

رابطه ادراک از اهداف پیشرفت مورد تأکید والدین و معلم با باورهای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله دانش‌آموزان در درس ریاضی: نقش اهداف پیشرفت ریاضی

آسیه مرادی^۱ و کسری شریفی^۲

چکیده

هدف مطالعه حاضر بررسی ادراک دانش‌آموزان از اهداف پیشرفت مورد تأکید والدین و معلمان در درس ریاضی و رابطه این اهداف با اهداف پیشرفت، باورهای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله آنان است. نمونه این مطالعه ۸۲۵ دانش‌آموز سال سوم راهنمایی شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول تحصیل بودند و به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای سنجش ادراک دانش‌آموزان از اهداف مورد تأکید والدین و معلمان و نیز اهداف شخصی و باورهای خودکارآمدی از پرسشنامه الگوهای یادگیری سازگار میدگلی و همکاران و برای سنجش راهبردهای مقابله تحصیلی از پرسشنامه راهبردهای مقابله تحصیلی ترو و کانل استفاده شد. نتایج بیانگر نقش واسطه‌ای اهداف تبحری و عملکردی دانش‌آموزان بین ادراک آنها از اهداف مورد تأکید معلمان و والدین، باورهای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله آنان در درس ریاضی می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: جهت‌گیری هدفی شخصی، ادراک جهت‌گیری هدفی معلمان و والدین، خودکارآمدی تحصیلی، راهبردهای مقابله تحصیلی

۱. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه رازی کرمانشاه

۲. نویسنده ی رابط: دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

(kasra_sharifi1370@yahoo.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۲/۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۲/۱

DOI: 10.22098/JSP.2018.664

مقدمه

انگیزش به عنوان مجموعه‌ای از باورها و هیجان‌های وابسته به هم که رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهند، تعریف می‌شود (مارتین و داوسون^۱، ۲۰۰۹). پژوهش درباره نظریه اهداف پیشرفت یکی از فعالترین حوزه‌های پژوهشی انگیزش دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی است. پژوهش‌ها در این زمینه در ۲۰ سال گذشته یا قبل از آن روی نقش اهداف متفاوت، اسنادها و باورها در مورد هوش، موفقیت، شکست، تلاش و توانایی توسعه یافته‌اند (پینتریچ^۲ و همکاران، ۲۰۰۰). درحالی‌که پایه ارگانیزمی انگیزش پیشرفت تمایز بین نیاز به پیشرفت و ترس از شکست را مطرح می‌کند، نظریه هدف و جهت‌گیری هدفی^۳ فرض می‌کند که انسان‌ها اهدافی را در نظر می‌گیرند که در سطح هشیار و خودآگاه قابل دسترسی هستند و هنگامی که بافت در جهت رسیدن به چنین اهدافی مساعد باشد، قابل انتقال به عمل می‌باشند (مالمبرگ^۴، ۲۰۰۵). خودکارآمدی تحصیلی نیز یکی از مفاهیم مورد تأکید در نظریه‌های یادگیری است که به عنوان یک زمینه‌ی مهم در فعالیت‌های یادگیری مورد توجه قرار گرفته است (آلتونسوی، سی من، ایکی سی، آتیک و گوک من^۵، ۲۰۱۰؛ نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۲؛ نریمانی؛ خشنودنیای چماچایی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۲). در پژوهش‌های تربیتی، خودکارآمدی تحصیلی به ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌های خود و رشد شایستگی‌ها در زمینه تحصیل مربوط می‌شود (گالاگر^۶، ۲۰۱۲؛ ون دینسر، داچی و سگرس^۷، ۲۰۱۱) و بر انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در مدرسه تأکید دارد (گالا، وود، تسوکایاما و هار^۸، ۲۰۱۴؛ علایی خرایم، نریمانی و علایی خرایم، ۱۳۹۱).

1. Martin & Dowson
2. Pintrich
3. Goal orientation
4. Malmberg
5. Altunsoy, Cimen, Ekici, Atik & Gökmen
6. Gallagher
7. Van Dinther, Dochy & Segers
8. Galla, Wood, Tsukayama, Har, Chiu & Langer

دامنه گسترده‌ای از مطالعات نشان داده‌اند که جهت‌گیری‌های هدفی و ساختارهای هدف^۱ با مجموعه‌ای از پیامدهای پیشرفت و انگیزش دانش‌آموزان شامل باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی، پیشرفت، فعال بودن در موقعیت‌های یادگیری و پاسخ‌های دانش‌آموزان به چالش و دشواری مرتبط هستند. علاوه بر این پژوهشگران بررسی کرده‌اند که چگونه عوامل بافتی متفاوت در کلاس یا موقعیت‌های آزمایشگاهی یادگیری می‌تواند به اتخاذ اهداف متفاوتی منجر شود. اگرچه پژوهش قابل توجهی با توجه به نقش اهداف پیشرفت مورد تاکید در بافت‌های آموزشی و کلاسی صورت گرفته است، در مورد نقش اهداف اتخاذ شده والدین برای فرزندانشان در پیگیری اهداف تبصری یا عملکردی در مدرسه، توانایی برای درگیری در تکالیف تحصیلی یا رفتارهایی که آنها برای مقابله با تکالیف دشوار در پیش می‌گیرند، اطلاعات کمی وجود دارد. علاوه بر این روشن نیست که آیا اهداف مورد تاکید والدین به اهداف شخصی، خودکارآمدی یا رفتارهای یادگیری دانش‌آموزان (مانند راهبردهای مقابله^۲)، هنگامی که نقش اهداف مورد تاکید معلمان در کلاس به حساب آمده باشد، مربوط می‌شوند.

نظریه اهداف پیشرفت روی دلایل شخصی برای انتخاب، عمل و پشتکار داشتن در تکالیف یادگیری متنوع تاکید می‌کند. این نظریه به طور عمده اهداف را به عنوان بازنمایی‌های شناختی از اهداف متفاوتی که دانش‌آموزان ممکن است برای یادگیری خود در موقعیت‌های پیشرفت اتخاذ کنند، تعریف می‌کند (میس^۳ و همکاران، ۲۰۰۶). هر چند این تعریف ساده‌سازی اهداف پیشرفت دانش‌آموزان است، اما نکته مهم این است که این اهداف، شناخت و رفتار دانش‌آموزان را هنگام درگیری در تکالیف تحصیلی هدایت می‌کنند (بنگ^۴، ۱۹۹۶). اهداف پیشرفت بر دلایلی که دانش‌آموزان برای تلاش در کسب موفقیت دارند، تمرکز دارد. برخی از پژوهش‌ها در این زمینه

-
1. Goal structures
 2. Coping strategies
 3. Meece
 4. Bong

روی اهداف سطح فردی^۱ و برخی دیگر روی ادراک اهداف معلمان و والدین صورت گرفته‌اند. اهداف شخصی پیشرفت به اهدافی اشاره می‌کنند که افراد سعی دارند در بافت‌های پیشرفت (مثل کلاس) به دست آورند (آردن و شونفلدر^۲، ۲۰۰۶).

گیلمن^۳ و آندرمین^۴ (۱۹۹۸) دو نوع از جهت‌گیری‌های هدفی را برای درک و تشریح رفتارهای تحصیلی در موقعیت‌های کلاسی بررسی نموده‌اند. هر یک از این اهداف برحسب هنجارهایی که برای قضاوت روی عملکرد پیشرفت استفاده می‌کنند، متفاوت از همدیگرند. جهت‌گیری تبحری^۵ به عنوان تمایل برای رشد شایستگی‌های فردی، تسلط بر تکلیف یا بهبود هوش تعریف می‌شود (الیوت و چرچ^۶، ۱۹۹۷). این جهت‌گیری و اهداف وابسته به آن معمولاً با توجه به هنجارهای درونی (مانند آیا من یاد گرفته‌ام؟، آیا من بهبود یافته‌ام؟) ارزشگذاری می‌شود (آردن و شونفلدر، ۲۰۰۶). درحالی‌که جهت‌گیری عملکردی^۷ به اثبات بالابودن توانایی نسبت به دیگران، رقابت برای گرفتن نمره یا تشویق شدن به خاطر توانایی بالا مربوط می‌شود (الیوت و چرچ^۶، ۱۹۹۷). این اهداف عموماً با کاربرد هنجارهای بین فردی^۸ (مانند آیا من در کلاس بهتر از سایر دانش‌آموزان هستم؟، آیا دیگران فکر می‌کنند که من باهوش هستم؟) ارزشگذاری می‌شوند.

اهداف پیشرفت تبحری و عملکردی به دو مؤلفه روی‌آوری^۹ و اجتنابی^{۱۰} تقسیم شده‌اند. اگرچه تمایز اهداف تبحری روی‌آوری^{۱۱} و اجتنابی^{۱۲} جدید است اما مطالعات اندکی این تمایز را

-
1. Individual- level goals
 2. Urdan & Schoenfelder
 3. Gilman
 4. Anderman
 5. Mastery orientation
 6. Elliot & Church
 7. Performance orientation
 8. Interpersonal norms
 9. Approach
 10. Avoidance
 11. Mastery- approach goals
 12. Mastery- avoidance goals

به کار برده‌اند. اما تمایز اهداف عملکردی روی‌آوری^۱ و اجتنابی^۲ در تعدادی از پژوهش‌ها مورد استفاده قرار گرفته‌است (آردن و شونفلدر، ۲۰۰۶). اهداف عملکردی روی‌آوری بر اکتساب قضاوت‌های مساعد در مورد شایستگی و اهداف عملکردی اجتنابی بر اجتناب از قضاوت‌های نامساعد در مورد توانایی‌های شخصی تاکید دارند.

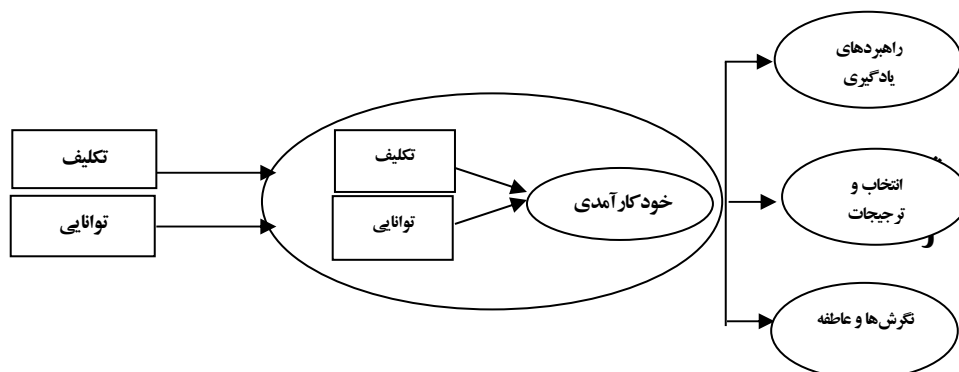
اهدافی که افراد در موقعیت‌های یادگیری اتخاذ می‌کنند دلالت‌های مهمی برای دامنه گسترده‌ای از رفتارهای تحصیلی آنها دارد. به‌طور کلی تمرکز بر اهداف بحری به‌طور مثبتی با ترجیح فعالیت‌های چالش‌انگیز (ایمز و آرچر^۳، ۱۹۸۸)، سطوح بالای علاقه و تکلیف‌درگیری^۴ و پشتکار و گزارش استفاده از راهبردهای یادگیری^۵ که درک مفهومی و یادآوری اطلاعات را بهبود می‌بخشد (میس و همکاران، ۲۰۰۶) ارتباط دارد. همچنین جهت‌گیری بحری با پیامدهای مثبتی چون خودکارآمدی، خود تنظیمی^۶ و انگیزش درونی^۷ (مالبرگ، ۲۰۰۵)، احساس لذت، امید و افتخار (پکرون^۸ و همکاران، ۲۰۰۶) ارتباط مثبتی دارد. در مقابل جهت‌گیری عملکردی با راهبردهای سطحی یادگیری (میس و همکاران، ۲۰۰۶)، راهبردهای خود ناتوان‌ساز^۹ (آردن و همکاران، ۱۹۹۸)، تقلب (آندرمن و همکاران، ۱۹۹۸)، اجتناب از کمک‌طلبی از دیگران هنگام نیاز (آردن و شونفلدر، ۲۰۰۶)، اضطراب امتحان و عواطف منفی (گان‌دیا^{۱۰} و همکاران، ۲۰۰۹) ارتباط مثبتی دارد. با این وجود برخی شواهد نشان می‌دهند که اهداف عملکردی روی‌آوری ممکن است به‌طور مثبتی با پیامدهای پیشرفت به

1. Performance- approach goals
2. Performance- avoidance goals
3. Ames & Archer
4. Task involvement
5. Learning strategies
6. Self- regulation
7. Intrinsic motivation
8. Pekrun
9. Self- handicapping
10. Gondia

ویژه برای دانشجویان مربوط شوند (گاتمن^۱، ۲۰۰۶).

انگیزش پیشرفت اشاره دارد به اینکه چرا و چگونه دانش‌آموزان نسبت به موقعیت‌های گوناگون یادگیری، انگیزه‌ی یادگیری پیدا می‌کنند (کایان^۲، ۲۰۱۰). روابط با دیگران انگیزش پیشرفت را از طریق تأثیر بر باورها و هیجان‌های تشکیل دهنده انگیزش متأثر می‌سازد (مارتین، ۲۰۰۸). مطابق رویکرد شناختی- اجتماعی انگیزش، شناخت‌های افراد در مورد تحصیل (مانند باورهای افراد در مورد توانایی‌های تحصیلی خود، انتظار در مورد پیامدهای درگیر شدن در تکلیف و اهداف تکلیف) به وسیله عوامل بافتی- اجتماعی مانند پیام‌های معلم در مورد دشواری تکلیف، توانایی ادراک شده همکلاسی‌ها، اطلاعاتی در مورد اهمیت یادگیری و مواد درسی و مانند آن تحت تأثیر قرار می‌گیرد. از این دیدگاه انگیزش کاملاً در فرد یا در بافت وجود ندارد بلکه انگیزش ناشی از تعامل بین افراد در بافت اجتماعی کلاس یا مدرسه است (اسکینر^۳ و همکاران، ۲۰۰۹). دیدگاه فرد در بافت تاریخچه‌ای طولانی دارد (لوین^۴، ۱۹۳۵، نقل از آردن و شونفلدر، ۲۰۰۶). میر^۵ و همکارانش (آندرمن و میر، ۱۹۹۴؛ کاپلان^۶ و میر، ۲۰۰۲) مدلی از نظریه اهداف پیشرفت ارائه داده‌اند که در آن جهت‌گیری‌های هدفی دانش‌آموزان در بافت‌های فرهنگی- اجتماعی چندگانه قرار می‌گیرد و فرآورده تجارب قبلی یا جاری کسب شده در این بافت‌ها است. این مدل اجتماعی-شناختی روی نقش قاطع محیط‌های روان‌شناختی تأکید می‌کند که دانش‌آموزان هنگام درگیری در تکالیف تحصیلی تجربه می‌کنند. شکل ۱ بازنمایی تصویری این مدل را نشان می‌دهد:

-
1. Gutman
 2. Kayan
 3. Skinner
 4. Lewin
 5. Maehr
 6. Kaplan



شکل ۱. بازنمایی تصویری مدل نظریه هدفی. اقتباس از آندرمین و میر (۱۹۹۴)

مطابق این مدل اهداف مورد تأکید بافت درباره توانایی (مانند تو در درس ریاضی استعداد داری) و تکلیف (مانند این تکلیف دشواری است) باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی و تکلیف را تحت تأثیر قرار می‌دهد. سپس این باورها نیز باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان را متأثر می‌سازند و سرانجام باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی، تکلیف و خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری، عواطف و ترجیحات تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اگر چه این مدل، بافت ویژه‌ای را مشخص نمی‌کند اما تحقیق روی نظریه هدف در تعلیم و تربیت، موقعیت‌های کلاس و مدرسه و خانه را مورد بررسی قرار می‌دهد. ریاضی و سایر عوامل مؤثر بر پیشرفت یا شکست دانش‌آموزان همیشه مسئله اساسی آموزش و پرورش بوده است. اما، علیرغم تحقیقات وسیع و اختصاص دادن بودجه‌های سنگین هنوز تعداد زیادی از دانش‌آموزان هستند که هر ساله شکست در درس ریاضی را تجربه می‌کنند و نهایتاً با مشکلات روان‌شناختی و تحصیلی رو به رو می‌شوند (رستگار، جهرمی، حقیقی و اکبری، ۲۰۱۰؛ نریمانی، ۱۳۹۱؛ نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی، ۱۳۹۲). معلمان در کلاس و مدرسه و والدین در خانه با تأثیر بر انگیزش دانش‌آموزان موفقیت تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. نظریه‌های هدف فرض می‌کنند

که دانش‌آموزان نسبت به تأکیدی که معلمان و والدین بر انواع مختلف هدف‌های پیشرفت دارند، حساس هستند. به عنوان مثال تحقیق نشان داده است که ماهیت تکالیف کلاسی (مشارکتی در مقابل رقابتی) و نوع ارزشیابی یا راهبردهای تشویق دانش‌آموزان (تمرکز روی بهبود و ارتقای فردی در مقابل ارتقای توانایی نسبت به دیگران) به ساختارهای هدفی پیشرفتی که دانش‌آموزان ادراک می‌کنند، مرتبط است (گای^۱ و همکاران، ۲۰۰۸).

ساختارهای هدفی به پیام‌هایی اشاره دارند که در محیط یادگیری وجود دارند و برخی از اهداف را چشمگیر می‌سازند که اغلب فرض می‌شود این پیام‌ها از اعمال معلم ناشی می‌شوند (میدگلی^۲ و همکاران، ۲۰۰۰) هر چند که مفهوم سازی‌های دیگر از ساختارهای هدفی، سنجش ارزش‌های مشترک بین دانش‌آموزان کلاس را نیز دربر می‌گیرد (آردن، ۲۰۰۴). تحقیق در مورد ساختارهای هدفی سطح کلاس و مدرسه به‌طور کلی همبستگی مثبتی بین ساختارهای هدفی و اهداف اتخاذ شده توسط دانش‌آموزان نشان می‌دهند. یک رابطه علی که در آن ساختارهای هدفی موجود در بافت، اهداف دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، قابل بررسی است (مانند اهداف تبحری دانش‌آموزان → ساختار هدفی تبحری، اهداف عملکردی دانش‌آموزان → ساختار هدفی عملکردی). این همبستگی مثبت بین ساختارهای هدفی و جهت‌گیری‌های هدفی دانش‌آموزان در سطح کلاس در حوزه‌های زبان، ریاضی و در دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان یافته شده است (آردن و شونفلدر، ۲۰۰۶).

از یک دیدگاه اکولوژیکی (مانند برونفن برنر^۳، ۱۹۹۲؛ نقل از برک، ۱۳۸۳) بافت مدرسه فقط یکی از محیط‌هایی است که در آن تعامل دانش‌آموز با دیگران بر اهداف پیشرفت، باورها و رفتارهای آنها تأثیر می‌گذارد. محیط مدرسه یکی از حوزه‌های مهم زندگی دانش‌آموزان است؛

1. Guay
2. Midgley
3. Bronfenbrenner

زیرا آن‌ها بسیاری از اوقات خود را در مدرسه سپری می‌کنند (لی، لی و روجسکی^۱، ۲۰۱۲). محیط مدرسه به جو روان‌شناختی و شکل فیزیکی مدرسه اشاره دارد (مریس‌تو و ایسنس چمیدت^۲، ۲۰۱۴). در عمل والدین نیز یک منبع مهم توصیه، تشویق و پشتکار برای بسیاری از دانش‌آموزان هستند. تحقیق‌ها به این نتیجه منجر شده‌اند که مشارکت والدین در امور تحصیلی عامل مهمی در ارتقاء پیشرفت دانش‌آموزان می‌باشد (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹). والدین نیز نقش مهمی در ایجاد تفاوت‌های فردی در انگیزش دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (گرونلیک^۳، ۲۰۰۹). چندین حیطه تحقیقی در انگیزش پیشرفت به بررسی چگونگی تأثیر متغیرهای والدینی بر رفتارهای یادگیری، انتظار برای موفقیت و پیامدهای پیشرفت دانش‌آموزان پرداخته‌اند. متغیرهای والدینی شامل سبک والدینی (گونزالس^۴ و همکاران، ۲۰۰۲؛ گرونلیک و همکاران، ۱۹۹۱)، حمایت هیجانی و یا تشویق (هوکدا و فینچام^۵، ۱۹۹۵) و اسنادهای موفقیت و شکست یا انتظارات تحصیلی به پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان مربوط می‌شوند. اکلز-پارسون^۶ و همکاران (۱۹۸۲) دریافتند که انتظارات والدین از دانش‌آموزان دبستان و راهنمایی، انتظاراتی آنها و به همان صورت پیشرفت آنها را حتی پس از محاسبه اثر پیشرفت تحصیلی قبلی پیش‌بینی می‌کند.

تجربه دانش‌آموزان از سبک‌های والدین و حمایت عاطفی یا تشویق اظهار شده به وسیله والدین به اهداف پیشرفت اتخاذ شده دانش‌آموزان و به همان صورت رفتارهای آنها در طول تکالیف یادگیری مربوط می‌شود (گونزالس و دیگران، ۲۰۰۲). دانش‌آموزانی که سطح بالایی از حمایت و تشویق را از والدین دریافت می‌کنند به احتمال بیشتر خودشان هدف‌های تبحری اتخاذ می‌کنند و تمایل دارند که پشتکار و تلاش بیشتری در طول تکالیف دشوار یادگیری نشان دهند (هوکدا و

-
1. Lee, Lee & Rojewski
 2. Meristo, M. & Eisenschmidt
 3. Gronlick
 4. Gonzalez
 5. Hokoda & Fincham
 6. Eccles- Parsons

فینچام، ۱۹۹۵). برعکس دانش‌آموزانی که والدین آنها را در عملکردشان مأیوس می‌کنند و یا به توانایی خود برای موفقیت مطمئن نیستند ناتوانی یا الگوهای رفتاری اجتناب از کار را نشان می‌دهند (همین^۱ و دیگران، ۱۹۹۲؛ هوکدا و فینچام، ۱۹۹۵). وقتی دانش‌آموزان درک می‌کنند که والدینشان به کسب بالاترین نمره‌های مدرسه، اثبات توانایی و اجتناب از نشان دادن فقدان توانایی در مقایسه با دیگران اصرار دارند، احتمالاً دانش‌آموزان اهداف عملکردی اتخاذ می‌کنند و کاربرد راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار یا فقدان مقابله در مواجهه با تجارب تحصیلی منفی افزایش می‌یابد (گانیدا^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). این مطالعات درک ما را از اینکه چگونه انتظارات والدین و حمایت آنها ممکن است بر اهداف و رفتارهای یادگیری و پیامدهای پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر گذارند، افزایش می‌دهند. جهت‌گیری‌های هدفی دانش‌آموزان باورهای خودکارآمدی تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. خودکارآمدی تحصیلی به اعتماد دانش‌آموزان به توانایی خود برای تبحر یافتن در مهارت‌ها و تکالیف جدید، اغلب در یک حوزه تحصیلی مانند ریاضی اشاره دارد (پاجارس و میلر^۳، ۱۹۹۴). خودکارآمدی متفاوت از توانایی یا شایستگی ادراک شده («من در ریاضی خوب هستم») است. خودکارآمدی شاخص موفقیت پیش‌بینی شده^۴ با توجه استعدادهای جاری است (مانند «اگر امسال تلاش کنم می‌توانم بر مهارت‌های درس ریاضی تسلط یابم») و با سطح بالاتری از یادگیری، پشتکار، تلاش و پیشرفت حتی پس از محاسبه اثر پیشرفت سال گذشته و مهارت‌های شناختی مرتبط است (شانک^۵، ۱۹۹۶؛ اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹).

اهداف تبحری پیوسته با خودکارآمدی تحصیلی مربوط بوده‌اند (کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۹). درحالی‌که ارتباط بین اهداف عملکردی و خودکارآمدی پایداری کمتری نشان داده است. برخی

-
1. Heyman
 2. Gonida
 3. Pajares & Miller
 4. Anticipated success
 5. Schunk

مطالعات نشان می‌دهند اهداف عملکردی به‌طور منفی با خودکارآمدی مربوط هستند (شانک، ۱۹۹۶) و مطالعات دیگر رابطه مثبتی بین این دو متغیر یافته‌اند (ولترز^۱ و همکاران، ۱۹۹۶). (کمراجو و نادر، ۲۰۱۳) نشان دادند که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا اهمیت بیشتری به اهداف عملکردی و تبحری می‌دهند. دانش‌آموزان با خودکارآمدی کم بیشتر احتمال دارد به این باور که هوش ثابت است برسند. (زوفیانو، ۲۰۱۳) نشان داد که باورهای خودکارآمدی در یادگیری خود تنظیمی، پیشرفت تحصیلی را پیش بینی نمود.

چگونگی مقابله دانش‌آموزان با عوامل استرس‌زا، رفتار و هیجان آنها را در موقعیت استرس‌زا تحت تأثیر قرار می‌دهد (جاسر^۲ و همکاران، ۲۰۱۲). اهداف پیشرفت علاوه بر خودکارآمدی، مقابله دانش‌آموزان با عوامل تحصیلی استرس‌زا، مانند مشکلات تحصیلی یا شکست تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اتخاذ جهت‌گیری هدفی تبحری با پیامدهای رفتاری، عاطفی و شناختی مثبت برای دانش‌آموزان موفق و ناموفق و تسهیل پشتکار و باورهای مثبت در مورد خود حتی به دنبال شکست رابطه دارند. با این وجود، اهداف عملکردی که بر پیامدها به عنوان انعکاس توانایی نسبی تمرکز می‌کنند، با درماندگی^۳، کناره‌گیری از تلاش، خود ارزیابی‌ها و عواطف منفی به دنبال شکست تحصیلی ارتباط مثبتی نشان داده‌اند (کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۹). نتایج پژوهش (موراتیدیس، ۲۰۰۹) نشان داد که پس از کنترل تنیدگی ادراک شده و تفاوت‌های جنسیتی، اهداف عملکردی رابطه مثبتی با فعالسازی هیجان‌ات مثبت، و رابطه منفی با هیجان‌ات منفی دارد و اهداف خود تصویر پیچیده‌ای از ارتباط مثبت با غرور و تمامی هیجان‌ات منفی را نشان داد. همچنین اهداف عملکردی-گرایشی نمیتواند خودپنداره تحصیلی بالا و دستاورد بیشتر را توضیح دهد (نیپل، ۲۰۱۴). علاوه بر این، اهداف عملکردی-گرایشی رابطه نسبتاً مثبتی با تغییرات خودپنداره تحصیلی

1. Wolters
2. Jaser
3. Helplessness

دارد، در حالی که اهداف عملکردی اجتنابی رابطه منفی را با تغییرات خودپنداره تحصیلی در طول زمان نشان داد. برای نتیجه گیری، نتایج این پژوهش به روابط پیچیده بین اهداف پیشرفت، خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در طول زمان اشاره دارد. برناکی (۲۰۱۴) نشان داد دانش آموزان با رویکرد مهارتی ثابت به نمرات بالاتری دست پیدا کردند تا همسالان با اهداف متغیر و بین نمرات اهداف پیشرفت دانش آموزان و رفتارهای یادگیری با عملکرد نیز روابط یافت شد. نتایج فرا تحلیل (ویرت وین، ۲۰۱۳) نشان داد که ارتباط‌هایی بین اهداف پیشرفت و پیشرفت وجود دارد. دانش آموزانی که اهداف چندگانه را تایید میکنند استفاده بیشتر از راهبردهای عمیق، لذت بیشتر و اضطراب کمتر را گزارش میکنند (دلا رزا، ۲۰۱۳). همچنین نتایج پژوهش (رحمتی، ۲۰۱۵) نشان داد روابط منفی بین خودکارآمدی، متغیرهای فرسودگی تحصیلی و اجزای آن (فرسودگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و عدم کارایی علمی) وجود دارد. مقایسه بین دانش آموزان دبیرستانی در راهبردهای مقابله شناختی و عاطفی نشان می‌دهد که راهبردهای شناختی نقش مهمی برای مقابله با استرس دارند (دیره، ۲۰۱۲). یکی از متغیرهای مؤثر بر سلامت روانی در دوره نوجوانی، سبک مقابله‌ای است که نوجوان برای رویارویی با فشارهای روانی محیط خود به کار می‌گیرد. پیش گرفتن سبک‌های ناکارآمد و اجتنابی می‌تواند سلامت روانی نوجوانان را به خطر بیندازد و در پیش گرفتن سبک‌های مقابله‌ای مساله‌مدار و منطقی می‌تواند اثر مثبتی بر سلامت روانی آن‌ها داشته باشد (گودرزی و معینی رودبالی، ۱۳۸۵).

