

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال یازدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۴، پائیز و زمستان ۱۳۹۵
ص ۸۶-۷۱ تاریخ دریافت: ۹۴/۷/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۱/۲۶

تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم با پیگیری شصت‌روزه*

ایرج نیک‌پی*، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه لرستان، لرستان، ایران
nikpay.i@lu.ac.ir
سعید فرحبخش، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه لرستان، لرستان، ایران
لیلا یوسف‌وند، دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه لرستان، لرستان، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه دوم انجام شده است. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه است. جامعه آماری تمام دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ است. حجم نمونه به تعداد ۵۶ نفر (۲۸ نفر گروه آزمایش و ۲۸ نفر گروه گواه) با استفاده از روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده است. گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به صورت گروهی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) را آموخته‌اند. در این تحقیق از مقیاس جهت‌گیری هدف بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شده است. تحلیل داده‌های خام با استفاده از SPSS18 و تحلیل کوواریانس انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که اجرای آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باعث افزایش جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود ($P < 0/001$). همچنین این نتایج در مرحله پیگیری نیز حفظ شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قابلیت آموزش و یادگیری دارند و آموزش این راهبردها در افزایش جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان تأثیرگذار است.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف، دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه

دوم.

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشجو، لیلا یوسف‌وند به راهنمایی دکتر ایرج نیک‌پی در تاریخ ۱۳۹۴/۱۱/۲۸ دانشگاه لرستان است.

** نویسنده مسؤول

The Effect of Self-Regulated Learning Strategies (Cognitive and Meta Cognitive) on Goal Orientation in Second Grade Girl High School Students by 60 day follows up

I. Nikpay, Assistant professor of educational management, lorestan university, Lorestan, Iran

nikpay.i@lu.ac.ir

S. Farahbakhsh, Assistant professor of educational management, lorestan university, Lorestan, Iran

L. Yousefvand, M.A. student of educational management, lorestan university, Lorestan, Iran

Abstract

This study aimed to investigate the effect of self-regulated learning strategies (cognitive and Meta cognitive) on goal orientation and its components in the students female students on second grade of high school. Method of the study is half trial pre-exam after the test with the control group. The population included all female students in the second grade of high school in the city of khorramabad in the academic year 1394 - 95. Sample size of 56 students (28 experiment group and 28 control group) using multi-stage random cluster were selected. The experimental group received 8 sessions for a group of 90 minutes, was self-regulated learning strategies(cognitive and meta cognitive). The scale of Boufard goal orientation (1998) was used. Raw data analysis using descriptive and inferential statistics, including analysis of covariance was performed. Results showed that the self-regulated learning strategies will aim to increase students' goal orientation test group compared to the control group ($p < 0.001$). While, the results were maintained at follow-up. It was clear that self-regulated learning strategies for teaching and learning and training strategies to increase affect students' goal orientation. Accordingly, it is recommended to teachers during training, to teach these strategies to engage learners, especially students who are weak in learning.

Keywords: self- regulated Learning strategies, goal orientation, students.

مقدمه

تعلیم و تربیت فرایندی است که برای تغییر و تبدیل رفتار دانش‌آموزان با توجه به اهداف معینی طرح‌ریزی شده است. در نقش یک مربی تعلیم و تربیت، ممکن است از خود سؤال کنیم که «چرا بعضی از دانش‌آموزان نسبت به دیگران، در مطالعه و یادگیری سخت‌کوش‌تر هستند؟». برای مثال، ممکن است از خودمان پرسیم «چرا بعضی از دانش‌آموزان مواد درسی خود را به‌خوبی مطالعه می‌کنند، در حالی که دیگران کتاب‌های درسی خود را هرگز باز نمی‌کنند؟»؛ «چرا بعضی از دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری سطحی، مانند حفظ طوطی‌وار مطالب استفاده می‌کنند، اما دیگران از راهبردهای یادگیری پیچیده‌تری مانند بسط و مرور ذهنی استفاده می‌کنند؟». پاسخ به این سؤال‌ها به‌مقدار زیادی به انگیزش دانش‌آموزان و پیامدهای آن بستگی دارد (رحمانی، ۱۳۹۲). یکی از رویکردهای بسیار کاربردی و مهم در درک و فهم انگیزش دانش‌آموزان، رویکرد جهت‌گیری هدف^۱ است (هولمن و همکاران^۲، ۲۰۱۰). منظور از جهت‌گیری هدف، قصد یا انگیزه‌ای است که فراگیر ورای تلاش در موقعیت پیشرفت دنبال می‌کند. اهمیت این سازه به‌دلیل پیامدهای مختلف انگیزشی، شناختی، رفتاری و هیجانی آن بر عملکرد یا پیشرفت تحصیلی است (ربانی و یوسفی، ۱۳۹۳). نظریه جهت‌گیری هدف، از مهم‌ترین و مؤثرترین نظریه‌ها در حوزه انگیزش است (الیوت^۳، ۱۹۹۹). این نظریه این مسئله را مطالعه و بررسی می‌کند که چرا افراد هدف خاصی را انتخاب می‌کنند، به این هدف نزدیک می‌شوند و به تکلیف‌های وابسته به آن می‌پردازند (ایمز^۴، ۱۹۹۲).

پژوهش‌های مختلفی نشان می‌دهند که موفقیت در عرصه تحصیل، نیازمند استفاده از الگوی انگیزشی متناسب یا جهت‌گیری هدف است (کاب^۵، ۲۰۱۰). جهت‌گیری هدف در موقعیت‌های تحصیلی، بیانگر انگیزه فرد از تحصیل است؛ به همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵) و مبنای تفاوت‌های فردی در موقعیت‌های تحصیلی است که براساس آنها می‌توان میزان موفقیت فرد را در این‌گونه موقعیت‌ها پیش‌بینی کرد (دویک و لی‌گت^۶، ۱۹۸۸؛ پینتریچ و اسپانک^۷، به نقل از والترز و یو^۸، ۱۹۹۷؛ ایمز، ۱۹۹۲؛ دویک^۹، ۱۹۷۳).

مفهوم جهت‌گیری هدف که در نتیجه تحقیقات دوک و همکارانش در دهه ۱۹۸۰ مطرح شد، سازه‌ای است که دانش‌آموزان را نسبت به پیش‌بینی دقیق پیشرفت خود و در صورت نیاز به ایجاد تغییرات توانا می‌کند (گرین و آزوید^{۱۰}، ۲۰۰۷). پیش‌فرض کلی جهت‌گیری هدف، این است که هدف یادگیری به پیامدهای انگیزشی سازش‌یافته و پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود و اهداف عملکردی و پرهیز از شکست، پیامدهای انگیزشی و

1-goal orientation
 2-Hulleman
 3-Elliott
 4-Ames
 5-Cobb
 6-Dweck & Legget
 7-Pintrich, & Schunk.
 8-Wolters & Yu
 9-Dweck
 10-Green & Azevedo

تحصیلی سازش نیافته یا سازش یافتگی کم را در پی دارد (هاراکیویکز و لیننبرینک^۱، ۲۰۰۵ به نقل از کارشکی، غلباش قره بلاغی اینالو و طاطاری، ۱۳۹۵).

پینتریش و اسپانک^۲ (۲۰۰۲)، سه نوع جهت گیری هدف مستقل را شناسایی کرده اند:

الف- جهت گیری هدف یادگیری که بر افزایش شایستگی و تسلط بر تکالیف تمرکز دارد؛

ب- جهت گیری هدف عملکردی که بر دستیابی به ارزیابی مطلوب شایستگی تأکید دارد، دانش آموزانی که جهت گیری هدف عملکردی را دارند، می خواهند که توانایی و ارزش شخصی خود را نسبت به دیگران اثبات کنند؛

ج- جهت گیری هدف پرهیز از شکست که بر ارزیابی منفی شایستگی تمرکز دارد، افرادی که این نوع جهت گیری هدف را دارند، می خواهند از بی کفایتی یا ناتوانی خود در نظر دیگران دوری کنند و صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش بکنند.

پینتریش و گارسیا^۳ (۱۹۹۱) عقیده دارند که جهت گیری هدف دانش آموزان، ارتباط مثبتی با چگونگی یادگیری آنان دارد. به عبارت دیگر نوع اهدافی که افراد انتخاب می کنند با تمایل به استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ارتباط دارد (رادوسویچ، ویادیاناتان، یو و رادوسویچ^۴، ۲۰۰۴؛ جوکار، ۱۳۸۴؛ پینتریش و دی گروت^۵، ۱۹۹۰؛ پینتریش، ۱۹۹۹؛ خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵؛ کجباف و همکاران، ۱۳۸۲؛ کاپلان و همکاران^۶، ۲۰۰۹؛ زیمرمن^۷، ۱۹۹۹). نوعی از چشم انداز اساسی در زمینه یادگیری، یادگیری خودتنظیمی^۸ است (آکسان^۹، ۲۰۰۹). خودتنظیمی، فرایندی گرایش گرایانه است که به یادگیرنده کمک می کند که مهارت های دانشگاهی مانند تنظیم اهداف، انتخاب، جایگزینی راهکارها و کنترل اثربخش را کسب کند (فن^{۱۰}، ۲۰۱۰). کول و همکاران^{۱۱} (۲۰۱۱)، خودتنظیمی را به صورت تلاش های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها برای دستیابی به اهداف بهتر تعریف می کنند. در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، بر نقش فرد در فرایند یادگیری تأکید می شود تا به کمک آن دانش آموزان به صورت فعال و مستمر، شناخت ها، رفتارها و تلاش هایشان را به سمت تحقق اهداف مورد نظر هدایت کنند (ماتوگا^{۱۲}، ۲۰۰۹). یادگیرنده های خودتنظیم از راه ویژگی های از قبیل ابتکار شخصی، تسلط بر یادگیری هدف و خوداسنادی مطلوب متمایز می شوند (زیمرمان^{۱۳}، ۲۰۱۵). بنابراین کلید خودتنظیمی افکار خودساخته، احساسات و رفتارهایی هستند که هدف آنها دستیابی به اهداف است (لاینس^{۱۴}، ۲۰۱۱).

1- Harackiewicz & Linnenbrink

2 -Pintrich & Schunk

3 - Garcia

4 -Radosevich, Viadyanathan, Yeo & Radosevich

5 -Pintrich & De Groot

6 -Kaplan

7 -Zimmerman

8 -learning self- regulation

9 -Aksan

10-Phan

11-Cole

12-Matuga

13-Zimmerman

14-Leins

نظریه یادگیری خودتنظیمی را پینترچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) بنیاد نهاده‌اند که عصاره این نوع یادگیری را راهبردهای شناختی و فراشناختی تشکیل می‌دهد.

به اعتقاد آکسان (۲۰۰۹)، مداخلات راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فراشناختی در دانش‌آموزان با کنترل شرایط، یادگیری را افزایش می‌دهد و فعال‌نبودن در یادگیری را کاهش می‌دهد و به‌طور کلی موجب پرداختن به تکالیف می‌شود. پژوهشگران دریافته‌اند که دانش‌آموزان دارای پیشرفت زیاد، اغلب یادگیرندگان خودتنظیم هستند و در مقایسه با دانش‌آموزان پیشرفت کم، هدف یادگیری‌شان را به‌طور اختصاصی‌تر تنظیم می‌کنند، از راهبردهای بیشتر برای یادگیری استفاده می‌کنند و به‌صورت منظم‌تر پیشرفت‌شان را به‌سمت هدف ارزیابی می‌کنند (بیابانگرد، ۱۳۸۴). در این راستا میدگلی^۲ (۲۰۰۲) گفته است فراگیرانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند، جهت‌گیری هدف یادگیری را پیگیری می‌کنند. اقدام و دلاور (۱۳۸۷)، در مطالعه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری در گرایش هدف و خودتنظیمی دانش‌آموزان نشان داده‌اند که آموزش راهبردهای یادگیری بر گرایش هدف دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. تحقیق عرب‌زاده، کدیور و همکاران (۱۳۹۰) با موضوع رابطه یادگیری خودگردان و جهت‌گیری هدف با سبک مدیریت کلاس، نشان می‌دهد که بین یادگیری خودگردان و جهت‌بخشی هدف یادگیری، رابطه مثبت و معناداری هست. برزگر (۱۳۹۱) در پژوهشی با موضوع رابطه بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یک مسیر تحلیل، نشان داده است که بین استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری هست و هرچه دانش‌آموزان از راهبردهای فراشناختی بیشتر استفاده کنند، جهت‌گیری هدف یادگیری آنها افزایش می‌یابد. نتیجه تحقیق دادوند (۱۳۹۲) که نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان را بررسی کرده است، نشان می‌دهد که بین خودتنظیمی و تمام ابعاد جهت‌گیری هدف، رابطه مثبت و معناداری هست. عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲) در مطالعه خود با عنوان نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانش‌آموزان، نشان داده‌اند که بین جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی رابطه معناداری هست. بنابراین به این دلیل که نظریه یادگیری خودتنظیمی یک پایه نظری را برای بررسی تلاش‌های دانش‌آموزان در زمینه موفقیت در محیط‌های یادگیری فراهم می‌آورد (بیانکا^۳، ۲۰۱۳) و به دلیل حمایت از فرایندهای خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده خوبی برای موفقیت و افزایش جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان در مدرسه است (زیمرمان، ۲۰۱۵)، بی‌شک آگاهی‌نداشتن از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و سبک‌های شناختی دانش‌آموزان مانعی برای آموزش مؤثر است (سلیمان‌نژاد و حسینی‌نسب، ۱۳۹۱).

بنابراین معلمان باید با استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی زمینه آموزش مؤثر و ارتقای جهت‌گیری هدف یادگیری را برای دانش‌آموزان فراهم کنند. با توجه به اهمیت دوره متوسطه، دوره مهم زندگی دانش‌آموزان برای ورود به دوره بزرگسالی، مراکز آموزشی، بازار کار و برعهده گرفتن مسئولیت جدید (علی‌پور و همکاران، ۱۳۹۲)

1 - Degroot
2 - Midgley
3 - Bianca

و همچنین ضرورت دستیابی دانش‌آموزان به نتایج منطقی از فعالیت‌های یادگیری خود و نیاز آنان به الگوهای مناسب انگیزشی، پژوهش حاضر با هدف، بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم انجام شده است. بنابراین، فرضیه‌های این پژوهش عبارت است از:

- ۱- آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف یادگیری در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم در مرحله پس‌آزمون تأثیر دارد.
- ۲- آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف عملکردی در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم در مرحله پس‌آزمون تأثیر دارد.
- ۳- آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم در مرحله پس‌آزمون تأثیر دارد.
- ۴- آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف یادگیری در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم در مرحله پیگیری تأثیر دارد.
- ۵- آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف عملکردی در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم در مرحله پیگیری تأثیر دارد.
- ۶- آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم در مرحله پیگیری تأثیر دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه است. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ است. با توجه به اینکه طرح پژوهش نیمه‌آزمای است و حجم نمونه در طرح‌های نیمه‌آزمایشی حداقل ۳۰ نفر در دو گروه آزمایش و گواه توصیه می‌شود (دلاور، ۱۳۸۶) و با توجه به محدودیت امکانات برای گسترش و اجرای پژوهش بر دانش‌آموزان پسر و نیز با توجه به تعداد افراد هر کلاس، حجم نمونه برابر با ۵۶ نفر دختر انتخاب شده است. از نمونه گفته شده، ۲۸ نفر در قالب گروه آزمایش و ۲۸ نفر در قالب گروه گواه به صورت تصادفی انتخاب شده است. روش نمونه‌گیری در این پژوهش به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بوده است که ابتدا از بین دو ناحیه شهر خرم‌آباد، ناحیه ۲ به طور تصادفی انتخاب شده و از بین مدارس متوسطه برخوردار از چند کلاس ناحیه انتخابی، یک مدرسه به طور تصادفی انتخاب شده است و از بین کلاس‌های پایه دوم مدرسه برگزیده شده، به صورت تصادفی یک کلاس، گروه آزمایش و یک کلاس دیگر برای گروه گواه انتخاب شده‌اند.

ابزار گردآوری داده‌ها: در این پژوهش، برای سنجش جهت‌گیری هدف، از پرسشنامه جهت‌گیری هدف بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شده است. هدف این مقیاس، ارزیابی نوع هدفی است که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود برمی‌گزیند. این مقیاس در سه مقوله طبقه‌بندی می‌شود که عبارت‌اند از: الف) جهت‌گیری هدف یادگیری؛ ب) جهت‌گیری هدف عملکردی و پ) جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست. پرسشنامه ۲۱ سؤال دارد که ۸ سؤال آن مربوط به عامل یادگیری، ۴ سؤال مربوط به عامل عملکردی و ۹ سؤال مربوط به پرهیز از شکست است. سؤالاتی مانند: ۱- در این درس تنها تکالیفی را انجام می‌دهم که برای اجتناب از شکست در درس ضرورت دارد؛ ۲- در این درس تنها زمانی آمادگی خود را برای کار بیشتر اعلام می‌کنم که مطمئن شوم نمرات بهتری خواهم گرفت؛ ۳- برای من تسلط بر اطلاعات و توانایی‌های که از این درس کسب می‌کنم، مهم‌تر است. ابزار گفته‌شده در مقیاس لیکرت ۶ گزینه کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی موافقم، تا حدودی مخالفم، مخالفم، کاملاً مخالفم دارد (خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵). در پژوهش قدیری و همکاران، ۱۳۹۰، ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای ابعاد یادگیری، عملکردی و پرهیز از شکست به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۷۱، ۰/۷۰ ارزیابی شده است. میزان پایایی در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۶۳، ۰/۷۵، ۰/۷۲ محاسبه شده است.

روش اجرا: در شرایط یکسان و هم‌زمان، از هر دو گروه آزمایش و گواه، پیش‌آزمون مربوط به پرسشنامه جهت‌گیری هدف انجام شده است؛ سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش با بهره‌گیری از بسته آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را آموخته‌اند که این آموزش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه به مدت دو ماه با حضور در مدرسه انجام شده است. در این زمان دانش‌آموزان گروه گواه از هیچ‌گونه آموزشی بهره‌مند نبوده‌اند. پس از آن، از دانش‌آموزان هر دو گروه، پس‌آزمون و مجدداً دو ماه بعد پیگیری به عمل آمده است و داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-18 تجزیه و تحلیل شده‌اند. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، آزمون تحلیل کواریانس (Mancova) به کار گرفته شده است. برای رعایت اصول اخلاقی، بعد از مرحله پیگیری، گروه گواه در سه جلسه فشرده راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) را آموزش دیده‌اند. جلسات آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) براساس بسته آموزشی کرمی و همکاران (۱۳۹۲) به صورت زیر است:

جلسه اول: در این جلسه دانش‌آموزان ضمن معرفی خود و آشنایی با مدرس دوره به‌طور خلاصه با مفهوم یادگیری، انواع حافظه و ساختار آن و علل فراموشی آشنا شده‌اند. در ادامه راهبرد تکرار و مرور مخصوص مطالب ساده با مثال‌های متنوع و با استفاده از پاورپوینت آموزش داده می‌شود. باید گفت که قبل از شروع جلسه در دانش‌آموزان انگیزه آفرینی شده است.

جلسه دوم: در این جلسه راهبرد تکرار، ویژه موضوعات پیچیده آموزش داده شده است. در ادامه، راهبردهای کلمه کلیدی، سرواژه، تصویرسازی ذهنی، استفاده از واسطه‌ها و روش مکان‌ها آموزش داده شده است. از دانش‌آموزان خواسته شد که مثال‌هایی در مورد هر کدام از این راهبردها بگویند.

جلسه سوم: در این جلسه راهبردهای گسترش برای مطالب پیچیده مثل یادداشت‌برداری، خلاصه کردن، بازگو کردن مطالب به زبان خود، آموزش داده شد، به طور تصادفی هر کدام از دانش‌آموزان فصلی از کتاب را باز کردند و موظف بودند پاراگرافی را خلاصه کنند، به همین ترتیب دانش‌آموزان در کلاس، راهبردهای دیگری را تمرین کردند.

