

بررسی ساختار عاملی جهت‌گیری‌های هدفی پیشرفت دانشجویان با تأکید بر جهت‌گیری دینی

حسین کارشکی *

چکیده

هدف این پژوهش رواسازی مقیاس جهت‌گیری‌های هدفی پیشرفت دانشجویان با تأکید بر جهت‌گیری‌های دینی است. جامعه پژوهشی شامل دانشجویان کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد است. نمونه شامل ۳۳۵ دانشجوی کارشناسی از رشته‌های مختلف بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری سهمیه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران و خرده مقیاس جهت‌گیری هدفی دینی محقق ساخته استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها، از ضریب آلفای کرانباخ، تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. همسانی درونی مقیاس کلی اهداف پیشرفت و خرده آزمون‌های تبحری، عملکردی رویکردی، عملکردی اجتنابی و دینی با استفاده از آلفای کرانباخ به ترتیب (۰/۸۹، ۰/۸۹، ۰/۸۲، ۰/۷۹ و ۰/۹۲) محاسبه شد. ساختار عاملی مؤلفه‌های اهداف پیشرفت در نمونه انتخابی به روش تحلیل عاملی تأیید شد. در مجموع چهار عامل اهداف پیشرفت، ۶۲/۰۵ درصد واریانس اهداف پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تبیین کردند. همچنین نتایج نشان داد که میزان جهت‌گیری عملکردی- رویکردی و عملکردی- اجتنابی و نیز جهت‌گیری دینی دانشجویان دختر بالاتر از هم‌تایان پسر آنهاست.

واژگان کلیدی: رواسازی، اهداف پیشرفت، تبحری، عملکردی و جهت‌گیری دینی.

مقدمه

شناخت‌ها و باورهای انگیزشی و به خصوص اهداف پیشرفت^۱، نقش مهمی در عملکرد تحصیلی و فرایندهای مرتبط به پیشرفت دارند (موریاما^۲ و الیوت^۳، ۲۰۰۹؛ ایمز^۴، ۱۹۹۲؛ دوک^۵، ۲۰۰۰؛ نیکولز^۶، ۱۹۸۴). اهمیت این موضوع به دلیل نقش مهم فرایندهای روان‌شناختی در فراخوانی الگوهای متفاوت شناخت و انگیزش است. به همین دلیل، از زمان‌های گذشته، اهداف و جهت‌گیری‌های هدفی یادگیرندگان مورد توجه محققان، اساتید و معلمان بوده است. طبق نظریه جهت‌گیری هدفی^۷، انگیزش و رفتارهای مرتبط با پیشرفت دانش‌آموزان را می‌توان، با توجه به استدلال‌ها و هدف‌های آنها موقع درس خواندن، مورد بررسی قرارداد. اهداف پیشرفت، شامل تصورات شناختی^۸ از چیزهایی است که ما دوست داریم، انجام شود. اهداف پیشرفت، روش مواجهه فراگیران با تکالیف کلاسی‌شان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بعضی از هدف‌ها با انگیزش و عملکرد بهینه ارتباط مثبت بیشتری دارند و بعضی دیگر با آنها رابطه منفی دارند. براین اساس نظریه‌های مختلف انگیزشی، اهداف پیشرفت متفاوتی را مقابل یا کنار هم قرار داده‌اند. بعضی از محققان، بین دو نوع هدف پیشرفت، عملکردی^۹ و تبحری^{۱۰} تمایز قائل شدند (ایمز^{۱۱} و آرچر^{۱۲}، ۱۹۸۸؛ پینتریچ^{۱۳} و شانک^{۱۴}، ۱۹۹۶) و برخی دیگر این تمایزها را با عنوان هدف‌های رویکردی^{۱۵} و اجتنابی^{۱۶} در نظر گرفته‌اند. برخی هم هر دو تمایز را با هم ادغام و مورد توجه قرار داده‌اند. مطابق نظریه‌های اولیه جهت‌گیری هدفی، دو دسته هدف مقابل هم وجود دارد که برای فهم الگوهای رفتاری سازگارانه و ناسازگارانه مفید هستند: هدف‌های

1. Achievement goals
2. Murayama
3. Elliot
4. Ames
5. Dweck
6. Nicholls
7. Goal orientations
8. Cognitive representation
9. Performance goals
10. Mastery or task goals
11. Ames
12. Archer
13. Pintrich
14. Schunk
15. Approach goal
16. Avoiding goal

عملکردی و اهداف تبحری (یا تکلیف درگیر). افراد با هدف‌های عملکردی، دوست دارند توانایی‌شان را به دیگران نشان دهند و بر این تأکید دارند که توانا به نظر رسند (یا اینکه از ناتوان به نظر رسیدن اجتناب می‌کنند). در برابر افراد دارای اهداف تبحری یا یادگیری، سعی دارند توانایی‌شان را ارتقا دهند و تأکید آنها بر درک، بینش و مهارت است (الیوت و دووک، ۱۹۸۸؛ دووک، ۲۰۰۰ و دوک^۱ و لگات^۲، ۱۹۸۸). آنها اعتقاد دارند که این هدف‌ها، الگوهای متمایزی از شناخت، عاطفه و رفتار را در موقعیت‌های پیشرفت نشان می‌دهند. طبق این نظریه (الیوت و دووک، ۱۹۸۸)، در پیگیری هدف‌های تبحری، افراد بر یادگیری و مهارت‌یابی متمرکز می‌شوند، زیرا آنها می‌خواهند لیاقت خود را توسعه و بهبود دهند. در نتیجه، این افراد به دنبال تکالیف چالش‌انگیز و پشتکار بیشتر در مواجهه با مشکلات هستند. لذا به نظر می‌رسد که جهت‌گیری هدفی تبحری، سازگارانه‌تر باشد. افراد با هدف‌های عملکردی به این فکر می‌کنند که چگونه عملکردشان با دیگران مقایسه می‌شود و همیشه به فکر ارائه توانایی خود به دیگران هستند. در نتیجه احتمال دارد که آنها از چالش اجتناب کنند.

بعد از تفکیک هدف‌ها به تبحری و عملکردی، یکی از مهم‌ترین تمایزهای بین هدف‌ها، که در ادبیات پژوهشی به چشم می‌خورد، تمایز آنها، به هدف‌های رویکردی و اجتنابی است. در حیطه روان‌شناسی تمایز اجتنابی - رویکردی از همان ابتدا مطرح بود. به طوری که، ویلیام جیمز (۱۸۹۰، به نقل از الیوت^۳، گابل^۴ و میز^۵، ۲۰۰۶) لذت لذت و درد را به عنوان سرچشمه‌های عمل معرفی کرد. بر مبنای تمایز رویکردی - اجتنابی، الگوهای مختلفی از انگیزش ارائه شده است. یکی از مهم‌ترین الگوهای مربوط، الگوی سلسله مراتبی^۶ (الیوت، ۱۹۹۷؛ الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ الیوت، گابل، و میز، ۲۰۰۶؛ الیوت و تراش، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۲) است. محور فرضی الگوی سلسله مراتبی، این است که جهت‌گیری اجتنابی - رویکردی، پایه و مبنای انگیزش است. افراد به طور مثبت برانگیخته می‌شوند که بهتر از دیگران عمل می‌کنند یا توانایی‌شان را نشان دهند و به طور منفی برانگیخته می‌شوند تا از شکست اجتناب کنند. هدف‌های رویکردی عملکردی با توانایی نسبی یکی است، یعنی افراد خود را نسبت به دیگران مقایسه

1. Dweck
2. Leggett
3. Elliot
4. Gable
5. Mapes
6. Hierarchical model

می‌کنند. ولی هدف‌های اجتنابی عملکردی همان هدف‌های بیرونی هستند که فرد برای اجتناب از ضعیف به نظر رسیدن نسبت به دیگران دست به فعالیت می‌زند. بر این مبنای نظری (به خصوص کارهای متفاوت الیوت و همکارانش (۱۹۹۷) و (۲۰۰۶) و دووک (۲۰۰۰) و دووک و لگات، (۱۹۸۸) می‌توان گفت، جهت‌گیری‌های هدفی در دو پیوستار قرار می‌گیرند. در نظریه‌های جدید این دو پیوستار با همدیگر ترکیب شده‌اند و به شکل تقاطع بین تفکیک بُعد رویکردی-اجتنابی و تفکیک بُعد تبحری - عملکردی در آمده‌اند. گرچه در نظریه‌های قدیمی‌تر، بر غلبه یک جهت‌گیری یا هدف تأکید داشتند، اما تناقض در پیامدهای مربوط به رابطه بین اهداف عملکردی و عملکردهای سازگاران، منجر به توجه به تفکیک این هدف‌های رویکردی و اجتنابی و در نهایت پذیرش هدف‌های چندگانه شد (الیوت، ۱۹۹۷). چنانکه نظریه‌های جدید، هدف‌های چندگانه را با ترکیب چند هدف مختلف مورد تأکید قرار می‌دهند (الیوت، ۱۹۹۷؛ الیوت و همکاران، ۲۰۰۶). در دهه ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۰، الیوت و همکارانش مجموعه‌ای از مدل‌های هدف‌های پیشرفت را پیشنهاد دادند. آنها مدل دو بعدی هدف‌های تبحری و عملکردی را با تفکیک بعد عملکردی به دو بُعد هدف‌های اجتنابی و رویکردی گسترش دادند و آن را مدل هدف‌های پیشرفت سه عاملی نامیدند (الیوت^۱، مارایاما^۲ و پکران^۳، ۲۰۱۱). در این مدل، رویکردی بودن به معنای گرایش فرد نسبت به موفقیت و اجتنابی بودن به معنی دوری کردن از شکست است.

یکی از رایج‌ترین الگوهای هدف‌های پیشرفت، ساختار سه عاملی مدنظر میدگلی^۴، کاپلان^۵، میدلتون^۶، مایر^۷، آردان^۸، آندرمین^۹، آندرمین و روزر^{۱۰} (۱۹۹۸) است. متأثر از این الگو ابزارهای مختلفی برای سنجش هدف‌های پیشرفت تهیه شده است. یکی از مهم‌ترین این ابزارها مقیاس جهت‌گیری هدفی الیوت^{۱۱} و چرچ^{۱۲} (۲۰۰۱) و مقیاس

-
1. Elliot
 2. Murayama
 3. Pekrun
 4. Midgley
 5. Kaplan
 6. Middleton
 7. Maehr
 8. Urdan
 9. Anderman
 10. Roeser
 11. Elliot
 12. Church

جهت‌گیری هدفی میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) است. این پرسشنامه را گروهی از محققان برجسته دانشگاه میشیگان طراحان و به کار برده‌اند. جامعه مورد مطالعه شامل دانش‌آموزان پایه‌های مختلف مدارس ابتدایی و دبیرستان آمریکا بوده است. در مجموع در این تحقیقات شاخص‌های روان‌سنجی ابزار، رضایت‌بخش بوده است. میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) گزارش می‌کنند. که آلفای کرانباخ مقیاس جهت‌گیری تکلیف در همه نمونه‌ها بالاتر از (۰/۷۰) و اغلب بالاتر از (۰/۸۰) بوده است. روایی سازه نیز در تحقیقات مزبور مورد تأیید قرار گرفته بود.

در داخل ایران نیز پرسشنامه جهت‌گیری‌های هدفی در گروه‌های مختلف سنی به خصوص دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گرفته و روایی سازه و همسانی درونی آن تأیید شده است (کارشکی، ۱۳۸۷؛ لواسانی، حجازی و خضری آذر، ۱۳۹۱).

با بررسی عمیق‌تر نظریه‌های جهت‌گیری هدفی و به خصوص نظریه‌های شناختی اجتماعی انگیزش (پینترچ، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۴) می‌توان گفت، از مهم‌ترین ویژگی‌های نظریه‌های انگیزشی جدید، تأکید بر بافت، موقعیت و باورهای مرتبط با آن است. لذا ویژگی‌هایی بافتی همچون جو اجتماعی و دینی می‌تواند جهت‌گیری‌های افراد را تحت تأثیر قرار دهد. جهت‌گیری مذهبی مرکب از دو کلمه جهت‌گیری و مذهب است. جهت‌گیری رویکرد کلی شخص، مرام، مسلک یا دیدگاه فرد است و اخلاق و رفتار مذهبی شامل اعتقاد به موجودی متعالی با قدرت روحانی که معیارهای اخلاقی را تعیین می‌نماید (کرسینی، ۱۹۹۹، به نقل از آذربایجانی، ۱۳۸۲: ۲۵-۲۶). بر این مبنا آذربایجانی (۱۳۸۲: ۲۶) معتقد است جهت‌گیری مذهبی، که می‌توان آن را معادل دین‌ورزی و دین‌داری دانست، شامل رویکرد کلی شخص از مذهب اتخاذ شده است. دین از کهن‌ترین و اثرگذارترین نهادهای اجتماعی بشر بوده است. تحقیقات و پژوهش‌های متعددی، اهمیت جهت‌گیری‌های دینی و مذهبی را در موقعیت‌های روانی، شغلی و تحصیلی نشان داده‌اند (هاشمی و جوکار، ۱۳۸۹؛ مختاری، ۱۳۷۹ و جعفری، ۱۳۸۸). در تحقیقات متعددی پیامدهای باورهای مذهبی و جهت‌گیری‌های مربوط بیان شده است. رابطه باور و رفتار مذهبی و قدرت مبارزه با سرطان (اکلین و همکاران، ۱۹۸۳، به نقل از آذربایجانی، ۱۳۸۲: ۲۱)، نقش دین در مقاله با استرس (پارگامنت، همان) و تأثیر مذهب بر سازگاری و بهداشت روانی (برگین و دیگران، منبع قبلی)، نمونه‌ای از این تحقیقات است. در مورد هدف‌های پیشرفت دین اسلام بحث مستقلی وجود ندارد، اما می‌توان از متون دینی و قرآنی جهت‌گیری‌های کلی

