

نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر در رشته علوم انسانی^۱

یاسمین عابدینی*، استادیار دانشگاه اصفهان

yasaminabedini@yahoo.com

الهه حجازی، استادیار دانشگاه تهران

حسین سجادی، استادیار دانشگاه تهران

محمود قاضی طباطبائی، استادیار دانشگاه تبریز

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، ارائه یک مدل ساختاری برای نشان دادن روابط علی میان اهداف اجتنابی - عملکردی، ابعاد رفتاری، عاطفی، شناختی و رفتاری - اجتماعی درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر سوم دبیرستان در رشته علوم انسانی است. برای انتخاب گروه نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین منظور، تعداد ۲۶۰ نفر از دانش آموزان دختر مشغول به تحصیل در رشته علوم انسانی از دبیرستانهای شهر تهران انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر شامل مقیاس اهداف پیشرفت (میگلی و همکاران، ۱۹۹۸) و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پیتربیج و دیگروت، ۱۹۹۴) بوده است. معدل دانش آموزان در پایان سال تحصیلی در پنج درس اختصاصی نیز به عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی آنان مد نظر قرار گرفت. روشهای آماری تجزیه و تحلیل داده‌ها شامل تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و مدل معادلات ساختاری بود. یافته‌ها نشان‌دهنده نقش واسطه‌ای ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی و عدم نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی رفتاری - اجتماعی در این ارتباط بود؛ به طوری که رابطه منفی و معناداری بین اهداف اجتنابی - عملکردی و ارزش تکلیف ($t = -3/75$ و $B = -0/39$) و رابطه مثبت و معناداری بین ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی ($t = 2/38$ و $B = 0/25$)، رابطه منفی و معناداری بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پایداری در تکلیف ($t = -2/45$ و $B = -0/22$) و رابطه مثبت و معناداری بین پایداری در تکلیف و پیشرفت تحصیلی ($t = 3/25$ و $B = 0/35$)، رابطه مثبت و معناداری بین اهداف اجتنابی - عملکردی و راهبردهای پردازش سطحی ($t = 2/41$ و $B = 0/35$) و رابطه منفی و معناداری بین راهبردهای پردازش سطحی و پیشرفت تحصیلی ($t = -2/29$ و $B = -0/26$)، رابطه منفی و معناداری بین اهداف اجتنابی - عملکردی و راهبردهای پردازش عمیق ($t = -2/93$ و $B = -0/27$) و رابطه مثبت و معناداری بین راهبردهای پردازش عمیق و پیشرفت تحصیلی ($t = 2/51$ و $B = 0/23$) وجود داشت.

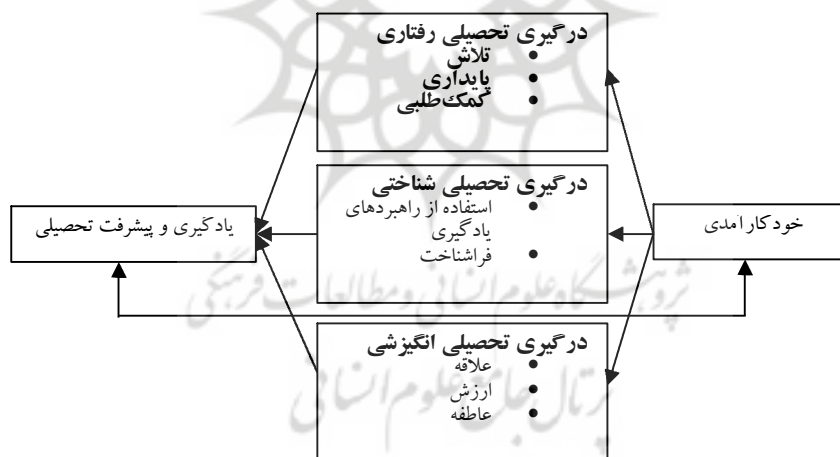
واژه‌های کلیدی: اهداف اجتنابی - عملکردی، راهبردهای پردازش سطحی و عمیق، ارزش تکلیف، پایداری در تکلیف، کمک‌طلبی از همسالان،

پیشرفت تحصیلی، مدل ساختاری

۱- این مقاله بخشی از رساله دکتری نویسنده اول مقاله، با عنوان «نقش درگیری تحصیلی و اهداف پیشرفت در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دبیرستانی: مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی» است.

مقدمه

درگیری تحصیلی^۱ سازه‌ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت (فردریکس، بلومنفیلد و پاریس^۲، ۲۰۰۴). تعاریف و مدل‌های مختلفی از درگیری تحصیلی ارائه شده است. در الگوی فین^۳ (۱۹۸۹) درگیری تحصیلی متشکل از دو مؤلفه عاطفی و رفتاری است (رفتاری مانند پایداری در تکالیف درسی و عاطفی مانند ارزش‌دهی به تکالیف درسی و یادگیری). با این حال، مروری بر تحقیقات جدیدتر نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی سازه‌ای چند بعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری است (رشلی و کریستنسون^۴، ۲۰۰۶). در این راستا، لینن برینک و پینتریک^۵ (۲۰۰۳) یک چهارچوب کلی برای مفهوم‌سازی متغیرهای مختلف انگیزشی نظیر خودکارآمدی، درگیری تحصیلی، یادگیری و پیشرفت تحصیلی ارائه کرده‌اند که به درک بهتر و منسجم‌تر درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های مختلف آن کمک می‌کند. این مدل در نمودار ۱ ارائه شده است.



