



پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان دختر
دوره دوم متوسطه
الهه ملاابراهیم‌لو^{۱*} و حیدرعلی زارعی^۲

Prediction of Academic Engagement Based on Self-Determination and Goal-Orientation of Female High School Students
Elahe Mollaehrahimlou¹ and Heidarali Zareei²

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۰۳

Abstract

The aim of this study was to predict the educational engagement of female high school students in Khoy based on the level of self-determination and goal orientation that is done by correlation method. The statistical population of the present study consisted of all female high school students in Khoy who were studying in the academic year 1397-1397. From among the population, 352 students were selected using Krejcie and Morgan's table and via multi-stage cluster sampling. Data collection instruments were Frederick et al.'s (2004) Academic Engagement Questionnaire, LaGuardia et al.'s (2000) Basic Psychological Needs Questionnaire, which is based on the theory of self-determination, and Liott and McGregor's (2001) Goal orientation questionnaire. Data were analyzed using Pearson correlation and simultaneous multiple regression analysis. The results showed that there was a relationship between self-determination and academic engagement. There was also a positive and significant relationship between academic engagement and the components of tendency dominance and tendency performance. Also, there is a direct and significant relationship between self-determination with the components of tendency dominance and orientation-oriented performance-orientation. The results of regression analyses showed that goal-orientation was a predictor of academic engagement.

Keywords: Academic engagement, self-determination, goal-orientation

چکیده

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان خوی بر اساس میزان خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف بود که با روش پژوهش همبستگی انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان خوی که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. از بین این افراد با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۳۵۲ نفر انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری اطلاعات، عبارت بودند از: پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴)؛ پرسشنامه جهت‌گیری هدف لیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) و هم‌چنین پرسشنامه نیازهای اساسی روانشناختی لاگاردیا و همکاران (۲۰۰۰) که بر اساس نظریه خودتعیین‌گری تدوین شده بود. داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین خودتعیین‌گری با اشتیاق تحصیلی رابطه وجود دارد؛ هم‌چنین بین اشتیاق تحصیلی با مؤلفه‌های تسلط‌گرایشی و عملکرد گرایشی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و نیز میان خودتعیین‌گری با مؤلفه‌های تسلط‌گرایشی و عملکرد گرایشی جهت‌گیری هدف رابطه مستقیم و معنادار است و نتایج رگرسیون نشان داد که جهت‌گیری هدف پیش‌بینی‌کننده اشتیاق تحصیلی است.

واژه‌های کلیدی: اشتیاق تحصیلی، خودتعیین‌گری، جهت‌گیری هدف

1. PhD. Candidate of educational psychology, department of educational sciences, University of Tabriz, Iran
2. Assistant professor of educational psychology, department of psychology, Islamic Azad University, Khoy, Iran

*Corresponding Author, Email: e.mollaehrahimlou@gmail.com

۱. دانشجوی دکتری، رشته روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران
۲. استادیار رشته روانشناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران
* نویسنده مسئول:

مقدمه

پیشرفت تحصیلی یکی از شاخص‌های موفقیت در نظام آموزش و پرورش هر کشور بوده و هر کسی بر آن است تا عوامل مرتبط با آن را بیابد و موجبات پیشرفت دانش‌آموزان را فراهم آورد. در این راستا، می‌توان از «اشتیاق تحصیلی»^۱، به‌عنوان یکی از عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی اشاره کرد. اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص است و به یک حالت پایای سرایت‌کننده و هیجانی-شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می‌شود (میرصفیان و سوادکوهی، ۱۳۹۸).

اشتیاق تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط بر دانش و مهارت‌های مورد نیاز است و می‌تواند به‌عنوان عاملی جهت‌تبيين‌افت و شکست تحصیلی باشد (عباسی، شاه‌کرمی و عالی‌پور، ۱۳۹۷). اشتیاق تحصیلی در برابر بی‌میلی و عدم اشتیاق می‌آید و سه مؤلفه دارد: اشتیاق رفتاری که شامل رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف است؛ یعنی هر وقت دانش‌آموز در تکالیف مدت زیادی باقی‌بماند و به فعالیت‌های یادگیری دقت و توجه بیشتری به خرج دهد، دارای اشتیاق رفتاری است؛ اشتیاق شناختی؛ یعنی یادگیرنده به‌طور عمیق به محتوای یادگیری فکر کند و در هنگام انجام تکالیف تمرکز ذهنی داشته و از راهبردهای شناختی و فراشناختی برای یادگیری استفاده کند و اشتیاق عاطفی که شامل داشتن علاقه درونی به یادگیری، تکلیف و ارزش‌دهی به آن است. برخی مطالعات نشان‌دهنده آن است که دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند؛ به قوانین و مقررات مدرسه تعهد بیشتری نشان می‌دهند؛ از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب می‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد بهتری دارند (مسلسل، اسکاوفیلی و لیتر^۲، ۲۰۰۱). اشتیاق تحصیلی در مدرسه باعث می‌شود دانش‌آموز به سمت اهداف ارزشمند آموزشی جذب شود و در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت بیشتری داشته باشد (قدم‌پور، خلیلی و منصوری، ۱۳۹۷).

