



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Mediating Role of Achievement Goal Orientation in Relation between Core Self-Evaluation and Academic Performance of Physics

Fatemeh Yazdani Sorkhkolae¹, Siavash Talepasand^{*2}, Isaac Rahimian boogar³

¹ M.S student of Educational Psychology, Educational Psychology, Semnan University, Semnan, Iran.

² Professor, Educational Psychology, Semnan University, Semnan, Iran.

³ Associate Professor, Clinical Psychology, Semnan University, Semnan, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Achievement
Goal Orientation
Core Self-Evaluation
Physics

1 .Corresponding author
✉ stalepasand@semnan.ac.ir


Received: 2021/04/21
Reviewed: 2021/11/29
Accepted: 2021/12/05

Background and Objectives: Physics or natural science has a great role in human life. The laws of physics express the same laws that govern nature that have many applications in everyday life. One of the important antecedents of academic performance, especially in physics, is core self-evaluation, which is a key element of improving education. The purpose of the present study was to investigate the mediating role of the achievement goal orientation with the core self-evaluation and academic performance of physics. **Methods:** The present study was a correlational study. Participants were 221 students (90 girls, 131 boys) in the third year of high school in Qaem Shahr in the academic year of 2016-2017. Random sampling method was used. Participants completed the questionnaire of the achievement goal orientation (Elliot & McGregor, 2001), and the questionnaire the core self-evaluation Scale. Data were analyzed using Multiple Regression and path analysis. **Findings:** The results showed that the mastery goal orientation predicted physics' scores significantly. The achievement goal orientation had a mediating role in the structural relationship between the core self-evaluation and physics performance (Sobel_{test} = 2.21, $p < .05$). **Conclusion:** People with poor self-evaluation were more likely to adopt the avoidance achievement goal orientation, and this was associated with a decline in physics performance. In designing a physics lesson, one should pay attention to the conditions in which students evaluate themselves.

ISSN (Online): 2645-8098

DOI: [10.48310/PMA.2024.3654](https://doi.org/10.48310/PMA.2024.3654)

Citation (APA): Yazdani, F., Talepasand, S., & Rahimianboogar, I. (2024). The Mediating Role of Achievement Goal Orientation in Relation between Core Self-Evaluation and Academic Performance of Physics. *Educational and Scholastic studies*, 13 (2), 1 - 13 .

 <https://doi.org/10.48310/PMA.2024.3654>



نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف پیشرفت در رابطه خودارزشیابی مرکزی و عملکرد تحصیلی فیزیک

مقاله پژوهشی / مروری

فاطمه یزدانی سرخکلایی^۱، سیاوش طالع پسند^{۲*}، اسحق رحیمیان بوگر^۳

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

۳. گروه روان‌شناسی بالینی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: فیزیک یا علم طبیعت نقش زیادی در زندگی انسانها دارد. قانون‌های فیزیک، همان قانون‌های حاکم بر طبیعت را بیان می‌کنند که کاربردهای زیادی در زندگی روزمره دارند. یکی از پیشایندهای مهم عملکرد تحصیلی به ویژه در فیزیک خودارزشیابی مرکزی است که عنصر کلیدی بهبود آموزش است. هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف پیشرفت با خودارزشیابی مرکزی و عملکرد تحصیلی فیزیک بود. **روش‌ها:** مطالعه حاضر از نوع همبستگی بود. شرکت‌کنندگان ۲۲۱ دانش‌آموز (۹۰ دختر، ۱۳۱ پسر) سال سوم دبیرستان رشته ریاضی شهرستان قائم‌شهر در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند. از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شد. شرکت‌کنندگان مقیاس جهت‌گیری هدف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) و مقیاس خودارزشیابی مرکزی را تکمیل کردند. داده‌ها با رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر تحلیل شدند. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری-گرایشی نمرات درس فیزیک را به طور معنادار پیش‌بینی می‌کند ($p < 0.01$, $t = 2.96$, $b = 0.55$). نقش میانجی جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتنابی در رابطه ساختاری خودارزشیابی مرکزی با عملکرد فیزیک تأیید شد ($p < 0.05$, $Sobel_{test} = 2.21$). **نتیجه‌گیری:** افرادی که ارزشیابی ضعیفی از خود داشتند احتمال اتخاذ جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتنابی در آنها بالاتر بود و این شرایط با افت عملکرد درس فیزیک همراه بود. در طراحی آموزش درس فیزیک باید به شرایطی که دانش‌آموزان خود را ارزشیابی می‌کنند، توجه داشت.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی:

جهت‌گیری هدف پیشرفت
خودارزشیابی مرکزی
فیزیک

۱. نویسنده مسئول

stalepasand@semnan.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۰۹/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۴

شماره صفحات: ۱۳-۱

DOI: [10.48310/PMA.2024.3654](https://doi.org/10.48310/PMA.2024.3654)

شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸



COPYRIGHTS

©2024 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

فیزیک پدیده‌های طبیعی و رفتار و اثر متقابل ماده و نیرو را بررسی می‌کند. مفاهیم اساسی پدیده‌های طبیعی به صورت قوانین فیزیک مطرح می‌شوند. فیزیک کاربردهای متعددی در زندگی روزمره دارد و همه افراد به نوعی با فیزیک زندگی می‌کنند. دیدن و شنیدن، عکس‌العمل در برابر اتفاقات، حفظ تعادل در راه رفتن نمونه‌هایی از رفتارهای عادی ولی وابسته به فیزیک هستند. پدیده‌هایی مانند شب و روز، تغییر فصل‌ها، رنگین‌کمان، سراب، رعدوبرق، ماه و خورشیدگرفتگی، پخش برنامه‌های رادیو، تلویزیون، حرکت ماهواره‌ها، اینترنت، تلفن با علم فیزیک توجیه می‌شوند. کاربردهای فیزیک در زندگی روزمره مانند استفاده از لیزر در جراحی‌ها و دندانپزشکی، رادیوگرافی با اشعه ایکس، جوشکاری صنعتی، بی‌شمار است. اهمیت علم فیزیک در عصر حاضر بسیار زیاد است. آنچه که ضرورت توجه به درس فیزیک را ایجاد می‌کند، علاقه کم دانش‌آموزان به این درس و رشته فیزیک در آموزش عالی است. شناسایی عوامل پیشاینده عملکرد تحصیلی فیزیک می‌تواند به بهبود شیوه‌های آموزش این درس کمک نماید. در این مطالعه دو پیشاینده مهم عملکرد تحصیلی فیزیک براساس پیشینه پژوهش در نظر گرفته شده‌اند. خودارزشیابی مرکزی^۱ و جهت‌گیری هدف پیشرفت^۲ که نقش برجسته‌ای را در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی فیزیک ایفا می‌کنند.

خودارزشیابی مرکزی شامل ارزیابی‌هایی هستند که افراد درباره خودشان، جهان و دیگران دارند (Dormann, et al., 2006). خودارزشیابی‌های مرکزی باورهای شخص درباره توانایی کنترل زندگی، کفایت در عملکرد، راهبرد مقابله و موفقیت فرد است (Bono & Judge, 2003). خودارزشیابی به پذیرش مسئولیت رشد و بهبود عملکرد خود بدون وابستگی به دیگران اشاره دارد و به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی می‌تواند به احساس توانمندی، موفقیت، ارزشمندی، ایجاد مقاومت در برابر مشکلات، و نیز خودپنداری مطلوب، سازگاری و اعتمادبه‌نفس بالا منجر شود (Grant & Wrzesniewski, 2010). مدل خودارزشیابی مرکزی، نشان‌دهنده ارزیابی اساسی افراد در مورد ارزش و توانایی‌های خود است و بر این ایده استوار است که ارزیابی نتایج از نظرات افراد در مورد خود، دیگران و به‌طور کلی جهان تأثیر می‌پذیرد (Piccolo et al., 2005). خودارزشیابی مرکزی متشکل از چهار ویژگی شامل عزت‌نفس^۳، خودکارآمدی کلی^۴، منبع کنترل^۵ و روان‌نژندگرایی^۶ (ثبات هیجانی) است (Chang et al., 2012).

خودارزشیابی به‌طور مشخص انگیزش دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، بازخورد فوری برای دانش‌آموز و معلم فراهم می‌کند، موجب می‌شود دانش‌آموزان کمتر به معلمان وابسته شوند، باعث افزایش اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان می‌شود و سبب می‌شود تا معلمان بتوانند تأثیر تلاش‌های خود را در امر تدریس دقیق‌تر و عینی‌تر مورد ارزیابی قرار دهند (Čukušić, Garača & Jadrić, 2014). دانش‌آموزان از طریق خودارزشیابی مرکزی می‌توانند شناخت دقیقی نسبت به خود کسب کنند و بر اساس این شناخت می‌توانند انتظارات واقع‌بینانه‌تر از سیاست‌گذاران تربیتی داشته باشند (Sylvia, 2014). در بعضی از مطالعات، خودارزشیابی‌های مرکزی به‌صورت یک مفهوم توسعه‌یافته مطرح می‌شوند و نشان می‌دهد که این ویژگی‌ها یک عامل واحد هستند و نمی‌توان آن‌ها را به‌طور جداگانه بررسی کرد (Judge et al, 1998).

یکی دیگر از پیشایندهای مهم عملکرد تحصیلی جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت است. نظریه هدف یا جهت‌گیری هدف یکی از نظریه‌های شناختی اجتماعی است (Ames, 1992). جهت‌گیری هدف، بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسناد، و هیجان‌های فرد است که هدف‌های رفتار وی را تعیین کرده و سبب می‌شود تا نسبت به برخی موقعیت‌ها گرایش بیشتری داشته و به‌گونه‌ای خاص عمل نماید. این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از

1. Core self-evaluation
2. Achievement goal orientation
3. Self esteem
4. Self-efficacy
5. Locus of control
6. Neuroticism

تحصیل است و به همین دلیل تمایل، کنش و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (Bossaert et al, 2011). مفهوم اصلی در جهت‌گیری هدف، شایستگی است که بر اساس دو بعد از یکدیگر متمایز می‌شوند. یکی این که شایستگی چگونه تعریف می‌شود و دیگری این که شایستگی چگونه ارزش گذاری می‌شود (Elliot & McGregor, 2001)؛ از این رو، دو جهت‌گیری هدف تبحری و عملکردی (گرایشی و اجتنابی) در این چارچوب توسعه یافت. الیوت و مک‌گریگور (Elliot & McGregor, 2001) با بررسی چارچوب هدف سه‌بخشی الیوت و چرچ (Elliot & Church, 1997) دیدگاه جدیدی را ارائه کرده‌اند. الیوت و مک‌گریگور (Elliot & McGregor, 2001) هدف‌های تبحری را به دو بخش تبحری-گرایشی و تبحری-اجتنابی تقسیم نمودند. بر این اساس، آنان چهار نوع جهت‌گیری هدف را در میان دانش‌آموزان شناسایی کردند که عبارت‌اند از (۱) هدف‌های تبحری-گرایشی؛ افراد در این هدف‌ها به دنبال بهبود شایستگی‌های (مهارت‌ها، توانایی‌ها) خود در تکالیف هستند. آنان به یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش‌انگیز می‌کنند. کاپلان و سایرین (Kaplan et al, 2002) نشان دادند افرادی که جهت‌گیری هدف تبحری-گرایشی دارند نسبت به کسانی که فاقد آن هستند، بیشتر تمایل به استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری دارند. (۲) در هدف‌های تبحری-اجتنابی، شایستگی به صورت دستیابی کامل به تکلیف تعریف می‌شود. این افراد از نفهمیدن مطالب و فراموشی آنچه فراگرفته‌اند، می‌ترسند و تمام تلاش خود را می‌کنند تا از هرگونه خطا و اشتباه اجتناب کنند. (۳) در هدف‌های عملکردی-گرایشی مفهوم شایستگی یعنی برتری نسبت به دیگران است. در واقع، این افراد یادگیری را برای نمایش قدرت و برتری خود نسبت به دیگران می‌خواهند. دانش‌آموزان با جهت‌گیری عملکردی-گرایشی، به لحاظ عملکرد تحصیلی وضعیت بهتری دارند نمرات بالاتری کسب می‌کنند و به لحاظ تحصیلی موفق‌تر هستند، اما سطح اضطراب بالاتری را تجربه می‌کنند، انگیزش آن‌ها بیرونی است. در نتیجه از لحاظ انگیزشی و تحصیلی دچار افت می‌شوند (Sharifi Ardani et al., 2013)؛ (۴) در جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی مفهوم شایستگی اجتناب از شکست است. یادگیری برای این گونه افراد وسیله‌ای برای جلوگیری از شکست است؛ زیرا عقیده دارند با شکست، توانایی آنان نیز در نزد دیگران زیر سؤال می‌رود. در جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی دانش‌آموزان درصدد مقایسه توانایی‌های خود با دیگران هستند و نگران این هستند که دیگران درباره آن‌ها چگونه قضاوت می‌کنند. آن‌ها سعی می‌کنند که خود را باهوش جلوه دهند. از هدف‌های دیگر این افراد، پشت سر گذاشتن دیگران و کسب موفقیت با کوشش کم است. برای آن‌ها شکست تهدیدآمیز است، زیرا شکست، شواهدی از بی‌کفایتی فرد تلقی می‌شود (Kaplan et al, 2007). از ره‌آوردهای جهت‌گیری هدف پیشرفت، استفاده از آن برای فهم و تبیین عملکرد تحصیلی یادگیرندگان است (Wolters, 2004).

درکل شواهد نشان می‌دهد که خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف می‌توانند عملکرد تحصیلی در درس فیزیک را پیش‌بینی کنند. آن چه در این رابطه مشخص نیست و می‌توان آن را به‌عنوان خلأ پژوهشی مطرح کرد، نقشی است که جهت‌گیری هدف به ویژه مؤلفه‌های آن در این رابطه ایفا می‌کنند. با توجه به اینکه بعضی از شواهد نشان می‌دهد که خودکارآمدی -به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های خودارزشیابی مرکزی- با جهت‌گیری هدف عملکردی-گرایشی رابطه مثبت، و با جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی به‌طور منفی مرتبط است (Shams & Saif, 2015)؛ (Tabebordbar, 2011). انتظار می‌رود جهت‌گیری هدف پیشرفت نقش واسطه‌ای بین خودارزشیابی مرکزی با عملکرد تحصیلی در درس فیزیک ایفا کند.

پیشینه پژوهش

برخی از پژوهشگران بر این باورند که خودارزشیابی مرکزی نقش بسیار مهمی بر عملکرد تحصیلی دارد و عنصر کلیدی بهبود آموزش است (Clipa, Ignat & Rusu, 2011). شواهد نشان می‌دهد عزت‌نفس، خودکارآمدی، منبع کنترل و روان‌نژندگرای به‌عنوان مؤلفه‌های خودارزشیابی مرکزی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد (Stajkovic et

al, 2018). سوپراپتو، چانگ و کو (Suprpto, Chang & Ku, 2017) نشان دادند که بین خودکارآمدی و مفهوم یادگیری فیزیک رابطه متوسطی وجود دارد. ساتل، بریو و کرامر (Sawtelle, Brewe & Kramer, 2012) گزارش کردند که در زنان تجربیات جانشینی به عنوان یک منبع خودکارآمدی نقش بالایی در موفقیت در درس فیزیک دارد، درحالی که در مردان عامل پیش‌بینی کننده موفقیت در درس فیزیک صرفاً تجربه‌های تبحری است. با توجه به این شواهد می‌توان استدلال کرد خودارزشیابی مرکزی به طور کلی یا مؤلفه‌های آن می‌توانند نقش مؤثری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی در درس فیزیک داشته باشند.

از طرفی شواهد نشان می‌دهد بین انواع جهت‌گیری هدف با عملکرد تحصیلی نیز رابطه وجود دارد. جهت‌گیری هدف تبحری-گرایشی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد (Delavarpour, 2008; Sharifi Ardani et al., 2013). رابطه جهت‌گیری هدف تبحری-اجتنابی با عملکرد چندان روشن نیست، درحالی که برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند بین هدف تبحری-اجتنابی با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد (Okun et al, Elliot & Church, 1997). Kord, 2017; Toiserani Ravari, Arabzadeh & Kadivar, 2015). بعضی از پژوهش‌ها نشان داده اند که جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد (Pastor et al., 2007)، درحالی که پینتریچ و همکاران (Pintrich et al, 2001) گزارش کرده‌اند جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی با عملکرد تحصیلی مرتبط نیست. همچنین، رابطه جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی با عملکرد تحصیلی منفی گزارش شده است (Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Church, 1997). در مجموع پژوهش‌های که در حیطه جهت‌گیری هدف پیشرفت و عملکرد تحصیلی انجام شده هنوز به یک الگوی هماهنگ و منسجم نرسیده است (Wolters, 2004). به‌تازگی پژوهشگران تلاش کرده‌اند رابطه انواع جهت‌گیری هدف پیشرفت را با عملکرد تحصیلی در درس‌های خاص تعیین کنند. برای مثال، در یک مطالعه گزارش شد که جهت‌گیری هدف تبحری-گرایشی، جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی به طور مثبت با نمرات درس فیزیک مرتبطاند (Sağlam & Toğrol, 2018).

در مجموع این شواهد نشان می‌دهد که جهت‌گیری هدف می‌تواند عملکرد تحصیلی در درس فیزیک را در کنار خودارزشیابی مرکزی پیش‌بینی کند. با توجه به این که بعضی از شواهد نشان می‌دهد که خودکارآمدی که یکی از مؤلفه‌های خودارزشیابی مرکزی است با جهت‌گیری هدف عملکردی-گرایشی رابطه مثبت و معنادار و با جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی به‌طور منفی مرتبط است (Shams & Tabebordbar, 2011; Saif, 2015). ما انتظار داریم جهت‌گیری هدف پیشرفت نقش واسطه‌ای بین خودارزشیابی مرکزی با عملکرد تحصیلی در درس فیزیک ایفا کند. از این جهت فرضیه‌های زیر ارائه می‌شود:

۱. جهت‌گیری هدف عملکردی-گرایشی در رابطه خودارزشیابی مرکزی و عملکرد فیزیک نقش میانجی ایفا می‌کند.
۲. جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی در رابطه خودارزشیابی مرکزی و عملکرد فیزیک نقش میانجی ایفا می‌کند.
۳. جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودارزشیابی مرکزی می‌توانند نمرات درس فیزیک را پیش‌بینی کنند.

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان رشته ریاضی در شهر قائم‌شهر در سال ۹۶-۹۵ بودند ($N = 400$). این تعداد دانش‌آموز در ۲۵ دبیرستان (۱۰ دبیرستان دخترانه و ۱۵ دبیرستان پسرانه) قرار داشتند. توزیع جامعه آماری متشکل از ۱۶۰ دختر و ۲۴۰ پسر بود. برای برآورد حجم نمونه از نرم‌افزار G.power استفاده شد. با در نظر گرفتن احتمال خطای نوع یک در سطح ۵ درصد، اندازه اثر ۰/۰۳، توان

آزمون ۰/۸ حجم نمونه ۲۰۸ نفر برآورد شد که با در نظر گرفتن تعداد موارد ریزش نمونه حجم ۲۵۰ نفر انتخاب شد. تعداد ۲۹ نفر به دلیل تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها از تحلیل کنار گذاشته شدند. در نهایت، نمونه پژوهش حاضر ۲۲۱ دانش‌آموز (۹۰ دختر و ۱۳۱ پسر) در تحلیل وارد شدند. از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. از دبیرستان‌های پسرانه، ۹ دبیرستان و از دبیرستان‌های دخترانه، ۷ دبیرستان به‌طور تصادفی انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسشنامه خودارزشیابی مرکزی و پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت، پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت و آزمون محقق‌ساخته سنجش پیشرفت تحصیلی در درس فیزیک سال سوم ریاضی بود.

مقیاس خودارزشیابی مرکزی توسط جاج و همکاران (Judge et al., 2003) ساخته شده است که از ۱۲ گویه تشکیل شده است و دارای مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم). گویه‌های شماره ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، و ۱۲ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس دارای ساختار تک‌عاملی است و همه سؤال‌های آن روی یک عامل به‌طور معنی‌داری بار می‌شوند. جاج و همکاران (Judge et al., 2003) اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و روایی همگرایی آن را ۰/۶۴ گزارش کردند. اعتبار این مقیاس در پژوهش ارشادی، نیسی و دادرس (Arshadi, Neisi & Dadras, 2012) با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و تصنیف به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۸۶ به دست آمد. روایی این پرسشنامه با تحلیل عامل تأییدی انجام گرفت. بر اساس نتایج تحلیل عاملی تمامی ماده‌ها دارای بارهای عاملی معنادار بر روی یک عامل بودند. در پژوهش هاشمی شیخ‌شبابی، ارشادی و بذرافکن (Sheykhshabani, Arshadi & Bazrafkan, 2012) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به‌دست آمده است. دامنه همبستگی هریک از ماده‌های مقیاس با نمره کل از ۰/۲۵ تا ۰/۶۱ در نوسان بوده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت به‌منظور سنجش جهت‌گیری هدف پیشرفت توسط الیوت و مک‌گریگور (Elliot & McGregor, 2001) تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۲ ماده و ۴ خرده‌مقیاس است. نمره‌گذاری در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵) صورت می‌گیرد. الیوت و مک‌گریگور (Elliot & McGregor, 2001) گزارش کردند که تحلیل عاملی پرسشنامه چهار عامل مستقل را تأیید می‌کند. مشتاقی، میرهاشمی و شریفی (Moshtaghi, Mirhashemi, & Sharifi, 2012) ضریب اعتبار خرده‌مقیاس‌های جهت‌گیری تبحری-گرایشی، جهت‌گیری تبحری-اجتنابی، جهت‌گیری عملکرد-گرایشی و جهت‌گیری عملکرد-اجتنابی را به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۵، ۰/۷۵ و ۰/۶۸ گزارش کردند. ساختار چهار عاملی پرسشنامه با تحلیل عاملی تأییدی بررسی شده و با شاخص‌های برازندگی مطلوب تأیید شده است. در این مطالعه ضریب اعتبار چهار خرده‌مقیاس جهت‌گیری تبحری-گرایشی ۰/۷۵۹، جهت‌گیری تبحری-اجتنابی ۰/۴۹۵، جهت‌گیری عملکرد-گرایشی ۰/۵۴۷ و جهت‌گیری عملکرد-اجتنابی ۰/۶۹۹ به دست آمد.

عملکرد تحصیلی در درس فیزیک با یک آزمون محقق‌ساخته اندازه‌گیری شد. آزمون محقق‌ساخته سنجش پیشرفت تحصیلی در درس فیزیک سال سوم ریاضی بر اساس محتوی پنج فصل فیزیک طراحی شد. فرم نهایی دارای ۲۲ سؤال بود. محتوی آزمون شامل ترمودینامیک ۵ سؤال، الکتریسیته ساکن ۵ سؤال، جریان الکتریکی مدارهای جریان مستقیم ۴ سؤال، مغناطیس ۵ سؤال، القای الکترومغناطیس ۳ سؤال بود. سؤال‌های آزمون از نظر انطباق با محتوای مطالب توسط دو معلم خبره فیزیک ارزیابی شدند. ضریب توافق ارزیابان ۰/۸۵ محاسبه شد. پرسشنامه‌ها و آزمون در صورت گروهی در کلاس اجرا شد. برای کنترل اثر ترتیب اجرای پرسشنامه‌ها، ابتدا پرسشنامه‌ها در سه بلوک تصادفی مرتب شدند. در بلوک اول، ترتیب اجرای پرسشنامه‌ها به‌صورت پرسشنامه خودارزشیابی مرکزی، پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت و آزمون محقق‌ساخته پیشرفت فیزیک بود. در بلوک‌های بعدی این ترتیب تغییر می‌کرد. زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ۶۰ دقیقه بود. بازه زمانی جمع‌آوری داده‌ها دو ماه به طول انجامید. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر تحلیل شدند. از نرم‌افزارهای SPSS19 و LISREL 8.57 برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها

میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۱۷/۰۴ با انحراف استاندارد ۰/۳۹ بود. یافته‌ها نشان داد همبستگی خودارزشیابی مرکزی با جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($r = -0.24, p < 0.01$). همبستگی خودارزشیابی مرکزی با سایر جهت‌گیری‌های هدف معنادار نبود. یافته‌ها نشان داد همبستگی جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی با عملکرد تحصیلی فیزیک در سطح ۰/۰۵ معنادار است ($r = -0.17, p < 0.05$). همچنین، یافته‌ها نشان داد همبستگی جهت‌گیری هدف عملکردی-گرایشی با عملکرد تحصیلی فیزیک در سطح ۰/۰۵ معنادار است (جدول ۱).

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودارزشیابی مرکزی و عملکرد

تحصیلی فیزیک

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. عملکرد فیزیک	۱۲/۷۶	۴/۵۲	۰/۹۱					
۲. تبحری-گرایشی	۳/۶۵	۰/۷۹	۰/۱۷*	۰/۷۵				
۳. تبحری اجتنابی	۳/۸۴	۰/۶۷	-۰/۱۱	۰/۵۳**	۰/۴۹			
۴. عملکرد گرایشی	۳/۷۱	۰/۷۰	۰/۰۱	۰/۵۹**	۰/۶۲**	۰/۵۴		
۵. عملکرد اجتنابی	۳/۱۴	۰/۸۶	-۰/۱۷*	۰/۱۸**	۰/۴۱**	۰/۴۱**	۰/۶۹	
۶. خودارزشیابی مرکزی	۳/۱۵	۰/۸۶	۰/۰۲	۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۰۲	-۰/۲۴**	۰/۷۸

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

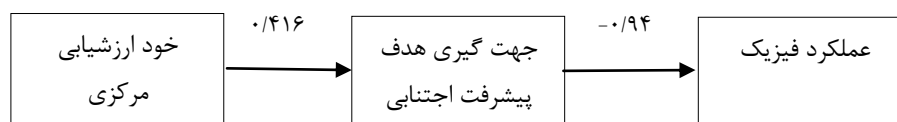
تذکر: ضرایب اعتبار بر روی قطر فرعی ماتریس پایین مثلثی قرار دارند

فرضیه یکم: جهت‌گیری هدف عملکردی-گرایشی در رابطه خودارزشیابی مرکزی و عملکرد فیزیک

نقش میانجی ایفا می‌کند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که این فرضیه رد شد.

فرضیه دوم: جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی در رابطه خودارزشیابی مرکزی و عملکرد فیزیک

نقش میانجی ایفا می‌کند. یافته‌ها نشان داد که فرضیه دوم تأیید شد. مدل مسیر فرضیه دوم دارای شاخص‌های برازندگی مناسبی است. ($AGFI = 0.997, NFI = 0.99, CFI = 0.99, RMSEA = 0.01$). اثر مستقیم خودارزشیابی مرکزی بر جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی معنادار و در جهت منفی است ($t = -3.77, p < 0.01, \beta = -0.416$). جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی، اثر ساختاری مستقیم در جهت منفی بر عملکرد درس فیزیک دارد ($\beta = 0.05$). در نهایت اثر زنجیره میانجی با آزمون سوبل آزمون شد. نقش میانجی جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی در رابطه ساختاری خودارزشیابی مرکزی با عملکرد فیزیک تأیید شد ($\beta = 0.21, p < 0.05$). به عبارت دیگر، وقتی خودارزشیابی مرکزی افراد ضعیف باشد احتمال اتخاذ جهت‌گیری هدف عملکردی اجتنابی بالا است و این شرایط با افت عملکرد درس فیزیک همراه است (شکل ۱).



شکل ۱. مدل مسیر خودارزشیابی مرکزی با عملکرد فیزیک با نقش میانجی جهت‌گیری هدف پیشرفت اجتنابی

فرضیه سوم جهت‌گیری هدف پیشرفت در ابعاد تبحری-گرایشی، تبحری-اجتنابی، عملکردی گرایشی

و عملکردی-اجتنابی، و خودارزشیابی مرکزی می‌تواند نمرات در درس فیزیک را پیش‌بینی کند.

یافته‌ها نشان داد که مدل رگرسیون نمرات در درس فیزیک بر ابعاد جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودارزشیابی مرکزی معنادار است (جدول ۲). ضریب همبستگی چندگانه $0/32$ است ($R = 0/32$). این مدل در حدود ۱۰ درصد واریانس نمرات فیزیک را پیش‌بینی می‌کند ($R^2 = 0/10$). با توجه به اینکه مدل معنادار بود. برای بررسی اینکه کدام متغیرها نقش مؤثری در پیش‌بینی نمرات فیزیک دارند، ضرایب رگرسیون بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری هدف تبحری در بعد گرایشی پیش‌بینی کننده معنادار نمرات درس فیزیک بود. سایر متغیرها نقش مؤثری نداشتند (جدول ۳).

جدول ۲. خلاصه مدل آنوا برای رگرسیون نمرات درس فیزیک بر ابعاد جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودارزشیابی مرکزی

مدل	خلاصه مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۳۱۶/۰۷	۵	۶۳/۲۱۴	۳/۳۲۶	۰/۰۰۷
پس‌ماند	۲۸۵۱/۰۲	۱۵۰	۱۹/۰۷	-	-
کل	۳۱۶۷/۰۹	۱۵۵	-	-	-

جدول ۳. ضرایب استاندارد و خام رگرسیون ابعاد جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودارزشیابی مرکزی

مدل	ضرایب خام	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	t
مقدار ثابت	۱۴/۹۵	۳/۲۰	-	۴/۶۷
تبحری- گرایشی	۱/۶۴	۰/۵۵	۰/۳۰	۲/۹۶**
تبحری- اجتنابی	-۱/۳۴	۰/۷۰	-۰/۲۰	-۱/۹۰
عملکردی- گرایشی	۰/۳۴	۰/۷۰	۰/۰۱	۰/۰۴
عملکردی- اجتنابی	-۰/۷۷	۰/۴۷	-۰/۱۵	-۱/۶۲
خودارزشیابی مرکزی	-۰/۳۸	۰/۶۹	-۰/۰۴	-۰/۵۷

* $p < 0/05$ ** $p < 0/01$

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مطالعه حاکی از عدم تأیید فرضیه یکم بود. جهت‌گیری هدف عملکردی- گرایشی در رابطه خودارزشیابی مرکزی و عملکرد فیزیک نقش میانجی ایفا نمی‌کرد. به‌طور خاص در این مطالعه جهت‌گیری هدف عملکردی- گرایشی عملکرد تحصیلی فیزیک را پیش‌بینی نمی‌کرد. این یافته با بعضی از پژوهش‌ها همسو (Pintrich et al, 2001) و با بعضی دیگر از پژوهش‌ها (Delavarpour, 2008; Kord, 2017; Toiserani Ravari et al., 2015; Sharifi Ardani et al., 2013; Pastor et al, 2007) ناهمسو است. یک تبیین نظری مبتنی بر نظریه هدف پیشرفت برای این یافته به ماهیت درس فیزیک مربوط می‌شود. درس فیزیک مستلزم آن است که یادگیرندگان بتوانند مفاهیم آن را به طور عمیق درک کنند تا بتوانند از عهده حل مسائل فیزیک برآیند. اتخاذ جهت‌گیری هدف عملکردی- گرایشی به نوعی با ماهیت این درس در تعارض است. در این نوع جهت‌گیری دانش‌آموز بیشتر بر کسب نمرات بالا، عملکرد برتر از دیگران، و ارائه پاسخ‌های درست به سؤال‌های معلم، نه لزوماً درک مفاهیم تمرکز می‌کند. بدیهی است اتخاذ این رویکرد سبب می‌شود وی نتواند در مسائل آتی به استنباط و درک صحیح دست یابد. لذا می‌توان انتظار داشت که این نوع جهت‌گیری با عملکرد فیزیک ارتباطی نداشته باشد. بررسی همبستگی جهت‌گیری هدف عملکردی- گرایشی با عملکرد فیزیک نیز نشان می‌دهد رابطه معناداری بین آن دو متغیر وجود ندارد.

فرضیه دوم این مطالعه تأیید شد. جهت‌گیری هدف عملکردی- اجتنابی در رابطه خودارزشیابی مرکزی و عملکرد تحصیلی فیزیک نقش واسطه‌ای ایفا می‌کرد. این یافته با بخشی از یافته‌های هوانگ و همکاران (Hwang et al, 2016) همسو بود. افرادی که درباره خود، جهان و دیگران ارزیابی‌های مثبتی دارند (Dormann, et al, 2006)، و یا به ادعای بونو

و جاج (Bono & Judge, 2003) براین باورند که می‌توانند زندگی خود را کنترل کنند و عملکرد با کفایتی دارند، کمتر احتمال دارد اجازه بدهند دیگران آن‌ها را به‌عنوان افرادی که دست کم کردن نیستند (جهت‌گیری هدف عملکردی اجتنابی) درجه‌بندی کنند و بدیهی است که این دیدگاه با عملکرد فیزیکی رابطه مثبتی نشان می‌دهد. این یافته همسو با تبیین گرنت و ورزنیوسکی (Grant & Wrzesniewski, 2010) است که معتقدند خودارزشیابی مرکزی به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی می‌تواند به احساس توانمندی، موفقیت، ارزشمندی، ایجاد مقاومت در برابر مشکلات، و نیز خودپنداری مطلوب، سازگاری و اعتمادبه‌نفس بالا منجر شود. افراد با این ویژگی‌ها، با احتمال کمتر جهت‌گیری هدف پیشرفت عملکرد اجتنابی اتخاذ می‌کنند. از طرف دیگر، وقتی فرد احساس توانمندی، موفقیت، ارزشمندی، سازگاری و اعتمادبه‌نفس نکند و به عبارت دیگر خودارزشیابی ضعیفی داشته باشد؛ به احتمال زیاد جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی اتخاذ می‌کند. وی بیشتر به دنبال اجتناب از شکست است؛ گرچه تلاش اندکی انجام می‌دهد ولی سعی می‌کند خود را باهوش جلوه دهد و بدیهی است که اتخاذ این نوع جهت‌گیری با افت عملکرد درس فیزیک همراه خواهد بود. یافته‌ها نشان داد که بخشی از فرضیه سوم این مطالعه تأیید شد. جهت‌گیری هدف پیشرفت صرفاً در بعد تبحری-گرایشی می‌توانست نمرات درس فیزیک را پیش‌بینی کند. جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری-اجتنابی، عملکردی-گرایشی و عملکردی-اجتنابی و نیز خودارزشیابی مرکزی در کنار جهت‌گیری تبحری-گرایشی نقشی در پیش‌بینی نمرات درس فیزیک نداشتند. این یافته با بعضی از یافته‌های پیشین (Saif, 2015; Shams & Tabebordbar, 2011; Sharifi Ardani et al., 2013; Delavarpour, 2008; Elliot & Church, 1997) همسو و با بعضی از یافته‌ها (Kord, 2017; Toisercani Ravari et al., 2015) ناهمسو است. برای مثال، سیف (Saif, 2015) گزارش کرد جهت‌گیری هدف تبحری-اجتنابی عملکرد تحصیلی در درس فیزیک را پیش‌بینی نمی‌کند. همچنین، در این مطالعه مشخص شد جهت‌گیری هدف عملکردی-گرایشی عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی نمی‌کرد. این یافته نیز با بعضی از پژوهش‌ها (Pintrich et al., 2001) همسو و با بعضی دیگر از پژوهش‌ها ناهمسو (Toisercani Ravari et al., 2015; Delavarpour, 2008; Sharifi Ardani et al., 2013) ناهمسو است. یافته دیگر در فرضیه سوم این بود که جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی نمی‌کرد. این یافته با بعضی از پژوهش‌ها (Kord, 2017; Toisercani Ravari et al., 2015) همسو و با بعضی دیگر از پژوهش‌ها (Sharifi Ardani et al., 2013; Delavarpour, 2008) ناهمسو است.

به هر حال، یک تبیین احتمالی در مورد این یافته‌ها آن است که در کلاس‌های درس فیزیک روش‌های آموزش، طرح درس و شیوه‌های ارزشیابی باید به گونه‌ای پیش رود که شایستگی فردی در حل مسائل مد نظر قرار گیرد. از آنجاکه حل موفقیت‌آمیز مسائل فیزیک مستلزم درک عمیق و استنباط درست آن‌ها است؛ اتخاذ جهت‌گیری هدف تبحری-گرایشی اجتناب‌ناپذیر است. این نوعی جهت‌گیری است که در آن دانش‌آموزان باید بر یادگیری عمیق تمرکز کنند. تبیین احتمالی دیگر آن است که معلمان درس فیزیک بر شکل‌گیری ساختاری تبحری-گرایشی در کلاس درس تأکید دارند. این نوع ساختار کلاس درس برای فهم مسائل فیزیک ضروری است و یکی از پیامدهای آن اتخاذ رویکرد تبحری-گرایشی در دانش‌آموزان است.

در این مطالعه، خودارزشیابی مرکزی عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی نمی‌کرد. این یافته‌ها با پژوهش تمنایی‌فر، صدیقی ارفعی و سلامی محمدآبادی (Tamanaiifar, Sedighi Arfai & Salami Mohammad Abadi, 2023) همسو و با پژوهش ستاجکویک و همکاران (Stajkovic et al., 2018) ناهمسو است. یکی از تبیین‌های احتمالی در مورد این یافته آن است که در این مطالعه خودارزشیابی مرکزی به‌صورت یک نمره ترکیبی از چهار مؤلفه خودکارآمدی، عزت‌نفس، منبع کنترل، و روان‌نژندگرایی تشکیل شده است. در حالی که در پیشینه پژوهش نمرات هر یک از مؤلفه خودکارآمدی، عزت‌نفس، منبع کنترل، و روان‌نژادگرایی به‌صورت اندازه‌های جدا از هم تحلیل شده‌اند. این احتمال وجود دارد که خودارزشیابی مرکزی یک اندازه خالص اشباع‌شده از یک مؤلفه (مثلاً خودکارآمدی) نباشد. به هر حال، برآیند این نمرات ممکن است به‌اندازه نمرات انفرادی هر یک از خرده مقیاس‌ها با خودارزشیابی مرکزی مرتبط نباشند.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش استفاده از پرسشنامه به‌عنوان تنها ابزار جمع‌آوری داده‌ها است. پرسشنامه‌ها دارای بعضی از محدودیت‌ها (مانند، خطای اندازه‌گیری، فقدان خویشتن‌نگری و ..) است. استفاده از یک گروه سنی دانش‌آموزان دبیرستانی در این پژوهش تعمیم نتایج را به سایر سنین با محدودیت مواجه می‌کند. با توجه به اینکه جامعه و نمونه این پژوهش دانش‌آموزان سال سوم رشته ریاضی در شهرستان قائم‌شهر می‌باشد؛ لذا تعمیم نتایج حاصل از آن به جامعه‌های دیگر باید با احتیاط صورت گیرد. در این پژوهش ملاک برای عملکرد درس فیزیک نمرات آزمون‌های معلم ساخته بوده است؛ لذا تعمیم نتایج به عملکرد در سایر درس‌ها مجاز نیست.

در این مطالعه مشخص شد که برآیند خودکارآمدی پایین و جهت‌گیری عملکردی-اجتنابی با عملکرد تحصیلی پایین در درس فیزیک همراه است. کاربرد این یافته به این معنا است که معلمان نباید حین آموزش روشی اتخاذ کنند که دانش‌آموزان احساس عدم کنترل بر یادگیری کنند و با تهدیدآمیز تلقی کردن شکست، دچار افت عملکرد شوند. روش آموزش یا مهندسی فضای کلاس درس به گونه‌ای که دانش‌آموزان احساس بی‌کفایتی کرده و شکست‌ها را تهدیدآمیز تلقی کنند، به‌ویژه در شرایطی که دانش‌آموزان از عزت نفس پایین (مؤلفه خودارزشیابی مرکزی) برخوردار باشند، می‌تواند عملکرد فیزیک را کاهش دهد. در این مطالعه مشخص شد که جهت‌گیری تبخری - گرایشی با عملکرد تحصیلی فیزیک همراه است. کاربرد این یافته در درس فیزیک به این معنا است که معلمان باید تلاش کنند جو کلاس درس مبتنی بر توسعه شایستگی فردی در فیزیک باشد. به‌طوری‌که نمرات به عنوان ابزاری تلقی شود که براساس آن دانش‌آموزان بر میزان درک و فهم خود نظارت کنند؛ نه وسیله‌ای که براساس آن خود را با دیگران مقایسه کرده و به عنوان باهوش یا کودن قضاوت شوند.

مشارکت نویسندگان

این مقاله، برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد در رشته روان‌شناسی تربیتی در دانشگاه سمنان با عنوان «نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف پیشرفت در رابطه خودارزشیابی محوری با عملکرد تحصیلی» بود. نقشه و طرح اساسی، بیان مسئله، بحث و نتیجه‌گیری و رعایت ساختار مقاله بر عهده دکتر سیاوش طالع پسند و دکتر اسحق رحیمیان بوگر، بخش پیشینه و روش‌شناسی بر عهده فاطمه یزدانی سرخکلایی و بخش تحلیل و یافته‌ها توسط دکتر طالع پسند انجام شد.

تشکر و قدردانی

از تمامی معلمان و دانش‌آموزانی که در این پژوهش همکاری داشتند، قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- ارشدی، نسرين؛ نیسی، عبدالکاسم؛ و دادرس، مهسا. (۱۳۹۱). تأثیر مستقیم و غیرمستقیم خودارزشیابی‌های اصلی بر رضایت شغلی، تعهد سازمانی و عملکرد شغلی. *روانشناسی معاصر*، ۱۷(۱)، ۳۵-۴۸.
- تمنایی‌فر، محمدرضا؛ صدیقی ارفعی، فریبرز؛ سلامی محمدآبادی، فاطمه. (۱۳۸۹). رابطه هوش هیجانی، خودپنداره و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۶(۲)، ۹۹-۱۱۳.
- تویسرکانی راوری، فاطمه؛ عربزاده، مهدی؛ و کدیور، پروین. (۱۳۹۴). رابطه محیط کلاس، اهداف پیشرفت، تفکر تأملی با عملکرد ریاضی دانش‌آموزان. *روانشناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۴(۱)، ۵۲-۶۹.

دلورپور، محمدآقا. (۱۳۸۷). پیش‌بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۳(۹)، ۶۵-۹۱.

سیف، دیبا. (۱۳۹۴). پیش‌بینی خودکارآمدی در ریاضی بر اساس جهت‌گیری‌های هدف در میان دانش‌آموزان سرآمد تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۷(۲)، ۲۱-۴۰. <https://doi.org/10.22099/jsli.2016.3688>

شریفی اردانی، علیرضا؛ خیر، محمد؛ حیاتی، داود؛ شریفی اردانی، احمد؛ رئیس، جعفر؛ و روحی، علیرضا. (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس ویژگی شخصیتی عزم با توجه به نقش میانجی‌گری جهت‌گیری هدف در میان دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشگاه شیراز. مجله توسعه آموزش جندی شاپور/هواز، ۴(۳)، ۵۳-۶۳.

شمس، فاطمه؛ و تابع بردبار، فریبا. (۱۳۹۰). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌ی جهت‌گیری هدف و عملکرد ریاضی. فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۱(۳)، ۸۲-۹۵.

[DOR: 20.1001.1.22285516.1390.1.3.6.8](https://doi.org/10.22285516.1390.1.3.6.8)

کرد، بهمن. (۱۳۹۵). نقش جهت‌گیری اهداف پیشرفت در عملکرد ریاضی: با میانجی‌گری خودنظم‌دهی دانش‌آموزان. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۵(۴)، ۸۵-۱۰۰.

مشتاقی، سعید؛ میرهاشمی، مالک؛ و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۱). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه اصلاح شده هدف پیشرفت در جامعه دانش‌آموزی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۲(۷)، ۷۱-۹۰.

هاشمی شیخ‌شبابی، سید اسماعیل؛ ارشدی، نسرين؛ و بذرافکن، حسام. (۱۳۹۱). تحلیل ساختاری تعارض کار-خانواده با خشنودی شغلی و سلامت روانی. مشاوره و روان‌درمانی خانواده، ۱(۳)، ۳۴۹-۳۶۵.

[DOR: 20.1001.1.22516654.1390.1.3.6.8](https://doi.org/10.22516654.1390.1.3.6.8)

References

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Arshadi, N., Neisi, A., & Dadras, M. (2012). The direct and indirect effect of core self-evaluations on job satisfaction, organizational commitment and job performance. *Contemporary Psychology*, 7(1), 35-48. [In Persian]
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Core self-evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of Personality*, 17(Suppl1), S5-S18. <https://doi.org/10.1002/per.481>
- Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E., & Verschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(2), 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.12.002>
- Chang, C.-H. (D.), Ferris, D. L., Johnson, R. E., Rosen, C. C., & Tan, J. A. (2012). Core self-evaluations: A review and evaluation of the literature. *Journal of Management*, 38(1), 81-128. <https://doi.org/10.1177/0149206311419661>
- Clipa, O., Ignat, A., & Rusu, P.P. (2011). Relations of Self-Assessment Accuracy with Motivation Level and Metacognition Abilities in Pre-Service Teacher Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 883-888. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.171>
- Ćukušić, M., Garača, Ž. & Jadrić, M. (2014). Online self-assessment and students' success in higher education institutions. *Computers & Education*, 72(1), 100-109. Elsevier Ltd. Retrieved July 9, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/200900/>.
- Delavarpour, M. (2008). Prediction of metacognitive awareness and academic progress based on the goal orientation of progress. *New Psychological Research*, 3(9), 65-91. [In Persian]
- Dormann, C., Fay, D., Zapf, D., & Frese, M. (2006). A State-Trait Analysis of Job Satisfaction: On the Effect of Core Self-Evaluations. *Applied Psychology: An International Review*, 55(1), 27-51. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00227.x>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>

- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Grant, A. M., & Wrzesniewski, A. (2010). I won't let you down... or will I? Core self-evaluations, other-orientation, anticipated guilt and gratitude, and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 108–121. <https://doi.org/10.1037/a0017974>
- Hwang, M. H., Choi, H. C., Lee, A., Culver, J. D., & Hutchison, B. (2016). The relationship between self-efficacy and academic achievement: A 5-year panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 89-98. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0236-3>
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The core self-evaluations scale: Development of a measure. *Personnel psychology*, 56(2), 303-331. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00152.x>
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: the role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 17-34. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.1.17>
- Kaplan, A., Martin, L., & Maehr, M. L. (2007). The contribution and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-187.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). *Achievement Goals and Goal Structures*. In C. Midgley (Ed.), *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kord, B. (2017). The role of achievement goals orientation in math performance: Mediating students' self-regulation. *Journal of School Psychology*, 5(4), 85-100. [In Persian]
- Moshtaghi, S., Mirhashemi, M., & Sharifi, H. P. (2012). An Investigation of the Psychometric Properties of the Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R) among the Student Population. *Quarterly of Educational Measurement*, 2(7), 71-90. [In Persian]
- Okun, M. A., Fairholme, C., Karoly, P. (2005). Academic Goals, Goal Process Cognition, and Exam Performance Among College Students. *Learning and Individual Differences*, 16, 255–265. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.04.001>
- Pastor, D. A. Barron, K. E. Miller, B. J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 8–47. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.003>
- Piccolo, R. F., Judge, T. A., Takahashi, K., Watanabe, N., & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations in Japan: Relative effects on job satisfaction, life satisfaction, and happiness. *Journal of Organizational Behavior*, 26(8), 965–984. <https://doi.org/10.1002/job.358>
- Pintrich, P. R., Zusho, A., Schiefele, U., & Pekrun, R. (2001). *Goal orientation and self-regulated learning in the college classroom: A cross-cultural comparison*. In *Student motivation* (pp. 149-169). Springer, Boston, MA.
- Sağlam, H., & Yontar, A. (2018). High School Students' Physics Achievement in Terms of Their Achievement Goal Orientations, Self-Efficacy Beliefs and Learning Conceptions of Physics. *Bogazici University Journal of Education*, 35(1), 31-50.
- Saif, D. (2015). Prediction of self-efficacy in mathematics based on goal orientations among academically gifted students. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 7(2), 21-40. [In Persian] <https://doi.org/10.22099/jsli.2016.3688>
- Sawtelle, V., Brewe, E., & Kramer, L. H. (2012). Exploring the relationship between self-efficacy and retention in introductory physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(9), 1096–1121. <https://doi.org/10.1002/tea.21050>

- Shams, F., & Tabebordbar, F. (2011). Mediating Role of Academic Self-efficacy for Goal Orientation and Math Performance. *Psychological Models and Methods*, 1(3), 82-95. [In Persian] [DOR: 20.1001.1.22285516.1390.1.3.6.8](https://doi.org/10.1001.1.22285516.1390.1.3.6.8)
- Sharifi Ardani, A., Khayyer, M., Hayati, D., Sharifi Ardani, A., Raeisi, J., & Rouhi, A. (2013). Predicting Academic Achievement Based on Grit as a Personality Trait with Mediating Role of Goal Orientation Among MA Students of Shiraz University. *Educational Development of Judishapur*, 4(3), 53-63. [In Persian]
- Sheykhshabani, S. E., Arshadi, N., & Bazrafkan, H. (2012). The effect of Work-family Conflict on Job satisfaction and Mental Health. *Family Counseling and Psychotherapy*, 1(3), 349-365. [In Persian] [DOR: 20.1001.1.22516654.1390.1.3.6.8](https://doi.org/10.1001.1.22516654.1390.1.3.6.8)
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergeant, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238–245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- Suprpto, N., Chang, T. S., & Ku, C. H. (2017). Conception of learning physics and self-efficacy among Indonesian university students. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 7. <https://doi.org/10.33225/JBSE/17.16.07>
- Sylvia M.R (2014). Assessing Fourth Year Student-Teachers understanding of Self-Evaluation Report Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. (116), 3838-3842. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.851>
- Tamanaifar, M. R., Sedighi Arfai, F., & Salami Mohammad Abadi, F. (2023). The Relationship of Emotional Intelligence, Self-Concept and Self Esteem to Academic Achievement. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 16(2), 99-113. [In Persian]
- Toisercani Ravari, F., Arabzadeh, M., & Kadivar, P. (2015). The relationship between classroom environment, achievement goals and reflective thinking with students' mathematics performance. *Journal of School Psychology*, 4(1), 52-69. [In Persian]
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of educational psychology*, 96(2), 236. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>