

بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

علی دلاور^۱

نیلوفر اسماعیلی^۲

صبا حسونندی^۳

باقر حسونند^۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۲/۱۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۳/۵/۱۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی و شناسایی سهم هر یک از متغیرهای انواع جهت‌گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. پژوهش حاضر از نوع مقطعی بوده و رویکرد توصیفی از نوع همبستگی هست. جامعه‌ی آماری در این پژوهش عبارت است از کلیه‌ی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های پسرانه و دخترانه در شهر رشت که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ به تحصیل اشتغال داشتند. از بین دانش‌آموزان ۳۶۴ نفر (۲۰۸ پسر و ۱۵۶ دختر) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و با توجه به حجم جامعه انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری پینتریچ و دی‌گرو، پرسش‌نامه‌ی سنجش جهت‌گیری‌های هدف الیوت و مک‌گریگور بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از تحلیل رگرسیون چندمتغیره با استفاده از برنامه‌ی کامپیوتری SPSS استفاده شد. نتایج مؤید این مطلب است که متغیرهای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف تسلطی به صورت مثبت و جهت‌گیری هدف عملکردی به صورت منفی پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بوده و سهم راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در این زمینه بیش از سایر متغیرها است.

۱. استاد روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

۳. نویسنده مسئول؛ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. پست

الکترونیک: Hasanvandi2010@yahoo.com

۴. دانشجوی دکتری روان‌شناسی کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

واژگان کلیدی: پیشرفت تحصیلی، جهت‌گیری هدف، خودتنظیمی، دانش‌آموزان

مقدمه

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌های این نظام، در واقع برای جامه‌ی عمل پوشاندن به این امر است. به عبارتی، جامعه و به‌طور ویژه آموزش و پرورش، نسبت به سرنوشت، رشد و تکامل موفقیت‌آمیز و جایگاه فرد در جامعه علاقه‌مند است و انتظار دارد فرد در جوانب گوناگون اعم از ابعاد شناختی و کسب مهارت و توانایی و نیز در ابعاد شخصیتی، عاطفی و رفتاری، آن‌چنان که باید، پیشرفت کند و تعالی یابد. با توجه به این که میزان پیشرفت تحصیلی یکی از ملاک‌های کار آیی نظام آموزشی است، کشف و مطالعه متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی متغیرهای مؤثر در مدرسه می‌انجامد. بنابراین، بررسی متغیرهایی که با پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف رابطه دارد، یکی از موضوعات اساسی پژوهش در نظام آموزش و پرورش است (علی بخشی و زارع، ۱۳۸۹).

امروزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی نظام-های آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. علاوه بر این، پیشرفت تحصیلی همواره برای معلمان، دانش‌آموزان، والدین، نظریه‌پردازان و محققان تربیتی نیز حائز اهمیت بوده است. برای مثال، پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان یکی از مهم‌ترین ملاک‌های ارزیابی عملکرد معلمان محسوب می‌شود. برای دانش‌آموزان و دانشجویان نیز معدل تحصیلی معرف توانایی‌های علمی آن‌ها برای ورود به دنیای کار و اشتغال و مقاطع تحصیلی بالاتر است. شاید به علت همین اهمیت باشد که نظریه‌پردازان تربیتی و بسیاری از محققان، پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی متمرکز کرده‌اند. از جمله عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می‌توان از عوامل انگیزشی و شناختی نام برد. موضوع خودتنظیمی ارتباط نزدیکی با انگیزش دارد. در گذشته، بسیاری از پژوهشگران رابطه بین فرآیندهای شناختی و انگیزشی را با عملکرد تحصیلی به‌طور مجزا بررسی کرده‌اند، ولی امروزه اکثر روان‌شناسان به هر دو مؤلفه شناخت و انگیزش و نقش آن‌ها در یادگیری توجه دارند و بر

اساس نظریه‌های جدید، مانند یادگیری خودتنظیمی، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش، اهداف و عملکرد تحصیلی آن‌ها را به صورت مجموعه‌های درهم‌تنیده و مربوط به هم در نظر می‌گیرند (رستگار و همکاران، ۱۳۸۸).

یکی از مهم‌ترین عوامل انگیزشی مؤثر بر راهبردهای خودتنظیمی دانش‌آموزان، اهداف پیشرفت آن‌ها است. از طریق یادگیری خودتنظیمی ابعاد انگیزشی، شناختی و محیطی فرایند یادگیری بر محور خود و توسط خود یکپارچه می‌گردد. یادگیرنده‌ی خودتنظیم برای خود اهدافی انتخاب و برنامه‌ریزی می‌کند و تلاش‌هایش را معطوف رسیدن به آن اهداف و برنامه‌ها می‌کند و جریان یادگیری خود را نظارت و ارزیابی و در صورت ضرورت اصلاح می‌کند. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا^۱ مطرح شد (کدیور، ۱۳۸۰). پژوهش‌های متعدد نشان از آن داشته است که فراگیرانی که مهارت بیشتری در یادگیری خودتنظیمی دارند، تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راه‌های بسیار متنوع هدایت می‌نمایند. (شانک و زیمرمن^۲، ۱۹۹۴). آنان از راهبردهای نظارتی مناسبی سود می‌جویند و هر زمان که ضرورت داشته باشد، راهبردهای یادگیری مورد استفاده را در پاسخ به ملزومات خود، ویژگی‌های تکلیف و شرایط محیط یادگیری، تغییر می‌دهند (زیمرمن، ۲۰۰۹).

نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در حوزه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. یکی از مهم‌ترین حیطه‌هایی که یادگیری خودتنظیمی بر آن تأثیر یا با آن ارتباط دارد، جهت‌گیری اهداف پیشرفت^۳ است. الیوت^۴ (۲۰۱۰)، جهت‌گیری هدف را روشی می‌داند که فرد بر اساس آن درباره‌ی شایستگی خود قضاوت می‌کند. جهت‌گیری‌های اهداف، شامل اهداف و معانی هستند که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد (ریان و پینتریج^۵، ۲۰۱۱).

مطالعات زیادی نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که جهت‌گیری تبخری را انتخاب می‌کنند، راهبردهای یادگیری سازگارانه‌تر و متناسب‌تری را به کار می‌بندند. برای مثال،

-
1. Bandura
 2. Schunk & Zimmerman
 3. goal achievement
 4. Elliot
 5. Ryan & pintrich

پینتریچ و دی گروت (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای دریافتند که بین پذیرش اهداف تبحری و کاربرد راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی رابطه‌ای مثبت وجود دارد. هم‌خوان با این یافته، چند مطالعه دیگر نشان داده است که بین اهداف تبحری پذیرفته‌شده دانشجویان و راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی عمیق یا خودتنظیمی آن‌ها، رابطه مثبتی وجود دارد (الیوت و همکاران، ۲۰۰۸؛ پینتریچ، ۲۰۰۶). ارتباط بین اهداف عملکردی و درگیری شناختی در دانش‌آموزان دبیرستان و دانشجویان با ابهام روبروست. برای مثال برخی از مطالعات نشان داده‌اند که شاخص کلی یا مرکب اهداف عملکردی با کاربرد فراوان‌تر راهبردهای یادگیری در شرایط خاص رابطه دارد (بوفارد-بوکارد و همکاران^۱، ۲۰۰۷). مطالعات دیگر در ارائه‌ی شواهد روشنی که بتواند رابطه اهداف عملکردی پذیرفته‌شده‌ی دانش‌آموزان را با کاربرد راهبردهای شناختی، فراشناختی یا خودتنظیمی توسط ایشان نشان دهد، ناکام مانده‌اند (پینتریچ و گارسیا^۲، ۲۰۰۸).

از نگاهی دیگر، مشخص شده است که عوامل دیگری نیز ممکن است بر راهبردهای خودتنظیمی اثرگذار باشند یا میانجی رابطه بین جهت‌گیری‌های هدفی و راهبردهای خودتنظیمی گردند. همان‌طور که دووک و لگت^۳ (۲۰۰۹) پیش‌بینی کرده‌اند، بعضی از آثار منفی اهداف عملکردی، فقط در سطوح پایین‌تر کفایت ادراک‌شده اتفاق می‌افتند. وقتی افراد خوب عمل می‌کنند یا خود را با کفایت ادراک می‌کنند، شواهد کمتری دال بر تفاوت بین پیامدهای اهداف پیشرفت وجود دارد (الیوت و مک گرگور^۴، ۲۰۱۱). این الگوی یافته‌ها، پیشنهاد می‌کنند که اهداف عملکردی، حتی برای افرادی که از کفایت عملکردی پایینی برخوردارند، همیشه آثار منفی در بر ندارد. افراد با اهداف عملکردی به این فکر می‌کنند که چگونه عملکردشان با دیگران مقایسه می‌شود و همیشه در حال ارائه‌ی توانایی خود به دیگران هستند. در نتیجه آن‌ها احتمال دارد که از چالش اجتناب کنند، خصوصاً وقتی که کفایت ادراک‌شده پایین باشد، زیرا امکان ارائه‌ی کفایت برایشان وجود دارد، حتی وقتی

-
1. Bouffard, T. & Etal
 2. Pintrich & Garcia
 3. Dweck, C. S. & Leggett, E. L
 4. Elliot, A. J. McGregor, H. A. & Gable, S

ادراک کفایت بالاست و افراد مطمئن هستند که می‌توانند به خوبی عمل کنند. افراد با جهت-گیری عملکردی ممکن است فرصت‌های یادگیری را قربانی این کنند که جلوی دیگران خوب به نظر برسند (الیوت، ۲۰۰۹). بنابراین، به هنگام پیگیری اهداف عملکردی، افرادی که با مشکلات عملکردی مواجه‌اند احتمال دارد پیامدهای منفی را نشانه سطح توانایی خود تفسیر کنند و احتمالاً در برابر خطر تداوم شکست، تلاش بیشتر یا ترک کار را انتخاب کنند. بر این اساس، دوووک و لگت موافق‌اند که جهت‌گیری هدفی عملکردی می‌تواند به طور خاص برای افرادی که کفایت ادراک‌شده‌ی پایین‌تری دارند و یا در توانایی خود تردید دارند، ناسازگارانه باشد. پژوهش‌گران در یک مطالعه آزمایشگاهی که در آن اهداف دست‌کاری می‌شد، دریافتند که افراد دارای شرایط اهداف تبخری یا یادگیری، الگوی سازگارانه تری را نشان می‌دهند، صرف‌نظر از سطح کفایت ادراک‌شده‌ی آن‌ها در انجام یک تکلیف خاص. با این وجود، الگوی ارائه‌شده توسط افراد دارای شرایط اهداف عملکردی مبتنی بر سطح کفایت ادراک‌شده‌ی آن‌ها است. افراد دارای شرایط عملکردی که مهارتشان را خوب ارزیابی می‌کنند، الگوهای سازگارانه‌ای از خود نشان می‌دهند، در حالی که آن‌هایی که مهارتشان را پایین ارزیابی می‌کنند، الگوهای ناسازگارانه تری را بروز می‌دهند. بنابراین مهارت ادراک‌شده، در انجام تکلیف رابطه بین اهداف عملکردی و رفتار را میانجی‌گری می‌کند (الیوت و مک گرگور، ۲۰۱۱).

مطالعات انجام‌شده بیانگر آن است که استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری عملکردی تحصیلی آنان را بهبود می‌بخشد. راهبردهای یادگیری به‌مثابه‌ی ابزاری است که در حل مشکلات تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا مهارت‌هایی را که در طول دوران تحصیل به آن‌ها نیاز دارند، رشد و توسعه دهند. شناسایی و تقویت این راهبردها به فرد کمک می‌کند تا با تکیه بر توانایی‌های خود و کشف و تقویت آن‌ها قادر باشد با موفقیت کامل تحصیلات آموزشی را پشت سر بگذارد (نولن و هالادینا، ۲۰۱۰).

در ایران نیز رابطه بین راهبردهای یادگیری خودنظم‌جو با پیشرفت تحصیلی در مطالعاتی موردبررسی قرار گرفته و نتایج، حاکی از آن است که یادگیری خودتنظیمی عامل مؤثری در پیشرفت تحصیلی است (محمودی، ۱۳۸۹؛ سلیمان نژاد، ۱۳۸۸). باوجود اهمیت استفاده از این راهبردها، پژوهش‌گران نشان داده‌اند که متأسفانه دانش‌آموزان، نه تنها پایه‌ای ضعیف از این دسته راهبردهای مؤثر دارند، بلکه هنگام برخورد با تکالیف مشکل نمی‌دانند چطور راهبردهای سازگارانه جهت فهم و حل تکالیف انتخاب و ارزیابی کنند (زیمرمن، ۲۰۰۸).

بنابراین، استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در مدارس ضرورتی است انکارناپذیر که در صورت تحقق یافتن آن دانش‌آموزان نه تنها مطالب درسی را به‌خوبی خواهند فهمید؛ بلکه در امور تحصیلی خودانگیزه و مسئولیت‌پذیر، فعال و علاقه‌مند شده و می‌توانند از نظر تحصیلی پیشرفت قابل توجهی داشته باشند. از طرفی بررسی‌های انجام‌شده بیانگر اهمیت راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در شکل‌گیری هدف‌های پیشرفت هستند؛ هدف‌های گوناگون می‌توانند عملکردهای متفاوتی را در افراد به دنبال داشته باشند. بنابراین، شناخت عوامل تأثیرگذار بر این هدف‌ها می‌تواند در بهبود عملکرد یادگیرندگان مؤثر باشد. مطالعات زیادی نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که جهت‌گیری تبحری را انتخاب می‌کنند، راهبردهای یادگیری سازگارانه‌تر و متناسب‌تری را به کار می‌بندند. برای مثال، پینتریچ و دی‌گروت (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای دریافتند که بین پذیرش اهداف تبحری و کاربرد راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی رابطه‌ای مثبت وجود دارد. هم‌خوان با این یافته، چند مطالعه دیگر نشان داده است که بین اهداف تبحری پذیرفته‌شده‌ی دانشجویان و راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی عمیق یا خودتنظیمی آن‌ها، رابطه مثبتی وجود دارد (الیوت ۲۰۱۰؛ الیوت، مک‌گروگر، ۲۰۱۱).

به‌رغم مطالعات انجام‌شده در زمینه تأثیر یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف بر پیشرفت تحصیلی، کمتر مطالعه‌ای است که همزمان رابطه این دو متغیر را برافزایش پیشرفت تحصیلی بررسی کرده باشد. بنابراین، انجام این مطالعه باهدف تعیین میزان رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ضروری به

نظر می‌رسد تا با استفاده از نتایج آن بتوان انگیزه‌ی تحصیلی فراگیران را در اداره‌ی مستقل و نیز بهینه‌سازی تجارب یادگیری آن‌ها در کلاس، مدرسه و سایر فضاها‌ی آموزشی افزایش داده و از این طریق به پیشرفت درسی آن‌ها کمک کرد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع مقطعی بوده و روش مورد استفاده، روش توصیفی از نوع همبستگی هست. **جامعه آماری:** جامعه‌ی آماری در این پژوهش عبارت بود از کلیه‌ی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های پسرانه و دخترانه در شهر رشت که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ به تحصیل اشتغال داشتند؛ که شامل ۸۶۹۸ پسر و ۶۵۹۲ دختر و در مجموع ۱۵۲۱۰ نفر بودند.

نمونه و روش نمونه‌گیری: از بین دانش‌آموزان ۳۶۴ نفر (۲۰۸ پسر و ۱۵۶ دختر) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که در هر یک از مناطق برخوردار، نیمه‌ی برخوردار و محروم نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش شهر رشت ابتدا یک دبیرستان دخترانه و پسرانه انتخاب شد، سپس از بین کلاس‌های سوم هر یک از دبیرستان‌های شهر رشت به تصادف کلاس‌هایی انتخاب و در هر کلاس نیز به اندازه‌ی لازم دانش‌آموز به صورت تصادفی انتخاب گردید.

ابزار: پرسش‌نامه‌ی راهبردهای انگیزشی یادگیری (MSLQ) پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰): این پرسش‌نامه از سال ۱۹۸۶ به‌طور رسمی در «مرکز ملی مطالعات آمریکا» برای بهبود راهبردهای یادگیری در دوره‌های متوسطه و بعد از آن طراحی شد. این پرسش‌نامه به‌طور کلی دارای دو بخش است: بخش اول که به انگیزش مربوط است در این تحقیق مورد توجه و ارزیابی قرار نگرفته است اما بخش دوم، که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را می‌سنجد، مورد پژوهش قرار گرفته است.

