها دارای بارهای عاملی قابل قبولی است.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی^۱: در پژوهش حاضر از مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (Patrick et al., 1997)، برای اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی استفاده شد. این مقیاس مشتمل بر ۵ ماده است و منعکس‌کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف یادگیری است. پاسخ‌ها در این پرسشنامه بر مبنای طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت محاسبه می‌شود. کمترین نمره در این مقیاس ۵ و بالاترین نمره ۲۵ است. پایایی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی توسط (Midgley et al., 2000) با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است. همچنین در داخل کشور در پژوهش (Haji yakhchali et al., 2001) پایایی این مقیاس با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و تصنیف اسپرمن-براون به ترتیب ۰/۶۵ و ۰/۵۹ گزارش شده است. علاوه بر این، برای تعیین روایی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شده که نتایج تحلیل عامل تأییدی در این مقیاس ارتباط بالا و خوبی بین ماده‌ها نشان داد و شاخص‌های برازندگی مطلوبی نیز به دست آمد. در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگ‌تر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌داری در سطح $p < 0/001$ دارند.

مقیاس درگیری تحصیلی^۲: برای سنجش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در پژوهش حاضر، از مقیاس درگیری تحصیلی (Reeve, 2013)، استفاده شد. این مقیاس از ۱۷ گویه تشکیل شده و ۳ بعد سازندگی، فداکاری و علاقه‌ی شدید به یادگیری را مورد پوشش قرار می‌دهد. پاسخ‌ها در این پرسشنامه بر مبنای طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت محاسبه می‌شوند. روایی این مقیاس با استفاده از تحلیل عامل تأییدی و پایایی این مقیاس در پژوهش‌های (Salmela-Aro & Read, 2017) مورد تأیید قرار گرفته است و مقدار آلفای کرونباخ ۰/۹۳ برای مقیاس درگیری تحصیلی گزارش شده است. در ایران نیز در پژوهش (Ramazani & khamesan, 2017) پایایی این مقیاس مورد بررسی قرار گرفت، که پایایی به دست آمده به روش آلفای

2. academic self-efficacy scale

1. academic engagement scale

کروناخ برای مقیاس کلی درگیری تحصیلی ۰/۹۲ بوده، علاوه بر این، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار پرسشنامه، برازش قابل قبولی با داده‌ها داشته و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش نیز تأیید شده است. ضرایب آلفا در پژوهش حاضر نیز برای مقیاس درگیری تحصیلی، ۰/۹۵ و برای سه خرده‌مقیاس سازندگی، فداکاری و علاقه‌ی شدید به ترتیب مقدار آلفای ۰/۷۸، ۰/۸۴ و ۰/۷۹ به دست آمد. همچنین، در پژوهش حاضر، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که کلیه ماده‌های مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دارای بارهای عاملی قابل قبولی است.

یافته‌ها

به‌منظور توصیف داده‌های آماری از روش همبستگی پیرسون با نرم‌افزار SPSS-26 و به‌منظور برازش مدل مورد مطالعه از روش تحلیل مسیر در نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. در پژوهش حاضر پس از جمع‌آوری داده‌ها، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد.

جدول ۱. توزیع فراوانی شرکت‌کننده‌ها برحسب پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	فراوانی	درصد
پایه دهم	۱۰۸	۳۲/۳
پایه یازدهم	۱۱۳	۳۳/۵
پایه دوازدهم	۱۱۵	۳۴/۲
مجموع	۳۳۴	۱۰۰

در جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش نشان داده شده و در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی برای متغیرهای پژوهش را ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵
۱- جهت‌گیری تسلطی	۲۰/۴۸	۴/۵۵	۱				
۲- جهت‌گیری عملکردی	۱۸/۱۴	۳/۳۸	۰/۷۸۵**	۱			
۳- خودکارآمدی تحصیلی	۲۴/۶۶	۴/۸۷	۰/۴۵۶**	۰/۷۲۸**	۱		
۴- ادراک از محیط مدرسه	۱۱۱/۲۶	۱۳/۹۴	۰/۷۰۲**	۰/۵۳۹**	۰/۷۱۴**	۱	
۵- درگیری تحصیلی	۵۴/۳۵	۷/۴۴	۰/۵۶۵**	۰/۵۹۲**	۰/۷۵۳**	۰/۶۵۷**	۱

P < ۰/۰۵ ** P < ۰/۰۱

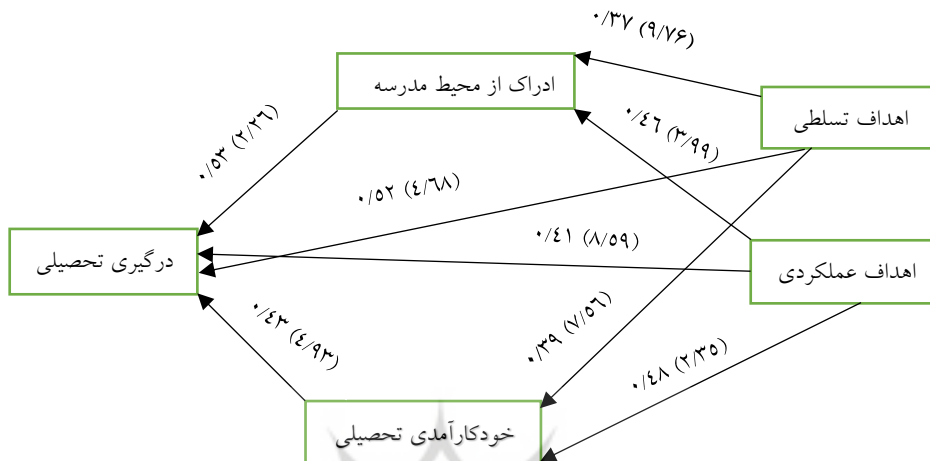
همان‌طور که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد میانگین نمرات دانش‌آموزان در متغیرهای جهت‌گیری تسلطی، جهت‌گیری عملکردی، ادراک از محیط مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی به ترتیب برابر با ۲۰/۴۸، ۱۸/۱۴، ۲۴/۶۶، ۱۱۱/۲۶ و ۵۴/۳۵ است. نتایج ضریب همبستگی نشان داد که بین جهت‌گیری تسلطی و جهت‌گیری عملکردی با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). همچنین، نتایج نشان داد که بین ادراک از محیط مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). همچنین، در ادامه شاخص‌های برازش مدل پژوهش مورد آزمون قرار گرفته است که نتایج آن در قالب جدول ۳ گزارش گردیده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مربوط به الگوی پژوهش

