

## نقش اهداف پیشرفت در پیش‌بینی مؤلفه‌های خودتنظیمی دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد

علی اکبر امین بیدختی\*  
سید احمد محمدی حسینی\*\*  
الهام سلیمانی\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه اهداف پیشرفت با راهبردهای خودتنظیمی در دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی انجام شد. به این منظور ۲۰۰ نفر از دانشجویان پرستاری و مامایی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری، روش خوشه‌ای تک نمونه‌ای بود. روش پژوهش، همبستگی و به‌طور مشخص مبتنی بر مدل معادلات ساختاری است. در این پژوهش از دو پرسشنامه راهبردهای خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و پرسشنامه جهت‌گیری هدفی میدگلی (۱۹۹۸) با طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت آماده شد. پایایی پرسشنامه خودتنظیمی ۰/۹۵ و پرسشنامه جهت‌گیری هدفی میدگلی ۰/۸۷ بود. روایی محتوایی پرسشنامه‌ها با نظر تعدادی از صاحب‌نظران و متخصصان مدیریت و روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عامل تأییدی، تأیید شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه در بخش آمار استنباطی از آزمون‌های همبستگی پیرسون، رگرسیون گام به گام و مدل معادلات ساختاری استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدفی تأثیر مثبت، مستقیم و معنی‌داری بر راهبردهای خودتنظیمی دانشجویان دارد و می‌تواند نقش مؤثری در افزایش خودتنظیمی داشته باشد.

واژگان کلیدی: خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف، دانشجویان پرستاری و مامایی

\* دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان

\*\* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان (نویسنده مسئول):

(hoseiniabbas72@yahoo.com)

\*\*\* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان

## مقدمه

از مهم‌ترین اهداف نظام‌های آموزشی که همواره مورد توجه محققان نیز بوده است، پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد است. دانش روان‌شناسی، به‌ویژه در حیطه انگیزش و یادگیری با تکیه بر یافته‌های تحقیقاتی خود بیشترین نقش را در پیشبرد این مسیر ایفا کرده و همواره دستاوردهای بزرگی برای شناسایی و فهم رفتار انسان و همچنین ارتقای توانایی‌های او داشته است. در این رابطه، جهت‌گیری هدف پیشرفت از جمله موضوعاتی است که نقش آن به‌عنوان یک سازه کلیدی مورد تأیید قرار گرفته است (مشتاق، ۱۳۹۱). مطابق با متون روان‌شناسی، دلایل و اهداف دانشجویان برای انجام فعالیت‌های تحصیلی از اهمیت به‌سزایی برخوردار است؛ چراکه بدون توجه به دلایل و اهداف دانشجویان نمی‌توان آنان را به سمت یادگیری مؤثر که از اصلی‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است، سوق داد. در این میان نظریه "جهت‌گیری هدف" یا "هدف پیشرفت" با رویکردی شناختی-اجتماعی، از جمله نظریه‌های بسیار سودمندی است که به مفهوم هدف‌گرایی به‌عنوان اساسی‌ترین مفهوم انگیزشی، توجه کرده است (پنتریچ و شانک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). جهت‌گیری هدف، تبیین‌کننده انگیزه‌ای است که بر اساس آن رسیدن به هدف تعقیب می‌شود و بر قصد و نیت افراد برای پیشرفت در تکالیف (چرایی تلاش) تأکید دارد (گیتز و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). جهت‌گیری هدف، عبارت است از الگوی یکپارچه‌ای از باورها که دانش‌آموزان را به‌سوی رویکرد هدایت می‌کند و موجب می‌شود آنان به تکالیف پیشرفت و موقعیت‌ها، به روش‌های مختلف پاسخ دهند (بادرین و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵)، به عبارت دیگر جهت‌گیری هدف دربرگیرنده مقصودی است که دانشجویان در موقعیت‌های مختلف پیشرفت، با توجه به توانایی‌های خود در یک یا مجموعه‌ای از فعالیت‌ها در نظر دارند (پوتون و ثانیلز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰؛ ریان و پنتریچ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). در تفکیک اهداف پیشرفت، ابتدا پژوهشگران فقط بر دو جهت‌گیری تبحری و عملکردی تأکید می‌کردند (دووک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰). ولی شواهد و نظریه‌های جدیدتر سه جهت‌گیری هدفی (میدگلی و

<sup>۱</sup>. Pintrich & Schunk

<sup>۲</sup>. Geitza et al

<sup>۳</sup>. Baddareen et al

<sup>۴</sup>. Putwain & Daniels

<sup>۵</sup>. Ryan & pintrich

<sup>۶</sup>. Duwek

همکاران<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸) یا حتی چهار جهت‌گیری هدفی تبحری- رویکرد، تبحری- اجتنابی، عملکردی- رویکردی و عملکردی- اجتنابی را پیشنهاد می‌کنند (گیتز و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). افراد دارای جهت‌گیری تبحری برای تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت و افراد دارای جهت‌گیری عملکردی، برای دستیابی به نمره‌های خوب یا خرسند کردن دیگران (معلم، اولیا یا دیگران) تلاش می‌کنند (پینتریش<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹). ویژگی رویکردی یا اجتنابی جهت‌گیری‌ها نیز به تمایل شخص برای دور شدن یا نزدیک شدن به تکلیف، برای رسیدن به اهداف اشاره دارد. پیامدهای پذیرش اهداف پیشرفت در حوزه‌های مختلف، بررسی شده است. یکی از مقوله‌هایی که اهداف پیشرفت بر آن تأثیر یا با آن ارتباط دارد، راهبردهای یادگیری، به ویژه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. خودتنظیمی فرایندی است که طی آن یادگیرنده به یادگیری به‌عنوان فرایندی منظم و قابل کنترل می‌نگرد و در قبال پیامدهای تحصیلی خود مسئولیت‌پذیر است و افکار، احساسات و اعمال برنامه‌ریزی شده‌ای را برای دستیابی به اهداف شخصی، نظارت و ارزیابی مستمر و همه‌جانبه (دنیل و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ کرامتی، شهامت و خسروی، ۱۳۹۰) بر میزان پیشرفت تحصیلی و شغلی خودتنظیم و تعدیل می‌کند. یادگیری خودتنظیمی، موضوعی مهم برای یادگیری انسان است و روان‌شناسان تربیتی بر شرکت فعالانه یادگیرنده در فرایند یادگیری به‌جای تجربه یادگیری انفعالی تأکید می‌کنند. بر این اساس دانشجویان دارای مهارت خودتنظیمی از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فرایندهای یادگیری شرکت فعالانه‌تری دارند و در قبال نتایج و پیامد فعالیت‌های آموزشی و شغلی‌شان مسئولیت‌پذیرتر هستند. در پژوهش‌های انجام شده درخصوص عوامل مؤثر و مرتبط با یادگیری خودتنظیمی به نقش عواملی چون باورهای خودکارآمدی، باورهای ارزش تکلیف، فرایندهای اجتماعی، باورهای انگیزشی اشاره شده است؛ در این رابطه به پژوهش‌های (امینی، ۱۳۸۷؛ وفا و همکاران، ۱۳۹۳؛ کجباف و همکاران، ۱۳۸۲؛ دنیل و همکاران، ۲۰۱۶؛ دفرنسیسکا و همکاران، ۲۰۱۵؛ بمبوتی، ۲۰۰۸) می‌توان اشاره کرد. با توجه به ماهیت پیچیده و انعطاف‌پذیر حرفه‌های پرستاری و مامایی و حوزه حساس و

1. Midgley et al

2. Geitz et al

3. Pintrich

4. Daniel et al

گسترده روابط اجتماعی آنان، به نظر می‌رسد که دانشجویان پرستاری و مامایی نیاز به مهارت‌های خودتنظیمی بیشتری در مقایسه با سایر رشته‌های دانشگاهی دارند اما مسئله مدنظر پژوهشگران مقاله حاضر، این است که آیا جهت‌گیری هدف دانشجویان نیز می‌تواند نقش مؤثری در راهبردهای خودتنظیمی آنها داشته باشد تا از این دریچه و شناخت عوامل مؤثر در این مؤلفه انگیزشی بتوان راهکارهایی برای افزایش خودتنظیمی در یادگیرندگان به‌خصوص در رشته‌های پرستاری و مامایی ارائه داد. بر همین اساس پژوهش حاضر به‌منظور فراهم کردن شواهدی از رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با جهت‌گیری اهداف در دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد انجام گرفت.

### مبانی نظری و پیشینه تحقیق

خودتنظیمی از موضوعات پرطرفدار در زمینه یادگیری و از مفاهیم مطرح و شناخته شده در تعلیم و تربیت معاصر است. به‌طوری که امروزه خودتنظیمی به اعتقاد صاحب‌نظران، به کانون مهمی در تحقیق و به یکی از محورهای اساسی در امر تعلیم و تربیت تبدیل شده است. با توجه به ویژگی‌های آن به نظر می‌رسد نقش به‌سزایی در تحقق بخشیدن به فرایند یادگیری خودجوش فراگیران و افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی آنان و حتی موفقیت در زندگی داشته باشد. خودتنظیمی فرایندی است که طی آن یادگیرنده، یادگیری را فرایندی منظم و قابل کنترل می‌بیند، در قبال پیامدهای تحصیلی خود مسئولیت‌پذیر است و افکار، احساسات و اعمال برنامه‌ریزی شده‌ای را در جهت دستیابی به اهداف شخصی، نظارت و ارزیابی مستمر و همه‌جانبه بر میزان پیشرفت تحصیلی و شغلی خود تنظیم و تعدیل می‌کند (دنیل و همکاران، ۲۰۱۶). روان‌شناسانی چون پنتریچ (۲۰۰۰) نیز معتقدند یادگیری خودتنظیم یافته، توانایی فرد برای انجام رفتار بر اساس تغییر اوضاع درونی و بیرونی است و شامل فرایندهای خوداجرایی در طراحی، اجرا و هدایت اعمال است (اکسیو و همکاران، ۲۰۱۰). پنتریچ (۲۰۰۰) مهم‌ترین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع می‌داند. بر این اساس دانشجویان دارای مهارت خودتنظیمی از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فرایندهای یادگیری شرکت

فعالانه‌تری دارند و در قبال نتایج و پیامد فعالیت‌های آموزشی و شغلی‌شان مسئولیت پذیرتر هستند. راهبردهای فراشناختی، مجموعه فرایندهای برنامه‌ریزی، بازیابی و اصلاح فعالیت‌های شناختی است (بادرین و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). راهبردهای شناختی به چاره‌اندیشی‌هایی اشاره دارد که دانش‌آموز برای یادگیری، به خاطر سپاری، یادآوری و درک مطالب از آنها استفاده می‌کند (زیمرمان و مارتینز-پونز<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶). لاجویی و لو<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) بیان می‌کنند که مکانیسم اصلی رشد فراشناخت یا خودتنظیمی، به توانایی مشاهده و شنیدن دیدگاه دیگران بستگی دارد. در فراشناخت اجتماعی همان‌طور که چیو و کو<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) توصیف کرده‌اند، اعضای گروه، دانش و عواطف و فعالیت یکدیگر را کنترل و مراقبت می‌کنند. اهمیت قابل ملاحظه‌ای که خودتنظیمی در یادگیری دارد باعث تأکید بیشتر روان‌شناسان تربیتی بر شرکت فعالانه فراگیران در فرایند یادگیری به جای تجربه یادگیری انفعال شده است. بر اساس نظریه سه‌وجهی بندورا<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) مبنای یادگیری خودتنظیمی، شناخت اجتماعی است. به عقیده وی، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان به وسیله سه عامل فرایندهای شخصی، محیطی و رفتاری آنها تعیین می‌شود (بندورا، ۲۰۰۱). نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در حوزه‌های مختلف، بررسی شده است. در پژوهش‌های انجام شده درخصوص عوامل مؤثر و مرتبط با یادگیری خودتنظیمی به نقش عواملی چون باورهای خودکارآمدی، باورهای ارزش تکلیف، فرایندهای اجتماعی، باورهای انگیزشی اشاره شده است؛ به‌طور مثال، محسن‌پور، حجازی و کیامنش (۱۳۸۶) با بررسی نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی، به این نتیجه رسیدند که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. همچنین نتایج پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۲) نشان داد آموزش راهبردهای خودتنظیمی باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی) را افزایش و اضطراب آزمون را کاهش می‌دهد. یکی مقوله‌هایی که یادگیری خودتنظیمی می‌تواند بر آن تأثیر بگذارد یا با آن در ارتباط

