

رابطه علی بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی از طریق میانجیگری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر

عاطفه کمائی*
پرویز عسکری**
علیرضا حیدری***
فرح نادری****
بهنام مکوندی*****

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تعیین رابطه علی بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی از طریق میانجیگری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر رامهرمز بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه این پژوهش تمامی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم بود، که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶، مشغول به تحصیل بودند. از جامعه مذکور تعداد ۳۰۲ نفر دانش‌آموز، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دومرحله‌ای، انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده، شامل مقیاس اهداف پیشرفت میدلتن و میگلی (۱۹۹۷)، مقیاس سرزندگی تحصیلی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) و معدل دانش‌آموزان به‌عنوان شاخص عملکرد تحصیلی بود. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از روش آماری ماتریس همبستگی و تحلیل مسیر انجام شد. نتایج حاصل نشان داد که هر دو متغیر اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، عملکردی و اجتنابی) و سرزندگی تحصیلی اثر مستقیم معناداری ($p < 0/001$) بر عملکرد تحصیلی دارند. همچنین، نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم تمام مسیرها بر عملکرد تحصیلی از طریق سرزندگی تحصیلی معنادار است ($p < 0/001$). می‌توان نتیجه گرفت که عملکرد تحصیلی به‌طور معناداری تحت تأثیر اهداف پیشرفت و سرزندگی تحصیلی است.

واژه‌های کلیدی: اهداف پیشرفت، سرزندگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز است.

*دانشجوی دوره دکترای روان‌شناسی عمومی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

**دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول) Askary47@yahoo.com

***دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

****دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

*****دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۳/۱۱

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۲۵

مقدمه

مهم‌ترین معیار سنجش یادگیرندگان در فرایند آموزش، عملکرد و به‌کارگیری، آموخته‌ها است (صبحی، غفاری و مولایی، ۱۳۹۵)، این فرآیند در حوزه‌ی تحصیلی، با عملکرد تحصیلی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و اصطلاح عملکرد تحصیلی^۱ به میزان یادگیری آموزشگاهی اشاره دارد که توسط آزمون‌های مختلف استاندارد سنجیده می‌شود (پیکادو، پیتو و داسیلوا^۲، ۲۰۱۷) و شامل مجموعه رفتارهای تحصیلی است که در دو بعد پیشرفت تحصیلی و پسرفت تحصیلی در زمینه کسب دانش قابل مشاهده است (فردریکز، فیلسکر و لیسون^۳، ۲۰۱۶). موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدفیابی و توجه به رفع نیازهای فردی آن جامعه است (بگیر و همکاران^۴، ۲۰۱۵). وقتی در نظام آموزشی، مشکلاتی همچون افت تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیف رُخ می‌دهد، از عوامل انگیزشی، شناختی، شخصیتی و محیطی متعددی، به‌عنوان علل این عملکرد ضعیف یاد می‌شود (مارنگو و همکاران^۵، ۲۰۱۸)، از بین این عوامل یکی از مهم‌ترین عامل‌های برانگیزاننده اهداف فردی در آموزش است (گلر و همکاران^۶، ۲۰۱۸).

اهداف پیشرفت^۷ به‌عنوان انگیزه‌ای که دانشجویان و دانش‌آموزان برای کامل کردن تکالیف تحصیلی‌شان دارند تعریف شده است (شیه^۸، ۲۰۱۸). نظریه پردازان اهداف پیشرفت دسته‌بندی‌های اهداف پیشرفت را در حوزه‌های عملکردی و اجتنابی تقسیم کرده‌اند (یو و مک لیان^۹، ۲۰۱۹). یکی از این تقسیم‌بندی‌ها مربوط به الیوت و چورچ^{۱۰}، (۱۹۹۷) است که یک تقسیم بند سه وجهی ارائه داده‌اند که عبارت‌اند از: اهداف تبحری^{۱۱}، اهداف رویکرد-عملکرد^{۱۲} و اهداف اجتناب-عملکرد^{۱۳}. در اهداف تبحری افراد روی توانایی شخصی و خودارزشمندی تمرکز می‌کنند و این افراد توانایی خودشان را با بهتر بودن از دیگران و پیش افتادن در نمره و یا موفقیت تحصیلی در مقایسه با دیگران نشان می‌دهند (لئو، گایو و پینگ^{۱۴}، ۲۰۱۹). در این بین نتایج پژوهش‌های تیلور^{۱۵} (۲۰۱۸) بر

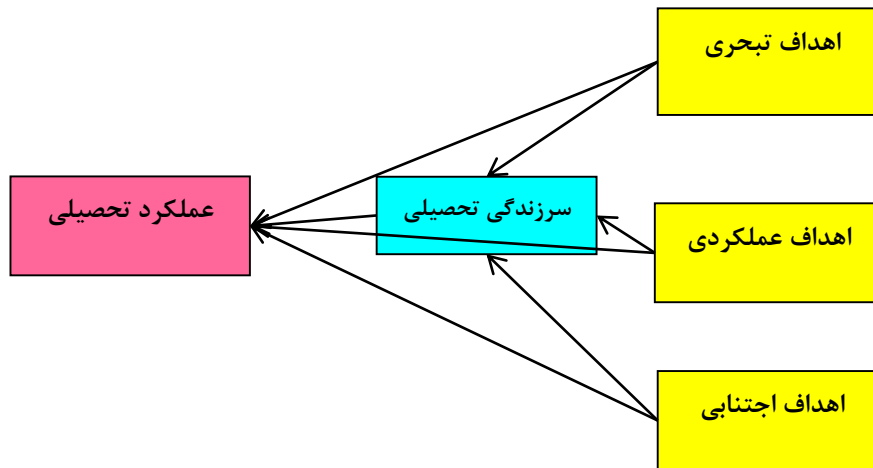
-
- | | |
|---|------------------------------------|
| 1. academic performance | 9. Yu, J., & McLellan, R. |
| 2. Picado, L., Pinto, A. M., & da Silva, A. L. | 10. Elliot, A. J., & Church, M. A. |
| 3. Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. | 11. mastery |
| 4. Begeer, S., et al. | 12. performance approach |
| 5. Marengo, S. M., et al. | 13. performance avoidance |
| 6. Geller, J. et al | 14. Liu, X., Gao, X., & Ping, S. |
| 7. achievement goals | 15. Taylor, R. D. |
| 8. Shih, S. S. | |

نقش عوامل شناختی مانند سرزندگی تحصیلی^۱ و سازگاری در عملکرد تحصیلی اشاره دارد. سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی روانی است (میرزابیگی و همکاران، ۱۳۹۷)، که تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه روان‌شناسی مثبت منعکس می‌کند (مارتین^۲، ۲۰۱۴). سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آنها است (کامرفورد، باتیسون و تورمی^۳، ۲۰۱۵). در تعریفی دیگر سرزندگی تحصیلی به عنوان پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع عرصه جاری و مداوم تحصیل تعریف شد (پیکادو، پیتو و داسیلوا، ۲۰۱۷). تحقیق پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی (۱۳۹۴) نشان دادند که دانش‌آموزانی که سرزندگی تحصیلی بالایی دارند، اشتیاق و علاقه بیشتری به تحصیل دارند.

بررسی اهدافی که دانش‌آموزان برای موقعیت‌های تحصیلی خود تدوین می‌کنند نه تنها می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، بلکه حتی می‌تواند سلامت روان، انعطاف‌پذیری، تاب‌آوری و سازگاری فردی و اجتماعی آنها را نیز تحت تأثیر قرار دهد (سیفی و بازارویچ قادراف، ۱۳۹۷)، همچنین متغیر سرزندگی تحصیلی با افزایش توان شناختی فرد منجر به تقویت اهداف تحصیلی فراگیر می‌شود که این به نظر می‌رسد که نقش اساسی در عملکرد تحصیلی خواهد داشت (شاه و همکاران^۴، ۲۰۱۸)، که در پژوهش حاضر ضرورت بررسی این موضوع ایجاب می‌گردد. به‌طور کلی تاکنون و به‌صورت یک مدل، مطالعه‌ای به نقش میانجی سرزندگی در رابطه بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی نپرداخته است، بنابراین هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه علی بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی از طریق میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر رامهرمز بود.

1. academic buoyancy
2. Martin, A. J.

3. Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R.
4. Shah, et al.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و به‌طور مشخص تحلیل مسیر بود، جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر رامهرمز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. با توجه به تعداد ۵ متغیر مشاهده شده در مدل مفهومی پژوهش و اختصاص ضریب ۵۰ در مجموع تعداد ۳۰۲ نمونه به خوشه‌ای دومرحله‌ای دریافت شد، در مرحله اول به این صورت که از بین تعداد ۹ مدرسه به صورت تصادفی ۴ مدرسه انتخاب شد و سپس در مرحله دوم از بین تمامی ۸ کلاس مدارس، ۴ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. در فرآیند اجرایی در ابتدا قبل از شروع نمونه‌گیری توضیحاتی در خصوص هدف مطالعه و حفظ رازداری مطالب به آزمودنی‌ها داده شد و هم‌زمان رضایت‌نامه آگاهانه دریافت شد، سپس پرسشنامه‌ها از نمونه‌ها دریافت گردید. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از روش آماری ماتریس همبستگی و تحلیل مسیر، با استفاده از نرم‌افزار Spss18 و Amos23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. ابزارهای پژوهش عبارت‌اند از:

پرسشنامه اهداف پیشرفت توسط میدلتن و میگلی (۱۹۹۷) با ۱۸ سؤال و متشکل از خرده مقیاس‌های اهداف تبجری، اهداف رویکرد- عملکرد، اهداف اجتناب- عملکرد است. سؤالات در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت است. روایی سازه و محتوا توسط سازندگان

تأیید شد و ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۳ و ۰/۶۱ گزارش شده است. در مطالعه ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) پایایی به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۵، ۰/۸۱ گزارش شده است. در مطالعه حاضر ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۸۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری میزان سرزندگی تحصیلی از پرسشنامه سرزندگی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) استفاده گردید. این مقیاس دارای ۹ سؤال است که بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای، از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است. حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) روایی سازه و محتوا را تأیید کردند و پایایی به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ بود. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی پرسشنامه سرزندگی تحصیلی با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف بررسی شد که به ترتیب ضرایب ۰/۸۴ و ۰/۷۹ به دست آمد. برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در این پژوهش از معدل کارنامه‌های ماهانه نوبت اول سال تحصیلی ۹۷-۹۶ آن‌ها استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱ توزیع فراوانی نمونه را برحسب رشته تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۱. توزیع فراوانی نمونه پژوهش برحسب رشته تحصیلی

