

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز  
دوره بیست و دوم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۸۴ (پیاپی ۴۵)  
(ویژه‌نامه علوم تربیتی)

بررسی رابطه هدف‌گرایی و خود‌تنظیمی در دانشجویان رشته‌های  
مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز

دکتر بهرام جوکار\*  
دانشگاه شیراز

چکیده

تازه‌ترین نظریه در رویکرد (شناختی - اجتماعی) هدف در پیشرفت، سه گونه هدف‌گرایی را مطرح نموده‌اند که عبارتند از: تبجری؛ عملکردی و پرهیز از شکست. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه انواع هدف‌گرایی با ابعاد مختلف خود‌تنظیمی (فراشناخت، شناخت و انگیزش) در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی انجام پذیرفت. گروه نمونه پژوهش حاضر، ۲۲۹ دانشجوی دختر و پسر از دانشکده‌های مهندسی، علوم پایه، علوم تربیتی و علوم انسانی دانشگاه شیراز بودند که پرسش‌نامه‌های "جهت‌گیری هدف تحصیلی" و "خود‌تنظیمی بر روی آن‌ها اجرا شد. به منظور تعیین روایی از روش تحلیل عامل و برای تعیین پایایی از ضریب پایایی آلفا کرونباخ استفاده شد. نتایج حاکی از روایی و پایایی مطلوب پرسش‌نامه‌های یاد شده بود. ضرایب استاندارد رگرسیون نشان داد که هدف‌گرایی تبجری، ابعاد فراشناخت و شناخت را، به گونه مثبت و بعد انگیزش را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. هدف‌گرایی عملکردی، تنها در بعد انگیزش نقش پیش‌بین داشت. هدف پرهیز از شکست در تمامی ابعاد پیش‌بینی کننده منفی بود. نقش رشته تحصیلی به عنوان متغیر تعدیل‌گر مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که الگوی پیش‌بینی تحت تأثیر رشته تحصیلی است.

واژه‌های کلیدی: ۱. هدف‌گرایی ۲. انگیزش پیشرفت ۳. خود‌تنظیمی ۴. رشته تحصیلی

۱. مقدمه

از جمله روزآمدترین رویکردهایی که در زمینه انگیزه پیشرفت، توجه نظریه‌پردازان و محققان این حوزه را جلب نموده رویکرد (شناختی - اجتماعی) هدف پیشرفت<sup>۱</sup> (دویک: ۱۹۸۶؛ نیکلز: ۱۹۸۴؛ ماهر: ۱۹۸۹؛ به نقل از اردنو ماهر: ۱۹۹۵؛ آیمز و آرچر: ۱۹۸۸) است، که در آن مفهوم "هدف"<sup>۲</sup> و "هدف‌گرایی"<sup>۳</sup>، نقشی محوری دارند. نظریه‌های "هدف پیشرفت" به عوض پرداختن به این که فراگیر در موقعیت پیشرفت به "چه" چیز می‌خواهد برسد، ادراک فراگیر از "چرایی" تلاش در موقعیت‌های پیشرفت را محور بحث قرار داده‌اند (اردن و ماهر: ۱۹۹۵) و معتقدند، نباید هدف‌گرایی را با اهداف رفتاری خاصی که افراد بر می‌گزینند، یکسان انگاشت. اهداف خاص، در واقع، نتایج خاصی هستند که فرد قصد وصول آن‌ها را دارد، اما هدف‌گرایی تبیین کننده انگیزه‌ای است که در پس رسیدن به آن مقصد دنبال می‌شود؛ (برای مثال ممکن است، در درس ریاضی هدف دانش‌آموز این باشد که بتواند از ۱۵ مسأله ریاضی، ۱۰ مسأله را درست حل کند؛ اما هدف‌گرایی بیانگر آن است که چرا برای حل این ۱۰ مسأله تلاش می‌کند و چه عاملی سبب گرایش او به تکالیف می‌شود و همچنین بیانگر استانداردهای خود ارزیابی است. پس این امکان وجود دارد که

\* استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

یک هدف واحد، جهت‌گیری‌های متفاوتی در بر داشته باشد. از سوی دیگر، بر خلاف اهداف خاص که مبنای تشابهات فردی است، هدف‌گرایی، اساس تفاوت‌های فردی در موقعیت‌هاست و بر اساس آن، می‌توان میزان موفقیت فرد را پیش‌بینی نمود (دویک و لگلت: ۱۹۸۸). به طور کلی می‌توان گفت واژه هدف در این رویکرد به معنای مقصود<sup>۴</sup> (ماهر: ۱۹۸۹؛ به نقل از لموس: ۱۹۹۶) یا تمرکز پویای شناختی<sup>۵</sup> (الیوت: ۱۹۹۷) برای پیگیری تکالیف است، که از طریق روش‌های مختلف گرایش، اشتغال و پاسخ‌گویی به فعالیت‌های موفقیت‌محور مصداق می‌یابد (آیمز: ۱۹۹۲). یکی از روندهای تحقیقاتی که به تازگی مورد توجه متخصصان حوزه‌های یاد شده، واقع شده، چگونگی ارتباط هدف‌گرایی و خود‌تنظیمی<sup>۶</sup> در یادگیری است (والترز، یوو پنتریچ: ۱۹۹۷؛ آیمز و آرچر: ۱۹۸۸؛ پنتریچ و دیگران: ۱۹۹۰؛ بوفارد، ویزیو، و بوردلیو: ۱۹۹۸؛ میس و بلومنفیلد: ۱۹۸۸؛ میس و هالت: ۱۹۹۳؛ گراهام، گلدن: ۱۹۹۱). در ادامه ضمن بررسی متغیرهای هدف‌گرایی و خود‌تنظیمی، چگونگی ارتباط این دو سازه، بررسی شده است.

## ۲. یادگیری خود‌نظم‌جو

نظریه پنتریچ و دیگران (۱۹۹۰) از جمله نظریات مطرح در زمینه خود‌تنظیمی است که در آن، به سه مؤلفه زیر اشاره شده است:

- الف. فراشناخت<sup>۷</sup>: شامل راهبردهای نظارت، هدایت، تغییر و اصلاح شناخت می‌باشد. به عبارت دیگر، فراشناخت نظارت فعال بر شناخت و راهبردهایی است که از طریق آن‌ها استفاده بهینه از شناخت می‌شود.
- ب. راهبردهای مدیریت<sup>۸</sup>: یعنی شیوه‌های کنترلی که فرد بر روی تلاش‌های خود اعمال می‌کند.
- ج. مهارت‌های شناختی کلی<sup>۹</sup>: شامل مهارت‌هایی که فرد در هنگام یادگیری، یادآوری و فهم مطالب از آن‌ها بهره می‌گیرد.

این پژوهشگران در تکوین نظریه خود، به این نکته اشاره داشته‌اند که در یادگیری خود‌نظم‌جو<sup>۱۰</sup>، تنها مهارت‌های شناختی و فراشناختی کفایت نمی‌کند و برای سوق یافتن دانش‌آموز به سوی یادگیری و پیشرفت، ضروری است تا دانش‌آموز در جهت استفاده از راهبردها برانگیخته شود و به همین لحاظ، یادگیری خود‌نظم‌جو را هم شامل عوامل شناختی و هم در برگزیده عوامل انگیزشی می‌دانند. آن‌ها در تبیین انگیزش از یک الگوی ارزش-انتظار بهره گرفته‌اند. بر اساس این الگو در یادگیری خود‌نظم‌جو مؤلفه‌های انگیزشی عبارتند از:

۱. انتظارات: یا باورهای دانش‌آموز پیرامون توانایی‌های خودش در انجام یک تکلیف.
  ۲. مؤلفه ارزش: که در برگزیده باورهای دانش‌آموز درباره اهمیت و جذابیت یک تکلیف است.
  ۳. احساسات: که شامل واکنش‌های عاطفی دانش‌آموز به یک تکلیف است.
- در مؤلفه انتظار، دانش‌آموز به این پرسش پاسخ می‌گوید: "آیا می‌توانم این تکلیف را انجام دهم؟" در مؤلفه ارزش، از خود پرسش می‌کند: "چرا باید این کار را انجام دهم؟" و دلایل انجام کار را جستجو می‌کند و در مؤلفه احساسات از خود می‌پرسد "آیا این تکلیف را دوست دارم؟".

بوفارد، ویزیو، بوردلیو و لاروچه (۱۹۹۵) با بهره‌گیری از الگوی یادشده، مؤلفه‌های فراشناخت، شناخت و انگیزش را در کنش‌های زیر خلاصه نمودند. مؤلفه فراشناخت، شامل طرح و برنامه‌های دانش‌آموز، در هنگام درس خواندن، از قبیل، به کارگیری راهبردهایی جهت زمان‌بندی مطالعه، خلاصه‌برداری، و سازمان‌بندی مطالب است. مؤلفه شناخت، شامل راهبردهایی است که دانش‌آموز برای حفظ، یادگیری و درک بهتر مطالب از آن‌ها بهره می‌گیرد و مؤلفه انگیزش، شامل میزان علاقه، تداوم و پیگیری دانش‌آموز در ارتباط با مطالب درسی است.

با طرح مؤلفه انگیزش پژوهش‌ها پیرامون ارتباط "اهداف پیشرفت" و "خود‌نظم‌جویی در یادگیری" گسترش یافت و در ادامه با توصیف انواع "اهداف پیشرفت" چگونگی این ارتباط مورد بحث قرار خواهد گرفت.

## ۳. هدف‌گرایی

در ارتباط با اهداف پیشرفت یکی از تقسیم‌بندی‌های متداول عبارت است از: هدف‌گرایی تبحری<sup>۱۱</sup> و

**هدف‌گرایی عملکردی**<sup>۱۲</sup> (دویک و لگت: ۱۹۸۸؛ نیکلز: ۱۹۸۴؛ اردن و ماهر: ۱۹۹۵؛ آیمز: ۱۹۹۲، آیمز و آرچر: ۱۹۸۸). البته، این دو گونه هدف، با عناوین مختلف نام‌گذاری شده‌اند. دویک و لگت (۱۹۸۸) واژه‌های **یادگیری** و **عملکرد**؛ نیکلز (۱۹۸۴) واژه‌های **(تکلیف - درگیری)**<sup>۱۳</sup> و **(من - درگیری)**<sup>۱۴</sup> و اردن و ماهر (۱۹۹۵)، واژه‌های **هدف معطوف به تکلیف**<sup>۱۵</sup> و **هدف معطوف به توانایی**<sup>۱۶</sup>، را به ترتیب برای این دو نوع هدف به کار برده‌اند.

در هدف‌گرایی تبحر، فرد به دنبال تکوین شایستگی‌های خود در یک تکلیف یا فهم بیشتر موضوع است. در این جهت‌گیری، یادگیری و ارتقاء توانایی از طریق تلاش ذاتاً ارزشمند است.

در هدف‌گرایی عملکرد، فرد تمایل به نمایش توانایی‌های خود دارد، برتری یافتن بر دیگران، به ویژه، با کمترین تلاش و رقابت، نگرانی‌های عمده فرد هستند. در واقع، اثبات توانایی خود به دیگران و دوری جستن از قضاوت نامطلوب دیگران هدف اصلی فرد است.

تحقیقات نشان داده‌اند نوع اهدافی که فراگیران برای خود بر می‌گزینند (یا هدف‌گرایی) با راهبردهای خود نظم‌جویی و چگونگی فعالیت دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی ارتباط دارند. به این ترتیب که هدف‌گرایی تبحری، سبب به کارگیری راهبردهای مثبت خود نظم‌جویی می‌گردد و هدف‌گرایی عملکرد، منجر به راهبردهای ضعیف یا منفی خود نظم‌جویی می‌شود. در این زمینه، عمده تضادها در یافته‌های پژوهشی مربوط به رابطه هدف عملکرد با راهبردهای خود تنظیمی است. به این ترتیب که برخی شواهد پژوهشی حاکی از تأثیر منفی و برخی نشانگر عدم تأثیر یا تأثیر مثبت این هدف بر خود تنظیمی بوده‌اند برای مروری بر تحقیقات به والترز و همکاران ۱۹۹۶: مراجعه شود. تضاد در یافته‌ها را می‌توان ناشی از دو عامل دانست؛ از سویی مطالعاتی که به تأثیر منفی اشاره نموده‌اند، الگویی را مبنای کار خود قرار داده‌اند که هدف تبحر و هدف عملکرد به عنوان دو قطب یا دو وجه ناهم‌خوان فرض شده‌اند و بر اساس آن دانش‌آموزان به دو گروه دسته‌بندی و با یکدیگر مقایسه شده‌اند. در این گونه پژوهش‌ها، به تأثیر منفی این جهت‌گیری اشاره شده است؛ اما برخی محققان با مورد تردید قرار دادن چنین تقسیم‌بندی (آرچر: ۱۹۹۴؛ بوفارد و همکاران: ۱۹۹۵؛ والترز و همکاران: ۱۹۹۶؛ فاکس، گوداس، بیدل، دودا، و آرمسترانگ: ۱۹۹۴) بر این باورند که یک دانش‌آموز می‌تواند ترکیب‌های متفاوتی از هدف‌گرایی را بر اساس این دو بعد داشته باشد. برای مثال در هدف تبحر بالا و در هدف عملکرد پایین، در هر دو نوع هدف بالا یا پایین، و یا در هدف تسلط پایین و در هدف عملکرد بالا باشد. مطالعاتی که چنین طبقه‌بندی را مبنای کار خود قرار داده‌اند یافته‌هایی نسبتاً متفاوت از تحقیقاتی داشته‌اند که الگوی دو قطبی را پذیرفته‌اند. در این گونه تحقیقات افرادی که در هر دو نوع هدف بالا بوده‌اند، از سطح بالاتر خود نظم‌جویی و پیشرفت تحصیلی برخوردار، و در مرتبه دوم گروهی قرار داشته‌اند که در هدف تبحری بالا و در هدف عملکرد سطح پایینی داشته‌اند. در واقع یافته‌های تحقیقاتی از این دست، اگر چه نقش هدف تبحری را تأیید نموده‌اند؛ اما از تأثیر هدف عملکردی نیز غافل نبوده‌اند (بوفارد و همکاران: ۱۹۹۵؛ بوفارد و همکاران، ۱۹۹۸).

برخی محققان نیز تضاد در یافته‌ها را ناشی از تعریف هدف عملکرد دانستند (الیوت<sup>۱۷</sup> و هاراکویکز: ۱۹۹۶؛ الیوت و چرچ: ۱۹۹۷). این محققان معتقد بودند که هدف عملکرد به لحاظ انگیزشی، دارای دو بعد گرایشی و پرهیزی است، و بسته به این که در پژوهش‌ها کدام جنبه مد نظر قرار گرفته نتایج متفاوت حاصل شده است.

تضادهای موجود در یافته‌های تحقیقاتی منجر به بازنگری در تقسیم‌بندی اهداف شد و بر همین اساس گونه‌های متفاوتی در زمینه اهداف ارائه شد. بر اساس این گونه‌ها طبقه‌بندی تبحری و عملکردی نمی‌تواند تبیین کاملی از تمامی اهداف ارائه دهد و هم‌چنین صرف ترکیب این دو نوع هدف را نیز کافی نمی‌دانستند؛ پس در تقسیم‌بندی‌های خود به وجوه دیگری از جهت‌گیری هدف اشاره نمودند. البته در تقسیم‌بندی‌های جدیدتر، اختلاف نظری در مورد هدف‌گرایی تبحری وجود نداشت و در تمامی دسته‌بندی‌های جدید، این جهت‌گیری استقلال خود را حفظ نمود. آنچه که دستخوش تغییر و تجزیه قرار گرفت، هدف‌گرایی عملکرد بود.

در این زمینه الیوت و هاراکویکز (۱۹۹۶) با ترکیب "نظریه شناختی-اجتماعی هدف" و نظریه "انگیزش پیشرفت"<sup>۱۸</sup> مدلی را ارائه نمودند که در آن هدف عملکرد در قالب دو نوع جهت‌گیری تفکیک شده است که عبارتند از: هدف عملکرد گرایشی<sup>۱۹</sup> و هدف عملکرد پرهیزی<sup>۲۰</sup>. در جهت‌گیری گرایشی، دانش‌آموز تمایل دارد تا اهدافی را که

در جامعه هنجار شایستگی است، دنبال کند. به عبارت دیگر، این نوع جهت‌گیری تبیین دیگری از نظریه کلاسیک انگیزش پیشرفت اتکینسون است؛ اما در جهت‌گیری پرهیزی دانش‌آموز تنها برای پرهیز از شکست تلاش می‌کند. بر اساس یافته‌های الیوت هارکویکز (۱۹۹۶) هدف عملکرد پرهیزی، دارای تأثیرات منفی بر انگیزش‌های درونی<sup>۲۱</sup> است. نتایج تحقیق آن‌ها همچنین حاکی از آن بود که به لحاظ علایق و پیگیری تکالیف تفاوت معنی‌داری بین دو گروه با هدف تبحری و هدف عملکرد گرایشی وجود نداشته است.

باتلر و وین (۱۹۹۵) در تبیین این که چگونه هدف عملکرد (در حالت مقایسه‌ای) دارای اثرات مثبت بر خود‌نظم‌جویی است، بیان داشته‌اند که در این حالت دیگران نقش بازخوردی به خود می‌گیرند. به عبارت دیگر همان‌گونه که در هدف‌گرایی تبحر دانش‌آموز استاندارد، درونی برای خود در نظر می‌گیرد و پیوسته، خودش را از طریق آن تصحیح می‌کند. در حالت مقایسه با دیگران، استانداردها حالت بیرونی به خود می‌گیرد. وی هم‌چنین حالت سومی را نیز مطرح می‌کند که در آن، هر دو نوع استاندارد با هم عمل می‌کنند. در این حالت، مقایسه خود با دیگران یا رقابت جهت بهتر بودن لزوماً در تضاد با هدف تبحر نیست و از این رو، می‌تواند تأثیرات مثبتی بر خود‌نظم‌جویی داشته باشد. با در نظر گرفتن این مسأله که در تمامی تحقیقات به این مسأله اشاره شده است که جهت‌گیری هدف با خود‌تنظیمی، استانداردها و سطح فعالیت دانش‌آموز رابطه دارد و از آن‌جا که نیاز ملی هر جامعه آن است که سطح استانداردهای تحصیلی در افراد آن جامعه افزایش یابد، پس ضروری است تا ابتدا الگوهای رایج هدف‌گزینی در هر جامعه شناسایی، ارتباط آن با استانداردها بررسی و سپس با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی نسبت به تغییر آن‌ها و بالا بردن سطح استانداردها (و در صورت لزوم تغییر جهت اهداف) اقدام نمود. تحقیق حاضر، با هدف بررسی رابطه میان انواع هدف‌گرایی و خود‌تنظیمی میان دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز، گامی است در راستای تحقق اهداف یاد شده. لحاظ نمودن رشته تحصیلی در پژوهش حاضر به عنوان متغیر تعدیل‌گر، از جلوه‌های تازه این پژوهش است.

در تحقیق حاضر، برای تقسیم اهداف الگوی الیوت و همکارانش (الیوت و هاراکویکز: ۱۹۹۶؛ الیوت و چرچ: ۱۹۹۷) مورد استناد قرار گرفت که در آن اهداف به سه وجه تبحر، عملکرد گرایشی و عملکرد پرهیزی تقسیم شده‌اند. لازم به ذکر است که هدف عملکرد گرایشی به طور عمده با ویژگی‌هایی که پیش از این در بحث هدف عملکرد آورده شد قابل شناسایی است. در واقع، همان سمت‌گیری رقابتی است، یعنی فرد خواهان بهترین بودن در میان دیگران است. در هدف عملکرد پرهیزی، تمرکز فرد بر اجتناب از هنجارهای عدم شایستگی است. در واقع فرد، از قضاوت‌های ناخوشایند<sup>۲۲</sup> پیرامون شایستگی اجتناب می‌کند. در این جهت‌گیری، فرد تنها برای پرهیز از شکست تلاش می‌کند، یعنی در عین حال که نمی‌خواهد بهترین باشد؛ اما تمایلی به شکست هم ندارد. دغدغه اصلی فرد آن است که دیگران متوجه بی‌کفایتی یا ناتوانی او نشوند (الیوت و هارکویکز: ۱۹۹۶).

بوفارد، ویزیو، رومانو، چوینارد، بوردلیو و فیلیون (۱۹۹۸b) با بهره‌گیری از الگوی یادشده پرسش‌نامه‌ای را طراحی نمودند و در سطوح مختلف تحصیلی کارآیی آن را مورد ارزیابی قرار دادند. بر خلاف مقیاس‌های دیگر در این مقیاس، ارزیابی شکل مستقیم‌تر و عینی‌تری دارد به این ترتیب که پرسش‌ها به طور مستقیم هدف‌گرایی فرد را در یک درس خاص اندازه‌گیری می‌کنند. با توجه به کارآیی ابزار فوق، در تحقیق حاضر از این پرسش‌نامه استفاده شد. در این‌گونه اهداف یاد شده با عناوین تبحر، عملکرد و پرهیز از شکست نام‌گذاری شده‌اند.

#### ۴. پرسش‌های تحقیق

با توجه به هدف پژوهش که پیشتر به آن اشاره شد، پرسش‌های زیر مورد تحقیق قرار گرفت.

۴.۱. هر یک از اهداف چگونه خود تنظیمی و ابعاد آن را پیش‌بینی می‌کنند؟

۴.۲. در هر یک از رشته‌های تحصیلی رابطه خود تنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف چگونه است؟

## ۵. فرضیه‌های تحقیق

- ۵.۱. هدف‌گرایی تبحر پیش‌بینی کننده مثبت خود تنظیمی و ابعاد آن است.
- ۵.۲. هدف‌گرایی عملکرد پرهیزی پیش‌بینی کننده منفی خود تنظیمی و ابعاد آن است.
- ۵.۳. الگوی ارتباطی بین هدف‌گرایی و خود تنظیمی در هر رشته تحصیلی متفاوت است.

## ۶. روش تحقیق

### ۶.۱. نمونه و روش نمونه‌گیری

گروه نمونه پژوهش حاضر، شامل هشت کلاس از دانشکده‌های مهندسی، علوم پایه، علوم تربیتی و علوم انسانی دانشگاه شیراز بودند<sup>۲۳</sup> که ۲۲۹ دانشجوی دختر و پسر در آن‌ها حضور داشتند. به منظور انتخاب کلاس‌ها، از شیوه خوشه‌ای مرحله‌ای استفاده شد به این ترتیب که ابتدا در هر دانشکده، دروس تخصصی رشته‌های مختلف تعیین، سپس از میان کلاس‌های مختلف هر رشته به طور تصادفی دو کلاس انتخاب و کلیه دانشجویان حاضر، در کلاس مورد ارزیابی قرار گرفتند. در نهایت، ترکیب نمونه به گونه‌ای که در جدول شماره یک آمده است، شکل گرفت.

جدول ۱: توزیع گروه نمونه در رشته‌های مختلف

دانشکده جنسیت	علوم انسانی	علوم تربیتی	مهندسی	علوم
دختر	۳۲	۲۴	۵	۳۰
پسر	۴۸	۲۰	۵۰	۲۲
کل	۸۰	۴۴	۵۵	۵۲

تخصصی بودن دروس، به این دلیل ملاک انتخاب کلاس‌ها بود که تا حدی اهمیت دروس، بین رشته‌های مختلف کنترل شود؛ به عبارت دیگر، از آن‌جا که در هر رشته تحصیلی دروس به سه دسته اختیاری، پایه و تخصصی می‌شوند؛ پس در انتخاب کلاس‌ها نوع درس لحاظ شد. چرا که از سویی، تنها در دروس تخصصی که دانشجویان یک رشته و نیمسال تحصیلی خاص شرکت می‌کنند و در دروس اختیاری و پایه، گاه دانشجویان رشته‌های مختلف و نیمسال‌های متفاوت، یک درس را اخذ می‌کنند از سویی دیگر، به روش معمول دانشجویان رشته‌های مختلف، نسبت به سایر دروس، اهمیت خاصی به دروس تخصصی خود می‌دهند و به همین جهت، با در نظر گرفتن این دروس احتمال تنوع رشته، نیمسال تحصیلی و اولویت درسی به حداقل ممکن سوق داده شد.

## ۷. ابزار تحقیق

مقیاس‌های به کار گرفته شده در تحقیق حاضر، عبارت بودند از: پرسش‌نامه هدف‌گرایی تحصیلی و پرسش‌نامه خود تنظیمی.

### ۷.۱. پرسش‌نامه هدف‌گرایی تحصیلی<sup>۲۴</sup> (AGOQ)

این مقیاس توسط بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) با بهره‌گیری از مقیاس‌های دیگر (آیمز و آرچر: ۱۹۸۸؛ و پنتریج و دیگر: ۱۹۹۰) تهیه شده و در سال (۱۹۹۸) مورد تجدید نظر قرار گرفته است (بوفارد و همکاران b: ۱۹۹۸). در پژوهش حاضر نیز فرم تجدید نظر شده آن مورد استفاده قرار گرفت. هدف این مقیاس، ارزیابی نوع اهداف پیشرفت فرد در موقعیت‌های تحصیلی است. همان‌گونه که ذکر شد، در این پرسش‌نامه انواع هدف‌گرایی در سه مقوله تبحری، عملکردی و شکست پرهیزی طبقه‌بندی شده‌اند.

فرم تجدید نظر شده مقیاس متشکل از ۲۲ پرسش است، که هشت پرسش، در زمینه هدف‌گرایی تبحر (به عنوان

مثال: "آن‌چه در این درس برای من در درجه اول اهمیت قرار دارد یادگیری مطالب جدید است"، هفت پرسش در زمینه هدف‌گرایی عملکرد (به عنوان مثال: "در این درس برای به دست آوردن نمره بالاتر با شاگردان زرنگ‌تر رقابت می‌کنم") و هفت پرسش در زمینه شکست‌پرهیزی می‌باشد (به عنوان مثال: "در این درس تنها آن‌چه را که کاملاً اجباری است انجام می‌دهم"). این مقیاس ابتدا از فرانسه به فارسی ترجمه شد و سپس متن فارسی مورد ویرایش قرار گرفت. هر گویه، دارای ۶ گزینه (کاملاً مخالفم، مخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم، موافقم، کاملاً موافقم) بود و پاسخ دهنده باید یکی از آن‌ها را انتخاب می‌کرد. گویه‌ها به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که جهت‌گیری فرد را در یک درس خاص مورد ارزیابی قرار می‌دهند و به همین لحاظ، در ابتدا از آزمودنی‌ها درخواست می‌شد که تنها با توجه به درس خاصی که انتخاب شده بود، به گویه پاسخ دهند. ضرایب پایایی گزارش شده توسط بوفارد و همکارانش (۱۹۹۸b) به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای ابعاد تبحر، عملکرد و شکست‌پرهیزی برابر با ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ بود و به روش باز آزمایی به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۱ و ۰/۸۱ بود.

در تحقیق حاضر، به منظور تعیین روایی پرسش‌نامه، ابتداء همبستگی هر پرسش با نمره کل زیر مقیاس مربوطه محاسبه گردید. نتایج حاکی از همبستگی بالای پرسش‌ها با مقوله‌های مربوطه بود. به گونه‌ای که مقدار این ضرایب در زیر مقیاس تبحر بین ۰/۵۶ تا ۰/۷۸، در زیر مقیاس عملکرد بین ۰/۲۶ تا ۰/۷۶ و در زیر مقیاس پرهیز از شکست بین ۰/۵۶ تا ۰/۶۸ بود. از آن‌جا که تمامی ضرایب در سطح ۰/۰۱ و پایین‌تر معنی‌دار بودند؛ پس در این مرحله، هیچ پرسشی حذف نشد. در مرحله بعد، پرسش‌ها مقیاس با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی<sup>۲۵</sup> مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. با استفاده از منحنی اسکری<sup>۲۶</sup> سه عامل استخراج شد که بر اساس مقدار ارزش ویژه‌ای<sup>۲۷</sup> که داشتند، ۴۶ درصد از واریانس کل پرسش‌نامه را پیش‌بینی می‌کردند. پس از استخراج عوامل ماتریس بار عاملی مورد چرخش به روش واریماکس<sup>۲۸</sup> قرار گرفت و سپس بار عاملی هر پرسش نسبت به عوامل محاسبه و در نهایت پرسش‌ها مربوطه به هر مقوله به گونه‌ای که در ضمیمه شماره یک آمده است، مشخص گردید. از مجموع کل پرسش‌نامه پرسش ۱۱ به دلیل ناهم‌خوانی محتوایی با عامل استخراجی (عامل تبحر) از مجموع پرسش‌ها حذف شد. در نهایت با استفاده از بار عاملی، پرسش‌ها پرسش‌نامه در بین عوامل توزیع شدند که در نتیجه ۸ پرسش به عامل تبحر، ۴ پرسش به عامل عملکرد و ۹ پرسش به عامل شکست پرهیزی اختصاص داده شد. در عامل تبحر هیچ‌گونه تفاوتی میان یافته‌های بوفارد و همکاران (۱۹۹۸b) و تحقیق حاضر مشاهده نشد، اما در دو عامل دیگر جا به جایی پرسش از عامل عملکرد به عامل شکست پرهیزی صورت گرفت به گونه‌ای که پرسش‌های ۱۳ و ۲۲ از عامل عملکرد به عامل شکست پرهیزی انتقال یافتند. نکته قابل توجه در این جا به جایی آن بود که هر دو پرسش به لحاظ محتوا و ماهیت به این مقوله تعلق داشتند (پرسش ۱۳: "در این درس در نظر دارم فقط نمره قبولی کسب کنم" و پرسش ۲۲: "در این درس بیشترین دل مشغولی من متوجه نمره‌ای است که خواهم گرفت") و لذا این جا به جایی به لحاظ منطقی قابل توجیه است (البته در مورد پرسش ۲۲ با احتیاط بیشتر).

برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از فرمول آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب حاصله به ترتیب در ابعاد تبحر، عملکرد و شکست پرهیزی برابر ۰/۸۱، ۰/۶۳ و ۰/۷۰ بود.

## ۷.۲ پرسش‌نامه خود‌تنظیمی<sup>۲۹</sup> یا SRQ:

مقیاس SRQ با بهره‌گیری از مقیاس‌های مختلف (آیمز و آرچر: ۱۹۸۸؛ پنتریچ و دیگران: ۱۹۹۰) توسط بوفارد و همکارانش (۱۹۹۵) در ۱۹ پرسش و سه مقوله تنظیم شده است.

از مجموع ۱۹ گویه، هفت گویه بعد فراشناخت (برای مثال: "برای برنامه‌ریزی زمان مطالعه وقت صرف می‌کنم") ۹ گویه بعد شناخت (مثلاً: "وقتی در حال مطالعه هستم سعی می‌کنم بین مطالب ارائه شده در کلاس و مطالب کتاب ارتباط برقرار کنم") و ۳ گویه مربوط به بعد انگیزش بود (مثلاً: "زمانی که مطالب یا کارهای خواسته شده مشکل هستند یا از خواندن آن‌ها صرف نظر می‌کنم یا این که فقط قسمت‌های آسان را مطالعه می‌کنم"). در مقابل هر گویه، طیفی ۵ گزینه‌ای (اصلاً با من تطابق ندارد، خیلی کم تطابق دارد، گاه گاهی تطابق دارد، نسبتاً تطابق دارد، کاملاً با من تطابق دارد) قرار داده شد که پاسخ دهنده با توجه به موضوع درس خاص، باید یکی از گزینه‌ها را انتخاب می‌کرد. این

مقیاس نیز ابتدا از فرانسه به فارسی ترجمه شد و سپس متن فارسی مورد ویرایش قرار گرفت. به منظور تعیین روایی مقیاس کلیه مراحل ذکر شده در مورد مقیاس هدف‌گرایی به کار گرفته شد. هم‌سانی درونی هر پرسش با نمره کل مقوله منجر به حذف پرسش‌های ۱۶، ۱۲ شد. در سایر موارد ضرایب همبستگی حاصله در حد مطلوب بود.

پس از بررسی هم‌سانی درونی پرسش‌ها با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی پرسش‌نامه مورد تحلیل عاملی قرار گرفت. با استفاده از منحنی اسکری، سه عامل استخراج شد که این عوامل با توجه به مقدار ارزش ویژه‌ای که به خود اختصاص داده بودند ۴۰ درصد از واریانس کل را پیش‌بینی می‌کردند. پس از تعیین عوامل ماتریس بار عاملی مورد چرخش به روش واریماکس قرار گرفت و سپس با استفاده از بارهای عاملی حاصل، پرسش‌های هر مقوله، به گونه‌ای که در جدول پیوست شماره ۲ آمده است، مشخص گردید. در نهایت با توجه به یافته‌های تحلیل عاملی از مجموع ۱۹ پرسش ۱۳ سؤال مناسب تشخیص داده شد که به ترتیب ۶ پرسش در بعد فراشناخت ۴ سؤال در بعد شناخت و ۳ سؤال در بعد انگیزش قرار داده شد.

برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از روش آلفا کرونباخ استفاده شد که ضرایب حاصله برای ابعاد فراشناخت، شناخت و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۷۱، ۰/۵۵ و ۰/۵۰ بود. بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) این ضرائب را به ترتیب برابر با ۰/۷۲، ۰/۷۸ و ۰/۶۸ گزارش نموده‌اند. از آن جا که کاهش پرسش‌ها و جا به جایی آن‌ها بر میزان ضریب آلفا تأثیر می‌گذارد. چنین تفاوتی قابل پیش‌بینی بود. به هر جهت با توجه به ضرایب حاصله در بعد شناخت و انگیزش پایایی در حد متوسط بوده است.

### ۷.۳. شیوه اجراء

روش اجرای پرسش‌نامه‌های یاد شده، به صورت گروهی بود و از آن جا که آزمودنی‌ها در دروس مختلفی مشمول به تحصیل بودند، از آن‌ها خواسته می‌شد که از سویی تنها بر مبنای درس خاصی که مورد انتخاب محقق قرار گرفته بود پاسخ گویند و از سویی دیگر، تنها آن چه را مورد نظر خودشان است مطرح نمایند و نه آن که به شکل آرمان گرایانه به گویه‌ها واکنش نشان دهند.

## ۸. نتایج

در جدول شماره ۲، یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق به تفکیک در هر رشته آورده شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحقیق در رشته‌های مختلف

رشته	مهندسی		علوم تربیتی		علوم انسانی		علوم پایه	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
تبحر	۳۴/۳	۶/۹	۳۹/۷	۵/۱۹	۴۰/۷	۵/۸۶	۳۶/۶	۶/۶۴
عملکرد	۱۵/۲۴	۳/۵۴	۱۵/۳	۳/۹	۱۵/۷	۴/۶	۱۵/۵	۳/۸
پرهیز از شکست	۳۰/۶۶	۸/۱۸	۳۰/۳	۶/۳	۲۵/۹	۸/۱۳	۲۹/۵	۷/۶۰
فراشناخت	۱۹/۸	۴/۳	۱۸/۸	۴/۸	۱۹/۷	۵/۳	۱۹/۳	۴/۱
شناخت	۱۵/۵	۲/۷	۱۴/۹	۳/۲	۱۵/۳	۳	۱۵/۲	۲/۶
انگیزش	۱۹/۸	۲/۱	۱۸/۵	۲/۱	۱۹/۴	۲/۲	۱۹/۹	۲

با توجه به این که هدف اولیه تحقیق حاضر بررسی رابطه جهت‌گیری هدف و خود تنظیمی بود، ابتدا همبستگی بین هر یک از ابعاد خود تنظیمی با انواع جهت‌گیری هدف در کل گروه محاسبه شد. نتایج در جدول شماره ۳ آورده شده است.

جدول شماره ۳: همبستگی ابعاد خود تنظیمی با انواع هدف‌گرایی در کل گروه نمونه

انگیزش	شناخت	فراشناخت	ابعاد خود تنظیمی جهت‌گیری هدف
۰/۱۰	۰/۳۷ <sup>***</sup>	۰/۳۱ <sup>***</sup>	تبحر
۰/۱۳ <sup>*</sup>	۰/۰۶	۰/۱۱	عملکرد
-۰/۳۳ <sup>***</sup>	-۰/۲۳ <sup>***</sup>	-۰/۱۸ <sup>*</sup>	پرهیز از شکست

تعداد=۲۲۹ × p < ۰/۰۵ × p < ۰/۰۱ ×× p < ۰/۰۰۱ ×××

نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که، بین هدف‌گرایی تبحر و ابعاد فراشناخت و شناخت همبستگی مثبت و معنی‌دار بوده است؛ اما در مقابل هدف‌گرایی پرهیز از شکست با تمامی ابعاد همبستگی معکوس و معنی‌دار داشته است. هدف‌گرایی عملکرد به جز در بعد انگیزش با سایر ابعاد همبستگی معنی‌داری نداشت؛ البته همبستگی میان جهت‌گیری عملکرد و انگیزش نیز مطلوب نبود.

پس از محاسبه ضرایب همبستگی به منظور پاسخ‌گویی به پرسش یک تحقیق، با استفاده از رگرسیون چند متغیره به شیوه هم‌زمان، قدرت پیش‌بینی انواع هدف در ابعاد و نمره کل خود تنظیمی محاسبه شد. به این صورت که انواع جهت‌گیری (تبحر، عملکرد و شکست پرهیزی) به عنوان متغیرهای مستقل به صورت هم‌زمان و متغیرهای فراشناخت، شناخت و انگیزش به عنوان متغیرهای وابسته به صورت جداگانه وارد معادلات شدند. در معادله نهایی نیز نمره کل خود تنظیمی (نمره کل پرسش‌نامه) به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. یعنی چهار معادله رگرسیون تشکیل شد که در تمامی آن‌ها انواع هدف‌گرایی متغیرهای مستقل و هر بار یکی از ابعاد خود تنظیمی (و نمره کل) متغیر وابسته بودند. نتایج مربوط به چهار معادله رگرسیون در جدول شماره ۴ آورده شده است.

جدول شماره ۴: رگرسیون هم‌زمان انواع هدف‌گرایی با ابعاد و نمره کل خود تنظیمی در کل گروه نمونه

نمره کل				انگیزش				شناخت				فراشناخت				متغیرهای مستقل
P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	
۰/۰۰۱	۰/۲۵			NS	-۰/۱۰			۰/۰۰۱	۰/۳۲			۰/۰۰۳	۰/۲۶			تبحر
NS	۰/۱۲	۰/۱۷	۰/۴۲	۰/۰۰۴	۰/۱۸	۰/۱۴	۰/۳۸	NS	۰/۰۲	۰/۱۴	۰/۳۷	NS	۰/۰۸	۰/۱۰	۰/۳۲	عملکرد
۰/۰۴	-۰/۲۱			۰/۰۰۱	-۰/۲۹			NS	-۰/۰۹			NS	-۰/۰۷			پرهیز از شکست

NS عدم معنی‌داری

یافته‌های آورده شده در جدول ۴، نشان از آن دارد که در ابعاد فراشناخت و شناخت، در مجموع گروه هدف‌گرایی تبحر از قدرت پیش‌بینی معنی‌دارتر و بالاتری نسبت به اهداف دیگر برخوردار است. در مقابل، در بعد انگیزش شکست پرهیزی و عملکرد به ترتیب از قدرت پیش‌بینی معنی‌داری برخوردار می‌باشند. البته در شکست پرهیزی پیش‌بینی حالت معکوس داشت. در نمره کل پرسش‌نامه خود تنظیمی نیز هدف‌گرایی تبحر در مرتبه اول و پرهیز از شکست در مرتبه دوم از قدرت پیش‌بینی معنی‌داری برخوردار بوده‌اند. لازم به ذکر است که به جز در بعد انگیزش در سایر ابعاد هدف‌گرایی عملکرد از قدرت پیش‌بینی معنی‌داری برخوردار نبوده است. هم‌چنین در تمامی معادله‌هایی که شکست پرهیزی قدرت پیش‌بینی معنی‌داری داشته ضرایب بتا منفی بوده است. به عبارت دیگر این جهت‌گیری به شکل معکوس خود تنظیمی را پیش‌بینی می‌نماید.

به منظور بررسی نقش تعدیل‌گر رشته تحصیلی (پرسش دوم تحقیق) ابتدا ضرایب همبستگی بین انواع جهت‌گیری هدف و ابعاد خود تنظیمی محاسبه شد (جدول شماره ۵ تا ۸) و سپس برای هر رشته تحصیلی، معادله‌های رگرسیونی نظیر آن‌چه در کل گروه اشاره شد، تشکیل داده شد (برای آشنایی با نحوه بررسی نقش

متغیرهای تعدیل‌گر به مقاله بارون و کنی، ۱۹۸۸؛ یا مقاله سرمد، ۱۳۷۸؛ مراجعه شود). نتایج معادلات رگرسیون در جداول شماره ۹ تا ۱۲ آورده شده است.

جدول شماره ۵. همبستگی انواع هدف‌گرایی با ابعاد خود تنظیمی در رشته مهندسی

انگیزش	شناخت	فراشناخت	
-۰/۰۳	۰/۴۷××	۰/۴۰××	تبحر
۰/۰۲	۰/۱۴	۰/۳۱×	عملکرد
-۰/۱۱	-۰/۳۱×	-۰/۲۵	پرهیز از شکست

×× P < ۰/۰۱ × P < ۰/۰۵

جدول شماره ۶. همبستگی انواع هدف‌گرایی با ابعاد خود تنظیمی در رشته علوم تربیتی

انگیزش	شناخت	فراشناخت	
-۰/۰۴	۰/۵۱××	۰/۲۸	تبحر
۰/۰۸	-۰/۱۹	-۰/۲۸	عملکرد
-۰/۱۱	-۰/۱۱	-۰/۱۹	پرهیز از شکست

تعداد = ۴۴ × P < ۰/۰۵ × P < ۰/۰۱

جدول شماره ۷. همبستگی انواع هدف‌گرایی با ابعاد خود تنظیمی در رشته علوم انسانی

انگیزش	شناخت	فراشناخت	
۰/۲۰	۰/۳۳××	۰/۳۵××	تبحر
۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۳۷××	عملکرد
-۰/۴۷××	-۰/۲۵×	-۰/۱۷	پرهیز از شکست

تعداد = ۸۰ × P < ۰/۰۵ × P < ۰/۰۱

جدول شماره ۸. همبستگی انواع هدف‌گرایی با ابعاد خود تنظیمی در رشته علوم پایه

انگیزش	شناخت	فراشناخت	
۰/۳۸××	۰/۳۶××	۰/۲۸×	تبحر
۰/۱۲	۰/۲۴	-۰/۲۲	عملکرد
-۰/۵۱××	۰/۲۳	-۰/۱۴	پرهیز از شکست

تعداد = ۵۲ × P < ۰/۰۵ × P < ۰/۰۱ ××× P < ۰/۰۰۱

جدول شماره ۹. رگرسیون هم‌زمان انواع هدف‌گرایی با ابعاد و نمره کل خود تنظیمی در رشته مهندسی

نمره کل				انگیزش				شناخت				فراشناخت				متغیرهای مستقل
P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	
۰/۰۵	۰/۲۸			NS	-۰/۱۵			۰/۰۰۸	۰/۳۹			۰/۰۴	۰/۳۰			تبحر
NS	۰/۲۴	۰/۲۴	۰/۴۹	NS	۰/۲۵	۰/۰۸	۰/۲۸	NS	۰/۰۶	۰/۲۳	۰/۴۸	NS	۰/۲۴	۰/۲۲	۰/۴۷	عملکرد
NS	-۰/۱۶			NS	۰/۱۷			NS	۰/۱۳			NS	-۰/۱۱			پرهیز از شکست

NS عدم معنی‌داری

جدول شماره ۱۰. رگرسیون انواع هدف‌گرایی با ابعاد و نمره کل خود تنظیمی در رشته علوم تربیتی

نمره کل				انگیزش				شناخت				فراشناخت				متغیرهای مستقل
P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	
۰/۰۰۲	۰/۴۰			NS	۰/۱۷			۰/۰۰۱	۰/۵۵			NS	۰/۲۶			تبحر عملکرد پرهیز از شکست
NS	-۰/۲۳	۰/۲۱	۰/۴۷	NS	-۰/۰۹	۰/۰۵	۰/۲۳	NS	-۰/۲۳	۰/۳۰	۰/۵۵	NS	-۰/۲۷	۰/۱۴	۰/۳۸	
NS	۰/۰۴			NS	-۰/۲۲			NS	۰/۲۰			NS	۰/۰۳			

NS عدم معنی‌داری

جدول شماره ۱۱. رگرسیون انواع هدف‌گرایی با ابعاد و نمره کل خود تنظیمی در رشته علوم انسانی

نمره کل				انگیزش				شناخت				فراشناخت				متغیرهای مستقل
P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	
۰/۰۰۱	۰/۲۸			NS	-۰/۰۸			۰/۰۳	۰/۲۶			۰/۰۱	۰/۲۸			تبحر عملکرد پرهیز از شکست
۰/۰۰۲	۰/۳۱	۰/۲۹	۰/۵۴	NS	۰/۱۹	۰/۲۶	۰/۵۱	NS	۰/۰۹	۰/۱۳	۰/۳۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۰/۲۵	۰/۵۰	
۰/۰۲	-۰/۲۸			۰/۰۰۱	-۰/۵۰			NS	-۰/۱۵			NS	-۰/۱۰			

NS عدم معنی‌داری

جدول شماره ۱۲. رگرسیون انواع هدف‌گرایی با ابعاد و نمره کل خود تنظیمی در رشته علوم انسانی

نمره کل				انگیزش				شناخت				فراشناخت				متغیرهای مستقل
P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	P<	بتا	R <sup>2</sup>	R	
۰/۰۵	۰/۴۳			NS	۰/۱۷			NS	۰/۲۷			۰/۰۰۵	۰/۴۵			تبحر عملکرد پرهیز از شکست
NS	-۰/۱۸	۰/۲۸	۰/۵۲	NS	۰/۰۳	۰/۲۹	۰/۵۴	NS	۰/۱۱	۰/۱۵	۰/۳۸	۰/۰۰۶	-۰/۴۱	۰/۲۱	۰/۴۶	
NS	-۰/۲۳			۰/۰۰۲	-۰/۴۳			NS	-۰/۱۰			NS	-۰/۰۴			

NS عدم معنی‌داری

نگاهی به جداول (۹ تا ۱۲) مشخص می‌کند که در تمامی رشته‌ها هدف‌گرایی تبحر در ارتباط با خودتنظیمی از قدرت پیش‌بینی معنی‌داری برخوردار بوده است؛ اما در جدول شماره ۱۳ این نکته جالب توجه است که در رشته علوم انسانی هدف‌گرایی عملکرد، در مقایسه با هدف‌گرایی تبحر، پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای نمره کل خودتنظیمی بوده است. همچنین برخلاف رشته‌های مهندسی و علوم تربیتی در این رشته شکست پرهیزی از قدرت پیش‌بینی معنی‌داری در بُعد انگیزش و مجموع نمره خودتنظیمی برخوردار بوده است. با توجه به اینکه در کل گروه نیز این متغیر پیش‌بینی کننده معنی‌داری بود، می‌توان به تأثیر نمرات این گروه در معنی‌دار شدن پیش‌بینی‌های یادشده، در کل گروه پی برد. البته در این رابطه باید نگاهی نیز به رشته علوم پایه داشت که در آن شکست پرهیزی (همچون رشته علوم انسانی) پیش‌بینی کننده معنی‌دار برای بعد انگیزش بوده است.

از جمله تحلیل‌های جانبی پژوهش حاضر که اطلاعات مفیدی در برداشت، چگونگی تأثیر رشته تحصیلی بر هدف‌گرایی دانشجویان بود. با استفاده از تحلیل واریانس یک‌طرفه نمرات دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی در انواع هدف‌گرایی مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج در جدول شماره ۱۳ آورده شده است. یافته‌های جدول یاد شده بیانگر آن است که در هدف‌گرایی تبحری و شکست پرهیزی تفاوت معنی‌داری میان رشته‌های تحصیلی وجود دارد. آزمون توکی نشان داد که در هدف‌گرایی تبحر گروه مهندسی، دارای پایین‌ترین نمره و گروه علوم انسانی دارای بالاترین نمره

بوده است؛ اما تفاوت معنی‌داری میان علوم تربیتی و انسانی مشاهده نشد. همین تفاوت بین رشته علوم پایه و علوم انسانی مشاهده. به عبارت دیگر دانشجویان علوم پایه در هدف‌گرایی تبحر، پس از گروه مهندسی، دارای پایین‌ترین نمره بودند. در بُعد شکست پرهیزی نتایج آزمون توکی نشان داد که دانشجویان علوم انسانی دارای پایین‌ترین نمره و گروه مهندسی و علوم پایه بالاترین نمره را در این هدف‌گرایی داشته‌اند.

جدول شماره ۱۳. مقایسه جهت‌گیری اهداف در رشته‌های مختلف با استفاده از تحلیل واریانس یک طرفه

P	F	DF	علوم پایه		علوم انسانی		علوم تربیتی		مهندسی		رشته نوع هدف‌گرایی
			SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
۰/۰۰۱	۱۳/۷	$\frac{۳}{۲۲۵}$	۶/۶۴	۳۶/۶	۵/۸۶	۴۰/۷	۵/۱۹	۳۹/۷	۶/۹	۳۴/۳	تبحر
NS	۰/۱۷	$\frac{۳}{۲۲۵}$	۳/۸	۱۵/۵	۴/۶	۱۵/۷	۳/۹	۱۵/۳	۳/۵۴	۱۵/۲۴	عملکرد
۰/۰۰۱	۵/۵	$\frac{۳}{۲۲۵}$	۷/۶۰	۲۹/۵	۸/۱۳	۲۵/۹	۶/۳	۳۰/۳	۸/۱۸	۳۰/۶۶	پرهیز از شکست

NS عدم معنی‌داری

## ۹. نتیجه‌گیری و بحث

در تحقیق حاضر، رابطه انواع هدف‌گرایی و خود تنظیمی، در رشته‌های مختلف تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. در مجموع یافته‌های حاصل از ضرایب همبستگی و معادله‌های رگرسیون، حکایت از آن داشت که میان این دو سازه ارتباط معناداری وجود دارد. همان‌گونه که یافته‌های تحقیقات گذشته نیز نشان داده‌اند نوع هدفی که فرد برای تحصیل خود بر می‌گزیند، بر راهبردهای فراشناختی، شناختی و انگیزه او تأثیر دارد و اگر در سطحی خاص‌تر، به ارتباطات میان این دو متغیر نگریده شود، مشخص می‌گردد که افرادی با هدف‌گرایی تبحر، یعنی جهت‌گیری که در آن هدف فرد کسب دانش، مهارت و اعتلای فردی است، به گونه‌ای مطلوب‌تر از راهبردهای شناختی و فراشناختی بهره گرفته‌اند (آرچر: ۱۹۹۴؛ آیمز: ۱۹۹۲؛ آیمز و آرچر: ۱۹۸۸؛ پنتریچ و دیگران: ۱۹۹۰؛ والترز و همکاران: ۱۹۹۷؛ بوفارد و همکاران: ۱۹۹۵). که این یافته، در راستای تائید فرضیه مربوطه بود؛ اما بر خلاف یافته‌های تحقیقات پیشین (والترز و همکاران: ۱۹۹۶؛ بوفارد و همکاران: ۱۹۹۵؛ ۱۹۹۸) این رابطه در مورد بُعد انگیزش مشاهده نشد. یعنی هدف‌گرایی تبحر پیش‌بینی کننده معنی‌دار انگیزش فرد نبوده است. این مسأله را شاید بتوان تا حدی ناشی از شرایط اجتماعی و روانی حاکم بر دانشجویان ایرانی دانست. در واقع، دانشجوی ایرانی اگرچه میل به رشد دارد و در این راستا، تا حدی از راهبردهای شناختی و فراشناختی خود نیز بهره می‌گیرد؛ اما از آنجا که امید به آینده و ارزش‌گذاری‌های جامعه وضع مطلوبی ندارد؛ پس تلاش و تداوم لازم برای این رشد و تعالی را ندارد؛ زیرا یکی از مؤلفه‌های بعد انگیزش احساس کارایی (پنتریچ و دیگران، ۱۹۹۰) و اعتماد به نفس است و زمانی که دانشجو احساس کند که در جامعه کارایی لازم را ندارد با وجود میل به یادگیری از انگیزش کافی برخوردار نیست. شاید از این طریق بتوان ارتباط منفی هدف‌گرایی شکست‌پرهیزی و بُعد انگیزش را نیز توجیه نمود. یعنی دانشجویانی که تنها به دنبال کسب نمره قبولی بوده‌اند؛ از انگیزش پایین‌تر و در مقابل، دانشجویانی که جهت‌گیری پرهیزی کمتری داشته‌اند از انگیزش بالاتری برخوردار بوده‌اند. البته این روابط نیاز به تأمل بیشتری دارند. شاید در اینجا بتوان به هدف‌گرایی مشوق‌های بیرونی که در الگو والترز و همکارانش (۱۹۹۷) مطرح شده، اشاره کرد. این هدف‌گرایی حالتی است که فرد تنها به دنبال کسب نمره بهتر است، نه انگیزه رقابتی دارد و نه انگیزه یادگیری. تنها نوعی تشویق را خواهان است. عدم ارتباط میان هدف‌گرایی تبحر با بُعد انگیزش و ارتباط منفی و معنی‌دار میان شکست‌پرهیزی و این بُعد، حکایت از یک هدف‌گرایی حد واسط دارد که البته نمی‌تواند هدف‌گرایی عملکرد باشد چون مطابق همبستگی‌های حاصله و ضرایب رگرسیون ارتباط معنی‌داری با بُعد انگیزش نداشته است. در این رابطه (دیزی و راین: ۱۹۸۵؛ به نقل از راش‌تورن و الیوت: ۱۹۹۹) در نظریه انگیزش درونی<sup>۳۰</sup> خود به این مسأله اشاره نموده‌اند که صرف تمرکز بر انگیزش بیرونی نقش مخربی بر خودتنظیمی دانش‌آموزان

