

# مرور نظام‌دار مدل‌های ساختاری ارائه شده از روابط میان اهداف پیشرفت، راهبردهای شناختی، فراشناختی و پیشرفت تحصیلی

یاسمین عابدینی<sup>۱</sup> و محمدحسین زارعی<sup>۲\*</sup>

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

## چکیده

هدف پژوهش، مرور نظام‌دار مدل‌های ساختاری ارائه شده از روابط میان اهداف پیشرفت، راهبردهای شناختی، فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بود. روش پژوهش، مرور نظام‌دار مبتنی بر روایت بود که نوعی از پژوهش فراتحلیلی است. جامعه آماری پژوهش؛ مطالعات انجام شده در ایران بود که از معادلات ساختاری جهت بررسی روابط میان اهداف پیشرفت، راهبردهای شناختی، فراشناختی و پیشرفت تحصیلی استفاده کرده بودند. از بین ۳۷ مقاله به دست آمده طی جستجوی اینترنتی، تعداد ۱۵ مقاله بر اساس ملاک‌های ورود و خروج، انتخاب گردید. تعداد ۶ مقاله به کمک تحلیل مسیر و ۹ مقاله نیز مبتنی بر معادلات ساختاری انجام شده بود. ابزار جمع‌آوری داده، چک لیست محقق ساخته بوده است. یافته‌ها نشان داد؛ اهداف پیشرفت، تاثیر مستقیم و معنادار بر پیشرفت تحصیلی دارند. میانگین همبستگی‌های مربوط به تاثیر مستقیم اهداف عملکردی - رویکردی بر خودتنظیمی و فراشناخت، بیشتر از میانگین همبستگی‌های مربوط به تاثیر مستقیم اهداف تبحری بر خودتنظیمی و فراشناخت، بوده است. تاثیر مستقیم راهبردهای فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی از تاثیر مستقیم راهبردهای شناختی بر پیشرفت تحصیلی، قوی‌تر بود. اثر غیرمستقیم اهداف تبحری بر پیشرفت تحصیلی از اثر غیرمستقیم اهداف رویکردی - عملکردی، معنادارتر و همبستگی‌های گزارش شده نیز قوی‌تر بوده است. می‌توان نتیجه گرفت؛ نقش مهارت‌های فراشناختی در یادگیری به دلیل فرایندهای کنترلی و نظارتی آن، پررنگ‌تر از نقش فرایندهای شناختی است.

نشریه علمی

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۵، شماره ۲، پیاپی ۲۸  
پاییز و زمستان ۱۳۹۷  
مصص: ۱-۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۹/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۲۳

## مقاله پژوهشی

Journal of

## Training & Learning Researches

Vol. 15, No. 2, Serial 28

Autumn & Winter  
2018-2019

pp.: 1-15

**کلیدواژه‌ها:** فراتحلیل، اهداف پیشرفت، فرایندهای شناختی و فراشناختی، پیشرفت تحصیلی.

\*Email: Zarei.mhz@gmail.com

## مقدمه

در ادامه به روند شکل‌گیری و تحول سازه‌ی اهداف پیشرفت پرداخته خواهد شد.

**اهداف دوگانه:** در ابتدا یک تقسیم‌بندی دوگانه از اهداف پیشرفت مطرح و ارائه گردید، در این مفهوم سازی فرض می‌شود که دو هدف یا دلیل اصلی وجود دارد که تعیین می‌کنند چرا افراد درگیر در رفتار پیشرفت می‌کنند. یکی جهت‌گیری هدفی تبحری که تمرکز بر رشد شایستگی و بهبود مهارت‌ها را منعکس می‌کند در جهت‌گیری هدفی عملکردی، که تمرکز بر توانایی را منعکس می‌کند [۱۱]. با توجه به نظریه اهداف پیشرفت، جهت‌گیری هدفی یک چارچوب برای تفسیر و واکنش برای حوادث فراهم می‌کند [۱]. این جهت‌گیری‌های هدفی منجر به عملکردهای متفاوت در موقعیت‌های تحقیقی و آموزشی می‌شوند. نتایج مطالعات الیوت و هارکیویچ [۱۲] نشان می‌دهد که جهت‌گیری هدفی عملکردی منجر به افزایش انگیزش درونی در افراد پیشرفت‌گرا می‌شود.

ایمز و آرچر<sup>۳</sup> [۱۳] با توجه به پیشینه تحقیقاتی دو نوع اهداف پیشرفت را معرفی کرده‌اند که عبارتند از اهداف تبحری و اهداف عملکردی. دانش‌آموزان دارای اهداف عملکردی بر توانایی و احساس خود-ارزشی تأکید دارند و توانایی خود را با بهتر عمل کردن نسبت به دیگران از طریق پیش‌افتادن در معیارهای هنجار-محور<sup>۴</sup> نشان می‌دهند. کسب موفقیت در این نوع جهت‌گیری با حداقل تلاش همراه است. اما دانش‌آموزان دارای اهداف تبحری بر بسط و گسترش مهارت‌های جدید، بهبود سطح قابلیت و بالا بردن احساس خودکارآمدی تأکید دارند. این گروه همواره در جستجوی چالش بوده و از درگیر شدن با مسائل جدید واهمه‌ای ندارند. آنها کلاس درس خود را بیشتر دوست دارند و بر این باورند که در صورت تلاش بیشتر، موفقیت بیشتری نصیب آنها می‌شود.

اخیراً الیوت و همکارانش [۴] نیز یک چارچوب سه‌وجهی از اهداف پیشرفت مطرح کرده‌اند که معرف یک بازنگری در طبقه‌بندی دوگانه عملکرد-تبحر است. در این چارچوب سازه اهداف عملکردی به دو دسته رویکردی-عملکردی و اجتنابی-عملکردی تقسیم شده است و سه هدف پیشرفت متمایز از هم ترسیم شده‌اند: هدف رویکردی-عملکردی که بر به نمایش گذاشتن مهارت، هدف اجتنابی-عملکردی که

یکی از عوامل انگیزشی موثر بر پیشرفت تحصیلی، متغییر اهداف پیشرفت است. اهداف پیشرفت پیشنهاد شده به وسیله دویک [۱]؛ نیکولز<sup>۱</sup> [۲]؛ و ایمز<sup>۲</sup> [۳] در منابع مربوط به انگیزش پیشرفت، بعنوان یکی از برجسته‌ترین جوابگوهایی رفتار، شناخت و عاطفه افراد در محیط‌های مرتبط با مهارت مطرح می‌باشد [۴].

اهداف پیشرفت مرتبط با اهدافی است که پایه و اساس انگیزش فرد برای انجام رفتارهای خاصی در در بافت‌های مختلف است [۵]، که این اهداف به نوبه خود منجر به پیامدهای متفاوتی در طیف وسیعی از موقعیت‌ها می‌گردند [۶]. با این حال در این مورد که اهداف پیشرفت چگونه می‌تواند عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار دهد، شناخت کمی وجود دارد. از میان متغیرهای انگیزشی، اهداف پیشرفت سازه‌ای مهم برای فهم رفتار در محیط‌های آموزشی به شمار می‌رود. این سازه، انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد، چرا که تلاش و رفتار هدفمند را به طور منظم به سوی هدف هدایت می‌کند [۷].

**نظریه اهداف پیشرفت:** در نظریه‌ی ارائه شده توسط دویک [۱] و نیکولز [۲] اهداف پیشرفت جهت‌گیری‌های خاص موقعیتی هستند که تمایل برای ترقی، رشد، اکتساب دانش و یا نشان دادن شایستگی خود در یک بافت ویژه را نشان می‌دهند. نظریه اهداف پیشرفت فرض می‌کند که رفتار دانش‌آموز در محیط آموزشی به وسیله اهداف پیشرفت هدایت می‌شوند و این اهداف رویکرد فرد برای تعامل، و ارزشیابی از عملکرد در یادگیری مدرسه را تعیین می‌کنند [۸]. با این حال در، این مفهوم سازی، اهداف پیشرفت به عنوان یک پدیده پویا و چندوجهی در نظر گرفته می‌شود، که نه تنها وابسته به موقعیت است، بلکه وابسته به یک حوزه خاص آموزشی است و مرتبط با ویژگی‌های بافتی در محیط یادگیری می‌باشد [۹]. نظریه اهداف پیشرفت از این موضوع حمایت می‌کند که اهداف پیشرفت دانش‌آموزان بهترین عامل برای تبیین شناخت خود، رفتارها، و انگیزش در یادگیری است، حمایت می‌کند (یوردن، میهر، ۱۹۹۵)، و مجموعه‌ای بزرگ از تحقیقات اعتبار استفاده از نظریه اهداف پیشرفت به منظور درک و ارتقاء تغییرات رفتاری در یادگیری نشان دادند [۱۰].

<sup>1</sup> Nicholls

<sup>2</sup> Ames

<sup>3</sup> Archer

<sup>4</sup> normative-based standards

عملکردشان بدتر از دیگران نشود. اهداف اجتنابی - تبحری متمرکز بر این هستند که فرصت‌ها را به منظور بهبود شایستگی از دست ندهد، و اهداف رویکردی - اجتنابی بر رشد شایستگی‌ها متمرکز می‌باشد. این اهداف چهار گانه نه تنها جهت هدف را به منظور تفسیر رویدادها در محیط پیشرفت هدایت می‌کنند و بلکه الگوهای خاصی از شناخت، احساسات و رفتارها را نیز فراهم می‌کنند. [۱۶].

اما در مورد رابطه اهداف رویکردی - عملکردی با الگوی سازش یافته یا سازش نیافتده یادگیری عدم توافق‌هایی در میان نظریه‌پردازان اهداف پیشرفت وجود دارد [۹]. به عنوان مثال آندرمَن<sup>۳</sup> و یونگ [۱۴] دریافتند که اهداف رویکردی - عملکردی با استفاده از راهبردهای شناختی عمیق همبستگی منفی و با استفاده از راهبردهای شناختی سطحی همبستگی مثبتی دارد. در حالی که میس<sup>۴</sup> و همکارانش [۱۷] دریافتند که اهداف رویکردی - عملکردی بطور مثبتی با راهبردهای شناختی سطحی رابطه دارد اما آنها بین این جهت‌گیری و راهبردهای شناختی که نیاز به فرایند عمیق اطلاعاتی دارد رابطه‌ای نیافتند.

