

## نقش باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری انواع جهت‌گیری هدف در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

علی اصغر سرائی<sup>۱</sup>

محمد محمدی پور<sup>\*</sup>

محمود جاجرمی<sup>۲</sup>

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تعیین رابطه بین باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی جهت‌گیری هدف است. بدین منظور ۴۰۳ نفر از دانشجویان دانشگاه فرهنگیان مشهد با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های راهبردهای انگیزشی یادگیری (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۱) و جهت‌گیری هدف (الیوت و مک‌گری گور، ۲۰۰۱) را تکمیل نمودند. ارتباط متغیرها از طریق مدل یابی معادلات ساختاری آزمون شد بر اساس نتایج این پژوهش، مدل مفهومی ارائه شده، با توجه به شاخص‌های مدل، از برازندگی لازم برخوردار است. نتایج نشان داد که باورهای انگیزشی پیش‌بینی‌کننده جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی دانشجویان بود. همچنین جهت‌گیری هدف پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است. در مورد نقش میانجی متغیرها، نتایج نشان داد که باورهای انگیزشی به واسطه جهت‌گیری اهداف به طور غیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی اثر دارد.

**کلمات کلیدی:** جهت‌گیری هدف، باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی

### مقدمه

روان‌شناسان تربیتی عملکرد تحصیلی را توانایی آموخته شده فرد در زمینه‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند که از طریق آزمون‌های استاندارد و معلم ساخته‌اند. اندازه‌گیری می‌شود. به همین دلیل بسیاری از پژوهش‌های جدید تربیتی بر شناسایی عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی متمرکز شده است. در بین عوامل مختلف موثر بر عملکرد تحصیلی متغیرهای شناختی و انگیزشی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در گذشته بسیاری از پژوهشگران

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بجنورد، بجنورد، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قوچان، قوچان، ایران. (نویسنده مسئول) Mmohammadipour@iauq.ac.ir

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

رابطه بین فرایندهای شناختی و انگیزشی را با عملکرد تحصیلی بطور مجزا بررسی قرار داده اند اما امروزه عمده روانشناسان تربیتی به هر دو مولفه شناخت و انگیزش و نقش آنها در یادگیری توجه دارند و بر اساس نظریه های جدید مولفه های شناخت و انگیزش و عملکرد تحصیلی به صورت یک مجموعه در هم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می شوند (کجباف، ۱۳۸۲). پژوهشگران متعددی برای شناسایی متغیرهای موثر بر یادگیری و عملکرد تحصیلی اهتمام ورزیده و تاکنون متغیرهای مختلفی نیز شناسایی کرده اند. اما از آن جاکه پیشرفت تحصیلی ماهیت پیچیده ای دارد، بررسی همه عوامل موثر بر آن در یک پژوهش امکان پذیر نیست. اکثر متخصصان این حوزه، بر نقش متغیرهای شناختی و انگیزشی به عنوان عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی تاکید داشته اند (گرین، میلر، کراون، آکی به نقل از سانگر و گانگرون، ۲۰۰۹). پنتریچ (۲۰۰۴) معتقد است، دانشجویان برای خوب انجام دادن تکالیف درسی و عملکرد خوب در دانشگاهها، نیاز به مهارت های شناختی و انگیزشی دارند. از جمله رویکردهای که به تاثیر متقابل انگیزش و شناخت بر یادگیری و عملکرد تحصیلی تاکید کرده، رویکرد خود تنظیمی است این مدل از دو بخش باورهای انگیزشی و راهبرد های یادگیری تشکیل شده است (دانکن و مک گیجی، ۲۰۰۵). بخش انگیزشی مدل مذکور شامل سه جزء انتظار، ارزش و مولفه عاطفی می باشد (پنتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰).

پژوهش های مختلف رابطه برخی از متغیرهای شناختی و انگیزشی مدل مذکور با عملکرد تحصیلی بررسی کرده و نتایج نشان داده که این متغیرها بطور مستقیم یا در تعامل باهم بر پیشرفت تحصیلی تاثیر می گذارند. فرایندهای انگیزشی و شناختی موثر در یادگیری و عملکرد تحصیلی و روابط متقابل این فرایندها با یکدیگر از جمله موضوعات مهم در روان شناسی تربیتی می باشد. در دهه های اخیر با ظهور نظریه های انگیزشی در روان شناسی و با توجه به اینکه انگیزش بر تمامی ابعاد رشد انسان از جمله یادگیری و آموزش موثر است در واقع با در نظر گرفتن مولفه های انگیزشی در کنار مولفه های شناختی، به نحو عینی تر و واقع بینانه تری می توان یادگیری و عملکرد تحصیلی را تبیین نمود. (گرای، چانگ و آندرم، ۲۰۱۵)

