۹۰- ۷۱

# مدلیابی رابطه ادراک ساختار هدفی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش تحصیلی

معصومه طهرانی[۱] ◉ دکتر بهرام صالح صدق‌پور[۲] ◉ مجید ابراهیم دماوندی[۳]

**چکیده:** پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه ادراک ساختار هدفی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش تحصیلی به روش همبستگی انجام شده است. به همین منظور ۴۶۱ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران که در سال تحصیلی ۹۶ـ ۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و ابزارهای انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲)، پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز (۲۰۰۴) و پرسشنامه ادراک ساختار هدفی کلاس میجلی و همکاران (۲۰۰۰) را پاسخ دادند. داده‌های حاصل از طریق آمار توصیفی و استنباطی (تحلیل مسیر) تحلیل شدند. نتایج حاصل از بررسی متغیرهای مشاهده شده مربوط به متغیرهای مکنون روابط علّی مدل پژوهش نشان داد که انگیزش بیرونی در رابطه میان اهداف عملکرد گرایشی با جهت‌گیری آینده نقش واسطه‌گری دارد. اهداف عملکرد گرایشی با مثبت‌نگری رابطه مثبت معنادار دارد. همچنین نتایج میان اهداف عملکرد گرایشی با مهارتهای ارتباطی رابطه غیرمستقیم منفی معنادار نشان داد. در مجموع ۳۳/۹ درصد از تغییرات جهت‌گیری آینده به مدل به‌دست آمده از پژوهش بستگی دارد که نشان‌دهنده این است که ادراک ساختار هدفی کلاس از طریق فعالیتهای کلاسی دانش‌آموزان، پیامهای معلم و طرز تفکر و جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان با میزان تعهد، کنترل و انگیزش پیشرفت آنان در شرایط چالش و سخت رابطه دارد. به این مفهوم که میزان تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان از فعالیتها و پیامهای کلاسی معلم در قالب ساختار هدفی کلاس به شکل مستقیم و غیرمستقیم با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌پذیرد.

**کلید واژگان:** ادراک ساختار هدفی کلاس، تاب‌آوری تحصیلی، انگیزش تحصیلی

☑ تاریخ دریافت: ۹۷/۰۲/۰۸ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۲/۰۲

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی thehrani84@gmail.com
۲. (نویسنده مسئول) دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی bahramsaleh@gmail.com
۳. مدرس گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی ons20@yahoo.com



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

## مقدمه

در سالهای اخیر، توجه به استعداد و توانمندیهای انسان مورد توجه پژوهشگران حوزه‌های گوناگون روانشناسی قرارگرفته اســت. موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی در تمام جوامع است. یکی از متغیرهای فردی اثرگذار بر موفقیت تحصیلی تاب‌آوری تحصیلی[1] است. امروزه تاب‌آوری جایگاهی ویژه در آسیب‌شناسی تحولی و بهداشت روانی یافته است. تاب‌آوری را در محیط آموزشی به منزلهٔ احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیتهای زندگی با وجود آسیبها و دشواریهای محیطی تعریف کرده‌اند (واکسمن، گری، پادرون[2]، ۲۰۰۳). دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری، باوجود موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، به میزان زیاد در محیط آموزشی موفق می‌شوند (کابررا و پادیلا[3]،۲۰۰۴). ماستن[4] (۲۰۰۴) تاب‌آوری تحصیلی را به منزلهٔ توانایی دانش‌آموز در کنار آمدن مؤثر با موانع، اســترس، فشار و به‌طور کلی عوامل تهدید کننده تعریف می‌کنند. تلفیق و ترکیب تعهد، کنترل و چالش، زمینه‌ساز تاب‌آوری است که به مثابه یک شجاعت وجودی تعریف شده است (بارتون[5] و همکاران، ۲۰۰۹). مفهوم تاب‌آوری طی پژوهشهای علوم اجتماعی سه دهه گذشته به مثابه پدیده‌ای چند بعدی شناخته شده است که در بافتهای گوناگون اجتماعی و درونی متفاوت اند(کانر و دیویدسون[6]، ۲۰۰۳). تاب‌آوری ویژگی یا خصلتی نیست که برخی دارای آن باشند و برخی دیگر آن را نداشته باشند، تاب‌آوری بیانگر تعامل میان انســان و محیط است (کلوس و ســولبرگ[7]،۲۰۰۸). تاب‌آوری تحصیلی را توانایی موفقیت در مدرســه، با وجود شرایط محرومیت تعریف می‌کنند که در برگیرندهٔ شایستگیهایی مانند اعتماد، بهزیستی، انگیزش، جهت‌گزینی، ارتباط قوی و مدیریت استرس است.

در برخــی تعاریف تاب‌آوری را ویژگی شــخصی و در برخی دیگــر آن را فرایند تعاملی پویا معرفی کرده‌اند. کودکان تاب‌آور، خوش برخورد و حاضر جواب‌اند و در میان همکلاسیهای خود محبوبیت دارند. همچنین از مهارتهای ارتباطی خوب و مهارتهای حل مشــکل برخوردارند و در روبه‌رو شــدن با شرایط ناگــوار از راهبردهای مقابله‌ای انعطاف‌پذیر بهره می‌گیرند. این دانش‌آموزان در صورت نیاز از معلمان و همســالان تقاضای کمک می‌کنند. نوجوانان و بزرگسالان تاب‌آور، دارای ویژگیهایی مانند مکان کنترل درونی، خودپندارهٔ مثبت، بلوغ اجتماعی، مهرورزی، احساس مسئولیت و استقلال‌اند (کیتانو و لوئیس[8]،

1. Academic Resilience
2. Waxman, Gray & Padron
3. Cabrera & Padilla
4. Masten
5. Bartone
6. Conner & Davidson
7. Close & Solberg
8. Kitano & Lewis



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

۲۰۰۵). مارتین و مارش[1] (۲۰۰۶) معتقدند که تاب‌آوری تحصیلی مربوط به همه دانش‌آموزان است، زیرا هر دانش‌آموزی ممکن است سطوحی از عملکرد ضعیف، سختی یا چالش را تجربه کند، اما برخی از دانش‌آموزان بدون توجه به این شرایط به موفقیت دست می‌یابند و برخی دیگر افت می‌کنند و حتی از تحصیل باز می‌مانند.

از عوامل تأثیرگذار بر سازگاری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ادراک از ساختار هدفی کلاس است. مطالعه ادراک از ساختارهدفی کلاس بر این فرض استوار است که ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس با ویژگیهای زمینه‌ای و شخصی آنها پیوند دارد و این امر بر روشی که آنها درباره محیط پیرامون خود می‌اندیشند و مشارکت در فعالیت کلاس تأثیر می‌گذارد (پاتریک، رایان، کاپلان[2]، ۲۰۰۷). ساختارهدفی کلاس به مثابه اهداف پیشرفت وابسته به موقعیت مفهوم‌سازی شده است. منظور از اهداف پیشرفت موقعیت، ویژگیها و شرایطی است که در محیط فعالیت یادگیرندگان بر آنان تحمیل می‌شود و تمرکز آنان را بر تکلیف یا خود معطوف می‌سازد و در نتیجه نوعی حالت تکلیف درگیری یا خود درگیری در افراد به وجود می‌آورد (گراهام و گلان[3]، ۱۹۹۱؛ به‌نقل از حجازی و همکاران، ۱۳۹۰). ساختار هدفی کلاس به تأکیدهای محیطی مرتبط با شایستگی گفته می‌شود که از طریق فعالیتهای کلی کلاس درس و پیامهایی ویژه که معلم از طریق آنها با دانش‌آموزان ارتباط برقرار می‌کند، برجسته می‌شود(موراياما و الیوت[4]، ۲۰۰۹). ساختارهدفی، توصیف کنندهٔ نوع اهداف پیشرفتی است که قوانین و فعالیتهای آموزشی غالب در کلاس درس، مدرسه، یا محیطهای یادگیری دیگر بر آن تأکید می‌کنند (ولترز[5]، ۲۰۰۴).

