

Examining the structural relationships between goal structures in the virtual classroom with social self-efficacy and perfectionism in students

Akbar Jadidi Mohammadabadi¹ *

پن‌یرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۵/۰۷

دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۹/۲۴

Accepted Date: 2025/07/29

Received Date: 2024/12/14

Abstract

Objective: In the present study, the purpose of the study was to test the structural relationships between the target structures in the virtual classroom, social self-efficacy and perfectionism in female students of the first year of middle school in Rafsanjan. **Methodology:** The research method was correlation type and structural equation method. The statistical population under study includes all the first high school students of Rafsanjan city, The statistical population of this study was all female first-year high school students in Rafsanjan in the academic year 2023-2024, totaling 4,500 people and the sample size for this research was 350 people. The random sampling method was simple. In this research, to collect data from three questionnaires of target structures in the virtual classroom, Midgley et al (1988) with 14 questions and validity 0.95, Connolly's self-efficacy (1989) with 25 questions and validity 0.96, and perfectionism by Terry-Short et al (1997) was used with a validity of 0.89. Path analysis method and Amos software were used to analyze and check the data. **Results:** The findings in Table (3) show that the components of mastery-attitude and performance-attitude (structure of classroom goals) are not normal according to the Kolmogorov-Smirnov index, but the rest of the variables are normal according to this index. However, since this index is significant in large samples, if the two indices of skewness and kurtosis are ± 2 , considering skewness, the normality of the variables is confirmed. In examining the normality of the multivariate, the results show that the ratio of the multivariate elongation index (3.41) has reached a critical value (3.26), which is confirmed as the ratio is 1.04, which is less than 2. The results indicate that there is a relationship between goal structures in the virtual classroom and self-efficacy in students. In the model, the value (RSMEA=0.000, $p=0.99$, $1df=0.000$,) indicates a very good fit of the model in the population. Also, fitness indices were used to determine the appropriateness of the fit of the model to the data. The findings show that the smoothed fit index (NFI) = 1, and the comparative fit index (CFI) = 1, which indicates an acceptable fit of the model to the data, In particular, the CFI value, which according to Muller (1999) should be above 0.9 and according to Weston &

¹ . Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

*Corresponding Author :

Email: a.jadidi@pnu.ac.ir

Gore Jr (2006) should be above 0.95, is required for the model to have a good fit with the data. Because it is not affected by sample size. Also, if the root mean square error estimate ($RMSEA \leq 0.05$) is very good, between 0.05 and 0.08, the fit is acceptable, and if it is higher than 0.08, the fit is poor, which in this study, RMSEA is below 0.05, which indicates a very good fit.

Conclusions: Due to their higher level of educational experience, high school students try to pay more attention to their social self-efficacy than other students, and as a result, they have a higher social self-efficacy standard. It is likely that paying attention to higher social self-efficacy will lead to greater awareness of individuals' own mental states and, as a result, increased cognition in them. Using the goal structure of the virtual classroom will undoubtedly lead to positive perfectionism. When positive perfectionism occurs in a student in a meaningful way; The student will study the material with greater understanding and insight, increased interest, higher academic self-concept, and better learning speed, and will use it when necessary, and as a result, will experience a better structure of the virtual classroom objectives. Students who have higher ability and structure of virtual classroom goals will try to perform behaviors related to and appropriate to the task, and when the answer to the task is presented, their social self-efficacy increases, as a result, there will be a positive relationship between the structure of virtual classroom goals and social self-efficacy in students. People with high perfectionism set challenging goals for themselves and put in a lot of effort to achieve these goals. People with adaptive perfectionism react more negatively to failure and are particularly vulnerable to failure due to their specific type of cognitions and functioning. Positive perfectionism leads to a sense of personal control and a sense of perceived personal ability, and the individual chooses lofty goals. Researchers believe that negative perfectionism is a type of deficit in emotional intelligence and that students with negative perfectionism are unable to benefit from their emotions. To the extent that it causes them to feel numerous flaws and deficiencies in themselves and leads them to set unreasonable, high-level goals. Regarding the study of the role of social self-efficacy in the impact of uncompromised perfectionism, it can be said that with increasing self-efficacy, we witness a decrease in negative perfectionism. Therefore, increasing self-efficacy leads to a decrease in uncompromised perfectionism. In a virtual classroom, goal structures can include learning goals, performance goals, and social goals. These goals can influence students' motivation and effort. This concept refers to an individual's belief in their abilities to establish social relationships and perform social tasks. Social self-efficacy can influence how students interact with classmates and teachers in the virtual environment. Perfectionism refers to a person's desire to achieve high standards and be perfect. This trait can be both positive (as a driver for progress) and negative (leading to anxiety and frustration).

Innovation and Originality: Innovation in teaching methods and virtual classroom design can help students set more specific goals and feel more socially self-efficacy. Likewise, perfectionism can affect how goals are set and may cause some students to lean more toward performance goals. Originality in this context also means being real and consistent with personal values and goals. In virtual classrooms, if students feel that their goals are aligned with their personal values, their social self-efficacy and motivation are likely to increase. Therefore, it is suggested that: by activating the

student counseling center and carrying out comprehensive planning to provide counseling services and implement regular and continuous mental health education programs and reduce negative perfectionism, useful steps can be taken to improve students' mental health. Also, in the target structures of the virtual classroom, the high capabilities of information and communication technology should be used to increase the motivation of students and the cognitive and motivational quality of assignments.

Keywords: Goal structures in the virtual classroom, Self-efficacy, Perfectionism

آزمون روابط ساختاری بین ساختارهای هدف در کلاس مجازی با خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان

اکبر جدیدی محمدآبادی^۱ *

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف آزمون روابط ساختاری بین ساختارهای هدف در کلاس مجازی با خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر رفسنجان انجام گرفت. **روش‌شناسی:** روش تحقیق از نوع همبستگی و به شیوه معادلات ساختاری بود. جامعه آماری مورد مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر رفسنجان به تعداد (۴۵۰۰) نفر بود که از میان آنها تعداد (۳۵۰) نفر به عنوان نمونه با استفاده از فرمول کوکران به شیوه تصادفی انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌های به‌دست آمده از آمار توصیفی و برای تجزیه و تحلیل و بررسی فرضیه‌ها از روش تحلیل مسیر و نرم افزار Amos استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسشنامه استاندارد ساختارهای هدف در کلاس مجازی میگلی و همکاران (۱۹۸۸) با ۱۴ سؤال و روایی ۰/۶۹، خودکارآمدی کلنی (۱۹۸۹) با ۲۵ سؤال و روایی ۰/۸۷ و کمال‌گرایی تریشورت و همکاران (۱۹۹۵) با ۴۰ سؤال و روایی ۰/۸۰ استفاده شد. **یافته‌ها:** حاکی از آن است که بین ساختارهای هدف در کلاس مجازی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. همچنین بین ساختارهای هدف در کلاس مجازی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: ساختارهای هدف در کلاس مجازی، خودکارآمدی، کمال‌گرایی

^۱ . دانشیارگروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.

* (نویسنده مسئول):

مقدمه

دوره نوجوانی یکی از حساس‌ترین و مهم‌ترین دوران زندگی هر فرد می‌باشد. در این دوره، فرد به بلوغ می‌رسد و در پی کشف هویت خود و پیشرفت در زندگی است. نوجوانان، اصلی‌ترین آینده‌سازان جامعه هستند و پرداختن به مسائل آنها و مشکلاتشان از اولویت‌های مهم هر اجتماعی است. موفقیت و عدم موفقیت در زمینه تحصیلی در دوران متوسطه می‌تواند به شدت بر خودکارآمدی و کمال‌گرایی آنها تأثیر داشته باشد. یکی از موانع پیشبرد اهداف نظام آموزشی که دانش‌آموزان با آن درگیر هستند، انتظارات بالای آنها از خودشان است که آن را کمال‌گرایی می‌نامند و کمال‌گرایی تعیین معیارهای افراطی برای شخص، به همراه خود ارزشیابی‌های موشکافانه و منتقدانه است (Curran & Hill, 2019).

سازه کمال‌گرایی از دو دهه قبل تاکنون، چه به لحاظ بالینی و چه به لحاظ روان‌شناسی شخصیت توجه گسترده‌ای را به خود معطوف داشته است و لذا پژوهش در زمینه ادبیات کمال‌گرایی نیز روند رو به رشدی داشته است (Sumi & Kanda, 2022). کمال‌گرایی نقش مهمی در سبب‌شناسی، حفظ و مسیر آسیب‌های روانی بازی می‌کند و با مکانیزم‌هایی از جمله معیارهای افراطی که باعث ایجاد قوانین انعطاف‌ناپذیر برای عملکرد می‌شود و نیز رفتارهایی هم‌چون اجتناب و ارزیابی مکرر عملکرد، سوگیری‌های شناختی هم‌چون افکار دوقوله‌ای، توجه انتخابی به شکست و افزایش معیارها در مورد دستاوردها برجسته می‌شود. از طرف دیگر، اگر کمال‌گراها در نیل به اهداف به موفقیت برسند ممکن است بیش از حد خوشحال شوند و حالت غرور به آنها دست یابد (Karamooz, 2024). Sarfino، کمال‌گرایی را واجد جنبه‌های مثبت و منفی می‌داند و آن را معادل کمال‌گرایی بهنجار قرار می‌دهد؛ در کمال‌گرایی مثبت یا انطباقی، فرد؛ استانداردهای شخصی سطح بالا، اما قابل دسترس، گرایش به نظم و سازماندهی در امور، احساس رضایتمندی از عملکرد خود، جستجو برای تعالی در امور و انگیزش برای رسیدن به پاداش‌های مثبت را دارد. این بعد با شاخص‌های سازگاری؛ مانند عاطفه مثبت، همبستگی مثبت دارد (Stüber et al, 2014). هدف کمال‌گرایی مثبت، دستیابی به پیامدهای مثبت و هدف کمال‌گرایی منفی، اجتناب و فرار از پیامدهای منفی است. Aruzkan et al (2021) معتقدند که کمال‌گرا کسی است که مجموعه‌ای از استانداردهای سخت، غیرواقعی و بالا ایجاد کند و هنگام ارزیابی عملکرد خود درگیر تفکر همه یا هیچ می‌شود. بنابراین موفقیت تنها زمانی رخ می‌دهد که یک معیار بالا به دست آید و عملکرد فقط در چارچوب آن معیار بی‌عیب و نقص است (Jadidi Mohammadabadi, 2022). از دیدگاه رایس می‌توان کمال‌گرایان را به دو گروه سازش‌یافته و سازش‌نیافته تقسیم کرد (Herbert, 2018). کمال‌گرایی سازش‌یافته در دانش‌آموزان؛ پیامدهای مثبتی همچون احساسات مثبت، سازگاری، مسئولیت‌پذیری و سلامت ذهنی به همراه دارد.

درحالی که اضطراب، افسردگی و اهمالکاری از جمله پیامدهای کمال گرایی سازش نیافته در آنها است که در نهایت منجر به خودکارآمدی در دانش آموزان می شود.

خودکارآمدی؛ بیشتر ماهیتی یاد گرفتنی دارد تا موهبتی ژنتیکی و از دوره شیرخوارگی شروع و در تمام طول زندگی تداوم می یابد. منطق خودکارآمدی بر مبنای تئوری اجتماعی - شناختی قرار دارد که معتقد است انسان ها به طور فعال زندگی خود را شکل می دهند تا این که خیلی منفعلانه به فشارهای محیطی خود پاسخ دهند (Yaghoubi & Jamali Firoozabadi, 2021). بندورا خودکارآمدی یا به طور ساده اعتماد به نفس را به عنوان اعتقاد راسخ فرد بر توانایی هایش به منظور بسیج منابع انگیزشی و شناختی و راهکارهای مورد نیاز برای اجرای موفقیت آمیز وظایف خاص در موقعیت های معین تعریف کرده است (karbalaie & karami, 2020). خودکارآمدی تحصیلی، به طور خاص، به معنی اطمینان در انجام وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ به سوالات در کلاس و آمادگی برای آزمون است. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می شود. در نتیجه دانش آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند، سازگاری تحصیلی بهتری دارند و راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار برده و در نهایت، کارکرد بهتری خواهند داشت (Jadidi Mohammadabadi et al, 2021). احساسی که افراد درباره خودکارآمدی شان دارند بر روی فرآیندهای تفکر، سطح برانگیختگی و احساس آنها درباره خود تاثیر می گذارد و این امر به نوبه ی خود، مجموعه فعالیت هایی که افراد برای اجرا انتخاب می کنند را تحت تاثیر قرار خواهد داد (Garrido, 2020).

افرادی که عقیده دارند تهدیدهای بالقوه، مدیریت ناپذیرند، بسیاری از ابعاد محیط را خطرناک تلقی می کنند. آنها تهدیدهای ممکن را بزرگ جلوه می دهند و در مورد چیزهایی که به ندرت اتفاق می افتد نگران اند. این افراد به واسطه چنین افکار برخاسته از عدم خودکارآمدی، دچار اضطراب شده و عملکردشان مختل می شود. این افراد انتظار دارند در کار خود با شکست مواجه شوند و در برابر چالش ها عقب نشینی کرده یا فعالیت را به طور کامل رها می کنند (Hebdon et al, 2021). آن ها زمانی که با وظایف دشوار روبرو می شوند به جای اینکه روی چگونگی عملکرد برای رسیدن به موفقیت تمرکز کنند روی نقص ها و کمبودهای خود و موانعی که پیش رو خواهند داشت و همه ی نتایج ناسازگار متمرکز می شوند. بر عکس افرادی که اعتقاد دارند که می توانند روی تهدیدهای بالقوه کنترل داشته باشند، نه خیلی مراقب تهدیدها هستند و نه افکار ناراحت کننده ای در باره آنها دارند (Alessandri et al, 2021). آنها در کار خود انتظار موفقیت دارند، افکار خود را روی اینکه چگونه می توانند موفق گردند متمرکز می سازند و بر موانع غلبه می کنند (Jadidi Mohammadabadi, 2023).

حیطه اجتماعی خودکارآمدی براساس نظریات خودکارآمدی اجتماعی بندورا طرح ریزی شده است. خودکارآمدی اجتماعی شامل رفتارهایی مثل گفت و گوی بین فردی سازگارانه، ملاقات افراد جدید، حضور سالم در موقعیت های اجتماعی، ترویج روابط عاطفی مثبت، گسترش دوستی ها و تاثیرگذاری متقابل گروهی است (Gazo et al, 2020)؛ بنابراین در سطح مدرسه به عنوان مکانی اجتماعی، خودکارآمدی اجتماعی خوب می تواند روابط موثری را همراه با کسب حمایت اجتماعی برای فراگیران به وجود آورد؛ این امر در کم کردن رفتارهای اهمال کارانه دانش آموزان و در نتیجه بهبود پیشرفت تحصیلی آنها نقش موثری دارد (Hebdon et al, 2021).

یکی از متغیرهایی که با خودکارآمدی اجتماعی رابطه دارد، ساختار هدف کلاس می باشد. آموزش الکترونیکی مبتنی بر اینترنت از اوایل سال های دهه نود به یک روند جهانی تبدیل شد و روش های آموزش مجازی روز به روز گسترش بیشتری پیدا کرد. مصادیق این روش نو آموزش، مانند آموزش مجازی، آموزش از راه دور، یادگیری دیجیتالی، یادگیری از طریق تلفن همراه و دوره های گسترده آنلاین، روند یادگیری رشد و توسعه از طریق اینترنت را نشان می دهد. با این حال با وجود بهبود امکانات آموزش الکترونیک هنوز هم محدودیت های بسیاری برای ساخت یک محیط آموزشی مجازی وجود دارد (Meskhi et al, 2019, Sadeghi, 2019).

کلاس درس، یک مفهوم در زمینه کیفیت تدریس است که چگونگی طراحی تکالیف، تقسیم وظایف و ازجمله عوامل محیطی مرتبط با تنظیم هیجانی در دانش آموزان ساختار کلاس درس است. کلاس های درس مجازی باعث تسهیل یادگیری یادگیرندگان در زمان، مکان، روش ها و مشارکت و رضایت آنها در یادگیری می شود و علاوه بر آن با حذف موانع فیزیکی، فرصت هایی را برای تعامل پویا برای یادگیرنده ایجاد می کند تا بدون هیچ محدودیتی در زمان و فضا بلافاصله با هم ارتباط برقرار کنند (Sun et al, 2008). آموزش مجازی به غیر از روش های سنتی رودررو انجام می گیرد، محتویات دروس ممکن است از طریق اینترنت و یا استفاده از ویدئو و تصاویر فعال و متعامل دوطرفه انتقال یابند (Jadidi Mohammadabadi et al, 2019). لذا بایستی قبول کرد راهبردهای مناسب برای مدیریت آموزش و پرورش کشور دگرگونی در سیاست ها است. بی توجهی به این رویداد به معنای عقب افتادگی و توجه به آن به معنای پیشرفت می باشد (Jadidi Mohammadabadi et al, 2023).

ساختار، ارزیابی پیشرفت دانش آموزان از سوی معلم را توصیف می کند (Bergman et al, 2013). به عبارتی می توان گفت هدف اصلی ساختار کلاس درس جهت گیری دانش آموزان به سوی دستیابی به اهداف و داشتن عادات مثبت می باشد. مطالعه ادراک از ساختار هدف کلاس بر این فرض استوار است که ادراک دانش آموزان از محیط کلاس با ویژگی های زمینه ای و شخصی آنها پیوند دارد و این امر بر روشی که آنها

درباره محیط پیرامون خود می‌اندیشند و مشارکت در فعالیت کلاس تاثیر می‌گذارد (Cetin-Dindar, 2013).

ساختارهای هدف کلاسی به تاکیدهای محیطی مرتبط با شایستگی گفته می‌شود که از طریق فعالیت‌های کلی کلاس درس و پیام‌های ویژه‌ای که معلم به واسطه آنها با دانش آموزان ارتباط برقرار می‌کند، برجسته می‌شود (Jadidi Mohammadabadi & Ahmadi Deh Ghotbaddini, 2023). ساختار هدف توصیف کننده نوع اهداف پیشرفتی است که توسط قوانین و فعالیت‌های آموزشی غالب در کلاس درس مدرسه یا محیط‌های یادگیری دیگر بر آن تاکید می‌شود (Wolters, 2004). برخی پژوهش‌ها نشان داده است که داشتن روابط ساختار کلاس درس از عوامل پیش‌بینی کننده ترک تحصیل، غیبت از کلاس، سازگاری اجتماعی، عدم رضایت و علاقه به درس و درگیری تحصیلی دانش آموزان است (Uçar & Schenke, 2018؛ Sungur, 2017).

می‌توان رابطه بین ساختار کلاس درس با خودکارآمدی اجتماعی و کمال گرایی در دانش‌آموزان را این‌گونه توصیف کرد که دانش‌آموزان، خودکارآمدی اجتماعی را برای مقابله با شرایط دشوار بصورت روزانه در محیط تحصیل استفاده می‌کنند، بیشتر آن‌ها توانایی به کار بردن خودکارآمدی اجتماعی را در موقعیت‌های مختلف برای سازگاری با شرایط را در صورتی که از انتظارات کلاس آگاهی داشته و به دنبال دستیابی به ایده‌آل‌ها و اهداف باشند، خواهد داشت (Dugan et al, 2020). همچنین، می‌توان گفت کمال گرایی دانش‌آموزان نسبت به درس ارتباط مستقیمی با ساختار کلاس دارد. زیرا، درک صحیح دانش‌آموزان از ساختار کلاس درس می‌تواند بر نگرش آن‌ها نسبت به محیط تحصیل و هیجان رسیدن به اهداف موثر باشد که پژوهش انجام شده توسط Ünal (2017) و Martin et al (2017) این نتایج را تایید می‌کند.

چارچوب مفهومی و پیشینه

احمدی و نجفعلی قندهاری (۱۴۰۲) پژوهشی با هدف نقش واسطه‌ای حمایت اجتماعی در رابطه کمال گرایی و خودکارآمدی اجتماعی انجام دادند. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. نمونه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و در دسترس و با حجم ۲۷۰ زن با شرط حداقل یک سال سابقه کار تعیین شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که بین کمال گرایی مثبت و خودکارآمدی اجتماعی، رابطه مثبت و معنادار و بین کمال-گرایی منفی و خودکارآمدی اجتماعی، رابطه منفی معنادار وجود دارد. افزون بر آن، کمال-گرایی مثبت، اثر مستقیم بر حمایت اجتماعی و کمال-گرایی منفی، اثر غیرمستقیم بر آن داشته و حمایت اجتماعی، اثر مستقیم بر خودکارآمدی داشت.

محمدی احمدآبادی و اعرابی (۱۳۹۹) پژوهشی با هدف نقش میانجی خودکارآمدی معلمان در رابطه بین ساختارهای هدف در کلاس مجازی و مهارت‌های فراشناختی دانش آموزان انجام دادند. روش پژوهش، کمی از نوع همبستگی است. جامعه این پژوهش را کلیه معلمان و دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر

فین هرمزگان تشکیل دادند. از بر اساس نتایج آزمون t و ضریب مسیر بین ساختارهای هدف در کلاس مجازی و مهارت های فراشناختی با میانجی گری خودکارآمدی رابطه معنی داری وجود دارد. همچنین بین ساختارهای هدف در کلاس مجازی و مهارت های فراشناختی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ اما رابطه معناداری بین خودکارآمدی معلمان و مهارت های فراشناختی دانش آموزان یافت نشد.

یافته‌های پژوهش (Zimmerman & Kitsantas, 2005) بررسی تأثیر ساختارهای هدف (تبحری vs. عملکردی) بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان در محیط مجازی نشان داد، دانش‌آموزانی که در کلاس‌های مجازی با اهداف تبحری (تسلط‌گرا) آموزش دیدند، سطح بالاتری از خودکارآمدی اجتماعی نشان دادند. این گروه تمایل بیشتری به مشارکت در بحث‌های گروهی آنلاین و تعامل سازنده داشتند. یافته‌های پژوهش (Stoeber & Rambow, 2007) تحلیل تأثیر کمال‌گرایی (سازنده vs. مخرب) بر عملکرد دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری مجازی نشان داد، دانش‌آموزان با کمال‌گرایی سازنده (تلاش برای استانداردهای بالا بدون ترس از شکست) در کلاسهای مجازی موفق‌تر بودند. دانش‌آموزان با کمال‌گرایی مخرب (ترس از اشتباه) در محیط‌های مجازی اضطراب بیشتری تجربه کردند. یافته‌های پژوهش (Pajares & Urdan, 2006) بررسی روابط ساختاری بین ساختارهای هدف، خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان دبیرستانی در آموزش آنلاین نشان داد خودکارآمدی اجتماعی بالا، اثرات منفی کمال‌گرایی (مانند اضطراب) را کاهش می‌دهد. محیط‌های یادگیری که بر اهداف تبحری تأکید دارند، به دانش‌آموزان کمال‌گرا کمک می‌کنند تا عملکرد بهتری داشته باشند.

نوآوری در ساختارهای هدف در کلاس مجازی، با توجه به خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی دانش‌آموزان، می‌تواند به شیوه‌های زیر به درس‌پژوهی کمک کند: بهبود طراحی و اجرای تدریس (چرخه درس‌پژوهی)، تقویت تعاملات و همکاری در تیم درس‌پژوهی، کاهش اضطراب و افزایش بهره‌وری یادگیری، ارزیابی اثربخشی روشهای تدریس، توسعه حرفه‌ای معلمان. اهمیت روابط ساختاری بین ساختارهای هدف در کلاس مجازی با خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان، در تأثیر متقابل این عوامل بر یادگیری، انگیزه و عملکرد تحصیلی نهفته است. درک این روابط به معلمان و پژوهشگران کمک می‌کند تا محیط‌های یادگیری مجازی را بهینه‌سازی کنند. این روابط را به‌صورت ساختاری تحلیل می‌کنیم: رابطه ساختارهای هدف با خودکارآمدی اجتماعی، رابطه ساختارهای هدف با کمال‌گرایی، رابطه خودکارآمدی اجتماعی با کمال‌گرایی. این روابط ساختاری نشان می‌دهند که: تمرکز بر اهداف تبحری در کلاس مجازی، همزمان خودکارآمدی اجتماعی را تقویت و کمال‌گرایی سالم را پرورش می‌دهد. این بینش‌ها در درس‌پژوهی به معلمان کمک می‌کنند تا راهبردهای تدریس را بر اساس نیازهای روانی-اجتماعی دانش‌آموزان بهینه کنند. بنابراین؛ با توجه به مسائل مطرح شده و نتایج پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، می‌توان فرضیه‌های پژوهش را به صورت زیر بیان کرد:

روابط ساختاری بین ساختارهای هدف در کلاس مجازی با خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی از برآزش کافی برخوردار است؟

اثر مستقیم ساختار اهداف کلاس درس مجازی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان معنادار است؟
 اثر مستقیم ساختار اهداف کلاس درس مجازی بر کمال گرایی مثبت و منفی دانش آموزان معنادار است؟
 اثر مستقیم کمال گرایی مثبت و منفی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان معنادار است؟

روش تحقیق

این تحقیق از نظرهدف؛ کاربردی است، زیرا نتایج آن مورد استفاده معلمان، والدین، دانش آموزان و دست اندرکاران آموزش و پرورش قرار می گیرد، از نظر نحوه گردآوری داده ها (طرح تحقیق)؛ توصیفی است، چون به توصیف ویژگی های نمونه و سپس تعمیم این ویژگی ها به جامعه آماری می پردازد و از نظر روش؛ همبستگی است، چون به بررسی رابطه بین ساختارهای هدف در کلاس مجازی، خودکارآمدی اجتماعی و کمال گرایی می پردازد. جامعه آماری این تحقیق کلیه دانش آموزان دختر متوسطه اول شهر رفسنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ که تعداد آن ها ۴۵۰۰ نفر است، بودند. از این تعداد با استفاده از فرمول کوکران تعداد ۳۵۰ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب و سپس با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده به نمونه گیری پرداخته شد. روش اجرای پژوهش و جمع آوری داده ها به این صورت بود که از بین ۳۰ مدرسه متوسطه، تعداد ده مدرسه و از هر مدرسه ۴ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس، محقق به مدارس متوسطه دوره اول مراجعه و پرسشنامه ها را بین دانش آموزان پخش و بعد از پاسخ دادن دانش آموزان پرسشنامه ها را جمع آوری و سپس مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. در مرحله تحلیل آماری، با توجه به ماهیت مقیاس اندازه گیری که از نوع فاصله ای است و سؤال های تحقیق، برای تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل مسیر و آزمون سوبل استفاده شد.

روش های گردآوری اطلاعات: در این تحقیق، از مطالعات کتابخانه ای و میدانی استفاده شده است؛ و به منظور جمع آوری داده ها و اطلاعات برای تجزیه و تحلیل از سه پرسشنامه استفاده گردید.

پرسشنامه ساختار کلاس درس: پرسشنامه ساختار هدف در کلاس درس مجازی توسط Midgley et al در سال (۱۹۸۸) طراحی شده است و مشتمل بر ۱۴ گویه است. در پژوهش Ashoori et al, 2014 اعتبار پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است.

مقیاس خود کار آمدی اجتماعی نوجوانان: مقیاس خودکارآمدی اجتماعی نوجوان در سال (۱۹۸۹) توسط Connolly به منظور سنجش میزان خودکارآمدی نوجوان ساخته شده است و مشتمل بر ۲۵ گویه است. پایایی پرسشنامه در پژوهش Rezaee Mostafaei & Khanjani (2014) با استفاده از ضریب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۷۵ بود.

پرسشنامه کمال گرایی Terry-Short et al (1997): این پرسشنامه که مشتمل بر ۴۰ گویه است که ۲۰ گویه آن کمال گرایی مثبت و ۲۰ گویه آن کمال گرایی منفی را ارزیابی مینماید. ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس های کمال گرایی مثبت و منفی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۱ گزارش شده است. ضریب همبستگی خرده مقیاس های کمال گرایی مثبت و منفی با مقیاس کمال گرایی Hewitt & Flett (1991) به ترتیب ۰/۴۶ - ۰/۵۳ میباشد (Khormaei Abbasi & Rajabi, 2011).

همان طور که در جدول (۱) مشاهده می شود، مقدار آلفای کرونباخ برای پرسشنامه ساختار هدف کلاس درس، پرسشنامه کمال گرایی و پرسشنامه خودکارآمدی اجتماعی نشان داده شده است که این مقادیر برای اهداف پژوهشی قابل قبول هستند.

جدول ۱. میزان آلفای کرونباخ

متغیر	مولفه	پایایی
ساختار اهداف کلاس درس	تسلط -	۰/۷۱
	گرایش	
	عملکرد -	۰/۷۰
کمال گرایی	عملکرد -	۰/۶۶
	اجتناب	
	مثبت	۰/۷۹
خودکارآمدی اجتماعی	منفی	۰/۸۱
	-	۰/۸۷

یافته ها

شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

در جدول (۲) شاخص های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه نمره های شرکت کنندگان در مطالعه در متغیرهای مورد بررسی را نشان می دهد.

جدول ۲: شاخص های توصیفی نمره های شرکت کنندگان در متغیرهای پژوهش

متغیر	مولفه	تعداد	میانگین	انحراف	کمینه نمره	بیشینه نمره
-------	-------	-------	---------	--------	------------	-------------

معیار						
۵	۱/۶۷	۰/۶۳	۴/۰۹	۳۵۰	تسلط - گرایش	ساختار اهداف کلاس درس
۵	۱	۰/۹۱	۳/۷۱	۳۵۰	عملکرد - گرایش	
۵	۱	۰/۸۴	۳/۱۶	۳۵۰	عملکرد - اجتناب	
۵	۱/۹	۰/۵	۳/۹۵	۳۵۰	مثبت	کمال گرایی
۵	۱/۰۵	۰/۶	۳/۴۶	۳۵۰	منفی	
۷	۱/۳۶	۱/۰۱	۴/۱۵	۳۵۰	-	خودکارآمدی اجتماعی

توزیع متغیرهای مطالعه

جدول (۳) نحوه توزیع متغیرهای مورد مطالعه را از لحاظ نرمال بودن نشان می دهد.

جدول ۳. شاخص های وضعیت توزیع متغیرهای پژوهش

متغیر	مولفه	تعداد	کجی	کشیدگی	کولموگروف - اسمیرنف	سطح معناداری
ساختار اهداف کلاس درس	تسلط - گرایش	۳۵۰	-۰/۹۶	۱/۰۸	۲/۱۹	۰/۰۰۰
	عملکرد - گرایش	۳۵۰	-۰/۴۳	-۰/۶	۲/۳۵	۰/۰۰۰
	عملکرد - اجتناب	۳۵۰	۰/۰۲	-۰/۵۷	۱/۳	۰/۰۶۵
کمال گرایی	مثبت	۳۵۰	-۰/۶۱	۰/۹۵	۱/۱۲	۰/۱۵
	منفی	۳۵۰	-۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۶۱	۰/۸۳
خودکارآمدی اجتماعی	-	۳۵۰	-۰/۰۱	-۰/۰۶	۰/۸۸	۰/۴۱
کشیدگی چندمتغیره (مقدار بحرانی)		۳/۴۱ (۳/۲۶)				

یافته‌های جدول (۳) نشان می‌دهد که مؤلفه‌های تسلط- گرایش و عملکرد-گرایش (ساختار اهداف کلاس درس) بر حسب شاخص کولموگروف-اسمیرنف نرمال نیستند، اما بقیه متغیرها بر حسب این شاخص نرمال هستند. اما از آنجایی که این شاخص در نمونه‌های بزرگ معنادار است، در صورتی که دو شاخص کجی و کشیدگی با در نظر گرفتن کجی ± 2 باشد، نرمال بودن متغیرها تأیید می‌شود. در بررسی نرمال بودن چندمتغیره نیز، نتایج نشان می‌دهد که نسبت شاخص کشیدگی چندمتغیره (۳/۴۱)، به مقدار بحرانی (۳/۲۶) بدست آمده است که چون نسبت $1/04$ ، و از 2 کمتر است نرمال بودن؛ مورد تأیید قرار می‌گیرد. عدم هم‌خطی چندگانه

نتایج جدول (۴) عدم هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۴: عدم هم‌خطی چندگانه

ملاک	پیش بین	دوربین واتسون	شاخص تحمل	شاخص واریانس	تورم
	تسلط- گرایش(ساختار هدف)	۱/۹۵	۰/۸۶	۱/۱۵	
	عملکرد- گرایش(ساختار هدف)		۰/۸	۱/۲۵	
	عملکرد- اجتناب(ساختار هدف)		۰/۷۷	۱/۲۹	
خودکارآمدی	کمال گرایی مثبت		۰/۸۱	۱/۲۳	
اجتماعی	کمال گرایی منفی		۰/۸۸	۱/۱۳	

یافته‌های جدول (۴) بررسی مفروضه عدم هم خطی متغیرهای پیش‌بین را در مدل نشان می‌دهد. یافته‌ها نشان می‌دهد که شاخص تحمل برای همه متغیرها، مقادیر کوچکتر از ۱ و بزرگتر از $0/4$ و ضرایب تحمل در دامنه $0/77$ تا $0/88$ هستند. شاخص تورم واریانس (VIF) نیز نشان می‌دهد که کلیه مقادیر زیر ۱۰ هستند و مقادیر تورم واریانس در مدل، در دامنه $1/13$ تا $1/29$ هستند. همچنین، ضریب آماره دوربین واتسون در مدل اول برابر با $1/95$ است که مقادیر در دامنه $1/5$ تا $2/5$ برای این آماره نشان دهنده استقلال خطاها است.

همبستگی خطی بین متغیرها

جدول (۵) نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۵: نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	مؤلفه	۱	۲	۳	۴	۵
-------	-------	---	---	---	---	---

[illegible]

با بررسی جدول (۵)، یافته‌ها نشان می‌دهد که رابطه بین مؤلفه تسلط-گرایش (ساختار اهداف کلاس درس) با کمال گرایی مثبت ($r=0/365, P<0/01$)، مثبت و معنادار است اما با کمال گرایی منفی ($r=0/085, P>0/05$) و خودکارآمدی اجتماعی ($r=-0/016, P>0/05$) معنادار نیست.

یافته‌ها نشان می‌دهد که رابطه بین مؤلفه عملکرد-گرایش (ساختار اهداف کلاس درس) با کمال گرایی مثبت ($r=0/183, P<0/05$) و کمال گرایی منفی ($r=0/217, P<0/01$) مثبت و معنادار است اما با خودکارآمدی اجتماعی ($r=0/085, P>0/05$) معنادار نیست.

یافته‌ها نشان می‌دهد که رابطه مؤلفه عملکرد-اجتناب (ساختار اهداف کلاس درس) با کمال گرایی مثبت ($r=0/192, P<0/05$)، کمال گرایی منفی ($r=0/282, P<0/01$) و خودکارآمدی اجتماعی ($r=0/119, P<0/05$) مثبت و معنادار است.

یافته‌ها نشان می‌دهد که رابطه بین خودکارآمدی اجتماعی با کمال‌گرایی مثبت ($r = -0.47, P < 0.05$)، مثبت و معنادار است اما با کمال‌گرایی منفی ($r = 0.319, P < 0.01$)، معنادار نیست.

نتایج برازندگی

فرضیه اول: روابط ساختاری بین ساختارهای هدف در کلاس مجازی با خودکارآمدی اجتماعی و کمال‌گرایی از پرازش کافی برخوردار است.

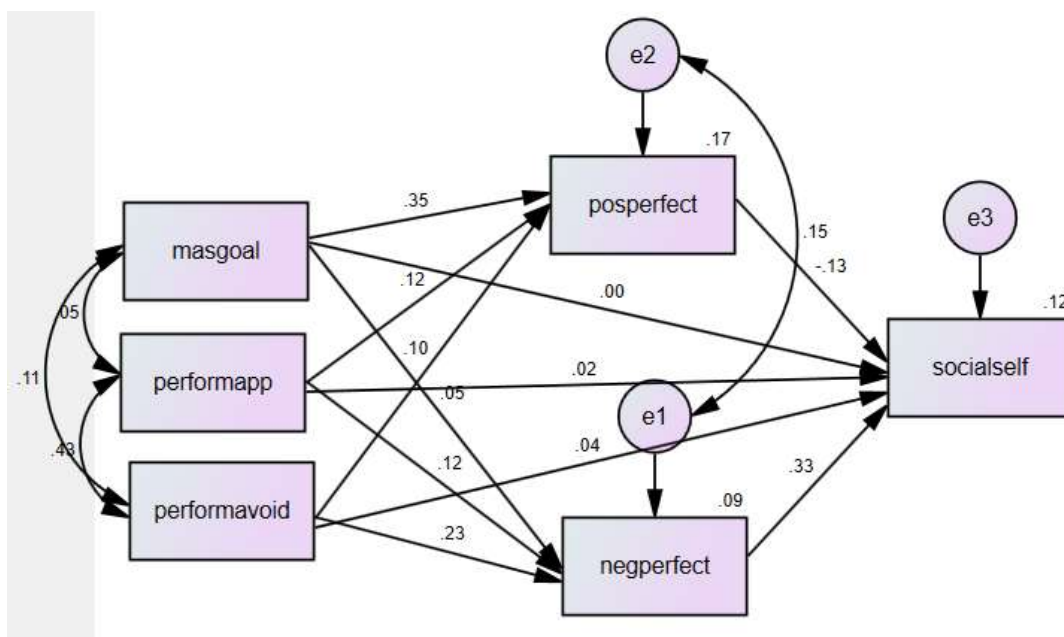
یافته‌های جدول (۶) شاخص‌های برآزش مدل تحلیل شده را نشان می‌دهد.

جدول ۶: شاخص‌های برازندگی مدل

AGFI)	GFI)	CFI)	NNFI)	NFI)	RMSEA)	Sig	χ^2/df	d)	χ^2)	شاخص‌ها
(	(	(	(	(	(	(	(	f	(	ی
										برازندگی

مقدار	۰/۰۰	۱	۰/۰۰۰	۹۹/	۰/۰۰۰	۱	۱	۱	۱	۱
شاخص	۰									

یافته‌های جدول (۶) نشان می‌دهند که در مدل، مقدار ($\chi^2=۰/۰۰۰, df=۱, p=۰/۹۹, RSMEA=۰/۰۰۰$) یافته‌های جدول (۶) نشان می‌دهند که در مدل، مقدار (است که حاکی از برازندگی بسیار خوب الگو در جامعه است، هم‌چنین به منظور تعیین مناسب بودن برازندگی الگو با داده‌ها از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که شاخص نرم شده برازندگی ۱ (NFI)=۱، و شاخص برازندگی تطبیقی ۲ (CFI)=۱ است که نشان‌دهنده برازندگی قابل قبول مدل با داده‌ها است، بخصوص، مقدار CFI که از دیدگاه Muller (۱۹۹۹) باید بالای ۰/۹ و از دیدگاه Weston & Gore Jr (2006) باید بالای ۰/۹۵ باشد تا مدل برازندگی مناسبی با داده‌ها داشته باشد، زیرا تحت تاثیر حجم نمونه قرار نمی‌گیرد. هم‌چنین، اگر جذر برآورد واریانس خطای تقریب ۳ (RMSEA $\leq ۰/۰۵$) بسیار خوب، بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ باشد، برازش قابل قبول و اگر بالاتر از ۰/۰۸ باشد، برازش ضعیف است که در این مطالعه RMSEA زیر ۰/۰۵ است که حاکی از برازش بسیار خوب است.



نمودار ۱: نمودار مسیر پیش‌بینی براساس ضرایب مسیر استاندارد شده در مدل

۱. Normed Fit Index(NFI)

۲. Comparative Fit Index(CFI)

۳. Root Mean Square Error of Approximation(RMSEA)

آزمون فرضیه‌های مدل

فرضیه دوم: اثر مستقیم ساختار اهداف کلاس درس مجازی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان معنادار است.

جدول ۷. خلاصه اثر مستقیم ساختار اهداف کلاس درس بر خودکارآمدی اجتماعی

متغیر درون زائبرون زا	ضرایب	ضرایب	خطای	مقدار t
	استاندارد نشده	استاندارد شده	استاندارد	

بر خودکارآمدی اجتماعی

از ساختار اهداف تسلط- گرایش کلاس درس مجازی	-۰/۰۰۲	-۰/۰۰۱	۰/۰۸۷	-۰/۰۲۴
از ساختار اهداف عملکرد- گرایش کلاس درس مجازی	۰/۰۲۱	۰/۰۱۹	۰/۰۶۲	۰/۳۳۹
از ساختار اهداف عملکرد- اجتناب کلاس درس مجازی	۰/۰۵۲	۰/۰۴۳	۰/۰۶۹	۰/۷۴۵

یافته‌های جدول (۷) نشان می‌دهد که اثر مستقیم مؤلفه تسلط- گرایش (ساختار اهداف کلاس درس) که برابر است با $(\gamma = -0.001, t = -0.024, p > 0.05)$ ، مؤلفه عملکرد-گرایش (ساختار اهداف کلاس درس) که برابر است با $(\gamma = 0.019, t = 0.339, p > 0.05)$ ، و مؤلفه عملکرد-اجتناب (ساختار اهداف کلاس درس) که برابر است با $(\gamma = 0.043, t = 0.745, p > 0.05)$ ، بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان معنادار نیست.

فرضیه سوم: اثر مستقیم ساختار اهداف کلاس درس مجازی بر کمال‌گرایی مثبت و منفی دانش‌آموزان معنادار است.

جدول ۸. خلاصه اثر مستقیم ساختار اهداف کلاس درس بر کمال‌گرایی مثبت و منفی

متغیر درون زائبرون زا	ضرایب	ضرایب	خطای	مقدار t
	استاندارد نشده	استاندارد شده	استاندارد	

بر کمال‌گرایی مثبت

از ساختار اهداف تسلط- گرایش کلاس درس مجازی	۰/۲۷۸	۰/۳۴۸	۰/۰۳۹	۷/۰۹**
از ساختار اهداف عملکرد-گرایش کلاس درس مجازی	۰/۰۶۸	۰/۱۲۳	۰/۰۳	۲/۲۸*
از ساختار اهداف عملکرد-اجتناب کلاس درس مجازی	۰/۰۶۲	۰/۱۰۳	۰/۰۳۲	۱/۹

بر کمال‌گرایی منفی

از ساختار اهداف تسلط- گرایش کلاس درس مجازی	۰/۰۵۳	۰/۰۵۵	۰/۰۴۹	۱/۰۷
--	-------	-------	-------	------

از ساختار اهداف عملکرد-گرایش کلاس درس مجازی	۰/۰۷۹	۰/۱۱۸	۰/۰۳۷	۲/۱*
از ساختار اهداف عملکرد-اجتناب کلاس درس مجازی	۰/۱۶۳	۰/۲۲۶	۰/۰۴۱	۳/۹۹**

یافته‌های جدول (۸) نشان می‌دهد که اثر مستقیم مؤلفه تسلط-گرایش (ساختار اهداف کلاس درس) که برابر است با ($\gamma=0/348, t=7/09, p<0/01$)، مؤلفه عملکرد-گرایش (ساختار هدف کلاس درس) که برابر است با ($\gamma=0/123, t=2/28, p<0/05$) بر کمال گرایی مثبت، مثبت و معنادار است؛ اما اثر مستقیم مؤلفه عملکرد-اجتناب (ساختار اهداف کلاس درس) که برابر است با ($\gamma=0/103, t=1/9, p>0/05$)، بر کمال گرایی مثبت دانش آموزان، معنادار نیست.

هم‌چنین یافته‌های جدول (۸) نشان می‌دهد که اثر مؤلفه عملکرد-گرایش (ساختار اهداف کلاس درس) که برابر است با ($\gamma=0/118, t=2/1, p<0/05$) و مؤلفه عملکرد-اجتناب (ساختار اهداف کلاس درس) که برابر است با ($\gamma=0/226, t=3/99, p<0/01$) بر کمال گرایی منفی دانش آموزان، مثبت و معنادار است اما اثر مستقیم مؤلفه تسلط-گرایش (ساختار اهداف کلاس درس) بر کمال گرایی منفی دانش آموزان ($\gamma=0/055, t=1/07, p>0/05$) معنادار نیست.

فرضیه چهارم: اثر مستقیم کمال گرایی مثبت و منفی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان معنادار است.

جدول ۹. خلاصه اثر مستقیم کمال گرایی مثبت و منفی بر خودکارآمدی اجتماعی

متغیر درون زائرون زائرون	ضرایب	ضرایب	خطای	مقدار t
	استاندارد نشده	استاندارد شده	استاندارد	
بر خودکارآمدی اجتماعی				
از کمال گرایی مثبت	-۰/۲۶۴	-۰/۱۳۱	۰/۱۱۳	-۲/۳۴*
از کمال گرایی منفی	۰/۵۵۴	۰/۳۳۱	۰/۰۸۹	۶/۱۹**

یافته‌های جدول (۹) نشان می‌دهد که اثر مستقیم کمال گرایی مثبت بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان، منفی و معنادار است ($\beta=-0/131, t=-2/34, p<0/05$)، هم‌چنین یافته‌های این جدول نشان می‌دهد که اثر مستقیم کمال گرایی منفی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان، مثبت و معنادار است ($\beta=0/331, t=6/19, p<0/01$).

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین ساختارهای هدف در کلاس مجازی با خودکارآمدی اجتماعی و کمال گرایی پرداخته شده است. در فرضیه اول که روابط ساختاری بین ساختارهای هدف در کلاس مجازی با خودکارآمدی اجتماعی و کمال گرایی از برازش کافی برخوردار است. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های Jadidi Mohammadabadi & Ahmadi Deh Cetin-Dindar, 2013، Abolghasemi et al, 2012، Ghotbaddini, 2023 همسو همخوان است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که؛ دانش آموزان متوسطه به دلیل برخورداری از سطح بالاتر تجربه تحصیلی نسبت به بقیه دانش آموزان تلاش می‌کنند تا بر میزان خودکارآمدی اجتماعی خود توجه بیشتری نمایند و در نتیجه از معیار خودکارآمدی اجتماعی بالاتری برخوردار هستند. احتمالاً توجه به خودکارآمدی اجتماعی بالاتر، منجر به آگاهی بیشتر افراد نسبت به حالات ذهنی خودشان و در نتیجه منجر به افزایش شناخت در آنان می‌گردد. استفاده از ساختار اهداف کلاس درس مجازی، بدون تردید منجر به کمال گرایی مثبت خواهد شد. زمانی که کمال گرایی مثبت در دانش آموز به صورت معنادار اتفاق می‌افتد؛ دانش آموز با درک و بینش بیشتر، علاقمندی افزون‌تر، خودپنداره تحصیلی بالاتر و سرعت یادگیری بهتر، مطالب را مطالعه و در مواقع ضروری از آن استفاده می‌کند و در نتیجه ساختار اهداف کلاس درس مجازی بهتری را تجربه خواهد نمود. دانش‌آموزانی که از توانایی و ساختار اهداف کلاس درس مجازی بالاتری برخوردار باشند، سعی خواهند کرد رفتارهای مربوط و متناسب با تکلیف را انجام دهند و وقتی پاسخ مربوط به تکلیف ارائه شود؛ خودکارآمدی اجتماعی در آنها افزایش می‌یابد، در نتیجه رابطه مثبت بین ساختار اهداف کلاس درس مجازی و خودکارآمدی اجتماعی در دانش آموزان وجود خواهد داشت.

در فرضیه دوم فرضیه دوم اثر مستقیم ساختار اهداف کلاس درس مجازی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان معنادار است. یافته‌ها نشان می‌دهد که اثر مستقیم مؤلفه تسلط- گرایش(ساختار اهداف کلاس درس) با مؤلفه عملکرد-گرایش(ساختار اهداف کلاس درس) و مؤلفه عملکرد-اجتناب(ساختار اهداف کلاس درس) بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان معنادار نیست. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های Dugan et al 2020, Meskhi et al 2019, Sadeghi 2019 همسو و همخوان نمی‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که عوامل کمبود تعاملات اجتماعی مؤثر، عدم تمرکز بر مهارت‌های اجتماعی در طراحی کلاس مجازی، تفاوت‌های فردی در انطباق با محیط مجازی، کاهش فرصت‌های تمرین مهارت‌های اجتماعی، فقدان بازخوردهای اجتماعی، ویژگی‌های روانشناختی محیط مجازی، نقش معلمان در کلاس مجازی تأثیر داشته‌اند. برای معنادار شدن تأثیر کلاس‌های مجازی بر خودکارآمدی اجتماعی، باید طراحی آموزشی به گونه‌ای باشد که تعاملات گروهی هدفمند، بازخوردهای سازنده و تمرین مهارت‌های ارتباطی را

در اولویت قرار دهد. در غیر این صورت، ممکن است این محیط‌ها نتوانند جایگزین مناسبی برای تجربیات اجتماعی کلاسهای حضوری باشند.

در فرضیه سوم اثر مستقیم ساختار اهداف کلاس درس مجازی بر کمال گرایی مثبت و منفی دانش آموزان معنادار است. یافته‌ها نشان می‌دهد که اثر مستقیم مؤلفه تسلط- گرایش و مؤلفه عملکرد-گرایش (ساختار اهداف کلاس درس) بر کمال گرایی مثبت، مثبت و معنادار است، اما اثر مستقیم مؤلفه عملکرد-اجتناب (ساختار اهداف کلاس درس) بر کمال گرایی مثبت دانش آموزان، معنادار نیست. یافته‌های این پژوهش، با پژوهش‌های Cetin-Dindar, 2013 Alipour and Shalbah, 2018 همسو و همخوان می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که؛ افراد با کمال گرایی بالا، اهداف چالش آمیزی را برای خود تعیین می‌کنند و برای دستیابی به این اهداف تلاش بسیار زیادی انجام می‌دهند. افراد با کمال گرایی انطباقی به علت نوع خاص شناخت‌ها و عملکرد خود به طرز منفی تری به شکست واکنش نشان می‌دهند و به طور ویژه نسبت به شکست آسیب پذیرتر هستند. لذا دانش آموزانی که کمال گرا هستند و می‌خواهند در همه جنبه‌های زندگی بی‌عیب و نقص باشند، همواره برای انجام کارهای کاملاً بدون نقص تلاش می‌کنند در نتیجه احساس وجود کوچکترین خطا سبب می‌شود تا کل کار را یک شکست تلقی کنند، این احساس شکست به نوبه خود به انتقاد شدید از خویش و افسردگی و اضطراب خصوصاً در زمینه تحصیلی می‌انجامد.

در فرضیه چهارم اثر مستقیم کمال گرایی مثبت و منفی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان دختر متوسطه اول معنادار است. یافته‌ها نشان می‌دهد که اثر مستقیم کمال گرایی مثبت بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان دختر متوسطه اول منفی و معنادار است. یافته‌های تحقیق نشان داد که دانش آموزان با کمال گرایی سازش یافته، خودکارآمدی اجتماعی بالاتری دارند. همسو با این یافته پژوهش مستقیمی وجود ندارد. ولی می‌توان گفت که نتایج پژوهش‌های Ünal Stüber et al, 2014 (2017) Herbert, 2018 Martin et al 2017 این یافته را تأیید می‌کنند. در تبیین این فرضیه می‌توان بیان کرد که کمال گرایی مثبت باعث احساس کنترل شخصی و احساس توانایی فردی ادراک شده می‌شود و فرد، هدف‌های متعالی را برمی‌گزیند. در رابطه با بررسی کمال گرایی سازش یافته بر خودکارآمدی اجتماعی، می‌توان گفت افزایش کمال گرایی مثبت، افزایش خودکارآمدی را به دنبال دارد و افزایش آن، اهتمام و اصرار افراد را در رویارویی با مشکلات و به دست آوردن اهداف منطقی و معقولانه سطح بالا که همان کمال گرایی سازش یافته است، به دنبال دارد. همچنین یافته‌ها نشان داد اثر مستقیم کمال گرایی منفی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان دختر متوسطه اول منفی و معنادار است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که عدم آموزش خودکارآمدی اجتماعی می‌تواند کمال گرایی منفی را در دانش آموزان افزایش دهد.

با این وجود، این یافته با نتایج پژوهش‌های Stüber et al, 2014 Dugan et al, 2020 ناهمسو است و با آن‌ها مطابقت ندارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که پژوهشگران بر این باور هستند که کمال‌گرایی منفی نوعی نقصان در هوش هیجانی به حساب می‌آید و دانش‌آموزان با کمال‌گرایی منفی در بهره‌مندی از هیجانات خویش ناتوان هستند. تا حدی که موجب می‌شود نقص‌ها و کمبودهای فراوانی را در خود احساس کنند و به سمت تعیین اهداف نامعقول سطح بالا سوق یابند. در رابطه با بررسی نقش خودکارآمدی اجتماعی در تاثیر کمال‌گرایی سازش نیافته، می‌توان گفت با افزایش خودکارآمدی، کاهش کمال‌گرایی منفی را شاهد هستیم هستند. بنابراین افزایش خودکارآمدی، موجب کاهش کمال‌گرایی سازش نیافته می‌شود. این در حالی است که در این پژوهش بین دو گروه با خودکارآمدی اجتماعی بالا و پایین تفاوت معناداری در کاهش کمال‌گرایی سازش نیافته وجود ندارد. به نظر می‌رسد عواملی مانند ویژگی افراد شرکت‌کننده، سن، تحصیلات و طبقه اجتماعی والدین و نحوه پاسخگویی در عدم تطابق این یافته با یافته‌های پیشین مؤثر باشد.

بنابراین می‌توان گفت: در یک کلاس مجازی، ساختارهای هدف می‌توانند شامل اهداف یادگیری، اهداف عملکردی و اهداف اجتماعی باشند. این اهداف می‌توانند بر روی انگیزه و تلاش دانش‌آموزان تاثیر بگذارند. این مفهوم به باور فرد نسبت به توانایی‌های خود در برقراری ارتباطات اجتماعی و انجام وظایف اجتماعی اشاره دارد. خودکارآمدی اجتماعی می‌تواند بر نحوه تعامل دانش‌آموزان با همکلاسی‌ها و معلمان در محیط مجازی تاثیر بگذارد. کمال‌گرایی به تمایل فرد برای دستیابی به استانداردهای بالا و بی‌نقص بودن اشاره دارد. این ویژگی می‌تواند هم مثبت (به عنوان یک محرک برای پیشرفت) و هم منفی (منجر به اضطراب و ناکامی) باشد. نوآوری در روش‌های تدریس و طراحی کلاس‌های مجازی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا اهداف مشخص‌تری را تعیین کنند و احساس خودکارآمدی اجتماعی بیشتری داشته باشند. به همین ترتیب، کمال‌گرایی می‌تواند بر نحوه تعیین اهداف تاثیر بگذارد و ممکن است باعث شود که برخی از دانش‌آموزان بیشتر به سمت اهداف عملکردی متمایل شوند. اصالت در این زمینه به معنای واقعی بودن و سازگاری با ارزش‌ها و اهداف فردی است. در کلاس‌های مجازی، اگر دانش‌آموزان احساس کنند که اهداف آنها با ارزش‌های شخصی‌شان همخوانی دارد، احتمالاً خودکارآمدی اجتماعی و انگیزه آنها افزایش خواهد یافت. در نهایت، برای بررسی نوآوری و اصالت در روابط بین این عوامل، می‌توان از روش‌های پژوهشی مختلف مانند مطالعات همبستگی، تحلیل مسیر یا مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده کرد تا الگوهای موجود را شناسایی و تحلیل نماییم. لذا بر اساس گزاره‌ها، پیشنهادهای اجرایی برای معلمان و طراحان آموزشی و دانش‌آموزان: ۱. طراحی محیط یادگیری تسهیل‌گر: تاکید بر اهداف تسلط محور در کلاس مجازی (مثلاً تکالیف انعطاف‌پذیر، بازخورد توصیفی به جای نمره محض). ایجاد فضای همکاری (گروه‌های مجازی) برای تقویت خودکارآمدی اجتماعی از طریق پروژه‌های جمعی. ۲. کاهش

کمال گرایی منفی: آموزش مدیریت خطا (مثلاً تحلیل اشتباهات به عنوان بخشی از یادگیری). پرهیز از سیستم‌های رتبه‌بندی رقابتی (مثل نمایش نمرات عمومی) که محرک کمال گرایی منفی است. ۳. ابزارهای دیجیتال سازگار: استفاده از پلتفرم‌هایی با بازخورد خودکار شخصی سازی شده (مثلاً تمرکز بر پیشرفت فردی نسبت به گذشته). ادغام فعالیت‌های غیررقابتی (مانند چالش‌های خودارزیابی) در محتوای درسی. ۳. تدوین دستورالعملها: توسعه استانداردهای طراحی دوره‌های مجازی با محوریت ساختار اهداف تسلط محور در نظام آموزشی. الزام دوره‌های تربیت معلم بر روانشناسی محیط‌های دیجیتال (مهارت‌های کاهش کمال گرایی منفی). ۴. پشتیبانی از دانش آموزان: ایجاد سامانه‌های پایش سلامت روان در پلتفرم‌های آموزشی (مثل رصد نشانه‌های کمال گرایی منفی). ارائه منابع آموزشی برای تقویت خودکارآمدی اجتماعی (مثل آموزش مهارت‌های ارتباط مجازی).

ملاحظات اخلاقی

در پژوهش حاضر فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی شرکت‌کننده‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالب حاضر توسط نویسنده مقاله تأمین شد.

تعارض منافع

بنابراظهار نویسنده مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Abolghasemi, S., Fallahi, S., Babay, T & Hojjat, S. (2012). Comparing the effectiveness of encouraging training and life skills training on self- efficacy of addicts wive. *North Khorasan University of Medical Sciences*. 4 (3) :293-300. [In Persian].
- Ahmadi, M & Najafali Ghandehari, N. (2023). The mediating role of social support in the relationship between perfectionism and social self-efficacy. *Psychological Researches in Management*, 9(1), 201-224. [In Persian]. doi: 10.22034/jom.2023.703860
- Alessandri, G., Filosa, L., Eisenberg, N & Caprara, G. V. (2021). Within-individual relations of emotional, social, and work self-efficacy beliefs to organizational citizenship behaviors. *Journal of Research in Personality*, 91, 104073.

- Ali Ahmadi, A & Shams Araghi, S. (2013). Information Technology and Its Application. Tehran: *Tolid danesh*. [In Persian].
- Alipour, A & Shalbaf, A. (2018). Ethics of Virtual Education. *Ethics in Science and Technology*, Volume 3, Nos. 1 and 2, 43-50. [In Persian].
- Ashoori, J., Veisym, N., Hoseyni, T., TayebiChoobari, M & JalilAbkenar, S. (2014). Relationship between motivational strategies, cognitive and meta-cognitive strategies and spiritual intelligence with academic achievement in nursing Students . *North Khorasan University of Medical Sciences*. 6 (2) :359-369. [In Persian].
- Arabi, P & mohamadi ahmad abadi, N. (2021). The Mediating Role of Teachers' Self-Efficacy in the Relationship Between Classroom Management Styles and Students' Metacognitive Skills. *Teacher Professional Development*, 5(4), 105-120. [In Persian].
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Translated by Farhad Maher. Tehran: *Rahgesha Publications*. [In Persian].
- Bandura. A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *J nutredus behar*, 31 (2): 134- 164.
- Beck, A. T. (2017). Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: *Harpur & Row*.
- Bergman, H. (2013). Understanding and Meeting the Needs of the Older Population: A Global Challenge. *Canadian Geriatrics Journal*, 16, 61-65. <https://doi.org/10.5770/cgj.16.60>
- Cetin-Dindar, A. (2016). Student motivation in constructivist learning environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(2), 233- 247.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 258 -269.
- Curran, T & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145
- Damian, L., E. Stoeber, J., Negru-Subtirica, O & Baban, A. (2017). On the development of perfectionism: The longitudinal role of academic achievement and academic efficacy. *Journal of Personality*, 85, 565-577.
- Dugan, J., Layla, G., Booshehri, G., Pam, P., Falguni, P., Emily, B., Sandra, B & Mariana, C. (2020). Effects of a trauma-informed curriculum on depression, self-efficacy, economic security, and substance use among TANF participants: Evidence from the Building Health and Wealth Network Phase. *Social Science & Medicine*. Volume 258, 113136.
- Garrido, G. L. (2020). Self-Efficacy Theory. Publisher: *SimplyPsychology*.

- Gazo, AM., Mahasneh, A., Abood, MH & Muhediat, FA. (2020). Social self-efficacy and its relationship to loneliness and internet addiction among Hashemite university students. *International Journal of Higher Education*. 9(2):144–55. doi: 10.5430/ijhe.v9n2p144
- Hamachek, D.E.(1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *journal of Psychology*,15, 27-33.
- Hamachek, D.E.(2017). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *journal of Psychology*,15, 27-33.
- Hebdon, M. C.T., Coombs, L. A., Reed, P., Crane,T. E & Badger, T A. (2021). Self-Efficacy in Caregivers of Adults Diagnosed with Cancer: An Integrative Review. *European Journal of Oncology Nursing*,11, 101933.
- Herbert M. (2018). Solving patient problem: psychiatry. Philadelphia: *Harcourt College Publishers*.
- Hewitt, P. L & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- jadidi mohammadabadi, A & Ahmadi Deh Ghotbaddini, M. (2022). Relationship among Self-Efficacy, Life Expectancy and Public Health with Level of Physical Activity of Drug Users. *Etiadpajohi*. 15 (62) :205-224. [In Persian].
- Jadidi Mohammadabadi, A & Ahmadi Deh Ghotbaddini, M. (2023). Effect of Gagne’s Learning Hierarchy on Cognitive and Metacognitive Skills of High School Students. *Iranian Journal of Learning and Memory*. Volume 6, Issue 22, Pages 67-74. doi.org/10.22034/iepa.2023.413097.1441
- Jadidi Mohammadabadi, A., Sarmadi, M.R., Esmaily, Z & Masoomifard, M. (2023). Identification Analysis of MOOC Ethical Features (Courses & Online). *Iranian Distance Education, IDEJ_Volume 5_Issue 2_Pages 104-112*. doi: 10.30473/IDEJ.2022.43515.1043
- Jadidi Mohammadabadi, A., Sarmadi, M.R., Farajollahi, M & Zare, H. (2019). Identification and Evaluation of the Features of the Epistemology of The MOOC (Open and Online). *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*; 10(1). 66-77. Http://Dx.Doi.Org/10.5812/Ijvlms.83757.
- Jadidi mohammadabadi, A. (2023). Investigating the Relationship Between Intelligence Beliefs on Academic Self-Efficacy and Academic Vitality of Students. *Early Childhood Health And Education*. 4(3), : 9. [In Persian].
- Jadidi Mohammadabadi, A. (2022). Curriculum Development in the Postmodern Era, *Payam Noor University Press*: Tehran. [In Persian].
- Pajares, F & Urdan, T. (2006). Self-efficacy beliefs of adolescents. *Information Age Publishing*.
- Karamooz, M. (2024). *Testing the structural relationships between goal structures in the virtual classroom and perfectionism*, Educational Psychology, Islamic Azad University, Anar Branch. [In Persian].
- karbalaie, M & karami, J. (2020). Prediction of self-efficacy based on resiliency, perceived gender discrimination and gender role schemas of women. *Social Psychology Research*, 9(36), 73-88. [In Persian].

- Khormae, F., Abbasi, M & Rajabi, S. (2011). The purpose of this study was to compare perfectionism and procrastination in mothers of students with and without learning disabilities. From among mothers of all 9-14 year old students with and without learning disability in Arak in 1389 (A.H.), and using a random sampling procedure a sample of 80 mothers of students with LD, and 80 mothers of normal students matched in terms of maternal age, education and number of children was selected. Data were collected using scales of perfecti. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 60-77. [In Persian]. doi: jld-1-1-90-7-4
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: the role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *Int J Edu Psy*. 8(1):1-26. doi: 10.17583/ijep.2019.2993.
- Martin, A.J., Ginns, P & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences*, 55, 150-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>.
- Meskhi, B., Ponomareva, S & Ugnich, E. (2019). E-learning in Higher Inclusive Education: Needs, Opportunities and Limitations. *International Journal of Education Management*. 33 (3), 424 – 437.
- Meyer, D & Turner, J. (2017). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research. *Educational Psychology*, 37(2), 107-114.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr, M.L., Hicks, L., Anderman, E & Roeser, R. W. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Sun, P.C., Tsai, R.J., Finger, G., Chen, Y.Y & Yeh. D. (2008). "What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction," *Comput. Educ.* vol. 50, no. 4, pp. 1183-1202. doi: 10.1016/j.compedu.2006.11.007.
- Rezaee, L., Mostafaei, A & Khanjani, Z. (2014). The Comparison Of Moral Development, Altruism And Social Self-Efficacy In Gifted And Normal Female High Schools In Urmia. (*Journal Of Instruction And Evaluation*) *Journal Of Educational Sciences*, 7(25), 29-41. [In Persian].
- Roeser, R. W., Eccles, J. S & Sameroff, A. J. (2016). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Sadeghi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research English Education*, 4 (1), 80-88.
- Schenke, K. (2018). From structure to process: Do students' own construction of their classroom drive their learning? *Learning and Individual Differences*, 62, 36- 48.

- Starley, D. Perfectionism. (2019). A challenging but worthwhile research area for educational psychology. *Educational Psychology in Practice*. 35(2):121–46. doi: 10.1080/02667363.2018.1539949
- Stoeber, J & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379-1389.
- Stüber, C., Morawski, M., Schäfer, A., Labadie, C., Wähnert, M., Leuze, C., Streicher, M., Barapatre, N., Reimann, K., Geyer, S., Spemann, D & Turner, R. (2014). Myelin and iron concentration in the human brain: a quantitative study of MRI contrast. *Neuroimage*. Jun;93 Pt 1:95-106. doi: 10.1016/j.neuroimage.2014.02.026.
- Sumi, k & Kanda, k. (2022). Relationship between neurotic perfectionism, depression, anxiety, and psychosomatic symptoms: a prospective study among Japanese men. *Personality and Individual Differences*. Volume 32, Issue 5, 5. Pages 817-826. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00088-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00088-5).
- Terry-Short, L.A., Owens, R.G., Slade, P.D & Dewey, M.E. (1997). Positive and Negative Perfectionism. *Personality and Individual Differences*. 18: 663-668. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.1016/0191-8869\(94\)00192-U](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(94)00192-U).
- Uçar, M.F & Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement, *Journal Research in Science & Technological Education*, 35, 149-168.
- Ünal, Menderes. (2017). "Preferences of Teaching Methods and Techniques in Mathematics with Reasons," *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 5, No. 2, pp. 194 - 202. DOI: 10.13189/ujer.2017.050204.
- UNESCO International Research and Training Centre for Rural Education, (2020) *Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-inCOVID-19-Outbreak*: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict student' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp 239 – 250
- Yaghoubi, M & Jamali Firoozabadi, M. (2021). The relationship between quality of life and parents' hardiness with children's self-efficacy. *JNIP*. 9 (13) :1-11. [In Persian].
- Yahyaazaadeh Darzi, M., Hosseinzaadeh. B & Kiyaapoor, A. (2020). Students' Achievement Anxiety as a Function of Spiritual Intelligence and Academic Perfectionism. *QJOE*. 36 (3) :53-70. [In Persian].
- Zimmerman, B. J & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.