

## رابطه هدف های پیشرفت و ابعاد هویت با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان

سعید نظری<sup>۱</sup>، میثم عزیزی<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد روان شناسی بالینی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج

### چکیده

هدف از این پژوهش رابطه هدف های پیشرفت و ابعاد هویت با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان بود. روش این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۲ بودند. نمونه این پژوهش مشتمل بر ۲۵۰ نفر از دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم که برای انتخاب آنها از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه انگیزه تحصیلی، هدف های پیشرفت و ابعاد هویت بود. یافته ها با استفاده از روش ضریب همبستگی و رگرسیون، نشان داد که بین هدف های پیشرفت با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. بین هدف پیشرفت تبحر گرا با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. بین هدف پیشرفت اجتناب از تبحر با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان رابطه ای مشاهده نمی شود. بین هدف پیشرفت اجتناب از عملکرد با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان رابطه ای مشاهده نمی شود. بین بعد هویت اطلاعاتی و انگیزه تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود بین بعد هویت هنجاری و انگیزه تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری وجود ندارد. متغیرهای بعد هویت اطلاعاتی، هویت هنجاری، هدف پیشرفت عملکرد گرا و هدف پیشرفت تبحر گرا به ترتیب پیش بینی کننده انگیزه تحصیلی دانش آموزان می باشند.

**واژه های کلیدی:** انگیزه تحصیلی، هدف های پیشرفت، ابعاد هویت

## مقدمه

دانش آموزان هر جامعه به عنوان قشر آینده ساز هر کشور، گروهی هستند که بخش عمده برنامه ریزی و بودجه هر کشور را به خود اختصاص می دهند. آنان از هوشمندترین و مستعدترین اقشار جامعه می باشند. بررسی عوامل روانشناختی روی جنبه های مختلف رشد دانش آموزان یکی از زمینه های تحقیقی فعال در سال های اخیر بوده است. چنین به نظر می رسد که جنبه های شناختی و غیر شناختی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان تحت تاثیر عوامل روانشناختی، اجتماعی و فرهنگی- اخلاقی خانواده باشد (ابطحی، ۱۴۰۰). انگیزه، یکی از مفاهیم کلیدی است و برای توضیح سطوح مختلف عملکرد به کار می رود. این مفهوم تفاوت میزان تلاش برای انجام تکالیف درسی را بازگو می کند. وقتی در نظام آموزشی، مشکلاتی هم چون افت تحصیلی رخ می دهد، از انگیزه ی یادگیرنده به عنوان یکی از علل مهم آن یاد می شود. در نظریه های آموزشی، انگیزه یک مفهوم اساسی به شمار می رود (رشیدیان، ۱۳۹۸). در کاربردهای آموزشی انگیزه، به تعبیرهای مختلفی از قبیل انگیزش دانش آموز، انگیزش یادگیری و انگیزش تحصیلی بر می خوریم که با وجود نزدیکی این مفاهیم به یکدیگر، برخی کوشیده اند آن ها را از هم متمایز کنند و منبع آن ها را گاهی درونی و گاهی بیرونی می دانند. انگیزه درونی، انگیزشی طبیعی است که به طور خودانگیخته از نیازهای افراد به شایستگی و خودمختاری به دست می آید. بنابراین؛ رویدادها نمی توانند در افراد انگیزه درونی به وجود آورند، ولی می توان از آن ها برای کمک کردن به انگیزه درونی که از قبل دارند، استفاده کرد. با استفاده ی سنجیده از رویدادهای بیرونی می توان علاوه بر انگیزه بیرونی افراد به انگیزه درونی آن ها نیز کمک کرد (رواهلاند، مارتین و فلد، ۲۰۲۰). تحقیقات نشان می دهد که هر اندازه انگیزه تحصیلی بیشتر باشد موفقیت نیز به همان اندازه بیشتر خواهد شد. علت به وجود آمدن انگیزه تحصیلی این است که جامعه به آن ارج می نهد در خانواده نیز برای فرزندان که به دنبال پیشرفت می روند ارزش بیشتری قائلند. مطالعات و بررسی های انجام شده پیرامون علت افت تحصیلی و عدم گرایش به تحصیل در مقاطع مختلف، بیانگر این است که در غالب موارد فقر انگیزه ی بیشترین نقش را دارد به عبارت دیگر در بسیاری از موارد، بچه ها به رغم اینکه از بهره ی هوشی قابل توجهی برخوردارند، صرفاً به دلیل شرایط عاطفی نامساعد و فقر انگیزه ی، دچار بی اشتیاهی تحصیل شده از پیشرفت تحصیلی مطلوب باز می مانند (آکان زوشو، پنترچ و کورتین، ۲۰۱۹).