از نقطه‌نظری گسترده‌تر، محیط یادگیری نه تنها شامل ساختار فیزیکی و شرایط ظاهری کلاسهاست، بلکه بعد روانشناختی هم دارد(فراسر و کاله[6]، ۲۰۰۷). ادراک دانش‌آموزان از تجربیات خود در کلاس درس می‌تواند دریچه‌ای خاص برای سنجش کیفیت کلاس درس محسوب شود. تجربیات دانش‌آموزان به آن دلیل متفاوت است که هر دانش‌آموز بافت یا محیط پیرامون خود را به گونه‌ای متفاوت ادراک می‌کند. این ادراکهای شخصی منجربه آن می‌شوند که دانش‌آموزان از فرصتهای یادگیری موجود در محیط کلاس اجتناب کنند یا از آنها برای کسب مهارت بهره بگیرند (اسکینر[7] و همکاران، ۲۰۰۹). برای رسیدن به اهداف آموزشی و یادگیری، محیط یادگیری باید ساختاری هدفمند داشته باشد. مفهوم ساختار هدفمند محیط یادگیری از اصول آموزشی جان دیوئی، ژان پیاژه، ویگوتسکی و گاردنر مشتق شده است. براساس ساختار هدفمند، یادگیری یک فرایند فعال در ایجاد دانش با توجه به تجربیات

1. Martin & Marsh
2. Patrick, Ryan & Kaplan
3. Graham & Golan
4. Murayama & Elliot
5. Wolters
6. Fraser & Kahle
7. Skinner



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

دانش‌آموز است. نظریه‌های ساختارگرایی هدفمند بر تجربیات دانش‌آموزان از دنیای واقعی، دانش قبلی، ساختارهای ذهنی و باورها تأکید دارند. بنابراین محیط یادگیری باعث افزایش انگیزهٔ دانش‌آموزان برای افزایش تعامل با دانش و با سایر دانش‌آموزان می‌شود (ویلسون، ۱۹۹۶؛ نقل از ستین دیندار[1]، ۲۰۱۶). به نظر ویلسون محیط یادگیری محیطی تسهیل کننده است تا دانش‌آموز به اهداف یادگیری خود دست یابد.

برای درک اینکه چگونه دانش‌آموزان ساختار کلاس را درک می‌کنند و به تجربیات کلاسی معنا می‌دهند رایان و گرولنیک[2] درسال ۱۹۸۶ به معناداری کارکردی محیط یادگیری کلاس اشاره کرده‌اند. این معناداری کارکردی با مدل واسطه شناختی انگیزش همسو است که در این مدل بر نقش فعال دانش‌آموزان تأکید می‌شود (میس[3] و همکاران، ۱۹۸۸). اصل کیفی در مورد انگیزش دانش‌آموزان با طرز تفکر و ادراک آنان از فعالیتهای یادگیری و خود فرایند یادگیری سروکاردارد. هدفهای خاص و برجسته در ساختارهای کلاس می‌توانند الگوهای گوناگون کیفی را جهت دهند. این ساختارها همسو با ابعاد هنجار تعریف شده و در رابطه با اهداف عملکردی و تبحر توصیف می‌شوند. این ساختارها با هم، همپوشی دارند و با انگیزه دانش‌آموزان ارتباط پیدا می‌کنند. انگیزه نقشی مؤثر در علاقه دانش‌آموزان به درس و مدرسه دارد و زیربنای موفقیت است (میس، ویگفیلد[4] و اکلس[5]، ۱۹۹۰؛ مارتین، ۲۰۰۱؛ مارتین، مارش و دیبوس[6]، ۲۰۰۱). ساختارکلاس براساس اهداف معلم شکل می‌گیرد ولی چگونگی تأثیر آن بر انگیزش و عملکرد دانش‌آموزان، به چگونگی ادراک آنان از ساختارکلاس بستگی دارد (ایمز[7]، ۱۹۹۲). پژوهش در زمینه محیط یادگیری یک حوزهٔ روبه رشد در پژوهشهای تربیتی و آموزشی به‌شمار می‌آید. این پژوهشها ریشه در تلاشهای کورت لوین، هنری مورای، هربرت والبرگ و رودولف موس دارند (فراسر، ۱۹۹۸).

بسیاری از مطالعات تاب‌آوری بر اهمیت سیستمهای حمایتی بیرونی مانند حضور معنادار و ارتباط با بزرگسالان و جو مدرسه در ترغیب رشد سازگارانه در دانش‌آموزان در معرض خطر بر تاب‌آوری تأکید دارند(بروکس[8]، ۲۰۰۶). در این زمینه نظریه‌پردازان حوزه انگیزش نظرات متفاوتی را ارائه کرده‌اند، اما یکی از مهم‌ترین آنها نظریه خودتعیینی دسی[9] و رایان است. در واقع، نظریه نیازهای روانشناختی دسی

1. Cetin-Dindar
2. Grolnick
3. Meece
4. Wigfield
5. Eccles
6. Debus
7. Ames
8. Brooks
9. Deci



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

و رایان (۱۹۸۵، ۲۰۰۰، ۲۰۰۲) از مهم‌ترین نظریه‌های انگیزشی است که در رفتارهای مقابله‌ای محیط آموزشی نقش دارد. طبق این نظریه رفتار انسان تابع انگیزه‌هایی است که فرد از آنها لذت می‌برد. براساس سطح خودتعیینی، سه نوع انگیزه انسانی وجود دارد: نخست اینکه انگیزه درونی[1]، رفتار یا فعالیتی بنا به دلایل درونی هر فرد است. دوم اینکه، انگیزه بیرونی[2] که دلایل یک رفتار براساس عوامل خارجی تعیین می‌شوند. عنصر سوم بی‌انگیزگی[3] که هیچ ارتباطی میان رفتار و پیامد تجربیات وجود ندارد. درک انواع مختلف انگیزه و عوامل تسریع کننده آنها برای معلمان اهمیت دارد، زیرا معلمان نمی‌توانند همیشه بر انگیزه درونی برای تسریع یادگیری تکیه کنند. باید بدانند چگونه انگیزه بیرونی را تقویت کنند تا یادگیری موفقی صورت بگیرد. ساختار هدفی کلاس به منزلهٔ هدفهای پیشرفت وابسته به موقعیت مفهوم‌سازی شده است. منظور از هدفهای پیشرفت موقعیت، ویژگیها و شرایطی است که در محیط فعالیت یادگیرندگان بر آنان تحمیل می‌شود و تمرکز آنان را بر تکلیف یا خودشان، معطوف می‌سازد و در نتیجه نوعی حالت تکلیف درگیری یا خود درگیری در افراد به وجود می‌آورد (گراهام و گلان، ۱۹۹۱؛ به‌نقل از حجازی و همکاران،۱۳۹۰).

الیوت و چرچ[4] در سال ۱۹۹۷چارچوب هدفهای موفقیت را پیشنهاد کردند که نشان‌دهندهٔ بازبینی اهداف عملکردی و تبحری است. در این چارچوب سه هدف موفقیت شناسایی می‌شوند: ۱. اهداف تبحری که متمرکز بر رشد صلاحیتها و تبحر در تکلیف است، ۲. اهداف گرایشی عملکرد که متمرکز برکسب قضاوت درست از صلاحیت فردی است، و ۳. اجتناب عملکردی که متمرکز بر اجتناب از قضاوتهای نامطلوب از صلاحیت فردی است. با توجه به اینکه هدفهای عملکرد تبحری[5]، عملکرد اجتنابی و عملکرد گرایشی پیش‌بینی کننده‌های گوناگون پیامدها در محیط یادگیری و ساختار هدفمند کلاس‌اند، پژوهشگران باید به این مسأله توجه کنند که چه چیزی سبب می‌شود که افراد یک نوع از این اهداف را در پیش بگیرند.

