

تعیین رابطه‌ی حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک شده و تأکيدات هدفی والدین با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری مجید محمود علیلو^۱، یزدان موحدی^۲ و جابر علیزاده گورادل^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک شده و تأکيدات هدفی والدین در افراد دچار ناتوانی یادگیری در شهرستان خرم آباد بود. در یک مطالعه همبستگی از نوع پیش بینی، ۸۱ نفر از دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری شهر خرم آباد که در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ که در مدارس ناتوانی یادگیری این شهر مشغول به تحصیل بودند. بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و پرسش‌نامه حالت روان‌شناختی، سودمندی ادراک شده و تأکيدات هدفی والدین را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره تحلیل گردید. نتایج ضریب همبستگی نشان داد که بین متغیرهای پیش بین با متغیر ملاک ارتباط معناداری وجود دارد؛ نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که از بین متغیرهای پیش بین، متغیر آگاهی فراشناختی و برنامه‌ریزی از مؤلفه‌های باورهای فراشناختی و مؤلفه‌های تأکيدات هدفی والدین (بعد تسلطی و عملکردی) به طور معناداری تغییرات مربوط به پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کنند. این یافته‌ها دارای پیامدهای کاربردی در طراحی مداخلات و آموزش‌های ترمیمی در اختلالات یادگیری است.

واژه‌های کلیدی: فراشناخت، سودمندی، تأکيدات هدفی، ناتوانی یادگیری

۱. استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه تبریز

yazdan_movahedi@yahoo.com

۲. نویسنده‌ی رابط: کارشناس ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تبریز

۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تبریز

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۶/۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۱۲/۲۶

مقدمه

طبق تعریف انجمن اختلالات یادگیری، اختلالات یادگیری^۱ آسیب در یک یا چند فرایند روان شناختی لازم برای درک و فهم یا استفاده از زبان، گفتار یا نوشتار است که ممکن است خود را در شکل توانایی ناقص برای گوش دادن، تفکر، تکلم، خواندن، هجی کردن، یا انجام محاسبات ریاضی نشان دهد. این اصطلاح شامل کودکانی که از مشکلات یادگیری ناشی از معلولیت‌های دیداری، شنیداری یا حرکتی، عقب‌ماندگی ذهنی، آشفتگی هیجانی، زیان‌های محیطی، فرهنگی و اقتصادی رنج می‌برند، نمی‌شود (اسچیف، بامینگر و تولدو^۲، ۲۰۰۹). در واقع اختلال یادگیری اصطلاحی کلی برای گروهی ناهمگن از اختلالاتی است که از طریق مشکلات بارز در کسب و استفاده از گوش دادن، سخن‌گویی، خواندن، نوشتن، استدلال، یا مهارت‌های ریاضی جلوه گر می‌شود (نریمانی و رجبی ۱۳۸۴، به نقل از رحیمیان بوگر، ۱۳۹۱).

در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد، علاوه بر این، کیفیت و کمیت این تحصیل نیز نقش مهمی را در آینده افراد ایفا می‌کند. بر این اساس نزدیک به یک قرن است که روان‌شناسان به صورت گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی می‌باشند. افرادی مختلفی (بینه و سیمون^۳ در سال ۱۹۰۵؛ ترندایک^۴، ۱۹۲۰؛ هریس^۵، ۱۹۴۰؛ الشاب و هامکر^۶، ۲۰۰۰؛ به نقل از پروموزیک و فورنهام^۷، ۲۰۰۳) به این امر مهم پرداخته‌اند. در جوامع مختلف نیز گروه‌های تخصصی و روان‌شناسی همواره به بررسی جوانب مختلف تحصیل و شناسایی عوامل مؤثر بر آن تأکید کرده‌اند (لانس بری، استیل، لاولند و گیسون^۸، ۲۰۰۴). زیرا نه تنها دانش‌آموزان و خانواده آن‌ها، بلکه جامعه نیز هزینه‌های

1. learning disorders
2. Schiff, Bauminger & Toledo
3. Binet & simon
4. Thorndike
5. Harris
6. Elshout & Hamaker
7. premuzi & furnham
8. Lounsbury, Steel, Loveland & Gibson

زیادی را در جهت تحصیل دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیل صرف می‌کند. بنابراین دست یافتن به نتایج مثبت در زمینه‌ی تحصیل (با شناسایی و کنترل عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی) می‌تواند منجر به پیشرفت همه‌جانبه دانش‌آموزان و جامعه گردد.

از جمله‌ی این عوامل می‌توان به حالت‌های فراشناختی اشاره کرد. حالت فراشناختی^۱ نوعی از فراشناخت است که دارای چهار مؤلفه‌ی آگاهی فراشناختی، راهبرد شناختی، برنامه‌ریزی و خود‌بازبینی است (سیتن کایا و ارکتین^۲، ۲۰۰۲).

فراشناخت، یک مفهوم چندوجهی است. این مفهوم دربرگیرنده‌ی دانش، فرآیندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، نظارت یا کنترل می‌کند (ولز^۳، ۲۰۱۰). اغلب نظریه‌پردازان بین دو جنبه‌ی فراشناخت، یعنی باورهای فراشناختی و نظارت شناختی تمایز قایل شده‌اند (فلاول^۴، ۲۰۰۴). دانش فراشناختی، اطلاعاتی است که شخص در مورد شناخت خود و راهبردهای یادگیری دارد و نظارت شناختی، به دامنه‌ای از کارکردهای اجرایی، نظیر توجه، کنترل، برنامه‌ریزی و تشخیص خطاها در عملکرد اشاره دارد (ولز، ۲۰۱۰). نقش مهم مؤلفه‌ها و مهارت‌های فراشناختی در یادگیری مؤثر در مطالعات متعدد به صراحت نشان داده شده است (هارتمن^۵، ۲۰۰۱؛ هودسون^۶، ۲۰۰۷).

