

طراحی و آزمودن الگویی از اثر ساختار هدف مدرسه بر ساختارهای انگیزشی دانش آموزان با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای حمایت ادراک شده از سوی معلم

ملوک خادمی اشکذری^۱

صالحه پیریایی^۲

تاریخ وصول: ۱۳۹۴/۴/۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۷/۱۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر، طراحی و آزمودن الگویی از اثر دو ساختار هدف یادگیری و عملکردی حاکم بر مدرسه بر ساختارهای انگیزشی دانش آموزان شامل انگیزش درونی و نمادهای رفتاری آن (تلاش و رفتارهای کمک‌یابی) با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای حمایت ادراک شده عاطفی و ابزاری از سوی معلم بود. پژوهش حاضر از نوع همبستگی و الگویابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان بود که از میان آن‌ها به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای تعداد ۲۱۰ نفر (۱۵۰ دختر و ۶۰ پسر) به عنوان نمونه انتخاب شدند. پرسشنامه‌های ساختارهای هدف مدرسه، حمایت ادراک شده معلم و مقیاس ساختارهای انگیزشی جهت سنجش متغیرهای مورد استفاده قرار گرفتند. کلیه تحلیل‌ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS ویراست ۲۲ و AMOS ویراست ۱۸ صورت گرفت. جهت تحلیل روابط واسطه‌ای نیز از روش بوت‌استرپ در برنامه MACRO پریچر و هیز استفاده شد. شاخص‌های برازندگی الگویابی معادلات ساختاری نشان دادند که الگوی پیشنهادی از برازش مطلوبی با داده‌ها برخوردار است و از میان تمامی مسیرها ۲ مسیر در الگوی نهایی حذف شدند. نیمی از روابط واسطه‌ای میان متغیرها نیز معنی‌دار بودند. ساختار هدف یادگیری در مدرسه آثار مثبتی بر پیامدهای عملکردی و ساختارهای انگیزشی دانش آموزان هم به صورت مستقیم و هم به صورت واسطه‌ای از طریق حمایت عاطفی و حمایت ابزاری معلم دارد. در نتیجه، معلمان می‌توانند با آشنایی و به‌کارگیری ساختار هدف یادگیری در کلاس درس خود و با حمایت عاطفی و ارائه پسخورندهای لازم در زمینه فعالیت‌های

۱. دانشیار روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهرا (س) mkhademi@alzahra.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهرا (س) (نویسنده مسئول) s.piryaei@alzahra.ac.ir

آموزشی به ارتقا سطح عملکرد تحصیلی و ساختارهای انگیزشی دانش‌آموزان شامل انگیزش درونی و نمودهای رفتارهای آن در قالب تلاش و رفتارهای کمک‌یابی کمک کنند.

واژگان کلیدی: ساختار هدف مدرسه، ساختارهای انگیزشی دانش‌آموزان، حمایت ادراک

شده از سوی معلم

مقدمه

پژوهش‌ها در زمینه پویایی‌های عوامل انگیزشی در مدارس اغلب بر تفاوت‌های فردی در باورها و قابلیت‌های زیربنایی دانش‌آموزان همچون خودپنداره تحصیلی، خودکارآمدی، اهداف و ارزش‌ها تأکید دارند. در این راستا، جهت‌گیری هدف^۱ دانش‌آموزان یکی از موضوعاتی است که به کرات در پژوهش‌های موجود در زمینه یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است (گجن‌فورتنر و هاگن اور^۲، ۲۰۱۳). پژوهشگران بین سه نوع جهت‌گیری هدف در قالب اهداف یادگیری^۳ (تبحری^۴)، اهداف گرایش به عملکرد^۵ و اهداف اجتناب از عملکرد^۶ تمایز قایل شده‌اند (والکر^۷، ۲۰۱۲). پاتریک، کاپلان و رایان^۸ (۲۰۱۱) اهداف یادگیری و اهداف عملکردی را بر حسب دو کارکرد گسترش‌دادن و نشان‌دادن شایستگی‌ها توصیف می‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اهداف یادگیری با پیامدهای مثبتی همچون دلبستگی به تکلیف، تلاش، پایداری، استراتژی‌های سازگارانه و ادراک مثبت از توانایی تحصیلی و خودکارآمدی در ارتباط است. در مقابل، اهداف عملکردی به‌ویژه اهداف اجتناب از عملکرد، پیامدهایی چون راهبردهای یادگیری سطحی، خودناتوان‌سازی و رفتارهای فریب‌دهنده را به دنبال دارد (میس، اندرمن^۹ و اندرمن، ۲۰۰۶). ساختار هدف مدرسه^{۱۰} (ساختار هدف کلاس^{۱۱}) یکی

1. goal orientation
2. Gegenfurtner, & Hagenauer
3. learning goal structure
4. mastery goal structure
5. performance-approach
6. performance-avoidance
7. Walker
8. Patrick, Kaplan & Ryan
9. Meece, Anderman
10. school goal structure
11. classroom goal structure

از مهم‌ترین مفاهیمی است که در نظریه هدف^۱ مورد تأکید واقع شده است (کاسکی، کارابنیک، وولی، بانی و دور^۲، ۲۰۱۰). تاکنون پژوهش‌های محدودی در زمینه ساختار هدف کلاس یا مدرسه و مقایسه جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان در این زمینه صورت گرفته است اما شواهد موجود نشان داده‌اند که ساختار هدف کلاس بر جهت‌گیری هدف، انگیزش، پاسخ‌های هیجانی، استراتژی‌های یادگیری و حمایت ادراک شده در دانش‌آموزان از سوی معلم اثر دارد (سکالویک^۳ و سکالویک، ۲۰۱۳). پاتریک و همکاران (۲۰۱۱)، بین دو نوع ساختار هدف یادگیری و عملکردی در کلاس درس تمایز قایل شدند. کلاسی با ساختار هدف یادگیری (تبحری) بر تلاش و پیشرفت دانش‌آموزان توجه داشته و به اشتباهات آن‌ها به‌عنوان بخشی از فرایند یادگیری نگریسته می‌شود. در چنین موقعیتی، رشد و پیشرفت دانش‌آموز نشانه موفقیت وی تلقی شده و اسنادها و قضاوت‌ها خودارجاعی^۴ (معطوف به خود) هستند (امس^۵، ۱۹۹۲). به اعتقاد امس (۱۹۹۲) ساختار هدف یادگیری در قالب مجموعه فعالیت‌هایی همچون تکالیف مهم و توجه به اعمال تلاش صورت گرفته و ارزشیابی‌ها براساس تلاش و پیشرفت دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. در مقابل، ساختار هدف عملکردی مبتنی بر نمره دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد است و به منظور مقایسه و رقابت بین دانش‌آموزان، کلاس‌ها و مدارس به کار گرفته می‌شود. در چنین محیطی، موفقیت به معنی توانایی محقق کردن استانداردهای هنجاری^۶ است. از سوی دیگر، باید توجه داشت که این ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدف مدرسه و یا کلاس است که بر رفتارها و پاسخ‌های آن‌ها اثر دارد. به‌عبارتی، این ادراکات با توجه به تجارب دانش‌آموزان در مدرسه (ارزیابی معلمان) و یا خارج از آن (نظر والدین) متفاوت است. به‌همین دلیل است که گاهی دانش‌آموزان در محیط آموزشی مشابه و مشترک تجربه‌های متفاوتی خواهند داشت (پاتریک و همکاران، ۲۰۱۱).