هنگامی که یک فرد علاقه مند به نشان دادن شایستگی و لیاقت بالا در یک تکلیف است، علاقه مند به یادگیری و ارتقاء توانایی های شخصی خود است و این راباور دارد که تلاش معنای گرانبهایی را برای بهبود توانایی ها در بر دارد. و هنگامی که فرد در خصوص توانایی های خود، ادراک ضعیف و پایینی دارد و شایستگی خود راباور ندارد، همیشه نگران به نظر می رسد و با اجتناب از شکست و ترس از عدم تایید از سوی دیگران درگیر می باشد (داوری و همکاران، ۱۳۹۸). هدف های پیشرفت از جمله روزآمدترین موضوعاتی است که در حوزه انگیزه تحصیلی توجه نظریه پردازان و محققان را به خود معطوف ساخته است. ایمز<sup>۳</sup> (۱۹۹۲) در تشریح این سازه بیان می کند که هدف های پیشرفت بیان کننده الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجانات فرد است که مقاصد رفتاری او را تعیین می کند و سبب می شود تا نسبت به برخی موقعیت ها، گرایش

<sup>۱</sup>Ruhland, Martin and Feld<sup>۲</sup>Akanezusho, pintrich & cortiona<sup>۳</sup>Ames

بیشتری داشته و در آن موقعیت ها به گونه ای خاص عمل کند. به همین دلیل آرچر<sup>۴</sup> (۱۹۹۴) معتقد است نحوه برداشت و واکنش فرد به دنیای پیرامون تحت تاثیرهدف های پیشرفت قرار دارد. در سال های اخیر، حجم وسیعی از پژوهش های نظری و تجربی، این سازه و علل و پیامدهای آن را تبیین کرده اند. از آنجا که اهداف ورزش های هر فرد متأثر از عوامل درون فردی مانند: باورها، علایق، انگیزه ها، صفات شخصیتی، انتظارات و برون فردی یا موقعیتی می باشد، پژوهش حاضر خوداثربخشی تحصیلی را به عنوان سازه ای انگیزه ی با هدف های پیشرفت که آن هم سازه ای انگیزه ی می باشد در گروهی از دانش آموزان مورد بررسی قرار داده است (حجازی و همکاران، ۱۳۹۹). بنابراین با توجه به مطالب گفته شده پژوهش حاضر سوال این است که آیا بین هدف های پیشرفت و ابعاد هویت با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان رابطه وجود دارد ؟

### روش پژوهش:

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می باشد. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش آموزان پسر ناحیه سه مقطع متوسطه دوم شهر کرمانشاه بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۱/۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند و تعداد آنها حدود ۱۵۶۳ نفر می باشد. نمونه این پژوهش مشتمل بر ۲۵۰ نفر از دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر کرمانشاه می باشد که برای انتخاب آنها از روش نمونه گیری تصادفی ساده استفاده شده است. برای این کار ابتدا از بین مدارس دبیرستان پسرانه موجود در این شهر، چهار مدرسه به صورت تصادفی برگزیده و از بین تعداد دانش آموزان آن مدرسه بر حسب جدول مورگان تعداد ۲۵۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب گردیدند.

### ابزار های پژوهش:

۱) پرسشنامه هدف های پیشرفت: این پرسشنامه توسط الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) ساخته شده و چهار بعد هدف های تبحرگرا، هدفهای اجتناب از تبحر، هدف های عملکردگرا و هدف های اجتناب از عملکرد را با طیف لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۷=کاملاً موافقم) اندازه گیری می کند. تعداد سؤالیهای پرسشنامه ۱۲ سؤال و دامنه نمرات از ۱۲ تا ۸۴ است. آنها ضریب پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه کرده که این میزان برایعامل تبحرگرا ۰/۸۷، عملکردگرا ۰/۹۲، اجتناب از تبحر ۰/۸۹ و اجتناب از عملکرد ۰/۸۳ به دست آمد (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). ضرایب پایایی محاسبه شده برای پرسشنامه هدف های پیشرفت درایران نیز مناسب گزارش شده است. ضرایب آلفا برای عامل تبحرگرا ۰/۸۴، عملکردگرا ۰/۷۸، اجتناب از تبحر ۰/۸۱ و اجتناب از عملکرد ۰/۶۶، گزارش شده است.

۲) پرسشنامه انگیزه تحصیلی این پرسشنامه هرمنس<sup>۵</sup> (۱۹۹۹) ساخته و ۲۹ سوال چهار گزینه ای دارد. بعضی از سوالات به صورت مثبت و بعضی به صورت منفی ارائه شده اند. در سوالهای شماره ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹، به الف ۱ نمره، به ب ۲ نمره، به ج ۳ نمره، به دال ۴ نمره داده می شود و در مابقی سوالها نمره دهی به صورت عکس می باشد. دامنه تغییرات نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ می باشد. هرمنس برای برآورد روایی آزمون، روش روایی محتوا را به کار گرفت که بنیان آن بر پژوهش های پیشین درباره انگیزه پیشرفت بود. او همچنین ضریب همبستگی دو تا از پرسشها را با رفتارهای پیشرفت گرا برآورد کرد که نشان دهنده روایی بالای آزمون ( $r = 0/88$ ) بود. برای برآورد پایایی نیز دو روش آلفای کرونباخ و باز آزمایی پس از گذشت ۳ هفته به کار گرفته شد که پایایی به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۵ به دست آمد.

