

رابطه‌ی بین جهت گیری هدف با عملکردهای آموزشی و خودکارآمدی تدریس در بین اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی تبریز دکتر موسی پیری^۱، محمد عظیمی^۲

نویسنده مسوول: تبریز، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی Piri_Moosa@yahoo.com

دریافت: ۹۲/۱۱/۵ پذیرش: ۹۳/۴/۲۲

چکیده

زمینه و هدف: یکی از متغیرهایی که می تواند تاثیر به سزایی در بهبود عملکردهای آموزشی و خودکارآمدی تدریس استادان و در نتیجه، بهبود پرورش قوه‌ی تفکر و یادگیری دانشجویان داشته باشد، جهت گیری اهداف استادان می باشد. هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه‌ی میان مولفه های جهت گیری هدف با عملکردهای آموزشی و خودکارآمدی تدریس است. دانشگاه علوم پزشکی بود.

روش بررسی: پژوهش حاضر مقطعی و از نوع همبستگی است. نمونه های پژوهش به وسیله‌ی نمونه گیری تصادفی خوشه ای مرحله ای از بین ۴۶۶ نفر از اساتید علوم پزشکی در دانشکده های مختلف (۱۰۹ نفر مرد و ۱۰۲ نفر زن) انتخاب شد. ابزارهای اندازه گیری شامل سه مقیاس جهت گیری هدف نیچ و همکاران (۲۰۱۱) و مقیاس خودکارآمدی تدریس استادان اوهایو (OTSES) بود که توسط تاشانن - موران و هوی (۲۰۰۱) ساخته شده است و برای تعیین پایایی مقیاس ها از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. داده ها به وسیله‌ی روش های آمار توصیفی و استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون گام به گام، MANOVA و آزمون t مستقل) تحلیل شد.

یافته ها: نتایج بیانگر آن بود که جهت گیری هدف تسلطی و عملکرد گرایی با عملکردهای آموزشی تسلطی و خودکارآمدی تدریس استادان رابطه‌ی مثبت و معنی دار داشت. همچنین، جهت گیری هدف عملکرد گریزی و اجتناب از کار با شیوه های عملکردی دارای رابطه‌ی مثبت و معنی دار بودند ($P \leq 0/01$). یافته های دیگر این پژوهش نشان داد جهت گیری هدف تسلطی و عملکرد گرایی پیش بینی کننده های مهم عملکردهای آموزشی تسلطی و خودکارآمدی تدریس است. همچنین، جهت گیری هدف عملکرد گریزی و اجتناب از کار پیش بینی کننده های مهم مولفه‌ی شیوه های عملکردی از مقیاس عملکردهای آموزشی بود ($P \leq 0/01$).

نتیجه گیری: مولفه های جهت گیری هدف با عملکردهای آموزشی و خودکارآمدی تدریس استادان رابطه‌ی مثبت و معنی دار داشت. همچنین جهت گیری هدف تسلطی و عملکرد گرایی پیش بینی کننده های مهم عملکردهای آموزشی تسلطی و خودکارآمدی تدریس است. همچنین، جهت گیری هدف عملکرد گریزی و اجتناب از کار پیش بینی کننده های مهم مولفه شیوه های عملکردی از مقیاس عملکردهای آموزشی بودند. بنابراین طرح ریزی مطالعات بیشتر جهت شناخت بهتر عواملی در جهت ارتقای جهت گیری هدف با عملکرد، آموزشی و خود کار آمدی توصیه می گردد.

واژگان کلیدی: جهت گیری اهداف، عملکرد آموزشی، خودکارآمدی، تدریس

۱- دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی، دانشیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز

۲- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تبریز

مقدمه

استاد و دانشجو دو رکن مهم در فرایند یاددهی - یادگیری هستند. استاد، به عنوان یک عامل اثر گذار قاطع بر فعالیت‌های تدریس باید از ویژگی‌های شخصی و حرفه‌ای شناخته شده‌ای برخوردار باشد تا وظیفه‌ی خطیر تدریس را عملی کند (۱ و ۲). امروزه نقش استاد در آموزش و پرورش با نقش گذشته او متفاوت است. این تفاوت به خاطر آن است که اهداف آموزشی امروزه با گذشته متفاوت است. تعلیم و تربیت را می‌توان به صورت فرایندی تعریف کرد که برای تغییر و تعدیل رفتار دانشجویان با توجه به هدف‌های معینی طرح ریزی شده است. نقش استاد در این فرایند فراهم ساختن شرایط به گونه‌ای است که تغییرات مطلوب در رفتار دانشجویان ایجاد شود. استادان خوب، خوب به دنیا نمی‌آیند، بلکه ساخته می‌شوند. تدریس هنرمندانه، مسلماً با عواطف، ارزش‌ها و با روح استاد خوب آمیخته است. عملکردهای آموزشی (Instructional Practices) استادان و شیوه‌هایی که برای ارایه‌ی موضوعات درسی به کار می‌برند تاثیر مهمی بر شناخت دانشجویان ایجاد می‌کند. تعلیم و تربیت در مقام علم از روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی، زیست‌شناسی، پزشکی و بسیاری از علوم دیگر بهره می‌گیرد تا موجبات تدریس کارآمد را فراهم سازد. شاید مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیت، پرورش قوه تفکر در دانشجویان باشد (۳-۶). باورهای خود کارآمدی (Efficacy) به عنوان یک عامل کلیدی در ادراک شایستگی انسان عمل می‌کند. بنابراین افراد مختلف با مهارت‌های یکسان، تحت شرایط مختلف ممکن است به صورت ضعیف، خوب، یا عالی عمل کنند که می‌تواند بر بی ثباتی باورهای آن‌ها از خودکارآمدی شخصی بستگی داشته باشد. بنابراین، استادانی که به قابلیت‌ها و توانایی‌های خود در امر تدریس اطمینان دارند، در کار خود اصرار بیشتری کرده،

