

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۰۹/۲۰
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۰/۱۰/۰۶
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۰۴/۱۱

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۲، دوره‌ی ششم، سال ۲۰-۲۰
شماره‌ی ۱، صص: ۲۲۰-۲۰۳

بررسی مدل رابطه‌ی ساختارهای هدف کلاسی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان، با میانجی‌گری متغیرهای خودکارآمدی و نیازهای روان‌شناختی

محمود بحرانی*

غلامرضا رجیبی**

چکیده

این پژوهش با هدف مطالعه‌ی تأثیر ساختارهای هدف کلاسی بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی و نیازهای روان‌شناختی به اجرا در آمده است. در این مطالعه برای آزمایش مدل فرضی از روش همبستگی به شیوه‌ی تحلیل مسیر استفاده شد. ۱۶۰ دانش‌آموز دوم متوسطه (۷۷ دختر و ۸۳ پسر) در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی دو مرحله‌ای از نواحی چهارگانه‌ی آموزش و پرورش شهر شیراز انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده مقیاس نیازهای اساسی روان‌شناختی (۱۹۸۵)، ساختارهای اهداف کلاسی (۲۰۰۳)، مقیاس خودکارآمدی عمومی (۱۹۸۲) و مقیاس رضایت از زندگی (۲۰۰۷) بودند. نتایج نشان داد اثر ساختار اهداف عملکردی از سوی داده‌های تجربی مورد تأیید قرار نمی‌گیرد، اما تأثیر ساختار اهداف تبحری بر بهزیستی از سوی داده‌های تجربی حمایت می‌شود. متغیر برون‌زاد اهداف تبحری از توان پیش‌بینی‌کنندگی معنی‌داری برای پیش‌بینی متغیرهای وابسته میان خودکارآمدی و نیازهای روان‌شناختی برخوردار بودند؛ و این دو به نوبه‌ی خود پیش‌بینی‌کننده‌ی معنی‌داری برای متغیر نهایی بهزیستی روان‌شناختی بودند. این یافته در راستای اهمیت اهداف تبحری که بر یادگیری به منظور تسلط بر موضوع تأکید دارند به‌طور نظری و منطقی قابل فهم است.

واژه‌های کلیدی: ساختار هدف کلاسی، بهزیستی روان‌شناختی، خودکارآمدی، نیازهای روان‌شناختی.

* استادیار پژوهشکده‌ی علوم اجتماعی دانشگاه شیراز (نویسنده‌ی مسئول) mbahrani@shirazu.ac.ir
** دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز rajabireza@scu.ac.ir

مقدمه

تحقیقات در حوزه‌ی انگیزش پیشرفت قبل از این بیش‌تر متمرکز بر جهت‌گیری‌های هدف شخصی بوده است، اخیراً ساختارهای سطح کلاسی هدف^۱ نیز مد نظر قرار گرفته‌اند که بیانگر نوعی بازنمایی از جهت‌گیری‌های اهداف کلاس است و با اعمال معلم و طرز تلقی و عملکرد او در کلاس سر و کار دارد. ساختارهای هدف اشاره به پیام‌هایی در محیط یادگیری دارد که هدف‌های خاصی را برجسته می‌کند (ایمز^۲، ۱۹۹۲). چنان‌که اردن و اسکون فلدر^۳ (۲۰۰۶) بیان می‌کنند تحقیقات در زمینه‌ی انگیزش پیشرفت نشان می‌دهد که کیفیت انگیزش دانش‌آموزان در کلاس وابسته به این است که آن‌ها موفقیت در موقعیت را چگونه تعریف می‌کنند. این طرز تلقی از محیط یادگیری و فرایند آموزش، جهت‌گیری‌های هدف کلاسی را به دو شکل کلی ممکن است نمودار کند که تحت عنوان ساختار کلاسی اهداف تبحری^۴ و ساختار کلاسی اهداف عملکردی^۵ از آن یاد می‌شود. در ساختار کلاسی اهداف تبحری، جو کلاس در جهت تأکید بر یادگیری و افزایش تلاش است. در مقابل در ساختار کلاسی اهداف عملکردی، جو کلاس بر حفظ خود و احساس شایستگی در مقایسه با دیگران متمرکز است.

مبانی نظری و پیشینه‌ی تحقیق

تحقیقات انگیزشی گویای آن است که ساختارهای هدف کلاسی در محیط‌های آموزشی به دو شکل کلی تبحری و عملکردی در جریان است و پیامدهای متفاوتی از جهات شناختی و عاطفی برای آن‌ها قابل تصور است. پیامدهای شناختی این ساختارهای هدف کلاسی، در تحقیقات متعددی (ایمز، ۱۹۹۲؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۷) مورد بررسی قرار گرفته است. مثلاً مشخص شده که ساختارهای هدف کلاسی بر جهت‌گیری‌های هدف شخصی تأثیر می‌گذارد و هر یک جهت‌گیری متناسب با خود را بر می‌انگیزد، اما تأثیرات آن‌ها بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان به عنوان یک وجه مهم پیامدهای محیط‌های آموزشی کم‌تر مورد توجه قرار گرفته

-
- 1- classroom-level goal structures
 - 2- Ames
 - 3- Urdan & Schoenfelder
 - 4- mastery goal structures
 - 5- performance goal structures

