

ارتباط متغیرهای شناختی - انگیزشی با عملکرد ورزشی دانش آموزان

❖ احمد رستگار؛ کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران*

❖❖ دکتر الهه حجازی؛ استادیار دانشگاه تهران

❖❖❖ اکبر جمشیدی؛ کارشناس ارشد تربیت بدنی دانشگاه تهران

۶۳

تاریخ تصویب: ۸۷/۳۸
تاریخ دریافت: ۸۷/۳۱

چکیده: هدف از این پژوهش عبارت است از تعیین ارتباط متغیرهای شناختی - انگیزشی با عملکرد ورزش دانش آموزان با توجه به رویکرد اجتماعی - شناختی دونک. برای این منظور ۵۰۰ دانش آموز پایه سوم رشته ریاضی (۲۵۰ دختر و ۲۵۰ پسر) دبیرستانهای شهر شیراز که از نظر جسمانی سالم بودند، به روش نمونه گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به پرسش‌نامه‌ای متشکل از خرده‌مقیاسهای باورهای هوشی، اهداف پیشرفت، تلاش و ارزش تکلیف پاسخ دادند. عملکرد ورزشی دانش آموزان نیز از طریق نمره درس ورزش آنان در پایان سال سنجیده شد. نتایج تحلیل مسیر به‌طور کلی نشان داد باورهای ذاتی در مورد هوش، عملکرد ورزشی را کاهش اما باورهای افزایشی در مورد هوش، عملکرد ورزشی را افزایش می‌دهد. همچنین، نتایج نشان داد از میان متغیرهای پژوهش، تلاش بیشترین اثر مستقیم را بر عملکرد ورزشی دارد.

واژگان کلیدی: اهداف پیشرفت، ارزش تکلیف، باورهای هوشی، تلاش، عملکرد ورزشی

• E.mail: rastegar_ahmad@yahoo.com

مقدمه

ورزشی، توجه خود را به اهداف پیشرفت که یکی از راه‌های درک تفاوتها در پیشرفت و عملکرد است معطوف کرده‌اند. چرا برخی افراد به‌صورت خودانگیخته و فعال در فعالیتهای ورزشی شرکت می‌کنند و از عملکرد بسیار مناسبی برخوردارند، در حالی که برخی دیگر به شرکت در این گونه فعالیتهای تمایل چندانی ندارند و موفقیتهای چندانی نیز به‌دست نمی‌آورند (۲).

در سالهای اخیر محققان و روان‌شناسان تربیتی برای پاسخگویی به این گونه مسائل و تبیین تفاوتهای

امروزه، عملکرد دانش آموزان در زمینه ورزش و فعالیتهای جسمانی مقوله‌ای مهم و مورد توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است. بهبود ورزش در مدارس، به‌خصوص مقطع دبیرستان، نه تنها موجب سلامت روح و جسم فراگیران می‌شود، بلکه نشاط جامعه و بهبود عملکرد تحصیلی فراگیران در سایر زمینه‌ها را نیز به همراه دارد. از جمله عوامل تأثیرگذار بر عملکرد دانش آموزان عوامل انگیزشی است. اخیراً روان‌شناسان، همچنین روان‌شناسان

اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند درصدد نشان‌دادن تواناییهای خود به دیگران و به‌دست آوردن قضاوت‌های مطلوب‌اند (۱۱).

برای مثال، اسپینک و رابرتز در تحقیقی نشان دادند ورزشکاران جوان هم اهداف تبحری و هم اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند و درک آنها از موفقیت و شکست به درکشان از توانایی ابراز شده بستگی دارد. همچنین، این تحقیق نشان داد به‌طور کلی بر اساس نظریه اهداف پیشرفت تعامل سه عنصر اهداف پیشرفتی، توانایی درک‌شده، و رفتار پیشرفتی انگیزش افراد را تعیین می‌کنند (۱).

برخی محققان با تقسیم اهداف عملکردی به دو نوع اهداف رویکرد- عملکرد و اجتناب- عملکرد نظریه اهداف دونک را گسترش دادند و در پژوهشها بر اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد، و اهداف اجتناب- عملکرد تأکید کردند (۱۲، ۱۰). دانش‌آموزانی که اهداف رویکرد- عملکرد را انتخاب می‌کنند بر عملکردشان در مقایسه با دیگران توجه دارند، اما آنهایی که اهداف اجتناب- عملکرد را انتخاب می‌کنند با توانا جلوه‌دادن خود، درصدد اجتناب از تنبیه‌اند (۲۰).