تاکید علمی بیشتری در محیط کلاس ایجاد خواهند کرد و عملکرد متفاوتی از استادانی که انتظارات کارآمدی پایین‌تری نسبت به قابلیت‌ها و توانایی‌های خود در تاثیرگذاری بر فرایند تدریس و یادگیری دانشجویان دارند، از خود به نمایش خواهند گذاشت (۹-۶). یکی از متغیرهایی که می‌تواند تاثیر به‌سزایی در بهبود عملکردهای آموزشی و خودکارآمدی تدریس استادان و در نتیجه، بهبود پرورش قوه تفکر و یادگیری دانشجویان داشته باشد، جهت‌گیری اهداف (Goals Orientation) استادان می‌باشد. به عنوان مثال، بسته به اینکه استادان دارای جهت‌گیری تسلطی و یا عملکردی و اجتناب از کار باشند، دانشجویان خود را تشویق به درگیر شدن با تکالیف چالش برانگیز می‌کنند و یا اینکه از آن منع می‌کنند و این مساله در پرورش تفکر انتقادی، خلاقیت، خودمختاری و استقلال شناختی دانشجویان نقش مهمی دارد (۱۴-۱۰). فرایند فکری استاد، اعمال و رفتار او را شکل می‌دهد و عامل مهمی در بروز انواع عملکردهای آموزشی اساتید در کلاس درس می‌باشد. عملکردهای آموزشی همان شیوه‌هایی هستند که اساتید به صورت عملی در تدریس خود از آن‌ها استفاده می‌کنند که می‌تواند شامل شیوه‌های تسلطی (Mastery Method)، شیوه‌های عملکردی (Performance Method) باشد و منجر به تحریک شناختی و خودمختاری دانشجویان و یا مانع پرورش آن‌ها شود. عملکردهای آموزشی اساتید تحت تاثیر کیفیت انگیزش‌شان در تدریس قرار دارد (۱۸-۱۵). از آن جایی که تدریس معمولاً با یادگیری رابطه دارد، یعنی اگر جریان تدریس نتواند یادگیری موثر را ایجاد کند در این صورت از مفهوم اصلی خود فاصله گرفته است، از این رو، عملکردهای آموزشی استادان، بر میزان و نوع یادگیری دانشجویان (سطحی یا معنادار) تاثیر زیادی دارند (۲۱-۱۹). اگر استادی هدف از

تدریس خود را تحریک و تقویت شناختی دانشجویان بدانند و بر این عقیده باشد که آزادی و خود مختاری (Autonomy) دانشجویان در یادگیری شان باید مورد توجه قرار گیرد، اعمال و شیوه‌هایی که برای تدریس خود برمی‌گزیند به احتمال زیاد، با استادی که مقصود تدریسش را صرفاً یادگیری دانشجویان و گرفتن نمرات خوب در آزمون‌ها می‌داند، بسیار متفاوت خواهد بود. اولی در واقع، درس و شیوه‌ی زندگی به دانشجویانش می‌آموزد. نتایج برخی پژوهش‌ها مبین این موضوع است که جهت گیری هدف استادان تأثیر به‌سزایی در شیوه و کیفیت تدریس آنان دارد (۲۵-۲۲). از سوی دیگر، زندگی انسان از مجموعه‌ای از باورهای مثبت و منفی تشکیل شده و این باورها در پیشبرد زندگی نقش مهم و اساسی ایفا می‌کنند. هر فردی می‌تواند با باورهایی که در خزانه ذهن خود دارد، مسیر زندگی خود را عوض نماید. بر اساس نظریه‌ی اجتماعی - شناختی (Cognitive-social theories)، افراد به صورت فعال در تحول خویشتن شرکت می‌کنند و می‌توانند با رفتارشان، وقایع و رویدادها را کنترل نمایند. بر اساس این دیدگاه، افراد، باورهای شخصی دارند که به‌وسیله آن‌ها می‌توانند تفکرات، احساسات و رفتارشان را کنترل نمایند. به بیان دیگر، باور و احساس انسان بر رفتارش اثر می‌گذارد. در نظام بندورا (Bundura) (۱۹۹۷)، منظور از «خودکارآمدی» احساس شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است. محققین ابراز می‌کنند فردی که با خودکارآمدی مشابه با طیف وسیعی از تکالیف و موقعیت‌ها مواجه می‌شود با خودکارآمدی که در یک موضوع برای او ایجاد می‌گردد، می‌تواند آن را به سایر تکالیف مورد علاقه اش تعمیم دهد (۳۰-۲۶). اساتیدی که از احساس خودکارآمدی بالا برخوردارند، کمتر احتمال دارد از دانشجویانی که مرتکب اشتباه می‌شوند انتقاد کنند و بیشتر با دانشجویانی که دارای مشکلات یادگیری هستند کار می‌کنند (۳۵-۳۱). پیش‌بینی‌های

شهودی مبنی بر این است که جهت گیری هدف تسلط با عملکرد های آموزشی آنان (مانند روش‌هایی که موجب تحریک شناختی (Cognitive Arousal) و خود مختاری (Autonomy) دانشجویان می‌شود)، ارتباط مثبت و جهت گیری هدف اجتناب از کار استادان با عملکردهای آموزشی آنان ارتباط منفی دارد. این پیش‌بینی با تحقیقی که درباره‌ی ارتباط بین راهبرد ها و جهت گیری‌های هدف دانشجویان توسط هاراکوایز، بارون، تیور، کارتر و الیوت (۲۰۰۲) انجام گرفته، مطابقت دارد. یافته‌های گرین و میلر (۱۹۹۶) حاکی از این است که خودکارآمدی با حمایت از خود مختاری و ارزشیابی تبحری قابل پیش‌بینی است. بنابراین خودکارآمدی نیز به بهترین وجه به وسیله‌ی جهت گیری هدف، قابل پیش‌بینی است. لذا شناخت عوامل تأثیر گذار بر خودکارآمدی تدریس استادان، دارای اهمیت ویژه‌ای است. باتلر (۲۰۰۷) پیشنهاد کرد که نظریه‌ی جهت گیری هدف ممکن است یک ساختار نوید بخشی را برای مفهوم سازی انگیزش استاد ارایه دهد. استدلال وی مبنی بر این است که کلاس درس یک عرصه‌ی موفقیت را نه تنها برای دانشجویان بلکه همچنین برای استادانی که احتمالاً تلاش می‌کنند در حرفه‌شان موفق شوند، تشکیل خواهد داد. اما ممکن است تفاوت در جهت‌گیری اهداف آن‌ها بر روی عملکرد آموزشی و موفقیت شان در تدریس، تعیین کننده باشد. بنابراین از سازه‌هایی که می‌تواند تحت تأثیر هر یک از مولفه‌های جهت گیری اهداف قرار بگیرند و بر کیفیت افکار و اعمال استادان تأثیرگذار باشند، عملکرد آموزشی و خودکارآمدی تدریس استادان است. لذا با توجه به نقش تعیین کننده‌ی جهت گیری هدف و تأثیر احتمالی آن بر عملکرد های آموزشی و خودکارآمدی تدریس استادان، در پژوهش حاضر، سعی بر این شد که ارتباط و نقش هر یک از مولفه‌های جهت گیری هدف بر عملکردهای