1. Baddareen et al

2. Zimmerman & Martinez-Pons

3. Lajoie, & Lu

4. chiuo & co

5. bundora

باشد، جهت‌گیری اهداف پیشرفت است. جهت‌گیری اهداف، الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجانات فرد است که مقاصد رفتاری را تعیین کرده و سبب می‌شود تا به برخی موقعیت‌ها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت‌ها به‌گونه‌ای خاص رفتار کند. این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (گیتز و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). جهت‌گیری هدف را نباید با اهداف ویژه‌ای که در موقعیت‌های آموزشی برای فعالیت‌ها در نظر می‌گیرند، یکی دانست؛ این‌گونه اهداف صرفاً محرک فرد، برای یادگیری یک تکلیف ویژه هستند. از سویی دیگر، برخلاف اهداف آموزشی که مبنای تشابهات فردی است، جهت‌گیری هدف مبنای تفاوت‌های فردی در موقعیت‌های تحصیلی است و بر اساس آنها می‌توان میزان موفقیت فرد را در این‌گونه موقعیت‌ها پیش‌بینی کرد. هسته مفهومی همه نظریه‌ها و الگوهای متعددی که درباره رویکرد اهداف پیشرفت بحث کرده‌اند، بر قصد و نیت فعالیت و رفتارهای مرتبط با پیشرفت متمرکز هستند. در این رویکرد به جای بحث درباره اینکه فراگیر در موقعیت پیشرفت، به چه چیز می‌خواهد برسد، ادراک فراگیر از (چرایی) تلاش در موقعیت‌های پیشرفت را محور بحث قرار می‌دهد (الیوت و مک گرگور<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). در طول تکامل نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت، اهداف به صورت‌های گوناگون تقسیم‌بندی شده‌اند. بعضی از گروه‌ها به‌طور کل به بعد تعریف و جنبه‌گرایشی بعد ارزش‌گذاری ارجاع داشته‌اند و بعضی هر دو بعد تعریف و ارزش‌گذاری را مدنظر قرار داده‌اند. در آخرین تقسیم‌بندی توسط الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱)، الگوی چهاروجهی اهداف پیشرفت به وجود آمد. در این الگوی چهارگانه، اهداف پیشرفت تسلطی-گرایشی، تسلطی-اجتنابی، عملکردی-گرایشی و عملکردی-اجتنابی هستند (گیتز و همکاران، ۲۰۱۶). در اهداف تسلطی-گرایشی، فرد به دنبال بهبود شایستگی‌های خود در تکلیف است، آنان به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش‌برانگیز می‌کنند. در اهداف تسلطی-اجتنابی، شایستگی به‌صورت تسلط کامل به تکلیف تعریف می‌شود و تمام تلاش افراد برای دوری‌گزیدن از خطا و اشتباه معطوف است (برناکی و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲). جهت‌گیری

<sup>۱</sup>. Geitza et al

<sup>۲</sup>. Elliot & McGregor

<sup>۳</sup>. Bernacki et al

هدف عملکردی-گرایشی، بر تأیید عملکرد و کسب قضاوت مطلوب دیگران درباره عملکرد شخصی تأکید دارد. محوریت این جهت‌گیری بر کسب قضاوت مثبت دیگران و توجه به مقایسه‌های اجتماعی (بهتر از دیگران بودن) قرار دارد. در جهت گیری عملکردی-اجتنابی، شایستگی به معنای اجتناب از شکست است و هسته اصلی، توجه به مقایسه اجتماعی است؛ لیکن تأکید بر گریز از حقارت و نگرسته شدن به‌عنوان فردی کندآموز، محوریت این جهت‌گیری هدف است (برناکی و همکاران، ۲۰۱۲؛ درین دونک و درگاست<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی با جهت‌گیری هدفی یادگیرندگان رابطه دارد؛ به‌طور مثال پینتریچ و دی گروت<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای دریافتند که بین پذیرش اهداف تبحری و کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی (راهبردهای خودتنظیمی) رابطه مثبت وجود دارد. همسو با این یافته، چند مطالعه دیگر نشان داد که بین اهداف تبحری پذیرفته شده دانشجویان و راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی یا خودتنظیمی آنها، رابطه مثبتی وجود دارد (الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۱۱؛ پینتریچ، ۲۰۰۶). همچنین مطالعه کارشکی (۱۳۸۷) بین اهداف تبحری و چندگانه با مؤلفه‌های خودتنظیمی رابطه قوی و بین اهداف عملکردی و بدون هدف با خودتنظیمی رابطه ضعیف‌تری را نشان داد. گرچه در مورد آثار مثبت تبحری اتفاق نظر وجود دارد، اما شواهد مربوط به آثار منفی اهداف عملکردی به چند دلیل به تعمق بیشتر نیاز دارد، مثلاً پینتریچ (۱۹۹۹) دریافت که بین پذیرش بعضی اهداف عملکردی (رویکردی) و کاربرد راهبردهای خودتنظیمی رابطه مثبت و بین اهداف عملکردی (اجتنابی) و کاربرد راهبردهای خودتنظیمی رابطه منفی وجود دارد. بعضی از پژوهشگران اهداف تبحری و عملکردی را مکمل یکدیگر می‌دانند و اهداف پیشرفت چندگانه را مطرح می‌کنند که ترکیب جهت‌گیری هدفی مختلف است (الیوت، ۲۰۰۹). دووک و لگت<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) پیش‌بینی کرده‌اند که بعضی از آثار منفی اهداف عملکردی، فقط در سطوح پایین‌تر کفایت ادراک شده اتفاق می‌افتد. وقتی افراد خوب عمل می‌کنند یا خود را با کفایت ادراک می‌کنند، شواهد کمتری دال بر تفاوت بین پیامدهای اهداف پیشرفت وجود دارد (الیوت و مک‌گرگور، ۲۰۱۱). مطالعات انجام شده بیانگر آن است که استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری

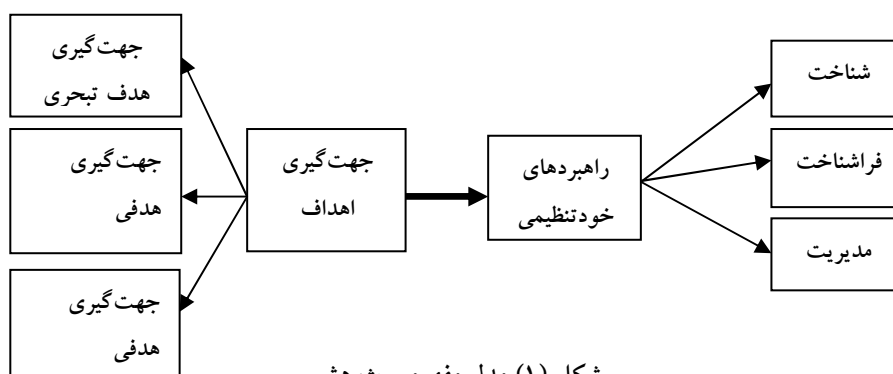
<sup>۱</sup>. Dierendonck & der Gaast

<sup>۲</sup>. Pintrich & De Groot

<sup>۳</sup>. Dweck & Leggett

عملکرد تحصیلی آنان را بهبود می‌بخشد. شناسایی و تقویت راهبردهای یادگیری به فرد کمک می‌کند تا با تکیه بر توانایی‌های خود و کشف و تقویت آنها قادر باشد با موفقیت تحصیلات دانشگاهی خود را پشت سر بگذارد (نولن و هالادینا، ۲۰۱۰). یافته‌های پژوهش‌های یاد شده از سویی نشان از اهمیت قابل ملاحظه خودتنظیمی در تمامی عرصه‌های زندگی و به‌ویژه در عرصه آموزش‌های عملی و پزشکی دارد. از سوی دیگر نشان می‌دهد که جهت‌گیری اهداف افراد می‌تواند نقش قابل ملاحظه‌ای در خودتنظیمی آنان داشته باشد. با توجه به ماهیت پیچیده و انعطاف‌پذیر حرفه‌های پرستاری و مامایی و حوزه حساس و گسترده روابط اجتماعی آنان، به نظر می‌رسد که دانشجویان پرستاری و مامایی به مهارت‌های خودتنظیمی بیشتری در مقایسه با سایر رشته‌های دانشگاهی نیاز دارند. بنابراین، پژوهش حاضر بر اساس مرور ادبیات فرض می‌کند که جهت‌گیری اهداف، رابطه مستقیم و معنی‌داری بر شکل‌گیری خودتنظیمی دانشجویان دارد و همچنین فرض می‌کند مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف توانایی پیش‌بینی خودتنظیمی را در دانشجویان دارد و می‌تواند شناخت و فراشناخت دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد.

بعد از بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش، لازم است مدل مفهومی طراحی شود. هر مدل مفهومی به‌عنوان مبنایی برای انجام دادن مطالعات و تحقیقات است، به‌گونه‌ای که متغیرهای مورد نظر پژوهش و روابط میان آنها را مشخص می‌کند. بر همین اساس، مدل مفهومی مورد نظر را می‌توان در شکل (۱) مشاهده کرد.



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش

<sup>1</sup>. Nolen & Haladyna



### فرضیه‌های پژوهش

- H1: جهت‌گیری اهداف پیشرفت و مؤلفه‌های آن با راهبردهای خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن رابطه معنی‌دار دارد.
- H2: مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف توانایی پیش‌بینی راهبردهای خودتنظیمی را دارند.
- H3: جهت‌گیری اهداف پیشرفت تأثیر مثبت، مستقیم و معنی‌داری بر راهبردهای خودتنظیمی دارد.

### روش پژوهش

این پژوهش، بر اساس هدف از دسته پژوهش‌های کاربردی محسوب می‌شود؛ زیرا نتایج پژوهش قابل استفاده برای تمامی سازمان‌ها و نظام‌های آموزشی و پژوهشی، به‌ویژه دانشگاه علوم پزشکی مشهد است. بر اساس چگونگی به دست آوردن داده‌های مورد نیاز، توصیفی و از نوع همبستگی و به‌طور مشخص مبتنی بر مدل معادلات ساختاری است که از برآوردهای پیشینه درست‌نمایی با تعدیل چولگی استفاده شد. این پژوهش توصیفی است چراکه متغیرها و نیز روابط میان آنها را توصیف می‌کند. از نوع همبستگی است، چراکه با استفاده از تحلیل همبستگی، تحلیل رگرسیون و مدل معادلات ساختاری روابط هم‌زمانی میان متغیرها را آزمون و تبیین می‌کند. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانشجویان دختر و پسر دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی مشهد بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ به تحصیل اشتغال داشتند. با استفاده از جدول مورگان ۲۰۰ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، خوشه‌ای تک‌مرحله‌ای بود. در این پژوهش از دو پرسشنامه استاندارد، پرسشنامه جهت‌گیری هدف میدگلی (۱۹۹۸) و پرسشنامه خودتنظیمی پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) استفاده شده است. پرسشنامه جهت‌گیری هدف، ۱۸ سؤال دارد و با مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) درجه‌بندی شده است. حیطه‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از خرده‌مقیاس جهت‌گیری هدفی تبصری، جهت‌گیری هدفی عملکردی-رویکردی، جهت‌گیری هدفی عملکردی-اجتنابی. این پرسشنامه در مطالعات مختلف دارای ضریب پایایی ۰.۸۶ بوده است. در این پژوهش، پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰.۸۷ گزارش شده است. مقیاس راهبردهای خودتنظیمی که توسط پنتریچ و دی

گروت (۱۹۹۰) ساخته شده، از ۲۲ گویه در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) تشکیل شده است. اعتبار خرده‌آزمون‌های پرسشنامه بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۳ گزارش شد. این پرسشنامه ۲۲ سؤال دارد که در سه خرده‌آزمون شناختی، مدیریت منابع و فراشناختی قرار می‌گیرد. اعتبار کلی پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی در اجرای نهایی نیز ۰/۹۵ به دست آمد. اعتبار سه خرده‌آزمون شناختی، مدیریت منابع و فراشناختی در اجرای نهایی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۹ و ۰/۹۰ بود. برای سنجش روایی سؤال‌ها در این پژوهش، روایی محتوا و روایی سازه مد نظر قرار گرفت که روایی محتوا از سوی افراد متخصص تأیید شد. روایی سازه نیز با استفاده از تحلیل عامل تأییدی انجام شد. اعتبار سازه با تحلیل عاملی به دست می‌آید. با استفاده از تحلیل عاملی می‌توان مشخص کرد که آیا پرسشنامه، شاخص‌های مورد نظر را اندازه‌گیری می‌کند یا خیر. نتایج تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای مذکور نشان داد که همه مدل‌های اندازه‌گیری، مناسب و همه اعداد و پارامترهای مدل معنی‌دار است.

#### یافته‌ها

در ادامه فرضیه‌های پژوهش، بررسی می‌شود.