نتایج پژوهش‌ها حاکی از این است که فراشناخت با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی (پرفکت و شوارتز^۷، ۲۰۰۴)، خودتنظیمی (کاپلان^۸، ۲۰۰۸) و خودکارآمدی (میه و میه^۹، ۲۰۱۰) رابطه‌ی مثبت دارد. سطوح بالای فراشناخت، سطوح بالای پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی را

-
1. metacognitive state
 2. Cetinkaya & Erktin
 3. Wells
 4. Flavell
 5. Hartman
 6. Hudson
 7. Perfect & Schwartz
 6. Kaplan
 9. Mih & Mih

در پی دارد(میه و میه، ۲۰۱۰). خودتنظیمی و کنترل فراشناختی با یادگیری رابطه‌ی مثبت دارد و فرآیندهای فراشناختی بازبینی و کنترل با یکدیگر مرتبط هستند(پرفکت و شوارتز، ۲۰۰۴). آموزش خودبازبینی به دانش‌آموزان، باعث افزایش خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود (پانائورا، گاتسیس دیمتریو^۱، ۲۰۰۹) و آموزش راهبرد خود ارزشیابی فراشناختی، پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان را به طور معناداری افزایش می‌دهد(پانائورا، گاتسیس دیمتریو، ۲۰۰۹). پینتریچ^۲ (۲۰۰۳) براساس پژوهشی که روی دانش‌آموزان پایه‌ی هفتم در دروس علوم و زبان انگلیسی داشته‌اند، به این نتیجه رسیدند که فراشناخت با عملکرد یادگیری دانش‌آموزان رابطه‌ی مثبت دارد. پژوهش اسکیتکا^۳ (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که میان خودآگاهی شناختی و یادگیری ارتباط مثبت وجود دارد و خودآگاهی شناختی لازمه‌ی یادگیری است. بسیاری از فراگیران مشکل یادگیری را برآمده از ناتوانی خود می‌دانند. در حالی که مشکل واقعی آن‌ها چگونگی کاربرد راهبردهای یادگیری است(براون^۴، ۱۹۸۰). خودگردانی در یادگیری عاملی مهم در پیشرفت تحصیلی است و فراگیران خودگردان با تعیین اهدافی، برای دستیابی به آن‌ها برنامه‌ریزی و ارزیابی می‌کنند. آن‌هایی که راهبردهای خودگردانی را بیشتر به کار می‌گیرند، در تحصیل خود بیشتر پیشرفت می‌کنند. خودگردانی دانش‌آموز را وادار می‌کند تا به‌طور فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در اداره تفکر و یادگیری خود فعال باشد و کنترل یادگیری را در دست بگیرد(بوفورد، تررس و سرچ^۵، ۱۹۹۳).

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی، سودمندی ادراک شده^۶ است که عبارت است از میزان ارزش و اهمیتی که دانش‌آموزان برای انجام وظایف کلاسی در راستای

-
1. Panaoura , Gagatsis & Demetriou
 2. Pintrich
 3. Skitka
 4. Brown
 5. Bouffard, Trerese & Serge
 6. perceived instrumentality

رسیدن به اهداف شخصی قابل هستند (میلر و بریکمن^۱، ۲۰۰۴).

سودمندی ادراک شده توانایی پیش بینی پیامدهای طولانی مدت فعالیت‌های جاری است. به عبارتی سودمندی ادراک شده شناخت فرد از سودمندی رفتار حاضر او برای تحقق اهداف ارزشمند آینده است. دانش‌آموزان با ادراک مثبت از سودمندی کلاس برای تحقق اهداف آینده خود بیشتر از سایرین در تکالیف مدرسه برانگیخته می‌شوند، راهبردهای یادگیری مؤثرتری به کار می‌برند، سخت‌کوش‌ترند و عملکرد بهتری در مدرسه دارند (فالت، اندریسن و لنز^۲، ۲۰۰۴).

مدل میلر و بریکمن (۲۰۰۴) یک ترکیب خطی از کار روی انگیزش آینده محور با نظریه شناختی-اجتماعی بندورا است که توضیح می‌دهد چگونه اهداف شخصی ارزشمند آینده‌ی افراد منجر به ایجاد نظامی از اهداف جزئی می‌شود که دستیابی به اهداف آینده را تسهیل می‌کنند. روشن‌سازی و گسترش این اهداف به افراد کمک می‌کند که تشخیص دهند کدامیک از انتخاب‌هایی که در محیط افراد با آن مواجه می‌شوند، می‌تواند ابزاری برای رسیدن به اهداف شخصی ارزشمند آتی آن‌ها باشد.

اخیراً سودمندی ادراک شده در نظریه‌های چشم انداز زمان آینده مطرح شده است (نیوتن و لنز^۳، ۱۹۸۵). از سویی روان‌شناسان تربیتی شروع به بررسی نقش سودمندی ادراک شده در رفتارهای انگیزشی پیشرفت در محیط‌های کلاسی پرداخته‌اند و پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سودمندی ادراک شده به طور مثبتی عملکرد تحصیلی را پیش بینی می‌کند (مالکا و کانوینگتون^۴، ۲۰۰۵).

