

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۰۶/۰۴  
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۸/۰۷/۱۵  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۱۲/۲۵

مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز  
پاییز و زمستان ۱۳۸۹، دوره‌ی ششم، سال ۱۷-۲  
شماره‌های ۳ و ۴، صص: ۱۰۱-۱۲۸

## بررسی نقش واسطه‌یی هدف‌های پیشرفت بین ادراک از ساختار کلاس و اهتمام شناختی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های دولتی شهر ایلام

سارا پیرحیاتی\*

یداله مهرعلی‌زاده\*\*

حسین سپاسی\*\*\*

### چکیده

هدف این تحقیق بررسی نقش واسطه‌یی هدف‌های پیشرفت بین ادراک از ساختار کلاس و اهتمام شناختی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های دولتی شهر ایلام بود. نمونه‌های این تحقیق از ۲۸۸ دانش‌آموز دختر و ۲۸۸ دانش‌آموز پسر، که با روش نمونه‌گیری خوشه‌یی چند مرحله‌یی تصادفی انتخاب شدند، تشکیل گردید. در این مطالعه آزمودنی‌ها مقیاس‌های ساختار تبحری کلاس، ساختار عملکردی کلاس، ساختار اجتنابی کلاس، هدف‌های تبحری، هدف‌های رویکرد-عملکرد، هدف‌های اجتناب-عملکرد، خودتنظیمی، راهبردهای پردازش عمیق و راهبردهای پردازش سطحی را تکمیل کردند. اعتبار و پایایی ابزارهای مورد استفاده در این تحقیق بررسی و مناسب گزارش شدند. روش آماری بکار گرفته شده برای این مطالعه، روش تحلیل معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار LISREL8.51 بود. نتیجه‌ها نشان داد تنها مسیر مستقیم هدف‌های رویکرد-عملکرد به راهبردهای پردازش عمیق معنادار نیست و سایر مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم معنادارند. همچنین با توجه به همبستگی موجود بین متغیرها و بهبود شاخص‌های نیکویی برازش، برنامه LISREL8.51 اضافه نمودن مسیرهای ساختار تبحری به خودتنظیمی، خودتنظیمی به راهبردهای پردازش عمیق و

\* دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید چمران اهواز

mehralizadeh\_y@scu.ac.ir

\*\* استاد دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

sepasi@scu.ac.ir

\*\*\* استاد بازنشسته دانشگاه شهید چمران اهواز

خودتنظیمی به راهبردهای پردازش سطحی و حذف مسیر هدف‌های تبحری به راهبردهای پردازش عمیق را پیشنهاد کرد. لذا پس از حذف مسیرهای مورد نظر و اضافه کردن مسیرهای پیشنهاد شده، نحوه‌ی پردازش مدل اصلاح شده مورد بررسی قرار گرفت. اکثر شاخص‌های برازندگی از انطباق کامل مدل اصلاح شده با داده‌ها حکایت دارد.

**واژه‌های کلیدی:** ساختار تبحری، ساختار عملکردی، ساختار اجتنابی، هدف‌های تبحری، هدف‌های رویکرد - عملکرد، هدف‌های اجتناب - عملکرد، خودتنظیمی، راهبردهای پردازش عمیق، راهبردهای پردازش سطحی و تحلیل معادلات ساختاری.

### مقدمه

از جمله روزآمدترین رویکردهایی که در زمینه‌ی انگیزه پیشرفت توجه نظریه‌پردازان و محققان این حوزه را جلب نموده، رویکرد شناختی - اجتماعی هدف‌های پیشرفت<sup>۱</sup> است (ایمز و آرچر<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸، ۲۶۰)، که در آن مفهوم هدف و هدف‌گرایی نقش محوری دارند. نظریه‌های هدف‌های پیشرفت به عوض پرداختن به این که فراگیر در موقعیت پیشرفت به چه چیزی می‌خواهد برسد، ادراک فراگیر از چرایی تلاش در موقعیت‌های پیشرفت را محور بحث قرار داده‌اند و معتقدند نباید هدف‌گرایی را با هدف‌های رفتاری خاصی که افراد برمی‌گزینند، یکسان انگاشت. هدف‌های خاص در واقع نتیجه‌های خاصی هستند که فرد قصد وصول آنها را دارد، اما هدف‌گرایی تبیین‌کننده‌ی انگیزه‌ی است که در پس رسیدن به آن مقصد دنبال می‌شود و همچنین بیانگر استانداردهای خودارزیابی است. پس این امکان وجود دارد که یک هدف واحد، جهت‌گیری‌های متفاوتی در بر داشته باشد. از سوی دیگر، برخلاف هدف‌های خاص که مبنای تشابه‌های فردی است، هدف‌گرایی، اساس تفاوت‌های فردی در موقعیت‌هاست و بر اساس آن می‌توان میزان موفقیت فرد را پیش‌بینی نمود (دوئک و لگت<sup>۳</sup>، ۱۹۸۸). بطور کلی واژه‌ی هدف در این رویکرد به معنای مقصود یا تمرکز پویای شناختی برای پیگیری تکالیف است که از طریق روش‌های مختلف گرایش، اشتغال و پاسخ‌گویی به فعالیت‌های موفقیت محور مصداق می‌یابد. یکی از روندهای تحقیقاتی که به تازگی مورد توجه متخصصان

- 
- 1- achievement goals
  - 2- Ames & Archer
  - 3- Dweck & Leggett

حوزه‌های یاد شده قرار گرفته است، بررسی تأثیرات عامل‌های محیطی بر روی هدف‌گرایی و همچنین بررسی تأثیرات هدف‌گرایی بر روی راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد. یکی از مسائل مهم در رابطه با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بررسی نقش واسطه‌ی هدف‌های پیشرفت بین ادراک از ساختار کلاس و اهتمام شناختی دانش‌آموزان می‌باشد. لذا مقاله حاضر در صدد بررسی این موضوع با بکارگیری روش تحلیل معادلات ساختاری می‌باشد.

### پیشینه‌ی تحقیق

در خصوص بررسی نقش واسطه‌ی هدف‌های پیشرفت و ادراک از ساختار کلاس و اهتمام شناختی دانش‌آموزان مطالعه‌های مختلفی انجام شده است. در بسیاری از پژوهش‌ها (دوپیرات و مارین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴، ۵۴؛ رینک، کراوی، تاکر و هال<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳) عنوان شده است نوع جهت‌گیری‌های هدفی<sup>۳</sup> دانش‌آموزان (تبحری و عملکردی) اثری مستقیم بر پیامدها و نتایج تحصیلی او ندارد، بلکه تأثیر این متغیرها از طریق متغیرهای دیگری میانجی‌گری می‌شود. بدین صورت که هدف‌های تبحری ارتباط مستقیمی با تلاش و پافشاری بیشتر، استفاده از راهبردهای پردازش عمیق<sup>۴</sup>، نظیر بسط معنایی و سازماندهی اطلاعات دارد و پایداری در تکلیف (صرف زمان و تلاش بیشتر برای انجام تکالیف) و راهبردهای پردازش عمیق نیز مستقیماً پیشرفت و موفقیت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (هاراکوویچ و لینن برینک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵). طبق نظرات الیوت، مک گریگور و گیبل<sup>۶</sup> (۱۹۹۹) هدف‌های پیشرفت به دو مقوله هدف‌های تبحری<sup>۷</sup> و هدف‌های عملکردی<sup>۸</sup> طبقه‌بندی شده‌اند و هدف‌های عملکردی خود به

1- Dupeyrat & Marine

2- Reinek, Craway, Tucker, & Hall

۳- در ادبیات نظریه‌ی هدف‌های پیشرفت، به جای اصطلاح هدف‌های پیشرفت از اصطلاح جهت‌گیری‌های هدفی (goal orientations) نیز استفاده می‌شود.

4- deep processing strategies

5- Harackiewicz & Linnenbrink

6- Elliot, McGregor, & Gable

7- mastery goals

8- performance goals

دو دسته هدف های رویکرد - عملکرد<sup>۱</sup> و اجتناب - عملکرد<sup>۲</sup> تقسیم شده اند.

مطالعاتی که از مدل های علی برای تبیین رابطه بین متغیرهای مختلف شناختی و انگیزشی با پیشرفت تحصیلی استفاده کرده اند، نشان داده اند که استفاده از راهبردهای پردازش عمیق، رابطه بین هدف های تبحری و پیشرفت تحصیلی را در دانش آموزان دبیرستانی میانجی گری می کنند (پینتریچ و گارسیا<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱؛ گرین و میلر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶).

