

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۱۰/۲۷
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۹/۱۱/۱۵
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۰/۰۲/۲۰

مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۰، دوره ۵ ششم، سال ۱۸-۲
شماره ۲، صص: ۱۷۶-۱۵۵

جهت‌گیری هدف پیشرفت و رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی دانش‌آموزان: نقش تأکیدهای والدین و معلمان بر نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت

رحیم بدری گرگری*

ریحانه احمدیان**

چکیده

اهداف پیشرفت به عنوان بازنمایی شناختی دلایلی که افراد برای درگیر شدن در تکالیف تحصیلی دارند و استانداردهایی که افراد برای قضاوت یا ارزیابی عملکردشان استفاده می‌کنند، اشاره دارد. پژوهش‌های اخیر روی هدف پیشرفت بر اثرات عوامل محیطی تأکید نموده‌اند که بر باورها و گرایش‌های هدف دانش‌آموزان اثرگذارند. این پژوهش، ادراک دانش‌آموزان از تأکید معلمان و والدین بر جهت‌گیری هدف پیشرفت و رابطه‌ی این اهداف با جهت‌گیری هدف شخصی و راهبردهای مقابله‌ای را مورد مطالعه قرار داد. جامعه‌ی آماری پژوهش دانش‌آموزان ناحیه ۴ شهر تبریز بودند. ۲۵۰ نفر از دانش‌آموزان سال اول دبیرستان با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. پرسشنامه‌های هدف پیشرفت تصویری والدین، هدف پیشرفت تصویری معلمان، هدف پیشرفت شخصی دانش‌آموزان و راهبردهای مقابله‌ای تحصیلی به منظور جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. تحلیل آماری داده‌ها به کمک نرم افزار AMOS و با روش تحلیل مسیر انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد جهت‌گیری هدف پیشرفت عملکردگرایی دانش‌آموزان از طریق جهت‌گیری عملکردگرایی والدین و معلمان به صورت توأمان پیش‌بینی می‌شود، در حالی که هدف پیشرفت تبحرگرایی دانش‌آموزان فقط از طریق هدف تبحرگرایی والدین پیش‌بینی می‌شود. نتایج دیگر پژوهش نشان داد که راهبردهای مقابله‌ای مثبت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق جهت‌گیری تبحرگرایی و روش‌های مقابله‌ای انکار، فرافکنی و

* استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول)

Badri_rahim@yahoo.com

** دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز

فقدان مقابله از طریق جهت گیری عملکردگرایی پیش بینی می شود. جنبه ی کاربردی پژوهش حاضر این است که در پژوهش های آینده نقش فرایندهای درون خانواده بر اهداف پیشرفت دانش آموزان و نقش آنها برای رشد رفتارها و باورهای سازگاران بیشتر مورد بررسی قرار گیرد.

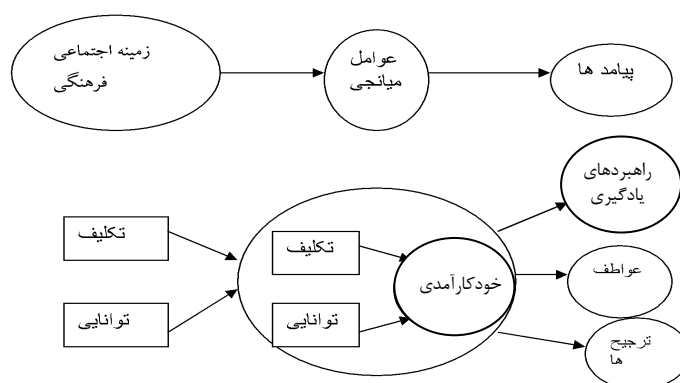
واژه های کلیدی: تبحرگرایی، عملکردگرایی، هدف پیشرفت والدین، هدف پیشرفت معلمان، راهبردهای مقابله تحصیلی.

مقدمه

اهداف پیشرفت به عنوان بازنمایی شناختی دلایلی که افراد برای درگیر شدن در تکالیف تحصیلی دارند و استانداردهایی که افراد برای قضاوت یا ارزیابی عملکردشان استفاده می کنند، اشاره دارد (پینتریج^۱، ۲۰۰۰). لا و نی^۲ (۲۰۰۸) جهت گیری هدف پیشرفت را دلایل و مقاصد فراگیران برای درگیری در تکالیف تحصیلی تعریف نمودند. دانش آموزان ممکن است اهداف متفاوتی را دنبال کنند. برخی از آنها ممکن است مطالب درسی را به منظور رشد توانایی و درک و فهم و پیشرفت به سوی یک معیار مطلق، مطالعه نمایند. این نوع جهت گیری هدف، جهت گیری تبحرگرایی یا جهت گیری مبتنی بر تکلیف^۳ نامیده می شود. برخی دیگر نیز ممکن است تلاش کنند تا توانایی خود را در یک تکلیف به دیگران نشان دهند، این دانش آموزان اغلب بر عملکرد دیگران به عنوان معیاری برای مقایسه ی عملکرد خود تمرکز می کنند. این نوع جهت گیری به عنوان جهت گیری عملکرد یا جهت گیری مبتنی بر توانایی^۴ نامیده می شود. این دانش آموزان به دو گروه دانش آموزان دارای جهت گیری گرایش به عملکرد و اجتناب از عملکرد تقسیم می شوند. دانش آموزان دارای جهت گیری گرایش و اجتناب عملکرد هر دو درباره ی عملکرد خودشان در ارتباط با همسالان خود درگیر هستند. آنهایی که جهت گیری گرایش به عملکرد دارند بر عملکرد بهتر از دوستان خود تکیه دارند و در حالی که دانش آموزان دارای جهت گیری اجتناب- عملکرد بر عدم عملکرد سوء و بد در مقایسه با دوستان خود تکیه دارند (بارون، ایوانز، بارانیک، سرپل و بوینگر^۵، ۲۰۰۶).

-
- 1- Pintrich
 - 2- Lau & Nie
 - 3- "task" or "mastery" orientation
 - 4- "ability" or "performance" orientation
 - 5- Barron, Evans, Baranik, Serpell, & Buvinger

کاپلان و مائهر^۱ (۲۰۰۲) مدلی از تئوری هدف پیشرفت پیشنهاد کردند که در آن هدف پیشرفت دانش‌آموزان در یک زمینه‌ی اجتماعی فرهنگی چندگانه شکل می‌گیرد و نوع جهت‌گیری هدف، محصول تجارب قبلی و کنونی فرد در موقعیت‌ها است. این مدل شناختی اجتماعی بر نقش تعیین‌کننده‌ی محیط‌های روانشناختی که کودکان تجربه می‌کنند، تأکید می‌نماید (شکل ۱).



