

رابطه جهت گیری هدفی (با نقش میانجی تاب آوری تحصیلی) و درگیری تحصیلی

لیلا افزلی^۱*

سمیه اسماعیلی^۲

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه جهت گیری هدفی (با واسطه‌گری تاب آوری تحصیلی) با درگیری تحصیلی انجام شده است. **روش:** روش تحقیق از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان اسلامشهر می‌باشد. ۳۱۵ دانش آموز با استفاده از فرمول کوکران و به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای اندازه‌گیری متغیرها از پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی ریو و تسینگ (۲۰۱۱)، مقیاس تاب آوری تحصیلی سامونلز (۲۰۰۴) و پرسشنامه هدف‌های پیشرفت میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شده است. داده‌های این پژوهش با استفاده از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار آماری LISREL تجزیه و تحلیل شده است. **یافته‌ها:** یافته‌های به دست آمده نشان می‌دهد که جهت گیری هدفی تبحری و اجتنابی با درگیری تحصیلی به صورت مستقیم و غیر مستقیم (با واسطه‌گری تاب آوری تحصیلی) رابطه دارد. متغیرهای یادشده ۴۹ درصد از واریانس نمرات در متغیر درگیری تحصیلی را پیش بینی می‌کنند. **نتیجه گیری:** جهت گیری هدفی، سازه‌ای است که همزمان می‌تواند موجب ارتقای درگیری تحصیلی و تاب آوری تحصیلی شود و افرادی با تاب آوری بالاتر، بهتر می‌توانند شرایط تنش‌زا را تحمل کرده و بیشتر خود را درگیر حل مساله و کاوش نمایند.

کلیدواژه‌ها

تاب آوری تحصیلی، جهت گیری هدفی، درگیری تحصیلی

۱. نویسنده مسئول: دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلامشهر، باشگاه پژوهشگران ونخبگان، اسلامشهر، ایران

184afzali@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۲۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۱۵

مقدمه

مسئولین نظام آموزشی در کشور ما در تلاشند تا عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا دهند و به دنبال عوامل زمینه ساز برای بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان هستند. عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر وابسته تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی نظیر استعداد تحصیلی، عوامل شناختی مانند هوش عمومی، خود کارآمدی تحصیلی، راهبردهای خود تنظیمی، ساختار کلاس درس، انگیزش تحصیلی، توانایی یادگیرندگان، آموزش معلمان و انگیزش یادگیرندگان بر روی آن تأثیر دارند (جانسون و استیج^۱، ۲۰۱۸). واقعیت آن است که این عوامل و متغیرها چنان در هم تنیده‌اند و با یکدیگر کنش متقابل دارند که تعیین نقش و سهم هر یک به دشواری امکان‌پذیر است. با این وجود، تحقیقات نشان می‌دهند که در بین عوامل مختلف، عوامل آموزشی و فردی با ماهیت شناختی و اجتماعی، بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی دارند (استارک^۲، ۲۰۰۶). یکی از مهمترین متغیرهای مرتبط با عملکرد تحصیلی افراد، سطح درگیری تحصیلی در آنهاست. درگیری تحصیلی بیانگر نحوه ورود فرد در یک تکلیف یا فعالیت است (ونگ و هولکامب^۳، ۲۰۱۰). این ویژگی برای یادگیری بسیار مهم است، زیرا میزان تلاش دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی آنها اثر مستقیم و معنادار دارد (ربانی، طالع‌پسند، رحیمیان بوگر، محمدی‌فر، ۱۳۹۶). دانش‌آموزان برای کسب دانش و مهارت آموزشی لازم فعالانه درگیر فعالیت‌های آموزشی می‌شوند (وانگ و اکلز^۴، ۲۰۱۳).

درگیری تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهای است که در واقع فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقای آنها صورت می‌گیرد (اسکینر، پترز و برول^۵، ۲۰۱۴). به عبارت دیگر، درگیری تحصیلی کیفیت تلاشی است که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب‌تر دست یابند. لذا، افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند کارآمدی نظام آموزشی را افزایش دهد. به‌طور کلی مفهوم

درگیری تحصیلی بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خودنظم‌دهی تأکید می‌کند (گروسیا^۶، ۲۰۱۸). فردریکز، بلومنفلد و پاریس^۷ (۲۰۰۴) درگیری تحصیلی را دربرگیرنده ابعاد درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، و درگیری شناختی دانسته‌اند. درگیری رفتاری عبارت است از رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف که دارای مؤلفه‌های تلاش در انجام تکالیف، پایداری در آنها و درخواست کمک از دیگران به هنگام انجام تکالیف است که در این پژوهش مؤلفه تلاش مورد توجه است که بیانگر تمایل فرد برای انجام تکالیف و مداومت در آن است. درگیری عاطفی نشانه جنبه‌های عاطفی تکلیف است و شامل مؤلفه‌های احساس، ارزش تکلیف و عاطفه است (ولترز و رزنتال^۸، ۲۰۰۰).

بخش مهمی از متغیرهای اثرگذار بر درگیری تحصیلی، متغیرهای فردی می‌باشند. به عنوان نمونه، جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان و اهداف پیشرفتی که توسط آنها انتخاب می‌شود، نقش تعیین‌کننده‌ای در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دارد. اهداف پیشرفت جهت‌گیری‌های خاص موقعیتی هستند که تمایل برای ترقی، رشد، اکتساب دانش و یا نشان دادن شایستگی خود در یک بافت ویژه را نشان می‌دهند. اهداف پیشرفت به عنوان اهداف رفتاری در نظر گرفته می‌شوند که در یک موقعیت وابسته به احساس شایستگی به وسیله فرد ادراک یا دنبال می‌شود. اهداف پیشرفت را می‌توان به عنوان یک چارچوب ذهنی شناختی - اجتماعی قلمداد کرد که شخص را در تفسیر موقعیت‌ها، پردازش اطلاعات، رویارویی با تکلیف و مقابله با چالش‌ها راهنمایی می‌کند (کاپلان و آسور^۹، ۲۰۱۲). اهداف تبحری می‌تواند با تاثیرگذاری بر انگیزش درونی دانش‌آموزان، تمایل آنها به حل مساله را افزایش دهد (ولترز، ۲۰۰۴). بنابراین، انتظار می‌رود که افرادی با جهت‌گیری هدفی تبحری، درگیری تحصیلی بالاتری داشته باشند.

درخصوص مجموعه مطالعاتی که رابطه اهداف تبحری و الگوهای سازش‌یافته یادگیری (شناخت، عاطفه و رفتار) را مورد بررسی قرار داده‌اند، اتفاق قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. برای نمونه محققان گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزان دارای اهداف تبحری از راهبردهای

6. Groccia
7. Fredricks, Blumenfeld and paris
8. Wolters and Rosental
9. Kaplan and Assor

1. Johnson and Stage
2. Starke
3. Holcombe
4. Wang and Eccles
5. Skinner, Pitzer and Brule

و انگیزه‌های تحصیلی بالاتری دارند. همچنین، اتخاذ اهداف تبحری موجب افزایش درگیری تحصیلی می‌شود (پوسپوکی^۳، ۲۰۱۸). اسکینر و همکاران (۲۰۱۴) نشان دادند که درگیری و تاب‌آوری تحصیلی نقش تعیین‌کننده‌ای در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارند. تحقیقات نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که با شرکت در دوره‌های آموزش تاب‌آوری توانسته‌اند تاب‌آوری بالاتری را کسب کنند، در حاضر شدن در کلاس و در نمرات خود پیشرفت دارند، عزت نفس آنها افزایش یافته و احساس استرس کمتری دارند و حافظه آنها نیز عملکرد بهتری دارد و بیشتر خود راهبر می‌شوند (پرنس امبوری و ساکولوفسکی، ۲۰۱۴). راجان، هریفا و پینو^۴ (۲۰۱۷) نشان دادند که بین تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. در ایران نیز، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تاب‌آوری تحصیلی با درگیری تحصیلی ارتباط مستقیم و معنادار دارد (شریف موسوی، ۱۳۹۳). ثمره و خضری مقدم (۱۳۹۴) نشان دادند که اهداف تبحری به صورت مثبت با درگیری انگیزشی، شناختی و رفتاری رابطه دارد. ذبیحی حصارى (۱۳۹۲) نقش معلمان را در شکل‌گیری اهداف تبحری مورد تأکید قرار داده و در پژوهش خود نشان می‌دهد که معلمانی که ساختار کلاس خود را بر اساس اهداف تبحری تنظیم می‌کنند، دانش‌آموزانی با درگیری تحصیلی بالاتر دارند.

بنابراین، افزایش درگیری تحصیلی می‌تواند فرایند آموزش را با موفقیت‌های قابل‌توجهی مواجه سازد. از آنجا که درگیری تحصیلی جزء متغیرهایی است که ارتقای آن به روش‌های مستقیم امکان‌پذیر نمی‌باشد و می‌بایست زمینه‌های مناسب جهت بروز آن فراهم گردد تا نمود یابد. اما مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تعامل جهت‌گیری هدفی در دانش‌آموزان با تاب‌آوری تحصیلی آنها در اثرگذاری بر درگیری تحصیلی تبیین نشده است و با توجه به اثرگذاری اهداف تبحری بر تاب‌آوری تحصیلی، نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی مورد توجه نبوده است. لذا شناسایی عوامل موثر بر این متغیر ضروری است. دو عامل مورد توجه در پژوهش حاضر، جهت‌گیری هدفی و تاب‌آوری تحصیلی می‌باشد. بنابر موارد فوق‌الذکر، پژوهش حاضر به دنبال رابطه جهت‌گیری هدفی با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با واسطه‌گری تاب‌آوری تحصیلی است.

یادگیری عمیق استفاده می‌کنند، معمولاً دارای اهداف و انگیزه‌های درونی هستند، اضطراب کمتری در موقعیت‌های چالش‌برانگیز یادگیری از خود نشان می‌دهند، در مقابل تکالیف مشکل‌پایدارترند و زود از تلاش دست نمی‌کشند و اینکه اعتماد به نفس بالاتری دارند. در مقابل، اهداف رویکرد - عملکرد به‌خاطر آنکه با ترکیبی از الگوها و پیامدهای مثبت و منفی مرتبط است. در میان یافته‌های محققان هماهنگی بالایی وجود ندارد، یعنی دانش‌آموزان با اهداف رویکرد - عملکرد هم هیجان‌ات مثبت (خودکارآمدی بالا، نمرات بالا) و هم هیجان‌ات منفی (اضطراب و حسادت) را تجربه می‌کنند. در رابطه با اهداف اجتناب - عملکرد نیز میان یافته‌ها هماهنگی بالایی مبنی بر اینکه با الگوهای منفی و سازش‌نا یافته مرتبط است وجود دارد (کاپلان و آسور، ۲۰۱۲).

یکی دیگر از متغیرهای فردی موثر بر درگیری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان که با اثرپذیری از جهت‌گیری هدفی، بر درگیری تحصیلی موثر است. مارتین و مارش^۱ (۲۰۰۹) تاب‌آوری تحصیلی را به‌عنوان ظرفیت دانش‌آموزان در غلبه بر خطرات حاد و مزمن که به‌عنوان تهدیدهای بزرگ در فرایند تحصیلی به شمار می‌آیند تعریف می‌کنند و آن را در دانش‌آموزانی که با چالش‌ها، شکست‌ها و فشارها رو به‌رو هستند، به‌عنوان بخشی از زندگی تحصیلی‌شان می‌دانند. از سوی دیگر آنان معتقدند که تاب‌آوری تحصیلی تنها محدود به دانش‌آموزان دارای پیشینه و شرایط نامطلوب نیست، بلکه همه دانش‌آموزان در فرایند تحصیلی خود، سطوحی از عملکرد ضعیف، ناملایمات، چالش‌ها و شکست‌ها را تجربه می‌کنند. کلاس تاب‌آور، جایی است که دانش‌آموزان می‌توانند به لحاظ هیجانی، تحصیلی و اجتماعی موفق باشند (دال، برهم و زاگر^۲، ۲۰۱۴).

پژوهش‌ها نشان داده است که اگر بتوان دانش‌آموزان را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت علمی آنان امیدوار بود (جانسون و استیج، ۲۰۱۸). گروسیا (۲۰۱۸) نشان داد که دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی بالاتری دارند، با انگیزه‌های درونی اقدام به انجام تکالیف درسی خود می‌کنند. کاپلان و آسور (۲۰۱۲) در پژوهش خود نشان دادند که افرادی که اهداف تبحری را اتخاذ می‌کنند، از تکالیف چالش‌برانگیز استقبال کرده

3. Puspoky
4. Rajan, Harifa and Peinyu

1. Martin and Marsh
2. Doll, Brehm and Zucker

روش

از آنجا که هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه بین چند متغیر است؛ لذا از نظر اهداف در دسته تحقیقات کاربردی، از لحاظ روش گردآوری داده‌ها کمی و از نظر ماهیت و نوع مطالعه از نوع همبستگی چندمتغیره با روش معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان اسلامشهر می‌باشد که تعداد آنها حدود ۱۲۰۰۰ نفر می‌باشد. نمونه فوق‌الذکر با استفاده از روش تصادفی طبقه‌ای از میان تمامی نواحی شهرستان اسلامشهر انتخاب شده‌اند. انتخاب روش طبقه‌ای، به منظور انتخاب از میان هر سه پایه دهم، یازدهم و دوازدهم می‌باشد. پس از انجام محاسبات آماری لازم بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد نمونه ۳۱۵ نفر تعیین شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسشنامه استفاده شده است

۱. پرسشنامه درگیری تحصیلی^۱: برای گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی ریو و تسینگ^۲ (۲۰۱۱) مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه شامل ۲۲ ماده است که در طیف پنج درجه‌ای از هرگز (امتیاز ۱) تا همیشه (امتیاز ۵) نمره‌گذاری می‌شود. به این ترتیب، کمترین نمره برابر ۲۲ و بیشترین نمره برابر ۱۱۰ است. این پرسشنامه شامل ۴ خرده‌مقیاس درگیری عاطفی (سوالات ۱ تا ۵)، درگیری رفتاری (سوالات ۶ تا ۱۰)، درگیری عاطفی (سوالات ۱۱ تا ۱۴) و درگیری شناختی (سوالات ۱۵ تا ۲۲) است. این پرسشنامه توسط رضائی و خامسان (۱۳۹۶) اعتباریابی شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد پرسشنامه از پایایی مطلوبی برخوردار است. پایایی نمره کل پرسشنامه ۰/۹۲ است. ضریب آلفا کرونباخ در مولفه درگیری عاطفی ۰/۸۵، درگیری رفتاری ۰/۷۹، درگیری عاطفی ۰/۸۷ و درگیری شناختی ۰/۷۹ است.

۲. مقیاس تاب‌آوری تحصیلی^۳: به منظور اندازه‌گیری تاب‌آوری تحصیلی از پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز که در سال ۲۰۰۴ طراحی و اعتباریابی شده است، استفاده شد. در این پرسشنامه از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان تاب‌آوری تحصیلی خود را بر روی یک مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً

موافقم (۵) درجه‌بندی کنند. سوالات ۴-۵-۶-۷-۱۰-۱۱-۱۴-۱۵-۲۲-۲۳-۲۷-۲۸-۲۹ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی بعد از هنجاریابی در ایران توسط سلطانی نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۳) از ۴۰ سوال به ۲۹ سوال کاهش یافت. برای بدست آوردن نمره کل نمره‌ی همه‌ی عبارات با هم جمع می‌شود. کمترین نمره در این پرسشنامه ۲۹ و بیشترین نمره ۱۴۵ است. این پرسشنامه در تحقیقات مختلفی به کار گرفته شده و پایایی و روایی آن مورد تأیید محققان است. در ایران نتایج پژوهش سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که: این ابزار از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و آلفای کرونباخ عامل‌ها در نمونه دانش‌آموزان ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویان بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ است و این بیانگر آن است که این پرسشنامه در نمونه ایرانی پایایی و همسانی درونی خوبی دارد.

۳. پرسشنامه هدف‌های پیشرفت^۴: در این پژوهش، الگوی هدف‌گرایی پیشرفت‌میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۱۸ گویه می‌باشد و سه مولفه را دربرمی‌گیرد. سوالات ۱ تا ۶ اهداف تبحری، سوالات ۷ تا ۱۳ عملکردی و ۱۴ تا ۱۸ اهداف اجتنابی را اندازه‌گیری می‌کند. در مولفه اهداف تبحری، کمترین نمره ۶ و بیشترین نمره ۳۰ است. در اهداف عملکردی کمترین نمره ۷ و بیشترین نمره ۳۵ است و در اهداف اجتنابی بازه نمرات بین ۵ تا ۲۵ است. پایایی پرسشنامه اهداف پیشرفت، در مطالعات متعددی مورد تأیید قرار گرفته شده است. در پژوهشی لیم، لاو و نای^۵ (۲۰۰۸) ضرایب پایایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هدف تبحرگرا ۰/۸۹، عملکردگرا ۰/۶۷ و اجتنابی ۰/۷۳ می‌باشد.

شیوه اجرای پژوهش

برای جمع‌آوری اطلاعات، پس از اخذ مجوزهای قانونی از اداره آموزش و پرورش شهرستان اسلامشهر، به صورت حضوری به ۱۰ مدرسه دخترانه در این شهرستان مراجعه شد و به صورت تصادفی از بین دانش‌آموزان هر پایه ۱۰ الی ۱۵ نفر انتخاب شد. پس از انتخاب

4. Achievement Goals Questionnaire
5. Liem, Lau and Nie

1. Academic Engagement Questionnaire
2. Reeve and Tseng
3. Educational Resilience Questionnaire

و گردهم آوردن دانش‌آموزان، توضیحات شفاهی در خصوص امانتداری پژوهشگر در حفظ اطلاعات دانش‌آموزان و لزوم دقت در پاسخدهی به سوالات به دانش‌آموزان ارائه شد. در نهایت هر سه پرسشنامه مربوط به متغیرهای پژوهش در اختیار آنها قرار گرفت و تکمیل شد. داده‌های این پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای آماری LISREL و SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر (با استفاده از نرم‌افزار آماری LISREL) استفاده شده است.

نتایج آن در جدول ذیل گزارش شده است.

۳۱۵ دانش‌آموز دختر دوره دوم متوسطه در پژوهش حاضر، شرکت کرده‌اند. از این تعداد ۱۱۴ نفر در پایه دهم، ۱۰۷ نفر در پایه یازدهم و ۹۴ دانش‌آموز در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل هستند. به‌منظور بررسی مفروضه‌های تحلیل مسیر، از آزمون‌های کولموگروف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع و ضریب همبستگی پیرسون در بررسی روابط دوتایی متغیرها استفاده شده است. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نشان می‌دهد که شاخص آماری به‌دست آمده در سطح $P \leq 0/05$ معنادار نیست و توزیع متغیرها نرمال است. بررسی ضرایب همبستگی با روش پیرسون انجام شده است که

یافته‌ها

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	درگیری تحصیلی	جهت گیری تبحری	جهت گیری عملکردی	جهت گیری اجتنابی	تاب آوری تحصیلی
درگیری تحصیلی	۱	-	-	-	-
جهت‌گیری تبحری	۰/۵۷*	۱	-	-	-
جهت‌گیری عملکردی	۰/۳۷**	۰/۱۹**	۱	-	-
جهت‌گیری اجتنابی	-۰/۴۷**	-۰/۴۲**	-۰/۲۹**	۱	-
تاب‌آوری تحصیلی	۰/۵۲**	۰/۵۷**	۰/۲۸**	-۰/۳۳**	۱

که شامل متغیرهای برونزا جهت‌گیری هدفی و همچنین، متغیر واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی است، از نرم‌افزار Lisrel و از روش تحلیل مسیر (sem) استفاده شد.

جدول ۱ همبستگی کلیه متغیرها با یکدیگر را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج به دست آمده، همبستگی همه متغیرهای پژوهش با یکدیگر معنادار است و می‌توان همه متغیرها را وارد تحلیل مسیر نمود. به‌منظور بررسی متغیرهای مدل پیش‌بینی درگیری تحصیلی

جدول ۲. برآورد ضرایب اثر مستقیم

رابطه مستقیم متغیرها در مدل	مقادیر برآورد	مقدار t	خطای برآورد	سطح معنی‌داری
رابطه جهت‌گیری تبحری با درگیری تحصیلی	۰/۴۴**	۱۵/۷۱	۰/۰۰۰۱	$P < 0/01$
رابطه جهت‌گیری عملکردی با درگیری تحصیلی	۰/۰۷	۱/۱۸	۰/۲۴	$P > 0/05$
رابطه جهت‌گیری اجتنابی با درگیری تحصیلی	-۰/۲۸**	-۷/۱۴	۰/۰۰۱	$P < 0/01$
رابطه جهت‌گیری تبحری با تاب‌آوری تحصیلی	۰/۳۷**	۹/۱۸	۰/۰۰۰۱	$P < 0/01$
رابطه جهت‌گیری عملکردی با تاب‌آوری تحصیلی	۰/۲۷**	۵/۰۷	۰/۰۰۱	$P < 0/01$
رابطه جهت‌گیری اجتنابی با تاب‌آوری تحصیلی	-۰/۳۸**	-۹/۴۴	۰/۰۰۰۱	$P < 0/01$
رابطه تاب‌آوری تحصیلی با درگیری تحصیلی	۰/۲۹**	۵/۴۲	۰/۰۰۱	$P < 0/01$

با درگیری تحصیلی با ضریب برآورد $-0/28$ ، جهت‌گیری تبحری با تاب‌آوری تحصیلی با ضریب برآورد $0/37$ ، جهت‌گیری عملکردی با تاب‌آوری تحصیلی با ضریب برآورد $0/27$ در سطح

با عنایت به ارقام گزارش شده در جدول فوق، اثر مستقیم جهت‌گیری تبحری با درگیری تحصیلی با ضریب برآورد $0/44$ در سطح $P \leq 0/01$ معنادار است. اثر مستقیم جهت‌گیری اجتنابی

رابطه جهت‌گیری هدفی (با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی) و درگیری تحصیلی

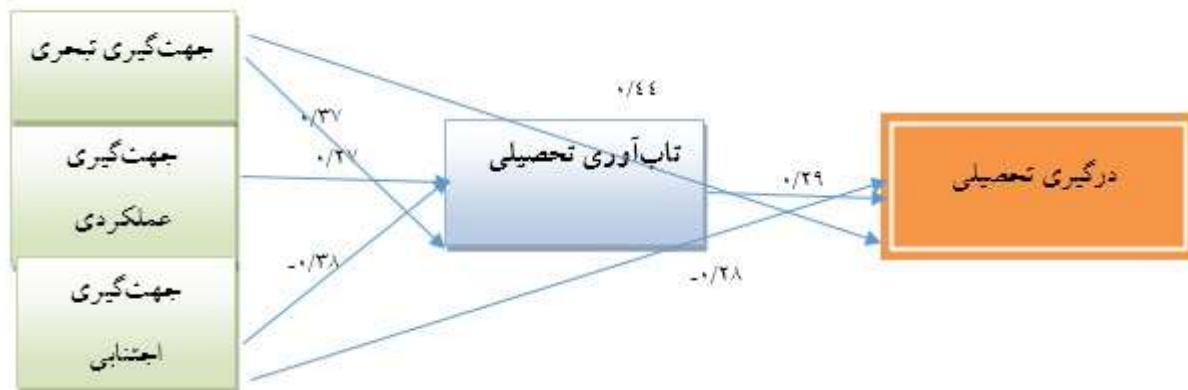
معنادار است. اثر مستقیم جهت‌گیری اجتنابی با تاب‌آوری تحصیلی با ضریب برآورد $-0/38$ در سطح $P \leq 0/01$ معنادار است که حاکی از ارتباط معکوس بین دو متغیر است. اثر مستقیم جهت‌گیری عملکردی بر درگیری تحصیلی معنادار نیست. اثر مستقیم تاب‌آوری تحصیلی بر درگیری تحصیلی با

جدول ۳. برآورد ضرایب اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی با درگیری تحصیلی با واسطه‌گری تاب‌آوری تحصیلی

سطح معنی‌داری	خطای برآورد	مقدار t	پارامتر استاندارد شده	روابط غیر مستقیم
$P < 0/05$	0/04	2/88	0/11	رابطه جهت‌گیری تبحری با درگیری تحصیلی
$P > 0/05$	0/14	1/23	0/08	رابطه جهت‌گیری عملکردی با درگیری تحصیلی
$P < 0/05$	0/04	2/88	0/11	رابطه جهت‌گیری اجتنابی با درگیری تحصیلی

ملاک (0/05) کمتر می‌باشد. *NFI* بدست آمده در جدول (0/96) است که از (0/95) بیشتر می‌باشند. شاخص *CFI* به‌دست آمده از مدل (0/96) می‌باشد و از آن جایی که از میزان ملاک (0/90) بیشتر می‌باشد نشان‌دهنده برازندگی مناسب مدل است. *GFI* به دست آمده از مدل (0/97) می‌باشد و با توجه به این که از میزان ملاک یعنی (0/90) بیشتر است. به طور کلی، شاخص‌های مربوط به برازندگی مدل نشان‌دهنده آن است برازش و تناسب مدل نهایی از میزان قابل قبولی برخوردار است.

اثر غیرمستقیم جهت‌گیری تبحری و اجتنابی با درگیری تحصیلی به واسطه تاب‌آوری تحصیلی برابر 0/11 است که مقدار *t* برابر 2/88 بوده و در سطح $P \leq 0/05$ معنادار می‌باشد. اما اثر غیرمستقیم جهت‌گیری عملکردی بر درگیری تحصیلی معنادار نمی‌باشد. مقدار X^2 به‌دست آمده معادل (1/67) است که از میزان ملاک 2 کمتر می‌باشد. میزان *p.valu* به‌دست آمده 0/26 است و با توجه به اینکه از میزان ملاک (0/05) بیشتر می‌باشد می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازندگی مناسبی برخوردار می‌باشد. *RMSEA* برابر (0/001) است که از مقدار



شکل ۱. مسیر نهایی مدل اصلاح شده برحسب ضرایب برآورد

تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. با عنایت به بررسی اثرهای مستقیم و غیر مستقیم، جهت‌گیری هدفی تبحری و اجتنابی با درگیری تحصیلی به صورت مستقیم و غیر مستقیم (با واسطه‌گری تاب‌آوری تحصیلی) رابطه دارد. متغیرهای یادشده ۴۹ درصد از واریانس نمرات در متغیر درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. اما اثر جهت‌گیری

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه جهت‌گیری هدفی (با واسطه‌گری تاب‌آوری تحصیلی) با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان صورت گرفته است. یافته‌های به‌دست آمده نشان می‌دهد که بین جهت‌گیری هدفی (با واسطه‌گری تاب‌آوری تحصیلی) با درگیری

تکالیف چالش برانگیز را برمی‌گزینند و از تازگی اجتناب نمی‌کنند. در مقابل دانش‌آموزان با اهداف عملکردی (شخصی و موقعیتی) از چالش و تازگی اجتناب می‌کنند. دانش‌آموزان دارای اهداف تبحری و کلاس‌هایی که بر اهداف تبحری متمرکز اند دارای خلاقیت بیشتری هستند و دانش‌آموزان و کلاس‌های مبتنی بر اهداف عملکردی به دنبال تکالیف خلاق و تازه نیستند. به‌علاوه، افرادی که جهت‌گیری تبحری دارند، خلاقانه‌تر عمل می‌کنند و برای موضوعات راه حل موثرتری انتخاب می‌کنند (به‌پژوه، افروز، ساداتی و ملتفت، ۱۳۹۳). همین امر موجب می‌شود افرادی که اهداف تبحری را اتخاذ کرده‌اند، ضمن ارائه سطوح بالاتری از تاب‌آوری تحصیلی، درگیری بیشتری با تکالیف تحصیلی داشته باشند. به عکس، در اهداف اجتنابی، فرد به خاطر ترس از ارزشیابی منفی همچون کند ذهن بودن از شرکت و انجام فعالیت‌های تحصیلی خودداری می‌کند. با توجه به ویژگی‌های افرادی با جهت‌گیری هدفی تبحری و اجتنابی، انتظار می‌رود که این دو نوع جهت‌گیری سطوح مختلفی از تاب‌آوری را ایجاد کند (ورنر^۳ و اسمیت^۴، ۲۰۰۱). در مقابل، اهداف عملکردی به خاطر آنکه با ترکیبی از الگوها و پیامدهای مثبت و منفی مرتبط است، در میان یافته‌های محققان هماهنگی بالایی وجود ندارد، یعنی دانش‌آموزان با اهداف عملکردی هم هیجانات مثبت (خودکارآمدی بالا، نمرات بالا) و هم هیجانات منفی (اضطراب و حسادت) را تجربه می‌کنند. در رابطه با اهداف اجتنابی نیز میان یافته‌ها هماهنگی بالایی مبنی بر اینکه با الگوهای منفی و سازش نایافته مرتبط است، وجود دارد (کاپلان و و آسور، ۲۰۱۲). فرد تاب‌آور لزوماً از لحاظ ذهنی با استعداد نیست، بلکه از مهارت‌های حل مسئله خوب نیز برخوردار است. این مهارت‌های ذهنی به او کمک می‌کند تا بتواند هنگامی که قسمت‌هایی از زندگی‌اش آشفته شده است، تکانه‌های خود را کنترل کرده و تمرکز خود را حفظ کند.

به طور خلاصه، جهت‌گیری هدفی، سازه‌ای است که همزمان می‌تواند موجب ارتقای درگیری تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی شود. افرادی با تاب‌آوری بالاتر، بهتر می‌توانند شرایط تنش‌زا را تحمل کرده و بیشتر خود را درگیر حل مساله و کاوش نمایند. از همین روی، به-دنبال مطرح شدن موضوع تاب‌آوری، تاب‌آوری تحصیلی نیز از اهمیت

عملکردی با درگیری تحصیلی معنادار نیست. نتایج به دست آمده در این پژوهش با نتایج پژوهش پرنس امبوری و ساکلوفسکی (۲۰۱۴) مبنی بر ارتباط تاب‌آوری با خودراهبری بیشتر و درگیری بیشتر با تکالیف درسی، پژوهش اسکینر و همکاران (۲۰۱۴) و پژوهش راجان، هریفا و پینو (۲۰۱۷) مبنی بر ارتباط تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی و همچنین پژوهش گروسا (۲۰۱۸) در خصوص رابطه انگیزه‌های درونی و درگیری تحصیلی همسو است. همچنین، نتایج به دست آمده با پژوهش‌های شریف موسوی (۱۳۹۳) مبنی بر ارتباط تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی، پژوهش ثمره و خضری مقدم (۱۳۹۴) و پوسپوکی (۲۰۱۸) مبنی بر ارتباط اهداف تبحری با درگیری انگیزشی، شناختی و رفتاری همسو است.

مرور ادبیات نظری در خصوص نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که درگیری بیشتر با مفهوم پایداری در نظریه اهداف پیشرفت همراستا است. پایداری همچنین به‌صورت تنظیم تلاش یا مدیریت تلاش نیز تعریف شده است (پینتریج^۱، ۲۰۰۰) که معرف سرمایه‌گذاری مداوم دانش‌آموزان در یادگیری به هنگام مواجهه با مشکلاتی از قبیل درک دشواری تعریف شده است (نقل از لیم، لاو و نی، ۲۰۰۸). بنابراین، دانش‌آموزانی که تلاش بیشتری برای یادگیری دارند، با دشواری تکلیف مواجه شده و جهت حل آن تلاش می‌نمایند. همین امر ارتباط میان جهت‌گیری تبحری و درگیری تحصیلی را توجیه می‌نماید. دانش‌آموزانی که اهداف یادگیری تبحری را اتخاذ می‌کنند، عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تمرکز می‌کنند. این افراد برای دستیابی به اهداف خود تلاش لازم را از خود نشان می‌دهند و همواره در جستجوی موقعیت‌ها و چالش‌هایی هستند که میزان یادگیری خود را ارتقاء دهند و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌ها پافشاری می‌کنند (گروسا، ۲۰۱۸). جهت‌گیری هدفی تبحری تمایل به رشد و توسعه توانایی‌های خود شخص که مبتنی بر یک انگیزش مؤثر درونی است را ایجاد می‌نماید، یعنی انگیزشی که در برگیرنده رفتارهایی است که باعث افزایش تعامل مفید با محیط و نهایتاً تسلط بر جنبه‌های مختلف محیط است (کاپلان و و آسور، ۲۰۱۲). لیزیو، ویلسون، سیمونز^۲ (۲۰۱۳) در پژوهش به این نتیجه رسیده‌اند که دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدفی تبحری (شخصی و موقعیتی)

3. Werner
2. Smith

1. Pintrich
2. Lazio, Wilson, K and Simons

رابطه جهت‌گیری هدفی (با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی) و درگیری تحصیلی

برخوردار شد و نقش آن در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفت (محبی نورالدین و همکاران، ۱۳۹۳). تاب‌آوری، بازگشت به تعادل اولیه یا رسیدن به تعادل سطح بالاتر (در شرایط تهدیدکننده) است و از این رو سازگاری موفق در زندگی را فراهم می‌کند. در عین حال، وی به این نکته نیز اشاره می‌کند که سازگاری مثبت با زندگی، هم می‌تواند پیامد تاب‌آوری به شمار رود و هم به-عنوان پیش‌آیند، سطح بالاتری از تاب‌آوری را سبب شود. در زمینه پیامد تاب‌آوری، شماری از پژوهش‌ها به افزایش سطح سلامت روان و رضایتمندی از زندگی در رابطه با تاب‌آوری اشاره داشته‌اند (ماسن^۱، ۲۰۰۱). تاب‌آوری، موجب می‌شود که یک نوع حس شدید تعهد در زندگی و کار به‌وجود آید و چنین افرادی با تسلط بر خود، از چالش‌های زندگی استقبال می‌کنند (شلی، ۲۰۰۹). بنابراین، چنین ویژگی‌هایی می‌تواند در حل دشواری‌های تکلیف موثر واقع شود. به همین سبب، تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند موجب افزایش درگیری تحصیلی شود. تاب‌آوری تحصیلی توانایی ثابت نگه داشتن یا حفظ کردن سطح بالای انگیزه پیشرفت و عملکرد، علی‌رغم حضور رویدادهای استرس‌زا و شرایطی است که در آن دانش‌آموزان در خطر انجام ضعیف و یا حتی مردود شدن قرار دارند. تاب‌آوری تحصیلی با حرمت خود در رویارویی با شکست‌های مزمن، پیوند^۲ با مدرسه، همسویی با معلم مرتبط است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). چنین ویژگی‌هایی می‌تواند توانایی درگیر شدن با تکالیف تحصیلی و استقبال از شرایط چالش‌برانگیز را فراهم نماید.

در پایان پیشنهاد می‌شود که با توجه به نقش و اهمیت جهت‌گیری هدفی در تاب‌آوری تحصیلی و درگیری تحصیلی، می‌بایست در ارائه تکالیف به دانش‌آموزان با جهت‌گیری‌های مختلف دقت بیشتری به خرج داد و تکالیف ارائه‌شده بر اساس انگیزه‌ها و جهت‌گیری آنها باشد. یکی از عوامل مهم در بهبود جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان، ایجاد تغییر در ساختار کلاس است. نظریه‌ها و پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند به موازات بحث جهت‌گیری هدفی، ساختارهای مختلفی برای کلاس درس می‌توان تعیین کرد که این ساختارها می‌توانند بر جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان موثر باشد. بنابراین نیل به سطوح بالاتر

اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان مستلزم تغییر در ساختار ارائه شده از جانب مدارس است.

به‌علاوه، با توجه به نقش جهت‌گیری تبحری، پیشنهاد می‌شود برای حمایت از انگیزه‌های دانش‌آموزان، مدرسین از میزان کنترل و ارزیابی خویش بکاهند و از خودمختاری آنها حمایت کنند. این امر می‌تواند تلاش دانش‌آموزان در انجام تکالیف تحصیلی را افزایش دهد.

منابع

به‌پژوه، احمد؛ افروز، غلامعلی؛ ساداتی، سمیه سادات و ملتفت، قوام (۱۳۹۳). بررسی رابطه‌ی ابعاد جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان پایه‌ی سوم دبیرستان شاغل به تحصیل در مدارس استعدادهای درخشان شهر شیراز. *دو فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲ (۱)، ۶۷-۴۹.

ثمره، سولماز و خضری مقدم، نوشیروان (۱۳۹۴). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی درگیری تحصیلی، مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۶ (۳۴)، ۱۳-۲۰.

ذبیحی حصاری، نرجس خاتون (۱۳۹۳). ارتباط خوش‌بینی تحصیلی معلم و اهداف پیشرفت دانش‌آموز با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تهران.

ربانی، زینب؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ رحیمیان بوگر، اسحاق و محمدی‌فر، محمدعلی (۱۳۹۶). رابطه بافت اجتماعی کلاس با درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌فرایندهای نظام خود، انگیزش و تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۴ (۵۳)، ۵۱-۳۷.

رمضانی، ملیحه و خامسان، احمد (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری‌های تربیتی*، ۸ (۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.

سلطانی‌نژاد، مهرانه؛ آسیابی، مینا؛ ادهمی، بیان و توانایی یوسفیان، سمیرا (۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی *ARI* فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۵ (۵)، ۱۷-۳۴.

شریف موسوی، فاطمه (۱۳۹۳). سرمایه‌های تحولی و درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

- Prince-Embury, S., & Saklofske, D. H. (2014) (Eds.) *Resilience Interventions for Youth in Diverse Populations*, New York: Springer.
- Puspoky, B. (2018). *Identity Status, Achievement Goal Orientation, and Academic Engagement*, Honours Thesis. Department of Psychology, King's University College at Western University.
- Rajan, S. K., Harifa, P. R., & Pienyu, R. (2017). Academic resilience, locus of control, academic engagement and self-efficacy among the schoolchildren, *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4).
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities, *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Shelly, I. D. (2009). Building the resilience of front_line nurses. *Royal Roods University*.
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Brule, H. A. (2014). *The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience*. In R. Pekrun & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), *International Handbook of Emotions and Education* (331-347). New York: Taylor & Francis.
- Starke, M. C. (2006). Retention, bonding, and academic achievement: effectiveness of the college seminar in promoting college success. Available in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED374741.pdf>.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Education Research Journal*, 10, 31-38.
- Werner, E. E. & Smith, R.S. (2001). *Journeys from childhood to midlife Risk Resilience and recovery*. Newyork: Cornell university press.
- Wolters, A. W. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- مجبی نورالدین‌وند، محمد حسین: شهنی بیلاق، منیجه و شریفی، حسن پاشا (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱ (۲)، ۶۱-۷۹.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2014). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environment for Learning*. New York: Guilford Press.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Groccia, J. E. (2018). What Is Student Engagement; *bring your research it life*, 154, 11-20.
- Johnson, S. R. & Stage, F. K. (2018). Academic Engagement and Student Success: Do High-Impact Practices Mean Higher Graduation Rates. *The Journal of Higher Education*, 89(5), 753-781.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 15(2), 251-269.
- Lazio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2013). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27, 27-52
- Liem, L. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational psychology*, 33, 486-512.
- Martin, J. A., Marsh, W. H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement, *Journal of educational psychology*, 92, 544-555.

رابطه جهت‌گیری هدفی (با نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی) و درگیری تحصیلی

of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.

Wolters, C. A., & Rosental, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use

Relationship between goal orientation (with mediator of educational resilience) and academic engagement

Leyla Afzali*¹

Somayeh Esmaili²

Abstract

Aim: The purpose of this study was to investigate the relationship between goal orientation (with mediator role of educational resilience) and academic engagement. **Method:** The research method was correlation. The statistical population of the study consisted of 2nd grade high school students in Islamshahr City. 315 students were selected using Cochran formula and stratified random sampling. To measure the variables, Academic Engagement Questionnaire (Reeve and Tseng, 2011), Resiliency Scale (Samuels, 2004) and Goal Orientation Questionnaire (Midgley et al, 2000) was used. Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and path analysis of LISREL statistical software. **Findings:** Findings showed that the goal orientation of mastery and avoidance is directly related to academic engagement (through educational mediation). The variables predict 49% of the variance in the academic curve variable. **Conclusion:** Target orientation is a structure that can simultaneously promote academic engagement and academic resilience, and people with higher resilience can better tolerate stressful situations and are more involved in problem solving.

Keywords

Academic resilience, goal orientation, academic conflict

1. Corresponding author: PhD in Educational Psychology, Young Researchers and Elite Club, Islam shahr Branch, Islamic Azad University, Islam shahr, Iran
l84afzali@yahoo.com

2. Ph.D student in Educational Psychology, Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran