


Model Fit Test in the Relationship Between Academic Self-Efficacy, 3×2 Achievement Goals, and Intrinsic-Extrinsic Motivation of Students

**Mohammad Ahmadi
Deh Ghotbaddini** 

Assistant Professor in Department of psychology and education, Faculty of Humanities, Anar Branch, Islamic Azad University, Anar, Iran. E-mail: ahmadi@anariau.ac.ir

**Mohammad
Sharafi*** 

Corresponding Author, Ph.D., Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: msharafi93@gmail.com

**Maryam
Gholomrezai Nezhad
Anari**

M.A. of Educational Psychology, Anar Branch, Islamic Azad University, Anar, Iran. E-mail: gholamrezaei.maryam@yahoo.com

**Elham
Mahmoudabadi**

M.A. of Clinical Psychology, Mental Health Expert, Sirjan Medical University, Sirjan, Iran. E-mail: pysanalysis@gmail.com

Abstract

This study has been done with the purpose the investigating the direct and indirect effects between academic self-efficacy, 3×2 achievement goals, and intrinsic-extrinsic motivation of secondary school students in Anar city. In this correlational study, 270 students were selected by multistage cluster sampling method and responded to items of the achievement motivation scale by Vallerand et al (1992), the academic self-efficacy subscale of Motivated Strategies for Learning Questionnaire by Pintrich & Degroot (1990), and 3×2 achievement goals questionnaire by Elliot, Murayama, and Pekrun (2011). Data were also analyzed using the path analysis method. The results showed that the direct effect of academic self-efficacy on task-approach, task-avoidance, self-approach, self-avoidance, other-approach, other-avoidance goals, and intrinsic and extrinsic motivation was significant. Other results showed that the direct effect of task-approach, self-approach, self-avoidance, and other-avoidance goals on intrinsic motivation was significant but the direct effect of task-avoidance and other-approach goals was not significant. the direct effect of self-avoidance on extrinsic motivation was significant but the direct effect of task-approach, task-avoidance, other-approach, other-avoidance, and self-approach

How to Cite: Ahmadi Deh Ghotbaddini, M., Sharafi, M., Gholomrezai Nezhad Anari, M., & Mahmoudabadi, E. (2023). Model Fit Test in the Relationship Between Academic Self-Efficacy, 3×2 Achievement Goals, and Intrinsic- Extrinsic Motivation of Students. *Educational Psychology*, 19(68), 152-180. doi: 10.22054/jep.2023.69945.3703



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

goals was not significant. The mediating findings also showed that task-approach, self-approach, and self-avoidance goals had a significant mediating role in the relationship between academic self-efficacy and intrinsic motivation. As well as self-avoidance goals had a significant mediating role in the relationship between academic self-efficacy and extrinsic motivation. These results indicate that the type of achievement goals that learners adopt, can affect the relationship between academic self-efficacy and the type of learner motivation, especially the effect on intrinsic motivation..

Keywords: 3×2 Achievement Goals, Academic Self-Efficacy, Intrinsic-Extrinsic Motivation

1. Introduction

In recent decades, research results have shown that learning and academic performance can be explained more objectively and realistically by considering motivational components along with cognitive components (Shunk and Pintrich, 2008). Due to the effect of academic motivation on the success of learners in the past and recent decades, psychologists have tried to investigate and identify the effective factors on academic motivation (Barzegar Bafroei, Barzegar Bafroei, and Molai Bahrami, 2013). The theory of self-determination is one of the most comprehensive and practical theories in the discussion of motivation. This theory systematically describes the dynamics of human needs, motivation, and health in the framework of the social context, which was proposed by Deci and Ryan in recent years. The main basis of this theory, which includes its most important activities, is motivation, and it is based on the assumption that one of the most basic orientations in the field of motivation in one's own role in performing actions and perception is abilities. The main focus of this theory is on internal motivation and addressing three fundamental needs; the need for autonomy is a sense of competence and a sense of belonging in humans (Van den Broeck, Ferris, Chang, & Rosen, 2016). In this theory, it is assumed that maintaining the desire for internal motivation depends on satisfying these three primary needs. When a person chooses an action freely, the need for autonomy develops in him, when he masters that action, he will feel competence, and when he communicates with important people in life and receives their support, a sense of relatedness develops in him. An environment that provides the basis for satisfying these needs with its support, makes the person enjoy the actions and as a result the autonomous regulation of the

behaviors (Tanahi Rashvanlu and Hejazi, 2018). Satisfying these basic psychological needs, on the part of the social environment, causes the growth and development of humans. In other words, environmental support causes the selection of beneficial behaviors, and failure to satisfy needs leads to neutralizing efforts toward self-improvement and growth. In the work environment, people whose needs are well satisfied show altruistic and likable behaviors, while people whose needs are not satisfied, engage in destructive behaviors. (O'Brien, 2004).

Research Question(s)

Do 3x2 achievement goals play a mediating role in the relationship between self-efficacy and intrinsic-extrinsic motivation of secondary school students?

2. Literature Review

The results of the study by Yang, Taylor, and Cao (2016) showed that there is a positive and significant relationship between self-efficacy and task-approach goals, but there is a relationship with task-avoidance, approach, self-avoidance, other-approach and other-avoidance goals. No significance was observed. Tasai (2015) showed that the effect of self-efficacy on the mastery-approach and mastery-avoidance goals is positive and significant. Kandemir (2014) also showed that the relationship between self-efficacy and performance-approach goals is positive and significant and not significant with performance-avoidance goals. Wigfield (1994) believes that self-efficacy and task value have direct effects on achievement goals. In his model, Elliot stated that variables related to self and competence, which can be a form of self-efficacy of people, exert direct effects on the achievement goals, which in turn act as a possible antecedent for processes and outcomes related to achievement. Elliot concluded that people with high perceived competence tend to adopt mastery and performance-approach goals, while people with low perceived competence tend to adopt performance-avoidance goals (Skaalvik, 1997). Bong (2004) showed that academic self-efficacy has a positive relationship with academic motivation. The results of the study by Yang and Cao (2013) showed that the relationship between extrinsic motivation and task-approach goals is not significant, but it is positive and significant with performance-approach, self-approach, and other-approach goals. The results of Elliot et al.'s study (2011) showed that task-approach goals

have a positive and significant relationship with learning efficiency and intrinsic motivation, and there is no significant relationship with learning performance. Also, the relationship between task-avoidance goals, self-approach goals, and self-avoidance goals with academic performance, intrinsic motivation, and learning efficiency was not significant. The relationship of other goals-approach with exam performance and learning efficiency was positive and significant, but not significant with intrinsic motivation. Other goals-avoidance had a negative and significant relationship with exam performance and learning efficiency, but not significant with intrinsic motivation. The results of Alsi's study (2015) showed that the effect of self-efficacy on internal and external motivation is positive and significant.

3. Methodology

According to the purpose of the research, which was the suitability of a model in relation to the relationship between variables according to theories, a correlation design was used. The statistical population of the research included (N=900) students of the second-period public secondary schools in Anar City in the academic year 2016-2017, and a sample of 270 people was selected using Morgan's sampling table. A two-stage cluster sampling method was used to select the sample. For this purpose, four schools (two all-boys schools and two all-girls schools) were randomly selected among the public schools of Anar City, then one class was randomly selected from experimental sciences, humanities, and mathematics, and physics in each school. And the questionnaires of the achievement motivation scale by Vallerand et al (1992), the academic self-efficacy subscale of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire by Pintrich & Degroot (1990), and 3×2 achievement goals questionnaire by Elliot, Murayama, and Pekrun (2011) were implemented on all the students of the class. Out of 270 selected students, 102 (37.8%) were boys and 168 (62.2%) were female students.

4. Results

The results showed that the model has an acceptable fit with the data. The results showed the direct effect of self-efficacy on task-approach goals ($\gamma=0.73$), task-avoidance goals ($\gamma=0.64$), self-approach goals ($\gamma=0.85$), self-avoidance goals ($\gamma=0.84$), other-approach goals ($\gamma=0.66$), other-avoidance goals ($\gamma=0.69$), intrinsic motivation ($\gamma=0.62$)

and extrinsic motivation ($\gamma=0.6$) is significant. The results showed the direct effect of task-approach goals, self-approach goals ($\beta=-0.88$), self-avoidance goals ($\beta=-0.67$) and other-avoidance goals ($\beta=-0.27$) on intrinsic motivation ($\beta=0.33$) is significant, but the direct effect of other-approach goals ($\beta=0.06$) and the effect of task-avoidance goals ($\beta=0.2$) on intrinsic motivation were not significant. Other results showed that the effect of self-avoidance goals on extrinsic motivation ($\beta=-0.47$) is significant, but the effect of self-approach goals ($\beta=-0.31$), task-approach goals ($\beta=-0.16$), task-avoidance goals ($\beta=-0.15$), other-approach goals ($\beta=-0.08$) and other-avoidance goals ($\beta=-0.15$) was not significant on extrinsic motivation.

The results showed that task-approach goals ($\beta_{IND}=0.25$), self-approach goals ($\beta_{IND}=0.748$), and self-avoidance goals ($\beta_{IND}=0.563$) have a significant mediating role in the relationship between self-efficacy and internal motivation; but task-avoidance goals ($\beta_{IND}=0.128$), other-approach goals ($\beta_{IND}=0.039$) and other-avoidance goals ($\beta_{IND}=0.83$) do not have a significant mediating role in the relationship between self-efficacy and internal motivation. The results also showed that self-avoidance goals ($\beta_{IND} = 0.395$) have a significant mediating role in the relationship between self-efficacy and extrinsic motivation, but task-approach goals ($\beta_{IND} = 0.117$), task-approach goals ($\beta_{IND}=0.096$), self-approach goals ($\beta_{IND}=0.263$), other-approach goals ($\beta_{IND}=0.053$) and other-avoidance goals ($\beta_{IND}=0.54$) do not have a significant mediating role in the relationship between self-efficacy and extrinsic motivation.

