

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال شانزدهم شماره ۶۲ تابستان ۱۴۰۰

نقش منزلت‌های هویت تحصیلی و ادراک فعالیت‌های کلاسی در پیش‌بینی جهت‌گیری اهداف تسلطی و

عملکردی دانش‌آموزان

رامین حبیبی کلپبر*

*دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۱۰

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۱۲/۱۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین نقش منزلت‌های هویت تحصیلی و ادراک فعالیت‌های کلاسی در پیش‌بینی جهت‌گیری اهداف تسلطی و عملکردی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش، دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه ناحیه ۴ در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در شهرستان تبریز بودند که از این جامعه، تعداد ۱۹۰ نفر دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه اهداف پیشرفت می‌گدلی و همکاران (۱۹۸۸)، منزلت هویت تحصیلی واز و ایزاکسون (۲۰۰۸)، ادراک از فعالیت‌های کلاسی جنتری و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد. داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه (هم‌زمان) در نرم‌افزار SPSS.21 تحلیل گردید. نتایج نشان داد که متغیرهای ادراک از ساختار کلاس درس، منزلت‌های هویت تحصیلی قادرند تغییرات جهت‌گیری هدف تسلطی و عملکردی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند؛ بنابراین ادراک فعالیت‌های کلاسی و هویت تحصیلی نقش مهمی در جهت‌گیری اهداف یادگیری دارند.

واژه‌های کلیدی: ادراک فعالیت‌های کلاسی؛ منزلت‌های تحصیلی؛ جهت‌گیری هدف تسلطی؛ جهت‌گیری هدف عملکردی

مقدمه

اهداف پیشرفت به‌عنوان هدف فرد از درگیری در تکلیف تعریف می‌شود و این اهداف پذیرفته‌شده، چارچوبی را ایجاد می‌کنند که بر اساس آن، افراد تلاش‌های مربوط به موفقیت‌هایشان را تفسیر و به آن عمل می‌کنند (اسکالویک^۱ و اسکالویک، ۲۰۱۳). چهارچوب هدف پیشرفت فرض می‌کند که دانش‌آموزان در مفهوم رفتار پیشرفت خود با یکدیگر تفاوت دارند و این تفاوت‌ها با پیامدهای متمایز هیجانی، انگیزشی، شناختی و رفتاری در ارتباط هستند (کاوینگتون^۲، ۲۰۰۰؛ الیوت^۳، ۲۰۰۵؛ پنتریچ^۴، ۲۰۰۰). در ارتباط با انواع جهت‌گیری هدف یکی از تقسیم‌بندی‌های متداول عبارت است از هدف‌گرایی تسلطی^۵ و هدف‌گرایی عملکردی^۶ (ایمز^۷، ۱۹۹۲). البته این دو نوع هدف با عناوین مختلف نام‌گذاری شده‌اند. دوئک^۸ و لگت^۹ (۱۹۸۸) واژه‌های یادگیری و عملکرد، نیکلز^{۱۰} (۱۹۸۴) واژه‌های تکلیف-درگیری^{۱۱} و من-درگیری^{۱۲} و اردن و ماهر (۱۹۹۵)، واژه‌های هدف معطوف به تکلیف^{۱۳} و هدف معطوف به توانایی^{۱۴} را به ترتیب برای این دو نوع هدف به کار برده‌اند. جهت‌گیری هدفی عملکرد رویکردی، تأکید بر تأیید عملکرد و کسب قضاوت مطلوب دیگران درباره عملکردهای شخصی و توجه به مقایسه‌های اجتماعی (بهتر از دیگران بودن) قرار دارد. در افرادی با این نوع جهت‌گیری میان موفقیت و توانایی همپراشی وجود دارد. احساس کفایت در آن‌ها با حداقل تلاش و کسب پیروزی حاصل می‌شود و شکست شاهدهی بر بی‌کفایتی است و نقشی تهدیدکننده دارد. آن‌ها معمولاً تکالیف بسیار دشواری بسیار آسان را انتخاب می‌کنند، چون تکالیف آسان نیازی به تلاش زیاد ندارد و برای شکست در تکالیف دشوار نیز توجیه دارند (زعیم، ۱۳۹۵). در هدف‌گرایی تسلطی، فرد به دنبال شایستگی‌های خود در حوزه مورد یادگیری یا فهم بیشتر موضوع است.

تحول هویت یکی از عوامل مهم موفقیت تحصیلی به شمار می‌رود (کوربا و واز^{۱۵}، ۲۰۱۲) و یکی از هویت‌های رایج که توسط کودکان رشد می‌یابد، هویت تحصیلی است. مشخصه آن چگونه عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. در واقع ایجاد گسترش فرصت برای تمایز و یکپارچه‌سازی دانش و مهارت‌های جدید در زمینه احساس استقلال^{۱۶} در مدرسه، احتمال شکل‌گیری هویت تحصیلی مثبت^{۱۷} را بیشتر می‌کند و فقدان چنین فرصت‌هایی، شکل‌گیری هویت تحصیلی منفی^{۱۸} را محتمل‌تر می‌سازد. از آنجایی که مدرسه چارچوب اصلی تحول در دوران کودکی و نوجوانی است نوجوانانی که فقدان ارتباط و احساس هویت تحصیلی مثبت را تجربه می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که در معرض خطر انواع مشکلات اجتماعی، هیجانی و رفتاری باشند. هویت تحصیلی، بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، داشتن هدف، باورهای کارآمد و تجربه کردن هیجان‌های رایجی که نوجوانان در کلاس‌های درس با

1. Skaalvik

2. Covington

3. Elliot

4. Pintrich

5. mastery goal -orientation

6. performance goal -orientation

7. Ames

8. Dweck

9. Leggett

10. Nicholls

11. task-involvement

12. ego-involvement

13. task goal

14. ability goal

15. Chorba & Was

16. autonomy

17. positive academic identity

18. negative academic identity

همسالان و معلمشان دارند، است (روزر و لا^۱، ۲۰۰۲). هویت تحصیلی بخش ویژه‌ای از هویت من و جنبه‌ای متمایز از تحول هویت است که در سال‌های اخیر توسط واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) به صورت عملیاتی مطرح شده است. طبقه‌بندی منزلت‌های هویت تحصیلی بر اساس بسط نظریه منزلت‌های هویت مارسیا شکل گرفته‌اند.

امانی (۱۳۹۰)، هویت تحصیلی را به‌عنوان مبنایی بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کرده و نتایج نشان داده که به‌طور کلی بین متغیرهای منزلت‌های هویت تحصیلی، جهت‌گیری هدفی با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. پژمان فرد (۱۳۹۲) برای اولین بار هویت تحصیلی را به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفت و با استفاده از تحلیل مسیر به بررسی عوامل خانواده، حمایت معلم و همسالان و نقش واسطه‌ای خود تعیین‌گری این سازه را مورد بررسی قرار داد. بلچ فورد^۲ و همکاران (۲۰۱۱)، یکی از عناصر موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در کلاس را تعامل‌شان با معلم، سایر دانش‌آموزان و انجام فعالیت‌های شخصی خود دانسته‌اند. بسیاری از مطالعات در حمایت از این دیدگاه است که تعامل، یادگیری فعال و فعالیت‌های به‌موقع (کریمرز، ۱۹۹۴)، جنبه‌های کلیدی لازم برای موفقیت‌های آموزشی‌اند. زعیم (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی رابطه کارکردهای اجرایی عصب‌شناختی و نیازهای روان‌شناختی پایه به‌واسطه جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی با هویت تحصیلی پرداخته و به نتایج معنی‌داری با متغیرهای پژوهش رسید به‌جز کارکردهای اجرایی که با هویت تحصیلی رابطه نشان نداد. کوربا و واز (۲۰۱۲) در پژوهشی تحت عنوان تفاوت‌های فردی در هویت تحصیلی و خود- ناتوان‌سازی در دانشجویان دوره کارشناسی پرداختند. یافته‌ها حاکی از این است که دانشجویانی که کمتر به تحول هویت تحصیلی نائل شده‌اند دارای تعهد پایین بوده و با راهبردهای خود- ناتوان‌سازی سازگاری داشته‌اند.

از لحاظ ذهنی، تحول هویت تحصیلی مثبت در ارتباط با مدرسه به‌عنوان حسی از سرزندگی^۳ و انگیزش درونی مرتبط با تحول شایستگی‌ها و مهارت‌های مرتبط با تحصیل در نظر گرفته می‌شود. در سطح روانی- اجتماعی، هویت تحصیلی مثبت، جهت‌گیری هدفی^۴ برای برتری و تسلط تحصیلی، رفتارهای خودتنظیمی^۵ و اهداف مسئولیت‌های اجتماعی مفهوم‌سازی شده است. دانش‌آموزان با هدف تبحرگرا، بر روی یادگیری، تسلط بر تکلیف بر اساس معیارهای درونی، کسب مهارت‌های جدید، ایجاد یا بالابردن شایستگی خود، تلاش برای انجام کاری چالش‌برانگیز و تلاش برای رسیدن به درک و بینش، تمرکز می‌کنند. در مقابل دانش‌آموزان با هدف اجتناب از تبحر، بر روی اجتناب از بدفهمی، تسلط نیافتن بر تکلیف و استفاده از معیارهای اشتباه نکردن تمرکز می‌کنند (الیوت و دویک، ۱۹۸۸). همچنین جوکار و لطیفیان (۱۳۸۵) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که هر یک از انواع جهت‌گیری هدف به‌وسیله بعد خاصی از هویت تحصیلی پیش‌بینی می‌شود.

شکل‌گیری هویت تحصیلی منفی، ناشی از تجربه‌های منفی حاصل از تجربه‌های ناامیدکننده و شکست در مدرسه است. همچنین ساختار مدرسه می‌تواند در تحول هویت تحصیلی مثبت یا منفی با انواع تلاش‌هایی که برای دادن بازخورد به فرد در ارتباط با نیازهای تحصیلی که مهم تلقی می‌شوند، مرتبط باشد (روزر و لا، ۲۰۰۲). در واقع هویت تحصیلی، فرایند پاسخگویی آگاهانه هر فرد نسبت به موقعیت تحصیلی خود است، اینکه آیا باید درس بخواند؟ چه راهی را در پیش بگیرد و بدین ترتیب در جستجوی هویت تحصیلی خود باشد. در صورت وجود چنین هویتی فرد نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه‌های مختلف تحصیلی به وجود می‌آید. همچنین با این احساس موانع موجود در راه موفقیت یکی پس از میان دیگری برداشته می‌شود (حاجی خیاط، ۱۳۸۲). لانگراند^۶، ویلیامز^۷ و بوسما^۸ (۲۰۰۶) در پژوهشی که برای هنجاریابی مقیاس هویت گرونینگن^۹ (بوسما، ۱۹۸۵) انجام دادند، نقش