است. فرض بر این است که پیامدهای روان‌شناختی و عاطفی ساختارهای هدف کلاسی می‌تواند به‌طور مستقیم و یا به واسطه‌ی سایر متغیرهای درگیر در فرایندهای آموزشی صورت گیرد. مطالعه‌ی چگونگی این روابط هدف اصلی تحقیق حاضر است. از جمله متغیرهای میانجی در این زمینه، که از ادبیات تحقیقات مربوط به این حوزه قابل استنباط می‌باشد خودکارآمدی^۱ است. خودکارآمدی به معنای باور فرد درباره‌ی توانایی خود در انجام یک عمل معین است (باندورا^۲، ۱۹۹۷). طبق نظر باندورا باورهای خودکارآمدی تحت تأثیر چهار منبع اصلی شامل تجارب موفقیت و شکست در گذشته، تجارب جانشینی، تشویق و ترغیب‌های کلامی (یا متقابلاً بازخوردهای منفی)، و حالات فیزیولوژیکی و عاطفی، شکل می‌گیرند. در مجموعه‌های آموزشی نیز اثر هر یک از این منابع بر باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به روشنی قابل تصور است. از آن‌جا که ساختارهای اهداف تبحری و عملکردی، ممکن است تجارب متفاوتی را از لحاظ احساس موفقیت و شکست، برای دانش‌آموزان به بار آورند، ساختارهای هدف کلاسی یک منبع بالقوه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان فرض می‌شوند.

باندورا (۱۹۹۷) به فرایندهای میانجی که از طریق آن‌ها خودکارآمدی اثرات خود را بر رفتار به‌جا می‌گذارد اشاره نموده و از جمله آن‌ها را فرایندهای عاطفی می‌داند که هم می‌تواند خود یک پیامد مستقیم باور خودکارآمدی باشد و هم نقش واسطه‌ای برای رفتارهای بعدی داشته باشد. خودکارآمدی به عنوان پیش‌بین قوی رفتارهای پیش‌برنده سلامتی (آرنستین^۳، ۲۰۰۰)، کنترل شخصی و موفقیت در کنار آمدن با وقایع زندگی شناخته شده است و می‌تواند به عنوان یک سپر در برابر افسردگی عمل کند (باندورا، ۱۹۹۷، نقل در تونگ^۴ و همکاران، ۲۰۰۵). طبق نظر باندورا (۱۹۸۲) برای این‌که رفتار به‌طور کارآمد انجام شود و تداوم پیدا کند، لازم است فرد باور کند که آن رفتار به نتیجه‌ی مطلوبی می‌انجامد (انتظار پیامد بالا) و باور داشته باشد که او می‌تواند با موفقیت آن پیامد را ایجاد کند (انتظار خودکارآمدی بالا).

علاوه بر این طبق شواهد نظری، نیازهای روان‌شناختی^۵ نیز به عنوان متغیر میانجی در رابطه

-
- 1- self-efficacy
 - 2- Bandura
 - 3- Arnstein
 - 4- Tong
 - 5- basic Psychological needs

با تأثیر ساختارهای هدف کلاسی بر پیامدهای عاطفی به حساب می‌آیند. نظریه‌ی خود-تعیینی^۱ (ریان و دسی^۲، ۲۰۰۰، ۲۰۰۸) از سه نیاز روان‌شناختی اساسی تحت عنوان شایستگی^۳، خودمختاری^۴ و پیوند^۵ نام می‌برد و بر نقش ارضای این نیازها در پیشبرد انگیزش درونی تأکید دارد. مقایسه‌ی بین افراد دارای انگیزش موثق^۶ و کسانی که صرفاً از بیرون برای عمل کنترل می‌شوند، نشان می‌دهد گروه نخست علاقه، انگیزندگی و اطمینان بیش‌تری دارند، که به صورت عملکرد بهتر، پایداری و خلاقیت و همچنین سرزندگی زیاد و عواطف مثبت آشکار می‌شود. حتی وقتی که سطح شایستگی ادراک شده یا خودکارآمدی فعالیت ثابت است باز هم این موضوع صادق است (ریان و دسی، ۲۰۰۸). بر این اساس فرض بر این است که نیازهای روان‌شناختی هم به موازات خودکارآمدی، اثرات مستقلی بر بهزیستی افراد دارند. طبق نظریه‌ی خودتعیینی، حمایت‌های محیطی از نیازهای روان‌شناختی که لازمه‌ی ارضای این نیازها فرض شده است مطرح شده‌اند و به صورت حمایت‌ها و رضایت‌مندی‌هایی تعریف می‌شوند که برای رشد روان‌شناختی، انسجام و یکپارچگی^۷ و خوب بودن، اساسی و ضروری هستند. در محیط‌های آموزشی، ساختارهای کلاسی می‌توانند بستری برای چگونگی ارضای نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان باشند.

بر این اساس، علاوه بر خودکارآمدی، چگونگی نیازهای روان‌شناختی را نیز می‌توان یک فرایند میانجی برای رابطه بین ساختارهای هدف کلاسی و پیامدهای عاطفی مربوط به محیط‌های آموزشی فرض کرد. مطالعه‌ی این الگوی روابط که در این پژوهش مد نظر قرار گرفته است در چارچوب یک مدل فرضی در شکل ۱ ارائه شده است.

پژوهش‌های قبلی از اجزای این روابط حمایت می‌کنند. گرین، میلر، کراسون، داک و آکی^۸ (۲۰۰۴) نشان دادند فرض علی وجود رابطه بین ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس و انگیزش سازگاری^۹ (از جمله خودکارآمدی بالا) قابل دفاع است. دانش‌آموزانی که جو کلاس را حمایت

- 1- self-determination theory
- 2- Ryan, & Deci
- 3- competence
- 4- autonomy
- 5- relatedness
- 6- authentic
- 7- integration
- 8- Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey
- 9- adaptive motivation

کننده‌ی خودمختاری و ارزیابی تبحری و نه رقابتی، ادراک کرده بودند سطح بالاتری از خودکارآمدی را تجربه کردند. گاتمن^۱ (۲۰۰۶) بر اساس نتایج یک تحقیق (فرین و آندرم^۲، ۲۰۰۵) نشان داد که اثر ساختار ادراک شده اهداف تبحری کلاس بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان افریقایی تبار آمریکا مثبت بود؛ هرچند در مورد دانش‌آموزان سفیدپوست تأثیر معنی‌داری نداشت. همچنین اردن و اسکون فلدر^۳ (۲۰۰۶) شواهدی از تحقیقات را نقل می‌کنند که نشان می‌دهد ادراک دانش‌آموزان از تأکید محیط آموزشی بر اهداف تبحری با عاطفه‌ی مثبت نسبت به مدرسه، انطباق بهتر با مشکلات آموزشی و احساس بهزیستی بزرگ‌تر همراه است. در مقابل جو رقابت علاوه بر شکل دادن اهداف عملکردی به جای اهداف تبحری، همچنین باعث سرخوردگی و واکنش‌های اجتنابی در دانش‌آموزانی می‌شود که وضعیت نسبی خود را در کلاس پایین‌تر ارزیابی می‌کنند.

