

بررسی رابطه بین اهداف آموزشی، آگاهی فراشناختی و موفقیت تحصیلی زبان آموزان ایرانی

مولود محمدی

گروه زبان انگلیسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده

این مطالعه بر مبنای تحقیقات در حوزه روانشناسی آموزشی صورت گرفته و باهدف بهبود تاکتیک‌های یادگیری و شیوه‌های تدریس، بر نحوه یادگیری تمرکز دارد. ازاین‌رو به بررسی رابطه بین سه متغیر؛ جهت‌گیری اهداف (منعکس‌کننده‌ی جهت‌گیری زبان‌آموزان در تلاش برای تسلط بر اطلاعات و یا عملکرد خوب)، آگاهی فراشناختی (نظارت یادگیرنده بر نحوه یادگیری وی) و موفقیت تحصیلی (منعکس‌شده در نمرات کل ثبت‌شده در دانشگاه) می‌پردازد. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد بین اهداف عملکردی و معدل ارتباط معناداری وجود ندارد، آگاهی فراشناختی با موفقیت تحصیلی مرتبط است و اهداف تسلطی از طریق آگاهی فراشناختی بر معدل اثر می‌گذارند.

واژه‌های کلیدی: اهداف تسلطی، اهداف عملکردی، آگاهی فراشناختی، موفقیت تحصیلی، زبان آموزان ایرانی.

۱. مقدمه

محققان در زمینه روانشناسی آموزشی متغیرهایی را در رابطه با عملکرد تحصیلی افراد مورد بررسی قرار داده‌اند و از میان این متغیرها، دو متغیری که بیشتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌اند عبارتند از اهداف تحصیلی و آگاهی فراشناختی. مطالعه‌ی حاضر در جستجوی بررسی میزان دستیابی به اهداف تحصیلی و همچنین بررسی آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان ایرانی در رابطه با موفقیت‌های تحصیلی ایشان است. موفقیت تحصیلی مورد نظر در این بررسی به عملکرد تحصیلی‌ای اشاره دارد که در مطالعات انجام شده در آمریکا با توجه به مقیاس میانگین نمرات (GPA) به دست می‌آیند. این مقیاس از جمع نمرات کسب شده و محاسبه‌ی معدل آن در طول تحصیل برای دانشجویان محاسبه شده است و در نتیجه مقیاسی نسبتاً قوی برای بررسی متغیر موفقیت تحصیلی در دانشگاه به شمار می‌رود.

متغیر نخست در این مطالعه اهداف آموزشی است و بیان می‌دارد؛ مادامیکه که دانشجویان در محیط یادگیری قرار دارند، به اهداف خاصی پیرامون یادگیری می‌اندیشند که پیشرفت تحصیلی از جمله‌ی این اهداف است. اهداف آموزشی، نتایجی هستند که دانشجویان در محیط یادگیری به دنبال کسب آن می‌باشند (دوک، ۱۹۸۹). دو نوع هدف آموزشی اصلی وجود دارد که عبارتند از؛ اهداف تسلطی و اهداف عملکردی (دوک و لگت، ۱۹۸۸). اهداف تسلطی دانش‌آموزان را وادار به تمرکز بر یادگیری و تسلط بر محتوا می‌کند و با نتایجی نظیر خودکارآمدی، آگاهی فراشناختی و عملکرد خوب در ارتباط است.

افراد با اهداف تسلطی در واقع به افرادی اطلاق می‌شود که حتی در انجام وظایف و فعالیت‌های چالشی و سخت تحت شرایط دشوار نیز دست از تلاش نمی‌کشند. این افراد به هنگام مواجهه با شکست، اقدام به یافتن راه حل دیگر می‌کنند، چنانکه گویی به موفقیتی جدید دست یافته‌اند و بر انگیزه‌ی آنان در حرکت به جلو افزوده شده است و این انگیزه‌ی مثبت در بهبود عملکرد ایشان تاثیر می‌گذارد (الیوت و دوک ۱۹۸۸). اهداف عملکردی در واقع باعث جهت‌گیری دانشجویان برای کسب نمره‌ی بالاتر از سایرین شده و از طرف دیگر، ایشان را از بروز هرگونه ضعف آموزشی منع می‌کند (دوک و لگت، ۱۹۸۸). افراد با اهداف عملکردی همواره در تلاش برای نشان دادن توانایی‌های خود و جلوگیری از شکل‌گیری قضاوت منفی در مورد صلاحیت‌هایشان هستند (دوک و لگت، ۱۹۸۸؛ الیوت و دوک، ۱۹۸۸).

آنها از مواجهه با چالش‌ها و موانع می‌گریزند و ترجیح می‌دهند کارهای ساده‌تری در جهت تضمین کسب موفقیت انجام دهند و به هنگام رویارویی با فعالیتهای چالش برانگیز واکنش‌های مختلفی همچون؛ احساس خطر شکست، بروز عواطف و احساسات منفی، تقلیل سطح توانایی و یا کاهش علاقه به انجام فعالیتها بروز می‌دهند.

تحقیقات نشان می‌دهد که جهت‌گیری اهداف ممکن است مستقل از یکدیگر باشد که این امر نشان‌دهنده‌ی آنست که دانشجویان مجاز خواهند بود که به‌طور همزمان اهداف چندگانه‌ای برای خود برگزینند؛ همچون جهت‌گیری تسلط اطلاعاتی برای کسب نتیجه‌ی بهتر در آزمون‌ها (پینتریک و گارسیا، ۱۹۹۴؛ میس و هولت، ۱۹۹۳؛ نولن، ۱۹۸۸). دانش‌آموزان ممکن است تنها یک هدف را برگزینند و یا دو هدف را انتخاب کنند که یکی جنبه‌ی اصلی داشته و دیگری هدف ثانویه باشد. سوارز روبرو و همکارانش (۲۰۱۱) بیان‌داشتند که سازگاری دانش‌آموزان با اهداف مختلف به آنها اجازه می‌دهد تا یادگیری خود را مدیریت کرده و خود را با آن هماهنگ سازند به‌طوری که قادر خواهند بود در دستیابی به اهداف رفتاری بهین از خود بروز داده و نتایج بهتری بدست آورند؛ بنابراین مطالعه‌ی خود-تنظیمی موثر می‌بایست شامل ارائه‌ی تعریف و چشم‌اندازی کامل از اهداف متعدد باشد بگونه‌ای که همواره حصول اهداف تسلطی و عملکردی را در نظر گیرد.

متغیر دوم این مطالعه آگاهی فراشناختی است که به آگاهی و نظارت بر افکار و عملکرد خویش و یا به زبان ساده‌تر به اندیشیدن در مورد اندیشه‌ی خویش اشاره دارد (فلاول، ۱۹۷۹). آگاهی فراشناختی مرجع فرآیندهای ذهنی بالاتری همچون برنامه‌ریزی برای یادگیری، استفاده از مهارتها و استراتژی‌های مناسب برای حل مشکلات و تخمین و اندازه‌گیری میزان یادگیری است (دانسلوسکی و تاید، ۱۹۹۸). این آگاهی متشکل از دو جز اصلی است: دانش فراشناختی و ساختار فراشناختی (اسکرو و موشمان، ۱۹۹۵). دانش فراشناختی به دانش شناخت اشاره دارد که فرایندی کاملاً آگاهانه است و از جمله‌ی آن می-

توان به دانش شناخت مهارت‌ها و استراتژی‌هایی که به بهترین وجه یادگیرنده را در مراحل یادگیری و همچنین نحوه، زمان و شرایط استفاده از این مهارت‌ها همراهی می‌کنند اشاره کرد. این دانش بیان می‌دارد چگونه یادگیرنده از طریق آموخته‌های پیشین خود و روش‌های مختلف تدریس یاد می‌گیرد (اسپرلینگ و همکاران، ۲۰۰۴؛ آکین و همکاران، ۲۰۰۷) و دقیقاً به همین دلیل این عامل در بین افراد مختلف، متفاوت است (فلاول، ۱۹۷۹؛ فلاول، ۱۹۹۳؛ لوینگستون، ۱۹۹۷). ساختارها و مقررات فراشناختی به فعالیتهایی اشاره دارد که افکار و آموزه‌های فرد را کنترل می‌کنند و به مواردی همچون برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی اشاره دارد (آرتز و آرمور توماس، ۱۹۹۲؛ بیکر، ۱۹۸۹؛ اسکرو و دنیسون، ۱۹۹۴؛ توماس و مک رابی، ۲۰۰۱)؛ به عبارت دیگر، آنرا می‌توان مجموعه استراتژی‌ها و مهارت‌هایی دانست که درک را قوت بخشیده و شناخت عوامل را ممکن می‌سازند (فلاول، ۱۹۷۹).

فراشناخت را می‌توان پلی بین موضوعات مختلفی همچون تفکر و حافظه، یادگیری و انگیزه و یا یادگیری و رشد فراشناخت در چارچوب تفکر دانست (متاکالف و شیمامورا، ۱۹۹۴؛ زارع و محمدزاده، ۲۰۱۴) فراشناخت به فرد کمک می‌کند که فرایندهای یادگیری خود را بهتر بشناسد و از طریق برنامه‌ریزی مناسب، یادگیری را تسهیل سازد. رشد و تکامل آگاهی فراشناختی از دوران کودکی آغاز شده و تا دوران بزرگسالی، در تمام طول حیات ادامه دارد (الکساندر و شوانفلوگل، ۱۹۹۶؛ بیکر، ۱۹۸۹). آگاهی فراشناختی در یادگیری و پیش‌بینی موفقیت تحصیلی بسیار موثر است (دانیلینگ، جانسون، ارلینگر و کروگر، ۲۰۰۳؛ کروگر و دانیلینگ، ۱۹۹۹). کروگر و دانیلینگ (۱۹۹۹) نشان دادند دانشجویانی که از آگاهی فراشناختی خوبی برخوردارند عملکرد تحصیلی بهتری نسبت به دانشجویانی که آگاهی فراشناختی ضعیفی دارند از خود نشان می‌دهند. دانشجویانی که آگاهی فراشناختی ضعیفی دارند باید از دوره‌های آموزش آگاهی فراشناختی برای بهبود شناخت خود و بهبود عملکرد تحصیلی‌شان استفاده کنند. در این مفهوم، موضوع تفاوت‌های فردی هم مطرح می‌شود و افرادی که آگاهی فراشناختی ضعیفی دارند در انجام برخی کارها نسبت به همسالان خود ناکارآمد تلقی می‌شوند. آگاهی فراشناختی دانشجویان را قادر به یادگیری برخی استراتژی‌ها می‌کند که از جمله‌ی آنها می‌توان بر تمرکز بر مسائل جدید آموزشی به‌جای مطالعات قبلی است (اورسن و توبیاس، ۱۹۹۸). در حالی که مطابق با مطالعه‌ی آمس و آرچر (۱۹۸۸) و دوک و لگت (۱۹۸۸) بین اهداف تسلطی و آگاهی فراشناخت رابطه‌ی مثبت و روشنی دیده می‌شود اما رابطه‌ی بین آگاهی فراشناختی و اهداف عملکردی چندان نمایان نیست.

برخی مطالعات رابطه‌ی مثبت ضعیفی را بین آگاهی فراشناختی و اهداف عملکردی نشان می‌دهند که از جمله‌ی آنها می‌توان به مطالعات آمس و آرچر (۱۹۸۸) و بالتر (۱۹۹۳) اشاره کرد، در حال که برخی دیگر نمایانگر رابطه‌ی منفی هستند (ولترز، ۱۹۹۸) و برخی عدم وجود رابطه بین آنها را نشان می‌دهند (فورد، اسمیت، ویس‌بین، گالی و سالاس، ۱۹۹۸). اهداف تسلطی همچنین رابطه‌ی قوی‌تری با عملکرد افراد دارند (بوتون، متیو، زایاک، ۱۹۹۶). با این حال برخی محققان هیچ ارتباطی بین اهداف عملکردی و عملکرد افراد نمی‌بینند (باتلر، ۱۹۹۳؛ بوتون، متیو و زایاک، ۱۹۹۶) و دیگر محققان رابطه‌ی مثبت را گزارش می‌کنند (الیوت و چارچ، ۱۹۹۷؛ میدلتون و میدگلی، ۱۹۹۷).

نارگان و ساینی (۲۰۱۳) با انجام مطالعه بر روی تاثیر آگاهی فراشناختی روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان روستایی ۱۳ تا ۱۶ و با بررسی عملکرد تحصیلی ایشان مشخص شد که میزان آگاهی فراشناختی در بخش عمده‌ای از دانش‌آموزان بیشتر از حد متوسط آن در دانشگاهیان بود. علاوه بر این، تجزیه و تحلیل‌ها نشان داد که هر دو جز آگاهی فراشناختی (دانش فراشناخت و ساختار فراشناخت) به‌طور قابل توجهی به عملکرد تحصیلی ایشان کمک کرده‌است.

کوتینیو و ساویا (۲۰۰۷) به بررسی رابطه‌ی بین اهداف تسلطی، عملکردی، فراشناخت و موفقیت تحصیلی پرداختند و نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیون را چنین بیان داشتند که؛ رابطه‌ی بین اهداف تسلطی و عملکرد تحصیلی بسیار ضعیف است و همچنین اهداف عملکردی با عملکرد تحصیلی ارتباط معناداری ندارد. اسپرلینگ و همکارانش (۲۰۰۴) هم با بهره‌گیری از شاخص MAI در تعیین آگاهی فراشناختی دانشجویان؛ ارتباط معناداری بین دانش عوامل شناختی و ساختار عوامل شناختی گزارش کردند. آنها همچنین در تلاش برای یافتن ارتباط MAI با سایر عوامل پیشرفت تحصیلی از قبیل نمرات SAT (آزمون

ورودی) و میانگین نمرات دانش‌آموزان مقطع دبیرستان، هیچ ارتباطی بین نمرات MAI و مقیاس پیشرفت تحصیلی نیافتند و حتی از مشاهده‌ی ارتباط منفی بین نمرات SAT ریاضی و نمرات MAI شگفت‌زده شدند. کلمن، فراست و ویور (۲۰۰۰) نشان دادند که تفاوت‌های فردی در صحت آگاهی‌های فراشناختی به‌طور کلی منعکس‌کننده‌ی تفاوت در توانایی فراشناختی است. در چنین شرایطی، نظارت بر عملکرد حافظه باید با تمام ویژگی‌های آگاهی فراشناختی سازگار باشد و آزمون‌های پایایی بالای را نمایش دهند. دو آزمایش با استفاده از ویژگی‌های مشترک آگاهی فراشناختی، به بررسی چهار احتمال مختلف در این حوزه پرداختند: سهولت یادگیری نحوه‌ی نظرات، احساس آگاهی از نظرات، نظرات یادگیری و نظارت بر درک متون. ارتباطات جایگزین هم در حوزه‌ی آگاهی فراشناختی محاسبه شدند (با بازه‌ی زمانی یک هفته بین اجرای آزمون‌ها) و البته مشاهده‌گشت که با وجود آنکه تفاوت‌های فردی در حافظه و اعتماد به نفس در زمان اجرا و در مورد وظایف موردبررسی در اجرا پایدار بودند، تفاوت در آگاهی فراشناختی وجود نداشت. این نتایج چالش‌های نظری و عملی قابل توجهی را برای محققان حوزه‌ی آگاهی فراشناختی در بر داشت. مطالعه‌ی کنونی به بررسی رابطه‌ی بین اهداف تحصیلی، آگاهی فراشناختی و موفقیت تحصیلی می‌پردازد و بر این فرضیه استوار است که رابطه‌ی بین اهداف و موفقیت تحصیلی به طور کامل وابسته به آگاهی فراشناختی

این بدین معناست که اهداف تسلطی و عملکردی مرتبط با هم هستند اما فقط از طریق عامل آگاهی فراشناختی. در نتیجه پیش‌بینی می‌شود دانشجویانی که اهداف تسلطی دارند از آگاهی فراشناختی خوبی برخوردار باشند که این امر خود منجر به موفقیت تحصیلی ایشان می‌گردد. به‌طور مشابه دانشجویانی که اهداف عملکردی دارند از آگاهی فراشناختی ضعیفی برخوردارند که به معنی دریافت نتایج علمی ضعیف است. این مطالعه همچنین به بررسی تاثیر احتمالی آگاهی فراشناختی، اهداف تسلطی و عملکرد در موفقیت تحصیلی می‌پردازد. اگر اهداف تسلطی و یا عملکردی تاثیر قابل توجهی برای کسب موفقیت تحصیلی دارند، این بدان معنی است که مربیان می‌توانند چنین برداشت کنند که موفقیت دانشجویان در دانشگاه بر پایه‌ی اهداف تسلطی، عملکردی و خودشناسی نیست.

دلیل انتخاب این حوزه‌ی تحقیقاتی آن بود که این موارد تا پیش از این موردبررسی قرارنگرفته‌اند و تمرکز بر این موارد به افزایش دانش در این زمینه کمک می‌کند. اهداف تحصیلی معمولاً با استفاده از ارزیابی دانشجویان بررسی می‌شود؛ بنابراین، دلیل دیگر اجرای این تحقیق کمک به روانشناسی آموزشی با تحقیق بر روی دانشجویان است. همچنین اهمیت این حوزه از تحقیقات در تعیین روابط بین اهداف تحصیلی، آگاهی فراشناختی و عملکرد می‌تواند به پشتیبانی از برنامه‌های آموزشی مرتبط با آموزش آگاهی فراشناختی و اهمیت حصول اهداف پیشرفت کمک کند. نتایج همچنین می‌تواند در ارائه‌ی روش‌های تدریس مطابق با نیازهای دانشگاه‌ها و دانشجویان مورد استفاده قرار گیرند.

۲. روش‌شناسی

۱-۲. شرکت‌کننده‌ها

در این مطالعه ۱۷۹ دانشجوی مقطع کارشناسی رشته‌ی آموزش زبان (۷۸ زن، ۹۲ مرد) و در بازه سنی ۱۸ تا ۳۰ سال ($M = 20.84$ و $SD = 2.38$) دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران شرکت داشتند.

۲-۲. ابزار

این نظر سنجی از سه بخش تشکیل شده‌است. بخش اول، پرسشنامه‌ی ۲۵ موردی اهداف رادل، سکرو و پلیک (۱۹۹۴) بود. این ابزار شامل ۱۲ سوال در مورد ارزیابی اهداف تسلطی و ۵ مورد اهداف عملکردی است. دانشجویان به هر مورد از ۱ تا ۷ نمره می‌دادند. نمره ۱ بیانگر "مخالفت کامل" و نمره ۷ نمایانگر "موافقت کامل" است. دلیل انتخاب این مقیاس مشاهده‌ی روایی و پایایی بالا و استفاده گسترده از آن در مورد دانش‌آموزان و دانشجویان است.

بخش دوم شامل پرسشنامه‌ی ۵۲ سوالی آگاهی‌های فراشناختی است (MAI، سکرو و دنیسون، ۱۹۹۴). این یک مقیاس جامع و نسبتاً طولانی برای ارزیابی جنبه‌های مختلف آگاهی فراشناختی است که دارای روایی و پایایی مناسب می‌باشد و به‌طور موثر جنبه‌های عمقی و مختلف آگاهی فراشناختی را پوشش می‌دهد. این پرسشنامه‌ی همچنین می‌تواند برای به‌دست آوردن نمرات فردی آگاهی فراشناختی مانند نظارت، برنامه‌ریزی، درک و ... مورد استفاده قرار گیرد. شرکت کنندگان به هر یک از موارد از ۱ تا ۷ نمره می‌دادند. روایی این پرسشنامه برابر با $\alpha = 0.95$ و پایایی آن بخش سوم مربوط به جمع‌آوری اطلاعات فردی و ارزیابی عملکرد دانشجویان بر حسب جنس، سن، قومیت، مدت حضور در دانشگاه، معدل کل و میانگین حافظه بود.

۳-۲. روند

این مطالعه از نوع مطالعاتی توصیفی است و به شرکت کنندگان اطلاع داده‌شد که هدف از آزمایش شناخت فرآیند یادگیری ایشان است. شرکت کنندگان پرسشنامه‌هایی را را تکمیل کردند که شامل بخش‌های، تعیین جهت‌گیری اهداف، سنجش آگاهی فراشناختی و برگه‌ی اطلاعات فردی بود که نمره‌ی GPA هم در آن مورد پرسش قرار گرفته بود. هیچ‌گونه جهت‌گیری و تغییر در انتخاب شرکت کنندگان در این آزمایش انجام نشد و همه‌ی دانشجویان در یک گروه و به‌طور مشابه مورد بررسی قرار گرفتند.

۳. یافته‌ها

جدول ۱ نشان‌دهنده آمار توصیفی متغیرهاست که نشان می‌دهد توزیع داده‌ها نرمال بوده‌است.

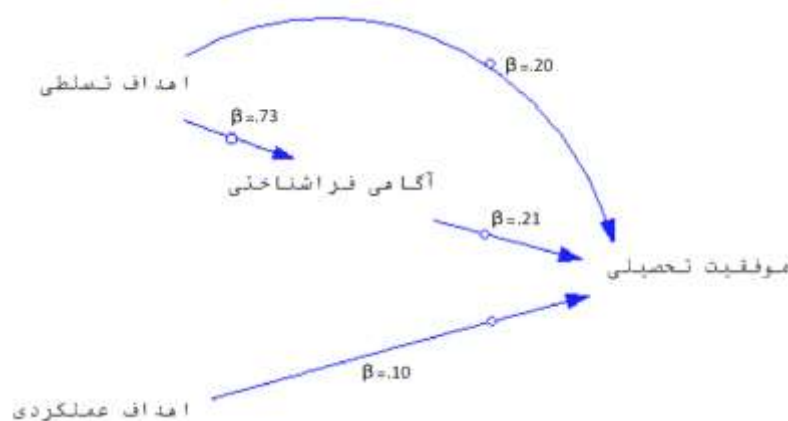
جدول ۱- ویژگی‌های توصیفی مشاهده شده

	Mean	Std. Dev	Min	Max
اهداف تسلطی	۶۰/۵۹	۱۱/۴۶	۱۸	۸۴
اهداف عملکردی	۲۲/۵۹	۶/۷۲	۵	۳۵
آگاهی فراشناختی	۲۵۴/۴۲	۴۰/۵	۹۲	۳۴۳
GPA	۲/۸۳	۰/۶۱	۱	۴

در مرحله‌ی بعد، ارتباط بین اهداف تسلطی، عملکردی، آگاهی فراشناختی و عملکرد افراد محاسبه گردید. این ارتباط نشان داد که یک مجموعه از نمرات تا چه حد تحت تاثیر تغییر سایر نمرات قرار می‌گیرد. هم‌بستگی مثبت نشان می‌دهد که دو مجموعه از نمرات با هم افزایش یا کاهش داشته‌اند. هم‌بستگی منفی تاثیر معکوس نمرات بر یکدیگر را نشان می‌دهد، به این معنی که اگر یکی از مجموعه نمرات افزایش داشته‌باشد مجموعه‌ی دیگر کاهش خواهد داشت. در این مطالعه اهداف تسلطی و عملکردی ارتباط ضعیف با یکدیگر داشتند ($r = 0.42$ و $p = 0.10$) که نشان می‌دهد؛ اهداف عملکردی و تسلطی مستقل از یکدیگر هستند و عملکرد بالای دانشجویان در اهداف تسلطی شباهتی به بالا و یا پایین بودن میزان اهداف عملکردی ندارد. اهداف تسلطی هم‌بستگی شدیدی با آگاهی فراشناختی ($r = 0.37$ و $p = 0.01$) نسبت به عملکردی ($r = 0.62$ و $p = 0.01$) دارد. این نشان می‌دهد که اگر دانشجویان از آگاهی فراشناختی خوبی برخوردار باشند، اهداف تسلطی قوی‌تری نیز خواهند داشت در حالی که ممکن است دانشجویانی با اهداف عملکردی خوب، آگاهی فراشناختی خوبی نداشته باشند (رابطه‌ی قوی بین اهداف عملکردی و خودشناسی وجود ندارد). اهداف تسلطی وابستگی متوسطی با میزان معدل دارد ($r = 0.29$ و $p = 0.1$) در حالی که اهداف عملکردی وابستگی چشمگیری با معدل ندارند ($r = 0.10$ و $p = 0.19$).

می‌توان چنین برداشت کرد که دانش‌جویانی که اهداف تسلطی قوی‌تری دارند معدل بهتری نیز دارا هستند در حالی که معدل ارتباطی قوی با اهداف عملکردی ندارد. در نهایت آگاهی فراشناختی ارتباط ضعیفی با معدل داشت ($r = 0.21$ و $p = 0.01$)، بنابراین بیان این نتیجه که دانش‌جویان با خود شناسی خوب یا بد معدل بهتری خواهند داشت یا نه دشوار است. تجزیه و

تحلیل رگرسیون مرحله‌ی بعدی کار است که ارتباط معدل را با اهداف تسلطی، عملکردی و آگاهی فراشناختی تعیین می‌کند. رگرسیون برای بررسی یک متغیر که از طریق واسطه بر متغیر دیگر اثر دارد استفاده می‌شود. با استفاده از تجزیه و تحلیل رگرسیون اثرات واسطه آگاهی فراشناختی در رابطه‌ی بین اهداف و عملکرد موردبررسی قرار گرفت. اولین مجموعه از تحلیل واسطه برای اهداف تسلطی اجرا شد و نشان داد که اهداف تسلطی رابطه‌ی مثبتی با معدل دارند (رابطه ۱)، اهداف تسلطی با آگاهی فراشناختی ارتباط مثبت دارند (رابطه ۲)، آگاهی فراشناختی پیش بینی کننده‌ی معدل است (رابطه ۳)، رابطه‌ی مستقیم اهداف تسلطی و معدل با آگاهی فراشناختی، رابطه‌ای معنادار است (رابطه ۴). اهداف عملکردی با معدل ارتباط معناداری ندارند (رابطه ۵) و بنابراین هیچ واسطه‌ای وجود ندارد. این بدین معنی است که اهداف تسلطی به طور مستقیم بر عملکرد تاثیر می‌گذارند و همچنین به طور غیر مستقیم و از طریق آگاهی فراشناختی واسطه‌ی نسبی برای اهداف دیگر می‌شود. با این حال اهداف عملکردی به طور مستقیم و یا از طرق آگاهی فراشناختی عملکرد را تحت تاثیر قرار نمی‌دهند (به شکل ۱ رجوع شود).



شکل ۱- ارتباط بین اهداف تسلطی و عملکردی، آگاهی فراشناختی و موفقیت تحصیلی

۴. بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه‌ی حاضر به بررسی ارتباط بین اهداف، آگاهی فراشناختی و معدل (GPA) می‌پردازد. مطالعات پیشین اطلاعات متناقضی را در ارتباط با رابطه‌ی بین اهداف عملکردی و عملکرد تحصیلی نشان داده‌بودند بگونه‌ای که بر اساس برخی از این تحقیقات هیچ ارتباط معناداری بین اهداف عملکردی و عملکرد تحصیلی وجود نداشت (بولتر، ۱۹۹۳؛ بوتون، متیو و زایاک، ۱۹۹۶). مطالعات دیگر نشان می‌دهند دانشجویانی که اهداف عملکردی دارند و جهت‌گیری مناسبی را برای خود برگزیده‌اند، عملکرد بهتری دارند (الیوت و چارچ، ۱۹۹۲؛ میدلتون و میدگلی، ۱۹۹۷). نتایج این مطالعه-مطابق با یافته‌های مطالعات گروه نخست- نشان می‌دهد اهداف عملکردی ارتباطی با معدل (GPA) ندارند.

دانشجویانی که اهداف تسلطی دارند به احتمال زیاد آگاهی فراشناختی بهتری نیز از خود خواهند داشت و در نتیجه یادگیری بهتری نسبت به دانش‌جویانی خواهند داشت که اهداف عملکردی دارند. دانشجویانی که اهداف عملکردی دارند لذت موفقیت تحصیلی را نمی‌چشند حتی اگر برای دستیابی به آن تلاش بسیاری کرده‌باشند. دانشجویان باید برای گرایش به روش تسلطی

در فرایند یادگیری مورد تشویق قرارگیرند در حالیکه دانشجویانی که اهداف عملکردی اتخاذ می‌کنند از آموزش مهارت‌های مربوط به روش‌های تسلطی و فراشناختی بهره‌مند می‌شوند. یکی از مسائل این مطالعه ماهیت بررسی است. شرکت کنندگان گزارشی از اهداف و آگاهی فراشناختی ادراکی خود ارائه می‌کنند و نه اهداف و آگاهی فراشناختی واقعی خود و این دو ممکن است متفاوت باشند. شرکت کنندگان همچنین معدل خود را در برگه‌ها وارد می‌کنند که تایید صحت این معدل می‌بایست از سوی دانشکده‌ها تایید گردد که خود فرایند زمانبری می‌باشد. مشکل دیگر این مطالعه استفاده از معدل (GPA) برای سنجش میزان یادگیری است در حالی که معدل لزوماً مقیاس موفقیت تحصیلی و یادگیری نیست. محاسبه‌ی میزان یادگیری باید جایگزین مقیاس معدل شود. از این رو انجام یک مطالعه‌ی دیگری که در آن یادگیری با مقیاسی جامع در اولویت باشد (و نه معدل) ضروری بنظر می‌رسد.

محدودیت دیگر این مطالعه استفاده از روش نظرسنجی است که تعیین روایت علت و معلولی را مشکل می‌سازد. استفاده از این روش تعیین اثرگذاری اهداف تسلطی و یا عملکردی بر معدل را دشوار می‌سازد. روابط علی از این دست می‌توانند در برنامه-ریزی روش‌ها- در مواردی که بر اهداف تسلطی و آگاهی فراشناختی دانشجویان تمرکز شده‌است- موثر باشد.

در نهایت ذکر این نکته ضروری بنظر می‌رسد که؛ دانشجویان ممکن است تنها تا زمانی که در کلاس‌های درس حضور دارند، با هدف گذراندن دروس برای خود اهداف عملکردی تعریف کرده‌باشند. این دانشجویان ممکن است استراتژی استفاده از اهداف عملکردی را برای رفع نیازهای موقت خود بکارگیرند. پژوهش‌های بعدی می‌تواند در محیط‌هایی صورت گیرد که در آن عملکرد نقش کمتری ایفا میکند و تمرکز اصلی بر روی یادگیری و کسب اطلاعات است.

نتایج نشان می‌دهد که اهداف تسلطی با معدل در ارتباط هستند در حالیکه ارتباطی بین اهداف عملکردی و معدل مشاهده نمی‌شود. این نتایج نشان می‌دهد دانشجویانی که در پی یادگیری عمیق هستند موفقیت تحصیلی بیشتری خواهند داشت. دانشجویانی هم که تنها هدفشان کسب نمره‌ی خوب از آزمون است و به دنبال درک اطلاعات نیستند لزوماً نتیجه‌ی خوبی نمی‌گیرند.

آگاهی فراشناختی همچنین به موفقیت تحصیلی مرتبط است و دانشجویانی که از آگاهی فراشناختی خوبی برخوردارند معدل (GPA) بالایی دارند. اهداف تسلطی از طریق آگاهی فراشناختی بر معدل تاثیر می‌گذارد و چنانچه دانشجویانی که اهداف تسلطی دارند ممکن است آگاهی فراشناختی خوبی نیز داشته باشند که این امر به آنها کمک میکند تا از مهارت‌ها و استعداد‌های خود برای تسلط بر مطالب به خوبی بهره ببرند؛ و در نهایت با استفاده از برترین نوع آگاهی فراشناختی به بهترین معدل نیز دست یابند.

یافته‌های حاصل از این پژوهش تاییدکننده‌ی برنامه‌های آموزشی‌ای است که به جهت‌گیری مهارت‌ها و شکل‌گیری استراتژی-های افزایش آگاهی فراشناختی دانشجویان کمک می‌کنند و به تسلط بر روی مطالب و نه صرفاً یادگیری سطحی آن، موثر باشد. نتایج این تحقیق همچنین میتواند مشوق بکارگیری روش‌های تدریسی باشد که دانش‌جویان را به سوی اهداف تسلطی و راهبردهای خودشناسی سوق می‌دهند؛ بنابراین، این پژوهش تاییدکننده‌ی انتخاب اهداف تسلطی و افزایش آگاهی فراشناختی در دستیابی به موفقیت تحصیلی بیشتر است.

مراجع

۱. زارع، ح، محمدزاده، ر. (۱۳۹۲)، "پیش‌بینی آگاهی‌های فراشناختی و مولفه‌های آن بر اساس هدف‌های پیشرفت"، *دوفصلنامه‌ی راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱ (۱)، ۱-۱۴
۲. کدپور، پ. (۱۳۸۳)، *روشنشناسی تربیتی*، تهران: انتشارات سمت، چاپ هشتم

3. Akın, A., Abacı, R., and Çetin, B. (2007), "The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory," *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), pp 671-678.
4. Alexander, J. M., and Schwanenflugel, P. J. (1996), "Development Of Metacognitive Concepts About Thinking In Gifted And Non-Gifted Children: Recent Research," *Learning and Individual Differences*, 8, pp 305-325.
5. Ames, C., and Archer, J. (1988), "Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes," *Journal of Applied Psychology*, 76, pp 478-487.
6. Artzt, A. F., and Armour-Thomas, E. (1992), "Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups," *Cognition and Instruction*, 9(2), pp 137-175.
7. Baker, L. (1989), "Metacognition, Comprehension Monitoring, And The Adult Reader," *Educational Psychology Review*, 1, pp 3-38.
8. Butler, R. (1993), "Effects of task-and ego-achievement goals on information seeking during task engagement," *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, pp 18-31.
9. Button, S. B., Mathieu, J. E. and Zajac, D. M. (1996), "Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation," *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), pp 26-48.
10. Coutinho, Savia A. (2007), "The relationship between goals, metacognition, and academic success," *Educate*, 7(1), pp 39-47.
11. Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., and Kruger, J. (2003), "Why people fail to recognize their own incompetence," *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), pp 83-87.
12. Dunslosky, J., and Thiede, K. W. (1998), "What makes people study more? An evaluation of factors that affect self-paced study," *ActaPsychologica*, 98, pp 37-56.
13. Dweck, C. S. (1989), "Motivation". In A. Lesgold and R. Glaser (Eds.), "Foundations for a psychology of education". Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
14. Dweck, C. S., and Leggett, E. S. (1988), "A social-cognitive approach to motivation and personality," *Psychological Review*, 95, pp 256-273.
15. Elliot, A. J., and Church, M. A. (1997), "A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation," *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, pp 218-232.
16. Everson, H. T., and Tobias, S. (1998), "The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis," *Instructional Science*, 26, pp 65-79.
17. Flavell, J. (1993), "Cognitive development (3rd ed.)," Englewood Cliffs, NJ: Simon & Schuster.
18. Flavell, J. H. (1979), "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry," *American Psychologist*, 34, pp 906-911.
19. Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D.A., Gully, S. M., and Salas, E. (1998), "Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer," *Journal of Applied Psychology*, 83, pp 218-233.
20. Garcia, T. and Pintrich, P.R. (1994), "Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and self-regulatory strategies". In D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (Eds.), "Self-Regulation on Learning and Performance: Issues and Applications," NJ, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

21. Kelemen WL, Frost PJ, Weaver CA. (2000), "Individual differences in metacognition: evidence against a general metacognitive ability," *Memory Cognition*, **28**(1), pp 92-107.
22. Kruger, J., and Dunning, D. (1999), "Unskilled and unaware of it: How differences in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments," *Journal of Personality and Social Psychology*, **77** (6), pp 1121-1134.
23. Livingston, J. A. (1997), "Metacognition: An overview". Received from <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm> at December 2016
24. Meece, J.L. and Holt, K. (1993), "A patter analysis of students' achievement goals," *Journal of Educational Psychology*, **85**, pp 582-590.
25. Metcalfe, J., and Shimamura, A. P. (1994), "Metacognition: Knowing about knowing," Cambridge, MA: MIT Press.
26. Middleton, M., and Midgley, C. (1997), "Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory," *Journal of Educational Psychology*, **89**, pp 710-718.
27. Narang, D. and Saini, S. (2013), "Metacognition and Academic Performance of Rural Adolescents," Retrieved from <http://www.krepublishers.com/.../S-HCS-07-3-167-13-248> at December 2016
28. Nolen, S. B. (1988), "Reasons for studiny: Motivational Orientations and study strategies," *Cognition and Instruction*, **5**, pp 269-287.
29. Roedel, T. D., Schraw, G., and Plake, B. S. (1994), "Validation of a measure of learning and performance goal orientation," *Educational and Psychological Measurement*, **54**(4), pp 1013-1021.
30. Schraw, G., and Dennison, R. S. (1994), "Assessing metacognitive awareness," *Contemporary Educational Psychology*, **19**, pp 460-475.
31. Schraw, G., and Moshman, D. (1995), "Metacognitive Theories," *Educational Psychology Review*, **7** (4), 351-371.
32. Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. and DuBois, N. (2004), "Metacognition and self-regulated learning constructs," *Educational Research and Evaluation*, **10**(2), pp 117-139.
33. Suarez Reveiro, J. M., Gonzales Cabanach, R., and Valle Arias, A. (2001), "Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies," *British Journal of Educational Psychology*, **71**, pp 561-572.
34. Wolters, C. A. (1998), "Self-regulated learning and college students' regulation of motivation," *Journal of Educational Psychology*, **90**, pp 224-235.

Investigating the Relationship among Educational Objectives, Metacognitive Awareness and Academic Achievement of Iranian Language Learners

Moloud Mohammadi

Department of English Language, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Abstract

This study has been conducted in the field of educational psychology, focusing on the learning method with the aim of improving the learning techniques and teaching methods. To this aim, it deals with the relationship among three variables; namely: orientation of goals (reflecting the orientation of language learners in an attempt to have mastery over the information or have good performance), metacognitive awareness (learners' control on their way of learning) and academic achievement (reflected in the total scores recorded by the University). The results of this study show that there is no significant relationship between performance goals and average score; metacognitive awareness is associated with academic achievement; and mastery goals affect the average through the metacognitive awareness.

Keywords: mastery goals, performance objectives, metacognitive awareness, academic achievement, Iranian language learners.
