

مدلیابی رابطه ادراک ساختار هدفی کلاس و تاب آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش تحصیلی

◎ معصومه طهرانی^۱ ◎ دکتر بهرام صالح صدق پور^۲ ◎ مجید ابراهیم دماوندی^۳

چکیده: پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه ادراک ساختار هدفی کلاس و تاب آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش تحصیلی به روش همبستگی انجام شده است. به همین منظور ۴۶۱ نفر از دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند با روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند و ابزارهای انگیزش تحصیلی والرنو و همکاران (۱۹۹۲)، پرسشنامه تاب آوری تحصیلی ساموئلز (۲۰۰۴) و پرسشنامه ادراک ساختار هدفی کلاس میجلی و همکاران (۲۰۰۰) را پاسخ دادند. داده های حاصل از طریق آمار توصیفی و استنباطی (تحلیل مسیر) تحلیل شدند. نتایج حاصل از بررسی متغیرهای مشاهده شده مربوط به متغیرهای مکنون روابط علی مدل پژوهش نشان داد که انگیزش بیرونی در رابطه میان اهداف عملکرد گرایشی با جهت گیری آینده نقش واسطه گری دارد. اهداف عملکرد گرایشی با مثبت نگری رابطه مثبت معنادار دارد. همچنین نتایج میان اهداف عملکرد گرایشی با مهارت های ارتباطی رابطه غیر مستقیم منفی معنادار نشان داد. در مجموع ۳۲/۹ درصد از تغییرات جهت گیری آینده به مدل به دست آمده از پژوهش بستگی دارد که نشان دهنده این است که ادراک ساختار هدفی کلاس از طریق فعالیتهای کلاسی دانش آموزان، پیامهای معلم و طرز تفکر و جهت گیری انگیزشی دانش آموزان با میزان تعهد، کنترل و انگیزش پیشرفت آنان در شرایط چالش و سخت رابطه دارد. به این مفهوم که میزان تاب آوری تحصیلی دانش آموزان از فعالیتها و پیامهای کلاسی معلم در قالب ساختار هدفی کلاس به شکل مستقیم و غیر مستقیم با واسطه گری انگیزش تحصیلی دانش آموزان اثر می پذیرد.

کلید واژگان: ادراک ساختار هدفی کلاس، تاب آوری تحصیلی، انگیزش تحصیلی

☒ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۲/۰۲

☒ تاریخ دریافت: ۹۷/۰۲/۰۸

- 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

در سالهای اخیر، توجه به استعداد و توانمندیهای انسان مورد توجه پژوهشگران حوزه‌های گوناگون روانشناسی قرار گرفته است. 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^۱ است. امروزه تاب‌آوری جایگاهی ویژه در آسیب‌شناسی تحولی و بهداشت روانی یافته است. تاب‌آوری را در محیط آموزشی به منزله احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی با وجود آسیبها و دشواریهای محیطی تعریف کرده‌اند (واکسمن، گری، پادرون^۲، ۲۰۰۳). دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری، با وجود موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، به میزان زیاد در محیط آموزشی موفق می‌شوند (کابررا و پادیلا^۳، ۲۰۰۴). ماستن^۴ (۲۰۰۴) تاب‌آوری تحصیلی را به منزله توانایی دانش‌آموز در کنار آمدن مؤثر با موانع، استرس، فشار و بطور کلی عوامل تهدید کننده تعریف می‌کند. تلفیق و ترکیب تعهد، کنترل و چالش، زمینه‌ساز تاب‌آوری است که به مثابه یک شجاعت وجودی تعریف شده است (بارتون^۵ 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 (کاتر و دیویدسون^۶، ۲۰۰۳). تاب‌آوری ویژگی یا خصلتی نیست که برخی دارای آن باشند و برخی دیگر آن را نداشته باشند، تاب‌آوری بیانگر تعامل میان انسان و محیط است (کلوس و سولبرگ^۷، ۲۰۰۸). تاب‌آوری تحصیلی را توانایی موفقیت در مدرسه، با وجود شرایط محرومیت تعریف می‌کند که در برگیرنده شایستگیهایی مانند اعتماد، بهزیستی، انگیزش، جهت‌گزینی، ارتباط قوی و مدیریت استرس است.

