

The Study of the relationships between achievement motivation, learning engagement and Goal achievement with meaning of education in Bojnourd high school's students

mahboubeh soleimanpour omran

M.Sc. of Education Management, Islamic Azad University, Bojnourd- Iran

Assistant professor Bojnourd- Islamic Azad University, Bojnourd- Iran

Abstract

This study aim to examine the relationships between achievement motivation, learning engagement and Goal achievement with meaning of education in Bojnourd high schools in academic year 2015-2016. The study population was comprised of 2579 students of Bojnourd high schools, which by using Morgan sampling table and simple random sampling, 335 people were selected as samples. The data collected in this study consisted of four questionnaires achievement motivation (AMT), the learning engagement Questionnaire (MSLQ by Pintrich and De Groot, 1990), Goal achievement (Middleton & Midgley, 1997) meaning of education (MOE) questionnaire (Henderson-King & Smith, 2006). Formal Validity of the questionnaire was confirmed using the Supervisor and the number of the population comments. Moreover, by using Cronbach's alpha reliability coefficient for achievement motivation questionnaire (0.80), learning engagement questionnaire (0.79), Goal achievement questionnaire (0.79) meaning of education questionnaire (0.79) was calculated. In order to analyze the data, descriptive statistics and inferential statistics . The results showed that there is a significant relationship between achievement motivations, learning engagement and Goal achievement with meaning of education and achievement motivation has the highest correlation (0/47) and variable advance the goals of the lowest correlation (0/37) with the meaning of education. The results of multivariate linear regression analysis showed that predictive variables explain the meaning of education changes as well (0/32).

Keywords: Achievement motivation, Learning engagement, Goal achievement, Meaning of education

رابطه موفقیت‌خواهی، اشتیاق یادگیری و اهداف پیشرفت با معنی تحصیل دانش‌آموزان

ناصر بجنوردی شلیگانی، محبوبه سلیمان پور عمران*

^۱ کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، بجنورد، ایران
^۲ استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، بجنورد، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین موفقیت‌خواهی، اشتیاق یادگیری و اهداف پیشرفت با معنای تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ انجام شد. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهرستان بجنورد به تعداد ۲۵۷۹ نفر تشکیل دادند که از این تعداد با استفاده از جدول مورگان و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، تعداد ۳۳۵ نفر به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، چهار پرسشنامه موفقیت‌خواهی (انگیزه پیشرفت هرمنس، ۱۹۷۰)، پرسشنامه اشتیاق یادگیری (راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰)، پرسشنامه اهداف پیشرفت (میدلتون و میگلی، ۱۹۹۸) و پرسشنامه معنی تحصیلی (هندرسون-میدلتون و اسمیت، ۲۰۰۶) بود. روایی پرسشنامه‌ها با استفاده از نظرات اساتید و خبرگان تأیید شد. ضریب پایایی آن‌ها نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه موفقیت‌خواهی (۰/۸۰)، پرسشنامه اشتیاق یادگیری (۰/۷۹)، اهداف پیشرفت (۰/۷۹) پرسشنامه معنای تحصیلی (۰/۷۹) محاسبه گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از SPSS انجام گرفت. نتایج تحقیق نشان داد که بین موفقیت‌خواهی، اشتیاق یادگیری و اهداف پیشرفت با معنای تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد رابطه معناداری وجود دارد. در این میان متغیر موفقیت‌خواهی دارای بیشترین همبستگی (۰/۴۷) و متغیر اهداف پیشرفت نیز کمترین همبستگی (۰/۳۳) را با معنای تحصیلی داشتند. همچنین نتایج آزمون تحلیل رگرسیون خطی چند متغیره نشان داد که متغیرهای پیش‌بین ۰/۳۲ تغییرات معنای تحصیلی را تبیین کنند.

واژه‌های کلیدی: موفقیت‌خواهی، اهداف پیشرفت، اشتیاق یادگیری، معنی تحصیلی

مقدمه

امروزه در تمامی جوامع بشری شاهد تغییر و تحولات لحظه‌به‌لحظه‌ای هستیم که تمام نهادهای مختلف اجتماعی را تحت تأثیر خود قرار داده است. از میان همه آن‌ها نهاد آموزش و پرورش به‌عنوان یک پدیده فراگیر اجتماعی دارای ساخت، کنش و ویژگی‌های متفاوتی است که در جوامع مختلف بسیار متغیر است ولی با وجود اختلاف در میان نظام‌های مختلف آموزشی، پیدایش و پیشرفت و توسعه نظام‌های آموزشی و پرورش در همه جوامع نشانگر آن است که القای الگوهای فرهنگی، حفظ ارزش‌های اجتماعی، گسترش و ترویج دانش، مهارت و فنون، انتقال و حفظ میراث فرهنگی و آداب و رسوم، برای هر جامعه‌ای از اهمیت و ضرورت خاصی برخوردار است. فهم فرایندهای انگیزشی و شناختی مؤثر در یادگیری و عملکرد تحصیلی و روابط متقابل این فرایندها با یکدیگر از جمله موضوعات مهم در روان‌شناسی تربیتی است. در دهه‌های اخیر با ظهور نظریه‌های انگیزشی در روان‌شناسی و با توجه به اینکه انگیزش بر تمامی ابعاد رشد انسان از جمله یادگیری و آموزش مؤثر است، این نظریه‌ها مورد توجه و استفاده فراوانی در روان‌شناسی تربیتی قرار گرفته است. نتایج تحقیقات نشان داده است که با در نظر گرفتن مؤلفه‌های انگیزشی در کنار مؤلفه‌های شناختی، به نحو عینی‌تر و واقع‌بینانه‌تری می‌توان یادگیری و عملکرد تحصیلی را تبیین نمود. هم‌اکنون چهارچوب‌های نظری و مدل‌های مختلف انگیزشی در روان‌شناسی تربیتی ارائه شده است که هر کدام متغیرهای مختلف انگیزشی را معرفی کرده و سرمنشأ تحقیقات و پژوهش‌های متعددی گردیده است. محققان می‌گویند مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دو متغیر عوامل شناختی و انگیزشی است (Rabbani, Zeinab, Yousefi, 2012).

از دید از دیدگاه روان‌شناسی، می‌توان بیشتر مردم این دنیا را به دو گروه گسترده تقسیم کرد؛ اقلیتی

وجود دارند که همواره در پی فرصت‌ها هستند و برای دستیابی به چیزی که می‌خواهند، هیچ‌گاه از پای نمی‌نشینند. این افراد در خودجوشی برای کسب موفقیت دارند، آن‌ها آرزو دارند که بتوانند در مقایسه با آنچه پیش از آن‌ها انجام شده، کارها را با کیفیتی بالاتر انجام دهند. این جوشش و تلاش چیزی جز نیاز به کسب موفقیت نیست (Shafritz & Steven, 2000). موفقیت‌خواهی انگیزه‌ای در وجود انسان‌هاست که هیچ ربطی به استعداد، ضریب هوش، سن و سال، نژاد، خانواده، پول یا قدرت ندارد؛ بنابراین، انگیزه کسب موفقیت یا انگیزش پیشرفت مانند نیاز به آب و غذا و نیاز تعلق به جمع، در نهاد بشر نهفته است (Alavi & Etesami, 2010). برخی از محققین معتقدند تجارب خوشایند و ناخوشایند می‌تواند در شکل‌گیری معنای تحصیل برای دانشجویان مؤثر باشد. این تجارب در شکل‌گیری عزت‌نفس و برداشت کلی دانشجو اثرگذار خواهد بود. به‌عنوان مثال از لحاظ معنایی میزان شباهتی که دانشجویان بین خود و دانشگاه محل تحصیلشان می‌بینند در میزان رضایت، موفقیت یا عدم موفقیت آن‌ها، حتی در مشروط شدن آن‌ها دخالت دارد (Kindermann, 2007). همچنین عیسی زادگان و همکاران (Issazadegan et al., 2014) معتقدند دانشجویانی که برای رسیدن به درجات علمی خوب فعالیت می‌کنند (انگیزه موفقیت‌خواهی بیشتری دارند) سال‌های تحصیلی را بیشتر به منظور آمادگی برای موفقیت در حرفه و شغل در نظر می‌گیرند. چون این دانشجویان سخت کار می‌کنند موفقیت بیشتری به دست می‌آورند (Ghaffari & Arfa Baluchi, 2011). از طرفی دیگر (Etesami, 2009) معتقد است که افرادی که دارای انگیزه موفقیت‌خواهی^۱ (موفقیت‌طلبی) هستند، تکالیف نسبتاً دشوار را ترجیح می‌دهند و پایداری بیشتری نیز در این تکالیف دارند. از نظر (Muis & Edwards, 2009) انگیزه پیشرفت یعنی نهایت کوشش برای موفقیت، رقابت در موقعیت‌هایی که

حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت. به‌طور کلی مفهوم اشتیاق تحصیلی بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خودنظم‌دهی تأکید می‌کند (Jasmine Green et al., 2012). مفهوم اشتیاق تحصیلی با مفهوم انگیزش ارتباط تنگاتنگی دارد. در مبحث انگیزش، بین انگیزش درونی و بیرونی تفاوت وجود دارد. به‌طور معمول اعتقاد بر این است که انگیزش بیرونی وابسته به وجود پاداش‌ها و مشوق‌های بیرونی است، در حالی که انگیزش درونی مستلزم هیچ پاداشی نیست. دانش‌آموزان دارای انگیزش بیرونی فقط برای به دست آوردن پاداش یا اجتناب از تنبیه تکالیف خود را انجام می‌دهند (Schlechty, 2005). (Jasmine Green et al., 2012) اشتیاق تحصیلی را دربرگیرنده ابعاد درگیری رفتاری، انگیزشی (عاطفی) و شناختی دانسته‌اند. درگیری رفتاری عبارت است از رفتارهای قابل مشاهده در برخورد با تکالیف که دارای مؤلفه‌های تلاش در انجام تکالیف، پایداری در آن‌ها و درخواست کمک از دیگران به هنگام انجام تکالیف است.

تحقیقات نشان می‌دهد که معنای تحصیل^۲ هم می‌تواند آینده شغلی محصلین را تعیین کند و هم می‌تواند باعث فرار آنان از مسئولیت‌های پیش‌رویشان شود (Henderson-King & Smith, 2011). علاوه بر این محققین نشان داده‌اند که رفتار تحصیلی و جهت‌گیری‌های انگیزشی فراگیران نیز تحت تأثیر برداشت آنان از تحصیل قرار می‌گیرد (Henderson, King & Smith, 2006). باین‌وجود تحقیقات اندکی در مورد عوامل پیش‌بینی‌کننده معنای تحصیلی در نزد دانش‌آموزان انجام‌گرفته است (Henderson, King and Mitchell, 2010). به‌طور مثال (Henderson, King & Smith, 2006) دریافتند که چندین نوع مختلف از انگیزش تحصیلی معنای تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین در تحقیقی دیگر (Henderson, King & Krypzel, 2010) دریافتند که معنی تحصیلی با استرس

مستلزم قابلیت و تلاش باشند، انجام مهارت‌های سخت حل معماها و مسائل مشکل و انجام کارها بهتر از دیگران. هدف از نظریه انگیزه پیشرفت تبیین و پیش‌بینی رفتار در موقعیت‌های پیشرفت است. اگر دانش‌آموزی درسی را که در آن عملکرد خوبی ندارد حذف کند، از انگیزه اجتناب از شکست استفاده می‌کند و اگر دانش‌آموزی فعالیت‌های خارج از کلاس از خود نشان دهد، از انگیزه درونی برای افزایش دانش استفاده می‌کند.

یکی از مفاهیم جدیدی که در حوزه تعلیم و تربیت مطرح شده است، اشتیاق یادگیری^۱ و به تعبیری دیگر درگیری تحصیلی است. تعاریف مختلفی از اشتیاق تحصیلی ارائه شده است. برخی معتقدند فقط زمانی دانش‌آموزان در تکالیف تحصیلی درگیر می‌شوند که تکالیف موردنظر مستلزم مهارت حل مسئله و مهارت‌های تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی، تفکر نقادانه و خلاقانه باشند. باین‌حال باید در نظر داشت که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه آن‌ها در تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری می‌شود. از این‌رو کار اصلی نظام تربیتی این است که دانش‌آموزان را تشویق کند تا منابع درونی خود (نظیر انرژی، وقت و توجه) را سرمایه‌گذاری کنند. به نظر می‌رسد زمانی که تکالیف برای دانش‌آموزان معنا و ارزش داشته باشند، توجه دانش‌آموز را جلب می‌کنند و در نتیجه دانش‌آموزان انرژی خود را برای انجام آن‌ها بسیج کرده و نوعی تعهد نسبت به این تکالیف و فعالیت‌ها احساس می‌کند (Schlechty, 2005). در واقع اشتیاق یادگیری در نتیجه تمایل دانش‌آموزان به درگیر شدن در فرایند یادگیری و به‌منظور کسب بهتر دانش و مهارت اشاره دارد (Fredricks et al., 2004). اشتیاق تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار به‌منظور درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در

اهداف متمرکز بر تکلیف و یادگیری، ایمز (Ames, 1992) از اهداف عملکردی و تبحری استفاده کرده‌اند. آموزش‌وپرورش در جوامع امروزی به‌عنوان کلیدی‌ترین نهاد آموزشی به‌منظور توسعه همه‌جانبه بشمار می‌رود. چرا که در پرتو آموزش است که انسان‌ها متحول می‌شوند. بر پایه نظام آموزشی و تربیتی یک جامعه است که نظم و انضباط اجتماعی حالت نهادی به خود می‌گیرد و عامه مردم به طرف فرهنگ ترقی و توسعه حرکت می‌کنند (Masharepour, 2004). یکی از معیارهای اصلی کارایی نظام آموزش‌وپرورش هر کشور، میزان موفقیت تحصیلی فراگیران است. شاید به علت همین باشد که نظریه‌پردازان تربیتی بسیاری از پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی متمرکز کرده‌اند (Alomyan & Au, 2004). نتایج پژوهش‌های متعدد حاکی از این امر است که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه می‌تواند درصد قابل توجهی از پیشرفت آینده‌شان را تبیین نماید (karamdoust et al., 2006). به‌طور کلی شاید بتوان بافهم معنی تحصیل از منظر دانش‌آموزان و شناسایی تبیین عوامل مرتبط با آن، جهت‌گیری‌های انگیزشی و ارزشی آن‌ها را بهتر شناخت، چراکه ارزش‌ها بر روی نگرش و آن‌ها نیز بر روی رفتار تحصیلی اثر می‌گذارند (Homer & kahle, 1988). چنانچه توضیح داده شد، به نظر می‌رسد خاستگاه هر چهار متغیر تحقیق به انگیزش و نظریه‌های مرتبط با آن برمی‌گردد. هدف کلی آموزش‌وپرورش در هر جامعه‌ای این است که هر فرد را طبق الگوی اعتقادات و ارزش‌های فرهنگی، دینی، اجتماعی، سیاسی خود تربیت کند و انسانی متناسب و شایسته آن جامعه تحویل دهد. بر همین اساس، هر جامعه‌ای از انسان مطلوب خود تصوری دارد و معنا و غایت معینی برای آموزش‌وپرورش قائل است، به این دلیل می‌کوشد افراد خود را بر اساس این تصور و معنا

ادراک شده^۱، مثبت‌اندیشی^۲ و سبک‌های مقابله‌ای^۳ رابطه دارد. باین‌وجود هنوز تحقیقات گسترده‌ای در این رابطه انجام نگرفته است. از این‌رو صورت‌بندی این پژوهش به‌گونه‌ای است که عوامل پیش‌بینی‌کننده معنای تحصیلی در نزد دانش‌آموزان شناسایی شود. علاوه بر این نظریه اهداف پیشرفت^۴ یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش پیشرفت و بخصوص انگیزش در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است. نظریه اهداف پیشرفت، در اوایل دهه ۸۰ بر اساس چندین مطالعه و طرح پژوهشی که ادعا می‌کردند دانش‌آموزان، اهداف و ارزش‌های خاصی در موقعیت‌های یادگیری و آموزش دنبال می‌کنند، طراحی و تدوین شد که بر همین اساس، دانش‌آموزان طبق اهدافی که اتخاذ می‌کنند به‌صورت گسترده و متفاوتی در فعالیت‌های آموزشی درگیر می‌شوند (Muola, 2010). نظریه اهداف پیشرفت یکی از نظریه‌های برجسته در ادبیات پژوهشی معاصر در زمینه انگیزش پیشرفت محسوب می‌شود. این نظریه درحالی‌که در یک چشم‌انداز شناختی اجتماعی از انگیزش قرار دارد، بر این موضوع متمرکز است که یادگیرندگان چگونه معانی تجاربشان را در موقعیت پیشرفت تفسیر می‌کنند. این نظریه فرض می‌کند مقاصد یادگیرندگان برای درگیر شدن در یک تکلیف تحصیلی خاص، پیشاینده مهمی برای فرایندها و پیامدهای مربوط به پیشرفت است (Dweck & Leggett 1988, Ames, 1992). از زمان تدوین نظریه اهداف پیشرفت، محققان و نظریه‌های گوناگون از عناوین متفاوتی برای معرفی این نظریه استفاده کرده‌اند. برای نمونه نیکولز (۱۹۸۴) از اهداف شامل اهداف تکلیف و اهداف ایگو یا خود استفاده کرده است، دوئک و لگت (Dweck & Leggett, 1988) از اهداف یادگیری و عملکرد، (Maehr & Midgley, 1991)

جوان بروز می‌کند، قدرت یادگیری آنان به حد اعلاء خود می‌رسد، کنجکاوی آنان جهت معینی می‌یابد و مسائل جدید زندگی نظیر انتخاب رشته، انتخاب حرفه و شغل، اداره خانواده و گرایش به مرام و مسلک، ذهن آنان را به خود مشغول می‌دارد و به مرحله ادراک ارزش‌های اجتماعی، اقتصادی و معنوی می‌رسند (Galotti et al., 1994). با توجه به این تفاسیر هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین موفقیت‌خواهی، اشتیاق یادگیری و اهداف پیشرفت با معنای تحصیل دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد است.

یافته‌های موسوی و همکاران (Mousavi et al., 2015) در این پژوهش نشان می‌دهد که ۶/۳۱ درصد از واریانس کل دستاورد تحصیلی در سطح دانش‌آموز توسط متغیرهای درگیری تحصیلی، کیفیت آموزشی، یادگیری به کمک همسالان و انگیزش تحصیلی تبیین می‌شود. یعقوبی و همکاران (yaghoby et al., 2015) نشان دادند که با آموزش هدف‌گذاری و در نتیجه افزایش انگیزه پیشرفت، اهداف عملکردی و تسلطی، می‌توان کارایی فردی و سازمانی را افزایش داد. بی‌سپار (Bisepar, 2014) نشان داد ادراک مثبت از فشار روانی با سبک‌های مقابله‌ای مسئله‌مدار، شناختی و رفتاری رابطه مثبت و معنی‌داری داشت. همچنین بین خوش‌بینی با فشار روانی ادراک‌شده و خوش‌بینی با معنای تحصیل در این پژوهش رابطه‌ای وجود نداشت. یافته‌های پژوهش عیسی‌زادگان و همکاران (Issazadegan et al., 2014) ضرورت بازشناسی نقش امید، خوش‌بینی و معنی تحصیل را در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأکید قرار داد. خروشی و همکاران (khorushi et al., 2014) در پژوهشی به بررسی رابطه اشتیاق عاطفی و شناختی یادگیری با خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اصفهان پرداختند. نتایج این پژوهش حاکی از این است که بین اشتیاق عاطفی و شناختی یادگیری با خودکارآمدی دانش‌جو-معلمان رابطه مثبت و

تربیت‌کننده؛ بنابراین، تعیین هدف‌ها مستلزم ملاحظات فلسفی، دینی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی است. با توجه به این تعریف، رابطه مستقیم و هماهنگ میان جامعه و آموزش و پرورش وجود دارد (Atashkar et al., 2014). بر این اساس، نظام آموزش و پرورش، حکم زیرساخت و پایه نخستین، در شکل‌گیری فرهنگ عمومی و باورهای ملی را دارا است؛ زیرا کودکانی که از آغاز ورود به مرحله فراگیری، وارد مجموعه‌های آموزشی و پرورشی می‌شوند، در مرحله‌ای قرار دارند که افکارشان به تدریج شکل می‌گیرد، شکل‌گیری افکار آن‌ها، با نوعی تمهید و آمادگی فیزیکی، روانی و عاطفی صورت می‌گیرد و در واقع، همان دریافته‌های نخستین است که اصلی‌ترین کار را رقم می‌زند. «کیمیای تربیت» ممکن است با سهل‌انگاری‌ها، یکسونگری‌ها، قدرت محوری‌ها، تبدیل به خاکستر گردد و همه چیز را با خود به انهدام و نابودی بکشاند، بنابراین همه فرهنگ‌های جوامع بشری محصولی از نظام تربیتی است (Rahimi, 2009)؛ بنابراین غفلت از موضوع تعلیم و تربیت افراد می‌تواند صدمات جبران‌ناپذیری به جامعه و فرهنگ آن وارد کند. بر اساس چنین اهمیتی است که در عصر کنونی، همه دولت‌های جهانی از کوچک و بزرگ، قدرتمند و ناتوان و صنعتی تا در حال توسعه، پرداختن به آموزش و پرورش مردم خود را در شمار وظایف اساسی می‌دانند و برای همگانی، سراسری و حتی اجباری کردن آن، تعهدات سنگینی در قانون‌های اساسی و بنیادی خود می‌گنجانند و درصد زیادی از تولید ناخالص ملی و بودجه جاری و عمرانی کشور را به این امر مهم اختصاص می‌دهند (Kareshki et al., 2014). از طرفی دیگر بر کسی پوشیده نیست که دوره متوسطه از دوره‌های مهم، حساس و مؤثر در زندگی فردی و اجتماعی آدمی است. دوره‌ای است که به سبب وضع زیستی، اجتماعی و روانی دانش‌آموزان آن با سایر دوره‌های تحصیلی مشترکات و متمایزاتی دارد. در این دوره، قسمت اعظم استعدادها و اختصای نوجوان و

این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دبیرستان‌های سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ شهر بجنورد است. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. برای تعیین حجم نمونه بر اساس جدول مورگان (۱۹۷۰) ۳۳۵ نفر انتخاب شدند؛ که پس از توزیع پرسشنامه‌ها، ۳۲۰ پرسشنامه پاسخ‌دهی شد. ابزار گردآوری داده‌ها به شرح ذیل است.

پرسشنامه موفقیت‌خواهی: به‌منظور سنجش موفقیت‌خواهی دانش‌آموزان از پرسشنامه انگیزه پیشرفت (A.M.T) هرمنس (۱۹۷۷) استفاده خواهد شد، این پرسشنامه یکی از رایج‌ترین پرسشنامه‌های مداد و کاغذی برای سنجش نیاز به پیشرفت است. این پرسشنامه شامل ۲۹ ماده است و به‌صورت ۴ گزینه‌ای پاسخ داده می‌شود و دامنه تغییرات نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ است. نمره بالاتر در آزمون، انگیزه پیشرفت بالاتر را نشان می‌دهد. سؤالات پرسشنامه به‌صورت جملات ناتمام بیان شده است؛ و به دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. به‌منظور یکسان‌سازی ارزش سؤالات برای هر ۲۹ سؤال پرسشنامه ۴ گزینه نوشته شد. این گزینه‌ها به‌حسب اینکه شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد به آن‌ها نمره داده می‌شود. در سال ۱۳۷۹-۱۳۷۸ در یک پژوهش دانشجویی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه اقدام به استاندارد کردن و تهیه آزمون انگیزه پیشرفت کردند. این پژوهش با هدف ساخت، اعتباریابی، رواسازی و هنجاریابی آزمون انگیزه پیشرفت انجام شد. ضریب اعتبار آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ پس از حذف ۸ سؤال، ۰/۸۳ به دست آمد. روایی این ابزار در پژوهش حاضر از نوع محتوایی است که مورد تأیید اساتید و خبرگان قرار گرفت، همچنین ضریب پایایی محاسبه‌شده برای پرسشنامه ۰/۸۰ بوده است.

پرسشنامه معنای تحصیلی: برای اندازه‌گیری معنای تحصیلی از پرسشنامه معنای تحصیل (MOE) هندرسون-کینگ و اسمیت (۲۰۰۶) که یک ابزار

معنای داری وجود دارد؛ بدین معنی که با افزایش اشتیاق عاطفی و شناختی، خودکارآمدی افزایش می‌یابد. همچنین اشتیاق عاطفی یادگیری از قدرت پیش‌بینی بیشتری برای خودکارآمدی برخوردار است.

(Shaari et al., 2014) نشان داد که رابطه مثبتی بین موفقیت‌خواهی (انگیزش پیشرفت) و پیشرفت تحصیلی وجود دارد، اما این ارتباط به لحاظ آماری معنی‌دار نبود. پژوهش (Wang & Eccles, 2013) نشان داد که انگیزش پیشرفت نیز در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. یافته‌های پژوهش (Pekrun et al., 2011) حاکی از آن است که انگیزش پیشرفت با یادگیری و پیشرفت تحصیلی و بروز افکار و هیجانات منفی چون استرس، اضطراب که منجر به افت عملکرد می‌شود، رابطه دارد که بر این اساس افرادی که از انگیزش و میل به پیشرفت بالایی برخوردارند، در تمامی حوزه‌ها و به‌خصوص در زمینه تحصیل، پشتکار و تلاش بالایی خواهند داشت. در مسائل پیش‌بینی نشده به‌جای اینکه تحت تأثیر هیجانات و افکار منفی قرار گیرند، راهکارهایی هرچه بهتر را به کار می‌بندند. کرایپل و هندرسون کینگ (Henderson-King, and Smith, 2011) در تحقیقی نشان دادند که معانی تحصیل با استرس ادراک‌شده، خوش‌بینی و سبک‌های مقابله دانش‌آموزان رابطه دارد. آن‌ها گزارش دادند که افراد خوش‌بین کمتر از افرادی که اشتیاقی به سبک‌های مقابله‌ای ندارند، مدرسه را به‌عنوان منبع استرس و فرار می‌پندارند. بااین حال تاکنون تحقیق جامعی در این مورد صورت نگرفته است. به همین دلیل و بر اساس مبانی نظری ذکرشده، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین موفقیت‌خواهی، اشتیاق یادگیری و اهداف پیشرفت با معنای تحصیل دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد بود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی است از نوع همبستگی است. بر این اساس جامعه آماری موردنظر

اساتید و خبرگان قرار گرفت. همچنین نتایج آزمون الفای کرونباخ برای متغیر اشتیاق یادگیری ۰/۷۹ محاسبه شد.

پرسشنامه اهداف پیشرفت: به منظور سنجش اهداف پیشرفت از پرسشنامه ۱۲ سؤالی اهداف پیشرفت میدلتون و میگلی (۱۹۹۷) استفاده شده است. در این پرسشنامه دانش‌آموزان با رتبه‌گذاری سؤالات در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی زیاد تا خیلی کم نظر خود را در ارتباط با هرکدام از ماده‌ها ابراز می‌نمایند. دامنه تغییرات نمرات این پرسشنامه از ۱۲ تا ۴۸ است. این پرسش‌نامه دارای ۱۴ سؤال و شامل ۳ مؤلفه است: جهت‌گیری هدف تبحری، جهت‌گیری گرایش به عملکرد رویکردی و جهت‌گیری اجتناب از عملکرد. روایی و اعتبار آن توسط میدگلی و همکاران (۲۰۰۲) مورد تأیید قرار گرفته است. این پرسشنامه در ایران در پژوهش ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) مورد استفاده قرار گرفت و روایی و پایایی آن تأیید شد. در این پژوهش بعد از تأیید روایی، نتایج آزمون الفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی، از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام با نرم‌افزار SPSS18 استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی فرضیه اصلی در زمینه رابطه بین متغیرها از همبستگی پیرسون استفاده شده است. نتایج بررسی آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۱ نشان می‌دهد که متغیر موفقیت‌خواهی با ضریب همبستگی ۰/۴۷، اشتیاق یادگیری با ضریب همبستگی ۰/۳۴ و اهداف پیشرفت با ضریب همبستگی ۰/۳۳ رابطه مثبت و معناداری (در سطح آلفای ۰/۰۵) با معنای تحصیلی دارند. این بدین معنی است که با افزایش نمره متغیرهای پیش‌بین پژوهش نمره معنای تحصیلی نیز در دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهرستان بجنورد افزایش می‌یابد.

خودگزارش‌دهی است، استفاده شده است. این پرسشنامه ۸۶ گویه دارد که شامل ۱۰ مؤلفه است. هر مؤلفه معنای خاصی از تحصیل را نشان می‌دهد و کسب بیشترین نمره در هرکدام از این مؤلفه‌ها نشان‌دهنده اولویت آن معنا از جانب فرد است. مؤلفه‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: حرفه (۱۱ گویه)، استقلال (۵ گویه)، آینده (۳ گویه)، یادگیری (۱۰ گویه)، خود (۱۱ گویه)، گام بعدی (۳ گویه)، اجتماعی (۱۲ گویه)، دنیای پیرامون (۸ گویه)، فشار روانی (۱۲ گویه)، رهایی (۱۱ گویه). پاسخ به گویه‌ها در یک مقیاس لیکرتی شامل خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد صورت می‌گیرد که به ترتیب نمره‌های ۱ تا ۵ به هر نوع گزینه اختصاص می‌یابد. روایی این ابزار در پژوهش حاضر از نوع محتوایی است که مورد تأیید اساتید و خبرگان قرار گرفت، همچنین ضریب پایایی محاسبه شده برای پرسشنامه ۰/۷۹ بوده است.

پرسشنامه اشتیاق یادگیری: برای سنجش اشتیاق یادگیری از پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ) که توسط پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ساخته شده، استفاده شد. این ابزار بر اساس رویکرد شناختی-اجتماعی مبنی بر تعامل شناخت و انگیزش تدوین شده است. پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری در مجموع دارای ۴۷ آیتم و دو مؤلفه است. این پرسشنامه در ایران توسط جباری (۱۳۸۳) هنجاریابی شده و توسط صابر و شریفی (۱۳۹۳)، عابدینی (۱۳۸۶) مورد استفاده قرار گرفت و ضرایب آلفای کرانباخ راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۹۰، ۰/۶۹ گزارش شده است. این ضرایب نشان‌دهنده همسانی درونی پرسشنامه به عنوان شاخصی از پایایی آن است. روایی این ابزار در پژوهش حاضر از نوع محتوایی است که مورد تأیید

جدول ۱. نتایج همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک (معنای تحصیلی)

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی	سطح معناداری
موفقیت‌خواهی	۰/۴۷۰**	۰/۰۰۰
اشتیاق به یادگیری	۰/۳۴۷**	۰/۰۰۰
اهداف پیشرفت	۰/۳۳۱**	۰/۰۰۰

چنانچه در جدول ۲ ملاحظه می‌کنید مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده ۰/۳۲ است. این بدین معنی است که مقدار ۰/۳۲ از تغییرات متغیر وابسته یعنی معنای تحصیلی به‌وسیله متغیرهای مستقل قابل تبیین است. از آنجاکه در محاسبه ضریب تعیین از مقادیر درجات آزادی استفاده نمی‌کنند لذا برای اینکه بتوان تفسیر درست‌تری ارائه داد از ضریب تعیین تعدیل‌شده استفاده می‌کنند. در اینجا اختلاف چندانی بین این دو وجود ندارد. همچنین نتایج آزمون دوربین واتسون که برای بررسی خودهمبستگی باقیمانده‌ها در رگرسیون

مورد استفاده قرار می‌گیرد نشان می‌دهد که مقدار آماره دوربین واتسون ۱/۰۵ آمده است که در فاصله ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد، پس فرض استقلال بین خطاها پذیرفته است و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. نتایج تحلیل واریانس نیز نشان می‌دهد که مقدار آماره $F(۴۸/۳۲)$ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار شده است. این بدین معنی است که مدل رگرسیون تحقیق مدل مناسبی است؛ یعنی متغیرهای پیش‌بین می‌توانند تغییرات متغیر وابسته را تبیین کنند.

جدول ۲. خلاصه مدل رگرسیون و آماره‌های تحلیل واریانس

مدل	منابع	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورا ت	F	P	R	مجدور R	دوربین واتسون
۱*	رگرسیون	۷/۹۳۵	۳	۲/۶۴۵	۴۸/۳۳	۰/۰۰۰	۰/۵۷	۰/۳۲	۲/۰۵۶
	باقی‌مانده	۱۶/۳۰۸	۲۹۸	۰/۰۵۵					
	کل	۲۴/۲۴۳	۳۰۱						

*متغیر ملاک: معنای تحصیلی و متغیرهای پیش‌بین: اهداف پیشرفت، اشتیاق یادگیری و موفقیت‌خواهی

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌کنید ضرایب رگرسیونی استاندارد (Beta) برای سه متغیر پیش‌بین در سطح ۰/۰۵ معنادار شده است؛ این بدان معنی است که با هر واحد تغییر در انحراف استاندارد متغیر اهداف پیشرفت، ۰/۲۱ در انحراف استاندارد متغیر معنای تحصیل تغییر ایجاد می‌شود. همچنین این ضریب برای

متغیرهای موفقیت‌خواهی ۰/۳۹ و اشتیاق تحصیلی ۰/۲۰ است. این بدین معنی است که متغیر موفقیت‌خواهی به نسبت دو متغیر دیگر پیش‌بینی و تبیین بیشتری از تغییرات واریانس معنای تحصیل ارائه می‌دهد.

جدول ۳. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مدل رگرسیون برای پیش‌بینی معنای تحصیلی از طریق متغیرهای پیش‌بین

متغیرها	ضریب رگرسیونی	خطای استاندارد	ضریب رگرسیونی استاندارد (Beta)	t	P
مقدار ثابت	۱/۵۲	۰/۱۴		۱۰/۳۷	۰/۰۰۰
اهداف پیشرفت	۰/۱۱	۰/۰۲	۰/۲۱	۴/۲۳	۰/۰۰۰
موفقیت‌خواهی	۰/۲۹	۰/۰۳	۰/۳۹	۸/۲۰	۰/۰۰۰
اشتیاق تحصیلی	۰/۱۲	۰/۰۳۲	۰/۲۰	۳/۹۵	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، بین متغیر اشتیاق یادگیری و ابعاد آن با معنای تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان بجنورد رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ضرایب همبستگی حاکی از آن است راهبردهای خودتنظیمی (۰/۳۶)، باورهای انگیزشی (۰/۲۹) و اشتیاق یادگیری (۰/۳۴) همبستگی مثبتی با معنای دارند؛ که این رابطه‌ها در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار شده‌اند.

جدول ۴. ضریب همبستگی بین اشتیاق یادگیری و ابعاد آن با معنای تحصیلی

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی	سطح معناداری
راهبردهای خودتنظیمی	۰/۳۶	۰/۰۰۰
باورهای انگیزشی	۰/۲۹	۰/۰۰۰
اشتیاق یادگیری	۰/۳۴	۰/۰۰۰

چنانچه در جدول ۵ ملاحظه می‌کنید مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده برای دو مدل رگرسیونی برابر با ۰/۱۳ (مدل رگرسیونی یک) و ۰/۱۲ (مدل رگرسیونی دو) است. این بدین معنی است که مقدار ۰/۱۳ از تغییرات متغیر وابسته یعنی معنای تحصیلی به‌وسیله متغیرهای مستقل یعنی راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی قابل تبیین است. علاوه بر این ۰/۱۲ تغییرات معنی تحصیلی نیز به‌وسیله اشتیاق یادگیری (مدل رگرسیونی ۲) قابل تبیین است. همچنین نتایج آزمون دوربین واتسون که برای بررسی خودهمبستگی

باقیمانده‌ها در رگرسیون مورد استفاده قرار می‌گیرد نشان می‌دهد که این مقدار در هر دو مدل در فاصله ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد، پس فرض استقلال بین خطاها پذیرفته است و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. نتایج تحلیل واریانس نیز نشان می‌دهد که در هر دو مدل مقدار آماره F در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار شده است. این بدین معنی است که مدل رگرسیون تحقیق مدل مناسبی است؛ یعنی متغیرهای پیش‌بین می‌توانند تغییرات متغیر وابسته را تبیین کنند.

جدول ۵. خلاصه مدل رگرسیون و آماره‌های تحلیل واریانس

مدل	منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P	R	مجذور R	دوربین واتسون
۱	رگرسیون	۳/۲۳	۲	۱/۳۶۷	۲۳/۳۶	۰/۰۰۰	۰/۳۶۸	۰/۱۳	۱/۹۰۶
	باقی مانده	۲۰/۹۶۵	۲۹۹	۰/۰۷					
	کل	۲۴/۲۴۳	۳۰۱						
۲	رگرسیون	۲/۹۲۰	۱	۲/۹۲۰	۴۱/۰۸	۰/۰۰۰	۰/۳۴	۰/۱۲	۱/۹۰۶
	باقی مانده	۲۱/۳۲۲	۳۰۰	۰/۰۷					
	کل	۲۴/۲۴۳	۳۰۱						

۱. متغیر ملاک: معنای تحصیلی و متغیرهای پیش‌بین: راهبردهای خودتنظیمی، باورهای انگیزشی
 ۲. متغیر ملاک: معنای تحصیلی و متغیر پیش‌بین: اشتیاق یادگیری

می‌شود. همچنین این ضریب برای متغیر باورهای انگیزشی معنادار نشد؛ در واقع مؤلفه باورهای انگیزشی سهمی در پیش‌بینی معنای تحصیلی ندارد. علاوه بر این متغیر اشتیاق یادگیری در مدل رگرسیونی شماره دو با ضریب رگرسیونی استاندارد ۰/۳۴ توانسته سهم قابل قبولی در پیش‌بینی تغییرات متغیر ملاک (معنای تحصیلی) داشته باشد.

همان‌گونه که در جدول ۶ ملاحظه می‌کنید ضرایب رگرسیونی استاندارد (Beta) در مدل رگرسیونی یک نشان می‌دهد که این ضریب برای متغیر راهبردهای خودتنظیمی در سطح ۰/۰۵ معنادار شده است؛ این بدان معنی است که با هر واحد تغییر در انحراف استاندارد متغیر راهبردهای خودتنظیمی، ۰/۳۲ در انحراف استاندارد متغیر معنای تحصیل تغییر ایجاد

جدول ۶. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مدل رگرسیون برای پیش‌بینی معنای تحصیلی از طریق اشتیاق یادگیری و ابعاد آن

متغیرها	ضریب رگرسیونی	خطای استاندارد	ضریب رگرسیونی استاندارد (Beta)	t	P
مقدار ثابت	۲/۵۲۴	۰/۱۱		۲۲/۳۷	۰/۰۰۰
باورهای انگیزشی	۰/۰۳۵	۰/۰۴	۰/۰۵	۰/۷۴۴	۰/۴۵
راهبردهای خودتنظیمی	۰/۱۸	۰/۰۴۵	۰/۳۲	۴/۰۶	۰/۰۰۰
مقدار ثابت	۲/۵۵۵	۰/۱۱۴		۲۲/۴۷۲	۰/۰۰۰
اشتیاق تحصیلی (کل)	۰/۲۱	۰/۰۳۴	۰/۳۴	۶/۴۱	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۷ ملاحظه می‌شود، نتایج آزمون همبستگی نشان می‌دهد اهداف پیشرفت (۰/۳۳) و سه بعد جهت‌گیری گرایش به عملکرد (۰/۳۵)، جهت‌گیری اهداف تبحری (۰/۲۸) و جهت‌گیری

اجتناب از عملکرد آن با معنای تحصیلی رابطه معنی‌داری دارند. در این میان جهت‌گیری اجتناب از عملکرد رابطه منفی و معناداری (۰/۳۳-) با معنای تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد دارد.

جدول ۷. ضریب همبستگی بین اهداف پیشرفت و ابعاد آن با معنای تحصیلی

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی	سطح معناداری
جهت‌گیری هدف تبحری	۰/۲۸	۰/۰۰
جهت‌گیری گرایش به عملکرد	۰/۳۵	۰/۰۰۰
جهت‌گیری اجتناب از عملکرد	- ۰/۳۳	۰/۰۰۰
اهداف پیشرفت	۰/۳۳	۰/۰۰۰

چنانچه در جدول ۷ ملاحظه می‌کنید مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده در مدل رگرسیونی شماره یک ۰/۱۳ است. این بدین معنی است که مقدار ۰/۱۳ از تغییرات متغیر وابسته یعنی معنای تحصیلی به وسیله متغیرهای مستقل یعنی جهت‌گیری گرایش به عملکرد و جهت‌گیری اجتناب از عملکرد قابل تبیین است. نتایج جدول خلاصه مدل رگرسیون نیز نشان می‌دهد که متغیر اهداف پیشرفت ۰/۱۱ از تغییرات معنای تحصیلی را تبیین می‌کند. همچنین نتایج آزمون دوربین واتسون که برای بررسی خودهمبستگی باقیمانده‌ها در رگرسیون

مورد استفاده قرار می‌گیرد نشان می‌دهد که مقدار آماره دوربین واتسون در هر دو مدل در فاصله ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد، پس فرض استقلال بین خطاها پذیرفته است و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. نتایج تحلیل واریانس نیز نشان می‌دهد که مقدار آماره F در هر دو مدل رگرسیون در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار شده‌اند. این بدین معنی است که مدل‌های رگرسیون تحقیق مدل‌های مناسبی هستند و قدرت پیش‌بینی تغییرات متغیر مستقل را دارا هستند.

جدول ۸. خلاصه مدل رگرسیون و آماره‌های تحلیل واریانس اهداف پیشرفت و ابعاد آن با معنای تحصیلی

مدل	منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	P	R	مجذور R	دوربین واتسون
۱*	رگرسیون	۳/۰۱	۳	۱/۵۰	۲۱/۲۵	۰/۰۰۰	۰/۳۵	۰/۱۲	۱/۹۸۲
	باقی‌مانده	۲۱/۲۲۵	۲۹۸	۰/۰۷۱					
	کل	۲۴/۲۴۳	۳۰۱						
۲*	رگرسیون	۲/۶۵۸	۱	۲/۶۵۸	۳۶/۹۴	۰/۰۰۰	۰/۳۳	۰/۱۱	۱/۹۷۳
	باقی‌مانده	۲۱/۵۸۴	۳۰۰	۰/۰۷۲					
	کل	۲۴/۲۴	۳۰۱						

مدل ۱: متغیر ملاک: معنای تحصیلی و متغیرهای پیش‌بین: جهت‌گیری گرایش به عملکرد، جهت‌گیری اجتناب از عملکرد، جهت‌گیری اهداف تبحری

مدل ۲: متغیر ملاک: معنای تحصیلی و متغیر پیش‌بین: اهداف پیشرفت

همان‌گونه که در جدول ۹ ملاحظه می‌کنید ضرایب رگرسیونی استاندارد (Beta) برای متغیرهای پیش‌بین مدل رگرسیونی یک نشان می‌دهد که متغیر جهت‌گیری گرایش به عملکرد و جهت‌گیری تبحری در سطح ۰/۰۵ معنادار شده است؛ این بدان معنی است که با هر واحد تغییر در انحراف استاندارد

متغیرهای جهت‌گیری گرایش به عملکرد و جهت‌گیری اهداف تبحری به ترتیب ۰/۳۶ و ۰/۲۲ در انحراف استاندارد متغیر معنای تحصیل تغییر ایجاد می‌شود. همچنین این ضریب برای متغیر اهداف پیشرفت (۰/۳۳) در مدل رگرسیونی شماره دو در سطح خطای (۰/۰۵) معنادار شد.

جدول ۹. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مدل رگرسیون برای پیش‌بینی معنای تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت و ابعاد آن

مدل	متغیرها	ضریب رگرسیونی	خطای استاندارد	ضریب رگرسیونی استاندارد (Beta)	t	P
۱	مقدار ثابت	۲/۷۸۱	۰/۰۸		۲۳/۶۰۶	۰/۰۰۰
	جهت‌گیری گرایش به عملکرد	۰/۱۳	۰/۰۷	۰/۳۶	۱/۹۸۶	۰/۰۴۸
	جهت‌گیری اجتناب از عملکرد	-۰/۰۰۵	۰/۰۷۶	-۰/۰۱	-۰/۰۶۴	۰/۹۴۹
	جهت‌گیری اهداف تبحری	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۲۲	۲/۲۳۱	۰/۰۰۰
۲	مقدار ثابت	۲/۶۴۰	۰/۱۰		۲۴/۹۴۹	۰/۰۰۰
	اهداف پیشرفت	۰/۱۷	۰/۰۲۸	۰/۳۳	۶/۰۷۹	۰/۰۰۰

نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان می‌دهد (جدول ۱۰) که بین متغیر موفقیت‌خواهی و اشتیاق دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد رابطه مثبت و معنی‌داری (۰/۲۰) وجود دارد.

جدول ۱۰. نتایج همبستگی بین متغیر موفقیت‌خواهی با متغیر ملاک (اشتیاق یادگیری)

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی	سطح معناداری
موفقیت‌خواهی	۰/۲۰	۰/۰۰۰

چنانچه بین دو پدیده همبستگی معنی‌داری برقرار شود می‌توان برای پیش‌بینی تغییرات در یک متغیر از متغیرهای دیگر استفاده کرد. رگرسیون این توانایی را دارد که این عمل را انجام دهد. از آنجاکه همبستگی بین متغیرهای موردنظر این پژوهش معنی‌دار شده است لذا می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. همان‌گونه که در جدول خلاصه مدل رگرسیون و آماره‌های تحلیل واریانس ملاحظه می‌کنید (جدول ۱۱) مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده برابر با ۰/۰۴ است. این بدین معنی است که مقدار ۰/۰۴ از تغییرات متغیر وابسته به‌وسیله متغیر مستقل قابل تبیین است. همچنین نتایج آزمون

دوربین واتسون که برای بررسی خودهمبستگی باقیمانده‌ها در رگرسیون مورد استفاده قرار می‌گیرد نشان می‌دهد که مقدار آماره دوربین واتسون ۲/۲۲ آمده است که در فاصله ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد، پس فرض استقلال بین خطاها پذیرفته است و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. نتایج تحلیل واریانس نیز نشان می‌دهد که مقدار آماره $F(۱۲/۶۹)$ در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار شده است. این بدین معنی است که مدل رگرسیون تحقیق مدل مناسبی است؛ یعنی متغیرهای پیش‌بین می‌توانند تغییرات متغیر وابسته را تبیین کند.

جدول ۱۱. خلاصه مدل رگرسیون و آماره‌های تحلیل واریانس

مدل	منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P	R	مجزور R	دوربین واتسون
۱*	رگرسیون	۱/۸۶۵	۱	۱/۸۶۵	۱۲/۶۹	۰/۰۰۰	۰/۲۰	۰/۰۴	۲/۲۲۵
	باقی مانده	۴۴/۰۸	۳۰۰	۰/۰۵۵					
	کل	۴۵/۹۴	۳۰۱						

*متغیر ملاک: اشتیاق یادگیری و متغیر پیش‌بین: موفقیت‌خواهی

همان‌گونه که در جدول ۱۲ ملاحظه می‌کنید ضریب رگرسیونی استاندارد برای متغیر پیش‌بین در سطح ۰/۰۵ معنادار شده است؛ این بدان معنی است که با هر واحد تغییر در انحراف استاندارد متغیر موفقیت‌خواهی، ۰/۲۱ در انحراف استاندارد متغیر اشتیاق تحصیلی تغییر ایجاد می‌شود.

جدول ۱۲. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مدل رگرسیون برای پیش‌بینی اشتیاق یادگیری از طریق موفقیت‌خواهی

متغیرها	ضریب رگرسیونی	خطای استاندارد	ضریب استاندارد (Beta)	t	P
مقدار ثابت	۲/۶۱	۰/۱۶		۱۶/۰۱	۰/۰۰۰
موفقیت‌خواهی	۰/۱۷	۰/۰۴	۰/۲۱	۳/۵۶	۰/۰۰۰

فرضیه: بین موفقیت‌خواهی با اهداف پیشرفت دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد رابطه وجود دارد. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان می‌دهد (جدول ۱۳) که بین متغیر موفقیت‌خواهی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد رابطه مثبت و معنی‌داری (۰/۱۴) وجود دارد.

جدول ۱۳. نتایج همبستگی بین متغیر موفقیت‌خواهی با متغیر ملاک (اهداف پیشرفت)

متغیر پیش‌بین	همبستگی	سطح معناداری
موفقیت‌خواهی	۰/۱۴	۰/۰۰۰

چنانچه در جدول ۱۴ ملاحظه می‌کنید مقدار ضریب تعیین تعدیل شده ۰/۰۲ است. این بدین معنی است که مقدار ۰/۰۲ از تغییرات متغیر وابسته یعنی اهداف پیشرفت به‌وسیله متغیر مستقل یعنی موفقیت‌خواهی قابل تبیین است. ولی این تبیین بسیار ضعیف است. از آنجاکه در محاسبه ضریب تعیین از مقادیر درجات آزادی استفاده نمی‌کنند لذا برای اینکه

بنابراین وقتی بین چند پدیده همبستگی معنی‌داری برقرار شود می‌توان برای پیش‌بینی تغییرات در یک متغیر از متغیرهای دیگر استفاده کرد. رگرسیون این توانایی را دارد که این عمل را انجام دهد. از آنجاکه همبستگی بین متغیرهای موردنظر این پژوهش معنی‌دار شده است لذا می‌توان از رگرسیون استفاده کرد.

خطاها پذیرفته است و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. نتایج تحلیل واریانس نیز نشان می‌دهد که مقدار آماره $F(6/09)$ در سطح $0/05$ معنی‌دار شده است. این بدین معنی است که مدل رگرسیون تحقیق مدل مناسبی است؛ یعنی متغیرهای پیش‌بین می‌توانند تغییرات متغیر وابسته را تبیین کند.

بتوان تفسیر درست‌تری ارائه داد از ضریب تعیین تعدیل‌شده استفاده می‌کنند. در اینجا اختلاف چندانی بین این دو وجود ندارد. همچنین نتایج آزمون دوربین واتسون که برای بررسی خودهمبستگی باقیمانده‌ها در رگرسیون مورداستفاده قرار می‌گیرد نشان می‌دهد که مقدار آماره دوربین واتسون $1/25$ آمده است که در فاصله $1/5$ و $2/5$ قرار دارد، پس فرض استقلال بین

جدول ۱۴. خلاصه مدل رگرسیون و آماره‌های تحلیل واریانس

مدل	منابع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P	R	مجزور R	دوربین واتسون
۱*	رگرسیون	۰/۹۱۵	۱	۰/۹۱۵	۶/۰۹۸	۰/۰۱۴	۰/۱۴	۰/۰۲	۲/۲۵۵
	باقی‌مانده	۴۵/۰۳۲	۳۰۰	۰/۱۵۰					
	کل	۴۵/۹۴۸	۳۰۱						

متغیر ملاک: اهداف پیشرفت و متغیر پیش‌بین: موفقیت خواهی*

با هر واحد تغییر در انحراف استاندارد متغیر موفقیت‌خواهی، $0/14$ در انحراف استاندارد متغیر اهداف پیشرفت تغییر ایجاد می‌شود.

همان‌گونه که در جدول ۱۵ ملاحظه می‌کنید ضریب رگرسیونی استاندارد برای متغیر پیش‌بین در سطح $0/05$ معنادار شده است؛ این بدان معنی است که

جدول ۱۵. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مدل رگرسیون برای پیش‌بینی اهداف پیشرفت از طریق موفقیت‌خواهی

متغیرها	ضریب رگرسیونی	خطای استاندارد	ضریب استاندارد (Beta)	t	P
مقدار ثابت	۲/۸۲۱	۰/۱۵		۱۸/۴۴	۰/۰۰۰
موفقیت‌خواهی	۰/۱۰	۰/۰۴	۰/۱۴	۲/۴۶	۰/۰۱۴

نشان‌دهنده ارتباط نسبتاً ضعیفی بین این متغیرها را نشان می‌دهد. از آنجاکه تاکنون تحقیقی در ارتباط با سؤال اصلی پژوهش انجام‌نشده است بنابراین امکان مقایسه نتایج این بخش از پژوهش با تحقیقات پیشین وجود ندارد؛ اما می‌توان نتایج را با سازه‌های همپوش مقایسه کرد. این با یافته‌های (Fathi, 2013)، (Pekrun et al., 2011) و (Henderson-King & Smith, 2006) به‌نوعی همخوانی دارد. چراکه موفقیت‌خواهی، اهداف

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که بین موفقیت‌خواهی، اشتیاق یادگیری و اهداف پیشرفت با معنی تحصیل دانش آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد رابطه وجود دارد. اگرچه رابطه بین اهداف پیشرفت و اشتیاق یادگیری با معنای تحصیلی معنادار شده است ولی باید در نظر داشت چون دامنه رابطه این دو متغیر کمتر از $0/35$ است؛ لذا باید عنوان کرد که این رابطه

جمعیت دانشجویی با معنی تحصیل «حرفه» در ارتباط است. علاوه بر این دانش‌آموزانی که پیشرفت بهتری دارند، به احتمال بیشتر تحصیل در دبیرستان را به پایان می‌رسانند و با کسب نمرات بالا در امتحانات می‌توانند موفقیت آتی آن‌ها را در ورود به تحصیلات دانشگاهی و شغل پیش‌بینی کنند (Khadem dust, 2011). از آنجایی که پیدا کردن حرفه، موفقیت و برنامه‌ریزی برای آینده و از همه مهم‌تر خود یادگیری از مؤلفه‌های معنای تحصیلی بشمار می‌آیند می‌توان چنین تصور کرد که اشتیاق یادگیری و ابعاد آن با برخی از معانی تحصیل رابطه دارد؛ بنابراین اگرچه تحقیق مشخصی در ارتباط با رابطه بین اشتیاق یادگیری و معنای تحصیلی صورت نگرفته است ولی از آنجایی که ابعاد اشتیاق یادگیری با برخی از معانی تحصیلی در ارتباط هستند می‌توان خطوط ارتباطی را بین این دو متغیر متصور شد. به طور مثال بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند به‌عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق عمل می‌کنند و این نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی و یادگیری (یکی از معانی تحصیل) است. همچنین نتایج نشان داد که بین اهداف پیشرفت با معنای تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد رابطه وجود دارد. مطابق با نظریه اهداف پیشرفت، اهدافی که دانش‌آموزان انتخاب می‌کنند بر عمل، تفکر، احساس و ایجاد معنی در پاسخ به موقعیت‌ها و نیازمندی‌های تحصیلی اثر می‌گذارد. این نظریه به تعقیب شایستگی در موقعیت‌های پیشرفت و جهت‌گیری انگیزشی که دانش‌آموزان در موقعیت‌های خاص نشان می‌دهند وابسته است و بر روشی که دانش‌آموزان به تکالیفشان نزدیک و آن را تجربه می‌کنند تأثیر می‌گذارد (Visany et al., 2012). نتایج با یافته‌های (Lee et al., 2010)، (Midgley et al., 2001)، (Kaplan & Flum, 2010) همخوانی دارد.

پیشرفت و اشتیاق یادگیری به‌نوعی با انگیزش درونی رابطه دارند؛ همچنین با پیشرفت تحصیلی نیز سازه همپوشی برای متغیرهای پیش‌بین این پژوهش به شمار می‌رود. نتایج نشان داد که بین موفقیت‌خواهی با معنای تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد رابطه وجود دارد. نتایج این بخش از پژوهش با تحقیق (Parvin & John, 2006)، (Lachman & Weaver, 2006) و (Issazadegan et al., 2014) همخوانی دارد. انگیزه پیشرفت اشاره به تمایل برای رسیدن به اهداف فردی یا استانداردها دارد. (Clark & Schroth, 2010) در پژوهش خود این را مطرح می‌سازند که دانشجویان با توجه به ویژگی‌های شخصیتی متفاوت، دلایل مختلفی برای کسب درجات دانشگاهی داشته و بنابراین اولویت‌های متفاوت تحصیلی نیز خواهند داشت؛ این به نحوی با معنای تحصیل نیز می‌تواند در ارتباط باشد؛ بنابراین این دور از ذهن نیست که دانش‌آموزان نیز تحصیل را به‌منظور موفقیت در حرفه یا راهی برای مستقل شدن در نظر بگیرند. به نظر می‌رسد.

نتایج نشان داد که بین اشتیاق یادگیری با معنای تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد رابطه وجود دارد. مقایسه نتایج پژوهش با سازه‌های همپوش معنای تحصیلی نشان می‌دهد که این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های (Talebi et al., 2015)، (Feredricks et al., 2004)، (Wigfield & Cambria, 2010) و (Linnenbrink & Pintrich, 2003) همخوانی دارد. اشتیاق یادگیری سازه‌ای است که برای اولین بار به‌منظور درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت. به‌طور کلی مفهوم اشتیاق یادگیری بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خود نظم‌دهی تأکید می‌کند (Green et al., 2012). در همین زمینه پیشرفت تحصیلی به‌عنوان یک ارزش شخصی در

چالشی را بیشتر انتخاب می‌کنند و موفقیت‌های بیشتری را کسب خواهند کرد. در همین ارتباط (Malka, A. & Covington, 2005) نشان دادند که اهداف، تأثیر حیاتی روی انگیزش پیشرفت افراد دارند و پژوهشگرانی چون توکمن و باقرست، تاپس و کنسینگر در پژوهش‌های خود دریافتند که اهداف موجب افزایش انگیزه و بهبود کارایی عملکرد افراد می‌شود. هدف‌گذاری یکی از مؤثرترین راهبردهای روان‌شناسی برای بهبود عملکرد و انگیزه به حساب آورده‌اند. هدف‌گذاری به‌طور خلاصه می‌گوید اهداف چالش‌برانگیز و مشخص اما دست‌یافتنی اغلب می‌توانند انگیزه را افزایش دهند زیرا چنین اهدافی منجر به افزایش تمرکز، تلاش و پایداری می‌شوند. بازخورد پیشرفت به‌منظور رسیدن به اهداف، توجه، تلاش و پایداری را تقویت می‌کند یا اطلاعاتی را برای اصلاح و تغییر کاربرد در جهت مؤثر کردن آن فراهم می‌آورد (Baghurst et al., 2015). هنگامی که افراد اهدافی برای خود تنظیم می‌کنند، نسبت به نقاط قوت و ضعف خود آگاهی بیشتری یافته، توانایی و میزان تلاش خود را برای انجام موفقیت‌آمیز این اهداف قضاوت می‌کنند، در نتیجه به استراتژی‌های مطالعه و قوانین مؤثرتر می‌رسند و رویکرد بهتر و مؤثرتری نسبت به یادگیری اتخاذ خواهند کرد. همچنین هنگامی که ببینند واقعاً توان به دست آوردن اهداف را دارند، انگیزه‌شان افزایش می‌یابد (yaghoby et al., 2015).

پیشنهاد‌های پژوهش

۱. با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده به متصدیان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود به مدیران و کادر مدرسه‌ها توصیه کنند تا بر رشد و گسترش یادگیری به کمک همسالان و درگیری تحصیلی و انگیزش تحصیلی در مدارس خود با توجه به علایق و توانایی‌های تمامی دانش‌آموزان و متناسب با تفاوت‌های فردی آنان تأکید کنند. در این راستا به معلمان آزادی و اختیار بیشتری داده شود تا کلاس خود را به شیوه مطلوب خود اداره

همچنین یافته‌ها نشان داد بین موفقیت‌خواهی با اشتیاق یادگیری دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد رابطه وجود دارد. یافته‌های (Zitniakova, 2007)، (Pekrun et al., 2011) حاکی از آن است که انگیزش پیشرفت با یادگیری و پیشرفت تحصیلی و بروز افکار و هیجانات منفی چون استرس، اضطراب که منجر به افت عملکرد می‌شود، رابطه دارد. همچنین با یافته‌های (Akbari Bloutbangan, 2014)، (Abbasianfard & Bahrami, 2010)، (Rezai et al., 2015) همخوانی دارد. از طرفی دیگر مفهوم اشتیاق تحصیلی با مفهوم انگیزش ارتباط تنگاتنگی دارد. در مبحث انگیزش، بین انگیزش درونی و بیرونی تفاوت وجود دارد. به‌طور معمول اعتقاد بر این است که انگیزش بیرونی وابسته به وجود پاداش‌ها و مشوق‌های بیرونی است، در حالی که انگیزش درونی مستلزم هیچ پاداشی نیست. دانش‌آموزان دارای انگیزش بیرونی فقط برای به دست آوردن پاداش یا اجتناب از تنبیه تکالیف خود را انجام می‌دهند (Schlechty, 2005). نتایج نشان داد که بین موفقیت‌خواهی با اهداف پیشرفت دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر بجنورد رابطه وجود دارد. نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش‌های (Malka & Covington, 2005)، (yaghoby et al., 2015) و (Gholamali Lavassani et al., 2012) همخوانی دارد ولی با نتایج تحقیق (Shaari et al., 2014) به‌نوعی همخوانی ندارد. نتایج این پژوهش برخلاف ادعای پژوهش حاضر نشان داد موفقیت‌خواهی با پیشرفت تحصیلی رابطه ندارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که افرادی که دارای انگیزه پیشرفت بالا هستند تکالیف و موقعیت‌هایی را که بتوانند بر آن‌ها اثر بگذارند و به‌طور موفقیت‌آمیزی به اتمام برسانند را ترجیح می‌دهند؛ اما افرادی که دارای انگیزه پیشرفت پایین هستند به خود مطمئن نیستند و زمینه شکست خود را فراهم می‌کنند؛ بنابراین می‌توان تصور کرد که دانش‌آموزانی که انگیزه موفقیت‌خواهی بیشتری داشته باشند لاجرم اهداف

