

## Causal model of students' academic goal orientations in academic optimism; The mediating role of self-regulation

Abolfazl Farid\*1, Ramin Habibi Kalibar2, Kaihan Abdi3

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۱/۳۰

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۶/۱۷

Accepted Date: 2022/02/19

Received Date: 2021/09/08

### Abstract

Simultaneous With Expansion positive psychology, Attention to the Structures of personality Based on cognition Positive Trend was Increasing. One of the most important of these structures is optimism. Another variable that can affect academic optimism is goal orientation. goal orientations are reasons or goals of students to engage in specific learning tasks.. Early research focused on two type of goal orientations; Mastery goals in which the main focus is on mastery of learning tasks, and performance goals whose main focus was on competencies compared to others (Pintrich, 2000). (lin & et al 2017). In other words, the goals set by the students are also different. The main and most central division is the division in which students ; 1- tend to Creating competencies or 2- Demonstrating their competencies to others, which is in fact the same as performance and mastery goal (dwek, 1986). This dualism provided the ground for further progress in this field. Thus, the performance goals were divided into two parts; mastery goals (ie, the desire to show competence) and avoidance performance goals (ie, avoidance of competency) (Elliot & charch, 1997). Later, the dual division of avoidance - the tendency to mastery goals - also expanded. Thus, mastery approach (in the desire to be learning and desire to learn) and mastery avoidance (ie the tendency to avoid misunderstanding or failure in learning). Thus, a four-dimensional model of mastery and performance was created (et al, 2020). (Tuominen Academic goal orientations are related to academic achievement and study-related activities such as self-regulation. According to theoretical principles, one of the other variables that can be related

1. Associate Professor of Educational Psychology, Azarbayjan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

\* Corresponding Author:

Email: abolfazlfarid@gmail. Com

2 Associate Professor of Educational Psychology, Azarbayjan Shahi Madani University, Tabriz, Iran.

3 . M.D in Educational Psychology, Teacher In Sanandaj City, Sanandaj, Iran.

to students' academic optimism is academic self-regulation (wang & yang, 2020). self-regulation is concentrate of Thoughts, behaviors and emotions to achieve goals (Zimmerman, 1989, 2000) . Self-regulation Persons Are peoples who that select Goals For Self-selection and select strategies that suitable for learning goals maintains their Motivation for learning and Monitoring Your performance and evaluates self improvement toward goals. Self-regulated learning strategies are of four types. three of which are adaptive and one of which is unadaptive ( Zimmerman, 2000); The first strategy is to motivate and accept responsibility[1] for learning by students. This means that they have a responsibility to learn and progress and take responsibility for it. This is clearly a basic prerequisite for learning. The issue of accepting responsibility can manifest itself in preparing for classes, completing assignments on time, working hard, controlling efforts, and also tending to work hard. Ability to focus[2], The second strategy is self-regulation, which includes focusing on study activities and the ability to maintain control over failures and weaknesses that can make it difficult for students to achieve the tasks at hand. Concentration and attention enable the student to maintain and implement effective learning methods. The third strategy is information processing, ie expansion and reasoning, which represent metacognitive strategies. In fact, it reflects the deeper levels of information processing and has been shown to create active cognitive engagement in learning. But the fourth strategy for self-regulation, is self-handicapping that is incompatible way for self-expression [3], and inconsistent motivational strategy to maintain and increase self-esteem. Some students deliberately postpone the study so that if they do not get the desired result, they attribute it to the delay in the study rather than not having a disability. Self-handicapping cause students to focus on other factors instead of focusing on their disabilities. This strategy is non-constructive and especially becomes more non-constructive over time

The aim of this study was to determine the causal pattern of students' academic goal orientations in academic optimism with a mediating role of self-regulation. The method of this research was descriptive and correlational and the statistical population included all male and female high school students in Sanandaj in the amount of 4300 people. The research questionnaires were distributed among students and collected after their completion. Distorted questionnaires were discarded and full questionnaires were analyzed. According to Morgan's table, 351 of them were to be selected as the sample. Data collection tools were: Elliott and McGregor Objective Orientation Scale Questionnaire (2001), Beauford et

al.'s (1995) Academic Self-Regulation Questionnaire, and Shannon, Moran et al. (2013) Academic Optimism Questionnaire. Data were analyzed using LISREL software and structural equation modeling. The results of the analysis indicate that; Students' performance orientation does not directly play a significant role in academic optimism, but indirectly plays a role in optimism through academic self-regulation. Academic self-regulation plays a mediating role for both functional and mastery orientations. And mastery orientation with academic self-regulatory mediation, academic optimism, is more effective than functional orientation with self-regulatory mediation ( $P \geq 0.05$ ). additionally The results of the analysis showed that the goal orientation of performance , mastery and performance avoidance are not directly related to academic optimism, but mastery of avoidance has a direct negative relationship with academic optimism. This means that the more mastery there is - the greater the feeling that one is more inclined to stay away from learning and learning - the lower one's academic optimism. By being precise in the meaning of mastery orientation and that mastery orientation is merely a desire to know and show good performance or avoid failure and show inability to perform, it seems that the goal orientation structure should not have the necessary energy to influence academic optimism. Have. It was also found that the orientations of mastery and performance are related to self-regulation and both of these orientations have a direct effect on academic self-regulation. On the other hand, it was found that self-regulation has a significant effect on academic optimism. Thus, it can be concluded that among the four goal orientations, the orientations of mastery and performance have an effect on academic optimism through academic self-regulation. From this research, it can be concluded that in order to create academic optimism, with according to the empirical background can lead to academic achievement, it is possible to create a learning atmosphere and context in which mastery orientations are more dominant than avoidance orientations for fostering Self-regulation in students. One of the results of creating self-regulation can be academic optimism, which significantly determines academic achievement. Teachers and those in charge of education can also be made aware that goal orientation does not directly lead to academic optimism, but one should expect self-regulation through which we see academic optimism in students.

The results of this research can be used by researchers and enthusiasts in this field. Teachers can also use the results in teaching and classroom management.

**Keywords:** goal orientation, academic self-regulation, academic optimism

## الگوی علی جهت‌گیری‌های هدف تحصیلی دانش‌آموزان در خوش‌بینی تحصیلی؛ نقش واسطه‌ای خودتنظیمی

ابوالفضل فرید<sup>۱\*</sup>، رامین حبیبی کلیبر<sup>۲</sup>، کیهان عبدی<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر باهدف تعیین نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان صورت گرفت. روش پژوهش توصیفی-همبستگی با تأکید بر معادلات ساختاری بود؛ و جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر سنندج (۴۳۰۰ نفر) تشکیل می‌دادند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد و تعداد ۳۵۱ به‌عنوان نمونه انتخاب شدند که گزینش آن‌ها با استفاده روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای صورت گرفت. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از سه پرسشنامه جهت‌گیری هدف الیوت و مک‌گریگور، پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی بوفارد و همکاران و پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی شانن، موران و همکاران صورت گرفت و پایایی آن‌ها به ترتیب: ۰/۸۳، ۰/۸۷ و ۰/۹۴ به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌ها به کمک نرم‌افزارهای SPSS و LISREL صورت پذیرفت. نتایج تحلیل نشان داد که جهت‌گیری عملکردی دانش‌آموزان مستقیماً نقش معنی‌داری در خوش‌بینی تحصیلی ندارد ولی با واسطه خودتنظیمی تحصیلی، به‌صورت غیرمستقیم در خوش‌بینی نقش دارد. خودتنظیمی تحصیلی برای هر دو نوع جهت‌گیری عملکردی و تبحری نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. جهت‌گیری تبحر گرایی با واسطه‌گری خودتنظیمی تحصیلی، بر خوش‌بینی تحصیلی، اثربخشی بیشتری از جهت‌گیری عملکردی با واسطه‌گری خودتنظیمی دارد ( $P \leq 0/05$ ).

واژگان کلیدی: جهت‌گیری هدف، خودتنظیمی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی.

۱. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

Email: abolfazlfarid@gmail.com

نویسنده مسئول

۲. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۳. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دبیرآموزش و پرورش شاغل در شهرسنندج، سنندج، ایران.

## مقدمه

هم‌زمان با گسترش رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر<sup>۱</sup>، توجه به ساختارهای شخصیتی مبتنی بر شناخت‌های مثبت روندی فزاینده داشته است. یکی از مهم‌ترین این ساختارها خوش‌بینی<sup>۲</sup> است. خوش‌بین‌ها، افرادی هستند که انتظار دارند اتفاقات خوب برای آن‌ها رخ بدهد. خوش‌بین بودن به‌صورت کلی به این معنا است که فرد در رابطه با موقعیت پیش‌آمده انتظار بهترین نتیجه ممکن را داشته باشد که معمولاً با عنوان خوش‌بینی موقعیتی<sup>۳</sup> از آن یاد می‌شود ( Peterson & Seligman, 1984) (Scherer & Carver, 1992). مقوله خوش‌بینی در بسیاری از جنبه‌های زندگی تأثیرگذار است. در دیدگاه سنتی فرض بر این است که پیشرفت در مدرسه و موفقیت، نتیجه توانایی و انگیزش است. بدین معنی که دانش‌آموزان با استعداد دارای انگیزه و پیشرفت بالایی هستند. درحالی‌که (Seligman, 1998)، به نقل از (smith, Hoy 2007) عامل سومی در موفقیت به نام خوش‌بینی را پیشنهاد داد. از ویژگی‌های خوش‌بینی این است که می‌تواند یاد گرفته‌شده و میزان و سطح آن کم‌وزیاد شود. براین اساس انتظار می‌رود که تعداد زیادی از یافته‌های خوش‌بینی یاد - گرفته‌شده فردی، در سطح گروهی هم مورد استفاده واقع شود. سلینگمن معتقد است که خوش‌بینی آموخته‌شده، باعث می‌شود مردم از سد بدبینی، نه‌تنها به‌عنوان یک فرد، بلکه به‌عنوان عضوی از اجتماع عبور کنند. خوش‌بینی<sup>۴</sup> تحصیلی حوزه جدیدی است که توسط ( Tschannen-Moran, 2013) شکل گرفته و به آن پرداخته‌شده است. براین اساس، سازه پیشنهادشده توسط شانن-موران از سه مؤلفه تأکید تحصیلی دانش‌آموزان<sup>۵</sup>، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان<sup>۶</sup> و احساس هویت دانش-آموزان نسبت به مدرسه<sup>۷</sup> تشکیل شده است و یک باور مثبت در دانش‌آموزان مبنی بر این است که آن‌ها قادر هستند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه، زمینه پیشرفت تحصیلی خود را فراهم آورند. به نظر (Hoy, 2005) به نقل (smith, Hoy 2007)، خوش‌بینی تحصیلی یک سازه پنهان است که به پیشرفت دانش‌آموزان مربوط است اما معلمان را توانمند، دانش‌آموزان را خواهان علم و والدین را حامی می‌کند و نیز هدف را قابل‌دسترس‌تر می‌کند.

- 
1. Positive Psychology
  2. optimism
  3. dispositional optimism
  4. students Academic Optimism
  5. students Academic Press
  6. students Trust in Teachers
  7. students Identification with School

تحقیقات نشان می‌دهند که با کنترل سایرمتغیرها از جمله موقعیت اقتصادی- اجتماعی دانش‌آموزان، خوش‌بینی تحصیلی می‌تواند پیشرفت دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. (Anderson & et al, 2018)، مؤلفه‌های سازه خوش‌بینی تحصیلی همانند سازه سه‌بعدی موجبیت دو جانبه بندورا (۱۹۹۱)، است که در آن تأکید شده است که رفتار انسانی نتیجه هم‌هنگی عوامل شناختی، رفتاری و محیطی است. هم سازه خوش‌بینی تحصیلی و هم سازه موجبیت دوجانبه در نتیجه عوامل سه‌گانه است که می‌توانند به صورت دو جهته در همدیگر تأثیر بگذارند (Anderson & et al, 2018). به نظر است که هم خوش‌بینی و هم بدبینی ناشی از تجربیات گذشته، می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. خوش‌بینی با رفتارهای مثبت تحصیلی همچون تعهد، راه‌حل‌های معقول و اعتماد و اطمینان رابطه دارد. بر اساس پژوهش سلیگمن، مشخص شده است که دانش‌آموزان خوش‌بین موفق‌تر از دانش‌آموزان بدبین هستند. بعلاوه بعدها، دانش‌آموزان خوش‌بین در مجموع در زندگی موفق‌ترند (Siripattarawit & et al, 2018). پژوهش (Morton, et al, 2014) مشخص کرد که خوش‌بینی می‌تواند با انتقال موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیلی ارتباط داشته باشد. هم‌چنین بین خوش‌بینی و قدرت سازگاری در مدرسه رابطه مثبت معنی‌دار مشاهده شد؛ و نیز خوش‌بینی تحصیلی بیشتر با راهبردهای مقابله‌ای گرایشی و کمتر با راهبردهای مقابله اجتنابی رابطه دارد. پژوهش (behzadi et al, 2018)، نشان داد که همه مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی با انگیزش درونی و بیرونی رابطه مثبت دارد. هم‌چنین بین خوش‌بینی و درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار وجود داشت. پژوهش (cheragikhah et al 2015)، نیز نشان دادند که خوش-بینی تحصیلی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان همبستگی مثبت معنی‌داری دارد.

متغیر دیگری که می‌تواند با خوش‌بینی تحصیلی در ارتباط باشد جهت‌گیری هدفی است. جهت‌گیری‌ها در واقع همان دلایل و یا غایت‌های دانش‌آموزان برای درگیر شدن در تکالیف یادگیری خاص است (midgely & et al, 1997). به نقل از (lin & et al 2017). تحقیقات اولیه در این مورد بر دینوع هدف یا دو جهت‌گیری هدفی متمرکز بود؛ اهداف تسلطی که در آن تمرکز اصلی بر تسلط بر تکالیف یادگیری است و اهداف عملکردی که تمرکز اصلی آن بر توانمندی‌ها در مقایسه با دیگران بود (pintrich, 2000) به نقل از. (lin & et al 2017). به عبارت دیگر هدف‌هایی که توسط دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شوند نیز با همدیگر متفاوت است. اصلی‌ترین و مرکزی‌ترین تقسیم‌بندی، تقسیم‌بندی است که در آن دانش‌آموزان یا نسبت به؛ ۱- ایجاد شایستگی و یا ۲- نشان دادن

شایستگی‌های خود به دیگران تلاش می‌کنند که در حقیقت همان عملکردگرایی و تسلط‌گرایی است (Dweck, 1986). این دوگانه نگرى زمینه را برای پیشرفت‌های بعدی در این زمینه فراهم کرد. بدین‌صورت که اهداف عملکردی به دو قسمت تقسیم شد؛ اهداف عملکردگرایانه (تمایل به نشان دادن شایستگی) و اهداف عملکرد گریزانه (اجتناب از نشان دادن ناشایستگی) (Elliot & Charness, 1997). بعدها تقسیم‌بندی دوگانه اجتناب - گرایش به اهداف تسلطی نیز گسترش پیدا کرد. بدین‌صورت اهداف تسلط‌گرایی یا تسلط‌گرایی (در آرزوی یادگیری بودن و تمایل به یادگیری داشتن) و تسلط‌گریزی یا تسلطی اجتنابی (تمایل به اجتناب از بدفهمی و یا شکست در یادگیری). بدین ترتیب مدل چهاربعدی تسلط‌گرایی و تسلط‌گریزی و عملکردگرایی و عملکردگریزی به وجود آمد (Tuominen & et al, 2020) جهت‌گیری‌های هدفی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و فعالیت‌های مرتبط با تحصیل مثل خودتنظیمی ارتباط دارد. به‌عنوان نمونه (Bouffard, et al, 1995) متوجه شدند که هم برای مردان و هم برای زنان بین هدف‌های یادگیری یا همان جهت‌گیری‌های هدف و خودتنظیمی و پیشرفت در مدرسه رابطه منظم وجود دارد. (Yeager & et al, 2014) نشان دادند که هدف‌های یادگیری تبحری و خود تعالی‌بخش می‌تواند باعث ایجاد و شکل‌گیری خودتنظیمی تحصیلی شود. (Kitsantas & et al 2009)، نشان دادند که راهبردهای خودتنظیمی و پیشرفت‌های قبلی می‌تواند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نماید. (Midgley & et al, 2001)، نشان دادند که دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف تبحری دارند بیشتر خودتنظیمی می‌کنند تا دانش‌آموزان که جهت‌گیری هدف عملکردی دارند. (Cellar & et al, 2011)، نشان داد که جهت‌گیری هدف تبحری با خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی ارتباط مثبت و جهت‌گیری عملکرد گریزی با خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی رابطه منفی دارد بنابراین جهت‌گیری هدفی می‌تواند با خوش‌بینی تحصیلی در ارتباط باشد.

بر اساس اصول نظری از جمله متغیرهایی که می‌تواند با خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط باشد، خودتنظیمی تحصیلی است (Wang & Yang, 2020). خودتنظیمی فرایند فعال نگه‌داشتن افکار، رفتارها و هیجان‌ها برای دستیابی به هدف است (Zimmerman, 1989, 2000). افراد خودتنظیم کسانی هستند که اهدافی را برای خود انتخاب و راهبردهای مناسب یادگیری را گزینش می‌کنند، هم‌چنین انگیزش خود را حفظ می‌کنند و به نظارت عملکرد خود پرداخته و پیشرفت خود را ارزیابی می‌کنند. راهبردهای یادگیری خودتنظیم چهار نوع است که سه نوع آن

سازگاران و یکی از آن‌ها ناسازگاران است (Zimmerman, 2000)؛ راهبرد اول، انگیزش و پذیرش مسئولیت<sup>۱</sup> نسبت به یادگیری توسط دانش‌آموزان است. بدین معنی که آن‌ها برای یادگیری و پیشرفت تعهد داشته باشند و مسئولیت آن را بپذیرند. این موضوع آشکارا پیش‌نیاز اساسی برای یادگیری است. موضوع پذیرش مسئولیت می‌تواند خود را در آماده شدن برای کلاس‌ها، اتمام به‌موقع تکالیف، سخت‌کوشی، کنترل تلاش‌ها و نیز تمایل به سخت‌کوشی نشان دهد. توانایی در تمرکز<sup>۲</sup>، دومین راهبرد خودتنظیم است که شامل توجه بر فعالیت‌های مطالعاتی و توانایی نگهداری کنترل ناکامی‌ها و ضعف‌هایی است که می‌توانند ظرفیت دانش‌آموز را در دستیابی به تکالیف در دست اجرا با مشکل مواجه کنند. تمرکز و توجه باعث می‌شود دانش‌آموز شیوه‌های مؤثر یادگیری را حفظ و اجرا کند. راهبرد سوم، پردازش اطلاعات یعنی بسط و استدلال است که راهبردهای فراشناختی را نشان می‌دهند؛ و در حقیقت سطوح عمیق‌تر پردازش اطلاعات را منعکس می‌کند و مشخص شده است که درگیری شناختی فعال را در یادگیری ایجاد می‌کند؛ اما راهبرد چهارم خودتنظیمی، خود ناتوان‌سازی<sup>۳</sup> است که راهبرد انگیزشی ناسازگاران و راهبرد خود اظهاری به‌منظور حفظ و افزایش عزت‌نفس است. برخی از دانش‌آموزان عمداً مطالعه را به تعویق می‌اندازند که اگر نتیجه مطلوب موردنظر آنان حاصل نشود، آن را به تأخیر در مطالعه ارتباط دهند تا نداشتن توانایی. خود ناتوان‌سازی‌ها باعث می‌شوند دانش‌آموزان به‌جای توجه بر ناتوانی خود، به عوامل دیگری متمرکز شوند. این راهبرد راهبردی غیر سازنده است و مخصوصاً باگذشت زمان غیرسازنده تر می‌شود (midgley et al, 2001)، پژوهش‌های (Kitsantas, et al, 2009)؛ (Zwick, & Sklar, 2005)؛ (Tuckman, 2003)؛ (Stumpf & Stanley, 2002)، نشان دادند که فرایندهای خودتنظیمی به موفقیت‌های تحصیلی منجر می‌شود. مطالعه (pintrich, 2003)، نیز نشان داد که دانش‌آموزان با خودتنظیمی بالا، از انگیزه‌ی تحصیلی و یادگیری بهتری برخوردارند. در این خصوص که خود-تنظیمی در فرآیند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت‌های زندگی پیامدهای ارزشمندی دارد (shunck & Zimmerman, 1997) معتقدند موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش‌آموزان با توسعه‌ی خودتنظیمی یا فرآیندهای مشابه، بتوانند شناخت، عواطف یا رفتارهای خود را تقویت کرده و گسترش دهند تا بدین‌وسیله بتوانند به اهدافشان برسند. میزان موفقیت دانش‌آموز در یک تکلیف

---

1. acceptance of responsibility.  
2. concentrate and focus attention  
3. self-handicapping

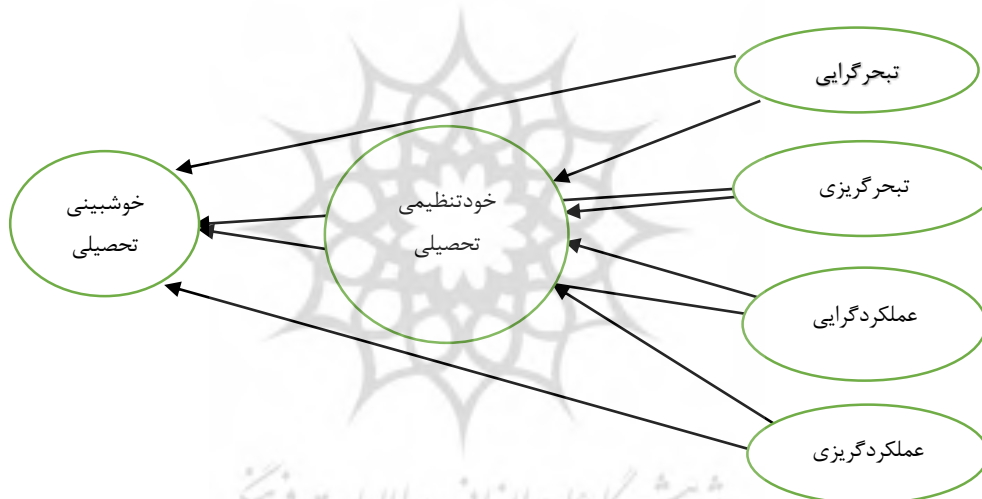


یادگیری به سطح خودتنظیمی و راهبردهایی بستگی دارد که فرد برای انجام آن انتخاب کرده است (jebelli, 2005)

بر اساس دیدگاه جهت‌گیری هدف (ames, 1992 Dweck, 1986)، جهت‌گیری‌های مختلف می‌تواند نتایج متعدد و متفاوتی را ببار آورد. جهت‌گیری‌های هدفی و جهت‌گیری‌های عملکردی هر کدام می‌تواند نتایج متعددی را به بار آورد به گونه‌ای که جهت‌گیری‌های هدفی می‌تواند با یادگیری بهتر و پیشرفت تحصیلی بالا ارتباط داشته باشد (pintrich, 2003). بر این اساس انتظار می‌رود که جهت‌گیری‌های هدفی با مهارت‌های خودتنظیمی در ارتباط بوده باشد. چراکه مشخص شده است که دانش‌آموزانی که جهت‌گیری‌های هدفی مشخص و معینی دارند، واجد مهارت‌های متفاوتی برای خودتنظیمی‌اند. از سوی دیگر بر اساس نظریه خود تعیین‌گری (deci & ryan, 1985)، انتظار می‌رود که دانش‌آموزانی که خودتنظیمی دارند، یعنی به نحوی از ابعاد سازگاران و ناسازگاران چهارگانه آن بهره می‌برند، متعاقب آن از خوش‌بینی تحصیلی نیز متأثر شوند. به این معنی که کسانی که می‌توانند به خودتنظیمی اقدام کنند در حقیقت می‌توانند میزان خودمختاری خود در مواجهه با جهان بیرونی را تنظیم و دست‌کاری نمایند؛ بنابراین تمایل در خودتنظیمی یعنی تمایل در به‌کاربردن خودمختاری و به حداکثر رساندن خودمختاری در خود. بر اساس اصول نظری و با توجه به اینکه خوش‌بینی نیز به معنی تمایل تعمیم‌یافته به داشتن نتایج مثبت با وجود موانع، تعریف شده است، انتظار می‌رود که جهت‌گیری‌های هدفی به نحوی از انحاء با خودتنظیمی تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط باشد و خودتنظیمی نیز به نوبه خود بتواند با خوش-بینی تحصیلی آنان ارتباط داشته باشد. با توجه به مطالب و موارد عنوان‌شده، دلایلی چند، ضرورت و اهمیت پژوهش در این حوزه و آزمون برانزنگی مدل نظری پژوهش را برجسته می‌سازد؛ دلیل اول نبود پیشینه تجربی داخلی و خارجی برای این پژوهش و این مدل است؛ و این در حالی است که تصمیم‌گیران تصمیم‌سازان حیطه آموزش نیاز به اطلاعات، حقایق و اصولی دارند تا بتوانند در تصمیمات و اقدامات عملی آموزشی، به آنان را کمک کند. دلیل دوم، اهمیت پرداختن به موضوع خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان است. خلأ پژوهشی در این موضوع و با این آرایش متغیرها در مدل نظری از یک سو و اهمیت موضوع خوش‌بینی تحصیلی برای دانش‌آموزان مقطع متوسطه کشورمان با توجه به شرایط موجود و ناامیدی تحصیلی از دیگر سو، ضرورت پرداختن به آن را دوچندان کرده است. و بالاخره، برای مسئولین، مدیران، معلمان، اولیاء و خود دانش‌آموزان مهم

است که بدانند اگر خوش‌بینی تحصیلی مهم است و می‌خواهند آن را در شرایط کنونی در دانش‌آموزان ایجاد کنند، بایستی تلاش در جهت ایجاد چه نوع جهت‌گیری هدفی نمایند تا احتمال وقوع خوش‌بینی تحصیلی افزایش یابد؟ و نیز آیا خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند در ایجاد خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان نقش ایفا کند؟ بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سؤالات پژوهشی زیر بود؛ ۱- آیا جهت‌گیری‌های هدفی با خودتنظیمی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی ارتباط دارد؟ و ۲- نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی در ارتباط بین جهت‌گیری‌های هدفی و خوش‌بینی تحصیلی چیست؟

بنابراین بر اساس مطالب عنوان‌شده مدل نظری این پژوهش به شرح ذیل است



شکل ۱- مدل نظری پژوهش

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۶-۹۵، به تعداد تقریبی ۴۳۰۰ نفر بودند (۲۲۰۰ نفر دختر و ۲۱۰۰ نفر پسر). برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد؛ ۳۵۱ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، در سطوح ناحیه، مدرسه و کلاس از ۱۲ دبیرستان و ۱۲ کلاس (۶ دبیرستان دخترانه و ۶ دبیرستان پسرانه) و به تعداد ۱۷۵

پسر و ۱۷۶ دختر انتخاب شدند. تعداد ۸ پرسشنامه به علت مخدوش بودن کنار گذاشته شدند و تحلیل‌های اصلی بر روی داده‌های حاصل از ۳۴۳ پرسشنامه انجام شد.

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های مقیاس جهت‌گیری هدف (Elliot & McGregor, 2001)،

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی (Boufard & et al, 1995) و پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی

(TSchennen) Moran & et al, 2013)

۱- پرسشنامه مقیاس جهت‌گیری هدف (AGQ) (Elliot & McGregor, 2001)، این مقیاس دارای ۱۲ گویه است به طوری که هر سه گویه پرسشنامه مربوط به یک جهت‌گیری هدفی است. الیوت و مک‌گریگور با استفاده از روش تحلیل عامل و با چرخش واریماکس ۴ عامل را از این مقیاس استخراج کردند. این عوامل عبارت بودند از اهداف تبحر‌گرایی، تبحر‌گریزی، عملکردگرایی و عملکردی‌گریزی است که روی هم رفته ۸۱/۵ درصد کل واریانس را تبیین می‌کردند. (Khormaei, 2007). جهت تعیین روایی و پایایی این مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده کرد؛ نتایج نشان داد که عامل تبحر‌گرایی بارزش ویژه ۲/۵۴ و آلفای ۰/۸۴، ۲۱/۳ درصد از واریانس کل، عامل تبحر‌گریزی بارزش ویژه ۲/۲۱ و آلفای ۰/۸۱، ۱۸/۴۲ درصد از واریانس کل، عامل عملکردگرایی بارزش ویژه ۱/۷۴ و آلفای ۰/۶۶، ۱۴/۴۷ درصد از واریانس کل و عامل عملکردی‌گریزی بارزش ویژه ۲/۵۳ و آلفای ۰/۷۸، ۱۹/۵۸ درصد واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کردند. در این پژوهش برای بررسی اعتبار این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای کل پرسشنامه جهت‌گیری هدف ۰/۸۳ به دست آمد.

۲- پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی (Boufard & et al, 1995): این پرسشنامه ۱۴ سؤالی توسط

بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) بر اساس نظریه شناختی بندورا طراحی شده و توسط کدیور در سال ۱۳۸۰ در ایران هنجاریابی شده است. سؤال‌ها در مقیاس لیکرت بوده و دو خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی و فراشناختی دارد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که این ابزار قادر است ۰/۵۲ از واریانس خودتنظیمی را تبیین نماید. کدیور (۱۳۸۰) ضریب پایایی کلی پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۱ گزارش کرده است. پایایی خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی ۰/۷۰ و خرده‌مقیاس راهبردهای فراشناختی ۰/۶۸ به دست آمد. در این پژوهش ضریب پایایی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ، ۰/۷۸ به دست آمد.

۳- پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی (TSchennen Moran & et al,2013): پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموز توسط (TSchennen Moran & et al,2013)، ساخته شده است و شامل ۲۸ گویه است. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس اعتماد دانش‌آموزان به معلمان، تأکید بر تحصیل (میزان بالای اهمیت دادن به تحصیل و پیشرفت تحصیلی) و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه است و گویه ۲۴ در این پرسشنامه به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. روایی و پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش شانن-موران و همکاران (۲۰۱۳)، برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های ذکر شده به ترتیب، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ به دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه دارد. این پرسشنامه توسط (Ghadmpour & et al,2017)، ترجمه و روایی آن با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی انجام شد که بار عاملی گویه‌ها بر روی عامل‌های استخراج شده مطلوب گزارش شده است. همچنین نتایج پایایی پرسشنامه در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳)، برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای کل پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی ۰/۹۴ بود. به منظور توزیع پرسشنامه‌ها ابتدا بعد از هماهنگی با مدیریت اداره کل آموزش و پرورش شهر سمنندج و به دنبال آن هماهنگی با مدیریت ناحیه ۲ این شهر، با ۱۲ مدرسه‌ای که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، هماهنگی لازم به عمل آمد. سپس بعد از هماهنگی با مدیران مدارس انتخاب شده، برای معلم و دانش‌آموزان کلاس‌های انتخاب شده از مدارس، توجیهات لازم صورت گرفت و توضیحات کافی ارائه گردید. بعد از کسب رضایت از معلم کلاس و دانش‌آموزان و رعایت موازین اخلاقی پژوهش، پرسشنامه‌ها توزیع و بعد از تکمیل جمع‌آوری گردید.

#### یافته‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده توسط نرم‌افزار spss-20 مورد تحلیل قرار گرفتند. اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرها در جدول ۱، ارائه می‌شود. مقادیر مندرج در جدول یک، میانگین و انحراف معیارهای متغیرهای پیش‌بین و ملاک و نیز میزان چولگی و کشیدگی آن‌ها را نشان می‌دهد که نشان از عدم انحراف متغیرهای مورد مطالعه از شرط داشتن توزیع نرمال است.

جدول ۱، میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی متغیرهای پیش‌بین و ملاک مورد مطالعه

متغیرها	گروه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
عملکردگرایی	پسران	۱۲/۶۷	۰/۱۵۴	-۰/۷۳	-۰/۳۴
	دختران	۱۲/۴۴	۰/۱۷	-۱/۰۹	۱/۵۶
عملکرد گریزی	پسران	۱۱/۲۷	۰/۱۷۰	۰/۱۸۴	۰/۳۶۵
	دختران	۱۱/۷۲	۰/۱۴۷	-۰/۴۷۲	۰/۰۵
تبحر گرایی	پسران	۱۳/۴۳	۰/۱۲۵	-۱/۲۴	۱/۷۴
	دختران	۱۳/۳۱	۰/۱۳۱	-۱/۰۲	۰/۷۰
تبحر گریزی	پسران	۱۱/۰۵	۰/۱۷۵	-۰/۲۲۰	-۱/۱۶
	دختران	۱۱/۲۵	۰/۱۸	-۰/۲۴۱	-۰/۷۳۲
خودتنظیمی	پسران	۵۲/۸۹	۰/۵۱	-۰/۴۳۳	۰/۵۷۲
	دختران	۵۳/۷۲	۰/۵۲	۰/۱۱۵	۰/۴۷
خوش‌بینی	پسران	۹۸/۳۴	۱/۴۵	-۰/۲۹۳	-۰/۴۵۶
	دختران	۱۰۵/۱۹	۱/۲۷	-۰/۲۵۵	-۰/۴۷۱

به منظور انجام تحلیل معادلات ساختاری، لازم می‌آید قبل از تحلیل، میزان رابطه متغیرهای مورد مطالعه با همدیگر سنجیده شود. با توجه به اینکه هدف این پژوهش، آزمون برازندگی مدل ارائه شده بود، در جدول همبستگی‌ها متغیرها به تفکیک و با لحاظ جنسیت وارد نشدند و شاخص کلی متغیرها به عنوان ملاک در نظر گرفته شدند.

جدول ۲، میزان همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶
عملکردگرایی	۱۲/۵۵	۲/۱۵	۱					
عملکرد گریزی	۱۱/۵۰	۲/۱۱	۰/۴۱**	۱				
تبحر گرایی	۱۳/۳۷	۱/۷۰	۰/۳۰**	۰/۲۱**	۱			
تبحر گریزی	۱۱/۱۵	۲/۳۵	۰/۱۴**	۰/۳۸**	۰/۱۶**	۱		
خودتنظیمی	۵۳/۳۱	۶/۸۰	۰/۴۴**	۰/۲۶**	۰/۵۵**	۰/۱۱**	۱	
خوش‌بینی	۱۰۱/۷۷	۱۸/۳۷	۰/۲۸	۰/۱۸	۰/۳۲	۰/۰۳	۰/۵۵**	۱

\*\* = /۰۱ معنی داری در سطح

اطلاعات و داده‌های مندرج در جدول ۲، نشان می‌دهد که ضرایب همبستگی بین متغیرها به‌جز رابطه متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی با تبحرگریزی، در سطح ۰/۱ معنی‌دار است. در بین متغیرها رابطه خوش‌بینی تحصیلی و جهت‌گیری هدفی تبحرگرایایی و نیز خوش‌بینی تحصیلی با خودتنظیمی بالاترین میزان همبستگی‌ها را به خود اختصاص داده است ( $r = 0/55$ )

### آزمون الگوی اندازه‌گیری:

الگویابی معادلات ساختاری شامل دو مرحله است: مرحله اول که آزمون الگوی اندازه‌گیری نیز نامیده می‌شود باهدف بررسی اعتبار ابزار اجرا می‌شود و مرحله دوم نیز آزمون الگوی ساختاری است (هومن، ۱۳۸۷). در مرحله آزمون الگوی اندازه‌گیری جهت بررسی اعتبار ابزار از آزمون تحلیل عاملی تأییدی استفاده می‌شود. در این پژوهش برای ارزیابی الگو از مشخصه‌های نسبت‌خی به‌درجه آزادی ( $X^2/df$ )، جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)، شاخص نکویی برازش (GFI) و شاخص تعدیل‌شده نکویی برازش (AGFI) استفاده شده است. شاخص نسبت مجذور خی به‌درجه آزادی فاقد یک معیار ثابت برای یک مدل قابل قبول است، اما مقدار کوچک آن دلالت بر برازش بهتر مدل دارد (هومن، ۱۳۸۷). در ادامه تحلیل عاملی تأییدی به همراه شاخص‌های برازش برای هر یک از سازه‌های تحقیق گزارش شده است

### پرسشنامه جهت‌گیری هدف

جدول ۳، بارهای عاملی و واریانس مشترک برآورد شده سؤالات پرسشنامه جهت‌گیری هدف

گویه	بار عاملی	R2	گویه	بار عاملی	R2
۱	۰/۶۲	۰/۳۸	۷	۰/۷۵	۰/۵۷
۲	۰/۴۲	۰/۱۸	۸	۰/۶۱	۰/۳۷
۳	۰/۷۶	۰/۵۷	۹	۰/۳۸	۰/۱۵
۴	۰/۰۹	۰/۰۱	۱۰	۰/۴۵	۰/۲۰
۵	۰/۷۶	۰/۵۷	۱۱	۰/۰۳	۰/۰۰۹
۶	۰/۱۲	۰/۰۱۴	۱۲	۰/۵۴	۰/۲۹

بر اساس اطلاعات جدول فوق گویه‌هایی که بار عاملی خیلی پایینی در سازه جهت‌گیری هدف داشتند (گویه‌های ۴ و ۶ و ۱۱)، از جریان تحلیل کنار گذاشته شدند. گویه‌های حذف‌شده همگی مربوط به یک نوع جهت‌گیری هدفی یعنی جهت‌گیری عملکردگریزی بودند. برای تعیین پایین

بودن بار عاملی شاخص دقیق مورد توافق وجود ندارد ولی معمولاً کمتر از ۳۰٪ را به عنوان ضریب پایین تلقی می‌کنند (مصر آبادی، ۱۳۹۷) همچنین شاخص نسبت مجذور خی به درجه آزادی با مقدار ۱/۶۲، جذر برآورد واریانس خطای تقریب با مقدار ۰/۴۲، شاخص نکویی برازش با مقدار ۰/۹۵ و شاخص تعدیل شده نکویی برازش با مقدار ۰/۹۳ نشانگر برازش مناسب این مدل اندازه‌گیری بود.

جدول ۴: بارهای عاملی و واریانس مشترک برآورد شده سؤالات پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی

گویه	بارعاملی	R2	گویه	بارعاملی	R2
۱	۰/۳۷	۰/۱۴	۸	۰/۳۹	۰/۱۵
۲	۰/۵۹	۰/۳۴	۹	۰/۵۳	۰/۲۸
۳	۰/۵۵	۰/۲۹	۱۰	۰/۵۸	۰/۳۳
۴	۰/۶۰	۰/۳۶	۱۱	۰/۵۴	۰/۳۰
۶	۰/۳۰	۰/۹۲	۱۲	۰/۵۷	۰/۳۳
۷	۰/۴۹	۰/۲۴			

بر اساس اطلاعات جدول ۴، در پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی، گویه‌های شماره ۵، ۱۳ و ۱۴ به علت پایین بودن بار عاملی در سازه خودتنظیمی و نیز پایین بودن ضریب تبیین از جریان تحلیل کنار گذاشته شدند و شاخص‌های تحلیل بر اساس ۱۱ گویه به دست آمد. همچنین شاخص نسبت مجذور خی به درجه آزادی با مقدار ۱/۴۸، جذر برآورد واریانس خطای تقریب با مقدار ۰/۳۷، شاخص نکویی برازش با مقدار ۰/۹۵ و شاخص تعدیل شده نکویی برازش با مقدار ۰/۹۳ نشانگر برازش مناسب این مدل اندازه‌گیری بود.