پژوهشهای چندی روابط میان باورهای هوشی و اهداف پیشرفت را بررسی کردند. برای مثال نتایج برخی از پژوهشها حاکی از رابطه مثبت و معنادار میان باور افزایشی هوش و اهداف تبحری است (۳، ۴، ۱۱، ۲۲، ۲۳). همچنین، برخی پژوهشها نشان دادند بین باور هوشی ذاتی و اهداف رویکرد- عملکرد رابطه مثبت وجود دارد (همان). همین‌طور در میان دانش‌آموزان باور ذاتی در مورد هوش با گزینش اهداف اجتناب- عملکرد همراه است (۴، ۳).

فردی در انگیزش بر تعامل عوامل انگیزشی و شناختی تأکید کرده‌اند. یکی از رویکردهای مهم در تعیین رابطه میان عوامل انگیزشی و شناختی با پیامد تحصیلی و عملکرد که در دو دهه گذشته توجه زیادی را به خود جلب کرده رویکرد شناختی و اجتماعی دوئک^۱ است (۱۰). مفاهیم کلیدی این رویکرد را باورهای هوشی و اهداف پیشرفت تشکیل می‌دهند. باورهای هوشی عبارت‌اند از باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی. باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است (۱۱). دانش‌آموزانی که باور افزایشی دارند بر بهبود مهارت‌هایشان تأکید دارند و تا حد امکان برای غلبه بر ناکامیها و شکست‌های گذشته تلاش می‌کنند (۱۰). در مقابل، باور ذاتی در مورد هوش به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش است (۱۱). دانش‌آموزان با باور ذاتی، برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند (۱۰).

مفهوم اهداف پیشرفت اساساً بر دلایل دانش‌آموزان در چگونگی انجام تکالیف و عملکرد آنها تأکید دارد (۸). کاربرد نظریه اهداف پیشرفت در محیطهای ورزشی نیز کاملاً تأیید شده است. در واقع تحقیقات اخیر در تأکید نظریه نیکولز نشان داده‌اند واقعیت اجتماعی تجربه ورزشی به نوع جهت‌گیری هدفی آن وابسته است و نوع تعبیر از پیشرفت ورزشی تحت تأثیر مجموعه‌ای از ادراکات، نگرشها و باورهاست (۲).

دوئک بر دو نوع هدف توجه دارد: اهداف تبحری، و اهداف عملکردی. دانش‌آموزانی که اهداف تبحری را انتخاب می‌کنند بر تبحر یافتن در تکالیف تأکید دارند. در مقابل، دانش‌آموزانی که

را بررسی می‌کنند. تلاش به‌عنوان بعد رفتاری درگیری در تکالیف ورزشی بیانگر تمایل فرد در انجام تکالیف و مداومت تا اتمام آن است. ارزش تکلیف نیز بعد انگیزشی درگیری است و بیانگر باورهای دانش‌آموزان در مورد سودمندی، اهمیت و میزان جذابیت تکالیف درس ورزش است (۲۵).

در مالهای اخیر برخی پژوهشها بر روابط میان اهداف پیشرفت و مؤلفه‌های انگیزشی و رفتاری در بافتهای تحصیلی و ورزشی توجه داشته‌اند. برای مثال، برخی پژوهشها نشان داده‌اند رابطه اهداف تبحری با تلاش (۴، ۱۰، ۱۲) و ارزش تکلیف (۲۱) مثبت و رابطه اهداف رویکرد- عملکرد با ارزش تکلیف منفی و معنادار است (۷، ۲۱). همچنین، یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که رابطه میان اهداف اجتناب- عملکرد با ارزش تکلیف منفی و معنادار است (۴، ۲۱). از طرف دیگر نتایج برخی پژوهشها حاکی از رابطه مثبت و معنادار تلاش (۴، ۱۰، ۱۲) و ارزش تکلیف (۴، ۱۶) با عملکرد است.

با توجه به آنچه گفتیم هدف این پژوهش بررسی رابطه واسطه‌ای اهداف پیشرفت، تلاش و ارزش تکلیف در میان باورهای هوشی و عملکرد دانش‌آموزان در درس ورزش است. لذا، برای این منظور مدلی مبنی بر رویکرد شناختی و اجتماعی دونک و پژوهشهای قبلی به‌عنوان مدل درون‌داد (شکل ۱) شکل گرفته است که به ارزیابی روابط میان متغیرها مورد بررسی می‌پردازد.

در ارتباط با اهمیت پژوهش حاضر باید گفت که این پژوهش اولین مطالعه‌ای است که به بررسی عوامل انگیزشی و شناختی تأثیرگذار بر عملکرد ورزش دانش‌آموزان در قالب مدل تحلیل مسیر در داخل کشور پرداخته است و تا حدود زیادی دانش موجود در این زمینه را افزایش می‌دهد. ویژگی این

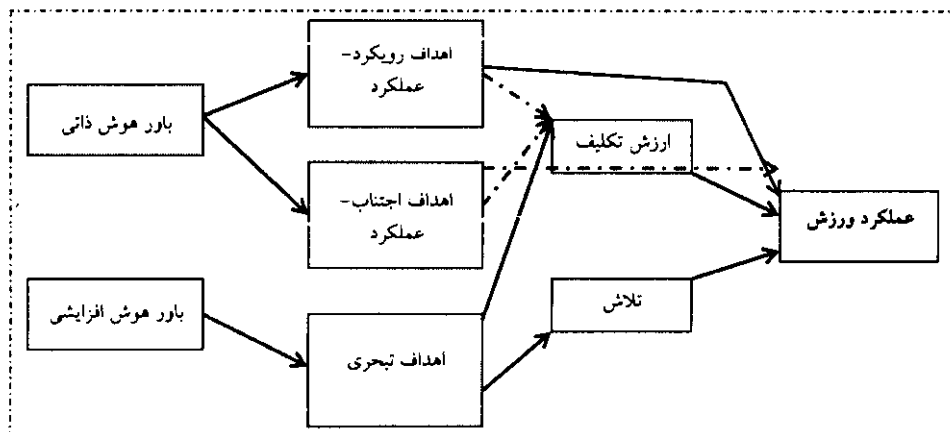
(۲۲). با وجود این، برخی پژوهشها رابطه مثبت باور افزایشی با اهداف تبحری و باور ذاتی با اهداف رویکرد- عملکرد را تأیید نکرده‌اند (۱۰).

از سوی دیگر، برخی محققان به بررسی روابط میان اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند. برای مثال پژوهشها نشان داده‌اند اهداف تبحری و اهداف رویکرد- عملکرد به صورت مثبت (۴، ۱۲، ۱۴) و اهداف اجتناب عملکرد به صورت منفی (۴، ۱۲) با پیشرفت تحصیلی مرتبط‌اند. با وجود این، برخی پژوهشها به نتایجی متناقض با یافته‌های بالا دست یافته‌اند.

برای مثال تحقیق البوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) رابطه میان اهداف تبحری با پیشرفت تحصیلی را تأیید نکرد و پژوهشهای ولترز و همکاران (۱۹۹۶)، و پیتویچ (۲۰۰۰) نیز رابطه میان اهداف رویکرد- عملکرد با پیشرفت تحصیلی را تأیید نکرد.

با توجه به نتایج متناقض پژوهشهای انجام شده در دهه گذشته در ارتباط با روابط میان اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی، به نظر می‌رسد اهداف پیشرفت بتوانند از طریق واسطه‌گری برخی متغیرهای دیگر بر عملکرد افراد تأثیر بگذارد. با توجه به پیشینه نظری و تحقیقاتی موجود، مفهوم درگیری تحصیلی می‌تواند این نقش را داشته باشد.

به عقیده لینن برونک و پیتویچ (۲۰۰۳)، و میس، بلومفلد، و هوپل (۱۹۸۸) درگیریهای انگیزشی، شناختی و رفتاری دانش‌آموزان در رویارویی با تکالیف، با اهداف پیشرفت آنها توجیه می‌شود. در مقوله ورزش و فعالیتهای جسمانی درگیری انگیزشی و رفتاری بسیار مهم‌اند. بر این اساس در پژوهش حاضر با توجه به پیشینه نظری و پژوهشی موجود مؤلفه‌های تلاش و ارزش تکلیف به ترتیب بعد رفتاری و انگیزشی درگیری در تکالیف ورزشی



شکل ۱. مدل مفهومی پیش‌بینی عملکرد ورزش

دخترانه و ۳ دبیرستان پسرانه و از هر دبیرستان نیز یک کلاس انتخاب شدند. در مجموع تعداد ۲۴ کلاس شامل ۵۰۰ دانش‌آموز (۲۵۰ دختر و ۲۵۰ پسر) که از نظر جسمانی سالم بودند نمونه آماری انتخاب شدند. قابل ذکر است که حجم نمونه ۵۰۰ نفری برای مطالعات تحلیل مسیر کفایت می‌کند (۶).

ابزار گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های زیر استفاده شد. برای سنجش باورهای هوشی و تلاش از پرسش‌نامه استاندارد دویی رات و هارین (۲۰۰۵)، برای سنجش اهداف پیشرفت از پرسش‌نامه استاندارد میدتن و میگل (۱۹۹۷)، و برای سنجش ارزش تکلیف نیز از پرسش‌نامه استاندارد پیتروچ (۱۹۹۱) استفاده شد. در ضمن نمرات پایان سال دانش‌آموزان در درس ورزش شاخص عملکرد ورزشی آنها منظور شد. به همین منظور در آغاز

مدل آن است که به تبیین عملکرد ورزش از طریق روابط میان متغیرهای شناختی - انگیزشی، خصوصاً عملکرد ورزش دانش‌آموزانی که رشته تحصیلی آنان ریاضی است پرداخته است.

