

Research Paper

Development and validation of an academic goal-setting questionnaire for middle school students



Farzin Haqzari¹ , Vahid Nejati^{2*} & Hamidreza Pouretamad³

1. Ph.D. candidate, Institute for Cognitive and Brain Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
2. Ph.D., Professor, Department of Psychology and Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
3. Ph.D., Professor, Institute for Cognitive and Brain Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.



Citation: Haqzari, F., Nejati, V. & Pouretamad, H. (2023). [Development and validation of an academic goal-setting questionnaire for middle school students (Persian)]. *Journal of School Psychology and Institutions*, 12 (3):31-47. <https://doi.org/10.22098/jsp.2023.8219.4592>

[10.22098/jsp.2023.8219.4592](https://doi.org/10.22098/jsp.2023.8219.4592)



Article Info:

Received: 2020/12/28

Accepted: 2023/10/14

Available Online: 2023/12/20

Key words:

academic goal, goal-setting, grade goal, middle school, questionnaire

ABSTRACT

Objective: Goal-setting is a process to set desired future end-states that the person wants to attain. In this study, we developed and validated a student goal-setting questionnaire.

Methods: Given the goal-setting theory and goal imagery, 29 items within 5 factors were designed for the assessment of educational goal-setting. 10 experts in psychology and 1332 (middle school) students participated in a cross-sectional design.

Results: All of the items were approved by the impact score of face validity, but content validity verified only 22 items. Confirmatory factor analysis verified the five-factor model of the questionnaire and explanatory factor analysis extracted the five factors from the 22 items. As for criterion validity, the questionnaire could predict 20% and 28% of the variance of grade goal and average final grade, respectively. Concerning the concurrent validity of the questionnaire, achievement goals could predict 21% of the variance of the goal-setting questionnaire. Moreover, Cronbach's α showed that the questionnaire has acceptable internal consistency (over .70).

Conclusion: The Academic Goal-Setting Questionnaire which was designed in this study for middle-school students had acceptable validity and reliability and could predict academic performance more than the other well-known questionnaires such as the Achievement Goals Questionnaire.

Extended Abstract

1. Introduction

Goal setting is the process of determining goals that a person wants to achieve. The goal-setting theory (Locke & Latham, 2002) was proposed as a motivational theory that was initially based on the description and improvement of performance in work and occupational environments, and then many studies showed it has high efficiency in educational environments. This theory includes four components: goal clarity (goals should be clear, precise, and measurable), commitment to the goal (it is a unique link through which people dedicate themselves to the goal), goal difficulty (goals should be challenging and complex at an optimal

level) and goal conflict (unaligned conflicting goals reduce performance). Another theory that is aligned and complementary to the theory of goal setting is the theory of goal visualization (a cognitive aspect of goal setting, in the form of a mental representation of goal pursuit and goal achievement), which is based on goal visualization (Schultheiss & Brunstein, 1999) the cognitive representation of the goal facilitates the cognitive planning processes of striving for the goal and also increases the rate of achieving the goal. Considering the successful history of these two theories in explaining the achievement of academic goals by students and the lack of a tool to measure the quality of goal setting based on the components of these theories, in the present research, a questionnaire tool was compiled and constructed and the validity and reliability were checked.

*Corresponding Author:

Vahid Nejati

Address: Professor of the Department of Psychology and Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Tel: +98 (21) 22407601

E-mail: nejati@sbu.ac.ir

For this purpose, based on the theory of goal setting and goal visualization, 29 questions were designed using 5 factors: goal clarity, goal commitment, conflict between goals, goal difficulty, and goal visualization.

2. Materials and Methods

The method of this research was cross-sectional. First, the researchers proposed a series of questions (four or five questions for each conceptual area). Then, with the help of 26 teachers and academic counselors, vocabulary and sentences were modified according to the age of the students. Then, using the convenience sampling method, 10 psychology specialists (faculty members of educational psychology and cognitive psychology) were selected as a sample to check content validity. Also, 30 middle school students were selected as a sample to check the face validity using a simple random sampling method. The sample used to check the construct validity, criterion validity, convergent validity, and reliability were 1332 middle school students of districts 4 and 17 of Tehran, who were randomly selected in a cluster. To measure the student's academic performance, the average grades of the second semester of 14 courses of the first high school course, which are included in the final annual report card, were used. To measure the target score, the score that the students intended to achieve as the average of the second semester was evaluated by a question in the questionnaire and was considered as an indicator of criterion validity. Also, the Persian version of the four-factor achievement goals questionnaire (Elliott & McGregor, 2001) was used to check and determine concurrent validity. Statistical methods of item effect, content validity index, Pearson correlation, multiple linear regression analysis,

exploratory factor analysis, and confirmatory factor analysis were used for data analysis.

3. Results

The findings showed that all the items achieved face validity, but only 22 of them had acceptable content validity. Confirmatory factor analysis confirmed the five-factor model of the questionnaire, and exploratory factor analysis extracted five assumed factors.

The results of the confirmatory factor analysis showed a good fit between the model and the observed data ($X^2/df=4.569$, $CFI=0.883$, $GFI=0.931$, $RMR=0.062$, $TLI=0.864$, and $RMSEA=0.054$). Exploratory factor analysis also showed that only five of the eigenvalues were above 1. Factor 1 consisted of eight items that could explain 23.832% of the variance with factor loadings of 0.316 to 0.803. Factor 2 had four items and explained 10.452% of the variance with factor loadings from 0.637 to 0.764. Factor 3 included five items that explained 9.242% of the variance and its factor loadings were between 0.438 and 0.665. Factor 4, having three items, was able to explain 5.318% of the variance and its factor loadings ranged from 0.646 to 0.762. Finally, factor 5 contained two items that explained only 4.963% of the variance and its factor loadings were 0.702 and 0.723.

As criterion validity, the goal-setting questionnaire was able to predict 20 and 28 percent of the variance of the grade goal and final grade (GPA), respectively. As concurrent validity, achievement goals could predict 21% of the variance of the final score of the questionnaire. Cronbach's alpha also showed that the questionnaire has acceptable internal consistency and reliability (above 0.7)

Table 1. Correlation matrix of goal-setting questionnaire, grade goal, average grades, and achievement goals

Goal-setting questionnaire factors	Final average grade (GPA)	Grade goal	Achievement goals factors			
			mastery-approach	mastery-avoidance	performance-approach	performance-avoidance
Goal clarity	.271**	.338**	.307**	.132**	-.117**	.231**
Goal difficulty	-.321**	-.201**	-.171**	-.227**	-.210**	.139**
Commitment to goal	.454**	.386**	-.367**	.100*	.071	.362**
Goal	.337**	.290**	.272**	.014	.033	.269**
Goal conflict	-.283**	-.211**	.277**	-.145**	-.179**	.136**

4. Discussion and Conclusion

The internal correlations between the factors of the questionnaire were consistent with previous studies, and the exploratory and confirmatory factor analyses also showed that, as expected, the goal imagery factor formed a separate factor from the factors based on the goal-setting theory. Compared to similar questionnaires in the research literature, the current questionnaire has better criterion validity and predictive validity, as White (2002) reports, considering the students' behavior and goals

questionnaire, the correlation coefficients of the factors of that questionnaire with academic performance were between 0.006 and 0.362 ($n=100$), which should also be taken into consideration of the small sample size of that research. The correlation coefficients of the factors of the academic goal questionnaire with the average grades of the second semester were between 0.271 and 0.454 ($n = 632$), which is larger than the coefficients mentioned for the student's behavior and goals questionnaire.

All the factors of the goal-setting questionnaire had a positive correlation with the approach dimensions of the achievement goals questionnaire or goal orientation, and their relationship with the avoidance dimensions of that questionnaire was negative or insignificant. approach goals indicate positive and desirable possibilities and about success, while avoidance goals reflect negative possibilities and worry about failure. This is despite the fact that all the items of the goal-setting questionnaire were centered around achieving the grade goal, and therefore, they are about achievement and successful and desirable results. The present questionnaire is the first scale designed based on goal setting theory and goal imagery theory to measure students' academic goals. Based on our findings, this questionnaire has acceptable validity and reliability indicators and is suitable for evaluating academic goals, especially in middle school students, and predicting their academic performance.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

The principles of research ethics have been fully observed in this research and article. The information of the participants was completely confidential. The participants had full authority to participate in the research and could withdraw their participation at any stage of the research. They were also aware of all the objectives of the research and could have access to its results at the end of the research. This research was carried out according to the ethical principles of the Code of Ethics No. IR.SBU.REC.1399.057 taken from the ethics committee of Shahid Beheshti University.

Funding

This article is taken from the Ph.D. thesis of the first author in Cognitive Psychology at Shahid Beheshti University.

Authors' contributions

All authors participated in the design, preparation, and implementation of this research.

Conflicts of interest

According to the authors, this article has no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

ساخت و هنجاریابی پرسشنامه‌ی هدفگذاری تحصیلی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول

فرزین حق نظری^۱، وحید نجاتی^{۲*} و حمیدرضا پوراعتماد^۳ ID

۱. دانشجوی دکتری، پژوهشکده علوم شناختی و مغز، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۲. دکتری تخصصی، استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۳. دکتری تخصصی، استاد پژوهشکده علوم شناختی و مغز، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

چکیده

هدف: هدفگذاری فرایند تعیین اهدافی است که فرد می‌خواهد به آنها دست یابد. در این مطالعه، برای اولین بار پرسشنامه هدفگذاری تحصیلی برای دانش‌آموزان ساخته و روایی و پایایی آن بررسی شده است.

روش‌ها: بر مبنای نظریه هدفگذاری و تجسم هدف، ۲۹ پرسش در قالب ۵ عامل وضوح هدف، تعهد به هدف، تعارض بین اهداف، دشواری هدف و تجسم هدف طراحی گردید. ۱۰ نفر از متخصصین روانشناسی و ۱۳۳۲ دانش‌آموز در این پژوهش مشارکت نمودند.

یافته‌ها: تمام گویه‌ها روایی صوری را کسب نمودند اما تنها ۲۲ پرسش روایی محتوا را برآورده ساختند. تحلیل عاملی تاییدی، مدل پنج عاملی پرسشنامه را تایید نمود و تحلیل عاملی اکتشافی نیز پنج عامل مفروض را استخراج کرد. به عنوان روایی ملاکی، پرسشنامه هدفگذاری توانست به ترتیب ۲۰ و ۲۸ درصد از واریانس نمره هدف و معدل خردادماه را پیشبینی نماید. به عنوان روایی همزمان نیز اهداف پیشرفت توانستند ۲۱ درصد از واریانس نمره نهایی پرسشنامه را پیشبینی کنند. همچنین آلفای کرونباخ نیز نشان داد که پرسشنامه از همسانی درونی و پایایی قابل قبولی (بالای ۰/۷) برخوردار است.

نتیجه‌گیری: پرسشنامه هدفگذاری تحصیلی تدوین شده در این پژوهش برای دانش‌آموزان متوسطه اول از روایی و پایایی قابل قبول برخوردار بوده و در مقایسه با پرسشنامه‌های مشابه و پرنفوذ مانند پرسشنامه اهداف پیشرفت قدرت بالاتری برای پیشبینی عملکرد تحصیلی دارد.

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۲۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۹/۲۹

کلیدواژه‌ها:

پرسشنامه، هدف تحصیلی، هدفگذاری، متوسطه اول، نمره هدف

مقدمه

هدف‌ها بازنمایی‌های شناختی از وضعیت آینده‌اند که افراد در صدد دستیابی به آن‌ها هستند و با درون‌نگری برای آن‌ها قابل تشخیص است (کروگلانسکی و کوپتز، ۲۰۰۹؛ لاکي و لاتام، ۲۰۲۰). نظریه هدفگذاری^۳ برای نخستین بار توسط لاکي (۱۹۶۸) به عنوان نظریه‌ای انگیزشی مطرح گردید که در ابتدا مبتنی بر توصیف و بهبود عملکرد در محیط‌های کاری و شغلی بود. براساس این نظریه رفتار انسان عمدتاً توسط هدف‌ها جهت می‌یابد (لاکي و لاتام، ۲۰۰۲). در دهه‌های گذشته، این نظریه در محیط‌های آموزشی و تحصیلی نیز برای بهبود عملکرد و دستیابی به اهداف تحصیلی و آموزشی به کار گرفته شده است (ایدو، چیوزو و مادوکی، ۲۰۱۴؛ مک دانلد و تراست، ۲۰۱۵؛ تیچلار، آنتونینی، فون آگمیل، دی ویریس و ریچیر، ۲۰۱۶؛ جینز،

* نویسنده مسئول:

وحید نجاتی

نشانی: استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

تلفن: ۰۲۲۴۰۷۲۰۱ (۲۱) ۹۸+

پست الکترونیکی: nejati@sbu.ac.ir

مارتین، دارکسن، بورنز و پاپ، ۲۰۱۸).

مطابق با چارچوب نظریه‌ی هدفگذاری، مقیاس‌هایی برای ارزیابی کیفیت هدفگذاری افراد ساخته شده است که اغلب آن‌ها برای محیط‌های کاری قابل استفاده است از جمله می‌توان به پرسشنامه‌ی هدفگذاری لاکي و لاتام (۱۹۹۰) اشاره نمود. هرچند مقیاس‌هایی برای سنجش اهداف دانش‌آموزان در محیط‌های تحصیلی وجود

1. Kruglanski & Kopetz
2. Locke & Latham
3. goal-setting
4. Idowu, Chibuzoh & Madueke
5. McDonald & Trost
6. Tichelaar, Antonini, van Agtmael, de Vries & Richir
7. Ginns, Martin, Durksen, Burns & Pope

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

داده، هیجان مثبت القا کرده (نیبل، اشتایندر، شلدوسکی و ری^۵، ۲۰۱۷) و انگیزه را افزایش (ویلسون^۶ و همکاران، ۲۰۰۹) می‌دهد. دوم، تعهد به هدف نقشی اساسی در نظریه‌ی هدفگذاری دارد و میانجی‌گری بسیار مهم بین هدف و عملکرد در نظر گرفته می‌شود (لاکی و لاتام، ۲۰۰۲). تعهد به هدف تلاش مرتبط و معطوف به هدف را افزایش می‌دهد و فرد زمانی که به هدفی متعهد است کوشش بیشتری برای رسیدن به آن می‌نماید (لاکی و لاتام، ۱۹۹۰؛ فابینی و لواس^۷، ۲۰۱۸). تعهد پیوند ویژه‌ای است که افراد به واسطه‌ی آن خود را وقف هدف نموده و خود را مسئول آن می‌دانند (کلاین، مالای و برینسفیلد^۸، ۲۰۱۲). مطالعات متعددی گزارش کرده‌اند که تعهد به هدف، عملکرد، بروندادها، رفتارها و پیشرفت تحصیلی را تقویت می‌نماید (گرانکی، وسلی و هلمز^۹، ۲۰۰۶؛ گرمیجز و ورشون^{۱۰}، ۲۰۰۷). سوم، اهداف باید چالش‌برانگیز و دشوار باشند و تکالیف باید به اندازه‌ی کافی پیچیدگی داشته و در عین حال قابل دستیابی و در محدوده توانمندی شخص باشند تا او را به کار و تلاش ترغیب کنند. مطابق با نظریه‌ی هدفگذاری، هرچه اهداف بالاتر باشند پشتکار و تلاش لازم برای رسیدن به آن نیز بیشتر خواهد بود (لاکی و لاتام، ۲۰۰۲). مطالعات حاکی از رابطه‌ی مثبت مستقیم دشواری هدف و اهداف غیرتحصیلی (اسپیدو و سرلی^{۱۱}، ۲۰۱۸) و اهداف تحصیلی (چنگ و چپو^{۱۲}، ۲۰۱۰) در دانش‌آموزان هستند. به طور کلی مطالعات نشان داده‌اند که اهداف سخت‌تر موجب هدف‌جویی و پیشرفت بیشتری می‌شوند (سیلویا، مک‌کرد و گندولا^{۱۳}، ۲۰۱۰؛ موسا^{۱۴}، ۲۰۱۲؛ کامبارا، کیرا و اوگاتا^{۱۵}، ۲۰۱۹).

1. Gaumer Erickson & Noonan
2. Elliot & McGregor
3. White
4. goal clarity
5. goal commitment
6. goal conflict
7. goal difficulty
8. Martin
9. van Lent & Souverijn
10. Alessandri, Borgogni, Latham, Cepale, Theodorou & De Longis
11. Bipp
12. Acee, Cho, Kim & Weinstein
13. Cognitive load
14. Künsting, Wirth & Paas
15. Nebel, Schneider, Schledjewski & Rey
16. Wilson
17. Fabiny & Lovaš
18. Klein, Molloy & Brinsfield
19. Graunke, Woosley & Helms
20. Germeijs & Verschueren
21. Espedido & Searle
22. Cheng & Chiou
23. Silvia, McCord & Gendolla
24. Moussa
25. Kambara, Kira & Ogata

دارند مانند پرسشنامه‌ی راهنمای هدفگذاری (گاومر اریکسون و نونان^۱، ۲۰۱۸) یا پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت (الیوت و مک‌گور^۲، ۲۰۰۱) اما چارچوب‌های نظری آن‌ها خارج از نظریه‌ی هدفگذاری است. علیرغم آنکه تلاش بسیاری برای به کارگیری این نظریه در محیط‌های آموزشی شده است، اما در جستجو برای یافتن مقیاس‌هایی که براساس نظریه‌ی هدفگذاری برای دانش‌آموزان و محیط‌های آموزشی و تحصیلی ساخته شده باشد، تنها به یک مورد برخورد شد. پرسشنامه‌ی اهداف و رفتار دانشجو (وایت^۳، ۲۰۰۲) که براساس نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه ساخته شده بود. در واقع این پرسشنامه اقتباسی از پرسشنامه‌ی هدفگذاری (لاکی و لاتام (۱۹۹۰) است که برای اهداف تحصیلی انطباق داده شده است و طبق جستجوهای ما پژوهش‌چندانی با استفاده از این ابزار نیز انجام نشده است و ابعاد روانسنجی آن روشن نیست. با توجه به خلأ موجود برای ابزاری که بتواند هدفگذاری تحصیلی را با تکیه بر چارچوب نظری نظریه هدفگذاری که از پیشینه‌ی تحقیقاتی سرشاری برخوردار است ارزیابی نماید، ساخت و هنجاریابی ابزاری که ابعاد روانسنجی قابل قبولی داشته و به ویژه برای گروه سنی دانش‌آموزی قابل استفاده باشد، ضروری به نظر می‌رسد و هدف پژوهش حاضر نیز پاسخگویی به این خلأ است. بدین ترتیب، مطالعه‌ی حاضر نخستین تلاش برای ساخت پرسشنامه‌ای بر مبنای نظریه‌ی هدفگذاری در حوزه‌ی تحصیلی و برای جمعیت دانش‌آموزان می‌باشد.

نظریه‌ی هدفگذاری (لاکی و لاتام، ۱۹۹۰) به عنوان نظریه‌ای با مستندات پژوهشی گسترده، چهار حوزه‌ی مهم را برای هدفگذاری در نظر می‌گیرد که شامل وضوح هدف^۴، تعهد به هدف^۵، تعارض هدف^۶ و پیچیدگی تکلیف یا دشواری هدف^۷ است (لاکی و لاتام، ۲۰۰۲). در اینجا به تشریح ابعاد چهارگانه‌ی نظریه‌ی هدفگذاری به ویژه در هدفگذاری تحصیلی می‌پردازیم.

نخست، اهداف باید واضح، دقیق و قابل اندازه‌گیری باشند. اهداف دقیق منجر به عملکرد بالا و پیشرفت تحصیلی بیشتری در مقابل اهداف مبهم می‌شوند (مارتین^۸ و الیوت، ۲۰۱۶؛ فون لنت و سورین^۹، ۲۰۲۰؛ الساندری، بارگانگی، لاتام، سیپالی، تدورو و دی لانگیس^{۱۰}، ۲۰۲۰). اهداف قابل اندازه‌گیری و کمی مانند نمره‌ی هدف می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند که نمرات بالاتری کسب نمایند (بیپ، کلاینگلد، فون دن تورین و شینکل^{۱۱}، ۲۰۱۵). اهداف واضح منجر به بروندادهای یادگیری بالاتر و پیشرفت تحصیلی بیشتر شده (ایسی، چو، کیم و وینستین^{۱۲}، ۲۰۱۲) و بار شناختی^{۱۳} (کونستین، ریت و پاس^{۱۴}، ۲۰۱۱) و دوگانگی اهداف (لاکی و لاتام، ۲۰۰۲) را کاهش

ارزیابی کیفیت هدف‌گذاری تحصیلی دانش‌آموزان در مورد هدفی که توسط خود آنان تعیین شده باشد وجود ندارد و پرسشنامه‌های مشابهی همچون پرسشنامه‌ی جهت‌گیری هدف صرفاً ابعاد گرایش-اجتناب و عملکرد-تسلط اهداف پیشرفت را می‌سنجند و نه کیفیت خود اهداف تحصیلی دانش‌آموزان را از دیدگاه وضوح، تعهد، تعارض، دشواری و تجسم. این درحالی است که پژوهش‌ها به گسترده‌گی نشان داده‌اند که این پنج ویژگی ذکر شده برای اهداف، رابطه‌ی تنگاتنگی با عملکرد تحصیلی دارند؟

روش پژوهش

روش این پژوهش از نوع زمینه‌یابی مقطعی بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، ۱۰ نفر از متخصصین روانشناسی (اعضای هیأت علمی رشته‌های روانشناسی تربیتی و روانشناسی شناختی) به عنوان نمونه برای بررسی روایی محتوا انتخاب شدند. همچنین ۳۰ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی اول با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به عنوان نمونه برای بررسی روایی صوری برگزیده شدند. نمونه‌ی مورد استفاده برای بررسی روایی سازه، روایی ملاکی، روایی همزمان و پایایی، ۱۳۳۲ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی اول مناطق ۴ و ۱۷ شهر تهران بودند که به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند.