- کنند.
۲. در خصوص شکل‌گیری معنی شخصی از تحصیل در مدارس، ادبیات پژوهشی نشان داده است که دبیرستان در شکل‌گیری تصمیمات دانش‌آموزان و نگرش‌های او برای تحصیل نقش مؤثر و سازنده‌ای دارد. ایجاد اهداف چالشی، آموزش مناسب، تطبیق سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان با نیاز آن‌ها از عوامل مهمی هستند که به‌عنوان راهبرد می‌توانند در شکل‌گیری معنی از تحصیل در دبیرستان، قابل توجه باشند.
۳. همچنین معلمان باید سعی کنند که اضطراب امتحان را برای دانش‌آموزان کاهش دهند.
۴. از شیوه‌های نوین و مفرح برای تدریس استفاده شود. به‌طور مثال فرایند یادگیری را با اردوهای بیرون از مدرسه، بازی‌های آموزشی همراه کنند.
۵. مدیران و متصدیان امر آموزش باید محیط مدرسه را طوری طراحی کنند که دانش‌آموزان به مدرسه احساس تعلق کنند؛ به‌طور مثال از رنگ‌های شاد برای کلاس‌ها استفاده کنند، از معلمان بخواهند که با آراستگی در مدرسه ظاهر شوند.
۶. موفقیت‌خواهی خواستگاه انگیزشی دارد بنابراین پیشنهاد می‌شود که بیشتر بر روی انگیزش دانش‌آموزان کار شود و در همین راستا معلمانی استخدام شوند که محرک و پرنرژی باشند تا خود یک معرف و الگو برای دانش‌آموزان باشند.
۷. معلمان علاوه بر مفاد درسی باید مفاهیمی همچون سخت‌کوشی، آینده‌نگری، پشتکار را برای دانش‌آموزان تشریح کنند و به آن‌ها اهمیت دهند. طراحان برنامه درسی نیز باید این مفاهیم را در قالب مفاد درسی مرتبط بگنجانند.
- منابع**
- Abbasianfard, Mehrnoush., Bahrami, Hadi; Ahghar, Qhasem. (2010) Relationship between self-efficacy and achievement motivation in pre-university students. *Journal of Applied Psychology*, (13) 1: 0.95-109. [persian]
- Alavi, Ali; Etesami, Seyed Mohammad Kazem. (2009). factors affecting achievement motivation from the perspective of religious teachings. *Andishe modiri*, 3 (2): 75-100.
- Issazadegan, Ali, Hasani, Mohammad; Ahmadian, Leila.. Students and meaning of education. *Quarterly culture strategy*, 2 (7):147-165.
- Akbari Bloutbangan, Afzal(2014). Relationship between self-efficacy, achievement goals and achievement motivation in predicting academic achievement of students in Semnan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 14 (9): 796-805. [persian].
- Alomyan, H., & Au, W. 2004. Exploration of Instructional Strategies and Individual Difference within the Context of Web-Based Learning. *International Education Journal*, 4(4), 86-91.
- Atashkar, Hamid; Sohrabi, Venus; Bigdeli, shole; Bahari, Farshad. (2014). The relationship between achievement motivation and academic satisfaction of final year students of medicine, dentistry and pharmacy Tehran University of Medical Sciences. *Journal of Teb & Tazkieh*. 23.1 & 2: 21-34.. [persian]
- Ames, Carole.1992. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*. 84, no. 3: 261.
- Baghurst, T.; Tapps, T & Kensinger, W. 2015. Setting Goals for Achievement in Physical Education Settings. *A Journal for Physical and Sport Educators*, 28:1, 27-33.
- Bisepar, Khadijeh. (2014). *The Relationship between the meaning of education, coping styles and stress with perceived optimism among students of Payam Noor University and Islamic Azad Piranshehr in the 2014-2013 academic year*, master's thesis, Urmia, Urmia University.. [persian]
- Clark, M. H., and Christopher A. Schroth. 2010. Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and individual differences* 20, no. 1: 19-24.
- Dweck, Carol S., and Ellen L. Leggett. 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review* 95, no. 2: 256.
- Etesami, Seyed Mohammad Kazem. (2009). *factors affecting achievement motivation from the perspective of religious teachings*

- with an emphasis on *Nahj al-Balagha*, MA thesis, Tehran University of Imam Sadeq (AS).. [persian]
- Feredricks, 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.
- Ghaffari, A.; Arfa Baluchi, Fatima. (2011) Relationship between achievement motivation and academic self-concept and test anxiety in graduate students of Ferdowsi University of Mashhad, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1 (2): 121-136. [persian]
- Gholamali Lavassani, Masoud, Hejazi, elah, khezri Azeri, hamin. (2012) The role of self-efficacy, task value, achievement and cognitive engagement in math achievement test causal model. *Journal of Educational Innovations*.11 (41): 7-28.. [persian]
- Galotti, Kathleen M., and Melissa C. Mark. 1994. How do high school students structure an important life decision? A short-term longitudinal study of the college decision-making process." *Research in Higher Education* 35, no. 5: 589-607.
- Green, Jasmine, Gregory Arief D. Liem, Andrew J. Martin, Susan Colmar, Herbert W. Marsh, and Dennis McInerney. 2012. Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence* 35, no. 5: 1111-1122.
- Henderson-King, Donna, and Amanda M. Mitchell. 2011. Do materialism, intrinsic aspirations, and meaning in life predict students' meanings of education?. *Social Psychology of Education* 14, no. 1: 119-134.
- Henderson-King, Donna, and Michelle N. Smith. 2006. Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education* 9, no. 2: 195-221.
- Hermans, Hubert J. 1970. A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology* 54, no. 4: 353.
- Homer, Pamela M., and Lynn R. Kahle. 1988. A structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy." *Journal of Personality and social Psychology* 54, no. 4: 638.
- Issazadegan, Ali; Michaeli Manee, Farzaneh; Marvi Milan, Firouz(2014). The relationship between hope, optimism and meaning of education at pre-university students academic performance, *Journal of School Psychology*, 3 (2): 137-152. [persian]
- Khadem doust, Leyla (2011). *Perfectionism on structural modeling motivation postgraduate students of Tehran University of Educational Sciences*. Master's thesis. Martyr Rajai University.. [persian]
- Kaplan, Avi, and Hanoch Flum. 2010. Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review* 5, no. 1: 50-67.
- karamdoust, Noruz Ali; Zandvanian, Ahmad; Aboulghasemi, Mahmoud(2006) Suitable models designed to guide high school students. *Journal of Psychology and Educational Sciences* 36 (1): 99-122. [persian]
- Kareshki, Hossein; Arfa Balluchi, Fateme; Shirzad, Zeinab. (2013) Relationship Between Perceived quality Klaydandsh students with their academic attitude. *New approaches to learning* 0.1 (19): 75-88. [persian]
- Kindermann, T. A. 2007. Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development* 78, no. 4: 1186-3021
- Parvin, Lawrence, A؛ John, Oliver, B. (2002). *Personality: Theory and Research*. Javadi and Mohammad Parvin Kadivar. Tehran: Aeej press.. [persian]
- Lachman, M. E., & Weaver, S. L. (2006). *The Achievement Motive*. New York: Appleton.
- Lee, Jie Qi, Dennis M. McInerney, Gregory Arief D. Liem, and Yasmin P. Ortiga. 2010. The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology* 35, no. 4: 264-279.
- Linnenbrink, E. A.; & Pintrich, P. R. 2003. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-37.
- Malka, A. & Covington, M. 2005. Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*,30: 60-80.
- Midgley, Carol, Avi Kaplan, and Michael Middleton. 2001. Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what

- circumstances, and at what cost?. *Journal of Educational Psychology* 93, no. 1: 77.
- Muis, Krista R., and Ordene Edwards. 2009. Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology* 34, no. 4: 265-277.
- Masharepour, Mahmoud, (2004) *Sociology of Education*, Tehran: samt press. [persian]
- Mousavi, Seyed Mahrokh; Kiamanesh, Alireza; Akhavantafti, Mahnaz. (2014) Academic achievement of educational quality, academic engagement, peer assisted learning and academic motivation (a two-level study). *Journal of Educational Innovations* 14 (55): 69-86. [persian]
- Muola, James M. 2010. A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils." *Educational research and reviews* 5, no. 5: 213.
- Puran roar, Indigo Mohammad, Ahmad Abedi. (2014). The relationship between emotional and cognitive attitude of self-learning students, teachers Isfahan University. *Journal of Medical Education Research Strategies*. 7 (4): 229-234. [persian]
- Pintrich, Paul R., and Elisabeth V. De Groot. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology* 82, no. 1: 33
- Pekrun, R. & Goetz, T. & Frenzel, Anne C. & Barchfeld, P. & Perry, Raymond P. (2011). *The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence*. Unpublished Ph.D. Thesise, Carolina University.
- Rabbani, Zeinab, Yousefi, Farideh. (2012) Evaluation of the mediatory role of goal orientation in the relationship between self and task value with a variety of cognitive strategies. *Studies Teaching and Learning* 0.4 (2): 49-80.. [persian]
- Rahimi, Ali Reza. (2004) The fundamental propositions about the interaction of education and popular culture. *Nameh pajouheshe Farhangi*. 10 (7): 32-42 . [persian]
- Rezai, Leila; Ahadi, Hasan; Asadzadeh, Hassan. (2015) Causal Model for motivation based on the dimensions of learning through Efficacy. *Quarterly psychological methods and models* 0.6 (20): 1-16. [persian]
- Schlechty, Phillip C. 2005. *Creating great schools six critical systems at the heart of educational innovation*.
- Shaari, Abdull Sukor, Nurahimah Mohd Yusoff, Izam Mohd Ghazali, Rafisah Hj Osman, and Nur Fatirah Mohd Dzahir. 2014. The Relationship between Lecturers' Teaching Style and Students' Academic Engagement." *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 118: 10-20.
- Shariatpanah, shokoufeh; Mashhadi, Ali. (2014). orientation purposes role in the academic success of students (the case of high school students II). *Journal of Research in school learning and virtual* 0.3 (11): 59-66. [persian]
- Talebi, Saeed; Mahmoodian, faith, salvation, Ahmad, Saif, Muhammad Hassan. (2014) variables in predicting academic achievement with an emphasis on e-learning and academic engagement. *Journal of educational technology and learning*. 1 (2): 1-27. [persian]
- Visany, mokhtar, Golamali Lavasani, Masoud; Ejei, Javad (2012) The role of achievement goals, motivation and learning strategies on statistics anxiety test a causal model. *Journal of Psychology*, 16 (2): 142-160. [persian]
- 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.
- Wigfield, Allan, and Jenna Cambria. 2010. Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes." *Developmental Review* 30, no. 1: 1-35.
- yaghoby, Abolghasem; jahan, Faezeh; Kordnoghani, Rasoul. Rashid, Khosro. (2014) The effect of education on achievement goals, goal setting and achievement motivation. *Journal cognitive strategies in learning*. 3 (5): 91-105. [persian]