

مقایسه اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی و آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر جهت گیری هدف در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اهواز

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۲۶ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۱۱

خلاصه

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی و آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر جهت گیری در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اهواز صورت پذیرفت.

روش کار: طرح پژوهش، شبه آزمایشی با پیش آزمون- پس آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اهواز در سال ۹۹-۱۳۹۸ بود. حجم نمونه، ۴۵ از نفر دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اهواز در سال ۱۳۹۸ بود که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات مقیاس جهت گیری هدف پیشرفت (۱۹۹۸) بود. پس از آموزش به گروه‌های آزمایشی، پس آزمون اجرا شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم افزار «SPSS» نسخه ۲۴ و با تحلیل کواریانس و آزمون تعقیبی انجام شد.

نتایج: نتایج نشان داد که آموزش یادگیری مشارکتی و آموزش خودتنظیمی تحصیلی در افزایش جهت گیری هدف تبحری و جهت گیری هدف عملکردی-رویکردی و کاهش جهت گیری هدف عملکردی-اجتنابی اثربخش بودند ($p < 0/05$).

نتیجه گیری: همچنین، مقایسه دو مداخله نشان داد که اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی بر افزایش جهت گیری هدف تبحری و جهت گیری هدف عملکردی-رویکردی بیشتر از آموزش خودتنظیمی تحصیلی بود ($p < 0/05$). اما اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی در کاهش جهت گیری هدف عملکردی-اجتنابی بیشتر از آموزش یادگیری مشارکتی بود ($p < 0/05$).

کلمات کلیدی: آموزش یادگیری مشارکتی، آموزش خودتنظیمی تحصیلی، جهت گیری هدف.

سارا سروش^۱

رضا پاشا^{۲*}

پروین احتشام زاده^۳

بهنام مکوندی^۲

^۱دانشجوی دکتری گروه روان شناسی، واحد اهواز،

دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران

^۲دانشیار گروه روان شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد

اسلامی، اهواز، ایران

^۳دانشیار گروه روان شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد

اسلامی، اهواز، ایران.

Email: rezapasha11@yahoo.com

مقدمه

نشان می‌دهند (فان؛ ۲۰۱۰؛ فان، ۲۰۱۳؛ سوریک و همکاران، ۲۰۱۷؛ دهقانی‌ناژوانی و زارع پور، ۱۳۹۵). دانش‌آموزانی که اهداف رویکرد تبحری را اتخاذ می‌کنند، سخت‌تر کار می‌کنند، ارزش ذاتی را در یادگیری می‌بینند و پیشرفت تحصیلی قوی‌تری را تجربه می‌کنند (دیسس، ۲۰۱۱؛ سنکو و تروپیانو، ۲۰۱۶؛ سوریک و همکاران، ۲۰۱۷). در مقابل، کسانی که جهت‌گیری اهداف رویکرد عملکردی را اتخاذ می‌کنند، در محیط یادگیری با یکدیگر رقابت می‌کنند و از انجام وظایف چالش برانگیز فرار می‌کنند (فردال، کورتینا، ترنر و میدگلی، ۲۰۰۷).

در این میان، با وجود حجم زیاد روش‌های موثر آموزش و روش‌های معنی‌دار برای ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان، سطح ضعیف در دانش‌آموزان مانند یادآوری اطلاعات همچنان مسلط هستند (ازبورن، ۲۰۱۳). دلیل این امر آن است که معلمان در آن کلاس‌ها فرصتی برای تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر فراهم نکرده‌اند (دیویس، هادجسون و مک‌کالای، ۲۰۱۲). برای رفع این مشکلات، مربیان، محققان و سیاست‌گذاران از لزوم تبدیل سخنرانی‌ها، و در نتیجه تقویت تعامل دانش‌آموزان (کهو و نلسون، ۲۰۱۸) و افزایش بهره‌وری آموزشی حمایت کرده‌اند (چیو و چنگ، ۲۰۱۷). مجموعه‌ای از شواهد در حال رشد نشان می‌دهد که یادگیری مشارکتی یکی از عناصر مهم موفقیت در یادگیری دانش‌آموزان و در کیفیت کلی آموزش است (گیلیز، ۲۰۱۴؛ تجوسولد، دراگمن، جانسون، اسمیت و روسس، ۲۰۱۹). دانش‌آموزان در گروه یادگیری مشارکتی تشویق شدند که در بحث‌های گروهی شرکت کنند و ایده‌های خود را با همسالان

یکی از مأموریت‌های کلیدی آموزش عالی، آموزش و یادگیری است و دانش‌آموزان اصلی‌ترین محور فرایند یادگیری هستند (شاه و ریچاردسون، ۲۰۱۶). در این میان، یکی از متغیرهای اصلی انگیزشی است که مطابق با مدل یادگیری خودتنظیم پینتریچ^۲ بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بسیاری می‌گذارد، جهت‌گیری هدف^۳ است (پینتریچ، ۲۰۰۰؛ لاو، ۲۰۱۱). جهت‌گیری هدف به نتیجه اصلی دستاوردی که یک فرد برای آن تلاش می‌کند، اشاره دارد که باعث ایجاد مشارکت در یک کار یادگیری می‌شود (هونیک، برادبنت و فالر-تیزکیویکر، ۲۰۱۹). الیوت^۴ (۱۹۹۷) سه نوع جهت‌گیری هدف تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی را معرفی کرده است. فراگیران دارای جهت‌گیری تبحری برای تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت خود تلاش می‌کنند؛ فراگیرانی که اهداف عملکردی-رویکردی دارند، بر نشان دادن شایستگی و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب درباره خود تمرکز می‌کنند، در صورتی که اهداف عملکرد-اجتنابی بر اجتناب از نشان دادن فقدان شایستگی و قضاوت‌های نامطلوب به دیگران تمرکز می‌کنند (الیوت، ۲۰۰۴). ادبیات موجود نشان می‌دهد جهت‌گیری‌های هدفی که با زیرگروه رویکرد مشخص می‌شوند، در یادگیری زمینه‌ها بیشتر از زیرگروه اجتناب سودمند هستند. زیرگروه جهت‌گیری هدف اجتنابی نشان داده شده است که با پیشرفت تحصیلی ارتباط منفی دارد (دیسس، ۲۰۱۱؛ سوریک، پنزیک و باریک، ۲۰۱۷). در حالی که زیرگروه‌های رویکرد تبحری رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی

¹ Senko, & Tropiano 0

¹ Friedal, Cortina, Turner, & Midgley

¹ Osborne 2

¹ Davis, Hodgson, & Macaulay 3

¹ Kahu, & Nelson 4

¹ Chiu & Cheng 5

¹ Gillies, R. 6

¹ Tjosvold, Druckman, Johnson, Smith, & Roseth

¹ Shah, & Richardson

² Pintrich self-regulated learning

³ goal orientation

⁴ Law

⁵ Honicke, Broadbent, & Fuller-Tyszkiewicz

⁶ Elliot

⁷ Diseth

⁸⁸ Soric, Penezic, & Buric

⁹ Phan

فرایندهای انگیزشی مانند تنظیم اهداف و نتایج عملکرد؛ داشتن باورهای مثبت در مورد توانایی‌های فرد؛ ارزش گذاری برای یادگیری و نتایج پیش بینی شده آن و تجربه تأثیرات مثبت توصیف می‌شود (ویلیامز، وال و فیش؛ ۲۰۱۹). علاوه بر این، آموزش خودتنظیمی در دوران تحصیل موجب می‌شود دانش-آموزان نسبت به توانایی یادگیری خود اعتماد به نفس پیدا کنند و کارهای یادگیری را بسیار ارزشمند بدانند (زیمرن و شانک، ۲۰۱۱). آموزش خودتنظیمی، ترکیبی از مهارت‌ها (راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع) و خواسته‌ها (جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان مانند اعتقادات خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و ارزش‌ها و انتظارات) است که آموزش این مهارت‌ها می‌تواند به دانش‌آموزان در حل مساله و تصمیم‌گیری‌های موثر و مفید کمک کند (ماتیکا؛ ۲۰۰۹؛ نقل از کابینی‌مقدم، انتصارفومنی، حجازی و اسدزاده، ۱۳۹۸). مهارت‌های خودتنظیمی تحصیلی باعث انگیزش و پیشرفت تحصیلی بیشتر در دانش‌آموزان می‌شود (جاماریس و هراتاتی، ۲۰۱۷؛ گرشاسی، خرسند و تقی‌زاده، ۱۳۹۷؛ فروتن، سعادت‌طلب، نوروزی و غلام-پور، ۱۳۹۵). علاوه بر این، طبق نتایج مطالعات خودتنظیمی بالاتر با ساختار جهت‌گیری هدف تبحری همراه است. برعکس، خودتنظیمی ضعیف با جهت‌گیری هدف اجتنابی همراه است (کلار^۷ و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین، نیک‌پی، فرحبخش و یوسف‌وند در سال (۱۳۹۵) نشان دادند که اجرای آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر جهت‌گیری هدف دانش-آموزان موثر است. اما به طور کلی، تاکنون پژوهش‌های معدودی در خصوص آموزش یادگیری مشارکتی و آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر جهت‌گیری هدف انجام شده است. علاوه بر این، پژوهشی به مقایسه این دو روش آموزشی بر متغیر جهت‌گیری هدف در بین دانش‌آموزان نپرداخته است. بنابراین، اینکه کدام مداخله می‌تواند تأثیرات مثبت بیشتر و پایدارتری بر جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان برجای گذارند، مشخص نیست. بر این اساس،

خود در گروه خود به اشتراک بگذارند. این دانش‌آموزان علائق فعالیت‌های یادگیری خود را کشف می‌کنند. لذا فعالیت‌های یادگیری مشارکتی موجب علاقه و انگیزه ذاتی دانش‌آموزان می‌گردد (لاو، ۲۰۱۱). مطالعه لاو (۲۰۱۱) نشان داد که دانش‌آموزان گروه آموزش مداخله آموزشی که بر استفاده معلمان از راهبردهای انگیزشی و فعالیت‌های یادگیری مشارکتی تأکید داشتند، درک دانش‌آموزان از شیوه‌های آموزش بر جهت‌گیری هدف تبحری و رویکردی عملکردی رابطه مثبت قوی و با جهت‌گیری هدف رویکردی اجتنابی رابطه منفی ضعیف داشت. همچنین نتایج نشان داد که دانش‌آموزان گروه آموزش یادگیری مشارکتی نسبت به روش سنتی، جهت‌گیری هدف تبحری بالاتری داشتند. ولی بین نمرات جهت‌گیری هدف رویکردی عملکردی و رویکردی اجتنابی گروه آموزش یادگیری مشارکتی، گروه آموزش سنتی و گروه کنترل تفاوتی وجود نداشت.

علاوه بر این، یک هدف مهم در سیستم آموزش عالی این است که دانش‌آموز چگونه قوانین مدرسه و اجتماعی و همچنین نیازهای دیگران را یاد بگیرد. اینها برای دستیابی به یادگیری و موفقیت تحصیلی خود یک راهبرد هستند و به همه آنها خودتنظیمی تحصیلی^۱ گفته می‌شود (جاماریس و هراتاتی؛ ۲۰۱۷). به بیانی، قبل از اینکه دانش‌آموزان بتوانند محتوای درسی را درک کنند، باید بتوانند احساسات و رفتارهای خود را در محیط کلاس مدیریت کنند و خودتنظیمی کنند تا فرصت‌های یادگیری را به حداکثر برسانند (کیمر؛ ۲۰۲۰). در خودتنظیمی تحصیلی فراگیران یاد می‌گیرند فرآیندهای شناختی، احساسات و اعمال را به شیوه‌ای خودگردان جهت دستیابی به سطح علمی کنترل کنند (زیمرن و شانک؛ ۲۰۰۱؛ نقل از هونیک و همکاران، ۲۰۱۹). خودتنظیمی به عنوان توانایی برنامه‌ریزی و مدیریت زمان؛ توجه و تمرکز بر دستوالعمل‌ها و آموزش‌ها؛ سازماندهی، تمرین و کدگذاری اطلاعات به صورت راهبردی؛ ایجاد یک محیط کار خلاق؛ استفاده موثر از منابع اجتماعی و

⁵ Williams, Wall, & Fish

⁶ Matika

⁷ Cellar, D.F.

¹ academic self-regulation

² Jamaris & Hartati

³ Keemer

⁴ Zimmerman, & Schunk

آزمایش ۱ و ۲ و کنترل، پس آزمون گرفته شد و پس از یک ماه مجدداً پیگیری انجام شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم افزار کامپیوتری «SPSS» نسخه ۲۶ انجام شد. آزمون فرضیه‌ها با تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر چند متغیری بود. محتوای هر جلسه برای گروه آموزش یادگیری مشارکتی و آموزش خودتنظیمی تمصیلی به ترتیب در جدول ۱ و ۲ ارائه شد.

پژوهش حاضر، با هدف مقایسه اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی و آموزش خودتنظیمی تمصیلی بر جهت گیری هدف دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اهواز انجام شد تا با ارائه یافته‌ها و زمینه جدید پژوهشی، ضمن پر کردن خلاء پژوهشی موجود به بهبود وضعیت آموزش و یادگیری دانش آموزان توسط دست‌اندرکاران امر یاری رساند.

روش کار

طرح پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون- پیگیری با دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل بود و جامعه آماری شامل دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اهواز در سال ۹۹-۱۳۹۸ بود. با توجه به حجم نمونه مطالعات مشابه، برای تعیین حجم نمونه، نخست تعداد ۱۰۰ نفر از دانش آموزان فوق الذکر به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که نخست از بین نواحی چهارگانه آموزشی شهر اهواز، ناحیه ۱ انتخاب شد و از این ناحیه آموزشی نیز دو مدرسه دخترانه حضرت زهرا (س) و محدثه و دو مدرسه پسرانه شهدا و بهارستان انتخاب شدند و آنگاه از هر مدرسه ۲۵ نفر که از نظر هوش هم‌گن بودند، به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس ۴۵ نفر که از مقیاس جهت‌گیری هدف پیشرفت^۱ (۱۹۹۸) نمرات نامطلوبی را کسب کردند، به صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفره یعنی گروه آزمایش ۱ (آموزش خودتنظیمی تمصیلی)، گروه آزمایش ۲ (آموزش یادگیری مشارکتی)، و گروه کنترل گمارده شدند. در هر سه گروه آزمایش ۱، آزمایش ۲ و کنترل، دانش آموزان دختر ۸ نفر و دانش آموزان پسر ۷ نفر بودند. پس از اجرای پیش‌آزمون گروه آزمایش ۱ تحت مداخله‌ی آموزش یادگیری مشارکتی بر اساس شیوه جیگ‌ساو^۲ (۱۹۸۶) طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و گروه آزمایش ۲ تحت مداخله‌ی آموزش خودتنظیمی تمصیلی به شیوه زیمرمن و پونز^۳ (۱۹۸۸) در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای قرار گرفتند. اما به گروه کنترل هیچ آموزشی داده نشد. بعد از اتمام جلسات آموزشی، دوباره از هر سه گروه

جدول ۱. خلاصه جلسه‌های آموزش یادگیری مشارکتی

جلسه	شرح جلسه
اول	معارفه و آشنایی محقق و دانش آموزان به یکدیگر و توضیح درباره روش کار صحبت کردن درباره روش‌های یادگیری، معرفی یادگیری مشارکتی و اهمیتش
دوم	تقسیم بندی دانش آموزان به گروه‌های دونفری آموزش مهارت‌های گوش دادن فعال، ارائه دادن توضیحات خوب، اجتناب از حرف‌های تحقیرآمیز، احترام به یکدیگر و لزوم همکاری و مشارکت گروهی.
سوم	از گروه‌های دو نفره دانش آموزان خواسته شد درسی را که قصد مطالعه آن را دارند -درس قبلی را که معلم ارائه داده بود- هر یک بخش جداگانه‌ای از آن را مطالعه نمایند و برای خود خلاصه‌ای بنویسند
چهارم	هر گروه دو نفره دانش آموزان، به نوبت در قالب بحث و گفتگو، مطالبی را که مطالعه و خلاصه برداری کرده بود را برای نفر مقابل توضیح و آموزش داد.
پنجم	در هر گروه دو نفره دانش آموزان، به نوبت، گوش فرادهنده توضیحات و آموزش ارائه شده یاد دهنده را به زبان خود برای وی خلاصه و توضیح می داد و یاد دهنده نیز در صورت لزوم، اشکالات گوش فرادهنده را رفع اشکال می نمود در پایان این عمل برعکس تکرار می شد.
ششم	در خصوص دروس دیگر نیز به نوبت یک نفر به نمایندگی از هر گروه، مطالبی را که در قالب تقسیم بندی دو نفره آموخته بودند برای سایر گروه‌ها توضیح داده و به سؤالات و ابهامات آنان پاسخ می داد.

³ Zimmerman. & Pons

¹ Achievement goal orientation

² Jigsaw

تنبیه قرار داده و تصویر سازی ذهنی کنند.			
افزایش توانایی فراگیران جهت مقابله با مسائل چالش برانگیز، تعهد نسبت به فعالیت‌ها و علائق خود و چیره شدن بر احساس ناامیدی و یأس.	پنجم	خود کارآمدی	مسابقات چالش برانگیز، تعهد نسبت به فعالیت‌ها و علائق خود و چیره شدن بر احساس ناامیدی و یأس.
آشنایی فراگیران با روش مسأله گشایی، فهرست کردن راه حل های مختلف، افزایش اعتماد به نفس از طریق حل موفقیت آمیز مسائل.	ششم	مهارت حل مسأله	آشنایی فراگیران با روش مسأله گشایی، فهرست کردن راه حل های مختلف، افزایش اعتماد به نفس از طریق حل موفقیت آمیز مسائل.
آشنائی فراگیران با بهره گیری از شیوه-های هم افزایی که به پیشرفت مهارت-های ارتباطی آنها کمک می نماید.	هفتم	کمک از اطرافیان (همسالان، معلمان، بزرگسالان)	آشنائی فراگیران با بهره گیری از شیوه-های هم افزایی که به پیشرفت مهارت-های ارتباطی آنها کمک می نماید.
نظر خواهی از دانش آموزان در مورد اجرای برنامه های آموزش داده شده و یک جمع بندی کلی از مطالب ارائه شده در جلسات پیشین.	هشتم	جمع بندی و خلاصه جلسات	نظر خواهی از دانش آموزان در مورد اجرای برنامه های آموزش داده شده و یک جمع بندی کلی از مطالب ارائه شده در جلسات پیشین.
اجرای پس آزمون و تقدیر و تشکر از شرکت کنندگان			اجرای پس آزمون و تقدیر و تشکر از شرکت کنندگان

ابزار پژوهش

مقیاس جهت گیری هدف پیشرفت

مقیاس جهت گیری هدف پیشرفت توسط میدگلی^۱ و همکاران در سال (۱۹۹۸) طراحی شده است و توسط کارشناسی در سال ۱۳۸۷ به فارسی ترجمه و هنجاریابی شد. این مقیاس دارای ۱۸ ماده و ۳ خرده مؤلفه جهت گیری هدف تبخیری (ماده‌های ۱ تا ۶)، جهت گیری هدف عملکردی- رویکردی (ماده‌های ۷ تا ۱۲) و جهت گیری هدف عملکردی- اجتنابی (ماده‌های ۱۳ تا ۱۸) است. نمره گذاری هدف گرایی میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) بر اساس مقیاس لیکرت هفت گزینه‌ای از کاملاً درست (نمره ۷) تا کاملاً نادرست (نمره ۱) است و دامنه نمرات پاسخگو در هر خرده مؤلفه از این مقیاس از حداقل نمره ۶ تا حداکثر نمره ۴۲ است. لیکن نمره کل

هفتم تکرار آموزش های قبلی : هر گروه، مطالب جدید - درس جدیدی را که معلم ارائه داده بود- را بین خود تقسیم بندی، مطالعه و خلاصه برداری کرده و به نوبت برای هم گروهی خود توضیح می دادند و در مقابل هم گروهی نیز درک خود را توضیح و در صورت اشکال یا ابهام و سؤال، نفر مقابل آن را توضیح می داد.

هشتم تکرار آموزش های قبلی : مطالب جدید -از دروس جدیدی را که معلمان ارائه داده بودند- به نوبت یک نفر به نمایندگی از هر گروه، مطالب درسی جدیدی را که در گروه خود آموخته بود، برای سایر گروهها توضیح داده و به سؤالات و ابهامات آنان پاسخ می داد. اجرای پس آزمون و تقدیر و تشکر از شرکت کنندگان

جدول ۲. خلاصه جلسه های آموزش خودتنظیمی تحصیلی

جلسات	موضوع جلسه	شرح جلسه
اول	خود ارزیابی	انتظار می رود که فراگیران برداشت صحیحی از معنا و مفهوم خود ارزیابی دریافت کنند و علاوه بر شناخت نقاط قوت و ضعف خود از طریق تمرکز و محاسبه رفتارهای گذشته خویش و مقایسه آن با سطوح قابل انتظار بتوانند اقداماتی برای بهبود عملکرد خویش داشته باشند.
دوم	هدف گذاری و برنامه ریزی	آشنایی فراگیران با ویژگی های یک هدف گذاری خوب (روشن، واضح، مقید به زمان، قابل اندازه گیری و در قالب جملات مثبت) افزایش احتمال رسیدن به هدف از طریق تنظیم فعالیت-ها، تمرکز بر اهداف در اولویت و احتراز از انحراف از مسیر.
سوم	برقراری ارتباط مطلوب	آموزش مهارت گوش دادن فعال، تعریف مفهوم ارتباط توضیح انواع ارتباط (مثبت و منفی)، موانع برقراری ارتباط مؤثر.
چهارم	خود پیامدی	آشنایی فراگیران به اینکه چطور برای موفقیت‌ها و شکست‌های خود پاداش و

¹ Midgley, C.

۰/۶۸ و ۰/۶۶ بدست آمد که بیانگر ضرایب پایایی خوب مقیاس یاد شده است.

نتایج

در این بخش یافته های پژوهش ارائه شده است. متغیر جهت گیری هدفی شامل سه زیرمقیاس جهت گیری بحری، جهت گیری رویکردی-عملکردی و جهت گیری رویکردی-اجتنابی است. بعلاوه همانطور که در بالا گفته شد سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) در طی سه مرحله (پیش آزمون- پس آزمون و پیگیری) اندازه گیری شدند. بنابراین از تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر چند متغیری (به دلیل چند مولفه ای بودن جهت گیری هدفی) جهت آزمون فرضیه استفاده شد. جدول زیر میانگین و انحراف استاندارد زیرمقیاس های حافظه فعال را در بین گروه های آزمایش و کنترل در پیش آزمون، پس آزمون، پیگیری و کل نشان می دهد. همچنین آماره های کجی و کشیدگی مربوط به زیرمقیاس های جهت گیری هدفی را نشان می دهد. شاخص های کجی و کشیدگی در صورتی که مقدارشان بین $\pm 1/96$ باشد می توانند مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات را تایید کنند که نتایج این را نشان می دهد (جدول ۳).

ندارد ولی نمره بالاتر در هر خرده مؤلفه به معنای بالاتر بودن میزان نوع جهت گیری هدف است. پژوهش عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲) ضریب پایایی کل ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بود. همچنین، ضریب آلفا برای عامل عامل بحری ۰/۷۲، عملکردی- رویکردی ۰/۸۳ و عامل عملکردی- اجتنابی ۰/۷۱ بدست آمده بود. روایی محتوایی این مقیاس با سنجش همبستگی بین نمره های ده نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد روان شناسی بررسی شد که ضریب همبستگی از ۰/۷۵ تا ۰/۸۴ برای عمل عملکردی- رویکردی و از ۰/۸۶ تا ۰/۸۹ برای عامل بحری و از ۰/۸۸ تا ۰/۹۳ برای عامل عملکردی- اجتنابی بدست آمد. روایی این آزمون در مطالعه مقدماتی بر روی نمونه ای از دانشجویان شیراز بررسی شده بود که در آن مطالعه مقدماتی از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار بود. ضریب آلفا برای عامل عملکردی- رویکردی ۰/۸۱، برای عملکردی- اجتنابی ۰/۷۴ و برای بحری ۰/۷۸ محاسبه شده است (ملاقتبری، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی مقیاس جهت گیری هدف پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب برای خرده مؤلفه های جهت-گیری هدف بحری ۰/۷۰ و ۰/۶۸، جهت گیری هدف عملکردی- رویکردی ۰/۶۶ و ۰/۶۴ و جهت گیری هدف عملکردی-اجتنابی

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد نمرات مولفه های جهت گیری هدفی در پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

گروه	آماره	بحری			رویکردی-عملکردی			رویکردی-اجتنابی		
		پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
خوردتنظیمی	M	۱۷/۰۰	۲۱/۹۳	۱۹/۵۳	۱۶/۴۷	۱۸/۰۷	۱۷/۸۰	۱۹/۴۰	۱۲/۶۷	۱۳/۸۰
	SD	۳/۲۵	۳/۰۸	۲/۹۷	۳/۲۵	۳/۶۹	۱/۶۶	۴/۰۳	۳/۱۳	۲/۷۳
	SK	۰/۳۰	-۰/۳۰	-۰/۰۶	۰/۰۴	۰/۷۱	-۰/۶۱	-۱/۵۴	۰/۲۳	۰/۴۱
	KU	-۰/۷۱	-۰/۱۹	-۱/۲۲	-۰/۰۵	۱/۲۱	۰/۶۵	۱/۸۲	۲/۱۷	-۰/۲۰
مشارکتی	M	۱۷/۹۳	۲۰/۵۳	۲۲/۱۳	۱۶/۱۳	۱۹/۸۷	۱۸/۲۰	۱۷/۷۳	۱۲/۴۰	۱۵/۲۷
	SD	۲/۷۶	۲/۹۰	۳/۶۲	۲/۷۰	۳/۴۶	۲/۷۳	۴/۵۳	۴/۱۰	۲/۸۴
	SK	-۰/۰۸	-۰/۵۴	-۰/۳۵	-۰/۰۴	۰/۵۸	۰/۰۳	-۰/۷۹	۰/۱۶	-۰/۶۱
	KU	-۰/۶۷	۰/۳۶	-۰/۷۲	-۰/۲۰	۰/۰۷	-۰/۴۷	۰/۴۵	۰/۰۴	۰/۰۹
کنترل	M	۱۸/۴۰	۱۷/۷۳	۱۸/۳۳	۱۷/۱۳	۱۵/۹۳	۱۷/۳۳	۱۹/۰۰	۱۶/۸۷	۱۷/۹۳
	SD	۲/۷۲	۲/۴۳	۲/۹۹	۳/۳۱	۳/۲۸	۲/۴۷	۳/۳۲	۳/۱۶	۲/۴۰

گروه	آماره	تبحری			رویکردی-عملکردی			رویکردی-اجتنابی	
		پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری	پس آزمون	پیگیری
SK	-۰/۳۲	۰/۱۲	-۰/۵۲	۰/۲۳	۰/۰۴	-۱/۹۲	-۱/۶۱	۰/۴۹	۰/۰۵
KU	-۰/۸۸	-۱/۰۳	-۰/۵۴	۰/۰۸	-۱/۴۰	۱/۱۹	۱/۱۸	-۰/۵۸	-۱/۱۷

نکته: M: میانگین، SD: انحراف استاندارد، SK: کجی، KU: کشیدگی

گرین هوس-گیسر در صورتی که مقدار آن حداکثر تا ۰/۷۰ باشد یا از آزمون هومین و فلت یا لوور باند استفاده کرد. این آزمون‌ها درجات آزادی را تعدیل می‌کنند تا نتایج بررسی تفاوت بین گروه‌ها دچار خطای نوع اول نشود. در این گزارش از آزمون هومین و فلت استفاده شده است. (جدول ۴).