اعتبار این آزمون را حسینی نسب (۱۳۷۹) با استفاده از روش تحلیل عوامل بررسی کرد که نتایج به‌دست آمده آلفای کرونباخ برای دو مقیاس راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۶۴ و ۰/۶۸ بود.

پرسش‌نامه‌ی سنجش جهت‌گیری‌های هدفی الیوت و مک گرگور (۲۰۱۱): برای سنجش بُعد جهت‌گیری هدف افراد بر طبق الگوی چهاروجهی (۲×۲) تهیه‌شده توسط

الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) که برای نخستین بار الگوی «۲×۲» هدف‌های پیشرفت را تهیه کردند استفاده شده است که مشتمل بر ۱۲ گویه‌ی خود گزارشی است. هر هدف سه گویه را در برمی‌گیرد. سؤال‌های ۱، ۷ و ۹ جهت‌گیری هدفی عملکردی- رویکردی، سؤال‌های ۸، ۲ و ۱۲ تبحری- رویکردی، سؤال‌های ۳، ۵ و ۱۰ تبحری- اجتنابی و سؤال‌های ۴، ۶ و ۱۱ عملکردی- اجتنابی را موردسنجش قرار می‌دهند. پرسش‌های این پرسش‌نامه دارای هفت گزینه‌ی از «کاملاً در مورد من صدق می‌کند» (نمره ۷)؛ تا «به‌هیچ‌وجه در مورد من صدق نمی‌کند» (نمره ۱) است.

به پژوه و همکاران (۱۳۸۷) نیز با استفاده از روش مذکور برای خرده مقیاس‌های جهت-گیری هدفی تبحری- رویکردی، تبحری- اجتنابی، عملکردی- رویکردی و عملکردی- اجتنابی، به ترتیب، ضرایب آلفای ۰/۸۴/۸۲، ۰/۷۹ و ۰/۸۶ به دست آوردند.

ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از معدل کل نمره‌های درسی نیمسال تحصیلی آنان استفاده شد که این کار با مراجعه به اسناد و مدارک تحصیلی موجود در پرونده‌ی تحصیلی دانش‌آموزان و با هماهنگی با مسئولین مربوطه انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

برای تجزیه و تحلیل نتایج پژوهش از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندمتغیره با استفاده از برنامه‌ی کامپیوتری SPSS.19 استفاده شد.

جدول ۱ نتایج حاصل از همبستگی پیرسون را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	جهت‌گیری هدف عملکردی	جهت‌گیری هدف تسلطی
۱		
۰/۴۳۴*	۱	
۰/۲۱۴*		۱

همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با جهت‌گیری هدف عملکردی دارای همبستگی معنادار $0.434 (p < .05)$ و با جهت‌گیری هدف تسلطی دارای همبستگی معنادار $0.214 (p < .05)$ است. جدول ۲ ترتیب حذف و اضافه شدن متغیرهای پیش‌بین در مراحل رگرسیون را ارائه می‌کند. متغیرهای پیش‌بین عبارت‌اند از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف تسلطی و جهت‌گیری هدف عملکردی؛ و متغیر ملاک پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. در مرحله اول، متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی وارد مرحله شده است. در گام دوم، متغیر اهداف عملکردی نیز وارد مرحله شده و مرحله جدید با دو متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف عملکردی تعریف شده است و سرانجام در گام سوم، متغیر اهداف تسلطی نیز به مرحله اضافه شده و مراحل با سه متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف تسلطی و جهت‌گیری هدف عملکردی تعریف شده است.

جدول ۲. ترتیب حذف و اضافه شدن متغیرهای پیش‌بین در مراحل رگرسیون گام به گام

مراحل	متغیرهای پیش‌بین وارد شده در مراحل	متغیرهای اضافه شده	روش
۱	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی		رگرسیون گام به گام پیشرو با احتمال خطای 0.05 گام اول
۲	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی جهت‌گیری هدف عملکردی	جهت‌گیری هدف عملکردی	رگرسیون گام به گام پیشرو با احتمال خطای 0.05 گام دوم
۳	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی جهت‌گیری هدف عملکردی جهت‌گیری هدف تسلطی	جهت‌گیری هدف عملکردی جهت‌گیری هدف تسلطی	رگرسیون گام به گام پیشرو با احتمال خطای 0.05 گام دوم

جدول ۳ خلاصه‌ی نتایج حاصله در مراحل رگرسیون گام به گام را ارائه می‌کند. متغیرهای پیش‌بین عبارت‌اند از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف تسلطی و جهت‌گیری هدف عملکردی؛ و متغیر ملاک پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. مقدار آزمون تنظیم‌شده در گام اول نشان می‌دهد که مرحله مورد استفاده ۰/۰۴۱ واریانس پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها را توجیه کرده است. در گام دوم، پس از اضافه شدن جهت‌گیری هدف عملکردی، مرحله حاصله ۰/۰۵۲ واریانس را توجیه می‌کند؛ و سرانجام در گام سوم، پس از اضافه شدن جهت‌گیری هدف تسلطی، مرحله به دست آمده ۰/۰۷۵ واریانس پیشرفت تحصیلی را توجیه می‌کند. با توجه به نتیجه‌ی آزمون دوربین-واتسون (۱/۴۲) فرض استقلال باقی‌مانده‌ها (خطاها) پذیرفته می‌شود.

جدول ۳. خلاصه‌ی مراحل رگرسیون گام به گام

مراحل	مجدور R	مجدور R	خطای استاندارد	تغییرات آماری			
				تغییر مجدور R	تغییر F	df1	df2
۱	۰/۲۰۸	۰/۰۴۳	۲/۱۹۷	۰/۰۴۳	۱۵/۷۹	۱	۳۴۸
۲	۰/۲۳۹	۰/۰۵۷	۲/۱۸۵	۰/۰۱۴	۵/۰۲	۱	۳۴۷
۳	۰/۲۸۸	۰/۰۸۳	۲/۱۵۸	۰/۰۲۶	۹/۷۴	۱	۳۴۶

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس مراحل رگرسیون گام به گام را ارائه می‌کند. در مرحله اول ($F=15/79$ و $P<0/001$)، در مرحله دوم ($F=10/50$ و $P<0/001$) و در مرحله سوم ($F=10/43$ و $P<0/001$). در نتیجه هر سه مرحله معنادار هستند؛ اما با توجه به اینکه مجموع مجذورات رگرسیون در مرحله سوم (۱۴۵/۶۰۵) بیش از دو مرحله دیگر بوده و مجموع مجذورات خطای آن نسبت به دو مرحله قبلی کمتر است، در نتیجه مرحله سوم بیشترین توان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را داشته و مناسب‌ترین مرحله است.

جدول ۴. تحلیل واریانس مراحل گام به گام

مرحله	مجموع مجدورات SS	درجه آزادی df	میانگین مجدورات MS	F	P
۱ رگرسیون	۷۶/۲۷۰	۱	۷۶/۲۷۰		
باقی مانده	۱۶۸۰/۲۵۴	۳۴۸	۴/۸۲۸	۱۵/۷۹۶	۰/۰۰۱
کل	۱۷۵۶/۵۲۳	۳۴۹			
۲ رگرسیون	۱۰۰/۲۴۰	۲	۵۰/۱۲۰		
باقی مانده	۱۶۵۶/۲۸۳	۳۴۷	۴/۷۷۳	۱۰/۵۰۰	۰/۰۰۱
کل	۱۷۵۶/۵۲۳	۳۴۹			
۳ رگرسیون	۱۴۵/۶۰۵	۳	۴۸/۵۳۵		
باقی مانده	۱۶۱۰/۹۱۸	۳۴۶	۴/۶۵۶	۱۰/۴۲۵	۰/۰۰۱
کل	۱۷۵۶/۵۲۳	۳۴۹			

جدول ۵ اطلاعات در مورد متغیرهای پیش‌بینی که به ترتیب در سه مرحله وارد شده‌اند را ارائه می‌دهد. هر سه متغیر پیش‌بینی معنی‌داری بودند. راهبردهای خودتنظیمی و اهداف تسلطی به صورت مثبت و اهداف عملکردی به صورت منفی پیش‌بینی کننده‌های معنی‌دار پیشرفت تحصیلی بودند. در نتیجه برای مرحله سوم خواهیم داشت: مجذور آر تنظیم شده =

$$F_{(1, 346)} = 6/606, P < 0/001, 0/075$$

جدول ۵. ضرایب رگرسیون گام به گام

P	t	ضرایب استاندارد نشده		مرحله
		ضرایب استاندارد β	خطای استاندارد B	
۰/۰۰۱	۱۸/۸۲۸	۰/۷۱۲	۱۳/۴۱۵	(ضریب ثابت)
۰/۰۰۱	۳/۹۷۴	۰/۲۰۸	۰/۵۵۴	۱ راهبردهای خودتنظیمی
۰/۰۰۱	۱۷/۶۱۱	۰/۸۱۲	۱۴/۳۰۵	(ضریب ثابت)
۰/۰۰۱	۴/۳۹۶	۰/۲۳۵	۰/۶۲۵	۲ راهبردهای خودتنظیمی
۰/۰۲۶	-۲/۲۴۱	-۰/۱۲۰	۰/۱۰۲	اهداف عملکردی
۰/۰۰۱	۱۵/۹۷۰	۰/۸۴۴	۱۳/۴۸۴	(ضریب ثابت)
۰/۰۰۱	۳/۵۱۷	۰/۱۹۲	۰/۵۱۰	۳ راهبردهای خودتنظیمی
۰/۰۰۱	-۳/۲۶۴	-۰/۱۸۶	۰/۱۰۸	اهداف عملکردی
۰/۰۰۲	۳/۱۲۱	۰/۱۸۲	۰/۳۶۳	اهداف تسلطی

معادله رگرسیون مرحله سوم:

(اهداف تسلطی) $0/363$ + (اهداف عملکردی) $-0/352$ + (راهبردهای خودتنظیمی)

$$= 13/484 + 0/510 = \text{پیشرفت تحصیلی}$$

نتیجه اینکه در پاسخ به سؤال اصلی پژوهش، متغیرهای راهبردهای خودتنظیمی و اهداف تسلطی به صورت مثبت و اهداف عملکردی به صورت منفی پیش‌بینی کننده‌های معنی‌دار پیشرفت تحصیلی بوده، راهبردهای خودتنظیمی بیشترین سهم ($B=0/510$)، اهداف عملکردی ($B=-0/352$) و اهداف تسلطی ($B=0/363$) نیز متغیرهای پیش‌بینی کننده‌ی بعدی پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی رشت بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان دارای اهداف یادگیری و آن‌هایی که اهداف عملکردی دارند، از نظر هوش کلی تفاوتی ندارند ولی عملکرد آن‌ها در کلاس می‌تواند بسیار متفاوت باشد. وقتی دانش‌آموزان عملکرد گرا با مانعی روبه‌رو می‌شوند، مأیوس شده و عملکردشان به‌طور جدی صدمه می‌بیند. در مقابل، زمانی که دانش‌آموزان یادگیری گرا با مانع روبه‌رو می‌شوند، به تلاش خود ادامه می‌دهند و انگیزش و عملکرد آن‌ها ممکن است افزایش یابد (پینتریچ، ۲۰۰۴). همچنین، جهت کاهش ترس از ارزیابی منفی و اتخاذ اهداف عملکردی و گرایشی توسط دانشجویان، شیوه‌ی ارزشیابی معلمان با محوریت کسب تسلط انجام شود و روش‌های ارزشیابی با این اولویت جایگزین روش‌های ارزشیابی از طریق مقایسه گردند.

دانش‌آموزان یادگیری گرا، با احتمال بیشتری از راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی استفاده می‌کنند (دیگنات و بروتنر^۱، ۲۰۰۸). دانش‌آموزان عملکردگرای که تصور می‌کنند توانایی کمی دارند، احتمالاً به حالت درماندگی می‌افتند، زیرا معتقدند شانس کمی برای گرفتن نمره خوب دارند (سیدمحمدی، ۱۳۸۶). دانش‌آموزان یادگیری گرایشی که تصور می‌کنند توانایی آن‌ها کم است به این صورت احساس نمی‌کنند؛ برای آن‌ها مهم است که

1. Dignath & Buettner

خودشان چقدر می‌توانند یاد بگیرند، بدون اینکه به عملکرد دیگران توجهی داشته باشند (دوک، ۲۰۱۰).

گرایش سطحی به یادگیری، گرایشی است که انگیزش دانش‌آموزان کسب شرایط لازم با حداقل تلاش هست. این گرایش با دانش‌آموزانی سروکار دارد که کار را به دلیل مجبور بودن انجام می‌دهند نه به میل خود. به دلیل فقدان انگیزش درونی در انجام تکالیف، راهبردهای این گرایش معمولاً یادگیری از طریق حفظ طوطی‌وار است. دانش‌آموز آنچه را باید یاد بگیرد انجام می‌دهد و علاقه چندانی به یادگیری معنای آنچه یاد می‌گیرد ندارد و بیشتر با انگیزش بیرونی ترکیب شده است تا انگیزش درونی (احمدی ده قطب‌الدینی، ۱۳۸۸). گرایش عمقی به یادگیری بر اساس انگیزش درونی و علاقه شخصی هست. همچنین راهبرد مرتبط با این گرایش راهبردی است که دانش‌آموزان معنا و روابط درونی را جستجو می‌کنند. یادگیری عمقی بر اساس دانش موجود فرد ساخته می‌شود و با یک تمایل قوی فردی برای یادگیری و کسب دانش ارتباط دارد. گرایش عمقی به یادگیری گرایشی است که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا دانش موجود خود را بسازند و دانش جدید را جستجو کنند و بسیار سودمند برای دانش‌آموزانی است که مسیرهای یادگیری مخصوص به خود دارند (جکسوا و کالندا، ۲۰۱۵).

خودتنظیمی، فرآیندی جاری و چرخه‌ای است که آینده‌نگری، عمل و تأمل را شامل می‌شود. آینده‌نگری، تعیین هدف و برنامه‌ریزی راهبردی از جمله اجرای قصدها را شامل می‌شود. فرد به دنبال این آینده‌نگری پیش از عملکرد، بازخورد می‌گیرد و از موانع، مشکلات، وقفه‌ها و مزاحمت‌های گوناگون آگاه می‌شود. او با در دست داشتن این اطلاعات، به ارزیابی و بررسی شرایط می‌پردازد و درباره آن‌ها تأمل می‌کند. تأمل، به آینده‌نگری آگاهانه‌تر قبل از عملکرد منجر می‌شود. بعداً اینکه خود سنجی صورت گرفت، به فرایندهای تعیین هدف و اجرای قصدها اضافه می‌شود و وسیله‌ای را در اختیار فرد قرار می‌دهد که می‌تواند به کمک آن درباره‌ی پیشرفت هدف اطلاعاتی کسب نماید (بک، ۳).

1. Dweck
2. Jakesova & Kalenda
3. Back

۲۰۱۲؛ کرین^۱، ۱۹۹۴). نتایج به‌دست‌آمده همسو با مطالعه آلتون و اردن^۲ (۲۰۱۳)، بین راهبردهای خودتنظیمی و خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در زمینه ریاضی در دانش-آموزان دختر و پسر در ترکیه رابطه مثبت و معناداری مشاهده شده است اما نوع به‌کارگیری این راهبردها در دو جنس متفاوت بوده است. همچنین نتایج مشابهی با مطالعات (نورویچ^۳، ۱۹۸۷؛ پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ زیمرمن و مارتینز، ۱۹۹۰؛ سیگرس و بوکارتس، ۱۹۹۳؛ پاجارس و کرانزler^۴، ۱۹۹۵؛ فورتیر، ۱۹۹۵؛ شای، ۱۹۹۷؛ لویز، ۱۹۹۸؛ انرو و ویاله، ۱۹۹۸؛ آدر، ۲۰۰۴)

در مطالعات زیادی به بررسی رابطه بین اهداف تسلط، اهداف عملکردی گرایش - اجتناب، راهبردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی پرداخته شده است. در این مطالعات رابطه مثبت بین اهداف تسلط و فرایندهای عمیق یادگیری و عملکرد تحصیلی گزارش شده است. در بررسی روابط اهداف تسلط با پیشرفت مدرسه دی‌بلاید و همکاران^۵ (۲۰۱۰) پی‌بردند که اهداف تسلط با نمرات مدرسه رابطه مثبت دارند (دمبو^۶، ۲۰۰۴) و در مطالعه گراهام و گولان^۷ (۲۰۱۰) پیشرفت تحصیلی با اهداف تسلط رابطه بهتر و سازگارتری نسبت به اهداف عملکردی نشان داد. اهداف تسلط تأثیر مثبت بر روی پیشرفت تحصیلی دارند اما این تأثیر همان‌طور که انتظار می‌رود غیرمستقیم و از طریق میزان تلاش برای انجام تکلیف و استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری هست. در بررسی رابطه اهداف تسلط با پیشرفت تحصیلی نتایج متفاوتی نیز به‌دست‌آمده است که به‌عنوان نمونه می‌توان به مطالعه نولن^۸ (۲۰۰۸) اشاره کرد که بین اهداف تسلط با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نشد (دوپیرت و مارین، ۲۰۰۹). آموزش باورهای کنترل (هکاسن و اسپالز، ۱۹۹۵؛ سیمیر، ۲۰۰۶) می‌تواند به ارتقاء راهبردهای خودتنظیمی کمک به‌سزایی کند. به عبارتی اجرا نمودن برنامه آموزشی با به

-
1. Crane
 2. Altun & Erden
 3. Norwich
 4. Pajares & Kranzler
 5. De Bilde
 6. Dembo
 7. Graham & Golan
 8. Nolen, S. B.

بارگیری باورهای کنترل سلامت و عزت نفس بر ارتقای سلامت روان دانش آموزان، شامل احساس درونی خوب بودن و اطمینان از کارآمدی و اتکا به خود، ظرفیت رقابت، تعلق بین نسلی و خودشکوفایی توانایی‌های بالقوه و هیجانی و غیره می‌شود. با برگزاری این دوره‌های آموزشی، دانش آموزان فرامی‌گیرند که تا چه حد تحت کنترل عوامل درونی (خود) و یا بیرونی (افراد مؤثر یا بانفوذ و بخت و اقبال هست) بر اساس این آموزش جهت‌گیری بر فرد مبتنی است. برخی از مصادیق باورهای کنترل ثانویه شامل توقف اهداف رقابتی، افزایش احساس کنترل فردی در فرایند دسترسی به اهداف و پیش‌بینی وقوع احتمالی تجارب هیجانی مثبت می‌باشند. از دیگر موارد کاربردی، آموزش مهارت‌های شناختی - رفتاری (دکرو و همکاران، ۲۰۰۲؛ دزایگیلوسکی و همکاران، ۲۰۰۴؛ ریکینسون، ۱۹۹۷). با کمک این آموزش نیز می‌توان کنترل شرایط اضطراب و فشارهای روانی را برای دانش آموزان میسر کرد و می‌توان از شیوه‌های گروهی برای انجام آن استفاده کرد. در اصل، دلیل کارآمدی شیوه‌های گروهی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای شناختی - رفتاری زیربنای آموزشی آن‌ها است. چراکه در این شیوه هم بر جنبه‌های شناختی و هم رفتاری تأکید می‌شود. از سوی دیگر، برای اثربخشی بیشتر آموزش‌ها به زمان بیشتری نیاز است. هم‌چنین، کنترل عوامل اثرگذار می‌تواند در اثربخشی بیشتر این آموزش‌ها مؤثر باشد، در این آموزش‌ها بر شناسایی و تغییر الگوهای فکری غیر انطباقی مانند همه‌یاهیج^۱، تعمیم مفرط^۲ و فاجعه پنداری^۳ و الگوهای رفتاری سازش نایافته مانند سوءمصرف مواد تأکید می‌شود.

در مطالعاتی که در رابطه با اهداف عملکردی گرایش - اجتناب، فرایندهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی انجام شده نتایج ناسازگاری به‌دست آمده است. در مطالعه گرین و همکارانش (۲۰۰۴) بین اهداف عملکردی و فرایندهای عمیق یادگیری و عملکرد تحصیلی رابطه‌ای مشاهده نشد. در مطالعه دو پیرت و ما رین (۲۰۰۵) نتایج نشان داد که اهداف عملکردی صرفاً پیش‌بینی کننده راهبردهای سطحی یادگیری هستند و سهم معناداری در تبیین واریانس راهبردهای عمیق یادگیری بعد از کنترل اهداف تسلط ندارند. در مطالعه

1. All-or-none
2. Overgeneralization
3. Catastrophizing

الیوت و مک گرگور (۲۰۱۱) بین اهداف عملکرد- اجتناب و فرایندهای عمیق پردازش اطلاعات رابطه منفی و بین اهداف عملکرد- اجتناب با راهبردهای سطحی یادگیری رابطه مثبت و بین اهداف عملکردی و راهبردهای عمیق یادگیری رابطه قوی مشاهده شد (دوپیرت و مارین، ۲۰۰۵). در مطالعه الیوت، شل، کلی بیس و مایر (۲۰۰۵) بین اهداف عملکرد- اجتناب با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و بین اهداف عملکرد- گرایش با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت، در مطالعه پاریس و وینوگرید^۱ (۲۰۱۰) بین پیشرفت تحصیلی و اهداف عملکرد- گرایش و عملکرد اجتناب رابطه منفی مشاهده شد، در مطالعه میس و همکاران^۲ (۲۰۰۹) اهداف عملکرد- گرایش تأثیر منفی روی پیشرفت تحصیلی داشتند، در مطالعه گراهام و گولان^۳ (۲۰۱۰) بین پیشرفت تحصیلی با اهداف عملکرد رابطه‌ای مشاهده نشد. در پایان، متغیرهای این پژوهش در مجموع توانستند بخشی از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین نمایند. می‌توان گفت بخش بزرگی از واریانس این متغیرها تبیین نشده است. لذا پیشنهاد می‌گردد به منظور تبیین واریانس باقیمانده، پژوهش‌هایی با تمرکز بر سایر عوامل درون فردی (از جمله شخصیت، سبک تفکر، سبک پردازش اطلاعات و غیره) و برون فردی (از قبیل نقش مدرسه، دانشگاه، عوامل فرهنگی، همسالان، سبک زندگی خانواده، سیاست‌های آموزش و پرورش) مؤثر در این زمینه صورت گیرد.

منابع

- احمدی ده قطب‌الدینی، محمد. (۱۳۸۸). بررسی روابط بین اهداف تسلط، اهداف عملکردی گرایش- اجتناب، راهبردهای یادگیری و توانایی حل مسئله ریاضی دانشجویان دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان کرمان مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال ۴۰، شماره ۱.
- به پژوه، احمد؛ افروز، غلامعلی؛ ساداتی، سمیه السادات؛ ملتفت، قوام. (۱۳۸۸). رابطه جهت‌گیری هدفی با خلاقیت در دانش‌آموزان دبیرستانی شاغل به تحصیل در مدارس

1. Paris & Winograde
2. Meece
3. Graham, S. & Golan, S

استعدادهای درخشان، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره دوم، شماره اول، بهار و

تابستان ۱۳۸۹، پیاپی ۵۸/۲.

رستگار، احمد. (۱۳۸۵). رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی، نقش واسطه‌ای اهداف

پیشرفت و درگیری تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

ریو، جان مارشال. (۱۳۸۶). انگیزش و هیجان (ترجمه یحیی سیدمحمدی). تهران: ویرایش.

سلیمان نژاد، اکبر (۱۳۸۸). بررسی ارتباط منبع کنترل و خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی

دانش آموزان دوره دبیرستان رشته ریاضی فیزیک - شهر تهران در سال تحصیلی ۷۹

- ۷۸، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

دانشگاه تربیت معلم، تهران.

علی بخشی، سیده زهرا؛ زارع، حسین. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و

مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور واحد بومهن، فصلنامه

روانشناسی کاربردی، سال ۴، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۹.

کدیور، پروین. (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی، هوش و پیشرفت

تحصیلی دانش‌آموزان به‌منظور الگویی برای یادگیری بهینه. تهران پژوهشکده تعلیم و

تربیت.

محمودی، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر خودپنداره و خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی،

پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تربیت معلم، تهران.

Acar, E. Aktamis, H. (2010). The relationship between self-regulation strategies and prospective elementary school teachers' academic achievement in mathematics teaching course. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 5539-5543

Altun, S. & Erden, M. (2013). Self-regulation based learning strategies and self-efficacy perceptions as predictors of male and female students' mathematics achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 106 (2013) 2354 - 2364.

Back, L. Bennett, A. Edles, L. D. Gibson, M. Inglis, D. Jacobs, R. & Woodward, I. (2012). *Cultural Sociology: An Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Bouffard, T. & Etal. (2007). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated

- learning. *British journal of Educational psychology*. 68:309-319.
- Brophy, J. E. and Good, T. L. (1983). *Teacher – student Relationships*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Butler, D. & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulate Learning: A theoretical synthesis. *Review of educational Research*, 65, 245-281.
- Crane, D. (1994). (Ed.), *The Sociology of Culture: Emerging Theoretical Perspectives*. Oxford: Blackwell.
- De Bide, J. Wan Steenkiste, M. Lens, W. (2010). Understanding the association between future time perspective and Self-regulation learning through the lens of Self-determination theory. *Journal of learning and Instruction*. Vol. 10: 1-13
- Dembo, M. H. (2004). *Applying Educational psychology*, (5th), New York: London.
- Dignath, C. Buettner, L. H. (2008). How can primary School students learn Self-regulation learning strategies most effectively? *Journal of Educational Research review*. Vol. 3: 101-129
- Desoete, A, Rogers, H, De, A (2009). Can offline meta-cognition Enhance mathematical problem solving? *Journal of Educational psychology*. Vol 95, 188-200.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (2009). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.1.
- Dweck, C. S. (2010). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elliot, A. J. (2010). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp.243–279). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. McGregor, H. A. & Gable, S. (2008). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A. J. McGregor (2011). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A. J. (2009). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Graham, S. & Golan, S. (2010). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Jakešová, J. & Kalenda, J. (2015). Self-regulated learning: Critical-realistic conceptualization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171 (2015) 178 – 189.

- Meece, J. L. Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (2009). Student's goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523
- Nolen, S. B. (2008). *Reasons for studding: Motivational orientations and study strategies*. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. (2010). *Personal and environmental influences on students` belief about effective study strategies*. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.
- Paris, S. G. Wino grade. P. (2010). *The role of self- regulation learning in contextual teaching: Principle and practice for Preparations*.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (2010). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (2008). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maher & P. Pintrich, *Advances in motivation and achievement*, volume 7. Greenwich, CT: JAI.
- Pintrich, P. R. (2006). *An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology*. 25: 22-104.
- Pintrich, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in Colleague students*. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Ryan, R. M. & pintrich, P. R. (2011). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 2, 329-341.
- Zimmerman, B. j. (2009). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational psychology*. 81, (3): 329-339.
- Zimmerman, B. j. (2008). Self- regulated learning and academic learning and achievement the emergence of a social cognitive perspective. *Educational psychology Review*. 2, (2).