

## بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی سعید طالبی<sup>1\*</sup>، علیرضا خوشرو<sup>2</sup>

1. استادیار، برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه پیام نور

2. مربی، کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور

تاریخ دریافت: 1395/06/20 تاریخ پذیرش: 1395/11/05

### Investigating Psychometrics Features of Achievement Goal Questionnaire in Electronic Training S. Talebi<sup>\*1</sup>, A.R. Khoshro<sup>2</sup>

1. Assistant Professor, Educational planning, Payame Noor University  
2. Lecturer, MSc., Educational Sciences, Payame Noor University

Received: 2016/09/10 Accepted: 2017/01/24

#### Abstract

Achievement goals declare individuals judgment about their success or failure in educational field and assert that objective university students have better performance in comparison to less objective ones. These goals divided to three dimensions: in mastery goals, students seek challenging assignments but in performance goals, they do not seek challenging assignments but emphasize gaining others fine judgment and finally in failure avoidance goals, they avoid to seem disabled. This correlational research performs among inferential statistics students in virtual mode. The research tool includes standard questionnaire which is investigated by exploratory and confirmatory factor analysis. Exploratory factor analysis results in discovering three subscales named mastery, performance and avoidance. Item number 15 was removed because has factor loading less than .50 and the number of item reduced to 17. In confirmatory factor analysis, 6 items located under mastery goals, 6 items located under performance goals, 3 items located under avoidance goals. Totally, achievement goal scale had suitable reliability and validity and can be used in evaluating motivational achievement among university student. Also the presented model had good fitness with data.

#### Keywords

Electronic Training, Factor Analysis, Achievement Goals, Mastery Goal, Performance Goal, Avoidance Goals.

#### چکیده

اهداف پیشرفت بر قضاوت‌های افراد درباره موفقیت یا شکستشان در زمینه تحصیل اشاره می‌کند و بیان می‌کند که دانشجویان هدفمند، نسبت به افراد بی‌هدف عملکرد بهتری دارند و به سه بعد تقسیم می‌شود در بعد تبحری، دانشجویان به دنبال تکالیف چالش‌برانگیزند اما در بعد عملکردی دانشجویان به دنبال انتخاب تکالیف چالش‌برانگیز نیستند بلکه بر کسب قضاوت مطلوب دیگران تأکید می‌کنند و در بعد شکست‌پرهیزی بر اجتناب از ناتوان به نظر رسیدن، مهم است. مطالعه همبستگی حاضر بر روی دانشجویان مجازی درس آمار استنباطی پیشرفته دانشگاه پیام نور انجام شد. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه محقق ساخته بود که با روش آماری تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که تحلیل عاملی اکتشافی، به کشف سه خرده‌مقیاس تبحری، عملکردی و اجتنابی منجر شد، گویه 15 به دلیل داشتن بار عاملی کمتر از 0/50 از پرسش‌نامه حذف شد و تعداد گویه‌ها از 18 به 17 گویه تقلیل یافت. در مرحله تحلیل عاملی تأییدی شش گویه زیر سازه جهت‌گیری تبحری، شش گویه زیر سازه جهت‌گیری عملکردی و سه گویه زیر سازه جهت‌گیری اجتنابی قرار گرفت. در مجموع، مقیاس اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی از روایی و پایایی مطلوب برخوردار است و می‌توان از آن برای ارزیابی انگیزه‌های پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی استفاده کرد همچنین مدل با داده‌ها برازش مناسب و قابل قبولی نشان داد.

#### واژگان کلیدی

آموزش الکترونیکی، تحلیل عاملی، اهداف پیشرفت، تبحری، عملکردی، اجتنابی.

\* نویسنده مسئول: سعید طالبی

ایمیل نویسنده مسئول:

\*Corresponding Author: [saeedtalebibi@gmail.com](mailto:saeedtalebibi@gmail.com)

## مقدمه

گزارش‌های ارائه شده درباره دانشجویان نیز حاکی از آن است که بسیاری از آنها در مدت تحصیل، دارای انگیزش کافی نیستند (ادیب حاج باقری و دیانتی، 1383). دانشجویان با توجه به چگونگی انگیزش و یادگیری ممکن است به سمت اهداف متفاوتی جهت‌گیری کنند و الگوهای متفاوتی از انگیزش را به وجود آورند که تئوری اهداف پیشرفت<sup>1</sup> نام دارد (کارشکی و همکاران، 1392). نظریه اهداف پیشرفت تحصیلی یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش پیشرفت و به ویژه انگیزش در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (کاپلان، فلوم، 2010) و الگوی یکپارچه‌ای از باورها را ارائه می‌کند که به روش‌های گوناگون پاسخ‌دهی به موقعیت‌های پیشرفت منجر می‌شود (ایمز، 1992). این نظریه بر این واقعیت تأکید دارد که افراد هدفمند، بهتر از افراد فاقد هدف کار می‌کنند و افراد دارای اهداف چالش‌انگیز، بهتر از افراد دارای اهداف آسان فعالیت می‌کنند (علاقه‌بند، 1371). بعضی افراد از جمله دوئک و لگت<sup>2</sup>، ایمز و آرچر<sup>3</sup> معتقدند که اهداف پیشرفت ناظر بر دلایلی است که دانشجویان برای انجام تکالیف و وظایف تحصیلی خود دارند. علاوه بر این صاحب‌نظران نظریه اهداف پیشرفت علاقه‌مند هستند بدانند که «چرا» افراد اهدافی را دنبال می‌کنند و «چه» مؤلفه‌های شناختی و محیطی فرایند انگیزشی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و چه تأثیراتی بر پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری آنان دارد (طالبی، 1389). واضعان اصلی نظریه انگیزه پیشرفت چنانکه کامیار علایی بیان می‌کند، مک کلند، اتکینسون، کلارک و لوول<sup>4</sup> هستند و تحقیق درباره اهداف پیشرفت از آمریکا نشأت گرفته است و اشاره به دلایل یا اهدافی دارد که دانشجویان هنگام درگیری با تکالیف دانشگاهی اتخاذ می‌کنند در نظریه اهداف پیشرفت تحصیلی، فرض بر این است که اهداف فراگیران پیش‌بینی‌کننده مهمی برای فرایندها و نتایج مرتبط با پیشرفت است. همچنین اهداف پیشرفت تحصیلی به اهداف اساسی یک شخص هنگامی که در زمینه‌های پیشرفت دانشگاهی (مانند