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 هدف تسلطی و جهت‌گیری هدف

-
1. Miller & Brickman
 2. Phalet, Andriessen & Lens
 3. Nuttin & Lenes
 4. Malka & Covington

عملکردی تقسیم می‌شود. افراد دارای جهت گیری هدف تسلطی، بیشتر به دنبال یادگیری و تسلط بر مطالب دیگر هستند؛ اما افراد دارای جهت گیری هدف عملکردی بیشتر نگران عملکرد خویش در مقایسه با دیگران می‌باشند. جهت گیری هدف تسلطی با خود کارآیی 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 (فرایدل، کورتین، ترنر و میدگلی^۱، ۲۰۰۶). افراد دارای جهت گیری هدف عملکردی از لحاظ ارزشی که به اهداف قائلند، به دو گروه گرایش و پرهیزی تقسیم می‌شوند. در نوع گرایش دانش‌آموزان سعی دارند توانایی‌هایشان را با یکدیگر مقایسه کنند؛ اما افراد دارای جهت گیری هدف عملکردی پرهیزی، از وظایف چالش برانگیز پرهیز می‌کنند تا در آن‌ها بی‌کفایتی فکری و عقلانی ظاهر نشود (موریس و همکاران، ۲۰۰۳ به نقل از فرایدل و همکاران، ۲۰۰۶).

برخی محققان عنوان کرده‌اند که نه تنها اهداف خود فرد، بلکه تأکیدات هدفی والدین^۲ نیز ممکن است بر روی خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد (فرایدل و همکاران، ۲۰۰۶). منظور از تأکیدات هدفی والدین این است که والدین بر کدام یک از اهداف پیشرفت فرزندان خود تأکید می‌نمایند و نیز درک فرزندان از تأکیدات هدفی والدین را توضیح می‌دهد. برخی والدین دارای تأکیدات هدفی تسلطی و برخی دارای تأکیدات هدفی عملکردی هستند (پنتریچ و شانک^۳، ۲۰۰۲).

فرایدل و همکاران (۲۰۰۶) به نتیجه رسیده‌اند که درک بچه‌ها از چگونگی اهداف عملکردی و اهداف تسلطی والدین و معلمان باعث پیش بینی اهداف تسلطی و اهداف عملکردی و خود تنظیمی یادگیری فرزندان می‌شود. همچنین فرایدل، کورتین، ترنر و میدگلی (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که افزایش ادراک دانش‌آموزان از تأکیدات هدفی معلمان و والدین، باعث افزایش

1. Friedel, Cortina, Turner & Midgley
2. Parental goal emphases
3. Pintrich & Schunk

باورهای خودکارآمدی در آنها می‌شود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که تأکیدات هدفی والدین باعث افزایش رشد احساس خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای یادگیری بهتر می‌شود. گوتمن^۱ (۲۰۰۵) با انجام تحقیقی روی دانش‌آموزان نشان داد که دانش‌آموزانی که والدینشان بر روی اهداف تسلطی تأکید دارند، نمره‌ی پیشرفت ریاضی بالاتری نسبت به دانش‌آموزانی دارند 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 ریاضی دانش‌آموزان دبیرستانی تأثیر بیشتری دارد و جهت‌گیری هدف تسلطی باعث ایجاد چالش، یادگیری عمیق و معنی دار در فرزندان می‌شود (به نقل از قاسمی و فولاد چنگ، ۱۳۹۰). شجاعی، شیخ‌الاسلامی و احمدی (۱۳۸۸) نشان دادند که تأکیدات هدفی والدین با خودکارآمدی تحصیلی مرتبط است و خانواده نقش مهمی در رشد و یادگیری دارد. تأکید والدین کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری در جهت تسلط فرزندان بر مفاهیم درسی می‌تواند باعث تحکیم پیوند بین اهداف آموزشی و تربیتی خانواده شود.

با در نظر گرفتن مفهوم‌سازی‌های متفاوت از فراشناخت و بررسی پژوهش‌های انجام یافته در خصوص رابطه فراشناخت با عملکرد تحصیلی، می‌توان گفت که فراشناخت سازه‌ای است که با قابلیت‌های شناختی رابطه‌ی مثبت دارد و هم می‌تواند زمینه‌ساز اختلال در آنها شود؛ بنابراین مشخص شدن نقش فراشناخت به عنوان بازدارنده یا تسهیل‌کننده قابلیت‌های شناختی، از جنبه نظری و کاربردی خصوصاً در مورد کودکان دارای اختلالات یادگیری دارای اهمیت فراوان است. همچنین از آنجا که تعداد کمی از تحقیقات موجود، به نقش جهت‌گیری هدفی والدین بر روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به خصوص دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری پرداخته‌اند، نیاز محسوسی به بررسی انتظارات هدفی والدین و نقش آن در پیشرفت تحصیلی این کودکان وجود دارد. از سویی، پژوهش‌های مختلفی ارتباط بین سودمندی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی

1. Gutman

را نشان داده‌اند. بنابراین این پژوهش با هدف تعیین ارتباط بین حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک شده و تأکیدات هدفی والدین با پیشرفت تحصیلی کودکان دارای ناتوانی یادگیری انجام شده است.

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی می‌باشد که طی آن به بررسی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک شده و تأکیدات هدفی والدین در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری پرداخته شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند از کودکان تحت آموزش در مراکز اختلالات یادگیری شهرستان خرم‌آباد بودند. روند پذیرش این کودکان در این مراکز به این نحو است که آن‌ها به دنبال مراجعه به این مراکز برای تشخیص اختلال یادگیری تحت آزمون وکسلر و آزمون‌های زیر مجموعه آن که برای اندازه‌گیری هوش عمومی، هوش کلامی، و هوش عملکردی است قرار می‌گیرند. در صورت وجود تفاوت معنادار میان امتیازهای هوش بهر کلامی و عملکردی، فرضیه عدم هماهنگی (عدم هماهنگی امتیازهای دروس مختلف در یک سطح کلامی خاص) و در نتیجه وجود اختلال یادگیری مطرح می‌شود که در صورت تأیید این فرضیه توسط روان‌پزشک، فرد مبتلا به ناتوانی یادگیری شناخته می‌شود و در آن مرکز تحت آموزش قرار می‌گیرد.

جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر مبتلا به اختلال یادگیری که در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ در مراکز فوق در شهرستان خرم‌آباد مشغول به تحصیل بودند تشکیل می‌دهد. نمونه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل ۸۱ دانش‌آموز مبتلا به اختلال یادگیری است که به عنوان گروه مورد مطالعه از بین دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری مدرسه ناتوانی‌های یادگیری شهرستان خرم‌آباد با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱) پرسش‌نامه حالت‌های فراشناختی: این پرسش‌نامه ۲۰ سؤالی، توسط اونیل و عابدی^۱ (۱۹۹۶) ساخته و برای تدوین آن سه اصل اختصار، اعتبار و توانایی در نظر گرفته شد. آزمودنی‌ها، دانش‌آموزان پایه‌ی هشتم تا دوازدهم و دانشجویان دوره کاردانی بودند و نتایج تحلیل عاملی اکتشافی، چهار مؤلفه آگاهی فراشناختی^۲، راهبردشناختی^۳، برنامه‌ریزی^۴ و خود‌بازبینی^۵ است و هر مؤلفه پنج سؤال دارد. نتایج تحلیل عاملی حاکی از وجود روایی سازه و ضریب همبستگی معنادار با آزمون پیشرفت تحصیلی است که بیانگر روایی پیش بین این پرسش‌نامه است. هر سؤال بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (۱ تا ۴) نمره‌گذاری می‌شود و دامنه‌ی نمره‌ها از ۲۰ تا ۸۰ در نوسان است. برای تعیین اعتبار، مطالعه همسانی درونی و استفاده از شاخص آلفای کرونباخ مناسب است. چون حالت فراشناختی در طول زمان و در موقعیت‌های مختلف، متغیر است و استفاده از روش بازآزمایی مناسب نخواهد بود. در پژوهشی (سالاری و مظاهری ۱۳۸۹؛ به نقل از سالاری فر، پور اعتماد، حیدری و اصغر نژاد فرید، ۱۳۹۰)، اعتبار به روش ضریب همسانی درونی محاسبه شده و ضرایب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه حالت فراشناختی ۰/۹۱ و برای خرده مقیاس‌ها ۰/۸۲ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. مجموعه شواهد ارائه شده درباره اعتبار و روایی و ملاحظات نظری و عملی در تدوین پرسش‌نامه حاکی از این است که این پرسش‌نامه ابزاری مفید برای ارزیابی حالت فراشناختی است (اونیل و عابدی، ۱۹۹۶؛ به نقل از ستین کایا و اکتین، ۲۰۰۲). همچنین در پژوهش سالاری فر و پاکدامن (۱۳۹۱)، اعتبار به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضرایب به دست آمده برای مؤلفه‌های آگاهی فراشناختی ۰/۷۹، راهبرد شناختی ۰/۸۳، برنامه‌ریزی ۰/۸۱، خودبازبینی ۰/۸۲ و مقیاس کلی فراشناخت ۰/۹۴ بود. در پژوهش حاضر، اعتبار به روش آلفای کرونباخ

1. Onell & Abedi
2. metacognitive awareness
3. cognitive strategy
4. planning
5. self - monitoring

محاسبه شد که ضرایب به دست آمده برای مؤلفه‌های آگاهی فراشناختی ۰/۸۲، راهبرد شناختی ۰/۷۹، برنامه‌ریزی ۰/۸۴، خودبازبینی ۰/۸۱ و مقیاس کلی فراشناخت ۰/۸۷ بود.

۲) پرسش‌نامه تأکیدات هدفی والدین: این پرسش‌نامه توسط فرایدل و همکاران (۲۰۰۶) تدوین شده است. که شامل ۱۱ سؤال است که ۶ سؤال آن مربوط به اهداف تسلطی و ۵ سؤال مربوط به اهداف عملکردی است. که در یک طیف لیکرتی (۱ تا ۵) نمره گذاری می‌شود. در پژوهش فرایدل و همکاران (۲۰۰۶) ضریب آلفای کرونباخ برای تأکیدات هدفی والدین تسلطی و عملکردی به ترتیب ۰/۶۵ و ۰/۷۰ بوده است. در پژوهش قاسمی و فولاد چنگ (۱۳۹۰) از تحلیل عاملی، جهت بررسی روایی استفاده شد. نتایج اولیه تحلیل حاکی از این بود که نسبت KMO برای ماتریس همبستگی برابر با ۰/۷۱ بود که این مقدار بیانگر کفایت نمونه‌گیری محتوایی ماتریس همبستگی اطلاعات بوده است. آزمون بارتلت که نشانگر میزان معناداری ماتریس همبستگی اطلاعات است، برابر با ۱۳۱۳ بوده است ($P < ۰/۰۰۰۱$)، همچنین برای تعیین پایایی این پرسش‌نامه از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برای تأکیدات هدفی تسلطی و عملکردی به ترتیب ۰/۶۷ و ۰/۶۷ محاسبه گردید. در پژوهش حاضر، اعتبار به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضرایب به دست آمده برای مؤلفه‌ی تسلطی والدین ۰/۷۱ و مؤلفه‌ی عملکردی والدین ۰/۷۶ بود.

۳) پرسش‌نامه‌ی سودمندی ادراک شده: این پرسش‌نامه‌ی درک دانش‌آموز را از میزان سودمندی کلاس می‌سنجد؛ و دارای چهار گویه بوده و دانش‌آموزان باید نظر خود را در یک طیف لیکرتی ۱ تا ۵ امتیازی بیان کنند. آلفای کرونباخ به دست آمده توسط میلر و همکاران (۱۹۹۶)؛ به نقل از مالکا و کانوینگتون، (۲۰۰۵) ۰/۹۰ بوده است. همچنین در پژوهش نقش، قاضی طباطبایی و علی طرخان (۱۳۸۹) میزان آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۷۰ به دست آمده است، همچنین تحلیل عاملی تأییدی به منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری سازه سودمندی ادراک شده انجام شد و شاخص‌های $GFI=1$ ، $A GFI=1$ ، $SRMR=0/01$ ، برازش کامل مدل را نشان داد. در پژوهش حاضر، اعتبار به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب محاسبه شده برای مقیاس فوق ۰/۸۱ بود.

پیشرفت تحصیلی: برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از معدل کل تحصیلی آنان استفاده گردید.

روند اجرا: در این پژوهش، روش گردآوری اطلاعات به این صورت بود که ابتدا پس از اخذ مجوز لازم و کسب رضایت آزمودنی‌ها، مقیاس‌های حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک شده و تأکيدات هدفی والدین برای همه دانش‌آموزان اجرا شد و پس از تعیین معدل کل آن‌ها از طریق آموزش مربوطه داده‌های جمع‌آوری شده به کمک ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

نتایج

تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که بین مؤلفه‌های باورهای فراشناختی (آگاهی فراشناختی، راهبرد فراشناختی، برنامه‌ریزی و خودبازبینی)، سودمندی ادراک شده، مؤلفه‌های تأکيدات هدفی والدین (بعد تسلطی و بعد عملکردی) و پیشرفت تحصیلی کودکان دچار ناتوانی یادگیری به ترتیب ضرایب همبستگی ۰/۶۵، ۰/۶۲، ۰/۶۸، ۰/۶۴، ۰/۵۷، ۰/۶۸ و ۰/۷۳ وجود دارد. این ضرایب در سطح $P < 0/01$ معنادار هستند. جدول ۱ میزان ضریب همبستگی را نشان می‌دهد:

جدول ۱. ماتریس ضرایب همبستگی میان متغیرهای مورد بررسی با پیشرفت تحصیلی در افراد دچار ناتوانی

یادگیری		
P	r	متغیرها
۰/۰۰۰۱	۰/۶۵۱	آگاهی فراشناختی
۰/۰۰۰۱	۰/۶۲۶	راهبرد فراشناختی
۰/۰۰۰۱	۰/۶۸۳	برنامه‌ریزی
۰/۰۰۰۱	۰/۶۴۰	خودبازبینی
۰/۰۰۰۱	۰/۵۷۴	سودمندی ادراک شده
۰/۰۰۰۱	۰/۶۸۶	بعد تسلطی والدین
۰/۰۰۰۱	۰/۷۳۹	بعد عملکردی والدین

تعیین رابطه‌ی حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک شده و تأکیدات هدفی والدین با ...

برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی از تحلیل رگرسیون چند متغیره (به روش هم‌زمان) استفاده شد. نتایج نشان داد که مدل استفاده شده معنادار است و با ضریب تعیین $0/70$ قادر است که تأثیر متغیرهای وابسته را در پیش بینی متغیر ملاک تبیین کند. نتایج همچنین نشان داد که مؤلفه‌ی آگاهی فراشناختی، برنامه‌ریزی از مؤلفه‌های باورهای فراشناختی، و مؤلفه‌های تأکیدات هدفی والدین (بعد تسلطی و عملکردی) با ضرایب بتای $0/23$ ، $0/20$ ، $0/18$ و $0/28$ در پیش بینی نتایج مؤثر هستند، یعنی توان پیش بینی پیشرفت تحصیلی در افراد دچار ناتوانی یادگیری را دارند. خلاصه‌ی این نتایج در جدول ۲ آمده است:

جدول ۲. خلاصه‌ی نتایج رگرسیونی داده‌ها

متغیرهای پیش‌بین	B	SE	Beta	t	F	R	R2	P
مدل کلی					۲۴/۵۳۱	۰/۸۳۸	۰/۷۰۲	۰/۰۰۰۱
آگاهی فراشناختی	۰/۱۶۱	۰/۰۶۴	۰/۲۳۴	۲/۵۱۶				۰/۰۱
راهبرد شناختی	۰/۰۲۹	۰/۰۶۸	۰/۰۴۰	۰/۴۲۳				۰/۶۷۴
برنامه‌ریزی	۰/۱۴۳	۰/۰۶۹	۰/۲۰۸	۲/۰۷				۰/۰۴۱
خودبازبینی	۰/۰۴۱	۰/۰۶۸	۰/۰۶۰	۰/۶۰۸				۰/۵۴
سودمندی ادراک شده	۰/۰۰۷	۰/۰۷۰	۰/۰۰۸	۰/۰۹۵				۰/۹۲
بعد تسلطی	۰/۰۸۲	۰/۰۴۳	۰/۱۸۹	۱/۸۹				۰/۰۴۲
بعد عملکردی	۰/۱۳۷	۰/۰۵۰	۰/۲۸۵	۲/۷۴				۰/۰۰۸

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه‌ی حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک شده، تأکیدات هدفی والدین با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری بود. نتایج پژوهش حاکی آن است که بین متغیرهای یاد شده و پیشرفت تحصیلی ارتباط مثبت معناداری وجود دارد. تحلیل

رگرسیون چند متغیره هم نشان داد که آگاهی فراشناختی و برنامه‌ریزی از مؤلفه‌های حالت‌های فراشناختی به خوبی می‌توانند پیشرفت تحصیلی را در افراد دچار ناتوانی یادگیری پیش بینی کنند. این یافته با پژوهش‌های انجام شده در این زمینه به طور مثال با پژوهش‌های قبلی (هارتمن، ۲۰۰۱؛ هودسون، ۲۰۰۷؛ پینتریچ، ۲۰۰۳) همسو و هماهنگ می‌باشد.

