

The mediating role of the locus of control in the relationship between the goal structure of the class and the academic flow in high school students

Seyyede Mohadeseh Sadidi Shal^{1✉}  | Javad Salehi²  | Majid Yousefi Afrashteh² 

1. Corresponding Author, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Zanjan University, Zanjan, Iran. E-mail: mohadeseh.sadidi@gmail.com
2. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Zanjan University, Zanjan, Iran. E-mail: javadsalehi@znu.ac.ir, yousefi@znu.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 17 January 2025
 Received in revised form:
 28 February 2026
 Accepted: 23 August 2026
 Published online:
 21 September 2026

Keywords:

locus of control,
 Academic flow,
 Classroom goal Structure,
 student.

ABSTRACT

The application of psychological constructs in education has been receiving attention for several decades, one of those constructs is the flow. The academic flow is used as a conceptual framework for examining activities and contexts, including student learning contexts, in classrooms. This research aimed to investigate the causal relationship between classroom goal structure and flow with the mediation of locus of control in students. The present research method was applied and the data collection method was correlational research using structural equation modeling. The statistical population of this study consisted of all first-year high school students in Rasht in 1401-1402. In which 430 of them were selected as a multistage cluster sampling. The tools available in this research were the classroom goal structure questionnaire (Midgley et al., 2000), the flow questionnaire (Martin and Jackson, 2008) and the locus of control questionnaire (Rutter, 1966). Based on the results of this research, the proposed model of structural equations of causal relationships between the mentioned variables was acceptable. Most of the fit indices indicated a perfect fit of the model with the data. In general, in the proposed model of the study, the results showed that the path to mastery goal structure correlates with flow ($\beta=0.512$, $p \leq 0.05$), the path to functional goal structure correlates with flow ($\beta=0.532$, $p \leq 0.05$), the path to performance avoidance goal structure correlates with flow ($\beta=0.157$, $p \leq 0.05$), the path to the locus of control correlates with flow ($\beta=0.545$, $p \leq 0.05$), the path to mastery goal structure correlates with the locus of control ($\beta=0.502$, $p \leq 0.05$), the path to performance goal structure correlates with locus of control ($\beta=0.671$, $p \leq 0.05$), and the path to performance avoidance goal structure correlates with locus of control ($\beta=0.317$, $p \leq 0.05$). The goal structure was directly and indirectly related to flow through locus of control, and all research hypotheses were confirmed. According to the research findings, it can be concluded that the source of control is one of the important elements in creating the flow and the goal structure of the class, so that the type of control source that the student tends to, is a strong helper for the emergence of the flow, and it can have very positive and constructive consequences in education. Also, our research showed that placing the source of control and the goal of the class at the top can be very effective in flow among students. And they brought the foundation for the progress and excellence of high school students.

Cite this article: Sadidi Shal, M., Salehi, J., & Yousefi Afrashteh, M. (2026). The mediating role of the locus of control in the relationship between the goal structure of the class and the academic flow in high school students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 23 (62), 79-107. DOI: 10.22111/jeps.2026.47293.5644



© The Author(s).

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

DOI: 10.22111/jeps.2026.47293.5644



نقش میانجی منبع - کنترل در رابطه ساختار هدف کلاس و تجربه غرقگی تحصیلی در دانش آموزان

سیده محدثه سیدی شال^۱ | جواد صالحی^۲ | مجید یوسفی افراشته^۲

۱. نویسنده مسئول، کارشناس ارشد، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران. رایانامه: mohadeseh.sadidi@gmail.com

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران. رایانامه: javadsalehi@znu.ac.ir و yousefi@znu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	تجربه غرقگی تحصیلی به مثابه یک قالب مفهومی برای بررسی تعدادی از فعالیت‌ها و زمینه‌ها از جمله زمینه یادگیری دانش‌آموزان در کلاس‌های درسی استفاده می‌گردد. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه علی ساختارهدف کلاس و تجربه - غرقگی تحصیلی با میانجی‌گری منبع کنترل در دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش حاضر براساس هدف، کاربردی و براساس نحوه گردآوری اطلاعات از نوع پژوهش‌های همبستگی به روش تحلیل مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان متوسطه اول شهر رشت در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تشکیل دادند، که از این جامعه نمونه‌ای به حجم ۴۳۰ نفر و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه ساختارهدف کلاس (میدگلی و همکاران، ۲۰۰۰)، پرسشنامه تجربه‌غرقگی (مارتین و جکسون، ۲۰۰۸) و پرسشنامه منبع‌کنترل (راتر، ۱۹۹۶) انجام شد. به منظور آزمون روابط ساختاری در مدل مفروض، از روش آماری مدل‌یابی معادله ساختاری، نرم‌افزار آماری SPSS-24 و AMOS-24 استفاده شد. جهت آزمون روابط غیر مستقیم از آزمون سوبل استفاده شد. براساس نتایج این پژوهش، مدل پیشنهادی معادلات ساختاری روابط علی بین متغیرهای مذکور، از برازش قابل قبولی برخوردار بود. به طور کلی، در مدل پیشنهادی پژوهش، نتایج نشان دادند که مسیرساختارهدف تبحری با تجربه‌غرقگی ($\beta=0.012$ ، $p \leq 0.05$)، مسیرساختارهدف عملکردی با تجربه غرقگی ($\beta=0.032$ ، $p \leq 0.05$)، مسیر ساختارهدف اجتناب از عملکرد با تجربه‌غرقگی ($\beta=0.057$ ، $p \leq 0.05$)، مسیر منبع کنترل با تجربه‌غرقگی ($\beta=0.045$ ، $p \leq 0.05$)، مسیر ساختارهدف تبحری با منبع کنترل ($\beta=0.052$ ، $p \leq 0.05$)، مسیر ساختارهدف عملکردی با منبع کنترل ($\beta=0.067$ ، $p \leq 0.05$)، مسیرساختارهدف اجتناب از عملکرد با منبع کنترل ($\beta=0.037$ ، $p \leq 0.05$)، معنی دار بودند. ساختارهدف کلاس هم به صورت مستقیم و هم غیر مستقیم از طریق منبع کنترل با تجربه غرقگی تحصیلی رابطه دارد و تمامی فرضیه‌های پژوهش مورد تایید قرار گرفتند. باتوجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که منبع کنترل یکی از عناصر مهم در ایجاد تجربه غرقگی و ساختار هدف کلاس است، به طوری که آگاهی از نوع منبع کنترلی که دانش‌آموز به آن گرایش دارد، کمک کننده قوی برای بروز تجربه‌غرقگی می‌باشد و می‌تواند پیامدهای بسیار مثبت و سازنده‌ای در فرایند آموزش و یادگیری داشته باشد، همچنین پژوهش ما نشان داد در راس قرار دادن منبع کنترل و ساختار هدف کلاس می‌تواند در ایجاد اشتیاق و شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان بسیار موثر باشد و زمینه ساز پیشرفت و تعالی دانش‌آموزان دبیرستانی را فراهم آورد.

واژگان کلیدی:

منبع کنترل،

ساختارهدف کلاس،

تجربه‌غرقگی،

دانش آموز.

استناد: سیدی شال، سیده محدثه؛ صالحی، جواد؛ و یوسفی افراشته، مجید (۱۴۰۵). نقش میانجی منبع - کنترل در رابطه ساختار هدف کلاس و تجربه

غرقگی تحصیلی در دانش‌آموزان. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۳ (۶۲)، ۷۹-۱۰۷.

DOI: 10.22111/jeps.2026.47293.5644

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان



مقدمه

دانش‌آموزان ۱۲ تا ۱۵ ساله تغییرات رشدی، روانشناختی و بیولوژیکی سریع و قابل توجهی را تجربه می‌کنند. در نظر گرفتن ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان هنگام برنامه‌ریزی درسی، آموزش و سازماندهی محیط مدرسه از نکات قابل توجه نهاد آموزش و پرورش است [\(رنیک و همکاران؛ ۲۰۲۵\)](#). از آن‌جا که به کاربردن سازه‌های روانشناختی در امر آموزش چند دهه‌ای است که مورد توجه قرار گرفته [\(رتیگ و گر؛ ۲۰۱۸\)](#) دانش‌آموزان نیز از تاثیرات این سازه‌ها مستثنی نیستند، زیرا روانشناسی مثبت به‌عنوان یکی از رویکردهای نوین روانشناسی بیان می‌کند که نوع نگرش و عادات فکری روزمره مردم بر زندگی آن‌ها تاثیر مثبت خواهد گذاشت که همین امر باعث بالارفتن توانایی آن‌ها می‌شود [\(آمسترانگ؛ ۲۰۰۸\)](#). بنابراین یکی از مفاهیم موثر در روانشناسی مثبت و روند آموزش تجربه‌غرقگی^۱ است، که از دهه ۱۹۷۰ بسیاری از پژوهشگران از نظریه تجربه‌غرقگی به مثابه یک قالب مفهومی برای بررسی تعدادی از فعالیت‌ها و زمینه‌ها از جمله زمینه یادگیری دانش‌آموزان در کلاس‌های درسی استفاده کرده‌اند [\(کلمنسون؛ ۲۰۱۸\)](#). در یک تعریف ساده، تجربه‌غرقگی به میزان انرژی‌ای که یک فرد برای انجام فعالیت‌های تحصیلی صرف می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل‌شده اطلاق می‌شود [\(ولف؛ ۲۰۲۳\)](#). از طرفی اشتیاق تحصیلی یا تجربه غرقگی به وضعیت ذهنی مثبت، رضایت بخش و مرتبط با یادگیری اشاره دارد که با نشاط یعنی سطوح بالای انرژی و تمایل به تلاش برای مطالعه، و پشتکار در مواجهه با موانع مشخص می‌شود [\(کائو^۲ و همکاران، ۲۰۲۴\)](#). مشخص شده است که تجربه‌غرقگی سازه‌ای پیچیده و چندبعدی شامل ابعاد شناختی، انگیزشی و رفتاری است و به استفاده از راهبردهای یادگیری و انگیزشی، علاقه و کیفیت تلاشی اشاره دارد که فرد صرف فعالیت‌های تحصیلی می‌کند [\(وانگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۴\)](#). همچنین،

