

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ دریافت: ۸۸/۱۰/۵

تاریخ بررسی: ۸۸/۱۰/۱۵

دوره ۷، شماره ۱

بهار ۱۳۹۰

صص ۸۶-۶۵

تاریخ پذیرش: ۸۹/۱۲/۱۵

پیش‌بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی براساس اهداف پیشرفت

دانش آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز

منصور بیرامی *

توحه هاشمی **

وحیده عبداللهمی عدلی انصار ***

پروانه علانی ****

چکیده

این پژوهش به منظور بررسی ارتباط اهداف پیشرفت با راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم مقطع دبیرستان انجام شد. ۳۲۳ دانش‌آموز (۱۷۸ دختر و ۱۴۵ پسر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از سه پرسشنامه: (۱) جهت‌گیری انگیزشی (۲) خرده‌مقیاس‌های درگیری شناختی پرسشنامه راهبردهای یادگیری و انگیزشی (MSLQ)، (۳) مقیاس خودکارآمدی عمومی (GS) و هم‌چنین معدل ترم قبل دانش‌آموزان استفاده شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS تجزیه و تحلیل شد. تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام نشان داد که: بین هدف تکلیف‌درگیری و راهبردهای

Dr.bayrami@yahoo.com

* نویسنده مسئول: استادیار دانشگاه تبریز

** استادیار دانشگاه تبریز

*** دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی

**** دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی

یادگیری سطحی و عمیق و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، بین هدف خوددرگیری و راهبردهای یادگیری سطحی و عمیق و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ بین هدف اجتناب از کار و خودکارآمدی رابطه منفی وجود دارد. آزمون t مستقل نشان داد که میان دانش‌آموزان دختر و پسر در اهداف خود درگیری و اجتناب از کار تفاوتی معنادار وجود ندارد، ولی به لحاظ تکلیف درگیری میان دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوتی معنادار وجود دارد.

کلید واژه‌ها:

اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی، پیشرفت تحصیلی

مقدمه و بیان مسأله

انگیزش یکی از عوامل مهم و تأثیر گذار در یادگیری انسان و چگونگی عملکرد اوست. امروزه یکی از نظریه‌های معروف در پژوهش‌های انگیزشی نظریه اهداف پیشرفت^۱ است (پنتریچ و اسپانک^۲، ۲۰۰۲). اهداف پیشرفت با اهداف یا استدلال‌ها درباره درگیری در رفتار پیشرفت یا روش‌هایی مرتبط می‌شود که افراد به موقعیت‌های پیشرفت پاسخ می‌دهند (امس^۳، ۱۹۹۲؛ لین برینک^۴ و پنتریچ، ۲۰۰۰). این اهداف رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان را هدایت کرده و جهت می‌دهند (لین برینک و پنتریچ، ۲۰۰۰) و بر رویکرد یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (هاراکویس^۵ و همکاران، ۲۰۰۰). جهت‌گیری هدف‌سازهای شخصی دانش‌آموزان است که بر واکنش‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آنها در زمینه یادگیری تأثیر می‌گذارد (دودا و نیکولز^۶، ۱۹۹۲، دوک و لیگت^۷، ۱۹۸۸). مطابق با نظریه اهداف پیشرفت دانش‌آموزان از دو دسته اهداف پیشرفت متفاوت استفاده می‌کنند: اهداف یادگیری^۸ و اهداف عملکردی^۹ (امس و آرچر^{۱۰}، ۱۹۸۸، الیوت و دوک، ۱۹۸۸؛ لایم^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۸). اهداف

1. achievement goals
2. Pintrich & Schunk
3. Ames
4. Linnenbrink
5. Harackiewicz
6. Duda & Nicholls
7. Dweck & Leggett
8. learning goals
9. performance goals
10. Archer
11. Liem

یادگیری به عنوان اهداف تسلط^۱ (آمس و آرچر، ۱۹۸۸) یا اهداف تکلیف درگیر^۲ و اهداف عملکردی (گرایش به عملکرد) (نیکولز و همکاران، ۱۹۸۵) به عنوان اهداف خود درگیر^۳ (لایم و همکاران، ۲۰۰۸) یا اهداف توانایی^۴ (امس و آرچر، ۱۹۸۸) نیز شناخته می‌شوند. از آنجا که بین تعاریف اهداف یادگیری، تکلیف درگیری و تسلط و هم چنین تعاریف اهداف عملکردی، خود درگیری و توانایی تشابه زیادی وجود دارد لذا این دیدگاه‌ها یکپارچه شده و به جای یکدیگر به کار برده می‌شوند (ستین و آکین^۵، ۲۰۰۹). نیکولز (۱۹۸۴) نوع سومی از اهداف را در نظر می‌گیرد اهداف اجتناب از کار^۶ را شامل است. اهداف اجتناب از کار با اهداف تکلیف درگیری رابطه منفی دارد، اما با اهداف خود درگیری رابطه مثبت دارد. وقتی هدف غالب تکلیف درگیری است دانش‌آموزان از خود به عنوان یک مرجع اصلی برای قضاوت درباره توانایی خود استفاد کرده و در جهت رشد شخصی تلاش می‌کنند، هنگام کسب مهارت‌های جدید یا بهبود مهارت‌ها احساس رضایت می‌کنند، موفقیت خود را به تلاش و کوشش نسبت می‌دهند، یادگیری مطالب جدید یا مهارت‌های دشوار را دوست دارند، از اشتباه نمی‌ترسند زیرا آن را بخشی از فرایند یادگیری می‌دانند (جگسینسکی^۷ و نیکولز، ۱۹۸۴). اهداف خود درگیری مستلزم تمرکز بر توانایی فرد به عنوان یک اسناد ثابت است (نیکولز، ۱۹۸۴). در دانش‌آموزان خود درگیر مرجع اصلی قضاوت درباره توانایی‌های خود، مقایسه عملکرد خود با دیگران و هنجارهای اجتماعی است. آنها زمانی احساس شایستگی می‌کنند که عملکرد بهتری از دیگران داشته باشند، از تکالیف چالش انگیز اجتناب می‌کنند، کمتر احتمال دارد که به طور درونی برانگیخته شوند و موقع شکست به آسانی تسلیم می‌شوند (دوک و لیگت، ۱۹۸۸). دانش‌آموزان با هدف اجتناب از کار تمایل دارند با کمترین تلاش تکالیف مدرسه را انجام داده و موفقیت کسب کنند، تکالیفی را ترجیح می‌دهند که بتوانند آن را با سرعت و به آسانی انجام دهند، به عبارت دیگر به انجام دادن کار سخت و دشوار تمایلی ندارند (اسکالویک^۸، ۱۹۹۷).

1. mastery goals
2. involvement-task goals
3. involvement-ego goals
4. ability goals
5. Cetin & Akin
6. work-avoidance goals
7. Jagacinski
8. Skaalvik

از نظر نیکولز و همکاران (۱۹۸۵) اهداف پیشرفت یکی از مؤلفه‌های انگیزشی است که اهمیت انواع مختلف اهداف را برای انجام دادن یک تکلیف مشخص می‌کند (لایم و همکاران، ۲۰۰۸). اهداف پیشرفت یک عنصر مهم برای یادگیری محسوب می‌شود زیرا به فعالیت‌های یادگیرندگان برای رسیدن به هدف جهت می‌دهد (دوک و لیگت، ۱۹۸۸، نیکولز، ۱۹۸۴). نیکولز و همکاران (۱۹۸۵) عقیده دارند که اهداف بر انتخاب تکالیف، تعاریف و اسنادهای دانش‌آموزان برای مؤفقیت تحصیلی و راهبردهای یادگیری^۱ آنها تأثیر می‌گذارد (لایم و همکاران، ۲۰۰۸). دانش‌آموزان تکلیف درگیر برای یادگیری به خاطر خود یادگیری ارزش قائل هستند، آنها مهارت‌ها و دانش جدید را ترجیح می‌دهند، از راهبردهایی استفاده می‌کنند که عملکرد آنها را بهبود می‌بخشد (بورکوسکی^۲ و همکاران، ۱۹۹۰). نتایج حاصل از پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تکلیف درگیر در یادگیری بیشتر از راهبردهای شناختی سطح بالا (عمیق) و راهبردهای یادگیری خود نظم داده استفاده می‌کنند، دانش‌آموزان خود درگیر ساده‌ترین تکالیف را بر می‌گزینند و در یادگیری راهبردهای نامناسبی را به کار می‌برند و دانش‌آموزان با جهت‌گیری اجتناب از کار با انجام ندادن تکالیف سعی می‌کنند تا تصویری را حفظ کنند که از خود دارند (دوک و لیگت، ۱۹۸۸). پژوهش‌ها نشان داده است که دانش‌آموزان با جهت‌گیری قوی اجتناب از کار بازده‌های تحصیلی ضعیفی دارند (میکسکی^۳ و همکاران، ۱۹۹۸). همچنین یافته‌های حاصل از پژوهش‌های تجربی (الیوت و دوک، ۱۹۸۸) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تکلیف درگیر در مقایسه با دانش‌آموزان دارای اهداف خود درگیر و اجتناب از کار در موقعیت‌های یادگیری دشوار پافشاری زیادی از خود نشان می‌دهند، از راهبردهای یادگیری مؤثرتری استفاده می‌کنند و از تحصیل در مدرسه رضایت بیشتری دارند (لایم و همکاران، ۲۰۰۶) و از یادگیری خود لذت می‌برند (الیوت و چارچ^۴، ۱۹۹۷).

1. learning strategies
2. Brokowski
3. meece
4. Church

احساس شایستگی و خودکارآمدی در فرآیند انگیزشی مربوط به نظام‌های آموزشی نقشی بسیار مهم دارند. به عقیده والترز^۱ (۲۰۰۳) خودکارآمدی^۲ در انگیزش و رفتار دانش‌آموزان در موقعیت‌های پیشرفت نقشی مهم دارد. خودکارآمدی به باورهایی مرتبط می‌شود که فراگیران در ارتباط با خود، دشواری تکلیف و پیامدهای حاصل از انجام تکلیف دارند. به عقیده بندورا^۳ افراد برای انجام دادن مؤقّیت آمیز یک تکلیف نه تنها به مهارت و دانش نیاز دارند، بلکه آنها باید قبل انجام دادن تکلیف، سطح مشخصی از انتظارات برای مؤقّیت داشته باشند. پژوهش‌ها (بندورا^۳، ۱۹۹۷) نشان داده است که افراد با خودکارآمدی بالا در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پایین عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (عبداللهی عدلی انصار، ۱۳۸۲). خودکارآمدی با سطوح بالایی از پیشرفت و یادگیری و همچنین با گستره وسیعی از بازده‌های تحصیلی نظیر سطح تلاش و استقامت در انجام دادن تکالیف دشوار، رابطه مثبت دارد (لین برینک و پتريچ، ۲۰۰۲). خودکارآمدی افراد بر نوع اهدافی تأثیری می‌گذارد که آنها برای یادگیری انتخاب می‌کنند (الیوت، ۱۹۹۹). پژوهش‌های مختلف (بانگ^۴، ۲۰۰۱) نشان داده است که بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی رابطه وجود دارد. پتريچ (۲۰۰۰) در پژوهشی در میان ۱۵۰ دانش‌آموز کلاس هشتم و نهم در درس ریاضی نشان داد زمانی که تکلیف درگیری و خود درگیری بالا، تکلیف درگیری بالا و خود درگیری پایین، خود درگیری بالا و تکلیف درگیری پایین است دانش‌آموزان از میزان خودکارآمدی بالایی برخوردارند (سلمانی مقدم، ۱۳۸۰).

درباره نقش تفاوت‌های جنسیتی در پیش‌بینی اهداف پیشرفت یافته‌های با ثباتی وجود ندارد. مورنو^۵ و همکاران، (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان دادند که مردان در مقایسه با زنان از جهت گیری خود قوی تری برخوردارند (فولاد چنگ^۶ و همکاران، ۲۰۰۹). در عین حال نتایج حاصل از پژوهش فان^۷ (۲۰۰۸) و ابراهامسن^۸ (۲۰۰۷) حاکی از نبود تفاوت معنادار میان زنان

-
1. Wolters
 2. self-efficacy
 3. Bandura
 4. Bong
 5. Moreno
 6. Fouladchang
 7. Phan
 8. Abrahamsen

