

تاریخ دریافت مقاله: ۸۲/۹/۲۰

تاریخ بررسی مقاله: ۸۳/۲/۱۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۴/۳/۴

مجله علوم تربیتی و روانشناسی
دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۴
دوره سوم، سال دوازدهم، شماره ۳
ص ص: ۷۷-۱۰۰

بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خودناتوان سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز

دکتر حسین شکرکن*

سیداسماعیل هاشمی شیخ شبانی**

دکتر بهمن نجاریان*

چکیده

در مطالعه حاضر، رابطه برخی پیشایندهای شخصیتی و انگیزشی خودناتوان سازی تحصیلی با این متغیر مورد بررسی قرار گرفت. به علاوه، رابطه خودناتوان سازی با برخی پیامدهایش، نظیر عملکرد تحصیلی بعدی، نگرش نسبت به تقلب و اقدام به آن بررسی شد. ۴۳۶ دانش آموز پسر سال اول دبیرستان به صورت تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه‌های اقتباس شده از PALS توسط آنها تکمیل گردید. نتایج نشان داد که از بین هدفهای تبحری، تنها هدف تبحری دانش آموز با خود ناتوان سازی رابطه (منفی) داشت. به علاوه، غیر از هدف عملکردی والدین، هیچ یک از هدفهای عملکردی (عملکردگرا و عملکردگریز) دانش آموز، کلاس و معلم، خودناتوان سازی را پیش‌بینی نکردند. تحلیل کوواریانس نشان داد هدفهای عملکردگریز خواه با هدفهای تبحری همراه شوند خواه نشوند، اثری روی درگیری در خودناتوان سازی ندارند. سایر نتایج نشان داد که متغیرهای کارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی قبلی به صورت منفی و بدبینی به مدرسه به صورت مثبت خودناتوان سازی را پیش‌بینی کردند و بین دو گروه قومی (فارس و عرب‌زبان) در استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی تفاوتی مشاهده نشد. تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی نشان داد که کلیه متغیرهای پیش بین با خودناتوان سازی تحصیلی رابطه چندگانه دارند. نتایج مربوط به متغیرهای پیامد، آشکار ساخت که خودناتوان سازی با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه منفی، و با نگرش نسبت به تقلب و اقدام به آن رابطه مثبت دارد. در

*- عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

** - دانشجوی دکترای روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

پایان، رابطه بین هدفهای پیشرفت و خودناتوان سازی از نظر برخی مسایل فرهنگی و بافت تعلیم و تربیت مورد بحث قرار می‌گیرند.

کلیدواژگان: خودناتوان سازی تحصیلی، هدفهای پیشرفت، کارآمدی تحصیلی

مقدمه

می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی (بهانه) و موفقیت را به عوامل درونی (به منظور کسب افتخار) نسبت دهد.

اخیراً پژوهش پیرامون خودناتوان سازی به حیطه آموزشگاهی نیز وارد شده است. به نظر می‌رسد که برخی از دانش‌آموزان عالملاً و عامداً تلاش نمی‌کنند، مطالعه خود را به آخرین لحظه موکول می‌کنند، شب قبل از امتحان را به بطالت می‌گذرانند، و یا از دیگر راهبردهای خودناتوان سازی استفاده می‌کنند تا از تلویحات منفی شکست احتمالی بکاهند. کاوینگتون^۴ (۱۹۹۲) نقش عمده‌ای در توضیح خودناتوان سازی تحصیلی ایفا کرده است. نظریه خودارزشی^۵ وی بیان می‌دارد که هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از دریافت برچسب کودن می‌باشد. یکی از راههایی که دانش‌آموزان می‌توانند بدان وسیله از خوردن برچسب کودن اجتناب کنند، استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی تحصیلی^۶ است.

در طول سه دهه گذشته، برگلاس، جونز^۱ و همکارانشان (برگلاس، ۱۹۸۵؛ هیگینز، اسنایدرا^۲ و برگلاس، ۱۹۷۸) اظهار نظر کرده‌اند که افراد تلاش می‌کنند تا شرایط انجام رفتارشان را طوری تنظیم کنند که اگر عملکردشان ضعیف باشد، این شرایط، بیش از فقدان توانایی و ارزشمندی به عنوان علت عملکرد ضعیف آنها جلوه نماید. از آنجا که استفاده از این راهبردها ممکن است به تضعیف عملکرد بینجامد، به آن خودناتوان سازی^۳ گویند (برگلاس و جونز، ۱۹۷۸). راهبردهای خودناتوان سازی، دسته‌ای از شرایط پیشیندی هستند که افراد فراهم می‌سازند، به این امید که جانشین عواملی شوند که در آینده ممکن است شایستگی آنها را مورد تردید قرار دهند. آرمانی آن است که افراد این عوامل را در بیرون از خود جستجو کنند، نه در درون خود. به نظر برگلاس و جونز (۱۹۷۸) خودناتوان سازی عبارت است از: هر عمل یا زمینه عملی که به فرد امکان

^۴ - Covington

^۵ - self-worth theory

^۶ - academic self-handicapping strategies

^۱ - Berglas, Jones & et al.

^۲ - Higgins, Snyder

^۳ - self-handicapping

هدفهای پیشرفت فردی^۳، ساختار هدف کلاس درس^۴، هدفهای معلم و والدین^۵ کارآمدی تحصیلی^۶ و شک و بدبینی نسبت به مدرسه^۷ نام برد.

هدفگرایی^۸ به معنا و مقصود فرد از ورود به زمینه پیشرفت اشاره دارد (دوک ولگت^۹، ۱۹۸۸) در هدف تبحری^{۱۰} تمرکز توجه روی ارزش درونی یادگیری است (باتلر^{۱۱}، ۱۹۷۸). افراد تبحرگرا، به رشد مهارتهای جدید، تلاش برای فهم امور، رشد سطح شایستگی و کسب یک حس تبحری بر اساس معیارهای خود مرجع^{۱۲} علاقه‌مندند (میس^{۱۳} و همکاران، ۱۹۸۸). انتظار می‌رود در چنین شرایطی، دانش‌آموزان در خودناتوان سازی درگیر نشوند، چرا که خودناتوان‌سازی سودی به آنها نمی‌رساند. با وجود این، در برخی از مطالعات بین هدفهای تبحری و خودناتوان‌سازی رابطه‌ای مشاهده نشده است (میدگلی^{۱۴} و همکاران، ۱۹۹۶)، و در برخی رابطه منفی

خودناتوان‌سازی با اسناد^۱ متفاوت است. تبیین علت عملکرد به دنبال موفقیت و شکست، اسناد است. اما فراهم آوردن بهانه‌ای برای توجیه عملکرد ضعیف احتمالی در آینده یک راهبرد خودناتوان‌سازی است. به عنوان مثال، اگر گفته شود «من شکست خوردم چون تلاش نکردم» یک راهبرد اسنادی است، اما استفاده از فقدان تلاش برای توجیه عملکرد ضعیف که ممکن است بعداً رخ دهد یک راهبرد خودناتوان‌سازی است.

در رابطه با استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی در مدرسه، سن دانش‌آموز باید مورد توجه قرار گیرد. به منظور استفاده هدفمند از این راهبردها، کودکان باید به سنی برسند که قابلیت شناختی لازم را برای تشخیص بین تلاش و توانایی کسب کنند. در اوایل نوجوانی، کودکان به این باور می‌رسند که عملکرد خوب بدون تلاش یا با تلاش اندک، نشانه‌ای از توانایی بالا است، و بالعکس شکست به دنبال تلاش زیاد نشانه فقدان توانایی است (نیکولز و میلر^۲، ۱۹۸۴).

عوامل مؤثر بر خودناتوان‌سازی

مطالعات بسیاری به بررسی عوامل مؤثر در خودناتوان‌سازی تحصیلی پرداخته‌اند و عوامل بسیاری را شناسایی کرده‌اند که می‌توان از

3 - personal achievement goals

4 - classroom goal structure

5 - teacher and parents goals

6 - academic efficacy

7 - skepticism about school

8 - goal orientation

9 - Dweck & Leggett

10 - mastery goal

11 - Butler

12 - self-referent criteria

13 - Meece

14 - Midgley

1 - attribution

2 - Nicholls & Miller

حاصل شده است (میدگلی و اردن^۱، ۲۰۰۱؛ السون^۲ و همکاران، ۲۰۰۰). بر عکس، هسته مرکزی هدف عملکردی^۳ حس خودارزشمندی فرد است و توجه روی خود متمرکز است (دوک، ۱۹۸۶). در این هدف توانایی فرد بر اساس عملکرد بهتر نسبت به دیگران و بهتر بودن بر اساس معیارهای هنجار مرجع (هدف عملکردگرا^۴)، و اجتناب از تأیید عدم شایستگی (هدف عملکردگریز^۵) شخص می‌شود. گرچه در هر دو این هدفها توجه روی خود متمرکز است اما دانش‌آموزانی که هدفگرایی عملکردگرا دارند، هدف و مقصودشان در یک زمینه پیشرفت اثبات یا تأیید شایستگی‌شان است و توجه روی خود متمرکز است. در حالی که دانش‌آموزانی که هدفگرایی عملکردگریز دارند، هدف و مقصودشان در یک زمینه پیشرفت اجتناب از تأیید عدم شایستگی، نظیر دریافت برچسب کودن است. به نظر می‌رسد بعد اجتناب هدفهای عملکردی نسبت به بعد گرایش آن، قدرت بیشتری در پیش‌بینی پیامدهای هدفهای عملکردی داشته باشد (میدلتون^۶ و میدگلی، ۱۹۹۷) پژوهشها نشان داده‌اند که هدفهای

عملکردگریز با استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی همراه بوده‌اند (میدگلی و اردن، ۲۰۰۱؛ السون و همکاران، ۲۰۰۰). اما در مورد هدفهای عملکردگرا، یافته‌ها متفاوت بوده‌اند. این هدفها گاه با پیامدهای مطلوب نظیر پیشرفت تحصیلی بالا و گاه با پیامدهای نامطلوب مانند انگیزش درونی پایین همراه بوده‌اند (هارکیویکز^۷ و همکاران، ۱۹۹۷؛ ۱۹۹۸، ۲۰۰۰)، و با استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی رابطه نداشته‌اند (میدگلی و اردن، ۲۰۰۱؛ السون و همکاران، ۲۰۰۰). به علاوه، یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که ترکیبی از هدفهای عملکردگرا و تبحری را می‌پذیرند، نسبت به آنهایی که ترکیبی از هدفهای عملکردگریز و تبحری را می‌پذیرند، کمتر در خودناتوان‌سازی درگیر می‌شوند (میدگلی و اردن، ۲۰۰۱).

ساختار هدف کلاس درس و هدفهای معلم نیز، روی خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. در کلاسی که ساختار هدف تبحری غالب است و معلم روی هدفهای تبحری تأکید دارد، فهم تکلیف، مهم‌تر از حفظ کردن سطحی آن است، به اشتباهات به عنوان بخشی از فرایند یادگیری نگریسته می‌شود، تلاش و پیشرفت ارزشمند است، و به دانش‌آموزان تکالیف چالش‌انگیز ارائه می‌شود. تحت این شرایط، دانش‌آموزان نیازی

1 - Urdan

2 - Oleson

3 - performance goal

4 - performance-approach goal

5 - performance-avoidance goal

6 - Middleton

7 - Harackiewicz

راهبردهای سطح پایین مانند مرور ذهنی اثر دارد. نتایج دیگر نشان دادند که بین جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان با راهبردهای یادگیری که مورد استفاده قرار می‌دهند، رابطه وجود دارد.

از عوامل دیگری که می‌توانند درگیری در ناتوان‌سازی را تسهیل کنند، احساسات ارزشمندی و کارآمدی پایین (پراپاوسیز و گرو^۲، ۱۹۸۸؛ میدگلی و همکاران، ۱۹۹۶؛ اردن و همکاران، ۱۹۹۸) و بدبینی به مدرسه (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۶) است.

دانش‌آموزانی که ادراک شایستگی پایینی دارند، ممکن است به خودناتوان‌سازی روی آورند تا شایستگی خود را نزد دیگران حفظ کنند. به علاوه، دانش‌آموزانی که به مدرسه بدبین هستند و بر این باورند که به دلیل فرصت‌های شغلی محدود، تعلیم و تربیت ارزشی برای آنها ندارد، ممکن است به خودناتوان‌سازی و برخی رفتارهای مشکل‌زای دیگر نظیر تلاش اندک، تعهد پایین و عملکرد ضعیف در مدرسه دچار شوند (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۶).

پیامدهای خودناتوان‌سازی

خودناتوان‌سازی یکی از اشکال مشکل‌زای رفتار است که پیامدهای مخربی به همراه دارد. پژوهشها نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازی و

به درگیری در خودناتوان‌سازی ندارند. بر همین اساس، میدگلی و اردن (۲۰۰۱) گزارش داده‌اند که بین ساختار هدف تبجری کلاس و خودناتوان‌سازی رابطه منفی وجود دارد. اما در پژوهشی دیگر رابطه‌ای بین این دو متغیر یافت نشد (اردن و همکاران، ۱۹۹۸). بر عکس، یک ساختار هدف عملکردی که در آن دانش‌آموزان با یکدیگر به رقابت می‌پردازند و بر حسب عملکردشان نسبت به افراد دیگر، ارزشیابی می‌شوند، آنها را به خودناتوان‌سازی سوق می‌دهد (اردن و همکاران، ۱۹۹۸؛ میدگلی و اردن، ۲۰۰۱).

هدفهای والدین نیز روی خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان اثر داشته‌اند. پژوهشها گزارش داده‌اند که هدف تبجری والدین با رفتارهای اجتنابی نظیر خود ناتوان‌سازی و اجتناب از جستجوی کمک رابطه منفی دارد. حال آنکه، هدف عملکردی والدین با این گونه رفتارها، رابطه مثبت دارد (فریدل، هرودا و میدگلی^۱، ۲۰۰۱). یعقوبی ممقانی (۱۳۷۴) در پژوهشی روی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر تهران، گزارش داد نوع جهت‌گیری هدفی والدین در به کارگیری یا عدم به کارگیری راهبردهای یادگیری سطح بالا نظیر بسط دهی و خودپایی^۲، توسط فرزندان نقش تعیین کننده‌ای ندارد، حال آنکه، در استفاده از

¹ - Friedel, Hrua & Midgley

² - elaboration and self-monitoring

³ - Parapavessis & Grove

(دانش آموز، معلم، والدین)، عملکرد تحصیلی قبلی و کارآمدی تحصیلی با خودناتوان سازی رابطه منفی دارند. هدفهای عملکردگرایز (دانش آموز، معلم و کلاس)، هدفهای علمکردی والدین، و بدینی نسبت به مدرسه با خودناتوان سازی رابطه مثبت دارند. کلیه هدفهای عملکردگرا (دانش آموز، معلم و کلاس) و وضعیت اجتماعی- اقتصادی با خودناتوان سازی رابطه ای ندارند. به علاوه، فرض می شود، با ایجاد حد نصابهایی در نمره های هدفهای تبحری و عملکردی، دانش آموزانی که در هر دو هدف تبحری و عملکردگرا بالا هستند نسبت به آنهایی که در هدف تبحری بالا و در هدف عملکردگرا پایین هستند، در استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی تفاوتی نمی کنند. اما گروهی که در هر دو هدف تبحری و عملکردگرایز بالا هستند نسبت به آنهایی که در هدف تبحری بالا، اما در هدف عملکردگرایز پایین هستند، بیشتر از راهبردهای خودناتوان سازی استفاده می کنند. از دیگر فرضیه های تحقیق آن است که کلیه متغیرهای پیشایند با خودناتوان سازی همبستگی چندگانه دارند. پیرامون متغیرهای پیامد نیز، انتظار بر این است که خودناتوان سازی با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه منفی، و با نگرش نسبت به تقلب و اقدام به آن رابطه مثبت داشته باشد.

عملکرد بر یکدیگر اثر می گذارند و همدیگر را تقویت می کنند. به عبارت دیگر، درگیری در خودناتوان سازی، عملکرد ضعیف را به دنبال دارد و عملکرد ضعیف نیز درگیری در خودناتوان سازی را تسهیل می کند (زاگرمین^۱ و همکاران، ۱۹۹۸). پر واضح است که اگر دانش آموزی، عالماً و عامداً در مدرسه تلاش نکند و مطالعه خود را به آخرین لحظه موکول نماید، عملکرد ضعیفی از خود نشان خواهد داد (ارونن^۲ و همکاران، ۱۹۹۸؛ تامپسون و ریچاردسون^۳، ۲۰۰۱).

نگرش مثبت نسبت به تقلب و اقدام به آن نیز از دیگر پیامدهای خودناتوان سازی است (اندرمن^۸ و همکاران، ۱۹۹۸). دانش آموزی که به دنبال اثبات شایستگی خود از طریق درگیری در خودناتوان سازی است، ممکن است تقلب را نیز شیوه ای مناسب برای نیل به این هدف بداند.

با توجه به مطالب بالا، هدف عمده پژوهش حاضر، بررسی رابطه برخی پیشایندها و پیامدها مهم خودناتوان سازی تحصیلی با این متغیر می باشد. به طور کلی فرض بر این است که بین گروههای قومی (فارس و عربزبان) در استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی تفاوتی وجود ندارد. هدفهای تبحری

¹ - Zackerman

² - Eronen

³ - Thompson & Richardson

روش پژوهش

آزمودنیها

جهت انجام پژوهش حاضر، نمونه‌ای به حجم ۴۳۶ نفر از بین کلیه دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز که در سال تحصیلی ۷۹-۸۰ مشغول به تحصیل بودند به روش «نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای» انتخاب شد. روش کار بدین صورت بود که از میان نواحی چهارگانه آموزش و پرورش، ۱۴ مدرسه (از نواحی دو و سه که دانش‌آموزان بیشتری تحت پوشش داشتند، هر کدام چهار مدرسه و از نواحی یک و چهار، هر کدام سه مدرسه) انتخاب شد. از هر مدرسه نیز به نسبت تعداد دانش‌آموزان آن مدرسه، آزمودنیهای تحقیق انتخاب شدند (از مدارس پر جمعیت‌تر، آزمودنیهای بیشتری انتخاب شدند) تا نمونه انتخاب شده نماینده معرفی از جامعه مورد نظر باشد.

ابزارهای پژوهش

در این تحقیق از مجموعه مقیاسهای الگوهای یادگیری سازگار^۱ (PALS) ساخته میدگلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. این مجموعه شامل ۲۶ مقیاس است که از ۱۵ مقیاس آن در تحقیق حاضر استفاده شد. همه این مقیاسها دارای پایایی قابل قبول (۰/۷ تا

۰/۸۹) هستند. روایی سازه این مجموعه در مطالعات مختلفی تأیید شده است (به عنوان مثال، رجوع شود به کاپلان^۲ و میدگلی، ۱۹۹۷، اردن و همکاران، ۱۹۹۸؛ مرعشی^۳ و همکاران، ۲۰۰۰؛ پاتریک^۴ و همکاران، ۲۰۰۰).

در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی مقیاسهای مورد استفاده با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف در حد متوسط تا بالا (۰/۵۵ تا ۰/۸) به دست آمد. به علاوه، یک پرسشنامه ملاک تهیه و تنظیم شد و به ازای هر مقیاس دو سؤال مربوط طرح گردید که روایی صوری و محتوایی آن توسط متخصصان تأیید شد و برای بررسی روایی پرسشنامه اصلی به کار گرفته شد. کلیه ضرایب همبستگی بین مقیاسهای بر گرفته از PALS با پرسشنامه ملاک در سطح ($P < ۰/۰۰۰۱$) معنی‌دار بودند، که حاکی از روایی قابل قبول این مقیاسهاست. برای سنجش نگرش نسبت به تقلب، از نگرش سنج تقلب، ساخته نعیمی (۱۳۷۲)، نعیمی و شکرکن، (۱۳۷۶) استفاده شد. پایایی (آلفای کرونباخ) این مقیاس توسط دریس (۱۳۷۷) در سه زمان مختلف به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۷، ۰/۹۷ و با روش تنصیف ۰/۹۵، ۰/۹۴ و ۰/۹ گزارش شد. همچنین روایی آن از طریق همبستگی با

^۲ - Kaplan

^۳ - Marachi

^۴ - Patrick

^۱ - Patterns of Adaptive Learning Scales, (PALS)

پرسشنامه ملاک ($r=0/46, P<0/0001$) حاصل شد (دریس، ۱۳۷۷).

یافته‌های تحقیق

جهت آزمون تفاوت بین گروههای قومی در استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی از آزمون t استفاده شد. خلاصه اطلاعات این فرضیه در جدول شماره ۱ ارائه شده است. با ملاحظه جدول شماره ۱ در می‌یابیم که بین دو گروه قومی عرب‌زبان و فارس از لحاظ استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تفاوتی وجود ندارد ($t=-0/08, P<0/53$).

جهت آزمون رابطه بین متغیرهای پیشایند با خودناتوان‌سازی از ضریب همبستگی ساده پیرسون استفاده شد که ضرایب همبستگی مربوط به فرضیه‌ها همراه با میانگینها و انحراف معیارهای متغیرها و حجم نمونه، در جدول شماره ۲ ارائه شده‌اند.

با ملاحظه جدول شماره ۲ می‌بینیم که هدف تبحری دانش‌آموز با خودناتوان‌سازی رابطه منفی معنی‌دار دارد ($r=-0/224, p<0/0002$). اما دیگر متغیرهای هدف تبحری (هدف تبحری کلاس، معلم و والدین) با خودناتوان‌سازی رابطه معنی‌داری ندارند.

شیوه اجرا

پس از تعیین نمونه، به جمع‌آوری داده‌ها اقدام شد که یک ماه به طول انجامید. قبل از توزیع پرسشنامه‌ها به دانش‌آموزان گفته شد «این سؤالات صرفاً نظر شما را پیرامون مجموعه‌ای از مسایل مربوط به وضعیت تحصیلی خودتان جویا می‌شود. سؤالات پاسخ درست یا غلط ندارند و هر کس باید نظر خود را بیان کند. پاسخهای شما کاملاً محرمانه باقی می‌ماند و خانه و مدرسه از آن مطلع نمی‌شوند». به علاوه، معدل پایه سوم راهنمایی و اول دبیرستان آزمودنیها به ترتیب به عنوان شاخصهایی برای اندازه‌گیری عملکرد قبلی و بعدی، از کارنامه‌های تحصیلی آنها استخراج شد.

جدول ۱. نتایج آزمون t بین دو گروه قومی در استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی

گروههای قومی	N	میانگین	t	P
عرب‌زبان	۲۴۹	۱۵/۴۱	-۰/۰۸	۰/۵۳۴
فارس	۱۸۱	۱۵/۴۶	-	-

جدول ۲. ضرایب همبستگی ساده پیرسون بین متغیرهای پیشایند با خودناتوان سازی تحصیلی همراه با میانگینها، انحراف معیارها و حجم نمونه

متغیرها	شاخصهای آماری	N	میانگین	انحراف معیار	r	P
هدف تبحری دانش آموز	۴۳۶	۲۰/۸	۳/۰۶	-۰/۲۲۴	۰/۰۰۰۱	
هدف عملکردگرای دانش آموز	۴۳۶	۱۸/۱	۳/۹۴	۰/۰۵۳	۰/۲۷۲	
هدف عملکردگریز دانش آموز	۴۳۶	۱۴/۸۱	۳/۰۹	۰/۰۳۴	۰/۴۷۸	
هدف تبحری کلاس	۴۳۶	۲۳/۳۷	۴/۱۱	-۰/۰۷۹	۰/۰۹۹	
هدف عملکردگرای کلاس	۴۳۶	۱۱/۸۸	۲/۰۵	-۰/۰۷۳	۰/۱۲۷	
هدف عملکردگریز کلاس	۴۳۶	۱۷/۵۵	۳/۴۸	-۰/۰۱۲	۰/۸	
هدف تبحری معلم	۴۳۶	۱۸/۱۹	۳/۵۵	۰/۰۵۹	۰/۲۲۲	
هدف عملکردگرای معلم	۴۳۶	۱۰/۶۷	۲/۴۴	۰/۰۶	۰/۲۱۳	
هدف عملکردگریز معلم	۴۳۶	۱۳/۶۲	۳/۲۸	۰/۰۳۴	۰/۴۷۳	
هدف تبحری والدین	۴۳۶	۲۲/۱۵۵	۴/۰۱	-۰/۰۴۴	۰/۳۶	
هدف عملکردی والدین	۴۳۶	۱۹/۲۵	۳/۶۱	۰/۱۱	۰/۰۲۱	
کارآمدی تحصیلی	۴۳۶	۱۹/۴۸	۳/۲۹	-۰/۱۵	۰/۰۰۲	
بدبینی به مدرسه	۴۳۶	۱۳/۰۷	۴/۷۹	۰/۳۳۷	۰/۰۰۰۱	
معدل قبلی	۴۱۷	۱۴/۰۲	۱/۶۳	-۰/۱۲۳	۰/۰۱۲	
وضعیت اجتماعی- اقتصادی	۴۰۷	۲۱/۶۱	۴/۲۹	۰/۰۳۲	۰/۵۲۶	

$(r = -0/15)$ و معدل قبلی $(P < 0/012)$ ،
 $(r = -0/123)$ رابطه منفی دارند .

