



رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با

اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکردگریز دانش‌آموز، والدین، معلم و کلاس

دکتر فاطمه رئیسی^۱

تربیت معلم فاطمه زهرا

اسماعیل هاشمی شیخ‌شبان

دانشگاه شهید چمران اهواز

مریم فاتحی‌زاده

دانشگاه اصفهان

هدف: در این پژوهش، سؤال‌ها و فرضیه‌هایی مطرح شده است که مهمترین آنها عبارت است از بررسی رابطه بین اهداف یادگیری (دانش‌آموز، خانواده، معلم و کلاس) با خود ناتوان‌سازی. روش: در این پژوهش مقطعی - تحلیلی، جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان پایه اول تا سوم دوره متوسطه شهر اصفهان تشکیل دادند. حجم نمونه پژوهش ۱۹۰ دانش‌آموز دختر و پسر بود که از ۲۰ مدرسه شهر اصفهان به شیوه تصادفی مرحله‌ای، از بین دانش‌آموزان پنج ناحیه شهر انتخاب شدند. ابزارهای به کار گرفته شده، مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار بود. یافته‌ها: نتایج نهایی پژوهش حاکی از آن بود که متغیرهای اهداف تبحری دانش‌آموز، اهداف عملکرد گریزی دانش‌آموز، اهداف تبحری کلاس، اهداف عملکرد گریزی کلاس و به طور جداگانه رابطه معنی‌داری با خود ناتوان‌سازی پسران دارند. سایر نتایج نیز نشان داد که در گروه دانش‌آموزان دختر اهداف تبحری دانش‌آموز، اهداف عملکرد کلاس و اهداف تبحری والدین به طور مجزا، رابطه معنی‌داری با خود ناتوان‌سازی دارند. ضمناً، نتایج پژوهش حاکی از آن بود که پسران به طور معنی‌داری بیشتر از دختران از راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند. نتیجه‌گیری: بهتر است نظام آموزشی به گونه‌ای تغییر یابد که اساس ارزشیابی آن میزان رشد صلاحیت‌ها و تسلط افراد بر موضوع یادگیری باشد و نه رتبه و نمره، و نیز بر فرآیند پیشرفت دانش‌آموزان و در نظر گرفتن پاداش برای رشد میزان یادگیری و کنجکاوی آنها تمرکز شود.

مقدمه

خودناتوان‌سازی^۲ واژه‌ای است که از سال ۱۹۶۰ در منابع روانشناسی مورد توجه قرار گرفته است. برگلاس^۳ و جونز^۴ از پیشگامان این حوزه، خود ناتوان‌سازی را یک رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از عملکرد تعریف کرده‌اند که فرصت مناسبی به وجود می‌آورد تا افراد شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهند (به نقل از مارتین، ۱۹۹۸).

افراد مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آنها به عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوانی نگریسته شود. برگلاس و

جونز این راهبردها را «خودناتوان‌سازی» نامیدند، زیرا استفاده از آنها ممکن است به تضعیف عملکرد بینجامد. زمانی که فرد از پذیرش مسئولیت عملکرد خود اجتناب می‌کند، نوعی راهبرد خودناتوان‌سازی را به کار می‌گیرد. به عقیده تایلر^۵ (به نقل از آندرمن^۶ و آندرمن، ۱۹۹۹) در موقعیت‌هایی که توانایی بالقوه افراد در حد بالا ارزیابی می‌شود، تمایلات خود ناتوان‌سازی افزایش می‌یابد. وقتی این موقعیت‌ها متداول باشد، خودپنداره فرد دائماً محک می‌خورد، صیانت نفس یا عزت نفس وی تهدید می‌شود و ساز و کارهای غلبه بر این تهدید که همان خودناتوان‌سازی است،

2- self-handicapping

3 - Berglas

4- Jones

5 - Taylor

6- Anderman

۱- نشانی تماس: اصفهان، خیابان مدرس، کوچه سرچشمه، مرکز تربیت معلم فاطمه زهرا.



موفقیت آمیز به منظور رشد صلاحیت است و هدف عملکردی در گیر شدن در رفتار موفقیت آمیز به قصد اثبات صلاحیت یا اجتناب از اثبات عدم صلاحیت است (کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۷). به طور خاص می توان گفت که هدف تسلط بر تکلیف تمرکز دارد و برای فهمیدن و یاد گرفتن موضوع است و فرد در پی آن است که مهارت های لازم برای انجام آن تکلیف را یاد بگیرد و عملکرد گذشته اش را در وظایف مشابه فعلی بهبود بخشد. اما یک هدف عملکردی، به خودی خود و به طور خاص بر توانایی خود تمرکز دارد و جهت انگیزشی آن موفق شدن با تلاش کم است و اثبات این مسئله که فرد توانمند است (یا اجتناب از اثبات ناتوانی) (آمس^{۱۱}، ۱۹۹۲).

