

پیش بینی خودکارامدی بر اساس راهبردهای فراشناختی و اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان متوسطه

سپیده سوکی^{۱*}، طاهره سام خانیانی^۲

دریافت مقاله: ۹۵/۱۱/۱۸؛ دریافت نسخه نهایی: ۹۶/۰۱/۳۱؛ پذیرش مقاله: ۹۶/۰۳/۳۰

چکیده

هدف: هدف پژوهش پیش بینی خودکارامدی بر اساس راهبردهای فراشناختی و اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان بود. **روش:** روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود که بر اساس فرمول تاباخنیک و فیدل (۲۰۰۷) تعداد ۱۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان به پرسشنامه‌های خودکارامدی شرر (۱۹۸۲)، پرسشنامه اهداف پیشرفت البوت و مک گیور (۲۰۰۱) و راهبردهای فراشناختی کرمی (۱۳۸۴) پاسخ دادند. داده‌ها از طریق آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. **یافته‌ها:** همبستگی بین راهبرد فراشناختی کنترل خود و خودکارامدی ($r=0/22, P=0/001$)، بین راهبرد فرایند برنامه‌ریزی و خودکارامدی ($r=0/25, P=0/001$)، بین راهبرد فرایند ارزشیابی و خودکارامدی ($r=0/17, P=0/001$)، بین هدف تبحر گرا و خودکارامدی ($r=0/48, P=0/001$)، هدف عمل‌گرایی و خودکارامدی ($r=0/42, P=0/001$)، مثبت و همبستگی بین اجتناب از تبحر و خودکارامدی ($r=0/31, P=0/001$)، اجتناب از عملکرد و خودکارامدی ($r=0/27, P=0/001$)، منفی و معنادار بود. همچنین تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد مؤلفه هدف تبحر گرا و فرایند ارزشیابی فراشناختی توان پیش‌بینی خودکارامدی را دارند ($R^2=0/25, P=0/001$). نتیجه‌گیری: دانش‌آموزان با استفاده مؤثر از راهبردهای فراشناختی و اهداف پیشرفت می‌توانند در اعتماد به توانایی‌های خود موفق عمل کنند.

کلیدواژه‌ها: اهداف پیشرفت، خودکارامدی، راهبردهای فراشناختی

۱. *نویسنده مسئول، کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۲. کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش مدیریت آموزشی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران

مقدمه

موفقیت یا شکست تحصیلی فراگیران به عوامل مختلفی بستگی دارد که در این میان یکی از مهم ترین عواملی که به صورت فردی عملکرد آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد، باورهای خودکارآمدی افراد است (کمالی ایگلی و ابوالمعالی الحسینی، ۱۳۹۵). خودکارآمدی از مفاهیم مهم و مؤثر در نظریه شناختی- اجتماعی بندورا است. در این نظریه فرآیندهای شناختی در رفتار آدمی نقش تعیین کننده‌ای دارند. فرآیندهای شناختی معیوب موجب انتظارات و ادراکات نادرست فرد از کارآمدی خود می‌شود و این انتظارات و ادراکات می‌تواند به اضطراب و اجتناب از موقعیت‌های چالش‌انگیز منجر شود (پاجارز، ۲۰۰۲). در نظریه بندورا منظور از خودکارآمدی قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازمان‌دهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکردهای تعیین شده تعریف می‌شود (دیسس، ۲۰۱۱). همچنین بندورا خودکارآمدی را ادراک افراد از درجه کنترلی که بر زندگی دارند، تعریف می‌کند که افراد می‌کوشند بر رویدادهایی که زندگی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، کنترل نمایند. با اعمال نفوذ در موقعیت‌هایی که آنان می‌توانند مقداری کنترل داشته باشند، بهتر می‌توانند آینده مطلوب را تحقق بخشیده و از نتایج نامطلوب ممانعت به عمل آورند که این توانایی منافع شخصی و اجتماعی بی‌شماری را برای آنان تأمین می‌کند. در مقابل ناتوانی در اعمال کنترل بر اموری که به صورت نامطلوب بر زندگی فرد تأثیر می‌گذارند، نگرانی، دلسردی و ناامیدی را پرورش می‌دهند (بندورا، ۲۰۰۱)؛ اما خودکارآمدی تحت تأثیر بسترها و عوامل محیطی، اجتماعی و فرهنگی است که فرد در آن‌ها واقع شده و آن‌ها را درک می‌کند (ورنرشیچ و همکاران، ۲۰۱۴).

مطالعات مختلف نشان دادند راهبردهای یادگیری یکی از عوامل تأثیرگذار بر خودکارآمدی دانش‌آموزان هستند. فلاول در رویکرد خویش نسبت به راهبردهای یادگیری، این راهبردها را به دو دسته کلی راهبردهای شناختی و فراشناختی تقسیم نمود. به اعتقاد فلاول (۱۹۷۶) راهبردهای شناختی یادگیری برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف به کار می‌روند، در حالی که راهبردهای فراشناختی به منظور بازبینی این پیشرفت مورد استفاده قرار می‌گیرند. فلاول، ۱۹۸۸ بر این عقیده تأکید می‌کند که راهبردهای فراشناختی سه راهبرد کلی را در برمی‌گیرند که عبارت‌اند از راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای کنترل و نظارت و راهبردهای نظم‌دهی. زانگ و سیفو (۲۰۱۳) فراشناخت را فرایندهای کنترل اجرایی شامل توجه، مرور و تمرین، سازمان‌دهی و دستکاری اطلاعات می‌دانند که تسهیل کننده یادگیری فرد در ابعاد مختلف تحصیلی است. همچنین فراشناخت دربرگیرنده دانش و فرآیندهایی است که شناخت را نظارت، کنترل و ارزیابی می‌کند (سیلان و هارپوتلو، ۲۰۱۵). به طور کلی راهبردهای فراشناختی مجموعه روش‌هایی است برای

کمک به دانش‌آموزان جهت متمرکز کردن توجه خویش بر مطالب آموزشی با هدف فهم عمیق محتوای آن و ایجاد پیوند به اطلاعات جدید و قدیم و کدگذاری آن‌ها جهت ذخیره در حافظه (دی‌ال‌پاز و ویسینگر، ۲۰۱۶). فراشناخت اصطلاحی است که برای اولین بار توسط فلاول، ۱۹۷۶ و به معنای دانش فرد در مورد فرآیندها و تولیدات شناختی و فعالیت‌های یادگیری خود مطرح شد (فتح‌اله‌زاده، باقری، رستمی و دربانی، ۱۳۹۵). یانگ (۲۰۱۷) در پژوهش خود بیان کرده است استراتژی‌های فراشناختی ابزاری قدرتمند برای آشکار کردن چگونگی توسعه فرآیند یادگیری به شمار می‌آیند و این راهبردها باعث افزایش مهارت خودآموزی، ارتقاء استقلال یادگیرنده و تسهیل توانایی‌های یادگیری می‌شود. نوقایی (۲۰۱۶) ضمن پژوهشی درباره اثر راهبردهای شناختی و فراشناختی بر عزت‌نفس و خودکارآمدی دانش‌آموزان به این نتیجه رسید که این شیوه آموزشی باعث افزایش عزت‌نفس و خودکارآمدی دانش‌آموزان شد. همچنین یافته‌های پژوهش تقوایی و آستانه (۱۳۹۸) نشان دادند که بین راهبردهای فراشناختی با هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، خود نظم دهی تحصیلی، خلاقیت و شادکامی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه، رابطه معنی‌دار وجود دارد. به طوری که با افزایش راهبردهای فراشناختی، میزان خودکارآمدی، خود نظم دهی تحصیلی، خلاقیت و شادکامی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد.

از سوی دیگر مطالعات مختلف نشان دادند اهداف پیشرفت یکی دیگر از عوامل مؤثر بر خودکارآمدی است (فتح‌اله‌زاده و همکاران، ۱۳۹۵). اهداف پیشرفت به اهداف اساسی یک شخص هنگامی که در زمینه‌های پیشرفت درگیر است، اشاره دارند؛ چه این زمینه‌ها آکادمیک باشد مانند (تکالیف در کلاس درس یا آماده‌سازی آزمون) چه نباشد مانند (ورزش، تنظیمات کار کاپلان و همکاران، ۲۰۰۷). در نظریه اهداف پیشرفت، فرض بر این است که اهداف فراگیران پیش بینی کننده مهمی برای فرایندها و نتایج مرتبط با پیشرفت است (غلامی لواسانی و همکاران، ۲۰۱۲). نظریه اهداف پیشرفت یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش پیشرفت و به خصوص انگیزش در حیطه‌های آموزشی و مهارتی است (دویک، ۱۹۸۶). بر اساس این نظریه که توسط دویک (۱۹۸۶) و نیکولز (۱۹۸۴) ارائه شده جهت‌گیری خاص موقعیت هستند که تمایل برای ترقی، رشد، اکتساب دانش یا نشان دادن شایستگی خود در یک بافت ویژه را نشان می‌دهد. اکثر پژوهش‌های الیوت و چرچ (۱۹۹۷) و برتن (۲۰۰۴) چارچوب سه وجهی از اهداف پیشرفت را ارائه کرده‌اند که عبارت‌اند از: اهداف پیشرفت، اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد. اهداف تسلط بر رشد مهارت و تسلط بر تکالیف و ارزش درونی یادگیری تأکید دارند. اهداف رویکرد - عملکردی بر نمایش گذاشتن مهارت از سوی شخص در مقایسه با دیگران تمرکز دارند و اهداف اجتنابی- عملکردی بر اجتناب از نداشتن مهارت در مقایسه با دیگران تمرکز دارند. از این جهت

فرض بر این است که هریک از این سه هدف به یک نمونه بی‌همتا از بازده‌ها و فرایندهای مرتبط با یادگیری و پیشرفت منجر می‌شوند (دیوپیرات و ماریان، ۲۰۰۵). در گرایش به هدف تسلط و تبحر، فرد به دنبال تسلط بر تکلیف، رشد مهارت‌های جدید، دستیابی به درک و بینش و تکوین شایستگی خود است و در مقابل در گرایش به هدف عملکردی، فرد بر جلوه‌های بیرونی شایستگی یا توانایی تمرکز دارد و هدف اصلی او ابراز توانایی‌هایش در مقابل دیگران، بهترین بودن در جمع و اجتناب از قضاوت نامطلوب دیگران است (رحمانی جوانمرد، میکائیلی و وحیدی، ۱۳۹۵).

بنابراین خودکارآمدی عاملی مهم در نظام سازمان‌دهی شایستگی انسان است. انجام وظایف از سوی افراد مختلف با مهارت‌های مشابه در موقعیت‌های متفاوت به صورت ضعیف، متوسط و یا قوی و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای خودکارآمدی آنان وابسته است. به همین دلیل، احساس خودکارآمدی، افراد را قادر می‌کند تا با استفاده از مهارت‌ها در برخورد با موانع کارهای فوق‌العاده‌ای انجام دهند؛ بنابراین عملکرد مؤثر، هم به داشتن مهارت‌ها و هم به باور در توانایی انجام آن مهارت‌ها نیازمند است (رمزدن، ۲۰۱۰). لذا با توجه به تأثیر راهبردهای فراشناختی و اهداف پیشرفت روی خودکارآمدی و وجود پژوهش‌های اندک در این زمینه، پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به مسئله زیر است:

۱. آیا راهبردهای فراشناختی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانش‌آموزان رابطه دارند؟
۲. آیا راهبردهای فراشناختی و اهداف پیشرفت می‌توانند خودکارآمدی در دانش‌آموزان را پیش بینی کنند؟

روش

طرح پژوهش در این مطالعه توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری تمام دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود (پایگاه مدارس استان تهران، ۱۳۹۵). به منظور برآورد حجم نمونه از فرمول پیشنهادی تاباخنیک و فیدل (۲۰۰۷) استفاده شد. بر اساس فرمول پیشنهادی آن‌ها حداقل حجم نمونه در مطالعات همبستگی از فرمول $N \geq 50 + 8M$ محاسبه می‌شود. در این فرمول N حجم نمونه و M تعداد متغیرهای مستقل است. در این مطالعه ۸ متغیر مستقل وجود دارد اما برای اطمینان از حجم نمونه، ۱۵۰ نفر دانش‌آموز به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. لازم به ذکر است که برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه خودکارامدی^۱. این مقیاس ۱۷ سوالی توسط شرر، مادوکس، مرکاندنت، پرنیتیس-دان، جاکوبز و روگرز، ۱۹۸۲؛ برای اندازه‌گیری خودکارامدی که اختصاص به موفقیت ویژه‌ای از رفتار نداشته باشد، ساخته شده است. به هر سوال از ۱ تا ۵ امتیاز بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تعلق می‌گیرد. سوال‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ از راست به چپ و بقیه سوال‌های به صورت معکوس یعنی از چپ به راست نمره‌گذاری می‌شوند. بنابراین حداکثر نمره‌ای که فرد می‌تواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. در پژوهشی شرر و همکاران (۱۹۸۲) آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۷۶ گزارش کردند. اعتبار این مقیاس در پژوهش عبدی‌نیا (۱۳۷۷) ۰/۸۵ به دست آمد. هم‌چنین در پژوهش براتی (۱۳۷۶) ضریب آلفای کرونباخ و پایایی بازآزمایی این مقیاس به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۶۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ به دست آمد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۸۷ به دست آمد.

۲. پرسشنامه راهبردهای فراشناختی. این پرسش‌نامه توسط کرمی (۱۳۸۴) ساخته شده است که راهبردهای شناختی و فراشناختی را می‌سنجد. پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری از ۸۶ ماده تشکیل شده که ۴۹ ماده آن مربوط به راهبردهای شناختی و ۳۷ ماده دیگر مربوط به راهبردهای فراشناختی است. در این پژوهش از ۳۷ سؤال راهبردهای فراشناختی استفاده شد. شیوه پاسخگویی به ماده‌ها به صورت پیوستاری از صفر تا ۹ بود. دامنه نمرات راهبردهای فراشناختی بین صفر تا ۳۳۳ است و روایی صوری پرسشنامه به تأیید متخصصین روانشناسی رسیده است (کرمی، ۱۳۸۴). در پژوهش عرفانی (۱۳۹۵) نیز طی یک مطالعه مقدماتی بر روی ۶۰ نفر، ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای راهبردهای فراشناختی ۰/۹۱ به دست آمد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ به دست آمد.

۳. پرسشنامه اهداف پیشرفت. این پرسشنامه توسط الیوت و مک‌گیور، ۲۰۰۱؛ ساخته شده و چهار بعد هدف‌های تبحر‌گرا، هدف‌های اجتناب از تبحر، هدف‌های عمل‌گرا و اجتناب از عملکرد را با طیف لیکرت از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷ اندازه‌گیری می‌کند. تعداد سؤال‌های پرسشنامه ۱۲ سؤال و دامنه نمرات از ۱۲ تا ۸۴ است. آن‌ها ضریب پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه کردند که این میزان برای عامل تبحر‌گرا ۰/۸۷، عمل‌گرا ۰/۹۲، اجتناب از تبحر ۰/۸۹ و اجتناب از عملکرد ۰/۸۳ به دست آمد. ضریب پایایی محاسبه شده برای پرسشنامه اهداف پیشرفت در ایران نیز مناسب گزارش شده است (خرمایی و خیر، ۲۰۰۸). در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۹۰، ۰/۹۱ و ۰/۸۷ به دست آمد.

شیوه اجرا.

پس از گرفتن مجوز از آموزش و پرورش استان تهران برای حضور در مدارس، به مدارس مذکور مراجعه و پس از آشنایی این دانش آموزان با اهداف پژوهش و اطمینان‌دهی به آنها در مورد محرمانه ماندن اطلاعات شخصی و اعلام رضایت آنها، پرسشنامه‌ها در اختیار آنها قرار گرفت. دانش آموزان به صورت گروهی در داخل کلاس‌ها به تکمیل پرسشنامه‌ها پرداختند و به هر سوالی که در هنگام تکمیل پرسشنامه‌ها برای آنها پیش می‌آمد پاسخ داده می‌شد. در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت و برای تحلیل داده‌ها از از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام‌به‌گام برای آزمون فرضیه‌های آماری استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌ها نشان دادند شرکت‌کنندگان ۱۵۰ دانش‌آموز پایه سوم متوسطه دوم شهر تهران با میانگین سنی ۱۷ سال بودند که ۸۷ نفر (۵۸ درصد) دختر و ۶۳ پسر (۴۲ درصد پسر) که ۲۱ نفر از رشته ریاضی (۱۴ درصد)، ۴۳ نفر از رشته تجربی (۲۸/۷ درصد)، ۳۱ نفر (۲۰/۷) از رشته انسانی و ۵۵ نفر (۳۶/۷ درصد) از رشته‌های فنی بودند. برای بررسی روابط میان متغیرها از جدول همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، کجی و چولگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	ضریب تحمل	تورم واریانس	دوربین واتسون
کنترل خود	۵۴/۵۸	۱۷/۴۹	۰/۵۴	-۱/۲۹	۰/۵۰	۱/۹۸	
فرایند برنامه‌ریزی	۶۷/۰۲	۲۸/۶۳	۰/۵۸	-۰/۳۲	۰/۷۲	۱/۳۷	
فرایند ارزشیابی	۶۶/۴۸	۲۵/۱۳	۰/۴۰	-۱/۳۴	۰/۵۲	۱/۹۱	
فرایند نظم دهی	۲۵/۶۲	۸/۴۱	-۰/۸۴	۱/۳۱	۰/۴۸	۱/۹۰	
هدف تبحر گرا	۱۵/۸۸	۳/۳۱	۰/۷۷	۱/۰۲	۰/۷۱	۱/۸۴	۱/۷۷
عمل‌گرایی	۱۵/۷۷	۳/۲۵	-۰/۵۳	۰/۶۶	۰/۵۵	۱/۹۲	
اجتناب از تبحر	۱۵/۷۳	۳/۳۴	۰/۴۸	۰/۹۸	۰/۶۳	۱/۹۰	
اجتناب از عملکرد	۱۷/۰۷	۳/۲۲	۰/۸۴	۱/۳۱	۰/۴۷	۱/۸۸	
خودکارآمدی	۵۹/۱۷	۹/۰۵	۰/۵۵	۰/۹۹	-	-	

جدول ۱ نشان می‌دهد که کجی و کشیدگی بین ± 2 قرار دارند؛ بنابراین توزیع داده‌های متغیرهای پژوهش طبیعی است. مقدار دوربین واتسون در فاصله مجاز $1/5$ تا $2/5$ قرار دارد؛ بنابراین مفروضه عدم وجود همبستگی بین خطاها تأیید می‌شود و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. مقادیر ضریب تحمل و تورم واریانس نیز نشان داد از نبود همپوشی بین متغیرهای پیش بین دارد.

جدول ۲. نتایج ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش ($n=150$)

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
کنترل خود	۱							
فرایند برنامه‌ریزی	**۰/۸۵	۱						
فرایند ارزشیابی	**۰/۶۹	**۰/۷۶	۱					
فرایند نظم دهی	**۰/۵۸	**۰/۵۸	**۰/۵۸	۱				
هدف تبحر گرا	۰/۱۵	**۰/۲۲	۰/۱۰	۰/۰۴	۱			
هدف عمل‌گرایی	۰/۰۲۶	۰/۰۹	۰/۰۰۶	-۰/۰۵	**۰/۷۰	۱		
اجتناب از تبحر	۰/۱۳	۰/۱۲	۰/۰۳۳	۰/۰۲	-**۰/۵۰	**۰/۵۴	۱	
اجتناب از عملکرد	-۰/۰۱۹	۰/۰۴	-۰/۰۰۶	-۰/۰۲	-**۰/۵۳	**۰/۵۳	**۰/۴۹	۱
خودکارآمدی	**۰/۲۲	**۰/۲۵	۰/۰۱۷	۰/۰۱۴	**۰/۴۸	**۰/۴۲	-**۰/۳۱	**۰/۲۷

** $p < 0.05$ * $p < 0.01$

طبق یافته‌های جدول ۲ همبستگی بین راهبرد فراشناختی کنترل خود و خودکارآمدی به میزان $r=0.22$ ، مثبت و معنادار است. همبستگی بین راهبرد فرایند برنامه‌ریزی و خودکارآمدی به میزان $r=0.25$ ، مثبت و معنادار است. همبستگی بین راهبرد فرایند ارزشیابی و خودکارآمدی به میزان $r=0.17$ ، مثبت و معنادار است. ولی بین راهبرد فرایند نظم دهی و خودکارآمدی رابطه معناداری وجود نداشت. همچنین همبستگی بین هدف تبحر گرا و خودکارآمدی به میزان $r=0.48$ ، مثبت و معنادار است. همبستگی بین هدف عمل‌گرایی و خودکارآمدی به میزان $r=0.42$ ، مثبت و معنادار است؛ اما همبستگی بین اجتناب از تبحر و خودکارآمدی به میزان $r=0.31$ ، اجتناب از عملکرد و خودکارآمدی به میزان $r=0.27$ ، منفی و معنادار است ($P=0.001$).

جدول ۲۳ خلاصه تحلیل رگرسیون با مدل گام به گام

مدل	متغیر پیش بین	R	R ²	تغییر R	F	Df ₁	Df ₂
۱	هدف تبحر گرا	۰/۴۸	۰/۲۳	۰/۲۲	۴۳/۴۹	۱	۱۴۲
۲	هدف تبحر گرا و فرایند ارزشیابی	۰/۵۱	۰/۲۶	۰/۲۵	۲۴/۸۱	۲	۱۴۱

در جدول ۳، یافته‌ها نشان داد که در مدل نخست هدف تبحر گرا بیشترین توان را در پیش بینی خودکارآمدی داشته است. این متغیر توانسته ۰/۲۲ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کند. در مدل دوم، پس از هدف تبحر گرا، فرایند ارزشیابی فراشناختی وارد معادله شده است. این دو متغیر توانسته‌اند ۲۵ درصد از تغییرات خودکارآمدی را پیش بینی کنند. برای مشخص کردن مؤثرترین متغیرها در پیش بینی پیشرفت تحصیلی از ضرایب رگرسیون استفاده شد (P=۰/۰۰۱).

جدول ۴. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد در معادله رگرسیون با مدل گام به گام

مدل	متغیر پیش بین	رگرسیون	
		ضرایب	T
		B	Beta
		خطای انحراف استاندارد	خطای انحراف استاندارد
		غیراستاندارد	استاندارد
۱	هدف تبحر گرا	۱/۳۳	۰/۲۰
۲	هدف تبحر گرا	۱/۲۸	۰/۴۶
	و فرایند ارزشیابی	۰/۰۶	۰/۱۶

با توجه به جدول ۴، با قبول ترتیب ورود متغیرها در مدل دوم هدف تبحر گرا با بتای استاندارد ۰/۴۶ بیشترین سهم را در پیش بینی تغییرات خودکارآمدی داشته، سپس فرایند ارزشیابی فراشناختی با بتای استاندارد ۰/۱۶ نقش مثبت و مؤثری در پیش بینی خودکارآمدی داشت (P=۰/۰۰۱).

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد همبستگی بین هدف تبحر گرا و خودکارآمدی و بین هدف عمل‌گرایی و خودکارآمدی مثبت و معنادار است اما همبستگی بین اجتناب از تبحر و خودکارآمدی، اجتناب از عملکرد و خودکارآمدی منفی و معنادار بود. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های محبی نورالدین وند و همکاران (۱۳۹۳) و سولماز و خضری مقدم (۱۳۹۴) همخوانی داشت. پژوهش شانک (۲۰۰۸) بیان کرد افراد با باورهای خودکارآمدی بالا بیشتر احتمال دارد که در رویارویی با مشکلات تلاش کنند و مهارت‌های لازم را دارند بر یک تکلیف پافشاری کنند (سولماز و خضری مقدم، ۱۳۹۴). دانش‌آموزان دارای اهداف تبحری به بهره‌گیری از راهبردهای پردازش عمیق، اهتمام نسبت به تکالیف، نسبت دادن موفقیت به تلاش و پایداری در مواجهه با سختی‌ها تمایل دارند و گزارش دانش‌آموزان مبنی بر اجتناب کردن از ناتوان به نظر رسیدن حاکی از این است که این افراد در مواجهه با تکالیف دشوار کمتر پایداری می‌کنند (محسن پور و همکاران، ۱۳۸۶). همچنین فرد با گرایش عملکردی با داشتن جلوه‌های بیرونی شایستگی یا توانایی خود و ابراز توانایی‌هایش در مقابل دیگران، بهترین بودن در جمع و اجتناب از قضاوت نامطلوب دیگران در برابر موانع ایستادگی می‌کنند؛ اما دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری هدفی اجتناب - عملکرد هستند در انجام دادن تکالیف مشکل، پایداری کمتری از خود نشان می‌دهند که این داشتن پایداری کمتر خود باعث کاهش خودکارآمدی در دانش‌آموزان می‌شود؛ بنابراین افرادی که از باورهای خودکارآمدی قوی برخوردارند، به توانایی‌های خود برای دستیابی به هدف‌های تحصیلی و کسب تبحر و تسلط در تکالیف یادگیری اطمینان دارند و تلاش زیادی برای موفقیت در تکالیف چالش‌انگیز صرف می‌کنند.

در این رابطه، بندورا (۱۹۹۷) بیان می‌کند که خودکارآمدی در هماهنگی با نظام‌های هدف عمل می‌کند و از طریق افزایش تلاش و پایداری، انگیزش و عملکرد یادگیرندگان را ارتقا می‌دهند. یافته‌های وریوگت و همکاران (۲۰۰۲) نیز نشان داد که دانشجویان با خودکارآمدی بالا در فعالیت‌های تحصیلی خود، جهت‌گیری هدف تبحری دارند، تلاش کافی و مؤثری در حل مسائل چالش‌انگیز از خود نشان می‌دهند و در مواجهه با موانع و چالش‌های پیش رو پایداری بسیاری دارند (محبی نورالدین وند و همکاران، ۱۳۹۳).

این نتایج با نتایج پژوهش‌های نوقایی (۲۰۱۶)، تقوایی و آستانه (۱۳۹۵) و یانگ (۲۰۱۷) همخوانی داشت. افرادی که از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری (راهبردهای شناختی و فراشناختی، ارزش‌گذاری درونی، خودکارآمدی و توانایی کنترل اضطراب) بهره می‌گیرند با انگیزه و خودکارآمدی زیادی در جریان یادگیری خویش مشارکت می‌کنند و بدین شکل میزان یادگیری خویش را افزایش

می‌دهند (کیستانتاس، ۲۰۱۳). با بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی به برنامه‌ریزی دقیق، سازمان‌دهی و ارزیابی و کنترل فرایندهای شناختی، انگیزشی و رفتاری در طول یادگیری می‌پردازند و بدین شکل سطح یادگیری خویشتن را افزایش می‌دهند و کمتر احتمال دارد به مشکلات یادگیری دچار شوند و در صورتی که با مشکلات یادگیری مواجه شوند با بهره‌گیری از راهبردها و توانمندی‌های شناختی و فراشناختی که در اختیار دارند و همچنین با تکیه بر احساس توانمندی درونی خویش به شیوه‌های خلاقانه و توأم با پشتکار در جهت غلبه بر مشکل ایجاد شده گام برمی‌دارند (کلری و همکاران، ۲۰۱۵). از این رو فراگیری که از مهارت‌های فراشناخت استفاده می‌کنند معمولاً سخت‌کوش، پرتلاش و با پشتکار هستند که این عوامل می‌توانند باعث بهبود خودکارآمدی آن‌ها شود (رادفر و همکاران، ۱۳۹۶).

همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد دو متغیر اهداف تبحر‌گرا و راهبرد فراشناختی فرایند ارزشیابی توانسته‌اند ۲۵ درصد از تغییرات خودکارآمدی را پیش بینی کنند. پژوهش حاضر همچون دیگر پژوهش‌های علوم انسانی با محدودیت‌هایی روبرو است نخستین و مهم‌ترین محدودیت این مطالعه استفاده از روش همبستگی است که در این روش نمی‌توان روابط کشف شده را به عنوان روابط علی فرض کرد. شاید این روابط ناشی از اثر سایر متغیرها باشد. محدودیت دیگر مطالعه حاضر استفاده از ابزارهای خود گزارش شده‌ای است. شرکت‌کنندگان هنگام تکمیل کردن این ابزارها ممکن است خویشتن‌نگری کافی نداشته باشند و مسئولانه به پرسشنامه‌ها پاسخ ندهند. در پی آن توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش‌های دیگری نظیر؛ مصاحبه با ساختار، مشاهده و ... استفاده شود. از آنجایی که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان شهر تهران انجام شد در تعمیم نتایج آن به همه دانش‌آموزان باید جانب احتیاط را رعایت کرد و پیشنهاد می‌شود که این پژوهش در پایه و مقاطع تحصیلی دیگر انجام شود. با توجه به یافته‌های به دست آمده پیشنهاد می‌شود که اهداف پیشرفت و راهبردهای فراشناختی به طور آزمایشی به گروهی از یادگیرندگان آموزش داده شود و سپس بررسی شود کدام متغیر بیشترین تأثیر را در خودکارآمدی دارد تا در نهایت به آموزش آن متغیر برای ارتقای خودکارآمدی اقدام کرد. کارگاه‌های آموزشی کاربردی در مورد بکارگیری روش‌هایی همچون راهبردهای فراشناختی برای دانش‌آموزان برگزار شود تا از طریق آموزش راهبردهای فراشناختی به دانش‌آموزان مهارت‌های یادگیری آنان را توسعه دهند و از این طریق، خودکارآمدی آن‌ها را افزایش دهند. همچنین با توجه به ارتباط نسبتاً بالای خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی پیشنهاد می‌شود برای معلمان دوره آموزش ضمن خدمت راهکارهای افزایش خودکارآمدی بگذارند و علاوه بر آن برای دانش‌آموزان و والدین آن‌ها نیز کلاس‌های توجیهی در زمینه ارتقای خودکارآمدی و نقش آن در پیشرفت تحصیلی بگذارند.

منابع

- تقوایی یزدی، مریم، و آستانه، رزیتا. (۱۳۹۵). رابطه راهبردهای فراشناختی با خودکارآمدی، خود نظم دهی تحصیلی، خلاقیت و شادکامی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه قائم‌شهر، سومین همایش ملی روان‌شناسی تربیتی شناختی، تهران، انجمن روانشناسی تربیتی ایران
- ثمره، سولماز، و خضری مقدم، نوشیروان. (۱۳۹۴). رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی درگیری تحصیلی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸ (۶): ۱۳-۲۰
- رادفر، میثم. ف. غضبان‌زاده، راضیه، هنرمند دربادام، منا، و موسوی، محبوبه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۳ (۱): ۱۰۴-۹۱
- رحمانی جوانمرد، سیمرا، میکائیلی، نیلوفر، و وحیدی. زهره. (۱۳۹۵). پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی معلمان بر اساس هوش معنوی، سبک‌های مسئله‌گشایی و کمال‌گرایی آنها. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۰ (۳ پیاپی ۳۹): ۱۰۶-۸۹
- عرفانی، نصراله. (۱۳۹۵). پیش‌بینی باورهای خودکارآمدی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی دانشجویان. *آموزش پرستاری*، ۷ (۲): ۴۵-۵۲
- فتح‌اله زاده، نوشین، باقری، پریسا، رستمی، مهدی، و دربانی، سیدعلی. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۰ (۳ پیاپی ۳۹): ۲۸۹-۲۷۱
- صفرزاده، سحر، و جایروند، حمدالله. (۱۳۹۵). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس سبک‌های یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای فراشناخت و جهت‌گیری هدف-پیشرفت در دانشجویان، *رویش روان‌شناسی*، ۸ (۱۱ پیاپی ۴۴): ۵۵-۴۷
- کرمی، ابوالفضل. (۱۳۸۴). تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه آن با پیشرفت تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۳۶ (۲): ۳۹۹-۴۱۱.
- کمالی ایگلی، سمیه، و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۵). پیش‌بینی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان بر اساس فرایندهای ارتباطی خانواده و کمال‌گرایی در دختران نوجوان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۰ (۳ پیاپی ۳۹): ۳۱۰-۲۹۱
- گنجی ارجنگی، معصومه، و فراهانی، محمد تقی. (۱۳۸۸). رابطه استرس شغلی خودکارآمدی با رضایت از زندگی در امدادگران حوادث گاز استان اصفهان، *پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۲ (۳)، ۱۵-۲۴

پیش بینی خودکارآمدی براساس راهبردهای فراشناختی و ...

محبی نورالدین وند، محمدحسین،، شهنی بیلاق، منیجه، و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روان شناختی (امید، خوش بینی، تاب آوری و خودکارآمدی) با هدف های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان، پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۱(۴۰): ۷۹-۶۱.

محسن پور، مریم، حجازی، الهه، و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۵). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران، نوآوری های آموزشی، ۵(۶): ۳۵-۹.

Noghabae, M. S. (2016). The impact of cognitive and metacognitive strategies on self-esteem and self-efficacy in students. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 3(1), 983-993

Yang C. (2017). *Learning Strategy Use of Chinese PhD Students of Social Sciences in Australian Universities* [PhD thesis]. Australia: Griffith University

Diseth, A. (2011); Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Journal of Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.

Ramsden, P. (2010). *Learning to lead in higher education*. Curriculum for schools and Programme of Teacher Development, PARIS: UNESCO

Bandura, A. (2001); Guide for constructing self-efficacy scales. Stanford, CA, USA: Stanford University.

Pajares, F. (2002); Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Journal of Theory into Practice*, 91, 116-125

Kaplan A, Maehr ML. The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*. 2007; 19(2): 141-84.

Dupeyrat C, Marian C. Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemp Educ Psychol*. 2005;30(1):43-59.

Elliot AJ, Church MA. A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *J Personal Soc Psychol*. 1997;72(1):218-32. 30- Braten I, Stromso HL. Epistemological beliefs and implicit theories as predictors of achievement goal. *Contemp Educ Psychol*. 2004;29(4):371-88.

Nicholls JG. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychol Rev*. 1984;91(3):328-46.

Dweck CS. Motivational processes affecting learning. *J Am Psychol*. 1986;41(10):1040-8

De La Paz, S., &Wissinger, D. R. (2016). Improving the historical knowledge and writing of students with or at risk for LD. *Journal of Learning Disabilities*, 0(0).

Ghahari, S., & Basanjideh, M. (2015). Dynamics of strategies-based language instruction: A study of reading comprehension and problem solving abilities via structural equation modeling. *RELC Journal*, 46(3), 237-253.

Ceylan, E, & Harputlu, L. (2015). Metacognition in reading comprehension. *The Literacy Trek*, 1 (1), 5-14

- Zhang, L., & Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy uses and academic reading achievement: Insights from a chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 54-69.
- Kitsantas, A. (2013). Fostering college students' selfregulated learning with learning technologies. *Hellenic Journal of Psychology*, 10(3), 235-252
- Cleary, T. J, Durning, S. J, &Artino, A. R, Jr. (2016). Microanalytic assessment of self-regulated learning during clinical reasoning tasks: recent developments and next steps. *Academic Medicine*, 9(11), 1516-1521.
- Wernersbach, B.M., Crowley, S.L., Bates, S.C., & Rosenthal, C. (2014). Study Skills Course Impact on Academic Self Efficacy. *Journal of Developmental Education*, 37(2),18-23.

پرسشنامه خودکارآمدی

عبارت‌ها					
کاملاً مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	کاملاً موافقم	
۵	۴	۳	۲	۱	۱. وقتی طرحی می‌ریزم مطمئن هستم می‌توانم انجام دهم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲. یکی از مشکلات من این است که نمی‌توانم تکالیفم را به‌خوبی انجام دهم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳. اگر نتوانم کاری را بار اول انجام دهم به تلاشم برای انجام آن ادامه می‌دهم.
۵	۴	۳	۲	۱	۴. وقتی که اهداف مهم برای خودم تعیین می‌کنم به‌ندرت به آن‌ها دست می‌یابم.
۵	۴	۳	۲	۱	۵. قبل از تمام کردن کارهایم آن را رها می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۶. از روبه‌رو شدن با مشکلات اجتناب می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۷. در صورتی که کاری خیلی پیچیده به‌نظر رسد حتی زحمت امتحانش را به خودم نمی‌دهم.
۵	۴	۳	۲	۱	۸. نامطلوب بودن تکالیف مرا از پایداری تا انجام کامل آن‌ها باز می‌دارد.
۵	۴	۳	۲	۱	۹. وقتی تصمیم به انجام کاری گرفتم به‌طور جدی و دقیق روی انجام همان کار تمرکز می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۰. هنگامی که سعی می‌کنم چیز جدیدی بیاموزم اگر در ابتدا موفق نشوم به‌زودی آن‌ها را رها می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۱. وقتی مشکلات غیرمترقبه‌ای برایم رخ می‌دهد به‌خوبی از پس آن برنمی‌آیم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۲. از یادگیری مطالب جدید هنگامی که به‌نظرم مشکل بیابند اجتناب می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۳. شکست باعث تلاش بیش‌تر من می‌شود.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۴. به‌توانایی خود در انجام کارها اعتماد ندارم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۵. به خودم متکی هستم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۶. به‌سادگی تسلیم می‌شوم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۷. توانایی برخورد با اغلب مشکلات که در زندگی برایم پیش می‌آید را ندارم.

پرسشنامه راهبرد های فراشناختی

۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	راهبردهای فراشناختی یادگیری
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱- با پشت و کار و تلاش زیاد می توانم در یادگیری درس موفق شوم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۲- به نقاط قوت و ضعف آموخته های خود واقف هستم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۳- می توانم مدت زیادی روی یک موضوع دقت کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۴- در کلاس به موضوع درس فکر می کنم و واقعا به آنچه که تدریس می شود گوش می دهم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۵- وقتی تصمیم گرفتم مطلبی را یاد بگیرم محدوده زمانی خاصی را برای آنها تعیین می کنم و در همان فرصت به کار می پردازم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۶- نمره ای که حدس می زنم در امتحان بگیرم درست از آب در می آید.
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۷- با پشت کار زیاد نسبت به تعهدات خود جهت مطالعه یک درس اقدام می کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۸- در روز تکالیف درسی خود را براساس برنامه به صورت مرتب و منظم انجام می دهم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۹- من کاملا می دانم تکالیف درسی ام را در چه وقتی انجام دهم.
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰- در طول سال به طور منظم و مرتب درس هایم را مطالعه می کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۱- می توانم هدف از یادگیری را (چیزی که باید یاد بگیرم) به روشنی مشخص کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۲- زمان مورد نیاز برای انجام تکالیف درسی را قبل از انجام آنها پیش بینی می کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۳- هنگام مطالعه سعی می کنم درباره موضوع فکر کنم و تعیین کنم چه چیزی را قرار است از آن موضوع بیاموزم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۴- قبل از مطالعه کتاب ابتدا فهرست مطالب آن را در زمان کوتاهی پیش خوانی میکنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۵- از فرصت های موجود و مناسب (مانند تعطیلات و زنگ تفریح) برای یادگیری استفاده می کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۶- پیش از مطالعه چگونه خواندن را برحسب اهداف مطالعه تعیین می کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۷- با توجه به زمانی که در اختیار دارم سرعت مطالعه ام را تعیین می کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۸- از ابتدای سال برنامه مشخصی را برای مطالعه دروس تنظیم می کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۹- پیش از مطالعه یک درس زمان مورد نیاز برای مطالعه و یادگیری آن را تعیین می کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۲۰- کلیه فعالیتهای هفته را براساس برنامه ریزی انجام می دهم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۲۱- اگر مدتی طولانی مجبور به مطالعه شوم بین مطالعه استراحت می کنم

۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۲۲- زمان مطالعه خود را قبل از تنظیم و در جریان مطالعه کنترل می کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۲۳- بعد از خواندن مطالب از خود سوال هایی می پرسم و میزان یادگیری خود را می سنجم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۲۴- در جلسه امتحان قبل از پاسخ به هر سوالی طرحی از جواب را تهیه و در گوشه ورقه امتحانی می نویسم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۲۵- تکالیف درسی خود را در زمان های تعیین شده انجام می دهم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۲۶- هنگام مطالعه سوال هایی را که حدس می زنم در امتحان می آید برای خود طرح می کنم و پاسخ می دهم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۲۷- هنگام مطالعه از مطالب کتاب سوال مطرح می کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۲۸- در جریان مطالعه به طور مستمر از آموخته های خود امتحان به عمل می آورم.
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۲۹- برای اطمینان در یادگیری مطالبی که مطالعه می کنم از خود امتحان به عمل می آورم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۳۰- پاسخ سوال های آخر هر فصل را پس از مطالعه آن فصل، از حفظ می نویسم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۳۱- پس از انجام امتحان پاسخ های خود را با پاسخ های سایر دانش آموزان مقایسه می کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۳۲- با توجه به زمان موجود سرعت مطالعه خود را تنظیم و کنترل می کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۳۳- موقع پیش خوانی فصل تعدادی سوال در ارتباط با آن فصل تهیه می کنم تا هنگام مطالعه بدانم چه چیزی را باید یاد بگیرم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۳۴- سعی می کنم کمبودهای علمی خود را در درس هایی که ضعیف هستم جبران کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۳۵- فکر می کنم بتوانم در صورت نیاز روش های مطالعه ام را بهبود بخشم.
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۳۶- مطابق موضوع محتوای درسی سرعت خواندن را کم یا زیاد می کنم
۰	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۳۷- وقتی با یک متن مشکل روبرو می شوم سرعت یادگیری خود را با توجه به متن کاهش می دهم

پرسشنامه استاندارد جهت گیری هدف

عبارت‌ها					
کاملاً درمورد من صدق نمی‌کند	نا محدودی درمورد من صدق نمی‌کند	نظری ندارم	ناحودودی درمورد من صدق می‌کند	کاملاً درمورد من صدق می‌کند	
۵	۴	۳	۲	۱	۱. من به کارهای دانش آموزی علاقه مندم که از آنها چیزی یاد بگیرم حتی اگر اشتباهاتی در آنها داشته باشم.
۵	۴	۳	۲	۱	۲. یک دلیل مهم برای اینکه چرا من کارهای دانش آموزی ام را انجام می‌دهم این است که من به یادگیری چیزهای جدید علاقه مندم.
۵	۴	۳	۲	۱	۳. من به کارهای دانش آموزی علاقه مندم که واقعا مرا به تفکر وادار کند.
۵	۴	۳	۲	۱	۴. یک دلیل مهم برای اینکه چرا من کارهایم را در مدرسه انجام می‌دهم این است که می‌خواهم آنها را به بهترین وجه کسب کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۵. من امور دانش آموزی ام را انجام می‌دهم چون به آنها علاقه مندم.
۵	۴	۳	۲	۱	۶. یک دلیل مهم برای اینکه چرا من کارهایم را در کلاس انجام می‌دهم این است که از انجام آنها لذت می‌برم.
۵	۴	۳	۲	۱	۷. اگر در کلاس تنها کسی باشم که بتواند به سوالات استاد پاسخ دهد، احساس واقعا خوبی خواهم داشت.
۵	۴	۳	۲	۱	۸. این نکته برایم مهم است که دانش آموزان دیگر کلاس فکر کنند که من کارم را خوب انجام می‌دهم.
۵	۴	۳	۲	۱	۹. من دوست دارم بهتر از بقیه دانش آموزان کلاس عمل کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۰. من اگر بهتر از اکثریت دانش آموزان دیگر مدرسه عمل کنم، احساس موفقیت می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۱. من باید خودم را این گونه به معلم نشان دهم که باهوش تر از دانش آموزان دیگر کلاس هستم.
۵	۴	۳	۲	۱	۱۲. بهتر از دیگر دانش آموزان مدرسه عمل کردن برایم مهم است