

## پیش بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و نشاط ذهنی بر اساس

### جهت گیری هدف پیشرفت در دانش آموزان دبیرستانی

محبوبه فولاد چنگک<sup>۱</sup> حسن آب روشن<sup>۲</sup>

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی قدرت پیش بینی کنندگی متغیر جهت گیری هدف در استفاده دانش آموزان از راهبردهای شناختی و فراشناختی و همچنین نشاط ذهنی آنان بود. برای رسیدن به این هدف ۳۰۰ دانش آموز (۱۵۰ نفر پسر و ۱۵۰ نفر دختر) از بین کلیه دانش آموزان دوره متوسطه و پیش دانشگاهی شهر شیراز با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. در این پژوهش برای سنجش هدف پیشرفت از پرسشنامه الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) و به منظور ارزیابی راهبردهای شناختی و فراشناختی از مقیاس پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) و از مقیاس نشاط ذهنی موقعیتی ریان و فردریک (۱۹۹۷) برای سنجش نشاط ذهنی استفاده گردید. یافته ها نشان دادند به غیر از بعد تسلط-اجتنابی سایر ابعاد جهت گیری هدف، راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش آموزان را به صورت مثبت و معنی داری پیش بینی می کردند. همچنین از بین ابعاد جهت گیری هدف، بعد عملکرد گرایشی به صورت مثبت و معنی دار پیش بینی کننده نشاط ذهنی بود. نتایج و تلویحات آن بر پایه پیشینه ی نظری مورد بحث قرار گرفت.

**کلید واژه ها:** یادگیری خودتنظیمی، شناخت، فراشناخت، جهت گیری هدف، نشاط ذهنی، دانش آموزان.

<sup>۱</sup>. دانشیار روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز، نویسنده مسئول مقاله، foolad@shirazu.ac.ir

<sup>۲</sup>. دانشجوی دکتری روانشناسی دانشگاه شیراز، hassanabroshan@yahoo.com

## مقدمه

اهداف بازنمایی شناختی سازه‌ی عمومی «انرژی» در زمان ما هستند، سازه‌ی ای که تاریخچه‌ی ای طولانی در روان‌شناسی، و به خصوص روان‌شناسی انگیزش دارد. نوع هدفی که ما انتخاب می‌کنیم مقدار انگیزش ما را برای رسیدن به آن هدف تعیین می‌کند. جهت‌گیری‌های انگیزشی<sup>۱</sup> به صورت‌های مختلفی مطرح شده‌اند اما بیش از دو دهه است که بیشتر کارهای نظری و تجربی در این حیطه بر انگیزش پیشرفت<sup>۲</sup>، به عنوان یک نظریه تبیینی برجسته در ادبیات انگیزشی، تمرکز یافته است (ویگفیلد و کامبریا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰).

در روان‌شناسی معاصر، نظریه جهت‌گیری هدف از مؤثرترین رویکردها در انگیزش است و تلویحات انگیزشی مهمی در یادگیری و عملکرد دارد (الیوت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹؛ پینتریچ و شانک<sup>۵</sup>، ۱۳۹۰). نظریه جهت‌گیری هدف<sup>۶</sup> یا هدف پیشرفت<sup>۷</sup>، یکی از مرتبط‌ترین و کاربردی‌ترین نظریه‌های هدف برای درک و بهبود یادگیری و آموزش است. جهت‌گیری هدف، نمایانگر مجموعه‌ای از باورها است که به «روش‌های مختلف نزدیک شدن به موقعیت‌های پیشرفت، درگیر شدن در آنها و پاسخ دادن به آنها» می‌انجامند (ایمز<sup>۸</sup>، ۱۹۹۲؛ به نقل از پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰).

الیوت و مک‌گریگور<sup>۹</sup> (۲۰۰۱) اهداف را به چهار نوع تقسیم می‌نمایند. در جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی دانش آموز به استفاده از استراتژی‌های عمیق شناختی و تسلط هر چه بیشتر بر مفاهیم و مقایسه خود با سطح پیشرفت قبلی خود تمایل دارد (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). در هدف تسلط‌گریزی فرد در راستای اجتناب از اثبات ناتوانی و عدم شایستگی به خویشتن تمرکز

۱۲۰

<sup>۱</sup> - Motivation orientations

<sup>۲</sup> - Achievement motivation

<sup>۳</sup> - Wigfield & Cambria

<sup>۴</sup> - Elliot

<sup>۵</sup> - Pintrich & Schunk

<sup>۶</sup> - Goal orientation

<sup>۷</sup> - Achievement goal

<sup>۸</sup> - Ames

<sup>۹</sup> - Mc Gregor

می یابد (سلر،<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین در این هدف گزینی، ترس از داشتن عملکرد بد در مقایسه با عملکرد قبلی ملاک و مبنای فعالیت است (وان پیرن، الیوت و آنسل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). در جهت گیری هدف عملکرد-گرایشی، دانش آموز به داشتن عملکرد بهتر در مقایسه با سایر همکلاسی ها و توانا شناخته شدن توسط همتایان و معلمین و استفاده مکرر از راهبردهای سطحی پردازش شناختی و مداومت کمتر در حل مسائل تمایل دارد (الیوت، ۱۹۹۹). در جهت گیری هدف عملکرد-گریزی، دانش آموز تکالیف درسی را به خاطر ترس از بی کیفیت جلوه کردن نزد همکلاسی ها انجام می دهد (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). همچنین این افراد اهداف پایینی برای خود در نظر می گیرند (کرید، تیلبوری، بایس و کرافورد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱) و بیشترین نگرانی در مورد مردود شدن را نشان داده و دارای نیمرخ ضعیف ترین پیشرفت تحصیلی می باشند (تومینن-سوئینی، سالملا-آرو و نیمی ویرتا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱).

دو گرایش به هدف اصلی یعنی «تسلط» و «عملکرد» با پیامدهای انگیزشی، شناختی و رفتاری همراه است. گفته شده است اهداف تسلط با پیامدهای هیجانی مختلفی ارتباط دارد. اهداف تسلط با اعلام علاقه و لذت درونی بیشتر به تکالیف یادگیری و نگرش مثبت تر به این تکالیف، مثلاً قائل شدن ارزش بیشتر برای این تکالیف رابطه دارند (به عنوان مثال، ایمز، ۱۹۹۲؛ باتلر<sup>۵</sup>، ۱۹۸۷؛ هاراکیویکز، بارون و الیوت<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸؛ میس، بلومن فلد و هولی<sup>۷</sup>، ۱۹۸۸؛ راتنورن<sup>۸</sup> و الیوت، ۱۹۹۹؛ استیپک و کووالسکی<sup>۹</sup>، ۱۹۸۹؛ والترز<sup>۱۰</sup> و پینتریچ، ۱۹۹۶).

رابطه منفی اهداف عملکردی اجتنابی با علاقه و ارزش درونی روشن به نظر می رسد ولی تحقیقات مربوط به اهداف عملکردی گرایشی نتیجه روشنی را بدست نداده اند (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰). هاراکیویکز، و همکاران (۱۹۹۸) نشان داده اند که اهداف عملکردی گرایشی در مقایسه

<sup>۱</sup>- Cellar, Stuhlmacher, Young

<sup>۲</sup>- Van yperen, Elliot & Anseel

<sup>۳</sup>- Creed, Tilbury, Buys & Crawford

<sup>۴</sup>- Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta

<sup>۵</sup>- Butler

<sup>۶</sup>- Harachiewicz, Barron & Elliot

<sup>۷</sup>- Meece, Blumenfeld & Holy

<sup>۸</sup>- Rawsthorne

<sup>۹</sup>- Stipek, & Kowalski

<sup>۱۰</sup>- Wolters

با اهداف تسلط، الزاماً به علاقه یا انگیزش درونی کمتر و یا اشتغال کمتر به تکلیف منجر نمی شوند. آنها در تحقیقات آزمایشی نشان دادند که گرایش نزدیکی به عملکرد، انگیزش درونی و اشتغال به تکلیف را افزایش می داد، به خصوص برای دانشجویانی که انگیزش پیشرفت بالایی داشتند.

جهت گیری هدف پیامدهایی نیز در مورد متغیرهای متفاوت شناختی دارد. خودتنظیمی<sup>۱</sup> مفهوم نسبتاً جدیدی از انگیزش است که در رفتار دانش آموزانی که به طور منظمی گرایش به دستیابی به اهداف یادگیری دارند، مشاهده می گردد. همچنین این گونه دانش آموزان تفکر و نظارت بر تجارب یادگیریشان را مد نظر دارند (زیمرمان<sup>۲</sup> و شانک،<sup>۳</sup> ۱۹۹۴، به نقل از نوشادی، ۱۳۸۰).

تحقیقات دامنه داری در زمینه ارتباط میان جهت گیری هدف، خودتنظیمی، و پیشرفت تحصیلی وجود رابطه بین این سازه ها را تأیید کرده اند (برای مثال: آرچر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۴؛ ایمز، ۱۹۹۲؛ پینتریچ و دی گروت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰؛ و سیفرت<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷). در این راستا دلاورپور، (۱۳۸۶) نوشادی، (۱۳۸۰) حاجی یخچالی، حقیقی و شکرکن، (۱۳۸۰) به رابطه مثبت و معنی دار هدف تسلط و پیشرفت تحصیلی اشاره داشته اند. با این حال، حیدری (۱۳۷۹)؛ حقیقی، دامغانی میرمحل، و شکرکن (۱۳۸۴) و حجازی، عبدلوند و امام وردی (۱۳۸۲) گزارش کرده اند که هدف تسلط پیش بینی کننده مثبت و معنی دار پیشرفت تحصیلی نیست. یافته های پژوهشی رادوسویچ، وایدی آاناتان، یئو و رادوسویچ<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) حاکی از آن است که جهت گیری تسلط، تخصیص منابع شناختی و خودتنظیمی را افزایش می دهد و در مقایسه با دانش آموزان عملکرد محور، افراد تسلط مدار خودتنظیمی بهتر و لذت شناختی بیشتری را تجربه می کنند و استرس کمتری دارند. بر مبنای پژوهش تئودوزیو و پاپایوانو<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) تنها هدف تسلط محور، پیش بینی کننده تمامی ابعاد آگاهی فراشناختی بود ولی هدف عملکردی، توانایی پیش بینی آگاهی فراشناختی را نداشت. یافته های والترز<sup>۸</sup> (۲۰۰۴) نشان

<sup>۱</sup> -self-regulation

<sup>۲</sup> -Zimmerman

<sup>۳</sup> -Archer

<sup>۴</sup> - De Groot

<sup>۵</sup> -Seifert

<sup>۶</sup> -Radosevich, Vaidyanathan & Yeo

<sup>۷</sup> -Theodosiou & Papaioannou

<sup>۸</sup> - Wolters

داد که هدف تسلط به صورت مثبت و معنی دار، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را در درس ریاضی و حین انجام تکالیف آن پیش بینی می کند. جوکار (۱۳۸۴)، به نقل از دلاورپور، (۱۳۸۶) نیز گزارش کرده است که هدف تسلط، ابعاد فراشناخت و شناخت خودتنظیمی را به گونه ای مثبت پیش بینی می کند. سایر پژوهش ها (مانند ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ هاگن و ویستین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵؛ میس و بلومن فلد، ۱۹۸۸؛ و نولن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸) و همچنین میس (۱۹۹۴)، شانک و زیمرمان (۱۹۹۴)، دویک و لی گت<sup>۳</sup> (۱۹۹۸)، پینتریچ و دیگرگوت (۱۹۹۰) و پینتریچ و گارسیا<sup>۴</sup> (۱۹۹۱) یافته هایی مشابه با نمونه های گفته شده را بدست داده اند.

تحقیق در زمینه پیامدهای شناختی اهداف عملکردی به سادگی نتیجه تحقیق درباره ی اهداف تسلط تفسیر نمی شود و نمی توان آنها را به راحتی جمع بندی کرد. اغلب تحقیقات مربوط به اهداف عملکرد که تمایزی بین اشکال گرایشی و اجتنابی قائل نشده اند، نشان می دهند که اهداف عملکرد، رابطه منفی با استفاده دانش آموزان از راهبردهای شناختی عمیق تر دارند. تحقیقات جدیدتر که فقط شکل گرایش یا صرفاً شکل اجتنابی اهداف عملکرد را منعکس می کنند، نشان می دهند که ممکن است این دو شکل اهداف عملکرد، روابط مختلفی با پیامدهای شناختی داشته باشند (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰). به عنوان مثال والترز و پینتریچ (۱۹۹۶) در یک تحقیق همبستگی نتیجه گرفتند که یک هدف عملکرد گرایشی که در آن تمرکز بر پیشی گرفتن از دیگران است، رابطه مثبتی با استفاد از راهبردهای عمیق تر شناختی و استفاده بیشتر از راهبردهای خودتنظیمی دارد. در مقابل، کاپلان و میجلی<sup>۵</sup> (۱۹۹۷)، به نقل از پینتریچ و شانک، (۱۳۹۰) بین اهداف عملکرد گرایشی با پردازش سطحی تر یا راهبردهای یادگیری غیر انطباق یافته به رابطه ی مثبتی دست یافتند. در حالی که میدلتون<sup>۶</sup> و میجلی (۱۹۹۷) بین هیچ کدام از اهداف عملکرد گرایشی یا اجتنابی با خودتنظیمی شناختی رابطه ای پیدا نکردند.

<sup>۱</sup> -Hagen & Weistein

<sup>۲</sup> -Nolen

<sup>۳</sup> -Dweck & Legget

<sup>۴</sup> -Garcia

<sup>۵</sup> - Kaplan & Midgley

<sup>۶</sup> - Middleton

نتایج متناقض این پژوهش‌ها و سایر پژوهش‌های مشابه با یکدیگر می‌تواند نشانگر این باشد که بین متغیرهای عملکرد گرایشی و اجتنابی از یکسو و خودتنظیمی و استفاده از راهبردهای شناختی از سوی دیگر، عوامل مختلفی باشد که باید مورد تحقیق و شناسایی قرار گیرد.

