

Research Paper**The role of class perceptions in students' academic achievement with the mediating role of motivational beliefs and goal setting.**Ali asghar Saraei¹, Mohammad Mohammadipour^{2*}, Mahmoud Jajarmi³

1. Ph.D student in Educational Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.
2. Department of Psychology, Quchan Branch, Islamic Azad University, Ghuchan, Iran..(Corresponding Author).
3. Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.

Received:2019/10/21

Accepted:2020/7/21

PP:187-202

Use your device to scan and read the article online

**DOI:****10.30495/jedu.2021.16049.3506****Keywords:**Class Perceptions
Goal Orientation
Motivational Beliefs
Academic Performance
Students**Abstract****Introduction & Objective :** The aim of the present study was to investigate the role of class perceptions in students' academic achievement with the mediating role of motivational beliefs and goal setting.**Methodology:** The present study was of descriptive type and its design was correlation of path analysis. For this purpose, 403 students of Farhangian University of Mashhad were selected by stratified random sampling method to collect information from three questionnaires of Gentry and Others classroom perceptions (2002), goal orientation and McGregor Gore (2001) and motivational strategies of learning Pintrich and others (1991) was used. The relationship between the variables was tested by modeling structural equations.**Results:** The results showed that classroom perceptions were positive predictors of students' goal orientation, motivational beliefs and academic performance. Also, goal orientation and motivational beliefs were positive predictors of academic performance.**Conclusion:** Finally, the results of the study confirmed the significant role of mediator of goal orientation and motivational beliefs in the relationship between class perceptions and academic performance.

Citation: Saraei, Ali Asghar., Mohammadipour, Mohammad and Jajarmi, Mahmoud. (2021). Classroom perceptions in academic performance mediated by goal orientation and motivational beliefs. Journal of New Approaches in Educational Administration; 12(3):187-202

Corresponding author: Mohammad Mohammadipour**Address:** Associate Professor, Quchan Branch, Islamic Azad University, Ghuchan, Iran.**Tell:** 09155149432**Email:** mmohamadipoor@yahoo.com

Extended Abstract

Introduction:

Various factors and variables affect students' academic performance and the identification of these factors has always been of interest to those involved in education and educational psychologists. Most educational specialists have emphasized the role of motivational and cognitive variables as effective factors in academic performance. In addition to students' cognitive abilities, motivational variables are the most important factors that students desire to understand and master new subjects, acquire new knowledge and skills. Affects trying to understand assignments (Sedaghat, 2010). The importance of perceptions implies one of the important assumptions of Pintrich (2004)'s theory of self-regulated learning, which is the activeness of learners. Accordingly, learners are active interpreters of classroom experiences and their perception of the classroom environment is more important than the objective environment itself and plays a more important role in academic performance (Ames, 1992; Maher and Midgley, 2004).

Although there is research on the effect of individual factors and learning context factors on students' performance and learning, few studies have examined them by combining both factors in one study. Considering the theoretical perspective in this study, we focus on an aspect of students' individual characteristics - motivational goal orientation and perception of the learning context of an aspect of academic performance that includes motivational beliefs. First, according to Research done, motivational goals refer to individual goals for progress. Empirical evidence contradicts the relationship between goal orientation and academic achievement. While some studies have shown that mastery approach goal orientation is not related to teacher scores (Polka and Nimi, 2013; Jawakioon, Gandan Wieb, 2008;), a number of other studies have shown that this type of goal orientation is related to academic achievement (Lavasani, Hejazi and Khazri, 2012; LiemLau and Nie, 2008; Elliot and McGregor, 2001,2016).

Studying the cognitive dimensions without considering the motivational dimensions and the interactive effect of the two on the rate of learning does not seem very logical. Therefore, in the school situation, in addition to cognitive

strategies, students' motivational beliefs should also be considered. In line with these issues, the main question of the present study is whether the factors of goal orientation and motivational beliefs play a mediating role between classroom perceptions and academic performance?

Methods

The present study is a descriptive study and its design is a correlation of structural equation modeling. "Statistical population" All students studying for a bachelor's degree at Farhangian University of Mashhad in the 2016-2017 academic year. From this population, a sample of 403 students was selected by stratified random sampling.

The scales used are: of Gentry and Others classroom perceptions (2002), McGregor and Elliot goal orientation (2001) and motivational strategies of learning Pintrich and others(1991).To examine the relationships between class perceptions, goal orientation, motivational beliefs and academic performance, a conceptual model was drawn based on theoretical foundations, then the proposed model was examined by modeling structural equations using the maximum probability method.

Results

To examine the relationships between class perceptions, goal orientation, motivational beliefs and academic performance, a conceptual model was drawn based on theoretical foundations, then the proposed model was examined by modeling structural equations using the maximum probability method. The results of structural equation modeling examine the relationship between class perceptions and motivational beliefs, orientation Confirms the purpose and academic performance.

Classroom perceptions significantly predict goal orientation ($B = 0.259$), $p < 0.006$ and motivational beliefs ($B = 0.553$), $p < 0.000$ and academic performance ($B = 0.053$), 0.005 Predicts $0 > p$. According to results, the direct effect of goal orientation on academic performance (0.250) is positive and significant at the level of 0.05. This finding shows that goal orientation has a direct, positive and significant effect on academic performance. According to the results, the direct effect of motivational

beliefs on academic performance (0.236) at the level of 0.05 is significant. This finding shows that motivational beliefs have a direct, positive and significant effect on academic performance. Among other results, the indirect effect of class perceptions on goal orientation (0.312) is significant at the level of 0.05. Considering that this effect enters through motivational beliefs, it can be concluded that motivational beliefs play a mediating role in the relationship between class perceptions and goal orientation. Also, the indirect effect of class perceptions on academic performance (0.273) at the level of 0.05 is significant. This effect is established through motivational beliefs and goal orientation, so these variables mediate the relationship between class perceptions and academic performance.

Conclusion

Therefore, most of the research on the relationship between environmental perceptions and academic performance is consistent with our findings, and this is due to the importance of environmental perceptions in academic performance. This relationship has had the same results in different cultural contexts. The quality of the classroom environment plays a crucial role in students' learning. When learners have a positive perception of their classroom environment, they will perform better and have more positive attitudes toward what they have learned (Fraser, 2012). Regarding the relationship between goal orientation and academic performance, the

results of structural equation modeling confirm the relationship between goal orientation and academic performance. This result is consistent with the results of other researchers. Clark Galland and Fernay (2013) showed that goal orientation increases mastery and in-depth processing of curriculum, which in turn increases one's academic performance. The results of this study also showed that motivational beliefs directly predict academic performance, the results of structural equation modeling confirm the relationship between motivational beliefs and academic performance. Also, the results of this study showed that goal orientation and motivational beliefs are mediated between class perceptions and academic performance. In other words, the indirect effect of class perceptions on goal orientation and academic performance was estimated, which indicates the significant effect of indirect class perceptions on Orientation is the goal.

Overall, the results of this study are a motivational cognitive model for academic achievement that can be used by teachers, educators, parents and all those involved in education to take practical measures to improve students' academic achievement. Professors, teachers and other practitioners are advised to take appropriate practical steps to increase the true self-efficacy of students, create a pleasant and challenging environment and give them the right to choose and freedom of action.

مقدمه

پیشرفت تحصیلی یکی از چالش برانگیزترین و مهم‌ترین مفاهیم در روانشناسی تربیتی و پیش‌بینی‌کننده موفقیت‌های تحصیلی و شغلی در آینده است. بنابراین فهمیدن این که چه عواملی در عملکرد تحصیلی اثر گذاشته و قادر به پیش‌بینی آن است، دارای اهمیت فراوانی است. یادگیری یکی از مهم‌ترین مرتبط با عملکرد تحصیلی، از موضوع‌هایی است که در طول تاریخ برای انسان اهمیت فراوان داشته است؛ زیرا تمام پیشرفت‌ها و دست‌آوردهای بشر، محصول یادگیری است. امروزه در عصری سرشار از شگفتی‌ها و پیشرفت‌های بی‌سابقه زندگی می‌کنیم و پرداختن به موضوع یادگیری و پژوهش درباره آن بیش از پیش اهمیت دارد (Richardson et al., 2003). عوامل و متغیرهای گوناگونی عملکرد تحصیلی دانشجویان را تحت تاثیر قرار می‌دهد و شناسایی این عوامل همیشه مورد علاقه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و روانشناسان تربیتی بوده است. اکثر متخصصان تربیتی و آموزشی بر نقش متغیرهای انگیزشی و شناختی به عنوان عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی تاکید داشته‌اند. علاوه بر توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان، متغیرهای انگیزشی، مهم‌ترین عواملی هستند که تمایل دانش‌آموزان به درک و فهم و تبحر یافتن در مطالب درسی، کسب و توسعه دانش و مهارت‌های جدید، تلاش برای فهم وظایف یا تکالیف درسی را تحت تاثیر قرار می‌دهد (Sedaghat, 2010).

پژوهشگران متعددی برای شناسایی عوامل و متغیرهای موثر بر یادگیری و عملکرد تحصیلی اهتمام ورزیده و تاکنون متغیرهای مختلفی نیز شناسایی کرده‌اند. اما چون که پیشرفت تحصیلی ماهیت پیچیده‌ای دارد، بررسی همه عوامل موثر بر آن در یک پژوهش امکان‌پذیر نیست. اکثر متخصصان این حوزه، بر نقش متغیرهای شناختی و انگیزشی به عنوان عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی تاکید داشته‌اند (Greene, Miller, Crown, Duke and Aki, quoted by Sungur and Gunggoren, 2009). پینریچ (Pinrich, 2004) معتقد است، دانشجویان برای انجام دادن تکالیف درسی و عملکرد خوب در دانشگاه‌ها، نیاز به مهارت‌های شناختی و انگیزشی دارند. در بین عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی می‌توان از عواملی نظیر ادراکات کلاسی، جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی نام برد. آن نوع یادگیری که از افکار و رفتارهای خودانگیزخته دانش‌آموزانی ناشی می‌شود و به طور منظم به سمت اهداف یادگیری‌شان گرایش دارند (Zimmerman, 2016).

عدم توازن مطالعاتی که بر محیط و ادراکات محیطی به عنوان متغیرهای پیش‌بین اولیه تکیه کرده‌اند و مطالعاتی که تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داده‌اند نشان می‌دهد که پژوهش‌های جاری در این زمینه باید

به ویژگی‌های شخصی دانش‌آموزان بیشتر توجه کنند. اهمیت تفاوت‌های فردی زمانی بارزتر می‌شود که بدانیم مطالعات نشان می‌دهند حتی بافت محیط یادگیری از طریق پیام‌هایی که از دریچه ادراک دانش‌آموز عبور می‌کنند، تاثیر خود را اعمال می‌کند (Cleary and Zimmerman, 2012). اهمیت ادراکات به یکی از مفروضه‌های مهم نظریه‌ی یادگیری خود-تنظیمی پینتریچ (Pinrich, 2004) که فعال بودن یادگیرندگان است، دلالت می‌کند. بر این اساس دانش‌آموزان تفسیرکنندگان فعال تجارب کلاسی هستند و ادراک آنان از محیط کلاسی بیش از خود محیط عینی اهمیت دارد و نقش مهم‌تری در عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند (Ames, 1992; Maher and Midgley, 2004). به همین علت است که بیشتر پژوهش‌های انجام شده در مورد ارتباط بین ساختارهای کلاسی و انگیزش دانش‌آموزان بر داده‌های مربوط به ادراک دانش‌آموزان متکی هستند. مطالعات نشان دادند که رویکردهای یادگیری دانشجویان می‌توانند تحت تاثیر بافت یادگیری و مشخصه‌های فردی باشند و آن‌ها را تغییر دهند (Biggs 1978, Hull et al. 2004). برای مثال، از مقالات الیوت (Elliot, 2005) و الیوت و مک‌گروگی (Elliot and McGregor, 2001) چنین استنباط می‌کنیم که اهداف انگیزش دانشجویان (اهداف‌شان در یادگیری یا آنچه خواهان کسب آن هستند) بر عملکردشان اثر می‌گذارد (Cano & Berben, 2009). تحقیقات نشان می‌دهند که دانشجویان، اهداف یادگیری‌شان را متناسب با ادراکشان نسبت به محیط یادگیری (مثل تکلیف یا حجم کار، آموزش، سنجش و هدف یادگیری) می‌سازند (Podnj and LerdPouroroclate, 2016).

گرچه تحقیقاتی پیرامون اثر عوامل فردی و عوامل بافت یادگیری بر عملکرد و یادگیری دانشجویان وجود دارد، ولی تحقیقات کمی به بررسی آن‌ها با تلفیق هر دو عامل در یک مطالعه پرداختند. با در نظر گرفتن چشم‌انداز نظری در این مطالعه، بر جنبه‌ای از مشخصه‌های فردی دانشجویان - هدف‌گرایی انگیزشی و ادراک نسبت به بافت یادگیری وجهی از عملکرد تحصیلی که باورهای انگیزشی را شامل می‌شود - متمرکز می‌شویم. اولاً طبق تألیفات پژوهشی، اهداف انگیزشی به اهداف فردی برای پیشرفت اشاره دارد (Dweck, & Leggett 1988, Elliot and Church, Jan Peren, Elliott and Ensil 2009). اخیراً محققان بر مفهوم چارچوب هدف پیشرفت 2x2 متمرکز شده‌اند، سنجیده می‌شود. دوماً متغیر بافت یادگیری به کار رفته در این مطالعه، بر مفهوم ادراک نسبت به محیط یادگیری کلاسی تاکید کرد (lerdPouroroclate and other, 2012).

شواهد تجربی، در رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی متناقض است. در حالی که بعضی مطالعات نشان داده‌اند که جهت

تجارب فراگیران تحت تاثیر توانایی و عوامل محیطی در موقعیت پیشرفت، شکل می‌گیرد. این معانی تعیین‌کننده اهمیت و ارزش پیگیری یک تکلیف و روش انجام هستند (Pintrich, 2008). در جهت مباحث مذکور، سوال اصلی تحقیق حاضر این است که آیا عوامل جهت‌گیری اهداف و باورهای انگیزشی نقش میانجی بین ادراکات کلاسی و عملکرد تحصیلی قرار دارند؟ پیشینه پژوهش

در طی ۲۵ سال گذشته پیرامون چگونگی اثر گذاری محیط‌های یادگیری کلاسی بر یادگیری‌های دانشجویان پژوهش‌های بسیاری انجام پذیرفته است که یافته‌های امیدبخشی را که منجر به رشد روز افزون فرایندهای تدریس و یادگیری می‌شوند، فراهم ساخته است و اخیراً بیشترین توجه روی چگونگی تاثیر محیط‌های کلاسی بر دیدگاه‌های دانش‌آموزان درباره ماهیت و هدف یادگیری است (Ramli, 2010).

