

مجله علوم تربیتی و روانشناسی
دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۰
دوره سوم، سال هشتم، شماره‌های ۱ و ۲
صص: ۴۸-۳۱

بررسی رابطه ساده و چندگانه پیشایندهای مهم و مربوط با هدفگرایی تبحری و رابطه آن با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز

علیرضا حاجی یخچالی*

دکتر جمال حقیقی**

دکتر حسین شکرکن**

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه ساده و چندگانه پیشایندهای مهم هدفگرایی تبحری و رابطه‌اش با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانها اهواز می‌باشد. در این پژوهش عزت نفس مثبت، هدف مسئولیت پذیری اجتماعی، تعلق به مدرسه، نگرشهای مثبت دربارهٔ تعلیم و تربیت، ادراکات دانش آموزان از هدفهای تبحری معلم، والدین و ساختار کلاس به عنوان متغیرهای پیش بین و هدفگرایی تبحری دانش آموزان به عنوان متغیر ملاک محسوب می‌شوند. از سوی دیگر هدفگرایی تبحری دانش آموزان به عنوان متغیر مستقل و عملکرد تحصیلی، به عنوان متغیر وابسته محسوب می‌شوند. نمونهٔ تحقیق مشتمل بر ۳۶۰ دانش آموز پسر پایه اول دبیرستانهای اهوازند که در سال ۸۰-۷۹ به تحصیل اشتغال داشتند. برای گزینش نمونه تحقیق از روش نمونه‌گیری «تصادفی چند مرحله‌ای استفاده به عمل آمد. از چندین مقیاس از مجموعه مقیاسهای الگوهای یادگیری سازگار برای سنجش متغیرهای مورد نظر استفاده شد. بر اساس نتایج این پژوهش، کلیه متغیرهای پیشایندها با هدفگرایی تبحری رابطهٔ مثبت معنی‌داری نشان دادند. همچنین ترکیب متغیرهای پیشایندها با هدفگرایی تبحری همبستگی چندگانه داشتند. از سوی دیگر هدفگرایی تبحری با عملکرد تحصیلی، رابطهٔ مثبت معنی‌دار داشت.

کلید واژگان: هدفگرایی تبحری، عملکرد تحصیلی، نگرشهای مثبت دربارهٔ تعلیم و تربیت، هدف مسئولیت‌پذیری

* کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

** عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

هدفگرایی عملکردگرایز^۱ (الیوت^۱، ۱۹۹۷) از بین این سه نوع هدفگرایی، هدفگرایی تبحری جنبه انگیزشی بسیار نیرومند و مثبتی دارد. به عقیده الیوت و دوک (۱۹۸۸)، دانش‌آموزان تبحری به نفس‌یادگیری، کسب مهارت‌های جدید، حل مسأله و دستیابی به تبحر توجه دارند. از این رو، برای کسب نمره و امتیازات اجتماعی تلاش نمی‌کنند. در برابر، یادگیری برای دانش‌آموزان عملکردی از آن جهت حائز اهمیت است که به آنان در نیل به هدفهای بیرونی کمک می‌کند. این دانش‌آموزان پیوسته می‌کوشند تا خود را نزد همکلاسیها، پدر و مادر و معلمان باهوش جلوه بدهند و در کسب نمره و امتیازات سعی وافر دارند. دانش‌آموزان عملکردی زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای ارائه عملکرد بهتر توانا ببینند. توانایی محور اصلی توجه آنان است و نشانه آن نیز موفق شدن بدون تلاش یا موفقیت با تلاش اندک است. هدفهای تبحری دارای پیامدهای انگیزشی ویژه‌ای هستند. این

در چند دهه اخیر یک الگوی نسبتاً پیچیده از عناصر انگیزشی، شناختی و عاطفی رفتار معطوف به هدف مورد توجه روانشناسان قرار گرفته‌اند. برخی از صاحب نظران و پژوهشگران کوشیده‌اند تا در قالب انگیزش درونی چارچوبی برای هدفگرایی^۱ تعیین کنند (نیکولز^۲، ۱۹۸۹؛ دوک و لگت^۳، ۱۹۸۸؛ ایمز و آرچر^۴، ۱۹۸۸؛ نولن^۵، ۱۹۸۸؛ دوک، ۱۹۸۶).

محور اصلی پژوهش در رویکرد جدید آن است که مشخص شود دانش‌آموزان چگونه درباره خود، یادگیری، تکالیف درسی و عملکردشان فکر می‌کنند (باتلر^۶، ۱۹۸۷). از این رو می‌توان گفت نظریه‌های هدفگرایی مناسبترین و کاربردی‌ترین نظریه‌های روانشناسی تربیتی برای درک و بهبود فرایند یادگیری و یاددهی هستند. به نظر ایمز (۱۹۹۲)، هدفگرایی الگوی یکپارچه‌ای از باورها را ارائه می‌کند که به روشهای گوناگون نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخدهی به موقعیتهای پیشرفت منجر می‌شوند.

نظریه هدف در حیطه روانشناسی تربیتی به شناسایی انواع هدفگرایی در بین دانش‌آموزان پرداخته و سه نوع هدفگرایی را شناسایی کرده است. این سه نوع عبارتند از هدفگرایی تبحری^۷، هدفگرایی عملکردگرا^۸ و

1- Goal orientation

2- Nicholls

3- Dweck & Leggett

4- Ames & Archer

5- Nolen

6- Butler

7- Mastery goal orientation

8- Performance- approach

9- Performanc- avoidance

10- Elliot

نفس مثبت، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ادراک دانش‌آموزان از هدفهای تبحری معلم و پدر و مادر و ساختار کلاس درس از جمله عوامل اثرگذار مهم بر هدفگرایی تبحری هستند. برای آشنا شدن با این عوامل، به تعریف آنها مبادرت می‌ورزیم.

تعلق به مدرسه^۲: یعنی ادراک دانش‌آموزان از این که در محیط مدرسه توسط همکلاسیها مورد پذیرش و حمایت واقع می‌شوند و در نتیجه رضایت و تعلق به مدرسه دارند (روسر و همکاران^۳، ۱۹۹۶).

نگرش مثبت نسبت به تعلیم و تربیت^۴: این متغیر به ارزیابیهای مثبت و با دوامی که دانش‌آموزان نسبت به جنبه‌های گوناگون علم و تحصیل دارند گفته می‌شود (میس و همکاران^۵، ۱۹۸۸).

عزت نفس مثبت^۶: این متغیر به ارزیابیهای مثبت و خوش بینانه نسبت به تواناییها و مهارتهای مفید دانش‌آموزان نسبت به خود اطلاق می‌شود (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۶).

مسئولیت‌پذیری اجتماعی: این متغیر عبارت است از تمایل و توانایی درک دانش‌آموزان

پیامدها عبارتند از سطوح بالاتر کارآمدی تحصیلی، تلکیف‌مداری، علاقه، تلاش و پافشاری در برخورد با تکالیف چالش‌انگیز و استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوک و لگت، ۱۹۸۸، مایر و میدگلی^۱، ۱۹۹۱؛ نیکولز، ۱۹۸۹). در مقابل، هدفگرایی عملکردی بر توانای نسبی یعنی این که چگونه توانایی ارزیابی می‌شود تمرکز می‌کند. دانش‌آموزانی که عملکردگرا هستند، راهبردهای شناختی و فراشناختی را کمتر به کار می‌برند، زیرا به نفس یادگیری کمتر علاقه دارند و از آنجا که استفاده از راهبردهای شناختی عمیق مستلزم کوشش و تلاش زیاد است، معمولاً از این روشها کمتر استفاده می‌کنند (ایمز، ۱۹۹۲؛ نیکولز و همکاران، ۱۹۸۹).

پیشایندهای هدفگرایی تبحری

متخصصان و پژوهشگران دارای گرایش روانشناسی شناختی، دیدگاههای متعددی را در زمینه هدفگرایی تبحری و پیشایندها یا متغیرهای مؤثر بر آن طرح و تدوین کرده‌اند. در این میان دیدگاه اجتماعی - شناختی، چند عامل اجتماعی - شناختی و انگیزشی مؤثر بر هدفگرایی تبحری را شناسایی کرده است. از دیدگاه این صاحب نظران، تعلق به مدرسه، نگرش مثبت نسبت به تعلیم و تربیت، عزت

- 1- Maecher & Midgley
- 2- school belongingness
- 3- Roeser et al.
- 4- Positive attitudes about education
- 5- Meece
- 6- Positive self-esteem

نشان دادند که هدفگرایی تبحری با ادراک دانش‌آموز از ساختار هدف تبحری کلاس درس، تعلق به مدرسه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی رابطه مثبت دارد. در معادله رگرسیون، ادراک دانش‌آموز از ساختار هدف تبحری کلاس درس، تعلق به مدرسه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، به طور مثبت هدفگرایی تبحری را پیش‌بینی کردند. نیکولز و همکاران (۱۹۸۹) تحقیقی در زمینه هدفهای تبحری و عملکردی بر روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان دبیرستانی انجام دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که بین هدفهای تبحری دانش‌آموزان و عزت نفس رابطه با ثباتی ملاحظه نگردید. میدگلی و همکاران (۱۹۹۶) در پژوهشی در زمینه متغیرهای پیش‌بین خود ناتوان‌سازی تحصیلی دریافتند که عزت نفس مثبت با هدفگرایی تبحری رابطه مثبت دارد و یکی از متغیرهای پیش‌بین هدفگرایی تبحری است. همچنین معلوم شد که عزت نفس منفی با خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه مثبت دارد و یکی از پیش‌بینی‌های آن است. پاتریک و همکاران (۱۹۹۷) پژوهشی بر روی ۷۵۳ دانش‌آموز شامل ۳۸۰ دانش‌آموز پسر و ۳۳۷ دانش‌آموز دختر پایه پنجم انجام دادند.

برای مواجه شدن با تقاضاهای رسمی اجتماعی که در بافت کلاس درس ایجاد می‌شود (پاتریک و همکاران^۱).

ادراک دانش‌آموزان از هدف تبحری معلم: این متغیر به ادراک دانش‌آموزان از این که معلمانشان تمایل دارند که آنها شایستگی خود را رشد داده و مهارت‌های جدید و تکالیف جالب و چالش‌انگیز کسب کنند اشاره دارد (مرعشی و همکاران^۲، ۲۰۰۰).

ادراک دانش‌آموزان از هدف تبحری پدر و مادر: این متغیر به ادراک دانش‌آموزان از این که پدر و مادرشان تمایل دارند که آنها شایستگی خود را رشد داده و مهارت‌های جدید و تکالیف و چالش‌انگیز کسب کنند اشاره دارد (نلسن و همکاران^۳، ۲۰۰۰).

ساختار هدف تبحری کلاس درس: این متغیر به ادراک دانش‌آموزان از این که هدف از انجام دادن تکالیف درسی در کلاس درس رشد شایستگی، کسب مهارت‌های جدید، حل مسأله و تبحر است اطلاق می‌گردد (ایمز، ۱۹۹۲).

بازنگری پژوهش‌های انجام شده

در زمینه ارتباط پیش‌بینی‌های مهم هدفگرایی تبحری با این متغیر پژوهش‌های فراوانی انجام گرفته‌اند. در اینجا صرفاً به ذکر چند مورد از پژوهش‌ها بسنده می‌کنیم:

اندرمن و اندرمن^۴ (۱۹۹۹) در پژوهشی

1- Parrick et, al 2- Marashi et al.

3- Nelson et, al

4- Anderman & Anderman

از سوی دیگر، هدفگرایی عملکردی افزایش عاطفه منفی را پیش بینی کرد.

فرضیه‌های تحقیق

فرضیه ۱: عزت نفس مثبت با هدفگرایی تبحری رابطه مثبت دارد.

فرضیه ۲: هدف مسئولیت پذیری اجتماعی با هدفگرایی تبحری رابطه مثبت دارد.

فرضیه ۳: تعلق به مدرسه با هدفگرایی تبحری رابطه مثبت دارد.

فرضیه ۴: ادراک دانش آموز از هدف تبحری معلم با هدفگرایی تبحری رابطه مثبت دارد.

فرضیه ۵: ادراک دانش آموز از هدف تبحری والدین با هدفگرایی تبحری رابطه مثبت دارد.

فرضیه ۶: نگرشهای مثبت دربارهٔ تعلیم و تربیت با هدفگرایی تبحری رابطه مثبت دارند.

فرضیه ۷: ادراک دانش آموز از ساختار هدف تبحری کلاس درس با هدفگرایی تبحری رابطه مثبت دارد.

فرضیه ۸: تعلق به مدرسه، نگرشهای مثبت، عزت نفس مثبت، ادراکات دانش آموزان از هدف تبحری معلم، والدین و ساختار کلاس، با هدفگرایی تبحری همبستگی چندگانه دارند.

فرضیه ۹: هدفگرایی تبحری با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد.

پژوهشگران با استفاده از روش رگرسیون نشان دادند که هدف مسئولیت پذیری اجتماعی به طور مثبت کارآمدی تحصیلی را پیش بینی کرد.

آنان همچنین گزارش کردند که دانش آموزان دختر بیش از دانش آموزان پسر کارآمدی اجتماعی، مسئولیت پذیری اجتماعی و هدفهای دوستانه داشته‌اند.

میدگلی و همکاران (۱۹۸۹) در مطالعه‌ای دریافتند که ادراک دانش آموز از محیط مدرسه هم با الگوهای سازگار و هم با الگوهای ناسازگار انگیزش پیشرفت و تحصیلی رابطه دارد.

پژوهشگران نشان دادند که وقتی دانش آموزان از بودن در مدرسه احساس خوشحالی می‌کنند، هدفهای تبحری را انتخاب می‌کنند و عملکرد تحصیلی بهتری دارند.

از سوی دیگر، وقتی دانش آموزان ادراک کنند که در محیط مدرسه رقابت وجود دارد، هدفهای عملکردی را انتخاب می‌کنند و

هنیجانهای منفی نشان می‌دهند. اندرمن (۱۹۹۹) مطالعه‌ای بر روی ۴۴۴ دانش آموز پایه پنجم و پایه ششم انجام داد. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که ادراک دانش آموزان از هدف تبحری کلاس درس، تعلق به مدرسه و مسئولیت‌پذیری، افزایش عاطفه مثبت را در پایه ششم پیش بینی کردند.

پایه پنجم و پایه ششم انجام داد. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که ادراک دانش آموزان از هدف تبحری کلاس درس، تعلق به مدرسه و مسئولیت‌پذیری، افزایش عاطفه مثبت را در پایه ششم پیش بینی کردند.

پایه پنجم و پایه ششم انجام داد. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که ادراک دانش آموزان از هدف تبحری کلاس درس، تعلق به مدرسه و مسئولیت‌پذیری، افزایش عاطفه مثبت را در پایه ششم پیش بینی کردند.

پایه پنجم و پایه ششم انجام داد. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که ادراک دانش آموزان از هدف تبحری کلاس درس، تعلق به مدرسه و مسئولیت‌پذیری، افزایش عاطفه مثبت را در پایه ششم پیش بینی کردند.

پایه پنجم و پایه ششم انجام داد. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که ادراک دانش آموزان از هدف تبحری کلاس درس، تعلق به مدرسه و مسئولیت‌پذیری، افزایش عاطفه مثبت را در پایه ششم پیش بینی کردند.

پایه پنجم و پایه ششم انجام داد. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که ادراک دانش آموزان از هدف تبحری کلاس درس، تعلق به مدرسه و مسئولیت‌پذیری، افزایش عاطفه مثبت را در پایه ششم پیش بینی کردند.

پایه پنجم و پایه ششم انجام داد. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که ادراک دانش آموزان از هدف تبحری کلاس درس، تعلق به مدرسه و مسئولیت‌پذیری، افزایش عاطفه مثبت را در پایه ششم پیش بینی کردند.

پایه پنجم و پایه ششم انجام داد. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که ادراک دانش آموزان از هدف تبحری کلاس درس، تعلق به مدرسه و مسئولیت‌پذیری، افزایش عاطفه مثبت را در پایه ششم پیش بینی کردند.

جامعه آماری و روش نمونه گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستانهای نواحی چهارگانه آموزش و پرورش اهواز بودند که در سال تحصیلی ۸۰-۷۹ به تحصیل اشتغال داشتند. با توجه به نسبت جمعیت دانش‌آموزی مناطق چهارگانه آموزش و پرورش اهواز، تعداد ۳۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای^۱ به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش کار بدین صورت بود که از میان نواحی چهارگانه آموزش و پرورش ۱۲ مدرسه و از هر مدرسه نیز به نسبت تعداد دانش‌آموزان آن به طور تصادفی آزمودنی‌هایی انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

بخشی از ابزارهای تحقیق حاضر از مجموعه مقیاسهای الگوهای یادگیری سازگار^۲ (PALS) که ساخته میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) است، اقتباس شده است. همچنین از مقیاسهای دیگری نیز استفاده شده است. همه این مقیاسها دارای پایایی قابل قبول (۰/۷۰ تا ۰/۸۹) هستند. روایی سازه این مقیاسها در مطالعات مختلفی محاسبه شده است (کاپلان، میدگلی، ۱۹۹۷؛ پاتریک و همکاران، ۱۹۹۷؛

نلسن و همکاران ۲۰۰۰؛ مرعشی و همکاران، ۲۰۰۰). تمام ماده‌های این مقیاسها با استفاده از یک مقیاس درجه‌بندی کاملاً نادرست، نادرست، تا اندازه‌ای درست، درست و کاملاً درست، نمره‌گذاری می‌شوند. تمام این مقیاسها توسط پژوهشگران (۱۳۷۹) از انگلیسی به فارسی ترجمه شده‌اند.

ضرایب پایایی این مقیاسها با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن - براون محاسبه شدند که در حد قابل قبولی می‌باشند (جدول ۱). افزون بر این روایی مقیاسهای اقتباس شده به دو صورت بررسی شده است: الف) ابتدا برای بررسی روایی سازه هر مقیاس، همبستگی آن را با بقیه مقیاسهایی که ماده‌های شبیه به مقیاس مورد نظر داشتند، محاسبه شد. تمام ضرایب همبستگی به دست آمده در سطح $P < 0/0001$ معنی‌داری می‌باشند.

ب) یک پرسشنامه ملاک تهیه و تنظیم گردید و روایی صوری و محتوایی آن توسط متخصصان تأیید شد، و همبستگی هر مقیاس با پرسشنامه ملاک محاسبه گردید. تمام ضرایب همبستگی به دست آمده در سطح $P < 0/0001$ معنی‌دار می‌باشند (جدول ۱).

1- Multistage random sampling

2- Pattern of adaptive learning scales

جدول ۱. ضرایب پایایی مقیاسهای اقتباس شده با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن - براون همراه با

ضرایب همبستگی آنها با پرسشنامه ملاک

| P | r | روش محاسبه پایایی | | مقیاس |
|--------|------|-------------------|---------------|------------------------------------------------|
| | | تنصیف | آلفای کرونباخ | |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۳ | ۰/۷۷ | ۰/۸۰ | هدفگرایی تبحری |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۷ | ۰/۶۶ | ۰/۶۱ | ادراک دانش آموزان از هدف تبحری معلم |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۷ | ۰/۵۸ | ۰/۷۱ | ادراک دانش آموزان از هدف تبحری والدین |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۸ | ۰/۷۷ | ۰/۷۹ | ادراک دانش آموزان از ساختار هدف تبحری کلاس درس |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۳۵ | ۰/۶۹ | ۰/۶۷ | عزت نفس مثبت |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۳۲ | ۰/۵۰ | ۰/۴۹ | نگرشهای مثبت دربارهٔ تعلیم و تربیت |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۲ | ۰/۶۳ | ۰/۶۴ | تعلق به مدرسه |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۹ | ۰/۶۲ | ۰/۶۸ | هدف مسئولیت پذیری اجتماعی |

یافته‌های تحقیق

همبستگی با متغیر ملاک را به ترتیب هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($r=0/598$) و عزت نفس مثبت ($r=0/18$) داشته‌اند. بنابراین، فرضیه‌های یک تا هفت پژوهش تأیید می‌گردند.

فرضیه هشت ما این بود که کلیه متغیرهای پیشاینده (عزت نفس مثبت، نگرشهای مثبت دربارهٔ تعلیم و تربیت، هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی، تعلق به مدرسه، ادراک دانش‌آموزان از هدف تبحری معلم، والدین و ساختار کلاس) با هدفگرایی تبحری همبستگی چندگانه دارد. بدین منظور محاسبات رگرسیون چندگانه با استفاده از دو روش ورود مکرر (Enter) و مرحله‌ای (Stepwise) انجام

در جدول ۲ یافته‌های توصیفی نظیر میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره، تعداد ماده‌ها و آزمودنیها ارائه شده‌اند.

فرضیه‌های یک تا هفت پژوهش مربوط به رابطه متغیرهای پیشاینده با هدفگرایی تبحری هستند که تک تک آنها با هدفگرایی تبحری رابطه مثبت دارند. در جدول ۳ همبستگی متغیرهای پیشاینده با هدفگرایی تبحری آورده شده‌اند.

جدول ۳ نشان می‌دهد که بین تمام متغیرهای پیشاینده و هدفگرایی تبحری در سطح $P < 0/0001$ رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. بیشترین و کمترین مقدار

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحقیق همراه با حداقل و حداکثر نمره به دست آمده، تعداد

ماده‌های هر مقیاس و تعداد آزمودنیها

| تعداد آزمودنی | تعداد ماده | حداکثر نمره | حداقل نمره | انحراف معیار | میانگین | مقیاس |
|---------------|------------|-------------|------------|--------------|---------|------------------------------------------------|
| ۳۳۸ | ۵ | ۲۵ | ۷ | ۳ | ۲۱/۷۰ | هدف‌گرایی تبحری |
| ۳۳۸ | ۵ | ۲۵ | ۵ | ۳/۲۰ | ۱۸/۵۶ | ادراک دانش‌آموزان از هدف تبحری معلم |
| ۳۳۸ | ۶ | ۳۰ | ۹ | ۳/۹۶ | ۲۴/۰۳ | ادراک دانش‌آموزان از هدف تبحری والدین |
| ۳۳۸ | ۶ | ۳۰ | ۶ | ۵/۰۲ | ۲۰/۴۰ | ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدف تبحری کلاس درس |
| ۳۳۸ | ۴ | ۲۰ | ۴ | ۲/۸۳ | ۱۴/۷۲ | تعلق به مدرسه |
| ۳۳۸ | ۶ | ۳۰ | ۱۰ | ۳/۱۹ | ۲۵/۰۳ | نگرش‌های مثبت دربارهٔ تعلیم و تربیت |
| ۳۳۸ | ۵ | ۲۵ | ۵ | ۳/۶۷ | ۱۷/۸۰ | عزت نفس مثبت |
| ۳۳۸ | ۴ | ۲۰ | ۶ | ۲/۶۵ | ۱۶/۹۲ | هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی |
| ۳۳۸ | - | ۱۹/۱۳ | ۲/۱۸ | ۳/۵۹ | ۱۰/۵۴ | عملکرد تحصیلی |

جدول ۳. ضرایب همبستگی ساده بین متغیرهای پیش‌بیند و هدف‌گرایی تبحری

| P | r | N | متغیر پیش‌بیند |
|--------|-------|-----|--------------------------------------------|
| ۰/۰۰۱ | ۰/۱۸۰ | ۳۳۸ | عزت نفس مثبت |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۹۸ | ۳۳۸ | هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۲۲۸ | ۳۳۸ | تعلق به مدرسه |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۳۰۲ | ۳۳۸ | ادراک دانش‌آموزان از هدف تبحری معلم |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۱۰ | ۳۳۸ | ادراک دانش‌آموزان از هدف تبحری والدین |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۱۹۱ | ۳۳۸ | نگرش‌های مثبت دربارهٔ تعلیم و تربیت |
| ۰/۰۰۰۱ | ۰/۲۳۷ | ۳۳۸ | ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدف تبحری کلاس |

بررسی رابطه بین عوامل شخصیتی، خانوادگی و آموزشگاهی و هدفگرایی تبجری دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز می‌باشد. نتایج تحلیل همبستگی نشان می‌دهند که بین عزت نفس مثبت و هدفگرایی تبجری دانش‌آموزان در سطح $P < 0/001$ رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه با نظریه‌ها و نیز یافته‌های پژوهشهای میدگلی و همکاران (۱۹۹۶)، اسکالویک^۱ (۱۹۹۷)، آندرمن و میدگلی (۱۹۹۷) و میدلتون^۲ و میدگلی (۱۹۹۷)، مشابه و هماهنگند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که عزت نفس یکی از الگوهای عاطفی هدفهای تبجری است (دوک، ۱۹۸۶؛ دوک و لگت، ۱۹۸۸). هسته مرکزی و اصلی هدف تبجری این عقیده است که تلاش و پیامد همبوش هستند. وقتی که دانش‌آموز مشاهده می‌کند که با سعی و تلاش به نتیجه موفقیت‌آمیز می‌رسد، احساس غرور و رضایت می‌کند و معتقد است که تلاش به موفقیت و احساس تبجر می‌انجامد (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸).

رابطه هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی با هدفگرایی تبجری دانش‌آموزان در سطح $P < 0/0001$ مثبت و معنی دار بود. نتایج به

شدند که در جدولهای ۴ و ۵ ارائه شده‌اند.

جدولهای ۴ و ۵ نشان می‌دهند که از بین هفت متغیر پیشایند مورد نظر متغیرهای هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ادراک دانش‌آموزان از هدف تبجری والدین در سطح $P < 0/0001$ ، متغیرهای ادراک دانش‌آموزان از هدف تبجری معلم و تعلق به مدرسه در سطح $P < 0/05$ در معادله رگرسیون چندگانه معنی دار می‌باشند. بیشترین و کمترین مقدار R^2 و R را به ترتیب متغیرهای هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تعلق به مدرسه در معادله رگرسیون داشتند. بنابراین، فرضیه هشتم تحقیق هم تأیید می‌گردد.

فرضیه نهم پژوهش این بود که هدفگرایی تبجری با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد. که یافته مربوط به این فرضیه در جدول ۶ ارائه شده است. با توجه به جدول ۶ مشاهده می‌شود که بین هدفگرایی تبجری و عملکرد تحصیلی در سطح $P < 0/05$ رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. بنابراین فرضیه نهم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

در این قسمت با عنایت به مسأله تحقیق تلاش نموده‌ایم تا نتایج به دست آمده را مورد بحث و بررسی قرار دهیم و به تبیین یافته‌های پژوهش بپردازیم. پژوهش حاضر تلاشی برای

1- Skaalvik

2- Middleton

جدول ۶. ضریب همبستگی بین هدفگرایی تبحری و عملکرد تحصیلی

| متغیر | N | r | P |
|---------------|-----|-------|-------|
| عملکرد تحصیلی | ۳۳۸ | ۰/۱۱۵ | ۰/۰۳۳ |

روسر و همکاران (۱۹۹۶)، پاتریک و همکاران (۱۹۹۷)، آندرمین و آندرمین (۱۹۹۹)، آندرمین (۱۹۹۹) و کاپلان^۳ و مایر (۱۹۹۹) و کاپلان و میدگلی (۱۹۹۷)، مشابه و هماهنگند. تعلق به مدرسه از الگوهای عاطفی اهداف تبحری می‌باشد (دوک و لگت، ۱۹۸۸). در تبیین این یافته می‌توان گفت که احساس وابستگی و احترام گذاشتن به قوانین، هنجارها، ارزشها و فرهنگ مدرسه باعث به وجود آمدن عاطفه مثبت نسبت به مدرسه می‌شود که با پیامدهای مثبت همچون شکل‌گیری اهداف تبحری در دانش‌آموزان همراه است (آندرمین، ۱۹۹۹).

نتایج تحلیل همبستگی نشان می‌دهد که بین ادراک دانش‌آموزان از هدف تبحری معلم و هدفگرایی تبحری در سطح $P < 0/0001$ رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه یا یافته‌های پژوهشهای پاتریک و همکاران (۲۰۰۰) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان

دست آمده از آزمون این فرضیه با نظریه‌ها و یافته‌های پژوهشهای ونتزل (۱۹۸۹) و (۱۹۹۳) پاتریک و همکاران (۱۹۹۷)، آندرمین و آندرمین (۱۹۹۹) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که مسئولیت‌پذیری اجتماعی زمانی به وجود می‌آید که معلمان به دانش‌آموزان خود فرصتهایی می‌دهند تا دست به تصمیم‌گیری بزنند و این خود باعث احساس کنترل درونی در دانش‌آموزان می‌شود (رایان و همکاران^۱، ۱۹۸۵). ادراک از کنترل هم عامل مهمی است که روی هدفگرایی و یادگیری دانش‌آموزان و کیفیت آن تأثیر می‌گذارد. اگر دانش‌آموز احساس کند که در کلاس خود مختار است، کنترل بیرونی کاهش یافته و موجب تمرکز وی بر روی تکالیف و کسب تسبیر می‌شود (نولن و هالادینا^۲، ۱۹۹۰b).

نتایج تحلیل همبستگی نشان می‌دهند که بین تعلق به مدرسه و هدفگرایی تبحری در سطح $P < 0/0001$ رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه با نظریه‌ها و یافته‌های پژوهشهای

1- Ryan etal. 2- Haladyna
3- Kaplan

می‌ورزند به احتمال بیشتر احساس می‌کنند که اگر تلاشی به عمل آورند قادر به انجام تکالیفشان می‌باشند (نلسن و همکاران، ۲۰۰۰).

نتایج تحلیل همبستگی نشان می‌دهد که بین نگرشهای مثبت دربارهٔ تعلیم و تربیت و هدفگرایی تبحری در سطح $P < 0/0001$ رابطهٔ مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتایج حاصل از آزمون این فرضیه با یافته‌ها و پژوهشهای میس و همکاران (۱۹۸۸)، ایمز و آرچر (۱۹۸۸) و میدگلی و همکاران (۱۹۹۶) همخوانی دارد. نگرشهای مثبت از الگوهای عاطفی اهداف تبحری می‌باشد (دوک و لگت، ۱۹۸۸). نگرش دانش‌آموزان در مورد تعلیم و تربیت می‌تواند در تعیین هدفگرایی تحصیلی آنها مؤثر باشد. دانش‌آموزان وقتی موضوع درس و تعلیم و تربیت را لذت بخش و برای زندگی آینده خود مفید بدانند بر یادگیری پافشاری می‌کنند و هدف تبحرمداری را دنبال خواهند کرد (میس و همکاران، ۱۹۸۸).

نتایج تحلیل همبستگی نشان می‌دهد که بین ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدف تبحری کلاس و هدفگرایی تبحری در سطح $P < 0/0001$ رابطهٔ مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه با نظریه‌ها و یافته‌های پژوهشهای ایمز و آرچر

گفت هنگامی که معلم روی تفکر مستقل و تسلط یافتن دانش‌آموزان بر مطالب درسی تأکید کند و جوی مبتنی بر همکاری را در کلاس درس به وجود آورد انتظار می‌رود که در دانش‌آموزان اهداف تبحری شکل گیرند.

نتایج تحلیل همبستگی نشان می‌دهد که بین ادراک دانش‌آموزان از هدف تبحری والدین و هدفگرایی تبحری در سطح $P < 0/0001$ رابطهٔ مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه با یافته‌های پژوهشهای ایمز و آرچر (۱۹۸۷) و نلسن و همکاران (۲۰۰۰) مشابه و هماهنگند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت انتظار می‌رود، والدینی که هدفهای تبحری را می‌پذیرند بر چگونگی عملکرد و پیشرفت کودک خود تمرکز می‌کنند و تکالیفی را ترجیح می‌دهند و به آنها پیشنهاد می‌کنند که فرصتهایی را برای یادگیری آنها فراهم می‌آورند. به علاوه انتظار می‌رود که آنها موفقیت را پیامد تلاش بدانند و هنگام ارزشیابی دانش‌آموز خود، ارزش بیشتری را برای تلاش قائل شوند (ایمز و آرچر، ۱۹۸۷). همچنین روشن شده است که ادراک دانش‌آموزان از هدفهای والدین با هدفها و خودکارآمدی آنها رابطه دارد. دانش‌آموزانی که ادراک کنند والدین آنها بر تلاش و بهبود تأکید

یافته‌های به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که افزودن سه متغیر نگرشهای مثبت درباره تعلیم و تربیت، عزت نفس مثبت و ساختار هدف تبحری کلاس دقت پیش بینی کنندگی هدفگرایی تبحری را به طور معنی داری افزایش نمی‌دهند. همه متغیرها بخشی از واریانس هدفگرایی تبحری را تبیین می‌کنند، ولی در این میان با توجه به مقادیر ضرایب رگرسیونی (بتا) سهم سه متغیر نگرشهای مثبت درباره تعلیم و تربیت، عزت نفس مثبت و ساختار هدف تبحری کلاس کمتر می‌باشد و بقیه متغیرها قدرت پیش بینی بالایی دارند.

نتایج تحلیل همبستگی نشان می‌دهد که بین هدفگرایی تبحری و عملکرد تحصیلی در سطح $P < 0/05$ رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. نتایج حاصل از آزمون این فرضیه با یافته‌های پژوهشهای ونزل^۲ (۱۹۸۹) میس و هولت (۱۹۹۳)، بوفارد^۳ (۱۹۹۵)، آندرمن و میدگلی (۱۹۹۷) و اسکالویک (۱۹۷۷) همخوانی دارند. عملکرد تحصیلی یکی از پیامدهای رفتاری اهداف تبحری است. بنابراین، انتخاب تکالیف چالش انگیز، سطوح بالاتر پیشرفت تحصیلی و نظر مثبت به تکلیف جدید از پیامدهای رفتاری هدفگرایی

(۱۹۸۸)، روسر و همکاران (۱۹۹۶) آندرمن و آندرمن (۱۹۹۹) و آندرمن (۱۹۹۹) همخوانی دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت، در ساختارهای کلاسی تبحری یا متمرکز بر تکلیف، فهم درس از اهمیت بیشتری نسبت به نمره، عملکرد ظاهری و تکرار طوطی وار درس برخوردار است (ایمز، ۱۹۹۲). جو کلاسی که روی فهم، یادگیری و تلاش تأکید می‌کند باعث می‌شود که دانش آموز نیز این اهداف را دنبال کند و موجب شکل‌گیری هدفگرایی تبحری شود (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ ایمز، ۱۹۹۲؛ بلومنفیلد^۱، ۱۹۹۲).

نتایج تحلیل همبستگی چندگانه نشان می‌دهد که ترکیب متغیرهای پیشایند با هدفگرایی تبحری در سطح $P < 0/0001$ معنی دار است. ضریب همبستگی چندگانه متغیرهای پیشایند با هدفگرایی تبحری از ظرایب همبستگی ساده هر یک از آنها بیشتر است. در پژوهش حاضر همبستگی چندگانه به سطح معنی داری رسید لیکن احتمال به دست آمده مربوط به ضرایب رگرسیونی دومین، سومین و آخرین متغیر ورودی (یعنی نگرشهای مثبت درباره تعلیم و تربیت، عزت نفس مثبت، ساختار هدف تبحری کلاس درس) معنی دار نشده است. بنابراین بر اساس

1- Blumenfeld 2- Wentze
3- Bouffard

تبحری می‌باشند (دوک و لگت، ۱۹۸۸). دست اندرکاران آموزشی با سوق دادن دانش به طور کلی یافته‌های این پژوهش نشان دهندۀ ارتباط و ویژگیهای شخصیتی، آموزشگاهی و خانوادگی با هدفگرایی تبحری هستند. پیشنهاد می‌شود که معلمان، والدین و انگیزشی و تحصیلی دانش‌آموزان بکاهند و باعث رشد و پیشرفت آنان شوند.

منابع

فارسی

شجاعی، مهدی (۱۳۷۷). بررسی نظر معلمان دبستان، راهنمایی و دبیرستان درباره راهبردهای افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

لاتین

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. & Ames, R. (1992). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 79, 535-556.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409-414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, schoolbelonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 89-103.
- Anderman, L.H., & Anderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Blumenfeld, P.C. (1992). Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272-281.
- Boufard, T., Boisvet, J., Vezedu, C., & Lavouch, C. (1995). The impact of goal orientation of self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329.
- Butler, R. (1987). Task- involving and ego- involving properties of evaluation: Effects on different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Dwek, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliott, E.S., & Deweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Kaplan, A., & Maehar, M.L. (1999). Achievement goal and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-356.
- Kaplan, A., & Midgely, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived competence makes a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Maehar, M.L., & Midgely, C. (1991). Enhancing student motivation: A social-wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Marashi, R., Gheen, M.H., & Midgely, C. (2000). Comparisons of elementary middle and High school teachers' beliefs and approaches to instruction using goal orientation. from work paper presented at the annual meeting of the American Educational research association, New Orleans. C.A.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H. (1988). Student goal

- orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Middelton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 770-718.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urden, T. (1996). "If I don't do well tomorrow there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping behavior. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J.S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to Junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Midgley, C., Maehrer, M.L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kumar, R., Middelton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urden, T. (2000). Manual for adaptive learning scales (PALS). Ann Arbor , MI: University of Michigan.
- Nelson, J. M., Hruda, L. Z., Hruda, L.Z., & Midgley, C. (2000). Parents, the forgotten factor: A study of relations among parents' achievement goal and students' academic outcome, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Nicholls, J. G. (1989). The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: HA: Harvard University Press.
- Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 262-287.
- Nolen, S.B., & Haladyna, T.M. (1990b). Personal and environmental influences on students'beliefs about efficative study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.
- Patrick, H., Anderman. L.H., Ryan, A.M., Edelin, K.C. (2000). Teacher communication of goal orientation in four fifth-grade classrooms. *To Apper in Elementary School Journal*.
- Patrick, H., Hicks, L., & Rayan, A.M. (1997). Relation of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.

- Ryan, R.M., Connell, J.P., & Deci, E.C. (1985). A motivational analysis of self determination and self- regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.). *Research on Motivation Ineducation* (vol, 2, pp, 13-51). San Diego, CA: Academic Press.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perception of the school psychological environment and early adolescence. psychological and behavioral functioning in school, the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relation with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Wentzel, K.R. (1989). Adolescent classroom goal, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.
- Wentzel, K.R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goal. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.

دریافت مقاله: ۸۰/۱۲/۲۰

تاریخ بررسی مقاله: ۸۱/۱/۲۷

پذیرش مقاله: ۸۱/۸/۲۰