

## ارتباط بین جهت گیری اهداف و پیشرفت تحصیلی

فاطمه رسولی خورشیدی<sup>۱</sup>، معصومه بهرامی<sup>۲</sup>، محمد عرب عامری<sup>۳</sup>، آرزیتا یوسفی<sup>۴</sup>

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد بابل، بابل، ایران

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد روانسنجی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران، تهران، ایران

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد بابل، سازمان آموزش و پرورش، سمنان، ایران

<sup>۴</sup> کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، کلینیک توانبخشی گامی نو، سمنان، ایران

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه جهت گیری اهداف با پیشرفت تحصیلی انجام شد. جامعه آماری این پژوهش، دانشجویان دانشگاه خوارزمی تهران در مقطع کارشناسی و تعداد نمونه ۳۰۰ نفر (۲۱۴ دختر و ۸۶ پسر) بودند که با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. در این پژوهش از پرسش نامه اهداف پیشرفت و نذوال (۱۹۹۷)، استفاده شد. برای اندازه گیری پیشرفت تحصیلی از معدل دانشجویان استفاده شد. یافته ها نشان داد که جهت گیری اهداف یادگیری و گرایشی با توزیع نرمال تفاوت دارند و جهت گیری هدف عملکردی و پیشرفت تحصیلی دارای توزیع نرمال می باشند و همچنین نتایج رگرسیون خطی نشان داد که بین جهت گیری یادگیری و اجتنابی با پیشرفت تحصیلی رابطه خطی وجود ندارد و بین جهت گیری گرایشی و پیشرفت تحصیلی رابطه خطی وجود دارد. در تحلیل ضریب همبستگی برای متغیرهای جهت گیری یادگیری و جهت گیری اجتنابی، جهت گیری اجتنابی و جهت گیری گرایشی و جهت گیری گرایشی و پیشرفت تحصیلی در سطح اطمینان ۰/۹۹، معنادار بود.

واژه های کلیدی: جهت گیری اهداف، پیشرفت تحصیلی، دانشجویان

## ۱- مقدمه

در عصر تکنولوژی و فناوری امروز، نیاز به دانستن بیش از پیش احساس می‌شود. دانشگاه به عنوان مهد نشر دانش و اطلاعات، نقش به‌سزایی در این مقطع دارد. دانشجویان امروز و متخصصان فردا که مسئولیت نگهداری و انتقال این دانش را دارند، باید به این امر واقف باشند که به تقویت راه‌هایی که منجر به پیشرفت و یادگیری آنها می‌شود، بپردازند. دانستن آنچه که در بهبود پیشرفت تحصیلی موثر است، می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا با توجه به هدفی که انتخاب کرده‌اند، برنامه‌ریزی دقیقی برای مطالعه خود داشته باشند و از راهبردهای مناسبی در این زمینه استفاده کنند. اهداف پیشرفت نیز عامل مهمی در پیشرفت تحصیلی است (هول و دوبلوی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

جهت‌گیری هدف در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری، تحت تاثیر قرار می‌دهد (ایمز، ۱۹۹۲؛ به نقل از خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵).

در اهداف پیشرفت فرض بر این است که افراد در رفتارهای رسیدن به پیشرفت در موقعیت‌های تحصیلی با هم تفاوت دارند. این تفاوت‌ها به دلیل تفاوت در عواطف، مشوق‌ها، افکار و نتایج رفتاری آنها بوده و بر اساس آنها می‌توان میزان موفقیت فرد را در این گونه موقعیت‌ها پیش‌بینی کرد (الیوت، ۲۰۰۵؛ به نقل از هوول و واتسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷).

اهداف پیشرفت، اهداف و معانی هستند که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد و به معنای تمرکز بر یادگیری اطلاعات یا عملکرد خوب است. زمانی که دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری قرار می‌گیرند، معتقدند که باید اهداف مشخصی را در جهت یادگیری داشته باشند. در واقع اهداف پیشرفت پیگیری و تعقیب نتایج دانش‌آموزان در محیط یادگیری است (دویک، ۱۹۸۹، به نقل از کوتینهو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). اهداف پیشرفت، نیروی محرکه اهداف یادگیری و فعالیت‌هایی است که افراد در جهت رسیدن به این اهداف انتخاب می‌کنند. از زمانی که کودکان وارد مدرسه می‌شوند با فعالیت‌هایی روبرو می‌شوند که نیاز به یادگیری دارند. بنابراین آنها باید تلاش کنند تا مهارت‌های مختلف را کسب کنند. همچنین دانشجویان نیز برای کسب مهارت در زمینه آینده شغلی، نیاز به یادگیری عمقی تری را در سطح دانشگاه احساس می‌کنند. بنابراین کمبود دانش و آگاهی بر آنها اثر قوی می‌گذارد و در این میان دانشجویانی که در فعالیت‌های یادگیری بیشتر درگیر می‌شوند، تکالیف سخت را انتخاب می‌کنند و به این نوع تکالیف علاقه دارند، تلاش زیادی به خرج می‌دهند و به پیشرفتشان افتخار می‌کنند. در مقابل افرادی که به طور فعال در فرایند یادگیری درگیر نمی‌شوند تلاش کمی به خرج می‌دهند، اگر هم تلاشی صورت گیرد بنا به دلایل بیرونی است مانند اجتناب از تنبیه یا کسب پاداش. آنها در صورت شکست به راحتی تکالیف را رها می‌کنند (میدلتون و میدگلی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷؛ ولترز و پینتریچ، ۱۹۹۶؛ به نقل از استاوریانوپولوس، ۲۰۰۷).

طبق نظریه جهت‌گیری اهداف، انگیزش و رفتارهای مرتبط با پیشرفت دانش‌آموزان را می‌توان، از طریق توجه به استدلال‌ها و اهداف آنها موقع درس خواندن، مورد بررسی قرار داد. اهداف پیشرفت، در واقع تصورات شناختی از چیزهایی است که ما

<sup>۱</sup>- Hull & Du Boulay

<sup>۲</sup>- Howell & Watson

<sup>۳</sup>- Coutinho

<sup>۴</sup>- Middleton & Midgley

دوست داریم، انجام شود. اهداف در فرایند پیشرفت نقش راهنما را بازی می کنند و جهت و انرژی رفتار را فراهم می کنند و می توانند روشی که بر آن اساس، دانش آموزان، تکالیف کلاسی خود را تجربه می کنند یا به آن نزدیک می شوند را تحت تاثیر قرار دهند. بعضی از اهداف با انگیزش و عملکرد بهینه ارتباط نزدیک تری دارند و بعضی دیگر با آنها رابطه منفی دارند. بر این اساس نظریه های مختلف، اهداف پیشرفت متفاوتی را مقابل هم قرار داده اند. بعضی محققین، بین دو نوع هدف پیشرفت، تمایز قائل شدند: اهداف یادگیری و اهداف عملکردی (دویک، ۱۹۹۰، به نقل از لائو و لی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

نظریه پردازان بین دو نوع جهت گیری هدف یعنی یادگیری و عملکردی تفاوت و تمایز قایل شدند (چرچ<sup>۲</sup>، الیوت و گیبیل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱؛ به نقل از ماترن، ۲۰۰۵).

در تحقیقات نظری، که توسط دویک (۱۹۸۶)، دویک و لگت (۱۹۸۸) و تحقیقات تجربی که میلر و همکاران<sup>۴</sup> (۱۹۹۳)، رودل و همکاران<sup>۵</sup> (۱۹۹۴)، اسپراو و همکاران (۱۹۹۵)، ایپلر و هارجو<sup>۶</sup> (۱۹۹۷) به نقل از ایپلرو همکاران (۲۰۰۰)، انجام گرفت، نتایج نشان داد که جهت گیری های یادگیری و عملکردی (گرایشی و اجتنابی) به طور آشکاری از هم جدا هستند.

در تفکیک اهداف پیشرفت، ابتدا پژوهشگران فقط بر دو جهت گیری یادگیری و عملکردی تاکید می کردند (دویک، ۲۰۰۰) ولی شواهد و نظریه های جدیدتر سه جهت گیری هدفی (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸) و یا حتی چهار جهت گیری هدفی یادگیری-گرایشی، یادگیری-اجتنابی، عملکردی-گرایشی و عملکردی-اجتنابی را پیشنهاد می کنند (الیوت، مولر، ۲۰۰۶، به نقل از ادسون، ۲۰۰۰).

دو نوع جهت گیری هدف در نظر گرفته شده است که به افکار، احساسات و فعالیت های فرد معنا می دهد. در جهت گیری یادگیری که به تلاش افراد بستگی دارد، خود یادگیری برایشان ارزش دارد. آنها سخت تلاش می کنند تا مهارت های جدید را یاد بگیرند و توانایی ها و شایستگی های شخصی خود را بدون دریافت جایزه و تشویق های بیرونی افزایش دهند و دارای انگیزه درونی هستند (ایمز، آرچر، ۱۹۸۷؛ به نقل از تئودوسیو و پاپویانو، ۲۰۰۶). دانش آموزان با جهت گیری یادگیری در صدد افزایش تسلط بر موضوعات جدیدند و بر فهم موضوعات تاکید دارند، هدف اولیه این گونه دانش آموزان کسب دانش و بهبود مهارت هایشان است. بیان مثبتی از خود دارند، مسئولیت پذیرند و احساس رضایت بیشتری از تحصیل دارند (پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱؛ به نقل از خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵).

افراد با این نوع جهت گیری، ابتدا در پی کسب دانش و مهارت و تسلط بر موقعیت ها بوده، سپس در پی افزایش شایستگی هستند. اما افراد با جهت گیری گرایشی در پی کسب توانایی بالا و افراد با جهت گیری اجتنابی به دنبال جبران کمبودهایشان نسبت به دیگران هستند (الیوت و هاراکویچ<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶؛ به نقل از بیپ و همکاران، ۲۰۰۸). آنها معتقدند که هوش و توانایی امری

<sup>1</sup>- Lau & Lee

<sup>2</sup>- Church

<sup>3</sup>- Gable

<sup>4</sup>- Miller et al

<sup>5</sup>- Roedel et al

<sup>6</sup>- Harju

<sup>7</sup>- Harackiewicz

است انعطاف پذیر و قابل افزایش. بنابراین بر افزایش دانش و مهارت تمرکز می کنند. شکست ها و اشتباهاتشان را ناشی از تلاش ناکافی یا استفاده از راهبردهای نامناسب می دانند (دویک، ۱۹۹۴؛ به نقل از ایپلر و هارجو، ۲۰۰۰). همچنین این گروه بر یادگیری تمرکز می کنند. آنها تکالیف دشوار و چالش برانگیز را انتخاب و جستجویی کنند و تحت شرایط سخت تلاش می کنند و زمانی که با شکست مواجه می شوند از شیوه های حل مسئله استفاده می کنند و بدین وسیله عملکرد، فرشناخت، خودکارآمدی و عواطفشان افزایش می یابد. در اهداف عملکردی دانش آموزان برای این که نمره بالاتری نسبت به دیگران کسب کنند یا از عدم شایستگی اجتناب کنند، تلاش می کنند. این افراد تلاش می کنند تا توانایی هایشان را نشان دهند و از این که در مورد شایستگی هایشان مورد قضاوت منفی قرار گیرند اجتناب می کنند. آنها از موانع و چالش اجتناب می کنند و تکالیف آسان که موفقیت در آن حتمی است را ترجیح می دهند. وقتی با یک تکلیف دشوار روبه رو می شوند، عکس العمل هایی چون صرف نظر کردن به خاطر خطر شکست پذیری، نشان دادن عواطف منفی، اسنادهای منفی در مورد توانایی هایشان داشتند و علاقه کمی به تکالیف را از خود نشان می دهند (۱۹۸۸ دویک و لگت، ۱۹۸۸؛ به نقل از کوتینهو، ۲۰۰۷). آنها معتقدند که هوش و توانایی امری ذاتی و غیرقابل انعطاف است. در نتیجه شکست ها و اشتباهاتشان را ناشی از عدم توانایی خود می دانند. زمانی که مورد ارزیابی قرار می گیرند، دچار اضطراب شده و اعتماد به نفس خود را از دست می دهند و عملکردشان به سرعت تحت تاثیر شکست هایشان قرار می گیرد (دویک، ۱۹۹۴، به نقل از ایپلر و هارجو، ۲۰۰۰).

همچنین افراد با جهت گیری عملکردی، سعی دارند تا توانایی شان بالاتر از دیگران باشد و نظر دیگران در مورد این که آنها توانایی انجام کار را دارند، نیز برایشان بسیار اهمیت دارد. آنها زمانی احساس موفقیت و رضایت دارند که بدانند بالاتر و برتر از دیگران عمل کرده اند و بر عملکردشان در مقایسه با دیگران توجه می کنند و زمانی که از سایر همسالان و همجنسان خود پایین تر باشند، احساس شکست می کنند و احساس منفی و بدی به آنها دست می دهد، نگرش مثبت کمی به کلاس دارند و به دنبال پاداش های بیرونی از قبیل کسب نمرات بالا هستند (ایمز، آرچر، ۱۹۸۷، به نقل از تئودوسیوو و پاپویانو، ۲۰۰۶).

بسیاری از مطالعات، اهداف عملکردی را به اهداف گرایشی و اجتنابی تقسیم کرده اند. افراد با اهداف گرایشی، در پی کسب توانایی بالا هستند. آنها تلاش می کنند تا خوب کار کنند و به نمره بالایی دست یابند تا به همکلاسان، اساتید و والدینشان نشان دهند که فردی باهوش هستند. همچنین افراد با جهت گیری اجتنابی به دنبال جبران کمبودهایشان نسبت به دیگران هستند. از این که ناتوانایی هایشان پیش دیگران نمایان شود، اجتناب می کنند (چرچ، لیوت و گیبل، ۲۰۰۱؛ به نقل از ماترن، ۲۰۰۵).

الیوت و مسی گریگور (۲۰۰۱)، طرح ۲×۲ از اهداف پیشرفت را پیشنهاد می کنند که در آن یادگیری و عملکرد در دو بعد گرایشی و اجتنابی بررسی می شوند. در یادگیری - گرایش: افراد به خاطر یادگیری، یاد می گیرند. در یادگیری - اجتناب: افراد برای آنچه که می خواهند یاد بگیرند اجتناب می کنند، نه این که بخواهند یاد بگیرند. در عملکرد - گرایش: افراد برای رقابت با همکلاسی هایشان یاد می گیرند. و در عملکرد - اجتناب: فراگیران به خاطر این که نسبت به بقیه ضعیف تر ارزیابی نشوند، یاد می گیرند (هوول و واتسون، ۲۰۰۷).

گاهی اوقات داشتن اهداف چندگانه، عملکرد فرد را بالا می برد. در عین حالی که دانش آموز برای یادگیری و فهم بهتر مطالعه می کند، کسب نمره نیز تلاش وی را بیشتر می کند. ذکر این نکته ضروری است که افرادی که برای خود یادگیری مطالعه می

کنند، می توانند به مطالعه مطالب اضافی توجه کنند اما دانش آموزانی که دارای جهت گیری عملکردی هستند نمی توانند چیزی را خارج از چارچوب تعیین شده امتحانی مطالعه کنند (ماترن، ۲۰۰۵).

یکی از متغیرهای مهم در ارتباط با پیشرفت تحصیلی، اهداف پیشرفت است (کوتینه، ۲۰۰۷؛ استاوریانوپولوس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). لی و لاو<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، نشان دادند که جهت گیری های یادگیری و گرایشی اثرات مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دارند. محققان نشان داده اند که افراد با اهداف پیشرفت قوی تر، انگیزه بالاتری دارند و از موفقیت در سطوح بالا لذت می برند که این مسئله بر پیشرفت های بعدی آنان اثر مثبتی می گذارد (هول و دوبلوی، ۲۰۰۸). مطالعه کوتینه (۲۰۰۷)، نشان داد که اهداف یادگیری نسبت به اهداف عملکردی رابطه قوی تری با پیشرفت تحصیلی دارند.

افراد با جهت گیری یادگیری، معلمان داشتند که بیشتر بر یادگیری تاکید می کردند و افراد با جهت گیری عملکردی، معلم هایشان بیشتر بر نمره تاکید می کردند (می سی، ۱۹۹۱؛ به نقل از مکهاو و ایبری، ۲۰۰۱).

خادمی و نوشادی (۱۳۸۵)، در پژوهشی به بررسی رابطه بین جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز پرداختند. به همین منظور ۳۱۱ نفر از دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد. نتایج نشان داد که دانش آموزان با جهت گیری یادگیری از پیشرفت تحصیلی بهتری برخوردار بوده اند. همچنین جهت گیری اجتنابی قدرت پیش بینی کنندگی منفی و معناداری بر پیشرفت تحصیلی داشته و جهت گیری گرایشی دارای قدرت پیش بینی کنندگی معناداری در پیشرفت تحصیلی نبوده است.

## ۲- روش تحقیق

### ۲-۱- جامعه آماری و روش نمونه گیری

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی بوده است. نمونه پژوهش شامل ۳۰۰ دانشجو (۲۱۴ دختر و ۸۶ پسر) دانشگاه خوارزمی تهران در مقطع کارشناسی از طریق نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. پس از بررسی پرسشنامه ها ۴۲ پرسشنامه به دلیل مخدوش و ناقص بودن کنار گذاشته شد.

### ۲-۲- ابزار

برای سنجش راهبردهای مطالعه از پرسشنامه جهت گیری هدف وندوال (۱۹۹۷) که ۳ نوع جهت گیری یادگیری، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی را مورد اندازه گیری قرار می دهد استفاده شد که از ۱۳ سوال تشکیل شده است که ۴ سوال آن عامل جهت گیری یادگیری، ۴ سوال جهت گیری عملکرد گرایشی و ۵ سوال جهت گیری عملکرد اجتنابی را اندازه گیری می کند که بر اساس مقیاس ۷ درجه ای لیکرت از کاملاً موافق (با نمره ۷) تا کاملاً مخالف (با نمره ۱) ارزیابی می شود.

<sup>۱</sup>- Stavrianopoulos

<sup>۲</sup>-Lee & Lou

## ۲-۳- پایایی

وندوال پایایی این پرسشنامه را در عامل جهت گیری یادگیری ۰/۶۶، عامل جهت گیری عملکرد گرایشی ۰/۶۰ و در عامل جهت گیری عملکرد اجتنابی ۰/۵۷ گزارش کرده است. در مطالعه‌ای که توسط رادوسویچ و همکاران انجام گرفته است، ضریب پایایی در این سه عامل به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۱ و ۰/۸۵ بوده است. در این پژوهش پایایی کلی پرسشنامه ۰/۶۶، در عامل جهت گیری یادگیری ۰/۶۷، عامل جهت گیری عملکرد گرایشی ۰/۷۲ و در عامل جهت گیری عملکرد اجتنابی ۰/۶۶ به دست آمده است. به منظور اندازه گیری پیشرفت تحصیلی دانشجویان از معدل آنها استفاده شد.

تحلیل داده ها از طریق نرمال بودن توزیع، رگرسیون خطی و ماتریس همبستگی انجام شد.

## ۳- یافته ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش از روش آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و برای بیان روابط موجود بین متغیرها از روش‌های آماری ماتریس همبستگی، رگرسیون خطی و نرمال بودن توزیع استفاده شد.

شاخص‌های توصیفی متغیرهای اعمال شده در پژوهش:

جدول شماره ۱: جدول مربوط به شاخص‌های توصیفی (مرکزی و پراکندگی) متغیرهای اعمال شده در پژوهش

| متغیر<br>شاخص آماری | تحصیلی پیشرفت | یادگیری جهت گیری | گرایشی جهت گیری | اجتنابی جهت گیری |
|---------------------|---------------|------------------|-----------------|------------------|
| تعداد               | ۳۰۰           | ۳۰۰              | ۳۰۰             | ۳۰۰              |
| میانگین             | ۱۶/۰۲         | ۲۲/۲۸            | ۱۹/۳۱۶          | ۱۸/۶۸۶           |
| میانه               | ۱۶/۳۴         | ۲۳               | ۲۰              | ۱۹               |
| نما                 | ۱۶            | ۲۳               | ۲۰              | ۱۷               |
| انحراف استاندارد    | ۲/۴۳۱         | ۳/۸۸۶            | ۴/۹۹۷           | ۵/۴۴۶            |
| واریانس             | ۵/۹۰۹         | ۱۵/۱۰۵           | ۲۴/۹۷۳          | ۲۹/۶۶۷           |
| دامنه تغییرات       | ۲۰            | ۲۴               | ۲۴              | ۲۸               |
| کمترین مقدار        | ۰             | ۴                | ۴               | ۵                |
| بیشترین مقدار       | ۲۰            | ۲۸               | ۲۸              | ۳۳               |

برای آزمون فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهشی با توجه به بزرگی نمونه مورد مطالعه، آزمون کولموگراف-اسمیرنوف<sup>۱</sup> (K-S) اجرا شد.

<sup>۱</sup> - Kalmogorov-Smirnov-Test

آزمون فرض نرمال بودن توزیع فراوانی متغیر جهت گیری یادگیری

**جدول شماره ۲: نتیجه آزمون K-S برای متغیر جهت گیری یادگیری**

| متغیر پژوهشی     | تعداد مشاهدات مورد استفاده | Z مقدار | (sig) سطح معناداری |
|------------------|----------------------------|---------|--------------------|
| جهت گیری یادگیری | ۳۰۰                        | ۱/۸۳۰   | ۰/۰۰۲              |

همان طور که جدول شماره ۲، نشان می دهد مقدار Z به دست آمده و سطح معناداری ۰/۰۰۲ از مقدار سطح سنجش ۰/۰۵ کمتر بوده و این نشان می دهد که توزیع متغیر پژوهشی با توزیع نرمال تفاوت دارد.

آزمون فرض نرمال بودن توزیع فراوانی متغیر جهت گیری گرایشی

آزمون کولموگروف - اسمیرنوف (K-S) درباره این متغیر اجرا شد و نتایج در جدول ۳ درج شده است.

**جدول شماره ۳: نتیجه آزمون K-S برای متغیر جهت گیری گرایشی**

| متغیر پژوهشی    | تعداد مشاهدات مورد استفاده | Z مقدار | (sig) سطح معناداری |
|-----------------|----------------------------|---------|--------------------|
| جهت گیری گرایشی | ۳۰۰                        | ۱/۸۳۶   | ۰/۰۰۲              |

همان طور که جدول شماره ۳، نشان می دهد مقدار Z به دست آمده و سطح معناداری ۰/۰۰۲ از مقدار سطح سنجش ۰/۰۵ کمتر بوده و این نشان می دهد که توزیع متغیر پژوهشی با توزیع نرمال تفاوت دارد.

آزمون فرض نرمال بودن توزیع فراوانی متغیر جهت گیری اجتنابی

آزمون کولموگروف - اسمیرنوف (K-S) درباره این متغیر اجرا شد و نتایج در جدول ۴ درج شده است.

**جدول شماره ۴: نتیجه آزمون K-S برای متغیر جهت گیری اجتنابی**

| متغیر پژوهشی     | تعداد مشاهدات مورد استفاده | Z مقدار | (sig) سطح معناداری |
|------------------|----------------------------|---------|--------------------|
| جهت گیری اجتنابی | ۳۰۰                        | ۱/۰۴۲   | ۰/۲۲۷              |

همانطور که جدول شماره ۴ نشان می‌دهد مقدار  $Z$  به دست آمده و سطح معناداری ۰/۲۲۷ از مقدار سطح سنجش ۰/۰۵ بیشتر بوده و این نشان می‌دهد که توزیع متغیر پژوهشی با توزیع نرمال تفاوت ندارد.

آزمون فرض نرمال بودن توزیع فراوانی متغیر پیشرفت تحصیلی

آزمون کولموگروف - اسمیرنوف (K-S) درباره این متغیر اجرا شد و نتایج در جدول ۵ درج شده است.

#### جدول شماره ۵: نتیجه آزمون K-S برای متغیر پیشرفت تحصیلی

| متغیر پژوهشی  | تعداد مشاهدات مورد استفاده | Z مقدار | (sig) سطح معناداری) |
|---------------|----------------------------|---------|---------------------|
| پیشرفت تحصیلی | ۳۰۰                        | ۱/۳۰۰   | ۰/۰۶۸               |

همان‌طور که جدول شماره ۵، نشان می‌دهد مقدار  $Z$  به دست آمده و سطح معناداری ۰/۰۶۸ از مقدار سطح سنجش ۰/۰۵ بیشتر بوده و این نشان می‌دهد که توزیع متغیر پژوهشی با توزیع نرمال تفاوت ندارد.

-خطی بودن رابطه متغیر جهت گیری یادگیری و پیشرفت تحصیلی

#### جدول شماره ۶: نتیجه آزمون خطی بودن برای متغیر جهت گیری یادگیری و پیشرفت تحصیلی

| شاخص های آماری عوامل | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F مقدار | سطح معناداری |
|----------------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|
| واریانس بین گروهی    | ۳۵/۱۱۸        | ۱۸         | ۱/۹۵۱           | ۰/۷۸۲   | ۰/۷۲۲        |
| خطی بودن             | ۳/۴۱۰         | ۱          | ۳/۴۱۰           | ۱/۳۶۶   | ۰/۲۴۴        |
| انحراف از خطی بودن   | ۳۱/۷۰۸        | ۱۷         | ۱/۸۶۵           | ۰/۷۴۷   | ۰/۷۵۳        |
| واریانس درون گروهی   | ۶۹۱/۵۰        | ۲۷۷        | ۲/۴۹۶           | -----   | -----        |
| مجموع                | ۷۲۶/۶۲        | ۲۹۵        | -----           | -----   | -----        |

بر اساس نتایج مندرج در جدول شماره ۶، با توجه به این که احتمال مقدار  $F$  بیشتر از ۰/۰۵ بوده و این نشان می‌دهد که بین متغیر جهت گیری یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه خطی برقرار نیست.

۲-خطی بودن رابطه متغیر جهت گیری اجتنابی و پیشرفت تحصیلی



## جدول شماره ۷: نتیجه آزمون خطی بودن برای متغیر جهت گیری اجتنابی و پیشرفت تحصیلی

| شاخص های آماری<br>عوامل | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F مقدار | سطح معناداری |
|-------------------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|
| واریانس بین گروهی       | ۶۸/۱۲۷        | ۲۸         | ۲/۴۳۳           | ۰/۹۸۷   | ۰/۴۸۹        |
| خطی بودن                | ۰/۸۴۰         | ۱          | ۰/۸۴۰           | ۰/۳۴۰   | ۰/۵۶۰        |
| انحراف از خطی بودن      | ۶۷/۲۸۸        | ۲۷         | ۲/۴۹۲           | ۱/۰۱۰   | ۰/۴۵۴        |
| واریانس درون گروهی      | ۶۵۸/۴۹۵       | ۲۶۷        | ۲/۴۶۶           | -----   | -----        |
| مجموع                   | ۷۲۶/۶۲۳       | ۲۹۵        | -----           | -----   | -----        |

بر اساس نتایج مندرج در جدول شماره ۷، با توجه به این که احتمال مقدار F بیشتر از ۰/۰۵ بوده و این نشان می دهد که بین متغیر جهت گیری اجتنابی و پیشرفت تحصیلی رابطه خطی برقرار نیست.

## ۳- خطی بودن رابطه متغیر جهت گیری گرایشی و پیشرفت تحصیلی

## جدول شماره ۸: نتیجه آزمون خطی بودن برای متغیر جهت گیری گرایشی و پیشرفت تحصیلی

| شاخص های آماری<br>عوامل | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F مقدار | سطح معناداری |
|-------------------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|
| واریانس بین گروهی       | ۷۶/۱۲۱        | ۲۲         | ۳/۴۶۰           | ۱/۴۵۲   | ۰/۰۹۰        |
| خطی بودن                | ۲۱/۰۵۶        | ۱          | ۲۱/۰۵۶          | ۸/۸۳۷   | ۰/۰۰۳        |
| انحراف از خطی بودن      | ۵۵/۰۶۵        | ۲۱         | ۲/۶۲۲           | ۱/۱۰۰   | ۰/۳۴۷        |
| واریانس درون گروهی      | ۶۵۰/۵۰۲       | ۲۷۳        | ۲/۳۸۳           | -----   | -----        |
| مجموع                   | ۷۲۶/۶۲۳       | ۲۹۵        | -----           | -----   | -----        |

بر اساس نتایج مندرج در جدول شماره ۸، با توجه به این که احتمال مقدار F کمتر از ۰/۰۵ بوده و این نشان می دهد که بین متغیر جهت گیری گرایشی و پیشرفت تحصیلی رابطه خطی برقرار است.

## جدول شماره ۹. ضریب همبستگی بین جهت گیری اهداف و پیشرفت تحصیلی

| متغیرها          | جهت گیری یادگیری | جهت گیری اجتنابی | جهت گیری گرایشی | پیشرفت تحصیلی |
|------------------|------------------|------------------|-----------------|---------------|
| جهت گیری یادگیری | ۱                |                  |                 |               |
| جهت گیری اجتنابی | ۰.۲۲۹**          | ۱                |                 |               |
| جهت گیری گرایشی  | ۰.۰۹۴            | ۰.۳۷۵**          | ۱               |               |
| پیشرفت تحصیلی    | ۰.۰۶۹            | -۰.۰۳۴           | ۰.۱۷۰**         | ۱             |

\*\* معناداری در سطح ۹۹ درصد

\* معناداری در سطح ۹۵ درصد

همان طور که جدول شماره ۹ نشان می دهد ضریب همبستگی برای متغیرهای جهت گیری یادگیری و جهت گیری اجتنابی در سطح اطمینان ۰/۹۹، معنادار بود. ضریب همبستگی برای متغیرهای جهت گیری اجتنابی و جهت گیری گرایشی در سطح اطمینان ۰/۹۹، معنادار بود. همچنین ضریب همبستگی برای متغیر جهت گیری گرایشی و پیشرفت تحصیلی، در سطح اطمینان ۰/۹۹، معنادار بود.

## ۴- بحث و نتیجه گیری

نتایج این مطالعه نشان داد که همبستگی متغیرهای جهت گیری یادگیری و جهت گیری اجتنابی، جهت گیری و جهت گیری گرایشی و جهت گیری گرایشی و پیشرفت تحصیلی در سطح اطمینان ۰/۹۹، معنادار بود که با سایر مطالعات همخوانی داشت.

سمار (۲۰۰۷)، نشان داد، افرادی که جهت گیری یادگیری دارند، معتقدند که موفقیتشان به تلاششان وابسته است و به طور فعال از راهبردهای عمقی استفاده می کنند. آنها به تکلیف علاقه دارند و به خاطر خود تکلیف آن را انجام می دهند و آن تکلیف برایشان معنا و مفهوم و اهمیت دارد و زمانی که با تکالیف دشوار روبرو شوند یا مواقع شکست، همچنان تلاش می کنند.

در مطالعه لاو و لی (۲۰۰۸)، که در آن به بررسی روایی پرسشنامه جهت گیری هدف برای دانش آموزان چینی پرداخته شد بود، اهداف یادگیری و اهداف گرایشی بر یادگیری دانش آموزان اثر مثبتی را نشان داد.

اسچل<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) در پژوهشی، رابطه بین باورهای معرفت شناختی و جهت گیری یادگیری را بررسی کرده است. در این پژوهش یادگیرندگان به دو دسته تقسیم شدند. یادگیرندگانی که جهت گیری عملکردی و گروه دیگر که جهت گیری یادگیری داشتند. نتایج پژوهش نشان داد یادگیرندگانی که جهت گیری عملکردی داشتند، پیشرفت محسوسی نداشتند، همچنین این یادگیرندگان عزت نفس پایینی داشتند و عملکردشان پایین بود. بر عکس، یادگیرندگانی که جهت گیری یادگیری داشتند، پیشرفت چشمگیری در یادگیری نشان دادند. این یادگیرندگان به تجزیه و تحلیل مطالب یادگیری می پرداختند و هدفشان، یادگیری عمقی بود (جهانی، ۱۳۸۷)

ایلپر و همکاران (۲۰۰۰)، در تحقیق خود دریافتند که جهت گیری عملکردی و جهت گیری یادگیری با نمره به طور مثبت رابطه داشت. اما دانش آموزانی که جهت گیری عملکردی بالا داشتند، کمتر از سبک های تبیینی (تفسیری) استفاده می کردند و در نتیجه نمرات پایین تری کسب می کردند.

دانشجویان ممکن است در یک زمان هم جهت گیری یادگیری داشته باشند و هم جهت گیری عملکردی. به عنوان مثال، از بعضی دروسی که لذت می برند آنها را برای یادگیری می خوانند و بعضی از دورس را صرفاً برای کسب نمره می خوانند. هماهنگی بین این دو نوع جهت گیری به پیشرفت تحصیلی بیشتر کمک می کند (پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱؛ به نقل از ایلپر و هارجو، ۲۰۰۰).

مطالعه ویرگت و یورت (۲۰۰۸)، نشان داد که دانش آموزانی که سعی می کنند در یک تکلیف مهارت را به دست آورند و یادگیری برایشان مهم تر از کسب نمره است، در فعالیت های فراشناختی بیشتر درگیر می شوند و از استدلال های خود در برابر نیازهای یک تکلیف آگاه هستند، علاوه بر این آنها می دانند که چگونه خود را تنظیم کنند و برای به دست آوردن نتایج بهتر چگونه به فعالیت پردازند.

داشتن اهداف پیشرفت چندگانه منجر به پیشرفت تحصیلی بهتری می شود. مثلاً وقتی که جهت گیری یادگیری با جهت گیری گرایشی همراه شود، دانش آموزان نه تنها برای افزایش شایستگی خود تلاش می کنند بلکه همچنین به نشان دادن توانایی های خود و سپس اجرای خوب در ارزیابی موقعیت ها می پردازند. این افراد خیلی مضطرب نبودند و تجربه عواطف منفی نداشتند (پینتریچ، ۲۰۰۰، به نقل از ماترن، ۲۰۰۵).

رابطه بین اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی به دانش آموزان می تواند کمک کند تا یادگیرندگان بهتری باشند و دانش خود را در شرایط تحصیلی و غیرتحصیلی به کار ببرند. دانش آموزان با اهداف یادگیری، علاقه بیشتری به یادگیری دارند و نسبت به دانش آموزان با اهداف عملکردی، یادگیرندگان بهتری هستند و این مسئله منجر به پیشرفت تحصیلی می شود. اما دانش آموزان با اهداف عملکردی پیشرفت تحصیلی پایینی دارند. آنها یادگیرندگانی بی مهارت و ناشایسته نسبت به همکلاسان خود محسوب می شوند و حتی زمانی که برای عملکرد خوب تلاش می کنند، ممکن است از یادگیری لذت نبرند.

<sup>1</sup> - Schell

## منابع

۱. تورانی، سمیه (۱۳۸۷). تدوین مدل ساختاری (بر اساس پنج عامل شخصیتی نئو و رویکردهای مطالعه) به منظور پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان دانشکده روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
۲. حسینی شهیدی، لاله، عطاردی، علیرضا، و مقیمیان، مریم. (۱۳۸۴). بررسی میزان به کارگیری راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان. مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی، درمانی گناباد، ۱۱، ۱، ۶۵-۵۳.
۳. دریوزه، زهرا. (۱۳۸۲). بررسی رفتار همدلانه دختران نوجوان دبیرستانی با مادرانشان و رابطه آن با مهارت فراشناخت و پیشرفت تحصیلی در شهر تهران. مطالعه زنان، ۳، ۸۲، ۶۷-۸۲.
۴. سرمد، زهره، وقدم پور، عزت‌الله. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی. مجله روانشناسی ۲۶، ۲، ۷، ۱۲۶-۱۱۲.
۵. عباغاب، زهره. (۱۳۸۷). مقایسه راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان دوره متوسطه به تفکیک سطح توانایی، رشته تحصیلی و جنسیت و ارائه پیشنهادهایی در حوزه برنامه درسی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۵، ۷، ۱۵۰-۱۱۹.
۶. فولاد چنگ، محبوبه. (۱۳۸۴). بررسی تاثیر آموزش فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی. فصلنامه نوآوری‌های روانشناسی، ۱۴، ۴، ۱۶۲-۱۴۹.
۷. کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش الگوی انگیزشی و ادراکات محیطی در یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان‌های شهر تهران. رساله دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تهران.
۸. ملکی، بهرام. (۱۳۸۴). تاثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری و یادداری متون درسی مختلف. تازه‌های علوم شناختی، ۳، ۷، ۴۲-۵۰.
۹. محمدامینی، زرار. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴، ۴، ۱۳۶-۱۲۳.

1. Abar, Beau., and Loken, Eric.(2010). Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample). *Learning and Individual Differences*,.20,.25-29.
2. Aleven, Vincent A.W.M.M., Koedinger , Kenneth R.(2002).An effective metacognitive strategy: learning by doing and explaining with a computer-based Cognitive Tutor. *Cognitive Science* 26, 147-179.
3. Bidjerano , Temi .,and Yun Dai , David .(2007).The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies.*Learning and Individual Differences*, 17, 69-81.

4. Duff, Angus., Boyle, Elizabeth., and Dunleavy, Karen.(2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36 , 1907–1920.
5. Eppler, Marion A ., Catherine ,Carsen-Plentl ., and Harju, Beverly L.(2000). AchievementGoals, Failure Attributions, andAcademicPerformance in Nontraditional andTraditional College Students *Journuil of Social Behavior and Personality*, 15, 3, 353-372.
6. Fries , Stefan ., Dietz , Franziska ., and Schmid , Sebastian .(2008). Motivational interference in learning: The impactof leisure alternatives on subsequent self-regulation. *Contemporary Educational Psychology* , 33, 119–133.
7. Kelemen, William., Winningham, Robert G., and Weaver, Charles A.(2007). Repeated testing sessions and scholastic aptitude in college students’ metacognitive accuracy. *European Journal of Cognitive Psychology* ,19, 689-717
8. Kuyper,H., Werf., van der, M.P.C., andLubbers, M.J.2000). Motivation, Metacognition and Self- Regulation as Predictors of Long Term
9. Luwel,K., Torbey,J., and Verschaffel,L.(2003). The relation between metastrategy Knowledge,staregy use and task performance:findings and reflections from a numerosity judgment task.*European Journal of Psychology of Education*, 18, 425-447.
10. MacLeod, W. B., Butler, D. L. , and Syer, K. D.(2000). Beyond Achievement Data Assessing Changes in Metacognition and Strategic Learning.*Assessing Metacognitive Change*, 6, 1-20.
11. Mattern , Rebecca A.(2005). College Students’ Goal Orientations and Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 1, 27-32.
12. Neber,H., and Schommer,A.(2002). Self-regulated science learning with highly gifted students:the role of cognitive, motivational, epistemological,and environmental variables. *High Ability Studies* ,[13](#), [1](#), 59 – 74.
13. Nuckles, Matthias., Hubner, Sandra., Alexander, Renk.(2009). Enhancing self- regulated Learning by Writing Learning Protocols. *Learning and Instruction*, 19, 259- 271.
14. Papanastasia, C. (2002). *Effect of back grounded and school factor on the mathematics achievement*. Educational Research and Evaluation, 1 ,57-70.
15. Peirce, William.(2004). Metacognition: Study Strategies, Monitoring, and Motivation. *A greatly expanded text version of a workshop*.
16. Semmar, Yassir.(2007). Adult learners and academic achievement: The roles of self-efficacy, self-regulation, and College of Education . *Manuscript title*, 1-9.

17. Vrugt, Anneke., Oort, Frans J.(2008). Metacognition, achievement goal, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 30, 123-146.
18. Zohar, Anat., Peled, Bracha.(2008). The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high achieving students. *Learning and Instruction*, 18, 337-353.