نمودار ۱: چارچوب کلی ارائه شده برای خودکارآمدی، درگیری تحصیلی و یادگیری (لینن برینک و پینتریک، ۲۰۰۳).

1. academic engagement
2. Fredericks, Blumenfeld & Paris
3. Finn
4. Reschly & Christenson
5. Linnenbrink & Pintrich

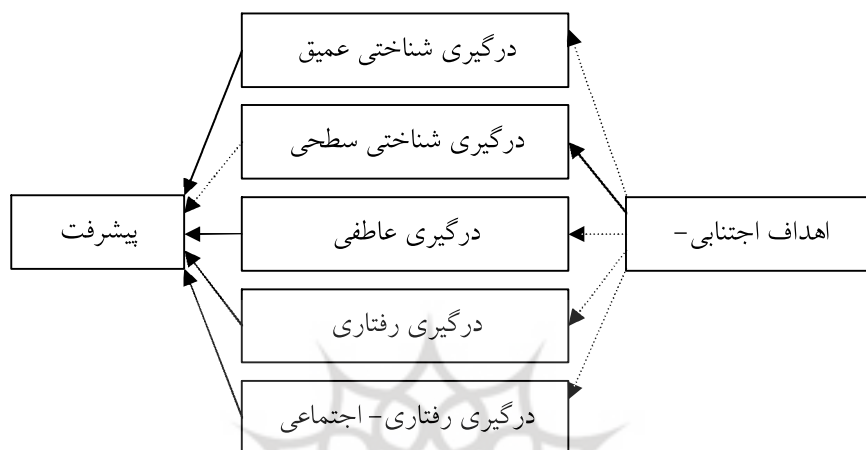
همان گونه که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود، درگیری تحصیلی شامل مؤلفه‌های رفتاری، شناختی و انگیزشی است. مؤلفه رفتاری درگیری تحصیلی به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی نظیر تلاش و پایداری هنگام مواجهه با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از معلم یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد. مؤلفه شناختی درگیری تحصیلی شامل راهبردهای یادگیری و پردازش عمیق نظیر بسط‌دهی و سازمان‌دهی مطالب و استفاده از تواناییهای فراشناختی هنگام مطالعه مطالب درسی است. مؤلفه انگیزشی درگیری تحصیلی شامل علاقه مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی و اهمیت به آنها، وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است. طبق این مدل بین کلیه مؤلفه‌های درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای مثبت وجود دارد. طبق نظریه شناختی - اجتماعی دوویک^۱ (۱۹۸۶) از پیشرفت تحصیلی باورها و نظریه‌های ضمنی یادگیرندگان در مورد ماهیت هوش و اهداف پیشرفت^۲ دو مورد از مهمترین متغیرهای انگیزشی تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند. طبق این نظریه یادگیرندگانی که دارای باور افزایشی از هوش هستند، بر بهبود مهارت‌های خود، متبحر شدن در یادگیری و کسب دانش جدید تأکید دارند، یا به عبارت دیگر اهداف تبحری^۳ دارند. یادگیرندگانی که به ذاتی بودن هوش اعتقاد دارند، 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^۴ 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 نظریه انگیزشی دوویک (۱۹۸۶) اعتقاد بر این است که موفقیت و پیشرفت تحصیلی مستقیماً توسط نظریه‌های ضمنی هوش تعیین نمی‌شود، بلکه رابطه این دو متغیر توسط اهداف پیشرفت یادگیرندگان میانجی‌گری می‌شود.

