پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی با توجه به جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس با نقش واسطه ای خودتنظیمی تحصیلی

حسین بابازاده*

دکتر داود حسینی‌نسب**

دکتر شعله لیوارجانی***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی با توجه به جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی در قالب مدل علّی به روش تحلیل مسیر است. نمونه آماری این پژوهش شامل ۳۸۰ نفر(۱۹۰ دختر و۱۹۰ پسر) از دانش آموزان پایه نهم شهر تبریز است که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده اند و به پرسشنامه‌هایی متشکل از جهت‌گیری هدف تحصیلی الیوت و مک‌گرگور، ادراک از کلاس جنتری، گیبل و ریزا و خودتنظیمی پینتریچ و دی‌گروت پاسخ داده اند. برای انجام دادن عملیات آماری نرم افزارهای SPSS23 و Amos23 به کار گرفته شده است. نتایج نشان داد که مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف (تسلط گرایش، تسلط اجتناب، عملکرد گرایش، عملکرد اجتناب) و مؤلفه‌های ادراک از کلاس (علاقه، انتخاب، لذت) اثر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارند. همچنین مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف (تسلط گرایش، تسلط اجتناب، عملکرد گرایش) از طریق راهبردهای شناختی و فراشناختی اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارند و مؤلفهٔ عملکرد اجتناب، اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی ندارد. از مؤلفه‌های ادراک از کلاس، علاقه از طریق راهبردهای شناختی و فراشناختی اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارد و مؤلفه‌های ادراک از کلاس (چالش، لذت و انتخاب) از طریق راهبردهای شناختی اثر غیرمستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی دارند. نتایج نشان داد که در پژوهش حاضر در مجموع مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف در مقایسه با مؤلفه‌های ادراک از کلاس پیش‌بین بهتری برای پیشرفت تحصیلی اند.

کلید واژگان: جهت‌گیری هدف، ادراک از کلاس، خودتنظیمی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی

تاریخ دریافت: ۹۷/۵/۲۹ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۰/۸

* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران h.babazadeh@mihanmail.ir

** استاد گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران (نویسنده مسئول) Instruction@iaut.ac.ir

*** استادیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران livarjanish@iaut.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

مقدمه

اگرچه شاخصهای اثربخشی نظام آموزش مدرسه ای متنوع اند، اما شاخص پیشرفت تحصیلی، به عنوان مهم‌ترین شاخص، تنها دستاوردی است که به طورگسترده و عمومی اندازه‌گیری می‌شود (کاپلان، لیچتینگر و گورودتسکی[1]، ۲۰۰۹). در واقع، فعالیتهای آموزشی هر کشور را می‌توان سرمایه‌گذاری یک نسل برای نسل دیگر دانست که هدف آن، توسعه انسانی است. این شاخص که بیشتر بر اساس نتایج آزمونهای نهایی و هنجارشده سنجیده می‌شود، مهم‌ترین دغدغه دانش آموزان، والدین، دست اندرکاران و صاحب نظران آموزش و پرورش است و به همین دلیل اکثر بررسیهای چند دهه اخیر به واکاوی عوامل مؤثر و راهکارهای بهبود پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند (شکولاکو[2]، ۲۰۱۳). با توجه به آشکار شدن اهمیت پیشرفت تحصیلی در دنیای امروز، شناسایی و بررسی عوامل و متغیرهای مؤثر بر آن در دستیابی به یک نظام آموزشی موفق از اهمیت بسیار برخوردار است. پژوهشهای تجربی بر عوامل شناختی و روانشناختی و انگیزشی که پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، تمرکزیافته اند(تمنایی‌فر، سلامی محمدآبادی و دشتبان‌زاده، ۱۳۹۰).

بر اساس متون روانشناسی، دلایل و اهداف دانش آموزان برای انجام دادن فعالیتهای تحصیلی از اهمیتی بسزا برخوردار است، چرا که بدون توجه به دلایل و اهداف دانش آموزان، نمی‌توان آنان را به سمت یادگیری مؤثری سوق داد که از اصلی‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. در این میان نظریه جهت‌گیری هدف با رویکردی شناختی – اجتماعی، از جمله نظریه‌های بسیار سودمندی است که به مفهوم هدف‌گرایی به منزلهٔ اساسی‌ترین مفهوم انگیزشی، توجه کرده است (پینتریچ[3]،۲۰۰۰). مفهوم جهت‌گیری هدف که در نتیجهٔ تحقیقات دوک و همکارانش در دههٔ ۱۹۸۰ مطرح شده، سازه ای است که دانش آموزان را نسبت به پیش‌بینی دقیق پیشرفت خود و در صورت نیاز به ایجاد تغییرات توانا می‌کند(گرین و آزودو[4]،۲۰۰۷). جهت‌گیری هدف، تبیین‌کننده انگیزه ای است که بر اساس آن دستیابی به هدف پیگیری می‌شود و بر قصد و نیت افراد برای پیشرفت در تکالیف(چرایی تلاش) تأکید دارد(گیتز و یوستن-تن برینک و کرشنر[5]، ۲۰۱۶). جهت‌گیری هدف عبارت است از الگوی یکپارچه ای از باورها که دانش آموزان را به سوی رویکرد هدایت می‌کند و

1. Kaplan, Lichtinger & Gorodetsky
2. Shkullaku
3. Pintrich
4. Green & Azevedo
5. Geitz, Joosten-ten Brinke & Kirschner

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

موجب می‌شود آنان به تکالیف پیشرفت و موقعیتها، به روشهای گوناگون پاسخ دهند(ال بدرین، گیث و آکور[1] ،۲۰۱۵).

الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) مدلی را ارائه کردند که در آن دو هدف تسلط و عملکردی با دو جاذبه گرایشی و اجتنابی ترکیب گردید و چهار نوع هدف پیشرفت حاصل آمد. انواع جهت‌گیری هدف در مدل چهار وجهی الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) عبارت اند از جهت گیری هدف تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی (گیتز و همکاران ،۲۰۱۶).

در اهداف تسلط گرایشی، فرد در پی بهبود بخشیدن به شایستگیهای خود در انجام دادن تکالیف است. آنان به یادگیری برای خودِ یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش برانگیز می‌کنند (کاپلان و ماهر[2]، ۲۰۰۷). در اهداف تسلط اجتنابی، فرد به منظور پرهیز از تسلط نداشتن یا شکست در یـادگیری تا حد امکان تلاش می‌کند. آنها از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری مواد درسـی یـا فراموشی مطالب آموخته شده می‌ترسند (پینتریچ،۲۰۰۰). افرادی که جهت‌گیری عملکرد گرایشی دارند، می‌خواهند توانایی خود را بـه دیگـران ثابت کنند. در این جهت‌گیری، بر تأیید عملکرد و کسب قضاوت مطلوب دیگـران دربـاره عملکردهای شخصی تأکید می‌شود (الیوت، ۱۹۹۷). افراد دارای جهت‌گیری عملکرد اجتنابی، از بی‌کفایت یا ناتوان به نظرآمدن نزد دیگـران هـراس دارنـد و تمـام تـلاش خـود را بـرای اجتنـاب از شکسـت بـه کـار مـی‌برنـد (کاپلان و ماهر، ۲۰۰۷).

