

مقاله پژوهشی اصیل**نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی****دکتر حسین کارشکی^۱**

دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

هدف: بررسی نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان. **روش:** آزمودنی‌ها شامل ۶۸۵ دانش‌آموز پایه سوم دبیرستان‌های شهر تهران بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. **ابزار:** پرسشنامه اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران، و پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی پینتریچ و دی‌گروت که روایی و اعتبار آنها احراز شده بود. آزمودنی‌ها براساس پاسخ به پرسشنامه اهداف پیشرفت و نیز برتری جهت‌گیری آنها در پنج گروه بدون هدف، اجتنابی، رویکردی، تبحری و اهداف چندگانه قرار گرفتند. **یافته‌ها:** مقایسه میانگین مؤلفه‌های خودتنظیمی (شناخت، فراشناخت و مدیریت منابع) در آزمودنی‌های پنج گروه هدف، با روش تحلیل واریانس چندمتغیره یک‌راهه نشان داد که میانگین‌های پنج گروه با همدیگر تفاوت دارند ($p < 0/001$). انجام آزمون‌های تعقیبی توکی و شفه نشان داد که میانگین راهبردهای شناختی و مدیریت منابع در گروه‌های اجتنابی و بدون هدف از سایر گروه‌ها کمتر است ($p < 0/001$). میانگین‌های یادشده در سه گروه تبحری، رویکردی و چندگانه تفاوت معناداری نداشت. میانگین گروه بدون هدف، از اجتنابی‌ها هم کمتر بود ($p < 0/001$). در مورد راهبردهای فراشناختی، مقایسه میانگین‌ها در بعضی گروه‌ها تفاوت داشت. **نتیجه‌گیری:** فراهم کردن محیط‌ها و ساختارهای انگیزشی چندگانه و تبحری نقش مهمی در رشد مهارت‌ها و مؤلفه‌های خودتنظیمی دارد که لازم است اقداماتی در مورد آنها صورت گیرد.

کلیدواژه‌ها: اهداف پیشرفت، جهت‌گیری تبحری، جهت‌گیری عملکردی، یادگیری خودتنظیمی

مقدمه

یکی از موضوعات مهم در حوزه انگیزش و یادگیری، بررسی نقش اهداف پیشرفت^۲ یا سوگیری‌های اهداف^۳ است. جهت‌گیری‌های اهداف، اهداف و معانی هستند که شخص برای رفتار پیشرفت خود در نظر می‌گیرد (ریان^۴ و پینتریچ^۵، ۱۹۹۷). در تفکیک اهداف پیشرفت، ابتدا پژوهشگران فقط بر دو جهت‌گیری تبحری^۶ و عملکردی^۷ تأکید می‌کردند (دووک^۸، ۲۰۰۰)، ولی شواهد و نظریه‌های جدیدتر سه جهت‌گیری هدفی (میدگلی^۹ و همکاران، ۱۹۹۸) یا حتی چهار جهت‌گیری هدفی تبحری-

رویکردی^{۱۰}، تبحری-اجتنابی^{۱۱}، عملکردی-رویکردی^{۱۲} و عملکردی-اجتنابی^{۱۳} را پیشنهاد می‌کنند (الیوت^{۱۴}، فونسکا^{۱۵} و مولر^{۱۶}، ۲۰۰۶). افراد دارای جهت‌گیری تبحری برای تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت، و افراد دارای جهت‌گیری عملکردی، برای دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن دیگران (معلم، اولیا یا دیگران) تلاش می‌کنند (پینتریچ، ۱۹۹۹). ویژگی رویکردی یا اجتنابی جهت‌گیری‌ها نیز به تمایل

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| 2- goal achievement | 3- goal orientation |
| 4- Reyan | 5- Pintrich |
| 6- mastery orientation | 7- performance orientation |
| 8- Dweck | 9- Midgley |
| 10- mastery- approach | 11- mastery- avoiding |
| 12- performance – approach | 13- performance- avoiding |
| 14- Elliot | 15- Fonseca |
| 16 - Moller | |

۱- نشانی تماس: مشهد، میدان آزادی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
Email: karshki@gmail.com

پذیرش بعضی اهداف عملکردی (رویکردی) و کاربرد راهبردهای خودتنظیمی رابطه مثبت، و بین بعضی دیگر از اهداف عملکردی (اجتنابی) و کاربرد راهبردهای خودتنظیمی رابطه منفی وجود دارد. بعضی از پژوهشگران اهداف تبحری و عملکردی را مکمل یکدیگر می‌دانند و اهداف پیشرفت چندگانه را مطرح می‌کنند که ترکیب جهت‌گیری‌های هدفی مختلف است (البوت، ۱۹۹۷؛ البوت و همکاران، ۲۰۰۶). به باور آنان، کوشش برای بهتر از دیگران عمل کردن لزوماً با تلاش برای دست‌یابی به تبحر در تکلیف ناهمخوان نیست و ممکن است دانش‌آموزان دو جهت‌گیری هدفی را با درجات متفاوت بپذیرند (آندرمَن^۴، و مایر^{۱۵}، ۱۹۹۴، میسی و هلت^{۱۶}، ۱۹۹۳). بعضی از پژوهشگران دریافته‌اند که در الگوی جهت‌گیری هدفی تبحری همراه با سطح پایین جهت‌گیری هدفی عملکردی، سطوح بهینه درگیری شناختی و عملکرد دیده می‌شود (میسی و هلت، ۱۹۹۳، پینتریچ، ۱۹۹۹؛ پینتریچ و گارسیا^{۱۷}، ۱۹۹۱). گرچه در مورد رابطه اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان دبیرستانی پژوهش‌های مختلفی شده، اما بررسی علی و شبه‌علی این رابطه به بررسی‌های عمیق‌تر و مخصوصاً مطالعات آزمایشی یا شبه‌آزمایشی نیازمند است. بدین منظور تشکیل گروه‌هایی با جهت‌گیری‌های هدفی متفاوت و مقایسه عملکرد آنها در زمینه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ضروری است. هدف اصلی پژوهش حاضر مقایسه دانش‌آموزان دارای اهداف پیشرفت تبحری، عملکردی رویکردی، عملکردی اجتنابی، بدون هدف و دارای اهداف چندگانه، از جهت مؤلفه‌های خودتنظیمی است. فرض می‌شود که میانگین مؤلفه‌های خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع) در گروه‌های یادشده متفاوت است و گروه‌های دارای اهداف چندگانه و تبحری بهتر از بقیه گروه‌ها هستند.

شخص برای دور شدن یا نزدیک شدن به تکلیف، برای رسیدن به هدف اشاره دارد. پیامدهای پذیرش اهداف پیشرفت در حوزه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. یکی از مهم‌ترین حیطه‌هایی که اهداف پیشرفت بر آن تأثیر یا با آن ارتباط دارد، راهبردهای یادگیری، به‌ویژه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی^۱ است. به اعتقاد اعتقاد پینتریچ مهم‌ترین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی عبارت‌اند از راهبردهای شناختی^۲، فراشناختی^۳ و مدیریت منابع^۴ (پینتریچ، ۱۹۹۹ و ۲۰۰۴). دانش‌آموزان و دانشجویانی که اهداف تبحری را پذیرفته بودند، تکالیف چالش‌انگیزتری انتخاب می‌کردند (ایمز^۵، ۱۹۹۲)، در فرایند یادگیری بیشتر درگیر می‌شدند (ایمز، ۱۹۹۲) و راهبردهای یادگیری مؤثرتری را به کار می‌گرفتند (نلسن^۶ و هالادینا^۷، ۱۹۹۰). پینتریچ و دی‌گروت^۸ (۱۹۹۰)، و پینتریچ (۱۹۹۹) (۱۹۹۹) دریافته‌اند که بین پذیرش اهداف تبحری و کاربرد راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی (راهبردهای خودتنظیمی) یک رابطه مثبت وجود دارد. علاوه بر این، در تحقیقات دیگری رابطه بین باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (نکویی، ۱۳۷۸)، و نقش باورهای انگیزشی در پیش‌بینی رفتار یاری‌طلبی (قدم‌پور و سرمد، ۱۳۸۲) تأیید شد. رضویه، لطیفیان و سیف (۱۳۸۶) نیز دریافته‌اند که بین باورهای انگیزشی در ریاضی و راهبردهای خودتنظیمی دانش‌آموزان تیزهوش رابطه وجود دارد. کج‌باف، مولوی، و شیرازی تهرانی (۱۳۸۲) نیز دریافته‌اند که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با یکدیگر رابطه مثبتی دارند و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی را پیش‌بینی می‌کنند. در مقابل، بعضی شواهد نیز نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی دارند، به احتمال زیاد از چالش اجتناب می‌کنند، راهبردهای یادگیری سطحی و با حداقل تلاش و حل مسأله ناقصی را به کار می‌گیرند (گراهام^۹ و گلن^{۱۰}، ۱۹۹۱، میسی^{۱۱}، بلومنفلد^{۱۲} و هایل^{۱۳}، ۱۹۸۸، نلسن، ۱۹۸۸، پینتریچ، ۱۹۹۹).

گرچه در مورد آثار مثبت اهداف تبحری اتفاق نظر وجود دارد، اما شواهد مربوط به آثار منفی اهداف عملکردی به چند دلیل به تعمق بیشتر نیاز دارد. مثلاً پینتریچ (۱۹۹۹) دریافت که بین

1- self-regulating learning	2- cognitive strategies
3- metacognitive strategies	4- references management
5- Ames	6- Nolen
7- Haladyna	8- De Groot
9- Graham	10- Golan
11- Meece	12- Blumenfeld
13- Hoyle	14- Anderman
15- Maher	16- Holt
17- Garcia	

روش

روش تحقیق از نوع تحقیقات علی - مقایسه‌ای یا علی - غیرآزمایشی بود که بر اساس نوع جهت‌گیری غالب آزمودنی‌ها گروه‌های آزمایشی پنج‌گانه‌ای تشکیل و سپس مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی این پنج گروه با هم مقایسه شدند.

جامعه و نمونه

جامعه تحقیق شامل دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان (رشته‌های نظری، ادبیات و علوم انسانی، و ریاضی - فیزیک) شهر تهران بود. جامعه یادشده که تعداد آنها ۳۶ هزار و ۷۲۳ نفر است (گزارش سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، بهمن ۱۳۸۵)، شامل دانش‌آموزانی می‌شد که در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ در تهران تحصیل می‌کردند. اندازه نمونه، تابع تعداد متغیرهای الگو و حجم جامعه، و روش انتخاب نمونه خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. در مجموع، با توجه به تعداد متغیرها و گروه‌ها و حجم جامعه، ۶۸۵ دانش‌آموز از شش منطقه آموزش و پرورش پرسشنامه‌ها را پر کردند. که پس از حذف برخی پرسشنامه‌ها، به علت عدم برتری یک جهت‌گیری به بقیه جهت‌گیری‌ها، ۴۷۱ پرسشنامه تحلیل شد.

ابزارهای پژوهش

ابزارهای گردآوری داده‌ها دو پرسشنامه بود. پرسشنامه سنجش جهت‌گیری‌های هدفی^۱ میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری^۲ پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰). پاسخ‌دهی به سؤال‌ها بر اساس مقیاس لیکرت هفت-درجه‌ای بود. پاسخ یک بدین معنا بود که آن موضوع یا سؤال به هیچ‌وجه در مورد آنها صدق نمی‌کند و انتخاب پاسخ هفت به معنای صادق بودن آن موضوع یا سؤال در مورد آنها بود. پرسشنامه‌های یادشده، پس از ترجمه مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفت تا روایی آنها به وسیله کارشناسان تأیید شود. اعتبار ابزارها بر اساس آلفای کرونباخ^۳ و تحلیل عاملی تأییدی^۴ تأیید شد. پرسشنامه جهت‌گیری هدفی میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) دارای ۱۸ سؤال و سه خرده‌آزمون جهت‌گیری‌های هدفی تبحری،

عملکردی- رویکردی و عملکردی- اجتنابی است. اعتبار خرده-آزمون‌های پرسشنامه مزبور بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. اعتبار کلی پرسشنامه در اجرای نهایی نیز ۰/۸۷ و اعتبار خرده-آزمون‌های آن به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمد. برای سنجش یادگیری خودتنظیمی، پرسشنامه راهبردهای یادگیری پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) به کار رفت. در این پژوهش سعی شد با توجه به چارچوب مفهومی و ادبیات مربوط (مثل پینتریچ، ۲۰۰۴)، سؤالاتی اضافه شود. اعتبار خرده‌آزمون‌های پرسشنامه مزبور بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۳ گزارش شد. این پرسشنامه جمعاً ۳۰ سؤال دارد که در سه خرده‌آزمون شناختی، مدیریت منابع و فراشناختی قرار می‌گیرد. اعتبار کلی پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی در اجرای نهایی نیز ۰/۹۵ به دست آمد. اعتبار سه خرده‌آزمون شناختی، مدیریت منابع و فراشناختی در اجرای نهایی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۹ و ۰/۹۰ بود.

برای آزمودن روایی ابزارهای سنجش جهت‌گیری هدفی و یادگیری خودتنظیمی از تحلیل عاملی تأییدی نیز استفاده شد. شاخص‌های حاصل از اجرای تحلیل عاملی تأییدی جهت‌گیری‌های هدفی، روایی مناسب ابزار را نشان می‌دهد ($RMSA=0/05$)، $GFI=0/94$ ، $df=115$ ، $\chi^2=366/83$. در مورد یادگیری خودتنظیمی نیز، شاخص‌های حاصل از اجرای تحلیل عاملی تأییدی، روایی ابزار را نشان می‌دهد ($RSMA=0/055$)، $GFI=0/97$ ، $df=751$ ، $\chi^2=767/71$. در مجموع شاخص‌های حاصل از اجرای آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی، روایی ابزارها را نشان می‌دهد.