شاخص‌ها	ملاک برازندگی	مقدار مشاهده شده	وضعیت مدل
X^2	معنادار باشد.	(sig: 0/000), (X^2 :5717.16)	-
X^2/DF	بین ۱ تا ۵ قرار داشته باشد.	۲/۵۹۷	مطلوب
RSMEA	کمتر از ۰/۱ باشد.	۰/۰۸۳	مطلوب
CFI	بین ۰/۹ تا ۱ باشد.	۰/۹۱	مطلوب
GFI	بین ۰/۹ تا ۱ باشد.	۰/۹۰	مطلوب
IFI	بین ۰/۹ تا ۱ باشد.	۰/۹۳	مطلوب
NFI	بین ۰/۹ تا ۱ باشد.	۰/۹۱	مطلوب

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مجذور خی بهنجار شده برابر ۲/۵۹ و کمتر از ۵ است. همچنین مقادیر محاسبه شده در شاخص‌های ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد، نیکویی برازش، نیکویی برازش اصلاح شده، برازش افزایشی و برازش هنجار شده در حد مطلوب قرار دارند و الگوی پژوهش را تأیید می‌کنند. در ادامه مدل پیشنهادی پژوهش که در آن جهت‌گیری تسلطی و جهت‌گیری عملکردی اهداف در نقش متغیر پیشایند، ادراک از محیط مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی در نقش متغیر میانجی و درگیری تحصیلی در نقش متغیر پیامد آورده شده‌اند، همچنین ضرایب مسیر و سطح معناداری آن‌ها در بالای پیکان‌ها در شکل ۱ نمایش داده شده است.

شکل ۲. مدل برازش شده پژوهش (ضرایب مسیر و شاخص معناداری)



مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ نشان داده شده است. به‌طور کلی نتایج به دست آمده نشان داد که مدل نهایی پژوهش داده‌ها را به‌صورت مطلوب برازش می‌نماید. نتایج نشان داد تأثیر جهت‌گیری اهداف تسلطی بر درگیری تحصیلی با ضریب مسیر ($\beta=0.52$) و مقدار آماره t (4.68) مورد قبول واقع شد. همچنین تأثیر جهت‌گیری اهداف عملکردی بر درگیری تحصیلی نیز با ضریب مسیر ($\beta=0.41$) و مقدار آماره t (8.59) تأیید گردید. در ادامه ضرایب مسیر اثرات مستقیم و غیرمستقیم استاندارد شده در جدول شماره ۴ آورده شده است.

جدول ۴. ضرایب اثرات مستقیم و غیرمستقیم در مدل پژوهش

متغیرها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم
اهداف تسلطی - درگیری تحصیلی	۰/۵۲	-
اهداف تسلطی - ادراک از محیط مدرسه - درگیری تحصیلی	۰/۳۷	۰/۱۹
اهداف تسلطی - خودکارآمدی تحصیلی - درگیری تحصیلی	۰/۳۹	۰/۱۶
اهداف عملکردی - درگیری تحصیلی	۰/۴۱	-
اهداف عملکردی - ادراک از محیط مدرسه - درگیری تحصیلی	۰/۴۶	۰/۲۴
اهداف عملکردی - خودکارآمدی تحصیلی - درگیری تحصیلی	۰/۴۸	۰/۲۰
ادراک از محیط مدرسه - درگیری تحصیلی	۰/۵۳	-
خودکارآمدی تحصیلی - درگیری تحصیلی	۰/۴۳	-

علاوه بر نتایج به دست آمده، نتایج تحلیل مسیر در جدول ۴ حاکی از آن است که اثرات مستقیم و غیرمستقیم جهت‌گیری اهداف پیشرفت (تسلطی - عملکردی) با درگیری تحصیلی با نقش میانجی ادراک از محیط مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی معنادار است. همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌گردد جهت‌گیری تسلطی علاوه بر تأثیر مستقیم خود که میزان آن برابر با ۰/۵۲ بوده، به‌طور غیرمستقیم از طریق متغیرهای ادراک از محیط مدرسه به‌اندازه ۰/۱۹ و خودکارآمدی تحصیلی نیز به‌اندازه ۰/۱۶ بر درگیری تحصیلی تأثیر داشته است. همچنین جهت‌گیری عملکردی نیز علاوه بر تأثیر مستقیم خود که میزان آن برابر با ۰/۴۱ بوده، به‌طور غیرمستقیم از طریق متغیرهای ادراک از محیط مدرسه به‌اندازه ۰/۲۴ و خودکارآمدی تحصیلی نیز به‌اندازه ۰/۲۰ بر درگیری تحصیلی تأثیر داشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

درگیری تحصیلی به‌عنوان یک مؤلفه ذهنی بسیار مهم و حیاتی در بافت یادگیری است که بر میزان پیشرفت و دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بسزایی دارد (García-Martínez et al., 2021). به نظر می‌رسد که جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت، ادراک از محیط مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی همگی به‌عنوان منابعی ارزشمند برای بهبود یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان هستند، که منجر به بهبود درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در محیط یادگیری می‌شوند.