عامل تعیین‌کننده دیگری که در یادگیری موفقیت‌آمیز اهداف مؤثر است، نشاط ذهنی<sup>۱</sup> است. نشاط به عنوان یکی از مؤلفه‌های بهزیستی و از مهم‌ترین نیازهای روانی بشر در بسیاری از نظام‌های پژوهشی بهزیستی مطرح بوده است. نشاط ذهنی از نظر نیکس، ریان، مانلی و دسی<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) حاکی از داشتن وضعیت مثبت، سرشار از انرژی و سرزندگی است. از نظر آنان نشاط ذهنی با انجام اعمالی که فرد احساس استقلال کند، افزایش یافته و در صورتی که در انجام اعمال، حس تحت کنترل دیگران بودن به فرد دست دهد، کاهش می‌یابد. ریان و دسی (۲۰۰۸) نیز نشاط ذهنی را در قالب دارا بودن انرژی بدنی و ذهنی تعریف می‌کنند. به اعتقاد آنان افراد دارای نشاط ذهنی، حسی از شوق، سرزندگی و انرژی را تجربه می‌کنند.

با ملاحظه آنچه که گفته شد و با توجه به پیامدهای شناختی و هیجانی مختلف جهت‌گیری هدف و تأثیر آن در عملکرد تحصیلی و نشاط روانی دانش‌آموزان، شناسایی چگونگی تأثیر و تأثرات این جهت‌گیری‌ها روی متغیرهای مورد مطالعه دارای اهمیت زیاد می‌باشد. لذا پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی این جهت‌گیری‌ها در استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای خودتنظیمی - به عنوان یک سازه نسبتاً جدیدی که نیازمند به مطالعه بیشتر است - و همچنین نشاط ذهنی آنان انجام شد. در واقع این پژوهش به دنبال پاسخگویی به سوال‌های زیر بوده است:

- ۱- آیا جهت‌گیری هدف (تسلط - گرایشی، تسلط - اجتنابی، عملکردی گرایشی و عملکرد اجتنابی) پیش‌بینی‌کننده راهبردهای شناختی دانش‌آموزان است؟
- ۲- آیا جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکردی گرایشی و عملکردی اجتنابی پیش‌بینی‌کننده راهبردهای فراشناختی دانش‌آموزان است؟
- ۳- آیا جهت‌گیری‌های هدف (تسلط - گرایشی، تسلط - اجتنابی، عملکردی - گرایشی و عملکردی اجتنابی) پیش‌بینی‌کننده نشاط ذهنی دانش‌آموزان است؟

<sup>۱</sup> -subjective-vitality

<sup>۲</sup> - Nix, Ryan, Manly & Deci

## روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است که با هدف نقش پیش بینی کنندگی جهت گیری های هدف پیشرفت در میزان استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و نشاط ذهنی صورت گرفت. جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزان دوره متوسطه و پیش دانشگاهی شهر شیراز تشکیل می داد. در انتخاب آزمودنی ها از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای استفاده گردید. روش انتخاب آنان به این صورت بود که از هر ناحیه آموزشی یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه به روش تصادفی انتخاب شدند، و سپس از بین کلاس های پایه اول هر واحد آموزشی، به روش تصادفی ۶ کلاس دانش آموز دختر، به تعداد ۱۵۰ نفر و ۶ کلاس دانش آموز پسر نیز به تعداد ۱۵۰ نفر، و در مجموع ۳۰۰ نفر که شامل کلیه دانش آموزان این کلاس ها می شدند، به عنوان مشارکت کنندگان در پژوهش انتخاب گردیدند. اهداف پژوهش به وسیله ی عوامل اجرایی تحقیق برای مشارکت کنندگان تشریح و بعد از ایجاد آمادگی های لازم برای مشارکت فعال آنان در پژوهش، پرسشنامه ها به منظور پاسخگویی در اختیار آنان قرار داده شد؛ و به این وسیله پس از تکمیل پرسشنامه ها، اطلاعات لازم جمع آوری گردید.

۱۲۵

## ابزار پژوهش

در این پژوهش از سه پرسشنامه اهداف پیشرفت، مقیاس خودتنظیمی یادگیری<sup>۱</sup> (SRLQ) و مقیاس نشاط ذهنی استفاده شده است.

### پرسشنامه اهداف پیشرفت

پرسشنامه اهداف پیشرفت (البوت و مک گریگور، ۲۰۰۱) شامل ۱۲ گویه می باشد که آن را برای سنجش جهت گیری هدف بر طبق مدل چهار وجهی (۲×۲) ساخته اند. مقیاس این پرسشنامه از نوع لیکرت است و پاسخ براساس مقیاس ۵ درجه ای از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) محاسبه می شود. در این مقیاس برای هر کدام از ۴ نوع جهت گیری هدف، ۳ سوال در نظر گرفته شده است. سوال های ۹، ۶ و ۱ هدف عملکرد- گرایشی، سوال های ۱۱، ۸ و ۴ هدف تسلط-

<sup>۱</sup> -Self-Regulated Learning Questionnaire

گرایشی، سوال های ۱۲، ۱۰ و ۳ تسلط - اجتنابی و سوال های ۷، ۵ و ۲ هدف عملکرد - اجتنابی را مورد سنجش قرار می دهند.

این پرسشنامه از پایایی و روایی مطلوبی برخوردار است. در تحقیق پوتوین و دانیلز<sup>۱</sup> (۲۰۱۰)، به نقل از دفترچی، (۱۳۹۰) برای تعیین پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضرایب حاصله برای اهداف تسلط - گریزی، عملکرد گریزی، عملکرد گرایشی، تسلط گرایشی به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۵۷، ۰/۷۸ و ۰/۷۲ به دست آمد. به منظور تعیین روایی سازه ای پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. مقدار شاخص GFI برابر ۰/۹۲ و همچنین مقدار عددی شاخص  $X^2$  در آزمون کروییت بارتلت برابر با ۱۰۸/۱۲ در سطح ۰/۰۱ معنادار بود.

خرمایی (۱۳۸۵) جهت تعیین روایی این مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی به روش مولفه های اصلی همراه با چرخش واریماکس، وجود چهار عامل مذکور در این پرسشنامه را تایید کرد. همچنین وی برای تعیین پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ضرایب ۰/۸۴، ۰/۷۸، ۰/۸۱ و ۰/۶۶ را به ترتیب برای تسلط - گرایشی، عملکردی - گرایشی، تسلطی - اجتنابی و عملکردی اجتنابی بدست آورد.

در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه از راه آلفای کرونباخ محاسبه و برای جهت گیری هدف تسلطی - گرایشی برابر ۰/۶۲، جهت گیری عملکردی - گرایشی ۰/۶۹، جهت گیری تسلطی - اجتنابی ۰/۷۱، و برای جهت گیری عملکردی - اجتنابی ضریب ۰/۳۶ به دست آمد. همچنین جهت بررسی روایی پرسشنامه، همبستگی هر گویه با نمره خرده مقیاس مربوط به آن محاسبه شد و دامنه ضرایب برای اهداف تسلطی - گرایشی ۰/۷۵ تا ۰/۷۷، عملکردی - گرایشی ۰/۶۹ تا ۰/۸۴، جهت گیری تسلط - اجتنابی ۰/۷۷ تا ۰/۸۳، و برای جهت گیری عملکردی - اجتنابی ۰/۵۶ تا ۰/۷۳ به دست آمد و همه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی دار بودند.

### مقیاس یادگیری خود تنظیمی یادگیری

این مقیاس برگرفته از مقیاس پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) می باشد، که شامل ۲۲ گویه و به دو مقوله تقسیم می گردد:

<sup>۱</sup> -Putwain & Daniels



الف) بعد راهبردهای شناختی شامل ۱۳ سوال می باشد که به سه مقوله (راهبردهای مرور ذهنی<sup>۱</sup>، راهبردهای بسط<sup>۲</sup> و راهبردهای سازماندهی<sup>۳</sup>) تقسیم می شود.