در برخی تعاریف تاب‌آوری را ویژگی شخصی و در برخی دیگر 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 مشکل برخوردارند و در رو به رو شدن با شرایط ناگوار از راهبردهای مقابله‌ای انعطاف‌پذیر بهره می‌گیرند. این دانش‌آموزان در صورت نیاز از معلمان و همسالان تقاضای کمک می‌کنند. نوجوانان و بزرگسالان تاب‌آور، دارای ویژگیهایی مانند مکان کنترل درونی، خودپندازه مثبت، بلوغ اجتماعی، مهروزی، احساس مسئولیت و استقلال‌اند (کیتانو و لوئیس^۸،

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

۲۰۰۵). مارتین و مارش^۱ (۲۰۰۶) معتقدند که تاب آوری تحصیلی مربوط به همه دانش آموزان است، زیرا هر دانش آموزی ممکن است سطوحی از عملکرد ضعیف، سختی یا چالش را تجربه کند، اما برخی از دانش آموزان 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 دانش آموزان، ادراک از ساختار هدفی کلاس است. مطالعه ادراک از ساختار هدفی کلاس بر این فرض استوار است که ادراک دانش آموزان از محیط کلاس با ویژگیهای زمینه‌ای و شخصی آنها پیوند دارد و این امر بر روی که آنها درباره محیط پیرامون خود می‌اندیشند و مشارکت در فعالیت کلاس تأثیر می‌گذارد (پاتریک، رایان، کاپلان، ۲۰۰۷). ساختار هدفی کلاس به متابه اهداف پیشرفت وابسته به موقعیت مفهوم سازی 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 (گraham و گلان، ۱۹۹۱؛ بدنقل از حجازی و همکاران، ۱۳۹۰). ساختار هدفی کلاس به تأکیدهای محیطی مرتبط با شایستگی گفته می‌شود که از طریق فعالیتهای کلی کلاس درس و پیامهای ویژه که معلم از طریق آنها با دانش آموزان ارتباط برقرار می‌کند، بر جسته می‌شود (مورایاما و الیوت، ۲۰۰۹). ساختار هدفی، توصیف کننده نوع اهداف پیشرفتی است که قوانین و فعالیتهای آموزشی غالب در کلاس درس، مدرسه، یا محیطهای یادگیری دیگر بر آن تأکید می‌کنند (ولتز، ۲۰۰۴).

از نقطه نظری گسترده‌تر، محیط یادگیری نه تنها شامل ساختار فیزیکی و شرایط ظاهری کلاس است، بلکه بعد روانشناسی هم دارد (فراسر و کاله، ۲۰۰۷). ادراک دانش آموزان از تجربیات خود در کلاس درس می‌تواند دریچه‌ای خاص برای سنجش کیفیت کلاس درس محسوب شود. تجربیات دانش آموزان به آن دلیل متفاوت است که هر دانش آموز بافت یا محیط پیرامون خود را به گونه‌ای متفاوت ادراک می‌کند. این ادراکهای شخصی منجر به آن می‌شوند که دانش آموزان از فرصت‌های یادگیری موجود در محیط کلاس اجتناب کنند یا از آنها برای کسب مهارت بهره بگیرند (اسکینر 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 پیازه، 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

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

برای درک اینکه چگونه دانش آموزان ساختار کلاس را درک می‌کنند و به تجربیات کلاسی معنا می‌دهند رایان و گرولنیک^۳ در سال 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 دانش آموزان تأکید می‌شود (میس^۴ و همکاران، ۱۹۸۸). اصل کیفی در مورد انگیزش دانش آموزان با طرز تفکر و ادراک آنان از فعالیتهای یادگیری و خود فرایند یادگیری سروکاردار. هدفهای خاص و برجسته در ساختارهای کلاس می‌توانند الگوهای گوناگون کیفی را جهت دهنند. این ساختارها همسو با ابعاد هنجار تعریف شده و در رابطه با اهداف عملکردی و تبحر توصیف می‌شوند. این ساختارها با هم، همپوشانی دارند و با انگیزه دانش آموزان ارتباط پیدا می‌کنند. انگیزه نقشی مؤثر در علاقه دانش آموزان به درس و مدرسه دارد و زیربنای موقوفیت است (میس، ویگفیلد^۵ و اکلس^۶، مارتین، ۱۹۹۰؛ مارتین، ۲۰۰۱؛ مارش و دیبوس^۷، ۲۰۰۱). ساختار کلاس براساس اهداف معلم شکل می‌گیرد ولی چگونگی تأثیر آن بر انگیزش و عملکرد دانش آموزان، به چگونگی ادراک آنان از ساختار کلاس بستگی دارد (ایمز^۸، ۱۹۹۲). پژوهش در زمینه محیط یادگیری یک حوزه روبه رشد در پژوهش‌های تربیتی و آموزشی به شمار 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 دانش آموزان در معرض خطر بر تاب‌آوری تأکید دارند (بروکس^۹، ۲۰۰۶). در این زمینه نظریه پردازان حوزه انگیزش نظرات متفاوتی را ارائه کرده‌اند، اما یکی از مهم‌ترین آنها نظریه خودتعیینی دسی^{۱۰} و رایان است. در واقع، نظریه نیازهای روانشناسی دسی

