

رابطه ساختارهای هدف ادراکی کلاس درس با جهت‌گیری شخصی هدف چیرگی (تبحر) دانشجویان

دکتر رحیم بدری گرگری^۱

دکتر جواد مصرآبادی^۲

دکتر شهرام واحدی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه ساختارهای ادراکی کلاس درس و انگیزش چیرگی (تبحر) دانشجویان با روش همبستگی انجام گرفت. آزمودنی‌های پژوهش، شامل ۱۸۷ دانشجو (۷۳ دانشجوی پسر و ۱۱۴ دانشجوی دختر) بودند که بوسیله نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی از دانشکده‌های علوم تربیتی و اجتماعی و زبان و ادبیات دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز انتخاب شدند و از پرسشنامه‌های ساختار اهداف کلاس درس بلک بورن و پرسشنامه هدف‌گرایی تحصیلی بوفارد، وزیو، رومانو، کوئینارد، بوردلیو و فیلبو برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که تکالیف جالب و برانگیزاننده کلاس درس مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده انگیزش چیرگی (تبحر) دانشجویان است. نتیجه دیگر این پژوهش نشان داد که ۱۹٪ درصد از واریانس انگیزش هدف چیرگی (تبحر) از طریق یک ترکیب خطی از عوامل تکالیف جالب و برانگیزاننده کلاس درس و ارزشیابی چیرگی تعیین می‌شود. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات روش‌های آماری تحلیل رگرسیون گام به گام و تحلیل مسیر به کار رفت.

واژگان کلیدی: انگیزش هدف پیشرفت، انگیزش هدف چیرگی و تبحر و ساختار

هدف کلاس درس

۱- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

۲- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم آذربایجان

۳- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

مقدمه

در جامعه دانش محور جدید دیگر کافی نیست که دانشجویانی پرورش یابند که دارای دانش باشند بلکه باید دانشجویانی پرورش یابند که علم را دست کاری کرده و تولید کننده دانش جدیدی باشند. چنین دانشجویانی باید برای مسائلی که بشریت در سطح جهانی با آن مواجه هستند، مسئولیت اجتماعی قبول نمایند. این چالش ها ایجاب می کند که دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی فرصت های آموزشی فراهم نمایند که دانشجویان ظرفیت تولید خلاقانه دانش را در خود رشد دهند و با انگیزه درونی، فراگیری و تولید دانش را دنبال نمایند (گارسیا- سپرو^۱، ۲۰۰۸).

انگیزش فراگیران بخش پیچیده ای از رفتار انسانی است که چگونگی انتخاب، میزان سرمایه گذاری، صرف انرژی در تکالیف و چگونگی احساس فرد درباره آنها را تحت تاثیر قرار می دهد. دانش روانشناسی، به ویژه در حیطه انگیزش و یادگیری با تکیه بر یافته های تحقیقاتی خود بیشترین نقش را در فهم رفتار فراگیران و افزایش توانایی انگیزشی آنها داشته است. در این رابطه جهت گیری هدف پیشرفت^۲ از جمله چهارچوب های نظری است که نقش آن به عنوان یک سازه کلیدی در مطالعه انگیزش فراگیران مورد تاکید قرار گرفته است. پژوهش ها نشان می دهد که کیفیت انگیزش فراگیران در کلاس درس به تعریف موفقیت در آن موقعیت بستگی دارد. اهداف موفقیت به عنوان دلایل و مقاصدی که فرد برای گرایش یا درگیر شدن در تکالیف برای خود مشخص می کند، تعریف می شود (پینتریچ^۳، ۲۰۰۳). جهت گیری هدف پیشرفت بر دلایلی که فراگیران برای تلاش به منظور موفقیت دارند، تاکید دارد. به عبارت دیگر تئوری انگیزش پیشرفت یک ساختار شناختی را فراهم می کند تا افراد چگونه موفقیت و شکست را تعریف می کنند و معنایی که افراد به یک موقعیت پیشرفت نسبت می دهند را نشان دهد. در مفهوم سازی اخیر از انگیزش پیشرفت چهار نوع هدف پیشرفت شناسایی شدند (پینتریچ و شانک^۴، ۲۰۰۲):

- 1- Garcia-Cepero
- 2- achievement goal orientation
- 3- Pintrich
- 1- Pintrich & Schunk

الف- جهت گیری هدف چیرگی^۱ (تبحر). افرادی که چنین هدفی دارند، هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری بر بهبود سطح توانایی خود و تبحر یافتن بر مطالب و مهارت ها تمرکز می کنند یا سعی می کنند که اطلاعات و مهارت جدید را به طور کامل درک کنند. افراد دارای جهت گیری چیرگی به رشد کفایت‌مندی و مهارت علاقه نشان می دهند و تلاش خودشان را با معیارهای درونی مانند «آیا یاد گرفته ام» و «آیا رشد پیدا کرده ام» ارزیابی می کنند (لیم، لاو و نی^۲، ۲۰۰۸). مطالعات مختلف نشان دادند که اهداف تسلط و چیرگی استفاده از راهبرد های عمیق یادگیری را تسهیل می کند (الیوت و مک گریگور^۳، ۲۰۰۱ و گرین، میلر، کراوسون، دیوک و آکی^۴، ۲۰۰۴).

پژوهش ها مجموعه ای از جنبه های مثبت را به اهداف چیرگی مرتبط می دانند. برای مثال افرادی که هدف تسلط و چیرگی بر تکلیف را دارند در مقابل مواجهه شدن با مساله یا مشکل کار خود را ادامه می دهند، آنها تمایل به انجام تکالیف چالش بر انگیز و مشکل دارند، به صورت درونی برانگیخته می شوند و احساس بهتری نسبت به مدرسه دارند (بروک، نیشیدا، چیانگ گریم و ریم - کافمن^۵، ۲۰۰۸).

ب- هدف عملکرد گرایشی^۶. بر دستیابی به ارزیابی مطلوب شایستگی تاکید دارد. در واقع فراگیرانی که جهت گیری هدف عملکرد گرایشی دارند می خواهند که توانایی خود را نسبت به دیگران به اثبات برسانند یا ارزش شخصی خود را در نزد عموم به نمایش بگذارند (دلورپور، ۱۳۸۷). افراد دارای جهت گیری گرایشی، موفقیت خودشان را با استفاده از معیار های بین فردی مانند «آیا بهتر از افراد دیگر انجام داده ام؟» و یا «آیا افراد دیگر فکر می کنند من با هوش هستم؟» ارزیابی می کنند (پینتریج، ۲۰۰۳).

نتایج و اثرات جهت گیری گرایش به موفقیت چندان روشن نیست. برخی تحقیقات نشان دادند افراد دارای جهت گیری شخصی گرایش به موفقیت از

2- mastery goal orientation

3- Liem, Lau & Nie

4- Elliot & McGroger

5- Green, Miller, Crowson, Duke & Akey

6- Brock, Nishida, Chiang, Grimm, & Rimm – Kaufman

7- performance- approach goal

راهبردهای شناختی سطحی استفاده می کنند (الیوت^۱، ۱۹۹۹، هاراکی ویکز، بارون، تاور، کارتر، الیوت^۲، ۲۰۰۰، میدگلی، کاپلان و میدلتون^۳، ۲۰۰۱؛ الیوت و مک گروگر^۴، ۲۰۰۱)، و در مطالعات دیگر با استفاده از هر دو راهبرد سطحی و عمیق مرتبط بوده (والترز^۵، ۲۰۰۴) و بالاخره در مطالعات دیگر ارتباطی بین گرایش به عملکرد و راهبرد های یادگیری مشاهده نشد (گرین و همکاران، ۲۰۰۴).

ج- چیرگی گریزی (تبحر گریزی)^۶. در این جهت گیری تاکید بر اجتناب از عدم فهم یا شکست در یادگیری دروس، ملاک و مبنای فعالیت است. این نوع جهت گیری هدف در پیشینه ها کمتر مورد بحث و بررسی قرار گرفته است (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱).

د- هدف عملکرد اجتنابی^۷. بر اجتناب از ارزیابی منفی شایستگی تمرکز دارد. این جهت گیری فراگیرانی را توصیف می کند که می خواهند از بی کفایتی یا ناتوان به نظر آمدن نسبت به همسالان خود اجتناب نمایند. در این جهت گیری فراگیران صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می کنند (پینترج و شانگ، ۲۰۰۲). فراگیران با اهداف اجتناب از عملکرد معمولاً با الگوی منفی از عقاید و رفتارهای انگیزشی مرتبط هستند. آنها هنگام مواجه شدن با مشکل یا شکست کار را رها می کنند، راهبرد های شناختی سطحی مانند یادسپاری را استفاده می کنند (الیوت و مک گروگر، ۲۰۰۱، والترز، ۲۰۰۴، لیم و لاو و نی، ۲۰۰۸). افراد با جهت گیری شخصی اجتناب از عملکرد ترس بالایی از شکست دارند و آنها انتظارات کفایت پایینی از خود نشان می دهند که به فرایند خود حمایتی، درماندگی و نتایج پایین تحصیلی منجر می شود (لاو و نی^۸، ۲۰۰۸).

اگرچه ویژگی های شخصیتی و تاریخچه موفقیت و پیشرفت قبلی فراگیران جهت گیری هدف شخصی آنها را تحت تاثیر قرار می دهد اما نظریه هدف پیشرفت

-
- 1- Elliot
 - 2- Harackiewicz Barron, Tauer, Carter & Elliot
 - 3- Midgley, Kaplan and Midelton
 - 4- Elliot & McGregor
 - 5- Wolters
 - 6- mstery - avoidance
 - 7- performance- avoidance goal
 - 8 . Lau & Nie

بر این فرض استوار است که ساختار هدف کلاس درس همچنین تعیین کننده و موثر هستند (پاتریک و ریان^۱، ۲۰۰۸). مطابق این دیدگاه شناخت های افراد راجع به اهداف عملکرد از عوامل موقعیتی، اجتماعی، کلاسی و مدرسه ای مانند نظرات معلم در باره مشکل بودن تکلیف، توانایی ادراک شده از جو کلاس و اطلاعات در باره اهمیت یادگیری و سواد متاثر می شود (اوردان و اسکونفلدر^۲، ۲۰۰۶).

ساختارهای کلاس درس یک مدل واسطه ای شناختی تصور می شوند یعنی افکار، ادراکات و تعبیرهای فراگیران به عنوان یک واسطه برای تعاملات کلاس درس عمل می کند. از آن جا که تجارب فردی فراگیران در ساختن و شکل گیری ادراکات جاری شان موثر است لذا فراگیران لزوماً یک کلاس درس را به صورت ساختار کلاسی مشابه ادراک نمی کنند. بر اساس ماهیت شناختی اجتماعی نظریه هدف پیشرفت کلاس درس واقعی وجود ندارد ادراکات دانش آموزان از کلاس درس نوع واکنش آنها را تعیین می کند. بنابراین برای پژوهشگران مهم است که بررسی کنند که فراگیران کلاس درس را چگونه ادراک می کنند و چگونه تجارب کلاسی را معنا می کنند (پاتریک و ریان، ۲۰۰۸).

پژوهش های انجام یافته در زمینه ساختار های هدف کلاسی و مدرسه ای به ارتباط مثبت میان این ساختار های هدف و جهت گیری شخصی هدف اشاره دارند و احتمالاً یک ساختار علی وجود دارد که ساختار هدف کلاسی، جهت گیری شخصی هدف فراگیران را تحت تاثیر قرار می دهد (ساختار هدف چیرگی (تبحر) ← جهت گیری شخصی چیرگی و ساختار هدف عملکرد ← جهت گیری شخصی عملکرد) (اوردان و اسکونفلدر، ۲۰۰۶).

ادراکات فراگیران از کلاس درس به روابط مثبت آموزش دهنده و فراگیر بستگی دارد. فراگیرانی که حمایت اجتماعی را از معلم دریافت می کنند انگیزش شان نسبت به اهداف تحصیلی افزایش می یابد و این افزایش در انگیزش با عملکرد بهتر در ارتباط

1- Patrick and ryan

2- Urdan & Schoenfelder

است. مداخله های کلاس درس که نیاز های عاطفی فراگیران را در برداشته باشد موجب تغییر ادراکات فراگیران از محیط کلاسی می شود (بروک و همکاران، ۲۰۰۸).

تحقیقات اولیه در زمینه تاثیر ساختارهای کلاس درس بر ویژگی های مریان و آموزش دهنده ها تأکید داشتند. در این رابطه ونتزل^۱ (۱۹۹۸) نشان داد که چگونگی و کیفیت رابطه معلم و دانش آموز و برداشت های دانش آموز از حمایت معلم به میزان زیادی انگیزش تحصیلی دانش آموز را بهبود می بخشد. ریان^۲ (۲۰۰۱) نیز دریافت دانش آموزانی که معلم خود را به عنوان حامی استقلال و خودمختاری خود تلقی می کنند و رابطه گرم و دوستانه را با آنان برقرار ساخته است، بیشتر درون انگیزه می باشند، احساس شایستگی بیشتری می کنند و تمایل فراوانی برای انجام تکالیف درسی دارند. رایلد و همکاران (به نقل از دسی و ریان^۳، ۲۰۰۰) دریافتند، هنگامی که فراگیران احساس می کنند آموزش دهنده یا مربی، تدریس در کلاس را نه به عنوان یک تکلیف و وظیفه، بلکه به عنوان کاری داوطلبانه و با میل و رغبت درونی انجام می دهند احساس خود انگیزگی بیشتری نسبت به انجام تکالیف درسی پیدا می کنند.

میسی^۴ (۱۹۹۱) یکی از اولین مطالعات را در زمینه تاثیر ساختار های کلاسی بر انگیزش پیشرفت فراگیران انجام داد. نتایج این پژوهش نشان داد معلمانی که دارای دانش آموزان جهت گیری چیرگی بالایی بودند از رویکرد آموزشی فعالی در کلاس استفاده می کردند. این معلمان شیوه آموزش خود را با سطوح رشدی و علایق دانش آموزان منطبق می کردند. علاوه از آن، این معلمان استقلال و خود مختاری را تقویت می کردند.

مطالعه مهم دیگر که مربوط به اعمال و فعالیت های معلم مرتبط با ساختار های هدف را مد نظر داشته است به وسیله ایمز^۵ (۱۹۹۲) انجام گرفت. او پیشنهاد کرد که

-
- 1- Wentzel
 - 2- Ryan
 - 3- Deci & Ryan
 - 4- Meece
 - 5- Ames

ساختارهای کلاس درس با ویژگی‌های مختلفی مانند تکلیف^۱، استقلال و خودمختاری^۲، تشخیص^۳، گروهی کردن^۴، ارزیابی^۵ و زمان^۶ (مدل TARGET) است که پذیرش اهداف چیرگی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. او نشان داد تکلیف آموزشی دارای چالش متوسط به کنجکاوی، درگیری فعال و تمرکز روی یادگیری و پذیرش اهداف چیرگی موجب می‌شود. معلمان و مدارس می‌توانند تفاوت توانایی‌های فردی فراگیران مانند نمره دادن بر اساس منحنی توزیع طبیعی، اهمیت به دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و به پاسخ‌های صحیح فراگیران تاکید دارند موجب رشد جهت گیری شخصی هدف عملکرد می‌شود (ماینر و میدگلی^۷، ۱۹۹۶).

ترنر، میدگلی، می‌یر، گین و کنگ^۸ (۲۰۰۲) به این نتیجه دست یافتند که اگر معلمان رفتارهای تحصیلی بالایی از دانش آموزان انتظار داشته باشند و فراگیران به صورت مداوم حمایت اجتماعی، عاطفی و انگیزشی را از معلم خود دریافت کنند، ساختار هدف چیرگی در کلاس شکل می‌گیرد.

بلک بون (به نقل از تاباچینگ، میلر و ریلیا^۹، ۲۰۰۸) سه شاخص از ادراکات کلاسی را که به جهت گیری هدف چیرگی منجر می‌شود، مشخص کرده است. بر اساس دیدگاه وی اولین عامل میزان ادراک دانش آموزان از معنی داری، مرتبط و جالب بودن مطالب درسی است. عامل دوم میزان حمایت ادراک شده دانش آموزان از معلم است و بالاخره میزان روشن بودن ارزشیابی معلم و تمرکز معلم بر یادگیری فراگیران و تاکید کمتر بر رقابت و مقایسه اجتماعی است.

تحقیقات متعدد دیگری نیز بر نقش ساختار کلاس بر انگیزش و جهت گیری هدف فراگیران تاکید دارند. هالمان، دویک، شویگرت و هاراکوی ویکز^{۱۰} (۲۰۰۸) تاثیر

-
- 1- task
 - 2- autonomy
 - 3- recognition
 - 4- grouping
 - 5- evaluation
 - 6- time
 - 7- Maehr & Midgley
 - 8- Turner, Midgley, Meyer, Gheen & Kang
 - 9- Tabachnick, Miller & releya
 - 10- Hulleman, Durik, Schweigert & Harackiewicz

ارزش تکلیف برهدف چیرگی، تسای، کاتر، لوتک، تراوین و ریان^۱ (۲۰۰۸) حمایت خود مختاری ادراکی بر انگیزش، لاو و لی^۲ (۲۰۰۸) ساختار هدف چیرگی با جهت گیری شخصی چیرگی، والینت، لمری - چالفانت، سوانسون و رایزر^۳ (۲۰۰۸) روابط معلم و فراگیر و میزان مشارکت فراگیران بر احساس شایستگی و کفایت‌مندی آنها، تیلر و نتومانیس^۴ (۲۰۰۷) ساختار ادراکی کلاس درس (میزان حمایت از خودمختاری، فعال نمودن فراگیران و ساختار روشن تکالیف) بر احساس شایستگی تأیید کردند.

فرایندی که از طریق آن ساختار کلاس درس بر جهت گیری هدف پیشرفت فراگیران تأثیر می‌گذارد به این صورت می‌توان تبیین کرد که معلمان و اساتیدی که به یادگیری و فهم (ساختار چیرگی) اهمیت می‌دهند. این ایده، فکر و پیام را منتقل می‌کنند که همه افراد می‌توانند یاد بگیرند. چنین ساختاری این پیام روشن به یادگیرندگان دارد که کسب مهارت مهمتر از کسب نمره است. چنین ساختاری فراگیران را ترغیب می‌کند تا اهداف جهت گیری چیرگی شخصی را بپذیرند و این جهت گیری به مجموعه ای از جنبه های مثبت رفتاری و شناختی منجر می‌شود. در مقابل کلاس درسی که ساختارهای گرایش به موفقیت و اجتناب از موفقیت را دارند این ایده و پیام را به فراگیران می‌رساند که نمرات بالاتر نسبت به دیگران مهم تر است. در این کلاس ها فراگیرانی که از دیگران بهتر عمل می‌کنند ارزشمند ترند. لذا فراگیرانی که توانایی بالا تری دارند، تلاش می‌کنند توانایی خود را نشان دهند و پاداش دریافت کنند و از این طریق به افزایش ارزشمندی خود کمک کنند و به حمایت از خود پردازند. در حالی که فراگیرانی که در توانایی شان تردید دارند گام هایی را اتخاذ می‌کنند تا از هویت شان دفاع کنند، آنها اغلب تلاش خود را کم می‌کنند و از فعالیت اجتناب کرده و تکالیفی که توانایی کم آن ها را آشکار می‌سازد، دوری می‌کنند (اوردان و اسکونفلدر، ۲۰۰۶).

-
- 1- Tsai, Kunter, Ludke, Trautwein and ryan
 - 2- Lau & Lee
 - 3- Valinnt, Lemery – Chalfant, Swanson & Reiser
 - 4- Taylor & Ntoumanis

با وجود روشن بودن این فرایند انتقال پیام ها و ایده های مرتبط به جهت گیری هدف پیشرفت در فراگیران، تا به حال تحقیقات نسبتاً کمی در جهت روشن کردن مکانیزم این تاثیر در کلاس های واقعی دانشگاهی انجام شده است. لذا پژوهش حاضر با توجه به چارچوب نظری و پیشینه عملی انجام گرفته به منظور روشن نمودن شیوه پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت گرا و کارآمد انجام گرفته است. سؤال اساسی این پژوهش عبارت بود از:

آیا ساختار کلاس درس بر انگیزش هدف چیرگی دانشجویان موثر است؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری:

آزمودنی های پژوهش شامل ۱۸۷ دانشجو (۷۳ دانشجوی پسر و ۱۱۴ دانشجوی دختر) بودند که بوسیله نمونه گیری طبقه ای نسبتی از میان ۸ کلاس دانشکده علوم تربیتی و علوم اجتماعی و زبان و ادبیات دانشگاه آزاد اسلامی تبریز انتخاب شدند. همه این دانشجویان در نیمسال اول درس روانشناسی عمومی را به عنوان واحد درسی را انتخاب کرده بودند. حجم نمونه از جدول تعیین حجم نمونه کری جیس و مورگان (کیامنش، ۱۳۷۴) تعیین شد.

