

Research Paper

The effect of Goal Setting Training on self-regulation and Academic motivation of male adolescent students in Isfahan city

Mohammad Kouchaki¹, Alireza Bakhshayesh^{2*}, Samane Asadi³

1. MSc in General Psychology.Faculty of Psychology and Educational Sciences Yazd University.Yazd Iran.
2. Associate Professor of Clinical Psychology - Faculty of Psychology and Educational Sciences - Yazd University. Yazd.Iran
3. Assisstant.Professor.of.Psychology-Faculty.of.Psychology.and.Educational.Sciences. Yazd University. Yazd.Iran

Received: 2020/2/6

Accepted: 2020/7/6

PP:158-168

Use your device to scan and read the article online



DOI:

[10.30495/jedu.2021.21000.4285](https://doi.org/10.30495/jedu.2021.21000.4285)

Keywords:

Goal-setting instruction, Self-regulation, Educational motivation, Students, Adolescents

Abstract

Background and Aim: The objective behind conducting this research was the effect of goal-setting instruction on self-regulation and educational motivation in Isfahan adolescent students.

Methodology: The population of the current study was all the students at the first grade of Esfahan high schools who were simple randomly selected in (2018) referring to Salamat Andishan-e-Mehr40 students with low self-regulation and low educational motivation were selected based on the self-regulation questionnaire designed by Boffard et al. in 1995 and which was standardized by Kadivar in Iran in 1380 and also educational motivation scale AMS (2009) was identified and were randomly assigned in experimental and control groups. The study is semi-experimental in type. After administering the pretest, the experimental group received 8 goal-setting teaching session but the control group received no specific training. So as to examine the difference in averages due to a diffraction source and also regarding the presence of some dependent variables, using SPSS version 21, MANCOVA was conducted

Results: The results of the analysis indicated that goal-setting instruction has a significant effect on Isfahan adolescent students' self-regulation and educational motivation and has increased self-regulation

Citation: Kouchaki, Mohammad.,Bakhshayesh, Alireza., Asadi, Smane.(2021). The effect of Goal Setting Training on self-regulation and Academic motivation of male adolescent students in Isfahan city. Journal of New Approaches in Educational Administration; 12(3):158-168

Corresponding author: Alireza Bakhshayesh

Address: Associate Professor of Clinical Psychology - Faculty of Psychology and Educational Sciences - Yazd University. Yazd.Iran

Tell: 09134502254

Email: abakhshayesh@yazd.ac.ir

Extended Abstract

Introduction:

Today, education is an important part of every person's life and is a sign of the development of any educational system. Self-regulation and academic motivation as one of the main topics of education has been raised for communities, institutions, families and teachers and one of the most important factors affecting self-regulation and academic motivation is setting goals by students. Targeting education will enable students to use clear goals for better progress, and goals will determine the motivation and path needed to succeed in the field of doing things, and over time, see their progress and by achieving their goals, they already understand their self-regulation and believe in their abilities. Therefore, it is assumed that if learners receive goal-oriented education, they will control their academic performance and ultimately improve. So equipping students with goal-setting will lead to beneficial results in all learning and academic situations

Methods

The present study is applied in terms of purpose and in terms of data collection is a quasi-experimental pre-test/post-test with a control group. The statistical population of this study includes all first grade high school male students in Isfahan in 2018. Among the high school students in Isfahan in 2018, 40 students with low self-regulation and low academic motivation were randomly selected through the self-regulatory questionnaire of Bofard et al. (1995), and AMS (2009) were identified. 20 people were randomly assigned to the

experimental group and 20 people to the control group. Also, the data analysis method was used by MANCOVA test. In the AMS, the alpha coefficient calculated for the 28-question questionnaire was 28 equal to 0.88. In addition, the analysis of the factors of the AMS was able to make the three dimensions of "internal motivation", "external motivation" and "lack of motivation" with a special value higher than a graph. Thus, its validity and reliability were confirmed, the total Cronbach's alpha in the present study was 0.86. Also, in Bofard's self-regulatory questionnaire, the overall reliability coefficient of the questionnaire based on Cronbach's alpha by Kadivar was obtained 0.71. For the construct validity of Bofard self-regulatory questionnaire, the results of factor analysis showed that the correlation coefficient between the questions was appropriate and the assessment tool consisted of two factors. The value load related to the factors was acceptable; the total Cronbach's alpha in the present study was 0.84. Also, in compiling the topics and content of the targeting sessions, the Yaghoubi educational package of 2015 and the final analysis of the Miger and Greenland method, the strategic plan of individual development, the development of the ideal vision, and the SMART and SWOT models have been used.

Results

Hypothesis: The effect of Goal Setting Training on self-regulation and Academic motivation of male adolescent students in Isfahan city

The statistical test results on the mean scores of academic motivation and self-regulation post-test of experimental and control groups with pre-test control

Eta square	Significance level (P)	F	DF Hypothesis	DF Hypothesis	Value	Test
0/647	0/0001	32/130	35/000	2/000	0/647	Pillais Trace
0/647	0/0001	32/130	35/000	2/000	0/353	Wilks' lambda
0/647	0/0001	32/130	35/000	2/000	1/836	Hotelling's Trace
0/647	0/0001	32/130	35/000	2/000	1/836	Roy's Largest Root

According to the table above, the results of Pillais Trace, Wilks' lambda, Hotelling's Trace and the Roy's Largest Root show that the group effect on self-regulatory composition and academic motivation is significant. The

above tests are permitted the usability from MANCOVA. In other words, there is a significant difference between the test and the control in two variables of self-regulation and academic motivation.

MANCOVA test results for academic motivation and self-regulation post-test

Partial Eta square	Significance level	F	Average square	DF	Total square	Dependent variables
0/604	0/0001	54/876	5566/211	1	5566/211	Self-regulation post-test
0/188	0/007	8/310	982/079	1	982/079	academic motivation

According to the results of the above table, because F calculated for the targeting educational program in the variables of self-regulation and academic motivation is greater than the critical value of F with DF of 1 and 36 and significance level $P < 0.01$, then the null hypothesis is rejected. Considering the rejection of the null hypothesis with 99% confidence, it can be concluded that the group intervention of the targeting educational program had a greater effect on self-regulation and academic motivation in the participants of the experimental group than the control group. The rate of this effect of "practical significance" was 60.4% and 18.8% in the dependent variable of the self-regulatory post-test and the dependent variable of the academic motivation post-test, respectively. This means that 60.4% and 18.8% of the total variance or individual differences in self-regulation and academic motivation in adolescent male students in Isfahan can be explained through an experimental variable.

Conclusion

Targeting education has a significant effect on self-regulation and academic motivation in adolescent male students in Isfahan. The results have been confirmed based on the research findings to examine the targeting education on self-regulation and academic motivation of male adolescents in Isfahan. Lock Velatham (2004) considers the targeting education to be most effective in their own endeavors, including self-regulation. Targeting can be challenging and specific but achievable goals can increase motivation. Targeting will also enable students to set their own path of progress by having a goal and to make their efforts more commensurate with the goals. Applying this method will help students to actively participate in the learning process and take steps towards academic achievement. Having a goal by increasing motivation makes people more willing to do their job and people with specific goals allow students to do daily tasks with higher planning, organization, self-review and more self-regulation context.

مقاله پژوهشی

تأثیر آموزش هدف گذاری بر خود تنظیمی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان نوجوان
پسر شهر اصفهانمحمد کوچکی^۱، علیرضا بخشایش^{۲*}، سمانه اسعدی^۳

۱. کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران
۲. دانشیار روان شناسی بالینی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران
۳. استادیار روان شناسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

چکیده

مقدمه و هدف: هدف پژوهش تأثیر آموزش هدف گذاری بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان نوجوان پسر شهر اصفهان بوده است.

روش شناسی: جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش آموزان پسر پایه اول متوسطه شهر اصفهان بودند که از میان دانش آموزان متوسطه شهر اصفهان در سال ۹۷ مراجعه کننده به موسسه سلامت اندیشان مهر، به طور تصادفی ساده انتخاب شده و تعداد ۴۰ نفر از دانش آموزان با خودتنظیمی پایین و انگیزش تحصیلی پایین انتخاب شدند که از طریق پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد و همکاران که در سال ۱۹۹۵ طراحی و توسط کدیور در سال ۱۳۸۰ در ایران هنجاریابی شده است و نیز مقیاس انگیزش تحصیلی AMS (۲۰۰۹) شناسایی شدند و به صورت تصادفی در گروه های آزمایش و کنترل جایابی شدند. نوع پژوهش نیمه آزمایشی است. پس از انجام پیش آزمون گروه آزمایشی ۸ جلسه آموزش هدف گذاری دریافت کرد ولی گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. برای بررسی تفاوت میانگین ها از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) با استفاده از نرم افزار SPSS ویراست ۲۱ تحلیل شد

یافته ها: نتایج پژوهش نشان داد که آموزش هدف گذاری بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان نوجوان پسر شهر اصفهان تأثیر معنی داری داشته و باعث افزایش خودتنظیمی و افزایش انگیزش تحصیلی گردیده است.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۴/۱۶

شماره صفحات: ۱۵۸-۱۶۸

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



DOI:

[10.30495/jeedu.2021.21000.4285](https://doi.org/10.30495/jeedu.2021.21000.4285)

واژه های کلیدی:

هدف گذاری

خودتنظیمی

انگیزش تحصیلی

دانش آموزان

نه چنانچه:

استناد: کوچکی، محمد، بخشایش، علیرضا و اسعدی، سمانه. (۱۴۰۰). تأثیر آموزش هدف گذاری بر خود تنظیمی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان نوجوان پسر شهر اصفهان دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۲ (۳) صص ۱۶۸-۱۵۸

* نویسنده مسئول: علیرضا بخشایش

نشانی: دانشیار روان شناسی بالینی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