از آنجایی که دانش‌آموزان برای حفظ و تثبیت یادگیری‌شان در بهترین حالت، باید به توانایی خودتنظیمی در یادگیری برسند، پس یادگیری در محیط مدرسه می‌تواند برای آنان یک چالش جدی باشد. فرآیند خودتنظیمی در دانش‌آموزان تحت تأثیر انگیزه آنان برای یادگیری است؛ انگیزه یادگیری نیز به‌شدت تحت تأثیر جهت‌گیری اهداف بوده و بدیهی است که جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت به‌عنوان یک عامل مهم و تأثیرگذار برای غوطه‌ور شدن دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری در نظر گرفته می‌شود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که جهت‌گیری تسلطی و جهت‌گیری عملکردی اهداف به‌طور مثبت با هم در ارتباط بوده و درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. تحلیل مدل پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تأثیر جهت‌گیری تسلطی اهداف بر درگیری تحصیلی دارای برجستگی بیشتری است؛ اگرچه جهت‌گیری عملکردی اهداف نیز بر درگیری تحصیلی تأثیر داشته است. نتایج نشان داد که جهت‌گیری‌های تسلطی برای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در مقایسه با جهت‌گیری

عملکردی مفیدتر واقع شده‌اند. از سوی دیگر، اثر پیش‌بینانه مثبت جهت‌گیری تسلطی اهداف بر درگیری تحصیلی با بررسی‌های (Phan, 2014; Yi et al., 2020; Miller et al., 2021; Datu et al, 2022; You, 2021) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان دارای اهداف تسلطی، موفقیتشان را به تلاش، علاقه و راهبردهای مورد استفاده نسبت می‌دهند و نسبت به مدرسه، تکالیف مدرسه و حتی میزان بهزیستی خود در مدرسه دارای نگرش‌های مثبت‌تری هستند؛ بنابراین، درگیری تحصیلی دانش‌آموز در فعالیت‌های کلاسی توسط عوامل درونی تحریک می‌شود و انگیزه درونی دانش‌آموز برای یادگیری و انجام فعالیت‌های کلاسی منجر به بهبود میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی می‌شود.

علاوه بر این، جهت‌گیری تسلطی اهداف، دانش‌آموزان را به تمرکز بر اهداف و تسلط بر محتوای دروس و بسط شایستگی‌هایشان، به صورت عاملی که فراتر از نتایج امتحانات است، قادر می‌سازد؛ به عنوان یک نتیجه، دانش‌آموزان یک تجربه یادگیری مثبت‌تر خواهند داشت (Pintrich, 2000) و این امر باعث می‌شود که آن‌ها به واسطه تحریک انگیزش درونی‌شان، تمایل بیشتری برای درگیری تحصیلی از خود نشان دهند (Mädämürk et al., 2021). جهت‌گیری تسلطی اهداف به دانش‌آموزان کمک می‌کند به صورت عمیق‌تر محتوای یادگیری را پردازش (Storlie & Toomey, 2020) و نتایج فعالیت‌های یادگیری‌شان را تحلیل و تفسیر نمایند. با این حال اثر پیش‌بینانه جهت‌گیری عملکردی اهداف بر درگیری تحصیلی با نتایج حاصل از بررسی‌های (Miller et al., 2021) همخوانی ندارد. جهت‌گیری عملکردی اهداف با مشارکت رفتاری دانش‌آموزان همبستگی مثبت دارند، که در مورد این نوع از جهت‌گیری اهداف نشان داده شده است که دانش‌آموزان برای اجتناب از قضاوت‌های دیگران تکالیفی را برمی‌گزینند که تسهیل‌کننده‌ی موفقیت آن‌ها در یادگیری باشد، اگرچه هنوز خود را در فرآیند یادگیری درگیر می‌کنند (Shih, 2021). همچنین، در بافت کنونی جامعه، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در بسیاری از جنبه‌ها به واسطه‌ی استخدام و دستیابی به شغل در آینده ارزیابی می‌شود؛ که این امر نشان‌دهنده‌ی تأثیر جهت‌گیری اهداف عملکردی است، که به عنوان یک پیش‌نیاز اجتناب‌ناپذیر برای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تبدیل شده است. از سوی دیگر، دانش‌آموزانی که هدف عملکردی دارند، بر مقایسه عملکرد خود با دیگران و تلاش برای بهتر بودن از آن‌ها تمرکز دارند؛ بنابراین،

وابستگی‌های بیرونی از قبیل گرفتن نمره موردنظر، تأیید یا پذیرش معلم و همسالان تعیین فعالیت‌های یادگیری و میزان درگیری آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی است. علاوه بر این، دانش‌آموزان دارای اهداف عملکردی از آنجایی که دارای انگیزه بیرونی هستند، برای بهتر بودن از دیگران، انجام بهتر فعالیت‌ها و داشتن استانداردهای عملکردی بهتر در مقایسه با دیگران تلاش می‌کنند. اگرچه ممکن است آن‌ها با تکالیف کلاسی درگیر شوند، اما هدف و تلاش آن‌ها دوری جستن از قضاوت‌های دیگران و عملکرد بهتر نسبت به آن‌ها است. در نتیجه، سطح و کیفیت تلاش و میزان درگیری آن‌ها در فعالیت‌های تحصیلی تحت تأثیر عوامل بیرونی قرار می‌گیرد.

