

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال سیزدهم شماره ۴۹ بهار ۱۳۹۷

مدل پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان آموزش سنتی بر اساس متغیرهای فردی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

نصیبه پوراصغر^۱

علیرضا کیامنش^۲

محمدرضا سرمدی^۳

حسین زارع^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارائه مدل پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان آموزش سنتی بر اساس متغیرهای باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. روابط بین متغیرهای مطالعه در قالب یک مدل مفهومی پیشنهادی بررسی شده است. نمونه ۲۷۸ نفری از دانشجویان دانشگاه محقق اردبیلی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی و چند مرحله‌ای انتخاب شدند. خرده مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدفی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از پرسشنامه استراتژی‌های خود انگیزته یادگیری پینترچ و همکاران و برای سنجش عملکرد تحصیلی معدل کل دانشجویان به‌عنوان ابزار سنجش مورد استفاده قرار گرفت. یافته نشان داد که داده‌ها با مدل مفهومی خوب برازش یافت و در مدل خودکارآمدی، راهبردهای خودتنظیمی واسطه اثر جهت‌گیری هدفی (درونی و بیرونی) و ارزش تکلیف بر عملکرد تحصیلی هستند. در یک نتیجه‌گیری کلی اثرات متغیرهای برون‌زا و درون‌زا در مدل آموزش سنتی ارزش تکلیف و خودکارآمدی بیشترین تأثیر را بر راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی دارد.

واژگان کلیدی: عملکرد تحصیلی؛ باورهای انگیزشی؛ راهبردهای یادگیری خود تنظیمی؛ دانشجویان آموزش سنتی

۱- دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی آموزش از دور و عضو هیات علمی دانشگاه پیام نور استان اردبیل (نویسنده مسئول)
Email: n.pourasghar1@yahoo.com

۲- استاد گروه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران

۳- دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور تهران، مرکز تخصصی دکتری

۴- استاد گروه روان شناسی دانشگاه پیام نور تهران، مرکز تخصصی دکتری

مقدمه

روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت از دیرباز به بررسی تأثیر عوامل شناختی و انگیزشی در یادگیری و عملکرد یادگیرندگان در حوزه‌های گوناگون درسی توجه داشته‌اند (پینتریچ^۱، ۱۹۹۹؛ لینن برینک^۲ و پینتریچ، ۲۰۰۲). بسیاری از تحقیقات اولیه در زمینه یادگیری و پیشرفت یادگیرندگان، عوامل شناختی و انگیزشی را از هم جدا کرده و مسیری متمایز را پیگیری کرده‌اند. از دهه ۱۹۸۰ میلادی تحقیقات در زمینه یادگیری بر چگونگی تعامل عوامل انگیزشی و شناختی، که مشترکاً روی یادگیری و پیشرفت یادگیرندگان اثر می‌گذارند؛ متمرکز شده است. اکنون این اتفاق نظر وجود دارد که یادگیرندگان برای موفقیت تحصیلی به مهارت‌های شناختی، باورها و تمایلات انگیزشی نیاز دارند (پینتریچ و شانک^۳، ۲۰۰۲ به نقل از لینن برینک و پینتریچ، ۲۰۰۲). این عوامل به‌عنوان عوامل درون‌فردی بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان به‌ویژه دانشجویان تأثیر دارد و توجه به مهارت‌های شناختی و باورهای انگیزشی از مهم‌ترین مسائل در آموزش و یادگیری است که باید مورد بررسی قرار گیرد (زیمرمن و ماتینز پنز، ۱۹۸۶؛ پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰ و ۲۰۱۰؛ پینتریچ، ۱۹۹۹؛ هارلی و بندیکسن^۴، ۲۰۰۱؛ وینترز، گرین و کاستی^۵، ۲۰۰۸). یکی از مهم‌ترین دیدگاه‌ها در تبیین چگونگی فرایند یادگیری، دیدگاه شناختی - اجتماعی است. این دیدگاه متغیرهای درون‌فردی شناختی و انگیزشی را در عملکرد تحصیلی موثر می‌داند و معتقد است که یادگیرندگان برای موفقیت تحصیلی هم به مهارت‌های شناختی و هم باورها و تمایلات انگیزشی نیاز دارند. طبق این دیدگاه، یادگیرندگان در فرایند یادگیری می‌توانند جنبه‌های از شناخت (از قبیل هدف‌گزینی، به کارگیری و کنترل راهبردهای شناختی)، انگیزش (از قبیل باورهای خودکارآمدی، ارزش تکلیف، علایق)، رفتار (از قبیل کمک خواستن، نگهداری و نظارت بر تلاش و زمان استفاده)، ویژگی‌های محیط یادگیری (از قبیل ارزیابی و نظارت بر تغییر شرایط تکلیف)

1- Pintrich
3- Schunk
5- Winters, Greene & Costich

2- Linenbrink
4- Hartley & Bendixen

خود را نظارت، کنترل و تنظیم کنند. نظارت و کنترل شناخت بخشی از یادگیری خود تنظیمی است که توسط راهبردهای یادگیری خودتنظیمی انجام می‌شود. راهبردهای خودتنظیمی به نظارت، تنظیم و کنترل دانشجویان از فعالیت‌های شناختی و رفتار واقعی خودشان اشاره دارد. طبق تحقیقات وینترز و همکاران (۲۰۰۸)؛ پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰ و ۲۰۱۰)؛ پینتریچ (۱۹۹۹) و حسینی (۱۳۸۶) بین یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبتی وجود دارد.

مدل‌های مختلفی از انگیزش وجود دارد که درباره یادگیری و عملکرد ارائه گردیده است (ریان و دسی^۱، ۲۰۰۰؛ پینتریچ و شانک، ۱۹۹۶ به نقل از پینتریچ، ۱۹۹۹). یکی از این مدل‌های انگیزش، مدل باورهای انگیزشی پینتریچ است. این محقق در تدوین مدل متغیرهای انگیزشی از تئوری ارزش - انتظار استفاده کرده است، این تئوری بیان می‌کند که در حیطه تحصیلی، سه مولفه انگیزشی وجود دارد که عبارتند از: انتظار، ارزش و عاطفه. طبق این مدل، باورهای انگیزشی شامل سه نوع عمومی باورهای خودکارآمدی، باورهای ارزش تکلیف و جهت‌گیری‌های هدفی است. سازه خودکارآمدی شامل قضاوت فرد درباره توانایش برای انجام اهداف یا تکالیف با اقدامات (اعمال) فرد در موقعیت‌های ویژه است (شانک، ۱۹۸۵ به نقل از پینتریچ، ۱۹۹۹). در زمینه پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی شامل اعتماد دانشجو در مهارت‌های شناختی خود برای یادگیری یا انجام کار دوره تحصیلی است (پینتریچ، ۱۹۹۹). طبق یافته‌های پینتریچ و دی گروت (۲۰۱۰)، حسینی (۱۳۸۶) و پینتریچ (۱۹۹۹) رابطه مستقیم قوی بین خودکارآمدی با یادگیری خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی هم در دانش‌آموزان دوره متوسطه و هم در دانشجویان دانشگاه وجود دارد. یکی دیگر از مؤلفه‌های باورهای انگیزشی، ارزش تکلیف است. ارزش تکلیف طبق دیدگاه اکلز، ادلر، فوترمن، گاف، کازلا، میس و میتلی^۲ (۱۹۸۳) شامل سه مولفه است که در پویایی پیشرفت تحصیلی موثر است. ادراک فرد از اهمیت تکلیف، علاقه شخصی فرد به تکلیف و ادراک فرد از ارزش سودمندی تکلیف برای اهداف آینده.

1- Ryan & Deci

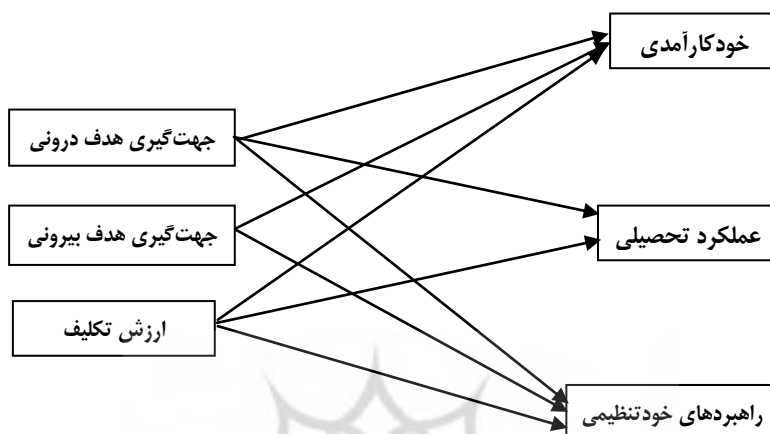
2- Eccles , Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midgley

علاقه فرض می‌شود که نگرش‌های عمومی فرد یا تمایل (گرایش) به تکلیف برای فرد است که تا حدی پایدار در طول زمان و تابع خصوصیات شخصی است. ارزش سودمندی به‌وسیله ادراکات فرد از سودمندی تکلیف برای ایشان تعیین می‌شود. در واقع ارزش تکلیف بر حسب ادراکات دانشجو از اهمیت، سودمندی و علاقه به مواد دوره درسی برای ایشان تعیین می‌شود. طبق مدل باورهای انگیزشی پینتریچ (۱۹۹۹) باورهای ارزش تکلیف با استفاده از راهبردهای شناختی مرور ذهنی، بسط و سازماندهی همبستگی مثبتی دارد. همچنین ارزش تکلیف همبستگی مثبتی با عملکرد تحصیلی دارد (پینتریچ، ۱۹۹۹؛ اکلز و همکاران، ۱۹۸۳).