و مردان در اهداف پیشرفت است (فولاد چنک و همکاران، ۲۰۰۹). در اغلب پژوهش‌های انجام شده ارتباط اهداف پیشرفت با یادگیری خود نظم داده، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در یک درس خاص بررسی شده است. اهداف پیشرفت دانش‌آموزان در یک درس خاص یا نوع تکالیف به عنوان یکی از مؤلفه‌های ساختار کلاسی (ایمز، ۱۹۹۲) ممکن است با اهداف پیشرفت آنها در شرایط یادگیری کلی متفاوت باشد (خادمی و همکاران، ۱۳۸۵). بنابراین، پژوهش حاضر قصد دارد نقش اهداف پیشرفت دانش‌آموزان را، در پیش بینی راهبردهای یادگیری عمیق و سطحی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی، در شرایط یادگیری کلی تعیین کند. در همین راستا سه فرضیه و یک سؤال بررسی شد: ۱- بین انواع اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری رابطه وجود دارد؛ ۲- بین انواع اهداف پیشرفت و خودکارآمدی رابطه وجود دارد؛ ۳- بین انواع اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد و ۴- آیا میان دانش‌آموزان دختر و پسر در انواع اهداف پیشرفت تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود و جامعه آماری را ۱۳۶۸۲* دانش‌آموز دختر و پسر سال دوم متوسطه در سه گروه تحصیلی علوم انسانی، تجربی و ریاضی تشکیل می‌دهد. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران و با ملحوظ داشتن خطای مجاز ۵ درصد ۳۸۴ نفر تعیین شد که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند، اما در نهایت از ۳۲۳ پرسشنامه مقبول در تحلیل یافته‌های این پژوهش استفاده شد. در جدول ۱ توزیع فراوانی دانش‌آموزان دختر و پسر در سه گروه تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی دانش‌آموزان دختر و پسر در سه گروه تحصیلی

گروه تحصیلی	دانش‌آموزان دختر	دانش‌آموزان پسر	جمع
علوم انسانی	۵۵	۷۱	۱۲۶
علوم تجربی	۷۴	۳۷	۱۱۱
ریاضی	۴۹	۳۷	۸۶

*. به نقل از مرکز آمار آموزش و پرورش کل شهرستان تبریز

ابزارهای اندازه‌گیری که در این پژوهش از آنها استفاده شد:

۱- پرسشنامه جهت‌گیری انگیزشی

در این پژوهش برای اندازه‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان از پرسشنامه معیارهای جهت‌گیری انگیزشی نیکولز (۱۹۸۴) استفاده شد. این پرسشنامه را سلمانی مقدم (۱۳۸۰) ترجمه و از آن استفاده کرده است. پرسشنامه معیارهای جهت‌گیری انگیزشی در مقیاس لیکرت ۵ قسمتی است (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، کاملاً مخالفم) و با این سؤال آغاز می‌شود: چه زمانی احساس می‌کنید که واقعاً یک روز موفقیت‌آمیز داشته‌اید؟ برای این سؤال ۱۷ پاسخ وجود دارد که ۷ پاسخ مربوط به تکلیف‌درگیری، ۵ پاسخ مربوط به خود‌درگیری و ۵ پاسخ مربوط به اجتناب از کار است. دودا و نیکولز (۱۹۹۲) و سلمانی مقدم (۱۳۸۰) بر اساس تحلیل عاملی روایی سازه‌ای پرسشنامه را تأیید کردند (سلمانی مقدم، ۱۳۸۰).

سلمانی مقدم (۱۳۸۰) در پژوهش خود پایایی پرسشنامه را با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ و با توجه به سه هدف تکلیف‌درگیری، خود‌درگیری و اجتناب از کار به ترتیب $\alpha = 0.62$ ، $\alpha = 0.67$ و $\alpha = 0.76$ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای سه هدف تکلیف‌درگیری، خود‌درگیری و اجتناب از کار به ترتیب $\alpha = 0.71$ ، $\alpha = 0.69$ و $\alpha = 0.67$ محاسبه شد.

۲- مقیاس راهبردهای یادگیری

در این پژوهش برای اندازه‌گیری راهبردهای یادگیری از خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی (سطحی و عمیق) پرسشنامه راهبردهای یادگیری و انگیزشی (MSLQ) استفاده شد. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت ۵ قسمتی (اصلاً صحیح نیست، صحیح است، نظری ندارم، صحیح است، کاملاً صحیح است) تهیه شده است. این خرده‌مقیاس ۱۶ گویه دارد که یادگیری حفظی و سطحی (۶ گویه) و یادگیری شناختی عمیق (۱۰ گویه) را اندازه‌گیری می‌گیرد. پتتریچ و همکاران (۱۹۹۸) و حسینی (۱۳۷۷) روایی سازه‌ای پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی تأیید کرده‌اند؛ عاصمیان در پژوهش خود پایایی خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری عمیق و سطحی را به ترتیب $\alpha = 0.61$ و $\alpha = 0.73$ گزارش کرده است (عاصمیان، ۱۳۸۴). در پژوهش

حاضر نیز پایایی این خرده مقیاس‌ها به ترتیب برابر با $\alpha=0/71$ و $\alpha=0/69$ محاسبه شد.

۳- مقیاس خودکارآمدی عمومی

این پرسشنامه (GSE) را شرز و همکاران در مقیاس لیکرت و ۱۷ گویه تدوین کرده‌اند. براتی برای سنجش روایی سازه‌ای مقیاس خودکارآمدی، نمره‌های به دست آمده از این مقیاس را با اندازه‌های چندین ویژگی شخصیتی (مقیاس کنترل درونی- بیرونی راتر، خرده مقیاس کنترل شخصی مقیاس LE گورین و لائو ویتنی، مقیاس درجه اجتماعی مارلو و کران و مقیاس شایستگی بین فردی روزنبرگ) همبسته کرد (عبداللهی عدلی انصار، ۱۳۸۲). همبستگی پیش بینی شده بین مقیاس خودکارآمدی و اندازه‌های خصوصیات شخصیتی متوسط و در جهت تأیید سازه مورد نظر بود.

مقیمی فام (۱۳۷۹) در پژوهش خود پایایی آزمون مذکور را با استفاده از آلفای کرونباخ $0/75$ گزارش کرده است (عبداللهی عدلی انصار، ۱۳۸۲). در پژوهش حاضر نیز پایایی آزمون برابر با $\alpha=0/78$ محاسبه شد.

