

رابطه جهت گیری هدف، یادگیری خودتنظیم با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر سال سوم رشته های ریاضی-فیزیک و علوم انسانی

ربابه عطایی فر*

دکتر فرهاد شفاقی**

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه جهت گیری هدف و خود تنظیمی یادگیری در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و مقایسه دو گروه علوم انسانی و ریاضی فیزیک از نظر کاربرد انواع جهت گیری هدف و میزان بهره گیری از راهبردهای خود تنظیمی یادگیری است. به این منظور، از میان دانش آموزان دختر سال سوم گروه علوم انسانی و ریاضی دبیرستانهای دولتی شهر کرج، ۲۰۰ دانش آموز (۷۳ نفر از گروه ریاضی و ۱۲۷ نفر از گروه علوم انسانی) به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها، مقیاس هدف گزینی تحصیلی بوفارد (۱۹۹۸) بود. که شامل سه قسمت: جهت گیری یادگیری (تسلط)، جهت گیری عملکرد، جهت گیری پرهیز از شکست و مقیاس یادگیری خودتنظیم پنتریچ و دیگرورت (۱۹۹۰) و آن هم شامل دو قسمت راهبردهای شناختی و فراشناختی بود. داده های مربوط به پیشرفت تحصیلی از نتیجه آزمون ترم اول دانش آموزان به دست آمد. تحلیل یافته ها با بهره گیری از همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه، تحلیل واریانس مکرر صورت گرفت. نتایج نشان داد: ۱. در کل گروه میان جهت گیری هدف و خود تنظیمی یادگیری رابطه مثبت معنادار وجود دارد. ۲. در کل گروه میان جهت گیری هدف و یادگیری خودتنظیم با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. ۳. در کل گروه میان جهت گیری یادگیری و جهت گیری عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار و میان جهت گیری پرهیز از شکست با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود

دریافت مقاله: ۸۸/۹/۲۳ پذیرش نهایی: ۸۹/۷/۵

*. دانش آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی R_Ataeefar@yahoo.com

** استاد دانشگاه پیام نور farhad.shaghaghi@gmail.com

دارد. ۴. در کل گروه میزان بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

یافته‌های دیگر نشان داد که میان دو گروه ریاضی و علوم انسانی از نظر کاربرد جهت‌گیری یادگیری، جهت‌گیری عملکرد، جهت‌گیری پرهیز از شکست و میزان استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی تفاوت معنادار وجود ندارد. با توجه به نتایج این پژوهش شایسته است که برای افزایش پیشرفت تحصیلی، دانش‌آموزان را در کسب جهت‌گیری هدف یادگیری و آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی یاری نمود.

کلیدواژه‌ها: جهت‌گیری هدف؛ جهت‌گیری هدف یادگیری؛ جهت‌گیری هدف عملکرد؛ جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست؛ یادگیری خودتنظیم؛ راهبردهای شناختی؛ راهبردهای فراشناختی؛ پیشرفت تحصیلی



مقدمه

تعلیم و تربیت شیوه درست اندیشیدن و چگونه زیستن و چگونه امتناع ورزیدن را می‌آموزد و من درونی انسان را رشد می‌دهد. یکی از عوامل اساسی و قابل توجه در تهیه برنامه‌های تربیتی، تعیین و مشخص کردن هدفهایی است که فعالیتهای آموزش و پرورش به منظور دستیابی به آنها انتخاب و ترتیب داده می‌شود.

اهداف، علاوه بر انجام دادن کار یا وظیفه به عنوان پیوندی مشترک، ممکن است به عنوان یک معیار ارزیابی نیز عمل کنند (شریعتمداری، ۱۳۷۲). هدف، مشخص می‌کند که فرد چه باید بکند و چه مقدار تلاش کند. هدفهای خاص، موجب افزایش عملکرد می‌شوند و اگر تأمین هدف مشکل باشد، کسی که آن را بپذیرد، عملکرد بهتری خواهد داشت. سرانجام اینکه بازخورد نتیجه کار، موجب عملکردهای عالی‌تر خواهد شد.

اهداف علاوه بر هدایت عمل، صرف انرژی را نیز تنظیم می‌کنند و منبع اصلی انگیزش عمل هستند (رابینز^۱، ۱۳۷۷).

جهت‌گیری هدف^۲، یکی از متغیرهای روانشناختی است و آمس^۳ (۱۹۹۲) آن را الگوی منسجمی از باورهای فرد می‌داند که منجر به اتخاذ شیوه‌های متفاوت برخورد، درگیر شدن و پاسخدهی به موقعیتهای یادگیری می‌شود. این جهت‌گیری در موقعیتهای تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین لحاظ تمایلات، کنشها و پاسخهای او را در موقعیتهای یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد.

مفهوم جهت‌گیری هدف، در دهه ۱۹۸۰ میلادی، در نتیجه تحقیقات دوک^۴ و همکارانش با کودکان دبستانی مطرح شد. او با انجام دادن تحقیقاتش، متوجه شد که کودکان در مواجهه با موقعیتهای یادگیری، اهداف متفاوتی دارند. یکی توسعه و بسط تواناییهای فرد (جهت‌گیری هدف یادگیری^۵) و دیگری نمایش تواناییهای خود از طریق جستجوی داوریهای مطلوب دیگران و اجتناب از قضاوتهای منفی آنان (جهت‌گیری هدف عملکرد^۶). در دهه ۱۹۹۰ میلادی، موضوع

-
1. Robbins
 2. goal orientation
 3. Ames
 4. Dweck
 5. learning goal orientation
 6. performance goal orientation

جهت‌گیری هدف مورد توجه روانشناسان و مدیرانی قرار گرفت که با بزرگسالان کار می‌کردند. در این زمینه، تحقیق واندواله^۱ (۲۰۰۱) نشان داد که بزرگسالان نیز همانند کودکان، جهت‌گیری هدف یادگیری و جهت‌گیری هدف عملکرد دارند و فرایندهایی مانند چگونگی مدیریت برخورد، خود نظم‌بخشی، خودکارآمدی، خلق و ایجادکردن فرصتهای یادگیری و بسط دادن معلومات تا حدی تبیین‌کننده تفاوت در عملکرد افراد هنگام اتخاذ هر کدام از دو شکل جهت‌گیری هدف است. در زمینه جهت‌گیری هدف رویکردهای متفاوتی مطرح شده است که پژوهش حاضر، به رویکرد جهت‌گیری هدف از نظر بوفارد^۲ و همکاران (۱۹۹۸) پرداخته است.

براساس این رویکرد، جهت‌گیری هدف به جهت‌گیری هدف یادگیری، عملکرد و پرهیز از شکست^۳ تقسیم شده است. طبق نظر بوفارد و همکاران، دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف یادگیری دارند، درصدد افزایش تسلط یافتن بر موضوعات جدیدند و بر فهم موضوعات تأکید دارند. آنها حتی زمانی که عملکردشان ضعیف است، باز هم می‌خواهند یاد بگیرند. بنابراین در کارهای دشوار پشتکار دارند و خطاهایشان بخشی طبیعی از فرایند یادگیری جهت کوشش بیشتر در نظر گرفته می‌شوند. ایمز و آرچر^۴ (۱۹۸۸) به بررسی تأثیر جهت‌گیری هدف یادگیری بر پیشرفت تحصیلی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که جهت‌گیری هدف یادگیری سبب ایجاد الگوی انگیزشی در فرد می‌شود که آن هم سبب افزایش درگیری طولانی مدت و با کیفیت برتر در یادگیری می‌شود.

نتیجه تحقیق کاپلان^۵، میدلتون^۶، یوردان^۷ و میدگلی^۸ (۲۰۰۲) نشان داد، دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف یادگیری دارند، نسبت به دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف عملکرد دارند، بیشتر تمایل به خطرپذیری دارند. بیشتر از راهبردهای عمیق یادگیری استفاده می‌کنند. فاینی^۹ و دیگران (۲۰۰۴) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که یک دانش‌آموز با جهت‌گیری هدف یادگیری، بیشترین یادگیری ممکن را از یک دوره درسی دارد.

1. Vandewalle

2. Bouffard

3. avoidance goal orientation

4. Archer

5. Kaplan

6. Middleton

7. Urdon

8. Midgley

9. Finney

بر اساس نظر بوفارد و همکارانش، در جهت‌گیری هدف عملکرد، دانش‌آموزان درصدد مقایسه تواناییهای خود با دیگران هستند و تأکید دارند بر اینکه دیگران درباره آنها چگونه قضاوت می‌کنند. آنها سعی می‌کنند که خود را باهوش جلوه دهند، نه بی‌کفایت. بنابراین از وظایف چالشی پرهیز می‌کنند و در برخورد با وظایف دشوار، پشتکار کمتری از خودشان نشان می‌دهند. از اهداف دیگر این دانش‌آموزان، پشت سر گذاشتن دیگران و کسب موفقیت باکوشش کم است. برای آنها شکست تهدیدآمیز است، زیرا شکست، شواهدی از بی‌کفایتی فرد تلقی می‌شود. پژوهشهای هاراکویز، بارون والیوت^۱ (۱۹۹۷) و دلاورپور (۱۳۸۷) همبستگی میان جهت‌گیری عملکرد و پیشرفت تحصیلی را مثبت نشان دادند. اما بررسی پنتریچ و گارسیا^۲ (۱۹۹۱) روی دانشجویان نشان داد که دانشجویانی که اهداف یادگیری بالا و عملکرد پایین دارند، نسبت به دانشجویانی که در دو هدف بالا بودند، پیشرفت تحصیلی بهتری دارند. از نظر بوفارد و همکاران، هدف دانش‌آموزان در جهت‌گیری پرهیز از شکست، صرفاً این است که شکست نخورند و کمترین تلاش را در فرایند یادگیری دنبال می‌کنند.

پژوهشها همبستگی میان جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست و پیشرفت تحصیلی را منفی نشان داده‌اند. از جمله پژوهش خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) این نتیجه را تأیید می‌کند. یافته‌های الیوت و هاراکویز (۱۹۹۶) نشان داد، جهت‌گیری پرهیز از شکست، دارای تأثیرات منفی بر انگیزشهای درونی است. در نهایت پژوهشها همبستگی مثبت میان جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی را نشان داد، از جمله تحقیقات آمس (۱۹۹۲)، الیوت و دوویک (۱۹۸۸) و العمادی^۳ (۲۰۱۰). یادگیری خودتنظیم شده^۴، متغیر روانشناختی دیگری است که در این تحقیق در نظر گرفته شده است. یادگیری خودتنظیم شده، مفهومی نسبتاً جدید در حوزه انگیزش است و در دانش‌آموزانی مشاهده می‌شود که به طور منظم گرایش به دستیابی اهداف یادگیری دارند. زیمرمان^۵ (۱۹۸۹) یادگیری خود تنظیم را نسبت می‌دهد به فعالیتهای رفتاری، فراشناختی و انگیزشی که دانش‌آموزان در جریان یادگیری خود سهم هستند.

