

انديشه‌هاي نوين تربيتي
دانشکده علوم تربيتي و روان‌شناسي
دانشگاه الزهراء^ص
دوره 7، شماره 1
بهار 1390
صص 86-65
تاريخ دريافت: 88/10/5 تاريخ بررسي: 88/10/15 تاريخ پذيرش: 89/12/15

پيش بيني راهبردهاي يادگيري ، خودکارآمدي و پيشرفت تحصيلي براساس اهداف پيشرفت دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهر تبريز

منصور بيرامي *

تورج هاشمي **

وحيدہ عبداللهي عدلي انصار ***

پروانه علاني ****

چکیده

اين پژوهش به منظور بررسي ارتباط اهداف پيشرفت با راهبردهاي يادگيري، خودکارآمدي و پيشرفت تحصيلي دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم مقطع دبیرستان انجام شد. 323 دانش‌آموز (178 دختر و 145 پسر) با استفاده از روش نمونه گيري تصادفي خوشه‌اي به عنوان نمونه انتخاب شدند. در اين پژوهش براي جمع آوري اطلاعات از سه پرسشنامه: (1) جهت گيري

* نويسنده مسئول: استاديار دانشگاه تبريز Dr.bayrami@yahoo.com

** استاديار دانشگاه تبريز

*** دانشجوي دکترای روانشناسي تربيتي

**** دانشجوي دکترای روانشناسي تربيتي

انگیزشی، 2) خرده مقیاس‌های درگیری شناختی پرسشنامه راهبردهای یادگیری و انگیزشی (MSLQ)، 3) مقیاس خودکارآمدی عمومی (GS) و هم چنین معدل ترم قبل دانش‌آموزان استفاده شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از نرم افزار آماری SPSS تجزیه و تحلیل شد. تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام نشان داد که: بین هدف تکلیف درگیری و راهبرد های یادگیری سطحی و عمیق و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، بین هدف خوددرگیری و راهبرد های یادگیری سطحی و عمیق و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ بین هدف اجتناب از کار و خودکارآمدی رابطه منفی وجود دارد. آزمون t مستقل نشان داد که میان دانش‌آموزان دختر و پسر در اهداف خود درگیر و اجتناب از کار تفاوتی معنادار وجود ندارد، ولی به لحاظ تکلیف درگیری میان دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوتی معنادار وجود دارد.

کلید واژه‌ها:

اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی، پیشرفت تحصیلی

مقدمه و بیان مسأله

انگیزش یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در یادگیری انسان و چگونگی عملکرد اوست. امروزه یکی از نظریه‌های معروف در پژوهش‌های انگیزشی نظریه اهداف پیشرفت¹ است (پنتریچ و اسپانک²، 2002). اهداف پیشرفت با اهداف یا استدلال‌ها درباره درگیری در رفتار پیشرفت یا روش‌هایی مرتبط می‌شود که افراد به موقعیت‌های پیشرفت پاسخ می‌دهند (امس³، 1992؛ لین

1. achievement goals
2. Pintrich & Schunk
3. Ames

برینک¹ و پنتریچ، (2000). این اهداف رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان را هدایت کرده و جهت می‌دهند (لین برینک و پنتریچ، 2000) و بر رویکرد یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند (هاراکویس² و همکاران، 2000). جهت‌گیری هدف‌سازهای شخصی دانش‌آموزان است که بر واکنش‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آنها در زمینه یادگیری تأثیر می‌گذارد (دودا و نیکولز³، 1992، دوک و لیگت⁴، 1988). مطابق با نظریه اهداف پیشرفت دانش‌آموزان از دو دسته اهداف پیشرفت متفاوت استفاده می‌کنند: اهداف یادگیری⁵ و اهداف عملکردی⁶ (امس و آرچر⁷، 1988، الیوت و دوک، 1988؛ لایم⁸ و همکاران، 2008). اهداف یادگیری به عنوان اهداف تسلط⁹ (آمس و آرچر، 1988) یا اهداف تکلیف‌درگیر¹⁰ و اهداف عملکردی (گرایش به عملکرد) (نیکولز و همکاران، 1985) به عنوان اهداف خود‌درگیر¹¹ (لایم و همکاران، 2008) یا اهداف توانایی¹² (امس و آرچر، 1988) نیز شناخته می‌شوند. از آنجا که بین تعاریف اهداف یادگیری، تکلیف‌درگیری و تسلط و هم‌چنین تعاریف اهداف عملکردی، خود‌درگیری و توانایی تشابه زیادی وجود دارد لذا این دیدگاه‌ها یکپارچه شده و به جای یکدیگر به کار برده می‌شوند (ستین و آکین¹³، 2009). نیکولز (1984) نوع سومی از اهداف را در نظر می‌گیرد اهداف اجتناب از کار¹⁴ را شامل است. اهداف اجتناب از کار با اهداف تکلیف‌درگیری رابطه منفی دارد، اما با

-
1. Linnenbrink
 2. Harackiewie
 3. Duda & Nicholls
 4. Dweck & Leggett
 5. learning goals
 6. performance goals
 7. Archer
 8. Liem
 9. mastery goals
 10. involvement-task goals
 11. involvement-ego goals
 12. ability goals
 13. Cetin & Akin
 14. work-avoidance goals

اهداف خود درگیری رابطه مثبت دارد. وقتی هدف غالب تکلیف درگیری است دانش‌آموزان از خود به عنوان یک مرجع اصلی برای قضاوت درباره توانایی خود استفاد کرده و در جهت رشد شخصی تلاش می‌کنند، هنگام کسب مهارت‌های جدید یا بهبود مهارت‌ها احساس رضایت می‌کنند، موفقیت خود را به تلاش و کوشش نسبت می‌دهند، یادگیری مطالب جدید یا مهارت‌های دشوار را دوست دارند، از اشتباه نمی‌ترسند زیرا آن را بخشی از فرایند یادگیری می‌دانند (جگسیسنکی¹ و نیکولز، 1984). اهداف خود درگیری مستلزم تمرکز بر توانایی فرد به عنوان یک اسناد ثابت است (نیکولز، 1984). در دانش‌آموزان خود درگیر مرجع اصلی قضاوت درباره توانایی‌های خود، مقایسه عملکرد خود با دیگران و هنجارهای اجتماعی است. آنها زمانی احساس شایستگی می‌کنند که عملکرد بهتری از دیگران داشته باشند، از تکالیف چالش‌انگیز اجتناب می‌کنند، کمتر احتمال دارد که به طور درونی برانگیخته شوند و موقع شکست به آسانی تسلیم می‌شوند (دوک و لیگت، 1988). دانش‌آموزان با هدف اجتناب از کار تمایل دارند با کمترین تلاش تکالیف مدرسه را انجام داده و موفقیت کسب کنند، تکالیفی را ترجیح می‌دهند که بتوانند آن را با سرعت و به آسانی انجام دهند، به عبارت دیگر به انجام دادن کار سخت و دشوار تمایلی ندارند (اسکالویک²، 1997).

از نظر نیکولز و همکاران (1985) اهداف پیشرفت یکی از مؤلفه‌های انگیزشی است که اهمیت انواع مختلف اهداف را برای انجام دادن یک تکلیف مشخص می‌کند (لایم و همکاران، 2008). اهداف پیشرفت یک عنصر مهم برای یادگیری محسوب می‌شود زیرا به فعالیت‌های یادگیرندگان برای رسیدن به هدف جهت می‌دهد (دوک و لیگت، 1988، نیکولز، 1984). نیکولز و همکاران (1985) عقیده دارند که اهداف بر انتخاب تکالیف، تعاریف و اسنادهای دانش‌آموزان برای موفقیت تحصیلی و راهبردهای یادگیری³ آنها تأثیر

1. Jagacinski
2. Skaalvik
3. learning strategies

می‌گذارد (لایم و همکاران، 2008). دانش‌آموزان تکلیف درگیر برای یادگیری به خاطر خود یادگیری ارزش قائل هستند، آنها مهارت‌ها و دانش جدید را ترجیح می‌دهند، از راهبردهایی استفاده می‌کنند که عملکرد آنها را بهبود می‌بخشد (بورکوسکی¹ و همکاران، 1990). نتایج حاصل از پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تکلیف درگیر در یادگیری بیشتر از راهبردهای شناختی سطح بالا (عمیق) و راهبردهای یادگیری خود نظم داده استفاده می‌کنند، دانش‌آموزان خود درگیر ساده ترین تکالیف را بر می‌گزینند و در یادگیری راهبردهای نامناسبی را به کار می‌برند و دانش‌آموزان با جهت‌گیری اجتناب از کار با انجام ندادن تکالیف سعی می‌کنند تا تصویری را حفظ کنند که از خود دارند (دوک و لیگت، 1988). پژوهش‌ها نشان داده است که دانش‌آموزان با جهت‌گیری قوی اجتناب از کار بازده‌های تحصیلی ضعیفی دارند (میکی² و همکاران، 1998). همچنین یافته‌های حاصل از پژوهش‌های تجربی (الیوت و دوک، 1988) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تکلیف درگیر در مقایسه با دانش‌آموزان دارای اهداف خود درگیر و اجتناب از کار در موقعیت‌های یادگیری دشوار پافشاری زیادی از خود نشان می‌دهند، از راهبردهای یادگیری مؤثرتری استفاده می‌کنند و از تحصیل در مدرسه رضایت بیشتری دارند (لایم و همکاران، 2006) و از یادگیری خود لذت می‌برند (الیوت و چارچ³، 1997).

1. Brokowski
2. meece
3. Church

احساس شایستگی و خودکارآمدی در فرآیند انگیزشی مربوط به نظام‌های آموزشی نقشی بسیار مهم دارند. به عقیده والترز¹ (2003) خودکارآمدی² در انگیزش و رفتار دانش‌آموزان در موقعیت‌های پیشرفت نقشی مهم دارد. خودکارآمدی به باورهایی مرتبط می‌شود که فراگیران در ارتباط با خود، دشواری تکلیف و پیامدهای حاصل از انجام تکلیف دارند. به عقیده بندورا افراد برای انجام دادن مؤفقیّت آمیز یک تکلیف نه تنها به مهارت و دانش نیاز دارند، بلکه آنها باید قبل انجام دادن تکلیف، سطح مشخصی از انتظارات برای مؤفقیّت داشته باشند. پژوهش‌ها (بندورا³، 1997) نشان داده است که افراد با خودکارآمدی بالا در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پایین عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند (عبداللهی عدلی انصار، 1382). خودکارآمدی با سطوح بالایی از پیشرفت و یادگیری و همچنین با گستره وسیعی از بازده‌های تحصیلی نظیر سطح تلاش و استقامت در انجام دادن تکالیف دشوار، رابطه مثبت دارد (لین برینک و پنتریچ، 2002). خودکارآمدی افراد بر نوع اهدافی تأثیری می‌گذارد که آنها برای یادگیری انتخاب می‌کنند (الیوت، 1999). پژوهش‌های مختلف (بانگ⁴، 2001) نشان داده است که بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی رابطه وجود دارد. پنتریچ (2000) در پژوهشی در میان 150 دانش‌آموز کلاس هشتم و نهم در درس ریاضی نشان داد زمانی که تکلیف درگیری و خود درگیری بالا، تکلیف درگیری بالا و خود درگیری پایین، خود درگیری بالا و تکلیف درگیری پایین است دانش‌آموزان از میزان خودکارآمدی بالایی برخوردارند (سلمانی مقدم، 1380).

درباره نقش تفاوت‌های جنسیتی در پیش‌بینی اهداف پیشرفت یافته‌های با ثباتی وجود ندارد. مورنو⁵ و همکاران، (2008) در پژوهش خود نشان دادند که مردان در مقایسه با زنان از جهت گیری خود قوی‌تری

1. Wolters
2. self-efficacy
3. Bandura
4. Bong
5. Moreno

برخوردارند (فولاد چنگ¹ و همکاران، 2009). در عین حال نتایج حاصل از پژوهش فان² (2008) و ابراهامسن³ (2007) حاکی از نبود تفاوت معنادار میان زنان و مردان در اهداف پیشرفت است (فولاد چنگ و همکاران، 2009).