برای آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر چند متغیری ابتدا مفروضه‌ها بررسی شدند. مفروضه کرویت، شرط لازم برای معتبر بودن آزمون F است. برای چنین شرطی باید واریانس تفاوت تمام زوج‌های اندازه‌گیری مکرر برابر و عدد ثابتی باشد. این مفروضه از طریق آزمون موخلی بررسی می‌شود. نتایج آزمون موخلی نشان داد این مفروضه در مولفه جهت گیری تبحری برقرار است. بعلاوه هر گاه این مفروضه برقرار نباشد می‌توان از آزمون

جدول ۴. آزمون موخلی (همگنی کوواریانس) در مولفه‌های جهت گیری هدفی

زمان	موخلی	مجذور کا	df	sig	گرین هوس-گیسر	هومین و فلت	لوور باند
جهت گیری تبحری	۰/۹۴	۲/۳۲	۲	۰/۳۱	۰/۹۵	۱/۰۰	۰/۵۰۰
جهت گیری رویکردی-عملکردی	۰/۶۵	۱۷/۶۰	۲	۰/۰۱	۰/۷۴	۰/۸۰	۰/۵۰۰
جهت گیری رویکردی-اجتنابی	۰/۸۵	۶/۶۷	۲	۰/۰۴	۰/۸۷	۰/۹۵	۰/۵۰۰

معناداری وجود ندارد، به عبارتی می‌توان گفت که فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است (جدول ۵).

نتایج آزمون همگنی واریانس نیز نشان داد بین گروه‌های آزمایش و گروه کنترل در سه مرحله اندازه‌گیری تفاوت

جدول ۵. آزمون همگنی واریانس (لوین) در مولفه‌های جهت گیری هدفی در بین گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	زمان	F	درجه آزادی صورت	درجه آزادی مخرج	سطح معناداری
جهت گیری تبحری	پیش آزمون	۰/۵۳	۲	۴۲	۰/۵۹
	پس آزمون	۰/۱۸	۲	۴۲	۰/۸۳
	پیگیری	۰/۳۲	۲	۴۲	۰/۷۳
جهت گیری رویکردی-عملکردی	پیش آزمون	۰/۲۱	۲	۴۲	۰/۸۱
	پس آزمون	۰/۰۶	۲	۴۲	۰/۹۴
	پیگیری	۱/۸۴	۲	۴۲	۰/۱۷
جهت گیری رویکردی-اجتنابی	پیش آزمون	۰/۸۹	۲	۴۲	۰/۴۲
	پس آزمون	۰/۷۹	۲	۴۲	۰/۴۶
	پیگیری	۰/۰۷	۲	۴۲	۰/۹۳

از پیش آزمون تا پیگیری حداقل در یکی از گروه‌ها میانگین با تغییرات معنادار همراه بوده است، و همچنین معناداری اثر متقابل زمان × گروه ($F=4/05$, $p=0/01$, $\eta^2=0/40$) بدین معنی است که در طول زمان (از پیش آزمون به پس آزمون و پیگیری) میانگین یکی از مولفه‌های جهت گیری هدفی در یکی از گروه‌ها با افزایش همراه بوده است. بررسی تغییرات میانگین مولفه‌ها در گروه‌ها و طی زمان در ادامه انجام شده است.

نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر چند متغیری در بین گروه‌های آزمایش و گروه کنترل در حافظه فعال نشان داد اثر بین آزمودنی (گروه) ($F=6/47$, $p=0/01$, $\eta^2=0/33$) معنادار است. معناداری این اثر بدین معنی است که حداقل یکی از گروه‌ها با گروه‌های دیگر در حداقل یکی از مولفه‌های جهت گیری هدفی تفاوت دارد. اثر درون آزمودنی (زمان) ($F=0/70$, $\eta^2=0/01$, $p=0/01$)، نیز معنادار بود که بدین معنی است که در طی زمان

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری با اندازه گیری مکرر تفاوت بین گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع اثر	آزمون	ارزش	F	Hypothesis df	Error df	P	اندازه اثر
گروه	لامبدای ویلکز	۰/۴۵	۶/۴۷	۶	۸۰	۰/۰۱	۰/۳۳
زمان	لامبدای ویلکز	۰/۳۰	۱۴/۳۳	۶	۳۷	۰/۰۱	۰/۷۰
متقابل	لامبدای ویلکز	۰/۳۶	۴/۰۵	۱۲	۷۴	۰/۰۱	۰/۴۰

می‌دهد که میانگین هر سه مولفه جهت گیری هدفی در طول سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری تغییر کرده است. تغییرات هر گروه در ادامه بررسی شده است. نتایج اثرات متقابل نیز نشان می‌دهد که در طول زمان (از پیش آزمون به پس آزمون و پیگیری) میانگین هر سه مولفه جهت گیری هدفی حداقل در یکی از گروه‌ها با افزایش همراه بوده است.

برای بررسی تغییرات میانگین مولفه‌ها در گروه‌ها و طی زمان از تحلیل واریانس تک متغیری با اندازه گیری مکرر استفاده شد که نتایج اثرات بین آزمودنی نشان می‌دهد که بین گروه‌های آزمایش خودتنظیمی، یادگیری مشارکتی و همچنین گروه کنترل در مولفه‌های جهت گیری تبحری و جهت گیری رویکردی-اجتنابی تفاوت معنادار است. اثرات درون آزمودنی نیز نشان

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس تک متغیری با اندازه گیری مکرر (طرح یک بین-یک درون) در جهت گیری هدفی در گروه‌ها

منبع اثر	متغیر	SS	df	MS	F	P	η^2
بین آزمودنی	جهت گیری تبحری	۹۶/۹۵	۲	۴۸/۴۷	۴/۸۷	۰/۰۱	۰/۱۹
	جهت گیری رویکردی-عملکردی	۳۶/۱۰	۲	۱۸/۰۵	۱/۵۰	۰/۲۳	۰/۰۷
	جهت گیری رویکردی-اجتنابی	۲۲۲/۸۶	۲	۱۱۱/۴۳	۸/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۲۹
بین آزمودنی (خطا)	جهت گیری تبحری	۴۱۸/۳۶	۴۲	۹/۹۶			
	جهت گیری رویکردی-عملکردی	۵۰۴/۴۴	۴۲	۱۲/۰۱			
	جهت گیری رویکردی-اجتنابی	۵۳۳/۹۱	۴۲	۱۲/۷۱			
درون آزمودنی (زمان)	جهت گیری تبحری	۱۵۲/۷۳	۲	۷۶/۳۶	۹/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۱۸
	جهت گیری رویکردی-عملکردی	۵۰/۵۵	۱/۶۰	۳۱/۶۵	۳/۳۴	۰/۰۴	۰/۰۷
	جهت گیری رویکردی-اجتنابی	۵۱۷/۸۸	۱/۸۹	۲۷۳/۴۵	۲۳/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۳۵
اثر متقابل	جهت گیری تبحری	۱۶۸/۷۰	۴	۴۲/۱۷	۵/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۱۹
	جهت گیری رویکردی-عملکردی	۹۳/۶۳	۳/۱۹	۲۹/۳۱	۳/۰۹	۰/۰۳	۰/۱۳
	جهت گیری رویکردی-اجتنابی	۱۱۹/۹۰	۳/۷۹	۳۱/۶۵	۲/۶۶	۰/۰۴	۰/۱۱

خطا	جهت گیری تبحری	۷۰۶/۵۸	۸۴	۸/۴۱
	جهت گیری رویکردی-عملکردی	۶۳۶/۴۹	۶۷/۰۹	۹/۴۹
	جهت گیری رویکردی-اجتنابی	۹۴۵/۵۶	۷۹/۵۴	۱۱/۸۹

تفاوت معناداری وجود دارد. بعلاوه در پس آزمون نیز این تفاوت بین گروه‌ها وجود دارد. بین گروه‌ها در مولفه رویکردی-عملکردی تفاوت معناداری مشاهده نشد.

