

رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با  
یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه

**The Relationship of metacognitive Skills in Learning and  
Academic Goal Orientation with Self-Regulated Learning in  
female high school students of second grade**

**Yasser Rezapour Mirsaleh \***  
Assistant Professor, Faculty of  
Education and Psychology, Ardakan  
University  
*y.rezapour@ardakan.ac.ir*

دکتر یاسر رضاپور میر صالح (نویسنده مسئول)

استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه  
اردکان

سهیلا شاکری

**Soheila Shakeri**  
Master of Science in Educational  
Science, Islamic Azad University,  
Ardakan Branch

دانش آموخته کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش  
برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامیاردکان

**Abstract**

The present study aims to investigate the relationship of metacognitive skills in learning and academic goal orientation with self-regulated learning in female high school students of second grade in Ardakan city. This study was a correlational study that carried out on 210 female students who were selected by randomly cluster sampling between female high school students of second grade in Ardakan city who were studying in 2014-2015 academic year. The data was collected using Altınay and Snemoglou's metacognitive skills questionnaire, goal orientation questionnaire and self-regulated learning strategies questionnaire designed by Pintrich and Di Groot; a correlation and regression analysis. The findings indicate that all three aspects

**چکیده**

هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف تحصیلی با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم بود. این پژوهش یک مطالعه همبستگی بود که در ۲۱۰ دانش آموز دختر که به شیوه تصادفی خوشه ای از بین کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان اردکان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ انتخاب شدند، انجام شد. داده ها با استفاده از پرسشنامه های مهارت های فراشناختی در یادگیری آلتیندای و سنموگلو، پرسشنامه جهت گیری هدف میدگلی و همکاران و پرسش نامه راهبرد های یادگیری خودتنظیم پینتریش و دی گروت، جمع آوری و با

رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان

metacognitive skills and two aspects goal orientation, performance a mastery goal orientation (avoidant goal orientation was not significant) had a positive and significant relationship with self-regulated learning of students. Regression analysis results indicate that between all dimensions metacognitive skills in learning, academic goal orientation, and management in learning, mastery and avoidant goal orientation are able to predict self-regulated learning in students. Based on the results of present study can be concluded that metacognitive skills in learning and academic goal orientation significantly predict the self-regulated learning in students.

**Keywords:** metacognitive skills in learning, academic goal orientation, self-regulated learning, students

استفاده از آزمون های همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته های پژوهش نشان داد که هر سه بعد مهارت های فراشناختی در یادگیری و دو بعد جهت گیری هدف عملکردی و تبحری با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان رابطه معنی داری مثبت داشت. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از بین ابعاد مهارت های فراشناختی در یادگیری، دانش فراشناخت در یادگیری، و برنامه ریزی و مدیریت یادگیری، و از بین ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی، جهت گیری هدف تبحری و اجتنابی قادر به پیش بینی یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان بودند. بر اساس این یافته ها می توان نتیجه گرفت که مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف پیش بینی کننده های معنی داری برای یادگیری خودتنظیم در دانشجویان هستند.

**واژه های کلیدی:** مهارت های فراشناختی در یادگیری، جهت گیری هدف تحصیلی، یادگیری خودتنظیم، دانش آموزان.

دریافت: اردیبهشت ۹۵ پذیرش مهر ۹۵

## مقدمه

طی دو دهه اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت به مطالعه عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی به ویژه «شناخت» و «انگیزش» بیش از پیش توجه کرده اند. یکی از نظریه هایی که پژوهشگران برای بررسی این عوامل مورد توجه خود قرار داده اند، نظریه یادگیری خودتنظیم<sup>۱</sup> است. چهارچوب اصلی این نظریه بر این اساس استوار است که دانش آموزان چگونه از نظر مهارت های فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سازماندهی

1. self-regulated learning

می کنند (پنتریچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰a). پنتریچ (۱۹۹۹) یادگیری خودتنظیم را به عنوان فرایندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می کند که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می کند. یادگیرندگان خودتنظیم دارای چند صفت راهبردی اند. این یادگیرندگان، با اعتماد به نفس بالا و احساس اطمینان از این که از عهده یادگیری برخوردارند، با فعالیت ها یا تکالیف یادگیری روبرو می شوند؛ یا دست کم با این احساس که می دانند چگونه باید از پس آن ها برآیند، با آن ها برخورد می کنند. آنان می دانند، یادگیری نوعی جریان فعال است و خودشان باید بخشی از مسئولیت آن را بپذیرند. یادگیرندگان راهبردی یا برخوردار از توانایی خود تنظیمی در یادگیری، به طور فعال به یادگیری می پردازند و می دانند که چه وقت می فهمند و شاید مهم تر از آن، می دانند که چه وقت نمی فهمند (سیف، ۱۳۷۹). یکی از وجوه مشترکی که در تمامی تعاریف ارایه شده از مفهوم خودتنظیم به چشم می خورد توانایی دانش آموز در نظارت بر جریان یادگیری در جهت اهداف از پیش تعیین شده و تغییر در شیوه ها و راهبردهای یادگیری انتخاب شده بر اساس نتایج حاصل شده است (لطیفیان، ۱۳۷۵). همان طور که گفته شد، یادگیری خودتنظیم با توانایی دانش آموزان برای فهمیدن و کنترل یادگیریشان ارتباط دارد و عامل بسیار مهمی برای موفقیت در دوره های درسی محسوب می شود، بنابراین روانشناسان تربیتی به شرکت فعالانه یادگیرنده در فرایند یادگیری انفعالی تاکید می کنند (پنتریچ، ۲۰۰۴) و جهت تقویت این نوع یادگیری در دانش آموزان، بررسی عوامل مؤثر بر آن را جزء ضرورت های هر نظام آموزشی می دانند.