جلسه چهارم: در این جلسه شرح و تفسیر و تحلیل روابط، استفاده از اطلاعات یادگرفته برای حل مسائل، قیاس‌گری به شیوه جلسات قبل آموزش داده شد. نهایتاً تکالیفی برای جلسه آینده به دانش‌آموزان داده شد. جلسه پنجم: راهبرد سازمان‌دهی شامل دسته‌بندی اطلاعات جدید بر اساس مقوله‌های آشنا، تهیه فهرست عناوین، تبدیل متن درس به نقشه و ترسیم طرح درختی و تهیه نمودار، نقشه مفهومی و الگوی مفهومی در این جلسه آموزش داده شد. برای آموزش نقشه مفهومی مثال‌های برای دانش‌آموزان آورده شد. در پایان جلسه پنجم نیز جمع‌بندی راهبردهای شناختی انجام شد.

جلسه ششم: دانش‌آموزان با راهبردهای برنامه‌ریزی از زیرمجموعه راهبردهای فراشناختی شامل تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مطالعه و انتخاب راهبردهای شناختی مناسب آشنا شدند. جلسه هفتم: راهبردهای نظارت و ارزشیابی از زیرمجموعه راهبردهای فراشناختی شامل ارزشیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه و طرح سؤال در زمان مطالعه آموزش داده شد. هدف استفاده از این راهبردها آگاهی یافتن فراگیر از چگونگی پیشرفت خود و زیرنظر گرفتن و هدایت آن بوده است.

جلسه هشتم: در این جلسه راهبردهای نظم‌دهی یعنی سازگاری‌های فراشناختی پایدار و بهسازی‌های انجام‌گرفته از سوی فراگیر در برابر بازخوردهای مربوط به خطاها، آموزش داده شد. همچنین آموزش‌های جلسات قبل مرور شده است.

یافته‌ها

در این قسمت، یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش ارائه می‌شود:

جدول ۱: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره بر میانگین های پس آزمون و پیگیری نمرات جهت گیری هدف یادگیری، عملکردی و پرهیز از شکست دانش آموزان گروه های آزمایش و گواه با کنترل پیش آزمون

مراحل	متغیرها	اثر پیلایی	لامبدای ویلکز	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجدور اتا	توان آماري
پس آزمون	یادگیری	۰/۳۵۶	۰/۶۴۴	۹/۰۲۵	۳	۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۵۶	۰/۹۹۳
	عملکردی	۰/۰۹۰	۰/۹۱۰	۱/۶۰۸	۳	۴۹	۰/۲۰	۰/۰۹۰	۰/۳۹۶
	پرهیز از شکست	۰/۰۴۳	۰/۹۵۷	۰/۷۳۸	۳	۴۹	۰/۵۳	۰/۰۴۳	۰/۱۹۶
پیگیری	یادگیری	۰/۱۶۸	۰/۸۳۲	۳/۳۰۶	۳	۴۹	۰/۰۵	۰/۱۶۸	۰/۷۲۰
	عملکردی	۰/۰۶۲	۰/۹۳۸	۱/۰۸۹	۳	۴۹	۰/۳۶	۰/۰۶۲	۰/۲۷۶
	پرهیز از شکست	۰/۰۸۵	۰/۹۱۵	۱/۵۱۵	۳	۴۹	۰/۲۲	۰/۰۸۵	۰/۳۷۵

با توجه به نتایج جدول ۱، مشاهده می شود با کنترل پیش آزمون، بین دانش آموزان گروه های آزمایش و گواه در مرحله پس آزمون ($F=9/025, P<0/001$)، آزمون لامبدای ویلکز) و پیگیری ($F=3/306, P<0/05$)، آزمون لامبدای ویلکز) از لحاظ متغیر جهت گیری هدف یادگیری، تفاوت معناداری هست؛ ولی از لحاظ جهت گیری هدف عملکردی و پرهیز از شکست بین این دو گروه تفاوت معناداری نیست. این اثر چندمتغیری نشان می دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت گیری هدف یادگیری دانش آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم تأثیر می گذارد.

جدول ۲: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمرات جهت گیری هدف یادگیری، عملکردی و پرهیز از شکست با هدف تعیین تفاوت بین دو گروه آزمایش و گواه

متغیر	مراحل	منع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری	مجدور اتا	توان آماري
یادگیری	پس آزمون	پیش آزمون	۱۶۶/۴۳	۱	۱۶۶/۴۳	۲۴/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۳۲۸	۰/۹۹۸
		عضویت گروهی	۴۳۹/۷۵	۱	۴۳۹/۷۵	۶۵/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳	۱
پیگیری	پس آزمون	پیش آزمون	۵۹/۶۵	۱	۵۹/۶۵	۱۰/۲۲	۰/۰۱	۰/۱۶۷	۰/۸۸۰
		عضویت گروهی	۴۸۸/۰۰	۱	۴۸۸/۰۰	۸۳/۶۱	۰/۰۰۱	۰/۶۲۱	۱
عملکردی	پس آزمون	پیش آزمون	۱۹/۲۲	۱	۱۹/۲۲	۳/۱۱	۰/۰۸	۰/۰۵۸	۰/۴۱۰
		عضویت گروهی	۰/۰۹	۱	۰/۰۹	۰/۰۱۶	۰/۹۰	۰/۰۰۱	۰/۰۵۲
پیگیری	پس آزمون	پیش آزمون	۱۱/۵۱	۱	۱۱/۵۱	۱/۸۳	۰/۱۸	۰/۰۳۵	۰/۲۶۴
		عضویت گروهی	۱۳/۴۵	۱	۱۳/۴۵	۲/۱۴	۰/۱۵	۰/۰۴۰	۰/۳۰۰
پرهیز از شکست	پس آزمون	پیش آزمون	۳۱/۸۲	۱	۳۱/۸۲	۲/۱۷	۰/۱۴	۰/۰۴۱	۰/۳۰۴
		عضویت گروهی	۸/۱۸	۱	۸/۱۸	۰/۵۵۸	۰/۴۵	۰/۰۱۱	۰/۱۱۳
پیگیری	پس آزمون	پیش آزمون	۴۸/۶۱	۱	۴۸/۶۱	۳/۳۵	۰/۰۷	۰/۰۶۲	۰/۴۳۵
		عضویت گروهی	۳۸/۴۱	۱	۳۸/۴۱	۲/۶۴	۰/۱۱	۰/۰۴۹	۰/۳۵۸

بر اساس اطلاعات جدول ۲ مشاهده می‌شود که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون در نقش متغیر کمکی، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) به تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمایش و گواه در سطح $p < 0/001$ ، در جهت‌گیری هدف یادگیری هم در مرحله پس‌آزمون و هم در مرحله پیگیری، منجر شده است. بنابراین فرضیه‌های اول و چهارم پژوهش تأیید می‌شود؛ ولی بر جهت‌گیری هدف عملکردی و پرهیز از شکست تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود؛ پس فرضیه‌های دوم، سوم، پنجم و ششم پژوهش تأیید نمی‌شوند. این موضوع نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

جدول ۳. میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات جهت‌گیری هدف یادگیری، عملکردی و پرهیز از شکست گروه‌های آزمایش و گواه

پیگیری		پس‌آزمون		عضویت گروهی	متغیر
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین		
۰/۴۵۹	۳۷/۲۰	۰/۴۹۲	۳۶/۷۷	گروه آزمایش	جهت‌گیری هدف یادگیری
۰/۴۵۹	۳۱/۲۳	۰/۴۹۲	۳۱/۱۰	گروه گواه	
۰/۴۷۶	۱۴/۴۴	۰/۴۷۲	۱۲/۴۴	گروه آزمایش	جهت‌گیری هدف عملکردی
۰/۴۷۶	۱۳/۴۵	۰/۴۷۲	۱۲/۵۳	گروه گواه	
۰/۷۲۴	۲۵/۶۱	۰/۷۲۸	۲۶/۹۸	گروه آزمایش	جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست
۰/۷۲۴	۲۳/۹۴	۰/۷۲۸	۲۶/۲۱	گروه گواه	

با توجه به نتایج جدول ۳، با حذف اثر متغیرهای کنترل، میانگین تعدیل‌شده نمرات جهت‌گیری هدف یادگیری آزمودنی‌های گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون و پیگیری، نسبت به گروه گواه بیشتر است و از سوی دیگر نمرات جهت‌گیری هدف عملکردی و پرهیز از شکست تغییری نیافته است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف یادگیری دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد تأثیرگذار است.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر، تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم با پیگیری ۶۰ روزه را بررسی کرده است. مقایسه میانگین‌های جهت‌گیری هدف در گروه آزمایش، در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد که تنها میانگین نمره جهت‌گیری هدف یادگیری در گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به گروه گواه افزایش معناداری داشته است. همچنین بعد از گذشت دو ماه از اجرای آموزش و پس از انجام پیگیری، مشخص شد که افزایش این متغیر در اعضای گروه آزمایش در مرحله پیگیری نیز به صورت معنی‌داری ادامه داشته است؛ بنابراین فرضیه‌های اول و

چهارم پژوهش تأیید شده‌اند. ولی برای جهت‌گیری هدف عملکردی و پرهیز از شکست تفاوت معناداری نیست؛ پس فرضیه‌های دوم، سوم، پنجم و ششم پژوهش تأیید نشده‌اند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های اقدام و دلاور (۱۳۸۷)، عرب‌زاده و همکاران (۱۳۹۰)، برزگر (۱۳۹۱)، دادوند (۱۳۹۲) و عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲) هماهنگ و همسوست. در تبیین این مسئله می‌توان به این مورد اشاره کرد که دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند، بیشتر به جهت‌گیری هدف یادگیری گرایش دارند و بر عکس، دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی کمتر استفاده می‌کنند، بیشتر به جهت‌گیری هدف عملکردی و پرهیز از شکست گرایش دارند؛ زیرا جهت‌گیری هدف، نشان‌دهنده معنی و جهت است که یک فرد به هدف پیشرفت خود نسبت می‌دهد و افراد با جهت‌گیری هدف یادگیری بیشتر به سمت تکالیف پیچیده و مشکل، گرایش می‌یابند و یادگیری خود را با راهبردهای خودتنظیمی پیوند می‌دهند (ایمز، ۱۹۹۲). به بیان دیگر دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند، هنگام تدریس معلم یا زمان مطالعه می‌کوشند که همان موقع با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و انگیزش بیشتری برای رسیدن به موفقیت داشته باشند و همچنین عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند اما دانش‌آموزان که عملکردگرا هستند، از راهبردهای خودتنظیمی استفاده نمی‌کنند؛ زیرا به یادگیری علاقه اندک دارند و چون استفاده از راهبردهای خودتنظیمی نیازمند تلاش فرد است، ترجیح می‌دهند از این روش‌ها استفاده نکنند (نیکولز، ۱۹۸۴). علاوه بر این، دانش‌آموزان هم که جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست دارند، چون به یادگیری ترغیب نمی‌شوند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده نمی‌کنند (پینتریچ، ۲۰۰۰). بنابراین می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که آگاهی و اطلاع دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و به کارگیری آنها در مطالعه و یادگیری اثربخش است. پس براساس نتایج پژوهش حاضر، چنین به نظر می‌رسد که خودتنظیمی عامل مهمی در امر تحصیل است و دانش‌آموزانی که دارای خودتنظیمی بهتری هستند، در زمینه تحصیل از وقت و انرژی خود به‌درستی استفاده می‌کنند و چون این دانش‌آموزان احساس کنترل و خودتنظیمی دارند، انگیزه دستیابی به موفقیت و جهت‌گیری هدف در آنان نیز بیشتر است (یاسمی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۲). همچنین دانش‌آموزانی که برای رسیدن به پیشرفت تحصیلی از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند، معتقدند که موفقیت با تلاش ممکن است و توانایی نیز افزایش‌یافتنی است. بنابراین آنها مشکلات را چالش‌هایی می‌دانند که باید با آنها روبه‌رو شوند و آنها را حل کنند و در برابر چالش‌های تحصیلی باید از خود، پایداری و پشتکار نشان دهند، چون هدف آنها یادگیری است؛ اما استفاده نکردن از راهبردهای شناختی و فراشناختی در جریان یادگیری موجب گرایش دانش‌آموزان به سمت اهداف عملکردی و پرهیز از شکست می‌شود که در جهت‌گیری هدف عملکردی و پرهیز از شکست، دانش‌آموزان هنگامی که با وظایف چالشی مواجه می‌شوند، پشتکار کمتری از خود نشان می‌دهند (رادوسویچ و همکاران، ۲۰۰۴).

با وجود میزان مشارکت دانش‌آموزان در این مطالعه که گواه خوبی برای پذیرش و اقبال عمومی و از همه مهم‌تر، توانمندی پژوهشگران برای اداره جلسات گروهی است، معلمان می‌توانند با به‌کارگیری شیوه‌های آموزشی صحیح در برخورد با یادگیرندگان، به خودتنظیم‌گسازای آنها در فرایند یادگیری بپردازند و یادگیرندگان را در فرایند یادگیری راهبردی بارور سازند. اما به‌طور کلی امتیاز اصلی مطالعه حاضر، انجام و تکرار یک روش آموزش، بدون دخالت و حضور مبدعان روش آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. محدودیت‌هایی در انجام پژوهش وجود داشت که لازم است در تفسیر و برداشت یافته‌ها مدنظر باشند: از محدودیت‌های عمده این پژوهش، انجام آن بر دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم در شهر خرم‌آباد بود که امکان تعمیم نتایج به سایر مقاطع سنی، جنسی و دیگر مناطق جغرافیایی را دشوار می‌سازد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر هر دو جنس دختر و پسر و سایر مقاطع سنی - تحصیلی و به‌صورت گسترده‌تر در سایر مناطق جغرافیایی انجام گیرد. یافته‌های تحقیق حاضر چند پیشنهاد و نکته کاربردی را نیز به دست می‌دهد. به این دلیل که خودتنظیم‌گسازای فراگیران در فرایند یادگیری به درک اهمیت و ضرورت و همچنین آگاهی معلمان از چگونگی استفاده از راهبردهای خودتنظیمی وابسته است، توصیه می‌شود که نظام تربیت نیروی انسانی در آموزش و پرورش و در دانشگاه‌ها، خودتنظیم‌گسازای معلمان را جزء اهداف کلان خود در تربیت معلم و ارتقای دانش حرفه‌ای آنها قرار دهد. همچنین توصیه می‌شود که مدرسان و معلمان درباره تغییر انواع جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان تدابیر آموزشی و مدیریتی بیندیشند و زمینه‌هایی برای تقویت جهت‌گیری هدف یادگیری دانش‌آموزان تدارک دیده شود. در پایان پیشنهاد می‌شود با انجام پژوهش‌های طولی، تأثیر برنامه مداخله‌ای خودتنظیمی در دوره دوم متوسطه بر جهت‌گیری هدف در سال‌های تحصیلی بعدی بررسی شود که این خود می‌تواند زمینه‌ساز بستر مناسبی برای مقایسه بهتر و افزایش قدرت تعمیم‌پذیری نتایج شود.

منابع

- اقدام، اصغرعلی و دلاور، علی. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری بر گرایش هدف دانش‌آموزان پایه اول دوره متوسطه، **فصل‌نامه پژوهش در نظام‌های آموزشی**، ۵(۲)، ۴۷-۲۵.
- برزگر، مجید. (۱۳۹۱). رابطه بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی - یک مسیر تحلیل، **کنفرانس بین‌المللی مدیریت**، تهران: انسان و اقتصاد، ۱۱۴-۱۱۲.
- بیانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). **روان‌شناسی تربیتی**، تهران: انتشارت ویرایش.
- جوکار، بهرام. (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز، **مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز**، ۲۴(۴)، ۵۶-۷۱.

تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری... / ۸۳

خادمی، محسن و نوشادی، ناصر. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر شیراز، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۵(۴)، ۶۴-۷۸.

دادوند، سیمین. (۱۳۹۲). نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر مقطع سوم دبیرستان شهرستان کهگیلویه در سال ۱۳۹۲، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

دلاور، علی. (۱۳۸۶). *روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، تهران: نشر ویرایش.

ربانی، زینب و یوسفی، فریده. (۱۳۹۳). رابطه باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری انواع جهت‌گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، *مجله روان‌شناسی*، ۱۸(۳)، ۲۶۲-۲۴۷.

رحمانی، سیف‌الله. (۱۳۹۲). *روابط علی بین جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی، سبک‌های یادگیری و فراشناخت در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز* پایان‌نامه دکترای تخصصی روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

سلیمان‌نژاد، اکبر و حسینی‌نسب، سیدداوود. (۱۳۹۱). تأثیر تعاملی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و سبک‌های شناختی دانش‌آموزان بر عملکرد حل مسئله ریاضی، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۲(۴)، ۱۱۵-۸۲. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۰). *روان‌شناسی پرورشی، روان‌شناسی یادگیری و آموزشی*، چاپ هشتم، انتشارات آگاه.

عرب‌زاده، مهدی؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاووسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۰). رابطه یادگیری خودگردان و جهت‌گیری هدف با سبک مدیریت کلاس، *مجله روان‌شناسی معاصر*، ۶(۱)، ۵۸-۴۹.

عطاردی، مصطفی و کارشکی، حسین. (۱۳۹۲). نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان، *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۴(۲)، ۱۰۹-۱۰۱.

قدیری، پروین؛ اسدزاده، حسن و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۰). بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس درس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم متوسطه، *فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۹، ۱۳۷-۱۱.

کارشکی، حسین؛ غلباش‌قره بلاغی‌اینالو، سمانه و طاطاری، یونس. (۱۳۹۵). نقش ادارک از محیط یادگیری ساختن‌گرا بر مؤلفه‌های اهداف پیشرفت دانشجویان، *دوفصل‌نامه رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۱)، ۲۰-۱.

کجباف، محمدباقر؛ مولوی، حسین و شیرازی، علیرضا. (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، *فصل‌نامه تازه‌های علوم شناختی*، ۵(۱)، ۲۷-۳۳.

کرمی، بختیار؛ کرمی، آزادالله؛ هاشمی، نظام. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خودپنداره تحصیلی، **ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی**، ۲(۴)، ۱۳۷-۱۲۱. یاسمی نژاد، پریسا؛ طاهری، مرضیه؛ گل محمدیان، محسن و احدی، حسن. (۱۳۹۲). رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران، **دو فصل نامه پژوهش های آموزش و یادگیری**، ۲۰(۳)، ۳۳۸-۳۲۵.

Aksan, N. (2009). A descriptive study: Epistemological beliefs and self- regulated learning. *Journal of Procedia and Behavioral Sciences*, 1, 896- 909.

Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structure and students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260- 267.

Bianca, C., & Rowden, Q. (2013). *The effects of self- regulated learning strategy instruction and structured- diary use on student's self- regulated learning conduct and academic success in online community- college general education courses*. The University of San Francisco, USF scholarship repository.

Bouffard, T. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance Goals and student's self- regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309- 319.

Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self- regulation, and stress among substance Abuse Treatment clients. *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13- 20.

Coob, J., R. (2010). *Learners goal orientation as a factor of successful academic performance in learning experiences*. Digital library, ICERI, proceedings, 5823-5828.

Dwech, C., & Legget, E. (1998). A social cognitive Approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256- 273.

Dweck, C. S. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109- 116.

Elliott, A., & McGregor, C. (1999). Test anxiety and, the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.

Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of wine and had win's model of self- regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77, 334- 372.

Hulleman, C. S., Schrage, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta- analytic review of achievement goal measures: Different Labels for the same

- constructs or different constructs with similar labels? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(3), 422- 490.
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientation and self- regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 51- 69.
- Leins, J. E. (2011). *Self- regulated strategy instruction with the self- regulation micro-analytic assessment and attribution training in high school students with learning disabilities*. (Unpublished master's thesis). George mason university, Fairfax, us.
- Matuga, M. J. (2009). Self- regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Educational Technology & Society*, 12(3), 4- 11.
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah NJ: Erlbaum.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: A conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328- 346.
- Phan, H.P. (2010). Critical thinking as a self- regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284- 920.
- 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., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33- 40.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self- regulation in the college classroom. In M. Meher & P. Pintrich (Eds), *Advances in motivation and achievement*, Greenwich, CT: JAL.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, Research, & Applications*. New Jersey: Johnston.
- Pintrich, R. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544- 555.
- Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, Shy., & Radosevich, D.M. (2004). Relating goal orientation to self- regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 207- 229.
- Wolters, C. A.S. L. & Pintrich, P. R. (1997). The role of goal orientation in the development of self- regulated learning paper presented at the 1997 annual meeting of learning the American *Educational Research Association*.

Zimmerman, B. J. (1999). Commentary: Toward a cyclically integrative view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 545- 551.

Zimmerman, BJ. (2015). *Self- regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*, University of New York, NY, USA.