آموزشی اساتید و همچنین خودکارآمدی تدریس آنان مورد بررسی قرار گیرد. در ضمن، تعیین شود که کدامیک از مولفه های جهت گیری اهداف (با فرض ارتباط بین این سازه ها)، پیش بینی کننده ی عملکردهای آموزشی و خودکارآمدی تدریس استادان است و بین اساتید زن و مرد، در زمینه ی هر یک از این سازه ها تفاوتی وجود دارد.

روش بررسی

روش تحقیق حاضر مقطعی و از نوع همبستگی می باشد. جامعه ی آماری این پژوهش شامل همه اساتید زن و مرد دانشگاه علوم پزشکی تبریز به تعداد ۴۶۶ نفر که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ اشتغال به تدریس بود. نمونه ی آماری پژوهش را ۲۱۱ نفر از اساتید (۱۰۲ نفر زن و ۱۰۹ نفر مرد) تشکیل دادند که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای مرحله ای از ۸ دانشکده و ۲۴ گروه آموزشی انتخاب شدند (۴۱). برای تعیین حجم نمونه از جدول مورگان استفاده شد. ابزار پژوهشی برای بررسی جهت گیری هدف در این پژوهش پرسشنامه جهت گیری هدف نیچ و همکاران (۲۰۱۱) بود که دارای ۲۲ گویه ی چهار گزینه ای از نوع لیکرت می باشد. پایایی پرسشنامه با توجه به آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد و برای بررسی عملکرد آموزشی، مقیاس عملکرد آموزشی توسط محقق ترجمه گردیده و روایی آن توسط استادان و صاحب نظران مورد تایید قرار گرفت و پایایی آن نیز به وسیله ی آلفای کرونباخ ۰/۶۶۳ به دست آمد. به طوری که عملکرد آموزشی با اقتباس از مقیاس ۵ قسمتی PALS که دارای ۱۷ گویه ی چهار گزینه ای از نوع لیکرت می باشد، اندازه گیری شد. گویه های ۱ تا ۸ برای اندازه گیری مولفه ی شیوه های تسلطی و گویه های ۹ تا ۱۷ مربوط به اندازه گیری مولفه ی شیوه های عملکردی می باشد.

همچنین خودکارآمدی تدریس نیز با مقیاس احساس خودکارآمدی استادان اوهایو که توسط تاشان - موران و هوی (۲۰۰۱) ساخته شده، سنجیده شد که دارای ۲۴ گویه ی ۴ گزینه ای از نوع لیکرت می باشد. تاشان - موران و هوی برای اندازه گیری پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده اند که مقدار ضریب آلفا را برای این مقیاس ۰/۹۵ گزارش کردند که نشان دهنده ی همسانی درونی این مقیاس می باشد.

داده ها با استفاده از SPSS ۱۸ و روش های آماری توصیفی (فراوانی مطلق، نسبی، میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی به طوری که برای فرضیه ۱ پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و اسپیرمن (به دلیل ناهنجاری توزیع نمره های برخی مولفه ها)، و برای تحلیل سوال های پژوهشی ۱ و ۲ از رگرسیون گام به گام، و سوال های پژوهشی ۳ و ۴ از روش مانوا (MANOVA) استفاده شد.

یافته ها

برای تعیین رابطه ی بین مولفه جهت گیری هدف تسلطی و شیوه های تسلطی (از مقیاس عملکردهای آموزشی)، به دلیل ناهنجاری توزیع نمره ها، از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شد. بر اساس نتایج به دست آمده $r=0/43$ ، $P \leq 0/01$ می باشد. بنابراین می توان گفت که بین جهت گیری هدف تسلط گرای و شیوه های تسلطی رابطه ی معنی دار مثبت وجود دارد. همچنین، رابطه ی بین جهت گیری هدف تسلطی و شیوه های آموزشی عملکردی، به دلیل توزیع تقریباً بهنجار نمره ها با استفاده از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون بررسی شد. بر اساس نتایج به دست آمده $r=0/058$ ، $P > 0/05$ می باشد. بنابراین می توان گفت که بین جهت گیری هدف تسلط گرای و شیوه های عملکردی رابطه معنی داری وجود ندارد. اطلاعات

کامل در مورد فرضیه (بین مولفه‌های جهت گیری هدف اساتید با عملکرد آموزشی آنان رابطه‌ای مثبت وجود دارد) در جدول ۱ آورده شده است .

جدول ۱: همبستگی مولفه های جهت گیری هدف اساتید با عملکرد آموزشی

شاخص ها	N	مقدار ضریب همبستگی	سطح معناداری
همبستگی ۱: جهت گیری هدف تسلطی شیوه‌ی آموزشی تسلطی	۱۹۳	۰/۴۳	۰/۰۱
همبستگی ۲: جهت گیری هدف تسلطی شیوه‌ی آموزش عملکردی	۱۸۸	۰/۰۵۸	۰/۴
همبستگی ۳: جهت گیری هدف عملکرد گرایشی شیوه‌ی آموزشی تسلطی	۱۹۶	۰/۲۱	۰/۰۱
همبستگی ۴: جهت گیری هدف عملکرد گرایشی شیوه‌ی آموزش عملکردی	۱۹۶	۰/۲۵	۰/۰۱
همبستگی ۵: جهت گیری هدف عملکرد گریزی شیوه‌ی آموزشی تسلطی	۰/۰۰۴	۱۹۴	۰/۹
همبستگی ۶: جهت گیری هدف عملکرد گریزی مولفه های شیوه‌های آموزش عملکردی	۱۸۸	۰/۱۵۷	۰/۰۵
همبستگی ۷: جهت گیری هدف اجتناب کار شیوه‌ی آموزشی تسلطی	-۰/۱۴	۱۹۲	۰/۰۵
همبستگی ۸: جهت گیری هدف اجتناب کار شیوه‌ی آموزشی عملکردی	۰/۳۷	۱۸۷	۰/۰۱
همبستگی ۹: جهت گیری هدف تسلط گرایشی خودکارآمدی تدریس	۱۸۵	۰/۳۴	۰/۰۱
همبستگی ۱۰: جهت گیری هدف اجتناب کار خودکارآمدی تدریس	۱۸۵	۰/۲۳	۰/۰۱
همبستگی ۱۱: جهت گیری هدف عملکرد گریزی خودکارآمدی تدریس	۱۸۸	۰/۰۲۶	۰/۷
همبستگی ۱۲: جهت گیری هدف اجتناب کار خودکارآمدی تدریس	۱۸۳	-۰/۰۳۴	۰/۶

