

نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در ارتباط بین ساختار هدف نظام آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان

صدیقه جعفری*
ملوک خادمی**
وحید نجاتی***
مهناز اخوان تفتی****
غلامرضا صرامی****

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در ارتباط بین ساختار هدف نظام آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان انجام شده است. جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشکده‌های فنی و مهندسی ۵ دانشگاه سراسری تهران می‌باشد که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شده است. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه ساختار هدف کلاسی می‌گدلی و پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوتومکگرگور می‌باشد و برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانشجویان از معدل کل دانشجویان در ترم گذشته استفاده شده است. داده‌های پژوهش از طریق مدل معادلات ساختاری، مفروضه پژوهش را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش بیان‌کننده این است که ساختار هدف با واسطه‌گری کامل اهداف پیشرفت، ۲۳ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کنند و به ترتیب اهداف پیشرفت رویکردی - عملکردی، ساختار هدف رویکردی - عملکردی، ساختار هدف تسلطی، اهداف پیشرفت اجتنابی - تسلطی، اهداف پیشرفت اجتنابی - عملکردی و ساختار هدف اجتنابی - عملکردی، پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کنند. با توجه به ادراک بیشتر ساختار هدف عملکردی در دانشجویان و هدف گزینی عملکردی آنها، پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزی ساختار آموزش عالی بیشتر مبتنی بر ساختار هدف تسلطی باشد تا با هدایت دانشجویان به سمت اهداف پیشرفت تسلطی، میزان تعهد آنان را به یادگیری افزایش دهند.

واژگان کلیدی: اهداف پیشرفت، ساختار هدف، پیشرفت تحصیلی.

مقدمه

دانشجویان هر دانشگاه سرمایه‌های گران‌قدر هر کشور به شمار می‌روند که توجه به تربیت آنها از نظر علمی، پژوهشی و فرهنگی بسیار حائز اهمیت است و برنامه‌ریزی صحیح در آموزش و پرورش آنان از وظایف اصلی دانشگاه‌ها به حساب می‌آید. موفقیت هر نظام آموزشی بستگی به این دارد که آن نظام تا چه حد و به چه میزانی توانسته است به عملکرد مورد انتظار؛ پیشرفت تحصیلی، دست یابد. صرف‌نظر از جهت‌گیری‌های احتمالی در این آزمون‌ها، پیشرفت تحصیلی حاصل عوامل متعددی است که هیچ پژوهشگری نمی‌تواند به قطعیت ادعا کند که تمام عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی را در یک مطالعه بررسی و مدلی جامع برای آن ارائه کرده است. چون این عوامل از جامعه‌ای به جامعه دیگر و حتی با توجه به موقعیت‌های زمانی مختلف در یک جامعه قابل تغییر است. با وصف بر این، به منظور بررسی مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی در هر جامعه‌ای، لازم است که با مراجعه به پژوهش‌های انجام‌شده، موثرترین متغیرها را انتخاب و تأثیر این متغیرها را در پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان مورد مطالعه مجدد قرار داد.

* دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء(س) (نویسنده مسئول) jafari.nazanin@yahoo.com

**دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء(س)، khademim@yahoo.com

***دانشیار علوم اعصاب شناختی، دانشگاه شهید بهشتی nejati@sbu.ac.ir

****دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء(س) makhavan@alzahra.ac.ir

*****دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی ghrsar@yahoo.com

نظریه اهداف پیشرفت با رویکرد شناختی اجتماعی به انگیزش (الیوت^۶، ۱۹۹۹) اشاره بر این دارد که آموزندگان، اهداف و ارزش‌های خاصی را در موقعیت‌های یادگیری و آموزشی دنبال می‌کنند و در نتیجه در فعالیت‌های آموزشی، طبق اهدافی که اتخاذ می‌کنند، به صورتی گسترده و متفاوت درگیر می‌شوند (پنتریچ و شانک^۷، ۲۰۰۲). اهداف پیشرفت به عنوان هدف فرد از درگیری در تکلیف تعریف می‌شود و این اهداف پذیرفته‌شده، چارچوبی را ایجاد می‌کنند که بر اساس آن افراد تلاش‌های مربوط به موفقیت‌هایشان را تفسیر و به آن عمل می‌کنند (کونلی^۸، ۲۰۱۲ و نیکولز^۹، ۱۹۸۹ به نقل از اسکالویک و اسکالویک^{۱۰}، ۲۰۱۳). از آنجا که متغیرهای مختلف فردی و محیطی در ایجاد انگیزش دانشجویان موثرند و در نظریه‌های مربوط به اهداف پیشرفت، بر نفوذ پیچیده هر دو نوع متغیر تأکید شده است، از این رو در نظریه اهداف پیشرفت، دو گونه مفهوم‌سازی از اهداف پیشرفت وجود دارد که یکی اهداف پیشرفت شخصی^{۱۱} یا وابسته به شخص و دیگری اهداف پیشرفت موقعیتی^{۱۲} یا وابسته به موقعیت می‌باشد (آندرمین و میگلی^{۱۳}، ۱۹۹۷؛ به نقل از پلی کرون، هازیکریستو و سیدریدیز، استامولاسیز و آنتونیو^{۱۴}، ۲۰۱۵). اهداف پیشرفت شخصی همان جهت‌گیری‌های اهداف^{۱۵} دانشجویان است که برای پیشرفت تحصیلی شکل می‌گیرند و سبب سازمان‌دهی گسترده‌ای از باورها، اسنادها، و هیجانات درباره پیشرفت می‌شوند که خود، رفتار و تصمیم‌گیری‌های بعدی او را هدایت می‌کنند، و سبب می‌شوند تا فرد نسبت به برخی موقعیت‌ها، گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت‌ها به گونه‌ای خاص عمل کند (اسکالویک و اسکالویک^{۱۰}، ۲۰۱۳).

الیوت و مک گرگور^{۱۶} (۲۰۰۱) اهداف پیشرفت را مفروض در چهار هدف؛ اهداف رویکردی-تسلطی^{۱۷}، اهداف رویکردی-عملکردی^{۱۸}، اجتنابی-تسلطی^{۱۹}، و اجتنابی-عملکردی^{۲۰} داشتند که با اغلب اهداف مرتبط با پیشرفت در نظام آموزشی همخوان است (ارن^{۲۱}، ۲۰۰۹). اهداف رویکردی-عملکردی، متمرکز بر کسب شایستگی و تأیید در نزد دیگران است، اهداف اجتنابی-عملکردی بر اجتناب از فقدان شایستگی در نزد دیگران تمرکز دارد، اهداف رویکردی-تسلطی بر افزایش کفایت و کسب مهارت و تسلط بر تکالیف اشاره می‌کند و اهداف اجتنابی-تسلطی با پرهیز از ادراک ناقص، فقدان یادگیری و تسلط نداشتن بر موضوع و نیز با معیارهایی چون درست عمل کردن (اجتناب از کارهای اشتباه) و اجتناب از عملکرد ناقص و ناتمام رها کردن کار مشخص است (اوهتانی، اوکادا، ایتو، و ناکایا^{۲۲}، ۲۰۱۳). بنا بر مفروضه این نظریه، هر یک از چهار هدف به یک الگوی منحصر به فردی از پیامدهای مرتبط با پیشرفت و رفتار تحصیلی منجر می‌شوند و با وجود اختلاف نظر در مورد تقسیم‌بندی جهت‌گیری، تمام مطالعات نشان داده‌اند که باور افراد در مورد جهت‌گیری، عامل تعیین‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی است (مک،

^۶ Elliot

^۷ Pintrich, & Schunk

^۸ Conley

^۹ Nicholls

^{۱۰} Skaalvik & Skaalvik

^{۱۱} Personal Achievement Goals

^{۱۲} Contextual Achievement Goals

^{۱۳} Anderman & Midgley

^{۱۴} Sideridis, Stamatou, & Antoniou

^{۱۵} Goal Orientation

^{۱۶} Elliot & McGregor

^{۱۷} Mastery-Approach

^{۱۸} Performance - Approach

^{۱۹} Mastery-Avoidance

^{۲۰} Performance- Avoidance

^{۲۱} Eern

^{۲۲} Ohtani, Okada, Ito, & Nakaya

آندرم، و آندرم^{۲۳}، ۲۰۰۶؛ اردن و اسکونفلدر^{۲۴}، ۲۰۰۶؛ الیوت، مک‌گرگور و گیل^{۲۵}، ۱۹۹۹). از نظر هولت^{۲۶} (۱۹۹۳؛ به نقل از ارن، ۲۰۰۹) دامنه‌ای از جهت‌گیری هدف وجود دارد و افراد بر روی پیوستار می‌توانند در جایی اهداف تسلطی و در جایی دیگر اهداف عملکردی داشته باشند. چنین افرادی درجات مختلفی از کنترل درونی، مهارت‌طلبی، و نیز رقابت با همسالان را که به سازش موفقیت‌آمیز با محیط آموزشی می‌انجامد نشان می‌دهند. یافته‌های هولت نشان می‌دهند که عملکرد این افراد از یادگیرندگان عملکردی برتر و از دانشجویان تسلطی پایین‌تر است. گاوازا، موزارت، و خان^{۲۷} (۲۰۱۴) نیز مطرح نمودند که اهداف تسلطی و عملکردی دو سر مخالف یک پیوستار نیستند و دانشجویان می‌توانند همزمان هر دو هدف پیشرفت را داشته باشند.

بسیاری از پژوهش‌ها (به نقل از فدریسی، اسکالویک، و تانجن^{۲۸}، ۲۰۱۵ و اوهتانی، اوکادا، ایتو، و ناکایا^{۲۹}، ۲۰۱۳) نشان داده‌اند که اهداف تسلطی آموزنده با گستره‌ای از پیامدهای انطباقی همچون استفاده از راهبردهای اثربخش یادگیری، عملکرد در تکلیف، انتظار روحیه تلاش و شایستگی بالا، خطرپذیری و ترجیح تکالیف چالش‌انگیز، علاقه درونی به فعالیت‌های یادگیری، و نگرش مثبت نسبت به یادگیری همبستگی دارد و اهداف رویکردی - عملکردی همبستگی مثبتی با عملکرد تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، و ارزش تکلیف دارند. از سوی دیگر اهداف اجتنابی - عملکردی نیز جهت‌گیری بهینه‌ای برای درگیر شدن در تکالیف تحصیلی نیست و بیشتر با پیامدهای منفی همچون اضطراب امتحان، عملکرد تحصیلی ضعیف، و ترس از شکست رابطه دارند. این یادگیرندگان الگوهای انگیزشی، عاطفی، شناختی، و رفتاری از خود نشان می‌دهند که نسبت به یادگیری و انگیزش بسیار زیان‌بار هستند (پتتریچ^{۲۹}، ۲۰۰۰؛ به نقل از فدریسی، اسکالویک، و تانجن، ۲۰۱۵).

بر اساس نظریه اهداف پیشرفت، نوع جهت‌گیری‌های هدف که فراگیران برمی‌گزینند، پیش‌بینی‌کننده بازده‌های یادگیری متفاوتی در محیط آموزشی هستند. لذا همواره این مسئله مورد توجه پژوهشگران بوده است که چه چیزی به پذیرش و پیگیری نوع خاصی از هدف منجر می‌شود (چرچ، الیوت، و گیل^{۳۰}، ۲۰۰۱). بر طبق نظریه شناخت اجتماعی این اهداف پیگیری شده، همان ساختار هدف^{۳۱} نظام آموزشی هستند. منظور از اهداف پیشرفت وابسته به موقعیت یا ساختار هدف؛ ویژگی‌ها و شرایطی است که در محیط فعالیت آموزشی دانشجویان به‌طور عمدی بر آنان تحمیل می‌شود و تمرکز آنان را بر تکلیف یا خود معطوف می‌سازد و در نتیجه نوعی حالت درگیری در تکلیف یا خود در افراد را به وجود می‌آورد (اوهتانی و همکاران، ۲۰۱۳). زمانی که فرد عضو گروهی می‌شود، جهت‌گیری هدف فرد تحت تأثیر اهداف گروه قرار گرفته و با تسری اهداف و ارزش‌های گروه به فرد، جهت‌گیری هدف فرد تعیین می‌شود. این اهداف گروه توسط فرد پیگیری می‌شود و به عنوان اهداف فردی^{۳۲} نمود پیدا می‌کند (بارق، اسوادر، هیلی، دایر، بوسبای^{۳۳}، ۲۰۱۲). شمار زیادی از پژوهش‌ها (لم، روزک، اسکنکه، کانلی، و کارابنیک^{۳۴}، ۲۰۱۵؛

^{۲۳}. Meece, Anderman, & Anderman

^{۲۴}. Urdan, & Schoenfelder

^{۲۵}. Elliot, McGregor, & Gable

^{۲۶}. Holt

^{۲۷}. [Gavaza, Muthart, & Khan](#)

^{۲۸}. Federici, Skaalvik & Tangen

^{۲۹}. Pintrich

^{۳۰}. Church, Elliot, & Gable

^{۳۱}. Goal Structure

^{۳۲}. Personal Goals

^{۳۳}. Bargh, Schwader, Hailey, Dyer, & Boothby

^{۳۴}. Lam, Ruzek, Schenke, Conley, & Karabenick

اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۳؛ لو و نی، ۲۰۰۸، و والترز^{۳۶}، ۲۰۰۴) نشان داده‌اند که جنبه‌های مختلف بافت آموزشی؛ مانند ساختار، ارزشیابی، پیام‌های مربوط به اهداف کار علمی و دستیابی به موفقیت، راهبردهای گروه‌بندی، رویکردهای آموزشی، ایجاد فرصت برای دانشجویان جهت گرفتن مالکیت فرایند یادگیری خود، چگونگی تشویق دانشجویان برای تفکر در مورد توانایی‌های علمی خود، روابط با هم‌تایان، و تعاملات اجتماعی بین دانشجویان و اساتید در ایجاد ساختار هدف نظام آموزشی موثر هستند و می‌توانند انگیزه دانشجویان را بالا برده یا تحلیل ببرند.

ایمز و آرچر^{۳۷} (۱۹۸۸؛ به نقل از اوهتانی، ۲۰۱۳) با استفاده از ابزار خودگزارشی، بر وجود دو نوع هدف برجسته تسلطی و عملکردی در ساختار هدف نظام آموزشی تاکید نمودند. در اکثر مطالعات نیز به دو بعد ساختار هدف کلاس توجه شده است؛ اما میگلی^{۳۸} و همکارانش (۲۰۰۰) یک چارچوب سه بعدی؛ ساختار هدف تسلطی^{۳۹}، ساختار هدف رویکردی-عملکردی^{۴۰}، و ساختار هدف اجتنابی-عملکردی^{۴۱}، برای ادراک از ساختار هدف کلاس تدوین کرده‌اند. طبق این چارچوب، یک ساختار تسلطی یا متمرکز بر تکلیف، این ایده را به فراگیران انتقال می‌دهد که مهم‌ترین دلیل درگیر شدن در تکالیف درسی، فهمیدن، بهبود یافتن، و ارزش ذاتی یادگیری است در مقابل ساختار هدف رویکردی-عملکردی، محیطی را توصیف می‌کند که در آن محیط، به دانش‌آموزان/دانشجویان تفهیم می‌شود که موفق بودن به معنای گرفتن پاداش‌های بیرونی، نشان دادن توانایی بالا (باهوش به نظر رسیدن)، و داشتن عملکردی بهتر از دیگران است و ساختار هدف اجتنابی-عملکردی، محیطی را توصیف می‌کند که در آن محیط بر اجتناب از آشکار شدن عدم شایستگی، توانایی پایین، و بدتر از دیگران عمل کردن، و اشتباه نکردن در حضور دیگران تاکید می‌شود (لم و همکاران، ۲۰۱۵). پژوهشگران استدلال کرده‌اند که ادراک ساختار هدف عملکردی در محیط یادگیری، اثرات ناتوان‌کننده بالقوه‌ای بر فراگیران دارد و مراکز آموزشی و کلاس‌ها نباید تاکید زیادی بر اهداف عملکردی داشته باشند؛ چون پتانسیل فراگیران را برای انگیزش و پیشرفت تحلیل می‌برد و پژوهش‌ها آشکار کرده‌اند که رفتارهای اجتنابی؛ همچون رفتارهای خود ناتوان ساز و اجتناب از جستجوی کمک، با ادراک فراگیران از ساختار هدف عملکردی در کلاس همبسته است (اردن و اسکونفلدر، ۲۰۰۶). از آنجا که اهداف تسلط شخصی با الگویی از متغیرهای انگیزشی و رفتاری مفید مرتبط است، برخی از پژوهشگران هدف اظهار می‌کنند که آموزش‌یاران قوطی بلندش تا ساختارهای هدف تسلطی را در کلاس درس ایجاد کنند. شواهد نیز حاکی از آن است که ادراک‌های فراگیران از تاکید مراکز آموزشی بر اهداف تسلطی باعاطفه مثبت در محیط آموزشی مقابله بهتر با مشکلات تحصیلی، و احساس آسایش بهتر همراه است (آندرمن، ۱۹۹۹).

پژوهش بر روی ساختارهای هدف محیط آموزشی، نشانگر همبستگی مثبت و حتی یک رابطه علت و معلولی بین ساختارهای هدف و اهداف پیشرفت شخصی مربوطه است که به موجب آن ساختار هدف نظام آموزشی، نوع اهداف پیشرفت فراگیران (فدریسی، اسکالویک، و تانجن، ۲۰۱۵؛ پلی کرونی، هازیکریستو، و سیدریز، ۲۰۱۲؛

^{۳۵}. Lau, & Nie

^{۳۶}. Wolters

^{۳۷}. Ames & Archer

^{۳۸}. Midgley

^{۳۹}. Mastery Goal Structure

^{۴۰}. Performance - Approach Goal Structure

^{۴۱}. Performance- Avoidance Goal Structure

اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۳؛ بونگ^{۴۲}، ۲۰۰۸؛ لو و نی، ۲۰۰۸) و پیشرفت تحصیلی آنها را (والترز، ۲۰۰۴؛ سیدریز^{۴۳}، ۲۰۰۷؛ سیدریز، استامولاسیز، و آنتونیو، ۲۰۱۵) تحت تأثیر قرار می‌دهد. لو، هوگان، و آنتونی^{۴۴} (۲۰۱۱) در پژوهش خود دریافتند که ساختار هدف تسلطی نظام آموزشی با اهداف تسلطی آموزنده رابطه مثبت و با اهداف اجتناب از عملکرد آنها، رابطه منفی دارد و ساختار هدف عملکردی نظام آموزشی نیز رابطه مثبتی با هر دو بعد اهداف عملکردی دارد. فدریسی، اسکالویک، و تانجن (۲۰۱۵) بیان کردند با اینکه مطابق با مدل نظری رابطه بین ساختار هدف و اهداف پیشرفت، ساختار هدف تسلطی رابطه مثبتی با اهداف پیشرفت تسلطی و رابطه منفی با اهداف اجتنابی-عملکردی دارد و ساختار هدف عملکردی با هر دو اهداف پیشرفت رویکردی-عملکردی و اجتنابی-عملکردی رابطه مثبت و با اهداف پیشرفت تسلطی رابطه منفی دارند؛ پژوهش آنها نشان داد ساختار هدف تسلطی با اهداف پیشرفت تسلطی، رویکردی-عملکردی و اجتنابی-عملکردی رابطه مثبت و علی دارد درحالی‌که ساختار هدف عملکردی با اهداف پیشرفت رویکردی-عملکردی و اجتنابی-عملکردی رابطه مثبت و علی و با اهداف پیشرفت تسلطی رابطه منفی علی دارد. بونگ (۲۰۰۸) نیز با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری نشان داد که ساختار هدف تسلطی به‌طور مثبت اهداف تسلطی فراگیران را پیش‌بینی می‌کند درحالی‌که به صورتی منفی، رفتارهای اجتناب از کمک آنها را پیش‌بینی می‌نماید و ساختار هدف عملکردی به‌طور معنی‌دار و مثبتی اهداف تسلط دانش‌آموزان، اهداف گرایش به عملکرد، و اهداف اجتناب از عملکرد دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. وی همچنین در پژوهش خود دریافت که اهداف شخصی دانش‌آموزان ما بین ادراک آنها از بافت اجتماعی-روانشناختی و رفتارهای تحصیلی به عنوان متغیر واسطه‌ای عمل می‌کند. لو و نی (۲۰۰۸) نیز تعامل بین سطوح اهداف شخصی و ساختار هدف کلاسی را در بافت کلاس ریاضی بررسی کردند و نشان داد که تأکید بر ساختار هدف عملکردی منجر به تقویت اهداف شخصی اجتناب از عملکرد می‌شود، در صورتی که با تأکید بر ساختار هدف تسلطی؛ بااهمیت دادن بالای آموزش بر یادگیری و بهبود، اهداف شخصی تسلطی تقویت می‌گردند. همچنین در کلاس‌هایی که توانایی و عملکرد اجتماعی فراگیران مقایسه می‌شوند، فراگیران تمایل به اهداف اجتناب از عملکرد دارند، درحالی‌که فراگیران کلاس‌هایی با تأکید بر یادگیری و بهبود، تمایل به اهداف تسلطی هستند.

ساختار هدف نظام آموزشی به عنوان پیش‌سازهای اهداف شخصی آموزندگان هستند و آموزندگان اهداف ادراک‌شده در نظام آموزشی را استنتاج کرده و پیگیری می‌نمایند (اوهتانی، ۲۰۱۳؛ ارن، ۲۰۰۹) و این همبستگی‌های مثبت بین ساختارهای هدف و جهت‌گیری‌های اهداف شخصی در سطح کلاس درس در سراسر مقاطع تحصیلی؛ سطح ابتدایی، متوسطه، دبیرستان، و دانشگاه آشکار شده است (اردن^{۴۵}، ۲۰۰۴). لذا در رویکرد ساختارهای هدف، جهت‌گیری‌های هدف به صورت ویژگی‌های ثابت شخصیتی تلقی نمی‌شوند (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۳) و فرد هدفی را دنبال می‌کند که به صورت ضمنی از رفتار دیگران فهمیده است؛ چرا که رفتار دیگران همواره نشانه‌هایی از دلایل انگیزشی آنها برای رفتارشان به فرد می‌دهد و وی را متوجه اهداف رفتاری آنها می‌کند (آرتز، گالویترز، و هاسین^{۴۶}، ۲۰۰۴). آموزنده‌ای که به صورت موفقیت‌آمیزی ساختار اهداف کلاسی را استنتاج و دنبال

^{۴۲} Bong

^{۴۳} Sideridis

^{۴۴} Luo, Hogan, & Paris

^{۴۵} Urdan

^{۴۶} Aarts, H., Gollwitzer, P.M. and Hassin

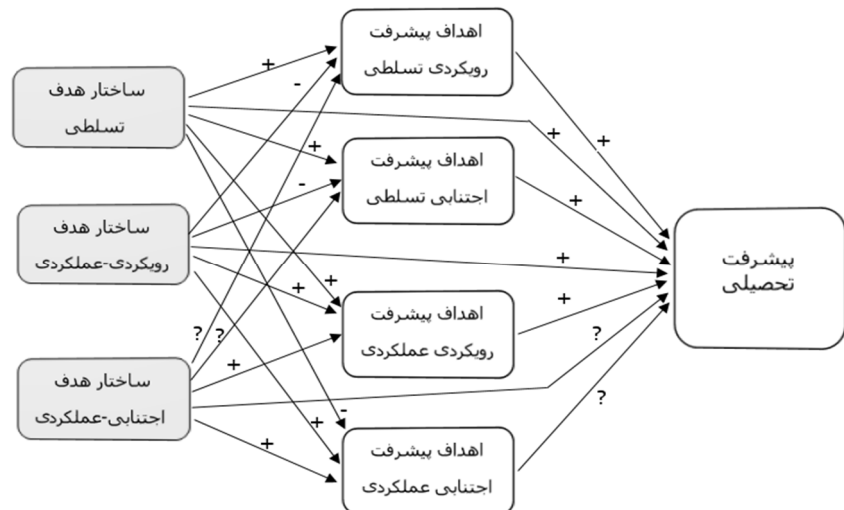
می‌کند، نسبت به آموزنده‌ای که درکی از اهداف کلاسی ندارد، در پیامدهای انطباقی همچون پیشرفت تحصیلی دارای برتری است. از طرف دیگر اهداف دیگران، اطلاعاتی در رابطه با ارزشمندی و مفید بودن هدف در آن محیط اجتماعی به فرد می‌دهد. پس معقول و اقتصادی است که اهداف یکسان یا مشابهی دنبال شوند، به‌ویژه اگر اهداف دلالت بر یک حالت مطلوب و مثبتی دارد (ارن، ۲۰۰۹). وقتی دانشجویان اهداف خود را تعیین می‌کنند و تلاش خود را برای رسیدن به اهداف متمرکز کنند، از نظر تحصیلی کارآمدتر و سودمندتر می‌شوند. پیشرفت تحصیلی به ترتیب اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی را تقویت می‌کنند، به طوری که کوشش فراگیران به‌طور راهبردی به سمت هدف‌های پیشرفت خاص متوجه می‌شوند که به نوبه خود منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و در نتیجه پیشرفت تحصیلی می‌شوند. از این رو یک چرخه از پیشرفت و موفقیت ارتقا می‌یابد (کرایز، ۴۷، ۲۰۱۴).

از جمله مطالعاتی که به بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف بین ادراک از ساختار هدف و بازده‌های رفتاری پرداخته‌اند، می‌توان به مطالعه آندرمن و ماهر^{۴۸} (۱۹۹۴) اشاره کرد. آنها در مطالعه خود یک الگوی نظری ارائه کردند که بر اساس این الگو، جهت‌گیری هدف فراگیران، نقش واسطه‌ای میان ادراک از ساختار هدف محیط و بازده‌های رفتاری آنها دارند. تاکنون چندین پژوهش بر اساس الگوی نظری آندرمن و ماهر (۱۹۹۴) از جمله مطالعات والترز (۲۰۰۴)، گرین، میلر، کراوسون، دوکه، و آکی^{۴۹} (۲۰۰۴)، بونگ (۲۰۰۸)، و فدریسی، اسکالویک، و تانجن (۲۰۱۵) انجام شده است که در کلیه این پژوهش‌ها نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف میان ادراک از ساختار هدف محیط و رفتارهای یادگیری تأیید شده است و نشان داده‌شده که ساختار هدف نظام آموزشی با تأثیر خود بر جهت‌گیری هدف آموزنده، انگیزه آموزندگان، راهبردهای یادگیری، و درگیری تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. با اینکه بر چگونگی رابطه تعاملی اهداف پیشرفت تحصیلی و ساختار هدف و پیشرفت تحصیلی بحث تئوریک شده است و در چندین مطالعه به بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده اهداف پیشرفت یا ساختار هدف بر پیشرفت تحصیلی پرداخته شده است، ولی در هیچ پژوهشی به بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت بین ساختار هدف و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرداخته نشده است و اطلاعات زیادی در دست نیست. به نظر می‌رسد بررسی ارتباط ابعاد ساختار هدف با ابعاد اهداف پیشرفت، در راه شناخت بهتر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و عوامل چندگانه موثر بر آنها گام مثبتی باشد. از این رو هدف کلی از انجام این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در ارتباط بین ساختار هدف نظام آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان است تا با تبیین بخشی از علل پیشرفت تحصیلی دانشجویان، توجه مسئولان آموزش عالی را در برنامه‌ریزی‌های آموزشی به اهداف آموزشی ادراک‌شده دانشجویان جلب نمود. بر این اساس، مدل مفروضه‌ای زیر تدوین شده و مورد بررسی قرار می‌گیرد:

^{۴۷}. Kryza

^{۴۸}. Anderman & Maehr

^{۴۹}. Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey



نمودار ۱. نمودار مسیر مدل مفروضه‌ای روابط بین سازه‌های پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی (مدل درونداد)

روش

روش این پژوهش، توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی است. از آنجا که دانشگاه‌های دولتی از ساختار کم و بیش همانندی برخوردارند و دانشجویان دانشگاه‌های دولتی با پشت سر نهادن آزمون یکسانی برای راه‌یابی، از میانگین نمره آموزشی همگون‌تری برخوردارند، دانشجویان این دانشگاه‌ها به عنوان جامعه آماری برگزیده شدند و چون سنجش سازه پیشرفت تحصیلی به صورت معدل پایان دوره در همه رشته‌ها به خصوص رشته‌های فنی مهندسی متفاوت با سایر رشته‌ها است، بنابراین جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانشجویان رشته‌های فنی مهندسی مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۴ می‌باشند که به‌طور تصادفی از پنج دانشگاه دولتی؛ شریف، علم و صنعت، تهران، خواجه نصیرالدین طوسی، و شهید بهشتی شهر تهران انتخاب شدند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای^{۵۰}، از میان دانشجویان رشته‌های فنی مهندسی در مقاطع تحصیلی مختلف (کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکتری)، تعداد ۴۰۰ دانشجو به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند. در پژوهش‌هایی که روابط بین متغیرها را بررسی می‌کنند، به ازای هر سؤال از کل سؤالات پرسشنامه‌ها، ۵ الی ۲۰ نفر (هومن، ۱۳۹۰) به عنوان داده‌بخشان نمونه پژوهش انتخاب می‌گردد که در پژوهش حاضر به ازای هر سؤال از کل ۲۶ سؤال، ۱۵ دانشجو برگزیده شد. بعد از جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا تحلیل عاملی تأییدی بر روی ابزارهای پژوهش انجام گرفت و سپس جهت تحلیل توصیفی داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی نظیر فراوانی، میانگین و انحراف معیار و به منظور بررسی روابط علی بین متغیرهای پژوهش، روش مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار لیزرل ۸/۸ استفاده شد.

در پژوهش حاضر از دو پرسشنامه ساختار هدف و پرسشنامه اهداف پیشرفت، و برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی دانشجویان از معدل کل دانشجویان در ترم گذشته استفاده شده است. ابزارهای متعددی در زمینه ادراک از ساختار هدف محیط یادگیری ساخته و معرفی شده است. با توجه به پیشینه پژوهش و اطمینان از عدم وجود پرسشنامه ادراک از ساختار هدف عملکردی و تسلطی برای دانشجویان، از پرسشنامه ادراک از ساختار هدف دانش‌آموزان

^{۵۰}. stratified random sampling

(PALS) میگلی و همکاران (۲۰۰۰) با اعمال تغییراتی همچون استفاده از اصطلاح دانشجوی بجای دانش‌آموز و دانشگاه بجای مدرسه استفاده شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۴ سؤال است که پاسخگویی به هر سؤال بر روی یک طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" (نمره ۱) تا "کاملاً موافقم" (نمره ۵) صورت گرفت. در پژوهش عاشوری، عرب سالاری، عاشوری، رستمان، جلیل آبکنار (۱۳۹۱) ضرایب اعتبار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای ساختار هدف تسلطی ۰/۷۶، ساختار هدف رویکردی- عملکردی ۰/۷۰، و ساختار هدف اجتنابی- عملکردی ۰/۸۳ به دست آمده است که در پژوهش حاضر، ضرایب اعتبار محاسبه شده به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۴، ۰/۸۴ است که حاکی از اعتبار بالای این پرسشنامه است. برای تعیین اعتبار پرسشنامه، تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از برنامه لیزرل ۸/۸ انجام شد. مشخصه‌های برازش الگو مانند شاخص‌های $RMSEA=0/057$ (ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب)، $GFI=0/90$ (شاخص نیکویی برازش)، و $AGFI=0/89$ (شاخص تعدیل شده نیکویی برازش) به دست آمد که حاکی از نقش مهم و معنادار هر یک از سؤال‌ها در اندازه‌گیری عامل ساختار هدف بوده است.

در این پژوهش از "پرسشنامه اهداف پیشرفت" الیوتومکگرگور (۲۰۰۱) نیز استفاده شد. این پرسشنامه برای سنجش نوع اهداف پیشرفت بر طبق الگوی چهار وجهی (۲×۲) توسط الیوتومکگرگور تهیه و مشتمل بر ۱۲ سؤال می‌باشد. پاسخگویی به هر سؤال در یک طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای از "کاملاً مخالفم" (نمره ۱) تا "کاملاً موافقم" (نمره ۵) صورت می‌پذیرفت. در پژوهش داوری و همکاران (۱۳۹۱) ضرایب اعتبار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای اهداف رویکردی-تسلطی ۰/۷۱، اهداف رویکردی-عملکردی ۰/۷۹، اجتنابی-تسلطی ۰/۷۸، و اجتنابی-عملکردی ۰/۶۴ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر نیز ضرایب اعتبار با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۱، ۰/۷۱، و ۰/۴۱ به دست آمده است که حاکی از اعتبار بالای این پرسشنامه است. تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس نیز نشان داد که مشخصه‌های برازش الگو مانند شاخص‌های $RMSEA=0/06$ ، $GFI=0/97$ ، و $AGFI=0/92$ به دست آمد که نشان‌دهنده برازش خوب الگو است.

یافته‌ها

در این پژوهش برای آزمون مدل مفروضه‌ای تدوین شده در رابطه با نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در ارتباط بین ساختار هدف نظام آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان و روابط علی بین متغیرها، از روش تحلیل مسیر در مدل معادلات ساختاری استفاده شد. خرده مقیاس‌های ساختار هدف؛ ساختار هدف تسلطی، رویکردی-عملکردی، و اجتنابی-عملکردی به عنوان متغیرهای برونزا و خرده مقیاس‌های اهداف پیشرفت رویکردی-تسلطی، اجتنابی-تسلطی، رویکردی-عملکردی، و اجتنابی-عملکردی، و همچنین نمره پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شده‌اند. با توجه به اطلاعات توصیفی جدول (۱) دانشجویان با حداقل (۱۲/۵۰) و حداکثر (۱۹/۴۰) پیشرفت تحصیلی، از میانگین پیشرفت تحصیلی (۱۶/۲۰) نسبتاً بالایی برخوردار هستند. بیشترین میانگین اهداف پیشرفت به ترتیب در رویکردی-عملکردی، رویکردی-تسلطی، اجتنابی-تسلطی، و اجتنابی-عملکردی است. از آنجا که تعداد سؤالات ارزیابی خرده مقیاس‌های ساختار هدف متفاوت است نمی‌توان از روی میانگین آنها در مورد بیشترین و کمترین ساختار هدف قضاوت نمود. میزان کجی و کشیدگی نمرات در همه متغیرها نشان می‌دهند که منحنی توزیع نمرات در همه آنها از وضعیت طبیعی طبیعی برخوردار است.

جدول ۱. اطلاعات توصیفی نمرات پیشرفت تحصیلی و خرده مقیاس‌های ساختار هدف و اهداف پیشرفت

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	کجی	کشیدگی
پیشرفت تحصیلی	۱۶/۲۰	۱/۴۳	۱۲/۵۰	۱۹/۴۰	-۰/۰۳	-۰/۷۳
اهداف پیشرفت	۱۱/۱۳	۱/۳۲	۶	۱۳	-۰/۷۶	۰/۷۴
اهداف پیشرفت	۱۰/۵۲	۲/۰۲	۵	۱۵	-۰/۳۱	-۰/۳۰
اهداف پیشرفت	۱۱/۴۳	۲/۳۴	۵	۱۵	-۰/۲۹	-۰/۵۸
اهداف پیشرفت	۱۰/۱۸	۲/۰۵	۳	۱۵	-۰/۰۷	-۰/۳۶
ساختار هدف تسلطی	۱۷/۹۲	۳/۴۳	۸	۲۷	-۰/۰۶	-۰/۴۶
ساختار هدف	۱۱/۳۳	۱/۹۵	۵	۱۵	-۰/۱۹	-۰/۱۹
ساختار هدف اجتنابی-	۱۷/۲۷	۳/۷۱	۵	۲۵	-۰/۲۴	-۰/۰۸

با توجه به اینکه ماتریس همبستگی مبنای تجزیه تحلیل مدل‌های علی است، در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش به همراه ضرایب همبستگی و سطح معناداری آنها ارائه شده است. همان طور که ملاحظه می‌شود پیشرفت تحصیلی با همه متغیرهای پیش‌بین به جز اهداف پیشرفت اجتنابی-عملکردی، همبستگی معنی‌داری دارد. همچنین بین همه خرده مقیاس‌های ساختار هدف محیط آموزشی و اهداف پیشرفت دانشجویان نیز همبستگی معنی‌دار وجود دارد و تنها بین ساختار هدف تسلطی و اهداف پیشرفت اجتنابی-عملکردی رابطه معنی‌داری ملاحظه نمی‌شود.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پیش‌بین و پیشرفت تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. پیشرفت تحصیلی	۱							
۲. اهداف پیشرفت	۰/۳۵**	۱						
۳. اهداف پیشرفت اجتنابی	۰/۲۶**	۰/۳۹**	۱					
۴. اهداف پیشرفت	۰/۴۳**	۰/۵۲**	۰/۳۲**	۱				
۵. اهداف پیشرفت اجتنابی	-۰/۰۶	-۰/۱۳**	-۰/۱۸**	۳۲**	۱			
۶. ساختار هدف تسلطی	۰/۲۷**	۰/۳۸**	۰/۲۵**	۳۱**	-۰/۰۴	۱		
۷. ساختار هدف رویکردی	۰/۲۷**	۰/۲۹**	۰/۱۹**	۴۲**	۰/۱۸**	-۰/۰۷	۱	
۸. ساختار هدف اجتنابی	-۰/۱۱**	-۰/۲۰**	-۰/۱۶**	۳۱**	۰/۳۳**	-۰/۱**	۰/۳۹**	۱

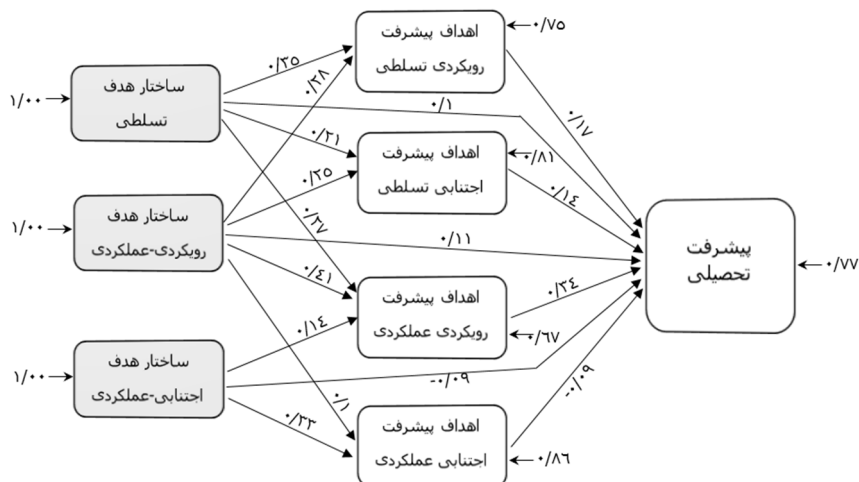
** $p < 0.01$

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در رابطه بین ساختار هدف و پیشرفت تحصیلی است در جدول ۳ ضریب رگرسیونی غیراستاندارد (اثر مستقیم)، خطای معیار، و t به همراه ضرایب اثر کلی و غیرمستقیم ارائه شده است. اهداف پیشرفت رویکردی-تسلطی تنها از طریق ساختار هدف تسلطی و ساختار هدف رویکردی-عملکردی پیش‌بینی می‌شود و ساختار هدف تسلطی با اثر مستقیم و کلی $(t=9/05)$ و ساختار هدف رویکردی-عملکردی با اثر مستقیم و کلی $(t=7/66)$ نقش معنی‌داری در

پیش‌بینی اهداف پیشرفت رویکردی-تسلطی دارند. اهداف پیشرفت اجتنابی-تسلطی نیز با اثر مستقیم و کلی ساختار هدف تسلطی $0/21$ ($t=5/69$) و ساختار هدف رویکردی-عملکردی $0/25$ ($t=5/48$) پیش‌بینی می‌شود. ساختار هدف تسلطی، ساختار هدف رویکردی-عملکردی، و ساختار هدف اجتنابی-عملکردی به ترتیب با اثر مستقیم و کلی $0/27$ ($t=8/15$)، $0/41$ ($t=11/79$)، و $0/14$ ($t=3/75$) نقش معنی‌دار پیش‌بینی کننده‌ای بر روی اهداف پیشرفت رویکردی-عملکردی دارند و ساختار هدف اجتنابی-عملکردی و رویکردی-عملکردی با اثر مستقیم و کلی $0/33$ ($t=7/40$) و $0/1$ ($t=2/34$) نقش پیش‌بینی کننده‌گی بر روی اهداف پیشرفت اجتنابی-عملکردی نشان می‌دهند. در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، ساختار هدف تسلطی با اثر مستقیم $0/1$ ، اثر غیرمستقیم $0/18$ ، و اثر کلی $0/28$ ($t=2/58$)، ساختار هدف رویکردی-عملکردی با اثر مستقیم $0/11$ ، اثر غیرمستقیم $0/21$ ، و اثر کلی $0/32$ ($t=2/34$)، ساختار هدف اجتنابی-عملکردی با اثر مستقیم $0/09$ ، اثر غیرمستقیم $0/02$ ، و اثر کلی $0/07$ - ($t=-2/14$)، اهداف پیشرفت رویکردی-تسلطی با اثر مستقیم و کلی $0/17$ ($t=5/20$)، اهداف پیشرفت اجتنابی-تسلطی با اثر مستقیم و کلی $0/14$ ($t=4/16$)، اهداف پیشرفت رویکردی-عملکردی با اثر مستقیم و کلی $0/34$ ($t=7/45$)، و اهداف پیشرفت اجتنابی-عملکردی با اثر مستقیم و کلی $0/09$ - ($t=-2/07$)، در کل ۲۳ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند ($R^2=0/23$). همان‌طور که ملاحظه می‌شود در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، بیشترین ادراک دانشجویان از ساختار هدف محیط آموزشی، رویکردی-عملکردی (با بیشترین اثر کلی $0/32$) و بیشترین جهت‌گیری هدف دانشجویان، رویکردی-عملکردی (با بیشترین اثر کلی $0/34$) است. ساختار هدف رویکردی-عملکردی بیشترین اثر پیش‌بینی کننده‌گی (با اثر کلی $0/32$) و ساختار هدف اجتنابی-عملکردی (با اثر کلی $0/07$) کمترین اثر پیش‌بینی کننده‌گی را بر روی پیشرفت تحصیلی دارند. با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش الگو؛ مانند شاخص‌های $GFI=0/98$ ، $RMSEA=0/08$ ، و $CFI=0/94$ ، برازش مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در سطح نسبتاً خوبی است.

جدول ۳. خلاصه نتایج آماری مدل معادلات ساختاری از مدل نظری

متغیرهای پنهان	ضریب رگرسیون خطای معیاره SE	t	اثر کلی استاندارد د	اثر غیرمستقیم استاندارد	B	
					استاندارد	معیاره
اهداف پیشرفت رویکردی تسلطی	۰/۲۲	۰/۰۱	۰/۳۵	-	ساختار هدف تسلطی	۰/۲۲
اهداف پیشرفت رویکردی	۰/۱۷	۰/۰۲	۰/۲۸	-	ساختار هدف رویکردی	۰/۱۷
اهداف پیشرفت اجتنابی تسلطی	۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۲۱	-	ساختار هدف تسلطی	۰/۰۲
اهداف پیشرفت رویکردی	۰/۱۹	۰/۰۴	۰/۳۵	-	ساختار هدف رویکردی	۰/۱۹
اهداف پیشرفت رویکردی	۰/۱۶	۰/۰۲	۰/۲۷	-	ساختار هدف تسلطی	۰/۱۶
اهداف پیشرفت رویکردی	۰/۴۳	۰/۰۴	۰/۴۱	-	ساختار هدف رویکردی	۰/۴۳
اهداف پیشرفت اجتنابی عملکردی	۰/۰۸	۰/۰۲	۰/۱۴	-	ساختار هدف اجتنابی عملکردی	۰/۰۸
اهداف پیشرفت اجتنابی عملکردی	۰/۰۹	۰/۰۴	۰/۰۱	-	ساختار هدف رویکردی	۰/۰۹
اهداف پیشرفت اجتنابی عملکردی	۰/۱۸	۰/۰۲	۰/۳۳	-	ساختار هدف اجتنابی عملکردی	۰/۱۸
پیشرفت تحصیلی	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۲۸	۰/۱۸	ساختار هدف تسلطی	۰/۰۱
	۰/۰۱	۰/۰۲	۰/۳۲	۰/۲۱	ساختار هدف رویکردی	۰/۰۱
	-۰/۰۲	۰/۰۱	-۰/۰۷	۰/۰۲	ساختار هدف اجتنابی عملکردی	-۰/۰۲
اهداف پیشرفت رویکردی	۰/۱۳	۰/۰۲	۰/۱۷	-	اهداف پیشرفت رویکردی	۰/۱۳
اهداف پیشرفت اجتنابی تسلطی	۰/۰۱	۰/۰۲	۰/۱۴	-	اهداف پیشرفت اجتنابی تسلطی	۰/۰۱
اهداف پیشرفت رویکردی	۰/۲۳	۰/۰۲	۰/۳۴	-	اهداف پیشرفت رویکردی	۰/۲۳
اهداف پیشرفت اجتنابی	-۰/۰۱	۰/۰۱	-۰/۰۹	-	اهداف پیشرفت اجتنابی	-۰/۰۱
عملکردی		-	R ² =۰/۲۳			



بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی تعیین نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت مابین ساختار هدف و پیشرفت تحصیلی دانشجویان فنی مهندسی در ۵ دانشگاه سراسری تهران اجرا گردید. میانگین پیشرفت تحصیلی آنها ۱۶/۲۰ بود که نشانگر پیشرفت تحصیلی نسبتاً خوب آنها است. همچنین بر اساس یافته‌های توصیفی حاصل از پژوهش، مشخص شد که با توجه به میانگین اهداف پیشرفت، بیشترین جهت‌گیری هدف دانشجویان، به ترتیب در رویکردی- تسلطی، رویکردی- عملکردی، اجتنابی- تسلطی، و اجتنابی- عملکردی است.

نتایج ماتریس همبستگی ما بین متغیرهای پژوهش نشان داد که با اطمینان ۹۹٪، بین خرده مقیاس‌های ساختار هدف محیط آموزشی و پیشرفت تحصیلی، بین خرده مقیاس‌های اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی بجز اهداف پیشرفت اجتنابی- عملکردی، و بین خرده مقیاس‌های اهداف پیشرفت و ساختار هدف به استثنای اهداف پیشرفت اجتنابی- عملکردی با ساختار هدف تسلطی همبستگی معنی‌داری وجود دارد. نتایج این پژوهش با نتایج به دست آمده از بررسی‌های چرچ، الیوت، و گیبیل (۲۰۰۱)، والترز (۲۰۰۴)، گرین و همکارانش (۲۰۰۴)، بونگ (۲۰۰۸)، و فدریسی، اسکالویک، و تانجن (۲۰۱۵) همسو است. بر اساس نتایج به دست آمده از بررسی مدل مفروضه‌ای پژوهش حاضر (نمودار ۲) ملاحظه شد که خرده مقیاس‌های اهداف پیشرفت نقش واسطه‌گری دارند و ۲۳ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کنند. نتایج این پژوهش همسو با الگوی نظری آندرمین و ماهر (۱۹۹۴) مبنی بر نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف فراگیران میان ادراک از ساختار هدف محیط و بازده‌های رفتاری است. تاکنون چندین پژوهش از جمله مطالعات والترز (۲۰۰۴)، گرین و همکارانش (۲۰۰۴)، بونگ (۲۰۰۸)، و فدریسی، اسکالویک، و تانجن (۲۰۱۵) بر اساس الگوی نظری آندرمین و ماهر (۱۹۹۴) انجام شده است که در کلیه این پژوهش‌ها نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف میان ادراک از ساختار هدف محیط و رفتارهای یادگیری تأیید شده است.

در بررسی نقش پیش‌بینی کننده خرده مقیاس‌های ساختار هدف و اهداف پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان مشاهده شد که به ترتیب اهداف پیشرفت رویکردی- عملکردی (با اثر کلی ۰/۳۴)، ساختار هدف رویکردی- عملکردی (با اثر کلی ۰/۳۲)، ساختار هدف تسلطی (با اثر کلی ۰/۲۸)، اهداف پیشرفت رویکردی- تسلطی (با اثر کلی ۰/۱۷)، اهداف پیشرفت اجتنابی- تسلطی (با اثر کلی ۰/۱۴)، اهداف پیشرفت اجتنابی- عملکردی (با اثر کلی ۰/۰۹-)، و ساختار هدف اجتنابی- عملکردی (با اثر کلی ۰/۰۷-) پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کنند. وجود رابطه علی ما بین هر یک از چهار هدف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در این پژوهش، همسو با مفروضه نظریه اهداف پیشرفت است که حاکی از آن بود که هر یک از چهار هدف به یک الگوی منحصر به فردی از پیامدهای مرتبط با پیشرفت و عملکرد تحصیلی منجر می‌شوند. تمام مطالعات (همچون میک، آندرمین، و آندرمین، ۲۰۰۶؛ اردن و اسکونفلدر، ۲۰۰۶؛ الیوت، مک‌گریگور، و گیبیل، ۱۹۹۹) نیز نشان داده‌اند که جهت‌گیری هدف فراگیران، عامل تعیین‌کننده موفقیت و شکست تحصیلی است. به عبارتی، وقتی دانشجویان دارای اهداف تسلطی

هستند از خود الگوهای اسنادی سازش یافته‌تری نشان می‌دهند، مقاومت و مداومت زیادی را در تکالیف برمی‌گزینند و نسبت به آنها واکنش عاطفی مثبت‌تری دارند. در مقابل وقتی هدف دانشجویان نشان دادن توانایی خود به دیگران و کسب پذیرش اجتماعی باشد، در کلاس فعالیت کمتری نسبت به تکالیف درسی نشان می‌دهند، و به‌طور دائم در پی ارزیابی خود و گرفتن تأیید از اساتید و دوستان هستند.

نتایج این پژوهش به شمار پژوهش‌هایی (به نقل از فدریسی، اسکالویک، و تانجن، ۲۰۱۵ و اوهتانی، اوکادا، ایتو، و ناکایا، ۲۰۱۳) که حاکی از وجود رابطه علی مثبت بین اهداف پیشرفت تسلطی با پیشرفت تحصیلی و وجود رابطه علی منفی بین اهداف اجتناب از عملکرد و پیشرفت تحصیلی است، افزود. همان‌طور که نتایج نشان می‌دهند اگر جهت‌گیری هدف دانشجویان تسلطی (رویکردی/اجتنابی) باشد پیشرفت تحصیلی بالایی را خواهند داشت و هر چقدر تمایل به گزینش اهداف اجتنابی - عملکردی داشته باشند، پیامد آن پیشرفت تحصیلی پایین خواهد بود. یافته‌های سایر پژوهش‌ها نیز در این نکته توافق دارند که اهداف اجتنابی - عملکردی جهت‌گیری بهینه‌ای برای درگیر شدن در تکالیف تحصیلی نیست و بیشتر با پیامدهای منفی مرتبط است (والترز، ۲۰۰۴). فدریسی، اسکالویک، و تانجن (۲۰۱۵) نیز در پژوهش خود بحث نمودند که در محیط آموزشی مسئولان آموزشی و آموزشیاران باید موجب شکل‌گیری و رشد اهداف پیشرفت تسلطی در فراگیران خود شده و مانع شکل‌گیری اهداف اجتنابی - عملکردی شوند. از سوی دیگر، وجود رابطه مثبت بین اهداف پیشرفت رویکردی - عملکردی و اجتنابی - عملکردی بیانگر آن است که وقتی فراگیران در محیط آموزشی با تکالیف بسیار چالش‌برانگیزی مواجه می‌شوند فراگیران تمایل به تغییر اهداف پیشرفت رویکردی - عملکردی به اجتنابی - عملکردی پیدا می‌کنند تا خود را در محیط آموزشی حفظ کنند.

یافته‌های پژوهش بر روی ساختارهای هدف محیط آموزشی، نشانگر یک رابطه علت و معلولی مثبت بین ساختارهای هدف تسلطی و رویکردی - عملکردی با پیشرفت تحصیلی و یک رابطه علی منفی مابین ساختار هدف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان است؛ این یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش‌های الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱)، والترز (۲۰۰۴)، سیدریز (۲۰۰۷)، و سیدریدیز، استامولاسیز، و آنتونیو (۲۰۱۵) می‌باشد. آموزنده‌ای که به صورت موفقیت‌آمیزی ساختار اهداف کلاسی را استنتاج و دنبال می‌کند، نسبت به آموزنده‌ای که درکی از اهداف کلاسی ندارد، در پیامدهای انطباقی همچون پیشرفت تحصیلی دارای برتری است (ارن، ۲۰۰۹).

همچنین نتایج این پژوهش بر روی ساختارهای هدف محیط آموزشی، نشانگر همبستگی مثبت و حتی یک رابطه علت و معلولی بین ساختارهای هدف و اهداف پیشرفت شخصی است که به موجب آن ساختار هدف نظام آموزشی، نوع اهداف پیشرفت فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های فدریسی، اسکالویک، و تانجن (۲۰۱۵)، اسکالویک و اسکالویک (۲۰۱۳)، پلی کرونی (۲۰۱۲)، لو و همکاران (۲۰۱۱)، بونگ (۲۰۰۸)، لو و نی (۲۰۰۸)، و والترز (۲۰۰۴) همسو است. آنها در پژوهش خود دریافته‌اند که ساختار هدف تسلطی نظام آموزشی با اهداف تسلطی آموزنده رابطه مثبت و با اهداف اجتناب از عملکرد آنها، رابطه منفی دارد و ساختار هدف عملکردی نظام آموزشی نیز رابطه مثبتی با هر دو بعد اهداف عملکردی دارد. با اینکه مطابق با مدل نظری رابطه بین ساختار هدف و اهداف پیشرفت (فدریسی، اسکالویک، و تانجن، ۲۰۱۵)، ساختار هدف تسلطی رابطه مثبتی با اهداف پیشرفت تسلطی و رابطه منفی با اهداف اجتنابی عملکردی دارد و ساختار هدف

عملکردی با هر دو اهداف پیشرفت رویکردی-عملکردی و اجتنابی-عملکردی رابطه مثبت و با اهداف پیشرفت تسلطی رابطه منفی دارند، نتایج پژوهش حاضر نشان داد ساختار هدف تسلطی محیط آموزشی دانشگاه با جهت‌گیری هدف رویکردی-تسلطی (اثر مستقیم ۰/۳۵)، اجتنابی-تسلطی (۰/۲۱)، و رویکردی-عملکردی (۰/۲۷) رابطه علی مثبت و با اهداف پیشرفت اجتنابی-عملکردی رابطه‌ای ندارد. ساختار هدف رویکردی-عملکردی نیز به ترتیب با اهداف پیشرفت رویکردی-عملکردی (۰/۴۱)، رویکردی-تسلطی (۰/۲۸)، اجتنابی-تسلطی (۰/۲۵)، و اجتنابی-عملکردی (۰/۱) رابطه علی مثبت دارد. همچنین ساختار هدف اجتنابی-عملکردی با اهداف پیشرفت اجتنابی-عملکردی (۰/۳۳) و رویکردی-عملکردی (۰/۱۴) رابطه علی و مثبت دارد. در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، از بین خرده مقیاس‌های ساختار هدف، بیشترین ادراک دانشجویان از ساختار هدف محیط آموزشی، ساختار هدف رویکردی-عملکردی (با بیشترین اثر کلی ۰/۳۲) و از بین خرده مقیاس‌های اهداف پیشرفت، بیشترین جهت‌گیری هدف دانشجویان، اهداف پیشرفت رویکردی-عملکردی (با بیشترین اثر کلی ۰/۳۴) است. دانشجوی هدفی را دنبال می‌کند که به صورت ضمنی از رفتار مسئولان آموزشی در محیط دانشگاه درک کرده است؛ چون رفتار آنها همواره نشانه‌هایی از دلایل انگیزشی آنها برای رفتارشان به فرد می‌دهد و وی را متوجه اهداف رفتاری آنها می‌کند (آرتز، گالویترز، و هاسین، ۲۰۰۴). از سوی دیگر، اهداف دیگران اطلاعاتی در رابطه با ارزشمندی و مفید بودن هدف در آن محیط اجتماعی به فرد ارائه می‌کنند؛ بنابراین فراگیران اهداف یکسان یا مشابهی دنبال می‌کنند (ارن، ۲۰۰۹)؛ اما در رابطه با اینکه چرا با وجود اینکه ادراک دانشجویان از ساختار هدف محیط آموزشی مثلاً تسلطی یا رویکردی-عملکردی است، دانشجویان اهداف پیشرفت همسو با آنها را برای خود بر نمی‌گزینند باید گفت که عوامل متعددی بر گزینش اهداف پیشرفت تأثیر می‌گذارند و جهت‌گیری هدف دانشجویان صرفاً متأثر از ساختار هدف محیط دانشگاه نیست (فدریسی، اسکالویک، و تانجن، ۲۰۱۵) و طبق نظر هولت (۱۹۹۳؛ به نقل از ارن، ۲۰۰۹) فراگیران می‌توانند در جایی اهداف تسلطی و در جایی دیگر اهداف عملکردی داشته باشند و حتی گاوآزا، موزارت، و خان (۲۰۱۴) نیز مطرح نمودند که دانشجویان می‌توانند همزمان هر دو هدف پیشرفت را داشته باشند. می‌توان استدلال نمود وقتی که ادراک دانشجویان از ساختار هدف نظام آموزشی مبنی بر این باشد که آنها باید مانع آشکار شدن عدم شایستگی‌ها و توانایی‌های پایین خود شوند و به نحوی عمل کنند که بدتر از همکلاسی‌های خود نباشند و تأکیدی صرف بر یادگیری و فهم مطالب درسی نداشته باشند، ادراک آنها از ساختار هدف محیط آموزشی، عملکردی خواهد بود و طبیعی است که این دانشجویان اهداف پیشرفت خود را به گونه‌ای تنظیم می‌کنند که یا بهتر از دیگران باشند (رویکردی-عملکردی)، یا حداقل بدتر از دیگران نباشند (اجتنابی-عملکردی)، و یا مراقب یادگیری بهینه خود باشند که بدتر از دیگران عمل نکنند (اجتنابی-تسلطی). پژوهش‌های متعددی رابطه علی بین جهت‌گیری هدف فراگیران را با ادراک از ساختار هدف نشان داده‌اند، اما اهداف انتخاب‌شده، متأثر از تعامل بین عوامل بافتی و فردی است و ارزیابی فراگیران از محیط آموزشی و کلاس از طریق جهت‌گیری‌های انگیزشی موجود آنها پالوده می‌شود (والتز، ۲۰۰۴).

بنابراین انگیزه برای پیشرفت و به صورت اختصاصی‌تر شکل‌گیری اهداف پیشرفت، با درگیر نمودن آموزنده در تحصیل، منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی در آموزنده می‌شود. وقتی دانشجویان اهداف خود را تعیین می‌کنند و تلاش خود را برای رسیدن به اهداف متمرکز کنند، از نظر تحصیلی کارآمدتر و سودمندتر می‌شوند. از آنجا که

یافته‌های پژوهش نشانگر غلبه بیشتر ساختار هدف عملکردی در نظام آموزش عالی است پیشنهاد می‌شود که زمینه‌ای برای گسترش هرچه بیشتر ساختار هدف تسلطی در دانشگاه فراهم شود. چون پژوهشگران استدلال کرده‌اند که ادراک ساختار هدف عملکردی در محیط یادگیری، اثرات ناتوان‌کننده بالقوه‌ای بر فراگیران دارد و مراکز آموزشی و کلاس‌ها نباید تاکید زیادی بر اهداف عملکردی داشته باشند و آموزشیاران باید تلاش کنند تا ساختارهای هدف تسلطی را در کلاس درس ایجاد کنند. با این یافته‌های به دست آمده، بسیار مهم است آموزشیاران و سیاست‌گذاران آموزشی بدانند که چطور می‌توانند ساختار هدف تسلطی را ترویج دهند. برای ایجاد ساختار هدف تسلطی می‌بایست: (۱) دانشجویان را در چالش‌های مناسب و کارهای تحصیلی معنی‌داری درگیر کرد، (۲) ارزشیابی دانشجویان به طریقی باشد که بر بهبود یادگیری و رشد آنها بیش از مقایسه اجتماعی و رقابت تاکید داشته باشد، (۳) به دانشجویان فرصت بیشتری برای انتخاب و خودمختاری در کلاس درس داد. اگر دانشجو احساس کند که دانشگاه قادر است فرایند یادگیری را تسهیل کند، رضایت بیشتری از یادگیری خواهد داشت. همچنین اگر این باور وجود داشته باشد که محیط آموزشی آنها مسئولیت اجتماعی و فهم انسان را از جهان افزایش می‌دهد، انگیزش برای فهم و تبحر بر تکلیف بیشتر خواهد شد و در نتیجه فرد تعهد بیشتری نسبت به یادگیری احساس خواهد کرد. از محدودیت‌های پژوهش نیز می‌توان به عدم توجه به سایر رشته‌های تحصیلی و تفاوت‌های جنسیتی دانشجویان اشاره نمود که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به بررسی مدل در آنها پرداخته شود.

قدردانی

در پایان از کلیه دانشجویان و مسئولان دانشکده‌های فنی مهندسی دانشگاه‌های مورد مطالعه که در اجرای این پژوهش ما را یاری نمودند تشکر می‌کنیم.

منابع

- داوری، مزده؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۱). رابطه بین کمالگرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اهداف پیشرفت دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی* ۶۳، سال شانزدهم، شماره ۳، پاییز.
- عاشوری، جمال؛ عرب سالاری، زهرا؛ عاشوری، محمد؛ رستمان، حسن؛ جلیل آبکنار، سیده سمیه (۱۳۹۱). نقش ساختار هدف‌های ادراک‌شده کلاس، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری شناختی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی ۲۷، سال هفتم، شماره سوم، تابستان.
- هومن، حیدر علی (۱۳۹۰). تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری. انتشارات: پیک فرهنگ، ویرایش اول، چاپ سوم.
- Aarts, H., Gollwitzer, P.M. and Hassin, R.R. (۲۰۰۴). Goal contagion: Perceiving is for pursuing, *Journal of Personality and Social Psychology*, ۸۷ (۱), ۲۳-۳۷.
- Anderman, L. H. (۱۹۹۹). Classroom goal orientation, school belonging, and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*, ۳۲, ۸۹-۱۰۳.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (۱۹۹۴). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, ۶۴, ۲۸۷-۳۰۹. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543.064.002287>
- Bargh, J.A., Schwader, K.L., Hailey, S.E., Dyer, R.E. and Boothby, E.J. (۲۰۱۲). Automaticity in social-cognitive processes. *Trends in Cognitive Science*, ۱۶ (۱۲), ۵۹۳-۶۰۵.
- Bong, M. (۲۰۰۸). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education*, ۷۶ (۲), ۱۹۱-۲۱۷.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (۲۰۰۱). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, ۹۳, ۴۳-۵۴. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.43>
- Elliot AJ, McGregor H, Gable S. (۱۹۹۹). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, ۹۱, ۵۴۹-۶۳.
- Elliot, A. J. (۱۹۹۹). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, ۳۴, ۱۶۹-۱۸۹. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (۲۰۰۱). A ۲ × ۲ achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۸۰, ۵۰۱-۵۱۹. doi:10.1037/0022-3514.80.3.501
- Eren, A. (۲۰۰۹). Exploring the relationships among mirror neurons, theory of mind, and achievement goals: Towards a model of achievement goal contagion in educational settings, *Educational Research Review*, ۴ (۳), ۲۳۳-۲۴۷.
- Federici, R. A., Skaalvik, E.M., & Tangen, T.N. (۲۰۱۵). Students' Perceptions of the Goal Structure in Mathematics Classrooms: Relations with Goal Orientations, Mathematics Anxiety, and Help-Seeking Behavior. *International Education Studies*, ۸(۳).

- [Gavaza, P., Muthart, T., & Khan, G.M. \(2014\).](#) Measuring Achievement Goal Orientations of Pharmacy Students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(3), 58. Doi: [10.5688/ajpe78308](https://doi.org/10.5688/ajpe78308)
- [Greene, B.A., Miller, R.B., Crowson, M., Duke, B. and Akey, K. \(2004\).](#) Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499-517.
- Kryza, K. (2014). *Practical Strategies for Developing Executive Functioning Skills for ALL Learners in the Differentiated Classroom*. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Ed.), In: Handbook of Executive Functioning, (pp. 523-554). New York: Springer.
- Lam, A.C., Ruzek, E.A., Schenke, K., Conley, A.M., Karabenick, S.A. (2015). Student perceptions of classroom achievement goal structure: Is it appropriate to aggregate? *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1102-1115. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000028>
- [Lau, S. and Nie, Y. \(2008\).](#) Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*. 100 (1), 15-29.
- Luo, W., Hogan, D., & Paris, S. G. (2011). Predicting Singapore students' achievement goals in their English study: Self-construal and classroom goal structure. *Learning and Individual Differences*, 21, 526-530. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.002>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.57.091103.070208>
- Midgley, C. Maehr, M. L., Hruda, L. A., Anderman, E., Anderman, L., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scale*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Ohtani, K., Okada, R., Ito, T., & Nakaya, M. (2013). A multilevel analysis of classroom goal structures' effects on intrinsic motivation and peer modeling: Teachers' promoting interaction as a classroom level mediator. *Psychology*, 4(8), 629-637. <http://dx.doi.org/10.2236/psych.2013.48.9>
- Pintrich P, Schunk D. 2002. *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall. 2nd Ed.
- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22, 207-217. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.000>
- Sideridis, G.D. (2007). Goal orientations and classroom goal structures as predictors of classroom behaviors for Greek students with and without learning difficulties: Clarifying the differential role of motivational orientations. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 20, 101-137.
- Sideridis, G.D., Stamovlasis, D., & Antoniou, F. (2015). Reading Achievement, Mastery, and Performance Goal Structures among Students with Learning Disabilities: A Nonlinear Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, DOI: [10.1177/0022219415576524](https://doi.org/10.1177/0022219415576524)

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 72, 199-209. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.004>
- Urdan, T. (2008). Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology*, 97, 201-268. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0673.97.2.201>
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Wolters, C. A. (2008). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 97, 236-250. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0673.97.2.236>