ب) بعد راهبردهای فراشناختی شامل ۹ سوال می باشد و به دو مقوله (راهبردهای فراشناخت<sup>۴</sup> و مدیریت تلاش<sup>۵</sup>) تقسیم می شود.

پنتریچ و دیگران (۱۹۹۰، به نقل از نوشادی، ۱۳۸۰) پایایی مقیاس خودتنظیمی را برای راهبرد شناختی ۰/۸۳ و راهبرد فراشناختی ۰/۷۴ گزارش داده اند. نوشادی (۱۳۸۰) با استفاده از آلفای کرونباخ ضرایب ۰/۷۱ را برای راهبرد شناختی و ۰/۶۹ را برای راهبردهای فراشناختی را بدست آورده است. همچنین وی در تعیین روایی مقیاس خود تنظیمی یادگیری با استفاده از شیوه همسانی درونی دامنه ضریب بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۹ را برای راهبرد شناختی و دامنه ضرایب بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۹ را برای راهبردهای فراشناختی در سطح معنی داری ۰/۰۱ و پایین تر بدست آورده است. لطیفیان و خوشبخت (۱۳۹۱) نیز در تحقیق خودشان از همبستگی نمره های هر بعد با ابعاد دیگر و نمره کل جهت احراز روایی و از روش آلفای کرونباخ برای محاسبه پایایی استفاده کرده اند. همبستگی بعد راهبردهای شناختی با راهبردهای خود نظم داده شده ۰/۶۷ و راهبردهای شناختی و راهبردهای خود نظم داده شده با نمره کل به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۸۹ می باشد.

در پژوهش حاضر نیز از آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی مقیاس خودتنظیمی یادگیری استفاده شد که ضریب ۰/۶۶ هم برای راهبردهای شناختی و هم برای راهبردهای فراشناختی بدست آمد. برای تعیین روایی نیز از همبستگی نمره های هر بعد با ابعاد دیگر و نمره کل استفاده گردید. همبستگی بعد راهبردهای شناختی با راهبردهای خودتنظیمی ۰/۴۲ و راهبردهای شناختی و راهبردهای خودتنظیمی با نمره کل به ترتیب ۰/۵۷ و ۰/۹۰ می باشد و همه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی دار بودند.

<sup>۱</sup> -Rehearsal Strategy

<sup>۲</sup> -Elaboration Strategy

<sup>۳</sup> -Organizational Strategy

<sup>۴</sup> -Met cognitive Strategy

<sup>۵</sup> -Effort management

## ۲-۲-۳. مقیاس نشاط ذهنی

برای اندازه گیری نشاط ذهنی از مقیاس نشاط ذهنی موقعیتی ریان و فردریک<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) استفاده شد که انرژی و نشاط کنونی فرد را اندازه گیری می کند. این مقیاس دارای ۷ گویه می باشد و به صورت مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از ۵ (بسیار موافقم) تا ۱ (بسیار مخالفم) اندازه گیری می شود. نمونه هایی از گویه ها عبارتند از: «هم اکنون احساس سرزندگی می کنم» یا «مشتاقانه منتظر فرارسیدن هر روز نو هستم».

میلیا واسکایا و کوستر<sup>۲</sup> (۲۰۱۱، به نقل از دفترچی، ۱۳۹۰) پایایی مقیاس نشاط ذهنی را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۴ گزارش نموده است. دفترچی (۱۳۹۰) از ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی این مقیاس استفاده نمود که ضریب ۰/۸۹ را گزارش نموده است. وی همچنین جهت بررسی روایی آن، همبستگی هر گویه با نمره کل مقیاس نشاط ذهنی را محاسبه نمود و دامنه ضریب ۰/۵۷ تا ۰/۸۶ را گزارش کرده است که همه ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بوده اند. در این پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ ضریب ۰/۸۸ برای پایایی این مقیاس بدست آمد. همچنین برای تعیین روایی، همبستگی هر گویه با نمره کل مقیاس محاسبه شد و دامنه ضرایب از ۰/۶۰ تا ۰/۸۶ بود که همه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده اند.

لازم به ذکر است که در این پژوهش درس ریاضی ملاک انتخاب کلاس های بوده است. یعنی در واقع هدف پیشرفت در درس ریاضی مورد مطالعه قرار گرفته است.

<sup>۱</sup> -Frederick

<sup>۲</sup> -Milyavskaya & Koestner

## ۳. یافته های پژوهش

به منظور بررسی رابطه ی متغیر پیش بین (ابعاد جهت گیری هدف) با متغیرهای ملاک (راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و نشاط ذهنی) ماتریس همبستگی میان این متغیرها محاسبه گردید. جدول (۱) ماتریس میان این متغیرها را نشان می دهد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای تحقیق

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	M	S.D
۱- تسلط- گرایشی	۱							۱۲/۰۸	۲/۳۵
۲- تسلط- اجتنابی	۰/۲۰**	۱						۱۱/۲۷	۲/۶۲
۳- عملکرد- گرایشی	۰/۴۷**	۰/۱۷**	۱					۱۲/۶۲	۲/۳۰
۴- عملکرد- اجتنابی	۰/۱۳*	۰/۵۰**	۰/۲۴**	۱				۱۰/۹۸	۲/۲۹
۵- راهبردهای شناختی	۰/۶۰**	۰/۶۶**	۰/۴۸**	۰/۷۰**	۱			۴۹/۶۸	۶/۱۷
۶- راهبردهای فراشناختی	۰/۴۲**	۰/۰۷۶	۰/۳۶**	۰/۱۸**	۰/۴۲**	۱		۳۲/۹۴	۵/۱۱
۷- نشاط ذهنی	۰/۲۰**	-۰/۰۷۷	۰/۲۶**	-۰/۰۷۰	۰/۰۹۴	۰/۳۶**	۱	۲۴/۶۸	۶/۴۸

۱۲۹

\*\*P&lt;۰/۰۱

\*P&lt;۰/۰۵

برای پیش بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و نشاط ذهنی از روی جهت گیری هدف پیشرفت، از روش رگرسیون چندگانه به شیوه ی همزمان استفاده شد که نتایج آن در جداول ۲، ۳ و ۴ ارائه شده است. قبل از انجام رگرسیون، مفروضه های آن مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. برای بررسی هم خطی چندگانه از شاخص های اغماض یا تحمل<sup>۱</sup> و عامل تورم واریانس<sup>۲</sup> استفاده شد. دامنه مقادیر شاخص تحمل از ۰/۷۳ تا ۰/۷۷ و دامنه شاخص عامل تورم واریانس از ۱/۳۰ تا ۱/۳۸ بود. برای بررسی نرمال بودن توزیع مانده ها از روش هیستوگرام استفاده شد که مقادیر مانده ها دارای توزیع نرمال با میانگین صفر و انحراف معیار ۰/۹۹۳ بودند.

همان طور که جدول (۲) نشان می دهد به غیر از بعد تسلط-اجتنابی، سایر ابعاد جهت گیری های هدف پیشرفت با بیشترین ضریب بتا ( $\beta=0/28, P=0/0001$ ) برای تسلط-گرایشی و کمترین ضریب بتا ( $\beta=0/17, P=0/004$ ) برای عملکرد-گرایشی معنادار بودند. مقدار  $R^2$  (۰/۲۲) نشان می دهد که ابعاد جهت گیری هدف می توانند در مجموع ۲۲ درصد از واریانس کل راهبردهای شناختی را پیش بینی نمایند.

۱۳۰

جدول ۲. نتایج رگرسیون چندگانه متغیر راهبردهای شناختی از روی ابعاد جهت گیری هدف

متغیر ملاک: راهبردهای شناختی							متغیرهای پیش بین
P	t	$\beta$	$R^2$	R	P	F	
۰/۰۰۰۱	۴/۷۲	۰/۲۸					تسلط-گرایشی
۰/۹۰۰	۰/۱۳	-۰/۰۱	۰/۲۲	۰/۴۷	۰/۰۰۰۱	۲۱/۰۷	تسلط-اجتنابی
۰/۰۰۴	۲/۹۰	۰/۱۷					عملکرد-گرایشی
۰/۰۰۱	۳/۴۴	۰/۲۱					عملکرد-اجتنابی

<sup>۱</sup>- tolerance

<sup>۲</sup>- Variance Inflation Factor (VIF)

نتایج رگرسیون چند گانه به شیوه همزمان، در جدول (۳) نشان می دهد، بجز بعد تسلط-اجتنابی، سایر ابعاد تسلط-گرایشی با ضریب بتای ( $\beta=0/33$ ،  $P=0/0001$ )، عملکرد-گرایشی با ضریب بتای ( $\beta=0/19$ ،  $P=0/0001$ ) و عملکرد-اجتنابی با ضریب بتای ( $\beta=0/13$ ،  $P=0/025$ ) به صورت معنی داری راهبردهای فراشناختی را پیش بینی کردند. همچنین  $R^2$  بیانگر این است که تمام ابعاد جهت گیری هدف می توانند ۲۳ درصد از واریانس کل راهبردهای فراشناختی را در آزمودنی ها تبیین نمایند.

جدول ۳. نتایج رگرسیون چند گانه راهبردهای فراشناختی از روی ابعاد جهت گیری هدف

متغیر ملاک: راهبردهای فراشناختی							
متغیرهای پیش بین	F	P	R	$R^2$	$\beta$	t	P
تسلط-گرایشی					۰/۳۳	۵/۶۱	۰/۰۰۰۱
تسلط-اجتنابی					-۰/۰۹	۱/۵۰	۰/۱۳۵
عملکرد-گرایشی					۰/۱۹	۳/۲۹	۰/۰۰۱
عملکرد-اجتنابی	۲۱/۵۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۷	۰/۲۳	۰/۱۳	۲/۲۵	۰/۰۲۵

چنانکه در جدول (۴) مشاهده می شود نتیجه محاسبه رگرسیون چند گانه به شیوه همزمان، حاکی از آن است که از کلیه ابعاد جهت گیری هدف، تنها بعد عملکرد-گرایشی با ضریب بتای ( $\beta=0/25$ ،  $P=0/0001$ ) پیش بینی کننده معنی داری برای نشاط ذهنی بوده است. یافته ها نشان دادند ضریب تعیین برابر  $R^2=0/10$  بود. به این معنی که همه ی متغیرهای پیش بین، بر روی هم می توانند ۱۰ درصد از واریانس کل نشاط ذهنی را پیش بینی نمایند.

جدول ۴. نتایج رگرسیون چند گانه نشاط ذهنی از روی ابعاد جهت گیری هدف

متغیر ملاک: نشاط ذهنی							
P	t	$\beta$	R <sup>2</sup>	R	P	F	متغیرهای پیش بین
۰/۰۷۸	۱/۷۷	۰/۱۱					تسلط- گرایشی
۰/۱۴۹	۱/۴۵	-۰/۰۹					تسلط- اجتنابی
۰/۰۰۰۱	۳/۹۴	۰/۲۵	۰/۱۰	۰/۳۲	۰/۰۰۰۱	۸/۳۸	عملکرد- گرایشی
۰/۱۳۱	۱/۵۱	-۰/۱۰					عملکرد- اجتنابی

۱۳۲

### بحث و نتیجه گیری

بر مبنای یافته های این پژوهش می توان گفت که پاسخ سوال اول و دوم پژوهش حاضر مثبت است. به عبارت دیگر یافته ها حاکی از آن است که بجز بعد تسلط- اجتنابی که رابطه معنی داری با راهبردهای فراشناختی نداشته است، سایر ابعاد جهت گیری هدف می توانند به طور معناداری راهبردهای شناختی و فراشناختی را پیش بینی نمایند. بخشی از این یافته ها با نتایج پژوهش والترز (۲۰۰۴) که روی دانش آموزان راهنمایی در درس ریاضی انجام داد همسویی دارد. وی در تحقیق خود نشان داده بود دانش آموزانی که گرایش بیشتری به سمت اهداف تسلط محورانه داشتند نسبت به دیگران بیشتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می کردند. همچنین یافته های این پژوهش با نتایج پژوهش الیوت، مک گریگور و گابل<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) که نشان دادند، اهداف تسلط، پیش بینی کننده مثبت پردازش عمیق، پشتکار و تلاش هستند، همخوانی دارد. رابطه ی معنی دار و مثبت جهت گیری هدف تسلط با پردازش عمیق شناختی و تأثیرپذیری دوجانبه پردازش عمیق و خودتنظیمی از یکدیگر (دی کلرک، گلند و فرینی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳)، رابطه ی مثبت و

<sup>۱</sup>- Gable

<sup>۲</sup>- De Clercq, Galand & Frenay

معنی دار هدف تسلط-گرایشی با انگیزش درونی (یردلن، آیدین، یالمانسی و کگسوا، ۲۰۱۴) و پیش بینی رفتارهای تحصیلی و پیامدهای یادگیری از روی جهت گیری های هدف و خودسنجی های دانش آموزان از خود (مک کینری<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴)، نیز حاکی از همسویی این یافته ها با نتایج این بخش از پژوهش حاضر است.

همچنین یافته های پژوهش رادوسویچ، و همکاران (۲۰۰۴) که حاکی از این بود که جهت گیری تسلط، تخصیص منابع شناختی و خودتنظیمی را افزایش می دهد و در مقایسه با دانش آموزان عملکرد محور، افراد تسلط مدار خودتنظیمی بهتری دارند، با یافته های پژوهش حاضر همسویی دارد. در همین راستا جوکار (۱۳۸۴) به نقل از دلاورپور، (۱۳۸۶) نیز گزارش کرده بود که هدف تسلط، ابعاد فراشناخت و شناخت خودتنظیمی را به گونه ای مثبت پیش بینی می کند.

در تبیین این یافته ها باید گفت ویژگی های شناختی و انگیزشی افراد دارای جهت گیری تسلط-گرایشی اقتضای چنین جهت گیری هدفی را دارند. از نظر این افراد، یادگیری و ارتقاء توانایی از طریق تلاش ذاتاً ارزشمند است و به خود یادگیری به عنوان یک هدف، ارزش می نهند و استانداردهای پیشرفت را درونی می سازند. (نین و دودا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ تومینین- سوئینی و همکاران، ۲۰۰۸؛ و بدر، ریجاوس و لونکاریس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). این افراد، تلاش شناختی بیشتری دارند و برای تنظیم و استفاده بهینه از شناخت ها و یادگیری ها خود، به طور هشیارانه یا ناهشیارانه نیازمند استفاده از مهارت های فراشناختی می باشند. بنابراین چنین افرادی نسبت به یادگیری خود حساس هستند و به منظور یادگیری بهتر و بیشتر، برای خود هدف تعیین می کنند و به دنبال آموختن روش های بهتر برای ارتقاء توانایی های شناختی خود می باشند.