تلفن: ۰۹۱۳۴۵۰۲۲۵۴

پست الکترونیکی: abakhshayesh@yazd.ac.ir

مقدمه

امروزه، تعلیم و تربیت بخش مهمی از زندگی هر فردی را تشکیل داده است و نشانه توسعه یافتگی هر نظام آموزشی است. خودتنظیمی^۱ و انگیزش تحصیلی^۲ به عنوان یکی از موضوعات اصلی تعلیم و تربیت است که برای جوامع، مؤسسات، خانواده‌ها و معلمان مطرح بوده است و یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی تعیین اهداف^۳ توسط دانش آموزان است (Lock & Latham, 2005). بر اساس نظریه هدف گذاری، اگر برای هر یک از افراد، هدفی معین شود، آنان برای دستیابی^۴ به اهداف مذکور برانگیخته می‌شوند؛ بنابراین، صرف نظر از نیازها و باورهای انسان، محیط نقشی حائز اهمیتی در تعیین هدف و هدایت عملکرد انسان‌ها دارد؛ در واقع نظریه هدف گذاری بر این واقعیت تأکید دارد که افراد هدفمند؛ بهتر از افراد فاقد هدف کار می‌کنند و افراد دارای اهداف چالش برانگیز؛ بهتر از افراد دارای اهداف آسان، فعالیت می‌کنند. هدف گذاری به طور مستقیم و غیرمستقیم بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی تأثیر می‌گذارد (Yadollahzadeh, Yaghoubi & Mohagheghi, 2012).

برخی از نظریه پردازان شناختی - اجتماعی، بر نقش هدف گذاری در نظام ادراکی افراد تأکید دارند که در این راستا به مطالعه (Pinterisch, 2000) می‌توان اشاره کرد که بر ارتباط مثبت بین هدف گذاری و ادراکات خودتنظیمی تأکید کرد. خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی در دروس مختلف و عوامل مؤثر بر آن، به عنوان یکی از متغیرهای اساسی درگیر شدن فعال در فرآیند یادگیری موجب پیشرفت تحصیلی می‌شود (kadivar, 2009). از سوی دیگر یکی از متغیرهایی که با انگیزش تحصیلی و هدف در ارتباط است آموزش راهبردهای خودتنظیمی است و به دانش آموزان این امکان را می‌دهد که با برنامه ریزی، سازماندهی و خود بازمینی به شیوه‌های تکلیف مدارتر به انجام تکالیف درسی و فعالیت‌های روزمره بپردازند (Yaghoubi, 2015). دانش آموزان به کمک راهبردهای خودتنظیمی عمی‌توانند شکست‌های متعدد خود را دوباره مورد بررسی و بازمینی قرار دهند و در نهایت یادگیری فعال در دانش آموزان بهبود می‌یابد. این دانش آموزان به واسطه

خودتنظیمی می‌توانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسئله کارا و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند (Melterz, 2004). نظریه پردازان طبقه بندی‌های مختلفی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ارائه داده‌اند، اما به طور کلی در بیشتر این طبقه بندی‌ها راهبردهای یادگیری به سه دسته تقسیم می‌شود. مدل پینتریش به عنوان یکی از مدل‌های آموزش خودتنظیمی شامل سه دسته کلی است: باورهای انگیزشی^۷، راهبردهای شناختی^۸ و خود نظم دهی فراشناختی^۹ یادگیری و راهبردهای مدیریت منابع^{۱۰} راهبردهای فراشناختی به صورت خود نظارتی، خویشن‌نگری و خود قضاوتی نقش محوری در خودتنظیمی دارند و مؤلفه‌های شناختی، مدیریت منابع و باورهای انگیزشی در تعامل با یکدیگر موجب افزایش توانایی می‌شوند (Pintrich, 2000). فقدان مهارت در تجزیه و تحلیل تکلیف، تعیین هدف و برنامه ریزی و سازگاری در انجام تکلیف، باعث یاس و ناامیدی دانش آموزان در امر یادگیری است. سازمان دادن و تنظیم فرایندهای اصلی یادگیری و فعالیت‌های مربوط به آن از طریق خودتنظیمی صورت می‌گیرد. شاخص‌های قوی یادگیری خودتنظیمی شامل خودارزیابی، سازماندهی و جهت‌یابی هدف و جستجوی کمک ساختارهای محیطی و راهبردهای حافظه با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. یادگیری آموزش خودتنظیمی توسط دانش آموزان باعث می‌شود خودشان فعالانه به امر یادگیری پرداخته و آن را سازماندهی کنند (Magnoue, 2010). محققانی چون (Turan & Demirel, 2010; Bembenutty, 2008) که به بررسی تأثیر آموزش خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی پرداخته‌اند، نتایج تحقیقات آن‌ها نشان داده است که بین آموزش خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت رابطه مثبت وجود دارد و مداخلات آموزشی مؤثر برای آموزش خودتنظیمی در فرایند حل مسئله منجر به کشف و ارزیابی عوامل یادگیری و تجزیه و تحلیل خودکار برای تعیین کیفیت یادگیری توسط فرد می‌شود. از سوی دیگر، در زمینه آموزش هدف گذاری هدف دانش آموزان، به سه نوع هدف اشاره شده است که عبارتند از: هدف تصویری هدف مهارتی، هدف عادت. هدف تصویری به یک هدف عمدتاً شخصی که رسیدن به آن را ظرف یک یا دو سال در ذهن مجسم می‌کنید. مهارتی که برای رسیدن به وظایف این هدف لازم است، هدف مهارتی را مشخص می‌کند. استفاده دائم از این مهارت‌های جدید است که

- 1 Self-Regulation
- 2 Academic motivation
- 3 Goal setting
- 4 Achievement
- 5 Guiding performance
- 6 Self-regulation Strategies

- 7 Motivational Beliefs
- 8 Cognitive Strategies
- 9 Metacognitive self-regulation
- 10 Resource Management Strategies

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (دانشجویان) تأثیر غیرمستقیم نیز دارد.

همچنین عزیزی (Azizi et al. 2019) در پژوهشی تحت عنوان واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی در رابطه به جهت‌گیری هدف و خودکار آمدی تحصیلی نشان دادند بین جهت‌گیری معطوف به تسلط (یادگیری) و جهت‌گیری معطوف به عملکرد گرایشی با اشتیاق تحصیلی رابطه مستقیم معنادار و بین جهت‌گیری معطوف به عملکرد پرهیزی با اشتیاق تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. جهت‌گیری هدف معطوف به یادگیری قادر به پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی آنها می‌باشد. برودبنت و پون (Broadbent & Poon, 2015) پژوهشی را با عنوان یادگیری خودتنظیم شده با پیشرفت تحصیلی در میان دانش آموزان هنرستانی انجام دادند. نتایج به دست آمده از این پژوهش حاکی از آن است که برای دانش آموزان هنرستانی، درگیر شدن در خودکارآمدی، ارزش ذاتی (درونی) و راهبردهای شناختی دارای رابطه تنگاتنگ با عملکردشان در امتحانات است.

بنابراین هدف کلی از اجرای پژوهش حاضر، پاسخ‌گویی به این سؤال اساسی است که آیا آموزش هدف‌گذاری بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی تأثیر دارد؟

فرضیه پژوهش

آموزش هدف‌گذاری بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی در دانش آموزان نوجوان پسر شهر اصفهان تأثیر معنادار دارد

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی است و از لحاظ گردآوری داده‌ها از نوع نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر پایه اول متوسطه شهر اصفهان در سال ۱۳۹۷ می‌باشند. از میان دانش آموزان متوسطه شهر اصفهان در سال ۹۷ مراجعه کننده به موسسه مشاوره و راهنمایی سلامت اندیشان مهر، تعداد ۴۰ نفر از دانش آموزان با خودتنظیمی پایین و انگیزش تحصیلی پایین به‌طور تصادفی ساده انتخاب شده و از طریق پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) و مقیاس انگیزش تحصیلی AMS (۲۰۰۹) شناسایی شدند و به‌صورت تصادفی در تعداد ۲۰ نفر در گروه آزمایش و تعداد ۲۰ نفر در گروه کنترل جایابی شدند و همچنین روش تحلیل داده‌ها نیز با آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) استفاده شده است.

ابزار پژوهش

در این پژوهش از دو پرسشنامه جهت سنجش خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی استفاده شد. جهت بررسی خودتنظیمی از

هدف عادی را شکل می‌بخشد (Ashari & Shafiabadi, 2009). در یادگیری خودتنظیم دانش‌آموز مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت یادگیری خود دارد و ضمن دارا بودن تمایل برای یادگیری قادر است کل فرآیند یادگیری را ارزیابی کند (Zimmerman & Pontz, 1986).

زیرمن خودتنظیمی را مشارکت فعال فراشناختی؛ انگیزشی و رفتاری فراگیران در فرآیند یادگیری توصیف کرده است فراگیران خودتنظیم، اهداف مشخصی برای خود در نظر می‌گیرند و برای دستیابی به آنها راهبردهایی را به کار می‌برند. این یادگیرندگان خود شروع به یادگیری می‌کنند، بر پیشرفت یادگیری خود نظارت دارند و آن را ارزیابی می‌کنند، انگیزش درونی و خودانگیختگی در عمل از دیگر ویژگی‌های یادگیرندگان خودتنظیم است. در مورد رابطه خودتنظیمی و هدف‌گذاری گفته شده است که دانش آموزان باید در حوزه هدف‌گذاری از اهداف تصویری، عادی، مهارتی استفاده نمایند و نیز باور داشته باشند، چرا که این اهداف، به عملکرد تحصیلی آنها کمک می‌کند. دانش‌آموزانی که بر این باورند که هم نحوه به‌کارگیری استفاده از این اهداف تلاش بیشتری می‌کنند (Ashari & Shafiabadi, 2009). آموزش هدف‌گذاری، دانش آموزان را قادر خواهد ساخت تا برای پیشرفت بهتر از اهداف روشن و قابل دستیابی استفاده نمایند و اهداف انگیزش و مسیر لازم را برای رشد و موفقیت در قلمرو انجام کارها را مشخص می‌کند و با مرور زمان، شاهد پیشرفت خود باشند و با وصول به اهداف خود، خودتنظیمی خود را پیش از پیش درک کرده و به توانایی‌هایشان ایمان می‌آورند. با توجه به اینکه کمتر مطالعه‌ای به پاسخ‌گویی به این سؤال که آیا آموزش هدف‌گذاری بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی تأثیر دارد، پرداخته است؛ بنابراین فرض ما این است که چنانچه یادگیرندگان آموزش هدف‌گذاری را کسب نمایند، عملکرد تحصیلی خود را کنترل کرده و درنهایت بهبود خواهند بخشید و خود را در سطح مناسبی درک خواهند کرد. پس مجهز نمودن دانش آموزان به هدف‌گذاری نتایج سودمندی در همه موقعیت‌های یادگیری و تحصیلی برای آنها به دنبال خواهد داشت. عابدی و همکاران

(Abedi et al. 2017) در پژوهشی با عنوان الگوی ساختاری روابط باورهای معرفت‌شناختی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت نشان دادند که باورهای معرفت‌شناختی علاوه بر تأثیر مستقیم به‌واسطه اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بر

ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۶ و ۰/۶۷ به دست آمد. میزان آلفای کرونباخ کلی در پژوهش حاضر نیز ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه خودتنظیمی

پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد حاوی ۱۴ سؤال است که توسط بوفارد و همکاران در سال ۱۹۹۵ طراحی و توسط کدیور در سال ۱۳۸۰ در ایران هنجاریابی شده است. این پرسشنامه میزان خودتنظیمی را در افراد موردبررسی و ارزیابی قرار می‌دهد. ضریب پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ توسط کدیور ۰/۷۱ به دست آمده است. برای روایی سازه پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب بوده و ابزار سنجش از دو عامل تشکیل شده است. بار ارزشی مربوط به عامل‌ها در حد قابل قبول بوده است. میزان آلفای کرونباخ کلی در پژوهش حاضر نیز ۰/۸۴ به دست آمد. نمره بین ۱۴ تا ۲۸ بیانگر میزان خودتنظیمی در حد پایین است. نمره بین ۲۸ تا ۴۲ بیانگر میزان خودتنظیمی در حد متوسط است. نمره بالاتر از ۴۲ بیانگر میزان خودتنظیمی در حد بالا می‌باشد.

جلسات آموزش هدف گذاری

جدول ۱- جلسات آموزش هدف گذاری

جلسه اول	معرفی دوره آموزشی و بیان قواعد و قوانین آن
جلسه دوم	تعیین اهداف و ارائه بازخورد مناسب، ارائه تکلیف ^۱ HARD و SMART
جلسه سوم	مرور جلسه گذشته، تأکید بر اهمیت خودارزیابی در فرایند هدف گذاری و اصلاح فرم SMART
جلسه چهارم	بحث و بررسی ماتریس ^۳ SWOT اصلاح آن در صورت لزوم
جلسه پنجم	آموزش چگونگی تبدیل اهداف و فرصت‌های استخراج شده از ماتریس ^۴ SWOT توسط هر یک از اعضای گروه آزمایشی
جلسه ششم	ثبت غایت‌ها و اهداف هر کدام از اعضاء جهت آموزش چگونگی تدوین برنامه زمان‌بندی مناسب با هدف گذاری
جلسه هفتم	ارزیابی و بررسی برنامه هدف گذاری افراد توسط پژوهشگر
جلسه هشتم	ارزیابی مجدد و بازخورد و تکرار مراحل؛ آماده‌سازی برای هدف‌های بعدی

پرسشنامه بوفارد و جهت بررسی انگیزش تحصیلی از پرسشنامه انگیزش تحصیلی AMS استفاده گردید.

مقیاس انگیزش تحصیلی

مقیاس انگیزش تحصیلی که در سال ۱۹۹۲ توسط والرند و همکاران ساخته شده که دارای ۲۸ پرسش هفت گزینه‌ای است که سه بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشی را می‌سنجد. مؤلفه‌ها و سؤالات مربوط به هر مؤلفه، شامل: انگیزش درونی (برای دانستن): (۲-۹-۱۶-۲۳)، انگیزش درونی (برای دستاورد): (۶-۱۳-۲۰-۲۷)، انگیزش درونی (برای تجربه تحریک): (۴-۱۱-۱۸-۲۵)، انگیزش بیرونی (تنظیم منسجم): (۳-۱۰-۱۷-۲۴)، انگیزش بیرونی (تنظیم درون فکنی شده): (۷-۱۴-۲۱-۲۸)، انگیزش بیرونی (تنظیم برون فکنی شده): (۱-۸-۱۵-۲۲)، بی‌انگیزگی (۵-۱۲-۱۹-۲۶) می‌باشد. ضریب آلفای محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۲۸ پرسش معادل ۰/۸۸ محاسبه شده است. افزون بر این، تحلیل عوامل مقیاس انگیزش تحصیلی، توانست ابعاد سه‌گانه " انگیزش درونی " " انگیزش بیرونی " و " بی انگیزشی " را با ارزش ویژه بالاتر از یک نمودار سازد. بدین ترتیب روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفت. در مطالعه ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) میزان آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به

1 Heartfelt Animated Requires Difficult
2 Specific Measurable Attainable Realistic Time
3 Strengths Weaknesses Opportunities Threats

تحصیلی در دانش آموزان نوجوان پسر شهر اصفهان تأثیر معنادار دارد.

آزمون باکس ام با مشاهده جدول (۲) مقدار سطح معنی داری یعنی sig بیشتر از ۰/۰۵ درصد بود و این بدان معناست که ماتریس‌های کواریانس مشاهده شده متغیرهای تحقیق در بین گروه‌های مستقل مختلف دارای برابری می‌باشد؛ بنابراین پیش فرض اجرای آزمون مانکوا برقرار می‌باشد.

در تدوین سرفصل‌ها و محتوای جلسات هدف‌گذاری از بسته آموزشی یعقوبی ۱۳۹۴ و از تحلیل غایت روش میگر و گراندلند، برنامه استراتژیک توسعه فردی، تدوین چشم‌انداز آرمانی و مدل SMART و SWOT استفاده شده است.

با استفاده از ۱۱ ویژگی کیفی بررسی گردید. بدین ترتیب در نهایت ۲۲ مقاله و کتاب انتخاب و در پژوهش مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌ها

فرضیه پژوهش: آموزش هدف‌گذاری بر خودتنظیمی و انگیزش

جدول (۲) نتایج آزمون باکس ام

اماره باکس ام	F	df1	df2	sig
۰/۰۶۶	۰/۰۲۱	۳	۲۵۹۹۲۰/۰۰۰	۰/۹۹۶

جدول (۳) نتایج آزمون‌های آماری بر روی میانگین نمرات پس‌آزمون خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی گروه‌های آزمایش و کنترل با کنترل پیش‌آزمون

نام آزمون	مقدار	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معنی داری (P)	مجذور اتا
آزمون اثر پیلایی	۰/۶۴۷	۲/۰۰۰	۳۵/۰۰۰	۳۲/۱۳۰	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴۷
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۳۵۳	۲/۰۰۰	۳۵/۰۰۰	۳۲/۱۳۰	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴۷
آزمون اثر هتلینگ	۱/۸۳۶	۲/۰۰۰	۳۵/۰۰۰	۳۲/۱۳۰	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴۷
آزمون بزرگترین ریشه روی	۱/۸۳۶	۲/۰۰۰	۳۵/۰۰۰	۳۲/۱۳۰	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴۷

مجاز شمرد. به عبارتی دیگر بین گروه آزمایش و کنترل در دو متغیر خود-تنظیمی و انگیزش تحصیلی تفاوت معنی دار وجود دارد.

با توجه به جدول ۳ نتایج آزمون‌های اثر پیلایی، لامبدای ویلکز، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی نشان می‌دهد که اثر گروه بر ترکیب خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی معنادار است. آزمون فوق قابلیت استفاده از تحلیل کواریانس چند متغیره را

جدول (۴) نتایج آزمون مانکوا برای پس‌آزمون خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معنی داری	مجذورات ای بخشی
پس‌آزمون خودتنظیمی	۵۵۶۶/۲۱۱	۱	۵۵۶۶/۲۱۱	۵۴/۸۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۰۴
پس‌آزمون انگیزش تحصیلی	۹۸۲/۰۷۹	۱	۹۸۲/۰۷۹	۸/۳۱۰	۰/۰۰۷	۰/۱۸۸

که مداخله گروهی برنامه آموزشی هدف‌گذاری در شرکت‌کنندگان گروه آزمایشی به نسبت گروه کنترل تأثیر بیشتری بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی داشته است. میزان این تأثیر «معنادار بودن عملی» در متغیر وابسته پس‌آزمون خودتنظیمی ۶۰/۴ درصد و برای متغیر وابسته پس‌آزمون

با توجه به نتایج جدول ۴ چون F محاسبه شده برای برنامه آموزش هدف‌گذاری در متغیرهای خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی از ارزش بحرانی F با درجه‌ی آزادی ۱ و ۳۶ و سطح معنی داری $P < 0/01$ بزرگتر است، پس فرض صفر رد می‌شود. با عنایت به رد فرض صفر با ۹۹٪ اطمینان می‌توان نتیجه گرفت

انگیزش تحصیلی برابر با ۱۸/۸ درصد بوده است، یعنی به ترتیب ۶۰/۴ و ۱۸/۸ درصد کل واریانس یا تفاوت‌های فردی در خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان پسر شهر اصفهان از طریق متغیر آزمایشی قابل تبیین است

بحث و نتیجه گیری

آموزش هدف‌گذاری بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان نوجوان پسر شهر اصفهان تأثیر معنادار دارد. نتایج تحلیل این مداخله برای بررسی آموزش هدف‌گذاری بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی نوجوانان پسر شهر اصفهان بر اساس جدول ۴ مورد تأیید قرار گرفته است. این نتیجه با سایر یافته‌های پژوهشی از جمله (Yadollahzadeh, 2012) با عنوان آموزش هدف‌گذاری بر خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه همسو بوده است. (Azizi, 2017) پژوهشی با عنوان واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی در رابطه به جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی با پژوهش ما همسو بوده است.

