Iranian Quarterly of Education Strategies
Vol. 5, No. 2, Summer 2012
Pages: 89-94

فصل‌نامه راهبردهای آموزش
دوره ۵، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۱
صفحات: ۹۴-۸۹

پژوهشی

پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت

سعید مشتاقی* *MSc*

*گروه علوم تربیتی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران

چکیده

اهداف: با توجه به اهمیت جهت‌گیری هدف و تاثیر آن در عملکرد افراد، به‌ویژه در موقعیت‌های تحصیلی و همچنین نقش این جهت‌گیری‌ها در فرآیند یادگیری- یاددهی، پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه الگوی چهاروجهی اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی و تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی آن در این زمینه انجام شد.

روش‌ها: این مطالعه همبستگی در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ روی ۶۰۹ دانش‌آموز راهنمایی شهرستان دزفول که به‌روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند، انجام شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه هدف پیشرفت *الیوت* و *مک‌گریگور* استفاده شد. میانگین درسی به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی بود. داده‌ها به کمک شاخص‌های آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون، و تحلیل رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم‌افزار SPSS 18 تحلیل شد.

یافته‌ها: بین جهت‌گیری تسلط- گرایش، عملکرد- گرایش، عملکرد- اجتناب و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود داشت ($p<۰/۰۱$). همچنین ضرایب رگرسیون نشان‌داد که جهت‌گیری تسلط- گرایش و عملکرد- گرایش پیش‌بین‌های مثبت و جهت‌گیری عملکرد- اجتناب پیش‌بین منفی متغیر پیشرفت تحصیلی هستند.

نتیجه‌گیری: یافته‌های این مطالعه بر اهمیت بررسی اهداف مختلف پیشرفت، و تأثیر آن بر متغیرهای تحصیلی تأکید دارد. همچنین کاربردهایی برای فعالیت‌های آموزشی پیشنهاد شده است.

کلیدواژه‌ها: انگیزش پیشرفت، جهت‌گیری هدف پیشرفت، پیشرفت تحصیلی

Prediction of academic achievement by achievement goal orientation

Moshtaghi S.* *MSc*

*Department of Educational Sciences, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran

Abstract

Aims: Considering the importance of goal orientation and its effect on individuals' performance, especially in educational situations and also considering the role of these orientations in the learning-teaching process, this study was carried out with the aim of determining the relation between the four-dimensional pattern of goal achievement and academic achievement and determining its predictive role in this field.

Methods: This correlation study was performed in academic year of 2011-2012 in Dezful, Iran, on 609 students who were selected by random multistage sampling method. Data were collected using the Goal Achievement Questionnaire of *Elliot* & *McGregor*. The mean scores of the students were used as an index for academic achievement. Data were analyzed by descriptive statistics, Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis using SPSS 18 software.

Results: There was significant relationship between mastery-approach, performance-approach, performance-avoidance and academic achievement ($p<0.01$). Regression coefficients also showed that mastery-approach and performance-approach orientation were positive predictors and performance-avoidance was a negative predictor for academic achievement.

Conclusion: Findings of the study emphasize the importance of investigating different achievement goals and their influence on academic variables. In addition, implications for educational practice have been discussed.

Keywords: Achievement Motivation, Achievement Goal Orientation, Academic Achievement

نویسنده مسئول: سعید مشتاقی. تمام درخواست‌ها باید به نشانی saeed1788@gmail.com فرستاده شوند.

دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۱۱/۱۵ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۱/۲۹

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-30]

مقدمه

از مهم‌ترین اهداف نظام‌های آموزشی که همواره مورد توجه محققان نیز بوده است، پرورش فراگیرانی باانگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد است. دانش روان‌شناسی، به‌ویژه در حیطه انگیزش و یادگیری با تکیه بر یافته‌های تحقیقاتی خود بیشترین نقش را در پیشبرد این مسیر ایفا کرده و همواره دستاوردهای بزرگی برای شناسایی و فهم رفتار انسان و همچنین ارتقای توانایی‌های او داشته است. در این رابطه، جهت‌گیری هدف پیشرفت از جمله موضوعاتی است که نقش آن به‌عنوان یک سازه کلیدی مورد تایید قرار گرفته است.

