

رابطه‌ی جهت‌گیری هدف و راهبردهای فرشناختی خواندن در دانشجو معلمان دختر با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی

نویسندگان: مهدی برزگر بفرویی^۱ و کاظم برزگر بفرویی^{۲*}

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه یزد.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه یزد.

k.barzegar@yazd.ac.ir

*نویسنده مسئول: کاظم برزگر بفرویی

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین رابطه‌ی جهت‌گیری هدف و راهبردهای فرشناختی خواندن با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در دانشجو - معلمان دختر بود. بدین منظور ۲۰۰ نفر از دانشجو - معلمان دختر پردیس فاطمه الزهرا یزد به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و به پرسشنامه‌های جهت‌گیری هدف، انگیزش تحصیلی و راهبردهای فرشناختی خواندن پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل مسیر نشان که هدف تسلط - گرایشی به واسطه انگیزش درونی و بی‌انگیزگی بر راهبردهای فرشناختی خواندن اثر غیر مستقیم و مثبت معنادار؛ هدف تسلط - اجتنابی به واسطه بی‌انگیزگی بر راهبردهای فرشناختی خواندن اثر غیر مستقیم و منفی معنادار؛ هدف عملکرد - گرایشی به واسطه انگیزش بیرونی بر راهبردهای فرشناختی خواندن اثر غیر مستقیم و منفی معنادار؛ هدف عملکرد - اجتنابی به واسطه بی‌انگیزگی و انگیزش درونی بر راهبردهای فرشناختی خواندن اثر غیر مستقیم و منفی معنادار دارند. نتایج این پژوهش حاکی از اهمیت توجه به متغیرهای جهت‌گیری هدف و انگیزش تحصیلی در استفاده از راهبردهای فرشناختی خواندن بود.

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

پژوهش‌های
آموزش و یادگیری

(دانشور وفتار)

دوره ۱۳، شماره ۲، پیاپی ۲۴
پائیز و زمستان ۱۳۹۵

• دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۵/۰۶

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۲/۰۵

Biannual Journal of

**Training & Learning
Researches**

(Daneshvar-e-Raftar)

Vol. 13, No. 2, Serial 24
Autumn & winter
2016-2017

کلیدواژه‌ها: جهت‌گیری هدف، انگیزش تحصیلی، راهبردهای فرشناختی خواندن،
دانشجو - معلمان

مقدمه

جهت‌گیری هدف عملکرد. جهت‌گیری هدف تسلط به دو جهت‌گیری هدف تسلط - گرایشی^۷ و تسلط - اجتنابی^۸ تقسیم می‌شود. در جهت‌گیری هدف تسلط - گرایشی انگیزه درونی برای یادگیری و موفقیت، موضوع اصلی است. دانش آموزان با هدف تسلط گرایشی بر روی یادگیری، تسلط بر تکلیف، کسب مهارت‌های جدید، ایجاد یا بالا بردن شایستگی خود، تلاش برای انجام کاری چالش‌انگیز و تلاش برای رسیدن به درک و بینش تمرکز می‌کنند [۱۰، ۱۱]. در عوض دانش آموزان با هدف تسلط - اجتنابی، بر روی اجتناب از بدفهمی، تسلط نیافتن بر تکلیف و استفاده از معیارهای اشتباه نکردن، تمرکز می‌کنند [۱۰، ۱۱]. جهت‌گیری هدف عملکرد نیز به دو جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایشی^۹ و هدف عملکرد - اجتنابی^{۱۰} تقسیم می‌شود. دانش آموزان با هدف عملکرد گرایشی بر دستیابی به ارزیابی مطلوب شایستگی تأکید دارند. در واقع آنها می‌خواهند توانایی خود را نسبت به دیگران به اثبات برسانند یا ارزش شخصی خود را در نزد عموم به نمایش گذارند [۱۲]. در مقابل دانش آموزان با هدف عملکرد - اجتنابی، بر اجتناب از ارزیابی منفی شایستگی تمرکز می‌کنند. این هدف فراگیرانی را توصیف می‌کند که می‌خواهند از بی‌کفایتی یا ناتوان به نظر آمدن نسبت به همسالان خود اجتناب کنند. در این نوع جهت‌گیری هدف تسلطی داشتند و از پرهیز از شکست تلاش می‌کنند [۱۲]. پژوهش‌ها رابطه‌ی هدف‌های پیشرفت را با راهبردهای فراشناختی خواندن گزارش کرده‌اند. برای نمونه، نتایج پژوهشی نشان داد که دانشجویانی که جهت‌گیری هدف تسلطی داشتند و از احساس خود استقلال بالایی برخوردارند از راهبردهای فراشناختی، زیاد بهره می‌برند [۱۳]. دیگر پژوهش‌ها نیز این یافته را تأیید کرده‌اند که دانش آموزان تسلط مدار، بیشتر از دیگر دانش آموزان در پی یافتن راه‌هایی برای آگاه شدن از فهم و نحوه‌ی یادگیری خود هستند [۱۴، ۱۵]. به طور مشابه یافته‌های پژوهش حاکی از این بود که هدف تسلط به طور مثبت و معنی داری، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را پیش‌بینی می‌کند [۱۶، ۱۷، ۱۸].

سواد خواندن یکی از مهارت‌های مهم روزمره به شمار می‌رود. راهبردهای فراشناختی خاص خواندن^۱ را می‌توان در سه حوزه‌ی - برنامه‌ریزی^۲، نظارت^۳ و ارزیابی^۴ - طبقه‌بندی کرد [۱، ۲]. راهبرد برنامه‌ریزی قبل از خواندن استفاده می‌شود. تعیین زمان مطالعه و مشخص کردن هدف نمونه‌ای از راهبرد مدیریت در هنگام خواندن است [۳]. راهبرد نظارت در هنگام خواندن رخ می‌دهد. سؤال کردن از خود، خلاصه و استنتاج ایده‌های اصلی نمونه از راهبرد نظارت در هنگام خواندن است [۱، ۳]. راهبرد ارزیابی بعد از خواندن استفاده می‌شود. به عنوان مثال، پس از خواندن متن، یادگیرندگان ممکن است با توجه به آنچه خوانده‌اند به ارزشیابی از خود بپردازند. این یادگیرندگان با ارزیابی از خود ممکن است چشم انداز جدیدی از متن بدست آورند [۳]. پینتریچ و دی‌گرویت^۵ در الگوی خود راهبردهای شناختی و فراشناختی و تلاش افراد در خودتنظیمی را با عنوان یادگیری خودتنظیمی^۶ معرفی کرده‌اند [۴]؛ اما با توجه به اهمیت موضوع خودتنظیمی و راهبردهای یادگیری، واقعیت امر این است که بیشتر دانشجویان از روش‌ها و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بویژه - راهبردهای فراشناختی - اطلاعات و آشنایی کمی دارند؛ به طوریکه از این راهبردها در مطالعه و یادگیری استفاده نمی‌کنند، در صورتی که آشنایی با راهبردها فراشناختی مطالعه و یادگیری خودتنظیم می‌تواند تأثیر بسیاری بر یادگیری و پیشرفت‌شان داشته باشد [۵]. اندازه تحقیقات نشان می‌دهند که یک رابطه مثبت بین راهبردهای فراشناختی خواندن و عملکرد خواندن وجود دارد [۶، ۷، ۸]. یکی از متغیرهای که به نظر می‌رسد با راهبردهای فراشناختی خواندن در ارتباط باشد جهت‌گیری هدف است. جهت‌گیری هدف شامل آن قسمت از دانش، نگرش و مهارت‌هایی است که افراد را در برآوردن نیازهایشان به طور مؤثری یاری می‌دهد [۹]. به طور کلی ما شاهد دو نوع جهت‌گیری هدف هستیم. جهت‌گیری هدف تسلط و

¹ Metacognitive Reading Strategies

² Planning

³ Monitoring

⁴ Evaluating

⁵ Pintrich & De Groot

⁶ Self-regulated learning

⁷ Mastery - approach

⁸ Mastery - avoidance

⁹ Performance - approach

¹⁰ Performance - avoidance

افراد در سه نوع جهت‌گیری انگیزشی قرار می‌گیرند: افراد با جهت‌گیری انگیزش درونی^۵، افراد با جهت‌گیری انگیزش بیرونی^۶، افراد با جهت‌گیری بی‌انگیزگی^۷. انگیزش درونی، نشان دهنده‌ترین نوع خود تعیین‌گری انگیزها است که در آن فعالیت‌ها به خاطر لذت انجام می‌شود. سه انگیزش درونی وجود دارد: انگیزش درونی برای دانستن^۸، انگیزش درونی برای انجام کار^۹ و انگیزش درونی به منظور تحریک^{۱۰}. انگیزش درونی دانستن زمانی رخ می‌دهد که فرد با رضایت به یادگیری و یا تلاش برای درک چیزی جدید پردازد. انگیزه درونی کسب موفقیت، هنگامی رخ می‌دهد که یک فرد برای به انجام رساندن یک کار و یا ایجاد یک چیزی جدید لذت می‌برد. انگیزش درونی تحریک هنگامی رخ می‌دهد که فرد به منظور تجربه تحریک و یا احساس هیجان‌انگیز اقدام به انجام کاری کند. در مقابل افراد دارای انگیزه بیرونی خود را شایسته (خودتعیینی) قلمداد نمی‌کنند و رفتار آنها از بیرون دیکته می‌شود. این افراد به وقایع خارجی یا افراد دیگر توجه بیشتری دارند تا به رضایت شخصی و احساسات خود [۲۸].

سرانجام افراد بدون انگیزه، مانند افرادی که انگیزش بیرونی دارند خود را شایسته و (خودتعیین) قلمداد نمی‌دانند. این افراد در مقایسه با همسالان خود که انگیزش بیرونی دارند، بعد از مدتها تلاش برای انجام تکلیف و صرف انرژی و وقت، آن‌را رها کرده‌اند. مفهوم بی‌انگیزگی تا حدودی شبیه مفهوم درماندگی آموخته شده^{۱۱} است. وقتی افراد در حالتی هستند که احساس می‌کنند عملی که انجام می‌دهند خارج از مهار آنان و تحت مهار نیروهای بیرونی است، به صورت درونی یا بیرونی برانگیخته نمی‌شوند و اجتناب را اختیار می‌کنند [۲۹].

انگیزه دانش‌آموزان به عنوان یک پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی مثبت از جمله حضور در کلاس، نمره درس و پشتکار در برنامه‌های مطالعه محسوب می‌شود

همسو با پژوهش‌های خارجی، پژوهش‌های انجام شده در داخل نشان می‌دهند که هدف تسلط - گرایشی ابعاد فراشناخت و خودتنظیمی را به گونه مثبت پیش‌بینی می‌کند [۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳]. در مقابل در رابطه بین هدف تسلط - اجتنابی و راهبردهای فراشناختی، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که هدف تسلط - اجتنابی پیش‌بینی‌کننده منفی راهبردهای فراشناختی است [۲۲، ۲۴، ۲۵، ۲۶]. تحقیقات موجود در زمینه هدف عملکرد - گرایشی، از الگوی ثابتی پیروی نمی‌کنند. به عنوان مثال برخی پژوهش‌ها رابطه مثبت معناداری را بین هدف عملکرد - گرایشی و استفاده از راهبردهای فراشناختی گزارش کرده‌اند [۱۳، ۲۲، ۲۱، ۱۷]. در مقابل پژوهش‌های نیز وجود دارد که مؤید عدم رابطه بین این هدف و راهبردهای شناختی و فراشناختی هستند [۱۹، ۱۶]. در رابطه با هدف عملکرد اجتنابی با راهبردهای فراشناختی نیز نتایج متفاوتی وجود دارد. ولترز^۱ در پژوهش خود روی دانش‌آموزان راهنمایی نشان داد که در درس ریاضی و حین انجام تکالیف آن، دانش‌آموزانی که گرایش بیشتری به سمت اهداف عملکردی - اجتنابی دارند کمتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند [۱۶]. به طور مشابه در پژوهشی دیگر در داخل کشور نشان داده شد که هدف عملکرد - اجتنابی با راهبردهای فراشناختی رابطه معناداری ندارد [۲۰، ۲۱، ۲۲]. برخلاف پژوهش‌هایی که ذکر شد، یافته‌هایی نیز وجود دارد که بین هدف عملکرد - اجتنابی و راهبردهای فراشناختی در یادگیری رابطه منفی معنادار وجود دارد [۲۱]. در این راستا نتایج پژوهش نوشادی نیز حاکی از آن بود که هدف عملکرد اجتنابی پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار بعد فراشناخت سازه خودتنظیمی است [۲۷].