نتیجه ی مطالعه های طولی انجام شده در مورد نقش راهبردهای خودنظم بخش در عملکرد تحصیلی نیز نشان داده اند که هدف های تبحری پیش بینی کننده ی بسیار خوبی برای خودتنظیمی<sup>۵</sup>، راهبردهای شناختی سطح بالا، کمک طلبی، مهارت های مدیریت زمان و ارزش تکلیف است و این متغیرها نیز دارای رابطه مستقیمی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی هستند (پینتریچ و دی گروت<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰، ص ۳۷؛ ولترز، یو<sup>۷</sup> و پینتریچ، ۱۹۹۶). به عبارت دیگر رابطه هدف های تبحری و پیشرفت تحصیلی از طریق متغیرهای واسطه یی خودتنظیمی، راهبردهای پردازش عمیق، ارزش تکلیف، کمک طلبی از همسالان و پایداری در تکالیف قابل تبیین است. همچنین یافته های تحقیقات متعدد (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱؛ ورمتن، لویجکس و ورمونت<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱؛ دوپیرات و مارین، ۲۰۰۴، ص ۵۴؛ کوتینهو و نیومن<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸، ص ۱۶) نشان می دهد که جهت گیری های هدفی رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد بطور مثبتی با راهبردهای پردازش سطحی رابطه دارند، اما رابطه معناداری بین این نوع جهت گیری ها با راهبردهای پردازش عمیق و خودتنظیمی مشاهده نشده است (ولترز، ۲۰۰۴، ص ۲۴۳؛ دوپیرات و مارین، ۲۰۰۴، ص ۵۴؛ کوتینهو و نیومن، ۲۰۰۸، ص ۱۶).

از طرفی بر اساس مدل ارایه شده توسط آندرمین و میهر<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۴) می توان گفت که تأکید مدارس و کلاس های درس بر روی نوع خاصی از ساختارهای هدفی بر پذیرش

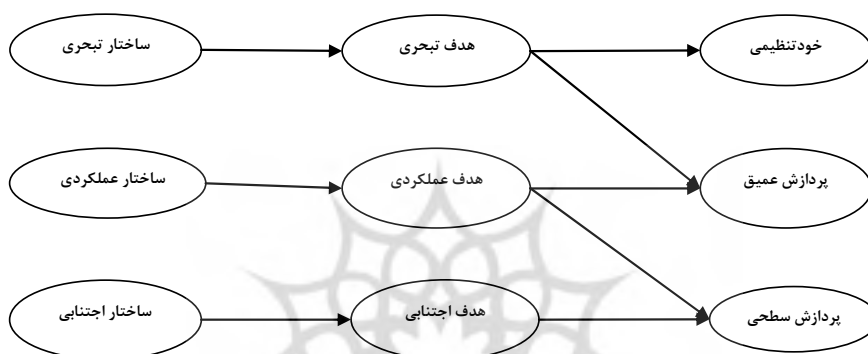
- 1- performance-approach goals
- 2- performance-avoidance goals
- 3- Pintrich & Garcia
- 4- Green & Miller
- 5- self-regulation
- 6- DeGroot
- 7- Wolters, YU
- 8- Vermetten, Lodewijks, & Vermunt
- 9- Coutinho & Neuman
- 10- Anderman & Maehr

جهت‌گیری‌های هدفی دانش‌آموزان و باورهای فردی آنها اثر می‌گذارد و نوع جهت‌گیری و باورهای فردی دانش‌آموزان نیز بنوبه خود بر بازده‌های عاطفی و رفتاری آنها تأثیر دارد. مطالعات و تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که محیط روانی کلاس بر روی جهت‌گیری‌های هدفی دانش‌آموزان تأثیر بسزایی دارد، به عبارت دیگر در کلاس‌هایی با ساختار هدفی تبحری، دانش‌آموزان به سمت هدف‌های تبحری متمایل می‌شوند، اما در کلاس‌هایی با ساختار هدفی عملکردی، دانش‌آموزان مایلند که هدف‌های عملکردی اتخاذ نمایند (آندرمن و میهر، ۱۹۹۴، ۲۹۶). شواهد بسیاری دال بر ارتباط مثبت ساختارهای هدفی عملکردی با اهداف تحصیلی عملکردی و فرآیندهای شناختی - انگیزشی همبسته با آن و نیز ارتباط مثبت ساختارهای هدفی تبحری با اهداف تحصیلی تبحری و فرآیندهای شناختی - انگیزشی همبسته با آن وجود دارد (میهر و میگلی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱، به نقل از حاجی یخچالی، ۱۳۸۰). به صورت تجربی، استفاده زیاد از راهبردهای یادگیری (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸، یونگ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶)، خودکارآمدی بالا (میگلی، آندرمن و هیکس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵، روزر<sup>۴</sup>، میگلی و اردن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶) و داشتن اهداف شخصی تبحری با ساختارهای هدفی تبحری ادراکی همراه هستند، اما ساختارهای عملکردی ادراکی با چندین پیامد ناهنجار از قبیل تقلب (آندرمن، گریسینگر و وسترفیلد<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸)، تأثیرات منفی (کاپلان<sup>۷</sup> و میگلی، ۱۹۹۹، آندرمن، ۱۹۹۹)، جهت‌گیری‌های عملکردی یا فرافردی (اردن، ۲۰۰۴، ولترز، ۲۰۰۴) و دیگر مشکلات رفتاری (کاپلان و میهر، ۱۹۹۹، روزر و اکسلز<sup>۸</sup>، ۱۹۹۸) همراه است (به نقل از میلر و مرداک<sup>۹</sup>، ۲۰۰۷، ۸۴).

پژوهش حاضر علاوه بر دو بعد ساختار عملکردی و تبحری، بعد اجتنابی ساختار کلاسی را نیز بررسی خواهد کرد. آنچه مشخص است اینکه رابطه بین دو متغیر در حضور متغیرهای دیگر دستخوش تغییر می‌شود؛ از این رو جهت بررسی رابطه بین متغیرها بهتر است که سایر

- 1- Midgley
- 2- Young
- 3- Hicks
- 4- Roeser
- 5- Urdan
- 6- Griesinger & Westerfield
- 7- Kaplan
- 8- Eccles
- 9- Murdock

متغیرهای مرتبط نیز در نظر گرفته شود. بنابراین سؤال محوری پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌یی هدف‌های پیشرفت بین ادراک از ساختار کلاس و اهتمام شناختی<sup>۱</sup> دانش‌آموزان در قالب یک مدل علی خواهد بود تا ما را به درک بهتری از مفهوم جهت‌گیری‌های هدفی و عوامل مؤثر بر آنها همچنین عواملی که از آن تأثیر می‌پذیرند هدایت کند. با بررسی پیشینه تحقیقاتی مدل پیشنهادی بدین صورت می‌باشد.



نمودار ۱. مدل مفروض نقش واسطه‌یی هدف‌های پیشرفت بین ادراک از ساختار کلاس و اهتمام شناختی

### اهداف تحقیق

هدف کلی این مطالعه، بررسی نقش واسطه‌یی هدف‌های پیشرفت بین ادراک از ساختار کلاس و اهتمام شناختی دانش‌آموزان با بکارگیری روش تحلیل معادلات ساختاری می‌باشد. همچنین، تعیین روابط مستقیم و غیرمستقیم جهت‌گیری‌های هدفی و ساختار کلاسی با اهتمام شناختی دانش‌آموزان از اهداف دیگر این پژوهش است.

### فرضیه‌های تحقیق

با توجه به مدل پیشنهادی می‌توان فرضیه‌های زیر را ارائه کرد:

1- cognitive engagement

### فرضیه‌های مربوط به روابط مستقیم بین متغیرها

۱. ساختار تبحری کلاس با جهت‌گیری هدفی تبحری رابطه دارد.
۲. ساختار عملکردی کلاس با جهت‌گیری هدفی رویکرد - عملکرد رابطه دارد.
۳. ساختار اجتنابی کلاس با جهت‌گیری هدفی اجتناب - عملکرد رابطه دارد.
۴. جهت‌گیری هدفی تبحری با خودتنظیمی رابطه دارد.
۵. جهت‌گیری هدفی تبحری با راهبردهای پردازش عمیق رابطه دارد.
۶. جهت‌گیری هدفی رویکرد - عملکرد با راهبردهای پردازش عمیق رابطه دارد.
۷. جهت‌گیری هدفی رویکرد - عملکرد با راهبردهای پردازش سطحی رابطه دارد.
۸. جهت‌گیری هدفی اجتناب - عملکرد با راهبردهای پردازش سطحی رابطه دارد.

### روش‌شناسی تحقیق

#### روش تحقیق

در تحقیق حاضر با بهره‌گیری از روش توصیفی از نوع همبستگی ادراکات دانش‌آموزان بررسی شده است. آنگاه با ارایه الگوی پیشنهادی معادلات ساختاری مورد بحث قرار گرفته شده‌اند. با توجه به اینکه برای بررسی چنین مدل‌های علی از روش آماری پیشرفته مدل معادلات ساختاری که در تحقیقات همبستگی کاربرد دارد، استفاده می‌شود، این پژوهش نیز با در نظر گرفتن اهداف موجود در آن از نوع تحقیقات همبستگی به شمار می‌آید که با رویکرد مدل معادلات ساختاری مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

#### جامعه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول دبیرستان‌های دولتی شهر ایلام در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶ می‌باشد. طبق آمار ارایه شده، تعداد کل دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول دبیرستان‌های دولتی شهر ایلام در سال تحصیلی ۸۷-۸۶، ۳۷۰۷ دانش‌آموز (۱۹۰۱ دختر و ۱۸۰۶ پسر) بود که در ۱۸ دبیرستان دخترانه و ۱۳ دبیرستان پسرانه مشغول به تحصیل بودند.

روش نمونه‌گیری در این پژوهش بصورت نمونه‌گیری خوشه‌ی چندمرحله‌ی تصادفی

بود که در دو مرحله انجام گردید. نمونه مرحله اول به منظور انجام مطالعه مقدماتی و نمونه مرحله دوم به منظور انجام مطالعه اصلی انتخاب گردید. برای انتخاب آزمودنی‌ها در مرحله مقدماتی ابتدا از بین دبیرستان‌ها ۲ دبیرستان (۱ دبیرستان دخترانه و ۱ دبیرستان پسرانه) به تصادف انتخاب شدند. در مرحله بعد از هر دبیرستان ۲ کلاس و سپس از هر کلاس ۲۵ دانش‌آموز بصورت تصادفی ساده انتخاب شد. در این مرحله از ۱۰۰ پرسشنامه که به دانش‌آموزان داده شد، ۵ پرسشنامه به صورت ناقص برگردانده شد که از نمونه مقدماتی حذف شده و حجم نمونه مقدماتی به ۹۵ آزمودنی (۴۵ پسر و ۵۰ دختر) تقلیل یافت. در مرحله دوم، با توجه به اینکه باید تعداد ۹ متغیر در مدل، مورد تحقیق قرار می‌گرفت و بر اساس روش مرسوم نمونه‌گیری تحقیقات همبستگی که برای هر متغیر بین ۱۵ تا ۴۰ نفر آزمودنی در نظر گرفته می‌شود، لذا در این پژوهش نیز برای هر متغیر ۳۲ نفر در نظر گرفته شد. در این صورت در مجموع تعداد ۵۷۶ دانش‌آموز، شامل ۲۸۸ دختر و ۲۸۸ پسر، حجم نمونه اصلی تحقیق در مرحله دوم را تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری به این ترتیب بود که از بین ۱۸ دبیرستان دخترانه ۶ دبیرستان، و از بین ۱۳ دبیرستان پسرانه نیز ۶ دبیرستان (جمعاً ۱۲ دبیرستان) به صورت تصادفی انتخاب گردید. پس از این مرحله از دبیرستان‌های دخترانه ۱۲ کلاس و از دبیرستان‌های پسرانه نیز ۱۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. در نهایت از هر کلاس نیز بصورت تصادفی تعداد ۲۴ دانش‌آموز انتخاب گردید. در ضمن، از مجموع تمام پرسشنامه‌هایی که در مرحله دوم نمونه‌گیری این پژوهش در اختیار آزمودنی‌ها قرار داده شد، تعداد ۱۲ پرسشنامه (۴ پرسشنامه مربوط به دختران و ۸ پرسشنامه مربوط به پسران) به صورت ناقص برگردانده شد. بنابراین، با حذف پرسشنامه‌های ناقص از نمونه مرحله دوم، در نهایت حجم نمونه اصلی به ۵۶۴ آزمودنی (۲۸۴ دختر و ۲۸۰ پسر) کاهش یافت.

### ابزار جمع‌آوری اطلاعات

قسمت عمده ابزارهای پژوهش حاضر از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار<sup>۱</sup>، ساخته میگلی، میهر، هراد، آندرمین و آندرمین<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) اقتباس شده است. این مجموعه طی

1- patterns of adaptive learning scales

2- Midgley, Maehr, Hrudu, Anderman, & Anderman.



چندین سال شکل گرفته و در هر بار، مقیاس‌های جدیدی به آن اضافه شده است. این مجموعه شامل ۲۶ مقیاس مربوط به ادراکات دانش‌آموزان، ویژگی‌های خانوادگی، معلمان و همسایگان می‌باشد که در پژوهش حاضر از ۶ مقیاس آن که مربوط به متغیرهای مورد مطالعه بود استفاده شد.

در این پژوهش، همچنین از مقیاس‌های خودتنظیمی، راهبردهای پردازش عمیق و سطحی، ساخته میلر، گرین، مونتالوو، راوین درن و نیکلز<sup>۱</sup>، (۱۹۹۶، ۳۹۵) استفاده گردید. تمامی این مقیاس‌ها طی یک مطالعه مقدماتی مورد بررسی قرار گرفتند و با توجه به نظر دانش‌آموزان در مرحله مطالعه مقدماتی سؤالات نامناسب حذف شدند.

جهت سؤالات تمامی مقیاس‌ها مثبت بوده و در آن دانش‌آموز با رتبه‌گذاری سؤالات در مقیاس ۴ درجه‌ی لیکرت نظر خود را در ارتباط با هر عبارت مشخص می‌کند، به این ترتیب که نمره ۴ به عبارت کاملاً موافق و نمره ۱ به عبارت کاملاً مخالف تعلق می‌گیرد.

### روایی و پایایی ابزار تحقیق

برای بررسی پایایی مقیاس‌ها از روش آلفای کرونباخ و برای بررسی روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد.

### ادراک از ساختار تبحری کلاس

ساختار تبحری کلاس معرف ادراکات دانش‌آموزان از ساختار کلاسی است که نشان می‌دهد هدف دانش‌آموزان از انجام تکالیف، بالا بردن سطح شایستگی و مهارت است. این پرسشنامه دارای ۶ سؤال می‌باشد که با توجه به نظر دانش‌آموزان در مرحله مطالعه مقدماتی، دو سؤال از سؤالات این مقیاس حذف شد و تعداد سؤالات این مقیاس به ۴ سؤال کاهش یافت. در این مطالعه ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۶۰ به دست آمد. ساختار عاملی این ابزار و قدرت آن در اندازه‌گیری سازه ادراک از ساختار تبحری کلاس با استفاده از روش روایی سازه (تحلیل عاملی تأییدی) بررسی گردید. شاخص‌های برازندگی از انطباق کامل مدل اندازه‌گیری پرسشنامه ادراک از ساختار تبحری کلاس در قالب عامل‌های

1- Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols

تعریف شده برای آن با داده‌ها حکایت دارد.

### ادراک از ساختار عملکردی کلاس

انجام تکالیف تحصیلی نشان دادن توانایی و شایستگی است. این پرسشنامه دارای ۳ سؤال می‌باشد. در این مطالعه آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۴ به دست آمد که بیانگر پایایی خوب این پرسشنامه است. علاوه بر این، ساختار عاملی این ابزار و قدرت آن در اندازه‌گیری سازه ادراک از ساختار عملکردی کلاس با استفاده از روش روایی سازه بررسی شده است. شاخص‌های ارایه شده، از نیکویی برازش الگوی به دست آمده در تحلیل عاملی تأییدی با داده‌های جمع‌آوری شده حکایت می‌کند.

### ادراک از ساختار اجتنابی کلاس

ساختار اجتنابی کلاس معرف ادراکات دانش‌آموزان از ساختار کلاسی است که نشان می‌دهد هدف دانش‌آموزان از انجام تکالیف تحصیلی اجتناب از نشان دادن عدم توانایی، شایستگی و کفایت است. این پرسشنامه دارای ۵ سؤال می‌باشد که با توجه به نظر دانش‌آموزان در مرحله مطالعه مقدماتی، یکی از سؤالات این مقیاس حذف شد و تعداد سؤالات این مقیاس به ۴ سؤال کاهش یافت. در این مطالعه آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۹ به دست آمد که بیانگر پایایی خوب این پرسشنامه است. ساختار عاملی این ابزار و قدرت آن در اندازه‌گیری سازه ادراک از ساختار اجتنابی کلاس با استفاده از روش روایی سازه بررسی شده است. شاخص‌های ارایه شده، از نیکویی برازش الگوی به دست آمده در تحلیل عاملی تأییدی با داده‌های جمع‌آوری شده حکایت می‌کند.

### جهت‌گیری هدفی تبیحری

اهداف تبیحری معرف دغدغه دانش‌آموز نسبت به تسلط بر مطالب و مفاهیم، جستجوی چالش و یادگیری به عنوان یک هدف اساسی است. این پرسشنامه دارای ۶ سؤال می‌باشد که با توجه به نظر دانش‌آموزان در مرحله مطالعه مقدماتی، یکی از سؤالات این مقیاس حذف شد و تعداد سؤالات این مقیاس به ۵ سؤال کاهش یافت. در این مطالعه آلفای کرونباخ برای کل

پرسشنامه برابر با ۰/۷۷ به دست آمد که بیانگر پایایی خوب این پرسشنامه است. ساختار عاملی این ابزار و قدرت آن در اندازه‌گیری سازه جهت‌گیری هدفی تبحری با استفاده از روش روایی سازه بررسی شده است. شاخص‌های ارایه شده، از نیکویی برازش الگوی به دست آمده در تحلیل عاملی تأییدی با داده‌های جمع‌آوری شده حکایت می‌کند.

### جهت‌گیری هدفی رویکرد - عملکرد

اهداف رویکرد - عملکرد نشان‌دهنده‌ی دغدغه‌ی دانش‌آموز نسبت به مقایسه‌های اجتماعی، از دیگران بهتر عمل کردن و زرنگ به نظر رسیدن است. این پرسشنامه دارای ۵ سؤال می‌باشد که با توجه به نظر دانش‌آموزان در مرحله مطالعه مقدماتی، یکی از سؤالات این مقیاس حذف شد و تعداد سؤالات این پرسشنامه به ۴ سؤال کاهش یافت. در این مطالعه آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۴ به دست آمد که بیانگر پایایی خوب این پرسشنامه است. ساختار عاملی این ابزار و قدرت آن در اندازه‌گیری سازه جهت‌گیری هدفی رویکرد - عملکرد با استفاده از روش روایی سازه بررسی شده است. شاخص‌های ارایه شده، از نیکویی برازش الگوی به دست آمده در تحلیل عاملی تأییدی با داده‌های جمع‌آوری شده حکایت می‌کند.

### جهت‌گیری هدفی اجتناب - عملکرد

اهداف اجتناب - عملکرد معرف دغدغه دانش‌آموز برای اجتناب از ناتوان بنظر رسیدن است. این پرسشنامه دارای ۶ سؤال می‌باشد که با توجه به نظر دانش‌آموزان در مرحله مطالعه مقدماتی، یکی از سؤالات این مقیاس حذف شد و تعداد سؤالات این مقیاس به ۵ سؤال کاهش یافت. در این مطالعه آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۷۶ به دست آمد که بیانگر پایایی خوب این پرسشنامه است. ساختار عاملی این ابزار و قدرت آن در اندازه‌گیری سازه جهت‌گیری هدفی اجتناب - عملکرد با استفاده از روش روایی سازه بررسی شده است. شاخص‌های ارایه شده، از نیکویی برازش الگوی به دست آمده در تحلیل عاملی تأییدی با داده‌های جمع‌آوری شده حکایت می‌کند.

### خودتنظیمی

این مقیاس دارای ابعاد طرح‌ریزی و سازماندهی تلاش‌های دانش‌آموزان، هدف‌گزینی و خودبازنگری از پیشرفت می‌باشد و دارای ۹ سؤال است. با توجه به نظر دانش‌آموزان در مرحله مطالعه مقدماتی، یکی از سؤالات این مقیاس حذف شد و تعداد سؤالات این مقیاس به ۸ سؤال کاهش یافت. در این مطالعه آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با  $0/79$  به دست آمد که بیانگر پایایی خوب این پرسشنامه است. ساختار عاملی این ابزار و قدرت آن در اندازه‌گیری سازه خودتنظیمی با استفاده از روش روایی سازه بررسی شده است. شاخص‌های ارایه شده، از نیکویی برازش الگوی به دست آمده در تحلیل عاملی تأییدی با داده‌های جمع‌آوری شده حکایت می‌کند.

### راهبردهای پردازش عمیق

این مقیاس دارای ابعاد بسط، گسترش و سازماندهی می‌باشد که دارای ۶ سؤال است. با توجه به نظر دانش‌آموزان در مرحله مطالعه مقدماتی، یکی از سؤالات این مقیاس حذف شد و تعداد سؤالات این مقیاس به ۵ سؤال کاهش یافت. در این مطالعه آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با  $0/68$  به دست آمد که بیانگر پایایی خوب این پرسشنامه است. ساختار عاملی این ابزار و قدرت آن در اندازه‌گیری سازه راهبردهای پردازش عمیق با استفاده از روش روایی سازه بررسی شده است. شاخص‌های ارایه شده، از نیکویی برازش الگوی به دست آمده در تحلیل عاملی تأییدی با داده‌های جمع‌آوری شده حکایت می‌کند.

### راهبردهای پردازش سطحی

این مقیاس دارای ابعاد تکرار و مرور است و دارای ۴ سؤال می‌باشد. در این مطالعه آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با  $0/73$  به دست آمد که بیانگر پایایی خوب این پرسشنامه است. ساختار عاملی این ابزار و قدرت آن در اندازه‌گیری سازه راهبردهای پردازش سطحی با استفاده از روش روایی سازه بررسی شده است. شاخص‌های ارایه شده، از نیکویی برازش الگوی به دست آمده در تحلیل عاملی تأییدی با داده‌های جمع‌آوری شده حکایت می‌کند.

### روش تحلیل داده‌ها

در این پژوهش به منظور بررسی فرضیه‌های آماری از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. در این بخش، از روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌ها) و آمار استنباطی (تحلیل عاملی تأییدی) استفاده شد. همچنین جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها نرم‌افزارهای SPSS16 و LISREL8.51 مورد استفاده قرار گرفتند. لازم به ذکر است که معناداری فرضیه‌های این تحقیق در سطح آلفای ۰/۰۵ بررسی شده است.

### یافته‌های تحقیق

در زیر ابتدا به یافته‌های توصیفی، سپس به یافته‌های مربوط به مدل معادلات ساختاری پیشنهادی می‌پردازیم. نهایتاً، در ادامه نیز فرضیه‌های تحقیق بررسی می‌شوند.

### یافته‌های توصیفی

جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های مربوط به هر یک از پرسشنامه‌ها را در کل نمونه (۵۶۴ آزمودنی) نشان می‌دهد.

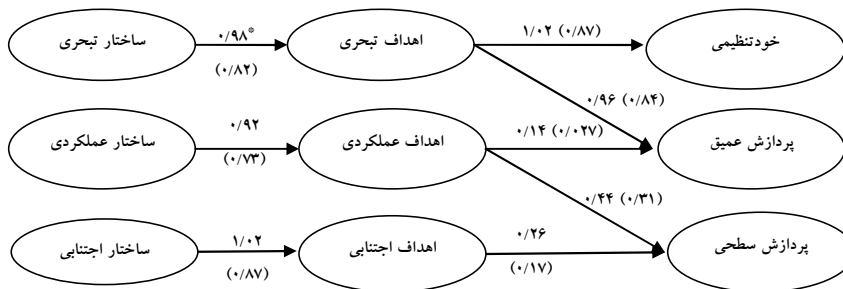
جدول ۱. اطلاعات توصیفی متغیرهای تحقیق

شاخص‌های آماری متغیرها	تعداد آزمودنی‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
ساختار تبحری	۵۶۴	۱۴/۱۷	۱/۹۱	۷	۱۶
ساختار رویکرد - عملکرد	۵۶۴	۱۰/۳۶	۱/۷۸	۳	۱۲
ساختار اجتناب - عملکرد	۵۶۴	۱۰/۹۴	۳/۱۷	۴	۱۶
هدف‌های تبحری	۵۶۴	۱۶/۰۸	۲/۹۷	۶	۲۰
اهداف رویکرد - عملکرد	۵۶۴	۱۲/۹۱	۲/۴۴	۴	۱۶
اهداف اجتناب - عملکرد	۵۶۴	۱۱/۵۲	۳/۵۹	۵	۲۰
خودتنظیمی	۵۶۴	۲۵/۶۰	۳/۹۹	۱۰	۳۲
راهبردهای پردازش عمیق	۵۶۴	۱۵/۹۱	۲/۶۶	۷	۲۰
راهبردهای پردازش سطحی	۵۶۴	۱۲/۶۲	۲/۴۸	۴	۱۶

### یافته‌های مربوط به فرضیه‌های مدل معادلات ساختاری پیشنهادی

در این قسمت، یافته‌های مربوط به فرضیه‌های مستقیم مدل معادلات ساختاری پیشنهادی

آمده‌اند. نمودار ۱ را ملاحظه کنید.



\* مقادیر خارج از پرانتز ضرایب غیراستاندارد و مقادیر داخل پرانتز پارامترهای استاندارد شده هستند.

نمودار ۱. مدل ساختاری پیشنهادی نقش واسطه‌ی هدف‌های پیشرفت بین ادراک از ساختار کلاس و اهتمام شناختی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های دولتی شهر ایلام

### نتایج فرضیه‌های تحقیق

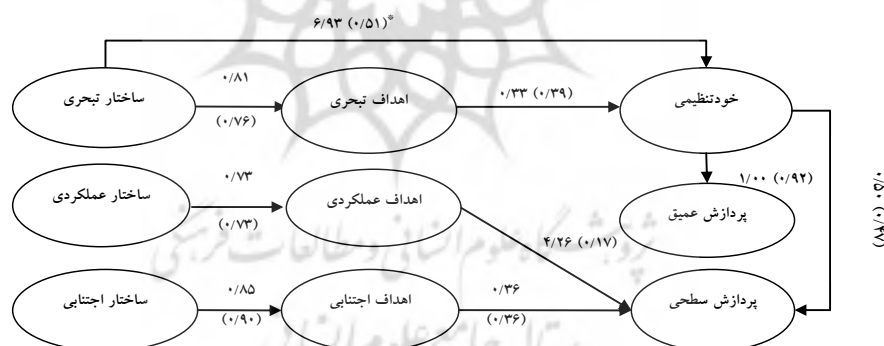
مدل معادلات ساختاری پیشنهادی نقش واسطه‌ی هدف‌های پیشرفت بین ادراک از ساختار کلاس و اهتمام شناختی در دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های دولتی شهر ایلام با استفاده از نرم‌افزار LISREL8.51 و بر اساس روش بیشینه‌ی احتمال<sup>۱</sup> برآورد شد. جدول ۲ شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی تحقیق

برآورد	مشخصه
۴/۶۶	نسبت مجذور خی به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )
۰/۰۰	ارزش P
۰/۰۸۱	جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)
۰/۷۶	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۷۳	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)
۰/۶۷	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)

1- maximum likelihood

بر اساس جدول فوق، نسبت مجذور خی به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ ) برابر با ۴/۶۶ با سطح معناداری ۰/۰۰ می‌باشد. با توجه به این که نسبت مجذور خی به درجه آزادی نسبت به افزایش حجم نمونه و همبستگی‌های موجود بین متغیرها حساس است، لذا در اکثر موارد این شاخص از لحاظ آماری معنادار است. از این رو برای آگاهی از برازش مدل از شاخص‌های دیگری استفاده گردید. بنابراین، با توجه به نتیجه‌های مندرج در جدول ۲ ملاحظه می‌شود که در مدل پیشنهادی تحقیق برای کل نمونه آزمودنی‌ها شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۸۱، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۷۶، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI) برابر با ۰/۷۳ و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۶۷ است. شاخص‌های مذکور حاکی از آنند که مدل بطور مناسبی برازش نیافته است. لذا، مدل پیشنهادی برای این که بصورت مناسب برازش یابد، نیاز به اصلاح و حذف مسیرهای معنادار نشده دارد. در ادامه نحوه برازش مدل اصلاح شده تحقیق در کل نمونه آزمودنی‌ها مورد بررسی قرار خواهد گرفت. نمودار ۲ نتیجه‌های حاصل از برازش مدل اصلاح شده نهایی تحقیق را نشان می‌دهد.



\* مقادیر خارج از پرانتز ضرایب غیراستاندارد و مقادیر داخل پرانتز پارامترهای استاندارد شده هستند.

نمودار ۲. مدل ساختاری اصلاح شده نهایی تحقیق در نمونه کل دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های دولتی شهر ایلام

همان طور که در نمودار ۲ ملاحظه می‌شود، در مدل اصلاح شده نهایی تحقیق برای کل نمونه دانش‌آموزان مسیر اهداف رویکرد - عملکرد به راهبردهای پردازش عمیق به علت

معنادار نشدن در مدل برازش یافته پیشنهادی تحقیق حذف شد. از طرفی با توجه به بهبود شاخص‌های نیکویی برازش و همچنین همبستگی بین متغیرها، برنامه LISREL 8.51 اضافه نمودن مسیرهای ساختار تبحری به خودتنظیمی، خودتنظیمی به راهبردهای پردازش عمیق و خودتنظیمی به راهبردهای پردازش سطحی و همچنین حذف مسیر هدف‌های تبحری به راهبردهای پردازش عمیق را پیشنهاد کرد. جدول ۳، شاخص‌های نیکویی برازش مدل اصلاح شده نهایی تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش مدل اصلاح شده نهایی تحقیق

پراورد	مشخصه
۳/۲۹	نسبت مجذور خی به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )
۰/۰۰	ارزش P
۰/۰۵	جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)
۰/۹۳	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۰	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)
۰/۹۵	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)

با توجه به نتیجه‌های مندرج در جدول ۳، به استثنای نسبت مجذور خی به درجه آزادی که معنادار نشان داده شده است، اکثر شاخص‌های آرایه شده از برازش کامل مدل اصلاح شده‌ی نهایی تحقیق در نمونه کل آزمودنی‌ها حکایت دارد. در تبیین معنادار شدن شاخص نیکویی برازش مجذور خی به درجه آزادی، می‌توان به حساس بودن آن به حجم نمونه زیاد و همچنین همبستگی‌های موجود در مدل اشاره کرد. با توجه به این که در اکثر موارد این شاخص معنادار به دست می‌آید، لذا برای بررسی نحوه‌ی برازش مدل‌ها از شاخص‌های دیگر برازندگی استفاده می‌شود. بنابراین، براساس جدول فوق مقدار ۳/۲۹ برای نسبت مجذور خی به درجه آزادی، ضریب برابر با ۰/۰۵ برای جذر برآورد واریانس خطای تقریب و ضرایب بالاتر از ۰/۹۰ برای شاخص‌های GFI، AGFI و CFI نشان می‌دهد مدل به دست آمده با داده‌های مشاهده شده انطباق کامل دارد. به عبارت دیگر، مدل مذکور (مدل اصلاح شده نهایی تحقیق) با پذیرش احتمال خطای ۰/۰۵ قابل تعمیم به جامعه تحقیق می‌باشد و با توجه به شاخص‌های برازندگی به دست آمده، بر مدل پیشنهادی تحقیق ترجیح داده می‌شود. جدول ۴



جدول ۴. پارامترهای اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل پیشنهادی تحقیق

نسبت بحرانی	خطای معیار	برآورد استاندارد	برآورد غیراستاندارد	پارامترها مسیرها
۱۲/۲۵	۰/۶۷	۰/۸۲	۰/۹۸	از ساختار تبحری به هدف‌های تبحری
۱۳/۲۲	۰/۱۳	۰/۷۳	۰/۹۲	از ساختار رویکرد - عملکرد به اهداف رویکرد - عملکرد
۹/۵۱	۰/۳۰	۰/۸۷	۱/۰۲	از ساختار اجتناب - عملکرد به اهداف اجتناب - عملکرد
۱۰/۳۷	۰/۱۸	۰/۸۷	۱/۰۲	از هدف‌های تبحری به خودتنظیمی
۱۰/۳۷	۰/۳۸	۰/۸۴	۰/۹۶	از هدف‌های تبحری به راهبردهای پردازش عمیق
۰/۶۷	۰/۴۹	۰/۰۲۷	۰/۱۴	از اهداف رویکرد - عملکرد به راهبردهای پردازش عمیق
۵/۷۰	۰/۶۴	۰/۳۱	۰/۴۴	از اهداف رویکرد - عملکرد به راهبردهای پردازش سطحی
۳/۲۲	۰/۵۸	۰/۱۷	۰/۲۶	از اهداف اجتناب - عملکرد به راهبردهای پردازش سطحی

پارامترهای اندازه‌گیری اثرات مستقیم متغیرها بر یکدیگر را نشان می‌دهد.

**فرضیه مستقیم ۱:** ساختار تبحری کلاس با جهت‌گیری هدفی تبحری رابطه دارد. با توجه به جدول ۴ ملاحظه می‌شود که وزن رگرسیون استاندارد بین متغیرهای مذکور  $\beta=0/82$ ، نسبت بحرانی برابر با ۱۲/۲۵ و بزرگتر از ۱/۹۶ می‌باشد. بنابراین، فرضیه اول تحقیق تأیید می‌شود. از این رو ادراک دانش‌آموزان از ساختار تبحری کلاس بر روی اتخاذ جهت‌گیری هدفی تبحری توسط آنان اثرگذار است.

**فرضیه مستقیم ۲:** ساختار عملکردی کلاس با جهت‌گیری هدفی رویکرد - عملکرد رابطه دارد. نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب مسیر بین دو متغیر برابر با  $\beta=0/73$  است. نسبت بحرانی به دست آمده برابر با ۱۳/۲۲ و بزرگتر از ۱/۹۶ می‌باشد. بنابراین فرضیه دوم تحقیق تأیید شده و در نتیجه ساختار عملکردی کلاس بر روی اتخاذ جهت‌گیری هدفی رویکرد - عملکرد دانش‌آموزان مؤثر است.

**فرضیه مستقیم ۳:** ساختار اجتنابی کلاس با جهت‌گیری هدفی اجتناب - عملکرد رابطه دارد. همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، وزن رگرسیون استاندارد بین متغیرهای ذکر شده  $\beta=0/87$ ، نسبت بحرانی برابر با ۹/۵۱ و بزرگتر از ۱/۹۶ می‌باشد. بنابراین، فرضیه سوم تحقیق نیز تأیید می‌گردد و در نتیجه ساختار اجتنابی کلاس بر روی اتخاذ جهت‌گیری

هدفی اجتناب - عملکرد دانش آموزان مؤثر است.

**فرضیه مستقیم ۴:** جهت گیری هدفی تبحری با خودتنظیمی رابطه دارد. نتیجه ی جدول ۴ نشان می دهد، که ضریب مسیر بین دو متغیر  $\beta=0/87$ ، نسبت بحرانی برابر با  $10/37$  و بزرگتر از  $1/96$  است، لذا فرضیه چهارم تحقیق پذیرفته می شود. در نتیجه جهت گیری هدفی تبحری دانش آموزان بر استفاده آنان از راهبردهای خودتنظیمی اثرگذار است.

**فرضیه مستقیم ۵:** جهت گیری هدفی تبحری با راهبردهای پردازش عمیق رابطه دارد. همان طور که در جدول ۴ مشخص شده است، ضریب مسیر بین متغیرهای مذکور  $\beta=0/84$ ، نسبت بحرانی برابر با  $10/37$  و بزرگتر از  $1/96$  است، بنابراین فرضیه پنجم تحقیق پذیرفته می شود. لذا، جهت گیری هدفی تبحری دانش آموزان بر روی استفاده آنان از راهبردهای پردازش عمیق اثرگذار است.

**فرضیه مستقیم ۶:** جهت گیری هدفی رویکرد - عملکرد با راهبردهای پردازش عمیق رابطه دارد. نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می دهد، که ضریب مسیر بین متغیرهای ذکر شده  $\beta=0/27$ ، نسبت بحرانی برابر با  $0/67$  و کوچکتر از  $1/96$  است، لذا فرض صفر رد نمی شود و نتیجه می گیریم بین جهت گیری هدفی رویکرد - عملکرد و راهبردهای پردازش عمیق رابطه مستقیم برقرار نمی باشد. بنابراین فرضیه ششم تحقیق پذیرفته نمی شود.

**فرضیه مستقیم ۷:** جهت گیری هدفی رویکرد - عملکرد با راهبردهای پردازش سطحی رابطه دارد. طبق نتایج جدول ۴ ضریب مسیر بین دو متغیر  $\beta=0/31$ ، نسبت بحرانی برابر با  $5/70$  و بزرگتر از  $1/96$  است، لذا فرضیه هفتم تحقیق پذیرفته می شود و نتیجه می گیریم که که اتخاذ جهت گیری هدفی رویکرد - عملکرد توسط دانش آموزان بر استفاده آنان از راهبردهای پردازش سطحی اثرگذار است.

**فرضیه مستقیم ۸:** جهت گیری هدفی اجتناب - عملکرد با راهبردهای پردازش سطحی رابطه دارد. طبق نتایج جدول ۴، ضریب مسیر بین دو متغیر جهت گیری هدفی اجتناب - عملکرد و راهبردهای پردازش سطحی کل نمونه دانش آموزان تحقیق  $\beta=0/17$  و نسبت بحرانی متناظر با آن برابر با  $3/22$  می باشد که از مقدار  $1/96$  بزرگتر است. بنابراین، فرضیه هشتم تحقیق تأیید می شود و در نتیجه جهت گیری هدفی اجتناب - عملکرد دانش آموزان بر استفاده آنان از راهبردهای پردازش سطحی اثرگذار است.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر این بود که تأثیر عوامل محیطی (ساختارهای کلاسی) و انگیزشی (هدف‌های پیشرفت) را بر اهتمام شناختی (راهبردهای یادگیری) با استفاده از روش معادلات ساختاری بررسی کند. به همین جهت با توجه به پیشینه تحقیقاتی موجود، یک مدل فرضی پیشنهاد شد. در این مطالعه، مدل پیشنهادی بطور کامل و مناسب برازش نیافت (به منظور کسب اطلاعات بیشتر به جدول ۲ مراجعه نمایید). از آنجا که در مدل برازش یافته اولیه، مسیر جهت‌گیری هدفی رویکرد - عملکرد به راهبردهای پردازش عمیق معنادار نشد، بنابراین از مدل حذف گردید. از طرفی با توجه به بهبود شاخص‌های نیکویی برازش و همچنین همبستگی بین متغیرها، برنامه LISREL 8.51 اضافه نمودن مسیرهای ساختار تبحری به خودتنظیمی، خودتنظیمی به راهبردهای پردازش عمیق و خودتنظیمی به راهبردهای پردازش سطحی و همچنین حذف مسیر هدف‌های تبحری به راهبردهای پردازش عمیق را پیشنهاد کرد. نهایتاً با حذف مسیرهای مورد نظر در مدل پیشنهادی اولیه و اضافه نمودن مسیرهای پیشنهادی، نحوه برازش مدل اصلاح شده مورد بررسی قرار گرفت. لذا همان‌طور که نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد، مدل اصلاح شده بطور مناسبی برازش یافت.

### ۱- رابطه ساختار تبحری کلاس با جهت‌گیری هدفی تبحری

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه شد، بین ساختار تبحری کلاس و جهت‌گیری هدفی تبحری دانش‌آموزان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. این یافته با یافته‌های تحقیقات ایمر و آرچر (۱۹۸۸، ۲۶۴)، روزر، میگلی و اردن<sup>۱</sup> (۱۹۹۶)، میلر و مرداک (۲۰۰۷، ۹۸) و حاجی یخچالی (۱۳۸۰) هماهنگی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، در کلاس‌هایی با ساختار تبحری، فهم تکالیف کلاسی مهم‌تر از حفظ کردن سطحی و طوطی‌وار است، به اشتباهات به عنوان بخشی از فرآیند یادگیری نگریسته می‌شود، تلاش و پیشرفت ارزشمند هستند و به دانش‌آموزان تکالیف چالش‌انگیز و متنوع ارائه می‌شود. بنابراین، انتظار می‌رود که در ساختار هدفی تبحری، دلواپسی‌های دانش‌آموزان در مورد تأیید شایستگی خود نسبت به دیگران به جای فهم تکلیف کاهش یابد. جو کلاسی که روی فهم، یادگیری و تلاش تأکید می‌کند باعث

1- Roeser Midgley & urdan

می شود که دانش آموزان نیز این اهداف را دنبال کنند و موجب شکل گیری هدفگرایی تبحری در دانش آموزان می شود.

## ۲- رابطه ساختار عملکردی کلاس با جهت گیری هدفی رویکرد - عملکرد

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۴، مشاهده شد که بین ساختار عملکردی کلاس و جهت گیری هدفی رویکرد - عملکرد رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. این یافته با یافته های ایمز و آرچر (۱۹۸۸، ۲۶۴)، آندرمین و میهر (۱۹۹۴، ۲۹۵)، روزر و همکاران (۱۹۹۶) و میلر و مرداک (۲۰۰۷، ۹۸) هماهنگی دارد. بنابراین، نتایج به دست آمده از این تحقیق و تحقیقات فوق نشان می دهد که ساختارهای کلاسی عملکردی به طبقه بندی دانش آموزان به ضعیف یا کم هوش و قوی یا باهوش منجر می شوند. شاگردان قوی در این کلاس ها مورد توجه معلمان قرار گرفته، در حالی که شاگردان ضعیف مورد بی توجهی قرار می گیرند. همچنین در اینگونه ساختارهای کلاسی اشتباهات نشان دهنده شکست و عدم توانایی و ارزش است. معلمان به کرات توانایی و عملکرد دانش آموزان را مقایسه می کنند، به همین دلیل دانش آموزان با یکدیگر رقابت کرده و درمی یابند که تنها از طریق عملکردشان در مقایسه با دیگران شناخته می شوند. در این شرایط، نگرانی اصلی دانش آموزان این است که دیگران چگونه توانایی شان را ارزیابی می کنند، به همین دلیل تلاش دانش آموزان مبتنی بر نشان دادن توانایی و یا اجتناب از بروز ناتوانی است. با توجه به اینکه جو چنین کلاس هایی بر رقابت، نشان دادن توانایی بالا و عملکرد بهتر تأکید می کند در نتیجه دانش آموزان نیز چنین اهدافی را دنبال کرده و جهت گیری هدفی رویکرد - عملکرد را اتخاذ می کنند.

## ۳- رابطه ساختار اجتنابی کلاس با جهت گیری هدفی اجتناب - عملکرد

همان طور که در جدول ۴ مشخص شده است، ساختار اجتنابی کلاس با جهت گیری هدفی اجتناب - عملکرد رابطه مستقیم معنادار دارد. نتیجه های به دست آمده با نتیجه ی مطالعه های ایمز و آرچر (۱۹۸۸، ۲۶۴)، آندرمین و میهر (۱۹۹۴، ۲۹۵)، روزر و همکاران (۱۹۹۶) و میلر و مرداک (۲۰۰۷، ۹۸) هماهنگی دارد. در تبیین این نتیجه باید گفت، در ساختارهای اجتنابی هدف از انجام تکالیف تحصیلی اجتناب از نشان دادن بی کفایتی و عدم

شایستگی است. در این کلاس‌ها تنها انجام تکالیف اهمیت دارد و به رشد، تبحر، ابتکار و خلاقیت دانش‌آموزان اهمیت داده نمی‌شود. بنابراین در اینگونه کلاس‌ها دانش‌آموزان سعی می‌کنند تکالیف خود را به هر طریقی و بدون هیچگونه سعی و تلاش یا با تلاش کم و به سریع‌ترین نحو ممکن انجام داده و از فشارهای معلم فرار کنند. در این موقعیت، افراد احساس بی‌کفایتی کرده و پیشرفت را به عنوان تهدیدی برای خود تفسیر می‌کنند و اگر موقعیت اقتضا کند فرار را ترجیح می‌دهند. در نتیجه جو چنین کلاس‌هایی دانش‌آموزان را به سمت اتخاذ اهداف اجتناب - عملکرد سوق خواهد داد.

#### ۴- رابطه جهت‌گیری هدفی تبحری با خودتنظیمی

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، بین متغیرهای جهت‌گیری هدفی تبحری و خودتنظیمی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های ایمز و آرچر (۱۹۸۸، ۲۶۴)، میس، بلومن فلد و هویل<sup>۱</sup> (۱۹۸۸، ۵۲۱)، میلر و همکاران (۱۹۹۶، ۴۰۱)، میدلتن<sup>۲</sup> و میگلی (۱۹۹۷)، ریان<sup>۳</sup> و پینتریچ (۱۹۹۷)، ولترز (۲۰۰۴، ۲۴۳)، جوکار (۱۳۷۸، ۶۵)، دلیرعبدی‌نیا (۱۳۷۷) و حاجی یخچالی (۱۳۸۰) سازگاری دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، خودتنظیمی از پیامدهای شناختی جهت‌گیری هدفی تبحری است. محققان به این نتیجه رسیده‌اند که پذیرش هدف‌های تبحری از سوی دانش‌آموز باعث خواهد شد که وی به منظور تبحر یافتن بر مطالب یادگیری به جستجوی راهبردهای خودنظم بخش پردازد. دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدفی تبحری را اتخاذ می‌کنند، علاقه‌مندی بیشتری به استفاده از راهبردهای فراشناختی، طرح‌ریزی، نظارت، هدف‌گزینی و جستجوی کمک نشان می‌دهند. این دانش‌آموزان معتقدند که تکالیف کلاسی جذاب و مهم هستند، لذا بیشتر در فعالیت‌های فراشناختی و خودتنظیمی درگیر خواهند شد.

#### ۵- رابطه جهت‌گیری هدفی تبحری با راهبردهای پردازش عمیق

همان‌طور که در جدول ۴ مشخص شده است، جهت‌گیری هدفی تبحری با راهبردهای

1- Meece, Blumenfeld & Hoyle

2- Middleton

3- Ryan

پردازش عمیق رابطه مستقیم معنادار دارد. این یافته با یافته های ایمز (۱۹۸۴)، الیوت و همکاران (۱۹۹۹)، الیوت و مک گریگور (۱۹۹۹ و ۲۰۰۱)، ورمتن و همکاران (۲۰۰۱)، رینک و همکاران (۲۰۰۳)، سیمونز، دیویت و لنس<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)، دوپیرات و مارین (۲۰۰۴، ۵۴)، ولترز (۲۰۰۴، ۲۴۳)، کوتینهو و نیومن (۲۰۰۸، ۱۶)، عابدینی (۱۳۸۶) و محسن پور (۱۳۸۴) هماهنگی دارد. مطالعات متعددی نشان داده اند که دانش آموزان تبحری بر روی مهارت در عمل و یادگیری به دلایل درونی تأکید دارند و تلاش برای انجام تکالیف سخت برای آنها ارزشمند است، بنابراین در فرآیندهای شناختی عمیق (از قبیل فکر کردن در مورد اینکه چگونه مطالب جدید آموخته شده با مطالب قدیمی در ارتباط است) و تلاش برای درک روابط پیچیده درگیر می شوند.

#### ۶- رابطه جهت گیری هدفی رویکرد - عملکرد با راهبردهای پردازش عمیق

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می دهد، بین متغیرهای جهت گیری هدفی رویکرد - عملکرد و راهبردهای پردازش عمیق رابطه مستقیم معنادار وجود ندارد. این یافته همسو با نتایج ایمز (۱۹۸۴)، میس و همکاران (۱۹۸۸)، الیوت و مک گریگور (۱۹۹۹)، ورمتن و همکاران (۲۰۰۱)، ولترز (۲۰۰۴، ۲۴۳)، سیمونز و همکاران (۲۰۰۴)، دوپیرات و مارین (۲۰۰۴، ۵۴)، کوتینهو و نیومن (۲۰۰۸، ۱۶) و محسن پور (۱۳۸۴) می باشد. دانش آموزانی که دارای جهت گیری هدفی رویکرد - عملکرد هستند تنها زمانی احساس رضایت دارند که نسبت به دیگران خود را شایسته تر بدانند. اینگونه دانش آموزان از راهبردهای فراشناختی و خودنظم دهی کمتری استفاده می کنند، زیرا علاقه کمتری به یادگیری از خود نشان می دهند. از طرفی چون استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق، نیازمند تلاش فردی است و آنها بر توانایی تأکید دارند ترجیح می دهند از اینگونه راهبردها استفاده نکنند.

#### ۷- رابطه جهت گیری هدفی رویکرد - عملکرد با راهبردهای پردازش سطحی

همان طور که در جدول ۴ مشخص شده است، جهت گیری هدفی رویکرد - عملکرد با راهبردهای پردازش سطحی رابطه مستقیم معنادار دارد. این نتیجه همسو با نتایج مطالعات

1- Simons, Dewitte & Lens

الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، ورمتن و همکاران (۲۰۰۱)، الیوت و تراش<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، دوپیرات و مارین (۲۰۰۴، ۵۴)، سیمونز و همکاران (۲۰۰۴)، کوتینهو و نیومن (۲۰۰۸، ۱۶) و عابدینی (۱۳۸۶) می‌باشد و با نتایج مطالعات الیوت و همکاران (۱۹۹۹) و الیوت و مک‌گریگور (۱۹۹۹) ناهماهنگ است. دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدفی رویکرد - عملکرد بر توانایی و احساس خود - ارزشی تأکید دارند و توانایی خود را با بهتر عمل کردن نسبت به دیگران از طریق پیش افتادن در معیارهای هنجار - محور نشان می‌دهند. کسب موفقیت در این نوع جهت‌گیری با حداقل تلاش همراه است، بنابراین دانش‌آموزان برای انجام تکالیف و کسب موفقیت از راهبردهایی استفاده می‌کنند که نیاز به فرآیندهای عمیق اطلاعاتی ندارند یعنی تنها از راهبردهای سطحی استفاده می‌کنند.

#### ۸- رابطه جهت‌گیری هدفی اجتناب - عملکرد با راهبردهای پردازش سطحی

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، بین متغیرهای جهت‌گیری هدفی اجتناب - عملکرد و راهبردهای پردازش سطحی رابطه مستقیم معنادار وجود دارد. این یافته با یافته‌های مطالعات الیوت و همکاران (۱۹۹۹)، الیوت و مک‌گریگور (۱۹۹۹ و ۲۰۰۱)، سیمونز و همکاران (۲۰۰۴)، دوپیرات و مارین (۲۰۰۴، ۵۴)، کوتینهو و نیومن (۲۰۰۸، ۱۶) و عابدینی (۱۳۸۶) هماهنگی دارد. دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری هدفی اجتناب - عملکرد هستند می‌خواهند تکالیف خود را به هر طریقی و بدون هیچ‌گونه سعی و تلاش یا با تلاش کم و به سریع‌ترین نحو ممکن انجام دهند. در اینجا دانش‌آموزان از تکالیف چالش‌انگیز اجتناب کرده و به دشواری‌ها با تقلیل در سطح استفاده از راهبردهای خود، واکنش نشان می‌دهند، بدین معنا که برای انجام تکالیف از راهبردهای یادگیری سطح پایین نظیر حفظ کردن مطالب، تکرار و مرور استفاده می‌کنند.

#### پیشنهاد‌های کاربردی تحقیق

هدف عمده محیط‌های آموزشی ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان از طریق آموزش می‌باشد. به علاوه برای کسب اطلاع از میزان یادگیری دانش‌آموزان باید عملکرد آنها مورد بررسی قرار

بگیرد. بنابراین با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی، بر اساس پیشینه تحقیقاتی به بررسی عواملی پرداخته شد که باعث بهبود یا اصلاح محیط‌های آموزشی شده و در نتیجه دانش‌آموزانی پویا، فعال، مستقل و کارآمد تربیت می‌کنند.

در زمینه نظریه اهداف پیشرفت، تعدادی از نظریه‌پردازان از جمله دوئک و لگت (۱۹۸۸)، ایمز (۱۹۹۲) و روزر، میگلی و اردن (۱۹۹۶) عقیده دارند که تفاوت در نحوه ادراک از کلاس یا محیط آموزشی با پذیرش اهداف پیشرفت دانش‌آموزان مرتبط است. از طرفی بنابر نظر ایمز (۱۹۹۲)، بلومن فلد (۱۹۹۲) و میس (۱۹۹۱) ساختارهای مختلف در محیط‌های کلاس درس می‌تواند روی ادراک دانش‌آموزان از کلاس درس اثرگذار باشد (به نقل از لینن برینک و پینتریچ ۲۰۰۲). بعضی جنبه‌های ساختار کلاس درس شامل طراحی تکالیف و فعالیت‌های یادگیری، فعالیت‌های ارزشیابی و توزیع قدرت و مسئولیت از سوی معلم می‌باشد.

به نظر ایمز (۱۹۹۲، ۲۶۲) استفاده از تکالیف نوین، متنوع و چالش برانگیز و همچنین ترغیب دانش‌آموزان به استفاده از راهبردهای یادگیری مؤثر در حین انجام تکالیف، می‌تواند به پذیرش اهداف تبحری از سوی دانش‌آموزان کمک کند. همچنین ارزشیابی معلم از فعالیت‌های کلاسی شاگردان، تنها به منظور اطلاع از پیشرفت درسی آنها و ارایه نتایج ارزشیابی به آنان بطور خصوصی و نه در حضور جمع و نیز فراهم آوردن شرایطی در کلاس درس که موجب تقویت روحیه استقلال و مسئولیت‌پذیری شاگردان می‌شود، بنوبه‌ی خود می‌تواند از عواملی باشند که به تشویق دانش‌آموزان نسبت به پذیرش اهداف تبحری کمک نمایند.

بنابراین، با توجه به اینکه ساختارهای کلاسی بر روی اتخاذ جهت‌گیری‌های هدفی توسط دانش‌آموزان نقش مؤثری دارند، پیشنهاد می‌شود معلمان در کلاس‌های خود محیطی را بوجود آورند که بر تلاش، تبحر و پیشرفت دانش‌آموزان تأکید داشته باشد، بدین ترتیب در چنین محیطی دانش‌آموزان به سمت اتخاذ هدف‌های تبحری و در نتیجه استفاده از راهبردهای یادگیری مؤثر سوق داده می‌شوند، که نتیجه آن بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خواهد بود.



### منابع

- جوکار، بهرام (۱۳۷۸). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره بیست و دوم، شماره چهارم، صص ۷۱-۵۶.
- حاجی یخچالی، علیرضا (۱۳۸۰). *رابطه ساده و چندگانه پیشایندهای مهم هدف‌گرایی تبحری و رابطه آن با پیامدهای برگزیده‌اش در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- دلیرعبدی‌نیا، محمود (۱۳۷۷). *بررسی روابط خودکارآمدی، جهت‌گیری‌های هدفی، یادگیری خودگردان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی در تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- عابدینی، یاسمین (۱۳۸۶). *نقش درگیری تحصیلی و هدف‌های پیشرفت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دبیرستان: مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دو رشته ریاضی - فیزیک و علوم انسانی*. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تهران.
- محسن‌پور، مریم (۱۳۸۴). *نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- Ames, C. (1984). Achievement attribution and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goal structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goal in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.

- Coutinho, S., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research*, 11 (2), 131-151.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2004). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 628-644.
- Elliot, A., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Elliot, A., & Thrash, T.M. (2001). Achievement goal and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13 (2), 139-156.
- Elliot, A., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 549-563.
- Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on course performance: Goals, perceived ability, and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple achievement goal orientation and multiple pathway for learning: The impact of Paul pintrich. *Educational Psychologist*, 40 (2), 75-84.
- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P. R. (2002). Motivation as enable of academic success. *School Psychology Review*. 31 (3), 313-327.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 710-718.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for*

*Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 388-422.
- Miller, A. D., & Murdock, T. B. (2007). Modeling latent true scores to determine the utility of aggregate student perceptions as classroom indicators in HLM: The case of classroom goal structures. *Contemporary Education Psychology, 32*, 83-104.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement, 7*, 371-402.
- Reinek, W. M., Craway, C. M., Tucker, G. H., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school student. *Psychology in School, 40* (4), 417-427.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*, 408-422.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? Adolescent perceptions of costs and benefits of help seeking in math class. *Journal of Educational psychology, 89* (2), 329-341.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you ll know what you learn. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 343-360.
- Vermetten, Y.J., Lodewijks, H.G., & Vermunt, J.D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 149-170.
- Wolters, Ch.A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236-250.

Wolters, Ch. A., YU, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