علاوه بر ابزارهای فوق، در پژوهش حاضر برای سنجش پیشرفت تحصیلی از معدل ترم اول دانش‌آموزان استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش اهداف پیشرفت متغیر پیش بین بود و راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی متغیرهای ملاک محسوب شد. داده‌های پژوهش با استفاده از آمار توصیفی، تحلیل رگرسیون چندگانه (گام به گام) و آزمون t بررسی شد. در تحلیل رگرسیون چندگانه مفروضه خطی بودن رابطه‌ها با استفاده از نمودار احتمال نرمال بودن^۱ کنترل شد. همچنین برای کنترل مقادیر پرت، نمودار پراکنش باقی مانده‌های^۲ مربوط به هریک از متغیرهای ملاک بررسی شد. بررسی نمودار احتمال نرمال بودن هر یک از متغیرهای ملاک نشان داد که نقاط پراکندگی نسبتاً نزدیک به یک خط مستقیم قرار دارند لذا مفروضه خطی

1. normal probability plots
2. scatterplots of the residuals

بودن رابطه‌ها کنترل شد. هم‌چنین بررسی نمودار پراکنش باقی مانده‌های^۱ مربوط به هر یک از متغیرهای ملاک نشان داد که داده‌های پرت کمی وجود دارد. از سوی دیگر بررسی فاصله نقاط آشکار کرد که مقادیر پیش‌بینی شده استاندارد رگرسیون چندان بزرگ نیستند لذا این داده‌ها از تحلیل حذف نشدند. به عقیده پالانت^۲ (۲۰۰۱) وجود داده‌های پرت در پژوهش امر عادی است و زمانی که تعداد آنها کم باشد نیازی به حذف آنها نیست (بازر^۳، ۲۰۰۷).

جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های دانش‌آموزان را در هر یک از متغیرهای پژوهش شامل انواع اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۲: میانگین و انحراف استاندارد برای متغیرهای اندازه‌گیری شده

تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	شاخص‌ها متغیرها
۳۲۳	۶/۲۶	۲۸/۰۳	تکلیف درگیر
۳۲۳	۴/۰۵	۱۴/۵۲	خود درگیر
۳۲۳	۴/۵۲	۱۳/۹۸	اجتناب از کار
۳۲۳	۶/۶۹	۳۲/۱۲	راهبرد یادگیری عمیق
۳۲۳	۴/۹۳	۱۸/۲۱	راهبرد یادگیری سطحی
۳۲۳	۴/۵۵	۳۴/۰۲	خودکارآمدی
۳۲۳	۱/۸۱	۱۶/۸۹	پیشرفت تحصیلی

فرضیه اول: بین انواع اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری رابطه وجود دارد. برای بررسی این فرضیه از رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شد که نتایج حاصل در جدول ۳ و ۴ آمده است. اطلاعات حاصل در جدول ۳ نشان می‌دهد که خود درگیری و تکلیف درگیری راهبردهای یادگیری سطحی را در جهت مثبت پیش‌بینی می‌کنند. به عبارت دیگر ۱۰ درصد واریانس راهبردهای یادگیری سطحی توسط خود درگیری

1. scatterplots of the residuals
2. Palant
3. Bazer

($p = 0/0001$)، $\beta = 0/22$ و ۱ درصد باقیمانده توسط تکلیف درگیری ($p = 0/0001$)، $\beta = 0/15$) توجیه می‌شود. این مدل ۱۱ درصد واریانس راهبردهای یادگیری سطحی را توجیه می‌کند. متغیر هدف اجتناب از کار در افزایش دقت پیش بینی راهبردهای یادگیری سطحی سهمی معنادار نداشت لذا از معادله خارج شد.

جدول ۳: آماره‌های توصیفی مدل رگرسیون و تعیین میزان ضرایب بتای هر یک از متغیرهای پیش بین در پیش بینی راهبردهای یادگیری سطحی

سطح معناداری	مقدار t	ضرایب استاندارد شده	سطح معناداری	F	ضریب تعیین	ضریب رگرسیون چندگانه	مدل
		Beta					
0/0001	5/9	0/31	0/0001	35/66	0/10	الف 0/31	خود درگیر ۱
0/0001	3/5	0/22 0/15	0/0001	21/19	0/11	ب 0/34	خود درگیر ۲ تکلیف درگیر

پیش بینی کننده‌ها: الف) خود درگیری

پیش بینی کننده‌ها: ب) خود درگیری، تکلیف درگیری

متغیروابسته: راهبردهای یادگیری سطحی

براساس اطلاعات مندرج در جدول ۴ ملاحظه می‌شود که تکلیف درگیری و خود درگیری راهبردهای یادگیری عمیق را در جهت مثبت پیش بینی می‌کنند. بدین ترتیب، ۸ درصد واریانس راهبردهای یادگیری عمیق را هدف تکلیف درگیری ($p = 0/001$)، $\beta = 0/20$ و $\beta = 0/15$) و ۲ درصد باقیمانده را هدف خود درگیری ($p = 0/001$)، $\beta = 0/15$) توجیه می‌کند. این مدل نیز ۱۰ درصد واریانس راهبردهای یادگیری عمیق را توجیه می‌کند. هدف اجتناب از کار به دلیل معنادار نبودن در افزایش دقت پیش بینی راهبردهای یادگیری عمیق از معادله خارج شد.

جدول ۴: آماره‌های توصیفی مدل رگرسیون و تعیین میزان ضرایب بتای هر یک از متغیرهای پیش بین در پیش‌بینی راهبردهای یادگیری عمیق

سطح معناداری	مقدار t	ضرایب استاندارد شده	سطح معناداری	F	ضریب تعیین	ضریب رگرسیون چندگانه	مدل
		Beta					
۰/۰۰۰۱	۵/۵	۰/۲۹	۰/۰۰۱	۳۰/۸۸	۰/۰۸	الف ۰/۲۹	۱ تکلیف درگیر
۰/۰۰۰۱	۳/۲۳	۰/۲۰	۰/۰۰۱	۱۸/۶۱	۰/۱۰	ب ۰/۳۲	۲ تکلیف درگیر خود درگیر
۰/۰۰۰۱	۲/۴	۰/۱۵					

پیش‌بینی کننده‌ها: الف) تکلیف درگیری
پیش‌بینی کننده‌ها: ب) تکلیف درگیری، خود درگیری
متغیر وابسته: راهبردهای یادگیری عمیق

فرضیه دوم: بین انواع اهداف پیشرفت و خودکارآمدی رابطه وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام در جدول ۵ نشان می‌دهد که هدف خود درگیری و هدف اجتناب از کار به ترتیب خودکارآمدی را در جهت مثبت و منفی پیش‌بینی می‌کنند. هدف خود درگیری ($Beta = 0.30, p = 0.0001$) ۴ درصد و هدف اجتناب از کار ($Beta = 0.001, p = -0.21$) ۳ درصد خودکارآمدی را توجیه می‌کنند. این مدل ۷ درصد واریانس خودکارآمدی را توجیه می‌کند. متغیر هدف تکلیف درگیری سهم معناداری در افزایش دقت پیش‌بینی خودکارآمدی نداشت لذا از معادله خارج شد.

جدول ۵: آماره‌های توصیفی مدل رگرسیون و تعیین میزان ضرایب بتای هر یک از متغیرهای پیش بین در پیش‌بینی خودکارآمدی

سطح معناداری	مقدار t	ضرایب استاندارد شده	سطح معناداری	F	ضریب تعیین	ضریب رگرسیون چندگانه	مدل
		Beta					
۰/۰۰۰۱	۳/۷۲	۰/۲۰	۰/۰۰۰۱	۱۳/۹	۰/۰۴	الف ۰/۲۰	۱- خود درگیر
۰/۰۰۰۱	۵/۰۰	۰/۳۰	۰/۰۰۰۱	۱۳/۳۷	۰/۰۷	ب ۰/۲۷	۲- خود درگیر
۰/۰۰۱	-۳/۵	-۰/۲۱					تکلیف درگیر

پیش‌بینی کننده‌ها: الف) خود درگیری
پیش‌بینی کننده‌ها: ب) خود درگیری، اجتناب از کار
متغیر وابسته: خودکارآمدی

فرضیه سوم: بین انواع اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام در جدول ۶ نشان می‌دهد که هدف تکلیف درگیری، پیشرفت تحصیلی را در جهت مثبت پیش بینی می‌کند. به عبارت دیگر، هدف تکلیف درگیری (Beta = ۰/۱۸, p = ۰/۰۰۲) ۳ درصد پیشرفت تحصیلی را توجیه می‌کند. متغیرهای هدف خود درگیری و هدف اجتناب از کار در افزایش دقت پیش بینی پیشرفت تحصیلی سهمی معنادار نداشتند. بنابراین، از معادله خارج شدند.

جدول ۶: آماره‌های توصیفی مدل رگرسیون و تعیین میزان ضرایب بتای هر یک از متغیرهای پیش بین

در پیش بینی پیشرفت تحصیلی

سطح معناداری	مقدار t	ضرایب استاندارد شده	سطح معناداری	F	ضریب تعیین	ضریب رگرسیون چندگانه	مدل
		Beta					
۰/۰۰۲	۳/۱	۰/۱۸	۰/۰۰۲	۹/۱۸	۰/۰۳	۰/۱۸ ^{الف}	تکلیف درگیری

پیش بینی کننده: الف) تکلیف درگیری

متغیروابسته: پیشرفت تحصیلی

برای بررسی سؤال پژوهش حاضر از آزمون t نمونه‌های مستقل استفاده شد. اطلاعات حاصل در جدول ۷ ارائه شده است. در ارتباط با تکلیف درگیری میانگین نمره‌های دانش‌آموزان پسر بیش از دختران بوده (df = ۳۲۱, p = ۰/۰۲, t = -۲/۲) و تفاوت میان آنها در هدف تکلیف درگیری معنادار است. در زمینه خود درگیری نیز میانگین نمره‌های دانش‌آموزان دختر بیش از پسران است (df = ۳۲۱, p = ۰/۲۳, t = ۱/۱۸)، اما تفاوت میان آنها معنادار نیست، همچنین در جهت گیری هدف اجتناب از کار میانگین نمره‌های دانش‌آموزان پسر ۱۳/۹۱ و دانش‌آموزان دختر ۱۴/۰۸ است که طبق معیار (df = ۳۲, p = ۰/۷۳, t = -۰/۳۴) تفاوت میان آنها معنادار نیست.

جدول ۷: آزمون t برای مقایسه تفاوت‌های جنسیتی در انواع اهداف پیشرفت

متغیرها	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد	درجه آزادی	t محاسبه شده	سطح معناداری
تکلیف درگیری	پسر	۲۴/۳۴	۶/۸۷	۰/۵۱	۳۲۱	-۲/۲	۰/۰۲
	دختر	۲۸/۸۷	۵/۲۶	۰/۴۳			
خود درگیری	پسر	۱۴/۷۶	۴/۴۶	۰/۳۳	۳۲۱	۱/۱۸	۰/۲۳
	دختر	۱۴/۲۳	۳/۴۸	۰/۲۸			
اجتناب از کار	پسر	۱۳/۹۱	۴/۶۷	۰/۳۵	۳۲۱	-۰/۳۴	۰/۷۳
	دختر	۱۴/۰۸	۴/۳۴	۰/۳۶			

$p < 0/01$

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که در مقدمه مطرح شد این پژوهش قصد داشت رابطه انواع اهداف پیشرفت را با راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بررسی کند. نتایج حاصل از این پژوهش در زیر آمده است.

یافته‌های حاصل از فرضیه اول نشان داد که تکلیف درگیری با هر دو راهبرد یادگیری عمیق و سطحی رابطه مثبت و معناداری دارد، ولی سهم آن در پیش‌بینی راهبردهای یادگیری عمیق بیشتر است. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش ماتوس^۱ و همکاران (۲۰۰۵)، لایم و همکاران (۲۰۰۸) و والترز (۲۰۰۴) هم‌سوئی دارد. آنها در پژوهش خود نشان دادند که بین جهت‌گیری هدف تکلیف درگیری و راهبردهای یادگیری عمیق و سطحی رابطه مثبت وجود دارد. هم‌چنین نتایج حاصل از تعدادی مطالعات همبستگی و تجربی (امس، ۱۹۹۲؛ دوک و لیگت، ۱۹۹۸؛ پتربیچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تکلیف درگیر بیشتر در یادگیری خود تنظیمی درگیر می‌شوند (آریس، ۲۰۰۴)؛ به نظر میدلتون و میدگلی^۲ (۱۹۹۷) در هنگام یادگیری تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند و به این موضوع آگاهی دارند که، چه

1. Matos
2. Middleton & Midgley

میزان از آنچه را که می‌آموزند درک می‌کنند (لایم و همکاران، ۲۰۰۸)؛ آرچر (۱۹۹۴) و آرچر و اس سیواک (۱۹۹۸) عقیده دارند برای درک مطلب از راهبردهای خلاصه برداری و تأویل استفاده می‌کنند (لایم، ۲۰۰۸) و در کل از راهبردهای یادگیری عمیق استفاده می‌کنند (گرین^۱ و همکاران، ۲۰۰۲). در توجیه یافته حاصل از این پژوهش می‌توان گفت که دانش‌آموزان در یادگیری مطالب درسی علاوه بر فهمیدن به حفظ کردن مطالب درسی هم نیاز دارند بنابراین، در کنار راهبردهای یادگیری عمیق از راهبردهای یادگیری سطحی نیز استفاده می‌کنند. رابطه بین اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری را می‌توان با هنجارهای اجتماعی، باورها، ارزش‌ها و فعالیت‌های فرهنگی پذیرفته شده در سنت‌ها و آداب و رسوم یک کشور توجیه کرد (لایم، ۲۰۰۶). به عقیده لایم (۲۰۰۶) دانش‌آموزان آسیایی با در نظر گرفتن تکالیف تحصیلی رویکرد حفظ کردن همراه با فهمیدن را در یادگیری مطالب به کار می‌برند در نتیجه در یادگیری موضوعات درسی راهبردهای یادگیری عمیق و سطحی را به طور همزمان به کار می‌برند.

هم چنین در تحلیل نتایج این فرضیه مشخص شد که خود درگیری نیز استفاده از هر دو راهبرد یادگیری سطحی و عمیق را پیش بینی می‌کند، ولی سهم آن در پیش بینی راهبردهای یادگیری سطحی بیشتر است. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش (ماتوس و همکاران، ۲۰۰۵؛ الیوت و مک گری گوت، ۲۰۰۱) هم سویی دارد. آنها در پژوهش خود نشان دادند که بین خود درگیری و راهبردهای یادگیری سطحی و عمیق رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. در حالی که نتایج حاصل از برخی پژوهش‌های دیگر مانند والترز (۲۰۰۴) حاکی از آن است که خود درگیری تنها با راهبردهای یادگیری سطحی رابطه مثبت دارد. درباره ارتباط خود درگیری و راهبردهای یادگیری یافته‌های ثابت و هماهنگی وجود ندارد زیرا این پژوهش‌ها در شرایط فرهنگی متفاوت انجام شده است، هم چنین در هر یک از این پژوهش‌ها از ابزارهای اندازه گیری متنوع و آزمودنی‌هایی با سطوح تحصیلی و سنی متفاوت استفاده شده است که همه این عوامل به نوبه خود می‌توانند در نتیجه پژوهش تأثیر بگذارند. از سوی دیگر، سیستم ارزشیابی ممکن است استفاده از هر دو راهبرد یادگیری عمیق و سطحی را موجب شده باشد. علاوه بر این، دانش‌آموزان ممکن است در تلاش برای نشان دادن شایستگی خود به معلمان و



همکلاسی‌های خود از هر دو راهبرد یادگیری عمیق و سطحی استفاده کنند. در این پژوهش بین هدف اجتناب از کار و راهبردهای یادگیری رابطه معنادار وجود نداشت. در برخی از پژوهش‌ها نظیر پژوهش الیوت و مک‌گری گوت (۲۰۰۱) بین هدف اجتناب از کار و راهبردهای یادگیری سطحی رابطه مثبت و معناداری گزارش شده است. به عقیده آنها دانش‌آموزان دارای هدف اجتناب از کار در تلاش برای جلوگیری از قضاوت دیگران درباره ناشایستگی خود از راهبردهای یادگیری سطحی استفاده می‌کنند تا به دیگران نشان دهند که آنها نیز برخی چیزها را می‌دانند بدون این که واقعاً مطلبی را درک کرده باشند. نتایج حاصل از پژوهش بوفارد (۱۹۹۸) نیز نشان می‌دهد که هر چه جهت‌گیری دانش‌آموزان بیشتر معطوف به اجتناب از کار باشد از راهبردهای یادگیری خود نظم داده کمتر استفاده می‌کنند (خادمی و همکاران، ۱۳۸۵). درباره ارتباط هدف اجتناب از کار با راهبردهای یادگیری پژوهش‌های کمی انجام شده است لذا برای تبیین ارتباط بین این دو متغیر نیاز به پژوهش‌های وسیعی است.

در بررسی فرضیه دوم مشخص شد که هدف تکلیف‌درگیری قدرت پیش‌بینی‌کنندگی برای خودکارآمدی را ندارد. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های والترز (۲۰۰۴) و آریس (۲۰۰۴) هم‌سو نبوده است. یافته حاصل از این پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت و معنادار بین هدف تکلیف‌درگیری و خودکارآمدی است. هم‌چنین در بررسی این فرضیه معلوم شد که هدف خود‌درگیری از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معناداری برای خودکارآمدی برخوردار است. در زمینه ارتباط میان خود‌درگیری و خودکارآمدی یافته‌های متناقضی وجود دارد. لی^۱ (۱۹۹۷) و هوی^۲ (۱۹۹۹) در پژوهش خود رابطه مثبت و معناداری بین هدف خود‌درگیری و خودکارآمدی گزارش کردند. در عین حال پژوهش (فورد^۳، ۱۹۹۸) نشان می‌دهد که بین خود‌درگیری و خودکارآمدی رابطه منفی وجود دارد. در پژوهش حاضر نیز درباره نبود ارتباط بین هدف تکلیف‌درگیری و خودکارآمدی می‌توان دو تبیین را مطرح کرد: اول این که احتمالاً نظام آموزشی و سیستم ارزشیابی سازگاری با اهداف خود‌درگیری را در دانش‌آموزان

1. Lee
2. Howey
3. Ford

تشویق کرده است. بدین ترتیب که دانش‌آموزان با داشتن هدف خود درگیری در مقایسه با هدف تکلیف درگیری مؤفقیّت بیشتری کسب کرده‌اند، لذا در این دانش‌آموزان افزایش و کاهش در خودکارآمدی با عملکرد خوب یا ضعیف در هدف خود درگیر همراه بوده است. دوم این که در پژوهش‌های مختلف برای بررسی ارتباط بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی از ابزارها و شیوه‌های مختلف و آزمودنی‌های متفاوت استفاده شده است، بنابراین برای تأیید این یافته نیاز به پژوهش‌های بیشتری در آینده است. هم چنین بررسی این فرضیه نشان داد که هدف اجتناب از کار خودکارآمدی را در جهت منفی پیش بینی می‌کند که این یافته با یافته حاصل از پژوهش میدلتون و میدگلی (۱۹۹۷) هم سویی دارد (لایم و همکاران، ۲۰۰۸). دانش‌آموزان با شایستگی کم نسبت به شکست و بازده‌های منفی سوگیری می‌کنند لذا هدف اجتناب از کار را پی گیری می‌کنند (الیوت، ۱۹۹۹). به عقیده دوک و بمپ اچارت^۱ (۱۹۸۳) دانش‌آموزانی که احساس ناشایستگی می‌کنند از نشان دادن شایستگی در ارتباط با دیگران اجتناب می‌کنند.

یافته‌های حاصل از بررسی فرضیه سوم نشان دهنده آن است که هدف تکلیف درگیری پیشرفت تحصیلی را در جهت مثبت پیش بینی می‌کند. هدف تکلیف درگیری معمولاً در دوره راهنمایی (والترز، ۲۰۰۴) و دوره دبیرستان (سالیل^۲ و همکاران، ۲۰۰۱) با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و قوی دارد (آریس، ۲۰۰۴) و دانش‌آموزان دارای جهت گیری تکلیف درگیری زمان، انرژی و علاقه مورد نیاز برای مؤفقیّت تحصیلی را دارا هستند (کارپنتر^۳، ۲۰۰۷). از نظر دوک و لیگت (۱۹۹۸) این دانش‌آموزان در انجام دادن تکلیف تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند و از راهبردهای یادگیری سودمند استفاده می‌کنند (آریس، ۲۰۰۴). این راهبردها شامل تلاش دانش‌آموزان برای برنامه ریزی، کنترل و نظم دهی به فعالیت‌های شناختی و مطالعه است (گارسیا^۴ و پنتریچ، ۱۹۹۶). استفاده از این راهبردها عملکرد دانش‌آموزان را در مدرسه افزایش می‌دهد (زیممن^۵، ۱۹۸۹). در بررسی این فرضیه معلوم شد که بین هدف خود

-
1. Bempechat
 2. Lai
 3. Carpenter
 4. Garcia
 5. Zimmerman

درگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. در زمینه ارتباط خود درگیری با پیشرفت تحصیلی یافته‌های متناقضی وجود دارد. برخی یافته‌ها (هاراکوتیس و همکاران، ۲۰۰۰) حاکی از رابطه مثبت میان هدف خود درگیری و پیشرفت تحصیلی است. در عین حال نتایج حاصل از پژوهش‌ها (میکس^۱، ۱۹۹۸) نشان می‌دهد که میان خود درگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی وجود دارد، زیرا دانش‌آموزان خود درگیر در هنگام یادگیری از راهبردهای یادگیری سطحی استفاده می‌کنند. به عقیده ونگ^۲ (۲۰۰۳) این رویکرد انگیزشی نسبت به یادگیری با کاهش در پیشرفت تحصیلی همراه است، اما در عین حال فعالیت و تلاش زیاد دانش‌آموزان خود درگیر ممکن است به پیشرفت تحصیلی آنها منجر شود.

در سؤال پژوهش حاضر تفاوت‌های جنسیتی در انواع اهداف پیشرفت بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که میان دانش‌آموزان دختر و پسر در جهت گیری هدف تکلیف درگیری تفاوت معنادار وجود دارد و پسران در مقایسه با دختران تکلیف درگیر هستند، اما به لحاظ جهت گیری هدف خود درگیری و اجتناب از کار تفاوت معناداری میان دانش‌آموزان دختر و پسر وجود ندارد. در زمینه تفاوت‌های جنسیتی در جهت گیری انگیزشی یافته‌های با ثباتی وجود ندارد. مطالعات (مورنو^۳ و همکاران؛ پاجارس و چن^۴؛ ویل کینز^۵) نشان می‌دهد که سازگاری پسران بیشتر با اهداف خود درگیر و اجتناب از کار است در حالی که دختران بیشتر با اهداف تکلیف درگیر سازگاری نشان می‌دهند (فولادچنگ و همکاران، ۲۰۰۹). در پژوهش‌های آبراهامسن و همکاران و فان (۲۰۰۷) معلوم شد که جنسیت در تعیین نوع اهداف پیشرفت تأثیری ندارد (فولادچنگ و همکاران، ۲۰۰۹). با توجه به این یافته‌های متناقض به پژوهش‌های زیادی نیاز هست تا عوامل مؤثر بر تفاوت‌های جنسیتی را در جهت گیری اهداف شناسایی کند.

در پژوهش حاضر هم سو با سایر پژوهش‌ها (امس و آرچر، ۱۹۸۸؛ بازر، ۲۰۰۷؛ ماتوس و همکاران، ۲۰۰۵) درصد کمی از واریانس راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت

1. Meece
2. Wang
3. Moreno
4. Pajars & Chan
5. Wilkins

تحصیلی را اهداف پیشرفت دانش‌آموزان توجیه می‌کند. در توضیح چنین یافته‌ای می‌توان به این نکته اشاره کرد که در موقعیت آموزشی عوامل دیگری نظیر توانایی تفکر منطقی (بازر، ۲۰۰۷)، نگرش نسبت به کلاس درس (امس و آرچر، ۱۹۸۸)، ساختار کلاس و استراتژی‌های آموزشی (ایمز، ۱۹۹۲) وجود دارند که می‌توانند در تعامل با اهداف پیشرفت مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی راهبردهای یادگیری، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی را توجیه کنند (خادمی و همکاران، ۱۳۸۵). در حالی که، در اغلب پژوهش‌ها به ارتباط و پیش بینی مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی برطبق جهت گیری اهداف پیشرفت توجه شده است و نقش تعاملی این اهداف با سایر متغیرهای آموزشی بررسی نشده است لذا می‌توان انتظار داشت که درصد کمی از واریانس راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی توسط جهت گیری اهداف فراگیران توجیه شود.

با توجه به این که نمونه پژوهش حاضر را دانش‌آموزان دبیرستانی و دولتی تشکیل می‌داد لذا در تعمیم نتایج به مقاطع تحصیلی دیگر و مدارس غیرانتفاعی، این پژوهش با محدودیت مواجه بود. در همین راستا پیشنهاد می‌شود پژوهشی در این زمینه با دانش‌آموزان مقطع راهنمایی، دانشجویان و دانش‌آموزان مدارس غیردولتی انجام شود.

با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش مشخص شد که احتمالاً رفتار آموزشی معلم و هم چنین سیستم ارزشیابی موجب شده است تا خودکارآمدی دانش‌آموزان با جهت گیری اهداف خود درگیر سازگاری داشته باشد. هرچند سازگاری با این اهداف در کوتاه مدت می‌تواند بازده‌های تحصیلی مثبت را در دانش‌آموزان توجیه کند، اما در دراز مدت این اهداف با تأکید بر یادگیری حفظی و طوطی وار نمی‌تواند در موفقیت تحصیلی و یادگیری مادام‌العمر دانش‌آموزان نقش داشته باشد. لذا تغییر در رفتار آموزشی معلم و سیستم ارزشیابی که سازگاری خودکارآمدی دانش‌آموزان را به سوی هدف تکلیف درگیری سوق دهد جالب توجه است. براساس نتایج حاصل از پژوهش‌های مختلف توانایی تفکر منطقی و نگرش نسبت به کلاس درس از جمله مؤلفه‌های مهم و مؤثر در کسب بازده‌های شناختی و عاطفی در شرایط یادگیری آموزشی هستند، لذا پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده نقش توانایی تفکر منطقی و نگرش نسبت به کلاس درس در تعامل با اهداف پیشرفت بر راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بررسی شود.

منابع

- سلمانی مقدم، ز، (۱۳۸۵). بررسی رابطه وضعیت خود درگیر و کار درگیر با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز.
- عبداللهی عدلی انصار، و، (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای خوداثربخشی و مرکز کنترل با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز.
- عاصمیان، ف، (۱۳۸۴). بررسی رابطه سبک‌های شناختی با مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم متوسطه دبیرستان‌های شهرستان تبریز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز.
- خادمی، م، نوشادی، ن، (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خود تنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره بیست و پنجم، شماره چهارم.
- Ames, C, (1992). classrooms; goals, structures, and student motivation, *Journal Educational Psychology*, 84, 267-271.
- Ames, C & Archer, J, (1988). achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes, *Journal Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Archer, J, (1994). achievement goals as a measure of motivation in university students, *Contemporary Educational Psychology*, 19(4).430-446.
- Aries, J.D.L.F, (2004). recent perspectives in the study of motivation; goal orientation theory. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/.../3/.../Art_3_26.pdf>.
- Baser, M, (2007). the contribution of learning motivation, reasoning ability and learning orientation to ninth grade international baccalaureate and national program students' understanding of mitosis and meiosis. <<http://www.etd.lib.metu.edu.tr/upload/index.pdf>>.
- Bong, (2001). between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students; self-efficacy, task-value, and achievement goals, *Journal Educational Psychology*, 93 (1). 23-34.
- Borkowski, J.G, Carr, M, Rellinger & Pressley, M, (1990). self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions and self-esteem. <<http://www.epm.sagepub.com/cgi/reprint/61/5/849.pdf>>.

- Carpanter, S.L. (2007). a comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation, and achievement across grade levels; a meta-analysis, (ir.lib.sfu.ca/bitstream/1892/4232/1/etd2816.pdf).
- Cetin, B. & Akin, A. (2009). an investigation of the relationship between achievement goal orientations and the use of stress coping strategies with canonical correlation. (<http://www.insanbilmleri.com/en>).
- Duda, S.L. & Nicholls, J.G. (1992). dimensions of achievement motivation in school and sport, *Journal Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C.S. & Bempechat, S. (1988). children's theories of intelligence: consequences for learning. In P.G. Olsen & H. Stevenson (Eds). *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-259). Hillsdale, NJ; Erlbaum. <<http://www.doi.wiley.com/10.1002/cd.45>>.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). a social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological review*, 95, 256-273.
- Elliot, A.J. & McGregor, H.A. (2001). a 2* 2 achievement goal framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 957-971.
- Elliot, A.J. & Church, M. (1997). a hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, 12, 218-232.
- Elliot, A. J. (1999). approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Fouladchang, M., Marzooghi, R. & Shemshuri, B. (2009). the effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian Undergraduate students, (<http://www.scialert.net/pdfs/jas/2009/968-972.pdf>).
- Garsia & Pentrich, P.R. (1996). The effect of autonomy on motivation and performance in the college classroom, *Contemporary Educational Psychology*, 21, 477-486.
- Greene, B.A., Miller, R.B., Growson, H.M., Duke, B.L. & Akeyok, L. (2002). Prediction high school student's cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation, *contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Howey, S.C. (1999). *the relationship between motivation and academic success of community college freshmen orientation students*, Unpublished doctoral dissertation, Kansas state university, (www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED).
- Harackiewicz, J.M.; Baron, K.E.; Tauer, M.; Carter, S.M. & Elliot, A.J. (2000). short-term and long-term consequences of achievement goals: predicting interest and performance over time, *Journal Educational Psychology*. 92(2). 316-330.
- Jagacinski, C.M. & Nicholls, J.G. (1984). conceptual of ability and related affects in task involvement and ego involvement, *Journal Educational Psychology*. 76, 908-919.
- Lee, L.H. (1997). *goal orientation, goal setting, and academic performance in college students: an integrated model of achievement motivation in school*



- settings*, Unpublished doctoral dissertation, university of southern California. (<http://www.r.lib.sfu.ca/bitstream>).
- Lime,A.D, (2006). *the influences of social cultural and educational contexts on approaches to learning*, scholarship. claremont. edu/cgi/viewcontent.cgi?article.
- Lime,A.D & Lau.S.Nie,Y, (2008). the role of self-efficacy , task value , and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement out com <<http://www.elsevier.com/locate/cedpsych>>.
- Linnenbrink, E.A & Pintruch,P.R, (2002). motivation as an enabler for academic success, *Journal School Psychology Review*, 31, Issue 3.
- Linnenbrink, E.A & Pintruch,P.R, (2002). achievement goals in the classroom; students' learning strategies and motivation processes, *Journal Educational Psychology*, 80,260-267.
- Matos,L,Lens,W & Vansteenkiste,M, (2005). achievement goals, learning strategies and language achievement among peruvian high school students. <<http://www.voppsy.ugent.be/pdfs/download.php?own=mvsteenk&file>>.
- Meece,I. L,Blumenfeld,P.C,&Hoyle,R.H, (1988). students 'goal orientation and cognitive engagement in classroom activities, *Journal Educational Psychology*. 80(4). 514-523.
- Nicholls,J.G, (1984).achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychology review*, 91(3). 328-346.
- Pintrich, P. R & Schunk, D. H, (2002). motivation in education: theory, research and application. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
<<http://www.education.uconn.edu/departments/epsy/COGN/.../EPSY410.pdf>>.
- Skalvik,E, (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety, *Journal Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Wang,C-H, (2003). *students 'goal orientation, self-efficacy, attribution style, interet and influences on mathematical achievement*, a Taiwanese reform context, Dissertation; Indiana University.
(<http://www.ir.lib.sfu.ca/bitstream/1892/4232/1/etd2816.pdf>).
- Wolters,C, (2003).understanding procrastination from a self- regulated learning perspective, *Journal Educational Psychology*, 95(1).179-187.
- Wolters,C, (2004). advancing achievement goal theory. Using goal structure and goal orientations to predict student's motivation, cognition, and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 96,236-250.
- Zimmernan,B.s, (1989). a social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal Educational Psychology*, 82(3).329-339.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی