

تعامل معلم - دانش آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف

مسعود حسین‌چاری^۱، فتنانه قزل‌بیگلو^۲، بهرام جوکار^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۲۴

تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۱۲/۱۴

چکیده

پژوهش حاضر، بررسی رابطه تعامل معلم- دانش آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان و مطالعه نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در قالب یک مدل مدلی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، همه دانش‌آموزان دوره تحصیلی متوسطه اول شهرستان کازرون بودند. تعداد ۵۱۶ نفر از آنان به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند. برای گردآوری اطلاعات، پرسشنامه سرزندگی تحصیلی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱)، مقیاس جهت‌گیری هدف الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، پرسشنامه تعامل معلم- دانش‌آموز و بلز، کریتون، لوی و هوی مایزر (۱۹۹۳) و مقیاس خودکارآمدی موریس (۲۰۰۱) استفاده شد. اطلاعات جمع‌آوری شده با روش‌های آماری توصیفی و روش تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد از میان ابعاد خودکارآمدی، خودکارآمدی هیجانی و اجتماعی هم به‌طور مستقیم و هم با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف از نوع تسلط‌گرایشی، پیش‌بین مثبت سرزندگی تحصیلی هستند؛ اما بعد خودکارآمدی تحصیلی فقط با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف از نوع تسلط‌گرایشی توانست سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی نماید. هیچ‌کدام از ابعاد تعامل معلم- دانش‌آموز نتوانستند به‌صورت مستقیم پیش‌بینی‌کننده سرزندگی تحصیلی باشند؛ اما بعد کنترل و جهت‌دهی با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف از نوع تسلط‌اجتنابی و بعد عدم اطمینان با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی پیش‌بین سرزندگی تحصیلی بودند. ابعاد خودکارآمدی در مقایسه با ابعاد تعامل معلم- دانش‌آموز نقش مؤثرتری در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان داشت. یافته‌های پژوهش حاضر، علاوه بر تولید دانش نظری، کاربردهای

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول) hchhari@shirazu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۳. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

عملی ویژه‌ای را جهت ارتقای مهارت سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان در برداشت. تبیین‌های تفصیلی پیرامون چگونگی پیوند متغیرها در اصل مقاله آورده شده است.

واژگان کلیدی: تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، سرزندگی تحصیلی.

مقدمه

در سال‌های اخیر رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا با توجه به استعدادها و توانمندی‌های انسان (به‌جای پرداختن به نابهنجاری‌ها و اختلال‌ها) مورد توجه روان‌شناسان قرار گرفته است. سلینگمن^۱ (۲۰۰۲) پیشنهاد کرده است که روان‌شناسی نباید خود را به دیدگاه آسیب‌شناسانه محدود کند، بلکه باید به بعد مثبت وجود انسان توجه نماید و از تمام امکانات فردی و اجتماعی برای ارتقای سلامت ذهنی انسان استفاده کند.

طبق دیدگاه کل‌نگر و روان‌شناسی مثبت‌نگر، عواملی که موجب سازگاری هرچه بیشتر آدمی با تضادها، نیازها، چالش‌ها و تهدیدهای زندگی می‌شوند، بنیادی‌ترین سازه‌های موردبررسی رویکرد مثبت می‌باشند. مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها حقیقت‌پایدار زندگی تحصیلی هستند (فین و راک^۲، ۱۹۹۷؛ مارتین و مارش^۳، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۹ و پاتریک، ریان و کاپلان^۴، ۲۰۱۱). یکی از توانمندی‌های اثرگذار در تعلیم و تربیت که از آن به‌عنوان راهبردهای مقابله با مسائل و چالش‌های تحصیلی یاد می‌شود، سرزندگی تحصیلی است. سرزندگی تحصیلی به‌صورت توانایی دانش‌آموزان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). به‌علاوه، به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد (پوت‌وین، کونورس، سیمز و داگلاس-اسبورن^۵، ۲۰۱۱). این چالش‌ها و موانع تحصیلی به نمرات ضعیف، عملکرد ضعیف، تکالیف سخت و... مربوط می‌شود و این مشکلات، تهدیدهایی

-
1. Seligman
 2. Finn & Rock
 3. Martin & Marsh
 4. Patrick, Ryan & Kaplan
 5. Putwain, Connors, Symes & Douglas Osborn

برای اعتماد به نفس، انگیزه و برخورد منفی دانش آموزان تلقی می گردد (مارتین و مارش، ۲۰۰۹).

دوران نوجوانی دوره تغییرات سریع جسمی و عاطفی است و این تغییرات، تحریک پذیری سریع نوجوان را موجب می شود. همچنین، اکثر نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ سال در محیط تحصیلی به سر می برند، بنابراین، توانایی سازگاری و برخورد با مشکلات و موانع تحصیلی در این دوران اهمیت بیشتری می یابد. با این تفاسیر به نظر می رسد، جهت تبیین و توصیف بیشتر سرزندگی تحصیلی، عوامل تأثیرگذار بر آن مورد بحث قرار گیرد. پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف (عوامل روانی، عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت در فرآیند تحصیل و عوامل مربوط به خانواده و همسالان) مورد توجه قرار گرفته است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸).

مدرسه به عنوان یکی از مهم ترین محیط ها برای رشد افراد محسوب می شود. در مدرسه افراد مهارت های تحصیلی، اجتماعی و رفتاری را یاد می گیرند؛ بنابراین، مدرسه به عنوان یکی از عوامل مؤثر در سرزندگی تحصیلی دانش آموزان مورد توجه است (گلس و ماچرا، ۲۰۰۹). به منزله بخشی از پیشایندهای مربوط به مدرسه؛ می توان به مشارکت کلاسی^۱، لذت از مدرسه^۲، مسئولیت معلم^۳، اثر بازخورد معلم^۴ و ارتباط با معلم^۵ را نام برد (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). تعامل معلم و دانش آموز یکی از عوامل جو اجتماعی-روانی کلاس است که به شیوه مدیریت و کلاس داری، ارتباطات کلامی و غیر کلامی معلمان با دانش آموزان اطلاق می شود. این تعامل شرایطی را تعریف می کند که معلمان و دانش آموزان می توانند بر هم اثرگذار باشند. این مفهوم در الگوی میان فردی و بلز^۶ و همکاران (۱۹۹۳) در قالب هشت بعد (رهبری^۸، کمک کننده^۹، دوستانه^۹، درک کننده^{۱۰} و دوستانه، آزادی و

1. Glass, & Machera
2. participation in classroom
3. enjoyment of school
4. teacher Responsibility
5. reffects of teacher feedback
6. relationship with teacher
7. Wubbels
8. leadership
9. helping & Friendly
10. understanding

مسئولیت^۱، نامطمئن^۲، ناراضی^۳، سرزنش‌کننده^۴، جدی^۵ مورد سنجش قرار می‌گیرد. از آنجایی که دانش آموزان اغلب ساعات حضور در مدرسه را در کلاس می‌گذرانند، اشتیاق و پویایی آنان در کلاس به فضای آموزشی بستگی دارد که معلم آن را ایجاد می‌کند (ریو^۶، ۲۰۰۳). موفقیت تحصیلی، رضایت از مدرسه و دیگر پیامدهای مطلوب در مدرسه تا حد زیادی در گرو فرایند تعاملات بین‌فردی معلمان و دانش‌آموزان است. وقتی تعامل معلم با دانش‌آموزان سازنده و مؤثر باشد، یعنی اینکه معلم هم فراهم‌کننده و هم هدایت‌کننده فرصت یادگیری باشد، دانش‌آموزان احساس شایستگی و استقلال می‌کنند (ریان و پاتریک^۷، ۲۰۰۱).

تحقیقات مختلفی نشانگر ارتباط بین تعاملات معلم و دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است. پژوهش بریمن^۸ و همکاران (۲۰۱۵) در خصوص ویژگی‌های معلم، ارتباطات اجتماعی کلاس، سازگاری اجتماعی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان نشان می‌دهد که سازگاری اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان به وسیله ارتباطات معلم-دانش‌آموز پیش‌بینی می‌شود. سازگاری رفتاری نیز به وسیله تعامل دانش‌آموز با معلم و همسالانش قابل پیش‌بینی است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). نقش مهم ساختار کلاس درس و مدرسه مانند ویژگی‌های تکلیف، روش‌های ارزیابی، روابط معلم-دانش‌آموز و حمایت عاطفی و هیجانی در پذیرش و ارتقای اهداف سازگاران از طریق پژوهش‌های مختلف نشان داده شده است (پاتریک، ریان و کاپلان، ۲۰۰۷؛ چرچ، الیوت و گابل^۹، ۲۰۰۱). در مطالعه بارکر^{۱۰} (۲۰۰۶) کیفیت رابطه معلم و دانش‌آموزان سازگاری موفق آنان در مدرسه را پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این کیفیت تدریس معلمان نیز سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را سبب می‌شود، بر این اساس رویکرد التقاطی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان باشد (غلام زاده، ۱۳۹۳). نظریه سیستم‌های رشدی چارچوبی برای بررسی تعامل معلم-دانش‌آموز در

1. responsibility and freedomH
2. uncertain
3. dissatisfied
4. admonishing
5. strict
6. Reeve
7. Ryan & Patrick
8. Breeman
9. Church, Elliot & Gable
10. Barker

مدرسه و نقش حیاتی کیفیت تعامل معلم-دانش آموز در سازگاری مدرسه‌ای کودکان، ایفا می‌کند (هاوس^۱ ۲۰۰۰). گلاسر- زیگودا و فوب^۲ (۲۰۰۸) بیان می‌کنند که صلاحیت‌های معلم در آموزش با اضطراب و بهزیستی دانش‌آموزان در ارتباط است. وقتی معلم درس را با وضوح و روشنی تدریس می‌کند، یادگیری را تسریع می‌بخشد و از آنجا که دانش‌آموزان اهداف یادگیری را درک می‌کنند در فرآیند یادگیری احساس بهزیستی به آن‌ها دست می‌دهد؛ بنابراین، ارتباط خوب بین معلم و دانش‌آموز باعث بهبود و افزایش سازگاری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود و دانش‌آموزانی که دارای مشکلات عاطفی و رفتاری هستند، روابط معلم-دانش‌آموز را به صورت ضعیف تجربه نموده‌اند (هریسون، کلارک و انجرز^۳، ۲۰۰۷).

اشتغال به تحصیل و یادگیری در محیط مدرسه یکی از مراحل مهم در زندگی افراد محسوب می‌شود. در صورتی که فراگیران بتوانند در این دوره از تمامی توانمندی‌های خود استفاده کنند تا حد زیادی به موفقیت دست پیدا می‌کنند. داشتن انگیزه نیز از نخستین و ضروری‌ترین شروط برای انجام هر فعالیتی است؛ بنابراین، علاوه بر عوامل مربوط به مدرسه در زمره پیشایندهای سرزندگی تحصیلی، لازم است عوامل روانی نیز مورد توجه قرار گیرد، چنانکه پژوهش‌ها (فین و راک^۴، ۱۹۹۷) به خودکارآمدی^۴، کنترل^۵، احساس هدف^۶ و انگیزش^۷ به عنوان پیشایندهای روانی سرزندگی تحصیلی اشاره کرده و تأثیرگذاری این پیشایندها را بر روی سازگاری و تاب‌آوری^۸ نشان داده‌اند. لذا، می‌توان خودکارآمدی را به عنوان یک عامل روانی مؤثر بر سرزندگی تحصیلی قلمداد کرد.

خودکارآمدی در واقع عبارت است از باورهای شخص در مورد توانایی‌هایش برای اتخاذ سطوح انتخابی عملکرد که راهنما و شکل‌دهنده رویدادهای مؤثر بر زندگی فرد است (کاپرارا و استکا^۹، ۲۰۰۵). به اعتقاد بندورا^{۱۰} (۱۹۹۷) خودکارآمدی یا خودبستگی

1. Howes
2. Gläser-Zikuda, Fuß
3. Harrison, Clarke & Ungerer-
4. selfefficacy
5. control
6. sense of purpose
7. motivation
8. resiliency
9. Caprara & Steca
10. Bandura

میزان اطمینانی است که فرد به توانایی خود در زمینه اجرای یک رشته امور یا انجام یک تکلیف خاص ابراز می‌نماید. خودکارآمدی ادراک‌شده نه تنها ترس‌ها و بازداری‌های مورد انتظار را کاهش می‌دهد، بلکه از طریق انتظار موفقیت احتمالی، بر میزان تلاش برای کنار آمدن اثر می‌گذارد. خودکارآمدی به باور شخص در مورد توانایی‌هایش در راستای سازمان‌دهی و اجرای یک دسته فعالیت‌های مورد نیاز اشاره دارد و شامل ابعاد، خودکارآمدی تحصیلی^۱، خودکارآمدی اجتماعی^۲ و خودکارآمدی هیجانی^۳ است (موریس^۴، ۲۰۰۱).

خودکارآمدی اجتماعی را به معنای ظرفیت فرد در برخورد با چالش‌های اجتماعی، خودکارآمدی هیجانی را توانایی ادراک‌شده چیرگی بر هیجان‌های منفی توسط فرد و خودکارآمدی تحصیلی را در ارتباط با احساس توانایی فرد در اداره فعالیت‌های یادگیری و برآورده کردن انتظارات تحصیلی تعریف می‌کند (موریس، ۲۰۰۱). شواهد تجربی زیادی (لنت^۵ و همکاران، ۲۰۰۹؛ زیچووسکی^۶، ۲۰۰۷ و بلاک^۷ و همکاران، ۲۰۰۶ و فرایدل^۸ و همکاران، ۲۰۰۷) حاکی از آن است که خودکارآمدی تعیین‌کننده چگونگی مقابله افراد با موانع و تجارب ناخوشایند و میزان تلاش و پافشاری آن‌ها برای رفع موانع است. دانش‌آموزانی که با اطمینان از توانایی‌شان در انجام مناسب تکالیف محوله وارد محیط آموزشی می‌شوند تلاش و پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند، به‌طور مرتب میزان پیشرفت خود در رابطه با اهداف را مورد بازبینی قرار می‌دهند و در موقع لزوم به انطباق و تغییر راهبردها اقدام می‌نمایند (تجلی و اردلان، ۱۳۸۹). دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۲) در مطالعه خود به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی سازه‌ای است که به‌صورت مستقیم به سرزندگی تحصیلی و تلاش‌های منجر به پیامدهایی چون خودتنظیمی، پیشرفت و اصرار مربوط می‌شود. به عبارتی دانش‌آموزانی که باور دارند که توانایی تسلط بر الزامات تحصیلی را دارند، انتظارات مثبتی هم برای موفقیت دارند که شناخت، رفتار

-
1. academic self-efficacy
 2. social selfefficacy
 3. emotional selfe-fficacy
 4. Muris
 5. Lent, do Céu Taveira, Sheu & Singley
 6. Zychowski
 7. Blake, Lesser, Alatorre & Cortina
 8. Friedel, Cortina, Turner & Midgley

و هیجانات آن‌ها را درگیر می‌کند.

علاوه بر خودکارآمدی که نقش حیاتی در رشد مادام‌العمر یادگیرندگان ایفا می‌کند و باورهای خودکارآمدی آنان در مورد توانایی‌هایشان بر انجام فعالیت‌های تحصیلی، سطح علاقه و دستاوردهای تحصیلی تأثیر می‌گذارد (شانک^۱، ۱۹۸۹)؛ رفتار افراد عموماً از میل به رسیدن به هدفی نیز برانگیخته می‌شود. در واقع هر رفتاری سلسله‌ای از فعالیت‌هاست و برای پیش‌بینی رفتار افراد، انگیزه‌ها یا نیازهای اساسی آنان باید شناسایی گردد. بر اساس پژوهش‌ها (مارتین و مارش، ۲۰۰۶؛ مارتین^۲ و همکاران، ۲۰۱۰) انگیزش از عوامل اثرگذار بر سرزندگی تحصیلی عنوان شده است. سازه انگیزشی که در چند دهه اخیر به طور گسترده توسط محققان انگیزش مورد توجه و استفاده قرار گرفته است، جهت‌گیری هدف^۳ است. پژوهش‌ها (شریفی اردانی و همکاران، ۱۳۹۲ و پنس‌گارد و رابرتز^۴، ۲۰۰۳)، نشان می‌دهد که هدف‌گرایی پیامدهای شناختی، هیجانی و انگیزشی در افراد دارد. به عبارتی، عملکرد تحصیلی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

اهداف پیشرفت را می‌توان به‌عنوان یک چارچوب ذهنی شناختی - اجتماعی قلمداد کرد که شخص را در تفسیر موقعیت‌ها، پردازش اطلاعات، رویارویی با تکلیف و مقابله با چالش‌ها راهنمایی می‌کند (کاپلان و فلوم^۵، ۲۰۱۰)، همچنین، جهت‌گیری هدف مبنای تفاوت‌های فردی در موفقیت‌های تحصیلی است. الیوت^۶ (۱۹۹۹) بر این باور بود که مفهوم اساسی پیشرفت برابر است با شایستگی و در بحث از هدف‌گرایی نیز هدف‌نهایی رسیدن به شایستگی است و شایستگی خود دارای دو بعد تعریف^۷ (معیارهای شایستگی در نزد فرد) و جاذبه^۸ یا ارزش (اجتنابی یا گرایشی بودن برای شایستگی) است. الیوت^۹ و مک‌گریگور (۲۰۰۱) در یک مدل سلسله‌مراتبی و از منظر شناختی - اجتماعی به بررسی جهت‌گیری هدف و بازنگری نظریه دوگانه هدف پیشرفت پرداختند. بر اساس دو بعد تعریف و جاذبه

1. Shank
2. Martin
3. goal orientation
4. Pensaured & Robewrs
5. Kaplan, & Flum
6. Elliot
7. definition
8. valence
9. McGregor

چهار نوع هدف‌گرایی را مطرح کردند که عبارت‌اند از: جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی^۱، جهت‌گیری هدف تسلط-اجتنابی^۲، جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی^۳ و جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی^۴. در هدف تسلط-گرایشی افراد بر شایستگی خود از طریق تسلط بر تکالیف و به دست آوردن مهارت‌های جدید تمرکز داشته و یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). در جهت‌گیری هدف تسلط-اجتنابی شایستگی به صورت دستیابی کامل به تکلیف تعریف می‌شود و این افراد برای اجتناب از شکست و خطا تلاش می‌کنند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). افراد با جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی، به واسطه نشان دادن شایستگی برتر نسبت به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب نسبت به پیشرفت‌هایشان برانگیخته می‌شوند و در هدف عملکرد-اجتنابی افراد به واسطه اجتناب از نشان دادن شایستگی پایین‌تر نسبت به دیگران و قضاوت‌های منفی درباره پیشرفت‌هایشان برانگیخته می‌شوند (الیوت، ۱۹۹۹).

سالووارا^۵ (۲۰۰۵) بیان می‌کند که شواهد فراوانی در حمایت از اهمیت انگیزش و خودگردانی به‌عنوان یک متغیر مهم در یادگیری و تجربه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. در پژوهش‌های مختلف انواع جهت‌گیری هدف نتایج متفاوتی را منجر شده‌اند. نتایج تحقیقات (فرایدل^۶ و همکاران، ۲۰۰۷؛ سینز^۷ و همکاران، ۲۰۰۸) بیانگر آن است که جهت‌گیری هدف تسلطی با باورها و رفتارهای تحصیلی سازگارانه همچون پافشاری و تلاش در انجام تکالیف چالش‌برانگیز، استفاده از راهبردهای پردازش عمیق، نسبت دادن موفقیت به تلاش خود و استفاده از راهبردهای حل مسئله ارتباط مثبت دارد و در مقابل جهت‌گیری عملکردی دارای ارتباط منفی یا غیر معنادار با راهبردهای مقابله‌ای مثبت و سازگارانه و ارتباط مثبت با رفتارهای غیرمقابله‌ای است. نتایج پژوهش کای یو^۸ و مارتین (۲۰۱۳) در

-
1. mastery approach goal orientation
 2. mastery avoidance goal orientation
 3. performance approach goal Orientation
 4. performance avoidance goal Orientation
 5. Salovaara
 6. Friedel
 7. Sins
 8. Kai Yu

جامعه چین نشان داد که اهداف پیشرفت و بهترین اهداف شخصی^۱ نقش پیش‌بینی‌کننده در انگیزش، درگیری و سرزندگی تحصیلی را ایفا می‌کند. بر اساس پژوهش شیخ‌الاسلامی و احمدی (۱۳۹۰) جهت‌گیری هدف تسلطی ارتباط مثبت با مقابله سازگارانه و ارتباط منفی با رفتارهای مقابله‌ای ناسازگارانه دارد. به این صورت که افرادی که در اهداف تحصیلی خود از جهت‌گیری هدف تسلط برخوردارند، هنگام مواجهه با فشارهای تحصیلی کمتر به سرزنش دیگران و بی‌اهمیت شمردن اهداف تحصیلی می‌پردازند و افرادی که جهت‌گیری هدف عملکردی دارند به دنبال نشان دادن توانایی خود به دیگران هستند.

با مدنظر قرار دادن مطالب فوق می‌توان گفت، زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آنجا لیاقت‌ها توانایی‌ها به بار می‌نشیند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود؛ اما در زندگی روزانه‌ی تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله؛ نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتمادبه‌نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و....) مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند اما گروهی دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند. مطالعات در زمینه سرزندگی تحصیلی به‌عنوان یکی از عوامل سازنده در برخورد با چالش‌ها، موانع تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در آموزش در مرحله آغازین قرار دارد، از طرفی دیگر نرخ سرزندگی نیز در مدارس ایران پایین است (نیاز آذری، ۱۳۹۲). پس شناسایی عواملی که سرزندگی تحصیلی را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد باید یکی از محورهای پژوهش قرار گیرد. همچنین با توجه به اهمیت جهت‌گیری هدف و تأثیر آن در عملکرد افراد، به‌ویژه در موقعیت‌های تحصیلی و نقش این جهت‌گیری‌ها در فرایند یادگیری - یاددهی، شناسایی پیش‌بین‌ها و عوامل مؤثر بر آن می‌تواند گامی در جهت شناسایی و رفع مشکلات انگیزشی یادگیرندگان در محیط‌های آموزشی باشد. بر این اساس، به‌منظور آگاهی از تأثیر عوامل بافتی، روانی و انگیزشی (تعامل معلم-دانش‌آموز، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف) به‌عنوان عناصر اصلی بر میزان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر انجام شد. بر اساس مبانی نظری و تجربی در پیشایندهای سرزندگی عوامل فردی و محیطی اثرگذار قلمداد شده‌اند حال این سؤال مطرح می‌شود که

1. Personal Best Goals

در تبیین سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، عوامل فردی اثرگذاری قوی‌تری دارند یا عوامل اجتماعی؟ دیگر مسئله قابل بررسی در پژوهش حاضر، نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف است. اگرچه در پژوهش‌های مختلف، انواع جهت‌گیری هدف در نقش واسطه قرار گرفته‌اند اما نتایج در ارتباط با اهداف عملکردی و تسلطی متناقض بوده است؛ بنابراین با توجه به نقش انگیزشی جهت‌گیری هدف، به‌طور مشخص‌تر هدف پژوهش حاضر، آن بود که نقش واسطه‌گری انواع جهت‌گیری هدف را در رابطه بین تعامل معلم-دانش‌آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی بررسی نماید. نکته قابل توجه دیگر در پژوهش حاضر انتخاب درس و پایه تحصیلی دانش‌آموزان بود، از آنجایی که در دوره متوسطه اول دروس مختلف به معلم جداگانه‌ای مربوط می‌شود، لذا دو درس اجتماعی و علوم که با رشته‌های مختلف همپوشانی دارد، مورد بررسی قرار گرفت. مدنظر قرار گرفت. با نظر به توضیحات بیان‌شده درباره متغیرها و نقش عوامل محیطی، فردی، انگیزشی بر سرزندگی تحصیلی به‌عنوان پیشایندهای این سازه، پژوهش حاضر سعی دارد بررسی‌های انجام‌شده در این حیطه را توسعه داده و فهم بهتری از نقش عوامل ذکرشده جهت سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان ارائه دهد. شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل فرضی ارتباط متغیرهای پژوهش

بر اساس مطالب بیان‌شده، تحقیق حاضر در پی پاسخگویی به سؤالات زیر است:

- ۱- آیا تعامل معلم-دانش‌آموز و خودکارآمدی، پیش‌بینی‌کننده معنادار سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان هستند؟
- ۲- آیا تعامل معلم-دانش‌آموز و خودکارآمدی، پیش‌بینی‌کننده معنادار انواع جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان هستند؟
- ۳- آیا انواع جهت‌گیری هدف، پیش‌بینی‌کننده معنادار سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان هستند؟

۴- آیا انواع جهت گیری هدف، نقش واسطه‌ای بین تعامل معلم-دانش آموز و خودکارآمدی ایفا می‌نمایند؟

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن روابط بین متغیرهای مشاهده شده تعامل معلم - دانش آموز و خودکارآمدی (متغیر برون‌زاد)، جهت گیری هدف (متغیر واسطه‌ای) و سرزندگی تحصیلی (متغیر درون‌زاد) در قالب الگوی تحلیل مسیر بررسی شد. جامعه آماری پژوهش حاضر، متشکل از همه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه اول شهرستان کازرون بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. تعداد شرکت‌کنندگان با توجه به جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) تخمین زده شد. برای انتخاب گروه مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده گردیده است. بر طبق جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) برای جامعه‌ای با حجم حدود ۲۰۰۰ نفر، گروهی به مقدار ۳۲۲ نفر مناسب است؛ اما پژوهش حاضر برای کنترل اثر نوع درس بر متغیرهای پژوهش، دو گروه از دانش‌آموزان را بر اساس نوع درس (اجتماعی و علوم) مورد بررسی قرار داده است، همچنین به منظور حصول اطمینان بیشتر در تعمیم نتایج و رعایت جانب احتیاط در مورد پاسخ‌های مخدوش ۵۶۰ نفر به عنوان حجم نمونه لحاظ گردید که پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش در مجموع ۵۱۶ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت. به این ترتیب از بین مدارس متوسطه اول شهرستان کازرون، ۴ مدرسه دخترانه و ۴ مدرسه پسرانه و از هر مدرسه به صورت تصادفی ۲ کلاس انتخاب شد.

ابزارهای پژوهش: پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: به منظور سنجش سرزندگی تحصیلی از پرسشنامه حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) استفاده شده است. پرسشنامه مذکور با اقتباس از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) تهیه گردیده که شامل ۴ گویه و تک‌بعدی است. نحوه نمره‌گذاری آن در طیف ۷ درجه‌ای لیکرتی از کاملاً موافق (نمره ۷) تا کاملاً مخالف (نمره ۱) است. در مطالعه مارتین و مارش (۲۰۰۶) میزان پایایی به دست آمده به روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۶۷ گزارش شده است. به منظور بررسی روایی و پایایی این پرسشنامه مارتین^۲ و همکاران (۲۰۱۳) ضمن استفاده از

1. Krejcie & Morgan
2. Martin

این مقیاس در پژوهش خود، میزان پایایی به‌دست آمده به روش آلفای کرونباخ را ۰/۶۵ و با روش تحلیل عامل بار عاملی گویه‌ها را بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۸ گزارش کردند.

حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) به‌منظور اجرای مقیاس مارتین و مارش (۲۰۰۶) در فرهنگ ایرانی ابتدا گویه‌های این مقیاس را ترجمه کردند تعداد گویه‌ها با نظرخواهی از اساتید روان‌شناسی تربیتی بازنویسی شد که حاصل آن ۱۰ گویه بود. نتایج به‌دست آمده ضرایب آلفای کرونباخ و باز آزمایی به ترتیب برابر با ۰/۸۰ و ۰/۷۳ گزارش شد. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ بود. این نتایج بیانگر این بود که گویه‌ها از همسانی و ثبات مطلوبی برخوردارند. به‌منظور بررسی ساختار عاملی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی مؤلفه اصلی با چرخش واریماکس در سطح گویه استفاده کردند که بار عاملی گویه‌ها بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۴ بود. همچنین روی هم گویه‌ها، ۳۷٪ واریانس سرزندگی تحصیلی را تبیین کرد.

در پژوهش حاضر برای تعیین روایی از روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. مقدار KMO برابر ۰/۸۲ و مقدار خی دو در آزمون بارتلت برابر ۵۸۳/۵۰۱ بودند. نتایج وجود یک عامل را معنادار نشان داد که ۳۵٪ واریانس سرزندگی تحصیلی را تبیین می‌کردند. پایایی مقیاس نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب ۰/۷۶ نشان داد.

پرسشنامه تعامل معلم-دانش آموز: این پرسشنامه برای سنجش و ارزیابی ماهیت و کیفیت تعاملی بین معلمان و دانش‌آموزان توسط وبلز و همکاران (۱۹۹۳) تهیه شده است. پرسشنامه مزبور که تصویری از ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای معلم در کلاس ارائه می‌کند در ۱۲۰ مطالعه و در کشورهای متعدد به کار رفته شده است (بورک^۱ و همکاران، ۲۰۰۶) فرم اصلی این پرسشنامه از ۷۷ گویه در طیف ۵ درجه‌ای لیکرتی (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) تشکیل یافته است و فرم کوتاه شده آن ۴۸ گوی‌های و شامل ۸ بعد است. روایی پرسشنامه مذکور توسط بورک و همکاران (۲۰۰۶) به شیوه همبستگی هر گویه با نمره کل هر بعد و روایی تفکیکی و پایایی نیز به شیوه آلفای کرونباخ محاسبه شده که نتایج به‌دست آمده مناسب ارزیابی شده است. خوشبخت (۱۳۸۷) طی پژوهش در دانش‌آموزان ابتدایی به‌منظور بررسی روایی سازه‌ای پرسشنامه فوق روش تحلیل عاملی را به کار برد که در مجموع سه عامل با مجموع ۲۹ گویه استخراج شد که شامل بعد عدم اطمینان، بعد حمایت

1. Brok, Fisher, Brekelmans, Wubbels & Rickards

و هدایت معلم و بعد کنترل و جهت‌دهی معلم است. پایایی پرسشنامه مزبور در پژوهش خوشبخت (۱۳۸۷) به شیوه آلفای کرونباخ برای بعد عدم اطمینان معلم ۰/۷۲، بعد حمایت و هدایت معلم ۰/۷۹ و برای بعد کنترل و جهت‌دهی معلم ۰/۷۵ محاسبه شده است. به‌منظور بررسی روایی پرسشنامه مذکور از روش تحلیل عاملی استفاده شد. همچنین، قابل ذکر است که سه‌بعدی که در پژوهش خوشبخت (۱۳۸۷) به‌دست‌آمده بود مدنظر بود. بعد از انجام تحلیل عاملی به روش واریماکس میزان KMO به‌دست‌آمده برابر با ۰/۸۱ بود. سؤالات ۴۲، ۴۸، ۵، ۳۰، ۱۱، ۱۶، ۲۹ به دلیل تداخل گویه‌ای و سؤال ۲۰ به دلیل بار عاملی پایین از پرسشنامه حذف گردید. ضریب پایایی ابعاد نیز به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای بعد حمایت و هدایت ۰/۹۱، عدم اطمینان ۰/۷۹ و کنترل و جهت‌دهی ۰/۵۹ به دست آمد.

پرسشنامه ابعاد خودکارآمدی: به‌منظور سنجش خودکارآمدی از مقیاس ابعاد خودکارآمدی موریس (۲۰۰۲) که دارای ۱۴ گویه و بر مبنای طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (خیلی بد تا خیلی خوب) و سه حوزه خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی هیجانی است، استفاده شد. هر بعد شامل ۸ گویه است که گویه‌های ۱ تا ۸ خودکارآمدی تحصیلی، گویه‌های ۹ تا ۱۶ خودکارآمدی اجتماعی و گویه‌های ۱۷ تا ۲۴ خودکارآمدی هیجانی را مورد ارزشیابی قرار می‌دهد. موریس (۲۰۰۲) برای تعیین روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش متعامد استفاده کرده است که درصد واریانس تبیین شده برای بعد خودکارآمدی تحصیلی ۰/۳۰، خودکارآمدی اجتماعی ۰/۱۰ و بعد خودکارآمدی هیجانی ۰/۴۷ به‌دست‌آمده است، پایایی را نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای خودکارآمدی کل، خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی هیجانی ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۶ گزارش کرد.

دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۲) برای تعیین پایایی ابزار، از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و میزان هر بعد بدین صورت به دست آمد: بعد خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۰، بعد خودکارآمدی اجتماعی ۰/۶۹ و بعد خودکارآمدی هیجانی ۰/۷۴. ضرایب روایی پرسشنامه با روش همبستگی هر گویه با ابعاد نیز بدین قرار است: بعد خودکارآمدی تحصیلی بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۱؛ بعد اجتماعی بین ۰/۴۹ تا ۰/۶۰ و هیجانی بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۹.

در پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده گردید. مقدار KMO برابر ۰/۸۷ و مقدار خی دو در آزمون بارتلت ۲۰۱۰/۷۰ به دست آمد. نمودار اسکری و درصد واریانس محاسبه شده وجود سه عامل خودکارآمدی تحصیلی، خودکارآمدی هیجانی و خودکارآمدی اجتماعی را به صورت معنادار تأیید کرد، اما سؤالات ۱۲، ۱۶، ۱۵ و ۲۲ به دلیل تداخل گویه‌ای کنار گذاشته شدند. همچنین به منظور بررسی پایایی مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که میزان ضریب ۰/۷۶ برای بعد خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۳ برای بعد خودکارآمدی هیجانی و میزان ضریب ۰/۷۱ برای بعد خودکارآمدی اجتماعی و میزان آلفای ۰/۶۷ برای نمره کل به دست آمد.

پرسشنامه جهت‌گیری هدف: برای سنجش متغیر جهت‌گیری هدف، از پرسشنامه الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) که مشتمل بر دوازده گویه است، استفاده شد. گویه‌های ۱، ۶، ۹ جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی، گویه‌های ۴، ۸، ۱۱ تسلط-گرایشی، گویه‌های ۱۲، ۱۰، ۳ تسلط-اجتنابی و گویه‌های ۷، ۵، ۲ جهت‌گیری عملکرد-اجتنابی را مورد سنجش قرار می‌دهند. نحوه نمره‌گذاری در طیف ۵ درجه‌ای لیکرتی از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) است.

الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) جهت تعیین روایی پرسشنامه از روش تحلیل عامل و همسانی درونی استفاده کردند. نتایج تحلیل عامل با چرخش واریانس مؤید وجود چهار عامل در پرسشنامه بود که روی هم رفته ۸۱/۵٪ کل واریانس را تبیین می‌کردند. پایایی این پرسشنامه نیز توسط الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) به روش آلفای کرونباخ محاسبه شده که ضرایب آن برای اهداف تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹، ۰/۹۲ و ۰/۸۹ گزارش گردیده است. نیکنام (۱۳۹۰) با انجام پژوهشی در میان دانش‌آموزان دبیرستانی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی و با استفاده از روش تحلیل عامل روایی پرسشنامه را مورد بررسی قرار داد که وجود ۴ عامل در پرسشنامه تأیید گردید و در مجموع ۷۲٪ از واریانس کل پرسشنامه را تبیین نمودند. در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی ابزار مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب برای ابعاد عملکرد گرایشی، عملکرد اجتنابی، تسلط گرایشی و تسلط اجتنابی ضرایب ۰/۷۰، ۰/۵۲، ۰/۵۳ و ۰/۷۱ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی این مقیاس روش همبستگی هر گویه با ابعاد محاسبه مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات آزمودنی‌ها برای متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۱. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
۱- حمایت و هدایت معلم	۶۹/۴۰	۱۵/۷۶	۲۰	۹۰
۲- عدم اطمینان معلم	۲۵/۲۳	۸/۷۸	۱۲	۵۷
۳- کنترل و جهت‌دهی معلم	۱۷/۷۶	۴/۹۲	۶	۳۰
۴- خودکارآمدی تحصیلی	۳۱/۵۲	۵/۴۱	۱۳	۴۰
۵- خودکارآمدی اجتماعی	۱۴/۹۴	۳/۲۰	۶	۲۰
۶- خودکارآمدی هیجانی	۲۳/۳۵	۵/۷۰	۷	۳۵
۷- عملکرد گرایشی	۱۳/۱۱	۲/۳۵	۶	۱۵
۸- عملکرد اجتنابی	۱۰/۷۳	۲/۴۲	۴	۱۵
۹- تسلط گرایشی	۱۲/۲۲	۲/۳۵	۴	۱۵
۱۰- تسلط اجتنابی	۱۰/۲۵	۳/۲۰	۳	۱۵
۱۱- سرزندگی تحصیلی	۳۱/۵۹	۷/۱۱	۹	۴۵

به منظور بررسی رابطه ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی متغیرها محاسبه شد و نشان داد که همبستگی در اغلب موارد معنادار هستند. از این رو امکان بررسی مدل فراهم است. ماتریس همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱- حمایت و هدایت	۱									
۲- عدم اطمینان	-۰/۴۲°	۱								
۳- کنترل و جهت‌دهی	-۰/۳۱°	۰/۳۰°	۱							
۴- خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۵°	-۰/۴۰°	-۰/۱۲°	۱						
۵- خودکارآمدی اجتماعی	۰/۱۱°	-۰/۲۸°	۰/۱	۰/۵۳°	۱					
۶- خودکارآمدی	۰/۱۷°	-۰/۱۴°	-۰/۵	۰/۳۷°	۰/۳۱°	۱				

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
هیجانی										
۷- عملکرد گرایشی	۰/۱۵ ^{°°}	-۰/۳۹ ^{°°}	۰/۳	۰/۴۷ ^{°°}	۰/۳۶ ^{°°}	۰/۱۷ ^{°°}	۱			
۸- عملکرد اجتنابی	۰/۲	-۰/۶	۰/۱۰ [°]	۰/۱۰ [°]	۰/۱۶ ^{°°}	-۰/۱	۰/۳۲ ^{°°}	۱		
۹- تسلط گرایشی	۰/۱۹ ^{°°}	-۰/۲۸ ^{°°}	-۰/۰۴	۰/۴۰ ^{°°}	۰/۳۲ ^{°°}	۰/۲۶ ^{°°}	۰/۴۸ ^{°°}	۰/۲۷ ^{°°}	۱	
۱۰- تسلط اجتنابی	-۰/۳	۰/۵	۰/۱۲ [°]	-۰/۱	-۰/۱	-۰/۳	۰/۱۵ ^{°°}	۰/۴۱ ^{°°}	۰/۶	۱
۱۱- سرزندگی تحصیلی	۰/۱۳ [°]	-۰/۸	۰/۰۸	۰/۲۵ ^{°°}	۰/۳۱ ^{°°}	۰/۴۲ ^{°°}	۰/۱۶ ^{°°}	۰/۶	۰/۳۰ ^{°°}	-۰/۱۰ [°]

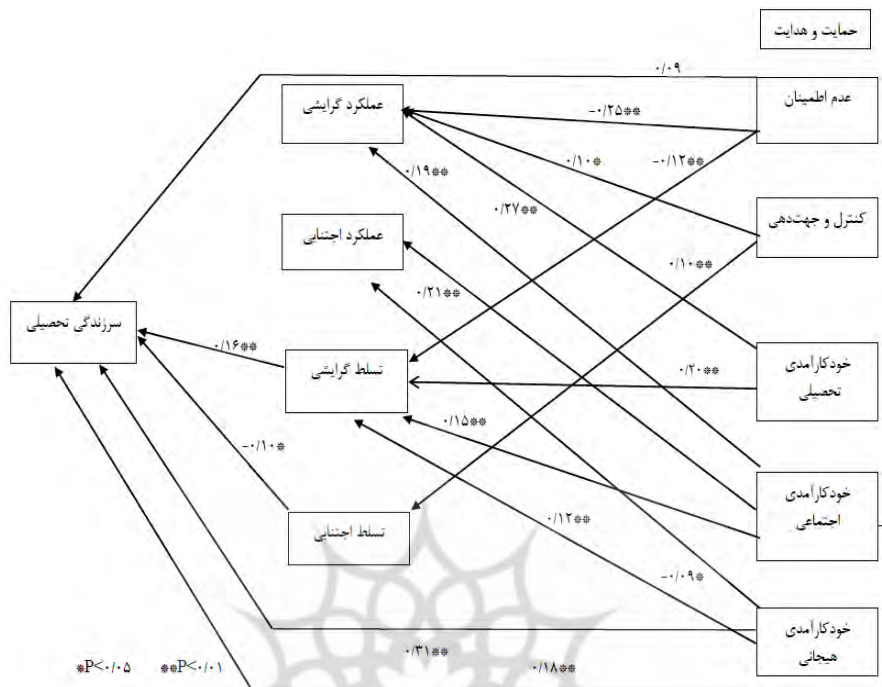
*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

به منظور بررسی مطلوبیت مدل پژوهش حاضر، با استفاده از نرم افزار AMOS شاخص‌های برازش مدل محاسبه شده است. نتایج شاخص‌های بعد از اصلاح مدل، در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل بعد از اصلاح

شاخص	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	IFI	CFI	RMSEA	PCLOSE
مقادیر بعد از اصلاح	۱/۷۳	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۴	۰/۸۱

شاخص‌های بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است و هم شاخص‌های مطلق و هم شاخص‌های تطبیقی به حد مطلوب رسیده‌اند. بعد از حذف مسیرهای غیرمعنادار از مدل، مدل نهایی برآورد شد؛ اما نکته قابل ذکر این است که در مدل نهایی پژوهش حاضر، مسیر پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی توسط عدم اطمینان معلم حذف نگردید به دلیل آنکه حذف این مسیر موجب می‌شد شاخص‌های برازندگی مدل نامطلوب شود. مدل نهایی در شکل ۲ قابل ملاحظه است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

در ابتدا نتایج اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش حاضر با استفاده از نرم افزار AMOS مورد بررسی قرار گرفته است.

جدول ۴. اثرات مستقیم متغیرها

روابط مستقیم متغیرها	مقدار برآورد	مقدار استاندارد	خطای استاندارد	T	سطح معناداری
سرزندگی خود کارآمدی اجتماعی	۰/۴۱	۰/۱۸	۰/۰۹	۴/۲۸	۰/۰۰۱
تحصیلی خود کارآمدی هیجانی	۰/۳۸	۰/۳۱	۰/۰۵	۷/۳۵	۰/۰۰۱
عدم اطمینان	-۰/۰۶	-۰/۲۵	۰/۰۱	-۶/۱۳	۰/۰۰۱
کنترل و جهت‌دهی	۰/۰۵	۰/۱۰	۰/۰۱	۲/۶۵	۰/۰۱
عملکرد گرایشی خود کارآمدی تحصیلی	۰/۱۲	۰/۲۷	۰/۰۲	۶/۱۸	۰/۰۰۱
خود کارآمدی اجتماعی	۰/۱۴	۰/۱۹	۰/۰۳	۴/۴۰	۰/۰۰۱

۰/۰۲	-۲/۱۸	۰/۰۱	-۰/۰۹	-۰/۰۴	عملکرد اجتنابی	خودکارآمدی هیجانی
۰/۰۰۱	۵/۰۱	۰/۰۳	۰/۲۱	۰/۱۶		خودکارآمدی اجتماعی
۰/۰۰۴	-۲/۹۱	۰/۰۱	-۰/۱۲	-۰/۰۳		عدم اطمینان
۰/۰۰۱	۴/۲۳	۰/۰۲	۰/۲۰	۰/۰۹		خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۲	۳/۱۸	۰/۰۳	۰/۱۵	۰/۱۱	تسلط گرایشی	خودکارآمدی هیجانی
۰/۰۰۳	۲/۹۵	۰/۰۱	۰/۱۲	۰/۰۵		خودکارآمدی اجتماعی
۰/۰۴	۲/۰۲	۰/۰۲	۰/۱۱	۰/۰۸	تسلط اجتنابی	کنترل و جهت‌دهی
۰/۰۰۱	۳/۸۹	۰/۱۳	۰/۱۶	۰/۵۰	سرزندگی	تسلط گرایشی
۰/۰۰۱	-۲/۵۸	۰/۰۸	-۰/۱۰	-۰/۲۲	تحصیلی	تسلط اجتنابی

طبق جدول ۴، ابعاد خودکارآمدی هیجانی ($\beta=0/31, P<0/001$) و خودکارآمدی اجتماعی ($\beta=0/18, P<0/001$) توانستند پیش‌بینی‌کننده معنادار سرزندگی تحصیلی باشند. بر اساس آنچه در جدول ملاحظه می‌شود، عدم اطمینان معلم ($\beta=-0/25, P<0/001$) به صورت منفی و معنادار، کنترل و جهت‌دهی معلم ($\beta=0/10, P<0/04$)، خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0/27, P<0/001$) و خودکارآمدی اجتماعی ($\beta=0/19, P<0/001$) به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی‌کننده عملکرد گرایشی می‌باشند. همان‌گونه که از نتایج پیداست، هیچ کدام از ابعاد تعامل معلم- دانش‌آموز پیش‌بینی‌کننده معناداری برای عملکرد اجتنابی نبوده‌اند. همچنین از میان ابعاد خودکارآمدی، خودکارآمدی اجتماعی ($P<0/001$)، $\beta=0/21$ به صورت مثبت و معنادار و خودکارآمدی هیجانی ($\beta=-0/09, P<0/01$) نیز به صورت منفی و معنادار پیش‌بینی‌کننده عملکرد اجتنابی است. نتایج نشان می‌دهد که عدم اطمینان معلم ($\beta=-0/12, P<0/004$) به صورت منفی و معنادار پیش‌بینی‌کننده تسلط گرایشی است، اما ابعاد حمایت و هدایت و کنترل و جهت‌دهی رابطه معناداری با تسلط گرایشی ندارند. تحصیلی ($\beta=0/20, P<0/001$)، خودکارآمدی اجتماعی ($P<0/002$)، $\beta=0/15$ و خودکارآمدی هیجانی ($\beta=0/12, P<0/003$) به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی‌کننده تسلط گرایشی می‌باشند. در پیش‌بینی تسلط اجتنابی ($\beta=0/11, P<0/04$) تنها بعد کنترل و جهت‌دهی توانست آن را پیش‌بینی نماید. نتایج اثرات مستقیم انواع جهت‌گیری

هدف بر متغیر درون‌زاد سرزندگی تحصیلی بیانگر این است که تسلط گرایشی ($P < 0/001$)، $\beta = 0/16$ دارای تأثیر مستقیم و مثبت و تسلط اجتنابی ($P < 0/001$)، $\beta = -0/10$ دارای اثر مستقیم و منفی بر سرزندگی تحصیلی هستند؛ اما ابعاد عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی اثر معناداری نشان نداده‌اند.

به منظور بررسی واسطه‌گری ابعاد جهت‌گیری هدف، میزان ضرایب و سطح معناداری اثرات مستقیم و کلی بین متغیرهای برون‌زاد و درون‌زاد ارائه شده است. نکته قابل ذکر این است که نتایج مربوط به اثرات مستقیم به منظور جلوگیری از تکرار، ذکر نشده است. نتایج اثرات کلی نیز در جدول ۵ قابل ملاحظه است.

جدول ۵. اثرات کلی متغیرهای برون‌زاد بر متغیرهای درون‌زاد

روابط کلی متغیرها در مدل	مقدار برآورد	مقدار استاندارد	سطح معناداری
عدم اطمینان به تسلط گرایشی	-0/03	-0/12	0/01
عدم اطمینان به عملکرد گرایشی	-0/06	-0/25	0/001
عدم اطمینان به سرزندگی تحصیلی	0/03	0/04	0/4
کنترل و جهت‌دهی به تسلط اجتنابی	0/05	0/07	0/09
کنترل و جهت‌دهی به سرزندگی تحصیلی	-0/01	-0/008	0/05
کنترل و جهت‌دهی به عملکرد اجتنابی	0/03	0/06	0/18
کنترل و جهت‌دهی به عملکرد گرایشی	0/04	0/09	0/009
خودکارآمدی تحصیلی به تسلط گرایشی	0/09	0/20	0/001
خودکارآمدی تحصیلی به سرزندگی تحصیلی	0/04	0/03	0/001
خودکارآمدی تحصیلی به عملکرد گرایشی	0/12	0/27	0/001
خودکارآمدی هیجانی به تسلط گرایشی	0/05	0/12	0/003
خودکارآمدی هیجانی به سرزندگی تحصیلی	0/40	0/33	0/001
خودکارآمدی هیجانی به عملکرد اجتنابی	-0/03	-0/09	0/03
خودکارآمدی اجتماعی به تسلط گرایشی	0/11	0/15	0/001
خودکارآمدی اجتماعی به سرزندگی تحصیلی	0/47	0/21	0/001
خودکارآمدی اجتماعی به عملکرد اجتنابی	0/16	0/21	0/001
خودکارآمدی اجتماعی به عملکرد گرایشی	0/14	0/19	0/001
تسلط گرایشی به سرزندگی تحصیلی	0/50	0/16	0/001
تسلط اجتنابی به سرزندگی تحصیلی	-0/22	-0/10	0/01

برای برآورد و تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم از دستور بوت استراپ در نرم‌افزار

AMOS استفاده شده است که نتایج در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶: برآورد اثر غیرمستقیم مدل با استفاده از دستور بوت استراپ^۱

مسیر	مقدار استاندارد	حد بالا	حد پایین	P
عدم اطمینان به سرزندگی تحصیلی با واسطه تسلط گرایشی	-۰/۰۲۱	-۰/۰۴۱	-۰/۰۰۹	۰/۰۰۵
کنترل به سرزندگی تحصیلی با واسطه تسلط اجتنابی	-۰/۰۰۸	-۰/۰۲۳	-۰/۰۰۱	۰/۰۵
خودکارآمدی تحصیلی به سرزندگی با واسطه تسلط گرایشی	۰/۰۳۵	۰/۰۱۷	۰/۰۶۲	۰/۰۰۱
خودکارآمدی اجتماعی به سرزندگی با واسطه تسلط گرایشی	۰/۰۲۶	۰/۰۱۲	۰/۰۴۹	۰/۰۰۱
خودکارآمدی هیجانی به سرزندگی با واسطه تسلط گرایشی	۰/۰۲۰	۰/۰۱۲	۰/۰۴۹	۰/۰۰۰۱

همان‌طور که جدول ۶ نشان می‌دهد، سهم واسطه‌گری تسلط گرایشی برای عدم اطمینان به سرزندگی تحصیلی برابر $-۰/۰۲۱$ (دامنه $-۰/۰۴۱$ تا $-۰/۰۰۹$) معنی‌دار است ($P < ۰/۰۰۵$). سهم واسطه‌گری تسلط اجتنابی برای کنترل و جهت‌دهی به سرزندگی تحصیلی برابر $-۰/۰۰۸$ (دامنه $-۰/۰۲۳$ تا $-۰/۰۰۱$) معنی‌دار است ($P < ۰/۰۵$). همچنین سهم واسطه‌گری تسلط گرایشی برای خودکارآمدی تحصیلی به سرزندگی تحصیلی برابر $۰/۰۳۵$ (دامنه $۰/۰۱۷$ تا $۰/۰۶۲$)، خودکارآمدی اجتماعی به سرزندگی تحصیلی برابر $۰/۰۲۶$ (دامنه $۰/۰۱۲$ تا $۰/۰۴۹$) معنی‌دار است ($P < ۰/۰۰۱$). علاوه بر این سهم واسطه‌گری تسلط گرایشی برای خودکارآمدی هیجانی به سرزندگی تحصیلی برابر $۰/۰۲۰$ (دامنه $۰/۰۰۹$ تا $۰/۰۳۹$) معنی‌دار است ($P < ۰/۰۰۰۱$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر واکاوی یک مدل علی پیرامون نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در روابط بین تعامل معلم و دانش‌آموز، خودکارآمدی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان در قالب الگوی تحلیل مسیر بود. یافته‌های پژوهش، نخست نشان داد از میان ابعاد خودکارآمدی، خودکارآمدی هیجانی و اجتماعی هم به‌طور مستقیم و هم با واسطه‌گری

1. bootstrap

جهت گیری هدف از نوع تسلط گرایشی، پیش بین مثبت سرزندگی تحصیلی بودند؛ اما بعد خودکارآمدی تحصیلی فقط با واسطه گری جهت گیری هدف از نوع تسلط گرایشی توانست سرزندگی تحصیلی را پیش بینی نماید. دوم اینکه هیچ کدام از ابعاد تعامل معلم- دانش آموز نتوانستند به صورت مستقیم پیش بینی کننده سرزندگی تحصیلی باشند؛ اما بعد کنترل و جهت دهی با واسطه گری جهت گیری هدف از نوع تسلط اجتنابی و بعد عدم اطمینان با واسطه گری جهت گیری هدف تسلط گرایشی پیش بین سرزندگی تحصیلی بودند.

یافته ها در ارتباط با اولین سؤال پژوهش حاضر «آیا ابعاد تعامل معلم- دانش آموز و خودکارآمدی، پیش بینی کننده معنادار سرزندگی تحصیلی هستند؟» نشان می دهد که هیچ کدام از ابعاد تعامل معلم- دانش آموز، پیش بینی کننده معنادار سرزندگی تحصیلی نیستند. اگرچه این یافته به لحاظ تجربی و نظری غیر قابل انتظار بود؛ اما در ابتدا باید به این نکته توجه کرد که مطابق جدول ۲ ماتریس همبستگی، ابعاد تعامل معلم- دانش آموز با سرزندگی تحصیلی همبستگی بسیار ضعیفی داشته است. از این رو تعجب برانگیز نیست که این ابعاد، سرزندگی تحصیلی را پیش بینی نکرده اند. بر اساس ماتریس همبستگی، متغیرهای مورد بررسی در پژوهش حاضر، رابطه منطقی با یکدیگر نشان داده اند اما با قرار گرفتن در مدل قدرت پیش بینی خود را از دست داده اند. اگر نگاه آماری به این یافته داشته باشیم می توانیم این گونه استنباط کنیم که ابعاد تعامل معلم- دانش آموز تحت الشعاع پیش بینی کنندگی قوی ابعاد خودکارآمدی قرار گرفته است. همچنین این نتیجه گیری را می توان داشت که عوامل فردی در مقایسه با عوامل اجتماعی و عوامل مربوط به مدرسه نقش پیش بینی کنندگی قوی تری داشته اند. هر چند این یافته با برخی پژوهش ها (هریسون، کلارک و انجرز، ۲۰۰۷؛ گلاسر- زیگودا و فوب، ۲۰۰۸؛ هاوس، ۲۰۰۰، دیویس، ۲۰۰۳) ناهمسو است، اما در ارتباط با عدم معناداری بعد حمایت و هدایت معلم و سرزندگی تحصیلی می توان این یافته را به لحاظ تفاوت های بین فرهنگی توجیه کرد. عوامل متعددی در روابط میان فردی معلم- دانش آموز نقش بازی می کند که به عواملی چون وضعیت اقتصادی و اجتماعی، تفاوت های فردی و نوع کلاس ها اشاره کرد. به این صورت که در کلاس هایی که نسبت دانش آموز و

-
1. Harrison, Clarke & Ungerer,
 2. GläserZikuda& Fuß
 3. Howes
 4. Davis

دانشجو زیاد باشد فرصت ارتباط مستقیم و حمایتگر با معلم و استاد را محدود می‌کند، این شرایط به نوبه خود می‌تواند پیامدهای سوئی را ایجاد کند؛ بنابراین در نظام آموزش و پرورش ایران که مشکلاتی چون کمبود فضای آموزشی، پرجمعیت بودن کلاس‌ها بخصوص در مناطق محروم و شهرستان‌های کوچک به چشم می‌خورد، فرصت برقراری روابط حمایت‌گرا به وجود نمی‌آید.

در ادامه بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد تعامل معلم-دانش‌آموز و سرزندگی تحصیلی، مشخص گردید که ابعاد عدم اطمینان و کنترل و جهت‌دهی معلم، نتوانسته‌اند رابطه معناداری در ماتریس همبستگی با سرزندگی تحصیلی داشته باشند. محیط کلاسی که فرصت انتخاب برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند و مدیر یا معلم حامی دارند؛ دانش‌آموزان کلاس احساس مطلوب، عواطف مثبت و بهزیستی بالاتر و روابط سازنده را نشان می‌دهند؛ اما در حالتی عکس، می‌توان استدلال کرد که هرگاه تعاملات معلم و دانش‌آموزان رنگ و بوی عدم اطمینان و سردرگمی داشته باشد، انتظار آن نمی‌رود که این‌گونه روابط به سرزندگی تحصیلی و توانمندی دانش‌آموزان در برخورد سازنده با چالش‌های پیش‌رو منجر گردد. این یافته با نتایج پژوهش (ردسیل و کافمن^۱، ۲۰۰۹؛ غلامی و حسین‌چاری، ۱۳۹۰) همسو است. در تفسیر این یافته، می‌توان به این نکته نیز اشاره داشت که ارتباط نامطمئن بین معلم و دانش‌آموز ممکن است با کاهش مهارت‌های اجتماعی و افزایش مشکلات رفتاری برون‌نمود مثل پرخاشگری و پذیرش کمتر دانش‌آموزان در بین همسالان همراه گردد (پانتا و استالمن^۲، ۲۰۰۴)؛ بنابراین این‌گونه تعامل توأم با عدم اطمینان و نارضایتی نمی‌تواند به سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان و انطباق دادن آن‌ها با مشکلاتشان منجر شود. بر اساس ماتریس همبستگی، بعد کنترل و جهت‌دهی معلم نیز نتوانست رابطه معناداری با سرزندگی تحصیلی داشته باشد. این یافته با یافته‌های سایر پژوهشگران (ریو، ۲۰۰۶ و غلامی و حسین‌چاری، ۱۳۹۰) همخوانی دارد. دسی و ریان^۳ (۲۰۰۰) دریافتند که وقتی محیط کنترل‌کننده‌تر باشد، عواطف منفی بیشتری در کودکان ایجاد می‌شود و شرایط کنترل‌کننده بی‌علاقگی ایجاد می‌کند. در تبیین این یافته شاید بتوان گفت رفتار تحکم‌آمیز و کنترل‌کننده معلم برای حفظ نظم در کلاس، فرصت کمتری در اختیار وی جهت برقراری ارتباط با

-
1. Rudasil & Kaufman
 2. Pianta & Stuhlman
 3. Desi & Ryan

شاگردان قرار می‌دهد و از این رو چون در واقع تعاملی صورت نگرفته، تأثیرگذاری نیز رخ نمی‌دهد و بنابراین بعد کنترل و جهت‌دهی در کنار دیگر ابعاد، قادر به پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموز نبوده است.

نتایج تحلیل‌های انجام‌شده در مورد رابطه ابعاد خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، حاکی از آن بود که خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی هیجانی به‌طور مثبت و معناداری سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. در سطح نظری یافته‌های مذکور قابل تبیین است. بر اساس مبانی نظری، خودکارآمدی اجتماعی به معنی قابلیت‌های فرد در برخورد با چالش‌های اجتماعی، احساس توانایی در روابط با همسالان و توانایی اداره کردن ناسازگاری‌های بین فردی است (موریس، ۲۰۰۱). به‌علاوه این سازه، پاسخ‌های رفتاری و عاطفی فرد را به موقعیت‌های بین فردی تحت تأثیر قرار می‌دهد. فرد از طریق خودکارآمدی اجتماعی می‌تواند ارتباطات اجتماعی خود را رشد دهد تا زندگی‌اش را لذت‌بخش و فشارهای محیطی را اداره نماید (بندورا، ۱۹۹۷). پس دانش‌آموزانی که خودکارآمدی اجتماعی بالایی دارند از مواجهه با مسائل چالش‌انگیز واهمه‌ای ندارند و توانایی انطباق، سازگاری و عملکرد مناسب‌تری دارند. علاوه بر این، عدم توانایی در برقراری ارتباط مؤثر با سایرین در موقعیت‌های اجتماعی سبب به وجود آمدن مشکلات با همکلاسی‌ها و معلمان می‌گردد و این مشکلات بین فردی در نهایت در فرایند سازگاری ایجاد اختلال می‌نماید (زدرگرن^۱، ۲۰۰۳). قابل ذکر است که این یافته با نتایج پژوهش‌ها (امرابی، ۱۳۹۳ و مارات^۲، ۲۰۰۵) همخوان است. در ارتباط با رابطه معنادار خودکارآمدی هیجانی و سرزندگی تحصیلی می‌توان این‌گونه تبیین کرد که بنا بر دیدگاه موریس (۲۰۰۱)، خودکارآمدی هیجانی، یعنی شخص این توانایی را دارد که بر هیجانات منفی خود فائق آید. به عبارتی توانایی شخص برای تنظیم، تعدیل هیجان‌های مناسب و اجتناب از حالت‌های هیجانی منفی در موقعیت معین (مثلاً جلوگیری از عصبی شدن) یا بازگشتن به حالت طبیعی، وقتی که هیجانات منفی را تجربه می‌کند (مثلاً صحبت کردن با خود در مورد نگرش‌های مثبت، آرام کردن خود). با توجه به این دیدگاه، فردی که خودکارآمدی هیجانی دارد، به‌طور مناسب و سازنده می‌تواند موانع و مشکلات خود را حل نماید و خویشتن را با

-
1. Zettergren
 2. Marat

ناملايمات تحصيلی وفق دهد. همچنين يافته‌های پژوهشگران (مارتین و مارش، ۲۰۰۶؛ غلامی و حسين چاری، ۱۳۹۰؛ زيچووسکی، ۲۰۰۷، بلاک و لستر، آتور، کرتينا، ۲۰۰۶ و کارول، هوتون، وود، آنسورث، هاتی، گوردون و بوئر^۱ (۲۰۰۳) اين يافته را تأييد می‌نماید؛ اما در پژوهش حاضر خودکارآمدی تحصيلی نتوانست سرزندگی تحصيلی را به صورت معنادار پيش‌بینی کند. پژوهش پاجارس و شانک^۲ (۲۰۰۱) نشان داده است که خودکارآمدی تحصيلی نقش مهم و کلیدی در موفقیت تحصيلی دارد. خودکارآمدی کاهش انفعال و سازگاری فرد با مشکلات را موجب شده، شخص را به چالش با مسائل برمی‌انگیزد، مدیریت هرچه بهتر روابط میان‌فردی را سبب می‌شود و به اين طريق به سرزندگی تحصيلی دانش‌آموزان کمک می‌کند. کودکان و نوجوانان اگر دارای باور توانمندی و خودکارآمدی تحصيلی نباشند با شکست تحصيلی مواجه می‌شوند. به همین دليل در پژوهش حاضر، فرض بر اين بود که خودکارآمدی تحصيلی پيش‌بینی‌کننده معنادار سرزندگی تحصيلی باشد؛ اما از آنجا که ساير ابعاد خودکارآمدی، ارتباط قوی با اين متغير دارد، محتمل است که نقش خودکارآمدی تحصيلی را تحت‌الشعاع خود قرار داده باشند. همچنين مفهوم سازه سرزندگی تحصيلی، با حالات هیجانی و عاطفی سنخيت بیشتری دارد، بنابراین از ابعاد خودکارآمدی هیجانی و اجتماعی تأثیر بیشتری پذیرفته است.

سؤال دوم پژوهش حاضر اين بود که «آيا ابعاد تعامل معلم- دانش‌آموز و خودکارآمدی، انواع جهت‌گیری هدف را به صورت معنادار پيش‌بینی می‌کنند؟». همان‌گونه که در مقدمه بيان شد جهت‌گیری هدف شامل ابعاد عملکرد گرايشی، عملکرد اجتنابی، تسلط گرايشی و تسلط اجتنابی است؛ بنابراین اثر ابعاد تعامل معلم- دانش‌آموز و خودکارآمدی بر انواع جهت‌گیری هدف به صورت جداگانه تبیین و توضیح داده می‌شود. بر اساس الگوی میان‌فردی و بلز و همکاران (۱۹۸۸) که هشت ویژگی رفتاری معلمان را توصیف می‌کند، یکی از اين ویژگی‌ها عدم اطمینان است، اين‌گونه معلمان در تعاملات خود، رفتارهایی توأم بر نارضایتی، انتقادهای مداوم و نگاه‌های عبوسانه از خود نشان می‌دهد. آنان دانش‌آموزان را از مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و تفکرات مستقل منع می‌کنند، اين شیوه تعاملات سبب می‌شود که دانش‌آموزان به گونه‌ای منفی با مسائل پيش‌رو برخورد کنند.

-
1. Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon & Bower
 2. Pajares & Shunk

همچنین وقتی معلم در انجام کارها سردرگم و نامطمئن به نظر برسد، به نوعی بار عاطفی منفی ایجاد می کند، در چنین شرایط اطمینانی بین معلم و دانش آموز ایجاد نمی شود؛ بنابراین، می توان این تبیین احتمالی را داشت که عدم اطمینان معلم بر نوع جهت گیری هدف دانش آموزان، چه اهداف تسلطی که بر یادگیری عمیق مطالب تأکید می کند و چه اهداف عملکردی که فرد به دنبال نشان دادن توانایی خود به دیگران است، نمی تواند اثری مثبت بر جای بگذارد.

در ادامه بررسی اثر ابعاد تعامل معلم-دانش آموز بر عملکرد گرایشی، مشخص شد که کنترل و جهت دهی نیز رابطه مثبت معنادار با عملکرد گرایشی داشت. بعضی معلمان کلاس را با معیارهای سخت گیرانه تحت کنترل خود می گیرند که این معیارها می تواند شامل گرفتن امتحانات سخت، برقراری انضباط شدید، ندادن اجازه اظهار نظر به دانش آموزان و مواردی دیگر باشد. این شیوه تعاملات دانش آموزان را وادار می کند که برای کسب نتایج ایدئال و برتری یافتن نسبت به همکلاسی های خود کوشا باشند اما این کوشش آنان با جنبه های منفی، استرس و اضطراب همراه می گردد و به نوعی فرد به دلیل ترس از بعضی مسائل مانند عملکرد ضعیف، نگرانی از قضاوت منفی معلم و دوستانش دست به انجام فعالیتی می زند. این یافته با نتایج پژوهش فرایدل و همکاران (۲۰۰۷) همسو است. همچنین، تأکید معلمان بر نمرات باعث ایجاد رقابت مخصوصاً بین دانش آموزان قوی شده و آن ها را به سمت پیشی گرفتن از همکلاسی هایشان سوق می دهد؛ بنابراین، می توان این تبیین احتمالی را در نظر گرفت که کنترل و جهت دهی معلمان با گزینش اهداف عملکرد گرایشی از سوی دانش آموزان همراه می گردد. علاوه بر این همان گونه که قبلاً مطرح شد این یافته به لحاظ فرهنگی و وضعیت آموزش و پرورش جامعه ایران قابل توجیه است. چرا که در سیستم آموزشی ایران تأکید بر کسب نمرات بالاتر و پیشی گرفتن از همکلاسی ها است و در شرایط رقابتی وضع قوانین سخت گیرانه از سوی معلمان افزایش می یابد.

نتایج تحلیل در بررسی اثر ابعاد خودکارآمدی بر اهداف عملکرد گرایشی نشان داد که از میان ابعاد مذکور، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی اجتماعی به صورت مثبت و معنادار، اهداف عملکرد گرایشی را پیش بینی می کنند. این یافته با نتایج پژوهش ها (بارنیک، استنلی، بنوم و لانس، ۲۰۱۰، ربانی و یوسفی، ۱۳۹۲) همسو و همخوان است. بارنیک و

همکاران (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای فراتحلیلی، ارتباط مثبت و معناداری برای شایستگی درک شده و علاقه به تکلیف، به‌عنوان پیش‌آیندهای هدف عملکرد گرایشی به دست آوردند. در توجیه این یافته می‌توان گفت چون نظام آموزشی ایران از نوع رقابتی است و معلمان و والدین، دانش‌آموزان را به‌جای یادگیری و تسلط دروس، بیشتر به کسب برتری و گرفتن نمرات بالاتر ترغیب می‌نمایند، بنابراین موفقیت تحصیلی معادل با کسب نمرات بالاتر تلقی شده و برتری تحصیلی ملاک شایستگی و خودکارآمدی است. بر اساس تعریف مفهومی این هدف در محیط‌های آموزشی رقابتی، دانش‌آموزان به سمت اهداف عملکردی هدایت می‌شوند؛ بنابراین به نظر می‌رسد این هدف در بین دانش‌آموزان ایرانی رایج باشد. مرزوقی، شیخ‌الاسلامی و شمشیری (۲۰۰۹) تحقیقی به‌منظور مقایسه انواع جهت‌گیری هدف در بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی جامعه ایران انجام دادند. این محققین در مطالعات خود نشان دادند که در هر دو گروه تیزهوش و عادی، هدف عملکرد گرایشی به‌طور معناداری از اهداف تسلطی و عملکرد اجتنابی بیشتر است. این نتایج تأییدی بر رقابتی بودن سیستم آموزشی و میزان بالای اهداف عملکردی در مدارس ایران است. بر این اساس دانش‌آموزانی که نمرات بالاتری می‌گیرند، خودکارآمدی بالایی کسب کرده و احتمال دارد اهداف عملکرد گرایشی را اتخاذ نمایند؛ بنابراین خودکارآمدی بالا که معادل با نمرات بالاتر است نقش تعیین‌کننده‌ای در تبیین عملکرد گرایشی دارد. از دیگر نتایج اثر ابعاد خودکارآمدی بر اهداف عملکرد گرایشی، بعد خودکارآمدی هیجانی است که پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار عملکرد گرایشی است. هرچه افراد از خودکارآمدی هیجانی بالاتری برخوردار باشند بیشتر می‌توانند از مهارت‌های تنظیم و کنترل هیجانی و همچنین از راهبردهای شناختی در مدیریت موقعیت‌های پرسترس استفاده کنند و بر این موقعیت‌ها فائق آیند (گارنفسکی و کریج، ۲۰۰۱). از طرفی دیگر افرادی که اهداف عملکرد گرایشی را برمی‌گزینند، به‌واسطه نشان دادن شایستگی برتر نسبت به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب درباره پیشرفت‌هایشان برانگیخته می‌شوند و یادگیری را به‌عنوان وسیله‌ای برای نمایش قدرت و برتری خود نسبت به دیگران می‌خواهند. همچنین سعی می‌کنند خود را باهوش جلوه دهند نه بی‌کفایت و نالایق؛ بنابراین از وظایف چالشی پرهیز می‌کنند و سراغ تکالیف آسان و سخت می‌روند؛ تکالیف آسان به دلیل تلاش کمتری که

طلب می کنند و تکالیف سخت به دلیل اینکه شکست خودشان را توجیه کنند. پشت سر گذاشتن دیگران و کسب موفقیت با کمترین تلاش و کوشش، از اهداف آنها به شمار می رود و زمانی احساس غرور می کنند که دیگران قضاوت مثبتی نسبت به آنها داشته باشند (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). بر این اساس زمانی که افراد از خودکارآمدی هیجانی بالایی برخوردار باشند. به دنبال تکالیف چالش برانگیز هستند و برای رسیدن به اهداف خود دست به کوشش و تلاش می زنند نه اینکه صرفاً جهت نمایش برتری خود نسبت به دیگران و یا به دست آوردن قضاوت مطلوب فعالیتی را انجام دهند.

در ادامه بررسی اثر ابعاد تعامل معلم- دانش آموز و خودکارآمدی بر انواع جهت گیری هدف، به بررسی اثر متغیرهای مذکور بر عملکرد اجتنابی پرداخته شد. نتایج حاصله نشان داد که هیچ کدام از ابعاد تعامل معلم- دانش آموز پیش بینی کننده معنادار عملکرد اجتنابی نبوده اند. این یافته با مفهوم نظری سازه عملکرد اجتنابی همخوانی دارد. همچنین نقش ابعاد تعامل معلم و دانش آموز تحت تأثیر عوامل دیگر قرار گرفته و نقش پیش بینی گری خود را از دست داده است. این یافته با نتایج تحقیقات قبلی (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱ و بارنیک و همکاران، ۲۰۱۰) همسو است.

از میان ابعاد خودکارآمدی، خودکارآمدی اجتماعی به صورت مثبت و معنادار توانست جهت گیری عملکرد اجتنابی را پیش بینی کند. سیستم حاکم بر نظام آموزشی ایران رقابتی است و سیستم رقابتی، دانش آموزان را به سمت اهداف عملکردی سوق می دهد. همچنین، بر اساس مبانی نظری جهت گیری هدف، دانش آموزان برای پرهیز از خدشه دار شدن چهره مطلوب خود در بین همسالان تلاش می کنند. پس زمانی که فرد خودکارآمدی اجتماعی بالایی دارد و یا به عبارت دیگر، این خودباوری خود را با اتکا به دوستان و همسالان خود کسب کرده است، برای حفظ دیدگاه مثبت دوستانش درباره شایستگی هایش تلاش می کند؛ بنابراین دانش آموزانی که خودکارآمدی اجتماعی بالایی دارند، به اهداف عملکردی گرایش خواهند داشت.

به علاوه، یافته های پژوهش با توجه به تحلیل آماری نشان می دهد که خودکارآمدی هیجانی به صورت منفی و معنادار، پیش بینی کننده عملکرد اجتنابی است. به عبارتی دیگر، زمانی که دانش آموزان از خودکارآمدی هیجانی بالایی برخوردارند در جهت ترس از

عملکرد ضعیف در کلاس و مسائلی از این قبیل دست به تلاش نمی‌زنند، بلکه این توانایی را دارند که بر هیجانات منفی خود غلبه نمایند و نگران تمسخر و قضاوت‌های منفی دیگران نیستند. در نتیجه اهداف چالش‌برانگیزی انتخاب می‌کنند، اما اگر از خود کارآمدی هیجانی پایینی برخوردار باشند به سمت اهدافی گرایش پیدا می‌کنند که نیاز به برنامه‌ریزی و استفاده از راهبردهای سطح بالا ندارد؛ بنابراین بر اساس مبانی نظری جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی ارتباط منفی بین این دو متغیر، منطقی به نظر می‌رسد.

نتایج مربوط به سؤال دوم پژوهش حاضر، پیش‌بینی جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی توسط ابعاد تعامل معلم- دانش‌آموز و خودکارآمدی (تحصیلی، اجتماعی و هیجانی) نشان می‌دهد که از میان ابعاد تعامل، تنها عدم اطمینان معلم به صورت منفی و معنادار پیش‌بینی‌کننده تسلط‌گرایشی است. به این صورت که هرچه میزان عدم اطمینان معلم بالا باشد، نوع جهت‌گیری تسلط‌گرایشی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. هالستید و جیامی^۱ (۲۰۰۹)، مات و زکریا^۲ (۲۰۱۰)، گوتیزر، رز و لوپز^۳ (۲۰۱۰) لوئیس، رومی، کاتز و کای^۴ (۲۰۰۸) در پژوهش‌های خود به تأثیر کلاس درس، مدرسه و فعالیت‌های کلاسی بر نگرش تحصیلی و پاسخ‌های شناختی، عاطفی و رفتاری فراگیران پرداختند و روابط معناداری بین این عوامل یافتند. بر این اساس دانش‌آموزانی که کلاس درس، مدرسه و تعاملات بین فردی را جذاب می‌دانند، چالش‌برانگیزی تکالیف درسی برایشان در سطح بهینه است و حضور در محیط آموزشی و انجام تکالیف درسی را معنی‌دار می‌دانند، از نگرش تحصیلی مطلوبی چه در بعد شناختی، چه در بعد عاطفی و رفتاری برخوردارند. با توجه به مبانی نظری و تجربی در ارتباط با مفهوم عدم اطمینان در شرایطی که معلم در انجام کارهایش مردد و سردرگم باشد به احتمال زیاد نخواهد توانست تعاملات جذابی با دانش‌آموزان داشته باشد و تکالیف چالش‌انگیزی انتخاب کند. پس این‌گونه برخورد معلمان با دانش‌آموزان می‌تواند منجر به کاهش علاقه و عدم گرایش به تلاش و کوشش از سوی دانش‌آموزان شود.

ابعاد حمایت و هدایت معلم و کنترل و جهت‌دهی نتوانستند تسلط‌گرایشی را پیش‌بینی نمایند. بر اساس نظریه شناختی اجتماعی کاپلان و مائهر^۵ (۲۰۰۲) مبتنی بر نقش زمینه‌های

1. Halstead & Jiamei
2. Maat, & Zakaria
3. Gutiérrez, Ruiz & López
4. Lewis, Romi, Katz & Qui
5. Kaplan & Maher

اجتماعی و فرهنگی بر جهت گیری هدف پیشرفت، زمینه روانی و اجتماعی مدارس بر جهت گیری هدف دانش آموزان اثر می گذارد. پژوهش مرزوقی، شیخ الاسلامی و شمشیری (۲۰۰۹) نشان داده است که جامعه ایران به گونه ای است که بیشتر تحت تأثیر جو رقابت قرار می گیرند و تأکید معلمان به نمرات بالاتر و مقایسه هنجاری بر رشد عملکردگرایی منجر می شود. کیفیت محیط کلاس (درگیری دانش آموز، همکاری در پیشرفت، حمایت معلم و...) در میزان یادگیری دانش آموزان نقش تعیین کننده دارد. وقتی دانش آموزان ادراک مثبتی از محیط کلاس خود داشته باشند، عملکرد بهتر و نگرش های مثبت تری به آموخته های خود خواهند داشت (فراسر به نقل از درمن، فیشر و والدربپ^۱، ۲۰۰۶). اگرچه یافته به دست آمده در پژوهش حاضر با تحقیقات قبلی (سانجرز و گانگورن^۲، ۲۰۰۹ و هاگز، وو و وست^۳، ۲۰۱۱) ناهمسو است؛ اما به نظر می رسد، با توجه به اینکه تعامل میان دانش آموزان و آموزش در محیط مدرسه و کلاس درس رخ می دهد، محیط در افزایش یا کاهش سطح یادگیری بسیار مؤثر است و آنچه مطلوب یا نامطلوب بودن جو کلاس را مشخص می کند درک و برداشتی است که دانش آموز از آن محیط دارد. در همین راستا رقابتی بودن جو حاکم بر کلاس، دانش آموزان را به سمت گزینش اهداف عملکردی سوق می دهد بنابراین در پژوهش حاضر نیز تأکید و حمایت و هدایت معلمان به یادگیری و رشد درونی و انتخاب اهداف تسلطی منجر نشده است. این یافته با نتایج پژوهش (بدری گرگری و احمدیان، ۱۳۹۰ و گرین، میلر، کروسون، داک و کی^۴، ۲۰۰۴) نیز همسو و همخوان است. با توجه به توضیحات ذکر شده، می توان عدم معناداری کنترل و جهت دهی و تسلط گرایی را نیز تبیین کرد. گرین و همکاران (۲۰۰۴) در زمینه ارتباط ادراک از کلاس، اهداف پیشرفت و انگیزش بیان کردند که در کلاس هایی که تکالیف متنوع، ارزشیابی تسلطی و تشویق خودمختاری برای دانش آموزان به کار برده می شود، بر جهت گیری تسلطی، به کارگیری راهبردها و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذار است. با نظر به نتایج پژوهش گرین و همکاران (۲۰۰۴) می تواند این یافته را این گونه تبیین کرد، در شرایطی که معلم کنترل کننده جدی کلاس است و جوی دیکتاتور گونه همراه با معیارهای سخت گیرانه بر کلاس و دانش آموزان

-
1. Dorman, Fisher & Waldrip
 2. Sunger & Gunggoren
 3. Hughes, wu, & west
 4. Greene, Miller, Crowson, Duke & A key

حاکم می‌کند، دانش‌آموزان تلاشی در جهت فهم عمیق مطالب، استفاده از راهبردهای پردازش عمیق مثل راهبردهای بسط و سازمان‌دهی نمی‌کنند؛ به عبارت دیگر به سمت گزینش اهداف جهت‌گیری تسلط‌گرایشی گرایش پیدا نمی‌کنند.

در ادامه پاسخ به سؤال دوم پژوهش حاضر، نتایج حاکی از این بود که خودکارآمدی تحصیلی، اهداف تسلط‌گرایشی را به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (وان واپیرن، ۲۰۰۶؛ بارنیک و همکاران، ۲۰۱۰) همخوانی دارد. بارنیک و همکاران (۲۰۱۰) در فراتحلیلی که انجام دادند، نشان دادند که هدف تسلط‌گرایشی با پیشایندهای نیاز به پیشرفت، شایستگی درک شده و علاقه به تکلیف به طور مثبت و معناداری در ارتباط می‌باشند. به این معنی که دانش‌آموزانی که از لحاظ تحصیلی موفق‌تر هستند، احساس شایستگی و توانایی کرده و دارای خودکارآمدی بالاتری هستند؛ بنابراین به خاطر این احساس توانایی در انجام تکالیف خاص، با علاقه بیشتری به آن تکلیف می‌پردازند و با یک میل درونی برای تبحر یافتن در آن تکالیف و فهم عمیق آن مطلب تلاش می‌کنند. همچنین افرادی که دارای باورهای خودکارآمدی قوی هستند، تکالیف را چالش‌هایی می‌بینند که باید بر آن‌ها تسلط یابند، نه به عنوان تهدیداتی که از آن‌ها دوری نمایند. این افراد عمیقاً در فعالیت‌ها مشغول می‌شوند و تلاش بیشتری را در موقع شکست به کار می‌برند (پاجارس، ۲۰۰۲)؛ بنابراین این دانش‌آموزان با احتمال بیشتری هدف تسلط‌گرایشی را اتخاذ می‌کنند. علاوه بر این بعد خودکارآمدی اجتماعی و خودکارآمدی هیجانی نیز پیش‌بینی کننده مثبت تسلط‌گرایشی می‌باشند. نتایج به دست آمده در مورد پیش‌بینی مثبت اهداف تسلط‌اجتنابی توسط بعد کنترل و جهت‌دهی معلم همسو با مفهوم نظری تسلط‌اجتنابی است. در اهداف تسلط-اجتنابی تمام تلاش فرد جهت دوری گزیدن از خطا و اشتباه معطوف است. در این جا شایستگی به صورت دست‌یابی کامل به تکلیف تعریف می‌شود. این افراد همچنین ترس از این دارند که مطالب را یاد نگیرند، آنچه را فرا گرفته‌اند فراموش کنند، نتوانند مهارت‌هایشان را نشان دهند (البوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). از طرفی دیگر با نگاهی به مبانی نظری کنترل و جهت‌دهی این تبیین حاصل می‌شود که معیارهای بالا، سخت‌گیرانه و توأم با کنترل و سلطه بر کلاس توسط معلمان، به یادگیری سطحی مطالب منجر می‌شود و اگر در چنین شرایطی چنانچه دانش‌آموزان با شکست و مشکلی مواجه شوند دچار احساس

وحشت و نگرانی می‌شوند؛ و این امر سبب می‌شود که دانش‌آموزان تمام تلاش خود بر دوری کردن از خطا و اشتباه صرف کنند. در توضیح عدم پیش‌بینی تسلط اجتنابی توسط سایر ابعاد (حمایت و هدایت، عدم اطمینان و ابعاد خودکارآمدی) که در پژوهش حاضر انتظار می‌رفت نقش پیش‌بینی‌کننده داشته باشند. باید به مفهوم جهت‌گیری هدف اشاره نمود. جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی، از لحاظ مفهومی از دو بعد تسلط و اجتنابی تشکیل شده است (الیوت و مکگریگور، ۲۰۰۱). بر اساس بعد تسلط، این هدف می‌تواند توسط پیش‌بینی‌های بهینه ایجاد شود و به پیامدهای مثبت منجر شود (مثل اهداف تسلط‌گرایشی)؛ اما بر اساس بعد اجتنابی، ممکن است به وسیله‌ی پیش‌بینی‌های غیر بهینه ایجاد شده و پیامدهای منفی داشته باشد (مانند اهداف عملکرد اجتنابی)؛ بنابراین به لحاظ تجربی پیش‌بینی پیامدها و پیش‌بینی‌های این هدف مشکل است. الیوت و مکگریگور (۲۰۰۱) معتقدند که شبکه فرضی که برای این نوع جهت‌گیری هدف وجود دارد، منفی‌تر از اهداف تسلط‌گرایشی و مثبت‌تر از اهداف عملکرد اجتنابی است. با این حال این هدف در ادبیات هدف پیشرفت به اندازه اهداف دیگر برجسته نبوده است؛ زیرا روایی این سازه و روایی پیش‌بین آن، نسبتاً ناشناخته بوده و پیش‌بینی‌ها و پیامدهای آن به‌طور دقیق، مشخص نیست (پیتریج و شانک، ۲۰۰۲).

نتایج مربوط به سؤال سوم پژوهش حاضر «آیا انواع جهت‌گیری هدف، سرزندگی تحصیلی را به‌صورت معنادار پیش‌بینی می‌کند؟» نشان داد که اهداف تسلط‌گرایشی به شکل مثبت و معنادار سرزندگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌نماید. پژوهش‌های مختلف، مجموعه‌ای از جنبه‌های مثبت را به اهداف تسلطی مرتبط می‌دانند. برای مثال، افرادی که اهداف تسلطی دارند در مواجهه‌شدن با مسئله و چالش، به کار خود ادامه می‌دهند. آن‌ها تمایل به انجام تکالیف چالش‌انگیز و مشکل دارند، به‌صورت درونی برانگیخته می‌شوند و احساس بهتری نسبت به مدرسه دارند (بورک، نیشیدا، چیانگ، گریم و ریگ، کافمن، ۲۰۰۸). یافته‌های پژوهش حاضر با تحقیقاتی (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷؛ کای‌یو و مارتین، ۲۰۱۴، شیخ‌الاسلامی و احمدی، ۱۳۹۰) همسو است. این پژوهش‌ها بیان می‌کنند که جهت‌گیری هدف تسلطی با باورها و رفتارهای تحصیلی سازگاران همچون پافشاری و تلاش در انجام تکالیف چالش‌برانگیز، استفاده از راهبردهای پردازش عمیق، نسبت دادن موفقیت به تلاش

خود و استفاده از راهبردهای حل مسئله ارتباط مثبت دارد.

در ادامه بررسی سؤال سوم پژوهش مشخص شد که اهداف تسلط اجتنابی پیش‌بینی شده منفی و معنادار سرزندگی تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌ها (ربّانی و یوسفی، ۱۳۹۲؛ کیرکالدی و فارنهام و سیفن^۱، ۲۰۰۰) همسو است. در تفسیر این یافته می‌توان گفت فراگیرانی که دارای اضطراب و اعتماد به نفس پایین در موقعیت‌های تحصیلی (از جمله ارتباط با استاد و همکلاسی) هستند از هر کنش و وارد شدن به موقعیت‌های جدید که فراتر از توانایی‌شان باشد پرهیز می‌کنند و اغلب احساس می‌کنند که مهارت‌های ویژه و توانایی لازم برای رفتار میان فردی را ندارند و چشمداشت کمی از موفقیت در موقعیت‌های اجتماعی دارند که این خود باعث اضطراب بیشتر و تداوم اضطراب در آن‌ها می‌گردد. افرادی که تسلط اجتنابی را اتخاذ می‌نمایند، هر چند واقف هستند که با تلاش می‌توان به موفقیت رسید، اما به دلایلی مانند نگرانی، نداشتن برنامه‌ریزی، فقدان انگیزه و یا اهمال‌کاری، در صورت مواجهه با شکست دچار مشکلات حادث‌تری می‌شوند (پنتریچ و شانک، ۱۳۸۵). همچنین در توجیه این یافته می‌بایست نگاهی به ویژگی‌های افراد با هدف تسلط اجتنابی داشت. ترس از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری و فراموشی از ویژگی‌های این افراد است (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱)؛ بنابراین به نظر می‌رسد که این دانش‌آموزان در صورت مواجهه با شکست به سرعت دچار یأس و ناامیدی می‌شوند و به‌جای تمرکز تفکر خود بر روی خطاهای گذشته، جهت جبران پیامدهای آن، بیشتر افکار خود را روی موقعیت پیش آمده متمرکز می‌کنند و این احساس را دارند که شکست آنان غیرقابل جبران، فجیع و دردناک است. احساسات و باورها مانع از برنامه‌ریزی مثبت جهت مقابله فعال و سازنده خواهد شد، لذا سرزندگی تحصیلی پایین‌تری دارند.

یافته دیگر پژوهش حاضر این است که اهداف عملکرد اجتنابی نقش پیش‌بینی‌کننده معناداری برای سرزندگی تحصیلی نشان نداد. شواهد (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷ و مرزوقی و همکاران، ۲۰۱۰) نشان می‌دهند که تأیید اهداف عملکرد اجتنابی در زمینه تحصیلی و یادگیری مضر است. دانش‌آموزانی که تمرکز بر ناشایست جلوه نکردن جلوی دیگران را گزارش کردند دارای سطوح بالاتری از اضطراب و سطوح پایین‌تری از علاقه و پیشرفت بودند (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱)؛ بنابراین می‌توان گفت، با توجه به آنکه در

1. Kirkcaldy, Furnham & Siefen

جهت گیری هدف عملکردی، دانش آموزان به هنجارها و قضاوت های دیگران اهمیت می دهند، لذا هنگام روبرو شدن با شکست تحصیلی، نگران قضاوت منفی دیگران درباره خود هستند و به جای مقابله با شکست، به سرزنش خود پرداخته و رفتارهای غیرسازنده انجام می دهند.

برای بررسی نقش واسطه گری، تبیین مسیرهای پژوهش و پاسخ گویی به سؤال چهارم پژوهش حاضر «آیا انواع جهت گیری هدف، نقش واسطه ای بین تعامل معلم - دانش آموز و خودکارآمدی ایفا می نمایند؟»، یافته ها نشان دادند که اهداف تسلط گرایشی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی به صورت مثبت و معنادار نقش واسطه ای ایفا می نماید. این مسیر قوی ترین مسیر مدل بود و همچنین اهداف تسلط گرایشی قوی ترین متغیر واسطه ای مدل پژوهش بود. خودکارآمدی اجتماعی و هیجانی نیز با واسطه گری اهداف تسلط گرایشی توانستند سرزندگی تحصیلی را به صورت مثبت و معناداری پیش بینی نمایند. در تبیین این یافته و همسو با این نتایج، پژوهش سو و طاهرهای^۱ (۲۰۰۹) نقش واسطه ای هدف تسلط گرایشی بین باورهای شایستگی و علاقه به تکلیف با راهبردهای شناختی و فراشناختی را نشان دادند؛ بنابراین بر اساس یافته های این پژوهش، دانش آموزانی که دارای خودکارآمدی بالایی بوده و علاقه بیشتری به دروس و تکالیف خاص دارند، به احتمال بیشتری هدف تسلط گرایشی را اتخاذ می نمایند و از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری از جمله راهبردهای شناختی استفاده می کنند. علاوه بر این نتایج، اهداف تسلط گرایشی نقش واسطه گری بین عدم اطمینان معلم و سرزندگی تحصیلی ایفا می کند. بنابر الگوی میان فردی وبلز و همکاران (۱۹۸۸) وقتی دانش آموز احساس می کند معلم در انجام کارها نامطمئن به نظر می رسد و طوری رفتار می کند که گویا نمی داند چه می کند یا وقتی دانش آموزان شلوغ می کنند و معلم در کنترل کلاس سردرگم و ناتوان است، اضطراب دانش آموز نیز افزایش می یابد؛ یعنی سردرگمی معلم به نوعی بار عاطفی منفی برای دانش آموز ایجاد می کند که او را مضطرب می سازد. پس می توان نتیجه گرفت زمانی که میزان اعتماد معلم به دانش آموزان کاهش یابد جهت گیری آنان از نوع تسلط گرایشی نخواهد بود. بنابر مبانی تئوری جهت گیری هدف، در چنین شرایطی دانش آموزان دست به استفاده از راهبردهای عمیق نمی زنند، موفقیت را به تلاش

خود نسبت نمی‌دهند و مواردی دیگر. بر اساس پژوهش پاین، یانگ کورت و بویین^۱ (۲۰۰۷) همان‌طور که انواع جهت‌گیری هدف توسط نظریه‌پردازان هدف پیشرفت مفهوم‌سازی شده است، هدف تسلط‌گرایی با الگوی سازگاری از رفتارهای مرتبط با پیشرفت، از جمله خودتنظیمی یادگیری و استفاده از راهبردهای عمیق شناختی همراه است. پس می‌توان این‌گونه عنوان کرد، در شرایطی که عدم اطمینان معلم پایین باشد، دانش‌آموزان هدف تسلط‌گرایی بیشتری از خود نشان می‌دهند که این نوع جهت‌گیری هدف به نوبه خود می‌تواند شرایطی را فراهم کند که دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی بتوانند خود را انطباق دهند. همچنین، تحلیل‌های مربوط به سؤال سوم پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بعد کنترل و جهت‌دهی با واسطه‌گری تسلط اجتنابی پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار سرزندگی تحصیلی است. نتایج تحقیقات میدلتون، کاپلان و میدگلی^۲ (۲۰۰۴) نشان داده است، هنگامی که ادراک دانش‌آموزان از کلاس به نحوی باشد که تکالیف و وظایف را متنوع و چالش‌انگیز بدانند؛ اهداف تسلطی را انتخاب می‌کنند، کلاس درس را سودمندتر تلقی کرده، از راهبردهای انگیزشی مناسبی استفاده می‌کنند و در نهایت پیشرفت تحصیلی، چگونگی برخورد با چالش‌های تحصیلی بهتری خواهند داشت؛ اما زمانی که جو کلاسی و تعامل معلم توأم با کنترل و اعمال معیارهای سخت‌گیرانه باشد، انتظار آن می‌رود که دانش‌آموزان نگران از دست دادن توانایی خود باشند و همچنین به منظور اجتناب از شکست و خطا تلاش کنند؛ بنابراین در چنین شرایطی روحیه سازگاران و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

در ادامه تحلیل سؤال چهارم، نتایج نشان داد که عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی بین هیچ‌یک از ابعاد تعامل معلم- دانش‌آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی نقش میانجیگری ایفا نمی‌کنند. عدم معنی‌داری این ابعاد در مدل نهایی به دلیل آماری قابل توجه است. به این صورت که تحت‌الشعاع نقش واسطه‌گری قوی تسلط‌گرایی و اجتنابی در بین ابعاد تعامل معلم- دانش‌آموز و خودکارآمدی قرار می‌گیرد. همچنین اهداف عملکردی در مقایسه با اهداف تسلطی که معیار ارزیابی در آن‌ها بر اساس استانداردهای خودتنظیمی است، مقدار پیش‌بینی به نحو معنی‌داری پایین می‌آید. همسو با این یافته‌ها در پژوهش سایدرایدس^۳

1. Payne, Youngcourt & Beaubien
2. Middleton, Kaplan & Midgley
3. Sideridis

(۲۰۰۵) عنوان می‌شود که تلاش جهت پرهیز از نشان دادن عدم شایستگی (جهت‌گیری عملکرد اجتنابی) موجب ترس و همراه بودن با هیجانات منفی، اضطراب، عدم خودتنظیمی و پیشرفت پایین است. این نوع جهت‌گیری‌ها از یک سو دارای پیامد منفی و از سوی دیگر دارای پیامدهای مثبت است. چنین افرادی اگرچه بر اساس بعد تعریف، اضطراب و استرس زیادی تحمل می‌کنند، اما از آن جهت که هدف آن‌ها برتری بر دیگران و گرایش به موفقیت است، سعی می‌کنند که چهره شایسته خود را در بین همسالان خود حفظ کنند و با مشکلات مقابله نمایند. در مجموع، نتایج پژوهش حاضر درباره اثر مستقیم و غیرمستقیم تعامل معلم- دانش آموز و خودکارآمدی بر نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف تأکید می‌کند. توجه به جنبه‌های نظری و کاربردی پژوهش حاضر نیز از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. از منظر نظری، پژوهش حاضر از معدود پژوهش‌های انجام‌شده پیرامون عوامل اثرگذار بر سرزندگی تحصیلی است، از این رو پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، نقش سایر عوامل اجتماعی و فردی مورد بررسی قرار گیرد تا ضمن آزمون مفروضه‌های مطرح‌شده در نظریه‌های مرتبط، سهم هر یک از عوامل شناسایی و نیز به بررسی پیامدهای سرزندگی تحصیلی در زندگی دانش‌آموزان و دیگر گروه‌های جامعه از زوایای مختلف پرداخته شود. به لحاظ کاربردی، مضامین این پژوهش پیام‌آور آن است که دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت باید در برنامه‌ها، اهداف و محتوای آموزشی، ارتقای سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را مدنظر داشته باشند. این نتایج، می‌تواند برای آموزش و پرورش و معلمان نیز هشدار باشد که شیوه تعاملات خود را با دانش‌آموزانی که در سنین نوجوانی هستند مورد بازنگری جدی قرار دهند. نکته دیگر اینکه، هرچند، بعد حمایت و هدایت معلم در پژوهش حاضر، هیچ‌کدام از متغیرهای درون‌زاد پژوهش را نتوانست پیش‌بینی نماید؛ اما همچنان این سؤال به قوت خود باقی است که آیا بر اساس ابعاد تعامل معلم-دانش‌آموز می‌توان سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد؟ بر این اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی تعامل معلم-دانش‌آموز در کنار ابعادی دیگر مورد بررسی واقع شود. از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به چند نکته اشاره نمود. نخست این که پژوهش حاضر در دوره تحصیلی متوسطه اول صورت گرفته و امکان تعمیم نتایج به سایر دوره‌ها تا حدودی دشوار است. دوم اینکه، در این پژوهش همچون سایر پژوهش‌ها استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی، بخشی از محدودیت‌ها بوده که می‌توانست در اعتبار یافته‌ها، به‌طور ناخواسته خدشه وارد نماید.

منابع

- امرابی، سمیه (۱۳۹۳). بررسی مقایسه خودکارآمدی اجتماعی و ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس و سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان موفق و ناموفق دبیرستان‌های دخترانه شهرستان رومشگان در سال تحصیلی ۹۲-۹۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد: ارومیه، دانشگاه ارومیه.
- بدری گرگری، رحیم و احمدیان، ریحانه (۱۳۹۰). جهت‌گیری هدف پیشرفت و رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی دانش‌آموزان: نقش تأکیده‌های والدین و معلمان بر نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت. *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۸(۲)، ۱۷۶-۱۵۵.
- تجلی، فاطمه و اردلان، الهام (۱۳۸۹). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی *مجله روان‌شناسی*. ۱۴، ۱(۵۳)، ۶۲-۷۸.
- حسین چاری، مسعود و دهقانی‌زاده، محمدحسین (۱۳۹۱). بررسی خصوصیات روان‌سنجی مقیاس سرزندگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان، منتشر نشده.
- خوشبخت، فریبا (۱۳۸۷). بررسی اثرات مدرسه، کلاس و ویژگی‌های دانش‌آموزان در تبیین عملکرد ریاضی و نگرش نسبت به تحصیل در مدارس ابتدایی: شواهد تجربی برای مدل "اثربخشی آموزشی" (رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی). دانشگاه شیراز. شیراز. ایران
- دهقانی‌زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۷-۲۱.
- ربانی، زینب و یوسفی، فریده (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۸۰-۴۹.
- شریفی‌ارادنی، علیرضا؛ خیر، محمد؛ حیاتی، داود؛ شریفی‌ارادنی، احمد؛ رئیس، جعفر و روحی، علیرضا (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی شخصییتی عزم با توجه به نقش میانجی‌گری جهت‌گیری هدف در میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز. *دو فصلنامه توسعه آموزش جندی‌شاپور*، ۴(۳)، ۶۱-۵۱.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه و احمدی، ساره (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی بر

اساس باورهای خودکارآمدی و جهت گیری هدف دانشجویان دانشگاه شیراز. فصلنامه علمی پژوهشی، پژوهش در برنامه ریزی درسی-دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ۲(۳۱)، ۱۵-۲۴.

غلامزاده، فاطمه. (۱۳۹۳). نقش جهت گیری های برنامه درسی معلمان بر کیفیت تدریس آنان و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر بیرجند. پایان نامه کارشناسی ارشد، بیرجند: دانشگاه بیرجند.

غلامی، سمیه و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۰). پیش بینی شادمانی دانش آموزان با توجه به ادراک آن ها از انتظارات معلم، نحوه تعامل معلم و خودکارآمدی. مطالعات آموزش و یادگیری. ۳(۱)، ۸۳-۱۰۹.

نیازآذری، کیومرث. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر شادابی و نشاط در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه شهرستان ساری. فصلنامه مطالعات برنامه ریزی، آموزشی، ۲(۳)، ۵۷-۳۵.

نیکنام، ندا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس با ابعاد خودکارآمدی. پایان نامه کارشناسی ارشد. شیراز: دانشگاه شیراز.

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology, 44*(3), 211-229.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010). Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance, 23*(3), 265-282.
- Binti Maat, S. M., & Zakaria, E. (2010). THE LEARNING ENVIRONMENT, TEACHER'S FACTOR AND STUDENTS ATTITUDE TOWARDS MATHEMATICS AMONGST ENGINEERING TECHNOLOGY STUDENTS. *International Journal of Academic Research, 2*(2).
- Breeman, L. D., Wubbels, T., Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., Van der Ende, J., Maras, A., ... & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of school psychology, 53*(1), 87-103.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology, 46*(2), 129-149.

- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist, 10*(4), 275-286.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of adolescence, 32*(4), 797-817.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of educational psychology, 93*(1), 43.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist, 38*(4), 207-234.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227-268.
- den Brok, P., Fisher, D., Wubbels, T., Brekelmans, M., & Rickards, T. (2006). Secondary teachers' interpersonal behaviour in Singapore, Brunei and Australia: A cross-national comparison. *Asia Pacific Journal of Education, 26*(1), 79-95.
- Dorman, J. P., Fisher, D. L., & Waldrip, B. G. (2006). CLASSROOM ENVIRONMENT, STUDENTS' PERCEPTIONS OF ASSESSMENT, ACADEMIC EFFICACY AND ATTITUDE TO SCIENCE: A LISREL ANALYSIS. In *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews* (pp. 1-28).
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist, 34*(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology, 80*(3), 501.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology, 82*(2), 221.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 434-458.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual differences, 40*(8), 1659-1669.
- Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research, 47*(2), 136-147.
- Glass, C. R., & Machera, K. (2009). Evaluating the risks of occupational pesticide exposure. *Hell. Plant Prot. J, 2*, 1-9.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and

- achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., & López, E. (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 597-608.
- Halstead, J. M., & Jiamei, X. (2009). Teachers' surveillance and children's subversion: the educational implications of non-educational activities in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2264-2268.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early childhood research quarterly*, 22(1), 55-71.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9(2), 191-204.
- Hughes, J. N., Wu, W., & West, S. G. (2011). Teacher performance goal practices and elementary students' behavioral engagement: A developmental perspective. *Journal of school psychology*, 49(1), 1-23.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50-67.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50-67.
- Kirkcaldy, B., Furnham, A., & Siefen, G. (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist*, 9(2), 107-119.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Lent, R. W., do Céu Taveira, M., Sheu, H. B., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190-198.
- Levy, J. (2005). *Do you know what you look like?: Interpersonal relationships in education*. Routledge.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715-724.
- Marat, D. (2005). Assessing mathematics self-efficacy of diverse students from secondary schools in Auckland: Implications for academic achievement. *Issues in Educational Research*, 15(1), 37-68.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168-184.

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time?. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496.
- Marzooghi, R., Sheikholeslami, R., & Shamshiri, B. (2009). Comparing achievement goal orientations of Iranian gifted and nongifted schoolchildren. *Journal of Applied Sciences*, 9(10), 1990-1993.[doi: [10.3923/jas.2009.1990.1993](https://doi.org/10.3923/jas.2009.1990.1993)]
- Middleton, M. J., Kaplan, A., & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7(3), 289-311.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and individual differences*, 32(2), 337-348.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of educational psychology*, 99(1), 83.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of applied psychology*, 92(1), 128.
- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among Winter Olympians. *Psychology of sport and Exercise*, 4(2), 101-116.
- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among Winter Olympians. *Psychology of sport and Exercise*, 4(2), 101-116.
- Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The elementary school journal*, 106(3), 225-236.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.

- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Ryan, S. D. (2000). Examining social workers' placement recommendations of children with gay and lesbian adoptive parents. *Families in Society*, 81(5), 517-528.
- Salovaara, H. (2005). *Achievement goals and cognitive learning strategies in dynamic contexts of learning*. Oulun yliopisto.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). Motivation in education: Theory, research, and applications.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Seo, D., & Taherbhai, H. (2009). Motivational beliefs and cognitive processes in mathematics achievement, analyzed in the context of cultural differences: A Korean elementary school example. *Asia Pacific Education Review*, 10(2), 193-203.
- Shank, J. K. (1989). Strategic Cost Management: New. *Journal of management accounting research*.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of educational psychology*, 97(3), 366.
- 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. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 58-77.
- Sungur, S., & Güngören, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883-900.
- Van Yperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2x2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and social psychology bulletin*, 32(11), 1432-1445.
- Yu, K., & Martin, A. J. (2014). Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the Chinese context: Their role in predicting academic motivation, engagement and buoyancy. *Educational Psychology*, 34(5), 635-658.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 207-221.
- Zychowski, L. A. (2007). *Academic and Social Predictors of College Adjustment Among First-year Students: Do High School Friendships Make a Difference?* (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania)