

نقش جهت گیری اهداف در موفقیت تحصیلی دانش آموزان (مورد مطالعه: دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم)

شکوفه شریعت پناه^{1*}؛ علی مشهدی²

1. کارشناس ارشد، مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان

2. دانشیار، گروه روان شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

تاریخ دریافت: 1394/04/10 تاریخ پذیرش: 1394/11/03

The Role of Goal-Orientation on Students' Educational Improvements (Case Study of Female Students in higher education)

S. Shariatpanah^{*1}; A. Mashhadi²

1. M.A., Consultation, Islamic Azad University, Quchan Branch

2. Associate Professor, Psychology, Ferdowsi University of Mashhad

Received: 2016/01/23

Accepted: 2015/07/01

Abstract

These days, students' educational improvement is regarded as one of the most significant factors for evaluating the educational systems; therefore, it is inevitable to consider the impact of educational improvement evaluation on upgrading productivity and improve the effectiveness of educational system. The present study was done with the focus on investigating the roles of implicational intelligence theories and on students' educational improvement. The research method is descriptive and the research plan is a kind of correlational plans which was done in 1393/2014. 332 female students (204 students in State-elected Schools (61.4%) and 128 students in Shahed Schools (38.6%)) were under investigation. The investigation was done according to the scale of implicational intelligence theories (ITIS) scale. Data was analyzed using SPSS software and multi-regression method. The regression analysis showed that the amount of multi-correlation coefficient between implicational intelligence theories and the students' educational improvement is 0.61; the amount of R^2 is 0.38. Also 38% variance marks of students' educational improvement can be explained according to implicational intelligence theories. The results of this research, for educational improvement marks in improvement on educational system, should pay attention to implicational intelligence theories in education.

Keywords

Theory of Goal - Achievement, Goals, Educational Improvement.

چکیده

با توجه به اینکه بررسی آگاهانه عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی می‌تواند به بهبود بخشی کارایی دانش آموزان و در نتیجه افزایش بهره‌وری تحصیلی آنان کمک کند؛ پژوهش حاضر با هدف نقش اهداف پیشرفت در موفقیت تحصیلی دانش آموزان صورت گرفت. روش پژوهش همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر مشهد بودند (سال تحصیلی 92-93). تعداد 332 نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و مقیاس جهت‌گیری هدف را تکمیل کردند. داده‌های پژوهش با آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. یافته‌ها: 1. رابطه اهداف عملکردی - گرایشی ($t=-0/58$, $p<0/001$) و عملکردی - اجتنابی ($t=-0/55$, $p<0/001$) با موفقیت تحصیلی دانش آموزان منفی و معنادار بود. 2. در حالی که بین اهداف تسلط - گرایشی ($t=0/60$, $p<0/001$) و تسلط - اجتنابی ($t=0/61$, $p<0/001$) با نمرات پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود داشت 3. 44 درصد واریانس نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان از طریق اهداف پیشرفت قابل تبیین بود. 4. از بین اهداف چهارگانه پیشرفت، فقط هدف تسلط - گرایشی ($t=3/45$, $p<0/001$) قادر به پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانش آموزان بود ($t=3/45$, $p<0/001$). با توجه به نقش اهداف انتخابی دانش آموزان در افزایش عملکرد تحصیلی آنان توجه به اهداف گرایشی در راستای یادگیری عمیق‌تر آنان توصیه می‌گردد.

واژه‌های کلیدی

پیشرفت تحصیلی، اهداف، نظریه جهت‌گیری هدف.

مقدمه

یکی از معیارهای اصلی کارایی نظام آموزش و پرورش هر کشور، میزان موفقیت تحصیلی فراگیران است. شاید به علت همین باشد که نظریه‌پردازان تربیتی بسیاری از پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی متمرکز کرده‌اند (آلومیان¹ و آيو²، 2004). بررسی وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان در نقاط مختلف کشور نشان می‌دهد که فاصله زیادی بین نتایج مورد انتظار، میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان وجود دارد (بازرگان و گودرزی، 1379؛ بازرگان، صادقی و لوانسانی، 1382). این در حالی است که به‌سازی کیفیت یادگیری در دبیرستان‌ها مستلزم بازنگری در سیاست‌های آموزشی است (راگ، 1383: 17) و نتایج پژوهش‌های متعدد حاکی از این امر است که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه می‌تواند درصد قابل توجهی از پیشرفت آینده‌شان را تبیین نماید (کرم‌دوست، زندوانیان و ابوالقاسمی، 1385). بنابراین بررسی آگاهانه عوامل مختلف می‌تواند به بهبود بخشی کارایی دانش‌آموزان و در نتیجه افزایش بهره‌وری آنان کمک کند (جیتندرا³، دوپاول⁴، سومکی⁵، ترسکو⁶، 2008). مفهوم موفقیت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از جمله مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت معاصر است که همچنان مورد توجه بسیاری از متخصصین حوزه تعلیم و تربیت است و می‌توان از آن به عنوان شاخص عمده سنجش کیفیت آموزش و پرورش یاد کرد (ون استوم، هل و چامورو⁷، 2011) و میزان دستیابی فراگیران به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده را نشان می‌دهد (اوستین و گوستافسون⁸، 2006). طبق مبانی نظری، عوامل شناختی (دجیست و براون، 2011) و انگیزشی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی است (اسیف⁹، 2011) و بررسی پیشینه تجربی در این زمینه حاکی از تأثیر رویکرد یادگیری عمیق (الیوت و تراش¹⁰، 2001 و اتیل، 2005)، خود پنداره (پاری¹¹، 2006)، مهارت خودگردانی (هاراکویچ و همکاران، 2000) و خودکارآمدی

تحصیلی (تورنر، کاندلر و هفر¹²، 2009) بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان بوده است. لذا، فهم فرایندهای انگیزشی و شناختی مؤثر در عملکرد تحصیلی و روابط متقابل این فرایندها از جمله موضوعات مطرح بوده و با در نظر گرفتن مؤلفه‌های انگیزشی در کنار مؤلفه‌های شناختی، به نحو واقع‌بینانه‌تری می‌توان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین نمود (گرن¹³ و دوئک، 2003).

واضح است که کارایی مطلوب دانش‌آموزان نیازمند توجه به طرز تلقی و نگرش دانش‌آموزان است. از برجسته‌ترین موضوعات در زمینه انگیزش پیشرفت، موضوع جهت‌گیری‌های هدف است (آدامز¹⁴، جرهارت¹⁵، میلرز¹⁶، رابرتز¹⁷، 2009) و بر پایه این فرض استوار است که رفتار انسان هدفمند است و به وسیله اهداف، فرد هدایت می‌شود؛ بنابراین، اهداف، مسیر رفتار، شناخت و انگیزه دانش‌آموزان را مشخص و هدایت می‌کند تا درگیر فعالیت‌ها و تکالیف تحصیلی شوند (گرن¹⁸ و دویک، 2003). لذا، این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین لحاظ تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (هاراکویچ و بارون، تاور¹⁸، الیوت، 2002). آیمز¹⁹ (1992) نیز جهت‌گیری هدف را به صورت الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد تعریف می‌کند که مقاصد رفتاری فرد را تعیین کرده و سبب می‌شود تا نسبت به برخی از موقعیت‌ها گرایش بیشتری داشته و در آن شرایط به گونه‌ای خاص عمل نماید (بوسارت²⁰، دومن²¹، بایز²²، ورشورن²³، 2011)؛ بنابراین، این اهداف از طریق راه‌های گوناگونی همچون نزدیک شدن، درگیر شدن و توجه به فعالیت‌های الگوی پیشرفت نمایان می‌شوند (فادللمولا²⁴، 2010). تلاشی که یادگیرندگان در تکلیف یادگیری نشان می‌دهند و نوع راهبردهایی که استفاده می‌کنند تحت تأثیر جهت‌گیری هدفی است که آنها انتخاب