شکل ۱. بازنمایی طرحواره‌ای تئوری هدف پیشرفت فرایدل، کورتینا، ترنر و میدگلی^۲، (۲۰۰۷).

در تئوری هدف پیشرفت که چهارچوب اصلی این پژوهش است روشن کردن چگونگی تأثیر عوامل مربوط به مدرسه و خانواده بر نوع هدف پیشرفت و پیامدهای آن بسیار مهم است. مائهر (۲۰۰۱) معتقد است شرایط و موقعیت خانواده و مدرسه بر کسب نوع هدف پیشرفت و تداوم آن اثرگذار است. تئوری پردازان هدف پیشرفت معتقدند که دانش‌آموزان به تأکیدی که معلمان بر انواع اهداف پیشرفت می‌گذارند، حساس هستند و همچنین بر روش‌هایی که معلمان بر موفقیت یا شکست دانش‌آموزان واکنش نشان می‌دهند، تأکید دارند. ماهیت تکالیف کلاسی (رقابتی در مقابل مشارکتی) و انواع ارزیابی (تأکید بر رشد فردی در مقابل توانایی نسبت به دیگران) به کاربرده شده توسط معلمان با ساختار هدف پیشرفتی که دانش‌آموزان ادراک می‌کنند در ارتباط است (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷).

همین‌طور، وقتی دانش‌آموزان احساس کنند که والدین آنها انتظار دارند که آنها مهارت‌های

1- Kaplan & Maehr

2- Friedel, Cortina, Turner, & Midgley

جدید کسب کنند و بر یادگیری عمیق و اصلاح خود به عنوان یادگیرنده، تأکید دارند، اهداف تبحری و باورهای خودکارآمدی بالا شکل می‌گیرد. از طرف دیگر اگر والدین بر نمرات درسی و مقایسه‌ی فرزند خود با دیگران اهمیت بدهند در این صورت جهت‌گیری هدف عملکردی شکل می‌گیرد (گونیدا، کیوسوگلو و وولالا^۱، ۲۰۰۷).

از جمله پیامدهای جهت‌گیری هدف شخصی، انتخاب نوع رفتارهای مقابله‌ای شناختی و عاطفی است. رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی راهبردهای شناختی و رفتاری هستند که برای کاهش هیجانات منفی ناشی از یک حادثه فشارزا مانند عملکرد ضعیف در امتحان و شکست در انجام یک تکلیف به کار گرفته می‌شوند (لازاروس^۲، ۱۹۹۳). راهبردهای مقابله‌ای مثبت و سازگارانه موجب افزایش یادگیری و احتمال موفقیت دانش‌آموزان در فرصت‌های آینده می‌شود. در جهت مقابل آن راهبردهای منفی و ناسازگارانه موجب چشم‌پوشی و انکار حوادث منفی مانند عملکرد ضعیف در یک امتحان، سرزنش دیگران برای شکست شخصی و بی‌اهمیت جلوه دادن ارتباط شکست کنونی با موفقیت‌های آینده می‌شود. چنین راهبردهایی ممکن است توجه فراگیر را از فقدان ناتوانی تصویری خود دور کند و خود ارزشمندی فراگیران را به صورت موقت حفظ کنند. با وجود این، چنین رفتارهایی موجب می‌شود که یادگیرنده‌ها تلاشی برای اصلاح اشتباهات خود انجام ندهد و مهارت‌های خود را بهبود نبخشند (کاوینگتون^۳، ۱۹۹۲). علاوه بر رفتارهای مقابله‌ای سنتی، ترو و کانل (به نقل از فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷) رفتارها و افکار بدون مقابله مانند احساس وحشت و تجربه‌ی کند ذهنی را مشخص می‌نمایند که اضطراب را بالا می‌برند. بین نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت و رفتارهای مقابله‌ای ارتباط وجود دارد. اهداف تبحرگرایی با پیامدهای رفتاری، عاطفی و شناختی مثبت همراه بوده و موجب تسهیل تحمل و پایداری دانش‌آموزان در انجام تکالیف و افکار مثبت در هنگام شکست تحصیلی می‌شود. در حالی که اهداف عملکردگرایی با درماندگی، کناره‌گیری، خود ارزیابی منفی در مواقع تکالیف دشوار و شکست مرتبط می‌باشد (باتلر^۴، ۱۹۹۳).

مسأله‌ی اصلی پژوهش ارزیابی تصورات دانش‌آموزان از اهداف پیشرفت تأکید شده از

1- Gonida, Kiosseoglou, & Voulala

2- Lazarus

3- Covington

4- Butler

طرف والدین و معلمان خواهد بود. لذا ارتباط چنین اهدافی با جهت‌گیری هدف پیشرفت شخصی دانش‌آموزان و راهبردهای مختلف استفاده شده توسط دانش‌آموزان برای مقابله با مشکلات تحصیلی را مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

پیشینه‌ی تحقیق

نقش مهم ساختار کلاس درس و مدرسه مانند ویژگی‌های تکلیف، روش‌های ارزیابی، روابط معلم- دانش‌آموز و حمایت آموزشی و هیجانی در پذیرش و ارتقاء اهداف سازگارانه از طریق پژوهش‌های مختلف نشان داده شده است (پاتریک، ریان و کاپلان^۱، ۲۰۰۷؛ چرچ، ایوت و گابل^۲، ۲۰۰۱).

بلک بورن (به نقل از تاباچینگ، میلر و ریلیا^۳، ۲۰۰۸) سه شاخص از ادراکات کلاسی را که به جهت‌گیری تبحرگرایی منجر می‌شود، مشخص کرده است. بر اساس دیدگاه وی اولین عامل میزان ادراک دانش‌آموزان از معنی‌داری، مرتبط و جالب بودن مطالب درسی است. عامل دوم میزان حمایت ادراک‌شده‌ی دانش‌آموزان از معلم است و بالاخره میزان روشن بودن ارزشیابی معلم و تمرکز معلم بر یادگیری فراگیران و تأکید کمتر بر رقابت و مقایسه‌ی اجتماعی است.

تحلیل مسیر انجام شده توسط گرین، میلر، کراوسون، دوک و آکی^۴ (۲۰۰۴) نشان داد که از بین عوامل مربوط به ساختار کلاس درس تنها تکالیف برانگیزاننده رابطه‌ی مثبت با تبحرگرایی دانش‌آموزان دارد، در حالی که ارزشیابی چیرگی و حمایت از خودمختاری رابطه‌ی معنی‌داری با اهداف تبحرگرایی ندارد. یافته‌های پژوهش حجازی و نقش (۱۳۸۷) نیز که با روش معادلات ساختاری و تحلیل مسیر انجام شد به خوبی معرف ارتباط میان ساختار کلاس با اهداف فردی است. برانگیزاننده بودن تکالیف، حمایت از خودمختاری و ارزشیابی چیرگی به طور معنی‌دار با اهداف تبحرگرایی رابطه داشته و ۲۱ درصد از تغییرات آن را تبیین می‌کنند.