<sup>۴</sup>Archer

<sup>۵</sup>Hermans achievement motivation inventory

۳) پرسشنامه ابعاد هویت اولین بار توسط برزونسکی (۱۹۸۹): برای اندازه گیری فرایندهای شناختی- اجتماعی که نوجوانان در برخورد با مسائل مربوط به هویت از آن استفاده می کنند، طراحی شد. براساس دیدگاه برزونسکی (همان جا) نوجوانان چهار جهت گیری متفاوت یا چهار بعد پردازشی هویتی مختلف را انتخاب می کنند. این پرسشنامه چهار بعد هویتی شامل اطلاعاتی، هنجاری، سردرگم / اجتنابی و تعهد را مورد ارزیابی قرار می دهد و شامل ۴۰ سؤال است. پاسخ، هر سؤال بر روی یک طیف پنج درجه ای (کاملاً مخالف = ۱ (مخالف = ۲؛ تاحدودی موافق = ۳؛ موافق = ۴؛ کاملاً موافق = ۵ مشخص می شود. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای بعد های هویت اطلاعاتی، هنجاری، سردرگم / اجتنابی و تعهد هویت به ترتیب ۵۳/۷۱، ۶۵/۰، ۷۲/۰، به دست آمد. فیض آبادی، فرزند و شهرآرای (زیر چاپ) با هدف بررسی رابطه همدلی با بعد های هویت و تعهد در دانشجویان رشته های فنی و علوم انسانی ضرایب آلفای قابل قبولی را برای ISI-6G در سطوح سه گانه بعد های هویت و عامل تعهد هویت گزارش کردند.

### یافته ها

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار نمره متغیرهای هدف های پیشرفت (تبحر گرا، عملکردگرا، اجتناب از تبحر و اجتناب از عملکرد) ابعاد هویتی (بعد هویت اطلاعاتی، هویت هنجاری و هویت سردرگم ، انگیزه تحصیلی در دانش آموزان

متغیر	میانگین	انحراف معیار	تعداد
ابعاد های هویت	۷۹/۳۵	۱۴/۳۳	۲۵۰
بعد هویت اطلاعاتی	۴۰/۵۲	۷/۴۱	۲۵۰
بعد هویت هنجاری	۲۵/۳۲	۶/۲۱	۲۵۰
بعد هویت سردرگم	۱۵/۶۲	۳/۱۵	۲۵۰
هدف های پیشرفت	۳۲/۱۷	۹/۴۱	۲۵۰
هدف پیشرفت تبحر گرا	۱۳/۹۰	۱/۰۳	۲۵۰
هدف پیشرفت عملکرد گرا	۱۲/۹۸	۱/۵۲	۲۵۰
هدف پیشرفت اجتناب از تبحر	۷/۵۳	۲/۷۶	۲۵۰
هدف پیشرفت اجتناب از عملکرد	۷/۳۷	۲/۶۸	۲۵۰
انگیزه تحصیلی	۸۱/۷۳	۱۰/۹۲	۲۵۰

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای هدف های پیشرفت (تبحر گرا، عملکردگرا، اجتناب از تبحر و اجتناب از عملکرد) بعد های هویتی (بعد هویت اطلاعاتی، هویت هنجاری و هویت سردرگم ، انگیزه تحصیلی در دانش آموزان را نشان می دهد.

جدول ۲: ضرایب همبستگی ساده بین هدف های پیشرفت با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان

متغیر پیش بین	شاخص آماری متغیر ملاک	ضریب همبستگی (r)	سطح معنی داری (p)	تعداد نمونه (n)
انگیزه تحصیلی	هدف های پیشرفت	۰/۴۶	۰/۰۰۰۱	۲۵۰
	هدف پیشرفت تبحر گرا	۰/۳۵	۰/۰۰۰۱	
	هدف پیشرفت عملکرد گرا	۰/۵۰	۰/۰۰۰۱	
	هدف پیشرفت اجتناب از تبحر	۰/۰۲	۰/۶۱۴	
	هدف پیشرفت اجتناب از عملکرد	۰/۰۳	۰/۵۱۰	

همان طوریکه در جدول ۲ نشان داده شده است بین هدف های پیشرفت با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. ( $p=0/0001$  و  $r=0/46$ ). به عبارت دیگر، هر چه هدف های پیشرفت در دانش آموزان بیشتر داشته باشند به همان اندازه انگیزه تحصیلی آنان نیز بالاتر خواهد بود.

جدول ۳: ضرایب همبستگی ساده بین ابعاد هویتی و انگیزه تحصیلی دانش آموزان

متغیر ملاک	شاخص آماری متغیر پیش بین	ضریب همبستگی (r)	سطح معنی داری (p)	تعداد نمونه (n)
انگیزه تحصیلی	ابعاد هویت	۰/۵۱	۰/۰۰۰۱	۳۵۰
	بعد هویت اطلاعاتی	۰/۷۸	۰/۰۰۰۱	
	بعد هویت هنجاری	۰/۱۲	۰/۰۳۰	
	بعد هویت سردرگم	۰/۰۱	۰/۶۳۶	

همان طوری که در جدول ۳ ملاحظه می شود بین بعد هویت اطلاعاتی و انگیزه تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود ( $p=0/0001$  و  $r=0/78$ ). بنابراین فرضیه ۱-۲ تأیید می گردد. به عبارت دیگر، هر چه بعد هویت اطلاعاتی دانش آموزان افزایش می یابد به همان اندازه انگیزه تحصیلی آنان افزایش پیدا می کند. بین بعد هویت هنجاری و انگیزه تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد ( $p=0/030$  و  $r=0/12$ ). به عبارت دیگر، افزایش بعد هویت هنجاری دانش آموزان با افزایش انگیزه تحصیلی آنان همراه شده است. همچنین بین بعد هویت سردرگم و انگیزه تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری وجود ندارد ( $p=0/636$  و  $r=0/01$ ).