طرح سوالات پرسشنامه: سوالات پرسشنامه براساس پنج عامل مفهومی مطرح شده طرح گردید. برخی از سوالات توسط پژوهشگران پژوهش حاضر طرح شد و برخی دیگر توسط معلمان و مشاوران تحصیلی مقطع متوسطه‌ی اول طرح گردید و در نهایت ۳۵ سوال برای ۵ عامل یاد شده طرح شده و پس از حذف سوالات مشابه ۲۹ سوال وارد پژوهش شد.

میانگین نمرات نیمسال دوم: برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از میانگین نمرات نیمسال دوم ۱۴ درس دوره‌ی متوسطه‌ی اول که در کارنامه‌ی نهایی سالانه درج می‌گردد، استفاده شد. این نمرات از مستندات کارنامه‌های بایگانی شده مدرسه استخراج شد. بازه‌ی نظری نمرات بین صفر تا ۲۰ بود.

1. Smith, Erez, Chah & Schaffer
2. Slocum, Cron & Brown
3. Carraro & Gaudreau
4. goal imagery
5. Schultheiss & Brunstein
6. Sapp
7. Wachelka & Katz
8. Oettingen, Hönig & Gollwitzer
9. Knäuper, Roseman, Johnson & Krantz
10. Burke, Shanahan, & Herlambang

چهارم، تعارض بین اهداف می‌تواند دستیابی به هدف را کاهش دهد. تعارض میان اهداف با برانگیختن تلاش و تمایلات رفتاری نامرتبط، عملکرد افراد را به صورت منفی متأثر می‌سازد (لاکی، اسمیت، ارز، چاه و شافر، ۱۹۹۴؛ سالکام، کرون و براون، ۲۰۰۲). زمانی که فرد اهداف ناهمگون و متفاوت و متضاد دارد، پیش‌روی به سوی یک هدف توسط هدف یا اهداف دیگر بازدارد می‌شود (کارارو و گادراو، ۲۰۱۵).

جنبه‌ی دیگری از هدف‌گذاری که بسیاری از پژوهش‌ها نشان‌دهنده‌ی اهمیت آن در عملکرد افراد بوده اما در نظریه‌ی هدف‌گذاری توجهی به آن نشده است، تصور و تجسمی است که افراد از اهداف خود در ذهن دارند. تجسم هدف^۴ به عنوان جنبه‌ای شناختی از هدف‌گذاری، به صورت بازنمایی ذهنی از تعقیب هدف و دستیابی به هدف تعریف می‌شود (شولتز و برونشتاین، ۱۹۹۹). تجسم ذهنی آینده‌ی تحصیلی تعهد به اهداف تحصیلی را افزایش داده و همچنین اضطراب امتحان را کاهش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تقویت می‌نماید (سپ، ۱۹۹۴؛ وچلکا و کاتز، ۱۹۹۹؛ اوتینگتون، هانیک و گولویترز، ۲۰۰۰). یافته‌ها حاکی از آن است که ترکیب تجسم ذهنی اهداف با برنامه‌ریزی می‌تواند تکمیل تکالیف را دانش‌آموزان افزایش دهد (ناپر، روزمن، جانسون و کرانتز، ۲۰۰۹). همچنین زمانی که دانش‌آموزان از تجسم ذهنی معطوف به هدف استفاده می‌نمایند، میزان بالایی از سهولت تکلیف، سازگاری و هیجان مثبت را گزارش می‌کنند (بارکی، شاناهان و هرلامبانگ، ۲۰۱۴). اینکه آیا تجسم هدف با ابعاد نظریه‌ی هدف‌گذاری هم‌پوشانی داشته باشد یا نه سوالی است که در این پژوهش می‌توانیم به آن پاسخ بدهیم یعنی با توجه به تعاریف انجام شده، آیا می‌توان تجسم هدف را با وضوح هدف یا تعهد به هدف یکسان دانست یا اینکه تجسم هدف بعد و عاملی متفاوتی از هدف‌گذاری را تشکیل داده و گویه‌های مربوط به آن عامل جداگانه‌ای را تشکیل می‌دهد. نتایج پژوهش به این پرسش پاسخ خواهند داد.

پرسشنامه‌ی تدوین شده در پژوهش حاضر براساس چارچوب مفهومی این پنج عامل مطرح شده از هدف‌گذاری ساخته شده است که چهار عامل مربوط به نظریه‌ی هدف‌گذاری و عامل پنجم بر مبنای نظریه‌ی تجسم هدف بود که با توجه به پیشینه‌ی پژوهشی برجسته‌ی آن در حوزه‌ی تحصیلی انتخاب و به چهار عامل اصلی نظریه‌ی هدف‌گذاری اضافه گردید. ساخت این پرسشنامه می‌تواند خلأ مهمی را در حوزه‌ی تأمین ابزار سنجش استاندارد برای ارزیابی کیفیت هدف‌گذاری تحصیلی را پوشش دهد. زیرا هیچ پرسشنامه‌ی متعبر برای

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

بی اهمیت (=۱) درجه‌بندی کنند. نمره‌ی تأثیر گوئی به استفاده از فرمول (فراوانی × اهمیت) بدست آمد. گوئی‌هایی که نمره‌ی تأثیر آنها بالاتر از ۱/۵ بود از روایی صوری کافی برخوردار تلقی می‌شوند (حاجی زاده و اصغری، ۲۰۱۱). روایی محتوای پرسشنامه توسط ۱۰ نفر از اساتید روانشناسی بررسی شد و برای محاسبه‌ی آن از شاخص روایی محتوا^۲ استفاده گردید (والترز و باوسل^۳، ۱۹۸۱). شاخص روایی محتوا

$$CVR = \frac{n - \left(\frac{N}{2}\right)}{\frac{N}{2}}$$

بر اساس فرمول زیر محاسبه شد:

در این فرمول، n برابر است با مجموع تعداد پاسخ‌دهنده‌هایی که نمره‌ی ۲ داده‌اند و N نشان‌گر مجموع تعداد پاسخ‌دهنده‌ها است. حداقل نمره‌ی مورد قبول برای شاخص CVR (توسط ۱۰ نفر) برابر است با ۰/۶۲ (لاوشی^۴، ۱۹۷۵). برای تحلیل روایی همزمان و روایی معیار از تحلیل رگرسیون خطی چندگانه استفاده گردید. جهت ارزیابی روایی سازه نیز تحلیل عاملی اکتشافی با روش تحلیل مؤلفه-های اصلی و همچنین تحلیل عاملی تأییدی استفاده شدند. همسانی درونی پرسشنامه نیز به عنوان شاخص پایایی پرسشنامه توسط ضریب پایایی آلفای کرونباخ ارزیابی گردید. تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS انجام شد.

یافته‌ها

روایی محتوا: ده نفر از اساتید روانشناسی روایی محتوایی پرسشنامه را ارزیابی نمودند. همانگونه که در جدول شماره ۱ نشان داده شده است شاخص نسبت روایی محتوا فقط برای ۲۲ مورد از گوئی‌ها بالای ۰/۶۲ بود و ۵ گوئی‌ای (گوئی‌های ۱۳، ۱۵، ۲۳، ۲۵ و ۲۹) که نتوانستند روایی محتوایی را کسب کنند. همچنین شش نفر از ده نفر طیف لیکرتی ۵ نقطه‌ای را برای پرسشنامه مناسب دانستند و هشت نفر از آنان موافق بودند که گزینه‌ی حدوسط (نظری ندارم) برای پاسخدهی وجود داشته باشد. با توجه به مزایا و معایب وجود گزینه‌ی خنثی و حدوسط (دلاور، ۱۳۹۱)، و نیز نظر غالب شرکت‌کنندگان در روایی محتوا مبنی بر وجود حدوسط، تصمیم بر آن شد که گزینه‌ی خنثی و حدوسط در گزینه‌های پاسخ‌ها گنجانده شود.

1. item impact
2. content validity ratio (CVR)
3. Waltz & Bausell
4. Lawshe

نمره‌ی هدف: نمره‌ای که دانش‌آموزان قصد داشتند به عنوان میانگین نیمسال دوم به آن دست بیابند توسط یک پرسش در پرسشنامه ارزیابی شد و به عنوان شاخصی برای روایی ملاکی در نظر گرفته شد. این نمره نیز همانند نمره‌ی میانگین نیمسال دوم، در بازه‌ی نظری بین صفر تا ۲۰ بود.

پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت: نسخه‌ی فارسی پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت چهار عاملی (الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱) برای بررسی و تعیین روایی همزمان استفاده گردید. این پرسشنامه حاوی ۱۲ گوئی بود که برای هر عامل ۳ گوئی در نظر گرفته شده است. عامل‌های این پرسشنامه اهداف الف) گرایش-تسلط، ب) اجتناب-تسلط، ج) گرایش-عملکرد و د) اجتناب-عملکرد بودند. پایایی نسخه‌ی فارسی این مقیاس در یک پژوهش ایرانی با آلفای کرونباخ برای عامل‌های گرایش-تسلط، اجتناب تسلط، گرایش-عملکرد و اجتناب-عملکرد، به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۱، ۰/۷۸ و ۰/۷۱ بود و تمامی سؤال‌های پرسشنامه دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۴۰ بودند (پیرانی، یاراحمدی، احمدیان و پیرانی، ۱۳۹۷).

روش اجرا: پس از دریافت کد اخلاقی از کمیسیون نظارت بر ملاحظات اخلاقی پژوهش‌های دانشگاه شهید بهشتی، مراحل گردآوری اطلاعات آغاز شد. ابتدا مجموعه‌ای از سوالات (چهار یا پنج سوال برای هر حوزه‌ی مفهومی) توسط پژوهشگران طرح گردید. سپس از ۲۶ معلم و مشاور تحصیلی دوره‌ی تحصیلی متوسطه در خصوص واژگان و جملات استفاده شده در سوالات نظرخواهی شد که آیا متناسب با سن دانش‌آموزان این دوره تحصیلی است یا نه؟ و براساس پیشنهادات آنان ساختار سوالات به لحاظ ادبی و نگارشی اصلاح گردید. سپس روایی محتوایی سوالات توسط اساتید روانشناسی به طور جداگانه بررسی گردید. آنگاه، روایی صوری پرسش‌ها توسط ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول نمره‌دهی شد. در نهایت ۱۳۳۲ نفر دانش‌آموز دوره‌ی متوسطه‌ی اول پرسشنامه را تکمیل نمودند تا روایی سازه و روایی ملاکی و روایی همزمان مورد ارزیابی قرار گیرد.

روش تجزیه و تحلیل آماری: برای بررسی روایی صوری گوئی‌ها از نمره‌ی تأثیر آیت^۱ استفاده شد. بدین منظور از ۳۰ دانش‌آموز خواسته شد اهمیت گوئی‌ها را براساس طیف لیکرتی ۵ نقطه‌ای (خیلی مهم=۱، مهم=۲، تاحدودی مهم=۳، کم اهمیت=۴ و

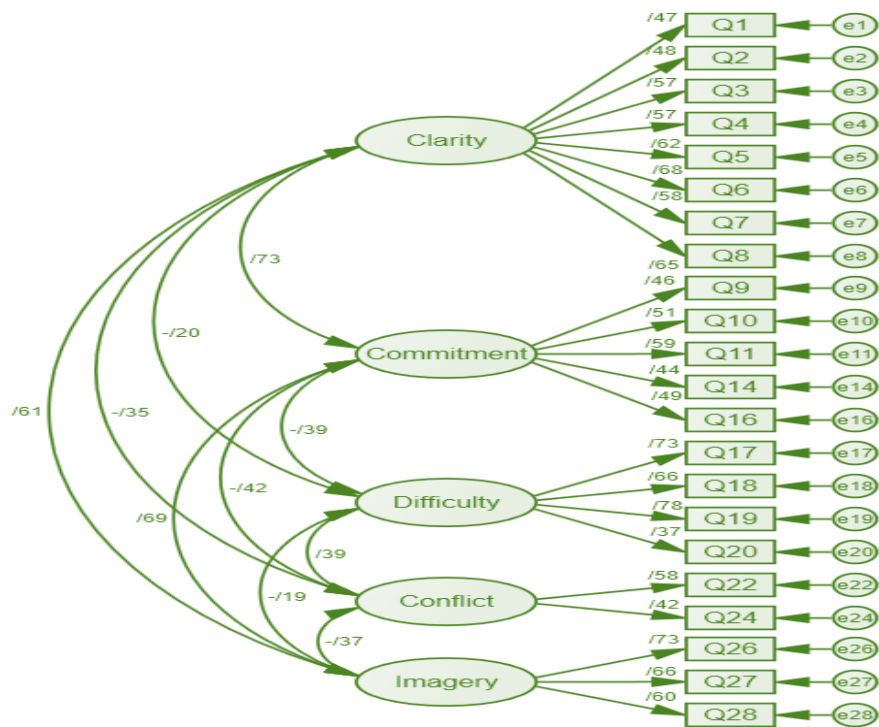
جدول ۱. روایی محتوا، صوری و پیشین

روایی پیشین	روایی صوری (ضریب تاثیر)	روایی محتوا	عامل	گویه
		(CVR)		
۰/۲۰۴**	۳/۵۶	۰/۸	وضوح هدف	۱
۰/۲۷۰**	۳/۶۶	۰/۸		۲
۰/۱۸۱**	۳/۳۶	۰/۸		۳
۰/۱۷۸**	۳/۳۰	۰/۸		۴
۰/۱۲۸**	۳/۲۷	۰/۸		۵
۰/۱۰۴**	۳/۲۹	۰/۸		۶
۰/۱۹۱**	۳/۱۰	۰/۸		۷
۰/۱۱۰**	۳/۳۰	۰/۸		۸
۰/۲۵۰**	۲/۹۷	۰/۸		۹
۰/۲۵۰**	۳/۹۱	۰/۸		۱۰
۰/۳۹۰**	۳/۸۱	۰/۸	تعهد به هدف	۱۱
۰/۰۵۸	۳/۵۶	۰/۸		۱۲
۰/۱۰۲**	۳/۲۹	۰/۴		۱۳
۰/۳۵۵**	۳/۵۰	۰/۸		۱۴
-۰/۱۰۳**	۳/۱۹	۰/۶		۱۵
۰/۱۹۷**	۳/۶۷	۰/۸	دشواری هدف	۱۶
-۰/۲۳۰**	۳/۲۴	۰/۸		۱۷
-۰/۲۴۸**	۳/۰۶	۰/۸		۱۸
-۰/۲۹۹**	۳/۱۷	۰/۸		۱۹
-۰/۱۹۲**	۳/۵۶	۰/۸		۲۰
۰/۰۵۹	۳/۱۷	۰/۸	تعارض هدف	۲۱
-۰/۲۵۸**	۳/۱۰	۰/۸		۲۲
-۰/۱۵۰**	۳/۴۳	۰/۴		۲۳
-۰/۱۹۷**	۳/۳۱	۰/۸		۲۴
-۰/۱۲۳**	۳/۱۶	۰/۶		۲۵
۰/۲۲۹**	۳/۴۶	۰/۸	تجسم هدف	۲۶
۰/۲۶۶**	۳/۳۹	۰/۸		۲۷
۰/۳۱۶**	۳/۳۶	۰/۸		۲۸
۰/۰۳۵	۳/۲۱	۰/۴		۲۹

نمرات پایان نیمسال دوم برای ۶۶۲ دانش‌آموز از بین ۱۳۳۲ دانش‌آموز موجود بود و برای برآورد روایی پیشین مورد استفاده قرار گرفت. طبق آنچه که در جدول شماره ۱ قابل مشاهده است، تمام ضرایب همبستگی معنادار بودند غیر از دو گویه (گویه‌های ۱۲ و ۲۱). با توجه به نتایجی که تا این مرحله از پژوهش بدست آمده بود گویه‌های ۱۳، ۱۵، ۲۳، ۲۵ و ۲۹ به دلیل عدم احراز روایی محتوا و گویه‌های ۱۲ و ۲۱ به دلیل عدم احراز روایی پیشین از ادامه‌ی مراحل پژوهش حذف گردیدند.

روایی صوری: ۳۰ نفر از دانش‌آموزان در تعیین روایی صوری شرکت کردند. مطابق جدول شماره ۱ نمره‌ی تأثیر برای همه‌ی گویه‌ها بالای ۱/۵ بود و بنابراین همه‌ی گویه‌ها واجد روایی صوری بودند. بدین ترتیب همه‌ی ۲۲ گویه با کسب روایی صوری وارد مراحل بعدی تحلیل شدند. همچنین کمترین نمره تأثیر ۲/۹۷ و بالاترین نمره تأثیر بدست آمده ۳/۹۱ بود.

روایی پیشین گویه‌ها: ضریب همبستگی پیرسون بین میانگین



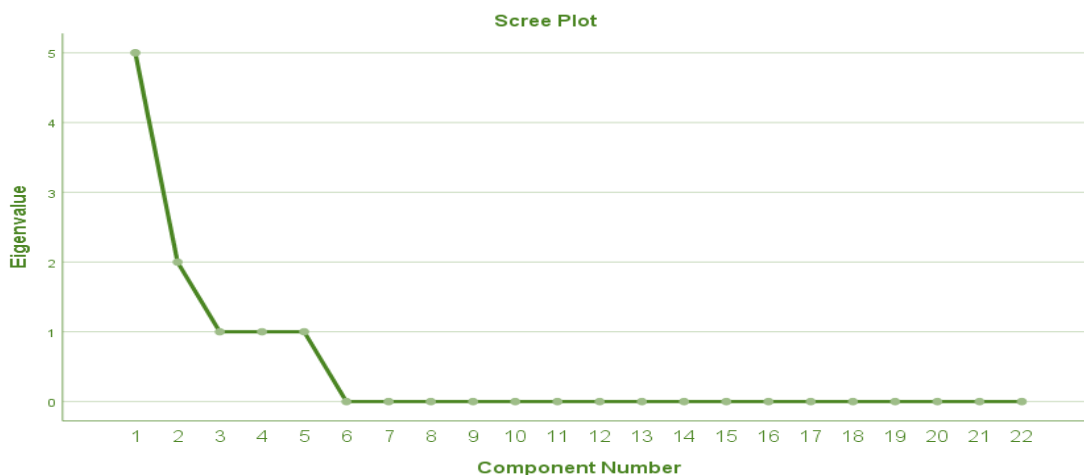
نمودار ۱. شاخص‌های استاندارد تحلیل عامل تأییدی

تحلیل عاملی اکتشافی: تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی بر مبنای ۱۲۰۶ نفر از ۱۳۳۲ نفر انجام شد و مابقی به دلیل پاسخ‌های ناقص و داده‌های گم‌شده حذف شدند. آزمون کرویت بارتلت^۱ معنادار بود ($\chi^2(231)=6259/904$) که نشان می‌داد استفاده از مدل تحلیل عاملی برای داده‌ها مناسب است. شاخص کفایت نمونه‌گیری کایزر-مایر-اولکین^۲ نیز نشان داد که قدرت روابط میان متغیرها بالاست ($KMO=0/876$) و بنابراین ادامه‌ی انجام تحلیل عاملی قابل قبول بود.

1. Bartlett Test of Sphericity
2. Kaiser-Meyer-Olkin Measure of sampling adequacy

تحلیل عاملی تأییدی: تحلیل عاملی تأییدی بر مبنای اطلاعات ۱۳۳۲ دانش‌آموز انجام گردید اما از آنجا که داده‌های ۱۲۶ نفر در برخی گویه‌ها نواقصی داشت حذف گردید و بدین ترتیب حجم نمونه‌ی نهایی برای تحلیل عاملی تأییدی بدون هیچ‌گونه داده‌ی گم‌شده، ۱۲۰۶ نفر بودند. از آن میان ۵۶۷ نفر دختر، ۶۳۹ نفر پسر و همچنین ۳۹۸ نفر پایه هفتم، ۴۰۲ نفر پایه هشتم و ۴۰۶ نفر پایه نهم بودند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی برازش مناسبی بین مدل و داده‌های مشاهده شده را نشان داد ($CFI=0/883$, $\chi^2/df=4/569$, $RMR=0/062$, $GFI=0/931$, $TLI=0/864$ و $RMSEA=0/054$).

شاخص‌های استاندارد نیز در نمودار ۱ نشان داده شده‌اند.



شکل ۲. نمودار سنگریزه‌ای و ارزش‌های ویژه پس از تحلیل مولفه‌های اصلی

که ۹/۲۴۲٪ از واریانس را تبیین کرده و بارهای عاملی اش بین ۰/۴۳۸ تا ۰/۶۶۵ بود. عامل ۴ با داشتن سه گویه توانست ۵/۳۱۸٪ از واریانس را تبیین نموده و بارهای عاملی آن از ۰/۶۴۶ تا ۰/۷۶۲ بود. در نهایت عامل ۵ حاوی دو گویه بود که تنها ۴/۹۶۳٪ از واریانس را تبیین کرده و بارهای عاملی آن ۰/۷۰۲ و ۰/۷۲۳ بود.

همان‌گونه که در نمودار سنگریزه‌ای نشان داده شده است پس از تحلیل مؤلفه‌های اصلی تنها پنج مورد از مقادیر ویژه‌ی بالای ۱ بودند. مطابق با جدول شماره ۲، عامل ۱ شامل هشت گویه بود که با بارهای عاملی ۰/۳۱۶ تا ۰/۸۰۳ توانست ۲۳/۸۳۲٪ از واریانس را تبیین نماید. عامل ۲ با چهار گویه بود با بارهای عاملی از ۰/۶۳۷ تا ۰/۷۶۴ مقدار ۱۰/۴۵۲٪ از واریانس را تبیین می‌نمود. عامل ۳، شامل پنج گویه بود

جدول ۲. بارهای عاملی ماتریس مولفه‌های چرخش یافته

گویه	۵	۴	۳	۲	۱
	تعارض هدف	تجسم هدف	تعهد به هدف	دشواری هدف	وضوح هدف
۱	۰/۰۷۳	۰/۴۷۴	۰/۰۲۰	-۰/۱۹۱	۰/۳۹۸
۲	۰/۰۲۴	۰/۱۹۳	۰/۴۶۴	-۰/۰۲۱	۰/۳۱۶
۳	-۰/۱۷۱	۰/۲۰۶	۰/۱۰۴	-۰/۱۱۵	۰/۵۷۶
۴	-۰/۱۵۱	۰/۳۲۵	۰/۲۱۶	-۰/۰۴۶	۰/۴۶۷
۹	۰/۰۳۴	-۰/۰۱۰	۰/۵۱۴	-۰/۱۱۱	۰/۳۰۱
۱۰	-۰/۱۲۱	۰/۰۲۷	۰/۶۶۵	-۰/۲۳۶	۰/۰۶۴
۱۱	-۰/۰۹۲	۰/۱۸۸	۰/۶۷۱	-۰/۱۶۱	۰/۰۹۵
۵	-۰/۰۰۷	۰/۰۸۶	/۱۷۰	۰/۰۵۸	۰/۶۹۸
۶	-۰/۰۳۳	۰/۰۶۰	۰/۰۹۲	۰/۰۱۵	۰/۸۰۳
۷	۰/۰۰۸	۰/۲۴۹	۰/۱۷۰	-۰/۰۵۷	۰/۵۶۷
۸	-۰/۰۸۳	۰/۰۰۴	۰/۲۴۲	۰/۰۲۷	۰/۷۱۲
۱۷	۰/۱۱۰	-۰/۰۴۱	-۰/۱۱۳	۰/۷۶۴	-۰/۱۱۸
۱۸	۰/۱۸۰	۰/۰۵۶	-۰/۱۶۳	۰/۷۴۳	۰/۰۷۱
۱۹	۰/۲۱۶	-۰/۰۸۹	-۰/۱۲۹	۰/۷۵۳	-۰/۰۹۶
۲۰	-۰/۲۸۴	-۰/۰۵۹	۰/۰۶۸	۰/۶۳۷	۰/۰۵۶
۱۴	۰/۱۰۲	۰/۲۲۷	۰/۴۹۷	۰/۰۵۲	۰/۱۸۳
۱۶	-۰/۲۰۸	۰/۲۷۰	۰/۴۳۸	۰/۱۲۸	۰/۲۱۰
۲۶	-۰/۱۸۹	۰/۷۶۲	۰/۱۷۳	۰/۰۳۲	۰/۱۱۹
۲۷	-۰/۰۰۴	۰/۷۱۹	۰/۰۹۱	-۰/۰۲۶	۰/۲۷۶
۲۸	-۰/۰۶۷	۰/۶۴۶	۰/۳۵۰	-۰/۰۶۱	۰/۰۱۸
۲۲	۰/۷۲۳	-۰/۱۰۷	-۰/۱۰۲	۰/۰۸۱	-۰/۰۸۲
۲۴	۰/۷۰۲	-۰/۰۴۶	۰/۰۲۳	۰/۱۱۴	-۰/۰۷۴
ارزش‌های ویژه	۱/۰۹۲	۱/۱۷۰	۱/۳۷۳	۲/۲۹۹	۵/۲۳۳
درصد واریانس تبیین شده	۴/۹۶۳	۵/۳۱۸	۹/۲۴۲	۱۰/۴۵۲	۲۳/۸۳۲

به گام با وارد کردن پنج عامل پرسشنامه به عنوان متغیرهای مستقل و نمره‌ی هدف به عنوان متغیر وابسته انجام گردید. داده‌های ۱۰۷۲ نفر (بدون داده گم‌شده) از ۱۳۳۲ وارد تحلیل شدند و مابقی به دلیل وجود حداقل یک داده‌ی گم‌شده از تحلیل کنار گذاشته شدند. همه‌ی پنج عامل توانستند به طور معناداری نمره‌ی هدف را پیشبینی نمایند و هیچ یک از عامل‌ها از تحلیل حذف نگردید $F(5, 1072) = 53/838$ ، $p < 0/001$ ، $R^2_{adj} = 0/198$.

همچنین ضرایب همبستگی پیرسون میان تمام عامل‌های پرسشنامه معنادار بود. ضعیف‌ترین ضریب همبستگی بین تجسم هدف و دشواری هدف ($r = 0/132$) بود درحالی که نیرومندترین ضریب همبستگی میان تعهد به هدف و دشواری هدف ($r = 0/543$) مشاهده گردید.

روایی ملاکی عامل‌های پرسشنامه: برای برآوری روایی ملاکی پرسشنامه توسط نمره‌ی هدف، تحلیل رگرسیون خطی چندگانه گام

جدول ۳. ضرایب همبستگی میان عامل‌های پرسشنامه‌ی هدفگذاری

تعارض هدف	تعهد به هدف	دشواری هدف	وضوح هدف	۱
				۱
				۰/۱۳۲**
				۰/۵۴۳**
				۰/۲۰۷**
				۰/۴۹۲**
				۰/۱۳۲**
				۰/۵۴۳**
				۰/۲۰۷**
				۰/۴۹۲**
				۰/۱۳۲**
				۰/۵۴۳**
				۰/۲۰۷**
				۰/۴۹۲**

جدول ۴. خلاصه‌ی مدل رگرسیون و ضرایب همبستگی نمره‌ی هدف

مدل	عامل‌های وارد شده در مدل	R	مربع R	مربع R اصلاح شده	خطای معیار پیشینی	β بتای استاندارد شده	t	معناداری
۱	تعهد به هدف	۰/۳۸۶	۰/۱۴۹	۰/۱۴۸	۰/۹۸۰۳۰	۰/۲۲۹	۶/۶۳۰	۰/۰۰۱
۲	وضوح هدف	۰/۴۱۴	۰/۱۷۱	۰/۱۷۰	۰/۹۶۷۸۷	۰/۱۳۴	۳/۸۴۶	۰/۰۰۱
۳	تعارض هدف	۰/۴۳۱	۰/۱۸۶	۰/۱۸۴	۰/۹۵۹۶۶	۰/۱۰۱	۳/۵۴۲	۰/۰۰۱
۴	دشواری هدف	۰/۴۴۳	۰/۱۹۶	۰/۱۹۳	۰/۹۵۴۱۵	۰/۱۰۴	۳/۶۶۸	۰/۰۰۱
۵	تجسم هدف	۰/۴۴۹	۰/۲۰۲	۰/۱۹۸	۰/۹۵۱۳۰	۰/۰۸۹	۲/۷۲۱	۰/۰۰۷

گام به گام چهار عامل توانستند به طور معناداری نمرات میانگین نیمسال دوم را پیشینی نمایند ($F(4, 634) = 63/59$ ، $p = 0.01$ ، $R^2_{adj} = 28.2$) در حالی که تنها عامل وضوح هدف نتوانست پیشینی کند.

روایی پیشین عامل‌های پرسشنامه: نمرات میانگین نیمسال دوم برای تعیین روایی پیشین عامل‌ها به کار گرفته شد و این نمرات صرفاً برای ۶۳۲ نفر موجود بودند. پس از انجام تحلیل رگرسیون چندگانه

جدول ۵. خلاصه‌ی مدل رگرسیون و ضرایب همبستگی میانگین نمرات نیمسال دوم

مدل	عامل‌های وارد شده در مدل	R	مربع R	مربع R اصلاح شده	خطای معیار پیشینی	β بتای استاندارد شده	t	معناداری
۱	تعهد به هدف	۰/۴۵۴	۰/۲۰۶	۰/۲۰۵	۱/۷۹۵۵۵	۰/۳۱۵	۷/۹۹۵	۰/۰۰۱
۲	تعارض هدف	۰/۴۹۸	۰/۲۴۸	۰/۲۴۶	۱/۷۴۸۲۶	۰/۱۶۰	۴/۵۳۴	۰/۰۰۱
۳	دشواری هدف	۰/۵۲۲	۰/۲۷۳	۰/۲۶۹	۱/۷۲۱۲۴	۰/۱۶۶	۴/۵۸۰	۰/۰۰۱
۴	تجسم هدف	۰/۵۳۵	۰/۲۸۷	۰/۲۸۲	۱/۷۰۶۱۵	۰/۱۳۴	۳/۴۸۷	۰/۰۰۱

جدول ۶. ضرایب همبستگی میان عامل‌های پرسشنامه‌ی هدفگذاری با نمره‌ی هدف و میانگین نمرات نیمسال دوم و عامل‌های پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت

عامل‌های پرسشنامه هدفگذاری	نمرات نیمسال دوم	نمره‌ی هدف	تسلط-گرایش	تسلط-گرایش	عملکرد-گرایش	عملکرد-اجتناب
وضوح هدف	۰/۲۷۱**	۰/۳۳۸**	۰/۳۰۷**	۰/۱۳۲**	۰/۱۱۷**	۰/۲۳۱**
دشواری هدف	۰/۳۲۱**	۰/۲۰۱**	۰/۱۷۱**	۰/۲۲۷**	۰/۲۱۰**	۰/۱۳۹**
تعهد به هدف	۰/۴۵۴**	۰/۳۸۶**	۰/۳۶۷**	۰/۱۰۰*	۰/۰۷۱	۰/۳۶۲**
تجسم هدف	۰/۳۳۷**	۰/۲۹۰**	۰/۲۷۲**	۰/۰۱۴	۰/۰۳۳	۰/۲۶۹**
تعارض هدف	۰/۲۸۳**	۰/۲۱۱**	۰/۲۷۷**	۰/۱۴۵**	۰/۱۷۹**	۰/۱۳۶**

چندگانه همزمان، هر چهار عامل پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت به عنوان متغیر مستقل و نمره‌ی کلی پرسشنامه‌ی هدفگذاری به عنوان متغیر وابسته وارد شدند.

روایی همزمان پرسشنامه: پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت برای تعیین روایی همزمان استفاده شد و در تحلیل رگرسیون خطی

هدف داشت که نشان می‌دهد زمانی که هدف مبهم و غیردقیق است دستیابی به آن دشوار به نظر می‌رسد. همچنین همبستگی بین وضوح هدف و تعارض اهداف نیز معنادار و معکوس بود. زمانی که اهداف متعارضی وجود دارند که تلاش برای دستیابی به آنها با یکدیگر تداخل می‌کند، دقیق ساختن آنها با کمی‌سازی یا تخصیص مهلت زمانی برای به انجام رساندن نیز سخت‌تر می‌شود که ممکن است مربوط به ایجاد بار شناختی و فشار بر ظرفیت‌های شناختی باشد که باید به پردازش هدف‌های متفاوت و شاید ناهمگون تخصیص یابد و یا ممکن است مربوط به محدودیت‌های زمانی یا منابع مادی دانش-آموز باشد که نیازمند پژوهش بیشتر است. قوی‌ترین همبستگی میان عامل‌های پرسشنامه‌ی هدفگذاری میان وضوح هدف و تعهد به هدف مشاهده گردید که در مطالعات دیگر نیز این رابطه تأیید شده است (گاوگل، لینبرگر و ریچارد، ۲۰۰۱؛ هانسن، هلگرین و هانسون، ۲۰۱۱). زمانی که دانش‌آموزان به هدف خود پایبند هستند بیشتر به آن فکر می‌کنند، آن را دقیق‌تر تعریف می‌کنند و برنامه‌ریزی زمانی مشخص‌تری برای آن می‌کنند. همبستگی میان وضوح هدف و تجسم هدف نیز نشان می‌دهد که هر چه تجسم هدف بهتر انجام شود، هدف دانش‌آموز دقیق‌تر و کمی‌تر و با برش‌های زمانی دقیق‌تر همراه خواهد بود. همچنین باید در نظر گرفت که تعیین یک هدف کمی می‌تواند تجسم آن هدف را آسان‌تر سازد. تعیین یک هدف دقیق و واضح نیازمند تجسم و بصری‌سازی آن هدف و همچنین بازنمایی ذهنی آن است این تصویر ذهنی از هدف می‌تواند ویژگی‌های مختلفی از جمله کمیت و برش زمانی داشته باشد که از ویژگی‌های عامل وضوح هدف است.

دشواری هدف به طور موفقیت‌آمیزی توانست میانگین نمرات نیمسال دوم و همچنین نمره‌ی هدف را پیشینی نماید و همبستگی معکوس با آن‌ها داشت. به نظر می‌رسد با توجه به شناختی که دانش‌آموزان از وضعیت تحصیلی خود دارند قضاوت صحیحی از دشواری هدف کرده‌اند و بنابراین دانش‌آموزانی که نمی‌توانستند به اهداف خود دست بیابند آن را دشوار درک و ارزیابی کرده‌اند. همبستگی منفی میان دشواری هدف و نمره‌ی هدف نشان می‌دهد که وقتی دانش‌آموزان اهداف را دشوار و چالش‌برانگیز تلقی می‌کنند یا توانایی خود را برای دستیابی به آن هدف پایین ارزیابی می‌کنند، انتظارات خود را کاهش داده و اهداف آسان‌تری را که متناسب با توانمندی‌ها و عملکردهای پیشین خودشان است، انتخاب می‌کنند.

1. Gauggel, Leinberger & Richardt
2. Häsänen, Hellgren & Hansson

با حذف داده‌های گم‌شده، داده‌های ۵۷۶ نفر وارد تحلیل شدند. چهار عامل پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت توانستند به طور معناداری نمره‌ی کلی پرسشنامه‌ی هدفگذاری را پیشینی نمایند. $(F(4)=40/832, p=0/001, R^2_{adj}=0/217)$. همچنین، توانستند نمره‌ی هدف $(F(4, 609)=37/397, p=0/001, R^2_{adj}=0/192)$ و نیز میانگین نمرات نیمسال دوم $(F(4, 664)=37/999, p=0/001, R^2_{adj}=0/181)$ را نیز پیشینی نمایند.

همسانی درونی پرسشنامه: ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه با ۲۲ گویه برابر با ۰/۷۰۵ بود که نشان‌گر همسانی درونی و پایایی قابل قبول برای پرسشنامه بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر ساخت و هنجاریابی پرسشنامه‌ی هدفگذاری تحصیلی برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول بر مبنای نظریه‌ی هدفگذاری و نظریه‌ی تجسم هدف بود که به واسطه‌ی بررسی انواع روایی صوری، روایی محتوا، روایی ساختاری، روایی پیشینی، روایی همزمان و روایی ملاکی و همچنین پایایی از نوع همسانی درونی، به انجام رسید.

همانگونه که یافته‌ها نشان داد، در حالی که عامل وضوح هدف به طور موفقیت‌آمیزی توانست نمره‌ی هدف را پیشینی کند و همچنین همبستگی معناداری با میانگین نمرات نیمسال دوم داشت که نشان‌گر برخوردار بودن از روایی ملاکی بود، اما زمانی که به همراه دیگر عامل‌های پرسشنامه‌ی هدفگذاری وارد معادله رگرسیون شد، نتوانست میانگین نمرات نیمسال دوم را پیشینی نماید. این نشان می‌دهد که تمام واریانس قابل تبیین میانگین نمرات نیمسال دوم توسط وضوح هدف را سایر عامل‌های پرسشنامه‌ی هدفگذاری پوشش می‌دهند. بنابراین، در حضور سایر عامل‌های پرسشنامه‌ی هدفگذاری، عامل وضوح هدف روایی پیشینی خود را از دست می‌دهد اما به طور جداگانه می‌تواند نقش خود را ایفا نماید. به عبارتی دیگر می‌توان سایر عامل‌های پرسشنامه‌ی هدفگذاری را میانجی‌گر کاملی برای رابطه‌ی میان وضوح هدف و میانگین نمرات نیمسال دوم در نظر گرفت. همبستگی میان وضوح هدف و نمره‌ی هدف معنادار بود. نقطه مشترک میان وضوح هدف و نمره‌ی هدف، قابلیت اندازه‌گیری است که مشخصه‌ی مهم گویه‌های مربوط به وضوح هدف بود. باید در نظر داشت که نمره‌ی هدف، قابل اندازه‌گیری‌ترین هدفی است که دانش‌آموزان می‌توانند برای بروندادهای عملکرد تحصیلی خود در نظر بگیرند. وضوح هدف همبستگی معنادار و معکوس با دشواری

متعارضی دارند پایبندی آنان به اهدافشان که در واقع پیوندی هیجانی است کاهش پیدا می‌کند. تعهد به هدف با تجسم هدف رابطه‌ی مستقیم داشت و این یافته همسو با مطالعات قبلی است که نشان داده‌اند تجسم هدف، تعهد به هدف را تقویت می‌نماید (شولتیز و برونشترین، ۱۹۹۹؛ لانجینز، ۲۰۰۲؛ بشریور و عینی، ۱۴۰۱). تجسم ذهنی هدف می‌تواند با ایجاد هیجان مثبت نسبت به هدف پایبندی به آن را افزایش دهد و متقابلاً، تعهد به هدف موجب خیال‌پردازی و تصور و تجسم ذهنی بیشتر در مورد هدف می‌گردد. بعلاوه، تعارض هدف همبستگی منفی با میانگین نمرات نیمسال دوم و نیز نمره‌ی هدف داشت. تعارض میان اهداف می‌تواند منابعی همچون زمان و ظرفیت‌های شناختی فرد را بین اهداف مختلف و متضاد تقسیم کرده و از این رو موجب کاهش عملکرد و دستیابی به هدف گردد. همچنین تعارض هدف همبستگی معکوسی با تجسم هدف داشت. تجسم و تصویرسازی و بازنمایی ذهنی به عنوان یک ظرفیت شناختی می‌تواند تأثیر منفی از تضاد و تعارض بین اهداف بپذیرد زیرا بار شناختی بالا و اضافی را بر نظام شناختی فرد تحمیل می‌نماید.

همسو با مطالعات قبلی (سپ، ۱۹۹۴؛ واپلکا و کاتز، ۱۹۹۹؛ اوتینگتون، هانینگ و گولویترز، ۲۰۰۰) پژوهش حاضر نشان داد که تجسم هدف با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبت دارد. همچنین دانش‌آموزانی که تجسم هدف بهتری داشتند، نمره‌ی هدف بالاتری نیز برای خود تعیین نمودند. تجسم هدف می‌تواند آمادگی ذهنی و رفتارهای مورد نیاز برای دستیابی به هدف را فعال سازد و همچنین دانش‌آموزانی که قبلاً در دستیابی به هدف موفق بوده‌اند تصور رسیدن به همان هدف برایشان آسان‌تر از کسانی است که چنین موفقیتی به دست نیاورده‌اند. تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی نیز نشان دادند که گویه‌های مربوط به تجسم هدف، عاملی مجزا از عامل وضوح هدف و تعهد به هدف را تشکیل می‌دهند و بنابراین می‌توان تجسم هدف را به عنوان بعدی متفاوت از هدف‌گذاری در نظر گرفت. تمام عامل‌های پرسشنامه‌ی هدف‌گذاری همبستگی مثبتی با ابعاد گرایشی پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت یا همان جهت‌گیری هدف داشتند و رابطه‌شان با ابعاد اجتنابی آن پرسشنامه، منفی یا غیرمعنادار بود. اهداف گرایشی نشان‌گر احتمالات مثبت و مطلوب و در مورد موفقیت هستند درحالی که اهداف اجتنابی منعکس‌کننده‌ی احتمالات منفی و نگرانی از شکست می‌باشند (الیوت، ۱۹۹۹). این در

یافته‌های ما حاکی از همبستگی معنادار و معکوس میان دشوار هدف و تعهد به هدف بود. اما برخی مطالعات گزارش کرده‌اند که رابطه‌ی میان دشوار هدف و تعهد به هدف غیرمعنادار است (کلاین، وسون، هولنبیک و آلگی، ۱۹۹۹؛ سجویز^۲ و لاتام، ۲۰۱۱). این عدم همسویی ممکن است دو علت داشته باشد. علت اول ممکن است مربوط به روش اندازه‌گیری سطح دشواری هدف باشد که در آن پژوهش‌ها توسط پژوهشگران برآورد شده است برخلاف پژوهش حاضر که میزان دشواری هدف توسط خود شرکت‌کنندگان تعیین گردید. علت دوم مربوط به تعریف تعهد به هدف است که در پرسشنامه‌ی هدف‌گذاری شامل ادراک داشتن توانایی برای دستیابی به هدف می‌باشد. به نظر می‌رسد زمانی که دانش‌آموزان احساس می‌کنند هدفشان دشوار و پیچیده است فکر می‌کنند دستیابی به آن فراتر از توانایی آنهاست و بنابراین ممکن است پایبندی کمتری به هدف نشان دهند. دشواری هدف همبستگی معناداری با تعارض اهداف داشت. زمانی که دانش‌آموزان اهداف متضاد و متعارضی دارند که توانمندی‌ها و منابعشان را به چالش می‌کشد، دستیابی به اهدافشان را دشوار می‌یابند. تحقیقات قبلی در محیط‌های کاری نشان داده است که میزان دشواری گزارش شده می‌تواند ادراک تعارض اهداف را افزایش دهند (چنگ، لاکت و ماهاما^۳، ۲۰۰۷). دشواری هدف همبستگی معکوسی با تجسم هدف داشت بنابراین وقتی دانش‌آموزان نمی‌توانند اهداف خود را به خوبی تجسم کنند، آن را دشوارتر نیز ارزیابی می‌کنند و همچنین زمانی که دسترسی به هدفی را سخت می‌یابند، تصور دستیابی به آن نیز برایشان دشوار می‌گردد.

با در نظر گرفتن نقش اساسی تعهد به هدف در نظریه‌ی هدف‌گذاری (لاکی و لاتام، ۲۰۰۲)، قابل پیشبینی بود که قوی‌ترین رابطه میان میانگین نمرات دانش‌آموزان با تعهد به هدف باشد که در واقع در نتایج این پژوهش نیز بدست آمد و همسو با پیشینه‌ی پژوهشی بود (سلکام، کران و براون، ۲۰۰۲؛ سجویز و لاتام، ۲۰۱۱؛ تانگ، وانگ، گو و سالمیلا-آرو^۴، ۲۰۱۹). تعهد به هدف می‌تواند عملکرد معطوف به هدف و در نهایت دستیابی به هدف را تسهیل نماید. همچنین رابطه‌ی معنادار تعهد به هدف با نمره‌ی هدف همسو با این فرضیه بود که دانش‌آموزانی که اهداف بالاتری انتخاب می‌کنند تعهد بالاتری به اهداف خود خواهند داشت. اما رابطه‌ی میان تعهد به هدف و تعارض اهداف معکوس بود که هماهنگ با پیشینه‌ی پژوهشی است که نشان داده‌اند اهداف متعارض با میانجی‌گری تعهد به هدف، تأثیر غیرمستقیم بر عملکرد دارد (سلکام، کران و براون، ۲۰۰۲؛ استانیوک^۵، ۲۰۱۶). به نظر می‌رسد وقتی دانش‌آموزان اهداف

1. Wesson, Hollenbeck & Alge
2. Seijts
3. Cheng, Luckett & Mahama
4. Tang
5. Staniook
6. Langens

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

اصول اخلاق پژوهشی به طور کامل در این پژوهش و مقاله رعایت شده است. اطلاعات شرکت کنندگان کاملاً محرمانه بود. شرکت کنندگان اختیار کامل در مشارکت در پژوهش داشتند و در هر مرحله از پژوهش می‌توانستند از مشارکت انصراف دهند و همچنین از تمام اهداف پژوهش مطلع بودند و می‌توانستند در پایان پژوهش به نتایج آن دسترسی داشته باشند. این پژوهش مطابق با اصول اخلاقی کد اخلاق به شماره IR.SBU.REC.1399.057 مأخوذ از کمیته اخلاق دانشگاه شهید بهشتی اجرا شد.

حامی مالی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته روانشناسی شناختی دانشگاه شهید بهشتی نویسنده اول است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، آماده‌سازی و اجرای این پژوهش مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

بشپور، سجاد؛ عینی، ساناز. (۱۴۰۱). تدوین مدل علی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری براساس خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی. *ناتوانی‌های یادگیری*، (۲)۱۲، ۳۳-۱۸.

[Doi:10.22098/jld.2022.7608.1814]

پیرانی، عارف؛ یاراحمدی، یحیی؛ احمدیان، حمزه؛ پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۷). مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام. *نوآوری‌های آموزشی*، (۳)۱۷، ۱۴۹-۱۷۲.

https://noavaryedu.oerp.ir/article_82391.html

حاجی‌زاده، ابراهیم؛ اصغری، محمد. (۱۳۹۷). روش‌ها و تحلیل‌های آماری با نگاه به روش تحقیق در علوم زیستی و بهداشتی. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.

<https://www.isba.ir/Default/BookDetail/5018>

دلاور، علی. (۱۳۹۱). *مقیاس‌های سنجش نگرش*. تهران: نشر روان.

<https://ravabook.ir>

1. Huang

حالی است که تمام گویه‌های پرسشنامه‌ی هدفگذاری حول محور دستیابی به نمره‌ی هدف بود و ازین‌رو در مورد پیشرفت و نتایج موفقیت‌آمیز و مطلوب و گرایش‌های هستند.

در مقایسه با پرسشنامه‌های مشابه در ادبیات پژوهشی، پرسشنامه‌ی حاضر از روایی ملاکی و پیشین‌بهرتری برخوردار است. طبق نتایج یک فراتحلیل در خصوص تعیین روایی افتراقی و ملاکی پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت، میانگین همبستگی میان اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی مقدار پایینی بود ($r=0.13$ تا $r=0.13$) (هوانگ، ۲۰۱۲). همان‌گونه که در جدول شماره ۶ اشاره شده است همبستگی میانگین نمرات نیمسال دوم با تمام عامل‌های پرسشنامه‌ی هدفگذاری بزرگتر از همبستگی‌های ذکر شده در فراتحلیل مذکور است. همچنین با در نظر گرفتن پرسشنامه‌ی رفتار و اهداف دانش‌آموزان آن‌چنان که **وایت (۲۰۰۲)** گزارش می‌نماید، ضرایب همبستگی عامل‌های آن پرسشنامه با عملکرد تحصیلی بین ۰/۰۰۶ تا ۰/۳۶۲ ($n=100$) بوده است که باید حجم نمونه‌ی کوچک آن پژوهش را نیز در نظر گرفت. درحالی که ضرایب همبستگی عامل‌های پرسشنامه‌ی هدفگذاری تحصیلی با میانگین نمرات نیمسال دوم بین ۰/۲۷۱ تا ۰/۴۵۴ بودند ($n=632$) که بزرگتر از ضرایب ذکر شده برای پرسشنامه‌ی رفتار و اهداف دانش‌آموزان است.

پرسشنامه‌ی حاضر نخستین مقیاسی است که بر مبنای نظریه‌ی هدفگذاری و نظریه‌ی تجسم هدف برای سنجش هدفگذاری تحصیلی دانش‌آموزان طراحی شده است. براساس یافته‌های ما، این پرسشنامه از شاخص‌های روایی و پایایی مورد قبولی برخوردار بوده و برای ارزیابی هدفگذاری تحصیلی بویژه در دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول و پیشینی عملکرد تحصیلی آنان مناسب است.

به عنوان محدودیت‌ها و پیشنهادها پژوهشی باید در نظر گرفت که نمونه‌ی پژوهشی حاضر محدود به دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول بود. بنابراین با لحاظ نمودن تفاوت‌های سنی و مرحله‌ی رشدی نمونه‌ی مورد بررسی، تعمیم‌پذیری یافته‌ها به دانش‌آموزان دوره‌های سنی متفاوت چالش‌برانگیز بوده و نیازمند پژوهش بیشتری برای تعیین روایی پرسشنامه در گروه‌های سنی متفاوت است. دیگر منبع محدودیت در این پژوهش، مربوط به تفاوت‌های فرهنگی‌ای است که ممکن است میان دانش‌آموزان ایرانی و دانش‌آموزان با فرهنگ‌ها و ملیت‌های متفاوت وجود داشته باشد و از این رو تعمیم‌پذیری بیرونی را محدود می‌سازد

References:

- Acee, T. W., Cho, Y., Kim, J. I., & Weinstein, C. E. (2012). Relationships among properties of college students' self-set academic goals and academic achievement. *Educational Psychology, 32*(6), 681-698. [Doi: 10.1080/01443410.2012.712795]
- Alessandri, G., Borgogni, L., Latham, G. P., Cepale, G., Theodorou, A., & De Longis, E. (2020). Self-set goals improve academic performance through nonlinear effects on daily study performance. *Learning and Individual Differences, 77*, 101784. [Doi: 10.1016/j.lindif.2019.101784]
- Basharpoor, S., & Eyni, S. (2023). Developing a causal model of academic adjustment of Students with learning disabilities based on academic self-efficacy and academic eagerness: The mediating role of the academic resilience. *Learning Disabilities, 12*(2), 18-33. [Doi:10.22098/jld.2022.7608.1814]
- Bipp, T., Kleingeld, A., Van Den Tooren, M., & Schinkel, S. (2015). The effect of self-set grade goals and core self-evaluations on academic performance: a diary study. *Psychological Reports, 117*(3), 917-930. [Doi: 10.2466/11.07.PR0.117c26z0]
- Burke, A., Shanahan, C., & Herlambang, E. (2014). An exploratory study comparing goal-oriented mental imagery with daily to-do lists: Supporting college student success. *Current Psychology, 33*(1), 20-34. [Doi: 10.1007/s12144-013-9193-2]
- Carraro, N., & Gaudreau, P. (2015). Predicting physical activity outcomes during episodes of academic goal conflict: The differential role of action planning and coping planning. *Personality and Social Psychology Bulletin, 41*(9), 1291-1305. [Doi: 10.1177/0146167215594121]
- Cheng, M. M., Luckett, P. F., & Mahama, H. (2007). Effect of perceived conflict among multiple performance goals and goal difficulty on task performance. *Accounting & Finance, 47*(2), 221-242. [Doi: 10.1111/j.1467-629x.2007.00215.x]
- Cheng, P. Y., & Chiou, W. B. (2010). Achievement, attributions, self-efficacy, and goal setting by accounting undergraduates. *Psychological Reports, 106*(1), 54-64. [Doi: 10.2466/PR0.106.1.54-64]
- Delavar, A. (2012). Scales for measuring attitudes. *Tehran: Ravan Publication*. (Persian). <https://ravabook.ir>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169-189. [Doi: 10.1207/s15326985ep3403_3]
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501. [Doi: 10.1037/0022-3514.80.3.501]
- Espedido, A., & Searle, B. J. (2018). Goal difficulty and creative performance: The mediating role of stress appraisal. *Human Performance, 31*(3), 179-196. [Doi: 10.1080/08959285.2018.1499024]
- Fabiny, N., & Lovaš, L. (2018). Goal commitment mediates the relationship between expected positive consequences of goal attainment and effort. *Studia Psychologica, 60*(2), 84-93. [Doi: 10.21909/sp.2018.02.754]
- Gauggel, S., Leinberger, R., & Richardt, M. (2001). Goal setting and reaction time performance in brain-damaged patients. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 23*(3), 351-361. [Doi: 10.1076/jcen.23.3.351.1178]
- Gaumer Erickson, A.S. & Noonan, P.M. (2018). Goal setting formative questionnaire. In *The skills that matter: Teaching interpersonal and intrapersonal competencies in any classroom* (p. 179). Thousand Oaks, CA: Corwin. [Doi: 10.4135/9781506376349]
- Germeijs, V., & Verschuere, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior, 70*(2), 223-241. [Doi: 10.1016/j.jvb.2006.10.004]
- Ginns, P., Martin, A. J., Durksen, T. L., Burns, E. C., & Pope, A. (2018). Personal Best (PB) goal-setting enhances arithmetical problem-solving. *The Australian Educational Researcher, 45*(4), 533-551. [Doi: 10.1007/s13384-018-0268-9]
- Graunke, S. S., Woosley, S. A., & Helms, L. L. (2006). How do their initial goals impact students' chances to graduate? An exploration of three types of commitment. *Nacada Journal, 26*(1), 13-18. [Doi: 10.12930/0271-9517-26.1.13]
- Hajizadeh, E., & Asghari, M. (2011). Statistical methods and analyses in health and biosciences a research methodological approach. *Tehran: Jahade Daneshgahi Publications*. (Persian). <https://www.isba.ir/Default/BookDetail/5018>
- Häsänen, L., Hellgren, J., & Hansson, M. (2011). Goal setting and plant closures: When bad things turn good. *Economic and Industrial Democracy, 32* (1), 135-156. [Doi: 10.1177/0143831X10376615]
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 48. [Doi: 10.1037/a0026223]
- Idowu, A., Chibuzoh, I., & Madueke, I. (2014). Effects of goal-setting skills on students' academic performance in english language in Enugu Nigeria. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), 3*(2), 93-99. [Doi: 10.7821/naer.3.2.93-99]
- Kambara, K., Kira, Y., & Ogata, A. (2019). Impact of repetitive thought and processing mode on goal striving. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 65*, 101481. [Doi: 10.1016/j.jbtep.2019.101481]
- Klein, H. J., Molloy, J. C., & Brinsfield, C. T. (2012). Reconceptualizing workplace commitment to redress a stretched construct: Revisiting assumptions and removing confounds. *Academy of Management Review, 37*(1), 130-151. [Doi: 10.5465/amr.2010.0018]
- Klein, H. J., Wesson, M. J., Hollenbeck, J. R., & Alge, B. J. (1999). Goal commitment and the goal-setting process: conceptual clarification and empirical synthesis. *Journal of Applied Psychology, 84*(6), 885. [Doi: 10.1037/0021-9010.84.6.885]
- Knäuper, B., Roseman, M., Johnson, P. J., & Krantz, L. H. (2009). Using mental imagery to enhance the effectiveness of implementation intentions. *Current Psychology, 28*(3), 181-186. [Doi: 10.1007/s12144-009-9055-0]
- Kruglanski, A. W., & Köpetz, C. (2009). What is so special (and nonspecial) about goals. *The psychology of goals*. Guilford Press, New York, NY, 27-55. <https://psycnet.apa.org/record/2009-02739-000>

- Künsting, J., Wirth, J., & Paas, F. (2011). The goal specificity effect on strategy use and instructional efficiency during computer-based scientific discovery learning. *Computers & Education*, 56(3), 668-679. [Doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.009]
- Langens, T. A. (2002). Daydreaming mediates between goal commitment and goal attainment in individuals high in achievement motivation. *Imagination, Cognition and Personality*, 22(2), 103-115. [Doi: 10.2190/TL8L-MXKE-68E6-UAVB]
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity 1. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. [Doi: 10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x]
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and human performance*, 3(2), 157-189. [Doi: 10.1016/0030-5073(68)90004-4]
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological Science*, 1(4), 240-246. [Doi: 10.1111/j.1467-9280.1990.tb00207.x]
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705. [Doi: 10.1037/0003-066X.57.9.705]
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2020). Building a theory by induction: The example of goal setting theory. *Organizational Psychology Review*, 2041386620921931. [Doi: 10.1177/2041386620921931]
- Locke, E. A., Smith, K. G., Erez, M., Chah, D. O., & Schaffer, A. (1994). The effects of intra-individual goal conflict on performance. *Journal of Management*, 20(1), 67-91. [Doi: 10.1177/014920639402000104]
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. [Doi: 10.2307/258875]
- Martin, A. J., & Elliot, A. J. (2016). The role of personal best (PB) goal setting in students' academic achievement gains. *Learning and Individual Differences*, 45, 222-227. [Doi: 10.1016/j.lindif.2015.12.014]
- McDonald, S. M., & Trost, S. G. (2015). The effects of a goal setting intervention on aerobic fitness in middle school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 576-587. [Doi: 10.1123/jtpe.2014-0138]
- Moussa, F. M. (2012). The interactive effects of self-esteem, goal instructions, and incentives on personal goals and goal attainment. *Organization Management Journal*, 9(3), 148-169. [Doi: 10.1080/15416518.2012.708850]
- Nebel, S., Schneider, S., Schledjewski, J., & Rey, G. D. (2017). Goal-setting in educational video games: Comparing goal-setting theory and the goal-free effect. *Simulation & Gaming*, 48(1), 98-130. [Doi: 10.1177/1046878116680869]
- Oettingen, G., Hönig, G., & Gollwitzer, P. M. (2000). Effective self-regulation of goal attainment. *International journal of Educational Research*, 33(7-8), 705-732. [Doi: 10.1016/S0883-0355(00)00046-X]
- Pirani, A., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H., & Pirani, Z. (2018). Structural model of academic engagement based on the achievement and self-regulation goals by the mediating role of educational motivation in the second-cycle secondary school female students of the city of Ilam. *Journal of Educational Innovations*, 17(67), 149-172. (Persian). https://noavaryedu.oerp.ir/article_82391.html
- Sapp, M. (1994). The effects of guided imagery on reducing the worry and emotionality components of test anxiety. *Journal of Mental Imagery*. <https://psycnet.apa.org/record/1995-30182-001>
- Schultheiss, O. C., & Brunstein, J. C. (1999). Goal imagery: Bridging the gap between implicit motives and explicit goals. *Journal of Personality*, 67(1), 1-38. [Doi: 10.1111/1467-6494.00046]
- Seijts, G. H., & Latham, G. P. (2011). The effect of commitment to a learning goal, self-efficacy, and the interaction between learning goal difficulty and commitment on performance in a business simulation. *Human Performance*, 24(3), 189-204. [Doi: 10.1080/08959285.2011.580807]
- Silvia, P. J., McCord, D. M., & Gendolla, G. H. (2010). Self-focused attention, performance expectancies, and the intensity of effort: Do people try harder for harder goals?. *Motivation and Emotion*, 34(4), 363-370. [Doi: 10.1007/s11031-010-9192-7]
- Slocum Jr, JW, Cron, WL, & Brown, SP (2002). The effect of goal conflict on performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 77-89. [Doi: 10.1177/107179190200900106]
- Staniok, CD (2016). Managing goal commitment in public organizations: The effects of goal conflict. *International Journal of Public Administration*, 39(5), 370-381. [Doi: 10.1080/01900692.2015.1015557]
- Tang, X., Wang, M. T., Guo, J., & Salmela-Aro, K. (2019). Building grit: The longitudinal pathways between mindset, commitment, grit, and academic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 850-863. [Doi: 10.1007/s10964-019-00998-0]
- Tichelaar, J., Antonini, N. F., van Agtmael, M. A., de Vries, T. P., & Richir, M. C. (2016). A 'SMART' way to determine treatment goals in pharmacotherapy education. *British Journal of Clinical Pharmacology*, 82(1), 280-284. [Doi: 10.1111/bcp.12919]
- van Lent, M., & Souverijn, M. (2020). Goal setting and raising the bar: A field experiment. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 101570. [Doi: 10.1016/j.socec.2020.101570]
- Wachelka, D., & Katz, R. C. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30(3), 191-198. [Doi: 10.1016/s0005-7916(99)00024-5]
- Waltz, C. F., & Bausell, B. R. (1981). *Nursing research: design statistics and computer analysis*. Davis FA. <https://www.worldcat.org/title/6532273>
- White, F. (2002). A cognitive-behavioural measure of student goal setting in a tertiary educational context. *Educational Psychology*, 22(3), 285-304. [Doi: 10.1080/01443410220138520]
- Wilson, K. A., Bedwell, W. L., Lazzara, E. H., Salas, E., Burke, C. S., Estock, J. L., ... & Conkey, C. (2009). Relationships between game attributes and learning outcomes: Review and research proposals. *Simulation & Gaming*, 40(2), 217-266. [Doi: 10.1177/1046878108321866]

پرسشنامه اولیه هدفگذاری

پاسخ‌ها					نمره‌ی هدف: هدفان این است که معدل امتحانات خردادتان چند بشود؟ (معدل هدف را بنویسید): توجه کنید که تمام سوالات زیر در مورد همین هدف هستند.
کاملاً نه	تا حدودی نه	نظری ندارم	تا حدودی نه	کاملاً نه	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱ آیا می‌توانید به صورت یک نمره و عدد مشخص کنید که تا رسیدن به این هدف چقدر فاصله دارید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲ آیا معدل یا نمره خاصی برای این هدف در نظر گرفته‌اید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۳ آیا می‌دانید چگونه باید آمادگی خود برای رسیدن به این هدف را بسنجید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۴ آیا همیشه خود را در میزان دستیابی به این هدف ارزیابی می‌کنید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۵ آیا زمان خاصی برای رسیدن به این هدف مشخص کرده‌اید که در آن زمان به این هدف برسید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۶ آیا دقیقاً مشخص کرده‌اید که برای رسیدن به این هدف چقدر زمان نیاز دارید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۷ آیا می‌توانید زمان مورد نیاز برای رسیدن به هدف را در ذهن خود تجسم کنید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۸ آیا مشخص کرده‌اید هر یک از مراحل و فعالیت‌های لازم برای این هدف را دقیقاً در چه زمانی باید انجام دهید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۹ آیا قبلاً هم به هدفی مانند این هدف دست یافته‌اید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۰ آیا توانایی رسیدن به این هدف را دارید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۱ آیا دست یافتن به این هدف را برای خود امکان‌پذیر می‌دانید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۲ آیا فعالیت و تلاش خود برای رسیدن به این هدف را شروع کرده‌اید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۳ آیا در مورد رسیدن به این هدف به کسی قول یا تعهد داده‌اید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۴ آیا در رسیدن به این هدف با دیگران رقابت می‌کنید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۵ اگر به این هدف نرسید آبروی شما پیش دیگران می‌رود؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۶ آیا به خودتان قول داده‌اید که باید حتماً به این هدف برسید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۷ آیا رسیدن به این هدف برای شما دشوار است؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۸ آیا برای رسیدن به این هدف، باید کارهای پیچیده‌ای انجام دهید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۹ آیا تلاش کردن برای رسیدن به این هدف برای شما سخت است؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۰ آیا برای رسیدن به این هدف باید خیلی تلاش کنید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۱ آیا کارها یا مشکلاتی وجود دارند که نمی‌گذارند شما به این هدف برسید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۲ آیا بعضی وقت‌ها به سودمند بودن هدف خود شک می‌کنید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۳ آیا کارهایی که مانع رسیدن شما به هدف می‌شوند (مثل بعضی تفریحات)، برایتان جذاب هستند؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۴ آیا هدف‌های دیگری هم دارید که تلاش کردن برای آنها مانع تلاش برای این هدف می‌شوند؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۵ آیا افرادی هستند که نمی‌گذارند شما به این هدف برسید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۶ آیا تاکنون این هدف را در ذهن خود تجسم کرده‌اید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۷ آیا فاصله موقعیت کنونی خود را با این هدف تجسم کرده‌اید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۸ آیا می‌توانید خودتان را تجسم کنید که به این هدف دست پیدا کرده‌اید؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۹ آیا در ذهن خود تجسم کرده‌اید که اگر به این هدف نرسید، چه خواهد شد؟

سوالات هایلایت شده، به دلیل عدم احراز روایی محتوا یا روایی پیشین از پرسشنامه نهایی حذف شدند.