فرضیه دیگری که مورد آزمون قرار گرفت این بود که با کنترل اثر هدف عملکردگریز و معدل قبلی، دانش آموزانی که هم در هدف تبحری و هم در هدف عملکردگرا بالا هستند، با دانش آموزانی که در هدف تبحری بالا، اما در هدف عملکردگرا پایین هستند، در استفاده از راهبردهای خودناتوان ساز تحصیلی،

هیچ یک از هدفهای عملکردگرا و عملکردگریز (دانش آموز، کلاس، و معلم) و وضعیت اجتماعی- اقتصادی با خودناتوان سازی رابطه ندارند. هدف عملکردی والدین با خودناتوان سازی رابطه مثبت دارد $(P < 0/05, r = 0/11)$. بدبینی به مدرسه نیز با خودناتوان سازی رابطه مثبت دارد $(P < 0/0001, r = 0/337)$. خودناتوان سازی با متغیرهای کارآمدی تحصیلی $(P < 0/002)$ ،

که با ایجاد حد نصابهایی در میانه نمره‌های هدف تبحری و عملکردگرا، دانش‌آموزان به چهار گروه تقسیم شدند .

تفاوتی نمی‌کنند. برای آزمون این فرضیه از تحلیل کوواریانس استفاده شد تا اثر هدف عملکردگرایز و معدل قبلی کنترل شود. نتایج در جدول شماره ۳ آمده‌اند. لازم به ذکر است

جدول ۳. نتایج حاصل از تحلیل واریانس و کوواریانس روی چهار گروه "هدف تبحری/ عملکردگرا" با کنترل اثر هدف عملکردگرایز و معدل قبلی

P	F	MS	df	SS	منبع پراکندگی	تحلیل واریانس
۰/۰۱۵	۳/۵۴۸	۸۸/۴۷۱	۳	۲۶۵/۴۱۲	بین گروهی	
-	-	۲۴/۹۳۵	۴۳۱	۱۰۷۴۷/۰۵۷	خطا	
P	F	MS	df	SS	منبع پراکندگی	تحلیل کوواریانس
۰/۰۰۳	۴/۷۲۲	۱۱۸/۶۱۳	۳	۳۵۵/۸۴	بین گروهی	
-	-	۲۵/۱۱۷	۳۸۲	۹۵۹۴	خطا	

(معنی‌داری نسبت F به تفاوت بین گروههای شماره دو و چهار مربوط می‌شود که به فرضیه‌های پژوهش حاضر مربوط نمی‌شود، و از این رو گزارش نشده است). بنابراین، فرضیه تحقیق تأیید می‌شود .

فرضیه دیگر تحقیق این بود که با کنترل اثر هدف عملکردگرا و معدل قبلی، دانش‌آموزانی که هم در هدف تبحری و هم در هدف عملکردگرایز بالا هستند نسبت به دانش‌آموزانی که در هدف تبحری بالا، اما در هدف عملکردگرایز پایین هستند از راهبردهای خودناتوان سازی تحصیلی بیشتر استفاده می‌کنند. در اینجا نیز با استفاده از تحلیل کوواریانس، اثر دو متغیر هدف عملکردگرایز و

با ملاحظه مندرجات جدول شماره ۳ می‌بینیم که در هر دو تحلیل واریانس و کوواریانس، بین گروهها تفاوت وجود دارد. چرا که در روش تحلیل واریانس نسبت F در سطح $(P < ۰/۰۵)$ و در روش تحلیل کوواریانس نسبت F در سطح معنی‌داری $P < ۰/۰۱$ معنی‌دار می‌باشد. برای یافتن محل تفاوت از پی‌گیری شفه روی نتایج تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج در جدول شماره ۴ آمده‌اند .

با ملاحظه جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود بین دو گروه ۳ و ۴ یعنی گروه "تبحری بالا/ عملکردگرا پایین" و "تبحر بالا/ عملکردگرا بالا" تفاوتی وجود ندارد

جدول ۴. نتایج پیگیری مربوط به نقطه تفاوت در چهار گروه "هدف تبحری/ عملکردگرا"

میانگینها	شماره گروه	گروهها	N	گروه ۳
۱۶/۱۶	۱	تبحر پایین/ عملکردگرا پایین	۱۱۸	-
۱۶/۳۴	۲	تبحر پایین/ عملکردگرا بالا	۹۰	-
۱۴/۷۴	۳	تبحر بالا/ عملکردگرا پایین	۸۰	-
۱۴/۶۵	۴	تبحر بالا/ عملکردگرا بالا	۱۴۷	-

جدول ۵. نتایج حاصل از تحلیل واریانس و کوواریانس روی چهار گروه "هدف تبحری/ عملکردگرا" با کنترل اثر هدف عملکردگرا و معدل قبلی

P	F	MS	df	SS	منبع پراکندگی	تحلیل واریانس
۰/۰۲	۵/۱۵۲	۸۸/۴۷۱	۳	۳۸۱/۱۱۵	بین گروهی	
-	-	۲۴/۶۵۸	۴۳۲	۱۰۶۵۲/۲۱۳	خطا	
P	F	MS	df	SS	منبع پراکندگی	تحلیل کوواریانس
۰/۰۱	۵/۸۶	۱۴۵/۱۸۸	۳	۴۳۵/۵۶۳	بین گروهی	
-	-	۲۴/۷۷۷	۳۸۲	۹۴۶۴/۷۹۸	خطا	

معدل قبلی، کنترل شد. نتایج در جدول شماره ۵ آورده شده‌اند. با ملاحظه مندرجات جدول شماره ۵ می‌بینیم که در هر دو تحلیل واریانس و کوواریانس بین گروهها تفاوت وجود دارد، چرا که در هر دو روش نسبت F معنی‌دار می‌باشد. برای یافتن نقطه تفاوت از پیگیری شفه روی نتایج تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج در جدول شماره ۶ آورده شده‌اند. با ملاحظه جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود بین دو گروه ۳ و ۴ یعنی گروه "تبحری بالا/ عملکردگرا پایین" و "گروه تبحر بالا/ عملکردگرا بالا" تفاوتی وجود ندارد. بنابراین، فرضیه تحقیق رد می‌شود.

نتایج پیگیری مربوط به نقطه تفاوت در چهار گروه "هدف تبحری/ عملکردگرا" جدول ۶. نتایج پیگیری مربوط به نقطه تفاوت در چهار گروه "هدف تبحری/ عملکردگرا"

میانگینها	شماره گروه	گروهها	N	گروه ۳
۱۵/۷۷	۱	تبحر پایین/ عملکردگرا پایین	۱۲۰	-
۱۶/۸۷	۲	تبحر پایین/ عملکردگرا بالا	۸۸	-
۱۳/۹۹	۳	تبحر بالا/ عملکردگرا پایین	۸۰	*
۱۵/۰۹	۴	تبحر بالا/ عملکردگرا بالا	۱۴۸	-

* تفاوت در سطح $P < 0.05$ معنی‌دار است

عملکردگرای معلم بهترین پیش‌بینی‌های متغیر ملاک از بین کلیه متغیرهای پیش‌بین می‌باشند و حدوداً ۲۰ درصد واریانس متغیر وابسته را تبیین می‌کنند. لازم به توضیح است که نحوه ورود متغیرها به معادله رگرسیون در روش بدین صورت بوده است که ابتدا متغیرهای قومیت و وضعیت اجتماعی-اقتصادی وارد شده‌اند تا اثر آنها روی سایر متغیرهای پیش‌بین کنترل شود. سپس متغیرهای معدل قبلی، کارآمدی و بدبینی وارد شدند تا اثر آنها روی

از دیگر فرضیه‌های تحقیق حاضر همبستگی چندگانه بین پیش‌بینی‌های خودناتوان‌سازی تحصیلی با این متغیر بود. نتایج حاصل از این فرضیه در جدول شماره ۷ آمده است.

جدولهای شماره ۷ و ۸ همبستگی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک را با استفاده از روش ورود (Enter) نشان می‌دهد. به طوری که از این جداول بر می‌آید متغیرهای بدبینی نسبت به مدرسه، هدف تبحری دانش‌آموز، هدف عملکردگرای دانش‌آموز، هدف عملکردی والدین و هدف

جدول ۷. همبستگی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک با روش ورود

	ضرایب رگرسیون																F P	RS	MR	شاخصهای آماری پیش‌بینها				
	۱۶	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱								
β t p																۰/۰۰۵ ۰/۰۹۳ ۰/۹۳۶	۰/۰۰۹ $p < ۰/۹۲۶$	۰/۰۰۰	۰/۰۰۵	قومیت				
β t p															۰/۰۲۸ ۰/۵۲۳ ۰/۵۹۴	۰/۰۰۱ ۰/۰۱۲ ۰/۹۹	۰/۱۵۴ $p < ۰/۸۵۷$	۰/۰۰۱	۰/۲۸۰	وضعیت اجتماعی - اقتصادی				
β t p														-۰/۱۲۷ -۲/۴۸۳ ۰/۰۱۳	۰/۰۱۸ ۰/۳۳۳ ۰/۷۳۹	۰/۰۱۷ ۰/۳۲۴ ۰/۷۴۶	۲/۰۶۶ $p < ۰/۱۰۴$	۰/۰۱۶	۰/۱۲۶	معدل قبلی				
β t p													-۰/۱۳۴ -۲/۶۴۳ -۰/۰۰۹	-۰/۱۰۹ -۲/۱۲۲ ۰/۰۳۵	۰/۰۱۷ ۰/۳۲۵ ۰/۷۴۵	۰/۰۱ ۰/۱۹۷ ۰/۸۴۴	۳/۳۲۱ $p < ۰/۱۱$	۰/۰۳۴	۰/۱۸۳	کارآمدی				
β t p															۰/۳۲ ۶/۱۳۹ ۰/۰۰۰۱	-۰/۰۲۹ -۰/۵۵۸ ۰/۵۷۷	-۰/۰۹۳ -۱/۸۸۶ ۰/۰۶	-۰/۰۲۸ -۰/۵۵ -۰/۵۸۳	۱۰/۴۴۹ $p < ۰/۰۰۰۱$	۰/۱۲۱	۰/۳۴۷	بدبینی به مدرسه		
β t p															۰/۰۹۱ ۱/۷۸۷ ۰/۰۷۵	۰/۳۲ ۶/۱۶۰ ۰/۰۰۰۱	-۰/۰۵۸ -۱/۰۸۳ ۰/۲۷۹	-۰/۰۹ -۱/۸۳ ۰/۰۶۸	-۰/۰۲۷ -۰/۵۴۴ -۰/۵۸۷	-۰/۰۲۱ -۰/۴۱۲ -۰/۶۸۱	۹/۲۹ $p < ۰۰۰۱$	۰/۱۲۸	۰/۳۵۸	هدف عملکردگیز دانش‌آموز

ادامه جدول ۷. همبستگی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک با روش ورود

	ضرایب رگرسیون																F P	RS	MR	شاخصهای آماری پیش‌بینها
	۱۶	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱				
β t p										۰/۱۳۴	۰/۰۳۹	۰/۲۸۳	-۰/۰۹۲	-۰/۰۸۸	-۰/۱۵	-۰/۰۲	۸/۸۸۴	۰/۱۴۱	۰/۳۷۵	هدف عملکردگرای دانش‌آموز
										۲/۳۹۸	۰/۷۱۶	۵/۴۶۶	-۱/۶۵۸	-۱/۸۱۵	-۰/۲۹۴	-۰/۴۰۴	$p < ۰/۰۰۰۱$			
										۰/۰۱۷	۰/۴۷۷	۰/۰۰۱	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۷۶۹	۰/۶۸۷				
β t p								-۰/۲۲۸	۰/۱۵۳	۰/۰۸۳	۰/۲۸۱	۰/۰۰۶	-۰/۷۷	-۰/۰۱۳	-۰/۰۰۵	۹/۸۲۸	۰/۱۷۳	۰/۴۱۵	هدف تبحری دانش‌آموز	
								-۳/۷۲	۲/۷۶۳	۱/۵۱۴	۵/۴۱۱	۰/۰۹۱	-۱/۶۰۳	-۰/۲۵۴	-۰/۱۰۱	$p < ۰/۰۰۰۱$				
								۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۶	۰/۱۳۱	۰/۰۰۱	۰/۹۲۳	۰/۱۱	۰/۸	۰/۹۱۹					
β t p							۰/۰۶۶	-۰/۲۵۱	۰/۱۴	۰/۰۷	۰/۲۸۳	۰/۰۰۸	-۰/۰۷۵	-۰/۰۰۸	-۰/۰۰۱	۸/۸۸۹	۰/۱۷۵	۰/۴۱۹	هدف عملکردگرایز کلاس	
							۱/۱۴۶	-۳/۸۹۲	۲/۴۷۴	۱/۲۴۱	۵/۴۶۶	۰/۱۲۶	-۱/۵۵۵	-۰/۱۵۴	-۰/۰۲۱	$p < ۰/۰۰۰۱$				
							۰/۲۵۳	۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۴	۰/۲۱۵	۰/۰۰۰۱	۰/۹	۰/۱۲۱	۰/۸۷۷	۰/۹۸۳					
β t p						۰/۰۴	۰/۰۵۵	-۰/۲۶۶	۰/۱۳۵	۰/۰۷۳	۰/۲۸۱	۰/۰۰۶	-۰/۰۷۴	-۰/۰۰۳	-۰/۰۰۲	۸/۰۲۸	۰/۱۷۶	۰/۴۲	هدف عملکردگرای کلاس	
						۰/۶۴	۰/۹۱۲	-۳/۸۷۴	۲/۳۵۸	۱/۲۷۴	۵/۴۱۱	۰/۰۹۴	-۱/۵۳۱	-۰/۶۳	-۰/۰۴۹	$p < ۰/۰۰۰۱$				
						۰/۵۵	۰/۳۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۹	۰/۲۰۳	۰/۰۰۰۱	۰/۹۲۵	۰/۱۲۷	۰/۹۵	۰/۹۶۱					
β t p					۰/۱۱۶	۰/۱۰۴	۰/۰۳	-۰/۳۰۹	۰/۱۳۱	۰/۰۷۳	۰/۲۸۸	۰/۰۰۰	-۰/۰۶۵	۰/۰۰۷	۰/۰۰۹	۷/۵۷۸	۰/۱۸۲	۰/۴۲۷	هدف تبحری کلاس	
					۱/۶۴۵	۰/۲۱۴	۰/۴۸۷	-۴/۲۱۴	۲/۲۹۲	۱/۲۹۹	۵/۵۴۳	-۰/۰۰۲	-۱/۳۴۱	۰/۱۳۹	۰/۱۷۶	$p < ۰/۰۰۰۱$				
					۰/۱۰۱	۰/۸۳۱	۰/۶۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۰۲۲	۰/۱۹۵	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹۸	۰/۱۸۱	۰/۸۹	۰/۸۶					
β t p					۰/۰۴۳	۰/۱۰۷	۰/۰۶۵	۰/۰۱۹	-۰/۳۱	۰/۱۲۱	۰/۰۶۷	۰/۲۸۸	-۰/۰۰۲	-۰/۰۶۲	۰/۰۰۷	۶/۹۸۲	۰/۱۸۳	۰/۴۲۸	هدف عملکردگرایز معلم	
					۰/۷۳۳	۱/۴۹۲	۰/۲۲۳۲	۰/۳۰۳	-۴/۲۲۷	۲/۰۶۵	۱/۱۸۴	۵/۵۴۳	۰/۰۳۷	-۱/۲۸۱	۰/۱۳۴	$p < ۰/۰۰۰۱$				
					۰/۴۶۴	۰/۱۳۶	۰/۸۱۷	۰/۷۶۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۴	۰/۲۳۷	۰/۰۰۰۱	۰/۹۷	۰/۲۰۱	۰/۸۹۴					

