

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۹/۲۸

تاریخ تصویب مقاله: ۹۰/۴/۶

بررسی نقش تأکیدات هدفی والدین در خود تنظیمی یادگیری دانش آموزان

علی قاسمی* و دکتر محبوبه فولادچنگ**

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش تأکیدات هدفی والدین در خود تنظیمی یادگیری دانش آموزان دبیرستانی در شهر شیراز بود. بدین منظور، به شیوه تصادفی خوشه ای چند مرحله ای، نمونه ای شامل ۷۲۲ نفر دانش آموز (۳۷۹ دختر و ۳۴۳ پسر) از دو ناحیه ی آموزش و پرورش شهر شیراز انتخاب شدند. این افراد، پرسشنامه تأکیدات هدفی والدین و خودتنظیمی یادگیری را تکمیل کردند. نتایج حاصل از محاسبه پایایی و بررسی روایی ابزارها مطلوب بود.

محاسبه ی همبستگی نشان داد که بین تأکیدات هدفی تسلطی و عملکردی والدین با خودتنظیمی یادگیری فرزندان، همبستگی مثبت و معنی داری وجود دارد. هر دو نوع تأکیدات هدفی تسلطی و عملکردی والدین، پیش بینی کننده ی مثبت و معنی دار ابعاد فراشناختی و شناختی بودند. تأکیدات هدفی عملکردی، انگیزش را به صورت مثبت و معنی دار و تأکیدات هدفی تسلطی والدین انگیزش را به

Email: aghk43@yahoo.com

* کارشناس ارشد گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد پارسین

** استادیار بخش روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

صورت منفی و معنی‌دار پیش‌بینی کردند. بین دختران و پسران از نظر تأکیدات هدفی تسلطی والدین، خود تنظیمی یادگیری و شناخت، تفاوت معنی‌داری وجود نداشت؛ در صورتی که از نظر تأکیدات هدفی عملکردی و فراشناخت به نفع دختران و انگیزش به نفع پسران تفاوت معنی‌داری وجود داشت.

واژه های کلیدی: تأکیدات هدفی تسلطی، تأکیدات هدفی عملکردی، خود تنظیمی یادگیری دانش‌آموزان.

مقدمه

به اعتقاد برخی صاحب نظران، خود تنظیمی در یادگیری بخش مهمی از تفاوت های بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق را تبیین می‌کند. دانش‌آموزان موفق، به منظور انجام تکلیف، از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و الگوهای انگیزشی مثل کوشش برای کسب موفقیت و فعالیت‌های چالش‌انگیز و تنظیم اهداف استفاده می‌کنند. در مقابل، دانش‌آموزان ناموفق کمتر تلاش به خرج می‌دهند و علاقه کمتری به انجام فعالیت‌ها دارند، قادر به تنظیم اهداف و استفاده از راهبردهای یادگیری نیستند، خودکارآمدی پایینی دارند و به ندرت به سطح بالایی از موفقیت می‌رسند (بمبوتی^۱، ۲۰۰۸). بر اساس یافته‌های پژوهشی، بسیاری از دانش‌آموزانی که جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم می‌کنند، به عنوان یک یادگیرنده موفق عمل کرده‌اند. این یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، یاد گرفته‌اند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و علی‌رغم مشکل بودن تکالیف درسی، اهداف خود را حفظ کنند (پنتریج و زوشو^۲، ۲۰۰۷، شانک و زیمرمن، ۲۰۰۶، به نقل از بمبوتی، ۲۰۰۸).

نظر به اهمیت خود تنظیمی یادگیری، مدل‌های مختلفی برای آن ارائه شده است. از جمله می‌توان به مدل بوفارد، وزیو، بوردلو و لاروچه^۳ (۱۹۹۸، به نقل از جوکار، ۱۳۸۵) اشاره کرد. طبق این مدل، سازه خودتنظیمی شامل مؤلفه‌های فراشناخت، شناخت و انگیزش است. مؤلفه

1- Bembeutty

2- Pentrich & Zusho

3- Bouffard , Vezeau , Bordeleau & Larvcheh

فراشناخت شامل طرح و برنامه‌های دانش‌آموز در هنگام درس خواندن از قبیل به کارگیری راهبردهایی جهت زمان‌بندی مطالعه، خلاصه‌برداری و سازمان‌بندی و نظارت بر مطالعه است. مؤلفه شناخت شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان برای یادگیری و درک بهتر مطلب از آنها یاری می‌گیرند و مؤلفه انگیزش، شامل میزان علاقه، تداوم و پیگیری دانش‌آموز در ارتباط با مطالب درسی است.

خودتنظیمی یادگیری با اهداف یادگیرندگان ارتباط دارد. رفتار عموماً با میل به هدفی برانگیخته می‌شود، پس امر تصادفی نیست؛ بلکه معلول است و در جهتی میل می‌کند که فرد، صحیح یا غلط آن را در راستای منافعش باور می‌کند. نوع هدفی که ما تعیین می‌کنیم، میزان انگیزش فردی ما را در جهت رسیدن به آن هدف معین کمک می‌کند. لاک و لاتهام (به نقل از جوکار و لطیفیان، ۱۳۸۵) معتقدند که اهداف، بنا به دلایل ذیل باعث بهبود عملکرد می‌شود:

۱- اهداف، توجه فرد را به سمت تکلیف در حال انجام هدایت می‌کند.

۲- اهداف، تلاش را به خدمت می‌گیرند

۳- اهداف، استقامت و پشتکار را بیشتر می‌کنند، زیرا تلاش‌ها تا دستیابی به اهداف ادامه می‌یابد.

۴- اهداف، مشوقی برای گسترش استراتژی‌های تازه‌اند. به عبارت دیگر، اهداف، ایجاد تدبیر جدی برای بهبود عملکرد را تشدید می‌کنند.

جهت‌گیری هدفی، یکی از سازه‌هایی است که برای اشاره به نوع اهدافی که فرد مورد توجه قرار می‌دهد، استفاده می‌شود و عمدتاً به دو نوع جهت‌گیری هدفی تسلطی و جهت‌گیری هدفی عملکردی تقسیم می‌شود. افراد دارای جهت‌گیری هدف تسلطی، بیشتر به دنبال یادگیری و تسلط بر مطالب یادگیری هستند؛ اما افراد دارای جهت‌گیری هدف عملکردی بیشتر نگران عملکرد خویش در مقایسه با دیگران می‌باشند. جهت‌گیری هدف تسلطی با خودکارایی تحصیلی، تلاش برای موفقیت، انتخاب تکلیف مشکل، داشتن پشتکار در مواجهه با مشکلات، علاقه درونی به یادگیری، به کارگیری راهبردهای پردازش عمیق و پیشرفت تحصیلی بالاتر

ارتباط دارد. باور این گونه افراد این است که با تلاش می توان به موفقیت دست یافت (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۶).

افراد دارای جهت گیری هدف عملکردی، از لحاظ ارزشی که برای اهداف قائلند، به دو گروه گرایشی و پرهیزی تقسیم می شوند. در جهت گیری هدف عملکرد گرایشی، دانش آموزان سعی دارند که توانایی هایشان را با یکدیگر مقایسه کنند. آنها سعی می کنند خودشان را با هوش جلوه دهند و بی لیاقت و یا بی کفایت جلوه نکنند. گذشتن از دیگران و کسب تلاش با موفقیت کم، از اهداف آنها به شمار می آید. افراد دارای جهت گیری هدف عملکردی پرهیزی، از وظایف چالش برانگیز پرهیز می کنند تا در آن ها بی کفایتی فکری و عقلانی ظاهر نشود. گذشتن از دیگران و کسب تلاش با موفقیت بسیار کم از اهداف آنها به شمار می آید. (موریس و همکاران، ۲۰۰۳، به نقل از فرایدل و همکاران، ۲۰۰۶).

برخی محققان عنوان کرده اند که نه تنها اهداف خود فرد، بلکه تأکیدات هدفی والدین^۱ نیز ممکن است بر روی خودتنظیمی دانش آموزان تاثیر بگذارد (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۶). منظور از تأکیدات هدفی والدین این است که والدین بر کدامیک از اهداف پیشرفت فرزندان خود تأکید می نمایند و هم چنین چگونگی درک فرزندان از تأکیدات هدفی والدین را توضیح می دهد. برخی والدین دارای تأکیدات هدفی تسلطی و برخی دارای تأکیدات هدفی عملکردی هستند (آیمز و آرچر ۱۹۸۸، به نقل از پتريچ و شانک^۲، ۲۰۰۲).

فرایدل و همکاران، (۲۰۰۶) به این نتیجه رسیده اند که درک بچه ها از چگونگی اهداف عملکردی و اهداف تسلطی والدین و معلمان باعث پیش بینی اهداف تسلطی و عملکردی و خود تنظیمی یادگیری آنها (فرزندان) می شود. آن ها در تحقیق دیگری (فرایدل و همکاران، ۲۰۱۰) تحت عنوان "تأثیر ادراک تأکیدات هدفی والدین و

1- Parental goal emphases
2- Pintrich & Schunk

معلمان، روی باورهای خود کارآمدی دانش آموزان از دوره ابتدایی تا دبیرستان^۱ نشان داده‌اند که، افزایش ادراک دانش آموزان از تأکیدات هدفی تسلطی والدین و معلمان، باعث افزایش باورهای خود کارآمدی در آن‌ها (دانش آموزان) می‌شود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که تأکیدات هدفی معلمان و والدین باعث افزایش رشد احساس خود کارآمدی و استفاده از راهبردهای یادگیری در درس ریاضی می‌شود.

گوتمن^۱ (۲۰۰۵) با انجام تحقیقی تحت عنوان چگونگی تأثیر جهت‌گیری اهداف والدین و دانش‌آموزان، و ساختار اهداف کلاس درس بر پیشرفت درس ریاضی دانش‌آموزان آمریکایی آفریقایی تبار در زمان ورود به دبیرستان، مشاهده کرد که دانش‌آموزانی که والدین‌شان بر روی اهداف تسلطی تأکید دارند، نمره‌ی پیشرفت ریاضی آن‌ها بالاتر از دانش‌آموزانی است که والدینشان بر روی اهداف عملکردی تأکید می‌کنند. وی در نهایت نتیجه گرفت که جهت‌گیری اهداف تسلطی نسبت به جهت‌گیری اهداف عملکردی، در ایجاد انگیزش و پیشرفت در درس ریاضیات دانش‌آموزان آمریکایی آفریقایی تبار دبیرستانی تأثیر بیشتری دارد و جهت‌گیری هدف تسلطی باعث ایجاد چالش، یادگیری عمیق و معنی دار در فرزندان می‌شود.

در ایران نیز شجاعی، شیخ الاسلامی و احمدی (۱۳۸۸) با بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدفی والدین (جهت‌گیری هدف تسلطی و جهت‌گیری هدف عملکردی) با خود کارآمدی تحصیلی دانشجویان سه دانشکده علوم تربیتی، علوم مهندسی و علوم پزشکی دانشگاه شیراز نشان داده‌اند که خانواده جایگاه مهمی در رشد و یادگیری دانشجویان دارد. مخصوصاً تأکید والدین در جهت تسلط فرزندان بر مفاهیم و مطالب درسی می‌تواند باعث تعمیق پیوند بین اهداف آموزش عالی و آگاهی تربیتی در خانواده شود.

با وجود اهمیتی که محققان برای نقش انتظارات والدین در پیشرفت‌های تحصیلی و تربیتی فرزندان قائل هستند، بررسی ادبیات پژوهشی در داخل کشور حاکی از کمبود پژوهش‌های

مربوط به این ناحیه‌ی تحقیقی است. از آنجایی که تعداد کمی از تحقیقات موجود، به نقش جهت‌گیری‌های هدفی بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند، نیاز محسوسی به بررسی انتظارات هدفی والدین و نقش آن در خود تنظیمی یادگیری و ابعاد آن وجود دارد. بنابراین، هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش تأکیدات هدفی والدین در خود تنظیمی یادگیری فرزندان می باشد. این پژوهش در پی پاسخ به دو سوال اساسی زیر است:

۱- کدامیک از انواع تأکیدات هدفی والدین (هدف تسلطی و هدف عملکردی)، می‌تواند خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و هر یک از ابعاد آن (شناخت، فراشناخت و انگیزش) را به صورت معنی‌داری پیش‌بینی کند؟

۲- آیا بین دانش‌آموزان دختر و پسر در هر کدام از متغیرهای تأکیدات هدفی تسلطی، عملکردی و خود تنظیمی یادگیری و ابعاد آن (شناختی، فراشناختی و انگیزش) تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

روش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در نواحی چهارگانه شهر شیراز بودند که در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه‌گیری، به شیوه‌ی تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام شد. بدین منظور، ابتدا به صورت تصادفی دو ناحیه از چهار ناحیه شهر شیراز انتخاب و سپس از هر کدام از نواحی جمعا چهار دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب شدند که شامل دو دبیرستان پسرانه و دو دبیرستان دخترانه است. بنا بر این، در مجموع هشت دبیرستان شامل چهار دبیرستان پسرانه و چهار دبیرستان دخترانه انتخاب شد و از هر دبیرستان نیز سه کلاس (در پایه‌های اول، دوم و سوم دبیرستان) به صورت تصادفی برگزیده شد. در نهایت، حجم نمونه انتخابی ۷۲۲ نفر تعیین گردید که شامل ۳۷۹ نفر دانش‌آموز دختر و ۳۴۳ نفر دانش‌آموز پسر می‌باشد.

ابزار پژوهش

۱- پرسشنامه تأکیدات هدفی والدین

پرسشنامه تأکیدات هدفی والدین توسط فرایدل و همکاران (۲۰۰۶) تدوین شده است. تعداد سؤالات این پرسشنامه ۱۱ سؤال است که ۶ سؤال آن مربوط به اهداف تسلطی و پنج سؤال مربوط به اهداف عملکردی است. گزینه‌های مقابل هر سؤال پنج گزینه بوده که مطابق با طیف لیکرتی (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم) طراحی و بترتیب امتیاز ۱ تا ۵ داده شده است (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۶). به عنوان مثال می‌توان به گویه شماره ۴ (تأکیدات هدفی تسلطی) اشاره کرد: «والدینم فکر می‌کنند تلاش و پشتکار من از نمره‌هایی که به دست می‌آورم مهم‌تر است». هم‌چنین می‌توان به گویه شماره ۱۰ (تأکیدات هدفی عملکردی) اشاره نمود: «والدینم دوست دارند من به دیگران نشان بدهم که از لحاظ درسی، دانش آموز قوی هستم».

در پژوهش حاضر از تحلیل عاملی، جهت بررسی روایی استفاده شد. نتایج اولیه تحلیل حاکی از این بود که نسبت KMO^۱ برای ماتریس همبستگی برابر با ۰/۷۱ است که این مقدار بیانگر کفایت نمونه‌گیری محتوایی ماتریس همبستگی اطلاعات می‌باشد. آزمون بارتلت^۲ که نشانگر میزان معنی‌داری ماتریس همبستگی اطلاعات است، برابر با ۱۳۱۳ است ($P < ۰/۰۰۱$). پس از حصول اطمینان نسبت به کفایت نمونه‌گیری محتوایی و معنی‌داری ماتریس اطلاعات، دو عامل با استفاده از منحنی اسکری استخراج شد که این عوامل ۴۲ درصد از کل واریانس را تبیین کردند. از مجموع کل واریانس تبیین شده، ۲۲ درصد مربوط به اهداف تسلطی و ۲۰ درصد دیگر مربوط به اهداف عملکردی است. پس از تعیین بار عاملی، چرخش به روش واریماکس صورت گرفت و سؤالات هر مؤلفه مشخص گردید. در نهایت با توجه به یافته‌های

1- Kasier-Meyer Olkin

2- Bartlett's Test

تحلیل عامل، همه ۱۱ سؤال مناسب تشخیص داده شد که بترتیب ۷ سؤال در بعد تأکیدات هدفی تسلطی و ۴ سؤال در بعد تأکیدات هدفی عملکردی قرار گرفت. تفاوت تحلیل عامل صورت گرفته در پژوهش حاضر در مقایسه با تحلیل عامل صورت گرفته به وسیله فرایدل و همکاران این است که در پژوهش حاضر، سؤال ۱۱ از بعد تأکیدات هدفی عملکردی به بعد تأکیدات هدفی تسلطی تغییر مکان داده است و سایر سؤالات، در هر دو پژوهش وضعیت یکسانی دارند (جدول ۱).

جدول ۱: نتیجه تحلیل عاملی پرسشنامه تأکیدات هدفی والدین

عملکردی	تسلطی	گویه ها
	۰/۷۳	۱
	۰/۷۳	۲
	۰/۶۱	۵
	۰/۵۷	۴
	۰/۵۳	۶
	۰/۴۶	۳
	۰/۳۴	۱۱
۰/۷۵		۸
۰/۷۲		۹
۰/۷۱		۱۰
۰/۵۸		۷
۲/۷۶	۴/۱۷	ارزش ویژه
۲۰	۲۲	درصد واریانس

فرایدل و همکاران (۲۰۰۶) به منظور تعیین پایایی این پرسشنامه از روش ضریب آلفا کرونباخ استفاده کردند که میزان آلفای کرونباخ را برای تأکیدات هدفی والدین تسلطی و عملکردی به ترتیب، ۰/۶۵ و ۰/۷۰ گزارش نموده‌اند. در این پژوهش نیز برای تعیین پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای تأکیدات هدفی تسلطی و عملکردی، به ترتیب، ۰/۶۷ و ۰/۶۷ محاسبه گردید.

۲- پرسشنامه‌ی خود تنظیمی یادگیری

این مقیاس دارای نوزده سؤال بوده که از سه مؤلفه شناخت، فراشناخت و انگیزش تشکیل شده است. از این تعداد سؤال، ۷ سؤال به بعد فراشناخت، ۹ سؤال به بعد شناخت، ۳ سؤال به بعد انگیزش اختصاص دارد. هر سؤال از ۵ گزینه مطابق با طیف لیکرتی شامل (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم) تشکیل شده و به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شده است (بوفارد و همکاران، ۱۹۹۸). به عنوان نمونه می‌توان به گویه شماره ۴ (شناخت)، گویه شماره ۱ (فراشناخت) و گویه شماره ۵ (انگیزش) اشاره کرد که به ترتیب عبارتند از:

«وقتی در حال مطالعه هستم سعی می‌کنم بین مطالب ارائه شده در کلاس و مطالب کتاب ارتباط برقرار کنم». «برای تنظیم جدول زمانی مطالعه، وقت صرف می‌کنم». «زمانی که مطالب درسی یا کارهای درخواست شده مشکل هستند، از خواندن آنها صرف نظر می‌کنم یا این که فقط قسمت‌های آسان را مطالعه می‌کنم».

در پژوهش حاضر، جهت بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی استفاده گردید. نتایج اولیه تحلیل حاکی از این بود که نسبت **KMO** برای ماتریس همبستگی برابر با ۰/۸۰ است که این مقدار بیانگر کفایت نمونه‌گیری محتوایی ماتریس همبستگی اطلاعات است. آزمون بارتلت که نشانگر میزان معنی‌داری ماتریس همبستگی اطلاعات است، برای این مطالعه برابر با ۲۰۱۹ است ($P < ۰/۰۰۰۱$). پس از حصول اطمینان نسبت به کفایت نمونه‌گیری محتوا و معنی‌داری ماتریس اطلاعات، سه عامل با استفاده از منحنی اسکری استخراج شد که این عوامل بر روی هم ۳۶/۹۲ درصد از کل واریانس را تبیین کردند. از مجموع کل واریانس تبیین شده ۱۴/۷۲ درصد مربوط به فراشناخت، ۱۱/۲۹ درصد مربوط به شناخت و ۱۰/۹۰ درصد مربوط به بعد انگیزش است.

پس از تعیین عوامل ماتریس، بار عاملی به روش واریماکس مورد چرخش قرار گرفت. سؤالات حاصل از هر مؤلفه مشخص گردید. در نهایت با توجه به یافته‌های تحلیل عاملی، از مجموع ۱۹ سؤال، ۱۷ سؤال مناسب تشخیص داده شد و سؤالات ۱۲ و ۱۹ به دلیل بار عاملی

پایین حذف گردید. از مجموع ۱۷ سؤال، ۸ سؤال در بعد فراشناختی، ۴ سؤال در بعد شناختی و ۵ سؤال در بعد انگیزش قرار داده شد.

جدول ۲: نتیجه تحلیل عاملی پرسشنامه یادگیری خود تنظیمی دانش آموزان

انگیزش	شناختی	فراشناختی	گویه
		۰/۷۲	۱
		۰/۶۹	۱۴
		۰/۶۳	۲
		۰/۵۹	۱۵
		۰/۴۷	۸
		۰/۴۵	۷
		۰/۴۱	۳
		۰/۴۰	۶
	۰/۶۷		۴
	۰/۶۷		۱۱
	۰/۶۴		۱۰
	۰/۴۴		۹
۰/۷۳			۱۸
۰/۶۲			۱۷
۰/۵۹			۱۶
۰/۵۹			۱۳
۰/۵۸			۵
۳/۱۱	۲/۴۲	۴/۳۶	ارزش ویژه
۱۰/۹۰	۱۱/۳۹	۱۴/۷۲	درصد واریانس

بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) برای محاسبه پایایی این پرسشنامه از روش آلفا کرونباخ استفاده کردند که مقدار آن برای ابعاد فراشناخت، شناخت و انگیزش بترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۸ و ۰/۶۸ گزارش شده است. در این پژوهش نیز برای محاسبه پایایی پرسشنامه از روش آلفا کرونباخ استفاده شده که مقدار آن برای کل پرسشنامه، ابعاد فراشناختی، شناختی و انگیزش بترتیب، ۰/۷۳، ۰/۷۳، ۰/۵۷ و ۰/۶۲ گزارش می‌گردد.

یافته ها

جدول ۳: نتایج محاسبه همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	خود تنظیمی فرزندان	بعد فراشناخت	بعد شناخت	بعد انگیزش
هدف تسلطی والدین	**۰/۲۵	**۰/۲۷	**۰/۲۶	-۰/۰۳
هدف عملکردی والدین	**۰/۱۸	**۰/۱۲	**۰/۱۴	**۰/۱۱

n= ۷۲۲

**P < ۰/۰۱

همان طور که ملاحظه می شود، بین هر دو نوع هدف والدینی با خودتنظیمی و مولفه های آن، رابطه ای مثبت و معنی داری وجود دارد. اگرچه، رابطه ای بین هدف تسلطی والدین با بعد تنظیم انگیزش معنی دار نیست.

با توجه به ماتریس بالا، و به منظور بررسی نقش پیش بینی کنندگی تأکيدات هدفی (تسلطی و عملکردی) والدین در هر یک از ابعاد خود تنظیمی فرزندان از تحلیل رگرسیون چند گانه به شیوه همزمان استفاده شد. نتایج در جدول ۴ مشاهده می شود.

جدول ۴: نتایج تحلیل رگرسیون برای پیش بینی ابعاد خود تنظیمی یادگیری توسط تأکيدات

هدفی تسلطی و عملکردی والدین

متغیرهای پیش بینی کننده	متغیر ملاک	R	R ²	β	t	P<
تأکيدات هدفی تسلطی والدین	خود تنظیمی یادگیری	۰/۲۹	۰/۰۸	۰/۲۳	۶/۳۹	۰/۰۰۱
				۰/۱۵	۵/۰۴	۰/۰۰۱
تأکيدات هدفی تسلطی والدین	فراشناخت	۰/۲۸	۰/۰۸	۰/۲۶	۷/۲۱	۰/۰۰۱
				۰/۰۹	۲/۵۵	۰/۰۱
تأکيدات هدفی تسلطی والدین	شناخت	۰/۲۸	۰/۰۸	۰/۲۵	۶/۹۷	۰/۰۰۱
				۰/۱۱	۳/۱۳	۰/۰۰۲
تأکيدات هدفی تسلطی والدین	انگیزش	۰/۲۰	۰/۰۴	-۰/۱۲	-۳/۱۴	۰/۰۰۲
				۰/۱۰	۲/۶۰	۰/۰۰۹

جدول ۴ نشان می دهد که تأکیدات هدفی تسلطی والدین با بتای ۰/۲۳ و تأکیدات هدفی عملکردی با بتای ۰/۱۵، پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و معنی‌دار خود تنظیمی یادگیری فرزندان هستند. تأکیدات هدفی تسلطی والدین با بتای ۰/۲۶ و تأکیدات هدفی عملکردی با بتای ۰/۰۹ نیز پیش‌بینی کننده‌ی خود تنظیمی فراشناختی هستند. در مورد مؤلفه‌ی شناخت، سهم تأکیدات هدفی تسلطی و عملکردی والدین به ترتیب به ۰/۲۵ و ۰/۱۱ می‌رسد. در مورد بعد انگیزش، تأکیدات تسلطی با بتای ۰/۱۲- پیش‌بینی کننده‌ی منفی و معنی‌دار خود تنظیمی انگیزشی است، در حالی که تأکیدات هدفی عملکردی با بتای ۰/۱۰ می‌تواند خود تنظیمی انگیزشی را به طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی کند.

در ادامه، به منظور مقایسه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر میانگین نمرات خود تنظیمی و ادراک آنان از تأکیدات هدفی والدین، از آزمون t برای گروه‌های مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۵: نتایج مقایسه دانش‌آموزان پسر و دختر براساس میانگین متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	$P <$
تأکیدات هدفی تسلطی	دختر	۱۵/۸۳	۴/۴۷	۰/۲۸	ns
	پسر	۱۵/۷۴	۴/۶۷		
تأکیدات هدفی عملکردی	دختر	۱۰/۶۹	۳/۶۲	۳/۰۶	۰/۰۰۲
	پسر	۹/۸۹	۳/۳۰		
خودتنظیمی یادگیری	دختر	۴۵/۶۲	۹/۰۷	۰/۵۹	ns
	پسر	۴۵/۲۲	۹/۱۷		
فراشناخت	دختر	۲۱/۴۷	۶/۱۱	۲/۰۸	۰/۰۳
	پسر	۲۰/۵۵	۵/۶۸		
شناخت	دختر	۹/۶۷	۳/۱۴	۰/۳۴	ns
	پسر	۹/۵۹	۳/۱۱		
انگیزش	دختر	۱۴/۴۸	۴/۲۹	۲/۰۵	۰/۰۴
	پسر	۱۵/۱۱	۳/۹۱		

مطابق جدول ۵، میانگین نمرات دختران در متغیر تأکيدات هدفی عملکردی والدین و نیز بعد تنظیم فراشناختی، به طور معناداری بیشتر از میانگین نمرات پسران است. برعکس، در مورد نمره‌ی بعد تنظیم انگیزشی، نمرات پسران بیشتر از دختران می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که هر دو نوع تأکيدات هدفی تسلطی و عملکردی والدین خود تنظیمی یادگیری فرزندان (نمره کل) را به صورت مثبت و معنی‌داری پیش‌بینی می‌کنند. همچنین، نتایج نشان داد که سهم تأکيدات هدفی تسلطی والدین در پیش‌بینی خود تنظیمی یادگیری فرزندان از سهم تأکيدات هدفی عملکردی والدین بیشتر است. یافته‌های این بخش از تحقیق همسو با یافته‌های تحقیقات پیشین (فریدل و همکاران، ۲۰۰۶؛ گوتمن، ۲۰۰۵؛ جوکار، ۱۳۸۵؛ شجاعی و همکاران، ۱۳۸۸؛ دلاورپور، ۱۳۸۷؛ الفت‌ریا، کاترینا و گریگوریس، ۲۰۰۹)^۱ بیانگر نقش اهداف در فعالیت و پیشرفت یادگیرندگان است. یادگیرندگانی که والدینشان از آنها می‌خواهند مطلب را یاد بگیرند یا عملکرد خوبی داشته باشند، از نظر فعالیت‌های خود تنظیمی وضعیت بهتری دارند.

علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد که سهم تأکيدات هدفی تسلطی در پیش‌بینی خود تنظیمی یادگیری، بیش از تأکيدات هدفی عملکردی است. همان گونه که نظریه‌های موجود بیان داشته‌اند، در تأکيدات هدفی تسلطی، فرد به دنبال کسب تسلط بر چالش‌های محیطی، یادگیری به خاطر انگیزه درونی (نه پاداش بیرونی)، رفتار اکتشافی، کنجکاوی، توانایی تأثیرگذاری، تعامل مؤثر بر محیط، کسب خود مختاری و داشتن احساس تسلط و خود کارآمدی شخصی است (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). این در حالی است که در تأکيدات هدفی عملکردی، فرد از تکالیف چالش برانگیز خودداری می‌کند و در زمان رو به رو شدن با تکالیف دشوار، تلاش کمتری به

1- Eleftheria , Katerina & Grigoris

خرج می‌دهد و می‌خواهد با مقایسه خود با دیگران، خود را با هوش جلوه دهد. بنابراین انتظار می‌رفت که سهم تأکیدات هدفی تسلطی والدین در پیش‌بینی یادگیری خود تنظیمی فرزندان، بیشتر از سهم تأکیدات عملکردی والدین باشد. در تحقیق گوتمن (۲۰۰۵) نیز جهت‌گیری اهداف تسلطی نسبت به جهت‌گیری اهداف عملکردی، در ایجاد انگیزش و یادگیری درس ریاضیات تأثیر بیشتری داشت و جهت‌گیری هدف تسلطی باعث ایجاد چالش، یادگیری معنی دار و عمیق در فرزندان شده است. به اعتقاد محققان، درک و انتخاب نوع جهت‌گیری هدف توسط فرزندان به این بستگی دارد که والدین بیشتر بر کدام یک از اهداف تسلطی و یا عملکردی تأکید می‌ورزند و این بر باور فرزندان در انتخاب نوع هدف و یادگیری آنها تأثیر معنی‌داری دارد؛ به این معنی که والدینی که بر تأکیدات هدفی تسلطی تأکید می‌کنند، باعث پرورش انگیزش درونی، تعامل مؤثر بر محیط و حس خود مختاری در فرزندان می‌شوند (پنتریج و شانک، ۲۰۰۲). انگیزش درونی باعث می‌شود که آن‌ها در نبود پاداش بیرونی و کمبود امکانات تحصیلی و یادگیری، همچنان به یادگیری علاقه مند باشند، بنابراین فرزندان والدین با تأکیدات هدفی تسلطی، خود تنظیم تر خواهند بود.

نتایج همچنین نشان داد که متغیرهای تأکیدات هدفی تسلطی و عملکردی والدین، بعد فراشناخت و شناخت را به صورت مثبت و معنی‌داری پیش‌بینی کرده‌اند؛ ولی سهم تأکیدات هدفی تسلطی در پیش‌بینی این ابعاد بیشتر از سهم تأکیدات هدفی عملکردی والدین است. این یافته بر اساس نظریه‌های شناختی-اجتماعی موجود مبنی بر نقش اهداف تسلطی قابل تبیین است. مطابق یافته‌های پژوهش پاچار و میلر^۱ (۱۹۹۴) نیز دانش آموزانی که بر اهداف تسلطی تأکید داشتند، استفاده بیشتری از استراتژی‌های شناختی و فراشناختی به عمل آوردند و نسبت به سایر افراد پشتکار بیشتری داشتند. دلاورپور (۱۳۸۷) نیز به این نتیجه رسیده که اهداف تسلطی به صورت مثبت و معنی‌داری پیش‌بینی کننده آگاهی فراشناخت است. الفت‌ریا و همکاران (۲۰۰۹)

1- Pajares & Miller

به این نتیجه رسیده اند که درک هدف تسلطی مدرسه و درک هدف تسلطی والدین، پیش بینی کننده جهت گیری هدف تسلطی و خود تنظیمی یادگیری دانش آموزان است.

بر خلاف انتظار، در این پژوهش مشاهده شد که خود تنظیمی انگیزشی به طور منفی و معنی داری توسط تأکیدات هدفی تسلطی والدین و به طور مثبت و معنی داری توسط تأکیدات عملکردی والدین پیش بینی می شود. یافته های این بخش از تحقیق با یافته های جوکار (۱۳۸۵) هم سویی دارد که نتیجه گرفت اهداف تسلطی افراد، ابعاد شناخت و فراشناخت را به صورت مثبت و بعد انگیزش را به صورت منفی پیش بینی می کند. در پژوهش مذکور، هدف گرایی عملکردی پیش بینی کننده انگیزش بوده است. جوکار (۱۳۸۵) در تبیین این یافته نتیجه می گیرد که دانشجوی ایرانی علی رغم این که از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می کند، با وجود میل به یادگیری، به دلیل عدم امید به آینده از انگیزش کافی برخوردار نیست.

شاید در تبیین این یافته بتوان به نظام رقابتی حاکم بر مدارس ایران اشاره کرد که در آن دانش آموزان چنان به رقابت خو گرفته اند که بیشتر برای پیشی گرفتن از دیگران به تنظیم انگیزش خود می پردازند. در این نظام، تأکید والدین بر نمره به عنوان عامل انگیزشی بیرونی قدرتمندی محسوب می شود. بر عکس، تأکید والدین بر یادگیری و تسلط بر مطالب، کمتر مورد توجه دانش آموزان قرار می گیرد.

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل یافته های مربوط به مقایسه دانش آموزان دختر و پسر در متغیرهای تأکیدات هدفی تسلطی، عملکردی و خود تنظیمی یادگیری نشان می دهد که دختران از نظر تأکیدات هدفی عملکردی والدین و خود تنظیمی فراشناختی و پسران از نظر خود تنظیمی انگیزشی، نمرات بیشتری گرفته اند. در سایر متغیرها تفاوت معنی داری بین دو جنس وجود ندارد. یافته های حوزه ی تفاوت های جنسیتی معمولاً به نتایجی می انجامند که متناقضند و بیشتر به انتظارات برابر و یا نابرابر والدین از فرزندان، به باورها، سنت و بافت فرهنگی - اجتماعی، امکانات تحصیلی، تسهیلات آموزشی و پرورشی و امکانات دانشگاهی در آن جامعه بستگی دارد. به این دلیل ممکن است در بعضی جوامع، بین دانش آموزان دختر و پسر در راهبردهای

خود تنظیمی یادگیری و ابعاد آن (شناخت، فراشناخت و انگیزش)، تأکیدات هدفی تسلطی و عملکردی والدین، تفاوت معنی‌داری وجود داشته باشد و در بعضی جوامع اینگونه نباشد. بمبوتی (۲۰۰۸) نشان داد که بین دختران و پسران در استفاده از راهبردهای خود تنظیمی انگیزشی و عملکرد تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. میس و پینتر^۱ (۲۰۰۸)، در خصوص تفاوت پسران و دختران در استفاده از راهبردهای خود تنظیمی به این نتیجه رسیده‌اند که پسران بیشتر از دختران از راهبردهای خود تنظیمی استفاده می‌کنند، در حالی که، آندرمن و یانگ (۱۹۹۴) و صمدی (۱۳۸۶) به این نتیجه رسیده‌اند که تفاوت معنی‌داری بین دختران و پسران در زمینه استفاده از خود تنظیمی وجود ندارد. فرایدل و همکاران (۲۰۰۶) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند مبنی بر این که هیچ‌گونه تفاوتی بین دو جنس دختر و پسر در مورد درک آن‌ها از چگونگی اهداف تسلطی و عملکردی والدین و معلمان وجود ندارد. گوتمن (۲۰۰۵) نشان داد که بین دانش‌آموزان دختر و پسر در به کارگیری جهت‌گیری اهداف تسلطی و عملکردی والدین، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. همچنین، روبکن (۲۰۰۷) به این نتیجه رسید که تفاوت معنی‌داری بین دانش‌آموزان دختر و پسر از نظر به کارگیری اهداف عملکردی وجود ندارد. یافته‌های پژوهش حاضر را باید به دیدی احتیاط نگریست. این مطالعه از نوع همبستگی بوده و بنابراین از هر گونه استنباط علی در مورد این یافته‌ها باید خودداری شود. همچنین، پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شده است و به همین دلیل باید از تعمیم یافته‌ها به سایر مقاطع اجتناب گردد. با توجه به این حقایق پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده به بررسی نقش همزمان تأکیدات هدفی دانش‌آموزان، معلمین و والدین در خود تنظیمی یادگیری یادگیرندگان کلیه مقاطع تحصیلی پرداخته شود که در این صورت می‌توان تبیین جامع‌تری از نقش اهداف به دست آورد. همچنین، در تحقیقات آتی به حیطه‌های دیگر خود تنظیمی (بجز خود

1- Meece & Painter.

تنظیمی یادگیری) پرداخته شود. به عنوان نمونه، متغیرهایی که می‌توانند در تحقیقات آتی مورد توجه قرار گیرند، شامل متغیرهای خود تنظیمی در حیطه زندگی، امور شغلی و امور بهداشتی دانش آموزان می‌باشد که همه این متغیرها برای دانش آموزان جنبه کاربردی و عملی خواهند داشت. در نهایت، با توجه به اهمیت و نقش خود کارآمدی در تلاش و پشتکار افراد در یادگیری، پیشنهاد می‌شود که نقش متغیر خود کارآمدی با تأکيدات هدفی والدین در خود تنظیمی یادگیری، مورد پژوهش قرار گیرد. این پژوهش در آموزش و پرورش، دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی بیشترین کاربرد را دارد.

منابع

- ۱- جوکار، بهرام. (۱۳۸۵). بررسی رابطه هدف گرایی و خود تنظیمی در دانشجویان مختلف دانشگاه شیراز، *مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز*، دوره بیست و دوم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۸۴، پیاپی ۴۵، (ویژه نامه علوم تربیتی). ۷۱-۵۷.
- ۲- جوکار، بهرام و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۵). رابطه هویت و جهت‌گیری هدف در گروهی از دانش آموزان پیش دانشگاهی شهرهای شیراز و یاسوج، *مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز*، دوره ۲۵، شماره ۴، زمستان ۱۳۸۵، (پیاپی ۴۹)، (ویژه نامه علوم تربیتی) ۴۶-۲۷.
- ۳- دلاورپو، محمدآقا. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین پیش آگاهی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- ۴- شجاعی، زهرا، شیخ‌الاسلامی، راضیه و احمدی، ساره. (۱۳۸۸). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان براساس جهت‌گیری هدف پیشرفتی والدین و اساتید آنها، *نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، چالش‌ها و چشم‌اندازها*، تبریز.
- ۵- صمدی، معصومه. (۱۳۸۶). تأثیر روش‌های تربیتی و خودتنظیمی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی، *تازه‌های علوم شناختی*، ۹(۱)، پیاپی (۳۳)، ۴۸-۴۰.
- 6- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.

- 7- Bembenuity, H. (2008). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586–616.
- 8- Bouffard, T. Vezeau, C. & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.
- 9- Eleftheria, N. G., Katerina, V. & Grigoris, K. (2009). Students achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal and structures parent goals during adolescence. *Greece Learning and Individual Differences*, 19, 53–60.
- 10- Friedel, J. M., Cortina. K. S., Turner. J. C., & Midgley, C. (2006). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The role of perceived parent and teacher goal emphasis. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434- 458.
- 11- Friedel, J. M., Cortina. K. S., Turner. J. C., & Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology*, 102, 1, 102-114.
- 12- Gutman, L. M. (2005). 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.
- 13- Meece, J. L. & Painter, J. (2008). *The motivational roles of cultural differences and cultural identity in self-regulated learning*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. 339–367.
- 14- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193–203.
- 15- Pintrich, P.R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research, & Application*. Merrill, Prentice – Hall.
- 16- Roebken, H. (2007). The influence of goal orientation on student satisfaction, academic engagement and achievement. *Educational & Psychology*. 13, 5(3), 679-704.