رفتار ما عموماً با میل رسیدن به هدفی ویژه برانگیخته می‌شود، در واقع هر رفتاری سلسله‌ای از فعالیت‌هاست و برای پیش‌بینی رفتار افراد، انگیزه‌ها یا نیازهای آنان باید شناسایی شود. *لاک* و *لاتهام* [۱] ۴ دلیل اصلی چگونگی اثر تعیین هدف بر بهبود عملکرد را ۱- هدایت توجه فرد به سمت تکلیف در دست انجام؛ ۲- به خدمت‌گیری تلاش؛ ۳- افزایش استقامت و پشتکار تا دستیابی به هدف؛ و ۴- مشوقی برای گسترش استراتژی‌های تازه یا به‌عبارت دیگر، تشویق تدابیر جدید برای بهبود عملکرد، می‌دانند.

از طرفی نوع هدفی که ما انتخاب می‌نماییم، مقدار انگیزش ما را برای رسیدن به آن هدف تعیین می‌کند. *آیمز* [۲] جهت‌گیری هدف را به‌صورت الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد تعریف می‌کند که مقاصد رفتاری فرد را تعیین کرده و سبب می‌شود تا نسبت به برخی موقعیت‌ها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت‌ها به‌گونه‌ای خاص عمل نماید؛ این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به‌همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تاثیر قرار می‌دهد. جهت‌گیری هدف را نباید با اهداف ویژه‌ای که در موقعیت‌های آموزشی برای فعالیت‌ها درنظر می‌گیرند، یکی دانست؛ این‌گونه اهداف صرفاً محرک فرد، برای یادگیری یک تکلیف ویژه هستند. از سوی دیگر، برخلاف اهداف آموزشی که مبنای تشابهات فردی است، جهت‌گیری هدف مبنای تفاوت‌های فردی در موقعیت‌های تحصیلی است و براساس آنها می‌توان میزان موفقیت فرد را در این گونه موقعیت‌ها پیش‌بینی نمود.

هسته مفهومی همه نظریه‌ها و الگوهای متعددی که به بحث پیرامون رویکرد هدف پیشرفت پرداخته‌اند، بر قصد و نیت فعالیت و رفتارهای مرتبط با پیشرفت متمرکز هستند، در این رویکرد به‌جای پرداختن به این که فراگیر در موقعیت پیشرفت به چه چیز می‌خواهد برسد، ادراک فراگیر از (چرایی) تلاش در موقعیت‌های پیشرفت را محور بحث قرار می‌دهد [۳]. در بحث از هدف پیشرفت و به‌طور کلی انگیزش پیشرفت، رسیدن و میل به شایستگی و کفایت، هدف نهایی است؛ شایستگی دارای دو بُعد تعریف و ارزش‌گذاری است [۳، ۴]: بُعد تعریف براساس استانداردهایی است که فرد برای خود درنظر می‌گیرد که به‌صورت استانداردهای مطلق، درون‌فردی و هنجاری هستند. در استاندارد مطلق، شایستگی براساس تسلط و فهم بهتر یا مهارت‌یابی در کار است. در استاندارد درون‌فردی شایستگی براساس رشد مهارت‌های شخصی (پیشرفت هر فرد با خودش) تعریف می‌شود. این دو استاندارد براساس شباهت‌های عملی و مفهومی بسیار زیاد با یکدیگر در یک مقوله قرار می‌گیرند. در استانداردهای هنجاری، شایستگی نتیجه عملکرد بهتر نسبت به دیگران است؛ بنابراین، شایستگی عملکردی (براساس استانداردهای هنجاری) تقسیم می‌شود. بُعد دیگر شایستگی ارزش‌گذاری است و از این که جهت هدف به سمت پیشرفت (به‌دست‌آوردن نتایج مثبت) یا اجتناب از شکست (اجتناب از نتایج منفی) است، صحبت در میان می‌آورد [۵].

در طول تکامل نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت، اهداف به‌صورت‌های گوناگون تقسیم‌بندی شده‌اند، بعضی از گروه‌ها به‌طور کل به بُعد تعریف و جنبه گرایشی بُعد ارزش‌گذاری ارجاع داشته‌اند و بعضی هر دو بُعد تعریف و ارزش‌گذاری را مد نظر قرار داده‌اند. در آخرین تقسیم‌بندی که توسط *الیوت* [۶] و *الیوت* و *مک‌گریگور* [۳] صورت گرفت، الگوی چهار وجهی اهداف پیشرفت به‌وجود آمد. در این الگو چهارگانه اهداف پیشرفت تسلط- گرایش، تسلط- اجتناب، عملکرد- گرایش و عملکرد- اجتناب هستند. در اهداف تسلط- گرایش، فرد به‌دنبال بهبود شایستگی‌های خود در تکالیف است، آنان به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش برانگیز می‌کنند [۶]. در اهداف تسلط- اجتناب، شایستگی به‌صورت تسلط کامل به تکالیف تعریف می‌شود و تمام تلاش افراد برای دوری‌گزیدن از خطا و اشتباه معطوف است. ترس از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری و فراموشی از ویژگی‌های این نوع جهت‌گیری است [۷]. جهت‌گیری هدف عملکرد- گرایش، بر تایید عملکرد و کسب قضاوت مطلوب دیگران درباره عملکردهای شخصی تاکید دارد. محوریت این جهت‌گیری بر کسب قضاوت مثبت دیگران و توجه به مقایسه‌های اجتماعی (بهتر از دیگران بودن) قرار دارد [۸]. در جهت‌گیری عملکرد- اجتناب، شایستگی به‌معنای اجتناب از شکست است و هسته اصلی، توجه به مقایسه اجتماعی است؛ لیکن تاکید بر گریز از حقارت و نگریسته‌شدن به‌عنوان فردی کُندآموز محوریت این جهت‌گیری هدف است [۹].

پیشرفت تحصیلی به‌عنوان پیامد رفتاری اهداف پیشرفت، از اهمیت زیادی برخوردار است. پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه اهداف تسلط با پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند، داده‌های متناقضی را گزارش کرده‌اند. بیشتر یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که اهداف تسلط (به‌ویژه اهداف تسلط- اجتناب) رابطه معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی ندارند [۱۰، ۱۱، ۱۲]. با این وجود پژوهش‌هایی نیز وجود دارد که رابطه مثبت و معنی‌داری بین این دو متغیر به‌دست داده‌اند [۱۳]. در زمینه اهداف عملکرد- گرایش نیز شواهد متعدد پژوهشی موید وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین این هدف و پیشرفت تحصیلی است [۳، ۱۴، ۱۵]. در رابطه با هدف عملکرد- اجتناب تحقیقات نشان داده‌اند که

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-30]

آزمودنی‌هایی که با چنین جهت‌گیری هماهنگ هستند، بیشتر به این جهت گرایش دارند که نمرات پایینی کسب کنند و درنتیجه پیشرفت تحصیلی پایینی داشته باشند. چنین یافته‌هایی موید وجود رابطه منفی بین هدف عملکرد- اجتناب و پیشرفت تحصیلی است [۳، ۱۰].

در مجموع مرور پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند، این مساله را نمایان می‌سازند که نتایج این تحقیقات هنوز یک الگوی منسجم و هماهنگ را ارایه نمی‌دهد [۱۶]. ذکر این نکته نیز ضروری است که پژوهش‌های داخلی که در این زمینه صورت گرفته بیشتر در محیط‌های دانشگاهی است و کمتر الگوی چهاروجهی هدف پیشرفت را محور تحقیقات قرار داده‌اند. با درنظرگرفتن این نکات و با توجه به اهمیت جهت‌گیری هدف و تاثیر آن در عملکرد افراد، به‌ویژه در موقعیت‌های تحصیلی و همچنین نقش این جهت‌گیری‌ها در فرآیند یادگیری- یاددهی، پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه الگوی چهاروجهی اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی و تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی آن در این زمینه انجام شد.

روش‌ها

این پژوهش کاربردی از نوع تحقیقات غیرآزمایشی به‌شیوه همبستگی با سازمان‌دهی پس‌آزمون است. مطالعات همبستگی می‌تواند ذاتاً توصیفی یا استنباطی باشد ولی نکته مهم این است که مقصود از گردآوری اطلاعات در این پژوهش‌ها هرگز تحقیق درباره یک رابطه علت و معلولی قاطع نیست [۱۷]. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر مدارس راهنمایی شهرستان دزفول در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بودند (حدود ۱۷۰۰۰ نفر). حجم نمونه طبق اصول علمی با استفاده از فرمول کوکران در سطح اطمینان ۹۵٪ و با توجه به حجم جامعه و واریانس جامعه (۲/۵۷) برآوردشده از تحقیقات قبلی، ۶۳۴ نفر تعیین شد. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا از بین مناطق آموزشی دزفول، ۲ منطقه و از این مناطق، دانش‌آموزان ۶ مدرسه دخترانه و پسرانه به قید قرعه انتخاب شدند. در نهایت، ۶۰۹ نفر (۳۰۸ دختر و ۳۰۱ پسر) که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند، ابزار تحقیق را به‌طور صحیح کامل کردند و مورد مطالعه قرار گرفتند.

برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف (AGQ) استفاده شد. این پرسش‌نامه برای سنجش بُعد جهت‌گیری هدف بر طبق الگوی چهاروجهی از سوی *الیوت* و *مک‌گریگور* تهیه شده و مشتمل بر ۱۲ گویه است. به‌طوری که هر ۳ گویه یک جهت‌گیری را می‌سنجد و در مقابل هر گویه طیف لیکرتی ۷بخشی قرار دارد. برای هر فرد ۴ نمره به تفکیک چهار جهت‌گیری هدف پیشرفت به‌دست می‌آید. دامنه نمره هر فرد در هر یک از چهار جهت‌گیری هدف، بین ۳ و ۲۱ در تغییر است.

الیوت و *مک‌گریگور* با استفاده از تحلیل عاملی، ۴ عامل را استخراج کردند که در مجموع ۸۱/۵٪ کل واریانس را تبیین می‌کردند. در پژوهش حاضر، به‌منظور تعیین پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای خرده‌مقیاس‌های جهت‌گیری تسلط- گرایش، تسلط- اجتناب، عملکرد- گرایش، عملکرد- اجتناب به‌ترتیب، ضرایب آلفای ۰/۷۹، ۰/۷۵، ۰/۷۵، و ۰/۶۸ به‌دست آمد. همچنین به‌منظور تعیین روایی این پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی استفاده شد. مقدار ضریب شاخص کفایت نمونه‌گیری (KMO) ۰/۷۸ و مقدار χ آزمون کرویت بارتلت ۱۱۱۴/۲۷ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی‌دار بود. در تحلیل عاملی از روش تحلیل عناصر با چرخش متعامد از نوع واریماکس و بارهای عاملی ۰/۳۰ برای حداقل همبستگی قابل قبول میان هر ارزش و عامل استخراج شده، استفاده شد. نتایج نشان داد که ۴ عامل قوی معنی‌دار با ارزش ویژه بالاتر از یک در مقیاس وجود دارد که در مجموع ۵۴/۷۴٪ واریانس کل را تبیین کردند. این مقدار برای هر یک از عوامل چهارگانه به‌ترتیب ۱۷/۰۲، ۱۶/۴۲، ۱۱/۹۵، و ۹/۳۵ بودند. در تحلیل عامل تاییدی نیز با کمک نرم‌افزار AMOS بالاترین برازش برای همین مدل چهارعاملی به‌دست آمد؛ درنتیجه، از نظر ساختار عاملی، پدیدآیی ۴ عامل در پژوهش حاضر با مدل چهاروجهی این پرسش‌نامه همسو و برازش داده‌ها با مدل مورد تایید بود (جدول ۱).

جدول ۱) آماره‌های نیکویی برازش پرسش‌نامه (AGQ) در تحلیل عامل تاییدی

مدل	χ^2	df	df/χ^2	GFI	AGFI	CFI	TLI	PNFI	RMSEA
مرتبه اول	۸۳/۹۲	۴۸	۱/۷۳۵	۰/۹۷۸	۰/۹۶۵	۰/۹۷۸	۰/۹۷۴	۰/۶۹۶	۰/۰۳۵

نتایج

میانگین ابعاد جهت‌گیری هدف پیشرفت در دختران ۱۷/۳۲±۲/۵۳، در پسران ۱۷/۵۸±۲/۲۶ و در کل ۱۷/۴۵±۲/۴۰ بود (جدول ۲).

جدول ۲) میانگین ابعاد جهت‌گیری هدف پیشرفت به تفکیک جنسیت

جنسیت← متغیر↓		دختر (n=۳۰۸)	پسر (n=۳۰۱)	کل (n=۶۰۹)
جهت‌گیری هدف پیشرفت	تسلط- گرایش	۱۸/۷۲±۳/۳۰	۱۸/۱۰±۳/۵۶	۱۸/۴۱±۳/۴۴
	تسلط- اجتناب	۱۳/۹۳±۵/۳۱	۱۳/۸۶±۴/۵۹	۱۳/۹۲±۴/۹۷
	عملکرد- گرایش	۱۴/۳۱±۳/۹۲	۱۴/۵۹±۳/۹۱	۱۴/۴۵±۳/۹۲
	عملکرد- اجتناب	۱۳/۴۵±۳/۹۳	۱۳/۳۲±۳/۷۱	۱۳/۳۹±۳/۸۲
پیشرفت تحصیلی		۱۷/۳۲±۲/۵۳	۱۷/۵۸±۲/۲۶	۱۷/۴۵±۲/۴۰

براساس نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش، به غیر از جهت‌گیری تسلط- اجتناب، ۳ جهت‌گیری تسلط- گرایش، عملکرد- گرایش و عملکرد- اجتناب با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنی‌دار داشتند (جدول ۳).

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-30]

جدول ۳) ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱- پیشرفت تحصیلی	۱				
۲- تسلط- گرایش	*۰/۳۳	۱			
۳- تسلط- اجتناب	۰/۰۷	*۰/۲۶	۱		
۴- عملکرد- گرایش	*۰/۳۶	*۰/۶۵	*۰/۱۹	۱	
۵- عملکرد- اجتناب	*۰/۳۰	*۰/۵۹	*۰/۳۹	*۰/۴۹	۱

*p<۰/۰۱

براساس نتایج تحلیل رگرسیون، جهت‌گیری تسلط- اجتناب در زمینه پیشرفت تحصیلی از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی برخوردار نبود، اما جهت‌گیری‌های عملکرد- گرایش (p<۰/۰۰۱، β=۰/۲۳) و جهت‌گیری تسلط- گرایش (p<۰/۰۳، β=۰/۱۲) به‌طور معنی‌دار و مثبت و جهت‌گیری عملکرد- اجتناب به‌طور معنی‌دار و منفی (p<۰/۰۰۱، β=-۰/۱۴) توان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را داشتند و در مجموع ۱۶٪ واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کردند (جدول ۴).

جدول ۴) نتایج تحلیل رگرسیون چهار جهت‌گیری هدف پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی

پیش‌بین‌ها	R	R^2	β	t	سطح معنی‌داری
تسلط- گرایش	۰/۴۰	۰/۱۶	۰/۱۲	۲/۱۶	۰/۰۳
تسلط- اجتناب			-۰/۰۶	-۱/۵۰	۰/۱۳
عملکرد- گرایش			۰/۲۳	۴/۵۵	۰/۰۰
عملکرد- اجتناب			-۰/۱۴	۲/۹۱	۰/۰۰

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه الگوی چهاروجهی اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی و تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی آن در این زمینه، در بین دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی شهرستان دزفول انجام شد. در مجموع یافته‌های حاصل از ضرایب همبستگی و تحلیل رگرسیون، بیانگر رابطه معنی‌دار بین انواع جهت‌گیری و پیشرفت تحصیلی است. به بیان دیگر نوع جهت‌گیری هدفی که دانش‌آموز برای خود برمی‌گزیند با نمره پیشرفت تحصیلی وی رابطه دارد. تحلیل آماری در زمینه پیشرفت تحصیلی نشان داد که هدف تسلط- گرایش پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار پیشرفت تحصیلی است. یافته مذکور با پژوهش‌های *والترز* و همکاران و *گاتمن* و همکارن همسو است [۱۳، ۱۶، ۱۸] و با نتایج پژوهش‌های *الیوت* و *چرچ*، *اوکان* و همکاران، *حجازی* و همکاران و *دلا ورپور* ناهمسو است [۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۹]. دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری تسلط- گرایش علاقه درونی به فعالیت‌های یادگیری دارند و به‌همین دلیل وقت بیشتری برای یادگیری صرف می‌کنند؛ این دانش‌آموزان بر این سئوالات تمرکز دارند که - چگونه این مطلب را می‌توانم بفهمم؟ - چگونه این کار را می‌توانم انجام دهم؟ و - چگونه در این درس می‌توانم مسلط باشم؟

در مورد اهداف تسلط- اجتناب نتایج نشان داد که رابطه معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی ندارد. در تبیین این نتیجه همسو با *الیوت* [۶]، بر این اعتقادیم که به‌دلیل وجود فرآیندهای متضاد، فرآیند مثبت به‌دلیل وجود بُعد تسلط و فرآیندهای منفی به‌دلیل وجود بُعد اجتناب، پیش‌بینی‌کنندگی دقیق برای اهداف تسلط- اجتناب کار دشواری است. در این جهت‌گیری نوعی اضطراب وجود دارد؛ اضطراب از فراموش‌کردن مطالب و دوری‌جستن از خطا که باعث می‌شود این جهت‌گیری نتواند مثل جهت‌گیری تسلط- گرایش پیشرفت تحصیلی را باعث شود.

نتایج تحلیل، جهت‌گیری عملکرد- اجتناب را پیش‌بین مثبت پیشرفت تحصیلی نشان داد. یافته مذکور همسو با پژوهش‌های *الیوت* و *مک‌گریگور* [۳]، *والترز* [۱۶]، *هارکوییکز* و همکاران [۱۵] و *دلا ورپور* [۱۲] است، اما با پژوهش‌های معدودی نظیر *دوپیرات* و *مارین* [۲۰] و *خادمی* و *نوشادی* [۱۸] ناهمسو است. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که از آنجا که افرادی که جهت‌گیری هدف عملکرد- گرایش دارند به‌دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی که به‌طور بالقوه روحیه رقابت را القا می‌کنند، هستند و در چنین شرایطی معیارهای عینی به‌عنوان آشکارترین و قابل دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد هستند؛ بنابراین، افراد مذکور با برتر نشان‌دادن خود در این ملاک‌ها، به‌دنبال نشان‌دادن شایستگی خود در مقایسه با دیگران هستند و تمام تلاش و تمرکز آنان در رسیدن به این هدف هدایت می‌شود. پس از آنجا که گرفتن نمرات بالا یکی از واضح‌ترین ملاک‌های ابراز و نمایش شایستگی است، دانش‌آموزان در زمینه پیشرفت تحصیلی در این جهت‌گیری به گواه این پژوهش و پژوهش‌های متعددی که ذکر شد در حد بالایی قرار دارند.

در مورد هدف عملکرد- اجتناب، نتایج تحلیل نشان داد که این جهت‌گیری به‌صورت منفی و معنی‌داری به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی می‌پردازد؛ به این معنا که دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف عملکرد- اجتناب دارند، دارای پیشرفت تحصیلی پایینی هستند، این یافته همسو با تحقیقات پیشین *الیوت* و *چرچ*، *الیوت* و *مک‌گریگور*، *خادمی* و *نوشادی* و *دلا ورپور* است [۳، ۱۰، ۱۲، ۱۸]. در این زمینه می‌توان گفت که ترس و اجتناب از وارد عمل‌شدن و به تبع آن ماهیت انفعالی دانش‌آموزان باعث می‌شود که انگیزه تلاش و فعالیت در آنها پایین باشد. به‌طور کلی این یافته، هم‌راستا با پژوهش‌هایی است که نشان می‌دهند، هدف عملکرد- اجتناب، هدفی ناسازگارانه است و همواره با پیامدهای مخربی همراه است.

ایمز در مقاله‌ای به تبیین ارتباط میان جهت‌گیری هدف و ساختار کلاس پرداخته و معتقد است که ساختار کلاس، نوع هدف انتخابی، تصور فرد از خودش و دیگران و همچنین تصور فرد از تکالیف را تحت تاثیر قرار می‌دهد [۲]. وی در توصیف ساختار کلاس به نوع تکالیف یا

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-30]

محتوای دروس، نوع فعالیت‌های کلاسی و نوع ارزشیابی اشاره دارد و معتقد است که همه این عوامل، جهت‌گیری هدف را تحت تاثیر قرار می‌دهند. تکالیفی که محتوای آنها خشک و انعطاف‌ناپذیر است و از تنوع برخوردار نیست کمتر دانش‌آموز را به‌سوی جهت‌گیری هدف یادگیری سوق می‌دهند و بالعکس دروسی که تنوع و تغییرپذیری در آنها زیاد است، این جهت‌گیری را پرورش می‌دهند. همچنین دروسی که محتوای آنها معنی‌دارتر و مرتبط با تمایلات فرد است، جهت‌گیری معطوف به یادگیری را تقویت می‌کنند. /یمز معتقد است که اساساً جهت‌گیری معطوف به یادگیری نیازمند صرف وقت، تلاش و تداوم بیشتر است. پیشنهادات/یمز به‌طور خلاصه در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵) ساختار کلاس و راهبردهای آموزشی منجر به جهت‌گیری هدف یادگیری

ساختار	راهبردهای آموزشی	الگوی انگیزشی
محتوای درس	۱- تاکید بر ابعاد معنی‌دار فعالیت‌های یادگیری ۲- طراحی محتوای بدیع و متنوع و توجه به علایق دانش‌آموزان ۳- تشویق پیشرفت تحصیلی و راهبردهای موثر یادگیری ۴- کمک به دانش‌آموزان در ایجاد اهداف کوتاه‌مدت و خودمرجع	-
نوع فعالیت کلاسی	۱- تاکید بر مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها ۲- ایجاد فرصت‌هایی برای آزادی عمل و مسئولیت‌پذیری ۳- استفاده از مهارت‌های نظارتی و مدیریت تلاش‌های خود	۱- تاکید بر کوشش و یادگیری ۲- علاقه درونی به فعالیت ۳- استفاده از راهبردهای خودتنظیمی ۴- کار خلاق و فعال ۵- احساس تعلق (یعنی مورد قبول قرارگرفتن که خود موجب انگیزش رفتار می‌شود) و از طرفی پذیرش، احساس تعلق، عضویت در گروه و مشارکت در کار موجب احساس اطمینان و سلامت روانی در دانش‌آموز می‌شود.
نوع ارزشیابی	۱- انجام ارزشیابی فردی و شخصی، نه ارزشیابی جمعی ۲- ایجاد فرصت‌هایی برای تشویق دانش‌آموزان، حتی در زمانی که دچار اشتباه می‌شوند به‌عنوان بخشی از یادگیری ۳- تاکید بر بهبود، پیشرفت و یادگیری (تسلط) فردی	-

پیشنهاد می‌شود که دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش و همچنین نظام‌های آموزشی، اهداف و برنامه‌های خود را به‌گونه‌ای طرح‌ریزی کنند که افراد را به داشتن انگیزه درونی سوق دهند و از آنجایی که انگیزه افراد تا حدود زیادی متاثر از عوامل بیرونی بوده و قابل پرورش است، توصیه می‌شود با استفاده از روش‌های مختلف و مناسب آموزشی نظیر روش یادگیری مشارکتی و همچنین روش آموزش مطالعه متقابل که از روش‌های نوین آموزشی است، استفاده نمایند تا سطح انگیزش در محیط‌های آموزشی ارتقا یابد.

نتیجه‌گیری

انگیزش پیشرفت نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دارد و اخیرا رویکرد جدید اهداف پیشرفت در این زمینه محور بسیاری پژوهش‌هاست. از بین ۴ جهت‌گیری هدف، جهت‌گیری‌های تسلط- گرایش، عملکرد- گرایش و عملکرد- اجتناب در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی نقش دارند. در مجموع، دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری اهداف تسلط از انگیزش درونی به یادگیری برخوردارند. در مقابل، دانش‌آموزان با جهت‌گیری اهداف عملکرد، احتمالا به لحاظ درونی برانگیخته نمی‌شوند و به کمک احتیاج دارند.

منابع

1- Reeve JM. Understanding motivation and emotion. Sayed Mohammadi Y, translator. Tehran: Virayesh Publication; 2005. [Persian]
2- Ames C. Classrooms: Goals, structures and student motivation. J Educ Psychol. 1992;84(3):261-71.
3- Elliot A, McGregor H. Achievement goals framework. J Personal Soc Psychol. 2001;80(3):501-19.
4- Elliot A, Thrash TM. AG and the hierarchical model of a motivation. J Educ Psychol Rev. 2001;13:139-56.
5- Seifret TL. Understanding student motivation. J Educ Res. 2004;66:137-49.
6- Kaplan A, Martin L, Maehr L. The contributions and prospects of goal orientation theory. J Educ Psychol Rev. 2007;19(2):141-84.
6- Elliot A. Approach and avoidance motivation and achievement goals. J Educ Psychol. 1999;34(3):169-90.
7- Pintrich PR. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. J Contemp Educ Psychol. 2000;25(1):202-40.
8- Kaplan A, Martin L, Maehr L. The contributions and prospects of goal orientation theory. J Educ Psychol Rev. 2007;19(2):141-84.
9- Pintrich PR, Schunk DH. Motivation in education: Theory, research and applications. New Jersey: Johnston Publication; 2002.
10- Elliot A, Church M. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. J Personal Soc Psychol. 1997;72(1):218-32.
11- Okun MA, Fairholme C, Karoly P, Ruehlman, LS, Newton C. Academic goals, goal process cognition and exam performance among college students. Learn Individ Differ. 2006;16(3):255-65.
12- Delavarpour MA. Prediction of metacognition awareness and academic achievement based on goal orientation. Tabriz

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-30]

Univ Psychol J. 2008;3(9):65-91. [Persian]
13- Gutman LM. How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. J Contemp Educ Psychol. 2006;31(1):44-63.
14- Church M, Elliot A, Gable S. Perception of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. J Educ Psychol. 2001;93(1):43-54.
15- Harackiewicz JM, Barron KE, Tauer J, Carter S, Elliot A. Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. J Educ Psychol. 2000;92(2):316-30.
16- Wolters J. Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. J Educ Psychol. 2004;96(2):236-50.
17- Human A. Statistical inference in behavioral research. Tehran: Pars Publication; 1994. [Persian]
18- Khademi M, Noushadi N. A survey of the relationship between goal orientation and self-regulated learning and academic achievement among senior high school students in Shiraz. J Soc Sci Human Shiraz Univ. 2007;25(4)49:63-78. [Persian]
19- Hejazi E, Abdolvand N, Imamverdy D. Achievement goals, intelligence beliefs and academic achievement. J Psychol. 2003;7(1)25:30-51. [Persian]
20- Dupeyrat C, Marine C. Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. J Contemp Educ Psychol. 2005;30(1):43-59.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-01-30]