کاپلان و مائر^۴ (۱۹۹۹) نشان دادند که هم داشتن اهداف شخصی تکلیف و هم ادراک از مدرسه به عنوان تأکیدکننده بر اهداف تکلیف^۵، با رفتار آموزشی و نیز شاخص‌های عمومی بهزیستی رابطه‌ی مثبت دارند. حجازی و نقش (۱۳۸۷) دریافتند که ادراک از ساختار کلاس بر جهت‌دهی اهداف پیشرفت فردی، سطح باورهای خود کارآمدی و خود نظم‌دهی می‌تواند تأثیر بگذارد. در همین راستا برخی محققان ساختارهای کلاسی را برای درگیر شدن با تکلیف و پیشرفت مهم دانسته‌اند. ایمز (۱۹۹۲) دریافت که ساختارهای کلاسی مرتبط با تکالیف، مانند خودمختاری، شناخته شدن^۶ و ارزیابی غیررقابتی و غیرهنجاری، با اهداف تبحری و ادراک‌های بالای توانایی در رابطه‌اند.

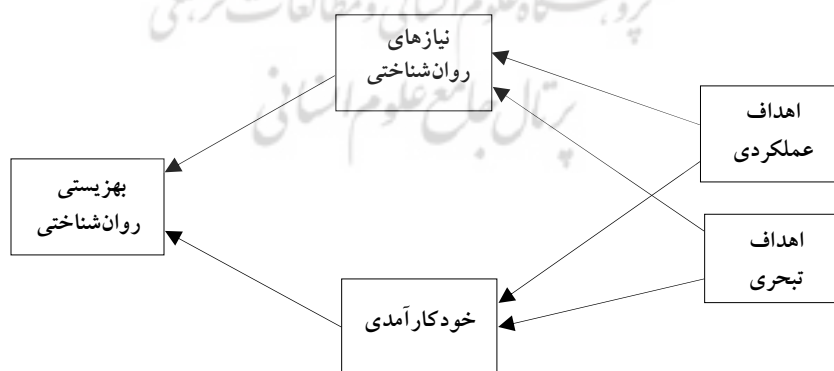
رابطه‌ی خودکارآمدی و بهزیستی از سوی تحقیقات زیادی به تأیید رسیده است. به‌طور نمونه مطالعه‌ی طولی باندورا، پاستورلی، باگارانلی و کاپارا^۷ (۱۹۹۱) نشان داد سطح پایین خودکارآمدی تحصیلی و اجتماعی در نمونه‌ای از کودکان پیش‌بینی‌کننده‌ی افسردگی یکی دو سال بعد بود. کاپلان و مائر (۱۹۹۹) نیز نشان دادند اهداف ادراک شده مدرسه، اثر غیرمستقیمی

-
- 1- Gutman
 - 2- Freeman & Anderman
 - 3- Urdan & Schoenfelder
 - 4- Kaplan & Maehr
 - 5- task goals
 - 6- recognition
 - 7- Pastorelli, Bargaranelli, & capara

بر متغیرهای وابسته (بهزیستی روان‌شناختی) از طریق خودکارآمدی تحصیلی و نیز از طریق اهداف شخصی و خودکارآمدی تحصیلی داشت، که نشان می‌دهد تجارب محیطی می‌توانند علاوه بر اثر غیر مستقیم، اثر مستقلی بر عواطف و رفتار دانش‌آموزان داشته باشند.

هدف تحقیق

بر این اساس پژوهش حاضر پیامدهای عاطفی محیطهای آموزشی را از جنبه‌ی تأثیرات ساختارهای کلاسی هدف قرار داده و این رابطه را با توجه به دو متغیر میانجی خودکارآمدی و نیازهای روان‌شناختی دنبال می‌کند که از جمله متغیرهای تأثیرگذار و مهم در حوزه‌ی آموزش می‌باشند. چنان‌که اسپالدینگ (۱۹۹۱)، ترجمه‌ی یعقوبی و خوش‌خلق، (۱۳۷۷) بیان نموده است نظریه‌ی خودکارآمدی باندورا از نقطه‌نظر ادراک شایستگی پیامدهای انگیزشی و عاطفی، و نظریه‌ی خودتعیینی از جنبه‌ی احساس کنترل، پیامدهای فرض شده را تبیین می‌کنند. در تحقیق حاضر با برخورداری از پشتوانه‌ی نظری مزبور، الگوی روابط بین سطح اهداف عملکردی و تبحری به عنوان متغیرهای برون‌زاد و پیامدهای آنها روی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان به عنوان متغیر وابسته با میانجی‌گری خودکارآمدی و نیازهای روان‌شناختی به عنوان فرایندهای واسطه، مورد آزمون قرار گرفته‌اند. اهداف ساختاری کلاسی در این جا شامل دو گروه اهداف تبحری و اهداف عملکردی می‌باشند که در یک الگوی ترکیبی مورد تحلیل و ارزیابی قرار می‌گیرند (شکل ۱).



شکل ۱. مدل فرضی پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی بر اساس ساختار اهداف کلاسی

فرضیه‌های تحقیق

طبق مدل فرضی بالا چگونگی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان از طریق متغیرهای فرایندی و متغیرهای زمینه‌ای آموزشی پیش‌بینی می‌شود. در این مدل تغییرات بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی متأثر از متغیرهای انگیزشی خودکارآمدی و نیازهای روان‌شناختی فرض می‌شود، و این دو خود تابع ساختارهای اهداف عملکردی و تبحری می‌باشند. این فرض کلی به چند فرض زیربنایی قابل تجزیه است:

- ۱- ساختارهای اهداف عملکردی با خودکارآمدی دانش‌آموزان در رابطه است.
- ۲- ساختارهای اهداف عملکردی با نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان در رابطه است.
- ۳- ساختارهای اهداف تبحری با خودکارآمدی دانش‌آموزان در رابطه است.
- ۴- ساختارهای اهداف تبحری با نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان در رابطه است.
- ۵- نیازهای روان‌شناختی با بهزیستی روان‌شناختی در ارتباط است.
- ۶- خودکارآمدی با بهزیستی روان‌شناختی در ارتباط است.
- ۷- اهداف عملکردی از راه نیازهای روان‌شناختی با بهزیستی روان‌شناختی رابطه دارند.
- ۸- اهداف عملکردی از طریق خودکارآمدی با بهزیستی روان‌شناختی در ارتباط است.
- ۹- اهداف تبحری از راه نیازهای روان‌شناختی با بهزیستی روان‌شناختی رابطه دارند.
- ۱۰- اهداف تبحری از طریق خودکارآمدی با بهزیستی روان‌شناختی در ارتباط است.

روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق

تحقیق حاضر از نوع همبستگی است که به کمک تحلیل مسیر روی متغیرهای تحقیق، برآوردهایی از ضرایب مسیر و جملات خطا و چند شاخص برازندگی را برای روابط بین آنها به دست می‌دهد.

جامعه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این تحقیق را دانش‌آموزان مقطع متوسطه تشکیل داده‌اند، که شامل ۱۶۰ دانش‌آموز دوم متوسطه (۷۷ دختر و ۸۳ پسر) در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بودند. نمونه‌گیری

به شیوه‌ی خوشه‌ای تصادفی دو مرحله‌ای از ۸ مدرسه و کلاس آموزشی در نواحی چهارگانه‌ی آموزش و پرورش شهر شیراز صورت گرفت، واحد نمونه‌گیری کلاس بود. شیوه‌ی انجام نمونه‌گیری به این صورت بود که از هر یک از چهار ناحیه‌ی آموزش و پرورش شهر شیراز دو مدرسه‌ی دخترانه و پسرانه به‌طور تصادفی انتخاب و سپس از هر مدرسه یک کلاس انتخاب شد و کلیه‌ی دانش‌آموزان آن مورد مطالعه قرار گرفتند. یادآور می‌شود که نمونه‌گیری به تفکیک دانش‌آموزان دختر و پسر به منظور معرف بودن بیش‌تر نمونه بوده است.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

ابزارهای مورد استفاده برای اندازه‌گیری متغیرها به طرح زیر می‌باشند:

- ۱- **مقیاس ادراک از ساختار اهداف کلاس.** این مقیاس توسط اردن و میدگلی^۱ (۲۰۰۳) طرح شده است و دو نوع ساختارهای اهداف تبحری و عملکردی را به‌طور جداگانه می‌سنجد که به ترتیب دارای ۵ و ۶ ماده می‌باشند. اردن و میدگلی (۲۰۰۳) ضریب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس ساختارهای اهداف تبحری را روی نمونه‌هایی از آزمودنی‌های پایه‌ی پنجم تا هفتم به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۱ و برای مقیاس اهداف عملکردی این ضریب را در هر سه گروه ۰/۷۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای مقیاس ساختار اهداف تبحری ۰/۷۵ و برای مقیاس ساختار اهداف عملکردی ۰/۵۵ به‌دست آمد. همچنین روایی این مقیاس‌ها از سوی آندرمین^۲ و میدگلی (۲۰۰۲) مورد تأیید قرار گرفته است.
- ۲- **مقیاس خود کارآمدی عمومی (GSES).**^۳ این مقیاس ابتدا به‌وسیله‌ی شرر و همکاران^۴ (۱۹۸۲) در ۱۷ گویه تهیه شد و سپس با واریسی بوسکر و اسمیت^۵ (۱۹۹۸) به‌دلیل ضعف بعضی گویه‌ها یک فرم ۱۲ سؤالی از آن تهیه شد. در این پژوهش از فرم ۱۲ سؤالی استفاده شد. پاسخ‌ها در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت ثبت شده‌اند. تحلیل عامل به عمل آمده توسط بوسکر و اسمیت (۱۹۹۸) از یک عامل کلی خودکارآمدی درکنار سه عامل ابتکار، تلاش

1- Urdan & Midgley
 2- Anderman
 3- General Self-efficacy Scale
 4- Sherer
 5- Bosscher & Smit

و پایداری حمایت کرد. آنان همچنین ضریب پایایی مقیاس کلی را ۰/۶۹ گزارش کرده‌اند. در این مطالعه برای اندازه‌گیری خودکارآمدی از نمره‌ی کل مقیاس استفاده گردید. ضریب پایایی آلفای این مقیاس در پژوهش حاضر ۰/۷۶ به‌دست آمد.

۳- **مقیاس نیازهای روان‌شناختی.** نیازهای روان‌شناختی در این پژوهش به‌وسیله‌ی مقیاس تدوین شده توسط دسی و ریان بر مبنای نظریه‌ی خود-تعیینی (دسی و ریان، ۱۹۸۵) سنجیده شدند. این مقیاس دارای ۲۱ گویه است و سه نیاز اساسی روان‌شناختی شامل نیاز به احساس شایستگی، خودمختاری و پیوند داشتن را می‌سنجد. گانیه^۱ (۲۰۰۳) پایایی زیرمقیاس‌های آن را بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۴ گزارش کرد. ضریب پایایی حاصل از پژوهش حاضر برای مقیاس کلی نیازهای روان‌شناختی معادل ۰/۸۰ بوده است. روایی مقیاس نیازهای روان‌شناختی از سوی محققان زیادی مورد تأیید قرار گرفته است، در این میان جانسون و فینی^۲ (۲۰۱۰) با بررسی روایی سازه‌ی این مقیاس چند بعدی بودن آن را مورد ارزیابی و تأیید قرار دادند.

۴- **مقیاس بهزیستی روان‌شناختی.** بهزیستی روان‌شناختی در این جا به وسیله‌ی مقیاس رضایت از زندگی سنجیده شده است که توسط خرامتسوا، سارینو، گوردیوا و ویلیامز^۳ (۲۰۰۷) تدوین شده و دارای ۲۴ گویه است که رضایت از جنبه‌های مختلف زندگی را می‌سنجد. ضریب پایایی آلفای کرونباخ این مقیاس توسط مؤلفین ۰/۹۲ و از سوی سلامی^۴ (۲۰۱۰) معادل ۰/۹۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ معادل ۰/۹۳ به‌دست آمد.

روش تحلیل داده‌ها

برای بررسی تأثیر علی متغیرهایی که در مدل فرضی بالا به عنوان علت در نظر گرفته شده‌اند بر متغیرهایی که معلول فرض شده‌اند از روش تحلیل مسیر استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری AMOS^۵-16 انجام شد.

-
- 1- Gagne
 - 2- Johnston & Finney
 - 3- Khramtsova, Sarrino, Gordeeva, & Williams
 - 4- Salami
 - 5- Analysis of Moment Structure

یافته‌های تحقیق

در ادامه یافته‌های توصیفی و نتایج مدل‌های فرضی ۱ و ۲ بهزیستی روان‌شناختی در جدول‌های جداگانه ارائه شده‌اند.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	۲	۳	۴	۵	میانگین (انحراف معیار)
۱- اهداف عملکردی	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۵	۰/۱۲	۳/۴۹ (۰/۷۳)
۲- اهداف تبحری	-	۰/۲۸**	۰/۳۳**	۰/۴۳**	۳/۶۹ (۰/۸۳)
۳- خودکارآمدی عمومی	-	-	۰/۴۸**	۰/۵۱**	۳/۸۱ (۰/۵۲)
۴- نیازهای روان‌شناختی	-	-	-	۰/۵۹**	۳/۱۱ (۰/۸۸)
۵- بهزیستی روان‌شناختی	-	-	-	-	۳/۰۱ (۰/۷۲)

**معنی داری ضرایب همبستگی در سطح آماری $p < 0/01$

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، ضرایب همبستگی بین اهداف عملکردی با سایر متغیرها معنی‌دار نبوده، اما بین متغیر اهداف تبحری با متغیرهای دیگر همبستگی معنی‌دار آماری برقرار است (شامل: خودکارآمدی عمومی (۰/۲۸)، نیازهای روان‌شناختی (۰/۳۳) و بهزیستی روان‌شناختی (۰/۴۳). علاوه بر این بین متغیر خودکارآمدی عمومی با نیازهای روان‌شناختی (۰/۴۸) و بهزیستی روان‌شناختی (۰/۵۱) و بین نیازهای روان‌شناختی و بهزیستی روان‌شناختی (۰/۵۹) رابطه‌ی معنی‌داری ($P < 0/001$) برقرار است.

جدول ۲ ضرایب مسیر مدل‌های نهایی اهداف عملکردی و تبحری به بهزیستی روان‌شناختی با میانجی‌گری متغیرهای خودکارآمدی و نیازهای روان‌شناختی را نشان می‌دهد. همان‌طور که در دو ردیف اول جدول ۲ ملاحظه می‌شود، ضرایب مسیر استاندارد اهداف عملکردی بر خودکارآمدی ($\beta = 0/09$)، از خودکارآمدی بر بهزیستی روان‌شناختی ($\beta = 0/05$) معنی‌دار نبوده است. در حالی که ضرایب مسیر استاندارد اهداف تبحری بر نیازهای روان‌شناختی برابر با $\beta = 0/33$ ، از اهداف تبحری بر خودکارآمدی $\beta = 27$ ، از خودکارآمدی بر بهزیستی روان‌شناختی $\beta = 0/30$ و از نیازهای روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی $\beta = 0/43$ بوده‌اند که همگی در سطح آماری $p \leq 0/0001$ نیز معنی‌دار هستند. بدین ترتیب طبق یافته‌های جداول ۱ و ۲، فرضیه‌های ۱ و ۲ تحقیق درباره‌ی تأثیر اهداف عملکردی بر نیازهای

روان‌شناختی و خودکارآمدی رد می‌شوند. فرضیه‌های ۳ و ۴ مبنی بر اثر اهداف تبحری بر نیازهای روان‌شناختی و خودکارآمدی تأیید می‌شوند. اثرات متغیرهای میانجی مدل شامل خودکارآمدی و روان‌شناختی بر متغیر وابسته‌ی نهایی، یعنی بهزیستی روان‌شناختی نیز که در فرضیه‌های ۵ و ۶ تحقیق هدف قرار گرفته بود به لحاظ تجربی مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۲. ضرایب مسیر مدل بهزیستی روان‌شناختی بر اساس اهداف عملکردی و تبحری

