

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره بیست و پنجم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۸۵ (پیاپی ۴۹)
(ویژه‌نامه علوم تربیتی)

بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی
در دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر شیراز

دکتر محسن خادمی* ناصر نوشادی**

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه میان جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره‌ی پیش‌دانشگاهی شهر شیراز می‌باشد. بدین منظور به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای از ۳۱۱ نفر دانش‌آموز دوره‌ی پیش‌دانشگاهی (۱۵۰ پسر و ۱۶۱ دختر) به عنوان نمونه‌ی پژوهش استفاده شد.

ابزار اندازه‌گیری شامل دو مقیاس می‌باشد که عبارتند از: الف) مقیاس جهت‌گیری هدف، شامل (تسلط، عملکرد و پرهیز از شکست) ب) مقیاس خودتنظیمی یادگیری که در این پژوهش جهت تبیین سهم هر یک از متغیر مستقل در پیش‌بینی متغیرهای وابسته از روش آماری رگرسیون چند متغیره (شیوه اینتر) استفاده گردید. نتایج بیانگر این است که: جهت‌گیری هدف یادگیری (تسلط) با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معنادار بوده است و تنها برای گروه پسران در پیشرفت تحصیلی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معناداری نداشته است. از سویی جهت‌گیری پرهیز از شکست دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی منفی و معناداری با متغیرهای وابسته بوده است.

واژه‌های کلیدی: ۱. جهت‌گیری هدف ۲. خودتنظیمی یادگیری ۳. پیشرفت تحصیلی

* استادیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی
** کارشناس ارشد مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی

۱. مقدمه

کسب دانش درباره‌ی رفتار انسان، چه به صورت تصادفی و چه مبتنی بر عقل سلیم، اگر چه لازم است، اما کافی نیست، بلکه با روش سیستماتیک می‌توان واقعیت‌ها و روابط مهم را، به طور آشکار مشخص ساخت و مبنایی را تعیین نمود که بتوان بر اساس آن رفتارها را به صورتی دقیق پیش‌بینی کرد. روش سیستماتیک بر مبنای این باور قرار دارد که رفتار امری تصادفی نیست، بلکه معلول است و در جهتی میل می‌کند که فرد، درست یا نادرست، براساس منافعش آن را باور دارد. رفتار ما عموماً با میل رسیدن به هدفی ویژه برانگیخته می‌شود، در واقع هر رفتاری سلسله‌ای از فعالیت‌هاست و برای پیش‌بینی رفتار افراد انگیزه‌ها یا نیازهای آنان باید شناسایی گردد. لاک و لاتهام به نقل از ریو (۱۳۸۱) چهار دلیل اصلی این‌که چگونه تعیین کردن هدف، به بهبود عملکرد می‌انجامد را به شرح زیر بیان می‌دارند:

۱. هدف‌ها، توجه فرد را به سمت تکلیف در دست انجام، هدایت می‌کنند.
 ۲. هدف‌ها، تلاش را به خدمت می‌گیرند.
 ۳. هدف‌ها، استقامت و پشتکار را بیشتر می‌کنند؛ زیرا تلاش تا دستیابی به هدف ادامه می‌یابد.
 ۴. هدف‌ها، مشوقی برای گسترش استراتژی‌های تازه‌اند. به عبارت دیگر، هدف‌ها ایجاد تدابیر جدید برای بهبود عملکرد را تشویق می‌کنند.
- از طرفی نوع هدفی که ما انتخاب می‌نماییم، مقدار انگیزش ما را برای رسیدن به آن هدف تعیین می‌کند. ایمز^۱ (۱۹۹۲) جهت‌گیری هدف را بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد می‌داند که سبب می‌شود تا فرد به شیوه‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه دهد.

این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه‌ی فرد از تحصیل است و به همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تاثیر قرار می‌دهد. جهت‌گیری هدف را نباید با اهداف ویژه‌ای که در موقعیت‌های آموزشی برای فعالیت‌ها در نظر می‌گیرند، یکی دانست. این‌گونه اهداف صرفاً محرک فرد، برای یادگیری یک تکلیف ویژه در شرایط ویژه هستند. از دیگر سوی بر خلاف اهداف آموزشی که مبنای تشابهات فردی، است جهت‌گیری هدف مبنای تفاوت‌های فردی در موقعیت‌های تحصیلی است و بر اساس آن‌ها می‌توان میزان موفقیت فرد را در این‌گونه موقعیت‌ها، پیش‌بینی نمود (دویک^۲ و لی‌گت^۳، ۱۹۸۸؛ پنتریج^۴ و شانک^۵، به نقل از والترز و یو، ۱۹۹۷؛ ایمز، ۱۹۹۲؛ دویک، ۱۹۷۳).

در این پژوهش الگویی که مبنای جهت‌گیری هدف قرار گرفته است، عبارت است از: جهت‌گیری هدف یادگیری (تسلط^۶) جهت‌گیری هدف عملکرد^۷ و جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست^۸.

مطابق با این الگو در «جهت‌گیری هدف تسلط یا یادگیری»، دانش‌آموزان در صدد افزایش تسلط بر موضوعات جدیدند و بر فهم موضوعات تاکید دارند. آن‌ها حتی زمانی که عملکردشان ضعیف است نیز می‌خواهند یاد بگیرند و بنابراین در کارهای دشوار پشتکار دارند و به استراتژی‌های خودتنظیمی یادگیری گرایش دارند. آن‌ها همچنین به دنبال وظایف چالشی هستند. هدف اولیه‌ای این‌گونه دانش‌آموزان کسب دانش و بهبود مهارت‌هایشان است و خطاها به عنوان بخشی طبیعی از فرایند یادگیری جهت کوشش بیشتر در نظر گرفته می‌شود و از سویی بیشتر به موضوعاتی گرایش دارند که ذاتاً برای آن‌ها رضایت‌بخش باشد (دویک و لی گت، ۱۹۸۸؛ پنتریچ و دیگروت ۱۹۹۰؛ میس^۹، ۱۹۸۸؛ پنتریچ، یو^{۱۰} و والترز^{۱۱}، ۱۹۹۶؛ میس، ۱۹۹۴؛ شانک و زیمرمان^{۱۲}، ۱۹۹۴؛ الیوت^{۱۳} و دویک، ۱۹۸۸؛ آندرمن^{۱۴}، ۱۹۹۲؛ ایمز و آرچر^{۱۵}، ۱۹۸۸؛ گراهام و گولان^{۱۶}، ۱۹۹۱؛ میس، ۱۹۸۸؛ نیکولز^{۱۷}، ۱۹۸۴؛ والینگ و دودا^{۱۸}، ۱۹۹۵؛ پنتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰؛ پنتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱؛ بوفارد، ۱۹۹۸) همچنین آن‌ها بیان مثبتی از خود دارند (داینر و دویک، ۱۹۷۸). این‌گونه افراد مسئولیت‌پذیرند و چنان‌چه در انجام کاری شکست بخورند، مسئولیت خودشان را انکار نمی‌کنند (سیفرت^{۱۹}، ۱۹۹۶) و احساس رضایت از تحصیل بیشتری دارند (جاکاسینسکی و نیکولز، ۱۹۸۴ و ۱۹۸۷).

از طرفی علاقه‌ی درونی به فعالیت‌های یادگیری دارند و به همین دلیل وقت بیشتری برای یادگیری صرف می‌کنند (باتلر^{۲۰}، ۱۹۸۷). دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف تسلط بر این سؤالات تمرکز دارند که:

۱. چگونه این مطلب را می‌توانم بفهمم؟ (نیکولز، ۱۹۸۴)

۲. چگونه این کار را می‌توانم انجام دهم؟ (ایمز، ۱۹۸۴)

۳. چگونه در این درس می‌توانم مسلط باشم؟ (الیوت و دویک، ۱۹۸۸)

در «جهت‌گیری هدف عملکرد» دانش‌آموزان تلاش می‌نمایند تا توانایی‌هایشان را با دیگران مقایسه کنند و بر این نکته تاکید دارند که دیگران درباره‌ی آن‌ها چگونه داوری می‌کنند. آن‌ها تلاش می‌کنند که خود را باهوش جلوه دهند و نه بی‌کفایت و نالایق. بنابراین از وظایف چالشی پرهیز می‌کنند و زمانی که با وظایف دشوار روبه‌رو می‌شوند، پشتکار کمتری از خودشان نشان می‌دهند، بنابراین مانع از آشکار شدن بی‌کفایتی فکری و عقلانی به وسیله‌ی پرهیز از وظایف چالشی می‌شوند. پشت سر گذاشتن دیگران و به دست آوردن موفقیت با کوشش کم از اهداف آنان به شمار می‌آید. شکست‌ها تهدید آمیزند، زیرا آن‌ها همچون شواهدی از بی‌کفایتی تلقی می‌شوند و نیز کمتر به فعالیت‌های خودتنظیمی گرایش دارند (ایمز، ۱۹۸۴؛ ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ الیوت و دویک، ۱۹۸۸؛ دویک و لی گت، ۱۹۸۸؛ نیکولز، ۱۹۸۴؛ میس، ۱۹۸۸؛ بوفارد، ۱۹۹۸) و نگرش مثبت کمی به کلاس دارند (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸) و از استراتژی‌های یادگیری، کمتر استفاده می‌کنند و به دنبال پاداش‌های بیرونی از قبیل کسب نمرات بالا هستند (پنتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱) و برخود، دیگران و شکست تمرکز

دارند. اما در جهت‌گیری پرهیز از شکست، هدف فرد صرفاً این است که در درس و تحصیل شکست نخورد (الیوت و هارکیویچ^{۲۱}، ۱۹۹۷).

از سویی نظریه‌ی خود تنظیمی یادگیری به این نکته توجه می‌کند که چگونه دانش‌آموزان شخصاً فرایند یادگیری خویش را فعال نموده، تغییر می‌دهند و یا حفظ می‌کنند. بنابراین خود تنظیمی یادگیری برای تبیین تلاش‌های دانش‌آموزان در اداره‌ی مستقل و نیز بهینه سازی تجارب یادگیری خود آن‌ها در کلاس به کار می‌رود.

بنابراین با توجه به اهمیت موضوع در فرایند نظام تعلیم و تربیت، در این مقاله به بررسی رابطه‌ی میان جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی پیش‌دانشگاهی شهر شیراز می‌پردازیم.

۲. سؤالات پژوهش

این پژوهش در پی پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

۱. هر یک از انواع جهت‌گیری هدف، چه میزان دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی برای خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی است؟
۲. هر یک از انواع جهت‌گیری هدف، چه میزان دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی برای خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر و دختر دارد؟

۳. روش تحقیق

۳.۱. افراد نمونه

گروه نمونه‌ی مورد این پژوهش شامل ۳۱۱ نفر دانش‌آموز پسر و دختر مدارس دولتی پیش‌دانشگاهی شهر شیراز است، که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای، نخست مدارس انتخاب شد و به طور تصادفی کلاس‌های رشته‌های مختلف تحصیلی شناسایی گردید و همه‌ی دانش‌آموزان آن کلاس مورد ارزیابی قرار گرفتند. در نهایت، ترکیب نمونه مطابق جدول شماره ۱ شکل گرفت.

جدول ۱: توزیع گروه نمونه‌ی مورد پژوهش

جنسیت	فراوانی	درصد
پسر	۱۵۰	٪۴۸
دختر	۱۶۱	٪۵۲
جمع	۳۱۱	٪۱۰۰

۳.۲. ابزار تحقیق

مقیاس‌های به کار گرفته شده در این پژوهش عبارتند از: مقیاس جهت‌گیری هدف، مقیاس خودتنظیمی یادگیری.

۳.۲.۱. مقیاس جهت‌گیری هدف

این مقیاس به وسیله‌ی بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) و با استفاده از مقیاس‌های دیگر مانند (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ پنتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰) تهیه شده است.

هدف این مقیاس ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی، برای خود بر می‌گزیند. این جهت‌گیری در سه مقوله تقسیم‌بندی شده است، که عبارتند از: جهت‌گیری معطوف به یادگیری (تسلط)، جهت‌گیری معطوف به عملکرد و جهت‌گیری پرهیز از شکست؛ که این مقیاس دارای ۲۱ پرسش است که ۸ پرسش مربوط به عامل یادگیری (تسلط)، ۴ پرسش مربوط به عامل عملکرد و ۹ پرسش مربوط به پرهیز از شکست می‌باشد.

این مقیاس دارای شش گزینه (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی موافقم، تا حدودی مخالفم، مخالفم و بسیار مخالفم) می‌باشد که دانش‌آموزان می‌بایستی یکی از این گزینه را انتخاب می‌نمودند.

۳.۲.۲. مقیاس خودتنظیمی یادگیری

این مقیاس برگرفته از مقیاس خودتنظیمی پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) می‌باشد، که دارای ۲۲ گویه است.

۳.۳. روایی و پایایی مقیاس‌ها

در این پژوهش به منظور تعیین روایی مقیاس جهت‌گیری هدف، از شیوه‌ی همسانی درونی استفاده شد. که همبستگی هر پرسش با نمره‌ی کل زیر مقیاس مربوطه محاسبه گردید. نتایج بیانگر همبستگی بالای پرسش‌ها با مقوله‌های مربوطه بود. بدین صورت که برای زیر مقیاس یادگیری (تسلط)، میان ۰/۵۶ تا ۰/۷۸، در زیر مقیاس عملکرد، میان ۰/۲۶ تا ۰/۷۶، و در زیر مقیاس پرهیز از شکست میان ۰/۵۶ تا ۰/۶۸ بود که تمامی ضرایب در سطح ۰/۱ و پایین‌تر معنی‌دار بودند. همچنین برای مقیاس خودتنظیمی یادگیری، از شیوه‌ی همسانی درونی استفاده شد که ضرایب میان (۰/۸۱ تا ۰/۶۵) به دست آمد که در سطح ۰/۱ و پایین‌تر معنی‌دار بودند.

از طرفی در این پژوهش نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضرایب بدست آمده، برای عامل تسلط (۰/۸۳)، برای عامل عملکرد (۰/۷۲) و برای عامل پرهیز از شکست برابر با (۰/۸۵) بدست آمد.

۴. یافته‌ها

با توجه به هدف اصلی پژوهش، از رگرسیون چند متغیره (شیوه اینتر) برای تعیین سهم هر یک از

جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی خود‌تنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی استفاده به عمل آمد. با توجه به این‌که هدف اولیه‌ی این پژوهش بررسی رابطه‌ی میان جهت‌گیری هدف با خود‌تنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان دوره‌ی پیش‌دانشگاهی بوده است، نخست همبستگی میان هر یک از انواع جهت‌گیری هدف با ابعاد خود‌تنظیمی و پیشرفت تحصیلی برآورد شد، که نتایج آن در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲: همبستگی انواع جهت‌گیری هدف با نمره‌ی کل خود‌تنظیمی و پیشرفت تحصیلی

جهت‌گیری هدف	خود‌تنظیمی	پیشرفت تحصیلی
یادگیری (تسلط)	۰/۷۶xx	۰/۸۳xx
عملکرد	-۰/۲۸xx	-۰/۳۳xx
پرهیز از شکست	-۰/۸۲xx	-۰/۹۱xx

$P < .01$

نتایج جدول شماره ۲ گویای آن است که، میان جهت‌گیری هدف یادگیری با ابعاد خود‌تنظیمی و پیشرفت تحصیلی، همبستگی مثبت و معناداری وجود داشت است. همچنین میان جهت‌گیری هدف عملکرد و پرهیز از شکست با ابعاد خود‌تنظیمی و پیشرفت تحصیلی، رابطه‌ای منفی و معنادار دیده می‌شود.