نتایج تحقیقات نشان داده است که با در نظر گرفتن مولفه های انگیزشی در کنار مولفه های شناختی، به نحو عینی تر و واقع بینانه تری می توان یادگیری و عملکرد تحصیلی را تبیین نمود. هم اکنون چهارچوب های نظری و مدل های مختلف انگیزشی در روان شناسی تربیتی ارائه شده است که هر کدام متغیرهای مختلف انگیزشی را معرفی کرده و سرمنشاء تحقیقات و پژوهش های متعددی گردیده است. سه نظریه برجسته در ادبیات انگیزشی عبارتند از: نظریه خودکارآمدی<sup>۴</sup> بندورا<sup>۵</sup> (۱۹۸۶)، جهت گیری هدف<sup>۶</sup> (ایمز، ۱۹۹۲)؛

۱. Greene, Miller, Crown, Duke and Aki, quoted by Singer and Gung Goren

۲. Pentrich

۳. Degroot

۴- Self efficacy

۵- Bandoura

۶- goal orientation

۷- Ames

دوئکولگت<sup>۱</sup>؛ ۱۹۸۸ و نیکولز<sup>۲</sup>؛ ۱۹۸۴) و مدل مفهومی نظری انتظار - ارزش (اکلز و همکاران، ۱۹۸۳؛ ویگفیلد<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). این نظریه ها بر مبنای چشم انداز شناختی - اجتماعی استوار گردیده و همگی آنها بر این موضوع متمرکز شده اند که چگونه معانی تجارب فراگیران تحت تاثیر توانایی و عوامل محیطی در موقعیت پیشرفت، شکل می گیرد. این معانی تعیین کننده اهمیت و ارزش پیگیری یک تکلیف و روش انجام آن می باشند (شانک، پنتریچ و میس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸).

انگیزش در تعلیم و تربیت و نقش آن در پیشرفت تحصیلی از دیرباز مورد توجه روانشناسان بوده است. امروزه ایجاد انگیزه به عنوان عامل ایجاد حرکت دردانش آموزان و جهت دهنده به فعالیت های آنان بیش از پیش مورد توجه مسؤولان است. به دلیل تاثیر انگیزش تحصیلی بر موفقیت دانشجویان در گذشته و دهه های اخیر، روانشناسان در صدد بررسی و شناسایی عوامل مؤثر در انگیزش تحصیلی بوده اند. روانشناسان انگیزه را فرایندهای درونی میدانند که رفتار را در طول زمان فعال و هدایت میکند و آن را باقی نگه میدارد (سانتراک، ۲۰۰۸؛ ترجمه سعیدی، عراقچی، دانش فر، ۴۸۳: ۱۳۸۷). باورهای انگیزشی بعنوان یکی از انگیزه های مهم اجتماعی و یکی از ویژگی های شخصیتی هر فرد است که بین افراد متفاوت است و بر اساس آن می توان رفتارهای خاصی را پیش بینی نمود. باورهای انگیزشی گرایشی است برای ارزیابی همه جانبه عملکرد خود با توجه به عالی ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (وست و سادوسکی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴).

رویکرد انگیزشی که در چندین دهه اخیر در حوزه تربیتی مورد توجه فراوان قرار داشته است « رویکرد اهداف پیشرفت » یا « جهت گیری هدف » می باشد. منظور از جهت گیری هدف، قصد یا انگیزشی است که فراگیر در ورای تلاش در موقعیت پیشرفت دنبال می کند. جهت گیری هدف از نظر نظریه پردازانی چون الیوت و چرچ (۱۹۹۷) و الیوت و گریگور (۲۰۰۱) یک سازه انگیزشی است، نظریه جهت گیری هدفی از جمله نظریه های بسیار سودمند در حوزه پژوهش بر روی انگیزش است (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). به طور کل نظریه های هدف گرایی به این دلیل به وجود آمده اند که رفتار هدف را به ویژه در محیط های تحصیلی تبیین کنند. نظریه های هدف گرایی دو نوع جهت گیری را بیان می کنند که شامل جهت گیری تسلط و جهت گیری عملکرد می شود. در جهت گیری هدف تسلطی، هدف اصلی فرد یادگیری، تسلط بر کار طبق استانداردهای شخصی، اصلاح خود، کسب مهارت های تازه، کسب شایستگی، تلاش برای کارهای چالش انگیز و تلاش برای بدست آوردن فهم و بینش است (ایمز، ۱۹۹۲). در مقابل جهت گیری هدف عملکردی نشان دهنده تمرکز بر نمایش شایستگی و توانایی است.

