

بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی و نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت با هدف‌گرایی تبحری در دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های گرگان

معصومه دامغانی میرمجله¹

دکتر رحیم بدری گرگری²

تاریخ دریافت: 33/06/19

تاریخ پذیرش: 33/09/23

چکیده:

هدف از انجام این تحقیق بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی و نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت با هدف‌گرایی تبحری در دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های گرگان می‌باشد. در این پژوهش، متغیرهای مسئولیت‌پذیری اجتماعی و نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت به عنوان متغیرهای پیش‌بین و هدف‌گرایی تبحری به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده‌اند. نمونه تحقیق مشتمل بر 400 دانش‌آموز دختر سال اول دبیرستان‌های گرگان است که به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای مورد نظر از چندین مقیاس از جمله مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار استفاده گردید. بر اساس نتایج این پژوهش متغیرهای مسئولیت‌پذیری اجتماعی و نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت با هدف‌گرایی تبحری رابطه مثبت معنی‌داری نشان دادند.

کلیدواژه‌ها: مسئولیت‌پذیری اجتماعی - نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت - هدف‌گرایی تبحری

1 دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز، عضو گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علی‌آبادکتول، علی‌آبادکتول، ایران.
damghani_m@yahoo.com

2 عضو هیات علمی و دانشیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تبریز.

مقدمه:

دوران مدرسه، دوران مهم و سرنوشت سازی در شکل گیری «شخصیت افراد» می باشد و به همین دلیل در یکی دو دهه اخیر بسیاری از نظریه پردازان و پژوهشگران روانشناسی تربیتی از توجه صرف به «پیشرفت تحصیلی» دست کشیده و اعتبار و جایگاه ویژه‌ای به «الگوهای انگیزشی و روانشناختی» رفتار تحصیلی اختصاص داده‌اند. پژوهش حاضر در حوزه روانشناسی اجتماعی آموزش و پرورش قرار دارد و از پیش فرض اساسی درباره غیر قابل تردید بودن نقش هدف‌ها (به عنوان عوامل شخصی، رفتاری و عاطفی) و فرایندهای شناختی - انگیزشی (به عنوان عوامل درونی) در رفتار تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان برخوردار است.

نظریه هدف^۱ یکی از نظریه‌های مهم انگیزشی است که به شناسایی انواع هدفگرایی در بین دانش آموزان پرداخته است. این نظریه بر دلایل یا اهداف دانش آموزان برای رسیدن به موفقیت توجه دارد و سه مولفه هدفگرایی را در بین دانش آموزان شناسایی کرده است (ایمز^۲، 1992؛ مایر^۳، 2001؛ میدگلی^۴، 1333) که عبارتند از: هدفگرایی تبحری^۵، هدفگرایی عملکردگرا^۶ و هدفگرایی عملکرد گریز^۷ (الیوت^۸، 2005). از بین مولفه‌های هدفگرایی یاد شده، مولفه هدفگرایی تبحری جنبه بسیار مثبتی دارد، چون به نفس یادگیری و کسب یادگیری توسط دانش آموزان به خاطر رضایت شخصی، درک و فهم، کسب مهارت‌های جدید، کنجکاوی و حل مساله مربوط می شود. بنابراین، هدفگرایی تبحری ریشه در نظریه‌های انگیزه پیشرفت و انگیزه درونی دارد (الیوت و پکران^۹، 2007؛ هاراکیویکز، بارون، کارتر و الیوت^{۱۰}، 2000؛ هاراکیویکز، بارون، پینتریچ، الیوت و دیگران^{۱۱}، 2002). دانش آموزان دارای هدفگرایی تبحری به فهم درس و یادگیری مطلب بیش از نمره و کسب امتیازات اجتماعی ارزش قائلند. این افراد بیشتر از یادگیری مطالب جدید و چالش انگیزی لذت می‌برند که مستلزم تفکر، خلاقیت و تلاش زیاد هستند. در مقابل، یادگیری برای دانش آموزان