پیشرفت را استخراج کرد و سپس به موقعیت‌های تربیتی و یادگیری تعمیم داد. در متون خاصی هم به این اهداف تربیتی اشاره شده است. برای مثال صدر به نقل از اعرافی و همکاران (۱۳۷۶: ۱) مجموعه تعالیم اسلام را در چهار محور روابط انسان با خدا، خود، دیگران و طبیعت دسته‌بندی می‌کند و از این راه، چهار دسته هدف تربیتی را استخراج می‌کند که می‌تواند هدف پیشرفت تحصیلی محسوب گردد. وقتی صحبت از جهت‌گیری‌های هدفی در موقعیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان به خصوص جامعه مذهبی است، اهمیت جهت‌گیری دینی پیشرفت برجسته است. بر این اساس، نقدی که بر ساختار نظری این مقیاس میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) یا سایر مقیاس‌های تهیه شده در این زمینه وارد است، این است که جهت‌گیری دینی در ساختار عاملی مدنظر آنها واقع نشده است و در همه مقیاس‌های ذکر شده، این بُعد وجود ندارد. از تعالیم دینی چهار محور روابط انسان با خدا، خود، دیگران و طبیعت به عنوان هدف تربیتی و پیشرفت قابل استخراج است، ولی محور اول در تحقیقات خارجی مورد غفلت واقع شده است. سایر محورها نه کامل، اما از نظر عنوان و تا حدودی از جهت نشانگرها، با جهت‌گیری هدفی عملکردی رویکردی، عملکردی اجتنابی و تبحری همپوشی دارد. از این جهت، شایسته است عامل جهت‌گیری دینی پیشرفت، به طور همه جانبه و با تأکید بر ابعاد که مورد غفلت، قرار گرفته است، توجه شود. جهت‌گیری دینی می‌تواند به عنوان جهت‌گیری کلی‌تری که سایر جهت‌گیری‌ها متأثر از آن است، تصور گردد و یا می‌تواند به عنوان جهت‌گیری موازی جهت‌گیری‌های معمول قرار گیرد. در این پژوهش، جهت‌گیری هدفی به عنوان جهت‌گیری در کنار سایر جهت‌گیری‌ها تصور می‌شود. علیرغم اهمیت جهت‌گیری‌های دینی در عملکردها و فرایندهای روانی همچون اهداف پیشرفت، این جهت‌گیری هدفی در تحقیقات گذشته مورد بررسی و آزمون قرار نگرفته است. بر اساس این چارچوب مفهومی، نیاز به ساخت و اعتباریابی مقیاسی، برای سنجش اهداف پیشرفت یا جهت‌گیری‌های هدفی، مبتنی بر چهار جهت‌گیری پیشرفت ضروری است. این سؤال قابل طرح است که آیا ساختار چهار عاملی اهداف پیشرفت در دانشجویان ایرانی تأیید می‌شود؟ و آیا مقیاس اهداف پیشرفت دانشجویان از همسانی درونی و در نتیجه پایایی کافی در کل مقیاس و خرده مقیاس‌های آن برخوردار است؟ وضعیت دانشجویان دختر و پسر در این جهت‌گیری‌ها چگونه است؟ و کدام یک از این جهت‌گیری‌ها واریانس بیشتری را تبیین می‌کند؟

روش

روش تحقیق از نوع تحقیقات توصیفی با هدف رواسازی آزمون است. برای احراز روایی نیز از تحلیل عاملی تأییدی و روایی محتوایی استفاده شد. لذا در زمره تحقیقات همبستگی نیز قرار می‌گیرد.

جامعه و نمونه: جامعه پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی دانشگاه‌های پزشکی و فردوسی مشهد است. از جامعه یاد شده نمونه‌ای به حجم ۳۳۵ نفر انتخاب شد. برای تحقیقات آزمون‌سازی از نوع تحلیل عاملی، برای دستیابی به ساختار عاملی معتبر، لازم است. حجم نمونه حداقل ۲۰۰ نفر باشد (گیلفورد، به نقل از کلاین، ۱۳۸۱: ۹۸). لوهلین نیز معتقد است در مدل‌های تحلیل عاملی با دو یا چهار عامل، باید حداقل ۱۰۰ یا بهتر از آن، ۲۰۰ مورد انتخاب شود (هومن، ۱۳۸۴: ۲۲). این حجم نه مقدار عالی، بلکه مقدار خوبی است و ملاک حداقل را داراست. روش انتخاب نمونه، نمونه‌گیری غیراحتمالاتی سهمیه‌ای بود که سعی شد سهم دانشجویان دختر و پسر در جامعه مورد توجه قرار گیرد. ۲۲۲ شرکت‌کننده خانم و ۱۰۲ نفر آقا بودند. ۹۱ نفر دانشجوی پزشکی بودند و بقیه از رشته‌های مختلف دانشگاه فردوسی مشهد بودند. دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۸ تا ۴۱ سال و اکثریت آنها بین ۱۸ تا ۲۳ سال سن داشتند. ۲۵۰ نفر آنها (۷۵٪) شهری و ۵۴ نفر (۱۶٪) هم روستایی بودند، برخی محل سکونت خود را اعلام نکردند.

ابزارها: برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه جهت‌گیری هدفی میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) و نیز خرده‌مقیاس جهت‌گیری هدفی دینی محقق ساخته، استفاده شد. پرسشنامه جهت‌گیری هدفی میدگلی و همکاران، شامل ۱۸ سؤال است که سه جهت‌گیری تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی را اندازه‌گیری می‌کند. شش گویه از این پرسشنامه مربوط به اهداف تبحری است. به عنوان مثال: «من به کارهای مدرسه‌ای علاقه‌مندم که از آنها چیزی یاد بگیرم، حتی اگر اشتباهاتی در آنها داشته باشم». شش گویه مربوط به اهداف عملکردی رویکردی است؛ به عنوان مثال: «این نکته برایم مهم است که دانش‌آموزان دیگر کلاس فکر کنند که من کارم را خوب انجام می‌دهم»، شش گویه پایانی به اهداف عملکردی اجتنابی مربوط می‌شود. به عنوان مثال: «دلیل مهم برای اینکه کار کلاسی‌ام را انجام می‌دهم، این است که شرم‌نده و خجالت زده نشوم». در پرسشنامه از طیف هفت درجه‌ای لیکرت استفاده شد. که از کاملاً درست تا کاملاً نادرست درجه‌بندی شده بود. نمره هفت برای کاملاً درست و