یافته‌های به دست آمده از هر یک از پرسش‌های پژوهش در زیر آمده است:

۴.۱. بررسی رابطه‌ی میان جهت‌گیری هدف با خود‌تنظیمی یادگیری در کل گروه مورد

پژوهش

براساس یافته‌های جدول شماره ۳، جهت‌گیری هدف یادگیری دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معناداری بوده است. همچنین جهت‌گیری پرهیز از شکست، قدرت پیش‌بینی‌کنندگی منفی و معناداری داشته است؛ به عبارت دیگر دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف یادگیری از خود‌تنظیمی یادگیری بیشتری بهره‌مند بودند، اما در جهت‌گیری پرهیز از شکست دارای کمترین خود‌تنظیمی یادگیری بوده‌اند که این نتیجه، با مطالعات ایمز و آرچر (۱۹۸۸)، میس و بلومن فلد (۱۹۸۸)، دویک (۱۹۸۶)، دویک و لی‌گت (۱۹۸۸)، پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰)، پنتریچ، یو و والترز (۱۹۹۶)، میس (۱۹۹۴)، شانک و زیمرمان (۱۹۹۴)، بوفارد (۱۹۹۸) پنتریچ و شانک (۱۹۹۵)، پنتریچ (۱۹۹۴) همسو می‌باشد. باید یادآور شد که جهت‌گیری هدف عملکرد دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معناداری نبوده است.

جدول ۳: تحلیل رگرسیون چند متغیره‌ی انواع جهت‌گیری هدف بر نمره‌ی کل خود تنظیمی در کل گروه مورد پژوهش

سطح معناداری	R^2	R	Beta (ضریب رگرسیون)	متغیر مستقل
/۰۰۰۱	/۸۵	/۹۲	/۷۴	یادگیری
-			-/۰۵	عملکرد
/۰۰۱			-/۱۹	پرهیز از شکست

۴.۲. بررسی رابطه‌ی میان جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در کل گروه مورد پژوهش

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۴، جهت‌گیری هدف یادگیری دارای قدرت پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و معناداری بوده است. بنابراین دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف یادگیری از پیشرفت تحصیلی بهتری برخوردار بوده‌اند که این نتیجه با نتایج پژوهش‌های میلشادو (۱۹۹۹)، بوفارد (۱۹۹۸)، آرچر (۱۹۹۴)، آبلارد و لیشولتز (۱۹۹۸)، ایمز (۱۹۹۲)، سیفرت (۱۹۹۶)، الیوت و دویک (۱۹۸۸)، پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) و هاراکویچ و الیوت (۱۹۹۷) همخوانی دارند. همچنین جهت‌گیری پرهیز از شکست دارای قدرت پیش‌بینی کننده‌ی منفی و معناداری بوده است که با نتایج پژوهش هاراکویچ و الیوت (۱۹۹۶) همسو است. باید یادآوری کرد که جهت‌گیری هدف عملکرد دارای قدرت پیش‌بینی کننده‌ی معناداری در پیشرفت تحصیلی نبوده است.

جدول ۴: تحلیل رگرسیون چند متغیره‌ی انواع جهت‌گیری هدف بر پیشرفت تحصیلی در کل گروه مورد پژوهش

سطح معناداری	R^2	R	Beta (ضریب رگرسیون)	متغیر مستقل
/۰۱	/۸۴	/۹۱	/۱۳	یادگیری
-			/۰۱	عملکرد
/۰۰۰۱			/۸۱	پرهیز از شکست

۴.۳. بررسی رابطه‌ی میان جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در پسران و دختران

نتایج جداول شماره ۵ و ۶ گویای این مطلب می‌باشد که جهت‌گیری هدف یادگیری در پسران دارای قدرت پیش‌بینی کننده معناداری نبوده است. اما جهت‌گیری هدف یادگیری در دختران دارای قدرت پیش‌بینی مثبت و معناداری بوده است؛ همچنین جهت‌گیری هدف عملکرد هم برای پسران و دختران از قدرت پیش‌بینی کننده مثبت و معناداری برخوردار بوده است. به بیان دیگر دختران در هر

دو نوع جهت‌گیری هدف (تسلط و عملکرد) از پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردار بوده‌اند، اما پسران در جهت‌گیری هدف عملکرد پیشرفت تحصیلی بیشتری، به نسبت دیگر جهت‌گیری‌ها داشته‌اند. باید یادآور شد که جهت‌گیری پرهیز از شکست، قدرت پیش‌بینی‌کنندگی منفی و معناداری برای دانش آموزان پسر و دختر داشته است.

