

فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز

سال سوم شماره ۹ بهار ۱۳۸۷

پیش‌بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت

محمد آقا دلاورپور - کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی اهداف پیشرفت سه‌گانه (تسلط، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی) در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی و آگاهی فراشناختی بود. نمونه انتخاب شده برای انجام پژوهش حاضر شامل ۳۹۲ دانشجوی کارشناسی پسر (۲۳۷) و دختر (۱۵۵) دانشکده‌ی مهندسی دانشگاه شیراز بود، که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. به‌منظور گردآوری اطلاعات مورد نیاز از پرسشنامه‌های هدف‌گرایی تحصیلی و آگاهی فراشناختی استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها، روش آماری رگرسیون چندگانه (به‌شیوه‌ی همزمان) به‌کار گرفته شد. نتایج نشان داد که هدف تسلط قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی نمی‌باشد. هدف عملکرد گرایشی پیش‌بینی‌کننده مثبت و هدف عملکرد اجتنابی پیش‌بینی‌کننده منفی پیشرفت تحصیلی بود. همچنین تحلیل‌های آماری نشان داد که هدف تسلط به‌صورت مثبت و معنادار، آگاهی فراشناختی را پیش‌بینی می‌کند، در حالی که هیچ یک از اهداف عملکردی (گرایشی و اجتنابی)، قادر به پیش‌بینی آگاهی فراشناختی نمی‌باشند. **واژه‌های کلیدی:** جهت‌گیری هدف، آگاهی فراشناختی، پیشرفت تحصیلی.

از مهم‌ترین اهداف نظام‌های تعلیم و تربیتی که همواره مورد توجه محققان نیز بوده است، پرورش فراگیرانی بانگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد می‌باشد. دانش روان‌شناسی، به‌ویژه در حیطه‌ی انگیزش و یادگیری با تکیه بر یافته‌های تحقیقاتی خود بیشترین نقش را در پیشبرد این مسیر ایفا کرده و همواره دستاوردهای بزرگی برای شناسایی و فهم رفتار انسان و همچنین ارتقاء توانایی‌های او داشته است. در این رابطه، جهت‌گیری هدف پیشرفت^۱ از جمله موضوعات تحقیقاتی است که نقش آن به‌عنوان یک سازه‌ی کلیدی مورد تأیید قرار گرفته است. تحقیقات اولیه‌ای که در زمینه‌ی جهت‌گیری هدف صورت گرفته، اغلب بر دو نوع جهت‌گیری هدف تسلط‌مدار^۲ و عملکردی^۳ تأکید داشته‌اند (دوویک و لگت، ۱۹۸۸؛ آیمز، ۱۹۹۲؛ آندرمن و ماهر، ۱۹۹۴). وجود یافته‌های متعارض بویژه در بررسی‌های مربوط به جهت‌گیری هدف عملکردی پژوهشگران را بر آن داشت تا برای تبیین این نتایج چاره‌اندیشی کنند. الیوت و همکارانش (الیوت و هاراکوئیکز، ۱۹۹۶؛ الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ الیوت، مک‌گروگر و گیبل، ۱۹۹۹) در یک مدل سلسله‌مراتبی سه‌گانه که نوعی بازنگری در نظریه‌ی دوگانه‌ی هدف پیشرفت (تسلط/عملکرد) بود، درصدد پاسخگویی به چالش‌های پیش روی نظریه‌ی هدف پیشرفت برآمدند. در این الگوی سه‌گانه، اهداف عملکردی بوسیله‌ی اصطلاحات گرایش^۴ و اجتناب^۵ متمایز می‌شوند. بدین ترتیب سه نوع هدف پیشرفت مستقل شناسایی می‌شود؛

الف) هدف تسلط که بر افزایش شایستگی و چیرگی بر تکلیف تمرکز دارد. افرادی که چنین هدفی دارند، هنگام انجام تکالیف درسی یا دیگر موقعیت‌های پیشرفت بر بهبود سطح توانایی خود و تبخّر یافتن بر مطالب و مهارت‌ها، تمرکز می‌کنند یا سعی می‌کنند که اطلاعات و یا مهارت‌های جدید را به‌طور کامل بفهمند. به‌طور کلی

1- achievement goal orientation
3- performance goal orientation
5- avoidance

2- mastery goal orientation
4- approach

تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که فراگیری که تسلط‌مدارترند، نسبت به افرادی که این‌گونه نیستند، بروندهای انگیزشی و شناختی سازگارانه‌تری را از خود نشان می‌دهند.

ب) هدف عملکرد گرایشی که بر دستیابی به ارزیابی مطلوب شایستگی تأکید دارد. در واقع فراگیری که جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی دارند می‌خواهند که توانایی خود را نسبت به دیگران به اثبات برسانند یا ارزش شخصی خود را در نزد عموم به نمایش گذارند.

ج) هدف عملکرد اجتنابی که بر اجتناب از ارزیابی منفی شایستگی تمرکز دارد. این هدف، فراگیری را توصیف می‌کند که می‌خواهند از بی‌کفایت یا ناتوان به نظر آمدن نسبت به همسالان خود اجتناب نمایند، در این جهت‌گیری فراگیر صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش می‌کند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

یکی از رهاوردهای جهت‌گیری هدف، استفاده از آن به منظور فهم و تبیین عملکرد فراگیران در محیط‌های تحصیلی بوده است (الیوت و همکاران، ۱۹۹۹؛ والترز، ۲۰۰۴). تحقیقات نشان داده‌اند که جهت‌گیری هدف با سطح فعالیت افراد در موقعیت‌های یادگیری ارتباط دارد، به نحوی که این اهداف می‌توانند بر شیوه‌ای که فراگیران به تکالیف گرایش پیدا می‌کنند و نحوه‌ی انجام آنها اثرگذار باشند (دوویک ولگت، ۱۹۸۸؛ ماهر و براس کمپ^۱، ۱۹۸۶، به نقل از هاراکوئیکز، بارون، کارتر، لهتو و الیوت، ۱۹۹۷). به‌طور کلی جهت‌گیری هدف با پیامدهای رفتاری، عاطفی و شناختی متعددی همراه است (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در پژوهش حاضر رابطه‌ی جهت‌گیری هدف با آگاهی فراشناختی^۲ (پیامد شناختی) و پیشرفت تحصیلی (پیامد رفتاری) مورد توجه است. فراشناخت یا به تعبیری آگاهی فرد از یادگیری و شناخت خود (فلاول، ۱۹۷۹) نیز

1- Braskamp

2- Metacognitive Awareness

تأثیر زیادی بر یادگیری افراد دارد. روایت‌های پیشین فراشناخت بین دو مؤلفه‌ی اصلی آن تمایز قائل شده‌اند. طبق نظر براون^۱ (۱۹۸۷؛ به نقل از تئودوزیو و پاپایوانو، ۲۰۰۵)، این دو مؤلفه عبارتند از: دانش درباره‌ی شناخت^۲ و تنظیم شناخت^۳. دانش درباره‌ی شناخت به آنچه که افراد درباره‌ی شناخت‌های خود، می‌دانند اشاره دارد (شراو و ماشمن، ۱۹۹۵) و تنظیم شناخت شامل فعالیت‌هایی است که با هدف تنظیم یا کنترل یادگیری و تفکر انجام می‌گیرد (شراو و دنیسون، ۱۹۹۴).

پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه جهت‌گیری هدف و فراشناخت پرداخته‌اند، در مورد هدف تسلط، از الگوی نسبتاً یکنواختی حمایت می‌کنند. به این صورت که داشتن هدف تسلطمدارانه با استفاده از راهبردها و مهارت‌های فراشناختی تداعی می‌شود. برای نمونه نتایج پژوهش یانگ (۲۰۰۵) نشان داد که دانشجویانی که جهت‌گیری هدف تکلیف^۴ (تسلط) داشتند و از احساس خود استقلال^۵ بالایی برخوردار بودند و در عین حال انگیزه‌ی درونی بالایی نیز داشتند از راهبردهای فراشناختی، زیاد بهره می‌گرفتند. دیگر پژوهش‌ها (ایمز و آرچر، ۱۹۹۸؛ پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۴؛ والترز، یو و پینتریچ، ۱۹۹۶) نیز این یافته را تأیید کرده‌اند که دانش‌آموزان تسلطمدار، بیشتر از دیگر دانش‌آموزان در پی یافتن راه‌هایی برای آگاه شدن از فهم و نحوه‌ی یادگیری خود هستند. رادوسویچ، وایدی‌آنانان، یئو و رادوسویچ (۲۰۰۴) نیز بر مبنای تحقیق خود گزارش کردند که جهت‌گیری تسلط، تخصیص منابع شناختی و خودتنظیمی شناختی را افزایش می‌دهد و افراد تسلطمدار در مقایسه با دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی دارند، خودتنظیمی بهتر و لذت شناختی بیشتری را تجربه می‌کنند و استرس کمتری دارند. همچنین پژوهش الیوت و همکاران (۱۹۹۹) نشان داد که اهداف تسلط پیش‌بینی کننده مثبت پردازش عمیق، پشتکار و تلاش هستند. به طور مشابه یافته‌های

1- Brown
3- regulation of cognition
5- perceived autonomy

2- knowledge about cognition
4- task goal orientation

والترز (۲۰۰۴) حاکی از این بود که هدف تسلط به صورت مثبت و معنادار، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را پیش‌بینی می‌کند. همسو با پژوهش‌های خارجی، یافته‌های نوشادی (۱۳۸۰) و جوکار (۱۳۸۴) نیز نشان داد که هدف تسلط، ابعاد فراشناخت و شناخت خودتنظیمی را به گونه‌ای مثبت پیش‌بینی می‌کند.

پژوهش‌های موجود در زمینه‌ی هدف عملکرد گرایشی، از الگوی ثابتی پیروی نمی‌کنند. به عنوان مثال برخی پژوهش‌ها (والترز و همکاران، ۱۹۹۶؛ پینتریچ، ۲۰۰۰) رابطه مثبت و معناداری را بین هدف عملکرد گرایشی و استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی و خودتنظیمی، گزارش کرده‌اند. در مقابل پژوهش‌هایی (میدلتون و مایدلی، ۱۹۹۷؛ والترز، ۲۰۰۴؛ نوشادی، ۱۳۸۰؛ جوکار، ۱۳۸۴) نیز وجود دارد که مؤید عدم رابطه بین این هدف و راهبردهای شناختی و فراشناختی هستند. پژوهش‌های بیوت و همکاران (۱۹۹۹) نیز در راستای پژوهش‌ها مذکور نشان داد که هدف عملکرد گرایشی، توان پیش‌بینی راهبردهای یادگیری پردازش عمیق را ندارد و این هدف تنها پیش‌بینی‌کننده مثبت پردازش سطحی، پشتکار و تلاش می‌باشد.

در رابطه با هدف عملکرد اجتنابی نیز نتایج متعارضی وجود دارد. والترز (۲۰۰۴) در پژوهش خود روی دانش‌آموزان راهنمایی نشان داد که در درس ریاضی و حین انجام تکالیف آن، دانش‌آموزانی که گرایش بیشتری به سمت هدف عملکردی اجتنابی داشتند کمتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کردند. به بیان دیگر هدف عملکرد اجتنابی در این زمینه پیش‌بینی‌کننده نبود. به طور مشابه جوکار (۱۳۸۴) نیز نشان داد که هدف عملکرد اجتنابی نمی‌تواند پیش‌بینی‌کننده ابعاد شناخت و فراشناخت سازه خود تنظیمی باشد. همچنین خرمایی (۱۳۸۵) گزارش کرد که هدف مذکور رابطه معناداری با رویکرد عمیق به یادگیری ندارد. برخلاف پژوهش‌هایی که ذکر شد، یافته‌هایی نیز وجود دارد که به نوعی، رابطه‌ی منفی بین هدف عملکرد اجتنابی و فراشناخت را مورد حمایت قرار می‌دهند. برای نمونه یافته‌های بیوت و همکاران (۱۹۹۹) نشان داد که هدف عملکرد اجتنابی با پردازش سطحی و عدم سازماندهی در

یادگیری رابطه مثبت و با پردازش عمیق مطالب مربوط به یادگیری رابطه منفی دارد. در این راستا نتایج پژوهش نوشادی (۱۳۸۰) نیز حاکی از آن بود که هدف عملکرد اجتنابی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار بعد فراشناخت سازه خودتنظیمی است. پیشرفت تحصیلی به عنوان پیامد رفتاری اهداف پیشرفت، از اهمیت زیادی برخوردار است. پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه‌ی هدف تسلط با پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند، داده‌های متناقضی را گزارش کرده‌اند. یافته‌های پژوهشی در بیشتر موارد نشان داده‌اند که هدف تسلط، رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی ندارد (برای مثال الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ پینتریچ، ۲۰۰۰؛ اوکان، فایرهولم، کارولی، روایهلمن و نیوتن، ۲۰۰۶؛ میکه، آندرمن و آندرمن، ۲۰۰۶؛ حجازی، عبدلوند و امامی‌ورد، ۱۳۸۲؛ حقیقی، دامغانی میرمحل و شکرکن، ۱۳۸۴). با این وجود پژوهش‌هایی نیز وجود دارد که رابطه مثبت و معناداری بین این دو متغیر بدست داده‌اند (برای مثال والترز و همکاران، ۱۹۹۶؛ گاتمن، ۲۰۰۶؛ حاجی‌یخچالی، حقیقی و شکرکن، ۱۳۸۰). در زمینه‌ی هدف عملکرد گرایشی نیز شواهد متعدد پژوهشی مؤید وجود رابطه مثبت و معنادار بین این هدف و پیشرفت تحصیلی می‌باشد (چرچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۰۱؛ هاراکوئیکز و همکاران، ۱۹۹۷، ۲۰۰۰). در رابطه با هدف عملکرد اجتنابی تحقیقات (به عنوان مثال الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۰۱؛ نوشادی، ۱۳۸۰)، نشان داده‌اند که آزمودنی‌هایی که با چنین جهت‌گیری هماهنگ هستند، بیشتر به این جهت گرایش دارند که نمرات پایینی کسب کنند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی پایینی داشته باشند، چنین یافته‌هایی مؤید وجود رابطه منفی بین هدف عملکرد اجتنابی و پیشرفت تحصیلی می‌باشد.

در مجموع مرور پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند، این مسأله را نمایان می‌سازد که نتایج این تحقیقات هنوز یک الگوی منسجم و هماهنگ را ارائه نمی‌دهند (والترز، ۲۰۰۴). ذکر این نکته نیز ضروری است که پژوهش‌های داخلی (حجازی، عبدلوند و امام‌وردی، ۱۳۸۲؛ حیدری، ۱۳۷۹)

اندکی که در این زمینه صورت گرفته، پیشرفت تحصیلی را با توجه به نوع دیگری از اهداف بررسی کرده‌اند و یا اهداف سه‌گانه را در سطح متوسطه (نوشادی، ۱۳۸۰) مورد پژوهش قرار داده‌اند. در رابطه با فراشناخت نیز این مسأله وجود دارد که، اغلب تحقیقات حوزه جهت‌گیری هدف، فراشناخت را به عنوان یکی از مؤلفه‌های یادگیری خود-نظم‌داده‌شده مورد توجه قرار داده‌اند (برای نمونه الیوت و همکاران، ۱۹۹۹؛ جوکار، ۱۳۸۴؛ نوشادی، ۱۳۸۰) و کمتر به مطالعه‌ی مستقل دو سازه جهت‌گیری هدف پیشرفت و فراشناخت با یکدیگر پرداخته شده است (اسپرلینگ، هاوارد و استیلی، ۲۰۰۴). همچنین، پژوهش‌های داخلی اندکی نیز به این موضوع پرداخته‌اند. با مدنظر قرار دادن این نکات و با توجه به اهمیت جهت‌گیری هدف و تأثیر آن در عملکرد افراد، به‌ویژه در موقعیت‌های تحصیلی و همچنین نقش این جهت‌گیری‌ها در فرایند یادگیری-یاددهی، پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی این جهت‌گیری‌ها در زمینه‌ی استفاده یادگیرندگان از فراشناخت و همچنین شناسایی سطح پیشرفت تحصیلی آنها با توجه به این جهت‌گیری‌ها صورت گرفته است. بنابراین، با توجه به آنچه گذشت، پژوهش حاضر درصدد آزمون سؤال‌ها و فرضیه‌های زیر می‌پردازد.

- ۱- جهت‌گیری هدف عملکردگرایشی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت پیشرفت تحصیلی می‌باشد.
- ۲- جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی پیشرفت تحصیلی می‌باشد.
- ۳- جهت‌گیری هدف تسلط پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت آگاهی فراشناختی می‌باشد.

روش

جامعه و نمونه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر را کلیه‌ی دانشجویان دانشکده‌ی مهندسی دانشگاه شیراز در سال ۱۳۸۶-۱۳۸۵ تشکیل می‌داد، که مشتمل بر ۹۴۳ نفر بود. نمونه‌ی انتخاب

شده برای پژوهش حاضر شامل ۳۹۲ دانشجوی کارشناسی دختر (۱۵۵) و پسر (۲۳۷)، از ۶ رشته مختلف دانشکده مهندسی دانشگاه شیراز بود. برای گزینش آزمودنی‌ها مورد نظر از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. بدین صورت که از بین دانشجویان پسر و دختر دانشکده‌های مهندسی (کلاس‌های سال‌های دوم، سوم و چهارم هر رشته که در مجموع ۱۸ کلاس از ۳۳ کلاس بودند) به صورت تصادفی انتخاب و مورد آزمون قرار گرفت. در واقع به منظور انتخاب نمونه از تعداد ۳۳ کلاس دانشکده حدود ۵۵ درصد آن به طور تصادفی انتخاب شد. لازم به ذکر است که در حین اجرا به دلیل عدم همکاری و عدم حضور برخی دانشجویان و همچنین مخدوش بودن تعدادی از پرسشنامه‌ها، حجم نمونه - که مشتمل بر همه افراد ۱۸ کلاس مذکور بود - به ۳۹۲ نفر کاهش پیدا کرد. شایان توجه است که در پژوهش حاضر به دلیل اینکه برای بررسی پیشرفت تحصیلی، معدل دانشجویان مد نظر بود و شرایط باید به گونه‌ای می‌بود که معدل افراد نمونه با یکدیگر قابل مقایسه باشد و همچنین به دلیل اینکه بررسی آگاهی فراشناختی در یک گروه خاص که شرایط همسانی برای بروز و بکارگیری توانایی‌های فردی خود دارا باشند مدنظر بود، بنابراین برای انجام تحقیق از یک گروه نسبتاً همگن استفاده شد. در ضمن به منظور قابل مقایسه ساختن معدل دانشجویان رشته‌های متفاوت دانشکده مهندسی، نمرات دانشجویان هر رشته تبدیل به نمره Z گردید.

ابزارهای پژوهش

۱- پرسشنامه‌ی هدف‌گرایی تحصیلی^۱: این مقیاس توسط بوفارد، وزیو، رومانو، کوئینارد، بوردلیو و فیلبو^۲ (۱۹۹۸؛ به نقل از جوکار، ۱۳۸۱) تهیه گردیده است. هدف این مقیاس ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود برمی‌گزیند. این اهداف عبارتند از: جهت‌گیری هدف تسلط، عملکردگرایشی و عملکرد اجتنابی. مقیاس هدف‌گرایی شامل ۲۰ سؤال است که ۶ سؤال آن مربوط به عامل تسلط، ۷ سؤال مربوط

به عامل عملکرد گرایشی و ۷ سؤال مربوط به عملکرد اجتنابی می‌باشد. ابزار مذکور در مقیاس لیکرت دارای ۵ گزینه (کاملاً موافقم، موافقم، تاحدودی، مخالفم، کاملاً مخالفم) می‌باشد. ضرایب پایایی گزارش شده توسط بوفارد و همکارانش (۱۹۹۸) به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای ابعاد تسلط، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی برابر با ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ بود و به روش بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۱ و ۰/۸۱ بود. در ایران روایی و پایایی این مقیاس توسط جوکار (۱۳۸۱) مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی مؤید وجود عوامل مذکور بود. همچنین محاسبه ضرایب همبستگی هر سؤال با نمره‌ی کل زیر مقیاس مربوطه، حاکی از همبستگی بالای سؤالات با مقوله‌های مربوط بود. به گونه‌ای که مقدار این ضرایب در زیر مقیاس تسلط بین ۰/۵۶ تا ۰/۷۸، در زیرمقیاس عملکرد گرایشی بین ۰/۲۶ تا ۰/۷۸ و در زیرمقیاس عملکرد اجتنابی بین ۰/۵۶ تا ۰/۶۸ بود. این محقق با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ پایایی مقیاس را برای ابعاد تسلط، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی، به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۶۳ و ۰/۷۰ گزارش کرد.

در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی مقیاس مذکور از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب برای هر یک از اهداف عملکرد گرایشی، عملکرد اجتنابی و تسلط به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۶۰ و ۰/۶۹ بود. که نشانگر سطح پایایی قابل قبول مقیاس هدف‌گرایی تحصیلی می‌باشد.

۲- پرسشنامه‌ی آگاهی فراشناختی: مقیاس آگاهی فراشناختی در سال ۱۹۹۴ توسط شراو و دنیسون به منظور بررسی فراشناخت یادگیرندگان نوجوان و بزرگسال ابداع گردید. این مقیاس حاوی ۵۲ گویه است که عوامل متمایزی را که شامل دو بعد کلی آگاهی فراشناختی (دانش‌شناخت و تنظیم‌شناخت) می‌سند. پاسخ‌ها در این مقیاس براساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (۱= هرگز، ۲= بندرت، ۳= گاهی اوقات،

1- Academic Goal Orientation Questionnaire (AGOR)
3- Metcognition Awareness Inventory (MAI)

2- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L., & Filion, C.

۵۴=غلب، = همیشه) محاسبه می‌شود.

شراو و دنیسون (۱۹۹۴) در پژوهشی به بررسی روایی و پایایی این مقیاس پرداختند. نتایج تحلیل عاملی به روش اکتشافی مؤید وجود دو عامل (دانش شناخت و تنظیم شناخت) در پرسشنامه مذکور بود. همچنین این پژوهشگران همسانی درونی مقیاس آگاهی فراشناختی را بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۳ گزارش کردند که نشانگر روایی قابل قبول آن می‌باشد. شواهد مربوط به پایایی به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار این ضریب برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۳ و برای هر دو بعد دانش‌شناخت و تنظیم‌شناخت برابر با ۰/۸۸ گزارش شد. اسپرلینگ و همکاران (۲۰۰۴) نیز در پژوهش خود، روایی و پایایی این مقیاس را مطلوب گزارش کردند.

در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی سازه‌ای پرسشنامه‌ی مذکور، ضرایب همبستگی بین دو بعد کلی دانش شناخت و تنظیم شناخت با نمره کلی مقیاس آگاهی فراشناختی محاسبه شد. که این ضرایب به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۹۵ بود. لازم به ذکر است که همبستگی بین دو بعد دانش شناخت و تنظیم شناخت نیز برابر با ۰/۷۵ بود. به منظور سنجش روایی همزمان، مقیاس فرعی راهبردهای یادگیری پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱ پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) به طور همزمان با مقیاس آگاهی فراشناختی بر روی ۳۱ نفر اجرا شد. مقیاس فرعی راهبردهای یادگیری مشتمل بر ۲۲ گویه است که مشتمل بر سه عامل فرعی استفاده از راهبرد شناختی سطح بالا (۶ گویه)، سطح پایین (۴ گویه) و خودنظم‌دهی (۸ گویه) می‌باشد. روایی و پایایی مقیاس مذکور از سوی سازندگان آن مطلوب گزارش شده است و در پژوهش‌های متعدد (به‌عنوان مثال؛ الیوت و همکاران، ۱۹۹۹؛ اسپرلینگ و همکاران، ۲۰۰۴؛ حسینی‌نسب، ۱۳۷۸؛ البرزی و سامانی، ۱۳۷۸) مورد استفاده قرار گرفته است. لازم به ذکر است که پژوهشگران (پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ حسینی‌نسب، ۱۳۷۸) این نکته را خاطر نشان کرده‌اند که راهبرد خودنظم‌دهی ترکیبی از گویه‌های مربوط به

1- Motivational strategies for learning questionnaire(MSLQ)

- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز ▶
 سال سوم شماره ۹، بهار ۱۳۸۷ ▶

راهبردهای فراشناختی و راهبردهای نظارت بر تلاش بوده است که در تحلیل عاملی‌های صورت گرفته در زیر یک عامل قرار گرفته‌اند. مقدار ضرایب همبستگی بین راهبردهای یادگیری و ابعاد مقیاس آگاهی فراشناختی، حاکی روایی مطلوب پرسشنامه آگاهی فراشناختی می‌باشد. در جدول (۱) مقدار این ضرایب ارائه شده است.

جدول شماره (۱) ضرایب همبستگی بین راهبردهای یادگیری و ابعاد آگاهی فراشناختی

عوامل	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱- تنظیم شناخت	-					
۲- دانش شناخت	۰/۷۵**	-				
۳- آگاهی فراشناختی	۰/۸۹**	۰/۸۴**	-			
۳- آگاهی فراشناختی	۰/۸۹**	۰/۸۴**	-			
۴- خودنظم‌دهی	۰/۶۳**	۰/۵۵**	۰/۶۷**	-		
۵- راهبرد سطح بالا	۰/۴۱*	۰/۴۵*	۰/۵۱*	۰/۴۸*	-	
۶- راهبرد سطح پایین	۰/۲۹	۰/۳۲*	۰/۳۶*	۰/۲۶	۰/۴۰*	-

** $P < 0.01$ * $P < 0.05$

در مجموع تحلیل‌های انجام شده به منظور احراز روایی مقیاس آگاهی فراشناختی، نشانگر روایی مطلوب این ابزار می‌باشد. به‌منظور آزمون پایایی پرسشنامه‌ی آگاهی فراشناختی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار این ضریب برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۰ و برای ابعاد دانش شناخت و تنظیم شناخت به ترتیب برابر با ۰/۷۷ و ۰/۸۶ بود.

یافته‌ها

به‌منظور ارائه تصویر روشن‌تری از یافته‌های پژوهش، در جدول شماره‌ی ۲ یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش به صورت کلی و به تفکیک جنسیت آورده شده است.

جدول (۲) میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحقیق به تفکیک جنسیت و به صورت کلی

کل (n=۳۹۲)		پسر (n=۲۳۷)		دختر (n=۱۵۵)		گروه‌ها
S.D	M	S.D	M	S.D	M	متغیرها شاخص
۳/۹۱	۲۱/۹۳	۴/۰۸	۲۱/۶۴	۳/۶۱	۲۲/۳۸	هدف تسلط
۴/۷۸	۲۰/۱۰	۴/۹۴	۲۰/۲۳	۴/۵۳	۱۹/۹	هدف عملکرد گرایشی
۴/۷۵	۲۲/۱۲	۴/۸۵	۲۲/۰۱	۴/۶۱	۲۲/۲۹	هدف عملکرد اجتنابی
۱/۵۸	۱۵/۲۲	۱/۶۴	۱۵/۰۳	۱/۴۳	۱۵/۵	پیشرفت تحصیلی
۱۶/۰۲	۱۲۲/۷	۱۵/۷۸	۱۲۳/۳۶	۱۶/۳۶	۱۲۱/۶۹	تنظیم شناخت
۲۲/۱۶	۱۸۳/۵۲	۲۱/۹۲	۱۸۴/۶۲	۲۲/۴۸	۱۸۱/۸۴	آگاهی فراشناختی

در جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آورده شده است. همانگونه که یافته‌های جدول نشان می‌دهند. بین برخی متغیرهای مستقل پژوهش با متغیرهای وابسته رابطه‌ی معناداری برقرار است.

جدول شماره (۳) ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- هدف تسلط	-						
۲- هدف عملکرد گرایشی	۰/۳۵**	-					
۳- هدف عملکرد اجتنابی	-۰/۲۵**	۰/۰۶	-				
۴- پیشرفت تحصیلی	۰/۱۷**	۰/۲۲*	-۰/۱۹**	-			
۵- دانش شناخت	۰/۳۵**	۰/۱۸**	-۰/۱۲**	۰/۰۱	-		
۶- تنظیم شناخت	۰/۴۱**	۰/۲۳**	-۰/۰۲	۰/۱۰*	۰/۷۱**	-	
۷- آگاهی فراشناختی	۰/۴۲**	۰/۲۲**	-۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۸۶**	۰/۹۵**	-
سطح معناداری			۰/۰۵	* P<	۰/۰۱	**P<	

بررسی میزان پیش‌بینی‌کنندگی اهداف پیشرفت در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی

به منظور بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی اهداف پیشرفت در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی همزمان استفاده شد. نتایج معادله رگرسیون در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول شماره (۴) رگرسیون پیشرفت تحصیلی روی اهداف پیشرفت

پیشرفت تحصیلی					متغیرملاک متغیرهای پیش بین
R^2	R	P	β	B	
۰/۰۹	۰/۳۱	۰/۴۶	۰/۰۴	۰/۰۲	تسلط
		۰/۰۰۰۱	۰/۲۳	۰/۰۷	عملکرد گرایشی
		۰/۰۰۰۱	-۰/۲	-۰/۰۷	عملکرد اجتنابی

همان‌طور که در جدول ۴ آمده است جهت‌گیری هدف تسلط در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی برخوردار نیست. دیگر نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که دو جهت‌گیری عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی پیش‌بینی‌کننده‌ی پیشرفت تحصیلی می‌باشد و روی هم ۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. به این ترتیب که ابتدا، هدف عملکرد گرایشی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار ($\beta=0/23, P<0/0001$) پیشرفت تحصیلی است و سپس هدف عملکرد اجتنابی پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار ($\beta=-0/2, P<0/0001$) پیشرفت تحصیلی می‌باشد.

بررسی میزان پیش‌بینی‌کنندگی اهداف پیشرفت در زمینه‌ی آگاهی فراشناختی

برای بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی اهداف پیشرفت در زمینه‌ی آگاهی فراشناختی از رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی همزمان استفاده شد. به این منظور ابتدا معادله رگرسیون نمره کلی آگاهی فراشناختی بر روی اهداف پیشرفت محاسبه شد. از آنجا که آگاهی فراشناختی سازه‌ای چند بعدی می‌باشد، برای دستیابی به نتایج دقیق‌تر رگرسیون

چندگانه(همزمان) اهداف برای ابعاد آگاهی فراشناختی(دانش شناخت و تنظیم شناخت) محاسبه شد. نتایج این تحلیل‌ها در جداول ۵ تا ۷ ارائه شده است.

جدول شماره (۵) رگرسیون نمره کل آگاهی فراشناختی روی اهداف پیشرفت

آگاهی فراشناختی					متغیرهای پیش بین
R^2	R	P	β	B	متغیرهای پیش بین
		۰/۰۰۰۱	۰/۳۹	۲/۲۲	تسلط
۰/۱۷	۰/۴۲	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۴۱	عملکرد گرایشی
		۰/۳۹	۰/۰۴	۰/۱۹	عملکرد اجتنابی

همانگونه که در جدول ۵ آمده است. نتایج تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که در رابطه با آگاهی فراشناختی تنها جهت‌گیری هدف تسلط‌محور است که نقش پیش‌بینی‌کنندگی دارد و به صورت مثبت و معناداری ($P < ۰/۰۰۰۱$ ، $\beta = ۰/۳۹$) به پیش‌بینی آگاهی فراشناختی می‌پردازد. به طور کلی، اهداف پیشرفت ۱۷ درصد از واریانس آگاهی فراشناختی را تبیین می‌کند.

آن چنانکه پیشتر نیز اشاره شد برای انجام تحلیل‌های دقیق‌تر، ابعاد آگاهی فراشناختی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جدول ۶ نتایج تحلیل رگرسیون دانش شناخت روی اهداف پیشرفت را نشان می‌دهد.

جدول شماره (۶) رگرسیون نمره دانش شناخت روی اهداف پیشرفت

دانش شناخت					متغیرهای پیش بین
R^2	R	P	β	B	متغیرهای پیش بین
۰/۱۲	۰/۳۵	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱	۰/۶۱	تسلط
		۰/۱۳	۰/۰۷	۰/۱۲	عملکرد گرایشی
		۰/۴۸	-۰/۰۳	-۰/۰۵	عملکرد اجتنابی

یافته‌های مندرج در جدول ۶ حاکی از آن است که در زمینه‌ی دانش شناخت، هدف تسلط تنها متغیر پیش‌بین می‌باشد. که به صورت مثبت و معنادار ($P < 0/0001$)، $\beta = 0/31$ ، به پیش‌بینی دانش شناخت می‌پردازد. ضریب تعیین برای پیش‌بینی دانش شناخت از طریق متغیرهای ملاک، برابر با ۱۲ درصد می‌باشد.

به‌منظور بررسی توان و جهت پیش‌بینی‌کننده‌گی هر یک از اهداف سه‌گانه در پیش‌بینی بعد تنظیم شناخت، تحلیل رگرسیون دیگری صورت داده شد. نتایج حاصل از این تحلیل نشان می‌دهد که مشابه با دانش شناخت، در بعد تنظیم شناخت نیز، تنها هدف تسلط است که به صورت مثبت و معناداری ($P < 0/0001$)، $\beta = 0/39$ می‌تواند این متغیر را پیش‌بینی کند. نتایج این تحلیل در جدول ۷ آمده است.

جدول شماره (۷) رگرسیون نمره تنظیم شناخت روی اهداف پیشرفت

تنظیم شناخت					متغیر ملاک
R^2	R	P	β	B	متغیرهای پیش‌بین
0/117	0/42	0/0001	0/39	1/61	تسلط
		0/08	0/09	0/29	عملکرد گرایشی
		0/12	0/07	0/25	عملکرد اجتنابی

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی جهت‌گیری‌های هدف سه‌گانه در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی و آگاهی فراشناختی بود. به این منظور، تحلیل رگرسیون چندگانه جهت‌گیری هدف در ارتباط با پیشرفت تحصیلی و آگاهی فراشناختی و ابعاد آن محاسبه گردید که نتایج آن در این قسمت مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

تحلیل‌های آماری در زمینه‌ی پیشرفت تحصیلی، نشان داد که هدف عملکردگرایشی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار پیشرفت تحصیلی می‌باشد. یافته مذکور همسو با پژوهش‌های مک‌گرگور و الیوت (۲۰۰۲)، والترز (۲۰۰۴)، هاراکوئیکز و همکاران (۲۰۰۰) می‌باشد و با پژوهش‌های معدودی نظیر دوپیرات و مارین (۲۰۰۵) و نوشادی (۱۳۸۰) ناهمسو است. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که از آنجا که افرادی که جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی دارند، به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی که به طور بالقوه روحیه‌ی رقابت را القاء می‌کنند، هستند و در چنین شرایطی معیارهای عینی به عنوان آشکارترین و قابل دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد می‌باشند، بنابراین افراد مذکور با برتر نشان دادن خود در این ملاک‌ها، به دنبال نشان دادن شایستگی خود در مقایسه با دیگران هستند و تمام تلاش و تمرکز آنان در رسیدن به این هدف هدایت می‌شود. بنابراین از آنجا که گرفتن نمرات بالا یکی از واضح‌ترین ملاک‌های ابراز و نمایش شایستگی است، افراد مذکور، در زمینه پیشرفت تحصیلی به گواه پژوهش‌های متعددی که پیشتر ذکر شد در حد بالایی قرار دارند.

در خصوص هدف عملکرد اجتنابی، نتایج تحلیل مذکور نشان داد که این هدف، به صورت منفی و معناداری به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی می‌پردازد به این معنا که دانشجویانی که جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی دارند، پیشرفت تحصیلی پایینی دارند. این یافته همسو با تحقیقات پیشین (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۰۰؛ و نوشادی، ۱۳۸۰) می‌باشد. در این زمینه می‌توان گفت که ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به تبع آن ماهیت انفعالی افراد مذکور باعث می‌شود که انگیزه‌ی تلاش و فعالیت در آنها پایین باشد. به طور کلی این یافته، هم‌راستا با پژوهش‌هایی است که نشان می‌دهند، هدف عملکرد اجتنابی، هدفی ناسازگارانه است و همواره با پیامدهای مخربی همراه است (الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۰۱). در زمینه‌ی هدف تسلط، نتایج نشان داد که هدف تسلط پیش‌بینی‌کننده‌ی پیشرفت تحصیلی نمی‌باشد. این یافته با پژوهش‌های الیوت و چرچ (۱۹۹۷)، میکه و همکاران (۲۰۰۶)، اوکان و همکاران

(۲۰۰۶) و حجازی و همکاران (۱۳۸۴) همسو می‌باشد و با نتایج پژوهش‌های والترز و همکاران (۱۹۹۶)، گاتمن (۲۰۰۶) و حاجی یخچالی و همکاران (۱۳۸۰)، مغایر می‌باشد. دلیل این امر این است که افراد تسلط‌مدار، به دنبال یادگیری واقعی و حل مسائل چالش‌برانگیز و پیشرفت حقیقی می‌باشند و احتمالاً کمتر نتیجه‌گرا هستند و به نمره چندان اهمیتی نمی‌دهند. در چنین شرایطی، نمرات درسی آنان اگرچه پایین نیست ولی در سطح خیلی بالایی نیز نمی‌باشد.

بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری هدف با آگاهی فراشناختی و ابعاد آن قسمت دوم بحث و تفسیر یافته‌ها را در بر می‌گیرد. در این رابطه نتایج نشان داد که هدف تسلط پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار آگاهی فراشناختی است. این یافته، همسو با پژوهش‌های الیوت و همکاران (۱۹۹۹)، والترز (۲۰۰۴)، یانگ (۲۰۰۵)، تئودوزیو و پایوانو (۲۰۰۵) و جوکار (۱۳۸۴) می‌باشد. این یافته منتج از این است که، افراد تسلط محور در پی یادگیری و فهم واقعی مطالب هستند. بنابراین به منظور رسیدن به هدف خود نیازمند تلاش شناختی بیشتری هستند و برای تنظیم و استفاده بهینه از شناخت‌ها و یادگیری‌های خود، به طور هشیارانه یا ناهشیارانه نیازمند استفاده از مهارت‌های فراشناختی می‌باشند. بنابراین چنین افرادی نسبت به یادگیری خود حساس هستند و به منظور یادگیری بهتر و بیشتر، برای خود هدف تعیین می‌کنند و به دنبال آموختن روش‌های بهتر برای ارتقاء توانایی‌های شناختی خود می‌باشند، چنین دغدغه‌هایی تداعی‌گر توانایی در انجام فعالیت فراشناختی است.

در مورد هدف عملکردگرایشی نتایج نشان داد که این هدف قادر به پیش‌بینی آگاهی فراشناختی نیست. یافته‌ی مذکور با پژوهش‌های والترز (۲۰۰۴) و جوکار (۱۳۸۴) همسو، و با پژوهش الیوت و همکاران (۱۹۹۹) ناهمسو می‌باشد. اگرچه به نظر می‌رسد که افرادی که هدف عملکردگرایشی دارند، انگیزه‌شان برای انجام تکالیف و یادگیری مطالب، واقعی، درونی و عمیق نیست و بیشتر به دنبال کسب نتیجه هستند،

ولی باید به این نکته توجه داشت که این افراد به منظور رسیدن به اهداف خود نیازمند تلاش شناختی و به تبع آن سقفی از فعالیت فراشناختی هستند.

دیگر یافته این تحلیل نشان داد که هدف عملکرد اجتنابی نیز پیش‌بینی‌کننده آگاهی فراشناختی نیست. یافته مذکور با پژوهش الیوت و همکاران (۱۹۹۹)، ناهمسو و با یافته‌های والترز (۲۰۰۴) و جوکار (۱۳۸۴) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان این نکته را طرح کرد که اگرچه فرد اجتنابی پیامدهای منفی بسیاری را در ارتباط با هدف خود تجربه خواهد کرد (الیوت و مک‌گروگر، ۲۰۰۱) اما همواره این پیامدها، بسیار منفی نخواهد بود و باید این پیامدهای منفی را در حیطه‌های خاص و برای افراد بخصوص در یک پیوستار از بسیار شدید تا بسیار خفیف در نظر گرفت. در پژوهش حاضر نیز از آنجا که ماهیت و محتوای دروس رشته‌های فنی - مهندسی، به گونه‌ای است که نیازمند درصدی از فعالیت فراشناختی برای حل مسائل می‌باشد. بنابراین عدم پیش‌بینی‌کننده بودن (منفی) هدف عملکرد اجتنابی، در زمینه استفاده از آگاهی فراشناختی در بین دانشجویان مذکور غیر موجه نمی‌نمایند. نکته بسیار با اهمیتی که در اینجا باید به آن اشاره کرد این است که نمی‌توان و نباید توانایی افراد اجتنابی را زیر سؤال برد و باید توجه داشت که این افراد توانایی دارند ولی انگیزه‌ی استفاده از این توانایی‌ها را ندارند، به بیان دیگر از آنجایی که این افراد ترغیب به یادگیری نمی‌شوند، بنابراین خود را نیازمند به استفاده از چنین راهبردها و توانایی‌هایی نمی‌بینند.

در زمینه‌ی بعد کلی دانش شناخت، یافته‌های پژوهشی نشان داد که تنها هدف تسلط‌مدارانه پیش‌بینی‌کننده‌ی دانش شناخت می‌باشد. این یافته همسو با پژوهش‌هایی است که پیشتر در مورد رابطه آگاهی فراشناختی و اهداف مطرح شد. در زمینه بعد کلی تنظیم شناخت نیز نتایج مشابهی به‌دست آمد. این یافته همسو با پژوهش‌هایی است که نشان می‌دهد که هدف تسلط‌مدارانه با خودتنظیمی بیشتر، همراه است (ایمز و آرچر، ۱۹۹۸؛ پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۴؛ یانگ، ۲۰۰۵).

در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر این موضوع را مورد تأکید قرار می‌دهد که انگیزه و شناخت، دو فرایند مرتبط و با اهمیت هستند که همواره در کنار یکدیگر و در ارتباط با هم منجر به یادگیری اثر بخش می‌شوند. در پژوهش حاضر با تمرکز بر دو سازه‌ی *فراشناخت* که قابلیت شناختی بسیار مهمی است و جهت‌گیری هدف که به جرأت می‌توان گفت که هسته‌ی اصلی انگیزش افراد است. تفاوت‌های فردی یادگیرنده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. اگرچه در مباحث پیشین به بحث و بررسی پیرامون یافته‌های پژوهش پرداخته شد اما ورای اهداف تحقیق و یافته‌های پژوهش برخی سؤال‌ها و ابهامات وجود دارد که از یافته‌های این پژوهش استنباط می‌شود. برای نمونه با تلفیق یافته‌های مرتبط با پیشرفت تحصیلی و آگاهی فراشناختی این سؤال پیش می‌آید که چرا افرادی که هدف تسلط‌محور دارند از یک سو دارای آگاهی فراشناختی بالا هستند و از سوی دیگر پیشرفت تحصیلی چندان چشمگیری ندارند؟ و در مقابل این سؤال نیز مطرح است که افرادی که جهت‌گیری عملکرد گرایشی دارند چرا آگاهی فراشناختی سطح پایین و در عین حال پیشرفت تحصیلی بالایی دارند؟ در این رابطه، اولین نکته‌ای که به ذهن متبادر می‌شود این است که بین پیشرفت تحصیلی (نمره بالا) و توانایی فراشناختی لزوماً رابطه‌ی قوی وجود ندارد. تحقیقات پژوهشی پیشین (پینتریچ، اسمیت، گارسیا و مک‌کیچی، ۱۹۹۱؛ اسپرلینگ، ۲۰۰۴) نیز عدم وجود چنین رابطه‌ای را گزارش کرده‌اند. این یافته می‌تواند این گونه تبیین گردد که از آنجا که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی مستلزم صرف انرژی، تلاش و وقت زیادی است. بنابراین فراگیران بایستی از انگیزه کافی برخوردار باشند تا چنین هزینه‌هایی را متحمل گردند. با توجه به اینکه برای افراد عملکردی رسیدن به نتایج ملموس و فوری حائز اهمیت است به نظر می‌رسد این افراد با کمترین هزینه که شامل تلاش شناختی و فراشناختی اندک نیز می‌باشد به دنبال بیشترین نتیجه یا پیامد که همان نمره یا نتیجه عینی است، می‌باشند. در واقع فعالیت‌های فراشناختی به افراد تسلط‌مدار اجازه می‌دهد تا بهتر و عمیق‌تر بفهمند و یاد بگیرند و از لحاظ ذهنی مطالب و مهارت‌ها را مورد

بررسی قرار دهند و با دقت و تأنی بیشتری به پردازش داده‌ها بپردازند و از نگاه سطحی و خام به موضوع یادگیری پرهیز کنند. در حقیقت این افراد به دلیل اینکه فرایند محور یا مسأله‌مدار هستند، تا مطلبی را نفهمند از آن به سادگی نمی‌گذرند در حالیکه افراد عملکردی به عنوان یک وسیله (یادگیری سریع مطالب و حفظ طوطی‌وار آنها را وسیله‌ای برای رسیدن به هدف که همان حفظ برتری بر دیگران و جلب قضاوت مثبت دیگران نسبت به خود است) به یادگیری می‌نگرند. یعنی اینکه به اندازه‌ی برآوردن نیاز آتی خود یاد می‌گیرند و در حل مسأله تلاش نمی‌کنند مگر اینکه نتیجه با ارزش بیرونی بالایی همراه باشد.

یکی از محدودیت‌های عمده‌ی این پژوهش، استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار گردآوری اطلاعات بود. بویژه این محدودیت در زمینه‌ی فراشناخت که یک سازه‌ی بسیار ذهنی است و نحوه‌ی گزارش آن دشوار است ملموس‌تر می‌باشد. محدودیت دوم پژوهش حاضر، اجرای آن روی نمونه‌ای خاص از دانشجویان دانشگاه می‌باشد. پیشنهاد می‌شود که در موقعیت‌های آموزشی دیگر نظیر دوره‌های حرفه‌آموزی، کارگاه‌های آموزشی و مدارس نیز پژوهش‌های مشابهی انجام شود تا بتوان با دقت بیشتری نتایج به دست آمده را تعمیم داد. علاوه بر این، از آنجا که فراشناخت و همچنین جهت‌گیری هدف افراد متأثر از فرایندهای رشدی است (وولفولک، ۲۰۰۴؛ پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲)، پیشنهاد می‌شود که ارتباط این دو سازه در مراحل رشدی مختلف بررسی گردد. محدودیت دیگر این پژوهش، استفاده از نمره معدل به عنوان تنها ملاک پیشرفت تحصیلی بود. پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آتی پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها با استفاده از روش‌های مختلفی مورد ارزشیابی قرار گیرد. به عنوان مثال از آزمون‌های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی استفاده شود. در مجموع با توجه به اهمیتی که عوامل انگیزشی در بهبود عملکرد فراگیران دارد، پیشنهاد می‌شود که دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت و همچنین نظام‌های آموزشی اهداف و برنامه‌های خود را به گونه‌ای طرح‌ریزی کنند که افراد را به داشتن انگیزه درونی و واقعی سوق دهند. از آنجا که انگیزه افراد تا

حدود زیادی متأثر از عوامل بیرونی است و همچنین از آنجا که فراشناخت توانایی است که قابل پرورش است (سیف، ۱۳۸۰)، توصیه می‌شود که با استفاده از روش‌های مختلف و مناسب آموزش نظیر یادگیری مشارکتی و همچنین آموزش و مطالعه‌ی متقابل که از روش‌های اساسی ترغیب و آموزش فراشناختی است (جباری، ۱۳۸۴) سطح انگیزش و فراشناخت فراگیران در محیط‌های تعلیم و تربیت ارتقاء داده شود. همچنین به دلیل اینکه فراشناخت به گونه‌ای نیست که خارج از یک فرایند به یادگیرنده آموخته شود، بلکه بیشتر مهارت‌هایی است که می‌توان در قالب یک رفتار به رشد آن کمک کرد (گئورگیادس، ۲۰۰۴) بنابراین پیشنهاد می‌گردد که معلمان و مدرسین در خلال آموزش‌های خود، آگاهی فراشناختی را به فراگیران بیاموزند. به این صورت که یادگیرنده‌ی با انگیزه و هدفمند بتواند به گونه‌ای مناسب و شایسته از دانش فراشناختی خود استفاده کند و تجارب فراشناختی و احساسی خود را در ارتباط با محتوای یادگیری به گونه‌ای تنظیم کند که بهترین بهره‌وری را در یادگیری خود داشته باشد.

تاریخ دریافت نسخه‌ی اولیه‌ی مقاله: ۸۶/۰۷/۰۷

تاریخ دریافت نسخه‌ی نهایی مقاله: ۸۶/۰۹/۱۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۷/۰۴/۰۱

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

References

منابع

- البرزی، شهلا، و سامانی، سیامک. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره پنزدهم، شماره ۱، پیاپی ۲۹، ۱۸-۳*.
- جباری، سوسن. (۱۳۸۴). تأثیر آموزش فراشناختی خواندن با روش یادگیری مشارکتی (CIRC) بر میزان درک مطلب کودکان دیرآموز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز ۲۲(۴)، پیاپی ۴۵، ۹۳-۸۲*.
- جوکار، بهرام. (۱۳۸۱). *بررسی ساختار ارتباطی باورهای توانایی، ساختار کلاس، هدف‌گرایی و پیامدهای تحصیلی آن*. رساله‌ی دکتری. دانشگاه شیراز.
- جوکار، بهرام. (۱۳۸۴). بررسی رابطه‌ی هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز ۲۲(۴)، پیاپی ۴۵، ۷۱-۵۷*.
- حاجی یخچالی، علیرضا؛ حقیقی، جمال و شکرکن، حسین. (۱۳۸۰). بررسی رابطه‌ی ساده و چندگانه پیشایندهای هدف‌گرایی تبحری و رابطه‌ی آن با پیامدهای برگزیده‌اش در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان‌های اهواز. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران، شماره‌های ۱ و ۲، ۳۰-۱۱*.
- حجازی، الهه؛ عبدلوند، نسرین؛ و امام‌وردی، داوود. (۱۳۸۲). جهت‌گیری هدفی، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی، دوره ۲۵، سال هفتم، شماره ۱، ۵۱-۳۰*.

- فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز
سال سوم شماره ۹، بهار ۱۳۸۷
-

حسینی‌نسب، سیدداود. (۱۳۷۸). بررسی رابطه‌ی مؤلفه‌های یادگیری خودنظم‌داده‌شده با پیشرفت تحصیلی. *مجله‌ی دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد*. سال سی و دوم، شماره ۱ و ۲، ۳۶۹-۳۸۰.

حقیقی، جمال؛ دامغانی میرمحلّه، معصومه، و شکرکن، حسین. (۱۳۸۴). بررسی پیشایندهای مهم با هدف‌گرایی تبحری و ارتباط این متغیر با پیامدهای برگزیده‌اش در دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های اهواز. *مجله‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران، دوره‌ی ۳، سال دوازدهم*، شماره ۱، ۱۱۰-۸۷.

حیدری، داوود. (۱۳۷۹). بررسی جهت‌گیری هدف و رابطه‌ی آن با منزلت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و جنسیت در دانش‌آموزان پایه‌ی سوم متوسطه. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

خرمایی، فرهاد. (۱۳۸۵). بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری. رساله‌ی دکتری. دانشگاه شیراز.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۰). روانشناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: آگاه.

نوشادی، ناصر. (۱۳۸۰). بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های مختلف تحصیلی دوره‌ی پیش‌دانشگاهی شهر شیراز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals Structures and Student Motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84(1992), 261-271.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

- Anderman, E., & Maehr, M. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Church, M.A., Elliot, A.J., & Gable, S.L. (2001). Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement, and Achievement: A Test of Dweck's Model with Returning to School Adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30 43-59.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A Socialcognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A.J., & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A.J., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediational Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 470-475.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Georghiades, P., (2004). From the General to the Situated: Three Decades of Metacognition. Research Report .26, 3, 365-383.
- Gutman, L.M. (2006). How Student and Parent Goal Orientations and Classroom Goal Structures Influence the Math Achievement of African Americans During the High School Transition. *Contemporary Educational Psychology*, 31 44-63.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Carter, S. M., Lehto, A.T., & Elliot, A.J. (1997). Predictors and Consequences of Achievement Goals in the

- College Classroom: Maintaining Interest and Making the Grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K. E., Tauer, J., Carter, S., & Elliot, A.J. (2000). Short-term and Long-term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance over Time. *Journal of Educational Psychology*. 92, 316-330.
- McGregor, H., & Elliot, A.J., (2002). Achievement Goal as a Predictors of Achievement-relevant Processes Prior to Task Engagement. *Journal of Educational Psychology*. 94, 381-395.
- Meece, J.L., Anderman, L.H., & Anderman, Y.H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, And Academic Achievement. *Annu. Rev. Psychol.* 57,487-503.
- Middleton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Unexplored Aspect of Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Okun, M.A., Fairholme, C., Karoly, P., Ruehlman, L.S., & Newton, C. (2006). Academic Goals, Goal Process Cognition, and Exam Performance Among College Students. *Learning and Individual Differences*. 16, 255-265.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E. V.(1990). Motivational and Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R., & Garcia, T.(1994). *Self-regulated Learning in College Students: Knowledge, Strategies, and Motivation*. In P.R. Pintrich, D.R. Brown, & C. E. Weinstein(Eds), *Student Motivation, Cognition, and Learning*(pp. 113-134). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P.R., & Garcia, T. (1994). Self-regulated Learning in College Students: Knowledge, Strategies, and Motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds), *Student Motivation, Cognition, and Learning* (pp. 113-134). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. & Mckeachi. W.J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies Learning Questionnaire(MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

- Pintrich, P.R. & Schunk., D.H. (2002). *Motivation In Education: Theory, Research, & Applications*. New Jersey: Johnston.
- Pintrich, R.R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Radosevich, D.J., Vaidyanathan, V.T., Yeo, S., & Radosevich, D.M. (2004). Relating Goal Orientation to Self-regulating Processes: A Longitudinal Field Test. *Contemporary Educational Psychology*. 29, 207-229.
- Schraw, G., & Dennison, R.(1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*. 7, 351-371.
- Sperling, R., Howard, B., & Staley, R. (2004). Metacognition and Self-regulated Learning Constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139.
- Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2005). Motivational Climate, Achievement Goals and Meta Cognitive Activity in Physical Education and Exercise Involvement in Out-of-school Settings. *Psychology of Sport and Exercise*. 7, 4, 361-379.
- Wolters, C.A., Yu, S.L., & Pintrich, P. R.(1996). The Relation Between Goal Orientation and Students' Motivational Beliefs and Self-regulated Learning. *Learning and Individual Differences*, 6, 211-238.
- Wolters, J. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Woolfolk, H.A., (2004). *Educational Psychology*. 9th Ed. USA: Pearson Education.
- Young, M.R., (2005). The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-regulated Learning. *Journal of Marketing Education*: 27, 1, 25-40.