

رابطه‌ی جهت‌گیری هدف، یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانشجویان

علی‌رضا شیرازی تهرانی^۱، فیروزه غضنفری^۲، مریم جاودانی^۳

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی روابط بین خودکارآمدی، ارزش‌گذاری تکالیف، جهت‌گیری هدف، خودتنظیمی فراشناختی و راهبردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان بود. جمعیت نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۲۰۰ نفر از دانشجویان موردسنجش قرار گرفتند. نتایج آماری الگوی مسیر نشان داد که خودکارآمدی نیرومندترین پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی بود که به شکل مثبتی اهداف پیشرفت و به شکل منفی اهداف اجتنابی را پیش‌بینی کرد. همچنین اهداف تبحری، خودتنظیمی فراشناختی و راهبردهای یادگیری بر عملکرد تحصیلی، تأثیر معنی‌داری نداشت.

واژه‌های کلیدی: جهت‌گیری هدف پیشرفت، خودتنظیمی فراشناختی، راهبردهای یادگیری، عملکرد تحصیلی

مقدمه

برخلاف گذشته که تصور می‌شد توانایی یادگیری هر فرد تابعی از میزان هوش و استعدادهاست، در چند سال اخیر این نظریه در میان روانشناسان قوت گرفته است که باوجود نقش تعیین‌کننده عوامل ذاتی هوش و استعداد در یادگیری، عوامل غیر ذاتی دیگری در این رابطه مهم قلمداد می‌شوند، یکی از این عوامل یادگیری خودتنظیمی است که در چند سال اخیر شاهد پیشرفت زیاد روانشناسی تربیتی در کشف آن بوده‌ایم.

نظریه شناخت اجتماعی بندورا^۴ (۱۹۸۶) برای رشد مدل یادگیری خودتنظیمی^۵ چهارچوب نظری مناسبی فراهم کرد که بر اساس آن در هر فرد عامل‌های بافتی و رفتاری فرصت لازم را، برای کنترل یادگیری فراهم می‌کند (نیکوس و جرج^۶، ۲۰۰۵). پینتریچ (۱۹۹۱) یادگیری خودتنظیمی را به‌عنوان فعال و ساختاری پردازش تعریف می‌کند که با آن، یادگیرنده اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند (نیکوس و همکاران ۲۰۰۵).

نظریه یادگیری خودتنظیمی توسط پینتریچ و دی‌گروت^۷ (۱۹۹۰) مطرح گردید. آن‌ها خودکارآمدی^۸، ارزش‌گذاری تکالیف^۹ را به‌عنوان باورهای انگیزش در نظر گرفتند و راهبردهای یادگیری^{۱۰} (مرور ذهنی، بسط، سازمان‌دهی، تفکر انتقادی) و راهبردهای مدیریت منابع^{۱۱} (مدیریت محیط و زمان مطالعه و تلاش) را تحت عنوان یادگیری خودتنظیمی معرفی کردند.

^۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی، آموزش و پرورش استان اصفهان، psychopayam@yahoo.com

^۲ دکتری روان‌شناسی، استادیار دانشگاه

^۳ کارشناسی ارشد ریاضی، آموزش و پرورش استان اصفهان

^۴ Bandura

^۵ Self-Regulation Learning

^۶ Nikos & George

^۷ Pintrich & Degroot

^۸ Self-Efficacy

^۹ Task Value

^{۱۰} Learning Strategies

^{۱۱} Resource Management Strategies

بر اساس این الگو خودکارآمدی (مجموعه باورهای فرد درباره توانایی‌های خود در انجام دادن تکالیف). ارزش‌گذاری تکالیف (اهمیتی که فرد برای یک تکلیف خاص قائل است). تحت عنوان باورهای انگیزشی و فرآیندهای شناختی و فرا شناختی به‌عنوان یادگیری خودتنظیمی در نظر گرفته می‌شوند. فرآیندهای شناختی همان راهبردهای یا استراتژی‌های یادگیری هستند که با تسهیل فرآیند یادگیری، عملکرد تحصیلی فرد را بهبود می‌بخشند. همچنین راهبردهای فراشناختی به مجموعه فرآیندهای برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیت‌های شناختی اشاره می‌کند و منظور از خودتنظیمی این است که افراد تمایل دارند تا کل فرآیند یادگیری را ارزشیابی نمایند و به آن بیندیشند (پنتریچ به نقل از تو بیاس^۱، ۲۰۰۶).