افراد دارای اهداف وابسته به خود در پی آن هستند که ارزیابی مثبت از صلاحیت خود را به بیشترین حد برسانند و ارزیابی منفی از صلاحیتشان را تا آنجا که می توانند کاهش دهند، در اهداف معطوف به وظیفه، افراد بر تسلط خود بر وظیفه و افزایش قابلیت هایشان تمرکز دارند (میدگلی و یوردان^{۱۲}، ۲۰۰۱).

در اهداف عملکرد گرا، جهت گیری به سمت اثبات توانایی بالاست و در اهداف عملکرد گریز، جهت گیری به طرف اجتناب از ابراز توانایی پایین است. گرچه بسیاری از نظریه پردازان به روشنی مطرح کرده اند که بین اهداف اجتنابی و اهداف گرایشی تمایز وجود دارد، اما این دیدگاه چندان مورد توجه قرار نگرفته است و بیشتر تحقیقات آزمایشگاهی از سال ۱۹۸۰ تا ۱۹۸۵ بر تفاوت بین اهداف عملکرد و اهداف تسلط تمرکز داشته و هر دو هدف، اهداف گرایشی تلقی شده اند. اهداف تسلط نشانگر رشد صلاحیت و شایستگی از طریق یادگیری، تسلط بر وظیفه و اطلاعات، رشد علمی و مهارتی است و اهداف عملکرد گرا نشانگر ابراز شایستگی در مقایسه با عملکرد دیگران، اتمام سریع کار و کسب اطلاعات عمومی برای تحصیل و پیشرفت است (مارتین، ۲۰۰۰؛ میدگلی و یوردان، ۲۰۰).

فعال می گردد. ضعف عملکرد در این موقعیت ها، شکست تلقی می شود و استرس زیاد ناشی از آن فرد را به استفاده از این راهبرد سوق می دهد.

درباره ساختارهای زیربنایی راهبرد خود ناتوان سازی، چندین نظریه وجود دارد که عبارت اند از: ۱- نظریه خود ارزشی^۱؛ ۲- نظریه هدف^۳؛ ۳- نظریه انگیزش اجتنابی^۴ و ۴- نظریه نیاز به پیشرفت.

از آنجا که در این پژوهش، به رابطه خود ناتوان سازی و اهداف دانش آموز، معلم و والدین از تحصیل پرداخته می شود، لذا نظریه دوم، یعنی «نظریه هدف» دقیق تر شرح داده خواهد شد.

نظریه هدف

در طی دهه گذشته، تعدادی از اعضای تیم تحقیق دانشگاه میشیگان از این نظریه به عنوان ذره بینی که با آن می توان ارتباط بین اهداف پیشرفت، زمینه یادگیری و الگوهای شناختی، عاطفی و رفتاری معلمان و دانش آموزان را بررسی کرد، استفاده کرده اند. این نظریه در حد یک چارچوب شناختی- اجتماعی بر اهدافی که افراد در موقعیت پیشرفت پی می گیرند و اینکه چگونه به خودشان، وظایف تحصیلی و عملکردشان فکر می کنند، تمرکز دارد و چارچوبی فراهم می کند تا افراد از طریق آن وقایع را تفسیر کنند و به آن واکنش نشان دهند (مارتین، ۲۰۰۰).

انواع اهداف پیشرفت شخصی

محققان به این نتیجه رسیده اند که اهداف را می توان به طور معنی داری به گروه ها و انواع تقسیم کرد، اما در دو دهه اخیر بر دو نوع هدف تمرکز کرده اند (میدگلی^۴، کاپلان^۵ و میدلتون^۶، ۲۰۰۱):

- ۱- هدف برای رشد توانایی که هدف تسلط^۷، هدف یادگیری یا هدف وظیفه^۸ نامیده شده است.
- ۲- هدف برای اثبات توانایی (یا اثبات ناتوانی) که هدف عملکرد^۹، خود هدفی یا هدف وابسته به خود^{۱۰} نامیده می شود. این دو هدف با وجود نام های مختلف همپوشی قابل توجهی با هم دارند.

در یک سطح کلی هدف تسلط، در گیر شدن با رفتار

1- self-worth	2 - goal-theory
3- avoidance-motivation	4 - Midgley
5- Kaplan	6 - Middleton
7- mastery-goal	8 - task goal
9- performance-goal	10 - ego goal
11- Ames	12 - Urdan



لیاقت و استعداد تحصیلی، تکالیف چالش برانگیز، سرسختی و پشتکار در مواجهه با مشکلات همراه و با کاربرد استراتژی‌های شناختی و فراشناختی مؤثر پیوند خورده است. در واقع فرد دارای هدف تسلط، موفقیت را به تلاش، علاقه و استراتژی‌های مورد استفاده نسبت می‌دهد و نسبت به مدرسه و تکالیف مدرسه و حتی خوشبختی خود نگرش مثبت دارد (یوردان، ۱۹۹۷).

اما در زمینه اهداف عملکرد، مطالعات نشان می‌دهند، که وقتی هدف عملکردی برجسته است. دانش‌آموزان احتمالاً یک الگوی ناسازگارانه را گزارش می‌دهند، مثل تجربه احساس منفی در مواجهه با مشکلات و تکالیف چالش برانگیز، استراتژی‌های یادگیری ضعیف و نسبت دادن شکست به ناتوانی (آمس، ۱۹۹۲). علیرغم نتایج متناقض تحقیقات و یافته‌های تحقیقی می‌توان ادعان کرد که اهداف عملکردی بیشتر به جهت‌گیری انگیزشی نامطلوب و ضعیف منجر می‌شود (میدگلی، ۲۰۰۰)، لذا برای اصلاح مدارس باید به اهداف تسلط توجه و آنها را تقویت کرد (میدگلی و یوردان، ۱۹۹۵؛ میدگلی و همکاران، ۲۰۰۱).

پس به طور خلاصه نظریه‌پردازان سه نوع هدف را شناسایی کرده‌اند که عبارت‌اند از:

الف) اهداف تسلط (اهداف معطوف به وظیفه): در اهداف معطوف به وظیفه، افراد بر تسلط بر وظیفه و افزایش قابلیت‌ها تمرکز دارند و در پی پاسخ‌گویی به این سؤال‌ها هستند که چگونه می‌توانم این وظیفه را انجام بدهم و یا اینکه چه چیزی یاد خواهم گرفت؟ در این هدف افراد بیشتر نگران پیشرفتشان هستند تا نگران غلبه بر دیگران.

ب) اهداف عملکردگرا (اهداف معطوف به خود): افراد با اهداف معطوف به خود در پی آن هستند که ارزیابی مثبت از صلاحیت خود را به حداکثر و ارزیابی منفی از صلاحیتشان را به حداقل برسانند. در این هدف، افراد به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال‌ها هستند که «من چگونه می‌توانم با هوش به نظر برسم؟» و «چگونه می‌توانم بهتر از دیگران عمل کنم؟». افراد دارای این هدف تلاش می‌کنند تا عملکردی بهتر از دیگران داشته باشند (آمس، ۱۹۹۲).

ج) اهداف عملکردگریز: این هدف، یک هدف اجتنابی است که

ساختارهای هدف^۱. اهداف شخصی اهدافی است که افراد در موقعیت‌های پیشرفت (خاص و عام) دنبال می‌کنند. اما علاوه بر اهداف شخصی، دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری در زمینه اهداف موفقیت پیام‌های متعددی دریافت می‌کنند که این اهداف محیطی ادراک شده از کلاس، مدرسه و معلم را ساختارهای هدف می‌نامند (میدگلی و یوردان، ۱۹۹۵). این اهداف در مدارس و کلاس‌های درس بررسی و بر اساس سنت‌های مدارس و کلاس‌های درس به دو دسته تقسیم شده است: ۱- ساختار هدف عملکردگرا؛ ۲- ساختار هدف تسلط (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸). برای مثال دانش‌آموزان می‌توانند دریابند که در کلاس یا مدرسه تأکید بر یادگیری، فهمیدن یا پیشرفت است (ساختار هدف در حد تسلط) یا این پیام را دریافت می‌کنند که گرفتن نمره‌های بالا و برتری عملکرد در مدرسه ارزشمند است (ساختار هدف عملکردگرا). پایه این اهداف از یک سو پیام‌هایی است که در موقعیت پیشرفت، بارز و آشکار هستند و از سوی دیگر مبتنی بر پیام‌هایی است که معلمان به دانش‌آموزان خود منتقل می‌کنند. گاه معلمان بر اهمیت و رشد عقلانی از طریق توجه کردن به تلاش و پیشرفت و اصلاح یا به وسیله تشویق دانش‌آموزان به کاوش عمیق در موضوع‌های مورد علاقه‌شان تأکید می‌کنند و این پیام را به دانش‌آموزان می‌دهند که تلاش زیاد و فهم موضوع، هدف اصلی کلاس است و بنابراین غیر مستقیم ساختار هدف در حد تسلط را القاء می‌کنند.

میدگلی و همکارانش دریافته‌اند که ساختار هدف، یک ساختار ذهنی قدرتمند است که بر اهداف شخصی، انگیزش و عملکرد افراد تأثیر می‌گذارد و این تأثیر احتمالاً بیشتر به ادراک دانش‌آموزان از سیاست‌ها و شیوه‌های مدرسه و کلاس وابسته است تا به واقعیت عینی سیاست‌ها و شیوه‌ها (آمس، ۱۹۹۲؛ میدگلی و یوردان، ۲۰۰۱).

تحقیقات تأیید می‌کنند که ساختار هدف تسلط با الگوی یادگیری سازگارانه پیوند خورده است و شواهد کافی نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که کارهای مدرسه را با هدف یادگیری، فهمیدن و پیشرفت انجام می‌دهند، نتایج احساسی، رفتاری و شناختی سازگارانه را هم گزارش می‌کنند. برای مثال، هدف در حد تسلط با



فرد با درگیر نشدن در فعالیت‌ها می‌خواهد نفهم، گیج و کند ذهن به نظر نرسد (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸).

هدف این پژوهش، بررسی رابطه بین خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکردگریز دانش آموز، والدین، معلمان و کلاس درس دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان بود. در این راستا، پژوهش حاضر در پی پاسخ دادن به پرسش‌های زیر بود:

- ۱- آیا بین خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموز و اهداف فردی وی ارتباط وجود دارد؟
- ۲- آیا بین خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموز و اهداف خانواده وی ارتباط وجود دارد؟
- ۳- آیا بین خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموز و اهداف کلاس درس دانش آموز ارتباط وجود دارد؟
- ۴- آیا بین خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموز و اهداف معلم ارتباط وجود دارد؟
- ۵- آیا بین متغیرهای فوق و جنسیت دانش آموزان ارتباط وجود دارد؟

روش

جامعه آماری این پژوهش مقطعی - تحلیلی، ۸۷۲۳۱ دانش آموز دختر و پسر دوره متوسطه شهر اصفهان می‌باشند که در سال تحصیلی ۱۳۸۲-۸۳ در آموزشگاه‌های شهر اصفهان مشغول به تحصیل بودند. نمونه مورد مطالعه این پژوهش، ۱۹۰ دانش آموز شامل ۹۵ دختر و ۹۵ پسر می‌باشند. این تعداد از بین دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه شهر اصفهان (دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه از هر ناحیه و از هر مدرسه ۱۰ نفر) انتخاب شدند.

ابزار اندازه‌گیری

در این تحقیق برای سنجش متغیرها از مجموعه مقیاس الگوهای یادگیری سازگار استفاده شد که شرح آن در ادامه خواهد آمد:

مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار! قسمت عمده ابزارهای تحقیق حاضر از مجموعه مقیاس‌های الگوهای

یادگیری سازگار ساخته می‌دگلی و همکاران (۲۰۰۱) اقتباس و در ایران به وسیله هاشمی و شیخ‌شانی (۱۳۸۰) هنجاریابی شده است.

این مجموعه طی چندین سال شکل گرفته و هر بار مقیاس‌های جدیدی به آن اضافه شده که در این پژوهش، آخرین نسخه آن به کار گرفته شده است. این مجموعه، شامل ۲۶ مقیاس راجع به ادراکات دانش آموزان، ویژگی‌های والدین، معلمان و همسایگان می‌باشد که در این پژوهش از ۱۳ مقیاس آن که به متغیرهای مورد مطالعه مربوط بود استفاده شد. روایی و پایایی این مقیاس‌ها در چندین مطالعه و با آزمودنی‌های مختلف تأیید شده است (کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۷؛ میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸). تمام ماده‌های این مقیاس‌ها پنج درجه‌ای می‌باشند و از ۱ تا ۵ نمره گذاری می‌شوند. این مجموعه شامل مقیاس‌های زیر می‌باشد:

۱- **مقیاس خودناتوان سازی تحصیلی.** این مقیاس شامل شش ماده است که میزان استفاده دانش آموزان را از راهبردهای خود ناتوان سازی تحصیلی نشان می‌دهد. هر یک از ماده‌ها راهبردی را منعکس می‌کند که دانش آموز با استفاده از آن عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کند.

۲- **مقیاس هدف تجویز دانش آموز.** این مقیاس پنج ماده دارد که نظر دانش آموزان را در مورد اهدافی که در زمینه تحصیلی دنبال می‌کنند، جو یا می‌شود.

۳- **مقیاس هدف عملکردگرای دانش آموز.** این مقیاس که دارای پنج ماده است، منعکس کننده تمایل دانش آموزان به داشتن عملکرد بهتر نسبت به دیگران می‌باشد.

۴- **مقیاس هدف عملکردگریز دانش آموز.** این مقیاس دارای چهار ماده است که تمایل دانش آموز را به گریز از خوردن برچسب «کودن» منعکس می‌کند.

۵- **مقیاس هدف تجویز کلاس درس.** این مقیاس شش ماده دارد و ادراک دانش آموزان را از تأکید کلاس بر ارزشمند بودن یادگیری می‌سنجد.

۶- **مقیاس هدف عملکردگرای کلاس درس.** این مقیاس شامل سه ماده است و نشانگر ادراک دانش آموزان از تأکید کلاس بر داشتن عملکرد بهتر از دیگران می‌باشد.



از معنی‌دار بودن ضریب همبستگی بین محور الف (خودناتوان‌سازی و اهداف تبحری دانش‌آموزان پسر) و محور ب (خودناتوان‌سازی و اهداف عملکرد گریزی این دانش‌آموزان) است.

جدول ۳، ضرایب همبستگی خودناتوان‌سازی و اهداف یادگیری کلاس را در پسران نشان می‌دهد. این جدول نشان می‌دهد که ضریب همبستگی اهداف تبحری کلاس و خود ناتوان‌سازی پسران و نیز ضریب همبستگی اهداف عملکرد گریزی کلاس و خود ناتوان‌سازی پسران معنی‌دار است.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی نمره‌ها در مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار بر حسب جنسیت

مقوله	پسر (n=95)	دختر (n=95)
اهداف تبحری دانش‌آموز	۲۲/۴۲ (۴/۰۳)	۲۱/۸۴ (۲/۸۱)
اهداف عملکردی دانش‌آموز	۱۶/۱۲ (۴/۷۵)	۱۶/۹۹ (۴/۳۵)
اهداف عملکرد گریزی دانش‌آموز	۱۴/۵۸ (۳/۶۷)	۱۵/۶۷ (۳/۱۵)
اهداف تبحری کلاس	۲۳/۹۲ (۳/۸۰)	۲۳/۷۸ (۴/۲۴)
اهداف عملکردی کلاس	۱۱/۲۰ (۲/۲۵)	۱۱/۷۵ (۲/۳۴)
اهداف عملکرد گریزی کلاس	۱۷/۱۳ (۳/۴۸)	۱۸/۲۰ (۲/۸۵)
اهداف تبحری معلم	۱۸/۶۰ (۳/۴۳)	۱۸/۲۳ (۳/۹۳)
اهداف عملکردی معلم	۱۰/۷۶ (۲/۴۶)	۱۲/۱۶ (۲/۱۷)
اهداف عملکرد گریزی معلم	۱۱/۴۸ (۳/۵۲)	۱۳/۶۷ (۳/۵۳)
اهداف تبحری والدین	۲۱/۶۴ (۴/۵۲)	۲۲/۶۷ (۴/۸۸)
اهداف عملکردی والدین	۱۶/۹۴ (۴/۲۹)	۱۷/۹۲ (۴/۲۳)

جدول ۲- ضرایب همبستگی خودناتوان‌سازی و اهداف یادگیری دانش‌آموزان پسر (n=95)

متغیر مستقل	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری	میزان رابطه
اهداف تبحری دانش‌آموز	-۰/۲۶۲	۰/۰۰۵	۰/۰۶۸
اهداف عملکردی دانش‌آموز	-۰/۰۷۱	ns	۰/۰۰۵
اهداف عملکرد گریزی دانش‌آموز	-۰/۲۴۳	۰/۰۰۹	۰/۰۶۰

۷- مقیاس هدف عملکرد گریز کلاس درس. این مقیاس دارای پنج ماده است و ادراک دانش‌آموزان را از تأکید کلاس درس بر گریز از خوردن برچسب کردن منعکس می‌کند.

۸- مقیاس ادراک از هدف تبحری معلم. شامل پنج ماده می‌باشد که ادراک دانش‌آموزان را از تأکید معلم بر فهم مطلب و تسلط بر آن نشان می‌دهد.

۹- مقیاس ادراک هدف عملکرد گرای معلم. این مقیاس دارای سه ماده می‌باشد و ادراک دانش‌آموزان را از تأکید معلم بر داشتن عملکرد بهتر از سایر دانش‌آموزان منعکس می‌کند.

۱۰- مقیاس ادراک هدف عملکرد گریز معلم. این مقیاس دارای چهار ماده می‌باشد و ادراک دانش‌آموزان را از تأکید معلم بر گریز از خوردن برچسب کردن نشان می‌دهد.

۱۱- مقیاس ادراک از هدف تبحری والدین. این مقیاس شش ماده دارد که ادراک دانش‌آموزان را از تأکید والدین بر فهم مطلب منعکس می‌کند.

۱۲- مقیاس ادراک از هدف عملکردی والدین. این مقیاس پنج ماده دارد که ادراک دانش‌آموزان را از تأکید والدین بر عملکرد بهتر نشان می‌دهد.

یافته‌ها

از مجموع ۲۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر نمونه پژوهش، نمره‌های آزمون‌های ۱۰ دانش‌آموز به دلیل ناقص بودن پاسخ‌ها از روند تحلیل حذف و در نهایت داده‌ها بر اساس نمره‌های ۹۵ پرسشنامه مربوط به دختران و ۹۵ پرسشنامه مربوط به پسران تحلیل شد.

جدول ۱، شاخص‌های توصیفی نمره‌های دانش‌آموزان در خرده‌مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار را به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد.

در جدول ۱ مشاهده می‌شود که نمره‌های پسران و دختران در مقیاس‌های یازده‌گانه الگوهای یادگیری سازگار چندان تفاوت ندارد. انحراف معیار نمره‌ها نیز در همین جدول ارائه شده است.

در جدول ۲، ضرایب همبستگی اهداف یادگیری خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان پسر ارائه شده است. این نتایج حاکی



جدول ۵- ضرایب همبستگی خودناتوان‌سازی و اهداف یادگیری کلاس در دختران (n=95)

مقوله	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری	میزان رابطه
اهداف تبحری کلاس	-۰/۰۹۱	ns	۰/۰۰۸
اهداف عملکردی کلاس	-۰/۲۴۷	۰/۰۰۸	۰/۰۶۱
اهداف عملکردگریزی کلاس	-۰/۱۲۵	ns	۰/۰۱۳

جدول ۶- همبستگی خودناتوان‌سازی و اهداف یادگیری معلم و والدین دختران (n=95)

مقوله	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری	میزان رابطه
اهداف تبحری معلم	-۰/۰۳۹	ns	۰/۰۰۱
اهداف عملکردی معلم	-۰/۰۴۹	ns	۰/۰۰۲
اهداف عملکردگریزی معلم	-۰/۱۲۴	ns	۰/۰۱۵
اهداف تبحری والدین	-۰/۰۲۳	۰/۰۱۲	۰/۰۵۳
اهداف عملکردی والدین	-۰/۰۱۱	ns	۰/۰۰۰۱

بحث

در این قسمت سؤال‌های پژوهش و نتایج هر کدام ارائه و در هر قسمت به پژوهش‌های مشابه اشاره خواهد شد:

۱- آیا بین خودناتوان‌سازی و اهداف دانش‌آموز از یادگیری ارتباط وجود دارد؟

نتایج نشان می‌دهد که بین خودناتوان‌سازی و اهداف تبحری دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد و اهداف تبحری دانش‌آموزان در حدود ۶/۵ درصد نمره‌های خودناتوان‌سازی را تبیین می‌کند. همچنین بین اهداف عملکردگریزی دانش‌آموز و خودناتوان‌سازی نیز رابطه معنی‌داری وجود دارد و ۳/۸ درصد نمره‌های خودناتوان‌سازی کل دانش‌آموزان را اهداف عملکردگریزی آنان تبیین می‌کند.

نتایج نشانگر آن است که بین اهداف تبحری و اهداف عملکردگریزی با خودناتوان‌سازی پسران رابطه معکوس و معنی‌داری وجود دارد و بین اهداف عملکرد دگرا و خودناتوان‌سازی آنها هیچ رابطه‌ای وجود ندارد، اما در دختران بین اهداف تبحری با

ضرایب همبستگی اهداف یادگیری معلمان و خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان پسر (اهداف تبحری معلم، اهداف عملکردی معلم و اهداف عملکردگریزی معلم) معنی‌دار نبودند. ضرایب همبستگی خودناتوان‌سازی پسران و اهداف یادگیری والدین معنی‌دار نبود. جدول ۴، شامل ضرایب همبستگی خودناتوان‌سازی و اهداف یادگیری دانش‌آموزان دختر می‌باشد. این جدول نشان دهنده معنی‌دار بودن ضرایب همبستگی خودناتوان‌سازی و اهداف تبحری دانش‌آموزان دختر است. سایر ضرایب همبستگی از نظر آماری معنی‌دار نیست.

جدول ۵، ضرایب همبستگی خودناتوان‌سازی و اهداف یادگیری کلاس را ارائه می‌کند. این جدول نشان می‌دهد که ضرایب همبستگی خودناتوان‌سازی و اهداف عملکردی کلاس در دانش‌آموزان دختر معنی‌دار است.

جدول ۶، شامل ضرایب همبستگی خودناتوان‌سازی و اهداف یادگیری معلم و والدین دانش‌آموزان دختر می‌باشد. این جدول حاکی از معنی‌دار بودن ضرایب همبستگی خودناتوان‌سازی و اهداف تبحری والدین دانش‌آموزان دختر است. سایر ضرایب همبستگی از نظر آماری معنی‌دار نیست.

جدول ۳- ضرایب همبستگی خودناتوان‌سازی و اهداف یادگیری کلاس پسران (n=95)

متغیر مستقل	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری	میزان رابطه
اهداف تبحری کلاس	-۰/۲۴۵	۰/۰۰۸	۰/۰۰۶
اهداف عملکردی بر کلاس	-۰/۰۰۵	ns	۰/۰۰۲۵
اهداف عملکردگریزی کلاس	-۰/۲۳۷	-۰/۰۰۱	۰/۰۵۶

جدول ۴- ضرایب همبستگی خودناتوان‌سازی و اهداف یادگیری دختران (n=95)

مقوله (ویژگی شخصیتی)	ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری	میزان رابطه
اهداف تبحری دانش‌آموز	-۰/۲۴۸	۰/۰۰۸	۰/۰۶۱
اهداف عملکردی دانش‌آموز	-۰/۰۱۰	ns	۰/۰۰۰۱
اهداف عملکردگریزی دانش‌آموز	-۰/۰۱۷	ns	۰/۰۱۱



۲- آیا بین خودناتوان‌سازی و اهداف خانواده از یادگیری ارتباط وجود دارد؟

نتایج حاکی از آن است که بین اهداف تبحری والدین با خودناتوان‌سازی همبستگی معکوس و معنی‌دار وجود دارد و اهداف تبحری والدین تبیین‌گر ۳/۲ درصد نمره‌های خودناتوان‌سازی کل دانش‌آموزان می‌باشد.

در دختران، بین خودناتوان‌سازی و اهداف تبحری والدین همبستگی معکوس و معنی‌دار است، ولی بین خودناتوان‌سازی با اهداف عملکردی همبستگی معنی‌دار نیست. در پسران بین اهداف عملکردی و اهداف تسلط والدین با خودناتوان‌سازی همبستگی معنی‌دار نیست.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند زمانی که فشار درونی فرد، خانواده، همسالان و محیط آموزشگاه شدید باشد، خودناتوان‌سازی افزایش می‌یابد (میدگلی و یوردان، ۲۰۰۱).

۳- آیا بین خودناتوان‌سازی و اهداف معلم از یادگیری ارتباط وجود دارد؟

نتایج نشان می‌دهد که بین اهداف عملکردگرایز معلم و خودناتوان‌سازی همبستگی منفی و معنی‌دار است که ۱/۵ درصد نمره‌های خودناتوان‌سازی را اهداف عملکردگرایز معلم تبیین می‌کند. بین خودناتوان‌سازی و اهداف عملکردی، تبحری و عملکردگرایز معلم در گروه دختران و پسران همبستگی معنی‌دار نیست. نتایج اکثر تحقیقات نشان داد (میدگلی و یوردان، ۱۹۹۵) که بین اهداف عملکردی کلاس و مدرسه و خودناتوان‌سازی همبستگی مثبت وجود دارد و ساختار هدف عملکردگرای ادراک‌شده یک پیش‌بینی‌کننده مناسب برای خودناتوان‌سازی است. گزارش مثبت معلمان از اهداف عملکردی، خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی می‌کرد و بین اهداف تسلط کلاس و معلم ارتباطی منفی وجود داشت (ریان و همکاران، ۱۹۹۸).

میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) با مطالعه‌ای روی یک نمونه ۳۲۵ نفری از دانش‌آموزان سال هشتم ریاضی و ۱۰ معلم ریاضی در ۲۴ کلاس دریافتند که ساختار هدف معلم و کلاس بر میزان اجتناب تأثیر داشته است. دانش‌آموزانی که درمی‌یافتند کلاس و

خودناتوان‌سازی رابطه معکوس وجود دارد. یعنی افرادی که از راهبردهای خودناتوان‌سازی بیشتر استفاده می‌کنند، اهداف تبحری کمتری را بر می‌گزینند و به عکس، بین اهداف عملکردی و عملکردگرایزی با خودناتوان‌سازی ارتباط معنی‌داری دیده نشد.

اهداف تحصیلی افراد، پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری مهمی برای آنها دارد. دانش‌آموزانی که اهداف تبحری دارند، یادگیری برایشان ذاتا جالب و دارای جاذبه است و ارزش یادگیری در خودش نهفته است. شواهد پژوهشی حاکی از آن است که افراد دارای هدف تبحری در زمینه تحصیل از راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده نمی‌کنند، زیرا این‌گونه افراد به دنبال کسب تبحر و شایستگی هستند و از این‌رو از خودناتوان‌سازی استفاده نمی‌کنند، چون سودی به آنها نمی‌رساند (میدگلی و یوردان، ۲۰۰۱). این نتایج با یافته‌های پژوهش حاضر همسوست. همچنین یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که افراد دارای اهداف عملکردگرایز نسبت به کسانی که اهداف عملکردگرا دارند، خودناتوان‌سازی بیشتر، کارآمدی تحصیلی پایین‌تر، کمک‌طلبی کمتر و اضطراب بیشتری را نشان می‌دهند (میدلتون و میدگلی، ۱۹۹۷؛ میدگلی و یوردان، ۲۰۰۱).

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بین اهداف عملکردگرا و عملکردگرایز با خودناتوان‌سازی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. در پژوهش‌هایی نیز که تا کنون شده، نتایج یکسانی به دست نیامده است. در مورد رابطه بین خودناتوان‌سازی و اهداف عملکردگرایز پسران نتایج پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌ها همراستا نبود و این مطلب می‌تواند به دلیل تفاوت‌های فرهنگی یا سایر تفاوت‌های زمینه‌ای باشد. علیرغم نتایج متناقض تحقیقات باید اذعان کرد که اهداف عملکردگرا بیشتر به جهت گیری انگیزشی نامطلوب و ضعیف منجر می‌شود و لذا برای اصلاح مدارس باید بر اهداف تسلط توجه و آنها را تقویت کرد. نقش ناتوانی ادراک شده به وسیله افراد، سبکی که اهداف عملکردی به آن تعریف و اندازه‌گیری می‌شود و جریان‌های فرهنگی مختلف که تعابیر و تفاسیر مختلفی از اهداف عملکردی دارند و آنرا تعدیل می‌کنند، باعث می‌شوند همبستگی‌ها و نتایج مرتبط با اهداف عملکردی به شفافیت اهداف تسلط نباشند (میدگلی و یوردان، ۲۰۰۱).



یک ساختار ذهنی قدرتمند است و بر اهداف شخصی انگیزش و عملکرد افراد تأثیر می‌گذارد و این مسئله بیشتر به دریافت‌های ذهنی دانش‌آموزان وابسته است تا به واقعیت عینی سیاست‌های مدرسه و کلاس درس و از طرفی احتمالاً چون افراد برداشت‌های متفاوتی از اهداف دارند، نتایج این پژوهش با سایر پژوهش‌ها متفاوت می‌باشد. همچنین میدگلی و یوردان (۱۹۹۵) معتقد است که چون تعابیر و تفاسیر جریان‌های فرهنگی مختلف از اهداف عملکردی به بروز چنین تناقضاتی در نتایج منجر می‌شود، لذا همبستگی‌ها و نتایج مرتبط با اهداف عملکرد نسبت به اهداف تسلط کاملاً صریح و روشن و یکسان نیست. او همچنین معتقد است که پیش‌بینی توانایی ادراک شده می‌تواند ارتباط بین هدف عملکرد و نتایج را تعدیل کند.

حال با توجه به نتایج پژوهش فوق، پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

تمرکز بر فرایند پیشرفت دانش‌آموزان و در نظر گرفتن پاداش برای رشد میزان یادگیری و کنجکاوای دانش‌آموزان، به نحوی که تمامی دانش‌آموزان بر حسب میزان پیشرفتشان پاداش دریافت کنند. ۲- سعی در تغییر نظام آموزشی، به این صورت که به جای تأکید بر نمره و رتبه و انتخاب افراد بر این اساس، نظام ارزشیابی جدیدی تدوین شود که اساس آن میزان رشد صلاحیت‌ها و تسلط افراد بر موضوع یادگیری باشد. ۳- تقویت این ایده در دانش‌آموزان که اشتباه، جزئی از فرآیند یادگیری است. ۴- عدم تأکید بر پاسخ‌های درست و به جای آن تأکید بر فرآیند توسعه و گسترش پاسخ‌ها در انجام تکالیف. ۵- کاهش حس رقابت در دانش‌آموزان و در عوض تأکید بر صلاحیت‌ها.

معلم بر اهداف تسلط تأکید دارند، سطوح پایینی از اجتناب، و وقتی درمی‌یافتند که کلاس و معلم بر اهداف عملکرد تأکید دارند، سطوح بالایی از اجتناب را گزارش می‌کردند.

۴- آیا بین اهداف کلاس از یادگیری و خودناتوان‌سازی رابطه وجود دارد؟

نتایج نشان می‌دهد که بین اهداف تبحری، عملکردگرا و اهداف عملکردگریز کلاس و خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان همبستگی منفی و معنی‌دار است.

در دختران، اهداف تبحری کلاس و اهداف عملکردگریز با خودناتوان‌سازی رابطه معنی‌داری ندارد، ولی اهداف عملکردی با خودناتوان‌سازی رابطه معکوس دارد. در پسران، بین اهداف تبحری و عملکردگریز با خودناتوان‌سازی رابطه معکوس وجود دارد ولی رابطه خودناتوان‌سازی و اهداف عملکردی معنی‌دار نیست. ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدف کلاس درس، اهداف معلم و اهداف والدین بر پیشرفت فردی مؤثر می‌باشد، یعنی دانش‌آموزانی که درمی‌یابند، کلاس، معلم و والدین بر ارزش درونی یادگیری تأکید دارند، کمتر به رفتارهای اجتنابی نظیر خودناتوان‌سازی روی می‌آورند، اما آن دسته از دانش‌آموزانی که تأکید معلم و والدین و نیز مدرسه را بر اثبات شایستگی (یا اجتناب از عدم شایستگی) می‌بینند، استفاده از راهبردهای خود ناتوان‌سازی را راهی مناسب برای جلوگیری از پیامدهای منفی شکست می‌دانند (یوردان، ۱۹۹۷).

اما در مورد رابطه اهداف عملکردگریز و خودناتوان‌سازی نتیجه به دست آمده از این پژوهش با سایر پژوهش‌ها در یک راستا نمی‌باشد. با توجه به پایه‌های نظری پژوهش، چون ساختار هدف

منابع

Anderman, L. H., & Anderman, E. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals structures and student motivation. *Journal of Education psychology*, 79, 406-414.

Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of academic efficacy make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.

Martin, A. (1998). Incorporating self-handicapping and defensive pessimism into a longitudinal of the academic process. <http://self.uws.edu.au>



Martin V. C. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200

Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr, M. L., Hicks, L., Anderman, E., & Roeser, R. W. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131

Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.

Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-535.

Schank, R. C. (1994). Goal-Based Scenarios: A radical look at education. *Journal of the Learning Sciences*, 3(4), 429-453.

Urdan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165-191

Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know; What more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی