

رابطه جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی: یک پژوهش فرا تحلیلی

سمیه یوسفی^۱، جواد مصرآبادی^۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۲۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۰۷/۰۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر این است تا با بهره‌گیری از روش فراتحلیل به ترکیب نتایج کمی حاصل از پژوهش‌های مختلف در مورد رابطه بین جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی بپردازد. برای نیل به این هدف در پژوهش حاضر از یافته‌های کمی ۲۳ پژوهش استفاده شده است که از این مطالعات ۸۲ اندازه اثر محاسبه گردید. جامعه آماری این پژوهش کلیه مقالات موجود در بانک اطلاعاتی SID است. بعد از بررسی ملاک‌های ورود و خروج، شاخص‌های آماری منتخب با نرم‌افزار CMA ویرایش ۲ تحلیل شدند. اندازه اثر ترکیبی در مدل تصادفی برای جهت‌گیری تسلط‌گرا برابر با ۰/۲۰۷، برای تسلط‌گریز ۰/۰۲۰، عملکردگرا ۰/۰۹۴ و برای عملکردگریز ۰/۰۶۸- بود، این اندازه اثرها برای جهت‌گیری تسلط‌گرا و عملکردگرا معنادار شد و برای جهت‌گیری تسلط‌گریز و عملکردگریز معنادار نشد، معنادار شدن اندازه اثر برای دو جهت‌گیری تسلط‌گرا و عملکردگرا نشان‌دهنده تأثیر مثبت و معنادار آن‌ها بر پیشرفت تحصیلی است، اما بر طبق ملاک کوهن این تأثیر کم ارزیابی می‌شود، به عبارت دیگر این رابطه در جامعه مورد بررسی کم است.

واژگان کلیدی: جهت‌گیری هدف، پیشرفت تحصیلی، فراتحلیل.

۱. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه پیام نور واحد کامیاران، ایران (نویسنده مسئول)

yoosefisomayeh@yahoo.com

۲. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، ایران.

مقدمه

بدون شک کسب علم مهم‌ترین و زیر بنایی‌ترین فعالیت‌های انسان است که نقش بسیار اساسی در زندگی فرد و پیشرفت وی دارد (شاوران، سلیمی و همایی، ۱۳۸۷)؛ و به‌موجب آن، پیشرفت، یکی از دغدغه‌های جوامع، نهادها، گروه‌ها و افراد بوده، هست و خواهد بود. عواملی که منجر به پیشرفت و به‌ویژه پیشرفت تحصیلی می‌شوند، متعدد هستند. عواملی همچون ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های انگیزشی و ویژگی‌های موقعیتی و غیره؛ اما به‌طور گسترده فرض می‌شود که انگیزش یکی از عناصر اصلی پیشرفت است (شریفی اردانی و همکاران، ۱۳۹۲).

انسان‌ها برای دستیابی به اهداف، نیازها و غرایز خود انگیزش لازم را کسب می‌نمایند. در خصوص جویندگان علم و دانشجویان، انگیزه پیشرفت تحصیلی، از اهمیت خاصی برخوردار است. با این انگیزه، افراد تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف، رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود دنبال می‌کنند تا بالاخره بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب نمایند (ریو، جی.ام، ۲۰۰۶)؛ بنابراین می‌توان گفت انگیزش، دلایل رفتار افراد را نشان می‌دهد و مشخص می‌کند که چرا آن‌ها به روش خاصی عمل می‌کنند. رفتار دارای انگیزه، رفتاری با انرژی، جهت‌دار و دنباله‌دار است (سانتراک^۱، ۲۰۰۶).

نظریه جهت‌گیری هدف^۲ از جمله نظریه‌های بسیار سودمند در حوزه پژوهش بر روی انگیزش تحصیلی است. هسته مفهومی نظریه هدف‌گرایی این است که فراگیر چه قصد و نیتی برای فعالیت و پیشرفت در انجام تکالیف درسی دارد (پنترویچ و شانک^۳، ۲۰۰۲). طبق تعریف آموز^۴ (۱۹۹۲) مفهوم جهت‌گیری هدف نشان‌دهنده الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجان‌ات فرد است که سبب می‌شود تا فرد به طرق مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت پردازد و در نهایت پاسخی را ارائه دهد (کهولت و جوکار، ۱۳۹۱). اگرچه جهت‌گیری هدف به‌عنوان یک اولویت مزمن و به‌عنوان ساختار تحت تأثیر زمینه مفهوم‌سازی شده است، جهت‌گیری هدف به‌عنوان یک گرایش انگیزشی نسبتاً ثابت

1. Santrock
2. Goal Orientation Theory
3. Pintrich, & Schunk
4. Ames

به رویکرد شایستگی و وظیفه و یا بی‌کفایتی اجتناب از کار دیده می‌شود (اسکات، هاونستین و کویل^۱، ۲۰۱۵). جهت‌گیری هدف، اهدافی را که دانش‌آموزان هنگام یادگیری دنبال می‌کنند، منعکس می‌کند؛ مانند انگیزه، جهت‌گیری هدف از درونی به بیرونی تغییر می‌کند. تلاش‌های زیادی شده است تا انواع اهداف دانش‌آموزان را طبقه‌بندی کنند. معمولاً جهت‌گیری هدف پیشرفت و جهت‌گیری هدف عملکرد تشخیص داده شده‌اند. اهداف تسلط‌گرا از انگیزش درونی ناشی می‌شوند و دانش‌آموزان را به تلاش برای شایستگی و درک هدایت می‌کند. در طرف دیگر، جهت‌گیری عملکردگرا بیرونی‌ترند و نوعاً مرتبط با شایستگی اجتماعی (تلاش برای بهتر بودن نسبت به دیگران، یا اجتناب از اثبات عدم توانایی). در برخی از مطالعات جهت‌گیری عملکردی اجتنابی به عنوان نوع سوم جهت‌گیری هدف اضافه شده است. اهداف اجتناب از کار بیرونی‌اند (کوپمن، باکس و بیجاارد^۲، ۲۰۱۴). علاوه بر این جهت‌گیری تسلط‌گرایز نیز مطرح و مورد توجه قرار گرفت. الیوت^۳ (۱۹۹۹) و پیترریچ (۲۰۰۰) هدف‌های پیشرفت را به صورت یک ماتریس دوبعدی پیشنهاد کردند که بر اساس آن چهار گرایش به هدف وجود دارد که شامل هدف تبحرگرا^۴، هدف تبحرگرایز^۵، هدف عملکردگرا^۶ و هدف عملکردگرایز^۷ است (عاشوری و همکاران، ۱۳۹۱).

جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا: جهت‌گیری هدف تسلط به هدف شخصی از توسعه صلاحیت اشاره دارد. دانش‌آموزان تسلط‌گرا روی یادگیری، درک، توسعه مهارت‌ها و تسلط اطلاعاتی تمرکز دارند (کاپلان و میهر^۸، ۲۰۰۷). افراد دارای جهت‌گیری چیرگی به رشد کفایت‌مندی و مهارت علاقه نشان می‌دهند و تلاش خودشان را با معیارهای درونی مانند "آیا یاد گرفته‌ام" و "آیا رشد پیدا کرده‌ام" ارزیابی می‌کنند (بدری گرگری، مصرآبادی و واحدی، ۱۳۸۹). این افراد به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش‌برانگیز می‌کنند (به پژوه و همکاران، ۱۳۸۹).

1. Scott, Hauenstein, & Coyle
2. Koopman & Bakx & Beijgaard
3. Elliot
4. Mastery Goal Orientations
5. Mastery -avoidance goals
6. Performance Goal Orientations
7. performance-avoidance goals
8. Kaplan & Maehr

جهت‌گیری هدف تسلط‌گریز (اجتنابی): در این ساختار شایستگی به‌عنوان ملزومات مطلق یک تکلیف تعریف شده و پرهیز از ناشایستگی، نقطه جهت توجه است (برزگر، دلاور و احدی، ۱۳۹۱) و تأکید بر اجتناب از عدم فهم یا شکست در یادگیری دروس، ملاک و مبنای فعالیت است. این نوع جهت‌گیری هدف در پیشینه‌ها کمتر مورد بحث و بررسی قرار گرفته است (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱).

جهت‌گیری هدف عملکردگرا: فرد می‌خواهد توانایی، برتری یا ارزش شخصی خود را به دیگران ثابت کند (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶)، این‌ها افراد محافظه‌کار بوده و در زمینه درس اهل خطر کردن نمی‌باشند تا مبادا دچار شکست شوند. آن‌ها مسیر شناخته‌شده‌ای را دنبال می‌کنند و تکالیف ساده را انجام می‌دهند و اغلب تمایل به نشان دادن کار خود به دیگران دارند (لوس توسمان و آوی آسور، ۲۰۰۶).

جهت‌گیری هدف عملکردگریز: فرد صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می‌کند، به‌عبارت‌دیگر درعین‌حال که نمی‌خواهد بهترین باشد اما تمایلی به شکست هم ندارد (جوکار، ۱۳۸۶)؛ افراد با جهت‌گیری هدف عملکردگریز به‌واسطه اجتناب از نشان دادن شایستگی پایین‌تر نسبت به دیگران و پرهیز از دریافت قضاوت‌های منفی درباره پیشرفت‌هایشان بر انگیخته می‌شوند (مقدسی، ۱۳۹۱). فراگیران دارای جهت‌گیری عملکردگریز بر عدم عملکرد سوء و بد در مقایسه با دوستان خود تمرکز دارند (بارون^۲ و همکاران، ۲۰۰۶).

در زمینه بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی تحقیقات زیادی انجام شده است. از جمله می‌توان به تحقیقات الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)؛ ولترز، (۲۰۰۴)؛ لیم و همکاران، (۲۰۰۸)؛ موس و ادوارد (۲۰۰۹)؛ هانکون (۲۰۱۰)؛ دیکاسر، باچ و دیکاسر (۲۰۱۱)؛ چن و وونگ (۲۰۱۵)؛ چن (۲۰۱۵)؛ ویرسوین و همکاران (۲۰۱۳)؛ کدیور، فرزاد و دستا (۱۳۹۱)؛ عابدینی (۱۳۸۸)؛ لواسانی، حجازی و خضری آذر (۱۳۹۱)؛ شمس و تابع بردبار (۱۳۹۰)؛ آقا دلاورپور (۱۳۸۷) اشاره کرد.

همچنین در این زمینه چند فراتحلیل انجام شده است همچون تحقیق گیل و همکاران (بدون سال انتشار) با ۹۳ مطالعه و ۳۰۸ اندازه اثر به این نتیجه رسیدند که اهداف تسلط‌گرا

1. McGregor
2. Barron

نسبت به اهداف عملکردگرا و نیز اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا نسبت به اهداف عملکردگریز، منجر به عملکرد بهتری می‌شوند. علاوه بر این افراد در جهت‌گیری تسلط‌گرا، عملکردگریز، تسلط‌گرا/عملکردگرا سطح بالاتری از عملکرد را نسبت به افراد در شرایط بدون هدف نشان دادند؛ اف.سلار^۱ و همکاران (۲۰۱۱) با ۶۸ مطالعه و ۱۸۹ اندازه اثر به این نتیجه رسیدند که هیچ رابطه‌ای بین جهت‌گیری عملکردی و عملکرد وجود ندارد، در بررسی رابطه بین خصوصیات جهت‌گیری هدف و عملکرد اثرات کوچکی به دست آمد که این اثرات برای جهت‌گیری عملکردگریز منفی نیز بود و برای جهت‌گیری عملکردگرا بسیار ضعیف بود؛ ون پیرن^۲ و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی با متغیر تعدیل‌کننده سطوح عملکرد (شغل، آموزش و ورزش) و با ۹۸ مطالعه نهایی نشان دادند که اهداف گرایشی (تسلطی و عملکردی) به‌طور مثبت با عملکرد حاصل‌شده مرتبط هستند و اهداف اجتنابی (تسلطی و عملکردی) به‌طور منفی با عملکرد رابطه دارند؛ همچنین فراتحلیل ون پیرن و همکاران (۲۰۱۵) که با ۱۹ مقاله و ۷۹ اندازه اثر و کنترل اثر انتظار بازخورد و محدودیت زمان انجام شد به این نتیجه رسید که اهداف گرایشی (تسلطی و عملکردی) نسبت به اهداف اجتنابی (تسلطی و عملکردی) منجر به عملکرد بهتری می‌شوند، علاوه بر این اهداف تسلط‌گرا نسبت به اهداف عملکردگرا منجر به عملکرد بهتری می‌شوند.

با توجه به کثرت این تحقیقات، به دلیل تعدد و تنوع اهداف، جوامع، نمونه‌ها، مقاطع و عوامل دیگر نتایج حاصله پراکنده، مبهم و نارسا و گاه متناقض می‌باشند که با این توصیف‌ها چندان قابل استفاده نیستند. از طرف دیگر صرف هزینه، نیرو و زمان جهت پژوهشی گسترده‌تر با نمونه و جامعه بزرگ‌تر با لحاظ نمودن تمامی جوامع آماری مقرون به‌صرفه نیست. بر این اساس ضرورت انجام یک تحقیق فراتحلیل برای منسجم کردن نتایج موجود لازم به نظر می‌رسد. بر این اساس هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی، بر اساس داده‌ها و نتایج به‌دست آمده از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه است. در پژوهش حاضر منظور از پیشرفت تحصیلی کلیه شاخص‌هایی بودند که در تحقیقات اولیه به‌عنوان پیشرفت تحصیلی تعریف شده‌اند و منظور از جهت‌گیری هدف کلیه شاخص‌هایی

1. Cellar
2. Van Yperen

بودند که در پژوهش‌های اولیه به‌عنوان جهت‌گیری هدف تعریف شده‌اند و با استفاده از پرسشنامه‌های سنجش جهت‌گیری هدف به‌دست آمده بودند.

روش

با توجه به آنچه در عنوان بیان شده است و نیز ماهیت پژوهش در این تحقیق از روش فراتحلیل استفاده شده است. گلاس فراتحلیل را در واقع تحلیل تحلیل‌ها می‌داند؛ یعنی تحلیل آماری مجموعه بزرگی از نتایج مطالعات منفرد که با هدف یکپارچه ساختن یافته‌ها انجام می‌شود (هومن، ۱۳۹۰). به عبارتی فراتحلیل رویکرد کمی است برای ترکیب نظام‌مند تحقیقات قبلی و آنچه توسط محققین پیشین انجام شده است (قربانی زاده، حسن نانگیر، ۱۳۹۳). جامعه آماری این پژوهش کلیه مقالاتی هستند که با روش همبستگی و مدل‌یابی به بررسی رابطه بین دو متغیر جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی (عملکرد تحصیلی) پرداخته بودند و به‌صورت تمام متن در پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID.ir) نمایه شده بودند. در پژوهش حاضر همه پژوهش‌های قابل‌دستیابی مورداستفاده قرار گرفتند که درنهایت با توجه به ملاک‌های ورود و خروج تعداد ۲۳ مطالعه به‌عنوان نمونه پژوهش وارد فرایند تحلیل شدند. این پژوهش‌ها با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند.

ملاک‌های ورود:

الف) مقالات و پژوهش‌هایی که با روش همبستگی و مدل‌یابی به بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی (عملکرد تحصیلی) پرداخته‌اند. ب) داده‌های کافی برای محاسبه اندازه اثر را دارا باشند. ج) متن کامل مقالات باید قابل دسترسی باشد. د) رابطه بین تک‌تک زیر مقیاس‌های جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی بررسی شده باشد. ر) نتایج به‌دست آمده معنادار باشند.

جستجوهای انجام شده منجر به شناسایی ۲۸ مطالعه گردید. با توجه به اینکه برخی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند طبق ملاک‌های خروج زیر ۵ مطالعه از فرایند تحلیل حذف شدند:

الف) پژوهش‌هایی که در آن‌ها در بررسی رابطه جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی مقادیر همبستگی را بیان نکرده بودند. ب) تحقیقاتی که در آن‌ها به بررسی رابطه بین

جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی به صورت کلی پرداخته بودند و رابطه زیر مقیاس ها به طور جداگانه بررسی نشده بود.

بر این اساس از مجموع ۲۸ مقاله، ۲۳ مقاله که دارای شرایط مناسب علمی و روش شناختی بودند برای ورود به فراتحلیل انتخاب شدند. چون در انتخاب مقالات یکی از ملاک های انتخاب، توجه به رابطه زیر مقیاس های جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی بود از هر پژوهش چند اندازه اثر به دست آمد که در مجموع ۸۲ اندازه اثر وارد فرایند تحلیل شدند.

ابزار گردآوری اطلاعات: در پژوهش حاضر برای گردآوری اطلاعات از فرم کاربرگ فراتحلیل محقق ساخته استفاده شد و گزارش نهایی پژوهش های اولیه در این فرم ثبت گردید. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات: جهت بررسی سؤال های پژوهش از اندازه اثر به تفکیک هر مداخله، اندازه اثر ترکیبی با دو مدل اثرات ثابت و تصادفی، نمودار کیفی، تحلیل حساسیت، آزمون همگنی و آماره $S-F^2$ استفاده گردید. برای بررسی اندازه اثرها از نرم افزار CMA^1 ویرایش ۲ استفاده شده است.

یافته ها

داده های تحقیقات اولیه این فراتحلیل از تحقیقات همبستگی و تحقیقات مدل یابی که به طور ضمنی به بررسی رابطه بین متغیرهای اصلی این پژوهش پرداخته اند، جمع آوری شده است. از مجموع ۲۳ تحقیق مورد بررسی، ۸۲ اندازه اثر به دست آمد که خلاصه اطلاعات اندازه اثرهای این تحقیقات در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. اندازه اثر پژوهش های همبستگی و مدل یابی مربوطه جهت گیری هدف و پیشرفت تحصیلی

اندازه اثر Effect size	جهت گیری orientation	حجم نمونه Sample size	تحقیقات research	ردیف Reef	اندازه اثر Effect size	جهت گیری orientation	حجم نمونه Sample size	تحقیقات research	ردیف Reef
#۰/۳۸	تسلط گرا		حجازی و همکاران (۱۳۸۷)	۱۲	۰/۳۶	تسلط گرا		زاهدبابلان و همکاران (۱۳۹۳)	۱
#-۰/۰۶	عملکردگرا	۵۰۰			۰/۵۲	عملکردگرا	۱۱۰		
#-۰/۳۳	عملکردگ ریز				#-۰/۴۶	عملکردگ ریز			
۰/۲۲	تسلط گرا	۲۵۴		۱۳	۰/۳۷	تسلط گرا	۲۰۰		۲

1. Comprehensive meta-Analysis

۰/۱۹	عملکردگرا	عابدینی		#-۰/۰۷	تسلط گریز			
#-۰/۶۵	عملکردگرا ریز	(۱۳۸۸)		#-۰/۰۸	عملکردگرا		عاشوری و همکاران ۱-(۱۳۹۱)	
۰/۲۱	تسلط گرا	غلامعلی لواسانی و همکاران	۲۸۰	-۰/۱۸	عملکردگرا ریز			
#-۰/۰۷	عملکردگرا	(۱۳۹۱)		#۰/۴۶	تسلط گرا			
#-۰/۰۲	عملکردگرا ریز			#-۰/۰۶	تسلط گریز	۵۲۰	محبی نورالدین وند و همکاران (۱۳۹۰)	۳
۰/۱۷	تسلط گرا	بیرامی و همکاران (۱۳۹۰)	۲۳۲	۰/۱۶	عملکردگرا			
۰/۱۰	تسلط گرا	احمدی ده قطب‌الدینی (۱۳۸۸)	۴۲۷	-۰/۱۰	عملکردگرا ریز			
#۰/۰۱	عملکردگرا			۰/۱۸	تسلط گرا			
#۰/۰۵	عملکردگرا ریز			#۰/۴۶	تسلط گریز	۵۰۰	کدیور و همکاران (۱۳۹۱)	۴
۰/۱۷	تسلط گرا	آفادلاورپ ور (۱۳۸۷)	۳۹۲	۰/۱۵	عملکردگرا			
۰/۲۲	عملکردگرا			#۰/۰۵	عملکردگرا ریز			
-۰/۱۹	عملکردگرا ریز			#۰/۸۳	تسلط گرا			
۰/۲۴	تسلط گرا	شریفی اردانی و همکاران (۱۳۹۲)	۳۵۶	#-۰/۳۳	عملکردگرا	۳۱۱	خادمی و نوشادی (۱۳۸۵)	۵
#-۰/۰۷	تسلط گریز			#-۰/۹۱	عملکردگرا ریز			
۰/۲۰	عملکردگرا			۰/۳۲	تسلط گرا			
-۰/۲۱	عملکردگرا ریز			۰/۱۸	تسلط گریز			
#۰/۳۷	تسلط گرا	عاشوری و همکاران ۲-(۱۳۹۲)	۴۰۰	۰/۲۶	عملکردگرا	۳۸۱	قلی زاده و همکاران (۱۳۸۶)	۶
#۰/۱۰	تسلط گریز			۰/۲۴	عملکردگرا ریز			
#۰/۱۵	عملکردگرا			۰/۲۳	تسلط گرا			
-۰/۲۲	عملکردگرا ریز			#-۰/۱۶	عملکردگرا	۲۰۰	نیک مرام و سرمد (بدون سال انتشار)	۷
۰/۳۶	تسلط گرا	محمودی و همکاران (۱۳۹۲)	۱۵۰	#۰/۰۸	عملکردگرا ریز			
۰/۲۲	عملکردگرا			#۰/۵۶	تسلط گرا			
#-۰/۰۹	عملکردگرا ریز	تیزهوشان		-۰/۱۲	عملکردگرا	۴۰۰	اژه‌ای و همکاران (۱۳۹۰)	۸
۰/۲۱	تسلط گرا	محمودی و همکاران	۲۰۰	#-۰/۲۳	عملکردگرا ریز			
۰/۱۹	عملکردگرا			#-۰/۰۹	تسلط گرا	۲۲۰		۹

کارشکی و همکاران (۱۳۹۲)	عملکرد گرا	۰/۱۸	عملکرد گرا	۰/۱۸	۱۳۹۲	۰/۰۹	عملکرد گرا	۰/۰۹
	رئز	#۰/۱۲	رئز	#۰/۱۲			رئز	
کدیور و همکاران (۱۳۹۰)	عملکرد گرا	۰/۲۲	عملکرد گرا	۰/۲۲	۲۲۰	۰/۰۹	عملکرد گرا	۰/۰۹
۲- پسران	رئز	#۰/۰۶	رئز	#۰/۰۶			رئز	
۱۰	کدیور و همکاران (۱۳۹۰)	۰/۱۷	کدیور و همکاران (۱۳۹۰)	۰/۱۷	۲۲۰	۰/۰۳	عملکرد گرا	۰/۰۳
	۲- پسران	#۰/۰۶	۲- پسران	#۰/۰۶			رئز	
	عملکرد گرا	۰/۲۰	عملکرد گرا	۰/۲۰	۲۳۱	۰/۲۰	عملکرد گرا	۰/۲۰
	رئز	#۰/۰۶	رئز	#۰/۰۶			رئز	
کدیور و همکاران (۱۳۹۰)	عملکرد گرا	۰/۲۰	کدیور و همکاران (۱۳۹۰)	۰/۲۰	۲۲	۰/۲۰	عملکرد گرا	۰/۲۰
۱	رئز	#۰/۰۶	رئز	#۰/۰۶			رئز	
۲- دختران	عملکرد گرا	۰/۱۱	عملکرد گرا	۰/۱۱	۲۱۵	۰/۱۵	عملکرد گرا	۰/۱۵
	رئز	#۰/۱۰	رئز	#۰/۱۰			رئز	
محسن پورو همکاران (۱۳۸۶)	عملکرد گرا	۰/۵۰	عملکرد گرا	۰/۵۰	۲۳	۰/۱۳	عملکرد گرا	۰/۱۳
۱۱	رئز	#۰/۲۴	رئز	#۰/۲۴			رئز	
	عملکرد گرا	۰/۲۴	عملکرد گرا	۰/۲۴	۳۸۹		عملکرد گرا	
	رئز	-۰/۲۱	رئز	-۰/۲۱			رئز	

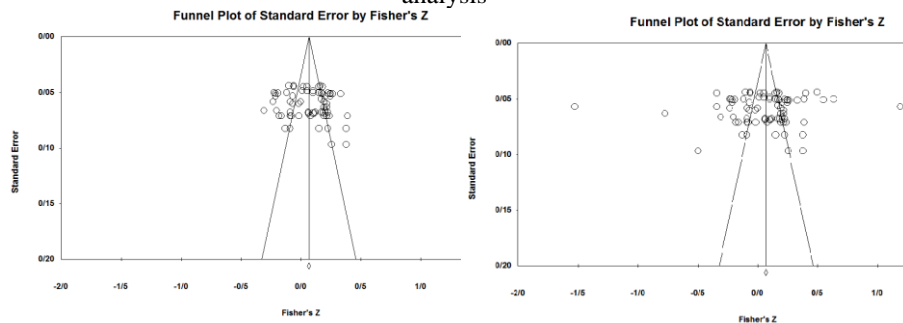
* غیر معنادار

دارای تورش انتشار که در ادامه تحلیل از فراتحلیل حذف شده است.

جدول شماره ۱ اندازه‌های اثر پژوهش‌های همبستگی و مدل‌یابی که به بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی (عملکرد تحصیلی) پرداخته‌اند را ارائه می‌کند. با توجه به اطلاعات اندازه اثرهای ارائه شده در این جدول از مجموع ۸۲ اندازه اثر به دست آمده ۲۹ اندازه اثر غیر معنادار وجود دارد و مابقی آن‌ها (۵۳ اندازه اثر) معنادار می‌باشند و نیز ۱۲ اندازه اثر به دلیل تورش انتشار از فرایند تحلیل حذف شدند. برای بررسی تورش انتشار به پراکنندگی اندازه اثرها در نمودار کیفی توجه شد.

پیش از محاسبه اندازه اثر خلاصه تحلیل حساسیت برای تشخیص تحقیقات دارای سوگیری انتشار اجرا شد. یک روش برای تشخیص مطالعات پرت یا دارای تورش انتشار استفاده از نمودار کیفی است. در صورتی که نمودار کیفی حالت متقارن داشته باشد به معنای نبود مطالعات دارای تورش است. در شکل ۱ نمودار کیفی اولیه (قبل از تحلیل حساسیت) و نمودار نهایی (بعد از تحلیل حساسیت) ارائه شده است.

نمودار ۱. نمودار کیفی برای تشخیص تورش انتشار پژوهش‌های اولیه قبل و بعد از تحلیل حساسیت
 A funnel plot to detect the propagation of early research before and after sensitivity analysis



ب: بعد از تحلیل حساسیت
 B: After sensitivity analysis

الف: قبل از تحلیل حساسیت
 A: Before sensitivity analysis

همان‌گونه که در شکل ۲ مشاهده می‌شود نمودار کیفی اولیه نشان‌دهنده مطالعات پرت است، این مطالعات در جدول ۲ با علامت # مشخص شده‌اند. با حذف این مطالعات نمودار کیفی حالتی تقریباً متقارن پیدا کرد. در جریان تحلیل حساسیت ۱۲ اندازه اثر حذف شد و با ۷۰ اندازه اثر که دارای تورش انتشار نبودند، اندازه اثر خلاصه محاسبه شد که مقادیر آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. اندازه اثر ترکیبی مدل ثابت و تصادفی رابطه جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی

معناداری Significant	Z	فواصل اطمینان		اندازه اثر effects size	مدل model
		Confidence Interval			
		حد بالا upper	حد پایین Lower		
۰/۰۰۱	۹/۴۴۵	۰/۰۷۹	۰/۰۲	۰/۰۶۶	ثابت Fixed
۰/۰۰۱	۳/۶۷۲	۰/۱۱۰	۰/۰۳۴	۰/۰۷۲	تصادفی Random

Q کوکران=۵۴۲/۱۰۸ df=۶۹ معناداری (Significant) = ۰/۰۰۱ = I² = ۸۷/۲۷۲

با توجه به جدول ۲ که اندازه اثر ترکیبی مدل ثابت و تصادفی جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی ارائه شده است؛ مقدار اندازه اثر در مدل ثابت برابر با ۰/۰۶۶ و در مدل تصادفی برابر با ۰/۰۷۲ است که هر دو در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده‌اند. پس می‌توان گفت به احتمال ۰/۹۵ مقدار خلاصه اطمینان در محدوده سطوح اطمینان قرار دارد. بر اساس ملاک کوهن این اندازه‌های اثر کوچک ارزیابی می‌شوند.

در یک فراتحلیل علاوه بر اندازه اثر خلاصه لازم است میزان ناهمگنی در نتایج مطالعات اولیه نیز تعیین شود. برای بررسی ناهمگنی از آزمون Q کوکران و آماره I² استفاده می شود که معنادار شدن آزمون Q کوکران و مقدار بالای ۷۰ شاخص I²، گواه بر وجود ناهمگنی بین تحقیقات است. در این شرایط احتمالاً متغیرهای میانجی وجود دارند که بر رابطه بین جهت گیری هدف و پیشرفت تحصیلی تأثیر می گذارند و همچنین فرض می شود که اندازه های اثر در جامعه مبتنی بر یک مدل تصادفی است. با توجه به معنادار بودن آزمون کوکران و مقدار بزرگ شاخص I² ناهمگنی محرز است و بنابراین بر اساس انواع جهت گیری های هدف تحلیل تعدیل کننده انجام می گیرد.

جدول ۳. اندازه های اثر جهت گیری هدف تسلط گرا، تسلط گریز، عملکردگرا و عملکردگریز

معداری معنادار Significant	F	میانگین Mean	معداری معنادار Significant	فواصل اطمینان Confidence Interval		اندازه اثر Effect sizes	تعداد اندازه اثر Number of effect sizes	جهت گیری ها Orientations	
				حد بالا upper	حد پایین lower				
		۰/۲۱	۰/۰۰۱	۹/۱۶۱	۰/۲۵۰	۰/۱۶۴	۰/۲۰۷	۱۹	تسلط گرا Mastery
		۰/۰۲۰	۰/۵۱۶	۰/۶۴۹	۰/۰۸۲	۰/۰۴۱-	۰/۰۲۰	۹	تسلط گریز Mastery - avoidance
۰/۰۰۱	۱۵/۰۸۰	۰/۰۹۳	۰/۰۰۲	۳/۱۵۵	۰/۱۵۱	۰/۰۳۶	۰/۰۹۴	۲۳	عملکردگرا Performance
		۰/۰۶۶-	۰/۰۵۷	۱/۹۰۰-	۰/۰۲۰	۰/۱۳۸-	۰/۰۶۸-	۱۹	عملکردگریز performance-avoidance
		۰/۰۷۲	۰/۰۰۱	۶/۸۰۸	۰/۱۲۶	۰/۰۷۰	۰/۰۹۸	۷۰	کل Total

با توجه به جدول ۳ که اندازه اثر ترکیبی انواع جهت گیری هدف تسلط گرا، تسلط گریز، عملکردگرا و عملکردگریز را بعد از تحلیل حساسیت نشان می دهد، مقدار اندازه اثر در مدل تصادفی برای جهت گیری تسلط گرا برابر ۰/۱۹۸، برای جهت گیری تسلط گریز برابر با ۰/۰۷۳، برای جهت گیری عملکردگرا ۰/۱۶۵ و همچنین برای جهت گیری عملکردگریز

برابر با ۰/۰۸۶ است؛ بنابراین تنها برای دو جهت‌گیری تسلط‌گرا و عملکردگرا، به احتمال ۰/۹۵ مقدار خلاصه اطمینان در حدود فاصله اطمینان قرار دارد. همچنین به‌طور کلی اندازه اثر ترکیبی رابطه جهت‌گیری‌های هدف (تسلطی، تسلط‌گریز، عملکردی، عملکردگریز) با پیشرفت تحصیلی ۰/۰۸۹ است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده است؛ بنابراین مقدار خلاصه اطمینان برای اندازه اثر ترکیبی رابطه جهت‌گیری‌های هدف نیز در حدود فاصله اطمینان قرار دارد. معنادار شدن اندازه اثر برای دو جهت‌گیری تسلط‌گرا و عملکردگرا نشان‌دهنده تأثیر مثبت و معنادار این جهت‌گیری‌ها بر پیشرفت تحصیلی است؛ که بر اساس ملاک کوهن این تأثیر کم ارزیابی می‌شود ($d < 0/3$)، به عبارت دیگر می‌توان گفت این رابطه در جامعه مورد بررسی کم است.

مقدار آماره F برای بررسی تفاوت بین میانگین اندازه‌های اثر برابر با ۱۵/۰۸۰ است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده است. معنادار شدن این آماره نشان می‌دهد که میانگین اندازه اثر در جهت‌گیری‌های مختلف متفاوت است. جهت تعیین این که تفاوت بین کدام گروه‌ها وجود دارد از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد، نتایج نشان داد که تفاوت جهت‌گیری‌های عملکردگرا و عملکردگریز، عملکردگریز و تسلط‌گرا، نیز تسلط‌گرا و تسلط‌گریز معنادار شده است. با توجه به اندازه‌های اثر خلاصه به‌دست آمده، جهت‌گیری تسلط‌گرا دارای بیشترین اندازه اثر و جهت‌گیری تسلط‌گریز دارای کمترین مقدار است.

جدول ۴. اندازه اثر جهت‌گیری هدف تسلطی و عملکردی بعد از تحلیل حساسیت

معناداری Significant	t	میانگین Mean Difference تفاوت	معناداری Significant	فواصل اطمینان Confidence Interval		اندازه اثر effect sizes	تعداد اندازه اثر Number of effect sizes	جهت‌گیری‌ها Orientations	
				حد بالا upper	حد پایین lower				
۰/۰۰۱	۱/۴۱۲	۰/۱۲۸	۰/۰۰۱	۹/۰۰۵	۰/۲۰۲	۰/۱۳۱	۰/۱۶۷	۲۸	تسلطی Mastery
			۰/۰۰۱	۸/۰۰۵	۰/۱۷۳	۰/۱۰۶	۰/۱۴۰	۴۲	عملکردی Performance
۰/۰۰۱			۱/۰۱۰ ۲	۰/۱۷۷	۰/۱۲۸	۰/۱۵۲	۷۰	کل Total	

با توجه به جدول ۴ که اندازه اثر انواع جهت گیری هدف تسلطی و عملکردی را بعد از تحلیل حساسیت نشان می دهد. میانگین اندازه اثر ترکیبی تأثیر جهت گیری تسلطی بر پیشرفت تحصیلی ۰/۱۶۷ و میانگین اندازه اثر ترکیبی تأثیر جهت گیری عملکردی بر پیشرفت تحصیلی ۰/۱۴۰ است؛ که هر دو در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده اند که نشان می دهد، با احتمال ۰/۹۵ مقدار خلاصه اطمینان در فاصله سطح بالا و پایین فاصله اطمینان قرار دارد؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که جهت گیری هدف تسلطی و عملکردی تأثیر مثبت و معناداری روی پیشرفت تحصیلی داشته اند. بر طبق ملاک کوهن این تأثیر کم ارزیابی می شود ($d < 0.3$)، به عبارت دیگر این رابطه در جامعه مورد بررسی کم است.

معنادار شدن آماره t در این جدول نشان دهنده این است که تفاوت معناداری بین میانگین اندازه اثر جهت گیری های تسلطی و عملکردی بر پیشرفت تحصیلی در جامعه مورد بررسی وجود دارد؛ نیز با توجه به تفاوت میانگین آن ها می توان گفت که تأثیر جهت گیری تسلطی بر پیشرفت تحصیلی بیشتر از جهت گیری عملکردی است.

جدول ۵. اندازه اثر انواع جهت گیری هدف گرایشی و اجتنابی بعد از تحلیل حساسیت

معناداری Significant	T	تفاوت میانگین Mean Difference	معناداری Significant	Z	فواصل اطمینان Confidence Interval		اندازه اثر effect sizes	تعداد اندازه اثر Number of effect sizes	جهت گیری ها Orientations
					بالا upper	پایین lower			
۰/۰۰۱	۵/۵۴۴	۰/۱۸۹	۰/۰۰۱	۱۴/۴۶۷	۰/۲۰۶	۰/۱۵۸	۰/۱۸۲	۴۲	گرایشی Trend
			۰/۰۰۱	۳/۹۶۴	۰/۱۲۰	۰/۰۴۰	۰/۰۸۰	۲۸	اجتنابی avoidance
			۰/۰۰۱	۱۴/۳۶۴	۰/۱۷۴	۰/۱۳۳	۰/۲۱۵	۷۰	کل Total

در جدول ۵ اندازه اثر ترکیبی انواع جهت گیری هدف گرایشی و اجتنابی بعد از تحلیل حساسیت نشان داده شده است. با توجه به این جدول مقدار اندازه اثر برای جهت گیری گرایشی برابر با ۰/۱۸۲ و مقدار آن برای جهت گیری اجتنابی ۰/۰۸۰ و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. همچنین در این گروه بندی از جهت گیری های هدف به طور کلی مقدار اندازه اثر رابطه بین جهت گیری های هدف گرایشی و اجتنابی با پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۲۱۵

است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده است؛ که معنادار شدن آن نشان می‌دهد با احتمال ۰/۹۵ مقدار خلاصه اطمینان در محدوده سطوح فاصله اطمینان قرار دارد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که جهت‌گیری هدف‌گرایشی و اجتنابی تأثیر مثبت و معناداری روی پیشرفت تحصیلی داشته است. بر طبق ملاک کوهن این تأثیر کم ارزیابی می‌شود (d < ۰/۳)، به عبارت دیگر این رابطه در جامعه مورد بررسی کم است.

در این جدول نیز آماره t نشان داده شده است که مقدار آن برابر با ۵/۵۴۴ است که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده است. بر این اساس بین میانگین اندازه اثر در جهت‌گیری‌های گرایشی و اجتنابی در جامعه مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد؛ که با توجه به تفاوت میانگین این جهت‌گیری‌ها می‌توان گفت که جهت‌گیری گرایشی تأثیر بیشتری روی پیشرفت تحصیلی داشته است.

باید توجه داشت که پیشینه پژوهشی متغیرها در فراتحلیل مورد استفاده قرار می‌گیرد اما این پیشینه همه تحقیقات انجام شده مربوط به یک فرضیه را آشکار نمی‌سازد، به این دلیل که مطالعات معنادار بیشتر از مطالعات غیرمعنادار چاپ می‌شوند. روزنتال، تعیین تعداد مطالعات کم شده (با میانگین اثر برابر با صفر)، یعنی تعداد مطالعات مؤید فرضیه صفر را که باید به تحلیل اضافه شوند و از لحاظ آماری یک اثر کلی غیرمعنادار به دست داده، نتیجه را تغییر دهد، پیشنهاد می‌کند (عرفانی آداب، مصرآبادی، زوار، ۱۳۹۲). کوپر (۱۹۷۹) این تعداد را تعداد ناکامل بی‌خطر نامیده است. برای تعیین این تعداد بی‌خطر از آماره S—F استفاده شد که همان‌گونه در جدول ۳ مشاهده می‌کنید تعداد آن‌ها برابر با ۱۲۲۲ است. مقدار این آماره نشان می‌دهد که ۱۶۷۵ مطالعه غیر معنی‌دار لازم است تا پژوهش حاضر غیرمعنادار شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر فراتحلیل رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی است. نتایج نشان داد که جهت‌گیری هدف به‌طور کلی تأثیری مثبت و معنادار بر پیشرفت تحصیلی دارد که البته این تأثیر بر اساس ملاک کوهن کم ارزیابی می‌شود و می‌توان گفت که جهت‌گیری هدف تأثیر کمی بر پیشرفت تحصیلی دارد. همچنین بررسی تأثیر جهت‌گیری‌های مختلف بر پیشرفت تحصیلی نشان داد که جهت‌گیری تسلط‌گرا دارای بیشترین میزان و جهت‌گیری

تسلط‌گریز داری کمترین میزان تأثیر بر پیشرفت تحصیلی است. همچنین جهت‌گیری عملکردگرا داری تأثیر بیشتری از جهت‌گیری تسلط‌گریز و عملکردگرایز بر پیشرفت تحصیلی است. بر این اساس جهت‌گیری تسلط‌گرا و عملکردگرا برای پیشرفت تحصیلی سودمندتر از جهت‌گیری تسلط‌گریز و عملکردگرایز می‌باشند. این نتایج همسو با نتایج تحقیقات ون پیرن و همکاران (۲۰۱۴) است که نشان داد اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا دارای رابطه مثبت با عملکرد می‌باشند در حالی که اهداف تسلط‌گریز و عملکردگرایز دارای رابطه منفی با عملکرد می‌باشند، بر این اساس اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا منجر به عملکرد بهتری می‌شوند. همچنین ون پیرن و همکاران (۲۰۱۵) نیز به نتایج مشابه رسیدند. نتایج حاصل از این تحقیق با نتایج تحقیق گیل و همکاران (بدون سال انتشار) نیز همسو است. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که اهداف تسلط‌گرا منجر به عملکرد بهتری از اهداف عملکردگرا می‌شود و اهداف تسلط‌گرا و عملکردگرا برای عملکرد مناسب‌تر از اهداف عملکردگرایز می‌باشند. در پژوهش آن‌ها آزمودنی‌ها با گروه کنترلی که داری هیچ جهت‌گیری خاصی نبودند مورد مقایسه قرار گرفتند که نتایج آن نیز نشان داد که شرکت‌کنندگان در جهت‌گیری تسلط‌گرا، عملکردگرایز و تسلط‌گرا-عملکردگرا سطح بالاتری از عملکرد را به نسبت افراد در گروه کنترل (بدون هدف) نشان دادند؛ و افراد در گروه عملکردگرا و تسلط‌گریز عملکرد بهتری از افراد در گروه کنترل نداشتند. همچنین از این جهت که رابطه کوچک و منفی بین جهت‌گیری عملکردگرایز و عملکرد وجود دارد با نتایج پژوهش فراتحلیل اف.سلار و همکاران (۲۰۱۱) همسو است.

یافته‌های دیگر حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که تأثیر جهت‌گیری تسلطی و عملکردی بر پیشرفت تحصیلی مثبت و معنادار است اما این اندازه اثر هم بر اساس ملاک کوهن کم ارزیابی می‌شود؛ نیز تأثیر جهت‌گیری تسلطی بر پیشرفت تحصیلی بیشتر از جهت‌گیری عملکردی است، این نتایج با نتایج پژوهش اف.سلار و همکاران همسو نیست، چراکه آن‌ها به این نتیجه رسیدند که هیچ رابطه‌ای بین جهت‌گیری عملکردی با عملکرد وجود ندارد. علاوه بر این پژوهش حاضر نشان داد که جهت‌گیری گرایشی و اجتنابی نیز تأثیری مثبت و معنادار اما کوچک بر پیشرفت تحصیلی دارند که تأثیر جهت‌گیری گرایشی بیشتر از جهت‌گیری اجتنابی است، همسو با این پژوهش ون پیرن و همکاران (۲۰۱۴) به این نتیجه رسیدند که اهداف گرایشی (تسلطی و عملکردی) به‌طور مثبتی با عملکرد رابطه دارند

اما برخلاف نتایج پژوهش حاضر آن‌ها به این نتیجه رسیدند که اهداف اجتنابی (تسلطی و عملکردی) به‌طور منفی با عملکرد رابطه دارند.

در توجیه نظری این یافته‌های می‌توان گفت که جهت‌گیری هدف معطوف به تسلط با الگوی اسنادی مثبت و سازگارانه همراه است. حال آنکه جهت‌گیری معطوف به عملکرد با الگوی اسنادی درمانده و منفی همراه است. علاوه بر این رابطه بین اهداف تسلط و قضاوت خودکارآمدی و شایستگی اغلب مثبت است. دانش آموزان دارای جهت‌گیری تسلط‌گرایی علاقه درونی به فعالیت‌های یادگیری دارند و به همین دلیل وقت بیشتری برای یادگیری صرف می‌کنند، آن‌ها بر این سؤال تمرکز دارند که -چگونه این مطلب را می‌توان فهمید؟-، -چگونه این کار را می‌توان انجام داد؟- و یا -چگونه در این درس مسلط باشم؟ این افراد هنگام رویارویی با تکالیف مشکل، باورهای خودکارآمدی مثبت و سازگارانه خود را حفظ می‌کنند و از استراتژی‌های فراشناختی و خودتنظیمی استفاده می‌کنند، بر شناخت خود نظارت داشته و در جستجوی راه‌هایی برای آگاه شدن از میزان فهم و یادگیری خود هستند و همین امر می‌تواند منجر به افزایش عملکرد شود. در مقابل در رابطه با جهت‌گیری تسلط‌گریز الیوت بر این باور است که به دلیل وجود فرایندهای متضاد (فرایند مثبت به دلیل وجود بعد تسلط و فرایندهای منفی به دلیل وجود بعد اجتناب) پیش‌بینی کنندگی دقیق برای این جهت‌گیری کار دشواری است. در این جهت‌گیری نوعی اضطراب وجود دارد؛ اضطراب از نفهمیدن مطلب، شکست در یادگیری مواد درسی، فراموش کردن مطالب و دوری جستن از خطا که باعث می‌شود این جهت‌گیری نتواند مثل جهت‌گیری تسلط‌گرا منجر به عملکرد بالاتر شود.

افراد با جهت‌گیری هدف عملکردگرا به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی که به‌طور بالقوه روحیه رقابت را القا می‌کنند، هستند و در چنین شرایطی معیارهای عینی به‌عنوان آشکارترین و قابل‌دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد هستند و تمام تلاش و تمرکز آنان در رسیدن به این هدف هدایت می‌شود. پس از آنجا که گرفتن نمرات بالا یکی از واضح‌ترین ملاک‌های ابراز و نمایش شایستگی است، دانش آموزان با این جهت‌گیری عملکرد بهتری دارند این افراد تا زمانی که در برتری نسبت به دیگران موفق باشند، احساس کارآمدی بالایی دارند. در مقابل در رابطه با جهت‌گیری عملکردگریز می‌توان گفت ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به تبع آن ماهیت انفعالی دانش آموزان باعث می‌شود که انگیزه

تلاش و فعالیت در آن‌ها پایین باشد، در واقع آن‌ها از پردازش‌های سطحی‌تر و تلاش کمتر استفاده می‌کنند تا بتوانند عملکرد ضعیف خود را به عدم تلاش و نه عدم توانایی نسبت دهند. این افراد به‌طور معمول در مورد توانایی‌ها و شایستگی‌های خود نگرانی‌هایی دارند، نگران از شکست و نگرسته شدن به‌عنوان فردی کندآموز و تنبیه و سرزنش شدن از سوی دیگران، یا در نگاه دیگران بی‌کفایت یا ناتوان به نظر آمدن.

علیرغم نتایج حاصل‌شده، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود که از جمله می‌توان به محدود بودن جامعه آماری به مقالات منتشر شده در مرکز جهاد دانشگاهی، احتمال گزارش کمتر پژوهش‌های غیرمعنی‌دار، در دسترس نبودن فایل کامل برخی از پژوهش‌ها، ناقص بودن اطلاعات ارائه‌شده در برخی پژوهش‌ها اشاره کرد. علاوه بر این وجود ناهمگنی در بین تحقیقات نشان داد که تفاوت اندازه میان مطالعات، فقط ناشی از خطای نمونه‌گیری به‌تنهایی نیست بلکه ناشی از عوامل دیگری مانند خطای اندازه‌گیری و تفاوت ذاتی بین تحقیقات و نیز تأثیر متغیرهای میانجی است. بر این اساس نتایج به‌دست‌آمده می‌تواند تحت تأثیر این عوامل بوده باشد و نشانگر تفاوت واقعی بین متغیرها نباشد.

با توجه به اینکه در این پژوهش تنها به تحقیقات منتشرشده در پایگاه مرکز جهاد دانشگاهی تأکید شده است و نمونه جمع‌آوری‌شده معرف کل جامعه آماری موردنظر نیست، لذا پیشنهاد می‌شود پژوهشگران دیگر که چنین موضوعاتی را انتخاب می‌کنند به جمع‌آوری مطالعات از سایر بانک‌های اطلاعاتی بپردازند و با مراجعه به پژوهش‌ها نسبت به جمع‌آوری تعداد بیشتر مطالعات خصوصاً مطالعات انتشار نیافته اقدام کنند. نتایج پژوهش بیانگر تأثیر جهت‌گیری هدف به‌ویژه جهت‌گیری تسلط‌گرا بر پیشرفت تحصیلی بود، بر این اساس پیشنهاد می‌شود تا اساتید و معلمان را از جهت‌گیری هدف آگاه ساخت تا بتوانند در فضای کلاسی بیشتر تأکید بر جهت‌گیری تسلط‌گرایانه داشته باشند و همچنین بتوانند با توجه به جهت‌گیری‌های مختلف، درک بیشتری از تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان داشته باشند و به اتخاذ روش‌های مناسب آموزش بپردازند.

منابع

- احمدی ده قطب‌الدینی، محمد. (۱۳۸۸). بررسی روابط بین اهداف تسلط، اهداف عملکردی گرایش - اجتناب، راهبردهای یادگیری و توانایی حل مسئله ریاضی دانشجویان، *مطالعات تربیتی و روانشناسی*. دوره دهم، شماره ۳، صص ۲۱-۴۰.
- آزه‌ای، جواد؛ مسعود غلامعلی لواسانی، احسان؛ مال احمدی، وهیمن و خضری، آذر. (۱۳۹۰). الگوی علی روابط بین سبک‌های فرزندپروری ادراک شده، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، شماره ۳، صص ۲۸۴-۳۰۱.
- آقا دلاورپور، محمد (۱۳۸۷). پیش بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت گیری هدف پیشرفت، فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، سال سوم، شماره ۹، صص ۷۱-۹۶.
- آقا دلاورپور، محمد. (۱۳۸۷). پیش‌بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، سال سوم، شماره ۹، صص ۷۱-۹۶.
- بدری گرگری، رحیم، جواد مصرآبادی و شهرام واحدی (۱۳۸۹). رابطه ساختارهای هدف ادراکی کلاس درس با جهت‌گیری شخصی هدف چیرگی (تبحر) دانشجویان، علوم تربیتی، سال سوم، شماره ۱۰، صص ۱۱۱-۱۳۳.
- برزگر، مجید، علی دلاور و حسن احدی (۱۳۹۱). نقش واسطه‌ای الگوی چهاربخشی هدف‌های پیشرفت و راهبردهای شناختی در رابطه بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی "یک مدل علی، فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره ۲، صص ۷۱-۸۶.
- به‌پژوه، احمد، غلامعلی افروز، سمیه سادات ساداتی و قوام ملتفت (۱۳۸۹). رابطه ابعاد جهت‌گیری هدف با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی شاغل به تحصیل در مدارس استعداد‌های درخشان، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵۸، ۱.
- بیرامی، منصور؛ تورج هاشمی، وحیده؛ عبداللهی عدلی، انصار و علایی، پروانه. (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۷، شماره ۱، صص ۶۵-۸۶.

- جوکار، بهرام و محمدآقا دلاورپور (۱۳۸۶). رابطه تعلق ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیت، دوره سوم، شماره ۳ و ۴، صص ۶۱-۸۰.
- جوکار، بهرام (۱۳۸۶). رابطه هدف‌گرایی و شادی، فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، سال دوم، شماره ۵، صص ۴۱-۵۹.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۷). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۸، سال هفتم، صص ۲۹-۴۶.
- خادمی، محسن و نوشادی، ناصر. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره ۲۵، شماره چهارم، صص ۶۳-۷۸.
- ریو.جی.ام، فهم‌انگیزش و هیجان، ترجمه یحیی سید محمدی، ویرایش چهارم، تهران، نشر ویرایش، ۲۰۰۶.
- زارع، حسین و رستگار، احمد. (۱۳۹۳). مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی. دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، سال سوم، شماره ۲، پیاپی ۶، صص ۱۹-۳۲.
- زاهد بابلان پوربهرام، روشنگر و رحمانی، جوانمرد. (۱۳۹۳). رابطه کمال‌گرایی، جهت‌گزینی هدف و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی. فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال پنجم، شماره ۲، صص ۱۰۹-۱۲۴.
- سانتراک، جان (۲۰۰۶). روانشناسی تربیتی: نظریه و عمل، ترجمه مرتضی امیدیان، یزد، دانشگاه یزد، ۲۰۰۶.
- شاوران، حمیدرضا، قربانعلی سلیمی و رضا همایی (۱۳۸۷). سنجش عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه اصفهان بر اساس فرهنگ‌های چندگانه آنان. مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان، جلد بیست و نهم، شماره ۱، صص ۱۴۷-۱۶۰.
- شریفی اردانی، علیرضا، محمد خیر، داود حیاتی، احمد شریفی اردانی، جعفر رئیسی و علیرضا روحی (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی

- عزم با توجه به نقش میانجیگری جهت‌گیری هدف در میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز، دوفصلنامه مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی، سال چهارم، شماره ۱، صص ۵۳-۶۳.
- شریفی اردانی، علیرضا؛ خیر، محمد؛ حیاتی، داود؛ شریفی اردانی، احمد؛ رئیسی، جعفر و روحی، علی. (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی عزم با توجه به نقش میانجی‌گری جهت‌گیری هدف در میان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز. توسعه آموزش جندی‌شاپور، دوفصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، سال چهارم، شماره ۱، صص ۵۳-۶۳.
- شمس، فاطمه و تابع بردبار، فریبا. (۱۳۹۰). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، سال اول، شماره سوم، صص ۸۳-۹۶.
- شمس، فاطمه و فریبا تابع بردبار (۱۳۹۰). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، سال اول، شماره سوم، صص ۸۳-۹۶.
- عابدینی، یاسمین (۱۳۸۸). مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان رشته ریاضی: نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری در ارتباط میان اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۲، سال هشتم، صص ۹۸-۱۱۷.
- عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۸). مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان رشته ریاضی: نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری در ارتباط میان اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۲، سال هشتم، صص ۹۸-۱۱۷.
- عاشوری، جمال، زهرا عرب سالاری، محمد عاشوری، حسن رستمان و سیده سمیه جلیل آبکنار (۱۳۹۱)، نقش ساختار هدف‌های ادراک شده کلاس، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری شناختی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال هفتم، شماره سوم (مسلسل ۲۷).
- عاشوری، جمال؛ آزادمرد، شهنام؛ جلیل آبکنار، سیده سمیه و معینی کیا، مهدی. (۱۳۹۲). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی،

- جهت گیری هدف های پیشرفت و هوش معنوی در درس زیست شناسی، مجله روانشناسی مدرسه، دوره دوم، شماره ۴، صص ۱۱۸-۱۲۶.
- عاشوری، جمال؛ عرب سالاری، زهرا؛ عاشوری، محمد؛ رستمان، حسن و جلیل آبکنار، سیده سمیه. (۱۳۹۱). نقش ساختار هدف های ادراک شده کلاس، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری شناختی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی، فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال هفتم، شماره سوم (مسلسل ۲۷).
- عرفانی آداب، الهام، جواد مصرآبادی و تقی زوار (۱۳۹۲). ثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری بر پیشرفت تحصیلی: پژوهش فراتحلیلی با تاکید بر نقش تعدیل کننده جنسیت))، فصلنامه اندازه گیری تربیتی، شماره ۱۱، سال چهارم، صص ۱-۳۱.
- قدیری، پروین؛ اسدزاده، حسن و درتاج، فریبرز. (۱۳۸۹). بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس درس و جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش آموزان دختر پایه سوم متوسطه، فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره نوزدهم، سال ششم، صص ۱۱۵-۱۳۷.
- قربانی زاده، وجه الله و سیدطه حسن نانگیر (۱۳۹۳). راهنمای کاربردی فراتحلیل با نرم افزار CMA2، تهران، جامعه شناسان.
- قلی زاده، مظفر؛ شکر کن، حسین و حقیقی، جمال. (۱۳۸۶). بررسی روابط ساده و چندگانه هدف های چهارگانه پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان های شهرستان ایذه. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره های ۱ و ۲، دوره سوم، سال چهاردهم، صص ۱۴۹-۱۶۶.
- کارشکی، حسین؛ بهمن آبادی، سمیه و بلوچزاده، فاطمه. (۱۳۹۲)، تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجی گری رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه توصیفی، مجله ایرنی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۲)، صص ۱۲۳-۱۳۳.
- کدیور، پروین، ولی اله فرزاد و مهدی دستا (۱۳۹۱). بررسی تفاوت های جنسیتی در اثربخشی هدف های پیشرفت و راهبردهای خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی ریاضی. مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء، دوره ۸، شماره ۲، صص ۲۷-۵۳.

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی اله و دستا، مهدی. (۱۳۹۱). بررسی تفاوت‌های جنسیتی در اثربخشی هدف‌های پیشرفت و راهبردهای خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی ریاضی. *مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، دوره ۸، شماره ۲، صص ۲۷-۵۳.*

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی اله و دستا، مهدی. (۱۳۹۱). بررسی رابطه علی اهداف پیشرفت و راهبردهای خودتنظیمی با عملکرد حل مسئله ریاضی، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، شماره ۲۳، سال هشتم، صص ۹۵-۱۱۵.*

کهلوت، نعیمه، بهرام جوکار (۱۳۹۱). ارائه مدل علی برای شادی بر اساس ابعاد هویت با واسطه جهت‌گیری هدف. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، سال سیزدهم، شماره ۲.*

لواسانی، غلامعلی، الهه حجازی و هیمین خضری آذر (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴۱، سال یازدهم، صص ۷-۲۸.*

لواسانی، غلامعلی؛ حجازی، الهه و خضری آذر، و همین. (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۴۱، سال یازدهم، صص ۷-۲۸.*

مجبی نورالدین وند، محمدحسین؛ شهنی بیلاق، منیجه و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول، *پژوهش در برنامه درسی، سال یازدهم، دوره دوم، شماره ۱۳، صص ۶۱-۷۹.*

محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۶، سال پنجم، صص ۹-۳۵.*

محمودی، حجت؛ عیسی زادگان، علی؛ امانی ساری بگلو، جواد و کتابی، افسانه. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان مدارس

تیزهوش و مدارس عادی: نقش میانجی گرایانه سبک‌های تفکر. *مجله علمی-پژوهشی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، سال سوم، شماره اول، صص ۴۹-۶۸.

مقدسی، ثریا (۱۳۹۱). رابطه جهت‌گیری هدف و حمایت اجتماعی ادراک شده با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، ۱۳۹۱.

نیک‌مرام، زهرا و سرمد، زهره. (بدون سال انتشار). رابطه بین اهداف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و جهت‌گیری‌های دوستان آن‌ها نسبت به تحصیل. *مجله روانشناسی*، شماره ۱۷، صص ۶۸-۸۲.

هومن، حیدرعلی (۱۳۹۲). *راهنمای عملی فراتحلیل در پژوهش‌های علمی*، تهران، سمت.

- Barron, K. E., Evans, S. W., Baranik, L. E., Serpell, Z. N., & Buvinger, E. (2006). Achievement goals of students with ADHD. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 137-158.
- Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S., & Riester, D. (2011). Trait goal orientation, self-regulation, and performance: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 26(4), 467-483.
- Chen, W. W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 37, 48-54.
- Chen, W. W., & Wong, Y. L. (2015). The relationship between goal orientation and academic achievement in Hong Kong: The role of context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 169-176.
- Dickhäuser, C., Buch, S. R., & Dickhäuser, O. (2011). Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts. *Learning and instruction*, 21(1), 152-162.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Giel, L. ORIENTATION: A META-ANALYSIS.
- Hanchon, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 885-890.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review*, 19(2), 141-184.
- Koopman, M., Bakx, A., & Beijaard, D. (2014). Students' goal orientations and learning strategies in a powerful learning environment: A case study. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 186-196.

- Levy-Tossman, I., Kaplan, A., & Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology, 32*(2), 231-252.
- 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.
- Muis, K. R., & Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 34*(4), 265-277.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Scott, M. D., Hauenstein, N. M., & Coyle, P. T. (2015). Construct validity of measures of goal orientation in the approach-avoidance network. *Learning and Individual Differences, 38*, 151-157.
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2015). A meta-analysis of the impact of situationally induced achievement goals on task performance. *Human Performance, 28*(2), 165-182.
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2015). A meta-analysis of the impact of situationally induced achievement goals on task performance. *Human Performance, 28*(2), 165-182.
- Wirthwein, L., Sparfeldt, J. R., Piquart, M., Wegerer, J., & Steinmayr, R. (2013). Achievement goals and academic achievement: A closer look at moderating factors. *Educational Research Review, 10*, 66-89.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of educational psychology, 96*(2), 236.