

بررسی رابطه جهت‌گیری هدف تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانشجومعلم‌ان

یاسر صیادی^{۱*}

حبیب سلیمانی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه جهت‌گیری هدف تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانشجومعلم‌ان پسر دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید رجایی کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجومعلم‌ان پسر مقطع کارشناسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید رجایی کرمانشاه بودند که تعداد ۲۱۹ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌های تحقیق، از پرسشنامه‌های مسئولیت‌پذیری روان‌شناختی کالیفرنیا (CPI) و پرسشنامه جهت‌گیری هدف الیوت و مک‌گریگور استفاده شد و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج ضرایب رگرسیون نشان داد که مؤلفه‌های هدف تسلط، هدف عملکردگرایشی، هدف عملکرداجتنابی ($P \leq 0/05$) می‌توانند واریانس متغیر مسئولیت‌پذیری را به‌صورت معنی‌دار تبیین کنند و جهت‌گیری هدف تحصیلی با ۰/۹۵ اطمینان می‌تواند تغییرات مربوط به مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی کند.

واژه‌های کلیدی: جهت‌گیری هدف تحصیلی، مسئولیت‌پذیری، دانشجومعلم‌ان، دانشگاه

فرهنگیان.

۱ * نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کرمانشاه، ایران؛

ایمیل: Yaser.Sayadi@yahoo.com : تلفن همراه: ۰۹۱۰۳۹۸۳۰۱۵

۲ استادیار گروه زبان انگلیسی و زبان‌شناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۱. مقدمه

نظام آموزشی حاضر، نیازمند افرادی مسئول و با کفایت است. دانشگاه فرهنگیان باید شرایطی فراهم کند تا دانشجومعلمان بهتر تصمیم بگیرند و مسئولیت تصمیم‌هایشان را بپذیرند. تصمیمات باید به گونه‌ای باشد که آنان را به سمت موفقیت سوق دهد و مسئولیت انتخابی که کرده‌اند را بپذیرند؛ که این مهم از طریق آموزش و تربیت دانشجومعلمان برای پذیرش نقش‌ها و مسئولیت در قبال وظایف پذیرفته‌شده‌شان امکان‌پذیر است؛ در واقع، یکی از مهم‌ترین ابعاد رشد اجتماعی افراد، مسئولیت‌پذیری آنان است (رمضانی نژاد، ۱۳۹۰؛ هلیسون^۳، ۲۰۰۳). چراکه مسئولیت‌پذیری، یک الزام و تعهد درونی را در فرد از سوی دیگران جهت انجام درست و مطلوب کارهایی که به عهده‌اش گذاشته می‌شود، ایجاد می‌کند و از وجود شخص نشأت می‌گیرد. تحقیقات نشان داده است که مسئولیت‌پذیری یکی از مسائل مهم است که در پیشرفت فراگیران مؤثر است (کاظم پور و بابا پور و اجاری، ۱۳۹۶؛ مدرس یزدی و همکاران، ۱۳۹۶؛ محمدی درویش‌وند و صلیبی، ۱۳۹۵؛ چن^۴ و همکاران، ۲۰۱۵؛ سایماکو و تی^۵، ۲۰۱۹).

یکی از مؤلفه‌های مرتبط و مؤثر بر مسئولیت‌پذیری فراگیران، جهت‌گیری هدف (اهداف پیشرفت) است (محمدی درویش‌وند و صلیبی، ۱۳۹۵). اخیراً نظریه اهداف پیشرفت به‌عنوان دیدگاهی نظری و مؤثر در انگیزه درسی فراگیران ارائه‌شده است (کاپلان و میهر^۶، ۲۰۰۷). مفهوم اهداف پیشرفت بر دلایل فراگیران در انجام وظایف و تکالیف تأکید دارد (براتن و استرامسو^۷، ۲۰۰۳)؛ بر اساس این نظریه، هدفی که فرد مشخص می‌کند، تعیین‌کننده جهتی است که فرد بر مبنای آن فعالیت‌ها و کارهایش را تعبیر می‌کند و یا نسبت به آن‌ها عکس‌العمل نشان می‌دهد و این کار باعث می‌شود که فراگیر الگوهای مختلف عاطفی، شناختی و رفتاری