1. Harackiewicz, Barron & Elliot
 2. Pintrich & Garcia
 3. Al- Emadi
 4. Self Regulated Learning
 5. Zimmerman

نظریه‌های خود تنظیمی، اکثراً از ۱۹۸۰ میلادی، در تلاش برای توصیف چگونگی عملکرد یادگیرنده موفق پدید آمدند. از میان این نظریات، در این پژوهش نظریهٔ پنتریچ و دیگران^۱ (۱۹۹۰) به کار رفته است. طبق نظر آنها، یادگیری خود تنظیم به دو راهبرد شناختی^۲ و فراشناختی^۳ تقسیم می‌شود که عبارتند از:

راهبردهای شناختی شامل مهارتهای تمرین^۴، تبیین^۵ و سازماندهی و راهبردهای فراشناختی شامل مهارتهای فراشناخت و مدیریت تلاشهای فردی^۶.

راهبردهای شناختی، اقدامهایی هستند که به کمک آنها اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره‌سازی آنها در حافظه دراز مدت آماده می‌کنیم و راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی هستند برای نظارت بر راهبردهای شناختی و کنترل و هدایت آنها (سیف، ۱۳۸۸).

پژوهشها، همبستگی میان میزان بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با پیشرفت تحصیلی مثبت نشان دادند. از جمله پاریس^۷ و همکاران در سال ۱۹۸۴ میلادی به نقل از سیف، ۱۳۷۹ به دانش‌آموزان کلاسهای سوم و پنجم، مهارتهای شناختی و فراشناختی را آموزش دادند که نتایج آن نشان داد که دانش‌آموزانی که این مهارتها به آنها آموزش داده شده بود (گروه آزمایش) در مقایسه با گروه گواه، در توانایی خواندن و فهمیدن مطالب بیشتر مهارت داشتند. پژوهش کدیور، یاریاری و نیازی (۱۳۸۷) تأثیر آموزش راهبردهای شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نارسانویس را مثبت نشان داد. موسوی‌نژاد (۱۳۶۷) در بررسی خود در زمینهٔ رابطهٔ باورهای انگیزشی و راهبردهای خودگردانی با پیشرفت تحصیلی، به این نتیجه رسید که یکی از بهترین مجموعهٔ متغیرهای پیش‌بینی‌کنندهٔ پیشرفت تحصیلی، بهره‌گیری از راهبردهای شناختی سطح بالاست و دانش‌آموزانی که از راهبردهای سطح بالا، بیشتر استفاده می‌کنند، نه تنها افرادی خود نظم‌دهنده‌تر هستند، بلکه از موفقیت تحصیلی بالاتر برخوردارند. در پژوهش عبدالله‌پور، کدیور و

-
1. Degroot
 2. cogritive strategies
 3. metacognitive strategies
 4. rehearsal
 5. elaboration
 6. effort management
 7. Paris

عبدالهی (۱۳۸۴) همبستگی مثبت میان راهبردهای شناختی و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دیده شد، اما در درس مطالعات اجتماعی این همبستگی دیده نشد.

تحقیقاتی دیگر همبستگی مثبت میان یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی را نشان داد. از جمله کورنو^۱ (۱۹۸۶)، زیمرمان (۱۹۸۹) و آمس (۱۹۹۴) نشان دادند که فعالیت در فرایند یادگیری، خود موجب افزایش بهبود عملکرد تحصیلی می‌گردد. تحقیقاتی دیگر، رابطه جهت‌گیری هدف و یادگیری خودتنظیم را مثبت نشان دادند. در این زمینه می‌توان به تحقیقات پتتریچ و دیگران (۱۹۹۰)، زیمرمان (۲۰۰۱) و مک کاسلین و هایکی^۲ (۲۰۰۱) اشاره کرد.

لیوت و مک گریگور^۳ (۲۰۰۱)، العمادی (۲۰۰۱) و چان و لیونگ^۴ (۲۰۰۴) به نقل از خرماهی و خیر (۱۳۸۵) در تحقیق خود، رابطه میان جهت‌گیریهای هدف و رویکردهای یادگیری را مورد تأیید قرار دارند. بررسی جوکار (۱۳۷۸) روی دانشجویان دانشگاه شیراز، رابطه معناداری میان جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی را نشان داد.

راهنمایی تحصیلی، بر این امر تأکید دارد که باید مجموعه فعالیت و کوششهایی برای شناسایی و کمک به دانش‌آموزان در انتخاب راه آینده آنها انجام شود. راهنمایی کردن دانش‌آموزان در تعلیم و تربیت از یک سو بر ظرفیت وجودی آنان و از سوی دیگر بر نیازهای فرد و جامعه باید بنیاد شود.

از آنجا که نیاز ملی هر جامعه، افزایش سطح استانداردهای تحصیلی در افراد جامعه است، لذا به نظر ضروری می‌رسد که الگوهای هدف‌گزینی رایج در هر جامعه شناسایی و ارتباط آن با استانداردها بررسی شود، سپس با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، نسبت به تغییر دادن آنها و بالا بردن سطح استانداردها و در صورت لزوم تغییر دادن جهت‌گیری هدف افراد اقدام نمود. یادگیری خودتنظیمی، مولفه مؤثر دیگری در ارتقای سطح استانداردهای تحصیلی افراد جامعه است و کاربرد آن به طور منظم سبب گرایش افراد برای دستیابی به اهداف یادگیری بالاتر و بیشتر می‌گردد. خودتنظیم بار آوردن دانش‌آموزان، زمینه را برای افزایش کارآمدی شخصی و تحکیم فراهم می‌آورد و در نهایت فرد مؤثرتر در جامعه حضور می‌یابد. گذشته از این، هدفهای تربیتی نه تنها او را به مقام انسانیت نزدیک می‌کند، بلکه به او این توانایی را می‌دهد که جامعه را به سمت تحول و

1. Corno
2. Mccaslin & Hickey
3. McGregor
4. Chan & Leiyong

پیشرفت بیشتر ارتقا دهد. در پایان می‌توان ضرورت و اهمیت انجام دادن پژوهش حاضر را در موارد زیر خلاصه کرد. با توجه به نتایج تحقیقات، دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف مشخص و به ویژه جهت‌گیری هدف یادگیری دارند و در جریان آموزش افراد خود تنظیم هستند و مهارت‌های راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری دارند، پیشرفت تحصیلی بالاتر دارند، اطلاعات هماهنگ‌تر کسب می‌کنند و در درک واقعیت‌های عینی و پیشرفت عزت نفس موفق‌تر هستند.

به طور خلاصه، پژوهش حاضر به منظور تحقق بخشیدن به اهداف زیر اجرا شده است:
۱. بررسی رابطه میان جهت‌گیری هدف و مولفه‌های آن (یادگیری، عملکرد، پرهیز از شکست) با پیشرفت تحصیلی.

۲. بررسی میان یادگیری خودتنظیم، راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی.

۳. بررسی رابطه جهت‌گیری هدف با یادگیری خودتنظیم.

۴. مقایسه دو گروه دانش‌آموزان علوم انسانی و ریاضی از نظر کاربرد انواع جهت‌گیری هدف و راهبردهای شناختی و فراشناختی.

با توجه به اهداف پژوهش حاضر سؤالات زیر طراحی شده است:

سوال اصلی: آیا میان جهت‌گیری هدف، یادگیری خودتنظیم با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد؟

سؤالات ویژه

۱. آیا میان جهت‌گیری هدف یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد؟

۲. آیا میان جهت‌گیری هدف عملکرد و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد؟

۳. آیا میان جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد؟

۴. آیا میان جهت‌گیری هدف و یادگیری خودتنظیم رابطه وجود دارد؟

۵. آیا میان میزان استفاده از راهبردهای شناختی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد؟

۶. آیا میان میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد؟

۷. آیا میان دو گروه دانش‌آموزان علوم انسانی و ریاضی از نظر کاربرد انواع جهت‌گیری و

راهبردهای شناختی و فراشناختی تفاوت وجود دارد؟

روش تحقیق

جامعه آماری و گروه نمونه

جامعه آماری شامل همه دانش آموزان دختر سال سوم دبیرستانهای دولتی شهر کرج بودند که در رشته های علوم انسانی و ریاضی در سال تحصیلی ۸۶-۸۵ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش شامل ۲۰۰ نفر از این دانش آموزان بود که ۱۲۷ نفر از گروه علوم انسانی و ۷۳ نفر از گروه ریاضی بودند که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. به این صورت که از میان نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر کرج، یک مدرسه و از میان مدارس برگزیده دو کلاس (یک گروه انسانی و گروه دیگر ریاضی) به صورت تصادفی انتخاب شدند.

حجم نمونه از رابطه $n = \frac{Z^2 \cdot \delta^2}{d^2}$ (دلاور، ۱۳۸۳) برآورد شده که در این رابطه $\alpha = 0.05$ و $\frac{\alpha}{2}$ واریانس معدل دانش آموزان $d = 0.3$ و $4/98$ در نظر گرفته شده است. با توجه به فرمول بالا حجم نمونه، ۲۱۳ نفر برآورد شده است. ۲۲۰ نفر به صورت تصادفی از دانش آموزان ریاضی و علوم انسانی برحسب نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند که ۲۰۱ پرسشنامه تکمیل شده است و برای سهولت کار، ۲۰۰ پرسشنامه برای محاسبات برگزیده شد. از این ۲۰۰ نفر، ۱۲۷ نفر از گروه علوم انسانی و ۷۳ نفر از گروه ریاضی بودند که با توجه به نسبت عدده این دو گروه در جامعه انتخاب شدند.

ابزار اندازه گیری

در این پژوهش، برای سنجش جهت گیری هدف از پرسشنامه جهت گیری هدف بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شد که ۲۱ پرسش دارد. حداقل نمره آزمودنی ۲۱ و حداکثر آن ۱۲۶ است. ضرایب پایایی گزارش شده بوفارد و همکارانش (۱۹۹۸) به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس جهت گیری یادگیری (۰/۸۸)، جهت گیری عملکرد (۰/۷۵) و جهت گیری پرهیز از شکست (۰/۷۵) به دست آمد.

در این پژوهش برای سنجش یادگیری خودتنظیم، از پرسشنامه یادگیری خودتنظیم پتتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) استفاده شد که شامل ۲۲ سوال است و به دو مقوله تقسیم می گردد: ۱. بعد راهبردهای شناختی. ۲. بعد فراشناخت. راهبردهای شناختی که شامل ۱۳ پرسش است.

حداقل نمره آزمودنی ۲۲ و حداکثر نمره آن ۱۱۰ است. به منظور تعیین پایایی آزمون موردنظر از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که مقدار آلفای محاسبه شده برای خرده مقیاس راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب برابر ۰/۸۳ و ۰/۷۴ محاسبه گردید.

روش تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها، از طریق برنامه نرم افزاری SPSS انجام شد. برای تحلیل استنباطی از روش تحلیل همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه و تحلیل واریانس مکرر استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۱. همبستگی محاسبه شده میان جهت‌گیری هدف، یادگیری خودتنظیم، جهت‌گیری عملکرد، جهت‌گیری پرهیز از شکست و میزان بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی

سطح معناداری	پیشرفت تحصیلی	
۰/۰۰۲	۰/۹۵	یادگیری خودتنظیم
۰/۰۱۶	۰/۷۹	جهت‌گیری هدف
۰/۰۰۰	۰/۸۲	جهت‌گیری معطوف به یادگیری
۰/۰۰۳	۰/۶۵	جهت‌گیری معطوف به عملکرد
۰/۰۲۵	-۰/۶۵	جهت‌گیری معطوف به پرهیز از شکست
۰/۰۰۲	۰/۷۲	بهره‌گیری از راهبردهای شناختی
۰/۰۳۵	۰/۵۷	بهره‌گیری از راهبردهای فراشناختی

($p < 5\%$)

همان‌گونه که در جدول شماره ۱ ارائه شده است، مقدار همبستگی محاسبه شده میان یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی (۰/۹۵)، جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی (۰/۷۹)، جهت‌گیری هدف معطوف به یادگیری و پیشرفت تحصیلی (۰/۸۲)، جهت‌گیری هدف معطوف به عملکرد و پیشرفت تحصیلی (۰/۶۵)، جهت‌گیری هدف معطوف به پرهیز از شکست و پیشرفت تحصیلی (۰/۶۵-)، بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و پیشرفت تحصیلی (۰/۷۲)، و بهره‌گیری از راهبردهای فراشناختی و پیشرفت تحصیلی (۰/۵۷) است. همه این مقادارها در سطح ۰/۰۵ از نظر آماری معنادار هستند و با ۰/۹۵ اطمینان می‌توان گفت که هرچه یادگیری خودتنظیم، جهت‌گیری هدف، جهت‌گیری معطوف به یادگیری، جهت‌گیری معطوف به عملکرد و میزان بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی افزایش یابد، پیشرفت تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. اما هرچه جهت‌گیری معطوف به پرهیز از شکست افزایش بالاتر باشد، پیشرفت تحصیلی کاهش می‌یابد.

جدول شماره ۲. رگرسیون گام به گام میان انواع جهت گیری هدف، خودتنظیمی و راهبردهای شناختی و

فراشناختی با پیشرفت تحصیلی

سطح معناداری	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد			
	میزان تغییر متغیر وابسته (Beta)	R ²	R	معادله رگرسیون	
۰/۰۰۰	۰/۴۸	۰/۲۷	۰/۵۲	۰/۷۰	یادگیری خودتنظیم
۰/۰۰۰	۰/۳۵			۰/۶۶	جهت گیری هدف یادگیری
۰/۰۰۱	۰/۲۴			۰/۵۷	یادگیری خودتنظیم
۰/۰۰۰	۰/۱۹	۰/۳۹	۰/۶۳	۰/۴۴	جهت گیری هدف یادگیری
۰/۰۰۰	۰/۱۲			۰/۴۳	جهت گیری هدف
۰/۰۰۲	۰/۱۸			۰/۴۵	جهت گیری هدف عملکرد
۰/۰۰۱	۰/۲۲			۰/۳۶	یادگیری خودتنظیم
۰/۰۰۱	۰/۱۸			۰/۴۱	جهت گیری هدف یادگیری
۰/۰۰۱	۰/۱۶	۰/۱۸	۰/۴۲	۰/۵۰	جهت گیری هدف
۰/۰۰۱	۰/۲۱			۰/۴۰	جهت گیری هدف عملکرد
					جهت گیری پرهیز از شکست
۰/۰۰۱	۰/۲۰			۰/۴۴	راهبردهای شناختی
۰/۰۰۱	۰/۱۴			۰/۳۸	راهبردهای فراشناختی
۰/۰۰۱	۰/۱۷			۰/۳۱	

همان گونه که در جدول شماره ۲ ارائه شده است، پس از محاسبه رگرسیون گام به گام، در گام اول دو متغیر یادگیری خودتنظیم و جهت گیری هدف یادگیری ۰/۲۷ از واریانس متغیر وابسته یعنی پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کردند. در گام دوم، یادگیری خودتنظیم، جهت گیری هدف یادگیری، جهت گیری هدف و جهت گیری هدف عملکرد با هم ۰/۳۹ از واریانس پیشرفت تحصیلی و در گام سوم، همه متغیرهای گفته شده در دو گام اول و دوم به همراه جهت گیری پرهیز از شکست، و راهبردهای شناختی و فراشناختی با هم ۰/۱۸ از واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کردند.

جدول شماره ۳. تحلیل واریانس مکرر برای مقایسه جهت گیری عملکرد، هدف یادگیری، پرهیز از شکست و

راهبردهای شناختی و فراشناختی در دختران و پسران رشته‌های انسانی و ریاضی

عاملها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
متغیرهای وابسته	۶۷۹۰۳۹/۵۸	۴	۱۶۹۷۵۹/۸۹	۸۳۹۴/۷۴	۰/۰۰۰
رشته	۳۴/۳۹	۱	۳۴/۳۹	۰/۵۲	۰/۴۶
متغیرها+رشته	۳۵۷/۴۲	۴	۸۸/۳۵	۳/۵۶	۰/۲۲

همان‌گونه که در جدول شماره ۳ ارائه شده است، مقدار F محاسبه شده برای مقایسه متغیرهای وابسته در کل نمونه مورد مطالعه از نظر آماری معنادار است. بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت، میانگین متغیرهای جهت‌گیری عملکرد، هدف یادگیری، پرهیز از شکست و راهبردهای شناختی و فراشناختی در کل نمونه متفاوت است. همچنین، مقدار F محاسبه شده برای مقایسه متغیرهای وابسته در رشته‌های انسانی و ریاضی و همچنین مقدار F محاسبه شده برای بررسی تعامل متغیرهای وابسته و رشته از نظر آماری معنادار نبود. به این معنی که دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی و انسانی از نظر جهت‌گیری عملکرد، هدف یادگیری، پرهیز از شکست و راهبردهای شناختی و فراشناختی با یکدیگر تفاوتی ندارند.

جدول شماره ۴. مقایسه میانگین متغیرهای وابسته در کل نمونه

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
جهت‌گیری یادگیری	۳۹/۲۰	۰/۳۸
جهت‌گیری عملکرد	۹۷/۰۹	۰/۶۳
جهت‌گیری پرهیز از شکست	۴۰/۵۰	۰/۳۱
راهبردهای شناختی	۵۳/۲۷	۰/۴۲
راهبردهای فراشناختی	۲۳/۸۸	۰/۲۸

همان‌گونه که در جدول شماره ۴ ارائه شده است، در نمونه مورد مطالعه به ترتیب مقدار میانگین جهت‌گیری عملکرد، راهبردهای شناختی، جهت‌گیری پرهیز از شکست از دو متغیر جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی بیشتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور بررسی رابطه جهت‌گیری هدف و متغیرهای آن، یادگیری خودتنظیم و متغیرهای آن با پیشرفت تحصیلی و نیز مقایسه دو گروه ریاضی و علوم انسانی از نظر کاربرد این متغیرها در زمینه امر تحصیل صورت پذیرفته است.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که جهت‌گیری هدف، منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. این نتیجه همسو با نتایج تحقیقات ایمز (۱۹۹۲)، الیوت و دویک (۱۹۸۸) و العمادی (۲۰۱۰) است.

در تبیین این نتیجه، ایمز (۱۹۹۲) بیان می‌دارد که جهت‌گیری هدف، عامل انگیزشی مهم در امر یادگیری، آموزش و عملکرد به حساب می‌آید که سبب می‌شود دانش‌آموزان به روشهای متفاوت به موقعیتهای آموزش و یادگیری گرایش نشان دهند و پیشرفت تحصیلی آنها افزایش یابد.

نتیجه دیگر پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدف یادگیری و عملکرد، سبب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. اما جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست، منجر به کاهش پیشرفت تحصیلی می‌شود. ایمز و آرچر (۱۹۸۸) بیان می‌دارند که جهت‌گیری هدف یادگیری، الگوی انگیزشی در فرد ایجاد می‌کند که منجر به افزایش یادگیری طولانی مدت و با کیفیت بیشتر در یادگیری می‌شود. کاپلان، میدلتون، یوردان و میدگلی (۲۰۰۲) بیان می‌کنند، دانش‌آموزانی با جهت‌گیری هدف یادگیری، بیشتر ریسک می‌کنند (خطرپذیرند) و بیشتر از راهبردهای عمیق یادگیری استفاده می‌کنند. هاراکویز، بارون و الیوت (۱۹۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که اجتناب از وجود جهت‌گیری عملکرد در افراد با یادگیری نامناسب و پیامهای پیشرفت ناسازگارانه ارتباط دارد. از طرفی نیز پنتریچ و گارسیا (۱۹۹۱) همبستگی میان جهت‌گیری هدف عملکرد و پیشرفت تحصیلی را منفی گزارش دادند و در تبیین این نتیجه، بیان داشتند، دانشجویانی که اهداف یادگیری بالا و عملکرد پایین دارند، نسبت به دانشجویانی که در داشتن دو هدف بالا بودند، پیشرفت تحصیلی بهتری کسب کردند. در تبیین این نتیجه می‌توان به جهت‌گیری هدف از نظر پنتریچ (۲۰۰۰) اشاره کرد که طبق نظر پنتریچ (۲۰۰۰) جهت‌گیری هدف عملکرد دو حالت دارد. حالت گرایشی که در آن فرد بر برتر بودن و باهوشتر بودن در مقایسه با دیگران تأکید دارد و حالت اجتنابی که در آن فرد بر اجتناب از تحقیر شدن، احق به نظر رسیدن، نداشتن عقب ماندگی در مقایسه با دیگران تأکید دارد. به نظر می‌رسد، جهت‌گیری هدف عملکرد، گرایشی نسبت به جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی، انگیزه بیشتری برای یادگیری و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بهتر ایجاد می‌کند. بنابراین دانش‌آموزانی که از جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی استفاده می‌کنند، انگیزه کمتری برای یادگیری و در نتیجه پیشرفت تحصیلی کمتر دارند. پس دانش‌آموزانی که از جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی استفاده می‌کنند، پیشرفت تحصیلی منفی دارند.

نتیجه دیگر پژوهش حاضر نشان داد که جهت‌گیری هدف‌پرهیز از شکست منجر به کاهش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. این نتیجه همسو با نتایج تحقیقات الیوت و هاراکویز (۱۹۹۶) خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) است. در تبیین این نتیجه بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) بیان می‌دارند که افرادی که برای یادگیری تنها هدفشان این است که شکست را تجربه نکنند و برای پیشرفت درسی خود تأکیدی ندارند، انگیزه بالایی برای فعالیت یادگیری ندارند و در نتیجه عملکرد آنها نیز مطلوب نخواهد بود. الیوت و هاراکویز (۱۹۹۶) بر وجود جهت‌گیری‌پرهیز از شکست در فرد و در نتیجه تأثیرات منفی آن بر انگیزشهای درونی تأکید کرده‌اند.

نتیجه دیگر پژوهش نشان داد، رابطه میان جهت‌گیری هدف و یادگیری خودتنظیم، مثبت است. این نتیجه همسو با نتایج تحقیقات پتريچ و دیگران (۱۹۹۰)، زیمرمان (۲۰۰۰)، مک کاسلین و هایکی (۲۰۰۱) است. در تبیین این نتیجه، بلوچر (۱۹۹۷) بیان می‌کند که دانش‌آموزان خودتنظیم، علاقه بسیار به یادگیری دارند و هدف‌مدارند. شاید یکی از دلایل این نتیجه این باشد که ارزشها و باورهای شخصی دانش‌آموزان، می‌تواند اهدافی را که آنها انتخاب می‌کنند، تحت تأثیر قرار دهد و در نتیجه این اهداف، یادگیری خودتنظیم در آنان راحت‌تر تأثیر قرار می‌دهد.

نتیجه دیگر پژوهش نشان داد، بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی در دانش‌آموزان موجب افزایش پیشرفت تحصیلی در آنان می‌شود. این نتیجه همسو با نتایج تحقیقات امینی (۲۰۰۹)، پری، فیلیپس و هاتچنسون و دیگران (۲۰۰۶)، موسوی‌نژاد (۱۳۶۷)، نیازی، کدیور و یاریاری (۱۳۸۷) است. در تبیین این نتیجه، موسوی‌نژاد (۱۳۶۷) بیان می‌کند که دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی سطح بالا، بیشتر بهره می‌گیرند، افرادی خودنظم‌دهنده‌تر هستند و موفقیت تحصیلی آن بیشتر است. پری، فیلیپس و هاتچنسون و دیگران (۲۰۰۶) در تحقیق خود دریافتند که دانش‌آموزان خودتنظیم، بیشتر در موقعیتهایی مانند درگیر شدن با موضوعات درسی، تمرینات یادگیری، درک عمیق و فهم موضوعات و تلاش برای یادگیری قرار می‌گیرند که منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود. یافته دیگر پژوهش نشان داد، دو گروه علوم انسانی و ریاضی از جهت کاربرد انواع جهت‌گیری هدف و راهبردهای خودتنظیم با یکدیگر تفاوت معنادار ندارند. در تبیین این نتیجه به نظر می‌رسد با توجه به افزایش آگاهی دانش‌آموزان در زمینه کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی و استفاده از تکنولوژیهای آموزشی مانند کاربرد لوحهای فشرده آموزشی، اینترنت، کلاسهای آموزشی، زمینه ایجاد انگیزه یادگیری بیشتر در آنان ایجاد می‌شود که منجر به

نتیجه مطلوب‌تر در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود و نوع رشته تحصیلی و مواد آموزشی در این میان عامل تعیین‌کننده‌ای نیست. همچنین به نظر می‌رسد انتخاب نوع جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان بستگی به هدف شخص در زمینه یادگیری دارد و نوع رشته تحصیلی، عامل تعیین‌کننده در این مورد نیست و ممکن است در جامعه آماری دیگر نتیجه‌ای دیگر حاصل شود.

راهکارهایی برای مدیران و معلمان

مدیران برای تنظیم و مطلوب‌سازی محیط یادگیری و ایجاد جهت‌گیری هدف مؤثرتر و پیشرفت تحصیلی بیشتر، می‌توانند برای دانش‌آموزان امکاناتی را مانند کلاسهای راحت، منظم و با شرایط فیزیکی مناسب، آزمایشگاه مجهز، کتابخانه غنی، ایجاد تسهیلات در انجام امور پرورشی و بازدیدهای علمی فراهم کنند.

معلمان در زمینه افزایش جهت‌گیری هدف یادگیری و خودتنظیمی در دانش‌آموزان، مؤثرتر هستند. در این زمینه، افزایش جهت‌گیری هدف، می‌تواند شرایطی برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان به وجود آورد، مانند پرداختن به فعالیتهای عملی، آزمایشگاهی، تحقیقی و گروهی در محیط آموزشی. معلمان می‌توانند فعالیتهایی که خودتنظیمی را در دانش‌آموزان رشد می‌دهد، گسترش دهند. مثلاً می‌توان به تلاشهایی در جهت ایجاد کلاسهای آموزشی با شرایط مناسب برای یادگیری بیشتر، طراحی تکالیف مناسب، به کارگیری روشهای آموزشی جدید و مؤثر، آموزش فعالیتهای یادگیری خود تنظیم و بهره‌گیری از راهبردهای یادگیری با توجه به توان و استعدادها دانش‌آموزان و تشویق آنان اشاره کرد.

محدودیتها

به علت محدودیت زمانی و امکانات پژوهشگر، انتخاب نمونه بزرگ‌تر مقدور نبوده است. کنترل بعضی از متغیرها مانند وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده‌ها، امکانات آموزشی و تربیتی، عدم سنجش وضعیت عاطفی و روانی آزمودنیها به هنگام پاسخگویی به سوالات میسر نبوده است که می‌توانست در نتایج تحقیق مؤثر باشد. در پژوهش از نوع همبستگی در مقایسه با شیوه‌هایی چون آزمایشی و شبه آزمایشی به طور مشخص امکان تعیین روابط علی میان متغیرهای پژوهش به وجود نمی‌آید. در این پژوهش، به بررسی متغیرهایی مانند جنس آزمودنیها، مقطع تحصیلی و هوش پرداخته نشده است که امید است مورد بررسی محققان دیگر قرار گیرد.

منابع

- پی رایبیز، استیفن (۱۳۷۷). رفتار سازمانی. مترجم علی پارسائیان و محمد اعرابی. تهران: انتشارات دفتر پژوهشهای فرهنگی.
- جوکار، بهرام (۱۳۷۸). مطالعه عوامل و منابع مؤثر بر گرایش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه در شهر شیراز. مرکز جمعیت‌شناسی دانشگاه شیراز.
- خادمی، محسن؛ نوشادی، ناصر (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. شماره ۲۵. ص ۷۸-۶۳.
- خرمایی، فرهاد؛ خیر، محمد (۱۳۸۵). بررسی مدل علی ویژگیهای شخصیتی، جهت‌گیریهای انگیزشی و سبکهای شناختی یادگیری. مجموعه مقالات دومین کنگره انجمن روانشناسی ایران: ص ۳۶-۳۲.
- دلاور، علی (۱۳۸۳). روشهای تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: دانشگاه پیام نور.
- دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۷). پیش‌بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. فصلنامه روانشناسی دانشگاه تبریز. شماره ۳. ص ۹۱-۶۵.
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۹). روانشناسی پرورشی. تهران: آگاه.
- _____ (۱۳۸۸). روانشناسی پرورش نوین. تهران: دوران.
- عبداله‌پور، محمدآزاد؛ کدیور، پروین؛ عبدالهی، محمدحسین (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین سبکهای شناختی و راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی. مجله پژوهشهای روانشناختی. شماره ۸. ص ۴۴-۳۰.
- موسوی نژاد، عبدالمحمد (۱۳۶۷). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم داده شده با پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- نیازی، الیاس؛ کدیور، پروین؛ یاریاری، فریدون (۱۳۸۷). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نارسانویس. مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. شماره ۲۸.
- Al-Emadi, A. (2010). A "relationships among achievement, goal orientation, and study strategies, the ". social Behavior And personality. Find Articles. com.
- Ames, c. (1992). Classrooms: Goals, structure and students' motivation. Journal of Educational psychology. 80, (3): 260-267
- Ames, c. (1994). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structure. Journal of Educational psychology. 76:478-481.
- Ames, c., & archer, j. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational psychology. 80: 260-267.
- Amini, M. (2009). The relation between self regulated learning strategies, motivational beliefs, and students' academic achievement. Journal of new Thoughts on Education.
- Bouffard, T., & Etal. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. British journal of Educational psychology. 68:309-319.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. Contemporary Educational psychology. 11: 333-346
- Elliot, E., & Dweck, C. (1988). An approach to motivation and achievement. Journal of personality And social psychology. 54, (1): 5-12.

- Elliot, A.J., & Harackiewicz, M.J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation. A mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*. 10:470-475.
- Finney, s. J., Suzanne, L.P., & Kenneth, E.B. (2004). " Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context." *Educational And psychological Measurement*. 64, (2):365-382.
- Harackiewicz, M. J., Barron, E. & 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, (6):1284-1295.
- Kaplan, A., Middleton, M., urdan, T., & Midgley, c. (2002). Achievement goals and goal structures. inc. Midgley (Ed), goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mccaslin, M, & Hickey, D.T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement. A vygotskian view. In B.J. Zimmerman & D.H. schunk(Eds.), self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives. pp. 227-252. Mah wah, N J: Erlbaum.
- Perry, N.E, Philips, L. & Hutchinson, L.R. (2006). Preparing student teachers to support for self-regulated learning. *Elementary school journal*. 106:237-254.
- Pintrich, P.R (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology. 25: 22-104.
- Pintrich, P.R., & Degroot, E.V. (1990). Maturation and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational*-82, (1):33-40.
- Pintrich, P.R, & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M.Meher & p. pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement*, volume 7. Greenwich, CT: JAI.
- Vande walle, D. (2001). Goal orientation: why wanting to look successful doesn't always lead to success. *Organizational Dynamics*. 30,(2):162-171.
- Zimmerman, B. j. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning *Journal of Educational psychology*. 81, (3):329-339.
- Zimmerman, B. j. (1990). Self- regulated learning and academic learning and achievement the emergence of a social cognitive perspective. *Educational psychology Review*. 2, (2).
- Zimmerman, B., j. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview And Analysis. In B.J.