بنابراین می‌توان گفت که افراد دارای سطوح فراشناختی بالا به دلیل آگاهی فراشناختی از تجارب خود از روش مناسب استفاده می‌کند. برنامه‌ریزی این امکان را فراهم می‌نماید که با توجه به ویژگی‌ها و خواست‌های تکلیف بهترین راهبرد، انتخاب و اجرا شود. علاوه بر این، مکانیسم کنترل و بازبینی فراشناختی به فرد کمک می‌کند تا به موقع نسبت به تغییر راهبرد و یا تنظیم فعالیت شناختی اقدام نماید (سالاری فر و همکاران، ۱۳۹۰).

از سویی، بر اساس مدل عملکرد اجرایی خودتنظیمی ولز (۲۰۰۰) به نظر می‌رسد که حالت فراشناختی از فعال شدن نشانگان شناختی - توجهی جلوگیری می‌نماید و در عین حال با ممانعت از سوگیری در فرآیند خودتنظیمی، به بهبودی این فرآیند کمک می‌کند.

بر اساس مبانی نظری و یافته‌های سایر پژوهش‌ها در حوزه فراشناخت، در یک تبیین کلی می‌توان گفت: تقویت فراشناخت منجر به شکل‌گیری سبک تفکر فراشناختی می‌شود و سبک تفکر فراشناختی، قابلیت‌های شناختی و عملکرد فرد را تقویت می‌کند. به بیان دیگر، حالت فراشناختی نقش تسهیل‌کننده در فرآیند خودتنظیمی تحصیلی دارد که نتیجه‌ی آن پیشرفت تحصیلی خواهد بود (سالاری فر و همکاران، ۱۳۹۰).

همان‌طور که راهبردهای شناختی، راهبردهای یادگیری هستند، راهبردهای فراشناختی هم تدابیری برای نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آن‌ها هستند. راهبردهای عمده‌ی فراشناختی را می‌توان در سه دسته برنامه‌ریزی، نظارت و نظم‌دهی قرار داد (وولفک، ۲۰۰۱). فراشناخت نقش اساسی در یادگیری موفقیت‌آمیز ایفا می‌کند. به منظور بررسی فعالیت فراشناختی و تعیین مؤلفه‌های مؤثر فراشناخت، مطالعه یادگیری موفقیت‌آمیز دارای اهمیت است (اسوان سون، ۱۹۹۰).

دانش‌آموزانی که برای یادگیری و شایستگی انگیزه درونی نیرومندی دارند، از راهبردهای شناختی پیچیده، مانند بسط یا سازمان‌دهی استفاده می‌کنند (وولفک، ۲۰۰۱؛ جی تن، ۲۰۰۱؛ پینتریچ، ۲۰۰۳).

اسکرا و مشمن^۱ (۱۹۹۵) معتقدند که سه عامل یادگیری فرهنگی، ساخت فردی و تعامل همگنان در ایجاد و پایه‌گذاری نظریه‌های فراشناختی فرد دخالت دارند. نظریه‌های فراشناختی از درونی شدن فرهنگ از طریق یادگیری اجتماعی، ساخته می‌شوند. مفاهیم مشترک اجتماعی از طریق تجربه غیر رسمی و آموزش رسمی به فراگیران انتقال داده می‌شوند. بارزترین نوع یادگیری فرهنگی، آموزش مستقیم طرز استفاده از مهارت‌های فراشناختی و هماهنگ سازی این مهارت‌ها به فراگیران است؛ مانند برنامه‌ای که هدف آن افزایش دانش فراشناختی شرطی، فرآیندی و خبری در مورد خواندن باشد. علاوه بر یادگیری فرهنگی که تحت تأثیر آموزش و پرورش رسمی و غیررسمی است، خود افراد نیز ساختارها یا سازمان‌های شخصی را بنا می‌کنند تا مهارت‌ها و راهبردهای شناختی خود را توسعه و دانش فراشناختی خود را منظم کنند و نیز بتوانند شرایطی را به وجود آورند تا یادگیرنده‌ای راهبردی شوند. تعامل همگنان شامل فرآیندی دارای سازمان‌دهی اجتماعی است که از انتقال فرهنگی و سازمان فردی متمایز است. این افراد دارای سطح مشابه شناخت هستند که تعامل با آنان باعث افزایش عملکرد فرد در تکالیف شناختی می‌شود. بنابراین با توجه به این عوامل، یادگیری می‌تواند باعث افزایش پیشرفت تحصیلی در افراد دچار ناتوانی یادگیری شود (به نقل از صادقی و محتشمی، ۱۳۸۹).

نتایج همچنین نشان داد که ارتباط معناداری بین پیشرفت تحصیلی با سودمندی ادراک شده وجود دارد؛ اما تحلیل رگرسیون چند متغیره نشان داد که سودمندی ادراک شده به طور معناداری نمی‌تواند پیشرفت تحصیلی را در افراد دچار ناتوانی یادگیری پیش‌بینی کند.

یافته‌ی ما در مورد ارتباط معنادار بین سودمندی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی همسو با یافته‌ی مالکا و کانوینگتون (۲۰۰۵) است، اما ناهمسو با نتایج رگسیون چند متغیره ما در این زمینه می‌باشد.

در مورد این یافته‌ها می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که کلاس درس را سودمند می‌پندارند و برای آن در زندگی آینده خود نقش مهمی قایلند، پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. این دانش‌آموزان به این دلیل که تکالیف درسی را جالب و مفید و مهم می‌دانند، برای یادگیری تلاش بیشتری می‌کنند. به نظر فالت و همکاران (۲۰۰۴) توانایی افراد در ایجاد ارتباط بین پیامدهای تحصیلی جاری با اهداف و آرزوهای آینده باعث می‌شود که آن‌ها با سودمند دانستن تحصیل در حال حاضر و تلاش بیشتر به سمت اهداف آینده خود حرکت کنند و لذا دانش‌آموزانی که ارزش بیشتری برای اهداف خود در آینده قایل هستند و آن را سودمند می‌دانند برای تحقق اهداف خود تلاش بیشتری می‌کنند و پیشرفت بالاتری دارند. بنابراین با توجه به این یافته‌ی ما تأکید می‌شود که معلمان در کلاس‌های درس خصوصاً در مورد دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری به درک این افراد از سودمندی کلاس درس توجه کنند و به صورت کلامی و عملی سعی کنند حس سودمندی از کلاس درس را در آن‌ها ایجاد کنند.

نتایج همچنین در مورد تأکیدات هدفی والدین نشان داد که بین بعد تسلطی و بعد عملکردی با پیشرفت تحصیلی ارتباط معناداری وجود دارد و این دو به طور معناداری می‌توانند پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کنند. این یافته با پژوهش‌های انجام شده در این زمینه (فرایدل و همکاران، ۲۰۱۰؛ شجاعی و همکاران، ۱۳۸۸؛ فرایدل و همکاران، ۲۰۰۶) همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان به پژوهش فرایدل و همکاران (۲۰۱۰) اشاره کرد که در پژوهشی نشان دادند، افزایش ادراک دانش‌آموزان از تأکیدات هدفی معلمان و والدین، باعث افزایش باورهای خودکارآمدی در آن‌ها می‌شود. این یافته‌ها نشان می‌دهد که تأکیدات هدفی والدین باعث افزایش رشد احساس خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای یادگیری بهتر می‌شود. 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 معناداری دارد؛ به این معنی که والدینی که بر تأکیدات هدفی تسلطی تأکید می‌کنند، باعث پرورش انگیزش درونی، تعامل مؤثر بر محیط و حس خودمختاری 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 علاقه‌مند باشند.

بر این اساس، ضرورت آموزش مهارت فراشناخت به خصوص در مورد کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری نمایان می‌شود. بسیاری از مشکلات یادگیری و انتقال یادگیری ناشی از فقدان مهارت‌ها و راهبردهای فراشناختی است. مهارت‌ها و راهبردهای یاد شده به فرد امکان انتخاب، کنترل، نظارت، مدیریت و در نتیجه بهبود فرآیندهای شناختی را می‌دهد؛ بنابراین لازم است فراگیران در زمینه مهارت‌هایی از قبیل نظام دهی، نظارت بر خود، برنامه‌ریزی و تعیین هدف، آموزش لازم را ببینند تا بر راهبردهای شناختی تعمیم یافته مسلط شوند و پایه‌ی یادگیری‌های جدید ایجاد شود (پالینسکار، ۱۹۹۴؛ به نقل از صادقی و محتشمی، ۱۳۸۹). در هر حال فراشناخت نباید به عنوان هدف نهایی آموزش تلقی شود، بلکه باید به عنوان فرصتی برای مجهز کردن فراگیران به دانش و مهارت‌های لازم به منظور اداره یادگیری خود آن‌ها در نظر گرفت، به طوری که آن‌ها را در تکالیف آینده ماهر و کنجکاو بار آورد (پاریس، ۱۹۹۰ به نقل از صادقی و محتشمی، ۱۳۸۹).

در مورد سودمندی ادراک شده نیاز به معلمان کودکان دچار ناتوانی یادگیری پیشنهاد می‌شود که به درک دانش‌آموزان از سودمندی کلاس درس توجه کنند و به صورت کلامی و عملی سعی کنند حس سودمندی از کلاس را در آن‌ها ایجاد کنند.

همچنین پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده به بررسی و نقش هم‌زمان تأکیدات هدفی

دانش‌آموزان، معلمان و والدین در پیشرفت و ترقی یادگیری یادگیرندگان در جامعه و نمونه‌های مختلف پرداخته شود تا تبیین جامع تری از نقش اهداف به دست آورد.

یافته‌های پژوهش حاضر را باید به دیده‌ی احتیاط نگریست. این مطالعه از نوع همبستگی است، بنابراین از هر گونه استنباط علی در مورد این یافته‌ها باید خودداری شود. همچنین، پژوهش حاضر بر روی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری انجام شده است و به همین دلیل باید از تعمیم یافته‌ها به سایر دانش‌آموزان اجتناب گردد.

به توجه به این حقایق پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده به بررسی نقش باورهای فراشناختی و نقش هم‌زمان تأکیدات هدفی دانش‌آموزان، معلمان و والدین در پیشرفت تحصیلی پرداخته شود که در این صورت می‌توان تبیین جامع تری از نقش اهداف به دست آورد. این پژوهش در آموزش و پرورش کودکان استثنایی بیشترین کاربرد را دارد.

منابع

- رحیمیان بوگر، اسحق (۱۳۹۱). پیش‌بینی کننده‌های جمعیت شناختی اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی استان گلستان. *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، ۱ (۲)، ۴۲-۲۲.
- سالاری فر، محمد حسین؛ پاکدامن، شهلا (۱۳۹۱). نقش مؤلفه‌های حالت فراشناختی در خودنظم‌جویی. *فصل‌نامه‌ی روان‌شناسی کاربردی*، ۲ (۲۲)، ۹۱-۱۰۶.
- سالاری فر، محمد حسین؛ پوراعتماد، حمیدرضا؛ حیدری، محمود و اصغر نژادفرید، علی اصغر (۱۳۹۰). باورها و حالت فراشناختی، بازدارنده یا تسهیل کننده خودتنظیمی تحصیلی. *فصل‌نامه‌ی فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۲ (۷)، ۴۸-۳۲.
- شجاعی، زهرا؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه و احمدی، ساره (۱۳۸۸). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفتی والدین و اساتید آن‌ها. نهمین همایش سالانه‌ی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، چالش‌ها و چشم اندازه‌ها، تبریز.

- صادقی، زینب و محتشمی، رضا (۱۳۸۹). نقش فراشناخت در فرآیند یادگیری. فصل‌نامه‌ی راهبردهای آموزش، ۳ (۲)، ۱۴۸-۱۴۳.
- قاسمی، علی و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۰). بررسی نقش تأکیدات هدفی والدین در خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان. مجله‌ی مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۱، ۸۶-۷۰.
- نقش، زهرا؛ قاضی طباطبایی، محمود و علی‌طرخان، رضا (۱۳۸۹). الگوی ساختاری رابطه‌ی خودکارآمدی، سودمندی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای یادگیری خود‌نظم بخش. تازه‌های علوم شناختی، ۱۲ (۱)، ۱-۱۶.
- Bouffard, B., Trerese S. P., Serge, L. (1993). Self-regulation on concept formation task among average and gifted students. *J Exp Child Psychol*, 56(1), 115-34.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading comprehension. In: Rand J, Bertram C, William F, editors. *Theatrical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Hillsdale: Erlbaum.
- Cetinkaya, P. & Erktin, E. (2002). Assessment of metacognition and its Relationship with Reading comprehension, Achievement and Aptitude. *Bogazici University Journal of education*, 19 (1), 1-11.
- Flavell, J. H. & Flavell, R. F. (2004). Development of children intuitions about thought . action relations. *Journal of cognition and development*, 5 (4), 451-460.
- 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.
- 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.
- Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction theory, research and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Hudson, T.(2007). *Teaching second language reading*. England: Oxford University Press.
- Jetton, T. L. & Alexander, P .A.(2001). Interest assessment and the content area literacy environment: Challenges for research and practice. *Educ Psychol Rev*, 13(3), 303-18.
- Kaplan, A. (2008). Clarifying metacognition, self-regulation and selfregulated learning: What the purpose? *Educational psychology Review*, 20, 477-484.
- Lounsbury, J. W., steel, R. P., Loveland, J. M. & Gibson, L.W.(2004). An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism. *journal of youth and adolescence*, 33, 457-466.

- Malka, A. & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 60-80.
- Mih, C. & Mih, V. (2010). Components of self-regulated learning, Implications for school performance, *ACTA DIDACTICA NAPOCENSIA*, 3 (1), 39-48.
- Miller, R. B. & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). Future time perspective and motivation: Theory and research method. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- O'neil, H. F. & Abedi. J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89, 234-245.
- Panaoura, A., Gagatsis, A. & Demetriou. (2009). An intervention to the metacognitive performance: self-regulation in mathematics and mathematical modeling. *Acta Didactia universitatis comenianae. Mathematics*, 9, 63-79.
- Perfect, J. T. & Schwartz. B. L. (2004). Applied metacognition, Cambridge university press, 15-39.
- phalet, K., Andriessen, I. & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59-89.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *J Educ psychol*, 95(4), 667-86.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). Motivation in Education: Theory, Research, & Application. Merrill, Prentice – Hall.
- premuzic, T. & furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237-250.
- Schiff, R., Bauminger, N. & Toledo, I. (2009). Analogical problem solving in children with verbal and nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 3-13.
- Skitka, L. J. (2002). Do the means always justify the ends, or do the ends justify the means? Value protection model of justice reasoning. *Pers Soc Psychol Bull*, 28(5), 452-61.
- Swanson, C. (1990). What is metacognition? *J Educ Psychol*, 211, 114-23.
- Wells, A. (2000). Effect of instruction in metacognitive self-assessment strategy on chemistry student's self-efficacy and achievement. *Academia Arena*, 2(11), 1-10.
- Wells, A. (2010). Metacognitive Therapy for anxiety and depression, Cognitive behavioral therapy book reviews, 6 (1), 1-4.
- Wollfolk, A. E. (2001). Beyond words: The influence of teachers' nonverbal behaviors on students' perceptions and performances. *Elementary School Journal*, 85(4), 513-28.

The relationship between metacognitive states, perceived instrumentality, parental goal emphases and academic achievement of students with learning disabilities

M. Mahmood alilu¹, Y. Movahedi² & J. Alizadehgoradel³

Abstract

The aim of the present research was to determine the relationship of metacognitive states, perceived instrumentality and parental goal emphasis with academic achievement in learning disabilities students. The population of this study includes all learning disabilities students of Korramabad enrolled in the 2011-2012 academic year. The research sample consisted of 81 students who were selected through convenience sampling. To collect the data, metacognitive states questionnaire, perceived instrumentality and Parental goal emphases questionnaire were used. The results of Pearson's correlation analysis showed that predictor variables (metacognitive states, perceived instrumentality and parental goal emphases) are positively associated with criterion variable (academic achievement) ($p < 0/001$). Multiple regression analysis showed metacognitive awareness variable and planning from component of metacognitive beliefs, and components of parent's goal emphases (mastery and performance) to be predictors of academic achievement in learning disabilities students. These results have applied implications for intervention programming and remedial training for learning disorders.

Keywords: metacognition, instrumentality, goal emphases, learning disabilities

1 . Professor of Psychology ,University of Tabriz

2 . Corresponding Author: M. A. Student of psychology, University of Tabriz

3 . M. A. Student of psychology, University of Tabriz