

The Relationship between Goal Orientation and Motivational Strategies among Gifted Students

Diba Saf, Ph.D. Laya Bashash, Ph.D

Received: 24.7.10 Revised: 29.2.11 Accepted: 25.6.11

رابطه هدف‌گرایی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در میان دانش‌آموزان تیزهوش

دکتر دیبا سیف، دکتر لایا بشاش

دریافت: ۸۹/۵/۲، تجدیدنظر: ۸۹/۱۲/۱۰، پذیرش: ۹۰/۳/۴

Abstract

Objective: The purpose of the present study was to investigate the relationship between goal orientation and motivational strategies among gifted students. **Method:** For this purpose, 609 gifted first year high school students (359 girls and 250 boys) were selected utilizing Otis Intelligence Test. Also, Mathematics Goal Orientation Scale (MGOS) and Motivational Regulation Scale (MRS) were used as measuring instruments. **Results:** Multiple regression analysis revealed that all of the five motivational regulation strategies were positively predicted by mastery goal orientation. Also, performance approach goal orientation predicted motivational regulation strategies, except, interest enhancement. None of the motivational regulation strategies were predicted by performance avoidance goal orientation. Results also indicated that a pattern of goal orientation could be used to explain gifted students' reported use of motivational regulation strategies. Findings were interpreted in light of motivational aspects of self-regulation theories. **Conclusion:** Applications for gifted education were discussed.

Key words: Goal orientation, Motivational regulation strategies, Gifted, Mathematics instruction.

چکیده

هدف: از پژوهش حاضر، بررسی رابطه هدف‌گرایی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در میان دانش‌آموزان تیزهوش مقطع دبیرستان بود. **روش:** بدین منظور ۶۰۹ دانش‌آموز سال اول دبیرستان (۳۵۹ دختر و ۲۵۰ پسر) براساس نتایج حاصل از آزمون هوشی اوتیس، از مدارس پرورش استعدادها، مدارس نمونه و مدارس عادی دولتی انتخاب و به عنوان آزمودنی، در این پژوهش، شرکت کردند. ابعاد هدف‌گرایی از طریق مقیاس هدف‌گرایی در درس ریاضی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی به وسیله مقیاس خودتنظیمی انگیزشی مورد سنجش قرار گرفت. روایی هر یک از این ابزارها، از طریق تحلیل عاملی احراز شد. **یافته‌ها:** تحلیل‌های رگرسیونی چندمتغیره نشان داد که تسلط‌گرایی، استفاده از انواع راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی را پیش‌بینی می‌کند. بررسی الگوی این رابطه، نشان از آن دارد که تسلط‌گرایی، بیشتر با فزونی به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی همراه است. عملکردگرایی نیز به جز ارتقای علاقه سایر راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی را پیش‌بینی می‌کرد. اما عملکردگریزی پیش‌بینی کننده هیچ یک از راهبردهای فوق نبود. **نتیجه‌گیری:** این یافته‌ها در پرتو نتایج حاصل از مطالعات پیشین و نظریه‌های خودتنظیمی مورد بحث قرار گرفت و کاربردهای آن در تعلیم و تربیت تیزهوشان ارائه شد.

واژه‌های کلیدی: هدف‌گرایی، راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی، تیزهوش، آموزش ریاضی

1-Corresponding Author: Assistant Professor of Shiraz University (Email: dseif@vose.shirazu.ac.ir)
2-Assistant Professor of Shiraz University

۱- نویسنده مسئول: استادیار بخش آموزش کودکان استثنایی دانشگاه شیراز
۲- استادیار آموزش کودکان استثنایی دانشگاه شیراز

مقدمه

رویکرد شناختی در قلمرو مطالعات مربوط به تیزهوشی بر آن است که برخورداری از توانمندیهای ذهنی سطح بالا، به تنهایی ضامن دستیابی به موفقیت نیست، بلکه این ماده خامی است که در تعامل با دیگر ویژگیهای شخصیتی، از جمله جهت‌گیری انگیزشی سازگاران و استفاده مؤثر از راهبردهای خودتنظیمی^۱، به عملکرد برجسته در حیطه‌های متفاوت تحصیلی منجر می‌شود (هلر، ۲۰۰۵، ۲۰۰۴). از این دیدگاه، عوامل انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی، در به فعل رسیدن تواناییهای بالقوه افراد تیزهوش، نقش واسطه‌ای تعیین‌کننده‌ای دارند. رنزولی (۱۹۹۸) تأکید می‌ورزد که انگیزش قوی برای یادگیری از ملزومات تیزهوشی است و آن را در قالب تعهد به تکلیف بیان می‌دارد. در مدل متمایز تیزهوشی و سرآمدی گاگنه (۱۹۸۵) نیز تأکید بر نقش واسطه‌ای و تسهیل‌کننده انگیزش در معادله تیزهوشی است.

یافته‌های پژوهشی، حاکی از آن است که موفقیت تحصیلی حتی در بیان فراگیری که از توانایی ذهنی یا هوش عمومی سطح بالایی برخوردارند، علاوه بر ساختارهای منسجم دانش، مستلزم برخورداری از الگوی سازگاران انگیزشی است که در آن، هدف‌گرایی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد؛ به همین علت است که تفاوت در الگوی انگیزشی می‌تواند از عوامل متمایز کننده تیزهوشان موفق از ناموفق، محسوب شود (مک کاج و سیگل، ۲۰۰۳). از این‌رو در تعلیم و تربیت تیزهوشان، بررسی نقش عوامل انگیزشی از جمله هدف‌گرایی^۲ و تأثیری که این عامل بر شیوه‌های خودتنظیمی اراده و انگیزش در فعالیتهای تحصیلی می‌گذارد، از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

دیدگاه شناختی در زمینه انگیزش به مطالعه بازنماییهای ذهنی فراگیران از موقعیت، به‌ویژه اهداف یادگیری به عنوان برانگیزاننده ساختارهای ذهنی تأکید می‌ورزد (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوک، ۱۹۹۱؛ یوردان،

۱۹۹۷). نقش هدف‌گرایی در فرایند خودتنظیمی، قلمروی جدید از پژوهشهای مرتبط با مدل‌های شناختی انگیزشی است (پینتریچ و شانک، ۱۹۹۶، پینتریچ، ۲۰۰۰). کاوینگتون (۲۰۰۰) نیز به اهمیت پژوهش در این زمینه با توجه به تعداد پژوهشهای منتشر شده در "مرور سالانه روان‌شناسی"^۳ اشاره کرده است.

پینتریچ (۲۰۰۰) بیان کرد که اهداف عبارت‌اند از: بازنمایی ذهنی^۴ آگاهانه و بالقوه قابل دسترس که نمی‌توان آنها را دقیقاً به‌مثابه صفات شخصیتی توصیف کرد، بلکه از آنها می‌توان به صورت بازنماییهای یاد کرد که به رغم برخورداری از ثبات نسبی، به موقعیت و شرایط خاص یادگیری نیز حساسیت نشان می‌دهند. این اهداف بیان‌کننده مجموعه‌ای منسجم از دانش سازمان‌یافته یا مفهومی شخصی از مقاصد فردی برای انجام فعالیت هستند. افزون بر این، هدف‌گرایی نظری فرد درباره چگونگی دستیابی به موفقیت و شایستگیهای تعریف‌شده، نقش و اهمیت تلاش، تحلیل از خطاهای یادگیری و استانداردهای ارزشیابی را دربرمی‌گیرد؛ بنابراین، مدل‌های شناختی بازنمایی پیشنهاد می‌کنند که شناخت، چیزی فراتر از حالت است و بین عوامل وابسته به موقعیت یادگیری و بازنماییهای درونی نوسان دارد (اسمیت، ۱۹۹۸). از این نقطه نظر، هدف می‌تواند به‌مثابه نوعی از روابط شبکه‌ای^۵ تلقی شود که با راهبردها و ابزارهای دستیابی به آنها مرتبط است و نیز نوعی ارتباط بین رفتارهای ویژه و انگیزه‌های عمومی، برقرار می‌سازد (شان و کروگلانسکی، ۲۰۰۰)، که البته از نوعی ثبات نسبی در حیطه‌های موضوعی معین برخوردار است (سیفرت، ۱۹۹۶).

طی دهه‌های اخیر، مدل‌های شناختی، هدف‌گرایی را در سه مؤلفه تسلط‌گرایی^۶، عملکرد گرایی^۷ و عملکرد گریزی^۸ تبیین کرده‌اند (الیوت، ۱۹۹۷؛ پینتریچ، ۲۰۰۰). تسلط‌گرایی که به تکلیف‌مداری یا

عملکرد گریزان از آشکار شدن ناکارآمدی خود نزد دیگران بیمناک‌اند و هدف اساسی آنان، طفره رفتن از یادگیری و گریز از تکلیف است؛ بنابراین همیشه به پیامدهای ناخوشایند فعالیت یادگیری از قبیل نمره ضعیف و مورد تمسخر و تحقیر واقع شدن از سوی دیگران می‌اندیشند (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ هاراکویتز، بارون، الیوت و تراش، ۲۰۰۲).

بسیاری از مدل‌های خودتنظیمی، علاوه بر پردازش شناختی، به جنبه‌هایی از مدیریت این پردازش توجه دارند و چگونگی کنترل و حفظ انگیزش را برای فعالیت یادگیری، مورد نظر قرار می‌دهند. این مدل‌ها بر رابطه اراده و به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی تأکید دارند (کورنو، ۲۰۰۱؛ ولترز، ۲۰۰۳). این واقعیت که سطح انگیزش افراد برای انجام تکالیف تحصیلی می‌تواند دستخوش تغییراتی ناخواسته شود و آنان را از ادامه فعالیت بازدارد، اهمیت راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی را در فرایند یادگیری، آشکار می‌سازد.

ولترز (۲۰۰۳) بیان می‌کند که انگیزش و خودتنظیمی انگیزشی، سازه‌هایی بسیار مرتبط و درعین حال، مستقل و متمایزند. آگاهی و هدفمندی افکار و اعمال فراگیرنده اساس تمایز این دو مفهوم است. فراگیران خودنظم‌یافته، هشیارانه و هدفمند، راهبردهای خودتنظیمی متفاوتی را برای دستیابی به اهداف یادگیری معین و مشخص به کار می‌برند (پینتریچ، ۲۰۰۰، شانک، ۲۰۰۱). از این نقطه نظر، خودتنظیمی انگیزشی افکار و فعالیت‌هایی را مورد توجه قرار می‌دهد که امکان تأثیرگذاری بر انگیزش را در فعالیتی معین، فراهم می‌سازند (ولترز، ۲۰۰۳). نظریه‌های انگیزش تأکید بر کنترل ذهنی باورها و نگرش‌هایی دارند که انتخاب، تلاش و مداومت فراگیران را در امر یادگیری، توضیح می‌دهند، درحالی‌که خودتنظیمی انگیزشی به کنترل فعال فرایندهایی توجه دارد که بر این پیامدها تأثیر می‌گذارند.

مدل خودتنظیمی انگیزشی ولترز (۱۹۹۸، ۲۰۰۳)

یادگیری محوری نیز تعبیر شده است، به تمایل فراگیر برای دستیابی به تبحر و تسلط یافتن بر محتوا یا مهارت‌های تحصیلی اشاره می‌کند (ایمز، ۱۹۹۲؛ پینتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰، الیوت، ۱۹۹۷، پینتریچ، ۲۰۰۰). ولترز، یا، و پینتریچ (۱۹۹۶) پی بردند که این نوع از هدف‌گرایی در آموختن ریاضی، منجر به استفاده بیشتر از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و موفقیت تحصیلی می‌شود. فراگیرانی که از این گونه هدف‌گرایی تبعیت می‌کنند، زمانی به رضایتمندی از یادگیری می‌رسند که در تکلیفی که بر عهده گرفته‌اند، به تسلط و تبحر دست یابند. آنان از سطح بالاتری از خودکفایتی برخوردارند، تکالیف یادگیری را جالب، برانگیزاننده و مهم تلقی می‌کنند و نگرش مثبتی به فرایند یادگیری دارند (میدلتون و میگلی، ۱۹۹۷؛ میدلتون، کاپلان و میگلی، ۲۰۰۳؛ میگلی، کاپلان و میدلتون، ۲۰۰۱). به بیان دیگر، این فراگیران از فرایند یادگیری لذت می‌برند؛ در موقع یادگیری احساس‌های مثبتی را تجربه می‌کنند و بدین سبب است که تلاش و مداومت بیشتری در امر یادگیری از خود نشان می‌دهند. همچنین در به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی از دیگر فراگیران پیشی می‌گیرند (پینتریچ، ۲۰۰۰). همچنین پژوهش‌ها در ایران، نشان از آن داشته‌اند که تسلط‌گرایی یا یادگیری محوری در میان دانشجویان برجسته دانشگاه، در رشته‌های مهندسی و پزشکی، با اتخاذ رویکردی منسجم و عمیق در یادگیری دروس تخصصی این رشته‌ها همراه بوده است (سیف و خیر، ۱۳۸۵).

گرایش اصلی فراگیران عملکردگرا، نشان دادن شایستگی‌های خود به دیگران به‌ویژه هم‌کلاسان، معلمان و والدین است؛ همچنین آنان تمایل دارند که باهوش و بااستعدادتر از دیگران، به نظر برسند؛ بنابراین اساساً به جای تمرکز بر فرایند یادگیری، به محصول و پیامد آن که دستیابی به موفقیت و نمره‌های عالی است، تمرکز دارند. برخلاف این گروه،

عملکرد نامید. در همین پژوهش، معلوم شد که تعداد کمتری از دانشجویان، از اهداف تسلط با خود سخن می‌گویند. چنین دانشجویانی اهمیت یادگیری را به خود متذکر می‌شوند و نیز خود اذعان می‌دارند که آنچه موجب رضایتمندی آنان از انجام تکلیف می‌شود، به اتمام رسانیدن آن برای احراز تسلط بر موقعیت و حصول تبحر در انجام آن تکلیف است. این راهبرد، در مدل ولترز (۱۹۹۸) گفت‌وگوی درونی درباره تسلط خوانده شده است.

راهبرد ارتقای علاقه، تلاش برای جالب و لذت‌بخش ساختن تکلیف مورد نظر است، حتی اگر این به بهای دشوارتر و وقت‌گیرتر شدن فرایند انجام تکلیف، تمام شود. پژوهندگان دیگری نیز به این راهبرد اشاره کرده و پی‌برده‌اند که بکارگیری آن در انجام تکالیف خسته‌کننده، موجب افزایش تلاش و استمرار فرد می‌شود (سانسون و همکاران، ۱۹۹۹).