تفاوت میان جهت‌گیری تسلطی و جهت‌گیری عملکردی اهداف، به واسطه‌ی ادراک فرد در حین یادگیری مشخص می‌شود؛ که این همان عاملی است که تأثیر مستقیم جهت‌گیری تسلطی اهداف بر درگیری تحصیلی بالاتر را نسبت به تأثیر غیرمستقیم نمایان می‌سازد. جهت‌گیری‌های تسلطی اهداف سبب می‌شوند که دانش‌آموزان محتواهای یادگیری، عوامل فردی، عوامل مربوط به محیط مدرسه و تکالیف یادگیری چالش‌برانگیز را به‌عنوان منابعی ارزشمند برای بهبود توانایی‌ها و ساختار دانششان در نظر بگیرند. در واقع، این امر مانع ائتلاف تجارب دانش‌آموزان شده و این‌گونه تجارب مثبت یادگیری، آنان را بیشتر در فرآیند یادگیری دخیل می‌سازد. در مقابل، تأثیر جهت‌گیری عملکردی اهداف بر درگیری تحصیلی به‌صورت دوره‌ای چشمگیرتر است، زیرا دانش‌آموزان تکالیف یادگیری را دشوار دانسته و غالباً لازم است برای آن‌ها از عوامل بیرونی برای دستیابی مجدد به انگیزه و اعتمادبه‌نفس در فرآیند یادگیری کمک گرفت، که این سبب انباشت منابع یادگیری و بهبود درگیری تحصیلی در آنان می‌شود.

ادراک از محیط مدرسه به‌عنوان یک عامل مهم می‌تواند مکانیزمی را تنظیم نماید که به واسطه آن جهت‌گیری تسلطی و جهت‌گیری عملکردی اهداف بر روی درگیری تحصیلی تأثیرگذار باشند. جهت‌گیری‌های تسلطی و عملکردی اهداف می‌توانند به‌طور غیرمستقیم از طریق ادراک از محیط مدرسه بر روی میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند، که این یافته با نتایج پژوهش (Zhang et al., 2022; Baudoin & Galand, 2022; Datu et al., 2019; Uçar & Sungur, 2017) همخوانی دارد. دانش‌آموزانی که تحت تأثیر اهداف تسلطی قرار دارند، محیط یادگیری را به‌طور مثبت تجربه می‌کنند که نشان‌دهنده‌ی

این نکته است که آنان با معلمان و همسالان خود رابطه خوبی دارند و دارای تجارب سازنده ای از محیط مدرسه هستند، و در نتیجه انگیزه آن‌ها نیز برای یادگیری بیشتر است. علاوه بر این، محیط کلاس درس برای آن‌ها جذاب است، تکالیف چالش برانگیز را انتخاب می‌کنند و با انتخاب اهداف پیشرفت سطح بالا، محیط یادگیری برای آن‌ها جذاب می‌شود و درگیری تحصیلی بالاتری را در فعالیت‌های تحصیلی تجربه می‌کنند؛ بنابراین، زمانی که محیط کلاس درس و محتوای فعالیت‌های آن از سطح چالشی مطلوب برخوردار باشد، دانش‌آموزان به سمت اهداف تسلطی گرایش می‌یابند و این امر زمینه‌ای را برای درگیری بیشتر آن‌ها در امور تحصیلی فراهم می‌نماید؛ اما در مقابل، دانش‌آموزانی که به سمت اهداف عملکردی گرایش دارند، ارزیابی‌های آشکار معلمان را ترجیح می‌دهند و تمایل چندانی به انجام تکالیف چالش برانگیز از خود نشان نمی‌دهند (Tschannen-Moran et al., 2006). در واقع، می‌توان گفت که ارزیابی‌های ذهنی دانش‌آموزان از محیط مدرسه و کلاس درس باعث می‌شود که دانش‌آموزان در فرصت‌های یادگیری درگیر شوند یا از آن اجتناب کنند؛ از آنجایی که چگونگی و کیفیت حضور در کلاس درس نقشی اساسی در یادگیری دانش‌آموزان دارد، زمانی که دانش‌آموزان جو محیط کلاس و فضای حاکم بر آن را منفی ارزیابی می‌کنند، میزان یادگیری آن‌ها نیز کاهش می‌یابد و به واسطه شکل‌گیری باورهای آن‌ها نسبت به پیشرفت، به سمت اهداف عملکردی گرایش می‌یابند و در نتیجه میزان درگیری و کیفیت مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های تحصیلی کاهش می‌یابد.

در همین راستا، جهت‌گیری تسلطی اهداف به دانش‌آموزان کمک می‌کند منابعی (مانند علاقه و انگیزه یادگیری) را در خود ایجاد کنند و آن‌ها را برای یادگیری‌شان حفظ کنند و این امر گرایش به سرمایه‌گذاری‌های روان‌شناختی را در آنان افزایش می‌دهد. با این حال، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که جهت‌گیری عملکردی اهداف به‌طور مثبت و معنی‌داری قادر است ادراک از محیط مدرسه را پیش‌بینی کند، که این یافته با نتایج پژوهش‌های (Datu & Park; 2019; Tomaszewski et al., 2023; Lerdpornkulrat et al., 2018) همخوانی دارد، اما با یافته پژوهش (Lombardi et al., 2021) همخوانی ندارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان عنوان کرد که دانش‌آموزان منابع فردی درونی مانند علاقه و انگیزه به یادگیری را از دست می‌دهند، که در چنین شرایطی آنان نیازمند منابع بیرونی از قبیل یک جو مدرسه‌ای

مثبت می‌شوند، تا از اتلاف این منابع جلوگیری شود؛ تنها در این صورت است که بیشتر احتمال دارد که تکالیف یادگیری به‌وسیله‌ی دانش‌آموزان شناسایی و ارزش‌گذاری شوند. خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان یک عامل اساسی و تأثیرگذار، به‌طور مشابهی مکانیزم‌هایی را تنظیم می‌کند که جهت‌گیری تسلطی و عملکردی اهداف بر میزان درگیری تحصیلی تأثیرگذار باشند. همچنین یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری تسلطی و عملکردی اهداف به‌طور غیرمستقیمی از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؛ که این یافته با نتایج پژوهش‌های (Yang et al., 2023; Putarek & Pavlin-Bernardić, 2020; Uçar & Sungur, 2017; Zhang et al., 2018; Bell & Kozlowski, 2002) همخوانی دارد. دانش‌آموزان متأثر از اهداف تسلطی، بیشتر قادر به تکمیل فعالیت‌هایشان و بهبود مشارکت در فرآیند یادگیری بوده و گرایش بیشتری برای دستیابی به اهداف تحصیلی را از خود نشان می‌دهند (Wang et al., 2021). جهت‌گیری تسلطی اهداف به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا تکالیف یادگیری چالش‌انگیز را به‌صورت فعالیت‌هایی ببینند، که باعث اصلاح ساختارهای دانش و بالا رفتن توانایی‌ها و باورهای آنان برای یادگیری می‌شود. همچنین، آن‌ها می‌توانند با هر تکلیف یادگیری کنار بیایند و این بدان معنا است که بالا رفتن خودکارآمدی تحصیلی به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد که انعطاف‌پذیری و پویایی روانی بیشتری را در انجام فعالیت‌های تحصیلی از خود نشان دهند و این امر پیش‌نیاز درگیری در تکالیف یادگیری محسوب می‌شود (Kuo et al., 2021). با این حال، جهت‌گیری عملکردی اهداف به‌طور مثبتی خودکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؛ بنابراین، جهت‌گیری عملکردی اهداف به‌صورت غیرمستقیم و مثبتی قادر به پیش‌بینی درگیری تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی است؛ که این یافته با نتایج پژوهش‌های (Bell & Kozlowski, 2002) همخوانی ندارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که جهت‌گیری عملکردی اهداف سبب می‌شود که دانش‌آموزان از احساس حقارت نسبت به دیگران اجتناب کرده و به‌آسانی بار احساسی فرآیند یادگیری را تحمل کرده، که این امر منجر به فرسودگی تحصیلی در آنان شده و اقدامات آن‌ها برای یادگیری سازنده را مخدوش می‌سازد. در همین راستا بر اساس دیدگاه (Dweck, 2013)، دانش‌آموزان دارای اهداف عملکردی در موقعیت‌های تحصیلی دچار درماندگی می‌شوند، میزان عواطف و سطح عملکردشان کاهش می‌یابد، عواطف منفی دارند و معتقدند که توانایی کافی برای انجام کارها را ندارند و این باور منفی نسبت به توانایی‌هایشان منجر به کاهش خودکارآمدی

در آن‌ها می‌شود. این دانش‌آموزان به دنبال باور به تغییرناپذیری توانایی‌هایشان در انجام تکالیف و موفقیت در آن‌ها، تلاش خود را کاهش می‌دهند و الگوهای رفتاری درماندگی را به نمایش می‌گذارند، که این امر منجر به کاهش میزان درگیری آن‌ها و به دنبال آن افت یادگیری در محیط‌های آموزشی می‌شود. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که آن‌ها خواستار کمک بیشتری از جانب همسالان و معلمان برای بازسازی اعتمادبه‌نفسشان هستند، که این به‌نوبه‌ی خود به‌عنوان منبعی مفید برای بهبود و ارتقاء خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود.

همچنین نتایج نشان داد که جهت‌گیرهای تسلطی و عملکردی اهداف می‌توانند از طریق یک تعامل واسطه‌ای بین خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از محیط مدرسه، سطح درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. بر اساس نظریه‌ی نظریه‌ی شناختی-اجتماعی بندورا، خودکارآمدی تحصیلی متأثر از چهار عامل است: تجربه‌های موفق، تجربه‌های ناشی، ترغیب‌های کلامی و اجتماعی و حالات عاطفی و فیزیولوژیک (Bandura, 1977). ادراک از محیط مدرسه به‌عنوان یک شالوده‌ی اساسی می‌تواند منجر به افزایش سطح خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان شود. به‌علاوه، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که جهت‌گیری‌های تسلطی و عملکردی اهداف به‌طور معنی‌داری می‌توانند میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را از طریق یک تعامل واسطه‌ای بین خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از محیط مدرسه، پیش‌بینی کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (Yang et al, 2023; Zhang et al, 2022; Uçar & Sungur, 2022) همخوانی دارد. به‌عنوان مثال، جهت‌گیری تسلطی اهداف به درک تفسیر مقاصد معلمان برای تهییج رفتاری، بسط تفکر انتقادی دانش‌آموزان و انگیزش آن‌ها برای به چالش کشیدن خودشان کمک می‌کند، که به سبب آن، دانش‌آموزان سخت‌کوشی بیشتری را در یادگیری دروس از خود نشان می‌دهند و در مقابل موفقیتشان در فعالیت‌های یادگیری نیز، باعث تقویت اعتمادبه‌نفس آنان می‌شود (Shin & Bolkan, 2021). بررسی‌های قبلی نشان داده است که جهت‌گیری عملکردی اهداف یک تأثیر پیش‌بینانه بر ادراک از محیط مدرسه دارد، که این یافته با نتایج پژوهش‌های (Baudoin & Galand, 2022; Datu et al., 2019) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که دانش‌آموزان مدارس، حمایت معلم، حمایت همسالان و خودمختاری را به‌صورت انواعی از منابع مختلف درک می‌کنند، که از طریق آن‌ها به جداسازی و پالایش جهت‌گیری‌های

تسلطی و عملکردی اهداف اقدام می‌کنند؛ اما درنهایت، همه‌ی این عوامل به جمع‌آوری منابع مختلف برای دانش‌آموزان یاری می‌رسانند و این فرآیند به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا منابع جدیدی را، برای توسعه شایستگی‌های فردی در خود ایجاد کنند. همچنین از طریق گردآوری منابع مختلف می‌توان تأثیر جهت‌گیری عملکردی اهداف و فشار تکالیف یادگیری را بر دانش‌آموزان کاهش داد و درنهایت میزان درگیری تحصیلی آنان را ارتقاء بخشید.

یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند به معلمان در جهت تمرکز بر نیازهای متمایز دانش‌آموزان با جهت‌گیری‌های مختلف اهداف و همچنین طراحی طیف متنوعی از تکالیف یادگیری که تضمین‌کننده‌ی موفقیت دانش‌آموزان باشد، کمک کند؛ تا آنان خودکارآمدی تحصیلی خود را بهبود بخشند و به بالاترین سطح توانایی خود در انجام تکالیف یادگیری برسند. علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر خاطر نشان می‌سازد که معلمان و مجریان آموزشی باید به دانش‌آموزانی که دارای اهداف عملکردی هستند و خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، توجه ویژه‌ای داشته باشند و در تغییر و هدایت جهت‌گیری آن‌ها از اهداف عملکردی به اهداف تسلطی مداخله کنند. به‌طور کلی، نتایج پژوهش حاضر برای هدایت دانش‌آموزان در جهت ارتقاء درگیری تحصیلی آنان از طریق یادگیری خودتنظیمی بر مبنای جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت، تلویحات مفیدی در پی دارد که می‌تواند در امر تعلیم و تربیت، موفقیت تحصیلی و ارتقاء فردی و اجتماعی دانش‌آموزان و در کل برای ذی‌نفعان آموزشی مفید و آموزنده تلقی شود؛ لذا پیشنهاد می‌شود تا دست‌اندرکاران آموزشی رویه‌هایی را ایجاد کنند که با کمک به دانش‌آموزان برای تعیین اهداف سازنده خود، باعث افزایش انگیزش تحصیلی آنان شوند؛ که این امر منجر به بهبود جهت‌گیری‌های اهداف پیشرفت و به دنبال آن افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری می‌شود.

پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگری با محدودیت‌هایی نیز مواجه بوده است: نخست آن‌که نمونه انتخاب‌شده دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر خرم‌آباد بوده است، لذا نمی‌توان نتایج این پژوهش را به سایر دانش‌آموزان و سایر شهرها نیز تعمیم داد. دوم آن‌که این پژوهش تنها رابطه بین جهت‌گیری‌های تسلطی و عملکردی اهداف با درگیری تحصیلی را مورد بررسی قرار داده است، محققان می‌توانند اثرات اهداف تسلطی - اجتنابی و اهداف تسلطی - رویکردی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را برای روشن‌تر کردن نتایج این

پژوهش، مورد بررسی قرار دهند. در نهایت این پژوهش اطلاعاتی در مورد دانش‌آموزان که از جانب معلمان، والدین و دیگر افراد باشد را مورد بررسی قرار نداده، تا به طور دقیقی روابط بین متغیرها را استنباط کند. پیشنهاد می‌شود محققان از روش‌های کمی و کیفی، مشاهدات کلاسی و مصاحبه‌های عمقی استفاده کنند، تا به متغیرهای زیربنایی تأثیرگذار و رابطه آن‌ها با متغیرهای تحقیق پی ببرند و روابط بین این عوامل را آشکار سازند. با توجه اهمیت تحصیل و افزایش یادگیری دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود که معلمان بر ایجاد فضای مناسب آموزشی، توانایی‌ها و خودکارآمدی دانش‌آموزان تأکید کنند و با تشویق این رفتارها، میزان یادگیری و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را تقویت کنند و از افت تحصیلی آن‌ها جلوگیری نمایند. همچنین، پیشنهاد می‌شود معلمان با توجه به نقش مهم و تأثیرگذار سازه‌های خودکارآمدی و اهداف پیشرفت در شیوه فکر کردن، احساس کردن و برانگیختگی دانش‌آموزان، با ایجاد شرایط مناسب در کلاس درس باعث افزایش درگیری آن‌ها در فعالیت‌های تحصیلی شوند تا در انجام تکالیف درسی خود کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان دهند؛ بنابراین، معلمان می‌توانند با ایجاد تجربیات آموزشی موفق، زمینه رشد درسی و اجتماعی دانش‌آموزان را فراهم آورند.

تعارض منافع

در این پژوهش همه مسائل اخلاقی رعایت شده است و نویسندگان مقاله هیچ گونه تضاد منافی را گزارش نکرده‌اند.

سپاسگزاری

در پایان از تمامی شرکت‌کنندگانی که در این پژوهش همکاری نموده‌اند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- اوضاعی، نسرین، احمدی، غلامعلی و عظیم پور، احسان. (۱۴۰۰). تأثیر ادراک از محیط یادگیری و درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۲۲(۱)، ۱۶۸-۱۸۱. [10.30486/jsrp.2020.582433.1638](https://doi.org/10.30486/jsrp.2020.582433.1638)
- حاجی یخچالی، علیرضا؛ حقیقی، جمال و شکرکن، حسین. (۱۳۸۰). بررسی رابطه ساده و چندگانه پیشایندهای مهم و مربوط با هدف گرایی تبحری و رابطه آن با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*. ۸ (۱)، ۳۱-۴۸. [10.22055/psy.2001.16465](https://doi.org/10.22055/psy.2001.16465)
- خرمایی، فرهاد و خیر، محمد. (۱۳۸۶). بررسی رابطه هدف گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۲(۷)، ۱۳۸-۱۲۳.
- عسکری، محمدرضا، مکوندی، بهنام، و نیسی، عبدالکاسم. (۱۳۹۸). مقایسه درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در دانش آموزان تیزهوش دختر و پسر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۶)، ۳۵-۴۸. <https://sid.ir/paper/137468/fa>
- رمضانی، ملیحه و خامسان، احمد. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. ۸(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴. [10.22054/jem.2018.22660.1555](https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555)

References

- Alonso-Tapia, J., Merino-Tejedor, E. & Huertas, J.A. (2023). Correction to: Academic engagement: assessment, conditions, and effects—a study in higher education from the perspective of the person-situation interaction. *Eur J Psychol Educ* 38, 657. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00625-w>
- Armstrong, F. (2019). *Social Constructivism and Action Research: Transforming teaching and learning through collaborative practice*. Routledge. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10068456>.
- Askari, MR., Makvandim, B. & Neisi, A. (2019). The Comparison of Academic Engagement, Academic Self-efficacy and Achievement Goals in Gifted girls and Boys. *Journal of Research in Educational Systems*, 13(48), 35-48. <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.165928.1769>. [In Persian].
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Baudoin, N.; Galand, B. (2022). Do achievement goals mediate the relationship between classroom goal structures and student emotions at school? *Int. J. Sch. Educ. Psychol*, 10, 77-93. doi.org/10.1080/21683603.2020.1813227.
- Bell, B. S., & Kozlowski, W. J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 497-505. doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.497.

- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 40(6), 2938–2947. doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8.
- Chen, P., Bao, C., & Gao, Q. (2021). Proactive personality and academic engagement: the mediating effects of teacher-student relationships and academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 1824. doi: 10.3389/fpsyg.2021.652994.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213. doi.org/10.1177/016146810911100108.
- Datu, J., Park, N. (2019). Perceived school kindness and academic engagement: The mediational roles of achievement goal orientations. *School Psychology International*; 40(5):456-473. doi:10.1177/0143034319854474.
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & Yang, W. (2022). The academically engaged life of mastery-oriented students: Causal ordering among positive emotions, mastery-approach goals, and academic engagement. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(1), 1-8. doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.02.001.
- De Vera, J., Peteros, E., Peconillo Jr., L., Alcantara, G., Tenerife, J., Villarín, E. and Fulgencio, M. (2022). Assessing Differences on Students' Attributes in Mathematics Based on Their Learning Sessions. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 170-185. doi: 10.4236/jss.2022.103012.
- Del Toro, J., & Wang, M. T. (2021). Longitudinal inter-relations between school cultural socialization and school engagement: The mediating role of school climate. *Learning and Instruction*, 75, 101482. doi.10.1007/s10964-020-01377-w.
- Dweck, C. S. (2013). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press. https://doi.org/10.4324/9781315783048.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501.
- Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(2), 427–446. doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x.
- García-Martínez I, Landa JMA, León SP. (2021). The Mediating Role of Engagement on the Achievement and Quality of Life of University Students. *Int J Environ Res Public Health*; 18;18 (12):6586. doi.10.3390/ijerph18126586.
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 39(6), 729–748. https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519.
- Haji yakhchali, A., Haghighi, J. & Shekarkan, H. (2001). A Study of Simple and Multiple Relationships of important Antecedents of Mastery Goal Orientation and Its Relationship with Academic Performance of First Grade Boy Students at Ahvaz High Schools. *Psychological Achievements*, 8(1-2), 31-48. https://doi.org/10.22055/psy.2001.16465. [In Persian].
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: a comparison of Chinese and American adolescents. *Child development*, 80(5), 1514–1530. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x.

- King, R. B., & Mendoza, N. B. (2020). Achievement goal contagion: Mastery and performance goals spread among classmates. *Social Psychology of Education*, 23(3), 795-814. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09559-x>.
- Krauss, S., Wong, E. J., Zeldin, S., Kunasegaran, M., Nga Lay Hui, J., Ma'arof, A. M., & Ismail, I. A. (2022). Positive School Climate and Emotional Engagement: A Mixed Methods Study of Chinese Students as Ethnocultural Minorities in Malaysian Secondary Schools. *Journal of Adolescent Research*, <https://doi.org/10.1177/07435584221107431>.
- Kudusheva, N.; Amanova, I.; Abisheva, E.; Sabirova, Z.; Beisenova, Z. (2022). The development of individual self-efficacy among university students. *Cypriot J. Educ. Sci*, 17, 615–625. doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6857.
- Khormaei, F. Khayyer, M. (2007). Relationship of Goal Orientations with Approach to Learning among University Students. *Journal of Psychology (Tabriz University)*, 2(7), 123-138. SID. <https://sid.ir/paper/120415/fa>. [In Persian].
- Kuo, T.M.; Tsai, C.C.; Wang, J.C. (2022). Linking web-based learning self-efficacy and learning engagement in MOOCs: The role of online academic hardness. *Internet High. Educ.* 51, 100819. doi.org/10.1016/j.iheduc.2021.100819.
- Lazarides, R., Watt, H.M., & Richardson, P.W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346. [doi:10.1016/j.learninstruc.2020.101346](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346).
- Lee, W., & Kim, S. (2014). Effects of achievement goals on challenge seeking and feedback processing: Behavioral and fMRI evidence. *PLoS ONE*, 9(9), Article e107254. doi.org/10.1371/journal.pone.0107254.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206855>.
- Li, Y.; Singh, C. (2021). Effect of gender, self-efficacy, and interest on perception of the learning environment and outcomes in calculus-based introductory physics courses. *Phys. Rev. Phys. Educ. Res.* 17, 010143. [doi:10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.010143](https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.010143).
- Lin, T. J. (2021). Multi-dimensional explorations into the relationships between high school students' science learning self-efficacy and engagement. *International Journal of Science Education*, 43(8), 1193-1207. doi.org/10.1080/09500693.2021.1904523.
- Lombardi E, Traficante D, Bettoni R, Offredi I, Vernice M, Sarti D. (2021). Comparison on Well-Being, Engagement and Perceived School Climate in Secondary School Students with Learning Difficulties and Specific Learning Disorders: An Exploratory Study. *Behav Sci (Basel)*; Jul 16; 11(7):103. [doi: 10.3390/bs11070103](https://doi.org/10.3390/bs11070103).
- Luo, Z., & Luo, W. (2022). Discrete achievement emotions as mediators between achievement goals and academic engagement of Singapore students. *Educational Psychology*, 42(6), 749-766. doi.org/10.1080/01443410.2022.2048795.
- Mädämürk, K., Tuominen, H., Hietajärvi, L., & Salmela-Aro, K. (2021). Adolescent students' digital engagement and achievement goal orientation profiles. *Computers & Education*, 161, Article 104058. doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104058.
- Mateos, N.E.; Fernández-Zabala, A.; Palacios, E.G.; Diaz-de-Cerio, I.I.-D.-L.-F. (2022). School climate and perceived academic performance: Direct or

