



شماره استاندارد بین المللی

۱۰۲۵ - ۲۸۳۵

مجله روان شناسی و علوم تربیتی (علمی - پژوهشی)

سال ۳۸، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۷

مجله دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی - دانشگاه تهران

فاطمه زیباکلام، سمیرا حیدری
بررسی دیدگاه ابن سینا در باب تعلیم و
تربیت (مبانی، اصول، اهداف، محتوا، روش)
ص ۸۹-۱۱۳

راضیه بیرونی کاشانی، خسرو باقری
مبانی و اصول اخلاق تدریس براساس
فلسفه اخلاق اسلامی ص ۱۱۵-۱۳۵

محمدعلی بشارت، فرزانه رنجبر نوشری،
رضا رستمی
مقایسه عملکرد خانواده بیماران مبتلا به
اختلال مصرف مواد و خانواده افراد بهنجار
ص ۱۳۷-۱۵۶

زهرا فیض آبادی، ولی اله فرزاد،
مهرداد شهرآزای
تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی آزمون
فهرست واکنش های بین فردی (IRI)
ص ۱۵۷-۱۷۸

صالح رحیمی، یاسمه رضایی
تحلیل محتوای پایان نامه های دانشکده
روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه
تهران از آغاز تا سال ۱۳۸۶
ص ۱-۲۱

محمدخداپاری فرد، احمد به پژوه،
غلامعلی افروز، باقر غباری بناب،
محسن شکوهی یکتا، علینقی فقیهی،
یاسمین عابدینی، محسن پاک نژاد
آماده سازی مقیاس سنجش دین داری
برای جمعیت دانشجویی ص ۲۳-۳۵

سعید رضایی، مهشید منوچهری
بررسی اعتبار، روایی و هنجاریابی
آزمون خلاقیت تورنس در بین
دبیران دبیرستان های تهران
ص ۴۷-۶۸

سید علینقی خرازی، جواد اژه ای
سید محمود قاضی طباطبایی،
حسین کارشکی
بررسی رابطه اهداف پیشرفت،
خودکارآمدی و راهبردهای
فرآشناختی: آزمون یک الگوی
علی ص ۶۹-۸۷

فهرست مندرجات

نویسنده	صفحه	عنوان
صالح رحیمی، باسمه رضایی	۲۱-۱	تحلیل محتوای پایان نامه‌های دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران از آغاز تا سال ۱۳۸۶
محمدخدایاری فرد، احمد به پژوه، غلامعلی افروز، باقر غباری بناب، محسن شکوهی یکتا، علینقی فقیهی، یاسمین عابدینی، محسن پاک‌نژاد	۴۵-۲۳	آماده سازی مقیاس سنجش دین داری برای جمعیت دانشجویی
سعید رضایی، مهشید منوچهری	۶۸-۴۷	بررسی اعتبار، روایی و هنجاریابی آزمون خلاقیت تورنس در بین دبیران دبیرستان های تهران
سید علینقی خرازی، جواد اژه ای، سید محمود قاضی طباطبایی، حسین کارشکی	۸۷-۶۹	بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی: آزمون یک الگوی علی
فاطمه زیباکلام مفرد، سمیرا حیدری	۱۱۳-۸۹	بررسی دیدگاه ابن سینا در باب تعلیم و تربیت (مبانی، اصول، اهداف، محتوا، روش)
راضیه بیرونی کاشانی، خسرو باقری	۱۳۵-۱۱۵	مبانی و اصول اخلاق تدریس براساس فلسفه اخلاق اسلامی

در م تن مقاله به کار ده است در پانویس هر

های مورد پژوهش

بار می یابد.

۳/۱ مورخ ۱۳۸۲/۱۲/۱۷

ت.

بیراز) و پایگاه اطلاعات

ر، کوچه نسیم، دانشکده

بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی: آزمون یک الگوی علی

دکتر سید علی‌نقی خرازی

دانشیار دانشگاه تهران

دکتر جواد اژه‌ای

اساتذهار دانشگاه تهران

دکتر سید محمود قاضی طباطبایی

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

دکتر حسین کارشکی

دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۳۸۶/۶/۱۹ - تاریخ تأیید: ۱۳۸۷/۷/۲۰

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان های نظری شهر تهران است. بدین منظور، نمونه‌ای به حجم ۶۸۵ آزمودنی به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. پرسشنامه‌های اهداف پیشرفت، میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی پیش‌ریج و دی‌گروت (۱۹۹۰)، به شیوه گروهی در مورد نمونه اجرا گردید. داده‌های به دست آمده، با استفاده از الگوی معادلات ساختاری تحلیل شد و الگوی پیشنهادی مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد که مولفه‌های اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی دو به دو با یکدیگر همبستگی دارند ($P < 0.05$). علاوه بر این، اجرای الگوی معادلات ساختاری نشان داد که داده‌ها با الگوی پیشنهادی برازش دارند ($RSMEA = 0.058$, $GFI = 0.87$, $AGFI = 0.84$ و $\chi^2/DF = 2.80$). این بدان معناست که رابطه اهداف پیشرفت و کاربرد راهبردهای فراشناختی، مورد اثر میزان خودکارآمدی شخص است. تمامی ضرایب مسیر پیشنهادی الگو نیز معنادار بود ($P < 0.01$).
کلیدواژه‌ها: اهداف پیشرفت، خودکارآمدی، راهبردهای فراشناختی، الگوی معادلات ساختاری.

بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی: آزمون یک الگوی علی

دکتر سید علینقی خرازی

دانشیار دانشگاه تهران

دکتر جواد اژه ای

استادیار دانشگاه تهران

دکتر سید محمود قاضی طباطبائی

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

حسین کارشکی

دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

تاریخ دریافت ۱۳۸۶/۶/۱۹ - تاریخ تایید ۱۳۸۷/۷/۲۰

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان های نظری شهر تهران است. بدین منظور نمونه ای به حجم ۶۸۵ آزمودنی به شیوه خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شد. پرسشنامه های اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)، به شیوه گروهی در مورد نمونه اجرا گردید. داده های به دست آمده، با استفاده از الگوی معادلات ساختاری تحلیل شد و الگوی پیشنهادی مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد که مولفه های اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی دو به دو با یکدیگر همبستگی دارند ($P < 0.05$). علاوه براین، اجرای الگوی معادلات ساختاری نشان داد که داده ها با الگوی پیشنهادی برازش دارند ($RSMEA = 0.058$). $GFI = 0.87$, $AGFI = 0.84$ و $\chi^2/DF = 2.80$. این بدان معناست که رابطه اهداف پیشرفت و کاربرد راهبردهای فراشناختی، مورد اثر میزان خودکارآمدی شخص است. تمامی ضرایب مسیر پیشنهادی الگو نیز معنادار بود ($P < 0.01$).
کلید واژه ها: اهداف پیشرفت، خودکارآمدی، راهبردهای فراشناختی و الگوی معادلات ساختاری.

