

## بررسی روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی

سعید مهنا<sup>۱</sup>، فرزانه میکائیلی منیع<sup>۲</sup> و علی عیسی زادگان<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی بود. در این پژوهش توصیفی (الگویابی علی) دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهر ارومیه جامعه‌ی آماری را تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای بود که با این روش ۳۸۰ نفر انتخاب و به پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی تحصیلی، ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت پاسخ دادند. داده‌ها با روش معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج حاکی از این بود که الگوی خودکارآمدی تحصیلی در جامعه پژوهش معتبر است ( $RMSEA=0/027$ ). مسیر مستقیم اهداف تبحری بر خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنادار و اهداف عملکرد-اجتناب بر خودکارآمدی تحصیلی منفی و معنادار بود. همچنین، مسیرهای مستقیم حمایت معلم، حمایت همسالان و ثبات قوانین بر اهداف تبحری، عملکرد-رویکرد و عملکرد-اجتناب مثبت و معنادار بودند. در نتیجه با افزایش حمایت‌های محیطی در مدرسه و گرایش دانش‌آموزان به اهداف تبحری می‌توان خودکارآمدی تحصیلی را افزایش داد.

**واژه‌های کلیدی:** خودکارآمدی تحصیلی، جو مدرسه، اهداف پیشرفت

۱. نویسنده‌ی رابط: کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه (ss.mohanna@yahoo.com)

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه ارومیه

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۹/۱۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۱۲/۸

**مقدمه**

خودکارآمدی تحصیلی یکی از مفاهیم مورد تأکید در نظریه‌های یادگیری است که به عنوان یک زمینه‌ی مهم در فعالیتهای یادگیری مورد توجه قرار گرفته است (آلتونسوی، سی‌من، ایکی‌سی، آتیک و گوک‌من<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲). در پژوهش‌های تربیتی، خودکارآمدی تحصیلی به ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌های خود و رشد شایستگی‌ها در زمینه تحصیل مربوط می‌شود (گالاگر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲؛ ون‌دینسر، داچی و سگرس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱) و بر انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در مدرسه تأکید دارد (گالا، وود، تسوکایاما و هار<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). هر چند خودکارآمدی از متغیرهای کلیدی در امر آموزش است و لطمه به باورهای خودکارآمدی فرد به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مشکلات برخاسته از مشکلات آموزشی به شمار می‌آید (علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم، ۱۳۹۱)، اما شرایطی برای حصول آن نیاز است. یکی از متغیرهای مؤثر در این زمینه ادراک از جوّ مدرسه است.

محیط مدرسه یکی از حوزه‌های مهم زندگی دانش‌آموزان است؛ زیرا آن‌ها بسیاری از وقت خود را در مدرسه سپری می‌کنند (لی، لی و روجسکی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). محیط مدرسه به جوّ روان‌شناختی و شکل فیزیکی مدرسه اشاره دارد (مریس‌تو و ایسنس‌چمیدت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). وی، ردی و رودرز<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) براساس پژوهش‌های پیشین، ابعاد ادراک از جوّ مدرسه را به چهار مؤلفه تقسیم کرده‌اند که در ادامه به توضیح هر کدام از آن‌ها پرداخته شده است:

حمایت معلم: معلمان نقش مهمی در سازگاری نوجوانان در دبیرستان‌ها دارند (رویسر، اکلس و

1. Altunsoy, Cimen, Ekici, Atik & Gökmen
2. Gallagher
3. Van Dintner, Dochy & Segers
4. Galla, Wood, Tsukayama, Har, Chiu & Langer
5. Lee, Lee & Rojewski
6. Meristo, M. & Eisenschmidt
7. Way, Reddy & Rhodes

سامروف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). این تأثیر به گونه‌ای است که اگر دانش‌آموزان دبیرستانی معلمان‌شان را کنترل‌کننده‌تر ادراک کنند و فرصت تصمیم‌سازی کمتری به آن‌ها داده شود، سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی و انگیزش را نشان می‌دهند (اکلز و ویگفیلد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲؛ نریمانی، خشودنیای چماچائی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۲). حمایت همسالان: نظریه‌ی بوم‌شناختی رشد انسان بر محیط مدرسه به عنوان عامل مؤثر بر رشد روابط با همسالان تأکید کرده است (کروسنو و نیدهام<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). روابط نوجوانان با همسالان می‌تواند مثبت یا منفی باشد. همسالان در بهترین حالت، مانند پلی بین خانواده و نقش‌های اجتماعی دوره‌ی بزرگسالی هستند (وی و گرین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). خودمختاری<sup>۵</sup>: در نظریه خود تعیین‌گری<sup>۶</sup> دسی و رایان<sup>۷</sup> (۲۰۰۰) خودمختاری برابر با مستقل بودن نیست (که به فقدان وابستگی به دیگران اشاره دارد)، بلکه به نیاز فرد به احساس انتخاب و خود آغاز‌گری در انجام اعمال و تکالیف اشاره دارد (نیمیک و رایان<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹). خودمختاری به عنوان یکی از مؤلفه‌های ساختار کلاس در انتخاب اهداف تبحری و بالا بردن انگیزه دانش‌آموزان مؤثر است (ایمز<sup>۹</sup>، ۱۹۹۲). ثبات قوانین: دانش‌آموزان از طریق قوانین می‌فهمند که معلم چه رفتاری را از آن‌ها انتظار دارد (پینتر، پائول و شانک<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱). جوّ باز مدارس بر رفتار، بهزیستی و سلامت، کیفیت زندگی و انگیزه‌ی معلمان تأثیر می‌گذارد و آموزش رهبری، قوانین و مدیریت مدرسه زمینه را برای رشد مدارس آماده می‌سازد (پرتوریس و ویلیرس<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۹).

- 
1. Roeser, Eccles & Sameroff
  2. Eccles & Wigfield
  3. Crosnoe & Needham
  4. Way & Greene
  5. Autonomy
  6. Self-determination
  7. Deci & Ryan
  8. Niemiec & Ryan
  9. Ames
  10. Pinter, Paul & Shank
  11. Pretorius & Villiers

در دهه‌های اخیر، تلاش‌های زیادی برای مطالعه محیط، جو اجتماعی مدرسه و ادراک دانش‌آموزان از فضای روان‌شناختی کلاس به عمل آمده است (چرچ، الیوت و گیبیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱؛ وی و همکاران، ۲۰۰۷). نتایج حاکی از این بوده است که ادراک محیط مدرسه پیش‌بینی‌کننده‌ی اهداف پیشرفت (هارد، کروسون، دی‌باکر و وایت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷؛ کارشکی، خرازی و قاضی طباطبایی، ۲۰۰۸) و خودکارآمدی (لنت، تاویرا و لوبو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲؛ سینگلی، لنت و شو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰ و لنت، تاویرا، شو و سینگلی، ۲۰۰۹) است. همچنین، محیط مدرسه از طریق حمایت معلمان و همسالان بر نتایج تحصیلی (ایلمور و هوبنر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰) و رشد روانی اجتماعی نوجوانان (پیک و هاموی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰) و خودکارآمدی تحصیلی (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۲) مؤثر است.

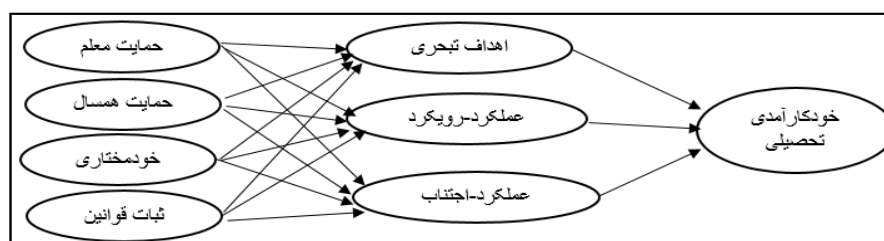
در نتیجه، از متغیرهایی که تحت تأثیر ادراک از جو مدرسه قرار دارد، جهت‌گیری هدفی فرد است. اهداف پیشرفت به عنوان بازنمایی‌های شناختی از موقعیت‌های آتی است و به عنوان عوامل کلیدی در فهم ذهن و رفتار افراد در نظر گرفته می‌شوند (دینگر، دیک‌خاوسر، اسپیناس و استین مایر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). بنابراین، مطالعه آن‌ها به همراه سایر عوامل شناختی اجتماعی سودمند است. برای رفتار پیشرفت دو هدف متمایز کیفی را در نظر می‌گیرند: اهداف تسلط یا تبحری و اهداف عملکرد (الیوت، مورایاما و پکرون<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱). در سال‌های اخیر، الیوت و هاراکویچ<sup>۹</sup> مفهومی منسجم از اهداف پیشرفت را پیشنهاد کرده‌اند که نظریه عملکرد/تسلط معاصر را با نظریه رویکرد/اجتناب کلاسیک با هم ترکیب می‌سازد (به نقل از الیوت و چرچ<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۷). در نتیجه، سه نوع جهت‌گیری

1. Church, Elliot & Gable
2. Hardre, Crowson, Debacker & White
3. Lent, Taveira & Lobo
4. Singley, Lent & Sheu
5. Elmore & Huebner
6. Piko & Hamvai
7. Dinger, Dickhäuser, Spinath & Steinmayr
8. Elliot, Murayama & Pekrun
9. Harackiewicz
10. Elliot & Church

هدف به وجود می‌آید. اهداف تبحری که بر رشد شایستگی و تسلط در انجام تکالیف تمرکز دارند. اهداف عملکرد- رویکرد به معنای مشخص کردن شایستگی افراد در مقایسه با دیگران است و اهداف عملکرد- اجتناب که به دوری کردن افراد از عدم شایستگی اشاره دارند؛ به این معنی که آن‌ها از دیگران بدتر نیستند (دینگر و همکاران، ۲۰۱۳).