جدول ۵: تحلیل رگرسیون چند متغیره‌ی انواع جهت‌گیری هدف بر پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر

سطح معناداری	R^2	R	Beta (ضریب رگرسیون)	متغیر مستقل
-	/۹۱	/۹۵	-/۰۳	یادگیری
/۰۵			/۱۶	عملکرد
/۰۰۰۱			-/۷۹	پرهیز از شکست

جدول ۶: تحلیل رگرسیون چند متغیره‌ی انواع جهت‌گیری هدف بر پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر

سطح معناداری	R^2	R	Beta (ضریب رگرسیون)	متغیر مستقل
/۰۰۱	/۸۹	/۹۴	/۲۳	یادگیری
/۰۵			/۱۶	عملکرد
/۰۰۰۱			/۵۲	پرهیز از شکست

۴.۴. بررسی رابطه‌ی میان جهت‌گیری هدف با خود تنظیمی یادگیری در پسران و دختران

مطابق جداول شماره ۷ و ۸ یافته‌های پژوهش نشان دادند که برای پسران در نمره‌ی کل خود تنظیمی، جهت‌گیری هدف یادگیری دارای قدرت پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معناداری بوده است و جهت‌گیری پرهیز از شکست در نمره‌ی کل خودتنظیمی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی منفی و معناداری داشته است. همچنین جهت‌گیری هدف عملکرد نیز قدرت پیش‌بینی‌کننده معناداری برای پسران نداشته است.

از طرفی جهت‌گیری هدف یادگیری برای دختران از قدرت پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معناداری برخوردار بوده است. به بیان دیگر پسران و دختران، با جهت‌گیری هدف یادگیری، بیشتر از استراتژی‌های خود تنظیمی استفاده می‌کنند.

جدول ۷: تحلیل رگرسیون چند متغیره‌ی انواع جهت‌گیری هدف بر خود تنظیمی یادگیری در دانش‌آموزان پسر

متغیر مستقل	Beta (ضریب رگرسیون)	R	2 R	سطح معناداری
یادگیری	/۷۰	/۸۸	/۷۷	/۰۰۰۱
عملکرد	-/۰۴			-
پرهیز از شکست	-/۲۰			/۰۱

جدول ۸: تحلیل رگرسیون چند متغیره‌ی انواع جهت‌گیری هدف بر خود تنظیمی یادگیری در دانش‌آموزان دختر

متغیر مستقل	Beta (ضریب رگرسیون)	R	2 R	سطح معناداری
یادگیری	/۸۶	/۹۵	/۹۱	/۰۰۰۱
عملکرد	-/۰۳			-
پرهیز از شکست	/۰۹			-

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی رابطه‌ی میان جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی پیش‌دانشگاهی شهر شیراز است. در مجموع یافته‌های حاصل از ضرایب همبستگی و معادله‌های رگرسیون، بیانگر رابطه معناداری بین انواع جهت‌گیری هدف با خود تنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد. به بیان دیگر نوع هدفی که فرد برای خود بر می‌گزیند با نمره کل خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. در این میان دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف یادگیری از خودتنظیمی یادگیری بیشتری برخوردارند که با نتایج (ایمز، ۱۹۹۲؛ آرچر، ۱۹۹۴؛ پنتریچ و دیگران، ۱۹۹۰؛ بوفارد، ۱۹۹۸؛ میس، ۱۹۹۴؛ شانک و زیمرمان، ۱۹۹۴؛ نولن، ۱۹۸۸؛ پنتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱؛ دویک و لی‌گت، ۱۹۸۸؛ میس و بلومن‌فلد، ۱۹۸۸ و جوکار، ۱۳۷۹).

همچنین این‌گونه دانش‌آموزان، پیشرفت تحصیلی بهتری دارند (میلشادو، ۱۹۹۹؛ بوفارد، ۱۹۹۸؛ آرچر، ۱۹۹۴؛ آبلارد و لیشولتز، ۱۹۹۸؛ ایمز، ۱۹۹۲؛ سیفرت، ۱۹۹۶؛ هاراکویچ والیوت، ۱۹۹۷) همسو می‌باشد. که این رابطه تنها برای پسران به دست نیامد، یعنی جهت‌گیری هدف یادگیری سبب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر نگردید. این مساله را شاید بتوان تا اندازه‌ای ناشی از جو

حاکم بر وضعیت فارغ التحصیلان پسر دانشگاهی یا غیردانشگاهی کشور دانست؛ زیرا با توجه به جمعیت دانش آموختگان بی کار (دیپلم و بالاتر) همچنین با توجه به این که دانش آموزان پسر دوره‌ی پیش دانشگاهی، که آماده‌ی ورود به دانشگاه یا بازار کار هستند و در آینده نیز بار اداری یک خانواده را بر دوش خواهند کشید و با عنایت به اینکه اصل شایسته‌سالاری و فرصت شغلی برابر در کشور ما کمتر به چشم می‌خورد که در هر صورت بر اساس نظریه‌ی درماندگی آموخته شده که در آن وقایع محیطی شخص کنترل ناپذیر جلوه می‌نماید (سلیگمن به نقل از مارشال، ۱۹۷۵) و این انتظار را که رفتار آینده‌اشان، تأثیری ناچیز بر محیط خواهد داشت، پرورش خواهد داد. درماندگی آموخته شده، نگرش شناختی بدبینانه‌ای تولید می‌کند، که در این صورت افراد باور می‌کنند که پیامدها عموماً از اعمالشان مستقل‌اند. (داینر و دویک، ۱۹۷۸؛ دویک، ۱۹۷۵؛ ایمز، ۱۹۸۴). در نتیجه دانش‌آموزان پسر با جهت‌گیری هدف یادگیری می‌آموزند که در جامعه توان به‌کارگیری آموخته‌هایشان را ندارند و احتمالاً بر اساس تجاربی که به دست آورده‌اند دچار درماندگی آموخته شده گردیده‌اند که این یافته‌ها می‌تواند برای تصمیم‌گیرندگان محترم جامعه آموخته‌شده باشد.

همچنین با توجه به نظریه‌ی ارزش × انتظار، این تصور را که پیشرفت تحصیلی احتمالاً حتی ارزش وسیله‌ای را نیز در بر نخواهد داشت، در نوجوانان پسر رشد می‌دهد. این نظریه بیان می‌کند که گرایش نزدیک شدن به یک محرک محیطی، حاصل ضرب دو ساختار شناختی انتظار و ارزش است. انتظار عبارت است از این نظر که انجام رفتاری ویژه، پیامدی ویژه را تولید خواهد کرد. ارزش عبارت است از رضایت پیش‌بینی شده‌ای که شخص از محرک محیطی ویژه‌ای دارد. در نتیجه نیرو که حاصل ضرب ارزش × انتظار می‌باشد، کاهش می‌یابد و به تبع آن از انگیزش فرد نیز کاسته می‌گردد. از سویی یکی از مؤلفه‌های انگیزش، احساس خودکفایی (اثر بخش بودن خود) است (پنتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰) و زمانی که دانش‌آموز احساس کند که در جامعه اثر بخش نیست، علی‌رغم میل به یادگیری، از انگیزش کافی برخوردار نخواهد بود. بنابراین شایسته است در کشوری که سابقه‌ای چند هزار ساله در پژوهش و تحقیق داشته است، اهمیت بیشتری به مسائل فرهنگی، آموزشی و پژوهشی قشر تحصیل کرده داده شود، تا جهت‌گیری هدف یادگیری، غالب، و جامعه روی آرامش ببیند. همچنین برای دانش‌آموزان دختر دوره‌ی پیش دانشگاهی هم در جهت‌گیری هدف یادگیری و هم در جهت‌گیری هدف عملکرد، در پیشرفت تحصیلی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معناداری می‌باشد که با توجه به وضعیت موجود جامعه‌ی مدنی که دختران ایرانی یکی از راه‌های ورود به عرصه‌ی اجتماع، فرهنگ و سیاست را، پیشرفت تحصیلی می‌دانند، حتی در میان آن‌هایی که جهت‌گیری هدف عملکرد دارند، نیز این رقابت، خود به پیشرفت تحصیلی انجامیده است. همچنین با توجه به جمعیت دانش‌آموزان دختر و عنایت به این که تنوع مشاغل برای دختران کمتر از پسران است و نیز این موضوع که شاید یکی از موثرترین راه‌های پیشرفت در کشور ما برای دختران و زنان، تحصیل

می‌باشد، علی‌رغم رضایت کمتر در جهت‌گیری هدف عملکرد، باز هم پیشرفت تحصیلی بالایی دارند. در جهت‌گیری پرهیز از شکست در نمره‌ی کل خود تنظیمی و در دیگر موارد جهت‌گیری منفی و معناداری بوده است. در زمینه‌ی ارتباط منفی، جهت‌گیری پرهیز از شکست با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی، نتایج در راستای پژوهش‌های انجام شده در دیگر فرهنگ‌ها بوده است. (بوفارد، ۱۹۹۸؛ الیوت و هاراکویچ، ۱۹۹۶)، یعنی هرچه جهت‌گیری دانش‌آموزان بیشتر معطوف به پرهیز از شکست باشد، کمتر از استراتژی‌های خودتنظیمی و نیز پیشرفت تحصیلی برخوردارند. با توجه به مطالب یادشده که حکایت از ارتباط مثبت میان جهت‌گیری هدف یادگیری با خودتنظیمی یادگیری پیشرفت تحصیلی دارد، به‌جاست که راهکاری شایسته‌ای برای ایجاد جهت‌گیری هدف یادگیری (تسلط) در جامعه ارائه دهیم. ایمز (۱۹۹۲) در مقاله‌ای به تبیین ارتباط میان جهت‌گیری هدف و ساختار کلاس پرداخته است. وی معتقد است که ساختار کلاس، نوع هدف انتخابی، تصور فرد از خودش و دیگران و همچنین تصور فرد از تکالیف را تحت تاثیر قرار می‌دهد. ایمز (۱۹۹۲) در توصیف ساختار کلاس به نوع تکالیف یا محتوای دروس، نوع فعالیت‌های کلاسی و نوع ارزشیابی اشاره دارد و معتقد است که همه‌ی این عوامل، جهت‌گیری هدف را تحت تاثیر قرار می‌دهند. تکالیفی که محتوای آن‌ها خشک و انعطاف‌ناپذیر است و از تنوع برخوردار نیست کمتر دانش‌آموز را به سوی جهت‌گیری هدف یادگیری سوق می‌دهند و بالعکس دروسی که تنوع و تغییر پذیری در آن‌ها زیاد است، این جهت‌گیری را پرورش می‌دهند. همچنین دروسی که محتوای آن‌ها معنادارتر است و مرتبط‌تر با تمایلات فرد ارتباط بیشتری دارد، جهت‌گیری معطوف به یادگیری را تقویت می‌کنند. ایمز معتقد است که اساساً جهت‌گیری معطوف به یادگیری نیازمند صرف وقت، تلاش و تداوم بیشتر است.

شکل ۱: ساختار کلاس و استراتژی‌های آموزشی، که منجر به جهت‌گیری هدف یادگیری می‌شوند

ساختار	استراتژی‌های آموزشی	الگوی انگیزشی
محتوای درس	۱. تاکید بر ابعاد معنادار فعالیت‌های یادگیری. ۲. طراحی محتوای بدیع و متنوع و توجه به علایق دانش‌آموزان. ۳. تشویق پیشرفت تحصیلی و استراتژی‌های موثر یادگیری. ۴. کمک به دانش‌آموزان در ایجاد اهداف کوتاه مدت و خود مرجع.	
نوع فعالیت کلاسی	۱. تاکید بر مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها. ۲. ایجاد فرصت‌هایی برای آزادی عمل و مسئولیت‌پذیری. ۳. استفاده از مهارت‌های نظارتی و مدیریت تلاش‌های خود.	۱. تاکید بر کوشش و یادگیری. ۲. علاقه‌ی درونی به فعالیت. ۳. استفاده از استراتژی‌های خود تنظیمی.

<p>۴. کار خلاق و فعال. احساس تعلق (یعنی مورد قبول قرار گرفتن که خود موجب انگیزش رفتار می‌شود) و از طرفی پذیرش، احساس تعلق، عضویت در گروه و مشارکت در کار موجب احساس اطمینان و سلامت روانی در فرد می‌گردد.</p>		
	<p>۱. انجام ارزشیابی فردی و شخصی، نه ارزشیابی جمعی. ۲. ایجاد فرصتهایی برای تشویق دانش آموزان، حتی در زمانی که دچار اشتباه می‌شوند به عنوان بخشی از یادگیری. ۳. تاکید بر بهبود، پیشرفت و یادگیری (تسلط) فردی.</p>	<p>نوع ارزشیابی</p>

۶. پیشنهادات

۱. پیشنهاد می‌شود که تاثیر ساختار کلاس، محتوای دروس و ارزشیابی بر انواع جهت‌گیری هدف سنجیده شود.
۲. سنجش اثر خودکفایی (اثر بخش بودن خود) به همراه درماندگی آموخته شده در پژوهش‌های آینده در این زمینه.

یادداشت‌ها

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| 1. Aims | 2. Dweck |
| 3. Legget | 4. Pintrich |
| 5. Schunk | 6. Learning goal orientation |
| 7. Performance goal orientation | 8. Avoidance goal orientation |
| 9. Meece | 10. Yu |
| 11. Wolters | 12. Zimmerman |
| 13. Elliot | 14. Anderman |
| 15. Archer | 16. Graham & Golan |
| 17. Nichols | 18. Walling & Duda |
| 19. Seifert | 20. Butler |
| 21. Harackiewicz | |

منابع

الف. فارسی

- بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۷۳). مدیریت آموزشی و آموزشگاهی: کاربرد نظریه‌های مدیریت در برنامه‌ریزی و نظارت. تهران: انتشارات گلچین.
- جوکار، بهرام. (۱۳۷۹). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی در دانشجویان دانشگاه شیراز. مقاله منتشر نشده.
- پی رابینز، استیفن. (۱۳۷۷). رفتار سازمانی. مترجمان پارسائیان، علی و اعرابی، محمد. تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- ریو، جان مارشال. (۱۳۸۱). انگیزش و هیجان. ترجمه‌ی سیدمحمدی، یحیی. تهران: موسسه نشر ویرایش.

ب. انگلیسی

- Ablard, K. and Lipschultz. (1998). *Self-Regulated Learning in High Achieving Student: Relation to Advanced Reasoning, Achievement Goal and Gender*. **Journal of Educational Psychology**. 90 (1), 94-101.
- Ames, C. (1984). *Achievement Attributions and Self-Instructions Under Competitive and Individualistic Goal Structures*. **Journal of Educational Psychology**. 76, 478-487.
- Ames, C. and Archer, J. (1988). *Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes*. **Journal of Educational Psychology**. 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, Structure and Students Motivation*. **Journal of Educational Psychology**. 80 (3), 260-267.
- Anderman, E. M. (1992). *Motivation and Cognitive Strategy Use in Reading and Writing*. Paper presented at the National Reading, San Antonio, TX.
- Archer, J. (1994). *Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students*. **Contemporary Educational Psychology**. 19, 430-446.
- Boggiano, A. K., Main, D. S., and Katz, P. A. (1987). *Childrens Performance for Challenge: The Role of Perceived Competence and Control*. **Journal of Personality and Social Psychology**. 54, 134-141.

Bouffard, T. (1998). *A Developmental Study of the Relation between Combined Learning and Performance Goals and Students' Self-Regulated Learning*. **British Journal of Educational Psychology**. 68, 309-319.

Butler, D. and Winne, P. (1995). *Feed Back and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis*. **Review of Educational Research**. 65, 245-281.

Diner, C. I. and Dweck, C. S. (1978). *An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Change in Performance, Strategy, and Achievement Cognitions Following Failure*. **Journal of Personality and Social Psychology**. 36, 451-462.

Diner, C. I. and Dweck, C. S. (1980). *An Analysis of Learned Helplessness: The Processing of Success*. **Journal of Personality and Social Psychology**. 39 (5), 940-952.

Dweck, C. S. (1973). *Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children*. **Journal of Personality and Social Psychology**. 25 (1), 109-116.

Dweck, C. (1975). *The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness*. **Journal of Personality and Social Psychology**. 31(4), 674-685.

Dweck, C. and Legget, E. (1998). *A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality*. **Psychological Review**. 95, 256-273.

Elliot, A. J., Harackiewicz, M. J. and Barron, E. (1997). *Predictors and Consequences of Achievement Goals in the College Classroom: Maintaining Interest and Making the Grade*. **Journal of Personality and Social Psychology**. 73 (6), 1284-1295.

Elliot, E. and Dweck, C. (1988). *Goal: An Approach to Motivation and Achievement*. **Journal of Personality and Social Psychology**. 54 (1), 5-12.

Graham, S. and Golan, S. (1991). *Motivational Influences on Cognition: Task Involvement, Ego Involvement, and Depth of Information Processing*. **Journal of Educational Psychology**. 83, 187-194.

Jakacinski, C. M. and Nicholls, J. G. (1984). *Conceptions of Ability and Related Affects in Task Involvement and Ego Involvement*. **Journal of Educational Psychology**. 79, 909-919.

Jakacinski, C. M. and Nicholls, J. G. (1987). *Competence and Affect in Task Involvement and Ego Involvement: The Impact of Social Comparison Information*. **Journal of Educational Psychology**. 79, 107-114.

Meece, J. L. (1994). *The Role of Motivation in Self-Regulated Learning*. in: Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds), **Self-regulation of Learning and performance**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Meece, J., Blumenfeld, P. and Hoyle, R. (1988). *Students Goal Orientation and Cognitive Engagement in Classroom Activities*. **Journal of Educational Psychology**. 80, 514-523.

Meece, J. and Holt, K. (1993). *A Pattern Analysis of Students Achievement Goals*. **Journal of Educational Psychology**. 85, 582-590.

Miltiadou, M. (1999). **Motivational Constructs as Predictors of Success in the Online Classroom**. Arizona State University Press.

Newman, B. (1995). **A Psychosocial Approach Development through Life**. Ohio State University.

Nicholls, J. G. (1984). *Achievement Motivation: A Conception of Ability, Subjective Experience, task Choice, and Performance*. **Psychological Review**. 91, 328-346.

Pajares, F. and Kranzler, J. (1995). *Self-Efficacy Beliefs and General Mental Ability in Mathematical Problem Solving*. **Contemporary Educational Psychology**. 20(1), 426-443.

Pajares, F. and Miller, M. D. (1995). *Mathematics Self-Efficacy and Mathematics Outcomes: The Need for Specificity of Assessment*. **Journal of Counseling Psychology**. 42(2), 190-198.

Pintrich, P. and de Groot, V. (1990). *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. **Journal of Educational Psychology**. 82 (1), 33-40.

Pintrich, P. and Garcia, T. (1991). *Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom*. in: Maehr, M. and Pintrich, P. (Eds), **Advances in Motivation and Achievement**. Greenwich, CT: JAI, vol. 7.

Schunk, Dale H. (1994). *Motivating Self-Regulation of Learning: The Role of Performance Attributions*. **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**.

Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). **Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Application**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

Seifert, T. (1996). *The Stability of Goal Orientation in Grade Five Students: Comparison of two Methodologies*. **British Journal of Education Psychology**. 66, 73-82.

Walling, M. D. and Duda, J. L. (1995). *Goals and Their Association with Beliefs about Success in and Perceptions of the Purposes of Physical Education*. **Journal of Teaching in Physical Education**. 14, 140-156.

Weiner, B. (1986). *An Attribution Theory of Motivation and Emotion*. in: Krohne, H. and Laux, L. (Eds.), **Achievement, Stress, and Anxiety**. Washington, DC: Hemisphere (223-245).

Wolters, C. A., Yu, S. L. and Pintrich, P. R. (1997). **The Role of Goal Orientation in the Development of Self-Regulated Learning**. Paper presented at the 1997 Annual meeting of learning the American Educational Research Association

Zimmerman, B. J. (1989). Model of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. in: Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (Eds.), **Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice**. New York: Springer-Verlag, 1-25.

Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1988). *Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning*. **Journal of Educational Psychology**. 80, 284-290.