مقدمه

طی پنجاه سال گذشته "نظریه جهت گیری هدفی"^۱ توسط محققان مختلف، بسیار زیاد به کار برده شده است. این امر بیش از هر چیزی، به دلیل نقش فرآیندهای روان شناختی در الگوهای متفاوت شناختی و انگیزشی مربوط به پیشرفت تحصیلی است (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوک، ۱۹۸۶؛ نیکولز، ۱۹۸۴). بر اساس نظریه های اولیه جهت گیری هدفی، دو دسته هدف در برابر یکدیگر قرار دارند که برای فهم الگوهای رفتاری سازگارانه و ناسازگارانه مفیدند: "اهداف عملکردی"^۲ و "اهداف تبحری"^۳ (یا یادگیری^۴). افرادی که دارای هدف های عملکردی اند علاقه دارند توانایی شان را به دیگران نشان دهند، تاکید بر این دارند که توانا به نظر برسند (از ناتوان به نظر رسیدن اجتناب می کنند). در برابر، افراد دارای اهداف تبحری یا یادگیری، سعی دارند توانایی شان را بالا ببرند و تاکید آن ها بر درک، بینش و مهارت است (الیوت و دوک، ۱۹۸۸). اما به جز تفکیک اهداف پیشرفت به تبحری و عملکردی، تفکیک اهداف به "اجتنابی"^۴ و "رویکردی"^۵ نیز اهمیت دارد. این تمایز از گذشته های دور در تحلیل انگیزش و رفتار به کار رفته و مفهوم جدیدی نیست. آنچه جدید است، عمق، منطق و دلایلی است که در استفاده از تمایز اجتنابی- رویکردی برای تبیین و پیشگویی رفتار برانگیخته شده، ارائه می شود. تمایز یاد شده ابتدا در نوشته های فیلسوف یونانی (دموکریتوس، ۴۶۰-۳۷۰ قبل از میلاد) برای توصیف و کنکاش در مورد "لذت جویی"^۶ به کار رفته است (الیوت و همکاران، ۲۰۰۶ a). در حیطه روان شناسی نیز، تمایز اجتنابی- رویکردی از همان ابتدا مطرح بوده است. ویلیام جیمز (۱۸۹۰، به نقل از الیوت و همکاران،

-
- 1.goal orientation theory
 - 2.performance goals
 - 3.mastery or learning goals
 - 4.avoiding goals
 - 5.approach goals
 - 6.hedonism

۲۰۰۶b)، در کتاب کلاسیک خود/اصول روان‌شناسی (جلد ۲)، لذت و درد را به عنوان سرچشمه‌های عمل معرفی کرده است. او لذت جویی را یک تقویت‌کننده مهم رفتار و درد را یک بازدارنده مهم رفتار می‌داند. در بررسی پیامدهای اهداف پیشرفت، دو نوع ادبیات وجود دارد. در ابتدا تاکید بر پیامدهای مثبت اهداف تبحری در مقابل اهداف عملکردی مطرح بود. آن‌گاه، وجود تناقض و ابهام در پیامدهای منفی اهداف عملکردی، منجر به تجدید نظر در نظریه اولیه و ظهور ادبیات مربوط به اهداف چندگانه گردید. مطالعات بسیاری نشان داده‌اند که جهت‌گیری هدفی تبحری، نسبت به جهت‌گیری هدفی عملکردی با الگوهای سازگارانه تری از رفتار، شناخت یا عاطفه رابطه دارد (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ نیکولز، پاتاشنیک و نولن، ۱۹۸۵ در ایمز، ۱۹۹۰)؛ دوک و لگت، ۱۹۸۸؛ می‌سی، بلومنفلد و هایل، ۱۹۸۸). در چند بررسی دیگر نیز، رابطه مثبت بین جهت‌گیری هدفی تبحری و کاربرد راهبردهای شناختی (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ می‌سی و همکاران، ۱۹۸۸؛ نلون، ۱۹۸۸؛ نلون و هالادینا، ۱۹۹۰) نشان داده شده است. در مجموعه‌ای از مطالعات آزمایشگاهی، دوک و همکارانش (۲۰۰۰) دریافتند که جهت‌گیری هدفی تبحری با جست و جوی چالش، پشتکار و تداوم بالا رابطه دارد، در حالی که جهت‌گیری هدفی عملکردی با اجتناب از چالش و پشتکار پایین (الگوی افراد درمانده) مرتبط است. دانش‌آموزان و دانشجویانی که اهداف تبحری را می‌پذیرند، تکالیف چالش‌برانگیزتری را انتخاب می‌کنند (ایمز، ۱۹۹۲). در فرایند یادگیری بیشتر درگیرند (نیکولز، چیونگ، لیور، پاتاشنیک، ۱۹۸۹، به نقل از ایمز، ۱۹۹۲)، راهبردهای یادگیری موثرتری را به کار می‌برند (نولن و هالادینا، ۱۹۹۰).

اما در چرخشی دیگر نسبت به پژوهش‌های اولیه، الیوت، مک‌گروگر و گیبل (۱۹۹۹) بین دو هدف عملکردی اجتنابی و عملکردی رویکردی تفاوت قایل شدند و به این نتیجه رسیدند که اهداف عملکردی رویکردی، با خودگزارش دانشجویان از تلاش و پشتکارشان، رابطه‌ای مثبت دارد. در برابر، پژوهش‌های دیگری نیز گزارش شده‌اند که در آن‌ها اهداف

عملکردی اجتنابی و نیز اهداف رویکردی با پشتکار و تلاش رابطه نداشته اند. در مورد ابعاد منفی جهت گیری ها، میدگلی، آرانکامر و آردان (۱۹۹۶) و میدگلی و آردان (۱۹۹۱) دریافتند که جهت گیری هدفی عملکردی، با سطح "خود درماندگی" دانش آموزان رابطه ای مثبت دارد. اما درماندگی با جهت گیری هدفی تبحری رابطه ندارد.

در مجموع، در مورد پیامدهای مثبت اهداف تبحری اتفاق نظر وجود دارد، اما در مورد پیامدهای اهداف عملکردی، این گونه نیست و نیاز به بررسی بیشتر دارد. به هر صورت، تفکیک پیامدها کمک خوبی به فهم این گونه روابط خواهد کرد. پیامدهای جهت گیری های هدفی در حوزه های مختلفی صورت گرفته است. یکی از این حوزه ها، انگیزش است که تا حدودی به آن اشاره شد. علاوه بر این، تحقیقات زیادی در مورد رابطه بین اهداف پیشرفت و مولفه های "خود تنظیمی"^۲، همچون "راهبردهای شناختی"^۳ و "فراشناختی"^۴ صورت گرفته است. یکی از مهم ترین مولفه های خودتنظیمی و به عبارت بهتر، مولفه محوری آن، فراشناخت است. فراشناخت یعنی "شناخت شناخت" یا "تفکر در باره تفکر" (درگلاور و برونینگ، ۱۹۹۰، ترجمه خرازی، ۱۳۷۵). فراشناخت بر عملکردهای شناختی مختلف مانند "حل مساله"^۵ (اسوانسون، ۱۹۹۰)، "درک مطلب خواندن"^۶ (کارشکی، ۱۳۸۱) و "مهارت های اجتماعی"^۷ (در کله و چان، ۱۹۹۰، ترجمه فرهاد ماهر، ۱۳۷۲) موثر است. فراشناخت شامل "دانش فراشناختی"^۸ و "تجربه فراشناختی"^۹ است (فلاول، ۱۹۷۹؛ فلاول، میلر و میلر،

-
- 1.self-handicapped
 - 2.self-regulating
 - 3.cognitive strategies
 - 4.metacognitive strategies
 - 5.problem-solving
 - 6.reading comprehension
 - 7.social skills
 - 8.metacognitive knowledge
 - 9.metacognitive experience

۱۹۹۳). هدف‌گزینی، برنامه‌ریزی، کشف نکات مهم و کم‌اهمیت، تشخیص و اصلاح اشتباهات، خود-ارزشیابی و نظارت، مهم‌ترین راهبردهای فراشناختی‌اند. با وجود اهمیت و تاثیر فراشناخت در عملکردهای شناختی، تحقیق کمی در مورد ریشه‌های آن، به خصوص ریشه‌های انگیزشی آن صورت گرفته است. یکی از مهم‌ترین عوامل انگیزشی موثر بر فراشناخت دانش‌آموزان، اهداف پیشرفت آن‌هاست. 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 (۱۹۹۰) 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 پذیرفته شده دانشجویان و راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی عمیق یا خودتنظیمی آن‌ها، رابطه مثبتی وجود دارد (الیوت و همکاران، ۱۹۹۹؛ الیوت، مک‌گروگر و گیبل (۱۹۹۹)؛ گرین و میلر، ۱۹۹۶؛ میلر و همکاران، ۱۹۹۳؛ پینتریچ، ۲۰۰۰). ارتباط بین اهداف عملکردی و درگیری شناختی (که فراشناخت نیز یکی از مولفه‌های آن است) 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، ۱۹۹۵؛ گرین و میلر، ۱۹۹۶؛ نولن، ۱۹۸۸). مطالعات دیگر در آرایه شواهد روشنی که بتواند رابطه اهداف عملکردی پذیرفته شده دانش‌آموزان را با کاربرد راهبردهای شناختی، فراشناختی یا خودتنظیمی توسط ایشان نشان دهد، ناکام مانده‌اند (میلر و همکاران، ۱۹۹۶؛ پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱؛ اسکراو و همکاران، ۱۹۹۵).

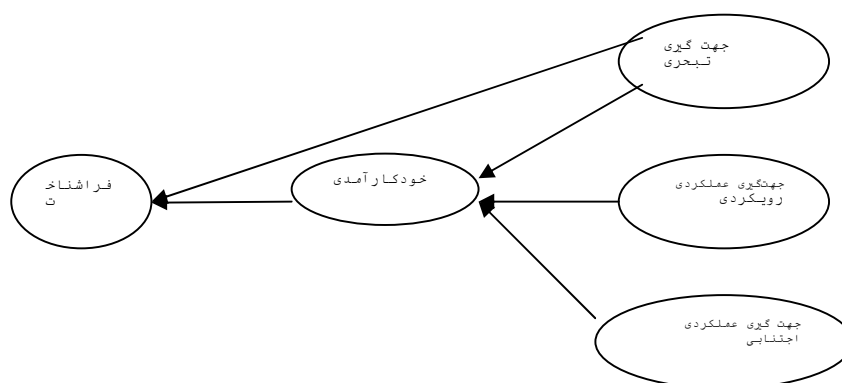
از نگاهی دیگر، مشخص شده است که عوامل دیگری نیز ممکن است بر راهبردهای خودتنظیمی، همچون فراشناخت اثر گذار باشند یا میانجی رابطه بین جهت‌گیری‌های

هدفی و راهبردهای خودتنظیمی، همچون فراشناخت گردند. همان طور که دوک و لگت (۱۹۸۸) پیش‌بینی کرده اند، بعضی از آثار منفی اهداف عملکردی، فقط در سطوح پایین تر کفایت ادراک شده اتفاق می افتند. وقتی افراد خوب عمل می کنند یا خود را با کفایت ادراک می کنند، شواهد کمتری دال بر تفاوت بین پیامدهای اهداف پیشرفت وجود دارد (باتلر، ۱۹۹۳؛ کاوینگتون و املیچ، ۱۹۷۹؛ الیوت و دوک، ۱۹۸۸). البته مطالعات اخیر در پیدا کردن شواهدی که نشان دهد کفایت ادراک شده، اثرات اهداف عملکردی را تعدیل می کند، ناکام مانده اند (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۷؛ میلر، بهرنز، گرین و نیومن، ۱۹۹۳). با این وجود، بعضی از مطالعات نشان داده اند که اهداف بر رفتار بعدی فرد که مبتنی بر سطح توانایی ادراک شده اوست اثر دارد (دوک، ۱۹۸۶؛ دوک و لگت، ۱۹۸۸) و برخی اثر اندک اهداف عملکردی را بر بعضی شاخص‌ها گزارش کرده‌اند (کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۷؛ پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱). این الگوی یافته ها، پیشنهاد می کنند 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 می کنند که چگونه عملکردشان با دیگران مقایسه می شود و همیشه در حال ارزیابی توانایی خود به دیگران هستند. در نتیجه آن‌ها احتمال دارد که از چالش اجتناب کنند، خصوصاً وقتی که کفایت ادراک شده پایین باشد، زیرا امکان ارزیابی کفایت برایشان وجود دارد، حتی وقتی ادراک کفایت بالاست و افراد مطمئن هستند که می توانند 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 و دوک، ۱۹۸۸). بنابراین، به هنگام پی‌گیری اهداف عملکردی، افرادی که با مشکلات عملکردی مواجهند 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، دوک و لگت موافقت می کنند که جهت گیری هدفی عملکردی می تواند به طور خاص برای افرادی

که کفایت ادراک شده پایین تری دارند و یا در توانایی خود تردید دارند، ناسازگارانه باشد. در یک مطالعه آزمایشگاهی که در آن اهداف دستکاری می شد، البوت و دوک (۱۹۸۸) دریافتند که افراد دارای شرایط اهداف تبحری یا یادگیری، الگوی سازگارانه تری را نشان می دهند- صرف نظر از سطح کفایت ادراک شده شان در انجام یک تکلیف خاص. با این وجود، الگوی ارایه شده توسط افراد دارای شرایط اهداف عملکردی مبتنی بر سطح کفایت ادراک شده آن هاست. افراد دارای شرایط عملکردی که مهارتشان را خوب ارزیابی می کنند، الگوهای سازگارانه ای از خود نشان می دهند، درحالی که آن هایی که مهارتشان را پایین ارزیابی می کنند، الگوهای ناسازگارانه تری را بروز می دهند. بنابراین مهارت ادراک شده، در انجام تکلیف رابطه بین اهداف عملکردی و رفتار را میانجی گری می کند. میلر، بهرنز، گرین و نیومن (۱۹۹۳)، پیش بینی های نظریه جهت گیری هدفی دوک را در باره نمونه ای از دانشجویان لیسانس درس آمار مقدماتی آزمون کردند. آن ها توانایی ادراک شده، جهت گیری هدفی عملکردی و تبحری یادگیری، ارزش ها و راهبردهای خود- تنظیمی را ارزیابی کردند و به منظور آزمون تعامل بین اهداف و توانایی ادراک شده روش دو نیمه کردن با میانه را به کار بردند تا گروه هایی با توانایی ادراک شده، بالا و پایین تشکیل دهند. برای تعیین این که آیا اهداف تبحری یا عملکردی در فرد غلبه دارد، گروه هایی با اهداف تبحری و عملکردی تشکیل گردید. هر فرد در گروهی طبقه بندی می شد که نمره جهت گیری بالاتری در آن زمینه داشت.

صرف نظر از مزایای طرح آن ها در تبیین شبه علی، بررسی دقیق تر روابط و فرضیه های مذکور از طریق الگوی معادلات ساختاری، روابط دقیق تری را آزمون خواهد کرد و نقش میانجی گرانه ادراکات خودکارآمدی، به طور دقیق تر در روابط بین جهت گیری های هدفی تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی با راهبردهای فراشناختی آزمون خواهد شد. بنابراین، هدف اصلی ما در این پژوهش آزمون کردن الگویی بود که در قالب آن نقش

ادراکات خود کارآمدی در میانجی گری رابطه بین اهداف پیشرفت و راهبردهای فراشناختی قابل بررسی باشد (نمودار ۱). به جز هدف مهم یادشده، اهمیت هر یک از مسیرهای موجود در الگو، چه مستقیم و چه غیر مستقیم، برای ما مشخص خواهد شد. جهت گیری هدفی تبحری، هم به صورت مستقیم و هم از طریق خودکارآمدی در کاربرد راهبردهای فراشناختی نقش دارند. اما رابطه بین جهت گیری های هدفی عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی با راهبردهای فراشناختی، مطابق نظریه ها و تحقیقات مختلف مورد اثر خودکارآمدی شخص است. بنابراین، ما به جای فرضیه واحد یا مجموعه فرضیه ها، الگویی را آزمون خواهیم کرد که مرکب از چندین مسیر علی است.



نمودار ۱. الگوی پیشنهادی رابطه بین جهت گیری های هدفی و فراشناخت با میانجی گری خودکارآمدی

فرض می شود که فراشناخت توسط اهداف تبحری، عملکردی رویکردی و خودکارآمدی به صورتی مثبت پیش بینی شود. به نظر می رسد که ضریب مسیر اهداف عملکردی اجتنابی به خودکارآمدی ضعیف یا منفی باشد. فرض می شود که ضریب مسیر بین خودکارآمدی و فراشناخت مثبت و بالا باشد. الگوی یادشده، ریشه در ادبیات مرتبط با یادگیری

خودتنظیمی دارد که متأثر از رویکرد شناختی اجتماعی است (بندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۹۷، ۲۰۰۱؛ پینتریچ، ۱۹۹۹، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۴؛ پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰؛ زیمرمن، ۱۹۹۷؛ شانک و زیمرمن، ۱۹۹۸). بنابراین، پژوهش حاضر می تواند به توسعه و تایید نظریه بالا کمک کند. به خصوص این که، ویژگی های فرهنگی و شناختی متفاوت دانش آموزان، بهتر می تواند تمایزهای فرهنگی و شخصیتی را تبیین کند.

روش

الف) جامعه و نمونه

جامعه تحقیق شامل دانش آموزان پسر پایه سوم دبیرستان (رشته های نظری ادبیات و علوم انسانی و ریاضی فیزیک) شهر تهران بود. جامعه یاد شده دانش آموزانی را در بر می گرفت که در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ در تهران تحصیل می کردند و تعداد آن ها ۳۶،۷۲۳ نفر بود^۱. از جامعه یاد شده با توجه به هدف تحقیق، نمونه ای به حجم ۶۸۵ آزمودنی انتخاب شد. تعداد نمونه یاد شده تابعی است از تعداد متغیرهای الگو و حجم جامعه. روش انتخاب نمونه خوشه ای چند مرحله ای بود. ابتدا از بین مناطق ۱۹ گانه، ۶ منطقه (مناطق ۱۸، ۱۶، ۱۱، ۵، ۶، ۲) انتخاب شدند. سپس با استفاده از دفترچه راهنمای مدارس هر منطقه، به صورت تصادفی ۳ مدرسه انتخاب شدند. در مجموع، ۶۸۵ دانش آموز از ۳۰ کلاس و در ۶ منطقه پرسشنامه های مربوطه را پر کردند.

ب) ابزارهای جمع آوری داده ها و اعتبار آنها

ابزارهای جمع آوری داده، شامل سه پرسشنامه بود. پرسشنامه های سنجش جهت گیری های هدفی، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی. پاسخ به سوالات براساس طیف ۷ درجه ای لیکرت انجام گرفت. اگر دانش آموزان ستون یک (۱) را انتخاب می کردند،

۱. گزارش سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، بهمن ۱۳۸۵

بدین معنا بود که آن موضوع یا سوال، به هیچ وجه درمورد آن ها مصداق ندارد و اگر ستون هفت (۷) را انتخاب کنند، بدین معنا بود که آن موضوع یا سوال، به صورت کامل در مورد آن ها صادق است. پرسشنامه های یادشده، پس از ترجمه مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفت تا روایی آن ها توسط کارشناسان تایید شود و مفاهیم و سوالاتی که بار ارزشی متفاوت، مبهم و نامناسب دارند حذف شوند. سپس پرسشنامه ها در مورد ۶۸ تن از دانش آموزان رشته های ریاضی، تجربی و انسانی پایه سوم یکی از دبیرستان های منطقه ۵ اجرا شد تا اعتبار سنجی شده، سوالات نامناسب آن ها حذف شوند. گروه مزبور عضو جامعه بودند، ولی از اعضای نمونه نهایی نبودند. بررسی اعتبار ابزارها بر اساس آلفای کرانباخ (α) و با استفاده از نرم افزار "اس.پی.اس.اس." و نیز تحلیل عاملی تاییدی، با استفاده از نرم افزار "لیزرل"^۲ انجام گرفت که مورد اخیر همزمان با تحلیل ساختاری بود.

برای سنجش خودکار آمدی، از قسمت هایی از پرسشنامه پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) که این متغیر را می سنجند، استفاده شد. این خرده آزمون دارای ۹ سوال بود. اعتبار پرسشنامه مزبور ۰/۸۹ گزارش شده است، ولی اعتبار به دست آمده آن در اجرای نهایی ۰/۸۲ بود. برای تعیین دانش آموزان از پرسشنامه جهت گیری هدفی میدگلی و همکارانش (۱۹۹۸) استفاده شد که دارای ۳ خرده آزمون است و جمعاً ۱۸ سوال دارد. اعتبار جهت گیری هدفی خرده آزمون های پرسشنامه مزبور بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. پرسشنامه جهت گیری های هدفی، دارای ۳ خرده آزمون است: جهت گیری های هدفی تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی. اعتبار کلی به دست آمده پرسشنامه در اجرای نهایی ۰/۸۷ و اعتبار خرده آزمون های آن به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ بود.

-
- 1.SPSS
 - 2.LISREL

برای سنجش فراشناخت دانش آموزان از پرسشنامه ای استفاده شد که قبلاً توسط پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای سنجش یادگیری خودتنظیمی به کار رفته بود. در پژوهش حاضر سعی شد با توجه به چهارچوب مفهومی و ادبیات مربوطه (مثل پینتریچ، ۲۰۰۴)، سوالاتی به پرسشنامه اضافه شود. اعتبار پرسشنامه مزبور بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. پرسشنامه مذکور در مجموع ۱۲ سوال دارد. اعتبار کلی به دست آمده پرسشنامه فراشناخت در اجرای نهایی آن ۰/۸۹ بود.