یکی دیگر از متغیرهای مهم که رابطه آن با راهبردهای فراشناختی مطرح شده است، انگیزش تحصیلی^۲ است. انگیزش تحصیلی در این تحقیق بر مبنای نظریه‌ی خود مختاری^۳ (SDT) تعریف می‌شود که توسط دسی و رایان^۴ ارائه گردید. دسی و رایان بر مبنای نظریه خود مختاری یک چارچوب نظری برای توضیح رفتار فرد تعریف کرده‌اند که

⁵ Orientation intrinsic motivation

⁶ Orientation extrinsic motivation

⁷ Orientation amotivation

⁸ Intrinsic motivation to know

⁹ Intrinsic motivation to accomplishment

¹⁰ Intrinsic motivation to experience stimulation

¹¹ Learned Helplessness

¹ Wolters

² Academic motivation

³ Self - determination theory

⁴ Deci & Ryan

تحصیلی، بین جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن نقش میانجی‌گری دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی-تحلیلی از نوع همبستگی است و روش تحلیل داده‌ها از نوع تحلیل مسیر می‌باشد. جامعه آماری پژوهش همه دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان یزد (پردیس فاطمه الزهرا) در نیم سال تحصیلی ۹۲-۹۳ بودند که از این میان ۲۰۰ نفر بر اساس جدول مورگان، با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند.

الف) پرسشنامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت^۱:

این پرسشنامه توسط الیوت و مک‌گریگور^۲ طراحی شده و دارای ۱۲ گویه و ۴ بعد جهت‌گیری تسلط - گرایش؛ جهت‌گیری تسلط - اجتناب؛ جهت‌گیری عملکرد - گرایش؛ جهت‌گیری عملکرد - اجتناب است که با استفاده از مقیاس ۷ درجه‌ای (۱= کاملاً مخالفم، ۵= کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. الیوت و مک‌گریگور با استفاده از تحلیل عاملی برای این ابزار، ۴ عامل را استخراج کردند که در مجموع ۸۱/۵ درصد کل واریانس را تبیین می‌کردند [۲۶]. جوکار و دلاورپور با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس هدف‌های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد را به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۸۷، ۰/۷۷ و ۰/۵۴ به دست آوردند [۴۱]. در این پژوهش همچنین روایی سازه این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مطلوب گزارش شده است [۴۱]. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ این خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۶، ۰/۷، ۰/۶ به دست آمد.

ب) مقیاس انگیزش تحصیلی^۳: این مقیاس در

سال ۱۹۸۹ توسط ولرند^۴ و در کانادا برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی با ۲۸ گویه طراحی و روا سازی شد [۴۲]. این مقیاس میزان موافقت دانشجویان را با گویه‌های مربوط به ۳ خرده‌مقیاس انگیزش درونی (۱۲ ماده)، انگیزش بیرونی (۱۲ ماده) و بی‌انگیزگی (۴ ماده) با یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای می‌سنجد. تمامی گویه‌ها در

[۳۰، ۳۱، ۳۲]. تحقیقات زیادی نشان داده‌اند که انگیزش تحصیلی با راهبردهای فراشناختی رابطه معنادار دارند [۳۳، ۳۴]. عطار خامنه در پژوهشی تأثیر آموزش راهبردهای مطالعه فراشناختی را بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کرد و به تفاوت معنادار میانگین انگیزش پیشرفت گروه آزمایش و گواه دست یافت [۳۵]. در تحقیق دیگری نیز نشان داده شد که انگیزش درونی بر راهبردهای فراشناختی تأثیر مستقیم معنادار دارد [۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹]. همچنین تحقیقات زیادی نشان داده‌اند که اهداف پیشرفت پیش‌بینی‌کننده انگیزش تحصیلی است [۲۱، ۲۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵]. برای مثال در پژوهشی نشان داده شد که از بین چهار جهت‌گیری هدف تنها هدف تسلط توانست به صورت مثبت انگیزش درونی را پیش‌بینی کند [۴۰]. همچنین در پژوهشی دیگر نشان داده شد که هدف عملکرد - گرایشی و هدف عملکرد - اجتنابی، هر دو بر انگیزش بیرونی و بی-انگیزگی تأثیر مستقیم دارند [۳۶]. همچنین در این تحقیق نشان داده شد که اهداف پیشرفت به واسطه انگیزش تحصیلی بر راهبردهای فراشناختی تأثیر غیر مستقیم نیز دارند [۳۶]. در مجموع شایان ذکر است که اکثر تحقیقات به نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی پرداخته‌اند و پژوهشی که به نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه‌ی بین جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خاص خواندن بپردازد بسیار اندک است. لذا محقق در این پژوهش بر آن شد تا به بررسی نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه‌ی بین جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن اقدام کند.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: مدل رابطه‌ی علی جهت‌گیری هدف، انگیزش تحصیلی با راهبردهای فراشناختی خواندن دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان یزد برازنده داده‌ها است.

فرضیه‌های فرعی پژوهش: در مدل پیشنهادی، هریک از مسیرهای طراحی شده یک رابطه‌ی مستقیم فرض شده است. همچنین فرض شده است که متغیر انگیزش

^۱ Achievement Goal Questionnaire (AGQ)

^۲ Elliot & McGregor

^۳ Academic Motivation Scale (AMS)

^۴ Vallerand

های پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است. شایان ذکر است که تمام محاسبات مربوط به یافته‌های پژوهش توسط نرم‌افزارهای آماری SPSS22 و AMOS20 انجام گرفته است.

فرضیه اصلی پژوهش: مدل رابطه‌ی علی جهت‌گیری هدف، انگیزش تحصیلی با راهبردهای فراشناختی خواندن دانشجویان دختر دانشگاه فرهنگیان یزد برانده داده‌ها است.

شکل ۱ بارهای استاندارد شده این مدل را نشان می‌دهد. مدل پیشنهادی در ابتدا از برازش قابل قبولی برخوردار نبود و با حذف مسیرهای غیر معنادار، مدل اصلاح شده از برازش خوبی برخوردار شد. ارزش‌های شاخص برازش در جدول ۲ آمده است. اگر شاخصهای CFI، GFI، AGFI و NFI بزرگتر از ۰/۹ باشد بر برازش مناسب مدل دلالت دارد. همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، این شاخصها همگی بالاتر از ۰/۹ می باشد. همچنین شاخص RMSEA نشان می دهد که الگوی اصلی از برازش مناسبی برخوردار است. لذا طبق این اوصاف، فرضیه اصلی پژوهش تایید می گردد.

فرضیه‌های فرعی پژوهش: در مدل پیشنهادی، هریک از مسیرهای طراحی شده یک رابطه مستقیم فرض شده است. همچنین فرض شده است که متغیر انگیزش تحصیلی، بین جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن نقش میانجی‌گری دارد.

به منظور بررسی روابط مستقیم و غیر مستقیم بین متغیرهای پژوهش در جدول ۳ اثرهای مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر آمده است. همگی این ضرایب استاندارد شده‌اند و مقدار آنها حتماً باید بین صفر تا یک باشد.

پاسخ به یک سوال تنظیم شده‌اند: چرا به دانشگاه می‌روید؟ ویسانی و همکاران ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۶۷ گزارش کرده‌اند [۳۶]. در این پژوهش همچنین روایی سازه این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است [۳۶]. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب، ۰/۷۸، ۰/۸۷، ۰/۷۵ بدست آمد.

ج) پرسشنامه راهبردهای آگاهی فراشناختی خواندن^۱: در این پژوهش جهت اندازه‌گیری راهبردهای آگاهی فراشناختی خواندن از پرسشنامه راهبردهای فراشناختی خواندن استفاده شد که مختاری و ریچارد آن را تدوین کرده‌اند [۴۳]. این پرسشنامه ۳۰ ماده دارد که پاسخگو باید هرگویی را بخواند و سپس میزان انطباق وضعیت فعلی خود را در یک طیف لیکرت پنج درجه ای از یک (به معنای هرگز یا تقریباً هرگز) تا پنج (به معنای همیشه یا تقریباً همیشه) مشخص کند. پرسشنامه راهبردهای آگاهی فراشناختی، خواندن دانشجویان را در سه مقیاس راهبردهای کلی خواندن^۲ با ۱۳ سوال، راهبردهای حل مسئله^۳ با ۸ سوال، و راهبردهای حمایتی^۴ با ۹ سوال، می‌سنجد. حسینیچاری و همکاران جهت بررسی پایایی پرسشنامه با استفاده از روش اندازه‌گیری آلفای کرونباخ برای هریک از خرده مقیاس‌های ذکر شده، ضریب آلفا به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۷، ۰/۷۹، گزارش کرده‌اند [۴۴]. همچنین روایی سازه این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است [۴۴]. در پژوهش حاضر از جمع این سه خرده مقیاس استفاده شد که ضریب پایایی مجموع سه خرده مقیاس ۰/۸۵ به دست آمد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، پراکندگی و ضرایب همبستگی پیرسون مرتبه‌ی صفر دو به دو متغیر

¹ Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI)

