

فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز

سال دوم شماره ۷ پائیز ۱۳۸۶

## بررسی رابطه هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری

دکتر فرهاد خرمائی - استادیار دانشگاه شیراز

دکتر محمد خیر - استاد دانشگاه شیراز

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه بین هدف‌گرایی (تبحر‌گرایی، تبحر‌گریزی، عملکرد‌گرایی، عملکرد‌گریزی) و رویکرد دانشجویان به یادگیری (پردازش سطحی، پردازش عمیق و نابسامانی در مطالعه) بود. آزمودنی‌های پژوهش ۲۰۰ دانشجوی دختر و پسر دانشگاه شیراز بودند که بوسیله نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه هدف پیشرفت و پرسشنامه ارزیابی راهبردهای مطالعه دانشجویان پاسخ دادند. نتایج نشان داد که اهداف عملکرد‌گرایی می‌تواند رویکرد پردازش سطحی را در دانشجویان پیش‌بینی کند. در این میان اهداف تبحر‌گرایی پیش‌بینی‌کننده مثبت رویکرد پردازش عمیق، اهداف تبحر‌گریزی پیش‌بینی‌کننده مثبت نابسامانی در مطالعه و اهداف تبحر‌گرایی پیش‌بینی‌کننده منفی نابسامانی در مطالعه دانشجویان بوده است.

واژه‌های کلیدی: هدف‌گرایی، رویکرد به یادگیری.

پیشینه پژوهش بر روی انگیزش پیشرفت تحصیلی در سال‌های اخیر به سمت چارچوب مفهومی گسترده‌تری برای سازماندهی مولفه‌های شناختی و عاطفی انگیزش جهت یافته است (ایمز، ۱۹۹۲). نظریه هدف‌گرایی<sup>۱</sup> یا جهت‌گیری اهداف 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 (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). انواع هدف‌گرایی متنوع هستند. لیکن سه نوع هدف‌گرایی با عناوین اهداف تبحری، عملکردگرایی و عملکردگریزی بیش از بقیه مشهور گشته‌اند (برای مثال میس، بلومن فلد و هوپلی، ۱۹۸۸، الیوت و چرچ، ۱۹۹۷). الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) در بازبینی و تصحیح این سه نوع هدف‌گرایی، اقدام به طرح یک نظریه دو بخشی ۲×۲ در جهت‌گیری هدف نمودند. سازه‌های مورد بررسی در این پژوهش نیز براساس این نظریه است. در این دیدگاه اهداف پیشرفت<sup>۲</sup> به تبحرگرایی<sup>۳</sup>، تبحرگریزی<sup>۴</sup>، عملکردگرایی<sup>۵</sup> و عملکردگریزی<sup>۶</sup> تقسیم شده است. در اهداف عملکردگرایی کسب قضاوت و تایید مثبت دیگران ملاک عمل است. در اهداف عملکردگریزی دوری جویی از قضاوت منفی و اجتناب از عدم تایید دیگران ملاک عمل است. در اهداف تبحرگرایی تاکید بر افزایش شایستگی و کسب مهارت در تکلیف براساس قضاوت و معیار درونی فرد ملاک و مبنای فعالیت است و در اهداف تبحرگریزی تاکید بر اجتناب از عدم فهم یا شکست در یادگیری دروس ملاک و مبنای فعالیت است (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). این نوع هدف‌گرایی در پیشینه پژوهش‌ها کمتر مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

رویکرد دانشجویان به یادگیری نیز به صورت‌های مختلف مطرح شده است. مارتون و سالجو (۱۹۷۶) در کارهای بنیادی و مهم خود به این نتیجه دست یافتند که فراگیران هنگام مطالعه موضوعات درسی دو رویکرد متفاوت را نشان می‌دهند. آنها این دو

1-Goal Orientation  
3- mastery-approach  
5-performance-approach

2-achievement goals  
4-mastery-avoidance  
6- performance-avoidance

رویکرد را با عناوین پردازش عمیق<sup>۱</sup> و پردازش سطحی<sup>۲</sup> نامگذاری کردند. پردازش عمیق مستلزم معنی‌دهی به موضوع و بسط‌دهی آن با تجارب و آموخته‌های دیگر است. پردازش سطحی متکی بر یادگیری طوطی‌وار و به یادسپاری محتوای آموزشی است، بدون این که این دانش با ایده‌های دیگر مرتبط شود. رشد رویکرد عمیق هدف مورد نظر در تحصیلات عالی است (هایز، کینگ و ریچاردسون، ۱۹۹۷). این دو سازه به وسیله پژوهشگران مختلف با نام‌های متفاوت و گاه مشابه و با مفاهیمی نسبتاً همپوش مطرح شده است. در این پژوهش علاوه بر سازه پردازش عمیق و پردازش سطحی سازه دیگری با عنوان نابسامانی<sup>۳</sup> در مطالعه نیز مورد بررسی قرار خواهد گرفت. الیوت، مک گریگور و گیبل (۱۹۹۹) نابسامانی در مطالعه را مشکل یادگیرنده در تشکیل و ابقای یک دیدگاه سازمان‌دار و ساختار یافته در مطالعه تعریف می‌کنند.

پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که هدف‌گرایی تبحری و سازه‌های مشابه مانند یادگیری‌گرایی پیش‌بینی‌کننده مثبت پردازش عمیق است (اندرمن، گری زینگر و وستر فیلد، ۱۹۹۸، اندرمن و یونگ، ۱۹۹۴، هاراکي ویکز و همکاران، ۱۹۹۹، میلر و همکاران، ۱۹۹۶، نولن، ۱۹۸۸، نولن و هالادینا، ۱۹۹۰<sup>a</sup>، پنتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱، پنتریچ و اسکرایوین، ۱۹۹۲، پنتریچ و همکاران، ۱۹۹۳، اسکراو و همکاران، ۱۹۹۵، الیوت، مک گریگور و گیبل، ۱۹۹۹). نتایج برای پردازش سطحی به گونه‌ای دیگر است. در برخی پژوهش‌ها رابطه‌ای مثبت بین اهداف تبحری و پردازش سطحی وجود دارد (میلر و همکاران، ۱۹۹۶، نولن، ۱۹۸۸، نولن و هالادینا، ۱۹۹۹<sup>a</sup>، پنتریچ، ۱۹۸۹، اسکراو و همکاران، ۱۹۹۵) و در بعضی مطالعات رابطه‌ای مشاهده نشده است (هاراکي ویکز و همکاران، ۱۹۹۸، گرین و میلر، ۱۹۹۶، پنتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱، پنتریچ و همکاران، ۱۹۹۳، الیوت، مک گریگور و گیب، ۱۹۹۹).

نتایج برای پردازش سطحی و نابسامانی در مطالعه دانشجویان مبهم است. از یک

1-deep processing  
3-disorganization

2-surface processing

طرف اهداف تبحری می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مثبت پردازش سطحی اطلاعات (مانند به یادسپاری و حفظ کردن اطلاعات) باشد که به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از دانش مفهومی پایه دیده شده است. از سوی دیگر پردازش سطحی به عنوان شکل بیرونی و منفعلی ترسیم می‌شود که ممکن است رابطه‌ای با هدف‌گرایی تبحری نداشته باشد (انتویزتل، ۱۹۹۰). به گونه‌ای مشابه هدف‌گرایی تبحری می‌تواند پیش‌بینی‌کننده منفی نابسامانی در مطالعه دانشجویان باشد. این موضوع نیز می‌تواند گاه رخ دهد که هدف‌گرایی تبحری منجر به چالش‌طلبی موضوعات و مسائل فرعی و جانبی شود (به عنوان مثال موضوعاتی که بی‌ارتباط با امتحان هستند) و به این ترتیب به گونه‌ای مثبت با نابسامانی در مطالعه در ارتباط قرار گیرد (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷).

در اکثر مطالعاتی که رابطه بین اهداف عملکردی و پردازش عمیق و سطحی اطلاعات مورد بررسی قرار گرفته است، نتایج روشن‌تر هستند، در این پژوهش‌ها صرف‌نظر از نوع ابزارهایی که برای سنجش این سازه‌ها مورد استفاده قرار گرفته است. نتایج نشان می‌دهند که اهداف عملکردی با پردازش عمیق اطلاعات رابطه‌ای نداشته است، لیکن این نوع هدف‌گرایی با پردازش سطحی اطلاعات رابطه مثبت داشته است (گرین و میلر، ۱۹۹۶، هاراکاکی و ویکز و همکاران، ۱۹۹۸، الیوت و مک‌گریگور و گیل، ۱۹۹۹، میلر و همکاران، ۱۹۹۶، نولن، ۱۹۸۸، نولن و هالادینا، ۱۹۹۰a، پنتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱، پنتریچ و همکاران، ۱۹۹۳، اسکراو و همکاران، ۱۹۹۵).

بررسی پیشینه پژوهش‌های گویای وجود ابهاماتی در مورد رابطه انواع هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری است که این پژوهش با طرح پرسش‌های زیر دنبال پاسخگویی به آنها است. ۱- آیا بین انواع هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری رابطه معنی‌دار وجود دارد؟ ۲- کدام نوع هدف‌گرایی پیش‌بینی‌کننده رویکرد دانشجویان به یادگیری است؟

## روش

## جامعه و نمونه آماری

آزمودنی‌های پژوهش ۲۰۰ دانشجوی مقطع کارشناسی (۶۵ پسر و ۱۳۵ دختر) بودند که به وسیله نمونه‌گیری خوشه‌ای به روش تناسب احتمالی به اندازه ۶ کلاس از سه دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، ادبیات و علوم انسانی و علوم اجتماعی دانشگاه شیراز انتخاب شدند. کل دانشجویان هر کلاس به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. برای مطالعه انواع هدف‌گرایی آزمودنی‌ها به پرسشنامه هدف پیشرفت (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) پاسخ دادند و برای مطالعه رویکرد دانشجویان به یادگیری نیز پرسشنامه ارزیابی راهبردهای مطالعه دانشجویان (الیوت، مک‌گریگور و گیل، ۱۹۹۹) مورد استفاده قرار گرفت. داده‌های پژوهش در نرم‌افزار SPSS تحلیل گردید.

## ابزارهای اندازه‌گیری

پرسشنامه هدف پیشرفت: گویه‌های پرسشنامه هدف پیشرفت از پرسشنامه‌های الیوت (۱۹۹۹) و الیوت و چرچ (۱۹۹۷) اقتباس شد و برای سنجش اهداف تبحر‌گرایی گویه‌هایی به آن افزوده گردید (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). در مجموع این پرسشنامه شامل ۱۲ گویه است که هر سه گویه یک عامل را مورد سنجش قرار می‌دهند. در هر گویه آزمودنی‌ها خودشان را در گستره‌ای ۷ درجه‌ای از "کاملاً غلط" (با نمره ۱) تا "کاملاً درست" (با نمره ۷) توصیف می‌کنند. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) شواهدی در روایی و پایایی این ابزار براساس روش تحلیل عاملی، همبستگی اهداف پیشرفت با شاخص‌های دیگر و آلفای کرانباخ گزارش کرده‌اند. در این مطالعه نیز برای تعیین روایی و پایایی پرسشنامه هدف پیشرفت از تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس و ضریب آلفای کرانباخ استفاده شد. نتایج در جدول (۱) و (۲) نشان داده شده است.

جدول (۱) نتایج تحلیل عوامل پرسشنامه هدف پیشرفت به روش مولفه‌های اصلی با چرخش واریمکس

عامل‌ها	عامل ۱ تبحرگرایی	عامل ۲ عملکردگرایی	عامل ۳ تبحرگرایی	عامل ۴ عملکردگرایی
ارزش ویژه	۲/۵۴	۲/۵۳	۲/۲۱	۱/۷۴
درصد واریانس	۲۱/۱۳	۱۹/۵۸	۱۸/۴۲	۱۴/۴۷
درصد واریانس کل	۷۳/۶			

جدول (۲) ضرایب پایایی پرسشنامه هدف پیشرفت

عامل‌ها	تعداد گویه	آلفای کراباخ
تبحرگرایی	۳	۰/۸۴
عملکردگرایی	۳	۰/۷۸
تبحرگرایی	۳	۰/۸۱
عملکردگرایی	۳	۰/۶۶

نتایج نشان داد که عامل تبحرگرایی با ارزش ویژه ۲/۵۴ (و آلفای ۰/۸۴)، ۲۱/۱۳ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل عملکردگرایی با ارزش ویژه ۲/۵۳ (و آلفای ۰/۷۸) ۱۹/۵۸ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل تبحرگرایی با ارزش ویژه ۲/۲۱ (و آلفای ۰/۸۱) توضیح‌دهنده ۱۸/۴۲ درصد واریانس کل است و عامل عملکردگرایی با ارزش ویژه ۱/۷۴ (و آلفای ۰/۶۶)، ۱۴/۴۷ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. چهار عامل بر روی هم توضیح‌دهنده ۷۳/۶ درصد واریانس کل نمونه بوده است.

پرسشنامه ارزیابی راهبردهای مطالعه دانشجویان: الیوت، مک گریگور و گیبل (۱۹۹۹) در تحلیل عاملی بر روی گویه‌های پرسشنامه‌های موجود در زمینه راهبردهای یادگیری (مانند انتویزل، ۱۹۸۸، نولن، ۱۹۸۸، پنتریچ و همکاران، ۱۹۹۲، وینستاین، اسکات و پالمر، ۱۹۸۷) و افزودن گویه‌هایی به این پرسشنامه‌ها وجود سه سازه پردازش عمیق، پردازش سطحی، نابسامانی در مطالعه دانشجویان و سازه چهارمی با عنوان

پایداری را مورد تایید قرار دادند. در ایران نیز روایی و پایایی این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته است (خرمائی، ۱۳۸۵). در این مطالعه برای تعیین روایی و پایایی پرسشنامه ارزیابی راهبردهای مطالعه دانشجویان از تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس و ضریب آلفای کرانباخ استفاده شد. نتایج در جدول (۳) و (۴) آمده است.

جدول (۳) نتایج تحلیل عوامل پرسشنامه ارزیابی راهبردهای مطالعه دانشجویان به روش مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس

عامل‌ها	عامل ۱ نابسامانی در مطالعه	عامل ۲ پردازش سطحی	عامل ۳ پردازش عمیق	عامل ۴ پایداری
ارزش ویژه	۴/۴۴	۳/۳۳	۱/۸۲	۱/۱۹
درصد واریانس	۲۴/۶۸	۱۸/۴۷	۱۰/۱۲	۶/۶۰
درصد واریانس کل	۵۹/۸۷			

جدول (۴) ضرایب پایایی پرسشنامه ارزیابی راهبردهای مطالعه دانشجویان

عامل‌ها	تعداد گویه	آلفای کرانباخ
نابسامانی در مطالعه	۵	۰/۸۵
پردازش سطحی	۵	۰/۷۲
پردازش عمیق	۵	۰/۷۰
پایداری	۳	۰/۵۸

نتایج نشان داد که عامل نابسامانی در مطالعه با ارزش ویژه ۴/۴۴ (و آلفای ۰/۸۵)، ۲۴/۶۸ درصد واریانس کل را توضیح می‌دهد. عامل پردازش سطحی با ارزش ویژه ۳/۳۳ (و آلفای ۰/۷۲)، ۱۸/۴۷ درصد واریانس کل را توضیح داده است و عامل پردازش عمیق با ارزش ویژه ۱/۸۲ (و آلفای ۰/۷۰) توضیح‌دهنده ۱۰/۱۲ درصد واریانس کل بوده است. عامل پایداری نیز با ارزش ویژه ۱/۱۹ (و آلفای ۰/۵۸) ۶/۶ درصد واریانس کل را توضیح داده است. این عوامل در مجموع توضیح‌دهنده ۵۹/۸۷ درصد واریانس کل نمونه بوده است.