<sup>۱</sup>- deokolget

<sup>۲</sup>- nikols

<sup>۳</sup>- wigfield

<sup>۴</sup>. chunk, pentrich & miss

<sup>۵</sup>West & Sadoski

الیوت و همکارانش ( الیوت و هارکویکز ، ۱۹۹۶ ، الیوت و چرچ ، ۱۹۹۷ ، الیوت و مک گریگور ، ۲۰۰۱ ) در مدلی چهار وجهی ، چهار نوع جهت گیری هدف را معرفی کردند که عبارتند از جهت گیری هدف « تسلط گرایشی<sup>۱</sup> » ، « تسلط اجتنابی<sup>۲</sup> » ، « عملکرد گرایشی<sup>۳</sup> » و « عملکرد اجتنابی<sup>۴</sup> » . در هدف تسلط گرایشی ، افراد در جهت یادگیری و فهم مطالب تلاش می کنند و سعی دارند از طریق تسلط بر تکالیف و کسب مهارت های جدید شایستگی خود را رشد دهند ( الیوت ، ۱۹۹۹ ، کاپلان و ماهر ، ۲۰۰۷ ) . در هدف تسلط اجتنابی هدف اصلی افراد ، اجتناب از نفهمیدن مطالب ، شکست و خطا می باشد . این افراد نگران از دست دادن مهارت ها ، توانایی یا حافظه خود هستند ( الیوت و مک گریگور ، ۲۰۰۱ ) در جهت گیری هدف عملکرد گرایشی تمرکز افراد بر برتری نسبت به دیگران و کسب قضاوت مطلوب اطرافیان می باشد . این افراد سعی می کنند با صرف کمترین تلاش و هزینه به هدف اصلی خود یعنی برتری بر دیگران برسند ( الیوت ۱۹۹۹ ) و در هدف عملکردی اجتنابی ، هدف اصلی پرهیز از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران می باشد . افراد با این هدف نگران شکست و سرزش دیگران هستند ( الیوت ، ۱۹۹۹ ، کاپلان و ماهر<sup>۵</sup> ، ۲۰۰۷ ) .

نتایج تحقیقات نشان داده است که مولفه های انگیزشی علاوه بر تاثیر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی ، با یکدیگر نیز ارتباط دارند . به عنوان نمونه باور خود کار آمدی دانش آموزان ، باورهای انگیزشی آنها و علاقه شان به موضوعات درسی ، نوع هدفی را که در موقعیت پیشرفت اتخاذ می نماید تحت تاثیر قرار می دهد ( الیوت ، ۱۹۹۹ ، وان وایپرن<sup>۶</sup> ، ۲۰۰۶ ؛ بودمن<sup>۷</sup> و همکاران ، ۲۰۰۷ ؛ سو و طاهربایی<sup>۸</sup> ، ۲۰۰۹ ) . به این صورت که خودکارآمدی بالا با هدف تسلط گرایشی و خودکارآمدی پایین با هدف عملکرد اجتنابی ارتباط دارد . اما در رابطه با عملکرد گرایشی نتایج ناهمخوانی بدست آمده است . در گذشته بسیاری از پژوهشگران رابطه بین فرآیندهای شناختی و انگیزشی با عملکرد تحصیلی را به طور مجزا بررسی کرده اند ، ولی امروزه اکثر روانشناسان به هر دو مؤلفه شناخت و انگیزش و نقش آنها در یادگیری توجه دارند و بر اساس نظریه های جدید مانند یادگیری خودتنظیمی ، مؤلفه های شناخت ، انگیزش و عملکرد تحصیلی به صورت یک مجموعه در هم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته میشوند . نظریه یادگیری خودتنظیمی بر این اساس استوار است که دانش آموزان چگونه از نظر فراشناختی ، انگیزشی و رفتاری ، یادگیری را در خود سامان می بخشند . (زیمرمن و شانک<sup>۹</sup> ، ۲۰۰۱)

بدین منظور هدف پژوهش حاضر ، تعیین اثر واسطه ای انواع جهت گیری هدف در ارتباط بین باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی تعیین گردید . روابط بین متغیرهای مورد پژوهش در قالب یک مدل در نمودار ۱

۱. Mastery- approach

۲. mastery - avoidance

۳. performance- approach

۴. performance- avoidance

۵. Kaplan. & Maehr

۶. Van Yperen

۷. Bodmann

۸. Seo & Taherbhai

۹. Zimmerman & Schunk

ارائه شده است. در این مدل؛ باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان) به عنوان متغیرهای برون زاء، انواع جهت گیری هدف (اهداف تسلط گرایی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایی و عملکرد اجتنابی) به عنوان متغیر های واسطه و عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر درونزا در نظر گرفته شده است.



نمودار ۱: نمودار مفهومی پژوهش

## ابزارهای پژوهش

### الف. پرسشنامه باور های انگیزشی:

این آزمون توسط پینترنچ وهمکاران (۱۹۹۱) برای اندازه گیری باورهای انگیزش و راهبردهای یادگیری تهیه شده است. این پرسشنامه ۸۰ سوالی شامل دو مقیاس باورهای انگیزشی (۳۰ سوال) و راهبردهای یادگیری عملکرد (۵۰ سوال) است. مقیاس باورهای انگیزشی شامل ۳ خرده آزمون (خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان) است. مقیاس راهبردهای یادگیری نیز شامل دو خرده آزمون (راهبردهای شناختی - فراشناختی و مدیریت منابع) می باشد. اعتبار و پایایی آن در تحقیقات مختلف در داخل کشور مورد تایید قرار گرفته است.

### ب. پرسشنامه جهت گیری هدف:

این پرسشنامه توسط الیوت و مک گری گور (۲۰۰۱) جهت سنجش جهت گیری هدف در چهارچوب ۲×۲ طراحی گردیده است. که شامل ۱۲ سؤال می باشد که هر ۳ سؤال آن یکی از جهت گیری های هدف چهارگانه را مورد سنجش قرار می دهد. سؤالات مربوط به جهت گیری های تسلطی - گرایی، عملکردی - اجتنابی و عملکردی - گرایی از پرسشنامه الیوت و چورچ (۱۹۹۹) انتخاب شده است و تنها ۳ سؤال جهت اندازه گیری جهت گیری تسلطی - اجتناب به آنها اضافه گردیده است. مشارکت کنندگان میزان درست بودن هر سوال درباره خودشان را در یک طیف از نمره یک (اصلا در مورد من صدق نمی کند) تا هفت (کاملا در مورد من صدق می کند) علامت می زنند. ضریب پایایی پرسشنامه در دو بخش مجزا توسط الیوت و مک گوری گور (۲۰۰۱) گزارش گردیده است.

## یافته ها

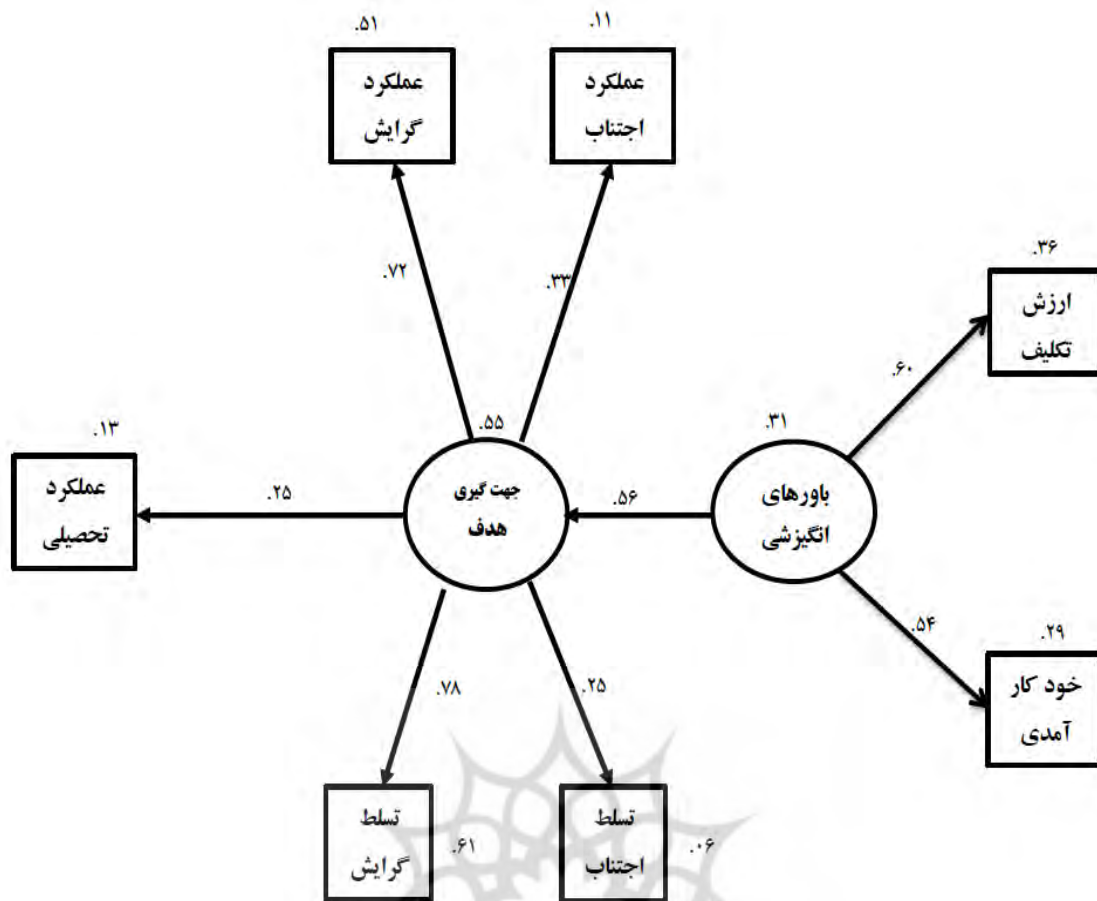
جهت آزمون فرضیه های تحقیق، از روش های برازش مدل (مدل یابی معادلات ساختاری) استفاده شده است. لازم به ذکر است که تمامی تجزیه و تحلیل ها با استفاده از نرم افزار SPSS-21 و AMOS-21 انجام شده است. به منظور بررسی چگونگی ارتباط متغیر های پژوهش و نیز به عنوان مقدمه تحلیل های بعدی، اطلاعات توصیفی و همبستگی بین متغیر های پژوهش محاسبه گردید که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است. ضرایب همبستگی مندرج در این جدول بیانگر آن است که پیش بینی های مدل مفهومی پژوهش در مورد ارتباط بین متغیر ها، با همبستگی بدست آمده هماهنگ می باشد. که این امر می تواند مجوزی برای انجام تحلیل و آزمون مدل می باشد.