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

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^۱، رفتار یا فعالیتی بنا به دلایل درونی هر فرد است. دوم اینکه، انگیزه بیرونی^۲ که دلایل یک رفتار براساس عوامل خارجی تعیین می‌شوند. عنصر سوم بی انگیزگی^۳ که هیچ ارتباطی میان رفتار و پیامد تجربیات وجود ندارد. در ک انواع مختلف انگیزه و عوامل تسريع کننده آنها برای معلمان اهمیت دارد، زیرا معلمان نمی‌توانند همیشه بر انگیزه درونی برای تسريع یادگیری تکیه کنند. باید بدانند چگونه انگیزه بیرونی را تقویت کنند تا یادگیری موفقی صورت بگیرد. ساختار هدفی کلاس به منزله هدفهای پیشرفت وابسته به موقعیت مفهوم‌سازی شده است. منظور از هدفهای پیشرفت موقعیت، ویژگیها و شرایطی است که در محیط فعالیت یادگیرنده‌گان 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 (گraham و گلان، ۱۹۹۱؛ بهنگل از حجازی و همکاران، ۱۳۹۰).

اليوت و چرج^۴ در سال ۱۹۹۷ چارچوب هدفهای موفقیت را پیشنهاد کردند که نشان‌دهنده 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 بر کسب 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 تحری^۵، عملکرد اجتنابی و عملکرد گرایشی پیش‌بینی کننده‌های گوناگون پیامدها در محیط یادگیری و ساختار هدفمند کلاس‌اند، پژوهشگران باید به این مسئله 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^۶ در سال ۲۰۱۴ روی ادراک دانش‌آموزان از تجربیات کلاس و تأثیر معلم روی انگیزش تحصیلی مطالعه‌ای انجام داده‌اند. 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 بخشنند. 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

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^۱ (۱۳۹۱) نیز حاکی از این است که انگیزش درونی می‌تواند تابآوری در یادگیرندگان را پیش‌بینی کند.

نتایج مطالعات استراچز^۲ و همکاران (۱۳۸۸؛ بهنگل از غلامی‌نیا، ۲۰۰۰) نشان می‌دهد که سبک مقابله‌ای مسئله-محور با فشار و تنفس تحصیلی رابطه منفی و با انگیزش بالا و پیشرفت تحصیلی بهتر در یادگیرندگان، رابطه مثبت دارد. در بررسی دیگری که پادرون، واکسمن و هوانگ^۳ (۱۹۹۱؛ بهنگل از هاشمی، ۱۳۹۰) انجام داده‌اند، 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 کردند، سپس براساس آن گروه تابآور و غیرتابآور را بر مبنای پیشرفت تحصیلی بالا، انگیزش، توجه مؤثر و انجام دادن تکالیف تحصیلی به شکل کامل مشخص کردند. یافته‌ها نشان می‌دهند که دانشآموزان تابآور در محیط یادگیری روابط مثبت بیشتری را گزارش کردند و از جو کلاس و رابطه با معلم احساس رضایت بیشتری دارند. در حالیکه دانشآموزان غیرتابآور مشکلات و سختیهای بیشتری را گزارش کردند. 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 پرداخته‌اند. 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؛ از تابآوری تحصیلی دانشآموزان را تبیین و پیش‌بینی می‌کند. نتایج پژوهش میرزایی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داده است که میان اهداف عملکرد گرایشی و تابآوری تحصیلی رابطه غیرمستقیم وجود دارد، بهطوری که انگیزش درونی اهداف عملکرد گرایشی و تابآوری تحصیلی را میانجیگری می‌کند. با توجه به اهمیت ادراک دانشآموزان از ساختارهای 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 زمینه 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 ساختارهای کلاس شامل مؤلفه‌های اهداف عملکرد

