

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۲/۲۲

تاریخ تصویب مقاله: ۹۳/۹/۱۶

رابطه فراساخت، اهداف پیشرفت و راهبردهای مطالعه با پیشرفت تحصیلی

فاطمه رسولی خورشیدی*، دکتر پروین کدیور**، دکتر غلامرضا صرامی***
و زهرا تنها****

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، شناخت نحوه رابطه میان متغیرهای فراساخت، اهداف پیشرفت و راهبردهای مطالعه با پیشرفت تحصیلی دانشجویان کارشناسی دانشگاه تربیت معلم تهران بود. نمونه پژوهش حاضر شامل ۳۰۰ نفر (۲۱۴ دختر و ۸۶ پسر) از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تربیت معلم تهران بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های اهداف پیشرفت و نذوال (۱۹۹۷)، پرسشنامه فراساختی الشوت-موهر، وان دالن-کاپتجینز و میجر (۲۰۰۴) و پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی پیتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) استفاده شد. بر اساس نتایج به دست آمده، جهت‌گیری یادگیری با متغیر فراساخت و راهبرد عمقی، جهت‌گیری اجتنابی با متغیر

* کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی Email: fatemehrasoulikhorshidi@yahoo.com

** عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی

*** عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی

**** دانشجوی دکتری دانشگاه خوارزمی

فراشناخت، جهت‌گیری گرایشی با راهبرد عمقی و متغیر فراشناخت با راهبردهای فراشناختی، سطحی، مدیریت منابع و پیشرفت تحصیلی، رابطه مستقیم داشت. همچنین، جهت‌گیری‌های یادگیری و اجتنابی با راهبردهای فراشناختی، سطحی، مدیریت منابع و پیشرفت تحصیلی رابطه غیرمستقیم داشت. بر این اساس، تمرکز بر اهداف پیشرفت، درگیر شدن در فعالیت‌های فراشناختی و استفاده از راهبردهای مطالعه، پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: فراشناخت، اهداف پیشرفت، راهبردهای مطالعه، پیشرفت تحصیلی.

مقدمه

در جهان امروز با توجه به پیچیده شدن فرایند توسعه، نیاز به آگاهی و کسب دانش بیش از پیش احساس می‌شود. آموزش عالی یکی از نهادهای مهمی است که با توجه به وظیفه خطیر پرورش افراد و اجتماع، مسئولیت بزرگی در غنی شدن هر چه بیشتر سرمایه‌های علمی و معنوی جامعه برعهده دارد. اینکه چه عواملی بر پیشرفت تحصیلی^۱ دانشجویان تأثیر می‌گذارد یا سهم و مشارکت هر عامل چه اندازه است، همواره از حیطه‌های مورد علاقه پژوهشگران و روانشناسان تربیتی بوده است.

یکی از متغیرهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی، اهداف پیشرفت^۲ است که به‌عنوان یک متغیر انگیزشی، اهداف یادگیرنده را هنگام مواجهه با تکالیف، تبیین می‌کند (فیشر و فورد^۳، ۱۹۹۰؛ نقل از ماترن^۴، ۲۰۰۵). جهت‌گیری هدف شامل: جهت‌گیری یادگیری^۵ (تمایل به سوی رشد و پیشرفت)، جهت‌گیری گرایشی^۶ (تمایل برای نشان دادن شایستگی‌ها) و جهت‌گیری اجتنابی^۷

^۱ -academic achievement

^۲ -achievement goals

^۳ - Fisher & Ford

^۴ -Mattern

^۵ -Learning goal

^۶ -Approach goal

^۷ -Avoidance goal

(عدم تمایل افراد برای ابراز کمبودهای شایستگی خود و دور شدن از آنها) می‌شود (ایمز^۱، ۱۹۹۲، دوک و لگت^۲، ۱۹۹۸، نقل از مالمبرگ، ۲۰۰۸).

دویک^۳ (۱۹۹۰ نقل از مالمبرگ^۴، ۲۰۰۸)، بیان داشت که جهت‌گیری هدف به دو شکل وجود دارد: ۱) جهت‌گیری یادگیری ۲) جهت‌گیری عملکردی. در جهت‌گیری یادگیری، افراد سعی می‌کنند تا تسلط، پیشرفت و موفقیت را در یک موضوع جدید، تجربه کنند؛ اما در جهت‌گیری عملکردی، افراد در تلاشند تا محبوبیت و مطلوب بودن از سوی دیگران را جلب کنند و از قضاوت انتقادآمیز نسبت به خود اجتناب ورزند.

یادگیرندگان با انتخاب اهداف، معیارهایی را در نظر گرفته‌اند و برای رسیدن به آن اهداف تلاش می‌کنند. اما تلاش، به تنهایی کافی نیست آن‌ها به این نتیجه می‌رسند که باید راهبردی عمل کنند (کارشکی، ۱۳۸۷). بنابراین، پژوهشگران علاوه بر اهداف پیشرفت، راهبردهای مطالعه^۵ را نیز در پیشرفت تحصیلی در نظر می‌گیرند. استفاده از راهبردهای مطالعه، جنبه‌ای مهم از یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس درس است. لازمه یادگیری این راهبردها، انتخاب اهداف و ملاک‌ها توسط یادگیرنده و هدایت منابع و امکانات و فرایندها توسط او جهت رسیدن به آن اهداف است. راهبردهای مطالعه شامل چند مؤلفه است: راهبردهای شناختی (سطحی و عمقی^۶)، فراشناختی^۷ و مدیریت منابع^۸ (وینستاین و مایر^۹، ۱۹۸۶؛ به نقل از وروگت و اورت^{۱۰}، ۲۰۰۸). راهبردهای شناخت سطحی، به صورت مرور ذهنی و تکرار اطلاعات حفظ

^۱-Ames

^۲- Legget

^۳- Dweck

^۴-Malemberg

^۵-Study strategies

^۶-Surface & Deep strategies

^۷-Metacognition

^۸-Resource management

^۹-Weinstein & Mayer

^{۱۰}-Vrugt & Oort

شده در به رمز در آوردن اطلاعات جدید برای حافظه کوتاه مدت کمک می کنند؛ در حالیکه راهبردهای عمیق شناختی با بسط دادن، سازماندهی کردن و تفکر انتقادی مرتبط هستند. راهبردهای فراشناختی شامل برنامه ریزی، بازبینی و تنظیم فرایندهای یادگیری است. در مدیریت منابع، افراد در پی کنترل منابع مختلف از جمله محیط مطالعه، زمان، جستجوی کمک از همکلاسان و معلمان خود هستند (گارسیا و پینتریچ^۱، ۱۹۹۶؛ به نقل از ویرگت و یورت، ۲۰۰۸). از طرف دیگر، فراشناخت، نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد. فراشناخت به معنای تفکر درباره تفکر، اولین بار توسط فلاول^۲ (۱۹۷۹؛ نقل از استاوریانوپولوز^۳، ۲۰۰۷) با معنای آگاهی از شناخت، فرایندهای شناختی و هر آنچه مربوط به آن می شود و به عبارت دیگر، نظارت، ارزیابی و برنامه ریزی در یادگیری و ساده ترین شکل آن، شناخت درباره شناخت به کار رفت. فرایندهای فراشناختی را می توان در سه طبقه دانش، تنظیم و تجربه شناختی در نظر گرفت. دانش شناختی^۴، به دانش و عقاید افراد در مورد اینکه چه عوامل و متغیرهایی، از چه راه هایی بر نتایج فعالیت های شناختی آن ها اثر می گذارند، اشاره دارد. تنظیم شناختی^۵، مجموعه ای از فعالیت هاست که به دانش آموزان در کنترل یادگیری کمک می کند و تجارب شناختی^۶، به هر نوع آگاهی شناختی یا تجارب مؤثری که با اقدامات هوشی همراه است، مربوط می شود. (فلاول، ۱۹۷۹؛ زوهر و پلید^۷، ۲۰۰۸).

اگر چه تحقیقات انجام شده (ایپلر و همکاران، ۲۰۰۰؛ پیرس، ۲۰۰۴؛ کوتینه، ۲۰۰۷؛ وروگت و اورت، ۲۰۰۸؛ مالمرگ، ۲۰۰۸؛ بیپ و همکاران، ۲۰۰۸؛ نکلس و همکاران، ۲۰۰۹) حاکی از وجود ارتباط بین اهداف پیشرفت، فراشناخت و راهبردهای مطالعه با پیشرفت تحصیلی

^۱-Garcia & Pintrich

^۲-Flavell

^۳-Stavrianopoulos

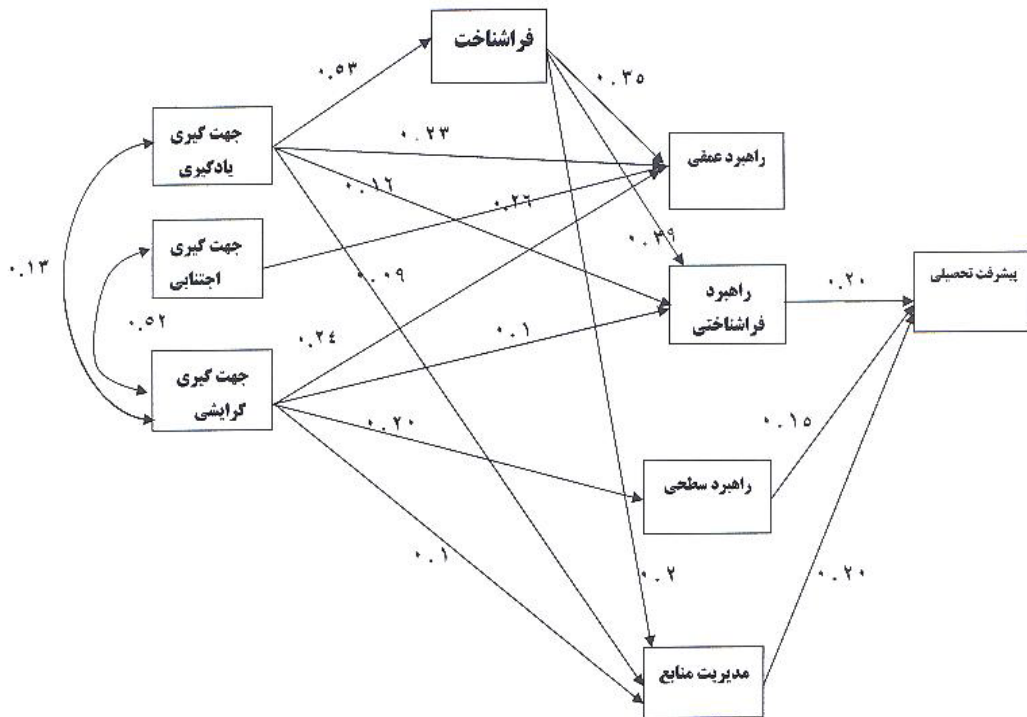
^۴-Knowledge of cognition

^۵-Regulation of cognition

^۶-Experience of cogniton

^۷-Zohar & Peled

است، اما اغلب پژوهش‌ها، این روابط را همزمان مورد مطالعه قرار نداده‌اند؛ از این رو، این تحقیق بر آن است تا روابط همزمان این متغیرها را مورد مطالعه و بررسی قرار دهد و مشخص کند که آیا با مدل فرضی زیر برازش دارد یا خیر؟



شکل شماره ۱: مدل آئیکه ویرگت و یورت (۲۰۰۸)

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، از نوع کاربردی و از لحاظ روش مورد استفاده، از نوع همبستگی است که جزء پژوهش‌های غیر آزمایشی بوده و از روش تحلیل مسیر که بخشی از معادلات ساختاری می‌باشد، استفاده شده‌است.

جامعه و نمونه و روش نمونه‌گیری

تحقیق شامل کلیه دانشجویان دانشگاه تربیت معلم تهران در مقطع کارشناسی (۵۵۶۷) است که در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ مشغول به تحصیل بودند که از این تعداد ۳۰۰ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری به صورت تصادفی ساده بود.

ابزارهای پژوهش

۱- پرسشنامه‌ فراشناختی^۱ (AILI)

به منظور سنجش فراشناخت دانشجویان کارشناسی، از پرسشنامه فراشناختی الشوت- موهر و همکاران (۲۰۰۴)، استفاده شد. پرسشنامه مورد نظر شامل ۴۵ سؤال است که از ۳ خرده آزمون دانش (شخصی، راهبردها، ویژگی‌های تکلیف)، تنظیم (تعیین موقعیت، نظارت، ارزیابی) و تجربه (بازخورد درونی در طی یادگیری، بازخورد بیرونی، کنجکاوی با توجه به رشد و عملکرد شناختی) تشکیل شده است. هر خرده آزمون از ۱۵ سؤال تشکیل شده است که به صورت ۷ درجه‌ای لیکرت از کاملاً درست (با نمره ۷) تا کاملاً نادرست (با نمره ۱) نمره‌گذاری شده است. با توجه به اینکه پرسشنامه مورد نظر برای اولین بار توسط نویسنده این پژوهش در ایران اجرا شده است؛ بعد از ترجمه پرسشنامه، برای بدست آوردن اعتبار آن، و همچنین برای مشخص شدن اشکالاتش، به ۳۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی داده شد که پس از پاسخگویی و مشخص شدن ابهامات و اشکالات، پرسشنامه مجدداً روی ۳۰ نفر دیگر از دانشجویان مقطع کارشناسی اجرا شد که اعتبار کلی به دست آمده، براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۰. و برای خرده مولفه دانش ۰/۶۰، برای تنظیم ۰/۵۲، و برای تجربه ۰/۵۷. بود. همچنین بعد از اجرای نهایی در بین ۳۰۰ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی اعتبار کلی بدست آمده ۰/۹۰، برای عامل دانش ۰/۷۳، برای عامل تنظیم ۰/۷۸، و برای عامل تجربه ۰/۷۶. بدست آمد.

^۱ - Awareness of independent learning inventory (AILI)

۲- پرسشنامه‌ی جهت‌گیری هدف

این پرسشنامه در مجموع از ۱۳ سؤال تشکیل شده‌است که ۴ سؤال آن عامل جهت‌گیری یادگیری، ۴ سؤال، جهت‌گیری عملکرد گرایشی و ۵ سؤال، جهت‌گیری عملکرد اجتنابی را اندازه‌گیری می‌کند که بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت، از کاملاً موافق (با نمره ۷) تا کاملاً مخالف (با نمره ۱) ارزیابی می‌شود.

وندوال اعتبار این پرسشنامه را در عامل جهت‌گیری یادگیری ۰/۶۶، عامل جهت‌گیری عملکرد گرایشی ۰/۶۰ و در عامل جهت‌گیری عملکرد اجتنابی ۰/۵۷ گزارش کرده‌است. در مطالعه‌ای که توسط رادوسویچ و همکاران انجام گرفته‌است، ضریب اعتبار در این سه عامل به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۱ و ۰/۸۵ بوده‌است. در این پژوهش اعتبار کلی پرسشنامه ۰/۶۶، در عامل جهت‌گیری یادگیری ۰/۶۷، عامل جهت‌گیری عملکرد گرایشی ۰/۷۲ و در عامل جهت‌گیری عملکرد اجتنابی ۰/۶۶ بدست آمده‌است.

۳- پرسشنامه‌ی یادگیری خودتنظیمی

پرسشنامه‌ی یادگیری خودتنظیمی دانشجویان، شامل ۴۴ سؤال است که توسط پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) بدست می‌آید که ۴ عامل راهبردهای شناختی (سطحی، عمقی)، فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. در پژوهش کارشکی (۱۳۸۷) اعتبار کلی به‌دست آمده ۰/۹۵ می‌باشد. همچنین اعتبار خرده‌آزمون‌های شناختی سطحی ۰/۷۳ و برای راهبرد شناخت عمقی ۰/۷۶، فراشناختی ۰/۹۰ و مدیریت منابع ۰/۸۹ بدست آمد. اعتبار کلی پرسشنامه در این مطالعه، ۰/۹۰ به‌دست آمده‌است. همچنین اعتبار خرده‌آزمون راهبرد شناختی سطحی ۰/۳۷، برای شناختی عمقی ۰/۲۹، فراشناختی ۰/۸۶ و مدیریت منابع ۰/۷۹ بدست آمد.

۴- پیشرفت تحصیلی

در این پژوهش، برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان، از معدل آن‌ها به عنوان ملاک، استفاده شده‌است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل مسیر استفاده شد. خروجی برنامه لیزرل، ۲۴ شاخص برازش مدل با داده‌ها را در اختیار قرار می‌دهد که چهار مورد از آن (خی دو، ریشه استاندارد میانگین باقی مانده‌ها، شاخص نیکویی برازش و شاخص تعدیل کننده نیکویی برازش) در پژوهش زیر گزارش شده است. همچنین، قبل از بررسی برازش مدل با داده‌ها، مفروضه‌های انجام تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. به منظور بررسی شرط نرمال بودن، از آزمون کالموگروف اسمرینف، شرط خطی بودن با استفاده از باقی مانده‌های رگرسیون و شرط هم خطی چندگانه از طریق بررسی ضریب همبستگی‌های پایین ۰/۸۰ بررسی شد. نتایج حاکی از برقراری مفروضه‌های نرمال بودن، خطی بودن و هم خطی چندگانه بود.

یافته‌ها

در این بخش، به بررسی ماتریس همبستگی ضرایب باقی مانده، مدل برازش یافته و شاخص‌های برازش نیکویی پرداخته می‌شود.

جدول شماره ۱: ماتریس همبستگی ضرایب باقی مانده

متغیرها	فراشناخت	راهبرد عمقی	راهبرد فراشناختی	راهبرد سطحی	مدیریت منابع	پیشرفت تحصیلی	جهت‌گیری یادگیری	جهت‌گیری اجتنابی	جهت‌گیری گرایشی
فراشناخت	-۰/۰۰۵								
راهبرد عمقی	۰/۰۲۵	۰/۰۰۱							
راهبرد فراشناختی	۰/۰۲۴	۰/۰۳۱	۰/۰۲۷						
راهبرد سطحی	۰/۰۱۳	-۰/۰۳۶	۰/۰۱۳	۰/۰۰۵					
مدیریت منابع	۰/۰۲۲	-۰/۰۰۵	۰/۰۱۴	۰/۰۱۲	-۰/۰۰۳				

			۰/۰۰۱	۰/۰۸۹	۰/۰۵۶	۰/۰۵۹	۰/۰۲۹	۰/-۰۴	پیشرفت تحصیلی
		۰/۰۱۳	۰/۰۵۴	-۰/۰۳۱	۰/۰۰۳	-۰/۰۳۸	-۰/۰۳۴	۰/۰۰۲	جهت‌گیری یادگیری
	۰/۰۱۸	-۰/۰۴۷	-۰/۰۱۳	۰/۰۰۵	-۰/۱۰۸	۰/۰۳۰	۰/۰۴۱	-۰/۰۰۲	جهت‌گیری اجتنابی
-۰/۰۰۱	-۰/۰۰۲	-۰/۰۰۶	۰/۰۱۵	۰/۰۶۶	-۰/۰۰۸	۰/۰۹۲	۰/۰۳۵	۰/۰۰۱	جهت‌گیری گرایشی

در جدول ۱، ضرایب باقی‌مانده محاسبه‌ی تحلیل مسیر مدل آورده شده‌است. اکثر ضرایب فوق، بیانگر پایین‌تر بودن این ضرایب از مقدار ملاک ۰/۰۵ است. در نتیجه، مقادیر به‌دست آمده، شاخص دیگری برای برازش مدل ارائه شده، است. که نتایج شاخص‌های برازش مدل در جدول شماره ۲، قابل مشاهده است.

جدول شماره ۲: شاخص‌های برازش مدل

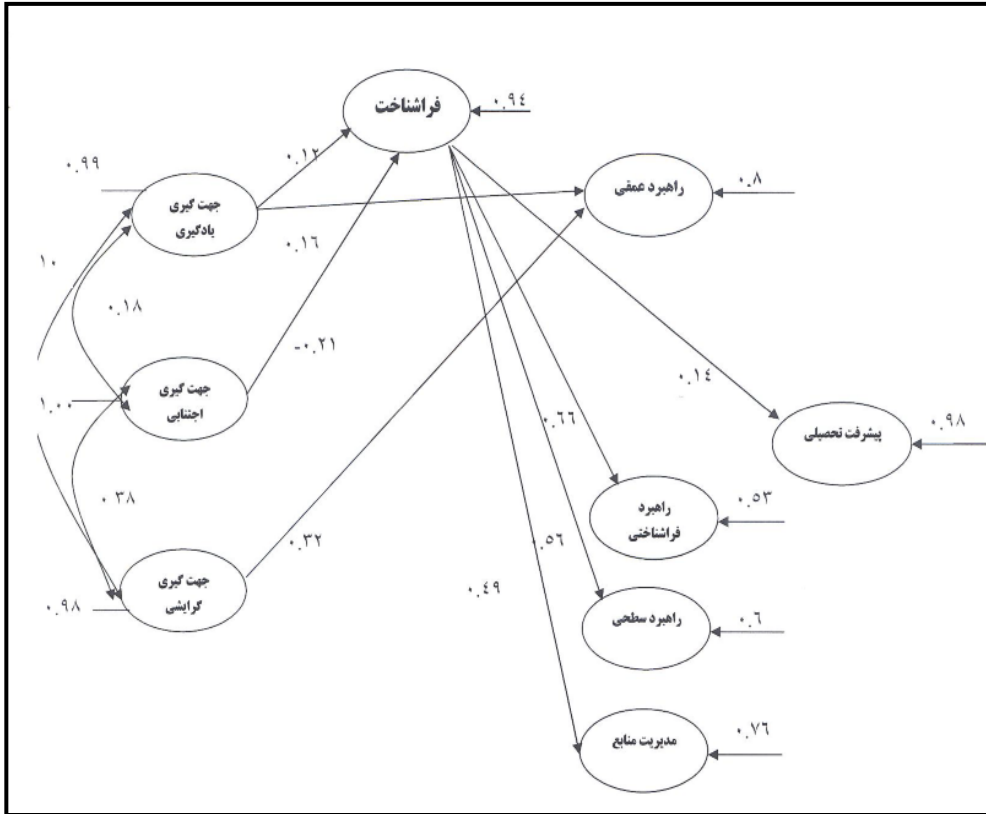
درجه آزادی	۲۵
مجذور کای تابع برازندگی حداقل	(p=0/814) 18.635
شاخص نرم‌شده برازندگی (NFI)	۰/۹۷۹
شاخص نرم‌نشده برازندگی (NNFI)	۱/۰۱۱
ریشه میانگین مجذور باقی‌مانده‌ها (RMR)	۰/۰۳۶۷
شاخص خوبی برازندگی (GFI)	۰/۹۸۶
شاخص خوبی برازندگی تعدیل شده (AGFI)	۰/۹۷۵
شاخص خوبی برازندگی (PGFI)	۰/۵۴۸

بر اساس نتایج جدول فوق، شاخص‌های به‌دست آمده نشان‌دهنده برازش مناسب مدل با داده‌های پژوهش است.

جدول شماره ۳: میزان تأثیرات مستقیم، غیر مستقیم و کلی متغیرها

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کلی
جهت گیری یادگیری به فراشناخت	۰/۱۲	-----	۰,۱۲
جهت گیری یادگیری به راهبرد عمقی	-۰/۱۶	-----	-۰,۱۶
جهت گیری اجتنابی به فراشناخت	-۰/۲۱	-----	-۰,۲۱
جهت گیری گرایش به راهبرد عمقی	۰/۳۲	-----	۰,۳۲
فراشناخت به راهبرد فراشناختی	۰/۶۶	-----	۰,۶۶
فراشناخت به راهبرد سطحی	۰/۵۶	-----	۰,۵۶
فراشناخت به مدیریت منابع	۰/۴۹	-----	۰,۴۹
فراشناخت به پیشرفت تحصیلی	۰/۱۴	-----	۰/۱۴
جهت گیری یادگیری به پیشرفت تحصیلی	-----	۰/۰۱۶۸	۰/۰۱۶۸
جهت گیری اجتنابی به پیشرفت تحصیلی	-----	۰/۰۲۹۴	۰/۰۲۹۴

همانطور که از جدول ۳ استنباط می‌شود، جهت گیری یادگیری و جهت گیری اجتنابی، به طور مستقیم بر فراشناخت اثر می‌گذارد. همچنین جهت گیری یادگیری و جهت گیری گرایشی بر راهبرد عمقی، اثر مستقیم دارند. فراشناخت نیز بر راهبردهای فراشناختی، راهبردهای سطحی، مدیریت منابع و پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم می‌گذارد. از سویی دیگر جهت گیری یادگیری و جهت گیری اجتنابی نیز به طور غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارند. بنابراین از بین سه متغیر جهت گیری یادگیری، جهت گیری اجتنابی و فراشناخت؛ فراشناخت، بیشترین تأثیر را بر پیشرفت دارد. شکل شماره ۲، مدل برازش یافته را با مسیرها و ضرایب به دست آمده نشان می‌دهد.



شکل شماره ۲: مدل برازش یافته

بحث و نتیجه گیری

پیشرفت تحصیلی همواره به عنوان امری حیاتی در تعلیم و تربیت، مورد توجه محققان تربیتی بوده است. به طور کلی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی را می توان به دو دسته عوامل بیرونی و عوامل درونی تقسیم کرد. پژوهش حاضر با تأکید بر عوامل درونی مربوط به یادگیرنده، به بررسی رابطه‌ی فراشناخت و اهداف پیشرفت و راهبردهای مطالعه با پیشرفت

تحصیلی اختصاص یافت. بر این اساس، روابط علی متغیرهای فراشناخت، اهداف پیشرفت و راهبردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی در قالب مدلی که برگرفته از مدل ویرگت و یورت (۲۰۰۸) بود، بررسی شد. مدل ارائه شده با مدل ویرگت و یورت (۲۰۰۸) براساس روابط به‌دست آمده زیر، برازش مناسبی را با داده‌ها نشان داد:

۱- رابطه مستقیم میان اهداف پیشرفت و فراشناخت: زمانی که اهداف به طور واقعی انتخاب شوند و یادگیرنده از نحوه یادگیری خود آگاه باشند، پیامدهای مطلوب آن ظاهر خواهد شد. یادگیرندگانی که فراشناخت قوی دارند، به برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی خود در یادگیری می‌پردازند. همچنین آن‌ها از میزان اطلاعات قبلی و درک خود نسبت به تکالیف یادگیری و این که چه مهارت و دانشی برای آن نیاز است، اطلاع دارند. و در صورت عدم پیشرفت، برنامه خود را تغییر می‌دهند. برای رسیدن به معنی و مفهوم آنچه که مطالعه می‌کنند، تلاش می‌کنند و به حفظ طوطی‌وار مطالب اکتفا نکرده و پیوسته در حال کسب دانش هستند. افراد با جهت‌گیری یادگیری تمایل به رشد خود به وسیله کسب مهارت‌های جدید و تسلط بر موقعیت‌ها دارند؛ در نتیجه برای رسیدن به آن موقعیت بهترین و مناسب‌ترین راه را انتخاب می‌کنند. اما افراد با جهت‌گیری عملکردی، تمایل به تأیید عملکرد و به‌دست آوردن داوری مثبت و پرهیز از داوری منفی دیگران نسبت به خودشان دارند. در این صورت، چگونه یادگرفتن مهم نیست؛ بلکه چه اندازه اطلاعات ذخیره کردن برایشان مهم است. این گروه به این مسأله فکر نمی‌کنند که چگونه مطالعه کنند و به علایق و عواطف خود نسبت به آن تکلیف نمی‌اندیشند. بنابراین می‌توان گفت، امروزه در امر یادگیری، فردی موفق است که شیوه آموختن را فراگرفته و از فرایند تفکر خودآگاه باشد.

براساس دیدگاه اسکراو و همکاران (۱۹۹۵ نقل از جهانی‌ملکی، ۱۳۸۷) یادگیرندگان با جهت‌گیری یادگیری بالا نسبت به یادگیرندگان با جهت‌گیری پایین، از دانش شناختی و تنظیم شناختی بیشتری استفاده می‌کنند. ویرگت و یورت (۲۰۰۸)، در مطالعه خود دریافته‌اند که جهت‌گیری یادگیری با فراشناخت ارتباط مثبتی دارد. در حالیکه در جهت‌گیری‌های گرایشی و

اجتنابی با فراشناخت، ارتباطی به‌دست نیامد. این یافته با مطالعات کوتینهو و نیومن (۲۰۰۸)؛ ایمز، آرچر، ۱۹۸۸؛ دویک و لگت (۱۹۹۸)؛ اسپرلینگ و همکاران (۲۰۰۴) و مطالعه‌ی فورد و همکاران (۱۹۹۸)؛ نقل از جهانی) همخوانی دارد.

۲- بر اساس نتایج به‌دست آمده، جهت‌گیری‌های گرایشی و یادگیری با راهبرد عمقی، ارتباط مستقیم و جهت‌گیری‌های یادگیری و اجتنابی با راهبردهای فراشناختی، سطحی و مدیریت منابع، ارتباط غیرمستقیم دارد. افراد با جهت‌گیری یادگیری از راهبردهای عمقی مثل نظارت کردن که نشانه‌ی دیدگاه سازنده‌ی آنان به یادگیری است؛ استفاده می‌کنند. این افراد نگرش مثبتی نسبت به یادگیری دارند، از آن لذت می‌برند و هدفشان از مطالعه، امتحان دادن یا مورد ارزیابی واقع شدن نیست؛ در حالیکه، افراد با جهت‌گیری عملکردی از راهبردهای سطحی مانند حفظ کردن و تکرار و تمرین مطالعه استفاده می‌کنند. همچنین افراد با جهت‌گیری اجتنابی، بیشتر متمایل به تأیید شدن از طرف دیگران بوده و تمام تلاش خود را می‌کنند تا خطا و اشتباهی در عملکردشان نداشته باشند؛ تا به‌عنوان فراگیرانی ضعیف و با توانایی پایین مشخص شوند. لذا از راهبردهای سطحی استفاده می‌کنند؛ یعنی بیشتر به یادسپاری مطالب تکیه می‌کنند و از تجزیه و تحلیل مطالب اجتناب می‌کنند (کوتینهو و نیومن، ۲۰۰۸).

تئودوسیو و پاپویانو (۲۰۰۶)، در مطالعه‌ی خود دریافته‌اند که بین جهت‌گیری یادگیری و راهبردهای فراشناختی ارتباط مثبتی وجود دارد و بین جهت‌گیری عملکردی و راهبردهای فراشناختی ارتباط ضعیفی وجود دارد. در مطالعه‌ی تئودوسیو و پاپویانو این رابطه ضعیف بود و مشابه این نتایج در پژوهش پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰ نقل از رضایی و سیف، ۱۳۸۴)، به‌دست آمد.

استاوریانپولوس (۲۰۰۷)، در مطالعه‌ی خود دریافت که اهداف پیشرفت با راهبردهای مطالعه‌ی عمقی، سطحی و فراشناخت ارتباط دارد. نتایج مطالعه‌ی آن‌ها با پژوهش حاضر و سایر پژوهش‌ها همخوانی داشت (تئودوسیو و پاپویانو، ۲۰۰۶؛ یوردن و میدگلی، ۲۰۰۳؛ مکهاو و ایبرمی، ۲۰۰۱؛ خرمایی و خیر، ۱۳۸۵؛ جهانی‌ملکی، ۱۳۸۷).

۳- رابطه مستقیم میان عوامل فراشناخت و راهبردهای فراشناختی، سطحی و مدیریت منابع در حالی که بین فراشناخت و راهبرد عمقی هیچ گونه ارتباطی مشاهده نشد. با توجه به این که یادگیرندگان که از نظر فراشناختی در سطح بالایی هستند، نسبت به آنچه که می خوانند، توجه می کنند و همچنین اطلاعات حاضر را با اطلاعات قبلی خود ارتباط می دهند و توانایی بسط آن را دارند و از سوی دیگر از راهبردهای مناسبی چون نکته برداری استفاده می کنند و در فرایند مطالعه و یادگیری خود برنامه ریزی و نظارت دارند و به طور کلی از نحوه خواندن خود آگاهی دارند؛ در نتیجه می توانند راهبردهای مناسب با متون مورد مطالعه را انتخاب کنند. در مطالعه وروگت و اورت (۲۰۰۸)، نشان داده شد که فراشناخت با راهبردهای عمقی، فراشناختی و مدیریت منابع ارتباط مستقیم دارد، در حالی که با راهبرد سطحی هیچ گونه ارتباطی یافت نشد.

۴- یافته بعدی به رابطه مستقیم فراشناخت و پیشرفت تحصیلی اشاره دارد. فراشناخت یکی از متغیرهای مرتبط با پیشرفت تحصیلی است (کوئینهو، ۲۰۰۷) که منجر به افزایش اعتماد به نفس یادگیرندگان می شود (سمار، ۲۰۰۷). همواره تفکر و بازیابی در مورد نحوه مطالعه کردن، شرایط مطالعه و سایر اطلاعات وابسته به آن، یادگیرنده را وادار به واکنش و تغییر شرایط می کند که افراد با فراشناخت بالا از آنجایی که در مورد نحوه یادگیری خود مطلع هستند، به این امر آگاهی دارند و اگر در هر شرایطی که به نتایج مطلوب و موفقیت تحصیل دست نیابند، در پی تغییر خود، موقعیت و سایر موارد مرتبط با آن بر می آیند و از آنچه که منجر به بهبود و پیشرفت تحصیلی آنان می شود، استقبال می کنند.

کای و مونتگو (۱۹۹۲)، نتیجه گرفتند که فرایندهای فراشناختی لازمه موفقیت در حل مسئله بوده و افراد واجد فعالیت های فراشناختی موفق تر از سایرین هستند. در زمینه انتقال یادگیری که چون دانش فراشناختی مبنای یادگیری چگونه یادگرفتن است؛ پس کسب چنین دانشی یعنی آگاهی از قواعد، راهبردها و اهداف مسأله باعث می شود که افراد بتوانند به طور

کارآمدتر و منعطف‌تری به انطباق توانایی‌های شناختی خود با تکلیف جدید پردازند (فولادچنگ و همکاران، ۱۳۸۴).

نتایج به‌دست آمده در این پژوهش و بسیاری از مطالعات، به پیوند و ارتباط مثبت بین فراشناخت با پیشرفت تحصیلی اشاره دارد. این مطالعات نشان دادند که افرادی که از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند؛ عملکرد بهتری دارند (گارنر و الکساندر، ۱۹۸۹؛ پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰؛ پوکی و بلومنفیلد، ۱۹۹۰؛ ولت، ۱۹۹۱، به نقل از تنودوسیوو و پاپویانو، ۲۰۰۶؛ فورد و همکاران، ۱۹۹۸، نقل از صمدی، ۱۳۸۱).

۵- میان راهبردهای مطالعه و پیشرفت تحصیلی، رابطه‌ی مستقیم دیده نشد. با توجه به اینکه یکی از دلایل افت و شکست تحصیلی، به ضعف مهارت‌های مطالعه و یادگیری دانشجویان مربوط می‌باشد؛ به راهبردهای مطالعه، می‌توان به عنوان یک عامل مهم در پیشرفت تحصیلی نگریست. دانشجویان با مشکل عدم آموزش و آگاهی در زمینه‌ی چگونگی مطالعه‌ی صحیح روبرو هستند و در مورد چگونگی یادگیری در یک موقعیت ناآشنا، درک عمیقی ندارند؛ همچنین نمی‌دانند که چگونه با استفاده از راهبردهای مطالعه، یادگیری را فعال کنند تا هر چه بهتر یاد بگیرند. آن‌ها از این راهبردها اطلاع کافی ندارند و به همین دلیل با تمام وقتی که صرف مطالعه می‌کنند، یادگیری مؤثر و پایداری حاصل نمی‌شود.

تورانی (۱۳۸۷)، ارتباط غیرمستقیمی را بین راهبردهای عمیق شناختی و پیشرفت تحصیلی گزارش کرده است. همچنین در خصوص ارتباط راهبردهای سطحی با پیشرفت تحصیل ارتباطی منفی به‌دست آورد.

مطالعات مختلف (ماترن، ۲۰۰۵؛ آلیون و کیودینگر، ۲۰۰۱؛ عباباف، ۱۳۸۷؛ بیدرانو و یون دای، ۲۰۰۷؛ حسینی و همکاران، ۱۳۸۴؛ ملکی، ۱۳۸۴؛ داف و همکاران، ۲۰۰۴؛ اپیلر و هارجو، ۲۰۰۰؛ کلمن و همکاران، ۲۰۰۷؛ ایبر و لوکن، ۲۰۱۰؛ فولادچنگ، ۱۳۸۴؛ دریوزه، ۱۳۸۴؛ سمار، ۲۰۰۷) حاکی از تأثیر مثبت راهبردهای مختلف مطالعه (سطحی، عمقی، فراشناخت و مدیریت منابع) بر پیشرفت تحصیلی است.

۶- ارتباط غیر مستقیم جهت گیری‌های یادگیری و اجتنابی از طریق فراشناخت با پیشرفت تحصیلی. رابطه بین اهداف پیشرفت، فراشناخت و پیشرفت تحصیلی می‌تواند کمک کند تا یادگیرندگان عملکرد مناسب‌تری داشته‌باشند و دانش خود را در شرایط تحصیلی و غیر تحصیلی به کار ببرند. مطالعه کوتینهو (۲۰۰۷)، نشان داد که اهداف یادگیری با پیشرفت تحصیلی فقط از طریق فراشناخت ارتباط دارند. بنابراین، پیش‌بینی می‌شود که دانش‌آموزان با اهداف یادگیری، علاقه بیشتری به یادگیری دارند؛ در نتیجه، راهبردهای فراشناختی مناسب‌تری به کار می‌برند و نسبت به دانش‌آموزان با اهداف عملکردی، یادگیرندگان بهتری هستند و این مسأله منجر به پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود. اما دانش‌آموزان با اهداف عملکردی، فراشناخت ضعیفی دارند که منجر به افت تحصیلی، می‌شود. آن‌ها حتی زمانی که برای عملکرد خوب تلاش می‌کنند، ممکن است از یادگیری لذت نبرند. دانش‌آموزان با فراشناخت ضعیف، یادگیرندگانی بی‌مهارت و ناشایسته نسبت به همکلاسان خود محسوب می‌شوند.

مطالعه ویرگت و یورت (۲۰۰۸)، نشان داد که دانش‌آموزانی که سعی می‌کنند در یک تکلیف مهارت را به دست آورند و یادگیری برایشان مهم‌تر از کسب نمره است، در فعالیت‌های فراشناختی بیشتر درگیر می‌شوند و از استدلال‌های خود در برابر نیازهای یک تکلیف آگاه هستند؛ علاوه بر این آن‌ها می‌دانند که چگونه خود را تنظیم کنند و برای به دست آوردن نتایج بهتر چگونه به فعالیت بپردازند.

پژوهش حاضر به منظور بررسی مدل علی روابط متغیرهای فراشناخت، اهداف پیشرفت و راهبردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی انجام شد. آگاهی از شناخت، فرایندهای شناختی و هر آنچه که به آن مربوط می‌شود، بر فعالیت‌های فکری و یادگیری افراد اثر می‌گذارد. همچنین دانش و آگاهی افراد از محتوای تکالیف، چگونگی استفاده از راهبردهای مناسب با موقعیت یادگیری، برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل در مطالعه، نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دارند. از سویی دیگر افراد براساس اهداف و انگیزه‌های خود در یادگیری می‌توانند به نتایج موفق یا غیرموفق تحصیلی دست یابند. اگر یادگیری برایشان ارزش درونی داشته‌باشد، سخت تلاش

می‌کنند و به خاطر خود یادگرفتن، مطالعه می‌کنند، اما اگر هدفشان رقابت با همکلاسان، کسب نمره و برانگیختن تشویق دیگران باشد، یادگیری ارزش واقعی خود را از دست می‌دهد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر، انتظار می‌رود اساتید با طراحی تکالیف مناسب، آموزش راهبردهای مطالعه و استفاده از روش‌های آموزشی جدید، دانشجویان را به استفاده از جهت‌گیری یادگیری ترغیب کنند. آن‌ها می‌توانند دانشجویان را به مطالعه‌ی گروهی، کمک‌طلبی، نظارت، خودارزیابی، مدیریت تلاش و غیره تشویق کنند. همچنین، آن‌ها را براساس فعالیت‌هایشان در طول یک ترم، با قرار دادنشان در پورت‌فولیو، ارزیابی کنند.

منابع

۱. تورانی، سمیه. (۱۳۸۷). تدوین مدل ساختاری (براساس پنج عامل شخصیتی نشو و رویکردهای مطالعه) به منظور پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان دانشکده روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
۲. جهانی ملکی، رعنا. (۱۳۸۷). بررسی نقش باورهای معرفت‌شناختی در هدف‌گزینی و انتخاب راهبردهای مطالعه در دانشجویان کارشناسی رشته روانشناسی دانشگاه‌های دولتی تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۳. خرمایی، فرهاد، و خیر، محمد. (۱۳۸۵). بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و راهبردهای شناختی. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲۵، ۹۷، ۴-۷۹.
۴. دریوزه، زهرا. (۱۳۸۴). بررسی رفتار همدلانه دختران نوجوان دبیرستانی با مادرانشان و رابطه آن با مهارت فراشناخت و پیشرفت تحصیلی در شهر تهران. مطالعه زنان، ۳، ۸۸۲-۶۷.
۵. رضایی، اکبر، و سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۴). نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۱، ۴، ۸۵-۴۳.
۶. صمدی، معصومه. (۱۳۸۱). دانش فراشناختی و حل مسئله ریاضی در دانش‌آموزان: نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی. تازه‌های علوم شناختی، ۴، ۳، ۴۹-۴۲.
۷. فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر آموزش فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی. فصلنامه نوآوری‌های شناختی، ۴، ۱۴، ۱۶۲-۱۴۹.
۸. کارشکی، حسین. (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مولفه‌های یادگیری خودتنظیمی. تازه‌های علوم شناختی، ۱۰، ۳، ۲۱-۱۳.
9. Abar, Beau., and Loken, Eric. (2010). *Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample*. Learning and Individual Differences, 20, 25-29.
10. Alevin, Vincent A.W.M.M., Koedinger, Kenneth R. (2002). *An effective metacognitive strategy: learning by doing and explaining with a computer-based Cognitive Tutor*. Cognitive Science 26, 147-179.

11. Coutinh, Savia A.(2007). *The relationship between goals, metacognition, and academic success*. Educate, 7, 1, 39-47.
12. Coutinho, Savia A., and Neuman,Georg.(2008). *A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy Export*. Learning Environments Research, 11, 2, 131-151.
13. Duff, Angus., Boyle, Elizabeth., and Dunleavy, Karen.(2004). *The relationship between personality, approach to learning and academic performance*. Personality and Individual Differences, 36 , 1907–1920.
14. Efklides, Anastasia.(2009). *The role of metacognitive experiences in the learning process*. Greece Psicothema , 21, 76-82.
15. Eppler, Marion A ., Catherine ,Carsen-Plentl ., and Harju, Beverly L.(2000). *Achievement Goals, Failure Attributions, and Academic Performance in Nontraditional and Traditional College Students*. Journal of Social Behavior and Personality, 15, 3, 353-372.
16. Malmberg, Lars- Erik.(2008). *Student teachers achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes*. Learning and Instruction, 18, 5, 438-452.
17. Mattern , Rebecca A.(2005). *College Students' Goal Orientations and Achievement*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 17, 1, 27-32.
18. McWhaw, Katherine., Abrami., and Philip C.(2001). *Student Goal Orientation and Interest: Effects on Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies*. Contemporary Educational Psychology ,26, 311–329.
19. Semmar, Yassir.(2007). *Adult learners and academic achievement: The roles of self-efficacy, self-regulation, and College of Education* . Manuscript title, 1-9.
20. Sperling, R.A., Howard.B.C., Staley,R.,, and DuBois,N.(2004). *Metacognition and self-regulated learning constructs*. Educational Research and Evaluation, 10, 117-139.
21. Stavrianopoulos, Katherine.(2007). *Adolescents' metacognitive knowlwdge monitoring and academic help*. College Student Journal, 41, 2, 444-453.
22. Theodosiou, Argiris.,and Papaioannou, Athanasios.(2006). *Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in*

- physical education and exercise involvement in out-of-school settings. Psychology of Sport and Exercise, 7, 4,361–379.*
23. Urdan. T., and Midgley,C.(2003). *Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. Contemporary Educational Psychology, 28, 4, 524-551.*
24. Vrugt, Anneke., Oort, Frans J.(2008). *Metacognition, achievement goal, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. Metacognition Learning, 30, 123-146.*
25. Zohar, Anat., Peled, Bracha.(2008). *The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high achieving students. Learning and Instruction, 18, 337-353.*