ادامه جدول ۷. همبستگی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک با روش ورود

	ضرایب رگرسیون																F P	RS	MR	شاخصهای آماری پیش‌بینها
	۱۶	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱				
β				۰/۱۰۶	۰/۰۱۶	۰/۰۷۸	۰/۰۰۸	۰/۰۲۲	-۰/۳۰۸	۰/۱۱۳	۰/۰۶۶	۰/۲۸۵	۰/۰۰۱	-۰/۰۶۶	۰/۰۱۸	۰/۰۰۵	۶/۷۸	۰/۱۹۲	۰/۴۳۸	هدف
t				۱/۹۲۳	۰/۲۶۸	۱/۰۰۷	۰/۱۲۳	۰/۳۴۶	-۴/۲۱۳	۱/۹۲۳	۱/۱۶۴	۵/۴۹۴	۰/۰۱	-۱/۳۵۷	۰/۳۵۳	۰/۰۹۸	$p < ۰/۰۰۰۱$			عملکردگرایی
p				۰/۰۰۵	۰/۷۸۹	۰/۲۸۵	۰/۹۰۲	۰/۷۲۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۵۵	۰/۲۴۵	۰/۰۰۱	۰/۹۹۲	۰/۱۷۶	۰/۷۲۴	۰/۹۲۲				علم
β			-۳/۲۴۱	۰/۰۷۶	-۰/۰۰۱	۰/۰۵۳	۰/۰۰۸	۰/۰۲۸	-۰/۳۲۶	۰/۱۲۱	۰/۰۰۷	۰/۲۹۷	-۰/۰۰۰۹	-۰/۰۰۷	۰/۰۲۴	۰/۰۱۶	۶/۵۳۴۲	۰/۱۹۸	۰/۴۴۵	هدف تبحری
t			-۱/۴۲۳	۱/۳۷۵	-۰/۰۲۴	۰/۷۱	۰/۱۳۱	۰/۴۴	-۴/۴۵	۲/۰۵	۱/۲۲	۵/۶۶	-۰/۱۴۲	-۱/۴۷۸	۰/۴۶۲	۰/۳۰۶	$p < ۰/۰۰۰۱$			معلم
p			۰/۱۵۵	۰/۱۸۶	۰/۸۳۱	۰/۴۷۶	۰/۸۹۶	۰/۶۶	۰/۰۰۰۱	۰/۰۴۱	۰/۲۲۴	۳/۰۰۱	۰/۸۸۷	۰/۱۴	۰/۶۴۴	۰/۷۶				
β		۰/۱۵۲	-۳/۲۱۱	۳/۳۳۸	-۰/۰۱۲	۰/۰۵۴	۰/۰۰۱	۰/۰۲۱	-۰/۲۹۹	۰/۰۳۸	۰/۰۴۶	۰/۲۹	۰/۰۰۲	-۰/۰۵۲	۰/۰۰۵	-۰/۰۰۶	۶/۴۹۱	۰/۲۰۹	۰/۴۵۷	هدف
t		۲/۴۰۹	-۱/۴۲۱	۱/۴۷۷	-۰/۲	۰/۷۳۵	۰/۰۳۲	۰/۳۵۵	-۴/۱۰۲	۰/۵۸۲	۰/۸۰۴	۵/۶۱	۰/۰۲۸	-۱/۰۶۸	۰/۰۰۹۶	-۰/۱۲۳	$p < ۰/۰۰۰۱$			عملکردی والدین
p		۰/۰۱۶	۰/۱۵۶	۰/۱۴۱	۰/۸۴۱	۰/۴۳۶	۰/۹۸۲	۰/۷۳۸	۰/۰۰۰۱	۰/۵۶۱	۰/۴۲۲	۰/۰۰۰۱	۰/۹۷۸	۰/۲۸۸	۰/۹۲۴	۰/۹۰۳				
β	-۰/۰۰۲	۰/۱۵۴	-۳/۲۱۲	۳/۳۳۹	-۰/۰۱۲	۰/۰۵۵	۰/۰۵۵	۰/۰۰۱	۰/۰۲۱	-۰/۲۹۸	۰/۰۳۸	۰/۲۹	۰/۰۰۳	-۰/۰۵۲	۰/۰۰۵	-۰/۰۰۶	۶/۰۴		۰/۴۵۷	هدف تبحری
t	-۰/۳۱۳	۲/۳۴۷	-۱/۴۱۹	۱/۴۷۵	-۰/۱۹۲	۰/۷۴	۰/۷۴	۰/۰۲۱	۰/۳۳۴	-۴/۰۰۴	۰/۵۸۶	۰/۸۰۳	۰/۰۴۴	-۱/۰۶۲	۰/۰۹۷	-۰/۱۴	$p < ۰/۰۰۰۱$			والدین
p	۰/۷۵۵	۰/۰۱۹	-۰/۱۵۷	۰/۱۴۱	۱/۸۴۸	۰/۴۶	۰/۴۶	۰/۹۸۳	۰/۷۳۹	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵۵	۰/۴۲۲	۰/۹۶۵	۰/۲۸۹	۰/۹۲۳	۰/۹۰۹				

جدول ۸. همبستگی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک با روش مرحله‌ای

شاخصهای آماری	MR	RS	F	ضرایب رگرسیون (b)			
				۱	۲	۳	۴
پیش‌بینها			P				
بدبینی به مدرسه	۰/۳۲۴	۰/۱۰۵	۴۸/۴۰۱ P<۰/۰۰۰۱	۰/۳۲۴ ۶/۹۵۷ ۰/۰۰۰۱			
هدف عملکردی والدین	۰/۳۶	۰/۱۳	۳۰/۶۳ P<۰/۰۰۰۱	۰/۳۴۵ ۷/۴۳۸ ۰/۰۰۰۱	۰/۱۵۸ ۳/۴۰۸ ۰/۰۰۱		
هدف تبحری دانش‌آموز	۰/۴۰۳	۰/۱۶۳	۲۶/۵۶۶ P<۰/۰۰۰۱	۰/۲۸۴ ۵/۹۰۱ ۰/۰۰۰۱	۰/۲۲۳ ۴/۶۱۱ ۰/۰۰۰۱	-۰/۲۰۵ -۴/۰۲۲ ۰/۰۰۰۱	
هدف عملکردی معلم	۰/۴۲۴	۰/۱۸	۲۲/۴۶۱ P<۰/۰۰۰۱	۶/۲۸۶ ۵/۹۹۵ ۰/۰۰۰۱	۰/۲۰۲ ۴/۱۶۳ ۰/۰۰۰۱	-۰/۲۴۳ -۰/۶۵۷ ۰/۰۰۰۱	۰/۱۴۱ ۲/۹۴۳ ۰/۰۰۰۳

نتایج حاصل از آزمون رابطه خودناتوان‌سازی با متغیرهای پیامد در جدول شماره ۹ آمده است.

با ملاحظه جدول شماره ۹ مشاهده می‌شود خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی بعدی رابطه منفی و با نگرش نسبت به تقلب و اقدام به آن رابطه مثبت دارد. از این رو هر سه فرضیه مربوط به رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی با متغیرهای پیامد تأیید می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، اولین کوشش برای بررسی رابطه بین هدفهای پیشرفت و نتایج

متغیرهای هدف کنترل شود. از بین متغیرهای هدف نیز ابتدا هدفهای دانش‌آموز وارد شدند چرا که گمان می‌رود ویژگیهای خود دانش‌آموز اثر قوی‌تری روی رفتار وی خواهند داشت. سپس هدفهای کلاس، معلم و والدین وارد شدند. در این رابطه، ابتدا متغیرهای هدف عملکردی (عملکردگرا و عملکردگیز) وارد شدند و سپس متغیرهای هدف تبحری، چرا که مطابق با نظریه، هدفهای عملکردی نسبت به هدفهای تبحری پیش بین قوی‌تری برای خودناتوان‌سازی هستند.