در تئوری ارزش-انتظار، ارزش شامل، اهداف یادگیرندگان جهت انجام وظایف و باورهای آنها پیرامون اهمیت و جذابیت وظایف است. این مولفه به استدلال یادگیرنده، جهت انجام یک تکلیف مربوط می‌شود و در پاسخ به این سوال که "چرا من این کار را انجام می‌دهم" می‌شود. طبق تئوری ارزش-انتظار، اهدافی که دانشجویان در یادگیری می‌گیرند تعیین‌کننده خودکارآمدی و ارزش تکلیفشان است (ویگفلید و اکلز، ۲۰۰۰). البته در این تئوری اهداف وسیع اتخاذ شده توسط فراگیران در حالت کلی، مانند اهداف شعلی متفاوت، مورد نظر بوده است. این اهداف از لحاظ حوزه و محتوا با اهداف مفهوم سازی شده در تئوری هدف پیشرفت، متفاوت می‌باشند. سازه جهت‌گیری هدفی به‌طور با تئوری یادگیری خودتنظیمی هم تناسب و سازگاری دارد. زیرا آن فرض می‌کند که دانشجویان برای خودتنظیمی یادگیری و رفتارشان بایستی برخی هدف یا ملاک در مقابل داشته باشند که پیشرفتشان را مقایسه کنند (پینتریچ، ۱۹۹۹). جهت‌گیری هدفی سومین مولفه باورهای انگیزشی است که شامل دو نوع جهت‌گیری هدف درونی و بیرونی است. جهت‌گیری هدفی اشاره به اهداف کلی دانشجو یا جهت‌گیری کلی وی نسبت به دوره تحصیلی دارد. جهت‌گیری هدف درونی، اشاره به درجه ادراکی که دانشجویان خودشان را در یک تکلیف درگیر می‌کنند به دلایلی از قبیل چالش برانگیز بودن، کنجکاوی و متبحر شدن می‌کند (گارسیا و پینتریچ، ۱۹۹۵). پینتریچ و همکارانش

(۱۹۹۱) جهت‌گیری هدفی بیرونی را به درجه ادراکی که دانشجویان، خودشان را در یک تکلیف درگیر می‌کنند به دلایلی از قبیل گرفتن نمره، پاداش، ارزیابی عملکرد توسط سایرین و رقابت کردن توصیف می‌کنند. طبق نتایج تحقیق پینتریج (۱۹۹۹) روابط پایدار بین اهداف مختلف و راهبردهای خود تنظیمی وجود دارد. همچنین طبق نتایج تحقیقات انجام یافته (پینتریج، ۱۹۹۹؛ هارلی و بندیکسن، ۲۰۰۱؛ وینترز و همکاران، ۲۰۰۸؛ پینتریج و دی‌گروت، ۱۹۹۰ و ۲۰۱۰)، جهت‌گیری هدف درونی رابطه قوی مثبتی با استفاده از راهبردهای شناختی و نیز راهبردهای خودنظم‌دهی و خودکارآمدی دارد و جهت‌گیری هدف بیرونی تنها متغیر انگیزشی است که نشان می‌دهد روابط منفی پایدار با یادگیری خودتنظیمی دارد. لذا راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان عامل شناختی درون فردی است که در تعامل با عوامل انگیزشی درون فردی (باور خودکارآمدی، ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدفی) عملکرد و رفتار فرد را متأثر می‌کند.

در مجموع با توجه به مرور ادبیات و پیشینه تحقیقات مسئله اصلی این پژوهش شفاف کردن روابط میان متغیرهای انگیزشی و متغیرهای شناختی و چگونگی تأثیر آنها در قالب یک الگو بر عملکرد تحصیلی دانشجویان آموزش سنتی است. بهترین روش برای توصیف ارتباط بین یک مجموعه از متغیرهای بهم پیوسته به‌وسیله میانگین‌های یک مدل مسیر علی است. با توجه به تحقیقات انجام شده و با پذیرش رویکرد شناختی-اجتماعی و تئوری ارزش-انتظار درباره تعامل عوامل انگیزشی و شناختی، هدف کلی این تحقیق، ارائه مدل مفهومی پیشنهادی برای عملکرد تحصیلی دانشجویان آموزش سنتی براساس باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدفی) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. مدل مفهومی پژوهش در شکل (۱-۱) ارائه شده است.



شکل (۱-۱) مدل مفهومی پژوهش از رابطه متغیرهای مستقل و میانجی با متغیر وابسته عملکرد تحصیلی

با توجه به اهداف تحقیق و مدل مفهومی ارائه شده فرضیه‌های زیر مورد بررسی قرار گرفتند.

فرضیه اصلی:

خودکارآمدی، راهبردهای خودتنظیمی واسطه اثر جهت‌گیری هدفی (درونی و بیرونی) و ارزش تکلیف بر عملکرد تحصیلی هستند.

فرضیه اصلی دارای شش متغیر آشکار است که روابط متغیرهای در قالب شکل (۱-۱) مورد آزمون قرار می‌گیرد.
فرضیه‌های فرعی:

جهت‌گیری هدفی درونی اثر مستقیم بر عملکرد تحصیلی و از طریق میانجیگری خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثر غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دارد.

جهت‌گیری هدفی درونی اثر مستقیم بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی و از طریق خودکارآمدی اثر غیرمستقیم بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دارد.

جهت‌گیری هدفی بیرونی اثر مستقیم منفی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و اثر مستقیم بر خودکارآمدی و از طریق میانجیگری خودکارآمدی اثر غیرمستقیم بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دارد.

ارزش تکلیف اثر مستقیم بر عملکرد تحصیلی و از طریق میانجیگری خودکارآمدی و راهبرد های یادگیری خودتنظیمی اثر غیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دارد.

ارزش تکلیف اثر مستقیم بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی و از طریق خودکارآمدی اثر غیرمستقیم بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دارد.

خودکارآمدی اثر مستقیم بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی و از طریق میانجیگری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثر غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دارد.

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثر مستقیم بر عملکرد تحصیلی دارد.

روش

روش تحقیق با توجه به ماهیت تحقیق و روش بررسی متغیرها توصیفی از نوع همبستگی، مدل علی غیرآزمایشی است. به‌منظور پیش‌بینی احتمال وجود رابطه میان متغیرهای مذکور و عملکرد تحصیلی، نخست با توجه به یافته‌ها و پیشینه تحقیقاتی، الگویی پیشنهادی طراحی شده و با هدف اندازه‌گیری میزان ارتباط و تأثیراتی که متغیرهای انگیزشی (باورهای خودکارآمدی، ارزش تکلیف و جهت‌گیری های هدفی) و متغیر شناختی (راهبردهای خود تنظیمی) بر عملکرد تحصیلی دانشجویان آموزش سنتی دارند و همچنین شناخت تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مذکور بر عملکرد

تحصیلی به ارزیابی روابط میان متغیرها، معنادار بودن روابط هر یک از متغیرها، برآورد ضرایب و برازش مدل پرداخته می‌شود.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دختر و پسر مقطع کارشناسی دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ است که طبق آمار به‌دست آمده در این سال تعداد دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه محقق اردبیلی ۵۸۴۹ نفر است که از این تعداد ۲۹۵۲ نفر دختر و ۲۸۹۷ نفر پسر هستند. برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه‌گیری تصادفی نسبی طبقه‌ای و چند مرحله‌ای استفاده شد. با توجه به هدف تحقیق ابتدا، حجم نمونه آماری در دانشگاه با استفاده از فرمول زیر مشخص شد. سپس به نسبت مساوی، حجم نمونه آماری دختر و پسر در دانشگاه مشخص شد و در نهایت به نسبت تعداد دانشجویان در هر رشته تحصیلی تعداد ۲ تا ۱۵ نفر برای اجرا مشخص شد.

$$n = \frac{N(1.96)^2(\delta)^2}{(N-1)d^2 + (1.96)^2\delta^2} = \frac{5849(2.58)^2(10.48)}{5848(0.5)^2 + (2.58)^2(10.48)} = 266.52$$

روش اجرا

ابتدا آمار دانشجویان دختر و پسر در هر رشته تحصیلی تهیه شد با توجه به احتمال افت آزمودنی و با توجه به تعداد نمونه مشخص شده از فرمول، ۳۰۰ پرسشنامه تهیه و اجرا شد. در هر رشته تحصیلی به نسبت تعداد دانشجویان در هر رشته تحصیلی ۲ تا ۱۵ نفر مشخص شد سپس به صورت تصادفی در هر رشته یک کلاس و در یک کلاس تعداد نمونه مورد نظر به صورت تصادفی انتخاب شدند. روش اجرا به صورت گروهی صورت گرفت. پس از اجرا و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها تعداد ۲۲ پرسشنامه را که به صورت ناقص تکمیل شده بودند؛ حذف کردیم و در نهایت تعداد ۲۷۸ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت.

ابزارهای گردآوری داده‌ها

ابزار گردآوری اطلاعات برای متغیرهای راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و باورهای انگیزشی پرسشنامه استراتژی‌های خودانگیخته یادگیری (MSLQ)^۱ است که توسط پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) در مرکز مطالعات ملی آمریکا ساخته شده است. پایایی این ابزار با روش همسانی درونی آلفای کرونباخ توسط پینتریچ و همکاران (۱۹۹۳ و ۱۹۹۱) مورد بررسی قرار گرفته است. روایی سازه‌ای این ابزار هم در پژوهشی که بر ۳۸۰ دانشجو در ۱۴ درس و پنج رشته تحصیلی به منظور آزمون کاربرد مدل نظری توسط پینتریچ و همکاران (۱۹۹۳) انجام گرفته است. در این پژوهش از مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برای سنجش متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و برای سنجش باورهای انگیزشی از سه خرده‌مقیاس‌های ارزش تکلیف، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف درونی و بیرونی استفاده شده است.

مقیاس راهبردهای یادگیری خود تنظیمی: این مقیاس یکی از نسخه‌های فرعی پرسشنامه راهبردهای خودانگیخته یادگیری است و شامل ۳۱ ماده‌ای است که تحت عنوان اندازه‌گیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی^۲ توسط چن^۳ (۲۰۰۲) استخراج و مورد استفاده قرار گرفته است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی اعتباریابی این ابزار از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و همچنین به منظور بررسی پایایی از روش همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ استفاده شده است.

الف. پایایی: پایایی این مقیاس با روش آلفای کرونباخ به دست آمده است که نتایج آن در جدول (۱-۱) آمده است. شاخص‌های ضرایب پایایی نشان می‌دهد که این مقیاس از پایایی کافی و قابل قبول برخوردار است و ضرایب حاصل از آن با نتایج پژوهش پینتریچ و همکاران (۱۹۹۳) قابل قیاس است.

1- Motivated Strategies and Learning Questionnaire
3- Chen

2- Self-regulated Learning Strategies Scales

جدول (۱-۱) ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در پژوهش حاضر و پژوهش پینتریچ و همکاران (۱۹۹۳)

خرده‌مقیاس	ضریب پایایی (α)	میانگین	انحراف معیار	ضریب پایایی به نقل از پینتریچ و همکاران (۱۹۹۳)
خودنظم‌دهی فراشناختی	۰/۸۸۳	۵۵/۱۰	۹/۸۹۵	۰/۷۹
زمان و محیط مطالعه	۰/۸۱۲	۳۵/۹۰	۶/۹۹۰	۰/۷۶
تلاش خود تنظیمی	۰/۸۱۱	۱۴/۷۲	۴/۱۰۹	۰/۶۹
همیاری در یادگیری	۰/۸۵۹	۱۰/۵۵	۴/۴۵۶	۰/۷۶
جستجوی کمک در یادگیری	۰/۷۶۶	۱۵/۸۹۰	۴/۹۸۹	۰/۵۲

تحلیل عاملی اکتشافی: به‌منظور آگاهی از این که آیا نمونه برای انجام تحلیل مناسب یا خیر دو شاخص پایه‌ای تحلیل عاملی بررسی شدند. برای بررسی کفایت نمونه‌برداری از اندازه KMO استفاده گردید و برای بررسی معنی‌داری ماتریس همبستگی از آزمون بارتلت استفاده شد. اندازه شاخص کفایت نمونه برداری کایزر، میر و الکن^۱ برابر ۰/۷۲۲ و معناداری آزمون کرویت بارتلت^۲ ($\chi^2 = ۱۹۱۵.۰۲$, $df = ۴۶۵$, $p \leq ۰.۰۰۱$) نشان می‌دهد که نمونه و ماتریس همبستگی برای این تحلیل مناسب بودند همچنین در ماتریس پاد تصویر^۳ مقادیر قطری همبستگی (KMO) برای هر متغیر بررسی شد که کمتر از ۰/۵ نبودند. بنابراین نیاز به حذف هیچ گویه‌ای نبود. در ماتریس همبستگی باز تولید شده^۴ هم باقیمانده‌ها خیلی کوچک بودند که تأیید دیگری در توانایی عاملی شدن و هم راه‌حل خوب تحلیل عاملی است. تحلیل مؤلفه‌های اصلی با روش ابلیمین به‌دلیل احتمال همبستگی بین عامل‌ها انتخاب و استخراج شدند.

ج. تحلیل عاملی تأییدی: به‌منظور تأیید ساختار عاملی مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، مدل تحلیل عاملی تأییدی نیز به‌کار گرفته شد. در این پژوهش، تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸/۸ بر روی الگوی پنج عاملی مقیاس راهبردهای

1- Kaiser-Mryer-Olkin measure of sampling adequacy index
3- Anti-image matrices

2- Bartlett,s Test of sphericity
4- Reproduced correlation

یادگیری خودتنظیمی انجام شد. از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو و از شاخص‌های زیر برای برازش الگو استفاده شد. بررسی مقدار شاخص‌های برازش، الگوی پنج عاملی مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مورد تأیید قرارداد که نتایج آن در جدول (۲-۱) گزارش شده است.

جدول (۲-۱) خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

AGFI	GFI	CFI	NNFI	NFI	RMR	RMSEA	P-value	χ^2 / df	DF	χ^2
۰/۸۲	۰/۸۵	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۰۰	۳/۴۱	۲۱۵	۷۳۵/۱۷

یکی از مهم‌ترین آماره‌های برازش، آماره مجذور کای است، این آماره، میزان تفاوت ماتریس مشاهده و برآورد شده را اندازه می‌گیرد. برای پذیرش مدل نسبت مجذور کای به درجه آزادی باید کمتر از سه باشد (کلاین، ۱۹۹۸). این آماره به حجم نمونه بسیار حساس است و در نمونه‌های بزرگ‌تر از ۱۰۰ معمولاً معنادار است و از این رو شاخص مناسبی برای برازش الگو تلقی نمی‌گردد. همانگونه که در جدول مشاهده می‌شود، این مقدار بیشتر از ۳ است. مقدار شاخص RMSEA برای مدلی که برازش بسیار خوبی دارند، ۰/۰۵ به پایین است و مقادیر بالاتر از ۰/۰۸ خطاهای معقولی را در جامعه نشان می‌دهد. از آنجا که این مقدار در پژوهش حاضر ۰/۰۶ است، می‌توان گفت برازندگی خوبی مشاهده شده است. شاخص NFI، NNFI و CFI دارای دامنه بین صفر تا یک هستند که هر چه مقدار آنها به یک نزدیک‌تر باشد برازندگی مطلوب‌تر مدل را نشان می‌دهد که هر سه شاخص نزدیک به یک هستند. هر قدر GFI به دست آمده به یک نزدیک‌تر باشد مدل مناسب‌تر و برازنده‌تر است مقدار مناسب برای AGFI، که شاخص شبیه GFI بوده و بین صفر و یک قرار می‌گیرد، مقداری است که به یک نزدیک‌تر باشد. در جمع‌بندی کلی با توجه به شاخص‌های اشاره شده، مدل تحلیل عاملی مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مورد تأیید قرار گرفت.

باورهای انگیزشی: برای سنجش این متغیرها از سه خرده‌مقیاس ارزش تکلیف، خودکارآمدی

و جهت‌گیری هدفی پرسشنامه راهبردهای خودانگیخته یادگیری استفاده شده است (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۱). به‌منظور بررسی اعتباریابی این سه خرده‌مقیاس از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و همچنین به‌منظور بررسی پایایی از روش همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ استفاده شده است.

الف. پایایی: پایایی این سه خرده‌مقیاس با روش آلفای کرونباخ به‌دست آمده است که نتایج آن در جدول (۱-۳) آمده است. شاخص‌های ضرایب پایایی نشان می‌دهد که این خرده‌مقیاس‌ها از پایایی کافی و قابل قبول برخوردار است و ضرایب حاصل از آنها با نتایج پژوهش پینتریچ و همکاران (۱۹۹۳) قابل قیاس است.

جدول (۱-۳) ضرایب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های باورهای انگیزشی در پژوهش حاضر و پژوهش پینتریچ و همکاران (۱۹۹۳)

باورهای انگیزشی	ضریب پایایی (α)	میانگین	انحراف معیار	ضریب پایایی به نقل از پینتریچ و همکاران (۱۹۹۳)
ارزش تکلیف	۰/۸۹۶	۲۷/۶۱	۸/۷۹۸	۰/۹۰
خودکارآمدی	۰/۸۸۶	۳۱/۲۶	۸/۹۳۴	۰/۹۳
جهت‌گیری هدفی درونی	۰/۷۰۲	۲۱/۹۲	۶/۳۰۵	۰/۷۴
جهت‌گیری هدفی بیرونی	۰/۸۶۱	۲۴/۰۶	۷/۸۱۰	۰/۶۲

ب. تحلیل عاملی اکتشافی: برای تحلیلی عاملی اکتشافی سه متغیر باورهای انگیزشی، ارزش تکلیف، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدفی درونی و بیرونی همانند مراحل تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی عمل شد. هر یک از خرده‌مقیاس‌ها جداگانه مورد بررسی قرار گرفتند. برای بررسی کفایت نمونه‌برداری از اندازه KMO برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها استفاده گردید و برای بررسی معنی‌داری ماتریس همبستگی از آزمون بارتلت استفاده شد. همچنین مقادیر قطری ماتریس پاد تصویر و باقیمانده‌ها در ماتریس همبستگی بازتولید شده بررسی شدند که در کل این بررسی‌ها نشان می‌دهند که نمونه و ماتریس همبستگی برای این تحلیل مناسب است.

اندازه شاخص کفایت نمونه‌برداری کایزر، میر و الکین، معناداری آزمون کرویت بارتلت برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها در جدول (۴-۱) آمده است.

جدول (۴-۱) شاخص‌های کفایت نمونه KMO و آزمون کرویت بارتلت برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های انگیزشی

خرده‌مقیاس‌ها	شاخص کفایت نمونه برداری (KMO)	آزمون کرویت بارتلت χ^2	df	p-value
ارزش تکلیف	۰/۸۸۹	۹۰۸/۲۱	۱۵	۰/۰۰۱
خودکارآمدی	۰/۸۷۵	۹۹۱/۷۹	۲۱	۰/۰۰۱
جهت‌گیری هدفی	۰/۸۶۱	۱۰۲۱/۲۴	۴۵	۰/۰۰۱

بررسی شاخص‌ها در جدول (۴-۱) نشان می‌دهد که نمونه و ماتریس همبستگی برای این تحلیل مناسب است. برای هر سه خرده‌مقیاس‌ها از تحلیل مؤلفه‌های اصلی با روش چرخش وریمکس استفاده شد.

ج. تحلیل عاملی تأییدی: برای تحلیلی عاملی تأییدی سه متغیر باورهای انگیزشی، ارزش تکلیف، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدفی همانند مراحل تحلیل عاملی تأییدی مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی عمل شد. مقدار شاخص‌های برازش در سه خرده‌مقیاس ارزش تکلیف، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدفی در جدول (۵-۱) گزارش شده است.

جدول (۵-۱) خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش سه خرده‌مقیاس ارزش تکلیف، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدفی

AGFI	GFI	CFI	NNFI	NFI	RMR	RMSEA	P-value	χ^2 / df	DF	χ^2
۷۸/۰	۰/۷۲	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۰۱	۵/۰۴	۱۱۲	۵۶۵/۰۱

همانگونه که در جدول مشاهده می‌شود، مقدار آماره مجذور کای به درجه آزادی بیشتر از ۳ است ولی به دلیل حساسیت این آماره به حجم نمونه (بزرگ‌تر از ۱۰۰) این شاخص مناسبی برای برازش مدل نیست. مقدار شاخص RMSEA برای مدل‌هایی که

برازش بسیار خوبی دارند، $0/05$ به پایین است و مقادیر بالاتر از $0/08$ خطاهای معقولی را در جامعه نشان می‌دهد. از آنجا که این مقدار در پژوهش حاضر $0/06$ است، می‌توان گفت برازندگی نسبتاً خوبی مشاهده شده است. شاخص NFI، NNFI و CFI دارای دامنه بین صفر تا یک هستند که هر سه شاخص نزدیک به یک هستند. مقدار GFI و AGFI به دست آمده به یک نزدیک‌تر است. در جمع‌بندی کلی با توجه به شاخص‌های اشاره شده، مدل تحلیل عاملی تأییدی سه خرده‌مقیاس ارزش تکلیف، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدفی مورد تأیید قرار گرفت.

یافته‌ها

از آنجا که پژوهش حاضر برای تحلیل داده‌ها از تحلیل مسیر بهره گرفته است؛ ابتدا مفروضه‌های فاصله‌ای بودن سطح اندازه‌گیری متغیرها، همخطی بودن چندگانه، مفروضه یکسانی پراکندگی، نرمال بودن کشیدگی متغیرها و خطی بودن متغیرها بررسی شدند. سپس کار تحلیل داده‌ها انجام گرفت.

ماتریس همبستگی متغیرها

جدول (۶-۱) ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی نشان می‌دهد. بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه راهبردهای یادگیری با ارزش تکلیف ($r=0/72$, $p\leq 0/01$)، عملکرد تحصیلی با ارزش تکلیف ($r=0/70$, $p\leq 0/01$) و جهت‌گیری هدف درونی با ارزش تکلیف ($r=0/66$, $p\leq 0/01$) است. پایین‌ترین ضریب همبستگی بین جهت‌گیری هدف بیرونی با خودکارآمدی است ($r=0/25$, $p\leq 0/01$).

جدول (۱-۶) ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی

متغیرها	ارزش تکلیف	خودکارآمدی	جهت‌گیری هدف درونی	جهت‌گیری هدف بیرونی	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	عملکرد تحصیلی
ارزش تکلیف	۱					
خودکارآمدی	**۰.۶۱۰	۱				
جهت‌گیری هدف درونی	**۰.۶۶۰	**۰.۴۶۰	۱			
جهت‌گیری هدف بیرونی	**۰.۴۷۰	**۰.۲۵	**۰.۴۳۰	۱		
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	**۰.۷۲۰	**۰.۵۷۰	**۰.۶۱۰	**۰.۵۰۰	۱	
عملکرد تحصیلی	**۰.۷۰۰	**۰.۵۶۰	**۰.۵۹۰	**۰.۳۷۰	**۰.۶۴۰	۱

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

بررسی مدل نهایی روابط متغیرهای آموزش سنتی

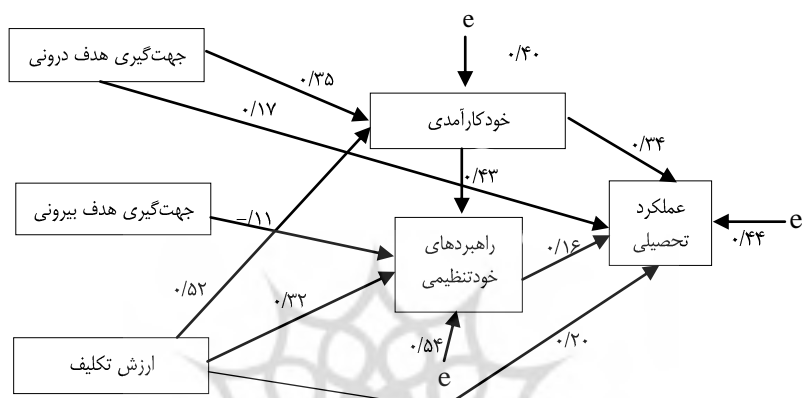
آزمون روابط بین متغیرها در نمونه ۲۷۸ نفری ابتدا در قالب مدل مفهومی پیشنهادی ترسیم و بررسی شد و سپس مسیرهای غیرمعنادار حذف شد و در قالب مدل نهایی انجام گرفت. در مدل نهایی اثر مستقیم (مسیر) جهت‌گیری هدف درونی به راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و اثر مستقیم جهت‌گیری هدف بیرونی به خودکارآمدی که معنادار نبودند از مدل حذف شدند. نتایج به‌دست آمده در شکل (۱-۲) ارائه شده است. در این مدل مقادیر داخل پراتنر معناداری t و اعداد خارج پراتنر ضرایب مسیر استاندارد شده هستند.

جدول (۱-۷) خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش شده مدل نهایی

AGFI	GFI	CFI	NNFI	NFI	RMR	RMSEA	P-value	χ^2 / df	DF	χ^2	شاخص‌ها
۰/۹۵	۰/۹۹	۱/۰۰	۰/۹۹	۱/۰۰	۰/۰۲۱	۰/۰۵۶	۰/۱۳۱	۱/۷۱	۳	۵/۱۳	

جدول (۱-۷) شاخص‌های نیکویی برازش مدل نهایی را نشان می‌دهد. با توجه به ملاک‌هایی که در بخش‌های قبلی برای برازش مدل بررسی شد و یافته‌های جدول؛

می‌توان نتیجه گرفت که شاخص‌های کلی آزمون نیکویی برآزش خیلی خوب مدل آموزش سنتی را نشان می‌دهد.



شکل (۱-۲) مدل نهایی روابط بین متغیرهای مستقل و میانی با متغیر وابسته عملکرد تحصیلی آموزش سنتی

همانطور که در مدل مشاهده می‌شود همه مسیرها تأثیر متغیرهای برون‌زا بر درون‌زا و درون‌زا بر درون‌زا در سطح $(\alpha=0.05)$ معنادار هستند. جدول (۱-۸) اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مورد بررسی را در مدل نهایی، ضرایب مسیر و معناداری آنها را نشان می‌دهد. در خانه‌های جدول اعداد داخل پرانتز مقادیر معناداری t و اعداد خارج پرانتز ضرایب مسیر استاندارد شده هستند. همانطور که مشاهده می‌شود همه اثرات مستقیم و کل متغیرهای درون‌زا و برون‌زا در سطح معنی‌داری $(p \leq 0.05)$ هستند. همچنین همه اثرات غیرمستقیم از متغیرهای برون‌زا و متغیرهای درون‌زا بر متغیرهای درون‌زا معنی‌دار هستند.

در مدل نهایی آموزش سنتی، بالاترین ضریب مسیر مربوط به مسیر بین ارزش تکلیف به خودکارآمدی (0.52) و سپس از خودکارآمدی به راهبردهای (0.43) است. ضعیف‌ترین ضریب مسیر نیز بین جهت‌گیری هدف بیرونی به راهبردهای (-0.11) است. در متغیر درون‌زای خودکارآمدی، بالاترین اثر مستقیم و کل از متغیر ارزش تکلیف است

($t=10/74$ ، $0/52$) در متغیر درون زای راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، بالاترین اثر مستقیم از متغیر خودکارآمدی ($t=6/45$ ، $0/43$)، بالاترین اثر غیرمستقیم از متغیر ارزش تکلیف، ($t=0/22$) و بالاترین اثر کل هم از ارزش تکلیف است ($t=9/22$ ، $0/54$) در متغیر درون‌زای عملکرد تحصیلی، بالاترین اثر مستقیم از متغیر خودکارآمدی ($t=5/09$ ، $0/34$)، بالاترین اثر غیرمستقیم از متغیر ارزش تکلیف ($t=6/19$ ، $0/26$) و بالاترین اثر کل هم از ارزش تکلیف است ($t=8/39$ ، $0/46$) بیشترین مقدار واریانس تبیین شده مدل نهایی در آموزش سنتی برای متغیر خودکارآمدی حاصل ترکیب اثرات ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف درونی ($0/60$) به‌دست آمد؛ همچنین مقدار واریانس تبیین شده مدل نهایی آموزش سنتی برای متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی حاصل ترکیب اثرات ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف درونی و بیرونی و خودکارآمدی ($0/46$) به‌دست آمد و در نهایت مقدار واریانس تبیین شده مدل نهایی آموزش سنتی برای متغیر عملکرد تحصیلی حاصل ترکیب اثرات ارزش تکلیف، جهت‌گیری هدف درونی، خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ($0/56$) است.

جدول (۸-۱) ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل موجود در مدل نهایی آموزش سنتی، ضرایب مسیر و معناداری آنها

متغیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	r^2
بر خود	$0/52$ ، $** (10/74)$	.....	$0/52$ ، $** (10/74)$	$0/60$
کارآمدی از: جهت‌گیری هدف درونی	$0/35$ ، $** (7/22)$	.....	$0/35$ ، $** (7/22)$	
بر راهبردهای یادگیری	$0/32$ ، $** (4/47)$	$0/22$ ، $** (5/53)$	$0/54$ ، $** (9/22)$	$0/46$
جهت‌گیری هدف درونی	.....	$0/15$ ، $** (4/81)$	$0/15$ ، $** (4/81)$	
جهت‌گیری هدف بیرونی	$0/11$ ، $** (-2/14)$	.....	$0/11$ ، $** (-2/14)$	
از: خودکارآمدی	$0/43$ ، $** (6/45)$	.....	$0/43$ ، $** (6/45)$	
بر عملکرد	$0/20$ ، $** (3/19)$	$0/26$ ، $** (6/19)$	$0/46$ ، $** (8/39)$	
تحصیلی از: جهت‌گیری هدف درونی	$0/17$ ، $** (3/15)$	$0/14$ ، $** (4/79)$	$0/32$ ، $** (5/82)$	$0/56$
خودکارآمدی	$0/34$ ، $** (5/09)$	$0/07$ ، $** (2/69)$	$0/41$ ، $** (6/41)$	
راهبردهای یادگیری	$0/16$ ، $** (3/09)$	$0/07$ ، $** (2/78)$	$0/16$ ، $** (3/09)$	
خودتنظیمی				

* $p \leq 0.05$ * $p \leq 0.01$

آزمون فرضیه‌ها

با توجه به فرضیه‌های تحقیق نتایج زیر به دست آمدند. فرضیه اصلی دارای شش متغیر آشکار است. روابط متغیرهای یاد شده با همدیگر در قالب مدل پیشنهادی مورد آزمون قرار گرفت. برازش خوب مدل پیشنهادی، فرضیه اصلی پژوهش را تأیید کرد. نتایج آزمون فرضیه‌های فرعی در جدول (۸-۱) آمده است که ضرایب مسیر و معناداری آنها را برای اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها نشان می‌دهد. در این جدول ضرایب مسیر و معناداری آنها را برای اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای جهت‌گیری هدف درونی بر عملکرد تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی نشان می‌دهد که در واقع فرضیه اول و دوم را آزمون می‌کند. طبق یافته‌ها اثر مستقیم جهت‌گیری هدف درونی بر عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار است (ضریب مسیر، $0/17$ ، $t=35/15$ ، $p \leq 0/01$). اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف درونی بر عملکرد تحصیلی از طریق میانجیگری متغیرهای خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی هم مثبت و معنادار است (ضریب مسیر، $0/14$ ، $t=4/79$ ، $p \leq 0/01$). اثر مستقیم جهت‌گیری هدف درونی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی معنادار نبود. بنابراین در مدل نهایی این مسیر حذف شد اما اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف درونی از طریق میانجیگری خودکارآمدی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مثبت و معنادار است (ضریب مسیر، $0/15$ ، $t=4/81$ ، $p \leq 0/01$) همچنین اثر مستقیم جهت‌گیری هدف درونی بر خودکارآمدی مثبت و معنادار است (ضریب مسیر، $0/35$ ، $t=7/22$ ، $p \leq 0/01$). برای آزمون فرضیه سوم، همانطور که در جدول مشاهده می‌شود اثر مستقیم جهت‌گیری هدف بیرونی بر خودکارآمدی معنادار نبود. بنابراین در مدل نهایی این مسیر حذف شد.

برای آزمون فرضیه چهارم و پنجم، همانطور که در جدول مشاهده می‌شود اثر مستقیم ارزش تکلیف بر عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار است (ضریب مسیر، $0/20$ ، $t=3/19$ ، $p \leq 0/01$). اثر غیرمستقیم ارزش تکلیف بر عملکرد تحصیلی نیز مثبت و معنادار است (ضریب مسیر، $0/26$ ، $t=6/19$ ، $p \leq 0/01$). اثر مستقیم ارزش تکلیف بر خودکارآمدی

مثبت و معنادار است (ضریب مسیر، $0/52$ ، $t=10/74$ ، $p \leq 0/01$). اثر مستقیم ارزش تکلیف بر راهبردهای یادگیری خود تنظیمی مثبت و معنادار است (ضریب مسیر، $0/32$ ، $t=4/47$ ، $p \leq 0/01$) همچنین اثر غیرمستقیم ارزش تکلیف بر راهبردهای یادگیری خود تنظیمی از طریق میانجیگری خودکارآمدی مثبت معنادار است (ضریب مسیر، $0/22$ ، $t=5/53$ ، $p \leq 0/01$). در آزمون فرضیه ششم و هفتم، همانطور که در جدول مشاهده می‌شود؛ اثر مستقیم خودکارآمدی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار است (به ترتیب ضریب مسیر، $0/43$ ، $t=6/45$ ، $p \leq 0/01$ و ضریب مسیر، $0/34$ ، $t=5/09$ ، $p \leq 0/01$). همچنین اثر غیرمستقیم خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی از طریق میانجیگری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مثبت و معنادار است (ضریب مسیر، $0/07$ ، $t=2/69$ ، $p \leq 0/01$) و در نهایت اثر مستقیم راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار است (ضریب مسیر، $0/16$ ، $t=3/09$ ، $p \leq 0/01$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف کلی مطالعه حاضر، ارائه مدل پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان آموزش سنتی بر اساس متغیرهای باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. چارچوب نظری این مطالعه، دیدگاه شناختی- اجتماعی و تئوری ارزش- انتظار است که درباره تعامل عوامل انگیزشی و شناختی است که مشترکاً بر روی یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارند. نتایج به‌دست آمده از برآزش مدل مفهومی پیشنهادی پژوهش که در واقع فرضیه اصلی پژوهش را آزمون می‌کرد نشان می‌دهد که خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی واسطه اثر ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدفی (درونی و بیرونی) بر عملکرد تحصیلی هستند و نقش واسطه‌ای خود را به‌خوبی نشان داده‌اند؛ در واقع مقدار رابطه بین متغیرهای برون‌زای آشکار مدل بر عملکرد تحصیلی تحت تأثیر خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی است. این یافته با توجه به مبانی نظری و پژوهشی مورد انتظار بود و با دیدگاه شناختی- اجتماعی و تئوری

ارزش- انتظار در مورد یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی همخوانی دارد. دیدگاه شناختی-اجتماعی متغیرهای درون فردی شناختی و انگیزشی را در عملکرد تحصیلی موثر می‌داند و معتقد است که یادگیرندگان برای موفقیت تحصیلی به مهارت‌های شناختی، باورها و تمایلات انگیزشی نیاز دارند و عوامل درون فردی شناختی و انگیزشی همزمان و با تعامل با یکدیگر عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند. طبق تئوری انگیزشی ارزش انتظار، انتخاب، پایداری و عملکرد افراد را می‌توان با باورهای آنها (باور خودکارآمدی) درباره‌ای که چطور آنها به خوبی فعالیت‌شان را انجام می‌دهند و مقدار ارزشی که آنها در فعالیت‌شان می‌دهند (باور ارزش تکلیف) و جهت‌گیری هدفی آنها توضیح و تبیین کرد. بنابراین طبق این تئوری عملکرد متأثر از باورهای انگیزشی است. طبق مدل یادگیری خودتنظیمی پینتریچ (۲۰۰۰) نیز یادگیری، فرایند فعال و سازمان‌یافته‌ای است که طی آن فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود انتخاب و سپس سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کنترل و بر آن نظارت کنند. در واقع ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدفی در طی فرایند یادگیری خودتنظیمی شکل می‌گیرند و بر چگونگی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تأثیر می‌گذارند. لذا این راهبردها به‌عنوان متغیر واسطه‌ای است که هم غیرمستقیم از طریق ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدفی (درونی و بیرونی) به‌عنوان متغیرهای انگیزشی ارزشی بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد و هم به‌طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارد. باورهای خودکارآمدی نیز به‌عنوان عامل انگیزشی در فرایند یادگیری خودتنظیمی شکل می‌گیرد که هم به‌طور مستقیم بر راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی موثر است و هم به‌طور غیرمستقیم از طریق میانجیگری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. بنابراین خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در همه فرایند یادگیری به‌طور پیچیده‌ای موثر هستند و اثرات گوناگون فردی و محیطی را بر یادگیری تعدیل و میانجیگری می‌کنند.

یافته‌های حاصل در مورد روابط بین متغیرها و اثرات مستقیم و غیرمستقیم آنها بر همدیگر با توجه به دیدگاه شناختی- اجتماعی در مدل مفهومی قابل انتظار بود با این حال در متغیر ارزش تکلیف مغایرتی با بخشی از مباحث تئوری ارزش- انتظار به‌دست آمد طبق تئوری ارزش- انتظار جهت‌گیری هدفی تعیین‌کننده خودکارآمدی و ارزش تکلیف است. بنابراین طبق این تئوری باید ارزش تکلیف مثل خودکارآمدی جزو متغیرهای درون‌زا وارد می‌شد که این کار در ابتدا صورت گرفت ولی مدل در هنگام برازش، برازش نیافت. بنابراین ارزش تکلیف به‌عنوان باور انگیزشی ارزشی در مدل مفهومی پیشنهادی به‌صورت متغیر برون‌زا در نظر گرفته شد و مدل خیلی خوب برازش یافت. در توجیه این مغایرت دو نکته می‌توان گفت؛ اول این که جهت‌گیری هدفی در این تئوری، اهداف وسیع اتخاذ شده توسط دانشجویان در حالت کلی (مانند اهداف شغلی متفاوت) است و با اهداف مطرح شده در نظریه اهداف پیشرفت متفاوت است؛ مثلاً در نظریه هدف ویگفیلد، اهداف به‌صورت محدودتری در نظر گرفته شدند و برعکس جهت‌گیری هدفی در تئوری ارزش- انتظار، خودکارآمدی و ارزش تکلیف تعیین‌کننده اهداف هستند. بنابراین احتمالاً این اهداف کلی (جهت‌گیری هدفی) نمی‌تواند به تنهایی تعیین‌کننده خودکارآمدی و ارزش تکلیف باشد. در واقع این متغیر نمی‌تواند به تنهایی به عنوان متغیر برون‌زا همه متغیرهای درون‌زا را تعیین کند. دوم این که در تئوری ارزش- انتظار، ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدفی هر دو به‌عنوان باور انگیزشی ارزشی که مؤلفه ارزش در تئوری ارزش- انتظار را در بر می‌گیرد؛ هستند که دلایل مختلف یادگیرنده در مورد علت پرداختن به فعالیت یا تکلیفی را نشان می‌دهد. خودکارآمدی هم باور انگیزشی است که مؤلفه انتظار در تئوری ارزش- انتظار را در بر می‌گیرد و عبارت است از باور یادگیرنده، درباره انتظار موفقیت در آینده. بنابراین قرار گرفتن ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدفی در یک ردیف و با هم به‌عنوان متغیری برون‌زا در مدل مفهومی کار درستی بود و به‌همین دلیل هم مدل با این روش به‌خوبی برازش یافت. قرار گرفتن این دو متغیر به عنوان متغیرهای برون‌زا و تعیین‌کننده در مدل همخوان و مطابق با دیدگاه شناختی-

اجتماعی است و هیچ مغایرتی با این دیدگاه ندارد. در مجموع از برآزش مدل پیشنهادی می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری دانشجویان ناشی از تأثیر متغیرهای گوناگونی است که به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و در نتیجه موجب عملکرد معینی می‌شوند. این یافته نشان می‌دهد که چگونه سازه‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به عنوان یک مجموعه منسجم در درون افراد به طور پیچیده‌ای عمل می‌کنند و عملکرد افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

برای بررسی دقیق مدل، فرضیه اصلی در هفت فرضیه فرعی بررسی شد. فرضیه نخست به دنبال بررسی چگونگی رابطه بین جهت‌گیری هدف درونی بر عملکرد تحصیلی است. نتایج نشان داد که اثر مستقیم جهت‌گیری هدف درونی بر عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار بوده است. همچنین اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف درونی بر عملکرد تحصیلی از طریق میانجیگری خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی هم مثبت و معنادار است. این یافته‌ها با نتایج مطالعات قبلی (مانند پینتریچ، ۱۹۹۹؛ لایم، لاو و نی، ۲۰۰۸؛ دی سز و کوبلو، ۲۰۱۰؛ دستا، ۱۳۸۹؛ اسفندیاری، ۱۳۹۰) همخوان است. جهت‌گیری هدف درونی به عنوان عامل درون فردی به درگیر شدن دانشجویان در فرایند یادگیری به دلیل چالش برانگیز بودن و متحر شدن اشاره دارد. بنابراین طبق نظریه جهت‌گیری هدف و نظریه شناختی- اجتماعی انتظار بر این است که بین جهت‌گیری هدف درونی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبتی به دست آید. دانشجویانی که جهت‌گیری هدف درونی دارند انگیزش درونی برای درگیر شدن در تکالیف دارند و این باور تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی آنها دارد. دوک و سارج (۱۹۹۲) به نقل از نیکدل، (۱۳۸۹) معتقدند که جهت‌گیری هدف قادر به تبیین رابطه میان باورهای یادگیرنده درباره موفقیت تحصیلی (خودکارآمدی) و درگیر شدن و مداومت در انجام یک تکلیف (راهبردهای یادگیری خودتنظیمی) است.

فرضیه دوم به دنبال بررسی اثرات جهت‌گیری درونی بر خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. جهت‌گیری هدف درونی حاکی از تأکید یادگیرنده بر

یادگیری و کسب تبحر است. یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم جهت‌گیری هدف درونی بر خودکارآمدی مثبت و معنادار است. این یافته با نتایج لیم و همکاران (۲۰۰۸)، محسن‌پور و همکاران (۱۳۸۷) و حجازی و نقش‌بندی (۱۳۸۷) همخوانی دارد. بخش دیگر فرضیه دوم، اثر مستقیم و غیرمستقیم جهت‌گیری هدف درونی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را مورد آزمون قرار داد. نتایج نشان داد که اثر مستقیم جهت‌گیری هدف درونی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی معنادار نیست اما اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف درونی از طریق میانجیگری خودکارآمدی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مثبت و معنادار است. این نتایج با یافته‌های پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰ و ۲۰۱۰)، پینتریچ و زیمرمن (۱۹۹۶)، میدلتن و میگلی (۱۹۹۷)، ایمز و آرچر (۱۹۹۸)، الیوت (۱۹۹۹) و ولترز (۲۰۰۴) همخوانی دارد. در تبیین رابطه مثبت بین جهت‌گیری هدف درونی و خودکارآمدی می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که جهت‌گیری هدف درونی، توجه دانشجو را به تسلط و مهارت‌آموزی در فعالیت‌های در دست انجام، کنترل‌پذیری آنها، دستیابی به شایستگی در آن فعالیت‌ها و ارزش ذاتی متمرکز می‌کند و در نتیجه منجر به ایجاد باور انتظار موفقیت (خودکارآمدی) در یادگیرنده می‌شود. همچنین توجه و جهت‌گیری دانشجو بر تسلط و مهارت‌آموزی در تکالیف و فعالیت‌ها باعث افزایش ارزیابی‌ها، کنترل و شناخت در فرایند یادگیری می‌شود و در واقع باعث افزایش استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌شود. بنابراین رابطه و اثر غیرمستقیم مثبت بین جهت‌گیری هدف درونی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از طریق میانجیگری خودکارآمدی مورد انتظار است.

در فرضیه سوم، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف بیرونی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی مورد بررسی قرار گرفت. جهت‌گیری هدف بیرونی نشانگر تأکید یادگیرنده بر نمره و تأیید دیگران است. یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم جهت‌گیری هدف بیرونی بر خودکارآمدی معنادار نبود. اثر مستقیم جهت‌گیری هدف بیرونی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی منفی و معنادار است اما اثر غیرمستقیم جهت‌گیری

هدف بیرونی بر راهبردهای خودتنظیمی از طریق واسطه‌گری خودکارآمدی به جهت حذف اثر مستقیم جهت‌گیری هدف بیرونی بر خودکارآمدی، معنادار نیست. نتایج اثر غیرمعنادار جهت‌گیری هدف بیرونی بر خودکارآمدی با نتایج مطالعات محسن‌پور و همکاران (۱۳۸۷)، حجازی و نقش‌بندی (۱۳۸۷) همخوانی دارد. نتایج اثر معنادار جهت‌گیری هدف بیرونی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با نتایج مطالعات میدلتن و میگلی (۱۹۹۷)، پینتریچ (۱۹۹۹)، خادمی و نوشادی (۱۳۸۵)، کارشکی (۱۳۸۸) همخوانی دارد. معنی‌داری اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدفی (درونی و بیرونی) بر خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، در فرضیه‌های دوم و سوم به این معنی است که آن دسته از فراگیرانی که باور دارند توانایی لازم برای انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی را دارند احتمالاً به‌دنبال این هستند که بر تکالیف تحصیلی خود تسلط یافته و شایستگی‌شان را افزایش دهند. این جهت‌گیری موجب استفاده بیشتر آنها از راهبردهای شناختی و فراشناختی پیشرفته‌تر می‌شود که پیامد آن دستیابی به پیشرفت تحصیلی بالاتر است و یا تلاش می‌کنند تا در آن موضوع عملکرد بهتر نسبت به همسالان خود داشته و به موفقیت دست یابند و دیگران آنها را تایید نمایند که این جهت‌گیری بسته به اینکه فرد از راهبردهای سطح بالا یا سطح پایین استفاده کند و در نهایت می‌تواند به‌ترتیب منجر به پیشرفت تحصیلی مطلوب یا نامطلوب گردد. در تبیین رابطه بین جهت‌گیری هدف بیرونی با خودکارآمدی می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که جهت‌گیری هدف بیرونی از طریق جهت‌گیری و هدایت توجه دانشجویان به سمت نتایج و نمره، امکان کسب نتایج و ارزش این نتایج به‌خاطر کسب برتری نسبت به دیگران، باور انتظار موفقیت (خودکارآمدی) دانشجویان را بالا می‌برد بنابراین رابطه مثبت جهت‌گیری هدف بیرونی با خودکارآمدی مورد انتظار است. در توجیهی دیگر با توجه به اینکه نظام آموزشی کشور ما رقابتی است. نمرات دانش‌آموزان و دانشجویان ملاک شایستگی و توانمندی تحصیلی است. کسب نمرات بالاتر نیز باعث افزایش خودکارآمدی فراگیران می‌گردد. بنابراین برخی از دانشجویان که به‌دنبال کسب شایستگی از طریق نمرات بالا می‌باشند دارای

جهت‌گیری هدف بیرونی هستند. دانشجویانی که باور خودکارآمدی پایینی دارند و معتقدند توانایی انجام تکالیف خاصی را ندارند؛ با احتمال زیادی فقط برای گرفتن نمره قبولی در آن درس تلاش می‌کنند. این دانشجویان از اینکه در نظر دیگران بی‌کفایت به‌نظر آیند؛ پرهیز می‌کنند یعنی هدف اصلی آنها صرفاً اجتناب از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران است به دلیل این که آنها با انگیزه بیرونی (جهت‌گیری هدف بیرونی) درس می‌خوانند؛ فقط به حفظ و مرور ذهنی دروس پرداخته و از راهبردهای پیشرفته و عمیق شناختی استفاده نمی‌کنند. در واقع این دانشجویان از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی کمتری استفاده می‌کنند. بنابراین جهت‌گیری هدف بیرونی به‌طور غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی پایین بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثر منفی می‌گذارد.

در فرضیه چهارم اثر مستقیم و غیرمستقیم ارزش تکلیف بر عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت که یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم و غیرمستقیم ارزش تکلیف بر عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار است. این یافته‌ها با نتایج اکلز و همکاران (۱۹۸۳)، پینتریچ (۱۹۹۹)، گرین و همکاران (۲۰۰۴) و لایم و همکاران، (۲۰۰۸) همخوانی دارد. این یافته نشان می‌دهد که دانشجویانی که ارزش تکلیف بالاتری دارند؛ یعنی از تکالیف درسی ارزش‌گذاری مثبت کرده‌اند. کسب موفقیت در آن تکالیف را بر به‌دست‌نیاوردنش ترجیح دادند و باور به جذابیت و اهمیت تکالیف دارند. این باور بر عملکرد تحصیلی آنها تأثیر مستقیم دارد. لذا ارزش تکلیف از طریق تأثیرگذاری بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی تأثیر غیرمستقیم می‌گذارد و هم از طریق ایجاد انگیزش در جهت فهم مطالب و مداومت و پشتکار در یادگیری تأثیر مستقیم مثبت بر بهبود عملکرد تحصیلی دارد.

در فرضیه پنجم اثر مستقیم و غیرمستقیم ارزش تکلیف بر راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و خودکارآمدی مورد آزمون قرار گرفت. این یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم ارزش تکلیف بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مثبت و معنادار است همچنین اثر مستقیم ارزش تکلیف بر خودکارآمدی مثبت و معنادار است. در بخش دیگری از فرضیه

پنجم اثر غیر مستقیم ارزش تکلیف بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از طریق واسطه‌گری خودکارآمدی مورد آزمون قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که اثر غیرمستقیم ارزش تکلیف بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از طریق واسطه‌گری خودکارآمدی مثبت و معنادار است. این یافته‌ها با نتایج مطالعات اکلز و ویگفیلد (۱۹۹۵)، پینتریچ (۱۹۹۹)، اکلز و همکاران (۱۹۸۳)، لیم و همکاران (۲۰۰۸) همخوانی دارد. ارزش تکلیف، تفسیرهای دانشجویان از سودمندی، جذابیت و مفید بودن تکلیف را بازگو می‌کند. در واقع ارزش تکلیف مشوقی است که موجب جلب توجه، علاقه و درگیری شناختی عمیق در تکلیف می‌شود. لی (۲۰۰۲) بر این باور است که فراگیران با علاقه بالا در تکلیف، در حفظ و پردازش کردن مطالب ارتباط بیشتری ایجاد می‌کنند و پردازش خوبی دارند. علاقه بالا با تلاش و راهبردهای شناختی بهتر در ارتباط است. بنابراین یادگیری عمیقی را گسترش می‌دهد. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰ و ۲۰۱۰) عنوان کردند فراگیرانی که باور دارند تکلیف با ارزش است بیشتر در فعالیتهای فراشناختی درگیر می‌شوند؛ از راهبردهای نظارتی بیشتری استفاده می‌کنند و باور به موفقیت در انجام تکالیف دارند و در نتیجه از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند.

در فرضیه ششم اثر مستقیم خودکارآمدی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم خودکارآمدی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و هم بر عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار است. نتایج اثر مستقیم مثبت خودکارآمدی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با یافته‌های زیمرمن و مارتینز پونز (۱۹۹۰)، پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰، ۲۰۱۰)، پینتریچ و گارسیا (۱۹۹۱)، میلر و همکاران (۱۹۹۶)، پاچارس (۱۹۹۶)، ایمز و آرچر (۱۹۸۸)، میس و همکاران (۱۹۸۸)، زیمرمن (۲۰۰۰)، کلری و زیمرمن (۲۰۰۴)، آرتینو و استفتر (۲۰۰۹)، بیگر و کارابنیک (۲۰۱۱) و امینی (۱۳۸۲) همخوانی دارد. این محققان در مطالعات خود نشان دادند که خودکارآمدی ارتباط پیش‌بینی‌کنندگی محکمی با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی دارند. خودکارآمدی بر باورهای شخصی درباره حصول موفقیت در

تکالیف در حوزه معین از دانش اشاره دارد. دانشجویان با خودکارآمدی بالا فعالانه انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی را به کار می‌گیرند. این افراد نسبت به افراد با خودکارآمدی پایین، با دقت و ظرافت بیشتری باورهای انگیزشی خودشان را تنظیم می‌کنند. دانشجویان با باورهای خودکارآمدی بالا معتقدند از عهده انجام تکالیف درسی خاصی برمی‌آیند برای یادگیری و مطالعه آن درس از راهبردهای پیچیده یادگیری استفاده می‌کنند و یادگیری مطالب بدیع و چالش‌انگیز را که مستلزم تلاش ذهنی بیشتر است ترجیح می‌دهد حتی اگر مجبور باشند وقت بیشتری را صرف یادگیری آن کنند. بنابراین خودکارآمدی اثر قوی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دارد. همچنین نتایج اثر مستقیم خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی با یافته‌های بندورا (۱۹۸۶)، برس-رنجر و همکاران (۱۹۹۰)، مالتن و همکاران (۱۹۹۱) به نقل از ونگ و نیولن، (۲۰۰۱)، پاچارس و میلر (۱۹۹۴)، پاچارس و کرانزler (۱۹۹۵)، پینتریچ و شانک (۱۹۹۶)، پاچارس و شانک (۲۰۰۱)، داونی و میک مورتنی (۲۰۰۷)، شانک و همکاران (۲۰۰۸)، لیم و همکاران (۲۰۰۸)، محسن‌پور و همکاران (۱۳۸۷)، حجازی و نقش‌بندی (۱۳۸۷)، اسفندیاری (۱۳۹۰) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام تکالیف یا فعالیت‌هایی را دارند؛ برای انجام آن تکالیف وقت بیشتری صرف می‌کنند و در نهایت به نتایج بهتری دست پیدا خواهند کرد. لذا ادراک فرد از خود، بر تفکر، انگیزش، هیجانات و عملکرد فرد تأثیر می‌گذارد. به‌عنوان مثال، فرد دارای خودکارآمدی سطح پایین ممکن است حتی برای یک امتحان خودش را آماده نکند؛ زیرا فکر می‌کند که هر اندازه زحمت بکشد، فایده‌ای نخواهد داشت (سانتروک، ۲۰۰۴؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۷). در مقابل شخص برخوردار از خودکارآمدی بالا در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر است. بدین ترتیب، یادگیری ما به وسیله خودکارآمدی سطح پایین محدود می‌شود و به‌وسیله خودکارآمدی سطح بالا افزایش می‌یابد (سیف، ۱۳۸۷). در بخش دیگری از فرضیه ششم اثر غیرمستقیم خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی از طریق واسطه‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

مورد آزمون قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که اثر غیرمستقیم خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی از طریق واسطه‌گری یادگیری خودتنظیمی مثبت و معنادار است. این یافته با نتایج مطالعات زیمرمن (۱۹۹۰)، پاچارس و میلر (۱۹۹۴)، پاچارس و شانک (۲۰۰۱)، ولترز، (۲۰۰۴)، حجازی و نقش‌بندی (۱۳۸۷) همخوانی دارد. طبق نتایج پژوهش ولترز (۲۰۰۴) خودکارآمدی نقش تسهیل‌کننده‌ای در فرایند شناختی بازی می‌کند و ارتقاء باورهای خودکارآمدی منجر به افزایش استفاده از راهبردهای شناختی شده و در نتیجه سطح عملکرد فراگیران را ارتقاء می‌دهد. این بدان معنی است که یادگیرندگان برای نیل به موفقیت تحصیلی باید هم تمایل و باور مثبت به موفقیت در انجام تکالیف و فعالیت‌ها و هم مهارت شناختی و فراشناختی لازم را داشته باشند. در فرضیه هفتم اثر مستقیم راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی مثبت و معنادار است. این یافته‌ها با نتایج مطالعات پینتریچ (۱۹۸۶)، زیمرمن و مارتینز پونز (۱۹۸۶)، پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰ و ۲۰۱۰)، گرین و همکاران (۲۰۰۴)، شانک و زیمرمن (۱۹۹۴)، شانک و همکاران (۲۰۰۸)، وینترز و همکاران (۲۰۰۸)، پرلز و دیگناس (۲۰۰۹)، حسینی (۱۳۸۶)، حجازی و نقش‌بندی (۱۳۸۷) همخوانی دارد. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با نظم دادن به ذهن و نوع مطالعه افراد، آنان را قادر می‌سازد تا بر فرایند یادگیری و مطالعه خود مسلط شوند و برای آن برنامه‌ریزی کنند. دانشجویانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند در هنگام تدریس مدرس یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند در همان زمان با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. بنابراین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثر مثبت و قوی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد. در یک نتیجه‌گیری کلی اثرات متغیرهای برون‌زا و درون‌زا در مدل آموزش سنتی می‌توان گفت که ارزش تکلیف و خودکارآمدی بیشترین تأثیر را بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دارد. لذا مداخله

و کمک به بهبود عملکرد دانشجویان در هر سیستم آموزشی باید مطابق با این متغیرهای تأثیرگذار باید انجام گیرد به‌عنوان مثال اگر به‌دنبال بهبود عملکرد دانشجویان در سیستم آموزش سنتی هستیم باید به مداخله در متغیرهای ارزش تکلیف و خودکارآمدی صورت گیرد. دانشجویان در رشته‌های مورد علاقه پذیرش شوند و خودکارآمدی دانشجویان به روش‌های مختلف تقویت شود تا شاهد عملکرد تحصیلی بهتری در این سیستم آموزشی باشیم البته تحقیقات خیلی بیشتری برای تأیید این یافته‌ها لازم و ضروری هست و همچنین تحقیقات وسیع‌تری در سایر متغیرهای اساسی موثر بر عملکرد تحصیلی در سیستم آموزشی سنتی مورد نیاز است.

۱۳۹۶/۰۳/۰۳

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:

۱۳۹۶/۰۴/۰۵

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:

۱۳۹۶/۰۶/۱۰

تاریخ پذیرش مقاله:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- اسفندیاری، محمد (۱۳۹۰). ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی دانشجویان، انتظارات پیامد و اهداف عملکردی به‌عنوان تعیین‌کننده پیشرفت تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
- دستا، مهدی (۱۳۸۹). نقش اهداف پیشرفت و راهبردهای خود تنظیمی در عملکرد حل مسائل ریاضی و عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایه دبیرستان شهر یزد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.
- حسینی، اختر السادات (۱۳۸۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و یادگیری خودنظم‌یافته با عملکرد درس ریاضی دختران سال اول متوسطه شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- حجازی، الهه و زهرا نقش‌بندی (۱۳۸۷). الگوی ساختاری ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم‌بخشی در درس ریاضی، تازه‌های علوم شناختی، ۱۰ (۴): ۲۷-۳۸.
- کارشکی، حسین؛ خرازی، سیدعلی‌نقی؛ اژه‌ای، جواد و محمود قاضی طباطبایی (۱۳۸۸). رابطه ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی: آزمون یک الگوی علی، فصلنامه روانشناسی، ۵۰، ۱۹۰-۲۰۵.
- محسن‌پور، مریم؛ حجازی، الهه و علیرضا کیامنش (۱۳۸۷). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه رشته ریاضی شهر تهران، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۶ (۵): ۹-۳۵.
- نیکدل، فریبرز (۱۳۸۹). بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس و باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف و خودپنداره تحصیلی) با هیجان‌های تحصیلی و یادگیری خودگردان: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی، پایان‌نامه رساله دکتری دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goal in classroom: student, learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 160-167.
- Chen, C. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course, *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 20 (1), 11-25.

-
- Diseth, A., Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals learning strategies, and academic achievement, *British journal of educational psychology*, Vol. ISS.A: P 671.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J.L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors, In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75–146), San Francisco: W.H. Freeman.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychology*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J. & McGregor, H. (1999). Test anxiety and hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of personality and social psychology*, 76, 628-644.
- Hartley, K., & Bendixen, I. (2001). Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics, *Educational Research*, 39(9), 22-26.
- Garcia, T., & Pintrich, P.R. (1995). *Assessing students' motivation and learning strategies: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, and CA. ERIC Document Reproduction Service No: ED 383770.
- Linenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2002). motivational as enabler of academic success, *School Psychology Review*, 31 (3), 313-327.
- Liem, 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 outcome, *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486–51.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., McKeachie, W.J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ), *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and learning*.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance, *Journal of educational Psychology*, 82(1), 33-40.
-

- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning, *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement, *Journal of educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (2010). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal Psychology of Education*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ), *Educational and Psychological Measurement*, 53, 810-814.
- Perels, F., Dignath, C. (2009). Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes, *European journal of Psychology of Education*, 24 (1), 17-31.
- Ryan, R.H. & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being, *American Psychologist*, 55:68-78.
- Winters, F.I., Greene, J.A., Costich, C.M. (2008). Self- Regulation of learning within computer- based Learning environments: A critical analysis, *Educational psychology Review*, 20(4), 26-38.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: developmental perspective, *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wolters, C.A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal, structures and goal orientations to predict student's motivation, cognition and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- Zimmerman, B.J., Martinez-Pons (1986). Development of a structural interview for assessing student use of self-Regulated learning strategies, *American Educational Research*, 23, 614-628.