¹ - Goal theory

² - Ames

³ - Macher

⁴ - Midgley

⁵ - Mastery goal orientation

⁶ - Performance - approach

⁷ - Performance -avoidance

⁸ - Elliot

⁹ - Elliot & Pekrun

¹⁰ - Harackiewicz , Barron , Carter & Elliot

¹¹ - Harackiewicz , Barron , Pintrich , Elliot & etal

عملکردی از آن جهت حائز اهمیت است که به آنها در رسیدن به اهداف بیرونی کمک می‌کند. این افراد دائماً در تلاشند تا خود را نزد همکلاسیه‌ها، والدین و معلمان باهوش جلوه بدهند و دائماً نگران عقب افتادن از دیگران هستند. دانش‌آموزان عملکردی تنها زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای ارائه عملکرد بهتر در کلاس توانا ببینند. توانایی، محور اصلی توجهات این افراد و نشانه آن نیز «موفق شدن بدون تلاش و یا تلاش کم» است ولی در هدف تبحری تمرکز توجه روی ارزش‌یادگیری است (باتلر^۱، 2008). فرد به این دلیل خود را کارآمد می‌بیند که معتقد است تلاش به موفقیت و حس تبحر می‌انجامد (ایمز و آرچر^۲ 1888). افراد تبحرگرا به رشد مهارت‌های جدید، تلاش برای فهم امور، رشد سطح شایستگی و کسب یک حس تبحری بر اساس معیارهای خود مرجع^۳ علاقمندند (میس، بلومفلد و هویل^۴، 1888؛ میس، آندرمن و آندرمن^۵، 2006).

نظریه‌های هدف‌گرایی بیشتر برای تبیین رفتار پیشرفت به وجود آمده‌اند. هدف‌گرایی^۶ الگوی یکپارچه‌ای از باورها را ارائه می‌دهد که به روش‌های مختلف نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخ‌دهی به موقعیت‌های پیشرفت منجر می‌شوند (ایمز، 1992). نظریه‌های هدف‌گرایی توسط روان‌شناسان تربیتی و تحولی جهت تبیین یادگیری

و عملکرد دانش‌آموزان در تکالیف تحصیلی و در زمینه آموزشگاهی ایجاد شده‌اند. به همین دلیل، مناسب‌ترین و کاربردی‌ترین نظریه هدف برای فهم و بهبود فرآیند یادگیری - یاد دهی هستند.

هدف‌گرایی تبحری و نگرش‌های مثبت نسبت به تعلیم و تربیت:

کاپلان و مایر^۷ (1999)، در بررسی خود مشاهده کردند که هدف‌های تبحری و ادراک از این که مدرسه روی هدف‌های تبحری تأکید دارد با بهزیستی روانی مثبت رابطه دارد. همچنین کاپلان و میدگلی^۸ (1997)، دریافتند که ادراکات دانش‌آموزان از محیط یادگیری با رفتار و عاطفه آنها در مدرسه رابطه دارد. هنگامی که دانش‌آموزان ادراک می‌کنند که محیط یادگیری روی تلاش و فهم و یادگیری تأکید دارد، احتمال می‌رود که احساسات مثبتی نسبت به مدرسه داشته باشند. همچنین

¹ - Butler

² - Ames & Archer

³ - Self - reference

⁴ - Meece , Blumenfeld & Hoyle

⁵ - Meece , Anderman & Anderman

⁶ - Goal orientation

⁷ - Kaplan & Maehar

⁸ - Kaplan & midgely

کاپلان و میدگلی (1997)، گزارش دادند هنگامی که دانش آموزان می فهمند که محیط یادگیری روی نحوه عمل کردن نسبت به دیگران تاکید می کند، احتمالاً احساسات منفی نسبت به مدرسه پیدا می کنند.

از نظر الیوت و دوک¹ (1888)، برخی عوامل موقعیتی و نیز نگرش دانش آموزان در مورد تحصیل و کسب علم می تواند در تعیین جهت گیریهای آنها در فعالیتهای یادگیری موثر باشد. میس، بلومفلد و هوپل (1888)، نشان دادند که وقتی دانش آموزان موضوع درس را لذت بخش و برای زندگی مفید بدانند، بر یادگیری پافشاری کرده و هدف تکلیف مدار را دنبال خواهند کرد. نگرش افراد در مورد تحصیل و مدرسه نیز در انتخاب هدفگرایی موثر است. اگر دانش آموز باور داشته باشد که مدرسه مسئولیت اجتماعی و فهم انسان را از جهان افزایش می دهد، انگیزه اش برای فهم و تبحر بر تکلیف بیشتر خواهد شد و در نتیجه فرد تعهد بیشتری نسبت به یادگیری احساس خواهد کرد. اگر دانش آموز احساس کند که مدرسه قادر است فرایند یادگیری را تسهیل کند. رضایت بیشتری از یادگیری خواهد داشت (روسر، میدگلی و آردن²، 1996).