جدول ۴: ضرایب رگرسیون چندگانه متغیرهای پیش بین هدف های پیشرفت (تبحر گرا، عملکردگرا، اجتناب از تبحر و اجتناب از عملکرد) بعد های هویتی (بعد هویت اطلاعاتی، هویت هنجاری و هویت سردرگم با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان با روش ورود همزمان و مرحله ای

متغیرهای پیش بین	R	R <sup>2</sup>	F	p=	$\beta$	t	p=	ر <sup>۳</sup>
بعد هویت هنجاری	۰/۸۷	۰/۷۵	۱۵۴/۷۶۹	۰/۰۰۰۱	۰/۲۶	۷/۴۵	۰/۰۰۱	«ورود»
بعد هویت سردرگم					۰/۰۴	۱/۲۵	۰/۲۱	
بعد هویت اطلاعاتی					۰/۵۷	۱۷/۶۷	۰/۰۰۱	
هدف پیشرفت تبحر گرا					۰/۱۲	۴/۳۶	۰/۰۰۱	
هدف پیشرفت عملکرد گرا					۰/۱۷	۵/۶۱	۰/۰۰۱	
هدف پیشرفت اجتناب از تبحر					۰/۰۲	۰/۷۹	۰/۴۲۹	
هدف پیشرفت اجتناب از عملکرد					۰/۰۳	۱/۰۶۲	۰/۲۸۹	
۱- بعد هویت اطلاعاتی	۰/۷۸	۰/۶۱	۵۷۵/۶۷۱	۰/۰۰۰۱	۰/۷۸	۲۳/۹۹	۰/۰۰۱	«مرحله ای»
۲- بعد هویت هنجاری	۰/۸۳	۰/۷۰	۴۲۰/۶۴۴	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳	۱۹/۷۸	۰/۰۰۱	
					۰/۳۲	۱۰/۱۲	۰/۰۰۱	
۳- هدف پیشرفت عملکرد گرا	۰/۸۶	۰/۷۳	۳۳۶/۴۰۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵	۱۷/۱۵	۰/۰۰۱	
					۰/۳۱	۱۰/۵۲	۰/۰۰۱	
					۰/۲۱	۷/۱۲	۰/۰۰۱	
۴- هدف پیشرفت تبحر گرا	۰/۸۷	۰/۷۵	۲۶۸/۹۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵	۱۷/۵۹	۰/۰۰۱	
					۰/۲۸	۹/۴۳	۰/۰۰۱	
					۰/۱۹	۶/۴۵	۰/۰۰۱	

۰۰۰۱	۴/۲۵	۰/۱۲						
۰/								

همان طوری که جدول ۴ نشان داده شده است، رگرسیون پیش بینی انگیزه تحصیلی دانش آموزان از روی متغیرهای هدف های پیشرفت (تبحر گرا، عملکردگرا، اجتناب از تبحر و اجتناب از عملکرد) بعد های هویتی (بعد هویت اطلاعاتی، هویت هنجاری و هویت سردرگم معنی دار می باشد ( $p < ۰/۰۰۰۱$  و  $F = ۱۵۴/۷۶۹$ ). متغیر بعد هویت اطلاعاتی با ضریب بتای  $۰/۵۷$ ، متغیر هویت هنجاری با ضریب بتای  $۰/۲۶$ ، هدف پیشرفت عملکرد گرا با ضریب بتای  $۰/۱۷$  و هدف پیشرفت تبحر گرا با ضریب بتای  $۰/۱۲$  می توانند به طور مثبت و معنی داری انگیزه تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کنند. همچنین، مقدار  $R^2$  نشان می دهد  $۷۵\%$  از واریانس انگیزه تحصیلی دانش آموزان توسط متغیرهای یاد شده تبیین می شود. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله ای نیز نشان داده است که متغیرهای بعد هویت اطلاعاتی، هویت هنجاری، هدف پیشرفت عملکرد گرا و هدف پیشرفت تبحر گرا به ترتیب پیش بینی کننده انگیزه تحصیلی دانش آموزان می باشند.

### بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد بین هدف های پیشرفت با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. بین هدف پیشرفت تبحر گرا با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. به عبارت دیگر، هر چه هدف پیشرفت تبحر گرا در دانش آموزان بیشتر داشته باشند به همان اندازه انگیزه تحصیلی آنان نیز بالاتر خواهد بود. بین هدف پیشرفت عملکرد گرا با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. به عبارت دیگر، هر چه هدف پیشرفت عملکرد گرا در دانش آموزان بیشتر داشته باشند به همان اندازه انگیزه تحصیلی آنان نیز بالاتر خواهد بود. همچنین بین هدف پیشرفت اجتناب از تبحر با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان رابطه ای مشاهده نمی شود. بین هدف پیشرفت اجتناب از عملکرد با انگیزه تحصیلی در دانش آموزان رابطه ای مشاهده نمی شود. در تبیین نتیجه این نتیجه می توان گفت که هدف های پیشرفت دانش آموزان یکی از شاخص های مهم در ارزشیابی آموزش عالی است و تمام کوششها در این نظام درواقع تلاش برای جامعه عمل پوشاندن بدین امر تلقی می شود. به طور اعم کل جامعه و به طور اخص نظام آموزش عالی نسبت به سرنوشت دانش آموزان، رشد و تکامل موفقیت آمیز آنان جایگاه آنها در جامعه علاقه مند و نگران است و انتظار دارد دانش آموزان در جوانب گوناگون، اعم از ابعاد شناختی و کسب مهارت و تواناییها و نیز در ابعاد عاطفی و شخصیتی، آن چنان که باید پیشرفت و تعالی یابند (پورشافعی، ۱۳۹۹).

