

الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی- عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی*

Structural Model of Relationship between Performance-Approach Goals,
Academic Engagement and Academic Achievement*

Elaheh Hejazi, Ph.D.

Yasamin Abedini,  Ph.D.

دکترالهه حجازی**


دکتر یاسمین عابدینی***

Abstract

Using a structural model, the present study investigated the contribution of academic engagement and performance-approach goals in academic achievement among the girl students in third grade of high school. Multi-stage sampling was used for selecting 260 participants among Tehran high schools girl students in humanities. Two questionnaires were used: goal achievement scale and motivational strategies for learning questionnaire. In the present study, the average of students in five specific courses at the end of academic year was considered as index of student's scores academic achievement. The data was been analyzed by using structural equations model. The results indicated that causal effects of performance-approach goals on task value, persistence on task, shallow and deep processing strategies was positive and on seeking help from peers was negative. Causal effects of deep processing strategies, task value and

چکیده

پژوهش حاضر با استفاده از یک الگوی ساختاری، نقش درگیری تحصیلی و اهداف رویکردی- عملکردی را در پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار داده است. با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله‌ای، تعداد ۲۶۰ دانش آموز دختر پایه سوم رشته علوم انسانی شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های شهر تهران انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. به منظور ارزیابی متغیرهای پژوهش از «اهداف پیشرفت» (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸) و «پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری» (MSLQ) استفاده گردید. در این پژوهش معدل دانش آموزان در پایان سال تحصیلی در پنج درس اختصاصی به عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی آنان مدنظر قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از الگوی معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که اثر علی اهداف رویکردی- عملکردی بر ارزش تکلیف، پایداری در تکلیف، راهبردهای پردازش سطحی و عمیق و کمک طلبی از همسالان مثبت است، هم چنین مشاهده شد که اثر علی راهبردهای پردازش عمیق، ارزش تکلیف و

* Faculty of Psychology & Education, University of Tehran, I.R. Iran.  y.abedini@a.com
Tel: (+98)311-793 25 49

* دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۲/۱۵، تصویب نهایی: ۱۳۸۶/۷/۱۸
** دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
*** دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

persistence on task on academic achievement was positive and causal effects of shallow processing strategies and seeking help from peers on academic achievement was negative.

Keywords: structural model, performance-approach goals, shallow and deep processing, task value, persistence, help seeking, academic achievement.

پایداری در تکلیف بر پیشرفت تحصیلی مثبت و اثر علی راهبردهای پردازش سطحی و کمک‌طلبی از همسالان بر پیشرفت تحصیلی منفی است.

کلیدواژه‌ها: الگوی ساختاری، اهداف رویکردی- عملکردی، پردازش عمیق و سطحی، ارزش تکلیف، پایداری در تکلیف، کمک‌طلبی از همسالان، پیشرفت تحصیلی.



● مقدمه

تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از نظر پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از جمله مسایل مهمی است که همیشه مورد توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و متخصصان روانشناسی تربیتی بوده است. گرین و همکاران (۲۰۰۴) معتقدند که علاوه بر توانش‌های شناختی دانش‌آموزان، متغیرهای انگیزشی از جمله مهمترین عواملی هستند که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

«نظریه شناختی-اجتماعی» دویک (۱۹۸۶) از جمله نظریه‌هایی است که بر نقش متغیرهای انگیزشی-شناختی در پیشرفت تحصیلی تأکید دارد. دو مفهوم مهم این نظریه عبارتند از باورها یا نظریه‌های ضمنی‌ای که یادگیرندگان در مورد ماهیت هوش دارند و «اهداف پیشرفت» آنان. دویک معتقد است که «نظریه‌های ضمنی در باره هوش»^۲، چگونگی روی آوری دانش‌آموزان به موقعیت‌های یادگیری، پیشرفت تحصیلی آنان و هدف‌های تحصیلی‌ای که برای خود تعیین می‌کنند را از طریق میزان «تلاش»^۳، پایداری و پافشاری آنان در مواجهه با تکالیف یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (دوپیرات و مارین، ۲۰۰۴). یادگیرندگانی که دارای «باور افزایشی از هوش»^۴ هستند، بر بهبود مهارت‌های خود، تبحر یافتن در یادگیری و کسب دانش جدید تأکید دارند، یا به عبارت دیگر «اهداف تبحری»^۵ دارند. یادگیرندگانی که به «ذاتی بودن هوش»^۶ اعتقاد ژدارند، به دنبال اثبات توانایی خود به دیگران و نشان دادن عملکرد بالا جهت دریافت حمایت و تأیید از دیگران هستند یا به عبارت دیگر «اهداف عملکردی»^۷ دارند. این یادگیرندگان هنگام مواجهه با تکالیف و مسایل سخت، کمترین تلاش و پافشاری را از خود نشان می‌دهند و از تکالیف چالش‌انگیز اجتناب می‌کنند. در «الگوی انگیزشی» دویک (۱۹۸۶) اعتقاد بر این است که

پیشرفت تحصیلی مستقیماً توسط نظریه‌های ضمنی هوش تعیین نمی‌شود، بلکه رابطه این دو متغیر توسط اهداف پیشرفت یادگیرندگان میانجی‌گری می‌شود. از طرف دیگر یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که رابطه اهداف پیشرفت، با پیشرفت تحصیلی، خود نیازمند متغیر واسطه‌ای است (دوپیرات و مارین، ۲۰۰۴، رینک و همکاران، ۲۰۰۳). به بیان دیگر نوع اهداف یک دانش‌آموز (تبحری، عملکردی) اثری مستقیم بر پیامدها و نتایج تحصیلی او ندارد، بلکه تأثیر این متغیر از طریق متغیر دیگری مانند «درگیری تحصیلی»^۱ میانجی‌گری می‌شود.

تعاریف مختلفی از «درگیری تحصیلی» ارائه شده است، برخی معتقدند فقط زمانی دانش‌آموزان در تکالیف تحصیلی درگیر می‌شوند که تکالیف مورد نظر مستلزم مهارت حل مسئله و مهارت‌های تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی، «تفکر نقادانه» و «خلاقانه» باشند (دیپرنّا، ولپ^۲ و الیوت^۳؛ به نقل از اسکالکتی، ۲۰۰۵). با این حال باید در نظر داشت که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه آنها در تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری می‌شود از این رو کار اصلی نظام تربیتی این است که دانش‌آموزان را تشویق کند تا منابع درونی خود (نظیر انرژی، وقت و توجه) را سرمایه‌گذاری کنند. به عبارت دیگر می‌توان درگیری تحصیلی را از نظر معنایی که تکلیف برای دانش‌آموز دارد، مورد بررسی قرار داد. زمانی که تکالیف برای دانش‌آموز «معنا» و «ارزش» داشته باشند، توجه دانش‌آموز را جلب می‌کنند و در نتیجه دانش‌آموز انرژی خود را جهت انجام آن‌ها بسیج کرده و نوعی تعهد نسبت به این تکالیف و فعالیت‌ها احساس می‌کند. این احساس «تعهد» نیز باعث می‌گردد که دانش‌آموز برای اتمام تکلیف پافشاری کرده و حتی اگر هیچ پاداش یا مشوق بیرونی برای انجام آن وجود نداشته باشد زمان بیشتری را صرف انجام آن کند. لذا «توجه» و «تعهد» دو بعد مهم و دارای تأثیر متقابل از درگیری تحصیلی هستند. یکی دیگر از ابعاد درگیری تحصیلی «مشارکت در فرهنگ گروه همسالان» است. در موقعیت‌های تحصیلی که فرهنگ گروه همسالان تبادلات کلامی، منطقی و عقلانی را بین دانش‌آموزان تسهیل می‌کند احتمال بیشتری است که دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی درگیر شوند تا بافت‌های تحصیلی‌ای که در آنها فرهنگ گروه همسالان کمتر چنین تقاضاهایی از دانش‌آموزان دارند (اسکالکتی، ۲۰۰۵). بنابر این درگیری تحصیلی دارای مؤلفه‌های رفتاری، عاطفی، شناختی و رفتاری - اجتماعی است.

رفتارهایی نظیر «پایداری در حین انجام تکالیف»، رفتارهای مطالعه، شرکت منظم در کلاس درس و شرکت در بحث‌های کلاسی مواردی از شاخص‌های رفتاری درگیری تحصیلی هستند. شاخص‌های شناختی درگیری تحصیلی شامل توجه به تکالیف، راهبردهای یادگیری و شناختی،

تسلط و تبحر در تکلیف و ترجیح تکالیف چالش‌انگیز است. هیجان‌ها و عواطفی نظیر اضطراب، خستگی، اشتیاق و ارزش‌دهی به تکلیف از جمله شاخص‌های عاطفی درگیری تحصیلی هستند (کانل، ۱۹۹۰). براساس الگوی لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳) تقاضای کمک از همسالان یا معلمان با هدف یادگیری و درک مطلب و موضوعات درسی (کمک‌طلبی ابزاری)^{۱۳} یکی از ابعاد مهم درگیری تحصیلی است و رابطه مستقیمی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. در حالی که تقاضای کمک از همسالان یا معلمان با هدف دسترسی به راه حل مسئله یا انجام سریع و آسان تکالیف درسی (کمک‌طلبی اجرایی)^{۱۴} رابطه‌ای منفی با پیشرفت تحصیلی دارد و شاخصی از درگیری تحصیلی محسوب نمی‌شود.

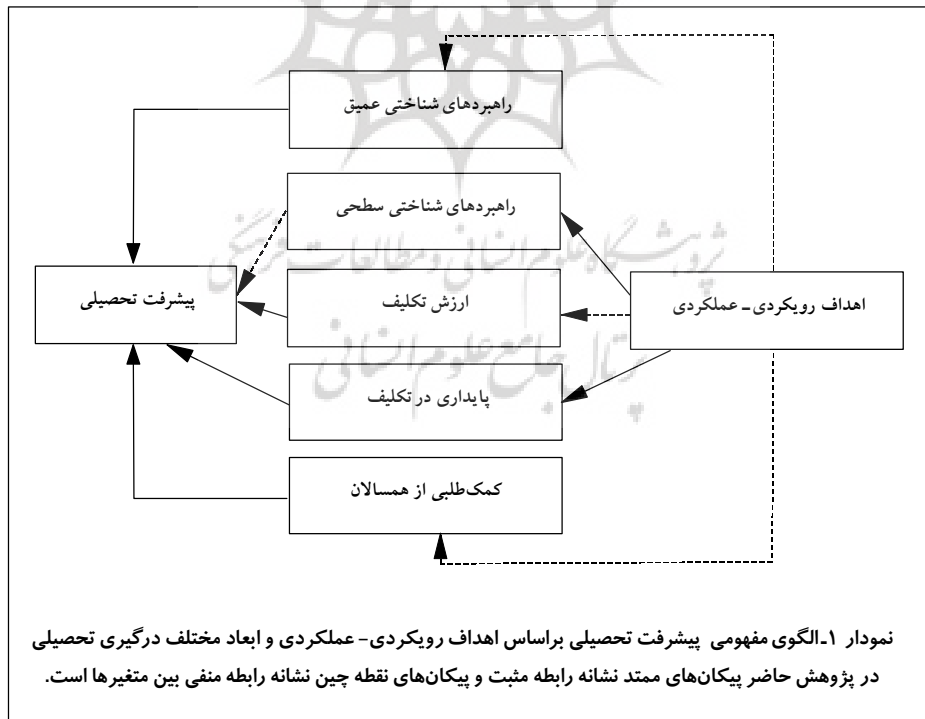
مطالعاتی که از الگوهای علی برای تبیین رابطه بین متغیرهای مختلف شناختی و انگیزشی با پیشرفت تحصیلی استفاده کرده‌اند، نشان داده‌اند که بُعد شناختی درگیری تحصیلی یا استفاده از راهبردهای پردازش عمیق، نظیر بسط‌دهی و سازمان‌دهی اطلاعات، رابطه بین اهداف تبحری و پیشرفت تحصیلی را در دانش‌آموزان دبیرستانی میانجی‌گری می‌کند (پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱؛ گرین و میلر، ۱۹۹۶). نتایج مطالعات طولی انجام شده در مورد نقش راهبردهای خود‌نظم‌بخش در عملکرد تحصیلی نیز نشان داده‌اند که اهداف تبحری پیش‌بینی‌کننده بسیار خوبی برای راهبردهای شناختی سطح بالا، کمک‌طلبی، مهارت‌های مدیریت زمان و «ارزش تکلیف»^{۱۵} است و این متغیرها نیز دارای رابطه مستقیمی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی هستند (پینتریچ و دیگران، ۱۹۹۰؛ ولترز، یو و پینتریچ، ۱۹۹۶). در حالی که رابطه اهداف تبحری و پیشرفت تحصیلی مورد تأیید یافته‌های پژوهشی است، نتایج در مورد رابطه اهداف عملکردی و پیشرفت تحصیلی هماهنگ نیست.

نتایج برخی مطالعات نیز نشان داده‌اند که اهداف عملکردی با استفاده از راهبردهای پردازش سطحی ارتباط دارد (ولترز، یو و پینتریچ، ۱۹۹۶) در حالی که نتایج برخی مطالعات دیگر نشان دهنده وجود رابطه مستقیم بین اهداف عملکردی و پیشرفت تحصیلی است (هاراکیویکس، البوت و بارون، ۱۹۹۸). این نتایج ناهمگون باعث شده است که محققان بتوانند بین دانش‌آموزانی که تلاش دارند توانایی خود را به دیگران اثبات کنند (اهداف رویکردی - عملکردی) و آنهایی که تلاش دارند از اثبات عدم توانایی خود به دیگران اجتناب کنند (اهداف اجتنابی - عملکردی) تمایز قایل شوند (البوت، ۱۹۹۷، ۱۹۹۹). در حالی که در مورد رابطه بین اهداف اجتنابی - عملکردی و الگوهای سازش‌نا یافته یادگیری در میان متخصصان و صاحب‌نظران توافق وجود دارد، در مورد اهداف رویکردی - عملکردی عدم توافق‌هایی در میان

نظریه پردازان اهداف پیشرفت در خصوص رابطه الگوهای سازش یافته یا سازش نیافته یادگیری با اهداف رویکردی - عملکردی وجود دارد (میگلی، کاپلان و میدلتن، ۲۰۰۱). از این رو اعتقاد بر این است که اهداف رویکردی - عملکردی نیز اثرات مثبتی را برای برخی از دانش آموزان در برخی از بافت‌های تحصیلی در بر دارد (بارون و هاراکیویکس، ۲۰۰۱). به طوری که در مطالعه‌ای هاراکیویکس و همکاران (۱۹۹۷) دریافتند اهداف تبحری، علاقه به درس روانشناسی عمومی را در دانشجویان پیش بینی می‌کرد و اهداف رویکردی - عملکردی فقط نمرات دانشجویان را در این درس پیش بینی می‌کرد. هاراکیویکس و همکاران (۱۹۹۷) بر مبنای یافته‌های خود بیان می‌دارند که احتمالاً افراد به طور انتخابی اهداف مختلفی را در بافت‌های مختلف تحصیلی انتخاب می‌کنند. نتایج بررسی‌های گسترده میگلی، کاپلان و میدلتن (۲۰۰۱) در مورد رابطه میان اهداف رویکردی - عملکردی و متغیرهای انگیزشی و شناختی نشان داد که این رابطه به ماهیت متغیرها، ویژگی‌های افراد و شرایط محیطی بستگی دارد. آنان دریافتند که میان اهداف رویکردی - عملکردی، و سخت‌کوشی (استفاده از راهبردهای حافظه) برای کسب نمره بالا در امتحان، رابطه وجود دارد. همچنین مشاهده شده است که اهداف رویکردی - عملکردی برای پسران نسبت به دختران، در میان گروه‌های سنی بالاتر و در محیط‌های یادگیری رقابتی تسهیل کننده تر است. پیتریچ (۲۰۰۰) نیز بر اساس الگوی جهت‌گیری‌های هدفی چندگانه (اهداف تبحری، رویکردی - عملکردی و اجتنابی - عملکردی) اعتقاد دارد «اهداف تبحری» با ارزش‌دهی بیشتر به تکلیف و راهبردهای شناختی سازش یافته‌تر و «اهداف رویکردی - عملکردی» با پایداری و تلاش بیشتر در انجام تکالیف ارتباط دارد. این اعتقاد پیتریچ نیز در برخی مطالعات مورد تأیید واقع شده است (پیتریچ و همکاران ۲۰۰۱؛ میگلی و همکاران، ۲۰۰۱). پیتریچ و همکاران (۲۰۰۱) در مطالعه‌ای که در مورد رابطه اهداف پیشرفت و پیشرفت ریاضی دانش آموزان راهنمایی انجام دادند دریافتند دانش آموزانی که در هر دو نوع اهداف تبحری و عملکردی نمرات بالایی داشتند، در طول یک دوره ۲ ساله نمرات بالایی در خود - کارآمدی، ارزش‌دهی به تکلیف، استفاده از راهبردهای شناختی و در عملکرد تحصیلی داشتند. این محققان اعتقاد دارند اهداف رویکردی - عملکردی آثار و پیامدهای سازش نیافته‌ای برای کمک‌طلبی دانش آموزان در بردارند.

با این حال نتایج تحقیق میدلتون و میگلی (۱۹۹۷) در مورد رابطه بین اهداف رویکردی - عملکردی و اجتنابی - عملکردی با «کمک‌طلبی» و اجتناب از کمک‌طلبی نشان داد که اهداف پیشرفت اجتنابی - عملکردی پیش بینی کننده قدرتمندی از اجتناب از کمک‌طلبی بود، در حالی

که در مورد اهداف پیشرفت رویکردی - عملکردی چنین نبود. نیومن (۲۰۰۰)، به نقل از رینک و همکاران، (۲۰۰۳) در مطالعه‌ای که بر روی دانشجویان رشته شیمی انجام داد، دریافت اهداف رویکردی - عملکردی با تهدید از کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی رابطه‌ای مثبت داشت. براساس آنچه ذکر شد و با توجه به این که یکی از پیش فرض‌های اساسی الگوهای شناختی - اجتماعی از انگیزش، بافت وابسته و تکلیف وابسته بودن انگیزش در دانش‌آموزان است و انگیزش دانش‌آموزان می‌تواند به عنوان تابعی از حوزه‌ها یا موضوعات درسی تغییر کند (بونگ، ۲۰۰۴)، هدف اصلی پژوهش حاضر ارائه یک مدل ساختاری از روابط علی میان اهداف رویکردی - عملکردی، ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و رفتاری - اجتماعی درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی مشغول به تحصیل در رشته علوم انسانی براساس مدل مفهومی زیر است. ویژگی این مدل آن است که فقط رابطه‌ای یکی از انواع اهداف پیشرفت یعنی رویکردی - عملکردی را با کلیه ابعاد درگیری شناختی برای تبیین پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار می‌دهد.



● روش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دختر مشغول به تحصیل در پایه سوم دبیرستان در رشته علوم انسانی در شهر تهران در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ بوده است. جهت انتخاب گروه نمونه با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله‌ای تعداد ۲۶۰ دانش آموز دختر پایه سوم شاغل به تحصیل در رشته علوم انسانی از مناطق ۱، ۲، ۴ (در شمال شهر تهران)، ۸، ۹ و ۱۱ (در وسط شهر تهران)، ۱۶، ۱۸ و ۱۹ (در جنوب شهر تهران) انتخاب شدند.

○ ابزارها

جهت ارزیابی متغیرهای پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

□ الف. مقیاس اهداف پیشرفت^{۱۶} (میکلی و همکاران ۱۹۹۸) این مقیاس دارای ۱۷ سؤال و سه خرده مقیاس می باشد و کلیه سؤالات آن بر روی یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای نمره گذاری شده‌اند. سه خرده مقیاس این پرسشنامه عبارتند از خرده مقیاس اهداف تبحری با ۶ سؤال، خرده مقیاس اهداف رویکردی - عملکردی با ۵ سؤال و خرده مقیاس اهداف اجتنابی - عملکردی با ۶ سؤال. در پژوهش حاضر از خرده مقیاس اهداف رویکردی - عملکردی این مقیاس استفاده شده است.

در پژوهش حاضر جهت بررسی «اعتبار»^{۱۷} مقیاس اهداف رویکردی - عملکردی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با $\alpha = 0.77$ بود. برای بررسی اعتبار مقیاس نیز از «تحلیل عاملی تأییدی»^{۱۸} استفاده شده است که با توجه به شاخص‌های نیکویی برازش ($AGFI = 0.97$ ، $RMR = 0.27$ ، $GFI = 0.99$) می توان گفت که اعتبار سازه در حد مطلوب می باشد.

□ ب. پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^{۱۹} (MSLQ) (پینتریچ و دیگران، ۱۹۹۴) جهت اندازه گیری ابعاد چهارگانه درگیری تحصیلی (راهبردهای پردازش سطحی و عمیق، پایداری در تکلیف، ارزش تکلیف و کمک طلبی از همسالان) از خرده مقیاس‌های راهبردهای یادگیری، ارزش تکلیف، تنظیم تلاش و کمک طلبی موجود در MSLQ استفاده گردید. خرده مقیاس راهبردهای پردازش سطحی (مرور ذهنی) دارای ۴ سؤال، خرده مقیاس راهبردهای پردازش عمیق دارای ۱۰ سؤال، خرده مقیاس تنظیم تلاش یا پایداری در تکلیف دارای ۴ سؤال، خرده مقیاس ارزش تکلیف دارای ۶ سؤال و خرده مقیاس کمک طلبی از همسالان دارای ۴ سؤال است که کلیه این سؤال‌ها (۲۸ سؤال) بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای نمره گذاری شده‌اند.

جهت ارزیابی اعتبار این پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضرایب برای خرده مقیاس‌های ارزش تکلیف، پایداری در تکلیف، پردازش سطحی، پردازش عمیق و کمک‌طلبی از همسالان به ترتیب برابر با ۰/۶۴، ۰/۶۸، ۰/۶۲، ۰/۸۱ و ۰/۷۷ و برای کل آزمون برابر با $\alpha=0/79$ بود. از تحلیل عاملی تأییدی برای سنجش اعتبار سازه استفاده شد. با توجه به شاخص‌های نیکویی برازش ایزار فوق (RMR = ۰/۰۶۳، GFI = ۰/۹۸، AGFI = ۰/۹۵) می‌توان گفت که اعتبار سازه آن مطلوب است.

□ در این پژوهش معدل دانش‌آموزان در امتحانات پایان سال در پنج درس اختصاصی (دروس ادبیات فارسی، عربی، فلسفه و منطق، تاریخ ادبیات و تاریخ ایران و جهان) محاسبه شد و به عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی آنان مدنظر قرار گرفت.

□ در پژوهش حاضر جهت تحلیل داده‌ها از روش الگوی معادلات ساختاری و نرم‌افزار لیزرل ۸/۷ (جورسکاگ و سوربوم، ۱۹۸۹) استفاده شده است. در این الگو اهداف رویکردی - عملکردی به عنوان متغیر برونزا و ارزش تکلیف، پایداری در تکلیف، پردازش سطحی، پردازش عمیق، کمک‌طلبی از همسالان و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیرهای درونزا در نظر گرفته شده‌اند.

○ نتایج

قبل از ارائه یافته‌های پژوهش ابتدا به ارائه ویژگی‌های توصیفی گروه نمونه (شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات) می‌پردازیم.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی مربوط به گروه نمونه

متغیرها	شاخص	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
اهداف رویکرد-عملکردی	۱۹/۰۱	۴/۰۱	۸	۲۵	
راهبردهای پردازش سطحی	۱۵/۷۹	۲/۷۱	۸	۲۰	
راهبردهای پردازش عمیق	۳۰/۳۷	۷/۰۷	۱۱	۴۶	
ارزش تکلیف	۲۲/۷۰	۴/۷۴	۹	۳۰	
پایداری تکلیف	۱۳/۱۵	۳/۱۶	۴	۲۰	
کمک طلبی از همسالان	۱۳/۷۲	۳/۶۹	۴	۲۰	
پیشرفت تحصیلی	۱۵/۴۰	۲/۶۸	۸/۹۷	۱۹/۸۸	

همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می شود در میان ابعاد چهارگانه درگیری تحصیلی بالاترین میانگین و انحراف معیار مربوط به متغیر راهبردهای پردازش عمیق (۳۰/۳۷ و ۷/۰۷) بوده، پایین ترین میانگین مربوط به متغیر پایداری در تکلیف (۱۳/۱۵) و پایین ترین انحراف معیار مربوط به راهبردهای پردازش سطحی است (۲/۷۱). در قسمت بعد ماتریس کوواریانس بین متغیرهای نهفته را مشاهده می کنید.

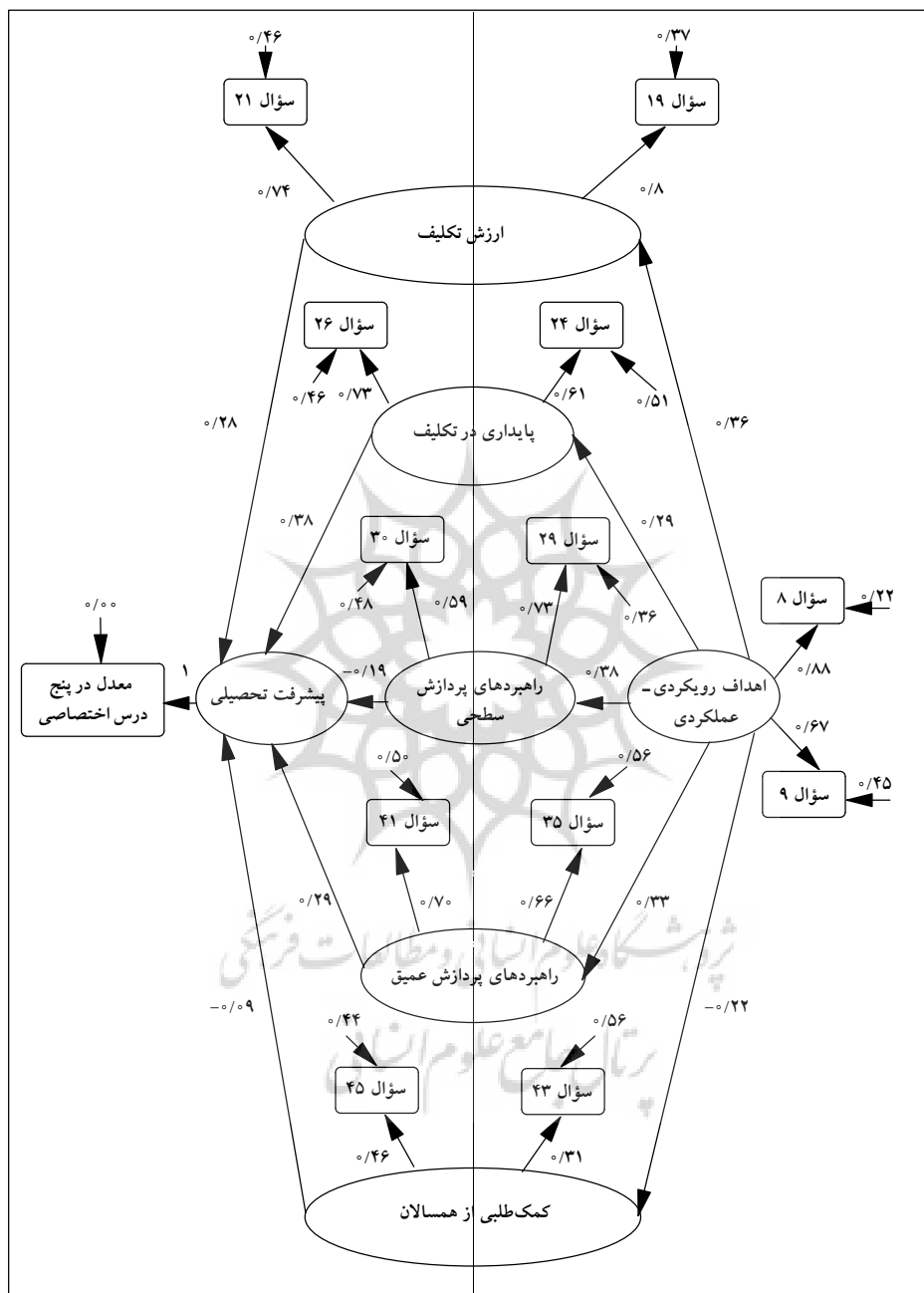
اطلاعات جدول ۲ نشان می دهد که متغیرهای پایداری در تکلیف و پیشرفت تحصیلی با ضریب پراکنندگی مشترک ۱/۵۸ و متغیرهای راهبردهای پردازش عمیق و راهبردهای پردازش سطحی با ضریب پراکنندگی مشترک برابر با ۱/۴۳ بالاترین ضرایب پراکنندگی مشترک را دارا

جدول ۲. ماتریس کوواریانس متغیرهای درون زا و برون زا

اهداف رویکردی - عملکردی	کمک طلبی از همسالان	راهبردهای پردازش عمیق	راهبردهای پردازش سطحی	پایداری در تکلیف	ارزش تکلیف	پیشرفت تحصیلی	متغیرهای نهفته
						۶/۴۴	پیشرفت تحصیلی
					۳/۳۰	۰/۸۰	ارزش تکلیف
				۴/۲۳	۰/۸۱	۱/۵۸	پایداری در تکلیف
			۳/۰۱	-۰/۰۹	۰/۵۶	-۰/۲۴	راهبردهای پردازش سطحی
		۴/۴۳	۱/۴۳	۰/۵۶	۰/۸۶	۰/۳۶	راهبردهای پردازش عمیق
	۴/۸۹	۰/۴۰	۰/۵۸	۰/۳۹	۰/۶۵	-۰/۰۳	کمک طلبی از همسالان
۳/۷۳	۰/۳۳	۰/۴۵	۰/۴۶	-۰/۱۳	۰/۳۴	۰/۱۹	اهداف رویکردی - عملکردی

هستند. الگوی ساختاری مربوط به تأثیر اهداف رویکردی - عملکردی بر ابعاد چهارگانه درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را در نمودار ۲ مشاهده می کنید.

همان گونه که در نمودار ۲ مشاهده می کنید «اهداف رویکردی - عملکردی» رابطه مستقیم، مثبت و معناداری با «ارزش تکلیف» ($t=3/29$ و $B=0/36$)، «راهبردهای پردازش سطحی» ($t=3/23$ و $B=0/38$)، «راهبردهای پردازش عمیق» ($t=2/60$ و $B=0/33$) و با «پایداری در تکلیف» ($t=3/58$ و $B=0/29$) و رابطه ای مستقیم، منفی و معنادار با «کمک طلبی از همسالان» ($t=-2/43$ و $B=-0/22$) دارد. هم چنین مشاهده می شود که «ارزش تکلیف» رابطه ای مستقیم، مثبت و معنادار با «پیشرفت تحصیلی» دارد ($t=2/69$ و $B=0/28$)، «پایداری در تکلیف» رابطه ای مستقیم، مثبت و معنادار با «پیشرفت تحصیلی» دارد ($t=3/30$ و $B=0/38$)، «راهبردهای پردازش سطحی» رابطه ای مستقیم، منفی و معنادار با «پیشرفت تحصیلی» دارد ($t=-2/24$ و $B=-0/19$)، «راهبردهای پردازش عمیق»



نمودار ۲- الگوی ساختاری تأثیر اهداف رویکردی - عملکردی بر درگیری عاطفی، رفتاری، شناختی و

رفتاری - اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در گروه نمونه

رابطه‌ای مستقیم، مثبت و معنادار با «پیشرفت تحصیلی» دارد ($t=2/26$ و $B=0/29$) و «کمک طلبی از همسالان» رابطه‌ای مستقیم، مثبت و غیر معنادار با «پیشرفت تحصیلی» دارد ($t=1/26$ و $B=0/12$) و «کمک طلبی از همسالان» رابطه‌ای مستقیم، منفی و غیر معنادار با «پیشرفت تحصیلی» دارد ($t=-1/42$ و $B=-0/09$). مقادیر مجذور همبستگی‌های چندگانه برای توابع ساختاری نشان می‌دهد که این الگو ۳۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی، ۲۰ درصد از واریانس ارزش تکلیف، ۱۱ درصد از واریانس پایداری در تکلیف، ۲۲ درصد از واریانس راهبردهای پردازش سطحی، ۳۴ درصد از واریانس راهبردهای پردازش عمیق و ۱۲ درصد از واریانس کمک طلبی از همسالان را تبیین کرده است.

○ علاوه بر این شاخص‌های نیکویی برازش این الگو در سطح مطلوبی هستند و نشان می‌دهند که این الگو با داده‌های تجربی برازش بسیار خوبی دارد (جدول ۳) به عبارت دیگر ابعاد مختلف درگیری تحصیلی در رابطه بین «اهداف رویکردی - عملکردی» و «پیشرفت تحصیلی» نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. برخلاف الگوهای مفهومی ارائه شده، در الگوی برازش شده رابطه بین اهداف رویکردی - عملکردی با راهبردهای پردازش عمیق و ارزش تکلیف مثبت است.

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری تأثیر اهداف رویکردی - عملکردی درگیری

عاطفی، رفتاری، شناختی و رفتاری - اجتماعی و پیشرفت تحصیلی

RMR	AGFI	GFI	RMSEA	سطح معناداری	نسبت مجذورخی به درجه آزادی $\left(\frac{X^2}{df}\right)$	درجه آزادی (df)	مجذورخی (X^2)
0/03	0/91	0/92	0/07	0/00	1/89	53	100/60

● بحث و نتیجه گیری

چنان که قبلاً ذکر شد هدف اصلی پژوهش حاضر ارائه الگویی علی جهت تبیین روابط بین اهداف رویکردی - عملکردی و ابعاد مختلف درگیری تحصیلی (راهبردهای پردازش سطحی و عمیق، پایداری در تکلیف، ارزش تکلیف و کمک طلبی از همسالان) با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر در رشته علوم انسانی بوده است. در این قسمت به بحث در مورد یافته‌های پژوهش خواهیم پرداخت.

○ یافته‌ها نشان داد که «اهداف رویکردی - عملکردی» اثر علی مستقیم و مثبتی بر «ارزش تکلیف»، «پایداری در تکلیف»، «راهبردهای پردازش سطحی»، «راهبردهای پردازش عمیق» و اثر علی

مستقیم و منفی بر «کمک‌طلبی از همسالان» دارد. هم‌چنین مشاهده شد که «راهبردهای پردازش عمیق» ارزش تکلیف و پایداری در تکلیف اثر علی مستقیم، مثبت و معناداری بر «پیشرفت تحصیلی» دارد درحالی‌که «راهبردهای پردازش سطحی» اثر علی مستقیم، منفی و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارند. این یافته‌ها مطابق با الگوی مفهومی فرضی ارائه شده در پژوهش هستند. به عبارت دیگر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف رویکردی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی مشغول به تحصیل در رشته علوم انسانی نقش واسطه‌ای دارند. با این حال وجود ارتباط مثبت بین «اهداف رویکردی - عملکردی» و ارزش تکلیف و راهبردهای پردازش عمیق و ارتباط منفی بین اهداف رویکردی - عملکردی و کمک‌طلبی از همسالان در این گروه با الگوی مفهومی پژوهش همسویی ندارد.

○ یافته‌ها در مورد نقش واسطه‌ای «ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری» درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف رویکردی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی با نتایج پژوهش‌های میگلی، کاپلان و میدلتون (۲۰۰۱)، الیوت و تراش (۲۰۰۱)، الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، گرین و میلر (۱۹۹۶)، سینگ، گرانویل و دیکا (۲۰۰۲)، پولسن و جنتری (۱۹۹۵)، کارابنیک (۲۰۰۳) و میدلتون و میگلی (۱۹۹۷) همسویی دارد.

میگلی، کاپلان و میدلتون (۲۰۰۱) طی بررسی‌های گسترده‌ای، به مطالعه تحقیقاتی که رابطه اهداف رویکردی - عملکردی و متغیرهای انگیزشی و شناختی را بررسی کرده بودند، پرداختند و به این نتیجه رسیدند که «اهداف رویکردی - عملکردی» با سخت‌کوشی، تلاش و پایداری در انجام تکالیف به منظور به خاطر سپاری، مرور و یادآوری مطالب و کسب نمره بالاتر در امتحان ارتباط مثبتی دارد. نتایج تحقیق الیوت و تراش (۲۰۰۱) نیز از ارتباط مثبت بین اهداف رویکردی - عملکردی و راهبردهای پردازش سطحی حمایت می‌کند. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) در پژوهشی که بر روی دانشجویان انجام دادند، دریافتند که اهداف رویکردی - عملکردی اثر علی مستقیم و مثبتی روی راهبردهای پردازش سطحی دارد. نتایج تحقیق گرین و میلر (۲۰۰۱) نیز نشان می‌دهد که اهداف رویکردی - عملکردی اثر علی مستقیم، مثبت و معناداری بر راهبردهای پردازش سطحی دارد و راهبردهای پردازش سطحی نیز به نوبه خود اثر علی مستقیم، منفی و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارد. سینگ، گرانویل و دیکا (۲۰۰۲) با استفاده از الگوی معادلات ساختاری نشان دادند که میزان تلاش و پایداری در تکلیف ارتباط بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی و علوم را میانجی‌گری می‌کند و قوی‌ترین تأثیر مستقیم را بر پیشرفت در این درس دارد. پولسن و جنتری (۱۹۹۵) در تحقیقی دریافتند که اهداف بیرونی (عملکردی)،

اثر مستقیم و مثبتی بر کمک‌طلبی از همسالان دارد و کمک‌طلبی از همسالان و راهبردهای پردازش سطحی نیز به نوبه خود اثرهای علی منفی و مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی دارند. نتایج تحقیق کارابنیک (۲۰۰۳) بر روی دانشجویان نشان داد که بین اهداف رویکردی - عملکردی و کمک‌طلبی مصلحتی رابطه مثبت و قدرتمندی وجود دارد. میدلتون و میگلی (۱۹۹۷) رابطه اهداف رویکردی - عملکردی را با کمک‌طلبی و اجتناب از کمک‌طلبی مورد بررسی قرار دارند. آنها دریافتند اهداف اجتنابی - عملکردی پیش‌بینی‌کننده بسیار خوبی برای اجتناب از کمک‌طلبی است در صورتی که اهداف رویکردی - عملکردی قادر به پیش‌بینی اجتناب از کمک‌طلبی نیست.

○ یافته‌های پژوهش حاضر در مورد رابطه علی مثبت بین «اهداف رویکردی - عملکردی» و «راهبردهای پردازش عمیق» اگرچه با الگوی مفهومی پژوهش همسویی ندارد، اما با نتایج برخی از تحقیقات انجام شده در این زمینه همسو است (از جمله پژوهش‌های الیوت و مک‌گریگور، ۱۹۹۹ و میس، بلومفیلد و هوپل، ۱۹۸۸). در مطالعه‌ای که الیوت و مک‌گریگور (۱۹۹۹) در زمینه اهداف پیشرفت انجام دادند، مشاهده کردند «اهداف رویکردی - عملکردی» هیچگونه ارتباطی با راهبردهای پردازش سطحی نداشته و رابطه مثبت اما غیرمعنادار با راهبردهای پردازش عمیق داشت. نتایج تحقیق میس، بلومفیلد و هوپل (۱۹۸۸) نیز نشان داد که اهداف رویکردی - عملکردی اثر علی مستقیم، مثبت و معناداری بر درگیری شناختی عمیق و فعال دارد. این نتایج نشان می‌دهد که ارتباط بین اهداف رویکردی - عملکردی و راهبردهای پردازش سطحی و عمیق نیاز به مطالعه و تحقیق بیشتر و دقیق‌تر دارد.

○ وجود ارتباط علی مستقیم و منفی بین «کمک‌طلبی از همسالان» و «پیشرفت تحصیلی» نیز از جمله یافته‌های این پژوهش است که با الگوی مفهومی پژوهش همسویی ندارد، اما با نتایج برخی از پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه همسویی دارد (از جمله پژوهش‌های ریان، پینتریچ و میگلی، ۲۰۰۱ و هورنر و شوری؛ ۲۰۰۲، به نقل از کارابنیک، ۲۰۰۳). در تحقیق ریان و همکاران (۲۰۰۱) مشاهده کردند رابطه بین اهداف رویکردی - عملکردی با کمک‌طلبی در دانش‌آموزان دبیرستانی وابسته به میزان پیشرفت تحصیلی (معدل در پایان سال تحصیلی) آنان است به عبارت دیگر آنان دریافتند که پیشرفت تحصیلی در ارتباط بین اهداف رویکردی - عملکردی و کمک‌طلبی از همسالان نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. نتایج پژوهش هورنر و شوری (۲۰۰۲)؛ به نقل از کارابنیک، ۲۰۰۳) نشان داد که بین کمک‌طلبی اجرایی (سازش نیافته) و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که احتمالاً

کمک‌طلبی دانش‌آموزان رشته علوم انسانی در پژوهش حاضر از نوع کمک‌طلبی اجرایی بوده که هدف از این نوع کمک‌طلبی دسترسی آسان به حل مسئله یا فرار از انجام تکالیف درسی توسط دانش‌آموزان است. در این نوع کمک‌طلبی هدف درک و یادگیری موضوع یا مطلب درسی نیست. براین اساس وجود ارتباط منفی بین کمک‌طلبی از همسالان و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزانی که دارای «اهداف رویکردی - عملکردی» هستند منطقی و موجه به نظر می‌رسد. از طرفی با توجه به این که در نظام آموزشی ما، به خصوص در مقطع دبیرستان و در پایه سوم دبیرستان، که زمان نزدیک شدن به کنکور برای ورود به دانشگاه است، بیشتر بر «رقابت» تأکید می‌شود تا «همکاری» و «مشارکت» و گرفتن کمک از یکدیگر، ساختارهای کلاسی رقابتی و رقابت‌جویی شدید دانش‌آموزان دارای اهداف رویکردی - عملکردی در شکل‌گیری چنین نتایجی بی‌تأثیر نیستند. این موضوع نشان می‌دهد که محققان علاقمند به این حوزه، باید هنگام مطالعه و بررسی الگوهای انگیزشی دانش‌آموزان نقش ساختارهای هدفی کلاسی را نیز مورد توجه و مطالعه قرار دهند.

یادداشت‌ها

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1- Achievement goals | 2- Implicit theory of intelligence |
| 3- Effort | 4- Incremental theory of intelligence |
| 5- Mastery goal orientation | 6- Entity theory of intelligence |
| 7- Performance goal | 8- Academic engagement |
| 9- Critical thinking | 10- Diperna |
| 11- Volpe | 12- Elliot |
| 13- Instrumental help-seeking | 14- Executive help-seeking |
| 15- Task value | 16- Academic Achievement Scale |
| 17- Reliability | 18- Confirmatory analysis |
| 19- Motivated Strategies for Learning Questionnaire | |

منابع

- Barron, K.; & Harackiewicz, J. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 706-722.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attribution beliefs. *Journal of Educational Research, 97*, 17-90.
- Connell, J. P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes. In

- D. Cicchetti & M. Beghly (Eds.). *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Dupeyrat, C.; & Marine, C. (2004). 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.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Elliot, A. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement* (pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A.; & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 79* (4), 628-644.
- Elliot, A. J.; & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology, 80*, 501-519.
- Elliot, A. J.; & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review, 13*, 139-156.
- Green, B. A.; & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement goals, perceived ability and engagement. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 181-192.
- Green, 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, 20*, 462-482.
- Harackiewicz, J. M.; Elliot, A. J.; & Barron, K. E. (1998). Rethinking achievement goals when are they adaptive for college students and why? *Educational Psychology, 33*, 1-21.
- Harackiewicz, J. M.; Barron, K. E.; Elliot, A. J.; Carter, S. M.; & Lehot, A. T. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom. Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1284-1295.
- Joreskog, K. G.; & Sorbom, D. (1989). *LISREL 8.25* Chicago: Science Software International, Inc.
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach.

- Contemporary Educational Psychology*, 28, 37-58.
- 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.
- Meece, J. L.; Blumenfeld, P.; & Hoyle, R. (1988). Factors influencing students, goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology* 80, 514-523.
- Middleton, M. J.; & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Midgley, C.; Kaplan, A.; & Middleton, M. (2001). Performance approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C.; Kaplan, A.; Middleton, M.; & Maehr, M. L. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Paulsen, M. B.; & Gentry, J. A. (1995). Motivation, learning strategies, and academic performance: A study of the college finance classroom. *Financial, Practice & Education*, 5(1), 78-90.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- 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.; & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI.
- Pintrich, P. R.; Zusho, A.; Schiefele, V.; & Pekrun, R. (2001). Goal orientation and self-regulated learning in the college classroom: A cross-cultural comparison. In F. Salili, C. Y. Chiu, & Y. Y.; Hong (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning* (pp. 149-169). New York: Plenum.
- Pintrich, R.; & DeGroot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents, motivation. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Reinek, W. M.; Craway, C. M.; Tucker, G. H.; & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in*

School, 40, 417-427.

Ryan, A. M.; Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review, 13, 93-114.*

Schlechty, P. C. (2005). *Creating create schools: Six critical systems at the heart of educational innovation.* Sanfrancisco: John Wiley & Sons.

Singh, K.; Granvill, M.; & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *Journal of Educational Research, 95, 323-340.*

Wolters, C. A.; Yu, S. L.; & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8, 211-238.*