بر اساس پژوهش‌های مختلف اهداف پیشرفت از جمله عوامل مهم در رشد خودکارآمدی محسوب می‌شود. به طوری که نتایج این پژوهش‌ها نشان دادند که مسیر اهداف تبحری به خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنادار و به مسیر اهداف عملکرد- اجتناب، منفی و معنادار است (اژه ای، غلامعلی لواسانی، مال احمدی و خضری آذر، ۲۰۱۱). در نتیجه، اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط است.

با نظر به مطالب مطرح شده، در پژوهش حاضر سعی شده است تا عوامل شناختی اجتماعی (ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت) مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در قالب یک الگوی علی بررسی شود تا با شناخت عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی زمینه‌های افزایش آن فراهم گردد.



شکل ۱: مدل مفهومی خودکارآمدی تحصیلی

## روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع الگویابی علی است که به بررسی روابط علی بین متغیرهای درون‌زا و برون‌زا می‌پردازد.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه‌ی آماری شامل تمامی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان است که در مدارس دولتی شهر ارومیه مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه (۳۸۰ نفر) بر اساس جدول کرجسی و مورگان<sup>۱</sup> (۱۹۷۰) تعیین شد و نمونه منتخب با روش تصادفی چند مرحله‌ای برگزیده شدند. بر این اساس، از بین نواحی دو گانه آموزشی شهر ارومیه، ۶ دبیرستان پسرانه و ۴ دبیرستان دخترانه و از میان کلاس‌های سال اول این مدارس در مجموع ۱۴ کلاس انتخاب شدند. لازم به ذکر است کلیه‌ی انتخاب‌ها به صورت تصادفی انجام گرفته است. سپس، ۴۱۰ پرسش‌نامه توزیع گردید، که از این تعداد ۳۰ پرسش‌نامه‌ای که به طور کامل تکمیل نشده بودند، کنار گذاشته شدند و در نهایت، ۱۸۱ نفر دختر و ۱۹۹ نفر پسر نمونه پژوهش را تشکیل دادند که ۴۲/۹ درصد آن‌ها معدل بالای ۱۸ سال داشتند. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از ابزارهای زیر استفاده شد:

**۱- مقیاس خودکارآمدی تحصیلی:** برای سنجش این سازه، از پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی موریس<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) استفاده شد (طهماسیان، ۲۰۰۷). این پرسش‌نامه از سه خرده‌آزمون خودکارآمدی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و خودکارآمدی هیجانی تشکیل شده است. در این پرسش‌نامه هر ماده در مقیاس ۵ نمره‌ای لیکرت (۱=اصلاً، الی ۵=بسیار زیاد) ارزیابی می‌شود. پایایی و روایی آن در جامعه ایران را طهماسیان (۲۰۰۷) به‌دست آورد. در پژوهش حاضر پایایی خرده‌مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دارای آلفای ۰/۷۶ بود.

**۲- مقیاس ادراک از جو مدرسه:** برای سنجش این سازه از پرسش‌نامه‌ی ادراک از جو مدرسه استفاده شد که بر اساس مقیاس محیط کلاس تریکت و موس<sup>۳</sup> (۱۹۷۳) ساخته شده است (وی و همکاران، ۲۰۰۷) و دارای چهار خرده‌مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین است. نمره‌گذاری آن در یک مقیاس ۵ درجه‌ای

---

1. Kerjcie & Morgan

2. Muris

3. Trickett & Moos

لیکرت (۱=هرگز، الی ۵=همیشه) انجام می‌گیرد. پایایی این آزمون با روش آلفای کرونباخ در جامعه پژوهش برابر با ۰/۷۴ بود.

**۳- مقیاس اهداف پیشرفت:** برای اندازه‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان از پرسش‌نامه‌ی تدوین شده‌ی میدگلی<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شد (کارشکی، ۲۰۰۸). این مقیاس ۱۸ گویه دارد و دارای سه خرده‌آزمون جهت‌گیری هدفی تبحری، عملکرد- رویکرد و عملکرد- اجتناب است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ به دست آمده برای کل مقیاس ۰/۸۴ و برای هر یک از خرده‌آزمون‌ها به ترتیب برابر با ۰/۷۲، ۰/۸۰ و ۰/۷۳ بود.

**روش اجرا:** پژوهش حاضر بدین صورت انجام گرفته است که ابتدا مجوز لازم برای انجام پژوهش در مدارس دولتی (سال اول دبیرستان) شهر ارومیه از اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی اخذ گردید. سپس، با هماهنگی با نواحی یک و دو آموزش و پرورش و معرفی مدارس از طرف آن‌ها، در آبان ماه سال ۹۲ با مراجعه به مدارس و آگاه کردن مدیران و مسئولان از هدف پژوهش، پرسش‌نامه‌ها در میان دانش‌آموزان کلاس‌هایی که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، به صورت گروهی توزیع گردید و توضیحات لازم برای پاسخگویی به سؤالات پرسش‌نامه به دانش‌آموزان داده شد. متوسط زمان لازم برای پاسخگویی به پرسش‌نامه‌ها ۳۰ دقیقه بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش، با استفاده از نرم افزار spss19 شاخص‌های توصیفی متغیرهای توصیفی تحقیق و ماتریس همبستگی آن‌ها محاسبه شد. سپس، روابط علی بین متغیرها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار لیزرل نسخه ۸/۵۰ بررسی گردید.

## نتایج

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای برون‌زا و درون‌زا ارائه می‌گردد:

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای برون‌زا و درون‌زا

شماره	متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱	حمایت معلم	۱۷/۱۶	۵/۱۷								
۲	حمایت همسالان	۲۸/۷۹	۵/۳۰	۰/۲۵**							
۳	خودمختاری	۱۴/۰۰۷	۴/۴۴	۰/۵۱**	۰/۲۵**						
۴	ثبات قوانین	۳۳/۴۲	۵/۹۱	۰/۰۸	۰/۱۸**	۰/۲۳**					
۵	اهداف تبحری	۳۰/۳۵	۶/۷۹	۰/۲۴**	۰/۱۵**	۰/۲۵**	۰/۱۵**				
۶	عملکرد-رویکرد	۳۳/۰۲	۷/۵۰	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۰۰۹	۰/۱۱*	۰/۳۳**			
۷	عملکرد-اجتناب	۳۲/۰۲	۷/۴۴	۰/۱۱**	۰/۰۳	۰/۰۸	۰/۱۸**	۰/۳۷**	۰/۴۸**		
۸	خودکارآمدی.ت	۲۹/۸۳	۵/۳۸	۰/۲۸**	۰/۰۸	۰/۲۵**	۰/۱۵**	۰/۳۲**	۰/۱۷**	۰/۰۶	

\*p&lt;0/05, \*\*p&lt;0/01

جدول ۱ ضمن گزارش میانگین و انحراف معیار متغیرها حاکی از وجود رابطه معنادار بین بیشتر متغیرهای پژوهش است ( $P < 0/01$  و  $P < 0/05$ ). بالاترین ضریب همبستگی مربوط به خودمختاری با حمایت معلم ( $r=0/51$ )، اهداف عملکرد-اجتناب با اهداف عملکرد-رویکرد ( $r=0/48$ ) و اهداف عملکرد-اجتناب با اهداف تبحری ( $r=0/37$ ) است. پایین‌ترین ضریب همبستگی را اهداف عملکرد-رویکرد با حمایت معلم ( $r=0/02$ )، اهداف عملکرد-رویکرد با حمایت همسالان ( $r=0/03$ ) و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف عملکرد-اجتناب ( $r=0/06$ ) دارا هستند. در ادامه شاخص‌های برازش مدل گزارش می‌شود.

جدول ۲. شاخص‌های برازش کلی مدل آزمون شده خودکارآمدی تحصیلی

RMSEA	AGFI	GFI	CFI	X <sup>2</sup> /df	df	X <sup>2</sup>
۰/۰۲۷	۰/۸۳	۰/۸۵	۰/۹۶	۱/۲۶	۱۴۶۶	۱۸۶۰/۲۴

بر اساس جدول ۲ آماره‌های برازش مدل حاکی از این است که مدل خودکارآمدی تحصیلی،



بررسی روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی

مدلی روا و معتبر در جامعه پژوهش است. شاخص به دست آمده  $(X^2/df)$  که مقدار آن برابر با  $(1/26)$  بود، بر اساس نظر کلاین<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) مقدار مناسبی است (به نقل از میکائیلی منیع، عاشوری و حسنی، ۲۰۱۲) و نشان می‌دهد ماتریس واریانس-کوواریانس مشاهده شده و برآورد شده یکسان و مدل نظری قابل تأیید است. شاخص دیگر (RMSEA) با مقدار  $(0/027)$  است که مطابق با ملاک‌های مربوط (مقدار برابر یا کمتر از  $0/08$  مناسب است) (گارسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴؛ به نقل از میکائیلی منیع و همکاران، ۲۰۱۲). سایر شاخص‌ها نیز نشان می‌دهند که داده‌های به دست آمده برازش مناسبی با مدل نظری دارند.

جدول ۳. ضرایب رگرسیون، خطای معیار و مقدار t برآورد شده مدل خودکارآمدی تحصیلی

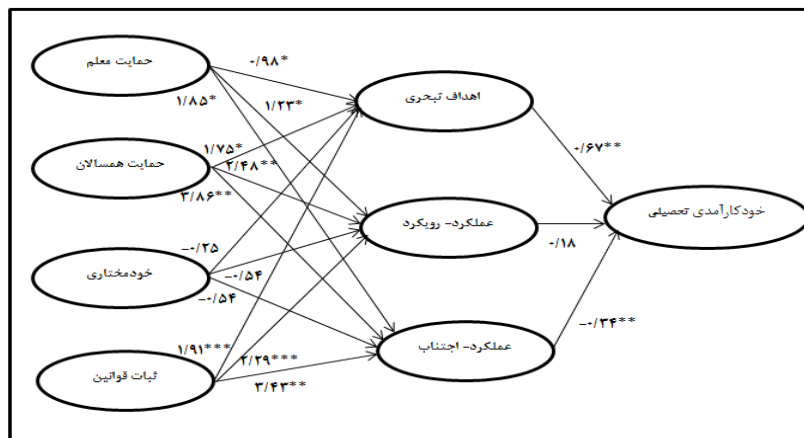
T	se	B	$\beta$	مسیرهای مستقیم	
۴/۶۰	۰/۱۵	۰/۶۳	۰/۶۷	اهداف تبحری	بر روی خودکارآمدی تحصیلی از
۱/۸۵	۰/۱۰	۰/۱۷	۰/۱۸	اهداف عملکرد- رویکرد	
-۲/۸۹	۰/۱۲	-۰/۳۴	-۰/۳۵	اهداف عملکرد- اجتناب	
۲/۴۴	۰/۴۰	۰/۹۸	۰/۹۸	حمایت معلم	
۲/۵۴	۰/۶۹	۱/۷۴	۱/۷۵	حمایت همسالان	بر روی اهداف تبحری از
-۰/۸۶	۰/۲۹	-۰/۲۵	-۰/۲۵	خودمختاری	
۳/۳۶	۰/۵۷	۱/۹۰	۱/۹۱	ثبات قوانین	
۲/۴۶	۰/۵۰	۱/۲۲	۱/۲۳	حمایت معلم	
۲/۹۰	۰/۸۶	۲/۴۷	۲/۴۸	حمایت همسالان	بر روی اهداف عملکرد- رویکرد از
-۱/۴۵	۰/۳۷	-۰/۵۴	-۰/۵۴	خودمختاری	
۳/۳۴	۰/۶۹	۲/۲۸	۲/۲۹	ثبات قوانین	
۲/۳۸	۰/۷۷	۱/۸۵	۱/۸۵	حمایت معلم	
۲/۸۴	۱/۳۶	۳/۸۶	۳/۸۶	حمایت همسالان	بر روی اهداف عملکرد- اجتناب از
-۰/۹۸	۰/۵۵	-۰/۵۴	-۰/۵۴	خودمختاری	
۳/۱۵	۱/۰۹	۳/۴۴	۳/۴۳	ثبات قوانین	

1. Kline
2. Garson

نتایج به دست آمده در جدول ۳ نشانگر این است که مسیر اهداف تبحری ( $\beta=0/67, t=4/60$ ) به خودکارآمدی تحصیلی بالاترین اثر را دارد. قابل توجه است که مسیر اهداف عملکرد- رویکرد ( $\beta=0/18, t=1/85$ ) به خودکارآمدی تحصیلی معنادار نیست و مسیر اهداف عملکرد- اجتناب ( $\beta=-0/35, t=-2/89$ ) منفی و معنادار است.

سایر مسیرهای مستقیم به این صورت هستند که مسیرهای خودمختاری به اهداف تبحری ( $\beta=-0/25, t=-0/86$ )، خودمختاری به اهداف عملکرد- رویکرد ( $\beta=-0/54, t=-1/45$ ) و خودمختاری به اهداف عملکرد- اجتناب ( $\beta=-0/54, t=-0/98$ ) معنادار نیست. اما، سایر مسیرهای مستقیم از زیر مؤلفه‌های ادراک از جوّ مدرسه به اهداف پیشرفت معنادار هستند که این مسیرها در جدول ۴ نشان داده شده است. در ادامه به بررسی مسیرهای غیرمستقیم پرداخته می‌شود تا نقش ادراک از جوّ مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی آشکار گردد.

بر اساس مقدار  $t$  به دست آمده برای هر یک از مسیرهای غیر مستقیم حمایت معلم ( $t=1/34$ )، حمایت همسالان ( $t=0/79$ )، خودمختاری ( $t=-0/73$ ) و ثبات قوانین ( $t=1/77$ ) به خودکارآمدی تحصیلی مشخص شد که این مسیرها معنادار نیستند. هرچند که مسیر خودمختاری به خودکارآمدی تحصیلی منفی است.



شکل ۲: مدل آزمون شده خودکارآمدی تحصیلی \* $p<0/05$ , \*\* $p<0/01$ , \*\*\* $p<0/001$

## بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه میان خودکارآمدی تحصیلی و ادراک از جو مدرسه (حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری و ثبات قوانین) با توجه به نقش واسطه‌ای ابعاد گوناگون اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، اهداف عملکرد-رویکرد و اهداف عملکرد - اجتناب) بود. نتایج نشان داد که الگوی مورد نظر برازش مناسبی در جامعه پژوهش دارد و ۳۰ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کند. در سایر پژوهش‌ها نیز رابطه‌ی اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی (هسیچ، چو، لی و اسپالرت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸؛ کالکان، اوداسی و اپلی کوک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ چن و آشر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳) و ادراک از جو مدرسه با اهداف پیشرفت (لنت و همکاران، ۲۰۱۲؛ سینگلی و همکاران، ۲۰۱۰؛ لنت و همکاران، ۲۰۰۹؛ کارشکی و همکاران، ۲۰۰۸) تأیید شده است.

از این رو، برای رسیدن به نتایج تحصیلی بهتر، لازم است زمینه‌ی توسعه خودکارآمدی دانش‌آموزان دارای اهداف عملکردی فراهم شود (خرازی، اژه‌ای، قاضی طباطبایی و کارشکی، ۲۰۰۸) و از گرایش به اهداف عملکرد - اجتناب نیز خودداری شود. از سوی دیگر، ارتباط ساختار مدرسه با نوع جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان نشانگر این است که ویژگی‌های سازمانی و روان‌شناختی با نگرش و رفتار دانش‌آموزان در مدرسه ارتباط دارد (پرتوریس و ویلیرس، ۲۰۰۹). این ارتباط از طریق معلمان، همسالان، محیط مدرسه و همبستگی بین اعضاء در مدرسه شکل می‌گیرد (پیک و هاموی، ۲۰۱۰). در نتیجه، ادراک از جو مدرسه در کنار اهداف پیشرفت، زمینه‌های خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد.

باتوجه به تأیید مدل نظری، امکان بررسی هر یک از مسیرها نیز میسر می‌شود. در این خصوص، معناداری مسیر مستقیم اهداف تبحری به خودکارآمدی تحصیلی گویای این است که اهداف

- 
1. Hsieh, Cho, Liu & Schallert
  2. Kalkan, Odaci & EpliKoc
  3. Chen & Usher

تسلط، تمرکز بر پیشرفت شخصی و توسعه مهارت‌های تحصیلی دارند(دیریک، لاجوی و جانسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹) و با فرایندهای انگیزشی تطبیقی ارتباط مثبتی را نشان می‌دهند (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۰۲). در نتیجه، اهداف تسلط تلاش و پایداری را گسترش می‌دهد و نتایج مطلوب‌تری را ایجاد می‌کند و منجر به خودکارآمدی تحصیلی بالاتری می‌شود.

مسیر مستقیم اهداف عملکرد - اجتناب به خودکارآمدی تحصیلی نیز منفی و معنادار بود. این یافته با پژوهش‌های لایم، لیو و نی<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) و بیرامی، هاشمی، عبدالمی عدلی انصار و علائی (۲۰۱۱) همسو است. این نتیجه حاکی از این است که این جهت‌گیری هدف بر فرایندهای ناکامی دلالت دارد و الگوی درمانگی از پی‌آمدهای پیشرفت را آشکار می‌سازد(الیوت و چرچ، ۱۹۹۷). به طوری که اهداف اجتنابی با پیشرفت تحصیلی(کارشکی، بهمن‌آبادی و بلوچ‌زاده، ۲۰۱۲) و راهبردهای یادگیری(بیرامی و همکاران، ۲۰۱۱) رابطه‌ی معناداری ندارند و هبستگی این اهداف با راهبردهای خودتنظیمی نیز پایین است(کارشکی، ۲۰۰۸). این شرایط می‌تواند رابطه‌ی منفی اهداف عملکرد - اجتناب را با خودکارآمدی تحصیلی را توجیه کند.

در ضمن، معناداری مسیر مستقیم اهداف عملکرد - رویکرد به خودکارآمدی تحصیلی تأیید نشد. در تبیین آن می‌توان اشاره کرد که اهداف عملکرد الگوی نامعینی از انطباق را نشان می‌دهد (الیوت، ۲۰۰۵) و بر ارزیابی توانایی‌ها در مقایسه با دیگران تمرکز دارد(چرچ و همکاران، ۲۰۰۱). همچنین، این اهداف پیش‌بینی‌کننده مثبتی برای یادگیری سطحی و عدم تعهدمندی است(لایم و همکاران، ۲۰۰۸). این یافته با پژوهش‌های لی<sup>۳</sup> (۱۹۹۷)، هوی<sup>۴</sup> (۱۹۹۹) و بیرامی و همکاران (۲۰۱۱) همسو نیست. آن‌ها در بررسی خود رابطه‌ی مثبت و معناداری را گزارش کردند. در تبیین این اختلاف می‌توان به تفاوت در جامعه پژوهش یا نوع ابزار اندازه‌گیری اشاره کرد.