یکی از اجزای مهم یادگیری خودتنظیم و بنابراین، یکی از مهمترین عواملی که می توان احتمال داد با یادگیری خودتنظیم ارتباط مستقیمی داشته باشد، مهارت فراشناخت دانش آموزان در یادگیری است (پرسلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). محققان و متخصصان تعلیم

1. Pintrich

2. Pressley

رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان

و تربیت به طور گسترده به نوع و سطوح دانش مورد نیاز فراگیران علاقمندند و این مستلزم تاکید نظام های آموزشی بر آموزش های فراشناختی و یادگیری چگونه یادگرفتن است تا فراگیران بتوانند در برخورد با مسایل گوناگون به طور مستقل بیندیشند. فراشناخت به استعداد درک و کنترل مطالب مورد یادگیری گفته می شود و نقش بسیار مهمی در بهبود و گسترش عملکرد های شناختی دارد و می تواند مهارت های یادگیری فراگیران را توسعه بخشد (سیف، ۱۳۷۹). فراشناخت نقش اساسی در یادگیری موفقیت آمیز ایفا می کند و هرچه توانایی های شناختی فراگیر بالاتر باشد، فرایند یادگیری موفقیت آمیز تر خواهد بود (دینسمور، الکساندر و لوگلین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). سال هاست که روان شناسان تربیتی در صدد پاسخ به این سوال هستند که چرا بعضی دانش آموزان نسبت به بعضی دیگر از نظر پیشرفت تحصیلی موفق ترند و چه چیزی این تفاوت ها را رقم می زند. برای پاسخ دادن به این سوالات، بررسی عواملی که تصور می شود موفقیت تحصیلی را تبیین می کنند ضرورت پیدا می کند. با مرور زمان روشن شده که کلید تبیین و پیش بینی موفقیت تحصیلی تنها استفاده از مهارت های شناختی نیست. بسیاری از دانش آموزان با استفاده از مهارت های شناختی مشکلات زیادی در فراگیری مطالب درسی دارند. در حالی که دانش آموزان دیگر با تاکید زیادتر روی مهارت های فراشناختی موفقیت تحصیلی بالاتری را کسب می کنند (سیف، ۱۳۷۹). فراشناخت، دانش فرد درباره فرآیندهای شناختی خود در یادگیری و چگونگی استفاده از آنها برای رسیدن به اهداف یادگیری است. به عبارت دیگر فراشناخت، دانش یا آگاهی فرد از نظام شناختی خود است (هکر، دانلوسکی و گریسر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). برای اینکه دانش آموزان بتوانند در یادگیری به موفقیت بیشتری برسند، نیاز دارند که بدانند چگونه تکالیف شناختی مهم همچون به خاطر سپاری، یادگیری، حل مسئله به منظور یادگیری در آن ها اتفاق می افتد. بنابراین می توان گفت که یادگیرندگان از طریق مهارت فراشناخت می توانند مهارت های یادگیری

<sup>1</sup> . Dinsmore, Alexander & Loughlin

<sup>2</sup> . Hacker, Dunlosky, & Graesser

خود را توسعه دهند، آگاهی بیشتری نسبت به فرآیند یادگیری خود داشته باشند و از این طریق به یادگیرندگان فعال مبدل شوند و در نتیجه به خودتنظیم بیشتری در یادگیری نائل آیند (شانک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). با این وجود، پژوهش هایی که به طور تجربی به بررسی مفهوم فراشناخت در یادگیری پرداخته اند، هنوز بسیار محدود هستند و انجام پژوهش های بیشتری در این حوزه ضروری به نظر می رسد.

یکی دیگر از عواملی که می تواند با یادگیری خودتنظیم و استقلال دانش آموز در یادگیری ارتباط داشته باشد، جهت گیری هدف تحصیلی است. جهت گیری هدف عامل انگیزشی مهم در امر یادگیری، آموزش و عملکرد به حساب می آید که سبب می شود دانش آموزان به روش های متفاوتی به موقعیت های آموزشی و یادگیری گرایش نشان دهند و پیشرفت تحصیلی آنها افزایش یابد (سیدریدیز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). جهت گیری هدف الگوی انگیزشی در فرد ایجاد می کند که منجر به افزایش یادگیری طولانی مدت و باکیفیت بیشتر می شود (هوئل و واتسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). نظریه جهت گیری هدف به این موضوع می پردازد که چرا افراد، هدف خاص را بر می گزینند (یا بر نمی گزینند)، چگونه به هدف مورد نظر نزدیک شده و به تکالیف مرتبط با آن می پردازند (کاپلان و میهر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). جهت گیری هدف شامل نیت و دلایل فرد برای پیشرفت نیست، بلکه منعکس کننده نوع معیارهایی است که افراد بر مبنای آن ها در مورد عملکرد خود به قضاوت می پردازند (پیتریچ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰b).

الیوت و چرج<sup>۵</sup> (۱۹۹۷) و همچنین کاپلان و همکاران (۲۰۰۳) سه نوع جهت گیری هدف را مطرح می کنند؛ الف) جهت گیری هدف عملکردی که در آن فرد روی به حداکثر رساندن ارزشیابی های مطلوب و به حداقل رساندن ارزشیابی های منفی از

1. Schunk

2. Sideridis

3. Howell & Watson

4. Kaplan & Maehr,

5. Elliot & Church

رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان

احساس کفایتش تمرکز می کند، پرسشهایی از قبیل «آیا این تکلیف را بهتر از دوستم انجام خواهم داد؟» اهداف جهت گیری هدف عملکردی را منعکس می کند. (ب) جهت گیری هدف اجتنابی که در آن فرد به خاطر ترس از ارزشیابی منفی همچون کند ذهن به نظر رسیدن، از شرکت و انجام فعالیت های تحصیلی خودداری می کند، و (ج) جهت گیری هدف تبحری که در آن فرد روی بهبود مهارتهایش، تسلط بر مطالب و یادگیری چیزهای جدید تمرکز می کند، پرسشهایی از قبیل «من به چه صورت می توانم این تکلیف را انجام دهم» اهداف تبحری را منعکس می کند (الیوت، ۱۹۹۹، الیوت و چرچ، ۱۹۹۷، میدگلی، کاپلان و میدلتون، ۲۰۰۱). دانش آموزان دارای اهداف تبحری از راهبردهای یادگیری عمیق استفاده می کنند، معمولاً دارای اهداف و انگیزه های درونی هستند، اضطراب کمتری در موقعیت های چالش انگیز یادگیری از خود نشان می دهند، در مقابل تکالیف مشکل پایدارترند و زود از تلاش دست نمی کشند و اینکه اعتماد به نفس بالاتری دارند. در مقابل دانش آموزان با جهت گیری هدف عملکردی هم هیجانان مثبت (خودکارآمدی بالا، نمرات بالا) و هم هیجانان منفی (اضطراب و حسادت) را تجربه می کنند. و در نهایت دانش آموزان دارای جهت گیری هدف اجتنابی معمولاً دارای انگیزش های بیرونی هستند، اضطراب بیشتری را در یادگیری تجربه می کنند و در پیشرفت تحصیلی خود دچار مشکل می شوند (میدگلی، کاپلان و میدلتون، ۲۰۰۱). دادوند (۱۳۹۲) نیز در پژوهش خود نشان داد که جهت گیری هدف تبحری و عملکردی با یادگیری خودتنظیم ارتباط معنی دار مثبت دارد. با این وجود، می توان گفت که داشتن یک جهت گیری هدف مشخص در تحصیلی به دانش آموز این انگیزه را می دهد که برای پیشرفت تحصیلی بهتر، استقلال بیشتری در یادگیری داشته باشد.

خودتنظیم، پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت زندگی دارد و یکی از مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت معاصر است. استقلال دانش آموز در یادگیری و افزایش سطح یادگیری خودتنظیم موجب می شود بسیاری از اهداف نظام

1. Midgley, Kaplan, & Middleton

آموزشی بهتر محقق شود. بنابراین بررسی عوامل مرتبط با یادگیری خودتنظیم می تواند به دست اندرکاران نظام آموزش و پرورش کمک کند تا در جهت بهبود این نوع یادگیری در دانش آموزان گام بردارند. به همین منظور، پژوهش حاضر به بررسی ارتباط دو متغیر مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با یادگیری خود تنظیم در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه می پردازد.

### روش پژوهش

جامه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اردکان بود که در نیمسال دوم تحصیلی ۹۳-۹۴ مشغول به تحصیل بودند. تعداد کل جامعه بالغ بر ۱۳۴۰ دانش آموز بود. نمونه گیری با استفاده از شیوه نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شد. به این صورت از بین کلیه مدارس دخترانه دوره متوسطه دوم شهرستان اردکان ۳ مدرسه به تصادف انتخاب شد و سپس از بین کلیه دانش آموزان آن مدارس ۷۰ نفر در هر مدرسه به تصادف انتخاب برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. حجم نمونه با توجه به حجم جامعه، متوسط حجم نمونه در مطالعات پیشین (میدگلی و همکاران، ۲۰۰۱)، و محدودیت های مالی و زمانی و همچنین زیاد بودن تعداد پرسشنامه ها، ۲۱۰ نفر تعیین شد. پس از انتخاب شرکت کنندگان، اهداف پژوهش برای آن ها توضیح داده شد و پس از جلب موافقت آن ها برای شرکت در پژوهش، پرسشنامه ها به صورت فردی بین آن ها توزیع شد. شرکت کنندگانی که موفق به تکمیل پرسشنامه ها نمی شدند، به تصادف با یک آزمودنی جدید در همان مدرسه جایگزین می شدند. از پرسشنامه های زیر برای جمع آوری داده ها در این پژوهش استفاده شد:

رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان

**الف) پرسشنامه مهارت های فراشناختی در یادگیری:** این پرسشنامه توسط آلتینداگ و سنموگلو<sup>۱</sup> در سال ۲۰۱۳ ساخته شد و دارای ۳۰ گویه است که در یک مقیاس پنج درجه ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود. سازندگان این پرسشنامه بر اساس بررسی ادبیات نظری و پژوهشی انجام شده در حیطه فراشناخت در یادگیری، به طراحی سؤالات پرداختند و روایی محتوایی این پرسشنامه را با توجه به نظر متخصصان این حوزه مورد تأیید قرار دادند. نتایج تحلیل عاملی بر روی گویه های این پرسشنامه نشان داد که این پرسشنامه از سه عامل دانش فراشناخت در یادگیری، آگاهی نسبت به فرآیند یادگیری، و برنامه ریزی و مدیریت یادگیری تشکیل شده است. آلتینداگ و سنموگلو (۲۰۱۳) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۹۶ گزارش کردند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۱ بدست آمد.

**ب) پرسشنامه جهت گیری هدف تحصیلی:** این پرسشنامه توسط میدگلی و همکارانش در سال ۱۹۹۸ ساخته شد. این پرسشنامه ۱۸ گویه ای بر اساس یک مقیاس ۷ درجه ای لیکرت نمره گذاری می شود. انتخاب پاسخ یک بدین معنا است که آن موضوع یا آن سوال به هیچ وجه در مورد دانش آموز صدق نمی کند و انتخاب پاسخ هفت به معنای صادق بودن آن موضوع یا آن سوال در آن دانش آموز است. این پرسشنامه شامل زیر مقیاس های جهت گیری هدف تبحری، عملکردی و اجتنابی است. میدگلی و همکارانش (۱۹۹۸) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را برای این خرده مقیاس ها به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ بدست آوردند. آلفای کرونباخ کل این پرسشنامه نیز ۰/۸۴ بدست آمد. تحلیل عاملی تأییدی این مقیاس نشان داد که این آزمون از یک ساختار سه عاملی تشکیل شده و وزن های رگرسیونی مربوط به هر عامل معنی دار است. همچنین آزمون از روایی محتوایی قابل قبولی برخوردار است (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸). کارشکی (۱۳۸۷) پس از ترجمه این پرسشنامه به بررسی ویژگی های روانسنجی آن پرداخت. وی روایی محتوایی این پرسشنامه را به تأیید کارشناسان متخصص در این زمینه رساند،

۱. Altindag & Senemoglu



همچنین با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، ساختار عاملی این پرسشنامه را مورد تأیید قرار داد. کارشکی (۱۳۸۷) آلفای کرونباخ خرده مقیاس های این پرسشنامه را ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش کرد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۳ بدست آمد.

**ج) پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم:** این پرسشنامه توسط پینترچ و دی گروت<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) ساخته شده و شامل ۴۷ عبارت است که به دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم تقسیم می شود. خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیم شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خود تنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را مورد ارزیابی قرار می دهد. ۲۵ سؤال نیز به بررسی باورهای انگیزشی در دانش آموزان می پردازد. پینترچ و دی گروت (۱۹۹۰) در بررسی روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خود کار آمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیم دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند. این محققان ضرایب پایایی خرده مقیاس های خود کار آمدی، ارزشگذاری درونی، اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۸۹٪، ۸۷٪، ۷۵٪، ۸۳٪، ۷۴٪ بدست آوردند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۹۱ بدست آمد. در این پژوهش، کل پرسشنامه اجرا شد، اما با توجه به هدف پژوهش، فقط نمرات زیرمقیاس یادگیری خودتنظیم مورد تحلیل قرار گرفتند.

<sup>1</sup> Pintrich & Degroot

رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان

## یافته ها

جدول ۱: فراوانی آزمودنی ها از لحاظ چایه تحصیلی، درآمد خانوادگی و سطح تحصیلات والدین

متغیر	طبقات	فراوانی	درصد	متغیر	طبقات	فراوانی	درصد
	اول	۹۳	۴۴/۲۸		کمتر از ۱ میلیون	۶۲	۲۹/۵۳
	متوسطه				بین ۱ تا ۲ میلیون	۵۹	۲۸/۰۹
پایه تحصیلی	دوم	۵۹	۲۸/۱۰	درآمد ماهانه	بیشتر از ۲ میلیون	۲۸	۱۳/۳۳
	متوسطه				۲ میلیون	۶۱	۲۹/۰۵
	سوم	۴۶	۲۱/۹۱	خانوادگی	بی پاسخ	۳۰	۱۴/۲۹
	متوسطه				ابتدایی و بی سواد	۳۵	۱۶/۶۷
	بی پاسخ	۱۲	۵/۷۱	راهنمایی و سیکل	راهنمایی و سیکل	۵۱	۲۴/۲۸
					دبیرستان و دبیرستان	۳۹	۱۸/۵۷
تحصیلات مادر	ابتدایی و بی سواد	۴۹	۲۳/۳۳	تحصیلات پدر	دیپلم	۱۷	۸/۰۹
	راهنمایی و سیکل	۵۲	۲۴/۷۶		کاردانی و ولیسانس	۳۸	۱۸/۱۰
	دبیرستان و دبیرستان	۳۲	۱۵/۲۴	دیپلم	کاردانی و ولیسانس	۱۷	۸/۰۹
	دیپلم				ارشد و دکتری	۳۷	۱۷/۶۲
	کاردانی	۳۳	۱۵/۷۲	پدر	بی پاسخ	۳۸	۱۸/۱۰
	وليسانس						
	ارشد و دکتری	۷	۳/۳۳	مادر	کاردانی و ولیسانس	۱۷	۸/۰۹
	بی پاسخ	۳۷	۱۷/۶۲		ارشد و دکتری	۳۸	۱۸/۱۰

در جدول ۱ مشخصات جمعیت شناختی دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش آورده شده است. همان طور که مشاهده می شود، اکثر دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش در پایه اول متوسطه تحصیل می کردند. سطح تحصیلات پدران دانش آموزان عمدتاً دیپلم و بالاتر بود، اما سطح تحصیلات مادران آن ها عمدتاً زیر دیپلم بود. درآمد خانواده ها نیز اکثراً کمتر از یک میلیون در ماه بود.

میانگین و انحراف معیار جهت گیری هدف (تبحری، عملکردی و اجتنابی) و مهارت های فراشناخت در یادگیری (دانش فراشناخت، آگاهی نسبت به فرآیند یادگیری و برنامه ریزی و مدیریت یادگیری) و ضریب همبستگی این متغیرها با یادگیری خودتنظیم در جدول ۲ آورده شده است. هر سه بعد مهارت های فراشناختی در یادگیری و دو بعد جهت گیری هدف تبحری و عملکردی با یادگیری خودتنظیم ارتباط مثبت معنی داری داشت. به عبارتی دیگر، هرچه نمرات دانش آموزان در مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف تبحری و عملکردی افزایش می یافت، یادگیری خودتنظیم نیز در آن ها بیشتر می شد. همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، مقدار ضرایب همبستگی یادگیری خودتنظیم با مهارت های فراشناختی بیشتر از مقدار ضرایب همبستگی آن با جهت گیری هدف تحصیلی بود.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه و ضریب همبستگی آن ها با یادگیری

خودتنظیم				
متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
جهت گیری هدف تبحری	۱۹/۶۹	۴/۷۸	۰/۳۴۶	۰/۰۰۰۱
جهت گیری هدف عملکردی	۲۴/۰۸	۴/۱۹	۰/۲۰۱	۰/۰۰۰۴
جهت گیری هدف اجتنابی	۲۲/۸۲	۵/۱۴	۰/۰۱	۰/۹۹۷
دانش فراشناخت در یادگیری	۲۸/۲۰	۴/۹۹	۰/۵۰۴	۰/۰۰۰۱
آگاهی نسبت به فرایند یادگیری	۴۳/۰۴	۵/۹۷	۰/۳۶۸	۰/۰۰۰۱
برنامه ریزی و مدیریت یادگیری	۳۰/۷۸	۴/۴۳	۰/۴۶۰	۰/۰۰۰۱
نمره کلی مهارت فراشناخت در یادگیری	۱۰۲/۰۲	۱۲/۹۰	۰/۵۲۳	۰/۰۰۰۱
یادگیری خودتنظیم	۹۶/۶۳	۱۸/۸۱	۱	

رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان

برای تعیین نقش مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف تحصیلی در پیش بینی یادگیری خودتنظیم دانش آموزان، از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی به روش ورود استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳: نتایج رگرسیون سلسله مراتبی پیش بینی یادگیری خودتنظیم بر اساس متغیرهای مهارت های فراشناخت در یادگیری و جهت گیری هدف تحصیلی

متغیر	مدل	متغیران	تجزیه آزادی	تبعات	پایداری	F	sig	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	Sig
مهارت های فراشناختی در یادگیری	رگرسیون		۲۱۰/۶۲	۳	۷۰/۸۷	۲/۸۵	۰۰۰۱	۰/۵۴۸	۳۰۰	۳۰۰	۰/۰۰۱
	مانده		۴۹۰/۶۰	۱۹۵	۲۵/۴۴	۷	۰/	۰	۰	۰	۰/
	مجموع		۷۰۰/۲۲	۱۹۸							
جهت گیری هدف تحصیلی	رگرسیون		۲۴۱/۷۷	۶	۴۰/۱۳	۱/۸۴	۰۰۰۱	۰/۵۸۷	۳۴۵	۰/۴۵	۰/۰۰۵
	مانده		۴۵۸/۴۵	۱۹۲	۲۵	۶	۰/	۰	۰	۰	۰
	مجموع		۷۰۰/۲۲	۱۹۸	۲۳/۰۱						

نتایج جدول ۳ نشان می دهد مقدار سطح معنی داری تحلیل واریانس رگرسیونی در هر دو مدل رگرسیون، برابر با ۰/۰۰۰۱ می باشد که کمتر از ۰/۰۵ است، لذا، مدل

رگرسیون خطی فوق معنی دار است و فرض صفر تایید می‌شود. بنابراین می‌توان یک مدل رگرسیون خطی بر مبنای متغیر مستقل برازش کرد و می‌توان نتیجه گرفت که دو متغیر مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف تحصیلی نقش معنی داری در پیش بینی یادگیری خودتنظیم دانش آموزان دارند. برای پیش بینی یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان، مهارت های فراشناختی در یادگیری به عنوان متغیر اول وارد معادله رگرسیون شد. با ورود این متغیر به معادله، ضریب همبستگی چندگانه  $R=0/548$  بدست آمد که معنی دار بود ( $p=0/001$ ). با توجه به مقدار مربع ضریب همبستگی، این مقدار ضریب همبستگی چندگانه نشان می‌دهد سه بعد مهارت های فراشناختی در یادگیری در مجموع قادر به پیش بینی ۳۰ درصد از واریانس یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان در مرحله اول رگرسیون هستند. در مرحله دوم، جهت گیری هدف تحصیلی وارد معادله رگرسیون شد که مقدار همبستگی چندگانه بدست آمده نشان می‌دهد که اضافه شده این متغیر به معادله رگرسیون، ضریب همبستگی چندگانه را تا  $R=0/587$  بالا برد که این افزایش نیز معنی دار بود ( $p=0/005$ ). مربع ضریب همبستگی چندگانه در مرحله دوم، و اختلاف آن با مربع ضریب همبستگی چندگانه در مرحله اول، نشان می‌دهد که اضافه شده متغیر جهت گیری هدف تحصیلی به مهارت های فراشناختی در یادگیری، قدرت پیش بینی یادگیری خودتنظیم را ۴/۵ درصد بالاتر برد. به عبارتی دیگر، مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف تحصیلی در مجموع قادر به پیش بینی ۳۴/۵ درصد از واریانس یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان بودند که معنی دار بود.

رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان

جدول ۴: ضرایب رگرسیونی (بتا) معادله رگرسیون پیش بینی یادگیری خودتنظیم بر اساس متغیرهای باورهای فراشناخت در یادگیری و جهت گیری هدف تحصیلی

سطح معنی داری	T	ضرایب استاندارد بتا	ضرایب غیر استاندارد		مدل
			خطای معیار	B	
۰/۰۳۹	۲/۰۷۹		۹/۹۴۱	۲۰/۶۷۱	مقدار ثابت
۰/۰۰۰۱	۳/۶۳۶	۰/۲۸۵	۰/۲۹۵	۱/۰۷۳	دانش فراشناخت در یادگیری
۰/۰۵۲۸	۰/۶۳۳	۰/۰۴۸	۰/۲۳۷	۰/۱۵۰	آگاهی نسبت به فرایند یادگیری
۰/۰۰۲	۳/۱۲۱	۰/۲۴۶	۰/۳۳۵	۱/۰۴۴	برنامه ریزی و مدیریت یادگیری
۰/۰۳۵	۲/۱۲۱	۰/۱۳۸	۰/۲۵۶	۰/۵۴۳	جهت گیری هدف تبحری
۰/۱۰۵	۳/۱۲۱	۰/۱۱۲	۰/۳۰۸	۰/۵۰۲	جهت گیری هدف عملکردی
۰/۰۰۶	-۲/۸۰۶	-۰/۱۸۸	۰/۲۴۵	-۰/۶۸۷	جهت گیری هدف اجتنابی

برای تعیین اینکه از بین متغیرهای پیش بین، کدامیک نقش بیشتری در پیش بینی میزان یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان دارند، ضرایب رگرسیونی (بتا) محاسبه شد. نتایج جدول ۴، نشان می دهد که از بین باورهای فرا شناخت در یادگیری، دانش فراشناخت در یادگیری و برنامه ریزی و مدیریت یادگیری نقش معنی داری در پیش بینی یادگیری خودتنظیم دارند و از بین جهت گیری هدف تحصیلی، جهت گیری هدف تبحری و جهت گیری هدف اجتنابی نقش معنی داری در پیش بینی یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان دارند. به طور کلی، از بین باورهای فراشناخت در یادگیری

و جهت گیری هدف تحصیلی، به ترتیب دانش فراشناخت در یادگیری، برنامه ریزی و مدیریت یادگیری، جهت گیری هدف تبحری و جهت گیری هدف اجتنابی نقش بیشتری در پیش بینی یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان دارند. البته، این نقش پیش بینی، برای جهت گیری هدف اجتنابی، منفی و برای سایر متغیرها مثبت است. به این معنا که جهت گیری هدف اجتنابی به طور منفی یادگیری خودتنظیم در دانشجویان را پیش بینی می کند، یعنی هر چه جهت گیری هدف اجتنابی کمتر باشد، یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان افزایش می یابد.

### بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر نشان داد که همبستگی مثبت معنی داری بین دانش فراشناخت در یادگیری و یادگیری خودتنظیم وجود دارد. به عبارت دیگر، هر چه دانش فراشناخت دانش آموزان در یادگیری بیشتر می شد، یادگیری خودتنظیم نیز در آن ها افزایش می یافت. این یافته همسو با یافته های پژوهش برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۳)، طیموری فرد و فولادچنگ (۱۳۹۱)، کوتینهو و نئومن<sup>۱</sup> (۲۰۰۸)، براتن و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) بود. برای تبیین این یافته می توان گفت که دانش فراشناخت در یادگیری باعث می شود که فرد یاد بگیرد که «چگونه یاد بگیرد» (کوتینهو و نئومن، ۲۰۰۸)، پس کسب چنین دانشی یعنی آگاهی از قواعد، راهبرد ها و اهداف مساله، که باعث می شود که افراد بتوانند به طور کارآمدتر و منعطف تری به انطباق توانایی های شناختی خود با موضوع و تکلیف جدید بپردازند (صادقی و محتشمی، ۱۳۸۹)، و در نتیجه استقلال بیشتری در یادگیری داشته باشند. دانش فراشناخت در یادگیری از طریق فعالیت های رفتاری، فراشناختی و انگیزشی که دانش آموزان در جریان یادگیری خود سهم هستند بر یادگیری خودتنظیم تاثیر می گذارد. تأثیری که دانش فراشناخت

1. Coutinho & Neuman

2. Braten

رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان

بر یادگیری خودتنظیم می گذارد موجب گسترش مهارت های مطالعه دانش آموزان و توانایی آنها در یادگیری می گردد (براتن و همکاران، ۲۰۱۱).

یافته های پژوهش حاضر همچنین نشان داد که همبستگی مثبت معنی داری بین آگاهی نسبت به فرآیند یادگیری با یادگیری خودتنظیم وجود دارد. به عبارت دیگر هرچه آگاهی نسبت به فرآیند یادگیری در دانش آموزان بیشتر می شد، یادگیری خودتنظیم نیز در آن ها افزایش می یافت. این یافته همسو با یافته های پژوهش محمدی فر و ملکیان (۱۳۹۴)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۳)، پیتریچ (۲۰۰۲)، ورمانت<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) بود. برای تبیین این یافته می توان بیان کرد که آگاهی نسبت به فرآیند یادگیری، یادگیرنده را قادر می سازد تا لحظه به لحظه از فعالیت یادگیری خود و چگونگی پیشرفت کارش آگاه باشد و هم نقاط قوت و هم نقاط ضعف خودش را تشخیص دهد (ورمانت، ۱۹۹۶) و بنابراین می تواند خودتنظیم را در دانش آموز تحت تأثیر قرار دهد (پیتریچ، ۲۰۰۲). آگاهی نسبت به فرآیند یادگیری کلیدی است برای یادگیری خود تنظیم، چرا که به افراد اجازه می دهد تا افکارشان را کنترل و بازسازی کنند و تمرکز بیشتری روی فرآیند یادگیری خود داشته باشد (ویمنن، ون هاوت-ولتر و افلرباخ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶) و در نتیجه به توانایی های خود در یادگری اتکا کرده و استقلال بیشتری در یادگیری کسب کنند.

یافته های پژوهش حاضر نشان داد که برنامه ریزی و مدیریت یادگیری با یادگیری خودتنظیم ارتباط مثبت معنی داری دارد. یعنی هرچه برنامه ریزی و مدیریت یادگیری در دانش آموزان بیشتر می شد، یادگیری خودتنظیم نیز در آن ها افزایش می یافت. این یافته همسو با یافته های پژوهش جاکوبسون<sup>۳</sup> (۱۹۹۸)، وروگ و اورت<sup>۴</sup> (۲۰۰۸)، فورد<sup>۵</sup> و همکاران (۱۹۹۸) بود. بسیاری از مشکلات یادگیری و انتقال یادگیری ناشی از فقدان برنامه ریزی و مدیریت یادگیری است (فورد و همکاران، ۱۹۹۸) و این برنامه ریزی و

1. Vermunt

2. Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach

3. Jacobson

4. Vrugt & Oort

5. Ford



مدیریت یادگیری است که به فرد امکان انتخاب، کنترل، نظارت، مدیریت (جاکوبسون، ۱۹۹۸) و در نتیجه افزایش یادگیری خودتنظیم را می دهد. دانش آموزشی که در زمینه برنامه ریزی و تعیین اهداف تحصیلی خود، اقدام لازم را انجام می دهند، برای حل تکالیف جدید که قبلاً با آن مواجه نشده اند، به مشکل کمتری برخوردارند (اسپرلینگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۴) و در نتیجه برای یادگیری نیاز کمتری به کمک دیگران دارند و یادگیری مستقل تری دارند.

نتایج تحلیل همبستگی نشان داد که ارتباط مثبت معنی داری بین جهت گیری هدف عملکردی با یادگیری خود تنظیم وجود دارد. این یافته همسو با یافته های پژوهش خادمی و نوشادی (۱۳۸۵)، عطایی و شقاقی (۱۳۹۰)، بوفارد، وزیو و بردلیو<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) بود. این یافته پژوهش منطقی به نظر می رسد، زیرا افراد دارای یادگیری خودتنظیم روی تعیین اهداف خود و دستیابی به آنها نظارت دارند؛ در واقع تعیین اهداف مناسب و پیگیری آنها تا حصول نتیجه از ویژگی های خودتنظیمی در افراد است (زیمرن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۰) که این قابلیت جزء ویژگی های اصلی افراد دارای جهت گیری هدف عملکردی است (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۶). یکی دیگر از دلایل ارتباط جهت گیری هدف عملکردی با یادگیری خود تنظیم این است که این افراد اهداف تحصیلی و رویه رسیدن به آن ها را می دانند و بنابراین نتیجه مطلوبی از تلاش های خود می گیرند و به مرور زمان دچار حالتی از اعتماد به نفس می شوند که بیان کننده آن است که تلاش هایشان بر نتایج تحصیلی تأثیر دارد، در نتیجه به توانایی های خود در یادگیری و راهبردهی رسیدن به اهدافی که برای خود مشخص کرده اند، اعتماد بیشتری کرده (شانک<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰) و به خودتنظیم بیشتری در یادگیری می رسند.

یافته های پژوهش حاضر نشان داد که همبستگی مثبت معنی داری بین جهت گیری هدف تبحری با یادگیری خود تنظیم وجود دارد. به عبارت دیگر هرچه جهت گیری هدف

1. Sperling

2. Bouffard, Vezeau & Bordeleau

3. Zimmerman

4. Schunk

رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان

تبحری در دانش آموزان بیشتر می شد، یادگیری خودتنظیم نیز در آن ها افزایش می یافت و این فرضیه مورد تایید قرار گرفت. این یافته همسو با یافته های پژوهش خادمی و نوشادی (۱۳۸۵)، پاتریک، ریان<sup>۱</sup> و پینتریچ (۱۹۹۹)، ولترز، شیرلی و پینتریچ<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) بود. برای تبیین این یافته می توان گفت که دانش آموزانی که دارای جهت گیری هدف تبحری هستند نه تنها اهداف تحصیلی خود و رویه رسیدن به آن ها را تعیین کرده اند، بلکه به یک حالت تسلط در رسیدن به اهداف دست پیدا کرده اند که منجر می شود آن ها مدام در فکر رسیدن به اهداف سطح بالاتری در امور تحصیلی خود باشند (پینتریچ، ۲۰۰۰b)، که این مسئله از ویژگی های افراد دارای یادگیری خودتنظیم است (زیمرن، ۱۹۹۰). همچنین افراد دارای جهت گیری هدف تبحری بر بهبود مهارتهای خود در یادگیری و تسلط بر مطالب و یادگیری چیزهای جدید تأکید دارند که منجر می شود آن ها برای رسیدن به این اهداف روی توانایی های شخصی خود در یادگیری برنامه ریزی بیشتری کرده و آن ها را تقویت کنند و در عمل به خودتنظیم بیشتری در یادگیری دست یابند (مک واو و آبرامین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱).

نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که از بین مهارت های فراشناختی در یادگیری، دانش فراشناخت در یادگیری و برنامه ریزی و مدیریت یادگیری و از بین ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی، فقط جهت گیری هدف تبحری و اجتنابی قادر به پیش بینی یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان بودند. در این بین دانش فراشناخت، برنامه ریزی و مدیریت یادگیری و جهت گیری هدف تبحری به طور مثبتی یادگیری خودتنظیم را در دانش آموزان پیش بینی می کردند و جهت گیری هدف اجتنابی به طور منفی یادگیری خودتنظیم را در دانش آموزان پیش بینی کرد. در حالی که همبستگی آگاهی نسبت به فرآیند یادگیری با یادگیری خودتنظیم مثبت و معنی دار بود اما در معادله رگرسیون نقش این متغیر در پیش بینی یادگیری خودتنظیم معنی دار نشد و نقش این متغیر در کنار دو

<sup>۱</sup> . Patrick & Ryan

<sup>۲</sup> . Wolters, Shirley & Pintrich

<sup>۳</sup> . McWhaw & Abrami

بعد دیگر مهارت فراشناخت در یادگیری یعنی دانش و برنامه ریزی یادگیری قابل توجه نبود. علت این یافته را می توان به این مسئله نسبت داد که دانش فراشناخت در یادگیری خود می تواند مقدمه ای برای آگاهی نسبت به فرآیند یادگیری باشد. به عبارتی دیگر، دانش آموزی که دانش فراشناختی بالایی نسبت به یادگیری خود داشته باشد، معمولاً نسبت به فرآیند یادگیری خود نیز آگاهی بالایی دارد (لوت وایلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). دانش فراشناخت در یادگیری باعث می شود فرد در مورد نحوه یادگیری خود و نقاط قوت و ضعف خود تفکر کند، و در نتیجه این تفکر، آگاهی وی نسبت به فرآیند های یادگیری و نقاط قوت و ضعف خود در یادگیری بالا رود (پینتریچ، ۲۰۰۲). بنابراین طبیعی است که انتظار داشته باشیم دانش فراشناخت در یادگیری هم در پیش بینی یادگیری خودتظیم و هم در پیش بینی آگاهی نسبت به فرآیند یادگیری نقش داشته باشد. در نتیجه، احتمالاً در پژوهش حاضر نقش پیش بین آگاهی نسبت به فرآیند یادگیری در پیش بینی یادگیری خودتظیم، تحت تأثیر دانش فراشناخت در یادگیری قرار گرفته و غیرمعنی دار شده است.

همبستگی جهت گیری هدف عملکردی با یادگیری خودتظیم معنی دار بود اما نقش این متغیر در معادله رگرسیون پیش بینی یادگیری خودتظیم معنی دار نشد. در اینجا نیز می توان به همان استدلالی که در بالا ذکر شد، اشاره کرد. به عبارتی دیگر، بر اساس تعریف جهت گیری هدف تبحری، افرادی که برخوردار از این نوع جهت گیری هدف هستند، به دلیل اینکه برای یادگیری هدف ها و مهارت های جدید تلاش و برنامه ریزی می کنند (الیوت، ۱۹۹۹)، بالتبع هدف ها و رویه رسیدن به هدف های تحصیلی خود را (جهت گیری هدف عملکردی) از قبل مشخص کرده اند. در نتیجه می توان گفت، دانش آموزی که جهت گیری هدف تبحری دارد، احتمالاً از جهت گیری هدف عملکردی نیز برخوردار است (روبکن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷)، بنابراین می توان معنی دار نشده نقش پیشش بینی این

<sup>1</sup> . Leutwyler

<sup>2</sup> . Roebken

رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان

متغیر را به این مسئله نسبت داد. از طرفی دیگر، در حالی که همبستگی جهت گیری هدف اجتنابی با یادگیری خودتنظیم معنی دار نبود، در معادله رگرسیون، نقش این متغیر در پیش بینی یادگیری خودتنظیم معنی دار شد. نقش منفی جهت گیری هدف اجتنابی در پیش بینی یادگیری خودتنظیم در حالی معنی دار شد که نقش جهت گیری هدف عملکردی غیر معنی دار شد. در نتیجه می توان گفت با حذف نقش جهت گیری هدف عملکردی و برجسته شدن نقش جهت گیری هدف تبحری (که هر دو همبستگی مثبت با یادگیری خودتنظیم داشتند)، نقش منفی جهت گیری هدف اجتنابی، در حالی که حتی همبستگی معنی داری نداشت، در معادله رگرسیون معنی دار شد. جهت گیری هدف اجتنابی نقطه مقابل جهت گیری هدف عملکردی است (ولترز، ۲۰۰۴) و فردی که دارای این نوع جهت گیری هدف است و برای اجتناب از شکست و ترس از ارزیابی منفی تلاش می کند (الیوت، ۱۹۹۹)، بالتبع نمی تواند به جهت گیری هدف عملکردی و تبحری دست پیدا کند و احتمالاً جهت گیری هدف اجتنابی همان نقشی در پیش بینی یادگیری خودتنظیم ایفا می کند که جهت گیری هدف تبحری ایفا می کند، اما اینبار به صورت منفی.

بر اساس یافته های پژوهش حاضر می توان نتیجه گرفت که مهارت های فراشناخت در یادگیری و جهت گیری هدف تحصیلی نقش معنی داری در پیش بینی یادگیری خودتنظیم دارد، و در نتیجه با توجه به اهمیت یادگیری خودتنظیم و نتایج مثبتی که در عملکردی تحصیلی دانش آموزان به وجود می آورد، افزایش مهارت های فراشناخت در یادگیری و دادن یک جهت گیری هدف مثبت دانش آموزان می تواند احتمالاً با افزایش یادگیری خودتنظیم همراه باشد. بر اساس نتایج این پژوهش، مهارت های فراشناخت در یادگیری بایستی بیشتر مورد توجه قرار بگیرد تا با آگاهی که دانش آموز از طریق دانش فراشناخت در یادگیری بدست می آورد و برنامه ریزی و مدیریت بهتری که بر این اساس در یادگیری خود اعمال می کند، به خودتنظیمی بهتری در یادگیری دست یابد. افزایش سطح جهت گیری هدف تبحری در دانش آموزان و کاهش انگیزه

دانش آموزان برای رسیدن به اهداف تحصیلی به دلیل اجتناب از ارزیابی منفی (جهت گیری هدف اجتنابی) پیشنهاد دیگری است که می توان بر اساس یافته های این پژوهش ارائه داد. با این وجود، پژوهش حاضر دارای محدودیت هایی بود که می توان در پژوهش های آتی آن ها را برطرف نمود. یکی از این محدودیت ها، شامل نمونه پژوهش بود که فقط شامل دانش آموزان دختر می شد. به دلیل اینکه جنسیت ممکن بود یک عامل مداخله گر در ارتباط بین مهارت های فراشناخت و یادگیری باشد (بیدجرانو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵) این متغیر در پژوهش حاضر کنترل شد و فقط از دانش آموزان دختر برای شرکت در پژوهش استفاده شد. با این وجود در تعمیم نتایج این پژوهش به دانش آموزان پسر بایستی احتیاط کرد و پیشنهاد می شود پژوهش های آتی در دانش آموزان پسر نیز این موضوع را به طور جداگانه مورد بررسی قرار دهند. محدودیت دیگر پژوهش حاضر این بود که مطالعات بسیار محدودی به طور اختصاصی مهارت های فراشناخت را در یادگیری مورد بررسی قرار داده بودند و پژوهش های اندکی هم که در این زمینه صورت گرفته بود، از پرسشنامه های عمومی فراشناخت یا از پرسشنامه های یادگیری خودتنظیم که در یک بعد آن فراشناخت را هم مورد بررسی قرار می داد، استفاده کرده بودند. بنابراین، پیشینه نظری و پژوهشی اندکی برای استناد به یافته های پژوهش وجود داشت. همچنین در این پژوهش به علت ماهیت همبستگی آن، فقط روابط مستقیم متغیرها مورد بررسی قرار گرفته بودند، در حالی که با توجه به مباحث نظری مطرح شده، به نظر می رسد روابط غیرمستقیم هم بین متغیرها وجود داشته باشد و جهت گیری هدف به عنوان یک متغیر میانجی در ارتباط بین مهارت های فراشناخت و یادگیری خودتنظیم نقش ایفا کند. با توجه به این مسئله، پیشنهاد می شود در پژوهش های آینده با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری، روابط غیرمستقیم متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گیرد.

<sup>1</sup>. Bidjerano

رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان

## منابع

- برزگر بفرویی، کاظم؛ برزگر بفروئی، مهدی؛ بهرامی، یعقوب. (۱۳۹۳). نقش جهت گیری و راهبردهای فراشناختی خواندن در پیش بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان یزد. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، شماره ۲(۵)، ۲۷-۴۷.
- خادمی، محسن؛ نوشادی، ناصر. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت گیری هدف با خودتنظیم یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی شهر شیراز*. ۲۵(۴)، ۷۸-۶۳.
- دادوند، سینا. (۱۳۹۲). *نقش واسطه ای خود تنظیمی در رابطه بین جهت گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان دختر مقطع سوم دبیرستان شهرستان کهگیلویه*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد مرودشت.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۹). *روانشناسی پرورشی*. تهران: انتشارات آگاه.
- صادقی زینب؛ محتشمی، رضا (۱۳۸۹). نقش فراشناخت در فرآیند یادگیری. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۳(۴)، ۱۴۸-۱۴۳.
- طیموری فرد، عین اله؛ فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۱). نقش فراشناخت، هوش و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول متوسطه. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، شماره ۴(۲)، ۱۳۵-۱۱۷.
- عطایی فر، ربابه؛ شقاقی، فرهاد. (۱۳۹۰). رابطه جهت گیری هدف، خودتنظیم یادگیری با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر سال سوم رشته ریاضی-فیزیک و علوم انسانی. *تعلیم و تربیت*. ۲۷(۲)، ۶۶-۴۹.
- کارشکی، حمید. (۱۳۸۷). بررسی نظری رابطه بین یادگیری خودتنظیم با یادگیری غیر رسمی. *تازه های علوم شناختی*، شماره ۲، ۶۷-۹۸.
- لطیفیان، محرم. (۱۳۷۵). *مبانی نظریه های یادگیری و نظریه فراشناخت*. تهران: اداره آموزش و پرورش.
- محمدی فر، پرویز؛ ملکیان، فرامرز (۱۳۹۴). نقش آموزش راهبرد های شناختی و فراشناختی در خود تنظیمی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان. *کتابچه دومین همایش الکترونیکی پژوهش های نوین در علوم و فناوری*، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمان.
- نریمانی، محمد؛ جلالی نژاد، راضیه؛ شهرباف زاده، عادل؛ اژدری، زمان (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش برنامه‌ی دانش و مهارت فراشناخت جاگر بر عملکرد خواندن دانش آموزان با ناتوانی یادگیری خواندن. *فصلنامه ناتوانایی های یادگیری*، دوره ۴(۲)، ۱۲۰-۱۰۰.

Attnndağ, M., & Senemoğuş .. (2013.. Meccøgnntvte Skills Scale. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-28.

- Bidjerano, T. (Oct 2005). *Gender Differences in Self-Regulated Learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, 36th Kerhonkson: New York.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J. F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist, 46*(1), 48-70.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 68*(3), 309-319.
- Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research, 11*(2), 131-151.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 20*(4), 391-409.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist, 34*(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology, 72*(1), 218-232.
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of applied psychology, 83*(2), 218-233.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (1998). *Metacognition in educational theory and practice*. London: Routledge.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*(1), 167-178.
- Jacobson, R. (1998). Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies. *Education, 118*(4), 579-589.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*(2), 141-184.
- Leutwyler, B. (2009). Metacognitive learning strategies: Differential development patterns in high school. *Metacognition and Learning, 4*(2), 111-123.
- McWhaw, K., & Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary educational psychology, 26*(3), 311-329.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology, 23*(2), 113-131.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77.

رابطه مهارت های فراشناختی در یادگیری و جهت گیری هدف با یادگیری خودتنظیم در دانش آموزان

- Patrick, H., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 11*(2), 153-171.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research, 31*(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000a). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. New York: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology, 92*(3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice, 41*(4), 219-225.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review, 16*(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology, 82*(1), 33.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. *What research has to say about reading instruction, 3*, 291-309.
- Roebken, H. (2007). The influence of goal orientation on student satisfaction, academic engagement and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*(3), 679-704.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist, 25*(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational psychology review, 20*(4), 463-467.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal Orientation, Academic Achievement, and Depression: Evidence in Favor of a Revised Goal Theory Framework. *Journal of educational psychology, 97*(3), 366-375.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., & DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation, 10*(2), 117-139.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning, 1*(1), 3-14.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher education, 31*(1), 25-50.
- Vrugt, A., & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition and Learning, 3*(2), 123-146.
- Wolters, C. A., Shirley, L. Y., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences, 8*(3), 211-238.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of educational psychology, 96*(2), 236-250.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist, 25*(1), 3-17.