در اغلب پژوهش‌های انجام شده ارتباط اهداف پیشرفت با یادگیری خود نظم داده، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در یک درس خاص بررسی شده است. اهداف پیشرفت دانش‌آموزان در یک درس خاص یا نوع تکالیف به عنوان یکی از مؤلفه‌های ساختار کلاسی (ایمز، 1992) ممکن است با اهداف پیشرفت آنها در شرایط یادگیری کلی متفاوت باشد (خادمی و همکاران، 1385). بنابراین، پژوهش حاضر قصد دارد نقش اهداف پیشرفت دانش‌آموزان را، در پیش‌بینی راهبرد های یادگیری عمیق و سطحی، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی، در شرایط یادگیری کلی تعیین کند. در همین راستا سه فرضیه و یک سؤال بررسی شد: 1- بین انواع اهداف پیشرفت و راهبرد های یادگیری رابطه وجود دارد؛ 2- بین انواع اهداف پیشرفت و خودکارآمدی رابطه وجود دارد؛ 3- بین انواع اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد و 4- آیا میان دانش‌آموزان دختر و پسر در انواع اهداف پیشرفت تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود و جامعه آماری را 13682* دانش‌آموز دختر و پسر سال دوم متوسطه در سه گروه تحصیلی علوم انسانی، تجربی و ریاضی تشکیل می‌دهد. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران و با محلول داشتن خطای مجاز 5 درصد 384 نفر تعیین شد که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند، اما در نهایت از

-
1. Fouladchang
 2. Phan
 3. Abrahamsen

*. به نقل از مرکز آمار آموزش و پرورش کل شهرستان تبریز

323 پرسشنامه مقبول در تحلیل یافته‌های این پژوهش استفاده شد. در جدول 1 توزیع فراوانی دانش‌آموزان دختر و پسر در سه گروه تحصیلی ارائه شده است.

جدول 1: توزیع فراوانی دانش‌آموزان دختر و پسر در سه گروه تحصیلی

| گروه تحصیلی | دانش‌آموزان دختر | دانش‌آموزان پسر | جمع |
|-------------|------------------|-----------------|-----|
| علوم انسانی | 55 | 71 | 126 |
| علوم تجربی | 74 | 37 | 111 |
| ریاضی | 49 | 37 | 86 |

ابزارهای اندازه‌گیری که در این پژوهش از آنها استفاده شد:

1- پرسشنامه جهت‌گیری انگیزشی

در این پژوهش برای اندازه‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان از پرسشنامه معیارهای جهت‌گیری انگیزشی نیکولز (1984) استفاده شد. این پرسشنامه را سلمانی مقدم (1380) ترجمه و از آن استفاده کرده است. پرسشنامه معیارهای جهت‌گیری انگیزشی در مقیاس لیکرت 5 قسمتی است (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، کاملاً مخالفم) و با این سؤال آغاز می‌شود: چه زمانی احساس می‌کنید که واقعاً یک روز موفقیت آمیز داشته‌اید؟ برای این سؤال 17 پاسخ وجود دارد که 7 پاسخ مربوط به تکلیف درگیری، 5 پاسخ مربوط به خود درگیری و 5 پاسخ مربوط به اجتناب از کار است. دودا و نیکولز (1992) و سلمانی مقدم (1380) بر اساس تحلیل عاملی روایی سازه‌ای پرسشنامه را تأیید کردند (سلمانی مقدم، 1380).

سلمانی مقدم (1380) در پژوهش خود پایایی پرسشنامه را با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ و با توجه به سه هدف تکلیف درگیری، خود درگیری و اجتناب از کار به ترتیب $\alpha = 0/62$ ، $\alpha = 0/67$ و $\alpha = 0/76$ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای سه هدف تکلیف درگیری، خود درگیری و اجتناب از کار به ترتیب $\alpha = 0/71$ ، $\alpha = 0/69$ و $\alpha = 0/67$

محاسبه شد.

2- مقیاس راهبردهای یادگیری

در این پژوهش برای اندازه‌گیری راهبردهای یادگیری از خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی (سطحی و عمیق) پرسشنامه راهبردهای یادگیری و انگیزشی (MSLQ) استفاده شد. این پرسشنامه در مقیاس لیکرت 5 قسمتی (اصلاً صحیح نیست، صحیح است، نظری ندارم، صحیح است، کاملاً صحیح است) تهیه شده است. این خرده‌مقیاس 16 گویه دارد که یادگیری حفظی و سطحی (6 گویه) و یادگیری شناختی عمیق (10 گویه) را اندازه‌می‌گیرد. پنتریچ و همکاران (1998) و حسینی (1377) روایی سازه‌ای پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی تأیید کرده‌اند؛ عاصمیان در پژوهش خود پایایی خرده‌مقیاس راهبردهای یادگیری عمیق و سطحی را به ترتیب $\alpha=0/61$ و $\alpha=0/73$ گزارش کرده است (عاصمیان، 1384). در پژوهش حاضر نیز پایایی این خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برابر با $\alpha=0/71$ و $\alpha=0/69$ محاسبه شد.

3- مقیاس خودکارآمدی عمومی

این پرسشنامه (GSE) را شرز و همکاران در مقیاس لیکرت و 17 گویه تدوین کرده‌اند. براتی برای سنجش روایی سازه‌ای مقیاس خودکارآمدی، نمره‌های به دست آمده از این مقیاس را با اندازه‌های چندین ویژگی شخصیتی (مقیاس کنترل درونی- بیرونی راتر، خرده‌مقیاس کنترل شخصی مقیاس LE گورین و لائو ویتنی، مقیاس درجه اجتماعی مارلو و کران و مقیاس شایستگی بین فردی روزنبرگ) همبسته کرد (عبداللهی عدلی‌انصار، 1382). همبستگی پیش‌بینی شده بین مقیاس خودکارآمدی و اندازه‌های خصوصیات شخصیتی متوسط و در جهت تأیید سازه مورد نظر بود. مقیمی فام (1379) در پژوهش خود پایایی آزمون مذکور را با استفاده از آلفای کرونباخ $0/75$ گزارش کرده است (عبداللهی عدلی‌انصار، 1382). در پژوهش حاضر نیز پایایی آزمون برابر با $\alpha=0/78$ محاسبه شد.

علاوه بر ابزارهای فوق، در پژوهش حاضر برای سنجش پیشرفت تحصیلی از معدل ترم اول دانش‌آموزان استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش اهداف پیشرفت متغیر پیش بین بود و راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی متغیرهای ملاک محسوب شد. داده‌های پژوهش با استفاده از آمار توصیفی، تحلیل رگرسیون چندگانه (گام به گام) و آزمون t بررسی شد. در تحلیل رگرسیون چندگانه مفروضه خطی بودن رابطه‌ها با استفاده از نمودار احتمال نرمال بودن¹ کنترل شد. همچنین برای کنترل مقادیر پرت، نمودار پراکنش باقی مانده‌های² مربوط به هریک از متغیرهای ملاک بررسی شد. بررسی نمودار احتمال نرمال بودن هر یک از متغیرهای ملاک نشان داد که نقاط پراکنندگی نسبتاً نزدیک به یک خط مستقیم قرار دارند لذا مفروضه خطی بودن رابطه‌ها کنترل شد. هم چنین بررسی نمودار پراکنش باقی مانده‌های³ مربوط به هریک از متغیرهای ملاک نشان داد که داده‌های پرت کمی وجود دارد. از سوی دیگر بررسی فاصله نقاط آشکار کرد که مقادیر پیش‌بینی شده استاندارد رگرسیون چندان بزرگ نیستند لذا این داده‌ها از تحلیل حذف نشدند. به عقیده پالانت⁴ (2001) وجود داده‌های پرت در پژوهش امر عادی است و زمانی که تعداد آنها کم باشد نیازی به حذف آنها نیست (بازر⁵، 2007).

جدول 2 میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های دانش‌آموزان را در هر یک از متغیرهای پژوهش شامل انواع اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول 2: میانگین و انحراف استاندارد برای متغیرهای اندازه گیری شده

1. normal probability plots
2. scatterplots of the residuals
3. scatterplots of the residuals
4. Palant
5. Bazer

| تعداد | انحراف استاندارد | میانگین | شاخص‌ها / متغیرها |
|-------|------------------|---------|---------------------|
| 323 | 6/26 | 28/03 | تکلیف درگیر |
| 323 | 4/05 | 14/52 | خود درگیر |
| 323 | 4/52 | 13/98 | اجتناب از کار |
| 323 | 6/69 | 32/12 | راهبرد یادگیری عمیق |
| 323 | 4/93 | 18/21 | راهبرد یادگیری سطحی |
| 323 | 4/55 | 34/02 | خودکارآمدی |
| 323 | 1/81 | 16/89 | پیشرفت تحصیلی |

فرضیه اول: بین انواع اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری رابطه وجود دارد. برای بررسی این فرضیه از رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شد که نتایج حاصل در جدول 3 و 4 آمده است. اطلاعات حاصل در جدول 3 نشان می‌دهد که خود درگیری و تکلیف درگیری راهبردهای یادگیری سطحی را در جهت مثبت پیش بینی می‌کنند. به عبارت دیگر 10 درصد واریانس راهبردهای یادگیری سطحی توسط خود درگیری ($p = 0/0001$ ، $Beta = 0/22$) و 1 درصد باقیمانده توسط تکلیف درگیری ($p = 0/0001$ ، $Beta = 0/15$) توجیه می‌شود. این مدل 11 درصد واریانس راهبردهای یادگیری سطحی را توجیه می‌کند. متغیر هدف اجتناب از کار در افزایش دقت پیش بینی راهبردهای یادگیری سطحی سهمی معنادار نداشت لذا از معادله خارج شد.

جدول 3: آماره‌های توصیفی مدل رگرسیون و تعیین میزان ضرایب بتای

هر یک از متغیرهای پیش بین در پیش بینی راهبردهای یادگیری سطحی

| مدل | ضریب رگرسیون چندگانه | ضریب تعیین | F | سطح معناداری | ضرایب استاندارد شده | |
|-------------------|----------------------|------------|-------|--------------|---------------------|--------------|
| | | | | | مقدار t | Beta |
| خود درگیر 1 | 0/31 | 0/10 | 35/66 | 0/0001 | 5/9 | 0/31 |
| خود درگیر 2 تکلیف | 0/34 | 0/11 | 21/19 | 0/0001 | 3/5 | 0/22 0/15 |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|-------|
| | | | | | | | درگیر |
|--|--|--|--|--|--|--|-------|

پیش‌بینی کننده‌ها: الف) خود درگیری
پیش‌بینی کننده‌ها: ب) خود درگیری، تکلیف درگیری
متغیروابسته: راهبردهای یادگیری سطحی

براساس اطلاعات مندرج در جدول 4 ملاحظه می‌شود که تکلیف درگیری و خود درگیری راهبردهای یادگیری عمیق را در جهت مثبت پیش‌بینی می‌کنند. بدین ترتیب، 8 درصد واریانس راهبردهای یادگیری عمیق را هدف تکلیف درگیری ($\beta = 0/20$, $p = 0/001$) و 2 درصد باقیمانده را هدف خود درگیری ($p = 0/001$)، 15 درصد ($\beta = 0/15$) توجیه می‌کند. این مدل نیز 10 درصد واریانس راهبردهای یادگیری عمیق را توجیه می‌کند. متغیر هدف اجتناب از کار به دلیل معنادار نبودن در افزایش دقت پیش‌بینی راهبردهای یادگیری عمیق از معادله خارج شد.

جدول 4: آماره‌های توصیفی مدل رگرسیون و تعیین میزان ضرایب بتای هر یک از متغیرهای پیش بین در پیش بینی راهبردهای یادگیری عمیق

| سطح معناداری | مقدار t | ضرایب استاندارد شده | سطح معناداری | F | ضریب تعیین | ضریب رگرسیون چندگانه | مدل |
|--------------|---------|---------------------|--------------|-------|------------|----------------------|-------------------------|
| | | Beta | | | | | |
| 0/0001 | 5/5 | 0/29 | 0/001 | 88/30 | 0/08 | 29 ^{الف} /0 | 1 تکلیف درگیر |
| 0/0001 | 23/3 | 0/20 | 0/001 | 61/18 | 0/10 | 32 ^ب /0 | 2 تکلیف درگیر خود درگیر |
| 0/0001 | 2/4 | 0/15 | | | | | |

پیش بینی کننده ها: الف) تکلیف درگیری
پیش بینی کننده ها: ب) تکلیف درگیری، خود درگیری
متغیروابسته: راهبردهای یادگیری عمیق

فرضیه دوم: بین انواع اهداف پیشرفت و خودکارآمدی رابطه وجود دارد.

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام در جدول 5 نشان می‌دهد که هدف خود درگیری و هدف اجتناب از کار به ترتیب خودکارآمدی را در جهت مثبت و منفی پیش بینی می‌کنند. هدف خود درگیری ($p = 0/0001$)، $4\eta = 0/30$ (B) درصد و هدف اجتناب از کار ($p = -0/21$)، $3\eta = 0/001$ (B) درصد خودکارآمدی را توجیه می‌کنند. این مدل 7 درصد واریانس خودکارآمدی را توجیه می‌کند. متغیر هدف تکلیف درگیری سهم معناداری در افزایش دقت پیش بینی خودکارآمدی نداشت لذا از معادله خارج شد.

جدول 5: آماره‌های توصیفی مدل رگرسیون و تعیین میزان ضرایب بتای هر یک از متغیرهای پیش بین در پیش بینی خودکارآمدی

| سطح معناداری | مقدار t | ضرایب استاندارد شده | سطح معناداری | F | ضریب تعیین | ضریب رگرسیون چندگانه | مدل |
|--------------|---------|---------------------|--------------|-------|------------|----------------------|--------------------|
| | | Beta | | | | | |
| 0/0001 | 3/72 | 0/20 | 0/0001 | 13/9 | 0/04 | 20 ^{الف} /0 | -1 خود درگیر |
| 0/0001 | 5/00 | 0/30 | 0/0001 | 13/37 | 0/07 | 27 ^ب /0 | -2 خود درگیر تکلیف |
| 0/001 | -3/5 | -0/21 | | | | | |



| | | | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|--|--|
| درگیر | | | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|--|--|

پیش‌بینی کننده ها: الف) خود درگیری

پیش‌بینی کننده ها: ب) خود درگیری، اجتناب از کار

متغیروابسته: خودکارآمدی

فرضیه سوم: بین انواع اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد.

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام در جدول 6 نشان می‌دهد که هدف تکلیف درگیری، پیشرفت تحصیلی را درجهت مثبت پیش‌بینی می‌کند. به عبارت دیگر، هدف تکلیف درگیری ($\beta = 0/18, p = 0/002$) B) درصد پیشرفت تحصیلی را توجیه می‌کند. متغیرهای هدف خود درگیری و هدف اجتناب از کار در افزایش دقت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی سهمی معنادار نداشتند. بنابراین، از معادله خارج شدند.

جدول 6: آماره‌های توصیفی مدل رگرسیون و تعیین میزان ضرایب بتای هر یک از متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی

| سطح معناداری | مقدار t | ضرایب استاندارد | سطح معناداری | F | ضریب تعیین | ضریب رگرسیون چندگانه | مدل |
|--------------|---------|-----------------|--------------|------|------------|----------------------|--------------|
| | | شده ضرایب Beta | | | | | |
| 0/002 | 3/1 | 0/18 | 0/002 | 9/18 | 0/03 | 0/18 ^{الف} | تکلیف درگیری |

پیش‌بینی کننده: الف) تکلیف درگیری

متغیروابسته: پیشرفت تحصیلی

برای بررسی سؤال پژوهش حاضر از آزمون t نمونه‌های مستقل استفاده شد. اطلاعات حاصل در جدول 7 ارائه شده است. در ارتباط با تکلیف درگیری میانگین نمره‌های دانش‌آموزان پسر بیش از دختران بوده ($t = -2/2, p = 0/02, dF = 321$) و تفاوت میان آنها در هدف تکلیف درگیری معنادار است. در زمینه خود درگیری نیز میانگین نمره‌های دانش‌آموزان دختر بیش از پسران است ($t = 1/18, p = 0/23, dF = 321$)، اما تفاوت میان آنها معنادار نیست، همچنین در جهت گیری هدف اجتناب از کار میانگین نمره‌های دانش‌آموزان پسر 13/91 و دانش‌آموزان دختر 14/08 است که طبق معیار ($t = -0/34, p = 0/73, dF = 32$) تفاوت میان آنها معنادار نیست.

جدول 7: آزمون t برای مقایسه تفاوت‌های جنسیتی در انواع اهداف پیشرفت

| متغیرها | گروه ها | میانگین | انحراف استاندارد | خطای استاندارد | درجه آزادی | t محاسبه شده | سطح معناداری |
|---------------|---------|---------|------------------|----------------|------------|--------------|--------------|
| تکلیف درگیری | پسر | 24/34 | 6/87 | 0/51 | 321 | -2/2 | 0/02 |
| | دختر | 28/87 | 5/26 | 0/43 | | | |
| خود درگیری | پسر | 14/76 | 4/46 | 0/33 | 321 | 1/18 | 0/23 |
| | دختر | 14/23 | 3/48 | 0/28 | | | |
| اجتناب از کار | پسر | 13/91 | 4/67 | 0/35 | 321 | -0/34 | 0/73 |
| | دختر | 14/08 | 4/34 | 0/36 | | | |

$p < 0/01$

بحث و نتیجه‌گیری

همان گونه که در مقدمه مطرح شد این پژوهش قصد داشت رابطه انواع اهداف پیشرفت را با راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بررسی کند. نتایج حاصل از این پژوهش در زیر آمده است. یافته‌های حاصل از فرضیه اول نشان داد که تکلیف درگیری با هر دو راهبرد یادگیری عمیق و سطحی رابطه مثبت و معناداری دارد، ولی سهم آن در پیش بینی راهبرد های یادگیری عمیق بیشتر است. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش ماتوس¹ و همکاران (2005)، لایم و همکاران (2008) و والترز (2004) هم سویی دارد. آنها در پژوهش خود نشان دادند که بین جهت گیری هدف تکلیف درگیری و راهبردهای یادگیری عمیق و سطحی رابطه مثبت وجود دارد. هم چنین نتایج حاصل از تعدادی مطالعات همبستگی و تجربی (امس، 1992؛ دوک و لیگت، 1998؛ پنتریچ و دیگروت، 1990) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تکلیف درگیر بیشتر در یادگیری خود تنظیمی درگیر می‌شوند (آریس، 2004)؛ به نظر میدلتون و میدگلی² (1997) در هنگام یادگیری تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند و به این موضوع

1. Matos

2. Midleton & Midgley

آگاهی دارند که، چه میزان از آنچه را که می‌آموزند درک می‌کنند (لایم و همکاران، 2008)؛ آرچر (1994) و آرچر و اس سیواک (1998) عقیده دارند برای درک مطلب از راهبردهای خلاصه برداری و تأویل استفاده می‌کنند (لایم، 2008) و در کل از راهبردهای یادگیری عمیق استفاده می‌کنند (گرین¹ و همکاران، 2002). در توجیه یافته حاصل از این پژوهش می‌توان گفت که دانش‌آموزان در یادگیری مطالب درسی علاوه بر فهمیدن به حفظ کردن مطالب درسی هم نیاز دارند بنابراین، در کنار راهبردهای یادگیری عمیق از راهبردهای یادگیری سطحی نیز استفاده می‌کنند. رابطه بین اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری را می‌توان با هنجارهای اجتماعی، باورها، ارزش‌ها و فعالیت‌های فرهنگی پذیرفته شده در سنت‌ها و آداب و رسوم یک کشور توجیه کرد (لایم، 2006). به عقیده لایم (2006) دانش‌آموزان آسیایی با در نظر گرفتن تکالیف تحصیلی رویکرد حفظ کردن همراه با فهمیدن را در یادگیری مطالب به کار می‌برند در نتیجه در یادگیری موضوعات درسی راهبردهای یادگیری عمیق و سطحی را به طور همزمان به کار می‌برند.

هم‌چنین در تحلیل نتایج این فرضیه مشخص شد که خود درگیری نیز استفاده از هر دو راهبرد یادگیری سطحی و عمیق را پیش‌بینی می‌کند، ولی سهم آن در پیش‌بینی راهبردهای یادگیری سطحی بیشتر است. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش (ماتوس و همکاران، 2005؛ الیوت و مک‌گری گوت، 2001) هم‌سوئی دارد. آنها در پژوهش خود نشان دادند که بین خود درگیری و راهبردهای یادگیری سطحی و عمیق رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در حالی که نتایج حاصل از برخی پژوهش‌های دیگر مانند والترز (2004) حاکی از آن است که خود درگیری تنها با راهبردهای یادگیری سطحی رابطه مثبت دارد. درباره ارتباط خود درگیری و راهبردهای یادگیری یافته‌های ثابت و هماهنگی وجود ندارد زیرا این پژوهش‌ها در شرایط فرهنگی متفاوت انجام شده است، هم‌چنین در هر یک از این پژوهش‌ها از ابزارهای اندازه‌گیری متنوع و

1. Greene

آزمودنی‌هایی با سطوح تحصیلی و سنی متفاوت استفاده شده است که همه این عوامل به نوبه خود می‌توانند در نتیجه پژوهش تأثیر بگذارند. از سوی دیگر، سیستم ارزشیابی ممکن است استفاده از هر دو راهبرد یادگیری عمیق و سطحی را موجب شده باشد. علاوه بر این، دانش‌آموزان ممکن است در تلاش برای نشان دادن شایستگی خود به معلمان و همکلاسی‌های خود از هر دو راهبرد یادگیری عمیق و سطحی استفاده کنند. در این پژوهش بین هدف اجتناب از کار و راهبردهای یادگیری رابطه معنادار وجود نداشت. در برخی از پژوهش‌ها نظیر پژوهش الیوت و مک‌گری گوت (2001) بین هدف اجتناب از کار و راهبردهای یادگیری سطحی رابطه مثبت و معناداری گزارش شده است. به عقیده آنها دانش‌آموزان دارای هدف اجتناب از کار در تلاش برای جلوگیری از قضاوت دیگران درباره شایستگی خود از راهبردهای یادگیری سطحی استفاده می‌کنند تا به دیگران نشان دهند که آنها نیز برخی چیزها را می‌دانند بدون این که واقعاً مطلبی را درک کرده باشند. نتایج حاصل از پژوهش بوفارد (1998) نیز نشان می‌دهد که هر چه جهت‌گیری دانش‌آموزان بیشتر معطوف به اجتناب از کار باشد از راهبردهای یادگیری خود نظم داده کمتر استفاده می‌کنند (خادمی و همکاران، 1385). درباره ارتباط هدف اجتناب از کار با راهبردهای یادگیری پژوهش‌های کمی انجام شده است لذا برای تبیین ارتباط بین این دو متغیر نیاز به پژوهش‌های وسیعی است. در بررسی فرضیه دوم مشخص شد که هدف تکلیف‌درگیری قدرت پیش‌بینی‌کنندگی برای خودکارآمدی را ندارد. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های والترز (2004) و آریس (2004) هم‌سویی ندارد. یافته حاصل از این پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت و معنادار بین هدف تکلیف‌درگیری و خودکارآمدی است. هم‌چنین در بررسی این فرضیه معلوم شد که هدف خود‌درگیری از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معناداری برای خودکارآمدی برخوردار است. در زمینه ارتباط میان خود‌درگیری و خودکارآمدی یافته‌های متناقضی

وجود دارد. لی¹ (1997) و هوی² (1999) در پژوهش خود رابطه مثبت و معناداری بین هدف خود درگیری و خودکارآمدی گزارش کردند. در عین حال پژوهش (فورد³، 1998) نشان می‌دهد که بین خود درگیری و خودکارآمدی رابطه منفی وجود دارد. در پژوهش حاضر نیز دربارهٔ نبود ارتباط بین هدف تکلیف درگیری و خودکارآمدی می‌توان دو تبیین را مطرح کرد: اول این که احتمالاً نظام آموزشی و سیستم ارزشیابی سازگاری با اهداف خود درگیری را در دانش‌آموزان تشویق کرده است. بدین ترتیب که دانش‌آموزان با داشتن هدف خود درگیری در مقایسه با هدف تکلیف درگیری موفقیت بیشتری کسب کرده‌اند، لذا در این دانش‌آموزان افزایش و کاهش در خودکارآمدی با عملکرد خوب یا ضعیف در هدف خود درگیر همراه بوده است. دوم این که در پژوهش‌های مختلف برای بررسی ارتباط بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی از ابزارها و شیوه‌های مختلف و آزمودنی‌های متفاوت استفاده شده است، بنابراین برای تأیید این یافته نیاز به پژوهش‌های بیشتری در آینده است. هم‌چنین بررسی این فرضیه نشان داد که هدف اجتناب از کار خودکارآمدی را در جهت منفی پیش‌بینی می‌کند که این یافته با یافته حاصل از پژوهش میدلتون و میدگلی (1997) هم‌سوئی دارد (لایم و همکاران، 2008). دانش‌آموزان با شایستگی کم نسبت به شکست و بازده‌های منفی سوگیری می‌کنند لذا هدف اجتناب از کار را پی‌گیری می‌کنند (الیوت، 1999). به عقیدهٔ دوک و بمپ اچارت⁴ (1983) دانش‌آموزانی که احساس ناشایستگی می‌کنند از نشان دادن شایستگی در ارتباط با دیگران اجتناب می‌کنند. یافته‌های حاصل از بررسی فرضیهٔ سوم نشان دهندهٔ آن است که هدف تکلیف درگیری پیشرفت تحصیلی را در جهت مثبت پیش‌بینی می‌کند. هدف تکلیف درگیری معمولاً در دورهٔ راهنمایی (والترز، 2004) و دورهٔ دبیرستان (سالیل⁵ و همکاران، 2001) با پیشرفت

1. Lee
2. Howey
3. Ford
4. Bempechat
5. Lai

تحصیلی رابطه مثبت و قوی دارد (آریس، 2004) و دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری تکلیف‌درگیری زمان، انرژی و علاقه مورد نیاز برای موفقیت تحصیلی را دارا هستند (کارپنتر¹، 2007). از نظر دوک و لیگت (1998) این دانش‌آموزان در انجام دادن تکلیف تلاش بیشتری از خود نشان می‌دهند و از راهبردهای یادگیری سودمند استفاده می‌کنند (آریس، 2004). این راهبردها شامل تلاش دانش‌آموزان برای برنامه‌ریزی، کنترل و نظم دهی به فعالیت‌های شناختی و مطالعه است (گارسیا² و پنتریچ، 1996). استفاده از این راهبردها عملکرد دانش‌آموزان را در مدرسه افزایش می‌دهد (زیمرمن³، 1989). در بررسی این فرضیه معلوم شد که بین هدف خود درگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. در زمینه ارتباط خود درگیری با پیشرفت تحصیلی یافته‌های متناقضی وجود دارد. برخی یافته‌ها (هاراکوئیس و همکاران، 2000) حاکی از رابطه مثبت میان هدف خود درگیری و پیشرفت تحصیلی است. در عین حال نتایج حاصل از پژوهش‌ها (میکي⁴، 1998) نشان می‌دهد که میان خود درگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی وجود دارد، زیرا دانش‌آموزان خود درگیر در هنگام یادگیری از راهبردهای یادگیری سطحی استفاده می‌کنند. به عقیده ونگ⁵ (2003) این رویکرد انگیزشی نسبت به یادگیری با کاهش در پیشرفت تحصیلی همراه است، اما در عین حال فعالیت و تلاش زیاد دانش‌آموزان خود درگیر ممکن است به پیشرفت تحصیلی آنها منجر شود.

در سؤال پژوهش حاضر تفاوت‌های جنسیتی در انواع اهداف پیشرفت بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که میان دانش‌آموزان دختر و پسر در جهت‌گیری هدف تکلیف‌درگیری تفاوت معنادار وجود دارد و پسران در مقایسه با دختران تکلیف‌درگیر هستند، اما به لحاظ جهت‌گیری هدف خود درگیری و اجتناب از کار تفاوت

1. Carpenter
2. Garcia
3. Zimmerman
4. Meece
5. Wang

معناداری میان دانش‌آموزان دختر و پسر وجود ندارد. در زمینه تفاوت‌های جنسیتی در جهت‌گیری انگیزشی یافته‌های با ثباتی وجود ندارد. مطالعات (مورنو¹ و همکاران؛ پاجارس و چن²؛ ویل کینز³) نشان می‌دهد که سازگاری پسران بیشتر با اهداف خود درگیر و اجتناب از کار است در حالی که دختران بیشتر با اهداف تکلیف درگیر سازگاری نشان می‌دهند (فولادچنگ و همکاران، 2009). در پژوهش‌های آبراهامسن و همکاران و فان (2007) معلوم شد که جنسیت در تعیین نوع اهداف پیشرفت تأثیری ندارد (فولاد چنگ و همکاران، 2009). با توجه به این یافته‌های متناقض به پژوهش‌های زیادی نیاز هست تا عوامل مؤثر بر تفاوت‌های جنسیتی را در جهت‌گیری اهداف شناسایی کند.

در پژوهش حاضر هم سو با سایر پژوهش‌ها (امس و آرچر، 1988؛ بازر، 2007؛ ماتوس و همکاران، 2005) درصد کمی از واریانس راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی را اهداف پیشرفت دانش‌آموزان توجیه می‌کند. در توضیح چنین یافته‌ای می‌توان به این نکته اشاره کرد که در موقعیت آموزشی عوامل دیگری نظیر توانایی تفکر منطقی (بازر، 2007)، نگرش نسبت به کلاس درس (امس و آرچر، 1988)، ساختار کلاس و استراتژی‌های آموزشی (ایمز، 1992) وجود دارند که می‌توانند در تعامل با اهداف پیشرفت مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی راهبردهای یادگیری، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی را توجیه کنند (خادمی و همکاران، 1385). در حالی که، در اغلب پژوهش‌ها به ارتباط و پیش‌بینی مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی برطبق جهت‌گیری اهداف پیشرفت توجه شده است و نقش تعاملی این اهداف با سایر متغیرهای آموزشی گاهی بررسی نشده است لذا می‌توان انتظار داشت که درصد کمی از واریانس راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی توسط جهت‌گیری اهداف فراگیران توجیه شود.

-
1. Moreno
 2. Pajars & Chan
 3. Wilkins

با توجه به این که نمونه پژوهش حاضر را دانش‌آموزان دبیرستانی و دولتی تشکیل می‌داد لذا در تعمیم نتایج به مقاطع تحصیلی دیگر و مدارس غیرانتفاعی، این پژوهش با محدودیت مواجه بود. در همین راستا پیشنهاد می‌شود پژوهشی در این زمینه با دانش‌آموزان مقطع راهنمایی، دانش‌جویان و دانش‌آموزان مدارس غیردولتی انجام شود.

با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش مشخص شد که احتمالاً رفتار آموزشی معلم و هم چنین سیستم ارزشیابی موجب شده است تا خودکارآمدي دانش‌آموزان با جهت‌گیری اهداف خود درگیر سازگاری داشته باشد. هرچند سازگاری با این اهداف در کوتاه مدت می‌تواند بازده‌های تحصیلی مثبت را در دانش‌آموزان توجیه کند، اما در دراز مدت این اهداف با تأکید بر یادگیری حفظی و طوطی‌وار نمی‌تواند در موفقیت تحصیلی و یادگیری مادام‌العمر دانش‌آموزان نقش داشته باشد. لذا تغییر در رفتار آموزشی معلم و سیستم ارزشیابی که سازگاری خودکارآمدي دانش‌آموزان را به سوی هدف تکلیف‌درگیری سوق دهد جالب توجه است. براساس نتایج حاصل از پژوهش‌های مختلف توانایی تفکر منطقی و نگرش نسبت به کلاس درس از جمله مؤلفه‌های مهم و مؤثر در کسب بازده‌های شناختی و عاطفی در شرایط یادگیری آموزشی هستند، لذا پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده نقش توانایی تفکر منطقی و نگرش نسبت به کلاس درس در تعامل با اهداف پیشرفت بر راهبردهای یادگیری، خودکارآمدي و پیشرفت تحصیلی بررسی شود.

منابع

- سلمانی مقدم، ز، (1380). بررسی رابطه وضعیت خود درگیر و کار درگیر با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز.
- عبداللهی عدلی انصار، و، (1382). بررسی رابطه باورهای خود اثربخشی و مرکز کنترل با پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز.
- عاصمیان، ف، (1384). بررسی رابطه سبک‌های شناختی با مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم متوسطه دبیرستان‌های شهرستان تبریز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز.
- خادمی، م، نوشادی، ن، (1385). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خود تنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره بیست و پنجم، شماره چهارم.
- Ames,C, (1992). classrooms; goals, structures, and student motivation, *Journal Educational Psychology*,84, 267-271.
- Ames,C & Archer,J, (1988). achievement goals in the classroom: students 'learning strategies and motivation processes, *Journal Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Archer,J, (1994). achievement goals as a measure of motivation in university students, *Contemporary Educational Psychology*, 19(4).430-446.
- Aries,J.D.L.F, (2004). recent perspectives in the study of motivation; goal orientation theory. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/.../3/.../Art_3_26.pdf>.
- Baser,M, (2007). the contribution of learning motivation , reasoning ability and learning orientation to ninth grade international baccalaureate and national program students' understanding of mitosis and meiosis. <<http://www.etd.lib.metu.edu.tr/upload/index.pdf>>.
- Bong, (2001). between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students; self-efficacy, task-value, and achievement goals, *Journal Educational Psychology*, 93 (1). 23-34.

- Borkowski, J.G, Carr, M, Rellinger & Pressley, M, (1990). self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions and self-esteem. <<http://www.epm.sagepub.com/cgi/reprint/61/5/849.pdf>>.
- Carpenter, S.L, (2007). a comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation, and achievement across grade levels; a meta-analysis, (ir.lib.sfu.ca/bitstream/1892/4232/1/etd2816.pdf).
- Cetin, B & Akin, A, (2009). an investigation of the relationship between achievement goal orientations and the use of stress coping strategies with canonical correlation. (<http://www.insanbilmleri.com/en>).
- Duda, S.L & Nicholls, J.G, (1992). dimensions of achievement motivation in school and sport, *Journal Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C.S & Bempechat, S, (1988). children's theories of intelligence: consequences for learning. In P.G. Olsen & H. Stevenson (Eds). *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-259). Hillsdale, NJ: Erlbaum. <<http://www.doi.wiley.com/10.1002/cd.45>>.
- Dweck, C.S & Leggett, E.L, (1988). a social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological review*, 95, 256-273.
- Elliot, A.J & McGregor, H.A, (2001). a 2*2 achievement goal framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 957-971.
- Elliot, A.J & Church, M, (1997). a hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, 12, 218-232.
- Elliot, A. J, (1999). approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Fouladchang, M, Marzooghi, R & Shemshuri, B, (2009). the effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian Undergraduate students, (<http://www.scialert.net/pdfs/jas/2009/968-972.pdf>).
- Garsia & Pentrich, P.R, (1996). The effect of autonomy on motivation and performance in the college classroom, *Contemporary Educational Psychology*, 21, 477-486.
- Greene, B.A, Miller, R.B, Growson, H.M, Duke, B.L & Akeyok, L, (2002). Prediction high school student's cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation, *contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Howey, S.C, (1999). *the relationship between motivation and academic success of community college freshmen orientation students*, Unpublished doctoral dissertation, Kansas state university, (www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED).
- Harackiewicz, J.M; Baron, K.E; Tauer, M; Carter, S.M & Elliot, A.J, (2000). short-term and long-term consequences of achievement goals: predicting interest and performance over time, *Journal Educational Psychology*, 92(2), 316-330.
- Jagacinski, C.M & Nicholls, J.G, (1984). conceptualization of ability and related affects in task involvement and ego involvement, *Journal Educational Psychology*, 76, 908-919.

- Lee, L.H. (1997). *goal orientation, goal setting, and academic performance in college students :an integrated model of achievement motivation in school settings*, Unpublished doctoral dissertation, university of southern California. (<http://www.r.lib.sfu.ca/bitstream>).
- Lime, A.D. (2006). *the influences of social cultural and educational contexts on approaches to learning, scholarship*. claremont. edu/cgi/viewcontent.cgi?article.
- Lime, A.D & Lau.S.Nie, Y. (2008). the role of self-efficacy , task value , and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement out com <<http://www.elsevier.com/locate/cedpsych>>.
- Linnenbrink, E.A & Pintruch, P.R. (2002). motivation as an enabler for academic success, *Journal School Psychology Review*, 31, Issue 3.
- Linnenbrink, E.A & Pintruch, P.R. (2002). achievement goals in the classroom; students' learning strategies and motivation processes, *Journal Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Matos, L., Lens, W & Vansteenkiste, M. (2005). achievement goals, learning strategies and language achievement among peruvian high school students. <<http://www.voppsy.ugent.be/pdfs/download.php?own=mvsteenk&file>>.
- Meece, I. L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H. (1988). students 'goal orientation and cognitive engagement in classroom activities, *Journal Educational Psychology*. 80(4). 514-523.
- Nicholls, J.G. (1984). achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychology review*, 91(3). 328-346.
- Pintrich, P. R & Schunk, D. H. (2002). *motivation in education: theory, research and application*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. <<http://www.education.uconn.edu/departments/epsy/COGN/.../EPSY410.pdf>>.
- Skalvik, E. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety, *Journal Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Wang, C-H. (2003). *students 'goal orientation, self-efficacy, attribution style, interest and influences on mathematical achievement, a Taiwanese reform context*, Dissertation; Indiana University. (<http://www.ir.lib.sfu.ca/bitstream/1892/4232/1/etd2816.pdf>).
- Wolters, C. (2003). understanding procrastination from a self-regulated learning perspective, *Journal Educational Psychology*, 95(1). 179-187.
- Wolters, C. (2004). advancing achievement goal theory. Using goal structure and goal orientations to predict student's motivation, cognition, and achievement, *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Zimmernan, B.s. (1989). a social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal Educational Psychology*, 82(3). 329-339.