1. Dweck
2. achievement goals
3. mastery goals
4. performance goals

در نظریه‌ها و تحقیقات جدیدی که در مورد اهداف پیشرفت ارائه و انجام شده‌اند (الیوت^۱، ۱۹۹۷، ۱۹۹۹؛ پنیتریچ، ۲۰۰۰b) به سه نوع جهت‌گیری هدفی اشاره شده است که عبارتند از: اهداف تبحری، اهداف رویگری- عملکردی و اهداف اجتنابی- عملکردی. در حالی که دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری رویگری- عملکردی بر اثبات توانایی خود به دیگران تأکید دارند، دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری اجتنابی- عملکردی تلاش دارند از اثبات عدم توانایی خود به دیگران اجتناب کنند. پنیتریچ (۲۰۰۰b) نیز بر اساس مدل جهت‌گیری هدفی چندگانه اعتقاد دارد؛ اهداف تبحری با پایداری در تکالیف درسی، ارزش‌دهی به تکلیف و استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق رابطه‌ای مثبت دارد. نتایج تحقیقاتی که برای تبیین رابطه بین اهداف پیشرفت، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، از مدل‌های علی استفاده کرده‌اند (رینک^۲ و همکاران، ۲۰۰۳) نشان دهنده این است که اهداف رویگری- عملکردی با پایداری و تلاش هنگام انجام تکالیف درسی، استفاده از راهبردهای یادگیری سطحی، نظیر حفظ و مرور ذهنی رابطه‌ای مثبت و با ارزش‌دهی به تکالیف درسی رابطه‌ای منفی دارند (میس^۳ و همکاران، ۱۹۸۸؛ کارابنیک^۴، ۲۰۰۴). تحقیقاتی نیز در مورد ارتباط بین اهداف اجتنابی- عملکردی و ابعاد مختلف درگیری تحصیلی صورت گرفته است. نتایج این تحقیقات، حاکی از این است که اهداف اجتنابی- عملکردی با استفاده از راهبردهای یادگیری سطحی و اجتناب از کمک‌طلبی رابطه‌ای مثبت و با ارزش‌دهی به تکلیف رابطه‌ای منفی دارند (نیومن^۵، ۲۰۰۰). با این حال، کمتر مطالعه‌ای وجود دارد که روابط میان اهداف اجتنابی- عملکردی و کلیه ابعاد درگیری تحصیلی (ابعاد شناختی، عاطفی، رفتاری و رفتاری- اجتماعی درگیری تحصیلی) و پیشرفت تحصیلی را با استفاده از مدل‌های علی بررسی کرده باشد. بر این اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی روابط علی میان اهداف اجتنابی- عملکردی، ابعاد چهارگانه درگیری تحصیلی (پایداری در تکلیف، راهبردهای یادگیری، ارزش تکلیف و کمک‌طلبی از همسالان) و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال سوم

1. Elliot
2. Reinek
3. Meece
4. Karabenick
5. Newman

دبیرستان در رشته علوم انسانی با استفاده از یک مدل مفهومی است که در نمودار ۲ ارائه شده است.



نمودار ۲: مدل مفهومی پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف اجتنابی - عملکردی و ابعاد مختلف درگیری تحصیلی پیکانهای ممتد نشانه رابطه مثبت و پیکانهای نقطه‌چین نشانه رابطه منفی بین متغیرهاست.

روش

در این قسمت روش نمونه‌گیری، حجم نمونه، ابزارهای پژوهش و روش تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها معرفی خواهد شد.

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

ابزارهای گردآوری داده‌ها: برای ارزیابی متغیرهای پژوهش از سه ابزار استفاده شده است که در ادامه توضیح مختصری درباره هر یک از آنها ارائه می‌گردد:

الف) مقیاس اهداف پیشرفت: این ابزار توسط میگلی و همکاران (۱۹۹۸) تهیه و تدوین شده است: این مقیاس دارای ۱۷ سؤال و سه خرده مقیاس است و کلیه سؤالهای آن بر روی یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای نمره گذاری شده اند (همیشه نادرست = ۱، اکثر اوقات نادرست = ۲، گاهی درست و گاهی نادرست = ۳، اکثر اوقات درست = ۴ و همیشه درست = ۵). 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 اجتنابی - عملکردی این مقیاس استفاده شده است. میگلی و همکاران (۱۹۹۸) این پرسشنامه را بر روی دانش آموزان دبیرستانی اجرا کرده و همسانی درونی این پرسشنامه را با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار داده‌اند. آنها ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس اهداف اجتنابی - عملکردی برابر با ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. محسن پور (۱۳۸۴) نیز ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس اهداف اجتنابی - عملکردی این پرسشنامه را برابر ۰/۶۵ گزارش کرده است.

در پژوهش حاضر پس از ترجمه اولیه پرسشنامه، طی یک اجرای مقدماتی بر روی ۷۹ دانش آموز دختر دبیرستانی از رشته علوم انسانی که به صورت تصادفی از دبیرستانهای دخترانه منطقه ۳ شهر تهران انتخاب شده بودند، اجرا گردید. برای تشخیص سؤالهای مبهم بر روی داده‌های حاصل از اجرای مقدماتی تحلیل عاملی اکتشافی با مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس انجام شد. بر اساس نتیجه تحلیل عاملی انجام شده، محتوای سؤالهایی که بار عاملی پایینی داشتند، اصلاح گردید.

پس از اصلاح محتوای سؤالهای پرسشنامه بر اساس نتایج مطالعه مقدماتی، فرم نهایی پرسشنامه تهیه و بر روی ۲۶۰ نفر از دانش آموزان دختر سال سوم دبیرستان در رشته علوم انسانی اجرا شد (مطالعه نهایی) و با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی روایی سازه پرسشنامه ارزیابی گردید. نتایج این تحلیل عاملی نشان دهنده یک عامل بود. شایان ذکر است که یکی از سؤالهای این پرسشنامه به دلیل داشتن بار عاملی کمتر از ۰/۳ از پرسشنامه حذف گردید.

ب) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ)، که توسط پیتریچ و دیگران (۱۹۹۴) تهیه و تدوین شده است: برای اندازه‌گیری ابعاد چهارگانه درگیری تحصیلی (راهبردهای پردازش سطحی و عمیق (درگیری تحصیلی شناختی)، پایداری در تکلیف (درگیری تحصیلی رفتاری)، ارزش تکلیف (درگیری تحصیلی عاطفی) و کمک‌طلبی از همسالان یا درگیری تحصیلی رفتاری-اجتماعی) از خرده‌مقیاس‌های راهبردهای یادگیری، ارزش تکلیف، تنظیم تلاش و کمک‌طلبی موجود در MSLQ که توسط پیتریچ و دیگران (۱۹۹۴) تهیه و تدوین شده است، استفاده گردید. این چهار خرده‌مقیاس با ۲۸ سوال مورد اندازه‌گیری قرار گرفته‌اند که کلیه این سؤالات بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری شده‌اند (همیشه نادرست=۱ و همیشه درست=۵).

پیتریچ و دیگران (۱۹۹۴) همسانی درونی این پرسشنامه را با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ارزیابی نموده‌اند و مقدار این ضرایب را برای خرده‌مقیاس‌های ارزش تکلیف، راهبردهای یادگیری سطحی (مرور ذهنی)، راهبردهای یادگیری عمیق (بسط و سازمان‌دهی)، تنظیم تلاش و کمک‌طلبی به ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۶۴، ۰/۶۹ و ۰/۵۲ گزارش کرده‌اند.

در پژوهش حاضر، پس از ترجمه اولیه خرده‌مقیاس‌های مذکور، ابتدا با مشورت و راهنمایی اساتید راهنما و مشاور سؤالهایی که محتوای آنها نامفهوم بوده، یا از نظر فرهنگی نامتناسب تشخیص داده شدند، اصلاح گردید و سپس توسط ویراستار، ویرایش شد. این پرسشنامه ۲۸ سؤالی ابتدا طی یک اجرای مقدماتی بر روی ۷۹ نفر از دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در پایه سوم دبیرستان در رشته علوم انسانی در منطقه ۳ شهر تهران که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، اجرا گردید. پس از آن برای تشخیص سؤالهایی مبهم یا نامناسب، بر روی داده‌های حاصل از این اجرای مقدماتی تحلیل عاملی با مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس انجام شد. نتایج تحلیل عاملی انجام شده روی مقیاس نشان‌دهنده شش عامل بود. شایان ذکر است که با توجه به ادبیات پژوهش و نتایج تحقیقات قبلی در تحلیلهای نهایی دو خرده‌عامل بسط‌دهی معنایی و سازمان‌دهی به عنوان یک عامل و تحت عنوان "راهبردهای یادگیری و پردازش عمیق" مدنظر قرار گرفتند. در

نتیجه، تعداد عاملها از شش عامل به پنج عامل کاهش پیدا کرد. با توجه به نتایج تحلیل عاملی انجام شده روی این داده‌های مقدماتی پنج سؤال پرسشنامه با مشورت اساتید راهنما و مشاور بازنگری و از نظر مفهومی اصلاح شدند و بدین ترتیب پرسشنامه نهایی برای اجرای نهایی آماده گردید.

پس از تهیه پرسشنامه نهایی، این پرسشنامه بر روی ۲۶۰ دانش‌آموز دختر مشغول به تحصیل در پایه سوم دبیرستان در رشته علوم انسانی اجرا شد. برای ارزیابی روایی سازه این پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی با مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس استفاده شد، که نتایج آن نشان‌دهنده پنج عامل بود.

از آنجا که هدف اصلی پژوهش حاضر ارائه یک مدل علی برای نمایش روابط بین متغیرهای پژوهش بوده است، در این مرحله بر اساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و محتوی سؤالها برای هر متغیر ۲ سؤال که دارای بالاترین بار عاملی بودند و از نظر مفهومی سازه مربوطه را بهتر می‌سنجیدند به عنوان نشانگر انتخاب شد. بر این اساس ۱۲ سؤال که بالاترین بار عاملی را داشتند و ابعاد چهارگانه درگیری تحصیلی (۲ سؤال برای ارزش تکلیف، ۲ سؤال برای پایداری در تکلیف، ۲ سؤال برای پردازش سطحی، ۲ سؤال برای پردازش عمیق و ۲ سؤال برای کمک‌طلبی از همسالان) و اهداف اجتنابی رویگری (۲ سؤال) را می‌سنجیدند، انتخاب شده، بر روی آنها تحلیل آماری صورت گرفت.

ج) پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش معدل دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان در رشته علوم انسانی در امتحانات پایان سال در پنج درس اختصاصی (دروس ادبیات فارسی، عربی، فلسفه و منطق، تاریخ ادبیات و تاریخ ایران و جهان) محاسبه گردید و به عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی آنان مدنظر قرار گرفت. شایان ذکر است که کلیه پرسشنامه‌های پژوهش حاضر به صورت گروهی روی آزمودنیها اجرا شده‌اند.

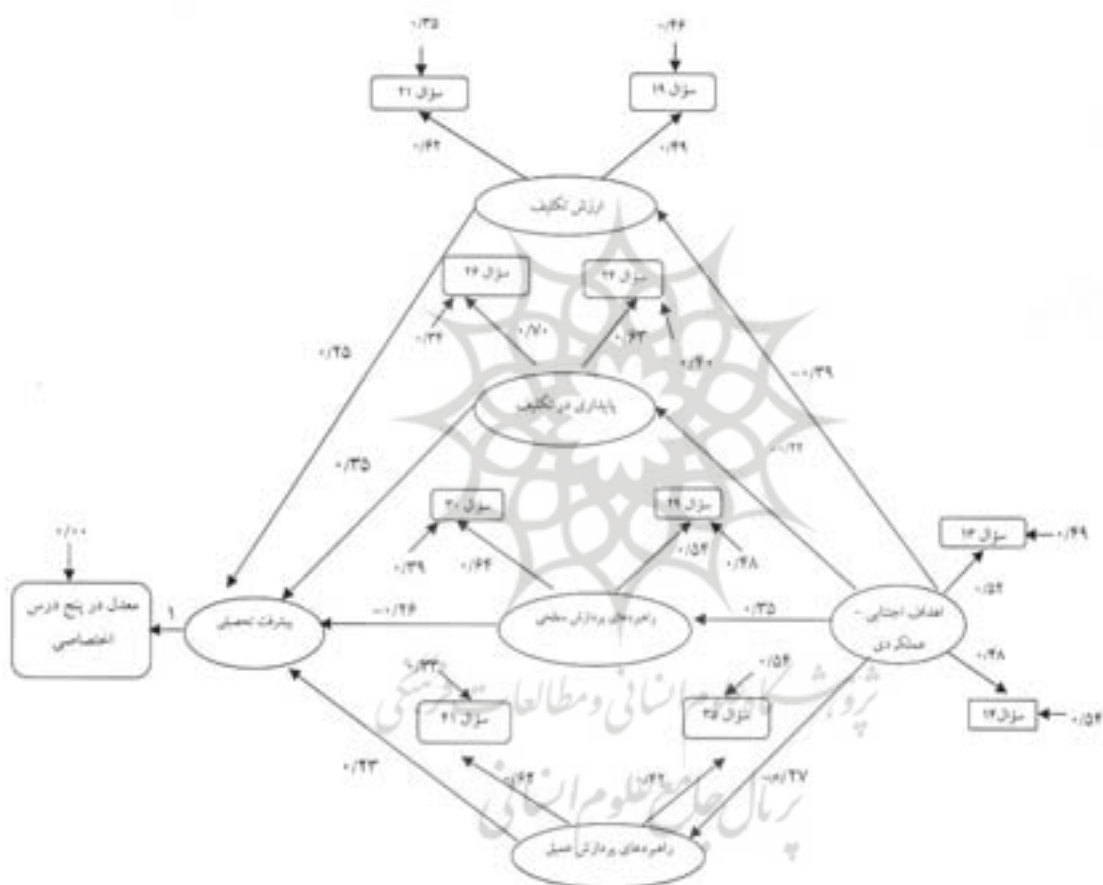
روشهای آماری تحلیلی: در پژوهش حاضر برای تحلیل داده‌ها از روش مدل معادلات ساختاری، با استفاده از نرم‌افزار لیزرل ۸/۷ (جورسکاگ و سوربوم^۱، ۱۹۸۹) استفاده شده است. در این پژوهش اهداف اجتنابی - عملکردی به عنوان متغیر برونزا و ارزش تکلیف، پایداری در تکلیف، پردازش

نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف ... ۴۹/

سطحی، پردازش عمیق، کمک‌طلبی از همسالان و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیرهای درونزا در نظر گرفته شده‌اند.

یافته‌های پژوهش

مدل ساختاری مربوط به تأثیر اهداف اجتنابی - عملکردی بر ابعاد چهارگانه درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را در نمودار ۳ مشاهده می‌شود.



نمودار ۳: مدل ساختاری تأثیر اهداف اجتنابی - عملکردی بر درگیری عاطفی، رفتاری و شناختی و پیشرفت تحصیلی