در این زمینه سیگل، روبنشتاین و میچل[6] در سال۲۰۱۴ روی ادراک دانش‌آموزان از تجربیات کلاس و تأثیر معلم روی انگیزش تحصیلی مطالعه‌ای انجام داده اند. یافته‌های پژوهشی آنها حاکی از آن بود که معلمان می‌توانند انگیزه تحصیلی را بالا ببرند و ادراک مثبتی را در دانش‌آموزان با کمک راهبردهای آموزشی و ابزارهای گوناگون یادگیری ارتقا بخشند. مارتین و مارش(۲۰۰۳) در پژوهشی به بررسی عوامل انگیزشی در مدل چرخه انگیزشی به عنوان پیش‌بینی کننده‌های مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی روی

1. Intrinsic motivation
2. Extrinsic motivation
3. Amotivation
4. Elliot & Church
5. Mastery performance goals
6. Siegle, Rubenstein & Mitchell



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی استرالیایی پرداخته‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که احساس کنترل، اضطراب پایین و اصرار و پافشاری بر تکلیف پیش‌بینی کننده تاب‌آوری تحصیلی است. نتایج مطالعه قاسم و حسین‌چاری (۱۳۹۱) نیز حاکی از این است که انگیزش درونی می‌تواند تاب آوری در یادگیرندگان را پیش‌بینی کند.

نتایج مطالعات استراچرز[1] و همکاران (۲۰۰۰؛ به‌نقل از غلامی‌نیا، ۱۳۸۸) نشان می‌دهد که سبک مقابله‌ای مسئله-محور با فشار و تنش تحصیلی رابطهٔ منفی و با انگیزش بالا و پیشرفت تحصیلی بهتر در یادگیرندگان، رابطه مثبت دارد. در بررسی دیگری که پادرون، واکسمن و هوانگ[2] (۱۹۹۱؛ به‌نقل از هاشمی، ۱۳۹۰) انجام داده اند، ساختار کلاسی و محیط یادگیری دانش‌آموزان تاب‌آور و غیرتاب‌آور در پایه چهارم و پنجم مورد بررسی قرار گرفته است. معلمان، دانش‌آموزان در معرض خطر را براساس سطح اقتصادی-اجتماعی شناسایی کرده، سپس براساس آن گروه تاب‌آور و غیرتاب‌آور را بر مبنای پیشرفت تحصیلی بالا، انگیزش، توجه مؤثر و انجام دادن تکالیف تحصیلی به‌شکل کامل مشخص کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزان تاب‌آور در محیط یادگیری روابط مثبت بیشتری را گزارش کرده‌اند و از جو کلاس و رابطه با معلم احساس رضایت بیشتری دارند. در حالیکه دانش‌آموزان غیرتاب‌آور مشکلات و سختیهای بیشتری را گزارش کرده‌اند. مشاهدات همچنین نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تاب‌آور زمان معنادار بیشتری را در تعامل با معلم خود در جهت اهداف آموزشی سپری می‌کنند.

رشیدی و همکاران در پژوهشی که در سال ۱۳۹۴ با نمونه ۲۵۰ نفری دانش‌آموزان راهنمایی انجام داده‌اند به بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب‌آوری تحصیلی پرداخته اند. نتایج بیانگر این بود که میان ادراک از محیط کلاس و تاب‌آوری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. ابعاد ادراک از کلاس؛ چالش، لذت و انتخاب؛ ۵۶٪ از تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین و پیش‌بینی می‌کند. نتایج پژوهش میرزایی و همکاران(۱۳۹۵) نشان داده است که میان اهداف عملکرد گرایشی و تاب آوری تحصیلی رابطه غیرمستقیم وجود دارد، به‌طوری که انگیزش درونی اهداف عملکرد گرایشی و تاب آوری تحصیلی را میانجیگری می‌کند. با توجه به اهمیت ادراک دانش‌آموزان از ساختارهدفی کلاس و عوامل حفاظتی فردی و اجتماعی مانند انگیزش، حمایتهای معلم، مهارتهای ارتباطی، جهت‌گیری آینده، انگیزش پیشرفت و احساس نیاز به شایستگی و حساسیت این مرحله از رشد نوجوانان در زمینهٔ تغییرات سریع جسمانی، شناختی و اجتماعی همراه با عوامل استرس‌زای موجود در محیط آموزشی و چالشهای پیرامونی آن و با توجه به اینکه کمتر به مقوله تاب‌آوری تحصیلی و انگیزش تحصیلی در زمینه ادراک ساختار هدفی کلاس پرداخته شده است، در این زمینه مسأله ما این است که رابطه ادراک از ساختارهدفی کلاس شامل مؤلفه‌های اهداف عملکرد

1. Strachers
2. Huang



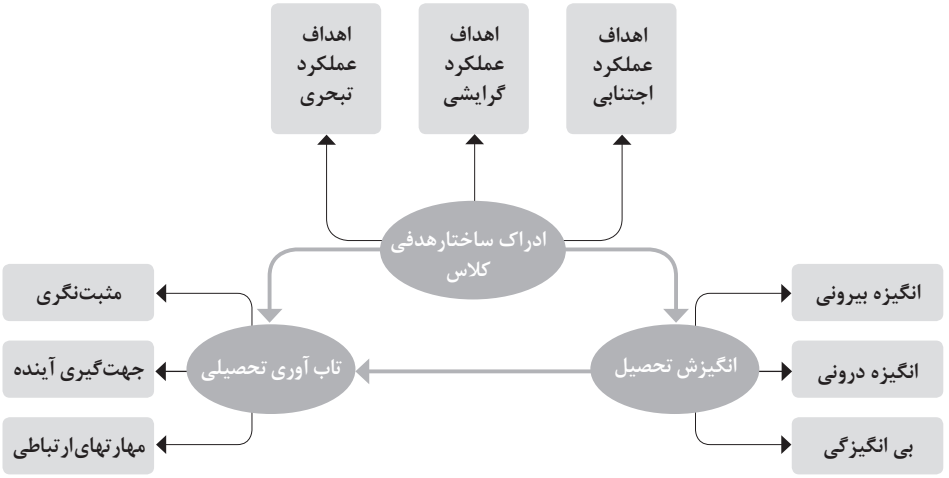
[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

تبحری، اهداف عملکرد اجتنابی[1] و اهداف عملکرد گرایشی با انگیزش تحصیلی با مؤلفه‌های انگیزش بیرونـــی، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی و تاب‌آوری تحصیلی با عاملهای مثبت‌نگری، جهت‌گیری آینده و مهارتهای ارتباطی را بررســـی کنیم. بنابراین پرسش پژوهش حاضر این است که آیا در فرایند تأثیر ادراک ســـاختارهدفی کلاس بر تاب‌آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش تحصیلی مدل برقرار است؟ به عبارت دیگر این پژوهش ســـعی دارد تا مدل روابط میان متغیرهـــای مورد بحث را تعیین کند. با توجه به اینکه پژوهش حاضر مدلیابی روابط علی است، بنابراین رابطه متغیرهای مکنون مورد مطالعه قرارنگرفته و رابطه متغیرهای مشاهده شده مربوط به هر متغیر مکنون مورد مطالعه قرارگرفته است. از این‌رو فرضهای پژوهش عبارت‌اند از:

**۱.** اهداف عملکردگرایشی با میانجیگری انگیزش بیرونی با جهت‌گیری آینده رابطه دارند.
**۲.** اهداف عملکرد گرایشی با مثبت‌نگری/مسئله- محوری رابطه دارند.
**۳.** اهداف عملکرد گرایشـــی با میانجیگری مثبت‌نگری/ مسئله- محوری با مهارتهای ارتباطی رابطه دارند.