پینتریچ وگارسیا(۱۹۹۱)اعتقاد دارند که جهت‌گیری هدف دانش آموزان ارتباطی مثبت با چگونگی یادگیری آنان دارد. به عبارت دیگر نوع اهدافی که افراد انتخاب می‌کنند با تمایل به استفاده از راهبردهای خودتنظیمی رابطه دارد. نتیجه تحقیق دادوند(۱۳۹۲) که نقش واسطه ای خودتنظیمی بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در میان دانش آموزان را بررسی کرده است، نشان می‌دهد که میان خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف رابطه مثبت و معنادار وجود دارد(عطاردی و کارشکی،۱۳۹۲؛ امین‌بیدختی، محمدی حسینی و سلیمانی، ۱۳۹۵؛ پینتریچ و گارسیا[3]،۱۹۹۱؛ کاپلان و همکاران،۲۰۰۹؛ الیوت، مک‌گرگور و گیبل، ۱۹۹۹).

در مطالعات بسیار به بررسی رابطه میان اهداف تسلط، اهداف عملکردی گرایش – اجتناب و پیشرفت تحصیلی پرداخته شده است. پژوهشهایی که به بررسی رابطه اهداف تسلط با پیشرفت

1. Al-Baddareen, Ghaith, & Akour
2. Kaplan & Maehr
3. Garcia

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

تحصیلی پرداخته‌اند، داده‌های متناقضی را گزارش کرده‌اند. یافته‌های برخی از پژوهشگران مانند چرچ[1]، الیوت و گیبل(۲۰۰۱)، لو[2] و همکاران(۲۰۱۱) و زارع و رستگار(۱۳۹۳) نشان داده‌اند که اهداف تسلط (به ویژه اهداف تسلط اجتناب) رابطه ای معنادار با پیشرفت تحصیلی ندارند. همچنین برخی از محققان مثل گراهام و گولن[3](۱۹۹۱)، دلاور، اسماعیلی وحسنوندی(۱۳۹۴) و جعفری، فاطمی و نجاتی(۱۳۹۵) رابطه ای مثبت و معنادار میان این دو متغیر به دست آورده اند.

در زمینه اهداف عملکرد – گرایش نیز شواهد پژوهشی متعدد مانند پژوهشهای الیوت و مک‌گرگور(۲۰۰۱)، چرچ و همکاران(۲۰۰۱)، محسن‌پور، حجازی و کیامنش(۱۳۸۶) و جعفری و همکاران(۱۳۹۵) مؤید وجود رابطه ای مثبت و معنادار میان این هدف و پیشرفت تحصیلی است. در مطالعه پاریس و وینوگارد[4] (۲۰۰۳)، الیوت و مک‌گرگور(۲۰۰۱)، ولترز[5] (۲۰۰۴)، دوپیرات و مارین[6](۲۰۰۵)، سیتون[7] و همکاران(۲۰۱۴) و زارع و رستگار(۱۳۹۳) میان پیشرفت تحصیلی و اهداف عملکرد اجتناب رابطهٔ منفی مشاهده شده است.

عامل دیگری که بر پیشرفت تحصیلی تأثیر گذار است محیط و محرکهای بیرونی است. محیط کلاس به مثابه یک متغیر انگیزشی مهم، نقشی حیاتی و نیرومند در کارکرد روانشناختی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان به عهده دارد. محیط کلاس اشاره دارد به مکانی که در آن مشارکت پویا و تعامل فعال میان معلم و دانش آموزان برقرار است و از ابزار و منابع اطلاعاتی برای پیشبرد فعالیتهای گوناگون و تسهیل یادگیری استفاده می‌شود (سینکلر و فریزر[8]،۲۰۰۲). مطالعه ادراک از محیط کلاس بر این فرض استوار است که ادراک دانش آموز از محیط با ویژگیهای زمینه ای و شخصی او پیوند دارد و این امر نیز بر روشی که وی درباره دنیای اجتماعی خود می اندیشد و نیز رویکردش نسبت به محیط اطرافش تأثیر می‌گذارد(رایان و پاتریک[9]،۲۰۰۱). بر این اساس، ادراک دانش آموزان از محیط یادگیری بر شرکت آنها در فعالیتهای کلاسی و نیز برقراری روابط با همسالانشان تأثیر می‌گذارد. تمرکز بر ادراک دانش آموز برای ارزیابی محیط کلاس ازلحاظ نظری

1. Church
2. Luo
3. Graham & Golan
4. Paris & Winogard
5. Wolters
6. Dupeyrat & Marine
7. Seaton
8. Sinclair & Fraser
9. Ryan & Patrick

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

در «نظریه میدانی[1]» کرت لوین[2](۱۹۳۶) و نظریه نیاز-فشار[3] مورای[4](۱۹۳۸) ریشه دارد(درمن، فیشر و والدریپ[5]،۲۰۰۶).

جنتری، گیبل و ریزا[6] ادراک از کلاس را نوع ادراک دانش آموزان از کلاس و فعالیتهای یادگیری کلاسی می‌دانند و آن را در مؤلفه‌هایی چون علاقه، انتخاب، چالش و لذت از فعالیتهای کلاسی تقسیم بندی کرده‌اند (جنتری و همکاران،۲۰۰۲).

الف) ادراک علاقه: درجه‌ای که دانش آموزان به محیط کلاس درس و مدرسه احساس تعلق می‌کنند یا نمی کنند (لاروک[7]،۲۰۰۸).

ب) چالش: درجه‌ای که دانش آموزان چالشهایی را در یادگیری و تکالیف درسی تجربه می‌کنند (لاروک،۲۰۰۸).

ج) انتخاب: درجه‌ای که معلمان، دانش آموزان خود را در تصمیم‌گیری مشارکت می‌دهند یا نمی‌دهند (جنتری و همکاران،۲۰۰۲).

د) لذت: درجه‌ای که دانش آموزان از یادگیری در کلاس درس خود احساس رضایت می‌کنند و لذت می‌برند(لاروک، ۲۰۰۸).

محیط کلاس و شیوه آموزشی معلم، اثراتی غیرقابل انکار بر فرایندهای شناختی به ویژه خودتنظیمی و باورهای انگیزشی دارند. نتایج مطالعه سونگر و گونگورِن[8] (۲۰۰۹) نشان داد که ادراک از محیط کلاس با مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی خودتنظیمی رابطه ای مثبت دارد(آندرمن و میدگلی[9]، ۱۹۹۷؛ شانک[10]، ۲۰۰۵؛ آسور[11]،کاپلان، کانات-میمن[12] و راث[13]،۲۰۰۵؛ کارشکی و صالحی،۱۳۹۰). شانک (۲۰۰۵) در این زمینه توضیح می‌دهد که ادراک دانش آموزان نسبت به خودشان، سایردانش آموزان و محیط یادگیری، تلاشهای خودتنظیمی آنها را متأثر می‌سازد. همچنین

1. Field Theory
2. Kurt Lewin
3. Need-press theory
4. Henry Alexander Murray
5. Dorman, Fisher & Waldrip
6. Gentry, Gable & Rizza
7. LaRocque
8. Sunger & Güngören
9. Anderman & Midgley
10. Schunk
11. Assor
12. Kanat-Maymon
13. Roth

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

وی توضیح می‌دهد که کلاس درس به طور ذاتی بافتی اجتماعی است که در آن همکاری و گفتگو میان شرکت کنندگان، فرایندهای انگیزشی، شناختی و خودتنظیمی را شکل می‌دهد.