1. Strachers

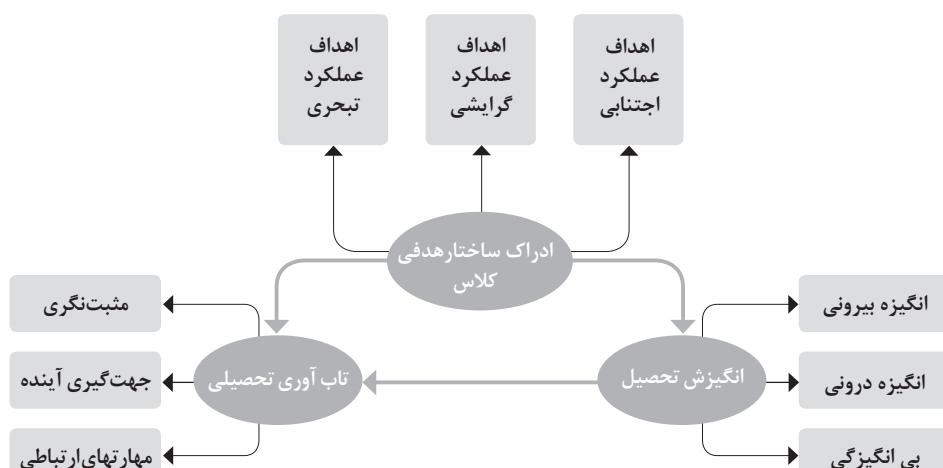
2. Huang

تبحری، اهداف عملکرد اجتنابی^۱ و اهداف عملکرد گرایشی با انگیزش تحصیلی با مؤلفه‌های انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی و تاب آوری تحصیلی با عاملهای مثبت‌نگری، جهت‌گیری آینده و مهارت‌های ارتباطی را بررسی کیم. بنابراین پژوهش حاضر این است که آیا در فرایند تأثیر ادراک ساختار هدفی کلاس بر تاب آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش تحصیلی مدل برقرار است؟ به عبارت دیگر این پژوهش سعی دارد تا مدل روابط میان متغیرهای مورد بحث را تعیین کند. با توجه به اینکه پژوهش حاضر مدل‌بایانی روابط علی است، بنابراین رابطه متغیرهای مکنون مورد مطالعه قرار نگرفته و رابطه متغیرهای مشاهده شده مربوط به هر متغیر مکنون مورد مطالعه قرار گرفته است. از این‌رو فرضهای پژوهش عبارت‌اند از:

۱. اهداف عملکرد گرایشی با میانجیگری انگیزش بیرونی با جهت‌گیری آینده رابطه دارند.
۲. اهداف عملکرد گرایشی با مثبت‌نگری/مسئله-محوری رابطه دارند.
۳. اهداف عملکرد گرایشی 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؟



1. Avoidance performance goals

■ روش پژوهش

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

جامعه آماری پژوهش، همه دانش‌آموzan پایه اول، دوره دوم دبیرستان شهر تهران بوده که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بوده‌اند. با توجه به گستردگی جامعه آماری در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری خوش‌بینی چند مرحله‌ای استفاده شده است. در مرحله نخست از میان مناطق بیست گانه آموزش و پرورش شهر تهران سه منطقه (مناطق ۱۳، ۱۱، ۵) به طور 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 مدرسه و هر کلاس ۲۵ نفر به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند. برای تعیین حجم نمونه، از قاعده حجم نمونه دلاور (۱۳۹۴) استفاده شد که در آن تعداد عاملهای مورد بررسی ضریب در ۵۰ می‌شوند. با در نظر گرفتن اینکه در این پژوهش ۹ عامل (انگیزه‌درونی، انگیزه‌بیرونی، بی‌انگیزگی، مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده، مثبت‌نگری، اهداف تحری، اهداف گرایشی و اهداف اجتنابی) مورد بررسی قرار گرفته‌اند، حداقل نمونه به تعداد ۴۵۰ نفر کفايت می‌کرد که با در نظر گرفتن احتمال افت آزمودنیها از ۴۷۵ نفر نمونه‌گیری به عمل آمد که با حذف پرسشنامه‌های ناقص به ۴۶۱ نمونه تقلیل یافت.

■ ابزارهای گردآوری داده‌ها

● **مقیاس انگیزش تحصیلی والرند¹:** این ابزار را والرند و همکاران (۱۹۹۲) در کشور کانادا براساس نظریه خودمختاری دسی و رایان (۱۹۸۵) ساخته‌اند و باقی و همکاران در دانشگاه تربیت معلم (۱۳۷۹) آن را روی دانش‌آموzan دبیرستانی شهر تهران هنجاریابی کرده‌اند. نتایج هنجاریابی نشان داده که ساختار 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 کاووسیان و همکاران (۱۳۸۶) هنجاریابی کرده‌اند.

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

هفت عامل انگیزش والرند به سه عامل کلی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی تقسیل یافته است. نتایج تحلیل عامل تأییدی این پژوهش ساختار سه عاملی را تأیید می کند. بررسی روایی سازه نشان می دهد که زیر مقیاسها از روایی قابل قبولی برخوردارند و محاسبه آلفای کرونباخ مؤید آن است که این ابزار پایابی مناسبی دارد. این پرسشنامه شامل ۲۸ گویه در طیف پنج درجه ای لیکرت (از کاملاً موافق، موافق، نظری ندارم، مخالفم، کاملاً مخالفم) درجه بندی شده است. به ترتیب سؤالهای ۲۳، ۹، ۲، ۹، ۲۷، ۱۱، ۱۸، ۴، ۲۱، ۲۰، ۶، ۲۷، ۱۷، ۲۱ به انگیزش درونی، سؤالهای ۱۵، ۱، ۲۲، ۸، ۱۰، ۱۴، ۲۴، ۱۳، ۲۵، ۱۶، ۲۴، ۱۳ به انگیزش بیرونی و سؤالهای ۱۹، ۵، ۲۶، ۱۲، ۱۰ به انگیزگی، اختصاص یافته است.

● مقياس تاب آوری تحصیلی ساموئلز:^۱ این پرسشنامه را ساموئلز (۲۰۰۴) ساخته است.