مقابله به راهبردهای شناختی و رفتاری گفته می‌شود که دانش آموزان برای کاهش هیجان منفی که اغلب ناشی از حوادث استرس‌زا مانند عمل کردن ضعیف در یک آزمون یا شکست در انجام یک تکلیف است، به کار می‌برند (لازاروس^۱، ۱۹۹۳). در ادبیات انگیزش پیشرفت تحصیلی، پشتکار دانش آموزان در انجام تکالیف دشوار و خود تنظیمی تحصیلی (برای مثال بازیابی مواد درسی و تصحیح اشتباهات) به عنوان راهبردهای «مثبت» یا سازگار مورد توجه قرار می‌گیرد زیرا

1. Lazarus

این راهبردهای یادگیری شانس انجام بهتر تکالیف را در تلاش‌های بعدی افزایش می‌دهند. راهبردهایی مانند طرح برنامه برای حل مساله ضمن افزایش امکان مقابله با مشکل، هیجان‌های منفی را کاهش می‌دهند (جاسر و همکاران، ۲۰۱۲). برخی از راهبردهای مقابله با استرس به طور مستقل با نشانه‌های افسردگی در دانش‌آموزان در ارتباط است اما برعکس راهبردهای مقابله ناسازگار مانند نادیده گرفتن یا انکار یک حادثه منفی (مثل عملکرد ضعیف در یک آزمون) و سرزنش دیگران برای یک شکست شخصی، کاهش ارتباط حادثه با موفقیت‌های بعدی را در برمی‌گیرد (کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۹). استفاده از روش‌های مقابله با استرس در افراد با توجه به جنس و البته خود شخص متفاوت است (اسپراویکیونته، ۲۰۱۳). چنین راهبردهایی ممکن است به انحراف توجه مستقیم دانش‌آموز از فقدان توانایی ادارک شده خود خدمت کنند و احساس خود ارزشی^۱ دانش‌آموز را حفاظت کنند (کاوینگتن^۲، ۱۹۹۲). باین‌وجود این راهبردها این احتمال را که دانش‌آموز برای تصحیح اشتباهات خود تلاش کند و یا مهارت‌های خود را بهبود بخشد، کاهش می‌دهند. علاوه بر این رفتارهای مقابله‌ای رایج، ترو و کانل^۳ (۱۹۸۴) رفتارها و افکار غیر مقابله‌ای^۴ را شناسایی کرده‌اند که اضطراب را افزایش می‌دهند، مانند احساس احمق بودن و نگرانی در مورد آنچه دیگران در مورد شخص فکر می‌کنند.

در این مطالعه راهبردهای مقابله‌ای عاطفی و رفتاری و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان دو متغیر پیامد در مدل ارائه شده در شکل ۱ مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند. شاخص‌های مقابله‌ای که انتخاب شدند راهبردهای یادگیری سازگار و حفاظتی^۵ (و در برخی موارد ناسازگار) و پاسخ‌های عاطفی به شکست در درس ریاضی را مشخص کردند. مطالعاتی که منابع انگیزشی در بافت

1. Self- worth
2. Covington
3. Tero & Connell
4. Non- coping
5. Protective learning strategies.

کلاسی مانند ساختارهای هدفی تحمیل شده از سوی معلمان را ارزیابی کرده‌اند، تجارب دانش‌آموزان در خانه را نادیده گرفته‌اند. همین‌طور اکثریت وسیعی از بررسی‌هایی که رابطه بافت خانواده و یا رفتارهای والدینی و پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان را مطالعه کرده‌اند، عناصر انگیزشی محیط کلاس را که منابع مهم انگیزش برای بسیاری از دانش‌آموزان هستند مورد سنجش قرار نداده‌اند. در این مطالعه علاوه بر ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدفی مورد تأکید معلم ریاضی، ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدفی مورد تأکید والدین در درس ریاضی نیز اندازه‌گیری شد. این مطالعه ارتباط مهمی بین این دو حوزه تحقیقی ایجاد می‌کند و درک ما را از عوامل مهمی که مربوط به اهداف پیشرفت، باورهای خودکارآمدی و رفتارهای مقابله‌ای دانش‌آموزان است، افزایش می‌دهد. بنابراین هدف مقاله حاضر بررسی رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و ادراک اهداف معلمان و والدین (به عنوان زیر مجموعه‌های ساختارهای هدفی ادراک شده دانش‌آموزان در کلاس و خانه) با پیامدهای تحصیلی شامل باورهای خودکارآمدی تحصیلی^۱ و راهبردهای مقابله با مشکلات تحصیلی می‌باشد. با توجه به اهمیت اهداف مورد تأکید والدین و معلمان در هدف‌گزینی دانش‌آموزان و پیامدهای اتخاذ اهداف تبحری یا عملکردی توسط دانش‌آموزان در تحقیق حاضر بررسی فرضیه‌های زیر مورد توجه قرار گرفت:

دانش‌آموزان قادر هستند بین اهداف مورد تأکید والدین و معلم و اهداف شخصی پیشرفت خود در درس ریاضی تمایز قایل شوند، به ویژه زمانی که معلم ریاضی و والدین به روش‌های متفاوتی با آنها تعامل دارند و اهداف مورد تأکید آنها در درس ریاضی متفاوت است. فرض می‌شود که اثر اهداف مورد تأکید والدین و معلم بر باورهای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله تحصیلی دانش‌آموزان در درس ریاضی باید غیرمستقیم باشد و از طریق اهداف دانش‌آموزان وساطت شود (همانگونه که در مدل ارائه شده توسط میر و کاپلان (۲۰۰۲) ترسیم شده است).

1. Academic self- efficacy beliefs

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی و از نوع همبستگی و به طور مشخص مبتنی بر مدل یابی معادله‌های ساختاری بود. برای بررسی روابط بین ادراک دانش‌آموزان از اهداف مورد تاکید در بافت کلاس و خانواده با اهداف شخصی، باورهای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله از روش مدل معادلات ساختاری استفاده شد. این روش امکان برآورد واریانس بین سازه‌های مکنون و اندازه‌گیری شده را به طور همزمان فراهم می‌کند.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه مورد مطالعه این پژوهش دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ و از مناطق آموزش و پرورش شهر تهران هستند. با توجه به جامعه آماری و مناطق مختلف شهر تهران و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای نمونه‌ای مشتمل بر ۸۲۵ آزمودنی (۴۰۲ پسر و ۴۲۳ دختر) از مناطق شمال، جنوب، مرکز، غرب و شرق شهر تهران (مناطق ۵، ۱۷، ۱۳، ۳، ۶) انتخاب شد. و داده‌ها با استفاده از ابزارهای زیر جمع‌آوری و مورد ارزیابی قرار گرفتند.

پرسشنامه الگوهای یادگیری سازگار! برای سنجش اهداف شخصی دانش‌آموزان و ادراک آنها از اهداف مورد تاکید والدین و معلم ریاضی و نیز باورهای خودکارآمدی آنها در درس ریاضی از پرسشنامه الگوهای یادگیری سازگار میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. در این پرسشنامه ۵ گویه جهت‌گیری هدفی تبحری، ۵ گویه جهت‌گیری عملکردی روی‌آوری و ۴ گویه جهت‌گیری عملکردی اجتنابی را اندازه‌گیری می‌کنند. همچنین ۶ گویه ادراک اهداف تبحری والدین و ۵ گویه ادراک اهداف عملکردی روی‌آوری والدین را می‌سنجند. ۵ گویه ادراک جهت‌گیری تبحری و ۵ گویه دیگر ادراک جهت‌گیری عملکردی روی‌آوری مورد تاکید معلم را اندازه‌گیری می‌کنند. تعداد ۵ گویه نیز برای اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی

دانش آموز در این مقیاس وجود دارد. این مقیاس در طول چندین سال طراحی شده است و روایی^۱ و اعتبار^۲ آن در چندین مطالعه با شرکت نوجوانان به اثبات رسیده است (پاتریک^۳ و همکاران، ۲۰۰۱). ضریب اعتبار گزارش شده توسط کاپلان و میدگلی (۱۹۹۹) برای مقیاس های این پرسش نامه بین ۰/۶۵ تا ۰/۸۶ بود. در مطالعه حاضر ضرایب اعتبار این مقیاس ها به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۵۰ تا ۰/۸۰ بود. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی^۴ این پرسشنامه توسط میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) نشان داد که اهداف شخصی، اهداف مورد تأکید والدین و معلم ریاضی سه عامل را تشکیل می دهند. تحلیل عاملی تاییدی^۵ آنها ساختار نهایی مدل را تصدیق نمود که در آن شش سازه جداگانه شناسایی شد (جهت گیری هدفی تبحری و عملکردی روی آوری شخصی، ادراک جهت گیری هدفی تبحری و عملکردی مورد تأکید معلم و والدین).

پرسشنامه مقابله تحصیلی^۶: این پرسشنامه یک شاخص خود گزارشی است که به وسیله ترو و کانل (۱۹۸۴) طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۴ مقیاس برای سنجش راهبردهای مثبت^۷، فرافکنی^۸، انکار^۹ و بدون راهبرد مقابله ای^{۱۰} است. هر یک از این مقیاس ها دارای ۳ گویه می باشند. در تحقیق کاپلان و میدگلی (۱۹۹۹) ضریب اعتبار این مقیاس ها بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۳ گزارش شده است و در تحقیق حاضر نیز مقدار ضریب اعتبار این مقیاس ها به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۰ بود.

روش اجرا: به این دلیل که پرسشنامه های این تحقیق همگی به صورت گروهی اجرا می شد

1. Validity
2. Reliability
3. Patrick
4. Exploratory factor analysis
5. Confirmatory factor analysis
6. Academic Coping Inventory (ACI)
7. Positive strategies
8. Projective strategies
9. Denial strategies
10. Non-coping strategies

لذا پس از اجازه از مدیر مدرسه به کلاس‌ها مراجعه شد و بعد از ارائه توضیح مختصری در مورد نحوه تکمیل پرسشنامه از دانش‌آموزان تقاضا شد که پرسشنامه را با دقت و صداقت تکمیل کنند. همچنین به دلیل اینکه ممکن بود حضور معلم ریاضی در کلاس بر نحوه پاسخ دادن به سوال‌های مربوط به معلم ریاضی تأثیر گذارد، پرسشنامه‌ها نیم‌ساعت آخر کلاس و در کلاس‌هایی که درس دیگری جز ریاضی داشتند، توزیع شد.

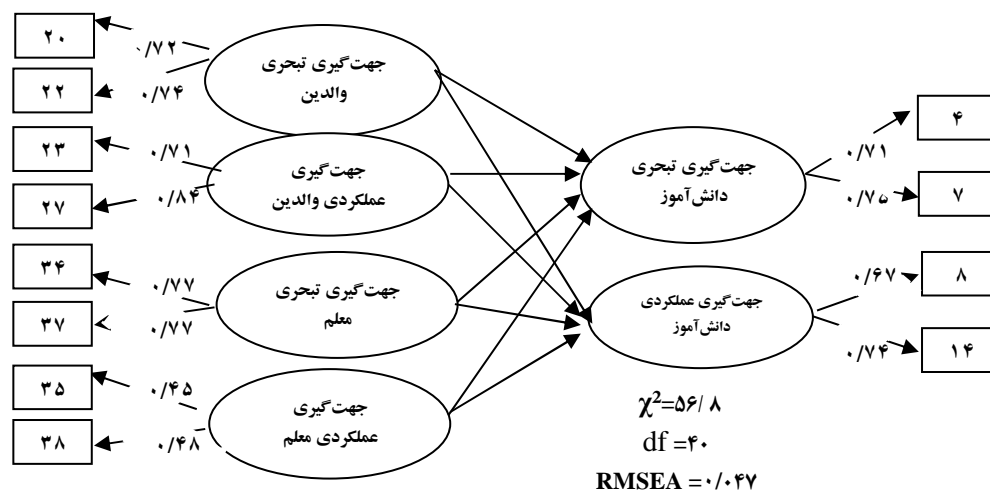
نتایج

با استفاده از روش تحلیل عاملی، توانایی دانش‌آموزان برای تشخیص و تمایز بین اهداف مورد تاکید والدین و معلم ریاضی و اهداف شخصی پیشرفت در درس ریاضی مشخص شد. برای بررسی رابطه بین ادراک دانش‌آموزان از اهداف مورد تاکید والدین و معلم و اهداف دانش‌آموز با باورهای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله تحصیلی در درس ریاضی مدل نظری مورد بحث در مقاله با کاربرد برآورد حداکثر درست‌نمایی^۱ در چارچوب مدل معادله ساختاری^۲ با متغیرهای پنهان^۳ آزموده شد. برای تعیین متغیرهای نشانگر^۴ برای تحلیل معادلات ساختاری با متغیرهای پنهان زیرمقیاس‌ها از میان سوال‌هایی که بیشترین بار عاملی را در تحلیل عاملی تاییدی نشان دادند، انتخاب شدند. نرم‌افزار لیزرل^۵ (نسخه ۸؛ جرسکاک و سوربوم^۶، ۲۰۰۲) برای بررسی برازش کمی مدل به کار رفت. کفایت مدل برای اثرهای مستقیم^۷ بین جهت‌گیری‌های هدفی معلم و والدین و همه متغیرهای پیامد بررسی شد. مدل نظری پیش‌بینی می‌کرد که این اثرهای مستقیم به شرط

1. Maximum likelihood estimate
2. Structural equation model
3. Latent variables
4. Indicator variables
5. Lisrel 8
6. Joreskog & Sorbom
7. Direct effects

این که اثرهای غیرمستقیم^۱ (وساطت شده از طریق جهت گیری های هدفی دانش آموزان) کنترل شوند، قابل چشم پوشی هستند.

ابتدا پرسشنامه الگوهای یادگیری سازگار به روش تحلیل عامل اکتشافی تحلیل شد تا تعیین شود که آیا گویه هایی که جهت گیری های هدفی دانش آموزان و ادراک آنها از اهداف مورد تأکید والدین و معلم ریاضی را ارزیابی می کنند، مقیاس های جداگانه ای تشکیل می دهند. این امر منعکس کننده توانایی دانش آموزان در تمایز بین اهداف شخصی و ادراک اهداف مورد تأکید والدین و معلم ریاضی است. گویه هایی که جهت گیری های عملکردی تبحری و عملکردی (ادراک شده و شخصی) را اندازه گیری می کردند سه عامل (شخصی، ادراک اهداف والدین و ادراک اهداف معلم) را تشکیل دادند اما جهت گیری های عملکردی اجتنابی و روی آوری (چه ادراک شده و چه شخصی) از هم متمایز نشدند. به این دلیل و نیز به منظور ساده کردن تحلیل، عامل جهت گیری عملکردی اجتنابی از تحلیل خارج شد. نتایج تحلیل عاملی تاییدی ساختار عاملی نهایی را نشان داد که شامل ۶ سازه جداگانه بود (جهت گیری هدفی عملکردی و تبحری شخصی، جهت گیری تبحری و عملکردی ادراک شده مورد تأکید معلم ریاضی و والدین). پارامترهای الگوی اندازه گیری متغیرهای درونزا، واسطه ای و برونزا در تحلیل عاملی تاییدی در زیر آورده شده است. در شکل زیر پارامترهای الگوی اندازه گیری متغیرهای برونزا و واسطه ای داده شده است.



شکل ۲. برآورد پارامترهای الگوی اندازه‌گیری متغیرهای برونزا و واسطه‌ای.

در جدول زیر شاخص‌های نیکویی برازش این الگوی اندازه‌گیری آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های برازش مدل

| شاخص‌ها مدل | χ^2 | df | P | RMSEA |
|-------------|----------|----|------|-------|
| مدل نهایی | ۵۶/۸ | ۴۰ | ۰/۹۵ | ۰/۰۴۷ |

مطابق داده‌های شکل ۲ می‌توان پارامترهای الگوی اندازه‌گیری متغیرهای برونزا و واسطه‌ای را

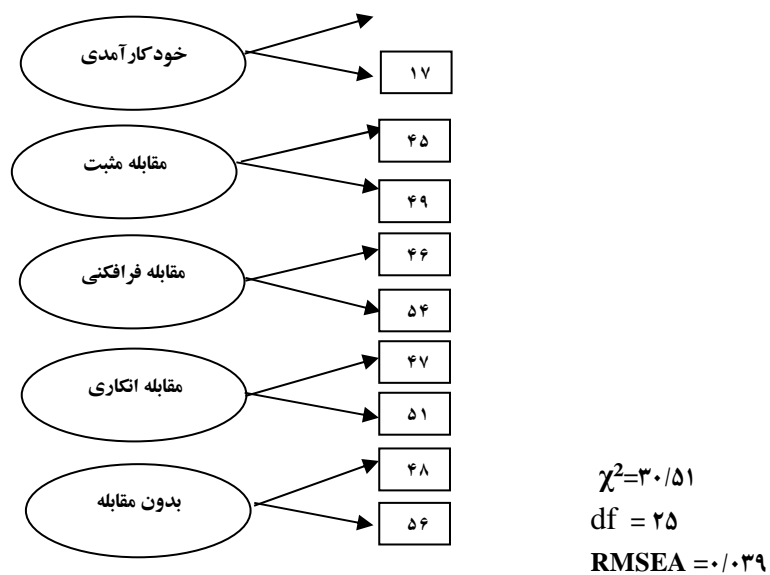
در جدول به این صورت خلاصه کرد.

رابطه ادراک از اهداف پیشرفت مورد تأکید والدین و معلم با باورهای خودکارآمدی و راهبردهای ...

جدول ۲. برآورد پارامترها

| P | T | β | پارامتر گویه |
|------|-------|---------|-----------------|
| ۰/۰۰ | ۱۰/۶۸ | ۰/۷۲ | ۲۰ |
| ۰/۰۰ | - | ۰/۷۴ | ۲۲ |
| ۰/۰۰ | ۱۶/۰۱ | ۰/۷۷ | ۲۳ |
| ۰/۰۰ | - | ۰/۸۴ | ۲۷ |
| ۰/۰۰ | ۱۱/۶۵ | ۰/۷۷ | ۳۷ |
| ۰/۰۰ | - | ۰/۷۱ | ۳۴ |
| ۰/۰۰ | ۷/۸۷ | ۰/۴۸ | ۳۸ |
| ۰/۰۰ | - | ۰/۴۵ | ۳۵ |
| ۰/۰۰ | ۱۰/۷۶ | ۰/۷۵ | ۷ |
| ۰/۰۰ | - | ۰/۷۱ | ۴ |
| ۰/۰۰ | ۱۳/۵ | ۰/۷۴ | ۱۴ |
| ۰/۰۰ | - | ۰/۶۷ | ۸ |

همان‌طور که در جدول می‌بینیم مقادیر T برای همه‌ی گویه‌ها معنی‌دار می‌باشد. در شکل زیر پارامترهای الگوی اندازه‌گیری متغیرهای درون‌زا داده شده است.



شکل ۳. برآورد پارامترهای الگوی اندازه‌گیری متغیرهای درون‌زا.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

| شاخص‌ها مدل | χ^2 | df | P | RMSEA |
|-------------|----------|----|------|-------|
| مدل نهایی | ۳۰/۵۱ | ۲۵ | ۰/۹۳ | ۰/۰۳۹ |

مطابق داده‌های شکل ۳ می‌توان پارامترهای الگوی اندازه‌گیری متغیرهای درون‌زا را در جدول به این صورت خلاصه کرد.

رابطه ادراک از اهداف پیشرفت مورد تأکید والدین و معلم با باورهای خودکارآمدی و راهبردهای ...

جدول ۴. برآورد پارامترها

| گویه | پارامتر | β | T | P |
|------|---------|---------|-------|------|
| ۱۵ | | ۱/۰۳ | ۵/۴۶ | ۰/۰۱ |
| ۱۷ | | ۰/۵۸ | - | ۰/۰۱ |
| ۴۹ | | ۰/۸۱ | ۱۶/۲۳ | ۰/۰۱ |
| ۴۵ | | ۰/۷۴ | - | ۰/۰۱ |
| ۴۶ | | ۰/۸۱ | ۱۶/۰۶ | ۰/۰۱ |
| ۵۴ | | ۰/۷۸ | - | ۰/۰۱ |
| ۴۷ | | ۰/۸۱ | ۱۹/۴۷ | ۰/۰۱ |
| ۵۱ | | ۰/۸۴ | - | ۰/۰۱ |
| ۵۶ | | ۰/۶۶ | ۸/۷۴ | ۰/۰۱ |
| ۴۸ | | ۰/۶۳ | - | ۰/۰۱ |

همان‌طور که در جدول می‌بینیم مقادیر T برای تمامی گویه‌ها معنی‌دار می‌باشد. در جدول زیر

همبستگی دو متغیری بین متغیرهای مورد بررسی نشان داده شده است:

جدول ۵. همبستگی دو متغیری

| مقیاس‌ها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| هدف تبحری والدین | - | | | | | | | | | |
| هدف عملکردی والدین | ۰/۱۵** | - | | | | | | | | |
| هدف تبحری معلم | ۰/۳۸** | ۰/۱۷** | - | | | | | | | |
| هدف عملکردی معلم | ۰/۰۸* | ۰/۱۹** | ۰/۱۹** | - | | | | | | |
| تبحر شخصی | ۰/۴۴** | ۰/۱۳** | ۰/۳۱** | ۰/۱۲** | - | | | | | |
| عملکرد شخصی | ۰/۱۳** | ۰/۴۹** | ۰/۱۱* | ۰/۱۸** | ۰/۲۱** | - | | | | |
| خودکارآمدی | ۰/۲۸** | ۰/۲۰** | ۰/۳۱** | ۰/۱۴** | ۰/۴۶** | ۰/۲۸** | - | | | |
| مقابله مثبت | ۰/۳۵** | ۰/۱۴** | ۰/۳۲** | ۰/۱۲** | ۰/۳۵** | ۰/۱۸** | ۰/۲۶** | - | | |
| مقابله فرافکنی | ۰/۲۱** | ۰/۰۷* | ۰/۳۷** | ۰/۰۱ | ۰/۲۶** | ۰/۰۵ | ۰/۰۲ | ۰/۳۱** | - | |
| مقابله انکاری | ۰/۰۲* | ۰/۰۲* | ۰/۲۱** | ۰/۰۴** | ۰/۲۸** | ۰/۰۱ | ۰/۱۳** | ۰/۳۶** | ۰/۵۱** | - |
| بدون مقابله | ۰/۱۷** | ۰/۲۰** | ۰/۱۷** | ۰/۱۸** | ۰/۱۵** | ۰/۲۱** | ۰/۱۳** | ۰/۳۰** | ۰/۰۱ | ۰/۱۱** |

N= ۸۲۵، p(۰/۰۱) ، p(۰/۰۵)*

ضرایب همبستگی جدول ۱ نشان می‌دهد که جهت‌گیری هدفی شخصی با ادراک از جهت‌گیری هدفی والدین ارتباط قوی‌تری دارد. ادراک دانش‌آموزان از اهداف تبحری مورد تاکید والدین و معلم به‌طور معناداری با همه پیامدهای تحصیلی آنها ارتباط دارد. ادراک هدف تبحری مورد تاکید والدین و معلم به‌طور مثبتی با جهت‌گیری هدفی تبحری، راهبرد مقابله مثبت و نیز خودکارآمدی و به‌طور منفی با راهبردهای مقابله فرافکنی و انکار ارتباط دارد. ادراک هدف تبحری و عملکردی مورد تاکید والدین با هم همبستگی مثبت دارد و ادراک هدف تبحری و عملکردی مورد تاکید معلم نیز با هم همبستگی مثبت دارد. ادراک هدف عملکردی مورد تاکید والدین به‌طور مثبتی با همه پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان به جز مقابله انکاری رابطه معنادار دارد. البته رابطه این متغیر با خودکارآمدی ($r=0/2$) خیلی کمتر از رابطه جهت‌گیری تبحری والدین با خودکارآمدی ($r=0/38$) است و نیز رابطه آن با مقابله مثبت ($r=0/14$) نیز کمتر از رابطه جهت‌گیری تبحری والدین با مقابله مثبت ($r=0/35$) است. ادراک هدف عملکردی مورد تاکید معلم به‌طور مثبتی با همه پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان به جز مقابله انکاری و فرافکنی رابطه معنادار دارد. رابطه این متغیر با خودکارآمدی ($r=0/14$) کمتر از رابطه جهت‌گیری تبحری معلم با خودکارآمدی ($r=0/31$) است و همچنین رابطه آن با مقابله مثبت ($r=0/12$) نیز کمتر از رابطه جهت‌گیری تبحری معلم با مقابله مثبت ($r=0/33$) است. رابطه جهت‌گیری هدفی تبحری شخصی با خودکارآمدی ($r=0/46$) و مقابله مثبت ($r=0/35$) و راهبرد بدون مقابله ($r=0/15$) مثبت و معنادار و با مقابله فرافکنی ($r=-0/26$) و انکاری ($r=-0/28$) منفی و معنادار است. رابطه جهت‌گیری هدفی عملکرد شخصی با خودکارآمدی ($r=0/28$) و مقابله مثبت ($r=0/18$) و راهبرد بدون مقابله ($r=0/21$) مثبت و معنادار است و با مقابله فرافکنی و انکاری معنادار نیست. رابطه خودکارآمدی با راهبردهای مقابله مثبت و بدون مقابله، مثبت و معنادار و با راهبردهای مقابله انکاری و فرافکنی، منفی است.

مدل معادلات ساختاری

برای بررسی روابط بین ادراک دانش‌آموزان از اهداف مورد تأکید در بافت کلاس و خانواده با اهداف شخصی، باورهای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله از روش مدل معادلات ساختاری استفاده شد. این روش امکان برآورد واریانس بین سازه‌های مکنون و اندازه‌گیری شده را به طور همزمان فراهم می‌کند. همچنین این روش توان بررسی روابط بسیار زیاد بین سازه‌های نظری را که هر یک دارای چندین بعد هستند، ایجاد می‌کند (زیمرجمبک و همکاران، ۲۰۰۶). به این دلیل که کاربرد روش معادلات ساختاری نیازمند فراهم بودن مفروضه‌ها و شرایط خاصی است، ابتدا به بررسی این مفروضه‌های آن می‌پردازیم:

الف) اندازه‌گیری متغیرها در سطح فاصله‌ای. نمره‌های خام حاصل از همه مقیاس‌های پژوهش با روش اندرسون-رابین^۱ (۱۹۵۶، نقل از هومن، ۱۳۸۴) به نمره‌های عاملی با میانگین صفر و انحراف استاندارد ۱ تبدیل شدند. این نمره‌های عاملی برآورد بدون تورش عامل‌ها، و ماتریس کوواریانس آنها برابر ماتریس واریانس و کوواریانس برآورد شده عامل‌های متغیرهای مرجع است (هومن، ۱۳۸۴).

ب) کم بودن همخطی چند گانه متغیرهای برونزا. به نظر بسیاری از محققان همبستگی‌های بالاتر از ۰/۸ بین متغیرهای برونزا نشان دهنده همخطی چندگانه است (بری و فلدمن^۲، ۱۹۸۵؛ نقل از هومن، ۱۳۸۴). برای بررسی این مفروضه، ضرایب همبستگی (مرتبه یکم) بین متغیرهای برونزای مدل محاسبه شد که نشان داد هیچ یک از ضرایب همبستگی بیش از ۰/۸ نیست.

پ) یکسانی پراکندگی (همگونی واریانس) متغیرهای درونزا. روش‌های رگرسیون چندمتغیری نسبت به تخطی از مفروضه نرمال بودن توزیع جمله‌های خطا مقاوم هستند و حجم نمونه بزرگ نیز اجازه می‌دهد که نسبت‌های بحرانی مقادیر t به سمت توزیع چندمتغیری نرمال نزدیک شود

1. Anderson & Rubin

1. Barry & Feldman

(هومن، ۱۳۸۴). در نتیجه به این دلیل که حجم نمونه حاضر به اندازه کافی بزرگ است (۸۲۵ نفر) می‌توان به برقراری این مفروضه اطمینان داشت.

پس از اطمینان نسبت به برقراری مفروضه‌های مدل معادلات ساختاری مدل نهایی پژوهش مورد آزمون قرار گرفت. این مدل به وسیله داده‌ها حمایت شد و کاربرد هیچ یک از شاخص‌های اصلاح نتوانست کاهش معناداری در آماره χ^2 مدل ایجاد کند. لذا مدل اولیه با برازش مناسب به عنوان مدل نهایی پذیرفته شد. در جدول ۶ این شاخص‌ها آورده شده‌اند.

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل نهایی

| مدل نهایی | χ^2 | Df | χ^2/df | P | GFI | AGFI | CFI | RMSEA |
|-----------|----------|-----|-------------|------|------|------|------|-------|
| مدل نهایی | ۳۰۰/۱۱ | ۱۸۵ | ۱/۶۲ | ۰/۹۵ | ۰/۹۰ | ۰/۹۲ | ۰/۹۰ | ۰/۰۴ |

با توجه به نتایج جدول ۶ شاخص‌های برآورد شده نشان می‌دهند که مدل از برازش خوبی باداده‌ها برخوردار است. نسبت مجذور کای به درجه آزادی، مطابق ملاک بنتلر^۱ (۱۹۹۰) که مقدار مناسب این شاخص را کمتر از ۲ می‌داند، رضایت‌بخش است. شاخص‌های *GFI*، *AGFI* و *CFI* نشان دهنده برازش خوب مدل با داده‌ها هستند (مطابق ملاک هیو^۲ و بنتلر، ۱۹۹۹). ریشه دوم واریانس خطای تقریب (*RMSEA*) برابر با ۰/۰۴ و از حد بالای آن کوچکتر است و برازش مناسب داده‌ها را نشان می‌دهد. شکل ۴ ضرایب رگرسیون استاندارد شده جهت پیش‌بینی متغیرهای نهفته درونزا از روی متغیرهای نهفته برونزا را نشان می‌دهد:

1 .Bentler

2 .Hu

اساسی به وسیله جهت‌گیری تبحری پیش‌بینی می‌شوند ($\beta=0/73$) و با جهت‌گیری عملکردی رابطه منفی ضعیف و غیرمعناداری ($\beta=-0/02$) دارند. مقابله فرافکنی به طور مثبت به وسیله جهت‌گیری هدفی عملکردی پیش‌بینی می‌شود ($\beta=0/46$) و با جهت‌گیری هدفی تبحری رابطه منفی بسیار قوی دارد ($\beta=-0/73$). راهبرد مقابله انکاری نیز به وسیله جهت‌گیری هدفی عملکردی پیش‌بینی می‌شود ($\beta=0/36$) اما رابطه منفی بسیار قوی با جهت‌گیری هدفی تبحری دارد ($\beta=-0/72$). راهبرد غیر مقابله‌ای به صورت غیرقابل انتظاری به وسیله جهت‌گیری هدفی تبحری پیش‌بینی می‌شود ($\beta=0/46$) ولی با جهت‌گیری هدفی عملکردی رابطه مثبت اما غیرمعناداری دارد ($\beta=0/07$).

مدل نهایی که فقط شامل اثرهای غیرمستقیم بود ۲۶٪ از واریانس باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد، همچنین این مدل ۵۲٪ از واریانس راهبرد مقابله مثبت، ۵۰٪ از واریانس مقابله فرافکنی، ۴۶٪ از واریانس مقابله انکاری، ۲۴٪ از واریانس راهبرد بدون مقابله، ۷۰٪ از واریانس جهت‌گیری هدفی عملکردی شخصی و ۵۲٪ از واریانس جهت‌گیری هدفی تبحری شخصی را پیش‌بینی نمود که در مجموع رضایت‌بخش بود.

بحث و نتیجه‌گیری

در مطالعه حاضر، ادراک دانش‌آموزان از اهداف مورد تاکید والدین و معلم ریاضی، رابطه این اهداف با اهداف شخصی پیشرفت، باورهای خودکارآمدی و راهبردهای مقابله آنها بررسی شد. بر اساس فرضیه‌های تدوین شده دانش‌آموزان نسبت به تفاوت اهداف مورد تاکید معلمان و والدین حساس بودند و نتایج تحقیق نشان داد که چنین تفاوتی واقعاً وجود دارد و به وسیله دانش‌آموزان احساس می‌شود. تحلیل مدل نهایی معادلات ساختاری نشان داد که ادراک دانش‌آموزان از اهداف معلمان و والدین در انتخاب اهداف توسط دانش‌آموزان تأثیر قوی دارد که این هماهنگی با مدل ارائه شده توسط کاپلان و میر (۲۰۰۲) (شکل ۱) است. درحالی‌که جهت‌گیری تبحری دانش‌آموزان به وسیله ادراک آنها از تاکید معلم ریاضی و والدین بر جهت‌گیری تبحری پیش‌بینی می‌شد،

جهت گیری عملکردی نیز به مقدار زیادی به وسیله ادراک دانش آموزان از تأکید والدین و معلم بر جهت گیری عملکردی پیش بینی شد. به صورت قابل توجهی معلوم شد که اگرچه ادراک دانش آموزان از جهت گیری هدفی معلم ریاضی و والدین هر دو در تعیین جهت گیری دانش آموزان سهمیم است اما تأثیر جهت گیری والدین بیشتر از معلمان است (به ویژه با توجه به جهت گیری عملکردی). تحقیقات قبلی چنین رابطه‌ای بین جهت گیری هدفی دانش آموز و ادراک ساختار هدفی کلاس یافته‌اند اما این تحقیق‌ها اهداف والدین را بررسی نکرده‌اند. رابطه قوی بین جهت گیری‌های هدفی دانش آموزان و جهت گیری مورد تأکید والدین تعجب آور نیست زیرا اغلب دانش آموزان معلمان متفاوتی را در هر سال تحصیلی تجربه می‌کنند که به طور بالقوه بر اهداف متفاوتی تأکید دارند. درحالی که انتظار می‌رود دانش آموزان با توجه به هر معلم جدید جهت گیری هدفی خود را با او متناسب سازند، اهداف مورد تأکید والدین ثبات بیشتری دارند و اساس منطقی‌تری برای جهت گیری‌های دانش آموزان ایجاد می‌کنند (پینتریچ و همکاران، ۲۰۰۰). با وجود این فرضیه مورد بحث نیاز به تحقیق بیشتری دارد. والدین ممکن است همراه با انتقال دانش آموز از یک دوره به دوره تحصیلی جدید، تغییر مدرسه و شاید در پاسخ به فشار ایجاد شده برای عملکرد خوب دانش آموز در امتحانات و ملزومات رسیدن به شغل یا دانشگاه معتبر، تغییر قابل توجهی در اهداف مورد تأکید خود ایجاد کنند. این مسأله می‌تواند موردی برای بررسی بیشتر در تحقیق‌های آینده باشد. همانطور که انتظار می‌رفت جهت گیری هدفی شخصی رابطه بین ادراک از اهداف مورد تأکید در بافت خانه و کلاس با باورهای خودکارآمدی و کاربرد راهبردهای مقابله سازگار و ناسازگار را وساطت می‌کرد. جهت گیری هدفی تبحری به طور مثبتی با خودکارآمدی و کاربرد راهبردهای مقابله مثبت و راهبرد بدون مقابله، و به طور منفی با کاربرد راهبردهای مقابله‌ای انکار و فرافکنی ارتباط داشت. در مقابل دانش آموزانی که دارای جهت گیری عملکردی بودند بیشتر از راهبردهای مقابله ناسازگار و به مقدار کمتری از راهبردهای مقابله مثبت استفاده می‌کردند. با این حال این جهت گیری رابطه معنادار کمی نیز با خودکارآمدی تحصیلی

داشت. این یافته با نتایج برخی از تحقیقات پیشین هماهنگ است (ولترز و همکاران، ۱۹۹۶). این امر نیز با توجه به اینکه برخی شواهد نشان داده‌اند که اهداف عملکردی روی آوری ممکن است به‌طور مثبتی با پیامدهای پیشرفت به ویژه برای دانشجویان مربوط شوند (گاتمن، ۲۰۰۶) چندان دور از انتظار نیست. تبیینی که می‌توان برای رابطه مثبت جهت‌گیری هدفی تبحری شخصی با راهبرد بدون مقابله بیان کرد بر اساس تاکید نظام آموزشی بر نمره است. به دلیل این تاکید حتی برای دانش‌آموزانی با جهت‌گیری تبحری نیز گرفتن نمره کم یا شکست در عملکرد، پیامدهای هیجانی منفی به همراه خواهد داشت. در سیستم آموزشی که نمره به‌یک شاخص یادگیری و موفقیت تبدیل شده است، دانش‌آموزان تبحری برای یادگیری مطالعه می‌کنند اما نمره خوب برای آنها نیز اهمیت زیادی دارد و نمره کم پیامدهای هیجانی منفی به همراه دارد. در مقابل دانش‌آموزان عملکردی به این دلیل که یا معلم را مقصر می‌دانند یا از کیفیت امتحان راضی نیستند، یعنی منبع شکست خود را بیرونی می‌دانند خود را به خاطر شکست سرزنش نمی‌کنند. نکته جالب توجه دیگر این است که رابطه بین جهت‌گیری تبحری و جهت‌گیری عملکردی دانش‌آموزان با هم، جهت‌گیری تبحری و جهت‌گیری عملکردی مورد تاکید والدین با هم و جهت‌گیری تبحری و جهت‌گیری عملکردی مورد تاکید معلم با هم مثبت بود شاید به این دلیل که دانش‌آموزان، والدین و معلمان این اهداف را مقابل هم نمی‌بینند و همزمان هم به یادگیری و هم پیشرفت و عملکرد بالا در ارتباط با همدیگر تاکید می‌کنند. در مجموع، به دلیل اینکه اهداف شخصی تبحری با الگویی از متغیرهای انگیزشی و رفتاری سودمند ارتباط دارند، برخی محققان اهداف پیشرفت پیشنهاد می‌کنند که مرییان باید تلاش کنند تا در کلاس و مدرسه ساختار هدفی تبحری را ایجاد کنند و علاوه بر این محققان بحث می‌کنند که مدارس و کلاس‌ها باید روی اهداف عملکردی تاکید نکنند زیرا آنها انگیزش پیشرفت را کاهش می‌دهند. تحقیق‌های اخیر حمایتی برای این پیشنهاد یافته‌اند. برای مثال شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد ادراک دانش‌آموزان از تاکید بر اهداف تبحری در کلاس با عاطفه مثبت (پکرون و همکاران، ۲۰۰۶)، مقابله بهتر با مشکلات تحصیلی و

سلامت روان در مدرسه (کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۹) ارتباط دارد. تحقیق همچنین نشان داده است که رفتارهای اجتنابی مانند خودناتوان‌سازی و اجتناب از کمک‌طلبی با ادراک دانش‌آموزان از ساختارهای عملکردی در کلاس ارتباط دارد (آردن و شونفلدر، ۲۰۰۶). از محدودیت‌های این پژوهش عدم توجه به نقش اهداف مورد توجه همسالان و بررسی ارتباط آن با اتخاذ اهداف پیشرفت توسط دانش‌آموزان است. روابط با همسالان به شکل‌گیری باورها، جهت‌گیری‌ها و ارزشهای مرتبط با عملکرد مؤثر در امور تحصیلی کمک می‌کند. این باورها به نوبه خود (اگر مثبت و سازگار باشند) رفتار دانش‌آموزان را به سوی پشتکار، هدفمندی و خودتنظیمی جهت می‌دهند. محدودیت دیگر پژوهش فقدان اطلاعاتی در مورد ساختار هدفی مدرسه است. این ساختار با تولید پیام‌هایی در مورد اهمیت یادگیری یا کسب نمره بالاتر، یکی از اهداف تبحری یا عملکردی را کانون توجه دانش‌آموزان قرار می‌دهد و نیز بر تأکید معلمان و والدین بر این اهداف تأثیر می‌گذارد. با توجه به محدودیت‌های مذکور در بررسی‌های آتی توجه به جهت‌گیری‌های هدفی همسالان و نیز ساختارهای هدفی مورد تأکید مدرسه، اطلاعات جامع‌تری در مورد چگونگی اتخاذ اهداف شخصی دانش‌آموزان و تأثیر این اهداف بر پیامدهای پیشرفت آنان کسب می‌شود.

منابع

- احمدی، سیروس؛ نمازی زاده، مهدی؛ عبدلی، بهروز و سیدعالی نژاد، آزاده (۱۳۸۸). مقایسه انگیزش پیشرفت بازیکنان تیم‌های رده بالا و پایین لیگ برتر فوتبال. *فصل‌نامه‌ی المپیک*، ۱۷(۳)، ۲۸-۱۹.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴). تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش رفتاری. تهران: انتشارات پارسا.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل. تهران: انتشارات سمت.
- گودرزی، محمد علی؛ معینی رودبالی، زهرا (۱۳۸۵). بررسی رابطه سبک‌های مقابله‌ای و سلامت روانی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *روانشناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)*. ۱، ۳۲، ۱۹-۲۳.

علایی خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و علایی خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه‌ی باورهای خودکارآمدی و انگیزه‌ی پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۱)، ۷۸-۹۱.

نریمانی، محمد (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش کنترل تکانه بر پردازش هیجانی، تکانشوری و حواسپرتی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۲)، ۱۰۱-۱۲۲.

نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول (۱۳۹۲). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش پذیرش/تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۳)، ۱۵۴-۱۷۶.

نریمانی، محمد و وحیدی، زهره (۱۳۹۲). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۲)، ۷۸-۹۱.

Ahmadi, S., Namazizadeh, M., Abdoli, B. & Seyedali Nejad, A (2009). Comparing achievement motivation of players in the top and bottom team of the soccer league. *Olympic quarterly*, 17 (3), 28-19. (Persian).

Alaei Kharaim, R., Narimani, M. & Alaei Kharaim, S (2010). Comparison of self-efficacy beliefs and the motivation for progress among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (1), 91-78. (Persian).

Altunsoy, S., Cimen, O., Ekici, G., Atik, A. D. & Gokmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of student's positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 89-103.

Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84-93.

Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.

Berk, L., (2004). Developmental psychology (From adolescence to the end of life). translation of Yahya Sayed Mohammadi. Tehran. Arasbaran Publishing. (Persian).

Bernacki, M. L., Alevan, V., & Nokes-Malach, T. J. (2014). Stability and change in adolescents' task-specific achievement goals and implications for learning mathematics with intelligent tutors. *Computers in Human Behavior*, (37), 73-80.

- Bong, M. (1996). Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages of their solutions. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 149-165.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Crandall, V.J., Preston, A., & Rabson, A. (1960). Maternal reactions and the development of independence and achievement behavior in young children. *Child Development*, 31, 243-251.
- Dela Rosa, E. D., Bernardo, A. B. I. (2013) Are two achievement goals better than one? Filipino students' achievement goals, deep learning strategies and affect *Learning and Individual Differences* 27, 97-101.
- Deyreh, E. (2012) Comparison between High School Students in Cognitive and Affective Coping Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 289-293
- Eccles-Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53(2), 310-321.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W. & Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52, 295-308.
- Gallagher, M. (2012). Self-efficacy. In V. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 2, 314-320.
- Gilman, R., & Anderman, E. (1998). Motivation and its relevance to school psychology: An introduction to the special issue. *Journal of School Psychology*, 44, 325-329.
- Goodarzi M, A, Moini Roodbali, Z. (2006). The Relationship between Coping Styles and Mental Health in High School Students. *Clinical Psychology and Personality (Daneshvar Raftar)*. 1, 19, 32-23. (Persian).
- Gonzalez, A. R., Holbein, M. F., & Quilter, S. (2002). High school student's goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Cotemporary Educational Psychology*, 27, 450-470.
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 23-39.
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*. 19.53-60.

- Gronlink, W. S.(2009). The role of parent in facilitating autonomous self-regulation for education, *Theory and Research in Education*, 7, 164-173.
- Gronlink, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children 's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M.(2008). *Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children*. Unpublished manuscript.
- Gutman, L. M. (2006). How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition, *Contemporary Educational Psychology*, 31, 44-63.
- Heyman, G. D., Deek, C. S., & Coin, K. M. (1992). Young children 's vulnerability to self-blame and helplessness: relationship to beliefs a boat goodness. *Child Development*, 63, 401-415.
- Hooman, H. (2005).Multivariate data analysis in behavioral research. Tehran: Parsa Publications.(Persian).
- Hooman, H. (2005). Structural Equation Modeling by Using LISREL Software. Tehran. Samt publication.(Persian).
- Hokda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children 's helplessness and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Hu, L., & Bentler, P. M.(1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jaser, S.S., & Faulkner, M. S., & Whittemore, R., & Jeon, S., & Delamatter, A., & Grey, M.(2012). Coping, self-management, and adaptation in adolescents with type 1 diabetes, *Ann, Behav, Med*. 43, 311-319.
- Joreskog, K., & Sorbom, D.(2002). LISREL 8: *A guide to the program and applications*. Chicago: Scientific Software.
- Kayan, F. M. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations . *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 859-863.
- Kapllan, A., & Maehr, M. L.(2002). Adolescents achievement goals: situating motivation in sociocultural contexts. In F. Pajares & T. Urden(Eds), *Academic motivation of adolescents*(pp. 125-167). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, 187-212.
- Komarraju, M. Nadler, D. (2013). Self-Efficacy and Academic Achievement: Why Do Implicit Beliefs, Goals, and Effort Regulation Matter? *Learning and Individual Differences*, v25 ,67-72.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springe: 127-139.

- Lazarus, R. S. (1993). From psychology stress to the emotion: A history of changing out looks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lee, M., Lee, I. H., & Rojewski, J. W. (2012). The Role of Contextual and Intrapersonal Factors in Students' School Satisfaction in Korean Vocational High Schools. Available from: <http://www.google.com>. Accessed 07 February 2013
- Malmberg, L. E. (2005). Goal- orientation and teacher motivation among teacher application and student teachers. *Teaching Teacher Education*, 22, 58-76.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. Review of *Educational Research*, 79, 327- 365.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). *Ann Arbor*, MI University of Michigan.
- Mouratidis ,A., Vansteenkiste, M., Lens, W., Vanden Auweele, Y. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 3, 336-343.
- Narimani, M. & Vahidi, Z. (2014). A comparison of alexithymia, self-efficacy and self-esteem in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 3(2), 78-91. (Persian).
- Narimani, M., Khoshnoodnia Chomachaei, B., Zahed, A. & Abolghasemi, A. (2013). The role of perceived teacher support in predicting academic self-efficacy in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3 (1), 110-128. (Persian)
- Narimani, M., Abbasi, M., Abolghasemi, A. & Ahadi, B. (2013). A study comparing the effectiveness of acceptance/commitment by emotional regulation training on Adjustment in students with dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 2(4), 154-176. (Persian).
- Narimani, M. (2013). The effectiveness of impulse control training on emotional processing ,impulsivity and distractibility of students with dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 2 (2), 101-122. (Persian).
- Niepel ,C. Brunner, M. Preckel ,F. (2014) Achievement goals, academic self-concept, and school grades in mathematics: Longitudinal reciprocal relations in above average ability secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 4, 301-313.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self- efficacy and self- concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.

- Patrick, H., Anderman, L. H., & Ryan, A. M. (2002). Social motivation and the classroom social environment. In C. Midgley (Ed), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 85-108). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2000). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Rahmati, Z. (2015) The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 171, 49-55
- Rastegar, A., Jahromi, R., Haghghi, A. & Akbari, A. (2010). The relation of Epistemological beliefs and mathematics achievement the mediating role achievement goals, mathematics self- efficacy and cognitive engagement. *Procedia social and Behavioral Sciences*, 5, 791- 797.
- Sapranaviciute, L. Padaiga, Z. Pauzienie, N. (2013) The Stress Coping Strategies and Depressive Symptoms in International Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 84, 827-831.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self- regulation influences during children 's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.
- Skinner, E. A, Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). *Engagement and Disaffection as Organizational Constructs in the Dynamics of Motivational Development*. New York and London. Routledge.
- Tero, P. F., & Connell, J. P. (1984). *When children think they've failed.: An academic coping inventory*. Unpublished manuscript.
- Turner, J. C., Thrope, p. K., & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 758-771.
- Urdan, T., & Schonefeldt, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Urdan, T. (2004). Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, 9, 222- 231.
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Van Dinther, M., Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108.
- Wirthwein L. Sparfeldt, J R. Pinquart, M. Wegerer, J. Steinmayr, R. (2013) Achievement goals and academic achievement: A closer look at moderating factors. *Educational Research Review*. 10, 66-89.

- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Chipueer, H. M., & Hanisch, M., & Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*. 29, 911-933.
- Zuffianò, A. Alessandri, G. Gerbino, M. Luengo Kanacri B P. Di Giunta, L. Milioni, M. Vittorio Caprara, G. (2013) Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*. 23, 158-162.

The relationship between perception from the achievement goals emphasized by parents and teachers with self-efficacy beliefs and coping strategies of students in mathematics: The role of math achievement goals

A. Moradi¹ & K. Sharifi²

Abstract

The aim of this study was to investigate the perceptions of students from achievement goals emphasized by parents and teachers in mathematics and the relationship between these goals with achievement goals, self-efficacy and coping strategies. The sample of this study included 825 eighth grade students in Tehran who were enrolled in academic year 2015-2016 selected by multistage random sampling. To assess students' understanding of the goals emphasized by parents and teachers as well as personal goals and self-efficacy, Midgley et al.'s (2000) questionnaire of adaptive learning patterns, and for assessing their coping strategies of Education, Tero and Connell's (1984) questionnaire were used. The results revealed a mediating role for mastery and performance goals between their perception of the goals emphasized by teachers and parents, self-efficacy beliefs and coping strategies in mathematics.

Keywords: Individual goal orientation, teachers and parents' perception of goal orientation, academic self-efficacy, education coping strategies.

1. Assistant Professor in Psychology, Razi University

2. Corresponding Author: PhD Student in Psychology, Fedrdowsi University of Mashhad (kasra_sharifi1370@yahoo.com)