1- Patrick, Ryan, & Kaplan

2- Church, Elliot, & Gable

3- Tabachnick, Miller & releya

4- Green, Miller, Crowson, Duke, & Akey

هاگز، وو و وست^۱ (۲۰۱۱) در یک مطالعه ی تداومی نشان دادند که وقتی دانش آموزان با معلمانی در فرایند تحصیل خود روبرو می شوند که تأکید کمتری بر فعالیت های یادگیری عملکرد گرایي دارد آنها با مطالب و تکالیف کلاسی و یادگیری، درگیری بیشتری پیدا می کنند. علاوه بر عوامل مربوط به معلم و مدرسه، نقش ویژگی های مربوط به والدین مانند سبک های تربیتی والدین، درگیری والدین و حمایت والدین در هدف پیشرفت دانش آموزان نیز در پژوهش مختلف (اوردان، سلک و اسکونفلدر^۲، ۲۰۰۷ و گونالز، هولبین، و کوالتر^۳، ۲۰۰۲) مورد بررسی قرار گرفته اند. مطالعه ی آبلارد و پارکر^۴ (۱۹۹۷) نیز نشان داد والدینی که اهداف عملکردی را در فرزندان خود دنبال می کنند فرزندان با کمال طلبی ناسازگارانه پرورش می دهند، در حالی که والدینی که اهداف یادگیری (تبحرگرایي) را دنبال می کنند فرزندان آنها کمال طلبی سالم داشته و یا کمال طلبی نداشتند.

پژوهش فرایدل، هرودا و میدگلی^۵ (۲۰۰۱) نشان دهنده ی آن است که وقتی دانش آموزان تصور می کنند که والدین آنها از آنها انتظار دارند به عنوان یادگیرنده بر فهم و درک مطالب، یادگیری عمیق و کسب مهارت های جدید پردازند در این صورت هدف پیشرفت تبحرگرایي شکل می یابد. و از طرف دیگر وقتی دانش آموزان تصور می کنند که والدین آنها بر نمرات درسی و نشان دادن توانایی خود به دیگران تأکید دارند در این صورت هدف عملکردگرایي رشد می یابد.

مطالعات هوکودا و فینچمن^۶ (۱۹۹۵) نشان داد کودکانی که سطح بالای حمایت هیجانی را از والدین خود دریافت می کنند به احتمال زیادی اهداف تبحر را کسب می نمایند و تمایل دارند که تحمل بیشتر نموده و تلاش بیشتری برای موفقیت در تکالیف انجام می دهند. بر عکس کودکانی که احساس می کنند والدینشان تشویق کننده ی عملکرد آنها نیستند و یا والدین آنها به توانایی های آنها باور ندارند در ماندگی را از خود نشان می دهند و یا الگوهای اجتناب از

-
- 1- Hughes, Wu, & West
 - 2- Urdan, Solek, & Schoenfelder
 - 3- Gonzalez, Holbein, & Quilter
 - 4- Ablard and Parker
 - 5- Friedel, Hruda, & Midgley
 - 6- Hokoda & Fincham

کار را از خود نشان می‌دهند. چندین سال پیش اپستاین (۱۹۸۹) به این نکته اشاره نمود که ضروری است که تأثیرات خانواده و مدرسه به عنوان عوامل زمینه‌ای مؤثر بر انگیزش و پیامدهای آن به صورت توأم مورد بررسی قرار گیرند تا اثرات آنها روشن‌تر شود. فرایدل، و همکاران (۲۰۰۷) در مطالعه‌ی همزمان عوامل مربوط به مدرسه و تأکيدات والدین نشان دادند ادراک دانش‌آموزان از تأکيدات تبحرگرایی و عملکردگرایی والدین و معلمان بر نوع جهت‌گیری هدف شخصی دانش‌آموزان مؤثر است. همچنین نتایج پژوهش بیانگر آن است که جهت‌گیری هدف شخصی دانش‌آموزان بین تأثیر تأکيدات والدین و معلمان و نوع رفتارهای مقابله‌ای تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان میانجی عمل می‌کند. گونیدا، کیوسوگلو و وولالا^۲ (۲۰۰۷) نیز نشان دادند ساختار تبحرگرایی مدرسه و اهداف تبحری والدین، جهت‌گیری هدف تبحرگرایی دانش‌آموزان را تبیین نمود. همچنین اهداف عملکردی والدین و معلمان جهت‌گیری عملکرد اجتنابی فرزندان را پیش‌بینی نمود، در حالی که جهت‌گیری هدف عملکردگرایی تنها به وسیله‌ی عملکردگرایی والدین پیش‌بینی گردید. همچنین تحلیل مسیر انجام شده نشان داد اهداف تبحرگرایی والدین و مدرسه، بر درگیری رفتاری فراگیران به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق جهت‌گیری شخصی تبحرگرایی مؤثر بوده است.

هدف‌های تحقیق

- ۱- تعیین نقش تأکيدات تبحرگرایی و عملکرد گرایی والدین و معلمان بر نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت شخصی دانش‌آموزان.
- ۲- تعیین نقش واسطه‌ای و میانجی جهت‌گیری هدف پیشرفت شخصی دانش‌آموزان بر رابطه‌ی بین تأکيدات والدین و معلمان برای جهت‌گیری هدف و راهبردهای مقابله‌ای دانش‌آموزان.

سؤال و فرضیه‌ی تحقیق

- ۱- کدامیک از تأکيدات تبحرگرایی و عملکردگرایی والدین و معلمان پیش‌بینی کننده‌ی

1- Epstein

2- Gonida, Kiosseoglou, & Voulala

نوع جهت گیری هدف پیشرفت شخصی دانش آموزان است؟

۲- نقش تأکیده‌های جهت گیری هدف والدین و معلمان بر راهبردهای مقابله‌ای مختلف دانش آموزان از طریق نوع جهت گیری شخصی هدف پیشرفت آنها میانجی گری می‌شود.