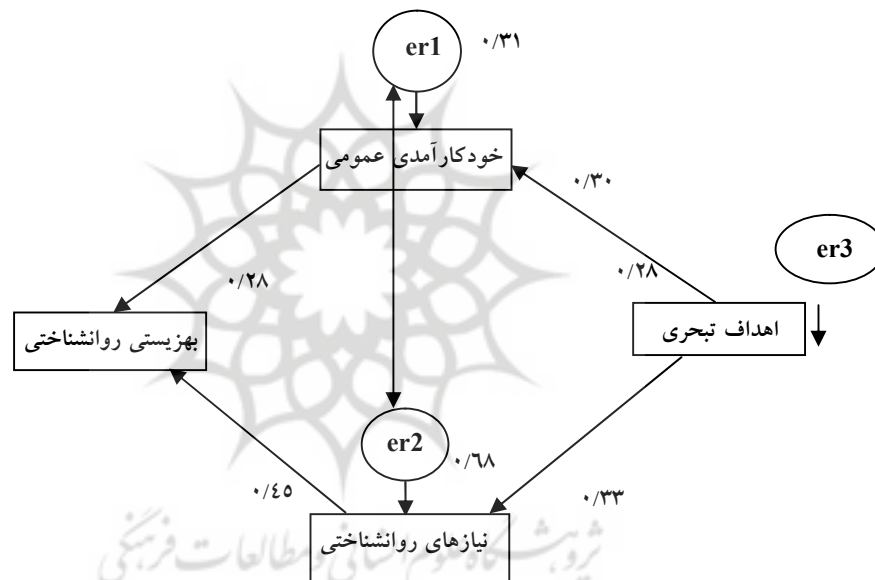
مسیرها	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح p
اهداف عملکردی بر نیازهای روان‌شناختی	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۲۰	۰/۸۳۷
اهداف عملکردی بر خودکارآمدی	۰/۰۵	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۸۳	۰/۴۰۴
خودکارآمدی بر بهزیستی روان‌شناختی	۰/۳۵	۰/۳۰	۰/۰۷	۴/۷۰	۰/۰۰۰۱
نیازهای روان‌شناختی بر بهزیستی روان‌شناختی	۰/۳۷	۰/۴۳	۰/۰۵	۷/۵۲	۰/۰۰۰۱
اهداف تبحری بر نیازهای روان‌شناختی	۰/۳۴	۰/۳۳	۰/۰۸	۴/۳۵	۰/۰۰۰۱
اهداف تبحری بر خودکارآمدی	۰/۱۹	۰/۲۷	۰/۰۵	۳/۵۹	۰/۰۰۰۱

بنابراین با توجه به حذف اثرات اهداف عملکردی، فرضیه‌های ۷ و ۸ درباره‌ی اثرات غیرمستقیم آن نیز رد می‌شوند. همچنین در راستای فرضیه‌های ۹ و ۱۰ تحقیق اثرات غیرمستقیم اهداف تبحری بر بهزیستی روان‌شناختی مورد تأیید قرار گرفت. در نتیجه، مدل نهایی بر اساس اهداف تبحری به شرح شکل ۲ تبیین می‌گردد.

برازش مدل: برای ارزیابی میزان برازش مدل نهایی تأثیر ساختار اهداف تبحری با میانجی‌گری نیازهای روان‌شناختی و خودکارآمدی بر بهزیستی روان‌شناختی، چند شاخص برازندگی به شرح زیر مورد بررسی قرار گرفت. بعضی شاخص‌های مدل پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی بر اساس اهداف تبحری بیانگر انطباق مدل با داده‌های تجربی حاصل از جامعه‌ی آماری است، چنان‌که شاخص‌های برازندگی از جمله CFI (شاخص برازش مقایسه‌ای)، NFI (شاخص برازش هنجار شده) و GFI (شاخص خوبی برازندگی) همگی بالاتر از ۰/۹۰ بوده و به عنوان شاخص‌های قابل قبول مدل به حساب می‌آیند. این شاخص‌های برازندگی بر اساس اعمال یک شاخص تعدیل از خطای e_1 به خطای e_2 است. اما شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) بیشتر از ۰/۱۰ به دست آمد که بیانگر مقدار خطای مدل نهایی

است، همچنین مقدار مجذور خی معنی‌دار است ($\chi^2 = 12/66$) که البته این مقدار می‌تواند متأثر از تعداد نمونه باشد.

اثر غیرمستقیم ساختار اهداف تجری بر بهزیستی روان‌شناختی به واسطه‌ی متغیر خودکارآمدی ($\beta = 0/14$ ، $p < 0/001$) با حدود بالا و پایین $0/07 - 0/25$ و اثر غیرمستقیم ساختار اهداف تجری بر بهزیستی روان‌شناختی به واسطه‌ی متغیر نیازهای روان‌شناختی ($\beta = 0/19$) و با حدود بالا و پایین $0/07 - 0/25$ با روش بوت استراپ^۱ به دست آمد. همچنین حدود بالا و پایین متغیرهای میانجی تأییدی بر نتایج فوق است.



شکل ۲. مدل نهایی پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی بر اساس ساختار اهداف تجری

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش مدل تأثیر متغیرهای ساختار اهداف کلاسی بر بهزیستی روان‌شناختی با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی و نیازهای روان‌شناختی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. در این مدل اثر ساختارهای اهداف عملکردی بر متغیرهای میانجی و نهایی، از

1- Bootstrap

سوی داده‌های تجربی مورد تأیید قرار نگرفت و از مدل نهایی حذف گردید. بدین ترتیب فرضیه‌های ۱ و ۲ و همچنین فرضیه‌های ۷ و ۸ تحقیق پیرامون اثرات اهداف عملکردی بر متغیرهای درون‌زاد مورد تأیید قرار نگرفتند. در مقابل، پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان به وسیله‌ی ساختار اهداف تبحری کلاس بر اساس داده‌های تجربی به تأیید رسید. طبق یافته‌های حاصل از آزمون این اثرات در مدل فرضی تحقیق، ساختار اهداف تبحری رابطه‌ی معنی‌داری را با متغیرهای میانجی خودکارآمدی و نیازهای روان‌شناختی و همچنین متغیر نهایی بهزیستی روان‌شناختی نشان می‌دهد. در نتیجه، فرضیه‌های ۳ و ۴ و همچنین فرضیه‌های ۹ و ۱۰ تحقیق که این اثرات اهداف تبحری بر متغیرهای درون‌زاد را هدف قرار می‌دادند از سوی داده‌های تجربی مورد تأیید قرار می‌گیرند. این مجموعه یافته‌ها به یک مدل نهایی براساس تأثیر اهداف تبحری بدون حضور اهداف عملکردی انجامید که گویای نکاتی است که در این بخش بیش‌تر مورد بحث قرار می‌گیرند.

در چارچوب مدل حاصل از یافته‌های این تحقیق می‌توان دریافت که محیط‌های آموزشی از طریق ساختارهای هدف و به واسطه‌ی عوامل اثرگذاری چون خودکارآمدی و نیازهای اساسی روان‌شناختی، بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند. به ویژه اثرات ساختار اهداف تبحری در این‌باره برجسته است. محیط‌های آموزشی که ساختارهای اهداف تبحری را به عنوان اهداف کلاسی ترغیب می‌نمایند بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبتی دارند. همچنین رابطه‌ی ساختارهای اهداف تبحری با نیازهای روان‌شناختی نشان می‌دهد که این نوع ساختارهای هدف کلاسی در راستای رفع نیازهای اساسی روان‌شناختی (نیاز به خود استقلال، حمایت اجتماعی و احساس شایستگی) عمل می‌کنند و از این دو راه بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارند. به عبارت دیگر این‌گونه محیط‌ها که القاکننده‌ی تأکید محیط آموزشی بر یادگیری برای تسلط و نه مقایسه‌های بین فردی هستند (اردن و اسکون‌فلدر، ۲۰۰۶) به واسطه‌ی اثرات مثبتی که بر خودکارآمدی و نیازهای روان‌شناختی دارند به بهداشت و سلامت روانی آنان کمک می‌کنند که در تحقیقات دیگر (مثل: دایست، دانیلسن و سامدال^۱، ۲۰۱۲) هم سابقه دارد.

این یافته‌ها در راستای نظریه‌ی خودکارآمدی باندورا (۱۹۹۷) است، مبنی بر این‌که وقتی

افراد انتظار نتیجه‌ی بالایی داشته باشند اما نسبت به دیگران انتظار خودکارآمدی پایینی داشته باشند، نتیجه‌ی آن عدم پیش‌قدم شدن و پایداری رفتاری، خودکم‌بینی و خلق افسرده است. تحت شرایط انتظار نتیجه‌ی پایین، افراد عدم پیش‌قدم شدن و پایداری رفتاری را ممکن است تجربه کنند، اما علائم افسردگی مثل خودکم‌بینی و دلتنگی وجود ندارد، زیرا آن‌ها در خود نسبت به دیگران کاستی نمی‌بینند. باندورا بر آن است که احساس پایین کارآمدی برای کنترل در زندگی فرد می‌تواند به افسردگی از طریق عدم تحقق آرزوها بیانجامد.

اثرات محیط‌های آموزشی به بازخوردهایی بر می‌گردد که دانش‌آموزان در این محیط‌ها به خصوص از معلمین خود دریافت می‌کنند. تأثیر ساختارهای اهداف عملکردی و اهداف تبحری را می‌توان به ترتیب، مشابه ارزیابی با بازخورد هنجاری^۱ و ارزیابی با بازخورد خود مرجع^۲ دانست که اثر آنها در مطالعه‌ی چان و لام (۲۰۱۰) مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج نشان داد ارزیابی خودمرجع نسبت به ارزیابی هنجاری اثر بسیار مفیدتری بر خودکارآمدی دانش‌آموزان پایه‌ی هفتم داشت. این نتایج از سوی تحقیقات دیگری که رابطه بین خودکارآمدی و جنبه‌هایی از بهزیستی روان‌شناختی را بررسی کرده‌اند حمایت می‌شود. مثلاً چمرز، هو، و گرسیا^۳ (۲۰۰۱) مشاهده کردند که بین خودکارآمدی تحصیلی، سازگاری با محیط آموزشی و رضایت کلی دانشجویان سال اول دانشگاه رابطه‌ی مستقیمی برقرار است. همچنین ایهرنبرگ، کوکس و کوپمن^۴ (۱۹۹۱) به ویژه بین خودکارآمدی تحصیلی و افسردگی نسبت به خودکارآمدی اجتماعی و فیزیکی، همبستگی منفی بیش‌تری را گزارش کرده‌اند.

در راستای نتایج حاصل از پژوهش حاضر، رابطه‌ی اهداف ادراک شده‌ی کلاسی با تغییرات خودکارآمدی ریاضی دانش‌آموزان و متغیرهای انگیزشی و عاطفی در مطالعات بسیار دیگری نیز مورد تأیید قرار گرفته است (گاتمن، ۲۰۰۶؛ اردن و اسکون فلدر^۵، ۲۰۰۶؛ کاپلان و مائر، ۱۹۹۹؛ جین و داوسون^۶، ۲۰۰۹). در واقع تحقیقات پیرامون رابطه‌ی خودکارآمدی و اضطراب آزمون، به‌طور مرتب وجود یک رابطه‌ی منفی را در حیطه‌های تحصیلی مختلف نشان

1- self-reference evaluation

2- self-reference evaluation

3- Chemers, Hu, & Garcia

4- Ehrenerg, Cox, & Koopman

5- Urdan & Schoenfelder

6- Jain & Dowson

داده است (مثل: اوستدام و میجر^۱، همبری^۲، ۱۹۸۸). این تحقیقات گویای آن است که وقتی افراد با موقعیت‌های ترس‌آور، تهدیدآمیز و فشارزا مواجه می‌شوند واکنش آن‌ها انتظار شکست است، که از نظر تعریفی به معنای آن است که در حوزه‌ی تهدید، یک خودکارآمدی تحلیل رفته حاصل می‌شود. بنابراین مجموعه نتایج حاصل از پژوهش‌های پیشین و این پژوهش گویای تأثیرپذیری جنبه‌های بهزیستی فراگیران از عوامل آموزشی مرتبط با فرایندهای خود و عوامل اجتماعی مرتبط با این محیط‌ها است که توجه به اهمیت این عوامل را در راستای حفظ و ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان گوشزد می‌نماید.