5. Conclusion

The results show that people with high self-efficacy beliefs tend to choose self-approach and self-avoidance goals. In self-approach goals, a person seeks to improve their competencies in assignments, they are interested in learning for their own sake and involve themselves in challenging assignments, in fact, they have internal motivation to complete assignments and try to complete assignments and do better than before. In self-avoidance goals, competence is defined as a person's complete mastery of tasks, and all people's efforts are directed to avoid errors and mistakes compared to before. On the other hand, those who have low self-efficacy beliefs are more inclined to choose other-approach and other-avoidance goals. This causes the use of superficial learning strategies and reduces the internal motivation for

learning. This result is probably due to the dual combination of performance-approach goals from positive and negative patterns and consequences, which is not highly consistent among researchers' findings, that is, students with performance-approach goals have positive emotions such as the use of deep learning strategies, and self-efficacy, high grades, more effort, and increased internal motivation, and fewer negative emotions such as anxiety and jealousy.



آزمون برازندگی مدلی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت ۳×۲ و انگیزش درونی - بیرونی دانش آموزان

محمد احمدی ده قطب‌الدینی

استادیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد انار، دانشگاه آزاد اسلامی،

انار، ایران. رایانامه: ahmadi@anariau.ac.ir

محمد شرفی *

نویسنده مسئول، دکتری دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:

Msharafi93@gmail.com

مریم غلامرضایی نژاد اناری

کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، واحد انار، دانشگاه آزاد اسلامی، انار،

ایران. رایانامه: gholamrezaei.maryam@yahoo.com

الهام محمودآبادی

کارشناسی ارشد کارشناس سلامت روان، دانشگاه علوم پزشکی سیرجان،

سیرجان، ایران. رایانامه: pysanalysis@gmail.com

چکیده

این مطالعه باهدف بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم بین خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت ۳×۲ و انگیزش درونی - بیرونی دانش آموزان متوسطه دوم شهر انار انجام گرفت. این مطالعه از نوع همبستگی است و ۲۷۰ دانش آموز با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به سؤالات مقیاس انگیزش پیشرفت Vallerand و همکاران (1992)، خرده مقیاس خودکارآمدی تحصیلی، پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) Pintrich & Degroot (1990) و پرسشنامه اهداف پیشرفت ۳×۲ Elliot و همکاران (2011) پاسخ دادند، داده‌ها نیز با استفاده از روش تحلیل مسیر تحلیل شد. نتایج نشان داد اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر اهداف تکلیف-گرایش، تکلیف-اجتناب، خود-گرایش، خود-اجتناب، دیگری-گرایش، دیگری-اجتناب، انگیزش درونی و بیرونی معنی‌دار است. نتایج دیگر نشان داد اثر مستقیم اهداف تکلیف-گرایش، خود-گرایش، خود-اجتناب و دیگری-اجتناب بر انگیزش درونی معنی‌دار اما اثر مستقیم اهداف تکلیف-اجتناب و دیگری-گرایش معنی‌دار نبود. اثر مستقیم اهداف خود-اجتناب بر انگیزش بیرونی معنی‌دار اما اثر مستقیم اهداف تکلیف-گرایش، تکلیف-اجتناب، دیگری-گرایش، دیگری-اجتناب و خود-گرایش معنی‌دار نبود. نتایج واسطه‌ای نیز نشان داد اهداف تکلیف-گرایش، اهداف خود-گرایش و خود-اجتناب نقش واسطه‌ای معنی‌دار در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش درونی دارند، همچنین اهداف خود-اجتناب نقش واسطه‌ای معنی‌دار در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش بیرونی داشتند. این نتایج نشان داد نوع اهداف پیشرفتی که یادگیرندگان اقتباس می‌کنند، می‌تواند بر رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و نوع انگیزش یادگیرنده به‌خصوص انگیزش درونی اثرگذار باشد.

کلیدواژه‌ها: اهداف پیشرفت ۳×۲، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش درونی و بیرونی

استناد به این مقاله: احمدی ده قطب‌الدینی، شرفی، محمد، غلامرضایی نژاداناری، مریم، و محمودآبادی، الهام. (۱۴۰۲). آزمون برازندگی مدلی در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت ۳×۲ و انگیزش درونی - بیرونی دانش آموزان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۹(۶۸)، ۱۵۲-۱۸۰. doi: 10.22054/jep.2023.69945.3703



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

مقدمه

تئوری هدف به خاطر موفقیتش در تأکید بر این حقیقت که رفتارها، عواطف و پیشرفت کلاسی دانش‌آموزان می‌تواند به وسیله طرح‌واره شناختی-انگیزشی تبیین شوند، متمایز است (Sideridis, 2005). همچنین نظریه هدف پیشرفت^۱ چارچوبی مناسب برای مطالعه تفاوت‌ها در انگیزش فردی و اینکه چگونه محیط‌های کلاسی بر انگیزش و الگوهای یادگیری تأثیر می‌گذارند فراهم کرده است (Méndez-Giménez et al., 2017). نظریه جهت‌گیری هدف^۲ پیشرفت یکی از جدیدترین رویکردهایی است که در سه دهه اخیر به حیطه روان‌شناسی انگیزش وارد شده است. سازه هدف پیشرفت برای اولین بار به‌عنوان موضوع مبتنی بر شایستگی تعریف شد که برای هدایت رفتار بکار برده شد (Méndez-Giménez et al., 2017). نظریه پردازان هدف‌گرایی در رویکرد انگیزش پیشرفت، اهداف را بازنمایی‌هایی شناختی از آنچه افراد تلاش می‌کنند انجام دهند و نیت یا دلایلشان برای انجام یک وظیفه یا تکلیف تعریف می‌کنند، بدین لحاظ آن‌ها به‌طور ذاتی شناختی هستند و فرض می‌شود که به‌وسیله افراد قابل دسترسی هستند (Pintrich, 2000). Was (2006) نیز اهداف پیشرفت را به‌عنوان دلایلی که شخص برای درگیری در یک تکلیف پیشرفت دارد یا به‌عنوان انگیزه‌هایی که دانش‌آموزان برای هدایت رفتارهای کلاسی‌شان به کار می‌برند، تعریف می‌کند.

در رویکرد هدف پیشرفت بیان می‌شود تفسیر معانی ذهنی افراد از موفقیت به دو روش اصلی صورت می‌گیرد که مطابق با دو هدف پیشرفت اولیه-اهداف تکلیف و اهداف خود^۳- است (Wang et al., 2007). در آغاز Elliot & Church (1997) و Elliot & Harackiewicz (1997) یک چهارچوب هدف پیشرفت سه‌بعدی را پیشنهاد کردند که سازه هدف خود (عملکردی) برحسب گرایش - اجتناب دویبعدی بود، اما بعداً Elliot (1999)، Pintrich (2000) و Elliot and McGregor (2001) در تحقیقات خود یک چهارچوب هدف پیشرفت ۲×۲ را پیشنهاد کردند که ابعاد تکلیف - خود^۴ (تسلط - عملکرد) و گرایش - اجتناب^۵ را ترکیب می‌کرد (احمدی ده قطب الدینی، ۱۳۸۸). در دیدگاه جدید Elliot و

-
1. Achievement Goal Theory
 2. Goal Orientation
 3. Task Goals & Ego Goals
 4. Task-Ego
 5. Approach-Avoidance

همکاران (2011) بعد دیگری به نام بعد اهداف دیگری^۱ با سوگیری گرایش-اجتناب نیز مطرح شده است و مدل به صورت مدل ۳×۲ در آمده است. در مدل ۲×۲ شایستگی^۲ مرکز سازه هدف پیشرفت در نظر گرفته شده است و شایستگی به دو شیوه متفاوت یکی برحسب چگونگی تعریف و دیگری برحسب چگونگی جاذبه^۳ از هم متمایز شده است. از یک طرف شایستگی برحسب استاندارد به کار برده شده برای ارزشیابی شایستگی تعریف می‌شود که این استاندارد، یا عملکرد گذشته خود فرد (تسلط) و یا عملکرد دیگران (عملکردی) است. شایستگی، جاذبه است یعنی یا تمرکز روی یک امکان مثبت (گرایش) یا روی یک امکان منفی (اجتناب) است. ترکیب این دو بعد چهار هدف پیشرفت به بار می‌آورد که به طور کامل انواع اهداف شایستگی محور را که افراد در آموزش، کار، محیط‌های ورزشی برمی‌گزینند و دنبال می‌کنند را پوشش می‌دهند، این چهار هدف پیشرفت عبارت‌اند از تسلط-گرایش^۴، تسلط-اجتناب^۵، عملکرد-گرایش^۶ و عملکرد-اجتناب^۷ (Wang et al., 2007؛ Was, 2006؛ Niemi-virta, 2004).

در رویکرد جدید Elliot و همکاران (2011) جاذبه همچنان با دو جهت گرایش-اجتناب مطرح است اما بعد استانداردها تغییر پیدا کرده است. اهداف فرد یا متمرکز بر شایستگی مبتنی بر تکلیف^۸ است که در این حالت فرد جهت‌گیری فرد یا بر انجام درست و یا اجتناب از انجام نادرست تکلیف است (هدف تکلیف-گرایش^۹ و هدف تکلیف-اجتناب^{۱۰})، یا شایستگی مبتنی بر خود^{۱۱} است که فرد عملکرد فعلی خود را با عملکرد گذشته خود مقایسه می‌کند که در این حالت جهت‌گیری یا بر عملکرد بهتر از گذشته یا اجتناب از عملکرد بدتر از گذشته است (هدف خود-گرایش^{۱۲} و هدف خود اجتناب^{۱۳}) و یا شایستگی مبتنی بر

-
1. Other Goals
 2. Competence
 3. Valence
 4. Mastery- Approach
 5. Mastery- Avoidance
 6. Performance- Approach
 7. Performance- Avoidance
 8. Task-Based Competence
 9. Task-Approach Goal
 10. Task-Avoidance Goal
 11. Self-Based Competence
 12. Self-Approach Goal
 13. Self-Avoidance Goal

دیگری^۱ است که فرد عملکرد خود را با دیگران مقایسه می‌کند، در این حالت یا جهت‌گیری بر عملکرد بهتر از دیگران یا اجتناب از عملکرد بدتر از دیگران است (هدف دیگری-گرایش^۲ و هدف دیگری اجتناب^۳)؛ بنابراین با توجه به مدل اهداف پیشرفت ۳×۲، Elliot و همکاران (2011) شش دسته هدف وجود دارد که عبارت‌اند از اهداف تکلیف-گرایش، تکلیف-اجتناب، خود-گرایش، خود-اجتناب، دیگری-گرایش و دیگری-اجتناب. اهداف تکلیف-گرایش بر دستیابی به شایستگی مبتنی بر تکلیف متمرکز هستند (یعنی وظیفه یا تکلیف را به درستی انجام دادن)، اهداف تکلیف-اجتناب بر اجتناب از عدم شایستگی مبتنی بر تکلیف متمرکز هستند (یعنی از انجام نادرست تکلیف خودداری کردن)، اهداف خود-گرایش بر دستیابی به شایستگی مبتنی بر خود متمرکز هستند (یعنی بهتر از قبل انجام دادن)، اهداف خود-اجتناب بر اجتناب از عدم شایستگی مبتنی بر خود متمرکز هستند (یعنی از انجام بدتر کارها نسبت به قبل اجتناب کردن)، اهداف دیگری-گرایش بر دستیابی به شایستگی مبتنی بر دیگری متمرکز هستند (یعنی بهتر از دیگران انجام دادن) و اهداف دیگری-اجتناب بر اجتناب از عدم شایستگی مبتنی بر دیگری متمرکز هستند (یعنی از انجام بدتر از دیگران خودداری کردن)، (Elliot et al., 2011؛ Mascret et al., 2017؛ Hunsu et al., 2021).

در دهه‌های اخیر نتایج تحقیقات نشان داده‌اند با در نظر گرفتن مؤلفه‌های انگیزشی در کنار مؤلفه‌های شناختی به نحو عینی‌تر و واقع‌بینانه‌تری می‌توان یادگیری و عملکرد تحصیلی را تبیین نمود (Shunk & Pintrich, 2008؛ نقل از ربانی و یوسفی، ۱۳۹۱). به دلیل تأثیر انگیزش تحصیلی بر موفقیت فراگیران در گذشته و دهه‌های اخیر، روان‌شناسان در صدد بررسی و شناسایی عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی برآمده‌اند (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۳). نظریه‌ی خودمختاری یا خودتعیین‌گری^۴ یکی از جامع‌ترین و کاربردی‌ترین نظریه‌ها در بحث انگیزش است. این نظریه، به‌طور نظام‌مند، توصیف‌کننده‌ی پویایی نیازهای انسان، انگیزه و سلامت در چارچوب بافت اجتماعی است که در سال‌های اخیر توسط Deci and Ryan (2000) مطرح شده است. زمینه‌ی اصلی این نظریه که اهم فعالیت‌های آن را در برمی‌گیرد، انگیزش است و بر این مفروضه مبتنی است که یکی از اساسی‌ترین جهت‌گیری‌ها در حوزه‌ی انگیزش، نقش خود در انجام اعمال و ادراک توانایی‌ها است. تمرکز عمده‌ی این

1. other-based competence
2. other-approach goal
3. other-avoidance goal
4. self determination theory

نظریه بر انگیزه‌ی درونی و پرداختن به سه نیاز بنیادین؛ نیاز به خودمختاری^۱، احساس شایستگی^۲ و احساس تعلق^۳ در انسان است (Van den Broeck et al., 2016). در این نظریه چنین فرض شده است که حفظ تمایل انگیزش درونی در گرو ارضاء این سه نیاز اولیه است. وقتی که فرد عملی را آزادانه انتخاب کند، نیاز به خودمختاری در او رشد می‌یابد، وقتی که بر آن عمل تسلط یابد، احساس شایستگی خواهد کرد و هنگامی که با افراد مهم زندگی ارتباط برقرار کند و از حمایت آن‌ها برخوردار شود، احساس تعلق در او رشد می‌کند. محیطی که با حمایت خود زمینه‌ی ارضای این نیازها را فراهم کند، باعث لذت بردن فرد از اعمال و در نتیجه تنظیم خودمختار رفتارها می‌گردد (تنهای رشوانلو و حجازی، ۱۳۸۸). ارضاء این نیازهای روانی پایه، از جانب محیط اجتماعی، موجب رشد و پیشرفت انسان‌ها می‌شود. به عبارتی حمایت محیطی موجب انتخاب رفتارهای سودمند می‌شود و عدم ارضاء نیازها، منجر به خنثی کردن تلاش‌ها در جهت بهبود و رشد خود^۴ می‌شود. در محیط کاری، افرادی که نیازهای آنان به خوبی ارضاء شده است، رفتارهای نوع‌دوستی و پسندیده‌ای نشان می‌دهند در حالی که افراد، با عدم ارضاء نیازها، دست به رفتارهای مخرب می‌زنند (O'Brien, 2004). در نظریه خودمختاری، انگیزش به درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی تقسیم‌بندی می‌شود. انگیزش درونی به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به صورت خودجوش و درونی به انجام تکلیفی خاص به حرکت وامی‌دارد و سوای از پاداش‌های بیرونی انجام خود تکلیف برای فرد ارزشمند و رضایت‌بخش است. انگیزش بیرونی به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به خاطر پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف می‌نماید. وقتی افراد به صورت بیرونی برانگیخته می‌شوند، برای به دست آوردن چیزی بیشتر از لذت خود عمل یا تکلیف، فعالیت می‌کنند (Deci & Ryan, 2000؛ Lee et al., 2010). بی‌انگیزش نیز افرادی هستند که هیچ‌گونه انگیزه‌ای یعنی نه خشنودی و ارزشمندی درونی و نه مشوق‌های بیرونی برای فعالیت‌های خود دریافت نمی‌کنند و در نتیجه از انجام فعالیت اجتناب می‌کنند (Deci & Ryan, 2000).

در مطالعات بسیاری نشان داده شده است که اهداف تسلط-گرایش پیش‌بینی کننده مثبت انگیزش درونی هستند در حالی که اهداف عملکرد-اجتناب و تسلط-اجتناب پیش‌بینی

1. autonomy
2. competence
3. relatedness
4. Self-Improvement & Self-Development

کننده انگیزش درونی نیستند (Asif, 2011؛ Cury et al., 2002؛ Elliot & Harackiewicz, 1996؛ Kaplan & Flum, 2010؛ Lee et al., 2010؛ ویسانی و همکاران، ۱۳۹۱). برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۳) نقل از نتایج مطالعات (Pintrich & Shunk, 1996)، Dweck، Daniels and Putwain (1988) and Leggett (2010) و ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند اهداف عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب با انگیزش بیرونی به طور معنی داری رابطه دارند.

از سوی دیگر پژوهش‌های مختلف همچون Bong (2001) نشان داده‌اند بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی^۱ رابطه وجود دارد. بر اساس نظریه اهداف پیشرفت، اهداف تسلط با الگوهای سازش یافته یادگیری از قبیل خودکارآمدی، بهره‌گیری از راهبردهای پردازش عمیق و پایداری در انجام دادن تکالیف درسی مرتبط است. خودکارآمدی درک شده نقش تعیین‌کننده‌ای بر خود انگیزشی افراد دارد زیرا باور خودکارآمدی بر گزینش اهداف چالش‌آور، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکار در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر دارد (Bandura, 2000). باور خودکارآمدی از طریق این تعیین‌کننده‌ها بر رفتار انسان نقش اساسی را ایفا می‌کند. Green و همکاران (2004) نشان دادند که اهداف تسلط با خودکارآمدی رابطه مثبت دارند اما رابطه اهداف عملکردی با خودکارآمدی ناهماهنگ است یعنی در بعضی مطالعات به رابطه مثبت بین اهداف عملکردی و خودکارآمدی و در تحقیقات دیگر به رابطه منفی بین اهداف عملکردی و خودکارآمدی اشاره شده است. نتایج مطالعه Yang و همکاران (2016) نشان داد بین خودکارآمدی با اهداف تکلیف-گرایش رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد اما با اهداف تکلیف-اجتناب، خود-گرایش، خود-اجتناب، دیگری-گرایش و دیگری-اجتناب رابطه معنی داری مشاهده نشد. Tasai (2015) نشان داد اثر خودکارآمدی بر اهداف تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب مثبت و معنی دار است. Kandemir (2014) نیز نشان داد رابطه بین خودکارآمدی با اهداف عملکرد-گرایش مثبت و معنی دار و با اهداف عملکرد-اجتناب معنی دار نیست. Wigfield (1994) معتقد است خودکارآمدی و ارزش تکلیف، اثرات مستقیمی روی اهداف پیشرفت دارند. الیوت در مدل خود اظهار کرده است که متغیرهای مربوط به خود و شایستگی که می‌توانند شکلی از خودکارآمدی افراد باشند اثرات مستقیمی روی اهداف پیشرفت اعمال می‌کنند که آن‌ها نیز به نوبت به صورت یک پیشاینده احتمالی