روش شناسی تحقیق

روش تحقیق

روش تحقیق پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع و اهداف مورد نظر از نوع تحقیقات توصیفی و همبستگی است. در تحقیقات همبستگی سعی می‌شود رابطه بین متغیرهای مختلف کشف یا تعیین شود. در این تحقیق نیز تلاش شد روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرهای تأکیده‌های والدین و معلمان بر اهداف تبحرگرایی و عملکردگرایی با جهت گیری هدف پیشرفت شخصی تبحرگرایی و عملکردگرایی دانش آموزان و راهبردهای مقابله‌ای آنها مشخص شود.

جامعه و روش نمونه گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش آموزان دختر پایه‌ی اول مقطع دبیرستانی بودند که در مدارس ناحیه‌ی چهار تبریز در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹ به تحصیل اشتغال داشتند. بر اساس گزارش آماری سازمان آموزش و پرورش تعداد این دانش آموزان ۱۵۵۰ نفر می‌باشد. بر اساس جدول کریج سی و مورگان (کیامنش، ۱۳۷۴) تعداد ۲۵۰ نفر به عنوان نمونه‌ی آماری از این دانش آموزان انتخاب شدند که برای انتخاب آنها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی استفاده شد.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات و روایی و پایایی ابزارها

الف- پرسشنامه‌ی هدف پیشرفت تصویری والدین^۱: پرسشنامه‌ی تأکید والدین بر هدف

1- Perceived parent goal emphases

پیشرفت فرزندان توسط فرایدل و همکاران (۲۰۰۷) ساخته شد. این پرسشنامه ادراک دانش‌آموزان از تأکیدهای هدف پیشرفت والدین را اندازه‌گیری می‌نمود. تأکیدهای والدین بر اساس دو مؤلفه‌ی تأکید بر رفتارهای تبخر و چیرگی و یا تأکید بر رفتارهای گرایش به عملکرد بهتر نسبت به دیگران می‌باشد. والدین دارای تأکید رفتارهای تبخر و چیرگی بر یادگیری فرزندان از خطاها و اشتباهات خود، اهمیت می‌دادند، در مقابل والدین دارای جهت‌گیری گرایش به عملکرد، بر رقابت فرزندان‌شان با دیگران و موفقیت نسبت به دیگران تأکید دارند. این پرسشنامه‌ی انگلیسی دارای ۱۱ گویه در طیف هفت درجه‌ای «اصلاً در مورد من درست نیست (۱)» تا «کاملاً در مورد من درست است (۷)» می‌باشد. این پرسشنامه به فارسی ترجمه شد. روایی سازه‌ی آن با روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. در مدل نهایی شاخص‌های CFI برابر با ۰/۹۰ و $RMSEA = ۰/۰۵$ به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهد. و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای هر دو خرده مقیاس تأکید بر تبخرگرایی و تأکید بر عملکردگرایی به ترتیب برابر با ۰/۶۸ و ۰/۶۹ بدست آمد.

ب- پرسشنامه‌ی هدف پیشرفت تصویری معلمان^۱: این پرسشنامه ادراک‌های دانش‌آموزان از تأکیدهای معلمان بر اهداف تبخرگرایی و عملکردگرایی را اندازه‌گیری می‌نماید. پرسشنامه‌ی تأکیدهای معلمان بر هدف پیشرفت فرزندان توسط فرایدل و همکاران (۲۰۰۷) ساخته شد. پرسشنامه‌ی اصلی دارای ۱۱ گویه در طیف هفت درجه‌ای «اصلاً در مورد من درست نیست (۱)» تا «کاملاً در مورد من درست است (۷)» می‌باشد. این پرسشنامه به فارسی ترجمه شد. روایی سازه‌ی آن با روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. در مدل نهایی با حذف ۲ گویه از عملکردگرایی شاخص‌های CFI برابر با ۰/۹۳ و $RMSEA = ۰/۰۶$ به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهد. و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای هر دو خرده مقیاس تأکیدهای معلمان بر تبخرگرایی و تأکیدهای معلمان بر عملکردگرایی به ترتیب برابر با ۰/۶۳ و ۰/۶۰ بدست آمد.

ج- پرسشنامه‌ی هدف پیشرفت دانش‌آموزان: این ابزار از پرسشنامه‌ی الگوهای سازگارانه یادگیری میدگلی، مائهر، هیکس، روزر و آندرمین (۱۹۹۷) اقتباس شد. و دو نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت دانش‌آموزان را اندازه‌گیری می‌کند. گویه‌های مربوط به جهت‌گیری تبخرگرایی

شامل پنج گویه است که میزان مهم بودن درک و فهم مطالب درسی و میزان تلاش دانش آموز برای یادگیری مطالب و بهبود مهارت های بیشتر را اندازه گیری می نماید. و از طرف دیگر گویه های مربوط به جهت گیری هدف پیشرفت عملکردگرای میزبان استفاده از مقایسه ی خود با دیگران و تلاش او برای نشان دادن بهتر بودن خود در دروس برای دیگران و اثبات آسان بودن یادگیری مطالب درسی برای او، را اندازه گیری می نماید. ابزار فوق توسط محققان به فارسی ترجمه شد. زمانی که یک ابزار روان سنجی از زبانی به زبان دیگر ترجمه می شود باید ویژگی ها و کیفیت آن از نظر روایی و پایایی مورد مطالعه قرار گیرد. برای این منظور از تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی سازه استفاده شد. برازش مدل با دو عامل و ۱۰ ماده بررسی شد. با توجه به مقادیر به دست آمده برای شاخص $CFI = 0.92$ و $RMSEA = 0.05$ می توان نتیجه گرفت که مدل دو عاملی از برازش خوبی برخوردار است و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای مقیاس تبحرگرای و عملکردگرای به ترتیب برابر با 0.73 و 0.76 بدست آمد.

د- پرسشنامه ی مقابله تحصیلی^۱: روش های مقابله ی تحصیلی از طریق مقیاس راهبردهای مقابله ای ترو و کونل (به نقل از فرایدل و همکاران، ۲۰۰۷) اندازه گیری شد. این ابزار شامل ۱۳ گویه است که چهار نوع روش مقابله ای مثبت، فرافکنی، انکار و بدون مقابله بودن^۲ را اندازه گیری می نماید. گویه های مربوط به مقابله ی مثبت به استفاده ی دانش آموزان از راهبردهای سازگارانه به دنبال یک تجربه ی شکست در یادگیری مانند تلاش برای انجام موفقیت آمیز بهتر آن در فرصت دیگر مربوط است.

سه راهبرد دیگر (فرافکنی، انکار و بدون مقابله بودن) به افکار، احساسات و رفتارهای ناسازگارانه ای که دانش آموزان در مواجهه با شکست در تکالیف تحصیلی به کار می گیرند، مربوط است. راهبرد مقابله ای فرافکنی میزان سرزنش دیگران به خاطر شکست خود، راهبرد انکار بی اهمیت دانستن و مهم نبودن شکست برای خود و راهبرد بدون مقابله به بی کفایت دانستن خود و وحشتناک ارزیابی نمودن شکست مربوط می شود. پس از ترجمه ی این ابزار به فارسی روایی سازه ی آن با روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. شاخص های CFI برابر با 0.90 و 0.06 و $RMSEA = 0.06$ به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می دهد. و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای هر چهار خرده مقیاس مقابله ای مثبت، فرافکنی،

1- the Academic Coping Inventory (ACI)

2- positive, projective, denial, and non-coping strategies

انکار و بدون مقابله بودن به ترتیب برابر با ۰/۵۶، ۰/۸۵، ۰/۶۹ و ۰/۶۱ بدست آمد.

روش تحلیل داده‌ها

با هدف بررسی روابط علی میان متغیرهای تأکیده‌های والدین و معلمان بر اهداف تبحرگرایی و عملکردگرایی، جهت‌گیری هدف پیشرفت شخصی تبحرگرایی و عملکردگرایی و بالاخره راهبردهای مقابله‌ای از روش تحلیل مسیر استفاده شده است. تحلیل مسیر که اولین بار سوول رایت (به نقل از هومن، ۱۳۸۰) آن را توسعه داده، در حقیقت کاربرد رگرسیون چندمتغیری با تدوین بارز مدل‌های علی است و هدف آن به دست دادن برآوردهای کمی، روابط علی بین مجموعه‌ای از متغیرها است. به طور کلی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی، ماتریس همبستگی است.

یافته‌های تحقیق

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
تبحرگرایی دانش‌آموزان	۱/۵۴	۰/۴۷
عملکردگرایی دانش‌آموزان	۲/۱۹	۰/۸۱
تأکید بر تبحرگرایی از طرف والدین	۲/۰۱	۰/۶۸
تأکید بر عملکردگرایی از طرف والدین	۲/۴۰	۰/۸۸
تأکید بر تبحرگرایی از طرف معلمان	۱/۹۱	۰/۷۸
تأکید بر عملکردگرایی از طرف معلمان	۲/۷۸	۰/۸۷
راهبرد مقابله مثبت	۱/۳۷	۰/۵۰
راهبرد مقابله فرافکنی	۳/۷۳	۱/۲۴
راهبرد مقابله انکار	۳/۷۲	۰/۸۲
راهبرد بدون مقابله	۲/۸۵	۱

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. جدول بیانگر آن است که جهت‌گیری عملکردگرایی دانش‌آموزان با میانگین $M= ۲/۱۹$ بالاتر از تبحرگرایی

$M= 1/54$ آنها است. همچنین جدول نشان می دهد تأکید والدین و معلمان بر جهت گیری عملکردگرایی دانش آموزان به ترتیب با $M= 2/40$ و $M= 2/78$ بیشتر از تأکید والدین و معلمان بر جهت گیری تبحرگرایی $M= 2/01$ و $M= 1/91$ بوده است. و بالاخره در بین راهبردهای مقابله ای فرافکنی و انکار به ترتیب با میانگین های $M= 3/73$ و $M= 3/72$ بیشتر از سایر راهبردها است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای جهت گیری هدف دانش آموزان، والدین و راهبردهای مقابله ای تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
تبحرگرایی دانش آموزان	-								
عملکردگرایی دانش آموزان	** ۰/۱۸۴	-							
تبحرگرایی والدین	** ۰/۳۶۹	*	-						
عملکردگرایی والدین	** ۰/۱۹۰	** ۰/۵۱۰	** ۰/۳۹۵	-					
تبحرگرایی معلمان	** ۰/۱۶۲	*	** ۰/۳۲۸	** ۰/۲۰۳	-				
عملکردگرایی معلمان	*	** ۰/۲۸۷	** ۰/۳۲۵	** ۰/۳۶۴	** ۰/۲۲۶	-			
راهبرد مقابله مثبت	** ۰/۱۶۸	*	** ۰/۲۲۳	** ۰/۱۰۴	** ۰/۲۱۵	** ۰/۰۸۴	-		
راهبرد مقابله فرافکنی	۰/۰۵۱	*	۰/۰۳۷	۰/۰۴۸	۰/۰۳۱۴	۰/۰۴۲	۰/۱۱۲	-	
راهبرد مقابله انکار	*	۰/۱۰۶	۰/۱۱۴	۰/۰۱۷	۰/۱۹۴	۰/۱۰	** ۰/۲۲۱	** ۰/۴۵۰	-
راهبرد بدون مقابله	۰/۰۹۶	** ۰/۱۹۴	۰/۰۲۹	*	۰/۱۳۹	۰/۰۲۸	۰/۰۱۷	** ۰/۱۹۳	** ۰/۵۱۳

** $p < 0/01$ * $p < 0/05$

جدول ۲ ماتریس همبستگی جهت گیری هدف پیشرفت تبحرگرایی و عملکردگرایی

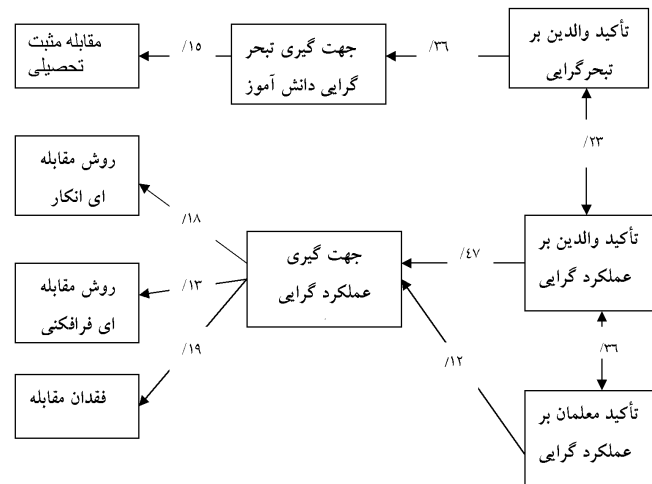
دانش‌آموزان، تأکید والدین بر هدف تبحرگرایی و عملکردگرایی فرزندان با راهبردهای مقابله‌ای مثبت، فرافکنی، انکار و فقدان مقابله را نشان می‌دهد. همان‌گونه که جدول نشان می‌دهد، جهت‌گیری تبحرگرایی دانش‌آموزان با راهبردهای مقابله‌ای مثبت، همبستگی مثبت معنی‌داری دارد. جهت‌گیری عملکردگرایی دانش‌آموزان نیز با راهبردهای فرافکنی و فقدان مقابله همبستگی معنی‌داری دارد. همچنین نتایج جدول نشان می‌دهد بین تأکید والدین بر تبحرگرایی فرزندان و جهت‌گیری تبحرگرایی آنها و همچنین تأکید والدین بر عملکردگرایی فرزندان و جهت‌گیری عملکردگرایی آنها همبستگی معنی‌دار وجود دارد.

تحلیل مسیر

بررسی برازش مدل با بهره‌گیری از مشخصه‌های برازش انجام گرفته است. به طور کلی این تحقیق از میان مشخصه‌های برازش متنوعی که وجود دارد، از شاخص مجذور کای (χ^2)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای^۱ CFI، شاخص تاکر لوئیس یا TLI و شاخص‌های برازش پیش‌بین AIC و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) استفاده شد. همانطور که جدول ۳ نشان می‌دهد شاخص مجذور کای (χ^2) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. اما چون حجم نمونه تقریباً بزرگ است، نمی‌توان بر معنی‌داری آن به منزله‌ی رد فرض صفر و موجه بودن آن برای جامعه تأکید کرد. بنابراین، برای کاهش اثر وابستگی آن به اندازه‌ی نمونه به سایر شاخص‌ها و تفاسیر آن می‌پردازیم. ریشه‌ی خطای میانگین مجذورات تقریب (۰/۰۵) RMSEA= بدست آمد. این شاخص برای مدل‌های خوب کمتر از ۰/۰۵ و معمولاً در مدل‌های ضعیف اندازه‌ی آن بزرگتر از ۰/۱۰ است (هومن، ۱۳۸۰). شاخص برازندگی تطبیقی (CFI= ۰/۹۰)، شاخص تاکر لوئیس (TLI= ۰/۹۰) نیز محاسبه شد. این شاخص‌ها برای مدل‌های خوب بین ۰/۹۰ الی ۰/۹۵ تفسیر می‌شود. با توجه به شاخص‌های مذکور مدل با داده‌ها برازش مناسبی دارد.

جدول ۳. شاخص‌های آماری برازندگی انطباق

RMSEA	AIC	TLI	CFI	p	χ^2
۰/۰۵	۹۰/۲۷	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۰۰۵	۶۹/۲۷



شکل ۲. مسیر و برآورد پارامترهای مدل اولیه پیش‌بینی روش‌های مقابله تحصیلی دانش‌آموزان

جدول ۳ و شکل ۲ ضرایب مسیر برای روابط پیشنهاد شده میان متغیرهای مدل را نشان می‌دهد. با توجه به مسیرهای پیش‌بینی شده، فرضیه‌های تحقیق به طور کلی مورد تأیید قرار گرفته است. تبحرگرایی دانش‌آموزان به وسیله‌ی تأکید والدین بر تبحرگرایی فرزندان ($B=0/36$)، همچنین عملکردگرایی دانش‌آموزان از طریق دو عامل تأکید والدین بر عملکردگرایی ($B=0/298$) و تأکید معلمان بر عملکردگرایی ($B=0/128$) پیش‌بینی شد. 13% درصد تبحرگرایی فرزندان از طریق تأکید والدین بر تبحرگرایی و همچنین 27% درصد عملکردگرایی دانش‌آموزان از طریق تأکیدهای والدین و معلمان بر عملکردگرایی تبیین می‌شود.

همچنین ضرایب مسیر نشان می‌دهد که روش مقابله‌ای مثبت دانش‌آموزان به طور معنی‌دار و مثبت به وسیله‌ی جهت‌گیری هدف تبحرگرایی ($B=0/15$)، روش مقابله‌ای فراکنی به طور معنی‌دار و مثبت از طریق جهت‌گیری عملکردگرایی ($\beta=0/13$)، همچنین روش مقابله‌ای انکار به صورت مثبت و معنی‌دار از طریق جهت‌گیری عملکردگرایی ($B=0/18$) و بلاخره روش فقدان مقابله از طریق جهت‌گیری عملکردگرایی دانش‌آموزان ($B=0/19$) پیش‌بینی می‌شدند.

جدول ۳ اثرات کل، مستقیم و غیر مستقیم در مدل نهایی تحلیل

اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	متغیر ملاک	متغیر پیش‌بینی کننده
۰/۳۶۲	-	۰/۳۶۲	تبحرگرایی فرزندان	تأکید والدین بر تبحرگرایی
۰/۰۵۶	۰/۰۵۶	-	رفتار مقابله‌ای تحصیلی مثبت	
۰/۲۹۳	-	۰/۲۹۳	عملکردگرایی فرزندان	تأکید والدین بر عملکردگرایی
۰/۰۶۳	۰/۰۶۳	-	رفتار مقابله‌ای تحصیلی انکار	
۰/۰۸۴	۰/۰۸۴		رفتار مقابله‌ای تحصیلی فرافکنی	
۰/۰۸۹	۰/۰۸۹	-	فقدان مقابله	
۰/۱۱۷	-	۰/۱۱۷	عملکردگرایی فرزندان	تأکید معلمان بر عملکردگرایی
۰/۰۱۶	۰/۰۱۶		رفتار مقابله‌ای تحصیلی انکار	
۰/۰۲۱			رفتار مقابله‌ای تحصیلی فرافکنی	
۰/۰۲۲	۰/۰۲۲		فقدان مقابله	
۰/۱۸۹	-	۰/۱۸۹	رفتار مقابله‌ای مثبت تحصیلی	تبحرگرایی فرزندان
۰/۱۳۴	-	۰/۱۳۴	رفتار مقابله‌ای انکار تحصیلی	عملکردگرایی فرزندان
۰/۱۸۰	-	۰/۱۸۰	رفتار مقابله‌ای تحصیلی فرافکنی	عملکردگرایی فرزندان
۰/۱۹۲	-	۰/۱۹۲	رفتار فقدان مقابله	عملکردگرایی فرزندان

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش تصورات دانش‌آموزان از اهداف پیشرفت تأکید شده از طرف والدین و معلمان را ارزیابی نمود و ارتباط چنین اهدافی با جهت‌گیری هدف پیشرفت شخصی دانش‌آموزان و راهبردهای مختلف استفاده شده توسط دانش‌آموزان برای مقابله با مشکلات تحصیلی را مورد بررسی قرار داد. این پژوهش به صورت نظری معتقد بود که دانش‌آموزان به نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت که توسط والدین و معلمان بر آنها اهمیت می‌دهند، حساس هستند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تصورات دانش‌آموزان از هر دو موقعیت مدرسه و خانواده در نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت مهم و اساسی هستند اما به صورت جالب توجهی نقش خانواده در کسب نوع جهت‌گیری اثر گذارتر است.

به عبارت دیگر نتایج این پژوهش نشان داد دانش‌آموزانی که تفاوت تأکید والدین بر نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت (تبحرگرایی و عملکردگرایی) را متمایز می‌کنند، جهت‌گیری هدف پیشرفت شخصی‌شان تحت تأثیر آنها قرار می‌گیرد. اما تنها ادراک دانش‌آموزان از نوع هدف

پیشرفت عملکردگرایی معلمان بر هدف پیشرفت شخصی تأثیر گذاشته است، در حالی که جهت گیری هدف تبحرگرایی معلمان بر جهت گیری تبحرگرایی دانش آموزان اثرگذار نبوده است.

برخی از یافته های پژوهشی در تأیید یافته های پژوهش حاضر است. مدل نهایی تحلیل مسیر این پژوهش یعنی تأثیر ادراک دانش آموزان از نوع جهت گیری هدف پیشرفت والدین و معلمان در نوع هدف پیشرفتی که دانش آموزان برای خود انتخاب می نمایند تا حدودی با مدل پیشنهاد شده ی فرایدل و همکاران (۲۰۰۷) همسو است. نتایج پژوهش آنها نشان داد جهت گیری هدف پیشرفت تبحرگرایی دانش آموزان از طریق جهت گیری تبحرگرایی والدین و معلمان به صورت توأمان پیش بینی می شود، در حالی که هدف پیشرفت عملکردگرایی آنها فقط از طریق هدف عملکرد والدین پیش بینی می شود. از طرف دیگر یافته های آنها نشان داد تأکید معلمان بر هدف عملکردگرایی نقشی در نوع جهت گیری عملکردگرایانه ی دانش آموزان ندارد. تفاوتی که یافته های این پژوهش با فرایدل و همکاران (۲۰۰۷) دارد در این است برخلاف یافته های آنها هدف پیشرفت تبحرگرایی دانش آموزان تنها از طریق تبحرگرایی والدین پیش بینی می شود اما تبحرگرایی معلمان نقشی در پیش بینی تبحرگرایی دانش آموزان ندارد.

مطالعه ی آبلارد و پارکر^۱ (۱۹۹۷) نیز نشان داد والدینی که اهداف عملکردی را در فرزندان خود دنبال می کنند فرزندان با کمال طلبی ناسازگارانه پرورش می دهند؛ در حالی که والدینی که اهداف یادگیری را دنبال می کنند فرزندان آنها کمال طلبی سالم داشته و یا کمال طلبی نداشتند. پژوهش فرایدل، هرودا و میدگلی^۲ (۲۰۰۱) نشان دهنده ی آن است که وقتی دانش آموزان تصور می کنند که والدین آنها از آنها انتظار دارند به عنوان یادگیرنده بر فهم و درک مطالب، یادگیری عمیق و کسب مهارت های جدید بپردازند، در این صورت هدف پیشرفت تبحرگرایی شکل می یابد. و از طرف دیگر وقتی دانش آموزان تصور می کنند که والدین آنها بر نمرات درسی، نشان دادن توانایی خود به دیگران تأکید دارند در این صورت هدف عملکردگرایی شکل می گیرد.

گاتمن (۲۰۰۶) نیز نشان داد که هدف پیشرفت تبحرگرایی والدین بیش از عملکردگرایی

1- Ablard & Parker

2- Friedel, Hruda, & Midgley

والدین، پیشرفت تحصیلی در ریاضی را پیش‌بینی می‌نماید. الیوت و تراش^۱ (۲۰۰۴) در مطالعه‌ی خود به این نتیجه رسیدند که ترس مادر و پدر از شکست فرزندان پیش‌بینی‌کننده‌ی هدف پیشرفت تبحرگرایی دانش‌آموزان بوده است. تحلیل مسیر انجام شده توسط گونیدا، کیسولگو و وولالا^۲ (۲۰۰۷) نشان داد تبحرگرایی دانش‌آموزان از طریق ادراک تبحرگرایی والدین و عملکردگرایی آنها نیز از طریق ادراک عملکردگرایی دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود. بر اساس تئوری شناختی اجتماعی (کاپلان و مائهر، ۲۰۰۲) مبنی بر نقش زمینه‌های اجتماعی فرهنگی بر جهت‌گیری هدف پیشرفت می‌توان گفت محیط‌های خانوادگی که فرزندان ما تجربه می‌کنند و رفتارهایی که والدین با فرزندان خود دارند موجب می‌شود که نوع جهت‌گیری فرزندان تحت تأثیر قرار بگیرد. والدینی که در درون خانواده از فرزندان خود انتظاراتی مبنی بر کسب مهارت در تحصیل، افزایش درک و فهم، رشد توانایی و پیشرفت به سوی یک معیار مطلق را دارند فرزندان آنها نیز جهت‌گیری مبتنی بر تبحر بر مطالب درسی را دنبال می‌نمایند. و از طرف دیگر والدینی که انتظارات رقابت با دیگران و نشان دادن توانایی و برتری خود بر دیگران را از فرزندان خود دارند و همچنین والدینی که عملکرد دیگران را به عنوان معیاری برای مقایسه‌ی عملکرد فرزندان خود تمرکز می‌کنند، فرزندان‌شان جهت‌گیری عملکردگرایی را در خود رشد می‌دهند. همچنین بر اساس این تئوری می‌توان گفت زمینه‌ی روانی اجتماعی مدارس در کشور ما موجب شده است که دانش‌آموزان بیشتر تحت تأثیر جو رقابت و تلاش برای برتری نسبت به دیگران قرار بگیرند و این چنین تأکیدی توسط معلمان موجب رشد جهت‌گیری عملکردگرایی در آنها شده است. اما تأکیدهای معلمان برای کسب تبحر و چیرگی در یادگیری و افزایش و فهم و رشد درونی در کسب جهت‌گیری تبحرگرایی مؤثر نبوده است. در این زمینه باید پژوهش‌های بیشتری صورت بگیرد و دلایل و عوامل چنین نتیجه‌ای روشن شود.

یافته‌های دیگر این پژوهش نشان داد جهت‌گیری شخصی دانش‌آموزان رابطه‌ی بین اهداف تأکید شده از طرف والدین و معلمان و رفتارهای مقابله‌ای سازگارانه و ناسازگارانه دانش‌آموزان را میانجی‌گری می‌کند. جهت‌گیری تبحرگرایی دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبت با

1- Elliot & Thrash

2- Gonida, Kiosseoglou, Voulala

راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه‌ی دانش‌آموزان دارد. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که در انجام تکالیف درسی و یادگیری بر بهبود سطح توانایی خود و تبحر یافتن بر مطالب و مهارت‌ها تمرکز می‌کنند و آنهایی که سعی می‌کنند اطلاعات و مهارت جدید را به طور کامل درک کنند و بر رشد کفایت‌مندی و مهارت علاقه نشان می‌دهند؛ این دانش‌آموزان در مقابله با مسایل پیش‌آمده در تحصیل و یادگیری خود تلاش می‌کنند از اشتباهات و خطاهای خود یاد بگیرند و نگرش مثبتی به عملکرد آینده‌ی تحصیلی خود دارند.

در مقابل آن، جهت‌گیری هدف عملکردگرایانه‌ی دانش‌آموزان، رابطه‌ی مثبتی با راهبردهای مقابله‌ای منفی مانند انکار، فرافکنی و فقدان مقابله دارد. به این معنا که دانش‌آموزانی که برای دستیابی به ارزیابی مطلوب شایستگی تأکید داشته، و در واقع فراگیرانی که می‌خواهند توانایی خود را نسبت به دیگران به اثبات برسانند، یا ارزش شخصی خود را در نزد عموم به نمایش بگذارد، آنها در هنگام مواجه شدن با مسایل و مشکلات یادگیری و شکست‌های تحصیلی ارزیابی‌های منفی از خود نموده، یا دچار نگرانی می‌شوند. همچنین آنها احتمال دارد که وقایع ناخوشایندی که برایشان اتفاق افتاده است را انکار کنند و معلمان و والدین خود را مقصر قلمداد نمایند.

پژوهش‌های مختلف مجموعه‌ای از جنبه‌های مثبت را به اهداف تبحر مرتبط می‌دانند. برای مثال افرادی که هدف تبحرگرایی دارند در مقابل مواجه شدن با مسأله یا مشکل، کار خود را ادامه می‌دهند، آنها تمایل به انجام تکالیف چالش‌برانگیز و مشکل دارند، به صورت درونی برانگیخته می‌شوند و احساس بهتری نسبت به مدرسه دارند (بروک، نیشیدا، چیانگ، گریم و ریم - کافمن^۱، ۲۰۰۸). یافته‌های مید گلی، کاپلان و میدلتون^۲ (۲۰۰۱) نیز در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر است. یافته‌های وی نیز نشان داد وقتی دانش‌آموزان اهداف عملکردگرایانه را می‌پذیرند، چنین دانش‌آموزانی الگوهای رفتاری و عاطفی ناسازگارانه‌تری در هنگام مواجه شدن با مشکلات از خود نشان می‌دهند. همچنین آنها در موقعیت‌های شکست، تلاش خود برای غلبه بر بدفهمی‌های مربوط به یادگیری را کاهش می‌دهند.

یافته‌های پژوهش کنونی تلویحات کاربردی مهمی برای والدینی که به یادگیری و پیشرفت

1- Brock, Nishida, Chiang, Grimm, & Rimm- Kaufman

2- Midgley, Kaplan, & Middleton

تحصیلی فرزندان خود توجه دارند و معلمان مدارس، می‌تواند داشته باشد. تحقیقات قبلی رابطه‌ی ابعاد مختلفی از والدین‌گری (تحصیلات والدین، شیوه‌های تربیت فرزند) و ساختارهای کلاس درسی (ویژگی‌های تکالیف، ارزیابی‌های کلاسی) که با یادگیری دانش‌آموزان مرتبط بوده است، مورد تأکید قرار داده‌اند. اما پژوهش حاضر این پیام را دارد که ارتباط والدین با فرزندان‌شان با توجه اهداف یادگیری و اهداف عملکرد مهم‌تر و اساسی‌تر از عوامل مدرسه تلقی می‌شود. این نتایج بیانگر آن است پیام و ارتباط‌های والدین مبنی بر تبحرگرایی، الگوهای یادگیری و رفتارهای مقابله‌ای سازگارانه‌تری به دنبال خواهد داشت. از طرف دیگر پیشنهاد پژوهش حاضر انجام تحقیقات بیشتر در زمینه‌ی تعیین ساختارهای جهت‌گیری هدف حاکم بر کلاس‌های درس کشورمان و مقایسه‌ی آن با سایر کشورها است تا ابعاد بیشتر این مسأله روشن شود.

منابع

- حجازی، الهه و نقش، زهرا (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم بخشی در درس ریاضی. *تازه‌های علوم شناختی*، شماره ۴، صص ۲۷-۳۸.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۴). *ارزیابی آموزشی*. تهران: انتشارات پیام نور.
- هومن، حیدر علی (۱۳۸۰). *تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش رفتاری*. تهران: پارسا.
- Ablard, K. E., & Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, (6), 651- 667.
- Barron, K., Evans, S., Baranik, L., Serpell, Z., & Buvinger, E. (2006). achievement goals of students with ADHD, *Learning Disability Quarterly* 29, 137 – 158.

- Brock, L., Nishida, T., Chiang, S., Grimm, K., & Rimm-Kaufman, S. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance. *Journal of School Psychology*, 46, 129 – 149.
- Butler, R. (1993). Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 18–31.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 43–54.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology' Bulletin*. 30 (8), 957-971.
- Epstein J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds), *Research on motivation in education: Goals and cognitions*, 3, 259–295.
- Friedel, J., Cortina, K., Turner, J., Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434–458.
- Friedel, J., Hruda, L., & Midgley, C. (2001). When children limit their one learning: The relation between perceived parent achievement goals and children 's avoidance behaviors. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle WA.
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 23–39.
- Gonzalez, A. R., Holbein, M. F. D., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450–470.
- Green, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B., & Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 469-482.

- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 1, 44-63.
- Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Hughes, J., Wu W., & West, S. (2011). Teacher performance goal practices and elementary students' behavioral engagement: A developmental perspective, *Journal of School Psychology*, 49, 1-23.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2002). *Adolescents' achievement goals: situating motivation in sociocultural contexts*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds), *Academic motivation of adolescents* (pp 125-167). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lau, S., & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100, 15-29.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Maehr, M. L. (2001). Goal theory is not dead-not yet, anyway: A reflection on the special issue. *Educational Psychology Review*, 13, 177-185.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2001). Performance-approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., et al. (1997). *Patterns of adaptive learning survey (PALS) manual*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Tabachnick, S., Miller, R., & relyea, G. (2008). The relationships among students future-oriented goals and subgoals' perceived

task instrumentality and task-oriented self-regulation strategies in a academic environment. *Journal of Educational Psychology*, 100, 629-642.

Urdan, T., Solek, M., & Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 7-21.