نتایج مطالعه دوپیرات و مارین [۱۸] با نتایج مطالعه گرین و میلر<sup>۵</sup> [۱۹] همسویی دارد. گرین و میلر [۱۹] نیز با استفاده از یک مدل علی دریافتند که اهداف تبحری رابطه مستقیمی با پیشرفت تحصیلی ندارد، بلکه این رابطه توسط راهبردهای پردازش شناختی عمیق و صرف تلاش بیشتر میانجی‌گری می‌شود. با این حال نتایج سایر مطالعات در مورد رابطه اهداف عملکردی و راهبردهای پردازش سطحی تاحدودی متفاوت است. برای مثال میس<sup>۶</sup> و همکاران [۱۷] مشاهده کردند که اهداف عملکردی با راهبردهای پردازش یادگیری عمیق و سطحی رابطه دارند.

**راهبردهای یادگیری (درگیری شناختی):** از نیمه دوم قرن بیستم به بعد که نقش عوامل شناختی در رفتار انسان به ویژه یادگیری آشکارتر گردید، این عقیده بطور روزافزونی در بین روان‌شناسان قوت گرفت که یادگیری انسان امر ثابتی نیست. یکی از عوامل موثر در یادگیری که قابل اکتساب است راهبردهای یادگیری است. کارداش و

بر اجتناب از مهارت نداشتن و هدف تبحری که بر توسعه مهارت و تبحر در تکلیف تمرکز دارد.

در خصوص مجموعه مطالعاتی که به رابطه میان اهداف تبحری و الگوهای سازش یافته یادگیری<sup>۱</sup> (شناخت، عاطفه و رفتار) پرداخته‌اند، اتفاق نظر قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. بطور کلی محققان گزارش کرده‌اند که اهداف تبحری بطور مثبتی با توانایی ادراک شده، استفاده از راهبردهای پردازش عمیق، درگیری در تکلیف، نسبت دادن موفقیت به تلاش و پایداری در مواجهه با سختی‌ها مرتبط است [۱۴].

همانطور که قبلاً مطرح شد یکی از پیشرفت‌های مهم در حوزه اهداف پیشرفت وجود تفاوت بین اهداف رویکردی - عملکردی و اجتنابی - عملکردی است. این تفاوت تا حدودی به دلیل وجود شواهد ناسازگار درباره اثرات اهداف عملکردی بر بازده‌های مختلف است. اهداف رویکردی - عملکردی همانطور که از اسمش پیداست، حاکی از درگیری در تکالیف پیشرفت بنا به دلایل عملکردی است. در حالی که اهداف اجتنابی - عملکردی ناظر بر عدم درگیری به منظور ضعیف جلوه ندادن خود هستند. به طور کلی در آن نوع مطالعاتی که هر دو بعد اهداف عملکردی گنجانده شده است، این توافق نظر وجود دارد که اهداف اجتنابی - عملکردی با الگوهای سازش نیافتده یادگیری<sup>۲</sup> مرتبط است.

**اهداف چندگانه:** در حال حاضر تعدادی از نظریه پردازان حوزه دیدگاه اهداف چندگانه را مطرح کردند، که نشان می‌دهد دانش آموزان در یک زمان بیش از یک اهداف پیشرفت را دنبال می‌کنند [۹]. با این حال، تا به امروز، ماهیت اهداف چندگانه و ارتباط آن با عملکردهای تحصیلی و آموزشی به عنوان یک سؤال بی‌جواب باقی مانده است [۱۵].

**اهداف ۲×۲:** در یک مفهوم سازی جدید از اهداف پیشرفت، یک چهار چوب ۲×۲ از آن ارائه شده است، ماهیت اهداف ۲×۲ منجر به چهار اهداف پیشرفت قابل تفکیک رویکردی - عملکردی، اجتنابی - عملکردی، رویکردی - تبحری، و اجتنابی - تبحری می‌شود. اهداف رویکردی - عملکردی تلاش برای نشان دادن شایستگی مثبت است که معمولاً برای مقایسه با دیگران به کارگرفته می‌شود. در حالی که اهداف اجتنابی - عملکردی بر این متمرکز می‌شوند که

<sup>1</sup> adaptive patterns of learning

<sup>2</sup> maladaptive patterns of learning

<sup>3</sup> Anderman

<sup>4</sup> Meece

<sup>5</sup> Green & Miller

<sup>6</sup> Mecce

کشور ما یافت نشد که با استفاده از روش فرا تحلیل به بررسی یافته‌های مربوط به مدل‌های معادلات ساختاری انجام شده در مورد تاثیر و روابط علی میان این متغیرها بپردازد و از این طریق تاثیر این متغیرها را بر یادگیری، عملکرد و پیشرفت تحصیلی مورد مطالعه قرار دهد، که این نکته خود دلیلی است برای ضرورت انجام تحقیق حاضر.

در ادامه به الگوهای نظری و مفهومی ارایه شده از روابط میان اهداف پیشرفت و متغیرهای شناختی و فراشناختی پرداخته خواهد شد. این متغیرها نقشی واسطه‌ای و انگیزشی در عملکرد تحصیلی یادگیرندگان دارند.

### الگوهای مفهومی موجود از روابط میان اهداف

پیشرفت و سایر متغیرهای انگیزشی: یکی از الگوهای مفهومی موجود از روابط میان اهداف پیشرفت و متغیرهای انگیزشی، الگوی آندرمین و میهر به نقل از کاپلان و میهر [۱۶] است که در شکل زیر نمایش داده شده است. براساس این مدل، اهداف دانش‌آموزان و خودکارآمدی آنها، نقش واسطه‌ای میان ادراک آنان از ساختار مدرسه و بازده‌های عاطفی و رفتاری دارند. بدین معنا که تصور دانش‌آموزان از تأکید مدرسه روی نوع خاصی از جهت‌گیری هدفی، بر پذیرش اهداف پیشرفت دانش‌آموزان و باورهای فردی آنها اثر می‌گذارد و نوع اهداف پیشرفت و باورهای دانش‌آموزان نیز به نوبه خود بر بازده‌های عاطفی و رفتاری آنها تأثیر دارد.

با توجه به آنچه ذکر شد، هدف اصلی پژوهش حاضر انجام مروری نظام‌دار بر مدل‌های ساختاری ارائه شده از روابط میان اهداف پیشرفت، راهبرد‌های شناختی و فراشناختی و پیشرفت تحصیلی در کشور ایران است.

### سوال‌های پژوهش

- ۱- آیا اهداف پیشرفت سه گانه اثر مستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارند؟
- ۲- تاثیر مستقیم اهداف تبحری و اهداف رویکردی - عملکردی بر راهبرد‌های فراشناختی چگونه است؟
- ۳- تاثیر مستقیم راهبرد‌های شناختی و راهبرد‌های فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی چگونه است؟
- ۴- اثر غیر مستقیم اهداف تبحری و اهداف رویکردی - عملکردی از طریق راهبرد‌های شناختی و فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی چگونه است؟
- ۵- در این پژوهش‌ها از چه ابزارهایی برای سنجش متغیرهای اهداف پیشرفت، راهبردهای شناختی و فراشناختی و پیشرفت تحصیلی استفاده شده است؟

املوند<sup>۱</sup> به نقل از سیف و مصرآبادی [۲۰]، راهبردهای یادگیری را این گونه تعریف کرده اند: فعالیت‌های آشکار و پنهان پردازش اطلاعات که در هنگام رمزگردانی به وسیله یادگیرندگان برای تسهیل در اکتساب، اندوزش و بازیابی صحیح اطلاعاتی که قبلاً یاد گرفته شده است به کار گرفته می‌شود.

برای درک بهتر راهبردهای یادگیری تعریف و توضیح پاره‌ای از اصطلاحات مهم و ضروری به نظر می‌رسد.

**شناخت<sup>۲</sup>:** اصطلاح شناخت به فرایندهای درونی ذهنی که در آنها اطلاعات پردازش می‌شوند، یعنی راه‌هایی که ما به وسیله آنها اطلاعات را مورد توجه قرار می‌دهیم، آنها را تشخیص داده و به رمز در می‌آوریم، در حافظه ذخیره می‌سازیم و هر وقت که نیاز داشته باشیم آنها را از حافظه فراخوانده و مورد استفاده قرار می‌دهیم، اطلاق می‌شود [۲۱].

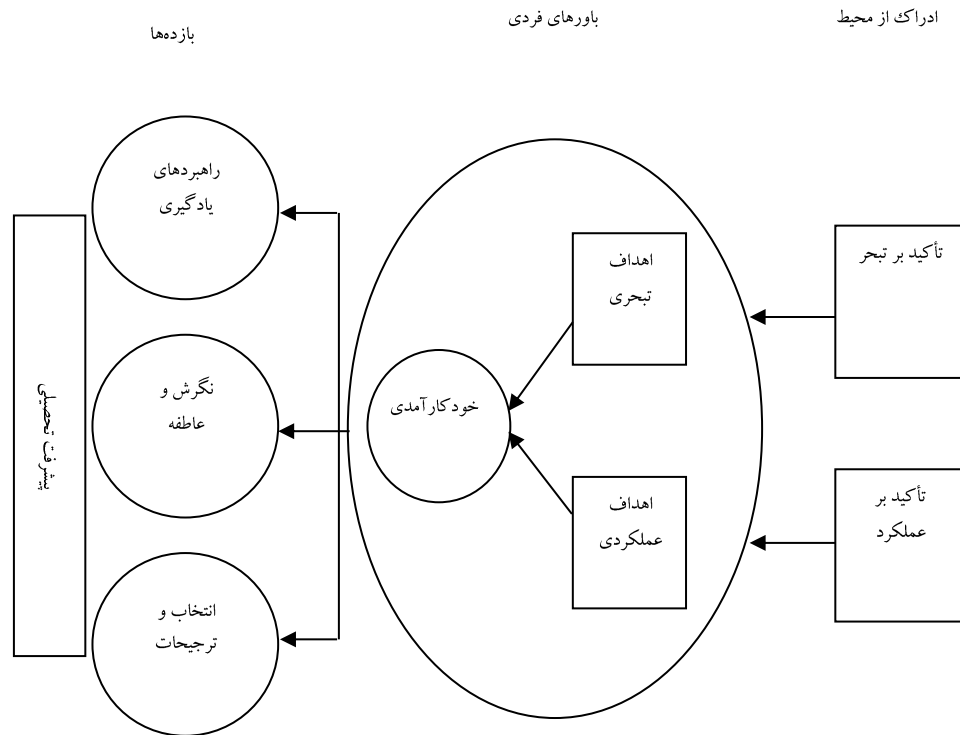
**فراشناخت:** یا تفکر در باره تفکر اصطلاحی است که از نظر فلاول به نقل از کدیور [۲۱] به اطلاعاتی گفته می‌شود که فرد از نظام شناختی خود دارد. با رشد و گسترش نظام شناختی در انسان، مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی و نظارتی شکل می‌گیرد که موجب کارایی، انعطاف‌پذیری حافظه و یادگیری هدفمند و آگاهانه می‌شود. با توجه به اهمیت شناخت و فراشناخت در آموزش، بررسی یافته‌های تحقیقاتی که در مورد میزان تاثیر این دو متغیر مهم بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران انجام شده اند، ضروری به نظر می‌رسد.

البته حجم مطالعاتی که در این زمینه چه در داخل و چه در خارج از کشور صورت گرفته است بسیار زیاد است، اما همه مطالعات نتایج همسو و مشابهی نداشته و حتی گاه نتایج آن‌ها متضاد و متناقض می‌باشد.

به علاوه کمتر پژوهشی در کشور ما از روش فرا تحلیل برای بررسی میزان تاثیر این متغیرها بر پیشرفت تحصیلی استفاده کرده است. در واقع پژوهش کریمی، فتح‌آبادی، پاکدامن و شکری [۲۲] با عنوان فرا تحلیل یافته‌ها در زمینه اثر بخشی آموزش راهبرد‌های فراشناختی یادگیری بر بهبود عملکرد تحصیلی از معدود پژوهش‌هایی است که در این مورد صورت گرفته و اندازه اثر بزرگی را برای آن گزارش کرده است [۲۲]، لذا به نظر می‌رسد که انجام فرا تحلیل بر روی مطالعات صورت گرفته در مورد رابطه میان اهداف پیشرفت، راهبردهای شناختی و فراشناختی از اهمیت و ضرورت ویژه‌ای برخوردار باشد. از سویی هیچ تحقیقی در

<sup>1</sup> Kardash & Amlund

<sup>2</sup> cognition



نمودار ۱. مدل نظری اهداف پیشرفت ارائه شده توسط آندرمین و میهر (به نقل از کاپلان و میهر) [۱۶]

## روش پژوهش

روش پژوهش حاضر عبارت است از مرور نظام‌دار مبتنی بر روایت<sup>۱</sup> که یکی از روش‌های مورد استفاده در پژوهش‌های فرا تحلیلی است. این روش قابل استفاده برای مطالعات کمی و کیفی بوده و زمانی که مطالعات انتخاب شده برای مرور فرا تحلیل کاملاً شبیه به هم نباشند، از این روش استفاده می‌شود (هایز و همکاران، به نقل از اسنیل استویت<sup>۲</sup> و همکاران [۲۳]).

جامعه آماری این پژوهش شامل همه مطالعاتی می‌شده که در ایران انجام گرفته بودند، از مدل‌های معادلات ساختاری جهت بررسی روابط میان اهداف پیشرفت، راهبرد های شناختی و فراشناختی و پیشرفت تحصیلی استفاده کرده بودند و برای محقق در دسترس بودند. لذا جهت نمونه‌گیری ابتدا کلیه مطالعات مربوط به موضوع پژوهش جمع‌آوری شده و سپس بر اساس ملاک‌های ورود و خروج تعداد ۱۵ مقاله از میان ۳۷ مقاله یافت شده از طریق جستجوی اینترنتی انتخاب شدند که ۶ مقاله از روش تحلیل مسیر و ۹ مقاله از روش معادلات ساختاری استفاده کرده بودند.

برای جمع‌آوری داده‌ها از چک‌لیست محقق ساخته‌ای استفاده شد که از طریق آن داده‌های مربوط به معرفی مطالعات و هم‌چنین کدگذاری آن‌ها درج شد. نحوه جمع‌آوری داده‌ها بدین طریق بود که ابتدا با استفاده از کلیدواژه‌های مدل‌های معادلات ساختاری، اهداف پیشرفت، راهبرد های شناختی، درگیری شناختی، راهبرد های فراشناختی، خودتنظیمی فراشناختی و عملکرد تحصیلی در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی و به‌ویژه در پایگاه‌هایی که در علوم تربیتی و روانشناسی به‌عنوان پایگاه‌های اطلاعاتی اصلی جستجوی مقالات محسوب می‌شوند جستجو صورت گرفت که تا تاریخ ۱۳۹۳/۱۲/۳۰ تعداد ۳۷ مقاله به دست آمد که با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود و خروج تحقیقات (ملاک‌های ورود و خروج در جدول شماره ۱ آورده شده است)، تعداد ۱۵ مطالعه برای بررسی انتخاب شدند. فراوانی نمونه‌ها بر اساس تنوع دوره‌های تحصیلی به این شرح بود که ۳۳/۳۳ درصد دانشگاه‌ها و ۶۶/۶۷ درصد مدارس متوسطه را شامل می‌شد (فراوانی

<sup>1</sup> Narrative based systematic Review

<sup>2</sup> Snil stveit

آنها به ترتیب ۵ و ۱۰ است). در وضعیت فراوانی نمونه‌ها بر اساس روش آماری در ۳۳ درصد موارد از روش معادلات ساختاری و در ۶۷ درصد موارد از تحلیل مسیر استفاده شده بود. جدول ۱. ملاک‌های ورود و خروج مطالعات به این پژوهش

ملاک‌های ورود
* مطالعات انجام شده در داخل کشور و از سال ۱۳۷۶ به بعد باشند
* مدرک کارشناسی ارشد و بالاتر پژوهشگران
* مطالعات از روش مدل‌های معادلات ساختاری جهت بررسی روابط علی متغیرهای پژوهش استفاده کرده باشند
* متغیر اهداف پیشرفت تنها متغیر برونزاد (پیش‌بین) یا یکی از متغیرهای برونزاد باشد
* متغیر راهبرهای یادگیری شناختی تنها متغیر واسطه‌ای (درونزاد) یا یکی از متغیرهای واسطه‌ای (درونزاد) در مدل باشد
* متغیر راهبرهای فراشناختی تنها متغیر واسطه‌ای یا یکی از متغیرهای واسطه‌ای در مدل باشد
* متغیر پیشرفت تحصیلی تنها متغیر درونزاد (ملاک) یا یکی از متغیرهای درونزاد (ملاک) در مدل باشد
* گروه نمونه پژوهش شامل دانش‌آموزان یا دانشجویان از هرپایه و مقطع تحصیلی باشد
ملاک‌های خروج
* مطالعات از روشی به غیر از مدل‌های معادلات ساختاری جهت بررسی روابط علی متغیرهای پژوهش استفاده کرده باشند
* گروه نمونه پژوهش شامل افرادی غیر از دانش‌آموزان یا دانشجویان باشد
* مقالات برگرفته از مطالعات در مجلاتی غیر از مجلات علمی-پژوهشی داخلی چاپ رسیده باشند

شد که ۵ مورد از مقادیر  $t$  گزارش شده در این تحقیقات بزرگتر از ۳ و معنادار بوده و ۳ مورد کوچکتر از ۳ و غیر معنادار بوده. در ضمن دامنه آن‌ها از ۱ تا ۸/۴۸ متغیر بوده است.

۳-۱: تاثیر مستقیم هدف اجتنابی - عملکردی بر پیشرفت تحصیلی

یافته‌ها نشان داد که ۶ مورد از کل ۱۵ پژوهش مورد بررسی در تحقیق حاضر اثر مستقیم هدف اجتنابی- عملکردی بر پیشرفت تحصیلی را محاسبه و گزارش کرده‌اند، با بررسی این ۶ مورد مشخص شد ضرایب مسیر معنادار گزارش شده در این پژوهش‌ها دامنه‌ای از ۰/۳۸- تا ۰/۲۳- می‌باشد. همچنین با بررسی مقادیر  $t$  گزارش شده برای این ضرایب مسیر مشخص شد که هر ۶ مورد از  $t$ ‌ها بزرگتر از ۳ و معنادار بوده و دامنه‌ای از ۳/۲۳- تا ۶/۲۷- داشتند.

جدول ۲. ضریب مسیر اثر مستقیم اهداف پیشرفت سه‌گانه بر پیشرفت تحصیلی

تبحری	رویکردی - عملکردی	اجتنابی- عملکردی
۰/۱۸	۰/۲۵	-۰/۲۸
۰/۲۱	۰/۱۹	-۰/۱۶
۰/۰۸	-۰/۰۶	-۰/۳۰
۰/۲۱	۰/۱۷	-۰/۱۲
۰/۳۵	-۰/۰۷	-۰/۲۳
۰/۵۰	۰/۰۲	-۰/۳۸
	-۰/۴۷	

در ادامه یافته‌های مرتبط با سوال‌های پژوهش ارائه خواهد شد.

### یافته‌ها

سوال اول: آیا اهداف پیشرفت سه‌گانه اثر مستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارند؟

۱-۱: تاثیر مستقیم هدف تبحری بر پیشرفت تحصیلی یافته‌ها نشان داد که ۶ مورد از کل ۱۵ پژوهش مورد بررسی در تحقیق حاضر اثر مستقیم هدف تبحری بر پیشرفت تحصیلی را محاسبه و گزارش کرده‌اند، با بررسی این ۶ مورد مشخص شد ضرایب مسیر معنادار گزارش شده در این پژوهش‌ها دامنه‌ای از ۰/۰۸- تا ۰/۵۰- داشته، که میانگین حسابی آن تقریباً برابر با ۰/۲۵- می‌باشد. به علاوه، بررسی مقادیر  $t$  گزارش شده برای این ضرایب مسیر نشان داد که ۵ مورد از مقادیر  $t$  گزارش شده در این پژوهش‌ها بزرگتر از ۳ و معنادار بوده و تنها ۱ مورد از آن‌ها کوچکتر از ۳ و غیر معنادار بوده است. این مقادیر دامنه‌ای از ۲/۹۶ تا ۵/۲۸ داشتند.

۲-۱: تاثیر مستقیم هدف عملکردی - رویکردی بر پیشرفت تحصیلی

یافته‌ها نشان داد ۸ مورد از کل ۱۵ پژوهش مورد بررسی در تحقیق حاضر اثر مستقیم هدف عملکردی - رویکردی را بر پیشرفت تحصیلی محاسبه و گزارش کرده‌اند، با بررسی این ۸ مورد مشخص شد که ضرایب مسیر معنادار گزارش شده در این پژوهش‌ها دامنه‌ای از ۰/۴۷- تا ۰/۲۵- داشته، که میانگین حسابی آن تقریباً برابر با ۰/۳۰- می‌باشد. همچنین با بررسی مقادیر  $t$  گزارش شده برای این ضرایب مسیر مشخص

با ۰/۳۲ بود و این مقادیر برای راهبرد های عمیق دامنه ای از ۰/۳۹ تا ۰/۵۴ داشته و میانگین حسابی آن برابر با ۰/۴۷ بود.

	۰/۲۴		
درصد معناداری	٪۵/۶۲	٪۳۳/۸۳	٪۱۰۰

۴-۲: تاثیر مستقیم اهداف رویکردی - عملکردی بر راهبرد های شناختی

یافته ها نشان داد که کلیه ۱۵ پژوهش مورد بررسی در تحقیق حاضر اثر مستقیم هدف رویکردی - عملکردی بر راهبرد های شناختی را محاسبه و گزارش کرده اند. با بررسی این ضرایب مسیر مشخص شد که همگی این ضرایب معنادار بوده و مقادیر t مربوط به آنها بزرگتر از ۳ بوده و دامنه ای از ۵/۵۹ ± تا ۱۱/۴۵ ± داشتند. لازم به توضیح است که ضرایب مسیر و مقادیر t مربوطه در مورد اثر مستقیم اهداف رویکردی - عملکردی بر راهبرد های شناختی سطحی همگی مثبت گزارش شده اند ( دامنه این ضرایب مسیر از ۰/۰۴ تا ۵/۸ در نوسان بود و میانگین حسابی آن برابر با ۰/۴۲ بود) در حالی که این ضرایب مسیر و مقادیر t مربوطه در مورد اثر مستقیم اهداف رویکردی - عملکردی بر راهبرد های شناختی عمیق همگی منفی بودند (دامنه این ضرایب مسیر از ۰/۲۸- تا ۰/۴۱- در نوسان بوده و میانگین حسابی آن برابر با ۰/۳۰- بود).

جدول ۳. ضریب مسیر اثر مستقیم اهداف تبحری و رویکردی - عملکردی بر راهبرد های شناختی و فراشناخت

رویکردی - عملکردی	تبحری	اثر مستقیم	رویکردی -	تبحری	درصد معناداری
			عملکردی	عملکردی	
۰/۵۸	۰/۵۱	۰/۲۹	۰/۴۶	۰/۴۶	٪۱۰۰
			۰/۴۵	۰/۸۸	
			-۰/۳۲	-۰/۳۹	
			۰/۱۲	۰/۲۱	
			۰/۴۰	۰/۴۰	
			۰/۲۲	۰/۵۱	
			۰/۱۷	-۰/۱۹	
			-۰/۰۴	۰/۲۷	
			۰/۵۸	۰/۵۹	
			۰/۲۶		
٪۱۰۰	٪۱۰۰	درصد معناداری	٪۱۰۰	٪۱۰۰	درصد معناداری

۳-۱: تاثیر مستقیم راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی چگونه است؟

۳-۱: تاثیر مستقیم راهبرد های شناختی بر پیشرفت تحصیلی

یافته ها نشان داد که ۷ مورد از ۱۵ پژوهش مورد بررسی در تحقیق حاضر اثر مستقیم ر راهبرد های شناختی بر

سوال دوم: تاثیر مستقیم اهداف تبحری و اهداف رویکردی - عملکردی بر راهبرد های شناختی و فرا شناختی چگونه است؟

۲-۱: تاثیر مستقیم اهداف تبحری بر راهبرد های فرا شناختی

یافته ها نشان داد که ۲ مورد از ۱۵ پژوهش مورد بررسی در تحقیق حاضر اثر مستقیم هدف تبحری بر راهبرد های فرا شناختی را محاسبه و گزارش کرده است، با بررسی این ۲ مورد مشخص شد ضرایب مسیر معنادار گزارش شده در این پژوهش ها به ترتیب برابر با ۰/۲۹ و ۰/۵۱ بود، که میانگین حسابی آن برابر با ۰/۴۰ بوده است. همچنین با بررسی مقادیر t گزارش شده برای این ضرایب مسیر مشخص شد که کلیه t ها بزرگتر از ۳ و معنادار بوده و به ترتیب برابر با ۳/۰۷ و ۵/۵۲ بود.

۲-۲: تاثیر مستقیم اهداف رویکردی - عملکردی بر راهبرد های فرا شناختی

یافته ها نشان داد که تنها ۱ مورد از ۱۵ پژوهش مورد بررسی در تحقیق حاضر اثر مستقیم اهداف رویکردی - عملکردی بر راهبرد های فرا شناختی را محاسبه و گزارش کرده است، با بررسی این مورد مشخص شد که مقدار ضریب مسیر گزارش شده برای آن برابر با ۰/۳۵ بوده و معنادار می باشد. همچنین با بررسی مقدار t گزارش شده برای این ضریب مسیر مشخص شد که t مربوطه برابر با ۶/۷۲ می باشد که بزرگتر از ۳ و معنادار بوده است.

۲-۳: تاثیر مستقیم اهداف تبحری بر راهبرد های شناختی

یافته ها نشان داد که کلیه ۱۵ پژوهش مورد بررسی در تحقیق حاضر اثر مستقیم هدف تبحری بر راهبرد های شناختی ( سطحی و عمیق ) را محاسبه و گزارش کرده اند. با بررسی این ضرایب مسیر مشخص شد که همگی این ضرایب معنادار و مثبت بوده و دامنه ای از ۰/۱۹ تا ۰/۸۸ داشتند، که میانگین حسابی آن برابر با ۰/۴۴ بود. همچنین با بررسی مقادیر t گزارش شده برای آنها مشخص شد که این مقادیر دامنه ای از ۴۵/۴ تا ۵۶/۱۰ دارند که همگی بزرگتر از ۳ و معنا دارند. لازم به توضیح است که مقادیر ضرایب مسیر گزارش شده برای راهبرد های شناختی سطحی دامنه ای از ۰/۳۱ تا ۰/۳۶ داشته و میانگین حسابی آن برابر

۴-۱: تاثیر غير مستقيم اهداف تبحری بر پیشرفت

تحصیلی

با محاسبه اثر های غير مستقيم اهداف تبحری بر پیشرفت تحصیلی از طریق راهبرد های شناختی ( سطحی و عمیق ) مشخص شد که مقدار این اثر برای راهبرد های سطحی دامنه ای از ۰/۰۲۸ تا ۰/۰۵۶ داشته و میانگین آن تقریباً برابر با ۰/۰۴۹ است و برای راهبرد های شناختی عمیق دامنه ای از ۰/۰۴۵ تا ۰/۰۵۴ داشته و میانگین آن تقریباً برابر با ۰/۰۴۶ است. به علاوه محاسبه اثر غير مستقيم اهداف تبحری بر پیشرفت تحصیلی از طریق راهبردهای فرا شناختی نشان داد که مقدار این اثر دامنه ای از ۰/۰۳۱ تا ۰/۰۸۵ داشته و میانگین آن برابر با ۰/۰۶۷ بود.

۴-۲: تاثیر غير مستقيم اهداف رویکردی - عملکردی بر

پیشرفت تحصیلی

با محاسبه اثر های غير مستقيم اهداف رویکردی - عملکردی بر پیشرفت تحصیلی از طریق راهبرد های شناختی سطحی مشخص شد که مقدار این اثر دامنه ای از ۰/۰۴۹ تا ۰/۰۹۸ داشته و میانگین آن تقریباً برابر با ۰/۰۸۹ است و مقدار این اثر برای راهبرد های شناختی عمیق دامنه ای از ۰/۰۲۱- تا ۰/۰۳۴۰- داشته و میانگین آن در حدود ۰/۰۲۹- است. به علاوه محاسبه اثر غير مستقيم اهداف رویکردی - عملکردی بر پیشرفت تحصیلی از طریق راهبردهای فرا شناختی نشان داد که مقدار این اثر دامنه ای از ۰/۰۳۹ تا ۰/۰۴۴ داشته و تقریباً برابر با ۰/۰۳۱ بود.

جدول ۵. ضریب مسير تاثیر غير مستقيم اهداف تبحری و رویکردی -

عملکردی بر پیشرفت تحصیلی

اهداف رویکردی - عملکردی	اثر غير مستقيم بر پیشرفت تحصیلی	اهداف تبحری	اثر غير مستقيم بر پیشرفت تحصیلی
۰/۰۱۱		۰/۰۲۲	
۰/۰۰۰۶		۰/۰۲۸	
۰/۱		۰/۰۰۷	
۰/۱۱		۰/۰۰۸	
-۰/۰۰۷		۰/۱۸	
۰/۰۹		۰/۱۸	
۰/۰۲		۰/۰۰۷	
-۰/۰۰۴		۰/۰۰۵	
۰/۰۰۹		۰/۰۰۵	
-۰/۰۰۶		۰/۰۰۶	
-۰/۰۲۲		۰/۰۰۸	
۰/۰۰۷		۰/۰۰۳	
-۰/۰۰۶			
-۰/۰۱۶			
-۰/۰۰۵		۰/۰۰۷۵	
۰/۰۳۸			
%۶۲/۱۵	درصد معناداری	%۱۰۰	درصد معناداری

پیشرفت تحصیلی را محاسبه و گزارش کرده است، با بررسی این ۷ مورد مشخص شد که ضرایب مسير معنادار گزارش شده در این پژوهش ها دامنه ای از ۰/۳۴ تا ۰/۴۴ دارد، که میانگین حسابی آن تقریباً برابر با ۰/۳۵ بوده است. همچنین با بررسی مقادیر گزارش شده برای این ضرایب مسير مشخص شد که کلیه مقادیر گزارش شده t برای در این تحقیقات بزرگتر از ۳ و معنادار بوده و دامنه ای از ۴ تا ۸/۲۳ داشتند.

۳-۲: تاثیر مستقيم راهبرد های فرشناختی بر پیشرفت

تحصیلی

یافته ها نشان داد که ۲ مورد از ۱۵ مورد پژوهش مورد بررسی در تحقیق حاضر اثر مستقيم راهبرد های فرشناختی بر پیشرفت تحصیلی را محاسبه و گزارش کرده است، با بررسی این ۶ مورد مشخص شد که ضرایب مسير معنادار گزارش شده در این پژوهش ها دامنه ای از ۰/۳۵ تا ۰/۶۶ داشته ، که میانگین حسابی آن تقریباً برابر با ۰/۵ بوده است. همچنین با بررسی مقادیر t گزارش شده برای این ضرایب مسير مشخص شد که هر ۶ مورد بزرگتر از ۳ بوده و دامنه ای از ۳/۷۴ و ۵/۸۴ داشته است.

جدول ۴. ضریب مسير تاثیر مستقيم راهبرد های شناختی و فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی

راهبرد های فراشناختی	اثر غير مستقيم بر پیشرفت تحصیلی	راهبرد های شناختی	اثر غير مستقيم بر پیشرفت تحصیلی
۰/۶۶		۰/۳۰	
		۰/۳۱	
		-۰/۱۰	
		۰/۲۹	
		-۰/۲۸	
		-۰/۲۴	
		۰/۳۶	
		-۰/۲۳	
		۰/۰۴	
		-۰/۳۴	
		۰/۳۸	
		-۰/۱۹	
		۰/۲۹	
		۰/۱۵	
		-۰/۲۳	
		۰/۱۹	
		۰/۴۴	
%۱۰۰	درصد معناداری	%۹۴/۲	درصد معناداری

سوال چهارم: اثر غير مستقيم اهداف تبحری و اهداف

رویکردی - عملکردی بر پیشرفت تحصیلی چگونه است؟ ( مقایسه اثر این دو نوع جهت گیری هدفی) .



**سوال پنجم:** در این پژوهش ها از چه ابزار هایی برای سنجش متغیر های اهداف پیشرفت ، راهبر های شناختی، راهبرد های فراشناختی و پیشرفت تحصیلی استفاده شده است؟

یافته های مربوط به این سوال در جدول های ۶ تا ۹ گزارش شده است.

**جدول ۶. ویژگی های ابزار های مورد استفاده در پژوهش های مورد بررسی در تحقیق حاضر**

نوع ابزار اندازه گیری	اهداف پیشرفت	راهبرد های شناختی	راهبرد های فراشناختی	پیشرفت تحصیلی
پرسشنامه	میدگلی و همکاران شرر و همکاران	-	-	معدل نمرات پایانی دانش آموزان
پرسشنامه	میدگلی و همکاران	پنتریج و دیگرگروت	-	معدل نمرات پایانی دانش آموزان
پرسشنامه	میگلی و همکاران لوونثال	-	بوری	معدل نمرات پایانی دانش آموزان
پرسشنامه	میدگلی و همکاران	پنتریج و همکاران دوپیرات و مارین	دوپیرات و مارین	نمره پایانی دانش آموزان در درس ریاضی
پرسشنامه	میدگلی و همکاران	-	پنتریج و دیگرگروت	نمره پایانی دانش آموزان در درس ریاضی
پرسشنامه	میگلی و همکاران	کمپر و همکاران	پنتریج و همکاران	نمره پایانی دانش آموزان در درس حسابان
پرسشنامه	الیوت و مک گریگور ۱	برانتن و استرامسو پنتریج و همکاران	-	معدل نمرات پایانی دانش آموزان
پرسشنامه	میگلی و همکاران	-	-	معدل نمرات پایانی دانش آموزان
پرسشنامه	میگلی و همکاران	پنتریج و دیگرگروت	-	معدل نمرات پایانی دانش آموزان در دروس اختصاصی رشته ریاضی- فیزیک
پرسشنامه	میگلی و همکاران	دو پی را و مارینه	پکران و همکاران	معدل نمرات پایانی دانش آموزان
پرسشنامه	میدگلی و همکاران	پنتریج و دیگرگروت	-	معدل نمرات پایانی دانش آموزان
پرسشنامه	میگلی و همکاران	پنتریج و دیگرگروت	-	معدل نمرات پایانی دانش آموزان
پرسشنامه	میگلی و همکاران	میگلی و میدلتون کمپر و همکاران	پنتریج و همکاران	نمره پایانی در درس ریاضی
پرسشنامه	میگلی و همکاران	-	-	نمره پایانی در درس حسابان
پرسشنامه	میدلتن و میگلی میلر و همکاران	-	-	نمره پایانی درس حساب

**جدول ۷. اطلاعات تفصیلی مربوط به پژوهش های مورد بررسی در تحقیق حاضر**

نام پژوهشگر و سال انجام تحقیق	دانشگاه	جنسیت	مقطع تحصیلی	حجم نمونه
ابوالقاسم یعقوبی ، بهروز قلابی ۱۳۹۲		دختر و پسر	کارشناسی	۳۷۰
مسعود غلام علی لواسانی، الهه حجازی، هیمن خضری آذر ۱۳۹۰	دانشگاه تهران	دختر و پسر	دبیرستان	۲۸۰
الهه حجازی، یاسمین عابدینی ۱۳۸۶	دانشگاه تهران	دختر	دبیرستان	۲۶۰
جواد اژه ای، ف مسعود غلام علی لواسانی، احسان مال احمدی، هیمن خضری آذر ، ۱۳۹۰	دانشگاه تهران	دختر و پسر	کارشناسی	۴۰۰
الهه حجازی، احمد رستگار، نوروز علی کرم دوست، رضا قربان جهرمی ، ۱۳۸۷	دانشگاه تهران	دختر و پسر	دبیرستان	۵۰۰
سید علی نقی خرازی، جواد اژه ای، سید محمود قاضی طباطبایی، حسین کارشکی ، ۱۳۸۷	دانشگاه تهران	پسر	دبیرستان	۶۸۵
مسعود غلام علی لواسانی، هیمن خضری آذر، جواد امانی ، ۱۳۹۰	دانشگاه تهران	دختر و پسر	دبیرستان	۲۸۰
حسین زارع ، احمد رستگار ، ۱۳۹۱	دانشگاه خوارزمی	دختر و پسر	کارشناسی	۳۸۲ نفر
رحیم بدری گرگری، منصور بیرامی، سولماز دبیری ، ۱۳۹۳		دختر و پسر	دبیرستان	۳۱۹
یاسمین عابدینی، ۱۳۸۸	دانشگاه تهران	دختر	دبیرستان	۲۵۴
حسین زارع، احمد رستگار، ۱۳۹۳	دانشگاه تهران	دختر و پسر	کارشناسی ارشد	۲۳۱
حسین کارشکی، ۱۳۸۷	دانشگاه تهران	پسر	دبیرستان	۶۵۸
بهمن کرد، حسن پاشا شریفی، مالک میر هاشمی، ۱۳۹۲	دانشگاه خوارزمی	دختر و پسر	کارشناسی	۲۸۰
مسعود غلام علی لواسانی، الهه حجازی، هیمن خضری آذر، ۱۳۹۱	دانشگاه تهران	دختر و پسر	دبیرستان	۲۸۰
مریم محسن پور، دکتر الهه حجازی، دکتر علیرضا کیا منش، ۱۳۸۵	دانشگاه تهران	دختر و پسر	دبیرستان	۳۸۹

جدول ۹. میانگین تحلیل مسیر اهداف پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی در پژوهش‌هایی مورد بررسی در تحقیق حاضر

اهداف پیشرفت به پیشرفت تحصیلی	نوع اثر	میانگین	درصد معناداری
اهداف تبحری بر پیشرفت تحصیلی	مستقیم	۰/۲۵	۸۳/۳۳
	غیر مستقیم	۰/۱۰۵	۱۰۰
اهداف رویکردی - عملکردی بر پیشرفت تحصیلی	مستقیم	۰/۰۳	۶۲/۵
	غیر مستقیم	۰/۰۲	۶۲/۵
اهداف اجتنابی - عملکردی بر پیشرفت تحصیلی	مستقیم	-۰/۱۷	۱۰۰
راهبرد های شناختی بر پیشرفت تحصیلی	مستقیم	۰/۰۷	۹۴/۲
راهبرد های فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی	مستقیم	۰/۵۱	۱۰۰

### بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش مروری نظامدار بر مدل های ساختاری ارائه شده از روابط میان اهداف پیشرفت ، راهبرد های شناختی و فرا شناختی و پیشرفت تحصیلی در کشور ایران بود. پس از ارایه یافته ها در این قسمت به بحث و نتیجه گیری از یافته های پژوهش خواهیم پرداخت ، در ادامه به محدودیت های پژوهش اشاره ای خواهیم داشت و در انتها با ارایه چند پیشنهاد برای تحقیقات بعدی بحث را به پایان خواهیم برد. یافته ها در مورد سوال اول پژوهش حاکی از تاثیر مستقیم هر سه نوع جهت گیری هدفی بر عملکرد تحصیلی بود با این تفاوت که تاثیر مستقیم اهداف رویکردی - عملکردی بر پیشرفت تحصیلی قوی تر از تاثیر تاثیر مستقیم اهداف تبحری بر عملکرد تحصیلی بود. این یافته ها احتمالاً بیانگر این نکته هستند که یادگیرندگان با جهت گیری هدفی رویکردی - عملکردی در نظام آموزشی ما افراد موفق تری از نظر عملکرد درسی هستند ، چرا که در نظام آموزشی و برنامه درسی کشور ما تاکید زیادی بر حافظه ، و حفظ طوطی وار مطالب شده و نه تنها محتوی کتاب های درسی به گونه ای تنظیم شده است که حفظ طوطی وار مطالب را در یادگیرندگان تشویق می کند ، بلکه شیوه های تدریس و ارزشیابی نیز به گونه ای است که این مساله را تشدید کرده و به آن دامن می زند. لذا به نظر می رسد که این موضوع دقیقاً مطابق با تمایلات یادگیرندگان با جهت گیری هدفی رویکردی - عملکردی باشد و به کسب نمرات بالاتر توسط آنان کمک کند. این یافته ها همسو با نظریه ها و یافته های تحقیقات شناختی - اجتماعی در مورد انگیزش تحصیلی بوده که معتقدند اهداف رویکردی - عملکردی نیز پیامد های مثبتی برای عملکرد تحصیلی در بر دارند [۲۴، ۲۵ و ۲۶]. نتایج پژوهش شعبانی و محمدیان [۲۶] نیز حاکی از رابطه قوی

همان گونه که در جدول شماره ۶ مشاهده می شود تمامی پژوهش های مورد بررسی در تحقیق حاضر (۱۵ پژوهش) جهت سنجش متغیر های اهداف پیشرفت ، راهبرد های شناختی و فراشناختی از پرسشنامه استفاده کرده اند و هیچ یک از این پژوهش ها از روش مصاحبه بهره نبرده اند. همچنین مشاهده می شود تمامی پژوهش های مورد بررسی در تحقیق حاضر جهت سنجش عملکرد تحصیلی یادگیرندگان یا با رجوع به پرونده تحصیلی فراگیران و یا از طریق خود گزارش دهی توسط خود آنان به گزارش معدل آن ها پرداخته اند. البته لازم به توضیح است که تعدادی از این پژوهش ها معدل فراگیران در یک یا چند درس اختصاصی و تعدادی دیگر معدل فراگیران در تمام دروس را به عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی آنها در نظر گرفته اند. در ادامه اطلاعات تفصیلی مربوط به پژوهش های مورد بررسی در تحقیق حاضر را در جدول های شماره ۷ و ۸ مشاهده خواهید کرد.

یافته های جدول شماره ۷ نشان می دهد که بیش از ۹۰ درصد از این پژوهش ها در دانشگاه تهران انجام شده است (۱۳ پژوهش) و همچنین گروه نمونه بیش از ۹۵ درصد از آنها شامل هر دو جنس ( دختر و پسر) بوده است و در حدود ۳۰ درصد آن ها گروه نمونه خود را از میان دانشجویان انتخاب کرده اند و گروه نمونه ما بقی را دانش آموزان دبیرستانی تشکیل می دهند ( در حدود ۷۰ درصد). در ادامه به گزارش روش تجزیه و تحلیل داده ها در پژوهش های مورد بررسی در تحقیق حاضر در جدول شماره ۸ پرداخته خواهد شد.

جدول ۸. روش تجزیه و تحلیل داده ها در پژوهش های مورد بررسی در تحقیق حاضر

روش آماری	فراوانی	درصد
تحلیل مسیر	۷	۴۶/۶
تحلیل عاملی تاییدی و تحلیل مسیر	۴	۲۶/۶
مدل معادلات ساختاری	۲	۱۳/۳
گزارش ماتریس همبستگی	۱۳	۸۶/۶
گزارش ماتریس کوواریانس	۲	۱۳/۴

یافته های جدول ۸ نشان می دهد که در حدود ۵۰ درصد از این پژوهش ها از روش تحلیل مسیر و در حدود ۱۳ درصد آنها از روش معادلات ساختاری (جای دادن مدل اندازه گیری و تحلیل مسیر در یک مدل) جهت تحلیل داده های خود بهره برده اند.

بینی مهارت‌های فراشناختی و خود تنظیمی در دانشجویان رشته هنر است.

یافته‌های پژوهش حاضر در رابطه با سوال سوم پژوهش حاکی از این بود که تاثیر مستقیم راهبرد های فرا شناختی بر پیشرفت تحصیلی قویتر از تاثیر مستقیم راهبرد های شناختی بر پیشرفت تحصیلی است. این یافته همسو با نتایج تحقیقات و همچنین پیش فرض های اساسی نظریه های شناختی - اجتماعی در مورد انگیزش و عملکرد یادگیرندگان در بافت های تحصیلی است و حکایت از برتری و تسلط فرایند های فراشناختی بر فرایند های ذهنی و شناختی فراگیران دارد ( از جمله، شانک، [۲۹]؛ زیمرمن، [۳۰]؛ و عرفانی آداب، مصر آبادی و زوار، [۳۱]). از دیدگاه شانک [۲۹] و زیمرمن [۳۰] فرا شناخت منعکس کننده استفاده راهبردی از دانش های بیانی، رویه ای و شرطی در مورد یک تکلیف خاص است و به عنوان لازمه و مقدمه ای برای عملکرد بهینه در تکالیف شناختی عمل می کند. در واقع فرایند های شناختی بدون کنترل ها و نظارت های فراشناختی ممکن است مملو از تناقض، بی نظمی و فقدان سازمان دهی مطلوب باشند [۲۹ و ۳۰]. در این راستا عرفانی آداب، مصر آبادی و زوار [۳۱] با انجام پژوهشی فراتحلیلی در رابطه با تاثیر راهبردهای فراشناختی و شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به این نتیجه دست یافتند که راهبرد های فراشناختی مهمترین عامل تاثیر گذار بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان بوده و تاثیر آن قدرتمند تر از راهبردهای شناختی در این زمینه است. علاوه بر این بر اساس تحقیق جعفری و همکاران [۳۲] ترسیم اهداف و ارزش های واقعی برای یادگیری فراگیران می تواند نقش موثری در عملکرد و پیشرفت تحصیلی فراگیران، ایفا نماید.

یافته های پژوهش در رابطه با سوال چهارم نشان دهنده قویتر بودن تاثیر غیر مستقیم اهداف تبحری بر پیشرفت تحصیلی در وهله اول از طریق تاثیر بر راهبردهای فراشناختی و در وهله دوم از طریق تاثیر بر راهبردهای شناختی عمیق بود. به عبارت دیگر نقش واسطه ای راهبرد های فراشناختی از نقش واسطه ای راهبرد های شناختی عمیق بسیار قویتر بود. در حالی که تاثیر غیر مستقیم اهداف رویکردی - عملکردی بر پیشرفت تحصیلی بیشتر از طریق نقش واسطه ای راهبرد های یادگیری سطحی بود تا راهبردهای فراشناختی و راهبرد های یادگیری عمیق. به

میان اهداف رویکردی - عملکردی، خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان کارشناسی ارشد رشته هنر در ایران است. به علاوه یافته های پژوهش فرا تحلیلی پایین، یانگ کورت و بیو بین [۲۴] روی اهداف پیشرفت مدیران و دانشجویان رشته مدیریت نشان داد که جهت گیری هدفی رویکردی - عملکردی و تبحری پیش بینی کننده های قدرتمندی برای عملکرد مدیران در محل کار و عملکرد تحصیلی دانشجویان مدیریت در دانشگاه است و نسبت به دو متغیر توانایی های شناختی و ویژگی های شخصیتی تاثیر بیشتری بر عملکرد کاری و تحصیلی در حوزه مدیریت دارد.

یافته های پژوهش حاضر در رابطه با سوال دوم تحقیق نشان داد که تحقیقات اندکی اثر مستقیم اهداف پیشرفت را بر راهبرد های فراشناختی بررسی کرده اند، با این حال مشاهده شد که اثر مستقیم اهداف تبحری بر راهبرد های فرا شناختی قوی تر از تاثیر مستقیم اهداف رویکردی - عملکردی بر این راهبرد ها است. به عبارت دیگر اگر چه هم یادگیرندگان با جهت گیری هدفی رویکردی - عملکردی و هم یادگیرندگان با جهت گیری هدفی تبحری از راهبرد های فراشناختی استفاده می کنند اما گروه اول از این راهبردها به منظور بالا بردن سطح نمرات خود بهره برده و گروه دوم به منظور درک بهتر مطالب درسی و تعمیق یادگیری خود. در واقع به نظر می رسد که یادگیرندگان با اهداف رویکردی - عملکردی نیز مهارت های فراشناختی و حتی خود تنظیمی خوبی دارند اما از این مهارت ها در جهت متفاوتی استفاده می کنند. این یافته ها همسو با یافته های ون بیپرین، بلاگا و پاستومس [۲۷] و نتایج پژوهش شعبانی و محمدیان [۲۶] و کرد، پاشا شریفی و میر هاشم [۲۸] می باشد. ون بیپرین، بلاگا و پاستومس [۲۷] با انجام یک پژوهش فراتحلیلی در مورد رابطه اهداف پیشرفت خود گزارش داده شده و عملکرد غیر خود گزارش داده شده در سه حوزه کاری، ورزشی و تحصیلی دریافتند تاثیر اهداف تبحری و عملکردی بر این سه حوزه متفاوت بوده و وابسته به حوزهی مورد بررسی است. به علاوه آن ها نشان دادند که تاثیر جهت گیری های هدفی تبحری و رویکردی - عملکردی بر عملکرد تحصیلی مستقیم نبوده و با میانجیگری متغیر های انگیزشی شناختی و فراشناختی صورت می گیرد. به علاوه یافته های تحقیق شعبانی و محمدیان [۲۶] نشان دهنده اثر قدرتمند جهت گیری های هدفی تبحری و رویکردی - عملکردی در پیش

<sup>1</sup> Payne, Young Court & Beaubien

<sup>2</sup> Van Yperen, Blaga, and Pastmes

<sup>3</sup> Schunck

<sup>4</sup> Zimmerman

ضعف‌های روش شناختی پژوهش‌های مورد بررسی در تحقیق حاضر این است که اکثر آنها معدل کل را به عنوان شاخص پیشرفت و عملکرد درسی مد نظر قرار داده اند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر انتخاب و بررسی تحقیقات داخلی بوده که پیشنهاد می‌گردد تحقیقات بعدی نمونه خود را از تحقیقات داخلی و خارجی صورت گرفته در این زمینه انتخاب کرده و به مقایسه یافته‌ها و روش‌شناسی آنها بپردازند.

با توجه به جدول ۳ ملاحظه می‌شود ضریب همبستگی و مقدار Z بعضی پژوهش‌ها در حد پایینی قرار دارد و همچنین سطح معنی‌داری بعضی پژوهش‌ها بالاتر از ۰/۰۵ قرار داشته که نشان‌دهنده عدم تأثیر متغیر مورد نظر بر انگیزش تحصیلی دانشجویان می‌باشد. به عبارتی می‌توان بیان کرد که نتایج حاصل از ترکیب مطالعات و اندازه اثر نشان‌دهنده این است که طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی، راهبردهای خودنظم‌ده، رویکردهای یادگیری، ارتباط گروهی، عملکرد شناختی-عاطفی و اجتماعی، استفاده از یادگیری موقعیت‌تلفیقی، خلاقیت، امید به کار، صفات شخصیت، وضعیت فردی، پیشرفت تحصیلی، مهارت مدرسان در تدریس، امکانات آموزشی و جامعه‌پذیری در انگیزش تحصیلی دانشجویان ایران تأثیر دارند. ولی فشارهای تحصیلی، تفاوت‌های جنسیتی، مشکلات روان‌شناختی، متغیرهای جمعیت‌شناختی و استفاده از کارپوشه الکترونیکی در ارزشیابی انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های ایران تأثیر مثبت و قابل ملاحظه‌ای نداشته است. همچنین با توجه به مقادیر ثابت به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌توان بیان کرد که تنها ۰/۲۹ از انگیزش تحصیلی با استفاده از متغیرهای کار شده در پژوهش‌های انجام شده در ایران قابل برآورد هستند، بنابراین متغیرهای دیگری نیز وجود دارد که تا به حال در این زمینه مورد مطالعه و بررسی قرار نگرفته است. در شکل ۱ یافته‌های تحقیق در قالب مدل مفهومی آمده و به متغیرهای اثرگذار و معنادار در انگیزش تحصیلی دانشجویان در ایران اشاره دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر فرا تحلیل پژوهش‌های انجام شده در مورد عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانشجویان در ایران بود، نتایج حاصل از ترکیب مطالعات و اندازه اثر نشان داد که طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی، راهبردهای خودنظم‌ده، رویکردهای یادگیری، ارتباط گروهی، عملکرد شناختی-عاطفی و اجتماعی، استفاده از یادگیری موقعیت‌تلفیقی، خلاقیت، امید به کار، صفات شخصیت، وضعیت

ویژه که رابطه این جهت‌گیری هدفی با راهبردهای یادگیری عمیق منفی بود.

به عبارت دیگر نقش واسطه‌ای راهبرد‌های فراشناختی و راهبرد‌های شناختی عمیق بسیارضعیف بود. این یافته‌ها همسو با یافته‌های پژوهش‌های قبلی می‌باشد که در قسمت قبل یعنی تبیین یافته‌های مرتبط با سوال سوم پژوهش به آن پرداخته شد [۲۵، ۲۷، ۲۶، ۲۹، ۳۰، ۳۱ و ۳۳].

یافته‌های پژوهش در رابطه با سوال پنجم نشان می‌دهد که تمامی پژوهش‌های مورد بررسی در تحقیق حاضر (۱۵ پژوهش) جهت سنجش متغیرهای اهداف پیشرفت، راهبرد‌های شناختی و فراشناختی از روش خود گزارش دهی و پرسشنامه استفاده کرده‌اند و هیچ‌یک از این پژوهش‌ها از روش‌های غیر خود گزارش دهی نظیر انجام مصاحبه یا گزارش هم‌تایان و معلمان بهره‌ای نبرده‌اند.

در این پژوهش‌ها در زمینه اهداف پیشرفت ۸۶ درصد از پرسشنامه میگلی و همکاران و ۱۴ درصد از پرسشنامه‌های شرر و همکاران، لوونتال، ایوت و مک‌گریگور، میلر و همکاران استفاده شده است. در زمینه راهبرد‌های شناختی ۵۶ درصد این تحقیقات از پرسشنامه پنتریچ و دیگران و ۴۴ درصد دیگر هم از پرسشنامه‌های دوپیرات و مارین، کمبر و همکاران، برانتن و استرامسو، دو پی را و مارینه استفاده کرده‌اند. در مورد راهبرد‌های فراشناختی ۳۳ درصد از پرسشنامه پنتریچ و همکاران، و ۶۷ درصد دیگر هم از پرسشنامه‌های بوری، دوپیرات و مارین، و پکران و همکاران استفاده کرده‌اند.

همچنین در مورد سنجش پیشرفت تحصیلی اکثر پژوهش‌ها از روش خود گزارش دهی بهره‌برده‌اند و تعداد اندکی از آن‌ها با رجوع به پرونده تحصیلی فراگیران معدل آنها را استخراج کرده‌اند، با این حال معدل کل این فراگیران تنها شاخصی است که برای عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شده است. لازم به توضیح است که استفاده از روش‌های خود گزارش دهی برای پیشرفت تحصیلی یک ضعف جدی روش شناختی در این پژوهش‌ها است و استفاده از معدل به عنوان تنها شاخص عملکرد تحصیلی نیز ضعف جدی دیگری است که متوجه این تحقیقات می‌باشد و از اعتبار درونی و بیرونی آنها به شدت می‌کاهد. به علاوه در نظریه‌ها و تحقیقات جدید مرتبط با انگیزش تحصیلی اعتقاد بر این است که انگیزش تحصیلی فراگیران بافت وابسته و تکلیف‌وابسته است، لذا نمی‌توان معدل کل را شاخصی دقیق برای پیشرفت تحصیلی آنان در نظر گرفت و لازم است متغیرهای انگیزشی را بر اساس تأثیری که بر حوزه‌ها و تکالیف درسی خاص دارند مورد مطالعه قرار داد. بنا براین یکی دیگر از

بیشتری دارند. لذا مسئولان آموزشی دانشگاه باید به این امر توجه داشته باشند. ضمناً انگیزش درونی و یا انگیزش مہار شده به صورت جداگانه و تلاش برای زمینه‌سازی برای هر کدام به صورت جداگانه کارساز نخواهد بود. لذا لازم است در کنار مشوق‌های بیرونی مانند پاداش‌های مادی، امکانات رفاهی برای دانشجویان موفق باید با فرآهم آوردن فرصت‌های انتخاب و اختیار و هم‌چنین پرورش احساس شایستگی در آن‌ها موجب رشد انگیزش درونی در دانشجویان خواهد شد. با توجه به یافته‌های پژوهش نعیمی [۳۳] پیشنهاد می‌شود که مسئولان برنامه‌ریزی آموزشی به یادگیری موقعیتی به عنوان روشی مناسب در برنامه‌های آموزشی نگاه کنند و پیشنهاد می‌شود که کارگاه‌های آموزشی بیشتری در جهت آشناسازی اساتید با روش‌های نوین یاددهی- یادگیری در دانشگاه‌ها برگزار شود و برای اساتیدی که در این زمینه فعالیت می‌کنند راهکارهای تشویقی در نظر گرفته شود.

از آن جایی که آمارهای رسمی و غیر رسمی از وجود درصد بالای بیکاری در کشور خبر می‌دهد و احتمال عدم اشتغال مرتبط با انگیزه‌ها جزء اصلی نگرانی دانشجویان است و این خود تأییدکننده نتایج این پژوهش می‌باشد؛ بنابراین جهت افزایش انگیزه تحصیلی می‌توان با ارتقای شغلی اساتید و آشنا نمودن اساتید با تئوری‌های مختلف انگیزش تحصیلی، ارتقای روش‌های یادگیری و مطالعه نزد دانشجویان، نقش مؤثر و مفیدی در افزایش انگیزه دانشجویان ایفا نمود؛ بنابراین این نظام‌های آموزشی هستند که باید بر تلاش خود افزوده، علاوه بر حفظ شرایط موجود، شرایط آموزشی را ارتقاء بخشیده و بر مؤلفه‌های مرتبط یعنی، فراگیرنده، فرا دهنده و امکانات آموزشی و رفاهی تأثیر گذاشته و با تدارک برنامه‌های آموزشی مناسب و هماهنگی بین دروس تئوری و عملی دانشجویان را با آمادگی بیشتر روانه محیط کار کنند که بدون شک با توجه به افق آینده کشور، انجام سرمایه‌گذاری در این خصوص ضروری به نظر می‌رسد. همچنین در این خصوص اقداماتی مانند تأمین آینده شغلی بهتر برای دانشجویان، برگزاری دوره‌های کارآفرینی بر پایه رشته‌های مختلف، فراهم نمودن تسهیلات مربوط به رشته موردنظر و همچنین توجه مسئولین دانشگاه‌ها به عوامل مرتبط با رشته تحصیلی دانشجویان و رفع موانع آموزشی و رفاهی در جهت افزایش رشد و شکوفایی دانشجویان گام برداشت. از طرفی داشتن امید به کار، به کارکرد بهتر در فعالیت‌های آموزشی می‌انجامد، بر اساس نتایج پژوهش می‌توان بیان کرد هر چه قدر انگیزش تحصیلی بیشتر باشد، فرسودگی تحصیلی و افت آن کمتر خواهد بود و دانشجویانی که نسبت به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشند، احتمالاً به اندازه کافی تلاش نمی‌کنند و

فردی، پیشرفت تحصیلی و جامعه‌پذیری در انگیزش تحصیلی دانشجویان ایران تأثیر دارند. ولی فشارهای تحصیلی، تفاوت‌های جنسیتی، مشکلات روان‌شناختی، متغیرهای جمعیت شناختی و استفاده از کار پوشه الکترونیکی در ارزشیابی در انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های ایران تأثیر معناداری نداشته است. همچنین با توجه به مقادیر ثابت به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌توان بیان کرد که تنها ۰/۲۹ از انگیزش تحصیلی با استفاده از متغیرهای کار شده در پژوهش‌ها در ایران قابل برآورد هستند، بنابراین متغیرهای دیگری نیز می‌تواند باشد که تا به حال در این زمینه مورد مطالعه و بررسی قرار نگرفته است. اغلب پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آگاهی از فرآیندهای شناختی در جهت شکل‌دهی رفتار آموزشی تأکید دارند. علاوه بر این، انگیزش نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارد، در این بین استفاده دانشجویان از راهبردهای شناختی و فراشناختی در سطح ساده و پیچیده به وجود می‌آید که تعیین‌کننده مشکلات زیادی در زمینه درک عمیق مطالب علمی برای دانشجویان است. دیگری استفاده معهود از راهبردهای انگیزشی در امر یادگیری است که با توجه به دست‌اندرکاران و مسئولان آموزشی کشور به تغییر مناسب در برنامه‌ها، به منظور رشد انگیزش‌های تحصیلی دانشجویان، بتوان فرآیندهای شناختی آنان را از غیر پویایی جدا کرد. رویکردهای یادگیری تحت تأثیر باورهای انگیزشی هستند و باورهای انگیزشی در مجموع رویکردهای یادگیری را پیش-بینی می‌نمایند در نتیجه اگر دانشگاه‌ها در ایجاد باورهای انگیزشی در دانشجویان تلاش کنند، یادگیری و البته انگیزش در حد مطلوب خواهد بود.

با توجه به پژوهش مولوی [۱۴] ضروری است مسئولین دانشگاه از طریق ارائه راهکارهای مناسب در جهت جلوگیری از عوامل بی انگیزشی تحصیلی در دانشجویان، اعم از امید به آینده، عزت‌نفس، کیفیت عوامل آموزشی، درآمد خانواده و تاهل دانشجویان اقدام نمایند. یافته‌های پژوهش بدری [۳۴] می‌تواند کاربردهای مختلفی برای کارشناسان آموزشی دانشگاه‌ها داشته باشد. از جمله آن‌ها، می‌توان به این یافته‌ها اشاره نمود که در خوشه‌بندی دانشجویان، گروه زیادی از آن‌ها در خوشه بی انگیزشی قرار گرفته‌اند. این گروه از لحاظ خودانگیزشی پایین بوده و علاوه بر آن انگیزش مہار شده آن‌ها نیز در سطح پایین بود. لذا شناسایی این گروه و تدابیر مشاوره‌ای و تحصیلی برای این گروه می‌تواند از بروز مشکلات ترک تحصیل و سایر مشکلات روانی جلوگیری نماید. کاربرد دیگر این پژوهش این است که گروه دانشجویان انگیزش چندگانه از لحاظ عاطفی، اجتماعی و شناختی حالت انطباقی

- 8- Ames C. (1992). Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*: vol 84:pp. 261-271.
- 9- Pintrich P.R.(2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research. *Contemporary Educational Psychology*: vol 25: pp. 92-104.
- 10- Pintrich P.R., Schunk D.H.(2002). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (2<sup>nd</sup> ed.), Upper saddle River, NJ: Merrill.
- 11- Linnenbrink E.A. (2005). The Dilemma of Performance – Approach Goals: the Use of Multiple goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology*: vol 87: pp. 197-213.
- 12- Elliot A., Harachkiewicz J (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meditational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*: vol 70: pp. 461-475.
- 13- Ames C., Archer J. (1998). Achievement Goals in Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*: vol 80: pp. 160-167.
- 14- Anderman E.M., Young A.J. (1994). Motivation and Strategy Use in Science: Individual Differences and Classroom Effects. *Journal of Research in Science Teaching*: vol31: pp. 811-831.
- 15- Midgley C., Kaplan A., and Middleton M.(2001). Performance Approach Goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and what cost? *Journal of Educational Psychology*: vol 93: pp. 77-86.
- 16- Kaplan A., Maher ML. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation theory. *Educational Psychology Review*: vol 19:pp. 141-184.
- 17- Meece J.L., Herman Ph., McCombs B.L. (2003). Relations of Learner – Centered Teaching Practice to Adolescents, Achievement Goals. *International Journal of Educational Research*: vol 93:pp. 457-475.
- 18- Dupeyrat C., Marine C. (2004). Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement and Achievement: a Test of Dweck's Model with Returning to School Adults. *Contemporary Educational Psychology*: vol 30: pp. 43-59.
- 19- GreenB.A., MillerR.B (1996). Influences on

این بی‌توجهی و عدم تلاش به نوبه خود به افت تحصیلی و به عبارتی به فرسودگی تحصیلی منجر خواهد شد. با توجه به این مطلب که انگیزه پیشرفت باعث تحرک و پویایی و برنامه‌ریزی صحیح در حین تحصیل دانشجویان می‌شود و از این طریق می‌تواند بر روی موفقیت تحصیلی فرد تأثیر بگذارد، بنابراین می‌توان با تقویت بنیه انگیزشی دانشجویان، فراهم نمودن نیازهای پایه و انتخاب رشته تحصیلی بر اساس علاقه دانش آموزان می‌توان امکان دستیابی هر چه بهتر به موفقیت تحصیلی در طول دوران دانشجویی و دوران شغلی فعال فرد را فراهم نمود [۴۳].

از آنجا که ارتباط معناداری بین صفات شخصیت و انگیزش تحصیلی وجود دارد، انتظار می‌رود همان‌گونه که آموزش و پرورش، سنجش‌های گوناگونی در مقاطع مختلف تحصیلی به عمل می‌آورد، در دانشگاه نیز، ابعاد روانی و شخصیت دانشجویان در ارتباط با نوع رشته تحصیلی انتخابی مورد توجه قرار گیرد.

#### منابع

- 1- Dweck C.S (1986). Motivational Processes Affecting Learning *American Psychologist*: vol41: pp.1040- 1048.
- 2- Nicholls J. G. Achievement Motivation (1984). Conceptions of Ability, Subject Experience, Task Choice and Performance. *Psychological review*: vol 91: pp. 328-346.
- 3- Ames C. Competitive, Cooperative, and Individualistic Goal Structures (1984). A Motivational Analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education*: vol 1:pp. 177-207.
- 4- Elliot A., M.C. Gregor H.A., Gable S. (1999). Achievement Goals, Study Strategies and Exam Performance: A mediational Analysis. *Journal of Educational Psychology*: vol 91:pp. 549-563.
- 5- Elliot A. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*: vol34:pp. 169-189.
- 6- Singh K., Granvill M., Dika S(2002). Mathematics and Science Achievement: Effects of Motivation, Interest, and Academic Engagement. *Journal of Educational Research*: vol 95:pp. 323-340

۷- عابدینی، یاسمین(۱۳۸۸). مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان رشته ریاضی: نقش واسطه ای رابرد های یادگیری در ارتباط میان اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال ۳۲، شماره ۸، صص. ۹۸-۱۱۷.

- modeling to self- regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologists*: vol48:pp. 135-147.
- ۲۰- سیف، علی اکبر و مصراآبادی، جواد (۱۳۸۲). اثر بخشی راهبرد های یادگیری بر سرعت خواندن، یادداری و درک در متون مختلف. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۷۴، صص. ۳۷ - ۵۴.
- ۲۱- کدیور، پروین (۱۳۸۲). روان شناسی تربیتی، تهران: انتشارات تهران.
- ۲۲- کریمی عموقین، جواد، فتح آبادی، جلیل، پاکدامن، شهلا و شکری، امید (۱۳۹۳). فراتحلیل نتایج درباره اثر بخشی. فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزش، شماره ۴، صص. ۱۳۹ - ۱۶۰.
- 23- Snilstveit B, Oliver S, & Vojtkova M. (2012). Narrative Approaches to Systematic Review and Synthesis of Evidence for International Development Policy and Practice. *Journal of Development Effectiveness*: vol4: pp. 409-429.
- 24-Payne, Stephanie. C.; Young court, S. And Beaubien, M. (2007). Ameta- analytic examination of the goal orientation nomological net. *American Psychological Association*: vol92: pp. 128 - 150.
- 25-Damian, L.E.; Stoeber, J.; Nigru, O.; & Baban, A (2014). Perfectionism and achievement goal orientation in adolescent school students. *Psychology in the Schools*: vol51: pp. 960- 971.
- 26-Shabani, M.B.; and Mohammadian, M. (2014). Relationship between goal orientation, critical thinking, metacognitive strategies, and self-regulated learning of Iranian students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*: vol5:pp. 403 - 4018.
- 27-VanYperen, N.W. Blaga, M. & Postmes, T. (2014). Meta-analysis of Self-Reported Achievement Goal Orientation and Non Self-Reported Performance across Three Domains (Sport, Work and Education). *PLOS ONE*: vol 9: pp. 1-16.
- ۲۸- کرد، بهمن، پاشا شریفی، حسن و میرهاشمی، مالک (۱۳۹۲). نقش جهت گیری اهداف پیشرفت و خود تنظیم گری در پیش بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، سال ۱۳، شماره ۴، صص. ۸۲۰ - ۸۲۹.
- 29-Schunk, D.H. (2008). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Routledge press.
- 30-Zimmerman, B. J. (2013). *From cognitive*
- ۳۱- عرفانی آداب، الهام ، مصراآبادی ،جواد و زوار، تقی (۱۳۹۲). نقش تعامل فراشناخت با پیشرفت تحصیلی، فرا تحلیلی مطالعات پژوهشی زیر ربط در کشور، *مجله آموزش عالی* ، شماره ۵، صص. ۱۶۰-۲۰۰.
- ۳۲- جعفری، فیروزه، موسوی ، سیده فاطمه و امامی پور، سوزان (۱۳۹۴). نقش کمال گرایی و اهداف پیشرفت در پیش بینی اضطراب امتحان دانش آموزان دختر پایه اول متوسطه. *مجله پژوهش های آموزش و یادگیری*، سال ۷، شماره ۲۲، صص. ۶۵-۷۸.
- ۳۳- ظفری، سارا، مروتی، ذکراه و فتحی، فتانه (۱۳۹۴). رابطه علی بین هدف تبحری کلاس و هدف عملکردی کلاس با سازگاری اجتماعی با میانجی گری اهداف پیشرفت اجتماعی در دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان. *مجله پژوهش های آموزش و یادگیری*، سال ۷، شماره ۲۲، صص. ۱۲۱-۱۳۲.