سلطانی نژاد، آسیابی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۳) به منظور بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ و برای تعیین روابی عاملی از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی و تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند. بررسی نمودار اسکری تحلیل اولیه راه حل سه عاملی را نشان داد. سپس برای دستیابی به ساختار سه عاملی تحلیل مؤلفه‌های اصلی با روش چرخش واریماکس انجام شده است. این سه عامل براساس سؤالهای محتوای تحت پوشش مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده، مسئله-محور و مثبت‌نگری نامگذاری شدند. ضریب آلفای کرونباخ در خرده مقیاس‌های آن میان ۶۳ تا ۷۷ درصد به دست آمد. این پرسشنامه شامل ۲۸ گویه در طیف پنج درجه‌ای لیکرت (از کاملاً موافق، موافق، نظری ندارم، مخالف، کاملاً مخالف) درجه‌بندی شده است. سؤالات این پرسشنامه به متغیرهای ذیل اختصاص یافته است: سؤالات ۱۰، ۲۳، ۵، ۲۰، ۱۳، ۷، ۲۰ و معکوس سؤالات ۱۱، ۲۲، ۱۲ و ۹ به متغیر مهارت‌های ارتباطی، سؤالات ۶، ۱۶، ۱۴، ۱۲، ۸، ۱۷، ۱۵ و معکوس^۴ به متغیر جهت‌گیری آینده و سؤالات ۱، ۲، ۱۹ به متغیر مسئله-محوری/مثبت‌نگری تعلق گرفت.

- مقياس ادراك ساختار هدفي کلاس:^۲ مقياس ادراك از ساختار هدفي کلاس، پخشی از

پرسشنامه میجلی^۳ و همکاران (۲۰۰۰) است که شامل ۱۴ سؤال (۶ گویه برای سنجش ساختار هدفی تبحری، ۳ گویه برای سنجش 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 سه خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری ۷۶/۰، ساختار هدفی عملکردی ۷۰/۰ و ساختار هدفی اجتنابی ۸۳/۰ گزارش کرده‌اند. حجازی، لواسانی، و پایا^۴ (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای

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

دیگر ضرایب قابلیت اعتماد خرد 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، تا حدودی درست است، غلط است، کاملاً غلط است) دارد. به ترتیب سؤالات ۱، ۳، ۵، ۶، ۹ به متغیر تبحری، سؤالات ۱۱، ۸ به متغیر عملکردی و سؤالات ۲، ۴، ۷ 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	حداکثر نمره	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
مشیت‌نگری	۵/۰۰	۵۶/۰۰	۱۴/۶۲۲۰	۲/۲۴۵۶۶	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

ماتریس همبستگی جدول ۲ نشان می دهد که رابطه مثبت نگری با جهت گیری آینده به میزان $= 0/506$ در سطح $0/99$ درصد اطمینان، معنادار و دارای بزرگترین همبستگی است و اهداف عملکرد اجتنابی و اهداف عملکرد تبحری با همبستگی $= 0/013$ در سطح $0/99$ درصد معناداری کوچک ترین همبستگی جدول را دارد.

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

اهداف عملکرد گرایشی	اهداف عملکرد تبحری	بی انگیزگی	انگیزش بیرونی	انگیزش درونی	مثبت نگری	جهت گیری آینده	مهارت های ارتباطی
					-0/453**	جهت گیری آینده	
					-0/506**	-0/336**	مثبت نگری
					-0/352**	-0/412**	-0/269**
					-0/473**	-0/158**	-0/213**
					-0/176**	-0/385**	-0/191**
					-0/266**	-0/279**	-0/150**
					-0/318**	-0/220**	-0/339**
					-0/270**	-0/243**	-0/133**
					-0/119*	-0/158**	-0/150**
					-0/224**	-0/264**	-0/395**
-0/0/45	-0/0/13**	-0/0/186**	-0/0/89	-0/0/106*	-0/270**	-0/210**	-0/487**
P ^{**1} < 0/0/5	P ^{**2} < 0/0/1	N=463					

به منظور بررسی مدل نهایی براساس ضرایب به دست آمده شاخصهای کلی نیکویی برآش محاسبه شد. براساس جدول ۳ فرضیه صفر مبنی بر تساوی دو ماتریس کوواریانس مشاهده شده و تخمین زده شده تأیید می شود که نشان دهنده انتطاق کامل مدل و در اصطلاح نیکویی برآش است. به این معنا که داده های مشاهده شده، مدل مفهومی مورد نظر پژوهشگر را تأیید می کنند.

۱. همبستگی در سطح $0/05$ درصد برقرار است.

۲. همبستگی در سطح $0/01$ درصد برقرار است.