همان طور که در نمودار ۳ مشاهده می‌شود، بین اهداف اجتنابی - عملکردی و ارزش تکلیف رابطه‌ای مستقیم، منفی و معنادار وجود دارد ($t = -3/75$ و $B = -0/39$)، بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پایداری در تکلیف نیز رابطه‌ای مستقیم، منفی و معنادار وجود دارد ($t = -2/45$ و $B = -0/22$)، بین اهداف اجتنابی - عملکردی و راهبردهای پردازش سطحی رابطه‌ای مستقیم، مثبت و معنادار وجود دارد ($t = 2/41$ و $B = 0/35$)، بین اهداف اجتنابی - عملکردی و راهبردهای پردازش عمیق رابطه‌ای مستقیم، منفی و معنادار وجود دارد ($t = -2/93$ و $B = -0/27$) و بین اهداف اجتنابی - عملکردی و کمک‌طلبی از همسالان رابطه‌ای مستقیم، مثبت و غیرمعنادار وجود دارد ($t = 1/13$ و $B = 0/08$). همچنین مشاهده می‌شود که رابطه بین ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی مستقیم، مثبت و معنادار است ($t = 2/38$ و $B = 0/25$)، رابطه بین پایداری در تکلیف و پیشرفت تحصیلی مستقیم، مثبت و معنادار است ($t = 3/25$ و $B = 0/35$)، رابطه بین راهبردهای پردازش سطحی و پیشرفت تحصیلی مستقیم، منفی و معنادار است ($t = -2/29$ و $B = -0/26$)، رابطه بین راهبردهای پردازش عمیق و پیشرفت تحصیلی مستقیم، مثبت و معنادار است ($t = 2/51$ و $B = 0/23$) و رابطه بین کمک‌طلبی از همسالان و پیشرفت تحصیلی مستقیم، منفی و غیرمعنادار است ($t = -1/41$ و $B = -0/11$). شایان ذکر است که با توجه به غیر معنادار بودن رابطه علی بین اهداف اجتنابی - عملکردی و کمک‌طلبی از همسالان از یک سو و رابطه علی بین کمک‌طلبی از

نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف... ۵۱/

همسالان و پیشرفت تحصیلی از سویی دیگر، این مسیر از مدل ساختاری ارائه شده در نمودار ۳

حذف شده است.

همان‌گونه که در نمودار ۳ مشاهده می‌شود، میزان تأثیر اهداف اجتنابی - عملکردی بر ارزش

تکلیف و پیشرفت تحصیلی برابر با $0/1 = -0/25 \times 0/39$ ، میزان تأثیر اهداف اجتنابی - عملکردی

بر پایداری در تکلیف و پیشرفت تحصیلی برابر با $0/08 = -0/22 \times 0/35$ ، میزان تأثیر اهداف



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

اجتنابی - عملکردی بر راهبردهای پردازش سطحی و پیشرفت تحصیلی برابر با $0/12 = -0/26 \times 0/35$ و میزان تأثیر اهداف اجتنابی - عملکردی بر راهبردهای پردازش عمیق و پیشرفت تحصیلی برابر با $0/06 = -0/23 \times 0/27$ بوده است، که در این میان بالاترین میزان تأثیر مربوط به ارتباط علی میان اهداف اجتنابی - عملکردی، راهبردهای پردازش سطحی و پیشرفت تحصیلی ($-0/12$) بوده و پس از آن به ترتیب مربوط به مسیرهای ارتباطی اهداف اجتنابی - عملکردی، ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی ($0/1$)، اهداف اجتنابی - عملکردی، پایداری در تکلیف و پیشرفت تحصیلی ($-0/08$) و اهداف اجتنابی - عملکردی، راهبردهای پردازش عمیق و پیشرفت تحصیلی ($-0/06$) است.

به طور کلی، این مدل ۳۸ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی، ۱۱ درصد از واریانس ارزش تکلیف، ۱۵ درصد از واریانس پایداری در تکلیف، ۱۳ درصد از واریانس راهبردهای پردازش سطحی، ۴۱ درصد از واریانس راهبردهای پردازش عمیق و ۱۲ درصد از واریانس کمک طلبی از همسالان را تبیین کرده است و نشان دهنده نقش واسطه‌ای درگیری عاطفی، رفتاری و شناختی در رابطه بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی مشغول به تحصیل در رشته علوم انسانی است. در قسمت بعد شاخص‌های مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای نهفته در این مدل گزارش خواهد شد.

جدول ۱: شاخص‌های مدل اندازه‌گیری متغیرهای نهفته

t	B	نشانه‌های متغیرهای نهفته
$\frac{2}{14}$	۰/۵۲ ۰/۴۸	اهداف اجتنابی - عملکردی سؤال ۱۳ سؤال ۱۴
$\frac{2}{16}$	۰/۴۹ ۰/۶۲	ارزش تکلیف سؤال ۱۹ سؤال ۲۱
$\frac{3}{04}$	۰/۶۳ ۰/۷۰	پایداری در تکلیف سؤال ۲۴ سؤال ۲۶
$\frac{2}{58}$	۰/۵۴ ۰/۶۴	راهبردهای پردازش سطحی سؤال ۲۹ سؤال ۳۰
$\frac{2}{78}$	۰/۴۲ ۰/۶۲	راهبردهای پردازش عمیق سؤال ۳۵ سؤال ۴۱
$\frac{12}{67}$	۰/۶۹ ۰/۸۵	کمک‌های طلبی از همسالان سؤال ۴۳ سؤال ۴۵
—	۱	پیشرفت تحصیلی معدل در پنج درس اختصاصی

اطلاعات جدول ۱ نشان دهنده ضرایب پارامتر استاندارد (B) و t متناظر با آنها ($t > 2$) است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، کلیه ضرایب B و t مربوط به آنها در سطح $P < 0/05$ معنا دارند. این ضرایب و معناداری آنها نشان دهنده برازش مناسب مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای نهفته در این مدل ساختاری است. شاخص‌های نیکویی برازش این مدل را در جدول ۳ مشاهده می‌کنید.