^۱ . Renick et al

^۲ . Raettig, Weger

^۳ . Armstrong

^۴ . Flow

^۵ . Clementson

^۶ . Wolf

^۷ . Cao

^۸ .Wang

تجربه غرقگی باعث مشارکت مؤثر در فعالیتهای مدرسه، شرکت در فعالیتهای کلاسی می شود (آزیده و همکاران، ۱۴۰۴). در واقع، تجربه غرقگی را سرمایه روانی دانش آموزان و تلاش مستقیم آنها برای یادگیری و کسب مهارت ها و تمایل به ارتقای سطح موفقیت ها تعریف کرده اند (احمدپور و همکاران، ۱۴۰۰). این نیاز مشارکت فعال دانش آموزان در فعالیتهای درسی مدرسه و داشتن تعهد به اهداف آموزشی و یادگیری است (صادقی و همکاران، ۱۴۰۲). همینطور انگسزر و راینبرگ^۱ (۲۰۰۸) بیان کردند که غرقگی را زمانی افراد احساس می کنند که با فعالیتی که دارای چالش و مهارت بالا است روبه رو شوند. البته این فعالیت ها باید از نظر میزان سختی با سطح مهارت فرد مطابقت داشته باشد (چیکسنت میهای و ناکامورا^۲، ۲۰۱۰). زیرا اگر فعالیت مربوط سخت و دشوار باشد یعنی به گونه ای که فراتر از حوزه مهارت فرد باشد به جای شکل گیری تجربه غرقگی، حالتی استرس زا رخ می دهد (موزینگ^۳ و همکاران، ۲۰۱۲). بنابراین از آنجا که این سازه به دنبال بهبود کیفیت زندگی انسان ها است لزوم حفظ و ضرورت آن در نهاد آموزش و پرورش روشن می شود، زیرا دانش آموزان در مراحل مختلف زندگی خود، تا زمانی که عنوان دانش آموز بر آنها نهاده می شود بیشترین موقعیتی که در آن به سر می برند، مدرسه است. طبیعتاً در نظر گرفتن ویژگی های رشدی دانش آموزان در برنامه ریزی و آموزش، جهت بهره مندی بیشتر، از نکات قابل توجه برای نهاد آموزش و پرورش است به گونه ای که محیط آموزشی و وابسته های آن برای دانش آموز خوشایند به نظر بیاید و دانش آموزان دچار احساس ذهنی مثبتی تحت عنوان غرقگی شوند (دالتون^۴ و همکاران، ۲۰۱۴).

همان طور که تجربه غرقگی در ایجاد عزت نفس، رضایت از زندگی و بهزیستی روانشناختی مؤثر است در جریان آموزش نیز امری ضروری به شمار می رود (آسکاوا^۵؛ ۲۰۱۰)، و از عوامل مهمی است که در موفقیت تحصیلی دانش آموزان نقش دارد (ژانگ و لیو^۶؛ ۲۰۱۹). یافته های پژوهشی نشان داده است عوامل و باورهای انگیزشی در تجربه غرقگی دانش آموزان نقش دارد و برای افزایش

^۱ . Engeser, Rheinberg

^۲ . Csikszentmihalyi Mihaly, Nakamura

^۳ . Mosing

^۴ . Dalton

^۵ . Asakawa

^۶ . Zhang & Liu

تجربه غرقگی در آن‌ها ضروری است (سید اسماعیلی قمی، ۱۴۰۴). در این زمینه کالر و بولمن (۲۰۰۸) در پژوهش خود بیان نمودند که اگر شخص باور داشته باشد که پاداش‌ها به رفتار خود او مربوط می‌شوند و نه عوامل خارجی، این عاملی می‌شود در جهت افزایش تجربه غرقگی. دسی و رایان (۲۰۰۰) نیز در پژوهش خود دریافتند که زمانی که فراگیران احساس کنند معلم یا مربی فرایند تدریس در کلاس را نه به عنوان یک تکلیف و وظیفه، بلکه به عنوان کاری که از سرمیل و رغبت درونی انجام می‌دهد، احساس خودانگیختگی بیشتری نسبت به انجام تکالیف درسی پیدا می‌کنند. پژوهشگران بر این باورند که تجربه غرقگی یک هدف مناسب آموزش و پرورش است و باید کودکان را تشویق به مشارکت در یادگیری نمود (فاطمی، ۲۰۲۲). مرور پژوهش‌های انجام گرفته نشان می‌دهد افرادی که اشتیاق تحصیلی بالایی دارند، از خود رغبت بیشتری برای صرف زمان و تلاش جهت انجام فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهند (محکم کار و همکاران، ۱۴۰۳).

بی تردید تجربه غرقگی از عوامل متعددی تاثیر می‌پذیرد و در شکل‌گیری آن عوامل زیادی دخیل هستند. یکی از عوامل مرتبط با بهبود انگیزش و مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان ساختار هدف کلاس^۳ می‌باشد. همانطور که دانش‌آموزان یک کلاس یا مدرسه به عنوان ناظران چندگانه محیط یادگیری و آموزشی خود دیده می‌شوند (باودین و گلند، ۲۰۲۰) و از طرفی همه‌ی معلمان در فضای آموزشی خواسته یا ناخواسته با تمامی فراگیران ارتباط برقرار می‌کنند؛ انتظارات و اهدافی را در یک ساختار به نام ساختار هدف کلاس برای دانش‌آموزان خود تعیین می‌کنند (رایان و اریک، ۲۰۲۱). از این رو متغیر تاثیرگذار دیگر در روند آموزشی، ساختار هدف کلاس، می‌باشد. این مفهوم اشاره دارد به ادراک اهدافی که در کلاس، مدرسه و یا محیط‌های یادگیری به آن‌ها تاکید می‌شود؛ به عبارتی افراد در ساختار هدف تحت تاثیر پیام‌های مرتبط با هدف که توسط محیط یادگیری، شیوه آموزشی و یا

¹ . Keller, Blomann

² .Fatimah

³ . Classroom goal Structure

⁴ . Baudoin, Galand

⁵ . Ryan, Eric

گفتمان معلم برجسته می‌شود، قرار می‌گیرند (ایمز، ۱۹۹۲). از نظر ایمز سه نوع ساختار هدف وجود دارد: ساختار هدف تبحری^۱، ساختار هدف عملکردی^۲ و ساختار هدف اجتناب از عملکرد^۳. در ساختار هدف تبحری مهمترین هدف یادگیری و تسلط بر درس است. این ساختار به درک دانش‌آموز اشاره دارد و دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا واقعا یاد بگیرند، درک کنند و همین‌طور تسلط پیدا کنند (ایمز و آرچر؛ ۱۹۸۸). در این ساختار یادگیرنده در تلاش برای تسلط بر موضوع است و بر فهم موضوع تأکید دارد (ثمری صفا و پوردل، ۱۴۰۱). در ساختار عملکردی فضای رقابتی وجود دارد و دانش‌آموزان تلاش می‌کنند نمره بهتری نسبت به هم کسب کنند؛ و در نهایت در ساختار اجتناب از عملکرد یادگیرندگان تلاش می‌کنند که از همکلاسی‌های خود عقب نمانند (الیتو و فرایر؛ ۲۰۰۸). بنابراین در ساختار تسلط تأکید معلم بر اهمیت یادگیری و درک مطلب به عنوان هدف اصلی یادگیری است و در ساختار عملکرد دانش‌آموزان به دنبال عملکرد بهتر نسبت به دوستانشان هستند و در ساختار هدف اجتناب از عملکرد معلمان تأکید دارند که افراد عملکرد کمتری نسبت به همسالان خود نشان ندهند (بارداچ و همکاران، ۲۰۲۱). ساختارهای هدف می‌تواند شامل خط مشی‌ها و شیوه‌های تدریس معلمان در محیط یادگیری باشد (بارداچ و همکاران؛ ۲۰۲۰). یافته‌های پژوهش ژانگ و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که جهت‌گیری اهداف پیشرفت تبحری با میزان پیشرفت تحصیلی و تجربه‌غرفگی دانش‌آموزان ارتباط مثبت معناداری دارد. لیو و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که فراگیران دارای اهداف تبحری از خودتنظیمی بالاتر و رشد بهتری در امور تحصیلی برخوردارند. همچنین به استناد یافته‌های فالساریو و همکاران (۲۰۱۴) محیط کلاس، محیطی است که توسط کادر مدرسه، معلمان و خود دانش‌آموزان ساخته می‌شود و معلمان حاضر در کلاس به دنبال ایجاد محیطی در کلاس‌اند که حداکثر یادگیری