یکی از رویکردهای انگیزشی که در سال‌های اخیر توجه زیادی به خود جلب کرده، نظریه خودتعیین‌گری^۳ است که توسط دسی و ریان^۴ (۱۹۸۵-۲۰۰۲) مطرح شده است. خودتعیین‌گری به زبان ساده؛ یعنی قدرت تعیین و اختیار توسط فرد (دهناد، ۱۴۰۰). این عامل انگیزشی مهم به مجموعه مهارت‌هایی اشاره دارد که به افراد در اولویت‌گذاری خواسته‌ها و نیازهایشان کمک می‌کند (مک‌کالین و اوبیاکور^۵، ۲۰۱۰). این نظریه، بر انگیزه بیرونی، درونی و سه نیاز روانشناختی بنیادین و

1. academic engagement
2. Maslach & Schaufeli & Leiter
3. self-determination
4. Deci & Ryan
5. McCollin & Obiakor

اساسی خودمختاری^۱، شایستگی^۲ و ارتباط^۳ تمرکز دارد. انگیزه بیرونی، انگیزه‌ای است که افراد برای پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی، تکلیفی را انجام می‌دهند؛ انگیزه درونی به این موضوع اشاره دارد که افراد به صورت درونی و خودجوش برای انجام تکلیفی خاص برانگیخته می‌شوند. این نظریه بیان می‌دارد که انسان‌ها نیازهای اساسی روان‌شناختی دارند و تلاش می‌کنند تا با رفع این نیازها به خودتعیین‌گری برسند؛ از جمله نیاز به خودمختاری است که ناظر بر این است که افراد در شروع و تنظیم یک رفتار، احساس اراده و انتخاب داشته باشند؛ یعنی خود را به عنوان منبع رفتارهای خویش بدانند. خودمختاری همان عدم وابستگی نیست. خودمختاری؛ یعنی از روی قصد و اراده و رضایت‌مندی عمل کنیم، اما عدم وابستگی به معنای انجام عمل بدون کمک گرفتن و تکیه بر دیگران است (مرزیه و پناهی، ۱۳۹۴: ۴۱). نیاز به شایستگی که به مفهوم خودکارآمدی بندورا نیز نزدیک است؛ منعکس‌کننده باور فرد درباره توانایی خود در انجام یک وظیفه است. شایستگی، نیاز به تلاش، موفقیت و کسب نتایج مهم با وجود چالش‌هاست؛ هم‌چنین منعکس‌کننده نیاز به مؤثر بودن فرد در تعاملات با محیط اجتماعی، کسب فرصت برای تمرین و ابراز توانایی‌های خویش، توانایی دسترسی به پیامدهای مطلوب و احساس قابلیت تأثیرگذاری و تسلط بر محیط بوده و به موفقیت در تکالیف چالش‌برانگیز و به دست آوردن نتایج مطلوب اشاره دارد (دسی و ریان، ۲۰۰۲). آخرین نیاز، ارتباط با دیگران است که آن را به عنوان شکلی از تأثیرات اجتماعی دانسته و عنوان می‌کنند این نیاز به معنای ارتباط با کسانی است که برای فرد اهمیت داشته و یا از او حمایت می‌کنند (شعبانی، ۱۳۹۶). نیاز به ارتباط، نیاز به برقراری پیوندهای عاطفی با دیگران و میل به درگیر بودن در روابط صمیمانه است. افرادی که روابط میان‌فردی دارند وظایف خود را بهتر انجام می‌دهند و کمتر دچار استرس می‌شوند و مشکلات روانشناختی کمتری دارند (ریو^۴، ۲۰۰۵؛ ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۹۳: ۶۳). پس اهمیت خودتعیین‌گری به‌ویژه برای هدف‌گذاری و جهت‌بخشی به اقدامات زندگی کاملاً مبرهن است. چراکه ما به‌عنوان موجوداتی خودمختار و تعیین‌گر قادر به مشخص کردن اهداف و راهبرد پیگیری آن‌ها بوده و این راهکارها را به‌عنوان بخشی از نقشه‌های ناظر به آینده در ذهنمان درونی‌سازی می‌کنیم (دهناد، ۱۴۰۰).

یکی از موضوعات مهم در حوزه انگیزش و یادگیری، جهت‌گیری هدف^۵ یا اهداف پیشرفت است که تلویحات انگیزشی مهمی در یادگیری و عملکرد دارد. جهت‌گیری هدف، الگوی یکپارچه از باورها، اسناد و عواطف فرد است که سبب می‌شود او به شیوه‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند؛ در آن زمینه به فعالیت بپردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه دهد (دهقانی و زارع‌پور، ۱۳۹۵). این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین دلیل، تمایلات، کنش‌ها و

1. autonomy
2. competence
3. relatedness
4. Reeve
5. goal-orientation

پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (حسن‌وند و حیدری، ۱۳۹۷). در نظریه‌های مختلف معمولاً دو جهت‌گیری هدف تسلطی^۱ و عملکردی^۲ مطرح می‌شوند. اهداف تسلطی، اهدافی هستند که فرد در آن، تکلیف را به دلیل لذت‌بردن از خود تکلیف انجام می‌دهد و به ارتقای توانایی‌های خود از طریق حل تمرینات چالشی می‌پردازد و از یادگیری مهارت‌های جدید استقبال کرده و احساس رضایت می‌کند و موفقیت خود را وابسته به تلاش خود می‌داند. اما اهداف عملکردی به تمایل فرد برای نشان‌دادن توانایی خود به دیگران و خوب به‌نظر رسیدن در مقایسه با دیگران و یا دوری جستن از قضاوت‌های منفی درباره خود، تعریف می‌کنند. در دانش‌آموزان دارای اهداف عملکردی مرجع اصلی قضاوت درباره توانایی‌های خود، مقایسه عملکرد خود با دیگران و هنجارهای اجتماعی است. آنها زمانی احساس شایستگی می‌کنند که عملکرد بهتری از دیگران داشته باشند و از تکالیف چالش‌برانگیز اجتناب می‌کنند (دوئک و لگت^۳، ۱۹۸۸؛ به نقل از بیرامی و همکاران، ۱۳۹۰). الیوت و مک‌گریگور^۴ (۲۰۰۱) دو هدف تسلط و عملکردی را با دو جاذبه گرایشی و اجتنابی مشتق‌شده از ادبیات انگیزش پیشرفت کلاسیک ترکیب کرده‌اند که چهار نوع هدف پیشرفت؛ شامل: تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی حاصل شده است. در هدف تسلط گرایشی، هدف اصلی افراد، یادگیری و فهم مطالب است و فرد بر رشد شایستگی خود از طریق تسلط بر تکالیف و کسب مهارت‌های جدید تمرکز داشته و یادگیری را برای خود یادگیری دوست می‌دارد. شایستگی در نظر این افراد، به معنی غلبه بر مسائل چالش‌انگیز و افزایش توانایی و مهارت‌ها است (الیوت^۵، ۱۹۹۹). افراد با جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی در جهت اجتناب از نفهمیدن مطالب، شکست و خطا تلاش می‌کنند و نگران از دست‌دادن مهارت‌ها، توانایی یا حافظه خود هستند. شایستگی در این نوع هدف، به‌صورت دست‌یابی کامل به تکلیف تعریف می‌شود (الیوت و مک‌گریگور^۶، ۲۰۰۱). در جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی تمرکز اصلی فرد بر بهترین‌بودن در میان دیگران و کسب قضاوت مطلوب دیگران است. این افراد از تکالیف چالشی دوری می‌کنند و سعی می‌کنند با صرف کمترین تلاش و هزینه به هدف اصلی خود؛ یعنی برتری بر دیگران برسند. در نظر این افراد شایستگی معادل با کسب نمرات بالاتر است (الیوت، ۱۹۹۹). در هدف عملکرد اجتنابی تمرکز افراد بر این است که مورد قضاوت‌های نامطلوب دیگران قرار نگیرند و شایستگی در نظر آنها اجتناب از شکست و سرزنش است.

اشتقاق دانش‌آموزان به تحصیل، متغیری حیاطی برای یادگیری و نوعی سرمایه روانی و تلاش مستقیم آنها برای یادگیری و کسب مهارت است (خالق‌خواه و کریمیان‌پور، ۱۳۹۹)؛ و فقدان

1. mastery goals
2. performance goals
3. Dweck & Leggett
4. Elliot & McGregor
5. Elliot
6. Elliot & McGregor

اشتیاق تحصیلی، پیامدهای منفی از جمله عدم پیشرفت در مدرسه، خطر ترک تحصیل و تمایل به انجام رفتارهای ناسازگارانه دارد (وانگ و هولکامبی^۱، ۲۰۱۰). بنابراین با توجه به نقش عمده اشتیاق تحصیلی در پیشرفت و ارتقای تحصیلی دانش‌آموزان و کاهش رفتارهای پرخطر آنها در مدرسه (جنیفر^۲، ۲۰۱۵)، ضروری است عوامل مرتبط با آن و متغیرهایی که می‌توانند اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کنند، شناسایی کرده و مطالعه شوند تا آن عوامل تقویت شوند؛ بنابراین این تحقیق درصدد آن است تا مشخص کند آیا می‌توان اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را بر اساس خودتعیین‌گری و جهت‌گیری‌های هدف پیش‌بینی نمود؟
فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

- ۱) بین خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
- ۲) بین خودتعیین‌گری با جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
- ۳) خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف می‌توانند اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی نمایند.

روش

مطالعه حاضر از نوع همبستگی است که در آن پژوهشگر بدون دستکاری متغیرها صرفاً روابط همزمان و پیش‌بین آن‌ها را مطالعه می‌کند. جامعه آماری؛ شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان خوی در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ است که تعداد آنها حدود ۴۹۰۰ نفر بود. جهت انتخاب حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد که با توجه به حجم جامعه آماری، تعداد ۳۵۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری نیز خوشه‌ای چندمرحله‌ای است؛ به این ترتیب که ابتدا فهرستی از تمام مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه تهیه شده و به صورت تصادفی تعدادی مدرسه انتخاب و از هر مدرسه به صورت تصادفی دو کلاس برای اجرای پرسشنامه‌ها انتخاب شدند.

برای جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسشنامه استاندارد اشتیاق تحصیلی فردریکز، هلم، اسنشن و فوکوگیتا^۳ (۲۰۰۴)، نیازهای اساسی روانشناختی لاگواردیا و همکاران (۲۰۰۰) و جهت‌گیری هدف الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) استفاده شد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: این پرسشنامه توسط فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) طراحی و تدوین شده که دارای ۱۵ گویه است و با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز تا همیشه)، با سؤالاتی مانند (من در کلاس توجه می‌کنم؛ وقتی سر کلاس هستم فقط تظاهر می‌کنم که فعال هستم و...) اشتیاق تحصیلی را می‌سنجد و سه خرده مقیاس اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی

1. Wang & Holcombe
2. Jennifer
3. Fredericks, Helm, Eisenstein & Fukugita

دارد. در پژوهش عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی (۱۳۹۴) روایی پرسشنامه توسط استادان و متخصصان این حوزه تأیید شده است. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند و در پژوهش عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی (۱۳۹۴) پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است.

پرسشنامه نیازهای اساسی روانشناختی: این پرسشنامه توسط لاگوردیا^۱ و همکاران (۲۰۰۰) بر اساس نظریه خودتعیین‌گری تدوین شده و ۲۱ گویه دارد که سه نیاز خودتعیین‌گری خودمختاری، شایستگی و ارتباط را می‌سنجد. گویه‌ها بر اساس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً غلط «۱» تا کاملاً درست «۵» تنظیم شده‌اند. ضریب آلفای این پرسشنامه در پژوهش دسی و همکاران (۲۰۰۱)، ۰/۸۳ برای کل مقیاس به دست آمده است. در جدیدترین پژوهش نیز اژه‌ای، خضری‌آذر، بابایی سنگلجی و امانی (۱۳۸۷) آلفای کرونباخ این مقیاس را برای خودمختاری ۰/۶۶، شایستگی ۰/۷۴ و ارتباط ۰/۶۸ به دست آورده‌اند.

پرسشنامه جهت‌گیری هدف: پرسشنامه جهت‌گیری هدف توسط الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) تدوین شد. این پرسشنامه دارای ۱۲ ماده و شامل ۴ مؤلفه تسلط‌گرایش، تسلط اجتناب، عملکرد گرایش و عملکرد اجتناب است و با یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از خیلی کم تا خیلی زیاد)، هدف پیشرفت را می‌سنجد. در پژوهش عزیزی، زارع و الماسی (۱۳۹۵) روایی پرسشنامه توسط متخصصان تأیید شده و پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ به دست آمده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها به وسیله نرم‌افزار آماری SPSS در دو بخش آمار توصیفی مانند فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی مانند آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون انجام شده است.

یافته‌ها

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد اشتیاق تحصیلی، خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف و مولفه‌های آنها را نشان می‌دهد.

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد اشتیاق تحصیلی، خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف و مولفه‌های آنها

متغیر	مؤلفه	میانگین	انحراف استاندارد
اشتیاق تحصیلی	اشتیاق رفتاری	۱۲/۸۱۲۵	۲/۰۲۲۴۰
	اشتیاق عاطفی	۱۷/۸۷۲۲	۴/۴۰۱۲۶
	اشتیاق شناختی	۱۵/۹۷۷۳	۴/۲۸۶۶۷

ادامه جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد اشتیاق تحصیلی، خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف و مولفه‌های آنها

متغیر	مؤلفه	میانگین	انحراف استاندارد
خودتعیین‌گری	خودمختاری	۲۴/۳۴۶۶	۳/۵۴۰۴۵
	شایستگی	۲۱/۴۲۶۱	۳/۰۲۰۳۹
	ارتباط	۲۶/۲۳۸۶	۳/۳۰۱۵۴
جهت‌گیری هدف	تسلط‌گرایی	۱۳/۵۷۳۹	۱/۸۵۹۸۲
	تسلط اجتنابی	۱۱/۰۳۱۲	۲/۵۱۸۶۸
	عملکرد‌گرایی	۱۳/۰۷۱۰	۲/۰۶۹۴۷
	عملکرد اجتنابی	۱۱/۰۸۲۴	۲/۹۷۲۱۵

همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، از بین میانگین نمرات دانش‌آموزان از لحاظ اشتیاق تحصیلی، خرده‌مقیاس اشتیاق عاطفی (۱۷/۸۷) میانگین بالاتری دارد. همچنین بین میانگین نمرات آزمودنی‌ها از لحاظ خودتعیین‌گری، خرده‌مقیاس ارتباط میانگین (۲۶/۲۳) بالاتری دارد و در جهت‌گیری هدف نیز مؤلفه تسلط‌گرایی (۱۳/۵۷) بیشترین مقدار میانگین را به خود اختصاص داده است.

در جدول (۲) و (۳) ضرایب همبستگی میان متغیرها و مؤلفه‌های آنها آمده است. فرضیه اول: بین خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

جدول (۲) ضرایب همبستگی مؤلفه‌های خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف با اشتیاق تحصیلی

متغیرها	اشتیاق تحصیلی	سطح معناداری
خودمختاری	۰/۲۱۰	۰/۰۰۰۱
شایستگی	۰/۳۰۳	۰/۰۰۰۱
ارتباط	۰/۱۷۹	۰/۰۰۱
تسلط‌گرایی	۰/۴۷۲	۰/۰۰۰۱
تسلط اجتنابی	-۰/۰۶۸	۰/۲۰۴
عملکرد‌گرایی	۰/۳۵۴	۰/۰۰۰۱
عملکرد اجتنابی	-۰/۰۴۴	۰/۴۰۶

طبق داده‌های جدول فوق، بین مؤلفه‌های خودتعیین‌گری و مؤلفه‌های تسلط‌گرایی و عملکرد‌گرایی جهت‌گیری هدف با اشتیاق تحصیلی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد؛ یعنی با افزایش میزان آنها اشتیاق تحصیلی نیز افزایش خواهد یافت. همچنین از میان مؤلفه‌های خودتعیین‌گری،

شایستگی، بیشترین ارتباط را با اشتیاق تحصیلی دارد ($p < 0/01$)؛ در رابطه با سایر مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف؛ یعنی تسلط اجتنابی و عملکرد اجتنابی با اشتیاق تحصیلی، در سطح معناداری $0/05$ رابطه معناداری مشاهده نشد.

فرضیه دوم: بین خودتعیین‌گری با جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

جدول (۳) ضرایب همبستگی مؤلفه‌های خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف

متغیرها	خودتعیین‌گری	سطح معناداری
تسلط گرایشی	0/171	0/001
تسلط اجتنابی	0/042	0/436
عملکرد گرایشی	0/178	0/001
عملکرد اجتنابی	0/111	0/038

جدول (۳) وجود رابطه مثبت و معنادار اما با شدت ضعیف را میان مؤلفه‌های تسلط گرایشی و عملکرد گرایشی با خودتعیین‌گری نشان می‌دهد و مؤلفه‌های تسلط اجتنابی و عملکرد اجتنابی با خودتعیین‌گری رابطه معناداری ندارند.

فرضیه سوم: خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف می‌توانند اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی نمایند.

جدول (۴) خلاصه رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان

مدل	R	R ²	تنظیم‌شده R ²	خطای استاندارد	آزمون دوربین-واتسون
هم‌زمان	0/549	0/302	0/288	6/50317	1/640

جدول (۵) تحلیل واریانس (ANOVA) ضریب رگرسیون

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	6286/586	7	898/083	21/236	0/0001
باقی‌مانده	14548/186	344	42/291		
جمع	20834/770	351			

همان‌گونه که نتایج جداول (۴) و (۵) نشان می‌دهند، خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف توانسته‌اند در مجموع ۳۰ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی را به‌طور معنی‌داری تبیین کنند ($P < 0/01$). آماره دوربین-واتسون (0/640) بوده و در فاصله (0/5) تا (2/5) است که این مقدار از آماره قابل قبول است.

جدول (۶) مشخصه‌های آماری تحلیل رگرسیون

آماره‌های چندهم خطی		سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد		مدل	
VIF	Tolerance			ضرایب استاندارد	خطای استاندارد		
				بتا	B		
		۰/۰۴۶	۱/۹۹۹		۴/۲۲۱	۸/۴۳۷	ثابت
۱/۲۳۰	۰/۸۱۳	۰/۱۴۳	۱/۴۶۹	۰/۰۷۳	۰/۱۰۹	۰/۱۶۰	خودمختاری
۱/۴۰۲	۰/۷۱۳	۰/۰۲۳	۲/۲۸۵	۰/۱۲۲	۰/۱۳۶	۰/۳۱۱	شایستگی
۱/۱۴۵	۰/۸۷۳	۰/۰۳۳	۲/۱۴۳	۰/۱۰۳	۰/۱۱۳	۰/۲۴۱	ارتباط
۱/۵۴۰	۰/۶۴۹	۰/۰۰۰۱	۶/۶۵۲	۰/۳۷۲	۰/۲۳۲	۱/۵۴۱	تسلط‌گرایی
۱/۴۸۰	۰/۶۷۵	۰/۰۲۴	-۲/۲۷۰	-۰/۱۲۴	۰/۱۶۸	-۰/۳۸۱	تسلط اجتنابی
۱/۶۱۱	۰/۶۲۱	۰/۰۲۵	۲/۲۲۴	۰/۱۲۸	۰/۲۱۳	۰/۴۷۸	عملکرد‌گرایی
۱/۴۱۵	۰/۷۰۷	۰/۲۹۵	-۱/۰۴۹	-۰/۰۵۶	۰/۱۳۹	-۰/۱۶۴	عملکرد اجتنابی

مؤلفه تسلط‌گرایی قادر است با ضریبی معادل ۰/۳۷ در معادله رگرسیون، واریانس اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کند.

بحث و نتیجه‌گیری

رابطه خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از آزمون آماری همبستگی پیرسون بررسی شد. نتایج با توجه به سطح معناداری نشان‌داد بین مؤلفه‌های خودتعیین‌گری و مؤلفه‌های تسلط‌گرایی و عملکرد‌گرایی جهت‌گیری هدف با اشتیاق تحصیلی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد.

نتایج این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های ماهیار و خوش‌نظر (۱۳۹۷)، شعبانی (۱۳۹۶) و البوت، گیل و مپس^۱ (۲۰۰۶) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که نیازهای روانشناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط ارضا شوند؛ یعنی دانش‌آموز خود را در انجام تکلیف آغازگر و توانا ببیند و با دیگران ارتباط و تعامل داشته باشد، میل و اشتیاق او نیز برای انجام تکالیف افزایش پیدا خواهد کرد. طبق این یافته، شایستگی، بیشترین ارتباط را با اشتیاق تحصیلی دارد پس می‌توان گفت باور مثبت دانش‌آموز نسبت به توانایی خود در انجام تکالیف (شایستگی)، اشتیاق او را در انجام تکالیف بالا می‌برد و نیز دانش‌آموزانی که اهداف تسلط‌گرایی دارند برای افزایش توانایی و مهارت خود به دنبال حل مسائل چالش‌برانگیز بوده و با فائق‌آمدن بر این‌گونه تکالیف، اشتیاق بیشتری برای تحصیل و کسب مهارت

1. Elliot, Gable & Mapes

از خود نشان می‌دهند و انگیزه درونی برای یادگیری دارند. هم‌چنین دانش‌آموزانی که اهداف عملکرد گرایشی دارند، از آن جهت اشتیاق تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند که دوست دارند با انجام تکالیف آسان و کسب نمرات بالا و صرف کمترین هزینه به شایستگی و محبوبیت در نظر دیگران برسند و این برای آن‌ها نیروی سوق‌دهنده و میل و اشتیاق به سمت یادگیری و تحصیل است.

نتیجه دیگر پژوهش نشان از وجود رابطه مثبت و معنادار اما با شدت ضعیف میان مؤلفه‌های تسلط گرایشی و عملکرد گرایشی با خودتعیین‌گری دارد. هم‌چنین بین مؤلفه‌های تسلط اجتنابی و عملکرد اجتنابی با خودتعیین‌گری رابطه معناداری وجود ندارد. این نتیجه با یافته حاصل از پژوهش مک‌کینی^۱ (۲۰۱۴) همسو است. نتیجه را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که به‌علت وجود رابطه مثبت، با افزایش اهداف تسلط گرایشی و عملکرد گرایشی، خودتعیین‌گری نیز افزایش خواهد یافت و بالعکس. هرچه میزان ارضای نیازهای روانشناختی خودتعیین‌گری (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) بیشتر باشد، دانش‌آموزان، بیشتر اهداف تسلط گرایشی و عملکرد گرایشی را برمی‌گزینند.

برای تبیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی خودتعیین‌گری و جهت‌گیری هدف برای متغیر ملاک اشتیاق تحصیلی، از آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه هم‌زمان استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که از مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف، تسلط گرایشی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی اشتیاق تحصیلی را دارد. سایر مؤلفه‌ها نتوانستند به طور معنادار، اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کنند. نتایج پژوهش‌های محرری، صیف و رستگار (۱۳۹۷)، مارتین و لایم^۲ (۲۰۱۰) و میلر^۳ و همکاران (۱۹۹۶) با یافته ذکر شده همسو است. نتیجه این‌گونه تبیین می‌شود که با مشاهده دانش‌آموزانی که اهداف تسلط گرایشی دارند؛ یعنی صرفاً به خاطر خود تکلیف و یادگیری درگیر تکلیف می‌شوند، نمرات بالایی کسب می‌کنند، انگیزه بالایی برای یادگیری از خود نشان داده و جهت رسیدن به یادگیری اصرار می‌ورزند. می‌توان پیش‌بینی نمود که اشتیاق تحصیلی و میل به یادگیری دارند و آمادگی بیشتری برای انجام فعالیت‌های مدرسه از خود نشان خواهند داد.

منابع

اژه‌ای، جواد؛ خضری‌آذر، هیمین؛ بابایی‌سنگلجی، محسن و امانی، جواد. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودمختاری ادراک شده معلم، نیازهای روان شناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش. فصلنامه پژوهش در سلامت روانشناختی. ۲ (۴): ۴۷-۵۶.

1. McKinney
2. Mrtin & Liem
3. Miller

- بیرامی، منصور؛ هاشمی نصرت آباد، تورج؛ عبدالهی عدلی انصار، وحیده و علایی، پروانه. (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۷ (۱): ۶۵-۸۵.
- حسن‌وند عموزاده، مهدی و حیدری، الهام. (۱۳۹۷). نقش جهت‌گیری هدف یادگیری و جهت‌گیری هدف عملکرد در پیش‌بینی یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان تحت پوشش سازمان بهزیستی. *نشریه رویش روان‌شناسی*. ۷ (۱۲): ۷۱-۸۵.
- خالق‌خواه، علی و کریمیان‌پور، غفار. (۱۳۹۹). تحلیل نقش میانجی امید به تحصیل در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق به تحصیل در بین دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی مدرسه*. ۹ (۳): ۵۰-۶۷.
- دهقانی نازوانی، علی و زارع‌پور، مریم. (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دندانپزشکی شیراز. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۶ (۱): ۲۱۱-۲۱۸.
- دهناد، ویدا. (۱۴۰۰). نظریه خودتعیین‌گری و حلقه ارتباط آن با نظریه هدف‌گذاری. *نشریه رویش روان‌شناسی*. ۱۰ (۳): ۱۷۱-۱۸۲.
- ریو، جان مارشال. (۲۰۰۵). *انگیزش و هیجان*. ترجمه یحیی سیدمحمدی (۱۳۹۳). تهران: نشر ویرایش.
- شعبانی، مهتاب. (۱۳۹۶). تعیین رابطه خودتعیین‌گری و سازگاری‌فردی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- عباسی، محمد؛ شاه‌کرمی، مریم و عالی‌پور، کبری. (۱۳۹۸). بررسی رابطه حمایت معلم و همسالان با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان از طریق نقش میانجی‌گر شایستگی تحصیلی. *دوفصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری*. ۱۶ (۱): ۲۷-۳۵.
- عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبی و بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). نقش تعادل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *مجله ایرانی در علوم پزشکی*. ۱۵ (۲۳): ۱۶۰-۱۶۹.
- عزیزی، سید محسن؛ زارع، حسین و الماسی، حجت‌اله. (۱۳۹۵). رابطه بین گرایش به تفکر انتقادی و جهت‌گیری هدف پیشرفت با ویژگی‌های کارآفرینی دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۶ (۲۴): ۲۰۰-۲۰۹.
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ خلیلی‌گشنیگانی، زهرا و منصوری، لیلا. (۱۳۹۷). رابطه معنای زندگی و اشتیاق تحصیلی با بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر ایذه. *نشریه رویش روان‌شناسی*. ۷ (۷): ۷۹-۹۲.
- ماهیار، مریم و خوش‌نظر، اصغر. (۱۳۹۷). *رابطه بین نیازهای روان‌شناختی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم آموزش‌وپرورش ناحیه ۴ تبریز*. کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم‌و-تربیت، روان‌شناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی-اجتماعی، خوی، دانشگاه آزاد اسلامی زرقان. آموزش عالی علامه خویی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- محرری، ماندانا؛ صیف، محمدحسن و رستگار، احمد. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین نیازهای خودتعیین‌گری با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان. کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم‌و تربیت، روان‌شناسی،

- حقوق و مطالعات فرهنگی-اجتماعی، خوی، دانشگاه آزاد اسلامی زرقان. آموزش عالی علامه خویی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- مرزیه، افسانه و پناهی، غلامحسن. (۱۳۹۴). انگیزش تحصیلی و سبک‌های تدریس در چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری. تربت حیدریه: انتشارات چشم‌انداز قطب.
- میرصفیان، زهرا و سوادکوهی، علیرضا. (۱۳۹۸). تأثیر ابعاد استقامت ذهنی بر اشتیاق تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۲۰ (۷۶): ۶۹-۷۷.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and social psychology bulletin*, 27(8), 930-942.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum press.
- Dweck, C., & Leggett, E.(1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Elliot, A. J., Gable, S. L., & Mapes, R. R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 378-391.
- Fredericks, K. Helm, j. Eisenstein, D. J. Fukugita, M., (2004). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-eeguiiii on,, nnC. Sansone and ..M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, Academic Press, New York, 13-55.
- Jennifer, A. F. (2015). Academic engagement. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 31-36.
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 24, 265-270.
- Maslach, C, Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). "Job Burnout." *Annual Review of psychology*, 52, 397-422.
- McCollin, M. J., & Obiakor, F. E. (2010). Transition from School to Adult Life. In *International encyclopedia of education (3rd ed., pp. 876 -879)*. Elsevier Ltd.
- McKinney, A. P. (2014). Impact of Student Goal Orientation and Self-Regulation on Learning Outcomes. *Journal of Organizational Psychology*, 14(2), 66-77.
- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran., B., & Nichols, J. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, and Perceived Ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 4, 388-422.
- Wang, M. T. & Holcombe, R.. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.