جدول ۲: شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری تأثیر اهداف اجتنابی-عملکردی بر ابعاد عاطفی، رفتاری، شناختی و رفتاری-اجتماعی درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در گروه علوم انسانی

RMR	AGFI	GFI	RMSEA	سطح معناداری (x^2)	نسبت مجذور خی به درجه آزادی (x^2/df)	درجه آزادی (df)	مجذورخی (x^2)
۰/۰۲	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۰۶	۰/۰۷	۱/۸۳	۵۴	۹۹/۱۷

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، کلیه شاخص‌های نیکویی برازش نشان دهنده برازش خوب مدل با داده‌های تجربی است. مقدار نسبت مجذور خی به درجه آزادی برابر با $۱/۸۳ < ۳$ است، مقدار شاخص RMSEA برابر با $۰/۰۹ < ۰/۰۶$ است، مقدار شاخص‌های GFI و AGFI به ترتیب برابر با $۰/۹۰ > ۰/۹۳$ و $۰/۹۲$ و نزدیک به ۱ است و مقدار شاخص RMR بسیار کوچک (۰/۰۲) است. این مقادیر نشان دهنده برازش خوب مدل است. به عبارت دیگر، در این دانش‌آموزان ابعاد چهارگانه درگیری تحصیلی رابطه بین اهداف اجتنابی-عملکردی و پیشرفت تحصیلی را میانجیگری می‌کند. با این حال، قابل توجه است که در این مدل بر خلاف مدل مفهومی ارائه شده در مقدمه مقاله مبنی بر وجود رابطه مستقیم و منفی بین اهداف اجتنابی-عملکردی و کمک‌طلبی از همسالان، رابطه میان اهداف اجتنابی-عملکردی با کمک‌طلبی از همسالان مستقیم اما مثبت است، اگرچه که این رابطه معنادار نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان داد که اثر علی اهداف اجتنابی-عملکردی بر بعد عاطفی درگیری تحصیلی (ارزش تکلیف)، بعد رفتاری درگیری تحصیلی (پایداری در تکلیف) و راهبردهای پردازش عمیق منفی و معنادار است، در حالی که اثر علی اهداف اجتنابی-عملکردی بر راهبردهای پردازش

سطحی (بعد سطحی و شناختی درگیری تحصیلی) مثبت و معنادار و بر بعد رفتاری-اجتماعی درگیری تحصیلی (کمک‌طلبی از همسالان) مثبت، اما غیر معنادار است. همچنین مشاهده شد که روابط میان ارزش تکلیف، پایداری در تکلیف و راهبردهای پردازش عمیق با پیشرفت تحصیلی مستقیم، مثبت و معنادار است، رابطه بین راهبردهای پردازش سطحی و پیشرفت تحصیلی مستقیم، منفی و معنادار است و رابطه بین کمک‌طلبی از همسالان و پیشرفت تحصیلی مستقیم، منفی و غیر معنادار است. اگر چه این یافته‌ها نشان‌دهنده نقش واسطه‌ای ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی- عملگری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در رشته علوم انسانی است، با این حال، وجود بین کمک‌طلبی از همسالان و پیشرفت تحصیلی از یک سو و وجود ارتباط منفی بین کمک‌طلبی از همسالان و پیشرفت تحصیلی از سوی دیگر، با نتایج سایر پژوهش‌ها و مدل مفهومی ارائه شده در این پژوهش همسویی ندارد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های کارابینک (۲۰۰۴)، میس و همکاران (۱۹۸۸) و نیومن (۱۹۹۸) همسویی دارد. میس و همکاران (۱۹۸۸) دریافتند که اهداف اجتنابی- عملکردی با راهبردهای پردازش سطحی رابطه‌ای مثبت و مستقیم و با راهبردهای پردازش عمیق رابطه‌ای منفی و مستقیم دارند. نتایج تحقیق کارابینک (۲۰۰۴) نیز نشان‌دهنده وجود رابطه منفی و مستقیم بین پایداری در تکلیف و اهداف اجتنابی- عملکردی است. نیومن (۱۹۹۸) نیز نشان داده است که رابطه علی بین اهداف اجتنابی- عملکردی و ارزش تکلیف منفی، مستقیم و معنادار است.

وجود رابطه مثبت و مستقیم (ولی غیر معنادار) بین اهداف اجتنابی- عملکردی و کمک‌طلبی از همسالان با نتایج برخی پژوهش‌ها ناهمسو است، ولی با نتایج پژوهش هورنر و شوری (۲۰۰۲)، به نقل از کارابینک، (۲۰۰۳) همسویی دارد. هورن و شوری (۲۰۰۲)، به نقل از کارابینک، (۲۰۰۳) نشان دادند که بین اهداف اجتنابی- عملکردی، اجتناب از کمک‌طلبی، ادراک تهدید نسبت به کمک‌طلبی و کمک‌طلبی اجرایی رابطه‌ای مستقیم، مثبت و معنادار وجود دارد. احتمالاً یکی از دلایل این عدم همسویی مربوط به این است که در پژوهش حاضر فقط بر یکی از منابع کمک‌طلبی؛ یعنی کمک‌طلبی از همسالان تأکید شده است، اما در سایر پژوهش‌ها به منابع دیگر کمک‌طلبی از جمله کمک‌طلبی از معلمان، بزرگسالان، مجلات و کتابهای غیر درسی و کامپیوتر

نیز توجه شده است. همچنین در پژوهش حاضر بر نوع کمک‌طلبی تأکیدی نگردیده است، در حالی که در سایر تحقیقات از جمله تحقیق هورنر و شوری (۲۰۰۲، به نقل از کارابینک، ۲۰۰۳) انواع مختلف کمک‌طلبی (کمک‌طلبی ابزاری که نشان‌دهنده گرفتن کمک از دیگران برای دستیابی به درک بهتر مطالب است و کمک‌طلبی اجرایی که نشان‌دهنده گرفتن کمک از دیگران برای دستیابی سریع به حل مسأله و اجتناب از شکست است) متمایز و مشخص شده‌اند. علاوه بر دلایل یادشده، احتمالاً یکی دیگر از دلایل عدم نقش واسطه‌ای کمک‌طلبی از همسالان در ارتباط بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت مربوط به روش مورد استفاده برای نمونه‌گیری در پژوهش حاضر است.

یکی از محدودیتهای پژوهش حاضر، انتخاب گروه نمونه از میان دانش‌آموزان دختر دبیرستانی مشغول به تحصیل در رشته علوم انسانی و در پایه سوم دبیرستان است. پیشنهاد می‌گردد در تحقیقات بعدی ضمن انتخاب گروه نمونه از هر دو جنس و از سایر پایه‌ها و مقاطع تحصیلی؛ روابط علی میان متغیرهای انگیزشی با توجه به تفاوت‌های جنسیتی مقایسه گردند. در ادامه، بر اساس نتایج مطالعه، پیشنهادهایی برای معلمان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت ارائه می‌گردد.

پیشنهادهایی برای معلمان: امروزه درگیر شدن دانش‌آموزان در تکالیف و موضوعهای درسی هدف اصلی و مهم هر نظام تربیتی است. لذا یکی از وظایف مهم مدارس و معلمان طراحی تکالیف و فعالیتهای ذهنی‌ای است که ویژگیهایی دارند که احتمال درگیر شدن دانش‌آموزان در تکالیف و امور درسی را افزایش می‌دهند. در این راستا توصیه‌های زیر مؤثر به نظر می‌رسند:

۱- لازم است معلمان سبک‌ها و راهبردهای یادگیری و پردازش ترجیحی هر یک از دانش‌آموزان را شناسایی کرده، نه تنها از شیوه‌های آموزشی مختلف و متناسب با سبک‌ها و راهبردهای ترجیحی آنان برای تدریس مطالب درسی استفاده کنند، بلکه به آنان کمک کنند تا سایر سبک‌ها و راهبردهای یادگیری را اکتساب و تجربه کنند.

۲- پیشنهاد می‌شود معلمان هنگام طراحی تکالیف و موضوعهای درسی علاقه دانش‌آموزان را مورد توجه قرار دهند و در ابتدا تکالیفی را طرح کنند که برای دانش‌آموزان جالب و ارزشمند

بوده، از انجام آنها لذت می‌برند و سپس این موضوعهای مورد علاقه و جالب را به موضوعهایی که کمتر برای دانش‌آموزان جالب است، ربط دهند.

۳- تأکید بر یادگیری فعال به جای یادگیری منفعلانه توسط معلمان، یکی از راههای درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیتهای درسی و تحصیلی است، خصوصاً استفاده از شیوه‌های تدریس مبنی بر پرسش و پاسخ و پرسشهای سقراطی به یادگیری فعال و درگیری شناختی عمیق کمک زیادی خواهد کرد.

۴- تشویق دانش‌آموزان برای شرکت در فعالیتهای و یادگیریهای مشارکتی، استفاده از مربی‌گری همسالان، ترویج روحیه کمک‌طلبی بخصوص کمک‌طلبی، از همسالان به منظور یادگیری و درک موضوعهای سخت (کمک‌طلبی ابزاری) از جمله مواردی است که منجر به ایجاد همبستگی، عاطفه و پیوند مثبت بین دانش‌آموزان گردیده، میزان درگیری دانش‌آموزان را در تکالیف درسی افزایش می‌دهد. لذا به معلمان توصیه می‌شود ضمن طراحی تکالیف مشارکتی، فرصتی را برای انتخاب موضوع یا تکلیف درسی و همکاری با گروهی که قرار است با آن کار کنند، در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند.

منابع

محسن پور، مریم. (۱۳۸۴). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه رشته ریاضی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

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.
- Finn, J. D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20-24.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- 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(1), 37-58.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569-581.
- 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. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.

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.

Newman, R. S. (2000). Children's help seeking during problem solving: Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90, 644-658.

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, 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 failur as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in School*, 40(4), 417-427.

Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). School completion. In G. Bear and K. Minke (Eds.). *Children's needs: Development, prevention, and intervention* (pp.147-169). Washington DC: National Association of School Psychologist.