جدول ۳. شاخصهای کلی برآش مدل نهایی

نام شاخص	اختصار	مقدار قابل قبول	مقدار به دست آمده	نتیجه گیری
کای اسکوئر	χ^2	مقدار صفربرآش کامل	۱/۸۱۹	تأثید مدل
کای اسکوئر نسبی	$\frac{\chi^2}{df}$	$\frac{\chi^2}{df} < 2$	۰/۲۶۰	تأثید مدل
برآش تطبیقی	CFI	$CFI > 0.90$	۱/۰۰	تأثید مدل
نیکویی برآش	GFI	$GFI > 0.90$	۰/۹۹۹	تأثید مدل
برآش هنجار شده	NFI	$NFI > 0.90$	۰/۹۹۸	تأثید مدل
ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورده	RMSEA	$RMSEA < 0.05$	۰/۰۰۰	تأثید مدل
بی کلوز	PCIOUSE	$PCIOUSE > 0.09$	۰/۹۹۹	تأثید مدل
معناداری	p	$P > 0.05$	۰/۹۶۹	تأثید مدل

براساس مدل و اثرات استاندارد به دست آمده از جدول ۴ در بررسی فرضیه اول «میان اهداف عملکرد گرایشی و جهت‌گیری آینده رابطه وجود دارد.»، اهداف عملکرد گرایشی با جهت‌گیری آینده به میزان $= 0.271$ در سطح 99 درصد اطمینان رابطه مستقیم دارد. رابطه غیرمستقیم آن $= 0.122$ و در سطح 95 درصد اطمینان است. همچنان روابط کل اهداف عملکرد گرایشی با جهت‌گیری آینده $= 0.393$ در سطح 99 درصد معنادار است.

فرضیه دوم «میان اهداف عملکرد گرایشی با مثبت‌نگری / مسئله - محوری رابطه وجود دارد.». این فرضیه در سطح 99 درصد اطمینان معنادار است و میزان اثر مستقیم آن $= 0.231$ و رابطه غیرمستقیم $= 0.028$ در سطح 99 /۰۰ معناداری است. رابطه کل استاندارد اهداف عملکرد گرایشی با مثبت‌نگری / مسئله - محوری $= 0.259$ در سطح معناداری 99 درصد است.

فرضیه سوم «میان اهداف عملکرد گرایشی و مهارت‌های ارتباطی رابطه وجود دارد.». اهداف عملکرد گرایشی با مهارت‌های ارتباطی در سطح 99 درصد اطمینان رابطه غیر مستقیم معنادار دارد. میزان اثر این رابطه $= -0.208$ به شکل معکوس است. رابطه کل اهداف عملکرد گرایشی با مهارت‌های ارتباطی در سطح اطمینان 99 درصد است.

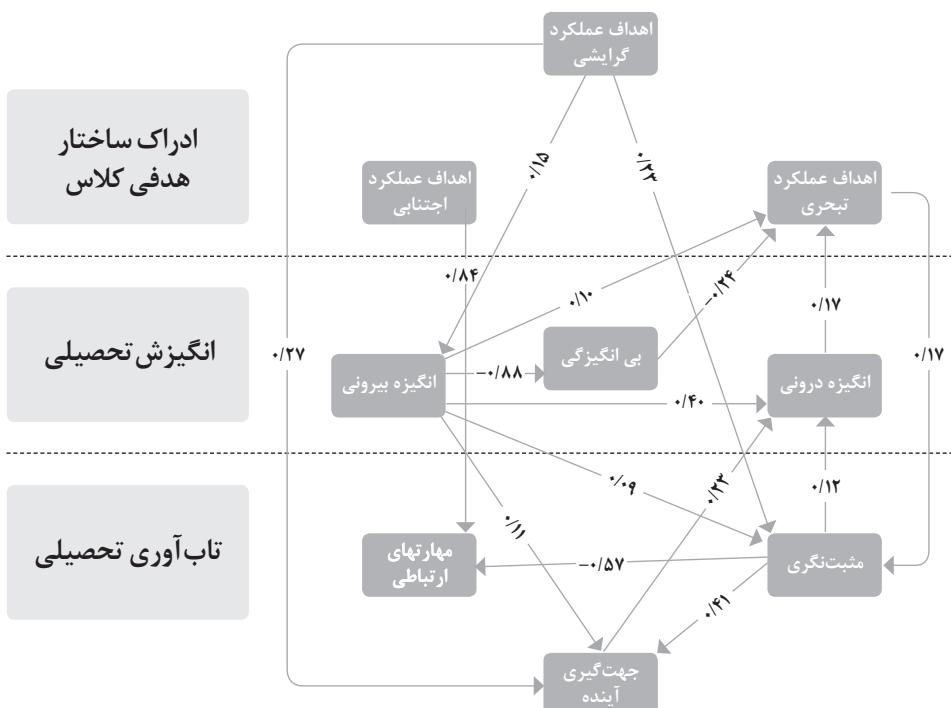
جدول ۴. رابطه مستقیم، غیرمستقیم و کل تأثیرات استاندارد تاب آوری تحصیلی و انگیزش تحصیلی بر ادراک ساختار
هدفی کلاس

روابط متغیرها در مدل	رابطه مستقیم استاندارد	رابطه غیرمستقیم استاندارد	مجموع تأثیرات استاندارد	خطای استاندارد S.E
انگیزش درونی >>---- انگیزش بیرونی	+/396 ^{**}	+/0 53 [#]	+/449 ^{**}	+/0 48
ثبت نگری >>---- گرایشی	+/231 ^{**}	+/0 28 ^{**}	+/259 ^{**}	+/1 01
جهت گیری آینده >>---- گرایشی	+/271 ^{**}	+/122*	+/393 ^{**}	+/127
جهت گیری آینده >>---- انگیزش بیرونی	+/108 ^{**}	+/0 50 [#]	+/158 ^{**}	+/0 25
جهت گیری آینده >>---- ثبت نگری	+/408 ^{**}	+/0 04 [#]	+/412 ^{**}	+/0 56
انگیزش درونی >>---- ثبت نگری	+/133 ^{**}	+/0 98°	+/231 ^{**}	+/120
انگیزش درونی >>---- جهت گیری آینده	+/234 ^{**}	+/0 03 [#]	+/238 ^{**}	+/0 88
مهارت‌های ارتباطی >>---- ثبت نگری	-+/573 ^{**}	+/271 ^{**}	-+/30 2 ^{**}	+/0 88
نبحري >>---- بي انگيزگي	-+/236 ^{**}	+/233 ^{**}	-+/0 03 [#]	+/0 61
نبحري >>---- انگیزش درونی	+/168 ^{**}	+/0 79 [#]	+/248 [#]	+/0 30
مهارت‌های ارتباطی >>---- اجتنابي	+/837 ^{**}	-+/832 ^{**}	+/00 5 [#]	+/176
ثبت نگری >>---- انگیزش بیرونی	+/0 86 [#]	+/0 36 [#]	+/123 ^{**}	+/0 21
مهارت‌های ارتباطی >>---- انگیزش بیرونی	+/0 00	-+/134 ^{**}	-+/134 ^{**}	+/0 33
انگیزش بیرونی >>---- گرایشی	+/150 ^{**}	+/150°	-+/150°	+/230
مهارت‌های ارتباطی >>---- گرایشی	+/0 47 [#]	-+/161 ^{**}	-+/161 ^{**}	+/170
مهارت‌های ارتباطی >>---- انگیزش درونی	+/170 ^{**}	-+/89°	-+/89°	+/0 31
ثبت نگری >>---- نبحري	+/170 ^{**}	+/0 01 [#]	+/171 ^{**}	+/0 32
نبحري >>---- انگیزش بیرونی	+/0 99°	+/116°	+/214 [#]	+/0 34
انگیزش درونی >>---- گرایشی	+/0 38 [#]	+/186 ^{**}	+/223 ^{**}	+/253
اجتنابي >>---- جهت گيری آينده	+/0 00	-+/447°	-+/447 [#]	+/635

در بررسی سؤال اول «چرخه اجتنابی کدام است؟» 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 به کارگیری 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 بررسی سؤال دوم «آیا مدل بر جهت‌گیری آینده اثر دارد؟» نتایج حاصل از مدل نشان می‌دهد که میزان تأثیر مدل بر متغیر جهت‌گیری آینده $0.339 = 0.582$ است و $0.2 = 0.32$ که در سطح ۹۹ درصد معنادار است. یعنی با این مدل می‌توان $33/9$ درصد از جهت‌گیری آینده 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 برآش مناسب از مدل بدست آمد. شکل ۲ با استفاده از ۹ عامل مورد نظر متغیرهای مطرح شده در پژوهش و روابط همبستگی جدول ۴ 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

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در این پژوهش روابط متغیرهای مشاهده شده (اندازه‌گیری شده) مربوط به متغیرهای مکنون ادراک ساختار هدفی کلاس و انگیزش تحصیلی بر تاب آوری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته 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 فراغیران 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. دانش‌آموzan 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^۱ و همکاران (۲۰۰۴) و قاسم و حسین چاری (۱۳۹۱) است.

در تأیید فرضیه دوم مبنی بر رابطه اهداف عملکرد گرایشی^۲ و شایستگی (مسئله-محوری)، با میانجیگری انگیزش به نظر می‌رسد مهارت حل مسئله راهبرد مقابله‌ای مهمی است که توانایی و پیشرفت شخصی و اجتماعی را افزایش و تبیگی و مشکلات روانی را کاهش می‌دهد. به عبارت دیگر حل مسئله به فرایند شناختی-رفتاری و ابتکاری فرد اطلاق می‌شود که از طریق آن می‌خواهد راهبردهای مؤثر و سازش یافته مقابله‌ای برای مشکلات روزمره را تعیین، کشف یا ابداع کند. دانش‌آموzan با اهداف موفقیت گرایشی بر ارزیابی مطلوب شایستگی و نشان دادن تواناییهای خود برانگیخته می‌شوند و به احتمال بسیار در فرایند مسئله-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 دانش‌آموzan 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 (مشیت‌نگری) اند و درصدی از کنترل را بر شرایط یادگیری دارند. پژوهش‌های انجام شده در سه دهه اخیر نشان‌دهنده آن است که ادراک از ساختار کلاس، تعیین کننده معنادار یادگیری دانش‌آموzan است (فراسر، ۱۹۹۸). وقتی که دانش‌آموzan ادراک مثبتی از محیط کلاس خود به دست می‌آورند، عملکردی بهتر و نگرش‌های مثبت بیشتری نسبت به آموخته‌های خود خواهند داشت (درمن، ۲۰۰۵؛ بهنگل از نیکدل و همکاران، ۱۳۸۹).

1. Greene
2. Tendency performance goals
3. Dorman

این پژوهش هم جهت با پژوهش‌های ایمز و آرچر^۱ (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^۲، 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 فرآگیران 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 فرآگیر 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 فرآگیران را در برداشته باشد موجب تغییر ادراکات فرآگیران 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 برقرار کنند، به واکنش‌های اجتماعی روی می‌آورند و انگیزش بی‌تفاوتی یا عدم شایستگی و مقولیت را در پیش می‌گیرند این پژوهش هم جهت با پژوهش‌های بروکس و همکاران (۲۰۰۶) و ونتزل^۳ (۱۹۹۸) و نتنزل^۴ (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 مناسب 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 برگزیند:

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

اهداف ارزشسیابی و انتظارات روشن و قابل پیش‌بینی معلم و محیط کلاس توأم با همدلی و حمایت، پیش‌بینی کننده‌ای مناسب برای ادراک موفقیت دانش‌آموزان است. پژوهش‌های بسیاری درباره اینکه محیط کلاس چگونه باید باشد، انجام شده است، مثلاً نتایج پژوهشی مکدونالد و ولیدیویسو^۱ (به‌نقل از موریسون و آلن^۲) نشان می‌دهد که محیط کلاس از طریق فراهم ساختن فرصت‌های رشد و حمایت‌های عاطفی، انگیزشی و راهبردی می‌تواند در ارتقای تاب آوری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. برای دانش‌آموزان، محیط‌هایی مانند کلاس درس (رفتارهای حمایتی و انتظارات معلم)، گروه همسالان، مدرسه به منزله یک کل و حمایتها و انتظارات خانواده مهم تلقی می‌شوند. بررسیها نشان می‌دهند که توجه به نیازهای روانی-عاطفی دانش‌آموزان و ایجاد فضای توان با امنیت و ثبات و استقلال نقشی فزاینده بر تاب آوری 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 ابعاد تاب آوری 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 اشاره 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 & Valdivieso
2. Morrison & Allen

منابع

REFERENCES

- باقری، ناصر. (۱۳۷۹). هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی بین دانشآموزان دبیرستانهای شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- حجازی، الهه؛ لوسانی، مسعود و بابایی، ابوالفضل. (۱۳۹۰). رابطه ادراک از ساختار هدفی کلاس، سیکهای 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 تاب آوری 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.
- سلطانی نژاد، مهرانه؛ آسیایی، مینا؛ ادهمی، بیانه؛ توانایی یوسفیان، سمیرا. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه تاب آوری 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. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.
- قاسم، مرضیه و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). تاب آوری روانشناختی و انگیزش درونی - بیرونی: واسطه‌گری خودکارآمدی. روانشناسی تحولی: روانشناسی ایرانی، ۹(۳۳)، ۶۱-۷۱.
- کاووسیان، جواد؛ فراهانی، محمدنقی؛ کدیور، بروین؛ هونم، عباس؛ شهرآرای، مهرناز و فرزاد، ولی‌الله. (۱۳۸۶). مطالعه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانشآموزان دختر و پسر دبیرستانهای سراسر کشور در سال تحصیلی ۸۴-۸۳. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی دانشگاه تبریز، ۲(۸)، ۸۱-۱۰۴.
- میرزایی، شراره؛ کیامنش، علیرضا؛ حجازی، الهه و بنی‌جمال، شکوه‌السادات. (۱۳۹۵). تأثیر ادراک شایستگی بر تاب آوری تحصیلی با میانجیگری انگیزش خودنمختار. روشها و مدل‌های روانشناختی، ۷(۲۵)، ۶۷-۸۲.
- نیکدل، فریز؛ کدیور، بروین؛ 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 تاب آوری تحصیلی و هیجانی. پایان نامه 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.

- 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*

- 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.