- resilience-mediated relationship? *Sustainability*, 13, 68. doi.org/10.3390/su13010068.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T., (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*, Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Miller, A. L., Fassett, K. T. & Palmer, D. L. (2021). Achievement goal orientation: A predictor of student engagement in higher education. *Motivation and Emotion*, 45, 327–344. doi.org/10.1007/s11031-021-09881-7.
- Nie, Q., Yang, C., Teng, Z., Furlong, M. J., Pan, Y., Guo, C., & Zhang, D. (2020). Longitudinal association between school climate and depressive symptoms: The mediating role of psychological suzhi. *School Psychology*, 35(4), 267–276. doi.org/10.1037/spq0000374.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 45-53. doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280.
- Ozayi, N., Ahmadi, Gh. & Azimpoor, E. (2021). The effect of perceptions of learning environment and academic engagement on academic performance of secondary school male students: The mediating role of academic self-efficacy. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 22(1), 168-181. https://doi.org/10.30486/jsrp.2020.582433.1638. [In Persian].
- Ozkal, N. (2019). Relationships between self-efficacy beliefs, engagement and academic performance in math lessons. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 190-200. doi.org/10.18844/cjes.v14i2.3766.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *The Journal of Early Adolescence*, 17(2), 109–128. https://doi.org/10.1177/0272431697017002001.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92–104. doi.org/10.1006/ceps.1999.1017.
- Putarek, V., & Pavlin-Bernardić, N. (2020). "The role of self-efficacy for self-regulated learning, achievement goals, and engagement in academic cheating": Correction. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 673–674. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00454-4.
- Putarek, V., & Pavlin-Bernardić, N. (2020). The role of self-efficacy for self-regulated learning, achievement goals, and engagement in academic cheating. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 647-671. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10212-019-00443-7.
- Ramazani, M., & khamesan, A. (2017). Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentic Engagement. *Journal of Educational Measurement*, 8(29), 185-204. https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555. [In Persian].
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*, 105(3), 579. https://doi.org/10.1037/a0032690.
- Sakız, H. (2017). Impact of an inclusive programme on achievement, attendance and perceptions towards the school climate and social-emotional adaptation among students with disabilities. *Educ. Psychol.*, 37, 611–631. doi.org/10.1080/01443410.2016.1225001.

- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 153–179). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>.
- Senko, C. (2016). Achievement goal theory. *Handbook of motivation at school*, 75. doi: 0.4324/9781315773384.ch5.
- Senko, C. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101795. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101795>.
- Senko, C.; Hama, H.; Belmonte, K. (2013). Achievement goals, study strategies, and achievement: A test of the “learning agenda” framework. *Learn. Individ. Differ*, 24, 1–10. doi.org/10.1016/j.lindif.2012.11.003.
- Shih, S.S. (2021). Factors related to Taiwanese adolescents’ academic engagement and achievement goal orientations. *J. Educ. Res.*, 114, 1–12. doi.org/10.1080/00220671.2020.1861584.
- Shin, M., & Bolkan, S. (2021). Intellectually stimulating students’ intrinsic motivation: the mediating influence of student engagement, self-efficacy, and student academic support. *Communication Education*, 70(2), 146-164. <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2020.1828959>.
- Sins, P.H.; Van Joolingen, W.R.; Savelsbergh, E.R.; van Hout-Wolters, B. (2008). Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: Relations between students’ achievement goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement. *Contemp. Educ. Psychol.*, 33, 58–77. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.12.004.
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>.
- Storlie CA, Toomey RB. (2020). Facets of Career Development in a New Immigrant Destination: Exploring the Associations among School Climate, Belief in Self, School Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Career Development*. 47(1):44-58. doi:10.1177/0894845319828541.
- Tomaszewski, W., Xiang, N., & Huang, Y. (2023). School climate, student engagement and academic achievement across school sectors in Australia. *The Australian Educational Researcher*, 1-29. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-023-00618-8>.
- Truta, Camelia, Luminita, Parv & Ioana, Topala. (2018). "Academic Engagement and Intention to Drop Out: Levers for Sustainability in Higher Education" *Sustainability* 10, no. 12: 4637. <https://doi.org/10.3390/su10124637>
- Tschannen-Moran, M.; Parish, J.; Dipaola, M. (2006). School climate: The interplay between interpersonal relationships and student achievement. *J. Sch. Leadersh.*, 16, 386–415. doi.org/10.1177/105268460601600402.
- Uçar, F. M., & Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1278684>.

- Urduan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>.
- Wang, H., Xu, M., Xie, X., Dong, Y., & Wang, W. (2021). Relationships between achievement goal orientations, learning engagement, and academic adjustment in freshmen: Variable-centered and person-centered approaches. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 767886. doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767886.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>.
- Yang, Y., Li, G., Song, F., & Yuan, Y. (2023). Teacher support and student engagement in mathematics: The chain mediating role of academic self-efficacy and achievement goal orientation. *Journal of Psychology in Africa*, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1080/14330237.2023.2256078>.
- Yi, H., Tian, L., & Huebner, E. S. (2020). Mastery goal orientations and subjective well-being in school among elementary school students: The mediating role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 429-450. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-019-00431-x>.
- You, J.W. (2021). Investigating the effects of achievement goals on team creativity and team achievement in learning communities at a South Korean university. *High. Educ*, 81, 367-383. doi.10.1007/s10734-020-00545-y.
- Zhang, Y., Guan, X., Ahmed, M. Z., Jobe, M. C., & Ahmed, O. (2022). The Association between University Students' Achievement Goal Orientation and Academic Engagement: Examining the Mediating Role of Perceived School Climate and Academic Self-Efficacy. *Sustainability*, 14(10), 6304. doi.org/10.3390/su14106304.
- Zhang, Y., Qin, X., & Ren, P. (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 89, 299-307. doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.018.
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*; 41(4), 467-482. doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690.