

The Role of Perceived Classroom Goals Structure, Motivational Strategies, and Cognitive Learning Strategies in Predicting Academic Achievement of English

Language
Jamal Ashoori⁶
Mohammad Ashoori⁷
Hasan Rostaman⁸
Seyede Somaye Jalilabkenar⁹

نقش ساختار هدف های ادراک شده کلاس، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری شناختی در پیش بینی

پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی

جمال عاشوری^۱
زهرا عرب سالاری^۲
محمد عاشوری^۳
حسن رستمان^۴
سیده سمیه جلیل آبکنار^۵

Abstract

This research aimed to examine the role of the perceived classroom goals structure, motivational strategies (achievement goals and self-efficacy) and cognitive learning strategies (rehearsal, elaboration, and organization) in the academic achievement English language. The population of this research was all students at third grade of state-run high schools of Varamin. For this research, 200 students (112 girls and 88 boys) were selected using stratified randomly sampling. All of them completed the perceived classroom goals structure questionnaire (Midgley et al., 1998), motivational strategies for learning questionnaires (Pintrich et al., 1991) and the achievement goals questionnaires (Elliot & McGregor, 2001). The findings showed a positive and significant relationship between mastery approach goal, self-efficacy and rehearsal with academic achievement and a negative and significant relationship between performance avoidance goal with academic achievement. Self-efficacy, performance avoidance goal, and mastery approach goal in one predicted model predicted 42 percent of variance of language achievement and also the share of self-efficacy in the prediction of academic achievement was more than other variables. Some findings of the present research were consistent with previous research results. The theoretical implications of findings were discussed.

Keywords: Perceived classroom goals structure, motivational strategies, cognitive learning strategies, academic achievement

چکیده:

این پژوهش با هدف بررسی نقش ساختار هدف های ادراک شده کلاس، راهبردهای انگیزشی (هدف های پیشرفت و خودکارآمدی) و راهبردهای یادگیری شناختی (مرور ذهنی، بسط دهی و سازمان دهی) در پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی انجام شد. جامعه این پژوهش همه دانش آموزان پایه سوم رشته های نظری دبیرستان های دولتی شهرستان ورامین بود. برای انجام این پژوهش ۲۰۰ دانش آموز (۱۱۲ دختر و ۸۸ پسر) به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند و همه آنها پرسشنامه ساختار هدف های ادراک شده کلاس (میگلی و همکاران، ۱۹۹۸)، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پینتریش و همکاران، ۱۹۹۱) و پرسشنامه هدف های پیشرفت (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱) را تکمیل کردند. یافته ها نشان داد که هدف تبحرگرا، خودکارآمدی و مرور ذهنی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند. خودکارآمدی، هدف اجتناب از عملکرد و هدف تبحرگرا در یک مدل توانستند ۴۲ درصد از واریانس پیشرفت زبان انگلیسی را پیش بینی کنند و نیز سهم خودکارآمدی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی بیش از سایر متغیرها بود. بخشی از یافته های پژوهش حاضر با پژوهش قبلی همسو بود. تلویحات نظری یافته ها مورد بحث قرار گرفت.

واژه های کلیدی: ساختار هدف های ادراک شده کلاس، راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی، پیشرفت تحصیلی

۱- دانشجوی کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه علامه طباطبایی، گروه مشاوره و روانشناسی، تهران، ایران.

۲- دانشجوی کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه علامه طباطبایی، گروه مشاوره و روانشناسی، تهران، ایران.

۳- دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، گروه روانشناسی، تهران، ایران

۴- دانشجوی کارشناس ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه سمنان، گروه روانشناسی، سمنان، ایران.

۵- کارشناس ارشد، روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ایران

⁶ - PhD student in Psychology at Islamic Azad University, Varamin (Pishva) Branch (E-mail: Jamal_ashoori@yahoo.com)

⁷ - PhD student in Education at Islamic Azad University, Roudehen Branch

⁸ - MA student in general psychology Semnan University

⁹ - MA graduate, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences

مقدمه

زبان انگلیسی زبان بین المللی است، پس یکی از درس های مهم دوران تحصیل می باشد. دانش آموزان از کلاس اول راهنمایی تا پیش دانشگاهی درسی با عنوان زبان انگلیسی دارند و هزینه های زیادی برای آموزش آن صرف می کنند اما زمانی که از آنها می خواهید یک جمله بگویند با مشکلات فراوانی روبرو می شوند. همچنین در دانشگاه وقتی دانشجویان با رفرنس های لاتین روبرو می شوند به علت عدم تسلط بر زبان با مشکلات زیادی روبرو شده و باعث می شود کیفیت آموزش پایین بیاید و دانشجویان از علم روز دنیا بی خبر باشند.

مشکلات مربوط به یادگیری زبان یا ریشه درون فردی و یا ریشه برون فردی دارند. مشکلات درون فردی از ویژگی های دانش آموزان در پردازش ذهنی، انگیزش و روش یادگیری آنان نشأت می گیرد. در حالی که مشکلات برون فردی از عوامل فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، چگونگی تدریس و برخورد معلمان نشأت می گیرد (محسن پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۵). مشکلات درون فردی می تواند به راهبردهای انگیزشی و یادگیری و مشکلات برون فردی می تواند به ساختارهای ادراک شده کلاس درس مربوط باشد. همچنین برخلاف گذشته که تصور می شد یادگیری تابعی از هوش و استعداد ذاتی است، در چند دهه اخیر به نقش عوامل غیر ذاتی توجه زیادی شده است. از جمله این عوامل می توان ساختارهای ادراک شده کلاس درس، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری شناختی را نام برد که بنا به گفته مختاری و ریچارد^۱ (۲۰۰۲) قابل یادگیری هستند.

ساختار هدف های ادراک شده، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری به عنوان مهم ترین عوامل تعیین کننده پیشرفت تحصیلی شناخته شده اند. مطالعات متعدد در روانشناسی تربیتی و یادگیری نشان می دهد که انگیزش با یادگیری آموزشگاهی ارتباط دارد، زیرا یادگیری فرایند فعالی است که مستلزم کوشش عمدی و آگاهانه است. اگر

دانش آموزی که توانایی بالایی دارد هنگام مطالعه و یادگیری، توجه و تمرکز کافی نداشته باشد یا کوشش موثری از خود نشان ندهد قادر به یادگیری نخواهد بود. برای این که دانش آموز بتواند از برنامه درسی حداکثر بهره را ببرد باید در کلاس زمینه ای فراهم نمود که در آن فراگیر به شرکت و درگیری در فعالیت های یادگیری برانگیخته شود (استیک^۲، ۲۰۰۲).

این پژوهش نقش سه سازه ساختار هدف های ادراک شده کلاس، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری را به طور همزمان در پیش بینی پیشرفت تحصیلی بررسی می کند. منظور از ساختار هدف های ادراک شده کلاس (ساختار هدف تبحری، ساختار هدف عملکردگرا و ساختار هدف اجتناب از عملکرد)، منظور از راهبردهای انگیزشی هدف های پیشرفت (شامل هدف های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد) و خودکارآمدی و منظور از راهبردهای یادگیری، راهبردهای یادگیری شناختی (شامل مرور ذهنی، بسط دهی و سازمان دهی) است.