روش پژوهش

همه آزمودنی‌ها، پرسشنامه‌های جهت‌گیری هدفی و راهبردهای انگیزشی یادگیری را تکمیل کردند. بر اساس نتایج پاسخ‌های آزمودنی‌ها، پنج گروه هدفی تشکیل شد که عبارت بودند از گروه بدون هدف، اجتنابی، رویکردی، تبحری و دارای اهداف

1- Students Achievement Goal Orientations
2- Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)
3- Cronbach's Alpha
4- Factor Analysis Confirmatory
5- Root Mean Square of Approximation
6- Goodness of Fit Index
7- degree of freedom

خودتنظیمی بیشتر از رابطه اهداف عملکردی با آنهاست. همبستگی بین اهداف عملکردی-اجتنابی و راهبرهای خودتنظیمی کمتر از همبستگی بین اهداف عملکردی رویکردی و راهبرهای خودتنظیمی است، اما همه این روابط معنادار است ($p < 0/05$). سرانجام باید گفت که بیشترین همبستگی مربوط به روابط بین متغیرهای خودتنظیمی با یکدیگر است و بین راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع، بیشترین همبستگی مشاهده شده است (جدول ۲).

جدول ۳، میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها را در سه متغیر خودتنظیمی، به تفکیک پنج گروه آزمایشی، نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، بالاترین میانگین در پنج گروه هدفی در متغیر راهبردهای شناختی متعلق به گروه تبحری است (۵۸/۰۸) و بعد از آن به ترتیب به گروه‌های عملکردی- رویکردی (۵۳/۹۰)، چندگانه (۵۰/۲۰)، عملکردی-اجتنابی (۴۵/۱۰) و بدون هدف (۳۴/۵۴) تعلق دارد.

بالاترین میانگین در پنج گروه هدفی در متغیر راهبردهای مدیریت منابع، متعلق به گروه اهداف چندگانه است (۳۸/۸۷) و بعد از آن به ترتیب به گروه‌های تبحری (۳۶/۲۸)، عملکردی- رویکردی (۳۲/۸۲)، عملکردی-اجتنابی (۳۲/۲۳) و بدون هدف (۲۵/۵۷) تعلق دارد. سرانجام، بالاترین میانگین در پنج گروه هدفی در متغیر راهبردهای شناختی، متعلق به گروه اهداف چندگانه (۳۰/۸۴) است. بعد از آن به ترتیب متعلق به گروه‌های تبحری (۲۸/۸۷)، عملکردی- رویکردی (۲۶/۶۸)، عملکردی-اجتنابی (۲۴/۸۵) و بدون هدف (۱۸/۵۶) تعلق دارد.

برای مقایسه بهتر میانگین‌های پنج گروه هدفی در سه مؤلفه خودتنظیمی، تحلیل واریانس چندمتغیره انجام شد. نتایج نشان دادند که آثار کلی در هر سه متغیر وابسته (راهبردهای شناختی، مدیریت منابع و فراشناختی) معنادار است ($F=۴۴/۹$ ، $F=۳۵/۴۵$ ، $F=۵۰/۱۳$ ، $p < 0/001$). بدان معنا که میانگین نمرات راهبردهای شناختی، مدیریت منابع و فراشناختی حداقل در دو گروه هدفی با هم تفاوت دارند، لذا باید با اجرای آزمون تعقیبی^۱ مشخص شود که این

چندگانه. نحوه تفکیک گروه‌ها و تعداد هر گروه در جدول شماره ۱ آورده شده است. ملاک جای‌گذاری در گروه‌ها بر اساس رتبه بالاتر در یکی از سه جهت‌گیری است. افرادی که در هر سه جهت‌گیری پایین بودند، کم‌انگیزه در نظر گرفته شدند؛ و در طبقه بدون هدف قرار گرفتند. افرادی که در هر سه جهت‌گیری بالا یا متوسط بودند، در طبقه اهداف چندگانه قرار گرفتند. افرادی که جای‌گذاری آنها در گروه‌ها مقدور نبود (در دو متغیر از سه متغیر اجتنابی، رویکردی و تبحری، قوی و در سومی ضعیف بودند) از تحلیل حذف شدند.

پس از تشکیل گروه‌های هدفی و محاسبه نمرات آزمودنی‌ها در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناخت، فراشناخت و مدیریت منابع) میانگین نمرات آزمودنی‌ها مقایسه شد.

یافته‌ها

پس از گردآوری داده‌ها، با استفاده از نرم افزار SPSS تحلیل آماری مناسب انجام شد. نتایج آن در جداول ۲ و ۳ گزارش شده است.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، همبستگی بین ابعاد مختلف جهت‌گیری‌های هدفی و یادگیری خودتنظیمی معنادار است ($p < 0/01$). بیشترین همبستگی، به رابطه بین راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع (۰/۸۱)، و کمترین همبستگی به رابطه بین راهبردهای شناختی و اهداف عملکردی اجتنابی مربوط است (۰/۲۲). سایر متغیرها نیز دو-به-دو همبستگی معناداری دارند ($p < 0/01$)، بدین معنا که اهداف پیشرفت تبحری با سایر اهداف پیشرفت رابطه دارد. دقیق‌تر این که رابطه اهداف تبحری و عملکردی- رویکردی از رابطه اهداف تبحری و عملکردی-اجتنابی بیشتر است. این امر هم با نظریه اهداف چندگانه (روابط مثبت بین اهداف) و هم با نظریه هدف پیشرفت قبلی (رابطه نزدیک‌تر تبحری و رویکردی) همخوان است. اهداف پیشرفت همچنین با تمام راهبردهای خودتنظیمی همبستگی دارند، اما همبستگی بین اهداف تبحری با راهبردهای

1 - Post hoc

جدول ۱- نحوه تفکیک گروه‌ها و تعداد هر یک از آنها

تعداد	ویژگی	گروه
۶۸	نمره کم در هر سه جهت گیری	بدون هدف
۱۱۴	نمره زیادتر در جهت گیری اجتنابی نسبت به دو جهت گیری دیگر	اجتنابی
۸۶	نمره زیادتر در جهت گیری رویکردی نسبت به دو جهت گیری دیگر	رویکردی
۱۰۵	نمره زیادتر در جهت گیری تبحری نسبت به دو جهت گیری دیگر	تبحری
۹۸	نمره زیادتر و متوسط بالا در هر سه جهت گیری	اهداف چندگانه

جدول ۲- میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت و یادگیری خودتنظیمی

متغیرها	شاخص‌های آماری					
	میانگین	انحراف معیار		همبستگی		
	۱	۲	۳	۴	۵	۶
تبحری	۲۴/۶۷	۹/۲۷				
عملکردی - رویکردی	۳۱/۶۹	۹/۳۶	۰/۴۴			
عملکردی - اجتنابی	۲۷/۲۲	۸/۹۸	۰/۲۳	۰/۴۱		
شناخت	۵۱/۳۴	۱۴/۷۰	۰/۵۲	۰/۴۲	۰/۲۲	
مدیریت منابع	۳۴/۲۹	۸/۱۱	۰/۵۲	۰/۴۱	۰/۶۸	۱
فراشناخت	۲۶/۹۴	۶/۶۴	۰/۵۸	۰/۴۷	۰/۷۶	۰/۸۱

** معنادار در سطح ۰/۰۱

جدول ۳- میانگین و انحراف معیار متغیرهای خودتنظیمی به تفکیک گروه‌های هدفی

گروه‌های هدفی	متغیرها					
	راهبردهای شناختی		راهبردهای مدیریت منابع		راهبردهای فراشناختی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
بدون هدف	۳۴/۵۴	۱۵/۶۰	۲۵/۵۷	۹/۰۷	۱۸/۵۶	۷/۱۳
عملکردی - اجتنابی	۴۵/۱۰	۱۳/۵۴	۳۲/۲۳	۷/۷۳	۲۴/۸۵	۶/۳۴
عملکردی - رویکردی	۵۳/۹۰	۱۴/۸۴	۳۲/۸۲	۷/۷۷	۲۶/۶۸	۶/۳۱
تبحری	۵۸/۰۸	۱۰/۵۵	۳۶/۲۸	۵/۰۶	۲۸/۸۷	۴/۶۴
چندگانه	۵۰/۲۰	۱۵/۱۰	۳۸/۸۷	۸/۲۸	۳۰/۸۴	۵/۳۰

نتایج آزمون‌های تعقیبی توکی و شفه نشان می‌دهد که میانگین راهبردهای فراشناختی «گروه بدون هدف» با چهار گروه دیگر تفاوت معناداری دارد ($p < 0/001$) و از همه آنها کمتر است. میانگین راهبردهای فراشناختی «گروه اجتنابی» با گروه‌های بدون هدف، تبحری و چندگانه تفاوت معناداری دارد ($p < 0/001$) و از همه آنها (جز گروه بدون هدف) کمتر است. میانگین راهبردهای فراشناختی گروه اجتنابی و رویکردی تفاوت معناداری ندارند. میانگین راهبردهای فراشناختی «گروه رویکردی» با دو گروه بدون هدف و چندگانه تفاوت معناداری دارد ($p < 0/001$)، بدین صورت که از گروه بدون هدف بهتر و از گروه چندگانه بدتر است؛ اما با دو گروه تبحری و اجتنابی تفاوت معناداری ندارد. میانگین راهبردهای فراشناختی «گروه تبحری» با دو گروه بدون هدف و اجتنابی تفاوت معناداری دارد ($p < 0/001$) و از آنها بهتر است، اما با دو گروه رویکردی و چندگانه تفاوت معناداری ندارد. میانگین راهبردهای فراشناختی «گروه اهداف چندگانه» با سه گروه بدون هدف، اجتنابی و رویکردی تفاوت معناداری دارد ($p < 0/001$) و از آنها بهتر است، اما با گروه تبحری تفاوت معناداری ندارد.

نتیجه‌گیری

هدف این تحقیق بررسی نقش اهداف پیشرفت و نوع جهت‌گیری هدفی فرد در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بود. با توجه به مبانی نظری و نتایج پژوهش‌های مختلف فرض می‌شد که اهداف تبحری و چندگانه با مؤلفه‌های خودتنظیمی رابطه بیشتری دارند، و اهداف عملکردی و بدون هدف با خودتنظیمی رابطه ضعیف‌تری دارند. نتایج تحقیق ما از طریق مقایسه میانگین مؤلفه‌های خودتنظیمی در پنج گروه هدفی محقق ساخته نشان داد که تفاوت میانگین راهبردهای شناختی و مدیریت منابع در گروه‌های بدون هدف و اجتنابی با بقیه گروه‌ها، به دلیل کم بودن میزان کاربرد راهبردها به وسیله آنها و نیز عدم تفاوت گروه‌های تبحری و چندگانه، و نیز رویکردی و تبحری با همدیگر است. اما در مورد

تفاوت‌های معنادار در کدام «جفت گروه» هاست. نتایج اجرای آزمون‌های تعقیبی توکی^۱ و شفه^۲ نشان دادند که میانگین راهبردهای شناختی «گروه بدون هدف» با چهار گروه دیگر تفاوت معناداری دارد ($p < 0/001$) و از همه آنها کمتر است. میانگین راهبردهای شناختی «گروه اجتنابی» با چهار گروه دیگر تفاوت معناداری داشت ($p < 0/001$) و از همه آنها (جز گروه بدون هدف) کمتر بود. میانگین راهبردهای شناختی «گروه رویکردی» با دو گروه بدون هدف و اجتنابی تفاوت معناداری داشت ($p < 0/001$) و از آنها بهتر بود؛ اما با دو گروه تبحری و چندگانه تفاوت معنادار نداشت. میانگین راهبردهای شناختی «گروه تبحری» با دو گروه بدون هدف و اجتنابی تفاوت معنادار داشت ($p < 0/001$) و از آنها بهتر بود، اما با دو گروه رویکردی و چندگانه تفاوت معنادار نداشت. میانگین راهبردهای شناختی گروه «اهداف چندگانه» با دو گروه بدون هدف و اجتنابی دارای تفاوت معنادار بود ($p < 0/001$) و از آنها بهتر بود، اما با دو گروه رویکردی و تبحری تفاوت معناداری نداشت.

همچنین، نتایج اجرای آزمون‌های تعقیبی توکی و شفه نشان داد که میانگین راهبردهای مدیریت منابع در «گروه بدون هدف» با چهار گروه دیگر تفاوت معنادار دارد ($p < 0/001$) و از همه آنها کمتر است. میانگین راهبردهای مدیریت منابع «گروه اجتنابی» نیز با چهار گروه دیگر تفاوت معنادار دارد ($p < 0/001$) و از همه آنها (جز گروه بدون هدف) کمتر است. میانگین راهبردهای مدیریت منابع «گروه رویکردی» با دو گروه بدون هدف و اجتنابی تفاوت معنادار دارد ($p < 0/001$) و از آنها بهتر است، اما با دو گروه تبحری و چندگانه تفاوت معناداری ندارد. میانگین راهبردهای مدیریت منابع «گروه تبحری» با دو گروه بدون هدف و اجتنابی تفاوت معنادار دارد ($p < 0/001$) و از آنها بهتر است، اما با دو گروه رویکردی و چندگانه تفاوت معناداری ندارد. میانگین راهبردهای مدیریت منابع «گروه اهداف چندگانه» با دو گروه بدون هدف و اجتنابی تفاوت معناداری دارد ($p < 0/001$) و از آنها بهتر است، اما با دو گروه رویکردی و تبحری تفاوت معناداری ندارد.

1- Tukey

2- Scheffe

دارد. در پژوهش پینتریچ (۱۹۹۹) بین مؤلفه‌های خودتنظیمی و اهداف رویکردی رابطه منفی یا رابطه غیرمعنادار گزارش شده است، اما در این پژوهش رابطه به دست آمده مثبت و ضعیف بود. یافته‌ها هم با ادبیات قدیمی مربوط به اهداف پیشرفت همخوان است (دووک، ۱۹۸۸ و ۲۰۰۰)، که بر نقش مهم‌تر و برجسته اهداف تبحری تأکید می‌کردند و هم اهمیت اهداف چندگانه را مورد تأکید قرار می‌دهد. نظریه اهداف چندگانه که چند سالی است مطرح و پذیرفته شده - (الیوت و همکاران، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۶) با یافته‌های پژوهشی ما همخوان است. مطابق نظریه اهداف چندگانه افراد به دلایل مختلف تلاش می‌کنند و فقط یک هدف یا مجموعه‌ای خاص از اهداف را دنبال نمی‌کنند. آنان همزمان برای دریافت تأیید دیگران، یا تبحر و تسلط بر محتوا یا مهارت تلاش می‌کنند، و برجستگی یک هدف نشان‌دهنده ضعف اهداف دیگر پیشرفت نیست.

در مورد نقش برتر اهداف چندگانه نیز، نتایج مطالعات دیگر نشان داده است که ترکیب اهداف پیشرفت باعث کاربرد فراوان‌تر راهبردهای یادگیری در بعضی شرایط می‌شود (بوچارد-بوفارد^{۱۴}، بوسورت^{۱۵}، وزوال^{۱۶} و لارچه^{۱۷}، ۱۹۹۵؛ گرین و میلر، ۱۹۹۶؛ نلن، ۱۹۸۸). بعضی پژوهشگران دریافته‌اند که در الگوی جهت‌گیری هدفی تبحری ترکیب شده با سطح پایین جهت‌گیری هدفی عملکردی، سطوح بهینه درگیری شناختی و عملکرد دیده می‌شود (میسی و هلت، ۱۹۹۳؛ پینتریچ، ۱۹۹۹؛ پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱). این تحقیق نیز برتری هدف‌های چندگانه را نشان می‌دهد. در مطالعات قبلی، دانش‌آموزان و دانشجویانی که اهداف تبحری را پذیرفته بودند، بیشتر در فرایند یادگیری درگیر می‌شدند (ایمز، ۱۹۹۲) و از راهبردهای یادگیری مؤثرتری استفاده می‌کردند (نلن و هالادینا، ۱۹۹۰)؛ و دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی را می‌پذیرفتند، احتمال داشت که از چالش اجتناب کنند، راهبردهای یادگیری سطحی و حداقل تلاش را به کار گیرند و حل مسأله را

راهبردهای شناختی، گروه بدون هدف با تمام گروه‌ها تفاوت داشت و از آنها بدتر بود. اجتنابی‌ها با رویکردی‌ها تفاوتی نداشتند، اما راهبرد فراشناختی را از تبحری‌ها و چندگانه‌ها کمتر به کار می‌بردند. رویکردی‌ها راهبرد فراشناختی را از چندگانه‌ها کمتر، و از بدون هدف‌ها بیشتر به کار می‌بردند. تبحری‌ها بیشتر از بدون هدف‌ها و اجتنابی‌ها از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کردند، ولی با رویکردی‌ها و چندگانه‌ها تفاوت نداشتند. افراد دارای اهداف چندگانه از هر چهار گروه دیگر، عملکرد فراشناختی بهتری داشتند، اما با تبحری‌ها تفاوت معناداری نداشتند. در مجموع، در راهبردهای شناختی، افراد گروه تبحری، و در راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع، افراد دارای هدف‌های چندگانه، از بقیه گروه‌ها برتر بودند.

نتایج این پژوهش با نتایج تحقیق پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) همخوان است که دریافته بودند بین پذیرش اهداف درونی-تبحری و کاربرد راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی رابطه مثبتی وجود دارد. در آن پژوهش رابطه اهداف اجتنابی و خودتنظیمی مثبت گزارش شده بود. همخوان با این یافته، چند مطالعه دیگر نشان داده‌اند که بین اهداف تبحری پذیرفته شده دانشجویان، و راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی یا خود-تنظیمی آنان رابطه مثبت وجود دارد (قدم‌پور و سرمد، ۱۳۸۲؛ الیوت مک‌گریگور^۱ و گابل^۲، ۱۹۹۹؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ گرین^۳ و میلر^۴، ۱۹۹۶؛ بهرنز^۵، گرین و نیومن^۶، ۱۹۹۳؛ اسکراو^۷، هارن^۸، تورندایک-چیرست^۹ و بورینگک^{۱۰}، ۱۹۹۵؛ پینتریچ، ۱۹۹۹ و ۲۰۰۰؛ کجیاف و همکاران، ۱۳۸۲). رضویه و همکاران (۱۳۸۶) نیز در پژوهشی مشابه در دانش‌آموزان متفاوت (تیزهوشان) به نتایج مشابهی دست یافتند. شان^{۱۱} و یویان^{۱۲} (۲۰۰۸) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین اهداف اجتنابی-عملکردی و درگیری شناختی-انگیزشی، که از مؤلفه‌های خودتنظیمی است، رابطه منفی وجود دارد. اما ساختارهای هدفی و اهداف تبحری با مؤلفه‌های خودتنظیمی رابطه مثبت دارند. ولترز^{۱۳} (۲۰۰۴) نیز نشان داد که ساختارهای تبحری و اهداف تبحری با کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی و عملکرد ریاضی رابطه

1- McGregor
3- Greene
5- Behrens
7- Schraw
9- Thorndike-Chirst
11- Shun
13- Wolters
15- Boisvert
17- Larouche

2- Gable
4- Miller
6- Newman
8- Horn
10- Buring
12- Yoyan
14- Bouchard-Bouffard
16- Vezeaul

شناختی، عاطفی و تحصیلی، توجه به نوع اهداف پذیرفته‌شده توسط فرد و تأکید بر اهداف تبحری و چندگانه، و احتراز از ایجاد شرایط بدون هدف و اجتنابی ضروری است. معلمان می‌بایست از اهمیت و پیامدهای اهداف پیشرفت و ساختارهای هدفی آگاه شوند و به آنها آموزش داده شود که چگونه ساختارهای هدفی خاصی را ایجاد کنند که آنها را به اهداف موردنظرشان برساند. بدین منظور شیوه‌های تدریس و انگیزش باید متناسب با نوع اهداف پذیرفته‌شده و در جهت پذیرش اهداف چندگانه و تبحری باشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده از طریق ایجاد ساختارهای هدفی متناسب با پنج گروه پیشنهادی، شرایط تبیین و آزمایشی بهتری فراهم کنند. رابطه اهداف پیشرفت و ساختارهای هدفی مربوطه را با پیامدهای انگیزشی، شناختی، عاطفی و رفتاری دیگر مورد بررسی قرار دهند. به نظر می‌رسد در این راستا انجام یک فراتحلیل در مورد نقش و رابطه اهداف پیشرفت و ساختارهای هدفی مربوط به پیامدهای انگیزشی، شناختی، عاطفی و رفتاری دیگر (با توجه به کثرت مطالعات و تناقض و تفاوت‌های موجود) ضروری باشد.

دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۶/۱؛ پذیرش مقاله: ۱۳۸۷/۲/۱۹

1- Utman

منابع

رضویه، ا.، لطیفیان، م.، و سیف، د. (۱۳۸۶). رابطه بین باورهای انگیزشی در ریاضی و راهبردهای خودنظم‌دهی انگیزشی در دانش‌آموزان تیزهوش. *مجله روان‌شناسی*، ۴۱، ۱۰۹-۸۹.
 قدم پور، ع. ا.، و سرمد، ز. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۲۶، ۱۲۶-۱۱۲.
 نکویی، ب. (۱۳۷۸). بررسی رابطه خلاقیت، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش و پیشرفت تحصیلی. *مجله استعداد/دهای درخشان*، ۲۹، ۴-۱۹.
 کجباف، م. ب.، مولوی، ح.، و شیرازی تهرانی، ع. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۵، ۳۳-۲۷.

Ames, C. (1992). Classroom goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Anderman, E. M. & Maher, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.

ناقص انجام دهند (گراهام و گلن، ۱۹۹۰؛ میسی و همکاران، ۱۹۸۸؛ نلن، ۱۹۸۸؛ پینتریچ، ۱۹۹۹؛ اوتمن، ۱۹۹۷). این یافته‌ها نیز با نمرات پایین‌تر آزمودنی‌های گروه عملکردی-اجتنابی و نمرات بالاتر گروه تبحری همخوان است. برجستگی پژوهش حاضر نسبت به مطالعات قبلی، تشکیل گروه‌های هدفی است که امکان آرایه تبیین‌های شبه‌علی و غیرآزمایشی را فراهم می‌کند، در صورتی که تحقیقات قبلی به توصیف روابط همبستگی یا حداکثر پیش‌بینی پرداخته بودند. بر اساس یافته‌های این پژوهش و پژوهش‌های مشابه می‌توان گفت چنانچه دانش‌آموزان اهداف تبحری را بپذیرند یا محیط این اهداف را تشویق کند، احتمال بروز رفتارهای خودتنظیمی (مانند برنامه‌ریزی، انتخاب هدف، نظارت و مدیریت منابع) افزایش می‌یابد. از آن مهم‌تر اهمیت نقش اهداف چندگانه در بروز رفتارهای خودتنظیمی است. واقعیت‌های جامعه و محیط واقعی دانش‌آموزان هم مؤید این واقعیت است. لذا در کلاس درس و محیط خانواده نباید بر ایجاد ساختار هدفی خاصی تأکید شود، چرا که افراد به دلایل متعددی برانگیخته می‌شوند.

نتایج به‌دست‌آمده، علاوه بر گسترش حوزه‌های نظری مربوط به پیامدها و پیشامدهای اهداف پیشرفت و خودتنظیمی، برای مرییان و حتی والدین کاربردهای خاصی دارد. با توجه به اثرات مثبت کاربرد راهبردهای خودتنظیمی بر عملکردهای

Bouffard-Bouchard, T., Boisvert, J. Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Elliot, A. J. (1997). 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., Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). A social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goals framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 666-679.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Greene, B., & Miller, R. (1996). Influence on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Student's goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of student's achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing. Self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' belief about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulating learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeindner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). New York: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (pp: 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ryan, R. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Chirst, T., & Buring, R. (1995). Academic goal orientations and student classroom achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 359-368.
- Shun, L., & Yoyan, N. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100, 15-29.
- Wolters, C. (2004). Advancing goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.