-
1. goal theory
 2. Koskey, Karabenick, Woolley, Bonney & Dever
 3. Skaalvik
 4. self-referent
 5. Ames
 6. normative standard

بدین ترتیب می‌توان به نقش عوامل اجتماعی در زمینه ساختاری محیط‌های آموزشی در انگیزش و سطح عملکرد دانش‌آموزان اشاره کرد (مثلاً، جانگ، ریو و دسی^۱، ۲۰۱۰). پژوهش‌های انجام شده طی ۲۰ سال اخیر نشان داده‌اند که تعاملات بین دانش‌آموزان و معلمان به‌عنوان کانون فرهنگ مدرسه تأثیر قدرتمندی بر دیدگاه دانش‌آموزان از خود به‌عنوان یادگیرندگان دارد (کینگ^۲، ۲۰۱۰). پیشینه پژوهشی بیانگر آن است که یکی از مهم‌ترین پیامدهای ساختار هدف مدرسه (کلاس) حمایت عاطفی ادراک‌شده معلم است. روابط مثبت بین معلم و دانش‌آموزان به انگیزش، تلاش^۳، استراتژی‌های یادگیری سازگارانه، پیشرفت تحصیلی و بهزیستی در دانش‌آموزان خواهد انجامید (مثلاً ساکیز، پاپ و های^۴، ۲۰۱۲). حمایت ادراک‌شده معلم در دانش‌آموزان، به احساسات آن‌ها از دوست‌داشته‌شدن، مورد احترام‌قرار گرفتن و ارزشمند بودن اشاره دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ادراک حمایت عاطفی از سوی معلم پیش‌بین خودپنداره دانش‌آموزان، انگیزش دورنی برای انجام تکالیف، اشتیاق، تلاش و رفتارهای کمک‌یابی^۵ است (هاگس، وو، کاوک، ویلاریل و جانسون^۶، ۲۰۱۳).

تاکنون ابعاد مختلفی در روابط حمایتی معلم و دانش‌آموزان همچون حمایت عاطفی^۷، اطلاعاتی^۸، ارزیابانه^۹ و ... شناسایی شده است (مالکی و دمارای^{۱۰}، ۲۰۰۳). با این وجود، به‌طور کلی حمایت معلم در کلاس در دو دسته حمایت عاطفی و حمایت وسیله‌ای^{۱۱} طبقه‌بندی می‌شود (سمر و همکاران^{۱۲}، ۲۰۰۸). حمایت عاطفی، با ادراک دانش‌آموزان از اعتماد، صمیمیت، احترام، روابط همدلانه و توجه از سوی معلم همراه است (پاتریک و

1. Jang, Reeve & Deci
2. King
3. effort
4. Sakiz, Pape & Hoy
5. help-seeking behavior
6. Huges, Wu, Kwok, Villarreal & Johnson
7. emotional support
8. informative
9. appraisal
10. Malecki & Demaray
11. instrumental support
12. Semmer

همکاران، ۲۰۱۱). حمایت عاطفی در قالب ایجاد صمیمیت و همدلی، روابط دوستانه، تشویق، ارزش‌گذاری و توجه نشان‌دادن به دانش‌آموزان خود را نشان می‌دهد. در مقابل، حمایت ابزاری، به معنای حمایت همه‌جانبه و کاربردی (تخصصی) معلم از دانش‌آموزان است (به‌عنوان مثال زمانی که معلمی به دانش‌آموزی در حل یک مسأله ریاضی کمک می‌کند و یا در زمینه انجام یک تکلیف دشوار به او راهنمایی می‌کند) (سمر و همکاران، ۲۰۰۸). در حمایت ابزاری از سوی معلم، دانش‌آموزان چنین ادراک می‌کنند که مورد حمایت مؤثر واقع شده‌اند و کمک‌های عملی و مفید به آن‌ها می‌شود (مالکی و دمارای، ۲۰۰۳). این نوع حمایت در قالب پرسش و پاسخ، وضوح‌بخشیدن به مطالب، اصلاح و رفع اشکال، گسترش دانش و الگوسازی به جهت درک و فهم، حل مسأله و توسعه مهارت‌ها خود را نشان می‌دهد. این قبیل مهارت‌های عملیاتی که ریشه در نظریه‌های مختلف انگیزشی دارد، این عوامل به افزایش سطح پیامدهای عملکردی و انگیزشی و کاهش اضطراب می‌انجامد (بندورا، ۱۹۹۷).

از سوی دیگر، شواهد موجود حاکی از اثر ساختار هدف کلاس بر روابط دانش‌آموزان با همکلاسی‌ها و معلمان خود است. از آنجایی که ساختار هدف با ادراک دانش‌آموزان از چیزی که در کلاس درس ارزشمند تلقی می‌شود، در ارتباط است در نتیجه ممکن است ادراک فردی دانش‌آموزان از اینکه تا چه حد از سوی معلمان به آن‌ها احترام گذاشته شده است را نیز تحت تأثیر قرار دهد. همچنین این که چه چیزی و یا چه کسی از سوی معلمان پاداش داده می‌شود نیز تحت تأثیر ساختار هدف کلاس قرار دارد. اگر معلمی تلاش و پیشرفت دانش‌آموزان را مورد تشویق قرار دهند، دانش‌آموزان چنین تصور خواهند کرد که با تحقق این اهداف مورد احترام و ارزش قرار می‌گیرند. همچنین این معلمان به عنوان افراد حمایت‌گر از سوی دانش‌آموزان به شمار می‌آیند. در نتیجه، ساختار هدف یادگیری رابطه مستقیم مثبتی با حمایت عاطفی و حمایت ابزاری معلم در دانش‌آموزان داشته و به شکل واسطه‌ای نیز از طریق انواع حمایت عاطفی و ابزاری معلم بر پیامدهای مطلوبی

همچون بهبود ساختارهای انگیزشی^۱ دانش‌آموزان شامل انگیزش درونی^۲ و نمادهای رفتاری آن همچون تلاش و رفتارهای کمک‌یابی تأثیر خواهد داشت.