## پرسشهای جانبی پژوهش

**۱.** آیا مدل بر چرخه اجتنابی اثرگذار است؟
**۲.** آیا مدل بر جهت‌گیری آینده اثرگذار است؟




**شکل ۱.** الگوی مفهومی پژوهش

1. Avoidance performance goals



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

## روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی با استفاده از روشهای مدلیابی روابط علّی است. این روش به‌منظور بررسی روابط ساختاری مجموعه‌ای از متغیرهای آشکار (مشاهده شده) و مکنون (پنهان) به‌کار گرفته می‌شـــود تا بتوان مجموعه‌ای از فرضیه‌ها را در قالب یک مدل بررســـی کرد، زیرا هدف از تحلیل مسیر بررسی ترتیب ساختاری یا نظم علی حاکم بر متغیرهای پیش‌بین در ارتباط با متغیر یا متغیرهای وابســـته است. از پیش فرضهای تحلیل مســـیر می‌توان به نرمال بودن داده‌ها، وجود رابطهٔ خطی میان متغیرهای پیش‌بین و وابســـته، متغیرهای نســـبی و فاصله‌ای، عدم وجود همخطی چندگانه و استقلال خطاها یا غیر همبسته بودن جملات خطای متغیرها اشاره کرد که در مدل حاضر برقرار است.

جامعه آماری پژوهش، همهٔ دانش‌آموزان پایه اول، دوره دوم دبیرستان شهر تهران بوده که در سال تحصیلی۹۶- ۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بوده‌اند. با توجه به گستردگی جامعه آماری در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری خوشـــه‌ای چند مرحله‌ای اســـتفاده شده اســـت. در مرحله نخست از میان مناطق بیست گانه آموزش و پرورش شهر تهران سه منطقه (مناطق ۱۳، ۵، ۱۱) به‌طور تصادفی انتخاب شدند. در هر منطقه ۶ مدرسه(۳ مدرسه دخترانه،۳ مدرسه پسرانه) به روش تصادفی برگزیده شدند که در نهایت یک کلاس از هر مدرســـه و هرکلاس ۲۵ نفر به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. برای تعیین حجم نمونه، از قاعده حجم نمونه دلاور (۱۳۹۴) اســـتفاده شـــد که در آن تعداد عاملهای مورد بررسی ضربدر ۵۰ می‌شـــوند. با در نظر گرفتن اینکه در این پژوهش ۹ عامل (انگیزه‌درونی، انگیزه‌بیرونی، بی‌انگیزگی، مهارتهای‌ارتباطـــی، جهت‌گیری آینده، مثبت‌نگری، اهداف تبحری، اهداف گرایشـــی و اهداف اجتنابی) مورد بررســـی قرارگرفته‌اند، حداکثر نمونه به تعداد ۴۵۰ نفر کفایت می‌کرد که با در نظرگرفتن احتمال افت آزمودنیها از ۴۷۵ نفر نمونه‌گیری به عمل آمد که با حذف پرسشنامه‌های ناقص به ۴۶۱ نمونه تقلیل یافت.

## ابزارهای گردآوری داده‌ها

- **مقیـــاس انگیزش تحصیلی والرند[1]:** این ابزار را والرند و همکاران (۱۹۹۲) در کشـــور کانادا براســـاس نظریه خودمختاری دسی و رایان (۱۹۸۵) ســـاخته‌اند و باقری و همکاران در دانشگاه تربیت معلم(۱۳۷۹) آن را روی دانش‌آموزان دبیرســـتانی شهر تهران هنجاریابی کرده‌اند. نتایج هنجاریابی نشـــان داده که ســـاختار هفت عاملی انگیزش تحصیلی با اندکی تفاوت به پنج عامل تقلیل یافته و از پایایی و روایی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ آن میان ۵۵ تا ۸۷ درصد است. در پژوهشی دیگر این مقیاس را کاوسیان و همکاران(۱۳۸۶) هنجاریابی کرده‌اند.

1. The Academic Motivation Scale (AMS), Vallerand et al.



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

هفت عامل انگیزش والرند به سه عامل کلی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی تقلیل یافته اســت. نتایج تحلیل عامل تأییدی این پژوهش ساختار سه عاملی را تأیید می‌کند. بررسی روایی ســازه نشــان می‌دهد که زیرمقیاســها از روایی قابل قبولی برخوردارند و محاسبه آلفای کرونباخ مؤید آن است که این ابزار پایایی مناسبی دارد. این پرسشنامه شامل ۲۸ گویه در طیف پنــج درجه‌ای لیکرت (از کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، کاملاً مخالفم) درجه‌بندی شــده است. به ترتیب ســؤالهای۲۳ ،۹ ،۲ ،۴ ،۱۸ ،۱۱ ،۲۷ ،۶ ،۲۰ ،۲۱ ،۱۷ به انگیزش درونی، ســؤالهای ۱۵،۱،۸،۲۲ ،۱۴ ،۱۰ ،۲۴ ،۱۶ ،۲۵ ،۱۳ به انگیزش بیرونی و سؤالهای ۱۹ ،۱۲ ،۲۶ ،۵ ،۳۰ به بی‌انگیزگی اختصاص یافته است.

● **مقیاس تاب‌آوری تحصیلی ســاموئلز:**[1] این پرسشنامه را ســاموئلز (۲۰۰۴) ساخته است. سلطانی‌نژاد، آســیابی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۳) به‌منظور بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ و برای تعیین روایی عاملی از تحلیل عاملی اکتشــافی به روش مؤلفه‌های اصلی و تحلیل عاملی تأییدی اســتفاده کرده‌اند. بررسی نمودار اسکری تحلیل اولیه راه حل سه عاملی را نشــان داد. سپس برای دستیابی به ساختار سه عاملی تحلیل مؤلفه‌های اصلی با روش چرخش واریماکس انجام شــده است. این سه عامل براساس ســؤالهای محتوای تحت پوشش مهارتهای ارتباطی، جهت‌گیری آینده، مسئله ـ محور و مثبت‌نگری نامگذاری شدند. ضریب آلفای کرونباخ در خرده مقیاســهای آن میان ۶۳ تا ۷۷ درصد به‌دســت آمد. این پرسشــنامه شامل ۲۸ گویــه در طیف پنج درجه‌ای لیکرت (از کاملاً موافقــم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، کاملاً مخالفم) درجه‌بندی شده است. سؤالات این پرسشنامه به متغیرهای ذیل اختصاص یافته است: سؤالات۲۳،۱۰،۵،۲۰،۷،۱۳،۹ ومعکوس سؤالات۲۱،۲۲و۱۲ به متغیر مهارتهای ارتباطی، سؤالات ۶ ،۱۸،۱۶،۱۴،۱۲،۸، ۱۵،۱۷و معکــوس۴ به متغیر جهت‌گیری آینده و ســؤالات ۱ ،۲ ، ۱۹،۳ به متغیر مسئله ـ محوری/ مثبت‌نگری تعلق گرفت.

● **مقیاس ادراک ســاختارهدفی کلاس:**[2] مقیاس ادراک از ســاختار هدفی کلاس، بخشی از پرسشــنامه میجلی[3] و همکاران (۲۰۰۰) است که شامل ۱۴سؤال (۶ گویه برای سنجش ساختار هدفی تبحری، ۳ گویه برای ســنجش ساختار هدفی عملکردی و ۵ گویه برای سنجش ساختار هدفی اجتنابی) است. میجلی و همکاران (۲۰۰۰) ضریب قابلیت اعتماد ادراک از ساختار هدفی کلاس را در ســه خرده مقیاس ســاختار هدفی تبحری ۰/۷۶، ساختار هدفی عملکردی ۰/۷۰ و ســاختار هدفی اجتنابی۰/۸۳گزارش کرده‌اند. حجازی، لواســانی و بابایی(۱۳۹۰) در مطالعه‌ای

1. Academic Resilience Inventory, Samuels
2. Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)
3. Midgley



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

دیگر ضرایب قابلیت اعتماد خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری را ۰/۷۶، ساختار هدفی رویکردی را ۰/۶۷ و ساختار هدفی اجتنابی را ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه ۱۴ گویه در طیف پنج درجه‌ای لیکرت (از کاملاً درست است، درست است، تاحدودی درست است، غلط است، کاملاً غلط است) دارد. به ترتیب سؤالات ۱، ۳، ۵، ۶، ۹ به متغیر تبحری، سؤالات ۸،۱۱ به متغیر عملکردی و سؤالات ۲، ۴، ۷، ۱۰ به متغیر اجتنابی اختصاص یافته است.

## یافته‌های پژوهش

یافته‌های آمار توصیفی پژوهش حاضر در زمینه ابعاد(مؤلفه‌های) هریک از متغیرهای پژوهشی موجود در الگوی پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

**جدول ۱.** شاخصهای آمار توصیفی متغیرها

| متغیر | حداقل نمره | حداکثرنمره | میانگین | انحراف معیار | واریانس |
|---|---|---|---|---|---|
| مهارتهای ارتباطی | -۳/۰۰ | ۴۲/۰۰ | ۲۳/۱۷۴۹ | ۶/۲۵۸۹۹ | ۳۹/۱۷۵ |
| جهت‌گیری آینده | ۱۴/۰۰ | ۴۵/۰۰ | ۳۹/۸۶۸۳ | ۴/۵۶۷۱۹ | ۲۰/۸۵۹ |
| مثبت‌نگری | ۵/۰۰ | ۵۶/۰۰ | ۱۴/۶۲۲۰ | ۳/۲۴۵۶۶ | ۱۰/۵۳۴ |
| انگیزش درونی | ۱۲/۰۰ | ۷۷/۰۰ | ۴۰/۵۸۷۵ | ۸/۷۰۱۴۲ | ۷۵/۷۱۵ |
| انگیزش بیرونی | ۱۰/۰۰ | ۹۸/۰۰ | ۴۰/۱۵۹۸ | ۷/۰۹۰۰۵ | ۵۰/۲۶۹ |
| بی انگیزگی | ۵/۰۰ | ۴۵/۰۰ | ۱۳/۵۵۹۴ | ۳/۹۱۰۸۳ | ۱۵/۲۹۵ |
| اهداف عملکرد تبحری | ۵/۰۰ | ۲۷/۰۰ | ۱۶/۶۸۶۸ | ۴/۸۸۶۹۴ | ۲۳/۸۸۲ |
| اهداف عملکرد گرایشی | ۲/۰۰ | ۱۰/۰۰ | ۷/۵۰۱۱ | ۱/۴۲۰۱۳ | ۲/۰۱۷ |
| اهداف عملکرد اجتنابی | ۵/۰۰ | ۴۷/۰۰ | ۱۱/۱۶۸۵ | ۳/۱۲۸۸۶ | ۹/۷۹۰ |



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

ماتریس همبستگی جدول ۲ نشان می‌دهد که رابطه مثبت‌نگری با جهت‌گیری آینده به میزان r=۰/۵۰۶ در سطح ۰/۹۹درصد اطمینان، معنادار و دارای بزرگترین همبستگی است و اهداف عملکرد اجتنابی و اهداف عملکرد تبحری با همبستگی r =۰/۰۱۳ در سطح ۰/۹۹درصد معناداری کوچک‌ترین همبستگی جدول را دارد.

**جدول ۲.** ماتریس همبستگی مربوط به تأثیر ادراک ساختار هدفی کلاس بر تاب‌آوری تحصیلی و انگیزش تحصیلی

| | مهارتهای ارتباطی | جهت‌گیری آینده | مثبت‌نگری | انگیزش درونی | انگیزش بیرونی | بی‌انگیزگی | اهداف عملکرد تبحری | اهداف عملکرد گرایشی |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جهت‌گیری آینده | -۰/۴۵۳** | | | | | | | |
| مثبت‌نگری | -۰/۳۳۶** | ۰/۵۰۶** | | | | | | |
| انگیزش درونی | -۰/۲۶۹** | ۰/۴۱۲** | ۰/۳۵۲** | | | | | |
| انگیزش بیرونی | -۰/۱۵۰** | ۰/۲۱۳** | ۰/۱۵۸** | ۰/۴۷۳** | | | | |
| بی انگیزگی | ۰/۲۷۹** | -۰/۲۶۶** | -۰/۱۹۱** | -۰/۳۸۵** | -۰/۱۷۶** | | | |
| اهداف تبحری | -۰/۱۳۳** | ۰/۲۴۳** | ۰/۲۷۰** | ۰/۳۳۹** | ۰/۲۲۰** | -۰/۳۱۸** | | |
| اهداف گرایشی | -۰/۱۴۲** | ۰/۳۹۵** | ۰/۲۶۴** | ۰/۲۲۴** | ۰/۱۵۰** | -۰/۱۵۸** | ۰/۱۱۹* | |
| اهداف اجتنابی | ۰/۴۸۷** | -۰/۲۱۰** | ۰/۲۷۰** | -۰/۱۰۶* | -۰/۰۸۹ | ۰/۱۸۶** | ۰/۰۱۳** | -۰/۰۴۵ |

P*[۱] <۰/۰۵ P**[۲]< ۰/۰۱ N=۴۶۳

به‌منظور بررسی برازش مدل نهایی براساس ضرایب به‌دست آمده شاخصهای کلی نیکویی برازش محاسبه شد. براساس جدول۳ فرضیه صفر مبنی بر تساوی دو ماتریس کوواریانس مشاهده شده و تخمین زده شده تأیید می‌شود که نشان دهندهٔ انطباق کامل مدل و در اصطلاح نیکویی برازش است. به این معنا که داده‌های مشاهده شده، مدل مفهومی مورد نظر پژوهشگر را تأیید می‌کنند.

۱. * همبستگی در سطح ۰/۰۵ درصد برقرار است.
۲. ** همبستگی در سطح ۰/۰۱ درصد برقرار است.



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

**جدول ۳.** شاخصهای کلی برازش مدل نهایی

| نام شاخص | اختصار | مقدار قابل قبول | مقدار به‌دست‌آمده | نتیجه‌گیری |
|---|---|---|---|---|
| کای اسکوئر | $\chi^2$ | مقدارصفربرازش کامل | ۱/۸۱۹ | تأیید مدل |
| کای اسکوئر نسبی | $\frac{\chi^2}{df}$ | $\frac{\chi^2}{df} < ۲$ | ۰/۲۶۰ | تأیید مدل |
| برازش تطبیقی | CFI | CFI > ۰/۹۰ | ۱/۰۰ | تأیید مدل |
| نیکویی برازش | GFI | GFI > ۰/۹۰ | ۰/۹۹۹ | تأیید مدل |
| برازش هنجار شده | NFI | NFI > ۰/۹۰ | ۰/۹۹۸ | تأیید مدل |
| ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد | RMSEA | RMSEA< ۰/۰۵ | ۰/۰۰۰ | تأیید مدل |
| پی کلوز | PCIOUSE | PCIOUSE >۰/۰۹ | ۰/۹۹۹ | تأیید مدل |
| معناداری | p | P >۰/۰۵ | ۰/۹۶۹ | تأیید مدل |

براساس مدل و اثرات استاندارد به‌دست آمده از جدول۴ در بررسی فرضیه اول «میان اهداف عملکرد گرایشـــی و جهت‌گیری آینده رابطه وجود دارد.»، اهداف عملکرد گرایشی با جهت‌گیری آینده به میزان r =۰/۲۷۱ در سطح ۹۹ درصد اطمینان رابطه مستقیم دارد. رابطه غیرمستقیم آن r =۰/۱۲۲ و در سطح ۹۵ درصد اطمینان اســـت. همچنین روابط کل اهداف عملکرد گرایشی با جهت‌گیری آینده۰/۳۹۳ = r درسطح ۹۹ درصد معنادار است.

فرضیه دوم «میان اهداف عملکرد گرایشـــی با مثبت‌نگری/ مسئله- محوری رابطه وجود دارد.». این فرضیه درسطح۹۹ درصد اطمینان معنادار است و میزان اثر مستقیم آن۰/۲۳۱ = r و رابطه غیرمستقیم r =۰/۰۲۸ درســـطح۰/۹۹معناداری است. رابطه کل اســـتاندارد اهداف عملکرد گرایشی با مثبت‌نگری/ مسئله- محوری r =۰/۲۵۹ در سطح معناداری ۹۹ درصد است.

فرضیه سوم «میان اهداف عملکرد گرایشی و مهارتهای ارتباطی رابطه وجود دارد.». اهداف عملکرد گرایشـــی با مهارتهای ارتباطی در سطح ۹۹ درصد اطمینان رابطه غیر مستقیم معنادار دارد. میزان اثر این رابطه r = -۰/۲۰۸ به شـــکل معکوس است. رابطه کل اهداف عملکرد گرایشی با مهارتهای ارتباطی r =-۰/۱۶۱ در سطح اطمینان ۹۹ درصد اطمینان است.



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

**جدول ۴.** رابطه مســـتقیم، غیرمستقیم و کل تأثیرات استاندارد تاب‌آوری تحصیلی و انگیزش تحصیلی بر ادراک ساختار هدفی کلاس

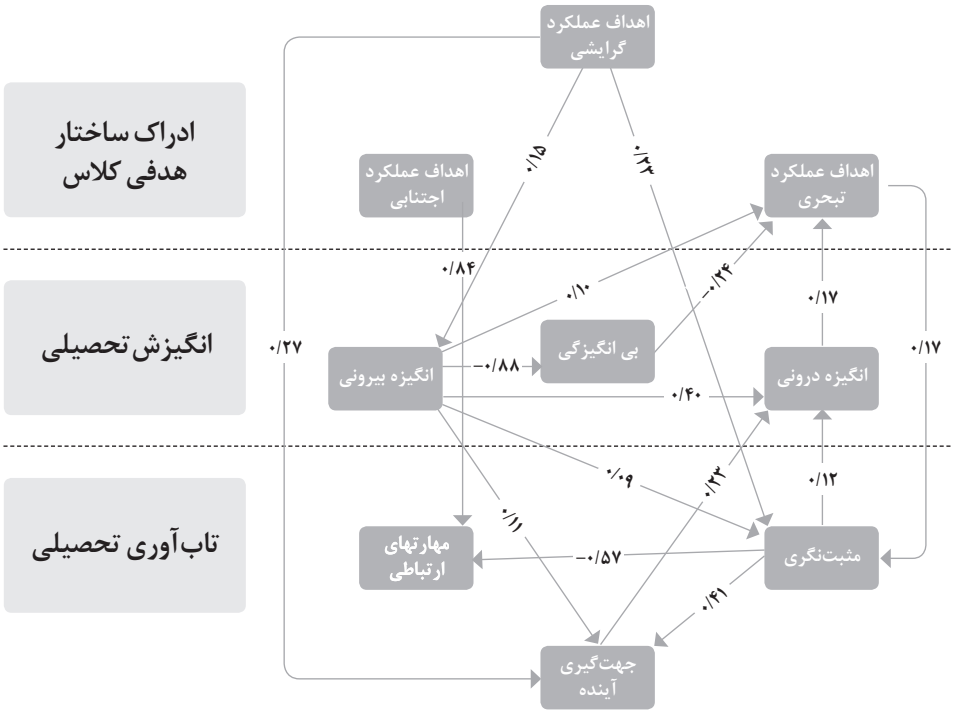
| روابط متغیرها در مدل | رابطه مستقیم استاندارد | رابطه غیرمستقیم استاندارد | مجموع تأثیرات استاندارد | خطای استاندارد S.E |
|---|---|---|---|---|
| انگیزش درونی ⟸------ انگیزش بیرونی | ۰/۳۹۶** | ۰/۰۵۳# | ۰/۴۴۹** | ۰/۰۴۸ |
| مثبت‌نگری ⟸------ گرایشی | ۰/۲۳۱** | .۰/۰۲۸** | ۰/۲۵۹** | ۰/۱۰۱ |
| جهت‌گیری آینده ⟸------ گرایشی | ۰/۲۷۱** | ۰/۱۲۲* | ۰/۳۹۳** | ۰/۱۲۷ |
| جهت‌گیری آینده ⟸------ انگیزش بیرونی | ۰/۱۰۸** | ۰/۰۵۰# | ۰/۱۵۸** | ۰/۰۲۵ |
| جهت‌گیری آینده ⟸------ مثبت‌نگری | ۰/۴۰۸** | ۰/۰۰۴# | ۰/۴۱۲** | ۰/۰۵۶ |
| انگیزش درونی ⟸------ مثبت‌نگری | ۰/۱۳۳** | ۰/۰۹۸* | ۰/۲۳۱** | ۰/۱۲۰ |
| انگیزش درونی ⟸------ جهت‌گیری آینده | ۰/۲۳۴** | ۰/۰۰۳# | ۰/۲۳۸** | ۰/۰۸۸ |
| مهارتهای ارتباطی⟸------ مثبت‌نگری | -۰/۵۷۳** | ۰/۲۷۱** | -۰/۳۰۲** | ۰/۰۸۸ |
| تبحری ⟸------ بی انگیزگی | -۰/۲۳۶** | ۰/۲۳۳** | -۰/۰۰۳# | ۰/۰۶۱ |
| تبحری ⟸------ انگیزش درونی | ۰/۱۶۸** | ۰/۰۷۹# | ۰/۲۴۸# | ۰/۰۳۰ |
| مهارتهای ارتباطی⟸------ اجتنابی | ۰/۸۳۷** | -۰/۸۳۲** | ۰/۰۰۵# | ۰/۱۷۶ |
| مثبت‌نگری⟸------ انگیزش بیرونی | ۰/۰۸۶# | ۰/۰۳۶# | ۰/۱۲۳** | ۰/۰۲۱ |
| مهارتهای ارتباطی⟸------ انگیزش بیرونی | ۰۰۰ | -۰/۱۳۴** | -۰/۱۳۴** | ۰/۰۳۳ |
| انگیزش بیرونی ⟸------ گرایشی | ۰/۱۵۰** | ۰۰۰ | -۰/۱۵۰* | ۰/۲۳۰ |
| مهارتهای ارتباطی ⟸------ گرایشی | ۰/۰۴۷# | -۰/۲۰۸** | -۰/۱۶۱** | ۰/۱۷۰ |
| مهارتهای ارتباطی ⟸------ انگیزش درونی | ۰۰۰ | -۰/۸۹** | -۰/۸۹* | ۰/۰۳۱ |
| مثبت‌نگری⟸------ تبحری | ۰/۱۷۰** | ۰/۰۰۱# | ۰/۱۷۱** | ۰/۰۳۲ |
| تبحری⟸------ انگیزش بیرونی | ۰/۰۹۹* | ۰/۱۱۶* | ۰/۲۱۴# | ۰/۰۳۴ |
| انگیزش درونی⟸------ گرایشی | ۰/۰۳۸# | ۰/۱۸۶** | ۰/۲۲۳** | ۰/۲۵۳ |
| اجتنابی⟸------ جهت‌گیری آینده | ۰۰۰ | -۰/۴۴۷* | -۰/۴۴۷# | ۹/۶۳۵ |

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

در بررســی سؤال اول «چرخه اجتنابی کدام اســت؟» نتایج حاصل از مدل نشان می‌دهد که میان بی‌انگیزگی و اهداف عملکرد اجتنابی یک چرخه به نام چرخه بی‌انگیزگی به وجود آمده است. این چرخه به معنای به‌کارگیری نقش زمان بر تأثیر بی‌انگیزگی بر اهداف عملکرد اجتنابی است. به عبارت دیگر برای برقراری ارتباط و تأثیرگذاری بی‌انگیزگی بر عملکرد اجتنابی نیازمند به گذشت زمان است.

در بررســی ســؤال دوم «آیا مدل بر جهت‌گیری آینده اثر دارد؟ نتایج حاصل از مدل نشان می‌دهد که میزان تأثیر مدل بر متغیر جهت‌گیری آینده r2=۰/۳۳۹ است و r =۰/۵۸۲ که در سطح ۹۹ درصد معنادار است. یعنی با این مدل می‌توان ۳۳/۹ درصد از جهت‌گیری آینده[1] را تبیین کرد.

از مجموعه مطالعات پیشینه نظری و پژوهشهای انجام شده در زمینه متغیرهای مفروض یک مدل مفهومی رسم شده است. با استفاده از داده‌های تجربی و به کمک تحلیل مسیر، مدل اصلاح شده و یک برازش مناســب از مدل به‌دست آمد. شکل ۲ با استفاده از ۹ عامل مورد نظر متغیرهای مطرح شده در پژوهش و روابط همبستگی جدول۴ طراحی شده است.




**شکل ۲.** مدل مسیر نهایی ضرایب استاندارد شده رابطه ادراک ساختار هدفی کلاس با تاب‌آوری تحصیلی و انگیزش تحصیلی

1. Future orientation



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

## ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در این پژوهش روابط متغیرهای مشاهده شده (اندازه‌گیری شده) مربوط به متغیرهای مکنون ادراک ساختار هدفی کلاس و انگیزش تحصیلی بر تاب‌آوری تحصیلی مورد بررسی قرارگرفته و فرضیه ارتباط اهداف عملکرد گرایشی با جهت‌گیری آینده، با میانجیگری انگیزش بیرونی تأیید شده است. پژوهشهای انجام یافته در زمینه ساختارهای هدفی کلاس درس به ارتباط مثبت میان این ساختارهای هدف و جهت‌گیری شخصی هدف اشاره دارند. کیفیت انگیزش فراگیران در کلاس درس به تعریف موفقیت در آن موقعیت بستگی دارد. اهداف موفقیت به عنوان دلایل و مقاصدی که فرد برای گرایش و درگیر شدن در تکالیف برای خود مشخص می‌کند تعریف می‌شوند. دانش‌آموزان با اهداف موفقیت عملکرد گرایشی بر دستیابی به ارزیابی مطلوب شایستگی تأکید دارند و می‌خواهند که توانایی خود را نسبت به دیگران به اثبات برسانند که این در محیط کلاس و جهت‌گیری تکلیف درگیری و بهتر از دیگران عمل کردن و موفقیت تحصیلی آنان و در سطح اجتماعی برای احراز موقعیتهای برتر شغلی، تحصیلی و اجتماعی نقش دارد. این پژوهش هم جهت با پژوهشهای گرین[1] و همکاران(۲۰۰۴) و قاسم و حسین‌چاری(۱۳۹۱) است.

در تأیید فرضیه دوم مبنی بر رابطه اهداف عملکرد گرایشی[2] و مثبت‌نگری (مسئله- محوری)، با میانجیگری انگیزش به نظر می‌رسد مهارت حل مسأله راهبرد مقابله‌ای مهمی است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تنیدگی و مشکلات روانی را کاهش می‌دهد. به عبارت دیگر حل مسأله به فرایند شناختی-رفتاری و ابتکاری فرد اطلاق می‌شود که از طریق آن می‌خواهد راهبردهای مؤثر و سازش‌یافته مقابله‌ای برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف یا ابداع کند. دانش‌آموزان با اهداف موفقیت گرایشی بر ارزیابی مطلوب شایستگی و نشان دادن تواناییهای خود برانگیخته می‌شوند و به احتمال بسیار در فرایند مسأله-محوری و انجام دادن تکالیف درگیر می‌شوند و خواهان عملکرد بهتر از دیگران و کنترل بر شرایط یادگیری و نهایتاً احساس شایستگی و برتری هستند. این دانش‌آموزان سطحی از شرایط سخت و چالشهای موقعیتهای یادگیری تکالیفی را که احساس برتری و شایستگی آنها را برانگیزد و از سطحی از دشواری برخوردار باشد ترجیح می‌دهند. آنان دارای رویکرد خوش‌بینی(مثبت‌نگری) اند و درصدی از کنترل را بر شرایط یادگیری دارند. پژوهشهای انجام شده در سه دهه اخیر نشان‌دهنده آن است که ادراک از ساختارکلاس، تعیین کنندهٔ معنادار یادگیری دانش‌آموزان است (فراسر، ۱۹۹۸). وقتی که دانش‌آموزان ادراک مثبتی از محیط کلاس خود به‌دست می‌آورند، عملکردی بهتر و نگرشهای مثبت بیشتری نسبت به آموخته‌های خود خواهند داشت (درمن[3]، ۲۰۰۵؛ به‌نقل از نیکدل و همکاران، ۱۳۸۹).

1. Greene
2. Tendency performance goals
3. Dorman



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

این پژوهش هم جهت با پژوهشهای ایمز و آرچر[1] (۱۹۸۸) و میرزایی و همکاران(۱۳۹۵) است.

در تأیید فرضیه رابطه اهداف عملکرد گرایشی با مهارتهای ارتباطی با میانجیگری مثبت‌نگری می‌توان به این نکته اشاره کرد که ارتباط ساختار انگیزشی مهمی است، زیرا زمانی که روابط میان- فردی افراد از نیاز آنها به ارتباط حمایت می‌کند، بهتر انجام وظیفه می‌کنند، در برابر استرس انعطاف‌پذیرتر می‌شوند و مشکلات روانشناختی کمتری دارند(ریو[2]، ۱۳۹۰؛ ترجمه سیدمحمدی). ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری بر شرکت آنها در فعالیتهای کلاسی و نیز برقراری روابط با همسالانشان تأثیر می‌گذارد. افکار، ادراکات و تعبیرهای فراگیران به مثابه یک واسطه برای تعاملات کلاس درس عمل می‌کنند. براساس ماهیت شناختی اجتماعی نظریه هدف پیشرفت کلاس درس واقعی وجود ندارد. ادراکات دانش‌آموزان از کلاس درس نوع واکنش آنها را تعیین می‌کند. این ادراکات به روابط مثبت آموزش دهنده و فراگیر بستگی دارد. دانش‌آموزانی که از حمایت اجتماعی معلم برخوردار می‌شوند، نسبت به اهداف تحصیلی انگیزه بیشتری پیدا می‌کنند. این افزایش در انگیزه موجب عملکرد بهتر می‌شود. مداخله‌های کلاس درس که نیازهای عاطفی فراگیران را در برداشته باشد موجب تغییر ادراکات فراگیران از محیط کلاسی می‌شود. دانش‌آموزانی که موفق به برقراری ارتباط با همکلاسیها و تکالیف کلاسی نمی‌شوند و همچنین نمی‌توانند با معلم و چالشهای تعاملی کلاس و مدرسه ارتباط برقرارکنند، به واکنشهای اجتنابی روی می‌آورند و انگیزش بی‌تفاوتی یا اجتناب از عدم شایستگی و مقبولیت را در پیش می‌گیرند این پژوهش هم جهت با پژوهشهای بروکس و همکاران(۲۰۰۶) و ونتزل[3] (۱۹۹۸؛ به‌نقل از هاشمی، ۱۳۹۰) است.