تکالیف کلاسی یا آماده‌سازی آزمون) یا غیر دانشگاهی (مانند ورزش) درگیر است، اشاره می‌کند (علایی و همکاران، 1391). دوئک (نقل از کرون و همکاران<sup>5</sup>، 2005)، ریشه هدف‌گرایی را به دو دسته هدف‌گرایی یادگیری<sup>6</sup> و هدف‌گرایی عملکرد تقسیم‌بندی می‌کند هدف‌گرایی یادگیری به تمایل فرد برای بهبود شایستگی‌هایش جهت دستیابی به مهارت‌های جدید و هدف‌گرایی عملکرد به تمایل فرد برای نشان دادن شایسته بودنش نسبت به دیگران اشاره می‌کند.

در ابتدا اهداف به دو دسته درونی و بیرونی تقسیم شدند. افراد دارای هدف‌گرایی درونی تکالیف را به خاطر چالش‌انگیز بودن، حس کنجکاوی، یا مهارت در آن انجام می‌دهند اما افرادی که دارای اهداف بیرونی هستند، تکالیف را به خاطر نمره و پاداش یا رقابت با دیگران انجام می‌دهند اهداف درونی خود به وظایف یادگیری<sup>7</sup> و اهداف تبحری<sup>8</sup> و همچنین اهداف بیرونی هم به اهداف عملکردی<sup>9</sup> تقسیم‌بندی شدند. لذا در ارتباط با اهداف پیشرفت یکی از دسته‌بندی‌های متداول از ایمز و آرچر است. آنان بیان می‌کنند که اهداف پیشرفت به جهت‌گیری معطوف به یادگیری (که با واژه‌هایی نظیر تسلط‌جویی، تکلیف‌مداری و رشد خواهی نیز معادل است) و جهت‌گیری معطوف به عملکرد (که واژه‌هایی نظیر خودمداری، توانایی‌مداری و اعتبارخواهی معادل است) تقسیم می‌شود (جوکار و لطیفیان، 1385) باور بنیادین و اعتقاد اصلی نظریه اهداف پیشرفت اثبات و نشان دادن شایستگی است. این نظریه بیان می‌کند که افراد به طور درونی انگیزش دارند تا توانایی بالای خود را نشان داده و از نشان دادن توانایی پایین خود دوری کنند (طالبی، 1389). دوئک (نقل از رستگار، 1385) اهداف پیشرفت را به دو بعد اهداف یادگیری و اهداف عملکردی تقسیم کرده است.

مطابق این دیدگاه، دانشجویانی که اهداف یادگیری را انتخاب می‌کنند عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تمرکز دارند. این افراد برای دستیابی به اهداف

5. Cron et al

6. Learning goal orientation

7. Learning task

8. Mastery goals

9. Performance goals

1. Achievement Goal Theory

2. Dweck & Leggett

3. Ames and Archer

4. McClelland, Atkinson, Clark & Lowell

نسبی و اهداف اجتناب از تلاش<sup>2</sup> را مورد توجه قرار داده‌اند و عقیده دارند که اهداف توانایی نسبی را نمی‌توانیم یک الگوی انگیزشی ناسازگار بدانیم زیرا دانشجویانی که این نوع هدف را انتخاب می‌کنند در قیاس با آنهایی که اهداف تکلیف‌مدار را انتخاب می‌کنند از موفقیت تحصیلی پائین‌تری برخوردار نیستند و بیان می‌کنند که وقتی دانشجویان در مورد توانایی‌ها و قابلیت‌هایشان دارای قضاوت‌های مطلوبی باشند، به احتمال زیاد با تکالیف درگیر می‌شوند (محسن پور و همکاران، 1385). ولی دانشجویانی که هدف از درس خواندن و انجام تکالیف را اجتناب از قضاوت‌های منفی دیگران می‌دانند، در مورد توانایی‌های خود نیز به صورت منفی قضاوت می‌کنند و برای موفقیت در امور تحصیلی شانس ندارند (رستگار، 1385). در تقسیم‌بندی الیوت و مک‌گریگور، اهداف تبحری به دو بعد تبحرگرا و تبحرگریز تقسیم شده است. در بعد تبحرگرای، افراد به دنبال رشد شایستگی‌هایشان هستند اما در بعد تبحرگریز افراد از تکالیف چالش‌برانگیز دوری می‌کنند، شکست را به عنوان کفایت نداشتن خود تلقی می‌کنند، اگرچه الیوت و مک‌گریگور، اهداف تبحری را به دو بعد تبحرگرا و تبحرگریز تقسیم می‌کنند (ریچی و همکاران، 2014) اما برخی دیگر از صاحبه نظران از جمله دوپیرات و مارین<sup>3</sup> (2005) اهداف عملکردی را در دو بعد جهت‌گیری عملکردی<sup>4</sup> و عملکرد پرهیزی<sup>5</sup> دسته‌بندی می‌کنند. اما پیش از دوپیرات و مارین این دسته‌بندی را الیوت و هاراکوویچ<sup>6</sup> انجام داده بود. او با ترکیب «شناختی - اجتماعی هدف» و نظریه «انگیزش پیشرفت»، مدلی را ارائه کرد که در آن اهداف عملکردی در قالب دو نوع جهت‌گیری عملکردی و عملکرد پرهیزی تفکیک شده است. جهت‌گیری گرایشی تبیین دیگری از نظریه کلاسیک انگیزش پیشرفت اتکینسون است اما در جهت‌گیری پرهیزی، فرد تنها برای پرهیز از شکست، تلاش می‌کند و دارای تأثیرات منفی بر انگیزش‌های درونی است. لازم به ذکر است که در جهت‌گیری گرایشی فرد خواهان بهتر بودن نسبت دیگران است اما در هدف عملکرد

خود تلاش لازم و کافی از خود نشان می‌دهند و همواره در جستجوی موقعیت‌ها و چالش‌هایی هستند که میزان یادگیری خود را ارتقاء دهند و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌ها پافشاری می‌کنند. بر طبق این دیدگاه دانشجویانی که اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز می‌کنند و می‌خواهند نشان دهند که از سایرین برترند، در نتیجه این دسته از افراد برای رسیدن به موفقیت تلاش کمی نشان داده و به راحتی در مقابل مشکلات تسلیم می‌شوند (رستگار، 1385). در سال 1988، دوتک و لگت اهداف پیشرفت را به دو دسته هدف‌گرایی تبحری و هدف‌گرایی عملکردی تقسیم می‌کنند. در هدف‌گرایی تبحری، فرد برای تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت خود تلاش می‌کنند و به دنبال تکوین شایستگی‌های خود یا فهم بیشتر موضوع است. در این جهت‌گیری، ارتقای یادگیری و توانایی از طریق تلاش ذاتا ارزشمند است اما در هدف‌گرایی عملکردی، فرد به نشان دادن توانایی‌های خود تمایل دارد و برتری یافتن بر دیگران به ویژه با کمترین تلاش از نگرانی عمده فرد محسوب می‌شود (جوکار، 1384). محوریت این جهت‌گیری اثبات توانایی خود به دیگران، دوری جستن از قضاوت نامطلوب و توجه به مقایسه‌های اجتماعی قرار دارد (زارع و سامانی، 1387). ایمز نیز دو نوع اهداف پیشرفت (تبحری و عملکردی) را مورد توجه قرار داده است (ایمز، 1992) دانشجویانی که اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند، همواره تأکیدشان بر توانا به نظر رسیدن و احساس ارزشمندی است؛ در مقابل آنهایی که اهداف تبحری انتخاب می‌کنند از درگیر شدن و رویارویی با موقعیت‌های دشوار هیچ ترس و واهمه‌ای ندارند بلکه تکالیف تحصیلی خود را دوست دارند و معتقدند که با تلاش بیشتر، موفقیت‌های بیشتری را کسب می‌کنند (طالبی، 1389). طبق نظر الیوت، مک‌گریگور و گیبل<sup>1</sup> اهداف پیشرفت به دو گروه اهداف تبحری و عملکردی تقسیم می‌شود (الیوت و همکاران، 1999).

البته برخی دیگر از نظریه‌ها از جمله میگلی و اوردان (نقل از محسن پور و همکاران، 1385) در تقسیم‌بندی اهداف پیشرفت، سه بعد اهداف تکلیف‌مدار، اهداف توانایی

2. Performance avoidance goals  
3. Dupeyrat and Mariné  
4. Performance Approach  
5. Performance - Avoidance  
6. Elliot and Harachkiewicz

1. Elliot, McGregor and Gable

در کمیسیون فنی تدوین استاندارد آموزش الکترونیکی مؤسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران الگوبرداری شده است. کارشکی بیان می‌کند که پرسش‌نامه اهداف پیشرفت را گروهی از پژوهشگران برجسته دانشگاه میسینگان طراحی و به کار برده‌اند. در همه تحقیقات آنان شاخص‌های روان‌سنجی ابزار رضایت‌بخش بوده است و همچنین گزارش می‌کنند که آلفای کرانباخ<sup>5</sup> در همه نمونه‌ها بالاتر از 0/70 و اغلب بالاتر از 0/80 بوده است. او همچنین در پژوهش نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی پایایی پرسش‌نامه کلی را 0/87 و ضریب آلفای کرانباخ هر کدام از خرده‌مقیاس‌ها را برابر با 0/76، 0/84 و 0/87 به دست آورده است (کارشکی، 1387). همچنین کمیسیون فنی تدوین استاندارد آموزش الکترونیکی مؤسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران<sup>6</sup>، ویژگی‌های یادگیرنده را به صورت زیر بیان می‌کند:

- دروس تحت وب را مطالعه و در صورت لزوم بتواند به درس، مطالب جدیدی اضافه کند.
- تکالیف درسی را به صورت متعامل انجام دهد و در آزمون‌های خود ارزیابی شرکت کند.
- از ابزارهای پرسش و پاسخ هم‌زمان و غیرهم‌زمان در نظر گرفته شده استفاده کند و موارد ضعف درسی خود را بدین صورت پوشش دهد.
- از سایر پایگاه‌های اطلاع‌رسانی مرتبط با موضوع یادگیری با هدف تقویت پژوهشی اندوخته‌های خود استفاده کند.
- به همراه سایر فراگیران از امکانات گوناگون تعامل مستقیم و مشارکت در یادگیری مانند گپ، گپ صوتی و تصویری استفاده کند.
- در تالارهای گفتگو گروهی دربارهٔ مباحث درسی فعالانه شرکت کند و مستمر مطالب مورد نظر خود را به سایر اعضا ارسال کند.
- در تالارهای گفتگو گروهی دربارهٔ مباحث پروژه و آزمایشگاهی یا تکالیف گروهی فعالانه شرکت کند و مستمر مطالب مورد نظر خود را به سایر اعضا ارسال کند.

پرهیزی، در عین حال که فرد نمی‌خواهد بهترین باشد اما تمایلی به شکست هم ندارد و دغدغهٔ اصلی فرد آن است که دیگران متوجه بی‌کفایتی یا ناتوانی او نشوند (جوکار، 1384). چنانکه رستگار (1385) ذکر می‌کند یکی دیگر از تقسیم‌بندی‌های اهداف پیشرفت متعلق به ایوت و چورج<sup>1</sup>، ایوت و هاراکوایچ<sup>2</sup> است. این صاحبه نظران، چارچوب سه وجهی از اهداف تبحری، اهداف رویکرد عملکرد و اهداف اجتناب عملکرد را ارائه داده‌اند. بر طبق نظر این صاحبه نظران، دانشجویانی که اهداف رویکرد عملکرد دارند، بر نشان دادن شایستگی، به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب و تمرکز بر تکالیف درسی تأکید می‌کنند؛ در صورتی که دانشجویان با اهداف اجتناب عملکرد بر اجتناب از نشان دادن نداشتن شایستگی و توجه بر اجتناب از شکست معطوف است<sup>3</sup> و سرانجام دانشجویانی که اهداف تبحری را انتخاب می‌نمایند بر توسعهٔ مهارت‌ها و یادگیری‌های خود و تبحر یافتن تأکید می‌کنند. ایوت و مک‌گریگور (2008) چهار نوع اهداف پیشرفت شامل اهداف تبحری رویکردی، تسلط اجتنابی، عملکرد رویکردی و عملکرد اجتنابی را تعریف می‌کنند. با توجه به پژوهش‌های مذکور، در این پژوهش سعی شده تا با ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامهٔ اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی مشخص شود که دانشجویان مجازی درس آمار استنباطی پیشرفته دانشگاه پیام نور چگونه دربارهٔ یادگیری تکالیف درسی و عملکردشان فکر می‌کنند.

## روش پژوهش

روش اجرای این پژوهش توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح پژوهش از نوع همبستگی به شمار می‌رود. جامعهٔ آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان مجازی درس آمار استنباطی پیشرفته دانشگاه پیام نور است. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی و حذف پرسش‌نامه‌های ناقص، تعداد 127 پرسش‌نامه مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش، برای طراحی و روان‌سنجی پرسش‌نامه اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی، از مقیاس 18 سؤالی جهت‌گیری هدفی میدگلی و همکاران<sup>4</sup> و ویژگی‌های یادگیرنده مطرح شده

5. Cronbach's Alpha

6. [http://irlms.ir/pluginfile.php/2428/mod\\_resource/content/0/10000.pdf](http://irlms.ir/pluginfile.php/2428/mod_resource/content/0/10000.pdf)

1. Elliot and Church

2. Elliot and Harachkiewicz

3. Gonida EN, Voulala K, kiosseoglou G

4. Midgley et al

جدول 1. ماتریس بار عاملی بعد از چرخش پرسش‌نامه اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی (تحلیل عاملی اکتشافی)

گویه‌ها	تبحری	عملکردی	اجتنابی
1. من علاقه‌مندم دروس تحت وب و محتوای الکترونیکی را مطالعه کنم که از آنها چیزی یاد بگیرم حتی اگر اشتباهاتی در آنها داشته باشم.	0/638		
2. یک دلیل مهم برای اینکه چرا محتوا را به صورت الکترونیکی مطالعه می‌کنم این است که در صورت لزوم بتوانم به محتوا، مطالب جدیدی اضافه کنم.	0/781		
3. من به پایگاه اطلاعاتی علمی و تخصصی در محیط وب (Eric, Pub Med, Iran Doc, پایگاه اطلاعاتی استنادی جهان اسلام، پایگاه استنادی Scopus, Google Scholar, Mag Iran) علاقه‌مندم زیرا واقعا مرا به تقویت پژوهشی اندوخته‌های خود وادار می‌کند.	0/575		
4. یک دلیل مهم برای اینکه از ابزارهای پرسش و پاسخ هم‌زمان (چت متنی، تلفن، ویدئوکنفرانس، شبکه‌های اجتماعی برخط) و غیر هم‌زمان (مواد چاپی، ویدئو، ایمیل، سی دی، دی وی) استفاده می‌کنم این است که ضعف درسی خود را پوشش دهم.	0/658		
5. من در یادگیری مشارکتی در سیستم‌های آموزشی برخط فعالانه شرکت می‌کنم چون علاقه‌مندم مطالب مورد نظر خود را به طور مستمر به سایر اعضا ارسال کنم.	0/646		
6. یک دلیل مهم برای اینکه چرا در تالارهای گفتگوی گروهی درباره مباحث آزمایشگاهی یا تکالیف گروهی فعالانه شرکت می‌کنم این است که از انجام آنها لذت می‌برم.	0/595		
7. اگر در تالارهای گفتگو گروهی درباره مباحث درسی تنها کسی باشم که بتوانم به سؤالات استاد پاسخ دهم، احساس واقعا خوبی خواهم داشت.	0/544		
8. این نکته برایم مهم است که دانشجویان در تالارهای گفتگو گروهی، فکر کنند که من تکالیف گروهی را خوب انجام می‌دهم.	0/683		
9. من دوست دارم بهتر از سایر دانشجویان در تقویت پژوهشی اندوخته‌های خود از پایگاه اطلاعاتی علمی و تخصصی تحت وب (Eric, Pub Med, Iran Doc, پایگاه اطلاعاتی استنادی جهان اسلام، پایگاه استنادی Scopus, Google Scholar, Mag Iran) استفاده کنم.	0/671		
10. اگر در استفاده از ابزارهای هم‌زمان (چت متنی، تلفن، ویدئوکنفرانس، شبکه‌های اجتماعی برخط) و غیر هم‌زمان (مواد چاپی، ویدئو، ایمیل، سی دی، دی وی) بهتر از سایر دانشجویان عمل کنم، احساس موفقیت می‌کنم.	0/714		
11. من باید خودم را این گونه به استادم نشان دهم که در دروس تحت وب و محتوای الکترونیکی باهوش‌تر از دانشجویان دیگر کلاس هستم.	0/668		
12. برای من مهم است که تکالیف درسی را به صورت متعامل و بهتر از دیگر دانشجویان انجام دهم.	0/523		
13. برای من خیلی مهم است که در تالارهای گفتگو گروهی درباره پروژه و مباحث آزمایشگاهی یا تکالیف گروهی، دیر فهم به نظر نرسم.	0/653		
14. یک دلیل مهم برای اینکه از ابزارهای هم‌زمان (تلفن، ویدئوکنفرانس، شبکه‌های اجتماعی برخط) و غیر هم‌زمان (مواد چاپی، ویدئو، ایمیل، سی دی، دی وی) استفاده می‌کنم، این است که شرمنده و خجالت‌زده نشوم.	0/719		
15. دلیل اینکه از ابزارهای مشارکت در یادگیری مانند چت نوشتاری، صوتی و تصویری استفاده می‌کنم این است که دیگران فکر نکنند من مبتدی یا ناآشنا به فناوری هستم.	0/612		
16. دلیل فعال نبودن من در تالارهای گفتگو گروهی درباره مباحث درسی این است که پیش دیگران دیر فهم به نظر نرسم.	0/681		
17. یکی از اهداف اساسی من این است که، این گونه به نظر نرسم که نمی‌توانم از پایگاه‌های اطلاعات علمی تحت وب استفاده کنم	0/754		

این پژوهش به صورت زیر اجرا شد: در مرحله اول با استفاده از نسبت روایی محتوایی لاواشی<sup>1</sup> مورد بررسی قرار گرفت؛ بنابراین از هفت عضو هیئت علمی رشته‌های روان‌شناسی، برنامه‌ریزی درسی و آموزشی خواسته شد تا

جدول 2. بار عاملی استاندارد پرسش‌نامه اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی (تحلیل عاملی تأییدی)

گویه‌ها	تبحری	عملکردی	اجتنابی
1. من علاقه‌مندم دروس تحت وب و محتوای الکترونیکی را مطالعه کنم که از آنها چیزی یاد بگیرم حتی اگر اشتباهاتی در آنها داشته باشم.	0/616		
2. یک دلیل مهم برای اینکه چرا محتوا را به صورت الکترونیکی مطالعه می‌کنم این است که در صورت لزوم بتوانم به محتوا، مطالب جدیدی اضافه نمایم	0/589		
3. من به پایگاه اطلاعاتی علمی و تخصصی در محیط وب (Iran Doc, Pub Med, Eric) پایگاه اطلاعاتی استنادی جهان اسلام، پایگاه استنادی (Mag Iran, Google Scholar, Scopus) علاقه‌مندم زیرا واقعا مرا به تقویت پژوهشی اندوخته‌های خود وادار می‌کند.	0/529		
4. یک دلیل مهم برای اینکه از ابزارهای پرسش و پاسخ هم‌زمان (چت متنی، تلفن، ویدئو کنفرانس، شبکه‌های اجتماعی برخط) و غیر هم‌زمان (مواد چاپی، ویدئو، ایمیل، سی دی، دی وی دی) استفاده می‌کنم این است که ضعف درسی خود را پوشش دهم	0/449		
5. من در یادگیری مشارکتی در سیستم‌های آموزشی برخط فعالانه شرکت می‌کنم چون علاقه‌مندم مطالب مورد نظر خود را به طور مستمر به سایر اعضا ارسال نمایم.	0/630		
6. یک دلیل مهم برای اینکه چرا در تالارهای گفتگوی گروهی درباره مباحث آزمایشگاهی یا تکالیف گروهی فعالانه شرکت می‌کنم این است که از انجام آنها لذت می‌برم.	0/580		
7. اگر در تالارهای گفتگو گروهی درباره مباحث درسی تنها کسی باشم که بتوانم به سوالات استاد پاسخ دهم، احساس واقعا خوبی خواهم داشت.	0/451		
8. این نکته برایم مهم است که دانشجویان در تالارهای گفتگو گروهی، فکر کنند که من تکالیف گروهی را خوب انجام می‌دهم.	0/445		
9. من دوست دارم بهتر از سایر دانشجویان در تقویت پژوهشی اندوخته‌های خود از پایگاه اطلاعاتی علمی و تخصصی تحت وب (Iran Doc, Pub Med, Eric) پایگاه اطلاعاتی استنادی جهان اسلام، پایگاه استنادی (Mag Iran, Google Scholar, Scopus) استفاده کنم.	0/560		
10. اگر در استفاده از ابزارهای هم‌زمان (چت متنی، تلفن، ویدئو کنفرانس، شبکه‌های اجتماعی برخط) و غیر هم‌زمان (مواد چاپی، ویدئو، ایمیل، سی دی، دی وی دی) بهتر از سایر دانشجویان عمل کنم، احساس موفقیت می‌کنم.	0/665		
11. من باید خودم را این گونه به استاد نشان دهم که در دروس تحت وب و محتوای الکترونیکی باهوش‌تر از دانشجویان دیگر کلاس هستم.	0/610		
12. برای من مهم است که تکالیف درسی را به صورت متعامل و بهتر از دیگر دانشجویان انجام دهم..	0/500		
13. برای من خیلی مهم است که در تالارهای گفتگو گروهی درباره پروژه و مباحث آزمایشگاهی یا تکالیف گروهی، دیر فهم به نظر نرسم.	0/727		
14. یک دلیل مهم برای اینکه از ابزارهای هم‌زمان (تلفن، ویدئو کنفرانس، شبکه‌های اجتماعی برخط) و غیر هم‌زمان (مواد چاپی، ویدئو، ایمیل، سی دی، دی وی دی) استفاده می‌کنم، این است که شرمنده و خجالت‌زده نشوم.	0/774		
15. دلیل اینکه از ابزارهای مشارکت در یادگیری مانند چت نوشتاری، صوتی و تصویری استفاده می‌کنم این است که دیگران فکر نکنند من مبتدی یا ناآشنا به فناوری هستم.	0/447		
16. دلیل فعال نبودن من در تالارهای گفتگو گروهی درباره مباحث درسی این است که پیش دیگران دیرفهم به نظر نرسم.	0/456		
17. یکی از اهداف اساسی من این است که، این گونه به نظر نرسم که نمی‌توانم از پایگاه‌های اطلاعات علمی تحت وب استفاده کنم	0/487		

دیگری تبیین می‌شوند. جدول شماره 1 ماتریس عاملی پس از چرخش در تحلیل عاملی اکتشافی را نشان می‌دهد. لازم به ذکر است که در مرحله کنار گذاشتن گویه‌هایی که روابطی ضعیف با عوامل استخراج شده دارند یا به روشنی بر بیش از یک عامل باردار می‌شوند، بار عاملی 0/50 به عنوان ملاک در نظر گرفته شد و گویه 15 به دلیل داشتن بار عاملی کمتر از 0/50 از پرسش‌نامه حذف شد و تعداد گویه‌ها از 18 به 17 گویه تقلیل یافت. به اعتقاد بوهرنستات، آخرین مرحله آزمون اعتبار سازه وسیله اندازه‌گیری، بررسی شاخص‌های نیکویی برازش با داده‌های مشاهده شده است. این مرحله با استفاده از نرم‌افزار AMOS و روش تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و نتایج شاخص‌های کای اسکوتر<sup>5</sup> و درجه آزادی<sup>6</sup> مدل به ترتیب 105/948 و 87، مقدار P برابر 0/082 و مقدار آماره  $\chi^2 / df$  برابر 1/217 نشان داد که مدل تحلیل عاملی تأییدی، از برازندگی قابل قبولی برخوردار است و در جدول شماره 2 بار عاملی گویه‌های اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی بعد از انجام تحلیل عاملی تأییدی، گزارش شده است.

بار عاملی استاندارد مربوط به گویه 1 ( $T=5/690$  و  $\beta=0/616$ )، گویه 2 ( $T=5/696$  و  $\beta=0/589$ )، گویه 3 ( $T=5/429$  و  $\beta=0/529$ )، گویه 4 ( $T=4/726$  و  $\beta=0/449$ )، گویه 5 ( $T=5/862$  و  $\beta=0/630$ ) و گویه 6 ( $T=5/690$  و  $\beta=0/580$ ) با مؤلفه اهداف تبحری در آموزش الکترونیکی، معناداری است.

بار عاملی استاندارد مربوط به گویه 7 ( $T=4/969$  و  $\beta=0/451$ )، گویه 8 ( $T=4/473$  و  $\beta=0/445$ )، گویه 9 ( $T=4/494$  و  $\beta=0/560$ )، گویه 10 ( $T=4/923$  و  $\beta=0/665$ )، گویه 11 ( $T=4/672$  و  $\beta=0/610$ ) و گویه 12 ( $T=4/969$  و  $\beta=0/500$ )، با مؤلفه اهداف عملکردی در آموزش الکترونیکی، معناداری است.

بار عاملی استاندارد مربوط به گویه 13 ( $T=5/695$  و  $\beta=0/727$ )، گویه 14 ( $T=5/689$  و  $\beta=0/774$ )، گویه 16 ( $T=5/018$  و  $\beta=0/447$ )، گویه 17 ( $T=5/155$ ) و

درباره هریک از گویه‌های پرسش‌نامه اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی اظهار نظر کنند؛ سپس پرسش‌نامه در یک مقیاس کوچک به صورت مقدماتی اجرا شد و قابلیت فهم و اشکالات احتمالی آن مورد ارزیابی قرار گرفت. بعد از اجرای مقدماتی و رفع اشکالات، با جلب اعتماد و دادن اطمینان از محرمانه بودن نتایج، از دانشجویان خواسته شد تا با دقت و صداقت به گویه‌ها پاسخ دهند آنها در تکمیل پرسش‌نامه‌ها آزاد بودند. به آنان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنان محرمانه خواهد بود. ضمن این که شرکت‌کنندگان از اهداف و اهمیت تحقیق آگاه شدند و با رضایت و آگاهانه در تحقیق شرکت کردند؛ همچنین پژوهشگر بیان کرد که شرکت‌کنندگان می‌توانند در هر مرحله از پژوهش، از شرکت در آن انصراف دهند.

#### یافته‌ها

در مرحله اول با توجه به اینکه اندازه کیزر میر الکین<sup>1</sup> محاسبه شده برابر با 0/759 که از مقدار 0/5 بزرگ‌تر است؛ بنابراین از لحاظ کفایت نمونه‌برداری، مشکلی برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی، وجود ندارد. آزمون بارتلت<sup>2</sup> نیز با  $X^2$  برابر با 952/907 در سطح  $\alpha=0/0001$  معنادار شده است که بیانگر معناداری ماتریس داده‌ها و وجود حداقل شرط لازم جهت انجام تحلیل عاملی در مورد ماتریس داده‌های تحقیق است. در مرحله تصمیم‌گیری در مورد تعداد عوامل مورد نیاز برای تبیین متغیرهای مشاهده شده، سه عامل اساسی اهداف تبحری، عملکردی و اجتنابی در آموزش الکترونیکی به دلیل مقدار ارزش ویژه بزرگ‌تر از یک انتخاب شدند. سومین مرحله بوهرنستات آزمودن راه‌حل‌های چرخشی و غیر چرخشی به منظور تصمیم‌گیری در مورد عوامل است. با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی<sup>3</sup> و چرخش واریماکس<sup>4</sup>، سه عامل به دست آمد و عامل‌های سه‌گانه در مجموع، 51/330 درصد از کل واریانس پرسش‌نامه اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی را تبیین می‌کند و بقیه 48/67 درصد، به وسیله عوامل

1. Kiser Mayer Olkin
2. Bartlett's Test
3. Component Matrix
4. Varimax Rotated

5. Chi-Square  
6. Degree of Freedom

$(\beta=0/456)$  و گویه 18 ( $T=5/695$  و  $\beta=0/487$ ) با مؤلفه اهداف اجتنابی در آموزش الکترونیکی، معناداری است.

### نتیجه‌گیری و بحث

در این مطالعه به ساخت و بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی پرداخته شد. هدف مطالعه در درجه اول، تهیه پرسش‌نامه با توجه به نظریه‌ها و تقسیم‌بندی اهداف پیشرفت و هدف دیگر ارزیابی اعتبار پرسش‌نامه بود. برای اندازه‌گیری مؤلفه‌های اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی از مراحل که درباره ارزیابی اعتبار سازه پرسش‌نامه بوهرنستات مرسوم است، استفاده شد. نتایج تحقیق عاملی اکتشافی نشان داد که سه مؤلفه دارای بیشترین ارزش ویژه هستند؛ در نتیجه از نظر ساختار عاملی با برخی پژوهش‌های قبلی همسو و سازگار است. نتایج نشان داد که یکی از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی، بعد تبحری است که در پژوهش‌های مختلف (یوفارد و همکاران، 2005؛ دوئک و لگت، 1988؛ الیوت و همکاران، 1999؛ الیوت و مک‌گریگور، 2001؛ رستگار، 1385؛ کارشکی، 1387) به آن اشاره شده است الیوت و چورچ، الیوت و هاراکویچ، در پژوهش‌های خود، بعد تبحری را یکی از ابعاد اهداف پیشرفت می‌دانند (نقل از رستگار، 1385). بنابراین می‌توان این نتیجه را همسو با نتایج پژوهش‌های مذکور تلقی کرد. نکته قابل توجه در این پژوهش این است که دانشجویان پسر، بیشتر از دانشجویان دختر به هدف‌گرایی تبحری در آموزش الکترونیکی تمایل دارند؛ به عبارت دیگر پسران بیشتر از دختران تلاش می‌کنند که به دنبال تکوین شایستگی‌های خود یا فهم بیشتر موضوعات مرتبط با رشته تحصیلی خود باشند و تمایل بیشتری برای انجام تکالیف چالش برانگیز دارند و همواره تکالیفی را که از دشواری بیشتری برخوردار است، انتخاب می‌کنند. در اکثر تحقیقات از جهت‌گیری عملکردی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت نام برده شده است و حتی در تقسیم‌بندی اولیه اهداف به بیرونی و درونی، از اهداف عملکردی به عنوان اهداف بیرونی نام برده شده است. نتایج تحقیق حاضر نیز نشان داد که اهداف عملکردی یک از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی است. در تأیید این یافته می‌توان از نتایج پژوهش‌های (ایمز،

1992؛ الیوت و همکاران، 1999؛ یوفارد و همکاران، 2005؛ الیوت و مک‌گریگور، 2001؛ دوئک و لگت، 1988؛ کارشکی، 1387؛ رستگار، 1385) نام برد. لازم به ذکر است که بررسی و مقایسه گویه‌هایی که دانشجویان پسر و دختر پاسخ داده‌اند، نشان داد که دختران گرایش بیشتری به سمت اهداف عملکردی دارند به عبارت دیگر دختران بیشتر از پسران بر توانا به نظر رسیدن و احساس ارزشمندی خود تأکید می‌کنند و همواره علاقه‌مند هستند که سایر افراد درباره آنان قضاوت‌های مطلوب داشته باشند و شاید به همین دلیل است که بیشتر از پسران بر تمرکز در تکالیف درسی تأکید می‌کنند. در نهایت نتایج تحقیق نشان داد که اهداف اجتنابی از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت است، لذا نتایج تحقیقات (رستگار، 1385؛ محسن‌پور و همکاران، 1385؛ الیوت و مک‌گریگور، 2001؛ کارشکی، 1387) همسو با نتیجه پژوهش حاضر است این نکته را باید یادآور شد که پاسخ‌های دانشجویان پسر و دختر به پرسش‌نامه نشان داد که هر دو دسته از شکست دوری می‌کنند و ممکن است شکست را به عنوان بی‌کفایتی خود تلقی کنند. در بررسی پیشینه اهداف پیشرفت در بیشتر دسته‌بندی‌ها، اهداف عملکردی به عنوان بیشترین مؤلفه‌ای که مورد تأکید است و اهداف اجتنابی به عنوان کمترین مؤلفه در پیشینه‌های پژوهش مشاهده شد. در پژوهش حاضر در تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، هر سه بعد دارای ارزش ویژه بالاتر از یک بودند؛ بنابراین هیچ کدام از ابعاد حذف نشدند و تنها گویه 15 مربوط به مؤلفه اهداف اجتنابی در آموزش الکترونیکی به علت بار عاملی کمتر از  $0/50$  حذف شد. به طور کلی می‌توان گفت که پرسش‌نامه اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی از اعتبار سازه نسبتاً خوبی در مطالعات مربوط به دانشجویان ایران برخوردار است و انعکاس روشنی از انگیزش دانشجویان در زمینه آموزش و یادگیری الکترونیکی است و تأییدی برای کاربردی بودن آن در تحقیقات داخلی مربوط به اهداف پیشرفت در حوزه آموزش مجازی است. پژوهشگر در پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود؛ مثلاً در پژوهش حاضر تنها به بررسی ابعاد اهداف پیشرفت تحصیلی در آموزش الکترونیکی پرداخته شد اما متغیرهای جمعیت‌شناختی و برخی از عوامل روان‌شناختی یا عوامل محیطی که بر انگیزه دانشجویان در آموزش و یادگیری الکترونیکی موثر است در



سنجش اهداف پیشرفت در دیگر مقاطع یا رشته‌های دیگر نیازمند اجرای پرسش‌نامه دیگری است. به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که موضوعات دیگری نظیر خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اعتماد به نفس مورد پژوهش قرار گیرد.

درگیری تحصیلی در بین دانشجویان رشته مهندسی کامپیوتر استان فارس. طرح پژوهشی دانشگاه پیام نور استان فارس. علاقه‌بند، علی (1371). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی، انتشارات بعثت، چاپ اول.

علائی خرایم، رقیه؛ محمد نریمانی و سارا، علائی خرایم (1391). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، شماره 3، 104-85.

کارشکی، حسین؛ بهمن آبادی، سمیه؛ بلوچ‌زاده، فاطمه (1392). تعیین نقش اهداف پیشرفت در میانجی‌گری رابطه ساختار ارزشیابی کلاسی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان: یک مطالعه توصیفی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، 13، 123-133.

کارشکی، حسین (1387). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، تازه‌های علوم شناختی، سال 10، شماره 3.

محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ کیامنش، علیرضا (1385). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال 5، شماره 16.

این پژوهش کنترل نشد. این نکته را نباید فراموش کرد که اعتبار بخشی هر پرسش‌نامه به نمونه‌ای که داده‌ها از آن مشتق شده‌اند، بستگی دارد. نمونه این پژوهش، دانشجویان مجازی درس آمار استنباطی پیشرفته دانشگاه پیام نور بودند؛ بنابراین پژوهش در مقطع دانشگاهی انجام شد و جهت

## منابع

ادیب حاج باقری، محسن و دیانتی، منصور (1383). تناسب شخصیتی دانشجویان پرستاری برای تحصیل و کار در این حرفه. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، 4، 5-11.

جوکار، بهرام (1384). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز، فصلنامه علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره 22، شماره 4.

جوکار، بهرام؛ لطیفیان، مرتضی (1385). رابطه ابعاد هویت و جهت‌گیری هدف در گروهی از دانش‌آموزان پیش دانشگاهی شهرستان‌های شیراز و یاسوج. فصلنامه علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره 25، شماره 4.

رستگار، احمد (1385). رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران.

زارع، مریم؛ سامانی، سیامک (1387). بررسی نقش انعطاف‌پذیری و انسجام خانواده در هدف‌گرایی فرزندان، فصلنامه خانواده‌پژوهی، سال 4، شماره 13.

طالبی، سعید (1389). ارایه مدل علی پیشرفت تحصیلی با تأکید بر خودکارآمدی رایانه، یادگیری خودتنظیمی و مؤلفه‌های

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals Structure and Students Motivation. *Journal of Educational Psychology*. 80 (3):260-267.

Bouffard, T.; Bouchard, M. & Goulet, G. Denoncourt I, Couture N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International Journal of Psychology*. 2005; 40, 373-384.

Cron, WL.; Slocum, JW.; VandeWalle, D. & Fu, Q. (2005). The role of goal orientation on negative emotions and goal setting when initial performance falls short of one's performance goal. [citd 2005].

Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cogni-

tive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*. 30(1): 43-59.

Dweck, CS. & Leggett, EL. A. (1988). Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*. 95(2): 256-73.

Elliot, AJ. & McGregor, H. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 80(3): 501-519.

Elliot, A. & McGregor, H.A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies. And exam performance: A mediational analysis.[citd 2014].

- Gonida, EN.; Voulala, K. & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*. 19, 53-60.
- Kaplan, A. & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*. 5(1): 50-67.
- Richey, JE.; Bernacki, ML.; Belenky, DM. & Malach, T. (2014). Relating a Task-Based, Behavioral Measure of Achievement Goals to Self-Reported Goals and Performance in the Classroom. [citd 2014].
- Wang, CK.; John, B.; Stuart, JH. & Elliot, AJ. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*. 8, 147-168.