



## رابطه علی اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجیگری درگیری تحصیلی دانش‌آموزان

عاطفه کمائی<sup>۱</sup>، پرویز عسکری<sup>۲\*</sup>، علیرضا حیدری<sup>۲</sup>، بهنام مکوندی<sup>۲</sup>، فرح نادری<sup>۲</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۱۹

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه علی اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجیگری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر رامهرمز بود. طرح پژوهش، همبستگی، از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری را کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه‌ی دوم شهر رامهرمز در سال تحصیلی ۱۳۹۹ تشکیل دادند که تعداد ۳۰۲ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده، مقیاس اهداف پیشرفت میدلتن و میگلی (۱۹۹۷) و مقیاس درگیری تحصیلی پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۴) بود. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آماری ماتریس همبستگی و تحلیل مسیر، از نرم‌افزار Amos استفاده شد. نتایج نشان داد که متغیرهای اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی اثر مستقیم معناداری بر عملکرد تحصیلی داشتند. همچنین، اثر غیرمستقیم تمام مسیرها بر عملکرد تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی معنادار بود ( $P < 0/01$ ). بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، توجه به این متغیرها در فرایند آموزشی، توسط معلمان ضروری به نظر می‌رسد.

**کلیدواژه‌ها:** اهداف پیشرفت، درگیری تحصیلی، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان

۱- دانشجوی دکترای گروه روانشناسی عمومی، پردیس علوم و تحقیقات خوزستان، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

۲- گروه روانشناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

\* رایانامه نویسنده مسئول: Askary47@yahoo.com

همسالان‌شان دارند اجتناب کنند (یو و مک‌لند<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹).

در راستای ارتباط اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی، از جمله عواملی که به نظر می‌رسد می‌تواند بر کیفیت و کمیت این ارتباط تأثیر قابل ملاحظه‌ای بگذارد، می‌توان به میزان درگیری تحصیلی (مشغولیت تحصیلی) یادگیرندگان اشاره کرد. درگیری تحصیلی<sup>۹</sup>، سازه‌ای است که برای اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه و اساسی برای کوشش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه آموزش و تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (بودریائوکس و اوزر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۳). مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که یادگیرندگان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد. نظریه‌پردازان درگیری تحصیلی را در برگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی می‌دانند (دوچسن، لاروس و فنگ<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۹). برخی پژوهش‌ها در سال‌های اخیر روابط میان اهداف پیشرفت و مؤلفه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری را در بافت‌های تحصیلی مورد توجه قرار داده‌اند. با توجه به مطالبی که اشاره شد، هدف این پژوهش بررسی رابطه علی اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجیگری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه-شهر رامهرمز بود. شکل ۱، نمودار مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد.

قرن بیست‌ویکم، قرن تغییر و تحولات سریع و گسترده فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و به تبع آن انتظارات تازه‌ای برای نظام‌های آموزشی و خانواده به‌عنوان هسته اصلی این تغییرات به همراه داشته است. از طرف دیگر آموزش و پرورش رکن اصلی در توسعه پایدار هر کشور است، لذا اندیشمندان و متفکران به‌منظور افزایش بهره‌وری و کارایی دو نظام خانواده و آموزش و پرورش، اقدام به تشخیص و آموزش ملاک‌ها و پارامترهای مهم در درون این نظام‌ها نمودند چرا که رشد توانایی‌های فکری و ذهنی انسان از دیر باز مورد توجه فلاسفه و دانشمندان علوم وابسته به انسان بخصوص علم روانشناسی بوده است (پولسو، تیومینن، هلاس و ایهانتولا<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). به همین دلیل است که وقتی در نظام آموزشی، مشکلاتی همچون افت تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیف رخ می‌دهد، از عوامل انگیزشی، شناختی، شخصیتی و محیطی متعددی، به‌عنوان علل این عملکرد ضعیف یاد می‌شود که در این پژوهش به بررسی نقش متغیرهای اهداف پیشرفت (به‌عنوان علت انگیزشی) و درگیری تحصیلی (به‌عنوان علت شناختی) پرداخته خواهد شد (کرن، الیوت و دائومیلر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹).

اهداف پیشرفت به‌عنوان انگیزه‌ای که دانش‌آموزان برای کامل کردن تکالیف تحصیلی‌شان دارند تعریف شده است. نظریه‌پردازان اهداف پیشرفت دسته‌بندی‌های متنوع، اما نسبتاً مشابهی را از مفهوم اهداف پیشرفت ارائه نموده‌اند. یکی از این تقسیم‌بندی‌ها مربوط به الیوت و چورچ<sup>۳</sup> می‌باشد که یک تقسیم‌بند سه‌وجهی ارائه داده‌اند که عبارتند از: اهداف تبحری<sup>۴</sup>، اهداف رویکرد-عملکرد<sup>۵</sup> و اهداف اجتناب-عملکرد<sup>۶</sup> (سنکو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹). در اهداف تبحری افراد روی توانایی شخصی و خودارزشمندی برنامه‌ریزی می‌کنند و این افراد توانمندی خودشان را با بهتر بودن از دیگران و پیش افتادن در پیشرفت تحصیلی، نمره و یا موفقیت تحصیلی در مقایسه با دیگران نشان می‌دهند. افرادی که اهداف اجتناب-عملکرد دارند تمایل دارند که از قضاوت‌های اجتماعی که آنها توانایی کمتری از

1. Polso, Tuominen, Hellas, & Ihantola

2. Korn, Elliot, & Daumiller

3. Elliot & Chorch

4. Mastery

5. Performance - approach

6. Performance - avoidance

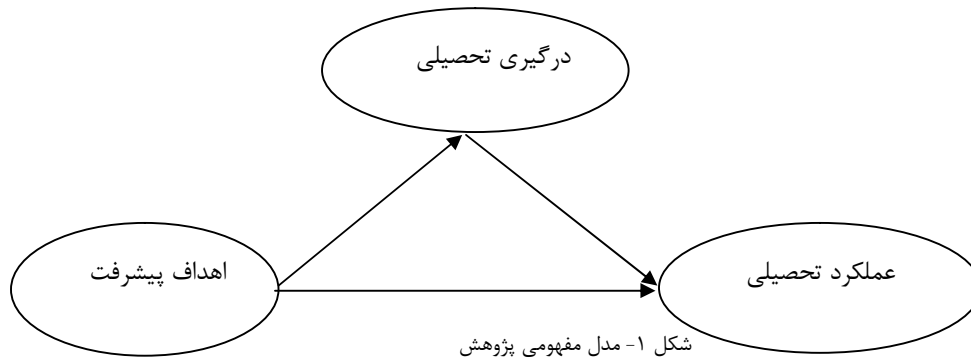
7. Senko

8. Yu & McLellan

9. academic engagement

10. Boudreaux & Ozer

11. Duchesne, Larose, & Feng



## روش

پژوهش حاضر، از نوع همبستگی به طور خاص الگویابی معادلات ساختاری (تحلیل مسیر) بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر رامهرمز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۹ در مدارس تحت پوشش اداره آموزش و پرورش این شهرستان ثبت نام کرده و مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌ی پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از بین تعداد ۹ مدرسه دوره متوسطه‌ی دوم، به صورت تصادفی ۴ مدرسه و سپس از هر مدرسه، ۴ کلاس به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند که در نهایت، تعداد ۳۰۹ نفر دانش‌آموز، پرسشنامه‌های پژوهش حاضر را تکمیل کردند. در نهایت، بعد از حذف پرسشنامه‌های ناقص، تعداد ۳۰۲ پرسشنامه تحلیل شد. معیار ورود به تحقیق، کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر رامهرمز و معیار خروج از پژوهش عدم تمایل جهت تکمیل پرسشنامه‌ها بود. ملاحظات اخلاقی پژوهش حاضر به شرح ذیل بود: ۱. کلیه شرکت کنندگان به صورت شفاهی اطلاعاتی در مورد پژوهش دریافت کرده و در صورت تمایل مشارکت کردند. ۲. این اطمینان به آزمودنی‌ها داده شد که تمامی اطلاعات آنها محرمانه خواهد ماند و به منظور رعایت حریم خصوصی آنها ثبت نشد. جهت جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد.

**پرسشنامه اهداف پیشرفت میدلتن و میگلی:**<sup>۱</sup> این پرسشنامه توسط پرسشنامه میدلتن و میگلی در سال ۱۹۹۷ ساخته شد. که متشکل از خرده مقیاس‌های اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد، اهداف اجتناب- عملکرد، خودکارآمدی، پایداری و راهبردهای یادگیری است. روایی

و پایایی مقیاس توسط سازندگان آن مورد تایید قرار گرفت (میدگلی، کاپلان و میدلتون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). در این پرسشنامه دانش‌آموزان با رتبه‌گذاری سؤالات در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نظر خود را در ارتباط با هر کدام از گویه‌ها ابراز می‌نمایند. دامنه‌ی تغییرات نمرات این پرسشنامه از ۱۲ تا ۴۸ است. این پرسشنامه دارای ۱۴ سؤال و ۳ مؤلفه است: جهت‌گیری هدف تبحری، جهت‌گیری گرایش به عملکرد و جهت‌گیری اجتناب از عملکرد در ایران، سلیمان‌پور و بجنوردی (۱۳۹۷)، ضریب پایایی خرده مقیاس‌های اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب- عملکرد به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۸۱ به دست آوردند. و روایی آن را نیز مطلوب گزارش کردند.

**پرسشنامه درگیری تحصیلی پینتریچ و دی-گروت** این پرسشنامه توسط پینتریچ و دی‌گروت در سال ۱۹۹۴ تدوین شده است. سؤالات مربوط به مقیاس درگیری تحصیلی شامل ۳۲ ماده می‌باشد که سه خرده مقیاس درگیری رفتاری، درگیری شناختی و درگیری انگیزشی را اندازه می‌گیرد. ماده‌های این پرسشنامه به صورت کاملاً موافقم (۵)، موافقم (۴)، نظری ندارم (۳) و مخالفم (۲) و کاملاً مخالفم (۱) نمره‌گذاری می‌شود که دامنه‌ی نمرات این پرسشنامه از ۳۲ تا ۱۶۰ می‌باشد که در آن، نمره‌ی بالا نشان دهنده‌ی درگیری تحصیلی بیشتر است و نمرات پایین بیانگر درگیری تحصیلی ضعیف می‌باشد. پایایی مقیاس بر اساس آلفای کرونباخ در نسخه‌ی اصلی ۰/۸۷ به دست آمد و روایی آن نیز مطلوب گزارش شد (پینتریچ، اسمیت، گارسیا و مک کیچی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳). در ایران در پژوهش حاجی‌علیزاده، رفیعی‌پور و سماوی (۱۳۹۵)، ضریب پایایی مقیاس درگیری تحصیلی با

<sup>۲</sup> Midgley, Kaplan, & Middleton

<sup>۳</sup> Motivated Strategies for Learning Questionnaire

<sup>۴</sup> Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie

<sup>۱</sup> Questionnaire Achievement Goals

تحلیل داده‌ها به منظور تعیین رابطه علی اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجیگری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه‌ی شهر رامهرمز انجام شد. بدین منظور از آمار توصیفی، ماتریس همبستگی و تحلیل مسیر استفاده شد.

در جدول ۱، شاخص‌های مربوط به آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی شامل مقادیر حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف استاندارد برای متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش آورده شده است (جدول ۱).

استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف بررسی شد که به ترتیب ضرایب ۰/۷۵ و ۰/۸۲ به دست آمد. و روایی آن را مناسب بیان کرد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی، ماتریس همبستگی و تحلیل مسیر، با استفاده از نرم‌افزار Amos انجام شد.

### یافته‌ها

جدول ۱- میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	شاخص‌های آماری		
	حداقل	حداکثر	میانگین
عملکرد تحصیلی	۱۱	۲۰	۱۶/۸۹
درگیری تحصیلی	۳۸	۱۵۱	۱۰۱/۹۴
اهداف تبحری	۵	۲۵	۱۷/۷۰
اهداف عملکردی	۴	۲۰	۱۴/۴۰
اهداف اجتنابی	۳	۱۵	۱۰/۰۷
انحراف استاندارد			۲/۷۰

بالاترین همبستگی را با عملکرد تحصیلی دارند. به‌طور کلی تمام متغیرهای این پژوهش با عملکرد تحصیلی همبستگی معنادار در سطح (۰/۰۰۱) دارند کلیه متغیرها بجز اهداف اجتنابی، با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت داشتند (جدول ۲).

با توجه به اینکه مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی، ماتریس همبستگی می‌باشد. بنابراین ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در جدول ۲ ارائه شده است. با توجه به این جدول از میان متغیرهای همبسته با عملکرد تحصیلی، متغیرهای درگیری تحصیلی و اهداف تبحری

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
عملکرد تحصیلی	۱				
درگیری تحصیلی	۰/۵۱**	۱			
اهداف تبحری	۰/۴۴**	۰/۴۲**	۱		
اهداف عملکردی	۰/۲۶**	۰/۲۸**	۰/۰۹	۱	
اهداف اجتنابی	۰/۳۳**	۰/۳۵**	۰/۳۶**	۰/۲۵**	۱

\*\*p < ۰/۰۰۱، \*p < ۰/۰۵

داده‌ها دارد. در نتیجه می‌توان نتیجه گرفت که پاسخ به سؤال پژوهش مثبت می‌باشد و بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجیگری درگیری تحصیلی رابطه وجود دارد (جدول ۳).

به منظور بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است. مقدار شاخص‌های  $\chi^2/df$ ، RMSEA، CFI، GFI و AGFI به ترتیب برابر با ۲/۷۲، ۰/۰۷، ۰/۹۹، ۰/۹۸ و ۰/۹۲ می‌باشند که تمام شاخص‌ها در سطح مناسبی هستند و نشان از برازندگی مناسب مدل با

جدول ۳- مشخصه‌های برازندگی مدل و مدل برازش شده

شاخص	$\chi^2/df$	AGFI	GFI	CFI	RMSEA	NFI	p
مقدار	۲/۷۲	۰/۹۲	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۰۷	۰/۹۹	۰/۰۰۱

جدول ۴، برآوردهای ضرایب اثر مستقیم را نشان می‌دهد. طبق داده‌های جدول ۴ اثر مستقیم اهداف تبحری بر درگیری تحصیلی (۰/۴۲)، و عملکرد تحصیلی (۰/۴۴) در سطح ۰/۰۰۱ مثبت و معنادار است. اثر مستقیم اهداف عملکردی بر درگیری تحصیلی (۰/۲۸) و عملکرد تحصیلی (۰/۲۶) مثبت که این اثر در سطح ۰/۰۵ معنادار شد.

همچنین، اثر مستقیم اهداف اجتنابی بر درگیری تحصیلی (۰/۳۵-) و عملکرد تحصیلی (۰/۳۳-) در سطح ۰/۰۰۱ منفی و معنادار است. همان‌طور که داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد اثر مستقیم درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی (۰/۵۱) به دست آمد که مثبت و معنادار شد (جدول ۴).

جدول ۴- برآورد ضرایب اثرات مستقیم

متغیرها	پارامترهای استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t	Sig
<u>اثر مستقیم اهداف تبحری بر روی</u>				
درگیری تحصیلی	۰/۴۲**	۰/۱۱	۱۲/۵۲	۰/۰۰۱
عملکرد تحصیلی	۰/۴۴**	۰/۱۴	۱۳/۸۱	۰/۰۰۱
<u>اثر مستقیم اهداف عملکردی بر روی</u>				
درگیری تحصیلی	۰/۲۸**	۰/۰۸	۷/۲۳	۰/۰۰۱
عملکرد تحصیلی	۰/۲۶**	۰/۱۴	۶/۹۷	۰/۰۰۱
<u>اثر مستقیم اهداف اجتنابی بر روی</u>				
درگیری تحصیلی	-۰/۳۵**	۰/۲۳	-۹/۴۶	۰/۰۰۱
عملکرد تحصیلی	-۰/۳۳**	۰/۰۵	-۹/۰۶	۰/۰۰۱
<u>اثر مستقیم درگیری تحصیلی بر روی</u>				
عملکرد تحصیلی	۰/۵۱**	۰/۴	۱۴/۶۰	۰/۰۰۱

\*\*p < ۰/۰۰۱ ، \*p < ۰/۰۵

بنابراین نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی بین اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، اهداف عملکردی و اهداف اجتنابی) و عملکرد تحصیلی تأیید می‌شود. با توجه به اینکه اثر غیرمستقیم اهداف پیشرفت بر عملکرد تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی صورت گرفته بنابراین هر دو متغیر میانجی، نقش واسطه‌ای میان اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند (جدول ۵).

یکی از ویژگی‌های تحلیل مسیر برآورد اثرات غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر است. جدول ۵ برآورد ضرایب اثرات غیرمستقیم را نشان می‌دهد. جدول ۵ نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم اهداف تبحری از طریق درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی (۰/۲۹) در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  معنادار است. اثر غیرمستقیم اهداف عملکردی از طریق درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی (۰/۲۳) می‌باشد که در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  معنادار است. اثر غیرمستقیم اهداف اجتنابی از طریق درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی (۰/۲۶-) می‌باشد که در سطح ۰/۰۰۱ منفی و معنادار هستند.

جدول ۵- برآورد ضرایب اثرات غیر مستقیم

Sig	t	خطای استاندارد برآورد	پارامترهای استاندارد شده	متغیرها
۰/۰۰۱	۷/۳۴	۰/۰۸	۰/۲۹**	اثر غیرمستقیم اهداف تبحری بر روی عملکرد تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی
۰/۰۰۱	۳/۱۱	۰/۱۰	۰/۲۳**	اثر غیرمستقیم اهداف عملکردی بر روی عملکرد تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی
۰/۰۰۱	-۶/۶۷	۰/۰۴	-۰/۲۶**	اثر غیرمستقیم اهداف اجتنابی بر روی عملکرد تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی

\*\*p < ۰/۰۱ ، \*p < ۰/۰۵

است. همچنین طبق نتایج جدول ۴-۵، اثر کل اهداف عملکردی بر عملکرد تحصیلی (۰/۲۹) به دست آمد که با توجه به میزان شاخص (t= ۷/۳۴)، این اثر در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  معنادار است. طبق نتایج جدول ۴-۵، اثر کل اهداف اجتنابی بر عملکرد تحصیلی (۰/۴۰) می‌باشد که با توجه به میزان شاخص (t = ۱۲/۴۵)، این اثر نیز در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  معنادار است.

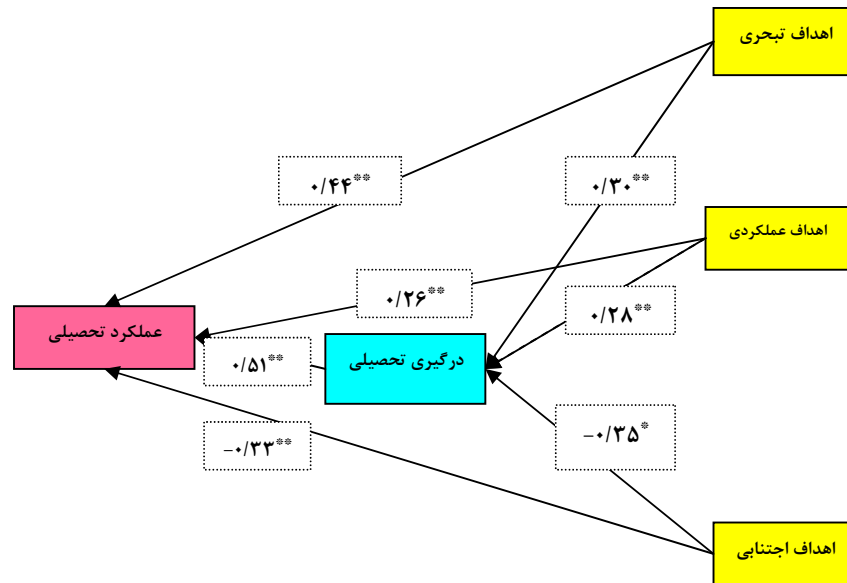
یکی دیگر از پارامترهای برآورد شده اندازه‌گیری اثرات کل می‌باشد که از ترکیب اثرات مستقیم و غیرمستقیم به دست می‌آید. در برخی موارد متغیرها بر یکدیگر اثر مستقیم و یا فقط اثر غیرمستقیم دارند که در این صورت اثر کل برابر با اثر مستقیم و غیرمستقیم می‌باشد. نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که اثر کل اهداف تبحری بر عملکرد تحصیلی (۰/۵۳) می‌باشد که با توجه به میزان شاخص (t = ۱۴/۶۷)، این اثر در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  معنادار

جدول ۶- برآورد ضرایب اثرات کل

Sig	t	خطای استاندارد برآورد	پارامترهای استاندارد شده	متغیرها
۰/۰۰۱	۱۴/۶۷	۰/۰۹	۰/۵۳**	اثر کل اهداف تبحری بر روی عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۱	۷/۳۹	۰/۱۴	۰/۲۹**	اثر کل اهداف عملکردی بر روی عملکرد تحصیلی
۰/۰۰۱	۱۲/۴۵	۰/۱۱	-۰/۴۰**	اثر کل اهداف اجتنابی بر روی عملکرد تحصیلی

\*\*P < ۰/۰۰۱

شکل ۲، مدل برازش شده پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد. اعداد روی مسیرها پارامترهای استاندارد شده‌اند. همه مسیرهای رسم شده در مدل در سطح  $p < ۰/۰۰۱$  معنادار هستند. از بین متغیرهای برون‌زاد (اهداف تبحری، اهداف عملکردی و اهداف اجتنابی)، متغیر اهداف تبحری بیشترین اثر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دارد.



شکل ۲- نمودار مسیر و پارامترهای استاندارد شده مدل برازش شده پیش‌بینی عملکرد تحصیلی

### بحث و نتیجه گیری

ارزش درونی و لازمه درگیری در موقعیت‌های چالش‌انگیز و سخت است، به همین خاطر این افراد پایداری بیشتر در جهت‌بهبود عملکرد و توسعه توانایی‌های خود که مبتنی بر یک انگیزش مؤثر درونی است نشان می‌دهند. به همین دلیل دانش‌آموزان با اهداف تبحری دلایل بیشتری برای مشارکت و فعالیت در تکالیف کلاسی دارند. اما دانش‌آموزان با اهداف تبحری ضعیف، اعتقاد دارند که هیچ رابطه‌ای میان رفتارها و نتایج آن رفتار وجود ندارد (کرن، البوت و دائومیلر، ۲۰۱۹). وقتی افراد در حالتی هستند که احساس می‌کنند عملی که انجام می‌دهند خارج از کنترل آنان و تحت کنترل نیروهای بیرونی است، به‌صورت درونی یا بیرونی برانگیخته نمی‌شوند و اجتناب را اختیار می‌کنند. این در حالی است که افراد با اهداف تبحری بالا علاقه بیشتری به تکالیف سخت و چالش‌انگیز دارند و معتقدند که موفقیت و عملکرد تحصیلی بالا در پی تلاش بیشتر حاصل می‌شود. در واقع، این افراد معتقدند که فعالیت‌هایشان تحت کنترل خودشان بوده و بنابراین میزان افت تحصیلی کاهش می‌یابد (نیپل، برونر و پریکل، ۲۰۱۴). در مورد رابطه منفی اهداف اجتنابی با عملکرد تحصیلی هم می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که گرایش به اجتناب از قضاوت‌های منفی درباره شایستگی خویش دارند، درباره امتحان‌ها و عملکرد خود به وضوح مضطرب‌ترند. دانش‌آموزان دارای اهداف اجتنابی بیشتر به سمت اجتناب از قضاوت‌های نامطلوب دیگران در مورد فقدان توانایی‌ها یا

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه علی اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجیگری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه‌ی شهر رامهرمز بود. نتایج این پژوهش نشان داد که اهداف پیشرفت اثر مستقیم معناداری بر عملکرد تحصیلی دارد، که اثر اهداف تبحری و اهداف عملکردی بر عملکرد تحصیلی مثبت و اثر اهداف اجتنابی بر عملکرد تحصیلی منفی بود. نتایج این پژوهش با یافته‌های نیپل، برونر و پریکل<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، که نشان دادند که اهداف پیشرفت تبحری و عملکردی بر عملکرد تحصیلی اثر مستقیم دارد، همخوان است (۱۱). لیو<sup>۲</sup> (۲۰۱۵)، در بررسی خود نشان داد که اثر اهداف اجتنابی بر عملکرد تحصیلی منفی بود (۱۲). نفیس و جهان<sup>۳</sup> (۲۰۱۷)، نیز در مطالعه خود گزارش کردند که اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی رابطه‌ی مستقیم دارند.

در تبیین نتایج این یافته می‌توان گفت که افراد دارای اهداف تبحری موفقیت خود را بر اساس تسلط بر خود تکلیف و یا طبق معیارها و اهداف خود که آیا یادگیری و عملکردش نسبت به گذشته بهبود یافته است. می‌سنجد. برای این افراد یادگیری و بهبود مهارت‌ها خود دارای

<sup>1</sup>. Niepel, Brunner, & Preckel

<sup>2</sup>. Liu

<sup>3</sup>. Nafees & Jahan

کلاس درس ریسک جواب دادن به سؤالات معلم را نمی‌پذیرند و در واقع، از درگیر شدن در موقعیت چالش‌انگیز فرار می‌کنند. بر اساس نتایج پژوهش‌های گوناگون، دانش‌آموزان دارای اهداف اجتنابی از تلاش، پشتکار، علاقه و رغبت کمی در مواجهه با تکالیف دشوار و پیچیده برخوردار هستند و بجای درگیری تحصیلی و پایداری برای حل یک مسأله، از رویارویی با تکالیف اجتناب می‌کنند (اوردن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴).

مانند هر پژوهشی، پژوهش حاضر نیز محدودیت‌های خاص خود را دارد. از جمله ابزار بکار رفته در این تحقیق پرسشنامه بود و افراد ممکن است به دلایل مختلف، واقعیت‌ها را منعکس نکنند. عدم کنترل همه‌ی متغیرهای مداخله‌گر مثل سن، وضعیت اقتصادی اجتماعی دانش‌آموزان، سابقه تحصیلی و... از دیگر محدودیت‌های این پژوهش بود. همچنین این تحقیق در بین دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم صورت گرفته است. بنابراین تعمیم‌پذیری آن با احتیاط صورت گیرد. در پایان با توجه به نتایج حاصل شده می‌توان چندین پیشنهاد پژوهشی و کاربردی ارائه نمود. در بعد پژوهشی، به پژوهشگران دیگر پیشنهاد می‌شود، برای افزایش تعمیم‌پذیری، از نمونه‌های آماری که از تنوع فرهنگی و جغرافیایی برخوردار باشند، همچنین بر روی دانش‌آموزان پسر ضروری است. از این رو پیشنهاد می‌شود که تحقیقاتی مشابه در سایر استان‌های کشور انجام شود و نتایج آن با نتایج تحقیق حاضر مقایسه گردد. پژوهشگران دیگر می‌توانند از روش‌های آماری کیفی در این موضوع استفاده کنند.

#### منابع

حاجی‌علیزاده، کبری، رفیعی‌پور، امین و سماوی، سیدعبدالوهاب، (۱۳۹۵)، بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *مجله انداز: راه‌گیری تربیتی*، ۶(۲۴)، ۸۳-۱۰۲.

سلیمان‌پور عمران، محبوبه و بجنوردی‌شلیگانی، ناصر، (۱۳۹۷)، رابطه موفقیت‌خواهی اشتیاق یادگیری و اهداف پیشرفت با معنی تحصیل دانش‌آموزان، *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۵(۲۹)، ۹۳-۷۵.

دفاع از خود می‌باشند. این افراد زمانی احساس موفقیت می‌کنند که خود را برتر از دیگران ببینند، در فرایند یادگیری عملکردی بهتر از دیگران داشته باشند و برای اجتناب از برخورد با موانع از تکالیف چالش‌انگیز و دشوار دوری کنند (شیم، چو و وانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳).

همچنین دیگر نتایج این پژوهش نشان داد که درگیری تحصیلی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر عملکرد تحصیلی دارد. این یافته با نتایج مطالعه‌ی ریو و تیسنگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۳)، در پژوهش خود بیان کردند که درگیری تحصیلی اثر مستقیم مثبت و معناداری بر عملکرد تحصیلی دارد.

در تبیین اثر مستقیم و معنادار درگیری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی می‌توان گفت که با توجه به اینکه احساس خودمختاری یا کنترل شخصی یکی از نیازهای روانشناختی پایه محسوب می‌شود که بر اساس تئوری خود تعیین‌گری<sup>۳</sup> یکی از ویژگی‌های افراد موفق، خلاق و پیشرفت‌گرا، اعتقاد این افراد به خودمختاری و کنترل شخصی و به عبارتی منبع کنترل درونی می‌باشد، بنابراین دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند در موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی می‌توانند هیجانانگیز خود را کنترل و هدایت کنند با عزت نفس و خودکارآمدی بیشتری در تکالیف تحصیلی عمل خواهند کرد و در نتیجه آن تقویت انگیزش درونی، سرسختی و تاب‌آوری تحصیلی و کاهش بی‌انگیزگی آنها خواهد بود (کیم و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸).

همچنین دیگر یافته این پژوهش نشان داد اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، عملکردی و اجتنابی) اثر مستقیم و معناداری بر عملکرد تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی دارد که اثر اهداف تبحری و اهداف عملکردی مثبت و اثر اهداف اجتنابی منفی بود. این یافته با نتایج پژوهش لیو<sup>۵</sup> (۲۰۱۵)، که در بررسی خود نشان داد که درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی و عملکرد تحصیلی نق میانجی و اثر مستقیم دارد؛ همسو بود.

در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که افراد دارای هدف اجتنابی برای آشکار نشدن بی‌مهارتی و ناتوانی‌هایشان که منجر به قضاوت‌های منفی دیگران در مورد آنها می‌شود از درگیری شدن و رویارویی با تکالیف تحصیلی اجتناب می‌کنند و میزان پایداری تحصیلی آنان پایین است. مثلاً در

<sup>1</sup> Shim, Cho, & Wang

<sup>2</sup> Reeve & Tseng

<sup>3</sup> self-determination theory

<sup>4</sup> Kim



- Boudreaux, M.J, Ozer, D.J.(2013). Goal conflict, goal striving, and psychological well-being. *Motivation and Emotion*, 37(1),433-443.
- Duchesne, S, Larose, S, & Feng, B.(2019). Achievement goals and engagement with academic work in early high school: Does seeking help from teacher's matter? *The Journal of Early Adolescence*, 39(2),222-252.
- Haji Alizadeh, K, Rafie Pour, A, & Samavi, A.(2016). Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Banadar Abas students. *Quarterly of Educational Measurement*, 6(24),83-102. (Persian).
- Kim, H.Y, LaRusso, M.D, Hsin, L.B, Harbaugh, A.G, Selman, R.L, & Snow, C.E. (2018). Social perspective-taking performance: Construct, measurement, and relations with academic performance and engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*,57(2),24-41.
- Korn, R.M, Elliot, A.J, & Daumiller, M.(2019). Back to the roots: The 2× 2 standpoints and standards achievement goal model. *Learning and Individual Differences*,72(3),92-102.
- Liu, Y. (2015).International note: The relationship between achievement goals, anxiety and academic-related boredom with academic performance. *Journal of Adolescence*, 41(5), 53-55.
- Midgley, C, Kaplan, A, & Middleton M. (2001).Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1),77.85.
- Nafees, N, & Jahan, M. (2017).Psychological Capital (PsyCap), academic vitality and academic goal with Mental Well-being among Medical Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(3), 60-68.
- Niepel, C, Brunner, M, & Preckel, F. (2014). Achievement goals, academic self-concept, and school grades in mathematics: Longitudinal reciprocal relations in above average ability secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4),301-313.
- Ordene, V.E.(2014). Differentiating Performance Approach Goals and Their Unique Effects. *Universal Journal of Educational Research*, 2(2): 114-134.
- Pintrich, P.R, Smith , D.A, Garcia, T, & McKeachie, W.J.(1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*,53(3):801-13.
- Polso, K.M, Tuominen, H, Hellas, A, & Ihantola, P. (2020). Achievement Goal Orientation Profiles and Performance in a Programming MOOC. *InProceedings of the 2020 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, 15(2), 411-417.
- Reeve, J, & Tseng, M. How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595
- Senko, C.(2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement?. *Contemporary Educational Psychology*, 59(6),101795.
- Shim, S.S, Cho, Y.J, & Wang, C.(2013). Classroom goal structures, social achievement goals, and engagement in middle school. *Learning and Instruction*, 23(2), 69-77.
- Soleimanpour omran, M, & Bojnourd, N.(2018). The Study of the relationships between achievement motivation, learning engagement and Goal achievement with meaning of education in Bojnourd high school's students. *Research in Curriculum Planning*, 5(29), 75-93. (Persian).
- Yu, J, & McLellan, R.(2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*,1(69):33-44.