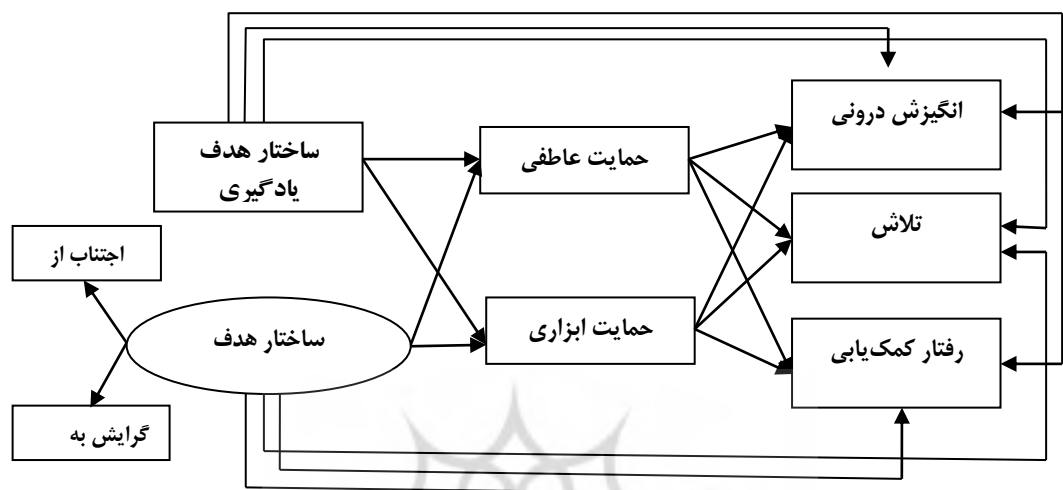
انگیزش درونی، لذت و خشنودی نهفته و ذاتی ناشی از انجام فعالیت‌ها است (دسی و رایان، ۱۹۸۵). رفتارهای کمک‌یابی، یک راهبرد رفتاری خودتنظیمی^۳ است که دربردارنده جنبه‌های شناختی، انگیزشی، عاطفی و اجتماعی متنوع است (ساکیز، ۲۰۱۲). یکی از بزرگترین چالش‌های موجود در مدارس این است که اکثر دانش‌آموزان با مشکلاتی در زمینه یادگیری دروس مواجه هستند و نیاز جدی به راهنمایی و ارائه پسخوراند دارند. بنابراین، جستجوی کمک، حاکی از ارزشمندی آموزش بوده و راهبردی خودتنظیمی است که با یادگیری دانش‌آموزان در ارتباط است (نیومن^۴، ۱۹۹۸).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کمک‌یابی نه تنها در مشکلات تحصیلی اولیه بلکه در کسب مهارت‌ها و دانش نیز اثربخش است. در مقابل، اجتناب از کمک‌یابی در زمان لازم، یک رفتار مخرب است. تلاش نیز سازه‌ای است که برای تحقق اهداف آموزشی کلاس و پیشرفت دانش‌آموزان ضروری است و تحت تأثیر کیفیت روابط دانش‌آموزان با معلم و ساختار هدف کلاس قرار دارد.

با توجه به اهمیت مفهوم ساختار هدف کلاس درس (مدرسه) و کیفیت روابط بین‌فردی دانش‌آموزان و معلم و تأثیری که این عوامل به شکل مستقیم و غیرمستقیم بر پیامدهای مهم تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان دارند، هدف پژوهش حاضر طراحی و آزمون الگویی از روابط این سازه‌ها در کنار یکدیگر است. براین اساس، اثر ساختار هدف مدرسه (ساختار هدف یادگیری و ساختار هدف عملکردی) بر پیامدهای انگیزشی شامل انگیزش درونی و نمودهای رفتاری آن همچون تلاش و رفتارهای کمک‌یابی هم به شکل مستقیم و هم به صورت واسطه‌ای از طریق حمایت معلم (حمایت عاطفی و حمایت ابزاری)

-
1. motivational constructs
 2. intrinsic motivation
 3. self-regulating
 4. Newman

به هدف شناخت بهتر مکانیسم اثرگذاری این متغیرها مورد بررسی قرار می‌گیرد. شکل ۱، انگاره مفروض در روابط بین متغیرهای الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



شکل ۱. انگاره مفروض در روابط الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری^۱ (SEM) است. الگویابی معادلات ساختاری در واقع بسط الگوی خطی کلی^۲ (GLM) می‌باشد که محقق را قادر می‌سازد تا مجموعه‌ای از معادلات رگرسیونی را به طور همزمان بیازماید. دلیل عمده برای افزایش روزافزون استفاده از الگویابی معادلات ساختاری در روانشناسی و علوم اجتماعی آن است که این روش‌های تأییدی، ابزاری جامع را برای استفاده پژوهشگران فراهم می‌آورند که به وسیله آن می‌توان به ارزیابی و اصلاح الگوهای نظری پرداخت (به نقل از ارشدی، ۱۳۸۶).

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گزینی: جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان شهر اصفهان می‌باشد. تعیین حجم نمونه با توجه به عدم

1. structural equation modeling (SEM)
2. General Linear Model (GLM)

دسترسی به واریانس جامعه و عدم امکان از فرمول‌های آماری برای برآورد تعداد اعضا نمونه مورد نظر با استفاده از جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) صورت گرفت. نمونه پژوهش حاضر شامل ۲۱۰ دانش‌آموز (۱۵۰ دختر و ۶۰ پسر) است که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای^۲ از میان کلیه دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان در شهر اصفهان انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه، ابتدا از میان مناطق پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان دو منطقه به‌طور تصادفی انتخاب شدند. به دنبال آن از هر منطقه چهار دبیرستان انتخاب شدند و نمونه‌گیری از کلاس‌های دبیرستان‌های مورد نظر به عمل آمد.