درصد فراوانی	فراوانی	شاخص‌های آماری رشته تحصیلی
۲۳٪	۷۱	علوم انسانی
۲۸٪	۸۴	علوم تجربی
۱۸٪	۵۵	ریاضی فیزیک
۳۱٪	۹۲	هنرستان (فنی حرفه‌ای و کار و دانش)
۱۰۰٪	۳۰۲	کل

در جدول ۲ نرمالی داده‌های متغیرهای پژوهش با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف موردبررسی قرار گرفت.

جدول ۲. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۱ در نرمال بودن داده‌ها

کولموگروف-اسمیرنوف		متغیر
معناداری	آماره	
۰/۰۸۹	۰/۷۴۳	عملکرد تحصیلی
۰/۱۴۴	۱/۲۴۷	سرزندگی تحصیلی
۰/۴۲۱	۱/۰۵۷	اهداف تبحری
۰/۰۸۷	۰/۹۲۷	اهداف عملکردی
۰/۱۹۵	۱/۰۱۴	اهداف اجتنابی

مطابق جدول ۲ با توجه به تأیید نرمالی داده‌ها با آزمون کولموگروف اسمیرنوف، بنابراین پیش شرط لازم برای آزمون همبستگی پیرسون و روش حداکثر درست نمایی (ML^۲) در سنجش اثرات مستقیم و اثر غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استرپ (Bootstrap) فراهم است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
عملکرد تحصیلی	۱۶/۸۹	۲/۷۰	۱				
سرزندگی تحصیلی	۲۲/۷۵	۴/۱۳	۰/۳۸**	۱			
اهداف تبحری	۱۷/۷۰	۳/۶۱	۰/۴۴**	۰/۳۰**	۱		
اهداف عملکردی	۱۴/۴۰	۳/۱۹	۰/۲۶**	۰/۱۸*	۰/۰۹	۱	
اهداف اجتنابی	۱۰/۰۷	۲/۱۲	-۰/۳۳**	-۰/۲۴**	-۰/۳۶**	-۰/۲۵**	۱

** $p < 0/001$, * $p < 0/05$

مطابق جدول ۳ آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار نشان داده می‌شود و همچنین ضرایب همبستگی متغیرهای سرزندگی تحصیلی، اهداف تبحری، اهداف عملکردی و اهداف اجتنابی با عملکرد تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۳۸، ۰/۵۱، ۰/۴۴، ۰/۲۶ و ۰/۳۳- می‌باشند که در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشند. (۱) اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، عملکردی و اجتنابی) بر عملکرد تحصیلی اثر مستقیم دارد. (۲) سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی اثر مستقیم دارد.

۳) اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، عملکردی و اجتنابی) با میانجیگری سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. به منظور بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی^۱ استفاده شده است. به طور کلی شاخص‌های برازش χ^2/df ، RMSEA^۲، CFI^۳، GFI^۴ و AGFI^۵ در سطح مناسبی هستند و نشان از برازندگی مناسب مدل با داده‌ها دارد.

جدول ۴. مشخصه‌های برازندگی مدل و مدل برازش شده

شاخص	χ^2/df	AGFI	GFI	CFI	RMSEA	p
مقدار	۲/۷۲	۰/۹۲	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۰۷	۰/۰۰۱

جدول ۵. برآورد ضرایب اثرات مستقیم و اثرات کل با استفاده از روش حداکثر درست نمایی

(ML) و اثر غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استرپ (Bootstrap)

نوع اثر	متغیرها	پارامترهای استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	T	Sig
۱ ۲ ۳ ۴ ۵ ۶	اثر مستقیم اهداف سرزندگی تحصیلی	۰/۳۰**	۰/۰۷	۸/۱۵	۰/۰۰۱
	تبحری بر روی عملکرد تحصیلی	۰/۴۴**	۰/۱۴	۱۳/۸۱	۰/۰۰۱
	اثر مستقیم اهداف سرزندگی تحصیلی	۰/۱۸*	۰/۰۵	۳/۱۲	۰/۰۵
	عملکردی بر روی عملکرد تحصیلی	۰/۲۶**	۰/۱۴	۶/۹۷	۰/۰۰۱
	اثر مستقیم اهداف سرزندگی تحصیلی	-۰/۲۴**	۰/۰۴	-۴/۸۸	۰/۰۰۱
	اجتنابی بر روی عملکرد تحصیلی	-۰/۳۳**	۰/۰۵	-۹/۰۶	۰/۰۰۱
	اثر مستقیم سرزندگی تحصیلی بر روی عملکرد تحصیلی	۰/۳۸**	۰/۱۷	۱۰/۲۰	۰/۰۰۱
	اثر غیرمستقیم اهداف تبحری بر روی عملکرد تحصیلی از طریق سرزندگی تحصیلی	۰/۲۵**	۰/۱۰	۵/۶۷	۰/۰۰۱
	اثر غیرمستقیم اهداف عملکردی بر روی عملکرد تحصیلی از طریق سرزندگی تحصیلی	۰/۱۳*	۰/۱۶	۲/۱۶	۰/۰۵
	اثر غیرمستقیم اهداف اجتنابی بر روی عملکرد تحصیلی از طریق سرزندگی تحصیلی	-۰/۳۱**	۰/۱۷	-۸/۲۵	۰/۰۰۱

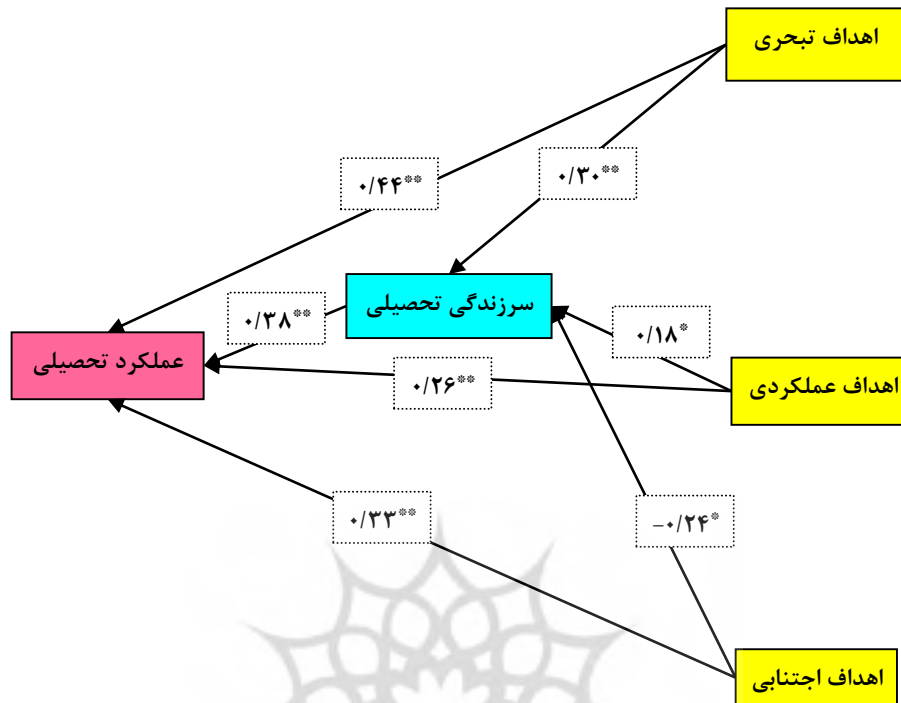
1. fit indexes
2. chi-square/degree of freedom
3. root mean square error of approximation

4. comparative fit index
5. goodness of fit index
6. adjusted goodness of fit index

نوع اثر	متغیرها	پارامترهای استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	T	Sig
تجرباتی	اثر کل اهداف تبحری بر روی عملکرد تحصیلی از طریق سرزندگی تحصیلی	۰/۵۳**	۰/۰۹	۱۴/۶۷	۰/۰۰۱
	اثر کل اهداف عملکردی بر روی عملکرد تحصیلی	۰/۲۹**	۰/۱۴	۷/۲۹	۰/۰۰۱
	اثر کل اهداف اجتنابی بر روی عملکرد تحصیلی	-۰/۴۰**	۰/۱۱	۱۲/۴۵	۰/۰۰۱

** $p < 0/001$ ، * $p < 0/05$

طبق داده‌های جدول ۵ اثر مستقیم اهداف تبحری بر سرزندگی تحصیلی (۰/۳۰) و عملکرد تحصیلی (۰/۴۴) در سطح ۰/۰۰۱ مثبت و معنادار است. اثر مستقیم اهداف عملکردی بر سرزندگی تحصیلی (۰/۱۸) و عملکرد تحصیلی (۰/۲۶) مثبت است که این اثر بر عملکرد تحصیلی در سطح ۰/۰۰۱ و بر سرزندگی تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادار شد. همچنین، اثر مستقیم اهداف اجتنابی بر سرزندگی تحصیلی (۰/۲۴-) و عملکرد تحصیلی (۰/۳۳-) در سطح ۰/۰۰۱ منفی و معنادار است. اثر مستقیم سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی (۰/۳۸) به دست آمد که در سطح ۰/۰۰۱ مثبت و معنادار است. اثر غیرمستقیم اهداف تبحری از طریق سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی به ترتیب (۰/۲۵) و (۰/۲۹) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. اثر غیرمستقیم اهداف عملکردی از طریق سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی به ترتیب (۰/۱۳) و (۰/۲۳) است که به ترتیب در سطح ۰/۰۰۱ و ۰/۰۵ معنادار است. اثر غیرمستقیم اهداف اجتنابی از طریق سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی به ترتیب (۰/۳۱-) و (۰/۲۶-) می‌باشند که در سطح ۰/۰۰۱ منفی و معنادار هستند. اثر کل اهداف تبحری بر عملکرد تحصیلی (۰/۵۳) است که با توجه به میزان شاخص (t = ۱۴/۶۷)، این اثر در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. اثر کل اهداف عملکردی بر عملکرد تحصیلی (۰/۲۹) به دست آمد که با توجه به میزان شاخص (t = ۷/۲۹)، این اثر در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. اثر کل اهداف اجتنابی بر عملکرد تحصیلی (۰/۵۳) است که با توجه به میزان شاخص (t = ۱۲/۴۵)، این اثر نیز در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.



شکل ۲. نمودار مسیر و پارامترهای استاندارد شده مدل برازش شده پیش‌بینی عملکرد تحصیلی

شکل ۲ مدل برازش شده پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد. اعداد روی مسیرها پارامترهای استاندارد شده‌اند. به‌استثنای اثر مستقیم اهداف عملکردی بر سرزندگی تحصیلی که در سطح 0.05 معنادار است، بقیه مسیرها در سطح 0.01 معنادار هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه ۱) اهداف پیشرفت (اهداف تحصیلی، عملکردی و اجتنابی) بر عملکرد تحصیلی اثر مستقیم دارد.

یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که اهداف پیشرفت اثر مستقیم معناداری بر عملکرد تحصیلی دارد، که اثر اهداف تحصیلی و اهداف عملکردی بر عملکرد تحصیلی مثبت و اثر اهداف اجتنابی بر عملکرد تحصیلی منفی است؛ که در راستای یافته‌های این پژوهش بیپ و فان دام (۲۰۱۴) دریافتند که اهداف عملکردی و تحصیلی مهم‌ترین پیش‌بین

عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است و همچنین لئو (۲۰۱۶)، نشان داد که اهداف پیشرفت تأثیر مستقیمی بر عملکرد تحصیلی دارد.

در تبیین اثر اهداف پیشرفت می‌توان گفت افراد دارای اهداف تبحری موفقیت خود را بر اساس تسلط بر تکلیف می‌سنجند. برای این افراد یادگیری و بهبود مهارت‌ها خود دارای ارزش درونی و لازمه درگیری در موقعیت‌های چالش‌انگیز است، به همین خاطر این افراد پایداری بیشتر در جهت بهبود عملکرد نشان می‌دهند (یو و مک لیان، ۲۰۱۹). به همین دلیل دانش‌آموزان با اهداف تبحری دلایل بیشتری برای مشارکت و فعالیت در تکالیف کلاسی دارند که نهایتاً عملکرد تحصیلی مناسبی دارا هستند.

همچنین در تبیین اثر اهداف عملکردی می‌توان گفت که، افراد با اهداف عملکردی علاقه بیشتری به تکالیف سخت دارند و معتقدند که عملکرد تحصیلی بالا در پی تلاش بیشتر است، به همین علت تلاش خود را جهت انجام مؤثر تکلیف به‌طور کامل به کار می‌گیرند و کمتر از تکالیف تحصیلی غفلت می‌کنند، که نهایتاً می‌توانند نتیجه بهتری را کسب کنند (لئو، ۲۰۱۵)، که نهایتاً می‌تواند عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد.

همچنین در تبیین اثر منفی اهداف اجتنابی با عملکرد تحصیلی هم می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که گرایش به اجتناب از قضاوت‌های منفی درباره شایستگی خویش دارند، درباره امتحان‌ها و عملکرد خود به‌وضوح مضطرب‌ترند (لئو، گایو و پینگ، ۲۰۱۹) و بیشتر به سمت اجتناب از قضاوت‌های نامطلوب دیگران در مورد فقدان توانایی‌ها یا دفاع از خود می‌باشند و بر روی تسلط نیافتن بر تکلیف و استفاده از معیارهای اشتباه نکردن تمرکز می‌کنند، که خود این موضوع اضطراب‌زا است و سبب افزایش فشار روانی می‌گردد که توان عملکرد مناسب را از آنان سلب می‌کند و با اجتناب بیشتر درصدد کاهش این فشار روانی و اضطراب هستند اما، این موضوع سبب کاهش توانمندی عملکردی در فرد نیز می‌گردد.

فرضیه ۲) سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی اثر مستقیم دارد. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که سرزندگی تحصیلی اثر مستقیم مثبت بر عملکرد تحصیلی دارد؛ که در راستای یافته‌های این پژوهش تیلور (۲۰۱۸) نشان داد که سرزندگی و اهداف انگیزشی در کسب عملکرد تحصیلی و درگیری تحصیلی تأثیرگذار است. ابراهیمی بخت و همکاران (۱۳۹۷) نشان داد که سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی اثر دارد. در تبیین اثر مستقیم و معنادار سرزندگی تحصیلی بر

عملکرد تحصیلی می‌توان گفت که افراد دارای سرزندگی تحصیلی بالا، عموماً با هیجان‌های گرایشی، مانند امید، غرور، و انتظار خشنودی پاسخ می‌دهند؛ اما دانش‌آموزانی که سرزندگی تحصیلی ضعیفی دارند، عموماً با هیجان‌های اجتنابی، مانند اضطراب، دفاع، و ترس از شکست واکنش نشان می‌دهند (مارتین، ۲۰۱۴). به همین دلیل میزان انگیزه یا نیاز به پیشرفت در دانش‌آموزان با سرزندگی تحصیلی بالا است و در نتیجه این افراد رفتارهای پیشرفت‌گرای بیشتری از خود نشان می‌دهند که همین مسئله باعث می‌شود میزان پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی آن‌ها نیز بهتر شود. لذا می‌توان نتیجه گرفت دانش‌آموزان با سرزندگی تحصیلی بیشتر از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار خواهند بود (بیپ و فان دام، ۲۰۱۴). در تبیین دیگر این یافته می‌توان گفت که در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای ویژه دوران تحصیل روبرو می‌شوند که تهدیدی برای اعتماد به نفس، انگیزش و در نتیجه عملکرد تحصیلی آن‌ها است (پوتواین، سویی و پیهالتو، ۲۰۱۴). وقتی دانش‌آموزی تکالیفش را به صورت خودجوش انجام می‌دهد، نه تنها احساس خستگی و ناامیدی نمی‌کند، بلکه احساس افزایش انرژی و نیرو می‌کند (کامرفورد، باتیسون و تورمی، ۲۰۱۵). داشتن چنین احساسی در زمینه تحصیل باعث افزایش تلاش و پشتکار و در نهایت سبب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموز می‌شود.

فرضیه ۳) اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، عملکردی و اجتنابی) با میانجیگری سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد.

یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، عملکردی و اجتنابی) اثر مستقیم و معناداری بر عملکرد تحصیلی از طریق سرزندگی تحصیلی دارند. در همین راستا پیکادو، پینتو و داسیلوا (۲۰۱۷) نشان دادند که سرزندگی و باورهای مثبت بر سطح فرسودگی ادراک‌شده به صورت منفی و بر سطح عملکرد تحصیلی به صورت مثبت تأثیرگذار هستند. بیپ و فان دام (۲۰۱۴) و لئو (۲۰۱۶)، نشان دادند که اهداف پیشرفت تأثیر مستقیمی بر عملکرد تحصیلی دارند.

در تبیین اثر غیرمستقیم و معنادار اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی با میانجیگری سرزندگی تحصیلی می‌توان گفت که به عقیده یو و مک لیان (۲۰۱۹)، از جمله ویژگی‌های افراد با اهداف تبحری و عملکردی، احساس خودمختاری و حس کنترل آن‌ها بر امور زندگی و سرنوشت تحصیلی، شغلی و آینده خود می‌باشند. این افراد به خاطر اینکه دارای

منبع کنترل درونی اسناددهی هستند (لئو، گایو و پینگ، ۲۰۱۹)، لذا در صورت برخورد با مشکلات تحصیلی به‌جای فرار و اجتناب از آن‌ها و یا مرتبط دانستن آن با شانس، سعی می‌کنند با پذیرش واقعیت موجود و اتخاذ تصمیمات و راه‌حل‌های مناسب اقدام به حل مشکلات تحصیلی و اجتماعی و منجر به افزایش سرزندگی می‌شود (لئو، ۲۰۱۵)، که نهایتاً عملکرد تحصیلی آنان را تبیین می‌کند.

در تبیینی دیگر بر مبنای نظریه مارتین (۲۰۱۴) می‌توان اشاره کرد که در دوران تحصیل چالش‌های تحصیلی زیادی وجود دارد که نیازمند توجه و تفکر است و این چالش‌ها حقیقت پایدار زندگی تحصیلی دانش‌آموزان است و دانش‌آموزان با اهداف تبحری و عملکردی قوی‌تر، سرزندگی تحصیلی بیشتری دارند که برای حل چالش‌های تحصیلی از خود مقاومت بیشتری نشان می‌دهند، در حل آن‌ها توجه و تأمل بیشتری دارند و احتمالاً موفق‌تر هستند که این عوامل باعث بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود. اهداف تحصیلی تبحری و عملکردی سبب بهبود سرزندگی تحصیلی می‌شود که این فرایند منجر می‌گردد که افراد انگیزه لازم را پیدا کنند که باعث افزایش توانایی شده و از مدرسه و محیط آن ارزیابی‌های مثبتی داشته باشند و در نتیجه انتظار عملکرد مثبت را خواهند داشت (لئو، گایو و پینگ، ۲۰۱۹). این امر موجب قوی شدن افراد در مقابل شرایط ناگوار می‌شود. همچنین اهداف اجتنابی با کاهش میل به تلاش و انجام تکالیف فرصت تسلط و تعامل را از فراگیر سلب می‌کند که در این بین نه تنها دانش‌آموز دارای سرزندگی نیست بلکه منجر می‌شود که اشتیاق لازم برای پیگیری و توجه به تکالیف را از دست بدهد (شیه، ۲۰۱۸)، که این موضوع عامل کاهنده عملکرد تحصیلی خواهد بود؛ بنابراین دانش‌آموزان هدفمند دارای سرزندگی هستند و به دلیل اینکه دارای توانمندی‌های عاطفی و شناختی بالایی هستند به راحتی می‌توانند چالش‌های تحصیلی را درک کرده و در جهت حل آن‌ها تلاش کنند و از تجربه هیجانات منفی و به تبع آن افت تحصیلی در مدرسه پیشگیری کنند.

این پژوهش، محدود به دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر رامهرمز، محدود به جنسیت دختر، افت برخی آزمودنی‌ها و همچنین محدود به ابزار پرسشنامه بود که به صورت خودگزارشی توسط آزمودنی‌ها پاسخ داده شد. به‌طور کلی پیشنهاد می‌شود با تدوین برنامه‌های مبتنی بر تقویت اهداف پیشرفت در فرآیند آموزشی در مدارس، علاوه بر افزایش سرزندگی تحصیلی می‌توان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را به بهبود بخشید.

همچنین به منظور افزایش تمایل دانش‌آموزان به انتخاب اهداف تجزیه‌ای، معلمان تلاش کنند به جای ایجاد جو رقابتی، بیشتر بر روش تدریس مشارکتی تأکید کنند. به دیگر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که به نقش دیگر متغیرهای میانجی در حیطه هیجانی و شناختی مانند هیجانات تحصیلی و تجربه یادگیری در رابطه بین اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پردازند.

سیاسگزاری

از مدیران مدارس دخترانه متوسطه دوم و تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش شهر رامهرمز که در انجام این پژوهش ما را یاری کرده‌اند تشکر و قدردانی می‌کنیم.

منابع

- ابراهیمی بخت، ح.، یاراحمدی، ی.، اسدزاده، ح.، و احمدیان، ح. (۱۳۹۷). اثربخشی برنامه آموزشی سرزندگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *تدریس پژوهشی*، ۶(۲)، ۱۸۲-۱۶۳.
- بهرامی، ف.، و بدری، م. (۱۳۹۶). رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۹)، ۲۱۰-۱۸۹.
- پورعبدل، س.، صبحی قراملکی، ن.، عباسی، م. (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۴)، ۱۲۷-۱۲۱.
- حسین چاری، م.، و دهقانی‌زاده، م. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۷-۲۲.
- سیفی، م.، و بازارویچ قادراف، ق. (۱۳۹۷). رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی: بررسی نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(ویژه نامه)، ۱۲۶۱-۱۲۷۰.
- صبحی، ن.، غفاری، م.، و مولایی، م. (۱۳۹۵). مدل روابط حس انسجام، خود دلسوزی و عملکرد تحصیلی دانشجویان: نقش واسطه‌ای هوش شخصی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶، ۱۶۵-۱۷۵.

غلامزاده، ف. (۱۳۹۳). نقش جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان بر کیفیت تدریس و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه علوم تربیتی. دانشگاه بیرجند.

مشتاقي، س؛ و مؤيدفر، ه. (۱۳۹۵). نقش مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۳(۲)، ۵۲-۳۳.

ميرزاييگي، ا.، بختيارپور، س.، افتخار صغادي، ز.، مکوندي، ب.، و پاشا، ر. (۱۳۹۷). مقایسه سرزندگی تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، انگیزه پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم شهر ایلام. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲(ویژه نامه)، ۱۰۸۵-۱۱۰۴.

ویسانی، م.، غلامعلی لواسانی، م.، و آجی، ج. (۱۳۹۱). نقش اهداف دستیابی، انگیزه و استراتژی‌های یادگیری در اضطراب آماری آزمون یک مدل علی است. مجله روان‌شناسی، ۱۶(۲)، ۱۴۲-۱۶۰.

References

- Bahrami, F., & Badri, M. (2017). The relationship between perceptions of learning environment and academic life with the mediating role of cognition, metacognition, motivation for progress and self-efficacy in students. *Two Quarterly Cognitive Strategies in Learning*, 5, 9, 210-189. [In Persian]
- Bakker, A. B., Vergel, A. I. S., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion*, 39(1), 49-62.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180.
- Bathaei, M. (2014). *The prediction of educational vitality based on the components of meta-cognitive beliefs, cognitive emotion regulation and demographic factors in high school girl students*. Master's thesis in consulting and guidance, Azad Islamic University, Branch Khomainishahr. [In Persian]
- Begeer, S., Howlin, P., Hoddenbach, E., Clauser, C., Lindauer, R., Clifford, P., & Koot, H. M. (2015). Effects and moderators of a short theory of mind intervention for children with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Autism Research*, 8(6), 738-748.
- Bipp, T., & Van Dam, K. (2014). Extending hierarchical achievement motivation models: The role of academic vitality for achievement goals and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 64, 157-162.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355.
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy In Second Level Schools: Insights From Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103.
- Ebrahimi Bakht, H., Yarahmadi, Y., Asadzadeh, H., & Ahmadian, H. (2018). The Effectiveness of the Curriculum on Educational Performance, Academic

- Passion, and Academic Activity. *Teaching Research*, 6(2), 182-163. [In Persian]
- Elliot, A. J., Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues.
- Geller, J., Tofness, A. R., Armstrong, P. I., Carpenter, S. K., Manz, C. L., Coffman, C. R., & Lamm, M. H. (2018). Study strategies and beliefs about learning as a function of academic achievement and achievement goals. *Memory*, 26(5), 683-690.
- Gholamzadeh, F. (2014). *The role of teacher curriculum orientations on the teaching quality and academic vitality of students in the fifth and sixth grade students*. Master's thesis in Educational Science, Faculty of Educational and Psychology of Birjand University. [In Persian]
- Hokmi, S., & Shokri, O. (2015). The relationship between achievement goal orientations and academic well-being: Patterns of mediating effects of progressive emotions. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5 (11), 31-65. [In Persian]
- Hossein Chari, M., & Dehghanizadeh, M. (2012). Academic vitality and perception of family communication pattern, mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 4 (2), 22-47. [In Persian]
- Khezri Azar, H. (2009). *The role of self-efficacy, the value of the homework, the goals of Achievement and the educational engagement in the mathematical development of third-year students of mathematical sciences in Mahabad*. Master's thesis in Educational Psychology, Faculty of Educational and Psychology of Tehran University. [In Persian]
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279.
- Liu, X., Gao, X., & Ping, S. (2019). Post-1990s College Students Academic Sustainability: The Role of Negative Emotions, Achievement Goals, and Self-efficacy on Academic Performance. *Sustainability*, 11(3), 775.
- Liu, Y. (2015). International note: The relationship between achievement goals, anxiety and academic-related boredom with academic performance. *Journal of Adolescence*, 41, 53-55.
- Marengo, S. M., Klibert, J., Langhinrichsen-Rohling, J., Warren, J., & Smalley, K. B. (2019). The relationship of early maladaptive schemas and anticipated risky behaviors in college students. *Journal of Adult Development*, 26(3), 190-200.
- Martin, A. J. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86-107.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of educational psychology*, 89(4), 710. [In Persian]
- Mirzabigi, A., Bakhtiarpour, S., Eftekhari Saadi, Z., Makvandi, B., & Pasha, R. (2019). Comparison of academic vitality, feeling of belonging to school, motivation for academic achievement among Ilam high school boys and girls. *Journal of Research in Educational Systems*, 12, 1085-1104. [In Persian]

- Moshtaghi, S. & Moaiedfar, H. (2016). The role of psychological capital components (hope, optimism, resilience, and self-efficacy) and orientation of achievement goals in predicting students' academic procrastination. *Journal of Educational and College Studies*, 3(2), 52-33. [In Persian]
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Osipovic, D., Allen, P., Petsoulas, C., & Moran, V. (2017). *Next Steps of through Competition and Cooperation, Perfectionism and academic engagement*. London School of Hygiene and Tropical Medicine, 15 Tavistock Place, London WC1H 9SH: Additional Report.
- Picado, L., Pinto, A. M., & da Silva, A. L. (2017). The Functional Content Of The Early Maladaptive Schemas In The Explanation Of Burnout And Engagement. *International Education and Research Journal*, 3(10).
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pourabdel, S., Sobhi Gharamlaki, N., & Abbasi, M. (2015). Comparison of academic procrastination and academic playfulness in students with and without specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities* (3) 4. 127-121. [In Persian]
- Rabieinejad, M., Kajbaf, M., Mazaheri, M., Talebi, H., & Abedi, A. (2015). Educational model for educational performance based on multiple intelligence with self-concept mediation and self-esteem: a structural model. *Journal of Science and Research in Applied Psychology*, 17(1), 4-15. [In Persian]
- Rastegar, A. (2017). Presenting a causal model of the relationship between cognitive need and cognitive involvement with the mediating role of achievement goals and academic excitement (a case of virtual course students). *Social Cognition*, 6(1 - 11), 9-26. [In Persian]
- Savari, K., & Borna, M. (2015). The Causal Relationship between Religious Attitudes and Goals of Progress with Exercise Cheating Through Mediation of Academic Performance. *Applied Research in Educational Sciences*, 2(2), 38-29.
- Seifi, M., & Bazarovic Qadraf, GH. (2019). The relationship between achievement goals and academic performance: Investigating the mediating role of academic self-efficacy. *Journal of Research in Educational Systems*, 12, 1261-1270. [In Persian]
- Shahbazian Khouniq, A., Samimi, Z., & Habibi Klibar, R. (2018). Differentiation of Students with High and Low Academic Activity Based on Academic Optimism and Goal Orientation. *Journal of Modern Educational Thoughts*. 14(1), 267-246. [In Persian]
- Shih, S. S. (2018). Examining Relationships of Taiwanese Adolescents' Achievement Goals to Academic Engagement and Coping. *Journal of Education and Human Development*, 7(1), 153-165.
- Shim, S. S., Cho, Y. J., & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and engagement in middle school. *Learning and Instruction*, 23, 69-77.
- Sobhi, N., Ghafari, M., & Molai, M. (2016). The Relationship Model of Students' Sense of Cohesion, Self-Compassion, and Academic Performance: The Mediating Role of Personal Intelligence. *Iranian Journal of Medical Education*, 2, 1-4. [In Persian]

- Taylor, R. D. (2018). Demanding Kin Relations, Adjustment Problems and Academic Achievement and Engagement among Low-Income, African American Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 27(3), 707-716.
- Visany, m., Golamali Lavasani, M., Ejei, J. (2012). The role of achievement goals, motivation and learning strategies on statistics anxiety test a causal model. *Journal of Psychology*, 16 (2), 142-160. [In Persian]
- Yu, J., & McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, 69, 33-44.

