

بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه‌ی خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی

زینب ربّانی*

دکتر فریده یوسفی**

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه‌ی خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی بود. به این منظور تعداد ۳۶۵ نفر (۱۷۳ پسر و ۱۹۲ دختر) از دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان در شهر شیراز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. مشارکت‌کنندگان پرسشنامه‌ی جهت‌گیری هدف الیوت و مک‌گریگور و مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش تکلیف و راهبردهای شناختی از پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پنتریچ و همکاران را تکمیل نمودند. به منظور بررسی هدف پژوهش، رابطه‌ی متغیرها در قالب یک مدل علی بررسی و مورد آزمون قرار گرفت. روش تحلیل مسیر حاکی از برازش خوب مدل بود و نتایج نشان داد که متغیرهای مستقل برونزای خودکارآمدی و ارزش تکلیف هم به طور مستقیم و هم به واسطه‌ی انواع جهت‌گیری هدف بر متغیرهای درونزای راهبردهای شناختی تاثیر دارند. به این صورت که دو متغیر خودکارآمدی و ارزش تکلیف از طریق جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی انواع راهبردهای شناختی را به نحو مثبت و معناداری تبیین کردند. بین دو متغیر برونزای پژوهش با جهت‌گیری هدف تسلط‌اجتنابی رابطه‌ی معناداری به دست نیامد و هدف مذکور هیچ یک از

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

** دانشیار روان‌شناسی تربیتی

انواع راهبردهای شناختی را نتوانست پیش‌بینی نماید. متغیر خودکارآمدی بر جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی بطور مثبت و معناداری تاثیر داشت و این هدف نیز راهبرد بسط را به نحو مثبت پیش‌بینی نمود. جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی بطور منفی توسط خودکارآمدی پیش‌بینی شده، و این هدف هم راهبرد مرور ذهنی را به نحو مثبت پیش‌بینی کرد. همچنین نتایج نشان داد که جهت‌گیری هدف غالب در بین دانش‌آموزان مورد مطالعه، از نوع تسلط گرایشی و عملکرد گرایشی می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی، ارزش تکلیف، راهبردهای شناختی، مرور ذهنی، بسط، سازماندهی، تفکر انتقادی.

مقدمه

فهم فرایندهای انگیزشی و شناختی موثر در یادگیری و عملکرد تحصیلی، و روابط متقابل این فرایندها با یکدیگر از جمله موضوعات مهم در روان‌شناسی تربیتی می‌باشد. در دهه‌های اخیر با ظهور نظریه‌های انگیزشی در روان‌شناسی و با توجه به اینکه انگیزش بر تمامی ابعاد رشد انسان از جمله یادگیری و آموزش موثر است، این نظریه‌ها مورد توجه و استفاده فراوانی در روان‌شناسی تربیتی قرار گرفته است. نتایج تحقیقات نشان داده است که با در نظر گرفتن مولفه‌های انگیزشی در کنار مولفه‌های شناختی، به نحو عینی‌تر و واقع‌بینانه‌تری می‌توان یادگیری و عملکرد تحصیلی را تبیین نمود. هم‌اکنون چهارچوب‌های نظری و مدل‌های مختلف انگیزشی در روان‌شناسی تربیتی ارائه شده است که هر کدام متغیرهای مختلف انگیزشی را معرفی کرده و سرمنشاء تحقیقات و پژوهش‌های متعددی گردیده است. سه نظریه‌ی برجسته در ادبیات انگیزشی عبارتند از: نظریه‌ی خودکارآمدی^۱ (بندورا، ۱۹۸۶)، جهت‌گیری هدف^۲ (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوئکولگت، ۱۹۸۸؛ نیکولز، ۱۹۸۴) و مدل مفهومی نظری انتظار- ارزش^۳ (اکلز و همکاران، ۱۹۸۳؛ ویگفیلد، ۱۹۹۴؛ ویگفیلد و اکلز، ۱۹۹۲، ۲۰۰۰). این نظریه‌ها بر مبنای چشم‌اندازی شناختی- اجتماعی استوار گردیده و همگی آنها بر این موضوع متمرکز شده‌اند که چگونه معانی تجارب فراگیران تحت تاثیر توانایی و عوامل محیطی در موقعیت پیشرفت، شکل می‌گیرد. این معانی تعیین‌کننده‌ی اهمیت و ارزش پیگیری یک تکلیف و روش انجام آن می‌باشند (شانک، پتتریچ و میس، ۲۰۰۸).

خودکارآمدی از مهم‌ترین سازه‌های انگیزشی است. آلبرت بندورا در نظریه‌ی شناختی- اجتماعی خود، خودکارآمدی را "فضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها به منظور رسیدن به انواع تعیین شده‌ی عملکردها"، تعریف نموده است (بندورا، ۱۹۸۶: ۳۹۱). به عقیده‌ی بندورا (۱۹۸۶، ۲۰۰۶) خودکارآمدی بر انتخاب فعالیت یا تکلیف، روش انجام آن، مقدار تلاشی که افراد برای انجام آن می‌دهند، پافشاری آنها برای انجام آن هنگام مواجهه با مشکل و بهبودپذیری آنها بعد از شکست، تاثیر دارد. افراد با خودکارآمدی بالا در یک تکلیف، با احتمال بیشتری آن را انتخاب می‌نمایند، تلاش بیشتری برای انجام آن کرده و هنگام برخورد با مشکل در انجام آن اصرار و پافشاری بیشتری می‌نمایند.

ویگفیلد و اکلز (۱۹۹۲، ۲۰۰۰) در مدل شناختی اجتماعی انتظار- ارزش، مولفه‌ی انگیزشی دیگری به نام ارزش تکلیف را مورد توجه و اهمیت قرار داده‌اند. ارزش تکلیف به معنی ادراک دانش‌آموز از اهمیت و کاربرد تکلیف و علاقه به آن بوده و یا نشانگر هزینه‌های مرتبط با پرداختن به تکلیف می‌باشد. تحقیقات نشان داده است که ارزش تکلیف با رفتارهای انتخاب که فراهم آورنده‌ی فرصت پیشرفت در آینده هستند، ارتباط دارد (پنتریچ و شانک، ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۵).

سازه‌ی انگیزشی دیگری که در چند دهه‌ی اخیر به طور گسترده توسط محققان انگیزش مورد توجه و استفاده قرار گرفته است، جهت‌گیری هدف یا هدف پیشرفت^۴ می‌باشد. جهت‌گیری هدف نمایانگر الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجانات فرد است که مقاصد او را تعیین می‌کند و به روش‌های مختلف نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخ‌دادن به موقعیت‌های پیشرفت می‌انجامد (ایمز، ۱۹۹۲). جهت‌گیری هدف نه تنها بیانگر دلایل و مقصود فرد از پیشرفت می‌باشد، بلکه نمایانگر معیاری است که فرد بر اساس آن عملکرد خود را ارزیابی می‌نماید (پنتریچ و شانک، ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۵). نظریه پردازان هدف پیشرفت چندین نوع گرایش به هدف را معرفی کرده‌اند اما دو نوع متداول آن عبارت است از گرایش به هدف تسلط^۵ و گرایش به هدف عملکردی^۶. در گرایش به هدف تسلط، فرد به دنبال تسلط بر تکلیف، رشد مهارت‌های جدید، دستیابی به درک و بینش و تکوین شایستگی خود است. در مقابل در گرایش به هدف عملکردی، فرد بر جلوه‌های بیرونی شایستگی یا توانایی تمرکز دارد و هدف اصلی او ابراز توانایی‌هایش در مقابل دیگران،

بهترین بودن در جمع و اجتناب از قضاوت نامطلوب دیگران می‌باشد (ایمز، ۱۹۹۲).
 نتایج تحقیقات نشان داده است اهدافی که فراگیران برای پرداختن به یک تکلیف تحصیلی معین اتخاذ می‌کنند، با فرایندها و پیامدهای مرتبط با پیشرفت آنها در ارتباط هستند (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوئکولگت، ۱۹۸۸؛ نیکولز، ۱۹۸۹) در نظریه هدف پیشرفت فرض شده است که یک هدف تسلط منجر به پیامدهای سازگار و استفاده از راهبردهای مثبت خودتنظیمی^۷ می‌شود و یک هدف عملکردی منجر به پیامدهای ناسازگار و استفاده از راهبردهای ضعیف یا منفی خودتنظیمی می‌گردد. اما تحقیقات بعدی نشان داد که اتخاذ یک هدف عملکردی همیشه با پیامدهای منفی یا ضعیف همراه نیست. همچنین دانش‌آموزان می‌توانند ترکیبی از جهتگیری هدف تسلط و عملکردی را داشته باشند. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) با ترکیب نظریه شناختی- اجتماعی هدف و انگیزش پیشرفت، مدلی را ارائه نمودند که در آن دو هدف تسلط و عملکردی با دو جاذبه‌ی گرایشی و اجتنابی مشتق شده از ادبیات انگیزش پیشرفت کلاسیک ترکیب گردیده و چهار نوع هدف پیشرفت حاصل شد. انواع جهت‌گیری هدف در مدل چهار وجهی الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) عبارت از جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی می‌باشند. در جهت‌گیری‌های گرایشی دانش‌آموز برای رسیدن به اهدافی که در جامعه هنجار شایستگی هستند، تلاش می‌کند. اما در جهت‌گیری‌های اجتنابی دانش‌آموز فقط برای اجتناب از شکست تلاش می‌کند (جوکار و لطیفیان، ۱۳۸۵).

در هدف تسلط گرایشی، هدف اصلی افراد یادگیری و فهم مطالب می‌باشد. در این نوع هدف، فرد بر رشد شایستگی خود از طریق تسلط بر تکالیف و کسب مهارت‌های جدید تمرکز داشته و یادگیری را برای خود یادگیری دوست می‌دارد. شایستگی در نظر این افراد، به معنی غلبه بر مسائل چالش‌انگیز و افزایش توانایی و مهارت‌ها می‌باشد (الیوت، ۱۹۹۹؛ کاپلان و ماهر، ۲۰۰۷). افراد با جهت‌گیری هدف تسلط پرهیزی در جهت اجتناب از نفهمیدن مطالب، شکست و خطا تلاش می‌کنند. این افراد نگران از دست دادن مهارت‌ها، توانایی یا حافظه‌ی خود هستند و شایستگی در این نوع هدف، به صورت دستیابی کامل به تکلیف تعریف می‌شود (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱).

در جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی تمرکز اصلی فرد بر بهترین بودن در میان دیگران و کسب قضاوت مطلوب دیگران می‌باشد. این افراد خود را در معرض تکالیف

چالش انگیز قرار نمی‌دهند و سعی می‌کنند با صرف کمترین تلاش و هزینه به هدف اصلی خود یعنی برتری بر دیگران برسند. در نظر این افراد شایستگی معادل با کسب نمرات بالاتر می‌باشد (الیوت، ۱۹۹۹). در مقابل در هدف عملکرد اجتنابی، افراد صرفاً برای دوری جستن از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران تلاش می‌کنند. آنها از شکست و سرزنش دیگران بیم دارند. بنابراین شایستگی در نظر آنها به معنی اجتناب از شکست می‌باشد (الیوت، ۱۹۹۹؛ کاپلان و ماهر، ۲۰۰۷). نتایج تحقیقات نشان داده است که این اهداف توسط پیش‌آیندهای متفاوتی در افراد ایجاد می‌شود و به الگوهای متفاوتی از پیامدهای شناختی و عاطفی و رفتاری منجر می‌شود (ایمز، ۱۹۹۲؛ الیوت، ۱۹۹۹).

در نظریه‌ی انتظار- ارزش فرض شده است، اهدافی که دانش‌آموزان در یادگیری اتخاذ می‌کنند، با خودکارآمدی آنها و ارزشی که برای تکلیف قائلند، در ارتباط می‌باشند (اکلز و همکاران، ۱۹۸۳؛ ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۰). البته در این نظریه اهداف وسیع اتخاذ شده توسط دانش‌آموزان در حالت کلی، مانند اهداف شغلی متفاوت، مورد نظر بوده است. این اهداف از لحاظ حوزه و محتوا، با اهداف مفهوم‌سازی شده در نظریه هدف پیشرفت، متفاوت می‌باشند. با اینحال، ویگفیلد (۱۹۹۴) اظهار کرده است که اگر اهداف به صورت محدودتری در نظر گرفته شود، خودکارآمدی و ارزش تکلیف اثرات مستقیمی روی اهداف پیشرفت خواهند داشت. این ادعای ویگفیلد با مدل سلسله‌مراتبی انگیزش پیشرفت الیوت (۱۹۹۹)، منطبق می‌باشد. الیوت در مدل خود اظهار کرده است که متغیرهای مربوط به "خود"^۸ و "شایستگی"^۹، که یک شکلی از خودکارآمدی افراد می‌توانند باشند، اثرات مستقیمی روی اهداف پیشرفتشان اعمال می‌کنند که آنها نیز به نوبت، به صورت یک پیش‌آیند احتمالی برای فرایندها و پیامدهای مرتبط با پیشرفت به کار می‌روند. الیوت نتیجه گرفت که افراد با شایستگی درک شده‌ی بالا، به اتخاذ اهداف تسلط و عملکرد گرایشی تمایل دارند، در مقابل افراد با شایستگی درک شده‌ی پایین گرایش دارند تا هدف عملکرد اجتنابی بگیرند (اسکالوویک، ۱۹۹۷).

ویگفیلد (۱۹۹۴) در مدل انتظار- ارزش فرض کرده است که احتمالاً ارزش تکلیف می‌تواند بر اتخاذ اهداف پیشرفت تاثیر بگذارد. این فرض او با مدل "انگیزش و خودتنظیمی آینده مدار"^{۱۰} میلر و بریکمن (۲۰۰۴) سازگار است. میلر و بریکمن (۲۰۰۴) ادعا کردند که یک تکلیف تحصیلی که در راستای اهداف آینده‌ی فرد بوده و دارای ارزش

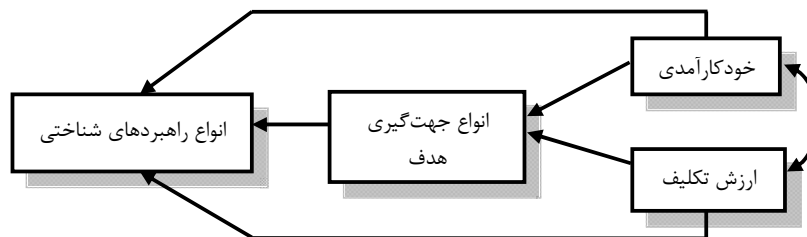
شخصی می‌باشد، روی اهداف پیشرفت احتمالی که دانش‌آموزان اتخاذ می‌کنند، اثر خواهد داشت. در این رابطه میلر و بریکمن اظهار کردند که اهداف آینده‌ی افراد، ممکن است به صورت سائق یا کشاننده‌ای باشند، شبیه به نیاز یا توجه افراد، که مطابق با نظر الیوت (۱۹۹۹) بین پیشایندهای ممکن از اهداف پیشرفت قرار دارند.

همچنین ادبیات تحقیق در نظریه‌ی هدف پیشرفت نشان داده است که به لحاظ تجربی بین اتخاذ یک هدف پیشرفت و روش‌هایی که دانش‌آموزان از لحاظ شناختی به تکالیف تحصیلی‌شان می‌پردازند، ارتباط وجود دارد (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوئک و لگت، ۱۹۸۸). شواهد موجود بیانگر آن است که اتخاذ یک هدف تسلط الگوی سازگاری از پیامدهای شناختی فراهم می‌کند که منجر به استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق می‌شود (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ گرین، میلر، کروسان، دوک، و اکی، ۲۰۰۴). دانش‌آموزان با هدف تسلط با احتمال بیشتری تلاش می‌کنند تا شناخت خود را تحت نظارت قرار دهند و راه‌هایی برای آگاهی از فهمیدن و یادگیری خویش بیابند. به عنوان مثال فهمیدن و درک خود را تحت نظر قرار دهند (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ پنتریچ و دیگران، ۱۹۹۰؛ والترز، یو و پنتریچ، ۱۹۹۶؛ سو و طاهرزای، ۲۰۰۹). در رابطه با هدف پیشرفت عملکردی، در تحقیقات اولیه به علت عدم تمایز بین اهداف عملکرد گرایشی و اجتنابی در اغلب موارد بین اهداف عملکردی و پیامدهای شناختی، روابط منفی به دست آمده است (ایمز، ۱۹۹۲). اما در تحقیقات جدیدتر که این تمایز لحاظ شده، روابط متفاوتی بین این اهداف و پیامدهای شناختی به دست آمده است. در رابطه با هدف عملکرد گرایشی، نتایج ناهمگون بوده است، به عنوان مثال والترز و همکاران (۱۹۹۶) در مطالعه‌ی بین هدف عملکرد گرایشی و راهبردهای شناختی رابطه‌ی مثبت به دست آوردند اما کاپلان و میگلی (۱۹۹۷) بین این دو متغیر رابطه‌ای پیدا نکردند. در رابطه با عملکرد اجتنابی، نتایج اغلب بیانگر رابطه‌ی منفی بوده است. در مجموع این نتایج متناقض حاکی از این هستند که اهداف عملکرد گرایشی در مقایسه با اهداف عملکرد اجتنابی الزاماً رابطه‌ی منفی با خودتنظیمی شناختی ندارند (پنتریچ و شانک، ترجمه شهرآزای، ۱۳۸۵).

نتایج تحقیقات حاکی از آن بوده که اغلب سازه‌های انگیزشی مانند جهت‌گیری هدف تحت تاثیر عوامل مختلفی از جمله عوامل شخصی مانند سن، جنسیت، نژاد و خودپنداره‌ی شخص و عوامل محیطی مانند بافت، موقعیت و فرهنگ قرار دارد (ایمز، ۱۹۹۲؛ مک‌اینرنی،

راش، مک‌اینرنی و مارش^{۱۱}، ۱۹۹۷؛ مک‌اینرنی، هینکلی، داوسون و ون اتن^{۱۲}، ۱۹۹۸). به عنوان مثال الیوت، چیرکوف، کیم و شلدون (۲۰۰۱) در پژوهشی نشان دادند که اتخاذ اهداف پیشرفت‌گرایشی و اجتنابی تابعی از فرهنگ می‌باشد. در نتیجه این سازه‌ها متغیر بوده و روابط بین آنها نیز در فرهنگ‌های مختلف متغیر می‌باشد. با توجه به اهمیت این سازه‌ها در رفتارهای شناختی مرتبط با پیشرفت تحصیلی، بر اساس نظریه‌های مذکور، پیشایندها و پیامدهای شناختی انواع جهت‌گیری هدف در پژوهش حاضر در قالب یک مدل علی در بین دانش‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار گرفته است. لازم به ذکر است که در این پژوهش از مقیاس راهبردهای شناختی موجود در پرسشنامه‌ی MSLQ استفاده گردیده است. این مقیاس از چهار خرده‌مقیاس مرور ذهنی، بسط، سازماندهی و تفکر انتقادی تشکیل شده که شامل راهبردهای اولیه و پیشرفته یادگیری می‌باشند. به منظور تحلیل دقیق‌تر ارتباط انواع جهت‌گیری هدف با راهبردهای شناختی، این راهبردها به صورت مجزا بررسی شده است. همچنین به دلیل اهمیت فراوان جهت‌گیری هدف در یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، جهت‌گیری غالب در بین دانش‌آموزان مشخص شده است.

