

ارائه مدل علی ادراک از کلاس درس سازنده گرا و اشتیاق تحصیلی باتوجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در میان دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر خست و کمارج

علی حسینی^۱

تاریخ انتشار: ۲۷/ ۱۲/ ۱۴۰۲

تاریخ پذیرش: ۲۴/ ۱۲/ ۱۴۰۲

چکیده:

مقدمه و هدف: پژوهش حاضر باهدف ارائه مدل علی روابط ادراک از کلاس درس سازنده گرا و اشتیاق تحصیلی باتوجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت انجام شد.

روش شناسی پژوهش: برای این منظور ۲۳۴ نفر از دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر خست و کمارج به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبی انتخاب و به پرسش نامه خودگزارشی شامل مقیاس اهداف پیشرفت (البوت و مک گریگو، ۲۰۰۸) مقیاس ادراک از کلاس درس سازنده گرا (منصوری، ۱۳۸۹) و مقیاس اشتیاق تحصیلی (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۱) پاسخ دادند. ویژگی های فنی ابزار اندازه گیری شامل روایی و پایایی نیز مورد بررسی و تایید قرار گرفت.

یافته ها: نتایج تحلیل مسیر نشان داد که ادراک از کلاس درس سازنده گرا از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت اشتیاق تحصیلی را تحت تاثیر قرار میدهند. ضمناً بیشترین اثر مستقیم بر اشتیاق تحصیلی را مولفه های سازنده گرایی دارا می باشند.

نتیجه گیری: ، واسطه‌گری اهداف پیشرفت و اشتیاق تحصیلی می‌تواند رابطه بین ادراک از کلاس درس سازنده گرا و عملکرد تحصیلی را توضیح دهد. این واسطه‌گری نشان می‌دهد که ادراک از کلاس درس به طور مستقیم تأثیری بر عملکرد تحصیلی ندارد، بلکه از طریق واسطه‌گری اهداف پیشرفت و اشتیاق تحصیلی همبستگی با عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند.

کلمات کلیدی: کلاس درس سازنده گرا، اهداف پیشرفت، اشتیاق تحصیلی، دانش آموزان.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱ دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزشی، مدیر مدرسه، بخش خست و کمارج شهرستان کازرون
alihosseini2060@gmail.com

مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان نظامی که وظیفه تربیت و پرورش نیروهای انسانی متفکر، متعهد و خلاق را برعهده دارد، نقش مهمی در توسعه، پیشرفت، تربیت نیروی انسانی متخصص و تولید دانش جدید ایفا می‌نماید. از این رو رشد کمی و کیفی این نظام سبب گسترش و رشد جامعه خواهد شد. بنابراین اتخاذ راهبردهای کارآمد و اثربخش جهت توسعه کیفی آن در کنار توسعه کمی ضرورت دارد. از آن جاکه مدارس به عنوان بخش مهمی از نظام آموزشی، تعلیم و تربیت نیروی انسانی متعهد و متخصص در زمینه‌های گوناگون مورد نیاز جامعه را دنبال می‌کنند. نقش حیاتی و کلیدی را در توسعه ملی هر کشوری دارند. (بازرگان و همکاران ۱۳۷۹) بنابراین اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آموزش و پرورش به منظور جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌ی انسانی و مادی و نیز داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن کیفیت مهمترین مولفه برای ادامه حیات هر سازمان است، ضرورتی امکان ناپذیر دارد. به همین دلیل در چند سال اخیر اشتیاق تحصیلی به عنوان شاخص کیفیت تحصیلی نام برده شده است لذا به عنوان یکی از اهداف آموزش مدنظر قرار گرفته است (والکر کاپارکه ۲۰۰۳). اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی که یک دانش آموز برای انجام کارهای تحصیلی خود صرف می‌کند. و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می‌شود. دانش آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند به قوانین و مقررات محل تحصیل تعهد بیشتری نشان می‌دهند. اشتیاق تحصیلی دارای سه بعد مجذوب تحصیل شدن، شوق داشتن به تحصیل و وقف تحصیل شدن است (مسلش، اسکافیلی و لیتز ۲۰۰۵).

بنابراین سازه اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است اطلاق می‌شود (پیتسریچ ۲۰۰۸) این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند. اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چند بعدی است که متشکل از مولفه‌های مختلف رفتاری، شناختی و انگیزشی است. (پیتسریچ، ۲۰۰۹)

سازنده‌گرایی رویکردی به تدریس و یادگیری و مبتنی بر این فرض است که یادگیری حاصل ساختن ذهن است و دانش آموزان با ترکیب و تطبیق اطلاعات جدید با یکدیگر و با آنچه قبلاً می‌دانسته‌اند، یاد می‌گیرند. این نظریه، بر ساخت دانش توسط دانش آموزان به صورت انفرادی یا اجتماعی تاکید دارد، بنابراین تدریس در این رویکرد می‌بایست مشارکتی بوده و از تلقی آنها به عنوان امری بیرونی اجتناب گردد. از طرفی امروزه با توجه به تغییرات مهم در برنامه‌های درسی توجهی بیش از پیشی را می‌طلبد که با لحاظ نمودن دیدگاه‌ها و رویکردهای نو در این باره شاهد تغییرات در تمامی ابعاد اعم از تدریس معلمان، مشارکت دانش آموزان، پرورش روحیه نقد و... خواهیم بود. (عابدی،^۴

1- Valkercaparke

2- Meslsh-skafililaeter

3 - Pitsserigh

4- Abedi

۲۰۰۷) بنابراین همان طور که سازنده‌گرایی رویکردی به تدریس و یادگیری مبتنی بر این فرض است که یادگیری حاصل ساختن ذهن است و دانش آموزان با ترکیب و تطبیق اطلاعات جدید با یکدیگر و با آنچه قبلاً می‌دانسته‌اند، یاد می‌گیرند، یکی دیگر از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش پیشرفت به خصوص در حیطه‌های آموزشی و مهارتی، اهداف پیشرفت است (کاپلان و فلووم، ۲۰۰۶). این نظریه سازه‌ای مهم برای فهم رفتار در محیط‌های آموزشی به شمار می‌رود (ایمز، ۲۰۰۷). اهداف پیشرفت رایبانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد می‌داند که به واسطه آن فرد به شیوه‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا می‌کند، در آن زمینه به فعالیت می‌پردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه می‌دهد. نظریه اهداف بر این فرض استوار است که اهداف پیشرفتی که دانش آموزان درباره تکالیف تحصیلی شان دنبال می‌کنند بر کیفیت توانایی و اشتغال نسبت به آن تکالیف تاثیر می‌گذارد. از میان پیشایندهای بالقوه مرتبط با اشتیاق تحصیلی، اهداف پیشرفت فراگیران از اهمیت قابل توجهی برخوردار است (هوانگ، لینن برینک، گارسیا و بارگر، ۲۰۱۱). بر این اساس محیط‌های یادگیری به منزله پیشایندهای دوره‌هیجانان پیشرفت را باید به گونه‌ای طراحی کرد که بر روی اهداف پیشرفت فراگیران تاثیر مثبت داشته و از این طریق هیجانان آنان را نیز پرورش دهد (گوئتر و همکاران، ۲۰۱۶). بنابراین این هدف اصلی این پژوهش ارائه مدل علی ادراک از کلاس درس سازنده‌گر و اشتیاق تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در میان دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر خشت و کمارج است.

روش شناسی

روش اجرای این پژوهش از منظر گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد زیرا روابط متغیرها در چارچوب مدل علی بررسی می‌شود؛ و از منظر هدف کاربردی است، چون نتایج می‌تواند مورد استفاده‌ی دانش آموزان، معلمان و پژوهشگران تعلیم و تربیت و مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش قرار بگیرد. جامعه آماری این پژوهش شامل ۶۰۰ نفر از دانش آموزان متوسطه دوره دوم شهر خشت و کمارج که در سال تحصیلی ۹۶/۹۷ در حال تحصیل هستند می‌باشد. برای انتخاب نمونه آماری در این پژوهش به دلیل نامتجانس بودن جامعه آماری از نظر متغیرهای جنسیت و رشته‌های تحصیلی، از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی استفاده شد. در ادامه آمار و ارقام مربوط به جامعه و نمونه بر اساس رشته و جنسیت آورده می‌شود.

1-Kaplan·floom

2-Aimes

3-Howang·linenbrink·kharsea·barjer

4-Goets

متغیر	جامعه						نمونه	
	ریاضی فیزیک		علوم تجربی		علوم انسانی		علوم انسانی	
گرایش								
نسبت	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر
تعداد	۱۱۰	۱۱۰	۹۰	۱۱۰	۱۰۰	۱۰۰	۳۷	۴۰
جمع کل	۲۱۰		۲۰۰		۲۰۰		۸۰	
	۶۰۰						۲۳۴	

جدول ۱: جامعه آماری و حجم نمونه به تفکیک رشته و جنسیت

هر گروه آموزشی به عنوان یک طبقه انتخاب و نسبت دانش آموزان انتخاب شده به کل، درصدی محاسبه شد. جهت تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد که تعداد نمونه ۳۳۴ نفر تعیین شد، بر این اساس نمونه‌ها از سه گروه آموزشی: گرایش ریاضی فیزیک، علوم تجربی، علوم انسانی انتخاب شدند.

پرسش نامه سازنده گرای: در این پژوهش جهت سنجش کلاس درس سازنده‌گرا از پرسشنامه‌ی سازنده‌گرایی (منصوری، ۱۳۸۹) استفاده شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۴۰ گویه بوده و چهار زمینه گرای، نسبیّت گرای، مشارکت و ارزشیابی کیفی را مورد سنجش قرار می‌دهد. در پرسشنامه کلی پژوهش سوالات ۱ تا ۴۰ مربوط به این متغیر می‌باشد. پاسخ‌های فراگیران به هر کدام از این پرسشنامه نیز بر روی طیف پنج درجه‌ای کاملاً موافقم، موافقم، تاحدودی، مخالفم، کاملاً مخالفم، ثبت می‌گردد. در این طیف به ترتیب نمرات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ به پاسخ‌های کاملاً موافقم، موافقم، تاحدودی، مخالفم، کاملاً مخالفم تعلق می‌گیرد. در این پرسشنامه زمینه گرای با سوال‌های: ۱-۲-۳-۴-۵-۶ ارزشیابی کیفی با سوال‌های: ۷-۳۳-۳۴-۳۵-۳۶-۳۷-۳۸-۳۹-۴۰ نسبیّت گرای با سوال‌های: ۹-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲ مشارکت با سوال‌های: ۸-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷-۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲) اندازه‌گیری شده است.

پرسش نامه استاندارد اهداف پیشرفت (الیوت و مک گریو ۲۰۰۱): در این پژوهش جهت سنجش متغیرهای اهداف پیشرفت، از پرسش نامه استاندارد اهداف پیشرفت (الیوت و مک گریو، ۲۰۰۱) استفاده شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۲ گویه بوده و چهار مؤلفه تسلط گرایش، تسلط اجتناب، عملکرد گرایش، عملکرد اجتناب را مورد سنجش قرار می‌دهد. در پرسشنامه کلی پژوهش سوالات ۴۰ تا ۵۲ مربوط به این متغیر می‌باشد. پاسخ‌های فراگیران به هر کدام از این پرسشنامه نیز بر روی طیف پنج درجه‌ای کاملاً مخالفم، مخالفم، تاحدودی، موافقم و کاملاً موافقم ثبت می‌گردد. در این طیف به ترتیب متغیرهای تسلط گرایش: سوالات ۱-۳-۷ تسلط اجتناب: ۵-۶-۹ عملکرد گرایش: ۲-۴-۸ عملکرد اجتناب: ۱۰-۱۱-۱۲ مورد بررسی قرار می‌گیرد.

پرسش نامه استاندارد اشتیاق تحصیلی (فردریکز، بلومنفلید، پاریس ۲۰۰۴): در این پژوهش جهت سنجش متغیرهای اشتیاق تحصیلی از پرسش نامه اشتیاق تحصیلی (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴) استفاده شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۵ گویه بوده و سه مؤلفه اشتیاق رفتاری، عاطفی و شناختی مورد سنجش قرار می‌دهد. در پرسشنامه کلی پژوهش سوالات ۵۲ تا ۶۷ مربوط به این متغیر می‌باشد. پاسخ‌های فراگیران به هر کدام یک از سوالات این پرسشنامه نیز بر روی طیف پنج درجه‌ای کاملاً موافقم، موافقم، تاحدودی، مخالفم، کاملاً مخالفم ثبت می‌گردد. در این طیف به ترتیب نمرات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ به پاسخ‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، تاحدودی، موافقم، کاملاً موافقم تعلق می‌گیرد. مؤلفه رفتاری باشش سوال ۲-۸-۹-۱۳-۱۴-۱ مؤلفه عاطفی باشش سوال: ۱-۴-۵-۶-۷-۱۰ مؤلفه شناختی باسه سوال: ۳-۱۱-۱۲ مورد بررسی قرار می‌گیرد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از این پژوهش از شاخص آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی) و همچنین شاخص‌های آمار استنباطی ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر به وسیله نرم افزار SPSS و LISREL استفاده شد. در پژوهش حاضر به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در قسمت آمار توصیفی، میانگین، انحراف معیار و در قسمت آمار استنباطی از توزیع فراوانی و تحلیل کوواریانس برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است. لازم به ذکر است که داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS (version 24) تحلیل شدند.

یافته‌ها

در این پژوهش برای بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم مؤلفه‌های ادراک از کلاس درس سازنده‌گرا (زمینه‌گرایی، مشارکت، نسبیت‌گرایی، ارزشیابی کیفی) و ابعاد اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش، اهداف عملکرد-گرایش، اهداف تبحر-پرهیز) بر اشتیاق تحصیلی یک مدل فرضی بر اساس پیشینه نظری و تجربی طراحی شد که در فصل اول ارائه شده است. فرضیه‌های ارائه شده در فصل اول نیز بیانگر روابط علی میان متغیرهای موجود در مدل است. در این پژوهش بررسی همزمان فرضیه‌ها در قالب مدل اولیه صورت می‌گیرد. برای ارزیابی مدل فرضی این پژوهش، ابتدا با استفاده از روش پیشینه احتمال به برآورد پارامترها می‌پردازیم. پارامترهای برآورد شده شامل ضرایب اثر مستقیم، ضرایب اثر غیر مستقیم و ضرایب اثر کل می‌باشد که برای هر کدام از این پارامترها جدول جداگانه‌ای حاوی ضرایب برآورد استاندارد شده، خطای استاندارد برآورد و ارزش t مربوط به آزمون معنی‌داری این پارامترها ارائه شده است. ضمناً با توجه به این ضرایب تأیید یا عدم تأیید فرضیه‌های پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. در نهایت نیز مشخصه‌های برازندگی مدل و نمودار مدل برازش شده پیش بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس ادراک از کلاس درس سازنده‌گرا و اهداف پیشرفت آورده می‌شود. در این قسمت با توجه به اطلاعات مندرج در جدول (۳-۳) به بحث و بررسی پیرامون رد یا تأیید فرضیه‌های مرتبط با اثرات مستقیم متغیرها بر یکدیگر می‌پردازیم. در ادامه جدول زیرمربوط به اثرات مستقیم آورده می‌شود.

¹ - Fredric et al

نمای الکترونیکی: ۹۱۶۹-۲۹۸۰

جدول ۳: برآوردهای ضرایب اثر مستقیم

T	خطای استاندارد برآورد	پارامتر استاندارد شده	متغیرها برآوردها
			اثر مستقیم زمینه‌گرایی بر:
-۲/۴۰	-/۰۳	-/۰۱۳*	اهداف عملکرد-گرایش
-۲/۸۵	-/۰۵	-/۰۱۵**	اهداف عملکرد-پرهیز
۳/۶۰	-/۰۴	-/۰۱۹**	اهداف تبحر-گرایش
۳/۱۹	-/۰۴	-/۰۱۶**	اهداف تبحر-پرهیز
			اثر مستقیم مشارکت بر:
-۳/۲۸	-/۰۳	-/۰۱۸**	اهداف عملکرد-گرایش
-۲/۲۲	-/۰۵	-/۰۱۲*	اهداف عملکرد-پرهیز
۲/۲۶	-/۰۴	-/۰۱۲*	اهداف تبحر-گرایش
۴/۹۱	-/۰۳	-/۰۲۵**	اهداف تبحر-پرهیز
			اثر مستقیم نسبت‌گرایی بر:
-۰/۳۶	-/۰۴	-/۰۰۸	اهداف عملکرد-گرایش
-۲/۰۱	-/۰۶	-/۰۱۱*	اهداف عملکرد-پرهیز
۰/۵۲	-/۰۵	-/۰۰۳	اهداف تبحر-گرایش
۳/۳۸	-/۰۴	-/۰۱۸**	اهداف تبحر-پرهیز
			اثر مستقیم ارزشیابی کیفی بر:
-۲/۱۶	-/۰۳	-/۰۱۲*	اهداف عملکرد-گرایش
-۲/۲۴	-/۰۵	-/۰۱۲*	اهداف عملکرد-پرهیز
۵/۱۴	-/۰۳	-/۰۲۷**	اهداف تبحر-گرایش
۱/۹۳	-/۰۳	-/۰۱۰	اهداف تبحر-پرهیز
			اثر مستقیم اهداف عملکرد-گرایش بر:
-۲/۷۳	-/۰۵	-/۰۱۳**	اشتیاق تحصیلی
			اثر مستقیم اهداف عملکرد-پرهیز بر:
-۵/۳۹	-/۰۳	-/۰۲۵**	اشتیاق تحصیلی
			اثر مستقیم اهداف تبحر-گرایش بر:
۷/۱۱	-/۰۴	-/۰۳۳**	اشتیاق تحصیلی
			اثر مستقیم اهداف تبحر-پرهیز بر:
۴/۲۶	+/۰۵	+/۰۲۰**	اشتیاق تحصیلی

* P < /۵ * P < /۱۱

فرضیه ۱: مولفه زمینه‌گرایی ادراک از کلاس درس سازنده‌گرا بر اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز دارای اثر مستقیم می‌باشد.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۳-۴ اثر مستقیم زمینه‌گرایی بر اهداف عملکرد-گرایش برابر با $0/13-$ و با توجه به مقدار ($t = -2/40$) در سطح $0/05$ معنی دار است. اثر مستقیم زمینه‌گرایی بر اهداف عملکرد-پرهیز برابر با $0/15-$ و با توجه به مقدار ($t = -2/85$) در سطح $0/01$ معنی دار است. همچنین اثر مستقیم زمینه‌گرایی بر اهداف تبحر-گرایش برابر با $0/19$ و با توجه به مقدار ($t = 3/60$) از نظر آماری در سطح $0/01$ معنی دار است. در نهایت اثر مستقیم زمینه‌گرایی بر اهداف تبحر-پرهیز برابر با $0/16$ و با توجه به مقدار ($t = 3/19$) از نظر آماری در سطح $0/01$ معنی دار است. بنابراین فرضیه اول پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم مولفه زمینه‌گرایی بر مولفه‌های اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز) تایید می‌گردد.

فرضیه ۲: مولفه مشارکت ادراک از کلاس درس سازنده گرا بر اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز دارای اثر مستقیم می‌باشد.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۳-۴ اثر مستقیم مشارکت بر اهداف عملکرد-گرایش برابر با $0/18-$ و با توجه به مقدار ($t = -3/28$) در سطح $0/01$ معنی دار است. اثر مستقیم مشارکت بر اهداف عملکرد-پرهیز برابر با $0/12-$ و با توجه به مقدار ($t = -2/22$) در سطح $0/05$ معنی دار است. همچنین اثر مستقیم مشارکت بر اهداف تبحر-گرایش برابر با $0/12$ و با توجه به مقدار ($t = 3/26$) از نظر آماری در سطح $0/05$ معنی دار است. در نهایت اثر مستقیم مشارکت بر اهداف تبحر-پرهیز برابر با $0/25$ و با توجه به مقدار ($t = 4/91$) از نظر آماری در سطح $0/01$ معنی دار است. بنابراین فرضیه دوم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم مولفه مشارکت بر مولفه‌های اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز) تایید می‌گردد.

فرضیه ۳: مولفه نسبیته‌گرایی ادراک از کلاس درس سازنده گرا بر اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز دارای اثر مستقیم می‌باشد.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول (۳-۴) اثر مستقیم نسبیته‌گرایی بر اهداف عملکرد-گرایش برابر با $0/08-$ و با توجه به مقدار ($t = -0/36$) از نظر آماری معنی دار نیست. همچنین اثر مستقیم نسبیته‌گرایی بر اهداف عملکرد-پرهیز برابر با $0/11-$ و با توجه به مقدار ($t = -2/01$) از نظر آماری در سطح $0/05$ معنی دار است. اثر مستقیم نسبیته‌گرایی بر اهداف تبحر-گرایش برابر با $0/03$ و با توجه به مقدار ($t = 0/52$) از نظر آماری معنی دار نیست. در نهایت اثر مستقیم نسبیته‌گرایی بر اهداف تبحر-پرهیز برابر با $0/18$ و با توجه به مقدار ($t = 3/38$) از نظر آماری در سطح $0/01$ معنی دار است. بنابراین فرضیه سوم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم نسبیته‌گرایی بر اهداف تبحر-گرایش و اهداف عملکرد-گرایش رد و در ارتباط با اثر این متغیر بر اهداف عملکرد-پرهیز و اهداف تبحر-پرهیز تایید می‌گردد.

فرضیه ۴: مولفه ارزشیابی کیفی ادراک از کلاس درس سازنده گرا بر اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز دارای اثر مستقیم می‌باشد.

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۳-۴ اثر مستقیم ارزشیابی کیفی بر اهداف عملکرد-گرایش برابر با $0/12-$ و با توجه به مقدار ($t = -2/16$) در سطح $0/05$ معنی دار است. همچنین اثر مستقیم ارزشیابی کیفی بر اهداف عملکرد-پرهیز برابر با $0/12-$ و با توجه به مقدار ($t = -2/24$) از نظر آماری در سطح $0/05$ معنی دار است. اثر مستقیم ارزشیابی کیفی بر اهداف تبحر-گرایش برابر با $0/27$ و با توجه به مقدار ($t = 5/14$) در سطح $0/01$ معنی دار است. در نهایت اثر مستقیم ارزشیابی کیفی بر اهداف تبحر-پرهیز برابر با $0/10$ و با توجه به مقدار ($t = 1/93$) از نظر آماری معنی دار نیست. بنابراین فرضیه چهارم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم مولفه ارزشیابی کیفی بر اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف عملکرد-گرایش و اهداف تبحر-گرایش تایید و در ارتباط با اثر مستقیم ارزشیابی کیفی بر اهداف تبحر-پرهیز رد می‌گردد.

فرضیه ۵: اهداف عملکرد-گرایش بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مستقیم می باشد. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۳-۴ اثر مستقیم اهداف عملکرد-گرایش بر اشتیاق تحصیلی برابر با $0/13-$ و با توجه به مقدار ($t = -2/73$) در سطح $0/01$ معنی دار است. بنابراین فرضیه پنجم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم و منفی اهداف عملکرد-گرایش بر اشتیاق تحصیلی تایید می گردد.

فرضیه ۶: اهداف عملکرد-پرهیز بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مستقیم و منفی می باشد. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۳-۴ اثر مستقیم اهداف عملکرد-پرهیز بر اشتیاق تحصیلی برابر با $0/25-$ و با توجه به مقدار ($t = -5/39$) در سطح $0/01$ معنی دار است. بنابراین فرضیه پنجم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم و منفی اهداف عملکرد-پرهیز بر اشتیاق تحصیلی تایید می گردد.

فرضیه ۷: اهداف تبحر-گرایش بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مستقیم و مثبت می باشد. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۳-۴ اثر مستقیم اهداف تبحر-گرایش بر اشتیاق تحصیلی برابر با $0/33$ و با توجه به مقدار ($t = 7/11$) در سطح $0/01$ معنی دار است. بنابراین فرضیه هفتم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم و مثبت اهداف تبحر-گرایش بر اشتیاق تحصیلی تایید می گردد.

فرضیه ۸: اهداف تبحر-پرهیز بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مستقیم می باشد. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۳-۴ اثر مستقیم اهداف تبحر-پرهیز بر اشتیاق تحصیلی برابر با $0/20$ و با توجه به مقدار ($t = 4/26$) در سطح $0/01$ معنی دار است. بنابراین فرضیه هشتم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم اهداف تبحر-پرهیز بر اشتیاق تحصیلی تایید می گردد.

اثرات غیرمستقیم

در این قسمت با توجه به اطلاعات مندرج در جدول (۴-۴) به بحث و بررسی پیرامون رد یا تایید فرضیه‌های مرتبط با اثرات غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر می پردازیم. در ادامه جدول (۴-۴) مربوط به اثرات غیرمستقیم آورده می شود.

جدول ۴-: برآورد ضرایب اثر غیر مستقیم

متغیرها	برآوردها	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t
اثر غیرمستقیم زمینه گرایی بر: اشتیاق تحصیلی	$0/15^{**}$	$0/03$	$5/34$	
اثر غیرمستقیم مشارکت بر: اشتیاق تحصیلی	$0/14^{**}$	$0/03$	$4/94$	
اثر غیرمستقیم نسبیّت گرایی بر: اشتیاق تحصیلی	$0/08^{**}$	$0/04$	$3/00$	
اثر غیرمستقیم ارزشیابی کیفی بر: اشتیاق تحصیلی	$0/15^{**}$	$0/03$	$5/39$	

فرضیه ۹: مولفه زمینه گرایی ادراک از کلاس درس سازنده گرا از طریق واسطه گری ابعاد اهداف پیشرفت(اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز) بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم و مثبت می باشد.

با توجه به اطلاعات جدول ۴-۴ اثر غیر مستقیم مولفه زمینه‌گرایی بر اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۱۵ و با توجه به ($t = ۵/۳۴$) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. لازم به ذکر است این اثر غیر مستقیم و مثبت زمینه‌گرایی بر اشتیاق تحصیلی از طریق مولفه‌های اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز) صورت گرفته است. بنابراین فرضیه نهم پژوهش در ارتباط با نقش واسطه‌ای مولفه‌های اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز) در میان زمینه‌گرایی و اشتیاق تحصیلی تأیید می‌گردد.

فرضیه ۱۰: مولفه مشارکت ادراک از کلاس درس سازنده‌گرا از طریق واسطه‌گری ابعاد اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز) بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم و مثبت می‌باشد.

با توجه به اطلاعات جدول (۴-۴) اثر غیر مستقیم مولفه مشارکت بر اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۱۴ و با توجه به ($t = ۴/۹۴$) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. لازم به ذکر است که این اثر غیر مستقیم و مثبت مشارکت بر اشتیاق تحصیلی از طریق مولفه‌های اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز) صورت گرفته است. بنابراین فرضیه دهم پژوهش در ارتباط با نقش واسطه‌ای مولفه‌های اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز) در میان مشارکت و اشتیاق تحصیلی تأیید می‌گردد.

فرضیه ۱۱: مولفه نسبیّت‌گرایی ادراک از کلاس درس سازنده‌گرا از طریق واسطه‌گری ابعاد اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز) بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم و مثبت می‌باشد.

با توجه به اطلاعات جدول ۴-۴ اثر غیر مستقیم مولفه نسبیّت‌گرایی بر اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۰۸ و با توجه به ($t = ۳/۰۰$) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. ضمناً با توجه به عدم معنی‌داری اثر مستقیم نسبیّت‌گرایی بر اهداف عملکرد-گرایش و اهداف تبحر-گرایش این اثر غیر مستقیم صرفاً از طریق سایر ابعاد اهداف پیشرفت یعنی اهداف عملکرد-پرهیز و اهداف تبحر-پرهیز صورت می‌گیرد. بنابراین فرضیه یازدهم پژوهش در ارتباط با نقش واسطه‌ای و مثبت اهداف عملکرد-پرهیز و اهداف تبحر-پرهیز در میان نسبیّت‌گرایی و اشتیاق تحصیلی تأیید و در ارتباط با نقش واسطه‌ای اهداف عملکرد-گرایش و اهداف تبحر-گرایش در میان این دو متغیر رد می‌گردد.

فرضیه ۱۲: مولفه ارزشیابی کیفی ادراک از کلاس درس سازنده‌گرا از طریق واسطه‌گری ابعاد اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز) بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم و مثبت می‌باشد.

با توجه به اطلاعات جدول ۴-۴ اثر غیر مستقیم مولفه ارزشیابی کیفی بر اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۱۵ و با توجه به ($t = ۵/۳۹$) در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. لازم به ذکر است که با توجه به عدم معنی‌داری اثر مستقیم ارزشیابی کیفی بر اهداف تبحر-گرایش که در بحث اثرات مستقیم به آن اشاره شد این اثر غیر مستقیم و مثبت صرفاً از طریق سایر مولفه‌های اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش، اهداف عملکرد-گرایش) صورت گرفته است. بنابراین فرضیه دوازدهم پژوهش در ارتباط با نقش واسطه‌ای اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز و اهداف تبحر-گرایش در میان ارزشیابی کیفی و اشتیاق تحصیلی تأیید و در ارتباط با نقش واسطه‌ای اهداف تبحر-پرهیز در میان این دو متغیر رد می‌گردد.

یکی دیگر از پارامترهای برآورد شده اندازه‌گیری اثرات کل می‌باشد که از ترکیب اثرات مستقیم و غیرمستقیم بدست می‌آید. در برخی موارد متغیرها بر یکدیگر اثر مستقیم و یا فقط غیرمستقیم دارند که در این صورت اثر کل برابر با اثر مستقیم و یا غیرمستقیم می‌باشد. با توجه به اینکه اثرات مستقیم و غیرمستقیم تمامی متغیرها در جداول مربوطه آورده شده و تمامی متغیرهای پژوهش بر اشتیاقی دیگری از پارامترهای برآورد شده اندازه‌گیری اثرات کل می‌باشد که از ترکیب اثرات مستقیم و غیرمستقیم به دست می‌آید. در برخی موارد متغیرها بر یکدیگر اثر مستقیم و یا فقط غیرمستقیم دارند که در این صورت اثر کل برابر با اثر مستقیم و

یا غیرمستقیم می‌باشد. با توجه به اینکه اثرات مستقیم و غیرمستقیم تمامی متغیرها در جداول مربوطه آورده شده و تمامی متغیرهای پژوهش بر اشتیاق تحصیلی فقط دارای اثر مستقیم یا غیرمستقیم هستند، در اینجا جهت اجتناب از تکرار از آوردن جدول جداگانه‌ای جهت بررسی اثرات کل خودداری می‌کنیم.

در ادامه به مقایسه اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرها بر اشتیاق تحصیلی پرداخته می‌شود.

مقایسه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها بر اشتیاق تحصیلی

از دیگر ویژگی‌های تحلیل مسیر امکان مقایسه اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر می‌باشد. بر این اساس در جدول (۴-۵) به منظور مقایسه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها بر اشتیاق تحصیلی، برآورد ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، اثرات غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها بر اشتیاق تحصیلی گزارش شده است.

جدول ۵- ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها بر اشتیاق تحصیلی

متغیرها برآوردها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثرات کل
به روی اشتیاق تحصیلی از:			
زمینه‌گرایی	-	۰/۱۵**	۰/۱۵**
مشارکت	-	۰/۱۴**	۰/۱۴**
نسبیت‌گرایی	-	۰/۰۸**	۰/۰۸**
ارزشیابی کیفی	-	۰/۱۵**	۰/۱۵**
اهداف عملکرد-گرایش	-۰/۱۳**	-	-۰/۱۳**
اهداف عملکرد-پرهیز	-۰/۲۵**	-	-۰/۲۵**
اهداف تبحر-گرایش	۰/۳۳**	-	۰/۳۳**
اهداف تبحر-پرهیز	۰/۲۰**	-	۰/۲۰**

همانطور که در جدول (۵) مشاهده می‌کنیم هیچکدام از ابعاد ادراک از کلاس درس سازنده گرا به عنوان متغیر برونزای پژوهش (زمینه‌گرایی، مشارکت، نسبیت‌گرایی، ارزشیابی کیفی) بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مستقیم نیستند. در حالی که اثر غیرمستقیم هر چهار بعد ادراک از کلاس درس سازنده گرا شامل زمینه‌گرایی (۰/۱۵)، مشارکت (۰/۱۴)، نسبیت‌گرایی (۰/۰۸) و ارزشیابی کیفی (۰/۱۵) بر اشتیاق تحصیلی از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار است که این امر بیانگر نقش واسطه‌ای موثر متغیر اهداف پیشرفت در میان مولفه‌های ادراک از کلاس درس سازنده گرا و اشتیاق تحصیلی است. جهت بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است. بطور کلی از میان مشخصه‌های برازندگی متنوعی که وجود دارد، در این پژوهش شاخص‌های برازش x^2/df ، RMSEA، CFI، GFI و AGFI گزارش می‌شود. در جدول زیر مشخصه‌های برازندگی مدل پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی ارائه شده است.

¹- Comparative Fit Index

جدول ۷: مشخصه‌های نکویی برازندگی مدل پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی

مشخصه	برآورد
χ^2	۱۸/۹۶
Df	۱۰
نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df)	۱/۹۰
ارزش P	۰/۰۴
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۹
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۹
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۵
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۵۱

با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش که در جدول (۷) گزارش شده برازش مدل پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی در سطح مطلوبی می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

فرضیه ۱: مولفه زمینه‌گرایی ادراک از کلاس درس سازنده‌گرا بر اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد - پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز دارای اثر مستقیم می‌باشد. نتایج مربوط به فرضیه‌ی بالا نشان می‌دهد که مولفه زمینه‌گرایی ادراک از کلاس درس سازنده‌گرا به صورت مستقیم و مثبت بر اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد - پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز اثر می‌گذارد. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات (مک‌گریگور و البوت، ۲۰۰۱، چاستین، ۲۰۰۳، پنتریج، کولنی و کپنر ۲۰۰۳، آنتونی ۲۰۰۹) همخوانی دارد. به طور کلی این نتایج نشان می‌دهد که حمایت معلمان باعث ایجاد انگیزه به دانش‌آموزان برای ماندن در مدرسه، ادامه تحصیل و همچنین بهبود برنامه ریزی درسی می‌شود. به نوعی می‌توان گفت که کلاس سازنده‌گرا از طرف معلمان باعث تقویت ابعاد اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان می‌شود. با حمایت معلمان سطوح اهداف پیشرفت دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

فرضیه ۲: مولفه مشارکت ادراک از کلاس درس سازنده‌گرا بر اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد - پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز دارای اثر مستقیم می‌باشد.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌ی فوق نشان می‌دهد که کلاس درس سازنده‌گرا دارای اثر مثبت و مستقیم بر چهار مولفه اهداف پیشرفت است. این یافته با نتایج تحقیقات (مشتاقی، ۱۳۹۱، والترز ۲۰۰۴، نونز و کاباناج وال ۲۰۰۳) همخوانی دارد. با توجه به یافته‌های نتایج می‌توان بیان کرد که کلاس سازنده‌گرا باعث افزایش اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان می‌شود. حمایت و تشویق‌های والدین در امور تحصیلی فرزندان تأثیر قابل ملاحظه‌ای در اهداف پیشرفت دارد، به گونه‌ای که باعث بهبود عملکرد دانش‌آموز در کارهای مربوط به مدرسه می‌شود. همچنین توصیه‌هایی از سوی معلم، مبنی بر کلاس درس سازنده‌گرا بیان می‌شود که خود عامل هدف پیشرفت در دانش‌آموزان می‌باشد. در این پژوهش مولفه مشارکت ادراک از کلاس درس سازنده‌گرا بر اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد - پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز دارای اثر مستقیم می‌باشد. بنابراین از این که کلاس درس سازنده‌گرا به عنوان منشأ مؤلفه‌های اهداف پیشرفت، اثر دارد، تأیید شد.

فرضیه ۳: مولفه نسبیت‌گرایی ادراک از کلاس درس سازنده‌گرا بر اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد - پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز دارای اثر مستقیم می‌باشد.

نتایج مربوط به فرضیه‌ی بالا نشان می‌دهد که مولفه نسبیت گرایه کلاس درس سازنده گرا بر اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد - پرهیز، اهداف تبجر-گرایش و اهداف تبجر- پرهیز دارای اثر مستقیم می‌باشد. این یافته با نتایج تحقیقات (پاتریک وریان، ۲۰۰۸، روای ۲۰۰۴، رضایی، ۲۰۰۲) هم خوانی دارد. با توجه به درک نسبیت گرایه کلاس درس سازنده گرا، این حمایت رابطه مثبتی باعلاقه به مدرسه و تحصیل دارد، ممکن است نسبیت گرایه کلاس درس سازنده گرا نقش مهمی در پیشبرد اهداف پیشرفت دانش آموزان داشته باشد. کلاس درس سازنده گرا بر جنبه‌های تحصیلی دانش آموز، به خصوص مولفه‌های اهداف پیشرفت اثر می‌گذارند و می‌بایست به نقش کلاس درس سازنده گرا به عنوان یک نقش اساسی در طول تحصیلی هر دانش آموزی توجه ویژه‌ای شود. با توجه به این موارد می‌توان اذعان کرد نسبیت گرایه ادراک از کلاس درس سازنده گرا بر اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد - پرهیز، اهداف تبجر-گرایش و اهداف تبجر-پرهیز دارای اثر مستقیم می‌باشد.

فرضیه ۴: مولفه ارزشیابی کیفی ادراک از کلاس درس سازنده گرا بر اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد - پرهیز، اهداف تبجر-گرایش و اهداف تبجر-پرهیز دارای اثر مستقیم می‌باشد.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌ی فوق بیان کننده‌ی این است که مولفه ارزشیابی کیفی ادراک از کلاس درس سازنده گرا بر اهداف پیشرفت دارای اثر مستقیم است. این یافته با نتایج تحقیقات (حجازی، ۱۳۸۷، ریان و پاتریک، ۲۰۰۷، شاقوفلی و همکاران، ۲۰۰۲؛ شوا ۲۰۰۸؛ عزیزی ابرقوئی، ۱۳۸۹؛ محمدی رمقانی، ۱۳۹۳) همخوانی دارد. دانش آموزان دارای اهداف پیشرفت، به زودی دست از تلاش نمی‌کشند و در صورت مواجهه با مشکلات تحصیلی به دنبال راه حل‌های مفید و مناسب برای حل آن‌ها می‌گردند این‌که مغلوب مشکلات شوند. اگر دانش آموزی برای دستیابی به هدف‌های خود از هیچ تلاشی مضایقه نکنند، از فرسودگی کمتری برخوردار خواهند بود. بنابراین فرضیه چهارم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم مولفه ارزشیابی کیفی بر اهداف عملکرد- پرهیز، اهداف عملکرد- گرایش و اهداف تبجر-گرایش تایید و در ارتباط با اثر مستقیم ارزشیابی کیفی بر اهداف تبجر-پرهیز رد می‌گردد.

فرضیه ۵: اهداف عملکرد-گرایش بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مستقیم می‌باشد. نتایج مربوط به فرضیه‌ی بالا نشان دهنده‌ی این است که اهداف عملکرد-گرایش بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مستقیم می‌باشد. این یافته با نتایج تحقیقات (کارال ورسیقلو، ۲۰۰۹، فردانش و کرمی، ۱۳۸۷، مرزوقی و شمشیری ۲۰۰۹، احمدی ۱۳۹۰)، همخوانی دارد. دانش آموزان دارای اشتیاق تحصیلی اعتقاد راسخ به این دارند که آینده می‌تواند بهتر باشد و اگر در یک موقعیت درسی در تنگنا قرار گیرند می‌توانند به راه‌های متعددی برای رهایی از آن فکر کنند؛ بنابراین دانش آموزانی که اشتیاق تحصیلی دارند از فرسودگی کمی برخوردارند. همچنین اگر دانش آموزان دارای اهداف پیشرفت باشند، از اشتیاق تحصیلی بیشتری برخوردار خواهند بود. بنابراین فرضیه پنجم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم و منفی اهداف عملکرد-گرایش بر اشتیاق تحصیلی تایید می‌گردد.

فرضیه ۶: اهداف عملکرد-پرهیز بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مستقیم و منفی می‌باشد. یافته‌های مربوط به فرضیه‌ی فوق بیان کننده‌ی این موضوع است که: اهداف عملکرد-پرهیز بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مستقیم و منفی می‌باشد. این یافته با نتایج تحقیقات (وایز، ۱۹۸۵، زیدنر، ۲۰۰۷، پکران، ۲۰۰۶، لینربرینک، ۲۰۰۷) همخوانی دارد. اشتیاق تحصیلی بیانگر این است که افراد وقتی با موقعیت‌های مبهم و نامطمئن مواجه می‌شوند انتظار بهترین نتیجه را دارند و اعتقاد دارند حتی در بدترین شرایط روزنه امیدی خواهد بود. دانش آموزان دارای اهداف پیشرفت به جنبه‌های مثبت امور توجه می‌کنند و در نتیجه از اشتیاق تحصیلی بیشتری برخوردارند. اگر دانش آموزان رویدادها را با نسبت دادن علت آنها به عوامل بیرونی گذرا و خاص مانند اوضاع و احوال حاکم، تبیین کنند، بیشتر دارای اشتیاق تحصیلی خواهند شد.

فرضیه ۷: اهداف تبجر-گرایش بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مستقیم و مثبت می‌باشد. نتایج مربوط به فرضیه‌ی بالا نشان دهنده‌ی این است که اهداف تبجرگرایش بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مستقیم و مثبت می‌باشد. این یافته با نتایج

تحقیقات (موراک و میلر ۲۰۰۳، ویکفیلد و همکاران، ۲۰۰۶ و وانگ و اسکالیس، ۲۰۱۳، تیدین و همکاران، ۲۰۱۴). همخوانی دارد. افراد امیدوار در مواجهه با تنگناها به راه‌های متعددی برای رهایی از آن فکر می‌کنند و اعتقاد دارند برای هر مشکل راه حل‌های متعددی وجود دارد. آن‌ها برای خود اهدافی تعیین می‌کنند و با انرژی کامل اهداف خود را دنبال می‌نمایند. اگر دانش آموزان برای دستیابی به هدف‌ها انتظار مثبتی داشته باشند، بیشتر اشتیاق تحصیلی خواهند داشت. بنابراین فرضیه هفتم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم و مثبت اهداف تبخیر-گرایش بر اشتیاق تحصیلی تأیید می‌گردد.

فرضیه ۸: اهداف تبخیر-پرهیز بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مستقیم می‌باشد.

نتایج مربوط به فرضیه بالا نشان دهنده‌ی این است که اهداف تبخیر-پرهیز بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مستقیم می‌باشد. این یافته با نتایج تحقیقات (ایمز، ۱۹۹۲، باتلر، ۲۰۰۷، اوربانوشوون فلدر، ۲۰۰۶، استریلووشیفر، ۲۰۱۰). همخوانی دارد. دانش آموز که مؤلفه‌های اهداف پیشرفت را دارا می‌باشد بر اشتیاق تحصیلی آن‌ها دارای اثر مستقیم می‌باشد. بنابراین فرضیه هشتم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم اهداف تبخیر-پرهیز بر اشتیاق تحصیلی تأیید می‌گردد.

فرضیه ۹: مؤلفه زمینه‌گرایی ادراک از کلاس درس سازنده‌گر از طریق واسطه‌گری ابعاد اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبخیر-گرایش و اهداف تبخیر-پرهیز) بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم و مثبت می‌باشد.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌ی فوق بیان‌کننده‌ی این موضوع است که زمینه‌گرایی از طریق مؤلفه‌های اهداف پیشرفت بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر مثبت و غیرمستقیم است. در خصوص اثر غیرمستقیم زمینه‌گرایی بر افزایش اشتیاق تحصیلی از طریق مؤلفه‌های اهداف پیشرفت گرچه مستقیماً هیچ پژوهشی این رابطه را مورد بررسی قرار نداده است ولی با توجه به اثر مثبت و مستقیم حمایت‌مکان بر اشتیاق تحصیلی (اکلو همکاران ۱۹۹۳؛ گودنو، ۱۹۹۳، و نزلو شرا، ۱۹۹۵؛ و نزلو، ۱۹۹۷؛ جنیفر جان-لی چن، ۲۰۰۴) از یک سو و اثر منفی و مستقیم مؤلفه‌های اهداف پیشرفت بر اشتیاق تحصیلی (لوتانز و اولیو، ۲۰۰۷) از سوی دیگر، می‌توان این یافته را تبیین نمود. بر این اساس به نظر می‌رسد اگر معلمان ضمن اهمیت به تحصیلات دانش‌آموزان، آن‌ها را به پیمودن مدارج عالی تر تشویق کنند، باعث تقویت اهداف پیشرفت دانش‌آموزان شده و در نتیجه اشتیاق تحصیلی در این دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

فرضیه ۱۰: مؤلفه مشارکت ادراک از کلاس درس سازنده‌گر از طریق واسطه‌گری ابعاد اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبخیر-گرایش و اهداف تبخیر-پرهیز) بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم و مثبت می‌باشد.

نتایج مربوط به فرضیه‌ی بالا نشان دهنده‌ی این است که مشارکت از طریق مؤلفه‌های اهداف پیشرفت صورت مثبت و غیرمستقیم بر اشتیاق تحصیلی اثرگذار می‌باشد.

در خصوص اثر غیرمستقیم مشارکت بر افزایش اشتیاق تحصیلی از طریق مؤلفه‌های اهداف پیشرفت اگرچه مستقیماً هیچ پژوهشی این رابطه را مورد بررسی قرار نداده است، ولی با توجه به اثر مثبت و غیرمستقیم مشارکت بر اشتیاق تحصیلی (شانک و همکاران، ۲۰۰۸، ایمز، ۱۹۹۲، دوئکولگت، ۱۹۸۸، براتن و استرامسو، ۲۰۰۴). می‌توان این یافته را تبیین نمود. بر اساس نتایج این پژوهش‌ها محققان دریافته‌اند که افزایش اشتیاق تحصیلی از طریق مؤلفه‌های اهداف پیشرفت به نتایج مثبت علمی دانش‌آموزان مثل کسب نمرات بهتر و آزمون‌های عالی کمک می‌کند، همچنین حمایت تحصیلی والدین احتمالاً ارتباط نوجوانان با یک گروه همسالان منحرف را کاهش می‌دهد؛ از طرف دیگر برخی پژوهش‌ها حاکی از این است که مؤلفه‌های اهداف پیشرفت باعث افزایش اشتیاق تحصیلی می‌شوند.

فر ضیه ۱۱: مولفه نسبیت‌گرایی ادراک از کلاس درس سازنده‌گرا از طریق واسطه‌گری ابعاد اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز) بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم و مثبت می‌باشد.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌ی فوق‌بیان‌کننده‌ی این موضوع است که نسبیت‌گرایی از طریق مؤلفه‌های اهداف پیشرفت به صورت مثبت و غیرمستقیم بر اشتیاق تحصیلی اثرگذار است. در خصوص اثر غیرمستقیم نسبیت‌گرایی بر افزایش اشتیاق تحصیلی از طریق مؤلفه‌های اهداف پیشرفت اگرچه مستقیماً هیچ پژوهشی این رابطه را مورد بررسی قرار نداده است ولی با توجه به اثر مثبت و غیرمستقیم نسبیت‌گرایی بر افزایش اشتیاق تحصیلی (استاینبرگ، دامبسه و براون، ۱۹۹۲؛ بی‌ام‌دی‌تی، ۱۹۹۹؛ فلوجنی، اکل، باربروکلمنتس، ۲۰۰۱؛ جنیفر جان-لی چن ۲۰۰۴) می‌توان این یافته را تبیین نمود. در این خصوص از یک سو با توجه به نتایج پژوهش‌های بیان‌شده می‌توان بیان کرد که، اشتیاق تحصیلی بر زندگی دانش‌آموز، به خصوص در زمینه‌های اجتماعی و عاطفی، نظم‌بخشی به اهداف آموزشی و رفتار روزانه در مدرسه اثر می‌گذارد. بر این اساس به نظر می‌رسد اگر همسالان باعث انگیزه‌بخشی به یکدیگر شوند، توصیه‌هایی برای تحصیل به هم داشته باشند و در زمینه‌ی درسی به یکدیگر کمک کنند، باعث تقویت اهداف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شده و در نتیجه اشتیاق تحصیلی در این دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

فر ضیه ۱۲: مولفه ارزشیابی کیفی ادراک از کلاس درس سازنده‌گرا از طریق واسطه‌گری ابعاد اهداف پیشرفت (اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز، اهداف تبحر-گرایش و اهداف تبحر-پرهیز) بر اشتیاق تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم و مثبت می‌باشد.

یافته‌های مربوط به فرضیه فوق‌بیان‌کننده این موضوع است که ارزشیابی کیفی از طریق مؤلفه‌های اهداف پیشرفت به صورت مثبت و غیرمستقیم بر اشتیاق تحصیلی اثرگذار است.

در خصوص اثر غیرمستقیم ارزشیابی کیفی بر افزایش اشتیاق تحصیلی از طریق مؤلفه‌های اهداف پیشرفت اگرچه مستقیماً هیچ پژوهشی این رابطه را مورد بررسی قرار نداده است ولی با توجه به اثر مثبت و غیرمستقیم ارزشیابی کیفی بر افزایش اشتیاق تحصیلی (فردانش و شیخی فینی ۱۳۸۱، نولا، ۱۹۹۷، ونسچیتل، ۲۰۰۴) می‌توان این یافته را تبیین نمود. بنابراین فرضیه دوازدهم پژوهش در ارتباط با نقش واسطه‌ای اهداف عملکرد-گرایش، اهداف عملکرد-پرهیز و اهداف تبحر-گرایش در میان ارزشیابی کیفی و اشتیاق تحصیلی تأیید و در ارتباط با نقش واسطه‌ای اهداف تبحرپرهیز در میان این دو متغیر رد می‌گردد.

شاپای الکترونیکی: ۹۱۶۹-۲۹۸۰

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد گروه آزمایش و کنترل در بهزیستی روانشناختی و تعهد شغلی در پیش آزمون و پس آزمون

متغیرها	گروه ها	تعداد	میانگین		انحراف معیار	
			پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون
	کنترل	۳۰	۴۳/۲	۴۸/۳	۷/۷	۶/۴
بهزیستی روانشناختی	آزمایش	۳۰	۵۳/۸	۵۸/۱	۸	۴/۴
	کنترل	۳۰	۱۷/۴۵	۱۳/۱۰	۴/۳	۳/۰
تعهد شغلی	آزمایش	۳۰	۱۸/۸	۱۹/۱۲	۶/۶	۶/۰

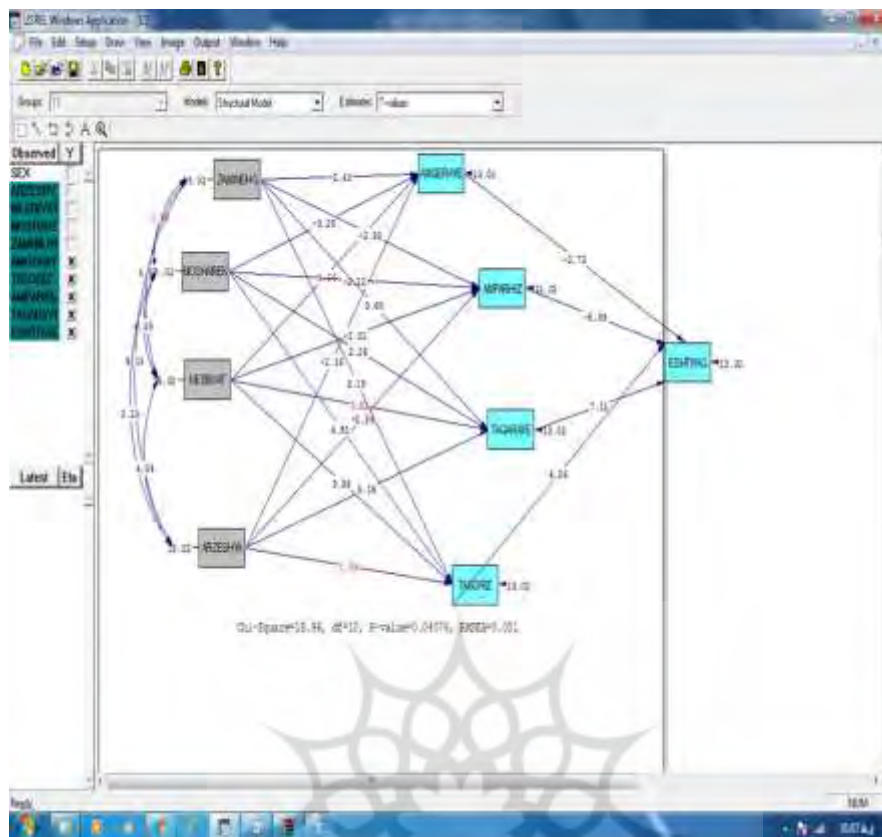
براساس جدول ۲، میانگین گروه آزمایش در بهزیستی روانشناختی از ۵۳/۸ به ۵۸/۱ افزایش یافته است و میانگین گروه کنترل در بهزیستی روانشناختی از ۴۳/۲ به ۴۸/۳ افزایش یافته است در حالیکه میانگین گروه کنترل در تعهد شغلی از ۱۷/۴۵ به ۱۳/۱۰ کاهش یافته اما میانگین گروه آزمایش در تعهد شغلی از ۱۸/۸ به ۱۹/۱۲ افزایش یافته است. به منظور ارزیابی و آزمون معناداری گروه های آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته (بهزیستی روانشناختی و تعهد شغلی) و مشخص شدن میزان تاثیر پیش آزمون و وجود متغیر مستقل (آموزش مثبت اندیشی) از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. بدین خاطر در ابتدا آزمون نرمال بودن توزیع داده ها از آزمون کلمونگروف-اسمیرنوف بررسی شد که $(p > 0.05)$ بود.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری برای مقایسه تعهد شغلی در گروه آزمایش و کنترل

اثر	آزمونها	مقادیر F	درجه آزادی	درجه آزادی	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	اثر بیلابی	۰/۵۴۰	۴/۴۶۱	۵	۱۹	۰/۰۰۷
	لامبدای ویلکز	۰/۴۶۰	۴/۴۶۱	۵	۱۹	۰/۰۰۷
	اثر هتلینگ	۱/۱۷۴	۴/۴۶۱	۵	۱۹	۰/۰۰۷
	بزرگترین ریشه روی	۱/۱۷۴	۴/۴۶۱	۵	۱۹	۰/۰۰۷

براساس جدول بالا، سطح معناداری چهار عامل ذکر شده کوچکتر از ۰/۰۱ است ($p < 0.01$) بنابراین، فرض صفر آماری رد شد و مشخص شد که بین تعهد شغلی دو گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر همین مبنا می توان گفت که آموزش مثبت اندیشی موثر بوده است.

شاپای الکترونیکی: ۹۱۶۶۹-۲۹۸۰



شکل ۱ مربوط به نمودار مسیر مدل برازش شده بر اساس مقادیر t

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر، با هدف تعیین اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر بهزیستی روانشناختی و تعهد شغلی معلمان انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش مثبت اندیشی بر بهزیستی روانشناختی و تعهد شغلی معلمان تاثیر دارد و موجب افزایش سطح این دو مورد می شود. به این صورت اولین فرضیه این پژوهش مبنی بر مؤثر بودن آموزش مثبت اندیشی بر بهزیستی روانشناختی مورد تأیید قرار گرفت. این نتایج با یافته های پژوهش های جنآبادی و سالارپور (۱۴۰۰)، بشکار و ملازمی (۱۴۰۲)، رضایی شریف و همکاران (۱۳۹۶)، دهقان نژاد و همکاران (۱۳۹۶) همسو می باشد. در راستای تبیین این یافته می توان گفت که آموزش مثبت نگری در افزایش بهزیستی روانشناختی موجب به وجود آمدن احساس مثبت در بین معلمان و شغل آنها می شود. بنابراین چگونگی واکنش فرد در مقابل تغییرات و مشکلات زندگی از جمله عواملی است که به طور مستقیم بر سلامتی فرد اثر میگذارد. روانشناسی مثبت نگر عمدتاً به تقویت کردن توانایی ها و شایستگی های فرد توجه دارد. مشکل، اصلاح نحوه ضعف های افراد نیست بلکه تقویت و پرورش توانایی های افراد است. روانشناسی مثبتنگر در پی آن است که افراد را نیرومندتر و پربارتر کند و استعدادهای آنان را شکوفا کند. این نوع روانشناسی به مطالعه علمی کارکردهای بهینه و مطلوب انسانی می پردازد و همچنین متکی بر نقاط قوت و استعدادهای بالقوه و شکوفایی آنها است و به انسان کمک می کند که به صورت فردی و جمعی رشد کند. با پدیدآیی روانشناسی مثبت نگر در چند دهه اخیر توانمندی ها و ارتقای سطح سلامت و بهزیستی روانشناختی افراد همواره تأکید بر بالفعل

نمودن استعدادهای وی بسیار مورد توجه قرار گرفته است. به گونه‌های که علم روانشناسی دستخوش تغییر بنیادی از پرداختن صرف به ترمیم آسیب‌ها در جهت بهینه‌سازی کیفیت زندگی شد (رابینس، ۲۰۰۸).

فرضیه دوم این مطالعه مبنی بر اینکه آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر تعهد شغلی تاثیر دارد. به این صورت دومین فرضیه این پژوهش مبنی بر مؤثر بودن آموزش مثبت‌اندیشی بر تعهد شغلی مورد تأیید قرار گرفت. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های کیانی و همکاران (۲۰۲۰)، الیاسی و همکاران (۲۰۱۹) همسو می‌باشد. در راستای تبیین این فرضیه تعهد شغلی معلمان می‌توان گفت که هر اندازه معلم بیشتر در کار خود درگیر شود میزان بهره‌وری و موفقیت آنها در کار بیشتر می‌شود و داشتن دیدگاه مثبت نسبت به امر تدریس و یادگیری می‌تواند بدانها کمک کند. همچنین انگیزش معلمان برای ایفای نقش حرفه‌ای خود و ارزش نهادن به کاری که بر عهده دارد، موجب می‌شود که به دنبال اعمال تعهد نسبت به کار و حرفه خود باشند. به عبارتی دیگر تعهد شغلی علاوه بر شرایط همه‌جانبه آن شغل، وابسته به شرایط زندگی افراد محیط رشد، گذشته و سیستم شناختی- اخلاقی آنان می‌باشد. پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی است که عبارتند از تعداد آنها. به دلیل محدودیت زمانی و نزدیک شدن به زمان امتحانات پایان‌ترم، تعداد معلمان کم بود. محدودیت دیگر اجرای پروتکل توسط خود پژوهشگر بود. بنابراین پیشنهاد میشود در پژوهش‌های بعدی این نکات مورد توجه قرار گیرد. با توجه به اثر بخشی مثبت‌اندیشی در افزایش بهزیستی روانشناختی و تعهد شغلی معلمان به شاغلین حرفه معلمی و نظام آموزش و پرورش توصیه می‌گردد از این پروتکل بر روی سایر افراد شاغل در نظام آموزش و پرورش نیز استفاده شود. همچنین اگر مهارت‌های مثبت‌اندیشی به عنوان یک واحد درسی در برنامه درسی معلمان گنجانده شود این امر می‌تواند باعث بهبود وضعیت روانشناختی آنها می‌شود.

منابع فارسی:

- اردستانی بلائی، زهرا؛ بنی‌سی، پریناز؛ زمردی، سعیده. (۱۴۰۰). اثربخشی درمان هیجان‌مدار بر بهزیستی روانشناختی، پذیرش اجتماعی و کفایت اجتماعی معلمان. *دوفصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۷ (۱۴)، ۱۴۷-۱۶۸.
- بروند؛ غلامرضا. (۱۳۹۴). *بررسی رابطه بین شفافیت نقش و آگاهی از شرح وظایف با تعهد شغلی و عملکرد شغلی معاونین مدارس منطقه ساوور*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- بریمانی، ابوالقاسم؛ دنیوی، رضا؛ تقی‌زاده، شهره. (۱۳۹۹). اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌نگر بر خوش‌بینی و ناگویی هیجانی معلمان زن بازنشسته مضطرب. *پژوهش نامه روانشناسی مثبت*، ۶ (۲)، ۴۶-۶۴.

شاپای الکترونیکی: ۹۱۶۶۹-۲۹۸۰

بشکار، مسلم؛ ملازهی، اسما. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌نگری بر کیفیت زندگی و

شکوفایی روانشناختی معلمان. *نشریه آموزش پرستاری*، ۱۲ (۲)، ۱۲۳-۱۳۳.

جنابآبادی، حسین؛ سالارپور، مسعود. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر خودپنداره تحصیلی و

اضطراب امتحان دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره دوم شهر زاهدان. *مجله مطالعات روانشناسی*

تربیتی، ۱۸ (۴۱)، ۸۹-۱۱۷.

حسین‌پور، سهیلا؛ سعیدی، فرهاد؛ عبدی، حیدر. (۱۴۰۰). مقایسه خودکارآمدی و تعهد شغلی معلمان دارای

تدریس در حوزه تخصصی و غیرتخصصی در مقطع ابتدایی ناحیه یک آموزش و پرورش شهرستان

سندج. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۶ (۶۷)، ۱۷۹-۲۰۰.

دهقان‌نژاد، سمانه؛ حاج‌حسینی، منیوره و اژهای، جواد. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی

بر سازگاری اجتماعی و سرمایه روانشناختی دختران نوجوان ناسازگار، *فصلنامه علمی پژوهشی*

روانشناسی مدرسه، دوره ۶، شماره ۱ (پیاپی ۴۸-۶۵)، ۲۱.

رجبی، حکیمه. (۱۳۹۱). *رابطه سبک‌های والدگری با بهزیستی ذهنی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه

آزاد اسلامی، واحد مرودشت.

رضایی شریف، یلی؛ زاهد‌بابلان، یادل و بیرانوند، زهرا. (۱۳۹۶). *آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر سازگاری*

عاطفی دانش‌آموزان دختر شهر خرم‌آباد، پنجمین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم

تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین، تهران.

شاکری، محسن؛ کهدوئی، سمیه؛ عباسی‌هرفته، شیمیا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش اخلاق حرفه‌ای بر

درگیری شغلی و تعهد سازمانی در بین معلمان دوره ابتدایی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۶

(۱)، ۶۰-۶۸.

شهابی، سیده‌سارا؛ جعفری، علی. (۱۳۹۸). نقش پرخاشگری، افسردگی و بهزیستی روانشناختی معلمان در

پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان راهنمایی شهر تبریز. *مجله روانشناسی مدرسه*، ۸ (۳)،

۱۲۱-۱۴۰.

طوسی، محمدعلی. (۱۳۷۹). *مدیریت و مشارکت کارکنان*. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

عمادی‌نژاد، سیده‌کبری. (۱۳۹۲). *مثبت‌اندیشی، کیفیت زندگی و رضایت شغلی در معلمان و مشاوران زن*

دبیرستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد ساری.

شاپای الکترونیکی: ۹۱۶۶۹-۲۹۸۰

قادری، مصطفی؛ محمدیان، کوستان، محمدی، شیرکوه. (۱۳۹۸). رابطه تعهد شغلی و سبک مدیریت کلاس درس با کیفیت تدریس معلمان به روش خود ارزیابی. نوآوری های مدیریت آموزشی، ۱۴ (۳)، ۲۱-۳۶.

قدم پور؛ عزت الله؛ قیصری گودرزی، سارا؛ درخشان فر، روح الله؛ پادروند، حافظ. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی به شیوه گروهی بر بهبود همدلی و کاهش اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان پسر دچار ناتوانی یادگیری. فصلنامه علمی ناتوانی های یادگیری، ۱۰ (۳)، ۳۶۶-۳۷۹.

قدمپور، ع.، منصور، ل.، و نصرآباد، ح. (۱۳۹۶). نقش ابعاد حمایت اجتماعی در پیشبینی اشتیاق شغلی معلمان زن مدارس استثنائی دوره ابتدایی شهر اهواز. فصلنامه علمی پژوهی زن و فرهنگ، ۹ (۳۳)، ۷۵-۸۳.

قربانی، رحیم؛ نفری، ندا؛ رضایی، سیمین. (۱۳۹۱). رابطه بین شفافیت نقش و تعهد شغلی مسولین گروه شعب بانک کشاورزی تهران، نشریه مدیریت دولتی، ۴ (۹)، ۸۳-۹۸.

هاشمی، زهره؛ اسدی مجره، سامره. (۱۴۰۱). اثر ذهن آگاهی و مقابله مذهبی (مثبت و منفی) بر بهزیستی روانی دانشجویان در همه گیری ویروس کرونا با میانجیگری امیدواری و عاطفه مثبت. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۲۳ (۴)، ۲۳۱-۲۴۵.

واثق، بهار، فرهنگی، علی اکبر، فتاحی، مهدی، نرگسیانی، عباس. (۱۳۸۸). بررسی روابط میان هوش معنوی، هوش عاطفی و رهبری تحول آفرین. فصلنامه علوم تربیت ایران، ۴ (۱۵)، ۵۷-۳۱.

منابع انگلیسی:

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34.
- Douki, H. E., Elyasi, F., & Hasanzadeh, R. (2019). Effectiveness of positive thinking training on anxiety, depression and quality of life of mothers of children with leukemia. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, 6(1), 21.
- Hojabrian, H., Rezaie, A. M., Bigdeli, I. A., Najafi, M., & Mohammadifar, M. A. (2018). The flourishing of Tehran teachers and it's affecting demographic variables. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(2), 26-38.



- Joronen, K. (2005). *Adolescents' subjective well-being in their social contexts*. Tampere University Press.
- Khanjani, Z., Hashemi, T., Peymannia, B., & Aghagolzadeh, M. (2014). Relationship between the quality of mother-child interaction, separation anxiety and school phobia in children. *Studies in Medical Sciences*, 25(3), 231-240.
- Kyani, P. A., Naeini, S. M. K., & Safavi, M. (2020). The effect of positive thinking training on happiness and resilience of nurses in intensive care units: A randomized clinical trial. *Medical Science Journal of Islamic Azad University-Tehran Medical Branch*, 30(2), 193-203.
- Morley, S. (2015). Single cases are complex Illustrated by Flink et al. 'Happy despite pain: A pilot study of a positive psychology intervention for patients with chronic pain'. *Scandinavian journal of pain*, 7(1), 55-57.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



Presenting the Causal Model of Perception of the Constructivist Classroom and Academic Enthusiasm According to the Mediating Role of Achievement Goals among the Second Year High School Students of Khesht and Kamaraj

Ali Hoseini¹

Abstract

Introduction and purpose: The present study was conducted with the aim of presenting a causal model of the relationship between constructivist classroom perception and academic enthusiasm, considering the mediating role of achievement goals.

Research Methodology: For this purpose, 234 students of the second year of secondary school in Kasht and Kamaraj city were selected by stratified random sampling method and self-report questionnaire including achievement goals scale (Elliott and McGregor, 2008) perception scale of constructivist classroom. (Mansouri, 2009) and academic enthusiasm scale (Fredericks et al., 2001) answered. The technical characteristics of the measurement tool, including validity and reliability, were also examined and confirmed.

Findings: The results of the path analysis showed that the perception of the constructivist classroom affects academic enthusiasm through the mediation of progress goals. In addition, constructivism components have the most direct effect on academic desire.

Conclusion: The mediation of achievement goals and academic enthusiasm can explain the relationship between the perception of constructivist classroom and academic performance. This mediation shows that the perception of the classroom does not directly affect the academic performance, but through the mediation of the goals of progress and academic enthusiasm, it explains the correlation with the academic performance.

Keywords: Constructivist Classroom, Achievement Goals, Academic Enthusiasm, students.

¹ Ph.D. student in the field of educational management, school principal, Khesht and Kamarej section of Kazerun city, alihosseini2060@gmail.com