بدون شک در دنیای پیشرفته امروزی یکی از علایم موفقیت فرد، هدف های پیشرفت می باشد که بدون آن توسعه و ترقی هیچ کشوری امکان پذیر نخواهد بود. ترقی هر کشوری رابطه مستقیم با پیشرفت علوم و دانش و تکنولوژی آن کشور دارد و پیشرفت علمی نیز حاصل نمی شود مگر اینکه افراد خلاق تربیت شده باشند، هدف های پیشرفت ضمن اینکه در توسعه و آبادانی کشور موثر است در سطوح عالی منجر به یافتن شغل و موقعیت مناسب و در نتیجه درآمد کافی می شود. دانش آموزان که از موقعیتهای تحصیلی برخوردارند، خانواده و جامعه با دیده ی احترام به آنان می نگرند. در جامعه با روحیه و نشاط بیشتری حضور خواهند یافت و در کنار اینها از هزینه های گزافی که از افت تحصیلی برآموزش و پرورش و آموزش عالی تحمیل می شود، کاسته خواهند شد. دستیابی به بهره وری و بهبود کیفیت نظام آموزشی را می توان اثر گذار ترین عامل در

توسعه کشورها دانست. تجارب کشورهای پیشرفته ای چون ژاپن در زمینه توسعه همه جانبه نیز حکایت از سرمایه گذاری بر روی منابع آموزشی و انسانی دارد.

در راستای دستیابی به این اهداف بهبود کیفیت موقعیت تحصیلی از جمله اهداف اساسی برنامه های آموزشی است. در حالی که امروزه افت تحصیلی یکی از نگرانی های خانواده ها و دست اندرکاران تعلیم و تربیت است. از جمله موضوعات مورد علاقه صاحب نظران علوم تربیتی یافتن شرایط و امکانات لازم و موثر در جهت تحصیلی موفق و هدف های پیشرفت است. اما عدم موفقیت در تحصیل زمینه ساز مشکلات فردی و اجتماعی و انحراف از دستیابی به اهداف سیستم آموزش است. محققین عوامل مختلفی را در خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دخیل دانسته اند. اما با توجه به تفاوت های فرهنگی و تغییرات سریع عوامل در طول زمان نمی توان به عنوان یک قانون عمومی و کلی، علل خاصی را برای جوامع مطرح نمود. زیرا قوانین بافت فرهنگی و نسبت جامعه، نگرش مردم به تحصیلات، سطح درآمد والدین و غیره، همه از عواملی هستند که به طور اخص در یک جامعه بر شکست یا موفقیت تحصیلی تأثیر می گذارند. منابع موجود نشان می دهد که آموزش به طور کلی تحت تأثیر پنج عامل فراگیر آموزش گر، برنامه، تجهیزات و محیط آموزشی است که هر یک از عوامل مذکور دارای ویژگی هایی است که می توانند در هدف های پیشرفت و یادگیری تأثیرات متفاوتی داشته باشند.

افرادی که دارای هدف های عملکردی اند علاقه دارند توانایی شان را به دیگران نشان دهند، تاکید بر این دارند که توانا به نظر برسند (از ناتوان به نظر رسیدن اجتناب می کنند). در برابر، افراد دارای اهداف تبحری یا یادگیری، سعی دارند توانایی شان را بالا ببرند و تاکید آن ها بر درک، بینش و مهارت است. پینتریچ و گارسیا (۱۹۹۱) پیشنهاد می کنند که اهداف عملکردی، حتی برای افرادی که از کفایت عملکردی پایینی برخوردارند، همیشه آثار منفی در بر ندارد. افراد با اهداف عملکردی به این فکر می کنند که چگونه عملکرد شان با دیگران مقایسه می شود و همیشه در حال آرایه توانایی خود به دیگران هستند. در نتیجه آن ها احتمال دارد که از چالش اجتناب کنند، خصوصاً وقتی که کفایت ادراک شده پایین باشد، زیرا امکان آرایه کفایت برایشان وجود دارد، حتی وقتی ادراک کفایت بالاست و افراد مطمئن هستند که می توانند به خوبی عمل کنند. افراد با جهت گیری عملکردی ممکن است فرصت های یادگیری را قربانی این کنند که جلوی دیگران خوب به نظر برسند.

بنابراین، به هنگام پی گیری اهداف عملکردی، افرادی که با مشکلات عملکردی مواجهند احتمال دارد پیامدهای منفی را نشانه سطح توانایی خود تفسیر کنند و احتمالاً در برابر خطر تداوم شکست، تلاش بیشتر یا ترک کار را انتخاب کنند. بر این اساس، دوک و لگت موافقند که جهت گیری هدفی عملکردی می تواند به طور خاص برای افرادی که کفایت ادراک شده پایین تری دارند و یا در توانایی خود تردید دارند، ناسازگارانه باشد. در یک مطالعه آزمایشگاهی که در آن اهداف دستکاری می شد، الیوت و دوک (۲۰۰۳) دریافتند که افراد دارای شرایط اهداف تبحری یا یادگیری، الگوی سازگارانه تری را نشان می دهند- صرف نظر از سطح کفایت ادراک شده شان در انجام یک تکلیف خاص. با این وجود، الگوی آرایه شده توسط افراد دارای شرایط اهداف عملکردی مبتنی بر سطح کفایت ادراک شده آن هاست. افراد دارای شرایط عملکردی که مهارتشان را خوب ارزیابی می کنند، الگوهای سازگارانه ای از خود نشان می دهند، درحالی که آن هایی که مهارتشان را پایین ارزیابی می کنند، الگوهای ناسازگارانه تری را بروز می دهند. بنابراین مهارت ادراک شده، در انجام تکلیف رابطه بین اهداف عملکردی و رفتار را میانجی گری می کند. میلر، بهرنز، گرین و نیومن (۲۰۰۸)، پیش بینی های نظریه جهت گیری هدفی دوک را در باره نمونه ای از دانش آموزان لیسانس درس آمار مقدماتی آزمون کردند. آن ها توانایی ادراک شده، جهت گیری هدفی عملکردی و تبحری



یادگیری، ارزش ها و راهبرهای خود- تنظیمی را ارزیابی کردند و به منظور آزمون تعامل بین اهداف و توانایی ادراک شده روش دو نیمه کردن با میانه را به کار بردند تا گروه هایی با توانایی ادراک شده، بالا و پایین تشکیل دهند. برای تعیین این که آیا اهداف تبحری یا عملکردی در فرد غلبه دارد، گروه هایی با اهداف تبحری و عملکردی تشکیل گردید. هر فرد در گروهی طبقه بندی می شد که نمره جهت گیری بالاتری در آن زمینه داشت.

نتایج نشان داد بین بعد هویت اطلاعاتی و انگیزه تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می شود. به عبارت دیگر، هر چه بعد هویت اطلاعاتی دانش آموزان افزایش می یابد به همان اندازه انگیزه تحصیلی آنان افزایش پیدا می کند. بین بعد هویت هنجاری و انگیزه تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر، افزایش بعد هویت هنجاری دانش آموزان با افزایش انگیزه تحصیلی آنان همراه شده است. همچنین بین بعد هویت سردرگم و انگیزه تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری وجود ندارد. داریز و گوسنس (۲۰۱۰؛ نقل از دانهام، ۲۰۱۸) دو ویژگی عمده و اساسی را برای نوجوانان با بعد هویت اطلاعاتی می نمایند: دارای سطح بالایی از خودشناسی و فعال بودن در فرایند پردازش اطلاعات و علاقه مند به کسب اطلاعات و تجربه کردن شرایط جدید؛ افرادی که دارای بعد هویت اطلاعاتی می باشند، فعالانه به شخصیت خود می نگرند، از تجربیات جدید استقبال می کنند و نسبت به حل مساله نگرشی فعال دارند. آن ها همچنین فعالانه بازخوردهای مختلف را بررسی می نمایند و به علت مهارت خوبی که در حل مساله دارند، جنبه های مختلف موضوع را بررسی می نمایند و در نهایت می توانند جنبه های مختلف هویت خویش را مورد تجدید نظر قرار داده و انگیزه تحصیلی درونی مطلوب تری را کسب نمایند؛ بنابراین هر چه بعد هویت اطلاعاتی دانش آموزان افزایش می یابد به همان اندازه انگیزه تحصیلی آنان افزایش پیدا می کند.

افراد با بعد هویت هنجاری برای نرم ها و هنجارهای مورد قبول جامعه اهمیت بسیار زیادی قائل می شوند. این افراد دارای شخصیت هنجارمند و با وجدان متمرکز بر اهداف خویش می باشند که هویت آن ها وابسته به الگوهای رفتاری والدین و معلمان است. از ویژگی های بارز و مهم این افراد آن است که ارزش ها و عقاید جامعه برایشان ارزش و اهمیت زیادی دارد و هویت خویش را به نحوی سخت گیرانه با این ارزش ها سازماندهی می کنند و به سختی به آن ها پایبند می گردند. از این رو اهداف تحصیلی و شغلی آن ها از بیرون مهار شده و تلاش می کنند تا به این اهداف جامعه ی عمل بپوشانند و انگیزه تحصیلی بیرونی در این افراد بالاتر است؛ بنابراین هر چه بعد هویت هنجاری دانش آموزان افزایش می یابد به همان اندازه انگیزه تحصیلی آنان افزایش پیدا می کند تحقیقات دانهام (۲۰۱۸) نشان داده است که میزان بالای بعد هویت سردرگم با تعویق، توجیه عقلانی و اضطراب قبل از تصمیم گیری رابطه مثبتی دارد و همچنین از سطوح پایین مهارت تحصیلی، خویشتنداری و خود مختاری تحصیلی برخوردارند (برزونسکی ۱۹۹۹، نقل از مال ویرانی، ۱۳۹۸). بنابراین معقول بنظر می رسد که بین بعد هویت سردرگم و انگیزه تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری وجود ندارد.

نتایج نشان داد، رگرسیون پیش بینی انگیزه تحصیلی دانش آموزان از روی متغیرهای هدف های پیشرفت (تبحر گرا، عملکردگرا، اجتناب از تبحر و اجتناب از عملکرد) بعد های هویتی (بعد هویت اطلاعاتی، هویت هنجاری و هویت سردرگم معنی دار می باشد. متغیر بعد هویت اطلاعاتی با ضریب بتای ۰/۵۷، متغیر هویت هنجاری با ضریب بتای ۰/۲۶، هدف پیشرفت عملکرد گرا با ضریب بتای ۰/۱۷ و هدف پیشرفت تبحر گرا با ضریب بتای ۰/۱۲ می توانند به طور مثبت و معنی داری انگیزه

تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی کنند. همچنین، مقدار  $R^2$  نشان می‌دهد ۷۵٪ از واریانس انگیزه تحصیلی دانش آموزان توسط متغیرهای یاد شده تبیین می‌شود. نتایج تحلیل رگرسیون مرحله ای نیز نشان داده است که متغیرهای بعد هویت اطلاعاتی، هویت هنجاری، هدف پیشرفت عملکرد گرا و هدف پیشرفت تبحر گرا به ترتیب پیش بینی کننده انگیزه تحصیلی دانش آموزان می‌باشند. توجه به امور تربیتی-آموزشی و مسائل شخصیتی دانش آموزان در هر جامعه‌ای موجب پرورش افرادی می‌شود که در آینده قادرند امور مختلفی را به‌دست گیرند و جامعه‌ی خود را با شایستگی اداره و هدایت نمایند اما منظور از دانش آموزان، فقط یک گروه خاص در جامعه نیست. به عبارت ساده‌تر، هر گروهی از دانش‌آموزان باید از امکانات مناسبی بهره‌مند باشند. در این میان، یکی از امکانات مناسب داشتن انگیزه تحصیلی بالا است. قضاوت‌های مربوط به انگیزه تحصیلی به دلیل نقش مهمی که در رشد انسجام خانواده، دارد، از اهمیت و حساسیت زیادی برخوردار است. خودآثر بخشی، اطمینان به توانایی‌های خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیت‌هاست و در عملکرد واقعی افراد، هیجانات و انتخاب رفتار و سرانجام میزان تلاشی که شخص صرف یک فعالیت می‌کند موثر است، این باورها بر کیفیت سلامت هیجانی و آسیب پذیری در مقابله با افسردگی و تنیدگی و چگونگی تصمیم‌گیری در یک موقعیت حساس تأثیر می‌گذارند. شناخت عواملی که منجر به هویت تحصیلی و مانع از افت تحصیلی می‌شود، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. هر واژه و مفهومی به اندازه تأثیر و یا تأثیراتی که بر روی فرد و یا افراد می‌گذارد، اهمیت پیدا می‌کند. حال ممکن است، این اهمیت و تأثیرات در چارچوب‌های مختلف زندگی اجتماعی و اقتصادی و اعتقادی و فرهنگی و یا حتی سیاسی قرار گرفته باشد. بدین ترتیب روشن می‌شود وظیفه اجتماعی کردن افراد یکی از کارکردها و از اهداف مهم آموزش و پرورش به ویژه در دوره متوسطه است. اهداف آموزش و پرورش معمولاً به صورت مقاصد آرمانی نهادهای پرورشی جامعه و به وسیله برنامه ریزان در سطح وزارت آموزش و پرورش تعیین می‌شوند. این غایتها غالباً خط مشی فلسفی مورد نیاز برای تعیین هدف‌های اختصاصی آموزشی و ریز مواد درسی را به دست می‌دهند این اهداف فلسفه‌های اقتصادی، سیاسی، و اجتماعی را منعکس می‌کنند هستند. بنابراین ارزیابی میزان تحقق این اهداف ضروری است. بنابراین انگیزه تحصیلی دانش آموزان به عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی نظام‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. علاوه بر این، پیشرفت تحصیلی همواره برای معلمان، دانش آموزان، والدین، نظریه پردازان، و محققان تربیتی نیز حائز اهمیت بوده است. برای مثال، پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان یکی از مهمترین ملاک‌های ارزیابی عملکرد معلمان محسوب می‌شود. برای دانش آموزان نیز معدل تحصیلی معرف توانایی‌های علمی آنها برای ورود به دنیای کار و اشتغال و مقاطع تحصیلی بالاتر است. شاید به علت همین اهمیت باشد که نظریه پردازان تربیتی بسیاری از پژوهشهای خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر هویت متمرکز کرده‌اند.

#### منابع:

- ابطحی، رجبعلی. (۱۴۰۰). مقایسه دانشجویان پسر دانشگاه شهید چمران کرمانشاه با بعد های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی های شخصیتی انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه شهید چمران کرمانشاه.
- احمدیان، حمزه. (۱۳۹۸). تدوین و آزمون مدل ارتباط بین پنج عامل بزرگ شخصیت، نیازهای روانی بنیادین و بهزیستی روانشناختی، *پایان نامه دکتری*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران
- توحیدی، محسن. (۱۳۹۹). مطالعه بعد های اسنادی، اضطراب و انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی درمیان دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان دولتی شهر تهران. *پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی*، دانشگاه تربیت معلم.

تنهای رشوانلو، فرزاد. (۱۳۹۹). الگوی ساختاری حمایت پدر از خودمختاری با انگیزه خودمختار تحصیلی و عزت نفس نوجوانان براساس نظریه خودتعیین گری، *دوفصلنامه روانشناسی معاصر*، ۵(۱)، ۲۲۱-۲۲۶.

حاجی یخچالی، علیرضا. (۱۳۹۹). رابطه ویژگی های شخصیت، باورهای هوشی و هدف های پیشرفت با خوداثربخشی تحصیلی در دانش آموزان پسر دبیرستانی، فصلنامه شخصیت و تفاوت های فردی، سال سوم، ۹۲-۷۵.

حجازی، الهه، نقش، زهرا. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، هدف های پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم بخشی در درس ریاضی. تا زهه های علوم شناختی، شماره ۴، سال ۱۰، ص ۳۸-۲۷.

رستگار، جواد. (۱۴۰۰). بررسی روابط ساختاری ادراک از جو مدرسه و هدف های پیشرفت با خوداثربخشی تحصیلی، مجله: روان شناسی مدرسه، دوره ۴ - شماره ۱، ۱۲۲ تا ۱۳

رشیدیان، کتابون. (۱۳۹۸). مقایسه تفکر انتقادی و انگیزه پیشرفت در دانش آموزان مدارس استعدادهای درخشان با دانش آموزان مدارس عادی مقطع متوسطه شهرستان دزفول، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت و برنامه ریزی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول.

ذبیحی حصاری، نرگس خاتون، غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۳۹۹). بررسی رابطه باورهای هوشی و هدف های پیشرفت با خوداثربخشی در دانشجویان دانشگاه پیام نور، مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دوره ۱، شماره ۴، صفحه ۹-۱۷

سالاری، سوسن و نجمه فولادی. (۱۳۹۹). بعد های هویتی (اطلاعاتی، اجتنابی - سردرگم، هنجاری و تعهد) با توجه به نقش ادراک دلبستگی در دانشجویان، *اولین کنفرانس سراسری توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، بصورت الکترونیکی، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار،

محمدی، حمیده؛ محمود عابدینی و باب الله بخشی پور. (۱۳۹۹). مقایسه بعد های هویت در دانش آموزان پسر تک والد و دو والد پایه دوم راهنمایی شهرستان محمودآباد، *اولین کنفرانس سراسری توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، بصورت الکترونیکی، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار،

حجازی، الهه، طالع نجفی، مهسا، امانی، جواد. (۱۳۹۹). نقش واسطه ای انگیزه درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و رضایت از زندگی، *فصلنامه روانشناسی معاصر*، ۹(۲)، ۷۷-۸۸.

سلیمان فر، امید، شعبانی، فرزانه. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت و سازگاری تحصیلی دانشجویان کارشناسی سال اول دانشگاه شهید چمران کرمانشاه، *مجله مطالعات علوم تربیتی*، ۱۰(۱۷)، ۸۳-۱۰۴

گرچی، رضا. (۱۳۹۸). رابطه اهداف زندگی و بهزیستی: نقش واسطه ای نیازهای اساسی روانشناختی، *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه تهران.

میکائیلی منیع، فرزانه، فتحی، گونا، شهودی، مریم، زندی، خلیل. (۱۴۰۰). تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تنشگرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه، *فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی*، ۱۱(۱)، ۴۵-۵۲.

Tan, J.A. Hall, R.J. (2018 ). The effects of social desirability bias on applied measures of goal orientation. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1891-1902

Darnon, C. Dompnier, B. Delmas, F. Pulfrey, C. Butera, F. (2011). Achievement Goal Promotion at University: Social Desirability and Social Utility of Mastery and Performance Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(1), 119-134

park, H., Olivery, M. (2008) Effectiveness of anger treatment for specific anger problem. A meta-analytic review. *Journal of clinical psychology*. 2(2): 15-34.

Hiysan, P. H. (2010). Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development*. 31(2): 170-175.

Herrmann, D. S., & McWhirter, J. J. (2018 ). Anger and aggression management in young adolescents: An experimental validation of the SCARE program. *Education and Treatment of Children*, 26: 273–302.

Jons, D. Hollin., (2009) Managing problematic anger: the development of treatment program for personality disordered patient in high security. *International Journal of Forensic Mental Health*. 3(2): 197-210

Kellner, H., & Tutin, J. (2007) A school based anger management program for developmentally and emotionally disabled high school students. *Health Source*, 30(120): 1-8.

Thomas, S. P (2010). Teaching healthy anger management. *Perspectives in psychiatric Care*. Homless Adolescents in crisis. *Journal of youth and adolescence*, 21, 139-150.

Moghaddam, F. (2018 ). Social Psychology, Exploring Universal Across cultures, Freeman and company. New York.

Nakamura, R.M. (2011). Healthy Classroom Management. Canada: Wads worth.

Portes, J., Howel, P., Brown, Y., & Igenberg, D. (2010). The relation between family function and adjustment adolescence. *Journal of health and social behavior*, 25, 136-159.

Renk, K., McKinney, C., Klein, J. & Oliveros, A. (2011). childhood discipline perception of parents and current functioning in the female college students. *Journal of adolescence*. 29, 73-88

Fulk, B. M. Brigham, F. J. Lohman, D. A. (2018 ). Motivation and self regulation: a comparison of students with learning and behavior problems, *remedial and special education*, 19, 300-30.

Sideridis, G. D. Morgan, P., Botsas, G., Padelidu, S. Fuchs, D. (2019 ). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of learning Disabilities*, 39, 215-229

Carreira, J. M. (2018 ). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *System*, 40, 191-202.

- Schneider, M. L. Kwan, B. M. (2019 ). Psychological need satisfaction, intrinsic motivation and affective response to exercise in adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 776-788.
- Katz, I. Kaplan, A. Buzukashvily, T. (2011).The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21, 376-386.
- Deci, E. L. Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, *regnant causes of behavior* and wellbeing: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22, 17-22.
- Chen, K. C. Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of selfdetermination theory. *Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.