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که بسیاری از دانشجویانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، به‌عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است و یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و اهداف خود را به‌رغم مشکل بودن تکالیف درسی حفظ کنند (پنتریچ ۲۰۰۷؛ شانک و زیمرمن^۲ ۲۰۰۶؛ به نقل از بمبو تی^۳، ۲۰۰۸).

نتایج بسیاری از تحقیقات نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد (هینکل و لونکا^۴ ۲۰۰۶؛ پنتریچ و گارسیا^۵ ۲۰۰۰، شانک، ۱۹۹۴، زیمرمن و پونز^۶ ۱۹۹۶ به نقل از لو را^۷ ۲۰۰۴). پژوهش‌های قبلی نشان دادند که خودکارآمدی و خودتنظیمی بیشترین تأثیر را در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دارد (کیت سنتروزیمرمن، ۲۰۰۹). پژوهش‌های دیگر، نشان داده است که دانشجویانی که در فرآیند یادگیری خود، از خودتنظیمی استفاده می‌کنند، روی عملکرد یادگیری خود متمرکز می‌شوند و احساس شایستگی و توانایی در انجام تکالیف دارند، و نه تنها سطح انگیزشی بالایی دارند، بلکه رفتارهای خودکنترلی و جاه‌طلبی آموزشی در آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. در مقابل دانشجویانی که تجربه ناکافی در فرآیند یادگیری خودتنظیمی دارند، احساس شایستگی و خودکارآمدی پایین‌تری دارند و سطح اضطراب یادگیری آن‌ها بالا است و از فرصت‌های یادگیری که در پیش رودارند اجتناب می‌کنند و تمایلی برای نشان دادن خود در موقعیت کلاسی ندارند (پنتریچ، ۱۹۹۵).

پژوهش‌های انجام‌شده درباره یادگیری خودتنظیمی نشان داده است که استفاده از این تدابیر به افزایش یادگیری، یادگیرندگان منجر می‌شود (بکمان^۸، ۲۰۰۲). این اثر به‌ویژه برای یادگیرندگانی که به نحوی با مشکلات یادگیری مواجه‌اند، چشمگیر است. واینستاین و هیوم^۹ (۱۹۹۸) هم در مطالعه خود اظهار کردند که معلمان می‌توانند از راه آموزش مهارت‌های یادگیری و مطالعه به دانش‌آموزان خود کمک کنند تا یادگیرندگان موفق باشند و در پیشرفت تحصیلی خود، نقش فعال‌تری ایفا کنند.

جهت‌گیری هدف، یکی دیگر از متغیرهای پژوهشی است. آموز^{۱۰} (۱۹۹۲) آنرا الگوی منسجمی از باورهای فرد می‌داند که منجر به اتخاذ شیوه‌های متفاوت برخورد، درگیر شده و پاسخ‌دهی به موقعیت‌های یادگیری می‌شود. این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیل، مبنای انگیزه فرد از تحصیل است و به همین لحاظ تمایلات، کنش‌ها، پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در تئوری جهت‌گیری انگیزش پیشرفت، اهداف تبحری بر رشد شایستگی فرد و تسلط بر تکالیف اشاره دارد درحالی‌که اهداف عملکرد -گرایش تمایل به کسب شایستگی و تأیید نزد دیگران تأکید دارد که در یک فرد نسبت به سایر همسالان

^۱ Tobias^۲ Shunk & Zimmerman^۳ Bembenuddy^۴ Hinkel & Lanka^۵ Garcia^۶ Pons^۷ Laura^۸ Beckman^۹ Weinstein & Hume^{۱۰} Ames

خود توانا تر است . به علاوه در اهداف عملکرد - اجتنابی بر دوری جویی از ناشایستگی در نزد دیگران تأکید دارد (الیوت^۱، ۲۰۰۵).