12. Turner, E.A. Chandler, M. & Heffer, R.W.

13. Grant, H.

14. Adams, P.

15. Gerhart, S.

16. Miller, R.

17. Roberts, A.

18. Tauer, J. M.

19. Ames, C.

20. Bossaert, G.

21. Doumen, S.

22. Buyse, E.

23. Verschueren, K.

24. Fadlelmula

1. Alomyan, H.

2. Au, W.

3. Jitendra, A.K.

4. Dupaul, G.J.

5. Someki, F.

6. Tresco, K.E.

7. Von Stumm, S., Hell, B., Chamorro-Premuzic, T

8. Austin, A.M., Gustafson, L.

9. Asif, M.

10. Thrash, T.M.

11. Parri, J.

ابزار پژوهش: مقیاس جهت‌گیری هدف: این پرسش‌نامه به وسیله الیوت و مک‌گری (2001) جهت سنجش جهت‌گیری هدف طراحی شده و شامل 12 پرسش است. دامنه نمرات مقیاس از 1 (اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند) تا 7 (کاملاً در مورد من صدق می‌کند) است. هر خرده‌مقیاس شامل سه ماده است. نمره کل هر خرده‌مقیاس از طریق جمع کردن ماده‌ها به دست می‌آید که بین 3-21 متغیر است. در هر خرده‌مقیاس هر چه نمره فرد بالاتر باشد، یعنی از جهت‌گیری مذکور بیشتر استفاده می‌کند. در پژوهش جوکار و دلاورپور (1386) روایی مقیاس مذکور احراز و ضریب آلفای کرونباخ مقیاس هدف‌های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد به ترتیب 0/78، 0/86، 0/77، 0/61 و 0/54 محاسبه شده است. همچنین در تحقیق الیوت و مک‌گریگور (2001) ضریب آلفای کرونباخ، مقیاس هدف‌های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد را به ترتیب 0/87، 0/89، 0/92 و 0/83 گزارش گردیده که نشان می‌دهد مقیاس مذکور از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است. برای تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد)، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون به شیوه چندگانه استفاده شد. لازم به ذکر است که تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه 18 استفاده گردید. برای موفقیت تحصیلی از میانگین نمره پایانی دروس دانش‌آموزان در نوبت اول، استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

الف) یافته‌های توصیفی

در این قسمت، شاخص‌های توصیفی ویژگی‌های جمعیت

جدول 1. توزیع فراوانی آزمودنی‌ها بر اساس نوع مدرسه		
نوع مدرسه	فراوانی	درصد
نمونه دولتی	204	61/4%
شاهد	128	38/6%
کل	332	100

شناختی و متغیرهای مربوطه ارائه شده است.

بر اساس اطلاعات جمعیت شناختی مندرج در جدول یک 204 نفر دانش‌آموز مدارس نمونه دولتی (61/4 درصد) و 128 نفر دانش‌آموز مدارس شاهد (38/6 درصد) می‌باشند.

می‌کنند (پاین¹، یانگ کورت²، بیوبین³، 2007). به عبارتی، در رویکرد جهت‌گیری هدف به جای پرداختن به اینکه فراگیر در موقعیت پیشرفت به چه چیز می‌خواهد برسد، ادراک فراگیر از (چرایی) تلاش در موقعیت‌های پیشرفت، محور بحث قرار دارد (الیوت⁴ و مک‌گریگور⁵، 2001).

مطابق با نظریه اهداف پیشرفت، اهدافی که دانش‌آموزان انتخاب می‌کنند بر عمل، تفکر، احساس و ایجاد معنی در پاسخ به موقعیت‌ها و نیازمندی‌های تحصیلی اثر می‌گذارد. این نظریه به تعقیب شایستگی در موقعیت‌های پیشرفت و جهت‌گیری انگیزشی که دانش‌آموزان در موقعیت‌های خاص نشان می‌دهند وابسته است و بر روشی که دانش‌آموزان به تکالیفشان نزدیک و آن را تجربه می‌کنند، تأثیر می‌گذارد (بارون و هاراکویچ، 2001). دانش‌آموزان دارای اهداف متمرکز بر تکلیف، تمایل به کسب فهم، بینش و مهارت دارند. آنها یادگیری را به‌عنوان یک هدف ارزشمند تلقی می‌کنند. در مقابل، دانش‌آموزان دارای اهداف بیرونی تنها برای کسب پیامدهای بعدی تکلیف (دریافت پاداش یا اجتناب از تنبیه) تمایل به درگیر شدن در فعالیت یادگیری دارند (میک، اندرمن، اندرمن⁶، 2006).