بنابراین هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در رابطه‌ی بین خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی، مطابق با مدل مفهومی ارائه شده در شکل ۱ می‌باشد.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

در راستای هدف پژوهش، سئوالات زیر مطرح می‌باشد:

- ۱- متغیرهای خودکارآمدی و ارزش تکلیف کدام یک از انواع راهبردهای شناختی را پیش‌بینی می‌نمایند؟

- ۲- هر یک از انواع جهت‌گیری هدف بر کدام یک از انواع راهبردهای شناختی تاثیر دارند؟
- ۳- آیا انواع جهت‌گیری هدف می‌توانند به عنوان واسطه‌ای در رابطه‌ی خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی قرار گیرند؟
- ۴- میانگین نمرات کدام یک از انواع جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان بیشتر می‌باشد؟

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی (غیرآزمایشی) بوده و طرح پژوهشی از نوع طرح‌های همبستگی (تحلیل مسیر) می‌باشد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌ی اول دبیرستان‌های دولتی شهر شیراز تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌ی پژوهش شامل ۳۷۶ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر اول دبیرستانی شهر شیراز بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از نواحی شهر شیراز، سه ناحیه به تصادف انتخاب شد. سپس از هر ناحیه یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه، و از هر دبیرستان دو کلاس اول به طور تصادفی انتخاب شدند. در نهایت کلیه دانش‌آموزان هر کلاس مورد مطالعه قرار گرفتند. تعداد ۱۱ پرسشنامه به دلیل عدم دقت یا نقص در پاسخگویی از نمونه مورد بررسی کنار گذاشته شد و در نتیجه تعداد آزمودنی‌ها به ۳۶۵ نفر رسید. بر این اساس، ۱۷۳ پسر (۴۷/۴ درصد) و ۱۹۲ دختر (۵۲/۶ درصد) در تحقیق شرکت داشتند.

ابزار سنجش

به منظور اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، از دو پرسشنامه استفاده شد.

- ۱- پرسشنامه‌ی هدف پیشرفت (AGQ)^{۱۳}: به منظور تعیین جهت‌گیری هدف، از پرسشنامه‌ی مورد استفاده در پایان نامه‌ی کهولت (۱۳۸۸) استفاده گردیده که با اقتباس از

مقیاس‌های موجود جهت‌گیری هدف (الیوت، ۱۹۹۹؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) تهیه شده است و شامل چهار نوع جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی^{۱۴}، تسلط‌اجتنابی^{۱۵}، عملکردگرایشی^{۱۶} و عملکرداجتنابی^{۱۷} می‌باشد. این پرسشنامه شامل ۲۴ گویه است که هر یک از اهداف آن ۶ گویه دارد. گویه‌ها در یک مقیاس ۵ بخشی از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری شده‌اند. سازندگان اصلی پرسشنامه‌ی چهار عاملی جهت‌گیری هدف، الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، جهت تعیین روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عامل و همسانی درونی استفاده کردند. نتایج تحلیل عامل با چرخش واریمکس مؤید وجود چهار عامل در پرسشنامه بود که روی هم رفته ۸۱/۵٪ کل واریانس را تبیین می‌کردند. پایایی این پرسشنامه توسط الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) به روش آلفای کرونباخ محاسبه شده که ضرایب آن برای اهداف تسلط‌گرایشی، تسلط‌اجتنابی، عملکردگرایشی و عملکرداجتنابی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹، ۰/۹۲ و ۰/۸۳ گزارش گردیده است. پایایی پرسشنامه‌ی ۲۴ گویه‌ای جهت‌گیری هدف توسط کهولت (۱۳۸۸)، به روش آلفای کرونباخ برای اهداف تسلط‌گرایشی، تسلط‌اجتنابی، عملکردگرایشی و عملکرداجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۷۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمد و روایی آن به روش مولفه‌های اصلی با چرخش واریمکس انجام شد که مؤید وجود ۴ عامل در گویه‌ها بود.

در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب آن برای اهداف تسلط‌گرایشی، تسلط‌اجتنابی، عملکردگرایشی و عملکرداجتنابی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۳/۷۴ و ۰/۶۸ به دست آمد. همچنین به منظور تعیین روایی، از روش همبستگی سئوالات با نمره کل هر بعد استفاده گردید. نتایج نشان داد همبستگی نمره‌ی هرگویه‌ی عامل جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی با نمره‌ی کل آن، بین ۰/۶۰ تا ۰/۶۷ و برای عامل هدف تسلط‌اجتنابی بین ۰/۵۳ تا ۰/۷۷ به دست آمد. برای عامل جهت‌گیری هدف عملکردگرایشی، بین ۰/۴۸ تا ۰/۷۵ و برای عملکرداجتنابی بین ۰/۵۶ تا ۰/۶۵ محاسبه شد که کلیه‌ی این ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند. بنابراین شواهد مربوط به ضرایب همبستگی، روایی این ابزار را تایید می‌نمایند. روایی سازه‌ی این پرسشنامه نیز به روش تحلیل عامل تاییدی توسط نرم افزار لیزرل انجام شد که شاخص‌های نیکویی برازش ($\chi^2 = 605/69$ ، $df = 214$ ، $\chi^2/df = 2/83$ ، $GFI = 0/87$ ، $AGFI = 0/83$ ، $RMSEA = 0/06$) تناسب سازه با داده‌های مشاهده شده را تایید کرد.

۲- پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ):^{۱۸} این پرسشنامه توسط پتتریچ، اسمیت، گارسیا و مک‌کیچی در سال ۱۹۹۱ در ۸۱ گویه تنظیم شده است و شامل دو بخش "باورهای انگیزشی"^{۱۹} و "راهبردهای خودتنظیمی یادگیری"^{۲۰} می‌باشد. بخش باورهای انگیزشی شامل ۳۱ گویه در ۶ خرده‌مقیاس و بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، شامل ۵۰ گویه در ۹ خرده‌مقیاس می‌باشد. مقیاس‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر عبارت از ارزش تکلیف و خودکارآمدی از مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی از مقیاس راهبردهای خودتنظیمی یادگیری بودند.

پتتریچ و همکاران (۱۹۹۱، ۱۹۹۳) برای تعیین پایایی این پرسشنامه از روش همسانی درونی استفاده کردند که ضرایب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی و ارزش تکلیف به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۹۰ بوده و برای راهبردهای شناختی مرور ذهنی^{۲۱}، بسط^{۲۲}، سازماندهی^{۲۳} و تفکر انتقادی^{۲۴} به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۶۴ و ۰/۸۰ بدست آمده است. با توجه به اینکه پتتریچ و همکاران (۱۹۹۱، ۱۹۹۳) این مقیاس را بر اساس تحقیقات وسیع و اصول نظری طراحی کرده و بارها آن را مورد تجدید نظر قرار داده‌اند، دارای روایی محتوا می‌باشد. به منظور تعیین روایی سازه، تحلیل عاملی روی آن انجام شده که در نتیجه آن، این مقیاس به دو عامل انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری تقسیم شده و مقیاس‌ها نیز تایید شدند. سیف و لطیفیان (۱۳۸۳) پایایی این پرسشنامه را به روش همسانی درونی محاسبه کردند و ضرایب آلفای کرونباخ حاصله برای بخش انگیزش بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۸ و برای بخش راهبردهای یادگیری بین ۰/۷۱ تا ۰/۷۷ بدست آوردند که نشان از همسانی درونی قابل قبول در فرهنگ ایرانی دارد.

در پژوهش حاضر از مقیاس‌های ارزش تکلیف (۶ گویه)، خودکارآمدی (۸ گویه) برای بخش باورهای انگیزشی و از زیرمقیاس‌های مرور ذهنی (۴ گویه)، بسط (۶ گویه)، سازماندهی (۴ گویه)، و تفکر انتقادی (۵ گویه) برای بخش راهبردهای شناختی یادگیری استفاده شده است. در ضمن به دلیل استفاده از این مقیاس برای دانش‌آموزان، مقیاس اندازه‌گیری پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (اصلاً در مورد من صادق نیست) تا ۵ (کاملاً در مورد من صادق است) مورد استفاده قرار گرفت. یادآوری این نکته لازم است که بخش انتهایی پرسشنامه شامل سؤال‌هایی در مورد مشخصات فردی دانش‌آموزان بود.

در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضرایب

بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه‌ی خودکارآمدی و ارزش تکلیف با ... ۵۹

به دست آمده برای مقیاس‌های خودکارآمدی و ارزش تکلیف به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۴، برای مقیاس راهبردهای شناختی، ۰/۸۶ و برای خرده مقیاس‌های مرور ذهنی، بسط، سازمان‌دهی و تفکر انتقادی به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۰، ۰/۷۴ و ۰/۶۸ بدست آمد، که بیانگر پایداری این پرسشنامه است. برای تعیین روایی از روش همبستگی سئوال‌ات هر بعد با نمره کل بعد مربوطه استفاده شد. نتایج نشان داد که همبستگی هر گویه‌ی خودکارآمدی با نمره‌ی کل آن بین ۰/۵۵ تا ۰/۷۶ بود. برای عامل ارزش تکلیف ضرایب همبستگی بین ۰/۵۶ تا ۰/۷۹ به دست آمد و برای راهبردهای شناختی ۰/۴۳ تا ۰/۶۳، برای راهبرد مرور ذهنی ضرایب بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۸، برای راهبرد بسط بین ۰/۵۶ تا ۰/۶۹، برای راهبرد سازمان‌دهی بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۲ و برای راهبرد تفکر انتقادی ضرایب بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۱ محاسبه شد. کلیه‌ی این ضرایب در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بودند. روایی سازه‌ی این پرسشنامه نیز با روش تحلیل عامل تاییدی مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های نیکویی برازش ($\chi^2 = 1234/70$ ، $df = 467$ ، $\chi^2/df = 2/64$ ، $GFI = 0/83$ ، $AGFI = 0/80$ ، $RMSEA = 0/06$) تناسب سازه با داده‌های مشاهده شده را تایید کردند.

روش اجرا

به دلیل اینکه مقیاس‌های پرسشنامه‌ی MSLQ در رابطه با یک درس یا تکلیف خاص می‌باشند در ابتدای پرسشنامه از آزمودنی‌ها خواسته شد تا با در نظر گرفتن یکی از دروس تخصصی خود به سئوال‌ات پرسشنامه پاسخ دهند. همچنین به صورت شفاهی این نکته به آزمودنی‌ها تذکر داده شد.