براساس یافته‌های حاصل از مدلیابی پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که از عوامل انگیزشی بسیار تأثیرگذار که روابط میان ادراک ساختار هدفی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی را میانجیگری می‌کنند چالش بهینه و ساختار تکالیف، شرایط محیطی که نیاز ما را به شایستگی ارضا می‌کنند و بازخورد مثبت از محیط است. معلم کلاس درس می‌تواند با در نظر گرفتن این اصل تکالیف جالب و برانگیزاننده و متناسب با مهارتها و شایستگیهای فردی دانش‌آموزان را طراحی کند و سطحی از چالش و دشواری را در نظر بگیرد که همه دانش‌آموزان کلاس را درگیر کند. دانش‌آموزان برای ادراک مثبت از شایستگیهای خود نیاز به بازخورد دارند. معلم می‌تواند با توجه به نیاز شرایط، موقعیت یادگیری و شخصیت دانش‌آموزان یکی از روشهای بازخورد را برگزینند:

**۱.** بازخورد عملکرد دانش‌آموزان نسبت به خود تکلیف،
**۲.** مقایسه عملکرد فعلی با عملکرد گذشته دانش‌آموزان،
**۳.** ارزیابی دیگران،
**۴.** مقایسه عملکرد فعلی دانش‌آموز با دیگران.

1. Archer
2. Reeve
3. Wentzel



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

اهداف ارزشـــیابی و انتظارات روشـــن و قابل پیش‌بینـــی معلم و محیط کلاس تـــوأم با همدلی و حمایت، پیش‌بینی کننده‌ای مناسب برای ادراک موفقیت دانش‌آموزان است. پژوهشهای بسیاری درباره اینکه محیط کلاس چگونه باید باشـــد، انجام شده اســـت، مثلاً نتایج پژوهشی مک‌دونالد و ولیدیویسو[1] (به‌نقل از موریســـون و آلن[2]،۲۰۰۷) نشان می‌دهد که محیط کلاس از طریق فراهم ساختن فرصتهای رشد و حمایتهای عاطفی، انگیزشی و راهبردی می‌تواند در ارتقای تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشـــد. برای دانش‌آموزان، محیطهایی مانند کلاس درس (رفتارهـــای حمایتی و انتظارات معلم)، گروه همسالان، مدرســـه به منزلهٔ یک کل و حمایتها و انتظارات خانواده مهم تلقی می‌شوند. بررسیها نشان می‌دهند که توجه به نیازهای روانی-عاطفی دانش‌آموزان و ایجاد فضای توأم با امنیت و ثبات و استقلال نقشـــی فزاینده بر تاب‌آوری و سازگاری دانش‌آموزان می‌گذارد و در این میان معلم می‌تواند نقشی مؤثر در روند بهسازی و ارتباطات دانش‌آموزان با یکدیگر و تکالیف کلاسی داشته باشد. بر این اساس می‌توان ابعـــاد تاب‌آوری در کلاس درس را این گونه بیان کرد: مراقبت و حمایت، انتظارات بالا، فرصتهایی برای مشارکت به روشهای ارزشمند، به وجود آوردن مهارتهای اجتماعی، روشن کردن محدودیتها و انتظارات و آموزش مهارتهای زندگی.

از محدودیتهای این پژوهش می‌توان به گروه نمونه و مقطع تحصیلی جامعه مورد پژوهش اشـــاره کرد. با توجه به اهمیت نقش عوامل حفاظتی در دوره رشد نوجوانی و وجود کلاسها و معلمان متعدد این مقطع تحصیلی، در تعمیم نتایج به گروههای سنی و نمونه‌های دیگر باید با احتیاط عمل شود.

1. MacDonald & Validivieso
2. Morrison & Allen



[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

# منابع

## REFERENCES


باقری، ناصر. (۱۳۷۹). *هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی بین دانش‌آموزان دبیرستانهای شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

حجازی، الهه؛ لواسانی، مسعود و بابایی، ابوالفضل. (۱۳۹۰). رابطه ادراک از ساختار هدفی کلاس، سبکهای تفکر، رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۲ (۳۰)، ۲۸-۳۸.

دلاور، علی. (۱۳۹۴). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی*. تهران: رشد.

رشیدی، علی؛ امیری، محمد؛ مهرآور گیگلو، شهرام و نودهی، حسن. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب‌آوری تحصیلی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری(دانشور رفتار)*، ۲۲ (۷)، ۱۸۹-۱۹۸.

ریو، جان مارشال. (۱۳۹۰). *انگیزش و هیجان*، ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: نشر ویرایش.

سلطانی‌نژاد، مهرانه؛ آسیایی، مینا؛ ادهمی، بیانه؛ توانایی یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ARI. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵ (۱۵)، ۱۷-۳۵.

غلامی‌نیا، زینب. (۱۳۸۸). *رابطه جهت‌گیری هدف و راهبردهای مقابله با استرس تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.

قاسم، مرضیه و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). تاب‌آوری روانشناختی و انگیزش درونی ـ بیرونی: واسطه‌گری خودکارآمدی. *روانشناسی تحولی: روانشناسی ایرانی*، ۹ (۳۳)، ۶۱-۷۱.

کاوسیان، جواد؛ فراهانی، محمدنقی؛ کدیور، پروین؛ هومن، عباس؛ شهرآرای، مهرناز و فرزاد، ولی اله. (۱۳۸۶). مطالعه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانهای سراسر کشور در سال تحصیلی۸۴- ۱۳۸۳. *فصلنامه پژوهشهای نوین روانشناختی دانشگاه تبریز*، ۲(۸)، ۸۱-۱۰۴.

میرزایی، شراره؛ کیامنش، علیرضا؛ حجازی، الهه و بنی‌جمال، شکوه‌السادات. (۱۳۹۵). تأثیر ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش خودمختار. *روشها و مدل‌های روانشناختی*،۷(۲۵)،۶۷-۸۲.

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله و کریمی، یوسف. (۱۳۸۹). بررسی شاخصهای روانسنجی پرسشنامه ادراک از کلاس. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱(۱)، ۱-۲۳،

هاشمی، زهرا. (۱۳۹۰). *مدل تبیینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.

Bartone, P. T., Eid, J., Johnsen, B. H., Laberg, J. C. & Snook, S. A. (2009). Big Five personality factors, hardiness and social judgment as predictors of leader performance. *Leadership & Organization Development Journal, 30*, 498-521.





[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children and Schools, 28*(2), 69-76.

Cabrera, N. L. & Padilla, A. M. (2004). Entering and succeeding in the "culture of college": The story of two Mexican heritage students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 26*(2), 152-157.

Cetin-Dindar, A. (2016). Student motivation in constructivist learning environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *12*(2), 233-247.

Close, W., & Solberg, S. (2008). Predicting achievement, distress and retention among lower-income Latino youth. *Journal of Vocational Behavior, 72*(1), 31-42.

Conner, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression & Anxiety, 18*, 76-82.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Springer US.

_____ . (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

_____ . (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 61-87). New York: Academic Press.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232.

Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research, 1,* 7-33.

Fraser, B. J. & Kahle, J. B. (2007).Classroom, home and peer environment influences on student outcomes in science and mathematics: An analysis of systemic reform data. *International Journal of Science Education, 29* (15), 1891-1909.

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.

Kitano, M. K., & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review, 27*(4), 200-205.

Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counseling, 11,* 1-20.

Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 87-102.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe? *Australian Psychologist, 38*(1), 31-38.

_____ . (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*(3), 267-281.

Masten, A. S. (2004). Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development. In R. E. Dahl & L. P. Spear (Eds.), *Annals of the New York Academy of Sciences: Vol. 1021. Adolescent*

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]

*brain development: Vulnerabilities and opportunities* (pp. 310-319). New York Academy of Sciences.

Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 514-523.

Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 60-70.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., … Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS).* Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Morrison, M. G., & Allen, R. M. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice, 46*(2), 162-169.

Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 432-447.

Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of classroom social environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(3), 550-558.

Samuels, W.E. (2004). *Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience.* Available at: www.Proquest.com.

Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly, 58*(1), 35-50.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (pp. 223-245). New York, NY: Routledge.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017.

Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of Research on Educational Resilience.* Center for Research on Education, Diversity & Excellence. Research Report. (Paper rr_11). University of California, Santa Cruz.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 236-250.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-09 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4 ]