بر اساس نظریه بوفارد^۲ و همکارانش (۱۹۹۸) در جهت گیری هدف - عملکرد دانش آموزان درصدد مقایسه توانایی های خود با دیگران هستند و تأکید دارند بر اینکه دیگران دربارهی آن ها چگونه قضاوت می کنند. آن ها سعی می کنند که خود را باهوش جلوه دهند ، نه اینکه بی کفایت. از اهداف دیگر این افراد ، پشت سر گذاشتن دیگران و کسب موفقیت با کوشش کم است. برای آن ها شکست تهدیدآمیز است ، زیرا شکست ، شواهدی از بی کفایتی فرد تلقی می شود. نتایج تحقیق کاپلان ، دبدلتون ، یوردان و مید گلی (۲۰۰۲) نشان داد ، افرادی که جهت گیری هدف یادگیری دارند نسبت به کسانی که فاقد آن هستند ، بیشتر تمایل به استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری دارند. فاینی^۳ و همکاران (۲۰۰۴) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که یک دانشجو با جهت گیری هدف پیشرفت ، بیشترین یادگیری ممکن را در یک دوره درسی دارند.

در کل ، پژوهش های مورد بحث اهمیت ارتباط متغیرهای پژوهش را با یکدیگر و عملکرد تحصیلی نشان می دهد. اما از آنجایی که در مطالعات قبلی ، اکثر محققان بر یک یا دو متغیر متمرکز بوده اند، فقط با بررسی هم زمان این متغیرها است که می توان کارآمدی نسبی آن ها را در پیش بینی عملکرد تحصیلی پیش بینی کرد. از لحاظ کاربردی انتظار می رود نتایج پژوهش حاضر با آشکار ساختن سهم هر یک از متغیرها با عملکرد تحصیلی ، اطلاعاتی مفید در اختیار ، استادان و مدیران و سایر متصدیان نظام آموزشی دانشگاه ها قرار دهد تا آن ها بتواند شرایط و موقعیت بهتری برای موفقیت دانشجویان فراهم کنند . بنابراین پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این سؤال است که چه ارتباطی بین مؤلفه های یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری به سوی اهداف با یکدیگر و عملکرد تحصیلی دانشجویان وجود دارد و سهم هر یک از این متغیرها در پیش بینی عملکرد تحصیلی چقدر است؟

روش پژوهش

جامعه و نمونه آماری

پژوهش حاضر یک طرح غیرآزمایشی و از نوع طرح های همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در رشته های علوم انسانی ، علوم پایه و پزشکی دانشگاه آزاد شهر اصفهان تشکیل می داد. برای انتخاب نمونه ، روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای تصادفی به کار رفت ، به این ترتیب که ابتدا از هر کدام از دانشکده های علوم انسانی ، علوم پایه و پزشکی ، چهار رشته و از هر رشته یک کلاس به طور تصادفی انتخاب و پرسشنامه ها بر روی دانشجویان اجرا گردید. تعداد افراد نمونه این پژوهش ، ۲۰۰ نفر (۱۱۰ دختر و ۹۰ پسر) بودند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه (MSLQ)

در این پژوهش بری اندازه گیری یادگیری خودتنظیمی از پرسشنامه (MSLQ)^۴ پینتریچ و دی گروت استفاده شد. که شامل ۸۱ سؤال و دو بخش است: ۱- باورهای انگیزشی (خودکارآمدی ، ارزش گذاری تکالیف) ۲- الف. راهبردهای یادگیری (مرور ذهنی، بسط ، سازمان دهی ، تفکر انتقادی) ب- راهبردهای مدیریت منابع (مدیریت زمان و مکان مطالعه ، تلاش خودتنظیمی).

پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای زیر مقیاس های انگیزشی ، راهبردهای یادگیری، و راهبردهای مدیریت منابع به ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۸۰ ، ۰/۸۳ ، ۰/۷۴ ، را به دست آوردند. حسینی نسب و رامشه (۱۳۷۹) در پژوهش انجام شده برای این سه متغیر به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۶۸ ، ۰/۶۴ و ۰/۶۸ و هم چنین البرزی و سیف (۱۳۸۱) ضرایب ۰/۸۲ ، ۰/۷۲ ، ۰/۵۹ را گزارش کردند.

^۱ Elliot

^۲ Bouffard

^۳ phiney

^۴ Motivated Strategies for Learning Questionnaire

پرسشنامه جهت‌گیری اهداف

پرسشنامه دیگری که در این پژوهش به کار گرفته شد پرسشنامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت الیوت (۲۰۰۸) بود. این پرسشنامه اولین بار توسط الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) تدوین شد (به نقل از مشتاقی و همکاران). الیوت و مورایما (۲۰۰۸) اصلاحاتی در پرسشنامه مذکور انجام دادند و ترجمه فارسی آن، ابزار پژوهش قرار گرفت. این پرسشنامه ۱۲ گویه در طیف ۷ درجه‌ای پاسخ‌دهی می‌شود. ضرایب آلفای کرونباخ این پرسشنامه توسط الیوت و مورایما (۱۳۹۰) برای مؤلفه‌های تبحر-گرایش، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۹، ۰/۷۲ و در پژوهش مشتاقی و همکاران به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۵، ۰/۶۸ به دست آمد.