روش‌شناسی

روش پژوهش توصیفی و طرح آن نیز همبستگی است، زیرا در این پژوهش روابط میان متغیرها در قالب مدل تحلیل مسیر که مدل علی است بررسی شده است. جامعه آماری این پژوهش را ۵۷۸۳ دانش‌آموزان پایه سوم ریاضی دبیرستانهای دولتی شیراز در سال تحصیلی ۸۴-۸۵ تشکیل می‌دهد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به این طریق که نواحی چهارگانه آموزش و پرورش خوشه‌ها را تشکیل دادند. با توجه به مساوی بودن تقریبی تعداد دبیرستانهای دخترانه و پسرانه و تعداد دانش‌آموزان در نواحی، از هر ناحیه ۳ دبیرستان

ویژگیهای فنی (قابلیت اعتماد و اعتبار) در سطح بسیار خوبی دارد.

روشهای آماری

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر با نرم‌افزار Lisrel استفاده شد. در این پژوهش در باورهای هوشی به‌عنوان متغیرهای بیرون‌زا و متغیرهای اهداف پیشرفت، ارزش تکلیف، تلاش

نیم‌سال تحصیلی طی جلسه‌ای با معلمان ورزش دبیرستانهای مورد مطالعه، در مورد هدف پژوهش و اهمیت نمره درس ورزش توضیحات کاملی داده و از آنها خواسته شد در نمره‌دهی درس ورزش دقت لازم را داشته باشند. برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ و برای تعیین روایی از روش تحلیل عاملی تأییدی که قوی‌ترین روش تعیین روایی سازه است، استفاده شد. ضرایب

جدول ۱. مشخصه‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی

مشخصه	متغیرها	پیلوره‌های هوشی	اهداف پیشرفت	تلاش	ارزش تکلیف
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	۱,۷۸	۱,۴۴	۱,۶۵	۲,۵۳	
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰,۰۴	۰,۰۳	۰,۰۴	۰,۰۴	
شاخص تعدیل‌یافته نکویی برازش (AGFI)	۰,۹۸	۰,۹۸	۰,۹۸	۰,۹۷	
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰,۹۸	۰,۹۸	۰,۹۸	۰,۹۷	

و عملکرد ورزشی دانش‌آموزان در درس ورزش متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شدند.

یافته‌ها

با توجه به اینکه زیربنای اصلی مدل‌های تحلیل مسیر ماتریس همبستگی است، در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

در جدول ۲ ضرایب همبستگی میان متغیرهای پژوهش همراه با سطح معناداری آنها آورده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌کنید از میان متغیرهای پژوهش به ترتیب تلاش (۰,۴۱)، ارزش تکلیف (۰,۳۸) و اهداف اجتناب عملکرد (۰,۳۷-) دارای بالاترین ضریب همبستگی با عملکرد ورزش می‌باشند.

آلفای کرونباخ متغیرهای باور هوشی، اهداف پیشرفت، تلاش و ارزش تکلیف به ترتیب ۰,۸۳، ۰,۷۴، ۰,۷۴، ۰,۸۴ است. مشخصه‌های برازندگی تحلیل عاملی تأییدی است برای پرسش‌نامه‌های فوق که همگی کیفیت فنی بالای پرسش‌نامه‌ها را نشان می‌دهند که در جدول ۱ آمده است.

نسبت χ^2/df فاقد معیاری ثابت برای مدل قابل قبول است (۶). مقدار RMSEA^۱ در مدل‌هایی که برازندگی خیلی خوب دارند مساوی یا کمتر از ۰,۰۵ است و مقادیر بالای ۰,۰۵ تا ۰,۰۸ نیز نشان‌دهنده خطای معقول در جامعه است (۶). مقدار GFI^۲ و AGFI^۳ در مدل‌های دارای برازندگی خوب مساوی یا بزرگ‌تر از ۰,۹ است (۶). با توجه به مشخصه‌های برازندگی و ضرایب آلفای کرونباخ اهداف پیشرفت، ارزش تکلیف، تلاش و عملکرد