1. Roeser& Lau
2. Blatchford
3. vitality
4. goal orientation
5. Behavior of self-regulation
6. Langrad
7. Williams
8. Bosma
9. Groningen

بافت مدرسه را در تحول هویت دانش‌آموزان مهم مطرح نموده‌اند؛ اما محیط کلاسی چگونه می‌تواند بر فرایند شکل‌گیری هویت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد؟ در واقع تحقیقات گوناگون نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که دارای هویت موفق بوده‌اند، بیشتر به موفقیت تحصیلی نیز نائل شده‌اند (برزونسکی، ۱۹۹۷؛ لانگ^۱ و بیرد^۲، ۲۰۰۲؛ به نقل از کوربا و واز، ۲۰۱۲).

مدرسه به‌عنوان یک نظام کوچک اجتماعی در تربیت و رشد اجتماعی افراد نقش دارد و این نقش به دلیل وجود معلمان، برنامه‌های درسی و از همه مهم‌تر شبکه‌ای از ارتباط متقابل فرد با همسالان است. ساختار کلاس و محیط روان‌شناختی کلاس، از جمله شیوه آموزش و تدریس معلم، محتوای درس، تدوین و طراحی تکالیف یادگیری و تعامل و پیوند دانش‌آموز با معلم و همسالان، تجارب ارزشیابی در تعامل با یکدیگر بر رفتارهای دانش‌آموزان اثرگذار است (ایمز^۳، ۱۹۹۲؛ چرچ^۴ و همکاران، ۲۰۰۱؛ لی و یانگ^۵، ۲۰۰۱؛ گرین^۶ و همکاران، ۲۰۰۴؛ لاروکر^۷، ۲۰۰۸؛ سونگر^۸ و کانگرون^۹، ۲۰۰۹؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۷؛ کارشکی، ۱۳۸۷؛ صداقت، ۱۳۸۹). بر این اساس، ادراک مناسب از ساختار کلاس که دربرگیرنده حضور معلم، همسالان و روابط مؤثر در کلاس است. به همراه هویت تحصیلی مناسب و اینکه کدام‌یک از ابعاد هویتی می‌تواند منجر به پیشرفت فرد شود و به نگرش مثبت فرد جهت‌دهی مناسب در ابعاد پیشرفتی باشد، جای بررسی و کاوش دارد. همچنین، در تحقیقات دانشگاهی کشور ما در ارتباط با جهت‌گیری اهداف عملکردی و تسلطی تحقیق کمی انجام گرفته است و مؤلفه منزلت‌های هویت تحصیلی و ادراک فعالیت‌های کلاسی که از عوامل مهم اهداف در یادگیری هستند، کمتر پرداخته شده است. بدین ترتیب ضروری می‌نماید که به مسئله رابطه بین جهت‌گیری هدف تسلط و عملکرد با این متغیرها پرداخته شود. در صورت تأیید فرض‌های این پژوهش، مسئولین با توجه به نتایج آن می‌توانند اهمیت بیشتری را به جهت‌گیری اهداف در دانش‌آموزان بدهند و عواملی را که در این مورد تأثیر دارند، شناسایی کرده و در جهت بهبود آن بکوشند. بنابراین با توجه به نتایج تحقیقات متناقض، پژوهش‌های کمتر صورت گرفته در زمینه جهت‌گیری اهداف عملکردی و تسلط و اهمیتی که این موضوع در دانش‌آموزان دارد، این پژوهش با پر کردن این خلاء پژوهشی صورت گرفته است. لذا پژوهش حاضر درصدد آن است که مشخص کند چگونه جهت‌گیری هدف عملکردی و با جهت‌گیری هدف تسلطی از طریق مؤلفه‌های ادراک از طریق ساختارهای کلاسی و هویت‌های منزلت تحصیلی قابل پیش‌بینی هستند؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش ادراک از ساختار کلاس، منزلت‌های هویت تحصیلی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و جهت‌گیری هدفی تسلطی و عملکردی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه ناحیه ۴ که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در دبیرستان‌های دولتی شهرستان تبریز مشغول به تحصیلی بودند که تعداد آن‌ها بر اساس گزارش اداره آموزش و پرورش، ۱۰۵۶ نفر است. برای انتخاب نمونه، از این جامعه بر اساس جدول کرجسی و مورگان و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۱۹۰ نفر انتخاب شدند. بدین صورت که از بین

-
1. Lang
 2. Byrd
 3. Ames
 4. Church
 5. Ley
 6. Greene
 7. Larocque
 8. Sunger
 9. Kangeron

مدارس دوره متوسطه ناحیه ۴ آموزش و پرورش به صورت تصادفی ۵ مدرسه دوره متوسطه انتخاب شده و در مرحله بعد از هر مدرسه تعداد دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- **پرسشنامه سنجش اهداف پیشرفت:** این پرسشنامه توسط میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) ساخته شده است و شامل ۱۸ گویه است که بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً نادرست ۱ تا کاملاً درست ۵ تنظیم شده است. اعتبار این پرسشنامه توسط کارشکی (۱۳۸۷) بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد. همچنین در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای جهت‌گیری هدف تسلطی ۰/۸۹ و برای جهت‌گیری هدف عملکردی ۰/۷۲ به دست آمد.

۲- **پرسشنامه هویت تحصیلی:** این پرسشنامه توسط واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) ساخته شده و دارای ۴۰ گویه است که ۸ گویه به دلیل عدم مناسب با جامعه ایرانی توسط امانی (۱۳۸۹) حذف گردیده است و لذا پرسشنامه شامل ۳۲ گویه است که به صورت طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً غلط (نمره ۱) تا کاملاً درست (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. این پرسشنامه شامل ۴ گویه با عنوان هویت تحصیلی موفق، دیررس، زودرس و سردرگم به ترتیب با ۱۰، ۸، ۵ و ۹ سؤال است. واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) اعتبار پرسشنامه را بر اساس آلفای کرونباخ به ترتیب برای هویت دیررس، زودرس، سردرگم و موفق ۰/۸۵، ۰/۷۷، ۰/۷۶ و ۰/۷۶ گزارش کردند. همچنین در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای هویت تحصیلی موفق ۰/۷۸، هویت دیررس ۰/۸۵، هویت سردرگم ۰/۵۰ و هویت تحصیلی دنباله‌رو ۰/۶۴ به دست آمد.

۳- **پرسشنامه ادراک از فعالیت‌های کلاس:** این پرسشنامه توسط جنتری و همکاران (۲۰۰۲) ساخته شده و شامل ۳۱ گویه است و چهار مؤلفه علاقه (۸ سؤال)، چالش (۹ سؤال)، انتخاب (۷ سؤال) و لذت (۷ سؤال) است که به صورت ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. جنتری و همکاران (۲۰۰۲) اعتبار این پرسشنامه در محدوده بین ۰/۷۲ تا ۰/۸۶ گزارش کردند. همچنین در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای علاقه ۰/۹۲، چالش ۰/۸۴، انتخاب ۰/۵۷ و لذت ۰/۸۲ به دست آمد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش آمار توصیفی و تحلیل رگرسیون چندگانه (هم‌زمان) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول (۱): آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
جهت‌گیری هدف تسلط	۲۲/۳۳	۵/۳۱
جهت‌گیری هدف عملکردی	۲۶/۰۱	۴/۳۷
چالش	۳۰/۶۰	۷/۹۰
علاقه	۲۶/۱۱	۸/۶۰
انتخاب	۲۸/۳۴	۶/۰۳
لذت	۱۹/۰۶	۶/۸۳
هویت موفق	۳۸/۵۶	۴/۶۲
هویت سردرگم	۱۸/۳۰	۳/۲۰

گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
هویت دیررس	۲۶/۴۶	۶/۸۹
هویت دنباله‌رو	۲۷/۷۱	۵/۸۰

با توجه به جدول ۱، جهت‌گیری هدف تسلطی دارای میانگین ۲۲/۳۳ و جهت‌گیری هدف عملکردی دارای میانگین ۲۶/۰۱ است. همچنین متغیر چالش، علاقه، انتخاب و لذت نیز به ترتیب دارای میانگین ۳۰/۶۰، ۲۶/۱۱، ۲۸/۳۴ و ۱۹/۰۶ است. میانگین هویت موفق، سردرگم، دیررس و دنباله‌رو نیز به ترتیب ۳۸/۵۶، ۱۸/۳۰، ۲۶/۴۶ و ۲۷/۷۱ است. از سویی توزیع متغیرهای مورد مطالعه نرمال است؛ بنابراین می‌توان برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری پارامتریک استفاده کرد. جدول ۲ ماتریس همبستگی بین ادراک از محیط کلاس درس، منزلت هویت تحصیلی با جهت‌گیری هدف تسلطی و عملکردی نشان داده شده است.

جدول (۲): ماتریس همبستگی ادراک از محیط کلاس درس، منزلت هویت تحصیلی با جهت‌گیری هدف تسلطی و عملکردی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱- هدف تسلطی										
۲- هدف عملکردی	۰/۲۷*									
۳- هویت موفق	۰/۶۱*	۰/۲۲*								
۴- هویت دیررس	۰/۴۶*	۰/۰۱	۰/۴۹*							
۵- هویت سردرگم	۰/۲۶*	۰/۳۳	۰/۴۵**	۰/۱۸						
۶- هویت دنباله‌رو	۰/۱۶	۰/۲۰	۰/۳۸*	۰/۲۳*	۰/۳۶*					
۷- علاقه	۰/۷۰*	۰/۱۵	۰/۶۶*	۰/۵۷*	۰/۲۳*	۰/۰۷				
۸- چالش	۰/۶۵*	۰/۲۶	۰/۶۰*	۰/۵۲*	۰/۱۹*	۰/۰۳	۰/۷۷*			
۹- انتخاب	۰/۵۱*	۰/۱۶*	۰/۴۹*	۰/۳۹*	۰/۲۳*	۰/۰۸*	۰/۵۸**	۰/۶۸**		
۱۰- لذت	۰/۶۱*	۰/۷۶	۰/۰۴	۰/۴۳*	۰/۲۸*	۰/۱۴	۰/۷۴*	۰/۶۴*	۰/۶۳*	۱

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که بین مؤلفه‌های ادراک از ساختار کلاس علاقه، چالش، انتخاب و لذت با جهت‌گیری هدف تسلطی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین جهت‌گیری تسلطی با هویت موفق و سردرگم رابطه مثبت و بین جهت‌گیری تسلطی با هویت دیررس و دنباله‌رو رابطه منفی و معناداری وجود دارد. از طرفی بین مؤلفه‌های ادراک از ساختار کلاس علاقه، چالش و انتخاب با جهت‌گیری هدف عملکردی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین جهت‌گیری هدف عملکردی با هویت موفق و سردرگم رابطه مثبت و معنادار و با هویت دنباله‌رو رابطه منفی و معناداری دارد.

برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای ادراک از محیط کلاس درس، هویت تحصیلی بر جهت‌گیری هدف تسلطی و عملکردی، ادراک از محیط کلاس درس، هویت تحصیلی به‌عنوان متغیر پیش‌بین و جهت‌گیری هدف تسلطی و عملکردی به‌عنوان متغیر ملاک وارد معادله رگرسیون به روش هم‌زمان شدند که نتایج در جداول ذیل نشان داده شده است.

در راستای انجام تحلیل رگرسیون، ابتدا مفروضه‌های مربوطه (خطی بودن روابط بین متغیرهای پیش‌بین، نرمال بودن و چند هم‌خطی) بررسی گردید و به لحاظ تحقق این مفروضه‌ها تحلیل رگرسیون به عمل آمد. از سویی با استفاده از روش‌های تعدیل نمرات از جمله فاصله مهالانویس، مقادیر پرت از فرایند تحلیل خارج گردیدند.

جدول (۳) خلاصه تحلیل رگرسیون خطی برای تبیین متغیر جهت‌گیری هدف تسلطی بر اساس متغیرهای پیش‌بین

مدل	تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	R	R ²	Sig
رگرسیون	۳۰۷۱/۱۳	۸	۳۸۳/۸۹	۳۰/۳۷	۰/۷۶	۰/۵۷	۰/۰۰۱	
همزمان	۲۲۸۸/۶۷	۱۸۱	۱۲/۶۴	-	-	-	-	
مجموع	۵۳۵۹/۸۱	۱۸۹	-	-	-	-	-	

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد که رگرسیون نمرات متغیرهای پیش‌بین (ادراک از محیط کلاس درس، هویت تحصیلی) به‌طرف متغیر ملاک (جهت‌گیری هدف تسلطی) از نظر آماری معنی‌دار است ($P < 0/001$). از سویی مقدار $R^2 = 0/57$ نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین قادرند به‌طور ترکیبی ۵۷٪ از تغییرات متغیر ملاک (جهت‌گیری هدف تسلطی) را به‌طور معنی‌دار پیش‌بینی کنند. همچنین نتایج حاصل از تحلیل واریانس جدول ۳ نشان می‌دهد که رگرسیون متغیرهای پیش‌بین به‌طرف میانگین متغیر ملاک از نظر آماری معنی‌دار است. چراکه F محاسبه‌شده ۳۰/۳۷ در سطح $p < 0/001$ از نظر آماری معنی‌دار است.

در جدول ۴ سهم هر یک از متغیرهای ادراک از محیط کلاس درس، هویت تحصیلی در جهت‌گیری هدف تسلطی دانش‌آموزان نشان داده‌شده است.

جدول (۴) ضرایب رگرسیونی متغیرهای وارده شده به معادله

مدل	B	خطای استاندارد	β	t	سطح معناداری
علاقه	۰/۱۴	۰/۰۶	۰/۲۲	۲/۲۳	۰/۰۰۱
چالش	۰/۱۲	۰/۰۵	۰/۲۱	۲/۳۱	۰/۰۲
انتخاب	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۰۴	۰/۴۰	۰/۰۲
لذت	۰/۱۱	۰/۰۶	۰/۱۳	۱/۷۲	۰/۰۰۱
هویت موفق	۰/۱۴	۰/۰۷	۰/۱۷	۲/۰۳	۰/۰۰۱
هویت دیررس	-۰/۰۴	۰/۰۵	-۰/۰۴	-۰/۸۲	۰/۰۴
هویت سردرگم	۰/۰۲	۰/۱۰	۰/۰۱	۰/۲۴	۰/۰۰۱
هویت دنباله‌رو	۰/۰۳	۰/۰۵	-۰/۰۳	-۰/۷۰	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج گزارش‌شده در جدول ۴ می‌توان نتیجه گرفت که علاقه ($\beta = 0/22, P = 0/001$) قوی‌ترین پیش‌بینی کننده جهت‌گیری هدف تسلطی در گروه نمونه است. سپس مؤلفه چالش ($\beta = 0/21, P = 0/02$) و بعد هویت موفق ($\beta = 0/17, P = 0/001$)، بعد مؤلفه لذت ($\beta = 0/13, P = 0/001$) پیش‌بینی کننده معنادار و بالاتری برای جهت‌گیری هدف تسلطی است. با توجه به نتایج جدول مشاهده می‌شود که متغیرهای ادراک از محیط کلاس درس، هویت تحصیلی قادرند تغییرات متغیر جهت‌گیری هدف تسلطی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند.

جدول (۵): خلاصه تحلیل رگرسیون خطی برای تبیین متغیر جهت‌گیری هدف عملکردی بر اساس متغیرهای پیش‌بین

مدل تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	R	R ²	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۷۲۲/۵۳	۸	۹۰/۳۱	۵/۹۰	۰/۴۵	۰/۲۱	۰/۰۰۱
هم‌زمان باقیمانده	۲۷۷۰/۵۲	۱۸۱	۱۵/۳۰	-	-	-	-
مجموع	۳۴۹۳/۰۵	۱۸۹	-	-	-	-	-

مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد که رگرسیون نمرات متغیرهای پیش‌بین (ادراک از محیط کلاس درس، هویت تحصیلی) به طرف متغیر ملاک (جهت‌گیری هدف عملکردی) از نظر آماری معنی‌دار است ($P < ۰/۰۰۱$). از سویی مقدار $R^2 = (۰/۲۱)$ نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین قادرند به طور ترکیبی ۲۱٪ از تغییرات متغیر ملاک (جهت‌گیری هدف عملکردی) را به طور معنی‌دار پیش‌بینی کنند. همچنین نتایج حاصل از تحلیل واریانس جدول ۵ نشان می‌دهد که رگرسیون متغیرهای پیش‌بین به طرف میانگین متغیر ملاک از نظر آماری معنی‌دار است. چراکه F محاسبه‌شده ۵/۹۰ در سطح $p < ۰/۰۰۱$ از نظر آماری معنی‌دار است.

در جدول ۶ سهم هر یک از متغیرهای ادراک از محیط کلاس درس، هویت تحصیلی در جهت‌گیری هدف عملکردی دانش‌آموزان نشان داده شده است.

جدول (۶) ضرایب رگرسیونی متغیرهای وارده شده به معادله

مدل	B	خطای استاندارد	B	t	سطح معنی‌داری
علاقه	-۰/۰۸	۰/۰۵	-۰/۱۵	-۱/۳۷	۰/۱۷
چالش	۰/۱۸	۰/۰۶	۰/۳۶	۲/۹۴	۰/۰۰۴
انتخاب	-۰/۰۴	۰/۰۶	-۰/۰۷	-۰/۷۳	۰/۰۴
هویت موفق	-۰/۰۴	۰/۰۷	-۰/۰۷	-۰/۵۳	۰/۰۵
هویت سردرگم	۰/۴۶	۰/۱۰	۰/۳۴	۴/۳۴	۰/۰۰۱

بر اساس نتایج گزارش شده در جدول ۶ می‌توان نتیجه گرفت که چالش ($Beta = ۰/۳۶$, $P = ۰/۰۰۴$) قوی‌ترین پیش‌بینی کننده جهت‌گیری هدف عملکردی در گروه نمونه است. سپس هویت سردرگم ($Beta = ۰/۳۴$, $P = ۰/۰۰۱$) پیش‌بینی کننده‌ی معنادار و بالاتری برای جهت‌گیری هدف عملکردی است. با توجه به نتایج جدول مشاهده می‌شود که متغیرهای ادراک از محیط کلاس درس، هویت تحصیلی قادرند تغییرات متغیر جهت‌گیری هدف عملکردی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر رابطه ادراک از ساختار کلاس، منزلت‌های هویت تحصیلی با جهت‌گیری هدف تسلطی و عملکردی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین مؤلفه‌های ادراک از ساختار کلاس علاقه، چالش، انتخاب و لذت با جهت‌گیری هدف تسلطی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین جهت‌گیری تسلطی با هویت موفق و سردرگم رابطه مثبت و بین جهت‌گیری تسلطی با هویت دیررس و دنباله‌رو رابطه منفی و معناداری وجود دارد. از طرفی بین مؤلفه‌های ادراک از ساختار کلاس علاقه، چالش و انتخاب با جهت‌گیری هدف عملکردی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین جهت‌گیری هدف عملکردی با هویت موفق و سردرگم رابطه مثبت و معنادار و با هویت دنباله‌رو رابطه منفی و معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های روزر و لا (۲۰۰۲)، بلچ فورد و همکاران (۲۰۱۱) مطابقت دارد. کلاس‌های عملکردی که هدف برنده شدن و رسیدن به موفقیت است کلاس‌های چالش‌انگیز توانایی تحقق مبارزه‌طلبی و اثبات خود به همسالان و معلمان را فراهم می‌کند و احساس غرور و برنده شدن و بهترین بودن را برای دانش‌آموز فراهم می‌کند. علاوه بر این در جهت‌گیری هدف عملکردی، تأکید بر تأیید عملکرد و کسب قضاوت مطلوب دیگران درباره عملکردهای شخصی و توجه به مقایسه‌های اجتماعی (بهتر از دیگران بودن) قرار دارد. در افرادی با این نوع جهت‌گیری میان موفقیت و توانایی هم پراشی وجود دارد. احساس کفایت در آن‌ها با حداقل تلاش و کسب پیروزی حاصل می‌شود و شکست شاهی بر بی‌کفایتی است و نقشی تهدیدکننده دارد (زعیم، ۱۳۹۵). عدم وجود توانایی در دانش‌آموزان در این نوع رده‌هایی که بیشتر بر عملکرد تأکید دارد می‌تواند عامل تهدیدکننده در به وجود آمدن هویتی سردرگم در آن‌ها بشود؛ اما اگر دانش‌آموزان خودباوری و توانایی را در خودشان ببینند یعنی هویت موفق داشته باشند، می‌توانند در اهداف عملکردی نیز به موفقیت‌هایی برسند که معنی‌داری دو مؤلفه از هویت تحصیلی در پژوهش حاضر نیز از آن جهت می‌تواند باشد. دو هویت تحصیلی دیگر که در این پژوهش معنی‌دار نگشته‌اند، می‌تواند از وجود تناقضات کلاس‌های عملکردی و اینکه باید به چه چیز برسند و چه چیزی در آینده باید به آن برسند و عدم وجود افراد مؤثر باعث عدم معنی‌داری این مؤلفه‌ها باشد. روابطی که بتواند نیاز استقلال، ارتباط و شایستگی نوجوانان را برآورده کند، بر پیشرفت تحصیلی و درگیری نوجوانان در مدرسه و رسیدن به هویت تحصیلی موفق بسیار مؤثر هستند. برآورده نشدن این نیازها در محیط مدرسه تا حد زیادی علت افزایش شکست تحصیلی و ترک تحصیل دانش‌آموزان است (روزر و لا، ۲۰۰۲).

بلچ فورد و همکاران (۲۰۱۱)، یکی از عناصر موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در کلاس را تعاملشان با معلم، سایر دانش‌آموزان و انجام فعالیت‌های شخصی خود دانسته‌اند. هویت سردرگم نیز در این معادله سهم زیادی را در بر دارد (۳۴٪). و می‌تواند ناشی از آن باشد که جهت‌گیری عملکردی می‌تواند ناشی از این باشد که افراد سردرگم توانایی انتخاب هدف مناسب را نداشته و مدام در جهت‌های مختلف فردی و اجتماعی در حال تغییر و انفعال هستند. گاهی در پی کسب رضایت معلم، گاهی رقابت با همسالان و شاید به خاطر رضایت والدین هدف‌هایی را انتخاب کنند اما بعد از مدتی خسته شده و در پی کسب هدف دیگر باشند. کسب هویت موفق مستلزم جستجوگری و اکتشاف و کسب اطلاعات به کمک راهبردهای شناختی و فراشناختی مؤثر است؛ و از آنجایی که افراد دارای هویت تحصیلی موفق تلاش می‌کنند تا بر مطالب درسی تسلط عمیق داشته باشند و هدف تمایل به رشد و توسعه از طریق کسب مهارت‌های جدید، چیرگی بر موقعیت‌های جدید و بهبود شایستگی خود می‌باشند لذا از راهبردهایی استفاده می‌کنند که توانایی کسب این مهارت‌ها را به آن‌ها بدهد. همچنین بر اساس (دسی و ریان، ۱۹۸۵) هرگاه از خودمختاری و شایستگی حمایت شود درگیری شناختی بیشتر می‌شود که سبب پیشروی به‌سوی کسب هویت موفق خواهد شد. افراد دارای هویت موفق، مطابق با معیارهای درونی خود قضاوت کرده و به عقاید دیگران برای تصمیم‌های خود وابستگی کمتری دارند و این به علت ماهیت اکتشافی بودن، جستجوگری محض و مستقل از مقایسه‌های اجتماعی بودن جهت‌گیری هدفی تبحری و هویت موفق است.

افراد با هویت دیررس به جستجوی صادقانه برای یافتن راه‌ها و اهداف مختلف می‌پردازند و صرفاً با گذشت زمان و ائتلاف وقت مطرح نیست. این افراد به‌عنوان اینکه با خود دل‌مشغولی دارند توصیف می‌شوند هرچند ممکن است آرزوها و انتظارات والدین برایشان مهم باشد ولی تلاش می‌کنند که بین آن‌ها و تقاضاهای اجتماعی و توانایی خود مصالحه‌ای ایجاد کنند. بعضی از این افراد در

تلاش‌های هویتی خود هیجان‌زده و مضطرب به نظر می‌رسند حال آنکه برخی دیگر کاملاً متفکر و آرام هستند (شهرآرای ۱۳۸۴). همچنین این افراد دارای درجه بالایی از خود جهت‌دهی، خود تأملی و حرمت خود هستند، آن‌ها بیش از دیگر منزلت‌ها شکاک هستند و نسبت به تجربیات جدید باز بوده و جهت‌گیری تجربه‌ای دارند (مارسیا، ۱۹۸۰). بنابراین، حمایت از خودمختاری موجب به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی شده اما به علت ناکارآمدی راهبردهای خودتنظیمی، هنوز به نتیجه موردنظر نرسیده و تعهد شکل نگرفته است لذا در منزلت هویت تحصیلی دیررس قرار دارد. یافته‌های این پژوهش از روابط ذکرشده حمایت می‌کند. همچنین امانی (۱۳۹۰)، هویت تحصیلی را به‌عنوان مبنایی بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کرده و نتایج نشان داده که به‌طور کلی بین متغیرهای منزلت‌های هویت تحصیلی، جهت‌گیری هدفی با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. این پژوهش بر روی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه ناحیه ۴ شهر تبریز انجام گرفته است که بر تعمیم یافته‌ها بر روی دانش‌آموزان مقاطع و شهرهای دیگر با محدودیت مواجه است. همچنین پژوهش حاضر جز تحقیقات همبستگی بود که قادر به تعیین علت و معلولی متغیر نمی‌باشد. بنابراین با استناد به تحقیقات فوق و با توجه به نقش مهم جهت‌گیری هدفی در یادگیری پیشنهاد می‌شود، با طراحی و اجرای کارگاه‌های آموزشی در مدارس، رفتارهای جهت‌گیری را به دانش‌آموزان آموزش داد تا آنان بتوانند به‌موقع از کمک دیگران استفاده نمایند.

سپاسگزاری

از دانش‌آموزان و کسانی که در اجرای این پژوهش مشارکت داشتند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- امانی، حبیب. (۱۳۹۰). رابطه هویت تحصیلی و اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.**
- پژمان فرد، مینا. (۱۳۹۲). رابطه بین عوامل بافتی (ادراک از روابط والدینی، حمایت معلم و همسالان) با منزلت‌های هویت تحصیلی، نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی پایه. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.**
- ترک‌زاده، جعفر و کشاورزی، فهیمه. (۱۳۹۴). تعیین رابطه آینده‌نگری و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز؛ سهم واسطه‌گری متغیر جهت‌گیری هدف. **پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۷(۴)، ۱۲-۱.**
- جوکار، بهرام و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۵). رابطه ابعاد هویت و جهت‌گیری هدف در گروهی از دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهرستان‌های شیراز و یاسوج. **مجله علوم اجتماعی و انسانی شیراز، ۲۵(۴)، ۲۷-۴۶.**
- حاجی خیاط، علیرضا. (۱۳۸۲). تبیین ابعاد هویت. **مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۴(۱)، ۱۸۳-۱۶۳.**
- حجازی، الهه و نقش، زهرا. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودتنظیمی در درس ریاضی. **تازه‌های علوم شناختی، ۱۰(۴)، ۳۸-۲۷.**
- زعیم، ناصر. (۱۳۹۵). رابطه کارکردهای اجرایی عصب‌شناختی و نیازهای روان‌شناختی پایه با واسطه‌گری جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.**
- صداقت، مریم. (۱۳۸۹). نقش راهبردهای یادگیری خود-تنظیم در رابطه اهداف، ادراکات و گرایش‌های فکری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی. **رساله دکتری، دانشگاه شهید بهشتی.**
- کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش الگوی انگیزشی و ادراکات محیطی در یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر پایه دبیرستان‌های شهر تهران. **رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران.**

مجیبی نورالدین فرد، محمدحسین؛ شهنی بیلاق، منیژه و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روان‌شناختی با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱(۲)، ۶۱-۷۹.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715-730.
- Bosma, H. A. (1985). *Identity development in adolescence: Coping with commitments* (Doctoral dissertation, Rijksuniversiteit Groningen).
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychological Review*, 30(38): 879-889.
- Chorba, K., Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2012). Individual Differences in Academic Identity and Self-Handicapping in Undergraduate College Students. *Individual Differences Research*, 10(2), 60-68.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*, 93(1), 43-54.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. *Handbook of competence and motivation*, 16(2005), 52-72.
- Gentry, M., Gable, P. K. and Rizza, M. G. (2002). Student's perceptions of classroom activities: are there grade-level and gender differences. *Journal of Educational psychology*, 94 (3), 539- 544.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482.
- Hejazi, E., Lavasani, M. G., Amani, H., & Was, C. A. (2012). Academic Identity Status, Goal Orientation, and Academic Achievement among High School Students. *Journal of Research in Education*, 22(1), 291-320.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity*, 6(1), 85-113.
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 289-305.
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93-103.

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328-346.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 92-104.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Roeser, R.W., & Lau, S. (2002). *On academic identity formation in middle school settings during early adolescence: A motivational-contextual perspective*. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *SUNY series, studying the self. Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (p. 91–131). State University of New York Press.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive therapy and research*, 16(2), 201-228.
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress: divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1257-1264.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62 (1), 199-209.
- Sungur, S., & Güngören, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883-900.
- Urdu, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of educational research*, 65(3), 213-243.

Role of Dignity of Academic identity and Perceptions of classroom activities in Predicting Student's Mastery and Performance goal orientation

Habibi Kaleybar, R¹

* PhD, Associate Professor, Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

Email: habibikaleybar@gmail.com @yahoo.com (Corresponding Author)

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the role of dignity of academic identity and perceptions of classroom activities in predicting the orientation of mastery and performance goals in students. The research method was descriptive and correlational. The study population included male high school students in Tabriz in the academic year of 2019-2020. Using multistage cluster sampling, 197 students were selected. Data were collected using the Migdeli et al. (1988) Achievement Goals Orientation Questionnaire, Was and Isaacson (2008) academic identity status, Gentry and et al. (2002) Perceptions of Classroom Activities Questionnaire. Data were analyzed using multiple regression analysis by SPSS software. Results showed that perception of classroom activities, academic identity status could predict variances in students' mastery and performance goal orientation.

Keywords: Perception of classroom activities; Academic identity; Mastery goal orientation; Performance goal orientation