رابطه میان ادراک از کلاس و پیشرفت تحصیلی نیز چندان روشن نیست. برای نمونه تعدادی از مطالعات میان ادراک دانش آموزان از کلاس درس و نمرات آنها رابطه یا اثری مستقیم و معنادار نیافتند (نیکدل،۱۳۸۹؛ بای، حسن آبادی و کاوسیان،۱۳۹۶)، درحالی که بعضی از مطالعات رابطه یا اثر مثبت گزارش کرده‌اند (جاوید و اصلام اصغر[1]،۲۰۱۷؛ سونگر وکونگورن،۲۰۰۹؛ جوری، اسمدینگ، کورت و دارنون[2]،۲۰۱۵؛ رشیدی و همکاران، ۱۳۹۴).

یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی خودتنظیمی تحصیلی است. خودتنظیمی تحصیلی به منزلهٔ کوششهای روانی برای کنترل کردن وضعیت درونی، به منظور دستیابی به اهداف بالاتر تعریف شده است (بوهرا و سوجان[3] ، ۲۰۱۵). بوکارتس[4](به نقل از بمبناتی[5]،۲۰۰۹) آموزش مهارتهای خودتنظیمی به یادگیرندگان را هدف اصلی آموزش و پرورش می‌داند، زیرا فرد با این مهارتها نه تنها در دوران تحصیل یادگیری خود را هدایت می‌کند، بلکه پس از پایان تحصیلات نیز فرد می تواند دانش خود را همزمان با دانش روز تطبیق دهد. پژوهشهای متعدد نشان از آن داشته است که فراگیرانی که مهارت بیشتری در خودتنظیمی تحصیلی دارند،گرایش عمیقی به یادگیری دارند و تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راههای بسیار متنوع هدایت می‌نمایند (یاکشوا و کالندا[6]،۲۰۱۵؛ دانیل، وانگ و برتلسن[7]،۲۰۱۶). نظریهٔ یادگیری خودتنظیمی را پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) بنیاد نهاده اند که شالودهٔ این نوع یادگیری را راهبردهای شناختی و فراشناختی تشکیل می‌دهد. نتایج تحقیقات حاکی از آن است که دانش آموزان با خودتنظیمی بالا، پیشرفت تحصیلی رضایت‌بخش و مطلوب و همچنین انگیزه و علاقه ای بالاتر برای ادامه تحصیل دارند (شیخ‌الاسلامی، برزگر و خداویردی،۱۳۹۲؛ ماتوگا[8]، ۲۰۰۹؛ دانیلا[9]، ۲۰۱۵؛ دانیل و همکاران،۲۰۱۶). با وجود نقش مهم خودتنظیمی در پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان، این مهارت هنوز در تعلیم و تربیت جایگاهی مناسب به دست نیاورده است.

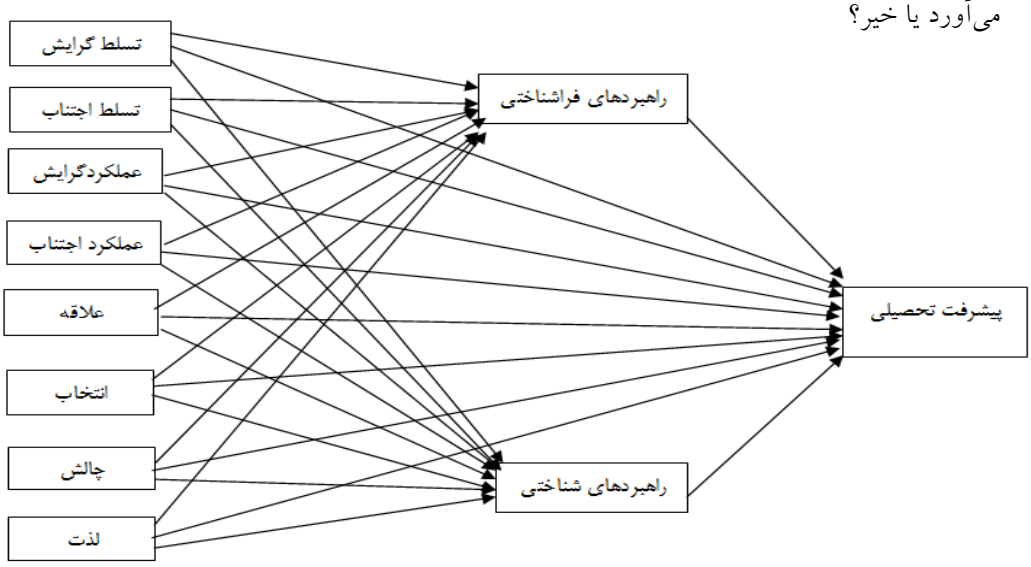
1. Javed & Aslam Asghar
2. Jury, Smeding, Court & Darnon
3. Buhrau & Sujan
4. Boekaerts
5. Bembenutty
6. Jakešová & Kalenda
7. Daniel, Wang & Berthelsen
8. Matuga
9. Daniela

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

گرچه مطالعات پیشین سعی داشته اند رابطه میان جهت گیری هدف، ادراک از کلاس و خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی را روشن کنند، اما شواهد متناقض در این زمینه سایه‌ای از تردید در مورد نقش متغیرهای یاد شده در پیشرفت تحصیلی می‌افکند. بنابراین هدف پژوهش حاضر مطالعه همزمان رابطه این متغیرها با پیشرفت تحصیلی و روشن شدن برخی از یافته‌های متناقض دربارۀ رابطه متغیرها با یکدیگر است.

با استناد به مبانی نظری و تجربی مورد استفاده در پژوهش حاضر فرض شده است که جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس از طریق خودتنظیمی اثری غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارند. همچنین فرض شده است که جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس اثراتی مستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارند (شکل۱). بنابراین، هدف اصلی در پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که آیا داده‌های گردآوری شده از اثرات مستقیم و غیرمستقیم مدل مفروض حمایت لازم را به عمل می‌آورد یا خیر؟



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف نظری، از لحاظ گردآوری داده‌ها توصیفی- همبستگی است. در این پژوهش روابـط میان متغیرها درقالب یک مدل علّی براساس تحلیل مسیر مورد بررسی قرارگرفته است. برای انجام دادن عملیات آماری نرم‌افزارهای SPSS23 وAmos23 به کار گرفته شده است. جامعه آماری پژوهش دانش آموزان پایه نهم شهرتبریز درسال تحصیلی ۹۶-۹۵ است. از جامعه یاد شده که ۲۱۵۰۰ نفر است، با توجه به جدول کرجسی و مورگان نمونه‌ای به حجم ۳۸۰

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده است. برای گزینش تصادفی آزمودنیها، ابتدا از پنج منطقه آموزشی شهرتبریز سه منطقه انتخاب شده است، سپس از هر منطقه به صورت تصادفی یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه و از هر مدرسه ۲ کلاس از پایه نهم انتخاب شده اند و پس از جلب رضایت دانش آموزان، همهٔ آزمودنیها به شکل گروهی پرسشنامه‌ها را تکمیل کرده اند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه جهت‌گیری هدف[1]: این پرسشنامه برای سنجش جهت‌گیری هدف، بر اساس الگوی چهار وجهی الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) تهیه شده و مشتمل بر ۱۲ گویه است. این پرسشنامه را جوکار (۱۳۸۴) رواسازی کرده است. به منظور تعیین روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی استفاده شده و مقدار اعتبار (آلفای کرونباخ) برای تسلط اجتناب ۰/۸۶، عملکردگرایش ۰/۷۷، تسلط گرایش ۰/۶۱ و عملکرد اجتناب ۰/۵۴ بوده است(جوکار و دلاورپور،۱۳۸۶). نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است.

پرسشنامه ادراک از کلاس: این پرسشـنامه را در سال ۲۰۰۲ جنتری، گیبل و ریـزا تهیـه کرده‌اند. این آزمون که به پرسشنامه فعالیت کلاسی من[2] نیز معروف شده شامل ۳۱ گویه و دارای ۴ خرده آزمون علاقه (۸ گویه)، چالش(۹ گویه)، انتخاب(۷ گویه) و لذت(۷ گویه) است. در پژوهش محمدی پور(۱۳۹۵) آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۰۱ و خرده آزمونهای علاقه ۰/۷۸، چالش ۰/۷۴، انتخاب ۰/۸۰ و لذت ۰/۹۱ برآورد شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای و از همیشه (۵) تا هرگز (۱) است.

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی[3]: این پرسشنامه را پینتریچ و دی‌گروت(۱۹۹۰) تهیه کرده اند و شامل دو مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی است. در مطالعه حاضر مقیاس راهبردهای خودتنظیمی این پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفته است. مقیاس خودتنظیمی دارای دو خرده‌آزمون استفاده از راهبردهای شناختی(راهبردهای تمرین، تشریح و سازماندهی) و فراشناختی(راهبردهای فراشناخت و مدیریت تلاشهای فردی) است. در پژوهش نیکدل(۱۳۸۹)، ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاسهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۷۰بوده

1. Goal Orientation Questionnaire
2. My Class Activities
3. Self-regulation Questionnaire

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

است. این مقیاس دارای ۲۲ گویه است که به صورت لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق(۵) است.

پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش پیشرفت تحصیلی عبارت است از معدل اکتسابی در نوبت اول سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ که از طریق خودگزارش‌دهی دانش آموز به دست می‌آید.

یافته‌ها

برای بررسی روابط علّی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر استفاده شده است. ادراک از کلاس و جهت‌گیری هدف به مثابه متغیر برونزا و خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی به مثابه متغیرهای درونزا در نظر گرفته شده‌اند. با توجه به این امر که ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدلهای علّی است، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش در جدول ۱ آورده شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهند اکثر ضرایب معنادار است و به همین دلیل مدل فرضی مورد بررسی قرارگرفته است. برای انجام دادن تحلیل مسیر، ابتدا مفروضه‌های آن بررسی شده است. نتیجه بررسی تشخیص داده‌های پرت تک متغیره با استفاده از نمودار جعبه ای و داده‌های پرت چندمتغیره با استفاده از فاصله ماهالانوبیس نشان داده است که داده پرتی وجود ندارد. برای بررسی استقلال باقیمانده‌ها از آماره دوربین- واتسون[1] استفاده شده؛ مقدار دوربین – واتسون برابر با ۱/۵۹ است که در محدوده رعایت این پیش فرض یعنی ۱/۵تا ۲/۵ قرار گرفته است که نشان دهنده نبود همبستگی میان خطاهاست، یعنی استقلال داده‌ها رعایت شده است.

برای تشخیص دادن چند همخطی از شاخص عامل تورش واریانس[2] و شاخص تحمل[3] استفاده شده است. مقدار شاخص VIF برابر با ۱/۳۵ و شاخص تحمل ۰/۸ است که با توجه به ملاک مقدار VIF کوچک‌تر از ۱۰ و مقدار شاخص تحمل بزرگ‌تر از ۰/۱ است که نشان دهنده نبود چند همخطی است. نرمال بودن چند متغیره با نرم افزار Amos23 محاسبه شده است. مقدار کشیدگی برابر با ۱/۸۶ و مقدار بحرانی برابر با ۱/۰۷است که کمتر از ۲/۵۸ است. این مطلب فرض بر نرمال بودن چند متغیره در سطح اطمینان ۹۵ درصد را تأیید می‌کند. مدل نظری براساس مسیرهای معنادار ترسیم و مورد بررسی قرارگرفته است. شاخصهای به دست آمده نشان داده اند مدل مفروض برازشی مناسب دارد.

1. Durbin-Watson
2. Variance inflation factor (VIF)
3. Tolerance

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش

نام متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
جهت گیری هدف												
۱.تسلط گرایش	۱۳/۸۶	۱/۱۲										
۲.تسلط اجتناب	۱۱/۴۷	۲/۵۸	/۰۱۵									
۳.عملکرد گرایش	۱۳/۸۵	۱/۱۱	/۰۷۷	/۰۸								
۴.عملکرد اجتناب	۱۱/۱۳	۲/۲۴	/۰۲	-/۰۲	/۱۴**							
ادراک ازکلاس												
۵.علاقه	۳۶/۴۹	۲/۹۴	/۰۰۸	/۰۱	/۰۶	/۰۲						
۶.چالش	۴۱/۶۷	۳/۳۸	/۰۴	/۰۱	/۱۳*	-/۰۷	/۰۲					
۷.انتخاب	۳۲/۷۲	۲/۲۰	/۰۷	-/۰۸	/۰۴	/۰۱۵	/۰۶	/۰۱				
۸.لذت	۲۹/۸۰	۴/۷۴	/۰۵	/۱۳*	/۰۹	-/۰۲	/۰۹	/۰۵	/۰۳			
خودتنظیمی												
۹.راهبردهای شناختی	۵۵	۵/۸۶	/۲۱**	/۱۷**	/۲۶**	/۰۴	/۲۸**	/۱۶**	/۱۸**	/۲۰**		
۱۰.راهبردهای فراشناختی	۳۵	۵/۱۳	/۲۳**	/۲۱**	/۲۹**	/۰۴	/۲۳**	/۰۲	/۰۱	/۰۷	/۲۵**	
۱۱.پیشرفت تحصیلی	۱۸/۵۲	۱/۴۶	/۳۴**	/۱۸**	/۳۸**	-/۰۷	/۴۳**	/۰۸	/۱۶**	/۳۷**	/۴۳**	/۳۷**

*P < ۰/۰۵ **P < ۰/۰۱

بر اساس جدول شمارهٔ ۱ بالاترین ضریب همبستگی مربوط به راهبردهای شناختی و علاقه با پیشرفت تحصیلی(۰/۴۳) و پایین‌ترین ضریب همبستگی به دست آمده مربوط به تسلط گرایش با علاقه (۰/۰۰۸) است که از نظر آماری معنادار نیست. از میان متغیرهای پژوهش به ترتیب متغیرهای عملکرد گرایش (۰/۳۸)، راهبردهای فراشناختی (۰/۳۷)، لذت (۰/۳۷)، تسلط گرایش (۰/۳۴)، تسلط اجتناب (۰/۱۸) و انتخاب (۰/۱۶) بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با پیشرفت تحصیلی دارند. عملکرد اجتناب (-۰/۰۷) و چالش (۰/۰۸) همبستگی معناداری با پیشرفت تحصیلی ندارند.

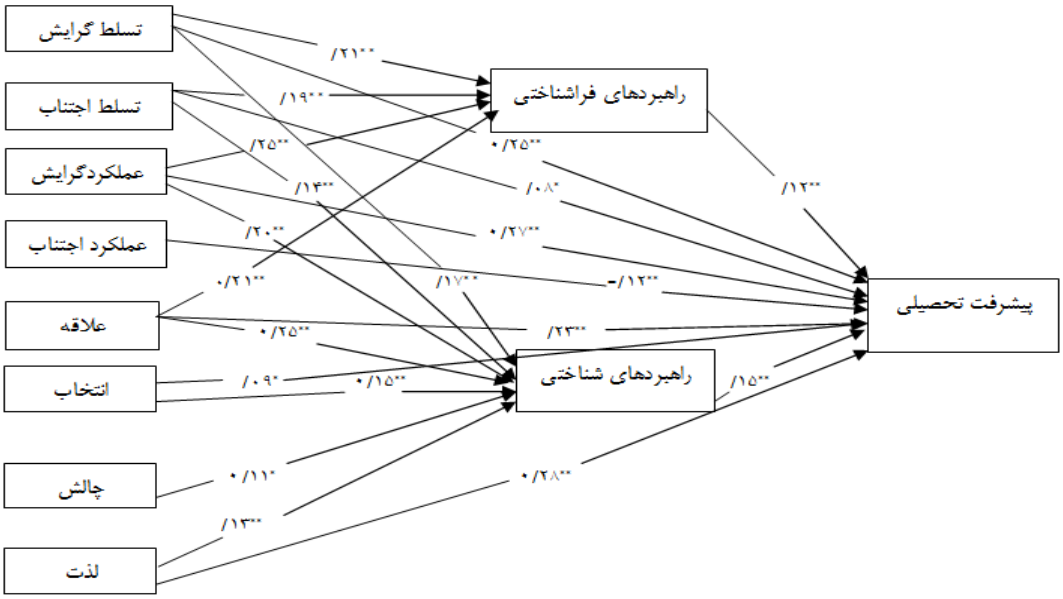
جدول ۲: شاخصهای برازش مدل

X^2/df	RMSEA	NFI	CFI	GFI	IFI
۱/۳۷	۰/۰۳۲	۰/۹۰۴	۰/۹۷۰	۰/۹۷۷	۰/۹۷۲

به منظور به دست آوردن برازش مدل بهترین شاخص تقسیم خی دو بر درجه آزادی است که هر چه کوچک‌تر از ۳ باشد مدل دارای برازش (تناسب) بهتری است. این مقدار

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

در مدل نهایی آماری این پژوهش ۱/۳۷ به دست آمده که نشان دهنده برازش مناسب مدل است. شاخص دیگر RMSEA (میانگین مجذور خطاهای مدل) است. زمانی که مقدار این آماره کمتر از ۰/۰۵ باشد نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. در مدل آماری این پژوهش مقدار RMSEA برابر است با (۰/۰۳۲) که حاکی از برازش خوب مدل است. به طور کلی ضریب شاخصهای برازش NFI (شاخص برازندگی هنجارشده)، CFI (شاخص برازندگی تطبیقی)، GFI (شاخص نیکویی برازش) و IFI (شاخص برازندگی افزایشی)، میان صفر و یک بوده است که به عنوان قاعده کلی مقادیر نزدیک به ۰/۹۰ به نیکویی برازش دلالت دارد. در این مدل ضریب NFI برابر با ۰/۹۰۴، ضریب CFI برابر با ۰/۹۷۰، ضریب GFI برابر با ۰/۹۷۷ و ضریب IFI برابر با ۰/۹۷۲ است که نشان دهنده این است که مدل مذکور از برازش بالایی برخوردار است.



شکل ۲: نمودار برازش شده مدل پیش بینی پیشرفت تحصیلی (نمودار برونداد)

برای بررسی معناداری اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها بر پیشرفت تحصیلی از روش بوت استرپ استفاده شده است که از طریق نرم افزار Amos23 محاسبه شده است.

جدول ۳ : برآورد استاندارد شده اثرات مستقیم، اثرات غیرمستقیم و اثرات کل

متغیر	اثرمستقیم	اثرغیرمستقیم	اثرکل
بر راهبردهای شناختی			
تسلط گرایش	۰/۱۷**	-	۰/۱۷**

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

تسلط اجتناب	۰/۱۴**		۰/۱۴**
عملکرد گرایش	۰/۲۰**	-	۰/۲۰**
علاقه	۰/۲۵**	-	۰/۲۵**
انتخاب	۰/۱۵**	-	۰/۱۵**
چالش	۰/۱۱*		۰/۱۱*
لذت	۰/۱۳**	-	۰/۱۳**
بر راهبردهای فراشناختی			
تسلط گرایش	۰/۲۱**	-	۰/۲۱**
تسلط اجتناب	۰/۱۹**		۰/۱۹**
عملکرد گرایش	۰/۲۵**		۰/۲۵**
علاقه	۰/۲۱**	-	۰/۲۱**
بر پیشرفت تحصیلی			
تسلط گرایش	۰/۲۵**	۰/۰۵۱**	۰/۳۰۱**
تسلط اجتناب	۰/۰۸*	۰/۰۴۴**	۰/۱۲۴**
عملکرد گرایش	۰/۲۷**	۰/۰۶**	۰/۳۳**
عملکرد اجتناب	-۰/۱۲**	-	-۰/۱۲**
علاقه	۰/۲۳**	۰/۰۶۳**	۰/۲۹۳**
انتخاب	۰/۰۹*	۰/۰۲۲**	۰/۱۱۲**
چالش	-	۰/۰۱۶**	۰/۰۱۶**
لذت	۰/۲۸**	۰/۰۱۹**	۰/۲۹۹**
راهبردهای شناختی	۰/۱۲**	-	۰/۱۲**
راهبردهای فراشناختی	۰/۱۵**	-	۰/۱۵**

*P < ۰/۰۵ **P < ۰/۰۱

همان‌طورکه در جدول ۳ مشاهده می‌شود مؤلفه‌های تسلط گرایش، تسلط اجتناب، عملکرد گرایش، علاقه، انتخاب و لذت اثر مستقیم بر راهبردهای شناختی دارند و در سطح ۰/۰۱ درصد معنادارند. اثر مستقیم چالش به راهبردهای شناختی (۰/۱۱) است و در سطح ۰/۰۵ درصد معنادار است. بالاترین اثر مستقیم از مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس بر راهبردهای شناختی مربوط به علاقه با میزان (۰/۲۵) است. مؤلفه‌های تسلط گرایش، تسلط اجتناب، عملکرد گرایش و علاقه اثر مستقیم بر راهبردهای فراشناختی دارند و در سطح ۰/۰۱ درصد معنادارند. مؤلفه‌های انتخاب، چالش و لذت اثر مستقیم بر راهبردهای فراشناختی ندارند. بالاترین اثرمستقیم از مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس بر راهبردهای فراشناختی مربوط به عملکرد گرایش با میزان (۰/۲۵) است.

مؤلفه‌های تسلط گرایش، عملکرد گرایش، علاقه و لذت اثر مستقیم مثبت بر پیشرفت تحصیلی دارند و در سطح ۰/۰۱ درصد معنادارند. عملکرد اجتناب(۰/۱۲-) اثرمستقیم منفی در سطح ۰/۰۱

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

بر پیشرفت تحصیلی دارد. اثر مستقیم تسلط اجتناب و انتخاب بر پیشرفت تحصیلی در سطح ۰/۰۵ درصد معنادار است که احتمالاً به سبب حجم بالای نمونه معنادار شده است. چالش اثر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی ندارد و بالاترین اثر مستقیم از مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس بر پیشرفت تحصیلی مربوط به لذت با میزان (۰/۲۸) است.

مؤلفه‌های تسلط گرایش، تسلط اجتناب، عملکرد گرایش و علاقه از طریق راهبردهای شناختی و فراشناختی اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارند و در سطح ۰/۰۱ درصد معنادارند. مؤلفه‌های انتخاب، چالش و لذت از طریق راهبردهای فراشناختی اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی ندارند. چالش، انتخاب و لذت از طریق راهبردهای شناختی اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارند که در سطح ۰/۰۱ درصد معنا دارند. بالاترین اثر غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی مربوط به مؤلفه علاقه با میزان (۰/۰۶۳) است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و ادراک از کلاس با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی در قالب مدل علّی در میان دانش آموزان پایه نهم شهر تبریز انجام شده است. برای تحقق بخشیدن به این هدف با توجه به پیشینه نظری و تجربی الگویی مفهومی پیشنهاد شده و با استفاده از روش تحلیل مسیر آزمون شده است. یافته‌ها نشان داده که جهت‌گیری هدف و ادارک از کلاس اثر مستقیم و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دارند. همچنین نتایج نشان داده که مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف نسبت به مؤلفه‌های ادراک از کلاس، پیش‌بین بهتری برای پیشرفت تحصیلی اند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط گرایش، تسلط اجتناب و عملکرد گرایش بر راهبردهای شناختی و فراشناختی اثر مستقیم مثبت دارند که این یافته با یافته مطالعات الیوت و مک‌گرگور(۲۰۰۱)، الیوت و همکاران(۱۹۹۹)، دادوند(۱۳۹۲)، عطاردی و کارشکی(۱۳۹۲) و امین‌بیدختی و همکاران(۱۳۹۵) همسو و با پژوهشهای مک‌وا و آبرامی[1](۲۰۰۱) و ولترز(۲۰۰۴) ناهمسو است. عملکرد اجتناب بر راهبردهای شناختی و فراشناختی اثر مستقیم مثبت ندارد که با پژوهشهای مک‌وا و آبرامی(۲۰۰۱)، ولترز(۲۰۰۴)، الیوت و همکاران(۱۹۹۹) و گیتز و همکاران(۲۰۱۶) همسوست. در راستای یافته حاضر باید اذعان داشت که کانون مرکزی هدف تسلطی، فهم تکلیف و تبحر یافتن در آن است. در چنین ساختاری، تلاش و پیشرفت ارزشمند

1. McWhaw & Abrami

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

است. به اشتباهات به منزلهٔ بخشی از فرایند یادگیری نگریسته می‌شود و به نمره اهمیت چندانی داده نمی‌شود، از تکالیف چالش برانگیز استقبال می‌شود و فراگیر تلاش بسیار برای پیشرفت مهارتها و آموخته‌های خود انجام می‌دهد. بنابراین یکی از نتایج طبیعی چنین تلاشی افزایش راهبردهای شناخت و فراشناخت در فراگیران است (مک‌وا و آبرامی، به نقل از امین‌بیدختی و همکاران،۱۳۹۵).

در جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش، دانش آموزان تلاش می‌کنند تا تواناییهایشان را با دیگران مقایسه کنند و بر این نکته تأکید دارند که دیگران دربارهٔ آنها چگونه داوری می‌کنند. آنها تلاش می‌کنند که خود را باهوش جلوه دهند و نه بی‌کفایت و نالایق. پشت سرگذاشتن دیگران و به دست آوردن موفقیت با کوشش کم از اهداف آنان به شمار می‌آید. شکستها تهدید آمیزند، زیرا آنها همچون شواهدی از بی‌کفایتی تلقی می‌شوند (ایمز[1]، ۱۹۹۲). بر اساس این یافته دانش آموزانی که هدفشان عقب نیفتادن از دیگران است، بیشتر از راهبردهای شناختی و کمتر از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند.

پژوهش حاضر نشان داد که ارتباط مثبت میان تسلط اجتناب با راهبردهای شناختی و فراشناختی وجود دارد که مغایر با پژوهشهای الیوت و هاراکیویچ[2](۱۹۹۶) است، یعنی هرچه جهت‌گیری دانش آموزان معطوف به پرهیز از شکست باشد کمتر از راهبردهای‌های خودتنظیمی برخوردارند. فرد با جهت‌گیری عملکرد اجتنابی، انگیزه‌ای برای تسلط بر مهارت ندارد، خود را ناتوان می‌بیند و بیشتر از راهبردهای سطحی یادگیری مانند حفظ و تکرار مطالب استفاده می‌کند. ولی یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند دانش آموزان دارای تسلط اجتنابی هم از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که ادراک از کلاس (علاقه، چالش، لذت و انتخاب) بر راهبردهای شناختی اثر مستقیم و مثبت دارد. این یافته با نتایج تحقیقاتی آندرمن و میدگلی(۱۹۹۷)، آسور و همکاران(۲۰۰۵)، شانک(۲۰۰۵) و سونگر و گونگورن(۲۰۰۹) همسویی دارد. شانک(۲۰۰۵) در این زمینه توضیح می‌دهد که ادراک دانش آموزان نسبت به خودشان، سایر دانش آموزان و محیط یادگیری، تلاشهای خودتنظیمی آنها را متأثر می‌سازد. همچنین وی توضیح می‌دهد که کلاس درس به طور ذاتی بافتی اجتماعی است که همکاری و گفتگو میان شرکت کنندگان، فرایندهای انگیزشی، شناختی و خودتنظیمی را شکل می‌دهد.

1. Ames
2. Harackiewicz

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

علاقه بر راهبردهای فراشناختی اثر مستقیم مثبت و معنادار دارد. چالش، لذت و انتخاب اثر مستقیم بر راهبردهای فراشناختی ندارند که با پژوهشهای کارشکی و صالحی (۱۳۹۰) و سونگر و گونگورن(۲۰۰۹) همخوان است. سینکلر و فریزر(۲۰۰۲) دریافتند، دانش‌آموزانی درگیر مباحث و فعالیتهای کلاسی می‌شوند و به کلاس علاقه و توجه نشان می‌دهند که جوّ کلاس را مثبت ارزیابی می‌کنند و از حضور در آن لذت می‌برند. چنین دانش‌آموزانی از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند، یادگیری‌شان معنادار است و این یادگیری معنادار عملکرد تحصیلی را به‌گونه‌ای مثبت تحت تأثیر قرار می‌دهد.

یافته‌های پژوهش نشان دادند که جهت‌گیری هدف (تسلط گرایش، تسلط اجتناب، عملکردگرایش) بر پیشرفت تحصیلی اثرمستقیم و مثبت دارد و مؤلفه عملکرد اجتناب بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم و منفی دارد. این یافته با پژوهشهای سیتون و همکاران(۲۰۱۴) گراهام و گولن(۱۹۹۱)، دلاور و همکاران (۱۳۹۴)، جعفری و همکاران(۱۳۹۵) و ویسی و طالع‌پسند(۱۳۹۳) همسو و با پژوهش لو و همکاران(۲۰۱۱) ناهمسو است.

دانش آموزان دارای جهت‌گیری تسلط گرایش، علاقه درونی به فعالیتهای یادگیری دارند، از این رو وقت بیشتری برای یادگیری صرف می‌کنند. این افراد برای دستیابی به اهداف خود تلاش لازم را از خود نشان می‌دهند و همواره در جستجوی موقعیتها و چالشهایی هستند که میزان یادگیری خود را ارتقا دهند و برای غلبه بر ناکامیها و شکستها پافشاری می‌کنند. افراد با جهت‌گیری هدف عملکرد گرایش، در پی اثبات شایستگی خود در گروههایی هستند که به طور بالقوه روحیه رقابت را القا می‌کنند. پس از آنجا که گرفتن نمرات بالا یکی از واضح‌ترین ملاکهای ابراز و نمایش شایستگی است، دانش آموزان در زمینه پیشرفت تحصیلی در این جهت‌گیری به گواه این پژوهش و پژوهشهای دیگری که بیان شد در حد بالایی قرار دارند.

دوپیرات و مارین (۲۰۰۵) در پـژوهش خـود بـه این نتیجه رسیدند که جهت‌گیری هدف (عملکرد اجتناب) با عملکرد تحصیلی رابطهٔ منفی معنادار دارد. دانش آموزان با جهت‌گیری هدف (عملکرد اجتناب) احساس بی‌کفایتی یا کم‌کفایتی دارند و همواره تصور می‌کنند که موفقیت آنها تحت تأثیر عوامل محیطی مانند معلم و پرسشهای سخت است. این گروه از دانش آموزان حتی اگر درس بخوانند، باز هم موفقیت چندانی نخواهند داشت. چرا که اندک تلاش آنها به سبب انگیزه‌های بیرونی، همچون فرار از تنبیه یا کسب خواسته معلم است. اینان در صورت کسب موفقیت اندک هم آن را به شانس نسبت می‌دهند و نه به تلاش و استعداد خود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

یافته‌های پژوهش نشان داد که ادراک از کلاس (علاقه، لذت و انتخاب) اثر مستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی دارد که همسو با پژوهش رشیدی و همکاران(۱۳۹۴)، سونگر و گونگورن(۲۰۰۹)، جوری و همکاران(۲۰۱۵) و جاوید و اصلام اصغر(۲۰۱۷) است. همچنین مؤلفهٔ چالش اثر مستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی ندارد که همسو با پژوهش نیکدل(۱۳۸۹) و بای و همکاران(۱۳۹۶) است. با توجه به اینکه تعامل میان دانش آموزان و آموزش در محیط مدرسه و کلاس درس رخ می‌دهد، محیط در افزایش یا کاهش سطح یادگیری بسیار مؤثر است و آنچه مطلوب یا نامطلوب بودن جو کلاس را مشخص می‌کند درک و برداشتی است که دانش‌آموز از آن محیط دارد، لذت بردن از کلاس درس و عواطف مثبت نسبت به کلاس شرایطی مطلوب را برای درگیریهای تحصیلی فراهم می‌کند و همین موضوع سبب یادگیری بهتر آنها می‌شود و در نتیجه عملکرد تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط گرایش، تسلط اجتناب و عملکرد گرایش بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار از طریق راهبردهای شناختی و فراشناختی دارند و عملکرد اجتناب بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار از طریق راهبردهای شناختی و فراشناختی ندارد. این یافته با پژوهشهای دیست و کوبلتوت[1] (۲۰۱۰)، دادوند(۱۳۹۲) و ویسی و طالع‌پسند(۱۳۹۳) همسو و با پژوهش لو و همکاران(۲۰۱۱) و دوپیرات و مارین(۲۰۰۵) ناهمسوست.

پینتریچ (۲۰۰۰) معتقد است که اهداف تسلطی رابطه ای مثبت با سطوح بالایی از تلاش، ارزش تکلیف، علاقه، هیجانات مثبت، تلاش و پشتکار بیشتر، استفاده زیاد از راهبردهای شناختی و فراشناختی و عملکرد بالای دانش آموزان دارد. در حالی که اهداف عملکردی با انگیزش پایین، سازگاری پایین، عملکرد ضعیف و استفاده کمتر از راهبردهای یادگیری رابطه مثبت دارد (ایمز، ۱۹۹۲؛ پینتریچ،۲۰۰۰).

دیست و کوبلتوت (۲۰۱۰) در مطالعهٔ خود به این نتیجه رسیدند که راهبردهای یادگیری نقش میانجی را میان جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی دارند.

ادراک از کلاس (علاقه، چالش، لذت، انتخاب) ازطریق راهبردهای شناختی بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار دارد. این نتایج با پژوهشهای درمن و همکاران(۲۰۰۶)، سونگر و گونگورن (۲۰۰۹) و رایان و پاتریک(۲۰۰۱) همخوان است. از مؤلفه‌های ادراک از کلاس

1. Diseth & Kobbeltvedt

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

فقط مؤلفه علاقه از طریق راهبردهای فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار دارد. چالش، لذت و انتخاب از طریق راهبردهای فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم مثبت و معنادار ندارند. این یافته با نتایج پژوهش آسور و همکاران (۲۰۰۵) همسویی دارد.

شانک (۲۰۰۵) معتقد است که ادراک از کلاس درس از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان است. همکاری و گفتگو میان دانش آموزان و معلمان، فرایندهای انگیزشی، شناختی و خودتنظیمی را شکل می‌دهد. فراگیرانی که مهارت بیشتری در خودتنظیمی تحصیلی دارند، گرایش عمیقی به یادگیری دارند و تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راههای بسیار متنوع هدایت می‌کنند، پیشرفت تحصیلی رضایت‌بخش و مطلوب و همچنین انگیزه و علاقهٔ بیشتر برای ادامه تحصیل دارند (ماتوگا،۲۰۰۹).

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که هر اندازه معلمان در کلاس درس بر اساس رویکرد تعاملی، جو همدلانه، سبک باز و دموکراتیک با دانش آموزان رفتار کنند و پذیرای شخصیت و سلایق آنها باشند، یادگیرندگانی خودکار و خودتنظیم را تربیت خواهند کرد. این دانش آموزان در حفاظت و نظارت از خود توانا هستند و با همین توانایی راهبردهای یادگیری خود را مدیریت می‌کنند و در امر تحصیل موفق خواهند بود. از محدودیتهای پژوهش حاضر می‌توان گفت از آنجا که این تحقیق از نوع همبستگی است، باید استنباط علّی از آن با احتیاط صورت گیرد. به علاوه این پژوهش صرفاً در پایه نهم انجام شده است، لذا پیشنهاد می‌شود که در پایه‌ها و مقاطع دیگر نیز انجام شود.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهادهای زیر را می‌توان ارائـه کـرد:

- ایجاد این فرهنگ در کلاس که خطا و اشتباه جزئی از یادگیری است برای اینکه دانـش‌آمـوزان معطوف به پیامدهای شکست نشوند و بیشتر بر تسلط بر مطالب تمرکز کنند.
- مشاوران و روانشناسان شاغل در مدارس، با برپایی جلسات آموزشی دانش آموزان را با حیطه‌های باورهای فراشناخت آشنا کنند، نقش آن را در خودتنظیمی تحصیلی توضیح دهند و به آنها نحوه به‌کارگیری مناسب و مثبت باورهای فراشناخت را آموزش دهند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

منابع

امین‌بیدختی، علی‌اکبر؛ محمدی‌حسینی، سیداحمد و سلیمانی، الهام. (۱۳۹۵). نقش اهداف پیشرفت در پیش‌بینی مؤلفه‌های خودتنظیمی دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۶(۱۶)، ۱۵۷-۱۷۹.

بای، نرگس؛ حسن‌آبادی، حمیدرضا و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری باورهای شایستگی و ادراک از کلاس درس با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان: نقش رفتارها و باورهای پیشرفت. *فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۱۱* (۱)، ۶۷-۸۳.

تمنایی‌فر، محمدرضا؛ سلامی‌محمدآبادی، فاطمه و دشتبان‌زاده، سمیه. (۱۳۹۰). رابطه سلامت روان و شادکامی با موفقیت تحصیلی دانشجویان. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۱۶(۲)، ۴۶-۶۳.

جعفری، صدیقه؛ خادمی، ملوک؛ نجاتی، وحید؛ اخوان‌تفتی، مهناز و صرامی، غلامرضا. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت در ارتباط بین ساختار هدف نظام آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش در نظامهای آموزشی، ۱۰* (۳۲)، ۲۳-۵۱.

جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*،۳ (۳و۴)، ۶۱-۸۰ .

دادوند، سیمین.(۱۳۹۲). *نقش واسطه ای خودتنظیمی در رابطهٔ بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان دختر مقطع سوم دبیرستان شهرستان کهگیلویه در سال ۱۳۹۲*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

دلاور، علی؛ اسماعیلی، نیلوفر؛ حسنوندی، صبا و حسنوند، باقر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۱*(۳۶) ، ۵۷-۷۵.

رشیدی، علی؛ امیری، محمد؛ مهرآور گیگلو، شهرام و نودهی، حسن. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب آوری تحصیلی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری(دانشور رفتار)*، ۲۲ (۷)، ۱۸۹-۱۹۸.

زارع، حسین و رستگار، احمد. (۱۳۹۳). مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی. *دو فصلنامه شناخت اجتماعی*،۳ (۲)، ۱۹-۳۲.

شیخ‌الاسلامی، علی؛ برزگر به‌فرویی، کاظم و خداویردی، ترانه. (۱۳۹۲). نقش خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم‌دهی فراشناختی و تفکر انتقادی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع دبیرستان. *پژوهش در نظامهای آموزشی، ۷* (۲۳)، ۱۱۱-۱۲۲.

عطاردی، مصطفی و کارشکی، حسین. (۱۳۹۲). نقش ابعاد کمالگرایی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، ۱۴(۲)، ۱۰۰-۱۰۸.

کارشکی، حسین و صالحی، منیره. (۱۳۹۰). ادراکات کلاسی و خود تنظیمی: مقایسه دانشجویان سال اول و آخر. *مجله روانشناسی، علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۴۱ (۱)،۵۳-۷۰.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

محسن‌پور، مریم؛ حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. *فصلنامه نوآوریهای آموزشی*، ۵ (۱۶)، ۹-۳۵.

محمدی‌پور، محمد. (۱۳۹۵). شاخصهای روانسنجی پرسشنامه ادراک فعالیت‌های کلاسی. *فصلنامه علمی – پژوهشی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۱ (۴۶)، ۶۷-۷۸.

نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۹). *بررسی رابطه ادراک از محیط کلاس و باورهای انگیزشی (جهت گیری هدف و خودپنداره تحصیلی) با هیجانهای تحصیلی و یادگیری خودگردان: نقش واسطه ای هیجانهای تحصیلی*. رساله دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.

ویسی، کوروش و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۳). رابطه جهت‌گیری هدف پیشرفت، ساختارهای ادراک شده کلاس درس، راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت ریاضی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱ (۲)، ۶۷-۸۱

Al-Baddareen, G., Ghaith, S., & Akour, M. (2015). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *191*, 2068-2073.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*(3), 261-271.

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997).Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, *22*(3), 269-298.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, *15*(5), 397-413.

Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*, *46*(3), 347-352.

Buhrau, D., & Sujan, M. (2015). Temporal mindsets and self-regulation: The motivation and implementation of self-regulatory behaviors. *Journal of Consumer Psychology*, *25*(2), 231-244.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 43-54.

Daniel, G. R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, *36*, 168-177.

Daniela, P. (2015). The relationship between self-regulation, motivation and performance at secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *191*, 2549-2553.

Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 671-687.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

Dorman, J. P., Fisher, D.L., & Waldrip, B.G. (2006). Learning environments, attitudes, efficacy and perceptions of assessment: A LISREL analysis. In D.L. Fisher, & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments* (pp. 1-28). Singapore: World Scientific Publishing.

Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*(1), 43-59.

Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.

Elliot, A.J., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(3), 461-475.

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. L. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.

Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2016). Changing learning behavior: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research, 75*, 146-158.

Gentry, M., Gable, R.K., & Rizza, M.G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences. *Journal of Education and Psychology, 94*(3), 539-544.

Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology, 83*(2), 187-194.

Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research, 77*(3), 334-372.

Jakešová, J., & Kalenda, J. (2015). Self-regulated learning: Critical-realistic conceptualization. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 171*, 178-189.

Javed, T., & Aslam Asghar, M. (2017). Association of classroom environment with academic achievement of secondary school girls in Pakistan. *Mediterranean Journal of Social Science, 8*(2), 121-127.

Jury, M., Smeding, A., Court, M., & Darnon, C. (2015). When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 25-36.

Kaplan, A., & Maehr, M.L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*(2), 141-184.

Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 51-69.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]

LaRocque, M. (2008).Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice, 24*(4), 289-305.

Luo, W., Hogan, D. & Paris, S. G. (2011). Predicting Singapore students' achievement goals in their English study: Self-construal and classroom goal structure. *Learning and Individual Differences*, *21*(5), 526-535.

Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Educational Technology & So*ciety, *12*(3), 4-11.

McWhaw, K. & Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, *26*(3), 311-329.

Paris, S. G., & Winogard, P. (2003). *The role of self-regulated learning in contextual teaching*: *Principles and practices for teacher preparation.* Office of Educational Research and Improvement (ED),Washington, DC.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 544-555.

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Meher, & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp.371-402). Greenwich, CT: JAL Press.

Ryan, A. M., & Patrick, P. H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, *38*(2), 437-460.

Seaton, M., Parker, P., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Seeshing Yeung, A. (2014). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: Juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology*, *34*(1), 49-72.

Schunk, D.H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, *40*(2), 85-94.

Shkullaku, R. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research, 1*(4), 467-478.

Sinclair B.B., & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, *5*(3), 301-328.

Sunger, S. & Güngören, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, *8*(3), 883-900.

Wolters, C.A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *96*(2), 236-250.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.7.0]