

نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی در رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور وفتار)

دوره ۱۳، شماره ۱، پاییز ۲۳
بهار و تابستان ۱۳۹۵

نویسندگان: فریبا جعفری*^۱ و تقی زوآر^۲

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه پیام نور واحد بیجار.
۲. دانشیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

f.jafari443@yahoo.com

*نویسنده مسئول: فریبا جعفری

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی در رویکردهای یادگیری و تبیین الگوی پیش‌بین رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان است. رویکرد یادگیری کیفیت و نحوه یادگیری مطالب را نشان می‌دهد و از سه سطح عمیق، حصولی و سطحی تشکیل شده است. جهت‌گیری هدف پیشرفت، به دلایل و مقاصد یادگیرندگان از انجام تکالیف اشاره می‌کند و شامل هدف‌های عملکردگرای، عملکردگریزی، تبحرگرایی و تبحرگریزی است. باورهای خودکارآمدی به قضاوت افراد درباره توانایی و شایستگی‌شان در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف اشاره می‌کند. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان متوسطه شهر بیجار تشکیل می‌دادند. ۲۸۰ نفر از دانش‌آموزان از رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی به شیوه‌ای تصادفی برگزیده شدند و پرسش‌نامه‌های فراگرد مطالعه بیگز (۱۹۸۷)، جهت‌گیری هدف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) و مقیاس فرعی خودکارآمدی پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی یادگیری پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) در اختیار آنان قرار داده شد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که تبحرگرایی (۰/۵۷) و عملکردگریزی (۰/۱۳) رویکرد یادگیری عمیق؛ تبحرگرایی (۰/۲۶) و عملکردگرای (۰/۲۱) رویکرد یادگیری حصولی؛ و تبحرگرایی (۰/۴۵-)، عملکردگرای (۰/۱۶-) و تبحرگریزی (۰/۱۳) به طور مثبت رویکرد یادگیری سطحی را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج تحلیل رگرسیون ساده نشان داد که سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی رویکرد یادگیری عمیق، حصولی و سطحی به ترتیب برابر ۰/۵۲، ۰/۴۰ و ۰/۵۲- است. بررسی یافته‌ها، نه تنها روابط متقابل الگوهای شناختی و انگیزشی را آشکار می‌سازد بلکه نکات قابل تأملی برای سیستم‌های آموزشی در بردارد.

کلیدواژه‌ها: رویکردهای یادگیری، جهت‌گیری هدف پیشرفت، باورهای خودکارآمدی و دانش‌آموزان متوسطه.

● دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۰/۱۷

● پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۰۳/۲۵

*Biannual Journal of
Training & Learning
Researches
(Daneshvar-e-Raftar)*

Vol. 13, No. 1, Serial 23
Spring & Summer
2016

مقدمه

مفهوم یادگیری از اساسی‌ترین مفاهیم در تعلیم و تربیت و روانشناسی است. مفهوم یادگیری نه تنها در آموختن مهارتی خاص یا مطالب درسی، بلکه در رشد هیجانی، تعامل اجتماعی، همانندسازی و حتی در رشد شخصیت افراد، تأثیر دارد.

از دیدگاه شناخت‌شناسی، یادگیری محصول تعامل یادگیرنده، یاددهنده و محتوای یادگیری است [۱]. در این فرایند متقابل، فراگیران در نحوه‌ی برخورد با موضوعات مختلف یادگیری و ساختن و شکل دادن به ادراکات‌شان از هم متفاوتند. آنچه که بیش از بقیه‌ی عوامل در شکل‌دهی تجارب موفقیت‌آمیز یادگیری، نظر روانشناسان تربیتی و متخصصان آموزشی را به خود جلب کرده، سبک‌شناسی تفکر و الگوهای انگیزشی است. از نظر لارنس^۱ سبک‌شناسی تفکر با طرح مفاهیمی چون سبک‌های شناختی، سبک‌های یادگیری و رویکردهای یادگیری^۲، جایگاه ویژه‌ای را در تبیین علل و زمینه‌ی تفاوت‌های فردی در یادگیری به خود اختصاص داده است [۲]. سبک‌های شناختی و سبک‌های یادگیری ترجیحات یادگیری هستند [۳]، اما رویکردهای یادگیری مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی را شامل شده [۴] و بر اساس تجارب یادگیری فراگیران و روش‌های مختلف پژوهش کمی و کیفی پدید آمده‌اند [۵].

خاستگاه اولیه‌ی مطالعه رویکردهای یادگیری از پژوهش مارتون و سالجو^۳ [۶] در دانشگاه گوتنبرگ پدید آمد. آنان یک مدل از تفاوت‌های کیفی در یادگیری را مطرح کردند و نشان دادند که دو رویکرد متفاوت سطحی و عمیق نسبت به ماده‌های یادگیری وجود دارد. فراگیرانی که رویکرد یادگیری عمیق^۴ را به کار می‌برند، به پیام اصلی متن توجه کرده و با به چالش کشیدن مباحث، عقاید و شواهد مطرح شده در آن، می‌توانند میان دانش، مفاهیم و اطلاعات ارائه شده پیوند برقرار سازند. در رویکرد یادگیری سطحی^۵ فراگیران بر خصیصه‌های سطحی متن

تمرکز کرده و هدف‌شان از یادگیری صرفاً بازسازی عقاید دیگران است. در بازبینی پژوهش‌های مارتون و سالجو، انتویستل و رمزدن^۷ [۷] و بیگز^۸ [۸ و ۹] رویکرد یادگیری دیگری به نام رویکرد حصولی (پیشرفت‌مدار)^۸ را معرفی کردند. از دیدگاه آنان افرادی که این رویکرد را انتخاب می‌کنند، برای به دست آوردن نمرات خوب سخت تلاش کرده، از قدرت سازمان‌دهی و مدیریت زمان بهره برده و از تمریناتی که برای ارزشیابی موفق لازم است آگاهی کامل دارند.

برای شناخت آن چه که فراگیران را به اتخاذ انواع رویکردهای یادگیری ترغیب می‌کند، معلمان و مشاوران باید رفتار فراگیران را مورد مشاهده و بررسی قرار دهند و درباره‌ی انگیزه‌شان استنتاج نمایند. انگیزه‌ی فراگیر در محیط یادگیری از رفتارهایی همچون آغازگری تکلیف، پایداری، صرف تلاش و کوشش استنباط می‌شود. هنگامی که قصد فراگیر از یادگیری، انگیزه‌ی شخصی و نیاز به پیشرفت باشد، یادگیری عمیق با انگیزه‌ی درونی متداعی است، اگر تلاش فراگیر تمرکز بر انجام تکالیف باشد، مهمترین دلمشغولی او تکمیل تکالیف درسی و ترس از شکست است که انگیزه‌ی بیرونی را در پی دارد و در حالتی که قصد فراگیر از یادگیری، رسیدن به بهترین عملکرد باشد، از هر راهبردی، چه سطحی و چه عمیق که وی را به این هدف برساند استفاده می‌کند، پس انگیزه‌ی او ممکن است بیرونی (رقابت) یا درونی (پیشرفت) باشد [۱۰].

از دیدگاه شناختی، قصد و هدف از یادگیری به عنوان یک استنباط از انگیزه‌ی درونی یادگیرندگان، چارچوب نظری جدیدی است که مورد توجه روانشناسان یادگیری و پرورشی قرار گرفته است و از باورهای فرد درباره این که توانایی‌هایش ثابت یا انعطاف‌پذیر است، ریشه گرفته است [۱۱].

این تئوری که به عنوان جهت‌گیری هدف پیشرفت^۹ شناخته شده [۱۲] فرض می‌کند که فراگیران در فعالیت‌های تحصیلی درگیر می‌شوند تا هدف‌های متفاوتی را برآورده

⁶ Entwistle & Ramsden

⁷ Biggs

⁸ Achievement learning approach

⁹ Achievement Goal Orientation

¹ Lawrance

² Learning approaches

³ Marton & Saljo

⁴ Deep learning approach

⁵ Surface learning approach

است تابع الگوهای متنوعی باشد. در این باره پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بین جهت‌گیری هدف تبحری و رویکرد یادگیری عمیق فراگیران رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد [۲۰، ۲۲ و ۲۳] و تبحرگرایی و عملکردگرایی پیش‌بینی‌کننده مثبت رویکرد عمیق یادگیری است [۲۴، ۲۵، ۲۶ و ۲۷]؛ از سوی دیگر نتایج برخی مطالعات نشان می‌دهند که گرچه تبحرگرایی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت رویکرد یادگیری عمیق است، عملکردگرایی رویکرد یادگیری عمیق را پیش‌بینی نمی‌کند [۲۰، ۲۸ و ۲۳]، نتایج برای رویکرد یادگیری سطحی به گونه‌ای دیگر است در برخی پژوهش‌ها میان هدف تبحری و رویکرد یادگیری سطحی [۲۵، ۲۹ و ۲۷] و میان هدف عملکردگرایی و رویکرد یادگیری سطحی [۲۵] رابطه‌ی مثبت گزارش شده‌است، اما در پاره‌ای از پژوهش‌ها هیچ رابطه‌ای بین اهداف تبحری و پردازش سطحی گزارش نشده است [۲۶].

در رابطه با خودکارآمدی، پژوهش‌های پارت-سالا و ردفورد^۵ [۳۰] و سیف و خیر^۶ [۲] نشان داد که خودکارآمدی، رویکرد یادگیری عمیق و حصولی را به طور مثبت و رویکرد یادگیری سطحی را به طور منفی پیش‌بینی می‌کند. از سوی دیگر محسن‌پور، حجازی و کیامنش [۳۱] در پژوهش‌شان نشان دادند، خودکارآمدی بر راهبردهای یادگیری اثر مستقیم و منفی دارد. همچنین پژوهش کورداد^۷ [۳۲] نشان داد که سبک یادگیری پردازش عمیق در ارتباط میان خودکارآمدی و موفقیت نقش میانجی دارد اما باندالوس، فینی و ژسک^۷ [۳۳] هیچ نقش واسطه‌ای برای فرایند عمیق پردازش اطلاعات در ارتباط میان باورهای خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی نیافتند. همان‌گونه که نتایج نشان می‌دهد رابطه‌ی جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری چندان روشن نبوده و از الگوی یکسانی تبعیت نمی‌کند در حالی که تعیین این الگوهای ارتباطی می‌تواند به فراگیرانی که در جستجوی شیوه‌های کارآمدی برای یادگیری و موفقیت بیشتر هستند، کمک نماید تا درباره‌ی فرایند یادگیری بیندیشند و به بهینه‌سازی آن پردازند. در راستای تحقق این

سازند [۱۳]. این هدف‌ها ممکن است، کسب قضاوت و تأیید مثبت دیگران (عملکردگرایی^۱)، دوری‌جویی از قضاوت منفی و عدم تأیید دیگران (عملکردگریزی^۲)، افزایش شایستگی و کسب مهارت بر مبنای قضاوت درونی فرد (تبحرگرایی^۳) و اجتناب از عدم فهم یا شکست در یادگیری (تبحرگریزی^۴) باشد [۱۴].

علاوه بر جهت‌گیری هدف پیشرفت، باورهای دانش‌آموزان درباره‌ی درجه‌ای که آنان به خود در انجام یک تکلیف اطمینان دارند [۱۵ و ۱۶]، عاملی کلیدی و مهم برای درک انگیزه فراگیران است. دانش‌آموزان روی تکالیفی که خود را شایسته انجام آن می‌دانند، سخت‌تر کار می‌کنند تا تکالیفی که اعتمادی به تمام کردن موفقیت‌آمیزش ندارند [۱۷ و ۱۸] در نتیجه تمایل دارند انرژی‌شان را روی تجزیه و تحلیل مشکلات متمرکز سازند، در حالی که افراد با حس خودکارآمدی پایین، به توانایی‌ها و مهارت‌هایشان شک می‌کنند و قبل از تلاش برای حل مسأله، شکست را پیش‌بینی می‌کنند [۱۹]. این باورهای منفی استرس را افزایش داده و استفاده‌ی مؤثر از رویکردهای شناختی را تحلیل می‌برد و در نهایت به شکست منجر شده [۲۰] و یا ممکن است سلامت روانی فراگیران را تحت تأثیر قرار دهد [۲۱]. پس دانش‌آموزان صرفاً به توانایی و به دست آوردن مهارت برای انجام دادن موفقیت‌آمیز یک تکلیف نیاز ندارند بلکه آنان به ایجاد یک باور قوی درباره‌ی این که آن‌ها می‌توانند، با موفقیت تکلیف را انجام دهند نیاز دارند.

با توجه به دیدگاه‌های مختلف و بررسی پژوهش‌های موجود، تئوری جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی به عنوان جزء شناختی انگیزش به چگونگی تفسیر فراگیران از معانی تجربیات‌شان وابسته‌اند و تفاوت‌های فردی آنان را در موقعیت‌های یادگیری و یادداری نمایان می‌سازد، اما با توجه به این که یادگیری شبکه‌ای متعامل و پیچیده از عوامل متعدد شناختی و انگیزشی است، سهم و نحوه‌ی ارتباط هر یک از این اجزا، در گروه‌های جمعیتی مختلف و پیش‌زمینه‌های گوناگون تحصیلی ممکن

⁵ Part- Sala & Redford

⁶ Curda

⁷ Bandalos, Finny & Geske

¹ Performance-Approach

² Performance-Avoidance

³ Mastery-Approach

⁴ Mastery-Avoidance

کرونباخ محاسبه کردند. این محققان ضرایب آلفای کرونباخ را برای مقیاس‌های فرعی جهت‌گیری تبحرگرایی، عملکردگرایی، تبحرگرایی و عملکردگرایی به ترتیب ضرایب ۰/۶۱، ۰/۵۴، ۰/۷۷ و ۰/۸۶ گزارش کردند [۳۵]. در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه مذکور با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد و برای مقیاس‌های فرعی جهت‌گیری تبحرگرایی، عملکردگرایی، تبحرگرایی و عملکردگرایی به ترتیب ضرایب ۰/۸۴، ۰/۸۱، ۰/۸۳ و ۰/۸۲ به دست آمد.

۲. پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای

یادگیری (MSLQ)^۳: این پرسشنامه به وسیله پیترچ و دی‌گروت ساخته شد و دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی) است [۳۸]. گویه‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ پنج‌گزینه‌ای از "اصلا در مورد من صحیح نیست" تا "کاملاً در مورد من صحیح است" می‌باشد که به اولین گزینه‌ی انتخاب شده نمره ۱ و به آخرین آن نمره ۵ تعلق می‌گیرد. رامنشه و حسینی نسب روایی و پایایی آن را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و آلفای کرونباخ محاسبه کردند. این محققان برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ضرایب ۰/۶۸، ۰/۴۱، ۰/۷۷، ۰/۴۶ و ۰/۶۸ را گزارش کردند [۳۹]. در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به خودکارآمدی از ۹ گویه خودکارآمدی این پرسشنامه استفاده شد و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

۳. پرسشنامه‌ی فراگرد مطالعه (SPQ)^۴: این

پرسشنامه به وسیله بیگز ساخته شد [۹] و فاکس، مک مانوس و وایدنر^۵ آن را در ۱۸ گویه خلاصه کردند [۳۶]. در این پرسشنامه برای هر کدام از رویکردهای یادگیری عمیق، حصولی و سطحی ۶ گویه (۳ گویه برای راهبرد ۳ و ۳ گویه برای انگیزه) مشخص شده که رویکرد یادگیری مورد

هدف، پژوهش حاضر در پی تعیین رابطه جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری و تبیین الگوی رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان است.

سوال‌های پژوهش

۱) آیا بین رویکردهای یادگیری و جهت‌گیری هدف پیشرفت رابطه وجود دارد؟
۲) آیا بین رویکردهای یادگیری و خودکارآمدی رابطه وجود دارد؟

۳) سهم جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی در پیش‌بینی رویکردهای یادگیری چقدر است؟

روش پژوهش

این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. آزمودنی‌ها کیفیت یادگیری و هدف خود از یادگیری را از طریق پاسخگویی به پرسشنامه‌های رویکردهای یادگیری، جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی مشخص کردند، سپس با در اختیار داشتن نمرات دانش‌آموزان الگوی پیش‌بینی رویکردهای یادگیری به دست آمد.

در این پژوهش از تعداد ۹۸۹ دانش‌آموز دختر و پسر رشته‌های ریاضی، علوم تجربی و علوم انسانی شهر بیجار، ۲۸۰ نفر بر اساس جدول کرجسی و مورگان [۳۴] به شیوه‌ی تصادفی طبقه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند.

۱. پرسشنامه‌ی هدف پیشرفت (AGQ)^۲: این

پرسشنامه توسط الیوت و مک‌گریگور ساخته شده است و چهار مؤلفه جهت‌گیری تبحرگرایی، تبحرگرایی، عملکردگرایی و عملکردگرایی را می‌سنجد [۲۲]. برای هر کدام از جهت‌گیری‌ها سه گویه مشخص شده است. مقیاس آن از یک طیف ۵ بخشی (اصلاً در مورد من صحیح نیست، در مورد من صحیح نیست، نظری ندارم، در مورد من صحیح است و کاملاً در مورد من صحیح است) تشکیل می‌شود که به هر کدام، به ترتیب نمره ۱ تا ۵ تعلق می‌گیرد [۲۲]. جوکار و دلاورپور روایی و پایایی این پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و آلفای

³ strategies for learning Questionnaire

⁴Study process Questionnaire

⁵ Fax., Mc Manus, & Widner

¹ Kerjcie and Morgan

² Achievement Goal Questionnaire

رگرسیون چندگانه (به شیوه‌ی گام به گام و ساده) استفاده شد. قبل از هر گونه تحلیل، پیش‌فرض‌های آماری رگرسیون مانند چندهم خطی (شاخص تحمل و آماره VIF)، نبود داده‌های پرت (نمودار باکس پلات)، مکفی بودن نمونه (فرمول $N > 50 + 8M$)، نرمال بودن نمونه (تبعیت از قضیه حد مرکزی: نمونه باید در پژوهش‌های رابطه‌ای بیش از ۳۰ نفر باشد و آماره‌های کجی و کشیدگی)، خطی بودن (نمودار پراکندگی)، یکسانی پراکندگی باقی‌مانده‌ها (نمودار پراکندگی باقی‌مانده‌های استاندارد شده) و استقلال باقی‌مانده‌ها (آماره دوربین واتسن) بررسی شدند و مشخص شد که پیش‌فرض‌های مذکور محقق شده‌اند. همچنین برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS استفاده شد.

یافته‌ها

نظر را می‌سنجد مقیاس آن از یک طیف پنج بخشی (به ندرت، گاهی اوقات، نیمی از اوقات، بیشتر اوقات و همیشه) تشکیل می‌شود که به هر کدام، به ترتیب نمره‌ی ۱ تا ۵ تعلق می‌گیرد [۳۶]. روایی و پایایی این پرسشنامه را پارسا و ساکتی با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و آلفای کرونباخ محاسبه کردند. آنان ضرایب آلفای رویکردهای یادگیری سطحی، عمقی و حصولی را به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۵۹ و ۰/۷۲ گزارش کردند [۳۷]. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای رویکردهای یادگیری سطحی، عمیق و حصولی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۷ و ۰/۷۸ به دست آمد.

در این پژوهش برای بررسی وجود رابطه بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک از روش همبستگی و جهت پیش‌بینی تغییرات متغیر ملاک از روی متغیر پیش‌بین از روش

جدول ۱. آماره‌های توصیفی رویکردهای یادگیری، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی دانش‌آموزان

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
رویکرد عمیق	۲۰/۹۵	۵/۲۰
رویکرد حصولی	۲۲/۰۴	۴/۴۵
رویکرد سطحی	۱۵/۰۸	۵/۶۶
تبحرگرایی	۱۱/۵۰	۲/۹۸
عملکردگرایی	۱۱/۱۷	۲/۷۵
عملکردگریزی	۷/۶۱	۲/۹۳
تبحرگریزی	۷/۸۲	۲/۹۱
خودکارآمدی	۳۲/۶۲	۵/۰۹

$n = 280$

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که رویکرد یادگیری حصولی و هدف تبحرگرایی بیشترین میانگین را در میان رویکردهای یادگیری، جهت‌گیری هدف پیشرفت دانش‌آموزان به خود اختصاص داده‌اند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین رویکردهای یادگیری و جهت‌گیری اهداف پیشرفت

متغیر	یادگیری عمیق	یادگیری حصولی	یادگیری سطحی	تبحرگرایی	عملکردگرایی	عملکردگریزی
یادگیری عمیق						
یادگیری حصولی	۰/۴۶**					
یادگیری سطحی	-۰/۸۱**	۰/۳۸**				
تبحرگرایی	۰/۶۵**	۰/۳۷**	-۰/۶۵**			
عملکردگرایی	۰/۴۷**	۰/۴۰**	-۰/۵۲**	+۰/۶۴**		
عملکردگریزی	-۰/۴۸**	-۰/۲۷**	۰/۵۰**	-۰/۶۱**	-۰/۳۸**	
تبحرگریزی	-۰/۵۵**	-۰/۲۲**	۰/۵۵**	-۰/۷۲**	-۰/۵۲**	۰/۶۶**

$P < 0.01$ ** * $P < 0.05$ * $n = 280$

ماتریس همبستگی (جدول ۲) نشان می‌دهد بین رویکردهای یادگیری و جهت‌گیری هدف پیشرفت رابطه‌ی معنادار وجود دارد و رابطه بین تبحرگرایی با رویکرد یادگیری عمیق ($r = 0/65$, $p < 0/01$) و رویکرد یادگیری سطحی ($r = -0/65$, $p < 0/01$) از همه بیشتر است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی بین رویکردهای یادگیری و خودکارآمدی

متغیر	رویکرد عمیق	رویکرد حصولی	رویکرد سطحی
رویکرد عمیق			
رویکرد حصولی	0/46**		
رویکرد سطحی	-0/81**	-0/38**	
خودکارآمدی	0/52**	0/40**	-0/52**

$P < 0/01$ *** $P < 0/05$ * $n = 280$

ماتریس همبستگی نشان می‌دهد رویکردهای یادگیری و خودکارآمدی با هم رابطه دارد که از این میان، رابطه خودکارآمدی رویکرد سطحی ($r = -0/52$, $P < 0/01$) و خودکارآمدی و رویکرد عمیق ($r = 0/52$, $P < 0/01$) از همه بیشتر است.

جدول ۴. خلاصه نتایج رگرسیون گام به گام پیش بینی رویکرد یادگیری عمیق بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت

آماره	R	R ²	R ² تعدیل شده	F	P	α	B	Beta	t b	P
تبحرگرایی	0/65	0/42	0/42	105/31	0/0001	11/26	0/99	0/57	10/06	0/0001
عملکردگرایی	0/65	0/43	0/43				-0/23	-0/13	-2/29	0/022

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهند، در گام اول ضریب تبیین محاسبه شده بر اساس تبحرگرایی، 0/42 از واریانس رویکرد یادگیری عمیق را تبیین می‌کند. با ورود متغیر عملکردگرایی در گام دوم این مقدار به 0/43 افزایش می‌یابد. همچنین سهم

تبحرگرایی و عملکردگرایی در پیش‌بینی رویکرد یادگیری عمیق برابر 0/57 و -0/13 است، یعنی با افزایش تبحرگرایی و کاهش عملکردگرایی بر میزان رویکرد یادگیری عمیق افزوده می‌گردد.

جدول ۵. خلاصه نتایج رگرسیون گام به گام پیش‌بینی رویکرد یادگیری حصولی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت

آماره	R	R ²	R ² تعدیل شده	F	P	α	B	Beta	t b	P
تبحرگرایی	0/40	0/16	0/15	31/61	0/0001	13/57	0/42	0/26	3/69	0/0001
عملکردگرایی	0/43	0/18	0/18				0/31	0/21	2/95	0/004

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهند، که در گام اول ضریب تبیین محاسبه شده بر اساس تبحرگرایی، 0/15 از واریانس متغیر رویکرد یادگیری حصولی را تبیین می‌کند. در گام دوم با ورود عملکردگرایی، این مقدار به 0/18 افزایش می‌یابد. همچنین سهم

تبحرگرایی و عملکردگرایی در پیش‌بینی رویکرد یادگیری حصولی به ترتیب برابر 0/26 و 0/21 است، یعنی با افزایش تبحرگرایی و عملکردگرایی، بر میزان رویکرد یادگیری حصولی دانش‌آموزان افزوده می‌شود.

جدول ۶. خلاصه نتایج رگرسیون گام به گام پیش‌بینی رویکرد یادگیری سطحی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت

آماره	R	R ²	R ² تعدیل شده	F	P	α	b	Beta	t b	P
تبحرگرایی	0/65	0/43	0/42	77/44	0/0001	26/73	-0/86	-0/45	-6/24	0/0001
عملکردگرایی	0/67	0/44	0/44				-0/33	-0/16	-2/13	0/05
تبحرگرایی	0/67	0/45	0/45				0/25	0/13	2/02	0/044

همچنین سهم تبحرگرایی، عملکردگرایی و تبحرگریزی در پیش‌بینی رویکرد یادگیری سطحی، به ترتیب برابر ۰/۴۵-، ۰/۱۳- و ۰/۱۶- است، یعنی با کاهش تبحرگرایی و عملکردگرایی و افزایش تبحرگریزی بر میزان رویکرد سطحی افزوده می‌شود.

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهند که در مرحله‌ی اول ضریب تبیین محاسبه شده بر اساس تبحرگرایی ۰/۴۲ از واریانس رویکرد یادگیری سطحی را تبیین می‌کند. با ورود عملکردگرایی در مرحله‌ی دوم، مقدار ضریب تبیین به ۰/۴۴ و در گام سوم با ورود تبحرگریزی میزان ضریب تبیین به ۰/۴۵ افزایش می‌یابد.

جدول ۷. خلاصه نتایج رگرسیون ساده پیش‌بینی رویکردهای مختلف یادگیری بر اساس خودکارآمدی

پیش‌بین	R	R ²	F	P	α	B	t α	P α
یادگیری عمیق	۰/۵۲	۰/۲۷	۸۶/۱۰	۰/۰۰۰۱	۳/۵۳	۰/۵۳	۱۰/۱۴	۰/۰۰۰۱
یادگیری حصولی	۰/۴۰	۰/۱۶	۵۲/۰۳	۰/۰۰۰۱	۱۰/۵۲	۰/۳۵	۷/۲۱	۰/۰۰۰۱
یادگیری سطحی	۰/۵۱	۰/۲۷	۱۰۰/۵۰	۰/۰۰۰۱	۳۳/۹۲	-۰/۵۷	-۱۰/۰۲	۰/۰۰۰۱

ساللا و ردفورد [۳۰] و سیف و خیر [۲] آشکار ساخت که انگیزش درونی با یادگیری عمیق مرتبط بوده و هدف تبحری به عنوان یکی از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت بر رشد مهارت‌ها، تبحر یافتن بر تکالیف، ارزشمندی تجربه یادگیری مستقل و تجربه انگیزه درونی تأکید دارد. این یافته همسو با سایر نتایج نشان می‌دهد، افراد با یادگیری عمیق، موقعیت‌های چالش‌انگیز و لذت‌بخش [۳۰] را ترجیح داده و بر کسب مهارت‌های شناختی سطح بالا و تبحر یافتن بر تکالیف تأکید می‌کنند و به بهانه ترس از شکست و احتمال خدشه‌دار شدن احساس شایستگی دست از تلاش برنمی‌دارند. از سوی دیگر این یافته با پژوهش‌های الیوت و مک‌گریگور [۱۴]، محسن‌پور [۲۸]، خرمایی و خیر [۲۳] مبنی بر سهم عملکردگریزی در پیش‌بینی رویکرد یادگیری عمیق ناهمخوان است. در توجیه این تناقض ذکر این نکته لازم به نظر می‌رسد، بین اهداف اجتنابی با الگوهای سازش‌نیافته‌ی یادگیری مانند یادگیری سطحی [۲۵]، تعلل‌ورزی [۲۹] پیشرفت تحصیلی کم [۴۰] و عدم ثبات تحصیلی [۴۱] رابطه‌ی مثبت وجود دارد، پس دور از انتظار به نظر نمی‌رسد که پرهیز از اهداف اجتنابی (عملکردگریزی) به فرایندهای سازگارانه یادگیری منجر شوند یافته‌ی دیگر نقش تبحرگرایی و عملکردگرایی در پیش‌بینی مثبت رویکرد یادگیری حصولی است. هماهنگ با این یافته پژوهش، پژوهش‌های پارت-ساللا و رفورد نشان داد که انگیزش درونی و بیرونی هر دو پیش‌بینی کننده رویکرد حصولی هستند [۳۰]؛ اما پژوهش سیف و خیر نشان داد که گرچه جهت‌گیری هدف درونی رویکرد یادگیری عمیق را پیش‌بینی می‌کند، این هدف نمی‌تواند رویکرد حصولی (پیشرفت‌مدار) را تبیین نماید [۲]. در تفسیر این یافته باید یادآور

نتایج نشان جدول ۷ می‌دهند، خودکارآمدی ۰/۲۷ درصد از واریانس رویکرد یادگیری عمیق را تبیین می‌کند و سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی این رویکرد ۰/۵۲ می‌باشد، یعنی هر چه میزان خودکارآمدی افزایش یابد بر میزان رویکرد یادگیری عمیق دانش‌آموزان افزوده می‌گردد. همچنین نتایج نشان می‌دهند که خودکارآمدی ۰/۱۵ از واریانس رویکرد یادگیری حصولی را تبیین می‌کند و سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی این رویکرد ۰/۴۰ است، یعنی هر چه میزان خودکارآمدی افزایش یابد بر میزان رویکرد یادگیری حصولی دانش‌آموزان افزوده می‌گردد. دیگر این‌که نتایج نشان می‌دهند که خودکارآمدی ۰/۲۶ از واریانس رویکرد سطحی را تبیین می‌کند و سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی رویکرد یادگیری سطحی ۰/۵۲- است، یعنی با افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان میزان رویکرد سطحی آنان کاهش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری و تعیین نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی انواع رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان بود. نتایج نشان می‌دهند، تبحرگرایی به طور مثبت و عملکردگریزی به طور منفی، رویکرد یادگیری عمیق را پیش‌بینی می‌کنند. هماهنگ با این یافته پژوهش‌های دیست [۲۴] و لیم لا و نی [۲۵] نشان دادند که تبحرگرایی و عملکردگرایی رویکرد یادگیری عمیق را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کند. همچنین پژوهش پارت

¹Liem, Lau & Nie

افراد و شرایط محیطی بستگی دارد [۴۴]، تنوع نتایج در مورد عملکردگرایی ممکن است به دلیل بهره‌گیری از ابزارهای متنوع، مقاطع تحصیلی و محیط‌های آموزشی و انتظارات معلم، متفاوت باشد. در رابطه با خودکارآمدی نتایج نشان می‌دهد، خودکارآمدی، رویکرد یادگیری عمیق و حصولی به طور مثبت و رویکرد یادگیری سطحی را به طور منفی پیش‌بینی می‌کند. هماهنگ با این یافته، پژوهش سیف و خیر نشان داد که خودکارآمدی، رویکرد یادگیری عمیق و حصولی (راهبردی) را به طور مثبت و رویکرد یادگیری سطحی را به طور منفی پیش‌بینی می‌کند [۲]. همچنین پارت-سالا و ردفورد دریافتند، فراگیرانی که به عنوان افراد با خودکارآمدی بالا به استفاده از رویکرد یادگیری عمیق و افراد با خودکارآمدی پایین، به استفاده از رویکرد یادگیری سطحی متمایل بودند [۳۰]. این پژوهشگران در ضمن یافته‌های خود نشان دادند که تغییرات در رویکردهای یادگیری فراگیران در طول زمان به باورهای خودکارآمدی آنان وابسته است. فن^۴ نیز نشان داد که خودکارآمدی مراحل تفکر تأملی (رفتار عادی، درک و تعمق) را پیش‌بینی می‌نماید و رویکردهای سطحی و عمیق از طریق خودکارآمدی، فهمیدن، عمل عادی و پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد [۴۵]. نتیجه‌ی مشابهی در پژوهش لیم و همکاران [۲۵] و آذر، لواسانی، ملاحمیدی و امینی^۵ [۴۶] درباره‌ی تأثیر مستقیم خودکارآمدی بر راهبردهای یادگیری عمیق به دست آمد. شاید نتایج به‌دست آمده گویای این مطلب باشد که یادگیرندگان خودکارآمد هنگام انجام تکالیف درگیری ذهنی بیشتری دارند [۴۷]، اهداف چالش برانگیز را انتخاب کرده و تعهدات قوی‌تری در دستیابی به اهدافشان دارند [۴۸]. در تقابل با این یافته‌ها، پژوهش محسن‌پور و همکاران نشان داد که خودکارآمدی بر راهبردهای یادگیری تأثیر منفی دارد [۳۱]. با توجه به این که در پژوهش فعلی، همگام با بیشتر پژوهش‌ها بین خودکارآمدی و رویکردها و راهبردهای یادگیری رابطه‌ی مثبت دیده می‌شود، شاید بتوان تناقض مشاهده شده را با توجه به مدل پیش‌بینی راهبردهای یادگیری در پژوهش محسن‌پور و همکاران توجیه کرد. در مدل فرضی این محققان راهبردهای یادگیری از طریق هدف تبحری و خودکارآمدی پیش‌بینی می‌شود و بین دو متغیر پیش‌بین (هدف تبحری و خودکارآمدی) همبستگی وجود دارد، اما به دلیل همبستگی بالاتر هدف تبحری و راهبردهای یادگیری در مقایسه با خودکارآمدی، امکان تبیین واریانس باقی‌مانده‌ی راهبرد یادگیری از طریق خودکارآمدی میسر نبوده است.

شد که اگر دستیابی به موفقیت تحصیلی و کسب نمرات بالا مانعی در راه کشف روابط جدید و ایجاد ساختارهای نو گردد، کسب نمره‌ی بالا به بهای کنارگذاردن تبحرگرایی، ارجحیت خواهد یافت، اما هنگامی که هدف ارزشیابی و نمره‌دهی، آگاه کردن فراگیران درباره‌ی نواقص یادگیری‌شان باشد، پیشرفت و حصول موفقیت مانعی در راه گام برداشتن در جهت کسب تبحر بر مطالب آموزشی نخواهد بود. به بیان دیگر نمرات می‌تواند دانش‌آموزان را به توانایی و تبحرشان در انجام تکلیف مطمئن سازد و علائق آنان در کسب نمرات بالا ممکن است به عنوان علاقه‌ی درونی آنان به تکلیف تفسیر شود. در تأیید این دیدگاه لپر، کریوس و اینگار^۱ [۴۲] معتقدند دانش‌آموزان دوست دارند فعالیت‌هایی انجام دهند که برایشان لذت درونی داشته باشد و همزمان به پیامدهای بیرونی منجر گردد. یافته بعدی نقش تبحرگرایی و عملکردگرایی (به طور منفی) و تبحرگریزی (به طور مثبت) در پیش‌بینی رویکرد یادگیری سطحی است. هماهنگ با این یافته الیوت، مک گریگور و گیبل^۲ دریافتند اهداف تبحری و عملکردگرایی می‌توانند رویکرد یادگیری عمیق (نقطه مقابل رویکرد یادگیری سطحی) را به طور مثبت پیش‌بینی نماید این پژوهشگران همچنین دریافتند عملکردگریزی نیز رویکرد یادگیری سطحی را پیش‌بینی می‌کند [۲۲]. در این پژوهش به دلیل همبستگی بالای دو هدف عملکردگریزی و تبحرگریزی با هم و همبستگی بالاتر تبحرگریزی با رویکرد یادگیری سطحی در مقایسه با عملکردگریزی، این هدف نتوانست رویکرد یادگیری سطحی را پیش‌بینی نماید. در تبیین یافته فعلی باید عنوان کرد، فراگیران سطحی، موقعیت‌های چالش‌انگیز یادگیری را نه فرصتی ارزشمند، بلکه به عنوان تهدید و موقعیتی استرس‌آور تلقی کرده و به منظور پرهیز از هرگونه سوء فهم و تعبیر نادرست، ادراک عمیق و یکپارچه‌سازی اندیشه‌ها و حقایق را به منظور آفریدن روابط جدید و ایجاد ساختارهای نو کنار می‌نهند. در عین حال این افراد تلاش می‌کنند که با توسل به مکانیسم‌ها و راهبردهای سطحی یادگیری، ناشایستگی و ناتوانایی خود را پنهان نموده و وجه و اعتبار خود را در میان هم‌کلاسی‌هایشان به خطر نیندازند. در تقابل با یافته فعلی محسن‌پور [۲۸]، خرماهی و خیر^۳ [۲۳] و چان و لای^۳ [۴۳] نشان دادند که اهداف عملکردگرایی پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت رویکرد یادگیری سطحی هستند. در تبیین این تناقض ذکر این نکته لازم به نظر می‌رسد، نتایج به دست آمده از پژوهش‌ها درباره‌ی عملکردگرایی به ماهیت بازده‌های یادگیری، ویژگی

¹ Lepper, Corpus & Iyengar

² Gable

³ Chan & Lai

⁴ Phan

⁵ Azar, Lavasani, Malahmadi & Amini

دستیابی به درکی روشن از این روابط، این پژوهش را در سایر مقاطع تحصیلی (به ویژه دانشجویان کارشناسی و بالاتر) انجام دهند.

منابع

- Elias, T. (2011). Learning analytics: Definition, processes and potential. Creative Commons. Available at: //learninganalytics.net/LearningAnalyticsDefinitionsProcessesPotential.pdf.
- سیف، دیبا و خیر، محمد (۱۳۸۶). رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از دانشجویان رشته پزشکی و مهندسی دانشگاههای شیراز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، سال ۱۴، دوره سوم، شماره ۱ و ۲، صص ۸۲-۵۷.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). روانشناسی پرورشی نوین، روانشناسی یادگیری و آموزش (ویرایش ششم). تهران: نشر دوران.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: RSPQ2F. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71: pp.133-149.
- Cano, F., & Berbe'n, A. B. G. (2009). University students' achievement goals and approaches to learning in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 79: PP.131-153.
- Marton, F.; Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: outcome and process. *British Journal of Education Psychology*, Vol. 46: PP. 4-11.
- Entwistle, N. J.; Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Biggs, J. B. (1987^a). *Student approaches to learning and studying*. Camberwell, Vic.: Australian council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1987^b). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian council for Educational Research.
- Entwistle, N. (1988). Motivation and learning strategies. *Educational and child psychology*, Vol 5(3): PP. 5-20.

در مجموع یافته‌های این پژوهش همسو با مباحث نظری بندورا این فکر را تأیید می‌کند که خودکارآمدی یک نقش قوی در عاملیت انسانی^۱ بازی می‌کند و یک واسطه بین عاملیت انسانی و انواع پیامدهای رفتار از جمله یادگیری است [۱۵] و [۱۶]. با توجه به این که خودکارآمدی انعطاف‌پذیر است و از آن جا که تفاوت‌های فردی در نگرش نسبت به خود و جهان پیرامونی، در رشد خودکارآمدی نقش مؤثر ایفا می‌کند [۱۱]، یادگیری‌های عمدی به وسیله خودکارآمدی سطح پایین محدود می‌شود و به وسیله خودکارآمدی سطح بالا افزایش می‌یابد [۳]. پس رویکردهای یادگیری و باور به توانایی برای یادگیری هر دو بر هم تأثیرگذار هستند و با بهبود هر کدام از آن‌ها آن دیگری نیز بهبود می‌یابد.

از نظر کاربردی یافته‌های پژوهش، نکاتی را برای نظام‌های آموزشی در رابطه با توانمندسازی علمی و حرفه‌ای معلمان و فراگیران در بر دارد. با شناخت علمی از ماهیت و کارکرد رویکردهای یادگیری و عوامل همبسته با آن، معلمان از یک سو با آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی (مانند خلاصه کردن، طبقه‌بندی کردن مطالب، مدیریت زمان در حین یادگیری) به دانش‌آموزان، آنان را به تبحر یافتن بر مطالب و اتخاذ هدف-های سازنده یادگیری ترغیب نمایند و از سوی دیگر با به کارگیری انواع روش‌های تدریس نوین و خلاقانه (مانند الگوی نگاره - کلمه، ایفای نقش، بحث گروهی، یادگیری اکتشافی) شیوه‌های اثربخش‌تری برای ایجاد یادگیری معنادار و لذت بخش و یک حس قوی احساس شایستگی در گروه‌های مختلف فراگیران برگزینند. در عین حال معلمان می‌توانند با پرهیز از قضاوت‌های شتاب زده، ترس از ارتکاب به خطا و اشتباه در دانش‌آموزان را کاهش داده و با ایجاد فضایی امن و پذیرا، آنان را به چالش بیشتر با مطالب درسی دعوت نمایند. همچنین با آگاهی بخشی به دانش‌آموزان درباره انواع رویکردهای سازنده و غیرسازنده یادگیری، آنان می‌توانند مسئولیت بیشتری برای خود در یادگیری را پذیرفته و با اتخاذ هدف‌های سازنده در پی شیوه‌های مؤثر یادگیری و کسب موفقیت تحصیلی باشند.

لازم به یادآوری است که جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم متوسطه بوده است. چون آنها در حال شکل‌دهی دانش تخصصی پایه در رشته‌های تحصیلی خود بودند، ممکن است که تجربه‌ی کافی برای شکل‌دهی انواع رویکردهای یادگیری و جهت‌گیری هدف خویش نداشته‌اند که این امر استنباط قطعی از روابط به دست آمده را با مشکل مواجه می‌سازد. در نتیجه به پژوهشگران آتی توصیه می‌شود، برای

^۱ Humanagency

22. Elliot, A., Mc Gregore, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91: PP.549- 563.
۲۳. خرمایی، فرهاد و خیر، محمد (۱۳۸۶). بررسی رابطه هدف‌گرایی و رویکرد دانشجویان به یادگیری. فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال ۲، شماره ۷، صص ۱۳۸-۱۲۸.
24. Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientation and learning strategies as mediator between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, Vol. 21: PP.191-195.
25. Liem, A. D., Lau, S., and Nie, y. (2008). The role of self-efficacy, Task value, and achievement goals in predicting Learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 33(4): PP. 456-512.
26. Greene, B. A. & Miller, R. B. (1996). Influences on course Performance: Goals, Perceived ability, and self- regulation. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 21: PP. 181- 192.
27. Nolen, S. B., & Haladyna, J. M. (1990). Motivation and studying in High school science. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 27: PP. 115- 120.
۲۸. محسن‌پور، مریم (۱۳۸۸). نقش ادراک از ساختار هدفی کلاس و جهت‌گیری هدفی پیشرفت در پیش-بینی راهبردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانشجویان. تازه‌های علوم شناختی، سال ۱۱، شماره ۲، صص ۵۲-۴۴.
29. Howell, A. J., and Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, Vol. 43: PP. 167- 178.
30. Part- Sala, M., and Redford, P. (2010). The Interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 80(2): PP. 283-305.
۳۱. محسن‌پور، مریم، حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت،
11. Gerhardt^a, M. W.; Brown^b, K. G. (2006). Individual differences in self-efficacy development: The effects of goal orientation and affectivity. *Learning and Individual Differences*, Vol. 16: PP. 43- 59.
12. Dweck, C. S.; Legget, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, Vol. 95(2): PP. 256- 237.
13. Vrugt, A., and oort, F. J. (2008). Meta cognition goals, study strategies and academic achievement: Path ways to achievement. *Meta cognition learning*, Vol 30: PP.123-146.
14. Elliot, A. J., & Mc Gregor, H. A. (2001). 2×2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80(3): PP. 501-519.
15. Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Engle Wood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
16. Bandura, A. (1993). Perceived self- efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, Vol. 28(2): PP. 117-148.
17. Mayer, E. R. (1998). Cognitive, metacognitive and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, Vol. 26: PP. 49- 63.
۱۸. ظهیری، عبدالعباس، شهنی بیلاق، منیجه و حقیقی مبارکه، جمال (۱۳۹۰). روابط عملکرد تحصیلی قبلی و انجام تکالیف خانه با عملکرد تحصیلی بعدی با میانجی‌گری خودکارآمدی برای یادگیری و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر اهواز. پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، سال ۱۸، دوره جدید، شماره ۱، صص ۲۴-۱.
19. Meichenbaum, D. H. (1997). *Cognitive behavioral modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
20. Coutinho, S. A.; Neuman, G. (2008). A model of Meta cognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environ Res*, Vol 11(2): PP. 131-151.
۲۱. نجفی، محمود و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان دانش‌آموزان دبیرستانی. دانشور رفتار، سال ۱۴، دوره جدید، شماره ۲۲.

۴۰. دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). پیش‌بینی آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
41. Hsieh, P.; Sullivan, J. R.; Guerra, S. G. (2007). A Closer look at college students: Self efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academic*, Vol. 18(3): PP. 454- 467.
42. Lepper, M. R.; Corpus, J. H.; Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic orientation in the classroom: Age difference and academic correlates. *Journal of Educational psychology*, Vol. 97: PP. 184- 196.
43. Chan, K. W.; Lai, P. Y. (2006). Revisiting the trichotomous achievement goal framework for Hong Kong secondary student: A structural model analysis. Paper to Be Presented for the AARE. Conference to be held from 27th Nov. to 30th Nov. at Adelaide, Australia.
44. Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M.J. (2001). Performance-approach goals: good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93: PP.77-86.
45. Phan, H. P. (2007). An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the University of the South pacific: A path analysis approach. *Educational Psychology*, Vol. 27 (6): PP. 789- 806.
46. Azar, H. K., Lavasani, M. G., Malahmadi, E., & Amini, J. (2010). The role of self- efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Volume 5, 942-947.
47. Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
48. Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self- regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Erlbaum.
- راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۶، شماره ۱۶، صص ۳-۹.
32. Curda, S. K. (1997). Learner's motivational characteristics in statistics: A causal model. *Dissertation abstracts international section A: Humanities & social sciences*, 58(5-A), 1578.
33. Bandalos, D. L., Finney, S. J., & Geske, J. A. (2003). A model of Statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95(3): PP. 604- 616.
۳۴. نادری، عزت‌الله و سیف‌نراقی، مریم (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی. تهران: بدر.
۳۵. جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلق ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی، سال ۳، شماره ۳ و ۴، ۸۰-۶۱.
36. Fax, R. A., Mc Manus, I. C., & Winder, B. C. (2001). The shortened study process Questionnaire: An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis. *The British Psychology Society*, Vol. 71: PP. 511- 530.
۳۷. پارسا، عبدالله و ساکتی، پرویز (۱۳۸۶). رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده و دوره تحصیلی. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز (ویژه‌نامه علوم تربیتی)*، سال ۲۲، دوره ۲۶، شماره ۳، صص ۱۸-۱.
38. Pintrich, P. R.; De Groot, E.V. (1990). Motivation and Self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82(1): PP. 33-40.
۳۹. رامشه، محمد حسین و حسینی نسب، داوود (۱۳۷۹). بررسی ارتباط بین مولفه‌های خودنظم داده شده با هوش. *مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، سال ۱۵، شماره ۳۰ و ۳۱، صص ۹۶-