1. Root mean squer error of approximation
2. Goodness of fit index
3. Adjusted goodness of fit index
4. Path analysis

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. باور هوش ذاتی	۱							
۲. باور هوش افزایشی	**-.۰۱۲	۱						
۳. اهداف اجتناب-عملکرد	**-.۰۴۰	*-.۰۰۱	۱					
۴. اهداف رویکرد-عملکرد	**-.۰۴۲	-.۰۰۲	۰.۰۷۱	۱				
۵. اهداف تلاش	-.۰۰۵	**-.۰۰۵	**-.۰۱۶	-.۰۰۲	۱			
۶. ارزش تکلیف	**-.۰۱۶	**-.۰۳۳	**-.۰۲۷	**-.۰۱۶	**-.۰۵۲	۱		
۷. تلاش	-.۰۰۲	**-.۰۳۳	**-.۰۱۴	-.۰۰۱	**-.۰۵۷	**-.۰۰۳	۱	
۸. عملکرد ورزش	**-.۰۱۹	**-.۰۲۲	**-.۰۳۷	-.۰۰۴	*.۰۰۷	**-.۰۳۸	**-.۰۴۱	۱

تبحری، تلاش، و ارزش تکلیف صورت می‌گیرد. بنابراین، این متغیرها بین باور هوشی افزایشی و عملکرد ورزش نقش واسطه‌ای ایفا می‌کنند. همچنین، از میان متغیرهای درون‌زا تلاش بر عملکرد ورزش بیشترین اثر مستقیم (۰.۳۱) و اهداف تبحری بر عملکرد ورزش بیشترین اثر غیرمستقیم (۰.۲۹) را دارند.

اثر مستقیم اهداف رویکرد-عملکرد (۰.۰۲) بر عملکرد ورزش معنادار نیست، در حالی که اثر غیرمستقیم آن (۰.۰۳-) از طریق ارزش تکلیف در سطح ۰.۰۵ معنادار است. اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل اهداف اجتناب-عملکرد بر عملکرد ورزش به ترتیب برابر با ۰.۲۷-، ۰.۰۴-، و ۰.۳۱- است که هر سه در سطح ۰.۰۵ معنادارند. ضمناً میزان واریانس عملکرد ورزش در مدل حاضر برابر با ۰.۳۵ است. در نهایت، با توجه به پارامترهای عنوان شده در جدول ۳، مدل برازش شده پیش‌بینی عملکرد دانش‌آموزان در درس ورزش را نشان می‌دهد.

از آنجا که هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت، تلاش و ارزش تکلیف در میان باورهای هوشی و عملکرد ورزش دانش‌آموزان به روش تحلیل مسیر است، در جدول ۳ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها بر یکدیگر و واریانس تبیین شده آنها آورده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌کنید هیچ کدام از متغیرهای برون‌زا بر عملکرد ورزش اثر مستقیم ندارند، ولی اثر غیرمستقیم باور هوشی ذاتی و افزایشی بر عملکرد ورزش به ترتیب برابر با ۰.۱۳- و ۰.۱۵+ است که هر دو در سطح ۰.۰۱ معنادارند. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود اثر غیرمستقیم باور هوش ذاتی بر عملکرد ورزش از طریق اهداف اجتناب-عملکرد، اهداف رویکرد-عملکرد، و ارزش تکلیف صورت می‌گیرد. بنابراین، این متغیرها بین باور هوش ذاتی و عملکرد ورزش نقش واسطه‌ای ایفا می‌کنند. اثر غیرمستقیم باور هوش افزایشی نیز بر عملکرد ورزش از طریق اهداف

جدول ۳. ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم، و کل متغیرها بر یکدیگر و واریانس تبیین شده آنها