1. Durik, Lovejoy & Johnson
2. Liem, Lau & Nie
3. Lee
4. Howey

همچنین، زیر مؤلفه‌های ادراک از جو مدرسه (حمایت معلم، حمایت همسالان و ثبات قوانین) با اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، اهداف عملکرد-رویکرد و اهداف عملکرد - اجتناب) رابطه‌ی مثبت و معنادار را نشان دادند. در این زمینه پژوهش کارشکی و همکاران (۲۰۰۸) نشان داد که بین هر یک از مؤلفه‌های ادراک کلاسی با اهداف پیشرفت دو به دو رابطه وجود دارد. این امر نشان دهنده‌ی این است که اهداف پیشرفت با ادراکات محیطی در ارتباط است و یا از آن متأثر می‌شود (کارشکی و همکاران، ۲۰۰۸).

با نظر به نتایج پژوهش، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید محیطی را در مدرسه فراهم سازند که همراه با روابط دوستانه بین معلم و دانش‌آموزان، حاکی از قوانینی ثابت و روشن و جوی خودمختارانه برای دانش‌آموزان باشد، تا در سایه‌ی چنین محیطی، دانش‌آموزان با انگیزه و علاقه بیشتری به تحصیل بپردازند و انتخاب اهداف تبحری را الگوی خود سازند. تأکید بر اهداف تبحری، نقش مهمی در افزایش خودکارآمدی تحصیلی و بالارفتن یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. به طور کلی، نتایج تحلیل‌ها نشان می‌دهد که چگونه می‌توان اهداف و باورهای متضاد دانش‌آموزان را فهمید (هسیچ و همکاران، ۲۰۰۸) و از آن برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان و پیشبرد اهداف تعلیم و تربیت استفاده کرد.

در ضمن، این پژوهش در بین دانش‌آموزان سال اول دبیرستان انجام شده است و تعمیم آن به سایر دانش‌آموزان و مقاطع تحصیلی دارای محدودیت است. همچنین، تعدادی از دانش‌آموزان قادر به عینیت بخشیدن به بعضی از سؤالات نبودند. پیشنهاد می‌شود تا پژوهش‌های آینده شرایط تبیینی بهتری را با انجام مطالعات آزمایشی برای درک روابط مؤلفه‌های ادراک از جو مدرسه با جهت‌گیری‌های هدفی و خودکارآمدی تحصیلی فراهم سازند تا شناخت بیشتری از تأثیر این متغیرها بر شناخت و رفتار فراهم شود. در این زمینه، بررسی اثر منفی خودمختاری بر اهداف پیشرفت قابل‌بازنگری و مطالعه بیشتری است.

## References

- AlaeiKharaem, R., Narimani, M. & Alaeikharaem, S. (2012). A comparison of self-efficacy beliefs and achievement motivation in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 1 (3), 85-104. (Persian).
- Altunsoy, S., Cimen, O., Ekici, G., Atik, A. D. & Gokmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.
- Ames, C. (1992). Classroom: goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bayrami, M., Hashemi, T., Abdollahi adli ansar, V. & Alae, P. (2011). Anticipating of learning methods, self-efficacy and academic achievement based on achievement goals of second grade high school students of Tabriz city. *Journal of educational modern thoughts*, 7 (1), 65-86. (Persian).
- Chen, J. & Usher, E. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24, 11-21.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Crosnoe, R. & Needham, B. (2004). Holism, contextual variability, and the study of friendships in adolescent development. *Child Development*, 75, 264-279.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dinger, F. C., Dickhauser, O., Spinath, B. & Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28, 90-101.
- Durik, A. M., Lovejoy, C. M. & Johnson, S. J. (2009). A longitudinal study of achievement goals for college in general: Predicting cumulative GPA and diversity in course selection. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 113-119.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annu. Rev. Psychol*, 53, 32-109.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. Available from: <http://www.google scholar.com>. Accessed February 2012.
- 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.
- Elliot, A. J., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elmore, G. M. & Huebner, E. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47, 525-537.