³ - Hellison

⁴ - Chan

⁵ - Symaco & Tee

⁶ - Kaplan & Maehr

⁷ - Braten & Stromso

را در پیش بگیرد (دوئگ^۸، ۱۹۸۶؛ نیکولز^۹، ۱۹۸۹؛ به نقل از الیوت و چرچ^{۱۰}، ۱۹۹۷). در واقع، جهت‌گیری هدف، معرف الگویی منسجم از باورها، اسناد و هیجانات فرد است که مقاصد رفتاری او را مشخص کرده و باعث می‌شود که در بعضی از شرایط و موقعیت‌ها تمایل بیشتری به انجام کارها داشته باشد و به شیوه‌ای ویژه رفتار کند (بنیادی هاشمی، ۱۳۹۰).

نظریه‌های جهت‌گیری هدف، جهت تبیین یادگیری و عملکرد فراگیران در وظایف آموزشی و در بسترهای یادگیری ایجاد شده است؛ به همین دلیل، این نظریات کاربردی‌ترین و مرتبط‌ترین نظریه‌های هدف برای فهم و ارتقای آموزش و یادگیری هستند. نظریه‌های جهت‌گیری هدف در بررسی پیشرفت فراگیران متعددند، اما مؤلفه‌ی اصلی در همه آن‌ها، گرایش به هدف است که به معنای انجام دادن رفتار پیشرفت است (پنتریچ و شانگ^{۱۱}، ۱۳۸۶).

لذا بر اساس مطالب مذکور، تحقق مسئولیت‌پذیری در مواجهه با تکالیف و کارهای واگذار شده در زندگی، محیط آموزشی و محیط کار تحت تأثیر نگرش جهت‌گیرانه اشخاص است که نحوه رفتار و مواجهه افراد با خود و سایرین را تحت شعاع قرار می‌دهد. فردی که وظایف برعهده گرفته را بر مبنای جهت‌گیری هدفی تسلط پایه‌گذاری می‌کند، بر اساس شرایط و ماهیت وظیفه و بدون انتظارات خاص برای دریافت پاداش‌های بیرونی، کارها را انجام می‌دهند و در موقعیت‌های مختلف به‌ویژه در شرایط و محیط آموزشی و شغلی مسئولیت‌پذیری بیشتری داشته باشند (محمدی درویش‌وند و صلیبی، ۱۳۹۵)؛ که در این راستا برخی تحقیقات رابطه‌ی جهت‌گیری هدف با مسئولیت‌پذیری (محمدی درویش‌وند و صلیبی، ۱۳۹۵)، پیشرفت تحصیلی (رسولی و همکاران، ۱۳۹۵)، اعتماد به نفس (نورا بنجار و همکاران، ۱۳۸۸)، ابعاد هویت (جوکار و لطیفیان، ۱۳۸۵) و خودتنظیمی یادگیری (خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵) را تأیید کرده‌اند؛ بنابراین با توجه به مطالب مذکور و همچنین نقشی که جهت‌گیری هدف تحصیلی در مسئولیت‌پذیری افراد دارد، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این

⁸ - Dweck

⁹ - Nicholls

¹⁰ - Elliot & Church

¹¹ -Pentrych & Shang

سؤال است که آیا جهت‌گیری هدف تحصیلی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی مسئولیت‌پذیری دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان باشد؟

۲. ادبیات موضوع

مسئولیت‌پذیری

کلمز و بین^{۱۲}، مسئولیت‌پذیری را از نظر لغوی، توانایی پاسخگویی و تصمیم‌گیری مناسب در نظر گرفته‌اند. آن‌ها معتقدند که تصمیم‌گیری مناسب بدین معنی است که فرد در چهارچوب قوانین اجتماعی و توقعاتی که از او وجود دارد، انتخاب‌هایی انجام دهد که منجر به ایجاد ارتباطات انسانی مثبت، ارتقای ایمنی، موفقیت و آسایش خاطر او و دیگران شود. مسئولیت‌موروثی نیست، بلکه اکتسابی است و از طریق تجربه به دست می‌آید (کلمز و بین: ترجمه علی پور، ۱۳۸۷). از نظر فروم^{۱۳} (۲۰۰۴)، مسئولیت‌پذیری صرفاً وظیفه‌ای نیست که توسط یک شخص انجام شود، بلکه بیانگر نوعی احساس و حالت است که توسط خود شخص برانگیخته می‌شود و شامل رفتار و واکنش شخص در برابر انتظارات دیگران است.

مسئولیت‌پذیری دارای یک بعد فردی و یک بعد اجتماعی است؛ بدلی (۱۹۸۵) بر این باور است، مسئولیت‌پذیری فردی یعنی فرد پاسخگوی اعمالش که شامل فکر، انتخاب، تصمیم، گفتار و رفتارش باشد (بدلی، ۱۹۸۵؛ به نقل از یعقوبی، ۱۳۹۰). مسئولیت‌پذیری اجتماعی یعنی پاسخگویی، توانایی انجام تکلیف، قابل‌اعتماد بودن، توانایی اخذ تصمیم‌های اخلاقی، صلاحیت، داشتن تفکر منطقی و غیره است. هنگامی که مسئولیت‌پذیری شخصی باشد، انعکاس عمل فرد به خود فرد و زندگی شخصی او تابیده می‌شود ولی در مسئولیت‌پذیری اجتماعی، پیامد و نتیجه انجام عمل فرد، متوجه جامعه، مردم و دیگران می‌شود (یعقوبی، ۱۳۹۰). از طرف دیگر، مسئولیت‌پذیری در ابعاد فردی و اجتماعی به‌عنوان عاملی در انسجام و همبستگی اجتماعی در عین توجه و احترام به تفاوت‌های موجود است و مسئولیت‌پذیری

¹² Kolms & Bin

¹³ Fromm

در بعد شخصی، زمینه‌ساز مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌شود و مسئولیت‌پذیری اجتماعی پیامدهای اجتماعی فراوانی به دنبال خواهد داشت که یکی از آنها، احترام به دیگران در ارتباطات اجتماعی است (سروش، ۱۳۹۱).

جهت‌گیری هدف تحصیلی

جهت‌گیری هدف بر روی اهدافی که در یک شرایط پیشرفت دنبال می‌شود، متمرکز است. تمرکز بر اینکه فراگیران در رابطه با خودشان، وظایف و عملکردشان چگونه فکر می‌کنند (ایمز، ۱۹۸۷). این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین لحاظ تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (اوربان و شوون فلدر^{۱۴}، ۲۰۰۶). جهت‌گیری هدف مبنای تفاوت‌های فردی در موقعیت‌های تحصیلی است و بر اساس آن‌ها می‌توان میزان موفقیت فرد را در این شرایط را پیش‌بینی کرد (دویک و لگ استریلو و شیفر^{۱۵}، ۲۰۱۰).

میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) سه نوع جهت‌گیری هدف را در نظر گرفته‌اند که شامل جهت‌گیری هدف تسلط، هدف عملکردگرایشی، هدف عملکرداجتنابی است. جهت‌گیری هدف تسلطی با خودکارآمدی تحصیلی، تلاش برای موفقیت، انتخاب تکلیف مشکل، داشتن پشتکار در مواجهه با مشکلات، علاقه درونی به یادگیری، به‌کارگیری راهبردهای پردازش عمیق و پیشرفت تحصیلی بالاتر ارتباط دارد. باور این‌گونه افراد این است که با تلاش می‌توان به موفقیت دست یافت (فرایدل، کورتینا، ترنر و میدگلی، ۲۰۰۷). جهت‌گیری هدف عملکردگرایشی بر دستیابی به ارزیابی مطلوب شایستگی تأکید دارد (پیتتریچ، ۲۰۰۰). این نوع جهت‌گیری با تلاش برای پیشی گرفتن از عملکرد هنجاری، تلاش برای بهترین بودن، استفاده از معیارهای مقایسه اجتماعی همراه است (پیتتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ به نقل از کشاورزی، فیروز بخت و فولاد چنگ، ۱۳۹۰). در جهت‌گیری هدف عملکرداجتنابی، ترس از شکست

¹⁴ Urban & Shoonfilder

¹⁵ Dooc & Leg & Shifter

و بی‌کفایت به نظر رسیدن است که افراد را برای تلاش برانگیخته می‌کند (الیوت و هاراکویز، ۱۹۹۶).

۳. روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر کمی است که از نظر هدف کاربردی و با استفاده از شیوه‌ی پیمایشی انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجو-معلمان پسر مقطع کارشناسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید رجایی کرمانشاه بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول تحصیل بودند که تعداد ۲۱۹ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌های تحقیق، از پرسشنامه‌های مسئولیت‌پذیری روان‌شناختی کالیفرنیا (CPI) و پرسشنامه جهت‌گیری هدف الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) استفاده شد.

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری

برای سنجش مسئولیت‌پذیری از پرسشنامه مسئولیت‌پذیری روان‌شناختی کالیفرنیا (۱۹۸۷) استفاده شد که دارای ۴۲ سؤال است. در این پژوهش منظور از مسئولیت‌پذیری فراگیران، نمره‌ای است که فراگیران در پاسخ به ۴۲ سؤال پرسشنامه مسئولیت‌پذیری می‌دهند. شیوه پاسخگویی در این پرسشنامه به‌صورت صحیح و غلط بود و پرسشنامه به‌صورت تک‌عاملی است. امتیازات از ۴۲ گزاره جمع شده و حداقل امتیاز ممکن ۰ و حداکثر ۴۲ است. در پژوهش (آقایی، ۱۳۹۴) روایی محتوایی و صوری این پرسشنامه قابل‌قبول ارزیابی شده است و ضریب آلفای کرونباخ ۰,۷۶ محاسبه شده است.

پرسشنامه جهت‌گیری هدف تحصیلی

جهت‌گیری هدف تحصیلی با مقیاس ابداع‌شده توسط میدلتن و میگلی (۱۹۹۷) اندازه‌گیری شد. جهت‌گیری هدفی، بیانگر دلایلی است که دانشجویان برای انجام تکالیف درسی خود دارند. در این پرسشنامه دانشجویان با رتبه‌گذاری سؤالات در مقیاس چهار

درجه‌ای لیکرت، نظر خود را در مورد هر کدام از گویه‌ها مشخص می‌کنند. این مقیاس از سه خرده مقیاس هدف تسلط، هدف عملکردگرایشی، هدف عملکرداجتنابی تشکیل شده است که به واسطه ۱۲ گویه موردسنجش قرار می‌گیرد. جهت‌گیری تسلطی به‌عنوان گرایش برای رشد خود به‌وسیله کشف صورت‌های جدید، تبحریابی در موقعیت‌های جدید و پیشرفت شایستگی‌های فردی تعریف می‌شود (بانگ، ۲۰۰۹، ۲۰۰۸؛ توامینن -سوینی، ۲۰۱۲). جهت‌گیری عملکردگرایی تأکید بر کسب شایستگی و تأیید در نزد دیگران دارد و کسب قضاوت مطلوب دیگران نسبت به شخص زیربنای مهم این نوع جهت‌گیری است (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷، الیوت و مک‌گریگور ۲۰۰۱؛ بانگ، ۲۰۰۹، ۲۰۰۸؛ توامینن -سوینی، ۲۰۱۲) و جهت‌گیری اجتنابی تأکید بر دوری و اجتناب از عدم شایستگی در نزد دیگران دارد و افراد دارای این جهت‌گیری از قضاوت دیگران گریزان هستند (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷، الیوت و مک‌گریگور ۲۰۰۱؛ بانگ، ۲۰۰۹، ۲۰۰۸؛ توامینن -سوینی، ۲۰۱۲). در بررسی پایایی، خیر و خرمایی (۱۳۸۶) ضرایب آلفای کرونباخ را برای هدف تسلط ۰/۸۴، عملکردگرایشی ۰/۷۸ و عملکرداجتنابی ۰/۸۱ به دست آوردند. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۷) نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های هدف تسلط، هدف عملکردگرایشی و هدف عملکرداجتنابی به ترتیب ضرایب ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۸۶ به دست آوردند.

همچنین پایایی پرسشنامه‌ها از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که پایایی به‌دست‌آمده در این پژوهش برای پرسشنامه مسئولیت‌پذیری ۰/۸۷ و در پرسشنامه جهت‌گیری هدف ۰/۹۳ به دست آمد (ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های اهداف تسلطی، عملکردگرایشی و عملکرداجتنابی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۴، ۰/۷۹ درصد گزارش شده است). که این ضرایب نشان‌دهنده‌ی پایایی مطلوب و مناسب برای هر دو پرسشنامه بوده است. همچنین در پژوهش حاضر پس از جمع‌آوری داده‌ها، به‌منظور تحلیل داده‌ها از آزمون‌های میانگین، انحراف معیار و رگرسیون با استفاده از نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

۴. نتایج پژوهش

در این قسمت به تحلیل داده‌ها پرداخته شد و نتایج آن در جداول ذیل گزارش شده است.

جدول شماره ۱: مشخصه‌های آماری آزمودنی‌ها در نمرات مسئولیت‌پذیری

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
مسئولیت‌پذیری	۲۸/۵۰	۸/۰۱

جدول شماره ۱ مقادیر میانگین و انحراف معیار برای متغیر مسئولیت‌پذیری نشان می‌دهد. میانگین محاسبه‌شده برای متغیر مسئولیت‌پذیری برابر با ۲۸,۵ و انحراف معیار برابر با ۸,۰۱ است.

جدول شماره ۲: مشخصه‌های آماری آزمودنی‌ها در نمرات جهت‌گیری هدف

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
هدف تسلط	۱۵/۷۷	۴/۵۸
هدف عملکردگرایی	۲۱/۸۱	۴/۶۳
هدف عملکرداجتنابی	۲۰/۹۱	۴/۴۵
جهت‌گیری هدف	۹۰/۸۸	۱۷/۳۹

بر اساس آنچه در جدول ۲ درج شده است، میانگین محاسبه‌شده برای جهت‌گیری هدف برابر با ۹۰,۸۸ است؛ همچنین میانگین محاسبه‌شده برای مؤلفه هدف تسلطی ۱۵,۷۷، در مؤلفه هدف عملکردگرایی ۲۱,۸۱ هدف عملکرداجتنابی ۲۰,۹۱ و برای کل جهت‌گیری هدف ۹۰,۸۸ است.

برای تحلیل داده‌های مربوطه به این فرضیه که جهت‌گیری هدف تحصیلی فراگیران مسئولیت‌پذیری آنان را پیش‌بینی می‌کند، از تحلیل رگرسیون استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس مربوط به رگرسیون مسئولیت‌پذیری و جهت‌گیری هدف تحصیلی در جدول ۳ ارائه گردیده است.

جدول ۳: تحلیل واریانس مربوط به رگرسیون

شاخص منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	R Square	سطح معناداری
رگرسیون	۶۸۸/۵۸۸	۱	۶۸۸/۵۸۸	۳۷/۴۱۶	۰/۰۸۹	۰/۰۰۱
باقیمانده	۷۰۶۷/۰۵۲	۲۱۸	۱۸/۴۰۴			
کل	۷۷۵۵/۶۴۰	۲۱۹				

بر اساس نتایج جدول ۳ میزان F مشاهده شده (۳۷,۴۱۶) معنادار است ($P \leq 0/001$) و با توجه به معنی دار بودن رگرسیون جهت گیری هدف تحصیلی بر مسئولیت پذیری، ضرایب مربوط به معادله پیش بینی در جدول شماره ۴ آمده است.

جدول شماره ۴: ضرایب معادله پیش بینی مسئولیت پذیری بر اساس مؤلفه های جهت گیری هدف

مدل	ضرایب	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد	T	سطح معنی داری
مقدار ثابت	۱۱۴/۰۱۹	۱۲/۹۸۷		۸/۷۷۹	۰/۰۰۰
هدف تسلط	۶/۰۳۸	۲/۱۷۲	۰/۲۳۰	۲/۷۸۰	۰/۰۰۶
هدف عملکردگرایشی	۴/۱۵۵	۱/۷۴۳	۰/۱۹۳	۲/۳۸۴	۰/۰۱۸
هدف عملکرداجتنابی	۳/۲۰۴	۱/۵۹۴	۰/۱۶۲	۲/۰۱۰	۰/۰۴۶

جدول ۴ ضرایب رگرسیون هر یک از سه متغیر پیش بین (مؤلفه های جهت گیری هدف) را نشان می دهد که مؤلفه های هدف تسلط، هدف عملکردگرایشی، هدف عملکرداجتنابی می توانند واریانس متغیر مسئولیت پذیری را به صورت معنی دار تبیین کنند. ضریب تأثیر مؤلفه هدف تسلط ($\beta = 0/230$) است که با توجه به آماره t نشان می دهد که هدف عملکردگرایشی با ۰/۹۵ اطمینان می تواند تغییرات مربوط به مسئولیت پذیری را پیش بینی کند.

معنای این ضریب تأثیر مثبت این است که اگر یک واحد به میزان مؤلفه هدف تسلطی اضافه شود مقدار $0/230$ به نمره فرد در مسئولیت‌پذیری اضافه می‌شود. ضریب تأثیر مؤلفه هدف عملکردگرایی $(\beta = 0/193)$ است که با توجه به آماره t نشان می‌دهد که هدف عملکردگرایی با $0/95$ اطمینان می‌تواند تغییرات مربوط به مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی کند و ضریب تأثیر مؤلفه هدف عملکرداجتنابی $(\beta = 0/162)$ است که با توجه به آماره t نشان می‌دهد که هدف عملکرداجتنابی با $0/95$ اطمینان می‌تواند تغییرات مربوط به مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی کند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه جهت‌گیری هدف تحصیلی و مسئولیت‌پذیری دانشجومعلم پسر دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید رجایی کرمانشاه بود. نتایج تحلیل واریانس مربوط به رگرسیون مسئولیت‌پذیری و جهت‌گیری هدف نشان داد که مسئولیت‌پذیری توسط مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف تبیین می‌شود. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های محمدی درویش‌وند و صلیبی (۱۳۹۵)؛ رسولی خورشیدی و همکاران (۱۳۹۲)، چاندرا و همکاران (۲۰۱۴)، لی و همکاران (۲۰۱۴)، مک‌گریگور و الیوت (۲۰۰۲)، قیداری (۱۳۹۲) و محمدی (۱۳۸۹) همخوانی دارد.

در تبیین نتایج می‌توان گفت که جهت‌گیری اهداف پیشرفت می‌تواند شیوه و اصولی را که افراد بر یک تکلیف عمل می‌کنند تحت تأثیر قرار داده و گرایش به بروز کفایت و توانمندی را در کنار مسئولیت‌پذیری آنان نشان دهند. محققین و روان‌شناسان تربیتی در مطالعات خود جهت‌گیری‌های هدف را پیش‌بینی‌کننده‌ی فرایندهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی می‌دانند. همچنین، اهداف تسلط در روابط مثبت فراوانی با ارزیابی‌های مرتبط با چالش‌ها، جذب مطالب آموزشی، نبود کنترل ادراک‌شده، آرامش در موقع امتحان و آماده شدن برای پیشرفت در مطالب درسی و آزمون‌های درسی نمایان می‌شود. این اهداف به صورت منفی با گرایش به اجتناب از انجام تکالیف و کارها یعنی حس مسئولیت‌ناپذیری مرتبط است و این در حالی

است که اهداف عملکرد گرایشی با تعداد کمی از متغیرهای پیشرفت مانند ارزیابی‌های چالش‌برانگیز، خواهان رسیدن به نمره‌ای بالا و احساس آرامش به دلیل آمادگی برای انجام کارها و انجام تکالیف درسی است. این رویکرد به فرایندهای منفی متعددی منجر می‌شود، مانند ارزیابی‌های تهدیدآمیز (مانند کاهش عزت‌نفس)، که حاکی از توانایی کم و فقدان آمادگی برای موفقیت است (مک‌گریگور و الیوت، ۲۰۰۲).

بنابراین فراگیران با جهت‌گیری تسلط بالا چالش‌ها و فعالیت‌هایی را برای پیشرفت تحصیلی دنبال می‌کنند و در پی مهارت‌های اطلاعاتی تازه برمی‌آیند و اگر شکست را تجربه کنند، آن را ناشی از نبود تلاش در مقایسه با نبود قابلیت‌ها و توانایی می‌دانند. پژوهش‌های قبلی نشان داده است که فراگیران با جهت‌گیری هدف تسلط در مقایسه با فراگیران با جهت‌گیری عملکرد در آموزش‌های درسی و انجام فعالیت‌ها و تکالیف درسی در جهت پیشرفت تحصیلی بهتر عمل می‌کنند. همچنین این فراگیران از مطالب درسی ارائه‌شده بهره‌ی بیش‌تری گرفته و احساس مسئولیت‌پذیری بیش‌تری دارند (ماترن، ۲۰۰۵). همچنین، سی‌دی کیو (۲۰۱۳) اظهار می‌دارد که در صورتی‌که انگیزش و جهت‌گیری پیشرفت را تحت عنوان نیاز به موفقیت و یا دسترسی به تعالی تعریف شود، می‌توان دید که افرادی با ابزارهای متفاوت به برآورده‌سازی و ارضای نیازهای خویش اقدام کرده و برای موفقیت با دلایل مختلف درونی و بیرونی هدایت می‌شوند. انگیزش پیشرفت در رسیدن به موفقیت بازتاب جهت‌گیری هدف افراد و رویارویی با چالش‌های تکالیف و حل مسئله در زندگی است و می‌تواند در کنار احساس مسئولیت آنان در دنبال کردن تلاش‌های فرد مطرح شود.

محدودیت‌های پژوهش

- یکی از محدودیت‌های این پژوهش، استفاده از پرسشنامه به‌عنوان تنها ابزار جمع‌آوری داده‌ها بود. چون پرسشنامه‌ها دارای بعضی از محدودیت‌ها مانند خطای اندازه‌گیری، سطحی‌نگری و نبود خویشتن‌نگری و... است.
- استفاده از یک مرکز پسرانه و فقط شهر کرمانشاه تعمیم نتایج را با محدودیت مواجه می‌کند.

پیشنهادها

- پیشنهاد می‌شود که به جای استفاده از یک روش جمع‌آوری داده‌ها، از روش‌های مختلف مانند مصاحبه و مشاهده و ... استفاده شود تا نتایج معتبرتر و عمیق‌تر به دست آید.
- پیشنهاد می‌شود از طرح‌های دوگروهی، شبه آزمایشی و آزمایشی برای بررسی عمیق‌تر و کنترل‌شده تر نتایج پژوهش حاضر استفاده شود.
- پیشنهاد می‌شود این پژوهش را در محدوده‌های جغرافیایی دیگر و در استان‌های دیگر انجام شود تا شواهد بیشتری برای توسعه و بسط نتایج به دست آید.

۶. منابع

- آقایی، کورش. (۱۳۹۴). رابطه فرهنگ‌سازمانی و جو سازمانی با مسئولیت‌پذیری کارکنان مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای شیراز، پایان‌نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد در رشته مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت.
- بنیادی هاشمی، هاله (۱۳۹۰). بررسی رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانهای نمونه دولتی تبریز در سال تحصیلی ۹۱ - ۹۰، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.
- پنتریچ، پال آر و شانک، دیل اچ (۱۳۸۶). انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها تحقیقات و کاربردها، ترجمه مهرناز شهرآرای، تهران، انتشارات علم.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه-های نوین، ۳(۴-۳)، ۸۰-۶۱.
- جوکار، بهرام و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۵). رابطه ابعاد هویت و جهت‌گیری هدف در گروهی از دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهرستان‌های شیراز و یاسوج، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، شماره ۴۹، ۲۷-۴۶.

خادمی، محسن و نوشادی، ناصر (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خود تنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، شماره ۴۹، ۶۳-۷۸.

رسولی خورشیدی، فاطمه؛ بهرامی، معصومه؛ عرب عامری، محمد؛ یوسفی، آزیتا (۱۳۹۵). ارتباط بین جهت‌گیری اهداف و پیشرفت تحصیلی، مجله مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، دوره دوم، شماره ۲، ۱۷۸-۱۹۱.

رمضانی نژاد، رحیم (۱۳۹۰). تربیت بدنی در مدارس، چاپ ششم، انتشارات سمت، تهران.
کاظم پور، اسماعیل؛ باباپور واجاری، مریم (۱۳۹۶). تأثیر آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، شماره ۳۲، ۶۵-۸۲.
محمدی درویش‌وند، بهنوش؛ صلیبی، ژاسنت (۱۳۹۵). بررسی جهت‌گیری هدفی با هوش معنوی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر سال اول دوره دوم متوسطه شهر تهران، جامعه پژوهی فرهنگی، سال هفتم، شماره ۲، ۶۹-۱۰۲.

مدرس یزدی، الناز؛ جلالی، سیداحمد و تجلی، پریسا (۱۳۹۶). رابطه سبک‌های دلبستگی و سبک‌های هویت با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان، مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، دوره سوم، شماره ۱/۳، ۵۳-۵۹.

نورا بنجار، مهدی؛ صابونچی، رضا؛ کیخسروی، فریده؛ حسینی، سیدعلی؛ حسن پور، قباد (۱۳۸۸). ارتباط جهت‌گیری هدفی و منابع کسب اعتماد به نفس در ورزشکاران، مجله تربیت بدنی و علوم ورزشی، شماره ۷، ۵-۱۴.

یعقوبی، لیلا. (۱۳۹۰). بررسی مسئولیت‌پذیری اجتماعی در آموزه‌های اسلام و دلالت‌های تربیتی آن برای معلمان. پایان‌نامه کاشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2003). A longitudinal think-aloud study of spontaneous strategic processing during the reading of multiple expository texts. *Reading and Writing*, 16(3), 195-218.

- Chen, B. , et al, (2015), Basic psychological needs satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motive Emot* ,39,216-236
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256- 273.
- Elliot. A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Hellison, D. (2003). "Teaching responsibility through physical activity". Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kaplan, A., & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: A conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Symaco, L. P. & Tee, M. Y. (2019). Social responsibility and engagement in higher education: Case of the ASEAN, *International Journal of Educational Development*, Vol. 66, 184-192.