با عنایت به تأثیر هدف انتخابی دانش‌آموزان بر عملکرد تحصیلی آنها پژوهش حاضر با هدف نقش جهت‌گیری اهداف بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان صورت پذیرفت.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر همبستگی است. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه مدارس خاص (نمونه دولتی و شاهد) شهر مشهد در سال تحصیلی 92-93 می‌باشند. بر اساس نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای ابتدا از بین نواحی آموزش و پرورش، به طور تصادفی ناحیه 2 انتخاب شد. سپس از بین مقاطع تحصیلی، مقطع متوسطه دوم و از بین پایه‌ها پایه اول به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شدند. با مراجعه به دبیرستان‌های مذکور و جلب رضایت آگاهانه و شرح هدف مطالعه 332 دانش‌آموز به‌عنوان آزمودنی در پژوهش شرکت کردند.

1. Payne, S.C.
2. Youngcourt, S.S.
3. Beaubien, J.M.
4. Elliot, A
5. McGregor, H
6. Meece, J.L.; Anderman, E.M. & Anderman, L.H.

جدول 5. آماره‌های تشخیص هم خطی برای هر کدام از اهداف پیشرفت چهارگانه

آماره تشخیص هم خطی		متغیرهای پیش‌بین
Tolerance	VIF	
0/12	7/86	عملکردی - گرایشی
0/11	8/39	عملکردی - اجتنابی
0/23	4/34	تسلط - گرایشی
0/20	4/97	تسلط - اجتنابی

مفروضه تشخیص هم خطی برای هر کدام از اهداف پیشرفت چهارگانه به عنوان متغیر پیش‌بین در جدول 5 نشان می‌دهد هیچ‌یک از مقادیر VIF برای متغیر پیش‌بین بزرگ‌تر از 10 نیست. تمامی مقادیر Tolerance برای این متغیرها در بازه صفر و یک قرار دارد؛ بنابراین هم خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین وجود ندارد. همچنین، استقلال خطاها با استفاده از آماره دوربین - واتسون، مقادیر را برای پیش‌بینی موفقیت تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت (1/05) را کمتر از چهار نشان داد که حاکی از رعایت مفروضه استقلال خطاها است؛ بنابراین استفاده از این تحلیل بلا مانع و در ادامه، نتایج

جدول 6. ضرایب همبستگی بین اهداف پیشرفت و موفقیت تحصیلی

متغیر	پیشرفت تحصیلی	
	مقدار همبستگی	مقدار معناداری
هدف عملکردی - گرایشی	-0/55	0/001
هدف عملکردی - اجتنابی	-0/58	0/001
هدف تسلط - گرایشی	0/60	0/001
هدف تسلط - اجتنابی	0/61	0/001

مربوطه ارائه می‌گردد.

نتایج ضرایب همبستگی پیرسون در جدول 6 نشان می‌دهد اهداف عملکردی - گرایشی ($r=-0/55$, $p<0/001$) و عملکردی - اجتنابی ($r=-0/58$, $p<0/001$) با نمرات موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی و معناداری دارند. همچنین بر اساس نتایج مندرج در جدول فوق، اهداف تسلط - گرایشی ($r=0/60$, $p<0/001$) و تسلط - اجتنابی ($r=0/61$, $p<0/001$) با نمرات موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارند.

جدول 2. شاخص‌های توصیفی سن آزمودنی‌ها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمترین سن	بیشترین سن
سن	15/13	0/57	14	17

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول 2 میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها $15/13 \pm 0/57$ است. همچنین کمترین سن 14 سال و بیشترین سن 17 سال است.

جدول 3. شاخص‌های توصیفی نمرات آزمودنی‌ها در اهداف پیشرفت

متغیر	شاخص‌های توصیفی	
	میانگین	انحراف معیار
عملکردی - گرایشی	10/86	7/30
عملکردی - اجتنابی	10/34	6/59
تسلط - گرایشی	16/55	5/86
تسلط - اجتنابی	15/49	6/07

بر اساس نتایج مندرج در جدول 3 میانگین و انحراف معیار نمرات اهداف پیشرفت عملکردی - گرایشی $10/86 \pm 7/30$ ، اهداف پیشرفت عملکردی - اجتنابی $10/34 \pm 6/59$ ، اهداف پیشرفت تسلط - گرایشی $16/55 \pm 5/86$ و اهداف پیشرفت

جدول 4. شاخص‌های توصیفی نمرات آزمودنی‌ها در پیشرفت تحصیلی

متغیر	شاخص‌های توصیفی	
	میانگین	انحراف معیار
موفقیت تحصیلی	18/46	1/35

تسلط - اجتنابی $15/49 \pm 6/07$ است.

بر اساس نتایج مندرج در جدول 4 میانگین و انحراف معیار نمرات موفقیت تحصیلی $18/46 \pm 1/35$ است.

ب) یافته‌های استنباطی

در این قسمت، یافته‌های استنباطی ارائه و به منظور آزمون فرضیه پژوهش از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

(2001) همخوان و با نتایج پژوهش لیک¹ و یانگ² (2006) و وانستینکیست³، لنز⁴ و دسی⁵ (2006) ناهمخوان است. در واقع، اهداف عملکرد گرایش و عملکرد اجتناب اثر منفی و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارد که با فرض‌های زیربنایی مدل دونک و لگت⁶ (1988) مطابقت دارد. به زعم وندوال و همکاران (2001) هسته اصلی و مرکزی اهداف عملکردی عدم فهم تکلیف و گریز از یادگیری به دلیل احساس عدم شایستگی است. در چنین ساختاری، فرد در هنگام امتحان که نوعی ارزشیابی از آموخته‌ها و یادگیری‌های فراگیر است، دچار تنش و اضطراب می‌شود. به عبارتی می‌توان گفت انتخاب اهداف عملکردی به وسیله دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای سطحی مانند یادگیری طوطی‌وار و حفظ کردن همراه است؛ در حالی که با تلاش و پایداری رابطه‌ای ندارند. وقتی هدف عملکردی برجسته است، دانش‌آموزان احتمالاً یک الگوی ناسازگارانه را گزارش می‌دهند، مثل تجربه احساسی منفی در مواجهه با مشکلات و تکالیف چالش‌برانگیز، استراتژی‌های یادگیری ضعیف و نسبت دادن شکست به ناتوانی. می‌توان ادعان کرد که اهداف عملکردی بیشتر به جهت‌گیری انگیزشی نامطلوب و ضعیف منجر می‌شود. لذا برای اصلاح مدارس باید به اهداف تسلط توجه و آنها را تقویت کرد (آندرو و همکاران، 2001).

همچنین، نشان داده شد که از بین اهداف چهارگانه پیشرفت، فقط هدف تسلط - گرایشی قادر به پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است؛ مطالعه خادمی و نوشادی (1385) نشان داد که جهت‌گیری هدف یادگیری (تسلط) با خود تنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معنادار است. بر اساس مطالعات، دانش‌آموزان دارای اهداف تسلط از راهبردهای یادگیری عمیق استفاده می‌کنند، معمولاً دارای اهداف و انگیزه‌های درونی هستند، اضطراب کمتری در موقعیت‌های چالش‌انگیز یادگیری از خود نشان می‌دهند، در مقابل تکالیف مشکل‌پایدارترند و زود از تلاش دست نمی‌کشند و اینکه اعتماد به نفس بالاتری دارند (گاتمن و میدگلی، 2000). در راستای یافته حاضر، باید ادعان داشت که کانون مرکزی هدف تسلطی، فهم تکلیف و تبحر یافتن بر آن است. در چنین ساختاری، تلاش و پیشرفت

جدول 7. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی موفقیت تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P
پیش‌بینی	268/36	4	67/09		
باقیمانده	340/43	327	1/04	64/44	0/001
کل	608/80	331			

جدول 7 نشان می‌دهد اهداف پیشرفت به طور کلی قادر به پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است ($P < 0/001$)، همچنین، مقدار ضریب همبستگی چندگانه بین اهداف پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان $0/66$ و میزان R^2 برابر با $0/44$ است یعنی 44 درصد واریانس نمرات موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق اهداف پیشرفت قابل

جدول 8. نتایج مربوط به ضرایب رگرسیون

متغیر پیش‌بین	ضریب رگرسیون B	SE	Beta	T	P
هدف عملکردی - گرایشی	-0/03	0/02	-0/18	-1/60	0/11
هدف عملکردی - اجتنابی	-0/02	0/02	-0/10	-0/87	0/38
هدف تسلط - گرایشی	0/06	0/02	0/29	3/45	0/001
هدف تسلط - اجتنابی	0/03	0/02	0/15	1/71	0/08

تیین است.

به منظور بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی تک تک اهداف پیشرفت، نتایج مندرج در جدول 8 نشان می‌دهد که از بین اهداف چهارگانه پیشرفت، فقط هدف تسلط - گرایشی ($t = 3/45$, $p < 0/001$) قادر به پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند؛ و سایر اهداف پیشرفت پیش‌بینی‌کننده معناداری برای نمرات موفقیت تحصیلی نمی‌باشند.

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش اهداف پیشرفت در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان صورت پذیرفت. بررسی نتایج ضرایب همبستگی پیرسون نشان داد اهداف عملکردی با نمرات موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی و معناداری دارند، در حالی که اهداف گرایشی رابطه مثبت و معناداری با موفقیت تحصیلی داشتند. این یافته با نتایج پژوهش‌های میدگلی و همکاران (2001)، پینتریچ (2000) و البوت و همکاران

1. Lyke, J.A.
2. Young, A.J.
3. Vansteenkiste, M.
4. Lens, L.
5. Deci, E.L.
6. Leggett, E.L.

می‌توان گفت، ساختار هدف، یک ساخت ذهنی قدرتمند است که بر اهداف شخصی، انگیزش و عملکرد افرا تأثیر می‌گذارد و این تأثیر احتمالاً بیشتر به ادراک دانش‌آموزان از سیاست‌ها و شیوه‌های مدرسه و کلاس وابسته است تا به واقعیت عینی سیاست‌ها و شیوه‌ها. تحقیقات تأیید می‌کنند که ساختار هدف تسلط با الگوی یادگیری سازگاران پیوند خورده و شواهد کافی نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که فعالیت‌های مدرسه را با هدف یادگیری، فهمیدن و پیشرفت انجام می‌دهند، نتایج احساسی، رفتاری و شناختی سازگاران را هم گزارش می‌کنند. برای مثال، هدف در حد تسلط با لیاقت و استعداد تحصیلی، تکالیف چالش‌برانگیز، سرسختی و پشتکار در مواجهه با مشکلات همراه و با کاربرد استراتژی‌های شناختی و فراشناختی مؤثر پیوند خورده است. در واقع فرد دارای هدف تسلط، موفقیت را به تلاش، علاقه و استراتژی‌های مورد استفاده نسبت می‌دهد و نسبت به مدرسه و تکالیف مدرسه و حتی خوشبختی خود نگرش مثبت دارد.

در مجموع دانش‌آموزانی که اهداف تسلط را اتخاذ می‌کنند، عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تمرکز می‌کنند. این افراد برای دستیابی به اهداف خود تلاش لازم را از خود نشان می‌دهند و همواره در جستجوی موقعیت‌ها و چالش‌هایی هستند که میزان یادگیری خود را ارتقا دهند و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌ها پافشاری می‌کنند. از طرف دیگر طبق این دیدگاه دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز دارند و می‌خواهند نشان دهند که از سایرین برترند. در نتیجه این دسته از افراد برای رسیدن به موفقیت تلاش کمی را نشان داده و به راحتی در مقابل مشکلات تسلیم می‌شوند (الیوت و همکاران، 2001؛ مکوات و أبرامی، 2001؛ لت و همکاران، 2008؛ لیک و همکاران، 2006). در واقع، دانش‌آموزانی که اهداف تسلطی را برمی‌گزینند یا اهداف تسلطی گرایش را انتخاب می‌کنند از راه راهبردهای عمیق به پیشرفت بالایی نایل می‌شوند. در نتیجه، این افراد از عملکرد تحصیلی بالایی برخوردارند. همچنین، دانش‌آموزانی که به اهداف عملکردی، گرایش می‌یابند، غالباً برای رسیدن به اهداف خود از راهبردهای شناختی و سطح پایین استفاده کرده و در نهایت، عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند.

دانش‌آموزان چنین می‌پندارند که تنها یک ملاک موفقیت در کلاس وجود دارد و تنها افراد خاصی می‌توانند به آن ملاک دست یابند. لذا، معلمان باید از اهمیت و پیامدهای شناختی،

ارزشمندند. به اشتباهات به عنوان بخشی از فرایند یادگیری نگریسته می‌شود و به نمره اهمیت چندانی داده نمی‌شود. واضح است که در چنین شرایطی فرد به دنبال یادگیری است نه کسب نمره در امتحان؛ بنابراین، دچار اضطراب امتحان نمی‌شود و همان‌طور که مشاهده شد و در نتیجه نتایج تحصیلی بهتری کسب می‌کند (وندوال و همکاران، 2001).

در حالی که یک هدف عملکردی، به خودی خود و به طور خاص بر توانایی خود تمرکز دارد و جهت انگیزشی آن موفق شدن با تلاش کم است و اثبات این مسئله که فرد توانمند است. افراد دارای اهداف عملکردی در پی آن هستند که ارزیابی مثبت از صلاحیت خود را به بیشترین حد برسانند و ارزیابی منفی از صلاحیتشان را تا آنجا که می‌توانند کاهش دهند. در اهداف عملکردگرا، جهت‌گیری به سمت اثبات توانایی بالاست و در اهداف عملکردگرایز، جهت‌گیری به طرف اجتناب از ابراز توانایی پایین است (الیوت و همکاران، 2001). در واقع، دانش‌آموزی که هدف تبحرگرا دارد از تکالیف چالش‌انگیز استقبال می‌کند و تلاش و کوشش بسیاری را برای پیشرفت مهارت‌ها و آموخته‌های خود انجام می‌دهد و لذا، یکی از نتایج طبیعی چنین تلاش و کوششی بهبود عملکرد تحصیلی است (مکوات¹ و أبرامی²، 2001).

در یک سطح کلی، اهداف تسلط نشانگر رشد صلاحیت و شایستگی از طریق یادگیری، تسلط بر وظیفه و اطلاعات، رشد علمی و مهارتی است و اهداف عملکردگرا نشانگر ابراز شایستگی در مقایسه با عملکرد دیگران، اتمام سریع کار و کسب اطلاعات عمومی برای تحصیل و پیشرفت است. در واقع، هدف تسلط، درگیر شدن با رفتار موفقیت‌آمیز به منظور رشد صلاحیت و هدف عملکردی درگیر شدن در رفتار موفقیت‌آمیز به قصد اثبات صلاحیت یا اجتناب از اثبات عدم صلاحیت است. به طور خاص می‌توان گفت که هدف تسلط، بر تکلیف تمرکز داشته و برای فهمیدن و یادگرفتن موضوع است و فرد در پی آن است که مهارت‌های لازم برای انجام آن تکلیف را یاد بگیرد و عملکرد گذشته‌اش را در وظایف مشابه فعلی بهبود بخشد. در اهداف معطوف به وظیفه، افراد بر تسلط خود بر وظیفه و افزایش قابلیت‌هایشان تمرکز دارند. (وانگ³ و بیدل⁴، 2007).

1. McWhaw, K.
2. Abrami, P.C.
3. Wang, C.K.J.
4. Biddle, S.J.H.

صورت بهبودی، تسلط و پیشرفت تعریف شود نه اخذ نمره و عملکرد هنجاری بالا. در پایان، با توجه به نقش اهداف پیشرفت در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود، سایر عوامل تأثیرگذار شناسایی و اثرات مستقیم و غیرمستقیم آنها از طریق مدل‌های غیرآزمایشی علی معلولی مورد بررسی قرار گیرد.

خادمی، م؛ نوشادی، ن (1385). "بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز". *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، 25، 63 تا 78.

Adams, P., Gerhart, S., Miller, R. & Roberts, A. (2009). The accelerated learning program: Throwing open the gates. *Journal of Basic Writing*, 28, 50-69.

Alomyan, H. & Au, W. (2004). Exploration of Instructional Strategies and Individual Difference Within the Context of Web-based Learning. *International Education Journal*, 4, 86-92.

Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-27.

Asif, M. (2011). Achievement goals and intrinsic motivation: A case of IIUM. *International Journal of Humanities and Social Science*, 11, 96-20.

Austin, A.M. & Gustafson, L. (2006). Impact of course length on student learning. *Journal of Economics and Finance Education*, 5, 26-37.

Barron, K.E. & Harackiewicz, J.M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.

Bennett, E., Mims G. & McKenzie, B. (2002). Assessing Distributed Learning: Student Perceptions and Future Directions. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 2379-2382.

Bossaert, G.S., Doumen, E., Buyse, K., Verschueren, C. (2011). Predicting Students' Academic Achievement after the Transition to First Grade: A Two-Year Longitudinal Study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 47-57.

DeGeest, D. & Brown, K.G. (2011). The role of goal orientation in leadership development. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 157-175.

Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

هیجانی و رفتاری جهت‌گیری هدفی آگاه و به دانش‌آموزان آموزش دهند چگونه جهت‌گیری هدفی خاصی را ایجاد کنند که آنها را به اهداف مورد نظرشان برساند. بدین منظور، ساختار کلاس را به گونه‌ای شکل دهند که در آن به جای رقابت و تأکید بر نمره و برتری بر دیگران بر یادگیری معنادار و تسلط بر مفاهیم درسی تأکید شود. در چنین کلاسی باید موفقیت به

منابع

جوکار، ب؛ دلاور پور، م (1386). "رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت". *نشریه اندیشه‌های نوین تربیتی*، 3، 63-80.

Eitle, T.M. (2005). Do gender and race matter? Explaining the relationship between sports participation and achievement. *Sociological Spectrum*, 25, 177-195.

Elliot, A. & McGregor, H. (2001). A2*A2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-509.

Elliot, A.J. & Thrash, T.M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156.

Fadlilmula, F.K. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 859-863.

Grant, H. & Dweck, C.S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.

Gutman, L.M. & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223 - 248.

Harackiewicz, J.M. & Barron, K.E. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance overtime. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M. & Elliot, A.J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.

Jitendra, A.K., DuPaul, G.J., Someki, F. & Trecco, K.E. (2008). Enhancing academic achievement for children with attention deficit hyperactivity disorder: evidence from school-

- based intervention research. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14, 325-30.
- Lyke, J.A. & Kelaher Young, A.J. (2006). Cognition in context: Students' Perceptions of classroom goal structures and reported cognitive strategy use in the college classroom. *Research in Higher Education*, 47, 477-490.
- Meece, J.L., Anderman, E.M. & Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487- 503.
- Midgely, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Parri, J. (2006). Quality in higher education. *Vadyba Management*, 2, 107-111.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientations in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Turner, E.A., Chandler, M., and Heffer, R.W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50, 337-346.
- Vandewalle, D., Cron, W.L. & Slocum, J.W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 86, 629-640.
- Vansteenkiste, M., Lens, L. & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Von Stumm, S., Hell, B., Chamorro-Premuzic, T. (2011). The Hungry Mind: Intellectual Curiosity Is the Third Pillar of Academic Performance. *Perspective on Psychological Science*, 6, 574-588.