مجلـه‌ی توسـعه‌ی آمـــوزش در علـوم پزشـــکی
دوره‌ی ۷، شماره ۱٦، زمستان۹۳ ، صفحات ۵۰ تا ٦۳

رابطه‌ی بین جهت گیری هدف با عملکرد های 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: ۹۳/٤/۲۲

چکیده

زمینه و هدف *: یکی از متغیرهایی که می تواند تاثیر به‌سزایی در بهبود عملکرهای آموزشـی و خودکارآمـدی تـدریس اسـتادان و در نتیجـه، بهبـود پرورش قوه‌ی تفکر و یادگیری دانشجویان داشته باشد، جهت گیری اهداف استادان می باشد. هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه‌ی میان مولفه هـای جهت گیری هدف با عملکردهای آموزشی و خودکارآمدی تدریس اساتید دانشگاه علوم پزشکی* ***بود****.*

روش بررسی *: پژوهش حاضر مقطعی و از نوع همبستگی است. نمونه های پژوهش به‌وسیله‌ی نمونه گیری تصادفی خوشه ای از بـین ٤٦٦ نفر از اساتید علوم پزشکی دردانشکده های مختلف (۱۰۹ نفر مرد و ۱۰۲ نفر زن) انتخاب شد. ابزارهای اندازه گیری شامل سه مقیاس جهـت 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. داده‌ها به‌وسـیله‌ی روش هـای آمـار توصـیفی و اسـتنباطی (ضـریب همبستگی پیرسون، رگرسیون گام به گام، MANOVA و آزمون t مستقل) تحلیل شد.*

یافته ها *: نتایج بیانگرآن 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 عملکـردی دارای رابطـه‌ی مثبـت و معنـی دار بودند (P≤۰/۰۱). 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 اساتید بودند و نیز، جهت گیری هدف عملکرد گریزی و اجتناب از کار پیش بینی کننده های مهـم مولفـه‌ی شـیوه های عملکردی از مقیاس عملکردهای آموزشی بود (P≤۰/۰۱).*

نتیجه گیری: *مولفه‌های جهت گیری هدف با عملکرد های آموزشی و خودکارآمدی تدریس اساتید رابطـه‌ی مثبـت و معنـی دار داشـت. همچنـین جهت گیری هدف تسلطی و عملکرد گرایی پیش بینی کننده های مهم عملکردهای آموزشی تسلطی و خودکارآمدی تـدریس اسـاتید بودنـد و نیـز، جهت گیری هدف عملکرد گریزی و اجتناب از کار پیش بینی کننده های مهم مولفه شیوه های عملکردی از مقیاس عملکردهای آموزشی بودنـد، بنابراین طرح ریزی مطالعات بیشتر جهت شناخت بهتر عواملی در جهت ارتقای جهت گیری هـدف با عملکرد ،موزشی و خود کار آمـدی توصـیه می‌گردد.*

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

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

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 حرفه ای شناخته شده‌ای برخوردار باشد تا وظیفه‌ی خطیر تدریس را عملی کند (۲و۱). 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، مسلما با عواطف، ارزش‌ها و با روح استاد خوب آمیخته است. عملکردهای آموزشی(Instructional Practices) استادان و شیوه‌هایی که برای ارایه‌ی موضوعات درسی به‌کار می‌برند تاثیر مهمی بر شناخت دانشجویان ایجاد می‌کند. تعلیم و تربیت در مقام علم از روان شناسی، جامعه شناسی، مردم شناسی، زیست شناسی، 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(۶-۳). باورهای خود کارآمدی (Efficacy)به‌عنوان 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 قابلیت ها 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 می تواند تاثیر به‌سزایی در بهبود عملکرهای آموزشی و خودکارآمدی تدریس استادان و در نتیجه، بهبود پرورش قوه تفکر و یادگیری دانشجویان داشته باشد، جهت گیری 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. عملکرد های آموزشی همان شیوه هایی هستند که اساتید به صورت عملی در تدریس خود از آن‌ها استفاده می کنند که می‌تواند شامل شیوه های تسلطی(Mastery Method)، شیوه‌های عملکردی (Performance Method) باشد و منجر به تحریک شناختی و خودمختاری دانشجویان و یا مانع پرورش آن‌ها شود.

عملکرد های آموزشی اساتید تحت تاثیر کیفیت انگیزش‌شان در تدریس قرار دارد (۱۸-۱۵). از آن جایی که تدریس معمولا با یادگیری رابطه دارد، یعنی اگر جریان تدریس نتواند یادگیری موثر را ایجاد کند در این‌صورت از مفهوم اصلی خود فاصله گرفته است، از این رو ، عملکرد های آموزشی استادان، بر میزان و نوع یادگیری دانشجویان (سطحی یا معنادار) تاثیر زیادی دارند (۲۱-۱۹). اگر استادی هدف از

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

تدریس خود را تحریک و تقویت شناختی دانشجویان بداند 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 برمی-گزیند به احتمال زیاد، با استادی که مقصود تدریسش را صرفا یادگیری دانشجویان و گرفتن نمرات خوب در آزمون‌ها می-داند، 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 تاثیر 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). پیش بینی‌های شهودی مبنی بر این است که جهت گیری هدف تسلط با عملکرد های آموزشی آنان (مانند روش هایی 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 پیش بینی با تحقیقی که درباره-ی ارتباط بین راهبرد ها و جهت گیری‌های هدف دانشجویان توسط هاراکوایز، بارون، تیور، کارتر و الیوت (۲۰۰۲) انجام گرفته، مطابقت دارد. یافته های گرین و میلر (۱۹۹۶) حاکی از این است که خودکارآمدی با حمایت از خود مختاری و ارزشیابی تبحری قابل پیش بینی است. بنابراین خودکارآمدی نیز به بهترین وجه به وسیله‌ی جهت گیری هدف، قابل پیش بینی است. لذا شناخت عوامل تاثیر گذار بر خودکارآمدی تدریس استادان، دارای اهمیت ویژه ای 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 احتمالا 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 تاثیر هر یک از مولفه های جهت گیری اهداف قرار بگیرند و بر کیفیت افکار و اعمال استادان تاثیرگزار باشند، عملکرد آموزشی و خودکارآمدی تدریس استادان است. لذا با توجه به نقش تعیین کننده‌ی جهت گیری هدف و تاثیر 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

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

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 سازه‌ها)، پیش بینی کننده‌ی عملکردهای آموزشی و خودکارآمدی تدریس استادان است و بین اساتید زن و مرد، در زمینه‌ی هر یک از این سازه ها تفاوتی وجود دارد.

روش بررسی

روش تحقیق حاضر مقطعی و از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل همه اساتید زن و مرد دانشگاه علوم پزشکی تبریز به تعداد٤٦٦ نفرکه در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ اشتغال به تدریس بود. نمونه‌ی 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 و٢٤ گروه آموزشی انتخاب شدند (٤١). 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 گویه‌ی چهار گزینه ای از نوع لیکرت می باشد. پایایی پرسشنامه با توجه به آلفای کرانباخ ۰/۷٤ به‌دست 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 وسیله‌ی آلفای کرونباخ۰/٦٦٣ به‌دست آمد .به طوری که عملکرد آموزشی با اقتباس از مقیاس ۵ قسمتی PALS که دارای ۱۷ گویه‌ی چهار گزینه‌ای از نوع لیکرت می‌باشد، اندازه گیری شد. گویه های ۱ تا ۸ برای اندازه گیری مولفه‌ی شیوه های تسلطی و گویه‌های ۹ تا ۱۷ مربوط به اندازه‌گیری مولفه‌ی شیوه‌های عملکردی می‌باشد.

همچنین خودکارآمدی تدریس نیز با مقیاس احساس خودکارآمدی استادان اوهایو که توسط تاشانن – موران و هوی (۲۰۰۱) ساخته شده، سنجیده شد که دارای ٢٤ گویه‌ی ٤ گزینه ای از نوع لیکرت می‌باشد. تاشانن – موران و هوی برای اندازه گیری پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که مقدار ضریب آلفا را برای این مقیاس ۰/۹۵ گزارش کردند که نشان دهنده‌ی همسانی درونی این مقیاس می‌باشد.

داده‌ها با استفاده از spss۱۸ و روش‌های آماری توصیفی (فراوانی مطلق، نسبی ، میانگین ، انحراف معیار) و آمار استنباطی به طوری که برای فرضیه ۱ پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و اسپیرمن (به‌دلیل نابهنجاری توزیع نمره‌های برخی مولفه‌ها)، و برای تحلیل سوال‌های پژوهشی ۱ و۲ از رگرسیون گام به گام، و سوال-های پژوهشی ۳ و ٤ از روش مانوآ (MANOVA) استفاده شد.

یافته ها

برای تعیین رابطه‌ی بین مولفه جهت‌گیری هدف تسلطی و شیوه‌های تسلطی (از مقیاس عملکردهای آموزشی)، به-دلیل نابهنجاری توزیع نمره‌ها، از ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده شد. بر اساس نتایج به دست آمده r=۰/٤۳ , P≤۰/۰۱ می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که بین جهت گیری هدف تسلط گرایی و شیوه‌های تسلطی رابطه‌ی معنی دار مثبت وجود دارد. همچنین ، رابطه‌ی بین جهت گیری هدف تسلطی و شیوه‌های آموزشی عملکردی، به‌دلیل توزیع تقریبا بهنجار نمره‌ها با استفاده از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون بررسی شد. بر اساس نتایج به-دست آمده r= ۰/۰۵۸ , P>۰/۰۵ می باشد. بنابراین می توان گفت که بین جهت گیری هدف تسلط گرایی و شیوه های عملکردی رابطه معنی داری وجود ندارد. اطلاعات

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

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	۰/٤۳	۰/۰۱
همبستگی ۲: جهت گیری هدف تسلطی شیوه‌ی آموزش عملکردی	۱۸۸	۰/۰۵۸	۰/٤
همبستگی ۳: جهت گیری هدف عملکرد گرایی شیوه‌ی آموزشی تسلطی	۱۹٦	۰/۲۱	۰/۰۱
همبستگی ٤:جهت گیری هدف عملکرد گرایی شیوه‌ی آموزش عملکردی	۱۹٦	۰/۲۵	۰/۰۱
همبستگی ۵: جهت گیری هدف عملکرد گریزی شیوه‌ی آموزشی تسلطی	۰/۰۰٤	۱۹٤	۰/۹
همبستگی ٦: 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	-۰/۱٤	۱۹۲	۰/۰۵
همبستگی ۸: جهت گیری هدف اجتناب کار شیوه‌ی آموزشی عملکردی	۰/۳۷	۱۸۷	۰/۰۱
همبستگی ۹: جهت گیری هدف تسلط گرایی خودکارآمدی تدریس	۱۸۵	۰/۳٤	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	۰/۰۲٦	۰/۷
همبستگی ۱۲: جهت گیری هدف اجتناب کار خودکارآمدی تدریس	۱۸۳	-۰/۰۳٤	۰/٦

رابطه‌ی جهت گیری هدف عملکرد گرایی با شیوه های آموزشی تسلطی به‌دلیل نابهنجاری توزیع نمرها به‌وسیله‌ی روش همبستگی اسپیرمن محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی(۰/۲۱ =r , $p \leq 0/01$)بود. یعنی بین جهت گیری هدف عملکرد گرایی با شیوه‌های آموزشی تسلطی ارتباط معنی داری وجود دارد.

ارتباط جهت گیری هدف عملکرد گرایی با شیوه های آموزشی عملکردی به‌وسیله‌ی ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی بین دو متغیر(۰/۲۵ =r , $p \leq 0/01$) بود. بدین معنی که ارتباط معنی داری بین دو متغیر وجود دارد.

ارتباط جهت‌گیری هدف عملکرد گریزی با شیوه های آموزشی تسلطی به‌وسیله‌ی ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی بین دو متغیر(۰/۰۰۴=r ، ۰/۰۵< P) بود.بدین معنی که ارتباط معنی داری بین دو متغیر وجود ندارد.

ارتباط جهت گیری هدف عملکرد گریزی با شیوه های عملکردی به‌وسیله روش همبستگی پیرسون محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی بین دو متغیر(۰/۱۵۷=r ،۰/۰۵≥P) 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

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

شیوه‌های تسلطی با ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی بین دو متغیر(P≤۰/۰۵، r=-۰/۱۴) بود. بنابراین می‌توان گفت ارتباط معنی دار معکوسی بین این دو متغیر وجود دارد.ارتباط جهت گیری هدف اجتناب کار با شیوه‌های آموزشی عملکردی به‌وسیله ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد. بر اساس نتایج به‌دست آمده (r=۰/۳۷ , p ≤ 0/01) می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که بین هدف اجتناب از کار و شیوه های عملکردی رابطه‌ی مثبت معنی دار وجود دارد..

برای محاسبه‌ی ارتباط بین جهت گیری هدف تسلطی با خودکارآمدی تدریس اساتید به‌دلیل نابهنجاری توزیع داده‌ها (P≤۰/۰۵) از روش همبستگی اسپیرمن استفاده شد. بر اساس نتایج به‌دست آمده (r=۰/۳٤ , p ≤ 0/01) می باشد. بنابراین می‌توان گفت که بین هدف تسلط گرایی و خودکارآمدی تدریس رابطه‌ی مثبت معنی دار وجود دارد.

ارتباط بین جهت گیری هدف عملکرد گرایی با خود کارآمدی تدریس اساتید به‌دلیل نا بهنجاری توزیع نمره ها،به‌وسیله‌ی ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی بین دو متغیر(r=۰/۲۳ , P ≤ 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، به‌وسیله‌ی ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه شد. بر اساس نتایج به‌دست آمده (r=۰/۰۲۶ ،P>۰/۰۵) می باشد. بنابراین می توان 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، به‌وسیله‌ی ضریب همبستگی اسپیرمن محاسبه شد. مقدار ضریب همبستگی بین دو متغیر(P>۰/۰۵، r=-۰/۰۳۴) بود. از اینرو، می توان گفت ارتباط معنی دار بین این دو متغیر وجود ندارد.

جدول ۲: اطلاعات مربوط به ضرایب رگرسیون، ضریب تعیین و خطای استاندارد برآورد مولفه های جهت گیری هدف با شیوه های تسلطی

متغیرهای مستقل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	مقدار t	سطح معناداری
	B	برآورد خطای استاندارد	Beta		
مقدار ثابت	۱۷/٤۷۹	۲/۰۹٤		۸/۳٤۷	۰/۰۱
جهت گیری هدف تسلطی	۰/۳۲۷	۰/۰۷۰	۰/۳۲۳	٤/٦٦۰	۰/۰۱
مقدار ثابت	۱٦/۳۲۱	۲/۰۹۸		۷/۷۷۹	۰/۰۱
جهت گیری هدف تسلطی	۰/۳۰۱	۰/۰۷۰	۰/۲۹۷	٤/۳۲۱	۰/۰۱
جهت گیری هدف عملکرد گرایی	۰/۱۵۳	۰/۰۵۵	۰/۱۹۲	۲/۷۹۸	۰/۰۱

در مدل نهایی رگرسیون، مولفه های تسلطی و عملکرد گرایی برای پیش بینی عملکردهای آموزشی (شیوه های آموزشی تسلطی) می‌باشد و بقیه‌ی متغیرها (مولفه‌ی عملکرد گریزی و اجتناب از کار) به‌طور معنادار نمی‌توانند عملکردهای آموزشی (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:

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

هدف عملکرد گرایی(۰/۱۵۳)+هدف تسلطی (۰/۳۰۱)+عملکـردهای آموزشی (شیـوه‌های تسلطی) =۱۶/۳۲۱

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	مقدار t	سطح معناداری
	B	برآورد خطای استاندارد	Beta		
مقدار ثابت	۱۷/۸۲۵	۰/۷۷۱		۲۳/۱۱۸	۰/۰۱
جهت گیری هدف اجتناب از کار	۰/۸۲۳	۰/۱۵۳	۰/۳٦۷	٥/۳٦۸	۰/۰۱
مقدار ثابت	۱٤/۸٥۹	۱/۱۸٥		۱۲/٥٤۳	۰/۰۱
جهت گیری هدف اجتناب کار	۰/۷۷۲	۰/۱٥۰	۰/۳٤٤	٥/۱۳٥	۰/۰۱
جهت گیری هدف عملکرد گریزی	۰/۲٥۲	۰/۰۷۸	۰/۲۱۷	۳/۲٤۱	۰/۰۱

همچنین بر اساس نتایج جدول ۳، مولفه‌های اجتناب کار و عملکرد گریزی برای پیش بینی عملکرهای آموزشی (شیوه‌های آموزشی عملکردی) می‌باشد و بقیه‌ی متغیرها (مولفه های تسلط گرایی و عملکردگرایی) به‌طور معنادار نمی‌توانند عملکردهای آموزشی (شیوه‌های تسلطی و عملکردی) را پیش بینی کننـد و از معـادله رگرسیـونی حـذف می شـوند. بنابراین معادله غیراستاندارد رگرسیونی را می‌توان به‌صورت زیر نوشت:

هدف‌عملکرد گریزی(۰/۲٥۲) + هدف اجتناب از کار(۰/۷۷۲) +۱٤/۸٥۹=عملکردهای آموزشی (شیوه‌های عملکردی)

جدول ٤: اطلاعات مربوط به ضرایب رگرسیون، ضریب تعیین و خطای استاندارد برآورد

متغیرهای مستقل	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	مقدار t	سطح معناداری
	B	برآورد خطای استاندارد	Beta		
مقدار ثابت	٥۱/٤۱۸	٦/٦٤۰		۷/۷٤۳	۰/۰۱
جهت گیری هدف تسلطی	۰/۸۰٤	۰/۲۲۳	۰/۲٥۹	۳/٦۱۰	۰/۰۱
مقدار ثابت	٤۷/۳۹۲	٦/٦۲۰		۷/۱٥۹	۰/۰۱
جهت گیری هدف تسلطی	۰/۷۱۲	۰/۲۲۰	۰/۲۳۰	۳/۲٤۲	۰/۰۱
جهت گیری هدف عملکرد گرایی	۰/٥۳۲	۰/۱۷۲	۰/۲۱۸	۳/۰۸٤	۰/۰۱

در جدول ٤ ضرایب آزمون تحلیل رگرسیون گام به گام عوامل پیش بینی کننده‌ی خودکارآمدی تدریس اسـاتید آورده شـده است. بر اسـاس نتـایج منـدرج در جـدول، متغیرهای باقی مانده در مدل نهایی رگرسیون، مولفه‌های تسلطی و عملکرد گرایی برای پیش بینی خودکارآمدی تدریس می‌باشد و بقیه‌ی متغیرها (مولفه عملکرد گریزی و اجتناب از کار) به‌طور معنادار

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

نمی‌توانند خودکارآمدی تدریس اساتید را پیش بینی کنند و از معادله‌ی رگرسیونی حذف می‌شوند. بنابراین معادله غیراستاندارد رگرسیونی را بر اساس مدل (گام‌نهایی) می‌توان چنین نوشت: هدف عملکرد گرایی ۰/۵۳۲+ هدف تسلطی ۰/۷۱۲+۴۷/۳۹۲ =خودکارآمدی تدریس اساتید

جدول۵ : 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 گرایی	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 گرایی	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 گرایی	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 گرایی	مردان / زنان	-۱/۰۸۸*	۰/۰۳۳
عملکرد گرایی	مردان / زنان	-۰/۴۵	۰/۴۶
عملکرد گریزی	مردان / زنان	۰/۰۳۷	۰/۹۵
اجتناب از کار	مردان	۰/۰۷۱	۰/۸۳

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

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 به‌دست آمده (F=٤/٦٣١ ، df=١٨٠ ،P≤٠/٠٥) می‌باشد. بنابراین بین اساتید زن و مرد از لحاظ مولفه جهت گیری تسلطی، تفاوت معنی دار وجود دارد. به دلیل برابری واریانس گروه‌ها از آزمون LSD به‌عنوان آزمون تعقیبی برای مقایسه‌ی دو به دوی گروه‌ها استفاده گردید. جدول (۵) نتایج آزمون تعقیبی LSD جهت بررسی تفاوت دو به دو میانگین ها را نشان می‌دهد . بر اساس نتایج جدول، تفاوت بین اساتید مرد و زن از لحاظ جهت گیری اهداف عملکردگرایی، عملکرد گریزی و اجتناب از کار، معنی دار نیست (P > ٠/٠٥). اما بین اساتید مرد و زن از لحاظ جهت گیری هدف تسلط گرایی، تفاوت معنی دار وجود دارد (P < ٠/٠٥).

جدول ٦: 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 مقایسه‌ی 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	١٠٩/٤٩٢	١	١٠٩/٤٩٢	٩/٧٦٩	٠/٠٠٢
	شیوه های عملکردی	٩٦/٣١٨		٩٦/٣١٨	٣/٨٩٤	٠/٠٤
خطا	شیوه های تسلطی	٢٠٩٥/٩٤٧	١٨٧	١١/٢٠٨		
	شیوه های عملکردی	٤٦٢٤/٩٢٠	١٨٧	٢٤/٧٣٢		

متغیرهای وابسته	گروه (جنسیت)	تفاوت میانگین ها	سطح معنی داری
شسوه های تسلطی	مردان / زنان	-١/٥٢*	٠/٠٠٢
شیوه های عملکردی	مردان / زنان	٠/٠٣	٠/٠٦

جدول٦: نتایج تجزیه و تحلیل واریانس چند راهه جهت بررسی تفاوت میانگین اساتید زن و مرد بر حسب مولفه‌های عملکردهای آموزشی آورده شده است.بر اساس نتایج به‌دست آمده شیوه های تسلطی (F=٩/٧٦٩ ، df=١٨٩ ،P≤٠/٠١) و شیـــوه‌هـای عملکـردی (F=٠/٨٩٤ ، df=١٨٩ ،P≤٠/٠٥) می‌باشد، بنابراین بین اساتید زن و مرد از لحاظ مولفه شیوه

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

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 اساس نتایج جدول، بین اساتید مرد و زن از لحاظ شیوه‌های تسلطی و عملکرد گرایی، تفاوت معنی دار وجود دارد (P<۰/۰۵) .

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

جنسیت		N	میانگین	انحراف معیار	T	Sig.	CI	Eta
خودکارآمدی تدریس	مردان	۱۰۰	۷٤/۱۲	۱۱/٤۱			۰/۵۱	
	زنان	۹۰	۵۸/۷٦	۹/٤۷	-۱/٦۳	۰/۰۱	۰/٤۹	۰/۰۱

آماره‌ی اندازه اثر (Eta) بزرگی تفاوت بین گروه‌ها را نشان می‌دهند. بدین معنی که تفاوت نمی‌تواند فقط ناشی از شانس باشد. مجذور ایتا می تواند 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 رهنمون های تفسیر مقدار (Eta) که توسط کوهن (۱۹۸۸، ص۷-۲۸٤، به نقل از کاکاوند، ۱۳۸۹) پیشنهاد شده، اندازه‌ی اثر بزرگی تفاوت بین گروه‌ها، کوچک است.

$$\text{Eta} = \frac{(-1/63)^2}{(-1/63)^2+(100+90-2)} = ۰/۰۱$$

بحث

با توجه به نقش و اهمیت تاثیرگذاری جنبه های 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 مولفه های هدف تسلطی و عملکرد گرایی با عملکرد های آموزشی تسلطی ارتباط مستقیم و مثبتی وجود دارد. به این معنی که استادانی که دارای جهت گیری تسلطی و عملکردی هستند از شیوه های آموزشی تسلطی استفاده می‌کنند. از سوی دیگر، بین مولفه های هدف عملکرد گریزی و اجتناب از کار با شیوه های 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 برداشت های 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 می دهند. از نتایج دیگر پژوهش حاضر، این بود که بین مولفه های جهت گیری هدف تسلطی و عملکرد گرایی با خودکارآمدی تدریس ارتباط وجود دارد. به عبارت دیگر ، اساتیدی که دارای جهت گیری هدف تسلط و تا حدی

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

عملکـرد گرا بودند، از خـودکارآمـدی بالایی برخوردار هستند و در عـوض استادانـی که دارای جهـت گیری هدف عملکرد گریز و اجتنـاب از کـار بودنـد از خودکارآمدی پایینی بـرخـوردار هستنـد . نتایـج تحقیـق والترز و دورتی (۲۰۰۷) نشـان داد اهـداف تسلطی با خودکارآمدی رابطه‌ی کاملا مثبت و مستقیمـی دارد. لـذا، جهـت گیری هـدف تسلطـی با شیوه‌های آموزشی تسلطـی و خـودکارآمـدی تدریـس استادان، بیشترین همبستگی را داشـت. همچنیـن، جهت‌گیری اجتناب از کار با شیـوه هـای تسلطـی و خـودکارآمدی تدریس همبستگی منفـی داشـت. همانـطور که انتظار می‌رفت جهت گیری هدف عملـکردی با شیـوه های عملکـردی همبسته بود. یافتـه‌ی دیگـر این تحقیـق بیانگـر این است که جهـت گیـری تسلطـی و عملکـردی پیش بینی کننده‌ی شیـوه‌های آمـوزشـی تسلطـی هستنـد. بـرای این قبیـل اساتید ، درک واقعـی مطالـب از سـوی دانشجـویان در درجـه‌ی اول اهمیـت قرار داشتـه و برای پیشـرفت هـای فردی دانشجـویان (هر چنـد جـزیـی) اهمیت ویـژه ای قایلنـد. از سـوی دیگر، مولفـه‌های هـدف عملکرد گریزی و اجتناب از کار، پیـش بینـی کننـده‌ی شیـوه‌های آموزشی عملکردی هستنـد. به عبـارت دیگـر، برای استـادانی 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 همچنیـن با شیوه های عملکردی، همبسته است (خالویک، ۱۹۹۷). در ضمن، اسـتادانی که به-وسیله‌ی اهـداف عملکـرد گریـزی برانگیختـه می‌شـوند طلـب کمـک را تهدیـدی برای توانایی پایین خود می‌پندارند. به همین دلیـل، از همکاران خود، کمتر درخواست همفکری و مشـاوره دارنـد. نتایج دیگر پژوهش بیانگر آن است اساتیدی که بوسیله جهت گیری هدف تسلطـی و همچنین عملکردی برانگیخته می شوند از خودکارآمدی تدریس بالایی برخوردارند. (۴۲). یافته دیگر تحقیـق حاضـر، مبین این نکته است که بین استادان زن و مـرد به لحاظ خودکارآمدی تدریس تفاوت معنی داری مشاهده نشد. برخی روان شناسان مانند پاژره (۱۹۹۶) معتقدند که تفاوت‌های جنس، نتیجه‌ی ادراک نـادرست از توانایی ها و عدم آمادگی یا فقدان مهارت است و این ادراک نادرست ریشه در عوامل فرهنگی و اجتماعی دارد.

نتیجه گیری

سال‌هاست که ارتقای کیفیت آموزشی یکی از اهداف اساسی آموزش عالی بوده، برای بهبود آن و بارور نمودن اطلاعـات 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 عملکردهـای آمـوزشی و خودکارآمدی استادان، مهم است زیرا نـوع تدریـس بر یادگیری و انگیزش دانشجویان موثر اسـت.بنـابراین، با تـوجه به نقـش و اهمیـت 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 استـادان پرداخته شد.بنابراین استادانی که در یادگیری خـودگـرا هستنـد و شایستگی‌های لازم را کسب می‌کنند بیشتـر توسط اهداف تسلطی برانگیخته می-شوند. همچنین استـادانی که به دنبال کسب برتری هستند و از اینکه دیگران متوجـه توانایی پایین آن‌ها در تدریس شوند واهمه دارند، بیشـتر توسط اهداف عملکردی و اجتناب از کار برانگیختـه می‌شـوند. طـرحـی که بیـن اساتیـد زن و

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

مرد،فقط از لحـاظ مولفـه‌هـای هدف تسلطی تفاوت و استفاده از عملکردهای آموزشی، تفاوت معنی داری وجود دارد. به طوری که زنان بیشتر از مردان از شیوه‌های تسلطی استفاده می‌کنند و تحقیقات گذشته نیز موید این موضوع است.

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 Flndrz [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: Prediciting 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.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

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, Reynols 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 Psycology*, 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.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

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.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]

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

Piri M[1] ,azimi M[2]

[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

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1393.7.16.9.2]