یافته‌ها

برای بررسی میزان رابطه‌ی هرکدام از متغیرهای پژوهش با پیشرفت تحصیلی از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار آموس ۲۱ استفاده شد به ترتیب که ابتدا ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه گردیده است.

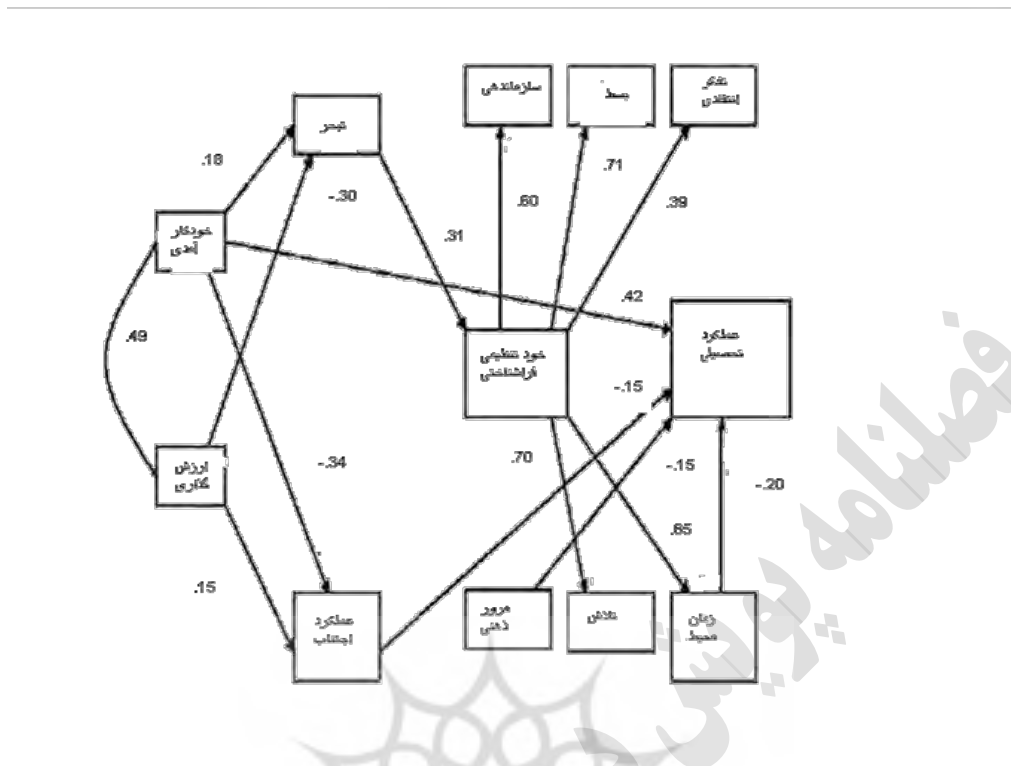
جدول ۱- همبستگی‌ها بین متغیرهای اندازه‌گیری شده

| ۱۳ | ۱۲ | ۱۱ | ۱۰ | ۹ | ۸ | ۷ | ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | |
|--------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----------------------|
| *۰/۴۵ | -۰/۳۲ | ۰/۰۶ | ۰/۳۰ | ۰/۵۰ | ۰/۴۰ | ۰/۳۵ | ۰/۲۲ | ۰/۴۰ | ۰/۰۵ | ۰/۵۰ | ۰/۴۵ | ۰/۹۳ | ۱- خود کارآمدی |
| *۰/۲۲ | -۰/۰۳ | ۰/۰۲ | ۰/۳۵ | ۰/۵۳ | ۰/۴۳ | ۰/۳۰ | ۰/۴۰ | ۰/۵۱ | ۰/۱۴ | ۰/۵۵ | ۰/۸۳ | | ۲- ارزش‌گذاری تکالیف |
| *۰/۳۲ | -۰/۱۰ | ۰/۰۱ | ۰/۳۲ | ۰/۶۶ | ۰/۶۵ | ۰/۴۸ | ۰/۶۱ | ۰/۷۳ | ۰/۱۷ | ۰/۶۹ | | | ۳- خودتنظیمی |
| *-۰/۱۹ | ۰/۳۲ | ۰/۱۰ | ۰/۰۵ | ۰/۱۱ | ۰/۱۳ | ۰/۰۶ | ۰/۳۷ | ۰/۱۷ | ۰/۶۹ | | | | ۴- مرور ذهنی |
| *۰/۱۴ | -۰/۰۷ | -۰/۰۱ | ۰/۳۰ | ۰/۵۱ | ۰/۴۸ | ۰/۵۶ | ۰/۵۶ | ۰/۷۵ | | | | | ۵- بسط |
| ۰/۰۲ | ۰/۰۵ | -۰/۰۲ | ۰/۲۸ | ۰/۴۰ | ۰/۴۶ | ۰/۳۲ | ۰/۶۴ | | | | | | ۶- سازمان‌دهی |
| ۰/۰۷ | -۰/۰۹ | -۰/۰۳ | ۰/۲۰ | ۰/۲۲ | ۰/۲۵ | ۰/۸۰ | | | | | | | ۷- تفکر انتقادی |
| *۰/۲۶ | -۰/۰۱ | ۰/۰۱ | ۰/۱۵ | ۰/۷۵ | ۰/۷۶ | | | | | | | | ۸- زمان محیط مطالعه |
| *۰/۲۹ | -۰/۱۶ | ۰/۰۵ | ۰/۳۰ | ۰/۷۷ | | | | | | | | | ۹- تلاش |
| ۰/۰۹ | -۰/۱۱ | ۰/۱۱ | ۰/۷۸ | | | | | | | | | | ۱۰- تبحر |
| *۰/۰۴ | ۰/۱۵ | ۰/۸۸ | | | | | | | | | | | ۱۱- جهت‌گیری گرایش |
| *-۰/۲۶ | ۰/۸۳ | | | | | | | | | | | | ۱۲- جهت‌گیری اجتنابی |
| | | | | | | | | | | | | | ۱۳- عملکرد تحصیلی |

$$p < ۰/۰۵^*$$

ماتریس ضرایب همبستگی نشان می‌دهد که متغیر خودکارآمدی بالاترین همبستگی مثبت معنی‌دار و جهت‌گیری اجتنابی نیز بیشترین همبستگی منفی معنی‌دار را با عملکرد تحصیلی دارد همچنین برخی از متغیرها مانند (سازمان‌دهی، تفکر انتقادی و تبحر) ارتباط معنی‌داری با عملکرد تحصیلی ندارند.

شکل ۱- الگوی مسیر متغیرهای پژوهش



جدول ۲- اثرات استاندارد متغیرهای پیش بین با عملکرد تحصیلی

| متغیرها | اثرات مستقیم | اثرات غیرمستقیم | اثرات کل |
|-----------------|--------------|-----------------|----------|
| ارزش گذاری | ۰/۰۷۰ | -۰/۰۴۷ | ۰/۰۲۳ |
| خود کارآمدی | ۰/۴۲۰ | -۰/۰۴۶ | ۰/۴۶۶ |
| جهت گیری گرایش | ۰/۰۴۴ | -۰/۰۰۴ | ۰/۰۴۱ |
| جهت گیری اجتناب | -۰/۱۲۷ | -۰/۰۳۸ | -۰/۱۶۵ |
| مهارت | -۰/۰۶۱ | -۰/۰۱۶ | -۰/۰۷۷ |
| خودتنظیمی | -۰/۱۰۹ | -۰/۰۵۷ | -۰/۰۵۱ |
| مروار ذهنی | -۰/۱۵۳ | ۰۰۰ | -۰/۰۱۵۳ |

از میان متغیرهای پژوهش، سه متغیر خودکارآمدی ($\beta=۰/۴۲$)، جهت گیری اجتنابی ($\beta=-۰/۱۳$) و مروار ذهنی ($\beta=-۰/۱۵$) اثر مستقیمی بر عملکرد تحصیلی داشتند.

نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر ارتباط خودکارآمدی، ارزش‌گذاری تکالیف، جهت‌گیری اهداف پیشرفت، خودتنظیمی فراشناختی، راهبردهای یادگیری، با یکدیگر و با عملکرد تحصیلی بررسی شد. در الگوی مسیر بین متغیرهای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری تکالیف، جهت‌گیری اهداف (تبحری و اجتنابی) ارتباط معنی‌داری وجود داشت. همچنین جهت‌گیری تبحری بر خودتنظیمی فراشناختی و خودتنظیمی فراشناختی بر راهبردهای عمیق مطالعه (سازمان‌دهی، بسط و تفکر انتقادی) تأثیر مستقیمی داشت. با وجود این برخی متغیرها مانند جهت‌گیری گرایش- عملکرد هیچ اثر مستقیمی با سایر متغیرهای الگو نداشت.

نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی بیشترین تأثیر را به شکل مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی داشت. در تبیین این مسئله می‌توان گفت که خودکارآمدی باعث کاهش اضطراب و استرس در موقعیت آموزشی می‌شود. بند ورا (۱۹۹۳) ادعا کرد دانشجویانی که اعتقاد دارند از عهده انجام تکالیف برمی‌آیند تجارب منفی کمی دارند و تکالیف خود را به خوبی انجام می‌دهند. این یافته‌ها هماهنگ با پژوهش‌های قبلی است که خودکارآمدی را یک عامل قدرتمند در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی می‌دانست (اندر ورا ۱۹۹۸، بندورا ۱۹۹۳، بارکلی^۱ ۲۰۰۶، زیمرمن ۲۰۰۰).

در توجیه غیرمستقیم خودکارآمدی بر عملکرد یادگیری می‌توان گفت که وقتی دانشجویان با یک تکلیف درسی مواجه می‌شوند دو نوع سؤال برای آن‌ها پیش می‌آید: آیا می‌توانم این تکلیف را انجام دهم؟ (خودکارآمدی) چرا باید این تکلیف را انجام دهم؟ (ارزش‌گذاری تکالیف). اگر پاسخ به سؤال اول مثبت باشد دانشجویان به دنبال ارزش تکالیف و پیامد آن می‌روند. یافته‌های الگو مشخص کرد که پاسخ مثبت به هر دو سؤال به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. از سوی دیگر مشخص شد که خودکارآمدی و ارزش‌گذاری تکالیف به‌طور مستقیم اهداف پیشرفت (تبحری و اجتنابی) را پیش‌بینی می‌کند. یعنی دانشجویانی که احساس خودکارآمدی و ارزش‌گذاری بالایی دارند اهداف پیشرفت مهارتی را برای انجام کارها اتخاذ می‌کند اما دانشجویانی که اطمینان از انجام تکالیف ندارند اضطراب و نگرانی دارند مخصوصاً هنگامی که در معرض ارزشیابی دیگران می‌باشند.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد که بین خودکارآمدی و اهداف اجتناب- عملکرد ارتباط منفی وجود دارد. این مسئله بیانگر این است که دانشجویانی که خودکارآمدی منفی دارند، اهداف اجتناب- عملکرد را در زمینه یادگیری اتخاذ می‌کنند. شاید به دلیل اینکه در ارتباط با توانمندی‌های خود برای انجام تکالیف، نگرش

منفی دارند (الیوت، ۱۹۹۹). جهت‌گیری اجتناب- عملکرد نیز با عملکرد تحصیلی ارتباط منفی داشت. لایم^۲ و همکاران (۲۰۰۸) مدعی شدند که دانشجویانی که دارای این نوع جهت‌گیری هستند هنگام انجام تکالیف دشوار، از دیگران درخواست کمک نمی‌کنند و از تلاش دست می‌کشند.

یکی از نتایج غیرمنتظره الگو، این بود که ارزش‌گذاری تکالیف، جهت‌گیری اجتناب- عملکرد را پیش‌بینی می‌کرد. هر چند که ارتباط آن‌ها با هم کم بود. تبیین این مسئله را این‌گونه می‌توان مطرح کرد که دانشجویانی که دارای جهت‌گیری اجتناب- عملکرد می‌باشند ممکن است برای تکالیف خود ارزش قائل شوند اما به دلیل خودکارآمدی پایین، در رسیدن به اهداف خود احساس ناتوانی کنند.