رابطه‌ی جهت گیری هدف عملکرد گرایشی با شیوه های آموزشی تسلطی به دلیل نابهنجاری توزیع نمرها به وسیله‌ی روش همبستگی اسپیرمن محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی ($r = 0/21$, $p \leq 0/01$) بود. یعنی بین جهت گیری هدف عملکرد گرایشی با شیوه‌های آموزشی تسلطی ارتباط معنی داری وجود دارد.

ارتباط جهت گیری هدف عملکرد گرایشی با شیوه های آموزشی عملکردی به وسیله‌ی ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی بین دو متغیر ($r = 0/25$, $p \leq 0/01$) بود. بدین معنی که ارتباط معنی داری بین دو متغیر وجود دارد.

ارتباط جهت گیری هدف عملکرد گریزی با شیوه های آموزشی تسلطی به وسیله‌ی ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی بین دو متغیر ($r = 0/004$, $P > 0/05$) بود. بدین معنی که ارتباط معنی داری بین دو متغیر وجود ندارد. ارتباط جهت گیری هدف عملکرد گریزی با شیوه های عملکردی به وسیله روش همبستگی پیرسون محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی بین دو متغیر ($r = 0/157$, $P \leq 0/05$) بود. بنابراین می توان گفت که ارتباط معنی داری بین هدف عملکرد گریزی و شیوه‌های عملکردی وجود داشت. ارتباط بین جهت گیری هدف اجتناب از کار با

شیوه‌های تسلطی با ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی بین دو متغیر ($r = -0/14$, $P \leq 0/05$) بود. بنابراین می‌توان گفت ارتباط معنی دار معکوسی بین این دو متغیر وجود دارد. ارتباط جهت گیری هدف اجتناب کار با شیوه‌های آموزشی عملکردی به وسیله ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد. بر اساس نتایج به دست آمده ($r = 0/37$, $p \leq 0/01$) می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که بین هدف اجتناب از کار و شیوه‌های عملکردی رابطه‌ی مثبت معنی دار وجود دارد.

برای محاسبه‌ی ارتباط بین جهت گیری هدف تسلطی با خودکارآمدی تدریس اساتید به دلیل نابهنجاری توزیع داده‌ها ($P \leq 0/05$) از روش همبستگی اسپیرمن استفاده شد. بر اساس نتایج به دست آمده ($r = 0/34$, $p \leq 0/01$) می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که بین هدف تسلط گرای و خودکارآمدی تدریس رابطه‌ی مثبت معنی دار وجود دارد. ارتباط بین جهت گیری هدف عملکرد گرای با خود

کارآمدی تدریس اساتید به دلیل نابهنجاری توزیع نمره‌ها، به وسیله‌ی ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی بین دو متغیر ($r = 0/23$, $P \leq 0/01$) بود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت ارتباط معنی دار مثبتی بین این دو متغیر وجود دارد.

ارتباط بین جهت‌گیری هدف عملکرد گریزی با خودکارآمدی تدریس اساتید، به وسیله‌ی ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه شد. بر اساس نتایج به دست آمده ($r = 0/26$, $P > 0/05$) می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که بین هدف عملکرد گریزی و خودکارآمدی تدریس رابطه‌ی معنی دار وجود ندارد.

ارتباط بین جهت گیری هدف اجتناب از کار با خودکارآمدی تدریس اساتید، به وسیله‌ی ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی بین دو متغیر ($r = -0/34$, $P > 0/05$) بود. از اینرو، می‌توان گفت ارتباط معنی دار بین این دو متغیر وجود ندارد.

جدول ۲: اطلاعات مربوط به ضرایب رگرسیون، ضریب تعیین و خطای استاندارد برآورد مولفه‌های جهت گیری هدف با شیوه‌های

تسلطی

متغیرهای مستقل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	
	B	برآورد خطای استاندارد	Beta	مقدار t
مقدار ثابت	۱۷/۴۷۹	۲/۰۹۴		۸/۳۴۷
جهت گیری هدف تسلطی	۰/۳۲۷	۰/۰۷۰	۰/۳۲۳	۴/۶۶۰
مقدار ثابت	۱۶/۳۲۱	۲/۰۹۸		۷/۷۷۹
جهت گیری هدف تسلطی	۰/۳۰۱	۰/۰۷۰	۰/۲۹۷	۴/۳۲۱
جهت گیری هدف عملکرد گرای	۰/۱۵۳	۰/۰۵۵	۰/۱۹۲	۲/۷۹۸

(مولفه شیوه‌های تسلطی) را پیش‌بینی کنند و از معادله‌ی رگرسیونی حذف می‌شوند. بنابراین معادله‌ی غیر استاندارد رگرسیونی برای نتایج جدول ۲ را می‌توان چنین نوشت:

در مدل نهایی رگرسیون، مولفه‌های تسلطی و عملکرد گرای برای پیش بینی عملکردهای آموزشی (شیوه‌های آموزشی تسلطی) می‌باشد و بقیه‌ی متغیرها (مولفه‌ی عملکرد گریزی و اجتناب از کار) به‌طور معنادار نمی‌توانند عملکردهای آموزشی

هدف عملکرد گرایي (۱۵۳)/۰+ هدف تسلطی تسلطی (هدف تسلطی)
 (۳۰۱)/۰+۱۶/۳۲۱ = عملکردهای آموزشی (شیوه‌های

جدول ۳: اطلاعات مربوط به ضرایب رگرسیون، ضریب تعیین و خطای استاندارد برآورد مولفه های جهت گیری هدف با شیوه های عملکردی

متغیرهای مستقل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد		سطح معناداری
	B	برآورد خطای استاندارد	Beta	مقدار t	
مقدار ثابت	۱۷/۸۲۵	۰/۷۷۱		۲۳/۱۱۸	۰/۰۱
جهت گیری هدف اجتناب از کار	۰/۸۲۳	۰/۱۵۳	۰/۳۶۷	۵/۳۶۸	۰/۰۱
مقدار ثابت	۱۴/۸۵۹	۱/۱۸۵		۱۲/۵۴۳	۰/۰۱
جهت گیری هدف اجتناب کار	۰/۷۷۲	۰/۱۵۰	۰/۳۴۴	۵/۱۳۵	۰/۰۱
جهت گیری هدف عملکرد گریزی	۰/۲۵۲	۰/۰۷۸	۰/۲۱۷	۳/۲۴۱	۰/۰۱

همچنین بر اساس نتایج جدول ۳، مولفه‌های اجتناب کار و عملکرد گریزی برای پیش بینی عملکردهای آموزشی (شیوه‌های آموزشی عملکردی) می‌باشد و بقیه‌ی متغیرها (مولفه های تسلط گرایي و عملکرد گرایي) به‌طور معنادار نمی‌توانند عملکردهای آموزشی (شیوه‌های تسلطی و عملکردی) را پیش

بینی کنند و از معادله رگرسیونی حذف می شوند. بنابراین معادله غیراستاندارد رگرسیونی را می‌توان به‌صورت زیر نوشت:

هدف عملکرد گریزی (۰/۲۵۲) + هدف اجتناب از کار (۰/۷۷۲) + ۱۴/۸۵۹ = عملکردهای آموزشی (شیوه‌های عملکردی)

جدول ۴: اطلاعات مربوط به ضرایب رگرسیون، ضریب تعیین و خطای استاندارد برآورد

متغیرهای مستقل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد		سطح معناداری
	B	برآورد خطای استاندارد	Beta	مقدار t	
مقدار ثابت	۵۱/۴۱۸	۶/۶۴۰		۷/۷۴۳	۰/۰۱
جهت گیری هدف تسلطی	۰/۸۰۴	۰/۲۲۳	۰/۲۵۹	۳/۶۱۰	۰/۰۱
مقدار ثابت	۴۷/۳۹۲	۶/۶۲۰		۷/۱۵۹	۰/۰۱
جهت گیری هدف تسلطی	۰/۷۱۲	۰/۲۲۰	۰/۲۳۰	۳/۲۴۲	۰/۰۱
جهت گیری هدف عملکرد گرایي	۰/۵۳۲	۰/۱۷۲	۰/۲۱۸	۳/۰۸۴	۰/۰۱

در جدول ۴ ضرایب آزمون تحلیل رگرسیون گام به گام عوامل پیش بینی کننده‌ی خودکارآمدی تدریس اساتید آورده شده است. بر اساس نتایج مندرج در جدول، متغیرهای باقی مانده در مدل نهایی رگرسیون، مولفه‌های تسلطی و عملکرد گرایي برای پیش بینی خودکارآمدی تدریس می‌باشد و بقیه‌ی متغیرها (مولفه عملکرد گریزی و اجتناب از کار) به‌طور معنادار

نمی‌توانند خودکارآمدی تدریس اساتید را پیش بینی کنند و از معادله‌ی رگرسیونی حذف می‌شوند. بنابراین معادله غیراستاندارد رگرسیونی را بر اساس مدل (گام‌نهایی) اساتید می‌توان چنین نوشت: هدف عملکرد گرایي $+0/532$ هدف تسلطی $47/392+0/712$ = خودکارآمدی تدریس

جدول ۵: تحلیل واریانس چند راهه جهت بررسی تفاوت میانگین اساتید زن و مرد بر حسب مولفه های جهت گیری هدف و نتایج آزمون تعقیبی LSD جهت بررسی تفاوت دو به دوی میانگین ها

شاخصها متغیرها	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
گروه (زن و مرد)					
هدف تسلطی	۵۳/۱۹۷	۱	۵۳/۱۹۷	۴/۶۳۱	۰/۰۳۳
عملکرد گرایي	۹/۲۷۳	۱	۹/۲۷۳	۰/۵۲۷	۰/۴۶۹
عملکرد گریزی	۰/۰۶۲	۱	۰/۰۶۲	۰/۰۰۳	۰/۹۵۸
اجتناب از کار	۰/۲۲۸	۱	۰/۲۲۸	۰/۰۴۴	۰/۸۳۴
خطا					
هدف تسلطی	۲۰۴۴/۶۰۳	۱۷۸	۱۱/۴۸۷		
عملکرد گرایي	۳۱۳۰/۲۵۴	۱۷۸	۱۷/۵۸۶		
عملکرد گریزی	۴۰۳۷/۰۴۹	۱۷۸	۲۲/۶۸۰		
اجتناب از کار	۹۲۴/۹۷۲	۱۷۸	۵/۱۹۶		
کل					
هدف تسلطی	۱۶۰۱۶۲/۰۰۰	۱۸۰			
عملکرد گرایي	۳۱۸۹۳/۰۰۰	۱۸۰			
عملکرد گریزی	۳۳۴۲۶/۰۰۰	۱۸۰			
اجتناب از کار	۴۷۳۴/۰۰۰	۱۸۰			
متغیرهای وابسته	گروه (جنسیت)	تفاوت میانگین ها	سطح معنی داری		
تسلط گرایي	مردان زنان	۰/۰۸۸*	۰/۰۳۳		
عملکرد گرایي	مردان زنان	۰/۰۴۵	۰/۴۶		
عملکرد گریزی	مردان زنان	۰/۰۳۷	۰/۹۵		
اجتناب از کار	مردان	۰/۰۷۱	۰/۸۳		

زنان

در جدول ۵: نتایج تجزیه و تحلیل واریانس چند راهه جهت بررسی تفاوت میانگین اساتید زن و مرد بر حسب مولفه های جهت گیری هدف آورده شده است. بر اساس نتایج به دست آمده ($F=4/631$ ، $df=180$ ، $P\leq 0/05$) می باشد. بنابراین بین اساتید زن و مرد از لحاظ مولفه جهت گیری تسلطی، تفاوت معنی دار وجود دارد. به دلیل برابری واریانس گروه ها از آزمون LSD به عنوان آزمون تعقیبی برای مقایسه ی دو به دوی گروه ها استفاده گردید. جدول (۵) نتایج آزمون تعقیبی LSD

جهت بررسی تفاوت دو به دو میانگین ها را نشان می دهد. بر اساس نتایج جدول، تفاوت بین اساتید مرد و زن از لحاظ جهت گیری اهداف عملکردگرای، عملکرد گریزی و اجتناب از کار، معنی دار نیست ($P > 0/05$). اما بین اساتید مرد و زن از لحاظ جهت گیری هدف تسلط گرای، تفاوت معنی دار وجود دارد ($P < 0/05$).

جدول ۶: تحلیل واریانس چند راهه جهت بررسی تفاوت میانگین اساتید زن و مرد بر حسب مولفه های عملکردهای آموزشی و نتایج آزمون تعقیبی LSD جهت بررسی تفاوت دو به دوی میانگین ها و نتایج آزمون t مستقل برای مقایسه ی نمره های خودکارآمدی تدریس اساتید مرد و

زن

شاخصها متغیرها	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
گروه (زن و مرد)					
شیوه های تسلطی	۱۰۹/۴۹۲	۱	۱۰۹/۴۹۲	۹/۷۶۹	۰/۰۰۲
شیوه های عملکردی	۹۶/۳۱۸		۹۶/۳۱۸	۳/۸۹۴	۰/۰۴
خطا					
شیوه های تسلطی	۲۰۹۵/۹۴۷	۱۸۷	۱۱/۲۰۸		
شیوه های عملکردی	۴۶۲۴/۹۲۰	۱۸۷	۲۴/۷۳۲		
متغیرهای وابسته	گروه (جنسیت)	تفاوت میانگین ها	سطح معنی داری		
شسوه های تسلطی	مردان	-۱/۵۲*	۰/۰۰۲		
	زنان				
شیوه های عملکردی	مردان	۰/۰۳	۰/۰۶		
	زنان				

آمده شیوه های تسلطی ($F=9/769$ ، $df=189$ ، $P\leq 0/01$) و شیوه های عملکردی ($F=0/894$ ، $df=189$ ، $P\leq 0/05$) می باشد، بنابراین بین اساتید زن و مرد از لحاظ مولفه شیوه

جدول ۶: نتایج تجزیه و تحلیل واریانس چند راهه جهت بررسی تفاوت میانگین اساتید زن و مرد بر حسب مولفه های عملکردهای آموزشی آورده شده است. بر اساس نتایج به دست

اساس نتایج جدول، بین اساتید مرد و زن از لحاظ شیوه‌های تسلطی و عملکرد گرای، تفاوت معنی دار وجود دارد ($P < 0/05$).

های تسلطی و عملکردی، تفاوت معنی دار وجود دارد. به دلیل برابری واریانس گروه‌ها از آزمون LSD به عنوان آزمون تعقیبی برای مقایسه دو به دوی گروه‌ها استفاده گردید. بر

نتایج جدول ۷: آزمون t مستقل برای مقایسه نمره‌های خودکارآمدی تدریس اساتید مرد و زن

جنسیت	N	میانگین	انحراف معیار	T	Sig.	Cl	Eta
مردان	۱۰۰	۷۴/۱۲	۱۱/۴۱			۰/۵۱	
زنان	۹۰	۵۸/۷۶	۹/۴۷	-۱/۶۳	۰/۰۱	۰/۴۹	۰/۰۱

معنی که استادانی که دارای جهت گیری تسلطی و عملکردی هستند از شیوه‌های آموزشی تسلطی استفاده می‌کنند. از سوی دیگر، بین مولفه‌های هدف عملکرد گریزی و اجتناب از کار با شیوه‌های آموزشی عملکردی، ارتباط مستقیم و مثبتی وجود دارد. باتلر (۲۰۰۷) معتقد است که نظریه‌ی جهت گیری هدف برای درک و مفهوم سازی انگیزش استادان در تدریس بسیار مفید است. وی دریافت که اساتیدی که به دنبال اهداف تسلطی هستند برداشت‌های مثبتی از کمک طلبیدن در هنگام نیاز، برای کسب آگاهی بیشتر در حرفه شان دارند. ایشان تکالیف چالش انگیزی را برای دانشجویان در نظر می‌گیرند تا تفکر انتقادی و فهم آن‌ها پرورش یابد و به خطاهای دانشجویان در هنگام یادگیری به‌عنوان فرصت‌هایی برای یادگیری بیشتر نگاه می‌کنند و عملکرد هر دانشجو را با عملکرد قبلی او مقایسه می‌کنند نه با عملکرد سایر دانشجویان. در مقابل، استادانی که دارای هدف‌های عملکردی هستند به یادگیری طوطی وار، تکالیف حاضر دارای یک پاسخ صحیح، تعیین آزمون‌های مکرر، تقویت روحیه‌ی رقابت طلبی و تاکید بر روش هنجار- مرجع در هنگام ارزیابی دانشجویان، اهمیت می‌دهند. از نتایج دیگر پژوهش حاضر، این بود که بین مولفه‌های جهت گیری هدف تسلطی و عملکرد گرای با خودکارآمدی تدریس ارتباط وجود دارد. به عبارت دیگر، اساتیدی که دارای جهت گیری هدف تسلط و تا حدی

آماره‌ی اندازه اثر (Eta) بزرگی تفاوت بین گروه‌ها را نشان می‌دهند. بدین معنی که تفاوت نمی‌تواند فقط ناشی از شانس باشد. مجذور ایتا می‌تواند بین ۰ تا ۱ باشد و نسبت واریانس متغیر وابسته (خودکارآمدی تدریس) که به‌وسیله‌ی متغیر گروه مستقل (اساتید زن و مرد) تبیین شده را نشان دهد.