### یافته‌ها

آمار توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول (۵) و (۶) آمده است. سوال اول پژوهش این است که آیا بین انواع هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری رابطه معنی‌دار وجود دارد؟ جدول (۶) همبستگی بین انواع هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری را نشان می‌دهد. براساس نتایج پژوهش همبستگی بین اهداف عملکردگرایی و پردازش سطحی مثبت ( $r=0/33, P<0/01$ ) است. همبستگی این نوع هدف‌گرایی با پردازش عمیق نیز مثبت ( $r=0/18, P<0/05$ ) بوده است. اهداف تبحرگیزی هم با نابسامانی در مطالعه دانشجویان همبستگی مثبت ( $r=0/27, P<0/01$ ) داشته است در حالی که اهداف تبحرگرایی با پردازش عمیق رابطه مثبت ( $r=0/33, P<0/01$ ) دارد. اهداف عملکردگیزی نیز با پردازش سطحی همبستگی ( $r=0/26, P<0/01$ ) داشته است.

جدول (۵) میانگین، انحراف معیار و دامنه مشاهده‌های انواع هدف‌گرایی و رویکردهای یادگیری

متغیر	میانگین	انحراف معیار	دامنه مشاهدات
۱- عملکردگرایی	۱۶	۳/۵۷	۵-۲۱
۲- تبحرگیزی	۱۴/۶	۴/۱۷	۵-۲۱
۳- تبحرگرایی	۱۷/۲۳	۳/۲۴	۵-۲۱
۴- عملکردگیزی	۱۵/۹۸	۳/۲۲	۶-۲۱
۵- نابسامانی در مطالعه	۲۰/۴۸	۶/۵۶	۵-۳۵
۶- پردازش سطحی	۲۳/۳۷	۵/۵۴	۵-۳۵
۷- پردازش عمیق	۱۷/۸۵	۴/۶۵	۴-۲۸

جدول (۶) ضرایب همبستگی بین انواع هدف‌گرایی و رویکردهای یادگیری

هدف‌گرایی	رویکرد به یادگیری	نابسامانی در مطالعه	پردازش سطحی	پردازش عمیق
۱- عملکردگرایی	-	-	۰/۳۳**	۰/۱۸*
۲- تبحرگیزی	۰/۲۷**	-	۰/۱۷*	-
۳- تبحرگرایی	-	-	-	۰/۳۳**
۴- عملکردگیزی	-	-	۰/۲۶**	-

\*\* معنی‌داری در سطح  $P<0/01$  \* معنی‌داری در سطح  $P<0/05$



پرسش دوم پژوهش این است که کدام نوع هدف‌گرایی پیش‌بینی‌کننده رویکرد دانشجویان به یادگیری است؟ نتایج پژوهش نشان می‌دهد (جدول ۷) که عملکردگرایی ( $\beta=0/01, P<0/01$ ) پیش‌بینی‌کننده مثبت رویکرد سطحی در یادگیری است. این متغیر ۱۲ درصد واریانس پردازش سطحی اطلاعات را توضیح می‌دهد. این در حالی است که تبحرگرایی ( $\beta=0/31, P<0/01$ ) و تبحرگرایی ( $\beta=-0/22, P<0/01$ ) نابسامانی در مطالعه دانشجویان را پیش‌بینی می‌نماید. این دو متغیر در مجموع ۱۱ درصد واریانس نابسامانی در مطالعه دانشجویان را توضیح می‌دهند. نتایج برای رویکرد پردازش عمیق نشان داد که تنها اهداف تبحرگرایی ( $\beta=0/34, P<0/01$ ) پردازش عمیق اطلاعات را پیش‌بینی می‌کند (جدول ۷). این متغیر توضیح‌دهنده ۱۱ درصد واریانس پردازش عمیق اطلاعات است.

جدول (۷) ضرایب تعیین و وزن‌های *Beta* انواع هدف‌گرایی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های رویکردهای یادگیری

متغیرها	رویکرد به یادگیری	نابسامانی در مطالعه	پردازش سطحی اطلاعات	پردازش عمیق اطلاعات
۱- عملکردگرایی	-	-	۰/۲۹**	-
۲- تبحرگرایی	-	۰/۳۱**	-	-

ادامه جدول (۷)

۳- تبحرگرایی	-	-۰/۲۲**	-	۰/۳۴**
۴- عملکردگرایی	-	-	-	-
- ضرایب تعیین ( $R^2$ )	۰/۱۱	۰/۱۱	۰/۱۲	۰/۱۱
- شاخص F	۴/۹۵	۴/۹۵	۵/۸	۴/۹۴

\*\* معنی‌دار در سطح  $P<0/01$  \* معنی‌دار در سطح  $P<0/05$

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه رابطه اهداف یادگیری و رویکردهای دانشجویان به یادگیری را مورد بررسی قرار داده است. نتایج تحلیل نشان داد که اهداف عملکردگرایی پیش‌بینی‌کننده مثبت رویکرد پردازش سطحی اطلاعات است. در این میان اهداف تبحرگریزی نیز به صورت مثبت و اهداف تبحرگرایی به صورت منفی نابسامانی در مطالعه دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. نتایج برای رویکرد پردازش عمیق نشان داد که تنها اهداف تبحرگرایی پیش‌بینی‌کننده مثبت رویکرد پردازش عمیق اطلاعات در دانشجویان است.

نتایج این پژوهش در مورد پردازش سطحی اطلاعات هماهنگ با یافته‌های گرین و میلر (۱۹۹۶)، هاراکي ویکز و همکاران (۱۹۹۸)، الیوت، مک‌گریگور و گیبیل (۱۹۹۹) و میلر و همکاران (۱۹۹۶) است. یافته‌های این محققان نشان داده است که اهداف عملکردی با پردازش سطحی اطلاعات رابطه دارد. لیکن هرچند نتایج همبستگی نشان داد که هم اهداف عملکردگرایی و هم عملکردگریزی با پردازش سطحی اطلاعات رابطه دارد، اما براساس نتایج تحلیل رگرسیون تنها اهداف عملکردگرایی پیش‌بینی‌کننده مثبت پردازش سطحی بوده است.

نتایج برخی پژوهش‌ها رابطه مثبت بین اهداف تبحری و پردازش سطحی اطلاعات را نشان می‌دهند (میلر و همکاران، ۱۹۹۶، نولن، ۱۹۸۸، اسکراو و همکاران، ۱۹۹۵، نولن و هالادینا، ۱۹۹۰، پنتریچ، ۱۹۸۹) و در برخی مطالعات رابطه‌ای بین اهداف تبحری و پردازش سطحی اطلاعات مشاهده نشده است (هاراکي ویکز و همکاران، ۱۹۹۸، گرین و میلر، ۱۹۹۶، پنتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱ و پنتریچ و همکاران، ۱۹۹۳). در این مطالعه نیز اهداف تبحری پیش‌بینی‌کننده رویکرد سطحی پردازش اطلاعات نبوده است. در اهداف تبحری شایستگی براساس معیارهای درونی تعریف می‌شود حال اینکه در اهداف عملکردی شایستگی براساس تایید و قضاوت مثبت دیگران قابل تعریف است لذا با توجه به این موضوع که یادگیرندگان با اهداف تبحری بدنبال کسب تایید درونی هستند، به نظر می‌رسد این تایید درونی با رویکرد پردازش سطحی اطلاعات به دست نمی‌آید.

نتایج این پژوهش نشان داد که اهداف تبحرگرایی پیش‌بینی‌کننده مثبت پردازش عمیق اطلاعات است. این یافته هماهنگ با یافته‌های اندرمن، گری زینگر و وستر فیلد (۱۹۹۵)، اندرمن و یونگ (۱۹۹۴)، هاراکي ویکز و همکاران (۱۹۹۹) و الیوت، مک‌گریگور و گیبل (۱۹۹۹) است. یافته‌های این پژوهشگران نشان داده است که اهداف تبحری پیش‌بینی‌کننده مثبت پردازش عمیق است. براساس نتایج این پژوهش رابطه مثبت اهداف تبحری و پردازش عمیق اطلاعات تنها در مورد اهداف تبحرگرایی تایید می‌شود و بین اهداف تبحرگریزی و پردازش عمیق اطلاعات رابطه‌ای مشاهده نشده است. به طور معمول دانشجویانی که اهداف تبحرگرایی دارند، متمایل به کسب شایستگی به وسیله تایید درونی هستند و این تایید درونی به وسیله راهبردهای پردازش عمیق اطلاعات بدست می‌آید، در حالی که دانشجویان برخوردار از اهداف تبحرگریزی نگران هستند که مهارت‌ها و دانش لازم را اکتساب نکنند و این احساس با رویکرد پردازش عمیق اطلاعات بی‌ارتباط و شاید بتوان گفت، مغایر پردازش عمیق اطلاعات است. به طور کلی هر فرآیندی که با بروز اضطراب و نگرانی در ارتباط است با پردازش عمیق اطلاعات رابطه منفی خواهد داشت.

نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که اهداف تبحرگریزی پیش‌بینی‌کننده مثبت نابسامانی در مطالعه دانشجویان است. در حالی که اهداف تبحرگرایی پیش‌بینی‌کننده منفی نابسامانی در مطالعه دانشجویان است. پیشینه مطالعات نیز نشان داده است که اهداف تبحری پیش‌بینی‌کننده منفی نابسامانی در مطالعه دانشجویان است. برای توضیح این یافته‌ها برخی پژوهشگران (برای مثال الیوت و چرچ، ۱۹۹۷) استدلال می‌کنند که گاه اهداف تبحری می‌تواند منجر به چالش‌طلبی موضوعات و مسائل فرعی شود و به این ترتیب با نابسامانی در مطالعه دانشجویان در ارتباط قرار گیرد. لیکن به نظر می‌رسد با طرح سازه اهداف تبحرگریزی به وسیله الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) و تقسیم اهداف تبحری به دو بخش گرایش و گریز تبیین بهتری از رابطه بین اهداف تبحری و نابسامانی در مطالعه دانشجویان ارائه شده است و شاید بتوان گفت که تبیین

الیوت و چرچ (۱۹۹۷) در مورد به چالش طالبی مسائل فرعی به وسیله یادگیرندگان دارای اهداف تبحری تنها در مورد یادگیرندگان با اهداف تبحر گریزی قابل تایید است.

در نگاهی کلی نتایج پژوهش رابطه بین اهداف یادگیری و رویکردهای یادگیری دانشجویان را مورد تایید قرار داد. نتایج نشان داد که تفکیک اهداف تبحری به اهداف تبحرگرایی و تبحرگریزی می‌تواند توضیح گویاتری از رابطه بین اهداف یادگیری و رویکردهای یادگیری فراهم آورد. این نتایج نشان داد آنچه در پیشینه پژوهش‌ها در مورد رابطه بین اهداف یادگیری و رویکردهای یادگیری آمده است در آزمودنی‌های این پژوهش و چارچوب فرهنگی متناسب با آنها نیز مورد تایید قرار می‌گیرد. رابطه بین هدف‌گرایی و رویکردهای یادگیری دانشی قابل استفاده برای فعالیت و اقدامات آموزشی فراهم می‌آورد، بدین صورت که اگر دستیابی به برخی اهداف آموزشی بر پایه رویکرد پردازش عمیق اطلاعات میسر است، اهداف تبحرگرایی پیش‌بینی‌کننده استفاده از این رویکرد است و اگر بسیاری از نتایج یادگیری با رویکرد پردازش سطحی اطلاعات به دست می‌آید، اهداف عملکردگرایی پیش‌بینی‌کننده داشتن این رویکرد است و اگر نابسامانی در مطالعه مشاهده می‌شود، اهدافی مانند تبحرگریزی به صورت مثبت و تبحرگرایی به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده این حالت است. به نظر می‌رسد شناسایی عواملی که سبب شکل‌گیری اهداف یادگیری می‌شوند، جایگاهی مهم در فعالیت‌های پژوهشی در قلمرو انگیزش پیشرفت خواهد داشت.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۸۴/۱/۱۷

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۸۶/۷/۲۸

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۶/۹/۲۱

## References

## منابع

- خرمائی، فرهاد. (۱۳۸۵). بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری. رساله دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-27.
- Anderman, E.M, Griesinger, T. & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84-93.
- Anderman, E.M, & Young, A.J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
- Brown, A.L., Bransford, J.D., Compione, J., & Ferrara, R.A. (1983). Learning, remembering, and understanding, In, Flavell and E. Marلمان (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (pp.77-166). New York: Willy.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3- 19.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary educational psychology*, 11, 333-346.
- Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in cheating and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-100.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical modal of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

- Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 549-563.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 501-519.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R. Schmeck (ed.), *Learning strategies and learning styles: Perspectives on Individual Differences*. (pp.21-51). New York: Plenum Press.
- Entwistle, N. (1990). Student learning and classroom environment. In N. Jones and N. Frederickson (Eds.), *Refocusing Educational Psychology*. (pp.8-30). New York: Flamer Press.
- Greene, B.A., & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, *21*, 181-192.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Carter, S., Taver, J., & Elliot, A. (1999). *Short and Long-term Consequences of Achievement Goals in the College Classroom*. Manuscript Submitted for Publication.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., & Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, *33*, 1-21.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning-I: Outcomes and processes. *British Journal of Educational Psychology*, *45*, 4- 11.
- Hayes, K., King, E. & Richardson, J.T.E. (1997). Mature students in higher Education: III. Approaches to studying in access students. *Studies in Higher Education*, *22*, 19- 31.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. & Hoyle, R.K. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, *80*, pp. 514-523.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 710-718.
-

- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B. & Nichols, J.D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*. 21, 388-422.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivation, orientations, and study strategies. *Cognition and Instruction*. 5, 269-287.
- Nolen, S.B., & Haladyna, J.M. (1990a). Motivation and studying in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*. 27, 115-120.
- Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In M. Maehr and c. Ames (eds.) *Advances in motivation and achievement: Motivation-enhancing environments*. (Vol. 6, pp.117-160). Greenwich. CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R, & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom: In M. Maehr and P. Pintrich (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement. Goals and Self-regulatory Processes*. (Vol. 7. pp. 371-402). Greenwich, C T: JAI press.
- Pintrich, P.R, & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in academic tasks. IN D. Schunk and J. Meece(Eds.), *Students' Perception in the Classroom: Causes and Consequences*. (pp.149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education, Theory, Research, and Application*. Merrill Prentice Halle.
- Pintrich, P.R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1992). *A Manual for the use of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Washington, Dc: Office of Educational Research and Improvement.
- Pintrich, P.R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of motivated strategy for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*. 53, 801-813.
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., & Bruning, R. (Schraw 1995). Academic goal orientations and student classroom achievement. *Contemporary Educational Psychology*. 20, 359-368.