ابزار سنجش: ساختار هدف مدرسه: ساختار هدف مدرسه (کلاس) در پژوهش حاضر به دو صورت ساختار هدف یادگیری و ساختار هدف عملکردی مورد بررسی قرار گرفته است. جهت سنجش ساختارهای هدف مدرسه (کلاس) از نسخه تجدیدنظرشده مقیاس سنجش ساختارهای هدف کلاس میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شد. ۶ ماده این مقیاس ساختار هدف یادگیری و ۸ ماده آن ساختار هدف عملکردی (۵ ماده ساختار هدف اجتنابی و ۳ ماده ساختار هدف گرایش به عملکرد) را مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ‌ها در مقیاس ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) قرار می‌گیرند. میدگلی و همکاران روایی این مقیاس را در سطح مطلوب و پایایی مقیاس‌های ساختار هدف یادگیری و ساختار هدف عملکردی را به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۸۳ گزارش کردند. روایی این مقیاس در پژوهش حاضر به روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار AMOS-18 در سطح مطلوب و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه گردید.

حمایت ادراک‌شده از سوی معلم: ادراک دانش‌آموزان از حمایت عاطفی معلم با مقیاس ۱۳ ماده‌ای حمایت معلم سکالویک و سکالویک (۲۰۱۳) صورت گرفت. این پرسشنامه دارای دو خرده‌مقیاس حمایت عاطفی و حمایت ابزاری است که ۶ ماده آن مربوط به حمایت عاطفی و ۷ ماده آن به سنجش حمایت ابزاری معلم می‌پردازد. پاسخ‌های این مقیاس در طیف ۶ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) قرار می‌گیرند.

-
1. Morgan & Krejcie
 2. multistage random sampling

فدریسی^۱ و اسکالویک (۲۰۱۴)، روایی این مقیاس را در سطح مطلوب و پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس حمایت عاطفی ۰/۹۴ و در خرده‌مقیاس حمایت ابزاری ۰/۹۵ گزارش کرده‌اند.

انگیزش درونی: در پژوهش حاضر جهت سنجش انگیزش تحصیلی دورنی دانش‌آموزان از خرده‌مقیاس ۴ ماده‌ای انگیزش درونی والرند^۲، پلتیر و والیریس^۳ (۱۹۹۲) استفاده شد. پاسخ‌های این پرسشنامه بر روی یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) قرار می‌گیرند. والرند و همکاران (۱۹۹۲) اعتبار پرسشنامه را با روش تحلیل عامل تأییدی مطلوب گزارش نمودند. همچنین، همبستگی نمرات حاصل از این پرسشنامه با پرسشنامه‌های انگیزه اجتناب از شکست (بنسون^۴، ۱۹۹۷) و پرسشنامه هدف‌گرایی (الیوت و همکاران، ۲۰۰۶) مطلوب و معنی‌دار گزارش شده است (نعامی و پیریایی، ۱۳۹۱). نعامی و پیریایی (۱۳۹۱)، روایی این مقیاس را به روش تحلیلی عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار AMOS-18 در سطح مطلوب و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ را که حاکی از پایایی مطلوب آن است گزارش کرده‌اند.

تلاش: سنجش سازه تلاش در پژوهش حاضر با استفاده از مقیاس ۳ ماده‌ای تجدیدنظرشده تلاش اسکالویک و اسکالویک (۲۰۱۳) انجام شد. پاسخ‌های این مقیاس در طیف ۶ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) قرار می‌گیرند. اسکالویک و اسکالویک (۲۰۱۳) پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ معادل ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند.

رفتار کمک‌یابی: رفتارهای کمک‌یابی در پژوهش حاضر به کمک مقیاس ۴ ماده‌ای اسکالویک و اسکالویک (۲۰۰۵) صورت گرفت. پاسخ‌های این مقیاس در طیف ۶ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) قرار می‌گیرند. محققان پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند (فدریسی و اسکالویک، ۲۰۱۴).

-
1. Federici
 2. Vallerand
 3. Vallieres
 4. Benson

روش تحلیل داده‌ها: به منظور ارزیابی الگوی پیشنهادی از الگویابی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS ویراست ۱۸ و AMOS ویراست ۱۸ صورت گرفتند. جهت تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی به شرح زیر مورد استفاده قرار گرفت: مقدار مجذور کای (χ^2)، شاخص هنجار شده مجذور کای^۱ (χ^2/df)، شاخص برازندگی هنجار شده^۲ (NFI)، شاخص برازندگی تطبیقی^۳ (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی^۴ (IFI)، شاخص توکر^۵ (TLI) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب^۶ (RMSEA). مورد استفاده قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرها در جدول ۱ نشان داده شده‌اند.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش حاضر

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱ ساختار هدف کلاس یادگیری	۲۱/۰۳۱	۴/۰۴۱	—						
۲ ساختار هدف کلاس عملکردی	۳۰/۶۹۷	۴/۸۵۷	۰/۴۰	—					
۳ حمایت عاطفی	۲۶/۱۵۳	۴/۴۱۳	۰/۳۲	۰/۲۰	—				
۴ حمایت ابزاری	۳۳/۰۳۴	۷/۱۲۸	۰/۴۰	۰/۳۸	۰/۶۷	—			
۵ انگیزش درونی	۱۷/۸۰۸	۲/۵۳۲	۰/۳۵	۰/۳۰	۰/۳۹	۰/۵۲	—		
۶ تلاش	۱۲/۵۳۹	۲/۳۷۸	۰/۲۰	-۰/۲۱	۰/۳۶	۰/۴۲	۰/۳۷	—	

1. normed χ^2 measure
2. normed fit index
3. comparative fit index
4. incremental fit index
5. tucker-lewis index
6. root mean squared error of approximation

۷ رفتارهای کمک‌یابی ۱۹/۱۷۲ ۴/۶۹۵ ۰/۴۱ -۰/۳۹ ۰/۴۰ ۰/۵۶ ۰/۴۸ ۰/۴۴

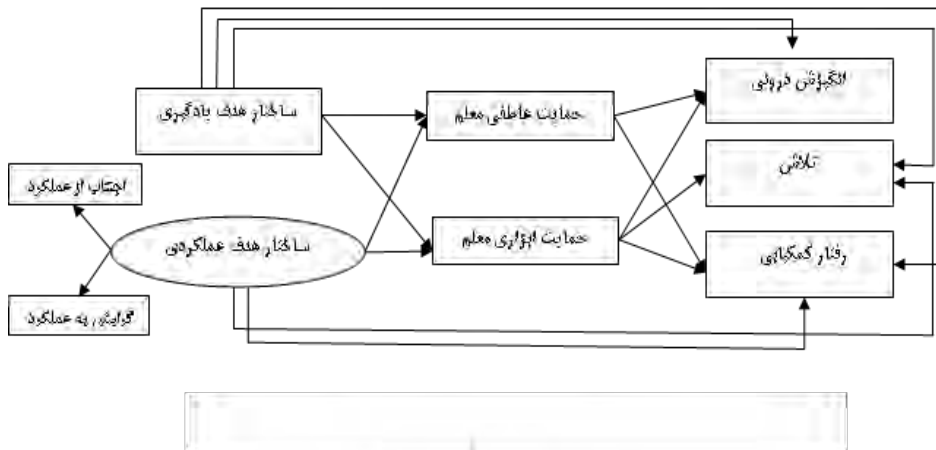
کلیه ضرایب همبستگی در $p < 0/001$ معنادار هستند.

همانگونه که در جدول ۱ نشان داده شده است کلیه ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش در سطح $p < 0/001$ معنادار هستند. پیش از بررسی ضرایب ساختاری، برازندگی الگوی اصلی مورد بررسی قرار گرفت. برازش الگوی اولیه براساس شاخص‌ها برازندگی معرفی شده ارزیابی شدند. با وجود اینکه مقادیر برخی شاخص‌های برازندگی همچون χ^2/df ، χ^2 ، GFI، AGFI، NFI، CFI، TLI، و IFI نشان دهنده برازش قابل قبول الگوی پیشنهادی با داده‌ها هستند، اما شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) نشان داد که الگو نیاز به بهبود دارد. گام بعدی ارتقا برازندگی الگوی پیشنهادی از طریق حذف مسیرهای غیرمعنی‌دار (ارائه الگوی اصلاح شده) است. بنابراین مسیرهای غیرمعنی‌دار حذف شدند و تحلیل دیگری روی داده‌ها صورت گرفت. شاخص‌های برازندگی این الگوها در جدول ۲ نشان داده شده‌اند.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی، الگوی اصلاح شده اول و الگوی نهایی پژوهش حاضر

شاخص‌های برازندگی								χ^2	df	الگو
RMSEA	NFI	CFI	TLI	IFI	χ^2/df	df	χ^2			
۰/۰۸	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۸۸	۰/۹۷	۳/۴۵۵	۹	۳۱/۰۹۳	الگوی پیشنهادی		
۰/۰۷	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۰	۰/۹۷	۲/۹۴۰	۱۱	۳۲/۳۳۹	الگوی اصلاح شده اول		
۰/۰۵	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۹۸	۱/۹۷۹	۱۰	۱۹/۷۹۲	الگوی نهایی		

جدول ۲ نشان می‌دهد که مقادیر تمامی شاخص‌های برازندگی بیانگر برازش قابل قبول الگوی پیشنهادی با داده‌ها است اما برازش بهتر از طریق حذف ۲ مسیر غیر معنی‌دار (الگوی اصلاح شده اول) و وصل کردن خطاهای حمایت عاطفی و حمایت ابزاری معلم (الگوی نهایی) حاصل شد. جدول ۳ نیز ضرایب استاندارد مسیرها و شکل ۲ الگوی نهایی را نشان می‌دهد.



شکل ۲. الگوی نهایی پیشنهادی پژوهش حاضر

جدول ۳. ضرایب استاندارد مسیرهای الگوی نهایی

مسیر	ضرایب استاندارد ()	سطح معنی داری
ساختار هدف کلاس یادگیری <-- انگیزش درونی	۰/۲۱	۰/۰۰۱
ساختار هدف کلاس یادگیری <-- تلاش	۰/۲۷	۰/۰۰۱
ساختار هدف کلاس یادگیری <-- رفتارهای کمک‌یابی	۰/۳۳	۰/۰۰۱
ساختار هدف کلاس عملکردی <-- تلاش	-۰/۶۶	۰/۰۰۲
ساختار هدف کلاس عملکردی <-- رفتارهای کمک‌یابی	-۰/۵۷	۰/۰۰۱
ساختار هدف کلاس یادگیری <-- حمایت عاطفی	۰/۲۴	۰/۰۰۹
ساختار هدف کلاس یادگیری <-- حمایت ابزاری	۰/۲۳	۰/۰۰۱
ساختار هدف کلاس عملکردی <-- حمایت عاطفی	-۰/۶۹	۰/۰۰۶
ساختار هدف کلاس عملکردی <-- حمایت ابزاری	۰/۸۷	۰/۰۰۱
حمایت عاطفی <-- انگیزش درونی	۰/۲۳	۰/۰۰۵
حمایت عاطفی <-- رفتارهای کمک‌یابی	۰/۲۴	۰/۰۰۱
حمایت ابزاری <-- انگیزش درونی	۰/۲۲	۰/۰۰۲
حمایت ابزاری <-- تلاش	۰/۳۱	۰/۰۰۳
حمایت ابزاری <-- رفتارهای کمک‌یابی	۰/۴۴	۰/۰۰۱

با استناد به جدول ۳ می‌توان ضرایب استاندارد کلیه مسیرها در الگوی نهایی را مشاهده کرد. نتایج حاصل از روابط واسطه‌ای با استفاده از آزمون بوت‌استراپ در برنامه MACRO پریچر و هیز (۲۰۰۸) به جهت آزمون مسیرهای واسطه‌ای در جدول ۴ نشان داده شده‌اند.

جدول ۴. نتایج آزمون بوت‌استراپ برای مسیرهای غیرمستقیم الگوی پیشنهادی

مسیرها	داده‌ها	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد پائین	حد بالا
ساختار هدف یادگیری به انگیزش درونی از طریق حمایت عاطفی	۰/۰۶۸۷	۰/۰۶۹۷	۰/۰۰۱۰	۰/۰۱۸۹	۰/۰۳۶۳	۰/۱۱۰۶
ساختار هدف یادگیری به تلاش از طریق حمایت عاطفی	۰/۰۶۲۳	۰/۰۶۳۰	۰/۰۰۰۷	۰/۰۱۷۶	۰/۰۳۶۲	۰/۱۱۰۲
ساختار هدف یادگیری به رفتارهای کمک‌یابی از طریق حمایت عاطفی	۰/۱۱۹۹	۰/۱۲۱۹	۰/۰۰۲۰	۰/۰۳۳۴	۰/۰۶۳۷	۰/۱۹۸۰
ساختار هدف عملکردی به انگیزش درونی از طریق حمایت عاطفی	۰/۰۳۶۰	۰/۰۳۶۵	۰/۰۰۰۵	۰/۰۱۲۳	۰/۰۱۶۴	۰/۰۶۵۲
ساختار هدف عملکردی به تلاش از طریق حمایت عاطفی	۰/۰۳۴۸	۰/۰۳۴۷	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۲۰	۰/۰۱۶۴	۰/۰۶۵۳
ساختار هدف عملکردی به رفتارهای کمک‌یابی از طریق حمایت عاطفی	۰/۰۶۶۸	۰/۰۶۸۴	۰/۰۰۱۶	۰/۰۲۱۶	۰/۰۳۱۱	۰/۱۱۵۰
ساختار هدف یادگیری به انگیزش درونی از طریق حمایت ابزاری	۰/۱۲۱۵	۰/۱۲۲۲	۰/۰۰۰۶	۰/۰۲۵۲	۰/۰۸۱۸	۰/۱۸۶۶
ساختار هدف یادگیری به تلاش از طریق حمایت ابزاری	۰/۰۹۸۹	۰/۰۹۹۳	۰/۰۰۰۴	۰/۰۲۱۶	۰/۰۶۴۴	۰/۱۵۱۳
ساختار هدف یادگیری به رفتارهای کمک‌یابی از طریق حمایت ابزاری	۰/۲۳۰۶	۰/۲۳۲۳	۰/۰۰۱۸	۰/۰۳۹۹	۰/۱۵۸۴	۰/۳۱۵۶
ساختار هدف عملکردی به انگیزش درونی از طریق حمایت ابزاری	۰/۰۸۸۳	۰/۰۸۸۲	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۸۷	۰/۰۵۹۲	-۰/۱۳۴۱
ساختار هدف عملکردی به تلاش از طریق حمایت ابزاری	۰/۰۸۳۳	۰/۰۸۲۹	-۰/۰۰۰۴	۰/۰۱۷۱	۰/۰۵۵۴	-۰/۱۲۵۸
ساختار هدف عملکردی به رفتارهای کمک‌یابی از طریق حمایت ابزاری	۰/۱۷۸۸	۰/۱۷۹۴	-۰/۰۰۰۶	۰/۰۳۱۸	۰/۱۱۷۵	-۰/۲۴۴۷

فاصله‌های اطمینان برای مندرجات جدول ۴ حاکی از قرارنگرفتن صفر در فاصله اطمینان مسیرهای غیرمستقیم ساختار هدف یادگیری کلاس و پیامدهای انگیزشی است و مسیرهای واسطه‌ای ساختار هدف عملکردی در کلاس از طریق حمایت ابزاری به پیامدها در الگوی پژوهش مورد تأیید واقع نشدند. سطح اطمینان برای این فاصله‌ها ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری‌های مجدد^۱ بوت استرپ ۱۰۰۰ است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد که رابطه قوی بین ساختار هدف مدرسه تبحری (یادگیری) و ادراک دانش‌آموزان از حمایت عاطفی معلم خود وجود دارد. در مقابل ساختار هدف عملکردی رابطه منفی ضعیفی با ادراک دانش‌آموزان از معلم دارد که این یافته با پژوهش‌های سکالویک و سکالویک (۲۰۱۳) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که ساختار هدف تبحری در کلاس درس، ساختاری است که در آن معلم بر درک و فهم و شناخت تلاش‌های دانش‌آموزان، ارتقا سطح ارزش‌ها و شناسایی اشتباهات خود به عنوان بخش طبیعی از فرایند یادگیری تأکید دارد (سکالویک و سکالویک، ۲۰۱۳). در نتیجه، تمامی دانش‌آموزان پس‌خوراند مثبت و تشویق از معلمان خود دریافت کرده و چنین ادراک خواهند کرد که از سوی معلم خود مورد توجه قرار گرفته‌اند. در مقابل، در کلاسی با ساختار هدف عملکردی، به دلیل تأکید بر رقابت و نمره‌های کسب‌شده در آزمون‌ها، ارتباط عاطفی چندانی در میان دانش‌آموزان و معلم برقرار نمی‌شود و حمایت عاطفی چندانی از جانب معلم خود دریافت نخواهند کرد. در مقابل، ضرایب مسیر در الگوی پژوهش حاضر حاکی از آن بود که ساختار هدف کلاس یادگیری و ساختار هدف عملکردی هر دو رابطه مثبتی با حمایت ابزاری دارند. به عبارتی معلمان در هر دو ساختار هدف کلاس درس به جهت افزایش پیشرفت و عملکرد دانش‌آموزان (با توجه به ساختار هدف یادگیری) و همچنین به هدف افزایش سطح نمره‌های حاصل آزمون‌ها و افزایش رقابت (با توجه به ساختار هدف عملکردی) پس‌خوراندهای سازنده و

1. resampling

کاربردی برای کمک به رفع مشکلات دانش‌آموزان در زمینه‌های درسی گوناگون ارائه می‌کنند. در مجموع، نتایج نشان داد که حمایت ابزاری در کلاس‌های دارای ساختار هدف یادگیری و عملکردی از سوی معلم صورت می‌گیرد.

یافته‌ها نشان دادند که ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدف تبحری کلاس و ساختار هدف عملکردی رابطه ضعیفی با یکدیگر دارند و این یافته حاکی از مجزای بودن این دو نوع ساختار هدف در کلاس است. بنابراین برای ایجاد ساختار هدف تبحری در کلاس تنها اجتناب از ساختار هدف عملکردی کافی نیست بلکه مدیریت آموزشی حاکم بر مدرسه باید به این موضوع توجه داشته و از سوی معلمان گسترش داده شود.