همانطور که تحقیقات نشان داده اند دانش آموزان دارای جهت گیری هدف تسلطی علاقه بیشتری به درس دارند (هادسل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). در فائق آمدن بر مشکلات یا تکالیف چالش انگیز مصمم ترند

<sup>۱</sup>- Yerdelen, Aydin, Yalmanci & Göksu.

<sup>۲</sup>- Mc Kinney

<sup>۳</sup>- Nien & Duda

<sup>۴</sup>-Badr, Rijavec & Loncaric

<sup>۵</sup>-Hadsell

(ایمز، ۱۹۹۲). از تکالیف چالش برانگیزتر و راهبردهای پردازش شناختی و فراشناختی عمیق تر استفاده می کنند (فینی، پیپر و بارون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ وروگت و اورت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) و مدیریت بهتری بر فعالیت های فراشناختی دارند (وروگت و اورت، ۲۰۰۸).

در مقابل، افراد دارای اهداف عملکرد اجتنابی شایستگی را در اجتناب از شکست جستجو می کند و هسته اصلی توجه آنها به مقایسه اجتماعی با تاکید بر پرهیز از احساس حقارت و نگرسته شدن به عنوان فردی کندآموز می باشد (پیتربیچ و شانک، ۱۳۹۰). این افراد حداقل تلاش ممکن و صرف کمترین زمان برای حصول نتایج و کناره گیری هرچه بیشتر از تکالیف چالش انگیز دارند (تومینین - سوئینی و همکاران، ۲۰۱۱؛ بدر و همکاران، ۲۰۰۶). همچنین این افراد اهداف پایینی برای خود در نظر می گیرند (کرید و همکاران، ۲۰۱۱).

همسو با این گفته ها، یافته های پژوهشی نیومن<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) و نولن (۱۹۸۸) که جهت گیری هدف یادگیری بیشتر از جهت هدف عملکرد منجر به خودتنظیمی می شود، یافته های پژوهش والترز (۲۰۰۴)، دلاورپور (۱۳۸۶)، نوشادی (۱۳۸۰) و خرمایی (۱۳۸۵) که در آن جهت گیری هدف عملکرد اجتنابی با رویکرد عمیق به یادگیری رابطه معنی داری را نشان نمی دهد، با یافته های این پژوهش همسو می باشد.

این نتایج قابل انتظار است. اهداف عملکرد که شامل مواردی همچون پیشی گرفتن از دیگران و اجتناب از ناشایست به نظر رسیدن هستند، دانش آموزان را از استفاده از راهبردهای عمیق تر باز می دارند و کمتر احتمال دارد که آن وقت و انرژی را که برای استفاده از راهبردهای پردازشی عمیق تر لازم است به مصرف برسانند. دانش آموزانی که می خواهند از ناشایسته نمودن اجتناب کنند با استفاده از مکانیزم محافظت از خود ارزشمندی برای اینکه عذری برای عملکرد ضعیف خود داشته باشند، تلاشی برای استفاده از راهبردها به خرج نمی دهند و عملکرد ضعیف آنها می تواند به عدم تلاش با استفاده ضعیف از راهبردها نسبت داده شود کاوینگتون<sup>۴</sup>، (۱۹۹۲) به نقل از پیتربیچ و شانک، (۱۳۹۰).

<sup>۱</sup>-Finney, Pieper & Barron

<sup>۲</sup>- Vrugt & Oort

<sup>۳</sup>-Newman

<sup>۴</sup>-Covington



در پاسخ به سوال سوم تحقیق که رابطه ابعاد مختلف جهت گیری های هدف را با نشاط ذهنی مورد سوال قرار می داد، یافته های پژوهش حاکی از این بود که از بین همه ابعاد، صرفاً بعد عملکرد- گرایشی پیش بینی کننده نشاط ذهنی بود. هرچند مطالعات درباره پیامدهای هیجانی جهت گیری هدف عملکردی- گرایشی متناقض به نظر می رسد، اما همان طور که هاراکویکز و همکارانشان (۱۹۹۸، به نقل از پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰) نشان داده اند نه تنها در اهداف تسلط، بلکه جهت گیری هدف عملکرد گرایشی نیز انگیزش درونی و اشتغال به تکلیف را افزایش می داد. به خصوص برای دانشجویانی که انگیزش پیشرفت بالایی داشتند یا در محیط های رقابتی تر بودند. این محققان معتقدند که هم اهداف تسلط و هم اهداف عملکرد- گرایشی، بسته به خصوصیات شخصیتی دانش آموزان و محیطی که در آن مشغول انجام تکلیف هستند، می توانند آنها را به انجام تکالیف راغب کنند.

برخی از تحقیقات دیگر نیز حاکی از رابطه این نوع از جهت گیری با نتایج مثبتی چون پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی و خودپنداره مثبت است (هادسل، ۲۰۱۰؛ الیوت و چرچ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). مطابق با نظر الیوت (۱۹۹۹) جهت گیری هدف، روشی است که فرد براساس آن درباره شایستگی خود قضاوت می کند. افراد دارای جهت گیری هدف عملکردی- گرایشی شایستگی را در تأکید روی اثبات توانایی خود در مقایسه با دیگران و اینکه توانایی شان نسبت به دیگران چگونه مورد قضاوت قرار می گیرد، می دانند. چنانچه شایستگی و خودکارآمدی را پیش آیند نشاط ذهنی بدانیم، می توانیم پیش بینی کنیم این گونه افراد که ارزیابی مثبتی از شایستگی خود در پیشرفت (در مقایسه با دیگران) دارند، دارای روحیه نشاط می باشند. همچنان که نظریه دسی و ریان (۲۰۰۰) نیز بر این فرض است که در صورت برآورده شدن سه نیاز استقلال، شایستگی و پیوستگی، افراد به رشد و سلامت روانی مطلوب دست می یابند. همچنین براساس نظریه خودتعیینی دسی و ریان (۱۹۸۵) عمل براساس اراده منجر به برآورده شدن سه نیاز اساسی استقلال، شایستگی و پیوستگی می شود و ارضاء این نیازها بهزیستی را در پی دارد. یافته های پژوهشی امیر-کیایی<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) در خصوص نقش اهداف جهت دار در بهزیستی روانی دانش

<sup>۱</sup> -Church

<sup>۲</sup> - Amir-Kiaei

آموزان، و نقش باورهای سازگارانه ی آینده نگر و فرآیندهای انگیزی در کارکرد سلامت بدنی و روانی در پژوهش هیرسچ، مُلنار، چَنگ و سیروآیرس<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) نیز در همین راستاست. با توجه به این گفته ها و یافته های پژوهش های ذکر شده ارتباط معنی دار جهت گیری هدف عملکرد- گرایشی با نشاط ذهنی پدیده ای موجه به نظر می رسد. به ویژه با این تبیین که جهت گیری هدف عملکرد- گرایشی می تواند منجر به غرور و شادی شده و حسی از شوق، سرزندگی و انرژی زیاد را در افراد به همراه داشته باشد.