داده های پژوهش از پاسخ آزمودنی ها به سه پرسشنامه به دست آمد که بر اساس طیف ۷ درجه ای لیکرت طراحی شده بود. ۳۴ سوال پاسخ داده شده پرسشنامه (پس از تعدیل سوالات)، ۵ متغیر نهفته سازنده الگو را اندازه گیری می کرد. با توجه به این ضرایب و روابط ساختاری مفروض، الگوی پیشنهادی آزمون شد.

یافته ها

پس از جمع آوری داده ها، تحلیل آماری مناسب یعنی الگوی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار لیزرل انجام شد. نتایج این تحلیل در جدول شماره ۱ و نمودار شماره ۳ گزارش شده است. همان طور که مشاهده می شود، همبستگی های مشاهده شده بین ابعاد جهت گیری های هدفی، خودکارآمدی و فراشناخت، معنادارست. بالا ترین همبستگی، مربوط به رابطه بین خودکارآمدی و فراشناخت ۰/۶۴ و پایین ترین همبستگی مربوط به رابطه بین فراشناخت و جهت گیری هدفی عملکردی اجتنابی یعنی ۰/۳۱ بود. سایر متغیرها نیز دو به دو با هم همبستگی داشتند و این همبستگی ها معنادارند ($P < 0.05$).

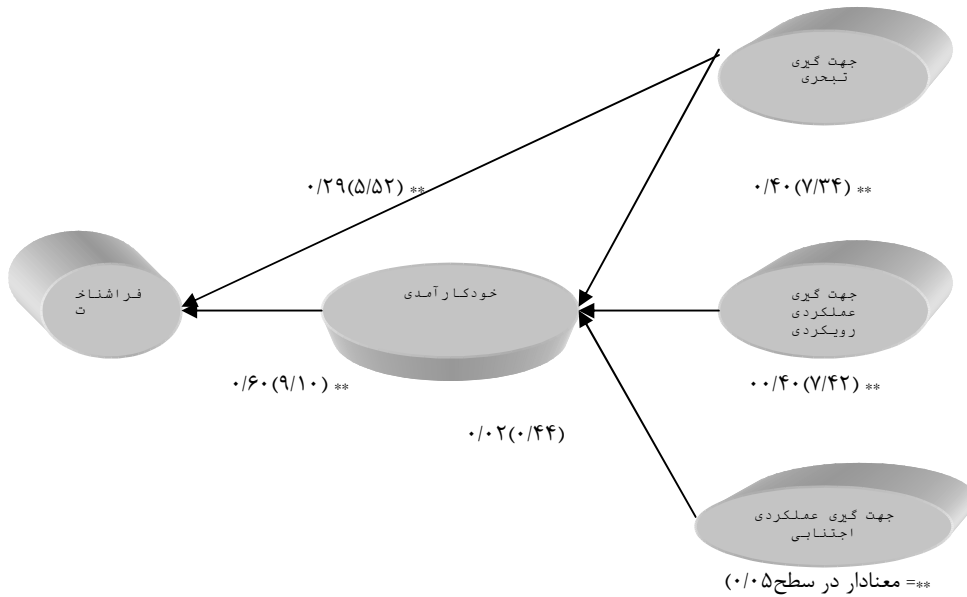
جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای در گیر در الگوی کلی مورد آزمون

شخص‌های آماري ←	میانگین	انحراف معیار	همبستگیها				
			۱	۲	۳	۴	۵
۱. تباهی	۶۶/۲۴	۹/۴۱	۱				
۲. عملکردی رویکردی	۳۱/۵۵	۹/۴۶	**۰/۴۴	۱			
۳. عملکردی اجتنابی	۲۷/۱۷	۹/۰۷	**۰/۲۶	**۰/۴۵	۱		
۴. خودکارآمدی	۳۷/۱۱	۱۰/۰۱	*۰/۵۰	**۰/۵۴	**۰/۳۳	۱	
۵. فراشناخت	۳۶/۳۳	۱۰/۰۲	**۰/۵۶	**۰/۴۳	**۰/۳۱	**۰/۶۴	۱

**= معنادار در سطح (۰/۰۱)

گرچه روابط همبستگی اطلاعات خوبی را در مورد روابط بین متغیرها ارائه می دهد، ولی به تبیین روابط نمی پردازد. آزمون الگوهای کلی پیشنهادی، با استفاده از الگوی معادلات ساختاری، به طور همزمان تحلیل عاملی تاییدی و روابط ساختاری را آزمون می کند. هدف الگوی پیشنهادی بررسی نقش میانجی گرانه خودکارآمدی در بررسی رابطه جهت گیری های هدفی و کاربرد راهبردهای فراشناختی

بررسی رابطه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و.../۸۱



$\chi^2=1380.65$, $DF=492$ $\chi^2/DF=2.80$, $RSMEA= 0.058$ $GFI=0.87$, $AGFI=0.84$

نمودار ۲. الگوی رابطه جهت گیری های هدفی و فرآیند شناخت با میانجی گری خودکارآمدی براساس داده های به دست آمده از نمونه

است و همان طور که مشاهده می شود، شاخص های کلی آزمون نیکویی برازش، از طریق الگوی معادلات ساختاری حاکی از برازش کلی الگوست ($RMSEA= 0.058$)^۱،

$DF=492$ $\chi^2=1380.65$

1. Root Mean Square Error of Approximation

$GFI=0.87$ ، $AGFI=0.84$ ، $\chi^2/DF=2.80$ و هرچه شاخص GFI و $AGFI$ به

یک نزدیک تر باشد الگو از برازش بهتری برخوردارست و داده ها به نحو بهتری الگوی روابط مفروض را تایید می کنند. بر همین قیاس مطلوب است که $RSMEA$ به صفر نزدیک باشد تا برازش بهتر الگوی را نشان دهد (قاضی طباطبایی، ۱۳۸۱). شاخص χ^2/DF نیز هرچه کمتر باشد بهتر است و نباید بیشتر از ۳ باشد. بنابراین داده های پژوهش به خوبی الگوی کلی مفروض را تایید می کنند. لازم به ذکر است که در این مرحله برای برازش بهتر الگو، تعدیل هایی صورت گرفت تا نتایج نهایی با حداکثر برازش گزارش شود. نتایج نشان می دهد که الگوی پیشنهادی، با داده برازش دارد، یعنی خودکارآمدی به خوبی توانسته است نقش میانجی گرانه ای را در رابطه میان جهت گیری های هدفی و کاربرد راهبردهای فراشناختی بازی کند.

شاخص های تولیدی الگوی معادلات ساختاری فقط محدود به شاخص های برازش کلی الگوی نیست، بلکه پارامترهای استاندارد β و γ و مقادیر t متناظر با آن برای هر یک از مسیرهای علی از متغیرهای برون زاد جهت گیری های هدفی تبصری به متغیرهای درون زاد کاربرد راهبردهای فراشناختی و خودکارآمدی و از جهت گیری های هدفی عملکردی اجتنابی و جهت گیری عملکردی رویکردی به خودکارآمدی (ضرایب گاما) و از متغیر نهفته میانجی خودکارآمدی به متغیر نهفته درون زاد فراشناخت (ضریب بتا) وجود دارد. این ضرایب و شاخص ها، قدرت نسبی هر مسیر را نیز نشان می دهند. ضرایب β و γ ، ضرایب رگرسیون استاندارد شده هستند و مقدار آن ها حتماً با یک صفر تا یک باشد. همان طور که در جدول (۲) مشاهده می شود.