**فرضیه اول:** برای بررسی رابطه جهت‌گیری اهداف و مؤلفه‌های آن با راهبردهای خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده و نتایج در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱) همبستگی بین مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف پیشرفت و راهبردهای خودتنظیمی

راهبردهای خودتنظیمی		مدیریت منابع		فراشناخت		شناخت		شاخص آماری
								سطوح
معناداری	همبستگی	معناداری	همبستگی	معناداری	همبستگی	معناداری	همبستگی	
۰/۰۰۱	۰/۵۶۰	۰/۰۰۰	۰/۴۱۹	۰/۰۰۰	۰/۴۳۷	۰/۰۰۰	۰/۵۵۹	جهت‌گیری هدف تبحری
۰/۰۰۱	۰/۴۵۲	۰/۰۰۰	۰/۲۹۰	۰/۰۰۰	۰/۳۷۰	۰/۰۰۰	۰/۵۳۶	جهت‌گیری هدفی عملکردی رویکردی
۰/۰۰۱	۰/۸۱۷	۰/۰۰۰	۰/۷۱۸	۰/۰۰۰	۰/۶۵۸	۰/۰۰۰	۰/۵۵۴	جهت‌گیری هدفی عملکردی اجتنابی
۰/۰۰۱	۰/۷۶۸	۰/۰۰۰	۰/۵۹۰	۰/۰۰۰	۰/۶۱۵	۰/۰۰۰	۰/۷۱۱	جهت‌گیری اهداف پیشرفت

همان‌طور که یافته‌های جدول (۱) نشان می‌دهد رابطه بین جهت‌گیری اهداف و خودتنظیمی ( $p < ۰/۰۱$  و  $r = ۰/۷۶۸$ ) معنی‌دار است به‌علاوه تمامی مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف نیز با دیگر مؤلفه‌های خودتنظیمی رابطه معنی‌دار آماری دارند. از بین مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف، جهت‌گیری هدفی عملکردی اجتنابی بیشترین ارتباط را با مدیریت منابع ( $p < ۰/۰۱$  و  $r = ۰/۷۱۸$ )، فراشناخت ( $p < ۰/۰۱$  و  $r = ۰/۶۵۸$ ) و شناخت ( $p < ۰/۰۱$  و  $r = ۰/۵۵۴$ ) دارد. بنابراین فرضیه صفر در سطح  $۰/۰۱$  رد می‌شود و با احتمال ۹۹ درصد می‌توان گفت که بین جهت‌گیری اهداف و مؤلفه‌های آن با خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن رابطه معنی‌داری وجود دارد.

فرضیه دوم: مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف توانایی پیش‌بینی راهبردهای خودتنظیمی را دارند. برای بررسی فرضیه دوم پژوهش و همچنین تعیین سهم هریک از متغیرهای پیش‌بین، در پیش‌بینی راهبردهای خودتنظیمی مذکور از رگرسیون گام به گام استفاده شد.

جدول (۲) نتایج رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی راهبردهای خودتنظیمی از روی ابعاد جهت

گیری اهداف پیشرفت

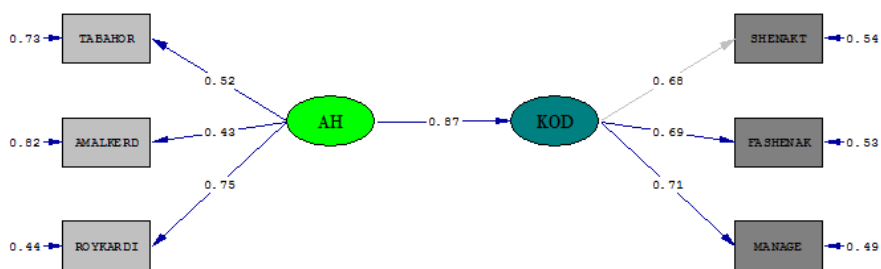
گام‌ها	متغیرهای پیش‌بین	R	R <sup>2</sup>	BETA	T	Sig
گام اول	جهت‌گیری هدفی عملکردی رویکردی	۰/۸۱۷	۰/۶۶۷	۰/۸۱۷	۱۸/۸۲	۰/۰۰۱
گام دوم	جهت‌گیری هدف تبحری	۰/۸۷۰	۰/۷۵۷	۰/۷۰۸ ۰/۳۱۹	۱۷/۹۲ ۸/۰۸	۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱
گام سوم	جهت‌گیری هدفی عملکردی اجتنابی	۰/۸۷۹	۰/۷۷۲	۰/۶۹۸ ۰/۲۴۱ ۰/۱۴۷	۱۸/۱۵ ۵/۴۰ ۳/۴۰	۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱ ۰/۰۰۱

متغیر ملاک: راهبردهای خودتنظیمی

بر اساس جدول (۲) می‌توان نتیجه گرفت که تمام ابعاد جهت‌گیری اهداف، به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین، معیار ورود به معادله نهایی رگرسیون برای توضیح تغییرات خودتنظیمی (متغیر ملاک) را دارند. همان‌طور که جدول نشان می‌دهد در گام اول که بعد جهت‌گیری هدف رویکردی وارد معادله شده است، مقدار ضریب همبستگی برابر ۰/۸۱۷ است. بدین معنی که بعد جهت‌گیری رویکردی توانسته ۰/۶۶۶ از واریانس خودتنظیمی را تبیین کند. در گام دوم با اضافه شدن بعد دوم یعنی هدف تبحری به معادله، میزان ضریب همبستگی به ۰/۸۷۰ افزایش یافته است، یعنی که دو بعد روی هم رفته ۰/۷۵۷ از واریانس خودتنظیمی را تبیین کرده‌اند. در گام سوم با اضافه شدن بعد سوم یعنی هدف عملکردی اجتنابی به معادله میزان ضریب همبستگی به ۰/۸۷۹ افزایش یافته است؛ یعنی که سه بعد فوق جمعاً ۰/۷۷۲ از واریانس خودتنظیمی را تبیین کرده‌اند. علاوه بر این، برای تعیین سهم هریک از ابعاد جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی خودتنظیمی بر اساس ضرایب رگرسیون (Beta) در گام سوم می‌توان گفت

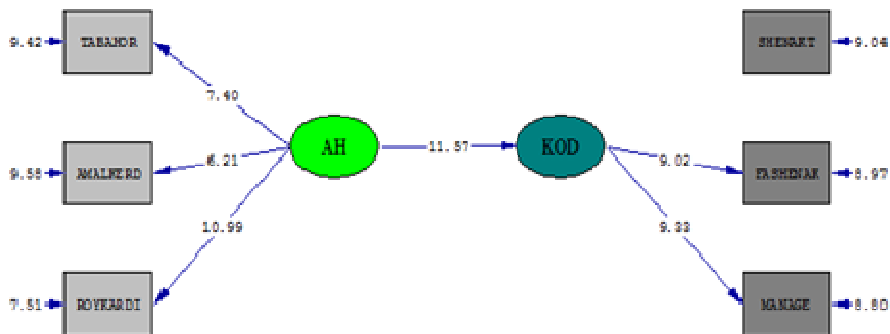
که سهم جهت‌گیری هدف رویکردی، هدف تبصری و هدف عملکردی اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۲۴/۶۹، ۰/۱۴ و ۰ است.

**فرضیه سوم:** جهت‌گیری اهداف پیشرفت تأثیر مثبت، مستقیم و معنی‌داری بر راهبردهای خودتنظیمی دارد. برای بررسی فرضیه اصلی پژوهش از تحلیل مسیر و از برآوردهای پیشینه درست‌نمایی با تعدیل چولگی استفاده شد. معیار تأیید یا رد فرضیه، عدد معنی‌داری بود. با توجه به اینکه عدد معنی‌داری رابطه تأثیر جهت‌گیری اهداف بر راهبردهای خودتنظیمی، ۱۱/۵۷ به دست آمده و این مقدار از ۱/۹۶ بزرگ‌تر است؛ فرضیه اصلی پژوهش حاضر تأیید می‌شود؛ در نتیجه بهبود جهت‌گیری اهداف در دانشگاه علوم پزشکی مشهد باعث خواهد شد تا راهبردهای خودتنظیمی دانشجویان بهبود یابد. دیاگرام (۱) و (۲) ضریب استاندارد و عدد معنی‌داری مدل پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



Chi-Square=33.74, df=12, P-value=0.00000, RMSEA=0.065

دیاگرام (۱) مدل در حالت استاندارد



Chi-Square=33.74, df=12, P-value=0.00000, RMSEA=0.065

دیاگرام (۲) مدل در حالت معنی‌داری

شاخص‌های برازش مناسب مدل شامل  $\chi^2$ ، GFI (شاخص نیکویی برازش)، AGFI (شاخص تعدیل شده نیکویی برازش)، CFI (شاخص برازش مقایسه‌ای) و RMR (ریشه میانگین توان دوم باقی‌مانده) است. بدین صورت مدل از برازش مناسب برخوردار است که نسبت  $\chi^2$  به درجه آزادی (df) کمتر از ۳ باشد، مقدار CFI بیشتر از ۹۰ درصد، مقدار AGFI، GFI بیشتر از ۹۰ درصد و مقدار RMSEA کمتر از ۰/۰۸ باشد. همان‌طور که دیاگرام ۱ و ۲ نشان می‌دهد مقدار RMSEA برابر ۰/۰۶۵ و مقدار  $\chi^2$  به درجه آزادی (df) برابر با ۲/۸۱ است. مقدار شاخص‌های CFI، AGFI و GFI به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۹ و ۰/۹۲ است که نشان از برازش مناسب مدل ساختاری دارند.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش اهداف پیشرفت در راهبردهای خودتنظیمی دانشجویان دانشکده پرستاری و مامایی انجام شد. بررسی نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که رابطه مثبت و معنی‌داری بین تمام ابعاد جهت‌گیری اهداف و خودتنظیمی و مؤلفه‌های اهداف پیشرفت (جهت‌گیری هدفی عملکردی رویکردی، جهت‌گیری هدف تبحری و جهت‌گیری هدفی اجتنابی) توانایی پیش‌بینی خودتنظیمی را دارند. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید می‌شود.

همچنین از بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت، مؤلفه جهت‌گیری هدفی عملکردی- رویکردی بیشترین سهم را در پیش‌بینی خودتنظیمی داشته است. بر اساس پژوهش‌های انجام شده، نوع اهدافی که افراد انتخاب می‌کنند با تمایل به استفاده از الگوی خودتنظیمی ارتباط دارد (رادوسویچ، یادیانانان و رادوسویچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ جوکار، ۱۳۸۴؛ پیترچ و دی‌گروت؛ ۱۹۹۰، خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵؛ کجباف، مولوی و شیرازی، ۱۳۸۲؛ کاپلان و لیچتینگر و گورودتسکی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ زیمرمن، ۱۹۹۰؛ کارشکی، ۱۳۸۷). نتایج پژوهش با نتایج پژوهش لیک و یانگ<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) و وانستین کیست، لنز و دمی<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) همخوانی دارد. به‌زعم وندوال و همکاران (۲۰۰۱) هسته اصلی و مرکزی اهداف عملکردی نفهمیدن تکلیف و گریز از یادگیری به دلیل احساس نداشتن شایستگی است. در چنین ساختاری، فرد در هنگام امتحان که نوعی ارزشیابی از آموخته‌ها و یادگیری فراگیر است، دچار تنش و اضطراب می‌شود. به‌عبارتی می‌توان گفت انتخاب اهداف عملکردی به‌وسیله فراگیران با استفاده از راهبردهای سطحی مانند یادگیری طوطی‌وار و حفظ کردن همراه است. وقتی هدف عملکردی برجسته است، فراگیران احتمالاً الگویی ناسازگارانه را گزارش می‌دهند، مثل تجربه منفی در رویارویی با مشکلات و تکالیف چالش‌انگیز، می‌توان اذعان کرد که اهداف عملکردی بیشتر به جهت‌گیری انگیزشی ضعیف منجر می‌شود.

1. Radosevic, Viadyanathan & Radosevic

2. Kaplan, Lichtinger & Gorodetsky

3. Lyke, Young

4. Vansteenkiste, Lens & Deci

همچنین بر اساس مطالعات، فراگیران دارای اهداف تسلط از راهبردهای عمیق یادگیری استفاده می‌کنند، معمولاً دارای اهداف و انگیزه‌های درونی هستند، اضطراب کمتری در موقعیت‌های چالش‌انگیز یادگیری از خود نشان می‌دهند، در مقابل تکالیف مشکل، پایدارترند و زود از تلاش دست نمی‌کشند و اعتماد به نفس بالاتری دارند (گاتمن و میدگلی، ۲۰۰۰). در راستای یافته حاضر، باید اذعان داشت که کانون مرکزی هدف تسلطی، فهم تکلیف و تبحر یافتن بر آن است. در چنین ساختاری، تلاش و پیشرفت ارزشمند است. به اشتباهات به‌عنوان بخشی از فرایند یادگیری نگریسته می‌شود و به نمره اهمیت چندانی داده نمی‌شود. فراگیری که هدف تبحرگرا دارد از تکالیف چالش‌انگیز استقبال می‌کند و تلاش بسیاری برای پیشرفت مهارت‌ها و آموخته‌های خود انجام می‌دهد. بنابر این، یکی از نتایج طبیعی چنین تلاشی افزایش شناخت و فراشناخت در فراگیران است (مکوات و ابرامی، ۲۰۰۱). پژوهش کلارک، گالاند و فرنای<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) نشان داد که جهت‌گیری هدف تسلط، پردازش عمیق مطالب درسی را افزایش می‌دهد که به‌نوبه خود باعث افزایش خودتنظیمی فرد می‌شود. همچنین یافته‌های پژوهش (الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱؛ گرین و میلر، ۱۹۹۶؛ میلر، بهرنز، گرین و نیومن، ۱۹۹۳؛ کجباغ و همکاران، ۱۳۸۲؛ کارشکی، ۱۳۸۷) بین اهداف تبحری پذیرفته دانشجویان و راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی با خودتنظیمی آنان رابطه مثبت وجود دارد که با یافته‌های پژوهش فوق همسویی دارد. افراد دارای جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی، خودتنظیمی پایینی دارند زیرا ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به‌تبع آن ماهیت انفعالی فراگیران باعث می‌شود که انگیزه تلاش و فعالیت در آنها پایین باشد. افراد دارای خودتنظیمی روی تعیین اهداف خود و دستیابی به آنها نظارت دارند. در واقع تعیین اهداف مناسب و پیگیری آنها تا حصول نتیجه از ویژگی‌های خودتنظیمی در افراد است که افراد دارای جهت-گیری بدون هدف از لحاظ این قابلیت با مشکل روبرو هستند. نتایج پژوهش الیوت و مک گرگور (۲۰۱۱) نشان داد بین اهداف عملکردی-اجتنابی با راهبردهای سطحی یادگیری رابطه مثبت و بین اهداف عملکردی و راهبردهای عمیق یادگیری رابطه قوی وجود دارد که با یافته‌های پژوهش حاضر همخوان است. نتایج یافته‌های پژوهش

<sup>۱</sup>. Clercq, Galand & Frenay



(شان و یویان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸ و گیتنز و همکاران، ۲۰۱۶) نشان داد که بین اهداف اجتنابی و درگیری شناختی انگیزشی که از مؤلفه‌های خودتنظیمی است، رابطه منفی وجود دارد. اما ساختارهای هدفی و اهداف تبحری با مؤلفه‌های خودتنظیمی و کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه مثبت دارند. ولترز<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) نیز نشان داد که ساختارهای تبحری و اهداف تبحری با کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی و عملکرد تحصیلی رابطه دارد. در پژوهش پیتریچ (۱۹۹۹) بین مؤلفه‌های خودتنظیمی و اهداف رویکردی رابطه منفی یا رابطه غیر معنی‌دار گزارش شده است اما در این پژوهش رابطه مثبت و ضعیف بود. همچنین یافته‌های پژوهشی عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲) نشان داد که هیچ‌یک از ابعاد جهت‌گیری هدفی به‌طور معنی‌داری قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی شرکت‌کنندگان نبود که تأثیر باورها را بر فرایندهای شناختی همچون خودتنظیمی نشان می‌دهد که با یافته‌های پژوهش همسو نیست. در مطالعات قبلی، دانش‌آموزان و دانشجویانی که اهداف تبحری را پذیرفته بودند، بیشتر در فرایند یادگیری درگیر می‌شدند (ایمز، ۱۹۹۲) و فراگیرانی که اهداف عملکردی را می‌پذیرفتند، احتمال داشت که از چالش اجتناب کنند، راهبردهای یادگیری سطحی و حداقل تلاش را به‌کارگیرند و حل مسئله را ناقص انجام دهند (گراهام و گلن، ۱۹۹۰). این یافته‌ها با نمره‌های بالاتر گروه تبحری و نمره‌های پایین‌تر گروه عملکردی همخوان است. با توجه به یافته‌های پژوهش لازم است که استعدادها و تفاوت‌های افراد به درستی شناخته شود و باید از آنها انتظارات واقع‌بینانه داشت. شاید چون افراد، روش‌های خودتنظیمی را در محیط تحصیلی نمی‌دانند، نتیجه مطلوبی از تلاش‌های خود نمی‌گیرند و به‌مرور زمان دچار حالتی از درماندگی می‌شوند که بیان‌کننده آن است که تلاش‌هایشان بر نتایج تحصیلی تأثیر ندارد. بنابراین اهداف سطح پایین‌تری را برای خود در نظر می‌گیرند، اهدافی که برای دستیابی به آن به تمایلی به استفاده از راهبردهای مناسب ندارند. رشد یادگیری خودتنظیمی به مهارت و اراده بستگی دارد (مک کومبیز و مازانو، ۱۹۹۰؛ به نقل از مونتالو و تورس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴).

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود علاوه بر گسترش حوزه‌های نظری مربوط به پیامدها و پیشامدهای اهداف پیشرفت و خودتنظیمی برای مربیان آموزشی و

---

1. Shun & Yoyan

2. Wolters

1. Montalvo & Torres

استادان دانشجویان رشته‌های پرستاری و مامایی با توجه به اثرات مثبت کاربرد راهبردهای خودتنظیمی بر عملکردهای شناختی، عاطفی و تحصیلی، توجه به نوع اهداف پذیرفته شده از سوی فرد و تأکید بر اهداف عملکردی-رویکردی و تبحری، کلاس را در این جهت هدایت کنند و متناسب با آن در افزایش خودتنظیمی و خودنظم بخشی دانشجویان در برنامه‌ریزی، اجرا و تحقیق و ارزیابی گام بردارند. همچنین معلمان و استادان باید از اهمیت و پیامدهای اهداف پیشرفت و ساختارهای هدفی آگاه شوند و به آنها آموزش داده شود که چگونه ساختارهای هدفی خاصی ایجاد کنند. با توجه به آن که ساختار کلاس به نوع تکالیف یا محتوای درس، نوع فعالیت‌های کلاسی و نوع ارزشیابی اشاره دارد، همه‌ی این عوامل، جهت‌گیری هدف را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مربیان آموزشی و معلمان باید به این عوامل توجه کافی داشته باشند. تکالیفی که محتوای آنها خشک و انعطاف‌ناپذیر است و از تنوع برخوردار نیست کمتر دانش‌آموز را به سوی جهت‌گیری هدف یادگیری سوق می‌دهند و بالعکس درس‌هایی که تنوع و تغییرپذیری در آنها زیاد است، این جهت‌گیری را پرورش می‌دهند. بدین منظور شیوه‌های تدریس و انگیزش باید متناسب با نوع اهداف پذیرفته شده باشد. توجه به اینکه خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن قابل آموزش است، از این رو آموزش عالی می‌تواند برنامه‌های گسترده‌ای در زمینه یادگیری خودتنظیمی با توجه به اهمیت قابل ملاحظه خودتنظیمی در همه امور و محدود نبودن به گروه، طبقه و جنسیت خاص، اجرا کند. با توجه به نیاز جامعه پزشکی به پرستاران مسئول و متعهد، تدارک و ترتیب دوره‌های آموزش خودتنظیمی و راهبردهای آن برای دانشجویان می‌تواند در امر تربیت و پرورش پرستارانی مسئول و متعهد و خودتنظیم‌اثر بخش باشد.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده از طریق ایجاد ساختارهای هدفی متناسب، رابطه اهداف پیشرفت و ساختارهای هدفی مربوطه را با پیامدهای انگیزشی، شناختی، عاطفی و رفتاری دیگر، مطالعه و بررسی کنند. این پژوهش مانند بسیاری از پژوهش‌های دیگر با محدودیت‌هایی روبرو بوده است از این رو، تعمیم یافته‌های این پژوهش با رعایت جوانب احتیاط انجام گیرد.

## منابع

- جوکار، بهرام (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۴، ۵۶-۷۱.
- خادمی، محسن و نوشادی، ناصر (۱۳۸۵). بررسی رابطه جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۴۹، ۶۳-۷۹.
- عطاردی، مصطفی و کارشکی، حسین (۱۳۹۲). نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۴ (۲)، ۱۰۱-۱۰۹.
- کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۲۱، ۳-۱۳.
- کجباف، محمدباقر؛ مولوی، حمید و شیرازی تهرانی، علی (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی، راهبردهای خودتنظیمی با عملکرد خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*. شماره ۵، ۲۷-۳۳.
- کرامتی، انسی؛ شهابت ده‌سرخ، فاطمه و خسروی، حسین (۱۳۹۰). بررسی رابطه محیط اجتماعی (جو مدرسه) و میزان خودتنظیمی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۶ (۲۳)، ۱۳۳-۱۵۳.
- محسن‌پور، مریم؛ حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه تهران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵ (۱۶)، ۹-۳۵.
- محمدی درویش بقال، ناهید؛ حاتمی، حمیدرضا؛ اسدزاده، حسن و احدی، حسن (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، اضطراب آزمون) دانش‌آموزان دبیرستان. *روان‌شناسی تربیتی*، ۹ (۲۷)، ۴۹-۶۶.
- مشتاق، سعید (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۵ (۲)، ۸۹-۹۴.
- وفا، شیما؛ ابراهیمی قوام، صغرا و اسدزاده، حسن (۱۳۹۳). رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش‌آموز از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی

یادگیری دانش‌آموزان و مقایسه آن در دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه مدارس تیزهوشان و عادی شهر تهران. *فصلنامه افراد استثنایی*، ۳ (۱۴)، ۱-۲۳.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84 (3), 261.
- Back, L.; Bennett, A.; Edles, L. D.; Gibson, M. & Inglis, D. (2012). *Cultural sociology: an introduction*. John Wiley & Sons.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social Psychology*, 2 (1), 21-41.
- Bernacki, M. L.; Byrnes, J. P. & Cromley, J. G. (2012). The effects of achievement goals and self-regulated learning behaviors on reading comprehension in technology-enhanced learning environments. *Contemporary Educational Psychology*, 37 (2), 148-161.
- 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.
- De Clercq, M.; Galand, B. & Frenay, M. (2013). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Studies in educational evaluation*, 39 (1), 4-13.
- Dierendonck, D. & van der Gaast, E. (2013). Goal orientation, academic competences and early career success. *Career Development International*, 18 (7), 694-711.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2010). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95 (2), 256.
- Elliot A, McGregor H, (2001). Achievement goals framework. *J Personal Soc Psychol*. 80 (3): 501-19.
- Elliot, A. J. (2009). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J. (2010). 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* (pp.243-279). Greenwich, CT: JAI Press.

- Elliot, A. J. & McGregor (2011). 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 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Geitz, G.; Joosten-ten Brinke, D. & Kirschner, P. A. (2016). Changing learning behaviour: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75, 146-158.
- Ghaleb, A. B.; Ghaith, S. & Akour, M. (2015). Self-efficacy, achievement goals, and metacognition as predictors of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068-2073.
- Gutman, L. M. & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223-248.
- Keith, N. & Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology*, 90 (4), 677.
- Keramati, E.; Shahamat Dehsorkh, F. & KHosravi, H. (2011). Barrasye rabeteye mohite ejtemaei (jave madrese) VA mizane khodtanzimi dar daneshamozane dabirestani. *Journal of Psychology*, 6 (23), 138-158.
- Lau, S. & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of educational Psychology*, 100 (1), 15.
- Lyke, J. A. & Kelaher Young, A. J. (2006). Cognition in context: Students' perceptions of classroom goal structures and reported cognitive strategy use in the college classroom. *Research in Higher Education*, 47 (4), 477-490.
- Midgley, C. et al (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, 23 (2), 113-131.
- Montalvo, F. T. & Torres, M. C. G. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2 (1), 1-34.

- Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15 (2), 116-130.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41 (4), 219-225.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82 (1), 33.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16 (4), 385-407.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, 7 (371-402).
- Putwain, D. W. & Daniels, R. A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20 (1), 8-13.
- Radosevich, D. J.; Vaidyanathan, V. T.; Yeo, S. Y. & Radosevich, D. M. (2004). Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, 29 (3), 207-229.
- Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of educational psychology*, 89 (2), 329.
- Turner, E. A.; Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles ,achievement motivation and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50, 337-346.
- VandeWalle, D.; Cron, W. L. & Slocum Jr, J. W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 86 (4), 629.
- Vansteenkiste, M.; Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41 (1), 19-31.
- 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.

- Xu, M.; Benson, S. N. K.; Mudrey-Camino, R. & Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education*, 13 (2), 237-269.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82 (1), 51.