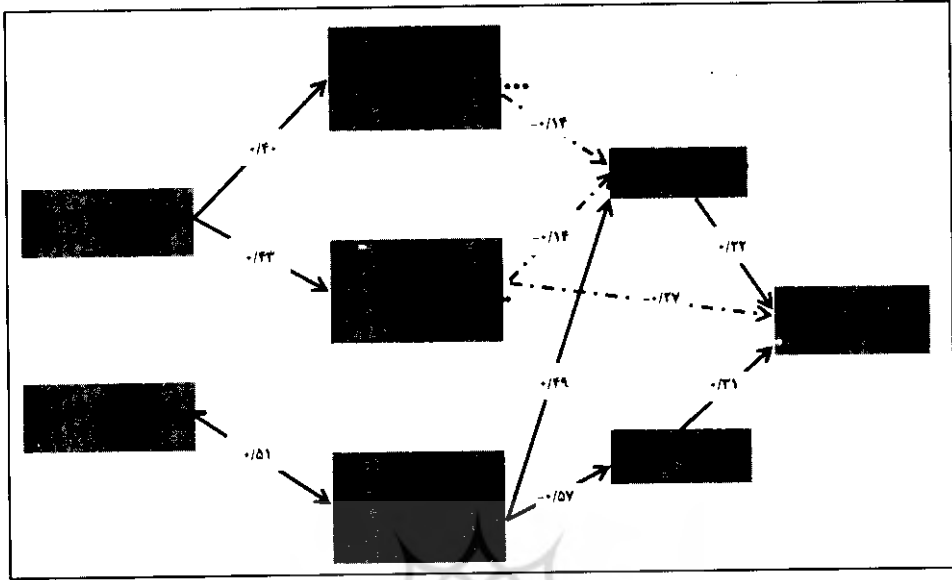
مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی اهداف اجتناب عملکرد از باور هوش ذاتی	۰,۴۰**		۰,۴۰**	۰,۱۶
به روی اهداف رویکرد-عملکرد از باور هوش ذاتی	۰,۴۳**		۰,۴۳**	۰,۱۸
به روی اهداف تبحری از باور هوش افزایشی	۰,۵۱**		۰,۵۱**	۰,۲۶
به روی ارزش تکلیف از باور هوش ذاتی		-۰,۱۴**	-۰,۱۴**	
از باور هوش افزایشی		۰,۲۵**	۰,۲۵**	
از اهداف اجتناب-عملکرد	-۰,۱۴**		-۰,۱۴**	
از اهداف رویکرد-عملکرد	-۰,۱۴**		-۰,۱۴**	۰,۳۳
از اهداف تبحری	۰,۴۹**		۰,۴۹**	
به روی تلاش از باور هوش ذاتی		۰,۲۹**	۰,۲۹**	
از باور هوش افزایشی				
از اهداف اجتناب-عملکرد				
از اهداف رویکرد-عملکرد				۰,۳۳
از اهداف تبحری	-۰,۵۷**		-۰,۵۷**	
به روی عملکرد ورزش از باور هوش ذاتی		-۰,۱۳**	-۰,۱۳**	
از باور هوش افزایشی		۰,۱۵**	۰,۱۵**	
از اهداف اجتناب-عملکرد	-۰,۲۷**		-۰,۲۷**	
از اهداف رویکرد-عملکرد	۰,۰۲		۰,۰۲	
از اهداف تبحری		۰,۲۹**	۰,۲۹**	۰,۳۵
از ارزش تکلیف	۰,۲۲**		۰,۲۲**	
از تلاش	۰,۳۱**		۰,۳۱**	

در مورد شاخصهای $\alpha^2 df$ ، RMSEA، GFI و AGFI در قسمتهای قبلی بحث شد. بنابراین، از بحث مجدد در مورد آنها خودداری می‌کنیم. مشخصه‌های برازندگی گزارش شده در جدول ۴ حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌هاست.

در ادامه مشخصه‌های برازندگی مدل تحلیل مسیر در جدول شماره ۵ آورده شده است که این جدول مشخصه‌های برازندگی مدل تحلیل مسیر را نشان می‌دهد.

جدول ۴. مشخصه‌های برازندگی

GFI	AGFI	RMSEA	$\alpha^2 df$
۰,۹۸	۰,۹۶	۰,۰۵۳	۲,۶



شکل ۲: مدل بوازش شده عملکرد ورزش

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه میان باورهای هوشی و عملکرد ورزش با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت، تلاش و میزان ارزشی که دانش‌آموزان برای درس ورزش قایل‌اند انجام شده است. برای نیل به این هدف با توجه به رویکرد شناختی - اجتماعی دوئیک و پیشینه نظری و تجربی مدل فرضی پیشنهاد شد و با استفاده از روش تحلیل مسیر آزمون گردید. نتایج تحلیل مسیر نشان داد مدل پیشنهادی با داده‌های این تحقیق برازش نسبتاً خوبی دارد. معنادار بودن اثر غیرمستقیم و مثبت باور هوشی افزایشی بر عملکرد ورزش نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که اعتقاد دارند هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است، با هدف تبحر

یافتن و ماهر شدن در فعالیتهای ورزشی درگیرند و برای رسیدن به اهداف خود تلاش زیادی به خرج می‌دهند و برای تکالیف تعیین شده در درس ورزش ارزش بالایی قایل‌اند، در نتیجه این افراد عملکرد بالایی دارند. این یافته با مفروضه‌های رویکرد شناختی - اجتماعی دوئیک (۱۹۸۶ و ۱۹۸۸) و نتایج تحقیقات استیک و سموالینسکی (۱۹۹۶) و رستگار (۱۳۸۵) همخوانی دارد.

همچنین معنادار بودن اثر غیرمستقیم و منفی باور هوش ذاتی بر عملکرد ورزش نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که باور هوش ذاتی دارند غالباً اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد را انتخاب می‌کنند و صرفاً از ترس تنبیه و سرزنش معلم و دیگران به انجام تکالیف درس ورزش می‌پردازند.

اجتناب - عملکرد دانش آموزان بر عملکرد ورزشی آنها در محیط آموزشی است که در نهایت ممکن است تأثیرات سوئی بر ورزش مدارس داشته باشد.

در ضمن، میزان واریانس تبیین شده پیشرفت تحصیلی ورزش (۰٫۳۵) در مدل بیانگر تأثیر عوامل دیگری بر عملکرد ورزش است که در این مطالعه بررسی نشده‌اند و در پژوهشهای بعدی باید آنها را بررسی کرد. با توجه به این یافته‌ها، ساختار محیطهای آموزشی می‌بایست به گونه‌ای طراحی گردد که به شکل‌گیری باور هوش افزایشی در دانش‌آموزان بینجامد. از طرفی، می‌بایست معلمان ورزش و والدین را نسبت به تبعات گوناگون این باورها بر عملکرد دانش‌آموزان در درس ورزش آگاه سازیم. نظر به اهمیت و نقش اهداف تبحری در افزایش عملکرد ورزشی دانش‌آموزان، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید عواملی را که به پذیرش اهداف تبحری در دانش‌آموزان می‌انجامد شناسایی و به آن توجه کنند.

لذا به نظر می‌رسد اگر در کشور ما به درس ورزش در مدارس به‌خصوص دوره دبیرستان که دوره تخصصی شدن ورزش است بهای بیشتری داده شود و معلمان ورزش این درس و به‌ویژه ارزشیابی از آن را جدی بگیرند و هر دو بعد نظری و عملی را در نظر داشته‌باشند، زمینه برای گزینش اهداف تبحری دانش‌آموزان فراهم می‌شود. همچنین، با توجه به اهمیت تلاش در بهبود عملکرد ورزشی دانش‌آموزان توصیه می‌شود خانواده‌ها، معلمان، و نهادهای آموزشی انگیزه فعالیت و تلاش بیشتر را در دانش‌آموزان پدید آورند و عواملی را که به دلزدگی آنان از فعالیتهای ورزشی می‌انجامد از بین ببرند.

از سوی دیگر، با توجه به تأثیر مستقیم ارزش تکلیف بر عملکرد ورزشی دانش‌آموزان، پیشنهاد

این گروه از دانش‌آموزان برای درس ورزش ارزش کمی قایل‌اند، در نتیجه عملکرد ضعیفی از خود نشان می‌دهند. این یافته با مفروضه‌های رویکرد شناختی - اجتماعی دونک (۱۹۸۶ و ۱۹۸۸) و نتایج تحقیقات استیپیک و سگوالینسکی (۱۹۹۶) و رستگار (۱۳۸۵) همخوان است. نتایج نشان داد از میان متغیرهای درون‌زا، تلاش بیشترین اثر مستقیم و مثبت را بر عملکرد ورزش دارد. این یافته با نتایج تحقیق دویی رات و مارین (۲۰۰۵) و رستگار (۱۳۸۵) همخوانی دارد.

همچنین از میان متغیرهای درون‌زا اهداف تبحری بیشترین اثر غیرمستقیم را بر عملکرد ورزش دارد که از طریق تلاش و میزان اهمیت و ارزشی که دانش‌آموزان برای درس ورزش قایل‌اند صورت می‌گیرد. بنابراین، می‌توان گفت این متغیرها بین اهداف تبحری و عملکرد ورزش نقش واسطه‌ای ایفا می‌کنند.

از نکات قابل ذکر دیگر در مورد مدل برازش شده این است که اثر مستقیم اهداف رویکرد - عملکرد بر عملکرد ورزش معنادار نیست، در حالی که اثر غیرمستقیم آن که از طریق ارزش تکلیف صورت می‌گیرد منفی و معنادار است. در ارتباط با این یافته باید گفت هر چند این نوع اهداف مستقیماً عملکرد ورزشی افراد را تحت تأثیر قرار نمی‌دهند، با سلب علاقه و انگیزش مثبت از دانش‌آموزان، در نهایت سطح عملکرد آنها را کاهش می‌دهند که این امر بیانگر پیامدهای منفی گزینش اهداف رویکرد - عملکرد از سوی دانش‌آموزان است.

همچنین با نگاهی به ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم، و کل اهداف اجتناب - عملکرد بر عملکرد ورزش می‌بینیم که هر سه ضریب منفی است. این امر بیانگر پیامدهای منفی و زیانبار گزینش اهداف

نحوه نمره‌دهی معلمان تربیت بدنی به این درس است. بر این اساس برای انجام پژوهش در این حوزه پیشنهاد می‌شود در شروع سال تحصیلی طی جلسه‌ای با معلمان ورزش مدارس مورد مطالعه از آنها خواسته شود تا حداکثر دقت را برای نمره‌دادن به درس ورزش به عمل آورند.

می‌شود تکالیف و فعالیتهای ورزشی انتخاب شده برای دانش‌آموزان متناسب با علایق، استعداد و مرحله رشد روانی - حرکتی آنها باشد تا عملکردشان افزایش یابد. در پایان باید گفت یکی از محدودیتهای پژوهش درباره عملکرد ورزشی دانش‌آموزان در کشور ما،



منابع

۱. بهرام، عباس؛ محسن شفیع‌زاده؛ حسن خلجی؛ افسانه صنعتکاران ۱۳۸۲، «تعیین اعتبار و پایایی پرسش‌نامه ورزش‌گرایی»، پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی.
۲. جمشیدی، اکبر ۱۳۸۵، «رابطه بین جهت‌گیری ورزشی و اضطراب رقابتی در بین ورزشکاران شرکت‌کننده در هشتمین المپیا드 ورزشی دانشجویی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
۳. خیابانی، ناصر ۱۳۸۱، «بررسی مقایسه‌ای رابطه باورهای هوشی و جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری و موفقیت تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر رشته روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۸۱-۸۰». پایان‌نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
۴. رستگار، احمد ۱۳۸۵، «رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۵. هومن، حیدرعلی ۱۳۸۳، «تحلیل داده‌های چندمتغیری»، تهران، نشر پارسا.
۶. هومن، حیدرعلی ۱۳۸۴، «مدل‌یابی معادلات ساختاری»، تهران، نشر پارسا، ص ۲۴۵، ۲۲۸ و ۵۱۰.
7. Bong, M. (2001). "Between and within domine relations of academic motivation among middle and high school student: self-efficacy, task value and achievement goal". *Journal of Educational Psychology*, 93, 23 - 34.
8. Braten, I. & H. Stromso (2003). "Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictos of achievement goals". *Contemporary Educational Psychology*, 29 , 371-388.
9. Church, M.A.; A.J. Elliot & S.L. Gable (2001). "Perception of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes". *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
10. Dupeyrat, C., & C. Marian (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, 43-59.
11. Dweck, C. S., & E.L. Leggett (1988). "A social- cognitive approach to motivation personality". *Psychological review*, 95, 256-273.
12. Elliot, A.; H.A. McGregor & S. Gable (1999). "Achievement goals, study strategies. And exam performance: A mediational analysis". *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
13. Elliot, A. & H.A. McGregor (2001). "A 2x2 achievement goal framework". *Journal of Personality and Psychology*, 80(3), 501-519.
14. Harachkiewicz, J.M.; K.E. Barron, A.J. Elliot, S.M. Carter, & A.T. Letho (1997). "Maintaining interest and making the grade". *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284-1295.
15. Linnenbrink, E.A., & P.R. Pintrich (2003). The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and writing quarterly*, 19, 119-137 .
16. Martin-krum, C. P.; P.G. Sarrazin & C. Peterson (2005). "The moderating effects of explanatroy style in physical education performance: A prospective study". *Personality and individual differences*, 38, 1645-1656.
17. Meece, J.L.; P.C. Blumenfeld & R.H. Hoyle (1988). "Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities". *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
18. Middleton, M.J., & C. Midgley (1997). "Avoiding the demonstration of lack ability: An underexplored aspect of goal theory". *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
19. Pintrich, P.R. (2000). "Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement". *Journal of educational psychology*, 92, 544-555.
20. Ryan, A.M. & P.R. Pintrich (1997). "Should I ask for help? The role of motivation and attudes in adolescent's help seekigin math class". *Journal of educational psychology*, 2, 326-341.

21. Shim, S. & A. Ryan (2005). "Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grads: the role of achievement goal". *The Journal of Experimental Education*. 73 (2), 333-349.
22. Spinath, B. & J.S. Pelster (2003). "Goal orientation and achievement: the role of ability self-concept and failure perception". *Learning and Instruction*.13, 403 – 422 (<http://www.Sciencedirect.Com>).
23. Stipek, D. & G.H. Gralinski (1996). "Children's belief about intelligence and school performance". *Journal of Educational Psychology*. 88, 397-407.
24. Vermetten, Y.J.; H.G. Lodewijks & J.D. Vermunt (2001). "The role of personality traits and goal orientation in strategy use". *Contemporary Educational Psychology*. 26, 149-170. (<http://www.sciencedirect.com>).
25. Wolters, C. A. & H. Rosental (2000). "The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies". *International Journal of educational researseh*, 33, 801-820.
26. Wolters, C.A.; S.L. YU & P.R. Pintrich (1996). "The relation between goal orientation and students' motivational belief and self regulated learning". *Learning and individual Differences*.8, 211-238.