متغیر ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱							
۲	۰/۳۶۰						
۳	۰/۵۳۹	۰/۱۸۴					
۴	۰/۲۰۱	۰/۳۳۵	۰/۲۱۱				
۵	۰/۲۴۵	۰/۰۳۲	۰/۳۷۲	-۰/۰۹۴			
۶	۰/۳۳۴	۰/۱۶۱	۰/۳۱۴	۰/۰۰۴	۰/۳۲۱		
۷	۰/۲۰۵	۰/۲۰۸	۰/۲۱۶	۰/۰۴۰	۰/۱۵۱	۰/۱۸۸	
میانگین	۱۶/۰۵	۱۳/۸۲	۱۷/۴۰	۱۲/۶۰	۱۹/۹۷	۲۱/۰۵	۱۶/۶۲
انحراف معیار	۴/۵۶	۸/۸۲	۴/۲۰	۵/۱۸	۳/۸	۵/۸۱	۱/۳۲

۱- جهت گیری هدف عملکردی گرایش ۲- جهت گیری هدف عملکردی اجتنابی ۳- جهت گیری هدف تسلط گرایشی ۴- جهت گیری هدف تسلط اجتنابی ۵- ارزش درونی ۶- خود کار آمدی ۷- عملکرد

جدول ۱- ماتریس همبستگی و یافته های توصیفی متغیر های پژوهش (تعداد آزمودنی ها=۴۰۳)

بدنبال ماتریس همبستگی مدل مفهومی ارائه شده در نمودار ۲، به روش مدل یابی معادلات ساختاری ی مورد آزمون قرار گرفت. مدل برازش شده شامل مسیر های معنا دار، ضرایب معیار و رگرسیون و واریانس تبیین شده می باشد که در نمودار ۲ ترسیم گردیده است.



نمودار ۲. مدل نهایی تحقیق: نقش باورهای انگیزشی و جهت گیری هدف بر عملکرد تحصیلی

برای بررسی روابط بین سازه های باورهای انگیزشی، جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی، الگوی مفهومی بر اساس مبانی نظری ترسیم، سپس مدل پیشنهاد شده از طریق مدل یابی معادلات ساختاری به روش بیشینه احتمال بررسی شد. در نمودار ۲ مدل مفهومی نهایی تحقیق ارائه شده است. برای آزمون مدل ساختاری از شاخص هایی که گیفن و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) مطرح نموده اند، استفاده شد. این شاخص ها شامل موارد زیر هستند.  $X^2/df$  که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش<sup>۳</sup> (GFI)، شاخص برازش تطبیقی<sup>۴</sup> (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته<sup>۵</sup> (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند، شاخص برازش ایجاز<sup>۶</sup> (PNFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۶ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب<sup>۷</sup> (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگو هستند. در جدول ۲ شاخصهای برازش مدل آزمون شده تحقیق گزارش شده است.

1. Maximum likelihood
1. Geffen et al
2. Goodness of Fit Index
3. Comparative Fit Index
4. Adjusted Goodness of Fit Index
5. Parsimony Fit Index
6. Root Mean Square Error of Approximation

جدول ۲: شاخص های برازش مدل مفهومی تحقیق

مدل	X2/d. f	GFI	AGFI	CFI	PNFI	RMSEA
حد قابل پذیرش	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۰/۰۸
مدل آزمون شده	۵/۳۷۱	۰/۹۰۸	۰/۸۴۴	۰/۸۴۹	۰/۶۶	۰/۰۷۹

با توجه به جدول ۲ شاخص مجذور خی دو بر درجه آزادی برای مدل آزمون شده ، ۵/۳۷۱ بدست آمد که کمی بیشتر از حد قابل قبول ۳ می باشد. شاخص های GFI و CFI نیز به ترتیب ۰/۹۰۸ و ۰/۸۴۹ بدست آمد که بیشتر از حد مجاز می باشند. شاخص PNFI نیز ۰/۶۶ بدست آمد که بیشتر از حد مجاز آن ۰/۶۰ می باشد. شاخص RMSEA نیز برای مدل آزمون شده ۰/۰۷۹ بدست آمد که کمتر از حد قابل قبول آن یعنی ۰/۰۸ می باشد. بنابراین با در نظر گرفتن مجموعه ای از شاخص های برازش، می توان گفت مدل ساختاری کلی پژوهش برازش قابل قبولی دارد. بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش (نمودار ۲)، ضرایب اثرات مستقیم ، غیر مستقیم، کل و واریانس تبیین شده بین متغیر های مورد بررسی در جدول ۳ ذکر گردیده است.

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
باورهای انگیزشی به عملکرد تحصیلی	۰/۲۳۶**	۰/۱۴۱**	۰/۳۷۷**	۰/۱۴
جهت گیری هدف به عملکرد تحصیلی	۰/۲۵۰**	۰/***	۰/۲۵۰**	۰/۰۶

نتایج بدست آمده از این پژوهش با توجه به جدول ۳ رابطه بین باورهای انگیزشی را با جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی را مورد بررسی قرار می دهد، نتایج حاصل از مدل یابی معادلات ساختاری رابطه بین باورهای انگیزشی را با جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی را تایید می نماید. با توجه به جدول بالا، اثر مستقیم باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی (۰/۲۳۶) در سطح ۰/۰۵ معنادار می باشد. علاوه بر این نتایج جدول فوق اثر مستقیم جهت گیری هدف بر عملکرد تحصیلی (۰/۲۵۰) مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد. این یافته نشان می دهد که جهت گیری هدف بر عملکرد تحصیلی، اثر مستقیم، مثبت و معنی داری دارد. این یافته نشان می دهد که باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی اثر مستقیم، مثبت و معنی داری دارد.