نتایج آزمون اثرات ساده بین گروهی نشان داد در پیش آزمون بین سه گروه در مولفه های تبحری، رویکردی-عملکردی و رویکردی اجتنابی تفاوت وجود ندارد. پس از مداخله بین دو گروه آزمایش با کنترل در مولفه های تبحری و رویکردی اجتنابی

جدول ۸. مقایسه اثر ساده بین گروهی در مراحل اندازه گیری در بین گروه‌های آزمایش و گروه کنترل در جهت گیری هدفی

متغیر	زمان	گروه	اختلاف میانگین	خطا	sig	حد پایین	حد بالا
تبحری	پیش آزمون	خودتنظیمی	۰/۹۳-	۱/۰۷	۱/۰۰	-۳/۵۹	۱/۷۳
		مشارکتی	۱/۴۰-	۱/۰۷	۰/۵۹	-۴/۰۶	۱/۲۶
		گروه کنترل	۰/۴۷-	۱/۰۷	۱/۰۰	-۳/۱۳	۲/۱۹
	پس آزمون	خودتنظیمی	۱/۴۰	۱/۰۳	۰/۵۴	-۱/۱۷	۳/۹۷
		مشارکتی	۴/۲۰	۱/۰۳	۰/۰۰۱	۱/۶۳	۶/۷۷
		گروه کنترل	۲/۸۰	۱/۰۳	۰/۰۳	۰/۲۳	۵/۳۷
پیگیری	پیش آزمون	خودتنظیمی	۲/۶۰-	۱/۱۷	۰/۱۰	-۵/۵۲	۰/۳۲
		مشارکتی	۱/۲۰	۱/۱۷	۰/۹۴	-۱/۷۲	۴/۱۲
		گروه کنترل	۳/۸۰	۱/۱۷	۰/۰۱	۰/۸۸	۶/۷۲
	پس آزمون	خودتنظیمی	۰/۳۳	۱/۱۳	۱/۰۰	-۲/۴۹	۳/۱۵
		مشارکتی	۰/۶۷-	۱/۱۳	۱/۰۰	-۳/۴۹	۲/۱۵
		گروه کنترل	۱/۰۰-	۱/۱۳	۱/۰۰	-۳/۸۲	۱/۸۲
رویکردی-عملکردی	پیش آزمون	خودتنظیمی	۱/۸۰-	۱/۲۷	۰/۴۹	-۴/۹۷	۱/۳۷
		مشارکتی	۲/۱۳	۱/۲۷	۰/۳۰	-۱/۰۴	۵/۳۱
		گروه کنترل	۳/۹۳	۱/۲۷	۰/۰۱	۰/۷۶	۷/۱۱
	پس آزمون	خودتنظیمی	۰/۴۰-	۰/۸۵	۱/۰۰	-۲/۵۲	۱/۷۲
		مشارکتی	۰/۴۷	۰/۸۵	۱/۰۰	-۱/۶۶	۲/۵۹
		گروه کنترل	۰/۸۷	۰/۸۵	۰/۹۴	-۱/۲۶	۲/۹۹
رویکردی-اجتنابی	پیش آزمون	خودتنظیمی	۱/۶۷	۱/۴۶	۰/۷۸	-۱/۹۷	۵/۳۰
		مشارکتی	۰/۴۰	۱/۴۶	۱/۰۰	-۳/۲۳	۴/۰۳
		گروه کنترل	۱/۲۷-	۱/۴۶	۱/۰۰	-۴/۹۰	۲/۳۷
	پس آزمون	خودتنظیمی	۰/۲۷	۱/۲۸	۱/۰۰	-۲/۹۱	۳/۴۵
		مشارکتی	۴/۲۰-	۱/۲۸	۰/۰۱	-۷/۳۸	-۱/۰۲
		گروه کنترل					

متغیر	زمان	گروه	اختلاف میانگین	خطا	sig	حد پایین	حد بالا
		مشارکتی	گروه کنترل	-۴/۴۷	۱/۲۸	-۷/۶۵	-۱/۲۹
	پیگیری	خودتنظیمی	مشارکتی	-۱/۴۷	۰/۹۷	-۳/۸۹	۰/۹۶
		خودتنظیمی	گروه کنترل	-۴/۱۳	۰/۹۷	-۶/۵۶	-۱/۷۱
		مشارکتی	گروه کنترل	-۲/۶۷	۰/۹۷	-۵/۰۹	-۰/۲۴

معناداری را از پیش‌آزمون تا پیگیری نداشتند و تنها گروه یادگیری مشارکتی در این مولفه با افزایش میانگین همراه بوده است. آخرین مولفه جهت‌گیری رویکردی-اجتنابی است که دانش‌آموزان از یادگیری اجتناب می‌کنند. نتایج نشان داد که گروه خودتنظیمی و یادگیری مشارکتی با کاهش میانگین در این مولفه همراه بوده‌اند. بعلاوه گروه خودتنظیمی کاهش میانگین بیشتری نسبت به گروه یادگیری مشارکتی داشته است. گروه کنترل از پیش‌آزمون تا پیگیری تفاوت معناداری نداشت.

بعلاوه هر سه گروه تغییرات میانگینشان از پیش‌آزمون تا پیگیری بررسی شد. نتایج نشان داد که در مولفه جهت‌گیری هدفی گروه خودتنظیمی و گروه یادگیری مشارکتی با افزایش میانگین همراه بوده‌اند و بین نمرات پس‌آزمون و پیگیری در این مولفه هر دو گروه تفاوت ندارند. بعلاوه گروه خودتنظیمی با توجه به میزان تغییرات میانگین نشان می‌دهد که تاثیر بیشتری از مداخله پذیرفته است. گروه کنترل تغییرات معناداری نداشت. بعلاوه گروه کنترل و خودتنظیمی در رویکرد-عملکرد تفاوت

بحث

این پژوهش با هدف مقایسه اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی و آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اهواز انجام گرفت. یافته اول پژوهش حاکی از اثربخشی هر دو مداخله آموزش یادگیری مشارکتی و آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر افزایش جهت‌گیری هدف تبحری دانش‌آموزان بود. لیکن، اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی بر افزایش جهت‌گیری هدف تبحری بیشتر از اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی بود. تاکنون پژوهشی به مقایسه اثربخشی این روش آموزشی بر جهت‌گیری هدف نپرداخته است. اما با یافته پژوهش شعاری (۱۳۹۶)، نیک‌پی و همکاران (۱۳۹۵) و لاو (۲۰۱۱) مبنی بر اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر افزایش جهت‌گیری هدف تبحری همسو بود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت افراد دارای جهت‌گیری تبحری برای تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت خود تلاش می‌کنند (الیوت، ۲۰۰۴). از طرفی، در یادگیری مشارکتی به شیوه جیگ ساو (۱۹۸۶) تأکید بر این است که دانش‌آموزان در بخشی از موضوعات درسی که موظف به یادگیری آن هستند، مهارت کامل به دست آورند و سپس آموخته‌های خود را به سایر اعضای گروه خود بیاموزند (عظیمی، کیانی، ادیب و پیری، ۱۳۹۵) که این امر، فرآیند یادگیری را برای یادگیرندگان در قالب حس کفایت، تبحر در مطالب درسی و اعتماد بنفس تحصیلی همراه می‌سازد و وقتی با پسخوراند مثبت سایر مشارکت‌کنندگان مواجه می‌گردد، در وجود فرد تقویت می‌شود و از اینجاست که اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی بر افزایش جهت‌گیری هدف تبحری قابل قبول می‌گردد. همچنین، آموزش خودتنظیمی تحصیلی نیز به زعم گراوز^۱ (۲۰۰۳) فرآیندی انگیزشی، رفتاری، شناختی و فراشناختی است

¹ Graves

های آموزشی، انتظارات دیگران و ایفای نقش اجتماعی خویش کسب کنند و بدین ترتیب به طور مؤثرتری به تأیید دیگران و حس شایستگی دست یابند. با این اوصاف در مقابل رویکرد فرد مدارانه تر آموزش خودتنظیمی تحصیلی، تأکید بیشتر جهت تعامل سازنده و برآورده کردن انتظارات دیگران، در ذات یادگیری مشارکتی است که در نقش مشوقی محیطی، سبب انطباق پذیری، تعامل و تلاش بیشتر جهت کسب تأیید دیگران در دانش آموزان گردید و به همین علت اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی بر افزایش جهت گیری هدف عملکردی- رویکردی نسبت به اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی در دانش آموزان مورد مطالعه بیشتر بود.

یافته سوم پژوهش حاکی اثربخشی هر دو مداخله آموزش یادگیری مشارکتی و آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر کاهش جهت گیری هدف عملکردی- اجتنابی دانش آموزان بود لیکن، اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر کاهش جهت گیری هدف عملکردی- اجتنابی بیشتر از اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی بود که با یافته پژوهش شعاری (۱۳۹۶) مبنی بر اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر افزایش جهت گیری هدف عملکردی- اجتنابی همسو بود. در تبیین این یافته می توان گفت افراد دارای جهت گیری اهداف عملکردی- اجتنابی بر اجتناب از نشان دادن فقدان شایستگی و قضاوت های نامطلوب تمرکز می کنند (الیوت، ۲۰۰۴). از طرفی، دانش آموزان در گروه یادگیری مشارکتی تشویق شدند که در بحث های گروهی شرکت کنند و ایده های خود را با همسالان خود در گروه خود به اشتراک بگذارند. این دانش آموزان علائق فعالیت های یادگیری خود را کشف می کنند. لذا فعالیت های یادگیری مشارکتی موجب علاقه و انگیزه ذاتی دانش آموزان می گردد (لاو، ۲۰۱۱). از سویی از دلایل اثربخشی آموزش خود تنظیمی در کاهش جهت گیری اهداف عملکردی- اجتنابی دانش آموزان در پژوهش حاضر این است که این مداخله گرچه معطوف به یادگیری درسی است. اما، در وحله اول به عنوان تلاش در کسب کنترل کارکردهای بدنی خصوصاً مدیریت و آگاهی از هیجان های منفی درونی خویش در

که به یادگیرندگان اجازه می دهد تا با تفکر و تحلیل در جهت برنامه ریزی بهتر برای یادگیری و مهارت حل مسائل، بهتر متمرکز شوند و تسلط و تبحر یافتن در یادگیری مطالب درسی را در دانش آموزان تقویت و جزء اهدافشان گرداند. با این اوصاف تأکید بیشتر برای تسلط و تبحر داشتن در ارائه مطالب درسی خصوصاً برای ارائه به دیگران در یادگیری مشارکتی است که عامل بیشتر بودن اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی بر افزایش جهت گیری هدف تبحری نسبت به اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی در دانش آموزان مورد مطالعه بود.

یافته دوم پژوهش حاکی اثربخشی هر دو مداخله آموزش یادگیری مشارکتی و آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر افزایش جهت گیری هدف عملکردی- رویکردی دانش آموزان بود. با یافته پژوهش شعاری (۱۳۹۶) مبنی بر اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر افزایش جهت گیری هدف عملکردی- رویکردی همسو بود.

در تبیین این یافته می توان گفت افرادی که اهداف عملکردی- رویکردی دارند، بر نشان دادن شایستگی و به دست آوردن قضاوت های مطلوب تمرکز می کنند (الیوت، ۲۰۰۴). از طرفی یکی از پیامدهای مهم یادگیری مشارکتی توسعه تعاملات اجتماعی است، چرا که تقویت مهارت های اجتماعی برای کار گروهی ضروری است (شعاری، ۱۳۹۶). لذا با تشویق دانش آموزان به تعاملات سالم و مثبت آگاهی و همکاری با دیگران، احساس شایستگی و قضاوت مطلوب دیگران نیز برای فرد حاصل می گردد و این امر یکی از دلایل اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی بر افزایش جهت گیری هدف عملکردی- رویکردی دانش آموزان بود. این در حالی است که کیت و فرس^۱ (۲۰۰۵) خودتنظیمی تحصیلی را با تفکر، برنامه ریزی، نظارت و ارزیابی کردن میزان پیشرفت در انجام یک فعالیت مرتبط می دانند و علت اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر افزایش جهت گیری هدف عملکردی- رویکردی دانش آموزان در پژوهش حاضر این بود که در خلال جلسات آموزش خودتنظیمی تحصیلی می آموزند که ارزیابی و سازگاری بهتری با استانداردها

^۱ Keith & frese

عطاردی، مصطفی و کارشکی، حسین. (۱۳۹۲). نقش ابعاد کمالگرایی و جهت گیری هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۲ (۱۴)، ۱۰۹-۱۰۱.

عظیمی؛ محمد؛ کیانی، قربان؛ ادیب، یوسف؛ پیری، موسی (۱۳۹۵). تأثیر اجرای شیوه‌های مختلف یادگیری مشارکتی بر خود کار آمدی عمومی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۳، ۴۹، ۹۹-۱۰۹.

فروتن، خلیل و سعادت طلب، ابوذر و نوروزی، صغری و غلام پور، حسین. (۱۳۹۵). بررسی رابطه خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، اولین کنفرانس بین المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، قم.

کابینی مقدم، سلیمان؛ انتصار فومنی، غلامحسین؛ حجازی، مسعود؛ اسدزاده، حسن (۱۳۹۸). مقایسه تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کمک‌خواهی در افزایش اشتیاق و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال کار. فصلنامه علمی پژوهشی راهبردهای شناختی در یادگیری، ۷ (۱۳): ۲۱۲-۱۹۱.

گرشاسبی، ایوب، خرسند، الهام، و تقی‌زاده، علی. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های خودتنظیمی بر انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان پرستاری در درس زبان انگلیسی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰ (۱): ۹-۱۰.

ملاقنبری، علیرضا. (۱۳۸۰). بررسی رابطه هسته کنترل، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی پذیرفته شدگان کنکور سراسری سال ۱۳۷۹ در دانشگاه کاشان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.

نیک‌پی، ایرج، فرحخش، سعید. و یوسف‌وند، لیلیا. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم با پیگیری شصت‌روزه. رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، ۱۱، ۲ (۲۴)، ۸۶-۷۱.

Cellar, D.F., Stuhlmacher, A.F., Young, S.K., Fisher, D.M., Adair, C.K., Haynes, S., Twichell, E., Arnold, K.A., Royer, K., Denning, B.L. & Riester, D. (2011). Trait Goal Orientation, Self-Regulation, and Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Business and Psychology*, 26, 467-483.

Chiu, P. H. P., & Cheng, S. H. (2017). Effects of active learning classrooms on student learning: A two-year empirical investigation on student perceptions and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 269-279.

محیط‌های رقابتی و توانایی دستیابی به اهداف بالاتر در یادگیری مطرح است (کول، لوگانو والکر؛ ۲۰۱۱). در این راستا زیمرمن (۲۰۰۱) نیز در پژوهش خود دریافت که تقویت خودتنظیمی تحصیلی موجب می‌گردد فرد نه تنها کمتر از اجتماع اجتناب کند بلکه، فعالانه اطلاعات لازم را جستجو و با افراد و منابع مختلف تعامل بهتری برقرار نماید. همچنین، از آنجا که در خلال جلسات آموزش خودتنظیمی تحصیلی بیشتر بر تقویت مهارت‌های خودکنترلی هیجانی و تقویت توانایی غلبه فرد بر ترس‌ها و هیجانات منفی درونی برای تعامل مثبت با دیگران تأکید گشت، اثربخشی بیشتری نسبت به آموزش یادگیری مشارکتی در کاهش جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی در دانش‌آموزان مورد مطالعه داشت.

در نهایت علی‌رغم محدودیت‌های پژوهش حاضر به ویژه اینکه این پژوهش بر روی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اهواز انجام گرفته است، می‌بایست نتایج حاصل از این پژوهش را با احتیاط به سایر افراد و گروه‌های جامعه تعمیم داد. به علاوه پیشنهاد می‌گردد تحقیقات بیشتر در خصوص مقایسه اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی و آموزش خودتنظیمی تحصیلی بر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی و دانشجویان شهر اهواز انجام شود. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود نتایج بدست آمده از این پژوهش در آموزش و پرورش شهر اهواز، مورد استفاده قرار گیرد تا به بهبود نوع جهت‌گیری هدف و در کل بهداشت روانی دانش‌آموزان کمک بهتری گردد.

منابع

دهقانی نازوانی، علی، زارع پور مریم. (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دندانپزشکی شیراز. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶، ۲۱۰-۲۱۸.

شعاری، امید. (۱۳۹۶). بررسی اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی و جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر قم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی تحصیلی، دانشگاه آزاد واحد قم.

- Keith, N. & Frese, M. (2005). Self-regulation in Error Management Training: Emotion Control and Met cognition as Mediators of Performance Effects, *Journal of Applied Psychology*, 90(4). pp 677-691.
- Law, y.k. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hong Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. *Journal of Research in Reading*, 34, 4, 402-425.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. Maehr, M. L. Urdan, T. Anderman, L. H. Anderman, E. and Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Osborne, J. (2013). The 21st century challenge for science education: Assessing scientific reasoning. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 265-279.
- Phan, H. P. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: An integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology*, 30, 297-322.
- Phan, H. P. (2013). Theoretical constructs that explain and enhance learning; a longitudinal examination. *Higher Education Research & Development*, 32(6), 1007-1021.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Senko, C., & Tropiano, K. L. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*, 8, 1178-1192
- Shah, M., & Richardson, J. T. E. (2016). Is the enhancement of student experience a strategic priority in Australian universities? *Higher Education Research & Development*, 35(2), 352-364.
- Soric, I., Penezic, Z., & Buric, I. (2017). The big five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126-134.
- Tjosvold, D., Druckman, D., Johnson, R. T., Smith, K. A., & Roseth, C. J. (2019). Valuing cooperation and constructive controversy: A tribute to David W. Johnson. *Negotiation and Conflict Management Research*. doi:10.1111/ncmr.12145
- Williams, P., Wall, N. & Fish, W. (2019). Mid-Career Adult Learners in an Online Doctoral Program and the Drivers of Their Academic Self-Regulation: The Importance of Social Support
- Cole, J., Logan, T.K., Walker, R. (2011). Social exclusion, Personal control, Self regulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients. *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.
- Davis, E. A., Hodgson, Y., & Macaulay, J. O. (2012). Engagement of students with lectures in biochemistry and pharmacology. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 40(5), 300-309. doi:10.1002/bmb.20627
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.
- Elliot, A. (2004). "Approach and avoidance motivation and achievement goals", *Educational psychologist*, 34: 169-190.
- Elliot, A. J. (1997). "Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: a hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation", *Advances in Motivation and Achievement*, 10: 243-279.
- Friedal, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434-458.
- Gillies, R. (2014). Developments in cooperative learning: Review of research. *Anales de Psicología*, 30(3), 792-801.
- Graves, K. (2003). Social Cognitive Theory and Cancer Patients' Quality Life: A Met analysis of Psychosocial Intervention Components, *Journal of Health Psychology*, 22(2) pp 210-219.
- Honick, T., Broadbent, J. & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2019): Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships, *Higher Education Research & Development*,
- Jamaris, M., and Hartati, S. (2017). The Role of the Undergraduate Students' Self-regulation s and its Influence to their Academic Achievements. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 5, 544-552.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71.
- Keemer, N. A. (2020). The Effects of Self-Regulation Training for Preschool Teachers and Preschool Teachers' Attitudes towards Self-Regulation Practices. Northcentral University, ProQuest Dissertations Publishing. Doctor of education, California.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). Handbook of self-regulation of learning and performance. New York, NY: Routledge.

and Parent Education Level. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20 (1).

Original Article

Article I. Comparison of the effectiveness of participatory learning education and academic self-regulatory education on goal orientation in high school students in Ahvaz

Received: 16/06/2021 - Accepted: 02/09/2021

Sara Sorosh¹
Reza Pasha^{2*}
Parvin Ehteshamzadeh³
Behnam Makvandi²

¹ PhD Student, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran.

² Associate Professor, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran

³ Associate Professor, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran.

Email:
rezapasha11@yahoo.com

Abstract

Introduction: The present study was conducted with the aim of comparing the effectiveness of cooperative learning and academic self-regulation training on orientation in students of the second secondary level of Ahvaz city. **Methods:** The research design was quasi-experimental with pre-test-post-test and control group. The statistical population included students of the second secondary level in Ahvaz city in 2018-2019. The sample size was 45 students of the second secondary level of Ahvaz city in 2018, who were selected by multi-stage cluster method. The data collection tool was the goal orientation scale of progress (1998). After training the experimental groups, the post-test was conducted. Data analysis was done with "SPSS" version 24 software and with covariance analysis and follow-up test.

Results: The results showed that cooperative learning training and academic self-regulation training were effective in increasing mastery goal orientation and functional-approach goal orientation and decreasing functional-avoidance goal orientation ($p < 0.05$).

Conclusion: Also, the comparison of two interventions showed that the effectiveness of cooperative learning training on increasing mastery goal orientation and functional-approach goal orientation was more than academic self-regulation training ($p < 0.05$). However, the effectiveness of academic self-regulation training in reducing functional-avoidance goal orientation was more than cooperative learning training ($p < 0.05$).

Keywords: Participatory learning training, academic self-regulation training, goal orientation