ابزار پژوهش

۱- زمینه یابی ساختار اهداف کلاس درس^۱

این پرسشنامه در سال ۱۹۹۸ به وسیله بلک بورن (به نقل از گرین و همکاران، ۲۰۰۴). ساخته شد. وی گویه های این ابزار را بر اساس مدل TARGET تهیه کرد که دارای ۳۸ گویه است. در همه گویه ها عبارت یا اصطلاح «در این کلاس» آورده شده است. واز فراگیران خواسته می شود در یک مقیاس لیکرت میزان موافقت و مخالفت خود در مورد تعاملات کلاس درس خود را بیان نمایند. برای بررسی روایی این ابزار از تحلیل عاملی بر روی پاسخ های دانشجویان استفاده شد.

1- Survey of Classroom Goals Structures

ضرایب همبستگی بالا بین گویه‌های پرسشنامه که با استفاده از آزمون KMO صورت گرفت، انجام تحلیل عاملی را قابل توجیه نشان داد. پس از اطمینان از این پیش فرض تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی انجام شد. پس از مشاهده نتایج برای استخراج عامل‌ها از ملاک ارزش ویژه عامل‌ها بهره گرفته شد (مانلی، ۱۳۷۳). نتایج اولین تحلیل عاملی که بر روی کل گویه‌ها انجام گرفت، منجر به استخراج ۶ عامل دارای ارزش ویژه بالاتر از یک شد. این ۶ عامل بر روی هم ۶۹٪ واریانس کل پرسشنامه را تبیین کردند. با بررسی مقدار اشتراک هر کدام از موارد تصمیم به حذف تعدادی از گویه‌ها گرفته شد. سپس برای بار دوم تحلیل عاملی با گویه‌ها انجام شد که در این تجزیه ۵ عامل (برانگیزاننده و جالب بودن فعالیتها و تکالیف کلاس، مفید بودن تکالیف برای آینده دانشجویان، حمایت اساتید از استقلال و خود مختاری دانشجویان، روشن بودن روش ارزشیابی درس، ارزشیابی چیرگی و غیر رقابتی اساتید) با مقدار ویژه بالاتر از یک توانستند ۶۰٪ از واریانس کل پرسشنامه را تبیین کنند. پس از تحلیل عاملی به منظور دستیابی به ساختار عاملی ساده‌تر از روش چرخش متعامد واریماکس استفاده شد. میزان پایایی ابزار ترجمه شده در پژوهش توسط محقق بررسی شد. پایایی درونی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌ها $\alpha = 0.73 - 0.89$ بدست آمد.

۲- پرسشنامه هدف‌گرایی تحصیلی:

این مقیاس توسط بوفارد و همکاران (به نقل از دل‌اور پور، ۱۳۸۷) تهیه گردیده است. هدف این مقیاس ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود بر می‌گزیند. این اهداف عبارتند از: جهت‌گیری هدف تسلط، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی. مقیاس هدف‌گرایی شامل ۲۰ سؤال است که ۶ سؤال آن مربوط به عامل چیرگی، ۷ سؤال مربوط به عامل عملکرد گرایشی و ۷ سؤال مربوط به عملکرد اجتنابی می‌باشد. ابزار مذکور در مقیاس لیکرت دارای ۵ گزینه (کاملاً موافقم، تا حدودی، مخالفم، کاملاً مخالفم) می‌باشد. در این پژوهش زیر مقیاس جهت‌گیری هدف چیرگی استفاده شد. ضریب پایایی گزارش

شده توسط بوفارد و همکارانش به روش آلفای کرونباخ برای این زیر مقیاس برابر با $0/88$ بود و با روش باز آزمایی برابر با $0/84$ بود. در ایران روایی و پایایی این مقیاس توسط جو کار (به نقل از دلاورپور، ۱۳۸۷) مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی موید وجود عوامل مذکور بود. همچنین ضرایب همبستگی هر سؤال با نمره کل زیر مقیاس مربوطه، حاکی از همبستگی بالای سئوالات بود. در زیر مقیاس چیرگی این همبستگی بین $0/56$ تا $0/78$ بود. این محقق ضریب پایایی زیر مقیاس چیرگی را برابر با $0/81$ گزارش کرد. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی زیر مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب برابر با $\alpha = 0/89$ بود که نشانگر سطح پایایی قابل قبول، می باشد.

روش اجرا

در پایان نیمسال اول سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ پرسشنامه های پژوهش بین دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی که درس روانشناسی عمومی را به عنوان واحد درسی انتخاب نموده بودند، توزیع شد. از این دانشجویان خواسته شد که هر یک از گویه ها را به دقت مطالعه کرده و صرفاً وضعیت کلاس درس روانشناسی عمومی (البته در هر یک از گویه های ساختار کلاس درس عبارت «در این کلاس» نیز برای تاکید بر وضعیت کلاس درس آورده شده بود) را مد نظر قرار دهند و میزان موافقت و مخالفت خود را نسبت به هر یک از گویه ها بیان نمایند.

یافته ها

جدول (۱) مشخصه های آماری دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی تبریز را بر حسب نمره شاخص های ادراکی از کلاس درس و انگیزش چیرگی را نشان می دهد. مطابق داده های این جدول، میانگین نمره دانشجویان پسران در شاخص های جالب بودن تکلیف، مفید بودن تکالیف برای آینده، حمایت استاد از خودمختاری بیشتر از میانگین نمره دانشجویان دختر است، در حالی که میانگین نمره دانشجویان دختر در شاخص ارزشیابی چیرگی بیشتر از میانگین نمره دانشجویان پسران است.

جدول (۱) مشخصه های آماری متغیر های تحقیق بر حسب جنسیت دانشجویان

| دانشجویان دختر (n= ۱۱۴) | | دانشجویان پسر (n= ۷۳) | | تعداد کل دانشجویان (n= ۱۸۷) | | |
|----------------------------|---------|--------------------------|---------|--------------------------------|---------|------------------------------------|
| انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | |
| ۲/۸۴ | ۱۰/۶۲ | ۲/۸۴ | ۱۱/۲۵ | ۳/۰۶ | ۱۰/۸۶ | جالب بودن تکلیف |
| ۲/۲۶ | ۱۱/۴۲ | ۲/۷۱ | ۱۲/۱۸ | ۲/۸۳ | ۱۱/۷۱ | مفید بودن تکالیف برای آینده |
| ۲/۶۱ | ۱۰/۹۲ | ۲/۹۴ | ۱۲/۵۳ | ۳/۶۳ | ۱۱/۵۴ | حمایت استاد از خودمختاری دانشجویان |
| ۲/۳۲ | ۷/۵۶ | ۳/۳۲ | ۷/۶۹ | ۲/۹۶ | ۷/۶۱ | روشن بودن ارزشیابی درس |
| ۲/۵۳ | ۱۱/۳۶ | ۲/۹۳ | ۱۰/۷۳ | ۲/۷۱ | ۱۱/۱۱ | ارزشیابی چیرگی |

در جدول (۲) ماتریس همبستگی عوامل مربوط به ساختار کلاس درس و انگیزش چیرگی آورده شده است. همان گونه که جدول نشان می دهد بین انگیزش چیرگی و جالب بودن تکالیف کلاس و شیوه ارزشیابی چیرگی اساتید از یادگیری دانشجویان، همبستگی وجود دارد. یعنی هر چقدر ادراک دانشجویان از جالب و برانگیزاننده بودن تکالیف کلاس درس و غیر رقابتی بودن ارزشیابی های استاد بیشتر باشد، میزان انگیزش چیرگی هدف آنها بیشتر خواهد بود.

جدول (۲) همبستگی بین عوامل مربوط به ساختار کلاس درس و انگیزش چیرگی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی تبریز

| متغیر ها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
|--------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| ۱ جالب بودن تکلیف | - | | | | |
| ۲ مفید بودن تکالیف برای آینده | ۰/۵۱۶** | - | | | |
| ۳ حمایت استاد از خودمختاری دانشجویان | ۰/۶۱۹** | ۰/۵۹۹** | - | | |
| ۴ روشن بودن ارزشیابی درس | ۰/۶۲۹** | ۰/۳۶۱** | ۰/۶۲۶** | - | |
| ۵ ارزشیابی چیرگی | ۰/۴۵۳** | ۰/۱۵۸ | ۰/۳۵۷** | ۰/۴۸۴** | - |
| ۶ انگیزش و تبحر چیرگی | ۰/۳۷۹** | ۰/۰۱۷ | ۰/۱۱۶ | ۰/۱۹۲ | ۰/۳۵۹** |

** <math>0.01p</math>

به منظور تبیین انگیزش چیرگی از طریق عوامل مربوط به ساختار کلاس درس (برانگیزانندگی تکالیف، مفید بودن تکالیف برای آینده دانشجویان، حمایت استاد از خودمختاری و استقلال دانشجویان، روشنی و وضوح شیوه ارزشیابی، ارزشیابی چیرگی) از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. در این روش، متغیرهای پیش بین با توجه به شدت ارتباط شان با متغیرهای ملاک به ترتیب وارد معادله شده و متغیرهای پیش بین که سهم معناداری در افزایش دقت پیش بینی متغیر ملاک نداشته اند، از معادله خارج شدند.

جدول (۳) آماره های تحلیل رگرسیون چند گانه انگیزش چیرگی

| P | F | خطای استاندارد | ضریب تبیین تصحیح شده | ضریب تبیین | ضریب همبستگی چند گانه | مدل رگرسیون |
|------|-------|----------------|----------------------|------------|-----------------------|---|
| /۰۰۰ | ۲۸/۳۰ | ۲/۹۱ | ۰/۱۳۴ | ۰/۱۴۴ | ۰/۳۷۹ | تکالیف جالب و برانگیزاننده کلاس |
| /۰۰۰ | ۱۹/۶۴ | ۲/۸۴۲ | ۰/۱۷۳ | ۰/۱۹۳ | ۰/۴۳۹ | تکالیف جالب و برانگیزاننده و ارزشیابی چیرگی |

جدول (۴) تحلیل واریانس مراحل رگرسیون گام به گام انگیزش چیرگی بر متغیرهای ساختار کلاس درس

| P | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | منبع | متغیر | گام |
|-------|-------|-----------------|-----------------|------------------------------|----------------------|---|---------|
| /۰۰۰ | ۲۸/۳۰ | ۲۳۶/۶۶ ۸/۳۶ | ۱ ۱۶۸ ۱۶۹ | ۲۳۶/۴۶ ۱۴۰۵/۶۲ ۱۶۴۲/۰۸ | رگرسیون باقیمانده کل | تکالیف جالب و برانگیزاننده کلاس | گام اول |
| ۰/۰۰۰ | ۲۰/۱۱ | ۱۵۸/۵۴ ۷/۸۸ | ۲ ۱۶۸ ۱۶۹ | ۳۱۷/۰۹ ۱۳۲۴/۹۹ ۱۶۴۲/۰۸ | رگرسیون باقیمانده کل | تکالیف جالب و برانگیزاننده و ارزشیابی چیرگی | گام دوم |

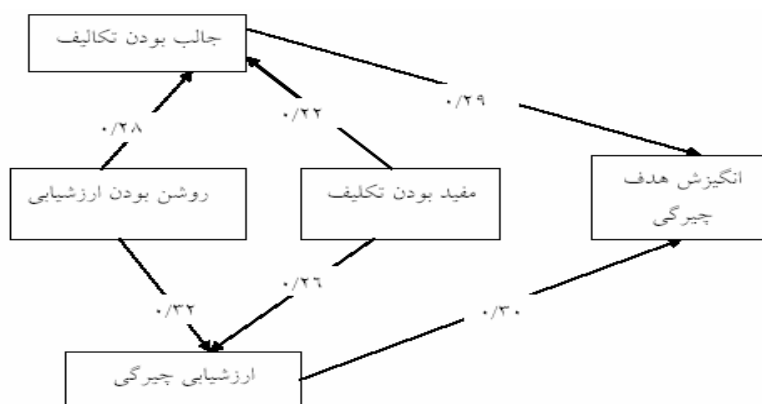
نتایج جدول (۳) و (۴) نشان دهنده توانایی پیش بینی کنندگی بیشتر تکالیف جالب و برانگیزاننده از بین عوامل موثر بر انگیزش چیرگی است. با توجه به داده های مرحله یک، می توان بیان داشت که ضریب همبستگی چند گانه ($R=0/379$) و ضریب تبیین

($R^2=0/14$) در سطح ($p=0/001$)، از لحاظ آماری معنی دار است. به عبارت دیگر عامل جالب و برانگیزاننده بودن تکالیف کلاسی ۱۳٪ واریانس مشترک انگیزش چیرگی هدف را تبیین می کند. نتایج مرحله دوم، حاکی از سطح معنی داری ($p=0/001$) ضریب همبستگی چندگانه ($R=0/439$) و ضریب تبیین ($R^2=0/19$) است. بدین معنا که مجموع تکالیف جالب و برانگیزاننده و ارزشیابی چیرگی اساتید دارای ۱۹٪ واریانس مشترک با متغیر وابسته است. با توجه به ضرایب رگرسیون و سطح معنی داری، روشن می شود که دو عامل از عوامل ساختار کلاس درس یعنی تکالیف جالب و برانگیزاننده و ارزشیابی چیرگی با انگیزش هدف چیرگی رابطه مستقیم و معنا داری دارند و می توان گفت ۱۹٪ درصد از واریانس متغیر وابسته (انگیزش چیرگی) از طریق یک ترکیب خطی از عوامل تکالیف جالب و برانگیزاننده کلاس درس و ارزشیابی چیرگی تعیین می شود.

جدول (۵) اطلاعات مربوط به ضرایب رگرسیون، ضریب تبیین و خطای استاندارد برآورد

| گام | متغیر | ضریب b | ضریب β | t | سطح معنی داری | ضریب تبیین | خطای استاندارد برآورد |
|-----|---|--------|--------------|------|---------------|------------|-----------------------|
| اول | تکالیف جالب و برانگیزاننده | ۰/۴۰ | ۰/۳۷ | ۳/۷۳ | ۰/۰۰۰ | ۰/۱۴۴ | ۲/۹۱ |
| دوم | تکالیف جالب و برانگیزاننده و ارزشیابی چیرگی | ۰/۲۹ | ۰/۲۷۸ | ۲/۵۵ | ۰/۰۱ | ۰/۱۹۳ | ۲/۸۴ |

نتایج بدست آمده از انجام تحلیل رگرسیون به روش گام به گام روی داده ها در جدول (۵) نشان می دهد که ضرایب β و میزان t، حاکی از وجود رابطه مثبت دو متغیر تکالیف جالب و برانگیزاننده و ارزشیابی چیرگی و انگیزش هدف چیرگی است. به سخن دیگر، با افزایش جالب و برانگیزانندگی تکالیف کلاس درس و ارزشیابی چیرگی اساتید میزان انگیزش هدف چیرگی دانشجویان نیز افزایش می یابد.



شکل شماره ۱: تحلیل مسیر عوامل مؤثر بر انگیزش چیرگی هدف دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی تبریز

به منظور بررسی تأثیرات مستقیم و غیر مستقیم عوامل مربوط به ساختار کلاس درس بر انگیزش چیرگی از تحلیل مسیر (شکل ۱) استفاده شد. این مدل نشان می دهد که تکالیف و فعالیت های جالب و بر انگیزاننده کلاس درس و شیوه ارزشیابی غیر رقابتی کلاس، تأثیر مستقیم بر انگیزش چیرگی دانشجویان دارد. همچنین تحلیل مسیر نشان داد که دو عامل روشن بودن ارزشیابی استاد و مفید بودن تکالیف برای آینده دانشجویان به صورت غیر مستقیم تأثیر مثبت در انگیزش چیرگی دارد.

بحث و نتیجه گیری

این قسمت با توجه به اهداف تحقیق، نتایج به دست آمده را مورد بحث و بررسی قرار داده و به تبیین یافته های تحقیق می پردازد. پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه میان ساختار ادراکی هدف کلاس درس و انگیزش هدف چیرگی دانشجویان انجام گرفت. لذا یافته های پژوهش حاضر می تواند یکی از شواهد تجربی برای این ادعا باشد که ادراکات فراگیران از ساختارهای هدف کلاس درس بر جهت گیری شخصی چیرگی دانشجویان تأثیر گذار است. به عبارت دیگر یافته های این تحقیق نشان می دهد که ارتباط علی میان ادراک دانشجویان از ساختار هدف کلاس درس و جهت گیری شخصی آنها یک امر منطقی است. یکی از یافته های این پژوهش نشان داد که ادراک دانشجویان از معنی داری و مرتبط بودن تکالیف کلاسی

(تکالیف بر انگیزاننده و جالب) بر انگیزش تبهر و چیرگی موثر است. نتایج به دست آمده از آزمون این فرضیه با نتایج پژوهش های روسر و همکاران (۱۹۹۶)، آندرمین و میدگلی (۱۹۹۷)، ایمز و آرچر (۱۹۸۸)، آندرمین (۱۹۹۹)، ریان و همکاران (۲۰۰۱)، حاجی یخچالی، حقیقی و شکر کن (۱۳۸۰)، گرین و همکاران (۲۰۰۴)، حقیقی، دامغانی میر محله و شکر کن (۱۳۸۴)، تیلر و نتومانیس (۲۰۰۷)، بلک بورن (به نقل از تاباچینگ، میلر و ریلیا، ۲۰۰۸)، هالمان و همکاران (۲۰۰۸) و لااو و نی (۲۰۰۸)، همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان گفت در کلاس درسی که ساختار هدف چیرگی غالب است، در نتیجه چنین ساختاری درک و فهم تکالیف و فعالیت های کلاس مهمتر از حفظ کردن سطحی است، به خطاها و اشتباهات به عنوان بخشی از فرایند یادگیری نگریسته می شود و به دانشجویان تکالیف چالش انگیز و متنوع ارائه می شود. بنابراین، انتظار می رود در چنین ساختار کلاس درس (ساختار هدف چیرگی) اضطراب و نگرانی های فراگیران در مورد تایید شایستگی خود نسبت به دیگران جای خود را به فهم تکلیف بدهد (ایمز، ۱۹۹۲). بر اساس ماهیت شناختی اجتماعی نظریه هدف - پیشرفت نیز می توان گفت شناخت های دانشجویان راجع به اهداف عملکرد از عوامل موقعیتی و کلاسی مانند نظرات معلم در باره تکلیف، اطلاعات در باره اهمیت یادگیری متاثر شده است. (اوردان و اسکونفلدر، ۲۰۰۶). از طرف دیگر جو کلاسی که روی فهم، یادگیری و تلاش تاکید می کند، باعث می شود دانشجویان نیز این اهداف را دنبال کنند و موجب شکل گیری هدف گرایی چیرگی در دانشجویان شود (ایمز، ۱۹۹۲، بلومنفیلد، ۱۹۹۲، ایمز و آرچر، ۱۹۸۸).

یکی دیگر از یافته های پژوهش حاضر نشان داد دانشجویانی که شیوه ارزشیابی استاد از کلاس درس را به عنوان ارزیابی مبتنی بر چیرگی (نه یک حالت رقابتی) ادراک کردند، سطوح بالاتری از انگیزش چیرگی را تجربه نمودند. یافته های پژوهشی دیگر مانند یافته های ایمز (۱۹۹۲)، مائهر و میدگلی (۱۹۹۶)، ترنر و همکاران (۲۰۰۲)، گرین و همکاران (۲۰۰۴)، لینن برینک (۲۰۰۵) و پاتریک و ریان (۲۰۰۸) در تایید یافته های پژوهش حاضر است. این نتیجه به این دلیل می تواند باشد که هنگامی که در کلاس درس ساختار هدف چیرگی وجود داشته باشد

دانشجویان به دنبال یادگیری واقعی و حل مسایل چالش برانگیز خواهند بود و احتمالاً کمتر نتیجه گرا خواهند بود و به نمره چندان اهمیتی نخواهند داد. برخلاف آن، اگر ارزشیابی اساتید به صورت رقابتی باشد یک جو رقابتی و مقایسه اجتماعی بوجود خواهد آمد که دانشجویان به دنبال اثبات شایستگی خودشان خواهند بود. در چنین ساختار هدف رقابتی، معیارهای عینی مانند نمره، آشکارترین و قابل دسترس ترین معیار برای شایستگی افراد خواهد بود، بنابراین دانشجویان با برتر نشان دادن خود در این ملاکهای ارزشیابی به دنبال اثبات شایستگی خود در مقایسه با دیگران خواهند بود و تمام تلاش خود را جهت رسیدن به هدف متمرکز می کنند (جهت گیری شخصی گرایش به موفقیت) (گرین و همکاران، ۲۰۰۴).

در تبیین این یافته پژوهشی بر اساس نظریه شناختی اجتماعی یادگیری می توان گفت فرایندی که از طریق آن ساختار کلاس درس بر جهت گیری هدف دانشجویان تاثیر گذاشته است به این صورت است که اساتیدی که به یادگیری و فهم (ساختار چیرگی) اهمیت میدهند. این پیام را به دانشجویان منتقل کرده اند که همه آنها توان یادگیری و درک مطالب کلاسی را دارند. به عبارت دیگر چنین ساختاری این پیام را به دانشجویان داشته است که کسب مهارت مهمتر از کسب نمره است. چنین ساختارهدف کلاس درس دانشجویان را ترغیب کرده تا اهداف جهت گیری چیرگی شخصی را بپذیرند و این جهت گیری شخصی چیرگی می تواند به مجموعه ای از جنبه های مثبت رفتاری و شناختی منجر شود در مقابل چنان که ساختار کلاس درس این ایده و پیام را به دانشجویان برساند که کسب نمرات بالاتر نسبت به دیگران مهم تر است، در این ساختار، اساتید، دانشجویانی را که از دیگران بهتر عمل می کردند ارزشمند تر تلقی می شوند. در چنین حالتی آنهایی که که توانایی بالا تری دارند، تلاش می کنند توانایی خود را نشان دهند و پاداش دریافت کنند و از این طریق به افزایش ارزشمندی خود کمک کنند و به حمایت از خود پردازند. در حالی که دانشجویانی که در توانایی شان شک و تردید دارند تلاش می کنند گام هایی را اتخاذ کنند تا از هویت شان دفاع کنند. در حالت ارزشیابی رقابتی چنین دانشجویان اغلب تلاش خود را کم می کنند و از فعالیت اجتناب کرده و تکالیفی که توانایی کم

آن‌ها را آشکار می‌سازد، دوری می‌کنند (اوردان و اسکونفلدر، ۲۰۰۶).

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این است که بین حمایت اساتید از استقلال و خودمختاری با انگیزش چیرگی دانشجویان ارتباطی وجود ندارد. این یافته با پژوهش‌های دیگر همخوانی ندارد. مطالعه دسی، شوارتز، شینمن، و ریان (۱۹۸۱) نشان داد دانش‌آموزان پایه چهارم تا ششم ابتدایی که معلم حمایت‌کننده استقلال و خودمختاری داشتند نمرات بالایی در انگیزش درونی، کفایت‌مندی و عزت نفس بالا کسب نمودند. یافته‌های گرین و همکاران (۲۰۰۴) نیز نشان داد بین حمایت معلم از استقلال و خودمختاری دانش‌آموزان در مقطع دبیرستان و انگیزش چیرگی و خودکارآمدی ارتباط وجود دارد. نتایج تحقیقات دیگر نیز مانند میسی (۱۹۹۱) و پاتریک و همکاران (۲۰۰۸) با یافته‌های پژوهش حاضر همسو نیست. در تبیین این یافته بر اساس دیدگاه پینتریچ و شانک (۲۰۰۲) می‌توان گفت فعالیت‌های مختلفی در کلاس درس توسط اساتید صورت می‌گیرد ولی از بین این فعالیت‌ها و ابعاد مختلف ممکن است برخی فعالیت‌ها بارز و برجسته باشد و ادراک فراگیران را تحت تاثیر قرار دهد. برای مثال ممکن است اساتید در یک کلاس از ساختار هدف تبهر و چیرگی حمایت کنند اما با اهمیت دادن بیشتر به نمره و رتبه بندی و ایجاد رقابت، ساختار گرایش به موفقیت ایجاد شود. به عبارت دیگر ارزشیابی رقابتی به دلیل اهمیت آن در بین سایر عوامل می‌تواند نشانه‌های دیگری را که با ساختار هدف چیرگی مرتبط هستند، تحت تاثیر قرار دهد. از سوی دیگر ممکن است تفاوت‌های فرهنگی و فردی نیز بر ادراک دانشجویان از موقعیت کلاس درس تاثیر داشته باشد. به عبارت دیگر این تفاوت‌ها موجب شود که دانشجویان به ابعاد جالب بودن تکلیف و شیوه ارزشیابی چیرگی توجه کرده و آن را ادراک نمایند اما به فعالیت حمایت اساتید از استقلال و خودمختاری دانشجویان بی‌توجه باشند (پینتریچ، کونلی و کمپلر^۱، ۲۰۰۳). نکته‌ی دیگر که ضروری است که مورد توجه قرار گیرد ثبات جهت‌گیری شخصی هدف چیرگی است که ممکن است ساختار هدف کلاس درس را تحت تاثیر قرار دهد. لذا

1- Pintrich, Conley & Kempler

توصیه می شود در تحقیقات آینده تعامل بین جهت گیری شخصی هدف چیرگی و ساختار کلاسی هدف چیرگی مورد مطالعه قرار گیرد تا برخی ابهامات روشن شود. در مجموع می توان گفت یافته های این پژوهش بر یافته های پژوهش های دیگر صحت می گذارد. و بطور کلی نشان می دهد که هدف گرایی چیرگی از لحاظ انگیزش دانشجویان واجد اهمیت بسیار است. امید است یافته های این پژوهش ها بر سیاست گذاران آموزش عالی و اساتید دانشگاه موثر واقع شود و آنان را بیش از پیش به ارزش و اهمیت یادگیری آگاه سازد.

منابع

دلاورپور، محمد آقا (۱۳۸۷). **پیش بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت گیری هدف پیشرفت**، فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز، شماره ۹، ۶۵-۹۱.

حاجی یخچالی، علی رضا، حقیقی، جمال، شکر کن، حسین (۱۳۸۰). **بررسی ساده و چندگانه پیشانیدهای هدف گرایی تبحری و رابطه آن با پیامدهای برگزیده اش در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان های اهواز**، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره های ۱ و ۲، ص ۳۰-۱۱.

حقیقی، جمال، دامغانی میر محله، معصومه و شکر کن، حسین (۱۳۸۴). **رابطه پیشانیدهای مهم با هدف گرایی تبحری و ارتباط این متغیر با پیامدهای برگزیده اش در دانش آموزان دختر سال اول دبیرستانهای اهواز**، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره ۱ ص. ۸۷-۱۱۰.

کیامنش، علیرضا (۱۳۷۴). **ارزیابی آموزشی**، تهران: انتشارات پیام نور.

مانلی، برایان، اف. جی. (۱۳۷۳). **آشنایی با روش های آماری چند متغیره**. ترجمه محمد مقدم، سید ابوالقاسم محمدی شوطی و مصطفی آقایی سرپرزه. انتشارات پيشتاز علم.

- Anderman, L. (1999). Classroom goal orientation and social goals and as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. **Journal of Research and development in Education**, 32, PP 89 – 103.
- Anderman, L., Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle school. **Contemporary Educational Psychology**, 22, PP 269 – 298.
- Ames, C. (1992). Classrooms' goals structures and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, 84, pp 261 – 271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies and motivation processes. **Journal of Educational Psychology**, 80, pp 260 – 267.
- Bllumenfield, P.C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. **Journal of Educational Psychology**, 84, pp 272 – 281.
- Brock, L., Nishida, T, Chiang, S., Grimm, K., & Rimm-Kaufman, S. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance. **Journal of School Psychology**, 46, pp 129 – 149.
- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L. & Ryne., R. (1981). An instrument to assess adult's orientatio toward control versus autonomy with children: Reflections on intinsic motivation and perceived competence. **Journal of Educational Psychology**, 73, PP 642 – 650.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological inquiry**, 11, pp 227-268.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, 34, pp 169 – 189.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2×2 achievement goal framework, **Journal of Personality and Social Psychology**, 30, pp 951 – 971.

- Garcia - Cepero, M. (2008).The enrichment traid model: Nurturing creativity – productivity among college students. **Innovations in Education and Teaching International**. Vol. 45, No. 3, pp 295-302.
- Green, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B., & Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement. **Contemporary Educational Psychology**, 29, pp 469-482.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Tauer, S., Carter, S. & Elliot, A. (2000). Short – term and longterm consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest ond performance overtime. **Journal of Educational Psychology**, 92, pp 316 – 330.
- Hulleman, C., Durik, K., Schweigert, S., & Harackiewicz, J. (2008).Task values, achievement goal and interest: On integrative analysis. **Journal of Educational Psychology**, 100, pp 398 – 416.
- Lau, K-L., Lee, C. (2008). Validation of a Chinese achievement goal orientation questionnaire. **The British Psychological Society**, pp 78, 331 – 353.
- Lau, S., Nie, Y. (2008).Interplay between personal goalsand classroom goals structures in predicting student outcomes. **Journal of Educational Psychology**, 100, pp 15-29.
- Liem, A., Lau, S., & Nie, Y. (2008).The role of self- efficacy, task value and achievement goal in predicting lerning strategies, task engagement, peer relationship and achievement outcome. **Contemporary Educational Psychology**, 33, pp 486 – 512.
- Linnenbrink, E.A.(2005).The dilemance of performance – approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning.**Journal of Educational Psychology**, p7, pp 197 – 213.
- Maehr, M. and Midgley, C. (1996).Enhancing student motivation: A school – wide approach. **Educational Pschologist**, 26, pp 399 – 427.

- Meece, J. (1991). The classroom context and students' motivational goals. **Advances in Motivation and Achievement**, 7, pp 261 – 286.
- Midgley, C., Kaplan, A., and Midelton, M. (2001). Performance – approach goal: Good for what, for whom, under what circumstances and what costs? **Journal of Educational Psychology**, 93, pp 77 – 88.
- Patrick, H. and Ryan, A. (2008). What do students think about when evaluating their classropoms mastery goal structures? **The Journal of Experimental Education**, 77, pp 99 – 123.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation. **Journal of Educational Psychology**, 95, pp 667-686.
- Pintrich, P., Schunk, D. (2002). **Motivation in education: Theory, research & application**. New Jersey: Johnston.
- Pintrich, P., Conley, M. & Kempler, L. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. **International Journal of Educational Research**, 39, PP 319 – 337.
- Ryan, R. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adollescent motivation and achievement. **Child Development**, 72, pp 1135-1150.
- Roeser, R., Midgley, C., &Urda, T. (1996). Perceptions of the school psychological climate and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. **Journal of Educational Psychology**, 88, PP 408 – 422.
- Tabachnick, S., Miller, R & relyea, G. (2008). The relationships among students future – oriented goals and subgoals' percieved task insrumentality and task – oriented self – regulation strategies in a academic environment. **Journal of Educational Psychology**, 100, pp 629 – 642.
- Taylor, L. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self – determination in phsical education. **Journal of Educational Psychology**, 99, pp 747 – 760.

- Tsai, Y – M., Kunter, M., Ludke, O., Trautwein, U. and Ryan, R. (2008). What makes lessons interesting? **Journal of Educational Psychology**, 100, pp 460 – 472.
- Turner, J., Midgley, C., Meyer, D., Gheen, M & Kang, Y. (2002). The classroom environment and student reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. **Journal of Educational Psychology**, 94, pp 88 – 106.
- Urdu, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. **Journal of School Psychology**, 44, pp 331 – 349.
- Valinnt, C., Lemery – Chalfant, K., Swanson, J. & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships and classroom participation. **Journal of Educational Psychology**, 100, pp 67 – 77.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. **Journal of Educational Psychology**, 90, pp 202-209.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict student' motivation, cognition and achievement. **Journal of Educational Psychology**, 96, pp 239 – 250

**structures of the Classrooms with the University Students'
Personal mastery Goal Orientation**

Rahim Badri Gharghari, Ph. D.

Javad Mesrabadi, Ph. D.

Shahram vahedi, Ph. D.

Abstract

This research was conducted to study the relationship between the classrooms goal structures and mastery goal orientation of university students. The subjects were 187 undergraduate students, including 73 males and 114 females, selected through ratio stratified sampling from Education, Social Science and Literature Departments of Azad Islamic Tabriz University. Data was gathered through survey of Blackburns' Classroom Goal Structures and Bofard & etal. Academic Goal Orientation Questionnaire. The results showed that the interesting and motivated survey class homework was the most important predictive factor of students' mastery goal orientation. In addition, it founded that 19% of the variance of mastery goal orientation was accounted by linear combination of motivated classhomework and mastery evaluation. Data have be analyzed by multiple regression (stepwise) and path analysis.

Keywords: achievement goal orientation, mastery goal orientation, Classrooms' goals structures