² Global reading strategies

³ Problem - solving strategies

⁴ Support strategies

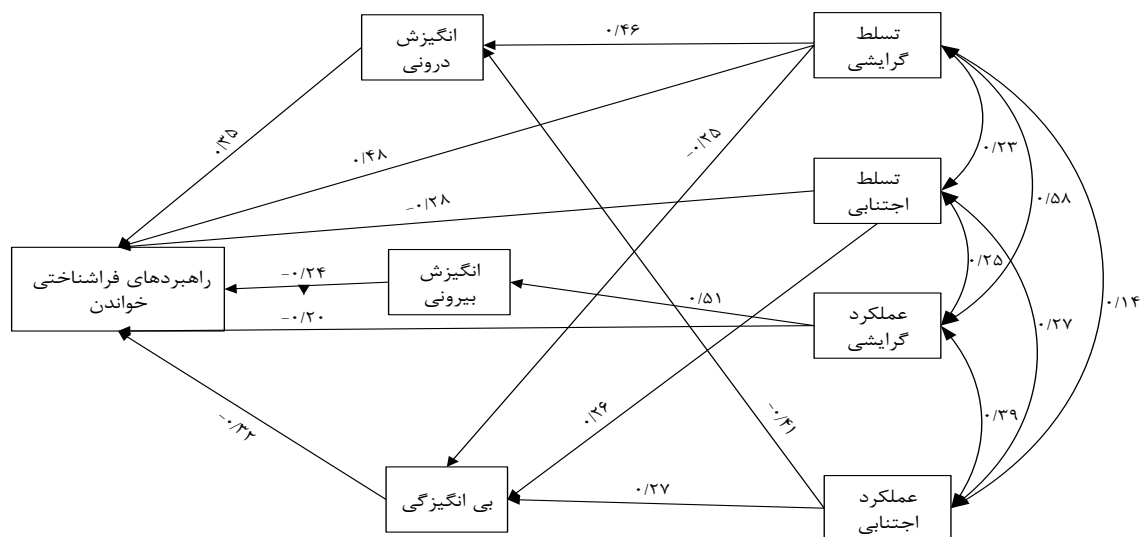
جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. تسلط گرایشی	۳/۱۶	۱								
۲. تسلط اجتنابی	۳/۲۲	۱/۰۶*	۱							
۳. عملکرد گرایشی	۳/۵۴	۰/۸۰*	۰/۸۰*	۱						
۴. عملکرد اجتنابی	۳/۳۸	۰/۷۰*	۰/۸۰*	۰/۸۰*	۱					
۵. انگیزش درونی	۱۲/۸۱	۳/۰۵*	۰/۷۰*	۰/۳۰**	۱					
۶. انگیزش بیرونی	۸/۲۱	۵/۰۶**	۰/۳۰**	۰/۵۰*	۰/۸۰*	۱				
۷. بی انگیزگی	۳/۶۵	۰/۸۰**	۰/۳۰**	۰/۳۰**	۰/۲۰**	۰/۵۰**	۱			
۸. راهبردهای فراشناختی خواندن	۶/۵۱	۰/۵۰**	۰/۳۰**	۰/۳۰**	۰/۲۰**	۰/۵۰**	۰/۳۰**	۱		

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل مفروض

شاخص	X ²	X ² /df	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
	۴۶/۵۴	۴/۲۳	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۳	۰/۰۸



شکل ۱. نمودار مسیر اصلاح شده جهت گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن با واسطه انگیزش تحصیلی

رابطه بین هدف تسلط - اجتنابی و راهبردهای فراشناختی خواندن؛ نقش واسطه‌ای انگیزش بیرونی در رابطه بین هدف عملکرد - گرایشی و راهبردهای فراشناختی خواندن؛ نقش واسطه‌ای بی انگیزگی در رابطه بین هدف عملکرد - اجتنابی و راهبردهای فراشناختی خواندن تأیید می‌شود. در جدول ۳ همچنین اثرات مستقیم و اثرات کل متغیرها بر یکدیگر گزارش شده است. مطابق با جدول ۳ اثر کل هدف تسلط - گرایشی (۰/۷۲) بر راهبردهای فراشناختی خواندن نسبت به متغیرهای دیگر بیشتر است. همچنین متغیرهای پژوهش در مجموع ۵۱ درصد از واریانس راهبردهای فراشناختی خواندن را تبیین می‌کنند.

طبق داده‌های جدول ۳ بر اساس تحلیل مسیر، اثر غیر مستقیم هدف تسلط - گرایشی بر راهبردهای فراشناختی خواندن از طریق انگیزش درونی و بی‌انگیزگی (۰/۲۴) در سطح ۰/۰۱؛ اثر غیر مستقیم هدف تسلط - اجتنابی بر راهبردهای فراشناختی خواندن از طریق بی‌انگیزگی (۰/۰۹-) در سطح ۰/۰۵؛ اثر غیر مستقیم هدف عملکرد - گرایشی بر راهبردهای فراشناختی خواندن از طریق انگیزش بیرونی (۰/۱۲) در سطح ۰/۰۵؛ اثر غیر مستقیم هدف عملکرد - اجتنابی بر راهبردهای فراشناختی خواندن از طریق بی انگیزگی و انگیزش درونی (۰/۲۲-) در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد؛ بنابراین نقش واسطه‌ای انگیزش درونی و بی‌انگیزگی در رابطه بین هدف تسلط - گرایشی و راهبردهای فراشناختی؛ نقش واسطه‌ای بی‌انگیزگی در

جدول ۳. تأثیرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	متغیر
۰/۷۲**	۰/۲۴**	۰/۴۸**	هدف تسلط - گرایشی
-۰/۳۷**	-۰/۰۹*	-۰/۲۸**	هدف تسلط - اجتنابی
-۰/۳۶**	-۰/۱۲*	-۰/۲۰**	هدف عملکرد - گرایشی
۰/۲۲**	-۰/۲۲**	-	هدف عملکرد - اجتنابی
۰/۳۵**	-	۰/۳۵**	انگیزش درونی
-۰/۲۴**	-	-۰/۲۴**	انگیزش بیرونی
-۰/۳۲**	-	-۰/۳۲**	بی انگیزگی
به روی انگیزش درونی از:			
۰/۴۶**	-	۰/۴۶**	هدف تسلط - گرایشی
-	-	-	هدف تسلط - اجتنابی
-	-	-	هدف عملکرد - گرایشی
-۰/۴۱**	-	-۰/۴۱**	هدف عملکرد - اجتنابی
به روی انگیزش بیرونی از:			
-	-	-	هدف تسلط - گرایشی
-	-	-	هدف تسلط - اجتنابی
۰/۵۱**	-	۰/۵۱**	هدف عملکرد - گرایشی
-	-	-	هدف عملکرد - اجتنابی
به روی بی انگیزگی از:			
-۰/۲۵**	-	-۰/۲۵**	هدف تسلط - گرایشی
-	-	-	هدف تسلط - اجتنابی
-	-	-	هدف عملکرد - گرایشی
۰/۲۷**	-	۰/۲۷**	هدف عملکرد - اجتنابی

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن با توجه به نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی بر روی دانشجو - معلمان دختر انجام شد. نتایج نشان داد که مدل طراحی شده از برازش خوبی برخوردار است و ۵۱ درصد از واریانس راهبردهای فراشناختی خواندن را تبیین می‌کند.

همانگونه که یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند هدف تسلط - گرایشی بر راهبردهای فراشناختی خواندن اثر مستقیم مثبت و معنادار دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های [۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲] همسو است. همچنین مشاهده شد که هدف تسلط - گرایشی به واسطه انگیزش درونی و بی‌انگیزگی بر راهبردهای فراشناختی خواندن اثر غیر مستقیم معناداری دارد. این یافته نیز با یافته‌های پژوهش [۳۶] همسو است. دانشجویانی که هدفشان تسلط یافتن بر موضوعات و درک مطالب است در هنگام مطالعه و خواندن مطالب از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند. همچنین این دانشجویان انگیزش درونی برای کسب موفقیت دارند و همین امر باعث می‌شود که آنها را هنگام مطالعه به سمت استفاده از راهبردهای فراشناختی ترغیب کند. مطابق با این یافته در پژوهشی گزارش شده است که دانشجویانی که جهت‌گیری هدف تسلط - اجتنابی دارند در هنگام مطالعه خودتنظیمی فراشناختی را افزایش می‌دهند و از خواندن خود لذت می‌برند و استرس کمتری را تجربه می‌کنند [۴۵].

بر اساس یافته‌ها، هدف تسلط - اجتنابی بر راهبردهای فراشناختی خواندن اثر مستقیم منفی و معنی‌داری دارد که این یافته با نتایج تحقیقات [۲۲، ۲۴، ۲۵، ۲۶] همسو می‌باشد. همچنین مشاهده شد که هدف تسلط - اجتنابی به واسطه بی‌انگیزگی بر راهبردهای فراشناختی خواندن تأثیر غیر مستقیم معناداری دارد. بر اساس این یافته دانشجویانی که هدفشان اجتناب از بدفهمی و تسلط نیافتن بر موضوع درسی است کمتر از راهبردهای فراشناختی خواندن استفاده می‌کنند. این دانشجویان چون شایستگی را دستیابی کامل به تکلیف می‌دانند، همواره نگران فراموشی آندوخته‌ها و از دست دادن مهارت‌هایشان می‌باشند. دانشجویان با جهت‌گیری هدف تسلط - اجتنابی فقط برای اجتناب از شکست

و خطا تلاش می‌کنند، هنگامی که آنها با شکست مواجه - شوند از تلاش مجدد دست برداشته و دچار نوعی احساس منفی به نام درماندگی آموخته شده می‌شوند؛ بنابراین آنها انگیزه لازم برای ادامه کار را از دست داده و از درگیری با مطالب درسی خودداری می‌کنند.

دیگر یافته تحقیق نشان داد که هدف عملکرد گرایشی بر راهبردهای فراشناختی خواندن اثر مستقیم منفی معنادار دارد که این یافته با نتایج [۱۸، ۲۶، ۴۶] همسو است و با نتایج یافته‌های [۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷] هم‌چنین مشاهده شد که هدف عملکرد - گرایشی به واسطه انگیزش بیرونی بر راهبردهای فراشناختی خواندن تأثیر غیر مستقیم معنادار دارند. دانشجویان با جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایشی می‌خواهند توانایی خود را به دیگران ثابت کنند. در این جهت‌گیری، بر تأیید عملکرد و کسب قضاوت مطلوب دیگران درباره عملکرد شخصی تأکید می‌شود این دانشجویان به شدت به دنبال تقویت و پاداش‌های بیرونی هستند. با توجه به آنکه هدف اصلی آنها رضایت دیگران و کسب نمره‌های خوب است آنها به دنبال راهبردهای سطحی و شناختی می‌روند و کمتر خود را به طور عمیق درگیر مطالب می‌کنند.

بر اساس یافته‌ها، هدف عملکرد - اجتنابی بر راهبردهای فراشناختی خواندن اثر مستقیم معنادار نداشت. این یافته با نتایج پژوهش [۲۰، ۲۱، ۲۲] همسو و نتایج [۲۷، ۴۶] ناهمسو است. در صورتی که با واسطه‌گری بی‌انگیزگی بر راهبردهای فراشناختی خواندن تأثیر غیر مستقیم معنادار داشت. دانشجویانی که اهداف عملکرد - اجتنابی دارند از چالش اجتناب می‌کنند، این دانشجویان انگیزه لازم را برای مطالعه و خواندن ندارند و از راهبردهای یادگیری سطحی و با حداقل تلاش و حل مسأله ناقصی را به کار می‌گیرند.

یافته‌های دیگر این تحقیق نشان داد که انگیزش درونی بر راهبردهای فراشناختی خواندن تأثیر مستقیم مثبت معنادار دارد. این یافته با نتایج تحقیقات [۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹] همسو می‌باشد. تبیین این یافته را می‌توان این گونه بیان کرد، دانشجویانی که برای یادگیری و مطالعه برانگیخته می‌شوند و با علاقه و اشتیاق فراوان به دنبال یادگیری مطالب هستند از راهبردهای فراشناختی خواندن بیشتر

استفاده می‌کنند؛ بنابراین می‌توان گفت که انگیزه درونی دانشجویان نقش مهمی را در استفاده از راهبردهای فراشناختی خواندن ایفا می‌کند. نتیجه دیگر تحقیق حاضر نشان داد که انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی بر راهبردهای فراشناختی خواندن تأثیر مستقیم منفی معنادار دارد. این یافته با تحقیق [۱۸، ۳۸] همسو است. هماهنگ با این یافته کرولینگ و رایان^۱ معتقدند افراد با سطح پایین خودتعیین‌گری (انگیزش پایین) به منظور کسب پاداشها و رویدادهای لذت بخش بیرونی تلاش می‌کنند این افراد در قبال مسئولیت‌های خود پایداری و تلاش کمتری نشان می‌دهند لذا به جای استفاده از راهبردهای فراشناختی خواندن از راهبردهای سطحی یادگیری که تلاش کمتری را می‌طلبند استفاده می‌کنند که این امر باعث یادگیری سطحی و طوطی وار می‌شود [۴۷].

یافته‌های دیگر تحقیق حاضر نشان داد که از بین چهار جهت‌گیری هدف، هدف تسلط - گرایش بر انگیزش درونی تأثیر مستقیم مثبت و معنادار و هدف عملکرد - اجتنابی بر انگیزش درونی اثر مستقیم منفی معنادار دارند. این نتایج با یافته‌های [۱۸، ۳۷، ۳۶، ۴۵] همسو است. دانشجویانی که به خاطر یادگیری و فهمیدن مطالعه می‌کنند و با اشتیاق در فرایند یادگیری درگیر می‌شوند، انگیزش یادگیری در آنها افزایش پیدا می‌کند. در حالی که دانشجویانی که عملکرد - اجتنابی دارند از بی‌کفایت یا ناتوان به نظر آمدن نزد دیگران، هراس دارند و تمام تلاش خود را برای اجتناب از شکست به کار می‌برند. ترس از شکست و مقایسه با دیگران انگیزش آنها را کاهش می‌دهد و از تلاش و پشتکار آنها جلوگیری می‌کند. این نتایج هماهنگ با دیدگاه دوئک و لگیت^۲ که بیان می‌کنند دانشجویانی که اهداف تسلطی دارند ارزش بیشتری برای فهم درس و یادگیری مطالب قائلند و کمتر خود را با ملاک‌های بیرونی از قبیل کسب نمره و امتیازهای اجتماعی مقایسه می‌کنند، همسو می‌باشد [۴۸].

یافته دیگر این تحقیق نیز نشان داد که از بین چهار جهت‌گیری هدف تنها هدف عملکرد - گرایش بر انگیزش بیرونی تأثیر مستقیم مثبت و معنادار دارد. این یافته

نیز با پژوهش [۳۶] هم سو است. تبیین این یافته را می‌توان این گونه توضیح داد که در جهت‌گیری هدف عملکرد - گرایش انگیزه بیرونی عامل اصلی است و دانشجویان با این نوع جهت‌گیری در تلاش هستند تا محبوبیت و مطلوبیت از سوی دیگران را کسب کنند و از داوری‌های انتقادآمیز و منفی دیگران نسبت به رفتار خود اجتناب ورزند. همسو با این نتیجه پیتریک و گارسیا^۳ معتقدند که دانشجویان با این نوع جهت‌گیری، از استراتژی‌های یادگیری کمتر استفاده می‌کنند و به دنبال پاداشهای بیرونی از قبیل کسب نمرات بالا هستند [۴۹].

یافته دیگر تحقیق حاضر نشان داد که هدف عملکرد - اجتنابی بر بی‌انگیزگی تأثیر مستقیم مثبت و معنادار و هدف تسلط - اجتنابی بر بی‌انگیزگی تأثیر منفی معنادار دارد. برای توجیه این یافته، ذکر این نکته مهم است که افراد بی‌انگیزه، افرادی هستند که هیچگونه انگیزه‌ای یعنی نه خشنودی و ارزشمندی درونی و نه مشوقهای بیرونی برای فعالیتهای خود دریافت نمی‌کنند و در نتیجه از انجام فعالیت‌هایشان اجتناب می‌کنند. بین جهت‌گیری هدف عملکرد - اجتنابی و بی‌انگیزگی رابطه قوی وجود دارد، هدف اصلی دانشجویان در این نوع جهت‌گیری پرهیز از شکست است. آنها تمام تلاش خود را انجام می‌دهند تا شکست نخورند و هنگامی که شکست می‌خورند دلسرد شده و دست از تلاش بر می‌دارند، این دانشجویان به صورت درونی یا بیرونی برانگیخته نمی‌شوند و اجتناب را اختیار می‌کنند که این حالت نوعی احساس بی‌انگیزگی را در آنها ایجاد می‌کند؛ بنابراین می‌توان گفت دانشجویان عملکرد - اجتنابی که تصور می‌کنند که توانایی کمی دارند، احتمالاً به حالت درماندگی می‌افتند، زیرا معتقدند شانس کمی برای گرفتن نمره‌ی خوب دارند.

با توجه به اینکه این پژوهش بر روی دانشجو - معلمان دختر انجام گرفته با احتیاط می‌توان نتایج حاصل را به جامعه دانشجویان تعمیم داد. توصیه می‌شود نمونه این پژوهش بر روی پسران نیز انجام شود. همچنین به اساتید دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود که بر اهداف یادگیری به جای اهداف عملکردی تأکید کنند، اساتید باید سعی کنند دانشجویان را متقاعد سازند که هدف از فعالیت‌های

¹ Grolnick & Ryan

² Dweck & Leggett

³ Pintrich & Garcia

8. Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2008). Reading strategies of first - and second - language learners: See how they read. Norwood, MA: Gordon Publishers, Inc.

۹. تایلر، رالف (۱۹۷۶). اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی

و آموزشی. ترجمه علی تقی پور ظهیر (۱۳۷۶). تهران:

انتشارات آگاه.

10. Bong, M. (2009). Age - relate differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 104, pp. 879 - 896.

11. Luo, W. Hogam, D. & Paris, S. G. (2011). Predicting Singapore student's achievement goals in their English study: Self - Construal and classroom goal structure. *Learning and Individual Differences*, 3, pp. 1 - 10.

12. Pintrich, P. R. & Schunk. D, H. (2002). *Motivation in Education: Theory, research, & applications*. New Jersey: Johnston.

13. Young, M.R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), pp. 25 - 40.

14. Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 260-267.

15. Wolters, C. A. Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal Orientation and students' motivational beliefs and self - regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 6, pp. 211 - 238.

16. Wolters, J. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 236 - 250.

17. Gaeta, G. & Martha, L. (2013). Learning goals and strategies in the self - regulation of learning. *US - China Education Review A*. 3(1), pp. 46 - 50.

18. Kaplan, A. & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*. 5, pp. 50 - 67.

تحصیلی، یادگیری است نه نمرات. این کار را می‌توان با تأکید بر ارزش علاقه و اهمیت علمی مطالبی که دانشجویان مطالعه می‌کنند و با تأکید نکردن بر نمرات یا پادشاهای دیگر، انجام داد.

منابع

1. Israel, S. E. (2007). Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction. Newark, DE: International Reading Association.

2. Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), pp. 317 - 344.

3. Pressley, M. (2002). Metacognition and self - regulated comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *what research has to say about reading?*

۴. سعیدی پور، بهمن؛ معصومی فرد، مرجان؛ معصومی فرد، میترا (۱۳۹۲). بررسی رابطه منبع کنترل، سبکهای یادگیری و یادگیری خودتنظیم با موفقیت تحصیلی دانشجویان دوره‌های آموزشی بر خط. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، سال بیستم، شماره ۲، صص ۳۸-۱۹.

۵. یاسمی نژاد، پرسیا؛ ظاهری، مرضیه؛ گل محمدیان (۱۳۹۲). رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر تهران. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار سابق)، سال بیستم، شماره ۳، صص ۳۳۸-۳۲۵.

6. Braten, I. & Samuelstuen, M. S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, 96, 324 - 336.

7. Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different contexts. *System*, 32, pp. 379 - 394.

19. جوکار، بهرام (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، سال بیست و دوم، شماره ۴، صص ۴۵ - ۵۷.
20. دلاور پور، محمد آقا (۱۳۸۷). پیش‌بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. فصلنامه علمی- پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز، سال سوم، شماره ۹، صص ۹۶ - ۷۱.
21. عاشوری، جمال؛ آزادمرد، شهنام؛ جلیل‌آبکنار، سیده-سمیه؛ معینی‌کیا، مهدی (۱۳۹۲). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی، جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و هوش معنوی در درس زیست‌شناسی. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، سال دوم، شماره ۴، صص ۱۳۶ - ۱۱۸.
22. ربانی، زینب و یوسفی، فریده (۱۳۹۳). رابطه باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری انواع جهت‌گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. فصلنامه روانشناسی، سال هیجدهم، شماره ۳، صص ۲۶۲ - ۲۴۷.
23. ویسی، کورش؛ طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۳). رابطه جهت‌گیری هدف پیشرفت، ساختارهای ادراک شده کلاس درس و راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت ریاضی. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال یکم، شماره ۲، صص ۸۱-۶۷.
24. Baranik, L. E. Stanley, L. J. Bynum, B. H. & Lance, C. E. (2010). Examining the construct validity of mastery-avoidance achievement goals: A Meta - analysis. *Human Performance*, 23(3), pp. 265 - 282.
25. Yperen, V. Elliot, A. J. & Anseel, F. (2009). The influence of mastery - avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, 39, pp. 932 - 943.
- 26- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, pp. 501-519.
27. نوشادی، ناصر (۱۳۸۰). بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های مختلف تحصیلی دوره‌ی پیش دانشگاهی شهر شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
28. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self - determination in human behavior*. New York: Plem press.
29. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self - determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68 -78.
30. Moore, S. Armstrong, C. & Pearson, J. (2008). Lecture absenteeism among students in higher education: A valuable route to understanding student motivation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1), pp. 15 - 24.
31. Wilson, J. H. & Wilson, S. B. (2007). The first day of class affects student motivation: An experimental study. *Teaching of Psychology*, 34(4), pp. 226 - 230.
32. Dodge, T. M. Mitchell, M. F. & Mensch, J. M. (2009). Student retention in athletic training education programs. *Journal of Athletic Training*, 44(2), pp. 197 -207.
33. Coutinho, S. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), pp. 39 - 47. Retrieved from <http://www. Educate journal. Org/index. php/educate/ article/view/116/134>.
34. AL - Baddareen, G. Ghaith, S, Akour, M. (2015). Self - Efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 2068 - 2073.
35. عطارخامنه، فاطمه (۱۳۸۸). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری و مطالعه فراشناخت بر انگیزش و پیشرفت

۴۴. حسینچاری، مسعود؛ سماوی، سیدعبدالوهاب؛ کردستانی، داوود (۱۳۸۹). انطباق و بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه راهبردهای فراشناختی خواندن در میان دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه. *مطالعات روان‌شناختی*، سال ششم، شماره ۱، صص ۱۸۳-۱۶۳.
45. Radosevich, D. J. Vaidyanathan, V. T. Yeo, S. & Radosevich, D. M. (2004). Relating goal orientation to self - regulating processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, 29, pp. 207 - 229.
۳۶. ویسانی، مختار؛ لواسانی، غلامعلی؛ اژه‌ای، جواد (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار، آزمون مدل علی. *مجله روانشناسی*، ۶۲، سال شانزدهم، شماره ۲، صص ۱۶۰ - ۱۴۲.
37. Oxford, R. L. & Ehrman, M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23, 359 - 386.
38. Andergrift, L. (2005). Second language listening: Listening ability or language proficiency? *The Modern Language Journal*, 90, pp. 6 - 18.
39. Baleghizadeh, S. & Rahimi A. H. (2011). The Relationship among listening performance, metacognitive strategy use and motivation from a self - determination Theory Perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(1), pp. 61 - 67.
40. Asif, M. M. (2011). Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Case of IIUM. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(6), pp. 196 - 206.
- ۴۱- جوکار، بهرام؛ دلاوریور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های تربیتی*. سال سوم ۳ شماره ۳ و ۴، صص ۸۰ - ۶۱.
42. Vallerend, R. j. Pelletier, L. G. Blais, M. R. Briere, N. M. Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 52(4), pp. 1003 - 1017.
43. Mokhtari, k & Reichrd, C. A. (2002). Assessing students, Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), pp. 249 - 259.