یافته‌ها

در ابتدا به منظور بررسی رابطه‌ی بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون (مرتب‌ه صفر) استفاده شد که نتیجه‌ی آن در جدول ۱ نشان داده شده است. همانطور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود خودکارآمدی و ارزش تکلیف با دو نوع جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی و عملکردگرایشی و انواع راهبردهای شناختی رابطه‌ی مثبت و معناداری دارند اما رابطه‌ی بین متغیر خودکارآمدی با هدف عملکرد اجتنابی منفی بوده و بین ارزش تکلیف و هدف مذکور رابطه‌ای وجود ندارد. جهت‌گیری هدف تسلط

اجتنابی نیز با این دو متغیر رابطه‌ای ندارد. همچنین بین انواع جهت‌گیری هدف با انواع راهبردهای شناختی رابطه‌ی معناداری وجود دارد و از بین آنها جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی بالاترین میزان همبستگی با این راهبردها را دارد.

جدول ۱: ماتریس همبستگی بین کلیه‌ی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱. خودکارآمدی	۱									
۲. ارزش تکلیف	۰/۵۵**	۱								
۳. جهت‌گیری تسلط گرایشی	۰/۴۶**	۰/۳۹**	۱							
۴. جهت‌گیری تسلط اجتنابی	-۰/۰۶	-۰/۰۶	۰/۲۰**	۱						
۵. جهت‌گیری عملکرد گرایشی	۰/۳۴**	۰/۲۱**	۰/۴۸**	۰/۲۷**	۱					
۶. جهت‌گیری عملکرد اجتنابی	-۰/۱۲*	-۰/۰۶	۰/۰۹	۰/۶۲**	۰/۲۳**	۱				
۷. راهبرد مرور ذهنی	۰/۲۶**	۰/۲۷**	۰/۳۶**	۰/۱۹**	۰/۲۳**	۰/۲۱**	۱			
۸. راهبرد بسط	۰/۴۰**	۰/۳۷**	۰/۴۵**	۰/۱۲*	۰/۳۳**	۰/۰۵	۰/۴۱**	۱		
۹. راهبرد سازماندهی	۰/۲۹**	۰/۲۳**	۰/۳۹**	۰/۱۴*	۰/۲۱**	۰/۰۴	۰/۵۴**	۰/۵۵**	۱	
۱۰. راهبرد تفکر انتقادی	۰/۴۳**	۰/۳۶**	۰/۴۹**	۰/۱۳*	۰/۲۹**	۰/۰۶	۰/۲۷**	۰/۵۳**	۰/۴۷**	۱

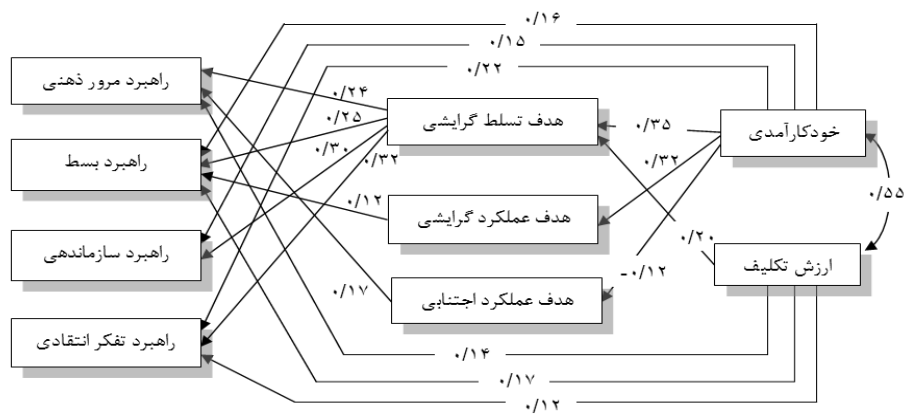
$p < .05$ و $p < .01$ *

بررسی الگوی علی پژوهش

به منظور تعیین سهم هریک از متغیرهای خودکارآمدی و ارزش تکلیف در پیش‌بینی انواع جهت‌گیری هدف و بررسی نقش واسطه‌ی انواع جهت‌گیری هدف، بر اساس مبانی نظری و پیشینه‌ی تحقیقاتی مدلی طراحی شده که از دو متغیر برون‌زا (خودکارآمدی و ارزش تکلیف)، چهار متغیر واسطه (جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی، عملکرد اجتنابی)، و چهار متغیر درون‌زا (راهبردهای مرور ذهنی، بسط، سازماندهی و تفکر انتقادی) تشکیل شده است. این مدل به روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم افزار لیزرل مورد آزمون قرار گرفت. الگوی علی به دست آمده در نمودار ۲ نشان داده

بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه‌ی خودکارآمدی و ارزش تکلیف با ... ۶۱

شده است. در این نمودار، ضرائب رگرسیون استاندارد (β) بر روی مسیرها گزارش شده است.



نمودار ۲: الگوی علی پژوهش: نقش واسطه‌ای انواع جهت‌گیری هدف بین خودکارآمدی، ارزش تکلیف و انواع راهبردهای شناختی

شاخص‌های برازش نیکویی مدل تحلیل مسیر پژوهش عبارت از $\chi^2 = 1/14$ ، $df = 1$ و $p = 0/29$ بود که بیانگر برازندگی مدل در جامعه آماری می‌باشد. به منظور تعیین مناسب بودن مدل با داده‌ها از شاخص‌های برازندگی استفاده شد که نتایج نشان داد مقدار شاخص نیکویی برازش $GFI = 1$ و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده $AGFI = 0/97$ می‌باشد که نشان دهنده‌ی برازندگی مناسب مدل با داده‌ها است.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش (نمودار ۲)، اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده‌ی به دست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲: اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده از متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
بر جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی از:	۰/۳۵**	---	۰/۳۵	۰/۲۴
خودکارآمدی	۰/۲۰**	---	۰/۲۰	
ارزش تکلیف				
بر جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی از:	۰/۳۲**	---	۰/۳۲	۰/۱۲
خودکارآمدی				
بر جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی از:	-۰/۱۲**	---	-۰/۱۲	۰/۰۴
خودکارآمدی				
بر راهبرد مرور ذهنی از:				
خودکارآمدی	---	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۱۹
ارزش تکلیف	۰/۱۴**	۰/۰۵	۰/۱۹	
جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی	۰/۲۴**	---	۰/۲۴	
جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی	۰/۱۷**	---	۰/۱۷	
بر راهبرد بسط از:				
خودکارآمدی	۰/۱۶**	۰/۱۳	۰/۲۹	۰/۲۸
ارزش تکلیف	۰/۱۵**	۰/۰۵	۰/۲۰	
جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی	۰/۲۵**	---	۰/۲۵	
جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی	۰/۱۲**	---	۰/۱۲	
بر راهبرد سازماندهی از:				
خودکارآمدی	۰/۱۵**	۰/۱۰	۰/۲۵	۰/۱۹
ارزش تکلیف	---	۰/۰۶	۰/۰۶	
جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی	۰/۳۰**	---	۰/۳۰	
بر راهبرد تفکر انتقادی از:				
خودکارآمدی	۰/۲۲**	۰/۱۱	۰/۳۳	۰/۳۱
ارزش تکلیف	۰/۱۲**	۰/۰۶	۰/۱۸	
جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی	۰/۳۲**	---	۰/۳۲	

در جدول فوق ضرایب مسیر به صورت استاندارد شده (β) گزارش شده است. $T \geq \pm 1/96$

به منظور پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر پیش‌بینی متغیرهای درون‌زای راهبردهای شناختی، توسط متغیرهای برون‌زای خودکارآمدی و ارزش تکلیف، همانگونه که در شکل

۲ ملاحظه می‌شود، متغیرهای خودکارآمدی و ارزش تکلیف به طور مستقیم بر انواع راهبردهای شناختی تاثیر داشته‌اند. متغیر خودکارآمدی به طور مستقیم بر راهبردهای مرور ذهنی (۰/۱۶)، بسط (۰/۱۵) و تفکر انتقادی (۰/۲۲) تاثیر داشته و بیشترین اثر آن بر تفکر انتقادی بوده است. متغیر ارزش تکلیف نیز به طور مستقیم راهبردهای مرور ذهنی (۰/۱۴)، بسط (۰/۱۷) و تفکر انتقادی (۰/۱۲) را پیش‌بینی نموده است.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش مبنی بر تاثیر انواع جهت‌گیری هدف بر انواع راهبردهای شناختی، نتایج به دست آمده در نمودار ۲ نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی توانسته است کلیه راهبردهای مرور ذهنی (۰/۲۴)، بسط (۰/۲۵)، سازماندهی (۰/۳۰) و تفکر انتقادی (۰/۳۲) را پیش‌بینی نماید. تاثیر جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی بر هیچ یک از راهبردهای شناختی معنادار نبود. جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی تنها بر راهبرد بسط (۰/۱۲) تاثیر داشته و هدف عملکرد اجتنابی هم فقط راهبرد مرور ذهنی (۰/۱۷) را پیش‌بینی نموده است.

سومین سؤال پژوهش مبنی بر آن بود که آیا انواع جهت‌گیری هدف می‌توانند به عنوان واسطه‌ای در رابطه‌ی بین خودکارآمدی، ارزش تکلیف، و انواع راهبردهای شناختی قرار گیرند. بر اساس نتایج مندرج در نمودار ۲ و جدول ۲، جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی بین دو متغیر برون‌زای خودکارآمدی و ارزش تکلیف با کلیه متغیرهای درون‌زای مرور ذهنی، بسط، سازماندهی و تفکر انتقادی نقش واسطه را ایفا نموده است. اثر غیر-مستقیم خودکارآمدی بر راهبرد مرور ذهنی (۰/۰۶) از طریق اهداف تسلط گرایشی و عملکرد اجتنابی و اثر کلی آن (۰/۰۶) می‌باشد. اثر غیرمستقیم خودکارآمدی بر راهبرد بسط (۰/۱۳) از طریق اهداف تسلط گرایشی، عملکرد گرایشی و اثر کلی آن (۰/۲۹) می‌باشد. اثر غیرمستقیم متغیر مذکور بر راهبرد سازماندهی (۰/۱۰) از طریق هدف تسلط گرایشی و اثر کلی آن (۰/۲۵) بود و اثر غیرمستقیم این متغیر بر راهبرد تفکر انتقادی (۰/۱۱) از طریق هدف تسلط گرایشی و اثر کلی آن (۰/۳۳) بوده است. در رابطه با ارزش تکلیف، اثر غیرمستقیم این متغیر بر راهبرد مرور ذهنی (۰/۰۵) از طریق هدف تسلط گرایشی و اثر کلی آن (۰/۱۹) بود. اثر غیرمستقیم ارزش تکلیف بر راهبرد بسط (۰/۰۵) از طریق هدف تسلط گرایشی و اثر کلی آن (۰/۲۰) بوده است. اثر غیرمستقیم ارزش تکلیف بر راهبرد سازماندهی (۰/۰۶) از طریق هدف تسلط گرایشی و اثر کلی آن نیز (۰/۰۶) بوده و اثر

غیرمستقیم این متغیر بر راهبرد تفکر انتقادی از طریق هدف تسلط گرایشی (۰/۰۶) و اثر کلی آن (۰/۱۸) بوده است. همچنین مقدار واریانس تبیین شده‌ی اهداف تسلط گرایشی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی توسط متغیرهای برونزای پژوهش به ترتیب ۲۴ درصد ($R^2 = 0/24$)، ۱۲ درصد ($R^2 = 0/12$) و ۴ درصد ($R^2 = 0/04$) به دست آمده است و مقدار واریانس تبیین شده‌ی متغیرهای درونزای مرور ذهنی، بسط، سازماندهی و تفکر انتقادی توسط متغیرهای برونزا و درونزای مستقل به ترتیب ۱۹ درصد ($R^2 = 0/19$)، ۲۸ درصد ($R^2 = 0/28$)، ۱۹ درصد ($R^2 = 0/19$) و ۳۱ درصد ($R^2 = 0/31$) در صد بوده که بیشترین میزان تبیین متعلق به تفکر انتقادی بوده است.

به منظور پاسخ‌گویی به چهارمین سؤال پژوهش، میانگین چهار نوع جهت‌گیری هدف در کل نمونه‌ی مورد پژوهش (جدول ۳) به روش اندازه‌گیری مکرر با هم مقایسه گردید. آزمون موخلی نشان داد که فرض کرویت وجود ندارد. ($\chi^2 = 0/70$, $p = 0/0001$) بنابراین درجه‌ی آزادی با استفاده از شاخص برآورد کرویت هیون-فلت^{۲۵} تصحیح گردید ($E = 0/80$).

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار انواع جهت‌گیری هدف در کل گروه مورد پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی	۲۴/۹۱	۳/۷۹
جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی	۲۱/۷۵	۵/۰۲
جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی	۲۵/۰۳	۴/۲۳
جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی	۲۰/۹۴	۴/۹۲

نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین انواع جهت‌گیری هدف وجود دارد. [$F(2/404, 875/06) = 117/540, p < 0/0001$]. به دنبال این یافته، از آزمون بونفرونی استفاده گردید و نتایج نشان داد که میزان جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی و عملکرد گرایشی بطور یکسان در بین دانش‌آموزان وجود دارد. به این معنی که بین میانگین نمرات این دو هدف، تفاوت معناداری مشاهده نگردید. همچنین این دو هدف دارای بیشترین میانگین بودند. بعد از این اهداف، هدف تسلط اجتنابی و در آخر هدف عملکرد اجتنابی قرار داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، بررسی رابطه‌ی بین خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی با واسطه‌گری انواع جهت‌گیری هدف بود. در این راستا بر اساس مبانی نظری و تحقیقات انجام شده مدلی مفهومی ارائه شده و آزمون گردید. یافته‌ها نشان داد مدل علی پژوهش با داده‌ها برازش مناسبی دارد به طوری که دو متغیر انگیزشی خودکارآمدی و ارزش تکلیف هم به طور مستقیم و هم به واسطه‌ی انواع جهت‌گیری هدف بر راهبردهای شناختی تاثیر داشته و آن‌ها را تبیین نمودند.

بر اساس یافته‌های پژوهش، متغیر خودکارآمدی به طور مستقیم پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت راهبردهای بسط، سازماندهی و تفکر انتقادی بوده است. این یافته حاکی از آن است که دانش‌آموزان با باور خودکارآمدی بالا که معتقدند از عهده‌ی انجام تکالیف درس خاصی برمی‌آیند برای یادگیری و مطالعه‌ی آن درس از راهبردهای پیچیده یادگیری استفاده می‌کنند. آنها از مطالب درس یادداشت برداری کرده، مطالب جدید را با مطالب فراگرفته شده‌ی قبلی ربط می‌دهند و با استفاده از اطلاعات منابع دیگر، به فهم بیشتر آن مطلب می‌رسند. این دانش‌آموزان با تهیه‌ی نمودار، جدول و مطالعه‌ی یادداشت‌ها و مطالب مهم درس ذهن خود را سازمان می‌بخشند. همچنین در مورد مطالب جدید از خود سؤال می‌کنند، با تأمل بر آن صحت و سقم آن را بررسی نموده و از طریق ارتباط بین نظرات خود و مطلب مورد نظر، به یادگیری بهتر آن دست یابند. این یافته همسو با یافته‌های پنتریچ و همکاران (۱۹۹۳، ۱۹۹۱)، لینزبرینک و پنتریچ (۲۰۰۳)، آرتینو و استفنز (۲۰۰۹)، وبرگر و کارابنیک (۲۰۱۱) می‌باشد. این محققین در مطالعات خود نشان دادند که خودکارآمدی ارتباط پیش‌بینی‌کننده‌ی محکمی با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی دارد. دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا فعالانه انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی را به کار می‌گیرند. این دانش‌آموزان نسبت به افراد با خودکارآمدی پایین، با دقت و ظرافت بیشتری باورهای انگیزشی خودشان را تنظیم می‌نمایند.

یافته‌ی بعدی پژوهش حاضر این بود که باور انگیزشی ارزش تکلیف انواع راهبردهای مرور ذهنی، بسط و تفکر انتقادی را به طور مثبت پیش‌بینی نموده است. این یافته نشان می‌دهد که ادراک دانش‌آموزان از اهمیت و کاربرد یک درس و علاقه به آن باعث می‌شود تا از راهبردهای اولیه‌ی یادگیری مانند مرور ذهنی و از راهبردهای عمیق و پیچیده از

جمله بسط و تفکر انتقادی استفاده کنند. در حقیقت تمایل دانش‌آموزان به یادگیری یک درس و اعتقاد به اهمیت آن، انگیزه‌ای برای تلاش در جهت فهم و یادگیری عمیق آن درس می‌شود. در این راستا آنها علاوه بر مرور ذهنی، تکرار مطالب و حفظ لغات کلیدی، به معنی دار کردن مطالب و تأمل بر آنها نیز می‌پردازند. این یافته همسو با یافته‌های پنتریچ و همکاران (۱۹۹۱، ۱۹۹۳)، ویگفیلد و اکلز (۱۹۹۲) و موسولیدز و فلیپو (۲۰۰۵) می‌باشد. این محققین نشان دادند که بین باورهای انگیزشی ارزش تکلیف و خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی که شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی و مدیریت منابع می‌باشد، ارتباط مثبتی وجود دارد. نکته حائز اهمیت این است که بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر باور خودکارآمدی نسبت به ارزش تکلیف به میزان بیشتری بر استفاده از راهبردهای شناختی تأثیر دارد. به این معنی که در مدارس کشور ما علاقه به درس و یا اهمیت آن کمتر از باور خودکارآمدی در درگیری شناختی دانش‌آموزان موثر می‌باشد. بنابراین به منظور افزایش استفاده از راهبردهای شناختی توسط دانش‌آموزان، بایستی بیشتر بر افزایش باورهای خودکارآمدی آنها تأکید گردد.

سؤال دوم پژوهش مبنی بر آن بود که هر یک از انواع جهت‌گیری هدف کدام یک از راهبردهای شناختی را پیش‌بینی می‌نمایند. یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی کلیه‌ی راهبردهای اولیه و پیشرفته‌ی یادگیری را بطور مثبت پیش‌بینی می‌نماید. دانش‌آموزانی که اهداف تسلط‌گرایشی دارند به دنبال فهم عمیق مطالب و تسلط بر آن می‌باشند. لذا به منظور یادگیری یک درس ابتدا به مرور ذهنی، تکرار مطالب و حفظ نکات کلیدی آن پرداخته سپس مطالب آن را با مطالب فراگرفته شده‌ی قبلی ربط داده و در ذهن خود سازمان می‌دهند و به تأمل و نقد آن می‌پردازند. شواهد موجود بیانگر آن است که اتخاذ یک هدف تسلط‌الگوی سازگاری از پیامدهای شناختی فراهم می‌کند. به این صورت که منجر به استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری می‌شود (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ گرین و همکاران، ۲۰۰۴؛ احمدی ده قطب‌الدینی، ۱۳۸۸). دانش‌آموزان با هدف تسلط با احتمال بیشتری تلاش می‌کنند تا شناخت خود را تحت نظارت قرار دهند و راه‌هایی برای آگاهی از فهمیدن و یادگیری خویش بیابند. به عنوان مثال فهمیدن و درک خود را تحت نظر قرار دهند (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ والترز و همکاران ۱۹۹۶؛ سو و طاهربای، ۲۰۰۹). نکته‌ی حائز اهمیت ارتباط مثبت هدف تسلط با راهبرد مرور ذهنی که راهبردی اولیه و سطحی

است می‌باشد. به نظر می‌رسد این یافته با یافته‌های قبلی که در آن از دو راهبرد سطحی و عمیق یادگیری استفاده شده است، مغایرت دارد. به عنوان نمونه احمدی ده قطب‌الدینی (۱۳۸۸) در مطالعه‌ی خود نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط، راهبردهای یادگیری عمیق را به طور مثبت و راهبردهای یادگیری سطحی را به طور منفی پیش‌بینی می‌نماید. علت این ناهمخوانی مربوط به ابزار مورد استفاده برای سنجش راهبردهای یادگیری است. در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری راهبردهای شناختی از مقیاس راهبردهای شناختی پرسشنامه‌ی MSLQ استفاده گردیده است. این مقیاس استفاده‌ی فرد از راهبردهای اولیه و پیشرفته‌ی یادگیری را می‌سنجد به نحوی که در خرده مقیاس‌ها استفاده از راهبردهای مذکور به صورت انحصاری مورد سؤال قرار نگرفته و استفاده از یک راهبرد منافاتی با استفاده از راهبردهای دیگر ندارد. در صورتی که در پرسشنامه‌ی مورد استفاده توسط احمدی ده قطب‌الدینی (۱۳۸۸)، دو رویکرد یادگیری مورد سنجش قرار گرفته در مقابل یکدیگر و مغایر با هم بوده‌اند. رویکرد سطحی یادگیری بیانگر انگیزه بیرونی و راهبرد سطحی و رویکرد عمقی نشان دهنده‌ی انگیزه درونی و راهبرد عمقی بوده است. بنابراین بر اساس یافته‌ی به دست آمده در پژوهش حاضر می‌توان گفت دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی به طور کامل از کلیه‌ی راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند. این دانش‌آموزان به منظور یادگیری و مطالعه‌ی یک درس ابتدا مطالب آن درس را به طور ذهنی مرور کرده، به حفظ لغات کلیدی آن می‌پردازند و سپس از راهبردهای پیشرفته‌ی یادگیری برای فهم عمیق اطلاعات استفاده می‌نمایند.

یافته‌ی بعدی این بود که دو باور انگیزشی خودکارآمدی و ارزش تکلیف با جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی رابطه‌ی معناداری پیدا نکردند و این هدف هم نتوانست هیچ‌یک از انواع راهبردهای شناختی را پیش‌بینی نماید. در توجیه این یافته باید به مفهوم این جهت‌گیری هدف اشاره نمود. جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی، از لحاظ مفهومی از دو بعد تسلط و اجتنابی تشکیل شده است (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) بر اساس بعد تسلط، این هدف می‌تواند توسط پیش‌آیندهای بهینه ایجاد شود و به پیامدهای مثبت منجر شود (مثل اهداف تسلط‌گرایشی). اما بر اساس بعد اجتنابی، ممکن است به وسیله‌ی پیش‌آیندهای غیربهینه ایجاد شده و پیامدهای منفی داشته باشد (مانند اهداف عملکرد اجتنابی). بنابراین به لحاظ تجربی پیش‌بینی پیش‌آیندها و پیامدهای این هدف مشکل است.

الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) معتقدند که شبکه‌ی فرضی که برای این نوع جهت‌گیری هدف وجود دارد، منفی‌تر از اهداف تسلط‌گرایشی و مثبت‌تر از اهداف عملکرد اجتنابی می‌باشد. با این حال این هدف در ادبیات هدف پیشرفت به اندازه‌ی اهداف دیگر برجسته نبوده است. زیرا روایی این سازه و روایی پیش‌بین آن نسبتاً ناشناخته بوده و پیش‌بینی‌ها و پیامدهای آن به طور دقیق مشخص نمی‌باشد. بارانیک، استنلی، باینوم و لانس (۲۰۱۰) در مطالعه‌ی فراتحلیلی که به منظور بررسی پیش‌بینی‌ها و پیامدهای انواع جهت‌گیری انجام دادند، نشان دادند که جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی با پیش‌بینی توانایی شناختی^{۲۶}، ارتباط منفی دارد و با پیش‌بینی‌های نیاز به پیشرفت^{۲۷}، شایستگی درک شده^{۲۸}، رقابتی بودن^{۲۹}، علاقه به تکلیف^{۳۰} و عواطف منفی^{۳۱} ارتباط مثبتی دارد. همچنین این نوع جهت‌گیری با پیامدهای کمک‌طلبی از همسالان^{۳۲} و عملکرد تحصیلی^{۳۳} ارتباط منفی دارد. منظور از شایستگی درک شده در مطالعه‌ی محققان مذکور، سطحی از اطمینان است که فرد درباره‌ی توانایی‌اش برای انجام تکلیف دارد (بر اساس تعریف الیوت و دوئک، ۱۹۸۸) که مشابه با سازه‌ی خودکارآمدی می‌باشد. علاقه به تکلیف هم یکی از مولفه‌های ارزش تکلیف و یگفیلد و اکلز (۲۰۰۰) می‌باشد. بنابراین انتظار می‌رفت که دو سازه‌ی خودکارآمدی و ارزش تکلیف بتوانند بطور مثبت هدف تسلط اجتنابی را پیش‌بینی کنند، اما این نتیجه حاصل نشد. در توجیه این یافته می‌توان به یکی از عوامل موثر در اتخاذ این نوع هدف که ویژگی‌های شخصیتی می‌باشد، اشاره نمود. حسینی و لطیفیان (۱۳۸۸) در مطالعه‌ی خود رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی، با استفاده از مدل پنج عامل شخصیت، و جهت‌گیری هدف را بررسی نمودند. نتایج تحقیق آن‌ها حاکی از آن بود که بعد روان‌رنجورخویی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت هدف عملکرد اجتنابی می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت افراد مضطرب و نگران در موقعیت‌های یادگیری نیز نگران عدم یادگیری یا شکست در درس هستند. این افراد بر این باورند که به طور کامل از عهده‌ی انجام تکالیف درس بر نمی‌آیند. بنابراین با احتمال زیادی جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی را برمی‌گزینند. بر این اساس و با توجه به اثر همزمان خودکارآمدی و ارزش تکلیف در مدل پژوهش، ارتباط معناداری بین دو متغیر مذکور و هدف تسلط اجتنابی به دست نیامد. همچنین نتایج نشان داد این هدف هیچ‌یک از راهبردهای شناختی را نتوانست پیش‌بینی نماید. همسو با این یافته، الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) نیز در پژوهش خود نشان دادند که هدف تسلط اجتنابی با راهبردهای عمیق

شناختی رابطه‌ی معنادار نداشته و از بین سبک‌های پردازش عمیق، سطحی و سازمان نیافته، تنها با سبک یادگیری سازمان نیافته رابطه مثبت و معناداری دارد. بنابراین افراد با جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی چون شایستگی را دستیابی کامل به تکلیف می‌دانند و همواره نگران فراموشی اندوخته‌ها و از دست دادن مهارت هایشان می‌باشند، به دلیل نگرانی‌شان، نظم و قاعده‌ی خاصی در مطالعه و یادگیری ندارند و همین عدم سازماندهی باعث می‌شود از راهبردهای شناختی به طور مشخص استفاده ننمایند.

در رابطه با هدف عملکرد گرایشی نتایج نشان داد این هدف تنها راهبرد پیشرفته‌ی بسط را به طور مثبت پیش‌بینی نموده و با راهبرد اولیه‌ی مرور ذهنی ارتباط معناداری پیدا نکرده است. بنابراین می‌توان گفت افراد با جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی که به دنبال برتری و نمایش توانمندی خود به دیگران می‌باشند، در جهت نیل به این هدف به لحاظ شناختی درگیر انجام تکالیف درس می‌شوند. این یافته همسو با یافته‌های الیوت، مک‌گریگور و گابل (۱۹۹۹) می‌باشد. این محققین بین اهداف عملکردی و راهبردهای عمیق یادگیری رابطه‌ای قوی به دست آوردند. الیوت و هارکویکز (۱۹۹۶)، الیوت و چرچ (۱۹۹۷)، دوپیرت و مارین (۲۰۰۵)، کوتینهو و نیومن (۲۰۰۸) و احمدی ده قطب‌الدینی (۱۳۸۸) در مطالعات دیگری ارتباط بین جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی را با استفاده از راهبردهای شناختی بررسی کردند. آنها از دو سبک یادگیری سطحی و عمیق که معادل با استفاده از راهبردهای سطحی و راهبردهای عمیق یادگیری بود استفاده نمودند. نتایج مطالعات آنان نشان داد هدف عملکرد گرایشی در مواردی با استفاده از راهبردهای عمیق و در بیشتر موارد با استفاده از راهبردهای سطحی شناختی، رابطه‌ی معنادار دارد. در پژوهش حاضر نیز همانطور که در ماتریس همبستگی (جدول ۲) ملاحظه می‌شود جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی با راهبرد مرور ذهنی، رابطه‌ی مثبت و معناداری داشته ولی احتمالاً به دلیل تاثیر همزمان متغیرهای دیگر بر راهبرد مرور ذهنی، رابطه‌ی دو متغیر مذکور تحت تاثیر قرار گرفته و معنادار نشده است. به هر حال بر اساس یافته‌ی به دست آمده می‌توان گفت افرادی که جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی دارند، به دلیل اینکه تمایل دارند توانایی و پیشرفت خود را به دیگران نشان بدهند، برای رسیدن به نتیجه‌ی مطلوب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند. البته همانگونه که در شکل ۲ ملاحظه می‌شود میزان و تنوع این راهبردها در افراد با هدف عملکرد گرایشی بسیار کمتر از هدف تسلط گرایشی می‌باشد.

دیگر یافته‌ی پژوهش بیانگر آن بود که جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی از بین انواع راهبردهای شناختی، فقط توانست راهبرد مرور ذهنی را به طور مثبت پیش‌بینی نماید. بر اساس تعریف مفهومی جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی، افراد با این نوع هدف تلاش می‌کنند تا از اشتباه و خطا پرهیز کنند تا در نظر دیگران ناتوان جلوه نکنند. هدف اصلی آنها گرفتن نمره در حد قبولی می‌باشد، بنابراین به دلیل داشتن انگیزه‌ی بیرونی برای یادگیری، از راهبردهای سطحی پردازش اطلاعات استفاده می‌کنند. تکالیف ساده را انجام می‌دهند و از لحاظ درونی برای یادگیری برانگیخته نمی‌شوند. ایوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) در مطالعه‌ی خود بین اهداف عملکرد اجتنابی و فرایندهای عمیق پردازش اطلاعات رابطه‌ی منفی و بین این هدف با راهبردهای سطحی یادگیری رابطه‌ی مثبت مشاهده کردند. دوپیرت و مارین (۲۰۰۵) نیز نتایج مشابهی کسب کردند. در مطالعه‌ی احمدی ده قطب‌الدینی (۱۳۸۸) بین این هدف با راهبردهای پردازش عمیق اطلاعات رابطه‌ی معناداری به دست نیامد اما با راهبردهای سطحی یادگیری رابطه‌ی مثبت حاصل شد. در پژوهش حاضر نیز وجود رابطه‌ی معنادار بین این هدف با راهبرد مرور ذهنی، بیانگر آن است که افراد با هدف عملکرد اجتنابی فقط از راهبردهای سطحی استفاده می‌کنند.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای انواع جهت‌گیری هدف بین دو باور خودکارآمدی و ارزش تکلیف، و راهبردهای شناختی، همانگونه که در شکل ۲ و جدول ۳ ملاحظه می‌شود جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی توسط دو باور خودکارآمدی و ارزش تکلیف به طور مثبت پیش‌بینی شده و این هدف نیز کلیه‌ی راهبردهای شناختی را پیش‌بینی نموده است. بر این اساس می‌توان گفت، دانش‌آموزانی که باور خودکارآمدی بالایی دارند و معتقدند از عهده‌ی انجام تکالیف یک درس بر می‌آیند و به آن درس علاقمند بوده و از اهمیت و کاربرد آن در آینده آگاه می‌باشند، با احتمال زیادی می‌کوشند تا در آن درس تسلط یافته و تبحر لازم را کسب کنند یعنی هدف تسلط‌گرایشی را بر می‌گزینند. این دانش‌آموزان برای رسیدن به هدف خود از کلیه‌ی راهبردهای شناختی از جمله مرور ذهنی، بسط، سازماندهی و تفکر انتقادی استفاده می‌کنند. این یافته همسو با نتایج تحقیقات قبلی (وان و ایپرن^{۳۴}، ۲۰۰۶؛ بودمن، هولمن و شرگر، ۲۰۰۷؛ بارانیک و همکاران، ۲۰۱۰) است. بارانیک و همکاران (۲۰۱۰) در مطالعه‌ی فراتحلیلی که انجام

دادند، نشان دادند که هدف تسلط‌گرایی با پیشایندهای نیاز برای پیشرفت، شایستگی درک شده و علاقه به تکلیف به طور مثبت و معناداری در ارتباط می‌باشند. به این معنی که دانش‌آموزانی که از لحاظ تحصیلی موفق‌تر هستند، احساس شایستگی و توانایی کرده و دارای خودکارآمدی بالاتری هستند و به خاطر این احساس کفایت در تکالیف خاص، با علاقه‌ی بیشتری به آن تکلیف می‌پردازند و با یک میل درونی برای تبحر یافتن در آن تکلیف و فهم عمیق آن مطلب تلاش می‌کنند. بنابراین، این دانش‌آموزان با احتمال بیشتری هدف تسلط‌گرایی را اتخاذ می‌نمایند. پاین، یانگ‌کورت و بوبین (۲۰۰۷) نیز در فراتحلیلی که به منظور بررسی پیامدهای انواع جهت‌گیری هدف انجام دادند، نشان دادند همانطور که توسط نظریه‌پردازان هدف پیشرفت نیز مفهوم‌سازی شده بود، هدف تسلط‌گرایی با الگوی سازگاری از رفتارهای مرتبط با پیشرفت، از جمله خودتنظیمی یادگیری و استفاده از راهبردهای عمیق شناختی همراه است. همسو با این نتایج سو و طاهربای (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای که روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان گره‌ای انجام دادند، نقش واسطه‌ای هدف تسلط‌گرایی بین باورهای شایستگی و علاقه به تکلیف با راهبردهای شناختی و فراشناختی را نشان دادند. بنابراین بر اساس یافته‌های این پژوهش، دانش‌آموزانی که دارای خودکارآمدی بالایی بوده و علاقه‌ی بیشتری به درس و تکالیف خاص دارند، با احتمال بیشتری هدف تسلط‌گرایی را اتخاذ می‌نمایند و از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری از جمله راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند.

در رابطه با جهت‌گیری هدف عملکردگرایشی نتایج بیانگر آن بود که این هدف فقط توسط باور خودکارآمدی بطور مثبت پیش‌بینی شده و توانست راهبرد بسط را بطور مثبت پیش‌بینی نماید. در توجیه این یافته می‌توان گفت با توجه به اینکه نظام آموزشی ایران از نوع رقابتی است و نمرات دانش‌آموزان ملاک شایستگی و توانمندی تحصیلی است، کسب نمرات بالاتر نیز باعث افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌گردد. برخی از دانش‌آموزان که به دنبال کسب شایستگی از طریق نمرات بالا می‌باشند، اهداف عملکردگرایشی را اتخاذ می‌نمایند. این افراد بیشتر بر معیارهای خارجی، یعنی برتری تحصیلی نسبت به همکلاسی‌ها و یا بهترین بودن در کلاس، متمرکز می‌باشند و برای رسیدن به این اهداف، تلاش کرده و بسته به شرایط از راهبردهای مختلف شناختی استفاده می‌نمایند. این یافته همسو با یافته‌های قبلی است (احمدی ده قطب‌الدینی، ۱۳۸۸؛ سو و طاهربای، ۲۰۰۹).

همچنین نتایج نشان داد که ارزش تکلیف هدف عملکرد گرایشی را به طور معناداری پیش‌بینی نکرد. در این رابطه می‌توان گفت در نظام آموزشی کشور ما، به علت حجم بالای مطالب درسی و فرصت کم آموزشی، ارزش و اهمیت کاربردی تکالیف کمتر مورد توجه قرار گرفته و کمتر به آن پرداخته شده است. بنابراین خودکارآمدی بالا، نسبت به ارزش تکلیف نقش تعیین کننده‌تری در تبیین هدف عملکرد گرایشی داشته است.

یافته‌ی دیگر پژوهش این بود که جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی به طور منفی توسط خودکارآمدی پیش‌بینی شده و از بین انواع راهبردهای شناختی فقط راهبرد مرور ذهنی را به طور مثبت پیش‌بینی نمود. بر این اساس می‌توان گفت دانش‌آموزانی که باور خودکارآمدی پایینی دارند و معتقدند توانایی انجام فعالیت یا تکالیف درس خاصی را ندارند، با احتمال زیادی فقط برای گرفتن نمره‌ی قبولی در آن درس تلاش می‌کنند. این دانش‌آموزان از اینکه در نظر دیگران بی‌کفایت به نظر آیند، پرهیز می‌کنند. یعنی هدف اصلی آنها صرفاً اجتناب از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران است. به دلیل این که آن‌ها با انگیزه‌ی بیرونی درس می‌خوانند، فقط به حفظ و مرور ذهنی دروس پرداخته و از راهبردهای پیشرفته و عمیق شناختی استفاده نمی‌کنند. این یافته با مفهوم خود سازه‌ی هدف عملکرد اجتنابی همخوان بوده و همسو با نتایج تحقیقات قبلی است (الیوت و هارکویکز، ۱۹۹۶؛ لی، ۲۰۰۵؛ بارانیک و همکاران، ۲۰۱۰). سو و طاهربای (۲۰۰۹) در تحقیق خود نشان دادند که باورهای شایستگی به طور منفی و معناداری هدف عملکرد اجتنابی را پیش‌بینی کرده اما رابطه‌ی معناداری با علاقه به تکلیف ندارد.

چهارمین سؤال پژوهش مبنی بر آن بود که میانگین نمرات کدام یک از انواع جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان بیشتر بوده و یا به عبارت دیگر جهت‌گیری هدف غالب در بین دانش‌آموزان مورد مطالعه کدام است. نتایج نشان داد دو نوع جهت‌گیری تسلط گرایشی و عملکرد گرایشی به یک میزان توسط دانش‌آموزان اتخاذ شده است. در این راستا مرزوقی، شیخ‌الاسلامی و شمشیری (۲۰۰۹) نیز در تحقیقی که به منظور مقایسه‌ی انواع جهت‌گیری هدف بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی جامعه‌ی ایران انجام دادند، نشان دادند که اتخاذ جهت‌گیری تسلط به طور معناداری در مدارس عادی بیشتر از مدارس تیزهوشان است. این محققین در یک مقایسه‌ی درون گروهی، انواع جهت‌گیری هدف را در این مدارس بررسی کردند و نشان دادند که در هر دو گروه تیزهوش و عادی،

هدف عملکرد گرایشی به طور معناداری از اهداف تسلط و عملکرد اجتنابی بیشتر است. این نتایج تاییدی بر رقابتی بودن سیستم آموزشی و میزان بالای اهداف عملکردی در ایران است. در نظام آموزشی ایران مواد درسی به صورت متمرکز می‌باشد، نمره‌ی امتحانات کتبی مهم‌ترین شاخص موفقیت تحصیلی بوده و دانش‌آموزان باید در سال آخر دبیرستان در آزمون سرنوشت‌ساز کنکور که آزمونی هنجاری است شرکت نمایند. بنابراین از طرف والدین و معلمان تحت فشار بوده و نمراتشان با یکدیگر مقایسه می‌گردد که باعث ترغیب آنها برای رقابت منفی با یکدیگر شده و به اتخاذ اهداف عملکردی منجر می‌شود. به طوری که میزان این جهت‌گیری معادل با جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی بوده است.

در مجموع، نتایج به دست آمده در این پژوهش از لحاظ نظری و کاربردی حائز اهمیت است. به لحاظ نظری، اولاً نتایج نشان داد که سازه‌های انگیزشی و ارتباط بین آنها، آن طور که توسط نظریه‌پردازان غربی مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی شده، قابل تعمیم به جامعه‌ی ایران نیز می‌باشد. بنابراین یافته‌های این پژوهش سهمی در ادبیات سازه‌های انگیزش پیشرفت خواهد داشت. دوم اینکه بر اساس یافته‌های پژوهش، جهت‌گیری هدف غالب دانش‌آموزان مورد مطالعه از نوع هدف تسلط گرایشی و عملکرد گرایشی می‌باشد که این نتیجه با توجه به اینکه ایران دارای فرهنگی شرقی و جمع‌گرا است، حائز اهمیت می‌باشد.

به لحاظ کاربردی نیز پژوهش حاضر چندین کاربرد مهم فراهم می‌کند. ضرایب حاصله نشان داد که باور انگیزشی خودکارآمدی، نقشی مهم و اساسی در هدفی که دانش‌آموزان در موقعیت‌های پیشرفت اتخاذ می‌کنند دارا می‌باشد، که این اهداف نیز فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت آنها را تعیین می‌کنند. ادبیات هدف پیشرفت همواره بر این نکته تاکید داشته که جهت‌گیری هدف تسلط سازش یافته‌ترین پیامدهای رفتاری، شناختی و هیجانی را به همراه دارد و هدف عملکرد گرایشی می‌تواند نسبت به عملکرد اجتنابی با الگوی سازش یافته‌تری از فعالیت‌های پیشرفت مرتبط می‌باشد. نتایج این تحقیق بیانگر آن بود که خودکارآمدی بالا تقریباً به یک میزان باعث اتخاذ اهداف تسلط گرایشی و عملکرد گرایشی شده است اما اتخاذ هدف تسلط گرایشی به میزان بیشتری منجر به استفاده از راهبردهای شناختی شده است. بنابراین یافته‌های این پژوهش نیز در جهت تایید الگوی سازش یافته‌ای از پیامدهای شناختی اهداف تسلط گرایشی می‌باشد. بر این اساس لازم

است معلمان و متصدیان تعلیم و تربیت، در جهت هدایت دانش‌آموزان به اتخاذ اهداف تسلط‌گرایشی تلاش نمایند.

یافته‌ها حاکی از آن بود که از یک طرف جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی سازگارترین الگوی رفتارهای مرتبط با پیشرفت را دارد، از طرف دیگر میزان اتخاذ هدف عملکردگرایشی در بین دانش‌آموزان بالا می‌باشد. به منظور مقابله با اتخاذ هدف مذکور و هدایت دانش‌آموزان در جهت اتخاذ هدف تسلط‌گرایشی، اصلاح نظام آموزشی و کاهش رقابت ناسالم از جمله راهکارهایی است که پیشنهاد می‌گردد. همچنین به معلمان و والدین توصیه می‌گردد به جای تمرکز بر نمره، بر تلاش دانش‌آموزان تاکید کنند. معلمان این باور را در ذهن دانش‌آموزان پیرورانند که نمره ملاک شایستگی نمی‌باشد و آنها را به یادگیری عمیق مطالب ترغیب نمایند. با استفاده از روش‌های آموزشی مناسب و با تسلط بر موضوعات درسی، فرصت یادگیری را در دانش‌آموزان ایجاد نموده و لذت یادگیری را به آنان بچشانند.

همچنین با توجه به اینکه در نظام آموزشی ما هنوز در مقاطع راهنمایی و دبیرستان، ارزیابی نهایی بر اساس نمرات کتبی بوده و معدل کل تعیین‌کننده و ملاک موفقیت تلقی می‌شود، توصیه می‌گردد بخشی از نمره‌ی هر درس به کارهای عملی از جمله انجام پروژه‌های تحقیقاتی و بالاختص پروژه‌های گروهی اختصاص یابد. در این صورت نگرانی و اضطراب دانش‌آموزان در رابطه با نمراتشان کمتر شده، فرصت تلاش و مشارکت برای دانش‌آموزانی که همواره نمرات پایینی کسب می‌کنند، فراهم گردیده، حس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. در کارهای گروهی، رقابت بین آنها کاهش یافته، حس همدلی و همکاری ایجاد شده و در نهایت با ایجاد علاقه به درس و با انگیزه و میل درونی به انجام تکالیف می‌پردازند. به این ترتیب دانش‌آموزان به سمت اهداف تسلط‌گرایشی هدایت شده و به پیشرفت تحصیلی بالاتری دست می‌یابند.

آخرین نتیجه این پژوهش نشان داد که ارزش تکلیف در اتخاذ هدف تسلط‌گرایشی تاثیر دارد و به طور مستقیم و غیرمستقیم منجر به استفاده از راهبردهای شناختی می‌گردد. در نظام آموزشی کشور ما به علت حجم بالای دروس و زمان محدود با کمبود فرصت‌های آموزشی مواجه هستیم به همین دلیل در مدارس کمتر به بیان ارزش دروس و تکالیف پرداخته می‌شود. با توجه به نقش ارزش تکلیف، به معلمان توصیه می‌شود در آغاز آموزش

هر درس اهمیت، فایده و کاربرد عملی آن را در زندگی آینده‌ی دانش‌آموزان بازگو نمایند. این امر باعث ترغیب آن‌ها به درس مورد نظر، ایجاد علاقه و انگیزه‌ی درونی برای فراگیری دروس شده و دانش‌آموزان را به سمت اتخاذ هدف تسلط‌گرایشی رهنمون می‌سازد که در نهایت منجر به پرداختن عمیق به دروس و انجام تکالیف آن می‌گردد.

در پایان با توجه به اینکه این تحقیق از نوع همبستگی بوده است بهتر است در تعمیم نتایج آن جانب احتیاط رعایت شود. همچنین توصیه می‌گردد در تحقیقات بعدی ترکیبی از انواع چهارگانه‌ی اهداف پیشرفت، و پیامدهای آن‌ها در مقاطع مختلف تحصیلی بررسی گردد.

یادداشت‌ها

- | | |
|--|--|
| 1. Self-efficacy | 2. Goal orientation theory |
| 3. Expectancy-value | 4. Achievement goals |
| 5. Mastery goal orientation | 6. Performance goal orientation |
| 7. Self-Regulation | 8. Self |
| 9. Competence | 10. model of future- oriented motivation and self-regulation |
| 11. McInerney, Roch, McInerney & Marsh | 12. McInerney, Hinkely, Dowson & Van Etten |
| 13. Achievement Goal Questionnaire | 14. Mastery approach goal orientation |
| 15. Mastery avoidance goal orientation | 16. Performance approach goal orientation |
| 17. Performance avoidance goal orientation | 18. Motivated Strategies for Learning Questionnaire |
| 19. Motivational beliefs | 20. Self-regulated learning strategies |
| 21. Rehearsal | 22. Elaboration |
| 23. Organization | 24. Critical thinking |
| 25. Huynth-Feldt | 26. Cognitive ability |
| 27. Need for achievement | 28. Perceived competence |
| 29. Competitiveness | 30. Interest |
| 31. Negative affect | 32. Help-seeking |
| 33. Performance | 34. Van Yperen |

منابع

الف. فارسی

- احمدی ده قطب الدینی، محمد (۱۳۸۸). بررسی روابط بین هدف‌های تسلط، هدف‌های عملکردی گرایش-اجتناب، راهبردهای یادگیری و توانایی حل مساله ریاضی دانشجویان. *مطالعات تربیتی و روان شناسی*، ۱۰(۳)، ۲۱-۴۰.
- پنتریچ، پال آر. و شانک، دیل اچ. (۱۳۸۵). *انگیزش در تعلیم و تربیت*، ترجمه مهرناز شهرآرای، انتشارات تهران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۲).
- جوکار، بهرام؛ لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۵). رابطه ابعاد هویت و جهت‌گیری هدف در گروهی از دانش‌آموزان پیش دانشگاهی شهرستان‌های شیراز و یاسوج. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۵(۴)، پیاپی ۴۹، ۲۷-۴۶.
- حسینی، فریده‌السادات و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۸). پیش‌بینی جهت‌گیری هدف با استفاده از پنج عامل بزرگ شخصیت در بین دانشجویان دانشگاه شیراز. *مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، ۵(۱)، ۷۳-۹۴.
- سیف، دیبا؛ لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودنظم‌دهی دانشجویان در درس ریاضی. *مجله روانشناسی*، ۱(۳۲)، ۴۰۴-۴۲۰.
- صمدی، معصومه (۱۳۸۶). تاثیر روش‌های تربیتی و خودتنظیمی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۹(۱)، ۴۰-۴۸.
- کهولت، نعیمه (۱۳۸۸). پیش‌بینی شادمانی بر اساس سبک‌های هویت، ابعاد هویت و جهت‌گیری هدف (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

ب. انگلیسی

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students, learning strategies and motivational process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Artino, A. R., & Stephens. J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *Internet and higher education*, 12, 146-151.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social*

- cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Baranik, L. E. Stanley, L. J. Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010). Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, 23(3), 265-282.
- Berger, J. L., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classroom. *Learning and Instruction*, 21, 416-428.
- Bodmann, S. M., Hulleman, C. S., & Schrager, S. M. (2007). The 2 × 2 model of achievement goals: A meta-analysis. Poster session presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research*, 11, 131-151.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: W.H. Freeman.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., Chirkov, V. I., Kim, Y., & Sheldon, K. M. (2001). A cross-cultural analysis of avoidance (relative to approach) personal goals. *Psychological Science*, 12(6), 505-510.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 957-971.
- Elliot, A. J., McGregor, H., & Gable, S. L. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.

- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-11.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 470-475.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contribution and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-187.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Education Psychology*, 22, 415-435.
- Li, R. (2005). Exploration and verification of the relationships among achievement goals and learning behavior by structure equation model. *Journal of Education and Psychology*, 28(3), 551 - 580.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Marzooghi, R., Sheikholeslami, R., & Shamshiri, B. (2009). Comparing achievement goal orientations of Iranian gifted and nongifted schoolchildren. *Journal of Applied Sciences*, 9(10), 1990-1993.
- McInerney, D. M., Hinkely, J., Dowson, M., & Van Etten, S. (1998). Aboriginal, Anglo, and immigrant Australian students' motivational beliefs about personal academic success: Are there cultural differences? *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 621-629.
- McInerney, M. D., Roch, A. L., McInerney, V., & Marsh, H. W. (1997). Cultural perspective on school motivation: The relevance and application of goal theory. *American Educational Research Journal*, 34(1), 207-236.
- Miller, R. B., & Brickman, S. A. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33.
- Mousoulides, N., & Philippou, G. (2005). Students' motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. In Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Eds.). *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3, pp. 321-328. Melbourne: PME.

- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: A conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, M. J. (2007). A meta-analytic investigation of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128–150.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 810–814.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Seo, D., & Taherbhai, H. (2009). Motivational beliefs and cognitive processes in mathematics achievement, analyzed in the context of cultural differences: a Korean elementary school example. *Asia Pacific Education Review* 10, 193–203.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego-orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Van Yperen, N.W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2 × 2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1432–1445.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49–78.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task value: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology, 25*, 68-81.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Prinrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 211-238.