ساختار ادراک شده کلاس یعنی ادراک هدفی که در کلاس، مدرسه و یا محیط های یادگیری به آنها تاکید می شود که بر اساس هدف ها و ارزش های معلم شکل می گیرد، اما چگونگی تاثیر آن بر انگیزش و یادگیری دانش آموزان به ادراک آنان از ساختار کلاس بستگی دارد (فرایدل، کرتینا، ترنر و میگلی^۳، ۲۰۰۷). ایمز و آرچر^۴ (۱۹۹۸) ساختار هدف کلاس را به سه بعد ساختار هدف تبحری^۵، ساختار هدف عملکردگرا^۶ و ساختار هدف اجتناب از عملکرد^۷ تقسیم کردند و بیان کردند ساختار تبحری بیش از ساختار عملکردی (عملکردگرا و اجتناب از عملکرد) در پیش بینی پیشرفت تحصیلی موثر است.

در ساختار تبحری فهم درس از اهمیت زیادی نسبت به نمرات، عملکرد ظاهری، حفظ و تکرار طوطی وار درس برخوردار است و معلمان تبحری اعتقاد دارند تمام دانش آموزان از طریق تلاش پیگیر قادر به یادگیری هستند و در

در زمینه هدف های پیشرفت که یکی از جنبه های راهبردهای انگیزشی است، نظریه پردازان اشاره کرده اند که چند گرایش به هدف وجود دارد، اما دو گرایش به هدفی که همیشه در نظریه های مختلف مطرح می شوند، اهداف تبحری و عملکردی هستند (دووک و لگت^{۱۱}، ۱۹۸۸؛ الیوت^{۱۲} و دووک، ۱۹۸۸). تمایز بین اهداف تبحری و عملکردی مشابه تمایز بین انگیزش درونی و بیرونی است. هدف تبحری، در برخی از خصوصیات با انگیزش درونی وجه اشتراک دارد و هدف عملکردی نیز از جهاتی شبیه به جنبه های خاصی از انگیزش بیرونی است. الیوت (۱۹۹۹) و پیترریچ^{۱۳} (۲۰۰۰ الف) هدف های پیشرفت را به صورت یک ماتریس دو بعدی پیشنهاد کردند که براساس آن چهار گرایش به هدف وجود دارد که شامل هدف تبحرگرا^{۱۴}، هدف اجتناب از تبحر^{۱۵}، هدف عملکردگرا^{۱۶} و هدف اجتناب از عملکرد^{۱۷} می باشند.

دانش آموزان با هدف تبحرگرا بر روی یادگیری، تسلط بر تکلیف براساس معیارهای درونی، کسب مهارت های جدید، ایجاد یا بالا بردن شایستگی خود، تلاش برای انجام کاری چالش انگیز و تلاش برای رسیدن به درک و بینش تمرکز می کنند (دووک و همکار، ۱۹۸۸؛ ایمز ب ۱۹۹۲؛ میگلی، کاپلان، میدلتون، میهر، آندرمین و راسر، ۱۹۹۸؛ بانگ^{۱۸}، ۲۰۰۹؛ لو، هوگان و پاریس^{۱۹}، ۲۰۱۱)، در مقابل دانش آموزان با هدف اجتناب از تبحر بر روی اجتناب از بدفهمی، تسلط نیافتن بر تکلیف و استفاده از معیارهای اشتباه نکردن تمرکز می کنند (الیوت و مک گریگور^{۲۰}، ۲۰۰۱؛ بانگ، ۲۰۰۹؛ لو و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین دانش آموزان با هدف عملکردگرا برخلاف کسانی که گرایش به تبحر دارند به روی جلوه بیرونی شایستگی و این که چگونه توانایی در مقایسه با دیگران مورد قضاوت قرار می گیرد (مثلاً بهتر از دیگران بودن)، استفاده از معیارهای مقایسه اجتماعی، در جستجوی شهرت بودن به لحاظ سطح بالای عملکرد تمرکز می کنند (دووک و همکار، ۱۹۸۸؛ ایمز ب ۱۹۹۲؛ میگلی و همکاران، ۱۹۹۸؛

نتیجه اشتباهات را به عنوان بخشی از فرایند یادگیری قبول دارند. تکالیف چالش انگیز و متنوع به دانش آموزان ارائه می دهند. در حالی که در کلاسی که ساختار عملکردی غالب است، معلم توانایی دانش آموزان را با عملکردشان مقایسه می کنند. در این شرایط دانش آموزان با یکدیگر رقابت می کنند و عملکرد (به تلاش) آنان نسبت به یکدیگر مقایسه می شود و تشویق به کسب نمره های بالاتر و سبقت گرفتن از سایر دانش آموزان می شوند، اما در کلاسی که ساختار اجتناب از عملکرد غالب است برخلاف ساختار عملکردگرا که تلاش می کنند از سایر دانش آموزان جلو بزنند، در این ساختار دانش آموزان تلاش می کنند از سایر دانش آموزان عقب نیفتند یعنی از عملکرد ضعیف و گرفتن نمره های پایین اجتناب می کنند (میگلی، میهر، هیکز، راسر، اردان، آندرمین، کاپلان، ارانکامر و میدلتون^{۲۱}، ۱۹۹۷؛ کاپلان و میهر، ۲۰۰۲؛ ولترز^{۲۲}، ۲۰۰۴). پژوهش ها در زمینه ارتباط ساختار هدف های ادراک شده کلاس و پیشرفت تحصیلی نتایج متفاوتی را نشان می دهند. در حالی که برخی از پژوهش ها رابطه مثبت و معناداری میان ساختار تبحری و پیشرفت تحصیلی نشان می دهند (اردان و میگلی، ۲۰۰۳؛ ولترز، ۲۰۰۴؛ گونیدا، وولالا و کیوسی اوغلو^{۲۳}، ۲۰۰۱؛ طالع پسند، ۱۳۸۵؛ رئیس، هاشمی شیخ شبانی و فاتحی زاده، ۱۳۸۳؛ فرمهنی فراهانی، عبدالملکی و رشیدی، ۱۳۸۷)، پژوهش های دیگر نشان می دهند میان ساختار تبحری و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد (آندرمین و میگلی، ۱۹۹۷؛ آندرمین و آندرمین، ۱۹۹۹؛ اردان، ۲۰۰۴). همچنین پژوهش ها نشان می دهند میان ساختارهای عملکردی (عملکردگرا و اجتناب از عملکرد) و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری وجود ندارد (کاپلان و میهر، ۲۰۰۲؛ ولترز، ۲۰۰۴؛ گونیدا و همکاران، ۲۰۰۹). از آنجا که پیشرفت زبان انگلیسی مشابه سایر زمینه ها است، فرض شد که ساختار تبحری با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و ساختارهای عملکردی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری ندارد.