جدول ۹. ضرایب همبستگی ساده به همراه تعداد و سطوح احتمال مربوط به متغیرهای پیامد با خودناتوان سازی

متغیرهای پیامد	N	r	P
معدل بعدی	۴۲۴	-۰/۱۸۸	۰/۰۰۰۱
نگرش نسبت به تقلب	۴۳۴	۰/۴۳۴	۰/۰۰۰۱
رفتار تقلب	۴۳۶	۰/۴	۰/۰۰۰۱

اجتماعی و اقتصادی، کمتر به مسائل و مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازند. به عبارتی، هدف معلمین تنها آموزش مطالب کتاب درسی است و به پیشرفت دانش‌آموزان اهمیت چندانی نمی‌دهند و احتمالاً همین مسأله موجب شده است تا هدفهای تبحری والدین، معلم، و کلاس روی خودناتوان‌سازی اثری نداشته باشند. از عوامل دیگر می‌توان به نحوه ارزشیابی از دانش‌آموزان اشاره کرد. در مدارس ایران، امتحانات طوری طرح می‌شوند که تنها با حفظ و یادگیری سطحی مطالب نیز می‌توان به نمره مناسب که هدف اصلی درس خواندن است، دست یافت و ممکن است این امر موجب شود تا حتی اگر والدین و معلمین نیز روی فهم تکلیف تأکید کنند، دانش‌آموزان آن را نادیده انگارند. در تأیید این مطلب یعقوبی ممقانی (۱۳۷۴) گزارش داد جهت‌گیری هدفی والدین در استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای سطح بالا اثری ندارد، اما روی استفاده از راهبردهای سطح پایین مانند مرور ذهنی اثر می‌گذارد. بافت

نشان داد که بین هدف تبحری دانش‌آموز با خودناتوان‌سازی رابطه منفی وجود دارد، اما بین هدف تبحری کلاس، معلم و والدین با خودناتوان‌سازی رابطه وجود ندارد. وجود رابطه معنی‌دار بین هدف تبحری دانش‌آموز و خودناتوان‌سازی همسو با پژوهشهای میدگلی و اردن (۲۰۰۱) والسون و همکاران (۲۰۰۰) است. همان طور که می‌دانیم هسته اصلی و مرکزی هدف تبحری، فهم تکلیف و تبحر یافتن بر آن است و به ارزش درونی یادگیری بیش از نمره و رتبه اهمیت داده می‌شود. پر واضح است که در چنین ساختاری خودناتوان‌سازی برای فرد سودی به همراه ندارد. اما عدم وجود رابطه بین هدفهای تبحری کلاس، معلم و والدین با خودناتوان‌سازی با پژوهشهای قبلی (میدگلی و اردن، ۲۰۰۱؛ فریدل و همکاران، ۲۰۰۱) همخوانی ندارد. احتمالاً این نتیجه ناشی از این حقیقت باشد که دانش‌آموزان ادراک درستی از هدفهای کلاس، معلم، و والدین ندارند. در ایران اغلب معلمین و والدین به دلیل شرایط

برآورده ساختن توقعات والدین و ناکامی در حصول آن ایجاد کند که نتیجه آن درگیری در خودناتوان‌سازی است.

در این تحقیق، هدفهای عملکردگرای دانش‌آموز، کلاس و معلم با خودناتوان‌سازی رابطه نداشت که با پژوهشهای میدگلی و اردن (۲۰۰۱) و السون و همکاران (۲۰۰۰)، همخوانی ندارد. احتمالاً عدم وجود رابطه بین هدفهای عملکردگرای و خودناتوان‌سازی، ریشه در نوع خاصی از فرهنگ جمع‌گرایی داشته باشد. یکی از ویژگیهای فرهنگ جمع‌گرا، که به نظر می‌رسد نتایج حاضر را تحت تأثیر قرار داده باشد، "تصویب اجتماعی" است. با اشاره به نمونه‌ای از ماده‌های هدف عملکردگرای "برای من مهم است که به من به عنوان فردی کودن نگاه نشود" مسأله بهتر روشن می‌شود. در فرهنگهای جمع‌گرا افراد همواره به دنبال مورد تصویب قرار گرفتن از جانب دیگران هستند و از آنجا که دریافت برچسبهای نادرست نظیر "کودن بودن" از ویژگیهایی است که مانع تصویب فرد از سوی دیگران می‌شود، به نظر می‌رسد آزمودنیهای تحقیق مستقل از سطح خودناتوان‌سازیشان به ماده‌ها پاسخ داده‌اند. متأسفانه تاکنون پژوهشی بین فرهنگی که این مسأله را بررسی کرده باشد انجام نگرفته است. با این وجود، اخیراً در یک پژوهش مقایسه‌ای،

عملکردگرای تعلیم و تربیت نیز می‌تواند روی عدم رابطه بین هدفهای تبحری والدین، کلاس و معلم با خودناتوان‌سازی اثر داشته باشد. در این راستا می‌توان به مسأله کنکور اشاره کرد. از آنجا که قبولی در آزمون سراسری را تنها نمره تضمین می‌کند، موجب می‌شود تا حتی اگر والدین و معلمین نیز روی هدفهای تبحری تأکید کنند، اثری روی خود ناتوان‌سازی فرزندان نداشته باشد. چرا که آنها دریافته‌اند، اخذ نمره مناسب، مهمتر از فهم تکلیف است. از دیگر نتایج تحقیق، عدم وجود رابطه بین هدفهای عملکردگرای دانش‌آموز، معلم و کلاس با خودناتوان‌سازی است که با مطالعات میدگلی و اردن (۲۰۰۱)، و السون و همکاران (۲۰۰۰) همسو و هماهنگ است. پژوهشهای قبلی نشان داده‌اند که هدفهای عملکردگرا با برخی پیامدهای مطلوب مانند عملکرد تحصیلی مناسب و با برخی پیامدهای نامطلوب مانند انگیزش درونی پایین (هارکیویکز و همکاران، ۱۹۹۷، ۱۹۹۸، ۲۰۰۰) همراه می‌شوند و هنوز ماهیت آنها در پیش‌بینی پیامدها کاملاً روشن نیست. در این تحقیق، همچنین هدف عملکردی والدین با خودناتوان‌سازی رابطه مثبت داشت، که با پژوهش فریدل و همکاران (۲۰۰۱) همسو و هماهنگ است. اگر والدین از دانش‌آموزان انتظارات بالا مانند نمره خوب داشته باشند، ممکن است در دانش‌آموزان نوعی دلواپسی در

1 - social approval

از دیگر یافته‌های تحقیق حاضر، این بود که بین دو گروه "تبحر بالا/ عملکردگرا بالا" و "تبحر بالا/ عملکردگرا پایین" در استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی تفاوتی وجود نداشت که همسو با یافته میدگلی و اردن (۲۰۰۱) می‌باشد. به علاوه بین دو گروه "تبحر بالا/ عملکردگرا بالا" و "تبحر بالا/ عملکردگرا پایین" در استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی تفاوتی نبود که مغایر با یافته میدگلی و اردن (۲۰۰۱) می‌باشد. در تحقیق حاضر رابطه میان متغیرهای هدف (در این مقاله ارائه نشده‌اند) مثبت و بالا بود. این نکته بیان می‌کند که هر سه هدف تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز تقریباً همانند هم عمل کرده‌اند. این یافته مغایر با یافته‌های غربی و موافق با یافته‌های شرقی می‌باشد. در پژوهشهای انجام گرفته در غرب دو بعد هدفهای عملکردی با یکدیگر رابطه مثبت بالا، اما با هدف تبحری رابطه نداشته‌اند. در پژوهش سلیلی و همکاران (۲۰۰۱) بین هدفهای عملکردی و تبحری در گروه چینیهای هنگ کنگ رابطه مثبت وجود داشت، اما در دو گروه کاناداییهای چینی تبار رابطه وجود نداشت. رابطه مثبت بین سه هدف پیشنهاد می‌کند که دانش‌آموزان ایرانی ترکیبی از سه هدف را برمی‌گزینند. این امر ممکن است ناشی از این حقیقت باشد که، در حالی که تعلیم و تربیت راهی ارزشمند برای

سلیلی^۱ و همکاران (۲۰۰۱) گزارش دادند که در شاخصهای هدف تبحری و خود کارآمدی چینی‌های هنگ کنگ از کاناداییهای چینی تبار و اروپایی تبار پایین‌تر بودند. حال آنکه در شاخص هدف عملکردی بین سه گروه تفاوتی مشاهده نشد. اما در شاخصهای هدفگرایی معلم، خانواده و همسال، دو گروه دانش‌آموزان چینی نسبت به گروه کانادایی بالاتر بودند (که حاکی از تأثیر فرهنگ جمع‌گرایی بر هدفگرایی دانش‌آموزان می‌باشد). رابطه بین متغیرها نشان داد که بین هدف تبحری و عملکردی، هدفگرایی معلم، خانواده و همسال، و عملکرد تحصیلی با اضطراب امتحان در چینی‌های هنگ کنگ رابطه مثبت وجود دارد. بالعکس، برای دو گروه دیگر رابطه هدف تبحری، خود کارآمدی و عملکرد تحصیلی با اضطراب امتحان منفی بود. مک اینرنی^۲ و همکاران (۱۹۹۷، ۲۰۰۱) نیز اظهار می‌دارند که مفهوم سازی هدفها بر حسب هدفهای تبحری و عملکردی تا حد زیادی به دیدگاه فردگرایانه غرب از مفهوم پیشرفت وابسته است و این مفهوم‌پردازی در تشخیص بعد اجتماعی رفتار آموزشگاهی و تعامل پیچیده هدفهای مرکب شامل هدفهای فردی، گروهی و پیوندجویی که در فرهنگهای جمع‌گرا رایج هستند ناکام می‌ماند.

¹ - Salili

² - McInerney

پژوهشی نشان داده است، بدبینی به ارزش تحصیلی از طریق عملکرد تحصیلی ضعیف بر خود ناتوان‌سازی اثر می‌گذارد (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۶).

از دیگر نتایج به دست آمده، رابطه منفی بین خودناتوان‌سازی و عملکرد تحصیلی قبلی و بعدی است که با نتایج حاصل از پژوهشهای میدگلی و همکاران (۱۹۹۶)، اردن و همکاران (۱۹۹۸)، زاگرمین و همکاران (۱۹۹۸) و میدگلی و همکاران (۲۰۰۱) همسو و هماهنگ است. زاگرمین و همکاران (۱۹۹۸) اظهار می‌دارند که خودناتوان‌سازی و عملکرد، بر یکدیگر اثر متقابل دارند. به عبارتی، عملکرد ضعیف به درگیری بیشتر در خودناتوان‌سازی و درگیری در خودناتوان‌سازی به عملکرد ضعیف‌تر می‌انجامد.

در تحقیق حاضر، بین خودناتوان‌سازی با نگرش نسبت به تقلب و اقدام به آن رابطه مثبت حاصل شد که این یافته با نتایج مطالعه اندرمن و همکاران (۱۹۹۸) هماهنگ است. فردی که همواره در تلاش برای تأیید شایستگی خود است، ممکن است از دست زدن به هر عملی برای نیل به این هدف دریغ نرزد و به همین دلیل فرد خودناتوان‌ساز که به دنبال تأیید شایستگی خود است، ممکن است عمل تقلب را امری درست دانسته و از آن استفاده کند.

نیل به کسب دانش و رشد یک حس تبخیری در فرد می‌باشد همچنین کلیدی است برای خودنمایی در برابر گروه اجتماعی و یا جلوگیری از دریافت برچسب نامناسب. از دیگر یافته‌های تحقیق، رابطه منفی بین خودکارآمدی تحصیلی و خودناتوان‌سازی می‌باشد که با نتایج مطالعات اردن و همکاران (۱۹۹۸)، میدگلی و اردن (۲۰۰۱، ۱۹۹۵)، و میدگلی و همکاران (۱۹۹۶) همخوانی دارد. اصولاً ویژگی افراد خودناتوان‌ساز احساسات پایین کارآمدی و ارزشمندی است. افرادی که به توانایی خود اطمینان ندارند، همواره بیم از این دارند که مبادا در تکلیفی که به آنها محول شده است شکست بخورند، از این رو راههایی را برای توجیه شکست احتمالی جستجو می‌کنند که یکی از این راهها، درگیری در خودناتوان‌سازی است.

در تحقیق حاضر، بین بدبینی به مدرسه با خودناتوان‌سازی، رابطه مثبت بالا به دست آمد و در تحلیل رگرسیون نیز به عنوان قوی‌ترین پیش‌بین بود که با نتایج مطالعات میدگلی و اردن (۱۹۹۵) و میدگلی و همکاران (۱۹۹۶) همخوان است. در سالهای اخیر کشور ما با بیکاری شدیدی به ویژه در میان افراد تحصیل کرده مواجه شده است و همین امر یکی از عوامل اصلی دل‌سردی از تحصیل و به تبع آن عملکرد ضعیف می‌باشد. عملکرد ضعیف به نوبه خود به خودناتوان‌سازی می‌انجامد. نتایج

منابع

فارسی

دریس، عصمت (۱۳۷۷). بررسی تهدید به تنبیه خفیف و شدید بر نگرش نسبت به تقلب و اقدام به آن در دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز .

نعامی، عبدالزهرا (۱۳۷۲). بررسی تهدید به تنبیه خفیف و شدید بر نگرش نسبت به تقلب و اقدام به آن در دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهر اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز .

نعامی، عبدالزهرا، شکرکن، حسین (۱۳۷۶). بررسی تأثیر تهدید به تنبیه شدید در مقایسه با تهدید به تنبیه خفیف در ایجاد نگرش منفی نسبت به تقلب و اقدام به آن در دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز. بهار و تابستان، شماره‌های ۱ و ۲ .

یعقوبی ممقانی، حسن (۱۳۷۴). بررسی رابطه جهت‌گیری هدفی والدین با راهبردهای یادگیری فرزندان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران .

لاتین

Anderman, EM., Griesinger, T., & Westerfield, O. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 84-93.

Bergias, S. & Jones, E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.

Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation:

- Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eronen, S., Nurmi, J.E., & Salmela A., K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177.
- Friedel, J., Hruda, L., & Midgley, C., (2001). When children limit their own learning: The relation between perceived parent achievement goals and children's use of avoidance behaviors. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Harachiewicz, J.M., Barron, K.E., John, T.M., Carter, S.M., & Elliot, A.J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of academic efficacy make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Marachi, R., Gheen, M.H., & Midgley, C. (April, 2000). Comparisons of elementary, middle, and high school teachers' beliefs and approaches to instruction using a goal orientation framework. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana.
- McLerner, M.D., Roche, A.L., McLerner, V., & Marsh, W.H. (1997). Cross-cultural perspectives on school motivation: The Relevance and Application of Goal Theory. *American Educational Research Journal* 34, 207-236.
- McLerner, M.D., Yeung, A.S., & McLerner, V. (2001). Cross-cultural validation of the Inventory of School Motivation (ISM): Motivation orientations of Navajo and Anglo students. *Journal of Applied Measurement*, 2(2), 134-152.
- Meece, J.I., Blumenfeld, P.C. & Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.

- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T.C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Ohean, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T., (2000). Manual for the patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Nicholls, 1G., & Miller, A.T. (1984). Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. *Child Developmeru*, 55, 1990-1999.
- Oleson, K.C., Butso, N.E., Foster, J.H., Lee, E.S., Ridberg, R.B., & Seldera, M.A. (2000). Achievement goals of overachievers and self-hadicappers. Paper presented at the 1 annual meeting of the society for personality and social psychology: Nashville.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Pintrich, P.R. (1999). The diffrential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 153-171.
- Prapavessis, H., & Grove, J.R. (1998). Self-handicapping of culture and context on students' motivational orientation: In F. Salili, C.Y. Chiu, & Y.Y. Hang (Eds.), Students motivation. The culture and context of learning (pp 221-252). New York: Planum Press.
- Thompson, T., & Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claim self handicaps and reduce practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know. What more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Urdan, T. & Midgley, C., & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journa4* 35, 101-122.

-
- Zuckerman, M., Kieffer, S.C., & Knee, R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619-1628.