آندرمین و آندرمین³ (1999)، در پژوهشی نشان دادند که هدفگرایی تبحری با ادراک دانش آموزان از ساختار هدف تبحری کلاس درس، تعلق به مدرسه و مسئولیت پذیری اجتماعی رابطه دارد. در معادله رگرسیون ادراک دانش آموزان از ساختار هدف تبحری کلاس درس، تعلق به مدرسه و مسئولیت پذیری اجتماعی، بطور مثبت هدفگرایی تبحری را پیش بینی کردند.

پاتریک، هیکس و رایان⁴ (1997)، در پژوهشی که روی 750 دانش آموز شامل 380 پسر و 337 دانش آموز دختر پایه پنجم انجام دادند، با استفاده از روش رگرسیون نشان دادند که هدف مسئولیت پذیری اجتماعی به طور مثبت، کارآمدی تحصیلی را پیش بینی کرد. آنان همچنین گزارش کردند که دانش آموزان دختر بیش از دانش آموزان پسر، کارآمدی اجتماعی، مسئولیت پذیری اجتماعی و هدفهای دوستانه داشتند.

¹ - Elliott & Dweck

² - Roeser , Midgley & Urdan

³ - Anderman & Anderman

⁴ - Patrik , Hicks & Rayan

میدگلی، فلدافر و اکلز^۱، (1989)، در تحقیقی دریافتند که ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه، هم با الگوهای سازگار و هم با الگوهای ناسازگار انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. پژوهشگران نشان دادند که وقتی دانش‌آموزان از بودن در مدرسه، احساس خوشحالی می‌کنند، هدفهای تبحری را انتخاب می‌کنند و عملکرد تحصیلی بهتری دارند. از سویی دیگر وقتی دانش‌آموزان ادراک کنند که در مدرسه رقابت وجود دارد هدفهای عملکردی را انتخاب می‌کنند و هیجانهای منفی نشان می‌دهند.

هدف‌گرایی تبحری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی:

ایمز و ایمز^۲ (1884)، ساختارهای یادگیری را به طور نظری به سه دسته رقابتی، انفرادی و مشارکتی تقسیم کرده و به توصیف سیستم‌های انگیزشی حاصل و عناصر شناختی آنها پرداخته‌اند. ادراکها، تعبیرها و خود سنجی‌ها در هر یک از سیستم‌های انگیزشی متفاوت هستند. ساختارهای انفرادی به واسطه عدم وجود مقایسه اجتماعی، دادن فرصتهای متعدد برای موفقیت (ارزشیابی متعدد و پیاپی) و فراوانی پاداشها (استفاده از انواع پاداشهای بیرونی مانند نمره و پاداشهای درونی مانند یادگیری و پیشرفت)، فرد را متقاعد می‌سازند که با تلاش منطقی و استفاده از راهبردهای مؤثر یادگیری، امکان پیشرفت و دسترسی به پاداش را خواهد داشت. مفهوم خود و احساس ارزشمندی افراد در این ساختار با تلاش «از طریق تلاش کردن می‌توانم» در آمیخته است. در ساختارهای رقابتی منافع دانش‌آموزان کلاس به پاداش، با حضور دانش‌آموزان قوی کاهش می‌یابد: چنین فرایندی به واسطه ماهیت رقابتی و مقایسه‌ای این ساختار، استفاده از پاداشهای بیرونی به جای تقویت پاداشهای درونی و محدود بودن پاداشهای بیرونی، صورت می‌گیرد. شاگردان در این کلاس‌ها بردن را بر منصف بودن ترجیح می‌دهند. آنها به خاطر برنده شدن از هر کاری که به محروم شدن رقیب از پاداش بیانجامد مضایقه نمی‌کنند و دائما در اندیشه بهتر بودن هستند.

ساختارهای مشارکتی به موجب ویژگیهای خاصی به پیدایش احساس مشارکت و یاری رساندن به افراد و تلاش اخلاقی برای موفقیت گروه می‌انجامد. این ویژگیها به قرار زیر می‌باشند: (1) وجود مقایسه‌های گروهی به جای مقایسه‌های فردی، (2) اهداف مشترک گروهی (اعم از بیرونی مانند نمره، پروژه گروهی، قدردانی از گروه در بولتن محلی یا مدرسه، گردش علمی گروه و درونی مانند

¹ - Midgley, Feldlaufar & Eccles

² - Ames & Ames

احساس پیوستگی گروهی، تعلق به گروه و کار بر روی موضوعات دلخواه)، (3) مسئولیت پذیری یا پاسخگویی شخصی (وقتی نتیجه گروهی بستگی به عملکرد تک تک افراد گروه داشته باشد، همه در کسب موفقیت مسئول هستند) و نهایتاً (4) فراهم آوردن فرصتهایی همگانی برای فعالیت و مشارکت (ایمز، 1884 b). بنا به اظهار ایمز (1992)، مشارکت گروهی نه صرفاً وسیله‌ای برای دستیابی به پاداش بیرونی از قبل تعیین شده، بلکه خود به تنهایی بزرگترین پاداش برای اعضای گروه به حساب می‌آید. بدین سان ساختارهای مشارکتی که حاوی پیامدهای رقابتی، غیر اخلاقی و مادی نباشند، به پیامدهای واقعی این ساختارها یعنی احساس پیوستگی گروهی، همیاری و شکوفای شدن مسئولیت‌پذیری اجتماعی و اخلاقی در دانش‌آموزان منتهی خواهند شد.

ایمز (1992) و بلومفلد¹ (1992)، با مرور بر ادبیات تحقیق متوجه شدند که الگوهای سازش یافته انگیزشی با کنترل کم معلم در کلاس مرتبط می‌باشند. ایمز (1992)، همچنین با توجه به تحقیقات هشدار می‌دهد که مسئولیت دادن به شاگردان برای برنامه‌ریزی و انجام امور «دراز مدت» در صورتی که با نظارت و حمایت معلمان همراه نباشد به افزایش خودتعیینی² یا خودکنترلی³ خواهد انجامید. با این حال، ایمز (1992)، معتقد است که کاهش قدرت معلم و قبول دخالت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیریها و امور تحصیلی از جانب وی تنها به معنی حق انتخاب دانش‌آموزان در مورد روش یادگیری، مواد درسی و چگونگی انجام تکلیف، بر اساس علائق و ارجحیت‌های آنها است، و اگر در عمل با انتخاب موضوعات ساده و فرار از مسئولیت از جانب دانش‌آموزان یکی گرفته شود، هرگز به الگوهای سازش یافته انگیزشی منتهی نخواهد شد.

نظریه‌ها و دیدگاههای متعددی در زمینه هدفگرایی تبحری و متغیرهای موثر بر آن طرح و تدوین شده است. در این میان دیدگاه اجتماعی-شناختی، چند عامل اجتماعی - شناختی و انگیزشی موثر بر هدفگرایی تبحری را شناسایی کرده است. از نظر صاحب‌نظران و پژوهشگران متمایل به این دیدگاه، هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی، نگرشهای مثبت درباره تعلیم و تربیت، و متغیرهای دیگری همچون ادراکات دانش‌آموزان از هدفهای تبحری معلم، والدین و ساختار کلاس درس و... از عوامل موثر بر هدفگرایی تبحری به شمار می‌روند،

1 - Blumenfeld

2-Self- determination1-Task

3- Self - control

که در این تحقیق متغیرهای هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی و نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت بعنوان متغیرهای پیش بین و هدف‌گرایی بعنوان متغیر ملاک مورد بررسی قرار گرفته اند. حال به تعریف این متغیرها می پردازیم.

هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی^۱: این متغیر عبارت است از تمایل و توانایی درک دانش‌آموزان برای مواجه شدن با تقاضاهای تقاضاهای رسمی اجتماعی که در بافت کلاس ایجاد می‌شود (پاتریک، هیکس و رایان^۲، 1997؛ پاتریک، رایان و کاپلان^۳، 2007).

نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت^۴: این متغیر به ارزیابی‌های مثبت و با دوامی که دانش‌آموزان به جنبه‌های گوناگون تعلیم و تربیت، تحصیل و علم دارند گفته می‌شود (میس، بلومفلد و هوپل، 1888).

هدف‌گرایی تبحری^۵: عبارت است از گزارش خود دانش‌آموزان از اهداف و باورهای خود در زمینه فهم گرفتن خطاهای یادگیری به عنوان بخشی از یادگیری و باور به وابسته بودن تبحر به کوشش فردی (دوک^۶، 1886).

سوالات تحقیق:

1- آیا بین هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی و هدف‌گرایی تبحری رابطه وجود دارد؟

2- آیا بین نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت و هدف‌گرایی تبحری رابطه وجود دارد؟

فرضیه های تحقیق :

1- بین هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی و هدف‌گرایی تبحری رابطه مثبت وجود دارد.

