

تحلیل چندسطحی عوامل سطح دانش آموز و سطح کلاس بر بهترین اهداف شخصی دانش آموزان

الهه حجازی^۱، مهسا صالح نجفی^۲، فهیمه عباسی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۲۷

تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۰۷/۱۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیل چندسطحی عوامل سطح دانش آموز و سطح کلاس بر بهترین اهداف شخصی دانش آموزان بود. ۶۰۰ نفر از دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر تبریز در پژوهش شرکت کردند. متغیرها از دو سطح دانش آموز (خوشبینی تحصیلی و ارزش تکلیف) و سطح کلاس (خودمختاری ادراک شده، ساختار ادراک شده و درگیری ادراک شده) انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل‌یابی خطی سلسله مراتبی استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد در سطح دانش آموز، اعتماد دانش آموزان به معلمان، احساس هویت دانش آموزان نسبت به مدرسه و ارزش تکلیف رابطه مثبت و معنادار با بهترین اهداف شخصی دانش آموزان دارد. همچنین در سطح کلاس متغیرهای خودمختاری ادراک شده، ساختار ادراک شده و درگیری ادراک شده رابطه مثبت و معنادار با بهترین اهداف شخصی دانش آموزان داشت. در مجموع، یافته‌ها نقش عوامل سطح دانش آموز و سطح کلاس را بر بهترین اهداف شخصی دانش آموزان مورد تأکید قرار دادند. پیش‌بین‌های سطح دانش آموز ۴۹ درصد از واریانس بهترین اهداف شخصی را در سطح دانش آموز و پیش‌بین‌های سطح کلاس ۸۸ درصد از واریانس بهترین اهداف شخصی را در سطح کلاس تبیین کردند. واژگان کلیدی: بهترین اهداف شخصی، ارزش تکلیف، خوش‌بینی تحصیلی، سبک تدریس.

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، ایران.

۲. دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) salehnajafi@ut.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

مقدمه

مطالعه نقش انگیزش در ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بسیار مورد توجه روانشناسان تربیتی بوده است. در این میان رویکرد هدف محور به انگیزش جایگاه خاصی دارد. هدف‌ها ساختارهای شناختی هستند که رفتارهای افراد را به سمت پیامدهای مورد نظر هدایت می‌کنند، موجب تسهیل پاسخ‌هایی مرتبط با مقاصد فرد می‌شوند و به همین دلیل پیامدهای مطلوب را افزایش و از پیامدهای نامطلوب پیشگیری می‌کنند (حجازی، ۱۳۹۶). بر همین اساس است که تعیین و تنظیم هدف‌ها در توسعه عملکرد تحصیلی یادگیرنده اهمیت زیادی دارد (آندرمن و ولترز^۱، ۲۰۰۶؛ مائهر و زوشو^۲، ۲۰۰۹؛ لیننبرینک-گارسیا، تیسون و پاتال^۳، ۲۰۰۸). یکی از سازه‌های ارائه شده اخیر در حوزه اهداف، بهترین اهداف شخصی^۴ است. اهداف به معنا و قصد یک فعالیت یا تکلیف اشاره دارد (لاک و لاتام^۵، ۲۰۱۳؛ مائهر و زوشو، ۲۰۰۹). بهترین اهداف شخصی به عنوان اهداف خاص، چالش‌انگیز و اهداف رقابتی که معطوف به خود شخص است، تعریف می‌شود و شامل سطحی از عملکرد، راهبردها یا تلاش‌ها است که فراتر از عملکرد خود فرد در گذشته است (مارتین^۶، ۲۰۰۶). به عبارت دیگر بهترین اهداف شخصی تلاش فرد برای داشتن عملکردی بهتر از قبل و بهتر بودن با توجه به ملاک خود-مرجعی^۷ تعریف می‌شود.

نظریه اهداف پیشرفت سنتی دو نوع اهداف پیشرفت تبحری و عملکردی را ارائه نموده است (ایمز^۸، ۱۹۹۲؛ دوئک^۹، ۱۹۸۶؛ الیوت^{۱۰}، ۲۰۰۵؛ نیکولز^{۱۱}، ۱۹۸۹). اهداف تبحری، اهداف شخصی هستند که بر تسلط و تبحر روی تکلیف تمرکز دارند، در حالی که اهداف عملکردی، بر عملکرد بهتر و نشان دادن شایستگی بیشتر از دیگران متمرکزند. در مقابل بهترین اهداف شخصی، اهدافی معطوف به خود فرد (خود-مرجع) و نوعی شایستگی است

1. Anderman, & Wolters
2. Maehr, & Zusho
3. Linnenbrink-Garcia, Tyson, & Patall
4. personal best goal
5. Locke, & Latham
6. Martin
7. self-referenced
8. Ames
9. Dweck
10. Elliot
11. Nicholls

که با ملاک درون فردی مشخص می‌شود و شامل تمایل به بهبود عملکرد فرد نسبت به گذشته خود است (مارتین، ۲۰۰۶). بهترین اهداف شخصی بر پیشرفت خود فرد بیشتر از پیشرفت او نسبت به دانش‌آموزان دیگر تمرکز می‌کند. این اهداف رشد‌گرا به‌عنوان کاربرد تأکیدهای اخیر بر رشد و رویکرد ارزش‌افزوده به توسعه آموزشی محسوب می‌شود (هریس^۱، ۲۰۱۱؛ آندرمن، آندرمن، یوگک، گیمبرت^۲، ۲۰۱۰).

پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه نشان می‌دهد، بهترین اهداف شخصی با درگیری تحصیلی (مارتین، ۲۰۰۶؛ مارتین و لیام^۳، ۲۰۱۰؛ مارتین^۴ و همکاران، ۲۰۱۵)؛ پافشاری (مارتین، ۲۰۱۲)؛ انجام تکالیف درسی (مارتین، ۲۰۱۲)؛ لذت از مدرسه (مارتین و لیام، ۲۰۱۰)؛ سرزندگی تحصیلی (لیام^۵ و همکاران، ۲۰۱۲) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (مارتین و لیام، ۲۰۱۰؛ مارتین و همکاران، ۲۰۱۵) رابطه مثبت و معنادار دارد. همچنین یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که بهترین اهداف شخصی نسبت به اهداف تبحری و عملکردی قادر به تبیین واریانس بیشتری برای پیش‌بینی نتایج و پیامدهای تحصیلی است (مارتین و لیوت، ۲۰۱۶؛ یو^۶ و مارتین، ۲۰۱۴).

از آنجا که در کشور ما تاکنون پژوهشی در زمینه بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان صورت نگرفته است، پژوهش حاضر در پی آن است که این سازه جدید و عوامل مؤثر بر آن را مورد توجه قرار دهد. همچنین از آنجا که با ظهور تئوری‌های جدید از جمله رویکرد بوم‌گرایی^۷ مدل‌های سلسله‌مراتبی در بررسی پیامدهای تحصیلی توجه فزاینده‌ای را به خود جلب کرده است و ماهیت عوامل مؤثر بر بهترین اهداف شخصی سلسله‌مراتبی است، بدین معنا که برخی متغیرها دانش‌آموزان را توصیف می‌کنند و خود این دانش‌آموزان نیز در درون واحدهای بزرگ‌تر مثل کلاس و یا مدرسه گروه‌بندی شده‌اند، بررسی سطوح مختلف و تفکیک تأثیر هر یک از سطوح بر بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان می‌تواند اطلاعات مفیدتری در این زمینه ارائه دهد.

1. Harris
2. Anderman, Anderman, Yough, & Gimbert
3. Liem
4. Martin, Collie, Mok, & McInerney
5. Liem, Ginns, Martin, Stone, & Herrett
6. Yu
7. ecological perspective

سطح فردی: اگر بهترین اهداف شخصی متغیری در نظر گرفته شود که سلسله مراتبی از عوامل بر آن تأثیر می‌گذارند، دانش‌آموزان با ویژگی‌های شخصی در سطح خرد یا نخست این سلسله‌مراتب قرار دارند. از اواخر قرن بیستم و با پیدایش رویکرد روان‌شناسی مثبت، گرایش پژوهش‌ها برای تبیین پدیده‌های روان‌شناختی به سمت توانایی‌ها و ویژگی‌های مثبت انسان بوده است. سازه خوش‌بینی یکی از سازه‌های مطرح‌شده در حوزه روان‌شناسی مثبت است که به لحاظ رابطه با دیگر سازه‌ها و همچنین به لحاظ نقشی که در تبیین بسیاری از پیامدهای رفتاری-هیجانی دارد از اهمیت زیادی برخوردار است. به باور روان‌شناسان مثبت‌گرا در بافت مدرسه باید هم توانایی‌ها و هم باورهای دانش‌آموزان در کلاس بررسی شوند (کورزا، ۲۰۰۶) چرا که برخی دانش‌آموزان تمایل به داشتن باورهای خوش‌بینانه دارند، درحالی‌که دیگران ممکن است با گرایش‌های بدبینانه‌ای نسبت به مدرسه و پیشرفت تحصیلی رو به رو شوند. در واقع باورها و نگرش‌های دانش‌آموزان از مهم‌ترین خصوصیات است که تأثیر بسیاری بر محیط یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد. سازه خوش‌بینی تحصیلی^۲، یکی از سازه‌های نهفته است که می‌تواند به دستاوردهای مثبت و موفقیت تحصیلی یادگیرندگان منجر شود (نگیدی^۳، ۲۰۱۲) این سازه بر پایه روان‌شناسی مثبت، نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، نظریه سرمایه اجتماعی کلمن^۴، پژوهش‌های هوی و همکارانش در حوزه فرهنگ و جو سازمانی و همچنین مفهوم خوش‌بینی اکتسابی مارتین سلینگمن^۵ شکل گرفته است (هوی^۶، ۲۰۱۲). سازه خوش‌بینی تحصیلی معلم را برای نخستین بار هوی، تارتر و وولفلک هوی^۷ (۲۰۰۶) مطرح کردند. از نظر آن‌ها ویژگی‌هایی مانند کارآمدی جمعی، اعتماد معلمان به دانش‌آموزان و والدین آن‌ها و تأکید تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های قوی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند. پس از ارائه سازه خوش‌بینی تحصیلی معلم، پژوهش‌های متعددی در مورد این سازه و تسری آن به حوزه فردی شکل گرفت. خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان حوزه جدیدی است که توسط اسپچن-موران^۸ و همکاران (۲۰۱۳)

1. Kurz
2. academic optimism
3. Ngidi
4. Coleman
5. Seligman
6. Hoy
7. Hoy, Tarter, & Woolfolk Hoy
8. Tschannen-Moran

ارائه شده است. خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان، یک باور مثبت در دانش‌آموزان است، مبنی بر این که آن‌ها قادر هستند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه، زمینه پیشرفت تحصیلی خود را فراهم کنند. بر این اساس این مفهوم از سه مؤلفه تأکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تشکیل شده است.

در تأکید تحصیلی توجه اصلی بر یادگیری و آموزش متمرکز است. تأکید تحصیلی شامل سیاست‌ها، اقدامات و هنجارهایی است که دانش‌آموزان را به سوی پیشرفت سوق می‌دهد. اعتماد دانش‌آموزان به معلمان شامل مواردی مانند اینکه دانش‌آموزان اعتقاد دارند که معلمان همیشه آماده کمک کردن هستند، معلمان برای گفتگو به آسانی در دسترس هستند، معلمان در نحوه آموزش خود خوب عمل می‌کنند و دانش‌آموزان می‌توانند روی کمک معلمان حساب کنند، می‌شود. احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه بر این موضوع اشاره دارد که دانش‌آموزان با جامعه مدرسه از حیث اینکه مدرسه نقش مهمی در زندگی آن‌ها بازی می‌کند، احساس تعلق می‌کنند؛ همچنین دانش‌آموزان برای مدرسه و اهداف مرتبط با آن ارزش قائل هستند (اسچن-موران و همکاران، ۲۰۱۳)؛ بنابراین، سازه خوش‌بینی تحصیلی دارای جنبه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است. از نظر مفهومی، احساس دانش‌آموزان در مورد خوش‌بینی تحصیلی، ترسیم‌کننده یک تصویر غنی از عاملیت انسان است که رفتار دانش‌آموزان را در سه بعد تعیین‌گری متقابل تشریح می‌کند (انوار، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش‌های متعدد حاکی از تأثیر مثبت خوش‌بینی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (بیول^۲، ۲۰۱۰؛ بیول و میشل^۳، ۲۰۱۲؛ گارول و کرمگیل^۴، ۲۰۱۰؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۳) و اهداف پیشرفت (ذبیحی حصار و همکاران، ۱۳۹۳) است.

از سوی دیگر، مطابق با نظریه انتظار-ارزش، ارزش‌های دانش‌آموزان با تنظیم اهداف آن‌ها رابطه دارد. نظریه انتظار-ارزش یک رویکرد نظری اصلی در قلمرو انگیزش پیشرفت است و تاریخ نسبتاً طولانی در این حیطه دارد. شروع سازه‌های انتظار و ارزش با نظریه‌هایی

1. Anwar
2. Bevel
3. Bevel, & Mitchell
4. Gürol, & Kerimgil

از قبیل لوین^۱ (۱۹۳۸) و تولمن^۲ (۱۹۳۲) تعریف شده است (به نقل از ویگفیلد، تونکز، اکلز^۳، ۲۰۰۴). اتکینسون^۴ (۱۹۶۶؛ ۱۹۵۷؛ ۱۹۶۴) اولین مدل انتظار-ارزش رسمی در تلاش برای تبیین انواع متفاوت از رفتارهای مرتبط با پیشرفت، از قبیل تلاش برای موفقیت، انتخاب در میان تکالیف پیشرفت و پایداری را مطرح کرد (به نقل از ویگفیلد و اکلز^۵، ۲۰۰۰). اتکینسون فرض کرد که رفتارهای پیشرفت با انگیزش پیشرفت، انتظارات برای موفقیت و ارزش تشویقی تعیین می‌شوند (ویگفیلد و همکاران، ۲۰۰۴). در مدل اتکینسون ارزش تکلیف به عنوان ارزش تشویقی احتمال موفقیت تعریف شده است (وانگ^۶، ۱۹۹۷). اکلز و ویگفیلد (۲۰۰۲) مدل جامع‌تری از مؤلفه ارزش ارائه داده‌اند. این مدل از مدل انتظار-ارزش اولیه لوین و اتکینسون اقتباس شده است. این مدل شناختی-اجتماعی، به نقش انتظارات دانش‌آموزان از موفقیت تحصیلی و ارزشی که برای تکالیف درسی قائلند توجه دارد. مؤلفه ارزش مرتبط با این سؤال است «چرا من می‌خواهم این تکلیف را انجام دهم» (پنتریچ و شانک، ۱۳۸۶).

اکلز و ویگفیلد (۲۰۰۲) ارزش تکلیف را بر اساس چهار مؤلفه تعریف می‌کنند: ارزش موفقیت^۷ (اهمیت فردی موفق شدن در یک تکلیف معین) (ارزش درونی^۸ یا علاقه) (لذت افراد از درگیری در یک تکلیف، یا علاقه ذهنی‌شان در محتوای تکلیف)، ارزش سودمندی^۹ (مفید بودن تکلیف برای فرد به لحاظ اهداف وی برای آینده، از قبیل اهداف شغلی) و هزینه^{۱۰} (چیزهایی که افراد برای انجام یک تکلیف از دست می‌دهند همچنین پیش‌بینی میزان تلاشی که برای کامل کردن یک تکلیف مورد نیاز است). ویگفیلد، آندرمین و اکلز^{۱۱} (۲۰۰۰) به این نتیجه رسیدند که ارزش تکلیف دانش‌آموزان با انتخاب اهداف تبحری و اهداف

-
1. Levin
 2. Tolman
 3. Wigfield, Tonks, & Eccles
 4. Atkinson
 5. Wigfield, & Eccles
 6. Wang
 7. attainment value
 8. intrinsic value
 9. utility value
 10. cost
 11. Wigfield, Anderman, & Eccles

رویکرد-عملکرد رابطه دارد. میلر و بریکمن^۱ (۲۰۰۴) نیز معتقدند تکلیف تحصیلی ابزاری برای پیگیری اهداف فردی است که بر انتخاب اهداف پیشرفت دانش آموزان تأثیر می گذارد. همچنین مطالعه گرین^۲ و همکاران (۲۰۰۴) نشان داد، ارزش تکلیف افراد که آنها «سودمندی ادراک شده»^۳ نامیده اند (لایم، لایو و نای^۴، ۲۰۰۸) انتخاب اهداف تبحری را پیش بینی می کند. تعدادی از مطالعات نیز نشان داده اند که ارزش تکلیف مشارکت معناداری در پیشرفت تحصیلی دارد (برندت و میلر^۵، ۱۹۹۰، حجازی و همکاران، ۱۳۸۷ و حجازی و عابدینی، ۱۳۸۷).

سطح کلاسی: از جمله محیط‌هایی که توسط «نظریه خود تعیین گری» مورد توجه قرار گرفته است، شرایط کلاس و خصوصیات سبک تدریس است. سه بعد مهم تدریس در این نظریه شامل «حمایت از خودمختاری»، «ساختار» و «درگیری» است که در این پژوهش ابعاد سبک تدریس به عنوان متغیرهای سطح کلاس درس در نظر گرفته شده اند. بعد حمایت از خودمختاری به طور ضمنی شامل تسهیل و تشویق دانش آموزان برای دنبال کردن هدف‌های شخصی خود و نیز حمایت از توافق دانش آموز از رفتارهای کلاسی است (روث^۶ و همکاران، ۲۰۰۷). معلمان حامی خودمختاری به مقدار زیاد به دانش آموزان خود حق انتخاب می دهند، زمانی که حق انتخاب محدود باشد، دلایل منطقی ارائه می دهند، برای درک دیدگاه دانش آموزان تلاش می کنند و از کاربرد واژه‌ها و اصطلاحات کنترل کننده از قبیل (شما باید....) اجتناب می کنند (کاپلان و آسور^۷، ۲۰۱۲). بعد ساختار شامل بیان انتظارات واضح معلم به همراه احترام به رفتار دانش آموز است. این معلمان، قوانین کلاس را بر اساس رفتار دانش آموز تنظیم می کنند و همواره آن را به طور کامل مورد تأیید قرار می دهند (سوآنس^۸ و همکاران، ۲۰۱۲). در کلاس با ساختار روشن، معلمان بازخوردهای مرتبط با شایستگی ارائه می دهند و اطمینان خودشان نسبت به توانایی دانش آموز برای دستیابی به

1. Brickman
2. Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey
3. Perceived instrumentality
4. Liem, Lau, & Nie
5. Berndt, & Miller
6. Roth
7. Kaplan, & Assor
8. Soenens

فعالیت‌های مورد نیاز کلاسی را بیان می‌کنند (ریو^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). درگیری سومین بعد تدریس است که به‌طور اولیه نیاز دانش‌آموزان به تعلق را پرورش می‌دهد. درگیری به حساس بودن و پاسخگو بودن معلمان نسبت به دانش‌آموزان اشاره می‌کند و شامل ارائه بافت محبت‌آمیز تربیتی و یک معلم دوستانه، گرم، مطلوب و حمایتی بودن است (ریان و پاتریک^۲، ۲۰۰۱؛ به نقل از ریو^۳، ۲۰۰۹). درگیری به‌طور مثبت با درگیری در کلاس و پیامدهای انگیزشی بهینه از قبیل انگیزش درونی، علاقه و کوشش‌های تحصیلی (ریان و گروولنیک^۴، ۱۹۸۶؛ به نقل از ریو، ۲۰۰۹) مرتبط است.

در مجموع با توجه به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر در پی آن است که نقش ابعاد خوش‌بینی تحصیلی و ارزش تکلیف را به‌عنوان عامل‌های سطح دانش‌آموز و ابعاد سبک تدریس را به‌عنوان عامل‌های سطح کلاس در پیش‌بینی بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهد و تلاش می‌شود تا با تفکیک واریانس تفکیک شده هر سطح از طریق کاربرد رویکرد چندسطحی به بررسی آماری دقیق‌تری از متغیرهای مرتبط با بهترین اهداف شخصی پرداخته شود. لذا سؤال‌های زیر مطرح می‌شود:

- آیا تفاوت میانگین بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان کلاس‌های متفاوت معنادار است؟
- پیش‌بین‌های سطح دانش‌آموز (ابعاد خوش‌بینی تحصیلی و ارزش تکلیف) با بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان چه رابطه‌ای دارند؟
- پیش‌بین‌های سطح کلاس (ابعاد سبک تدریس) با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان چه رابطه‌ای دارند؟
- چه میزان از واریانس بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان به‌صورت تفکیک شده توسط پیش‌بین‌های سطح دانش‌آموز و سطح کلاس تبیین می‌شود؟

-
1. Reeve
 2. Ryan Patrick
 3. Reeve
 4. Ryan, & Grolnick

روش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهش همبستگی از نوع تحلیل چندسطحی (دوسطحی) است. مدل چندسطحی از مدل‌های واریانس خطی یک سطحی پیشرفته‌تر است، زیرا می‌تواند بین واریانس سطوح تمایز قائل شود. در جایی که یک ساختار آشیانه‌ای وجود دارد، مثلاً در آموزش و پرورش که دانش‌آموزان در درون کلاس‌ها، کلاس‌ها در درون مدارس و مدارس در درون جامعه گروه‌بندی و آشیانه شده‌اند، می‌توان از مدل یابی چندسطحی استفاده کرد.

جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه (سال‌های دوم و سوم دبیرستان) در رشته‌های تحصیلی علوم انسانی، علوم تجربی و علوم ریاضی ناحیه ۳ شهر تبریز تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری، خوشه‌ای بود بدین صورت که از بین مدارس آموزش و پرورش ناحیه سه تبریز، چهار مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر مدرسه پنج کلاس از رشته‌های تحصیلی علوم انسانی، علوم تجربی و علوم ریاضی انتخاب و پرسشنامه‌های پژوهش در بین دانش‌آموزان این ۲۰ مدرسه توزیع شدند. تعداد پرسشنامه‌های توزیع شده ۶۲۷ بود که از این تعداد ۲۷ پرسشنامه به دلیل نقص در پاسخ‌ها یا ناکامل بودن از تحلیل حذف شدند؛ بنابراین در مجموع ۶۰۰ پرسشنامه وارد تحلیل شد. انتخاب تعداد کلاس‌ها و تعداد دانش‌آموزان با توجه به حجم نمونه لازم برای تحلیل داده‌هایی که در بیش از یک سطح در اینجا (دو سطح کلاس و دانش‌آموز) سازمان‌دهی شده‌اند، صورت گرفت. وجود حداقل ۲۰ گروه برای سطح دو و ۳۰ مورد برای هر گروه در موقعیت‌های آموزشی در این نوع تحلیل توصیه شده است (اسنایدر و بوسکر^۱، ۲۰۱۲؛ مس و هوکس^۲، ۲۰۰۵).

ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش شامل موارد ذیل بود:

بهترین اهداف شخصی: در پژوهش حاضر به منظور اندازه‌گیری بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان از مقیاس تهیه شده توسط مارتین (۲۰۰۶) و مارتین و لیم (۲۰۱۰) که در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تهیه شده است، استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴ مؤلفه اهداف خاص (۴ گویه)، اهداف چالش‌برانگیز (۴ گویه)، اهداف خودارزیابی رقابتی (۴ گویه) و اهداف خود بهبودی (۴ گویه) است. در پژوهش

1. Snijder & Bosker
2. Mass & Hox

حاضر تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس شاخص‌های برازندگی $X^2/df = ۲/۳۸$ ، $GFI = ۰/۹۵$ ، $RMSEA = ۰/۰۷$ و $NFI = ۰/۹۲$ را به دست داد که در دامنه قابل قبولی قرار دارند و وجود سه عامل فوق تأیید شد. سازندگان این پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای پرسشنامه را $۰/۹۰$ گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای پرسشنامه در پژوهش حاضر $۰/۸۸$ است.

خوش‌بینی تحصیلی: به منظور اندازه‌گیری خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان از پرسشنامه اسپنچن-موران و همکاران (۲۰۱۳) که دارای ۲۸ گویه است، استفاده شد. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس تأکید تحصیلی دانش‌آموزان (۸ گویه)، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (۱۰ گویه) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (۱۰ گویه) است. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. اسپنچن-موران و همکاران (۲۰۱۳) پایایی پرسشنامه را $۰/۹۶$ تا $۰/۹۳$ گزارش کردند. همچنین در ایران مرادی، واعظی، فرزانه و میرزایی (۱۳۹۳) در پژوهشی پایایی پرسشنامه را $۰/۹۲$ تا $۰/۸۶$ گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای تأکید تحصیلی $۰/۷۷$ ، اعتماد دانش‌آموزان به معلم $۰/۸۴$ ، احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه $۰/۶۴$ به دست آمد.

ارزش تکلیف: برای اندازه‌گیری ارزش تکلیف از خرده مقیاس پرسشنامه پنتریچ و دی‌گروت^۱ (۱۹۹۰) استفاده شد. این مقیاس شامل ۶ گویه است. پاسخ‌گویی به پرسشنامه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای پرسشنامه $۰/۸۸$ به دست آمد.

سبک تدریس: برای اندازه‌گیری ابعاد سبک تدریس از پرسشنامه «معلم به‌عنوان بافت اجتماعی» که توسط بیل‌مونت، اسکینر، ول‌بورن و کانل^۲ (۱۹۹۲) تهیه شده است، استفاده شد. این ابزار سه بعد تدریس (خودمختاری ادراک‌شده، ساختار ادراک‌شده و درگیری ادراک‌شده) را به صورت مجزا می‌سنجد. هر خرده مقیاس دارای ۸ گویه است. سازندگان آزمون آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای بعد ساختار را $۰/۷۶$ ، برای بعد درگیری $۰/۸۰$ و برای بعد حمایت خودمختار $۰/۷۹$ گزارش کرده‌اند (بیلومنت و همکاران، ۱۹۹۲). ضریب

1. Pintrich, & DeGroot
2. Belmont, Skinner, Wellborn & Connell

آلفای خودمختاری ادراک شده، ساختار ادراک شده و درگیری ادراک شده در پژوهش حاضر به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۷ و ۰/۶۰ به دست آمد.

یافته‌ها

با توجه به ماهیت داده‌های پژوهش و اینکه داده‌ها در دو سطح دانش آموز و کلاس سازمان‌دهی شده‌اند و دانش آموزان در درون کلاس آشیانه دارند، از مدل‌یابی خطی سلسله‌مراتبی^۱ (مدل‌یابی خطی چندسطحی^۲) جهت تحلیل داده‌ها و پاسخ به سؤالات پژوهش استفاده شد. تحلیل چندسطحی (در اینجا دوسطحی) با استفاده از نرم‌افزار HLM 7.02 انجام شد. قبل از انجام این تحلیل، جهت به دست آوردن شاخص‌های توصیفی و همبستگی‌های دومتغیره و هم‌چنین بررسی پیش‌فرض‌های مدل چندسطحی از نرم‌افزار SPSS 21 استفاده شد. شاخص‌های توصیفی و هم‌بستگی‌های دومتغیره متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و همبستگی‌های دومتغیره متغیرهای پژوهش در دو سطح دانش آموز و

		کلاس							
		۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
سطح دانش آموز									
۱. بهترین اهداف شخصی	۱								
۲. تأکید تحصیلی	۰/۴۴**	۱							
دانش آموزان									
۳. اعتماد دانش آموزان به	۰/۳۳**	۰/۶۷**	۱						
معلمان									
۴. احساس هویت	۰/۳۵**	۰/۴۶**	۰/۴۹**	۱					
دانش آموزان نسبت به									
مدرسه									
۵. ارزش تکلیف	۰/۴۷**	۰/۵۰**	۰/۳۰**	۰/۲۴**	۱				
سطح کلاس									
۶. درگیری معلم	۰/۲۵**	۰/۵۰**	۰/۵۵**	۰/۴۷**	۰/۲۸**	۱			
۷. ادراک از ساختار معلم	۰/۱۵**	۰/۲۱**	۰/۲۲**	۰/۳۵**	۰/۱۰**	۰/۲۸**	۱		

1. hierarchical linear model
2. multilevel linear model

۱	۰/۳۱**	۰/۴۵**	۰/۲۰**	۰/۴۶**	۰/۶۰**	۰/۵۳**	۰/۲۷**	۸. ادراک از حمایت خودمختاری معلم
۲۲/۴۸	۲۰/۹۷	۲۲/۶۷	۲۵/۶۵	۲۹/۶۵	۳۰/۳۵	۲۷/۱۰	۶۲/۴۴	میانگین
۶/۱۱	۴/۵۱	۶/۰۳	۴/۷۶	۶/۰۱	۸/۹۵	۶/۱۵	۱۱/۶۰	انحراف استاندارد
۰/۰۷	۰/۴۳	۰/۵۰	-۱/۲۹	/۰۱	-۰/۱۹	-۰/۳۳	-۰/۴۸	کجی
۰/۴۱	۰/۵۴	۰/۳۱	۱/۰۴	-۰/۴۳	-۰/۴۷	-۰/۱۲	-۰/۱۱	کشیدگی
p**01/0>								

برای استفاده از روش تحلیل چندسطحی بایستی مفروضه‌های مربوط به آن رعایت شود. نرمال بودن متغیر پیامد، نرمال بودن تک‌متغیری و چندمتغیری پیش‌بین‌ها، هم‌خطی چندگانه و تکین بودن، استقلال خطاها و رابطه معنادار آماری بین اغلب متغیرها، پیش‌فرض‌هایی هستند که قبل از انجام تحلیل چندسطحی باید مورد بررسی قرار گیرند (فیدل^۱، ۲۰۱۳؛ تاباکنیک و فیدل^۲، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر از میانگین مقادیر مشاهده‌شده برای انتساب مقادیر گم‌شده استفاده شد. مقدار کجی و کشیدگی برای همه متغیرها در بازه بین ۲ تا -۲ به دست آمد (جدول ۲) و از آنجایی که برای همه موارد فاصله مهالانوبیس^۳ قابل قبولی به دست آمد (در جدول ۲ هیچ اندازه‌ای از χ^2 بحرانی ۲۴/۳۲۲ با درجه آزادی ۷ فراتر نیست)، نتیجه گرفته شد که هیچ داده پرت چند متغیری وجود ندارد.

جدول ۲. خروجی مقادیر انتهایی برای اندازه‌های مهالانوبیس

فاصله مهالانوبیس									
پایین‌ترین					بالا‌ترین				
۵	۴	۳	۲	۱	۵	۴	۳	۲	۱
۱۶۴	۳۴۰	۳۴۱	۵۱۷	۵۱۸	۲۹۲	۱۱۵	۴۲۴	۲۴۷	۷۰
۰/۴۹۹	۰/۴۹۹	۰/۴۹۹	۰/۴۹۹	۰/۴۹۹	۲۲/۱۰۱	۲۲/۱۰۱	۲۲/۵۴۰	۲۲/۵۴۰	۲۲/۵۴۰

با اجرای رگرسیون چندگانه که شامل همه متغیرهای پیش‌بین در هر دو سطح بود (جدول ۳)، نتیجه گرفته شد دلیلی برای نگرانی در مورد هم‌خطی وجود ندارد. چرا که مقادیر

1. Field
2. Tabachnick & Fidell
3. mahalanobis

تولرانس ۰/۰۱ یا کمتر و یا مقادیر VIF بزرگ تر از ۱۰ نشان دهنده هم خطی چندگانه است (میرز، گامست و گارینو^۱، ۱۳۹۱).

جدول ۳. برون داد تحلیل رگرسیون چندگانه با همه متغیرهای دو سطح

شاخص های هم خطی		Sig	t	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد	انحراف استاندارد	b
VIF	Tolerance		بتا				
۲/۴۰۷	۰/۴۱۵	۰/۰۰۱	۳/۱۸۷	۰/۱۶۹	۰/۱۰۰	۰/۳۱۹	تأکید تحصیلی دانش آموزان
۲/۳۹۴	۰/۴۱۸	۰/۴۳۷	۰/۷۷۸	۰/۰۴۱	۰/۰۶۹	۰/۰۵۳	اعتماد دانش آموزان به معلمان
۱/۵۹۰	۰/۶۲۹	۰/۰۰۱	۴/۱۱۲	۰/۱۷۷	۰/۰۸۳	۰/۳۴۳	احساس هویت دانش آموزان نسبت به مدرسه
۱/۳۵۳	۰/۷۳۹	۰/۰۰۱	۸/۴۳۷	۰/۳۳۶	۰/۰۹۷	۰/۸۱۹	ارزش تکلیف درگیری معلم
۱/۶۴۶	۰/۶۰۸	۰/۳۰۵	۱/۰۲۶	۰/۰۴۵	۰/۰۸۴	۰/۰۸۷	ادراک از ساختار معلم
۱/۱۹۵	۰/۸۳۷	۰/۷۰۲	۰/۳۸۳	۰/۰۱۴	۰/۰۹۶	۰/۰۳۷	ادراک از حمایت خودمختاری معلم
۲/۴۰۷	۰/۴۱۵	۰/۰۰۲	۳/۱۸۷	۰/۱۶۹	۰/۱۰۰	۰/۰۴۷	

پس از بررسی پیش فرض ها، جهت پاسخ به سؤال های پژوهش از تحلیل چندسطحی با روش برآورد بیشینه درست نمایی کامل^۲ استفاده شد. برای پاسخ به این سؤال که «آیا میانگین بهترین اهداف شخصی دانش آموزان کلاس های مختلف متفاوت است؟» مدل صفر^۳ با پیامد بهترین اهداف شخصی اجرا گردید. مدل صفر که مدل غیرشرطی^۴، مدل فقط شامل عرض از مبدأ^۵ و مدل آنوای یک راهه با اثرات تصادفی^۶ نیز نامیده می شود، در راستای دو هدف کاربرد دارد: اول اینکه این مدل پایه ای برای محاسبه ضریب همبستگی درون طبقه ای

1. Meyers, Gamst & Glenn
2. full maximum likelihood
3. null model
4. unconditional model
5. intercept-only model
6. one-way ANOVA model with random effects

(ICC) است که مقدار این ضریب برای تعیین اینکه آیا مدل چندسطحی لازم است یا نه سودمند است. در صورتی که همبستگی درون طبقه‌ای (ρ) ناچیز باشد بین گروه‌ها از نظر متغیر وابسته تفاوت معنادار وجود ندارد و داده‌ها را می‌توان در سطح فردی (اول) تحلیل کرد (گارسون^۲، ۲۰۱۳؛ تاباکینیک و فیدل، ۱۳۹۵).

ضریب همبستگی درون طبقه‌ای از طریق فرمول زیر قابل محاسبه است:

$$\rho = \tau_{00} / (\tau_{00} + \sigma^2)$$

$$31/719 / (31/719 + 102/834) = 0/2357$$

با توجه به این نتیجه می‌توان گفت ۲۳/۵۷ درصد از واریانس بهترین اهداف شخصی در بین کلاس‌ها و ۷۶/۴۳ درصد آن درون کلاس‌ها قرار دارد (ضرایب به دست آمده از مدل‌ها در جدول ۴ آمده است). به عبارتی بین کلاس‌ها از لحاظ بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد. هم‌چنین مقدار واریانس در هر دو سطح کلاس (۰/۰۰۱) ، $\chi^2_{205/072df, 19} = 19$ ، $p < 0/001$ و $\tau_{00} = 31/719$ ، $\chi^2_{205/072df, 19} = 19$ ، $p < 0/001$ ، $\sigma^2 = 102/834$ به طور معناداری متفاوت از صفر است و این استفاده از تحلیل چندسطحی را ممکن می‌سازد.

دوم اینکه مدل صفر، شاخص انحراف^۳ که ۲- برابر لگاریتم درست‌نمایی (۲LL-) یا $\chi^2_{205/072df, 19} = 19$ ، $p < 0/001$ ، $\tau_{00} = 31/719$ ، $\chi^2_{205/072df, 19} = 19$ ، $p < 0/001$ ، $\sigma^2 = 102/834$ به دست آمده. مقدار این شاخص برابر ۴۵۲۹/۱۴۹ و تعداد پارامترهای برآورده شده ۳ به دست آمد. مقدار ضریب پایایی برآورد^۶ به دست آمده (۰/۹۰۲) نیز حاکی از معتبر بودن میانگین نمونه مورد نظر است.

در پاسخ به این سؤال که «رابطه پیش‌بین‌های سطح دانش‌آموز (تأکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان، احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه و ارزش تکلیف) با بهترین اهداف شخصی چگونه است؟» مدل عرض از مبدأ تصادفی^۷ با

1. intraclass correlation coefficient
2. Garson
3. deviance
4. likelihood log
5. chi-square
6. reliability estimate
7. random intercept model

پیش‌بین‌های سطح اول اجرا شد. چون هیچ فرضی راجع به تفاوت بین مدارس و پیش‌بین‌ها وجود نداشت، شیب‌ها ثابت در نظر گرفته شد. در این مدل همه متغیرها به روش مرکزی‌سازی حول میانگین کل^۱ وارد معادله شدند. نتایج که در جدول ۴ آمده است، نشان داد اعتماد دانش‌آموزان به معلمان ($B=0/269, p<0/001$)، احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه ($B=0/387, p<0/001$) و ارزش تکلیف ($B=0/517, p<0/001$) رابطه مثبت و معنادار با بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان دارد. رابطه‌ای بین تأکید تحصیلی دانش‌آموزان با بهترین اهداف شخصی به دست نیامد ($B=0/162, p>0/05$).

در بین متغیرهای پیش‌بین بهترین اهداف شخصی، متغیر ارزش تکلیف در درجه اول اهمیت قرار دارد، چراکه با ثابت نگه‌داشتن سایر متغیرها با افزایش یک واحد در نمره ارزش تکلیف بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان به اندازه ۰/۵۱۷ افزایش می‌یابد.

جهت بررسی اینکه آیا پیش‌بینی بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان با پیش‌بین‌های سطح ۱ به‌طور معناداری بهتر از پیش‌بینی از روی شانس است؟ از آزمون نسبت درستنمایی^۲ برای مقایسه مدل ۱ با مدل غیرشرطی استفاده شد. نتایج نشان داد مدل ۱ نسبت به مدل صفر بهبود پیدا کرده است ($\chi^2=255/652, df=4, p<0/001$)، به عبارتی پیش‌بینی بهترین اهداف شخصی با پیش‌بین‌های سطح ۱ به‌طور معناداری بهتر از پیش‌بینی از روی شانس است. در پاسخ به این سؤال که «رابطه پیش‌بین‌های سطح کلاس (درگیری معلم، ادراک از ساختار معلم و ادراک از حمایت خودمختاری معلم) با بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان چگونه است؟» مدل میانگین‌ها به‌عنوان پیامد^۳ اجرا شد. اثرات تعاملی در این پژوهش موردبررسی قرار نگرفتند. متغیرها به روش مرکزی‌سازی حول میانگین کل وارد معادله دارای پیش‌بین‌های سطح اول شدند. نتایج که در جدول ۴ آمده است حاکی از آن است که هر سه متغیر سطح کلاسی یعنی درگیری معلم ($B=1/539, p<0/001$)، ادراک از ساختار معلم ($B=1/477, p<0/001$) و ادراک از حمایت خودمختاری معلم ($B=0/195, p<0/05$) رابطه مثبت و معنادار با بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان دارد. از این میان درگیری معلم توان پیش‌بینی بهتری دارد چراکه با ثابت نگه‌داشتن سایر متغیرها به ازای یک واحد افزایش در نمره درگیری معلم بهترین اهداف شخصی دانش‌آموزان ۱/۵۳۹ واحد افزایش می‌یابد.

1. grand mean centered
2. likelihood ratio test
3. intercepts as outcomes

نتایج آزمون نسبت درستمایی معنادار به دست آمد ($\chi^2=41/443$, $df=3$, $p<0/001$) و این حاکی از برآزش مدل و بهبود مدل نسبت به مدل قبلی (مدل ۱) است.

جدول ۴. ضرایب مدل چندسطحی

مدل ۲ (مدل کامل)	مدل ۱	مدل صفر	
B (SE)	B (SE)	B (SE)	
اثرات ثابت			
۶۲/۴۴۶*** (۰/۴۵۶)	۶۲/۴۴۶*** (۱/۲۹۲)	۶۲/۴۴۶*** (۱/۳۲۵)	عرض از مبدأ (میانگین)
سطح ۱			
۰/۱۴۴ (۰/۰۸۴)	۰/۱۶۲ (۰/۰۸۴)		تأکید تحصیلی دانش‌آموزان
۰/۲۶۹*** (۰/۰۵۴)	۰/۲۶۹*** (۰/۰۵۴)		اعتماد دانش‌آموزان به معلمان
۰/۳۸۵*** (۰/۰۶۶)	۰/۳۸۷*** (۰/۰۶۶)		احساس هویت دانش‌آموزان به مدرسه
۰/۵۳۱*** (۰/۰۸۴)	۰/۵۱۷*** (۰/۰۸۴)		ارزش تکلیف
سطح ۲			
۱/۵۳۹*** (۰/۱۵۳)			درگیری معلم
۱/۴۷۷*** (۰/۱۳۶)			ادراک از ساختار معلم
۰/۱۹۵* (۰/۰۸۷)			ادراک از حمایت خودمختاری معلم
اثرات تصادفی			
۱/۹۵۸ (۱/۳۹۹)	۳۱/۲۰۶ (۵/۵۸۶)	۳۱/۷۱۹ (۵/۶۳۲)	واریانس سطح ۲ (T..)
۶۶/۳۱۳ (۸/۱۴۳)	۶۶/۲۹۲ (۸/۱۴۲)	۱۰۲/۸۳۴ (۱۰/۱۴۰)	واریانس سطح ۱ (T^۲)
۱۶	۱۹	۱۹	درجه آزادی
۳۷/۷۳۶	۳۰۲/۴۴۳	۲۰۵/۰۷۲	خی دو
۰/۰۰۲	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معناداری
برآزش مدل			
۴۲۳۲/۰۵۳	۴۲۷۳/۴۹۷	۴۵۲۹/۱۴۹	انحراف (۲LL-)
۱۰	۷	۳	تعداد پارامترهای برآورده شده
۴۱/۴۴۳	۲۵۵/۶۵۲		تغییرات در ۲LL-
۳	۴		درجه آزادی
<۰/۰۰۱	<۰/۰۰۱		سطح معنی‌داری
۰/۴۷۰	۰/۹۳۴	۰/۹۰۲	ضریب پایایی برآورد

* $p<0/05$ ** $p<0/01$ *** $p<0/001$

در پاسخ به این سؤال که «چه مقدار از واریانس بهترین اهداف شخصی توسط پیش‌بین‌های سطح دانش‌آموز و سطح کلاس تبیین می‌شود؟» از فرمولی که اسنایدر و بوسکر

(۱۹۹۹، صص ۱۰۳-۱۰۲) در این زمینه ارائه کرده‌اند، استفاده شد. واریانس تبیین شده متغیر وابسته در سطح اول (R_1^2) و سطح دوم (R_2^2) به ترتیب برابر است با:

$$R_1^2 = 1 - \frac{\sigma^2(full) + \tau_0^2(full)}{\sigma^2(null) + \tau_0^2(null)}$$

$$1 - \frac{66.313 + 1.958}{102.834 + 31.719} = 0/4926$$

$$R_2^2 = 1 - \frac{\sigma^2(full)/B + \tau_0^2(full)}{\sigma^2(null)/B + \tau_0^2(null)}$$

$$1 - \frac{66.313/30 + 1.958}{102.834/30 + 31.719} = 0/8814$$

با توجه به نتایج می‌توان گفت ۴۹/۲۶ درصد از واریانس بهترین اهداف شخصی در سطح دانش آموز توسط پیش‌بین‌های سطح ۱ (اعتماد دانش آموزان به معلمان، احساس هویت دانش آموزان نسبت به مدرسه و ارزش تکلیف) و ۸۸/۱۴ درصد واریانس بهترین اهداف شخصی در سطح کلاس به وسیله پیش‌بین‌های سطح ۲ (درگیری معلم، ادراک از ساختار معلم و ادراک از حمایت خودمختاری معلم) تبیین می‌شود.

هم‌چنین کل واریانس تبیین نشده در مدل کامل برابر با ۶۸/۲۷۱ است (۶۶/۳۱۳+۱/۹۵۸=۶۸/۲۷۱) که در مقایسه با مدل صفر، واریانس تبیین نشده ۶۶/۲۸۱ واحد کاهش داشته است. این کاهش نشان‌دهنده آن است که پیش‌بین‌ها در مدل کامل ۴۹/۲۶ درصد از کل واریانس بهترین اهداف شخصی را پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که عوامل سطح فردی و کلاس هر یک نقش پیش‌بینی کننده برای بهترین اهداف شخصی دارند. مطابق با نتایج پژوهش ارزش تکلیف بیشترین نقش را از بین عوامل فردی در تبیین بهترین اهداف شخصی داشت. اثر تبیینی ارزش تکلیف بر اهداف در چارچوب مدل خودتنظیمی و انگیزش آینده‌نگر میلر و بریکمن^۱ (۲۰۰۴) قابل تبیین است. میلر و بریکمن (۲۰۰۴) معتقدند که از جمله پیش‌بینی کننده‌های انتخاب اهداف ارزش‌گذاری اهداف بلندمدت به وسیله دانش آموزان است. وقتی که موضوع خاصی برای اهداف آینده سودمند تشخیص داده شود، آن موضوع اهمیت بیشتری خواهد داشت، زیرا

1. Miller, & Brickman

وسيله‌ای برای دستیابی به اهداف آینده فرد هستند. الیوت (۱۹۹۹) و الیوت و تراش^۱ (۲۰۰۱) نیز معتقدند که اهداف پیشرفت تا اندازه‌ای به وسیله نیازهای پیشرفت (نیاز به پیشرفت و ترس از شکست) و نگرانی‌های دیگر تعیین می‌شوند. از جمله نگرانی‌هایی که ممکن است بر اهداف تأثیر گذارد، اهداف فردی ارزشمندی هستند که افراد دنبال می‌کنند. وقتی که تکلیف ادراک شده برای اهداف فردی سودمند تشخیص داده شود، ارزش تشویقی آن تکلیف از طریق ارتباط با اهداف آینده دانش‌آموزان بالا می‌رود. علاوه بر این وقتی تکلیف ادراک شده سودمند باشند، به دلیل اهمیت ذاتی دانش یا مهارت در تکلیف آنگاه دانش‌آموزان با احتمال بیشتری با تمرکز بر شایستگی‌های خود در آن زمینه تلاش می‌کنند (به نقل از گرین و همکاران، ۲۰۰۴)؛ بنابراین وقتی که فرد موضوعی را سودمند ادراک می‌کند، ارزش تکلیف ادراک شده به رشد شایستگی در آن موضوع منجر شود.

زندگی تحصیلی، یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی اشخاص است که بر سایر ابعاد زندگی تأثیر فراوان دارد. خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان از دغدغه‌های اصلی خانواده‌ها و به‌موازات آن آموزش و پرورش محسوب می‌شود چراکه آموزش و پرورش و خانواده‌ها تمام توان خود را به کار می‌برند تا بتوانند استعدادهای انسانی را به نحو احسن شکوفا سازند. در این راستا اهداف شخصی زیربنای رفتار انسان به شمار می‌رود که انسان را به سوی فعالیت‌ها هدایت می‌کند. دانش‌آموزانی که خوش‌بینی تحصیلی بالایی را گزارش می‌دهند و اعتماد بالایی نسبت به معلمان و مدرسه نشان می‌دهند در مورد کمک معلمان خود حساب می‌کنند، این دانش‌آموزان معتقدند که معلمان در نحوه آموزش خود خوب عمل می‌کنند و معلمانشان را افراد صادقی می‌دانند که به صحبت‌های دانش‌آموزان گوش می‌دهند. علاوه بر این دانش‌آموزان با خوش‌بینی تحصیلی بالا، از اینکه عضوی از مدرسه هستند احساس غرور می‌کنند و مدرسه را به‌عنوان یکی از مکان‌های موردعلاقه خود می‌دانند و فرض می‌کنند که افرادی در مدرسه وجود دارد که به آن‌ها علاقه دارند و از این که عضوی از مدرسه هستند، احساس خوب و دوست‌داشتنی را تجربه می‌کنند. در واقع این دانش‌آموزان از احساس هویت بالایی نسبت به مدرسه خود برخوردار هستند. لذا می‌توان چنین استنباط کرد که دانش‌آموزان با احساس هویت بالا نسبت به مدرسه و اعتماد بالا می‌توانند روابطی توأم با اعتماد با معلمان و مدرسه خود برقرار کنند و با تکیه بر شایستگی‌های خود به‌احتمال بیشتر به

1. Elliot, & Thrash

موفقیت دست یابند و در بافت کلاس درس به جای رقابت و تقلا با دانش آموزان دیگر بر عملکرد قبلی خود به عنوان معیار موفقیت و بر وظایف آموزشی خود تمرکز کنند. از سوی دیگر نتایج پژوهشی نشان داد تأکید تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه‌های خوش بینی تحصیلی در تبیین واریانس بهترین اهداف شخصی غیر معنادار است. در تبیین این نتیجه می توان گفت تأکید تحصیلی شامل سیاست‌ها، اقدامات، انتظارات و هنجارهایی است که دانش آموزان را به سوی پیشرفت سوق می دهد. دانش آموزان با تأکید تحصیلی بالا، بر این عقیده هستند که دانش آموزان مدرسه آن‌ها به کسانی که نمره خوب می گیرند، احترام می گذارند. یک مدرسه با تأکید تحصیلی قوی از نظر تحصیلی متمایل به محیطی است که در آن اهداف و انتظارات سطح بالا وجود دارد، پیشرفت مورد قدردانی و تجلیل قرار می گیرد، دانش آموزان فعالیت و کوشش زیادی برای گرفتن نمره خوب می کنند. لذا وجود چنین ویژگی‌هایی می تواند دانش آموزان را در جهت رقابت با همکلاسی‌ها سوق دهد.

علاوه بر این نتایج پژوهش نشان داد مؤلفه‌های ادراک از سبک تدریس معلم در تبیین بهترین اهداف شخصی دانش آموزان تأثیر معناداری دارد. ساختار کلاس که توسط معلم شکل می گیرد، اثر نیرومندی بر روی پیامدهای تحصیلی و تحولی دانش آموزان دارد (میگلی، فلدلافر و اکلز، ۱۹۸۹؛ ویوبلز و لوی، ۱۹۹۳). درگیری به عنوان یکی از مؤلفه‌های ادراک از سبک تدریس معلم بیشترین نقش را در بین سایر مؤلفه‌های کلاسی در تبیین بهترین اهداف شخصی داشت. بر این اساس می توان گفت ارتباط هیجانی معلم و دانش آموز و ماهیت متقابل این رابطه در بهره‌مندی دانش آموزان به توانایی‌ها و شایستگی‌های خود در انجام تکالیف تحصیلی نقش مهم تری دارد و این امر ناشی از نیاز دانش آموزان به ارتباط است. در واقع نیاز اساسی دانش آموزان به تعلق داشتن و ارتباط برانگیزاننده اساسی رفتار آن‌ها است. در کلاس درس ادراک ارتباط با معلمان به صورت عمیق با احساس دانش آموزان از محبوب بودن در نزد معلمان و احترامی که معلمان برای دانش آموزان قائل هستند و ارزشی که به آن‌ها می دهند، مربوط می شوند. دانش آموزانی که چنین ارتباطی را تجربه نمی کنند، با معلمان رابطه خوبی ندارند یا از سوی او طرد شده‌اند، ارزش‌ها را درونی نمی کنند و فقط به شرایط بیرونی و کنترل‌ها پاسخ می دهند. احساس ارتباط مثبت با معلمان در دوره نوجوانی

1. Midgley, Feldlaufer, & Eccles
2. Wubbels & Levy

با نگرش‌های مثبت در مورد مدرسه، انتظار موفقیت، علاقه و رضایت از مدرسه و خودکارآمدی تحصیلی ارتباط دارد (ونتزل^۱، ۱۹۹۸). از سوی دیگر معلمان حامی خودمختاری پیامدهای آموزشی و تحولی مثبت در دانش‌آموزان را تسهیل می‌کنند. به‌عنوان مثال یادگیری عمیق (گرونلیک و رایان^۲، ۱۹۸۷؛ ونستین کیست^۳ و همکاران، ۲۰۰۴)، درگیر شدن در درس (ریو^۴، ۲۰۰۴)، پافشاری (والرند، فورتیر و گای^۵، ۱۹۹۷) و پیشرفت تحصیلی (ونستین کیست^۶ و همکاران، ۲۰۰۴) با میزان حمایت معلم از خودمختاری ارتباط دارد. همچنین معلمانی که در کلاس خود قواعد واضح و روشنی دارند و انتظارات خود را به دانش‌آموزان به‌صورت مشخص منتقل می‌کنند، دانش‌آموزان آن‌ها پیامدهای مثبت تحصیلی بالاتری را گزارش می‌کنند. به‌عبارت‌دیگر می‌توان گفت ارائه ساختار روشن و واضح با یادگیری کارآمد (بروفی^۷، ۲۰۱۳) و درگیری در درس (ریو، ۲۰۰۹) مرتبط است. در پژوهش حاضر، داده‌های پژوهش با استفاده از ابزارهای خودگزارش دهی به‌دست آمده است. داده‌هایی که با استفاده از ابزارهای خودگزارش دهی به دست می‌آیند سهواً یا عمدتاً دارای سوگیری هستند، بنابراین پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده از روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته پژوهش استفاده گردد.

منابع

- پینتریچ، پال آر و شانک؛ دیل اچ. (۱۳۸۶). *انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها؛ تحقیقات و راهکارها؛ ترجمه مهرناز شهرآرای، تهران: نشر علم.*
- تاباکنیک، باربارا جی و فیدل، لیندا اس (۱۳۹۵). *کاربرد آمار چند متغیری. ترجمه بلال ایزانلو؛ ولی الله، فرزاد؛ حمیدرضا حسن آبادی، خدیجه ابوالمعالی و مجتبی حبیبی. تهران: انتشارات رشد.*
- حجازی، الهه. (۱۳۹۶). *روانشناسی تربیتی در هزاره سوم، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.*

1. Wentzel
2. Grolnick, & Ryan
3. Vansteenkiste
4. Reeve
5. Vallerand, Fortier, & Guay
6. Vansteenkiste
7. Brophy

حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ کرمدوست، نوروزعلی و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۷). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت، درگیری شناختی و تلاش (آزمون مدل دوئیک). *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۴۶(۳۸)، ۲-۲۵.

حجازی، الهه و عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی- عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۳(۱۲)، ۳۳۲-۳۴۸.

ذبیحی حصاری، نرجس خاتون؛ حجازی، الهه؛ اژه‌ای، جواد و فرزاد، ولی‌الله. (۱۳۹۳). ارتباط خوش‌بینی تحصیلی معلم با اهداف پیشرفت دانش‌آموزان، *مجله روانشناسی*، ۳(۱۸)، ۲۶۳-۲۷۹.

مرادی، کیوان؛ واعظی، مظفرالدین؛ فرزانه، محمد و میرزایی، محمد. (۱۳۹۳). رابطه خوش‌بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران، *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۲(۵)، ۶۹-۸۰.

میرزا، لاورنس اس؛ گامست، گلن و گارینو، ا. جی. (۱۳۹۱). *پژوهش چند متغیری کاربری*. تهران: انتشارات رشد.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Anderman, E. M., & Wolters, C. A. (2006). Goals, Values, and Affect: Influences on Student Motivation.
- Anderman, E. M., Anderman, L. H., Yough, M. S., & Gimbert, B. G. (2010). Value-added models of assessment: Implications for motivation and accountability. *Educational Psychologist*, 45(2), 123-137.
- Anwar, M. (2014). Teacher Academic Optimism: A Preliminary Study Measuring the Latent Construct. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(1).
- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). Teacher as social context (TASC). *Student report measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support (Technical Report)*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Berndt, T. J., & Miller, K. E. (1990). Expectancies, values, and achievement in junior high school. *Journal of educational psychology*, 82(2), 319.
- Bevel, R. K. (2010). *The effects of academic optimism on student academic achievement in Alabama* (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries).
- Bevel, R. K., & Mitchell, R. M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 773-787.
- Bevel, R. K., & Mitchell, R. M. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 773-787.

- Brophy, J. (2013). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. *Handbook of competence and motivation*, 16(2005), 52-72.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.
- Garson, G. D. (2013). Introductory guide to HLM with HLM 7 software. *Hierarchical linear modeling: Guide and applications*, 55-96.
- 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.
- 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.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890.
- Gürol, M., & Kerimgil, S. (2010). Academic optimism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 929-932.
- Harris, D. N. (2011). Value-added measures and the future of educational accountability. *Science*, 333(6044), 826-827.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of educational administration*, 50(1), 76-97.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social psychology of education*, 15(2), 251-269.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task

- disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary educational psychology*, 33(4), 486-512.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F., & Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *Revue internationale de psychologie sociale*, 21(1), 19-70.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (Eds.). (2013). *New developments in goal setting and task performance*. Routledge.
- Maas, C. J., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1(3), 86-92.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory. *Handbook of motivation at school*, 77-104.
- Martin, A. J. (2006). Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 803-825.
- Martin, A. J. (2012). The role of personal best (PB) goals in the achievement and behavioral engagement of students with ADHD and students without ADHD. *Contemporary Educational Psychology*, 37(2), 91-105.
- Martin, A. J., & Elliot, A. J. (2016). The role of personal best (PB) and dichotomous achievement goals in students' academic motivation and engagement: A longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 36(7), 1285-1302.
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 265-270.
- Martin, A. J., Collie, R. J., Mok, M. M., & McInerney, D. M. (2016). Personal best (PB) goal structure, individual PB goals, engagement, and achievement: A study of Chinese and English-speaking background students in Australian schools. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 75-91.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Ngidi, D. P. (2012). Academic optimism: An individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- 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.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 223-244.

- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 761.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). Discrete dependent variables. *Multilevel analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modeling, 304-307*.
- Snijders, T. A., & Bosker, R. J. (1999). An introduction to basic and advanced multilevel modeling. *Sage, London. WONG, GY, y MASON, WM (1985): The Hierarchical Logistic Regression. Model for Multilevel Analysis, Journal of the American Statistical Association, 80*(5), 13-524.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 108.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore Jr, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration, 51*(2), 150-175.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology, 72*(5), 1161.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology, 87*(2), 246.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., & Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal content matters. *Journal of educational psychology, 96*(4), 755.
- Wang, S. L. (1997). *The role of perceived beliefs in effort, self-efficacy, and task value on high school students' effort and math achievement in Taiwan* (Doctoral dissertation, University of Southern California).
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology, 90*(2), 202.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 68-81.
- Wigfield, A., Anderman, E., & Eccles, J. S. (2000). Relations among children's ability-related beliefs, achievement values, and achievement goals. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S. (2004). Expectancy value theory in cross-cultural perspective. *Big theories revisited, 4*, 165-198.
- Yu, K., & Martin, A. J. (2014). Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the Chinese context: Their role in predicting academic motivation, engagement and buoyancy. *Educational Psychology, 34*(5), 635-658.