(آندرمن و همکار، ۱۹۹۷؛ بلک برن^{۲۸}، ۱۹۹۸؛ گاتمن^{۲۹}، ۲۰۰۶). از آنجا که پیشرفت در زبان انگلیسی مشابه سایر زمینه ها است، فرض شد که رابطه خودکارآمدی با پیشرفت زبان مثبت است. با توجه به رابطه هدف های پیشرفت با خودکارآمدی نیز چنین فرض شد که هدف های تبحری با پیشرفت زبان رابطه مثبت دارند. در مورد هدف های عملکردی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی نتایج هماهنگی در ادبیات پژوهش وجود ندارد. در حالی که بعضی از مطالعات نشان می دهند میان هدف عملکردگرا و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد (اسکالویک^{۳۰}، ۱۹۹۷؛ الیوت و همکار، ۲۰۰۱؛ هانکون، ۲۰۱۰؛ دیکاسر و همکاران، ۲۰۱۱)، مطالعات دیگر نشان می دهند میان هدف عملکردگرا و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد (پینتریچ، ۲۰۰۰الف؛ مک و آبرامی^{۳۱}، ۲۰۰۱). همچنین مطالعات نشان می دهند میان هدف اجتناب از عملکرد و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد (الیوت، ۱۹۹۷؛ الیوت و همکار، ۲۰۰۱؛ هانکون، ۲۰۱۰؛ دیکاسر و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین با توجه به رابطه خودکارآمدی و ساختار کلاس فرض شد خودکارآمدی و ساختار تبحری رابطه مثبت دارند.

یکی از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی استفاده موثر از راهبردهای یادگیری است (زیمرمن و مارتینز-پونز^{۳۲}، ۲۰۰۲). منظور از راهبردهای یادگیری شناختی، مرور ذهنی^{۳۳} (راهبرد سطحی)، بسط دهی^{۳۴} و سازمان دهی^{۳۵} (راهبرد عمقی) است. راهبرد یادگیری عمقی به راهبردهای یادگیری سازگار و راهبرد یادگیری سطحی به راهبرد یادگیری غیرسازگار اشاره دارد. پژوهش ها نشان می دهند دانش آموزان با هدف تبحری بیشتر از راهبردهای عمقی استفاده می کنند (دووک و همکار، ۱۹۸۸؛ میدلتون و میگلی، ۱۹۹۷؛ ایمز و همکار، ۱۹۸۸؛ گرین، میلر، کروسون، داک و اکی^{۳۶}، ۲۰۰۴؛ لیم، لوآ و نی^{۳۷}، ۲۰۰۸). رابطه ی هدف های عملکردگرا و اجتناب از

بانگ، ۲۰۰۹؛ لو و همکاران، ۲۰۱۱)، در مقابل دانش آموزان با هدف اجتناب از عملکرد سعی می کنند از شکست خوردن، کودن یا احمق به نظر رسیدن اجتناب کنند، آنها بر خلاف دانش آموزانی که هدف عملکردگرا دارند یعنی انگیزه مثبت برای جلو زدن از دیگران دارند انگیزه منفی دارند، یعنی سعی می کنند که از دیگران عقب نیفتند (دووک و همکار، ۱۹۸۸؛ ایمز ب^{۳۸}، ۱۹۹۲؛ میگلی و همکاران، ۱۹۹۸؛ بانگ، ۲۰۰۹؛ لو و همکاران، ۲۰۱۱). پژوهش ها در زمینه هدف های پیشرفت و پیشرفت تحصیلی متفاوت اند اما بیشتر پژوهش ها نشان داده است که هدف های تبحری و عملکردگرا با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد (الیوت و همکار، ۱۹۸۸؛ الیوت و همکار، ۲۰۰۱؛ چرچ، الیوت و گیبل^{۳۹}، ۲۰۰۱؛ پینتریچ و کانلی و کمپلر^{۴۰}، ۲۰۰۳؛ ولترز، ۲۰۰۴؛ موس و ادوارد^{۴۱}، ۲۰۰۹؛ هانکون^{۴۲}، ۲۰۱۰؛ دیکاسر، باچ و دیکاسر^{۴۳}، ۲۰۱۱). از آنجا که پیشرفت زبان انگلیسی مشابه سایر زمینه ها است، فرض شد که رابطه هدف های تبحری و عملکردگرا با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی دارد.

خودکارآمدی^{۴۴} که جنبه دیگری از راهبردهای انگیزشی است به عنوان قضاوت افراد در مورد توانایی هایشان برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکردهای تعیین شده تعریف می شود (بندورا^{۴۵}، ۱۹۸۶). خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد و افراد با خود کارآمدی بالا هدف های تبحری و عملکردگرا را انتخاب می کنند، در حالی که افراد با خودکارآمدی پایین هدف اجتناب از عملکرد را انتخاب می کنند (الیوت، ۱۹۹۹؛ دیر و بنی جمالی، ۱۳۸۸). همچنین دانش آموزان با خودکارآمدی بالا برخلاف دانش آموزان با خودکارآمدی پایین که ساختار کلاس را عملکردی ارزیابی می کنند، ساختار کلاس را تبحری ارزیابی می کنند

شناختی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی
چقدر است؟

۳. کدامیک از متغیرهای ساختار هدف های ادراک شده
کلاس، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری شناختی
پیش بینی کننده قوی تری برای پیشرفت تحصیلی درس
زبان انگلیسی است؟

در نتیجه هدف پژوهش حاضر بررسی نقش همزمان
ساختارهای ادراک شده کلاس، راهبردهای انگیزشی و
راهبردهای یادگیری شناختی در پیش بینی پیشرفت زبان
است.

روش

طرح پژوهش در این مطالعه توصیفی - تحلیلی از نوع
همبستگی می باشد. در روش همبستگی هدف کشف
روابط علی معلولی نیست بلکه هدف کشف رابطه دو یا
چند متغیر است. مزیت عمده روش همبستگی این است که
می توان متغیرهای زیادی را در نظر گرفت و رابطه بین آنها
را سنجید.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری این پژوهش را همه دانش آموزان پایه سوم
دبیرستان شهرستان ورامین تشکیل دادند که در سال
تحصیلی ۹۰-۸۹ مشغول به تحصیل بودند. به منظور برآورد
حجم نمونه از فرمول پیشنهادی تاباخنیک و فیدل^۴، (۲۰۰۷)
استفاده شد. براساس فرمول پیشنهادی آنان حداقل حجم
نمونه لازم در مطالعات همبستگی از فرمول $N \geq 50 + 8M$
محاسبه می شود. در این فرمول N حجم نمونه و M
تعداد متغیرهای مستقل می باشد. در این مطالعه ۱۱ متغیر
مستقل وجود دارد، لذا برای اطمینان از حجم نمونه در این
مطالعه ۲۰۰ (۱۱۲ دختر و ۸۸ پسر) دانش آموز به روش
نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه ساختار هدف های ادراک شده کلاس
ابزار مورد استفاده برای اندازه گیری این متغیر از مجموعه
مقیاس های الگوهای یادگیری سازگار میگلی و همکاران

عملکرد با راهبردهای یادگیری به طور واضح مشخص
نیست اما به طور خلاصه هدف عملکردگرا با راهبرد عمقی
رابطه ی مثبت و هدف اجتناب از عملکرد با راهبرد عمقی
رابطه ی منفی (هاراکیویکز، بارون^{۳۸} و الیوت، ۱۹۹۸؛ لیم و
همکاران، ۲۰۰۸). همچنین دانش آموزان با هدف های
تبحری و عملکردگرا بیشتر از راهبردهای عمقی یادگیری
استفاده می کنند، در حالی که دانش آموزان با هدف
اجتناب از عملکرد از راهبرد سطحی یادگیری استفاده می
کنند (لیم و همکاران)، دارد. راهبرد عمقی دانش آموزان را
به پیامدهای موفقیت و پیشرفت بالایی می رساند، در حالی
که راهبرد سطحی به پیشرفت تحصیلی سطح پایینی منجر
می شود (بیگز^{۳۹}، ۱۹۸۷؛ موسوی نژاد، ۱۳۷۶؛ فتحی آشتیانی
و حسنی، ۱۳۷۸). به طور خلاصه پژوهش ها نشان داده،
دانش آموزانی که از راهبردهای یادگیری استفاده می کنند
پیشرفت بالاتری دارند (گرین و میلر، ۱۹۹۶؛ میدلتون و
همکار، ۱۹۹۷؛ لیم و همکاران، ۲۰۰۸).

گرچه مطالعات پیشین به نقش ساختارهای ادراک شده
کلاس درس، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری
در پیشرفت تحصیلی اشاره داشته اند ولی یکی از نارسائی
های اصلی این مطالعات عدم توجه به نقش همزمان این
متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی است. هنگامی که
همه این متغیرها در یک مدل پیش بین همزمان در نظر
گرفته شوند، کدامیک آگاهی بیشتری از پیشرفت خواهد
داد؟ افزون بر آن، با توجه به اهمیت پیشرفت زبان انگلیسی
در کشورمان، آیا می توان استدلال کرد که چنین روابطی از
یک حوزه پیشرفت قابل تعمیم به حوزه دیگری است؟ به
این ترتیب، سوال های پژوهش عبارتند از:

۱. آیا ساختار هدف های ادراک شده کلاس، راهبردهای
انگیزشی و راهبردهای یادگیری شناختی می توانند پیشرفت
تحصیلی درس زبان انگلیسی را پیش بینی نمایند؟

۲. سهم هر یک از متغیرهای ساختار هدف های ادراک شده
کلاس، راهبرد های انگیزشی و راهبردهای یادگیری

دانش آموزان نمره بهتری بگیریم) و ۳ گویه مربوط به مقیاس هدف اجتناب از عملکرد (آیتم نمونه: هدفم در کلاس زبان این است که از گرفتن نمره پایین اجتناب کنم) است. در این پژوهش از هر ۴ مقیاس استفاده شده است. الیوت و همکار (۲۰۰۱) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس هدف های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹، ۰/۹۲ و ۰/۸۳ به دست آوردند. همچنین عاشوری (۱۳۸۹) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس هدف های تبحرگرا، اجتناب از تبحر، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد را به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۱، ۰/۶۹ و ۰/۸۰ به دست آورد. در این مطالعه ضرایب اعتبار به روش آلفای کرونباخ نیز محاسبه شد (جدول ۱).

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) ابزار مورد استفاده برای اندازه گیری این متغیر از مجموعه مقیاس های راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریج و همکاران (۱۹۹۱) اقتباس شده است. این مجموعه شامل ۱۵ مقیاس مربوط به مولفه های ارزش گذاری، انتظار، عاطفی، راهبردهای شناختی و فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع می باشد که با استفاده از مقیاس هفت درجه ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۷=کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود. در این پژوهش از ۴ مقیاس استفاده شده است. ۸ گویه مربوط به مقیاس خودکارآمدی (آیتم نمونه: معتقدم که در امتحان نمره عالی خواهم گرفت)، ۴ گویه مربوط به مقیاس مرور ذهنی (آیتم نمونه: هنگامی که مطالعه می کنم، مطالب را به طور مکرر برای خودم تکرار می کنم)، ۶ گویه مربوط به مقیاس بسط دهی (آیتم نمونه: تلاش می کنم تا حد امکان بین مفاهیم مطرح شده با مفاهیم قبلی ارتباط برقرار کنم) و ۴ گویه مربوط به مقیاس سازمان دهی (آیتم نمونه: برای سازمان دهی مطالب، طرح ها، نمودارها و یا جدول های ساده ای می سازم) استفاده شده است. پینتریج و همکاران (۱۹۹۱) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس های خودکارآمدی، مرور ذهنی، بسط دهی و سازمان دهی را به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۶۹، ۰/۷۶ و ۰/۶۴ به دست آوردند. همچنین

(۱۹۹۷) اقتباس شده است. این مجموعه شامل ۲۶ مقیاس مربوط به ادراکات دانش آموزان، ویژگی های خانوادگی، معلمان و همسایگان می باشد که با استفاده از مقیاس پنج درجه ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود. در این پژوهش از ۳ مقیاس استفاده شده است. ۶ گویه مربوط به مقیاس ساختار هدف تبحری (آیتم نمونه: هدف اصلی کلاس فهم دقیق مطالب است)، ۳ گویه مربوط به مقیاس ساختار هدف عملکردگرا (آیتم نمونه: در کلاس پاسخ صحیح دادن به سوالات خیلی مهم است) و ۵ گویه مربوط به مقیاس ساختار هدف اجتناب از عملکرد (آیتم نمونه: در کلاس درس مهم این است که فرد در حضور دیگران اشتباه نکند) استفاده شده است. میگلی و همکاران (۱۹۹۷) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس های ساختار هدف تبحری، ساختار هدف عملکردگرا و ساختار هدف اجتناب از عملکرد را به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۹ و ۰/۵۳ به دست آوردند. همچنین رئیسی و همکاران (۱۳۸۳) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس های ساختار هدف تبحری، ساختار هدف عملکردگرا و ساختار هدف اجتناب از عملکرد را به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۰ و ۰/۸۳ به دست آوردند. در این مطالعه ضرایب اعتبار به روش آلفای کرونباخ نیز محاسبه شد (جدول ۱).

پرسشنامه هدف های پیشرفت (AGQ)

این پرسشنامه توسط الیوت و همکار (۲۰۰۱) طراحی شده است. AGQ دارای ۱۲ گویه است که با استفاده از مقیاس درجه ای لیکرت از یک تا هفت (۱=کاملاً مخالفم تا ۷=کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود که ۳ گویه مربوط به مقیاس هدف تبحرگرا (آیتم نمونه: تا جایی که ممکن است می خواهم مطالب کلاس زبان را یاد بگیرم)، ۳ گویه مربوط به مقیاس هدف اجتناب از تبحر (آیتم نمونه: نگرانم همه مطالبی که برای یادگیری در کلاس زبان وجود دارد را یاد بگیرم)، ۳ گویه مربوط به مقیاس هدف عملکردگرا (آیتم نمونه: هدفم در کلاس زبان این است که از اکثر

عاشوری (۱۳۸۹) با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس های خودکارآمدی، مرور ذهنی، بسط دهی و سازمان دهی را به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۵۴، ۰/۷۹ و ۰/۷۰ به دست آورد. در این مطالعه ضرایب اعتبار به روش آلفای کرونباخ نیز محاسبه شد (جدول ۱).

همچنین یک آزمون معلم ساخته زبان انگلیسی ۶۰ سوالی (۴ گزینه ای) به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی در نظر گرفته شد که در این مطالعه ضریب اعتبار آن نیز به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد (جدول ۱).

یافته ها

شرکت کنندگان ۲۰۰ دانش آموز (۱۱۲ دختر و ۸۸ پسر) پایه سوم رشته های نظری دبیرستان های دولتی شهرستان ورامین بودند. میانگین سنی آنها ۱۷ سال بود که از زمینه اجتماعی - اقتصادی متوسط انتخاب شدند، به طوری که تحصیلات پدر ۱۷۶ دانش آموز دیپلم و یا بالاتر از دیپلم (۸۸٪) و تحصیلات مادر ۱۵۷ دانش آموز (۷۸.۵٪) دیپلم و یا بالاتر از دیپلم بود.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب همبستگی و اعتبار متغیرهای پژوهش (n=200)

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱. ساختار	۳/۹۵	۱/۳۷	۰/۷۲											
هدف تبحری کلاس														
۲. ساختار هدف عملکردگرا کلاس	۳/۶۳	۱/۴۲	۰/۰۹	۰/۷۵										
۳. ساختار هدف اجتناب از عملکرد کلاس	۳/۲۲	۱/۴۰۷	۰/۳۱ ^{**}	۰/۲۱ ^{**}	۰/۷۸									
۴. هدف تبحرگرا	۶/۳۱	۰/۹۲	۰/۰۷	۰/۰۲	-۰/۱۱	۰/۷۷								
۵. هدف اجتناب از تبحر	۴/۷۵	۱/۷۴	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۱۸ [*]	۰/۵۲ ^{**}	۰/۶۸							
۶. هدف عملکردگرا	۵/۸۵	۱/۲۶	-۰/۰۸	۰/۱۶	۰/۱۰	۰/۲۵ ^{**}	۰/۲۶ ^{**}	۰/۷۳						
۷. هدف اجتناب از عملکرد	۴/۱۴	۱/۹۴	۰/۰۳	۰/۲۵ ^{**}	۰/۲۶ ^{**}	۰/۳۷ ^{**}	-۰/۱۲	-۰/۱۶ ^{**}	۰/۸۵					
۸. خودکارآمدی	۵/۴۵	۱/۲۷	۰/۴۸ ^{**}	۰/۳۷ ^{**}	۰/۲۱ [*]	۰/۳۸ ^{**}	-۰/۲۲ ^{**}	۰/۰۵	-۰/۲۷ ^{**}	۰/۹۱				
۹. مرور ذهنی	۴/۹۵	۱/۳۳	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۰۷	۰/۳۵ ^{**}	۰/۱۶ [*]	۰/۲۴ ^{**}	۰/۲۲ ^{**}	۰/۲۵ ^{**}	۰/۶۰			
۱۰. بسط دهی	۴/۱۲	۱/۴۵	۰/۱۳	۰/۲۷ ^{**}	۰/۰۵	۰/۱۶ [*]	۰/۰۶	۰/۱۹ [*]	۰/۰۴	۰/۳۲ ^{**}	۰/۵۱ ^{**}	۰/۷۶		
۱۱. سازمان دهی	۳/۷۲	۱/۵۸	۰/۲۹ ^{**}	۰/۰۹	-۰/۲۵ ^{**}	۰/۱۶ [*]	۰/۰۹	۰/۲۳ ^{**}	۰/۰۶	۰/۲۹ ^{**}	۰/۵۸ ^{**}	۰/۶۷ ^{**}	۰/۷۳	
۱۲. پیشرفت تحصیلی	۱۴/۱۷	۳/۹۷	۰/۱۲	۰/۰۹	-۰/۰۹	۰/۳۷ ^{**}	-۰/۰۷	-۰/۰۸	-۰/۱۸ ^{**}	۰/۵۸ ^{**}	۰/۱۸ ^{**}	۰/۱۲	۰/۰۷	۰/۷۵

❖ ضرایب اعتبار بر روی قطر اصلی قرار دارند. $**p < .01$ $*p < .05$

یافته ها حاکی است هدف تبحرگرا، خودکارآمدی و مرور ذهنی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارند. سایر متغیرها با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری نداشتند (جدول ۱).

سایر روابط حاکی از آن است که ساختار هدف تبحری کلاس با ساختار هدف اجتناب از عملکرد کلاس، خودکارآمدی و سازمان دهی رابطه مثبت و معنادار، ساختار هدف عملکردگرا کلاس با ساختار هدف اجتناب از عملکرد کلاس، هدف اجتناب از عملکرد کلاس، بسط دهی رابطه مثبت و معنادار و همچنین ساختار هدف اجتناب از عملکرد کلاس با مرور ذهنی رابطه مثبت و معنادار و با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار دارند. در نهایت خودکارآمدی با راهبردهای یادگیری شناختی رابطه مثبت و معنادار، مرور ذهنی با بسط دهی و سازمان دهی رابطه مثبت و معنادار و با سازمان دهی رابطه مثبت و معنادار دارند.

جدول ۲: خلاصه تحلیل رگرسیون با مدل گام به گام

مدل	متغیر پیش بین	R	R ²	تغییر R	F تغییر	df1	df2	احتمال
۱	خودکارآمدی	۰/۵۸	۰/۳۳۶	۰/۳۳۶	۶۷/۹۸	۱	۱۵۴	۰/۰۰۰۱
۲	خودکارآمدی و هدف اجتناب از عملکرد	۰/۶۳	۰/۳۹۶	۰/۰۶۰	۱۰/۸۸	۱	۱۵۳	۰/۰۰۲
۳	خودکارآمدی، هدف اجتناب از عملکرد و هدف تبحرگرا	۰/۶۵	۰/۴۲۲	۰/۰۲۶	۹/۸۱	۱	۱۵۲	۰/۰۰۵

را پیش بینی کنند. ورود هدف اجتناب از عملکرد توانسته است ۶ درصد توان پیش بینی را افزایش دهد. ($\Delta R = 0/06$) در مدل سوم، سومین متغیری که وارد معادله شده، هدف تبحرگرا بوده که با ورود این متغیر، ضریب همبستگی این سه متغیر با پیشرفت زبان انگلیسی ۰/۶۵ شده است، این سه متغیر توانسته اند ۴۲ درصد از تغییرات متغیر پیشرفت زبان انگلیسی را پیش بینی کنند. ورود هدف

یافته ها نشان داد که در مدل نخست خودکارآمدی بیشترین نقش را در پیش بینی پیشرفت زبان داشته است. ضریب همبستگی این متغیر با پیشرفت زبان انگلیسی ۰/۵۸ بوده، این متغیر توانسته ۳۳ درصد از تغییرات پیشرفت زبان انگلیسی را پیش بینی کند. در مدل دوم، پس از خودکارآمدی، هدف اجتناب از عملکرد وارد معادله شده است. ضریب همبستگی این دو متغیر با پیشرفت زبان انگلیسی ۰/۶۳ بوده، این دو متغیر توانسته اند ۳۹ درصد از تغییرات پیشرفت زبان انگلیسی

تبحرگرا توانسته است ۰/۰۲۶ درصد توان پیش بینی را افزایش دهد ($\Delta R=0/026$).

جدول ۳: ضرایب استاندارد و غیراستاندارد و همبستگی تفکیکی و نیمه تفکیکی متغیرها در معادله رگرسیون با مدل گام به گام

مدل	متغیر پیش بین	ضرایب رگرسیون		مقدار احتمال	همبستگی	
		غیر استاندارد	استاندارد شده		تفکیکی	نیمه تفکیکی
		β	Beta			
۱	خودکارآمدی	۱/۷۶	۰/۵۷۸	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۰/۵۸
	خودکارآمدی	۱/۸۲۷	۰/۶۰۵	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۰/۵۸
۲	هدف اجتناب از عملکرد	-۰/۴۹۹	-۰/۲۱۸	۰/۰۰۱	-۰/۲۲	-۰/۱۷
	خودکارآمدی	۱/۶۰۴	۰/۵۳۱	۰/۰۰۱	۰/۵۴	۰/۵۸
۳	هدف اجتناب از عملکرد	-۰/۵۴۵	-۰/۲۲۷	۰/۰۰۱	-۰/۲۸	-۰/۱۷
	هدف تبحرگرا	۰/۸۷۳	۰/۱۹۷	۰/۰۰۵	۰/۲۵	۰/۳۸

زبان رابطه داشت. این روابط از لحاظ جهت و شدت همسو با یافته های پژوهش های پیشین بود (میدلتون و همکار، ۱۹۹۷؛ الیوت، ۱۹۹۹؛ الیوت و همکار، ۲۰۰۱؛ چرچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ پنتریچ و همکاران، ۲۰۰۳؛ دنیلز، هاینز، استاپنیکسی، پری، زوال و پکران^۴، ۲۰۰۸؛ موس و همکار، ۲۰۰۹؛ محسن پور، ۱۳۸۴).

در این پژوهش هیچ یک از ساختارهای ادراک شده کلاس درس (ساختارهای تبحرگرا، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد) با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری نشان ندادند. این یافته در ارتباط با ساختار هدف تبحرگرا با مطالعات (آندرمن و همکار، ۱۹۹۷؛ آندرمن و همکار، ۱۹۹۹؛ اردان، ۲۰۰۴) همسو و با مطالعات (اردان و همکار، ۲۰۰۳؛ کاپلان و همکار، ۲۰۰۲؛ ولترز، ۲۰۰۴؛ گونیدا و همکاران، ۲۰۰۹؛ طالع پسند، ۱۳۸۵) ناهمسو بود. از طرفی ساختار هدف عملکردگرا رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان نداد که این یافته با مطالعات (کاپلان و همکار، ۲۰۰۲؛ ولترز، ۲۰۰۴؛ گونیدا و همکاران، ۲۰۰۹) همسو و با مطالعه (فرمینی فراهانی و همکاران، ۱۳۸۷) ناهمسو بود. همچنین ساختار هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری نشان نداد که این یافته با مطالعه (فرمینی فراهانی

با قبول ترتیب ورود متغیرها در مدل سوم خودکارآمدی با بتای استاندارد معادل ۰/۵۳۱ بیشترین سهم را در پیش بینی تغییرات پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی داشته، سپس هدف اجتناب از عملکرد با بتای استاندارد -۰/۲۲۷ نقش منفی و هدف تبحرگرا با بتای استاندارد ۰/۱۹۷ نقش مثبت در پیش بینی پیشرفت زبان داشته است.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش در دانش آموزان سوم دبیرستان شهرستان ورامین انجام شد که نشان داد که متغیرهای هدف تبحرگرا، خودکارآمدی و مرور ذهنی رابطه مثبت و معنادار و متغیر هدف اجتناب از عملکرد رابطه منفی و معنادار با پیشرفت تحصیلی درس زبان داشت. در یک مدل پیش بین، صرفاً خودکارآمدی، هدف اجتناب از عملکرد و هدف تبحرگرا توانستند پیشرفت زبان را پیش بینی کنند که نقش خودکارآمدی در مقایسه با سایر متغیرها برجسته تر بود. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که راهبردهای انگیزشی یعنی هدف تبحرگرا، هدف اجتناب از عملکرد و خودکارآمدی با پیشرفت زبان رابطه داشتند. همچنین مرور ذهنی که از راهبردهای یادگیری شناختی است با پیشرفت

باشد که دانش آموزان این پژوهش فقط به دنبال یادگیری و فهم دقیق مطالب بودند. یک تبیین احتمالی می تواند این باشد که شاید کلاس های درس زبان انگلیسی توسط معلمانی اداره می شدند که پاسخ های درست دانش آموزان را تقویت نمی کردند و در مورد پیشرفت آنها بی تفاوت بودند. و تنها دانش آموزانی که به دنبال پرورش شایستگی خود بودند و یادگیری زبان را واقعا دوست داشتند پیشرفت بالایی به دلیل تلاش هایشان کسب می کردند. این تبیین از آنجا که جهت گیری تبحری رابطه مثبت با پیشرفت نشان می دهد و جهت گیری اجتناب از تبحر با پیشرفت رابطه نشان نمی دهد منطقی است. دانش آموز در کلاسی درس می خواند که قضاوت های همکلاسی ها در مورد فرد چندان تاثیری بر جهت گیری درسی وی ندارد. اگر چنین بود جهت گیری اجتناب از تبحر با پیشرفت رابطه معناداری نشان می داد.

خودکارآمدی نقش برجسته ای در پیشرفت تحصیلی دارد که همسو با یافته های (میدلتون و همکار، ۱۹۹۷؛ الیوت، ۱۹۹۷؛ چرچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ الیوت و همکار، ۲۰۰۱؛ گرین و همکاران، ۲۰۰۴؛ ولترز، ۲۰۰۴؛ لیم و همکاران، ۲۰۰۸؛ محسن پور، ۱۳۸۴؛ نقش، قاضی طباطبایی و طرخان، ۱۳۸۹؛ عابدینی، باقریان و کدخدایی، ۱۳۸۹) است.

از میان راهبردهای یادگیری مرور ذهنی، بسط دهی و سازمان دهی فقط مرور ذهنی رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان داد که این یافته برخلاف یافته های (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۱؛ گرین و همکاران، ۲۰۰۴؛ لیم، لوآ و نی، ۲۰۰۸؛ فتحی آشتیانی و همکار، ۱۳۷۸؛ دیر و همکار، ۱۳۸۸) بود. یک تبیین احتمالی آن است که در یادگیری زبان انگلیسی راهبردهای بسط و سازماندهی نقش اندکی دارند و یادگیرنده زبان برخلاف درس ریاضی باید به طور مداوم مطالب زبان انگلیسی را مرور ذهنی نماید.

در این مطالعه مشخص شد که در یک مدلی که ساختارهای ادراک شده کلاس، راهبردهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری به طور همزمان برای پیش بینی پیشرفت زبان

و همکاران، ۱۳۸۷) ناهمسو بود. یک تبیین احتمالی می تواند ساختارهای ادراک شده چندگانه باشد. طبق تئوری ساختارهای ادراک شده چندگانه، افراد فقط یک ساختار را دنبال نمی کنند، بلکه آنان همزمان برای دریافت تایید دیگران یا تبحر و تسلط بر محتوی تلاش می کنند و برجستگی یک ساختار نشان دهنده ضعف ساختارهای دیگر نیست. در واقع ساختارهای تبحری و عملکردی می توانند به طور مثبتی با هم تعامل کنند تا رفتارهای سازگارانه را ارتقا دهند. دلیل دیگر این که تفاوت های فرهنگی آزمودنی ها می تواند توجیه دیگری برای این ناهمسویی ها باشد.

از میان هدف های پیشرفت، صرفا هدف تبحرگرا با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و در جهت نظری داشت. این یافته با تعدادی از مطالعات همسو بود (میدلتون و همکار، ۱۹۹۷؛ الیوت و همکار، ۲۰۰۱؛ لیم و همکاران، ۲۰۰۸؛ موس و همکار، ۲۰۰۹؛ هانکون، ۲۰۱۰؛ دیکاسر و همکاران، ۲۰۱۱؛ محسن پور، ۱۳۸۴) اما با یافته مطالعات (گرین و همکار، ۱۹۹۶؛ لو و همکاران، ۲۰۱۱) ناهمسو بود. از طرفی هدف اجتناب از تبحر رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان نداد که این یافته برخلاف یافته های (الیوت و همکار، ۲۰۰۱؛ بانگ، ۲۰۰۹؛ لو و همکاران، ۲۰۱۱) بود. افزون بر آن هدف عملکردگرا رابطه معناداری با پیشرفت تحصیلی نشان نداد، همگام با این یافته ها برخی پژوهش ها به رابطه روشنی دست نیافتند (پینتریچ، ۲۰۰۰؛ مک و همکار، ۲۰۰۱؛ ولترز، ۲۰۰۴) اما برخی پژوهش ها نشان دادند که هدف عملکردگرا پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی بوده است (الیوت و همکار، ۲۰۰۱؛ اسکالویک، ۱۹۹۷؛ چرچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ لیم و همکاران، ۲۰۰۸؛ هانکون، ۲۰۱۰؛ لو و همکاران، ۲۰۱۱؛ محسن پور، ۱۳۸۴). همچنین هدف اجتناب از عملکرد با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و در جهت نظری داشت. این یافته با تعدادی از مطالعات همسو بود (اسکالویک، ۱۹۹۷؛ بارون و هاراکویوکر، ۲۰۰۱؛ مک و همکار، ۲۰۰۱؛ الیوت و همکار، ۲۰۰۱؛ لو و همکاران، ۲۰۱۱؛ محسن پور، ۱۳۸۴). یک تبیین احتمالی می تواند این

آموزان از مقطع دبیرستان متفاوت هستند؟ به هر حال به نظر می رسد پژوهش های بیشتری باید در این زمینه صورت گیرد.

یادداشت ها

- 1- Mokhtary&Richard
- 2- Stipek
- 3- Friedel, Cortina, Turner&Midgley
- 4- Ames&Archer
- 5- Mastery Goal Structure
- 6- Performance-Approach Goal Structure
- 7- Performance-Avoidance Goal Structure
- 8-Midgley, Maehr, Hicks, Roeser, Urdu, Anderman, Kaplan, Arunkumer & Middleton
- 9- Wolters
- 10- Gonida, Voulala & Kiosseoglou
- 11- Deweck & Leggett
- 12- Elliot
- 13- Pintrich
- 14- Mastery-Approach Goal
- 15- Mastery-Avoidance Goal
- 16- Performance-Approach Goal
- 17- Performance-Avoidance Goal
- 18- Bong
- 19- Lou, Hogan&Pariis
- 20- McGreegor
- 21- Church, Elliot & Gable
- 22- Pintrich, Conley&Kempler
- 23- Mouis&Edwards
- 24- Hanchon
- 25- Dickhauser, Buch&Dickhauser
- 26- Self-Efficacy
- 27- Bandura
- 28- Blackburn
- 29- Gutman
- 30- - Skaalvik
- 31- McWhaw&Abrami
- 32- Zimmerman&Martincz-Pons
- 33- Rehearsal
- 34- Elaboration
- 35- Organization
- 36- Green, Miller, Crowson, Duke&Akey
- 37- Liem, Lau&Nie
- 38- Harackiewicz & Barron
- 39- Biggs
- 40- Tabakhnick&Fidell
- 41-Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, ewall&Pekrun

رقابت نمایند، خودکارآمدی، هدف اجتناب از عملکرد و هدف تبحرگرا مؤثرترین متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی هستند. در این مدل خودکارآمدی بالاترین وزن استاندارد را داشت. پس آنچه که در پیشرفت زبان نقش عمده ای ایفا می کند در وهله نخست انتظارات فرد است یعنی این تصور که فرد خود را در برخورد با تکلیف توانمند بداند. سایر مؤلفه های انگیزشی (برای مثال، هدف های پیشرفت) به اندازه انتظارات نقش موثری ایفا نمی کنند. این یافته به نظر می رسد سهم منحصر به فرد این مطالعه باشد.

نخستین و مهم ترین محدودیت این مطالعه استفاده از روش همبستگی است. لذا روابط کشف شده را نمی توان به عنوان روابط علی فرض کرد. شاید این روابط ناشی از اثر سایر متغیرها باشد. محدودیت دیگر مطالعه حاضر استفاده از ابزارهای خودگزارش دهی است. بسیاری از این ابزارها ممکن است پاسخ هایی را جمع آوری کنند که دیگران فکر می کنند باید درست باشد. افراد ممکن است خویشتن نگری کافی نداشته باشند و مسوولانه به گویه ها پاسخ ندهند.

با توجه به یافته های به دست آمده پیشنهاد می شود که راهبرهای یادگیری به طور آزمایشی به گروهی از یادگیرندگان زبان آموزش داده شود و سپس بررسی شود برای یادگیری زبان از کدام راهبرد بیشترین استفاده را می کنند. بر پایه یافته های این مطالعه پیش بینی می شود مرور ذهنی فراوان ترین راهبرد مورد استفاده باشد. همچنین با توجه به این که در این پژوهش هیچ یک از ساختارهای ادراک شده کلاس درس با پیشرفت تحصیلی زبان ارتباط معناداری نداشت پیشنهاد می شود از ابزارهای دیگری استفاده شود و همچنین در درس های دیگری این پژوهش بررسی شود. بحث پژوهش در مقطع های تحصیلی دیگر (ابتدایی و راهنمایی) و رشته های تحصیلی دیگر (فنی حرفه ای و کار دانش و غیره) می تواند زمینه جدیدی برای مطالعه باشد. آیا معلمان این مقطع ها نسبت به یادگیری دانش

محسن پور، م.، حجازی، ا. و کیامش، ع. ر. (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی، هدف های پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۶(۳)، ۳۴-۴۵.

موسوی نژاد، ع. (۱۳۷۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم داده شده با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سوم راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

نقش، ز.، قاضی طباطبایی، م. و طرخان، ع. (۱۳۸۹). الگوی ساختاری رابطه خودکارآمدی، سودمندی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه ای یادگیری خود نظم بخش. تازه های علوم شناختی، ۱۲(۱)، ۱-۱۶.

Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. Journal of Educational Psychology, 84, 262-271.

Ames, C., & Archer, J. (1988). *Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes*. Journal of Educational Psychology, 80, 260-267.

Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). *Social predictors of changes in student's achievement goal orientations*. Contemporary Educational Psychology, 24, 21-37.

Anderman, E., & Midgley, C. (1997). *Changes in personal achievement goals and the perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools*. Cotemporary Educational Psychology, 22, 269-298.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Barron, K., & Harackiewicz, J. (2001). *Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models*. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 706-722.

Biggs, G. B. (1987). *Student approach to learning*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Blackburn, M. (1998). *Academic cheating unpublished doctor dissertation*. University of Oklahoma.

منابع

دیر، ع. و بنی جمالی، ش. (۱۳۸۸). بررسی سهم عوامل انگیزشی بر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری. فصل نامه مطالعات روانشناختی دانشگاه الزهراء، ۵(۳)، ۳-۱۶.

رئیس، ف.، هاشمی شبانی، ا. و فاتحی زاده، م. (۱۳۸۷). رابطه خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان با هدف های تسلط، عملکردگرا و اجتناب از عملکرد دانش آموز، والدین، معلم و کلاس درس. تازه های علوم شناختی، ۶(۳و۴)، ۳۳-۴۵.

طالع پسند، س. (۱۳۸۵). تاثیر ساختارهای کلاس درس بر میزان انتخاب مسائل، کوشش و پافشاری بر حل مسائل الگوریتم و فلوچارت دانش آموزان پسر پایه سوم رشته کامپیوتر. پایان نامه دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

عابدینی، ی.، باقریان، ر. و کدخدایی، م. (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی-فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل رقیب. تازه های علوم شناختی، ۱۲(۳)، ۳۴-۴۸.

عاشوری، ج. (۱۳۸۹). نقش راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و یادگیری از همتایان در پیش بینی پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان.

فتحی آشتیانی، ع. حسنی، م. (۱۳۷۹). مقایسه راهبردهای یادگیری در دانش آموزان موفق و ناموفق. فصلنامه انجمن روانشناسی ایران، ۴(۱)، ۲۱-۳۷.

فرمهبینی فراهانی، م.، عبدالملکی، ج. و زهرا، ر. (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پایه اول متوسطه شهرستان قروه. دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشور رفتار، ۱۵(۳۰)، ۱۴-۲۶.

محسن پور، م. (۱۳۸۴). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

- adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60.
- Green, B. A., & Miller, R. B. (1996).** *Influences on course performance: Goals, Perceived ability, and self-regulation.* *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Green, B. A., Miller, R. B., Crowson, M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004).** *Predicting high school students cognitive engagement and achievement: contribution of classroom perception and motivation.* *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482.
- Gutman, L. M. (2006).** *How student and parent goal orientations and classroom goal structures influence the math achievement of African Americans during the high school transition.* *Contemporary Educational Psychology*, 31, 44-63.
- Hanchon, T. A. (2010).** *The relation between perfectionism and achievement goals.* *Personality and Individual Differences*, 49, 885-890.
- Harackiewicz, J., Barron, K., & Elliot, A. J. (1998).** *Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college students and why?* *Educational Psychologist*, 32, 1-21.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2002).** *Adolescents achievement goals: Situating motivation in sociocultural contexts.* In F. Pajares & Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 125-168). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Liem, A. D., Lau, S., & 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*, 33, 486-512.
- Luo, W., Hogam, D., & Paris, S. G. (2011).** *Predicting Singapore students achievement goals in their English study: Self-Construal and classroom goal structure.* *Learning and Individual Differences*, 3, 1-10.
- McWhaw, K., & Abrami, P. R. (2001).** *Student goal orientation and interest: Effects on student use of self-regulated learning strategies.* *Contemporary Educational Psychology*, 26, 311-329.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997).** *Avoiding the demonstration of lack of ability: Bong, M. (2009).* *Age-relate differences in achievement goal differentiation.* *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001).** *Perception of classroom environment achievement goals, and achievement outcomes.* *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008).** *Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional and achievement outcomes.* *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.
- Dickhauser, C., Buch, S., & Dickhauser, O. (2001).** *Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts.* *Learning and Instruction*, 21, 152-162.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988).** *A social cognitive approach to motivation and personality.* *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (1997).** *Integrating the classic and contemporary approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation.* In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, PP. 243-279). Greenwich, CT: JAL Press.
- Elliot, A. J. (1999).** *Approach and avoidance motivation and achievement goals.* *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (1988).** *Goals: An approach to motivation and achievement.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001).** *A 2x2 achievement goal framework.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007).** *Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The role of perceived.* *Journal of Educational Psychology*, 32, 438-458.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009).** *Student achievement goal orientation: Co-examining the role perceived school goal structures and parent goals during*

- Skaalvik, E. (1997).** *Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety.* Journal of Educational Psychology, 89, 71-81.
- Stipek, D. J. (2002).** *Motivation to learn: From theory to practice* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tabakhnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007).** *Using multivariate statistics* (5th ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Urdan, T. C. (2004).** *Can achievement goal theory guide school reform?* In P. R. Pintrich & M.L. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (vol. 13, pp. 361-392). Oxford: Elsevier.
- Urdan, T. C., & Midgley, C. (2003).** *Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence.* Contemporary Educational Psychology, 28, 524-551.
- Wolters, C. A. (2004).** *Advancing achievement goal theory: using goal, structures and goal orientation to predict student motivation, cognition and achievement.* Journal of educational psychology, 96(2), 236-250.
- Zimmerman, B. J., & Martincz-Pons, M. (2002).** *Self regulation learning.* Journal of Educational Psychology, 108(3), 253-289.
- an underexplored aspect of goal theory.* Journal of educational psychology, 89, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, U. T., Anderman, E. M., Anderman, L. H., & Roeser, R. (1998).** *The development and validation of scales assessing student's achievement goal orientations.* Contemporary Educational Psychology, 23, 113-131.
- Midgley, C., Maehr, M., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., Kaplan, A., Arunkumar, R., & Middleton, M. (1997).** *Patterns of adaptive learning survey (PALS).* Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Mokhtary, K., & Richard, A. (2002).** *Assessing students metacognitive awareness of strategies.* Journal of Educational Psychology, 94(2), 710-718.
- Mouis, K. R., & Edwards, O. (2009).** *Examining the stability of achievement goal orientation.* Contemporary Educational Psychology, 34, 265-277.
- Pintrich, P. R. (2000a).** *An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research.* Contemporary Educational Psychology, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M. A., & Kempler, T. M. (2003).** *Current issues in achievement goal theory and research.* International Journal of Educational Research, 39, 319-337.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991).** *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ).* University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI.