

اثر آموزش هدف‌گذاری بر اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت

Effectiveness of Goal Setting training on achievement goals and achievement motivation

ابوالقاسم یعقوبی^{۱*}، فائزه جهان^۲، رسول کردنوقابی^۳، خسرو رشید^۴

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۸/۰۸ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۱۱

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی هدف‌گذاری بر اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت دانشجویان بود. **روش:** به‌منظور نیل به این هدف، از طرح شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. تعداد ۳۰ نفر از دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی دانشگاه‌های شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و با توجه به حجم جامعه و از هر مقطع به نسبت جمعیت آن مقطع به روش نسبتی انتخاب شدند. برای گروه آزمایش، مداخله آزمایشی بسته آموزش هدف‌گذاری، در طول ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته-ای سه جلسه) اجرا شد، اما گروه کنترل هیچ نوع مداخله‌ای دریافت نکرد. هر دو گروه، پیش و پس از آموزش هدف‌گذاری، پرسشنامه‌های اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت را تکمیل نمودند. داده‌ها با آزمون کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که آموزش هدف‌گذاری منجر به افزایش انگیزه پیشرفت و اهداف تسلط-گرایش و اهداف عملکرد-گرایش دانشجویان در گروه آزمایش، در مقایسه با گروه کنترل می‌شود. **نتیجه‌گیری:** با آموزش هدف‌گذاری و در نتیجه افزایش انگیزه پیشرفت، اهداف عملکردی و تسلطی می‌توان کارایی فردی و سازمانی را افزایش داد.

کلیدواژه‌ها: آموزش هدف‌گذاری، اهداف پیشرفت، انگیزه پیشرفت

۱. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه بوعلی سینا

۲. دانشجوی دکتری روانشناسی دانشگاه بوعلی سینا

۳. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه بوعلی سینا

۴. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه بوعلی سینا

* نویسنده مسئول:

مقدمه

از جمله عوامل‌های روان‌شناختی و انگیزشی اثرگذار بر عملکرد و یادگیری‌های مختلف "تعیین هدف" است (ارز و زیدان^۱، ۱۹۸۴). مفهوم هدف^۲ دارای تعاریف گوناگونی است، برخی پژوهشگران معتقدند، هدف در حقیقت یک موقعیت یا وضعیت بیرونی یا خارج از وجود انسان‌ها است که افراد سعی دارند با تلاش به آن دست پیدا کنند (توکمن^۳، ۲۰۱۴)، برخی پژوهشگران نیز هدف را پیش‌بینی‌کننده‌ی قدرتمند عمل می‌دانند که موجب پایان دادن تفکر در مورد اهداف جایگزین (رقابت اهداف) و ایجاد تعهد برای فرد جهت عمل به غایت یا هدف می‌شود (موسی^۴، ۲۰۱۲).

با پذیرش تعریف هدف، هدف‌گذاری پیش‌بینی نتایج مثبت یک عمل یا یک سلسله اعمال و برنامه‌ریزی برای رسیدن به آن نتایج است (نهارگانگ^۵، ۲۰۱۳). شانک^۶ (۲۰۰۱) نیز هدف‌گذاری را روش منظم تدوین اهداف و کوشش برای رسیدن به این اهداف که در پیشرفت و توسعه‌ی اعتمادبه‌نفس و کسب لیاقت مؤثر است تعریف می‌کند. در حقیقت هدف‌گذاری از واژه‌ی یونانی (telos) به معنای اقدام برنامه‌ریزی‌شده هدفمند فرد گرفته‌شده است (بکمیر^۷، ۲۰۰۹).

هدف‌گذاری مؤثر مستلزم آن است که شخص توانایی تعیین یک هدف بلندمدت، شکستن آن به اهداف کوتاه‌مدت، اهداف فرعی قابل‌دسترس، نظارت بر پیشرفت و قابلیت ارزیابی، تنظیم کردن استراتژی و در صورت نیاز، تنظیم یک هدف جدید در صورتی که هدف قبلی به سرانجام رسیده باشد. این طرح چند مرحله‌ای یک کلید برای افزایش عملکرد روانی و جسمی سالم در همه‌ی امور انسانی از جمله شخصیتی، تحصیلی و ... در سراسر طول عمر است (شانک^۸، ۲۰۰۱). همچنین 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 استراتژی‌ها و قوانین مؤثرتری می‌رسند و رویکرد بهتر و مؤثرتری نسبت به اهداف پیشرفت خود اتخاذ خواهند کرد و در صورت لزوم جهت‌گیری هدف خود را مورد تغییر و بازبینی قرار می‌دهند (الیوت^۹، ۱۹۹۷).

اهداف پیشرفت^{۱۰} یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک عملکرد موفقیت‌آمیز افراد، به خصوص در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (کاپلان و فلوم^{۱۱}، ۲۰۱۰). این نظریه توسط

-
1. Erez & Zidon
 2. goal
 3. Tuckman
 4. Moussa
 5. Nahrgang
 6. Schunk
 7. Bekmeier
 8. Schunk
 9. Elliot
 10. goal orientation
 11. Kaplan & Flum

دویک^۱ (۱۹۸۶) و نیکولز^۲ (۱۹۸۴) ارائه شده است که شامل جهت‌گیری‌های خاص موقعیتی هستند که تمایل برای ترقی، رشد، اکتساب دانش و یا نشان دادن شایستگی خود در یک بافت ویژه را نشان می‌دهد. نظریه اهداف بر این فرض استوار است که اهداف پیشرفتی که یادگیرندگان درباره تکالیف تحصیلی‌شان دنبال می‌کنند بر کیفیت توانایی و اشتغال نسبت به آن تکالیف تأثیر می‌گذارد (ایمز، ۱۹۹۲).

در ارتباط با انواع جهت‌گیری هدف یکی از تقسیم‌بندی‌های متداول عبارت است از: هدف‌گرایی تبحری^۳ و هدف‌گرایی عملکردی^۴ (ایمز، ۱۹۹۲). الیوت (۱۹۹۹) و پینتریچ^۵ (۲۰۰۰) اهداف پیشرفت را به صورت یک ماتریس دوبعدی پیشنهاد کرده‌اند که براساس آن چهار گرایش به هدف وجود دارد که شامل هدف‌های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکرد گرا و اجتناب از عملکرد می‌باشند. تمایز بین اهداف تبحری و عملکردی مشابه تمایز بین انگیزه درونی و بیرونی است، هدف تبحری در برخی از خصوصیات با انگیزه درونی وجه اشتراک دارد و هدف عملکردی نیز از جهاتی شبیه به جنبه‌های خاصی از انگیزه بیرونی است.

نتایج حاصل از اغلب پژوهش‌های انجام‌گرفته در ارتباط با اهداف پیشرفت نشان می‌دهند که اهداف تبحری رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، هدف‌گذاری مناسب، یادگیری خودتنظیمی، مقابله کارآمد و مناسب با مشکلات و ناکامی‌ها، نمرات بالا و به‌طور کلی با بهزیستی روانی افراد دارد (ایمز، ۱۹۹۲؛ دویک و لگت^۶، ۱۹۸۸؛ لی^۷ و همکاران، ۲۰۱۰؛ کاپلان و فلوم^۸، ۲۰۱۰) همچنین پژوهش‌ها رابطه مثبت و مستقیم میان مهارت‌های هدف‌گذاری و اهداف تبحری را تأیید کرده‌اند (ولترز، یو، پینتریچ^۹، ۱۹۹۶؛ چرچ، الیوت و گیل^{۱۰}، ۲۰۰۱؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). در مورد رابطه اهداف عملکردگرا با هدف‌گذاری نتایج پژوهش‌ها متناقض است، به نحوی که برخی یافته‌های پژوهشی (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱؛ هاراکویوکس^{۱۱}، بارون، الیوت، کاستر و لتهو، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۰، محسن‌پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۵) این رابطه را تأیید نموده‌اند؛ در حالی که برخی یافته‌ها (پینتریچ، ۲۰۰۰؛ ولترز و همکاران، ۱۹۹۶) این رابطه را تأیید نمی‌کنند. علاوه بر آن پژوهش‌ها نشان داده است که اهداف اجتنابی رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری همچون مرور ذهنی و حفظ، کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و درگیری در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، اضطراب، تعویق، نمرات پایین و به‌طور کلی

1. Dweck
2. Nicholls
3. Mastery goal -orientation
4. Performance goal -orientation
5. Pintrich
6. Leggett
7. Lee
8. Kaplan & Flum
9. Wolters, YU, Pintrich
10. Gable
11. Harackiewicz

هیجان‌نا منفی دارد (پینتریچ، ۲۰۰۰ لی، مک اینرنی، لیم و اورتیگا، ۲۰۱۰). رابطه منفی میان اهداف اجتنابی و مهارت‌های هدف‌گذاری در بیشتر پژوهش‌ها تأیید شده است (الیوت و مک گریگور، ۱۹۹۹، چرچ، الیوت و گابل، ۲۰۰۱؛ الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ محسن‌پور و همکاران، ۱۳۸۵). از طرفی نوع هدفی که انتخاب می‌کنیم و وجود یا عدم وجود هدف‌گذاری، مقدار انگیزه ما را برای رسیدن به آن هدف تعیین می‌کند.

انگیزش یک تمایل یا گرایش به عمل است و انگیزه، نیاز یا خواست خاصی است که انگیزش را موجب می‌شود، بنابراین، انگیزش را عامل کلی و مولد رفتار و انگیزه را علت اختصاصی رفتار به حساب می‌آورند (سیف، ۱۳۸۶). انگیزه پیشرفت یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است که برای نخستین بار توسط موری مطرح شد. انگیزه پیشرفت عبارت است از گرایشی همه‌جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارهای تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (دسی و رایان، ۱۹۸۵).

از انگیزه پیشرفت تعاریف متعددی به عمل آمده است. گیج و برلایندر^۴ (۱۹۹۲) انگیزه پیشرفت را به صورت یک میل یا علاقه به موفقیت فرد در یک زمینه فعالیت تعریف کرده‌اند. به لحاظ پرورشی، انگیزه، هم هدف و هم وسیله است. در انگیزه به عنوان هدف از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که نسبت به موضوعات مختلف علمی و اجتماعی علاقه کسب کنند و به عبارتی دارای انگیزه باشند. انگیزه به عنوان وسیله به صورت آمادگی روانی یک پیش‌نیاز یادگیری محسوب می‌شود و تأثیر آن بر یادگیری کاملاً آشکار است (سنه، ۱۳۸۵). 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 (یونیرزیسکی^۵، ۲۰۰۳). پژوهش‌ها نشان داده است هدف‌گذاری موجب افزایش انگیزه و بهبود کارایی عملکرد افراد می‌شود (توکمن، ۲۰۱۴؛ باقرست، تاپس و کنسینگر^۶، ۲۰۱۵) و به‌کارگیری تئوری هدف‌گذاری یک روش ساده، مستقیم و مؤثر برای افزایش انگیزش می‌باشد و نیز یک روش بنیادی است چرا که بیشتر روش‌ها در زمینه اثربخشی خود به آن وابسته هستند (الیوت و مک گریگور، ۱۹۹۹).

با توجه به مطالب گفته‌شده و خلاء تحقیقاتی موجود در زمینه آموزش آزمایشی هدف‌گذاری و اهمیت بسیار بالای انگیزه پیشرفت و اهداف پیشرفت، هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش هدف‌گذاری بر ارتقاء یادگیری انگیزه پیشرفت و اهداف پیشرفت می‌باشد.

1. McGregor
2. Church
3. Deci & Ryan
4. Gage & Berliner
5. Unierzyski
6. Baghurst, Tapps & Kensinger

روش

این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان مقاطع مختلف تحصیلی دانشگاه‌های شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند که از بین آنها با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، و با توجه به حجم جامعه و از هر مقطع به نسبت جمعیت آن مقطع به روش نسبتی، ۳۰ نفر (۱۵ نفر گروه نمونه و ۱۵ نفر گروه گواه) انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه انگیزه پیشرفت (AMQ)

پرسشنامه انگیزه پیشرفت توسط هرمنس^۱ در سال ۱۹۷۰ تهیه شده است. هرمنس برای تدوین این پرسشنامه ابتدا ۹۱ ماده تهیه نمود. سپس با پژوهشی روی نمونه‌ای از دانشجویان سال اول رشته‌های روان‌شناسی، حقوق و ریاضی و زیست‌شناسی تعداد مواد را به ۳۵ ماده و در نهایت در پژوهش‌های بعدی به ۲۹ ماده تقلیل داد. سؤال‌های پرسشنامه به صورت جملات نیمه‌تمام می‌باشند و هر ماده بین ۴ تا ۶ گزینه دارد. نمره‌گذاری پرسشنامه با توجه به سؤالات ۹ گانه که سؤالات بر اساس آنها تهیه شده است انجام می‌گیرد. بعضی از سؤالات به صورت مثبت و بعضی به صورت منفی ارائه شده است. در سؤالات شماره ۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۳، ۲۰، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۰، ۹، ۴، ۱ به گزینه‌های الف، ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶ به الف ۴ نمره-ب، ۳ نمره-ج، ۲ نمره-د، ۱ نمره-ه داده می‌شود. در سؤالات شماره ۲، ۳، ۵، ۶، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۵، ۲۶ به الف ۴ نمره-ب، ۳ نمره-ج، ۲ نمره-د، ۱ نمره-ه داده می‌شود و دامنه تغییرات نمرات از ۲۹ تا ۱۱۶ است. هرمنس (۱۹۷۰)، به نقل از سابوته، (۱۳۸۹) روایی پرسشنامه را با استفاده از روایی سازه مناسب گزارش نموده و پایایی آن را با روش آلفای کرانباخ ۰/۸۶ گزارش نموده است. در ایران نیز پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرانباخ ۰/۷۸ به دست آمده است (شکر کن، برومند نسب، نجاریان و شهنی بیلاق، ۱۳۸۱). علاوه بر آن اسودی نیز پایایی پرسشنامه را با روش آلفای کرانباخ ۰/۸۴ گزارش نموده است (اسودی، ۱۳۸۴).

پرسشنامه اهداف پیشرفت

این پرسشنامه توسط الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) ساخته شده است و چهار بعد هدف‌های تبحرگرا، هدف‌های اجتناب از تبحر، هدف‌های عملکرد گرا و هدف‌های اجتناب از عملکرد را با طیف لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۷=کاملاً موافقم) اندازه‌گیری می‌کند. تعداد سؤال‌های پرسشنامه ۱۲ سؤال و دامنه نمرات از ۱۲ تا ۸۴ می‌باشد. الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی بررسی و وجود چهار عامل مورد تأیید قرار گرفت که روی هم رفته ۸۱/۵ درصد کل واریانس را

تبیین نمودند. همچنین پایای پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ محاسبه کرده و ضرایب آلفا برای عامل تبجر ۰/۸۷، عامل عملکرد گرا ۰/۹۲، عامل اجتناب از تبجر ۰/۸۹ و عامل اجتناب از عملکرد ۰/۸۳ گزارش کردند. در ایران نیز روایی پرسشنامه با روش تحلیل عاملی بررسی و ساختار چهار عاملی آن مورد تأیید قرار گرفته است (خرمایی و خیر، ۱۳۸۶). ضرایب پایایی محاسبه‌شده برای پرسشنامه اهداف پیشرفت در ایران نیز مناسب گزارش شده است به نحوی که خرمایی و خیر (۱۳۸۶) ضرایب آلفا را برای عامل تبجرگرا ۰/۸۴، عملکردگرا ۰/۷۸، اجتناب از تبجر ۰/۸۱ و اجتناب از عملکرد ۰/۶۶، گزارش نمودند.

جلسات آموزشی^۱

جلسه اول	معرفی دوره آموزشی و بیان قواعد و قوانین آن/ اجرای پیش‌آزمون/ ارائه تعریفی مقدماتی و ساده از غایت، غایت‌نگری، هدف و هدف‌گزینی.
جلسه دوم	معرفی کامل هدف‌گذاری / معرفی و تبیین انواع هدف (کوتاه مدت، میان‌مدت و بلندمدت)/ آموزش و تبیین مراحل تحلیل غایت به روش میگر و گرانلاند (آموزش تبدیل غایت‌ها یا هدف‌های کلی به هدف‌های دقیق آموزشی)/ ارائه تکلیف متناسب با محتوای آموزشی این جلسه به اعضا جهت ایجاد یادگیری بهتر.
جلسه سوم	مرور تکالیف جلسه قبل و ارائه بازخورد مناسب/ آموزش مدل SMART ^۲ و HARD ^۳ برای تعیین اهداف/ ارائه تکلیف متناسب با محتوای آموزشی این جلسه به اعضا جهت ایجاد یادگیری بهتر.
جلسه چهارم	مرور اجمالی مباحث جلسه قبل و ارائه بازخورد مناسب / تکمیل فرم «چشم‌انداز آرمانی فردی» با توجه به مدل SMART توسط هر یک از اعضا/ بحث و بررسی فرم «چشم‌انداز آرمانی فردی» و ارائه بازخورد مناسب و تعدیل و اصلاح آن در صورت لزوم/ آموزش به اعضای گروه جهت شناسایی نقاط نیازمند بهبود (شکاف بین وضع موجود و مطلوب)/ تأکید بر اهمیت خودارزیابی در فرایند هدف‌گذاری
جلسه پنجم	مرور اجمالی مباحث جلسه قبل/ معرفی ماتریس SWOT و توضیح کامل آن/ تکمیل ماتریس SWOT توسط هر یک از اعضای گروه آزمایشی/ بحث و بررسی ماتریس SWOT تکمیل‌شده بین اعضا و مدرس و ارائه بازخورد مناسب و اصلاح آن در صورت لزوم.
جلسه ششم	مرور اجمالی مباحث جلسه قبل/ آموزش چگونگی تبدیل اهداف و فرصت‌های استخراج‌شده از ماتریس SWOT به اهداف عملکردی / تکمیل فرم «برنامه هدف‌گذاری فردی» توسط هر یک از اعضای گروه آزمایشی/ بحث و بررسی فرم «برنامه هدف‌گذاری فردی» تکمیل‌شده بین اعضا و مدرس و ارائه بازخورد مناسب
جلسه هفتم	مرور اجمالی محتوای آموزشی جلسات قبل و رفع اشکال در صورت لزوم/ ثبت غایت‌ها و اهداف هر کدام از اعضا جهت اجرا در قالب دفترچه‌ای تحت عنوان «هدف‌گذاری و تحلیل آن»/ آموزش چگونگی تدوین برنامه زمانبندی مناسب با توجه به غایت و هدف‌گذاری هر شخص (از یک هفته تا سه ماه) جهت اجرا و ارائه گزارش.
جلسه هشتم	ارزیابی مجدد و بازخورد و تکرار مراحل: بررسی و ارزیابی برنامه هدف‌گذاری افراد توسط پژوهشگر، ارائه بازخوردهای لازم به افراد، آماده‌سازی افراد برای تکرار برخی مراحل و یا هدایت به سوی غایت بعدی.
جلسه نهم	اجرای پس‌آزمون توسط پژوهشگر/ تشکر و قدردانی از همکاری همه اعضا.

۱. در تدوین سرفصل و محتوای جلسات آموزشی غایت‌نگری از تحلیل غایت به روش میگر و گرانلاند، برنامه استراتژیک توسعه فردی (IDSP)، تدوین چشم‌انداز آرمانی (IIV)، مدل SMART و مدل SWOT استفاده شده است.

2. Specific Measurable Attainable Realistic Time bounded

3. Heartfelt Animated Requires Difficult

جدول ۱: یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه آزمایشی و کنترل

نام متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
			پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
انگیزه	آزمایش	۱۵	۶۴/۹۳	۲/۸۴	۶۸/۲	۴/۳۱
پیشرفت	کنترل	۱۵	۶۲/۶۶	۷/۳۵	۶۳/۸۶	۶/۵۴
تسلط -	آزمایش	۱۵	۱۳/۸۶	۱/۶۸	۱۶/۱۳	۱/۰۶
گرایش	کنترل	۱۵	۱۴/۴	۱/۹۵	۱۴/۰۶	۱/۹۸
تسلط -	آزمایش	۱۵	۱۳/۰۶	۱/۷۵	۱۳/۸	۱/۰۱
اهداف	کنترل	۱۵	۱۳/۶	۱/۷۶	۱۳/۵۳	۱/۶۸
پیشرفت	آزمایش	۱۵	۱۳/۱۳	۲/۰۳	۱۵/۹۳	۰/۷۹
عملکرد -	کنترل	۱۵	۱۳/۲۶	۲/۱۲	۱۳	۱/۸۵
گرایش	آزمایش	۱۵	۶/۷۳	۱/۹۴	۷/۲۶	۱/۵۷
عملکرد -	کنترل	۱۵	۷/۳۳	۲/۰۹	۶/۴۶	۲/۱۶

جدول مذکور مقادیر میانگین، انحراف استاندارد و خطای استاندارد متغیرهای پژوهش را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه آزمایشی و کنترل نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود میانگین عوامل انگیزه، پیشرفت، اهداف تسلط-گرایش و اهداف عملکرد-گرایش گروه آزمایش در پیش‌آزمون به ترتیب از ۶۴/۹۳، ۱۳/۸۶ و ۱۳/۱۳ به مقادیر ۶۸/۲، ۱۶/۱۳ و ۱۵/۹۳ در پس‌آزمون افزایش داشته است. این در حالی است که نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل و اهداف تسلط-اجتناب و اهداف عملکرد-اجتناب تغییر چندانی نداشته است. به منظور بررسی اثر هدف‌گذاری بر اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت دانشجویان از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکووا) استفاده شد. یکی از مفروضه‌های این آزمون یکسانی ماتریس کوواریانس است. برای بررسی این مفروضه از آزمون ام باکس استفاده شد. نتایج این آزمون در جداول ۲ و ۳ ارائه شده است:

جدول ۲: نتایج آزمون باکس برای بررسی یکسانی ماتریس کوواریانس

آزمون باکس	۵۴/۲۱
مقدار F	۱/۰۳۴
درجه آزادی صورت	۳۶
درجه آزادی مخرج	۲۶۳۸/۰۴
سطح معنی‌داری	۰/۴۱۳

نتایج جدول مذکور نشان می‌دهد با توجه به سطح معنی‌داری به دست آمده مفروضه یکسانی ماتریس کوواریانس برقرار می‌باشد.

جدول ۳: نتایج آزمون لون برای بررسی یکسانی واریانس خطا

متغیر	مقدار F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	سطح معنی‌داری
انگیزه پیشرفت	۳/۸۸	۱	۲۸	۰/۵۹۰
تسلط-گرایش	۴	۱	۲۸	۰/۵۳۲
تسلط اجتناب	۱/۲۵	۱	۲۸	۰/۲۷۳
عملکرد گرایش	۰/۱۵	۱	۲۸	۰/۷۰۱
عملکرد - اجتناب	۰/۰۰۲	۱	۲۸	۰/۹۶۳

با توجه سطح معنی‌داری به دست آمده برای تمام متغیرهای پژوهش بالاتر از ۰/۰۵ می‌باشد بنابراین پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) روی نمرات تفاضل (پیش‌آزمون-پس‌آزمون)

متغیرهای پژوهش در گروه‌های کنترل و آزمایش

اندازه اثر	ارزش	F	فرضیه df	خطای df	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
پیلایی	۰/۸۷۳	۱۱/۱۴	۸	۱۳	۰/۰۰۱	۰/۶۴۲	۱
لامبدا ویلکز	۰/۱۲۷	۱۱/۱۴	۸	۱۳	۰/۰۰۱	۰/۶۴۲	۱
هاتلینگ	۶/۸۵۶	۱۱/۱۴	۸	۱۳	۰/۰۰۱	۰/۶۴۲	۱
ریشه ری	۶/۸۵۶	۱۱/۱۴	۸	۱۳	۰/۰۰۱	۰/۶۴۲	۱

همسو با گفته‌های تاباچنیک و فیدل^۱ (۱۹۹۱؛ نقل از دنسی و ریدی، ۱۹۹۹) محقق از بین آماره‌های چهارگانه (پیلایی^۲، لامبدا ویلکز^۳، هاتلینگ^۴ و ریشه ری^۵) آماره پیلایی را برای محاسبه F انتخاب کرده است. همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌گردد سطوح معنی‌داری آماره پیلایی بیانگر آن هست که بین میانگین نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ متغیرهای وابسته (انگیزه پیشرفت، اهداف پیشرفت) تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($F= 11/14, P < 0/01$). میزان تأثیر یا تفاوت برابر ۰/۶۴۲ می‌باشد. یعنی ۶۴ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات تفاضل متغیرهای پژوهش مربوط به تأثیر آموزش هدف‌گذاری می‌باشد. توان آماری برابر با ۱ می‌باشد.

1. Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S.
 2. Pillai's Trace
 3. Wilks' Lambda
 4. Hotelling's Trace
 5. Roy's Largest Root

جدول ۵: تحلیل کوواریانس یک راهه (آنکوا) در متن مانکوا روی نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون‌های متغیرهای وابسته در گروه آزمایش و کنترل

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذورات انا
انگیزه پیشرفت	۱۶۱/۸۴	۱	۱۶۱/۸۴	۴/۴۱	۰/۰۴۸	۰/۱۸۱
تسلط-گرایش	۳۶/۷۹	۱	۳۶/۷۹	۳۷/۴۴	۰/۰۰۱	۰/۶۵۲
تسلط-اجتناب	۰/۸۷۷	۱	۰/۸۷۷	۱/۰۵	۰/۳۱۶	۰/۰۵۰
عملکرد-گرایش	۱۸/۵۷	۱	۵۷/۱۸	۳۵/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۶۴۲
عملکرد-اجتناب	۳/۵۳	۱	۳/۵۳	۱/۰۶	۰/۳۱۴	۰/۰۵۱
انگیزه پیشرفت	۷۳۲/۶۹	۲۰	۳۶/۶۳			
تسلط-گرایش	۱۹/۶۵	۲۰	۰/۹۸			
تسلط-اجتناب	۱۶/۵۹	۲۰	۰/۸۳			
عملکرد-گرایش	۳۱/۹۲	۲۰	۱/۵۹			
عملکرد-اجتناب	۶۶/۲۷	۲۰	۳/۳۱			

گروه

خطا

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود در متغیر انگیزه پیشرفت ($F= ۴/۴۱, P < ۰/۰۵$) بین گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بنابراین آموزش هدف‌گذاری باعث افزایش معنی‌دار سطح انگیزش پیشرفت افراد شده است. همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود آموزش هدف‌گذاری باعث افزایش معنی‌دار نمرات اهداف تسلط - گرایش ($F= ۳۷/۴۴, P < ۰/۰۵$) و عملکرد - گرایش ($F= ۳۵/۸۲, P < ۰/۰۵$) می‌شود. اما تأثیر معنی‌داری در نمرات اهداف تسلط - اجتناب و عملکرد - اجتناب ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت به ترتیب دو سازه شناختی، انگیزشی مهم و برجسته در بهبود عملکرد افراد محسوب می‌شوند (لی و همکاران، ۲۰۱۰). در این پژوهش اثر آموزش هدف‌گذاری بر انگیزش پیشرفت و اهداف پیشرفت مورد بررسی قرار گرفت، نتایج نشان داد که آموزش هدف‌گذاری موجب افزایش انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان می‌شود. در همین راستا پژوهشگرانی چون مالکا و کاوینگتون (۲۰۰۵) و میلر، گرین، منتالوو، راویندران و نیکولز (۱۹۹۶) نشان دادند که اهداف، تأثیر حیاتی روی انگیزش پیشرفت افراد دارند و پژوهشگرانی چون توکمن (۲۰۱۴) و باقرست، تاپس و کنسینگر (۲۰۱۵) در پژوهش‌های خود دریافتند که اهداف موجب افزایش انگیزه و بهبود کارایی عملکرد افراد می‌شود. لاک^۱ و لاتم (۱۹۹۰)، لاک، شاو، ساری و لاتم (۱۹۸۱) و منتو، استیل و کارن (۱۹۸۷) هدف‌گذاری را یکی از مؤثرترین راهبردهای روانشناسی جهت بهبود عملکرد و انگیزه به حساب آوردند.

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 در جهت 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 (باقرست، تاپس و کنسینگر، ۲۰۱۵). 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 به‌دست آوردن اهداف را دارند، انگیزه‌شان افزایش می‌یابد (بلوم، ۲۰۱۳).

همچنین نتایج نشان داد آموزش هدف‌گذاری باعث افزایش معنی‌دار نمرات اهداف تسلط-گرایش و عملکرد-گرایش می‌شود. اما تأثیر معنی‌داری در نمرات اهداف تسلط-اجتناب و عملکرد-اجتناب

ندارد. پژوهش‌های پیشین نیز رابطه مثبت و مستقیم میان مهارت‌های هدف‌گذاری و اهداف تسلط-گرایش را تأیید کرده‌اند (ولترز، یو، پینترچ^۱، ۱۹۹۶؛ چرچ، البوت و گیل^۲، ۲۰۰۱؛ البوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). در مورد رابطه اهداف عملکرد گرا با هدف‌گذاری نتایج پژوهش‌ها متناقض است، به نحوی که برخی یافته‌های پژوهشی (البوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ هاراکیوکس و همکاران، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۰، محسن پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۵) این رابطه را تأیید نموده‌اند؛ درحالی‌که برخی یافته‌ها (پینترچ، ۲۰۰۰؛ ولترز و همکاران، ۱۹۹۶) این رابطه را تأیید نمی‌کنند. علاوه بر آن پژوهش‌ها نشان داده است که اهداف اجتنابی رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری همچون مرور ذهنی و حفظ، کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و درگیری در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، اضطراب، تعویق، نمرات پایین و به‌طور کلی هیجانات منفی دارد (کاپلان، گین و میدوری، ۲۰۰۲؛ پینترچ، ۲۰۰۰؛ لایم و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از لی و همکاران، ۲۰۱۰). رابطه منفی میان اهداف اجتنابی و مهارت‌های هدف‌گذاری در بیشتر پژوهش‌ها تأیید شده است (البوت و مک‌گریگور^۳، ۱۹۹۹، چرچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ البوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ محسن پور و همکاران، ۱۳۸۵).

دانشجویانی که اهداف عملکرد-گرایش دارند تمایل به نشان دادن توانایی و پیشرفت خود به دیگران دارند و دانشجویانی که اهداف تسلط-عملکرد دارند تمایل دارند به حس رضایت درونی از موفقیت خود برسند، هر دو گروه هم از راهبردهای عمیق و هم راهبردهای سطحی برای رسیدن به هدف سود می‌برند و در برخی موارد هم راهبردهای عمیق و هم راهبردهای سطحی را با هم به کار می‌برند، به شرطی که این راهبردها به آن‌ها در رسیدن به نتیجه دلخواه کمک کند. نتایج این پژوهش نیز نشان داد که هدف‌گذاری که از راهبردهای عمیق رسیدن به هدف محسوب می‌شود رابطه معناداری با اهداف تسلط-گرایش و عملکرد-گرایش دارد. اما دانشجویانی که اهداف اجتنابی دارند تمایل به استفاده از راهبردهای سطحی برای فرار از موقعیت ناخوشایند را دارند و به‌صورت عمقی به رفع نقص و یا رسیدن به نتیجه مطلوب نمی‌پردازند، از این رو در این پژوهش نیز هدف‌گذاری که راهبردی عمیق محسوب می‌گردد با اهداف اجتنابی رابطه معناداری نشان نداده است.

افرادی که اهداف گرایشی دارند به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی هستند که به‌طور بالقوه روحیه رقابت را القا می‌کنند. این افراد در محیط‌های کاری، علمی و در زندگی به دنبال کسب ملاک‌های برتر به عنوان معیار عینی هستند و تمام تلاش و تمرکز آنها در رسیدن به این اهداف هدایت می‌شود. بنابراین از آنجاکه این افراد در راستای اهداف خود بازخوردهای مثبت از محیط

۱. Wolters, YU, Pintrich

۲. Gable

۳. McGregor

دریافت می‌کنند و مورد تأیید و تشویق قرار می‌گیرند در نتیجه عملکرد قوی‌تری نشان می‌دهند و اهداف گرایشی در آنها تقویت می‌شود. همچنین انواع اهداف تسلطی به دنبال افزایش کفایت، شایستگی و کسب مهارت در تکالیف هستند و با توجه به مراحل آموزش هدف‌گزینی که بازخورد یکی از اقدامات مهم طی آموزش محسوب می‌شود، که در ایجاد احساس کفایت و شایستگی در مسیر نیل به هدف نقش پررنگی را ایفا می‌نماید و موجب قوی‌تر شدن اهداف تسلطی در فرد می‌گردد. اما اهداف اجتنابی با ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به تبع آن ماهیت انفعالی افراد همراه است و مسلماً یک ماهیت انفعالی بازخورد خوشایندی نیز از مراحل طی شده به فرد ارائه نمی‌دهد از این‌سو اهداف اجتنابی کمکی در جهت رسیدن فرد به هدف موردنظر نمی‌کند و همان‌طور که در این پژوهش نیز نشان داده شد رابطه منفی با هدف‌گزینی دارد.

با توجه به نتایج تحقیق حاضر و با توجه به اینکه توانایی هدف‌گذاری برای پیشرفت درسی، شغلی و اجتماعی افراد بسیار مهم و اساسی است و در بسیاری از موارد افراد کاربرد صحیح این توانایی را در محیط‌های آموزشی و حتی زندگی روزمره خود به درستی نمی‌دانند و همین مسئله باعث مشکلاتی در رسیدن به اهداف و نتایج مطلوب است، به نظر می‌آید که لازم است آموزش این مهارت در ارائه راه کارهای مناسب برای پیشرفت همه‌جانبه افراد در محیط‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرد. در پایان با توجه به محدودیت‌های این پژوهش توصیه می‌شود تعیین اثر آموزش‌های هدف‌گذاری بر جنسیت و تفکیک هر مقطع تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

- اسودی، مریم (۱۳۸۴)؛ اثربخشی درمان شناختی بک به شیوه گروهی بر افزایش انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دختر متوسطه شهرستان درگز. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته مشاوره. دانشگاه علامه طباطبایی.
- خرمایی، فرهاد و خیر، محمد (۱۳۸۶)؛ بررسی رابطه هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری. مجله روانشناسی دانشگاه تبریز. شماره ۷، سال دوم.
- سابوته، احمد (۱۳۸۹)؛ رابطه خودپنداره تحصیلی و انگیزش پیشرفت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه منطقه ۱۸ تهران. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان.
- سنه، افسانه (۱۳۸۵)؛ مقایسه تأثیر هدف‌گزینی و آگاهی از نتیجه، بر یادگیری سرویس والیبال دختران دانش‌آموزان. پایان‌نامه دکتری تربیت بدنی و علوم ورزشی، دانشگاه تهران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶)؛ *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: انتشارات دوزان.
- شکرکن، حسین؛ برومند نسب، مسعود؛ نجاریان، بهمن و شهنی بیلاق، منیجه (۱۳۸۱)؛ بررسی رابطه ساده و چندگانه خلاقیت، انگیزه پیشرفت و عزت نفس با کارآفرینی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره سوم، سال نهم، شماره‌های ۳ و ۴: ۱-۲۴.
- محسن‌پور، مریم؛ حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۵)؛ نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران. «مجله نوآوری‌های آموزشی»، شماره ۱۶: ۹-۳۶.
- Ames, C. (1992); Classrooms: Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84: 262-271.
- Ames, C. (1992); Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84: 261-271.
- 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.
- Bekmeier-Feuerhahn. S. (2009); Mechanisms of teleological change. *Management Revue*, ISSN 1861-9916, Hampp, Mering, Vol. 20, Iss. 2: 126-137.
- Church, M. A.; Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001); Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93: 43-54.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985); *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *Journal of American Psychologist*, 41: 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988); A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95: 256-273.
- Elliot, A. J. (1999); Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Journal of Educational Psychology*, 34: 169-189.

- Elliot, A. J. (2005); A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence motivation* (52-72). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J. & Mc Gregor, H. (2001); A 2x2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80: 501-519.
- Elliot, A. & Church, M. A. (1997); A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72: 218-232.
- Elliot, A. & McGregor, H. A. (1999); Test anxiety and hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 76: 628-644.
- Erez, M. & Zidon, I. (1984); "Effect of goal acceptance on the relationship of goal difficulty to performance", *Journal of Applied Psychology*, 69: 69-78.
- Gage, N. & Berliner, D. C. (1992); *Educational psychology*, Hopewell, NJ, Houghton Mifflin.
- Harackiewicz, J. M. & Linnenbrink, E. A. (2005); Multiple Achievement goal orientation and Multiple pathway for learning: the Impact of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40(2): 75-84.
- Harackiewicz, J. M.; Barron, K. E.; Elliot, A. J.; Carter, S. M. & Letho, A. T. (1997); Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*. 73: 1284-1295.
- Kaplan, A. & Flum, H. (2010); Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*. 5: 50-67.
- Lee, J. Q.; McInerney, D. M.; Liem, G. A. D. & Ortiga, Y. P. (2010); The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 1-16.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2006); Enhancing the Benefits and Overcoming the Pitfalls of Goal Setting. *Organizational Dynamics*, Vol. 35, No. 4, 332-340.
- Locke, E. A. and Latham, G. P. (1985); The application of goal setting to sports. *J. Sport Psychol.* 7: 205-222.
- Locke, E. A.; Shaw, K. N.; Saari, L. M. & Latham, G. P. (1981); Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90: 125-152.
- Malka, A. & Covington, M. (2005); Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30: 60-80.
- McGregor, H. A. (2001); A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology: Special Issues*, 3: 211-238.
- Moussa, F. M. (2012); The Interactive Effects of Self-Esteem, Goal Instructions, and Incentives on Personal Goals and Goal Attainment. *Organization Management Journal*, 9: 148-169.
- Nahrgang, J. D.; Scott DeRue, D.; Hollenbeck, J. R.; Spitzmuller, M.; Jundt, D. K., Ilgen, D. R. (2014). Goal setting in teams: The impact of learning and performance goals on process and performance. (2013). *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 122: 12-21.
- Nicholls, J. G. (1984); Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91: 328-346.
- Pintrich, P. R. (2000); An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25: 92-104.

- Pintrich, P. R. (2000); Multiple goal, multiple pathway: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 92: 544-555.
- Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1997); Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's help seeking in math class. *Journal of educational psychology*. 2: 326-341.
- Schunk, D. H.; Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008); *Motivation in education: Theory, research, and application* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Schunk, D. H. (2001); Self-Regulation through Goal Setting. ERIC/CASS Digest ED462671.
- Tuckman, B. W. (2014); Group Versus Goal-Setting Effects on the Self-Regulated Performance of Students Differing in Self-Efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 58, 4: 291-298.
- Unierzyski. (2003); Achievement motivation in young tennis players. *Journal of sports science and medicine*. 2: 144-186.
- Wolters, C.A., YU, S. L., Pintrich, P.R. (1996); The relation between goal orientation and students' motivational belief and self regulated learning. *Learning and Individual Differences*. 8: 211-238.