یافته‌های دیگر پژوهش حاکی از ارتباط اهداف تبحری با راهبردهای یادگیری است که همسو با یافته‌های آمز و آرچر (۱۹۹۸) آندرمن و یانگ^۳ (۱۹۹۴) است. در الگوی مسیر مشخص شد که جهت‌گیری اهداف مهارتی از طریق خودتنظیمی فراشناختی باعث می‌شود که فرد شیوه‌های مهارت‌های کافی را برای پرورش یادگیری بهتر فراگیرد. بنابراین دانشجویانی که مهارت یافته را در اهداف تبحری- عملکرد خود بکار می‌گیرند وقتی که با تکالیفی مواجه می‌شوند، از خودشان می‌پرسند که بهترین استراتژی برای رسیدن به هدفم چیست؟ یا چگونه می‌توانم این تکلیف را مطالعه کنم؟ لذا از راهبردهای عمیق یادگیری مانند سازمان‌دهی، بسط و تفکر انتقادی استفاده می‌کنند و برای رسیدن به اهداف خود اصرار می‌ورزند، این یافته‌ها هماهنگ با یافته‌های الیوت (۱۹۹۹) کاپلان^۴ (۲۰۰۲) و پینتریچ (۱۹۹۳) است.

۱ Barkley

۲ Liem

۳ Anderman & Young

۴ Kaplan

مطالعات بوساتو، پرنیز ، الشوت و هارنامارکر^۱ (۱۹۹۸) انت ویتل^۲ (۱۹۹۸) نشان داد که بین راهبردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. اما این پژوهش چنین رابطه‌ای را نشان نداد. چندین توجیه می‌توان برای آن ارائه داد. یکی از این توجیهات مربوط به آزمودنی‌های پژوهش است که ممکن است ناشی از فقدان تلاش و انگیزه کافی برای استفاده از راهبردهای یادگیری‌شان باشند. همچنین پژوهش ویل دینگو اندرو^۳ (۲۰۰۶) نشان داد که راهبردهای یادگیری به‌تنهایی موفقیت تحصیلی را ضمانت نمی‌کند بلکه علاوه بر راهبردهای یادگیری، افراد به تلاش و انگیزه نیز نیاز دارند.

عدم ارتباط خودتنظیمی فراشناختی را نیز با عملکرد تحصیلی، احتمالاً ناشی از واریانس مشترک بین این عامل با سایر متغیرهای پژوهش، خصوصاً راهبردهای یادگیری عمیق (سازمان‌دهی، بسط، تفکر انتقادی) و مهارت‌یافته منابع (مدیریت زمان و مکان مطالعه و تلاش) دانست.

در مجموع نتایج پژوهش‌ها نشان داد که خودکار آمدی نیرومندترین متغیر پیش‌بینی کننده عملکرد یادگیری است. دانشجویانی که خودکارآمدی بالایی دارند جهت‌گیری تبحری نیز دارند و برای تکالیف خود نیز ارزش قائل می‌شوند. از راهبردهای عمیق یادگیری نیز کمک می‌گیرند. همچنین مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی فراشناختی بر چگونگی استفاده از راهبردهای یادگیری و مدیریت زمان و مکان مطالعه و استفاده از تلاش‌هایمان برای انجام تکالیف یادگیری مؤثر است. با وجود این، محققان نیازمند استفاده از ابزارهای دیگر به‌جای ابزارهای خود سنجی می‌باشند تا از زوایای دیگر نیز نتایج پژوهش را بررسی کنند.

منابع و مأخذ:

- حسینی نسب، داود (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های یادگیری خود نظم داده‌شده باهوش. مجله اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره‌ی پانزدهم، شماره ۲.
- سامانی سیامک (۱۳۷۸). بررسی مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره پانزدهم، شماره ۱.
- مشتاقی، سعید و پاشا شریفی، حسن (۱۳۹۰). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه اصلاح‌شده هدف پیشرفت در جامعه دانش آموزان. رساله دکتری دانشگاه آزاد، واحد رودهن.
- Ames, C. (۱۹۹۴). Achievement attributions and self- instruction under competitive and individualistic goal structure. *Journal of Educational Psychology*, ۷۶ ۴۷۸-۴۸۱.
- Ames, C. & Archer, J. (۱۹۸۸). Achievement goals in the classroom. Students learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, ۸۰, ۲۶۰-۲۷۰.
- Anderman, E.M., & Young, A.J. (۱۹۹۴). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching* ۳۱, ۸۱۱-۸۳۱.
- Andrew, S. (۱۹۸۸). Self- efficacy as a predictor of academic performance in science. *Journal of Advanced Nursing*, ۲۷, (۳), ۵۹۶-۶۰۳.
- Bandura, A. (۱۹۹۳). Perceived self – efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, ۲۸, ۱۱۷-۱۴۸.
- Barkley, J. M. (۲۰۰۶). Reading education: Is self- efficacy important? *Reading Improvement*, ۴۳, ۱۹۴-۲۱۰.

^۱ Busato, Prins, Elshout & Harnamaker

^۲ Entwistle

^۳ Wilding & Andrew

- Bembenutty, H. (۲۰۰۷). Self- regulation of learning and academic delay of gratification among Korean college student. *Paper presentation the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.*
- Bembenutty, H. (۲۰۰۸). Self- regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college student. *Journal of Advanced Academics* ۱۸(۴), ۵۸۶-۶۱۹.
- Bouffard, T. ,& Etal. (۱۹۹۸). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students self- regulated leaning. *British Journal of Educational Psychology*. ۶۸, ۳۰۹-۳۱۹.
- Busto, V., Prins, F., Elshout, j., Harnamaker, C. (۱۹۹۸). Learning styles: across-sectional and longitudinal study I higher education. *British Journal of Educational Psychology*, ۶۳(۳), ۴۲۷-۴۴۱.
- Elliot, A.J. (۲۰۰۵). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford press.
- Elliot, A.J. & McGregor, H. A. (۱۹۹۹). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation . *Journal of Personality and Social Psychology*, ۷۶, ۶۲۸-۶۴۴.
- Entwistle, N. (۱۹۹۸). Motivational factors in student approaches to learning. In R. Schmeck (Eds). *Learning strategies and learning styles: Perspectives on individual differences* , ۲۱-۵۱. *New York: Plenum Press.*
- Kaplan, A. , & Maehr, M. L. (۲۰۰۲). Adolescents achievement goals: Situating motivation in socio-cultural contexts. In F. Pajars & T. Urda (Eds.), *Adolescence and education : Academic motivation of adolescents*. ۲, ۱۲۵-۱۶۷.
- Kaplan, A., Middleton, M, urdan, T., T., & Midgley, C. (۲۰۰۲). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed). *Goal structures and patterns of adaptive learning*.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. (۲۰۰۹). College students homework and academic achievement: the mediating role of self- regulatory beliefs. *Metacognition Learning*. ۴, ۹۷-۱۱۰.
- Laura, N., Salvatore ,S ., & Barry, J. Zimmerman, (۲۰۰۴). Self – regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study interpersonal. *Journal of Educational Research* . ۴۱(۳). ۱۹۸-۲۱۵.
- Liem, A., Lau, S., & Nie, Y. (۲۰۰۸). The role of self – efficacy , task value, and achievement goals in predicting learning strategies , task disengagement , peer relationship, and achievement out come. *Contemporary Educational Psychology*. ۳۳. ۴۸۶-۵۱۲.
- Nikos , M., & George , P., (۲۰۰۵). Students motivational beliefs self – regulation strategies use, and mathematics achievement. *Group for the psychology of Mathematics Education*. ۳, ۳۲۱-۳۲۸.
- Pintrich, P., & DeGroot, E., (۱۹۹۰). Motivational and self – regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. ۸۲. ۳۳-۴۰.
- Pintrich, p., Smith, D., Garcia, T., & Mckeachie, W . (۱۹۹۳). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*. ۵۳. ۸۱۰-۸۱۴.

- Pintrich, p.(۱۹۹۵). Understanding self- regulated. *New Directions for Teaching and Learning*. ۶۳, ۳-۱۲.
- Sankaran, S., & Bui, T.(۲۰۰۱). Impact of learning strategies and motivation on performance: A study in Web-Based instruction. *Journal of Instructional Psychology*. ۲۸(۳), ۱۹۱-۱۹۸.
- Tobias, S.(۲۰۰۶). The importance of motivation , meta cognition, and help seeking in web-based learning .In H. O'Neil ,& R.Perez(Eds.), *web based learning :theory , research and practice* . ۲۰۳-۲۲۰.
- Weinstein, C., & Hume, L.M.(۱۹۹۸). Study strategies for lifelong learning . Washington Dc: *American Psychological Association*.
- Wilding, J. ,& Andrews, B. (۲۰۰۶). Life goals, approaches to study and performance in an undergraduate cohort. *British Journal of Education Psychology*. ۷۹, ۱۷۱-۱۸۲.
- Zimmerman, B. J.(۲۰۰۰). Self- efficacy: An essential motive to learn . *Contemporary Educational Psychology*. ۲۵, ۸۲-۹۱.