برای فرایندها و پیامدهای مرتبط با پیشرفت اثر می‌گذارند. الیوت نتیجه گرفت که افراد با شایستگی درک شده بالا، به اتخاذ اهداف تسلط و عملکرد-گرایش تمایل دارند، در مقابل افراد با شایستگی ادراک شده پایین گرایش دارند تا اهداف عملکرد-اجتناب اقتباس کنند (Skaalvik, 1997). Bong (2004) در مطالعه خود نشان داد خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه تحصیلی رابطه مثبت دارد. نتایج مطالعه Yang and Cao (2013) نشان داد رابطه بین انگیزش بیرونی با اهداف تکلیف-گرایش معنی‌دار نیست اما با اهداف عملکرد-گرایش، خود-گرایش و دیگری-گرایش مثبت و معنی‌دار است. نتایج مطالعه Elliot و همکاران (2011) نشان داد اهداف تکلیف-گرایش با کارآمدی یادگیری و انگیزش درونی رابطه مثبت و معنی‌دار و با عملکرد یادگیری رابطه معنی‌داری ندارد. همچنین رابطه بین اهداف تکلیف-اجتناب، اهداف خود-گرایش، اهداف خود-اجتناب با عملکرد تحصیلی، انگیزش درونی و کارآمدی یادگیری معنی‌دار نبود. رابطه اهداف دیگری-گرایش با عملکرد امتحان و کارآمدی یادگیری مثبت و معنی‌دار اما با انگیزش درونی معنی‌دار نبود. اهداف دیگری-اجتناب با عملکرد امتحان و کارآمدی یادگیری رابطه منفی و معنی‌دار اما با انگیزش درونی معنی‌دار نبود. نتایج مطالعه Alci (2015) نشان داد اثر خودکارآمدی بر انگیزش درونی و بیرونی مثبت و معنی‌دار است. با توجه به مطالب فوق خودکارآمدی هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم از طریق اهداف پیشرفت بر انگیزش اثر می‌گذارد. هدف مطالعه حاضر این است که در مدل جدید اهداف پیشرفت 3×2 ، کدام دسته اهداف نقش واسطه‌ای در رابطه بین خودکارآمدی با انگیزش درونی-بیرونی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه دارند.

روش

با توجه به هدف پژوهش که برازندگی یک مدل در ارتباط با رابطه بین متغیرها برحسب نظریه‌ها بود، از یک طرح همبستگی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه ($N=900$) دانش‌آموزان مدارس متوسطه دولتی دوره دوم شهر انار در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود که با استفاده از جدول نمونه‌گیری مورگان، یک نمونه ۲۷۰ نفری انتخاب شد. جهت انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای استفاده شد. به این منظور ابتدا از بین مدارس دولتی شهر انار، چهار مدرسه (دو مدرسه پسرانه و دو مدرسه دخترانه) به‌صورت تصادفی انتخاب شد، سپس در هر مدرسه از بین رشته‌های علوم تجربی، علوم انسانی و ریاضی فیزیک، یک کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها بر روی کل دانش‌آموزان

کلاس اجرا شد. از ۲۷۰ نفر دانش آموز انتخاب شده ۱۰۲ نفر (۳۷/۸ درصد) پسر و ۱۶۸ نفر (۶۲/۲ درصد) دانش آموز دختر بودند.

ابزارهای اندازه گیری در ادامه بیان شده است:

الف: مقیاس انگیزش پیشرفت (AMS): جهت اندازه گیری انگیزش درونی-بیرونی از مقیاس انگیزش پیشرفت^۱ Vallerand و همکاران (1992) استفاده شد. مقیاس انگیزش پیشرفت شامل ۳ خرده مقیاس اصلی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی است پاسخ به هر گویه بر روی یک طیف هفت درجه ای لیکرت از اصلاً مطابقت ندارد تا کاملاً مطابقت دارد تنظیم شده است که به ترتیب نمره ۱ تا ۷ به آن ها تعلق می گیرد. این مقیاس توسط ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) هنجار شده است و میزان آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۶۷ به دست آمد. در مطالعه حاضر نتایج پایایی به روش آلفای کرونباخ نشان داد خرده مقیاس انگیزش درونی (۰/۸۶) و انگیزش بیرونی (۰/۸۸) و بی انگیزشی (۰/۷۷) به دست آمد. نتایج روایی سازه مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نتایج نشان داد که مقدار (CFI=۰/۹۸، NFI=۰/۹۴، RMSEA=۰/۰۴۷، $\chi^2=۶۶۹/۶۷$ ، $df=۳۲۹$ ، $p=۰/۰۰۰$) که حاکی از برازندگی بسیار خوب الگو در جامعه است.

ب: خرده مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: این خرده مقیاس از پرسشنامه انگیزش برای یادگیری^۲ (MSLQ) Pintrich & Degroot (1990) اقتباس شد. این خرده مقیاس دارای ۹ گویه است که به صورت ۵ درجه ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تنظیم شده است. در مطالعه Pintrich & Degroot (1990) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۹ و در مطالعه حاضر (۰/۸۳) به دست آمد. نتایج روایی سازه پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نتایج نشان داد که مقدار (CFI=۰/۹۵، NFI=۰/۹۳، RMSEA=۰/۰۷۸، $df=۲۷$ ، $p=۰/۰۰۰$) است که حاکی از برازندگی مطلوب الگو در جامعه است.

ج: مقیاس اهداف پیشرفت ۳×۲: برای اندازه گیری اهداف پیشرفت ۳×۲ از پرسشنامه اهداف پیشرفت ۳×۲ Elliot و همکاران (2011) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۸ گویه است که به صورت ۶ درجه ای از همیشه نادرست تا همیشه درست تنظیم شده است. این مقیاس شش بعد تکلیف-گرایش، تکلیف-اجتناب، خود-گرایش، خود-اجتناب، دیگری-

1. Achievement Motivation Scale (AMS)
2. Motivated Strategies for Learning Questionnaire

گرایش و دیگری-اجتناب را می‌سنجد. در مطالعه Elliot و همکاران (2011) پایایی اهداف تکلیف-گرایش، تکلیف-اجتناب، خود-گرایش، خود-اجتناب، دیگری-گرایش و دیگری-اجتناب به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸، ۰/۷۷، ۰/۸۳، ۰/۹۳ و ۰/۹۱ به دست آمد. همچنین نتایج روایی سازه با استفاده از تحلیل عامل تأییدی برآزش کافی با داده‌ها را نشان داد ($\chi^2=192/71$, $df=120$, $p=0/000$, $RSMEA=0/07$, $CFI=0/95$, $NFI=0/94$). در مطالعه حاضر برآورد پایایی آلفای کرونباخ نتایج نشان داد پایایی هر یک از مؤلفه‌های اهداف تکلیف-گرایش (۰/۸۱)، تکلیف-اجتناب (۰/۷)، عملکرد-گرایش (۰/۷۹)، عملکرد-اجتناب (۰/۷۹)، دیگری-گرایش (۰/۸۴) و دیگری-اجتناب (۰/۸۱) است که نشان‌دهنده وضعیت مطلوب مؤلفه‌ها است. همچنین روایی سازه پرسشنامه با استفاده از تحلیل عامل تأییدی نتایج نشان داد که مقدار ($\chi^2=272/87$, $df=116$, $p=0/000$, $RSMEA=0/075$, $CFI=0/98$, $NFI=0/96$) است که حاکی از برازندگی نسبتاً مطلوب الگو در جامعه است. همچنین جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار SPSS 23 و LISREL 7/8 استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ نتایج تحلیل ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد رابطه بین کلیه متغیرهای پژوهش معنی‌دار است.

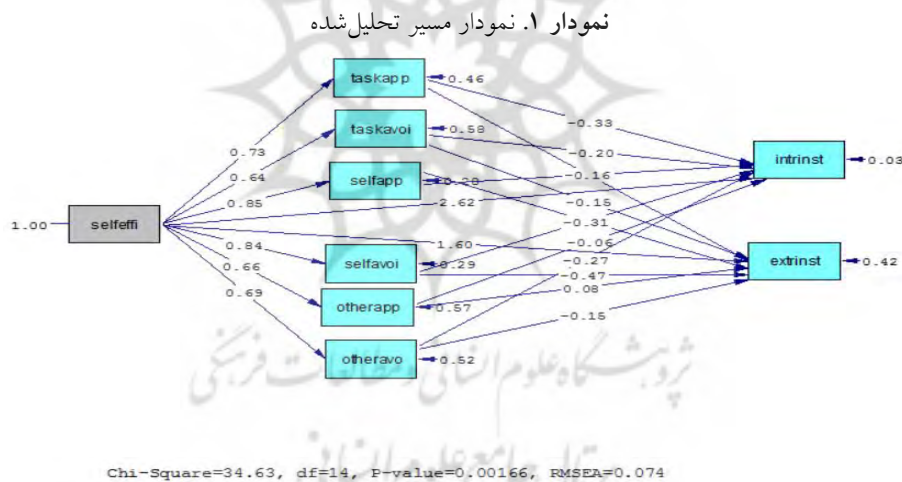
جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیرها | مؤلفه‌ها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ |
|-------------------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|---|
| خودکارآمدی | | | | | | | | | | |
| تکلیف-گرایش | | ۰/۲۳۷** | | | | | | | | |
| تکلیف-اجتناب | | ۰/۱۴۵** | ۰/۵۱۹** | | | | | | | |
| اهداف خود-گرایش | | ۰/۲۳۹** | ۰/۶۴۹** | ۰/۵۱۳** | | | | | | |
| پیشرفت خود-اجتناب | | ۰/۲۸۴** | ۰/۵۸۶** | ۰/۵۶** | ۰/۷۲۱** | | | | | |
| دیگری-گرایش | | ۰/۲۷۷** | ۰/۵۰۹** | ۰/۴۰۴** | ۰/۵۸** | ۰/۵۲۸** | | | | |
| دیگری-اجتناب | | ۰/۲۱۵** | ۰/۴۶۳** | ۰/۴۳۳** | ۰/۵۸۵** | ۰/۶۲۳** | ۰/۷۰۶** | | | |
| درونی | | ۰/۳۴۹** | ۰/۳۶۳** | ۰/۳۳۴** | ۰/۳۵** | ۰/۳۸۷** | ۰/۳۶۱** | ۰/۳۲۴** | | |
| انگیزش بیرونی | | ۰/۳۳۸** | ۰/۴۲۵** | ۰/۳۳۶** | ۰/۴۸۲** | ۰/۴۱۵** | ۰/۴۵۶** | ۰/۳۹۴** | ۰/۷** | |

به منظور آزمون برازندگی مدل از روش تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج جدول ۲ نشان داد که مقدار (RMSEA=۰/۰۷۴، $p=۰/۰۰۱$ ، $df=۱۴$ ، $\chi^2=۶۳/۳۴$) است که حاکی از برازندگی قابل قبول الگو در جامعه است. همچنین به منظور تعیین مناسب بودن برازندگی الگو با داده‌ها از شاخص‌های برازندگی استفاده شد. نتایج نشان داد که شاخص خوبی برازندگی^۱ ۰/۹۷ (GFI)=، شاخص تعدیل شده خوبی برازندگی^۲ (AGFI)=۰/۹۱، شاخص نرم شده برازندگی^۳ (NFI)=۰/۹۷، شاخص نرم نشده برازندگی^۴ (NNFI)=۰/۹۷ و شاخص برازندگی تطبیقی^۵ (CFI)=۰/۹۹ است که نشان‌دهنده برازندگی مناسب مدل با داده‌ها است و مقدار RMSEA بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ و SRMR زیر ۰/۰۸ بود که برازندگی قابل قبول را نشان می‌دهد.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل

| شاخص‌های برازندگی (χ^2) | df | Sig (χ^2/df) | RMSEA | (GFI) | (NFI) | (NNFI) | (CFI) | (AGFI) | مقدار شاخص |
|--------------------------------|----|---------------------|-------|-------|-------|--------|-------|--------|------------|
| ۶۳/۳۴ | ۱۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۷۴ | ۰/۹۷ | ۰/۹۱ | ۰/۹۷ | ۰/۹۹ | ۰/۹۱ | |



جدول ۳ نتایج اثرات مستقیم متغیرها بر یکدیگر را در مدل کلی نشان می‌دهد. نتایج نشان داد اثر مستقیم خودکارآمدی بر اهداف تکلیف-گرایش ($\gamma=۰/۷۳$)، اهداف تکلیف-

1. Goodness of Fit Index(GFI)
2. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
3. Normed Fit Index(NFI)
4. Non-Normed Fit Index(NNFI)
5. Comparative Fit Index(CFI)

اجتناب ($\gamma=0/64$)، اهداف خود-گرایش ($\gamma=0/85$)، اهداف خود-اجتناب ($\gamma=0/84$)، اهداف دیگری-گرایش ($\gamma=0/66$)، اهداف دیگری-اجتناب ($\gamma=0/69$)، انگیزش درونی ($\gamma=0/62$) و انگیزش بیرونی ($\gamma=0/6$) معنی‌دار است.

همچنین نتایج نشان داد اثر مستقیم اهداف تکلیف-گرایش، اهداف خود-گرایش، اهداف خود-اجتناب ($\beta=-0/88$)، اهداف خود-اجتناب ($\beta=-0/67$) و اهداف دیگری-اجتناب ($\beta=-0/27$) بر انگیزش درونی ($\beta=0/33$)، معنی‌دار است، اما اثر مستقیم اهداف دیگری-گرایش ($\beta=-0/06$) و اثر اهداف تکلیف-اجتناب ($\beta=0/2$) بر انگیزش درونی معنی‌دار نبود.

نتایج دیگر نشان داد اثر اهداف خود-اجتناب بر انگیزش بیرونی ($\beta=-0/47$) معنی‌دار است اما اثر اهداف خود-گرایش ($\beta=-0/31$)، اهداف تکلیف-گرایش ($\beta=-0/16$)، اهداف تکلیف-اجتناب ($\beta=-0/15$)، اهداف دیگری-گرایش ($\beta=-0/08$) و اهداف دیگری-اجتناب ($\beta=-0/15$) بر انگیزش بیرونی معنی‌دار نبود.

جدول ۳. اثرات مستقیم متغیرهای مشاهده‌شده بر یکدیگر

| R ² | T | خطای استاندارد | پارامتر استاندارد شده | برآورد پارامتر | درون‌زا/برون‌زا |
|----------------|----------|----------------|-----------------------|----------------|-----------------------|
| | | | | | بر انگیزش درونی |
| | ۲/۹۳*** | ۴/۰۲ | ۰/۶۲ | ۱۱/۸ | از خودکارآمدی |
| | ۲/۱۴* | ۰/۱۴ | ۰/۳۳ | ۰/۳۱ | از اهداف تکلیف-گرایش |
| | ۱/۷۲ | ۰/۱ | ۰/۲ | ۰/۱۷ | از اهداف تکلیف-اجتناب |
| ۰/۵۴ | -۳/۰۹*** | ۰/۲۸ | -۰/۸۸ | -۰/۸۷ | از اهداف خود-گرایش |
| | -۲/۵۳** | ۰/۲۵ | -۰/۶۷ | -۰/۶۳ | از اهداف خود-اجتناب |
| | -۰/۵۹ | ۰/۰۹ | -۰/۰۶ | -۰/۰۵ | از اهداف دیگری-گرایش |
| | -۲/۲* | ۰/۱۱ | -۰/۲۷ | -۰/۲۳ | از اهداف دیگری-اجتناب |
| | | | | | بر انگیزش بیرونی |
| | ۳/۳۲*** | ۲/۴۳ | ۰/۶ | ۸/۰۶ | از خودکارآمدی |
| | -۱/۴۶ | ۰/۱۱ | -۰/۱۶ | -۰/۱۷ | از اهداف تکلیف-گرایش |
| | -۱/۶۷ | ۰/۰۸ | -۰/۱۵ | -۰/۱۴ | از اهداف تکلیف-اجتناب |
| ۰/۴۲ | -۱/۷ | ۰/۲ | -۰/۳۱ | -۰/۳۵ | از اهداف خود-گرایش |
| | -۲/۷*** | ۰/۱۸ | -۰/۴۷ | -۰/۴۹ | از اهداف خود-اجتناب |
| | ۰/۹ | ۰/۰۸ | ۰/۰۸ | ۰/۰۷ | از اهداف دیگری-گرایش |
| | -۱/۵۸ | ۰/۰۹ | -۰/۱۵ | -۰/۱۵ | از اهداف دیگری-اجتناب |
| | | | | | بر اهداف تکلیف-گرایش |
| ۰/۷۲ | ۵/۷*** | ۰/۶۳ | ۰/۷۳ | ۳/۵۶ | از خودکارآمدی |

| R ^۲ | T | خطای استاندارد | پارامتر استاندارد شده | برآورد پارامتر | درون‌زا/برون‌زا |
|----------------|---------|----------------|-----------------------|----------------|-----------------------|
| | | | | | بر اهداف تکلیف-اجتناب |
| ۰/۷۱ | ۵/۵*** | ۰/۶۲ | ۰/۶۴ | ۳/۴۳ | از خودکارآمدی |
| | | | | | بر اهداف خود-گرایش |
| ۰/۴۳ | ۵/۸۹*** | ۰/۶۶ | ۰/۸۵ | ۳/۸۸ | از خودکارآمدی |
| | | | | | بر اهداف خود-اجتناب |
| ۰/۴۸ | ۵/۸۷*** | ۰/۶۹ | ۰/۸۴ | ۴/۰۵ | از خودکارآمدی |
| | | | | | بر اهداف دیگری-گرایش |
| ۰/۵ | ۵/۵۳*** | ۰/۶۵ | ۰/۶۶ | ۳/۶۱ | از خودکارآمدی |
| | | | | | بر اهداف دیگری-اجتناب |
| ۰/۴۵ | ۵/۶۱*** | ۰/۶۴ | ۰/۶۹ | ۳/۶ | از خودکارآمدی |

نتایج جدول ۴ اثرات غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر را نشان می‌دهد. نتایج نشان داد اهداف تکلیف-گرایش ($\beta_{IND}=0/25$)، اهداف خود-گرایش ($\beta_{IND}=-0/748$) و اهداف خود-اجتناب ($\beta_{IND}=-0/563$) نقش واسطه‌ای معنی‌داری در رابطه بین خودکارآمدی و انگیزش درونی دارند؛ اما اهداف تکلیف-اجتناب ($\beta_{IND}=0/128$)، اهداف دیگری-گرایش ($\beta_{IND}=-0/039$) و اهداف دیگری-اجتناب ($\beta_{IND}=-0/83$) نقش واسطه‌ای معنی‌داری در رابطه بین خودکارآمدی و انگیزش درونی نداشتند.

نتایج همچنین نشان داد اهداف خود-اجتناب ($\beta_{IND}=-0/395$) نقش واسطه‌ای معنی‌داری در رابطه بین خودکارآمدی و انگیزش بیرونی دارند اما اهداف تکلیف-گرایش ($\beta_{IND}=-0/117$)، اهداف تکلیف-گرایش ($\beta_{IND}=-0/096$)، اهداف خود-گرایش ($\beta_{IND}=-0/263$)، اهداف دیگری-گرایش ($\beta_{IND}=0/053$) و اهداف دیگری-اجتناب ($\beta_{IND}=-0/54$) نقش واسطه‌ای معنی‌داری در رابطه بین خودکارآمدی و انگیزش بیرونی نداشتند.

جدول ۴. اثرات غیرمستقیم متغیرهای مشاهده‌شده بر یکدیگر

| مقدار t | اثرات غیرمستقیم | | ملاک | واسطه | برون‌زا |
|---------|-----------------|--------------|--------------|--------------------|------------|
| | استاندارد | غیراستاندارد | | | |
| ۲/۰۱* | ۰/۲۵ | ۱/۱ | | اهداف تکلیف-گرایش | |
| ۱/۵۹ | ۰/۱۲۸ | ۰/۵۸ | انگیزش درونی | اهداف تکلیف-اجتناب | خودکارآمدی |
| -۲/۷*** | -۰/۷۴۸ | -۳/۳۷ | | اهداف خود-گرایش | |

| t مقدار | اثرات غیرمستقیم | | ملاک | واسطه | برون‌زا |
|---------|-----------------|--------------|---------------|--------------------|------------|
| | استاندارد | غیراستاندارد | | | |
| -۲/۲۸* | -۰/۵۶۳ | -۲/۵۵ | | اهداف خود-اجتناب | |
| -۰/۵۴ | -۰/۰۳۹ | -۰/۱۸ | | اهداف دیگری-گرایش | |
| -۱/۹۴ | -۰/۱۸۶ | -۰/۸۳ | | اهداف دیگری-اجتناب | |
| -۱/۵۴ | -۰/۱۱۷ | -۰/۶۰۵ | | اهداف تکلیف-گرایش | |
| -۱/۶۶ | -۰/۰۹۶ | -۰/۴۸ | | اهداف تکلیف-اجتناب | |
| -۱/۶۶ | -۰/۲۶۳ | -۱/۳۶ | انگیزش بیرونی | اهداف خود-گرایش | خودکارآمدی |
| -۲/۲۳* | -۰/۳۹۵ | -۱/۹۹ | | اهداف خود-اجتناب | |
| ۰/۸۵ | ۰/۰۵۳ | ۰/۲۵۳ | | اهداف دیگری-گرایش | |
| -۱/۵۷ | -۰/۱۰۴ | -۰/۵۴ | | اهداف دیگری-اجتناب | |

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه باهدف بررسی روابط ساختاری بین خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت تجدیدنظر شده ۳×۲ Elliot و همکاران (2011) و انگیزش درونی و بیرونی در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان در بین دانش‌آموزان متوسط دوره دوم انجام گرفت. نتایج نشان داد خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار اهداف تکلیف-گرایش و تکلیف-اجتناب است. این نتایج با نتایج مطالعه Tsai (2015) همسو است. نتایج مطالعه Elliot و همکاران (2011) نیز نشان داد خودکارآمدی با اهداف تکلیف-گرایش رابطه مثبت و معنی‌دار دارد اما با اهداف تکلیف-اجتناب رابطه معنی‌داری ندارد. نتایج حاصل از اغلب پژوهش‌های انجام‌گرفته نشان می‌دهند اهداف گرایشی رابطه مثبتی با خودکارآمدی بالا دارد (Lee et al., 2010؛ Kaplan & Flum, 2010). Elliot نتیجه گرفت افراد با شایستگی درک شده بالا به اتخاذ اهداف تسلط و عملکرد-گرایش تمایل دارند، در مقابل افراد با شایستگی درک شده پایین گرایش دارند تا هدف عملکرد-اجتناب اقتباس کنند (Skaalvik, 1997). دانش‌آموزان دارای اهداف تسلط به بهره‌گیری از راهبردهای پردازش عمیق، اهتمام نسبت به تکلیف، نسبت دادن موفقیت به تلاش و پایداری در مواجهه با سختی‌ها در درس ریاضی تمایل دارند. در مطالعه حاضر برخلاف نتیجه مطالعه ربانی و یوسفی (۱۳۹۱) خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده مثبت هدف تکلیف-اجتناب بود، شاید بتوان گفت این به دلیل مفهوم جهت‌گیری هدف است. جهت‌گیری هدف تسلط-اجتناب از لحاظ مفهومی از

دو بعد تسلط و اجتناب تشکیل شده است (Elliot & McGregor, 2001)، بر اساس بعد تسلط این هدف می‌تواند توسط پیشایندهای بهینه ایجاد شود و به پیامدهای مثبت منجر شود (مثل اهداف تسلط-گرایشی)، اما بر اساس بعد اجتنابی ممکن است به وسیله پیشایندهای غیر بهینه ایجاد شده و پیامدهای منفی داشته باشد (مانند اهداف عملکرد-اجتناب). در مطالعات انجام شده نتایج ناسازگاری در ارتباط با اهداف عملکرد به دست آمده است. بنابراین به لحاظ تجربی پیش‌بینی پیشایندها و پیامدهای این هدف مشکل است. Elliot و همکاران (2010) در مطالعه فراتحلیلی که به منظور بررسی پیشایندها و پیامدهای انواع جهت‌گیری انجام دادند نتایج نشان داد جهت‌گیری هدف تسلط-اجتناب با پیشایندهای توانایی شناختی ارتباط منفی دارد و با پیشایندهای نیاز به پیشرفت، شایستگی درک شده، رقابتی بودن، علاقه به تکلیف و عواطف منفی ارتباط مثبت دارد، همچنین این نوع جهت‌گیری با پیامدهای کم‌کم طلبی از هم‌سالان و عملکرد تحصیلی ارتباط منفی دارد.

نتایج دیگر نشان داد اثر خودکارآمدی تحصیلی بر اهداف دیگری-گرایش و دیگری-اجتناب مثبت و معنی‌دار است. در پژوهش ربّانی و یوسفی (۱۳۹۱) نتایج نشان داد خودکارآمدی بر جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایش اثر مثبت و معنی‌دار دارد. همچنین هدف عملکرد-اجتناب به‌طور منفی توسط خودکارآمدی پیش‌بینی شد. نتایج مطالعه Pajares و همکاران (2000) نشان داد در دروس نوشتاری؛ خودکارآمدی رابطه مثبت با اهداف عملکرد-گرایش و رابطه منفی با اهداف عملکرد-اجتناب دارد. نتایج مطالعه Elliot و همکاران (2011) نشان داد رابطه بین خودکارآمدی و اهداف دیگری-گرایش مثبت و معنی‌دار و با اهداف دیگری-اجتناب منفی و معنی‌دار است و نتایج مطالعه Kandemir (2014) نشان داد رابطه بین خودکارآمدی با اهداف عملکرد-گرایش مثبت و معنی‌دار و با اهداف عملکرد-اجتناب رابطه معنی‌داری مشاهده نشد. Covington (1992)، به نقل از ویسانی و همکاران، (۱۳۹۱) بیان می‌کند در بین دانش‌آموزان دارای اهداف عملکرد-گرایش معمولاً رابطه معکوس بین تلاش و توانایی وجود دارد. تلاشی که برای استفاده از راهبردهای پردازش عمیق‌تر توسط آنها صرف می‌شود ممکن است به دیگران نشان دهد که این دانش‌آموزان فاقد توانایی هستند. برای دانش‌آموزانی که می‌خواهند از ناشایسته بودن اجتناب کنند این سازوکار ممکن است جهت محافظت از خود ارزشمندی عمل کند. در نتیجه این دانش‌آموزان برای اینکه دلیلی برای عملکرد ضعیف خود داشته باشند، تلاشی

برای استفاده از این راهبردها به خرج نمی‌دهند و عملکرد ضعیف آن‌ها می‌تواند به عدم تلاش یا استفاده ضعیف از راهبردها نسبت داده شود. نتایج این مطالعه با نتایج مطالعه Elliot و همکاران (2011) که اهداف دیگری-اجتناب با خود کارآمدی رابطه منفی و معنی‌دار بود، ناهم‌سو است که حاکی از ماهیت ناسازگار اهداف عملکردی است. افراد باهدف عملکرد-اجتنابی همیشه ترس از شکست و نگرینسته شدن به‌عنوان فردی کندآموز دارند، آنان معتقدند با شکست، توانایی‌هایشان زیر سؤال می‌رود و ممکن است در نگاه دیگران بی‌کفایت و یا ناتوان به نظر آیند. از این رو این افراد همواره دارای اضطراب هستند و این اضطراب موجب می‌گردد تا عملکرد تحصیلی ضعیفی را از خود نشان دهند. همچنین این نتیجه حاکی از این است که این جهت‌گیری هدف بر فرایندهای ناکامی دلالت دارد و الگوی درمانگری از پیامدهای پیشرفت را آشکار می‌سازد (Elliot & Church, 1997)؛ به نقل از شمس و بردبار، ۱۳۹۰). این شرایط می‌تواند رابطه منفی اهداف عملکرد-اجتناب با خود کارآمدی تحصیلی را توجیه کند.

نتایج دیگر نشان داد اثر خود کارآمدی بر اهداف خود-گرایش و خود-اجتناب مثبت و معنی‌دار است. این نتایج با نتایج Elliot و همکاران (2011) ناهم‌سو است. در مطالعه Elliot و همکاران (2011) رابطه معنی‌داری بین خود کارآمدی و اهداف خود-گرایش و خود-اجتناب به دست نیامد. افرادی که از خود کارآمدی بالایی برخوردارند، بیشتر تمایل دارند تا اهدافی را برگزینند که به آن‌ها کمک کند تا بر مفاهیم درسی تسلط یابند و در نتیجه عملکردشان را نسبت به قبل بهبود بخشند. این افراد در واقع عملکرد فعلی خود را نسبت به قبل مقایسه می‌کنند و اگر عملکردشان نسبت به قبل بهتر باشد، موجب افزایش رضایت درونی آن‌ها و استمرار تلاش‌هایشان می‌گردد و اگر عملکرد ضعیف‌تری نسبت به قبل داشته باشند، دچار اضطراب و نگرانی می‌شوند. Pintrich and Shunk (1996) نیز بیان می‌کنند که افراد با باورهای خود کارآمدی بالا بیشتر احتمال دارد که در رویارویی با مشکلات تلاش کنند و هنگامی که مهارت‌های لازم را دارند، بر یک تکلیف پافشاری کنند.

نتایج نشان داد اثر خود کارآمدی بر انگیزش درونی و بیرونی مثبت و معنی‌دار است. این نتایج با مطالعه Alci (2015) که اثر خود کارآمدی بر انگیزش درونی و بیرونی مثبت و معنی‌دار بود، هم‌سو است. نتایج نشان می‌دهد هر چه فراگیر خود کارآمدی تحصیلی بالاتری را ادراک کند، میزان درگیری تحصیلی او از نظر انگیزشی و شناختی افزایش پیدا می‌کند.

همسویی انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در سطح بالا موجب می‌شود که فرد از حداکثر توان بالقوه یادگیری خود استفاده کند. عکس این موضوع منجر به این می‌شود که فرد نتواند به توان بالقوه خود دست یابد و آن توان همچون گنجی دست‌نخورده باقی بماند و کارآمدی تحصیلی روزبه‌روز تنزل کند. در بهترین حالت باید آرزوهای فرد با توانایی‌های او همساز باشد. Zimmerman (1995)، به نقل از قاسم و حسین چاری، (۱۳۹۱) نیز به وجود ارتباط علی بین خودکارآمدی و انگیزش اشاره کرده است. در واقع، باورهای خودکارآمدی با ابعاد گوناگونی از رفتارهای انسان و عوامل مؤثر بر آن مانند انگیزش، تلاش و مداومت در انجام فعالیت‌ها، خودپنداری و خودنظارتی در ارتباط است.

نتایج نشان داد اثر اهداف تکلیف-گرایش بر انگیزش درونی مثبت و معنی‌دار اما اثر اهداف تکلیف-اجتناب بر انگیزش درونی معنی‌دار نیست. نتایج مطالعه Su و همکاران (2015) نتایج نشان داد اثر اهداف تکلیف-گرایش بر انگیزش درونی و بیرونی مثبت و معنی‌دار است و با نتایج مطالعه Elliot و همکاران (2011) که نشان داد رابطه اهداف تسلط-گرایش با انگیزش درونی مثبت اما رابطه اهداف تسلط-اجتناب با انگیزش درونی معنی‌دار نیست، ناهم‌سو است. نتایج دیگر مطالعه نشان داد اثر اهداف تکلیف-گرایش و تکلیف-اجتناب بر انگیزش بیرونی معنی‌دار نیست که با نتایج Yang and Cao (2013) که نشان داد رابطه بین انگیزش بیرونی با اهداف تکلیف-گرایش معنی‌دار نیست، همسو است اما با نتایج مطالعه Su و همکاران (2015) که نشان داد اثر اهداف تکلیف-گرایش بر انگیزش بیرونی مثبت و معنی‌دار است، ناهم‌سو است. Pintrich (2000) معتقد است اهداف تسلط رابطه مثبت با سطوح بالایی از تلاش، ارزش تکلیف، علاقه، هیجانات مثبت، تلاش و پشتکار بیشتر، استفاده زیاد از راهبردهای شناختی و فراشناختی و عملکرد بالای دانش‌آموزان دارد. در حالی که اهداف عملکردی با انگیزش پایین، سازگاری پایین، عملکرد ضعیف و استفاده کمتر از راهبردهای یادگیری رابطه مثبت دارد.

دیگر نتایج نشان داد اثر اهداف خود-گرایش و خود-اجتناب بر انگیزش درونی منفی و معنی‌دار است. نتایج این مطالعه با نتایج Elliot و همکاران (2011) که نشان داد اهداف خود-اجتناب و خود-گرایش با انگیزش درونی رابطه معنی‌داری ندارند، ناهم‌سو است. نتایج دیگر این مطالعه نشان داد که اثر اهداف خود-اجتناب بر انگیزش بیرونی منفی و معنی‌دار است اما اثر اهداف خود-گرایش بر انگیزش بیرونی معنی‌دار نیست. این نتایج با نتایج مطالعه Yang

and Cao (2013) که نتایج نشان داد که انگیزش بیرونی با خود-گرایش رابطه مثبت و معنی‌داری دارد، ناهم‌سو است. دیگر نتایج نشان داد اثر اهداف دیگری-اجتناب بر انگیزش درونی منفی و معنی‌دار است اما اثر دیگری-گرایش بر انگیزش درونی معنی‌دار نیست که با نتایج مطالعه Elliot و همکاران (2011) که نشان داد اهداف دیگری-گرایش با انگیزش درونی رابطه معنی‌داری ندارد، همسو است و رابطه اهداف دیگری-اجتناب با انگیزش درونی معنی‌داری نبود، ناهم‌سو است. نتایج دیگر نشان داد اثر اهداف دیگری-گرایش و اهداف دیگری-اجتناب بر انگیزش بیرونی معنی‌دار نیست که با مطالعه Yang and Cao (2013) که نشان داد انگیزش بیرونی با عملکرد-گرایش و دیگری-گرایش رابطه مثبت و معنی‌داری دارد، ناهم‌سو است. این نتایج نشان می‌دهد هرگاه فراگیران دارای جهت‌گیری هدفی تسلط و میزان بالایی از انگیزش خودتعیین‌گر و درونی باشند، از راهبردهای عمیق‌تر یادگیری استفاده می‌کنند و در نتیجه میزان کمتری از اضطراب را تجربه می‌کنند. Dweck and Leggett (1988، به نقل از اکبری، ۱۳۹۳) بیان می‌کند فراگیرانی که اهداف تسلط دارند، ارزش بیشتری برای فهم درس و یادگیری مطالب قائل‌اند و کمتر خود را با ملاک‌های بیرونی از قبیل کسب نمره و امتیازهای اجتماعی مقایسه می‌کنند. به همین دلیل از اضطراب کمتر و خودتنظیمی و انگیزش درونی بالایی برخوردارند. اهداف تسلط که اهداف یادگیری یا اهداف متمرکز بر وظیفه هم نامیده می‌شوند به تسلط در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت و بهبود توانایی افراد اشاره دارند در حالی که در اهداف اجتناب از تسلط افراد بر روی اجتناب از بدفهمی، تسلط نیافتن بر تکلیف و استفاده از معیارهای اشتباه نکردن تمرکز می‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند افرادی که دارای انگیزه پیشرفت بالا هستند تکالیف و موقعیت‌هایی را که بتوانند بر آنها اثر بگذارند و به‌طور موفقیت‌آمیزی به اتمام برسانند را ترجیح می‌دهند اما افرادی که دارای انگیزه پیشرفت پایین هستند به خود مطمئن نیستند و زمینه شکست خود را فراهم می‌کنند. از سویی افراد آینده‌نگر، با اعتمادبه‌نفس، سخت‌کوش و دارای پشتکار پیشرفت‌های بیشتری را در زمینه‌های مختلف کسب می‌کنند، چراکه این افراد اهداف مشخصی دارند و برای رسیدن به آنها تلاش می‌کنند. افراد دارای اهداف عملکرد-اجتناب سعی می‌کنند از شکست خوردن، کودن یا احمق به نظر رسیدن اجتناب کنند. این افراد انگیزه منفی دارند یعنی به‌جای این که سعی کنند از دیگران پیشی بگیرند، صرفاً تلاش می‌کنند از دیگران عقب نیفتند. اهداف اجتنابی رابطه مثبت با استفاده

از راهبردهای سطحی یادگیری، کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و درگیری در تکلیف، درخواست کمک، اضطراب، تعویق، نمرات پایین و به‌طور کلی هیجانات منفی دارد (Kaplan et al., 2002؛ Pintrich, 2000؛ Lee et al., 2010). از طرف دیگر اهداف عملکرد-گرایش به خاطر آن که با ترکیبی از الگوها و پیامدهای مثبت و منفی مرتبط هستند در میان یافته‌های محققان هماهنگی بالایی وجود ندارد، یعنی دانش‌آموزان با اهداف عملکرد-گرایش هم هیجانات مثبتی همچون استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری، خودکارآمدی بالا، نمرات بالا، تلاش بیشتر و افزایش انگیزه درونی و هم هیجانات منفی همچون اضطراب و حسادت را تجربه می‌کنند (ویسانی و همکاران، ۱۳۹۱).

نتایج نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت نیز نشان داد اهداف تکلیف-گرایش نقش واسطه‌ای مثبت و معنی‌داری در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش درونی دارند اما نقش واسطه‌ای معنی‌داری در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش بیرونی نداشتند. همچنین نتایج نشان داد که اهداف تکلیف-گرایش و تکلیف-اجتناب نقش واسطه‌ای معنی‌داری در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش بیرونی ندارند. نتایج دیگر نشان داد اهداف خود-گرایش نقش واسطه‌ای منفی و معنی‌دار در رابطه بین خودکارآمدی و انگیزش درونی و اهداف خود-اجتناب نقش واسطه‌ای منفی و معنی‌دار در رابطه بین خودکارآمدی هم با انگیزش درونی و هم بیرونی دارد. نتایج همچنین نشان داد اهداف دیگری-گرایش و دیگری-اجتناب نقش واسطه‌ای معنی‌داری در رابطه بین خودکارآمدی و هم انگیزش درونی و هم انگیزش بیرونی ندارند. این یافته بیان می‌کند افراد با سطوح بالای خود تعیین‌گری (انگیزش درونی) با انگیزه قوی‌تر و پایداری به درک و فهم عمیق‌تر یادگیری و بهبود توانایی‌هایشان می‌پردازند. این افراد خود را درگیر موقعیت‌های جدید و تکالیف چالش‌انگیز می‌کنند که این موقعیت‌ها مستلزم درگیری شناختی عمیق، تلاش و پایداری بالا، یادگیری معنی‌دار و راهبردهای مؤثر مقابله هستند اما افراد با سطوح پایین خود تعیین‌گری (انگیزش بیرونی) به‌منظور کسب پاداش‌ها و رویدادهای لذت‌بخش بیرونی تلاش می‌کنند این افراد در قبال مسئولیت‌های خود پایداری و تلاش کمتری نشان می‌دهند لذا برای موفقیت به دنبال راهبردهای سطحی یادگیری که تلاش کمتری را می‌طلبد عمل می‌کنند که این باعث یادگیری طوطی‌وار و سطحی می‌شود.

همچنین خودکارآمدی از طریق هدف‌گذاری بر انگیزش تأثیر می‌گذارد، در صورتی که فرد در زمینه‌ای خاص احساس کارآمدی بالا داشته باشد اهداف بالاتر را برای خود تعیین می‌کند، کمتر از شکست می‌ترسد و در صورت ناموفق بودن راهبردهای قدیمی، راهبردهای جدید را می‌یابد؛ اما در صورت پایین بودن احساس کارآمدی فرد یا به‌طور کامل از تکلیف اجتناب می‌ورزد یا در صورت برخورد با مشکلات به‌سرعت صحنه را خالی می‌کند. در واقع زمانی که دانش‌آموزان خود را کارآمد بدانند و تکالیف درسی را در حوزه کنترل خود قرار دهند انگیزش درونی‌شان برای تکالیف تحصیلی افزایش خواهد یافت. انگیزه پیشرفت با نیاز به تسلط بر تکالیف دشوار، بهتر از دیگران عمل کردن و پیروی کردن از معیارهای بالای برتری ارتباط دارد. هنگامی که فرد از شکست نمی‌هراسد (خودتهیجی) و برای رسیدن به هدف برنامه‌ریزی می‌کند، در تنظیم برنامه‌ها توان خود را در نظر می‌گیرد (خودسنجی) و با توجه به مقدمات تنظیم شده قبلی به موفقیت خود امیدوار است (خودباوری) و در نهایت با کنترل گام‌به‌گام رفتار خود در رسیدن به هدف نهاده شده خود را رهبری می‌کند، همواره از انگیزه پیشرفت بالایی نیز برخوردار است.

همچنین نتایج نشان می‌دهد که افراد با باورهای خودکارآمدی بالا، تمایل دارند تا اهداف خود-گرایش و خود-اجتناب را انتخاب نمایند. در اهداف خود-گرایش، فرد به دنبال بهبود شایستگی‌های خود در تکالیف است، آنان به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش‌برانگیز می‌کنند، در واقع آن‌ها برای انجام تکالیف دارای انگیزش درونی هستند و سعی می‌کنند تا تکالیف را بهتر از قبل انجام دهند. در اهداف خود-اجتناب، شایستگی به‌صورت تسلط کامل فرد به تکالیف تعریف می‌شود و تمام تلاش افراد برای دوری گزیدن از خطا و اشتباه نسبت به قبل معطوف است. در مقابل کسانی که باورهای خودکارآمدی پایینی دارند، بیشتر تمایل دارند تا اهداف دیگری-گرایش و دیگری-اجتناب را برگزینند. این امر سبب استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری و کاهش انگیزه درونی برای یادگیری می‌شود. این نتیجه شاید ناشی از ترکیب دو گانه اهداف عملکرد-گرایش از الگوها و پیامدهای مثبت و منفی است که در میان یافته‌های محققان هماهنگی بالایی وجود ندارد یعنی دانش‌آموزان با اهداف عملکرد-گرایش هم هیجانات مثبتی همچون استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری، خودکارآمدی بالا، نمرات بالا، تلاش بیشتر و افزایش انگیزه

درونی و هم هیجان‌ات منفی همچون اضطراب و حسادت را تجربه می‌کنند (Lee et al., 2010؛ Kaplan & Flum, 2010).

مهم‌ترین محدودیت این مطالعه را شاید بتوان نو بودن تحقیق در زمینه‌ی اهداف پیشرفت ۳×۲ بخصوص در زمینه‌ی اهداف خود-گرایش، اهداف خود-اجتناب، اهداف دیگری-گرایش و اهداف دیگری-اجتناب دانست. همچنین پیشنهاد می‌شود چون جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش سازگارترین الگوی رفتارهای مرتبط با پیشرفت را دارد و از طرف دیگر اتخاذ هدف عملکرد-گرایش در بین دانش‌آموزان میزان بالایی دارد، به‌منظور مقابله با اتخاذ هدف مذکور و هدایت دانش‌آموزان در جهت اتخاذ هدف تسلط-گرایش و کاهش رقابت ناسالم، معلمان و والدین باید به‌جای تمرکز بر نمره، بر تلاش دانش‌آموزان تأکید کنند. معلمان باید این باور را در ذهن دانش‌آموزان پیروانند که نمره، ملاک شایستگی نیست و آن‌ها را به یادگیری عمیق مطالب ترغیب نمایند. این کار می‌تواند با بهره‌گیری از روش‌های آموزشی مناسب و تسلط بر موضوعات درسی و ایجاد فرصت‌های یادگیری مناسب و لذت‌بخش کردن یادگیری برای دانش‌آموزان انجام گیرد.

منابع

- احمدی ده قطب‌الدینی، محمد. (۱۳۸۸). بررسی روابط بین هدف‌های تسلط، هدف‌های عملکردی گرایش-اجتناب، راهبردهای یادگیری و توانایی حل مسئله ریاضی دانشجویان. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۰(۳)، ۴۰-۲۱.
- اکبری بلوط بنگان، افضل. (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان، *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۹)، ۸۰۵-۷۹۶.
- برزگر بفرویی، کاظم، برزگر بفرویی، مهدی، و ملایی بهرامی، یعقوب. (۱۳۹۳). نقش جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان یزد، *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۲(۵)، ۴۹-۲۷.
- تنهای رشوانلو، فرهاد، و حجازی، الهه. (۱۳۸۸). ارتباط ادراک از سبک فرزندپروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی، *فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۳۹، ۱-۱۴.

ربانی، زینب، و یوسفی، فریده. (۱۳۹۱). بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه‌ی خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۸۰-۴۹.

سلطانی مجد، سید امیر هوشنگ؛ تقی زاده، محمد احسان، و زارع، حسین. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان، *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۴(۲)، ۴۴-۳۱
شمس، فاطمه، و تابع بردبار، فریبا. (۱۳۹۰). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی، *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱(۳)، ۸۹-۷۷.
قاسم، مرضیه، و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۱). تاب‌آوری روان‌شناختی و انگیزش درونی- بیرونی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، *روان‌شناسی تحولی، روان‌شناسان ایرانی*، ۹(۳۳)، ۷۱-۶۱.

ویسانی، مختار، غلامعلی لواسانی، مسعود، و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدل علی، *مجله روان‌شناسی*، ۱۶(۲)، ۱۴۲-۱۶۰.

References

- Alci, B. (2015). The influence of self-efficacy and motivational factors on academic performance in general chemistry course: A modeling study. *Educational research and reviews*, 10(4), 453-461.
- Asif, M. M. (2011). Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Case of IIUM. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(6), 196-206.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior*. (pp. 120-136). Oxford, UK: Blackwell.
- Bong, M. (2001). Between and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students; self-efficacy, task-value, and achievement goals, *Journal Educational Psychology*, 93(1), 23-34.
- Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010) Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A meta-analysis. *Human Performance*, 23(3), 265-282.
- Cury, F., Da Fonseca, D., Rufo, M., & Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: a test of the trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95(1), 233-244.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.

- Elliot, A. J., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A 3×2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, 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*, 29(4), 462-482.
- Hunsu, N., Oje, A. V, Jackson, A. & Olaogun, P. O (2021) Examining Approach and Avoidance Valences of the 3 X 2 Achievement Goal Types on an Engineering Student Sample: A Validity Approach. *Front. Frontier in psychology*. 12, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.628004
- Kandemir, M. (2014). Predictors of Approach/Avoidance Achievement Goals: Personality Traits, Self-Esteem and Academic Self-Efficacy, *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 91-102.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50-67.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British journal of educational psychology*, 72(2), 191-211.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. Y. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An instinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279.
- Mascret, N., Elliot, A, & Cury,. F. (2017). Extending the 3 x 2 achievement goal model to the sport domain: The 3 x 2 Achievement Goal Questionnaire for Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 17, 7-14. ff10.1016/j.psychsport.2014.11.001ff. fihal-01649327f
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Río, J., Saborit, J. A. P., & Méndez-Alonso, D. (2017). 3x2 Classroom goal structures, motivational regulations, self-concept, and affectivity in secondary school. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, e40, 1–12
- Niemivirta, M. (2004). Habits of mind and academic endeavors, The Correlates and Consequences of Achievement Goal Orientations. Retrieved on January 18, 2009 from <https://oa.doria.fi/dspace/bitstream/10024/3668/1/habitsof.pdf>.
- O'Brien, K. E. (2004). *Self-Determination Theory and locus of control as antecedents of voluntary workplace behaviors*. Department of Psychology College of Arts and Sciences University of South Florida,
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104.
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326-344
- Skaalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–81.
- Sideridis, G. D. (2005). Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 308–328

- Su, X., McBride, R. E., & Xiang, P. (2015). College Students' Achievement Goal Orientation and Motivational Regulations in Physical Activity Classes: A Test of Gender Invariance, *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 2-17.
- Tsai, H. J. (2015). *Exploring college students' motivational beliefs in ability-grouped English classes in Taiwan*, Durham theses, Durham University.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42 (5), 1195-1229
- Yang, Y., Taylor, J., & Cao, L. (2016). The 3 x 2 Achievement Goal Model in Predicting Online Student Test Anxiety and Help-Seeking. *International Journal of E-learning and distance education*, 32(5), 1-16.
- Was, C. (2006). Academic achievement goal orientation: Taking another look. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(3), 529-55
- Wang, C. K., Biddle, J., Stuart, J. H., & Elliot, Andrew, G. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and exercise*, 8, 147-168
- Wigfield, A. (1994). Expectancy value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.