1. Goodness of Fit Index

2. Adjusted Goodness of Fit Index

جدول ۲. اثرات مستقیم و غیرمستقیم موجود در الگوی، ضرایب مسیر و معناداری آن ها

نام مسیر	$\gamma_{MA>SE}$	$\gamma_{MA>MC}$	$\gamma_{AP>SE}$	$\gamma_{AV>SE}$	$\beta_{SE>MC}$
ضرایب مسیر	۰/۴۰	۰/۲۹	۰/۴۰	۰/۰۲	۰/۶۰
آزمون معناداری t	**۷/۳۴	**۵/۵۲	**۷/۴۲	۰/۴۴	**۹/۱۰

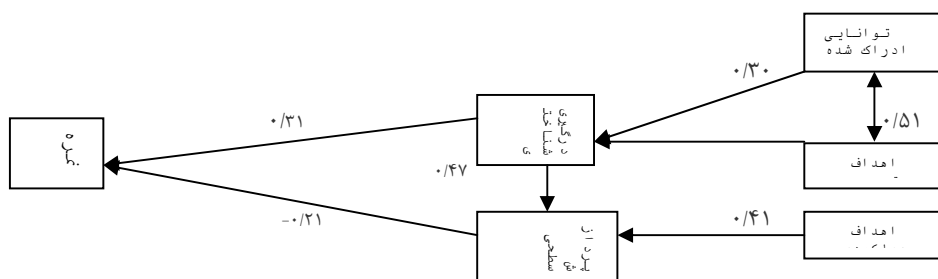
MA=تبحری، AP=رویکردی، AV=اجتنابی، SE=خودکارآمدی و MC=فراشناخت

*=معنادار (۰/۰۵) و **=معنادار (۰/۰۱)

بالاترین ضریب مسیر، مربوط به مسیر بین خودکارآمدی و فراشناخت (۰/۶۰) است. بعد از آن، ضرایب مسیر بین جهت گیری های هدفی تبحری به خودکارآمدی و جهت گیری عملکردی رویکردی به خودکارآمدی (۰/۴۰) و جهت گیری های هدفی تبحری به فراشناخت (۰/۲۹) قرار گرفته اند. از جهت گیری های هدفی عملکردی اجتنابی به خودکارآمدی نیز ضریب مسیر معنادار نیست، اما با حذف مسیر برازش کلی الگوی پایین می آید. نتایج ناشی از اجرای آزمون معناداری t نشان می دهد که تمامی ضرایب مسیر γ و β به جز مسیر بین جهت گیری های هدفی عملکردی اجتنابی و خودکارآمدی معنادارند. یافته های به دست آمده در این پژوهش، قابل مقایسه با نتایج به دست آمده در پژوهش های انجام شده قبلی است. پژوهش های قبلی عمدتاً از روش همبستگی برای بررسی این روابط استفاده کرده اند. برای نمونه، پینتریچ (۱۹۹۹) این روابط را از طریق روش همبستگی آزمون کرده است. در پژوهش او همبستگی های به دست آمده بین جهت گیری هدفی تبحری، رویکردی و خودکارآمدی (باورهای انگیزشی) با خودتنظیمی، به ترتیب ۰/۳۸ تا ۰/۷۳، ۰/۰۹ تا ۰/۱۸ و ۰/۲۹ تا ۰/۶۷ است.

در پژوهش های دیگر، فراشناخت از طریق مولفه های درگیری^۱ بررسی شده است و نتایج مشابهی به دست آمده است. گرین و میلر (۱۹۹۶) در پژوهشی با هدف پیش بینی

پیشرفت از طریق خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری، هوش و مفهوم هوش، همبستگی بین خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری را $0/24$ محاسبه کرده بودند. همبستگی به دست آمده در پژوهش میلر و همکاران (۱۹۹۶)، نیز بین اهداف تبحری و اهداف عملکردی با خودتنظیمی به ترتیب $0/62$ و $0/30$ گزارش شده است. در آن پژوهش ضرایب بتا برای پیش بینی خودتنظیمی از طریق اهداف تبحری، توانایی ادراک شده، خرسندی معلم و پیامدهای آینده، به ترتیب برابر $0/15$ ، $0/33$ ، $0/39$ و $0/15$ بوده است. مقدار R^2 نیز $0/52$ گزارش شده است که نشان می دهد 52 درصد خودتنظیمی از طریق این متغیرها تبیین شده است. همان طور که مشاهده می شود، در تحلیل مسیر گرین و میلر (۱۹۹۶)، ضریب گاما از اهداف تبحری به درگیری شناختی (خودتنظیمی) $0/53$ و از کارآمدی ادراک شده به درگیری شناختی $0/30$ گزارش شده است. ضریب دو طرفه بین اهداف تبحری و کارآمدی ادراک شده نیز $0/50$ گزارش شده است (نمودار ۳). ضمن این که اهداف عملکردی، با پردازش سطحی مرتبط شده است ($0/41$). ضرایب مذکور مشابه ضرایب به دست آمده در پژوهش فعلی است.



نمودار ۳. تحلیل مسیر گرین و میلر (۱۹۹۶)

با توجه به نتایج تحقیقات گزارش شده، می توان در بررسی ریشه های فراشناخت و جهت گیری های هدفی، به فقر تبیین و حتی توان پیش بینی آن تحقیقات پی برد. اما پژوهش حاضر از سطح توصیف فراتر رفته و به پیش بینی و حتی تبیین ریشه های فراشناخت و جهت گیری های هدفی می پردازد.

در کنار بررسی شاخص های کلی برازش و ضرایب گاما و بتا، بررسی ضرایب لامبدا (λ و γ) نیز اهمیت دارد. جدول (۳) مقادیر λ و γ را نشان می دهد. همان طور که مشاهده می شود تمام ضرایب لامبدا γ مقادیر بالایی دارند. آزمون معنا داری t نشان می دهد که کلیه ضرایب به دست آمده معنادارند. بالا ترین λ خودکارآمدی به سمت B25^۱ است. سوال B20 به عنوان مقیاس^۲ نیز انتخاب شده است و بیشترین شباهت نظری را با خودکارآمدی دارد. پایین ترین λ خودکارآمدی به سمت B34 است. بالا ترین λ فراشناخت به سمت C27 نشانه رفته است. سوال C21 به عنوان مقیاس نیز انتخاب شده است و بیشترین شباهت نظری را با فراشناخت دارد. پایین ترین λ فراشناخت به سمت C32 و C28 است.

۱. B و C فرم های مختلف پرسشنامه هستند.

جدول ۳. مقادیر لامبدا الگو (ضرایب مسیر متغیرهای درونزاد)

متغیر مشاهده شده (سوالات)	$\lambda \gamma$ خودکارآمدی	$\lambda \gamma$ فراشناخت
B20	۰/۶۵ (S) **	-
B23	۰/۶۴ (۱۲/۱۹) **	-
B25	۰/۷۶ (۱۲/۹۳) **	-
B26	۰/۶۶ (۱۳/۹۵) **	-
B28	۰/۶۰ (۱۱/۷۶) **	-
B32	۰/۶۶ (۱۲/۷۰) **	-
B34	۰/۵۵ (۱۰/۸۵) **	-
B35	۰/۶۳ (۱۲/۲۹) **	-
C21	-	۰/۶۷ (S) **
C24	-	۰/۵۵ (۱۱/۳۷) **
C26	-	۰/۵۹ (۱۱/۹۹) **
C27	-	۰/۷۰ (۱۳/۹۲) **
C28	-	۰/۶۹ (۱۳/۸۸) **
C31	-	۰/۶۱ (۱۲/۴۲) **
C32	-	۰/۵۵ (۱۱/۳۴) **
C33	-	۰/۵۹ (۱۱/۰۶) **

*مقادیر داخل پرانتز آزمون معناداری t است (S=مقیاس انتخاب شده است که آزمون t توسط نرم افزار محاسبه نشده است).

*= معنادار (۰/۰۵) و **= معنادار (۰/۰۱)

جدول (۴) مقادیر لامبدا X، الگوی کلی مورد آزمون را نشان می دهد. همان طور که مشاهده می شود، تمام ضرایب لامبدا X مقادیر بالایی دارند. آزمون معناداری t نشان می دهد که تمامی ضرایب به دست آمده معنادارند. متغیر B1، به عنوان مقیاس تبحری انتخاب شده است و بیشترین شباهت نظری را با آن متغیر دارد. بالا ترین X λ تبحری به سمت ۲ B است و پایین ترین X λ تبحری به سمت B13 است.

جدول ۴. مقادیر لامبدا X الگوی کلی مورد آزمون (ضرایب مسیر متغیرهای برون زاد)

متغیر مشاهده شده (سوالات)	λ X تبحری	λ X عملکردی رویکردی	λ X عملکردی اجتنابی
B1	۰/۶۷ (S) **	-	-
B2	۰/۷۸ (۱۵/۱۹) **	-	-
B3	۰/۷۴ (۱۵/۹۳) **	-	-
B4	۰/۶۸ (۱۳/۶۰) **	-	-
B5	۰/۷۴ (۱۴/۳۸) **	-	-
B6	۰/۶۸ (۱۳/۵۱) **	-	-
B7	-	۰/۷۴ (S) **	-
B8	-	۰/۷۹ (۱۸/۴۹) **	-
B9	-	۰/۸۷ (۲۰/۲۸) **	-
B10	-	۰/۸۲ (۱۳/۳۹) **	-
B11	-	۰/۸۰ (۱۳/۳۷) **	-
B12	۰/۱۹ (۵/۱۸) **	۰/۷۱ (۱۴/۸۵) **	-
B13	۰/۱۵ (۳/۲۹) **	۰/۲۹ (۵/۷۸) **	۰/۳۹ (S) **
B14	-	-	۰/۷۴ (۷/۳۹) **
B15	-	-	۰/۹۰ (۷/۷۵) **
B16	-	-	۰/۷۴ (۷/۳۶) **
B17	-	-	۰/۵۵ (۶/۸۵) **
B18	۰/۱۷ (۵/۵۴) **	۰/۲۸ (۵/۷۸) **	۰/۱۸ (۳/۸۹) **

*مقادیر داخل پرانتز آزمون معناداری t است (S=مقیاس).

*= معنادار (۰/۰۵) و **= معنادار (۰/۰۱)

متغیر B7 به عنوان مقیاس جهت گیری هدفی عملکردی رویکردی انتخاب شده است و بیشترین شباهت نظری را با آن متغیر دارد. جهت بالا ترین λ X عملکردی رویکردی، به سمت ۹ B و جهت پایین ترین λ X عملکردی رویکردی به سمت B۱۸ است. متغیر B۱۳ به

عنوان مقیاس جهت گیری هدفی عملکردی اجتنابی انتخاب شده است و بیشترین شباهت نظری را با آن متغیر دارد. جهت بالا ترین $\lambda \times$ اجتنابی به سمت B ۱۵ و جهت پایین ترین $\lambda \times$ اجتنابی به سمت B ۱۸ است. سوال ۱۳ و ۱۸، هر سه متغیر نهفته برونزاد و سوال ۱۲ و متغیر نخست را اندازه می گیرد.

مقادیر همبستگی های چندگانه مجذور شده نشان می دهد که این الگو، 49 درصد واریانس خودکارآمدی و ۶۷ درصد واریانس فراشناخت را تبیین می کند. در مجموع، شاخص های کلی برازش، الگوی پیشنهادی را تایید می کنند، یعنی خودکارآمدی میانجی رابطه بین اهداف عملکردی و راهبردهای فراشناختی است و رابطه اهداف تبصری و راهبردهای فراشناختی هم به صورت مستقیم و هم با میانجی گری خودکارآمدی تبیین می شود. تمام ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم، به جز مسیر اهداف اجتنابی به خودکارآمدی، معنادار است. بخش اعظم خودکارآمدی و فراشناخت از طریق این الگو قابل تبیین است.

بحث و نتیجه گیری

هدف کلی پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی گرانه خودکارآمدی در تبیین رابطه بین جهت گیری های هدفی و کاربرد راهبردهای فراشناختی دانش آموزان بود. شاخص های برازش کلی نشان داد که داده های به دست آمده از نمونه دانش آموزان پایه سوم دبیرستان، با الگوی پیشنهادی ما برازش خوبی دارد و آن را تایید می کند. ضرایب مسیر مستقیم و غیر مستقیم نیز معنادار بودند. تنها ضریب مسیر غیر معنادار ضریب بین جهت گیری هدفی اجتنابی و خودکارآمدی بود. ضرایب مسیر نشان داد که اهداف تبصری هم به طور مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم، بر کاربرد راهبردهای فراشناختی موثرند. اما اهداف عملکردی رویکردی از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی بر کاربرد راهبردهای فراشناختی موثر است.

یعنی رابطه جهت گیری هدفی فرد با کاربرد راهبردهای فراشناختی و یا تاثیرپذیری از آن، وابسته به میزان خودکارآمدی شخص است. ضمن این که اهداف تبحری به طور مستقیم هم بر کاربرد راهبردهای فراشناختی اثر گذارند.

نتایج به دست آمده همخوان با یافته های پژوهش دوک و لگت (۱۹۸۸) است. آن ها به این نتیجه رسیدند که بعضی از آثار منفی اهداف عملکردی، فقط در سطوح پایین تر کفایت ادراک شده اتفاق می افتند. در تحلیل مسیر گرین و میلر (۱۹۹۶) نیز، ضریب مسیر از اهداف تبحری به درگیری شناختی (خودتنظیمی) واز کارآمدی ادراک شده به درگیری شناختی که فراشناخت عنصر اصلی آن است، معنادار گزارش شده است. مطالعاتی نیز با نتایجی مغایر با یافته های پژوهش حاضر وجود دارند که آثار اندک اهداف عملکردی را در مورد بعضی شاخص ها گزارش کرده اند (کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۷؛ پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱). در مجموع، یافته های پژوهش حاضر و نتایج پژوهش های متعدد دیگر نشان می دهند که اهداف عملکردی حتی برای افراد با کفایت عملکردی پایین همیشه آثار منفی ندارد. ولی اهداف تبحری همیشه سودمندند و آثار مستقیم و غیر مستقیمی بر عملکردهای شناختی یا فراشناختی فرد دارند. حتی می توان ادعا کرد که آثار آن مستقل از خودکارآمدی است. اهداف عملکردی رویکردی از طریق خودکارآمدی پیامدهای مثبتی دارند و اهداف عملکردی اجتنابی پیامدهای مثبت و حتی منفی ندارند.

نتایج به دست آمده، علاوه بر گسترش حوزه های نظری، مربوط به پیامدها و پیامدهای اهداف پیشرفت و فراشناخت، برای مربیان و حتی والدین کاربرد دارد. از آن جا که کاربرد راهبردهای فراشناختی، پیامدهای مثبتی برای عملکرد شناختی، عاطفی و تحصیلی دانش آموزان دارند، توجه به نوع اهداف پذیرفته شده از سوی فرد، و تاکید بر اهداف تبحری او و احتراز از ایجاد شرایط بدون هدف و اجتنابی عملکردی ضروری است. معلمان باید 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 آن ها را به اهداف مورد نظرشان برساند. بدین منظور شیوه های تدریس و انگیزش باید متناسب با نوع اهداف پذیرفته شده و درجهت پذیرش اهداف چندگانه و تبحری دانش آموزان باشد. همچنین مداخلات آموزشی نیز باید بر پایه دستکاری جهت گیری های هدفی و خودکارآمدی دانش آموزان مورد آزمون قرار داشته باشد. کاربرد مهم یافته های بالا برای معلمان این است که در آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی (یا شیوه یادگیری)، نباید از نقش خودکارآمدی یادگیرندگان و جهت گیری های هدفی آنان غافل باشند. افرادی که هدف های عملکردی دارند، نیاز به آموزشی دارند که مبتنی بر سطح خودکارآمدی ایشان باشد و معلم باید بستر لازم را برای توسعه خودکارآمدی و فراشناخت آن ها فراهم کند. آموزش و یادگیری باید بر ترکیب هدف های مختلف به خصوص هدف های تبحری و عملکردی رویکردی تاکید داشته باشد و ساختارهای مناسب آن ها را فراهم سازد تا انگیزش دانش آموزان بیشتر و راهبردی تر شود. از ایجاد و تشویق ساختارها و اهداف اجتنابی باید پرهیز گردد.

پیشنهاد می شود پژوهش های آینده شرایط آزمایشی بهتری را از طریق ایجاد ساختارهای هدفی متناسب با متغیرهای مطرح در الگو فراهم کنند. ضروری است پژوهش های آینده، رابطه اهداف پیشرفت و ساختارهای هدفی مربوطه را با پیامدهای انگیزشی، شناختی، عاطفی و رفتاری دیگر مورد بررسی قرار دهند. به نظر می رسد انجام یک فراتحلیل در مورد نقش و رابطه اهداف پیشرفت و ساختارهای هدفی مربوط با پیامدهای انگیزشی، شناختی، عاطفی و رفتاری دیگر (با توجه به زیادی و تناقض و تفاوت های موجود) ضروری باشد.

مآخذ

سازمان آموزش و پرورش شهر تهران (۱۳۸۵). *گزارش سازمان آموزش و پرورش شهر تهران*، بهمن ماه قاضی طباطبایی، سید محمود (۱۳۸۱). فرایند تدوین، اجرا و تفسیر ستاده های یک الگوی لیززل: یک مثال عینی. *سالنامه پژوهش در علوم اجتماعی و رفتاری (جلد اول)*، به کوشش حسین رحمان سرشت. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی (ص ۸۵-۱۲۶).

کارشکی، حسین (۱۳۸۱). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناختی در درک مطلب دانش آموزان. *مجله روان شناسی، سال ششم، شماره ۲۱، ص ۶۳-۸۴*. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

کله، پی. جی. و چان، ال. (۱۹۹۰). روش ها و راهبردها در تعلیم و تربیت کودکان استثنائی. ترجمه فرهاد ماهر (۱۳۷۲). تهران: انتشارات قومس.

گلاور، ج. ای. و برونینگ، آراچ. (۱۹۹۰). *روان شناسی تربیتی*. ترجمه سیدعلینقی خرازی (۱۳۷۵). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

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

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*.

Englewood Cliffs , NJ : Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.

- 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
- Butler, R. (1993). Effects of task- and ego- achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65: 18-31.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979). Effort: the double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-18
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologists*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliott, E. S. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance Achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54: 5-12.
- Elliot, A. J., & Fonseca, D. & Moller, A. C. (2006a). A social-cognitive model of

- achievement motivation and the 2x2 achievement goals framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 4,666-679.
- Elliot, A. J., Gable, S. L., & Mapes, R. R. (2006b). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 378-391
- 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.
- Flavell, J.H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *Educational Psychologists*, 34, 906-11.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). Cognitive development (3rd ed.). Englewood Cliff NJ: Prentice-Hall.
- Greene,B. & Miller,R.(1996).Influence on achievement: Goals , perceived ability , and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21,181-192.
- Kaplan,A.& Midgley,C.(1997).The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology* ,22, 415-435.
- Meece,J.L. ,Blumenfeld, P.C.,Hoyle , R.H.(1988). Students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Midgley, C. , Arunkumar, R. & Urdan, T. (1996). If I don't do well tomorrow, there's a

- reason: Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping behavior. *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 423–434.
- Midgley, c., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-Approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, c., Kaplan, A. & Middleton, M. Maehr, M.L. Urdan, T. Anderman, L.H.
- Anderman, E. and Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A future examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- 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.
- Miller, R.B., Greene, B. A. Montavalo, G.P., Ravindran, B. & Nichols, J.D. (1996). Engagement in academic work : The role of learning goals , future consequences, pleasuring , and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective

- experiences, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- 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). Multiple goals .Multiple pathway: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 4, 385-407.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E. (1990). motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. & Garsia, 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* (VOL:6, pp.371-402).

Greenwich CT:JAI Press.

Schraw,G.,Horn, C.,Thorndike-Chirst, T.,& Buring , R.(1995). Academic goal orientations and student classroom *achievement*. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 359-368.

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. .

Educational Psychologists, 32,,4, ,195-201.

Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and attitude on problem-

solving. *Journal of Educational Psychology*, 82, 2, 306-314.

Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A

Self-regulatory perspective. *Educational Psychologists*, 33, 73-86.

An Investigation of the Relationships Between Achievement Goals, Self-Efficacy and Metacognitive Strategies: Testing a Causal Model

Sayyed Alinaqi Kharrazi

Tehran University

Javad Ejei

Tehran University

Sayyed Mahmood Gazi Tabatabai

Tehran University

Hossein Kareshki

Ferdowsi University of Mashhad

Abstract

The aim of this research was to study the relationships between achievement goals, self-efficacy and metacognitive strategies, based on a causal model. To do the study, multistage cluster sampling method was used to select a sample of 685 third grade boy students from Tehran high schools. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich and De Groot, 1990), and Students' Achievement Goal Orientation (Midgley and his colleagues, 1997), were administered to students as a group. Questionnaires validity and reliability were satisfactory. The results of Pearson correlation showed that mutual correlations between achievement goals, self-efficacy and metacognitive strategies components were significant ($p < 0/01$). Results of structural equating modeling showed that the proposed model was acceptable and fit index was not significant (GFI= 0/87, ACFI=0.84 RSMEA= 0/058, $\chi^2/DF=2.80$). All paths or structural coefficients of proposed model were significant ($p < 0/01$).

Keywords: achievement goals; self-efficacy; metacognitive strategies; structural equating modeling