فراسر (Fraser, 2012) بیان می‌دارد که در بررسی محیط‌های یادگیری، ادراکات دانش‌آموزان و معلمان اهمیت روز افزونی دارد. در این مورد تحقیقات فراوانی پیرامون اثر گذاری ادراکات دانش‌آموزان بر رشد شناختی و نتایج اثر بخش در بسیاری از حوزه‌های یادگیری انجام شد که حاکی از آن است که ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس درس رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی (Church, 2007)، اهداف پیشرفت (تبحری، رویکردی - عملکردی، اجتنابی - عملکردی)، عملکرد کلاسی و انگیزش درونی، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی جنتری و آوون (2004) دارد (Fraser, 2012).

بر اساس مطالعات انجام یافته در زمینه رابطه ساختار کلاس و جهت‌گیری هدف، اغلب تحقیقات در این حوزه نشان می‌دهند که ساختار هدفی کلاس، پیش‌بینی‌کننده‌ای معنادار از جهت‌گیری‌های هدفی دانش‌آموزان است. ولترز (Wolterz, 2004) آندرمین و میگلی (Anderman and Kaplan, 1997) و میهر (Miher, 1999) و همکاران (Greene, 2004) رابطه‌ای مثبت را میان ادراکات دانش‌آموزان از ساختار هدفی محیط کلاس یا مدرسه و پذیرش جهت‌گیری هدفی مشابه آن نوع ساختار هدفی نشان می‌دهند (Arisoy et al., 2007).

از جمله مطالعاتی که به بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف میان ادراکات کلاسی و بازده‌های رفتاری پرداخته‌اند، می‌توان به مطالعه آندرمین و میهر (Anderman and Miher 1994) اشاره کرد. آن‌ها در مطالعه خود یک الگوی نظری ارائه کردند که بر اساس این الگو، جهت‌گیری هدف پیشرفت دانش‌آموزان و خودکارآمدی آن‌ها، نقش واسطه‌ای میان ادراکات کلاسی و بازده‌های عاطفی و رفتاری و راهبرد‌های یادگیری (خودتنظیمی)

گیری هدف تبحرگرا با نمرات معلم رابطه ندارد (Polka and Jawakioon, Gandan Wieb, 2008; nimi, 2013). تعدادی دیگری از مطالعات نشان داده‌اند که این نوع جهت‌گیری با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد (Lavasani, Hejazi and Khazri, 2012; LiemLau and Nie, 2008; Elliot and McGregor, 2001). یافته‌های مطالعه برزگر (barzegar, 2012) و سیبتون، پارکر، مارش، کریون و سیشینگ‌یئون حاکی از آن است که بین جهت‌گیری هدف تبحرگرا و پیشرفت رابطه دو جانبه وجود ندارد. در حالی که بعضی از مطالعات نشان داده‌اند که جهت‌گیری هدف عملکردگرا با پیشرفت تحصیلی رابطه ندارد (Mcwhow and Abrami, 2001; Walters and Pinrich, 1996; Heidari, 2000). یافته‌ها تعدادی از مطالعات نشان می‌دهد جهت‌گیری هدف عملکردگرا را با پیشرفت تحصیلی مرتبط است (Dickhauser, Buch and Dickhauser, 2011). در بعد اجتنابی، جهت‌گیری هدف اجتناب از تبحر با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی نشان داده است (Elliott and Thrash, 2010) همچنین، جهت‌گیری هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی نشان داده است (Gardner and others, 2016).

مطالعه ابعاد شناختی بدون توجه به ابعاد انگیزشی و تأثیر تعاملی این دو بر میزان یادگیری چندان منطقی به نظر نمی‌رسد. بنابراین در موقعیت آموزشی، علاوه بر راهبرد‌های شناختی باید به باورهای انگیزشی یادگیرندگان نیز توجه نمود. باورهای انگیزشی، دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام یک عمل به آن‌ها مراجعه می‌کنند. این باورها دربرگیرنده معیارهایی در مورد استدلال افراد جهت انتخاب روشهای انجام تکلیف بوده و به وسیله پیامدهایی ناشی از رفتار، همانند سازی با دیگران و سایر عوامل تحت تأثیر قرار می‌گیرند و در موقعیت‌های مختلف ممکن است تغییر کنند (Ghodampour and Saramd, 2003). نتایج تحقیقات نشان داده است که با در نظر گرفتن مولفه‌های انگیزشی در کنار مولفه‌های شناختی، به نحو عینی‌تر و واقع‌بینانه‌تری می‌توان یادگیری و عملکرد تحصیلی را تبیین نمود. هم‌اکنون چهارچوب‌های نظری و مدل‌های مختلف انگیزشی در روان‌شناسی تربیتی ارائه شده است که هر کدام متغیرهای مختلف انگیزشی را معرفی کرده و سرمنشاء تحقیقات و پژوهش‌های متعددی گردیده است. سه نظریه برجسته در ادبیات انگیزشی عبارتند از: نظریه خودکارآمدی بندورا (Bandura, 1997)، جهت‌گیری هدف ایمرز (Ames, 1992) و مدل مفهومی نظری انتظار - ارزش اکلز و همکاران (eccles, 1983) و ویگفیلد (Wigfield, 2000). این نظریه‌ها بر مبنای چشم‌انداز شناختی - اجتماعی استوار گردیده و همگی آن‌ها بر این موضوع متمرکز شده‌اند که چگونه معانی

چنین ضریب مسیر جهت گیری هدف به استراتژی های یادگیری ۰/۳۳ و به پیشرفت تحصیلی ۰/۲۱ است که معنادار هستند. همین طور ضرایب مسیر باورهای انگیزشی به استراتژی های یادگیری ۰/۳۶ و به پیشرفت تحصیلی ۰/۱۱ است که معنادار هستند.

چرچ و همکاران (Church, 2001) الگوی تحلیل مسیری را طراحی و آزمون می کنند که بر اساس آن انگیزش درونی و عملکرد تحت تأثیر جهت گیری های هدفی است. جهت گیری های هدفی، به نوبه ی خود تحت تأثیر ادراکات محیطی کلاسی است.

. در مطالعه لی (Lee, 2005) نیز اثر مستقیم اهداف عملکرد - گرایش بر راهبردهای یادگیری ۰/۰۳- و بر پیشرفت تحصیلی ریاضی ۰/۱۷ و اثر اهداف عملکرد - اجتناب بر راهبردهای یادگیری ۰/۰۸- و بر پیشرفت تحصیلی ریاضی ۰/۰۵- به دست آمد.

پونج ولردیورکولات (IerdPouroroclate and other, 2016) در پژوهشی رابطه بین جهت گیری هدف و ادراکات کلاسی با یادگیری دانش جویان در تایلند را بررسی نمودند. نتایج نشان داد جهت گیری و ادراک از محیط کلاس در سطح نگرش عمیق به یادگیری تأثیر معنی داری داشته است. این نتایج حاکی از آن است که رویکردهای عمیق برای یادگیری توسط دانشجوین از طریق خصوصیات شخصی فردی و عوامل محیط یادگیری در کلاس قابل پیش بینی است.

چارچوب نظری پژوهش

با توجه به تحقیقات گذشته یک الگوی علی شامل متغیر های ادراکات کلاسی، جهت گیری هدف، باور های انگیزشی و عملکرد تحصیلی طراحی و سپس با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری و به کمک نرم افزار آموس^۱ به ارزیابی روابط میان متغیر ها پرداخته می شود. مدل اولیه که در این تحقیق بررسی خواهد شد.

دارند. تا کنون چندین پژوهش بر اساس الگوی نظری آندرمن و میهر (Anderman and Mihr 1994) از جمله مطالعات (Kaplan and Mihr, 1999) و گرین و همکارانش (Greene, 2004) انجام شده است که در همه این پژوهش ها نقش واسطه ای جهت گیری های هدف میان ادراک از ساختار هدفی محیط و رفتار های یادگیری تایید شده است.