¹ mastery goal Structure

² Functional goal Structure

³ performance avoidance goal Structure

⁴ . Ames, Archer

⁵ . Elliot, Fryer

⁶ . Bardach

⁷ . Falsari, Muyong, Nuevaespaña

در آن ایجاد شود، بنابراین در تایید این پژوهش یافته های [سانگ جان و همکاران](#)^۱ (۲۰۲۰) نشان داد که شیوه های آموزشی مورد استفاده معلمان به طور پیوسته بخشی جدایی ناپذیر از زمینه های یادگیری محسوب می شوند. از طرفی [باودین، گلند](#) (۲۰۲۰)، در پژوهشی نشان دادند که ساختار تبحر با لذت و علاقه همراه است و این معلمان کلاس درس هستند که می توانند لذت و علاقه دانش آموز را حفظ کنند، زیرا زمانی که معلمان بر عملکرد تحصیلی تاکید می کنند و بین دانش آموزان مقایسه می کنند احساس خشم و اضطراب را تقویت می کنند که با ساختار عملکردی مرتبط اند و موجب کاهش لذت می شود، همچنین نتایج [حجازی و همکاران](#) (۲۰۱۱) نشان داد زمانی که دانش آموزان محیط کلاس را به گونه ای چالش برانگیز ببینند که باعث شود مجذوب فعالیت کلاسی شوند و آن را موقعیتی برای رقابت با دانش آموزان دیگر ببینند، در این صورت کلاس را مفید ارزیابی می کنند. بنابراین در بررسی رابطه ساختار هدف کلاس و تجربه غرقگی، استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، مقابله کارآمد با مشکلات و ناکامی های تحصیلی، پیشرفت تحصیلی بالا به طور کلی هیجانات و نیم رخ انگیزشی مثبت رابطه مثبتی دارد [\(مینوی و امیرودین، ۲۰۲۳\)](#). [حاج حسینی و همکاران](#) (۱۳۹۹) در پژوهش خود نشان دادند که معلمان از طریق شناخت جو کلاس و به وسیله طرح ریزی هایی که برای ایجاد جو مشارکتی و حمایت از دانش آموزان انجام می دهند، می توانند به ایجاد ادراک بهتر دانش آموزان از کلاس جهت یادگیری عمیق کمک کنند. [زارع پاک ضیابری و دبیری](#) (۱۴۰۲)، نیز در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که اشتیاق تحصیلی از جمله عوامل تاثیرگذار بر عملکرد تحصیلی و یکی از ملزومات یادگیری است که با جهت گیری هدف تبحری و عملکردی و کاهش استفاده از جهت گیری هدف اجتنابی، میتوان سطح آن را در افراد افزایش داد.

از سوی دیگر، در زمینه آموزش و پرورش متغیر مهم دیگر که مورد توجه بسیاری از پژوهشگران بوده، منبع کنترل^۲ است؛ بر این اساس، یکی از سازه های اولیه ای که برای تبیین انگیزش در بستر محیط های آموزشی به کار می رود، منبع کنترل است [\(نجفی و همکاران، ۱۴۰۲\)](#)؛ زیرا منبع کنترل میزان باوری است که فرد در زمینه کنترل وقایع و نتایج زندگی خود دارد [\(گلونین و همکاران،](#)

^۱ . Sungjun, Anderman, Zimmerman

^۲ . Locus of control

^۳ . Galvin

۲۰۱۸). دانش‌آموزان با منبع کنترل درونی بالا اعتماد زیادی به توانایی‌های خود دارند و مسئولیت فردی برای دستیابی به یادگیری و پیشرفت در فعالیت‌های مربوط به یادگیری را به عهده می‌گیرند (کهیادی و همکاران؛ ۲۰۲۱). در واقع افراد با منبع کنترل درونی، تمایل به بازتاب فردی وقایعی دارند که برایشان رخ می‌دهد، اما افراد با منبع کنترل بیرونی برای تعیین نتایج وقایعی که رخ می‌دهد منفعل عمل می‌کنند (جوهانسون^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین در کنترل‌درونی افراد انتخاب‌های خود را انجام می‌دهند و از نظر آن‌ها رفتار، استعداد و ویژگی‌های خودشان است که تعیین‌کننده پاداش‌هایی است که به دست می‌آورند (سلفی، ۲۰۱۶). به همین دلیل است که داشتن کنترل با منبع درونی مطلوب تلقی می‌شود، زیرا دارا بودن این منبع توسط فرد به معنی داشتن ویژگی‌هایی چون کنترل شخصی و خودمختاری است (آتش‌پور و همکاران، ۱۳۹۹). اما دارا بودن ویژگی کنترل بیرونی با ویژگی‌هایی چون ناامیدی، استرس، بی‌انگیزگی و عدم مسئولیت همراه است (کیرال^۳، ۲۰۱۹).

نتایج تحقیقات محققان و همکاران (۱۴۰۲)، سعیدی پور (۱۳۹۲) و سیرویکایا (۲۰۱۹) نشان داده‌اند که منبع کنترل از یک سو، به دلیل برنامه‌ریزی مناسب آموزشی، علاقه‌مندی و دلبستگی به استفاده از رویکردهای نوین تدریس و از سوی دیگر، درگیری تحصیلی به دلیل هدفمندی، تمرکز، اشتیاق، پایداری، علاقه‌مندی و مشارکت فعال در انجام تکالیف درسی بر کیفیت آموزشی تأثیر چشم‌گیری دارند. پژوهش‌های پادمناهان^۴ (۲۰۲۱)، سلفی (۲۰۱۶)، یلی^۵ (۲۰۱۵)، کوک^۶ (۲۰۱۲)، علیپور و همکاران (۲۰۱۱) از جمله مطالعاتی است که در زمینه منبع کنترل درونی به عمل آمده و تمامی آن‌ها منبع کنترل درونی را عامل مهمی در پیشبرد اهداف می‌دانند. همین‌طور پژوهش محققان و همکاران (۱۴۰۲)، نشان دادند که منبع کنترل یک متغیر یادگیری است که به عنوان سازهای مرتبط با موفقیت تحصیلی و توانایی یادگیری مادام‌العمر اشاره دارد. گراوند، آزادی و سبزیان (۱۴۰۱)، در

^۱ . Cahyadi, Hendryadi, Mappadang

^۲ . Johnson

^۳ . Kiral

^۴ . Padmanabhan

^۵ . Yi li

^۶ . Cook

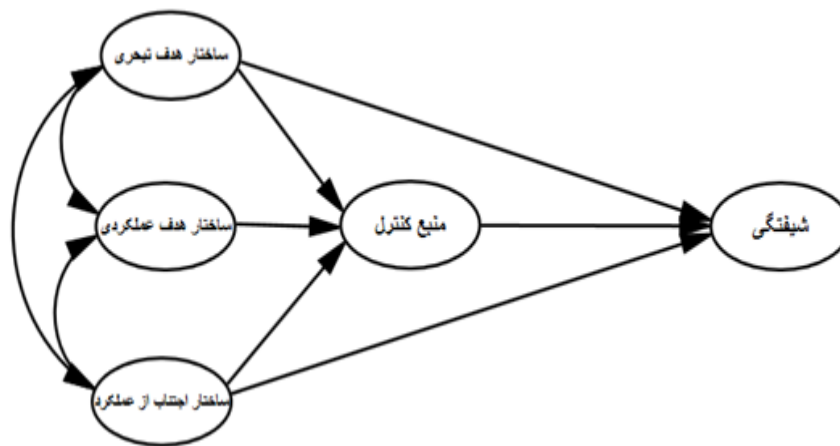
بررسی‌های خود نشان دادند که دانش‌آموزانی که به ساختار تبحری گرایش دارند موفقیت‌ها و شکست‌های خود را فوراً به عوامل درونی نسبت می‌دهند و زمانی که عملکرد آن‌ها مطلوب نباشد همچنان به دنبال یادگیری‌اند و موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به تلاش و توانایی خود نسبت می‌دهند در صورتی که افراد با گرایش عملکردگرایز موفقیت و شکست‌های خود را به علل بیرونی غیرقابل کنترل نسبت می‌دهند. در واقع نتایج آن‌ها مشخص کرد که دانش‌آموزان با گرایش به ساختار تسلط درصدد افزایش تسلط بر موضوعات جدیدند و بر درک و فهم موضوعات تاکید می‌کنند و زمانی که عملکردشان ضعیف باشد باز به دنبال یادگیری‌اند و دارای منبع کنترل درونی‌اند. همچنین [میکوموناکو، اسپینوزا \(۲۰۲۲\)](#)، در پژوهشی جدید نشان دادند که دانش‌آموزان با منبع کنترل درونی باور داشتند که تلاش و تمایل آن‌ها بوده است که منجر به پیشرفت تحصیلی شده است و منبع کنترل درونی موجب ارتقای تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. [چین چین \(۲۰۰۸\)](#) نیز در تحقیق خود نشان داد افرادی که منبع کنترل درونی بالایی دارند، سطوح بالاتری از عملکرد دارند و به خوبی می‌توانند خود را به صورت کامل درگیر یک فعالیت کنند.

با توجه به اهمیت تجارب شخصی دانش‌آموزان در فرایند شکل‌گیری و ایجاد ادراکات فوری آن‌ها، معلمان باید توانایی‌های خود را بهبود داده و درک کنند که همه‌ی دانش‌آموزان در محیط کلاس به یک شکل ادراک نمی‌کنند. علاوه بر این، نوع ادراک دانش‌آموزان، نوع واکنش‌های آن‌ها را تعیین می‌کند. بنابراین، معلمان باید ساختارهای کلاس را به گونه‌ای طراحی کنند که دانش‌آموزان به طور فعال به فعالیت‌های خود علاقه‌مند شوند و از کار خود لذت ببرند. آن‌ها باید فعالیت‌های درسی را به دلیل خود فعالیت انجام دهند، نه به خاطر نمره و رقابت، بلکه به دلیل اینکه این فعالیت‌ها برایشان مفید و پاداش‌بخش است. وجود تجربه‌ی غرقگی در دانش‌آموزان به عنوان یکی از عوامل اساسی سیستم آموزشی ضروری است. بنابراین، معلمان باید تلاش کنند تا در ساختار کلاس، دانش‌آموزان را به نحوی هدایت کنند که وظایف خود را به عنوان یک دانش‌آموز به دلیل انگیزه‌های درونی و به دلیل اینکه برایشان پاداش‌بخش است، انجام دهند. این موضوع می‌تواند زمینه‌ای برای انتقال کنترل از منبع خارجی به منبع داخلی در دانش‌آموزان ایجاد و تقویت شود.

¹ . Micomonaco, Espinoza

² . Chin Chin

براساس مطالب فوق و طی بررسی های صورت گرفته توسط پژوهشگر تاکنون پژوهشی پیرامون نقش میانجی منبع کنترل با ساختارهدف کلاس و تجربه غرقگی در دانش آموزان متوسطه اول انجام نشده است. لذا با عنایت به اهمیت موضوع و نقش بسیار مهم ساختار هدف کلاس و تجربه غرقگی در فرایند تعلیم و تربیت ضرورت انجام پژوهش های بیشتر در این زمینه آشکار می شود، از این رو سوال پژوهش حاضر این است که آیا بین منبع کنترل بعنوان متغیر میانجی با ساختار هدف کلاس و تجربه غرقگی در دانش آموزان رابطه وجود دارد؟



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر براساس هدف، کاربردی و براساس نحوه گردآوری اطلاعات از نوع پژوهش های همبستگی به روش تحلیل مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان متوسطه اول شهر رشت در سال ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل دادند، که از این جامعه نمونه ای به حجم ۴۳۰ نفر و با روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. جمع آوری داده ها با استفاده از پرسشنامه ساختارهدف کلاس (میدگلی و همکاران، ۲۰۰۰)، پرسشنامه تجربه-غرقگی (مارتین و جکسون، ۲۰۰۸) و پرسشنامه منبع کنترل (راتر، ۱۹۹۶) انجام شد.

ابزارهای اندازه گیری پژوهش عبارت بودند از:

پرسشنامه ساختار هدف کلاس: پرسشنامه ساختار هدفی کلاس توسط میدگلی و همکاران (۲۰۰۰)، بر اساس آخرین رویکردهای انگیزشی در دانشگاه میشیگان به منظور سنجش ساختار هدفی کلاس طراحی و تدوین شده است. در ایران نیز توسط [نیکدل و عرب زاده \(۱۳۹۸\)](#) اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۱۴ سوال و ۳ مولفه جهت گیری هدفی تبحری، جهت گیری هدفی عملکردی- رویکردی و جهت گیری هدفی عملکردی- اجتنابی می باشد و بر اساس طیف لیکرت با سوالاتی مانند (در کلاس ما سخت تلاش کردن بسیار مهم است) به ساختار هدفی کلاس می پردازد. [میدگلی و همکاران \(۲۰۰۰\)](#) ضریب قابلیت اعتماد ادراک از ساختار هدفی کلاس را در سه خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری ۰/۷۶، ساختار هدفی عملکردی ۰/۷۰ و ساختار هدفی اجتنابی ۰/۸۳ گزارش کرده اند. [حجازی، لواسانی و بابایی \(۱۳۹۰\)](#) در مطالعه ای دیگر ضرایب قابلیت اعتماد خرده مقیاس ساختار هدفی تبحری را ۰/۷۶، ساختار هدفی رویکردی را ۰/۶۷ و ساختار هدفی اجتنابی را ۰/۷۸ گزارش کرده اند. این پرسشنامه ۱۴ گویه در طیف پنج درجه ای لیکرت (کاملاً درست است، درست است، تا حدودی درست است، غلط است، کاملاً غلط است) دارد. به ترتیب سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹ به متغیر عملکردی و سوالات ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ به متغیر اجتنابی اختصاص یافته است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در در بررسی نسخه ایرانی در پژوهش نیکدل و عرب زاده (۱۳۹۸) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد. ضریب پایایی نمره کل پرسشنامه ساختار هدف کلاس ۰/۸۰ محاسبه شده، لذا اینگونه استنباط می شود که پایایی سوالات پرسشنامه های بکاربرده شده قابل قبول بوده و نتایج حاصل از این داده ها قابل استناد و معتبر خواهند بود.

فرم کوتاه پرسشنامه تجربه غرقگی: پرسشنامه شیفتگی تحصیلی توسط [مارتین و جکسون \(۲۰۰۸\)](#)، به منظور سنجش شیفتگی تحصیلی در دانشجویان طراحی و تدوین شده است و در ایران توسط [جلیلی و همکاران \(۱۳۹۶\)](#) اعتباریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۹ سوال می باشد و بر اساس طیف پنج گزینه ای لیکرت با سوالاتی مانند (زمانی که من در فعالیت تحصیلی شرکت میکنم احساس میکنم از کفایت لازم برای انجام فعالیت هایی که نیازمند توانایی بالاست، برخوردارم) به سنجش شیفتگی تحصیلی در دانشجویان می پردازد. این فرم کوتاه برگرفته از فرم بلند چندعاملی

که دارای ۹ بعد و ۳۶ گویه (جکسون و اوکلند^۱، ۲۰۰۲، جکسون و مارش^۲، ۱۹۹۶) است. مارتین و جکسون (۲۰۰۸) فرم کوتاه را در مطالعه شیفتگی در زمینه فعالیت‌های فوق‌برنامه، ریاضی و زمینه‌های ورزش دانش آموزان دبیرستانی آزمودند. نتایج نشان داد که فرم کوتاه از نظر اعتبار درونی قابل اعتماد است و توزیع تقریباً بهنجاری دارد. همچنین تحلیل عامل تأییدی آن با لیزرل نشان‌دهنده برازش قابل قبول مدل بود. در مطالعه مارتین^۳ و جکسون (۲۰۰۸) به منظور سنجش اعتبار بیرونی غرقگی، همبستگی سازه مذکور با سازه انگیزه و اشتغال ارزیابی شد، که به این منظور از مقیاس اشتغال و انگیزش مارتین استفاده شد. نتایج حاکی از اعتبار بیرونی مقیاس بود. در بررسی نسخه ایرانی جلیلی و همکاران (۱۳۹۶) در اعتبار یابی این مقیاس ضریب همسانی درونی کل مقیاس برحسب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ضریب گاتمن برای ارزیابی پایایی تنصیفی ۰/۸۲ را به دست آوردند. همبستگی مثبت این مقیاس با انگیزش درونی (۰/۸۳)، با بی انگیزگی (۰/۸۵-)، حاکی از روایی همگرایی مقیاس بوده است. ضریب پایایی نمره کل پرسشنامه تجربه غرقگی ۰/۸۸ محاسبه شده، لذا اینگونه استنباط می‌شود که پایایی سوالات پرسشنامه‌های بکاربرده شده قابل قبول بوده و نتایج حاصل از این داده‌ها قابل استناد و معتبر خواهند بود.

پرسشنامه منبع کنترل راتر: مقیاس کنترل بیرونی و درونی راتر (پرسشنامه منبع کنترل راتر) توسط ژولین راتر برای سنجش درونی و بیرونی بودن منبع کنترل ساخته شده (راتر، ۱۹۶۶). شامل ۲۹ پرسش دو گزینه‌ای است. راتر ضریب اعتبار ۷۲٪ را (پس از یک ماه) بر روی ۶۰ دانشجو و ضریب ۵۵٪ را (پس از ۲ ماه) بر روی گروهی ۱۱۷ نفری با روش باز آزمایی (test-retest) به دست آورده. این مقیاس دارای شش جفت عبارت‌های جنبی است که به آنها نمره داده نمی‌شود (۱، ۸، ۱۴، ۱۹، ۲۴، ۲۷)، آنها تنها هدف آزمون را از آزمودنی پوشیده نگه می‌دارد و در محاسبه نمره کل مورد استفاده قرار نمی‌گیرد و مابقی، ۲۳ گویه آن منبع کنترل را ارزیابی می‌کند. مقیاس پاسخ‌دهی در این پرسشنامه دو گزینه (الف) و (ب) است که از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود که در هر گویه، یکی از دو گزینه را که بهتر آنها را توصیف می‌کند، انتخاب کنند. بنابراین، حدود نمره‌ها از صفر تا

^۱ . Jackson & Eklund

^۲ . Marsh

^۳ . Martin

۲۳ خواهد بود. میزان ضریب بازآزمایی این پرسشنامه بین ۰/۴۰ تا ۰/۸۴ به دست آمد. در بررسی نسخه ایرانی پژوهش آلفای کرونباخ را ۰/۸۴ محاسبه کردند و نشان دادند پرسشنامه از روایی و پایایی مناسب برخوردار است. ضریب پایایی نمره کل پرسشنامه منبع کنترل ۰/۹۰ محاسبه شده، لذا اینگونه استنباط می‌شود که پایایی سوالات پرسشنامه‌های بکاربرده شده قابل قبول بوده و نتایج حاصل از این داده‌ها قابل استناد و معتبر خواهند بود.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول (۱) نشان داده شده است. جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد ساختارهدف کلاس، تجربه غرقگی، منبع کنترل درونی و بیرونی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین
منبع کنترل درونی	۱۲/۰۲	۹/۸۷۷	۰	۲۳
منبع کنترل بیرونی	۱/۲۲	۲/۲۹۱	۰	۸
ساختار هدف تبجری	۲۳/۷۳	۴/۵۰	۷	۳۰
ساختار هدف عملکردی	۱۲/۳۶	۲/۲۲	۳	۱۵
ساختار هدف اجتناب از عملکرد	۱۷/۹۲	۴/۳۸	۵	۲۵
تجربه غرقگی	۳۶/۱۹	۵/۸۸	۱۶	۴۵

یافته‌های استنباطی مربوط به بررسی سوالات پژوهش در جدول‌های زیر ارائه شده است:

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌های پژوهش

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	کنترل درونی منبع	۱					
۲	منبع کنترل بیرونی	-.۶۶**	۱				
۳	تبجری هدف ساختار	-.۶۵**	-.۲۶**	۱			
۴	هدف ساختار عملکردی	-.۶۴**	-.۲۷**	.۵۹۳**	۱		

۵	هدف ساختار	۰/۴۵	-۰/۱۴	۰/۵۲۳	۰/۳۶	۱
	عملکرد از اجتناب					
۶	غرفگی تجربه	۰/۵۲	-۰/۱۳	۰/۶۳۱	۰/۳۷	۱

پیش از آنکه آزمونی انجام شود یا اقدام تعمیمی روی داده ها اعمال شود، باید نوع توزیع داده‌های متغیرهای مورد مطالعه مشخص گردد تا بر اساس نوع توزیع داده های آن روش آماری مناسب و علمی بکار گرفته شود. جهت بررسی نوع توزیع داده ها روش‌های گوناگونی وجود دارد که با توجه به این مهم که اطلاعات و داده های جمع آوری شده از نوع پرسشنامه ای بوده و با طیف لیکرت چند گزینه ای جمع آوری شده از ضرایب چولگی و کشیدگی استفاده شده است. قدر مطلق ضریب چولگی و کشیدگی بزرگتر از ۲ فرض نرمال بودن توزیع داده ها را رد می نماید.

جدول ۳. نتایج نرمال بودن متغیرهای موجود در پژوهش

نتیجه	ضریب کشیدگی		ضریب چولگی		متغیرها
	خطای	مقدار	خطای	مقدار	
آزمون	خطای	مقدار	خطای	مقدار	
	استاندارد	آماره	استاندارد	آماره	
نرمال است	۰/۲۳۵	-۱/۷۱۰	۰/۱۱۸	-۰/۲۱۴	منبع کنترل درونی
نرمال است	۰/۲۳۵	۲/۰۶۹	۰/۱۱۸	۱/۸۳۱	منبع کنترل بیرونی
نرمال است	۰/۲۳۵	۰/۷۰۸	۰/۱۱۸	-۱/۰۴۵	ساختار هدف تبحری
نرمال است	۰/۲۳۵	۰/۷۶۹	۰/۱۱۸	-۰/۸۸۳	ساختار هدف عملکردی
نرمال است	۰/۲۳۵	-۰/۰۲۰	۰/۱۱۸	-۰/۶۷۳	ساختار هدف اجتناب از عملکرد

ساختار هدف کلاس	-۱/۴۳	۰/۱۱۸	-۰/۰۲۹	۰/۲۳۵	نرمال
است					
تجربه غرقگی	-۰/۶۹۲	۰/۱۱۸	۰/۰۵۷	۰/۲۳۵	نرمال
است					

همانطور که در جدول فوق مشخص است، مقدار ضریب چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها بین منفی ۲ و مثبت ۲ قرار گرفته است. با توجه به اینکه ضرایب چولگی و کشیدگی متغیرهای مورد مطالعه همگی در بازه منفی ۲ تا مثبت ۲ قرار گرفته اند، میتوان اینگونه استنباط نمود که تخطی از توزیع نرمال در بین داده ها دیده نمی شود. لذا در حالت کلی و با توجه به حجم نمونه بالا، اینگونه استنباط می شود که توزیع داده های متغیرهای موجود در جدول فوق نرمال یا حداقل بسیار نزدیک به نرمال می باشد.

به منظور ارزیابی مدل پیشنهادی، بخش ساختاری آن با استفاده از شاخص های برازندگی بررسی شد. همانطور که در جدول (۴) آمده است شاخص های برازش مدل همگی در حد مطلوب قرار دارند، پس مدل برازش خوبی را نشان داده و مورد تایید است.

جدول (۴) شاخص های نیکویی برازش مدل پیشنهادی تحقیق را نشان می دهد.

جدول ۴. نتایج شاخص های نیکویی برازش مدل پیشنهادی پژوهش

شاخص های برازش	X2/ df	GFI	RMSEA	CFI	TLI	NFI	IFI	PNFI	PCFI
مدل									
دامنه قابل پذیرش	< ۵	> ۰/۹۰	< ۰/۱۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۵۰	> ۰/۵۰
مدل ساختاری نهایی	۱/۹	۰/۹۲	۰/۰۴	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۹۱	۰/۹۶	۰/۷۹	۰/۸۳

جدول (۵) پارامترهای اندازه گیری اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش حاضر را نشان می

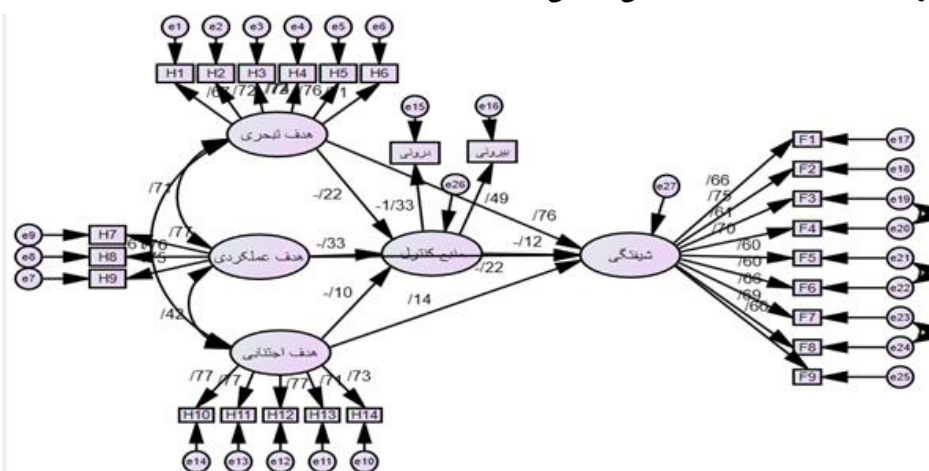
دهد.

جدول ۵. پارامترهای اندازه گیری اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش

مسیر	برآورد	خطای استاندارد	مقدار بحرانی (CR)	ضریب مسیر استاندارد	سطح معناداری
ساختار هدف تبحری	۰/۷۲	۰/۰۹۷	۷/۴۱۵	۰/۷۶	۰/۰۰۰
← تجربه غرقگی					
ساختار هدف	-۰/۱۹۹	۰/۰۷۰	-۲/۸۳۵	-۰/۲۲	۰/۰۰۵
عملکردی ← تجربه غرقگی					
ساختار هدف اجتناب	۰/۰۹۲	۰/۰۳۷	۲/۴۴۷	۰/۱۴	۰/۰۱۴
از عملکرد ← تجربه غرقگی					
منبع کنترل ← تجربه غرقگی	-۰/۰۵۷	۰/۰۱۴	-۳/۹۷۹	-۰/۱۲	۰/۰۰
ساختار هدف تبحری	-۰/۴۳۹	۰/۱۱۹	-۳/۶۷۸	-۰/۲۲	۰/۰۰
← منبع کنترل					
ساختار هدف	-۰/۶۳۰	۰/۱۳۴	-۴/۶۸۷	-۰/۳۳	۰/۰۰
عملکردی ← منبع کنترل					
ساختار هدف اجتناب	-۰/۱۲۹	۰/۰۴۸	-۲/۶۶۷	-۰/۱۰	۰/۰۰۸
از عملکرد ← منبع کنترل					

براساس آنچه در جدول (۵) ارائه شده است، ضریب مسیر استاندارد ساختار هدف تبحری به تجربه غرقگی ($\beta=0/72$) به دست آمده است و نشان دهنده‌ی این است که ارتباط میان ساختارهدف تبحری و تجربه غرقگی در سطح اطمینان (۹۹٪) معنی دار است. ضریب مسیر ساختار هدف عملکردی به تجربه غرقگی ($\beta=-0/22$) به دست آمده است و نشان دهنده‌ی این است که ارتباط

میان ساختارهدف عملکردی و تجربه غرقگی در سطح اطمینان (۹۹٪) معنی دار است. ضریب مسیر استاندارد ساختار هدف اجتناب از عملکرد به تجربه غرقگی ($\beta=0/14$) به دست آمده است و نشان دهنده‌ی این است که ارتباط میان ساختارهدف اجتناب از عملکرد و تجربه غرقگی در سطح اطمینان (۹۹٪) معنی دار است. همچنین، ضرایب مسیر منبع کنترل با تجربه غرقگی ($\beta=-0/12$)، $p \leq 0/05$ ، مسیرساختارهدف تبهری با منبع کنترل ($\beta=-0/22$)، $p \leq 0/05$ ، مسیرساختارهدف اجتناب از عملکرد با منبع کنترل ($\beta=-0/33$)، $p \leq 0/05$ ، معنی دار می باشد.



نمودار ۱. مدل نهایی پژوهش همراه با مسیرهای روابط علی-ساختاری متغیرهای درون زاد و برون زاد

بحث و نتیجه گیری

هدف تحقیق حاضر تعیین تاثیر ساختار هدف کلاس بر تجربه غرقگی از طریق نقش میانجی منبع کنترل در دانش آموزان بود. در پژوهش حاضر، جهت بررسی نقش ساختارهدف کلاس بر تجربه غرقگی مدلی تحت عنوان "بررسی نقش میانجی منبع کنترل در رابطه با ساختارهدف کلاس و تجربه غرقگی" طرح ریزی شد. فرض براین بود که ساختار هدف کلاس نه تنها رابطه مستقیمی با تجربه غرقگی دارد بلکه از طریق یک میانجی همانند منبع کنترل نیز می تواند آن را تحت تاثیر قرار

دهد. در این مطالعه، مدل پیشنهادی قابل قبول بود و تمامی مسیرها معنی دار بودند شاخص ها حکایت از برازش مناسب مدل داشتند.

نتایج پژوهش نشان داد بین ساختارهدف کلاس تبحری و تجربه غرقگی در دانش آموزان متوسطه اول رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش [زارع پاک ضیابری و دبیری \(۱۴۰۲\)](#)، که نشان دادند اشتیاق تحصیلی از جمله عوامل تاثیرگذار بر عملکرد تحصیلی و یکی از ملزومات یادگیری است که با جهت گیری هدف تبحری و عملکردی و کاهش استفاده از جهت گیری هدف اجتنابی، می توان سطح آن را در افراد افزایش داد، همسو است. همچنین با نتایج [گرتساکیس و همکاران \(۲۰۲۱\)](#) که نشان داند ساختارهدف تبحری به طور معنی داری تجربه غرقگی را پیش بینی می کند، همسو است. براساس پژوهش [باودین و گلند \(۲۰۲۰\)](#)، اهداف پیشرفت رابطه بین ساختارهدف کلاس و احساسات دانش آموزان را در مدرسه واسطه می کنند و ساختار تبحری با لذت و علاقه همراه است که با نتایج پژوهش حاضر مطابقت دارد. همچنین یافته های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش [ملا ابراهیم لو و زارعی \(۱۴۰۰\)](#) که نشان دادند ساختارهدف و جهت گیری هدف می تواند پیش بینی کننده ای قوی برای تجربه غرقگی باشد، همسو است. [حجازی و همکاران \(۱۳۹۰\)](#) نیز در پژوهش خود نشان دادند زمانی که دانش آموزان محیط کلاس را به گونه ای چالش برانگیز ببینند باعث می شود مجذوب فعالیت کلاسی شوند. یافته های این بخش از پژوهش با پژوهش های [پناهی، اردونی و کاظمی \(۱۴۰۲\)](#) همخوانی دارد. داشتن ارتباط پیوسته با دیگران، احساس پذیرفته شدن از سوی آنها، مشارکت در زمینه های مختلف، همگی موجب پیدایش انگیزه و اشتیاق در زمینه های مختلف از جمله اشتیاق تحصیلی و می شود. همچنین در این پژوهش بین ساختارهدف کلاس عملکردی و تجربه غرقگی در دانش آموزان متوسطه اول رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. پژوهش حاضر با نتایج پژوهش [گنو و رو \(۲۰۰۸\)](#) که حاکی از ارتباط مثبت و معنادار بین تجربه غرقگی و یادگیری فراگیران و کیفیت آموزش بود نتایج یکسان را نشان می دهد. نتایج این پژوهش همچنین با نتایج [رو، گنو و کلین \(۲۰۱۸\)](#) که نشان دادند که تجربه غرقگی در جریان کلاس درس وجود دارد و مهمترین ابعاد کلیدی آن تمرکز، حس کنترل و لذت است و مهمترین عامل پیشرو داشتن بازخورد روشن و بدون ابهام است، مطابقت دارد. در واقع وقتی دانش آموزی که اهداف عملکردی را دنبال می کند، در حین فعالیت با مشکلاتی مواجهه شود، ممکن است احساس شایستگی او را به خطر

بیندازد اما از آنجا که موفقیت از نظر آن‌ها در مقایسه با دیگران تعریف می‌شود، ممکن است به هدف بهترین بودن دست پیدا کند. از سوی دیگر به دلیل بهتر به نمایش گذاشتن خود نسبت به سایر رقبا و برتر نشان دادن خود تلاش می‌کند به جای در نظر گرفتن یک مشکل به عنوان یک تهدید، آن را یک چالش بداند و همین چالش شرایطی است که دانش آموز می‌تواند به غرقگی برسد.

نتایج بررسی‌های دیگر نشان داد که بین ساختارهدف اجتناب از عملکرد و تجربه غرقگی در دانش‌آموزان متوسطه اول رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. پژوهش حاضر با نتایج پژوهش [الیوت و مک‌گریگور \(۲۰۰۱\)](#)، که نشان دادند افراد در ساختار اجتناب از عملکرد، به دنبال آن هستند که مورد قضاوت نامطلوب دیگران قرار نگیرند و در جهت اجتناب از شکست و خطا تلاش می‌کنند، همسو است. اما با پژوهش [گرتساکیس و همکاران \(۲۰۲۱\)](#)، که نشان دادند دانش‌آموزان در ساختار هدف تبحری تجربه غرقگی بیشتری را نسبت به ساختار عملکرد و ساختار اجتناب از عملکرد تجربه می‌کنند، ناهمسو است. از آنجا که معلمان معمولاً با نیتی از قبل به دنبال ساختن کلاس اجتناب‌گرا نیستند بلکه آن‌ها پیام‌هایی که در طول سال به دانش‌آموزان خود القا می‌کنند موجب می‌شود که دانش‌آموزان از اشتباه کردن نترسند و چون غرقگی پدیده‌ای است که در همه افراد به طور موقت رخ می‌دهد، پایدار و همیشگی نیست و غالب اوقات غیرمنتظره سر می‌زند اما بعد از آن فرد احساس رضایت دارد ([چیکسنت‌میهای، ۲۰۰۰](#)). بنابراین، می‌توان گفت معلم در این ساختار هدف با عملکرد خود به طور مستقیم و غیر مستقیم در ایجاد شکل‌گیری خودپنداره‌ی این موضوع که اشتباه بخشی از فرایند یادگیری است می‌تواند در گسترش سطح تلاش و تجربه غرقگی دانش‌آموزان کمک‌کننده باشد.

نتایج پژوهش مدل معادلات ساختاری نشان داد که بین تجربه غرقگی و منبع کنترل در دانش‌آموزان متوسطه اول رابطه معناداری وجود داد. این یافته با نتایج پژوهش [محسنیان و همکاران \(۱۳۹۷\)](#)، که نشان دادند رابطه منبع کنترل با دو مقوله تجربه غرقگی یعنی احساس کنترل و از دست دادن خودآگاهی مثبت و معنی‌دار است، مطابقت دارد. همچنین نتایج پژوهش [میکوموناکو و اسپینوزا \(۲۰۲۰\)](#)، که در مطالعات خود منبع کنترل درونی را به عنوان یکی از عوامل ارتقای تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دادند، با نتایج پژوهش حاضر همسو است. در واقع منبع کنترل یک عامل تنظیم‌کننده ادراک فرد است و هرچه که یک دانش‌آموز در منبع کنترل خود درونی باشد

توانایی و قابلیت این امر را دارد که در حین فعالیت کلاسی تجربه غرقگی بیشتری را درک کند. همچنین به گفته [سلمیان و همکاران \(۱۳۹۶\)](#) افراد با منبع کنترل درونی، ادراک مثبتی از رویدادهای محیطی دارند. بنابراین برای مهارت و پیشرفت خود ارزش والایی قائلند. در نتیجه موجب می شود رضایت بیشتری از خود اعلام کنند و به خودشان بازخورد مثبت بدهند [\(محسنیان و همکاران، ۱۳۹۷\)](#). همه ی این موارد که از منبع کنترل نشأت می گیرد موجب ایجاد احساس مطلوبی در فرد می شود که همان تجربه غرقگی نام دارد.

در نهایت بررسی ها نشان داد که بین ساختارهدف کلاس تبحری، عملکردی و ساختار اجتناب از عملکرد و منبع کنترل در دانش آموزان متوسطه اول رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یافته ها با نتایج پژوهش [گراوند و همکاران \(۱۴۰۱\)](#)، که نشان دادند دانش آموزان با ساختار تبحری دارای کنترل درونی اند و موفقیت ها و شکست های خود را به عوامل درونی نسبت می دهند مطابقت دارد. همچنین نتایج با پژوهش [گجار و ایجاز \(۲۰۱۴\)](#) که نشان داد منبع کنترل درونی ارتباط مثبت و معناداری با پیشرفت تحصیلی دارد که این حالت با ویژگی منبع کنترل درونی در پسران بیشتر از دختران بوده است، همسو است. این یافته ها با نتایج پژوهش [طهرانی، صادق پور و دماوندی \(۱۳۹۷\)](#)، که نشان دادند ادراک از ساختار کلاس تعیین کننده یادگیری معنادار دانش آموزان است و این ادراکات به روابط مثبت آموزش دهنده و فراگیر بستگی دارد، مطابقت دارد. همچنین نتایج با پژوهش [کوماروالو \(۲۰۱۸\)](#) که نشان داد ابعاد کنترل به طور قابل توجهی در توسعه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نقش مهمی دارد و نقش معلمان برای توسعه این مهارت ها مهم تلقی می شود، همسو است. در واقع، بر اساس یافته می توان بیان داشت که ساختار هدف کلاس موقعیتی است که ادراک دانش آموز را تحت تاثیر قرار می دهد و می تواند در ایجاد نوع منبع کنترل (درونی، بیرونی) نقش مهمی ایفا کند زیرا به گفته ایمز (۱۹۹۲) دانش آموزانی که دارای ساختارهدف تبحری هستند به دنبال بالابردن شایستگی های خود هستند و برای رسیدن به درک و بینش تلاش می کنند و برای تسلط بر تکالیف از معیارهای درونی خود استفاده می کنند. [اسکالویک و اسکالویک \(۲۰۱۳\)](#) نیز در پژوهش خود نشان دادند که ساختار هدف یادگیری به طور مثبت و قوی با ادراک دانش آموزان از معلمان خود رابطه وجود دارد که با نتایج این پژوهش مطابقت دارد. از طرفی ساختار هدف عملکردی، نیز ساختاری است که بر نمرات آزمون استاندارد شده، نمایش عمومی نمرات، کلاس ها یا دانش آموزان

به جای بهبود و تلاش تاکید می‌شود. بنابراین موقعیتی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که با منبع کنترل بیرونی ارتباط مستقیم دارد، زیرا دانش‌آموز دارای منبع کنترل بیرونی توجه همه جانبه‌ای به عوامل خارج از خود دارند همانطور که دانش‌آموزان با ساختار عملکردگرا بیشتر بر ویژگی‌های بیرونی تمرکز دارند و به طور کلی به دنبال بهتر بودن از دیگران هستند (لو و همکاران، ۲۰۱۱). و از آنجا که در ساختار هدف اجتناب از عملکرد در طول جریان یادگیری اشتباه کردن امری نامطلوب است، موقعیتی است که ادراک دانش‌آموز را تحت تاثیر قرار می‌دهد و می‌تواند در ایجاد نوع منبع کنترل (درونی، بیرونی) نقش مهمی ایفا کند زیرا این افراد دارای این نگرش هستند که هر گونه موفقیت و یا شکست که ماحصل اعمال آنها می‌باشد از توانایی یا به طور کلی از درون خود آنها نشأت می‌گیرد و مانند افراد با منبع کنترل درونی براین باورند که تلاش، پشتکار و مسئولیت‌پذیری منجر به نتایج مثبت خواهد شد (راتر، ۱۹۶۶).

در مجموع، باتوجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که منبع کنترل یکی از عناصر مهم در ایجاد تجربه غرقگی و ساختار هدف کلاس است، به طوری که آگاهی از نوع منبع کنترلی که دانش‌آموز به آن گرایش دارد، کمک‌کننده‌ای قوی برای بروز تجربه غرقگی است و می‌تواند پیامدهای بسیار مثبت و سازنده‌ای در فرایند آموزش و یادگیری داشته باشد. پژوهش ما نشان داد در راس قرار دادن منبع کنترل و ساختار هدف کلاس می‌تواند در ایجاد اشتیاق و شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان بسیار موثر باشد و زمینه پیشرفت و تعالی دانش‌آموزان دبیرستانی را فراهم آورد.

منابع

- احمدپور، روژینا؛ هاشمی، نظام؛ نجاری، مسعود و محمد، آرمند. (۱۴۰۰). مدل ساختاری وجدان تحصیلی بر اساس کفایت اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی. فصلنامه سلامت روان کودک، ۸(۲). ۱۱۹-۱۰۷. <http://dx.doi.org/10.52547/jcmh.10.2.107>
- آتش‌پور، سیدحمید؛ عبدیان، طاهر؛ قاسمی، حمیده. (۱۳۹۹). آموزش اثربخشی ذهن آگاهی بر سرمایه روانشناختی، شادکامی و رضایت از زندگی در زنان خانه‌دار. مجله پیشرفتهای نوین در علوم رفتاری. ۵(۵۳). ۱-۱۵. <http://ijndibs.com/article-1-547-fa.html>

آزیده، وکیل؛ قدوسی نژاد، آیت؛ نیکدل، فریبرز. (۱۴۰۴). مدل علی امید به تحصیل دانش‌آموزان براساس ادراک حمایت اجتماعی و بهزیستی روانی: نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی. مطالعات

روانشناسی تربیتی ۲۲(۵۷)، ۳۳-۱. <https://doi.org/10.22111/jeps.2025.48179.5672>

بخشی، ناصر (۱۳۹۸). نقش انسجام خانواده، انگیزه تحصیلی و هوش هیجانی در پیشبینی تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی. دانشگاه پیام نور.

پناهی، غلامحسین؛ اردونی، طیب و کاظمی، سجاد. (۱۴۰۲). تاثیر اشتیاق تحصیلی بر امید تحصیلی از طریق نقش میانجی خوشبینی تحصیلی در دانش‌آموزان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۰(۵۰)،

۲۰-۳۳. <https://doi.org/10.22111/jeps.10.22111.2023.44536.5291>

ثمری صفا، جعفر؛ پردل مژگان (۱۴۰۱). رایه مدل فرسودگی تحصیلی براساس جوعاطفی خانواده، سرمایه روانشناختی، هدفگرایی، اهمالکاری و درگیری تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۳(۴۹)، ۱۳۱-۱۶۲.

<https://doi.org/10.2205/qccpc.10.2205.2021.08418.2628>

جلیلی، فرخ رو، عارفی، مژگان، قمرانی، امیر، و منشی، غلامرضا. (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس شیفتگی تحصیلی در دانشجویان. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۱۱(۴۱)، ۱۵۵-

۱۷۲. <https://sid.ir/paper/fa183525SID>

حجازی، الهه؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ بابایی، ابوالفضل. (۱۳۹۰). رابطه ادراک از ساختار هدفی کلاس، سبک‌های تفکر، رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. پژوهش در

برنامه ریزی درسی. ۸(۳۰)، ۲۸-۳۸. <https://journals.iau.ir/article.html534204>

حاج حسینی، منصوره، نقش، زهرا و مرادی، مریم. (۱۳۹۹). رابطه منزلت اجتماعی معلم با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموز نقش واسطه‌ای ساختار هدفی کلاس. فصلنامه روان‌شناسی

تربیتی ۱۶(۵۷)، ۴۲-۲۱. <https://doi.org/10.22054/jep.10.22054.2021.22702.1839>

زارع پاک ضیابری، سیده فاطمه و دبیری، سولماز. (۱۴۰۱). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان بر اساس اهداف پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری. مطالعات روانشناسی تربیتی.

۱۹(۴۸)، ۸۰-۹۹. <https://doi.org/10.22111/jeps.10.22111.2023.43143.5147>

سلیمانان، زهره؛ کاظم‌نژادلیلی، احسان؛ علامعلی‌چابکی، بهاره. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط ظرفیت تحصیلی دانشجویان با منبع کنترل. پژوهش در آموزش پزشکی. ۹(۴). ۳۹-۴۸.

<http://dx.doi.org/10.29252/rme.9.4.39>

سعیدی پور، بهمن. معصومی فرد، مرجان. معصومی فرد، میترا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه منبع کنترل، سبک های یادگیری و یادگیری خودتنظیم با موفقیت تحصیلی دانشجویان دوره های آموزشی بر خط. پژوهش های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار). ۲۰(۲). ۳۸-۱۹.

<https://tlr.shahed.ac.ir/article.htm2327>

سید اسماعیلی قمی، نسترن؛ قنبری یامچلو، سمانه (۱۴۰۱). نقش باورهای انگیزشی، خودتعیین گری و بهزیستی ذهنی در پیشینی شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان. مطالعات روانشناسی تربیتی،

۲۲(۵۷). ۲۰۸-۲۳۳. <https://doi.org/10.22111/jeps.2025.50544.5887>

صادقی، راحله؛ فاطمی، فاطمه‌سادات و صدی، اسماعیل. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر بهزیستی روانشناختی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۴(۱)، ۱۴۴-۱۲۹.

<https://doi.org/10.22059/japr.10.22059>

طهرانی، معصومه؛ صالح صدق‌پور، بهرام و دماوندی، مجیدابراهیم. (۱۳۹۷). مدلیابی رابطه ادراک ساختار هدفی کلاس و تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی. فصلنامه تعلیم

و تربیت. ۴(۳۶). ۷۱-۹۰. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.10174133.1399.36.4.4.4>

گرواند، هوشنگ؛ آزادی، زینب؛ سبزیان، سعیده. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای منبع کنترل در رابطه‌ی بین جهت‌گیری هدف با عزت‌نفس در دانشجویان بسیجی. نشریه علمی روانشناسی نظامی. ۱۳(۴۹).

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25885162.1401.13.49.8.2>

ملاابراهیم‌لو، الهه، و زارعی، حیدرعلی. (۱۴۰۰). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس خودتعیین گری و جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. توسعه حرفه‌ای معلم، ۳(۶)

(پیاپی ۲۱)، ۹۱-۱۰۲. <https://sid.ir/paper/fa953251>

محسنیان، آصفه، بلاغت، رضا؛ ذبیح الهی، الهه. (۱۳۹۷). رابطه بین منبع کنترل با تجربه غرقگی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۵ (۳۱). ۲۱۷-۲۴۲.

<https://doi.org/10.22111/jeps.10.22111.2018.4276>

محمدی، بابک (۱۳۹۷)، نقش باورهای انگیزشی و مشارکت تحصیلی در هیجانات مثبت و منفی، دانشگاه پیام نور، پایان نامه کارشناسی ارشد.

محقق، حسین؛ فرهادی، مهران و فرزین، سمیرا. (۱۴۰۱). طراحی مدلی برای انگیزش پیشرفت دانشجویان تحصیلات تکمیلی بر اساس نقش ارزیابی شناختی، حمایت اجتماعی ادراک شده و هیجان‌های پیشرفت. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۴۸ (۱۹). ۱۵۱-۱۳۳.

<https://doi.org/10.22111/jeps.10.22111.2023.7422>

محکم کار، عاطفه؛ شاطریان، فاطمه؛ نیکوکار، اعظم (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مبتنی بر هوش موفق بر خودآگاهی هیجانی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۰ (۱). ۳۰۵-۳۱۳.

<https://doi.org/10.22034/ijes.10.22034.2024.2015018.1493>

نیکدل، فریبرز؛ عرب زاده، مهدی. (۱۳۹۸). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه ساختار هدفی کلاس و ارتباط آن با هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه علمی پژوهشی روان‌سنجی، ۸ (۳۰): ۲۸-۷.

<http://noo.rs/zliDz>

نجفی، حسین، جعفری، عیسی، مقدم زاده، علی و سلمانی، علی. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش ترکیبی بر سلامت ذهنی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام‌نور. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۰ (۵۲). ۲۰۲۴، ۴۶۹۹۶، ۵۵۷۰/jeps. ۱۰، ۲۲۱۱۱

<https://doi.org/10.22111/jeps.10.22111.2024.46996.5570>

References

- Armstrong, A. C. (2008). The fragility of group flow: The experiences of two small groups in a middle school mathematics classroom. *The Journal of Mathematical Behavior*, 27(2), 101-115. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jmathb.2008.08.001>
- Alipour, Farhad. Karimi, Rohangiz. (2011). Social support and job stress: Moderation role of locus of control. *Journal of American Science*, 7(11), 141-150. https://www.researchgate.net/publication/320248384_Social_support_and_Job_stress_Moderation_role_of_Locus_of_control

- Asakawa, Kiyoshi. (2010). Flow experience, culture, and well-being: how do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11, 205–223. <https://link.springer.com/article/10.1007/s-10902-3-9132-008>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. DOI: 10.1037/0022-0663.84.3.261. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Brink, N. H. (2004). Locus of control and creativity in late middle childhood. North-West University, Potchefstroom. <http://hdl.handle.net/10394/324>.
- Bardach, L., Yanagida, T., Klassen, R. M., & Lüftenegger, M. (2020). Normative and appearance performance-approach goal structures: Two-level factor structure and external linkages. *Journal of Experimental Education*. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1729081>
- Bardach, L., Yanagide, Takuya. Morin, Alexandre. Luftener, Marko. (2021). Is everyone in class in agreement and why (not)? Using student and teacher reports to predict within-class consensus on goal structures. *Learning and Instruction*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101400>
- Baudoin, Noémie. Galand, Benoît. (2020). Do achievement goals mediate the relationship between classroom goal structures and student emotions at school?. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCHOOL & EDUCATIONAL PSYCHOLOGY* <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1813227>.
- Csikszentmihalyi Mihaly, Nakamura, Jeanne. (2010) Effortless attention in everyday life: a systematic phenomenology. In: B. Bruya, Editor. Effortless attention: a new perspective in the cognitive science of attention and action. Cambridge, MA: The MIT Press. <http://dx.doi.org/10.7551/mitpress/9780262013840.003.0009>
- Cook, Loraine. (2012). Teacher locus of control: Identifying differences in classroom practices. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 6(3), 285-296. <http://dx.doi.org/10.5172/mra.2012.6.3.285>
- Cao, F., Zhang, L. F., Li, M., & Xie, Z. (2024). Subjective well-being among PhD students in mainland China: the roles of psychological capital and academic engagement. *Frontiers in Psychology*, 15, 1354451. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1354451>
- Cahyadi, Ani. Hendryadi, Hendryadi. Mappadang, Agoestina. (2021). Workplace and classroom incivility and learning engagement: the moderating role of locus of control. 17(4). <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00071-z>.
- CHEN CHEN, JUI. (2008). The impact of locus of control on job stress, job performance and job satisfaction in Taiwan. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(7), 572-582. <http://dx.doi.org/10.1108/01437730810906326/10.1108>
- Clementson, Casey J. (2018). A mixed methods investigation of flow experience in the middle school instrumental music classroom. <http://dx.doi.org/10.1177/1321103X18773093>

- Csikszentmihaly, M. (2000). Flow. inae. kazdin (ed). Encyclopedia if psychology (vol. 3). New York: oxford university press.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=۶۶۸۰۴۴>
- Dalton, Angela. Holoboff, Joyce. Kaniusis, Chloe. Kranenborg, Shaun. Sliva, Jessica. (2014). Going with the 'Flow': Teachers' Perspectives About When Things Really Work. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545553.pdf>
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological inquiry, 11, pp 227-268.
<http://dx.doi.org/۱۰.۱۲۰۷/S۱۰۳۲۷۹۶۵PLI۱۱۰۴۰۱>
- Engeser, Stefan, Rheinberg, Falko. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. Motivation and Emotion, 32(3), 158-172.
<http://dx.doi.org/۱۰.۱۰۰۷/s۴-۹۱۰۲-۰۰۸-۱۱۰۳۱>
- Elliot, A. J.; & Fryer, J. W. (2008). The goal construct in psychology. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), Handbook of motivation science (pp. 235-250). New York, NY: Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/۰۱۵-۰۰۵۴۳-۲۰۰۸>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. Journal of personality and social psychology, 80(3), 501. <http://dx.doi.org/10.1037/t02396-000>
- Fatimah, S. (2022). Moodle Integration Intervention in EFL Virtual Classroom and Academic Flow on University Students' Achievement in Writing. Theory and Practice in Language Studies, 12 (10), 2182 -2190. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-021-09968-5>
- Falsario, H. N., Muyong, R. F., & Nuevaespaña, J. S. (2014). Classroom climate and academic performance of education students. Presented at the DLSU Research Congress 2014 De La Salle University, Manila, Philippines.
<http://dx.doi.org/10.47119/IJRP100851920212274>
- Galvin BM, Randel AE, Collins BJ, Johnson RE (2018) Changing the focus of locus (of control): a targeted review of the locus of control literature and agenda for future research. J Organ Behav 39(7):820-833. <https://doi.org/10.1002/job.2275>.
- Gertsakis, Nikolaos; Kroustallaki, Dionysia; Sideridis, Georgios D. (2021). How Do Classroom Goal Structures Matter? The Impact on Grammar Achievement, Perceived Autonomy Support, Flow, and Affect. 9(2). 172-188.
<http://dx.doi.org/10.1080/21683603.2019.1694111>
- Guo, Y. M., & Ro, Y. K. (2008). Capturing flow in the business classroom. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 6(2), 437-462.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2008.00185.x>.
- Gujjar, Aijaz Ahmed; Aijaz, Rukhma. (2014). A Study to Investigate the Relationship between Locus of Control and Academic Achievement of Students. Journal on Educational Psychology. 8(1). 1-9. <https://scispace.com/pdf/a-study-to-investigate-the-relationship-between-locus-of-5bscown86p.pdf>
- Hejazi, E., Naghsh, Z., Sangari, A. A., & Tarkhan, R. A. (2011). Prediction of academic performance: the role of perception of the class structure, motivation and cognitive variables, Procedia Social and Behavioral Sciences, 15(2), 2063-2067.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.054>

- Johnson RE, Rosen CC, Chang CHD, Lin SHJ (2015) Getting to the core of locus of control: is it an evaluation of the self or the environment? *J Appl Psychol* 100(5):1568. <https://doi.org/10.1037/apl0000011>.
- Jackson, Susan. A. Marsh, Herbert. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1123/jsep.18.1.17>
- Jackson, Susan.A. Eklund, Robert. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 133–150. <https://doi.org/10.1123/jsep.24.2.133>
- Kumaravelu, G. (2018). Locus of Control in School Students and Its Relationship with Academic Achievement. *Journal on School Educational Technology*. 13(4). 63-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184267.pdf>
- Kiral, Bilgen. (2019). Exploring the relationship between teachers' locus of control with different variables. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2).88-104. <http://dx.doi.org/10.29329/epasr.2019.201.5>
- Keller Johannes, Blomann, Frederik. (2008) Locus of Control and the Flow Experience: An Experimental Analysis. *European Journal of Personality* 22: 589–607. <http://dx.doi.org/10.1002/per.692>
- Luo, W., Hogam, D., & Paris, S. G. (2011). Predicting Singapore students achievement goals in their English study: Self-Constructual and classroom goal structure. *Learning and Individual Differences*, 3, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.002>
- Liu, X., Zhang, Y., & Cao, X. (2023). Achievement goal orientations in college students: longitudinal trajectories, related factors, and effects on academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00764-8>
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of educational psychology*, 93(1), 77. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Martin, Anderw. Jackson, susan. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: Examining 'short' and 'core' flow in diverse performance domains.32. 141-157. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-008-9094-0>
- Minwei, S., & Amirrudin, S. (2023). The Impacts of Achievement Goal Orientation and Academic Self-Efficacy on Academic Achievement. *Higher Education and Oriental Studies*, 3(3), 1-11. <https://doi.org/10.54435/heos.v3i3.101>
- Micomonaco, Justin P. Espinoza, Benjamin. (2022). Psychological Mind-Set and Student Success: The Importance of Internal Locus of Control in Students Who Overachieve. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 23(4). 1078-1098. <http://dx.doi.org/10.1177/1521025119895981>
- Macsinga, Irina. Nemeti, Ioana. (2012). The relation between explanatory style, locus of control and self-esteem in a sample of university students, West University of Timisoara, Department of Psychology, 25-29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.076>

- Padmanabhan, Sindu. (2021). The impact of locus of control on workplace stress and job satisfaction: A pilot study on private-sector employees. *Current Research in Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2021.100026>.
- Rotter, Julian. (1966), "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", Psychological Monographs, Vol. 80 (1). 1-28. <http://dx.doi.org/10.1037/h0092976>
- Ryan, Iaconelli. Eric M, Anderman. (2021). Classroom Goal Structures and Communication Style: The Role of Teacher Immediacy and Relevance-Making in Students' Perceptions of the Classroom. *Social Psychology of Education* . 24(1). 37-58. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09609-y>
- Renick, J., Reich, S. M., & Phan, H. K. (2025). Towards developmentally informed school climate research. *Contemporary School Psychology*, 29(4), 695–714. <https://doi.org/10.1007/s40688-025-00565-4>
- Ro, Young K.; Guo, Yi Maggie; Klein, Barbara D. (2018). The case of flow and learning revisited, *Journal of Education for Business*, 93:3, 128-141, DOI: 10.1080/08832323.2017.1417229. <http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2017.1417229>
- Skaalvik, E. M.; & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.007>
- Sivikaya AH. (2019). The Relationship between Academic Motivation and Academic Achievement of the Students. *Asian Journal Education*. 5(2):309-315. <http://dx.doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.309.315>
- Sungjun, Won. Eric M, Anderman. Rick S. Zimmerman. (2020). Longitudinal Relations of Classroom Goal Structures to Students' Motivation and Learning Outcomes in Health Education. *Journal of Educational Psychology*. 112(5). <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000399>
- Sulphey, M.M. (2016). Is mindfulness a predictor of locus of control?. *Journal of Applied Management and Investments*.5(2). 121-130. <https://ideas.repec.org/a/ods/journl/v5y2016i2p121-130.html>
- Wang, W., Rezaei, Y. M., & Izadpanah, S. (2024). Speaking accuracy and fluency among EFL learners: The role of creative thinking, emotional intelligence, and academic enthusiasm. *Heliyon*, 10(18), 324-329. [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(24\)13651-1](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(24)13651-1)
- Wolf, R. (2023). Enhancing student engagement: Engaging the post-pandemic face-to-face prelicensure nursing student: A review of the literature. *Teaching and Learning in Nursing*, 18(4), 534-540. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2023.07.012>
- Yi Li, Feng. Wei, Shenggang Ren. Yang, Di. (2015). Locus of control, psychological empowerment and intrinsic motivation relation to performance", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 30(4). 422 – 438. <http://dx.doi.org/10.1108/JMP-10-2012-0318>
- Zhang, S., & Liu, Q. (2019). Investigating the relationships among teachers' motivational beliefs, motivational regulation, and their learning engagement in online professional

- learning communities. Computers & Education, 134, 145-155.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.013>
- Zhang, Y., Guan, X., Ahmed, M. Z., Jobe, M. C., & Ahmed, O. (2022). The Association between University Students' Achievement Goal Orientation and Academic Engagement: Examining the Mediating Role of Perceived School Climate and Academic Self-Efficacy. Sustainability, 14(10), 6304.
<https://doi.org/10.3390/su14106304>