دارد.

بنابراین پیشنهاد می‌شود برای اطمینان حاصل کردن و تأیید ادعاهای یاد شده، در تحقیقات آتی به دو نکته توجه شود ابتدا در کنار این رابطه‌سنجی نگرش دانشجویان به آینده نیز سنجیده شود تا بتوان توجیه دقیقتری از عدم ارتباط هدف تبصر و انگیزش ارائه نمود. و دوم، پیشنهاد می‌گردد انواع دیگر هدف، نظیر هدف‌گرایی مشوق‌های بیرونی، مورد ارزیابی قرار گیرند، تا امکان ارائه مدلی کامل‌تر.

در زمینه ارتباط منفی شکست‌پرهیزی و ابعاد مختلف خود‌تنظیمی نتایج در راستای تحقیقات انجام شده در سایر فرهنگ‌ها و فرضیه پژوهش حاضر بود (بوفارد و همکاران: ۱۹۹۸؛ الیوت و هاراکیوکز: ۱۹۹۶). یعنی هرچه جهت‌گیری دانشجویان بیشتر معطوف به پرهیز از شکست باشد، کمتر از راهبردهای فراشناختی و شناختی استفاده می‌کنند و از انگیزش پایین‌تری نیز برخوردارند. باید توجه داشت که در معادله رگرسیون نیز این جهت‌گیری دارای قدرت پیش‌بینی معنی‌داری بود و البته به صورت منفی ( $\beta = -0.21$   $P < 0.04$ ).

در ارتباط با هدف‌گرایی نتایج مطابق انتظار نبود. زیرا که مطابق یافته‌های تحقیقات پیشین، پیش‌بینی می‌شد که این هدف‌گرایی در برخی ابعاد همبستگی معنی‌داری با تنظیمی داشته (الیوت و هاراکیوکز: ۱۹۹۶؛ والترز و همکاران: ۱۹۹۶؛ والترز و همکاران: ۱۹۹۷).

در مجموع با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و با در نظر گرفتن اینکه برخی شواهد تحقیقاتی حاکی از ارتباط منفی این هدف با خود‌تنظیمی بوده است (به‌عنوان مثال آیمنز: ۱۹۹۲؛ و دویک و لیگت: ۱۹۸۸) لزوم بازنگری در مدل‌های مطرح شده ضروری به نظر می‌رسد.

لازم به ذکر است که هدف‌گرایی عملکرد در رشته‌های علوم انسانی و مهندسی با بُعد فراشناخت ارتباط معنی‌دار و مثبتی داشته است. در مقابل این ارتباط در رشته‌های علوم پایه و علوم تربیتی شکل منفی به خود گرفته است؛ اما با نگاهی به ضرایب رگرسیون در می‌یابیم که با وجود این ارتباطات، در رشته‌های مهندسی و علوم تربیتی هدف‌گرایی عملکرد پیش‌بینی کننده معنی‌داری در هیچ یک از ابعاد نبوده است. بنابراین، در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که هدف عملکرد در رشته علوم انسانی به شکلی مثبت و در رشته علوم پایه به شکلی منفی با فراشناخت ارتباط داشته است. به عبارت دیگر رقابت با دیگران و خواهان بهترین بودن در کلاس در رشته علوم انسانی سبب شده تا دانشجویان از راهبردهای فراشناختی بیشتر استفاده کنند و در رشته علوم پایه حالت عکس داشته. این رابطه را می‌توان از طریق بررسی تحلیلی‌تر گروه‌های نمونه در این دو رشته توجیه نمود. در گروه علوم پایه اکثریت گروه در رشته ریاضی مشغول به تحصیل بودند و درس انتخاب شده یکی از دروس تخصصی، تحلیلی و مشکل محسوب می‌شد، به ظاهر رقابت در این گونه دروس تأثیر منفی بر بکارگیری راهبردهای فراشناختی دارد؛ زیرا احساس خودکارآیی و توانمندی را در فرد کاهش می‌دهد و از آنجا که هدف‌گرایی عملکرد مبتنی بر احساس توانمندی است و نه تلاش، شاید این حالت در گروه علوم پایه قابل توجیه باشد. در مقابل در گروه علوم انسانی ظاهراً ماهیت دروس و دشواری نسبی آنها به گونه‌ای بود که فشار روانی کمتری بر دانشجویان داشته و امکان رقابت را فراهم می‌آورد، در نتیجه این نوع هدف‌گرایی تأثیر مثبتی بر بکارگیری راهبردهای فراشناختی و همچنین مجموع خود تنظیمی داشته است.

یافته‌های پژوهش حاضر در مجموع حاکی از آن بود که در تمامی رشته‌ها، هدف‌گرایی تبصر با ابعاد خود‌تنظیمی ارتباط معنی‌داری داشته است؛ اما در هدف‌گرایی عملکرد و شکست‌پرهیزی رشته علوم انسانی و علوم پایه هم با یکدیگر و هم با سایر رشته‌ها الگویی متفاوت داشته‌اند و در بخش‌های قبل به آن اشاره شد. این یافته مؤید فرضیه پژوهش در زمینه تفاوت الگوی ارتباطی متغیرهای هدف‌گرایی و خود‌تنظیمی در رشته‌های مختلف بود.

با توجه به اینکه در تحقیق حاضر تأثیر رشته تحصیلی بر نوع هدف‌گرایی به صورت ضمنی بررسی شد، ضروری است تا به توجیه این تأثیر نیز اشاره‌ای شود. در این رابطه، یافته‌ها بیانگر آن بود که گروه علوم انسانی در هدف‌گرایی تبصر و شکست‌پرهیزی به ترتیب بالاترین و پایین‌ترین نمره را داشته است و دانشجویان رشته مهندسی و علوم پایه نیز در هدف‌گرایی تبصر دارای پایین‌ترین نمره و در هدف‌گرایی پرهیز از شکست بالاترین نمره را داشته‌اند. در توجیه این مسأله می‌توان به یک نکته بسیار مهم که در تحقیقات کمتر مورد توجه بوده اشاره نمود و آن تمایز بین هدف

واقعی یک فرد در تحصیل و هدف مبتنی بر شرایط است، یعنی ممکن است، دانشجو در کل با هدف یادگیری و اعتلای دانش وارد دانشگاه شود اما حجم سنگین دروس دشواری مطالب ارائه شده و نیز کمبود وقت جهت‌گیری او را تغییر دهد.

آیمز (۱۹۹۲) در مقاله‌ای به تبیین ارتباط میان هدف‌گرایی و ساختار کلاس پرداخته است. وی معتقد است که ساختار کلاس، نوع هدف انتخابی، تصور فرد از خودش و دیگران و همچنین تصور فرد از تکالیف را تحت تأثیر قرار می‌دهد. آیمز در توصیف ساختار کلاس به نوع تکالیف یا محتوای دروس، نوع فعالیت‌های کلاسی و نوع ارزشیابی اشاره دارد و معتقد است، تمامی این عوامل هدف‌گرایی را تأثیر قرار می‌دهند. تکالیفی که محتوای آنها خشک و انعطاف‌ناپذیر است و از تنوع برخوردار نیستند کمتر دانش‌آموز را به سوی هدف‌گرایی تبحر سوق می‌دهند و بالعکس دروسی که تنوع و تغییرپذیری در آنها زیاد است این هدف‌گرایی را پرورش می‌دهند. همچنین دروسی که محتوای آنها معنا دارتر و مرتبط‌تر با تمایلات فرد است تقویت‌کننده هدف‌گرایی تبحر می‌باشند. آیمز معتقد است که اساساً هدف تبحر نیازمند صرف وقت، تلاش و تداوم بیشتر است.

حال از آنجا که در رشته‌های مهندسی و علوم پایه به دلیل حجم و دشواری بیشتر تکالیف و دروس و همچنین کارهای عملی بیشتر دانشجو زمان کمتری را برای یادگیری در اختیار دارد طبیعی به نظر می‌رسد که این‌گونه دانشجویان در مقایسه با رشته‌هایی که چنین وضعیتی ندارند هدف‌گرایی تبحری پایین‌تری داشته باشند. بهره‌جست یافته‌های تحقیق حاضر پیشنهاد می‌کنند که در تحقیقات آینده لازم است تا هدف‌گرایی در دو وضعیت واقعی و آرمانی مورد ارزیابی قرار گیرد، تا تأثیر ساختار کلاس، محتوای درس و ارزشیابی بر انواع جهت‌گیری روشن‌تر گردد.

افزون بر محدودیت‌ها و پیشنهادهایی که به‌طور ضمنی به آنها اشاره شد. محدودیت دیگر پژوهش حاضر استفاده از شیوه همبستگی بود. این مسأله استنباط علی در مورد روابط حاصله را محدود می‌سازد. پیشنهاد می‌شود، طرح حاضر در قالب مطالعه‌ای تجربی اجراء گردد که در آن انواع هدف‌گرایی ایجاد و تأثیرات آن بر خودتنظیمی بررسی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی مقاطع تحصیلی و رشته‌های دیگر مورد بررسی قرار گیرند تا تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد.

#### پیوست شماره یک

#### نتایج تحلیل عاملی مقیاس هدف‌گزینی

پرسش‌ها	تسلط	عملکرد	پرهیز از شکست
پرسش ۳	۰/۶۲		
پرسش ۴	۰/۶۶		
پرسش ۹	۰/۵۲		
پرسش ۱۰	۰/۶۹		
پرسش ۱۲	۰/۴۷		
پرسش ۱۵	۰/۵۱		
پرسش ۲۰	۰/۶۸		
پرسش ۲۱	۰/۷۷		
-----			
پرسش ۸		۰/۵۹	
پرسش ۱۴		۰/۷۶	
پرسش ۱۶		۰/۶۷	
پرسش ۱۹		۰/۶۵	
-----			

۰/۷۰		پرسش ۱
۰/۵۵		پرسش ۲
۰/۶۰		پرسش ۵
۰/۶۳		پرسش ۶
۰/۷۲		پرسش ۷
-۰/۴۵		پرسش ۱۳
۰/۵۱		پرسش ۱۷
۰/۴۲	۰/۴۴	پرسش ۱۸
۰/۵۶		پرسش ۲۲
۱/۵۷	۲/۶۷	۵/۸۳
		ارزش ویژه

پیوست شماره دو

نتایج تحلیل عاملی مقیاس خود تنظیمی (SRQ)

عوامل			پرسش‌ها
انگیزش	شناخت	فراشناخت	
		۰/۷۲	پرسش ۱
		۰/۶۶	پرسش ۲
		۰/۴۵	پرسش ۳
		۰/۵۹	پرسش ۷
		۰/۵۹	پرسش ۱۴
		۰/۶۴	پرسش ۱۵
	۰/۴۶		پرسش ۴
	۰/۴۸		پرسش ۹
۰/۳۸	۰/۴۷		پرسش ۱۰
	۰/۴۵		پرسش ۱۱
۰/۵۱			پرسش ۵
-۰/۴۳			پرسش ۱۳
-۰/۶۹			پرسش ۱۸
۱/۲۰	۱/۸۷	۳/۶۴	ارزش ویژه

یادداشت‌ها

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| 1. Social- Cognitive Achievement Goal Approach | 12. Performance Goal -Orientation |
| 2. Goal  | 13. Task-Involvement              |
| 3. Goal Orientation                            | 14. Ego-Involvement               |
| 4. Purpose                                     | 15. Task Goal                     |

- |                               |                                   |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| 5. Cognitive-Dynamic Focus    | 16. Ability Goal                  |
| 6. Self-Regulation            | 17. Elliot                        |
| 7. Metacognition              | 18. Achievement Motivation Theory |
| 8. Management Strategy        | 19. Approach Performance Goal     |
| 9. General Cognitive Skill    | 20. Avoidance Performance Goal    |
| 10. Self-Regulated Learning   | 21. Intrinsic Motivation          |
| 11. Mastery Goal –Orientation | 22. Unfavorable Judgment          |

۲۳. سایر دانشکده‌های دانشگاه‌های شیراز به دلایل مختلفی از جمله استقرار در شهرهای دیگر استان، نداشتن دوره کارشناسی و تک رشته‌ای بودن در نمونه‌گیری لحاظ نشدند.

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 24. Academic Goal - Orientation Questionnaire | 28. Varimax                         |
| 25. Principal Component Analysis              | 29. Self - Regulation Questionnaire |
| 26. Scree Plot                                | 30. Intrinsic Motivations Theory    |
| 27. Eigenvalue                                |                                     |

### منابع

#### الف. فارسی

سرمد، زهره، (۱۳۷۸). متغیرهای تعدیل‌کننده و واسطه‌ای: تمایزات مفهومی و کاربردی. پژوهش‌های روان‌شناختی دوره ۵، شماره ۳ و ۴، ص ۸۱-۶۳.

#### ب. انگلیسی

Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, Structures and Students Motivation*. **Journal of Educational Psychology**, 84, 3, 261-271.

Ames, C. & Archer, J. (1988). *Achievement Goals in The Classroom: Students Learning Strategies and Motivational Process*. **Journal of Educational Psychology**, 80, 3, 260-267.

Archer, J. (1994). *Achievement Goals as a Measure of Motivational in University Students*. **Contemporary Educational Psychology**, 19, 430-446.

Bouffard, T. Boisvert, J. Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). *The Impact of Goal Orientation on Self Regulation and Performance Among College Students*. **British Journal of Educational Psychology**, 65, 317-329.

Bouffard, T. Vezeau, C. & Bordeleav, L. (1998 A). *A Developmental Study of the Relation Between Combined Learning and Performance Goals and Students' Self-Regulated Learning*. **British Journal of Educational Psychology**, 68, 309-319.

Bouffard, T. Vezeau, C. Romano, G. Chouinard, R. Bordeleau, L. Fillion, C. (1998 B). *Questionnaire Des Buts En Contexte Scolaire (QBCS)*. **Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement**, 30, 203-206.

Butler, D. & Winne, P. (1995). *Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis*. **Review of Educational Research**, 65, 245-281.

Dweck, C.S. (1986). *Motivational Process Affecting Learning*. **American Psychologist**, 41, 1040-1048.

Dweck, C. Leggett, E. (1988). *A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality*. **Psychological Review**, 95, 256-273.

Elliot, A. & Church, M. (1997). *A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation*. **Journal of Personality and Social Psychology**, 72, 218-232.

- Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). *Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis*. **Journal of Personality and Social Psychology**, 470-475.
- Elliot, A. & Church, M. (1997). *A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation*. **Journal of Personality and Social Psychology**, 72, 218-232.
- Fox, K. Goudas, M. Biddle, S. Duda, J. & Armsrstrong, N. (1994). *Children's Task and Ego Goal Profiles in Sport*. **British Journal of Educational Psychology**, 64, 253-261.
- Graham, S. & Golden, S. (1991). *Motivational Influences on Cognition: Task Involvement, Ego Involvement, and Depth of Information Processing*. **Journal of Educational Psychology**, 83, 187-194.
- Lemos, M. S. (1996). *Students' and Teachers' Goals in the Classroom*. **Learning and Instruction**, 6, 2, 151-171.
- Meece, J. & Holt, K. (1993). *A Pattern Analysis of Students' Achievement Goals*. **Journal of Educational Psychology**, 85, 582-590.
- Nicholls, J. (1984). *Achievement Motivation: A Conception of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance*. **Psychological Review**, 91, 328-346.
- Pintrich, P. R. & Degroot, E. V. (1990). *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. **Journal of Educational Psychology**, 82, 1, 33-40.
- Rawsthorne, L. Elliot, A. (1999). *Achievement Goal and Intrinsic Motivation: A Meta Analytic Review*. **Personality and Social Psychology Review**, 3, 4, 326-345.
- Urduan, T. & Maehr, M. (1995). *Beyond a Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A Case for Social Goals*. **Review of Educational Research**, 65, 213-243.
- Wolters, C. A. Yu, S. L. & Prinrich, P. R. (1996). *The Relation Between Goal Orientation and Students Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning*. **Learning and Individual Differences**, 8(3), 211-238.
- Wolters, C. A. Yu, S. L. Pintrich, P. R. (1997). **The Role of Goal Orientation in the Development of Self-Regulated Learning**. Paper Presented At The 1997 Annual Meeting of the American Educational Research Association.