

مقاله پژوهشی

ارائه مدل علی ادراک از محیط سازنده‌گرایی اجتماعی و جهت‌گیری‌های انگیزشی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی و انتظار پیامد

هوشنگ گراوند*، مسلم قبادیان**

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۹/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۲۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل علی ادراک از محیط سازنده‌گرایی اجتماعی و جهت‌گیری‌های انگیزشی با نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی و انتظار پیامد انجام شد. روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۱۶۴۳ دانشجو بود که از این میان ۳۱۰ نفر براساس روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی حقایقی و کارشکی (۱۳۹۴)، باورهای خودکارآمدی تحصیلی زاژاکووا و همکاران (۲۰۰۵)، انتظار پیامد دانشجو هاکت و همکاران (۱۹۹۲) و انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل مسیر به وسیله نرم‌افزار AMOS انجام گرفت. نتایج نشان داد سازنده‌گرایی اجتماعی، باورهای خودکارآمدی و انتظار پیامد اثر مستقیم مثبت و معنی‌دار بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی داشتند ($p < 0/01$). باورهای خودکارآمدی دارای اثر منفی بر بی‌انگیزگی بود ($p < 0/01$)؛ اما سازنده‌گرایی اجتماعی و انتظار پیامد بر بی‌انگیزگی اثر مستقیم نداشتند ($P > 0/05$). سازنده‌گرایی اجتماعی دارای اثر مثبتی بر باورهای خودکارآمدی و انتظار پیامد بود ($p < 0/01$). به علاوه، اثرات غیرمستقیم سازنده‌گرایی اجتماعی با انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی با واسطه باورهای خودکارآمدی معنادار شد ($p < 0/01$). همچنین اثرات غیرمستقیم سازنده‌گرایی اجتماعی با انگیزش درونی و بیرونی با واسطه انتظار پیامد معنادار بود ($p < 0/01$)؛ اما اثرات غیرمستقیم سازنده‌گرایی اجتماعی با بی‌انگیزگی با واسطه انتظار پیامد معنادار نبود ($P > 0/05$). نتایج این تحقیق به‌کارگیری رویکرد سازنده‌گرایی در تدریس را به عنوان نظریه‌ای قوی و تأثیرگذار، برای محافل آموزشی پیشنهاد می‌کند.

واژگان کلیدی: سازنده‌گرایی اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی، انتظار پیامد، انگیزش تحصیلی.

* استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران. (نویسنده مسئول) garavand.h@lu.ac.ir

** استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، خرم‌آباد، ایران

مقدمه

آموزش عالی در هر کشوری یکی از عوامل مؤثر در پیشرفت آن کشور در زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی است. با توجه به گسترش روزافزون پیشرفت‌های علمی و گرایش سازمان‌ها و ارگان‌های دولتی و خصوصی به جذب افراد متخصص، افراد هر جامعه به سمت دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی روی آورده‌اند (آبوما^۱، ۲۰۰۹). از مهمترین مسائلی که در آموزش عالی مطرح می‌باشند، انگیزش^۲ است. وو^۳ (۲۰۱۹)، از انگیزش به عنوان فرایندی که طی آن فعالیت فرد برانگیخته و تا رسیدن به هدف حفظ می‌شود تعریف کرده است. به طوری که انگیزش را نیروی محرک فعالیت‌های افراد و یا به حالت‌های درونی ارگانیزم که موجب هدایت رفتار به سوی نوعی هدف مشخص می‌شود، تعریف کرده‌اند (جونز، بایرنز و جونز^۴، ۲۰۱۹). همچنین، سازه انگیزش تحصیلی^۵ در محیط‌های آموزشی به رفتارهایی اشاره داد که منجر به یادگیری و پیشرفت در یادگیرندگان می‌شود (اردان و بروچمن^۶، ۲۰۱۸). متداول‌ترین نظریه در زمینه انگیزش تحصیلی، نظریه خودتعیینی رایان و دسی^۷ (۲۰۰۰) می‌باشد. آنها در راستای بررسی انگیزه‌های مختلف افراد بر مبنای تعامل این نیازها با شرایط محیطی، سه انگیزه را مطرح کرده‌اند. انگیزش درونی^۸، محرکی که تنها به خاطر لذت و خشنودی درونی حاصل از آن ایجاد می‌شود و تا مرحله پیگیری و اتمام فعالیت اشاره دارد. انگیزش بیرونی^۹، محرکی که تنها وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف دیگر است، بدون اینکه احساس تعلق به آن وجود داشته باشد. بی‌انگیزگی^{۱۰}، به معنای نبود میل و اشتیاق در پیگیری یک فعالیت و یا هدف و از طریق شکست‌های پی‌درپی در جهت رسیدن به آن اهداف به وجود می‌آید (چوون و شین^{۱۱}، ۲۰۱۹). پایین بودن سطح انگیزش تحصیلی، یکی از مشکلات شایع نظام‌های آموزشی در بسیاری از کشورها، در بین یادگیرندگان می‌باشد که سالانه زبان‌های علمی،

-
- 1 .Aboma
 - 2 . motivation
 - 3 . Wu
 - 4 . Jones, Byrnes & Jones
 - 5 .academic motivation
 - 6 . Urdan & Bruchmann
 - 7 . Ryan & Deci
 - 8 . intrinsic Motivation
 - 9 . extrinsic Motivation
 - 10 . motivless
 - 11 . Chon & Shin

فرهنگی و اقتصادی زیادی را متوجه دولت‌ها و خانواده‌ها می‌کند و نظام آموزشی کشورها را با افت تحصیلی مواجه می‌سازد (مولوی، رستمی، فدایی‌نائینی، محمدنیا و رسول‌زاده، ۱۳۸۶).

اطلاعات دقیقی در ارتباط با انگیزه تحصیلی دانشجویان وجود ندارد، اما با این حال نتایج برخی تحقیقات در این زمینه هشدار دهنده است. بر اساس یک تحقیق در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان ۴۶/۹ درصد از دانشجویان نمونه مورد مطالعه دارای انگیزه تحصیلی پایین‌تر از سطح متوسط بوده‌اند (روحی، آسایش، بطحایی، شعوری بیدگلی، تقی‌بادله و رحمانی، ۱۳۹۱).

تاپکو و لیناتاسکیار^۱ (۲۰۱۸) نشان دادند که خودکارآمدی^۲ با سطح انگیزش و عملکرد تحصیلی در دانشجویان ترکیه رابطه مستقیمی دارد. طبق پژوهش بولارد^۳ (۲۰۱۶) انگیزش با خودکارآمدی رابطه دارد. روحی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی به این نتیجه دست یافتند که بین خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. خودکارآمدی یکی از جنبه‌های مهم نظریه شناختی- اجتماعی^۴ است که نخستین بار توسط بندورا^۵ مطرح شد (واسیل، مارهان، سینگر و استویکسکو^۶، ۲۰۱۱). بندورا خودکارآمدی را یکی از فرایندهای شناختی می‌داند که از طریق آن بسیاری از رفتارهای اجتماعی خود و بسیاری از خصوصیات شخصی را گسترش می‌دهیم. باورهای خودکارآمدی بر انتخاب تکلیف، تلاش، استقامت، امتناع و پیشرفت افراد تأثیر می‌گذارد (تیجز و ورکویتن^۷، ۲۰۰۸؛ آرتینو^۸، ۲۰۱۲؛ هیل^۹، ۲۰۱۴). خودکارآمدی در عرصه‌های مختلف تحصیلی، شغلی، یا روابط خانوادگی وجود دارد و می‌تواند بر رفتار افراد در آن حوزه‌ها اثر بگذارد (هولی، آدامسون، دیکی، مایلبلد، بوث و روس^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۲؛ رایت، پیرونه- مک‌گورن، بوو و وایت^{۱۱}، ۲۰۱۴). یکی از جنبه‌های مهم خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی^۱ است. خودکارآمدی

- 1 . Topcu & Leana-Taşçılar
- 2 . self - efficacy
- 3 . Bullard
- 4 . social - cognitive
- 5 . Bandura
- 6 . Vasile, Marhan, Singer & Stoicescu
- 7 . Thijs & Verkuyten
- 8 . Artino
- 9 . Hill
- 10 . Howley, Adamson, Dyke, Mayfield, Beuth & Rosé
- 11 . Wright, Perrone-McGovern, Boo & White

تحصیلی باور دانش‌آموزان درباره توانایی خود برای فهمیدن یا انجام دادن تکالیف درس و رسیدن به اهداف در یک زمینه تحصیلی مشخص است (آلتونسوی، کیمن، ایکسی، آتیک و گوکمن، ۲۰۱۰). دانشجویان با باورهای مثبت درباره توانایی‌های خود، عملکرد تحصیلی بهتری داشتند و برعکس دانشجویانی که درباره توانایی‌های خود قضاوت منفی داشتند و به عبارتی از خودکارآمدی پایینی برخوردارند، انگیزه و عملکرد ضعیفی در امور تحصیلی داشتند (زیمرن، ۲۰۰۰).

علاوه بر خودکارآمدی انتظار پیامد^۴ و ارزش‌ها، انگیزه و یادگیری را تحت تأثیر قرار خواهند داد (آیفیندو، ۲۰۱۷؛ دسی و رایان، ۲۰۱۲؛ کینگو و اکدوگان، ۲۰۱۱؛ نیدرهاوسر و پرکمن، ۲۰۱۰؛ رد ریگوئز، ۲۰۰۹؛ شانک، ۱۹۹۱). انتظارات پیامد باورهای هستند مبنی بر اینکه سود و مزایا، از رفتارهای خاصی پیروی خواهد کرد. انتخاب نهایی افراد، به شدن به وسیله عقاید و باورهای آنها در مورد نتایج احتمالی انجام آن رفتار، تعیین می‌شود (بهات، دی‌والت، زیمرن، فرید و کالاهان، ۲۰۰۹). آیفیندو^{۱۱} (۲۰۱۷) نشان داد که انتظارات پیامد پیش‌بینی‌کننده بالایی برای انگیزش تحصیلی و درگیری بیشتر دانش‌آموزان در آموزش‌های مجازی بود. دسی و رایان (۲۰۱۲) در کتاب جدید خود با عنوان، بررسی نظریه خودتعیین‌گری، اهمیت و نقش انتظار پیامد بر انگیزش را خاطر نشان شده‌اند و بحث نموده‌اند، زمانی که افراد باور داشته باشند که اعمال‌شان پیامدهای مطلوبی را ایجاد خواهد کرد، برای ادامه کار انگیزش دارند، حتی زمانی که پیشرفت آنها به کندی صورت بگیرد.

پیچیدگی موضوع باورهای خودکارآمدی و انتظار پیامد و تأثیر این متغیرها بر عملکرد، چالش‌ها و مسائل آموزش و یادگیری از جمله مفهوم انگیزش تحصیلی باعث طرح سؤال‌های اساسی درباره پیشایندهای مرتبط با باورهای خودکارآمدی و انتظار پیامد به عنوان متغیرهای تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی شده است. از جمله متغیرهای پیشایندهای باورهای خودکارآمدی و انتظار پیامد در

- 1 . academic self - efficacy
- 2 . Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik & Gökmen
- 3 . Zimmerman
- 4 . outcome expectation
- 5 . Ifinedo
- 6 . Cingoz, & Akdogan
- 7 . Niederhauser & Perkmen
- 8 . Rodriguez
- 9 . Schunk
- 10 . Bhat, DeWalt, Zimmer, Fried & Callahan
- 11 . Ifinedo

پژوهش‌های گذشته، محیط آموزشی است که یادگیری در آن صورت می‌گیرد (بهرامی و بدری، ۱۳۹۶؛ مرادی، دهقانی‌زاده و سلیمانی‌خشاب، ۱۳۹۴؛ گراوند، ۱۳۹۱؛ مروتی، شهنی‌بیلاق، مهربابی‌زاده هنرمند و کیانپور فرخی، ۱۳۹۰؛ کیو، والکر، اچرودر و بیلاندا، ۲۰۱۴؛ شن، چو، تسای و مارا، ۲۰۱۳؛ توکاو، واشکا و دولگووا، ۲۰۱۳).

بهرامی و بدری (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند اثرات مستقیم ادراک از محیط یادگیری بر شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت معنادار بوده است. همچنین اندازه اثرات غیرمستقیم ادراک از محیط یادگیری بر سرزندگی تحصیلی از طریق میانجی شناخت، فراشناخت، خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در سطح ۹۵ درصد اطمینان، معنادار بوده است. مرادی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که حمایت اجتماعی ادراک شده پیش‌بینی کننده مثبت سرزندگی و خودکارآمدی تحصیلی است. همچنین، نتایج تحلیل مسیر، نشانگر نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی بین حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی بود. گراوند (۱۳۹۱) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که خودکارآمدی پژوهشی نقش میانجی را در رابطه‌ی بین عوامل اجتماعی و محیط آموزشی - پژوهشی با عملکرد دانشجویان ایفا می‌کند. مروتی و همکاران (۱۳۹۰) پژوهشی به منظور بررسی رابطه محیط یادگیری سازنده‌گرایی ادراک شده و عملکرد ریاضی با میانجی‌گری جهت‌گیری درونی هدف، ارزش تکلیف، نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در دانش‌آموزان پسر سال سوم دبیرستان‌های شهر اهواز انجام داد. فرضیه‌های مستقیم همه مورد تأیید واقع شدند، البته رابطه بین متغیرها در فرضیه ۱۴ منفی بود. همچنین نتایج نشان داد که، روابط محیط یادگیری سازنده‌گرایی ادراک شده با عملکرد ریاضی، از طریق میانجی‌های نگرش نسبت به ریاضی، جهت‌گیری درونی هدف، خودکارآمدی ریاضی و ارزش تکلیف، با استفاده از هر دو روش بوت‌استرپ و رویکردهای گام‌های علی، مورد تأیید قرار گرفت. ماچرا^۱ (۲۰۰۸)، تصریح می‌کند محیط یادگیری مدت‌هاست به عنوان فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی یادگیرندگان به رسمیت شناخته شده است. بر اساس نظریه رشد شناختی -

- 1 . Kuo, Walker, Schroder & Belland
- 2 . Shen, Cho, Tsai & Marra
- 3 . Tukaev, Vasheka & Dolgova
- 4 . Mucherah

اجتماعی ویگوتسکی^۱ (۱۹۸۷)، در کلاس‌های درس، زمانی که فعل و انفعالات بین دانش‌آموزان و معلمان و یا در میان خود دانش‌آموزان رخ می‌دهد، توسعه یادگیری دانش‌آموزان در حال وقوع است و باوجود دوستی (وابستگی) و حمایت معلم در کلاس‌های درس، سطح یادگیری دانش‌آموزان بهبود خواهد یافت (وی و الیاس^۲، ۲۰۱۱). بر این اساس، در دهه‌های اخیر دیدگاه سازنده‌گرایی بر پایه نظریات ویگوتسکی و پیازه به عنوان نظریه غالب در یادگیری مطرح شده است (نی و لو^۳، ۲۰۱۰) و متخصصان تعلیم و تربیت به طراحی محیط‌های یادگیری کلاسی بر اساس اصول و فرض‌های سازنده‌گرایی روی آورده‌اند (آلدریج، دورمن و فریزر^۴، ۲۰۰۴). نتایج پژوهش‌های پیشین بیانگر این است که محیط یادگیری که بر اساس اصول سازنده‌گرایی بنا شده، محیط یادگیری مناسبی برای کلاس‌های درس است و موجب کسب نتایج بهتر در پیشرفت تحصیلی و موجب افزایش اثربخشی کلی آموزش می‌شود (برزگر بفرویی، خضری و شیرجهانی، ۱۳۹۲؛ برزگر بفرویی، شبانیان و شیرجهانی، ۱۳۹۴؛ احمد، چینگ، یحیی و عبدالله^۵، ۲۰۱۵؛ کان و ونگ^۶، ۲۰۱۵؛ زیدان^۷، ۲۰۱۶). دیدگاه سازنده‌گرایی بر چگونگی ایجاد معنی توسط یادگیرندگان تأکید می‌کند. این دیدگاه فرایند ساختن دانش را مستلزم درگیری فعال یادگیرنده می‌داند (لوینز، ریکوز و اشمیت^۸، ۲۰۰۸). محیط‌های سازنده‌گرایی اجتماعی^۹ سعی می‌کنند فرد را به سمت مسئولیت، غایت‌نگری، هدفمندی سوق دهند و معلم بیشتر نقش راهنما و تسهیل‌گر را ایفا می‌کند (احمد و همکاران، ۲۰۱۵؛ کاندمیر و پالانسی^{۱۰}، ۲۰۱۴؛ درایو^{۱۱}، ۱۹۸۸). به این ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که معلمان باید قادر باشند، با توسعه محیط یادگیری مطلوب و متعاقب آن، مثبت ساختن ادراک فراگیران از محیط یادگیری، پیامدهای یادگیری آنها را افزایش دهند؛ که یکی از این

- 1 . vygotsky
- 2 . Wei & Elias
- 3 . Nie & Lau
- 4 . Aldridge, Dorman & Fraser
- 5 . Ahmad, Ching, Yahaya & Abdullah
- 6 . Kwan & Wong
- 7 . Zeidan
- 8 . Loyens, Rikers & Schmidt
- 9 . constructivist
10. Kandemir & Palanci
11. Driver

پیامدها می‌تواند انگیزش فراگیران باشد (ریندل، برنر، اسچونپفلوگ، زینگ و دریس، ۲۰۱۵؛ خالد و خطیب^۲، ۲۰۱۴؛ حسینی و مهدی پور مارالانی، ۱۳۹۶؛ اکبری بورنگ و رحیمی بورنگ، ۱۳۹۵؛ زیارت‌زاده و طاهری، ۱۳۹۴).

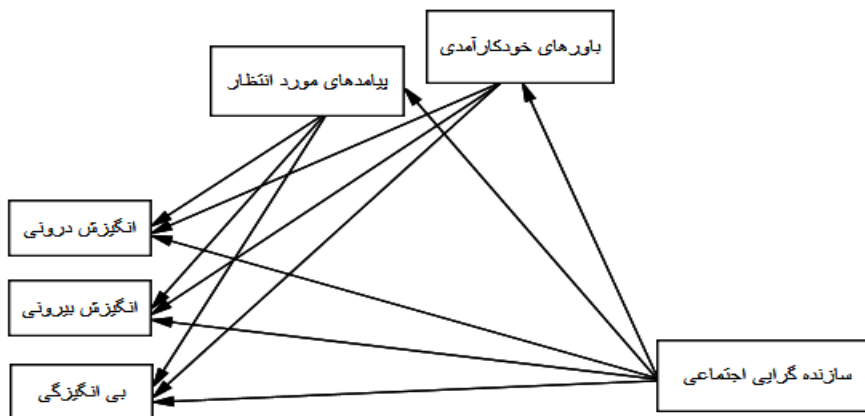
با مرور فرآیندها و بروندهای پژوهشی، محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی، باورهای خودکارآمدی و انتظار پیامد به عنوان سه متغیر از پیش‌آیندهای انگیزش تحصیلی در نظر گرفته شدند. اما مرور مدل‌ها و پژوهش‌ها، بیانگر تقدم و تأخر بین این چند مفهوم است. رابطه معنادار بین ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی با خودکارآمدی (بهرامی و بدری، ۱۳۹۶؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۴؛ گراوند، ۱۳۹۱؛ مروتی و همکاران، ۱۳۹۰؛ توکاو و همکاران، ۲۰۱۳)؛ محیط یادگیری سازنده‌گرایی و انتظار پیامد (کیو و همکاران، ۲۰۱۴؛ شن و همکاران، ۲۰۱۳) و رابطه ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی و انگیزش تحصیلی (ریندل و همکاران، ۲۰۱۵؛ خالد و خطیب، ۲۰۱۴؛ حسینی و مهدی پور مارالانی، ۱۳۹۶؛ اکبری بورنگ و رحیمی بورنگ، ۱۳۹۵؛ زیارت‌زاده و طاهری، ۱۳۹۴) را تأیید کرده‌اند. رابطه خودکارآمدی و انتظار پیامد با انگیزش تحصیلی نیز در پژوهش‌های اندکی تأیید شده است (تاپکو و لیناتاسکیار، ۲۰۱۸؛ آیفیندو، ۲۰۱۷؛ بولارد، ۲۰۱۶؛ دسی و رایان، ۲۰۱۲؛ کینگو و اکدوگان، ۲۰۱۱؛ ردیگوئز، ۲۰۰۹؛ نیدرهاسر و پرکمن، ۲۰۱۰؛ روحی و همکاران، ۱۳۹۲). با وجود اینکه خودکارآمدی و انتظار پیامد، متغیرهای وابسته به بافت و محیط هستند و نقش واسطه‌ای این متغیرها اهمیت دارد، اما تاکنون نقش واسطه‌ای متغیر خودکارآمدی و انتظار پیامد در رابطه ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی و انگیزش تحصیلی بررسی نشده است. این در حالی است که در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، که مبنای نظری پژوهش حاضر نیز می‌باشد، بر میانجی‌گرهای مختلف از جمله انتظار پیامد و باورهای خودکارآمدی به شدت تأکید شده است (داوید، پالهر، هنری، استیل و ویل‌هلمینا^۳، ۲۰۰۳). بندورا (۲۰۰۱) بیان کرده است که رابطه‌ی عوامل محیطی و فردی با باورهای خودکارآمدی و انتظار پیامد به شکلی است که این دو متغیر تمامی تأثیرات عوامل محیطی و فردی را در زندگی واسطه می‌کنند. مسئله‌ای که موجب انجام پژوهش حاضر شد، این بود که بیشتر پژوهش‌های انجام شده به تاثیر جداگانه متغیرهای درون فردی یا برون فردی بر انگیزش تحصیلی در

1 . Reindl, Berner, Scheunpflug, Zeinz & Dresel

2 . Khaldi & Khatib

3 . Dawid, Malherb, Henry, Steel & Wilhelmina

دانشجویان پرداخته و کمتر به تأثیر و تعامل این دو به طور همزمان توجه نموده‌اند. همچنین آنچه که در تحقیقات صورت گرفته، مورد غفلت واقع شده، اهمیت متغیرهای میانجی است که در این پژوهش، به نقش متغیر میانجی، به عنوان یک تنظیم‌کننده، که اثرات دیگر متغیرها را بر متغیر وابسته تحت تأثیر خود قرار می‌دهد، نیز توجه شده است. مهمتر اینکه دانشگاه لرستان در زمینه توسعه تحصیلات تکمیلی نوپا می‌باشد از این رو در زمینه فرایندهای روانشناختی، محیطی و آموزشی تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی اطلاعات دقیقی در دست نیست. از این رو، مطابق با یافته‌های مذکور فرض می‌کنیم محیط سازنده‌گرایی اجتماعی بر انگیزش تحصیلی اثر مستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی و انتظار پیامد اثر غیرمستقیم دارند. مسیر مفهومی عوامل مؤثر بر جهت‌گیری‌های انگیزشی در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱: مسیر مفهومی عوامل مؤثر انگیزه تحصیلی

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری در این تحقیق شامل تمام دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه لرستان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۱۶۴۳ نفر بودند. براساس جدول کرجسی و مورگان، از تعداد ۱۶۴۲ نفر دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه لرستان، حداقل حجم نمونه برابر با ۳۱۰ نفر تعیین گردید که این نمونه به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی بر حسب دانشکده و جنسیت از طریق فرمول زیر محاسبه و انتخاب گردید:

فرمول:

$$n_h = n \frac{N \times h}{N}$$

در این فرمول n برابر با حجم نمونه، N برابر با حجم جامعه و h برابر با حجم هر طبقه است.

نمونه آماری پژوهش			جامعه آماری پژوهش			طبقات جامعه (دانشکده)	دانشگاه لرستان
جمع	مرد	زن	جمع	مرد	زن		
۸۸	۳۹	۴۹	۴۶۵	۲۰۵	۲۶۰	ادبیات و علوم انسانی	دانشکده‌ها
۸۸	۳۵	۵۳	۴۶۵	۱۸۶	۲۷۹	علوم پایه	
۱۷	۷	۱۰	۸۸	۳۸	۵۰	اقتصاد	
۲۵	۱۳	۱۲	۱۳۱	۷۰	۶۱	فنی - مهندسی	
۸	۳	۵	۴۳	۱۸	۲۵	دامپزشکی	
۸۴	۳۰	۵۴	۴۵۱	۱۶۱	۲۹۰	کشاورزی	
۳۱۰	۱۲۷	۱۸۳	۱۶۴۳	۶۷۸	۹۶۵	کل	

جدول ۱: جامعه آماری و نمونه مورد پژوهش در دانشگاه لرستان

پرسشنامه ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی حقایقی و کارشکی (۱۳۹۴): ابزاری که جهت سنجش میزان اشاعه یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی اجتماعی در کلاس درس به کار برده شد، پرسشنامه محیط یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی اجتماعی حقایقی و کارشکی (۱۳۹۴) است. روش نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت تقریباً هرگز (۱)، به ندرت (۲)، گاهی اوقات (۳)، اغلب (۴) و تقریباً همیشه (۵) می‌باشد. حقایقی و کارشکی (۱۳۹۴) برای احراز پایایی پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند. به طوری که هشت عامل اصلی که ۵۹/۴۵ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند استخراج شد. ماده‌های ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۹ بیشترین بار عاملی را با عامل اول دارند. این عامل که ۱۲/۶۸ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند، «دادن تملک فرایند یادگیری به فراگیر» نام گرفت. ماده‌های ۲۰، ۳۴، ۳۷، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵ بیشترین بار عاملی را با عامل دوم داشت، این عامل که ۱۰/۵۷ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند،

«تشویق کار گروهی و تبادل اندیشه بین افراد» نام گرفت. ماده‌های ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۲۶ بیشترین بار عاملی را با عامل سوم داشت که با تبیین کنندگی ۸/۲۳ درصد از واریانس کل «یادگیری اصیل» نام گرفت. ماده‌های ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۶ بیشترین بار عاملی را با عامل چهارم داشت که «تأکید بر آموخته‌های پیشین» نام گرفت. این عامل ۷/۰۶ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. ماده‌های ۳۲، ۳۶، ۳۸، ۴۰ بیشترین بار عاملی را با عامل پنجم داشت که ۵/۹۸ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند و «توجه به دیدگاه‌های مختلف» نامیده شد. ماده‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۱۷ بیشترین بار عاملی را با عامل ششم داشت که «مسئله محوری» نام گرفت و ۵/۹۲ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. ماده‌های ۵، ۳۱، ۳۳، ۳۵ بیشترین بار عاملی را با عامل هفتم داشت. این عامل با تبیین کنندگی ۵/۰۹ درصد از واریانس کل «ارزشیابی تکوینی» نام گرفت. در نهایت ماده‌های ۱۸ و ۱۹ در عامل هشتم بیشترین بار را داشت و با تبیین کنندگی ۳/۹۵ درصد از واریانس کل، «نقش تسهیل‌گری معلم» نام گرفت. تمامی عامل‌ها با یکدیگر همبستگی مثبت و معنی‌داری داشتند. حقایقی و کارشکی (۱۳۹۴) به منظور بررسی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ و همچنین آزمون مجدد استفاده کردند که نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه (۰/۹۴) و برای هریک از خرده مؤلفه‌های دادن تملک فرایند یادگیری به یادگیرنده، تشویق کار گروهی و تبادل اندیشه بین افراد، یادگیری اصیل، تأکید بر آموخته‌های پیشین، توجه به دیدگاه‌های مختلف، مسئله محوری، خودارزیابی، و نقش تسهیل‌گری معلم به ترتیب برابر ۰/۸۸، ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۷۴، ۰/۷۵، ۰/۵۸، ۰/۵۷ به دست آمده که مبین مناسب بودن همسانی درونی و پایایی ابزار است. به منظور محاسبه پایایی بر اساس آزمون مجدد، پرسشنامه در فاصله زمانی ده روز به ۴۴ دانش‌آموز داده شد و نتایج نشان داد که ضریب پایایی در آزمون مجدد برای کل پرسشنامه ۰/۹۰ بدست آمد که بیانگر مناسب بودن پایایی ابزار است. از آنجایی که پرسشنامه ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی دارای مبنای نظری قوی می‌باشد، از این رو در پژوهش حاضر برای احراز روایی پرسشنامه از روایی سازه به شیوه تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نشان‌دهنده برازش ساختاری عاملی مورد نظر با داده‌های جمع‌آوری شده است ($JFI=0/92$ ، $NFI=0/90$ ، $CFI=0/95$ ، $AGFI=0/90$ ، $GFI=0/92$ ، $RMSEA=0/62$) همچنین در پژوهش حاضر برای احراز پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج آن برای کل پرسشنامه ۰/۹۵ و برای

مؤلفه‌های دادن تملک فرایند یادگیری به یادگیرنده ۰/۹۰، تشویق کار گروهی و تبادل اندیشه بین افراد ۰/۸۶، یادگیری اصیل ۰/۸۷، تأکید بر آموخته‌های پیشین ۰/۷۸، توجه به دیدگاه‌های مختلف ۰/۷۳، مسئله محوری ۰/۷۴، خودارزیابی ۰/۶۵، و نقش تسهیل‌گری معلم ۰/۶۳ به دست آمد که مبین مناسب بودن همسانی درونی و پایایی ابزار است.

خودکارآمدی تحصیلی زازاکووا و همکاران (۲۰۰۵): زازاکووا، لاینچ و اسپینشاد^۱ (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس تحصیلی لنت، براون و لارکین^۲ (۱۹۸۷) و فهرست خودکارآمدی کالج (سولبرگ، هال، ویلاریال، کاواناق^۳، ۱۹۹۳) توسعه دادند. در این مقیاس مفهوم خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به دانشگاه اندازه‌گیری می‌شود. در این مقیاس از مشارکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان اطمینان خود را در انجام موفقیت‌آمیز هر یک از ۲۷ تکلیف دانشگاهی بر اساس یک مقیاس ۱۰ درجه‌ای لیکرت از «کاملاً نامطمئن» (۱) تا «کاملاً مطمئن» (۱۰) مشخص نمایند. در پژوهش زازاکووا و همکاران (۲۰۰۵) نتایج تحلیل عامل تأییدی، چهار عامل اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس شامل گویه‌های (۸، ۱۳، ۱۰، ۱۸، ۱۱، ۶، ۹، ۲۲، ۱۶)، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس درس (۳، ۵، ۱، ۱۵، ۴، ۲۵، ۱۷، ۲۷)، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه (۲۰، ۲۳، ۲، ۲۶، ۷، ۲۱) و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه (۹، ۱۴، ۲۴، ۱۲) را نشان داد. همچنین آن‌ها پایایی خرده مقیاس‌های این پرسشنامه را حدود ۰/۷۲ تا ۰/۹۰ برآورد نمودند. این پرسشنامه در ایران توسط شکری و همکاران (۱۳۹۰) هنجاریابی شد. آن‌ها با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، چهار عامل فوق را تایید نمودند. همچنین با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضرایب پایایی را بدین صورت گزارش نمودند: اطمینان به عملکرد تحصیلی در کلاس ۰/۸۸، اطمینان به عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس ۰/۸۵، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه ۰/۸۳، و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه ۰/۷۲. در پژوهش حاضر نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۳؛ و برای خرده مؤلفه‌های اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس ۰/۸۴، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس درس ۰/۷۵، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در

1. Zajacova, Lynch, & Espenshade
2. Lent, Brown & Larkin
3. Solberg, Hale, Villarreal & Kavanagh

دانشگاه ۰/۷۹ و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه ۰/۶۶ بدست آمد، که نتایج حاکی از پایایی پرسشنامه و خرده مؤلفه‌های آن می‌باشد.

پرسشنامه انتظار پیامد دانشجو هاکت و همکاران (۱۹۹۲): پرسشنامه انتظار پیامد دانشجو توسط هاکت، به تز، کاس و روچاسینگ^۱ (۱۹۹۲)؛ به نقل از شفیع نادری، کدیور، عرب‌زاده و صرامی، (۱۳۸۹) طراحی شده و شامل ۱۳ سؤال، در سه بعد «جهت‌دهی آینده، رضایت شغلی و انتظارات شخصی» می‌باشد. ابعاد این پرسشنامه ادراکات دانشجویان را از میزان ثبت‌نام در آموزش عالی و تلاش و پشتکار در دستیابی به یک درجه دانشگاهی که نتایج فردی، شناختی، عاطفی و روانی-اجتماعی را به همراه خواهد داشت، ارزیابی می‌کند. آن‌ها پایایی این زیرمقیاس‌ها را به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۶۸ و ۰/۷۱ و پایایی کل مقیاس را ۰/۷۴ گزارش کرده‌اند. وویتن^۲ (۱۹۹۷)، به نقل از شفیع نادری و همکاران، (۱۳۸۹) در مطالعه‌ای بر روی ۴۰۰ دانشجو، پایایی این مقیاس و عوامل آن را بالاتر از ۰/۷۱ گزارش کرده است. در پژوهش رادریگوئز (۲۰۰۹) ضرایب پایایی برای (SOES)، در دامنه‌ای از ۰/۶۳ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. روایی مقیاس انتظار پیامد از طریق محاسبه ضریب همبستگی با مقیاس‌های مشابه، به عنوان روایی همزمان نشان داده شده است. نتایج حاکی از ضریب همبستگی بالاتر از ۰/۶۸ بین مقیاس انتظار پیامد با مقیاس‌های مشابه است (رادریگوئز، ۲۰۰۹). کوویلون لندری^۳ (۲۰۰۳) پایایی این زیرمقیاس‌ها را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۶۹ و ۰/۶۳ گزارش کرده است. کلیه سؤالات در این ابزار مقیاس لیکرت ۴ سطحی از به شدت مخالفم تا به شدت موافقم داشته و از ۱ تا ۴ نمره‌گذاری می‌شود. بنابراین حداقل و حداکثر نمره قابل کسب در کل ابزار و هر یک از زیرمقیاس‌های آن از ۱ تا ۴ است. در این مقیاس هرچه نمره شرکت‌کننده بالاتر باشد از مفهوم انتظار پیامد بالاتری برخوردار است. در پژوهش شفیع نادری و همکاران (۱۳۸۹) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی، علاوه بر عامل کلی انتظار پیامد دانشجو، چهار عامل، جهت‌دهی آینده (۱ تا ۴)، رضایت شغلی (۵ تا ۷)، انتظارات شخصی (۸، ۹) و اعتماد شخصی (۱۰، ۱۱) را برای مقیاس انتظار پیامد دانشجو تأیید کرد به طوری که گویه‌های ۱۳ و ۵ به دلیل نداشتن بار عاملی مناسب حذف شدند. در پژوهش شفیع نادری و همکاران (۱۳۸۹) برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ و برای تعیین روایی عاملی آن از تحلیل عاملی

1. Hackett, Betz, Casas & Rocha-Singh

2. Voyten

3. Couvillon landry

تأییدی استفاده شد. نتایج نشان داد که پرسشنامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاس‌های آن بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۹ است. همچنین برای تعیین روایی عاملی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد، که نتایج تحلیل عاملی تأییدی مؤید این است که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و کلیه شاخص‌هایی نیکویی برازش، مدل را تأیید می‌کنند. در پژوهش حاضر نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۴، برای خرده مؤلفه‌های جهت‌دهی آینده ۰/۷۹، رضایت شغلی ۰/۸۵، انتظارات شخصی ۰/۶۵، و اعتماد شخصی ۰/۷۱ بدست آمد که نتایج حاکی از پایایی پرسشنامه می‌باشد.

انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲): پرسشنامه انگیزش تحصیلی والرند، پلیر، بلایس، بریر، سینکال و والیرس^۱ (۱۹۹۲)، دارای ۲۸ ماده است که بر اساس نظریه خودمختاری دسی و رایان (۱۹۸۵)، به نقل از احتشامی تبار، مرادی و شهرآرای، (۱۳۸۵) به زبان فرانسه طراحی و رواسازی شده است. این پرسشنامه حاوی ۲۸ گویه است که شامل سه حیطه «مقیاس انگیزش درونی» (۱۲ گویه) (گویه‌های شماره ۲-۹-۱۶-۲۳-۶-۱۳-۲۰-۲۷-۴-۱۱-۱۸-۲۵)، «انگیزش بیرونی» (۱۲ گویه) (گویه‌های شماره ۳-۱۰-۱۷-۲۴-۷-۱۴-۲۱-۲۸-۱-۸-۱۵-۲۲) و «بی‌انگیزگی» (۴ گویه) (گویه‌های شماره ۵-۱۲-۱۹-۲۶) است. پاسخ به هر گویه بر روی یک طیف هفت درجه‌ای لیکرت (اصلاً، خیلی کم، کمی، متوسط، زیاد، خیلی زیاد، کاملاً) که به ترتیب نمره ۱ تا ۷ به آن‌ها تعلق می‌گیرد. سپس میزان انگیزش تحصیلی بر اساس امتیاز بدست آمده دسته‌بندی می‌گردد، به این شکل که نمرات بین ۲۸ تا ۷۰ میزان انگیزش تحصیلی ضعیف، نمرات بین ۷۰ تا ۱۱۲ میزان انگیزش تحصیلی در سطح متوسطی و نمرات بالای ۱۱۲ میزان انگیزش تحصیلی بسیار خوب در نظر گرفته می‌شود. برای روانسنجی پرسشنامه تمام مراحل روایی صوری (کیفی و کمی)، روایی محتوا کیفی و کمی انجام شد. پایایی پرسشنامه به روش بازآزمایی با محاسبه آلفای کرونباخ (۰/۸۸) و دو نیمه کردن (۰/۷۳) تأیید گردیده است (والرند و همکاران، ۱۹۹۲). همچنین در مطالعه یوسفی، قاسمی و فیروزنیا (۱۳۸۸) میزان آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۶۷ بدست آمد. در این پژوهش، نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۴ و برای خرده مؤلفه‌های انگیزش درونی ۰/۹۲؛ انگیزش بیرونی ۰/۸۹ و بی‌انگیزگی ۰/۸۲ بدست آمد که نتایج حاکی از پایایی پرسشنامه است.

1. Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallieres

در این پژوهش برای تحلیل آماری داده‌ها، از شاخص‌ها و روش‌های تحلیل توصیفی - استنباطی استفاده شده است. برای به دست آوردن شاخص‌های توصیفی و بررسی همبستگی دوه‌دوی متغیرهای پژوهش از روش همبستگی پیرسون با نرم‌افزار بسته آماری برای علوم اجتماعی^۱ ۲۲-SPSS و برای بررسی برازندگی مدل از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار آموس^۲ ۲۴-AMOS استفاده شده است. همچنین برای بررسی روابط غیرمستقیم مسیرها از روش بوت‌استرپ^۳ استفاده شد.

یافته‌ها

الف) توصیف جمعیت شناختی

تعداد دانشجویان دختر ۱۸۳ نفر (۵۹ درصد) و دانشجویان پسر ۱۲۷ نفر (۴۱ درصد) بودند. ۸۸ نفر دانشجوی دانشکده ادبیات و علوم انسانی (۲۸ درصد)، ۸۸ نفر علوم پایه (۲۸ درصد)، ۱۷ نفر اقتصاد و علوم اداری (۶ درصد)، ۲۵ نفر فنی - مهندسی (۸ درصد)، ۸ نفر دامپزشکی (۳ درصد) و ۸۴ نفر دانشجوی دانشکده کشاورزی (۲۷ درصد) می‌باشند.

ب) توصیف و همبستگی شاخص‌ها

آماره‌های توصیفی و ماتریس همبستگی صفر مرتبه در جدول ۲، ارائه شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد، بین سازنده‌گرایی اجتماعی با انگیزش درونی و بیرونی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/01$)؛ اما سازنده‌گرایی اجتماعی با بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری داشت ($p < 0/01$). بین باورهای خودکارآمدی با انگیزش درونی و بیرونی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/01$)؛ اما باورهای خودکارآمدی با بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری داشت ($p < 0/01$). بین انتظار پیامد با انگیزش درونی و بیرونی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/01$)؛ اما انتظار پیامد با بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری داشت ($p < 0/01$). همچنین بین سازنده‌گرایی اجتماعی با باورهای خودکارآمدی و پیامدهای مورد انتظار رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت ($p < 0/01$). برای آزمون مدل فرضی، پیش‌فرض‌های آماری بررسی شد. نتایج نشان داد متغیرهای پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچکتر از ۲ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ بودند و لذا بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۵) تخطی از نرمال بودن

1. Statistics Package for The Social Sciences
2. Analysis of Moment Structures
3. Bootstrap

داده‌ها قابل مشاهده نبود. دو شاخص آماره تحمل^۱ و عامل تورم واریانس^۲ برای تعیین میزان همپوشی متغیرهای برونزا محاسبه شد کلیه این ضرایب در سطح قابل قبولی بودند. بطوریکه شاخص تحمل برای تمام متغیرهای پیش‌بین کوچکتر از ۰/۷۶۶، و شاخص تورم واریانس کوچکتر از ۱/۸۳ بدست آمد. اگر شاخص تحمل کوچکتر از یک، شاخص تورم کوچکتر از ده باشد می‌توان گفت که از مفروضه‌های رگرسیون تخطی صورت نگرفته است. پس از اجرای مدل ساختاری، مدل تجربی و قابل استفاده بدست آمد. پیش از بررسی ضرایب ساختاری، برازندگی مدل مفروض پیشنهادی مورد بررسی قرار گرفت. به هنگام آزمون مدل، درجه آزادی صفر مشاهده شد (به دلیل اشباع شدن مدل) به عبارت دیگر در این مدل تعداد پارامترهای آزاد با تعداد عناصر مجزا در ماتریس واریانس-کوواریانس مشاهده شده برابر بود؛ لذا شاخص‌های برازندگی محاسبه نشد، اما ضرایب مسیر توسط AMOS برآورد شده و معنی‌داری آماری آن‌ها نیز مشخص می‌شود و در نهایت، مسیرهای غیرمعنادار، از نمودار حذف شده و برازش مدل انجام می‌گیرد (میرز، گامست گارین^۳، ۲۰۱۶). بر اساس برآوردهای انجام شده، ضریب مربوط به مسیرهای غیرمعنادار از مدل حذف شدند. همانگونه که جدول ۳ نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی اصلاح شده با توجه به شاخص‌های برازندگی دارای برازشی خیلی خوب است.

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. سازنده‌گرایی اجتماعی	۱					
۲. باورهای خودکارآمدی	۰/۶۴**	۱				
۳. انتظار پیامد	۰/۴۲**	۰/۴۶**	۱			
۴. انگیزش درونی	۰/۴۹**	۰/۵۶**	۰/۴۹**	۱		
۵. انگیزش بیرونی	۰/۴۴**	۰/۴۸**	۰/۶۰**	۰/۷۹**	۱	
۶. بی‌انگیزگی	-۰/۱۵**	-۰/۲۳**	-۰/۱۵**	-۰/۳۶**	-۰/۱۶**	۱
میانگین	۱۴۳/۳۱	۱۷۴/۵۴	۲۹/۳۱	۶۰/۴۲	۵۸/۲۸	۱۴/۹
انحراف استاندارد	۲۷/۳۲	۳۳/۱۰	۵/۸۳	۱۴/۹۴	۱۳/۵	۶/۰۷
کجی	-۰/۳۰۵	-۰/۲۷۲	۰/۰۱۶	-۰/۶۰۱	-۰/۳۶۸	-۰/۰۲۱
کشیدگی	۰/۶۲۳	۰/۸۳۲	-۰/۲۴۶	۰/۱۸۳	۰/۵۱۸	-۰/۴۹۲

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

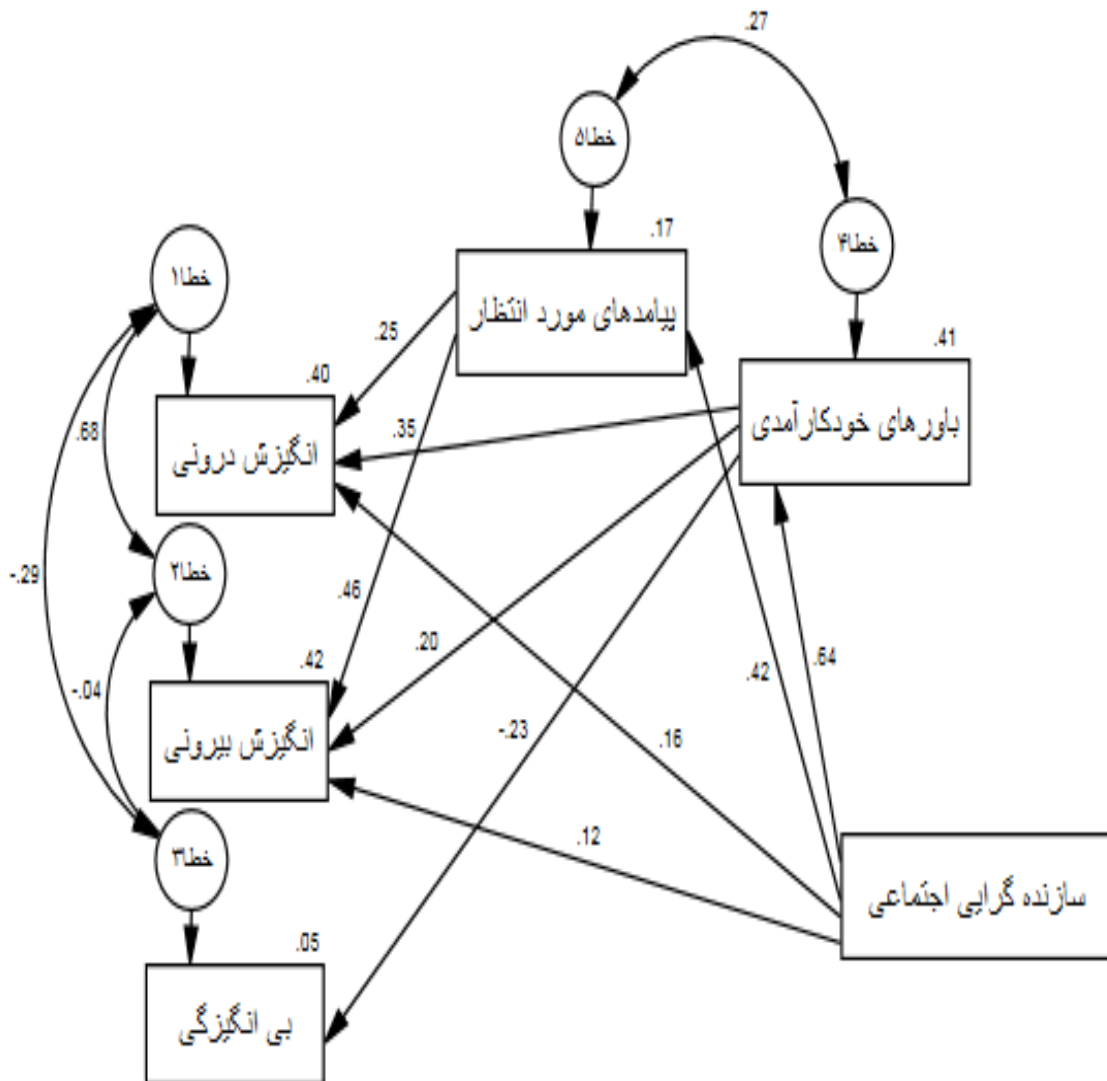
جدول ۲- میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب اعتبار و همبستگی صفر مرتبه بین متغیرهای پژوهش

- 1 . Tolerance
- 2 . Variance inflation factor (VIF)
- 3 . Meyers, Gamst & Guarino

شاخص	χ^2	Df	P	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI	TLI
اصلاح شده	۰/۶۳۵	۲	۰/۷۲۸	۰/۳۱۷	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹۹	۰/۹۹۳	۱/۰۰	۰/۹۹۹	۱/۰۰	۱/۰۰

جدول ۳- شاخص‌های برازندگی مدل اصلاح شده

مدل ساختاری مورد آزمون و مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش در شکل ۲ آمده است.



شکل ۲- ضرایب استاندارد مدل مفهومی پژوهش

در جدول ۴- ضرایب اثر مستقیم و سطح معنی‌داری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

متغیر مستقل	مسیر	متغیر وابسته	ضریب تعیین	برآورد غیراستاندارد	برآورد استاندارد	نسبت بحرانی	سطح معنی‌داری	فرضیه
سازنده‌گرایی اجتماعی	←	انگیزش درونی	۰/۴۰	۰/۰۸۹	۰/۱۶	۲/۸۸	۰/۰۰۴	تأیید
باورهای خودکارآمدی	←			۰/۱۵	۰/۳۵	۵/۸۹	۰/۰۰۱	تأیید
انتظار پیامد	←			۰/۶۴	۰/۲۵	۵/۲۲	۰/۰۰۱	تأیید
سازنده‌گرایی اجتماعی	←	انگیزش بیرونی	۰/۴۲	۰/۰۵۹	۰/۱۲	۲/۰۸	۰/۰۳۸	تأیید
باورهای خودکارآمدی	←			۰/۰۷۸	۰/۲۰	۳/۳۹	۰/۰۰۱	تأیید
انتظار پیامد	←			۱/۰۳	۰/۴۶	۹/۲۱	۰/۰۰۱	تأیید
سازنده‌گرایی اجتماعی	←	بی‌انگیزگی	۰/۰۵			مسیر حذف شده		
باورهای خودکارآمدی	←			-۰/۰۴	-۰/۲۳	-۴/۲۲	۰/۰۰۱	تأیید
انتظار پیامد	←					مسیر حذف شده		
سازنده‌گرایی اجتماعی	←	باورهای خودکارآمدی	۰/۴۱	۰/۸۱۳	۰/۶۴	۱۴/۶۸	۰/۰۰۱	تأیید
سازنده‌گرایی اجتماعی	←	انتظار پیامد	۰/۱۷	۰/۰۹۱	۰/۴۲	۸/۰۶	۰/۰۰۱	تأیید

جدول ۴- برآوردهای مربوط به تأثیرات مستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته

همان‌گونه که نتایج شکل ۲ و جدول ۴ نشان می‌دهند، سازنده‌گرایی اجتماعی ($P=۰/۰۰۴$)، $\beta=۰/۱۶$ ؛ باورهای خودکارآمدی ($P=۰/۰۰۱$)، $\beta=۰/۳۵$ و انتظار پیامد ($P=۰/۰۰۱$)، $\beta=۰/۲۵$ دارای اثر مثبتی بر انگیزش درونی هستند. سازنده‌گرایی اجتماعی ($P=۰/۰۳۸$)، $\beta=۰/۱۲$ ؛ باورهای خودکارآمدی ($P=۰/۰۰۱$)، $\beta=۰/۲۰$ و انتظار پیامد ($P=۰/۰۰۱$)، $\beta=۰/۴۶$ دارای اثر مثبتی بر انگیزش بیرونی بودند. باورهای خودکارآمدی ($P=۰/۰۰۱$)، $\beta=-۰/۲۳$ دارای اثر منفی بر بی‌انگیزگی بود؛ اما سازنده‌گرایی اجتماعی و انتظار پیامد بر بی‌انگیزگی اثر مستقیم نداشتند.

سازنده‌گرایی اجتماعی دارای اثر مثبتی بر باورهای خودکارآمدی ($\beta = 0/64, P = 0/001$) و انتظار پیامد ($\beta = 0/42, P = 0/038$) بود. جدول ۴ نتایج حاصل از روش بوت استرپ در برنامه ماکرو، آزمون پریچر و هیز (۲۰۰۸) را برای روابط واسطه‌ای نشان می‌دهد.

فاصله	حد	حد بالا	مقدار برآورد	مسیر		متغیر پیش‌بین
				متغیر واسطه	متغیر ملاک	
۰/۹۵	۰/۰۸	۰/۱۷۶	۰/۱۱۹	باورهای خودکارآمدی	انگیزش درونی	سازنده‌گرایی اجتماعی
۰/۹۵	۰/۰۲۷	۰/۱۱۱	۰/۰۶۳	باورهای خودکارآمدی	انگیزش بیرونی	سازنده‌گرایی اجتماعی
۰/۹۵	-۰/۰۵۴	-۰/۰۰۴	-۰/۰۳	باورهای خودکارآمدی	بی‌انگیزگی	سازنده‌گرایی اجتماعی
۰/۹۵	۰/۰۳۳	۰/۰۸۷	۰/۰۶	انتظار پیامد	انگیزش درونی	سازنده‌گرایی اجتماعی
۰/۹۵	۰/۰۶۴	۰/۱۲۷	۰/۰۹۴	انتظار پیامد	انگیزش بیرونی	سازنده‌گرایی اجتماعی

جدول ۵- برآورد مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت استرپ

جدول ۴ نشان می‌دهد که نتایج آزمون بوت استرپ برای مسیر سازنده‌گرایی اجتماعی به انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی از طریق میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی با توجه به اینکه در این مسیرها، صفر بیرون از فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، معنی‌دار هستند. همچنین نتایج آزمون بوت استرپ برای مسیر سازنده‌گرایی اجتماعی به انگیزش درونی و بیرونی از طریق میانجی‌گری انتظار پیامد با توجه به اینکه در این مسیرها، صفر بیرون از فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، معنی‌دار می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی روابط ساختاری ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی، خودکارآمدی و انتظار پیامد با جهت‌گیری‌های انگیزشی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی بود. برای بررسی این مهم، چندین فرضیه پیشنهاد شد. بر اساس فرضیه اول پیش‌بینی شد بین ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی با انگیزش درونی تحصیلی رابطه وجود دارد. یافته‌های حاصل، این فرض را تأیید کرد. نتایج این مطالعه، با یافته‌های پژوهش‌های ریندل و همکاران،

۲۰۱۵؛ خالد و خطیب، ۲۰۱۴؛ حسینی و مهدی‌پور مارالانی، ۱۳۹۶؛ اکبری بورنگ و رحیمی بورنگ، ۱۳۹۵ و زیارت‌زاده و طاهری، ۱۳۹۴ همسو می‌باشد. بررسی‌های متعدد نشان داده‌اند، هر قدر فراگیران کلاس خود را به صورت مثبت ارزیابی و ادراک نمایند؛ انگیزش، یادگیری و پیشرفت تحصیلی بهتری خواهند داشت (فرگوسن و دورمن^۱، ۲۰۰۱؛ دورمن، ۲۰۰۸). در تبیین این یافته می‌توان به مفروضه‌های نظریه شناختی- اجتماعی استناد کرد. بر اساس این نظریه، ادراک فرد از جو کلاس بر باورهای فراگیران درباره خودشان و ماهیت کار و تکالیف کلاس و محیط آموزشی اثر می‌گذارد و آنها نیز بر میزان تلاش و درگیری فرد با درس و تحصیل مؤثر واقع می‌شوند. این ادراک مواردی مانند دادن تملک فرایند یادگیری به یادگیرنده، تشویق کار گروهی و تبادل اندیشه بین افراد، یادگیری اصیل، تأکید بر آموخته‌های پیشین، توجه به دیدگاه‌های مختلف، مسئله محوری، خودارزیابی، و نقش تسهیل‌گری معلم را در برمی‌گیرد. وجود این ویژگی‌ها در کلاس و ادراک مثبت فراگیر از آنها موجب می‌شود انگیزه تلاش، علاقه و رغبت افزایش یافته و در نتیجه، عملکرد تحصیلی بهتری به وجود آید (پاتریک و رایان^۲، ۲۰۰۵). در محیط یادگیری سازنده‌گرا اساتید نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کنند و دانشجویان را به رشد فکری تشویق می‌کنند، دانشجویان از دانش قبلی‌شان استفاده می‌کنند و در ضمن رشد فهم‌شان نسبت به موضوعات علمی جدید، روی نظرات دانشجویان دیگر عمیقاً می‌اندیشند (نریمانی، خشنودی‌نیا، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۲). همچنین با توجه به این که محیط‌های یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی سعی می‌کنند فرد را به سمت مسئولیت، غایت‌نگری، هدفمندی سوق دهند و معلم بیشتر نقش راهنما و تسهیل‌گر را ایفا می‌کند (درايو، ۱۹۸۹)؛ در چنین فضایی، فرد احساس کارآمدی و شایستگی کرده و عزت‌نفس وی افزایش پیدا می‌کند. احساس ارزشمندی و شایستگی باعث شکل‌گیری هیجان‌های مثبت نسبت به محیط آموزشی می‌شود و موجب افزایش انگیزش در یادگیری و تحصیل می‌شود (قلاوندی، امانی‌ساری بیگلو و بابایی سنگلجی، ۱۳۹۱)؛ بنابراین، ادراک از محیط یادگیری می‌تواند با انگیزش تحصیلی در ارتباط باشد و بر آن تأثیر بگذارد (کوکا و هین^۳، ۲۰۰۳؛ نصیری، لطیفان و یوسفی، ۱۳۹۰).

-
- 1 . Ferguson & Dorman
 - 2 . Patrick & Ryan
 - 3 . Koka & Hein

یافته‌های مربوط به فرضیه دوم آن را تأیید کرد و نشان دادند بین ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی با انگیزش بیرونی تحصیلی رابطه وجود دارد. این یافته مطابق با نتایج مطالعات ریندل و همکاران، ۲۰۱۵؛ خالد و خطیب، ۲۰۱۴؛ حسینی و مهدی‌پور مارالانی، ۱۳۹۶؛ اکبری بورنگ و رحیمی بورنگ، ۱۳۹۵ و زیارت‌زاده و طاهری، ۱۳۹۴ است. این یافته پژوهش را می‌توان اینگونه تبیین نمود، لازمه درگیری با فعالیت‌های تحصیلی، انگیزش تحصیلی و داشتن شوق هیجانی و یا به نوعی داشتن اشتیاق عاطفی - شناختی نسبت به تحصیل و محیط یادگیری است. محیط حاکم بر آموزش عاملی تعیین‌کننده در ایجاد انگیزه برای یادگیری است؛ چرا که می‌تواند باعث تقویت رفتارهای منجر به یادگیری گردد. ادراکات دانشجویان در مورد محیط دانشگاه برای سازگاری، بقا و انگیزش دانشجو ضروری است؛ زیرا هر چه که ادراکات مثبت‌تر باشد، مشارکت دانشجو در کسب تجارب آموزشی و یادگیری بیشتر خواهد بود (هو و کو، ۲۰۰۳؛ آستین^۱، ۱۹۹۳). هر گاه معلم درس را به صورت معنادار ارائه کند، فراگیر انتخاب‌های خود را با اهمیت و دیدگاهش را تعیین کننده بداند، ارائه مطالب از سطح توانایی وی خیلی فراتر یا فروتر نباشند، چالش برانگیز باشند و فراگیر پس از ارائه پاسخ‌های مناسب بازخوردی مثبت از معلم دریافت کند، انگیزش درونی او افزایش می‌یابد (پاتریک، هیسلی و کمپلر^۲، ۲۰۰۰). معلمان مشتاق، دانش‌آموزانی با انگیزه پرورش می‌دهند و دست‌اندرکاران مدرسه (معلم، مدیر، مشاور و غیره) عوامل مؤثر در تعیین جهت‌گیری‌های انگیزشی دانش‌آموزان هستند (عریضی، عبادی و تاجی، ۱۳۸۶). در طی سال‌های اخیر توجه به بررسی محیط و یا فضای روانی اجتماعی محیط‌های آموزش و یادگیری، افزایش قابل توجهی یافته است (استوری، هارت، استاسون و ماهونی^۳، ۲۰۰۹). علاوه بر انگیزه، باید توجه داشت که عواملی همچون محیط آموزش و استاد و بالاخره محیط اجتماعی نیز می‌تواند در بهبود کیفیت یادگیری مؤثر باشند. بنابراین همبستگی میان رویکردها و اتمسفر آموزشی با انگیزش تحصیلی در بسیاری مطالعات تأکید و توجه شده است. لذا درک و شناخت مسایل محیط

-
- 1 . Hu & Kuh
 - 2 . Astin
 - 3 . Patrick, Hisley & Kempler
 - 4 . Story, Hart, Stasson & Mahoney

آموزش و عوامل مرتبط با آن برای دگرگونی، تعدیل و مدیریت برنامه‌های آموزشی ضروری است (گرین، میلر، کروسون، دوک و آکی، ۲۰۰۴).

یافته‌های بدست آمده نشان دادند، ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی با بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه ندارد و فرضیه سوم تأیید نشد. این یافته با نتایج مطالعات ریندل و همکاران، ۲۰۱۵؛ خالد و خطیب، ۲۰۱۴؛ حسینی و مهدی‌پور مارالانی، ۱۳۹۶؛ اکبری بورنگ و رحیمی بورنگ، ۱۳۹۵ و زیارت‌زاده و طاهری، ۱۳۹۴ ناهمسو است؛ ولی با دقت بیشتر متوجه می‌شویم که در تحقیقات ذکر شده، رابطه محیط سازنده‌گرا و انگیزش تحصیلی با آزمونهای ضریب همبستگی و رگرسیون انجام شده‌اند و این رابطه معنادار شده است؛ در حالی که، در تحقیق حاضر، فرضیه‌ها با تحلیل مسیر بررسی شده‌اند؛ در اینجا نیز رابطه محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی به بی‌انگیزگی در آزمون پیرسون معنادار شد، ولی در مدل به دلیل وجود متغیر میانجی، تمام سهم و اثر متغیر محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی روی بی‌انگیزگی تحصیلی از طریق متغیر میانجی و یا همان رابطه غیرمستقیم تبیین شده است. به عبارت دیگر، در این مدل نیز متغیر محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی روی بی‌انگیزگی تأثیر دارد، اما به صورت غیرمستقیم. لذا می‌توان گفت، این یافته با تحقیقات پیشین به نوعی هماهنگ بوده است. به عبارت دیگر، محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی بر روی بی‌انگیزگی البته به صورت غیرمستقیم اثرگذار است. به این معنا که وجود محیط یادگیری سازنده‌گرا در دانشجویان، تأثیر مهمی روی خودکارآمدی تحصیلی آنها می‌گذارد و این عامل نیز روی کاهش بی‌انگیزگی تحصیلی اثرگذار خواهد بود.

یافته‌های مربوط به فرضیه چهارم آن را تأیید کرد و نشان دادند بین ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بهرامی و بدری، ۱۳۹۶؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۴؛ گراوند، ۱۳۹۱؛ مروتی و همکاران، ۱۳۹۰ و توکاو و همکاران، ۲۰۱۳ همسو می‌باشد؛ زیرا آنان در پژوهش‌های خود به این نتیجه دست یافتند که ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری سازنده‌گرا با متغیرهای فراشناخت، خودکارآمدی و رویکردهای یادگیری رابطه تنگاتنگی دارند. به گفته‌ی بیگز، کیمبر و دوریس^۲ (۲۰۰۱) محیط یادگیری که بر اساس اصول سازنده‌گرایی بنا شده باشد، محیط یادگیری مناسبی برای کلاس‌های

1 . Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey

2 . Biggs, Kember & Doris

درس است و برای اینکه دانشجویان احساس کارآمدی کنند و برای یادگیری راهبردهای شناختی سطح بالا اتخاذ نمایند، لازم است که محیط یادگیری سازنده‌گرا باشد.

یافته‌های بدست آمده نشان دادند، ادراک از محیط سازنده‌گرایی اجتماعی با انتظار پیامد رابطه دارد و فرضیه پنجم تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کیو و همکاران، ۲۰۱۴ و شن و همکاران، ۲۰۱۳ همسو می‌باشد. محققان دریافته‌اند که بازده و پیامدهای یادگیری شناختی و عاطفی و نگرش دانشجویان در مورد یادگیری، تا حد زیادی تحت تأثیر ادراک آنها از این محیط است (آندرسون و والبرگ^۱، ۱۹۷۴). ادراک محیط یادگیری می‌تواند تأثیرات عمیقی بر بازده و پیامدهای یادگیری دانشجویان داشته باشد (خین^۲، ۲۰۰۲؛ به نقل از ییمینی، کدیور، فرزاد و مرادی، ۱۳۸۷).

کسانی که تجربه‌های متنوع‌تری در محیط‌های مناسب‌تری دارند، نسبت به افرادی که بخت کمتری را برای قرار گرفتن در چنین محیط‌هایی داشته‌اند، در یادگیری خود اشخاص کارآمدتری خواهند بود. از سوی دیگر، علاوه بر عنصر محیط و موقعیت یادگیری، توانایی‌های متفاوت و بالقوه افراد نیز در اکوسیستم یاد شده، جایگاه ویژه دارد. به طور مثال، فراگیران در یک موقعیت یکسان، ممکن است یادگیری‌های متفاوتی داشته باشند، که آن را می‌توان به تفاوت در توانایی‌ها، انگیزه و یا انتظار پیامد نسبت داد. همچنین در تبیین این یافته می‌توان اظهار نمود، از آنجا که پیامدهای مورد انتظار در قالب واکنش‌های اجتماعی نیز مطرح است، یافته حاضر منطقی و قایل تبیین است. به این ترتیب که اساتید با حمایت‌های خود از دانشجویان، این احساس را به دانشجو منتقل می‌کنند که در صورت اشتباه و یا خطا در فرایند آموزش و پژوهش مورد حمایت و راهنمایی اساتید هستند بر این اساس دانشجویان نیز با اعتماد به نفس بالاتری به تحصیل ادامه داده و پیش‌بینی‌های بهتری نیز از امور آتی برای خود مدنظر قرار می‌دهند.

یافته‌های مربوط به فرضیه ششم آن را تأیید کرد و نشان دادند بین باورهای خودکارآمدی با انگیزش درونی تحصیلی رابطه وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های تاپکو و لیناتاسکیار، ۲۰۱۸؛ بولارد، ۲۰۱۶ و روحی و همکاران، ۱۳۹۲ همسو می‌باشد. همچنین بندورا در پژوهشی نشان داد که انگیزش، رفتار هدفمندی است که توسط انتظار مرتبط با پیامدهای پیش‌بینی شده اعمال و نیز خودکارآمدی برای انجام این اعمال، جستجو و حفظ می‌شود (پیتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در

1 . Anderson & Walberg

2 . Khine

تبیین این یافته می‌توان چنین گفت دانشجویانی که خودکارآمدی بالایی دارند، مشکلات تحصیلی را به عنوان فرصتی برای موفقیت در نظر می‌گیرند و برای به دست آوردن مهارت‌های لازم برای حل هر مشکل تحصیلی که ممکن است سر راه‌شان قرار گیرد، مشتاق هستند؛ بنابراین اگر دانشجویان این مسئله را باور داشته باشند که در زمینه تحصیلی موفق خواهند شد، همواره برای رسیدن به هدف خویش تلاش کرده و احتمالاً در آینده با نتایج موفقیت‌آمیزی مواجه خواهند شد که مجموعه این عوامل باعث افزایش انگیزه تحصیلی می‌گردد. در واقع از جمله عواملی که با خودکارآمدی دانشجویان هم‌سویی دارد، انگیزه‌ی تحصیلی آنهاست که نیرویی مضاعف برای رسیدن به هدف ایجاد می‌کند؛ چرا که به واسطه‌ی انگیزه‌ی تحصیلی بالا دانشجویان می‌توانند در کلاس درس با اشتیاق فراوان به آموزش استاد توجه کنند، تلاش و پشتکار برای آنها لذت‌بخش است، تکالیف درسی خود را در منزل و خوابگاه با علاقه انجام می‌دهند و برای سرگرمی‌های دیگر وقت مناسبی در نظر می‌گیرند؛ موفقیت در جامعه و همچنین رضایت اساتید برای‌شان مهم است، از داشتن رابطه‌ی صمیمی با استاد خود احساس خوبی دارند، برای جلب رضایت او نهایت سعی و تلاش خود را به کار می‌گیرند تا از مفاهیم درسی درک کاملی داشته باشند. مطالب یاد شده استنادی بر کنش متقابل خودکارآمدی با انگیزه تحصیلی در جهت بهبود و ارتقای سطح عملکرد دانشجویان در محیط‌های دانشگاهی است.

یافته‌های بدست آمده نشان دادند، باورهای خودکارآمدی با انگیزش بیرونی تحصیلی رابطه دارد و فرضیه هفتم تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های تاپکو و لیناتاسکیار، ۲۰۱۸؛ بولارد، ۲۰۱۶ و روحی و همکاران، ۱۳۹۲ همسو می‌باشد. بر اساس الگوی شناختی لازاروس^۱ (۱۹۹۹)، خودکارآمدی در ارزیابی مطالبات محیطی نقش قابل ملاحظه‌ای دارد. در واقع افراد مطالبات بیرونی را یا به صورت چالش و یا به صورت تهدید ارزیابی می‌کنند. به عبارتی خودکارآمدی مهمترین عامل تعیین‌کننده‌ی فعالیت‌هایی هستند که ما انتخاب و انجام می‌دهیم. بندورا (۲۰۰۱)، معتقد است که هیچکدام از باورهای شناختی افراد به اندازه‌ی خودکارآمدی در مدیریت کارکردهای سازگارانه‌ی فردی و در برخورد با مشکلات و شرایط استرس‌زا اساسی نیستند. ماستن^۲ (۲۰۰۱)، نیز معتقد است که احساس خودکارآمدی، انگیزه‌ی یادگیرندگان را برای درگیری با تکالیف، شرایط نامطلوب

1 . Lazarus

2 . Masten

موجود و چالش‌های پیش‌رو ترغیب می‌کند. یادگیرندگان با خودباوری بالا، پرنرزی نمایان می‌شوند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌ها غلبه کنند. چنین باوری به توانایی‌های شخصی در برخورد با محرک‌های استرس‌زای محیطی، با کارکردهای سازگارانه‌ی سرزندگی همراه است. افراد با خودکارآمدی بالا به دلیل به کارگیری تلاش بیشتر و پافشاری بر حل مسائل، از انگیزش، سرزندگی و عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند (کوماراجو و نادلر^۱، ۲۰۱۳؛ رحیمی و زارعی، ۱۳۹۵). از طرفی هنگام رویارویی با چالش‌های تحصیلی آنان که توانایی‌های خود را باور ندارند از کوشش خود می‌کاهند و زود به راه‌حل‌های دست‌پایین تن می‌دهند در حالی‌که افراد خودکارآمد فعالیت‌های چالش‌انگیز و محیط‌هایی را بر می‌گزینند که حس می‌کنند برای انجام‌شان توانایی دارند و همین امر تأثیر مثبتی بر انگیزش تحصیلی آنان به بار می‌آورد.

یافته‌های مربوط به فرضیه هشتم آن را تأیید کرد و نشان دادند بین باورهای خودکارآمدی با بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های تاپکو و لیناتاسکیار، ۲۰۱۸؛ بولارد، ۲۰۱۶ و روحی و همکاران، ۱۳۹۲ همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان نمود که خودباوری و باور داشتن به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود و برخوردار بودن از احساس خودکارآمدی به عنوان متغیر مهم، می‌تواند بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی، به موقع انجام دادن تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی، انتخاب درست اهداف آموزشی، میزان تلاش و کوشش و نوع راهبردهای شناختی و فراشناختی مورد استفاده در دانشجویان اثرگذار باشد. به این ترتیب، می‌بایست در دانشجویان به ایجاد انتظارات مثبت و روحیه خودباوری با توجه به ظرفیت و تفاوت‌های فردی در گرایش به موفقیت و پیشرفت تحصیلی مبادرت ورزید و شرایط مناسب برای ایجاد انگیزه و کسب تجارب موفقیت‌آمیز برای آنها فراهم شود؛ چرا که افزایش خودباوری با هدف‌گزینی بهتر، تلاش بیشتر، استفاده از راهبردهای مناسب‌تر و عملکرد بهتر در انجام تکالیف ارتباط نزدیک دارد؛ که مجموعه این عوامل می‌تواند باعث کاهش بی‌انگیزگی تحصیلی شود.

یافته‌های بدست آمده نشان دادند، انتظار پیامد با انگیزش درونی تحصیلی رابطه دارد و فرضیه نهم تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های آیفیندو، ۲۰۱۷؛ دسی و رایان، ۲۰۱۲؛ کینگو و اکدوگان، ۲۰۱۱؛ رد ریگوئز، ۲۰۰۹ و نیدر هاسر و پرکمن، ۲۰۱۰ همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان نمود که خودباوری تحصیلی هم باعث افزایش انگیزه و هم باعث افزایش

پیشرفت تحصیلی می‌شود، به این ترتیب که دانشجویانی که به درک ارزش درونی رسیده‌اند، درگیری شناختی بیشتری در آنها ایجاد شده، و انگیزش تحصیلی بالاتر و پیشرفت بیشتری نصیب شان می‌شود. صرف نظر از تفاوت‌های فردی در دانشجویان، آنها می‌بایست از ویژگی‌های مثبتی همچون اتکا به خود، ابتکار عمل، لذت در یادگیری، باور به فعال بودن نه منفعل بودن در یادگیری و رشد عقلانی بهره‌مند باشند. در نتیجه خودباوری تحصیلی و هویت تحصیلی در دانشجویان اهمیت و تأثیر بسزایی در انگیزش پیشرفت آنها دارد. علاوه بر ویژگی‌های فردی و هویت تحصیلی که بر خودباوری تحصیلی تأثیر دارند، خصوصیات و ویژگی‌های دانشگاه‌ها نیز در خودباوری تحصیلی دانشجویان نقش مهمی را ایفا می‌کند؛ بنابراین دانشگاه‌ها باید تمامی تجهیزات لازم را فراهم آورند تا بتوانند استعدادهاى مختلفی را در خود پرورش دهند. دانشجویان دارای ویژگی خودباوری، هدفی برای انجام دادن انتخاب می‌کنند و رفتارها، شناخت‌ها و انگیزه‌های خود را در راستای رسیدن به آن هدف برمی‌گزینند. همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت از آن جا که، افراد در نتیجه تجربه‌های پیشین، انتظار دارند انواع معینی از رفتار اثراتی داشته باشد که آنها برای آن ارزش قائلند و برخی پیامدهای نامطلوب تولید کند و نیز برخی اثر محسوس کمتری داشته باشد. بنابراین، رفتار افراد تا حد زیادی توسط پیامدهای پیش‌بینی شده تنظیم می‌شود. در واقع افراد به تأثیرات بیرونی از طریق مشاهده و سپس با ساختارهای شناختی واکنش نشان می‌دهند. به این صورت که آنها مشاهده می‌کنند، فکر می‌کنند، نقشه می‌کشند و پیامدهای احتمالی و بیرونی خود را پیش‌بینی می‌کنند که این فرایند، یعنی پیش‌بینی افراد از وقایع آتی انگیزش آنها برای ادامه یا اجتناب از اعمال را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. از این رو نظریه پردازان نظریه یادگیری اجتماعی، بر این باورند که رفتار افراد بیشتر تحت فرمان واکنش‌های آنان به پیامدهای پیش‌بینی شده و پس از آن واکنش به پیامدهای بیرونی گذشته و حال قرار دارد. بر این اساس در نظریه یادگیری اجتماعی، این نتیجه‌گیری منصفانه است که رفتار افراد بیشتر تحت فرمان واکنش‌های آنان به پیامدهای پیش‌بینی شده و پس از آن واکنش به پیامدهای بیرونی گذشته و حال قرار دارد (بندورا، ۱۹۷۴).

شخص رفتار خود را به شیوه آینده‌مدار (درون کنشی) بوجود می‌آورد، اما این رفتار واکنشی به پیامدهای پیش‌بینی شده اعمال خود (واکنشی) است. از این رو، در نظریه یادگیری اجتماعی مفروضه‌های اساسی درون‌کنشی و واکنشی با یکدیگر ترکیب می‌شود. براین اساس، می‌توان این گونه استنباط کرد که از آنجا که پیامد به عنوان یک سازه‌ای که نقش خود را همیشه قبل از دیگر

سازه‌ها نشان می‌دهد می‌تواند تاثیر ديگر سازه‌ها را تحت تاثیر خود قرار دهد و از طرف ديگر بر رفتار و ساير فعاليت‌های روانی از جمله انگيزش افراد تاثیرگذار باشد و در واقع به عنوان يك سازه پيش‌بين که تا به حال کمتر بدان توجه شده است، نقش و جايگاه ویژه خود را در مدل فرضی جلوه‌گر می‌سازد.

یافته‌های مربوط به فرضیه دهم آن را تأیید کرد و نشان دادند بین انتظار پیامد با انگيزش بیرونی تحصیلی رابطه وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های آفیندو، ۲۰۱۷؛ دسی و رایان، ۲۰۱۲؛ کینگو و اکدوگان، ۲۰۱۱؛ ردريگوئز، ۲۰۰۹ و نیدرهاسر و پرکمن، ۲۰۱۰ همسو می‌باشد. بر اساس دیدگاه بندورا (۱۹۹۹) می‌توان گفت که انتظار پیامد تا حد زیادی وابسته به قضاوت‌های افراد است. انتظار پیامد باور انگيزشی است که ارتباط تنگاتنگ با عملکرد دارد. بر این اساس دانشجویانی که انتظار پیامد بالایی را برای فعاليت‌های خود پيش‌بینی می‌کنند سطح انگيزشی بالاتری دارند و تلاش می‌کنند در فعاليت‌های تحصیلی خود جدیت بیشتری داشته باشند و از عواملی که تسهیل‌کننده یادگیری به شمار می‌رود مانند یادگیری خودتنظیمی استفاده بیشتری کنند. با توجه به نظریه ارزش × انتظار گرایش نزدیک شده به یک محرک محیطی حاصل ضرب دو ساختار شناختی انتظار و ارزش است. زمانی که فرد احساس کند در جامعه از نظر شغلی، موقعیت اجتماعی و تأمین نیازهای مالی جایگاه تعریف شده‌ای ندارد علی‌رغم میل به یادگیری و پیشرفت از انگيزش کافی برخوردار نخواهد بود در نتیجه نیرو که حاصل ضرب ارزش × انتظار است کاهش می‌یابد و به تبع آن از انگيزش فرد نیز کاسته می‌گردد. بر اساس نظریه اکلز^۱ (۱۹۸۶)؛ به نقل از حجابی و عظیمی، (۱۳۹۸) عقایدی که افراد در مورد توانایی خود در انجام تکالیف دارند و عقایدی که فرد در مورد ارزش و اهمیت تکلیف و ساختار تکلیف دارد بر واکنش هیجانی نسبت به تکلیف در حیطه تحصیلی تأثیر دارد و با مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیم مانند (خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی) ارتباط مثبت دارد. بر مبنای نظریه اکلز می‌توان گفت دانشجویانی که انتظارات آگاهانه‌ای در مورد توانایی‌های خود و اهمیت تکلیف دارند از واکنش‌های صحیح در برابر تکالیف استفاده می‌کنند و برای رسیدن به سطح بالای موفقیت تحصیلی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده می‌کنند. به عبارت ديگر مؤلفه انتظار پیامد می‌تواند به استفاده دانشجویان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم

تلاش جهت دهد. بدین ترتیب که در صورتی که افراد پیامدهای ارزشمندی را برای خود متصور شوند انگیزه بیشتری برای کاربست راهبردهای یادگیری خودتنظیمی خواهند داشت.

یافته‌های بدست آمده نشان دادند، انتظار پیامد با بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه ندارد و فرضیه یازدهم تأیید نشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های آیفیندو، ۲۰۱۷؛ دسی و رایان، ۲۰۱۲؛ کینگو و اکدوگان، ۲۰۱۱؛ رد ریگوئز، ۲۰۰۹ و نیدرهاسر و پرکمن، ۲۰۱۰ ناهمسو می‌باشد. علت این یافته عدم آگاهی نسبت به کاربرد رشته در جامعه بعد از فارغ‌التحصیلی و کم بودن فرصت‌های شغلی به دلیل عدم تناسب پذیرش دانشجو و نیاز جامعه است که موجب کاهش انگیزه و در نتیجه بی‌انگیزگی دانشجویان می‌شود. همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت ماهیت پیچیده متغیرهای علوم انسانی و وجود متغیرهای میانجی دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته‌اند می‌تواند دلیلی باشد بر این که ما نتوانیم رابطه واقعی بین دو متغیر انتظار پیامد و بی‌انگیزگی تحصیلی را آن‌گونه که هست شناسایی کنیم. به همین خاطر توصیه می‌شود رابطه این دو متغیر در پژوهش‌های دیگر مورد بررسی قرار گیرد تا ماهیت رابطه بین این دو متغیر بیشتر آشکار گردد.

نتایج نشان داد باورهای خودکارآمدی نقش واسطه‌ای در خصوص رابطه ادراک از محیط سازنده‌گرایی اجتماعی و انگیزش درونی تحصیلی آنان را دارا می‌باشد و فرضیه دوازدهم تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بهرامی و بدری (۱۳۹۶)؛ مرادی و همکاران (۱۳۹۴)؛ گراوند (۱۳۹۱) و مروتی و همکاران (۱۳۹۰) که اثر غیرمستقیم ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی بر انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهد همسو است. به این صورت که ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی اثر مثبت و مستقیمی بر باورهای خودکارآمدی دانشجویان گذاشت که این یافته با نتایج پژوهش‌های بهرامی و بدری، ۱۳۹۶؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۴؛ گراوند، ۱۳۹۱؛ مروتی و همکاران، ۱۳۹۰ و توکاو و همکاران، ۲۰۱۳ هم‌خوانی دارد. در مرحله بعد باورهای خودکارآمدی توانست اثر مثبت و مستقیمی بر انگیزش درونی دانشجویان داشته باشد، که این بخش از پژوهش نیز با نتیجه پژوهش تاپکو و لیناتاسکیار، ۲۰۱۸؛ بولارد، ۲۰۱۶ و روحی و همکاران، ۱۳۹۲ که حاکی از آن است که خودکارآمدی تأثیر مستقیم بر انگیزش تحصیلی دارد، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، طراحی و سازماندهی کلاس درس از عمده‌ترین مسائل معلمان بوده، زیرا نحوه مدیریت کلاس همواره پیش‌نیاز یک محیط یادگیری اثربخش است. کلاس درس و محیط یادگیری سازنده‌گرا شرایط را برای یادگیری خلاق فراهم می‌کند. یادگیری خلاق مستلزم کلاسی

فعال، پویا و برانگیزاننده است (حسینی، ۱۳۸۸). یادگیری خلاق، انگیزه لازم برای فعالیت و تلاش را در یادگیرنده ایجاد می‌کند تا حتی برای مسائل آینده که قابل پیش‌بینی نیست به راه‌حل‌های خلاقانه بیندیشد (حسینی، ۱۳۸۸). بر اساس این پژوهش، محیط سازنده‌گرا نقش اساسی در انگیزش درونی تحصیلی به‌واسطه خودکارآمدی تحصیلی دارد. علاوه بر این، با توجه به اینکه از مهمترین مؤلفه‌های محیط سازنده‌گرا دادن تملک فرایند یادگیری به یادگیرنده است، با حمایت از استقلال دانشجویان می‌توان نقش مهمی در افزایش خودکارآمدی تحصیلی ایفا کرد. بنابراین وجود محیط سازنده‌گرا برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی و در نتیجه انگیزش درونی تحصیلی مؤثر است. اساتید و معلمان با در نظر گرفتن مؤلفه‌های محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی (دادن تملک فرایند یادگیری به یادگیرنده، تشویق کار گروهی و تبادل اندیشه بین افراد، یادگیری اصیل، تأکید بر آموخته‌های پیشین، توجه به دیدگاه‌های مختلف، مسئله محوری، خودارزیابی، و نقش تسهیل‌گری معلم) می‌توانند با افزایش خودکارآمدی تحصیلی، نقش قابل توجهی در انگیزش درونی دانشجویان ایفا کنند.

نتایج نشان دادند باورهای خودکارآمدی نقش واسطه‌ای در خصوص رابطه ادراک از محیط سازنده‌گرایی اجتماعی و انگیزش بیرونی تحصیلی آنان را دارا می‌باشد و فرضیه سیزدهم تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بهرامی و بدری (۱۳۹۶)؛ مرادی و همکاران (۱۳۹۴)؛ گراوند (۱۳۹۱) و مروتی و همکاران (۱۳۹۰) که اثر غیرمستقیم ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی بر انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهد همسو است. به این صورت که ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی اثر مثبت و مستقیمی بر باورهای خودکارآمدی دانشجویان گذاشت که این یافته با نتایج پژوهش‌های بهرامی و بدری، ۱۳۹۶؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۴؛ گراوند، ۱۳۹۱؛ مروتی و همکاران، ۱۳۹۰ و توکاو و همکاران، ۲۰۱۳ هم‌خوانی دارد. در مرحله بعد باورهای خودکارآمدی توانست اثر مثبت و مستقیمی بر انگیزش درونی دانشجویان داشته باشد، که این بخش از پژوهش نیز با نتیجه پژوهش تاپکو و لیناتاسکیار، ۲۰۱۸؛ بولارد، ۲۰۱۶ و روحی و همکاران، ۱۳۹۲ که حاکی از آن است که خودکارآمدی تأثیر مستقیم بر انگیزش تحصیلی دارد، همسو است. در واقع باورهای خودکارآمدی به خوبی نقش میانجی‌گری را برای ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی و انگیزش تحصیلی ایفا کرده است، و متغیر مستقل به واسطه باورهای خودکارآمدی می‌تواند اثرات غیرمستقیم و معناداری بر متغیر وابسته پژوهش داشته باشد. محیط یادگیری

سازنده‌گرا، از طریق فراهم کردن سرمشق‌های مؤثر و تجربه‌جانشینی، افزایش تفسیرهای مثبت و فراهم کردن حمایت اطلاعاتی، خودکارآمدی دانشجویان را افزایش داد و به دنبال آن، با بالا رفتن خودکارآمدی و افزایش اعتماد و باور داشتن توانایی‌هایشان، انگیزش درونی تحصیلی‌شان به طور غیرمستقیم افزایش یافت. در محیط یادگیری سازنده‌گرا معلمان نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کنند، یادگیرنده را در فرایند کسب دانش مسئول و فعال می‌دانند (لوینس^۱، ۲۰۰۷) و دانش‌آموزان را به رشد فکری تشویق می‌کنند. دانش‌آموزان از دانش قبلی‌شان استفاده می‌کنند و در ضمن رشد فهم‌شان نسبت به موضوعات علمی جدید روی نظرات دانش‌آموزان دیگر عمیقاً می‌اندیشند. و همچنین، اجرای موفقیت‌آمیز آموزش را منوط به شرکت فعال و کامل همه افراد می‌دانند. بدون شک، واضح است که در چنین محیط‌هایی دانش‌آموزان احساس خودکارآمدی بیشتری کنند و متعاقباً انگیزش بهتری در زمینه تحصیلی داشته باشند.

نتایج نشان داد باورهای خودکارآمدی نقش واسطه‌ای در خصوص رابطه ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی و بی‌انگیزگی تحصیلی آنان را دارا می‌باشد و فرضیه چهاردهم تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های بهرامی و بدری (۱۳۹۶)؛ مرادی و همکاران (۱۳۹۴)؛ گراوند (۱۳۹۱) و مروتی و همکاران (۱۳۹۰) که اثر غیرمستقیم ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی بر انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهد همسو است. به این صورت که ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی اثر مثبت و مستقیمی بر باورهای خودکارآمدی دانشجویان گذاشت که این یافته با نتایج پژوهش‌های بهرامی و بدری، ۱۳۹۶؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۴؛ گراوند، ۱۳۹۱؛ مروتی و همکاران، ۱۳۹۰ و توکاو و همکاران، ۲۰۱۳ هم‌خوانی دارد. در مرحله بعد باورهای خودکارآمدی توانست اثر مثبت و مستقیمی بر انگیزش درونی دانشجویان داشته باشد، که این بخش از پژوهش نیز با نتیجه پژوهش تاپکو و لیناتاسکیار، ۲۰۱۸؛ بولارد، ۲۰۱۶ و روحی و همکاران، ۱۳۹۲ که حاکی از آن است که خودکارآمدی تأثیر مستقیم بر انگیزش تحصیلی دارد، همسو است. طبق نظر لوین (به نقل از وولف و فریسر^۲، ۲۰۰۸)، رفتار، در نتیجه تعامل بین فرد و محیط پیرامونی وی شکل می‌گیرد. محیطی که در آن درس سازماندهی و به طور واضح ارائه می‌شود و به صورتی طرح‌ریزی شده که با آنچه دانشجو از قبل می‌داند هماهنگ است، به دانشجو

1 . Loyens

2 . Wolf & Fraser

کمک می‌کند تا پیشرفت کند. در یک چنین محیط آموزشی، یادگیری و رویکردهای آن طوری با یکدیگر هماهنگ می‌شوند که هدف‌ها قابل دستیابی باشند (به نقل از یمینی و همکاران، ۱۳۸۸). در واقع، کلاس‌هایی که برانگیزاننده، چالش‌برانگیز و هدفمند هستند، اثر مثبتی بر عملکرد تحصیلی و نگرش دانشجویان دارند. به طور خلاصه، محیط یادگیری سازنده‌گرا به سبب داشتن ویژگی‌هایی هم‌چون دانشجو‌محوری، مسئولیت‌پذیری دانشجو در تعیین هدف‌های یادگیری و تنظیم عملکردشان با هدف‌ها، مشارکت و تعامل اجتماعی، نقش فعال دانشجو در برنامه‌ریزی، مدیریت و ارزشیابی از فعالیت‌های کلاسی، انجام تکالیف معنادار و موقعیت‌هایی شبیه به زندگی روزمره دانشجویان و ... بر عملکرد دانشجویان تأثیر دارد (اوزاکل، تک‌کایا و کاکیروگلو، ۲۰۰۹). از سوی دیگر، از نگاه بندورا (۱۹۹۷) اولین و مهم‌ترین منبع اطلاعات خودکارآمدی عملکرد واقعی است. تجربه‌های مثبت و منفی می‌تواند بر توانایی یک فرد در انجام یک تکلیف خاص تأثیر بگذارد. اگر فردی در گذشته در یک تکلیف به خوبی عمل کرده است، احتمالاً احساس کفایت خواهد کرد و در تکلیف مشابه نیز به خوبی عمل خواهد کرد. بدیهی است که فراگیران دارای عملکرد تحصیلی موفق، به واسطه در اختیار داشتن یکی از منابع مهم اطلاعات خودکارآمدی یعنی تجربه‌های واقعی، باورهای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر نیز خواهند داشت. تبیین اختصاصی‌تر از رابطه خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی این است که درگیر شدن افراد در فعالیت‌های تحصیلی که تحت تأثیر عوامل شخصی مانند هدف‌گذاری و پردازش اطلاعات، و عوامل موقعیتی مانند پاداش بازخورد معلم قرار می‌گیرد، نشانه‌هایی در مورد اینکه دانشجویان به خوبی عمل می‌کنند و یاد می‌گیرند حاصل می‌کند (شانک، ۲۰۰۸).

نتایج نشان داد انتظار پیامد نقش واسطه‌ای در خصوص رابطه ادراک از محیط سازنده‌گرایی اجتماعی و انگیزش درونی تحصیلی آنان را دارا می‌باشد و فرضیه پنزدهم تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش حجازی و عظیمی، ۱۳۹۸ که اثر غیرمستقیم ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی بر انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهد همسو است. به این صورت که ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی اثر مثبت و مستقیمی بر انتظار پیامد دانشجویان گذاشت که این یافته با نتایج پژوهش‌های کیو و همکاران، ۲۰۱۴ و شن و همکاران، ۲۰۱۳ هم‌خوانی دارد. در مرحله بعد انتظار پیامد توانست اثر مثبت و مستقیمی بر انگیزش درونی دانشجویان داشته باشد، که

این بخش از پژوهش نیز با نتیجه پژوهش‌های آیفیندو، ۲۰۱۷؛ دسی و رایان، ۲۰۱۲؛ کینگو و اکدوگان، ۲۰۱۱؛ ردیگوئز، ۲۰۰۹ و نیدرهاسر و پرکمن، ۲۰۱۰ که حاکی از آن است که خودکارآمدی تأثیر مستقیم بر انگیزش تحصیلی دارد، همسو است. رابطه بین انتظارات پیامدی با انگیزش تحصیلی به نوعی ریشه در نظریه‌های تربیتی، از جمله دسی و رایان (۲۰۰۰)، بندورا (۲۰۰۴) و پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) دارد، به طوری که بندورا (۲۰۰۴) انتظار پیامد را نوعی خودارزشیابی می‌داند که در صورتی که فرد احساس رضایت نسبت بدان تکلیف نداشته باشد یا ارزشیابی شخصی ناکارآمدی را در خود توصیف کند، نسبت به تکلیف احساس بی‌انگیزشی خواهد کرد. در این راستا دسی و رایان (۲۰۰۰) نیز بی‌انگیزشی را حالت عدم ارتباط بین نتیجه رفتار با خود رفتار می‌دانند و پینتریچ و دی‌گروت^۱ (۱۹۹۰) در قالب ارزش تکلیف در مورد انتظارات پیامدی و انگیزش بحث می‌کند، به طوری که اگر تکلیفی برای دانش‌آموزی ارزشمند تلقی شود و دانش‌آموز انتظار پاداش را داشته باشد، میزان انگیزه و درگیری فرد افزایش پیدا می‌کند. لذا، رابطه مثبت بین انتظارات پیامدی با انگیزش درونی و بیرونی بر اساس نظریه‌های ذکر شده قابل دفاع بوده و منطقی است، به طوری که پیشینه نظری نیز از این یافته حمایت می‌کند. انگیزش درونی همان انگیزش انجام یک فعالیت به خاطر خود آن فعالیت است. کسانی که انگیزش درونی دارند به این خاطر روی تکالیف خود فعالیت می‌کنند که آن را خوشایند می‌دانند. برای آنان انجام تکالیف به خودی خود پاداش است و نیاز به پاداش آشکار و دیگر الزامات بیرونی نیست. در مقابل افرادی که با محرک‌های بیرونی برانگیخته می‌شوند برای کسب پاداش‌های معلم و دیگران و یا جهت فرار از تنبیه، دست به انجام فعالیت می‌زنند. یکی از روش‌های ایجاد انگیزش درونی فراهم آوردن شرایطی است تا دانش‌آموزان ارتباط میان تکالیف و مطالب آموزشی با زندگی روزمره را دریابند (شانک، میسی و پینتریچ^۲، ۲۰۱۲). بر این اساس محیط یادگیری سازنده‌گرا شرایطی را مهیا می‌کند تا دانش‌آموزان فرصتی جهت درک و یافتن ارتباط میان مسائل و تکالیف با زندگی روزمره را داشته باشند. با افزایش درک اهمیت یادگیری دروس و کاربرد مطالب یاد گرفته شده و ارتباط آنها با زندگی شخصی، دانش‌آموزان به ارزش واقعی دروس و تکالیف بسیار علاقه‌مند شده و سودمندی تحصیل را بیشتر لمس می‌کنند؛ بنابراین چون مطالب درسی را مطالبی قابل فهم و

1 . Pintrich & De Groot

2 . Meece & Pintrich

سودمند می‌یابند برایشان لذت‌بخش‌تر و جذاب‌تر است. دانشجویانی که ارزش دروس و ارتباط آنها با زندگی و آینده خود را متوجه می‌شوند مداومت، استقامت و پافشاری بیشتری در انجام تکالیف و یادگیری از خود نشان می‌دهند (بارون و هولیمان، ۲۰۱۵)؛ بنابراین دانش‌آموزان مطالب درسی را بهتر یاد می‌گیرند و عملکرد خود را بهبود می‌بخشند.

نتایج نشان داد انتظار پیامد نقش واسطه‌ای در خصوص رابطه ادراک از محیط سازنده‌گرایی اجتماعی و انگیزش بیرونی تحصیلی آنان را دارا می‌باشد و فرضیه شانزدهم تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش حجازی و عظیمی، ۱۳۹۸ که اثر غیرمستقیم ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی بر انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهد همسو است. به این صورت که ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی اثر مثبت و مستقیمی بر انتظار پیامد دانشجویان گذاشت که این یافته با نتایج پژوهش‌های کیو و همکاران، ۲۰۱۴ و شن و همکاران، ۲۰۱۳ هم‌خوانی دارد. در مرحله بعد انتظار پیامد توانست اثر مثبت و مستقیمی بر انگیزش بیرونی دانشجویان داشته باشد، که این بخش از پژوهش نیز با نتیجه پژوهش‌های آیفیندو، ۲۰۱۷؛ دسی و رایان، ۲۰۱۲؛ کینگو و اکدوگان، ۲۰۱۱؛ ردیگوئز، ۲۰۰۹ و نیدرهااس و پرکمن، ۲۰۱۰ که حاکی از آن است که خودکارآمدی تأثیر مستقیم بر انگیزش تحصیلی دارد، همسو است. اهمیت متغیر میانجی‌گری مبتنی بر این دیدگاه است که مطالعه ویژگی‌های انسانی به صورت مکانیکی صورت نمی‌گیرد و نقش و اهمیت قابلیت‌های خود ارجاعی در انسان‌ها پررنگ‌تر می‌شود و از طرفی باعث می‌شود که جدا از تأثیری که خود به طور مستقیم بر انگیزش دانشجویان دارد، به عنوان یک واسط و یا اهرم در جهت افزایش یا کاهش تأثیر دیگر متغیرها بر انگیزش و علاقه‌مندی عمل کند. طبق نظر بندورا (۱۹۹۷) حالات و ویژگی‌های روان‌شناختی بعنوان تنها عامل نهایی رفتار توجه نمی‌کند بلکه، عوامل موقعیتی و محیطی نیز از اهمیت زیادی برخوردارند. در حقیقت بندورا، تعامل بین ویژگی‌های شخصی و عوامل موقعیتی در تعیین رفتار را در نظر می‌گیرد. در عین حال، او در نظریه خود بر میانجی‌گرهای مختلف از جمله پیامدهای موردانتظار و خودکارآمدی به شدت تأکید دارند (داوید و همکاران، ۲۰۰۳). شانک (۱۹۹۱) بیان می‌کند که انتظارات پیامد و ارزش‌ها، انگیزه و یادگیری را تحت تأثیر قرار خواهند داد. با این وجود بندورا معتقد بود که خودکارآمدی نسبت به نتایج مورد انتظار نقش تعیین‌کننده‌تری در رفتار دارد. نتایج مورد انتظار، قضاوت در مورد نتایج محتمل

عملکردهایی است که حاصل خواهد شد (بندورا، ۱۹۹۷). بر اساس تئوری بندورا، خوداندیشی یکی از توانایی‌های منحصر به فرد در انسان است که به وسیله آن انسان رفتار خود را ارزیابی و تغییر می‌دهد و این خود ارزیابی‌ها در برگیرنده دریافت‌های خودکارآمدی است. بر پایه تئوری ارزش انتظار، انگیزش در آغاز برآیند باورهای افراد درباره پیامدهای احتمالی کنش‌ها و ارزشی است که آنها به پیامدها می‌دهند. افراد زمانی برای انجام تکالیف برانگیخته می‌شوند که پیامد مورد انتظار برای آنها با ارزش باشد. اما هنگامی که پیامدها بر آنها ارزش نداشته باشد برای انجام تکالیف آمادگی کمتری خواهند داشت. انتظارهای پیامد با باورهای کارآمدی مرتبطاند، چون این باورها، انتظارات را تعیین می‌کنند و از آنجایی که پیامد مورد انتظار انسان وابستگی زیادی به داورهایشان از کاری که می‌توانند انجام بدهند دارد، در این مواقع، اگر ادراک‌های خودکارآمدی کنترل شود، انتظارهای پیامد بی‌گمان نقشی به سزا در پیش‌بینی‌های رفتار خواهد داشت (بندورا، ۱۹۸۹).

نتایج نشان داد انتظار پیامد نقش واسطه‌ای در خصوص رابطه ادراک از محیط سازنده‌گرایی اجتماعی و بی‌انگیزگی تحصیلی آنان را دارا نمی‌باشد و فرضیه آخر پژوهش رد شد. این یافته با نتایج پژوهش حجازی و عظیمی، ۱۳۹۸ که اثر غیرمستقیم ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی بر انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهد ناهمسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که یکی از مهمترین شاخص‌های بررسی‌های علی، تحلیل متغیرها در یک مدل جامع است که در آن متغیرها اثر متقابل بر یکدیگر دارند، لذا انتظار می‌رود که نتایج مطالعات با مطالعات ساده همبستگی متفاوت باشد. در مطالعه حاضر مشخص شد که متغیر انتظار پیامد میانجی خوبی بین ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی و بی‌انگیزگی تحصیلی نبود. به عبارت دیگر دانشجویانی که در محیط غنی فرهنگی و اجتماعی، همراه با گفتگو و مذکره حضور دارند، از طریق انتظار پیامد آنها تغییری در کاهش بی‌انگیزگی آنان ایجاد نمی‌شود. احتمالاً در این زمینه متغیرهای دیگری مثل درگیری تحصیلی، راهبردهای یادگیری و غیره دخیل هستند که در مطالعه حاضر مورد بررسی قرار نگرفتند.

از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به استفاده از یک روش پژوهش کمی اشاره کرد؛ زیرا با استفاده از روش تحقیق کیفی از طریق مصاحبه‌های ساخت‌یافته، نیمه ساخت‌یافته و ناساخت‌یافته می‌توان به یافته‌های عمیق دست یافت اگر تغییر در هدف‌های پژوهش این امکان را فراهم می‌ساخت که از روش‌های کیفی نظیر مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساخت‌یافته استفاده شود، نتایج کامل-

تری به دست می‌آید؛ علاوه بر این محدود بودن جامعه‌ی آماری نیز از محدودیت‌های دیگر پژوهش بود؛ پژوهشگر به دلیل هزینه‌های زیاد و وقت‌گیر بودن اجرا، و همچنین تناسب جامعه آماری با موضوع مورد مطالعه نمونه خود را به دانشجویان کارشناسی ارشد محدود نمودند. ارتباط بین محیط سازنده‌گرایی اجتماعی و انگیزش تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی و انتظار پیامد در ایران به ندرت مورد بررسی قرار گرفته است. بنابراین نتایج این پژوهش می‌بایست با نتایج به دست آمده در دیگر کشورها و پژوهش‌های تقریباً مشابه داخلی مقایسه شود که این امر مشکلاتی را در قسمت بحث و نتیجه‌گیری پژوهش خصوصاً در هنگام ارائه تحقیقات همخوان و ناهمخوان ایجاد می‌کرد. همچنین، گردآوری داده‌های پژوهش به صورت خودگزارشی بود، از این رو شایسته است که تفسیر نتایج با احتیاط انجام پذیرد. از آنجایی که دانشگاه لرستان در مقاطع تحصیلات تکمیلی در رشته‌های مختلفی اقدام به پذیرش دانشجو می‌نماید، لازم است تا از توان علمی این دانشجویان حداکثر استفاده به عمل آید و در این زمینه اقدامات لازم جهت ایجاد محیطی سازنده‌گرا در دانشگاه صورت پذیرد؛ بنابراین به اساتید دانشگاه لرستان پیشنهاد می‌شود عقاید ابتکاری دانشجویان را تشویق کرده و بپذیرند؛ میزان رهبری و همکاری دانشجویان را افزایش داده و اقدامات خود را بر اساس فرایند یادگیری قرار دهند؛ دانشجویان را به یافتن اطلاعاتی که می‌تواند به حل مسائل زندگی واقعی آنان منجر شود، درگیر کنند؛ بر آگاهی حرفه‌ای به ویژه به عنوان ابزای برای برقراری ارتباط بین روش تحقیق و فن‌آوری، تأکید ورزند؛ و خودتحلیلی و جمع‌آوری شواهد عینی را که از عقاید و بازسازی نظرات در سایه دانش جدید، حمایت و تشویق می‌کند.

با توجه به نقش میانجی‌گری خودکارآمدی و انتظار پیامد پیشنهاد می‌شود دانشجویان از اهمیت باورها و انتظار پیامدشان بر انگیزه تحصیلی آگاه باشند؛ لذا برای ارتقای این آگاهی برنامه‌ریزی و اجرای آموزش، با هدف افزایش خودکارآمدی و انتظار پیامد ضروری است. علاوه بر آموزش، اجرای اقدام پژوهی‌ها و مطالعات موردی مربوط در دستیابی بهتر به اهداف مورد نظر مفید است.

منابع

۱. احتشامی تبار، اکرم؛ مرادی، علیرضا؛ شهرآرای، مهرناز. (۱۳۸۵). اثربخشی راهبردی برنامه‌ریزی عصبی - کلامی بر سلامت عمومی و انگیزش تحصیلی. مجله روان‌شناسی، ۱۰ (۱)، ۵۲-۶۵.
۲. اکبری بورنگ، محمد؛ رحیمی بورنگ، حسن. (۱۳۹۵). تبیین سرزندگی و انگیزش تحصیلی دانشجویان بر اساس ادراک آنان از محیط یادگیری در دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶، ۲۲۲-۲۳۱.

۳. برزگر بفرویی، کاظم؛ خضری، حسن؛ شیرجهانی، اعظم. (۱۳۹۲). پیدایش رویکرد سازنده‌گرایی و تحول در محیط‌های یادگیری، چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران: مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران.
۴. برزگر بفرویی، کاظم؛ شبانیان، سعیده؛ شیرجهانی، اعظم. (۱۳۹۴). رابطه بین ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا و آگاهی‌های فراشناختی دانش‌آموزان دختر و پسر، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
۵. بهرامی، فاطمه؛ بدری، مرتضی. (۱۳۹۶). رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵ (۹)، ۱۸۹-۲۱۲.
۶. حجازی، الهه؛ عظیمی، عاطفه. (۱۳۹۸). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان از طریق حمایت اجتماعی ادراک شده، خودکارآمدی تحصیلی و انتظار پیامد. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۵ (۵۲)، ۱۵-۴۳.
۷. حسینی، افضل‌السادات؛ مهدی پور مارالانی، فرناز. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری جو آموزشی خلاق، انگیزه یادگیری و راهبردهای یادگیری خودتنظیم در دانشجویان دختر دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱ (۸): ۱۳-۲۹.
۸. حقایقی، مرضیه؛ کارشکی، حسین. (۱۳۹۴). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری سازنده‌گرایی اجتماعی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵ (۱۱)، ۹۱-۱۱۸.
۹. رحیمی، مهدی؛ زارعی، الهام. (۱۳۹۵). نقش ابعاد دلبستگی بزرگسالی در سرزندگی تحصیلی با واسطه‌گری ابعاد خودکارآمدی مقابله با مشکلات و کمال‌گرایی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳ (۱۲)، ۷۰-۸۹.
۱۰. روحی، قنبر؛ آسایش، حمید؛ بطحایی، سید احمد؛ شعوری بیدگلی، علیرضا؛ تقی بادله، محمد؛ رحمانی، حسین. (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۸ (۱)، ۴۵-۵۱.
۱۱. زیارت‌زاده، سارا؛ طاهری، عبدالمحمد. (۱۳۹۴). رابطه‌ی محیط آموزشی با انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم ناحیه دو شیراز. اولین همایش بین‌المللی علوم مدیریت پیشرفت‌ها، نوآوری‌ها و چالش‌ها.
۱۲. شفیعی نادری، مهدیه؛ کدیور، پروین؛ عربزاده، مهدی؛ صرامی، غلام‌رضا. (۱۳۸۹). بررسی ساختار عاملی، روایی و پایایی مقیاس انتظارات پیامد دانشجو. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۰ (۳)، ۳۶-۲۱.
۱۳. شکری، امید؛ طولابی، سعید؛ غنایی، زیبا؛ تقوایی نیا، علی؛ کاکابرابی، کیوان؛ فولادوند، حدیجه. (۱۳۹۰). مطالعه روان‌سنجی پرسشنامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۶ (۱)، ۴۵-۶۲.
۱۴. قلاوندی، حسن؛ امانی‌ساری‌بیگللو، جواد؛ بابایی‌سنگجی، محسن. (۱۳۹۱). تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روان‌شناختی اساسی در میان دانش‌آموزان. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸ (۴)، ۹-۲۸.

۱۵. گراوند، هوشنگ. (۱۳۹۱). نقش عوامل اجتماعی و محیط آموزشی - پژوهشی دانشگاه بر خودکارآمدی و عملکرد آموزشی - پژوهشی دانشجویان دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
۱۶. محبی امین، سکینه؛ جعفری ثانی، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ امین یزدی، امیر. (۱۳۹۲). وضعیت تدریس خلاق از دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳ (۶)، ۵۰۹-۵۱۸.
۱۷. مرادی، مرتضی، دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ سلیمانی‌خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۴). حمایت اجتماعی ادراک شده و سرزندگی تحصیلی، نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۷ (۱)، ۲۴-۱.
۱۸. مروتی، ذکر اله؛ شهنی بیلاق، منیژه؛ مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز؛ کیانپور فرخی، فاطمه. (۱۳۹۰). رابطه علی محیط یادگیری سازنده‌گرای ادراک شده و عملکرد ریاضی با میانجی جهت‌گیری درونی هدف، ارزش تکلیف، نگرش نسبت به ریاضی و خودکارآمدی ریاضی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اهواز. دست‌آوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناختی)، ۴ (۱)، ۹۱-۱۲۲.
۱۹. مولوی، پرویز؛ رستمی، خلیل؛ فدایی‌نائینی، علیرضا؛ محمدنیا، حسین؛ رسول‌زاده، بهزاد. (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر در کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. مجله علمی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران، ۲۵ (۱)، ۵۳-۵۸.
۲۰. نریمانی، محمد؛ خشنودی نیا، بهنام؛ زاهد، عادل؛ ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۲). نقش درک حمایت معلم در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری. ناتوانی‌های یادگیری، ۳ (۱)، ۱۱۰-۱۲۸.
۲۱. نصیری، حبیب‌اله؛ لطیفیان، مرتضی؛ یوسفی، فریده. (۱۳۹۰). ارائه الگوی علی- تجربی از ارتباط بین یادگیری عاطفی- اجتماعی و موفقیت تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۳ (۲)، ۱۳۵-۱۶۱.
۲۲. یمینی، محمد، کریور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ مرادی، علیرضا. (۱۳۸۷). رابطه بین ادراک از محیط یادگیری ساختن گرای اجتماعی، سبک‌های تفکر با رویکرد عمیق به یادگیری و بازده‌ها یا پیامدهای یادگیری. فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، ۳ (۱۲)، ۱۳۹-۱۷۱.
۲۳. یمینی، محمد؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ مرادی، علیرضا. (۱۳۸۷). رابطه بین ادراک از محیط یادگیری ساختن گرای اجتماعی، سبک‌های تفکر با رویکرد عمیق به یادگیری و بازده‌ها یا پیامدهای یادگیری. فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، ۳ (۱۲)، ۱۱۴-۱۴۷.
۲۴. یوسفی، علیرضا؛ قاسمی، غلام رضا؛ فیروزنیا، سمانه. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۱)، ۷۹-۸۵.
25. Aboma, O. (2009). Predicting first year university students' academic success. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7,1053-1072.

26. Ahmad, C. N. C., Ching, W. C., Yahaya, A., & Abdullah, M. F. N. L. (2015). Relationship between constructivist learning environments and educational facility in science classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1952-1957.
27. Aldridge, J. M., Dorman, J. P., & Fraser, B. J. (2004). Use of Multitrait-Multimethod Modelling to Validate Actual and Preferred Forms of the Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 110-125.
28. Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377-2382.
29. Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1974). Learning environments. *Evaluating educational performance: A sourcebook of methods, instruments and examples*, 81-98.
30. Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, 1(2), 76-85.
31. Astin, A. W. (1993). What matters in college: Four critical years revisited. San Francisco.
32. Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American psychologist*, 29(12), 859.
33. Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184.
34. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY, USA: W. H. Freeman.
35. Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality*, 2, 154-196.
36. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
37. Barron, K. E., & Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. *Psychology*, 84, 261-271.
38. Bhat, A. A., DeWalt, D. A., Zimmer, C. R., Fried, B. J., & Callahan, L. F. (2010). The role of helplessness, outcome expectation for exercise and literacy in predicting disability and symptoms in older adults with arthritis. *Patient education and counseling*, 81(1), 73-78.
39. Biggs, J. B., Kember, D. & Doris Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of education psychology*, 21, 133-149.
40. Bullard, J. B. (2016). Academic motivation, learning strategies, and sports anxiety of first-year student-athletes. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 10(2), 99-108.
41. Chon, Y. V., & Shin, T. (2019). Profile of second language learners' metacognitive awareness and academic motivation for successful listening: A latent class analysis. *Learning and Individual Differences*, 70(2), 62-75.
42. Cingöz, A., & Akdoğan, A. A. (2011). An empirical examination of performance and image outcome expectation as determinants of innovative behavior in the workplace. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 24, 847-853.

43. Couvillion landry. C. (2003). Self efficacy, Motivation, and Out come Expectation correlates of college students intention certainty. A dissertation submitted to the graguate factually of the Louisiana State Univesity and Agrecultural and Mechanical College in partial fulfillement of the requirements for the degree of Doctor of philophy in The Department of Educations Leadership Research, and Counseling.
44. Dawid, G., Malherb, E., Henry,R., Steel & Wilhelmina,H.(2003). The contpibution of self-efficacy and outcome expectation in the prediction of exercise adherence . *Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 25(1), 71-82
45. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory.
46. Dorman, J. (2008). Using student perceptions to compare actual and preferred classroom environment in Queensland schools. *Educational Studies*, 34(4), 299-308.
47. Driver, R. (1988). Changing conceptions. *Journal of Research in Education*, 6(3), 161-198.
48. Ferguson, J. D; Dorman, J. P. (2001). Psychosocial Classroom Environment and Academic Efficacy in Canadian High School Mathematics Classes. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLVII (3), 276-279.
49. Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482.
50. Hill, C. (2014). An examination of the effectiveness of the Louisiana GEAR UP program in promoting self-efficacy, improving academic achievement and increasing teachers' aspirations for their students.
51. Howley, I., Adamson, D., Dyke, G., Mayfield, E., Beuth, J., & Rosé, C. P. (2012). *Group composition and intelligent dialogue tutors for impacting students' academic self-efficacy*. Paper presented at the International Conference on Intelligent Tutoring Systems.
52. Hu, S., & Kuh, G. D. (2003). Maximizing what students get out of college: Testing a learning productivity model. *Journal of College Student Development*, 44(2), 185-203.
53. Ifinedo, P. (2017). Examining students' intention to continue using blogs for learning: Perspectives from technology acceptance, motivational, and social-cognitive frameworks. *Computers in Human Behavior*, 72, 189-199.
54. Jones, B. D., Byrnes, M. K., & Jones, M. W. (2019). Validation of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory: Evidence for Use with Veterinary Medicine Students. *Frontiers in veterinary science*, 6(11), 1-9.
55. Kandemir, M., & Palancı, M. (2014). Academic functional procrastination: Validity and reliability study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 194-198.
56. Khaldi, A., & Khatib, A. (2014). Students' perception of the learning environment in business education in Kuwait: A comparative study between private and public universities. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(3), 59.
57. Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*: Guilford publications.

58. Koka, A; Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as of intrinsic motivation physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
59. Komarraju, M. and Nadler, D. 2013. "Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?" *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
60. Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E. & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20, 35-50.
61. Kwan, Y. W., & Wong, A. F. (2015). Effects of the constructivist learning environment on students' critical thinking ability: Cognitive and motivational variables as mediators. *International Journal of Educational Research*, 70, 68-79.
62. Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
63. Lent, R. W. , Brown, S. D. , & Larkin, K. C. (1987). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 265-269.
64. Loyens, S. M. M. (2007). Students' conceptions of constructivist learning. Doctoral dissertation. Rotterdam, the Netherlands: Optima Grafische Communicatie.
65. Loyens, S. M., Rikers, R. M., & Schmidt, H. G. (2008). Relationships between students' conceptions of constructivist learning and their regulation and processing strategies. *Instructional Science*, 36(5-6), 445-462.
66. Masten, A. S. 2001. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
67. Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*: Sage publications.
68. Mucherah, W. (2008). Classroom climate and students' goal structures in high-school biology classrooms in Kenya. *Learning Environments Research*, 11(1), 63-81.
69. Nie, Y., & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20(5), 411-423.
70. Niederhauser, D. S., & Perkmen, S. (2010). Beyond self-efficacy: Measuring pre-service teachers' instructional technology outcome expectations. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 436-442.
71. Ozkal, K., Tekkaya, C., & Cakiroglu, J. (2009). Investigation 8th grade student perceptions of constructivism science learning environment. *Education & Science*, 34 (153), 38-46.
72. Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?" the effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
73. Patrick, H; Ryan, A. M. (2005). Identifying adaptive classrooms: Dimensions of the classroom social environment. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *what do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 271-287). New York: Springer.

74. Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
75. Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*: Prentice Hall.
76. Reindl, M., Berner, V.-D., Scheunpflug, A., Zeinz, H., & Dresel, M. (2015). Effect of negative peer climate on the development of autonomous motivation in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 38, 68-75.
77. Rodriguez, C.M. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: the case of business students. *Higher Education Research & Development*, 3, 31- 47.
78. Ryan, M., & Deci, L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemp Educ Psychol*. 25(1), 54-67.
79. Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
80. Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective* (5th ed). Upper Saddle River, NJ: Person.
81. Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*: Pearson Higher Ed.
82. Shen, D., Cho, M. H., Tsai, C. L., & Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 19, 10-17.
83. Solberg, V. S. , Hale, J. B. , Villarreal, P. , & Kavanagh, J. (1993). Development of the college stress inventory for use with Hispanic populations: A confirmatory analytic approach. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15(4), 490-497.
84. Story, P. A., Hart, J. W., Stasson, M. F., & Mahoney, J. M. (2009). Using a two-factor theory of achievement motivation to examine performance-based outcomes and self-regulatory processes. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 391-395.
85. Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: the role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754.
86. Topcu, S., & Leana-Taşçılar, M. Z. (2016). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18.
87. Tukaev, S. V., Vasheka, T. V., & Dolgova, O. M. (2013). The relationships between emotional burnout and motivational, semantic and communicative features of psychology students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 553-556.
88. Urdan, T., & Bruchmann, K. (2018). Examining the academic motivation of a diverse student population: A consideration of methodology. *Educational Psychologist*, 53(2), 114-130.
89. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.

90. Vasile, C., Marhan, A.-M., Singer, F. M., & Stoicescu, D. (2011). Academic self-efficacy and cognitive load in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 478-482.
91. Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*: Harvard university press.
92. Wei, L. S., & Elias, H. (2011). Relationship Between Students' Perceptions Of Classroom Enviroment And Their Motivation In Learning English Language. *International journal of humanities and social science*, 21.
93. Wolf, S. J., Fraser, B. J. (2008). Learning environment, attitudes and achievement among middle – school science students using inquiry – based laboratory activities. *Research in Science Education*, 38, 321-341.
94. Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., & White, A. V. (2014). Influential factors in academic and career self-efficacy: Attachment, supports, and career barriers. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 36-46.
95. Wu, Z. (2019). Academic Motivation, Engagement, and Achievement among College Students. *College Student Journal*, 53(1), 99-112.
96. Zajacova, A. , Lynch, S. M. , & Espenshade, T. J. (2005). Selfefficacy, Stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 678-706.
97. Zeidan, A. (2015). Constructivist learning environment among Palestinian science students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5), 947-964.
98. Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

Presenting a causal model of the effect of social constructivist learning environment and motivational orientations: the mediating role of self-efficacy and outcome expectation

Houshang Garavand

Responsible Author, Assistant Professor, Psychology Department, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. garavand.h@lu.ac.ir

Moslem Ghobadian

Assistant Professor, Department of educational sciences, Farhangian University, Khorramabad, Iran. mghobadiyan@yahoo.com

Abstract

The present study was done with the aim of presenting the causal model of the effect environment of social constructivist on motivational orientations with regard to the mediating role of self-efficacy and outcome expectation. The research method was descriptive-correlational and the statistical population of the study included all postgraduate students of Lorestan University in the academic year 2016-2017 to 1643 students, of which 310 were selected based on stratified random sampling method. To collect the required data from University Social Constructivist Learning Environment Survey (USCLES), Academic Self Efficacy Beliefs Questionnaire (ASEBQ), Student Outcome Expectations Scale (SOES), and Academic Motivation Scale (AMS-C 28) was used. Data analysis was performed by path analysis by AMOS software. Social constructivism, self-efficacy and outcome expectation had a positive and significant direct effect on intrinsic and extrinsic motivation ($p < 0.01$). Self-efficacy had a negative effect on amotivation ($p < 0.01$); But social constructivism and outcome expectation had no direct effect on amotivation ($p > 0.05$). Social constructivism had a positive effect on self-efficacy and outcome expectation ($p < 0.01$). In addition, the indirect effects of social constructivism with intrinsic, extrinsic motivation and apostasy through self-efficacy became significant ($p < 0.01$). Also, the indirect effects of social with intrinsic and extrinsic motivation mediated by outcome expectation were significant ($p < 0.01$); But the indirect effects of social constructivism with amotivation mediated by outcome expectation were not significant ($p > 0.05$). The results of this study suggest the use of a constructivist approach in teaching as a strong and effective theory for educational circles.

Key words: Social constructivism, academic self-efficacy, outcome expectation, academic motivation