اهمیت ساختار هدف تبحری سؤالاتی در خصوص تأکید کنونی بر مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی در مدارس ایجاد می‌کند که در پی آن آزمون‌های پیشرفت تحصیلی و رقابت بیشتر در میان مدارس و معلمان خواهد بود (بولاف، ۲۰۱۱). به اعتقاد بولاف (۲۰۱۱) چنین رویکردی بر روابط دانش‌آموزان و معلمان اثر خواهد داشت و به دنبال آن "روابط قضای" جایگزین "روابط اجتماعی مبتنی بر اعتماد" خواهد شد. در چنین شرایطی دانش‌آموزان ساختار هدف مدرسه و کلاس خود را به گونه عملکردگرا ادراک خواهند کرد. با این وجود رابطه ضعیفی بین دو ساختار هدف مدرسه وجود دارد که البته این موضوع به میزان ادراک دانش‌آموزان نیز بستگی دارد.

نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که ساختار هدف یادگیری مدرسه اثر مثبت و مستقیمی بر سه ساختار انگیزشی (انگیزش درونی، تلاش و رفتارهای کمک‌یابی) دارد که با پژوهش‌های پیشین همسو است (سکالویک و سکالویک، ۲۰۱۳). به عبارتی، ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدف یادگیری در کلاس با مجموعه‌ای از باورها و پاسخ‌های شناختی، هیجانی و رفتاری (والکر، ۲۰۱۲) همچون روابط مثبت با همکلاسی‌ها و معلم، استقبال از تکالیف چالش‌انگیز، استفاده از راهبردهای یادگیری اثربخش و تلاش و استقامت و افزایش سطح انگیزش همراه است (سکالویک و سکالویک، ۲۰۱۳). بنابراین ساختار هدف یادگیری اثر مثبتی بر باورها و رفتارهای مطلوب دانش‌آموزان دارد.

همچنین نتایج نشان داد که ساختار هدف عملکردی کلاس اثر منفی مستقیم و معنی‌داری با تلاش و رفتارهای کمک‌یابی داشت ضریب مسیر آن به انگیزش درونی نیز غیر معنی‌دار بود. در مقایسه با ساختار هدف یادگیری، ساختار هدف عملکردی با باورهای سازگارانه کمتر، روابط نامناسب با همکلاسی و معلمان، اجتناب از کمک‌یابی و اعمال تلاش همراه است (سکالویک و سکالویک، ۲۰۱۳). به عبارتی ایجاد فضای رقابتی و توجه بیش از حد به نمره و ارزشیابی‌های کلاسی در مدرسه تمایل افراد به اعمال تلاش و جستجوی اطلاعات جدید و دریافت پسخوراند کاهش داده و اثری نیز بر سطح انگیزش درونی دانش‌آموزان به عنوان عاملی مهم در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی آن‌ها ندارد.

براساس یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، حمایت عاطفی معلم اثر مثبت مستقیمی بر انگیزش درونی و رفتارهای کمک‌یابی دانش‌آموزان داشت اما اثر معنی‌داری بر سطح تلاش دانش‌آموزان نداشت. در مقابل، حمایت ابزاری اثر مثبت و معنی‌داری بر هر سه ساختار انگیزشی داشت که همسو با فدریسی و سکالویک (۲۰۱۴) و سکالویک و سکالویک (۲۰۱۳) است. براساس نظریه انگیزش خودتعیینی^۱، عوامل اجتماعی منجر به افزایش سطح انگیزش درونی از طریق ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی^۲ شایستگی^۳، خودمختاری^۴ و وابستگی^۵ می‌گردد (دسی و رایان، ۲۰۰۰). معلمان می‌توانند این نیازها را به روش‌های گوناگونی کامروا سازند. در این راستا، حمایت عاطفی معلم می‌تواند نیاز وابستگی دانش‌آموزان را ارضا کند و از این طریق به افزایش سطح انگیزش درونی بیانجامد (فدریسی و سکالویک، ۲۰۱۴). از سوی دیگر، حمایت ابزاری معلم نیز هر دو نیاز شایستگی و خودمختاری را در دانش‌آموزان ارضا خواهد کرد در نتیجه به افزایش سطح انگیزش درونی خواهد انجامید. به اعتقاد کارابنیک (۲۰۰۴)، فرایند کمک‌یابی دارای ماهیت اجتماعی است. یکی از مهم‌ترین عوامل اجتماعی مؤثر بر دانش‌آموزان در زمینه آموزش، احترام معلمان به دانش‌آموزان و همراهی با آن‌ها است و چگونگی پاسخ‌دهی

-
1. self-determined motivation theory (SDT)
 2. basic psychological needs
 3. competency
 4. authority
 5. relatedness

معلمان تعیین کننده مهمی برای رفتارهای کمک‌یابی دانش‌آموزان خواهد بود. در این راستا، حمایت معلم یکی از مهم‌ترین پیشایندهای کمک‌یابی دانش‌آموزان است. رفتارهای معلم از قبیل توجه، گوش دادن و نگرانی نسبت به دانش‌آموزان، تمایل دانش‌آموزان به جستجوی کمک‌های آموزشی را گسترش می‌دهد. علاوه بر این، می‌پرز، ادوارد، وال و مارتین^۱ (۲۰۰۷) نشان دادند که ارتباط خصمانه معلم با دانش‌آموزان رابطه منفی با تمایل دانش‌آموزان به پرسیدن سؤال دارد. در نتیجه حمایت معلم (حمایتی و ابزاری) پیشایندهای مهم رفتارهای کمک‌یابی خواهند بود. همچنین حمایت معلم به تلاش بیشتر دانش‌آموزان نیز خواهد انجامید. دانش‌آموزان دارای انگیزش آموختن باید مشتاق به اعمال تلاش برای موفقیت باشند.

در تبیین عدم معنی‌داری مسیر حمایت عاطفی به تلاش می‌توان چنین استدلال کرد که ممکن است معلمان حمایت‌گر برای دانش‌آموزان فاقد انگیزش راه‌گریزی برای تلاش کمتر آن‌ها فراهم کنند. به عبارتی این دانش‌آموزان، حمایت عاطفی معلم خود را به عنوان پذیرش بی‌انگیزگی خود تلقی خواهند کرد. علاوه بر این، معلمانی که حمایت عاطفی و ابزاری می‌کنند، در دانش‌آموزان این احساس را ایجاد می‌کنند که آن‌ها ارزشمند و قابل احترام هستند، این زمینه‌ای برای افزایش تلاش، ارزش‌های تحصیلی و پیشرفت خواهد بود. به ویژه در زمینه حمایت ابزاری، براساس نظریه شناخت اجتماعی، افرادی که به دنبال تأیید اجتماعی توانایی‌های خود هستند، تلاش بیشتری در انجام وظایف در مقایسه با افرادی که نگرانی نسبت به توانایی‌های خود ندارند، در موقعیت‌های دشوار درگیر می‌شوند (بندورا، ۱۹۹۷). در نتیجه ادراک مثبت از حمایت ابزاری معلم به افزایش سطح تلاش خواهد انجامید به این دلیل که دانش‌آموزان همواره از توانمندی‌های تخصصی معلم خود به منظور افزایش سطح عملکرد و رفع مشکلات خود بهره‌مند می‌شوند. در مقابل، حمایت عاطفی و روابط دوستانه قادر نیست به تنهایی اثر معنی‌داری بر سطح تلاش دانش‌آموزان داشته باشد. یافته‌ها نشان دادند که ادراک حمایت عاطفی از سوی معلم، میانجی‌گر رابطه ساختار هدف تبحری کلاس و انگیزش درونی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ساختار هدف

1. Myers, Edwards, Wahl & Martin

تبحری به گونه مثبت و مستقیم با رفتارهای آشکاری همچون جستجوی کمک در ارتباط است. در چنین موقعیتی، تمایل زیادی در میان دانش‌آموزان به مقایسه و ارزیابی خود نسبت به یکدیگر وجود دارد. در مقابل، انگیزش درونی کمتر تحت تأثیر مقایسه‌های اجتماعی قرار داشته و بیشتر به میزان رابطه دانش‌آموزان با معلم بستگی دارد.

براساس نظریه شناختی اجتماعی بندورا حمایت ابزاری با تأکید بر نقش اساسی ارتباطات و الگوسازی به ارتقا تجارب تبحری خواهد انجامید. حمایت عاطفی نیز به عنوان مهم‌ترین نماد تعاملات اجتماعی در کلاس درس نقش واسطه‌ای در رابطه ساختار هدف یادگیری کلاس و پیامدهای انگیزشی دانش‌آموزان دارد. به عبارتی نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که ساختارهای هدف کلاس، زمانی بیشترین اثربخشی را خواهند داشت که از نوع ساختار هدف یادگیری در کلاس بوده و روابط اجتماعی مطلوبی در جو کلاس حاکم باشد و معلم نقش حمایت‌کننده از دانش‌آموزان داشته باشد.

محدودیت‌ها و پیشنهادات پژوهش: مطالعه پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که تاکنون پژوهش‌های محدودی در زمینه ساختارهدف کلاس (مدرسه) صورت گرفته است، براین اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های به بررسی پیامدهای دیگر ساختارهای هدف کلاس بر دانش‌آموزان همچون خودکارآمدی، خودپنداره تحصیلی و اضطراب بپردازند. پژوهش حاضر در جامعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه صورت گرفته است و نتایج آن تحت تأثیر ویژگی‌های خاص افراد در این مقطع سنی ویژه قرار دارد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی به بررسی عامل جنسیت، به عنوان متغیر مهمی در ادراک حمایت معلم و روابط اجتماعی بپردازند. همچنین به جهت درک بهتر کیفیت دو نوع ساختار هدف در کلاس بهتر است که به مقایسه عملکرد تحصیلی و ساختارهای انگیزشی دانش‌آموزان در حال تحصیل در کلاس‌هایی با ساختارهای هدف متفاوت پرداخته شود.

منابع

ارشدی، نسرین. (۱۳۸۶). "طراحی و آزمودن الگویی از پیشایندها و پیامدهای مهم انگیزش شغلی در کارکنان شرکت ملی مناطق نفت خیز جنوب - منطقه اهواز". پایان نامه دکتری روانشناسی صنعتی و سازمانی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

نعامی، عبدالزهره و پیریایی، صالحه. (۱۳۹۱). رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، سال ششم، شماره شانزدهم، ۲۹-۴۳.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261° 271.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Benson, P. (1991). All kids are our Kids. san Franeisco; Jossey Bass.
- Bullough, R. V. (2011). Hope, happiness, teaching, and learning. In C. Day J.C-K. Lee (Eds.), New understandings of teacher s work. *Emotions and educational change* (pp. 15° 30). New York: Springer.
- Carol Midgley, C; Kaplan, A. Middleton, M. & Maehr, M. L. (1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *contemporary educational psychology* 23, 113° 131.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale - Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Federici. R. A. & Skaalvik. E. M (2014). Students perceptions of emotional and instrumental teacher support: relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies*, 7 (1), 21-36.
- Gegenfurtner, A. & Hagenauer, G. (2013). Achievement goals and achievement goal orientations in education. *International Journal of Educational Research*, 61, 1° 4.
- Huges, J. N; Wu, J. Y; Kwok, O.-M; Villarreal, V. & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher° student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 350° 365.
- Jang, H; Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019682>
- king, S. R. (2010). Examining the role of goal setting and self-monitoring on sixth grade students motivational beliefs and performance. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of George Mason University in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Koskey, K. L. K; Karabenick, S. A; Woolley, M. E; Bonney, C. R. & Dever, B. V. (2010). Cognitive validity of students self-reports of classroom mastery goal structure: What students are thinking and why it matters. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 254° 263.

- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.
- Meece, J. L; Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487° 503.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and psychological measurement*, 30, 607-610.
- Myers, S. A; Edwards, C; Wahl, S. T. & Martin, M. M. (2007). The Relationship Between Perceived Instructor Aggressive Communication and College Student Involvement. *Communication Education*, 56(4), 495-508.
- Newman, R. S. (1998). Adaptive help-seeking: A role of social interaction in self-regulated learning. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help-seeking. Implications for learning and teaching* (pp. 13-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Patrick, H; Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103, 367° 382.
- Sakiz, G. (2012). Perceived instructor affective support in relation to academic emotions and motivation in college. *Educational Psychology*, 32(1), 63-79.
- Sakiz, G; Pape, S. J. & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50(2), 235-255.
- Semmer, N. K; Elfering, A; Jacobshagen, N; Perrot, T; Beehr, T. A. & Boos, N. (2008). The emotional meaning of instrumental social support. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 235-251.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2005). Self-Concept, Motivational Orientation, and Help-Seeking Behavior in Mathematics: A Study of Adults Returning to High School. *Social Psychology of Education*, 8(3), 285-302.
- Walker, C. O. (2012). Student perception of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Social Psychology of Education*, 15, 97° 107.