جدول ۵: بارهای عاملی و واریانس مشترک برآورد شده سؤالات پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی

گویه	بارعاملی	R2	گویه	بارعاملی	R2	گویه	بارعاملی	R2	گویه	بارعاملی	R2
۱	۰/۵۵	۰/۳۰	۸	۰/۶۷	۰/۴۵	۱۵	۰/۳۹	۰/۱۵	۲۲	۰/۵۵	۰/۳۰
۲	۰/۴۴	۰/۱۹	۹	۰/۶۰	۰/۳۶	۱۶	۰/۴۹	۰/۲۴	۲۳	۰/۶۷	۰/۴۴
۳	۰/۵۸	۰/۳۴	۱۰	۰/۵۹	۰/۳۵	۱۷	۰/۴۹	۰/۲۴	۲۴	۰/۱۸	۰/۰۳
۴	۰/۶۴	۰/۴۱	۱۱	۰/۴۰	۰/۱۶	۱۸	۰/۶۲	۰/۳۹	۲۵	۰/۳۶	۰/۳۶
۵	۰/۶۵	۰/۴۲	۱۲	۰/۴۳	۰/۱۹	۱۹	۰/۶۴	۰/۴۱	۲۶	۰/۳۶	۰/۳۶
۶	۰/۶۵	۰/۴۲	۱۳	۰/۵۹	۰/۳۴	۲۰	۰/۶۰	۰/۳۶	۲۷	۰/۳۷	۰/۱۴
۷	۰/۶۸	۰/۴۷	۱۴	۰/۵۸	۰/۳۴	۲۱	۰/۵۲	۰/۲۷	۲۸	۰/۵۹	۰/۳۵

بر اساس اطلاعات جدول، در پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی، گویه شماره ۲۴، به علت پایین بودن بار عاملی وارد تحلیل عاملی تأییدی نشد و از جریان تحلیل کنار گذاشته شد. و شاخص‌های تحلیل بر اساس ۲۷ گویه به دست آمد. همچنین شاخص نسبت مجذور خی به درجه آزادی با مقدار ۲/۳۲، جذر برآورد واریانس خطای تقریب با مقدار ۰/۰۶، شاخص نکویی برازش با مقدار ۰/۹۱ و شاخص تعدیل‌شده نکویی برازش با مقدار ۰/۸۹ نشانگر برازش مناسب این مدل می‌باشند.

### آزمون الگوی نظری پژوهش:

در این قسمت، الگوی مفهومی پیشنهادشده از طریق الگو یابی معادلات ساختاری به روش بیشینه احتمال آزمون شد. برای بررسی برازش الگو، از شاخص‌های برازشی که گیفن، استراب و بودری<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) پیشنهاد کرده‌اند، استفاده شد. این شاخص‌ها شامل موارد زیر هستند. شاخص نسبت مجذور خی به درجه آزادی که مقادیر کمتر از ۳ قابل‌پذیرش هستند، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص نکویی برازش که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگو هستند، شاخص تعدیل‌شده نکویی برازش که مقادیر بیشتر از ۰/۸۰ نشانگر برازش مناسب الگو هستند و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگو هستند. در شکل ۱ مدل آزمون شده تحقیق نشان داده شده است.



Chi-Square=2761.18, df=1217, P-value=0.00000, RMSEA=0.060

شکل ۲، برونداد مدل ساختاری بر اساس ضرایب استاندارد

1. Gefen, Straub & Boudreau



با توجه به اصل اختصار و با توجه به زیاد بودن گویه‌های متغیرهای خودتنظیمی و خوش‌بینی تحصیلی، فقط شکل ساختاری مدل معادلات ساختاری، به دو صورت؛ مقادیر T و ضرایب استاندارد ارائه شده است. شاخص‌های برازش مدل به این شرح به دست آمد:  $NFI = 0/90$ ،  $NNFI = 0/95$ ،  $CFI = 0/95$ ،  $IFI = 0/95$ ،  $RFI = 0/90$ ،  $GFI = 0/80$ ،  $AGFI = 0/78$ ،  $PGFI = 0/85$ ،  $PNFI = 0/85$ ،  $AGFI = 0/78$ ،  $GFI = 0/80$ ،  $RFI = 0/90$ ،  $IFI = 0/95$ ،  $CFI = 0/95$ ،  $PNFI = 0/85$ ،  $PGFI = 0/85$ ، نتایج تحلیل نشان داد که برخلاف مدل اولیه، جهت‌گیری تبحرگرایی و عملکردگرایی و عملکرد گریزی، رابطه معنی‌داری با خوش‌بینی تحصیلی ندارند، ولی رابطه معنی‌داری با خودتنظیمی تحصیلی دارند. از سوی دیگر خودتنظیمی تحصیلی رابطه معنی‌دار نسبتاً بالایی با خوش‌بینی تحصیلی دارد و می‌تواند ۳۸ درصد واریانس خوش‌بینی تحصیلی را تبیین کند. همچنین جهت‌گیری تبحرگرایی با خوش‌بینی تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار دارد؛ بدین صورت که اگر دانش‌آموزان تبحرگیزتر باشند، خوش‌بینی تحصیلی پایین‌تر مورد انتظار است. همچنین جهت‌گیری تبحر گریزی با خودتنظیمی نیز رابطه‌ای ندارد.

جدول ۶: اثرات مستقیم و غیرمستقیم الگوی آزمون شده پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	آماره t	اثرات غیرمستقیم
جهت‌گیری تبحرگرایی < خودتنظیمی تحصیلی	۰/۶۵***	۳/۰۵	جهت‌گیری تبحرگرایی < خودتنظیمی < خوش‌بینی ۰/۴۰**
جهت‌گیری عملکردگرایی < خودتنظیمی تحصیلی	۰/۳۱**	۶/۷۷	جهت‌گیری عملکردگرایی < خودتنظیمی < خوش‌بینی ۰/۱۹**
جهت‌گیری تبحر گریزی < خوش‌بینی تحصیلی	-۰/۲۲**	۲/۹۲	
خودتنظیمی < خوش‌بینی تحصیلی	۰/۶۲***	۵/۷۳	

\*\*\* $p < 0.001$ , \*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$

اطلاعات جدول ۶، نشان می‌دهد که جهت‌گیری هدفی تبحرگرایی دانش‌آموزان در خودتنظیمی تحصیلی آنان اثر مستقیم معنی‌دار مثبت دارد ( $t = 0/65$ ). همچنین مشخص شد که جهت‌گیری هدفی عملکردگرایی در خودتنظیمی دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد ( $t = 0/31$ ). درحالی‌که تبحرگرایی با خوش‌بینی رابطه مستقیم معنی‌داری نشان نداد، باین‌حال، تبحرگریزی رابطه مستقیم معنی‌دار منفی با خوش‌بینی دارد ( $t = -0/22$ )؛ بدین معنی که دانش‌آموزانی که

جهت‌گیری هدفی تبحر‌گریزی بالایی دارند، خوش‌بینی تحصیلی کمتری از خود نشان می‌دهند؛ و بالعکس؛ و نیز خودتنظیمی تحصیلی با خوش‌بینی تحصیلی رابطه مستقیم مثبت معنی‌داری نشان داد ( $r = 0/62$ ). براین اساس می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که خوش‌بینی تحصیلی بالایی دارند، خودتنظیمی بالایی نیز خواهند داشت و بالعکس. بر اساس اطلاعات شکل ۲ و جدول ۶، می‌توان مشاهده کرد که باینکه جهت‌گیری تبحر‌گرایی با خوش‌بینی تحصیلی رابطه مستقیمی ندارد ولی به‌واسطه خودتنظیمی تبحر‌گرایی می‌تواند بر خوش‌بینی اثر غیرمستقیم معنی‌دار داشته باشد ( $r = 0/40$ ). بدین معنی که جهت‌گیری تبحر‌گرایی می‌تواند بر خودتنظیمی اثرگذار باشد و خودتنظیمی موجبات خوش‌بینی تحصیلی را فراهم آورد؛ و درنهایت مشخص شد که باینکه عملکردگرایی بر خوش اثر مستقیم ندارد، ولی به‌واسطه خودتنظیمی تحصیلی بر خوش‌بینی تحصیلی اثرگذار معنی‌دار مثبت دارد ( $r = 0/19$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل نشان داد که جهت‌گیری هدفی عملکردگرایی، تبحر‌گرایی و عملکرد‌گریزی با خوش‌بینی تحصیلی رابطه مستقیمی ندارند، ولی تبحر‌گریزی با خوش‌بینی تحصیلی رابطه‌ای منفی مستقیم دارد. بدین معنی که هر قدر تبحر‌گریزی-این احساس که فرد تمایل بیشتری به دوری از نفهمیدن و یاد نگرفتن دارد- بیشتر باشد، میزان خوش‌بینی تحصیلی فرد پایین‌تر است. با دقیق شدن در معنی جهت‌گیری هدفی و اینکه جهت‌گیری هدفی صرفاً تمایل به دانستن و نشان دادن عملکرد خوب و یا گریز از شکست و نشان دادن ناتوانی در عملکرد است، به نظر می‌رسد سازه جهت‌گیری هدف نباید انرژی لازم جهت تأثیرگذاری بر خوش‌بینی تحصیلی را داشته باشد. همچنین مشخص شد که جهت‌گیری‌های تبحر‌گرایی و عملکردگرایی با خودتنظیمی رابطه دارند و هر دو این جهت‌گیری‌ها بر خودتنظیمی تحصیلی اثر مستقیم دارند. از سوی دیگر مشخص شد که خودتنظیمی بر خوش‌بینی تحصیلی اثر معنی‌دار دارد؛ بنابراین بر اساس اطلاعات حاصل از تحلیل معادلات ساختاری و نیز اطلاعات موجود در جدول اثرات مستقیم و غیرمستقیم، می‌توان نتیجه گرفت که از بین جهت‌گیری‌های چهارگانه هدفی، جهت‌گیری‌های تبحر‌گرایی و عملکردگرایی بر خوش‌بینی تحصیلی به‌واسطه خودتنظیمی تحصیلی اثر دارد. این یافته هماهنگ با یافته (migdly & et al) است که در آن مشخص شد که دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف تبحری دارند، بیشتر در فعالیت خودتنظیمی درگیرند تا دانش‌آموزان که جهت‌گیری هدف عملکردی دارند. این نتیجه

همچنین هماهنگ با یافته حاصل از فراتحلیل (Cellar, 2011) است که در آن مشخص شد که جهت‌گیری هدف تبحری با خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی ارتباط مثبت و جهت‌گیری عملکردگرای با خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی رابطه منفی دارد. همچنین هماهنگ با یافته & et al, (Bouffard 1995)، است که متوجه شدند که هم برای مردان و هم برای زنان بین جهت‌گیری‌های هدف و خودتنظیمی و پیشرفت در مدرسه رابطه منظم وجود دارد. و بلاخره این یافته هماهنگ با & (Yeager et al, 2014)، است که نشان دادند که هدف‌های یادگیری خود تعالی‌بخش و تبحرگرا می‌تواند باعث ایجاد و شکل‌گیری خودتنظیمی تحصیلی شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که بر اساس چهارچوب نظری، خودتنظیمی می‌تواند نتیجه جهت‌گیری‌های انگیزشی باشد. جهت‌گیری‌های انگیزشی نیز بر اساس نظریه خودتنظیمی، می‌تواند نشان‌دهنده درجه و میزان خودمختاری باشد که فرد در خود احساس می‌کند؛ بنابراین با توجه به مبانی نظری که میزان انگیزش می‌تواند متاثر از میزان حس خودمختاری باشد، می‌توان استنباط کرد که میزان حس خودمختاری می‌تواند با جهت‌گیری‌های هدفی در ارتباط باشد. چراکه جهت‌گیری‌های هدفی تبحری یا تسلط‌گرایی به میزان زیادی عنصر خودمختاری را در خود دارد؛ و نیز به این دلیل که فرد در این نوع جهت‌گیری، با اشتیاق و علاقه و نه از روی اجبار و اکراه، مسیر خاصی را در جهت برآورد و رسیدن به هدف‌های مورد نظر اختیار کرده است. نتایج به‌دست‌آمده نیز در این مورد با مبانی نظری هماهنگ است؛ فقط جهت‌گیری‌های گرایشی (تبحرگرای و عملکردگرای) و نه اجتنابی (تبحرگرای و عملکردگرای) با خودتنظیمی تحصیلی ارتباط معنی‌داری دارد؛ و نیز تبحرگرای بیشترین اثر بر خودتنظیمی دارد که عنصر خودمختاری در آن که یک مؤلفه انگیزشی مهم است، پررنگ‌تر است.

از سوی دیگر با توجه به مبانی نظری موجود در زمینه خوش‌بینی تحصیلی (& et al, 2006) و با توجه به اینکه مؤلفه‌های همچون حس اعتماد نسبت به مدرسه و معلم، حس هویت و تعلق نسبت به مدرسه و کارآمدی جمعی از مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی است، می‌توان انتظار داشت که جهت‌گیری‌های هدفی تبحرگرای و عملکردگرای با واسطه خودتنظیمی تحصیلی بر خوش‌بینی تحصیلی اثر داشته باشد. این یافته را با توجه به مبانی نظری مربوط به متغیرهای جهت‌گیری‌های هدفی (Midgley & et al, 2000)، خودتنظیمی تحصیلی (Deci & Ryan, 2008) و خوش‌بینی تحصیلی، می‌توان بدین گونه تبیین کرد که؛ از بین جهت‌گیری‌های هدفی،

جهت‌گیری‌هایی گرایشی تبحر‌گرایی و عملکردگرایی که عنصر خودمختاری و فعالیت در آن‌ها شکل غالب است (برخلاف جهت‌گیری‌های اجتنابی که بی‌تفاوتی و انفعال در آن‌ها شکل غالب است)، می‌تواند به خودتنظیمی منجر شود. خودتنظیمی نیز با توجه مؤلفه‌هایی همچون خودتنظیمی شناختی و فراشناختی می‌تواند بر خوش‌بینی تحصیلی اثرگذار باشد. علت تأثیرگذاری نیز می‌تواند مربوط به مؤلفه‌هایی همچون اعتماد به مدرسه، احساس هویت و خودکارآمدی جمعی خوش‌بینی تحصیلی باشد. بدین‌صورت که دانش‌آموزی که جهت‌گیری هدفی تبحری داشته باشد، به علت اینکه پیشرفت تحصیلی قابل‌قبول و خوبی نصیبش خواهد شد، می‌تواند ترغیب به خودتنظیمی شناختی و فراشناختی شود. خودتنظیمی بر اساس این جهت‌گیری نیز می‌تواند به‌نوبه خود، منجر به احساس امنیت دانش‌آموز در مدرسه، احساس تعلق خاطر نسبت به مدرسه و حس کارآمدی جمعی در کارکنان مدرسه شود که در حقیقت زیر چتر مفهومی خوش‌بینی تحصیلی قابل جمع‌اند. بر اساس پیشینه تجربی و تحقیقات قبلی ( Khodarahmi & Zarrinabadi, 2016, Midgley & et al 2001, Schunk & Zimmerman 1997, Cellar, 2011 )، منبع تقویتی این رفتار نیز می‌تواند پیشرفت تحصیلی باشد. بدین‌صورت که بر اساس تحقیقات قبلی چون خوش‌بینی تحصیلی منجر به پیشرفت تحصیلی می‌شود، خودتنظیمی می‌تواند به‌شرط موفقیت تحصیلی منجر به خوش‌بینی گردد؛ و جهت‌گیری هدفی تحصیلی نیز به‌شرط موفقیت و خوش‌بینی تحصیلی، می‌تواند بر خودتنظیمی تحصیلی اثرگذار باشد. همان چیزی که در بخش یافته‌ها در مدل ارائه‌شده مشاهده می‌گردد.

از این تحقیق می‌توان نتیجه گرفت که برای ایجاد خوش‌بینی تحصیلی که بنا بر پیشینه تجربی می‌تواند منجر به پیشرفت تحصیلی شود، می‌توان از طریق ایجاد فضا و بافت یادگیری‌ای که در آن جهت‌گیری‌های گرایشی هدفی بیش از جهت‌گیری‌های اجتنابی هدفی، تسلط داشته باشند، اقدام به ایجاد فعالیت خودتنظیمی در دانش‌آموزان کرد. یکی از نتایج ایجاد خودتنظیمی، می‌تواند خوش‌بینی تحصیلی باشد که تعیین‌کننده معنی‌دار پیشرفت تحصیلی است. همچنین می‌توان به معلمان و متولیان امر آموزش و پرورش این آگاهی را داد که جهت‌گیری هدفی مستقیماً منجر به خوش‌بینی تحصیلی نمی‌شود بلکه بایستی خودتنظیمی را انتظار کشید تا به‌واسطه آن شاهد بروز خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان باشیم.

نتایج این تحقیق می‌تواند مورد استفاده محققان و علاقه‌مندان این حیطه قرار گیرد تا در تبیین یافته‌های مربوط به خوش‌بینی و خودتنظیمی و نیز ارتباط آن‌ها با جهت‌گیری‌های هدفی به صورت حرفه‌ای مورد استفاده قرار گیرد. همچنین معلمان نیز می‌توانند از نتایج آن در جریان آموزش و مدیریت کلاسی استفاده کنند؛ بدین صورت که معلمان با علم به یافته‌های این پژوهش، می‌توانند در جهت ایجاد جهت‌گیری‌های هدفی تبحرگرایی و عملکردگرایی در دانش‌آموزان به منظور احتمال بالا رفتن خوش‌بینی تحصیلی اقدامات آموزشی انجام دهند. همچنین والدین می‌توانند با تقویت و تشویق به خودتنظیمی تحصیلی زمینه خوش‌بینی تحصیلی آنان را فراهم کنند.

### ملاحظات اخلاقی

در فرآیند انجام و اجرای پژوهش حاضر، اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

### حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شده است.

### تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه تدریس پژوهی ارسال شده است.

### سپاسگزاری

در پایان از همه کسانی که در انجام این تحقیق ما را یاری نمودند، مخصوصاً معلمان و دانش‌آموزان نواحی یک و دو سنندج تشکر و قدردانی می‌شود.

### References:

- Ames, C. (1992). "Classrooms: Goalstructures and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, K., Kochan, F., Kensler, L. A., & Reames, E. H. (2018). Academic optimism, enabling structures, and student achievement: Delving into relationships. *Journal of School Leadership*, 28(4), 434-461.
- Behzadi Yamin, Masoumeh (1397). Academic optimism and based on academic motivation and academic conflict among third grade female students in the first year of high school in Sardrood in the academic year 2017. Published dissertation Master of Payame Noor University of Hamadan [Persian]

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self regulation and performance among college students. *British journal of educational psychology*, 65(3), 317-329.

Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S., & Riester, D. (2011). Trait goal orientation, self-regulation, and performance: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 26(4), 467-483.

Cheragikhah, Zahra, Arabzadeh, Mehdi, Kadivar, Parvin (2015). The role of academic optimism, academic excitement and school well-being in students' mathematical performance. *Journal of Positive Psychology*. The first year of the third consecutive issue (3) [Persian]

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985).the general causality orientations scale self-determination in personality.jornal of personality and social psychology. 91(6), 901-437.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048

Elliot, A. J., & church, M.A. (1997). A Hierarchical model of approach and avoidanceachievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72,218–222.

Elliot, A. J., & church, MA. (1997). A Hierarchical model of approach and avoidanceachievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72,218–222

Firoozabadi, A., Uitdewilligen, S., & Zijlstra, F. R. (2018). Solving problems or seeing troubles? A day-level study on the consequences of thinking about work on recovery and well-being, and the moderating role of self-regulation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(5), 629-641.

Ghadmpour, E., Amirian, L., Khalili Gashnigani, Z., & Naghi Biranvand, F., (2017). Evaluation of psychometric properties of students' academic optimism questionnaire. *Educational Measurement: (27) 7 64-45*

Hofer, J., Busch, H., & Kärtner, J. (2011). Self regulation and wed being: The influence of identity and motives. *European Journal of Personality*, 25(3), 211-224.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446.

Jebelli, Amjad. (2005). Relation Style Confrontation With- Self-regulatory -In learning- And -Comparison in female students and Third grade middle school boys in areas 7 and 8. MD degree dissertation. Central Tehran Branch [Persian].

Khodarahmi, E., & Zarrinabadi, N. (2016). Self-regulation and academic optimism in a sample of Iranian language learners: Variations across achievement group and gender. *Current Psychology*, 35(4), 700-710.

Khormaei, F., & Khayyer, M. (2007). Investigating the relationship between goal orientation and students' approach to learning. *New psychological research*. (7) 2; 138-123.

Kitsantas, A., Steen, S., & Huie, F. (2009). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 65-81.

Lin, Y. Y., Cherng, B. L., Chen, H. C., & Peng, S. L. (2017). The moderating effects of goal orientations and goal structures on test-preparation strategies for Taiwanese students. *Learning and Individual Differences*, 56, 68-75.

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

Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2014). Managing the transition: The role of optimism and self-efficacy for first-year Australian university students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(1), 90-108.

Park, C. L., Edmondson, D., & Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development*, 19(1), 40-49.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M., Boekaerts & P. R., Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Pre

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

Scheuer, E., & Epstein, S. (1997). Constructive thinking, reactions to a laboratory stressor, and symptoms in everyday life. *Anxiety, stress, and coping*, 10(3), 269-303.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

Seligman, M.E.P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*, (2nd edn). New York: pocket Books

Siripattarawit, S., Wichitputchraporn, W., Niyamabha, A., & Koedsuwan, S. (2018). A Causal Model of Enabling School Structure and School Mindfulness, Mediated by Academic Optimism, Affecting Student Achievement in Upper Secondary Education Schools under the Thailand Office of the Basic Education Commission. *PSAKU International Journal of Interdisciplinary Research*, 7(2), 82-90.

Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 101854

Wang, H., Yang, J., & Li, P. (2020). How and when goal-oriented self-regulation improves college students' well-being: A weekly diary study. *Current Psychology*, 1-12.

Williams, L. M., Gatt, J. M., Hatch, A., Palmer, D. M., Nagy, M., Rennie, C., & Paul, R. H. (2008). The integrate model of emotion, thinking and self regulation: an application to the "paradox of aging". *Journal of integrative neuroscience*, 7(03), 367-404.

Wentzel, & A. Wigfield. (2009). *Handbook of motivation at school* (Vol. 704). New York, NY: Routledge

Yeager, D. S., Henderson, M. D., Paunesku, D., Walton, G. M., D'Mello, S., Spitzer, B. J., & Duckworth, A. L. (2014). Boring but important: a self-transcendent purpose for learning fosters academic self-regulation. *Journal of personality and social psychology*, 107(4), 559.

Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

Zimmerman, B. j. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R., Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation*. 13-39. San Diego: Academic Press.