از نتایج دیگر بدست آمده در جدول شماره ۲ ، معنی دار بودن اثر غیرمستقیم باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی (۰/۱۴۱) در سطح ۰/۰۵ می باشد. با توجه به این که این اثر از طریق جهت گیری هدف وارد می شود، می توان نتیجه گرفت که جهت گیری هدف نقش میانجی در ارتباط باورهای انگیزشی با عملکرد تحصیلی دارد



## بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی عوامل باورهای انگیزشی و جهت گیری هدف در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان بود. رابطه بین متغیرها در قالب یک مدل علی مورد بررسی قرار گرفت. در مورد رابطه بین باورهای انگیزشی با جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی، نتایج حاصل از مدل یابی معادلات ساختاری رابطه بین باورهای انگیزشی را با جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی را تایید می نماید. این مدل به روش تحلیل مسیر آزمون شد و برازش آن با داده ها تایید شد. نتایج این تحقیق نشان داد که باورهای انگیزشی به طور مستقیم، جهت گیری هدف دانشجویان و عملکرد تحصیلی آنها را پیش بینی می کند، نتایج حاصل از مدل یابی معادلات ساختاری رابطه بین باورهای انگیزشی با جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی را تایید می کند. تحقیقات نشان داده است که دانشجویان با خودکارآمدی بالا، توانایی های فراشناختی را بیشتر مورد استفاده قرار می دهند و از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردارند (وانگا و همکاران، ۲۰۰۸). یافته های ما، همخوان با پژوهش پاک مهر و کارشکی (۱۳۹۰)، وانگا و همکاران (۲۰۰۸)، کمالی و همکاران (۱۳۸۵) و ویسی (۱۳۸۹) است. تمامی پژوهش ها از جمله کمالی و همکاران (۱۳۸۵)، انصاری نژاد و همکاران (۱۳۹۴) ژافیانوو همکاران (۲۰۱۳)، ولترز (۲۰۰۴)، الیوت و همکاران (۱۹۹۹) نتیجه گرفتند که خودکارآمدی و ارزش تکلیف، پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی می باشد. کجیاف، مولوی، و شیرازی تهرانی (۱۳۸۲) نیز دریافتند که باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی با همدیگر رابطه مثبتی دارند و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی را پیش بینی می کنند. ربانی و یوسفی (۱۳۹۳) در پژوهشی بر روی دانش آموزان شیراز به این نتیجه رسیدند که باورهای انگیزشی به طور مستقیم بر جهت گیری هدف و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر داشت. نتیجه بدست آمده این تحقیق با نتایج تحقیقات فوق الذکر همسو می باشد. در واقع، نوع باورهای انگیزشی دانش آموزان بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی آنان تأثیر عمده ای دارد و از جمله عوامل تعیین کننده در عملکرد تحصیلی محسوب می شود (زیمرمن، ۱۹۹۰؛ به نقل از هونگ و همکاران، ۲۰۰۹).

در مورد رابطه بین جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی، نتایج حاصل از مدل یابی معادلات ساختاری رابطه بین جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی را تایید می نماید. این نتیجه با نتایج دیگر پژوهشگران همخوان می باشد. کلارک گالاند و فرنای (۲۰۱۳) نشان دادند که جهت گیری هدف، تسلط و پردازش عمیق مطالب درسی را افزایش می دهد که به نوبه خود باعث افزایش عملکرد تحصیلی فرد می شود. میلر و همکاران (۱۹۹۶) همبستگی بین جهت گیری هدف تسلطی و عملکردی با عملکرد به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۳۰ گزارش شده است. تجری و همکاران (۱۳۹۰)، محمدی پور (۱۳۹۲) نیز در تحقیقی نشان دادند که بین جهت گیری هدف و عملکرد تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. هر سه نوع اهداف تبحری، رویکردی و اجتنابی با عملکرد تحصیلی ارتباط معنادار دارند. جوکار (۱۳۸۴) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه اهداف و عملکرد تحصیلی به این نتیجه رسید که اهداف تبحری با عملکرد تحصیلی رابطه مثبتی دارد. اهداف عملکردی رویکردی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبتی دارد. اهداف اجتنابی نیز با عملکرد تحصیلی رابطه منفی

دارد. ضرایب رگرسیون نیز نتایج مشابهی در پیش بینی عملکرد تحصیلی نشان دادند در پژوهش پینتریچ (۱۹۹۹) رابطه منفی بین اهداف رویکردی اجتنابی و عملکرد تحصیلی گزارش شده است.

بنابراین باورهای انگیزشی علاوه بر تاثیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی، بطور غیر مستقیم و از طریق جهت گیری هدف نیز بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تاثیر می گذارد. نتایج این پژوهش نشان داد که اثرات غیرمستقیم متغیر باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی که از طریق متغیر میانجی "جهت گیری هدف" حاصل می شود، مورد توجه قرار گرفت که خود دلیلی بر اهمیت باورهای انگیزشی و نقشی که در عملکرد تحصیلی دارد حکایت می کند. نتایج اثر واسطه ای جهت گیری هدف تسلط گرایشی بین باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی را نشان داد. همچنین این هدف به واسطه راهبردهای مذکور بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت گذاشت. این یافته ها مورد انتظار بوده و با تحقیقات قبلی همسو می باشد (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱؛ وان وایپرن ۲۰۰۶؛ پاین و همکاران، ۲۰۰۷؛ بودمن و همکاران، ۲۰۰۷؛ سو و طاهربایی، ۲۰۰۹ و غلامعلی لواسانی، حجازی و خضری آذر، ۱۳۹۰ و ربانی و یوسفی، ۱۳۹۳).

یافته دیگر پژوهش این بود که باورهای انگیزشی هم به طور مستقیم و هم به واسطه اهداف تسلط گرایشی، عملکرد گرایشی و، پیشرفت تحصیلی را به طور مثبت پیش بینی کرد. این یافته همسو با نتایج پژوهش های قبلی است. (لینن برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳؛ آرتین و استفنز، ۲۰۰۹ و ربانی و یوسفی، ۱۳۹۳). تحقیقات انجام شده نشان میدهد که خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی با هم رابطه دوسویه دارند، به این صورت که از یک سو خودکارآمدی میتواند یادگیری و عملکرد تحصیلی را تسهیل کند و از دیگر سو، نتایج موفقیت آمیز یادگیری تحصیلی میتواند یکی از منابع نیرومند افزایش خودکارآمدی تلقی شود (ون دینتر و همکاران، ۲۰۱۱). لذا، با توجه به نتایج تحقیقات متعدد که حاکی از رابطه اهداف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی است، میتوان نتیجه گرفت که باورهای انگیزشی میتوانند نقش بسیار مهمی در سازگاری و بهبود عملکرد تحصیلی فراگیران داشته باشند.

در مجموع نتایج حاصل این پژوهش یک الگوی شناختی انگیزشی برای پیشرفت تحصیلی است که می تواند توسط معلمان، مربیان، والدین و کلیه دست اندرکاران تعلیم و تربیت جهت انجام اقدامات عملی برای ارتقاء پیشرفت تحصیلی فراگیران مورد استفاده قرار گیرد. در این پژوهش در تأیید یافته های پژوهش های قبلی تأثیر خودکارآمدی بالا، اتخاذ هدف تسلط گرایشی، محیط کلاس لذت بخش تر، مطالب چالش انگیزتر و حق انتخاب دانشجویان بر موفقیت تحصیلی به وضوح دیده شد. بنابراین به اساتید و معلمان و سایر دست اندر کاران توصیه می شود با استفاده از راهکارهای عملی مناسب در جهت افزایش خودکارآمدی واقعی دانشجویان، ایجاد محیط لذت بخش و چالش برانگیز و دادن حق انتخاب و آزادی عمل گام بردارند.

۱. Artino, & Stephens

۲. van Dinther

منابع:

- رضایی، اکبر، و سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴). نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۴، ۲۱، ۴۳-۸۵.
- ربانی، زینب و فریده یوسفی (۱۳۹۳) رابطه باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه گری انواع جهت گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. مجله روانشناسی ۷۱ / سال هجدهم، شماره ۳ / پاییز ۱۳۹۳ شیرازی تهرانی؛ غضنفری، فیروزه و مریم جاودانی (۱۳۹۲). رابطه ی جهت گیری هدف، یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پویا در علوم تربیتی و مشاوره. دوره ۱۳۹۴، شماره ۱، زمستان ۱۳۹۴، صفحه ۴۲-۳۴
- کارشکی، حسین، خرازی، علی نقی، اژه ای، جواد و قاضی طباطبائی (۱۳۸۸). رابطه ادراکات محیطی خانواده، باورهای انگیزشی و خودتنظیمی تحصیلی: آزمون یک الگوی علی، مجله روانشناسی شماره ۲ ص ۱۹۰-۲۰۵. کجیاف، محمد باقر، مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی، راهبرد های یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. فصلنامه تازه های علوم شناختی. سال پنجم، شماره اول، ۲۷-۳۳.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ الهه حجازی و هیمن خضری آذر (۱۳۹۰). الگوی پیش بینی پیشرفت ریاضی: نقش اهداف پیشرفت رویکردهای یادگیری تلاش. مجله روان شناسی ۱۵ (۲) ۱۷۸-۱۶۳
- قدم پور، عزت الله و سرمد، زهره (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مجله روانشناسی، ش ۲۶، سال هفتم ص ۱۲۹-۱۱۲.
- محسن پور، مریم، حجازی، الهه، کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شماره ۱۶، سال ۵، ص ۳۵-۹
- محمدی پور، محمد (۱۳۹۳) بررسی عوامل ادراکات کلاسی، باورهای انگیزشی و جهت گیری هدف در پیش بینی خودتنظیمی تحصیلی (ASRL-S) به منظور تدوین مدل ساختاری در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

## Reference

- Ames, C. (1990) motivation: what teachers need to know, teacher college record, 91, 409-421.
- Ames C. (1992). classrooms: goals structures and student motivation. Journal of education psychology. 1992, 84 (3), 261 – 271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student learning strategies and motivation processes. Journal of educational psychology, 80, 260-267.
- Aldermen, E. M. and Medley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations and perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. Contemporary educational psychology, 22, 269-298.
- Church. A. , Elliot, A. J. & Gable, S. (2001). Perception of classroom context, achievement goals, and achievement outcomes. Journal of educational psychology, 93, 43 – 54.
- Desi, E. l., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macro theory of human motivation, development and health. Canadian psychology, 49 (3): 182-185.

- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Deck'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.
- Duncan, T. G., & Mesachie, W. J. (2005). The making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Education Psychologist*, 34(3), 169-189.
- 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., McGregor, H.A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*. 91,549-563.
- 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. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192
- Gray, D. L., Anderman, E. M., & Yujin Chang (2015) Conditional effects of mastery goal structure on changes in students' motivational beliefs: Need for cognition matters. *Learning and Individual Differences* 40 (2015) 9-21
- Hong, Eunsoo. Peng, young. & Rowell, L, L. (2009). homework self-regulation; grade, gender, achievement-level differences. *Journal of education psychology*, vol 19, issue 2, 269, 276.
- McWhaw, Katherine., Abrami., and Philip C. (2001) .(Student Goal Orientation and Interest: Effects on Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies .Contemporary Educational Psychology , 26, 311-329.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement- processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.
- 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, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals. Multiple path way: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92, 544 - 555.
- Pintrich P.R, Linnenbrink-Garcia L, Maehr ML.(2015) Motivation and Achievement *Men Handbook of Research On Music Learning: Volume 1 Strategies*
- Poondej, Chanut and Lerdpornkulrat, Thanita (2016) Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learning. *Kasetsart Journal of Social Sciences* 37 (2016) 100-103
- Sunger, s. and Gunggoren, s. (2009). The role of classroom environment perceptions in self – regulated learning and science achievement. *Elementary education online* 8 (3) , 883 – 900.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York: Routledge.
- Van Dinther, mart . Filip Dochy b, Mien Seers (2011) Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*. 6 (2011) 95-108.
- Zuffiano, A., Alessandri, G, Gerbino, M, (2013). Academic achievement: the unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem, learning and individual differences. 23: 158-162.

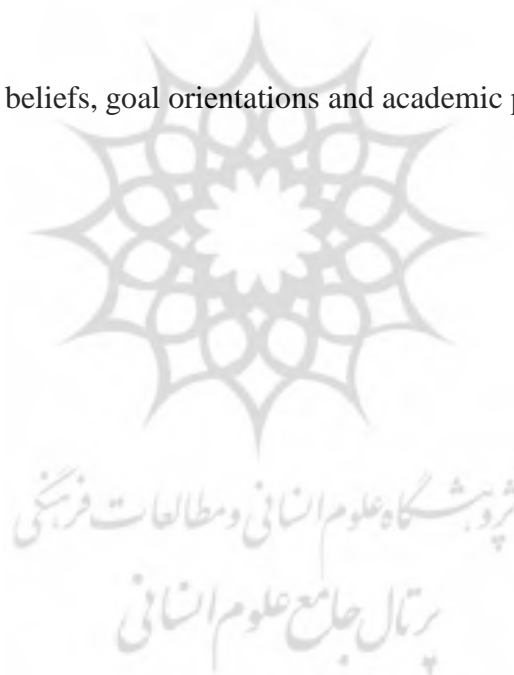
# The role of motivational beliefs on academic performance by mediating different types of goal orientations

1. Ali Asghar Saraei<sup>۱</sup> 2. Mohammad pour<sup>\*۲</sup> 3. Mahmoud Jajarmi<sup>۳</sup>

## Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between motivational beliefs and academic performance of students with the mediating role of goal orientation. To this end, 403 students from the Farhangian University of Mashhad were selected by stratified sampling method and completed the questionnaire of learning motivational beliefs (Pintrich et al., 1991) and goal orientation (Elliot and McGregor Gore, 2001). The relationship of variables through the model Structural equation analysis was tested. Based on the results of this research, the proposed conceptual model, with respect to model indices, has the necessary fitness. The results showed that motivational beliefs predicted the goal orientation and academic performance of the students. Also, the goal orientation is the predictive performance of the student. Regarding the mediating role of variables, the results showed that motivational beliefs indirectly affect academic performance due to goal orientation

**Key word:** Motivational beliefs, goal orientations and academic performance



- 
۱. Ph. D student in Educational Psychology, Bojnourd unit, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.
  ۲. Department of Psychology, Quechan Branch, Islamic Azad University, Ghuchan, Iran.
  ۳. Department of Psychology, Bojnourd Unit, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.