

الگوی علی ساختار کلاس سازنده‌گرا، جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی

راضیه شیخ‌الاسلامی*
فهیمة کشاورزی**
سیروس منصورى***
دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از این پژوهش ارائه‌ی مدل علی ساختار کلاس سازنده‌گرا (شامل زمینه‌گرایی، نسبت‌گرایی، مشارکت و ارزشیابی کیفی)، جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی دانشجویان بود. آزمودنی‌های این تحقیق شامل ۲۱۸ نفر از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز از کلیه‌ی گروه‌های تحصیلی علوم انسانی، علوم پایه و مهندسی بود. آزمودنی‌ها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای، انتخاب شدند. ابزارهای این پژوهش شامل، پرسش‌نامه‌ی سازنده‌گرایی (منصوری، ۱۳۸۹) و پرسش‌نامه‌ی جهت‌گیری هدف (الیوت و مک‌گریور، ۲۰۰۱) بود. هم‌چنین نمره‌ی استاندارد معدل تحصیلی به‌عنوان شاخص عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد. نتایج تحلیل مسیر بر اساس مراحل بارون و کنی (۱۹۸۶) نشان داد که مؤلفه‌های زمینه‌گرایی، مشارکت و نسبت‌گرایی به نحو مثبت عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. هم‌چنین مؤلفه‌های زمینه‌گرایی و نسبت‌گرایی، پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت جهت‌گیری‌های هدف‌گرایشی و پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی جهت‌گیری‌های هدف اجتنابی بودند. ارزشیابی کیفی نیز پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت جهت‌گیری‌های هدف اجتنابی بود.

علاوه بر این، جهت‌گیری‌های هدف‌گرایشی به نحو مثبت عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی و در ارتباط بین مؤلفه‌های زمینه‌گرایی و نسبت‌گرایی با عملکرد تحصیلی دانشجویان نقش واسطه‌ای ایفا نمودند.

واژه‌های کلیدی: سازنده‌گرایی، جهت‌گیری هدف، عملکرد تحصیلی، ساختار کلاس

* دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز (نویسنده مسؤل) sheslami@shirazu.ac.ir

** استادیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شیراز fahimehkesavarz@yahoo.com

*** عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردکان smansoori06@gmail.com

مقدمه

تعلیم و تربیت فراگیران در هر نظام آموزشی در چرخه‌ای از فرآیند یاددهی - یادگیری که عمدتاً در کلاس درس رخ می‌دهد، تحقق می‌یابد. به طوری که انتظار می‌رود بیش‌ترین میزان یادگیری و تغییرات رفتاری در کلاس درس شکل گیرد. طراحی و سازماندهی کلاس که از آن تحت عنوان ساختار کلاس نام برده می‌شود، عاملی مؤثر در انگیزش و پیشرفت تحصیلی فراگیران می‌باشد (ماچرا، ۲۰۰۸). چگونگی ساختار کلاس درس و اثر آن بر یادگیری، از جمله موضوعاتی است که از دغدغه‌های اساسی پژوهشگران و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت است. از سوی صاحب‌نظران، ابعاد مختلفی برای ساختار کلاس معرفی شده است. ایمز (۱۹۹۲) ساختار کلاس را شامل سه بعد تکلیف، ارزشیابی و مرجعیت می‌داند. منظور از تکلیف، میزان جذابیت، تنوع، چالش برانگیزی و کنترل پذیری تکالیف درسی است. ارزشیابی به ارائه‌ی بازخورد به یادگیرندگان به منظور آگاهی‌رسانی و افزایش انگیزش در آنان اشاره دارد. مرجعیت عبارت است از ارائه‌ی فرصت به یادگیرندگان برای تصمیم‌گیری و قبول مسئولیت در فعالیت‌های درسی (ایمز، ۱۹۹۲).

به طور کلی می‌توان به دو رویکرد سنتی و سازنده‌گرا^۱ نسبت به طراحی، آموزش و سازماندهی ساختار کلاس اشاره نمود. سانتروک (۲۰۰۴) سازنده‌گرایی را یک رویکرد یادگیری می‌داند که در آن بر فعال بودن یادگیرنده و نقش وی در ساخت دانش تأکید می‌شود. در واقع سازنده‌گرایی یک فلسفه‌ی یادگیری مبتنی بر این فرض است که دانش به وسیله‌ی افراد در طول تعاملات آن‌ها با محیط ساخته می‌شود و ریشه‌های آن به روان‌شناسی شناختی بر می‌گردد که معتقد بر ساخت فهم افراد از جهان از طریق تجربه و تعامل با محیط می‌باشد. از این رو از نقطه نظر سازنده‌گرایی، یادگیرنده یک پردازشگر فعال اطلاعات است. این موضوع در تقابل با رویکرد سنتی به آموزش قرار می‌گیرد، در رویکرد سنتی، یادگیرنده به عنوان دریافت‌کننده‌ی منفعل اطلاعات تصور می‌شود (روای، ۲۰۰۴).

ریشه‌های نظریه‌ی سازنده‌گرایی برگرفته از ایده‌های دیویی، پیازه و ویگوتسکی است (رضایی و کتز، ۲۰۰۲؛ ونسچیتل، ۲۰۰۴؛ دنجل، ۲۰۰۴). بسیاری از روان‌شناسان تربیتی با آنچه دیوئی (۱۹۱۶)، پیازه (۱۹۷۳) و ویگوتسکی (۱۹۷۸) ابراز کرده بودند که یادگیرنده می‌تواند به صورت فعال یاد بگیرد و دانش جدید را مبتنی بر دانش قبلی بسازد، توجه اساسی داشته‌اند (هوانگ، ۲۰۰۲). پیازه معتقد به ساخت شخصی دانش به صورت فعال توسط یادگیرنده بود (گردلر، ۲۰۰۱). شاید بتوان

به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های ساختار کلاس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرا، نقش مدرس و یادگیرنده را برشمرد، در این رویکرد، مدرس به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری در فرآیند یادگیری نقش ایفا می‌کند (واوروس، ۲۰۰۹؛ ارنشتاین و هانکینز، ۱۹۹۸). در واقع مدرس سازنده‌گرا با غلبه بر اقتدار سنتی خود شناخته می‌شود. در این رویکرد، معلم به‌عنوان راهنما، یعنی کسی که به دانش‌آموزانش اختیارات لازم را می‌دهد و انگیزه و توانایی آن‌ها را برای افزایش یادگیری و توسعه‌ی تفکر با ایجاد محیطی باز پرورش می‌دهد، شناخته می‌شود (آویرام، ۲۰۰۰). در دیدگاه سازنده‌گرایی، مفهوم یادگیری به مثابه‌ی انتقال دانش که هسته‌ی یادگیری در تعلیم و تربیت سنتی بود، مورد پذیرش نیست و یادگیری، به‌عنوان فرآیندی در نظر گرفته می‌شود که در آن یادگیرنده به‌سوی ساخت فعال و شخصی دانش، مهارت‌ها و توسعه‌ی توانایی‌ها پیش می‌رود (هرینگتون و الیور، ۲۰۰۰). عناصر و مؤلفه‌های ساختار کلاس در دو رویکرد سازنده‌گرا و سنتی به شیوه‌ی متفاوتی تعریف می‌شوند. در جدول ۱ این تفاوت‌ها به اختصار آورده شده‌اند.

جدول ۱- مقایسه‌ی عناصر محیط‌های یادگیری در رویکرد سنتی و سازنده‌گرا در آموزش

عالی (روای، ۲۰۰۴)

عناصر	سنتی	سازنده‌گرا
تأکید آموزشی	تدریس، بازتولید دانش، یادگیری مستقلانه، رقابت	یادگیری، ساخت دانش، مشارکت، تأمل
فعالیت‌های کلاس	استادمحور، آموزش مستقیم، کار فردی	یادگیرنده‌محور، آموزش سقراطی، فعالیت اصیل، کار فردی و گروهی
نقش مربی (استادان)	متخصص، منبع دانش و فهم، سخنران	مشارکت‌کننده، تسهیل‌گر، مواجهه‌گر، سازنده‌ی اجتماع دانشی
نقش دانشجویان	منفعل، گوش‌دهنده، مصرف‌کننده‌ی دانش، یادداشت‌نگار	فعال، مشارکت‌کننده، سازنده‌ی دانش، خود-نظارتی
ارزیابی	ثبت و نگهداری حقایق	کاربرد دانش اصیل، تکالیف دوره‌ای پروژه‌ها، عملکردها

بر این اساس سازنده‌گرایی نظریه‌ای است درخصوص دانش که در فلسفه و روان‌شناسی ریشه دارد. بر اساس این دیدگاه، دانش توسط فرد و از طریق تعامل وی با محیط، بنا می‌شود. به‌عبارت دیگر سازنده‌گرایی، نظریه‌ای است درخصوص این‌که چگونه یادگیرنده به‌نحوی بی‌همتا دانش را از تجربه بنا می‌کند (ون گلاسرز فیلد^۱، ۱۹۸۷؛ به‌نقل از فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱؛ ۶۶). گرچه می‌توان انواع متعددی از سازنده‌گرایی را نام برد (فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱؛ نولا، ۱۹۹۷). با این حال دو نوع کلی سازنده‌گرایی قابل تمایز و مورد بحث عموم نویسندگان و پژوهشگران واقع

می‌گردد (وینسچیتل، ۲۰۰۴). سازنده‌گرایی شناختی و سازنده‌گرایی اجتماعی. سازنده‌گرایی شناختی منبعث از نظریه‌ی پیاژه و سازنده‌گرایی اجتماعی منبعث از ایده‌های ویگوتسکی می‌باشد. سازنده‌گرایی شناختی به توصیف این‌که چگونه یادگیرندگان به مثابه افراد منحصر به فرد دانش را پالوده و با دانش قبلی خود منطبق می‌سازند، اشاره دارد (پیاژه، ۱۹۷۱ به نقل از وینسچیتل، ۲۰۰۴). در این دیدگاه یادگیرندگان به صورت فعالانه و مبتنی بر دانش موجودشان، با تجارب آموزشی رسمی و مجموعه‌ای از عوامل تأثیرگذار دیگر برای بازسازی دانش شخصی در تکاپو هستند (وینسچیتل، ۲۰۰۴). در چارچوب این نظریه وظیفه‌ی مدرس کمک به فراگیر برای حرکت از ایده‌های غلط به سمت ایده‌های صحیح می‌باشد (آپلتون و آسوکو، ۱۹۹۶). درمقابل در رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی که منبعث از نظریه‌ی اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی است، بر تعامل با دیگران از جمله سایر فراگیران و مدرسان تأکید می‌شود و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی تدریس اهمیت می‌یابد (دیکو، اسلیپرز و ووتن، ۲۰۰۴، وینسچیتل، ۲۰۰۴). ویگوتسکی (۱۹۷۸) به زمینه‌ی اجتماعی یادگیری توجه دارد و بر اهمیت زمینه‌ی فرهنگی- اجتماعی و چگونگی تأثیر آن بر یادگیری، تأکید می‌کند (هوانگ، ۲۰۰۲، وینسچیتل، ۲۰۰۴). به دلیل همین تأکیدات، نظریه‌ی وی با عنوان "سازنده‌گرایی اجتماعی" شناخته می‌شود (مادوکس، جانسون و ویلیس، ۱۹۹۷). بر اساس این رویکرد می‌توان گفت ساختار کلاس سازنده‌گرا دارای چهار مؤلفه است که عبارتند از مؤلفه‌ی زمینه‌گرایی که به تدریس در زمینه‌ی فرهنگی و اجتماعی و بکارگیری تکالیف اصیل اشاره می‌کند. مؤلفه‌ی مشارکت که به نقش فعال یادگیرنده و نقش تسهیل‌گری مدرس در فرآیند آموزش اشاره می‌کند. مؤلفه‌ی نسبت‌گرایی که به نقش یادگیرنده در ساخت فعال دانش منحصر به فرد و نسبت دانش می‌پردازد و نهایتاً مؤلفه‌ی ارزشیابی کیفی که با رد ارزشیابی کمی و محصول محور، به ارزشیابی از فرآیند یادگیری توجه می‌کند (منصوری، ۱۳۸۹).

اگرچه کلاس تحت تأثیر رویکرد معلم به فرآیند یاددهی-یادگیری شکل می‌گیرد، اما بر اساس دیدگاه شناختی اجتماعی تأثیر آن بر عملکرد فراگیران، به ادراک آنان از کلاس که از آن تعبیر به ساختار کلاس می‌شود، وابسته است (پاتریک و ریان، ۲۰۰۸). به اعتقاد بدری گرگری و حسینی اصل (۱۳۸۹)، ساختار کلاس یک متغیر میانجی شناختی است، به این معنا که شامل افکار، و ادراکات فراگیران برای تعامل با فعالیت‌های کلاسی است و به همین دلیل یادگیرندگان مختلف، الزاماً ادراکات مشابه از یک کلاس درسی واحد ندارند (بدری گرگری و حسینی اصل، ۱۳۸۹). نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ادراک جو روان‌شناختی محیط یادگیری و ویژگی‌های بافتی و اجتماعی کلاس و

حمایت معلم، تأثیرات معناداری بر فعالیت‌های یادگیری فراگیران، اهداف پیشرفت آن‌ها، راهبردهای یادگیری، انگیزش تحصیلی و اجتماعی، عملکرد هیجانی، درگیری با تکالیف تحصیلی، ارزش‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دارد (ایمز، ۱۹۹۲). از جمله پیامدهای انگیزشی می‌توان به جهت‌گیری هدف پیشرفتی^۱ اشاره نمود. جهت‌گیری هدف از زمینه‌های اصلی تحقیق در مورد انگیزه و انگیزش می‌باشد و به‌طور مکرر ارتباط آن با موفقیت در عملکرد فردی، کسب مهارت و دانش در محیط‌های تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است (الیوت و مک گریور، ۲۰۰۱؛ واندوال و همکاران، ۲۰۰۱). در واقع هدف مداری، نوعی چارچوب ذهنی برای چگونگی پاسخ فردی و تفسیر شرایط دستیابی به هدف می‌باشد (یئو و نیل، ۲۰۰۴). ایمز (۱۹۹۲)، معتقد است که جهت‌گیری هدف به مجموعه‌ای از نیت رفتاری اطلاق می‌شود که نگرش فرد را برای مشارکت در فعالیت‌های یادگیری تبیین می‌کند. مطابق با نظر فرایر و الیوت (۲۰۰۸)، هدف "به آن‌چه که یک فرد قصد دارد در شرایط خاص موفقیت انجام دهد" اشاره دارد. در نظریه‌ی انگیزش پیشرفت نیز، اهداف به‌عنوان جهتی نهایی که تلاش‌ها باید بدان سو هدایت شوند و آن‌چه که فرد سعی در انجام آن دارد یا مجموعه‌ی چیزهایی که خواستنی هستند، تعریف می‌شود (نایمیورتا، ۲۰۰۴).

در طول تکامل نظریه‌ی جهت‌گیری هدف پیشرفت، اهداف به صورت‌های گوناگون تقسیم‌بندی شده‌اند. در آخرین تقسیم‌بندی که توسط الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) صورت گرفت، الگوی چهار وجهی اهداف پیشرفت به‌وجود آمد (شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴؛ مشتاقی، ۱۳۹۱). در این الگو، اهداف چهارگانه‌ی پیشرفت شامل تبحر-گرایشی^۲، تبحر-اجتنابی^۳، عملکرد-گرایشی^۴ و عملکرد-اجتنابی^۵ می‌باشند. در اهداف تبحر-گرایشی، افراد به‌دنبال بهبود شایستگی‌های خود در تکالیف هستند، آنان به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش‌برانگیز می‌کنند. در اهداف تبحر-اجتنابی، شایستگی به‌صورت تبحرکامل در تکالیف تعریف می‌شود و تمام تلاش افراد برای دوری گزیدن از عدم تبحر بر مفاهیم معطوف می‌گردد. ترس از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری و فراموشی از ویژگی‌های این نوع جهت‌گیری است. جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی، بر تأیید عملکرد و کسب قضاوت مطلوب دیگران درباره‌ی عملکردهای شخصی تأکید دارد. محوریت این جهت‌گیری بر کسب قضاوت مثبت دیگران و توجه به مقایسه‌های

1- Achievement goal orientation
2- master- approach
3- master-avoidance

4- performance-approach
5- performance-avoidance

اجتماعی است (کاپلان، مارتین و ماهر، ۲۰۰۷). در جهت‌گیری عملکرد - اجتنابی، شایستگی به معنای اجتناب از شکست است و هسته‌ی اصلی، توجه به مقایسه‌ی اجتماعی است؛ لیکن تأکید بر گریز از حقارت و نگرسته شدن به‌عنوان فردی کندآموز، محوریت این جهت‌گیری هدف است (چرچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ پتتریچ و شانک، ۲۰۰۲). افرادی که دارای اهداف عملکرد - اجتنابی هستند، تلاش می‌کنند تا از اشتباه پرهیز کنند و به‌عنوان فردی ناتوان شناخته نشوند. آن‌ها افرادی محافظه‌کار بوده و در زمینه‌ی درس اهل خطرکردن نمی‌باشند تا مبدا دچار شکست شوند. آن‌ها مسیر شناخته شده‌ای را دنبال می‌کنند و تکالیف ساده را انجام می‌دهند و اغلب تمایل به نشان دادن کار خود به دیگران ندارند (مرزوقی، شیخ الاسلامی و شمشیری، ۲۰۰۹؛ آنتونی دی، روداسویچ و چاستین، ۲۰۰۳؛ پتتریچ، کولنی و کمپنر، ۲۰۰۳؛ الیوت و مولر، ۲۰۰۳).

اوردان و اسکونفلدر (۲۰۰۶) در پژوهش خود به ارتباط مثبت بین ساختار هدف کلاس و جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان دست یافتند. بدری گرگی و حسینی اصل (۱۳۸۹) نیز نقش ادراک از ساختار کلاس در جهت‌گیری انگیزشی هدف تبحری را مورد بررسی قرار دادند. نتایج این تحقیق نشان داد که تکالیف جالب و برانگیزاننده‌ی کلاس درس (به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های ساختار کلاس)، مهم‌ترین پیش‌بینی کننده‌ی انگیزش تسلطی دانش‌آموزان است. هم‌چنین حجازی و نقش (۱۳۸۷) تأثیر ادراک ساختار کلاس بر خودنظم‌دهی ریاضی با واسطه‌گری اهداف پیشرفت را مورد مطالعه قرار داده و به این نتیجه رسیدند که اثر هر سه مؤلفه‌ی ساختار کلاس شامل حمایت خودمختارانه، ارزشیابی تسلطی و سودمندی ادراک شده بر اهداف تبحری معنادار است.

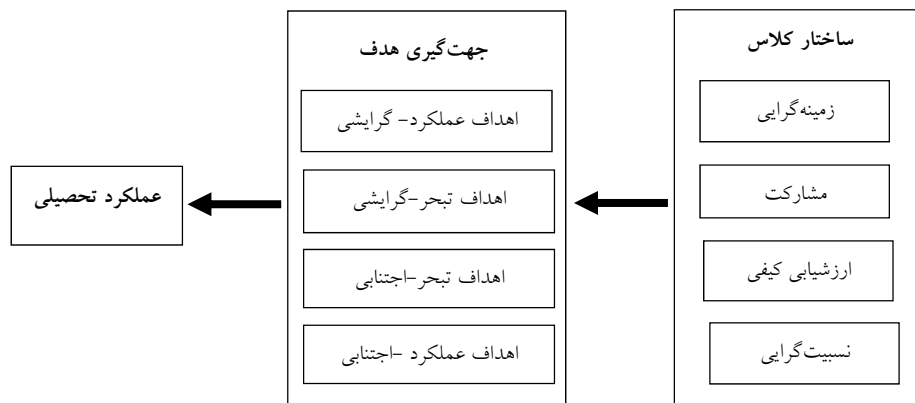
علاوه بر این، از جمله رهاوردهای جهت‌گیری هدف، استفاده از آن به‌منظور فهم و تبیین عملکرد فراگیران در محیط‌های تحصیلی بوده است (الیوت و همکاران، ۱۹۹۹؛ به‌نقل از محمدی و کشاورزی، ۱۳۹۱). تحقیقات نشان داده‌اند که جهت‌گیری هدف با سطح فعالیت افراد در موقعیت‌های یادگیری ارتباط دارد، به‌نحوی که این اهداف می‌توانند بر شیوه‌ای که فراگیران به تکالیف گرایش پیدا می‌کنند و نحوه‌ی انجام آن‌ها اثرگذار باشند و در نتیجه نقش تعیین‌کننده‌ای بر عملکرد تحصیلی دانشجویان داشته باشد (وال، کاباناچ و نونز، ۲۰۰۳؛ بروک و همکاران، ۲۰۰۸؛ والترز، ۲۰۰۴؛ مشتاقی، ۱۳۹۱، محمدی و کشاورزی، ۱۳۹۱؛ شیخ الاسلامی و احمدی، ۱۳۹۰؛ کرید، تیلبوری، بویز و کرافورد، ۲۰۱۱). برای مثال دیکهاسر، باچ و دیکهاسر (۲۰۱۱) ارتباط مثبت بین هدف‌های تبحری و عملکردی با پیشرفت تحصیلی را مورد تأیید قرار دادند. عاشوری، آزادمراد، جلیل آبکنار و معینی کیا (۱۳۹۲) نیز الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی، جهت‌گیری‌های

هدف و هوش معنوی در درس زیست‌شناسی را مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی به‌نحو منفی و مستقیم پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و سایر جهت‌گیری‌های هدف به‌طور غیرمستقیم و از طریق راهبرهای شناختی و فراشناختی، پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

علاوه بر این همان‌گونه که قبلاً نیز اشاره شد مطالعه‌ی ساختار کلاس بر این فرض استوار است که ادراک فراگیر از محیط کلاس بر فعالیت‌های تحصیلی و عملکرد وی تأثیرگذار است (حجازی و نقش، ۱۳۸۷؛ پاتریک و ریان، ۲۰۰۷). حجازی و نقش (۱۳۸۷) در بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در ارتباط بین ساختار کلاس و خودنظم‌دهی ریاضی به این نتیجه رسیدند که اهداف تبحری نقش مثبت در خودنظم‌دهی ریاضی دانش‌آموزان داشته و در ارتباط بین ساختار کلاس و خودنظم‌بخشی ریاضی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. با توجه به آن‌که در پژوهش حاضر ساختار کلاس سازنده‌گرا مورد توجه می‌باشد لذا می‌توان به پژوهش‌هایی که به اثر رویکرد سازنده‌گرایی بر یادگیری پرداخته‌اند، اشاره نمود. در رابطه با نقش رویکرد سازنده‌گرایی محیط کلاسی در یادگیری نیز اغلب تحقیقات حکایت از رابطه‌ی مثبت بین به‌کارگیری این رویکرد و عملکرد فراگیران دارد (حیدرزادگان و همکاران، ۱۳۸۶؛ فردانش و کرمی، ۱۳۸۷؛ پارسا، ۱۳۸۷؛ شیخزاده و مهرمحمدی، ۱۳۸۳؛ لرد، ۱۹۹۷؛ هرینگتون و الیور، ۲۰۰۰؛ بک و همکاران، ۲۰۰۰؛ کارال و ریسقلو، ۲۰۰۹). برای مثال فاضلی و کرمی (۱۳۹۴) به بررسی تجارب دانشجویان تربیت معلم از طراحی آموزش بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی پرداختند. نتایج این مطالعه بیان‌گر آن بود که از دید دانشجویان، محیط سازنده‌گرا منجر به توسعه‌ی توانایی حل مسأله، توانایی بازبازی اطلاعات و یادگیری عمیق و اثربخش می‌شود. محققان نتیجه می‌گیرند که رویکرد مبتنی بر الگوی سازنده‌گرا می‌تواند تأثیر زیادی بر عملکرد و موفقیت دانشجویان در دروس مختلف داشته باشد. هم‌چنین ابراهیمی کوشک مهدی و همکاران (۱۳۹۳) تأثیر آموزش سازنده‌گرا بر میزان رضایت و یادگیری شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزش مداوم پزشکی مبتنی بر وب را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج این مطالعه حاکی از تأثیر آموزش سازنده‌گرا بر یادگیری فراگیران بود. به این صورت که تفاوت معناداری در میزان یادگیری شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش (سازنده‌گرا) در مقایسه با گروه کنترل مشاهده شد.

با توجه به مباحث فوق می‌توان گفت از یک‌سو ساختار کلاس، جهت‌گیری هدف فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد، از سوی دیگر نیز جهت‌گیری هدف، عملکرد تحصیلی را متأثر می‌سازد لذا این سؤال مطرح می‌گردد که آیا جهت‌گیری‌های هدف نقش واسطه‌ای در ارتباط بین ساختار کلاس

سازنده‌گرا و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارند؟ ارتباط بین متغیرهای پژوهش در نمودار شماره ۱ قابل مشاهده می‌باشد.



نمودار ۱- مدل مفهومی پژوهش حاضر

در این مدل ساختار کلاس سازنده‌گرا به‌عنوان متغیر برون‌زاد، جهت‌گیری هدف به‌عنوان متغیر واسطه‌ای و عملکرد تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زاد می‌باشد.

روش پژوهش

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه‌ی آماری این تحقیق شامل دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز در دانشکده‌های علوم انسانی، علوم پایه و فنی-مهندسی است. آزمودنی‌ها با حجم ۲۱۸ نفر (۱۲۸ نفر دختر و ۹۰ نفر پسر) که به تفکیک رشته، علوم انسانی ۹۷ نفر، علوم پایه ۵۹ نفر و دانشجویان فنی-مهندسی ۵۵ نفر بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شدند. برای انتخاب آزمودنی‌ها از هر کدام از دانشکده‌های فوق، دو کلاس کارشناسی و دو کلاس کارشناسی ارشد به‌صورت تصادفی انتخاب و تمام دانشجویان کلاس‌ها به‌عنوان شرکت‌کنندگان در تحقیق منظور گردیدند.

ابزارهای پژوهش

برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از ابزارهایی به‌شرح زیر استفاده شد:

۱- پرسش‌نامه‌ی سازنده‌گرایی (منصوری، ۱۳۸۹): در این پژوهش منظور از ساختار کلاس سازنده‌گرا، نمره‌ای است که دانشجویان در پرسش‌نامه محیط سازنده‌گرا (منصوری، ۱۳۸۹) به‌دست آورده‌اند. این پرسش‌نامه دارای ۴۰ سؤال و مشتمل بر چهار مؤلفه‌ی زمینه‌گرایی (۷ سؤال)، مشارکت (۱۴ سؤال) نسبت‌گرایی (۹ سؤال) و ارزشیابی کیفی (۹ سؤال) می‌باشد. پاسخ‌های پرسش‌نامه‌ی مذکور به‌صورت مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از (۱) «خیلی کم» تا (۵) «خیلی زیاد» تنظیم گردیده است. نتایج بررسی روایی پرسش‌نامه توسط منصوری و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد که هم‌بستگی مؤلفه‌های پرسش‌نامه با یکدیگر و با نمره‌ی کل مثبت و معنادار می‌باشد. هم‌چنین پایایی پرسش‌نامه‌ی مذکور با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به‌دست آمده است. در پژوهش دیگری که با استفاده از این پرسش‌نامه توسط ایزدی و همکاران (۱۳۹۲) انجام یافت، تحلیل عامل تأییدی روایی مناسب ابزار را نشان داده و پایایی کلی این پرسش‌نامه ۰/۸۶، پایایی مؤلفه‌ها به ترتیب زمینه‌گرایی ۰/۸۵، مشارکت ۰/۸۷، نسبت‌گرایی ۰/۸۴ و ارزشیابی کیفی ۰/۸۸ گزارش شده است. در این پژوهش از روش تحلیل عوامل با مؤلفه‌های اصلی برای بررسی روایی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی وجود چهار عامل را در پرسش‌نامه مورد تأیید قرار داد. ضریب KMO برای این تحلیل برابر با ۰/۸۹ و مقدار آزمون کرویت بارتلت ۴/۸۱ محاسبه شد که در سطح $p < 0/0001$ معنادار شد. بار عاملی گویه‌ها بین ۰/۵۱ تا ۰/۸۶ محاسبه شد که نشان‌دهنده‌ی روایی مطلوب پرسش‌نامه بود. محاسبه‌ی پایایی پرسش‌نامه نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ انجام پذیرفت که نتایج بدین شرح حاصل گردید: زمینه‌گرایی (۰/۸۴)، مشارکت (۰/۷۲)، نسبت‌گرایی (۰/۷۸)، ارزشیابی کیفی (۰/۸۵) و کل پرسش‌نامه (۰/۸۲).

۲- پرسش‌نامه‌ی جهت‌گیری هدف (الیوت و مک‌گریور، ۲۰۰۱): به‌منظور اندازه‌گیری جهت‌گیری هدف از پرسش‌نامه‌ی هدف پیشرفت استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای ۲۴ گویه می‌باشد و پاسخ‌ها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از «اصلاً» (۱) تا «همیشه» (۵) تنظیم گردیده است. الیوت و مک‌گریور (۲۰۰۱)، جهت تعیین روایی پرسش‌نامه‌ی چهار عاملی اهداف پیشرفت از تحلیل عاملی و روش همسانی درونی استفاده کردند. هم‌چنین نتایج تحلیل عاملی با چرخش واریماکس مؤید وجود چهار عامل در پرسش‌نامه بود که روی هم‌رفته ۸۱/۵٪ از کل واریانس را تبیین می‌کردند. شریفی اردانی (۱۳۹۰) جهت تعیین پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده نمود و ضرایب حاصله برای هدف تبجر- گرایش، تبجر- اجتنابی، عملکرد-گرایش، عملکرد-

اجتنابی را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹، ۰/۹۲ و ۰/۸۳ گزارش کرد. هم‌چنین وی برای بررسی روایی پرسش‌نامه از تحلیل عامل تأییدی استفاده نموده و روایی مناسب ابزار را نشان داده است. در این پژوهش از روش تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس برای بررسی روایی استفاده شد. و مقدار ضریب KMO برای این تحلیل برابر با ۰/۸۷ و مقدار آزمون کرویت بارتلت نیز حدود ۳/۷۲ بود که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار بود. بار عاملی گویه‌ها بین ۰/۵۷ تا ۰/۸۲ محاسبه شد که نشان‌دهنده‌ی روایی مطلوب پرسش‌نامه بود. محاسبه‌ی پایایی پرسش‌نامه نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ انجام پذیرفت که نتایج به این شرح حاصل گردید: جهت‌گیری تبحر-گرایشی (۰/۸۱)، جهت‌گیری تبحر-اجتنابی (۰/۷۸)، جهت‌گیری عملکرد-گرایشی (۰/۸۵)، جهت‌گیری عملکرد-اجتنابی (۰/۷۴).

هم‌چنین، در این تحقیق شاخص عملکرد تحصیلی، معدل ترم تحصیلی گذشته دانشجویان در نظر گرفته شده است و این شاخص، در تحلیل آماری به نمره Z تبدیل شده است.

۳- روش‌های آماری: برای بررسی ارتباطات موجود در مدل پیشنهادی تحقیق، از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان و بر اساس مدل بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده شد. در تحلیل اطلاعات از نرم افزارهای آماری Spss18 استفاده شد. هم‌چنین جهت محاسبه برازش مدل از نرم‌افزار lisrel8.54 استفاده گردید.

یافته‌ها

اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش شامل حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف استاندارد نمرات در جدول شماره ۲ گزارش شده است.

جدول ۲- اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف استاندارد
زمینه‌گرایی	۹	۳۳	۲۲/۷۶	۶/۶۸
مشارکت	۲۲	۸۱	۴۶/۵۹	۱۵/۰۱
ارزشیابی کیفی	۱۴	۳۸	۲۷/۶۶	۷/۰۴
نسبیت‌گرایی	۱۳	۴۲	۲۹/۴۹	۸/۳۹
اهداف عملکرد - گرایشی	۶	۳۰	۲۰/۴۶	۶/۸۹
اهداف تبحر - گرایشی	۸	۳۰	۲۱/۲۴	۶/۳۴
اهداف تبحر - اجتنابی	۹	۲۹	۱۷/۷۴	۴/۷۳
اهداف عملکرد - اجتنابی	۷	۲۹	۱۷/۴۷	۵
معدل درسی	۱۱	۱۹/۸۰	۱۶/۲۷	۱/۵۵

جدول شماره ۳ ضرایب هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. بر این اساس، بین متغیرهای سازنده‌گرایی و جهت‌گیری هدف، بین متغیرهای سازنده‌گرایی و عملکرد تحصیلی و همچنین بین متغیرهای جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

جدول ۳- ضرایب هم‌بستگی متغیرهای سازنده‌گرایی، جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی دانشجویان

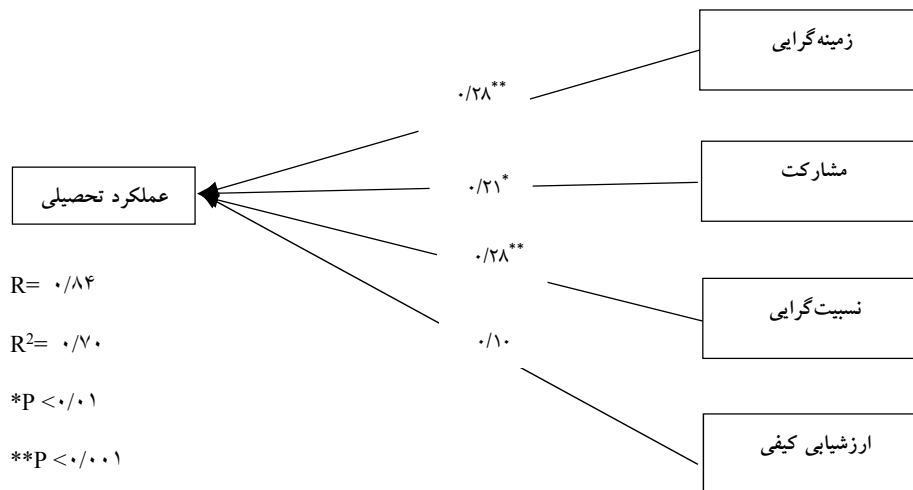
مؤلفه	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
ساختار کلاس	۱- زمینه‌گرایی	۱								
	۲- ارزشیابی کیفی	۰/۸۲*	۱							
	۳- مشارکت	۰/۸۰*	۰/۸۷*	۱						
	۴- نسبت‌گرایی	۰/۸۱*	۰/۸۴*	۰/۸۳*	۱					
جهت‌گیری هدف	۵- عملکرد گرایشی	۰/۸۱*	۰/۷۷*	۰/۷۵*	۰/۸۲*	۱				
	۶- تبحر اجتنابی	-۰/۷۰*	-۰/۶۱*	-۰/۶۶*	-۰/۷۲*	-۰/۶۲*	۱			
	۷- عملکرد اجتنابی	-۰/۶۹*	-۰/۶۰*	-۰/۶۵*	-۰/۶۹*	-۰/۶۲*	۰/۸۸*	۱		
	۸- تبحر گرایشی	-۰/۸۰*	۰/۷۸*	۰/۷۷*	۰/۸۲*	۰/۸۹*	-۰/۷۳*	-۰/۷۳*	۱	
	۹- عملکرد تحصیلی	۰/۷۸*	۰/۷۷*	۰/۷۸*	-۰/۷۹*	۰/۸۵*	-۰/۶۸*	-۰/۶۷*	۰/۸۷*	۱

* $P < 0.001$

ضرایب ارائه شده در جدول ۳ نشان از ارتباط بین متغیرهای ملاک، واسطه‌ای و پیش‌بین مدل است که شرط لازم را برای تحلیل مسیر تأمین می‌نماید. برای بررسی ارتباطات موجود در مدل پیشنهادی تحقیق، بر اساس مدل بارون و کنی (۱۹۸۶)، از رگرسیون چندمتغیره به‌روش متوالی هم‌زمان استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون به‌ترتیب مراحل ارائه می‌گردد:

مرحله ۱- پیش‌بینی عملکرد تحصیلی به‌وسیله‌ی ساختار کلاس: با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون، مؤلفه‌های ساختار کلاس اثر معناداری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارند ($F=120/21$ ، $p < 0/0001$). همچنین نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن بود که؛ زمینه‌گرایی ($\beta=0/28$ ، $p < 0/001$)، مشارکت ($\beta=0/21$ ، $p < 0/01$)، نسبت‌گرایی ($\beta=0/28$ ، $p < 0/001$) به‌نحو مثبت و معناداری عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. اما ارزشیابی کیفی

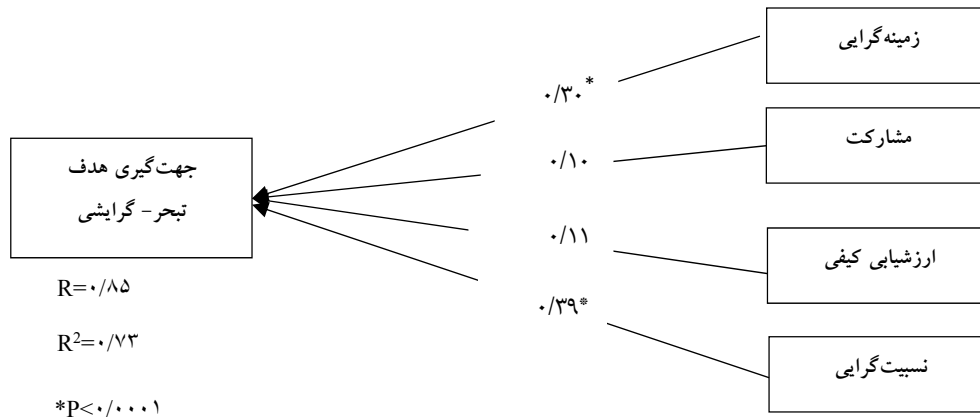
پیش‌بینی کننده‌ی عملکرد تحصیلی دانشجویان نمی‌باشد. علاوه بر این، ساختار کلاس ۷۰ درصد از واریانس کل عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌نماید. ضرایب رگرسیون در نمودار ۲ آورده شده است.



نمودار ۲- پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان بر اساس ساختار کلاس

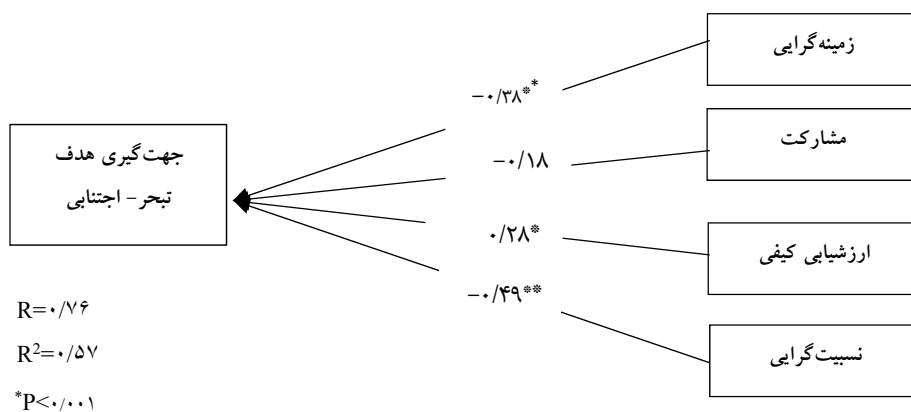
مرحله ۲- پیش‌بینی جهت‌گیری‌های هدف به‌وسیله‌ی ساختار کلاس: در این مرحله، متغیر ساختار کلاس به‌عنوان متغیر پیش‌بین و جهت‌گیری هدف به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند. به این منظور چهار تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی هم‌زمان اجرا گردید. نتایج رگرسیون به‌تفکیک ابعاد جهت‌گیری هدف عبارتند از:

الف) جهت‌گیری هدف تبخر-گرایشی: با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون، مؤلفه‌های ساختار کلاس اثر معناداری بر جهت‌گیری هدف تبخر-گرایشی دارند ($F = ۱۳۸/۵۳$ ، $p < ۰/۰۰۰۱$)، هم‌چنین نتایج رگرسیون حاکی از آن بود که؛ زمینه‌گرایی ($\beta = ۰/۳۰$ ، $p < ۰/۰۰۰۱$) و نسبیت‌گرایی ($\beta = ۰/۳۹$ ، $p < ۰/۰۰۰۱$) به‌نحو مثبت و معناداری جهت‌گیری هدف تبخر-گرایشی را پیش‌بینی می‌کنند اما ارزشیابی کیفی و مشارکت پیش‌بینی کننده‌ی جهت‌گیری هدف تبخر-گرایشی نمی‌باشد. علاوه بر این، ساختار کلاس ۷۳ درصد از واریانس کل جهت‌گیری هدف تبخر-گرایشی را پیش‌بینی می‌نماید. ضرایب رگرسیون در نمودار ۳ آورده شده است.



نمودار ۳- پیش‌بینی مؤلفه‌ی جهت‌گیری هدف تبحر - گرایشی بر اساس ساختار کلاس

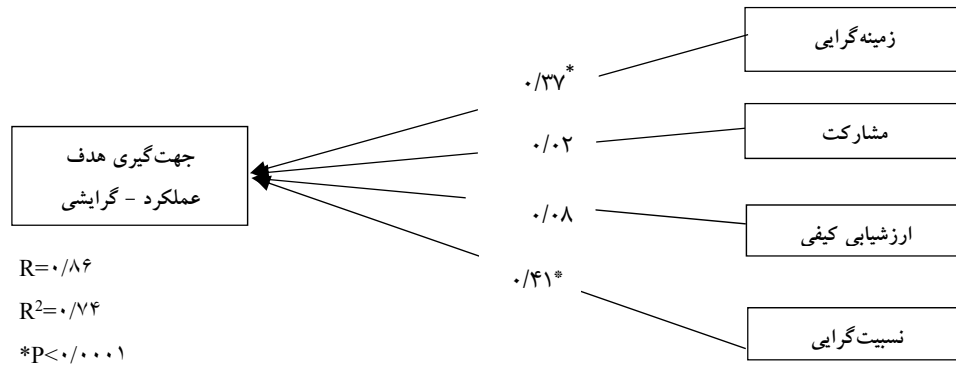
ب) جهت‌گیری هدف تبحر- اجتنابی: با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون، مؤلفه‌های ساختار کلاس اثر معناداری بر جهت‌گیری هدف تبحر- اجتنابی دارند ($F = 69/13$ ، $p < 0/0001$). هم‌چنین نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن بود که؛ زمینه‌گرایی ($\beta = -0/38$ ، $p < 0/0001$) و نسبت‌گرایی ($\beta = -0/49$ ، $p < 0/0001$)، به‌نحو منفی و معنادار و ارزشیابی کیفی ($\beta = 0/28$ ، $p < 0/0001$) به‌نحو مثبت و معناداری جهت‌گیری هدف تبحر- اجتنابی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند اما مشارکت پیش‌بینی کننده‌ی جهت‌گیری هدف تبحر- اجتنابی نمی‌باشد. علاوه بر این، ساختار کلاس ۵۷ درصد از واریانس کل جهت‌گیری هدف تبحر- اجتنابی دانشجویان را پیش‌بینی می‌نماید. ضرایب رگرسیون در نمودار ۴ آورده شده است.



نمودار ۴ - پیش‌بینی مؤلفه‌ی جهت‌گیری هدف تبحر-اجتنابی بر اساس

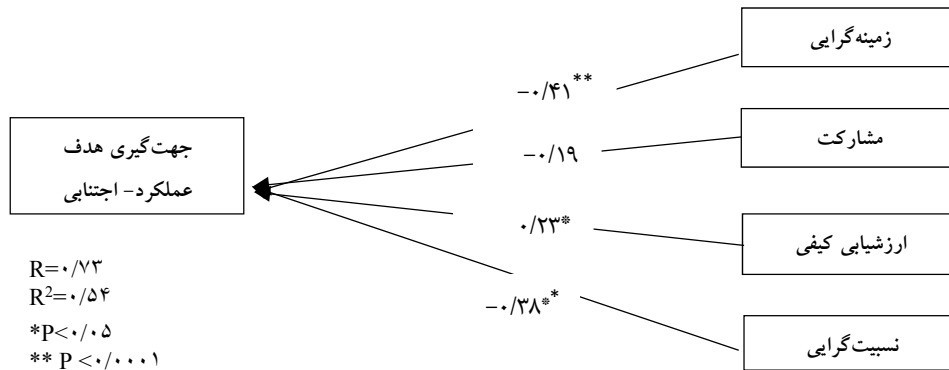
ساختار کلاس

ج) جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی: با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون، مؤلفه‌های ساختار کلاس اثر معناداری بر جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی دارند ($F = 144/15$ ، $p < 0/0001$). هم‌چنین نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن بود که؛ زمینه‌گرایی ($\beta = 0/37$ ، $p < 0/0001$)، نسبت‌گرایی ($\beta = 0/41$ ، $p < 0/0001$) به‌نحو مثبت و معناداری جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. اما مشارکت و ارزشیابی کیفی پیش‌بینی کننده‌ی جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی نمی‌باشد. علاوه بر این، ساختار کلاس ۷۴ درصد از واریانس کل جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی دانشجویان را پیش‌بینی می‌نماید. ضرایب رگرسیون در نمودار ۵ آورده شده است.



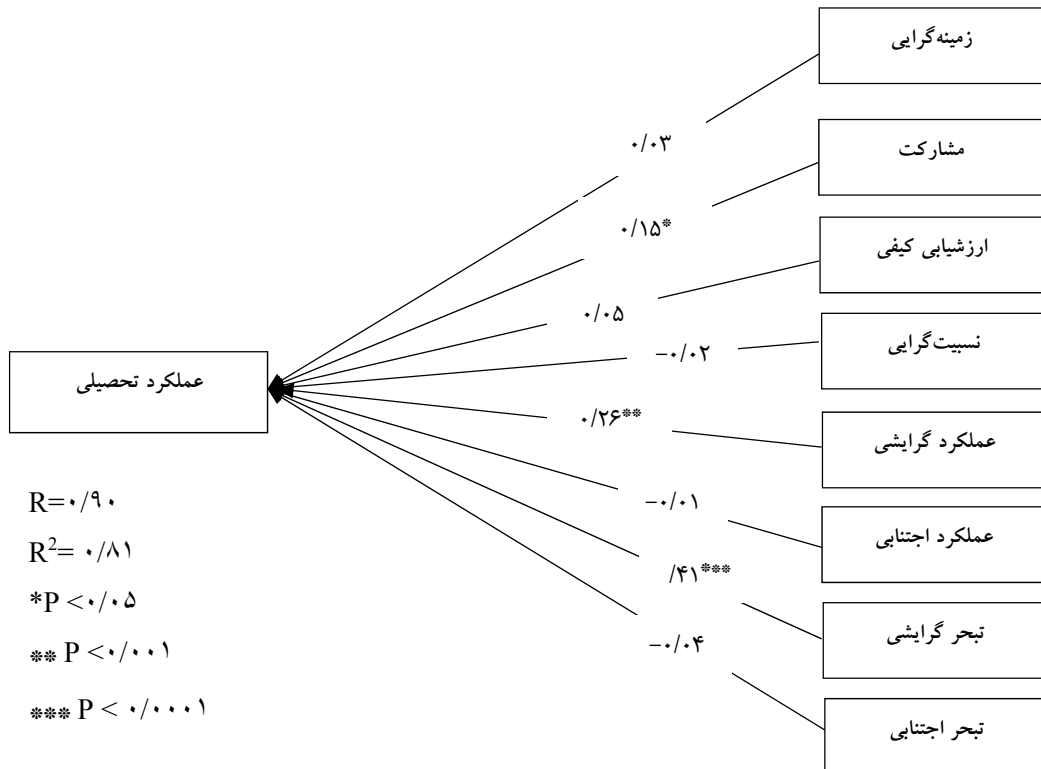
نمودار ۵- پیش‌بینی مؤلفه‌ی جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی بر اساس ساختار کلاس

ج) جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی: با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون، مؤلفه‌های ساختار کلاس اثر معناداری بر جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی دارند ($F = 59/54$ ، $p < 0/0001$). هم‌چنین نتایج رگرسیون حاکی از آن بود که؛ ارزشیابی کیفی ($\beta = 0/23$ ، $p < 0/03$) به‌نحو مثبت و معناداری جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی را پیش‌بینی می‌کنند درحالی که نسبت‌گرایی ($p < 0/0001$)، $\beta = -0/38$ و زمینه‌گرایی ($\beta = -0/41$ ، $p < 0/0001$) به‌نحو منفی و معناداری جهت‌گیری هدف - عملکرد اجتنابی را پیش‌بینی می‌کنند. اما مشارکت پیش‌بینی کننده جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی نمی‌باشد. علاوه بر این، ساختار کلاس ۵۴ درصد از واریانس کل جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی را پیش‌بینی می‌نماید. ضرایب رگرسیون در نمودار ۶ آورده شده است.



نمودار ۶- پیش‌بینی مؤلفه‌ی جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی بر اساس ساختار کلاس

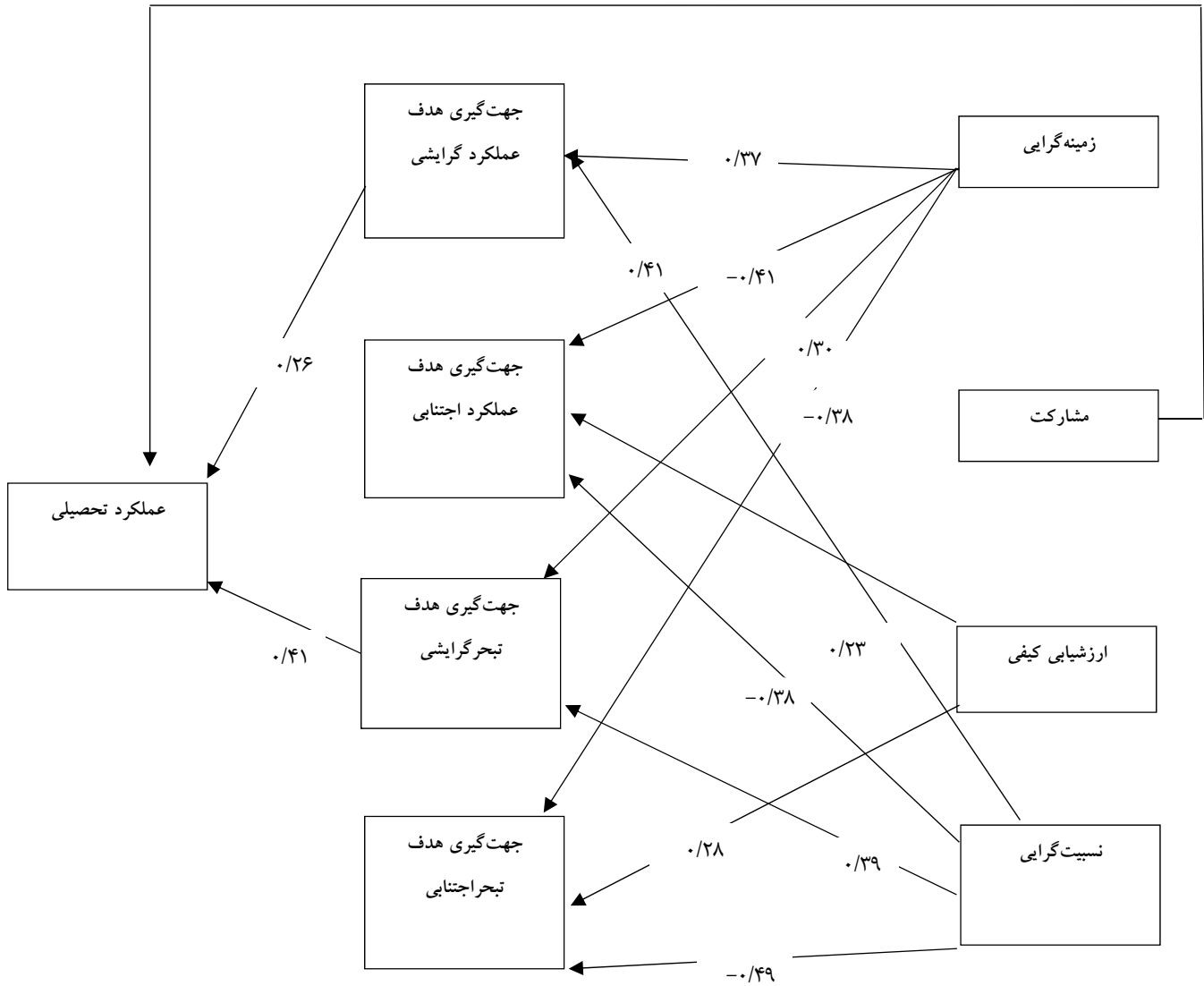
مرحله‌ی ۳- پیش‌بینی عملکرد تحصیلی به‌وسیله‌ی جهت‌گیری‌های هدف با کنترل ساختار کلاس: با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون، مؤلفه‌های ساختار کلاس و جهت‌گیری‌های هدف اثر معناداری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارند ($F=106/67, p<0/001$). هم‌چنین نتایج رگرسیون حاکی از آن بود که مشارکت ($\beta=0/15, p<0/02$)، به‌نحو مثبت و معناداری عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند اما زمینه‌گرایی، ارزشیابی کیفی و نسبیت‌گرایی پیش‌بینی‌کننده‌ی عملکرد تحصیلی دانشجویان نمی‌باشند. هم‌چنین نتایج رگرسیون حاکی از آن بود که مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف شامل جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی ($\beta=0/26, p<0/001$) و جهت‌گیری هدف تبحر-گرایشی ($\beta=0/41, p<0/001$) به‌نحو مثبت و معناداری عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند اما جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی و جهت‌گیری هدف تبحر-اجتنابی، پیش‌بینی‌کننده‌ی عملکرد تحصیلی دانشجویان نمی‌باشد. علاوه بر این، ساختار کلاس و جهت‌گیری‌های هدف ۸۱ درصد از واریانس کل عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌نمایند. ضرایب رگرسیون در نمودار ۷ آورده شده است.



نمودار ۷- پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان بر اساس جهت‌گیری‌های هدف با کنترل ساختار کلاس

مرحله ۴- نقش واسطه‌ای جهت‌گیری‌های هدف در ارتباط بین مؤلفه‌های ساختار کلاس و عملکرد تحصیلی: با بررسی و مقایسه‌ی میزان ضرایب رگرسیون مسیر ساختار کلاس و عملکرد تحصیلی در مرحله‌ی اول و مرحله‌ی سوم مشخص گردید که ضریب رگرسیون زمینه‌گرایی از ۰/۲۸ به ۰/۰۳ کاهش یافته است، در این مورد جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی و جهت‌گیری هدف تبحر-گرایشی نقش واسطه‌گری کامل بین متغیر زمینه‌گرایی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد؛ با توجه به این‌که ضریب رگرسیون نسبت‌گرایی از ۰/۲۸ به ۰/۰۲ کاهش یافته است، جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی و جهت‌گیری هدف تبحر-گرایشی نقش واسطه‌گری کامل بین متغیر نسبت‌گرایی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد. این نتایج نشان‌دهنده‌ی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری‌های هدف (عملکرد گرایشی و تبحرگرایشی) در ارتباط بین متغیرهای ساختار کلاس

(به استثنای مشارکت و ارزشیابی کیفی) و متغیر عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌باشد. با حذف مسیرهای غیرمعنادار مدل نهایی به صورت نمودار ۸ به دست آمده است.



نمودار ۸- مدل نهایی عملکرد تحصیلی دانشجویان

برای تعیین برازش مدل، با استفاده از نرم افزار Lisrel، مقادیر مختلف برازش محاسبه شد (جدول شماره ۴). طبق جدول و با توجه به بالا بودن شاخص‌های برازش AGFI، NNFI، IFI و پایین بودن شاخص خطای SRMR می‌توان دریافت که مدل مذکور از برازش بالایی برخوردار می‌باشد.

جدول ۴- شاخص‌های برازش مدل نهایی

مقدار	شاخص
۰/۹۹	NNFI ^۱
۰/۹۹	IFI ^۲
۰/۰۸	SRMR ^۳
۰/۹۹	AGFI ^۴

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی رابطه‌ی متغیر برون‌زاد ساختار کلاس و متغیر درون‌زاد عملکرد تحصیلی نشان داد که مؤلفه‌های زمینه‌گرایی، مشارکت و نسبی‌گرایی از ساختار کلاس، پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌باشد. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات عسکری و همکاران (۱۳۹۰)؛ حیدرزادگان و همکاران (۱۳۸۶)؛ فاضلی و کرمی (۱۳۹۴)؛ ابراهیمی کوشک مهدی و همکاران (۱۳۹۳)؛ فردانش و کرمی (۱۳۸۷)؛ پارسا (۱۳۸۷)؛ شیخ‌زاده و مهرمحمدی (۱۳۸۳)؛ هرینگتون و البور (۲۰۰۰)؛ بک و همکاران (۲۰۰۰)؛ کارال و ریسقلو (۲۰۰۹) مبنی بر رابطه‌ی مثبت تدریس سازنده‌گرا و بهبود عملکرد تحصیلی همسو می‌باشد و نتایج تحقیقات مذکور را تأیید می‌کند. در تفسیر این یافته می‌توان گفت ایجاد یک محیط غنی یادگیری و توجه به زمینه و مشارکت یادگیرنده فضایی بی‌بدیل را در جهت یادگیری دانشجویان ایجاد می‌کند (ریسقلو، ۲۰۰۹). در ساختار سازنده‌گرای اجتماعی، یادگیرنده به‌نحو فعالانه و از طریق مشارکت در فعالیت‌های یادگیری در ساخت دانش درگیر شده (واوروس، ۲۰۰۹) و بین آموخته‌های خود و تغییر و تحولات اجتماعی ارتباط تنگاتنگی ایجاد می‌نماید، لذا یادگیری‌های وی عمیق‌تر و پایدارتر می‌باشد و از این طریق

1- Normed Fit Index
2- Incremental Fit Index

3- Standardized Root Mean Square Residual
4- Goodness of Fit Index

عملکرد تحصیلی وی به‌نحو چشمگیری بهبود می‌یابد. در تبیین عدم پیش‌بینی عملکرد تحصیلی به وسیله‌ی مؤلفه ارزشیابی کیفی می‌توان به این نکته اشاره کرد که در ارزشیابی کیفی، فرآیند یادگیری و عملکرد به‌صورت توصیفی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد درحالی که در نظام آموزش فعلی ارزشیابی به‌صورت کمی انجام گرفته و عملکرد تحصیلی در قالب نمرات گزارش می‌شود، لذا می‌توان گفت عدم تناسب بین ماهیت ارزشیابی کیفی و شاخص کمی عملکرد تحصیلی، منجر به این نتیجه شده است.

نتایج بخش دیگری از پژوهش که به بررسی رابطه‌ی بین متغیرهای برون‌زاد و متغیرهای واسطه‌ای می‌پردازد، نشان داد که برخی مؤلفه‌های ساختار کلاس، جهت‌گیری هدف دانشجویان را به‌صورت معناداری پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج تحقیقات ایمز (۱۹۹۲)؛ بروک و همکاران (۲۰۰۸)؛ اردوان و اسکونفلدر (۲۰۰۶)؛ و بدری گرگری و حسینی اصل (۱۳۸۹) همسو می‌باشد. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که زمینه‌گرایی در ساختار کلاس، جهت‌گیری‌های گرایشی (عملکرد-گرایشی و تبحر-گرایشی) را به‌نحو مثبت پیش‌بینی می‌کند. این یافته را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که در زمینه‌گرایی توجه به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی یادگیری می‌شود و ساخت دانش در بستر تعاملات اجتماعی صورت می‌گیرد (وینسچیتل، ۲۰۰۴)، لذا به‌نظر می‌رسد دانشجویانی که در ادراک زمینه‌گرایی ساختار کلاس، نمره‌ی بالایی می‌گیرند، دیگران را به‌عنوان یک عنصر اجتماعی مهم تلقی نموده و قضاوت آن‌ها را در ارزیابی از توانایی و عملکرد مورد توجه قرار می‌دهند و از سوی دیگر چون در مؤلفه‌ی زمینه‌گرایی، فرآیند تدریس با مثال‌هایی واقعی و اصیل از محیط زندگی ارائه می‌شود (منصوری، ۱۳۸۹)، لذا یادگیرندگان ترغیب می‌شوند که به‌دنبال بهبود شایستگی‌های خود در تکالیف برآیند و بر مهارت‌ها و دانش تدریس شده تبحر یابند. هم‌چنین، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که زمینه‌گرایی به‌نحو منفی جهت‌گیری‌های اجتنابی (عملکردی-اجتنابی و تبحر-اجتنابی) را پیش‌بینی می‌کند. به‌بیان دیگر دانشجویانی که ادراک بالایی از زمینه‌گرایی ساختار کلاس دارند، تمایل کم‌تری به اجتناب از تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهند. در تفسیر این یافته می‌توان اظهار نمود این دانشجویان به‌دلیل آن‌که ساختار کلاس را یک ساختار اجتماعی و حمایت‌کننده که با چالش‌های واقعی زندگی در تماس است، ادراک می‌کنند، نگرانی کم‌تری از قضاوت منفی دیگران و یا عدم تبحر در مفاهیم و تکالیف درسی دارند، لذا جهت‌گیری عملکردی و تبحر-اجتنابی آنان کاهش می‌یابد.

یافته‌ی دیگر پژوهش حاضر نیز حاکی از آن است که نسبت‌گرایی، جهت‌گیری‌های هدف‌گرایشی (عملکردی-گرایشی و تبحر-گرایشی) را به‌صورت مثبت و جهت‌گیری‌های هدف‌اجتنابی (عملکردی-اجتنابی و تبحر-اجتنابی) را به‌صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. لازم به‌ذکر است که در ساختار کلاس نسبی‌گرایانه به ساخت دانش به‌صورت منحصربه‌فرد توجه می‌شود، دانش مطلق مردود بوده و ماهیت دانش تحولی و نسبی در نظر گرفته می‌شود (دیکوک و همکاران، ۲۰۰۴، وینسجیتل، ۲۰۰۴)، لذا در این دیدگاه، به قضاوت مطلق در خصوص ارزشمندی دستاوردهای دانش پرداخته نمی‌شود، بلکه ارزشمندی آن‌ها از طریق مقایسه و به‌نحو نسبی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. وجود چنین ساختاری در کلاس درس سبب می‌شود که دانشجویان به انجام فعالیت‌های تحصیلی‌گرایش پیدا کرده و از این طریق هم فرصت مقایسه‌ی توانایی‌ها و عملکرد خود را با دیگران فراهم نموده و هم در جهت تبحر در مفاهیم تلاش نمایند. هم‌چنین، از آن‌جا که در نسبت‌گرایی تبحر در مفاهیم، نسبی در نظر گرفته می‌شود، لذا نگرانی دانشجویان از این‌که نتوانند بر دانش موجود تبحر یابند، کاهش یافته و کم‌تر به جهت‌گیری تبحری-اجتنابی روی می‌آورند. علاوه بر این، با توجه به آن‌که در نسبت‌گرایی تأکید بر آن است که دانش برای افراد مختلف به شکل‌های مختلف ساخته می‌شود و لذا تفاوت در یادگیری‌ها یک امر طبیعی است، لذا نگرانی در خصوص قضاوت منفی دیگران نیز کاهش یافته و کم‌تر جهت‌گیری هدف‌عملکردی-اجتنابی به‌کار گرفته می‌شود.

با توجه به نتایج پژوهش، ارزشیابی کیفی به‌عنوان مؤلفه‌ی دیگری از ساختار کلاس سازنده‌گرا به‌نحو مثبت جهت‌گیری هدف تبحر-اجتنابی را در دانشجویان پیش‌بینی نموده است. در دیدگاه سازنده‌گرایی، ارزشیابی بیش‌تر متمرکز بر فرآیند یادگیری است تا فرآورده‌ی یادگیری (سیف، ۱۳۹۰). هم‌چنین در این نوع ارزشیابی، از تکالیف پیچیده استفاده می‌شود تا فرآیندهای فکری فراگیران فعال شده و از فرآیندهای پردازش عمیق استفاده نمایند، لذا به‌نظر می‌رسد در چنین ساختاری دانشجویان از این نگرانی برخوردار می‌شوند که از عهده‌ی فهمیدن مطالب درسی و تبحر بر آن‌ها برنمایند، لذا از جهت‌گیری تبحر-اجتنابی بیش‌تری استفاده می‌کنند. بخشی دیگر از یافته‌ی پژوهش حاضر مبنی بر نقش ارزشیابی کیفی در افزایش جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی و هم‌چنین عدم توانایی این نوع ارزشیابی در پیش‌بینی جهت‌گیری تبحر-گرایشی و عملکرد-گرایشی دور از انتظار می‌باشد. با توجه به آن‌که در ارزشیابی کیفی عملکرد هر فرد با توجه به تلاش وی و عملکرد گذشته‌اش مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، بنابراین نگرانی از قضاوت منفی دیگران و ناتوان به‌نظر رسیدن در دیدگاه دیگران در این نوع ارزشیابی معنا پیدا نمی‌کند. این یافته می‌تواند دال بر آن باشد که جو

رقابتی حاکم بر فضای آموزشی جامعه‌ی ما به حدی تأثیرگذار است که حتی در ارزشیابی‌های کیفی نیز هم‌چنان فراگیران نگران از قضاوت منفی دیگران هستند و سعی می‌کنند با اجتناب از فعالیت‌های تحصیلی، خود را از قضاوت دیگران محافظت نمایند. هم‌چنین با توجه به عدم ارتباط معنادار بین ارزشیابی کیفی و جهت‌گیری‌های هدف تبحر-گرایشی و عملکرد-گرایشی، به نظر می‌رسد در نظام آموزشی جامعه‌ی ما و از جمله در نظام آموزش عالی، ارزشیابی کیفی که باید محور فعالیت‌های آموزشی و فرآیند یاددهی-یادگیری باشد، مغفول باقی مانده است و یا به معنای واقعی خود اجرا نمی‌شود و به همین دلیل نمی‌تواند در جهت‌گیری تبحر-گرایشی دانشجویان اثرگذار باشد.

یافته‌ی دیگر پژوهش حاضر نشان می‌دهد که مؤلفه‌ی مشارکت در ساختار کلاس قادر به پیش‌بینی هیچ‌کدام از جهت‌گیری‌های هدف نمی‌باشد. در حقیقت در این پژوهش، میزان مشارکت در فعالیت‌های آموزشی بر هدف‌گرایی دانشجویان اثرگذار نبوده، بلکه همان‌گونه که در بخش پیشین مشاهده شد به‌طور مستقیم عملکرد تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از آن‌جا که در این پژوهش مشارکت به این معناست که یادگیرنده نقش اساسی در فعالیت‌های یاددهی-یادگیری دارد و معلم تنها به‌عنوان یک تسهیل‌گر عمل می‌کند. لذا قابل انتظار است که این سازه بیش‌تر یادگیری دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد تا هدف‌گرایی آنان را.

نتایج مرحله‌ی سوم رگرسیون که به بررسی رابطه‌ی بین جهت‌گیری‌های هدف و عملکرد تحصیلی دانشجویان با کنترل ساختار کلاس می‌پردازد، نشان داد که جهت‌گیری هدف در ابعاد عملکرد-گرایشی و تبحر-گرایشی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌باشند. این یافته با نتایج تحقیقات وال و همکاران (۲۰۰۳)؛ بروک و همکاران (۲۰۰۸)؛ والترز (۲۰۰۴)؛ مشتاقی (۱۳۹۱)؛ محمدی و کشاورزی (۱۳۹۱) همسو می‌باشد. در تفسیر این یافته می‌توان گفت افرادی که در حوزه‌ی تحصیلی به‌دنبال تبحر بر مفاهیم هستند و یادگیری برای آنان لذت‌بخش است، در مواجهه با مشکلات یادگیری پافشاری بیش‌تری از خود نشان داده، به رفع نواقص یادگیری خود می‌پردازند و می‌کوشند با بکارگیری راهبردهای شناختی عمیق به اهداف تحصیلی خود دست‌یابند (شیخ‌الاسلامی و احمدی، ۱۳۹۰). هم‌چنین افراد دارای جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی، چون به‌دنبال اثبات شایستگی خود به دیگران هستند، اهدافی را برمی‌گزینند که قابل دسترس باشد و بیش‌تر بر اهدافی تمرکز می‌کنند که از شانس بالایی برای موفقیت برخوردار باشد (کرید و همکاران، ۲۰۱۱). لذا، می‌توان گفت این افراد در بافت‌های اجتماعی (هم‌چون جامعه‌ی ما) که رقابتی بوده و مقایسه‌ی اجتماعی در آن زیاد صورت می‌گیرد، به دلیل اهمیتی که به برتری نسبت به دیگران

می‌دهند، بیش‌ترین تلاش خود را به‌کار می‌برند تا با بهترین عملکرد، توانایی خود را به دیگران اثبات نمایند.

نتایج تحقیق درخصوص نقش واسطه‌ای جهت‌گیری‌های هدف در ارتباط بین ساختار کلاس سازنده‌گرا و عملکرد تحصیلی نشان‌گر آن است که جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی و تبحر-گرایشی نقش واسطه‌گری کامل در ارتباط نسبت‌گرایشی و زمینه‌گرایشی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد. در حقیقت ساختار کلاس سازنده‌گرا با ایجاد یک محیط غنی که در آن به زمینه‌ی اجتماعی و نقش عوامل بافتی در یادگیری توجه شده و با به‌کارگیری تکالیف اصیل تلاش می‌شود بین آموخته‌های دانشجویان و زندگی واقعی آن‌ها ارتباط برقرار شود و هم‌چنین ساختار کلاسی که در آن به نقش فراگیران در ساخت دانش اهمیت داده می‌شود و برای دانش‌مابیتی منحصربه‌فرد و تحولی قائل است، دانشجویان را برمی‌انگیزد که با اتخاذ جهت‌گیری تبحر-گرایشی به گسترش دانش خود بپردازند، در مفاهیم و مطالب درسی تبحر پیدا کنند و آن‌ها را به‌نحو عمیق درک کنند بدین طریق عملکرد تحصیلی آنان بهبود پیدا می‌کند. هم‌چنین در چنین ساختاری، دانشجویان از جهت‌گیری عملکردی-گرایشی نیز بهره می‌برند و تلاش می‌کنند با بهبود یادگیری خود در مقایسه با دیگران از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار شوند. با توجه به این نتایج می‌توان گفت ساختار کلاس سازنده‌گرا نه تنها منجر به یادگیری افزون‌تر و عمیق‌تر دانشجویان می‌شود، بلکه آنان را نیز برای ابراز خود در یک فضای رقابتی آماده می‌سازد. لازم به‌ذکر است که پژوهش‌های اخیر در خصوص جهت‌گیری‌های هدف نیز حاکی از آن است که دو جهت‌گیری تبحر-گرایشی و عملکرد-گرایشی نه تنها نقطه‌مقابل یکدیگر نیستند، بلکه هر کدام از آن‌ها می‌توانند در موقعیت‌های ویژه‌ای مفید واقع شوند (شیخ‌الاسلامی و دفترچی، ۱۳۹۴). به‌همین دلیل یادگیرندگانی که از هر دو جهت‌گیری برخوردارند، موفق‌تر نیز خواهند بود. در حقیقت به‌نظر می‌رسد افرادی که در زندگی خود از هدف برخوردارند، چه تبحری، چه عملکردی، در مقایسه با کسانی که هدفی در زندگی ندارند، عواطف مثبت بیش‌تری تجربه می‌کنند.

پیشنهادها

نتایج پژوهش حاضر می‌تواند برای سیاست‌گذاران نظام آموزش عالی مفید واقع شود. با توجه به اثر ساختار سازنده‌گرای کلاس در افزایش جهت‌گیری‌های هدف عملکرد-گرایشی و تبحر-گرایشی و عملکرد تحصیلی دانشجویان، لازم است در نظام آموزش عالی روش‌های نوین

آموزشی مبتنی بر سازنده‌گرایی جایگزین روش‌های سنتی گردیده و محتوای آموزش، روش‌های تدریس، منابع و وسایل کمک‌آموزشی و حتی فضای فیزیکی به‌گونه‌ای طراحی شود که برای دانشجویان این فرصت را فراهم آورد که بتوانند با استفاده از دانشی که در محیط غنی دانشگاه دریافت می‌کنند و در تعامل با بستر اجتماعی و فرهنگی، دیدگاه خود را درخصوص جهان پیرامون به صورت فعالانه‌ای ساخته و آنرا درونی سازند. در این صورت است که آنان نسبت به دانش اکتسابی احساس تعهد نموده و از آن در جهت پیشرفت و تعالی خود و جامعه استفاده می‌نمایند.

به لحاظ پژوهشی نیز پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، اثر روش تدریس سازنده‌گرا بر عملکرد تحصیلی در قالب یک طرح آزمایشی مورد مطالعه قرار گیرد. لازم به ذکر است با توجه به آن‌که پژوهش حاضر بر روی دانشجویان دانشگاه شیراز انجام گرفته است، قابلیت تعمیم نتایج آن به گروه‌های دیگر محدود است.

منابع

الف. فارسی

- ابراهیمی کوشک مهدی، سمیه، کرمی، مرتضی، آهنچیان، محمدرضا و مسنن مظفری، پگاه. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش سازنده‌گرا بر میزان رضایت و یادگیری شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزش مداوم پزشکی مبتنی بر وب. *فصلنامه‌ی علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، شماره ۲۰، پیاپی ۱۸، صص ۲۴-۱.
- ایزدی، صمد، صالحی‌عمران، ابراهیم و منصور، سیروس. (۱۳۹۲). بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مرد دوره‌ی متوسطه شاخه‌ی علوم انسانی، بر مبنای رویکرد سازنده‌گرایی. *فصلنامه‌ی آموزش و یادگیری دانشگاه شیراز*، دوره چهارم، شماره ۱، صص ۲۷-۱.
- بدری گرگری، رحیم و حسینی‌اصل، فریبا. (۱۳۸۹). پیش‌بینی جهت‌گیری انگیزش هدف چیرگی، نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس. *فصلنامه‌ی علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، شماره ۱۷، صص ۳۳-۹.
- پارسا، عبدالله. (۱۳۸۷). بررسی نگرش و ادراکات دانشجویان نسبت به میزان اجرای رویکردهای تدریس و ارزیابی ساخت‌وسازگرایانه در کلاس درس و رابطه‌ی آن با عملکرد تحصیلی و

رضایت آن‌ها از دوره‌ی تحصیلی خود. همایش نظارت و ارزیابی در آموزش عالی. انجمن آموزش عالی ایران.

حجازی، الهه و نقش، زهرا. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه‌ی ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم‌بخشی در درس ریاضی. تازه‌های علوم شناختی، شماره ۴، صص ۳۸-۲۷.

حیدرزادگان، علیرضا، مرزوقی، رحمت اله و جهانی، جعفر. (۱۳۸۶). تأثیر نظریه‌ی سازنده‌گرایی اجتماعی بر عملکرد دانش‌آموزان پایه‌ی سوم دوره‌ی راهنمایی در درس علوم در شهر زاهدان. فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه درسی، سال ششم، شماره ۲، صص ۱-۱۹.

سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰) روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران، نشر دوران

شریفی اردانی، علیرضا. (۱۳۹۰). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی شخصیتی عزم و جهت‌گیری هدف در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. شیراز، دانشگاه شیراز.

شیخ‌الاسلامی، راضیه و احمدی، ساره. (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی بر اساس باورهای خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف دانشجویان دانشگاه شیراز. مجله‌ی پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال هشتم، شماره ۳۳، صص ۲۵-۱۶.

شیخ‌الاسلامی، راضیه و دفترچی، عفت. (۱۳۹۴). پیش‌بینی نشاط ذهنی دانش‌آموزان بر اساس جهت‌گیری‌های هدف و نیازهای اساسی روان‌شناختی. مجله‌ی روان‌شناسی، شماره ۷۴، صص ۱۶۲-۱۴۷.

شیخ‌زاده، مصطفی و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). نرم‌افزار آموزش ریاضی ابتدایی بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی و سنجش میزان اثربخشی آن. فصل‌نامه‌ی علمی-پژوهشی نوآوری‌های آموزشی، شماره ۹، ۳۲-۴۸.

عاشوری، جمال، آزادمرد، شهنام، جلیل آبکنار، سیده سمیه و معینی‌کیا، مهدی. (۱۳۹۲). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی، جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و هوش معنوی در درس زیست‌شناسی. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، شماره ۴، صص ۱۳۶-۱۱۸.

- عسکری، سیده صدیقه، رستمی مال‌خلیفه، محسن، شاهورانی، احمد و کریمی، یوسف. (۱۳۹۰). اثربخشی نظریه‌ی سازنده‌گرایی در تدریس ریاضی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی. *مجله‌ی ریاضیات کاربردی واحد لاهیجان*، شماره ۲ (پیاپی ۲۹)، صص ۸۱-۹۳.
- فاضلی، احمدرضا و کرمی، مرتضی. (۱۳۹۴). تجارب دانشجویان تربیت‌معلم از طراحی آموزش بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی. *مجله‌ی پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، شماره ۱۸ (پیاپی ۴۵)، صص ۱۴۰-۱۵۰.
- فردانش، هاشم و شیخی فینی، علی‌اکبر. (۱۳۸۱). درآمدی بر سازنده‌گرایی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. *فصلنامه‌ی علمی- پژوهش علوم انسانی دانشگاه الزهراء*، سال دوازدهم، شماره ۴۲، صص ۱۲۵-۱۴۵.
- فردانش، هاشم و کرمی، مرتضی. (۱۳۸۷). شناسایی الگوی طراحی آموزشی مطلوب برای آموزش‌های صنعتی. *فصلنامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی*، سال دوم، شماره ۸، صص ۱۳۱-۱۰۶.
- محمدی، مهدی و کشاورزی، فهیمه. (۱۳۹۱). ارائه‌ی مدل توضیحی ادراک دانشجویان از اثربخشی مرکز مشاوره، میزان تلاش و جهت‌گیری عملکردی آنان به هدف موفقیت در دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله‌ی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، دوره دوم، شماره ۷، صص ۱۲۰-۹۹.
- مشتاقی، سعید. (۱۳۹۱). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. *فصلنامه‌ی راهبردهای آموزش*، دوره پنجم، شماره ۲، صص ۸۹-۹۴.
- منصوری، سیروس. (۱۳۸۹). بررسی میزان صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دوره‌ی متوسطه‌ی استان مازندران براساس دیدگاه سازنده‌گرایی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. بابلسر، دانشگاه مازندران.

ب. انگلیسی

- Ames, C. (1992). Classroom: Goal structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anthony Day, E. Radosevich, D. J. & Chasteen, C. S. (2003). Construct and criterion related validity of four commonly used goal orientation instruments. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 434-464.
- Appleton, K. & Asoko, H. (1996). A case study of a teacher's progress toward using a constructivist view of learning to inform teaching in elementary science. *Science Education*, 80, 2, 165-180
- Aviram, M. (2000). Beyond Constructivism: Autonomy-Oriented Education, *Studies in Philosophy and Education*. 19: 465-489.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator - mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategically and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

- Beck, J., Czerniak, Ch. M. & Lumpe, A. T. (2000). An Study of Teachers Beliefs Regarding the Implementation of Constructivism in Their Classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4): 325-343.
- Brock, L., Nishida, T., Chiang, S., Grimm, K. & Rimm-Kaufman, S. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance. *Journal of School Psychology*, 46: 129 – 149.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. (2001). Perception of classroom context, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology* .93, 2, 43-54.
- Creed, P., Tilbury, C., Buys, N. & Crawford, M. (2011). Cross-lagged relationships between career aspirations and goal orientation in early adolescents. *Journal of Vocational Behavior* 78, 92–99.
- Dangel, R. J. (2004). An Emerging Picture of Constructivist Teacher Education, the Constructivist, 15(1), No 1, Available at: <http://www.odu.edu/educ/act/journal/dangel01.pdf>.
- Dekock, A., Sleepers, P. & Voeten, J. M. (2004). New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. *Review of Educational Research*. 74 (2): pp141–170.
- Dickhauser, C., Buch, S. & Dickhauser, O. (2011). Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts. *Journal of Learning and Instruction*. 21, 152-162.
- Elliot, A. & McGregor, H. (2001). Achievement goals framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 80(3): 501-19.
- Elliot, A. J. & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: good or bad forms of regulation. *International Journal of Educational Research*, 39, 339–356
- Emmons, R. A. (1996). Striving and feeling: Personal goals and subjective well-being. In: J. Bargh & P. Gollwitzer (Eds.), *The psychology of action: Linking motivation and cognition to behavior* (pp. 314-337), New York, Guilford.
- Fryer, J. W. & Elliot, A. J. (2008). *Self-regulation of achievement goal pursuit, Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York.
- Herrington, J. & Oliver, R. (2000). An Instructional Design Framework for Authentic learning Environments, *Educational Technology Research and Development*. 48 (3):23-48.
- Huang, H. M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*. 33, 1, 27-37.
- Gredler, M. E. (2001). *Learning and Instruction: Theory into Practice*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Kaplan, A., Martin, L. & Maehr, L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology*. 19(2): 141-84.
- Karala, H. & Reisoglu, I. (2009). Haptic's suitability to constructivist learning environment: aspects of teachers and teacher candidates. *Social and Behavioral Sciences*. 1: 1255–1263.
- Lord, T. R. (1997). A Comparison between Traditional and Constructivist Teaching in College Biology. *Innovative Higher Education*. 21(3): 197-216.
- Maddux, C. D., Johnson, D. L. & Willis, J. W. (1997). *Educational computing, learning with tomorrow's technologies* (2nd ed) Allyn & Bacon, Needham Height.

- Marzooghi, R., Sheikholeslami, R. & Shamshiri, B. (2009). Comparing achievement goal orientations of Iranian gifted and nongifted schoolchildren. *Journal of Applied Sciences*, 9 (10), 1990-1993.
- Mucherah, W. (2008). Classroom climate and students' goal structures in high school biology classrooms in Kenya. *Learning Environments*, 11, 63-81.
- Niemivirta, M. (2004). *Habits of Mind and Academic Endeavors, the Correlates and Consequences of Achievement Goal Orientations*, Helsinki University Press, Finland. URL:<https://oa.doria.fi/dspace/bitstream> .
- Nola, R. (1997). Constructivism in Science and Science Education: A Philosophical Critique, *Science and Education*. 6: 55-83.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: foundations, principles, and issues* (3rd Ed) Allyn & Bacon, Needham Heights.
- Patrick, H. & Ryan, A. (2008). What do students think about when evaluating their classrooms mastery goal structures? *The Journal of Experimental Education*. 77, 99-123.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. New Jersey: Johnston Publication.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M. & Kempner, T. M. (2003). Current Issues in achievement goal theory and research, *International Journal of educational Research*, 39, 319-337.
- Rezaei, A. R. & Katz, L. (2002). Using Computer Assisted Instruction to Compare the Inventive Model and the Radical Constructivist Approach to Teaching Physics. *Journal of Science Education and Technology*. 11(4): 367-380.
- Rovai, A. (2004). A constructivist approach to online college learning. *Internet and Higher Education* 7, 79 – 93.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational Psychology*. 3rd. New York: McGraw-Hill.
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, (44): 331 – 349.
- Valle, A., Cabanach, R. G. & Nunez, J. C. (2003). Multiple Goals, Motivation and Academic Learning, *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- VandeWalle, D. (2001). Goal orientation: Why wanting to look successful doesn't always lead to success. *Organizational Dynamics*, 30, (2): 162-171.
- Vavrus, F. (2009). The Cultural Politics of Constructivist Pedagogies: Teacher Education Reform in the United Republic of Tanzania, *International Journal of Educational Development*. 29: 303-311.
- Wolters, J. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation Cognition and Achievement, *Journal of Educational Psychology*, 96: 236-250.
- Windschitl, M. (2004). Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural and Political Challenges Facing Teachers. *Review of Educational Research Summer*. 72(2): 131-175.
- Yeo, G. B. & Neal, A. (2004). A multilevel analysis of effort, practice, and performance: Effects of ability, conscientiousness, and goal orientation. *Journal of Applied Psychology*, 89, (2), 231-247.

A causal model of constructivist class structure, goal orientation and academic performance

Raziyeh Sheykholeslami¹ Fahimeh Keshavarzi² Sirus Mansouri³

Abstract

The aim of this study was to present a causal model of constructivist class structure (consisting field-orientation, relativism, participation and qualitative evaluation), goal orientation and academic performance. Subjects of this study were 218 BA and MA students from the faculties of humanities, basic sciences and engineering at Shiraz University. Subjects were selected by multi-stage cluster sampling method. Research instruments were constructivism Inventory (Mansuri, 1389) and Goal-orientation Questionnaire (Elliot and McGregor, 2001). Also, the standard score of academic achievement mean was the index of the academic performance. Results of Path analysis based on Baron and Keni (1986) stages showed that: The components of field-orientation, participation and relativism predict student's academic performance, positively. Field-orientation and relativism were found to be positive predictors of the approach goal orientations and the negative predictors of the avoidance goal orientations. Qualitative evaluation was also a positive predictor of the avoidance goal orientations. Moreover, approach goal orientations predicted academic performance positively and had the mediating role in the relationships among the components of field-orientation and relativism and the academic performance of university students.

Keywords: Constructivism, Goal orientation, Academic performance, Class structure

1- Associate professor of educational psychology, Shiraz University, Iran. Email: sheslami@shirazu.ac.ir

2- Assistant professor of curriculum development, Shiraz University, Iran. Email: fahimehkeshavarz@yahoo.com

3- Departemat of Educational Sciences, Ardakan Branch, Islamic Azad University, Ardakan, Iran.
Email: smansoori06@gmail.com