فرمول مجذور ایتا به صورت زیر است:

$$\text{Eta squared} = \frac{(t)^2}{(t)^2 + (N_1 + N_2 - 2)}$$

با توجه به رهنمون‌های تفسیر مقدار (Eta) که توسط کوهن (۱۹۸۸، ص ۷-۲۸۴، به نقل از کاکاوند، ۱۳۸۹) پیشنهاد شده، اندازه‌ی اثر بزرگی تفاوت بین گروه‌ها، کوچک است.

$$\text{Eta} = \frac{(-1/63)^2}{(-1/63)^2 + (100 + 90 - 2)} = 0/01$$

بحث

با توجه به نقش و اهمیت تاثیرگذاری جنبه‌های مختلف انگیزشی استادان (مانند جهت گیری اهداف) بر عملکرد شغلی آنان، در این پژوهش به ارزیابی رابطه‌ی بین جهت گیری اهداف با عملکردهای آموزشی و خودکارآمدی تدریس استادان پرداخته شد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که بین مولفه‌های هدف تسلطی و عملکرد گرای با عملکردهای آموزشی تسلطی ارتباط مستقیم و مثبتی وجود دارد. به این

عملکرد گرا بودند، از خودکارآمدی بالایی برخوردار هستند و در عوض استادانی که دارای جهت گیری هدف عملکرد گریز و اجتناب از کار بودند از خودکارآمدی پایینی برخوردار هستند. نتایج تحقیق والترز و دورتی (۲۰۰۷) نشان داد اهداف تسلطی با خودکارآمدی رابطه‌ی کاملاً مثبت و مستقیمی دارد. لذا، جهت گیری هدف تسلطی با شیوه‌های آموزشی تسلطی و خودکارآمدی تدریس استادان، بیشترین همبستگی را داشت. همچنین، جهت‌گیری اجتناب از کار با شیوه های تسلطی و خودکارآمدی تدریس همبستگی منفی داشت. همانطور که انتظار می‌رفت جهت گیری هدف عملکردی با شیوه های عملکردی همبسته بود. یافته‌ی دیگر این تحقیق بیانگر این است که جهت گیری تسلطی و عملکردی پیش بینی کننده‌ی شیوه‌های آموزشی تسلطی هستند. برای این قبیل اساتید، درک واقعی مطالب از سوی دانشجویان در درجه‌ی اول اهمیت قرار داشته و برای پیشرفت های فردی دانشجویان (هر چند جزئی) اهمیت ویژه ای قایلند. از سوی دیگر، مولفه‌های هدف عملکرد گریزی و اجتناب از کار، پیش بینی کننده‌ی شیوه‌های آموزشی عملکردی هستند. به عبارت دیگر، برای استادانی که به- وسیله‌ی جهت گیری عملکرد گریزی و اجتناب از کار، برانگیخته می شوند، کسب نمره‌ی بالای دانشجویان در آزمون‌ها، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. عملکرد دانشجویان را با یکدیگر مقایسه می کنند و همین، باعث پرورش روحیه‌ی رقابت طلبی در بین دانشجویان می‌شود. جهت گیری اجتناب از کار با سطوح پایینی از مشارکت و بهره وری یادگیری و همچنین با شیوه های عملکردی، همبسته است (خالویک، ۱۹۹۷). در ضمن، استادانی که به- وسیله‌ی اهداف عملکرد گریزی برانگیخته می‌شوند طلب کمک را تهدیدی برای توانایی پایین خود می‌پندارند. به همین دلیل، از همکاران خود، کمتر درخواست همفکری

و مشاوره دارند. نتایج دیگر پژوهش بیانگر آن است اساتیدی که بوسیله جهت گیری هدف تسلطی و همچنین عملکردی برانگیخته می شوند از خودکارآمدی تدریس بالایی برخوردارند. (۴۲). یافته دیگر تحقیق حاضر، مبین این نکته است که بین استادان زن و مرد به لحاظ خودکارآمدی تدریس تفاوت معنی داری مشاهده نشد. برخی روان شناسان مانند پاژره (۱۹۹۶) معتقدند که تفاوت‌های جنس، نتیجه‌ی ادراک نادرست از توانایی ها و عدم آمادگی یا فقدان مهارت است و این ادراک نادرست ریشه در عوامل فرهنگی و اجتماعی دارد.

نتیجه گیری

سالم‌هاست که ارتقای کیفیت آموزشی یکی از اهداف اساسی آموزش عالی بوده، برای بهبود آن و بارور نمودن اطلاعات و آموخته‌های دانشجویان و بالا بردن سطح آگاهی اساتید و دست اندرکاران این امر تلاش می‌شود. هر گونه پیشرفت چشمگیر در آموزش عالی، نیازمند مشارکت فعال و حمایت اساتید است. بررسی عوامل احتمالی تاثیرگذار بر عملکردهای آموزشی و خودکارآمدی استادان، مهم است زیرا نوع تدریس بر یادگیری و انگیزش دانشجویان موثر است. بنابراین، با توجه به نقش و اهمیت تاثیرگذاری جنبه های مختلف انگیزشی استادان (مانند جهت‌گیری اهداف) بر عملکرد شغلی آنان، در این پژوهش به ارزیابی رابطه‌ی بین جهت گیری اهداف با عملکردهای آموزشی و خودکارآمدی تدریس استادان پرداخته شد. بنابراین استادانی که در یادگیری خودگرا هستند و شایستگی‌های لازم را کسب می‌کنند بیشتر توسط اهداف تسلطی برانگیخته می- شوند. همچنین استادانی که به دنبال کسب برتری هستند و از اینکه دیگران متوجه توانایی پایین آن‌ها در تدریس شوند واهمه دارند، بیشتر توسط اهداف عملکردی و اجتناب از کار برانگیخته می‌شوند. طرحی که بین اساتید زن و

استفاده می‌کنند و تحقیقات گذشته نیز موید این موضوع است.

مرد، فقط از لحاظ مولفه‌های هدف تسلطی تفاوت و استفاده از عملکردهای آموزشی، تفاوت معنی داری وجود دارد. به طوری که زنان بیشتر از مردان از شیوه‌های تسلطی

References

- 1- Seyf, A. Modern educational psychology, *psychology of learning and teaching*. Tehran. Roshd publication; 2012.
- 2- Butler R, Shibaz L. Achievement goals for teaching as predictors of students perceptions of instructional practices and students help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 2009; 18, 453-67.
- 3- Dupeyrat C, Marine C. Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 2009.
- 4- Ames C, Archer J. Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *J Edu Psychol*, 2005; 80, 260-7.
- 5- Retelsdorf J, Butler R, Streblow L, Schiefele U. Teachers' goal orientations for teaching: associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 2010; 20, 34-43.
- 6- Aghazade M. Guide to modern methods of teaching (based on brain-based research, the integration of learning through collaboration, metacognition, etc.). Tehran: Yyzh Publication; 2008.

- 7- Fathi A. The relative efficacy of high school teachers, quality education, with emphasis on methods Flnr [Dissertation]. Tabriz University, *Science and rabbit vibrators*; 2011.
- 8- Chacon C. Teacher efficacy and selected characteristics of select English as a foreign language Venezuelan middle school teachers. [Dissertation], *The Ohio state University, Columbus*; 2006.
- 9- Fasching MS, Dresel M, Dickhauser O, Nitsche S. Goal orientations of teacher trainees: longitudinal analysis of magnitude, change and relevance. *Journal of Educational Research Online*, 2011; In press
- 10- Friedel JM, Cortina KS, Turner JC, Midgley C. Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The role of perceived parent and teacher goal emphases. *J Edu Psychol*, 2009; 32: 438-58.
- 11- Harackiewicz JM, Barron K, Tauer JM, Carter SM, Elliot AJ. Short-term and long-term consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance over time. *J Edu Psychol*, 2007; 92: 316-30.
- 12- Kaplan A, Martin L. The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 2007; 19: 141-84.

- 13- Bandura A. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms In R. Dienstbier (ed.), Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation (pp. 69-164). Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 2004.
- 14- Kunter M, Tsasi YM, Klusmann U, Brunner M, Krauss S, Baumert J. Student's and mathematics teacher's perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 2008; 18: 468-82.
- 15- Midgley C, Kaplan A, Middleton M. Performance approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what costs? *J Edu Psychol*, 2009; 93: 77-80.
- 16- Elliot A, McGregor H. Achievement goals framework. *J Personality and Social Psychol*. 2007; 80: 501-19.
- 17- Joli P. SPSS. Kakavand translated AR. Branch Publication tall; 2007.
- 18- Callahan J, Clark L. Teaching in the middle and secondary schools. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall; 2004.
- 19- Muijs D, Reynolds D. Efficacy teaching: Evidence and Practice. London: Paul Chapman. 2009.
- 20- Roth G, Assor A. Kanat Maymon Y, Kaplan H. Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined. *J Edu Psychol*, 2007; 99: 761-74.
- 21- Kharzazi S, Ejei J, Ghazi tabatabayi M. The relationship between achievement goals, self-efficacy and metacognitive strategies: Tests of a causal model. *Journal of Psychology and Educational Sciences*. Tehran University, 2009; 3: 69-87.
- 22- Delavare P. Predicted on the basis of academic achievement, metacognitive awareness and goal-oriented progress. Master's thesis. Educational Psychology, Shiraz University; 2007.
- 23- Butler R. Teachers achievement goal orientations and associations with teachers help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *J Edu Psychol*, 2009; 99: 241-52.
- 24- Miller RB, Greene BA, Montalvo GP, RavindranB, Nicholls JD. Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 2007; 21: 388-422.
- 25- Astleitner H. Principles of effective instructional Psychology, teachers and instructional designers. *Journal of Instructional Psychology*, 2005; 32, 3-8.
- 26- Hezai E, naghsg Z. Structural model of the relationship between perceptions of classroom achievement goals, mathematics self-efficacy and self-regulated. *New Cognitive Science*, 2009; 4: 38-27.
- 27- Mohsenpor M, Hejazi E, Keyamanesh A. Efficacy, achievement goals, learning strategies and sustainable development; 2007.
- 28- Vandenberghe R, Huberman AM. Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of instructional research and practice. New York: Cambridge University Press; 2006.

- 29- Vanderwalle D. Goal orientation: why wanting to look successful does not always lead to success, *Organizational Dynamics*.2009; 30: 162-71.
- 30- Walters CA, Daugherty SG. Goal structures and teacher`s sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *J Edu Psychol*, 2007; 99: 181-93.
- 31- Slavin RE. *Theory and Practice: Educational Psychology*, New York: Pearson; 2006.
- 32- Pastor AD, Barron EK, Miller BJ, Davis LS. A latent profile analysis of college students achievement goal orientation. *Contemporary Psychology*, 2006; 32: 8-47.
- 33- Tschannen Moran M, Woolfolk Hoy A. Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 2009; 17: 783-805.
- 34- Sarmad B ,hejazi E. *Research methods in the behavioral sciences*. Tehran: Agahs Publication; 2011.
- 35- Atkinson R. Hilgard field of psychology. Translators: Baraheni MN. Tehran: roshd Publication; 2007.

The Relationship between Goal Orientation and Self-taught Learning Performance of the Faculty Member of Tabriz University of Medical Sciences

Piri M¹, azimi M²

¹ Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences& Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

² Department of Educational Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran

Corresponding Author: Piri M, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences& Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

Email: piri_moosa@yahoo.com

Received: 18 May 2014 **Accepted:** 7 Jul 2014

Background and objectives: One of the variables that may help improve education and teaching self-efficacy and thereby improving learning and thinking of students is faculty oriented purposes. The aim of the present study was to determine the relationship between the components of goal orientation and learning practices and self-efficacy of professors of Medical Sciences.

Materials and Methods: This study is cross-sectional and correlational. By cluster sampling 466 professors (109 males and 102 females) were selected. It used a three-scale measuring tools for measuring objectives. Cronbach's alpha was used to determine its reliability. Descriptive and inferential statistical methods used to analyze data.

Results: Results indicated that goal and performance orientation and self-efficacy are positively and significantly related. Also, for the purpose of escaping and avoiding performance work practices are positively and significantly ($P \leq 0/01$). Other findings of this study showed that goal orientation and performance-oriented instructional practices are important predictors of mastery learning performance and self-efficacy of professors.

Conclusion: Components of goal orientation has significant and positive relationship with learning performance and self-efficacy.

Keywords: *Goals orientation, Instructional practices, Performance- oriented practices, Self-efficacy*