



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The relationship between motivating tasks and academic resiliency: The mediating role of mastery goals and perceived competence

Sh. Mirzaie¹, A. Kiamanesh^{*1}, E. Hejazi², S. S. Banijamali³

¹ Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran

² Faculty of Psychology & Education, University of Tehran, Tehran, Iran

⁴ Faculty of Psychology & Education, Alzahra University, Tehran, Iran

ABSTRACT

Received: 22 June 2018
Reviewed: 6 August 2018
Revised: 1 November 2018
Accepted: 10 November 2018

KEYWORDS:

Motivating Tasks
Academic Resiliency
Perceived Competence
Mastery Goals
Goal Orientation

* Corresponding author

A.kiamanesh@srbiau.ac.ir

① (+9821) 22857633

Background and Objectives: In academic situations, having the opportunity to succeed and rebuild learning increases students' self-confidence in achieving success. Teaching such learners the path to progress and showing the results of hard work makes them strive to master the learning situation. The result is a sense of control and autonomy along with a sense of value. Such instance causes the learner to insist, commit, and work harder without fear of failure to achieve success. Therefore, the importance of the present study is to theoretically determine and discover the model or how to place individual and environmental factors affecting academic resilience. From a practical point of view, this study aims to clarify the importance of individual and environmental factors affecting resilience in education. The aim of this study was to explore the relationship between motivating tasks and academic resiliency and Also determination mediating role of mastery goals and perceived competence.

Methods: The present study utilizes a correlational research method using causal relationship modeling methods. The research method applied to this study was structural equation modeling. The target population of the study comprised Tehran universities students who were studying at education and psychology faculties in the academic year of 2014-2015. The sample consisted of 414 students who were selected by random cluster sampling method. In other words, the sampling unit was the classes rather than the individuals. The instruments used in this study were: Classroom Goals Structures, Achievement Goal Orientation, Perceived Competence Scale and Academic Resiliency Questionnaire.

Findings: The results revealed that motivating tasks has direct effect to predict academic resiliency. Furthermore, mastery goals and perceived competence mediated the relationship of motivating tasks with academic resiliency. Discussion and implications of the results are presented in the study.

Conclusion: Based on this, it can be concluded that the setting of attractive and motivating tasks leads to the adoption of goals of mastery, self-esteem and control over the learning position of learners. Based on research results, the assignment variable as an extrinsic variable directly affects the resilience variable (dependent variable) and also through intermediate variables (proficiency goals and competency perception). In addition, the significance of the error estimation of each of the constructs shows that other external factors can also affect the relationship of the variables of this study with academic resilience. Based on this, it is suggested that other factors such as internal or external motivation and functional goals by learners be investigated as variables affecting the structural model. In order to apply the results of this research, it is recommended that academic centers be designed in such a way that learners face attractive and challenging tasks and provide them with the opportunity to succeed and experience a sense of competence.



NUMBER OF REFERENCES

35



NUMBER OF FIGURES

2



NUMBER OF TABLES

4

مقاله پژوهشی

رابطه تکالیف برانگیزنده با تاب‌آوری تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف تبحری و ادراک شایستگی

شراره میرزایی^۱، علیرضا کیامنش^{۱*}، الهه حجازی^۲، شکوه‌السادات بنی‌جمالی^۳^۱ دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران^۲ دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران^۳ دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: در موقعیت‌های تحصیلی فراهم بودن فرصت موفقیت و بازسازی یادگیری موجب افزایش خودباوری یادگیرندگان در دستیابی به موفقیت می‌گردد. آموزش مسیر پیشرفت و نشان‌دادن نتایج سخت‌کوشی به چنین یادگیرندگانی، آنان را به تکاپو در جهت تسلط بر موقعیت یادگیری وا می‌دارد. حاصل آن احساس کنترل و خودمختاری همراه با احساس شایستگی است. چنین رخدادی موجب پافشاری، تعهد و تلاش بیشتر یادگیرنده بدون هراس از شکست برای دستیابی به موفقیت می‌گردد. بنابراین اهمیت پژوهش حاضر از بعد نظری تعیین و کشف مدل یا چگونگی قرارگیری عوامل فردی و محیطی مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی است و از جنبه کاربردی این پژوهش قادر است تا میزان اهمیت عوامل فردی و محیطی مؤثر بر تاب‌آوری در حوزه آموزش را روشن نماید. هدف این پژوهش تعیین رابطه تکالیف برانگیزنده با تاب‌آوری تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف تبحری و ادراک شایستگی است.

روش‌ها: پژوهش حاضر از نوع همبستگی با استفاده از روش‌های مدل‌یابی روابط علی است. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان کارشناسی دانشکده‌های علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ تشکیل می‌دادند. از این جامعه ۴۱۴ نفر (۲۷۰ دختر - ۱۴۴ پسر) به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. به طوری که واحد نمونه‌گیری به جای فرد کلاس‌های درس انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه ادراک از ساختار کلاس، پرسشنامه جهت‌گیری هدفی میگلی و همکاران، پرسشنامه ادراک شایستگی ویلیامز و دسی و پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی مارتین بودند. داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادله ساختاری مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که نه تنها تاب‌آوری به‌طور مستقیم از طریق تکالیف برانگیزنده قابل پیش‌بینی است، بلکه این رابطه از طریق اهداف تبحری و ادراک شایستگی نیز میانجی‌گری می‌شود. بر این اساس می‌توان دریافت که تنظیم تکالیف جذاب و برانگیزنده موجب اتخاذ اهداف تبحری، احساس خودباوری و کنترل بر موقعیت یادگیری در یادگیرندگان می‌گردد و از این طریق آنان را قادر می‌نماید تا برای دستیابی به اهداف خود تاب‌آورانه فعالیت نمایند.

نتیجه‌گیری: چنانکه در نتایج پژوهش ملاحظه گردید، متغیر تکالیف برانگیزنده به عنوان متغیر برون زاد هم از طریق متغیرهای میانجی (اهداف تبحری و ادراک شایستگی) بر متغیر تاب‌آوری (متغیر وابسته) تأثیر دارد و هم بطور مستقیم بر آن اثر می‌گذارد. به علاوه معنی‌داری خطاهای برآورد هر یک از سازه‌ها نشان می‌دهد که عوامل برون‌زای دیگری نیز در رابطه متغیرهای این پژوهش با تاب‌آوری تحصیلی می‌توانند تأثیر داشته باشند. بر این اساس پیشنهاد می‌گردد عوامل دیگری مثل انگیزه‌های درونی یا بیرونی و اخذ اهداف عملکردی توسط یادگیرندگان به عنوان متغیرهای تأثیرگذار بر مدل ساختاری مورد پژوهش قرار گیرد. همچنین در جهت بکار بستن نتایج این پژوهش توصیه می‌شود محیط‌های آموزشی به گونه‌ای طراحی شوند که یادگیرندگان با تکالیف جذاب و چالش‌برانگیز روبرو شوند و فرصت موفقیت و تجربه احساس شایستگی برای آنها فراهم باشد.

تاریخ دریافت: ۱ تیر ۱۳۹۷
تاریخ داوری: ۱۵ مرداد ۱۳۹۷
تاریخ بازنگری: ۱۰ آبان ۱۳۹۷
تاریخ پذیرش: ۱۹ آبان ۱۳۹۷

واژگان کلیدی:

تکالیف برانگیزنده
تاب‌آوری تحصیلی
ادراک شایستگی
هدف‌گزینی
اهداف تبحری

* نویسنده مسئول

A.kiamanesh@srbiau.ac.ir ✉

۰۲۱-۲۲۸۵۷۶۳۳ ①

مقدمه

[۳] تاب‌آوری درحوزه تحصیل را چنین تعریف کرده‌اند، احتمال بالای

موفقیت در آموزشگاه و دیگر مهارت‌های زندگی به رغم ناکامی‌ها و دشواری‌هایی که به وسیله تجربیات، شرایط و موقعیت حاصل شده است.

در دهه‌های اخیر تاب‌آوری به عنوان یکی از عوامل درون فردی ضروری

برای پیشرفت تحصیلی معرفی شده است [۱ و ۲]. وانگ، هرتال و والبرگ

بنابر تحقیق قاسم و حسین چاری [۱۰] شایستگی ادراک شده با تاب‌آوری رابطه‌ای مثبت دارد و می‌تواند آن را پیش‌بینی کند. آنان در تبیین این رابطه بیان می‌کنند که حس قوی خودکارآمدی نه تنها انجام شایسته کارها را تسهیل می‌کند بلکه فرد را برای ایستادگی و پایداری در برابر شکست و ناکامی یاری می‌دهد [۱۱]. طبق نظر میلنر افراد با خودکارآمدی بالا به دلیل توانایی حل مشکلات در گذشته و داشتن تجارب موفق، هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات، با باور این موضوع که می‌توانند بر آن فایز آیند، به حل مسئله می‌پردازند [۱۰]. همچنین نتایج تحقیق زیمر من و کلیری [۱۲] بیانگر این است که میزان استقامت در برابر مشکلات و انعطاف‌پذیری در موقعیت‌های مختلف، متأثر از خودکارآمدی (شایستگی ادراک‌شده) افراد است. نتایج مارتین و مارش [۳] حاکی از این است که خودکارآمدی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم تاب‌آوری تحصیلی است زیرا رشد آن می‌تواند با بازسازی یادگیری، بیشترین فرصت برای موفقیت را فراهم کند. تحقیق بهادر مطلق و همکارانش [۱۳] نیز بیانگر این است که آموزش راهبردهای پیشرفت می‌تواند به بهبود ادراک شایستگی منجر شود. مطالعه هاردر و همکارانش [۱۴] نیز نشان داد، توانایی ادراک‌شده فرد بر درگیر شدن و تلاش برای توفیق در امور تحصیلی اثر می‌گذارد. یادگیرنده‌ای که احساس توانایی دارد، تلاش بیشتری نیز برای انجام تکالیف درسی می‌کند.

افرادی که رشد توانایی را مورد توجه قرار می‌دهند، اهداف تبحری دارند. چنین افرادی نگرشی مثبت نسبت به یادگیری دارند، در امور تحصیلی به‌طور کامل درگیر می‌شوند و تلاش زیادی می‌کنند، از اشتباهات یاد می‌گیرند، شکست را به عدم تلاش (نه فقدان توانایی) نسبت می‌دهند و در برابر چالش‌ها استقامت دارند [۱۵].

بنابراین نیاز شایستگی که همان نیاز تسلط است با اتخاذ اهداف پیشرفت ارضا می‌گردد و فرد را به احساس شایستگی می‌رساند. زیرا افراد به واسطه این جهت‌گیری هدفی تلاش زیادی برای دستیابی به موفقیت می‌کنند. از سوی دیگر این تلاش‌های مستمر کنترل و تسلط آنان را بر محیط بیشتر می‌نماید. بنابراین ادراک شایستگی، تسلط بر موقعیت، استمرار و تلاش زیاد، آنان را افرادی تاب‌آور می‌نماید.

نتایج مطالعه رنجر [۱۶] و محبی نورالدین وند، شهنی و پاشا شریفی [۱۷] نشان داد تاب‌آوری تحصیلی را می‌توان از طریق اهداف تبحری یادگیرندگان پیش‌بینی کرد. از سویی دیگر نتایج تحقیق جوکار، کوجوری، کهولت و حیات [۱۸] نشان داد که جهت‌گیری هدف یادگیرندگان به‌طور مستقیم تاب‌آوری تحصیلی آنان را پیش‌بینی نمی‌کند. بنظر می‌رسد در تحقیق جوکار و همکارانش باید به عوامل دیگری در رابطه بین جهت‌گیری هدف و تاب‌آوری تحصیلی توجه می‌شد. در توضیح این تناقض می‌توان چنین استدلال کرد که تاب‌آوری سازه‌ای است که به سازگاری در موقعیت‌های دشوار و همچنین فعالیت مؤثر در تقابل با ناملایمات تعریف شده است. بر این اساس افراد تاب‌آور قادرند بطور مؤثر در موقعیت‌های ناخوشایند (بر خلاف انتظار) سازگاران عمل کنند. از سویی تسلط بر موقعیت دشوار بیانگر ادراک شایستگی در

مارتین [۴] با ارائه مدلی انگیزشی مبنای شکل‌گیری تاب‌آوری تحصیلی را توضیح می‌دهد. از نظر وی با افزایش عوامل تقویت‌کننده انگیزش مثل: خودباوری، تمرکز بر یادگیری، ارزشمند بودن آموزش مدرسه، پافشاری، برنامه‌ریزی و مدیریت مطالعه و همچنین کاهش عوامل تضعیف‌کننده انگیزش مثل: اضطراب، کنترل کم، ترس از شکست و خود تخریبی می‌توان تاب‌آوری در حوزه تحصیل را پرورش داد. در موقعیت‌های تحصیلی فراهم بودن فرصت موفقیت و بازسازی یادگیری موجب افزایش خودباوری یادگیرندگان در دستیابی به موفقیت می‌گردد [۱۵]. آموزش مسیر پیشرفت و نشان دادن نتایج سخت‌کوشی به چنین یادگیرندگانی، آنان را به تکاپو در جهت تسلط بر موقعیت یادگیری وا می‌دارد. حاصل آن احساس کنترل و خودمختاری همراه با احساس شایستگی است. چنین رخدادی موجب پافشاری، تعهد و تلاش بیشتر یادگیرنده بدون هراس از شکست برای دستیابی به موفقیت می‌گردد. به این ترتیب مارتین تاب‌آوری تحصیلی را متشکل از خودباوری، احساس کنترل، اضطراب کم، پافشاری و تعهد، پایبندی می‌داند [۱۵].

مطالعات گذشته تأثیر عوامل متفاوتی را بر تاب‌آوری تحصیلی نشان داده‌اند که می‌توان آنها را در دو طبقه ویژگی‌های فردی و محیطی خلاصه کرد. مهارت‌های ارتباطی (حل مسئله، هدف‌گزینی، انگیزش درونی، مکان‌علیت درونی و ... [۶] از جمله ویژگی‌هایی هستند که در افراد تاب‌آور مشاهده می‌شوند. بر اساس نظر ورنر و اسمیت [۶] محیط و بافت اجتماعی شامل محیط خانواده، محیط اجتماعی و محیط یادگیری است. بسیاری از مطالعات تفاوت دانش‌آموزان تاب‌آور و غیر تاب‌آور را بیشتر در گوناگونی ویژگی‌های فردی (مثل انگیزه) و محیط یادگیری (مثل فرایندهای کلاس درس) بیان کرده‌اند تا تفاوت در محیط خانوادگی و اجتماعی [۶]. به همین منظور این مطالعه به بررسی شایستگی ادراک‌شده و اهداف تبحری به عنوان عوامل فردی و تکالیف‌برانگیزنده به عنوان عاملی از محیط یادگیری می‌پردازد.

انگیزش تسلط (یا شایستگی) یک نیاز ذاتی برای تعامل مؤثر با محیط است [۷] هدف فرد از ارضای این نیاز کنترل کردن محیط است. هارتر اذعان می‌دارد، محیط‌هایی که انجام چنین رفتارهایی را تأیید و تقویت می‌کنند، احساس تسلط یا شایستگی را در یادگیرندگان ایجاد می‌نمایند [۷].

نیاز شایستگی در افراد موجب برانگیخته شدن آنان برای انجام فعالیت‌هایی در جهت کسب شایستگی است. بنابراین ادراک شایستگی حاصل تلاشی خودانگیخته است که مستقل بودن آن موجب احساس کنترل بر موقعیت یادگیری می‌شود [۸ و ۹]. تسلط بر موقعیت یادگیری به همراه ادراک شایستگی، یادگیرنده را به سوی تلاش و پافشاری بیشتر سوق می‌دهد. به این ترتیب یادگیرنده در صورت وجود موانع در مسیر کسب شایستگی به راحتی دست از تلاش بر نمی‌دارد و فردی تاب‌آور خواهد بود.

مطالعه روز، میگی و اوردان [۲۲] نشان داده است، ادراک تبحری یادگیرندگان از ساختار کلاس با ادراک شایستگی آنان مرتبط است و این رابطه با میانجی‌گری هدف تبحری یادگیرنده برقرار می‌باشد. تحقیقات وانستینکیست و همکارانش [۲۳] نشان داده است ادراک و تفسیر یادگیرنده از محیط یادگیری بر هدف‌گزینی و خودتعیین‌گری او اثر گذار است. تحقیقات بسیاری نشان داده‌اند، ادراک یادگیرندگان از ساختار هدفی کلاس (هدف یادگیری یا عملکردی) با اهداف پیشرفتی که یادگیرندگان اتخاذ می‌کنند، مطابقت دارد (آندرمن و میگی، به نقل از حجازی و همکاران) [۲۷]، بلک برن، [۲۴]، روزر و همکاران، [۲۰ و ۲۲].

مطالعات ایمز [۲۵]، بانگ [۲۶] و روزر، میگی و اوردان [۲۲] نشان داده است ادراک از ساختار کلاس به‌طورمستقیم بر اهداف پیشرفت اثر دارد. همچنین در پژوهش‌های آندرمن و میگی، به نقل از حجازی و همکاران [۲۷] نیز نشان داده شده است که بین ویژگی‌های کلاس درس و مدرسه و پذیرش اهداف تبحری و عملکردی رابطه وجود دارد. گرین و همکارانش [۲۰] نیز ادعا دارند، اهداف تبحری دانش‌آموزان با ادراک آنها از تکالیف انگیزشی کلاس رابطه مثبت دارد.

مطالعه تجربی مک کلندون و همکارانش بر روی ارتقاء موفقیت که به منظور روشن ساختن عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی انجام شده بود، نشان داد کلاس‌هایی با ساختار تبحری که یادگیرندگان را با فعالیت‌های معنی‌دار و واقعی مرتبط با زندگی آموزش می‌دهند، یادگیرندگان تاب‌آورتری را پرورش می‌دهند [۶]. نتایج مطالعه صالح و همکارانش [۲۱] نشان داده است که معلم با طراحی تکالیف برانگیزنده می‌تواند موجب افزایش خودباوری و خودپنداره مثبت در یادگیرندگان شود. چنانکه پیشتر بیان شد، بهبود این عوامل بر تاب‌آوری یادگیرندگان اثر می‌گذارد. همچنین در این تحقیق بیان شده که تکالیفی با چالش‌های متناسب با سطح توانایی یادگیرنده می‌توانند یادگیرندگان را به تلاش و اندیشه بیشتر ترغیب نمایند.

هدف اصلی این مطالعه تبیین علی روابط میان تکالیف برانگیزنده، اهداف تبحری، ادراک شایستگی و تاب‌آوری تحصیلی است. این روابط از بعد نظری مورد تأیید قرار گرفته است از جمله به وسیله حجازی و همکاران [۲۵]، گرین و همکاران [۲۰]، و مارتین و مارش [۳].

نتایج مطالعه مارتین و مارش [۳] نشان داده است که ادراک شایستگی با تاب‌آوری رابطه‌ای مثبت دارد و می‌توان آن را پیش‌بینی کرد. بر همین اساس فرضیه ما این است که ادراک شایستگی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه‌ای مستقیم دارد.

جوکار، کوچوری، کهولت و حیات [۱۸] علی‌رغم مطالعات رنجبر [۱۶]، محبی نورالدین وند، شهینی و پاشاشریفی [۱۷] نشان دادند که از طریق اهداف تبحری نمی‌توان تاب‌آوری تحصیلی را به‌طورمستقیم پیش‌بینی کرد. بر این اساس فرضیه دیگر ما این است که اهداف تبحری رابطه‌ای غیرمستقیم با تاب‌آوری تحصیلی دارد. یا به عبارتی ادراک شایستگی در

افراد است. نتیجه اینکه افراد تاب‌آور همان‌هایی هستند که به ادراک شایستگی رسیده‌اند و به‌طور مؤثر موقعیت‌های دشوار را در جهت بهره‌وری از آن اداره کرده‌اند. چنین افرادی برای این منظور اهداف پیشرفت مناسبی برگزیده‌اند تا نیاز شایستگی‌شان برطرف گردد. بنابراین انتظار داریم افراد برای ارضای نیاز شایستگی‌شان اهداف تبحری را برگزینند تا آنها را به ادراک شایستگی ناآل نماید و از این طریق تاب‌آورانه بر موقعیت دشوار عمل نمایند. به این ترتیب می‌توان رابطه بین جهت‌گیری هدف و تاب‌آوری را از مسیر غیرمستقیم ادراک شایستگی توضیح داد.

ساختار هدفی محیط یادگیری می‌تواند انگیزش، شناخت، درگیری و پیشرفت دانش‌آموزان را در محیط متأثر سازد [۱۹]. ساختار هدفی تبحری در محیط کلاس درس بر درگیری در کار تحصیلی برای رشد شایستگی به ویژه شایستگی در تکالیف تأکید می‌کند. طبق نظر ایمز [۲۰] ساختار کلاس به نوع تکالیف، خودمختاری فرد، شناخته‌شدن، کار گروهی، ارزشیابی و زمان انجام تکلیف بستگی دارد و ادراک فرد از این ساختار بر پذیرش (یا عدم پذیرش) اهداف تبحری اثر گذار است. وی اشاره می‌کند، ویژگی‌های تکالیف آموزشی از جمله چالش‌های متوسط، برانگیختن حس کنجکاوی، درگیری فعال و تأکید بر یادگیری منجر به رغبت دانش‌آموزان در پذیرش اهداف تبحری می‌گردد.

کلاس‌هایی که ساختار هدفی آنها تبحری است عمدتاً تکالیف برانگیزنده فردی‌شده را برای یادگیرندگان در نظر می‌گیرند. زیرا تکالیف برانگیزنده مهمترین عامل ساختار هدفی کلاس است. چنین تکالیفی متناسب با توانایی‌های یادگیرنده، برانگیزاننده، متنوع، خلاقانه و تقویت‌کننده نگرش مثبت به یادگیری هستند. همچنین موجب پرورش اشتیاق به یادگیری، افزایش خودپنداره مثبت، استقلال در حل مسئله، افزایش سرعت و خودمختاری در یادگیرندگان می‌شوند [۲۱].

بنابر آنچه مارتین [۴] در تعریف تاب‌آوری تحصیلی بیان کرد، تاب‌آوری متشکل از خودباوری، احساس کنترل، اضطراب کم و تعهد است. کلاس‌هایی که ساختار تبحری دارند یا به عبارتی تکالیف در این کلاس‌ها معنادار و برانگیزاننده هستند، بیشتر یادگیرندگان را با تکالیف درگیر می‌نمایند و به این ترتیب با فراهم شدن فرصت و تجربه موفقیت موجب شکل‌گیری خودباوری در افراد می‌گردند. در چنین ساختاری، فراگیران می‌آموزند که بر یادگیری‌شان برنامه‌ریزی و نظارت داشته باشند. در نتیجه به این باور خواهند رسید که کلید موفقیت و پیشرفت‌شان در گرو تلاش و استفاده از راهبردهایی است که تحت کنترل و اختیار خودشان می‌باشد. این باور، آنان را در خویشتن‌داری و کنترل هیجانات‌شان در مواجهه با موقعیت‌های دشوار کمک می‌کند و به واسطه احساس تسلط بر شرایط و موقعیت و همچنین باور خود در دستیابی به موفقیت، بر تلاش بیشتر تأکید و پافشاری می‌کنند و به آسانی دست از تلاش بر نمی‌دارند که در اینصورت با افرادی تاب‌آور روبه‌رو خواهیم بود.

حجم نمونه (آزمودنی ها) بر اساس روش کلاین [۲۸] حاصل ضرب تعداد متغیرها در ۴۰ آزمودنی یا حاصل ضرب آیتها در ۵ به شرط اینکه نمونه زیر ۲۰۰ نباشد، محاسبه گردیده است. در این تحقیق چهار متغیر (تکالیف برانگیزنده، اهداف تبحری، ادراک شایستگی و تاب‌آوری تحصیلی) مورد بررسی قرار گرفتند و بر این اساس حداقل حجم نمونه باید ۲۰۰ نفر باشد. اما به منظور برازش بهتر، نمونه‌ای به حجم ۴۲۰ نفر انتخاب گردید. از آن میان شش پرسشنامه مخدوش بود و بنابراین حجم نمونه نهایی ۴۱۴ نفر گردید.

پژوهش حاضر از نوع همبستگی با استفاده از روش‌های مدل‌یابی روابط علی است. در این پژوهش از ۴ ابزار اندازه‌گیری استفاده گردیده است که عبارتند از: پرسشنامه ادراک از ساختار کلاس بلک برن [۲۴]، پرسشنامه جهت‌گیری هدف میگلی و همکاران [۲۹]، پرسشنامه ادراک شایستگی ویلیامز و دسی [۳۰] و پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی مارتین [۴].

پرسشنامه ادراک از ساختار کلاس

بلک برن این مقیاس را به منظور سنجش ادراک دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی در درس ریاضی تدوین کرده است. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس حمایت از خودمختاری، تکالیف برانگیزنده و ارزشیابی تبحری است که در مجموع ۲۶ گویه را تشکیل می‌دهند. آزمودنی‌ها در یک پیوستار پنج درجه‌ای از ۱ (به‌طور کامل مخالفم) تا ۵ (به‌طور کامل موافقم) به سؤالات پاسخ می‌دهند. اعتبار این مقیاس در مطالعه بلک برن [۲۴] و گرین و همکاران [۲۰] به وسیله تحلیل عاملی تأییدی گزارش شده است. در این پژوهش برای بررسی اعتبار مقیاس ادراک از ساختار کلاس از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی حاکی از وجود سه عامل (تکالیف برانگیزنده، ارزشیابی تبحری و حمایت از خودمختاری) است. به منظور بررسی همسانی درونی سؤالات از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. مقادیر آلفا برای عامل‌ها بین ۰/۷۳۰ تا ۰/۷۵۱ در تغییر است. همچنین این شاخص برای کل آزمون ۰/۸۶۷ است که نشانگر همسانی درونی مناسب مقیاس می‌باشد. در این مطالعه عامل تکالیف برانگیزنده به عنوان بخشی از ساختار کلاس مورد بررسی قرار گرفته است.

مقیاس جهت‌گیری هدف

پرسشنامه‌ای است مشتمل بر ۱۸ سؤال که توسط میگلی و همکاران [۲۹] تدوین شده است. پاسخ‌دهی به سؤالات این پرسشنامه بر اساس پیوستار هفت درجه‌ای لیکرت است که از ۱ (به‌طور کامل نادرست) تا ۷ (به‌طور کامل درست) تغییر می‌کند. این مقیاس دارای سه خرده آزمون جهت‌گیری هدفی تبحری، جهت‌گیری هدفی عملکردی - گرایشی و عملکردی - اجتنابی است. کارشکی و همکاران [۳۱] پس از ترجمه مقیاس، برای ارزیابی اعتبار و قابلیت اعتماد ابزار از همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند. در این

رابطه بین اهداف تبحری و تاب‌آوری تحصیلی نقش متغیر میانجی را ایفا می‌کند.

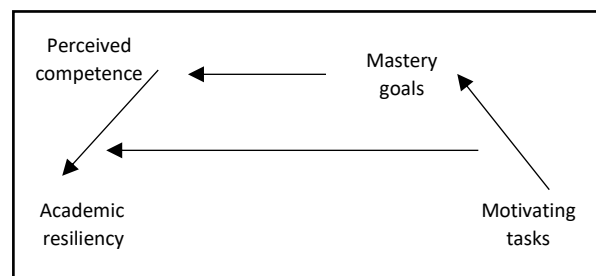
مارتین [۴] ادعا دارد که تکالیف معنادار و برانگیزاننده، یادگیرندگان را بیشتر درگیر مطالب آموزشی می‌نماید. به این ترتیب با فراهم شدن فرصت و تجربه موفقیت موجب افزایش خودباوری در یادگیرندگان و در نتیجه بهبود تاب‌آوری در آنان می‌گردد. بر این اساس فرضیه ما این است که تکالیف برانگیزنده به‌طور مستقیم بر تاب‌آوری یادگیرندگان تأثیر دارد.

یافته‌های گرین و همکاران [۲۰] نشان داده‌اند که اهداف تبحری دانش‌آموزان با ادراک آنها از تکالیف انگیزشی کلاس رابطه دارد. همچنین مطالعه روز، میگلی و اوردان [۲۲] نشان داده است، تکالیف برانگیزنده با ادراک شایستگی یادگیرندگان مرتبط است و این رابطه با میانجی‌گری هدف تبحری یادگیرنده برقرار می‌باشد. با توجه به این یافته‌ها پیش‌بینی ما این است که تکالیف برانگیزنده با میانجی‌گری اهداف تبحری و ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی یادگیرندگان اثر دارد.

بنابراین اهمیت پژوهش حاضر از بعد نظری تعیین و کشف مدل یا چگونگی قرارگیری عوامل فردی و محیطی مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی است و از جنبه کاربردی این پژوهش قادر است تا میزان اهمیت عوامل فردی و محیطی مؤثر بر تاب‌آوری در حوزه آموزش را روشن نماید. براساس آنچه گفته شد، پژوهش حاضر در صدد است تا با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری به آزمون این مدل نظری (شکل ۱) پرداخته و روابط بین متغیرهای تکالیف برانگیزنده، اهداف تبحری، ادراک شایستگی و تاب‌آوری تحصیلی را بررسی نماید.

روش تحقیق

جامعه آماری این پژوهش، عبارت است از کلیه دانشجویان کارشناسی دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های شهر تهران که در نیم سال دوم تحصیلی ۹۳-۹۴ مشغول به تحصیل بوده‌اند. برای نمونه‌گیری از روش تصادفی خوشه‌ای استفاده شده است. به‌طوری که واحد نمونه‌گیری به جای فرد کلاس‌های درس انتخاب شدند.



شکل ۱: مدل نظری روابط متغیرهای تکالیف برانگیزنده، اهداف تبحری، ادراک شایستگی و تاب‌آوری تحصیلی
Fig. 1: Theoretical model of motivating tasks, mastery goals, perceived competence and academic resiliency

پراکندگی داده‌ها در هر متغیر به صورت نرمال می‌باشد. با توجه به داده‌های جمع‌آوری شده، ضرایب همبستگی بین متغیرهای مورد بررسی محاسبه شدند و به صورت ماتریس همبستگی در جدول ۲ ارائه گردیدند. چنانکه ملاحظه می‌شود تمامی همبستگی‌ها در سطح $P < 0.01$ معنادار هستند.

جدول ۱: شاخص‌های آمار توصیفی در باره تأثیر تکالیف برانگیزنده بر تاب‌آوری تحصیلی

Table 1: Descriptive statistics indexes about effect of motivating tasks on academic resiliency

variables	mean	median	Standard deviation	kurtosis	Skewness
Motivating tasks	44.03	44	5.71	-0.50	0.099
Mastery goals	31.78	32	6.65	-0.28	-0.40
Perceived competence	23.47	24	4.26	0.046	-0.256
Academic resiliency	32	32	6.05	0.265	-0.443

جدول ۲: ماتریس همبستگی درباره تأثیر تکالیف برانگیزنده بر تاب‌آوری تحصیلی

Table 2: Correlation matrix about effect of motivating tasks on academic resiliency

Variables	Motivating tasks	Mastery goals	Perceived competence	Academic resiliency
Motivating tasks	1			
Mastery goals	**0.241	1		
Perceived competence	**0.293	**0.466	1	
Academic resiliency	**0.268	**0.301	**0.441	1

<0.01 ** P<0.05*

برای پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی، الگوی مفهومی پیشنهاد شده از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی و از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو و از شاخص مجذور کای (χ^2)، شاخص مجذور کای بر درجه آزادی ($\frac{\chi^2}{df}$)، شاخص برازندگی مقایسه ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)، برای برازندگی الگوها استفاده شد. با توجه به نتایج جدول ۳ (آماره‌های مربوط به برازش مدل)، مشاهده می‌شود که شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب کمتر از ۰/۰۵ است و شاخص نیکویی برازش و شاخص تعدیل شده نیکویی برازش مقادیر نزدیک به ۱ دارند. این مقادیر انطباق خوب الگو را با داده‌های مشاهده شده نشان می‌دهند.

جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل

Table 3: Model fitness indexes

CFI	Df	χ^2	RMSEA	AGFI	GFI
0.99	76	92.623	0.023	0.954	0.971

پژوهش نیز از همین روش‌ها برای ارزیابی اعتبار و پایایی ابزار استفاده گردید. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی منطبق بر پژوهش کارشکی و همکاران حاکی از وجود سه عامل (جهت‌گیری هدفی تبحری، جهت‌گیری هدفی عملکردی گرایشی و جهت‌گیری هدفی عملکردی اجتنابی) است. مقادیر آلفا برای عامل‌ها بین ۰/۷۸۸ تا ۰/۸۹۹ در تغییر است. همچنین این شاخص برای کل آزمون ۰/۸۷۳ می‌باشد که نشانگر همسانی درونی مناسب مقیاس است.

مقیاس ادراک شایستگی

مقیاس ادراک شایستگی بخشی از مجموعه مقیاس‌هایی است که بر اساس نظریه خودتعیین‌گری توسط ویلیامز و دسی [۳۰] تدوین شده است. این ابزار توسط مؤلف [۳۲] ترجمه، پایاسازی و رواسازی شده است. این مقیاس مشتمل بر ۴ عبارت خبری است که بیانگر احساس کفایت و قابلیت یادگیرنده در آن موضوع می‌باشد. آزمودنی‌ها براساس پیوستار هفت درجه‌ای لیکرت از ۱ (به‌طور کامل نادرست) تا ۷ (به‌طور کامل درست) به سوالات پاسخ می‌دهند. برای تعیین قابلیت اعتماد و اعتبار ابزار از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده گردید. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی عبارتند از: شاخص (KMO) برابر ۰/۸۵۲، مقدار ضریب خی دو در آزمون کرویت بارلت برابر ۱۲۸۷/۹۴۸ ($P < 0.0001$)، بار عاملی برابر ۳/۲۰۵ و واریانس تبیین شده برابر ۸۰/۱۱۷. میزان همسانی درونی نیز از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۱۶ حاصل آمد که بیانگر اعتبار و قابلیت اعتماد مناسب این ابزار می‌باشد.

مقیاس تاب‌آوری تحصیلی

این مقیاس توسط مارتین [۴] به منظور سنجش تاب‌آوری تحصیلی یادگیرندگان در برخورد با موانع، چالش‌ها و شرایط فشار و استرس تحصیلی طراحی شده است. این مقیاس یک مقیاس تک بعدی بوده و شامل ۶ گویه می‌باشد. هر گویه با مقیاس لیکرت از ۱ (به‌طور کامل مخالفم) تا ۷ (به‌طور کامل موافقم) درجه بندی شده است. این پرسشنامه برای اولین بار در ایران و توسط هاشمی [۳۳] ترجمه، پایاسازی و رواسازی شده است. در پژوهش حاضر نیز از تحلیل عاملی اکتشافی و همسانی درونی برای بررسی اعتبار و قابلیت اعتماد مقیاس استفاده گردید. نتایج تحلیل عاملی یک عامل را شناسایی نمود. این عامل به‌طور کلی ۵۶/۶۵۵ درصد از واریانس کل تاب‌آوری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین ضریب همسانی درونی برابر ۰/۸۴۵ بدست آمد.

نتایج

ابتدا شاخص‌های توصیفی (میانگین، میانه، انحراف معیار، کشیدگی و چولگی) برای کل نمونه بررسی و در جدول ۱ گزارش شدند. میانگین و انحراف معیار محاسبه شده نشان می‌دهد که نمره‌ها از پراکندگی خوبی برخوردارند. نتایج دو آماره کشیدگی و چولگی تیز حاکی از آن است که

پس از تأیید مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای نهفته، مدل تابع ساختاری (شکل ۲) با داده‌ها برازش شد. عوامل تاب‌آوری تحصیلی، ادراک شایستگی، اهداف تبحری و تکالیف برانگیزنده سازه‌های نهفته در مدل پیشنهادی پژوهش حاضر هستند. عامل تاب‌آوری شش نشانگر، ادراک شایستگی چهار نشانگر، اهداف تبحری شش نشانگر و تکالیف برانگیزنده سه نشانگر دارد. نتایج نشان داد که مسیر فرض شده از متغیرهای نهفته درون‌زای الگو (ادراک شایستگی) بر تاب‌آوری تحصیلی (B=1.257) معنادار است. از بین مسیرهای مورد آزمون از متغیر برون‌زا (تکالیف برانگیزنده) بر متغیرهای درون‌زا، فقط مسیر تکالیف برانگیزنده بر اهداف تبحری اثر مستقیم و معنادار دارد. همچنین متغیر برون‌زای تکالیف برانگیزنده بر تاب‌آوری تحصیلی اثر مستقیم معنادار دارد.

بررسی اثرهای غیر مستقیم متغیرها نشان می‌دهد که تکالیف برانگیزنده به‌طور غیر مستقیم بر ادراک شایستگی و تاب‌آوری تحصیلی اثر معناداری می‌گذارد. همچنین اهداف تبحری نیز به‌طور غیر مستقیم بر تاب‌آوری تحصیلی اثر مثبت معناداری گذاشته است. (جدول ۴)

بررسی اثر کلی نشان می‌دهد متغیرها چه به‌طور مستقیم و چه به‌طور غیر مستقیم چه تأثیری بر متغیر دیگر می‌گذارند. با بررسی اثر کل معلوم گردید که تکالیف برانگیزنده (B=0.326)، اهداف تبحری

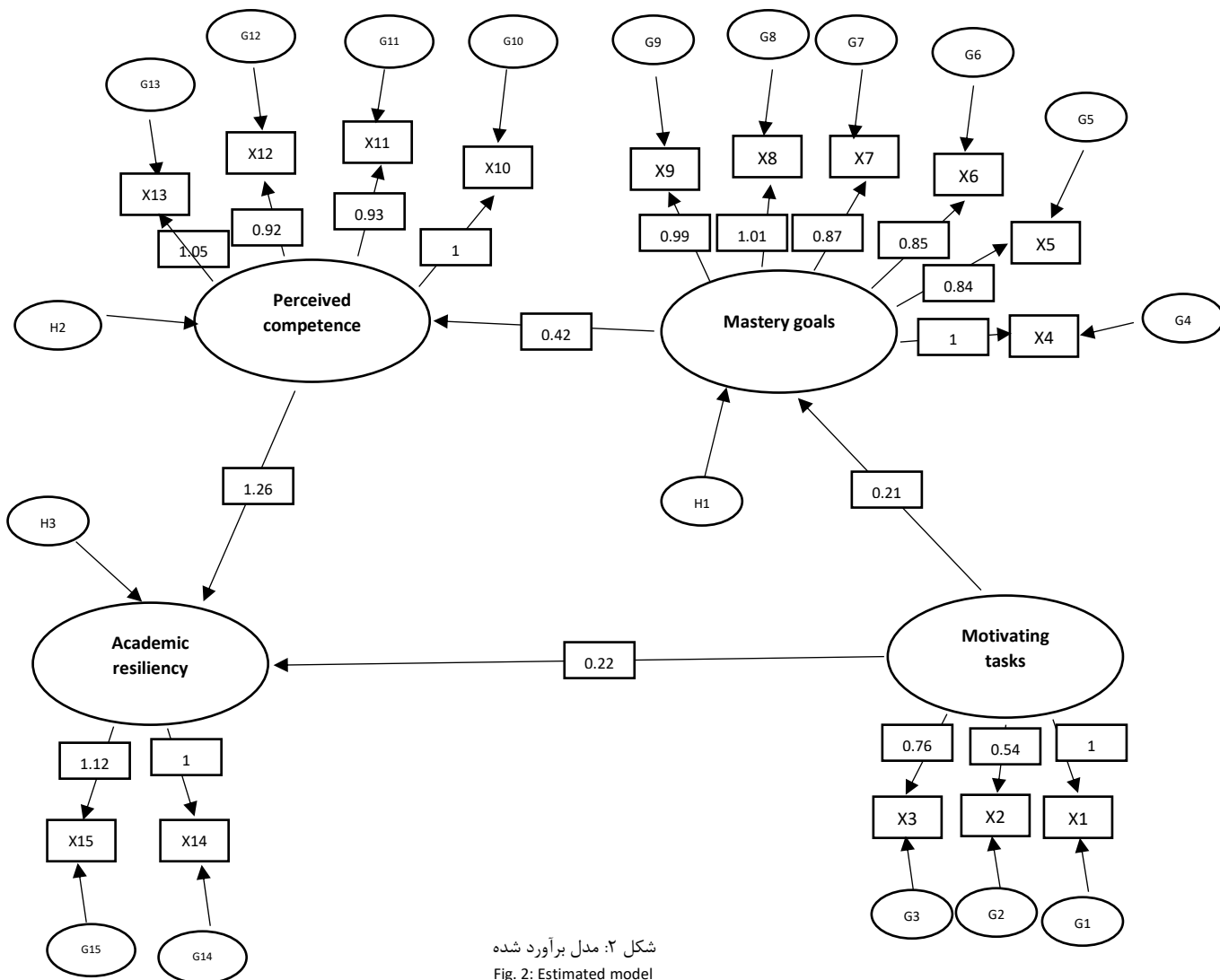
جدول ۴: مسیرهای آزمون شده در الگوی معادله ساختاری (پارامتر برآورد شده و استاندارد شده)

Table 4: Paths tested in structural equation model (estimated and standardized parameteres)

paths	Direct effects	Indirect effects	Total effects
motivating tasks to academic resilience	0.194 **(0.14)	*(0.12) 0.132	** (0.26) 0.326
motivating tasks to mastery goals	0.206 **(0.353)	0.00	** (0.353) 0.206
Motivating tasks to perceived competence	0.00	** (0.190) 0.086	** (0.190) 0.086
Mastery goals to academic resilience	0.00	** (0.242) 0.523	** (0.242) 0.523
Perceived competence to academic resilience	1.26 **(0.451)	0.00	** (0.451) 1.257

0.05* < P ** 0.01 < P

مطالعه خطاهای حاصل از برآورد سازه مکنون و مشاهده شده، بیانگر این است که مدل از سوی هر سه متغیر تکالیف برانگیزنده، اهداف تبحری و ادراک شایستگی قابل گسترش است. به این معنی که متغیرهای برون‌زای دیگری نیز می‌توانند بر مدل تأثیر داشته باشند.



شکل ۲: مدل برآورد شده
Fig. 2: Estimated model

نتایج و بحث

در بررسی فرضیه اول پژوهش و با توجه به جدول ۴، الگوی معادله ساختاری نشان می‌دهد، ادراک از تکالیف برانگیزنده بر تاب‌آوری اثر مستقیم مثبت و معناداری دارد. این به معنی آن است که هر چه یادگیرندگان تکالیف درسی را برانگیزاننده و جذاب بدانند، موجب تاب‌آوری آنان در انجام تکالیف می‌گردد.

تکالیف برانگیزنده، تکالیفی هستند که یادگیرندگان را جهت استقلال در حل مسئله، ادراک خودپنداره مثبت و جز آن هدایت می‌کند. تلاش مستقل برای تسلط بر موقعیت یادگیری و تأیید آنها در کلاس موجب رشد انگیزاننده‌های درونی در یادگیرنده می‌شود. دریافت بازخورد مثبت برای اعمال ناشی از انگیزش درونی موجب رشد خودمختاری و احساس شایستگی در یادگیرنده می‌گردد. ادراک شایستگی و خودمختاری منجر به تلاش بیشتر و عدم نگرانی از موقعیت‌های چالش برانگیز می‌شود. در این صورت با افرادی با ویژگی‌های تاب‌آور روبه‌رو خواهیم بود. افرادی که از شکست‌ها ناامید نمی‌شوند و در صورت بروز دشواری‌ها در مسیر موفقیت به تلاش خود ادامه می‌دهند.

نتایج پژوهش‌های زیر در تأیید نتایج پژوهش حاضر است. مک کلندون به نقل از واکسمن و همکاران [۶]، هاردر و همکاران [۱۴]، گرین و همکاران [۲۰]، ریو و همکاران [۳۴]، هاردر و ریو [۳۵]، صالح و همکاران [۲۱].

در بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر رابطه ادراک شایستگی و تاب‌آوری تحصیلی نیز نتایج الگوی معادله ساختاری (جدول ۴) نشان داد، رابطه ادراک شایستگی با تاب‌آوری تحصیلی رابطه‌ای مستقیم و معنادار است. به این معنی که افزایش ادراک شایستگی در یادگیرندگان می‌تواند موجب ارتقاء تاب‌آوری در آنان شود.

تاب‌آوری فرایندی است که از خودباوری آغاز می‌شود. با هدایت یادگیرنده در مسیر پیشرفت، وی به ادراک کنترل و تسلط بر موقعیت یادگیری دست می‌یابد. در ادامه، ادراک کنترل در یادگیرنده به تعهد و تلاش بیشتر منجر می‌شود. و در آخر تلاش و تعهد یادگیرنده وی را قادر می‌سازد تا با کنترل هیجانات در برابر دشواری‌ها و موانع تاب بیاورد.

از سویی دیگر تلاش برای تسلط رفتاری سازگاران است که افراد از آن برای قابل پیش‌بینی کردن محیط استفاده می‌کنند. محیط‌هایی که انجام چنین رفتارهایی را تأیید و تقویت می‌کنند، احساس تسلط یا شایستگی را در یادگیرندگان ایجاد می‌نمایند (هارتر، به نقل از [۷]). درونی شدن تلاش‌های تسلط در یادگیرندگان موجب استقلال یادگیرنده در انجام آنها می‌شود. ادراک درونی کنترل و تسلط بر موقعیت فزونی می‌یابد و یادگیرنده را به پایبندی بر تلاش و در نتیجه تاب‌آور شدن هدایت می‌کند.

نتایج پژوهش حاضر همسو با نتایج پژوهش قاسم و حسین چاری [۱۰]، بهادر مطلق و همکاران [۱۳]، زیمرمن و کلیری [۱۲]، مارتین و مارش [۳]، هاردر و همکاران [۱۴] می‌باشد.

در بررسی فرضیه سوم مبنی بر اینکه ادراک شایستگی در رابطه بین اهداف تبحری و تاب‌آوری تحصیلی نقش متغیر میانجی را ایفا می‌کند، نتایج الگوی معادله ساختاری نشان داد، اهداف تبحری رابطه غیرمستقیم مثبت و معناداری با تاب‌آوری تحصیلی دارد. به این مفهوم که اتخاذ اهداف تبحری توسط یادگیرنده در صورتی به تاب‌آور شدن افراد کمک می‌کند که منجر به احساس شایستگی در آنان شود و ادراک شایستگی در یادگیرنده می‌تواند تاب‌آوری را افزایش دهد.

افرادی که رشد توانایی را مورد توجه قرار می‌دهند، اهداف تبحری دارند. چنین افرادی نگرشی مثبت نسبت به یادگیری دارند، در امور تحصیلی کاملاً درگیر می‌شوند و تلاش زیادی می‌کنند، از اشتباهات یاد می‌گیرند، شکست را به عدم تلاش (نه فقدان توانایی) نسبت می‌دهند و در برابر چالش‌ها استقامت دارند [۱۵].

بنابراین نیاز شایستگی که همان نیاز تسلط است با اتخاذ اهداف پیشرفت ارضا می‌گردد و فرد را به احساس شایستگی می‌رساند. زیرا افراد به واسطه این جهت‌گیری هدفی تلاش زیادی برای دستیابی به موفقیت می‌کنند. از سوی دیگر این تلاش‌های مستمر کنترل و تسلط آنان را بر محیط بیشتر می‌نماید. بنابراین ادراک شایستگی، تسلط بر موقعیت، استمرار و تلاش زیاد، آنان را افرادی تاب‌آور می‌نماید.

نتایج پژوهش حاضر منطبق با پژوهش‌های زیر است. روزر و همکاران [۲۲]، رنجبر [۱۶] و محبی نورالدین وند، شهنی و پاشاشریفی [۱۷].

فرضیه چهارم پژوهش به بررسی این موضوع که تکالیف برانگیزنده با میانجی‌گری اهداف تبحری و ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی یادگیرندگان اثر دارد، می‌پردازد. بررسی الگوی معادله ساختاری نشان داد، بین تکالیف برانگیزنده و تاب‌آوری تحصیلی رابطه غیر مستقیم معناداری وجود دارد. این رابطه به مفهوم آن است که تکالیف برانگیزنده می‌تواند از طریق عوامل دیگری مثل اهداف تبحری و ادراک شایستگی بر تاب‌آوری یادگیرندگان اثر گذارد.

نوع تکالیف عامل مهمی در ساختار هدفی کلاس محسوب می‌شود. کلاس‌هایی که ساختار هدفی آنها تبحری است عمدتاً تکالیف برانگیزنده فردی شده را برای یادگیرندگان در نظر می‌گیرند. چنین تکالیفی متناسب با توانایی‌های یادگیرنده، برانگیزاننده، متنوع، خلاقانه و تقویت‌کننده نگرش مثبت به یادگیری هستند. همچنین موجب پرورش اشتیاق به یادگیری، افزایش خودپنداره مثبت، استقلال در حل مسئله، افزایش سرعت و خودمختاری در یادگیرندگان می‌شوند [۱۸].

نتیجه‌گیری

بنابراین، در محیط‌های یادگیری که معلم بیشتر درصدد تسلط یادگیرندگان بر موضوع یادگیری است، چنین تکالیفی را طراحی می‌نماید. به موجب آن انتظار می‌رود یادگیرندگان اهداف تبحری را اتخاذ کنند. زیرا ادراک یادگیرنده از چنین شرایطی موجب می‌شود یادگیرنده بیشتر با موضوع یادگیری درگیر شود و یا حتی در صورت شکست نا امید نگردد و از تلاش یا کمک‌گرفتن از دیگران دست بردارد. در چنین

منابع و مأخذ

- [1] Mwangi C, Okatcha F, Kinai T, Ireri A. Relationship between Academic Resilience and Academic Achievement among Secondary School Students in Kiambu County, Kenya. *International Journal of School and Cognitive Psychology*. 2015; 01(s2).
- [2] Masten A, Herbers J, Cutuli J, Lafavor T. Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*. 2008; 12(2):1-14.
- [3] Martin A, Marsh H. Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*. 2006;43(3):267-281.
- [4] Martin A. The Student Motivation Scale: Further Testing of an Instrument that Measures School Students' Motivation. *Australian Journal of Education*. 2003;47(1):88-106.
- [5] Martin A. Motivation and Academic Resilience: Developing a Model for Student Enhancement. *Australian Journal of Education*. 2002; 46(1):34-49.
- [6] Waxman H, Gray J, Padrón Y. Review of research on educational resilience. Washington, DC: center for research on education, diversity & excellence. 2003.
- [7] Schunk D, Pintrich P. *Motivation in education*. 2nd ed. New Jersey: Prentice hall; 2002.
- [8] Deci E, Ryan R. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 2000; 11(4):227-268.
- [9] Reeve J. *Understanding Motivation and Emotion*. New Jersey: John Wiley & Sons; 2005.
- [10] Ghasem M, Hosseinchari M. Psychological resilience and intrinsic- extrinsic motivation. The mediating role of self-efficacy *Developmental Psychology*. 2012; 33(9):61-71. Persian.
- [11] Cassidy S. Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*. 2015;6.
- [12] Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares, & T. C. Urdan, *Self-efficacy beliefs in adolescents*. 2006; (45-69). Greenwich: Information Age Publishing.
- [13] Bahadormotlagh E, Attari Y, Bahadormotlagh G. The effectiveness of teaching cognitive strategy skills on perceived competence dimensions in students. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*. 2012; 9(33):39-46. Persian.
- [14] Hardré P, Chen C, Huang S, Chiang C, Jen F, Warden L. Factors Affecting High School Students' Academic Motivation in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*. 2006; 26(2):189-207.

محیطی ضمن اینکه تلاش‌های تسلط یادگیرنده تقویت می‌شود بر استقلال عمل وی نیز تأکید می‌شود. در این صورت یادگیرنده، به واسطه خودمختاری و دریافت تقویت برای رفتار مناسب با موقعیت احساس شایستگی می‌نماید. همزمان تقویت چنین تلاش‌هایی یادگیرنده را برای استمرار و افزایش فعالیت‌های یادگیری خود بر می‌انگیزد در حالیکه نگرانی کمتری از شکست خوردن دارد، زیرا اکنون شکست را بخشی از فرایند یادگیری می‌داند.

به‌طور خلاصه، در این مطالعه به بررسی مدل روابط ساختاری متغیرهای تکالیف برانگیزنده، اهداف تبحری و ادراک شایستگی با تاب‌آوری تحصیلی پرداختیم. چنانکه در نتایج پژوهش ملاحظه گردید، متغیر تکالیف برانگیزنده به عنوان متغیر برون زاد هم از طریق متغیرهای میانجی (اهداف تبحری و ادراک شایستگی) بر متغیر تاب‌آوری (متغیر وابسته) تأثیر دارد و هم بطور مستقیم بر آن اثر می‌گذارد. به‌علاوه معنی‌داری خطاهای برآورد هر یک از سازه‌ها نشان می‌دهد که عوامل برون‌زای دیگری نیز در رابطه متغیرهای این پژوهش با تاب‌آوری تحصیلی می‌توانند تأثیر داشته باشند. بر این اساس پیشنهاد می‌گردد عوامل دیگری مثل انگیزه‌های درونی یا بیرونی و اخذ اهداف عملکردی توسط یادگیرندگان به عنوان متغیرهای تأثیرگذار بر مدل ساختاری مورد پژوهش قرار گیرد. همچنین در جهت بکار بستن نتایج این پژوهش توصیه می‌شود محیط‌های آموزشی به گونه‌ای طراحی شوند که یادگیرندگان با تکالیف جذاب و چالش‌برانگیز روبرو شوند و فرصت موفقیت و تجربه احساس شایستگی برای آنها فراهم باشد.

مشارکت نویسندگان

جناب آقای دکتر علیرضا کیامنش استاد راهنمای این رساله دکتری بوده‌اند که بخش آماری این کار زیر نظر ایشان انجام گردید. سرکار خانم دکتر الهه حجازی استاد راهنمای دوم این رساله بودند که ایشان علاوه بر بخش آمار بر بخش نظری این رساله نیز نظارت داشتند. سرکار خانم دکتر شکوه السادات بنی جمالی نیز استاد مشاور این رساله بودند که بخش نظری این رساله را نظارت فرمودند.

تشکر و قدردانی

در این مجال بر خود لازم می‌دانم که مراتب قدردانی و سپاس خودم را از اساتید بزرگوارم جناب آقای دکتر کیامنش، سرکار خانم دکتر حجازی و سرکار خانم دکتر بنی جمالی و همچنین جناب آقای دکتر صالح صدقیور که بیدریغ مرا در انجام این پژوهش یاری فرمودند، اعلام نمایم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.»

- [26] Bong M. Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology*. 2005; 97(4):656-672.
- [27] Hejazi E, Naghsh Z, Sangary A. Perception of classroom and academic achievement in mathematics: The mediating role of cognitive and motivational variables. *Psychological Studies*. 2009; 5(4):25-45. Persian.
- [28] Kline R. Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford Press; 2011.
- [29] Midgley C, Kaplan A, Middleton M, Maehr M, Urdan T, Anderman L et al. The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*. 1998; 23(2):113-131.
- [30] Williams G, Deci E. Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996; 70(4):767-779.
- [31] Kareshki H, Kharrazi J, Ghazitabatabaee M. Relationships between environmental perceptions of family motivational beliefs and self regulating learning: Testing a causal model. *Journal of Psychology*. 1999; 13(2):190-205. Persian.
- [32] Author. (2016). Persian.
- [33] Hashemi Z. An explanatory model of educational resilience and emotional resilience. Shiraz University: unpublished doctoral dissertation 2010. Persian.
- [34] Reeve J, Jang H, Hardre P, Omura M. Providing a rationale for an uninteresting activity as a motivating strategy to support another's self determined extrinsic motivation. *Motivation and Emotion*. 2002; 26(3):183-207.
- [35] Hardre P, Reeve J. A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*. 2003; 95(2):347-356.
- [15] Beghetto R. Toward more complete picture of student learning: Assessing students' motivational beliefs. *Area of teacher education*. 2004.
- [16] Ranjbar M. The mediating role of goal orientation in the relationship between family cohesion and flexibility and academic resiliency. Shiraz: unpublished M.A. degree dissertation; 2013. Persian.
- [17] Mohebinoorodinvand M, Shahany M, Pashasharifi H. The relationship of psychological capital (hope, optimism, resiliency and efficacy) with the achievement goals and performance of the first year students. *Research in Curriculum Planning*. 2014; 11(3):61-79. Persian.
- [18] Jowkar B, Kojuri J, Kohoulat N, Hayat A. Academic resilience in education: The role of achievement goal orientation. *Journal of Advances in Medical and Professionlism*. 2014; 2(1):33-38.
- [19] Wolters C. Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2004; 96(2):236-250.
- [20] Greene B, Miller R, Crowson H, Duke B, Akey K. Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 2004; 29(4):462-482.
- [21] Saleh B, Damavandi M, Taleghani Z. Determining the meaning task in relation to teachers teaching method with student's academic self-accept (Study of the delphi method). *Art and Humanities Journal*. 2015; 7(2):124-134.
- [22] Roeser R, Midgley C, Urdan T. Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*. 1996; 88(3):408-422.
- [23] Vansteenkiste M, Simons J, Lens W, Sheldon K, Deci E. Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004; 87(2):246-260.
- [24] Blackburn M. Cheating and motivation: An examination of the relationships among cheating behaviors, motivational goals, cognitive engagement, and perceptions of classroom goal structures. Oklahoma University: Unpublished Doctoral Dissertation. 1998;.
- [25] Hejazi E, Lavasani M, Babaei A. The relationship between perceptions of classroom goal structure, thinking styles, approaches to learning and academic achievement in students. *Research in Curriculum Planning*. 2011; 8(30):28-38. Persian.

معرفی نویسندگان

AUTHOR(S) BIOSKETCHES



شراره میرزائی پوئینک دانشجوی دکتری
روانشناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد
علوم و تحقیقات تهران است.

Mirzaei, SH. Phd. Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran

در حال حاضر ایشان ریاست دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران را بر عهده دارند. همچنین عضو هیات تحریریه‌ی نشریه‌ی علمی-پژوهشی فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی هستند.

Hejazi, E. Associate Professor, Educational psychology and counseling department Department, Faculty of psychology and education sciences. Tehran University, Tehran, Iran



شکوه‌السادات بنی‌جمالی دانشیار بازنشسته دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهرا هستند. ایشان دارای مدرک دکتری تخصصی در رشته روانشناسی از دانشگاه علامه طباطبائی می‌باشند. در حال حاضر ایشان عضو هیات تحریریه‌ی ۴ نشریه‌ی علمی-پژوهشی معتبر هستند.

Banijamali, S. Associate Professor, Psychology & Education Faculty, Alzahra University, Tehran, Iran



علیرضا کیامنش استاد تمام بازنشسته دانشگاه خوارزمی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی هستند. ایشان دارای مدرک دکتری تخصصی در رشته تحقیق و ارزشیابی از دانشگاه کالیفرنیا، لس آنجلس (UCLA) می‌باشند. در حال حاضر ایشان سردبیر یک نشریه و عضو هیات تحریریه‌ی ۵ نشریه‌ی علمی-پژوهشی معتبر هستند.

Kiamanesh, A. Full Professor, Psychology & Education Faculty, Kharazmi University, Tehran, Iran



الهه حجازی دانشیار گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران هستند. ایشان دارای مدرک دکتری تخصصی در رشته روانشناسی از دانشگاه پاریس می‌باشند.

Citation (Vancouver): Mirzaie SH , Kiamanesh A, Hejazi E, Banijamali S. [The relationship between motivating tasks and academic resiliency: The mediating role of mastery goals and perceived competence]. *Tech. Edu. J.* 2020; 14(1): 34-47

 <http://dx.doi.org/10.22061/jte.2018.3783.1941>



COPYRIGHTS

©2020 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.