نظریه پردازان شناختی، بر آنند که هدف‌گرایی در انجام فعالیت‌های تحصیلی، به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی یادگیری را هدایت می‌کند و تأثیر گونه‌های متفاوت هدف‌گرایی بر راهبردهای خودتنظیمی یکسان نیست (ولترز، پینتریچ و کارابنیک، ۲۰۰۳؛ ولترز، ۲۰۰۳، ولترز و روزنتال، ۲۰۰۰). شایان ذکر است که نقش راهبردهای انگیزشی در مدل‌های خودتنظیمی یادگیری، کمتر مورد توجه محققان قرار گرفته و در برخی از مدل‌های خودتنظیمی، این راهبردها را به‌مثابه زیر مجموعه راهبردهای خودتنظیمی شناختی معرفی کرده‌اند، حال آنکه یافته‌های پژوهشی، حاکی از مستقل و متمایز بودن این راهبردها از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری است (برای مثال: ولترز، ۱۹۹۸؛ ولترز و روزنتال، ۲۰۰۰، لطیفیان، ۱۳۸۲، سیف، لطیفیان و بشاش، ۱۳۸۴). افزون‌براین، مطالعه ابعاد پنج‌گانه خودتنظیمی انگیزشی فراگیران تیزهوش و چگونگی ارتباط آن با گونه‌های متفاوت هدف‌گرایی، کمتر

به پنج راهبرد خودتنظیمی شامل خود پاداش‌دهی^۱، کنترل محیط^۲، گفت‌وگوی درونی درباره تسلط^۳، گفت‌وگوی درونی درباره عملکرد^۴ و ارتقای علاقه^۵ اشاره دارد. وی برای تدوین این مدل، از دانشجویان خواست تا موقعیتی فرضی را تصور کنند که در آن، ناگزیر به انجام تکلیفی کسالت‌بار و خسته‌کننده هستند و در چنین موقعیتی توضیح دهند که چه شیوه‌هایی را برای حفظ و ارتقای انگیزش خود به ادامه و به انجام رسانیدن فعالیت، به کار می‌برند. با مطالعه پاسخهای آزمودنیها و تحلیل آماری داده‌ها، پنج راهبرد حاصل شد که به راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی موسوم شد. گروهی از دانشجویان اشاره کردند که برای حفظ و افزایش انگیزش خود، به انجام فعالیت به خود قول دریافت پاداشی را می‌دهند. این راهبرد که خود پاداش‌دهی نامیده شد، در پژوهشهای دیگر نیز مورد توجه برخی از محققان بوده است (برای مثال: پردی و هاتی، ۱۹۹۶). راهبرد کنترل محیط عبارت از تلاش برای تغییر محیط برای حفظ و افزایش تمرکز و توجه، کاستن از عوامل محیطی مخّل انجام تکلیف و به‌طور کلی ترتیب دادن شرایط مساعد محیطی برای تسهیل فعالیت یادگیری است. در پژوهش پردی و هاتی (۱۹۹۶) از این راهبرد، با عنوان ساختاردهی به محیط نام برده شده است. لازم به ذکر است که این محققان بر خلاف ولترز (۱۹۹۸) راهبرد فوق را جزئی از راهبردهای خودتنظیمی شناختی معرفی کرده‌اند.

بیان درونی اهداف یادگیری، از آنجا که هدف‌گزینی را با آگاهی توأم می‌سازد، می‌تواند به استحکام انگیزش و استمرار تلاش و فعالیت منجر شود (ایمز، ۱۹۹۲). بسیاری از دانشجویان در مطالعه ولترز (۱۹۹۸) اشاره کردند که بیان درونی اهداف یادگیری، مانند دستیابی به نمره خوب و تحسین دیگران، فائق آمدن بر موانع انگیزشی را تسهیل می‌کند. وی این راهبرد را گفت‌وگوی درونی درباره

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

در پژوهش حاضر، ۶۰۹ دانش‌آموز سال اول دبیرستان شامل ۳۵۹ دختر و ۲۵۰ پسر با میانگین سنی ۱۴ سال و ۸ ماه شرکت کردند. این گروه از میان دانش‌آموزان مدارس استعدادهای درخشان، نمونه، و عادی دولتی واقع در نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهرستان شیراز براساس نتایج حاصل از اجرای گونه‌های هنجاریابی شده آزمون هوشی اوتیس^{۱۴} (حسینی، رضویه و خیر، ۱۳۷۴) انتخاب شدند؛ بدین ترتیب که ابتدا از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای - طبقه‌ای ۱۶ دبیرستان از کلیه مدارس فوق، انتخاب شد و سپس کلیه دانش‌آموزان سال اول این دبیرستانها مورد سنجش هوش عمومی قرار گرفتند و طبق هنجارهای آزمون اوتیس، دانش‌آموزانی که عملکردشان در این آزمون دو انحراف استاندارد بالای میانگین گروه هنجاریابی (با هوشبهر ۱۲۰ و بالاتر) بود، به عنوان گروه نمونه برای شرکت در این تحقیق برگزیده شدند. جدول ۱ نشان‌دهنده توزیع آزمودنیها براساس نوع مدرسه و جنسیت است.

مورد توجه محققان قرار گرفته است.

هدف از پژوهش حاضر، پاسخ‌گویی به پرسشهای زیر در خصوص رابطه هدف‌گرایی با راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در میان دانش‌آموزانی است که از سطح بالایی از هوش عمومی برخوردارند. یافته‌های این پژوهش، نه تنها در راستای ارتقای سطح دانش سازمان‌یافته در خصوص مدل‌های شناختی انگیزش و خودتنظیمی است، بلکه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت استثنایی را در امر آموزش فراگیران تیزهوش، یاری می‌کند.

۱- آیا رابطه‌ای بین گونه‌های متفاوت هدف‌گرایی (تسلط‌گرایی، عملکردگرایی، عملکردگریزی) با راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی (خودپاداش‌دهی، کنترل محیط، گفت‌وگوی درونی درباره تسلط، گفت‌وگوی درونی درباره عملکرد و ارتقای علاقه) وجود دارد؟

۲- سهم هر یک از گونه‌های هدف‌گرایی در پیش‌بینی یکایک راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی، به چه میزان است؟

جدول ۱- توزیع آزمودنیها به تفکیک نوع مدرسه و جنسیت

جنسیت	نوع مدرسه			کل
	پرورش استعدادهای درخشان	نمونه دولتی	عادی دولتی	
دختر	۱۰۲	۷۱	۱۸۶	۳۵۹
پسر	۱۰۰	۸۹	۶۱	۲۵۰
کل	۲۰۲	۱۶۰	۲۴۷	۶۰۹

ابزار

موافقم تا بسیار مخالفم) صورت می‌گیرد. تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریمکس نشان داد که این مقیاس دارای سه مؤلفه تسلط‌گرایی، عملکردگرایی و عملکردگریزی است. جدول ۲ نشان‌دهنده نتایج حاصل از این تحلیل و بار عاملی یکایک گویه‌ها روی مؤلفه‌های مزبور است. مقادیر ارزش ویژه برای مؤلفه‌های مستخرج از این مقیاس به

مقیاس هدف‌گرایی در درس ریاضی: به منظور سنجش ابعاد هدف‌گرایی در پژوهش حاضر، مقیاس هدف‌گرایی در درس ریاضی (میدلتون، کاپلان و میگی، ۲۰۰۳) پس از ترجمه و انطباق، مورد اعتباریابی قرار گرفت و به کار برده شد. نسخه اولیه این مقیاس دارای ۲۳ گویه است و پاسخ‌دهی به آن، از طریق مقیاس پنج نمره‌ای از نوع لیکرت (از بسیار

این مقیاس را در فرهنگ ایرانی تأیید کرد. ثبات داخلی ابعاد هدف‌گرایی از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ احراز شد. چنانکه در جدول ۲ نشان داده شده است، این ضرایب برای تسلط‌گرایی، عملکردگرایی و عملکردگریزی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۶۹ و ۰/۶۹ حاصل آمد که مبین پایایی قابل قبول ابعاد یادشده بود. مقیاس خودتنظیمی انگیزشی: مقیاس خودتنظیمی انگیزشی (ولترز، ۱۹۹۸) از ۲۸ گویه تشکیل شده است و پاسخ به گویه‌های آن، از طریق مقیاس پنج نمره‌ای لیکرت (از بسیار موافقم تا بسیار

ترتیب ۴/۲۷، ۳/۴۴ و ۲/۵۵ حاصل آمد. این سه مؤلفه در مجموع ۴۶/۶۳٪ از واریانس نمرات آزمودنیها را در این مقیاس، تعیین کردند. شایان ذکر است که گویه شماره ۲۳ بدان سبب که همبستگی ضعیفی با سایر گویه‌ها و مؤلفه‌های مقیاس داشت و حضور آن ساختار عاملی مقیاس را مخدوش می‌کرد، از تحلیل نهایی حذف و نسخه نهایی مقیاس شامل ۲۲ گویه شد. نتایج حاصل از این تحلیل عاملی از آنجا که کاملاً با مبانی نظری مقیاس هدف‌گرایی همخوانی داشت (ایمز، ۱۹۹۲؛ الیوت، ۱۹۹۷؛ پینتریچ، ۲۰۰۰؛ میدلتون و همکاران، ۲۰۰۳)، روایی سازه‌ای نمرات

جدول ۲- نتایج تحلیل عاملی برای مقیاس هدف‌گرایی در درس ریاضی و ضرائب آلفای کرونباخ برای عوامل سه‌گانه

شماره گویه	تسلط‌گرایی	عملکرد گرایی	عملکردگریزی
۱۴	۰/۷۵		
۱۱	۰/۷۰		
۱۰	۰/۷۰		
۱۷	۰/۶۷		
۱۶	۰/۶۷		
۱	۰/۶۴		
۱۵	۰/۶۳		
۱۳	۰/۶۳		
۳	۰/۶۳		
۱۸		۰/۸۲	
۶		۰/۷۳	
۹		۰/۶۶	
۷		۰/۶۶	
۲۲		۰/۶۳	
۴		۰/۶۱	
۱۲		۰/۵۲	
۱۹			۰/۶۵
۵			۰/۶۴
۲۱			۰/۶۳
۲			۰/۶۰
۸			۰/۵۷
۲۰			۰/۵۱
ارزش ویژه	۴/۲۷	۳/۴۴	۲/۵۵
درصد واریانس	۱۹/۴۰	۱۵/۶۶	۱۱/۵۷
درصد واریانس تجمعی	۱۹/۴۰	۳۵/۰۶	۴۶/۶۳
ضریب آلفای کرونباخ	۰/۸۶	۰/۷۹	۰/۶۹

شده است از ۰/۸۸ تا ۰/۷۸ متغیر و معرف پایایی قابل قبول نمرات مقیاس بود.

آزمون هوشی اوتیس: آزمون هوشی اوتیس را برای نخستین بار در ایران، حسینی و رضویه (۱۳۵۱) مورد اعتباریابی قرار دادند و شواهد حاصل از این پژوهش نشان داد که گونه انطباق یافته این آزمون برای اجرا در فرهنگ ایرانی از روایی و پایایی چشمگیری برخوردار است. این آزمون را حسینی، رضویه و خیر (۱۳۷۴) در میان گروهی متشکل از ۲۰۵۹ دانش آموز دختر و پسر هنجاریابی کردند. این آزمون مشتمل بر ۷۵ پرسش پنج گزینه ای است که از ساده به دشوار تنظیم شده و آزمودنی برای پاسخ گویی به مجموعه این پرسشها، مدت ۳۰ دقیقه وقت دارد. پژوهش سیف (۱۳۸۵) از طریق تحلیل عاملی و مقایسه گروه های تعریف شده نشان دهنده روایی سازه ای آزمون هوشی اوتیس در میان دانش آموزان ایرانی بود؛ همچنین وی گزارش کرد که پایایی این آزمون از طریق محاسبه ضریب ثبات داخلی کودریچاردسون برابر با ۰/۹۱ و به روش تصیف برابر با ۰/۸۰ است که نشان از پایایی چشمگیر نمرات آن در میان دانش آموزان دبیرستانی دارد.

مخالقم) صورت می پذیرد. در پژوهش حاضر، گونه انطباق یافته این مقیاس با درس ریاضی (سیف، لطیفیان و بشاش، ۱۳۸۴) به کار برده شد و مجدداً مورد اعتباریابی قرار گرفت. تحلیل عاملی مقیاس به روش مؤلفه های اصلی و با چرخش واریمکس نشان از پنج مؤلفه ارتقای علاقه، گفت و گوی درونی عملکرد، گفت و گوی درونی درباره تسلط، خودپاداش دهی و کنترل محیط بود. این نتایج در جدول ۳ خلاصه شده است. چنانکه در جدول ۲ آمده است، مقادیر ارزش ویژه برای مؤلفه های پنج گانه مقیاس از ۴/۶۱ تا ۵۸/۰۹ نوسان دارد. این مؤلفه ها در مجموع ۵۸/۰۹ واریانس نمرات این مقیاس را تبیین می کنند. نتایج این تحلیل از آنجا که با الگوی نظری مقیاس (ولترز، ۱۹۹۸) و یافته های مطالعات پیشین در فرهنگ ایرانی (برای مثال: لطیفیان، ۱۳۸۲؛ سیف، لطیفیان و بشاش، ۱۳۸۴؛ سیف، ۱۳۸۵) کاملاً تطابق دارد، مؤید روایی سازه ای نمرات مقیاس خودنظم دهی انگیزشی در میان دانش آموزان ایرانی است. ثبات داخلی مؤلفه های این مقیاس از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ احراز شد. این ضرایب چنانکه در جدول ۳ نشان داده

جدول ۳- نتایج تحلیل عاملی مقیاس خودنظم دهی انگیزشی و ضرایب آلفای کرونباخ برای مؤلفه های پنج گانه

شماره گویه	ارتقاء علاقه	گفت و گوی درونی درباره عملکرد	گفت و گوی درونی خودپاداش دهی	کنترل محیط
۷	۰/۷۶			
۱	۰/۷۵			
۸	۰/۷۴			
۲۵	۰/۷۳			
۲	۰/۶۹			
۱۲	۰/۶۹			
۲۱	۰/۶۱			
۱۶	۰/۵۳			
۲۷		۰/۷۵		
۳		۰/۶۷		
۱۷		۰/۶۶		
۲۶		۰/۶۴		
۲۲		۰/۶۲		
۱۹			۰/۶۴	

					۵
					۲۴
					۱۴
					۲۸
					۱۰
					۱۸
					۹
					۲۳
					۱۳
					۴
					۱۵
					۲۰
					۱۱
					۶
					ارزش ویژه
					درصد واریانس
					درصد واریانس جمعی
					ضریب آلفای کرونباخ
۰/۶۳					
۰/۵۹					
۰/۵۱					
۰/۴۵					
۰/۴۰					
۰/۷۶					
۰/۶۹					
۰/۶۸					
۰/۶۷					
۰/۵۴					
۰/۷۷					
۰/۷۴					
۰/۶۸					
۰/۵۸					
۲/۵۸	۲/۲۰	۳/۱۵	۳/۲۲	۴/۶۱	
۹/۲۳	۹/۶۳	۱۱/۲۶	۱۱/۵۰	۱۶/۴۷	
۵۸/۰۹	۴۸/۸۶	۳۹/۲۳	۲۷/۷۰	۱۶/۴۷	
۰/۷۸	۰/۸۰	۰/۸۲	۰/۷۹	۰/۸۸	

یافته‌ها

و $(r=0/50)$ و کنترل محیط $(p<0/0001)$ و $(r=0/53)$ رابطه مثبت دارد. راهبرد گفت‌وگوی درونی با عملکرد نیز از الگوی نسبتاً مشابهی از روابط با سایر راهبردهای انگیزشی برخوردار است. ضرایب همبستگی بین راهبرد مزبور با ارتقای علاقه $(r=0/36)$ و $(p<0/0001)$ خود پاداش دهی $(r=0/53)$ و $(p<0/0001)$ و کنترل محیط $(r=0/60)$ و $(p<0/0001)$ برقرار است. بین ارتقای علاقه با راهبردهای خودپاداش دهی $(r=0/44)$ و $(p<0/0001)$ و کنترل محیط $(r=0/47)$ و $(p<0/0001)$ رابطه مستقیم معنادار وجود دارد؛ همچنین خودپاداش دهی و کنترل محیط نیز از همبستگی مثبت و معنی‌دار برخوردارند $(r=0/47)$ و $(p<0/0001)$.

الگوی روابط همبستگی بین ابعاد هدف‌گرایی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی نیز در جدول ۴ نشان داده شده است. چنانکه از اطلاعات این جدول پیداست، تسلط‌گرایی رابطه مثبت معناداری با کلیه راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی دارد. ضرایب همبستگی بین این بعد از هدف‌گرایی با راهبردهای پنج‌گانه مزبور از $0/31$ تا $0/54$ متغیر است. قوی‌ترین

ضرایب همبستگی درونی بین تسلط‌گرایی، عملکردگرایی و عملکرد گریزی با راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در جدول ۴ آمده است. چنانکه از اطلاعات این جدول پیداست، الگویی قابل تأمل از روابط همبستگی بین ابعاد هدف‌گرایی برقرار است، چنانکه بین تسلط‌گری و عملکرد گرایی $(p<0/0001)$ و $(r=0/18)$ ، تسلط‌گرایی و عملکردگریزی $(p<0/0001)$ و $(r=-0/35)$ و عملکردگرایی با عملکردگریزی $(r=0/20)$ و $(p<0/0001)$ روابط معنادار وجود دارد.

جدول ۴ نشان‌دهنده همبستگی مثبت و معنادار بین راهبردهای پنج‌گانه خودتنظیمی انگیزشی است. این ضرایب بین $0/64$ تا $0/36$ نوسان دارد. قوی‌ترین این ضرایب بین راهبرد گفت‌وگوی درونی درباره عملکرد و گفت‌وگوی درونی درباره تسلط $(r=0/64)$ و $(p<0/0001)$ حاصل آمده است. راهبرد گفت‌وگوی درونی درباره تسلط با راهبردهای دیگر خودتنظیمی انگیزشی عبارت از ارتقای علاقه $(r=0/62)$ و $(p<0/0001)$ خودپاداش دهی $(r=0/62)$ و $(p<0/0001)$

هدف‌گرایی با راهبردهای مزبور نسبت به بعد تسلط‌گرایی کمتر است.

چنانکه در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، بر خلاف دو بعد تسلط‌گرایی و عملکردگرایی، روابط همبستگی بین عملکردگریزی با راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی، ضعیف، منفی و یا غیرمعنادار است. این ضرایب از صفر تا ۰/۱۶ نوسان دارد. کمترین رابطه بین عملکردگریزی با خودپاداش‌دهی و بیشترین همبستگی اما در جهت منفی بین این بعد هدف‌گرایی با راهبرد گفت و گوی درونی درباره تسلط برقرار است ($p < 0/0001$) و $r = -0/16$. الگوی این روابط نشان‌دهنده آن است که عملکردگریزی نه تنها استفاده از راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی را همراهی نمی‌کند، بلکه در بیشتر موارد در جهت معکوس عمل می‌کند و کاربرد این راهبردها را با مانع مواجه می‌سازد به منظور بررسی عمیق‌تر روابط بین ابعاد و.

رابطه بین تسلط‌گرایی و گفت‌وگویی درونی درباره تسلط برقرار است ($r = 0/54$ و $p < 0/0001$) و کمترین ضریب همبستگی بین این بعد هدف‌گرایی با خودپاداش‌دهی حاصل آمده است ($p < 0/0001$) و $r = 0/31$.

جدول ۴ نشان می‌دهد که بین عملکردگرایی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی نیز همبستگی مثبت و معنادار برقرار است. مقادیر این ضرایب بین ۰/۱۲ تا ۰/۴۵ نوسان دارد و بیشترین ضریب مربوط به رابطه بین عملکرد با راهبرد گفت‌وگویی درونی درباره عملکرد است ($r = 0/45$ و $p < 0/0001$). نکته قابل تأمل آن است که در مجموع ضرایب همبستگی قوی‌تری بین تسلط‌گرایی با راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی حاصل آمده است و اگر چه عملکردگرایی نیز استفاده از راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی را پیش‌بینی می‌کند، اما قدرت روابط همبستگی بین این بعد از

جدول ۴- ماتریس همبستگی بین ابعاد هدف‌گرایی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- تسلط‌گرایی	-						
۲- عملکردگرایی	۰/۱۸**	-					
۳- عملکردگریزی	-۰/۳۵**	۰/۲۰**	-				
۴- ارتقای علاقه	۰/۵۱**	۰/۱۲*	-۰/۱۲*	-			
۵- گفت‌وگویی درونی درباره عملکرد	۰/۳۳**	۰/۴۵**	-۰/۰۳	۰/۳۶**	-		
۶- گفت‌وگویی درونی درباره تسلط	۰/۵۴**	۰/۲۶**	-۰/۱۶**	۰/۶۲**	۰/۶۴**	-	
۷- خودپاداش‌دهی	۰/۳۱**	۰/۲۴**	۰/۰۰	۰/۴۴**	۰/۵۳**	۰/۵۰**	-
۸- کنترل محیط	۰/۴۱**	۰/۲۳**	-۰/۱۵**	۰/۴۷**	۰/۶۰**	۰/۵۳**	۰/۴۷**

** $P < 0/001$

*** $P < 0/0001$

می‌دهد که راهبرد ارتقای علاقه، قویاً به وسیله تسلط‌گرایی پیش‌بینی می‌شود ($p < 0/0001$) و $\beta = 0/53$. این نوع از هدف‌گرایی ۲۷٪ از واریانس ارتقای علاقه را به طور معنادار تعیین می‌کند ($R = 0/52$ ، $F = 66/70$ و $p < 0/0001$).

چنانکه در جدول ۵ آمده است، عوامل پیش‌بینی کننده راهبرد گفت‌وگویی درونی درباره عملکرد، تسلط‌گرایی ($\beta = 0/25$ و $p < 0/0001$) و عملکردگرایی

هدف‌گرایی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی، روش تحلیل رگرسیون چند متغیری به کار گرفته شد. نتایج پنج تحلیل رگرسیون انجام شده در پژوهش حاضر، در جدول ۵ خلاصه شده است. در هر یک از این تحلیلها تأثیر سه بعد هدف‌گرایی (تسلط‌گرایی، عملکردگرایی و عملکردگریزی) بر یکی از راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی بررسی شده است.

نتایج حاصل از نخستین تحلیل رگرسیون نشان

بر راهبرد گفت‌وگویی درونی درباره تسلط نشان می‌دهد. در پیش‌بینی این راهبرد خودتنظیمی انگیزشی نیز، عامل عملکردگریزی بی‌تأثیر است. شایان ذکر است که تسلط‌گرایی پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای راهبرد نامبرده است. تسلط‌گرایی و عملکردگرایی در مجموع ۳۱٪ از واریانس راهبرد گفت‌وگویی درونی درباره تسلط را به‌طور معنادار تعیین می‌کنند ($R= ۰/۵۶$ ، $F= ۸۳/۹۷$ و $p<۰/۰۰۰۱$).

تأثیری بر استفاده افراد از این راهبرد ندارد. عوامل یادشده در مجموع ۲۶٪ از واریانس گفت‌وگویی درونی درباره عملکرد را به‌طور معنادار تعیین می‌کنند ($R= ۰/۵۱$ ، $F= ۶۶/۱۸$ و $p<۰/۰۰۰۱$).
نتایج سومین تحلیل رگرسیون، چنانکه در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، تأثیر تسلط‌گرایی ($p<۰/۰۰۰۱$) و $\beta= ۰/۵۰$ و عملکردگرایی ($p<۰/۰۰۰۱$) و $\beta= ۰/۱۷$ را

جدول ۵- نتایج حاصل از تحلیلهای رگرسیونی چند متغیری راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی روی ابعاد هدف‌گرایی

ملاک	ارتقای علاقه	گفت‌وگویی درونی درباره عملکرد	گفت‌وگویی درونی درباره تسلط	خودپاداش‌دهی	کنترل محیط
تسلط‌گرایی	۰/۵۳*	۰/۲۵*	۰/۵۰*	۰/۳۰*	۰/۳۵*
عملکردگرایی	۰/۰۱	۰/۴۰*	۰/۱۷*	۰/۱۷*	۰/۲۰*
عملکردگریزی	۰/۰۶	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۹	- ۰/۰۷
ضریب همبستگی چند متغیری (R)	۰/۵۲	۰/۵۱	۰/۵۶	۰/۳۷	۰/۴۵
ضریب تعیین چند متغیری (R^2)	۰/۲۷	۰/۲۶	۰/۳۱	۰/۱۳	۰/۲۰
مقدار اف (F)	۶۶/۷۰*	۶۶/۱۸*	۸۳/۹۷*	۲۸/۳۰*	۴۷/۲۸*

* $P<۰/۰۰۰۱$

در مجموع نتایج حاصل از پنج تحلیل رگرسیون چندمتغیری نشان داد که عملکردگریزی هیچ یک از راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی را پیش‌بینی نمی‌کند، حال آنکه تسلط‌گرایی پیش‌بینی‌کننده همه این راهبردهاست. افزون بر این، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی، به غیر از راهبرد گفت‌وگویی درونی درباره عملکرد، تسلط‌گرایی است.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، ابتدا ساختار عاملی هدف‌گرایی در دانش‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار گرفت و یافته‌ها نشان داد که ابعاد این سازه و الگوی همبستگی آنها با یکدیگر، مشابهت فراوانی با نتایج حاصل از پژوهش‌های پیشین دارد (برای مثال: میدلتون و همکاران، ۲۰۰۳؛ پینتریچ، ۲۰۰۰؛ الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ ایمز، ۱۹۹۲). یافته‌های این پژوهش نیز نشان

تحلیل رگرسیون خودپاداش‌دهی روی ابعاد هدف‌گرایی نشان از آن دارد که تسلط‌گرایی ($p<۰/۰۰۰۱$) و $\beta= ۰/۳۰$ و عملکردگرایی ($p<۰/۰۰۰۱$) و $\beta= ۰/۱۷$ دو عامل پیش‌بینی‌کننده این راهبرد خودنظم‌دهی انگیزشی می‌باشند و در مجموع ۱۳٪ از واریانس نمرات آن را به‌طور معنادار، پیش‌بینی می‌کنند ($R= ۰/۳۷$ ، $F= ۲۸/۳۰$ و $p<۰/۰۰۰۱$). در این مورد نیز متغیر تسلط‌گرایی از قدرت پیش‌کنندگی بیشتری نسبت به عملکردگرایی برخوردار است.

براساس نتایج خلاصه‌شده در جدول ۵، راهبرد کنترل محیط به وسیله تسلط‌گرایی ($p<۰/۰۰۰۱$) و $\beta= ۰/۳۵$ و عملکردگرایی ($p<۰/۰۰۰۱$) و $\beta= ۰/۲۰$ پیش‌بینی می‌شود. این دو متغیر در مجموع ۲۰٪ از واریانس کنترل محیط را به‌طور معنادار تعیین می‌کنند ($R= ۰/۴۵$ ، $F= ۴۷/۲۸$ و $p<۰/۰۰۰۱$). یافته‌های این تحلیل نیز نشان از سهمی بیشتر برای متغیر تسلط‌گرایی در پیش‌بینی راهبرد کنترل محیط بود.

مثبت، مستحکم و معنادار است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از هیچ راهبردی با دیگری منافات ندارد و به منظور برانگیختن خود به فراگیری ریاضی و به انجام رسانیدن تکالیف آن، می‌توان از مجموعه‌ای از راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی بهره گرفت.

در پژوهش حاضر، بررسی عمیق‌تر روابط بین ابعاد هدف‌گرایی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی از طریق تحلیل رگرسیون چندمتغیری صورت گرفت. نتایج این تحلیلها نشان داد که تسلط‌گرایی، به‌مثابه گونه‌ای از اهداف‌گرایی که نشان از تمایل فراگیران به دستیابی به تبحر و تسلط بر محتوا و مهارت‌های تحصیلی دارد (ایمز، ۱۹۹۲؛ پینتریچ و دیگران، ۱۹۹۰؛ الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ پینتریچ، ۲۰۰۰)، قوی‌ترین عامل پیش‌بینی‌کننده راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی عبارت از ارتقای علاقه، گفت‌وگوی درونی درباره تسلط، خودپاداش‌دهی و کنترل محیط است. شایان ذکر است که قدرت تسلط‌گرایی در پیش‌بینی ارتقای علاقه و گفت‌وگوی درونی درباره تسلط بیش از قدرت این بعد از هدف‌گرایی در پیش‌بینی دو راهبرد دیگر است. این یافته دور از انتظار نیست. چرا که راهبردهای خودتنظیمی مذکور بیش از آنکه متکی بر ایجاد تغییرات محیطی یا تأکید بر پاداش و تنبیه به عنوان پیامد درگیرشدن یا نشدن در تکالیف یادگیری باشند، بر فعالیت‌هایی تمرکز دارند که فرایند یادگیری را جالب، بااهمیت و برانگیزاننده می‌سازند و نیز با یادآوری اهداف درونی، بر حصول تبحر در انجام فعالیت یادگیری تأکید می‌ورزند. این یافته نتایج حاصل از پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه را که نشان می‌دهد هدف‌گرایی تسلط در میان فراگیران تیزهوش و برجسته از لحاظ تحصیلی، با استفاده بیشتر از راهبردهای خودتنظیمی پیچیده و رویکرد عمیق در یادگیری همراه است، همسویی دارد (نبر و شومر، ۲۰۰۱؛ سیف و خیر، ۱۳۸۵).

از آن داشت که دانش‌آموزان ایرانی قادرند بین سه گونه تعریف شده هدف‌گرایی یعنی تسلط‌گرایی، عملکردگرایی و عملکردگیزی تمایز قائل شوند.

بررسی ساختار عاملی خودتنظیمی انگیزشی در میان دانش‌آموزان تیزهوش ایرانی مدل خودتنظیمی انگیزشی ولترز (۱۹۹۸، ۲۰۰۳) را مورد تأیید قرار می‌داد. چنانکه همسو با پژوهش‌های ولترز، نتایج حاصل از این تحقیق نیز پنج راهبرد ارتقای علاقه، گفت‌وگوی درونی درباره عملکرد، گفت‌وگوی درونی درباره تسلط، خودپاداش‌دهی و کنترل محیط را به طور کاملاً روشن از یکدیگر متمایز کرد. الگوی همبستگی بین این راهبردها نیز مؤید مبانی نظری خودتنظیمی انگیزشی در مدل ولترز (۱۹۹۸؛ ۲۰۰۳) بود. یافته‌های این پژوهش نشان از روابط مستحکمی بین راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی داشت و نشان می‌داد که دانش‌آموزان تیزهوش مجموعه‌ای از راهبردها را به منظور حفظ و افزایش انگیزش خود به فراگیری مفاهیم و روش‌های ریاضی به کار می‌برند. در میان این روابط، قوی‌ترین رابطه بین دو راهبرد گفت‌وگوی درونی درباره تسلط و گفت‌وگوی درونی درباره عملکرد برقرار بود که نشان می‌داد دانش‌آموزان تیزهوش حتی در نظام‌های تربیتی که مبتنی بر رقابت برای حصول نمره عالی است، از برانگیختن اهداف درونی برای یادگیری و دستیابی به تسلط و تبحر در مهارت‌های تحصیلی از جمله ریاضی، غافل نیستند. الگوی همبستگی بین راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی نشان می‌داد که دانش‌آموزان تیزهوش، به منظور ادامه تلاش برای انجام تکالیف تحصیلی، در محیط یادگیری و مطالعه خود، تغییراتی ایجاد می‌کنند تا فعالیت یادگیری تسهیل شود. همراه با آن، با لذت‌بخش‌تر کردن شیوه انجام تکالیف با توجه به ویژگی‌های مهم و جالب آن، خود را به ادامه کار ترغیب می‌کنند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که رابطه یکایک راهبردهای خودتنظیمی انگیزش با یکدیگر

نمی‌کنند. چنانکه ولترز (۲۰۰۳) در تفاوت بین انگیزش و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی بیان می‌دارد هدف‌گرایی نوعی بازنمایی ذهنی نسبتاً با ثبات است که خود می‌تواند منجر به انتخاب راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در جهت ابقا و ارتقای سطح انگیزش فرد برای انجام فعالیتهای تحصیلی شود. از این رو است که افراد عملکردگرایز، که نه تمایلی به کسب مهارت و تسلط یافتن بر تکلیف دارند و نه در طلب پاداشهای بیرونی برای انجام موفقیت‌آمیز تکلیف هستند، و با شبکه‌ای از بازنماییهای ذهنی ممانعت کننده از یادگیری مواجه‌اند، از راهبردهایی که مستلزم درگیر شدن در فرایند یادگیری است، اجتناب می‌ورزند. سیف (۱۳۸۵) گزارش کرد که پیامد این نوع از هدف‌گرایی می‌تواند عدم موفقیت در فعالیتهای تحصیلی به‌ویژه در قلمرو یادگیری ریاضی باشد.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان داد که در میان تیزهوشان، هدف‌گرایی در زمینه یادگیری ریاضی، با استفاده از راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی مرتبط است. نکته قابل تأمل در نتایج حاصل از این تحقیق، نقش متفاوتی است که هر یک ابعاد هدف‌گرایی در پیش‌بینی راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی ایفا می‌کنند. چنانکه می‌توان تسلط‌گرایی را مؤثرترین عامل پیش‌بینی‌کننده راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی معرفی کرد. در این میان تأثیر عملکردگرایی نسبت به تسلط‌گرایی کمتر است و عملکردگریزی نیز نقشی در پیش‌بینی راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی ندارد.

یافته‌های این پژوهش اهمیت ویژه‌ای در مدل‌سازی فرایند یادگیری در قلمرو دانش ریاضی دارد. این یافته‌ها نظر ولترز (۱۹۹۸؛ ۲۰۰۳) را در این خصوص که خودتنظیمی انگیزشی مقوله‌ای مستقل و درعین‌حال مرتبط با باورهای انگیزشی از جمله هدف‌گرایی است، تأیید می‌کند. همچنین مؤید دیدگاه پینتریچ (۲۰۰۰) در خصوص تمایز گونه‌های متفاوت

همسو با یافته‌های فوق، نتایج تحلیلهای رگرسیونی نشان داد که عملکردگرایی قادر به پیش‌بینی راهبرد ارتقای علاقه نیست. قدرت پیش‌بینی کنندگی این بعد از هدف‌گرایی برای گفت‌وگوی درونی درباره تسلط، خودپاداش‌دهی و کنترل محیط نیز به مراتب کمتر از تسلط‌گرایی است و تنها راهبردی را که قویاً مورد پیش‌بینی قرار می‌دهد، گفت‌وگوی درونی درباره عملکرد است. این یافته نشان‌دهنده آن است که اگر چه گرایش به نشان دادن شایستگیهای فردی به دیگران و تلاش برای دریافت پاداشهای بیرونی از جمله نمره عالی یا تحسین شدن به وسیله دیگران، می‌تواند برای انجام فعالیت یادگیری برانگیزاننده باشد و نیز می‌تواند به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی را برانگیزاند، اما در مقایسه با تسلط‌گرایی که هدف‌گرایی متمرکز بر فرایند یادگیری است، قدرت پیش‌بینی کنندگی کمتری دارد. این یافته دیدگاه پینتریچ (۲۰۰۰) را در زمینه تفاوت بین هدف‌گرایی معطوف به فرایند و پیامد یادگیری تأیید می‌کند و چنین است که قدرت پیش‌بینی کنندگی این هدف‌گرایی تنها در راهبرد گفت‌وگوی درونی عملکرد بر تسلط‌گرایی پیش‌می‌گیرد که این نیز با توجه به مشابهت نوع بازنمایی ذهنی با فعالیتی که به منظور به کارگیری راهبرد مورد نظر باید صورت پذیرد، دور از انتظار نیست.

در خصوص تأثیر عملکردگریزی، پژوهش حاضر نشان داد که این گونه از هدف‌گرایی قادر به پیش‌بینی هیچ یک از راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی نیست؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فراگیرانی که به جای تمرکز بر تکلیف و فرایند یادگیری به پیامدهای ناخوشایند عدم موفقیت در انجام تکلیف می‌اندیشند، پیش از آنکه ذهن خود را با تکلیف و فرایند یادگیری درگیر سازند، از انجام تکلیف و درگیر شدن با آن طفره می‌روند و موفقیتی در خودتنظیمی انگیزشی به معنای استفاده از راهبردهایی که به حفظ و ارتقای انگیزش آنان برای انجام تکالیف یادگیری پیردازد، حاصل

علاقه به فرایند یادگیری را ایجاد کند و موقعیتهایی را فراهم سازد که فراگیران از فرایند یادگیری لذت برند و اهمیت این یادگیری را در زندگی و آینده خود دریابند. اگر آموزش و ارزشیابی ریاضی، و نیز جو مدرسه و کلاس درس، چنان باشد که دانش‌آموزان درس ریاضی را دشوار، غیر قابل فهم، کسالت‌بار، بیهوده و حتی تنفرانگیز تصور کنند، نمی‌توان انتظار داشت که دانش‌آموزان، چه تیزهوش و چه غیر تیزهوش، به باورهایی سازگارانه در خصوص عملکرد خود در این درس دست یابند. بر خلاف آن، در صورتی که فراگیران در راستای تسلط‌گرایی سوق داده شوند، می‌توان انتظار داشت که از راهبردهای خودتنظیمی به منظور حفظ و ارتقای سطح انگیزش خود برای یادگیری ریاضی سود جویند.

یادداشتها

- 1) self-regulation strategies
- 2) goal-orientation
- 3) Annual Review of Psychology
- 4) mental representation
- 5) network relations
- 6) mastery goal-orientation
- 7) performance-approach goal-orientation
- 8) performance-avoidance goal-orientation
- 9) self-consequating
- 10) environmental control
- 11) mastery self-talk
- 12) performance self-talk
- 13) interest enhancement
- 14) Otis Intelligence Test

منابع

- حسینی، سید علی اکبر، رضویه، اصغر، و خیر، محمد (۱۳۷۴). *انطباق و هنجاریابی آزمون هوشی اوتیس در شهر شیراز و حومه*. دانشگاه شیراز: گزارش طرح پژوهشی مصوب دانشگاه شیراز.
- حسینی، سیدعلی اکبر، و رضویه، اصغر. (۱۳۵۱). سنجش هوش گروهی از دانش‌آموزان دبیرستان‌های شیراز با استفاده از آزمون هوشی اوتیس. *خرد و کوشش، فصلنامه دانشگاه شیراز*، دوره اول، سال اول، ۱ - ۱۶.
- سیف، دیبا. (۱۳۸۵). *رابطه هوش، باورهای معرفت‌شناسی، باورهای انگیزشی، راهبردهای خود نظم‌دهی انگیزشی و*

هدف‌گرایی و نقش آنها در فرایند خودتنظیمی است. این یافته‌ها با نتایج حاصل از پژوهشهایی که در فرهنگ ایرانی در خصوص خودتنظیمی انگیزشی در میان فراگیران تیزهوش و عادی صورت گرفته است، همسویی دارد (برای مثال: سیف و لطیفیان، ۱۳۸۳، سیف، لطیفیان و بشاش، ۱۳۸۴، سیف، ۱۳۸۵). نتایج تحقیقات مزبور نشان از وجود روابطی مستحکم و پیچیده بین باورهای انگیزشی، از جمله هدف‌گرایی با راهبردهای خودتنظیمی داشته است. شایان ذکر است که برطبق یافته‌های این پژوهشها، موفقیت تحصیلی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از راهبردهای خودتنظیمی تأثیر می‌پذیرد. بدین سبب است که توجه به عوامل و سازوکارهایی که فراگیران را به استفاده مؤثر از این راهبردها فرا می‌خواند، اهمیت ویژه‌ای در آموختن دانش در حیطه‌های مختلف از جمله ریاضی دارد. هم‌جهت با این خط تحقیقاتی، پیشنهاد پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در رابطه هدف‌گرایی و راهبردهای خودتنظیمی شناختی است. همچنین بررسی تأثیر هدف‌گرایی بر سایر ابعاد انگیزش و پیشرفت تحصیلی از دیگر پیشنهادهای این پژوهش است.

کاربرد یافته‌های این پژوهش برای دست اندرکاران تعلیم و تربیت دانش‌آموزان تیزهوش، توجه به نقش هدف‌گرایی در انتخاب راهبردهایی است که این دانش‌آموزان برای حفظ و ارتقای انگیزش خود در یادگیری دانش ریاضی به کار می‌گیرند. چنانچه این دانش‌آموزان اهداف تسلط، تبحر و یادگیری را دنبال کنند، استفاده مؤثرتری از راهبردهای انگیزشی خواهند کرد و اگر به جای تمرکز بر فرایند یادگیری ریاضی به پیامدهای یادگیری بیندیشند و عملکرد گریزی را مد نظر قرار دهند، قادر به استفاده از راهبردهای خودتنظیمی نخواهند بود؛ بنابراین، آموزش ریاضی چه در میان دانش‌آموزان تیزهوش و چه در سایر فراگیران باید به گونه‌ای باشد که در آنها شوق و

- achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: A reexamination of definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112.
- Harackiewicz, J., Barron, K., P., Elliot, A., and Thrash, T. (2002). Revision of good theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 92, 638-645.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46, 302-323.
- Heller, K. A. (2005). Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 27, in press.
- Limmerman, B. (2000). A training self-regulation: A social cognitive perspective. In, M. Boekaerts, P. Pintrich, and M. Leidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic.
- McCoach, C. B., and Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.
- Middelton, M.J., and Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710 – 718
- Middelton, M., Kaplan, A., and Midgley, C. (2003). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 45, 1 – 23.
- Midgley, C., Kaplan, A., and Middleton, M. (2001). Performance – approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77 – 86.
- Pintrich, P. R., and De Groo, E. V. (1990). Motivational and Self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P., and Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Purdie, N., Hattie, J., and Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self – regulated learning strategies: A cross – cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 87 – 100.
- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In, S.M. Baum, S.M. Reis, and L.R. Maxfield (Eds.). *Nurturing the Gifted and Talents of Primary Grade Students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- یادگیری با پیشرفت تحصیلی و بررسی این عوامل در سطوح متفاوت هوش. دانشگاه شیراز: رساله دکتری.
- سیف، دبیا، و خیر، محمد. (۱۳۸۶). رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از دانشجویان رشته پزشکی و مهندسی دانشگاه‌های شیراز. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال چهاردهم، شماره های ۱ و ۲، صص ۵۷-۸۲.
- سیف، دبیا، و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودنظم ده دانشجویان در درس ریاضی. *مجله روانشناسی*، سال هشتم، پیاپی ۳۲، ۴، ۴۰۴ – ۴۲۰.
- سیف، دبیا، لطیفیان، مرتضی، و بشاش، لعیا. (۱۳۸۵). رابطه خود نظم دهی انگیزش با راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی. *مجله روانشناسی (ویژه نامه انگیزش و هیجان)*، سال دهم، پیاپی ۳۷، ۱، ۱۰۶-۱۲۲.
- لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۲). موقعیت‌های کاهش دهنده انگیزش، راهبردهای خودنظم‌ده و پیشرفت تحصیلی. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز (ویژه نامه علوم تربیتی)*، دوره بیستم، ۱، ۴۷-۵۷.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and students' motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Corno, L. (2001). Volitional aspect of self-regulated learning. In, B. Limmerman and D. Schunk (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed., pp. 191-225). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Covington, M.V. (2000). Goal Theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Dweck, C. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. In, R. Dienstbier (Ed). *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating The classic and contemporary approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, In, M. Maehr and P. Pintrich (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 10, Greenwich, CT. JAI Press.
- Elliot, A. J., and Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance

- Sansone, C., Wiebe, D., and Morgan, C. (1999). Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and consciousness. *Journal of Personality, 61*, 101-133.
- Schunk, D. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In, B. Limmerman and D. Schunk (Eds.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd ed., pp. 125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Seifert, T.L. (1996). The stability of goal orientations in grade five students: Comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 73-82.
- Shan, J., and Kruglanski, A. (2000). Aspects of goal networks: Implications for self-regulation. In, P.R. Boeckeaerts, P. Pintrich and M. Zeider (Eds.). *Handbook of Self-Regulation: Theory, Research, and Applications* (PP.85-110). San Diego, C.A: Academic Press.
- Smith, E.R. (1998). Mental representation and memory. In, D. Gilbert, S. Fiske and G. Lindzey (Eds.). *The Handbook of Social Psychology* (4th ed. 1, 391-445). New York: Oxford University Press.
- Urduan, T.C. (1994). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 165-191.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an under emphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 38*, 189-205.
- Wolters, C., and Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their was of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research, 33*, 801-820.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*, 224-235.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., and Karabenick, S. A. (2003). Assessing academic self-regulated learning. *Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity*.
- Wolters, C., Yu, S., and Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 211-233.