اما اینکه در این پژوهش برخلاف انتظار، هدف تسلط گرایشی رابطه معنی داری با نشاط ذهنی نداشته، می توان به عوامل شخصی و زمینه ای اهداف اشاره کرد. عواملی نظیر سن، مقطع تحصیلی، شرایط فرهنگی و اجتماعی، ویژگی های آموزشی و پرورشی و محیط کلاس، نوع تکلیف و ماده درسی و همچنین ابزارهای مورد استفاده برای سنجش نشاط ذهنی، همگی مسیرهای واسطه ای بین نوع هدف و نشاط ذهنی هستند که می توانند توجهی بر مغایرت این بخش از یافته های پژوهش با یافته های دیگر پژوهش ها باشد، که البته لازم است عوامل مذکور در این رابطه مورد مطالعه بیشتر قرار گیرند.

توصیه می شود در مطالعه رابطه جهت گیری هدف با یادگیری خودتنظیمی از روش های آزمایشی بهره گیری شود و عوامل زمینه ای آموزشگاهی مانند مواد درسی، رشته های مختلف تحصیلی، روش تدریس معلم، جو عاطفی کلاس و مقطع تحصیلی در این رابطه مدنظر قرار گیرد. به دلیل کمبود پژوهش در زمینه ی نشاط ذهنی پیشنهاد می شود دیگر متغیرهای پیش بینی کننده نشاط ذهنی مورد بررسی قرار گیرد. آموزش مهارت های فراشناختی به دانش آموزان توسط معلمان، استفاده آنها از تکالیف چالش انگیز و عدم تأکید زیاد بر کنترل کننده های بیرونی در محیط های یادگیری، به منظور احساس شایستگی و احساس نشاط و شادابی دانش آموزان از پیشنهادات کاربردی پژوهش حاضر است.

از محدودیت های پژوهش حاضر می توان به استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار بررسی جهت گیری هدف و راهبردهای خودتنظیمی و اجرای منحصر آن در دوره دبیرستان که باعث کاهش حوزه تعمیم دهی نتایج می شود، اشاره کرد. همچنین از محدودیت های دیگر، باید به

<sup>۱</sup>- Hirsch, Molnar, Chang & Siroirs

مقدار پایین ضریب پایایی برای بُعد جهت گیری هدف عملکردی-اجتنابی اشاره کرد که در تعمیم نتایج مربوط به این متغیر باید تعمیم محتاطانه صورت گیرد. همچنین چون این پژوهش به صورت همبستگی اجرا شده، استنباط روابط علی باید با احتیاط صورت گیرد.

## منابع

۱. پینتریچ، پال آر، و شانک، دیل اچ. (۱۳۹۰). **انگیزش در تعلیم و تربیت نظریه ها، تحقیقات و کاربردها**. (ترجمه مهرناز شهرآرای). چاپ دوم. تهران: نشر علم. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۲).
۲. جوکار، بهرام. (۱۳۸۴). بررسی رابطه ی هدف گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. **مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز**، ۲۲ (۴)، ۷۱-۵۷.
۳. حاجی یخچالی، علیرضا؛ حقیقی، جمال و شکرکن، حسین. (۱۳۸۰). بررسی رابطه ی ساده و چندگانه پیشایندهای هدف گرایی تبحری و رابطه ی آن با پیامدهای برگزیده اش در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان های اهواز. **مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران**. ۲، ۳۰-۱۱.
۴. حجازی، الهه؛ عدلوند، نسرین و امام وردی، داوود. (۱۳۸۲). جهت گیری هدفی، باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی. **مجله روان شناسی**. ۱، ۵۱-۳۰.
۵. حقیقی، جمال؛ دامغانی میرمحلّه، معصومه و شکرکن، حسین. (۱۳۸۴). بررسی پیشایندهای مهم با هدف گرایی تبحری و ارتباط این متغیر با پیامدهای برگزیده اش در دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان های اهواز. **مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران**. ۱، ۸۷-۱۱۰.
۶. حیدری، داوود. (۱۳۷۹). **بررسی جهت گیری هدف و رابطه آن با منزلت اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و جنسیت در دانش آموزان پایه سوم متوسط شهرستان شیراز**. (پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده)، بخش روان شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

۷. خرمايي، فرهاد. (۱۳۸۵). **بررسی مدل علی ویژگی های شخصیتی، جهت گیری های انگیزشی و سبک های شناختی یادگیری**. (رساله ی دکتری منتشر نشده)، بخش روان شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

۸. دفترچی، عفت. (۱۳۹۰). **نقش برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی در جهت گیری هدف و نشاط ذهنی دانش آموزان دوره دبیرستان**. (پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده)، بخش روان شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

۹. دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). **پیش بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی براساس جهت گیری هدف پیشرفت**. (پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده)، بخش روان شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

۱۰. لطیفیان، مرتضی و خوشبخت، فریبا. (۱۳۹۱). بررسی قدرت پیش بینی کیفیت تدریس معلم و جو کلاس برای یادگیری ریاضی با واسطه گری باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم دهی در دانش آموزان کلاس پنجم. **مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز**، ۲، ۱۲۶-۱۰۷.

۱۱. نوشادی، ناصر. (۱۳۸۰). **بررسی رابطه ی جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل در دانش آموزان دختر و پسر رشته های مختلف تحصیلی دوره ی پیش دانشگاهی شهر شیراز**. (پایان نامه ی کارشناسی ارشد منتشر نشده)، بخش مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز.

۱۲. Ames, C. & Archer, J. (۱۹۸۸). "Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes". *Journal of Educational Psychology*, ۸۰, ۲۶۰-۲۶۷.

۱۳. Ames, C. (۱۹۹۲). Classrooms: Goals, Structures and Students Motivation. *Journal of Educational Psychology*, ۸۴, ۳, ۲۶۱-۲۷۱.

۱۴. Amir-Kiaei, Y. (۲۰۱۴). The relationship between metacognition, self-actualization, and well-being among university students: Reviving self-actualization as the purpose of education. Florida International University, *ProQuest Dissertations Publishing*, ۳۶۳۹۷۹۷.

۱۵. Archer, J. (۱۹۹۴). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, ۱۹, ۴۳۰-۴۴۶.
۱۶. Badr, I., Rijavec, M. & Loncaric, D. (۲۰۰۶). Goal orientation, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Educational*, ۱, ۵۳-۷۰.
۱۷. Butler, R. (۱۹۸۷). "Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance". *Journal of Educational Psychology*, ۷۹, ۴۷۴-۴۸۲.
۱۸. Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, Ch. K., Haynes, S., Twichell, E., Arnold, K. A. Royer, K., Denning, B. L. & Riester, D. (۲۰۱۲). Trait Goal Orientation, Self-Regulation, and Performance: A Meta-Analysis. *J Bus Psychology*. DOI ۱۰. ۱۰۰۷/s۱۰۸۶۹-۰۱۰-۹۲۰۱-۶.
۱۹. Creed, P., Tilbury, C., Busy N. & Crawford, M. (۲۰۱۱). Cross-lagged relationships between career aspirations and goals in early adolescents. *Journal Vocational Behavior* ۷۸, ۹۲-۹۹.
۲۰. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (۱۹۸۵). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
۲۱. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (۲۰۰۰). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, ۱۱, ۲۲۷-۲۶۸.
۲۲. De Clercq, M., Galand, B., Frenay, M. (۲۰۱۳). Chicken or the Egg: Longitudinal Analysis of the Causal Dilemma between Goal Orientation, Self-Regulation and Cognitive Processing Strategies in Higher Education. *Studies in Educational Evaluation*, ۳۹ (۱), ۴-۱۳.
۲۳. Dweck, C. & Legget, E. (۱۹۹۸). "A social; cognitive approach to motivation and personality." *Psychological Review*, ۹۵, ۲۵۶-۲۷۳.
۲۴. Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (۲۰۰۱). A ۲×۲ achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۸۰, ۵۰۱-۵۱۹.

۲۵. Elliot, A. J. (۱۹۹۹). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, ۳۴, ۱۶۹-۱۸۹.
۲۶. Elliot, A. J., & Church, M. A. (۱۹۹۷). A Hierarchical Model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۷۲, ۲۱۸-۲۳۲.
۲۷. Elliot, A. J., McGregor, H., & Gable, S. (۱۹۹۹). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, ۹۱, ۵۴۹-۵۶۳.
۲۸. Finney, S. J., Pieper, S. L. and Barron, K. E. (۲۰۰۴). "Examining the Psychometric Properties of the Achievement Goals Questionnaire in A General Academic Context." *Educational and Psychological Measurement*, ۶۴(۲), ۳۶۵-۳۸۲.
۲۹. Hadsell, L. (۲۰۱۰) Achievement Goals, :Locus of Control, and Academic Success and Effort in introductory and Intermediate Microeconomics. ASSA Annual Meetings Session sponsored by the AEA Committee on Economic Education, Atlanta, GA, January ۲۰۱۰.
۳۰. Hagen, A. S. & Weistein, C. E. (۱۹۹۵). "Achievement Goals, self-Regulated Learning, and the Role of the Classroom Context, In P, R, Pintrich (Eds), *Understanding Self-regulated Learning*" ۶۳, (pp. ۴۳-۵۵). San Francisco: Jossey- Bass, Inc.
۳۱. Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. (۱۹۹۸). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, ۳۳, ۱-۲۱.
۳۲. Hirsch, J. K., Molnar, D., Chang, E., & Siroirs, F. M. (۲۰۱۵). Future orientation and health quality of life in primary care: Vitality as a mediator. *Quality of Research*, ۲۴(۷), ۱۶۵۳-۱۶۵۹.
- McKinney, A. P. (۲۰۱۴). Impact of Student Goal Orientation and Self-Regulation on Learning Outcomes. *Journal of Organizational Psychology*, ۱۴(۲), ۶۶-۷۷.
۳۳. Meece, J. L. (۱۹۹۴). "The role of motivation in self-regulated learning." In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), self-regulation of learning and performance. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

۳۴. Meece, J., Blumenfeld, P. & Holy, R. (۱۹۸۸). "Students goals orientation and cognitive engagement in classroom activities." *Journal of Educational Psychology*, ۸۰, ۵۱۴-۵۲۳.
۳۵. Middleton, M. J., & Midgaly, C. (۱۹۹۷). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, ۸۹, ۷۱۰-۷۱۸.
۳۶. Nein, Ch-L. & Duda J. L. (۲۰۰۸). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals" A test of gender invariance *Psychology of Sport and Exercise*, ۹, ۳۵۲-۳۷۲.
۳۷. Newman, B. (۱۹۹۵). "A psychosocial approach development through life." *Ohio state university*.
۳۸. Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B. & Deci, E. L. (۱۹۹۹). Revitalization through Self-Regulation: The Effect of Autonomous and Controlled Motivation on Happiness and Vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, ۳۵, ۲۶۶-۲۸۴.
۳۹. Nolen, S. (۱۹۸۸). "Reasons for studding motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, ۶(۵), ۲۶۹-۲۸۷."
۴۰. Phan, H. P., (۲۰۰۸). Multiple regression analysis of epistemological beliefs, learning approaches and self-regulated learning. *Elect. J. Res. Educ. Psychol.*, ۶, ۱۵۷-۱۸۴.
۴۱. Pintrich, P., & De Groot, V. (۱۹۹۰). "Motivational self-regulated learning components of classroom academic performance." *Journal of Educational Psychology*, ۸۲(۱), ۳۳-۴۰. Pintrich, P. & Garcia, T. (۱۹۹۱). "Student goal orientation and self-regulation in the college classroom." In M. Maegr & P. Pintrich (Eds). *Advances in Motivation and Achievement*, ۷. Greenwich, CT :JAI.
۴۲. Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, S., & Radosevich, D. M. (۲۰۰۴). Relating goal orientation to self-regulation processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, ۲۹, ۲۰۷-۲۲۹.

۴۳. Rawsthorne, L. & Elliot, A. J. (۱۹۹۹). Achievement goals and intrinsic motivational A meta-analysis review. *Personality and social Psychology Rew*, ۳, ۳۲۶-۳۴۴.
۴۴. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (۲۰۰۸). From ego-depletion to vitality: theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Journal of Environmental Psychology*, ۳۰, ۱۵۹-۱۶۸.
۴۵. Ryan, R. M., & Frederick, C. (۱۹۹۷). On energy, personality, and health: subjective Vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Educational Psychology*, ۶۵, ۵۲۹-۵۶۵.
۴۶. Schunk, D. G., & Zimmerman, B. J. (Eds). (۱۹۹۴). "Self-regulation of learning and performance: Issues and educational application". Hillsdale, NJ: *Lawrence Erlbaum Association*.
۴۷. Seifert, T. (۱۹۹۷). "Academic goals and emotions: result of structural equation model and a cluster analysis." *British Journal of Educational Psychology*, ۶۷, ۳۲۳-۳۳۸.
۴۸. Stipek, D., & Kowalski, P. (۱۹۸۹). Leatned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, ۸۱, ۳۸۴-۳۹۱.
۴۹. Theodosiou, A & Papaioannou, A. (۲۰۰۵). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercis*, ۷, ۳۶۱-۳۷۹.
۵۰. Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (۲۰۰۸). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*, ۱۸, ۲۵۱-۲۶۰.
۵۱. Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (۲۰۱۱). Stability and change achievement goal orientations: A person-centered approach, *Contemporary Educational Psychology*, ۳۶, ۸۲-۱۰۰.



۵۲. Van Yperen, N. W., Elliot A. J. & Anseel, F. (۲۰۰۹). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, ۳۹, ۹۳۲-۹۴۳.
۵۳. Vrugt. & F. J. (۲۰۰۸). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*, ۳۰, ۱۲۳-۱۴۶.
۵۴. Wigfield, A., Cambria, J. (۲۰۱۰). Students' achievement values, goals orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental; Review*, ۳۰, ۱-۳۵.
۵۵. Wolters, J. (۲۰۰۴). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict student s' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, ۹۶, ۲۳۶-۲۵۰.
۵۶. Wolters, C. A., Yu, S. I., Pintrich, P. R. (۱۹۹۶). "The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning." *Learning and individual differences*, ۸, ۲۱۱-۲۳۸.
۵۷. Yerdelen, S., Aydin, S., Yalmanci, S., & Göksu, V. (۲۰۱۴). Relationship between High School Students' Achievement Goal Orientation and Academic Motivation for Learning Biology: A Path Analysis. *Egitim ve Bilim*, ۳۹, ۱۷۶.