ربانی (Rabani, 2012) در پژوهشی با هدف بررسی نقش واسطه ای باورهای انگیزشی، جهت گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد قبلی و بعدی تحصیلی، نشان داد که یک ارتباط ساختاری بین متغیرهای پژوهش وجود دارد. به این صورت که عملکرد قبلی تحصیلی توانست از بین باورهای انگیزشی، خودکارآمدی را به طور مثبت پیش بینی کند. خودکارآمدی و باورهای کنترل یادگیری برخی از انواع جهت گیری هدف را پیش بینی کردند. دو نوع جهت گیری هدف تسلط گرایشی و تسلط اجتنابی، راهبردهای شناختی و فراشناختی را تبیین کرده و در نهایت راهبردهای شناختی، عملکرد بعدی تحصیلی را به طور مثبت و معناداری پیش بینی کردند. در مجموع نتایج به دست آمده از لحاظ نظری تأییدی بر تأثیر توأم سازه های شناختی و انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی است.

سانجروگانگورن (Sungur, s. and Gunggoren, 2009) در بررسی نقش ادراک فعالیت های کلاسی در پیشرفت تحصیلی، بر روی ۹۰۰ دانش آموز ترکیه ای، مدلی را تدوین و نتایج مدل یابی معادلات ساختاری نشان داد که داده ها با الگوی پیشنهادی برازش دارند (FI=0/9، GFI=0/9، SRMR=0/08). رابطه قوی مثبت بین متغیرهای مکنون (ادراکات کلاسی، باورهای انگیزشی و جهت گیری هدف) و متغیرهای آشکار وجود دارد. ضرایب مسیر ادراک فعالیت های کلاسی به جهت گیری هدف ۰/۷۵، و به باورهای انگیزشی ۰/۷۳ و به استفاده از استراتژی های یادگیری ۰/۲۱ است که تمامی ضریب ها از نظر آماری معنادار هستند هم



نمودار ۱. الگوی روابط ساختاری عملکرد تحصیلی، ادراکات کلاسی، باورهای انگیزشی و جهت گیری هدف

فرضیه کلی پژوهش

ادراکات کلاسی، جهت گیری هدف و باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی تاثیر دارد.

فرضیه فرعی پژوهش

عوامل "ادراکات کلاسی، جهت گیری هدف و باورهای انگیزشی" مؤثر بر عملکرد تحصیلی را میتوان در یک مدل ساختاری ارایه داد.

جهت گیری اهداف و باورهای انگیزشی نقش میانجی بین ادراکات کلاسی و عملکرد تحصیلی قرار دارند.

روش پژوهش

تحقیق حاضر از نوع توصیفی و طرح آن نیز همبستگی از نوع مدل یابی معادلات ساختاری است. "جامعه آماری" همه دانشجویان شاغل به تحصیل در مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بهشتی مشهد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. از این جامعه، نمونه ای شامل ۴۰۳ دانشجو به روش تصادفی طبقه ای انتخاب گردید.

ابزار پژوهش

ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه ادراکات کلاسی جنتری و دیگران (2002)، جهت گیری هدف الیوت و مک گری گور (2001) و راهبردهای انگیزشی یادگیری پینتریچ و دیگران (1991) بودند.

الف. پرسشنامه سنجش ادراکات محیطی کلاس:

این آزمون توسط جنتری و همکاران (Gentry, 2002) ساخته شده و شامل ۴ خرده آزمون، ادراک علاقه، چالش انگیزی، انتخاب و لذت است. تعداد سؤالات این آزمون ۳۱ مورد است. شاخصه های تحصیل عاملی تاییدی گزارش شده در منبع اصلی $QFI=0/95$ و $RSMEA=0/044$ نشان دهنده اعتبار مناسب پرسشنامه است. اعتبار کلی به دست آمده در اجرای نهایی بر حسب آلفای کرانباخ نیز $0/93$ به دست آمد. اعتبار خرده آزمون های این پرسشنامه به ترتیب $0/82$ ، $0/66$ ، $0/76$ و $0/87$ به دست آمده است (Gentry, Gabell & Rizza, 2002).

ب. پرسشنامه باورهای انگیزشی:

این آزمون توسط پینتریچ و همکاران (Pintrich, 1991) برای اندازه گیری باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تهیه شده

جدول ۱- ماتریس همبستگی و یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش (تعداد آزمودنی ها = ۴۰۳)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱- ادراک علاقه	۱										

۲-چالش انگیزی	۱	۰/۳۸۴**	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
۳-انتخاب	۱	۰/۵۱۲**	۰/۲۸۸**	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
۴-لذت	۱	۰/۳۲۷**	۰/۴۹۵**	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
۵-جهت گیری هدف عملکردی گرایش	۱	۰/۳۰۶**	۰/۴۰۹**	۰/۲۹۴**	۰/۳۰۴**	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
۶- جهت گیری هدف عملکردی اجتنابی	۱	۰/۱۱۳*	۰/۰۰۵	۰/۰۲۴	۰/۰۵۳	۰/۳۶۰**	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
۷- جهت گیری هدف تسلط گرایشی	۱	۰/۴۳۰**	۰/۲۲۷**	۰/۲۵۲**	۰/۴۳۱**	۰/۵۳۹**	۰/۱۸۴**	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
۸- جهت گیری هدف تسلط اجتنابی	۱	۰/۰۲۱	۰/۱۲۱*	۰/۰۷۹	۰/۰۸۷	۰/۲۰۱**	۰/۳۳۵**	۰/۲۱۱**	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
۹-ارزش درونی	۱	۰/۳۶۰**	۰/۰۹۵	۰/۲۴۱**	۰/۲۹۸**	۰/۳۴۵**	۰/۰۳۲	۰/۳۷۲**	۰/۰۹۴	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
۱۰-خود کار آمدی	۱	۰/۲۱۳**	۰/۲۲۴**	۰/۱۰۷*	۰/۱۴۵**	۰/۳۳۴**	۰/۱۶۱**	۰/۳۱۴**	۰/۰۰۴	۰/۳۲۱**	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
۱۱-عملکرد	۱	۰/۰۲۸	۰/۰۲۲	۰/۰۸۱	۰/۰۶۰	۰/۲۰۵**	۰/۲۰۸**	۰/۲۱۶**	۰/۰۴۰	۰/۱۵۱**	۰/۱۸۸**	۰/۰۰۰
میانگین		۲۵/۶۸	۲۷/۸۴	۲۵/۲۸	۲۳/۶۲	۱۶/۰۵	۱۳/۸۲	۱۷/۴۰	۱۲/۶۰	۱۹/۹۷	۲۱/۰۵	۱۶/۶۲
انحراف معیار		۱/۳۲	۶/۱۱	۴/۴۴	۶/۵۲	۴/۵۶	۸/۸۲	۴/۲۰	۵/۱۸	۳/۸	۵/۸۱	۱/۳۲

شاخص ها شامل موارد زیر هستند. X^2/df که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش^۲ (GFI)، شاخص برازش تطبیقی^۳ (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته^۴ (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند، شاخص برازش ایجاز^۵ (PNFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۶ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^۶ (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگو هستند. در جدول ۸ شاخصهای برازش مدل آزمون شده تحقیق گزارش شده است.

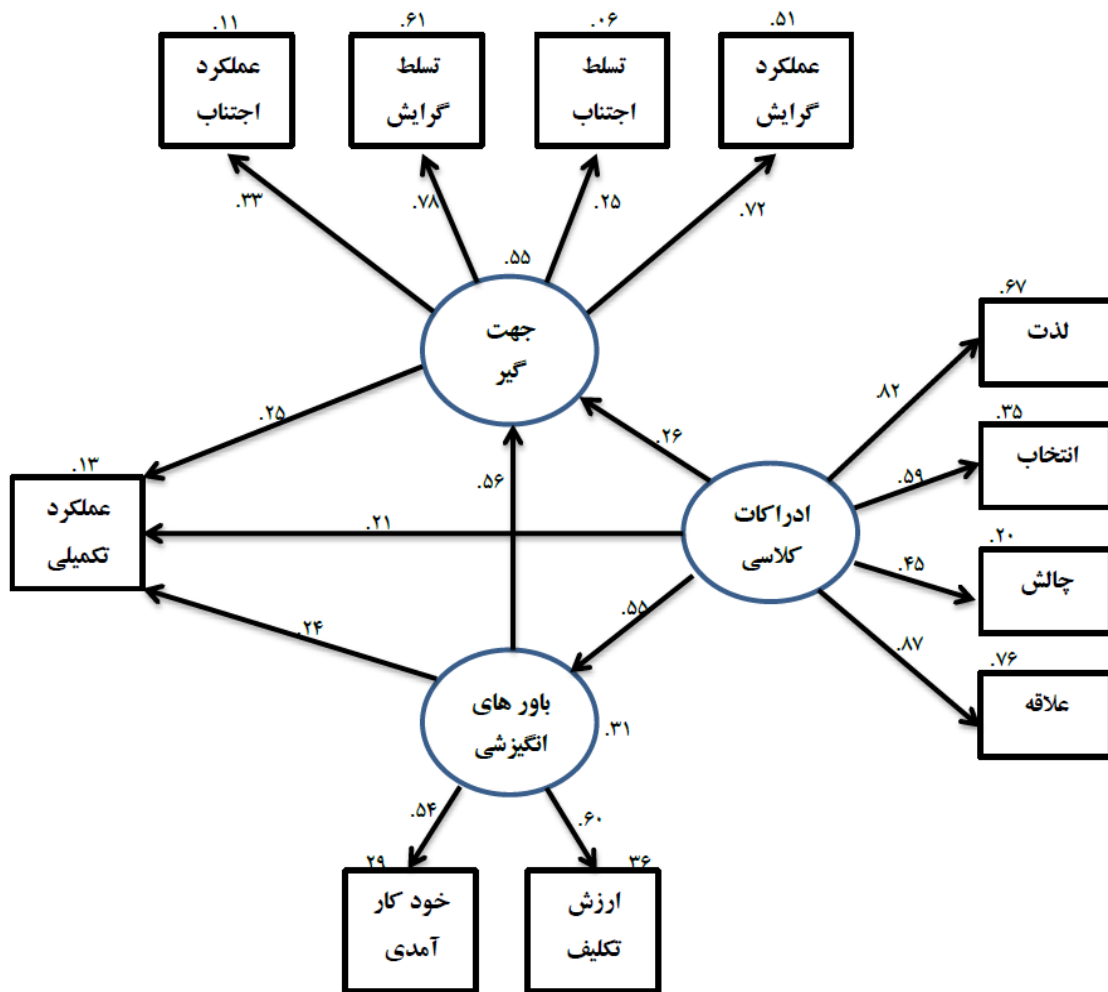
بدنبال ماتریس همبستگی مدل مفهومی ارائه شده در نمودار ۲، به روش مدل یابی معادلات ساختاری مورد آزمون قرار گرفت. مدل برازش شده شامل مسیر های معنا دار، ضرایب معیار و رگرسیون و واریانس تبیین شده است که در نمودار ۲ ترسیم گردیده است.

برای بررسی روابط بین ادراکات کلاسی، جهت گیری هدف، باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی، الگوی مفهومی بر اساس مبانی نظری ترسیم، سپس مدل پیشنهاد شده از طریق مدل یابی معادلات ساختاری به روش بیشینه احتمال^۱ بررسی شد. در نمودار ۲ مدل مفهومی نهایی تحقیق ارائه شده است.

برای آزمون مدل ساختاری از شاخص هایی که گیفن و همکاران (Geffen et al, 2000) مطرح کرده اند، استفاده شد. این

4 . Adjusted Goodness of Fit Index
5 . Parsimony Fit Index
6. Root Mean Square Error of Approximation

1. Maximum likelihood
2. Goodness of Fit Index
3. Comparative Fit Index



نمودار ۲. مدل نهایی تحقیق: نقش ادراکات کلاسی، جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل مفهومی تحقیق

مدل	X2/d. f	GFI	AGFI	CFI	PNFI	RMSEA
حد قابل پذیرش	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۰/۰۸
مدل آزمون شده	۵/۳۷۱	۰/۹۰۸	۰/۸۴۴	۰/۸۴۹	۰/۶۶	۰/۰۷۹

آمد که کمتر از حد قابل قبول آن یعنی ۰/۰۸ است بنابراین با در نظر گرفتن مجموعه‌ای از شاخص‌های برازش، می‌توان گفت مدل ساختاری کلی پژوهش برازش قابل قبولی دارد. بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش (نمودار ۲)، ضرایب اثرات مستقیم، غیر مستقیم، کل و واریانس تبیین شده بین متغیرهای مورد بررسی در جدول ۳ ذکر گردیده است.

با توجه به جدول ۲ شاخص مجذور خی دو بر درجه آزادی برای مدل آزمون شده، ۵/۳۷۱ به دست آمد که کمی بیشتر از حد قابل قبول ۳ است. شاخص‌های GFI و CFI نیز به ترتیب ۰/۹۰۸ و ۰/۸۴۹ به دست آمد که بیشتر از حد مجاز هستند. شاخص PNFI نیز ۰/۶۶ به دست آمد که بیشتر از حد مجاز آن ۰/۶۰ است. شاخص RMSEA نیز برای مدل آزمون شده ۰/۰۷۹ به دست

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
ادراکات کلاسی به				
جهت گیری هدف	۰/۲۵۹**	۰/۳۱۲**	۰/۵۷۲**	۰/۳۸
عملکرد تحصیلی	-۰/۲۱۵*	۰/۲۷۳*	۰/۰۵۹*	۰/۵۹
باورهای انگیزشی	۰/۵۵۳**	۰/۰۰۰**	۰/۵۵۳**	۰/۴۱
باورهای انگیزشی به				
عملکرد تحصیلی	۰/۲۳۶**	۰/۱۴۱**	۰/۳۷۷**	۰/۱۴
جهت گیری هدف به				
عملکرد تحصیلی	۰/۲۵۰**	۰/۰**	۰/۲۵۰**	۰/۰۶

این متغیرها میانجی ارتباط ادراکات کلاسی با میزان عملکرد تحصیلی هستند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی عوامل ادراکات کلاسی، باورهای انگیزشی و جهت گیری هدف در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان بود. رابطه بین متغیرها در قالب یک مدل علی مورد بررسی قرار گرفت. در مورد رابطه بین ادراکات کلاسی با باورهای انگیزشی، جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی، نتایج حاصل از مدل یابی معادلات ساختاری رابطه بین ادراکات کلاسی را با باورهای انگیزشی، جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی را تایید می کند. این مدل به روش تحلیل مسیر آزمون شد و برازش آن با داده ها تایید شد.

بنابراین عمده تحقیقات صورت گرفته در مورد رابطه ادراکات محیطی و عملکرد تحصیلی با یافته های ما همخوان است و این امر به دلیل اهمیت ادراکات محیطی در عملکرد تحصیلی است. این رابطه در بافت های فرهنگی گوناگون نتایج یکسانی به دنبال داشته است. کیفیت محیط کلاس در یادگیری دانشجویان نقش تعیین کننده ای دارد. وقتی یادگیرندگان ادراک مثبتی از محیط کلاس خود داشته باشند، عملکرد بهتر و نگرش های مثبت تری در خصوص آموخته های خود خواهند داشت (Fraser, 2012). در مورد رابطه بین جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی، نتایج حاصل از مدل یابی معادلات ساختاری رابطه بین جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی را تایید می کند. این نتیجه با نتایج دیگر پژوهشگران همخوان است کلارک گالاند و فرنای (۲۰۱۳)

نتایج به دست آمده از این پژوهش با توجه به جدول ۳ رابطه بین ادراکات کلاسی را با باورهای انگیزشی، جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی را مورد بررسی قرار می دهد، نتایج حاصل از مدل یابی معادلات ساختاری رابطه بین ادراکات کلاسی را با باورهای انگیزشی، جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی را تایید می کند. ادراکات کلاسی به طور معناداری جهت گیری هدف را $p < ۰/۰۰۶$ ، $(B = ۰/۲۵۹)$ ، و باورهای انگیزشی $(B = ۰/۵۵۳)$ ، $p < ۰/۰۰۰$ و عملکرد تحصیلی $(B = ۰/۰۵۳)$ ، $p < ۰/۰۰۵$ را پیش بینی می کند. با توجه به جدول ۳ اثر مستقیم جهت گیری هدف بر عملکرد تحصیلی $(۰/۲۵۰)$ مثبت و در سطح $۰/۰۵$ معنی دار است. این یافته نشان می دهد که جهت گیری هدف بر عملکرد تحصیلی، اثر مستقیم، مثبت و معنی داری دارد. با توجه به جدول بالا، اثر مستقیم باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی $(۰/۲۳۶)$ در سطح $۰/۰۵$ معنادار است. این یافته نشان می دهد که باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی اثر مستقیم، مثبت و معنی داری دارد.

از نتایج دیگر به دست آمده در جدول شماره ۲، معنی دار بودن اثر غیرمستقیم ادراکات کلاسی بر جهت گیری هدف $(۰/۳۱۲)$ در سطح $۰/۰۵$ استبا توجه به این که این اثر از طریق باورهای انگیزشی وارد می شود، می توان نتیجه گرفت که باورهای انگیزشی نقش میانجی در ارتباط ادراکات کلاسی با جهت گیری هدف دارد. هم چنین اثر غیر مستقیم ادراکات کلاسی بر عملکرد تحصیلی $(۰/۲۷۳)$ در سطح $۰/۰۵$ معنی دار است. این اثر از طریق باورهای انگیزشی و جهت گیری هدف برقرار می شود، بنابراین

نشان دادند که جهت‌گیری هدف، تسلط و پردازش عمیق مطالب درسی را افزایش می‌دهد که به نوبه خود باعث افزایش عملکرد تحصیلی فرد می‌شود. میلر و همکاران (1996) همبستگی بین جهت‌گیری هدف تسلطی و عملکردی با عملکرد تحصیلی به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۳۰ گزارش شده است. تجری و همکاران (2016) نیز در تحقیقی نشان دادند که بین جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. هر سه نوع جهت‌گیری تبحری، رویکردی و اجتنابی با عملکرد تحصیلی ارتباط مثبت و معنادار دارند. جوکار (joker, 2005) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه اهداف و عملکرد تحصیلی به این نتیجه رسید که اهداف تبحری با عملکرد تحصیلی رابطه مثبتی دارد. اهداف عملکردی رویکردی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبتی دارد. اهداف اجتنابی نیز با عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد. ضرایب رگرسیون نیز نتایج مشابهی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی نشان دادند در پژوهش پینتریچ (Pintrich, 1999 . 2004) رابطه منفی و یا رابطه غیر معناداری بین عملکرد تحصیلی و اهداف رویکردی اجتنابی گزارش شده است.

نتایج این تحقیق همچنین نشان داد که باورهای انگیزشی به طور مستقیم، عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، نتایج حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری رابطه بین باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی را تایید می‌کند. تحقیقات نشان داده است که دانشجویان با خودکارآمدی بالا، توانایی‌های فراشناختی را بیشتر مورد استفاده قرار می‌دهند و عملکرد تحصیلی بهتری دارند. یافته‌های ما، همخوان با پژوهش پاک‌مهر و کارشکی (pakmehr and kareshki, 2011)، وانگا و همکاران (vanga and et, 2008)، کمالی و همکاران (kamali and et, 2006) و یسی (veisi, 2010) است. تمامی پژوهش‌ها از جمله، انصاری نژاد و همکاران (Ansarijrad, 2014) ژافیانوو همکاران (2013)، ولترز (walterz, 2004)، الیوت و همکاران (ellyiot, 1999) نتیجه گرفتند که خودکارآمدی و ارزش تکلیف، پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است. کجباف و همکاران (kajbaf and et., 2003) نیز دریافتند که باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی با همدیگر رابطه مثبتی دارند و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی را پیش‌بینی می‌کنند. نتیجه بدست آمده این تحقیق با نتایج تحقیقات فوق‌الذکر همسوست. هم‌چنین نتایج این پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی میانجی بین ادراکات کلاسی و عملکرد تحصیلی محسوب می‌شوند به عبارت دیگر به برآورد تاثیر غیر مستقیم ادراکات کلاسی بر جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی پرداخته شد که نتیجه دال بر معنی دار بودن اثر غیرمستقیم ادراکات کلاسی بر جهت‌گیری هدف است. با توجه به این که این اثر از طریق باورهای

نیکدل (nikdel, 2010)، تويسرکاني (toyserkani, 2011)، کارشکی و همکاران (kareshki, 2012)، ربانی و دیگران (2012) و ناظری بافقی (nazeribafghi, 2013)، آرسوی (arsoy, 2007) گرین، میلر، کراسون، دوک و آکی (2004) به نقل از سانگار و گانگورن (Sungur, s. and Gunggoren, 2009) است. با توجه به این نتایج محیطی که در آن دانش‌آموزان به صورت مستقل در حال یادگیری هستند، پیشرفت خود را مشاهده خواهند کرد. پیشرفت خود، تجربه دوستانه و جو مثبت، و تعامل با یکدیگر در طول فرایند یادگیری در انگیزه آن‌ها تاثیر گذار است. با توجه به مطالب بالا، نتایج به دست آمده این پیشنهاد را مطرح می‌کند که هرچه محیط کلاس لذت‌بخش‌تر، مطالب چالش‌انگیزتر، و دانشجویان حق انتخاب و علاقه بیشتر داشته باشند، جهت‌گیری هدف تسلطی، و مقدار باورهای انگیزشی (خودکارآمدی و ارزش درونی) و عملکرد آن‌ها بهتر خواهد شد. محیطی که در آن فرد بر اساس ترجیحات و علائق خود، موضوعات و مسائل درسی را مورد مطالعه و کاوش قرار می‌دهد، فراهم‌سازی تجارب یادگیری لذت‌بخش، منجر به درگیری فراگیران در فرایند یادگیری و داشتن فعالیت‌های یادگیری اثر بخش و جهت‌گیری اهداف تبحری و انگیزش درونی در فراگیران می‌شود که پیش‌بینی قوی برای پیشرفت تحصیلی است (Taupula, 2008, Turner, 2002).

دانشجویانی که محیط دانشگاه را حامی خودمختاری می‌دانستند و به آن‌ها اجازه تصمیم‌گیری داده می‌شد، سطوح بالاتری از انگیزش را گزارش کردند، ادراکات خودکارآمدی و باورهای ارزش تکلیف در مورد این افراد در سطح بالاتری بود. یافته‌ها هم‌چنین با یافته‌های پلیتر و همکاران (2002) همخوان است. مطابق نتیجه‌گیری آن‌ها، محیط‌های حامی خودمختاری، در مورد محیط‌های کنترل‌کننده، گرایش به بهبود انگیزش درونی دارند و این بهبود انگیزش به ارتقاء عملکرد دانشجویان منجر می‌شود. این یافته‌ها با یافته‌های دسی و همکاران (2008)، ریو (1998)، ریان و گروولنیک (1986)، والراند و همکاران (1997) همخوان است.

بنابراین ادراکات کلاسی علاوه بر تاثیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی، بطور غیر مستقیم و از طریق جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی نیز بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تاثیر می‌گذارد. نتایج این پژوهش نشان داد که اثرات غیرمستقیم متغیر ادراکات کلاسی بر عملکرد تحصیلی که از طریق دو متغیر میانجی

مورد علاقه و چالش انگیز نباشند، روند درونی سازی با مشکل مواجه می‌شود (Kareshki et al., 2016 and Mohammadi pour, 2014).

در مجموع نتایج حاصل این پژوهش یک الگوی شناختی انگیزشی برای پیشرفت تحصیلی است که می‌تواند توسط معلمان، مربیان، والدین و همه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت جهت انجام اقدامات عملی برای ارتقاء پیشرفت تحصیلی فراگیران مورد استفاده قرار گیرد. در این پژوهش در تأیید یافته‌های پژوهش‌های قبلی تأثیر خودکارآمدی بالا، اتخاذ هدف تسلط‌گرایشی، محیط کلاس لذت‌بخش‌تر، مطالب چالش‌انگیزتر و حق انتخاب دانشجویان به تنهایی و در تعامل با یکدیگر بر موفقیت تحصیلی به وضوح دیده شد. بنابراین به استادان و معلمان و سایر دست‌اندرکاران توصیه می‌شود با استفاده از راهکارهای عملی مناسب در جهت افزایش خودکارآمدی واقعی دانشجویان، ایجاد محیط لذت‌بخش و چالش‌برانگیز و دادن حق انتخاب و آزادی عمل گام بردارند. وظیفه نظام آموزشی در هر کشوری فراهم‌سازی شرایط مناسب آموزش و یادگیری و ایجاد انگیزه در فراگیران است، با توجه به یافته‌های این و پژوهش‌های مرتبط محیط کلاس تأثیر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی و هدف‌گزینی دانشجویان دارد بنابراین مسوولان، مربیان و سایر دست‌اندرکاران با فراهم آوردن محیط مناسب برای دانشجویان به اتخاذ اهداف مناسب در یادگیری سوق دهند و از این طریق به طور مستقیم و غیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر بگذارند.

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

معلمان در کلاس درس باید به شرایط محیطی کلاس درس، جو مناسب و خودمختاری باشند. برنامه ریزی و اجرای آموزش، با هدف ایجاد باورهای انگیزشی مفید و سازنده و ادراکات محیطی. معلمان و استادان در کلاس باید به هدف‌های تسلطی و سپس عملکردی اهمیت دهند. کاهش کنترل محیطی در کلاس و خانواده، تا کودکان خود کنترل شونده، نه دیگر کنترل. در جریان آموزش و یادگیری، در درجه اول باید تأکید بر تسلط بر محتوی و مهارت و ایجاد ساختارهای هدفی چندگانه باشد. این امر سهم مهمی در ایجاد انگیزه و هدف دار کردن یادگیرنده خواهد داشت.

"جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی" حاصل می‌شود، مورد توجه قرار گرفت که خوددلیلی بر اهمیت ادراکات کلاسی و نقشی که در عملکرد تحصیلی دارد حکایت می‌کند (Arisoy et al., 2007).

بنابر این نتایج تحقیق حاضر با یافته‌های انجام شده حتی در دیگر مقاطع تحصیلی هماهنگ است که در توجیه آن می‌توان گفت محیط‌های که در آن ادراک، کنترل، مشارکت، تنوع، چالش، لذت و علاقه باشد، زمینه مناسب‌تری را برای یادگیری فراهم می‌کند. افراد در این محیط‌ها احساس می‌کنند بهتر می‌توانند برای خود اهدافی را انتخاب کنند و برای رسیدن به آن برنامه ریزی و نظارت کنند. یافته‌های بدست آمده همسو با ایده اصلی نظریه‌های شناختی-اجتماعی مبنی بر نقش مهم محیط اجتماعی و به طور خاص نقش باورهای انگیزشی در رفتارهای مختلف و بخصوص در عملکرد تحصیلی است. هم‌چنین مطابق با نظریه خودتعیین‌گری، محیط‌های که ادراک کنترل، حق انتخاب و قدرت اعمال اراده می‌دهند، بیشتر حامی انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی هستند (Desi et al., 1994). بر این مبنای می‌توان ادعا کرد که دانشجویانی که به آن‌ها حق انتخاب داده شده یا محیط را لذت‌بخش ادراک کرده‌اند، خود را قادر به کنترل متغیرهای محیطی می‌دانند، تصور می‌کنند که می‌توانند اراده خود را بر محیط اطراف اعمال کنند و از عملکرد بالاتری برخوردارند.

سازوکاری که از آن طریق، بافت و ادراکات محیطی بر الگوهای انگیزشی و یادگیری دانشجویان اثر می‌گذارد، هم بر مبنای درونی سازی^۱ و هم، سازنده‌گرایی^۲ قابل تبیین است. وقتی به دانش‌آموزان فرصت انتخاب، اعمال کنترل و اراده، توجه به علایق خود و پذیرش داده می‌شود؛ تکالیف چالش‌انگیز، مورد علاقه و متنوعی به آن‌ها داده می‌شود، احساس درماندگی نمی‌کنند. این باعث می‌شود آن‌ها اهدافی را انتخاب کنند و معیارهایی را در نظر گرفته و برای رسیدن به آن اهداف تلاش کنند. تلاش به تنهایی، نتیجه نمی‌دهد. آن‌ها به این نتیجه می‌رسند که باید راهبردی عمل کنند. هدف‌گزینی، برنامه ریزی، نظارت، مدیریت منابع، مهم‌ترین راهبردهای مورد نیاز در بهبود عملکرد تحصیلی هستند. چنانچه کنترل محیطی بیشتر شود، پذیرش صورت نمی‌گیرد، حمایت از خودمختاری وجود نداشته باشد و تکالیف متنوع،

References

1. Ames, C. (1990) motivation: what teachers need to know, teacher college record, 91, 409-421.

2. Ames C. (1992).classrooms: goals structures and student motivation. Journal of education psychology. 1992, 84 (3) , 261 – 271.

2.constructivism

1.Internalization

3. Ames, C. , & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80, 260-267.
4. Andermen, E. M. and Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations and perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary educational psychology*, 22, 269-298.
5. Arisoy Nazmye (2007). Examining of 8th Students Perception of learning the Environment science Classroom in relation to Motivational beliefs and Attitudes. A thesis presented to the Middle East Technical University
6. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
7. Barzegar, majid (2012) The Relationship between Goal Orientation and Academic Achievement- The Mediation Role of Self Regulated Learning Strategies- A Path Analysis. International Conference on Management, Humanity and Economics (ICMHE'2012) August 11-12, 2012 Phuket (Thailand).
8. Church, M. A. , Elliot, A. J. & Gable, S. (2001). Perception of classroom context, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*, 93, 43 – 54.
9. Cleary, T., and Zimmerman, B. J. (2012). "A cyclical self-regulatory account of student engagement: theoretical foundations and applications," in *Handbook of Research on Student Engagement*, eds S. L. Christenson and W. Reschley (New York, NY: Springer Science), 237–257.
10. Desi, E.L, Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). meta analytic reviews of experiments examine the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bull ten*, 125, 627-668.
11. Desi, E. l. , & ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macro theory of human motivation, development and health. *Canadian psychology*, 49 (3) : 182-185.
12. Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.
13. Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
14. Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Education Psychologist*, 34(3), 169-189.
15. Elliot, A. J., & McGregor, H.A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
16. Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2010). Approach and avoidance temperament as basic dimensions of personality. *Journal of Personality*, 78(3), 865-906
17. Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
18. Elliot, A., McGregor, H.A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*. 91, 549-563.
19. Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 470-475.
20. Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. In: Fraser, B. J., Tobin, K., & McRobbie, C. J. (Eds.), *Second international handbook of science education*, Springer Netherlands. 1191-1239.
21. Gardner, H., & Moran, S. (2016). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 4(4), 227–232
22. Greene, B.A., & Miller, R.B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192
23. Gentry, M. , Gable, R. K. & Rizza , M. G. (2002). students perceptions of classroom activities. are there grade-level and gender differences. *journal of educational psychology*, 94, 539- 544
24. Gholamali Lavasani, Masoud, Elaheh Hejazi and Hayman Khezri Azar (2011). Model of prediction of mathematical progress: the role of the goals of the development of approaches to learning of effort. *Journal of Psychology* 15 (2) 178-163.

25. Ghodampour, Ezatollah and Saramd, Zohreh (2003). Conclusion of motivational beliefs in the role of helplessness and academic achievement of students. *Journal of Psychology*, 26(7) 129-112.
26. Hong, Eunsoo. Peng, yong. & Rowell, L, L. (2009). homework self-regulation; grade, gender, achievement-level differences. *Journal of education psychology*, 19 (2) 269- 276.
27. Hejazi, elaheh and naqgh, Zahra (2008). Structural model of the relationship between perception of class structure, goals of progress, self-efficacy and self-regulation in mathematical lessons, *cognitive science*, no. 3, 28-37.
28. Jokar, Bahram (2005). Targeting and Performance Attendance in Students of Different Degrees at Shiraz University. *Journal of Social Sciences and Humanities University of Shiraz*. 22. 4, p. 71-56. [in Persian]
29. Joker, Bahram; Delaware Pour, M. (2007). "The Relationship of Educational Attraction with the Goals of Progress". *Journal of Modern Thinking Education*, 3, 80-63.
30. Kasashkhi, Hossein, Kharrazi, Ali Naghi, Aega, Javad and Ghazi Tababae (2009). Family Perceptions Perceptions, Motivational Beliefs and Academic Self-Regulatory: Testing an Ali Model, *Journal of Psychology*, No. 2, pp. 190-205.[in Persian]
31. Karshaki, Hossein, Salehi, Monireh (2011). Classical Classroom Self-Regulatory: Comparison of Students in the First and the End Years, *Journal of R. Anthropology, Educational Sciences*, University of Tehran, vol. 41, No. 1., 32.
32. Kajbaf, Mohammad Baqir, Molavi, Hussein and Shirazi Tehrani, Alireza (2003). The relation between motivational beliefs, self-regulation learning strategies and academic performance of high school students. *Journal of Cognitive Sciences*. 6 (1), 33-27. [in Persian]
33. Kamali Zarch, Mahmoud, Kadivar, Parvin, Ghazi Tabatabai, Mahmoud, and Keyamanesh, Alireza (2006). The Power of Autoimmunity Data and Personal Intermediary Characteristics in Self-Efficacy and Mathematical Function, 184-167.
34. Linnenbrink-Garcia L, Maehr ML, Pintrich PR.(2015) *Motivation and Achievement Menc Handbook of Research On Music Learning: Volume 1 Strategie*
35. McCoach, D. B. & siegle,D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*. 47 (2) , 144-154.
36. McWhaw, Katherine., Abrami., and Philip C.(2001) Student Goal Orientation and Interest: Effects on Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies .*Contemporary Educational Psychology* ,26, 311–329
37. McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement- processes prior to taskengagement. *Journal of EducationalPsychology*, 94, 381-395.
38. Moravoty, Zekrallah; Shahni yilagh, Manijeh; Mehrabizadeh Honarmand, Mahnaz and Kianpour Farkhahi, Fatemeh (2011)The relationship between the perceived constructive learning environment and the math function with mediating the internal orientation of the goal, the value of the subject, the attitude toward mathematics and the mathematical self-efficacy in high school male students in Ahwaz. *Psychological Achievements (Educational and Psychological Sciences)*, 4 (1), 121-99
39. Mohammadi pour, Mohammad(2014) An Investigation of the influence of classroom perceptions, motivational beliefs, and goal orientation on the prediction of academic self-regulation learning in order to develop a structural model for the students of Islamic Azad university Qochan, Ph.D Thesis educational psychology Ph.D Thesis educational psychology.
40. Mohsenpour, Maryam, Hejazi, Elaheh, Keyamanesh, Alireza. (2007). Self-efficacy, achievement goals, learning strategies and sustainability in academic achievement in mathematics lessons in third year high school students (mathematics) in Tehran. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, No. 16(5) 35-9. [in Persian]
41. -Pintrich, P. R., DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801–813.
42. Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for

- Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
43. Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals. Multiple path way: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92, 544 - 555.
44. Poondej, Chanut & Lerdpornkulrat, Thanita (2016) Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learning. *Kasetsart Journal of Social Sciences* 37 (2016) 100e103
45. Rabbani, Zainab and Farideh Yousefi (2014) The relationship between motivational beliefs and educational progress by mediating different types of goal orientation and self-regulation learning strategies. *Journal of Psychology* 71(8) 3.[in Persian].
46. rastegar a., seyf m., mazloomian s., talebi s., ghorban jahromi r. investigating the relationship of statistics achievement to achievement goals, statistics anxiety, statistics self-efficacy, and coping styles *journal of new approach in educational administration* summer 2015 , Volume 6 , Number 2 (22); Page(s) 123 To 146. [in Persian].
47. Ramli , Nur Hidayatuljamilah, Shamsidar Ahmad, Mohd Zafrullah Mohd Taib, Mawar Masri (2014) AMER International Conference on Quality of Life. 4-5 January 2014
48. Rezaei, Akbar, and Saif, Ali Akbar. (2004). The role of motivational beliefs, learning strategies and gender in academic performance. *Quarterly Journal of Education*, 21(4) 85-43. [in Persian].
49. sedaghat, Maryam (2010). Self-regulating learning strategies in relation to goals, class perceptions and students' intellectual tendencies with academic achievement. Unpublished dissertation, Shahid Beheshti University, Tehran. [in Persian].
50. Shirazi Tehrani, ali; Ghazanfari, firozeh and Maryam Javdani (2013). The relationship between goal orientation, self-regulation learning and students' academic performance. *Schedule in Educational Sciences and Consultation*. 94(1) 42-34. [in Persian].
51. Sungur, s. and Gunggoren, s. (2009). The role of classroom environment perceptions in self - regulated learning and science achievement. *Elementary education online* 8 (3), 883- 900.
52. Tajari, Azam, Kareshki, Hossein and Abd Khodaei, Mohammad Saeed (2011), Student goal Orientation and Self-Regulation in Mashhad: The Role of Homework and Gender, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 7, N. 4, Winter 2011. [in Persian].
53. Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2016). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
54. Zuffiano, A. , Alessandri, G., Gerbino, M., (2013). Academic achievement: the unique centerbution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem, learning and individual differences. 23: 158-162.