- Ezhhay, J., Golamali Lavasani, M., Mal Ahmadi, E. & Khezriazar, H. (2011). Reasonable patterns of the relationships between perceived methods of child fostering, achievement goals, self-efficacy and academic achievement. *Journal of Psychology*, 15(3), 248-301. (Persian)
- Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W. & Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52, 295-308.
- Gallagher, M. (2012). Self-efficacy. In V. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 2, 314-320.
- Hardre, P. L., Crowson, H. M., Debacker, T. K. & White, D. (2007). Predicting the academic motivation of rural high school students. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 247-269.
- Howey, S. C. (1999). The relationship between motivation and academic success of community college freshmen orientation students. Unpublished doctoral dissertation, Kansas state university. [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED).
- Hsieh, P. P., Cho, Y. J., Liu, M. & Schallert, D. L. (2008). Examining the interplay between middle school students' achievement goals and self-efficacy in a technology-enhanced learning environment. Available from: <http://www.google.com>. Accessed Jul, 2013.
- Kalkan, M., Odaci, H. & EpliKoc, H. (2011). Self-efficacy, coping with stress and goal-orientation in nurse managers. *Journal of Educational sciences*, 3, 118- 125.
- Karashki, H. (2008). Role of achievement goals in factors of self-efficacy learning. *News of cognitional sciences*, 10 (3), 13-21. (Persian)
- Karashki, H., Bahman Abadi, S, & Baloochzadeh, F. (2012). Determining the role of achievement goals in mediating the relationship of class's value structure and students' academic achievement: a descriptive study. *Iranian Teaching Journal in Medical Sciences*, 13 (2), 123-133. (Persian)
- Karashki, H., Khazari, S. A. & Ghazi Tabatabayi, S. M. (2008). Surveying the relationship of perceiving school's environment and achievement goals; whether school's type, major and area of living place makes difference? *Psychological and Educational Studies*, 9(2), 65-78. (Persian)
- Kerjcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychology Measurement*, 30, 607-610.
- Kharazi, S. A., ezhhay, J., Ghazi Tabatabayi, S. M. & Karashki, H. (2008). Surveying the relationships of achievement goals, self-efficacy and over-recognition methods: examining of a reasonable pattern. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 38 (3), 69-87. (Persian)
- Lee, L. H. (1997). Goal orientation, goal setting, and academic performance in college students: an integrated model of achievement motivation in school settings. Unpublished doctoral dissertation, university of southern California. Available from <http://www.r.lib.sfu.ca/bitstream>.

- Lee, M., Lee, I. H., & Rojewski, J. W. (2012). The Role of Contextual and Intrapersonal Factors in Students' School Satisfaction in Korean Vocational High Schools. Available from: <http://www.google.com>. Accessed 07 February 2013.
- Lent, R. W., Taveira, M. D. C. & Lobo, C. (2012). Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 362–371.
- Lent, R. W., Taveira, M., Sheu, H. & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190–198.
- Liem, A. D. Lau, S. & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486–512.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1–10.
- Mikaeli Manee, F., Ashuri, M. & Hasani, M. (2012). Examining pattern of social cognition of teachers' job satisfying in high school teachers of Urmia city. *Journal of initiatives of teaching*, 11(44), 7-31. (Persian)
- Narimani, M., Khoshnoodnia-Chomachaei, B., Zahed, A. & Abolghasemi, A. (2013). The role of perceived teacher support in predicting academic self-efficacy in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(1), 110-128. (Persian).
- Narimani, M. & Vahidi, Z. (2014). A comparison of alexithymia, self efficacy and self-esteem instudents with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 78-91. (Persian).
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(133), 33-44.
- Piko, B. F. & Hamvai, C. (2010). Parent, school and peer-related correlates of adolescents' life satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 32, 1479-1482.
- Pinter, H., Paul, R. & Shank, D. H. (2011). *Provocation in teaching and education: theories, researches and applications*. Translated by Shahraray, M. Tehran: Science publications. (Persian)
- Pretorius, S. & Villiers, E. D. (2009). Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools. *South African Journal of Education*, 29, 33-52.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443–471.
- Singley, D., Lent, R. W. & Sheu, H. (2010). Longitudinal test of a social cognitive model of academic and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 18, 133–146.
- Tahmasian, K. (2007). Validity, reliability and norm testing of the questionnaire of children's and adolescents' self-efficacy in Tehran. *Journal of application Psychology*, 1 (4-5), 373-390. (Persian)



- Van Dinther, M., Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108.
- Way, N. & Greene, M. L. (2006). Trajectories of perceived friendship quality during adolescence: the patterns and contextual predictors. *Journal of Research on Adolescence*, 16(2), 293–320.
- Way, N., Reddy, R. & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *Am J Community Psychol*, 40, 194–213.

## Investigating the structural relationships between perceptions of school climate and achievement goals with academic self-efficacy

S. Mohanna<sup>1</sup>, F. Michaeli Manee<sup>2</sup> & A. Essazadegan<sup>3</sup>

### Abstract

The aim of the present research was to study structural relationships between the perception of the school's environment, and achievement goals with academic self-efficiency. In this descriptive research (reason patterning), first year high school students of Urmia city formed the statistical society. Method of sampling was multi-stage random procedure that 380 people were selected through this method, and then answered the questionnaires of the academic self-efficiency, the perception of school's environment, and the achievement goals. Data was analyzed through the structural equations method. Results indicated that the academic self-efficiency model is valid in research society. Direct route of the goals of the mastery towards the academic self-efficiency was positive and significant, and the goals of function-avoidance towards the academic self-efficiency was negative and significant. In addition, direct routes of teacher support, peer support, and stability of rules towards the goals of mastery, function - approach, and function-avoidance were positive and significant. Therefore, we can increase the academic self-efficiency by increasing the environmental supports in school, and tendency of the students towards the mastery goals.

**Keywords:** academic self-efficacy, school's environment, achievement goals

---

1. Corresponding Author: MA of Psychology, Urmia University. (ss.mohanna@yahoo.com)

2. Associate Professor, Urmia University

3. Associate Professor, Urmia University