نمره یک کاملاً نادرست لحاظ شد. میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)، این مقیاس را در مطالعات طولی به طور هم‌زمان با هفت نمونه از دانش‌آموزان ابتدایی تا دبیرستانی در میشیگان اجرا کردند و پایایی خرده‌آزمون‌های پرسشنامه مزبور بین (۰/۷۰) تا (۰/۸۴) گزارش شده است. این پرسشنامه توسط کارشکی (۱۳۸۷) ترجمه و انطباق یابی شده و در جامعه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر تهران، در رشته‌های نظری، رواسازی، و پایایی آن احراز شده است. همسانی درونی کلی و خرده‌آزمون‌های تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی پرسشنامه مزبور در اجرای نهایی به ترتیب (۰/۸۷)، (۰/۸۷)، (۰/۸۴) و (۰/۷۶) به دست آمد (کارشکی، ۱۳۸۷). روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی احراز شد (۰/۰۵ = GFI ، $RMSEA = ۰/۰۹۴$ ، $p = ۰/۰۰۱$ ، $df = ۱۱۵$ ، $\chi^2 = ۳۶۶/۸۲$). همسانی درونی، ساختار عاملی و روایی محتوایی پرسشنامه اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران در تحقیق دیگری با دانشجویان دانشگاه هم مورد تأیید قرار گرفت (تجری، کارشکی و عبدخدائی، ۱۳۹۰).

خرده مقیاس جهت‌گیری دینی پیشرفت: با توجه به اهمیت جهت‌گیری دینی در امور تحصیلی، شغلی و پژوهشی، ۷ گویه برای اندازه‌گیری جهت‌گیری دینی مبتنی بر متون اسلامی و موازی با سه جهت‌گیری دیگر طراحی و به پرسشنامه میدگلی و همکاران اضافه شد. در طراحی سؤالات جهت‌گیری دینی پیشرفت، سعی شد از قالب ظاهری الگوی کلی سؤالات سه جهت‌گیری دیگر استفاده شود. اما محتوای سؤالات مبتنی بر مبانی دینی و مذهبی است که جهت‌گیری‌های کلی کلیه امور دینداران را مشخص می‌کنند. در مبانی دینی مستقیماً به جهت‌گیری پیشرفت تحصیلی اشاره نشده است، اما متون دینی زیاد وجود دارد که جهت‌گیری کلی زندگی انسان و یا جهت‌گیری کلی پیشرفت را مشخص می‌کنند. در قسمت پیشینه برخی از این جهت‌گیری‌ها مطرح شده است. در اجرای نهایی سؤال ۱۹ حذف گردید و فقط ۶ سؤال، در این مقیاس و در مجموع ۲۴ سؤال در چهار خرده مقیاس اهداف پیشرفت باقی ماند. ۶ سؤال نخست جهت‌گیری تبحری، ۶ سؤال دوم جهت‌گیری عملکردی رویکردی، ۶ سؤال سوم جهت‌گیری عملکردی اجتنابی و ۷ سؤال آخر جهت‌گیری دینی را می‌سنجد (جدول ۲ و پیوست ۱). برای احراز روایی محتوایی، خرده مقیاس جهت‌گیری دینی در اختیار ۵ نفر از متخصصان روان‌شناسی و دینی قرار گرفت و با توجه به هدف ساخت مقیاس نظرات آنها مورد توجه قرار گرفت و روایی محتوایی

توسط متخصصان تأیید شد. برای تعیین روایی، پرسشنامه در اختیار ۵ نفر از متخصصان قرار گرفت و از آنان خواسته شد که درباره هر یک از ۷ گویه آزمون، یکی از گزینه‌های (ضروری است، مفید اما ضروری نیست و ضرورتی ندارد) انتخاب کنند. بر اساس پاسخ‌های متخصصان (ضروری است) $E=$ و تعداد کل آنها (N) ، CVR هر ۷ سؤال، به شرح فرمول زیر محاسبه شد:

$$CVR = \frac{[E - (N/2)]}{(N/2)} = \frac{5 - (5/2)}{(5/2)} = 1/0.0$$

با توجه به جدول‌های لاوشی در مورد حداقل نسبت روایی قابل قبول برای ۵ داور (۰/۹۹)، در مورد ضرورت وجود هر یک از ۷ گویه برای سنجش جهت‌گیری دینی، متخصصان وجود هر ۷ گویه را برای اندازه‌گیری جهت‌گیری هدفی دینی ضروری تشخیص دادند. بنابراین نسبت روایی محتوایی (CVR) هر ۷ سؤال، کامل و رضایت‌بخش بود.

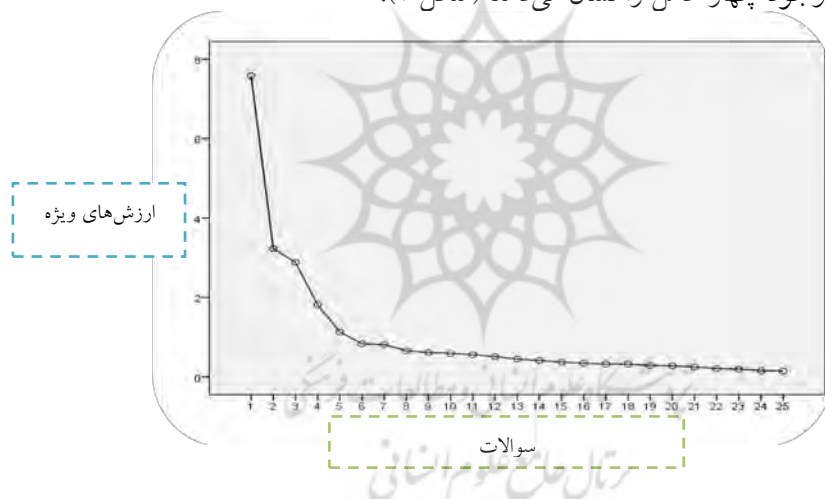
روش کار: پس از طراحی ۷ سؤال جهت‌گیری دینی پیشرفت و تأیید روایی محتوایی، پرسشنامه ۲۵ سئوالی به روش فردی با شرکت‌کنندگان اجرا شد. آزمودنی‌ها محدودیت زمانی نداشتند، اما معمولاً تا ۱۵ دقیقه به سئوالات پاسخ می‌دادند. رضایت آزمودنی‌ها برای همکاری در پژوهش جلب و هدف پژوهش نیز برای آنها توضیح داده می‌شد.

داده‌ها و شیوه تحلیل داده‌ها: برای احراز روایی پرسشنامه از روش روایی سازه و روایی محتوایی استفاده شد. برای احراز روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی و همچنین برای احراز پایایی از روش همسانی درونی استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی، تحلیل عاملی تأییدی، تحلیل واریانس چندمتغیری و آلفای کرانباخ صورت گرفت. برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS21 و LISREL8.53 استفاده شد.

یافته‌ها

گزارش یافته‌های پژوهش در قالب تحلیل توصیفی داده‌ها، تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی و نیز شاخص‌های پایایی بر اساس آلفای کرانباخ برای دانشجویان دانشگاه ارائه می‌شود.

تحلیل مؤلفه‌های اصلی: برای احراز روایی آزمون از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. نتایج اجرای تحلیل مؤلفه‌های اصلی نشان داد که مقدار شاخص (KMO) برابر (۰/۸۸) بود که مناسب و حاکی از کفایت نمونه‌برداری است. شاخص آزمون کرویت بارتلت نیز معنادار بود ($p < ۰/۰۰۱$ ، $df = ۳۰۰$ ، $\chi^2 = ۴۱۶۵/۱۴$). این یافته‌ها، نشان‌دهنده این است که همبستگی بین مواد آزمون در جامعه برابر صفر نیست. دترمینان ماتریس نیز عددی غیرصفر بود. در مجموع با توجه به شاخص‌های به دست آمده، می‌توان بر کفایت داده‌ها برای محاسبه تحلیل عاملی اعتماد کرد. برای تعیین تعداد عامل تشکیل‌دهنده مقیاس، از روش ارزش ویژه و نمودار اسکری استفاده شد. ارزش‌های ویژه نشان داد که چهار ارزش ویژه بالاتر از یک وجود دارد (جدول ۱). همچنین نمودار اسکری یا صخره‌ای نیز وجود چهار عامل را نشان می‌دهد (شکل ۱).



شکل (۱) نمودار اسکری یا صخره‌ای عوامل تشکیل‌دهنده جهت‌گیری‌های هدفی

براساس نتایج بالا می‌توان گفت این ۲۵ گویه، در چهار عامل قابل طبقه‌بندی هستند و با هم، چهار عامل را می‌سازند. ماتریس چرخش نیافته نیز وجود چهار عامل را نشان می‌دهد.

جدول (۱) درصد واریانس تبیین شده عامل ها و مقادیر ارزش ویژه اهداف پیشرفت پس از چرخش واریماکس

ارزش های ویژه			عاملها
درصد واریانس تراکمی	درصد واریانس	ارزش ویژه	
۱۸/۸۷	۱۸/۸۷	۷/۵۸	عامل ۱
۳۵/۰۶	۱۶/۱۹	۳/۲۳	عامل ۲
۵۰/۳۹	۱۵/۳۳	۲/۸۸	عامل ۳
۶۲/۰۵	۱۱/۶۶	۱/۸۱	عامل ۴

جدول (۲) ماتریس بارهای عاملی حاصل از تحلیل عاملی پس از چرخش واریماکس

آیتمها	عامل ۱: دینی	عامل ۲: تبحری	عامل ۳: رویکردی	عامل ۴: اجتنابی
۱		۰/۷۷		
۲		۰/۸۴		
۳		۰/۷۹		
۴		۰/۷۷		
۵		۰/۸۳		
۶		۰/۶۱		
۷			۰/۷۶	
۸			۰/۷۴	
۹			۰/۷۹	
۱۰			۰/۵۰	
۱۱			۰/۷۵	
۱۲			۰/۷۴	
۱۳				۰/۴۲
۱۴				۰/۶۷
۱۵				۰/۷۸
۱۶				۰/۸۲
۱۷				۰/۶۴
۱۸				۰/۶۴
۱۹	۰/۴۲			
۲۰	۰/۸۱			
۲۱	۰/۸۵			
۲۲	۰/۸۵			
۲۳	۰/۸۴			
۲۴	۰/۸۸			
۲۵	۰/۸۵			

در مجموع می‌توان گفت ۶۲/۰۵ درصد واریانس جهت‌گیری‌های هدفی با چهار عامل پیشنهادی تبیین می‌شود؛ که ۱۸/۸۷ درصد آن را عامل اول یعنی جهت‌گیری دینی، ۱۶/۱۹ درصد را عامل دوم یعنی جهت‌گیری تبحری، ۱۵/۳۳ درصد را عامل سوم یعنی جهت‌گیری رویکردی و ۱۱/۶۶ درصد را جهت‌گیری اجتنابی تبیین می‌کند. جدول (۲) ماتریس رابطه گویه‌ها و عامل‌ها یا بارهای عاملی را پس از چرخش واریامکس نشان می‌دهد. بارهای عاملی بالای ۰/۴۰ است و اکثریت آنها بالای ۰/۵۰ است. سؤال ۱۹ به علت اشتراک واریانس پایین حذف شده است.

تحلیل عاملی تأییدی: نتایج بررسی ساختار عاملی اکتشافی نشان داد که الگوی نظری پیشنهادی با داده‌های مربوط به جهت‌گیری‌های هدفی دانشجویان دانشگاه تناسب دارد. به منظور آزمون الگوی نظری پیشنهادی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تحلیل عاملی تأییدی شاخص‌های کلی برازش و امکان همبسته کردن خطاها و متغیرهای مشاهده شده را به ما می‌دهد. شاخص‌های کلی آزمون نیکویی برازش تحلیل عاملی تأییدی، حاکی از برازش کلی الگوی پیشنهادی با داده‌ها است ($\chi^2=236$, $df=18$, $CFI=0.96$, $NFI=0.95$, $NNFI=0.94$, $R^2=0.77$). بنابراین داده‌های نمونه، به خوبی الگوی کلی پیشنهادی را تأیید کرد و ساختار عاملی پیشنهادی تأیید شد.

همسانی درونی آزمون: نتایج اجرای آزمون آلفای کرانباخ مقیاس کلی اهداف پیشرفت و سه خرده آزمون جهت‌گیری‌های هدفی تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی و دینی در اجرای نهایی به ترتیب (۰/۸۹)، (۰/۸۹)، (۰/۸۲)، (۰/۷۹) و (۰/۹۳) به دست آمد که حاکی از همسانی درونی خرده آزمون‌هاست. همسانی درونی کل و خرده مقیاس جهت‌گیری دینی بر اساس حذف سؤال ۱۹، محاسبه شده است. بر اساس نتایج تحلیل عاملی و تحلیل آیت‌م، این سؤال شاخص‌های عددی ضعیفی داشت و اشتراک واریانس آن پایین بود.

مقایسه‌های بین گروهی شرکت‌کنندگان دو جنس در اهداف پیشرفت: جدول (۳) میانگین و انحراف معیار جهت‌گیری‌های هدفی شرکت‌کنندگان را به تفکیک جنسیت شرکت‌کنندگان نشان می‌دهد. مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد که در همه خرده مقیاس‌ها، میانگین دختران بالاتر از پسران است.

جدول (۳) میانگین و انحراف معیار جهت‌گیری‌های هدفی شرکت‌کنندگان

متغیر وابسته (مؤلفه‌ها)	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
جهت‌گیری تبحری	دختر	۲۲۲	۲۹/۱۸	۷/۰۹
	پسر	۱۰۲	۲۸/۳۸	۷/۸۶
	کل	۳۲۴	۲۸/۹۳	۷/۳۴
جهت‌گیری رویکردی	دختر	۲۲۲	۳۱/۶۷	۷/۴۸
	پسر	۱۰۲	۲۸/۷۲	۸/۵۲
	کل	۳۲۴	۳۰/۷۴	۷/۹۳
جهت‌گیری اجتنابی	دختر	۲۲۲	۲۵/۸۹	۶/۹۳
	پسر	۱۰۲	۲۴/۰۰	۸/۳۴
	کل	۳۲۴	۲۵/۲۹	۷/۴۴
جهت‌گیری دینی	دختر	۲۲۲	۲۹/۷۱	۹/۰۸
	پسر	۱۰۲	۲۶/۰۴	۹/۰۰
	کل	۳۲۴	۲۸/۵۵	۹/۲۰

برای مقایسه جنسیتی جهت‌گیری‌های از تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل واریانس چندمتغیری، پیش‌فرض‌های آن بر اساس آزمون باکس برای همگنی ماتریس کوواریانس احراز شد ($F(2, 1895) = 2/57$). نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نشان داد که دو گروه با همدیگر تفاوت معناداری دارند ($F(4, 319) = 4/45$, Pillai's Trace = $0/053$, $p = 0/002$). نتایج تفکیکی خرده مؤلفه‌ها نشان داد که میانگین شرکت‌کنندگان دو جنس در مؤلفه تبحری ($F = 0/83$, $p = 0/362$) با هم تفاوت معناداری ندارند؛ اما در مؤلفه‌های رویکردی ($F = 9/89$, $p = 0/002$)، اجتنابی ($F = 4/52$, $p = 0/033$) و جهت‌گیری دینی ($F = 11/42$, $p = 0/001$) با هم تفاوت معناداری دارند. لذا می‌توان گفت نمره جهت‌گیری عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی و نیز نمره جهت‌گیری دینی دانشجویان دختر بالاتر از پسران است و در این سه بعد دختران هدفمندتر هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی ساختار عاملی جهت‌گیری‌های هدفی مبتنی بر بسط مبانی نظری جهت‌گیری‌های هدفی دووک (۲۰۰۰) و دووک و لگات (۱۹۸۸) بود. این ساختار نظری با تحلیل عاملی تأیید شد. شاخص‌های پایایی براساس آلفای کرانباخ در دانشجویان رضایت بخش بود. این یافته همخوان پژوهش دیگری است که

توسط میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) نقل شده بود و در آن شاخص‌های پایایی دانش‌آموزان متوسطه و ابتدایی به دست آمده بود. یافته‌های ما همسو با نتایج مطالعه گزارش شده توسط میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) است که آلفای کرانباخ مقیاس جهت‌گیری تکلیف در همه نمونه‌ها بالاتر از (۰/۷۰) و اغلب بالاتر از (۰/۸۰) بوده است. در پژوهش‌های یاد شده مقادیر (آلفاهای) مقیاس جهت‌گیری تکلیف دانش‌آموزان متوسطه بالاتر از دانش‌آموزان ابتدایی بوده است. آلفای کرانباخ مقیاس جهت‌گیری توانایی رویکردی همیشه بالاتر از (۰/۶۰) بوده است. آلفاهای مقیاس جهت‌گیری رویکردی دانش‌آموزان متوسطه بالاتر از دانش‌آموزان ابتدایی بوده است. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی نیز تا حدودی مشابه مطالعه میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) بود. در آن گزارش شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی نیز ساختار عاملی پیشنهادی و نظری را تأیید کردند ($\chi^2=389/87$, $df=132$, $CFI=0/94$, $RMSEA=0/055$, $GFI=0/94$). در مطالعه دیگری که در همان گزارش آمده است شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی رضایت‌بخش بود (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸). در مجموع شاخص‌های حاصل از محاسبه آلفای کرانباخ و تحلیل عاملی تأییدی، اعتبار مناسب ابزارها را در مرجع اصلی نشان می‌دهند. این یافته با نتایج تحقیقات کارشکی (۱۳۸۷) و لواسانی، حجازی و خضری آذر (۱۳۹۱) در مورد آزمون ساختار عاملی اهداف پیشرفت نیز همسو است. اما در همه تحقیقات ذکر شده ساختار سه عاملی اهداف پیشرفت مورد بررسی و آزمون قرار گرفته بود. اضافه شدن مقیاس جدید جهت‌گیری دینی و تبیین بیشترین واریانس جهت‌گیری هدفی توسط آن، یافته قابل توجه و متمایز این پژوهش است. علت این موضوع می‌تواند اثر عوامل موقعیتی شناختی-اجتماعی (و در اینجا، به خصوص بافت شناختی-اجتماعی دینی) مورد تأکید در نظریه‌های شناختی اجتماعی (باندورا، ۱۹۸۶ و پیتریچ، ۲۰۰۰) بر باورهای انگیزشی را نشان دهد. یافته جالب توجه پژوهش حاضر تأیید ساختار چهار عاملی جهت‌گیری پیشرفت و به خصوص واریانس بیشتر جهت‌گیری دینی است. گرچه تحقیق قابل قیاسی در باره جایگاه یا اهمیت جهت‌گیری دینی نسبت به سایر جهت‌گیری‌ها پیدا نشد؛ اما پژوهش‌های متعددی همخوان با یافته‌های پژوهش فعلی، اهمیت جهت‌گیری‌های دینی و مذهبی را در موقعیت‌های روانی، شغلی و تحصیلی نشان داده‌اند (هاشمی و جوکار، ۱۳۸۹؛ مختاری، ۱۳۷۹ و جعفری، ۱۳۸۸). همچنین در تحقیقات دیگری نقش دین در مقابله با استرس (پارگامنت، به نقل از آذربایجانی، ۱۳۸۲: ۲۱) و تأثیر مذهب بر سازگاری و بهداشت روانی (برگین و دیگران، همان)

نشان داده شده است که با اهمیت جهت‌گیری هدفی دینی در موقعیت تحصیلی همخوان است. در توجیه این یافته می‌توان گفت، جامعه ایرانی جامعه‌ای مذهبی است که باورهای دینی و مذهبی می‌تواند همه جهت‌گیری‌ها و به خصوص جهت‌گیری‌های تحصیلی، انگیزشی و شغلی را تحت تأثیر قرار دهد. همان‌طور که یکی از ابعاد مختلف شناختی- اجتماعی و عامل مهم مؤثر بر رفتار در نظریه‌های شناختی- اجتماعی (باندورا، ۱۹۸۶ و پینتریچ، ۲۰۰۰)، باورها و شناخت‌های افراد است؛ جهت‌گیری دینی، باوری کلی است که همه باورهای دیگر را تحت تأثیر قرار می‌دهد و افراد مذهبی دوست دارند دین و فرایض دینی را جزو مهم‌ترین اولویت‌های خود قرار دهند. باورهای دینی می‌تواند همه حیطه‌های زندگی و به طور خاص فرایندهای روانی و تربیتی را تحت تأثیر قرار دهد (آذربایجانی، ۱۳۸۲: ۲۱) و در کنار سایر جهت‌گیری‌ها، پیامدهای انگیزشی قابل توجهی برای یادگیرنده داشته باشد.

مقایسه جهت‌گیری‌های هدفی دانشجویان دختر و پسر حاکی از برتری دانشجویان دختر در سه مؤلفه عملکردی-رویکردی، عملکردی-اجتنابی و دینی بود. این یافته با پژوهش‌های نیکولز (۱۹۸۴) و تجری (۱۳۹۰) همخوان است. این پژوهشگران گزارش دادند که دختران بیش از پسران شکست‌هایشان را به عدم تلاش یا فقدان توانایی نسبت می‌دهند و دختران تبحری‌تر، عملکردی‌تر و حتی اجتنابی‌تر هستند. برخی دیگر از محققان اکلس، آدلر و میکه (۱۹۸۴) معتقدند دختران بیش از پسران تبحری هستند. برخی از تحقیقات (پینتریچ، ۲۰۰۲) نیز تفاوتی در این زمینه نشان نداده‌اند.

در مورد برتری دختران در این پژوهش به دلایل مختلفی می‌تواند توجه نمود. بیکاری و شرایط اشتغال، منجر به اشتغال پسران قبل از ورود به دانشگاه می‌شود. حتی تحصیل کرده‌ها هم به علت دید منفی که نسبت به بعد از فارغ‌التحصیلی دارند، نسبت به دختران، هدفمندی کمتری دارند. اما این مشکل برای دختران کم‌رنگ‌تر است، زیرا اگر بعد از فارغ‌التحصیلی هم بیکار باشند، چون تأمین مخارج زندگی به عهده آنان نیست، فشار روانی و مالی کمتری را متحمل می‌شوند. در نتیجه، با هدفمندی بیشتری مطالعه می‌کنند. همچنین ارتقاء فرهنگ جامعه و حرکت به سوی برابری حقوق زن و مرد باعث می‌شود که زنان به جای خانه‌داری به کار در محیط بیرون از خانه پردازند. در این بین داشتن مدارک بالای دانشگاهی منجر به دستیابی به مشاغل بهتری می‌شود و در نتیجه انگیزه پیشرفت در زنان در زمینه‌های علمی بسیار بالاست و با هدفمندی بیشتری نسبت به مردان مطالعه می‌کنند. پیامد چنین وضعیتی می‌تواند منجر به کاهش

انگیزه‌های تحصیلی و در نتیجه کاهش عملکرد آقایان نسبت به خانم‌ها و کاهش جایگاه علمی آنها شود. در نتیجه این وضعیت، مشاغل علمی یا مشاغلی که به تحصیلات بالا نیاز دارد، در اختیار خانم‌ها قرار خواهد گرفت. تحصیلات زیاد بانوان، شرایط نامتوازنی را در جامعه ایجاد خواهد کرد. این وضعیت پیامدهای جامعه‌شناختی و روان‌شناختی خاص خود را به دنبال خواهد داشت.

ضروری است در پژوهش‌های بعدی تحول‌جهت‌گیری‌های هدفی در سنین مختلف ۵ تا ۲۵ ساله و حتی بالاتر مورد بررسی و مقایسه قرار گیرد. تفاوت‌های جنسیتی سنین مختلف نیز می‌تواند ضرورت رواسازی مقیاس‌های متفاوت را اجتناب‌ناپذیر کند.

در منبع اصلی استخراج اهداف از متون اسلامی، صدر (به نقل از اعرافی و همکاران (۱۳۷۶: ۱)، مجموعه تعالیم اسلام را در چهار محور روابط انسان با خدا، خود، دیگران و طبیعت دسته‌بندی کرده است و بر این اساس، چهار دسته هدف تربیتی وجود دارد که می‌تواند مبنای اهداف پیشرفت تحصیلی باشد ولی در خرده‌مقیاس جهت‌گیری دینی، به طور عمده روابط انسان با خدا، مورد نظر قرار گرفته است. از این جهت، این ابزار محدودیت دارد. لازم است پژوهشگران بعدی با ادغام مناسب جهت‌گیری‌های هدفی مستخرج از منابع اسلامی در چهار محور روابط انسان با خدا، خود، دیگران و طبیعت با ابزارها و دیدگاه‌های معتبر و مناسب دیگر، ابزار جامع‌تری تهیه و آزمون کنند. در حیطه‌های صنعتی، مدیریتی، اجتماعی و مذهبی لازم است مقیاس‌های جهت‌گیری هدفی متفاوتی رواسازی و اعتباریابی شود.

مقیاس تهیه شده می‌تواند مورد توجه محققان حوزه انگیزش در حیطه روانشناسی و تعلیم و تربیت قرار گیرد. روانشناسان و مربیان نیز می‌توانند برای تشخیص مسائل انگیزشی و ساختارهای انگیزشی دانش‌آموزان و دانشجویان از این مقیاس استفاده کنند. با توجه به تأثیر بافت و موقعیت، در برتری جهت‌گیری‌ها لازم است جهت‌گیری‌های برتر دیگر که در بافت‌های مختلف جامعه ایرانی برجسته است شناسایی و ساختار عاملی مورد نظر آزمون گردد. همچنین با توجه به تأیید ساختار عاملی پیشنهادی و تأیید شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس جهت‌گیری هدفی پیشرفت با تأکید بر جهت‌گیری دینی، توصیه می‌شود، از این ابزار برای سنجش جهت‌گیری‌های هدفی با هدف ارتقا انگیزش، یادگیری و بهبود آموزش استفاده شود.

منابع

- آذربایجان، مسعود (۱۳۸۲). تهیه و ساخت آزمون جهت‌گیری مذهبی با تکیه بر اسلام. قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- اعرافی، علیرضا (۱۳۷۶). اهداف تربیت از دیدگاه اسلام. تهران: انتشارات سمت.
- تجری، اعظم؛ کارشکی، حسین و عبدخدائی، محمدسعید (۱۳۹۰). جهت‌گیری هدفی و خودتنظیمی دانشجویان شهر مشهد: نقش ماهیت تکلیف و جنسیت. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۶۲ (۱۰۵-۱۲۲).
- جعفری، علیرضا (۱۳۸۸). بررسی رابطه جهت‌گیری مذهبی (درونی - برونی) با شیوه‌های مقابله با استرس در دانشجویان. علوم رفتاری، ۱ (۱)، ۹۱-۱۱۴.
- کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی. تازه‌های علوم شناختی، ۱۰ (۳)، ۱۳-۲۱.
- کلاین، پل (۱۳۸۱). راهنمای آسان تحلیل عاملی. ترجمه سید جلال صدرالسادات و اصغر مینایی. تهران: انتشارات سمت.
- مختاری، عباس (۱۳۷۹). رابطه جهت‌گیری‌های مذهبی (درونی - برونی) با میزان تنیدگی در دانشجویان دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس.
- لواسانی، مسعود، حجازی، الهه و خضری آذر، هومن (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. نوآوری‌های آموزشی، ۱۱ (۴۱): ۷-۲۸.
- هاشمی، زهرا و جوکار، بهرام (۱۳۸۹). بررسی رابطه جهت‌گیری‌های مذهبی اسلامی با ابعاد هویت. دانشور رفتار، روان‌شناسی بالینی و شخصیت، ۱ (۴۰)، ۷۴-۵۹.
- هومن، حیدر علی (۱۳۸۴). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل. تهران: انتشارات سمت.

Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in classroom: students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

- Dweck, C. S (2000). *Self-theories: Their role in motivation, Personality and Development*. Philadelphia: Psychology Press .
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 10, pp. 143–179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 2, 111-116.
- Elliot, A., Murayama, J. K. & Pekrun, E. (2011). A 3x2 Achievement Goal. *Journal of Educational Psychology*, 101, 632-648.
- Elliott, E. S. & Church, M (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliott, ES. & Dweck, CS. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot A. J, & Fonseca, D. & Moller, A. C. (2006). A social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goals framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 4, 666-679.
- Elliot, A. J., Gable, S. L., & Mapes, R. R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 378–391.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 12, 139–156.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804–818.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. Maehr, M. L. Urdan, T. Anderman L. H. Anderman, E. and Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

- Murayama, K. & Elliot, A. J. (2009). The Joint Influence of Personal achievement Goals and Classroom Goal Structures on Achievement-Relevant Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, No. 2, 432-447.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experiences, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulating learning. In Boekarts, M. Pintrich, P. R. & Zeider, M. (ed). *Handbook of self regulation*. Academic Press. San Diego, CA. pp 451-502.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students.. *Educational Psychology Review*, 16, 4, 385-407.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Clifff, NJ: Merrill.



پیوست (۱) مقیاس جهت‌گیری‌های هدفی یادگیرندگان با تأکید بر جهت‌گیری دینی

- ۱- من به کارهای دانشگاهی علاقه‌مندم که از آنها چیزی یاد بگیرم حتی اگر اشتباهاتی در آنها داشته باشم.
- ۲- یک دلیل مهم برای اینکه چرا من کارهای دانشگاهی‌ام را انجام می‌دهم این است که من به یادگیری چیزهای جدید علاقه‌مندم.
- ۳- من به کارهای دانشگاهی علاقه‌مندم که واقعاً مرا به تفکر وادار کند.
- ۴- یک دلیل مهم برای اینکه چرا من کارهایم را در دانشگاه انجام می‌دهم این است که می‌خواهم آنها را به بهترین وجه کسب کنم.
- ۵- من امور دانشگاهی‌ام را انجام می‌دهم چون به آنها علاقه‌مندم.
- ۶- یک دلیل مهم برای اینکه چرا من کارهایم را در کلاس انجام می‌دهم این است که از انجام آنها لذت می‌برم.
- ۷- اگر در کلاس تنها کسی باشم که بتواند به سئوالات استاد پاسخ دهد، احساس واقعاً خوبی خواهم داشت.
- ۸- این نکته برایم مهم است که دانشجویان دیگر کلاس فکر کنند که من کارم را خوب انجام می‌دهم.
- ۹- من دوست دارم بهتر از بقیه دانشجویان کلاس عمل کنم.
- ۱۰- من اگر بهتر از اکثریت دانشجویان دیگر دانشگاه عمل کنم، احساس موفقیت می‌کنم.
- ۱۱- من باید خودم را این‌گونه به استادان نشان دهم که باهوش‌تر از دانشجویان دیگر کلاس هستم.
- ۱۲- بهتر از دیگر دانشجویان دانشگاه عمل کردن برایم مهم است.
- ۱۳- برایم خیلی مهم است که در کلاس احمق و کودن به نظر نرسم.
- ۱۴- یک دلیل مهم برای اینکه کار کلاسی‌ام را انجام می‌دهم این است که شرمنده و خجالت زده نشوم.
- ۱۵- دلیل اینکه من کار کلاسی‌ام را انجام می‌دهم این است که استادانم فکر نکنند من کمتر از بقیه می‌دانم یا می‌فهمم.
- ۱۶- دلیل اینکه من کار کلاسی‌ام را انجام می‌دهم این است که دیگران فکر نکنند من لال یا کند ذهن هستم.
- ۱۷- یک دلیل عدم مشارکت من در فعالیت‌های کلاسی این است که پیش دیگران احمق به نظر نرسم.

- ۱۸- دغدغه اصلی من این است که در کلاس‌های دانشگاه به گونه‌ای نباشم که نمی‌توانم امور و تکالیفم را خود انجام دهم.
- ۱۹- بین باورها و فعالیت‌ها و اهداف یادگیری و باورها و عقاید و رفتارهای مذهبی یا دینی‌ام تناقضی نمی‌بینم (حذف)
- ۲۰- به این دلیل درس می‌خوانم تا بهتر بتوانم شکرگذار خدای مهربان باشم.
- ۲۱- توصیه‌های پیامبران، امامان و بزرگان دینی در علاقه من به یادگیری و فعالیت‌های درسی‌ام مؤثر است.
- ۲۲- وقتی زیاد درس می‌خوانم احساس می‌کنم به خداوند نزدیکترم.
- ۲۳- ملاحظات مذهبی و دینی در تعیین نوع فعالیت‌ها و میزان یادگیری‌ام مؤثر است.
- ۲۴- هدف اصلی من از درس خواندن جلب رضایت خداوند است.
- ۲۵- مذهب و باورهای مذهبی در پیشرفت علمی و درسی‌ام مؤثر بوده است.

* آیت‌های ۶-۱ خرده مقیاس جهت‌گیری تبیحری، آیت‌های ۱۳-۷ خرده مقیاس جهت‌گیری عملکردی رویکردی، آیت‌های ۱۸-۱۳ خرده مقیاس جهت‌گیری عملکردی اجتنابی و آیت‌های ۱۹-۲۵، خرده مقیاس جهت‌گیری دینی آیت ۱۹ حذف شده است.