2- بین نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت و هدف‌گرایی تبحری رابطه مثبت وجود دارد.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری:

جامعه آماری این تحقیق شامل همه دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستانهای شهر گرگان است که در سال تحصیلی 90-91 مشغول به تحصیل می‌باشند. از این جامعه آماری تعداد 40 نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در ابتدا از نواحی دوگانه آموزش و پرورش

1- Social responsibility goals

2 - Patrik, Hicks & Rayan

3 - Patrick , Ryan & Kaplan

4 - Positive attitudes about education

5 - Mastery goal orientation

6 - Dweck

گراگان به نسبت جمعیت دانش‌آموزان هر ناحیه 1 مدرسه انتخاب گردید، از ناحیه یک شش مدرسه و از ناحیه دو چهار مدرسه انتخاب شد. ضمناً از تمام کلاسهای اول هر مدرسه نیز به نسبت تعداد دانش‌آموزان آن، آزمودنی‌های نمونه تحقیق انتخاب شدند.

ابزارهای تحقیق:

بخشی از ابزارهای تحقیق حاضر از مجموعه مقیاسهای الگوهای یادگیری سازگار (PALS)¹ ساخته میدگلی، مایر، هرودا، آندرمن و دیگران² (2000)، اقتباس شده است. در این پژوهش همچنین از پرسشنامه

مقیاس نگرشهای مثبت درباره تعلیم و تربیت ساخته میدگلی، آرون کومار و آردن³، (1996)، مقیاس هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی ساخته پاتریک، هیکس و رایان، (1997)، استفاده شده است. این مقیاسها توسط حقیقی و حاجی یخچالی، (1979)، از انگلیسی به فارسی ترجمه شده و روایی و پایایی آن محاسبه شده است. پایایی گزارش شده توسط سازندگان مقیاس برای مقیاس هدف‌گرایی تبحری با استفاده از روش آلفای کرونباخ، 5/55 و برای مقیاس هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی و نگرشهای مثبت نسبت به تعلیم و تربیت به ترتیب 0/77 و 0/55 می‌باشد و پایایی گزارش شده توسط حاجی یخچالی و حقیقی، (1979)، در مقیاس هدف‌گرایی تبحری با استفاده از روش آلفای کرونباخ، 0/80 و در مقیاس هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی و نگرشهای

مقیاس	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره	تعداد ماده	تعداد آزمودنی
-------	---------	--------------	------------	-------------	------------	---------------

مثبت نسبت به تعلیم و تربیت به ترتیب "0/6 و 0/42 می‌باشد.

یافته‌های:

در جدول 1 یافته‌های توصیفی نظیر میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره، تعداد ماده‌ها و آزمودنیها ارائه شده است.

¹ - Pattern Adaptive Learning Scales

² - Midgley , Maehner , Hruđa , Anderman & etal

³ - Midgley , Arunkumar & Urdan

994	5	25	12	3/20	28/72	هدف‌گرایی تبحری
390	4	20	9	3/16	26/04	هدف مسئولیت‌پذیری اجتماعی
886	6	30	15	2/11	18/30	نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت

جدول 1: یافته‌های توصیفی مربوط به هدف‌گرایی تبحری و متغیرهای تحقیق



جدول 2: ضرایب همبستگی بین متغیرهای مسئولیت پذیری اجتماعی و نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت با

P	r	N	متغیرهای تحقیق
0/0001	0/636	390	هدف مسئولیت پذیری اجتماعی
0/0001	0/599	386	نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت

هدف‌گرایی تبحری

در جدول 2 همبستگی متغیرهای تحقیق با هدف‌گرایی تبحری آورده شده است. فرضیه های پژوهش حاضر مربوط به رابطه بین مسئولیت پذیری اجتماعی و نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت با هدف‌گرایی تبحری می باشند که یافته های جدول 2 نشان می دهد بین متغیرهای تحقیق با هدف‌گرایی تبحری در سطح $P < 0/0001$ رابطه مثبت معنی دار وجود دارد. بنابراین فرضیه‌های پژوهش تأیید می گردند.

بحث و نتیجه گیری:

بیش از دو دهه از عمر تحقیقاتی که به ارتباط هدف‌گرایی و فرایندهای شناختی- انگیزشی دانش آموزان پرداخته اند نمی گذرد (الیوت و دوک، 1988). از رهاوردهای اساسی این تحقیقات، شناسایی هدف‌گرایی به عنوان یکی از عوامل مهم شناختی، عاطفی و رفتاری است که تأثیری انکار ناپذیر، بر شکل گیری فرایندهای شناختی- انگیزشی دانش آموزان دارد. الیوت و دوک (1988)، بر اساس تحقیقات متعددی که در این فاصله صورت گرفته است، هدف‌گرایی را به دو نوع تبحری و عملکردی تقسیم کرده اند و معتقدند که دانش آموزان تبحری برای فهم درس و یادگیری مطلب بیش از نمره و کسب امتیازات اجتماعی ارزش قائلند. این افراد بیشتر از یادگیری مطالب جدید و چالش انگیزی لذت می برند که مستلزم تفکر، خلاقیت و تلاش زیاد هستند. در مقابل یادگیری برای دانش آموزان عملکردی از آن جهت حائز اهمیت است که به آنها در رسیدن به اهداف بیرونی کمک می کند. این افراد دائماً در تلاشند تا خود را نزد همکلاسیها، والدین و معلمان باهوش جلوه بدهند و دائماً نگران عقب افتادن از دیگران هستند.

در این قسمت با توجه به موضوع تحقیق نتایج به دست آمده را مورد بحث و بررسی قرار داده و به تبیین یافته های تحقیق می پردازیم. پژوهش حاضر تلاشی برای بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری اجتماعی و نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت با هدف‌گرایی تبحری در دانش

آموزان دختر سال اول دبیرستانهای گرگان می باشد. نتایج تحلیل همبستگی نشان می دهد که بین نگرش‌های مثبت درباره تعلیم و تربیت و هدف‌گرایی تبحری دانش آموزان در سطح $P < 0/0001$ رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه ها با نتایج پژوهش‌های میدگلی، آرن کومار و آردن^۱ (1996)، آرچر^۲ (1994)، ایمز و آرچر (1888)، میس، بلومفلد و هوپل (1888)، همخوانی دارد. نگرش مثبت درباره تعلیم و تربیت یکی از الگوهای عاطفی اهداف تبحری می باشد (دوک، 1886 و دوک و لگت^۳، 1888). نگرش مثبت در باره تعلیم و تربیت می تواند در تعیین جهت گیریهای دانش آموزان در فعالیتهای یادگیری مؤثر باشد وقتی دانش آموزان موضوع درس را لذت بخش و برای زندگی خود مفید بدانند، برای یادگیری پافشاری کرده و هدف تکلیف مدار را دنبال خواهند کرد. اگر دانش آموز باور داشته باشد که مدرسه مسؤلیت اجتماعی و فهم انسان را از جهان افزایش می دهد، انگیزه اش برای فهم و تبحر بر تکلیف بیشتر خواهد شد و در نتیجه تعهد بیشتری نسبت به یادگیری احساس خواهد کرد. اگر دانش آموز احساس کند که مدرسه قادر است فرایند یادگیری را تسهیل کند. رضایت بیشتری از یادگیری خواهد داشت (میس، بلومفلد و هوپل، 1888؛ روسر، میدگلی و آردن، 1996).

نتایج تحلیل همبستگی نشان می دهد که بین مسؤلیت‌پذیری اجتماعی و هدف‌گرایی تبحری دانش آموزان در سطح $P < 0/0001$ رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه با یافته های پژوهش‌های پاتریک، هیکس و رایان، (1997)، آندرمن و آندرمن (1999)، ونتزل^۴ (1999 و 1333) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان گفت که مسؤلیت‌پذیری با الگوهای انگیزشی سازگار مثبت و هدفهای تبحری رابطه دارد. رابطه مثبت بین جهت گیری خود مختاری محیط کلاس و انگیزش درونی دانش آموزان در چندین مطالعه تأیید شده است (دسی، نزلک و شینمن^۵، 1661؛ گرولینک و رایان^۶، 1887؛ هوگز، سالیوان و بیرد^۷، 1886؛ رایان و گرولینک^۸، 1886). به نظر می رسد که ادراک کنترل عامل مهمی می باشد که روی یادگیری

1 - Midgley, Arunkumar & Urdan

2 - Archer

3 - Dweck & Leggett

4 - Wentzel

5 - Deci , Nezelek & Sheinman

6 - Grolnick & Ryan

7 - Hughes , Sullivan & Beard

8 - Ryan , & Grolnick

دانش آموزان و کیفیت آن تأثیر می گذارد. هنگامی که معلم بر تفکر مستقل و تبحر یافتن روی محتوای موضوع درسی تأکید می کند، احتمال بیشتری می رود که دانش آموزان برای به کار بردن راهبردهای یادگیری اثر بخش ارزش قائل شوند همچنین به نظر می رسد که درک مفاهیم توسط شرایطی که کنترل های بیرونی را کاهش داده و موجب تمرکز دانش آموزان روی تکلیف و مفاهیم می شود، تسهیل گردد. (نولن و هالادینا، 1990). دانش آموزانی که از تربیت آموزشگاهی رضایت دارند به انتظارات اجتماعی که در مدرسه ایجاد می شود پاسخ مثبت داده و به دنبال یادگیری و تبحر بر تکلیف می باشند. همچنین تحقیقات نشان داده اند که مسئولیت پذیری اجتماعی به طور غیر مستقیم بر راهبردهای یادگیری اثر گذاشته و نقش واسطه ای را در هدفگرایی تبحری ایجاد می کند (ورتزل، 1999 و 1333؛ آندرمن، 1999).

به علاوه چنین استدلال شده است که تغییر جایگاه مسئولیت پذیری از معلم به دانش آموز وسیله ای موثر در کاهش برجسته کردن توانایی دانش آموزان در کلاس درس می باشد. تحقیقات نشان داده است که ساختار کلاس درس و کوشش های آموزشی معلم می توانند هدفگرایی دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهند. در کلاسی که ساختار هدف عملکردی غالب است و کوشش های آموزشی معلم روی هدف های عملکردی متمرکز است، توانایی دانش آموزان با عملکردشان مقایسه می شود و در این شرایط دانش آموزان با یکدیگر به رقابت پرداخته و بر حسب عملکردشان نسبت به افراد دیگر، ارزشیابی می شوند (ایمز، 1992). در کلاسی که ساختار هدف تبحری غالب است، فهم تکلیف کلاس مهم تر از حفظ کردن سطحی است. به اشتباهات به عنوان بخشی از فرایند یادگیری نگریده می شود، تلاش و پیشرفت ارزشمند هستند و به دانش آموزان تکالیف چالش انگیز و متنوع ارائه می شود. بنابراین انتظار می رود که در ساختار هدف تبحری، دلواپسی های دانش آموزان در مورد تایید شایستگی خود نسبت به دیگران به جای فهم تکلیف کاهش یابد. اگر معلمان دانش آموزان را به مشارکت و همکاری با یکدیگر در امر تحصیل تشویق نمایند، و جو رقابت جویی را کاهش دهند، دانش آموزان انگیزه بیشتری برای یادگیری پیدا می کنند. تحت این شرایط دانش آموزان نیاز به استفاده از راهبردهای خود ناتوان سازی ندارند، چرا که بیشتر هم و غمشان معطوف

به تبحر یافتن و پیشرفت می‌باشد و توجه کمی به ارتقاء خود ارزشمندیشان به عنوان فردی توانا دارند.

امروزه مدارس نیازمند ابزارهایی برای افزایش انگیزه و کارایی دانش‌آموزان هستند. به عبارت دیگر، اگر انگیزه پیشرفت و انگیزش درونی دانش‌آموزان برانگیخته شود، این برانگیختگی می‌تواند باعث تسهیل یادگیری و عملکرد آنها شود. در واقع، امروزه کارایی آموزش و پرورش نه تنها در گرو برنامه‌ها و روش‌های آموزشی و آمار فارغ‌التحصیلان موفق است که از آن مهمتر در گرو شناختن ابعاد گوناگون روانشناختی دانش‌آموزان و شکوفاسازی آنها می‌باشد. به این اعتبار است که می‌توان پرورش الگوهای شناختی، انگیزشی و رفتاری مثبت سازش یافته را هدف نهایی نظام‌های نوین آموزش و پرورش و دست‌اندرکاران آن به حساب آورد به طوری که امروزه کمتر کسی است که حداقل از دیدگاه نظری، ضرورت درگیری دانش‌آموزان در تکلیف (هدف‌گرایی تبحری)، استفاده از راهبردهای عمیق و درازمدت یادگیری (راهبردهای یادگیری خودگردان)، تلاش، انگیزش پایدار، احساس تعلق، مشارکت فعال در فرایند اجتماعی یادگیری و مانند آنها را انکار نماید.

در مجموع می‌توان گفت که هدف‌گرایی تبحری از لحاظ انگیزشی واجد اهمیت بسیار است و کشف و بررسی متغیرهای موثر بر هدف‌گرایی تبحری در نهایت به کنترل و پیش‌بینی بهتر هدف‌گرایی تبحری دانش‌آموزان می‌انجامد و با شناسایی متغیرهای پیش‌بین هدف‌گرایی تبحری امکان سوق دادن دانش‌آموزان به سوی این اهداف فراهم می‌شود و در نتیجه به پیش‌بینی بهتر عملکرد تحصیلی، کارآمدی تحصیلی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان منجر می‌گردد.

کتابنامه:

- حاجی یخچالی، علیرضا(1880). بررسی رابطه ساده و چندگانه پیشایندهای هدفگرایی تبحری و رابطه آن با پیامدهای برگزیده اش در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- ریو، جان، مارشال(1992). انگیزش و هیجان، ترجمه یحیی سید محمدی(1376)، موسسه نشر ویرایش.
- سیف، علی اکبر(1880). روانشناسی پرورشی(روانشناسی یادگیری و آموزش)، انتشارات آگاه.

منابع لاتین:

- Ames,c .(1992). classroom: goal structuer,and student motivation.journal of educational psychology,84, 261-271.
- Aems,c. (1984b). competitive,coperative and individualistic goal structure :a motivational analysis.in r.ames & c.ames(eds.),research on motivation in education(vol:1,pp.177-207).san diego, ca: academic press.
- Ames,c., & archer,j. (1988). achievement goals in the classroom: student' learning strategies and motivation processes. Journal of educational psychology,80, 260-267
- Ames,c.,& ames,r. (1984). systems of students and teacher motivation: toward a qualitative definision. Journal of educational psychology ,76,535-556.
- Anderman, l.h. (1999). classroom goal orientation and social goals and as predictors of student'. positive and. negative. affect following the transition to middle school. Journal of research and development in education,32, 89-103.
- Anderman, l.h., & anderman, e.m. (1999). social predictors of changes in student' achievement. goal orientations.contemporary educational psychology,25, 21-37.

- Archer, j. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university student. *contemporary educational psychology*, 19, 430-446.
- Blumenfeld , P.C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272 – 281.
- Butler, R. (2008). Ego-involving and frame of reference effects of tracking on elementary. school-students'-motivational orientations and help seeking in math class. *Social Psychology of Education*, 11, 5e23.
- Deci, E.L., Nezlek , J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewarder. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 , 1 –10.
- Dweck , C.S., & Legget, E.. (1988). "A Social cognitive approach to motivation and. personality". Copyright c. 2002 mmorten @ stanford.(Edu.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning . *American Psychologist*, 41, 1040 – 1048
- Elliot, A. J., & Pekrun, R. (2007). Emotion in the hierarchical model of approachavoidance achievement motivation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education*. Burlington, MA: Elsevier.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*(pp. 52e72). New York: Guilford.
- Elliott , E.S, & Dweck, C.S (1988). Goals: An approach to motivation and achievement . *Journal of personality and Social Psychology*, 54 , 5-12.
- Grolnick , W.S. & Ryan, R.M (1987). Autonomy in children's learning : An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 25. 890- 896.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638e645.
- Harackiewicz, J.M., Barron , J.M., Carter , S.M., & Elliot , A. J., (2000). Short – term and long – term consequences of achievement goal: predicting interest and performance over time. *Journal of Educational psychology*, 92 (2) , 316 – 330.
- Hughes , B.J., Sullivan , HJ., & Beaird , J.(1986). Continuing motivation of boy and girls under different evaluation conditions and achievement levels. *American Educational Research Journal* , 23, 660-668.
- Kaplan , A., & Maehar , M.L. (1999). Achievement goal and student well – being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-356.
- Kaplan , A., & midgely , C.(1997) . The effect of achievement goals: Does level of perceived competence a difference? *Contemporary Educational Psychology* , 22, 415 – 435.
- Maehar,M. L. (2001). Goal theory is not dead-not yet, anyway: A reflection on the special issue. *Educational Psychology Review*, 13(2), 177–185.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review Psychology*, 57,487–503.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle , R.H. (1988). Student goal orientation and cognitive engagment in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514 – 523.
- Midgley , C., Maehar, M.L., Hruda , L.Z., Anderman , E., Anderman , L., Freeman, K.E., Gheen , M., Kaplan , A., Kumar , R., Middleton , M.J., Nelson , J., Roeser, R., & Urden , T, (2000) . Manual for adaptive learning scales (PALS). Ann Arbor, MI: university of Michigan.

- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. (1996). "If I don't do well tomorrow there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping behavior. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423 – 434.
- Midgley, C. (1993). Motivation and middle level schools. In R. Pintrich & M.L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 8: Motivation in the adolescent years (pp. 219-276). Greenwich, CT: JAI Press.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J.S. (1989). Change in teacher efficacy and student self – and task – related beliefs in mathematics during the transition to Junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247 – 258.
- Nolen, S.B., & Haladyna, T.M. (1990b). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116 – 130.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A.M. (1997). Relation of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109- 128.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological climate and early adolescent's psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408 – 422.
- Ryan, R.M., & Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: self – report and projective assessments of individual differences in children's perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550 – 558.

-
- Wentzel, K.R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goal. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4- 20.
 - Wentzel, K.R. (1989). Adolescent classroom goal, standards for performane, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131- 142.