نتایج این پژوهش به لحاظ کاربردی توجه ما را به اثرات محیط‌های آموزشی بر بهزیستی کودکان و نوجوانان جلب می‌نماید. درحالی‌که والدین اغلب به عملکرد تحصیلی کودکان بیش‌تر از شاد زیستن آنان توجه دارند (گیونز و سیلوا^۳، ۲۰۱۱)، اما تحقیقات حاکی از آن است که بهزیستی کودکان در محیط‌های آموزشی حتی بر آینده‌ی شغلی و تمایل آنان به ادامه تحصیل تأثیر می‌گذارد و این تأثیر به نوبه‌ی خود به اقتصاد جامعه سرایت می‌کند (بلانک‌فلور و اسوالد، ۲۰۰۴). از این رو اثرات محیط اجتماعی مدارس باید جدی گرفته شود، چون علاوه بر تأثیر بر متغیرهای آموزشی مثل خودکارآمدی، همچنین نیازهای اساسی روان‌شناختی و بهزیستی آنان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد.

در انتها باید به ضعف برخی شاخص‌های برازندگی مدل مورد مطالعه به عنوان یک محدودیت این پژوهش اشاره شود؛ این محدودیت خود می‌تواند ناشی از حجم محدود نمونه باشد که با تأثیر بر واریانس متغیرها از برازندگی بهتر مدل با داده‌های تجربی کاسته است. از این رو تکرار تحقیق با مدل فرضی مورد نظر روی نمونه‌های بزرگ‌تر و پایه‌های مختلف تحصیلی می‌تواند به روشن شدن قوت مدل در تبیین‌های یاد شده کمک نماید.

مسئولیت مالی و معنوی این تحقیق حاصل مشارکت محققان بوده و از هیچ سازمان و ارگانی منابع مالی دریافت نشده است. ضمناً از کلیه‌ی مسئولین و دانش‌آموزان دبیرستان‌های نواحی چهارگانه‌ی شیراز که در اجرای این تحقیق ما را یاری نمودند، کمال تشکر و سپاسگزاری را داریم.

-
- 1- Oostedam & Meijer
 - 2- Hembree
 - 3- Gibbons & Silva

منابع

- اسپالدنیگ، ج. ال. (۱۳۷۷). *انگیزش در کلاس درس*. ترجمه‌ی حسن یعقوبی و ایرج خوش‌خلق. تبریز: دانشگاه تربیت معلم.
- حجازی، الهه و نقش، زهرا (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه‌ی ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خود نظم بخشی در درس ریاضی. *تازه‌های علوم شناختی*، سال ۱۰، شماره‌ی ۴، صص ۳۸-۲۷.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (2002). *Methods for studying goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Routledge, 1-20.
- Arnstein, P. (2000). The mediation of disability by self efficacy in different samples of chronic pain patients. *Disability Rehabilitation*, 22, 794-801.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Bargaranelli, C., & Capara G. V. (1991). Self-efficacy Pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Blanchflower, D., & Oswald, A. (2004). Wellbeing over time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics*, 88, 1359-1386.
- Bosscher, R. J., & Smit, J. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the General Self-Efficacy Scale. *Behavior Research and Therapy*, 36, 339-343.
- Chan, J. C. Y., & Lam, Sh. f. (2010). Effects of different evaluative feedback on students' self-efficacy in learning. *Instructional Science* (2010) 38, 37-58.
- Chemers, M. M., Hu, Li-tze., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 55-64.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Diseth, A., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32 (3), 335-354.
- Ehrenerg, M. F., Cox, D. N., & Koopman, R. F. (1991). The relationship between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence*, 26, 361-374.
- Freeman, T. M., & Anderman, L. H. (2005). Changes in mastery goals in urban and rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 20 (1), 1-13. *Learning Environmental Research*, (2008) 11, 63-81 79.
- Gagne', M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.
- Gibbons, S., & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30, 312-331.
- 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.
- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 44-63.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Jain, S., & Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 240-249.
- Johnston, M. M., & Finney S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280-296.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goal and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.

- Khramtsova, I., Sarrino, D. A., Gordeeva, T., & Williams. (2007). Happiness, life satisfaction and depression in college students: Relations with student behaviors and attitudes. *American Journal of Psychological Research*, 3 (1), 8-16.
- Oostedam, R., & Meijer, J. (2003). Influence of test anxiety in measurement of Intelligence. *Psychological Reports*, 92, 87-102.
- Ryan, R. M., & Deci, E. I. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new direction. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. I. (2008). A self-determination Theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49 (3), 186-193.
- Salami, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students attitudes: Implications for quality education. *European Journal of Educational Studies*, 2 (3), 247-257.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Tonge, B., King, N., Klimkeit, E., Melvin, G., Heyne, D., & Gordon, M. (2005). The self-efficacy questionnaire for depression in adolescents (SEQ-DQ): Development and psychometric evaluation. *European Child Adolescent Psychiatry*, 14 (7), 357-363.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and patterns of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551.
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on motivation: Goal structures and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.