(Abedi et al. 2017) نیز در پژوهشی تحت عنوان الگوی ساختاری روابط باورهای معرفت‌شناختی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت نیز با پژوهش ما همسو بوده است. همچنین (Broadbent & Poon, 2015) پژوهشی با عنوان یادگیری خودتنظیم شده با پیشرفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان هنرستانی انجام داد که نتایج این پژوهش نیز با پژوهش ما همسو بوده است.

لاک و لاتم (۲۰۰۴) آموزش هدف‌گذاری را مؤثرترین فن در بهبود خودها، از جمله خودتنظیمی یاد می‌کنند. هدف‌گذاری می‌تواند اهداف چالش‌برانگیز و مشخص اما دست‌یافتنی می‌تواند انگیزه را افزایش دهند زیرا چنین اهدافی منجر به افزایش تمرکز، تلاش و پایداری می‌شوند. بازخورد پیشرفت در جهت رسیدن به اهداف، توجه، تلاش و پایداری را تقویت می‌کند یا اطلاعاتی را برای اصلاح و تغییر کاربرد در جهت مؤثر کردن آن فراهم می‌آورد. هنگامی که افراد اهدافی برای خود تنظیم می‌کنند، نسبت به نقاط قوت و ضعف خود آگاهی بیشتری یافته، توانایی و میزان تلاش خود را برای انجام موفقیت‌آمیز این اهداف قضاوت می‌کنند، در نتیجه به استراتژی‌های مطالعه و قوانین مؤثرتر می‌رسند و رویکرد بهتر و مؤثرتری نسبت به یادگیری اتخاذ خواهند کرد. همچنین هنگامی که ببینند واقعاً توان به دست آوردن اهداف را دارند، انگیزه را افزایش می‌یابد. همچنین هدف‌گذاری دانش‌آموزان را قادر خواهد ساخت که با داشتن هدف مسیر پیشرفت خود را تعیین کرده و تلاش‌های خود را متناسب با اهداف بیشتر نمایند. به‌کارگیری این روش به

دانش‌آموزان کمک خواهند کرد تا در فرآیند یادگیری، به‌طور فعال مشارکت می‌کنند و در جهت پیشرفت تحصیلی، گام بردارند. همچنین می‌توان بیان کرد که هدف‌های چالش‌برانگیزتر میزان تلاش و پشتکار افراد را زیاد کرده و برای رسیدن به خواسته‌هایشان انگیزش بیشتر و تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهد. اهداف باعث می‌شوند افراد دنبال روش‌هایی برای رسیدن به دست‌یابی آنها باشند و در نهایت انگیزش بیشتری در فرد به وجود می‌آید. دانش‌آموزان هدفمند به دنبال رسیدن به اهداف خود برنامه‌ریزی‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت انجام می‌دهند و میل به موفقیت در آنها افزایش می‌یابد. در نهایت می‌توان به این نتیجه رسید که اهداف مشخص و معین فرد را در جهت موفقیت حرکت می‌دهد و از این‌رو باعث افزایش انگیزش می‌شود. دانش‌آموزانی که هدف تسلط-عملکرد دارند گرایش بیشتری به حس رضایت از خود دارند و کمتر برای انگیزه‌های بیرونی تلاش می‌کنند، دانش‌آموزان هدفمند به‌صورت خودجوش در پی رسیدن به موفقیت و اهداف خود می‌باشند همچنین این دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف خود نیاز به عوامل بیرونی و ترس از تنبیه شدن ندارند و برای رضایت شخصی خود و موفقیت تلاش می‌کنند. افرادی که اهداف گرایشی دارند به دنبال اثبات شایستگی خود در موقعیت‌هایی هستند که به‌طور بالقوه روحیه رقابت را القا می‌کنند. این افراد در محیط‌های کاری، علمی و در زندگی به دنبال کسب ملاک‌های برتر به‌عنوان معیار عینی هستند و تمام تلاش و تمرکز آنها در رسیدن به این اهداف هدایت می‌شود. در نتیجه داشتن هدف (هدف‌گرایشی) فرد علاقه به اثبات خود، تشویق‌های بیرونی، رقابت بالا و دیده شدن دارند و از همین رو می‌توان گفت هدف‌گذاری منجر به بالا بردن انگیزش می‌شود. تعیین اهداف یکی از عوامل تأثیرگذار در خودتنظیمی می‌باشد زیرا یکی از عوامل ایجاد شده در دستیابی به اهداف احساس مسئولیت فرد می‌باشد و احساس مسئولیت یکی از عوامل مهم در خودتنظیمی می‌باشد افراد دارای اهداف والاتر خودتنظیمی بیشتری را تجربه می‌کنند؛ و در کل می‌توان گفت نوجوانانی که دارای هدف می‌باشند در کارهایشان جهت دارند و هدف‌ها باعث می‌شوند که برای رسیدن به خواسته‌هایشان تلاش بیشتری داشته باشند. همچنین داشتن هدف با افزایش انگیزش باعث می‌شود افراد رغبت بیشتری به انجام عملکرد خود داشته باشند و افراد دارای اهداف مشخص به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که با برنامه‌ریزی، سازماندهی، خودبازبینی و با خودتنظیمی بالاتری به انجام تکالیف و فعالیت‌های روزمره بپردازند.

ملاحظات اخلاقی

اخذ رضایت آگاهانه از آزمودنی‌هایی که در پژوهش شرکت داشتند و این که در هر مرحله از پژوهش می‌توانند از ادامه آن انصراف دهند.

تمام افرادی که در پژوهش شرکت داشتند حق انتخاب اسم مستعار برای خود داشتند تا شناخته نشوند.

تضمین کردن این که اطلاعاتی که از آزمودنی‌ها به دست می‌آید به صورت محرمانه باقی بماند.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

1. Abedi, S. Saeidipour, B. Seyf, M. Farajollahi, M. (2017). The Structural Model of Relationships of the Epistemological Beliefs and Self-Regulatory Learning Strategies: The Mediating Role of Educational Self-efficacy and Achievement Goals. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 8 (31), 211-238. [In Persian]
2. Ashari, N. Shafiabadi, A, Sudani, M. (2009). Evaluation of the effectiveness of teaching learning strategies on academic performance and self-regulated learning Ahvaz pre- University students. *Journal of New Findings in Psychology*, 13 (5), 7- 22. [In Persian]
3. Azizi, B. (2019). Intermediation role of academic passion in the relationship between goal orientation and academic self-efficacy. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 10 (39), 315-336. [In Persian]
4. Bembentuy, H. (2008). Self-Regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic difference among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18, 586-616.
5. Broadbent, J. Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic

دانش آموزان برای رسیدن به موفقیت و کسب نتایج بهتر انگیزه و خودتنظیمی خود را ارتقا دهند تا بتوانند عملکرد بهتری از خود نشان دهند.

پیشنهاد های کاربردی پژوهش

پیشنهاد می‌شود از برنامه‌های آموزش هدف‌گذاری به عنوان روش آموزشی کم‌هزینه جهت تأثیر بر خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی بر روی دانش آموزان استفاده گردد.

به معلمان که در امر آموزش با افراد بی‌انگیزه کار می‌کنند پیشنهاد می‌شود، از این روش برای بهبود عملکردهای دانش آموزان و استفاده کنند. به معلمان توصیه می‌شود نسبت به تهیه دستورالعمل‌های مناسب برای آموزش هدف‌گذاری اقدام تا برای دانش آموزان در سطح کشور مورد استفاده قرار گیرد.

به مسئولان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که هدف‌های تحصیلی در آغاز سال به دانش آموزان آموزش داده شود و به صورت مدام از پیشرفت اهداف بازبینی و بررسی شود.

review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.

6. Kadivar, P. Farzad, V. Dasta, M. (2009). Relationship between achievement goals and self-regulatory strategies with mathematical problem solving performance. *Journal of Educational Psychology*. 23 (8), 385-407 [In Persian]

7. Locke, E. A. & Latham, G. P. (2005). Goal setting theory: theory building by induction, in: K. longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.

8. Magno, C. (2010). Assessing Academic Self-regulated learning among Filipino college students: the factor structure and item fit, *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76.

9. Meltzer, L. (2004). Executive function in the classroom: Meta-cognitive strategies for fostering academic success and resilience, paper presented at the learning differences conference, Cambridge, MA.

10. Pintrich, P. R. (2000). The role of goals orientation in self-regulated learning. *Hand book of self Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college student.*

Educational Psychology Review, 16 (4), 385-407.

11. Turan, S, Demirel, O. (2010). The Relationship between Self-Regulated Learning Skills and Achievement: A Case from Hacettepe University of Medical School, H. U. Journal of Education. 38, 279-291

12. Yadollahzadeh, A. Yaghoubi, A. Mohagheghi, H. (2012). The effect of goal setting training on self-efficacy and academic achievement of first female high school

students. Journal of Online Psychological Knowledge. 1 (3), 126-134 [In Persian]

13. Yaqubi, A. (2015). The effect of goal setting training on achievement goals and achievement motivation. Journal of Cognitive Strategies in Learning. 3 (5), 91-105 [In Persian]

14. Zimmerman, B. J. Martinez-Popns. M. (1986). Development of a Structured interview for assessing students use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal, 23, 614-628.