

Research Paper

The Moderating Role of Subjective Well-Being on the Relationship of Goal Orientation and Metacognition With the Academic Self-Efficacy of the Students

*Sahar Safarzadeh¹

1. Assistant Professor, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran.



Citation: Safarzadeh, S. (2018). [The Moderating Role of Subjective Well-Being on the Relationship of Goal Orientation and Metacognition With the Academic Self-efficacy of the Students (Persian)]. *Contemporary Psychology*, 13(1), 62-77. <http://dx.doi.org/10.32598/bjcp.13.1.62>

<http://dx.doi.org/10.32598/bjcp.13.1.62>



Received: 10 May 2017

Accepted: 13 Oct 2017

Available Online: 21 Mar 2018

Key words:

Subjective, Well-being, Goals, Metacognition, Self-efficacy

ABSTRACT

Objectives The present study aimed to investigate the moderating role of subjective well-being on the relationship of goal orientation (skill-oriented, performance-oriented, performance-avoidance) and metacognition with the academic self-efficacy in students of Islamic Azad University, Ahvaz Branch, Ahvaz City, Iran.

Methods This was a cross-sectional research with correlational design. The study population comprised all students of Islamic Azad University Ahvaz Branch, Ahvaz City, Iran. The research sample included 400 students (200 boys and 200 girls), who were selected by multi-stage cluster sampling method. For the measurement of the study variables, goal orientation questionnaire, state metacognition inventory, satisfaction with life scale, and college academic self-efficacy scale were used.

Results The results of the Pearson correlation coefficient indicated a significant correlation ($P < 0.0001$) between subjective well-being, goal orientation (skill-oriented, performance-oriented, performance-avoidance) and metacognition with academic self-efficacy among the students. Moreover, the adjusted regression analysis indicated that subjective well-being had an adjusting role on the relationship of goal orientation and metacognition with the academic self-efficacy.

Conclusion The relationship between goal orientation (skill-oriented, performance-oriented, performance-avoidance) and metacognition with academic self-efficacy is not a simple linear association but adjusted and moderated by subjective well-being.

*** Corresponding Author:**

Sahar Safarzadeh, PhD.

Address: Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran.

Tel: +98 (916) 3049476

E-mail: safarzadeh1152@yahoo.com

نقش تعدیل‌کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز) و فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان

* سحر صفرزاده^۱

۱- استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

چکیده

تاریخ دریافت: ۲۰ اردیبهشت ۱۳۹۶

تاریخ پذیرش: ۲۱ مهر ۱۳۹۶

تاریخ انتشار: ۰۱ فروردین ۱۳۹۷

هدف: از این پژوهش، بررسی نقش تعدیل‌کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز) و فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بود.

مواد و روش‌ها: طرح این پژوهش، طرح مقطعی توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل همه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بود. نمونه‌ها شامل ۴۰۰ نفر (۲۰۰ دختر و ۲۰۰ پسر) بودند که به صورت تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت، پرسش‌نامه حالت فراشناختی، پرسش‌نامه احساس بهزیستی ذهنی و پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان استفاده شد. نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد بین احساس بهزیستی ذهنی، جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز) و فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/0001$).

یافته‌ها: نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون تعدیلی مشخص کرد متغیر احساس بهزیستی ذهنی، توان تعدیل رابطه جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز) و فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی را دارد.

نتیجه‌گیری: بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت رابطه بین جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز) و فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی رابطه‌ای خطی و ساده نیست و احساس بهزیستی ذهنی می‌تواند این رابطه را تعدیل کند.

کلیدواژه‌ها:

ذهنی، احساس بهزیستی، اهداف، فراشناخت، خودکارآمدی

مقدمه

خودکارآمدی و خودتنظیمی دانشجویان را افزایش دهند و باعث پیشرفت تحصیلی آنان شوند. در پژوهش پوراصغری و همکاران (۲۰۱۶) نیز مشخص شد عوامل متعددی مانند جهت‌گیری هدف درونی، خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشترین تأثیر را بر عملکرد تحصیلی دارد. از این رو یکی از شاخص‌های کیفی نظام آموزشی برای تحقق رشد تحصیلی، وجود یادگیرندگانی شاداب و برخوردار از سلامت روان است (جاسکیلا، پویکیس، واسلامپی، والا و راسکو پاتونن، ۲۰۱۷).

با نگاهی دقیق به عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی به این نکته پی برده می‌شود که عوامل مختلفی از جمله احساس توانایی و خودکارآمدی تحصیلی^۱ در موفقیت درسی تأثیر دارند (کوماراجو و نادلر، ۲۰۱۳). خودکارآمدی تحصیلی که به قضاوت فرد راجع به توانایی‌هایش برای سازمان و انجام انواع تکالیف آموزشی طرح‌شده، گفته می‌شود (بینایت و بندورا، ۲۰۰۴)، باعث کاهش آشفتگی در مقابل حوادث استرس‌زای تحصیلی می‌شود (مارینو،

امروزه با توجه به استعدادها و توانمندی‌های انسان، روان‌شناسان به رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا، (به جای پرداختن به ناپهنجاری‌ها و اختلالات)، توجه می‌کنند (قدم پور، منصور، خلیلی گشنیگانی و امرایی، ۲۰۱۸). در همین راستا یکی از گروه‌های مهم بررسی‌شده در این زمینه دانشجویان هستند که نقش مهمی در ساختن آینده و تعلیم و تربیت و تعالی جوامع ایفا می‌کنند. در حالی که حضور در دانشگاه برای عده کثیری از دانشجویان تجارب مثبتی به همراه دارد، برای برخی دیگر موقعیت‌های تحصیلی، از قبیل آزمون‌ها، مقالات، ارائه مطالب و غیره با تجربه تنیدگی همراه است. بی‌تردید تجربه تنیدگی ناشی از مسائل تحصیلی، تأثیر منفی بر بهزیستی ذهنی و جسمانی و در نتیجه تأثیر بر عملکرد تحصیلی دانشجویان را به همراه دارد (فراهانی، ۲۰۰۹).

در پژوهشی رضانی خمسی و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند دست‌اندرکاران امور آموزشی می‌توانند با آموزش، هوش هیجانی،

* نویسنده مسئول:

دکتر سحر صفرزاده

نشانی: اهواز، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، دانشکده علوم انسانی، گروه روان‌شناسی.

تلفن: ۳۰۴۹۴۷۶ (۹۱۶) ۹۸+

پست الکترونیکی: safarzadeh1152@yahoo.com

1. Academic self-efficacy

و عملکرد گریز^۸) این نکته است که فراگیرنده چه قصد و نیتی برای فعالیت و پیشرفت در انجام تکالیف درسی دارد (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). نظریه پردازانی همچون دوئک^۹ (۲۰۰۰) در هدف پیشرفت چندین نوع گرایش به هدف را معرفی کرده‌اند، اما دو نوع متداول آن عبارت است از گرایش به هدف تبحری و گرایش به هدف عملکردی (مومرستیک، هیر، باسچ، فیشر و لوربروکس، ۲۰۱۱).

افرادی که انگیزه‌های تبحری دارند معمولاً شایستگی خود را بر اساس توانایی شخصی ارزیابی می‌کنند و توجه خود را به پرورش دادن شایستگی و تسلط یافتن بر تکلیف متمرکز می‌کنند و افرادی که انگیزه‌های عملکردی دارند روی این موضوع تمرکز دارند که توانایی‌ها و مهارت‌های خود را در مقایسه با دیگران نشان دهند (کاپلان و مایر، ۲۰۰۷). لی، مک لرنی، لیم و اوتیگا^{۱۰} (۲۰۱۰) در تحقیقی نشان دادند اهداف اجتنابی، رابطه مثبت با استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری دارند؛ راهبردهایی همچون مرور ذهنی و حفظ، کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و درگیری در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، اضطراب و به طور کلی هیجانات منفی که مخالف خودکارآمدی در تحصیل است.

انگیزه‌های تبحری، در موقعیت‌های پیشرفت (برای مثال، در دانشگاه، کار و ورزش)، با شیوه‌های تفکر^{۱۱}، احساس و رفتار مثبت و سازنده در ارتباط است. در حالی که انگیزه‌های عملکردی، در موقعیت‌های پیشرفت، با شیوه‌های تفکر، احساس و رفتار نسبتاً منفی و بی‌حاصل ارتباط دارد و فرد ممکن است برای ارتقای خود به فکر پایین آوردن دیگران باشد (زایگلر، شموکل، اگلوف و بوهر، ۲۰۱۰). در همین راستا تحقیقات پژوهشگرانی همچون گرین و همکاران^{۱۲} (۲۰۰۴) بیانگر آن است که انتخاب یک هدف، تسلط الگوی سازگاری از پیامدهای شناختی را فراهم می‌کند که به استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق منجر می‌شود و واس و بزیت^{۱۳} (۲۰۱۵) نیز مشخص کردند بین جهت‌گیری هدف، فراشناخت و عملکرد تحصیلی در دانشجویان رابطه وجود دارد. بر این اساس احتمالاً میزان احساس بهزیستی و سلامت روان می‌تواند بر رابطه خودکارآمدی و روند شناخت فرد مؤثر باشد. هانسن و ال^{۱۴} (معروفی، کردنقابی و ساعدموچشی، ۲۰۱۴) فراشناخت را فرایند به‌کارگیری فرایندهای شناختی برای بهبود مهارت‌های تفکر یا دانستن چگونگی یادگیری و تفکر تعبیر

سیری، رایو و آلسکسی پولوس، ۲۰۰۸). در پی این مسئله به طور غیرمستقیم میزان رضایت از زندگی و احساس بهزیستی ذهنی^۲ در فرد تغییر می‌کند (کارول و همکاران، ۲۰۰۹).

مفهوم رضایت و احساس بهزیستی ذهنی، تجربه درونی است که حضور مثبت هیجان‌ها را دربر می‌گیرد (رود، ۲۰۰۵) و به عنوان احساس مثبت، کیفیت زندگی و کاهش رنج معرفی می‌شود (ابرین، ۲۰۱۴). این مؤلفه دو بُعد شناختی و عاطفی داشته است. بُعد شناختی آن مربوط به ارزیابی هیجانات فرد در یک دوره زمانی است (ناوارو و همکاران، ۲۰۱۷) و بُعد عاطفی آن نشانه نگاه مثبت فرد به میزان فاعلیت و هوشیاری خود در یک موقعیت است (بشارت، اعتمادی نیا و فرهادی، ۲۰۱۳). بررسی استعداد تحصیلی نیز در این حیطه می‌گنجد. از این رو بهزیستی به معنای قابلیت یافتن تمام استعدادهای فرد است (برنرت و هیرسفیلد، ۲۰۱۶). آرینگتون ساندرز^۳ و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داده‌اند تفاوت در احساس بهزیستی ذهنی یادگیرندگان به دلیل توانمندی و احساس خودکارآمدی است. بر این اساس در تحقیقات پونوین، ساندر و لارکین^۴ (۲۰۱۳) نیز مشخص شده است موفقیت تحصیلی با افزایش خودکارآمدی و احساس بهزیستی که طبق نظر لاگین و هیوبنر^۵ (۲۰۰۱) نوعی ارزیابی شناختی فرد از کیفیت زندگی خود است، تغییر می‌یابد که البته همیشه این تغییر معنی‌دار نیست و این مسئله باعث خلأیی در علم شده است.

همچنین از جمله عواملی که احتمالاً می‌تواند بر احساس خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار باشد، نوع هدف‌گزینی و جهت‌گیری هدف^۶ در تحصیل است. ثمره و خضری مقدم (۲۰۱۶) در تحقیقی نشان دادند بین رویکرد تسلط در هدف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی [که به کاهش بهزیستی ذهنی منجر می‌شود]، رابطه معنی‌داری وجود دارد. در نتایج پژوهش پالکا و نیمیویرتا^۷ (۲۰۱۵) نیز بین جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه وجود داشت و سماوی و همکاران (۲۰۱۶) نیز بین خودکارآمدی دانش‌آموزان دبیرستانی و پیشرفت تحصیلی آنان رابطه معنی‌دار نشان داده‌اند.

در کل نظریه هدف‌گرایی یا جهت‌گیری اهداف از جمله نظریه‌های بسیار سودمند در حوزه پژوهش بر انگیزش تحصیلی است. هسته مفهومی نظریه هدف‌گرایی (تبحری، عملکردگرا

8. Skill-Oriented, performance-orientation & performance-avoidance
9. Dweck
10. Lee, McInerney, Liem & Ortiga
11. Thinking style
12. Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey
13. Was & Beziat
14. Eller

2. Subjective well-being
3. Arrington-Sanders
4. Putwain, Sander & Larkin
5. Loughlin & Huebner
6. Goal orientation
7. Pulkka & Niemivirta

کرده‌اند.

دارد و یافته‌های هافمن و اسپاتاریو^{۲۲} ۲۰۰۸ به نقل از کاظمی و کشاورزینان،^{۲۰۱۳} مشخص کرد فراشناخت با یادگیری رابطه مثبت دارد و یادگیرندگان که خود را کارآمدتر می‌دانند، راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری دارند و در حل مسئله موفق‌ترند. بر این اساس فراشناخت با خودکارآمدی که نمودی از سلامت روان است رابطه‌ای تنگاتنگ دارد و پژوهش‌های پیشین تأثیر آگاهی فراشناختی را بر باورهای خودکارآمدی تأیید کرده‌اند (روبرتس، ۲۰۱۱).

یادگیرندگان با قضاوت‌های فراشناختی، برآوردی از مقتضیات فرایند یادگیری به دست می‌آورند، مانند برآورد میزان تلاش یا صرف وقت در انجام تکلیف یا انتخاب راهبرد مناسب یادگیری (افلیدز، ۲۰۰۶). نتایج تحقیق عبدالله^{۲۰۱۵} نیز در تأیید این موضوع نشان داد بین فراشناخت و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. بر این اساس می‌توان دریافت احتمالاً موفقیت تحصیلی که از آن به عنوان توانایی گذراندن مراحل تحصیل یاد می‌شود نیز از جمله عوامل متأثر از فراشناخت است (فیلیپ، برنارد و ریدل، ۲۰۰۸).

اما هیچ‌کدام از تحقیقات به طور مستقیم نشان ندادند که آیا احساس بهزیستی ذهنی می‌تواند نقش تعدیل‌کننده‌ای در رابطه بین فراشناخت و جهت‌گیری هدف با خودکارآمدی تحصیلی داشته باشد؟ حال با توجه به اینکه در هر جامعه‌ای دانشجویان قشر فعال و اداره‌کننده جامعه هستند و سلامت روانی آنان و در پی آن رضایت از زندگی اجتماعی و خانوادگی آن‌ها حائز اهمیت است و راه‌های مقابله با عوامل منحرف‌کننده از کارآمدی تحصیلی آنان مانند هدف‌گرایی تحصیلی در این قشر از افراد جامعه نقش مهمی در پیشگیری از بروز آسیب‌های جدید رفتاری، روان‌شناختی و غیره بر جای می‌گذارد و با توجه به این نکته که داشتن هدف و کنترل شناختی می‌تواند نقش مهمی در پیشگیری بروز احساس پوچی و افزایش احساس بهزیستی ذهنی این افراد داشته باشد، تمام این مؤلفه‌ها در کاهش یا افزایش عملکرد و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان نقش مهمی را ایفا می‌کنند.

بر این اساس این تحقیق به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا احساس بهزیستی ذهنی در رابطه بین جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز) و فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز نقش تعدیل‌کننده دارد؟

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

این پژوهش از جمله تحقیقات کاربردی‌ای است که بر مبنای روش تحقیق همبستگی تعدیلی و با هدف پیش‌بینی انجام

در بررسی انجام‌شده از سوی کارشکی و پاکمهر^{۲۰۱۱} نشان داده شد خودکارآمدی، فراشناخت^{۱۵} و تفکر انتقادی با سلامت روان رابطه مستقیم دارد و خودکارآمدی با میانجی‌گری فراشناخت بر سلامت روان تأثیر غیرمستقیمی دارد. سعیدزاده، رئیسون و محمدی^{۲۰۱۸} نیز نشان دادند بین راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان رابطه وجود دارد. همچنین در تحقیق مهبد و یوسفی^{۲۰۱۷} مشخص شد فراشناخت از طریق خودکارآمدی عمومی به نحو غیرمستقیمی خودناتوان‌سازی را پیش‌بینی می‌کند و سواهانی و بانسال^{۲۰۱۵} نیز نشان دادند دانشجویانی که سطح فراشناخت بیشتری دارند پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بیشتری را نشان می‌دهند.

به طور کلی خودکارآمدی عامل پیش‌بینی‌کننده‌ای در تغییر رفتارهای مربوط به سلامتی است و از طریق عوامل مشابه نیز پیش‌بینی می‌شود (ریگی، لئوناردی، منتگازا، کاسل و فیوروانتی، ۲۰۱۰). همچنین باید بیان کرد تنظیم فراشناختی از طریق مهارت‌های خاص استفاده از اطلاعات صورت می‌گیرد و مقیاسی برای نیل به یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی است (الینورا^{۲۰۰۳}). از این رو کوین و گری^{۲۰۱۲} در نظریات خود بیان کردند داشتن اطلاعات زیاد راهگشا نیست و آنچه اهمیت دارد استفاده از حجم وسیع اطلاعات و به‌کارگیری آن در همه حیطه‌های زندگی است، بنابراین برای استفاده از این منابع گسترده مفهومی، لازم است فراگیران به سطوح عالی تفکر و خودشناسی دست یابند و در فرایندهای شناختی و حل مسئله که از نمودهای فراشناخت است، تبحر کافی داشته باشند.

به اعتقاد پژوهشگرانی مانند قربانی و خرمایی^{۲۰۱۴} و کیندکنز، رینا^{۲۰۱۳} و همکاران^{۲۰۱۳} بهزیستی روان‌شناختی یادگیرندگان به راهبردهای خودتنظیمی که مرتبط به خودکارآمدی آنان است، بستگی دارد و حالت فراشناختی بر هدف‌گزینی، خودنظم‌جویی و برنامه‌ریزی فراگیران تأثیر می‌گذارد. پس آموزش حالت فراشناختی، به بهبود سطح عملکرد دانش‌آموزان کمک خواهد کرد (سالاری و پاکدامن، ۲۰۱۰). در همین راستا کیم و لی^{۲۰۱۸} در تحقیقی نشان دادند بین فراشناخت و رفتارهای نوآورانه و خلاقانه که نشانه موفقیت یادگیرنده است، رابطه وجود

15. Metacognition
16. Saeedzadeh, Raeisoon & Mohammadi
17. Sawhney & Bansal
18. Eleonora
19. Kevin & Gary
20. Kindekens, Reina, De Backer, Peeters, Buffel & Lombaerts
21. Kim & Lee

22. Hofman & Spatarioo

و ۰/۷۸ بود که حاکی از پایایی قابل قبول آن است.

پرسش‌نامه احساس بهزیستی ذهنی^{۲۷}

داینر و همکاران^{۲۸} (۱۹۸۵) مقیاس احساس بهزیستی ذهنی را تهیه کردند. این مقیاس متشکل از ۴۸ سؤال بود. ۱۰ سؤال آن با احساس بهزیستی ذهنی مرتبط بود که پس از بررسی‌های متعدد در نهایت به پنج سؤال کاهش یافت و هر ماده هفت گزینه بود که در این بررسی از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۷ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری شده است (غلامی، ۲۰۱۰). حداقل و حداکثر نمره برای این پرسش‌نامه به ترتیب ۱ و ۳۵ گزارش داده شده است. **داینر و همکاران (۱۹۸۵)** در نمونه‌ای با حجم ۱۷۶ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی، مقیاس رضایت از زندگی را ارزشیابی کردند. میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های دانشجویان به ترتیب، ۲۳/۵ و ۶/۴۳ و ضریب همبستگی بازآزمایی نمره‌ها پس از دو ماه اجراء، ۰/۸۲ و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بود.

داینر و همکاران (۱۹۸۵)، همبستگی بین نمره‌های مقیاس احساس بهزیستی ذهنی و سایر ابزارهای بهزیستی ذهنی را رضایت‌بخش گزارش کردند. به منظور تعیین روایی این پرسش‌نامه، بلیس و همکاران^{۲۹} (۱۹۸۹)، همبستگی منفی و قوی‌ای بین نمره‌های مقیاس احساس بهزیستی ذهنی و فهرست افسردگی بک یافتند ($P=0/001, r=-0/72$). همبستگی بین مقیاس احساس بهزیستی ذهنی و مقیاس‌های عاطفه مثبت و منفی به ترتیب ۰/۵۰ و ۰/۳۷ دست آمد. در این تحقیق برای تعیین پایایی پرسش‌نامه احساس بهزیستی ذهنی نیز از دوروش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که برای کل پرسش‌نامه به ترتیب برابر با ۰/۸۰ و ۰/۷۵ بود که بیانگر ضرایب پایایی قابل قبول پرسش‌نامه یادشده است.

پرسش‌نامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)^{۳۰}

پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف **میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)** ۱۸ سؤال دارد که پاسخ‌دهی به سؤال‌های آن بر اساس مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً درست تا کاملاً نادرست است. خرده‌آزمون‌های جهت‌گیری هدف سه مورد است: تبحری، عملکردی‌رویکردی و عملکردی‌اجتنابی که هر خرده‌مقیاس به ترتیب شش سؤال را دربر می‌گیرد. حداقل و حداکثر نمره برای هر خرده‌مقیاس به ترتیب ۱ و ۴۲ است و حداقل و حداکثر نمره برای کل پرسش‌نامه ۱ و ۱۲۶ است.

در تحقیق میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) پایایی خرده‌آزمون‌های

گرفت. در این تحقیق متغیرهای پیش‌بین شامل جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز)، فراشناخت، متغیر ملاک و خودکارآمدی تحصیلی است و متغیر احساس بهزیستی ذهنی نیز به عنوان متغیر تعدیل‌کننده است که در زمان بررسی همبستگی متغیرها وارد می‌شود و تأثیرش بر میزان همبستگی مؤلفه‌ها سنجیده می‌شود.

جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز (۲۸ هزار دانشجو) در سال ۹۵ بودند. نمونه نیز در این تحقیق شامل ۴۰۰ نفر از دانشجویان بود. حجم نمونه بر اساس جدول **کرجسی و مورگان^{۳۱} (۱۹۷۰)** مشخص شد و بر اساس روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای آزمودنی‌ها مشخص شدند. بدین منظور ابتدا لیستی از دانشکده‌های دانشگاه تهیه شد و از بین هشت دانشکده، چهار دانشکده به طور تصادفی انتخاب شد (علوم انسانی، کشاورزی، فنی و مهندسی و علوم پایه) و از بین چهار دانشکده انتخابی، رشته‌های موجود در هر کدام از آن دانشکده‌ها مشخص و در هر دانشکده دو رشته به صورت تصادفی انتخاب و سپس به طور تصادفی به دو کلاس از هر رشته مراجعه و آزمون اجرا شد (ظرفیت هر کلاس به طور متوسط ۲۵ نفر بود). اخلاق پژوهش در این مطالعه کاملاً رعایت شد به‌گونه‌ای که به مشارکت‌کنندگان در زمینه محرمانه‌ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و آن‌ها با رضایت کامل، پرسش‌نامه‌ها را در محیطی آرام و بدون ذکر نام تکمیل کردند.

ابزارها

پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان^{۳۲}

این پرسش‌نامه را **اوون و فرانمن^{۳۳} (۱۹۸۸)** تهیه کردند و ۳۳ سؤال دارد و بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت است (**تریواتان، چوی^{۳۴} (۲۰۰۵)**) همسانی درونی پرسش‌نامه را ۰/۹۳ گزارش کرده است. پایایی پرسش‌نامه از طریق روش آلفای کرونباخ پرسش‌نامه مزبور ۰/۹۱ به دست آمده است (**فولادوند، فرزاد، شهرآرای و سنگری، ۲۰۱۰**). فولادوند و همکاران (۲۰۱۰) به منظور بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان آن را روی ۳۲۰ دانش‌آموز (۱۸۸ دختر و ۱۳۲ پسر) اجرا کردند. همسانی درونی برای کل آزمون ۹۱ درصد، برای پسران ۹۰ درصد و برای دختران ۹۱ درصد به دست آمد که نشان می‌دهد این ابزار همسانی درونی خوبی دارد. در این پژوهش ضریب پایایی به‌دست‌آمده با روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۸۹

27. Satisfaction With Life Scale (SWLS)

28. Diener, Emmons, Larsen & Grrifen

29. Blais, Valerand, Pelletier & Briere

30. Midgley's Goal Orientation Questionnaire

23. Krejcie & Morgan

24. Colleg Academic Self-Efficacy Scale (CASE)

25. Owen & Froman

26. Choi

همان‌گونه که در **جدول شماره ۱** ملاحظه می‌شود، ضرایب همبستگی دومتغیری در سطح آماری کمتر از ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. بدین صورت بین تمام متغیرهای تحقیق رابطه معنی‌دار در سطح $P < 0/01$ وجود دارد. بنابراین فرضیات اول، دوم و سوم مربوط به رابطه بین متغیرهای پیش‌بین، بین جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز)، فراشناخت و احساس بهزیستی ذهنی با متغیر ملاک خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان تأیید شد.

فرضیه چهارم: احساس بهزیستی ذهنی رابطه بین هدف‌گرایی تبحری و خودکارآمدی تحصیلی را در دانشجویان تعدیل می‌کند.

نتایج تحلیل رگرسیون تعدیلی به منظور بررسی نقش تعدیل‌کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه بین هدف‌گرایی تبحری و خودکارآمدی تحصیلی در **جدول شماره ۲** ارائه شده است. نتایج رگرسیون در مدل یک نشان می‌دهد هدف‌گرایی تبحری و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۰۵ است که ۰/۶۴ درصد از واریانس نمرات خودکارآمدی تحصیلی را به طور معنی‌داری تبیین می‌کند.

مدل دو نشان می‌دهد رابطه متغیرهای هدف‌گرایی تبحری و بهزیستی ذهنی ۰/۸۱۸ است که ۰/۶۶۸ درصد از واریانس نمرات خودکارآمدی تحصیلی را به طور معنی‌دار تبیین می‌کند. مدل سه میزان رابطه بین متغیرهای پیش‌بین هدف‌گرایی تبحری و بهزیستی ذهنی را پس از ورود اثر تعدیل‌کننده بهزیستی ذهنی نشان می‌دهد. با مقایسه مدل‌ها، ملاحظه می‌شود که بهزیستی ذهنی سبب افزایش R^2 از ۰/۶۴ به ۰/۸۶ شده است که این میزان معنی‌دار است ($\Delta R^2 = 0/194$, $\Delta F = 566/352$, $P = 0/0001$). مدل سه نشان می‌دهد ۰/۱۹۴ درصد از واریانس مشاهده‌شده در نمرات خودکارآمدی تحصیلی با اثر تعدیل‌کننده احساس بهزیستی ذهنی تبیین می‌شود.

ضرایب استاندارد و غیراستاندارد تحلیل رگرسیون در **جدول شماره ۳** ارائه شده است. این ضرایب نشان می‌دهند اثر تعدیل‌کننده احساس بهزیستی ذهنی ($\beta = 1/917$, $t = 23/798$, $P = 0/0001$) می‌تواند به طور معنی‌دار واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین کند.

فرضیه پنجم: احساس بهزیستی ذهنی رابطه بین هدف‌گرایی عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی را در دانشجویان تعدیل می‌کند.

نتایج تحلیل رگرسیون تعدیلی به منظور بررسی نقش تعدیل‌کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه بین هدف‌گرایی عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی در **جدول شماره ۴** ارائه شده است. نتایج رگرسیون در مدل یک نشان می‌دهد هدف‌گرایی عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۳۱۱ است که ۰/۰۹۵ درصد از واریانس نمرات خودکارآمدی تحصیلی را

جهت‌گیری هدف‌تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی این پرسش‌نامه برحسب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش **کارشکی و همکاران (۲۰۰۹)** پایایی ابزار بر اساس آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی، تأیید شد و پایایی خرده‌آزمون‌های آن، به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمد و پایایی کلی آن در اجرای نهایی ۰/۸۷ گزارش شده است. روایی پرسش‌نامه نیز در پژوهش **کارشکی و همکاران (۲۰۰۹)** با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی احراز شده است.

در پژوهش **کارشکی و همکاران (۲۰۱۲)** نیز ضریب آلفای کرونباخ برای اهداف تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۷ و ۰/۹۲ و پایایی کلی این پرسش‌نامه ۰/۹۱ به دست آمد. در این پژوهش پایایی این پرسش‌نامه از طریق آلفای کرونباخ برای خرده‌مؤلفه هدفی تبحری ۰/۹۱، خرده‌مؤلفه رویکردی، ۰/۸۸ و برای خرده‌مؤلفه اجتنابی ۰/۶۸ به دست آمد.

پرسش‌نامه حالت فراشناختی^{۳۱}

این پرسش‌نامه را **انیل و عابدی (۱۹۹۶)** ساخته‌اند و **نویدی، ۲۰۰۵** به نقل از **بشارت و عباسپور دوپلانی (۲۰۱۰)** آن را ترجمه کرده است. پرسش‌نامه حالت فراشناختی، ابزاری است که تفکر سطوح بالاتر یا مهارت‌های فراشناختی را می‌سنجد. این پرسش‌نامه از ۲۰ ماده تشکیل شده است. پرسش‌نامه اندازه‌گیری حالت فراشناختی ترتیبی است و شبیه طیف لیکرت، دامنه آن از یک تا چهار متغیر است. بیشترین نمره ممکن ۸۰ و کمترین نمره ممکن ۲۰ خواهد بود.

در تحقیق **بشارت و عباسپور دوپلانی (۲۰۱۰)** پایایی پرسش‌نامه حالت فراشناختی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب برابر ۰/۸۱ و ۰/۶۴ است. علاوه بر آن از دو روش اسپیرمن براون و گاتمن نیز برای پایایی این پرسش‌نامه استفاده شده است که نتایج آن برابر ۰/۷۸۵ و ۰/۷۸۴ است. در پژوهش **بشارت و عباسپور دوپلانی (۲۰۱۰)** برای اعتباریابی این پرسش‌نامه، مقیاس حالت فراشناختی ($MCCQ = 3$) اجرا شد که همبستگی مثبت معنی‌دار مشاهده‌شده بین اعتبار لازم پرسش‌نامه راهبردهای فراشناخت است ($P < 0/0001$ و $r = 0/58$). در این پژوهش پایایی این پرسش‌نامه از طریق آلفای کرونباخ و تنصیف ۰/۹۱ و ۰/۸۷ به دست آمد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و یافته‌های تحلیل همبستگی پیرسون در **جدول شماره ۱** ارائه شده است.

31. State Metacognitin Inventory

32. O'Neill & Abedi

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرها

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	تبحری	۱	۰/۴۶۱*	-۰/۴۷۲*	۰/۸۸۷*	-۰/۸۷۸*	۰/۸۰۵*
۲	عملکردگرا	-	۱	-۰/۸۷۰*	۰/۴۴۱*	-۰/۴۳۹*	-۰/۳۱۱*
۳	عملکردگریز	-	-	۱	-۰/۴۲۸*	-۰/۴۶۵*	-۰/۳۰۰*
۴	فراشناخت	-	-	-	۱	۰/۹۳۲*	-۰/۸۰۰*
۵	بهزیستی ذهنی	-	-	-	-	۱	۰/۷۷۸*
۶	خودکارآمدی تحصیلی	-	-	-	-	-	۱
	میانگین	۲۸/۰۵۲	۲۷/۰۷	۲۲/۸۶۲	۵۶/۲۲۵	۲۴/۷۴۵	۶۸/۱۳۷
	انحراف معیار	۸/۹۱۷	۷/۹۴۸	۷/۵۳۴	۱۴/۶۲۲	۶/۹۷	۳۶/۸۵۹

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

* معنی داری در سطح $P < 0/01$

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون تعدیلی به منظور بررسی نقش تعدیل کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه بین هدف‌گرایی تبحری و خودکارآمدی تحصیلی

مدل	R	R ^۲	R ^۲ تعدیل شده	ΔR^2	ΔF	P
۱	۰/۸۰۵	۰/۶۴۸	۰/۶۴۷	۰/۶۴۸	۷۳۱/۷۷۶	
۲	۰/۸۱۸	۰/۶۷۰	۰/۶۶۸	۰/۰۲۲	۲۶/۷۲۱	۰/۰۰۰۱
۳	۰/۹۳۰	۰/۸۶۴	۰/۸۶۳	۰/۱۹۴	۵۶۶/۳۵۲	

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

مدل ۱. متغیر پیش‌بین: هدف‌گرایی تبحری؛ مدل ۲. متغیرهای پیش‌بین: هدف‌گرایی تبحری و بهزیستی ذهنی؛ مدل ۳. متغیرهای پیش‌بین: هدف‌گرایی تبحری و بهزیستی ذهنی و اثر تعدیل‌کنندگی بهزیستی ذهنی

به طور معنی‌داری تبیین می‌کند. مدل دو نشان می‌دهد رابطه متغیرهای هدف‌گرایی عملکردگرا و بهزیستی ذهنی $0/779$ است که $0/604$ درصد از واریانس نمرات خودکارآمدی تحصیلی را به طور معنی‌دار تبیین می‌کند.

مدل سه میزان رابطه بین متغیرهای پیش‌بین هدف‌گرایی عملکردگرا و بهزیستی ذهنی را پس از ورود اثر تعدیل‌کننده

جدول ۳. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد تحلیل رگرسیون نقش تعدیل‌کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه بین هدف‌گرایی تبحری و خودکارآمدی تحصیلی

متغیرهای پیش‌بین	B	SE	β	t	P
هدف‌گرایی تبحری	۳/۳۲۷	۰/۱۲	۰/۸۰۵	۲۷/۰۵۱	۰/۰۰۰۱
هدف‌گرایی تبحری	۲/۱۹۷	۰/۳۴۹	۰/۵۳۲	۸/۸۲۶	۰/۰۰۰۱
بهزیستی ذهنی	۱/۶۴۶	۰/۳۱۸	۰/۳۱۱	۵/۱۶۹	۰/۰۰۰۱
هدف‌گرایی تبحری	-۳/۰۵۲	۰/۲۷۲	-۰/۷۳۸	-۱۱/۲۰۳	۰/۰۰۰۱
بهزیستی ذهنی	-۱/۷۸۶	۰/۲۵۰	۰/۳۳۸	-۷/۱۳۶	۰/۰۰۰۱
هدف‌گرایی تبحری × بهزیستی ذهنی	۰/۱۸۸	۰/۰۰۸	۱/۹۱۷	۲۳/۷۹۸	۰/۰۰۰۱

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون تعدیلی به منظور بررسی نقش تعدیل کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه بین هدف‌گرایی عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی

مدل	R	R ^۲	R ^۲ تعدیل شده	ΔR^2	ΔF	P
۱	۰/۳۱۱	۰/۰۹۷	۰/۰۹۵	۰/۰۹۷	۴۲/۶۹۵	
۲	۰/۷۷۹	۰/۶۰۶	۰/۶۰۴	۰/۵۰۹	۵۱۳/۷۴۵	۰/۰۰۰۱
۳	۰/۸۵۸	۰/۷۳۶	۰/۷۳۴	۰/۱۳۰	۷۹۵/۲۳۴	

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

مدل ۱. متغیر پیش‌بین: هدف‌گرایی عملکردگرا

مدل ۲. متغیرهای پیش‌بین: هدف‌گرایی عملکردگرا و بهزیستی ذهنی

مدل ۳. متغیرهای پیش‌بین: هدف‌گرایی عملکردگرا و بهزیستی ذهنی و اثر تعدیل‌کنندگی بهزیستی ذهنی

جدول ۵. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد تحلیل رگرسیون نقش تعدیل‌کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه بین هدف‌گرایی عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی

متغیرهای پیش‌بین	B	SE	β	t	P
هدف‌گرایی عملکردگرا	۱/۴۴۳	۰/۲۲۱	۰/۳۱۱	۶/۵۳۴	۰/۰۰۰۱
هدف‌گرایی عملکردگرا	-۰/۱۷۶	۰/۱۶۳	-۰/۰۳۸	-۱/۰۸۱	۰/۲۸۰
بهزیستی ذهنی	۴/۲۰۲	۰/۱۸۵	۰/۷۹۵	۲۲/۶۶۶	۰/۰۰۰۱
هدف‌گرایی عملکردگرا	-۳/۳۵۱	۰/۲۶۳	-۰/۷۲۳	-۱۲/۷۲۱	۰/۰۰۰۱
بهزیستی ذهنی	۰/۶۱۷	۰/۲۹۸	۰/۱۱۷	۲/۰۶۹	۰/۰۳۹
هدف‌گرایی عملکردگرا × بهزیستی ذهنی	۰/۱۵۳	۰/۰۱۱	۱/۲۱۱	۱۳/۹۷۳	۰/۰۰۰۱

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

خودکارآمدی تحصیلی در جدول شماره ۶ ارائه شده است. نتایج رگرسیون در مدل یک نشان می‌دهد هدف‌گرایی عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۳ است که ۰/۸ درصد از واریانس نمرات خودکارآمدی تحصیلی را به طور معنی‌داری تبیین می‌کند. مدل دو نشان می‌دهد رابطه متغیرهای هدف‌گرایی عملکردگرا و بهزیستی ذهنی ۰/۷۸۱ است که ۰/۶۰۸ درصد از واریانس نمرات خودکارآمدی تحصیلی را به طور معنی‌دار تبیین می‌کند.

مدل سه میزان رابطه بین متغیرهای پیش‌بین هدف‌گرایی عملکردگرا و بهزیستی ذهنی را پس از ورود اثر تعدیل‌کننده

ضرایب استاندارد و غیراستاندارد تحلیل رگرسیون در جدول شماره ۵ ارائه شده است. این ضرایب نشان می‌دهند اثر تعدیل‌کننده احساس بهزیستی ذهنی ($\beta=۱/۲۱۱$, $t=۱۳/۹۷۳$, $P=۰/۰۰۰۱$) می‌تواند به طور معنی‌دار واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین کند.

فرضیه ششم: احساس بهزیستی ذهنی رابطه بین هدف‌گرایی عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی را در دانشجویان تعدیل می‌کند. نتایج تحلیل رگرسیون تعدیلی به منظور بررسی نقش تعدیل‌کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه بین هدف‌گرایی عملکردگرا و

جدول ۶. نتایج تحلیل رگرسیون تعدیلی به منظور بررسی نقش تعدیل‌کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه بین هدف‌گرایی عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی

مدل	R	R ^۲	R ^۲ تعدیل شده	ΔR^2	ΔF	P
۱	۰/۳۰۰	۰/۰۹۰	۰/۰۸۷	۰/۰۹۰	۳۹/۲۵۳	۰/۰۰۰۱
۲	۰/۷۸۱	۰/۶۱۰	۰/۶۰۸	۰/۵۲۰	۵۲۹/۷۷۶	۰/۰۰۰۱
۳	۰/۸۶۶	۰/۷۵۰	۰/۷۴۸	۰/۱۳۰	۲۲۰/۸۲۵	۰/۰۰۰۱

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

مدل ۱. متغیر پیش‌بین: هدف‌گرایی عملکردگرا؛ مدل ۲. متغیرهای پیش‌بین: هدف‌گرایی عملکردگرا و بهزیستی ذهنی؛ مدل ۳. متغیرهای پیش‌بین: هدف‌گرایی عملکردگرا و بهزیستی ذهنی و اثر تعدیل‌کنندگی بهزیستی ذهنی

جدول ۷. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد تحلیل رگرسیون نقش تعدیل کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه بین هدف‌گرایی عملکردگرایز و خودکارآمدی تحصیلی

متغیرهای پیش‌بین	B	SE	β	t	P
هدف‌گرایی عملکردگرایز	۱/۴۶۶	۰/۲۳۴	۰/۳۰۰	۶/۲۵۶	۰/۰۰۰۱
هدف‌گرایی عملکردگرایز	-۰/۳۸۸	۰/۱۷۳	-۰/۰۷۹	-۲/۲۳۹	۰/۰۲۶
بهزیستی ذهنی	۴/۳۰۹	۰/۱۸۷	۰/۸۱۵	۲۳/۰۱۷	۰/۰۰۰۱
هدف‌گرایی عملکردگرایز	-۳/۶۹۶	۰/۳۲۱	-۰/۹۶۰	-۱۴/۶۰۷	۰/۰۰۰۱
بهزیستی ذهنی	۱/۱۴۹	۰/۲۶۰	۰/۲۱۷	۴/۴۱۲	۰/۰۰۰۱
هدف‌گرایی عملکردگرایز \times بهزیستی ذهنی	۰/۱۷۴	۰/۰۱۲	۱/۳۲۷	۱۴/۸۶۰	۰/۰۰۰۱

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

۰/۸۰۵ است که ۰/۶۴۷ درصد از واریانس نمرات خودکارآمدی تحصیلی را به طور معنی‌دار تبیین می‌کند.

مدل سه میزان رابطه بین متغیرهای پیش‌بین فراشناخت و بهزیستی ذهنی را پس از ورود اثر تعدیل کننده بهزیستی ذهنی نشان می‌دهد. با مقایسه مدل‌ها، ملاحظه می‌شود که بهزیستی ذهنی سبب افزایش R^2 از ۰/۶۴۰ به ۰/۸۴۰ شده که این میزان معنی‌دار است ($P=۰/۰۰۰۱$ ، $F\Delta=۴۸۰/۹۳۴$ ، $\Delta R^2=۰/۱۹۳$). مدل سه نشان می‌دهد ۰/۱۹۳ درصد از واریانس مشاهده شده در نمرات خودکارآمدی تحصیلی با اثر تعدیل کننده احساس بهزیستی ذهنی تبیین می‌شود.

ضرایب استاندارد و غیراستاندارد تحلیل رگرسیون در جدول شماره ۹ ارائه شده است. این ضرایب نشان می‌دهند اثر تعدیل کننده احساس بهزیستی ذهنی ($\beta=۲/۱۱۱$ ، $t=۲۱/۹۳۰$ ، $P=۰/۰۰۰۱$) می‌تواند به طور معنی‌دار واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین کند.

بحث

هدف این پژوهش بررسی نقش تعدیل کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگرایز) و فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی در

بهزیستی ذهنی نشان می‌دهد. با مقایسه مدل‌ها، ملاحظه می‌شود که بهزیستی ذهنی سبب افزایش R^2 از ۰/۸۷ به ۰/۷۴۸ شده که این میزان معنی‌دار است ($\Delta F=۲۲۰/۸۲۵$ ، $\Delta R^2=۰/۱۴۰$). مدل سه نشان می‌دهد ۰/۱۴۰ درصد از واریانس مشاهده شده در نمرات خودکارآمدی تحصیلی با اثر تعدیل کننده احساس بهزیستی ذهنی تبیین می‌شود.

ضرایب استاندارد و غیراستاندارد تحلیل رگرسیون در جدول شماره ۷ ارائه شده است. این ضرایب نشان می‌دهند اثر تعدیل کننده احساس بهزیستی ذهنی ($\beta=۱/۳۲۷$ ، $t=۱۴/۸۶۰$ ، $P=۰/۰۰۰۱$) می‌تواند به طور معنی‌دار واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین کند.

فرضیه هفتم: احساس بهزیستی ذهنی رابطه بین فراشناخت و خودکارآمدی تحصیلی را در دانشجویان تعدیل می‌کند.

نتایج تحلیل رگرسیون تعدیلی به منظور بررسی نقش تعدیل کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه بین فراشناخت و خودکارآمدی تحصیلی در جدول شماره ۸ ارائه شده است. نتایج رگرسیون در مدل یک نشان می‌دهد فراشناخت و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸ است که ۰/۶۴۰ درصد از واریانس نمرات خودکارآمدی تحصیلی را به طور معنی‌داری تبیین می‌کند. مدل دو نشان می‌دهد رابطه متغیرهای فراشناخت و بهزیستی ذهنی

جدول ۸. نتایج تحلیل رگرسیون تعدیلی به منظور بررسی نقش تعدیل کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه بین فراشناخت و خودکارآمدی تحصیلی

مدل	R	R^2	R^2 تعدیل شده	ΔR^2	ΔF	P
۱	۰/۸۰۰	۰/۶۴۱	۰/۶۴۰	۰/۶۴۱	۷۰۹/۹۳۶	۰/۰۰۰۱
۲	۰/۸۰۵	۰/۶۴۸	۰/۶۴۷	۰/۰۰۸	۸/۵۹۴	۰/۰۰۴
۳	۰/۹۱۷	۰/۸۴۱	۰/۸۴۰	۰/۱۹۳	۴۸۰/۹۳۴	۰/۰۰۰۱

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

مدل ۱. متغیر پیش‌بین: فراشناخت؛ مدل ۲. متغیرهای پیش‌بین: فراشناخت و بهزیستی ذهنی؛ مدل ۳. متغیرهای پیش‌بین: فراشناخت و بهزیستی ذهنی و اثر تعدیل کنندگی بهزیستی ذهنی

جدول ۹. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد تحلیل رگرسیون نقش تعدیل کننده احساس بهزیستی ذهنی در رابطه بین فراشناخت و خودکارآمدی تحصیلی

متغیرهای پیش بین	B	SE	β	t	P
فراشناخت	۲/۰۱۸	۰/۰۷۶	۰/۸۰۰	۲۶/۶۴۵	۰/۰۰۰۱
فراشناخت	۱/۴۵۰	۰/۲۰۸	۰/۵۷۵	۶/۹۸۶	۰/۰۰۰۱
بهزیستی ذهنی	۱/۲۷۷	۰/۴۳۶	۰/۲۴۱	۲/۹۳۱	۰/۰۰۴
فراشناخت	-۱/۴۸۸	۰/۲۰۰	-۰/۶۷۰	-۸/۴۴۰	۰/۰۰۰۱
بهزیستی ذهنی	-۳/۲۴۲	۰/۳۵۸	-۰/۶۱۳	-۹/۰۵۱	۰/۰۰۰۱
فراشناخت * بهزیستی ذهنی	۰/۱۱۳	۰/۰۰۵	۲/۱۱۱	۲۱/۹۳۰	۰/۰۰۰۱

دوفصلنامه روانشناسی معاصر

دیگری مانند نوع تفکر و فراشناخت شخص و همچنین از طریق احساس بهزیستی ذهنی که از جمله بنیان‌های اصلاح رفتار در روان‌شناسی است، می‌تواند باعث شکوفایی استعداد‌های تحصیلی شود. بیس و سلانووا (۲۰۰۶) و نیلسن و همکاران (۲۰۰۹) نیز در تحقیقات جداگانه‌ای مشخص کردند رابطه بین خودکارآمدی و بهزیستی روان‌شناختی در گروه‌های مختلف معنادار است و نقش بهزیستی و نوع تفکر و شناخت در خودکارآمدی معنی‌دار شد که این خود تأییدی بر یافته حاضر است.

از سوی دیگر در این تحقیق نتایج رگرسیون تعدیلی نشان داد که احساس بهزیستی ذهنی می‌تواند نقش تعدیل‌کننده‌ای در رابطه بین جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز) و فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان داشته باشد ($P < ۰/۰۰۰۱$)؛ بنابراین فرضیه چهارم، پنجم، ششم و هفتم تحقیق تأیید شد. نتایج به‌دست‌آمده با یافته‌های پژوهش‌های قربانی و خرمایی (۲۰۱۴)، کیندکنز و همکاران (۲۰۱۳)، پونوین، ساندرو و لارکین (۲۰۱۳)، مهید و یوسفی (۲۰۱۷)، ثمره و خضری مقدم (۲۰۱۶) و کارشکی و پاک مهر (۲۰۱۱) همسو است.

در تبیین این فرضیه چنین می‌توان استنباط کرد که سلامت یکی از نگرانی‌های اصلی بشر است. در سال‌های گذشته، سلامت را با بیمارن‌بودن به لحاظ جسمانی برابر می‌دانستند، اما در دهه‌های اخیر با پیشرفت فناوری و تغییر در شیوه زندگی افراد، تعریف سلامت ارتقا یافته است (توکلی‌زاده، یداللهی و پورشافعی، ۲۰۱۲). بر این اساس محققان برای مطالعه سلامت روان، تئوری و دیدگاه‌های تحقیقاتی متفاوتی دارند. این محققان بیان می‌دارند که نداشتن بیماری برای سلامتی کافی نیست، بلکه داشتن احساس رضایت از زندگی، کارکردهای مثبت، ارتباط با جهان، داشتن انرژی و خلق مثبت لازمه بهزیستی روان‌شناختی است (میکائیلی و برهمند، ۲۰۱۳).

یکی از دوره‌های زندگی که مطالعه آن از نظر احساس بهزیستی مهم است دوران دانشجویی است. این دوران از مقاطع

دانشجویان است. نتایج این پژوهش نشان داد بین جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز) و فراشناخت و احساس بهزیستی ذهنی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؛ بنابراین، فرضیه اول، دوم و سوم تحقیق تأیید شد. یافته حاضر با پژوهش‌های پوراصغری و همکاران (۲۰۱۶)، لی و همکاران (۲۰۱۰) و سماوی و همکاران (۲۰۱۶) همخوان است.

در تبیین یافته حاضر چنین می‌توان بیان کرد که در هر جامعه‌ای، یکی از اهداف تعلیم و تربیت، پرورش توانایی‌های فکری و شناختی افراد است. به گونه‌ای که یادگیرندگان بتوانند به طور مستقل درباره مسائل مختلف بیندیشند و فرایندهای شناختی‌شان را برای استفاده بهینه و در مسیر مطلوب هدایت کنند (کارشکی، ۲۰۰۲). یکی از عوامل مرتبط با این روند احساس خودکارآمدی در روند تحصیلی افراد است. باورهای خودکارآمدی به عنوان برداشت افراد از دامنه خاصی از توانایی‌ها برای انجام اقدامات لازم برای رسیدن به اهداف ارزشمند تعریف شده است (گالاگر، ۲۰۱۲) و خود می‌تواند یکی از زمینه‌های قوی برای ایجاد موفقیت‌های تحصیلی شود.

البته این مؤلفه بر اساس عوامل مرتب‌بندی باید حمایت و تقویت شود و ظهور کند. از جمله این عوامل که تسهیل‌کننده ادراک خودکارآمدی در دانشجویان است، می‌توان به جهت‌گیری هدف و تلاش برای رسیدن به هدفی اشاره کرد. داشتن اهداف مشخص و قابل تحلیل و دست‌یافتنی همراه با میزان نگرش صحیح به توانایی شناختی، می‌تواند در افزایش احساس قدرت تأثیر بر محیط و خودکارآمدی فرد مؤثر باشد. وقتی تکلیف ادراک‌شده از نظر شناختی و توانایی فراشناختی فرد سودمند تلقی شود به دلیل اهمیت ذاتی دانش یا مهارت در تکلیف، دانشجو با احتمال بیشتری اهداف مناسبی همچون اهداف تبحری را در امر یادگیری انتخاب می‌کند (گرین، میلر، کراوسون، داک و اکی، ۲۰۰۴).

در این صورت احساس خودکارآمدی تحصیلی احتمالاً در صورتی که با تکیه بر هدف‌گزینی تبحری همراه باشد با عوامل

شناخت درباره شناخت یا دانش درباره دانستن معرفی می‌کند، از دیدگاه و فراشناخت عبارت است از دانش فرد درباره چگونگی یادگیری خودش. به طور دقیق‌تر، از نظر اسلاوین فراشناخت عبارت است از: دانش فرد درباره چگونگی یادگیری خودش. همچنین کاربرد راهبردهای فراشناختی از عناصر بسیار مهم و تأثیرگذار در موفقیت تحصیلی دانشجویان به شمار می‌آید (سعید، علی‌نژاد و گودرزی، ۲۰۱۶). در واقع، نظریه فراشناختی ترکیبی از نظریه‌های طرح‌واره‌ای و نظریه پردازش اطلاعات است و بر باورهای تأکید می‌کند که فرد درباره نظام پردازشی خویش دارد (پوردون و کلرک، ۱۹۹۹).

طبق این نظریه بسیاری از رفتارهای مقابله‌ای، ماهیت فراشناختی دارند که باید در تبیین مسائل مربوط به خودآثربخشی و سلامت روان به آن‌ها توجه کرد (ویگنر و همکاران، ۱۹۸۷). فعال‌شدن باورهای فراشناختی منفی موجب ارزیابی منفی فکر مزاحم به عنوان نشانه تهدید می‌شود و سلامت روان فرد را با مشکل مواجه می‌کند (پسیوت و هرمن، ۱۹۹۲) که این یافته با این پژوهش همسو است.

از سوی دیگر بندورا^{۳۴} معتقد بود هرچه سطح برانگیختگی فیزیولوژیکی و هیجانی ما بیشتر باشد، احساس کارایی و خودکارآمدی ما پایین‌تر است. بر این اساس هرچه سطح بهزیستی روانی و جسمانی افراد بیشتر باشد، احساس خودکارآمدی بیشتری خواهند داشت (شولتز و شولتز، ۲۰۱۷). در پژوهش‌های اخیر به منظور گسترش دیدگاه بندورا نتایج نشان داده است که دو مفهوم سلامت معنویت و باورهای خودکارآمدی ارتباط قوی با یکدیگر دارند؛ به طوری که باورهای خودکارآمدی و سلامت معنوی که نشانه بهزیستی ذهنی است می‌توانند انگیزه‌های بسیار قدرتمند برای پیشرفت افراد در حوزه‌های مختلف تلقی شوند (ادکبولا، ۲۰۱۱). فولادوند و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهش خود بیان کردند که سطوح بیشتر سلامت روانی و جسمانی از طریق نمرات بیشتر خودکارآمدی تحصیلی و حمایت اجتماعی و نمرات پایین‌تر استرس شغلی پیش‌بینی می‌شود.

تحقیقات پرتو و بشارت (عالی پوربیرگانی، صداقت و سحاقی، ۲۰۱۷) نیز گزارش داد باورهای خودکارآمدی تحصیلی ارتباط گسترده‌ای با سلامت روان و توانایی حل مسئله دارد. علی‌پور بیرگانی و همکاران (۲۰۱۷) نیز در تحقیقی، تمامی روابط بین خودکارآمدی تحصیلی و هوش معنوی با بهزیستی روان‌شناختی را در سطح مطلوبی معنی‌دار دانستند. در تحقیق اصغری و همکاران (۲۰۱۴) نیز نتایج تحلیل مسیر نشان داد، علاوه بر اینکه متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی و انسجام خانواده تأثیرات مستقیم بر خودکارآمدی تحصیلی دارند، به صورت غیرمستقیم نیز بر آن تأثیر می‌گذارند که این یافته‌ها خود تأییدی بر یافته

مهیج و پرچالش برای دانشجویان است. همه دانشجویان به دلیل رویارویی با عوامل استرس‌زای بیشتر و لزوم سازگاری مناسب، باید سلامت روان و خودآشنایی و هدف‌گزینی مناسب بیشتری داشته باشند (کارشکی و پاک مهر، ۲۰۱۱).

برای مثال شانکار و همکاران^{۳۳} (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان دادند انزوای اجتماعی در تحصیل با سطح کم بهزیستی ذهنی رابطه دارد و یافته‌های محققانی همچون جانسون^{۳۴} (۲۰۱۱) نشان می‌دهد یادگیرندگان که اهداف تبحری و مناسبی دارند به دنبال فهم عمیق مطالب و تسلط بر آن هستند؛ بنابراین به منظور یادگیری یک درس ابتدا به مرور ذهنی، تکرار مطالب و حفظ نکات کلیدی آن پرداخته سپس مطالب آن را با مطالب فراگرفته‌شده قبلی ربط و در ذهن خود سازمان می‌دهند و به تأمل و نقد آن می‌پردازند. شواهد موجود بیانگر آن است که انتخاب یک هدف تبحری با الگوی سازگاری، پیامدهای شناختی را فراهم می‌کند. به این صورت که به استفاده از راهبردهای عمیق شناختی در یادگیری منجر می‌شود.

در این دوران، تمرکز صرف بر یادگیری مطالب و بی‌توجهی به آموزش مهارت‌های فراشناختی، اگرچه می‌تواند به یادگیری مطلب ختم شود، ولی این یادگیری الزاماً به افزایش مهارت‌های شناختی و بهداشت ذهنی فرد منجر نمی‌شود. در حالی که اگر در کنار تأکید بر موضوع یادگیری به مهارت‌های شناختی و فراشناختی یادگیرنده نیز توجه شود، نه تنها فرایند یادگیری تسهیل می‌شود، بلکه با مداخله بهداشت ذهنی فراگیران، تسلط نیز افزایش می‌یابد. بر اساس تحقیقاتی انجام‌شده توجه به بالابردن آگاهی فرد از احساسات و تجارب خود نسبت به قوت‌ها و ضعف‌های شناختی‌اش و همچنین دادن بینش به فرد درباره توانایی‌هایش، به بالارفتن بهزیستی روانی منجر می‌شود.

همچنین خودبازبینی که شامل آموزش راهکارهایی مانند پیگیری و توجه هنگام خواندن متن، سؤال از خود درباره موضوعها و نظارت کردن بر سرعت و زمانی که خواندن یک متن نیاز دارد، می‌شود، به انتقال اطلاعات از سطح عینی به سطح فراشناختی و همچنین به افزایش بهزیستی روان‌شناختی در آنان منجر می‌شود (کاظمی و کشاورزبان، ۲۰۱۳). در کل فراشناخت کلیدی است برای توانایی شناختی، که به افراد اجازه می‌دهد تا افکارشان را کنترل و بازسازی کنند و نقش اساسی در یادگیری موفقیت‌آمیز ایفا می‌کند و هرچه توانایی‌های شناختی فراگیر بیشتر باشد، فرایند یادگیری موفقیت‌آمیز خواهد بود (عطار خامنه و سیف، ۲۰۱۰).

به عبارتی دیگر اسلاوین^{۳۵} (سیف، ۲۰۱۱) فراشناخت را

33. Shankar, Rafnsson & Steptoe

34. Janassen

35. Slavin

36. Bandura

حاضر است.

در پایان باید بیان کرد این تحقیق نیز با محدودیت‌های روبه‌رو بود. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به همکاری نکردن برخی از آزمودنی‌ها و افت آزمودنی‌ها و اینکه نتایج به‌دست‌آمده محدود به دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بوده است، اشاره کرد؛ بنابراین تعمیم نتایج به گروه‌های دیگر امکان‌پذیر نیست.

بر این اساس پیشنهاد می‌شود تا تحقیق در مناطق دیگر نیز انجام و نتایج قابل تعمیم شود و همچنین با توجه به نقش پیچیده زمینه‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی و تعامل این عوامل در ایجاد هریک از عوامل فرارشناخت قوی و اهداف مناسب پیشرفت که می‌تواند به موفقیت در زندگی و تحصیل فرد منجر شود و راه کوتاهی را برای رسیدن به شکوفایی استعدادهای درونی فرد رقم بزند، شناسایی زودرس عوامل زمینه‌ساز ایجاد و تداوم و رشد این دو متغیر مهم فکری و شناختی باید بررسی شود در برنامه‌ریزی تحصیلی و شغلی جامعه، به‌ویژه جوانان کشور قرار گیرد و در عین حال روند و بررسی این عوامل از سنین کمتر، برای مثال در مقطع متوسطه و دبستان انجام گیرد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

به منظور رعایت اصول اخلاقی، پیش از اجرای پژوهش تمامی شرکت‌کنندگان از اهداف مطالعه و اختیاری بودن مشارکت در آن آگاه شدند. همچنین، به شرکت‌کنندگان در پژوهش اطمینان داده شد که تمامی اطلاعات آنان محرمانه باقی می‌ماند. نکات دیگر مربوط به اخلاق در پژوهش مانند رعایت ارزش‌های اخلاقی در جمع‌آوری داده‌ها و عدم سوگیری در تحلیل داده‌ها نیز رعایت شد.

حامی مالی

مقاله حاضر برگرفته از طرح پژوهشی با حمایت مالی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز می‌باشد.

تعارض منافع

بنا به اظهار نویسنده این مقاله تعارض منافع نداشته است.

سپاسگزاری

از تمام مسئولان، استادان و دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز که با مساعدت و همکاری بی‌دریغ خود امکان اجرای این پژوهش را فراهم کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

References

- Abdellah, R. (2015). Metacognitive awareness and its relation to academic achievement and teaching performance of pre-service female teachers in Ajman University in UAE. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174(52), 560-7. [DOI:10.1016/j.sbspro.2015.01.707]
- Adeqbola, M. (2011). Spirituality, self-efficacy, and quality of life among adults with sickle cell disease. *Southern Online Journal of Nursing Research*, 11(1), 5-9.
- Alipour Birgani, S., Sedaghat, F., & Saghaghi, H. (2017). [Investigating the relationship between academic self-efficacy and spiritual intelligence with psychological well-being of Jundishapur students in Ahvaz (Persian)]. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 1(1), 14-21.
- Arrington-Sanders, R., Tsevat, J., Wilmott, R. W., Mrus, J. M., & Britto, M. T. (2006). Gender differences in health-related quality of life of adolescents with cystic fibrosis. *Health Quality Life Outcomes*, 4(1), 5-11. [DOI:10.1186/1477-7525-4-5] [PMID] [PMCID]
- Asghari, F., Saadat, S., Atefi Karajvandani, S., Janalizadeh Kokaneh, S. (2014). [The relationship between academic self-efficacy and psychological well-being, family cohesion, and spiritual health among students of Kharazmi University (Persian)]. *Iranian Journal of Medical Education*, 14 (7), 581-93.
- Atar Khamenah, F., Sef, A. A. (2010). [The effect of teaching metacognitive learning strategies on students' motivation and academic achievement (Persian)]. *Journal of Educational Psychology Studies*, 6(9), 57-74.
- Beas, M. I. & Salanova, M. (2006). Self-efficacy beliefs, computer training and psychological well-being among information and communication technology workers. *Computers in Human Behavior*, 22(6), 1043-58. [DOI:10.1016/j.chb.2004.03.027]
- Benight, C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42(10), 1129-48. [DOI:10.1016/j.brat.2003.08.008] [PMID]
- Bernerth, J. B., & Hirschfeld, R. R. (2016). The subjective well-being of group leaders as explained by the quality of leader-member exchange. *Leadership Quarterly*, 27(4), 697-710. [DOI:10.1016/j.leaqua.2016.04.003]
- Besharat, M. A., Abbas Pourdopalani, T. (2010). [The relationship between metacognitive strategies and creativity with resiliency in students (Persian)]. *Journal of Social Psychology*, 5(14), 111-24.
- Besharat, M. A., Etemadi Nia, M., Farahani, H. (2013). Anger and major depressive disorder: The mediating role of emotion regulation and anger rumination. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(1), 35-41. [DOI:10.1016/j.ajp.2012.07.013] [PMID]
- Blais, M.R., Valerand, R. J., Pelletier, I. G., & Briere, N. M. (1989). French satisfaction with life scale. Canadian Journal of Behavioral science, satisfaction with life among Czech university students. *Studia Psychologica*, 41, 239-44.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, I., et al. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32(4), 797-817. [DOI:10.1016/j.adolescence.2008.10.009] [PMID]
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college student's academic performance. *Journal of Psychology in Schools*, 42(2), 197-205. [DOI:10.1002/pits.20048]
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-5. [DOI:10.1207/s15327752jpa4901_13]
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. London: Psychology Press.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14. [DOI:10.1016/j.edurev.2005.11.001]
- Eleonora, P. L. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 44-61.
- Farahani, M. T. (2009). [Individual differences in academic stress and subjective well-being: The role of stress coping styles (Persian)]. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 4(2), 81-93.
- Fooladvand, Kh., Farzad, V., Shahraray, M., & Sangari, A. A. (2010). [Role of social support, academic stress and academic self-efficacy on mental and physical health (Persian)]. *Contemporary Psychology*, 4(2), 81-93.
- Gallagher, M. W. (2012). Self-efficacy. In V. N., Ramachandran (Eds.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 314-20). Cambridge: Academic Press.
- Ghadampour, E. A., Mansouri, L., Khaliligheshnigani, Z., & Amraei, F. (2018). The effect of shoemaker's self encouragement training on loneliness felling and psychological well being. *Quarterly Counseling Culture and Psychotherapy*, 9(35), 147-70.
- Gholami, F. (2010). [The relationship between social support and loneliness with life satisfaction in elderly men and women living in nursing homes in Ahvaz (Persian)] [MSc. Thesis]. Ahvaz: Islamic Azad University.
- Ghorbani, R., & Khormaie, F. (2014). [The effectiveness of self-regulation learning strategies training on the well-being psychology in female student (Persian)]. Paper presented at The 3rd International Iranian Conference on Women's Health, Shiraz, Iran, 22 May 2014.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-82. [DOI:10.1016/j.cedpsych.2004.01.006]
- Jaaskela, P., Poikkeus, A. M., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: Validation of the AUS scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061-79. [DOI:10.1080/03075079.2015.1130693]
- Janassen, D. H. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Abingdon: Routledge.
- Kaplan, A., & Murray, F. (2007). *Technology, organizations and institutions in the construction of economic value: The case of biotechnology*. Paper presentation at the Society for the Social Studies of Science Annual Meeting, Montreal, Canada, 11-13 October 2007.
- Kareshki, H., Pakmehr, H. (2011). [The relationship between self-efficacy beliefs, meta-cognitive and critical thinking with mental health in medical sciences students (Persian)]. *Hakim Research Journal*, 14(3), 180-7.
- Kareshki, H., Mirdoraghi, F., Hamzehlo, M. (2012). [The role of students' achievement goals in their mental health (Persian)]. *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 8(3), 159-78.
- Karshki, H. (2002). [Application of metacognition in theoretical courses and patterns. engineering education reform (Persian)]. Paper presented at The Education Reform Conference, 21 June 2002.
- Kazemi, H., Keshavarzian, F. (2013). [An assessment of the relationship between metacognitive states, problem solving and psychological well-being (Persian)]. *New Educational Approaches*, 7(1), 91-106.

- Kevin, C., & Gary, B. (2012). Student self-identity as a critical thinking, to type A behavior pattern. *Journal of Research in Personality, 18*(6), 212-23.
- Kharshki, H., Kharazi, S. A. N., & Ghazi Tabatabai, S. M. (2009). [Study of the relationship between perceptions of classroom environmental and development objectives; May type of school, field of study and location makes a difference? (Persian)]. *Studies in Education and Psychology, 9*(2), 79-84.
- Kim, D., & Lee, D. (2018). Impacts of metacognition on innovative behaviors: Focus on the mediating effects of entrepreneurship. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 4*(18), 1-9. [DOI:10.3390/joitmc4020018]
- Kindekens, A. T., Reina, V. R., De Backer, F., Peeters, J., Buffel, T., & Lombaearts, K. (2013). Enhancing student wellbeing in secondary education by combining self regulated learning and arts education. *Social and Behavioral Sciences, 116*(2014), 1982-7.
- Komaraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences, 25*, 67-72. [DOI:10.1016/j.lindif.2013.01.005]
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*(3), 607-10. [DOI:10.1177/001316447003000308]
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 264-79. [DOI:10.1016/j.cedpsych.2010.04.004]
- Loughlin, J. E., & Huebner, E. S. (2001). Life experience locus control and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research, 55*, 156-83.
- Mahbod, M., Yusefi, F. (2017). [Investigation of relationship between metacognition and self-handicapping with mediation of general self-efficacy (Persian)]. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning, 5*(8), 39-59.
- Marino, P., Sirey, J. A., Raue, P., & Alexopoulos, G. (2008). Impact of social support and self-efficacy on functioning in depressed older adults with chronic obstructive pulmonary disease. *International Journal of Chronic Obstructive Pulmonary Disease, 3*(4), 713-8. [DOI:10.2147/COPD.S2840]
- Marofi, Y., Kord Koghabi, R., & Saed Mocheshi, L. (2014). [The effectiveness of instructing cognitive and Meta cognitive strategies on academic achievement in experimental science lesson (Persian)]. *Journal of Cognitive Strategies in Learning, 1*(2), 83-96.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., et al. (1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*(2), 113-31. [DOI:10.1006/ceps.1998.0965] [PMID]
- Mikaeili, N., & Barahmand, U. (2013). Training in self-regulation enhances psychological well-being of distressed couples. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84*, 66-9. [DOI:10.1016/j.sbspro.2013.06.511]
- Mommersteeg, P. M., Herr, R., Bosch, J., Fischer, J. E., & Loerbroks, A. (2011). Type D personality and metabolic syndrome in a 7-year prospective occupational cohort. *Journal of Psychosomatic Research, 71*(5), 357-63. [DOI:10.1016/j.jpsychores.2011.05.004] [PMID]
- Navarro, D., Montserrat, C., Malo, S., González, M., Casas, F., & Crous, G. (2017). Subjective well-being: what do adolescents say? *Child & Family Social Work, 22*(1), 175-84. [DOI:10.1111/cfs.12215]
- Nielsen, K., Yarker, J., Randall, R., & Munir, F. (2009). The mediating effects of team and self-efficacy on the relationship between transformational leadership, and job satisfaction and psychological well-being in healthcare professionals: A cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies, 46*(9), 1236-44. [DOI:10.1016/j.ijnurstu.2009.03.001] [PMID]
- O'Neil, H. F., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of state metacognition inventory: Potential for alternative assessments. *Journal of Educational Research, 189*(4), 234-45.
- O'Brien, M. E. (2014). A middle-range theory of spiritual well-being in illness. In M. E. O'Brien (Ed.). *Spirituality in nursing: Standing on holy ground* (pp. 63-71). Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Owen, S., & Froman, R. D. (1988). *Development of a college academic self-efficacy scale*. Paper presented at The annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, United State, 5 August 1988.
- Pesut, D. J., & Herman, J. (1992). Metacognitive skills in diagnostic reasoning: Making the implicit explicit. *The American Journal of Nursing, 3*(4), 148-54. [DOI:10.1111/j.1744-618X.1992.tb00530.x] [PMID]
- Philip, C. A., Bernard, M. R., & Riddell, T. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions. *Review of Educational Research, 78*(4), 1102-34. [DOI:10.3102/0034654308326084]
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education, theory, research, and application*. Indianapolis: Merrill.
- Pourasghar, N., Rezakiamanesh, A., Sarmadi, M., & Zare, H. (2016). The predictive model of academic performance of students of distance education based on individual variables self-regulation strategies and motivational beliefs. *International Journal of Humanities and Culture Studies, 25*68-82.
- Pulkka, A. T., & Niemivirta, M. (2015). The relationships between adult students' achievement goal orientations, self-defined course goals, course evaluations, and performance. *Journal for Educational Research Online, 7*(3), 28-53.
- Purdon, C., & Clark, D. A. (1999). Metacognition and obsessions. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 6*(2), 102-10. [DOI:10.1002/(SICI)1099-0879(199905)6:23.0.CO;2-5]
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology, 83*(4), 633-50. [DOI:10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x] [PMID]
- Raggi, A., Leonardi, M., Mantegazza, R., Casale, S., & Fioravanti, G. (2010). Social support and self-efficacy in patients with Myasthenia G ravis: A common pathway towards positive health outcomes. *Neurological Sciences, 31*(2), 231-5. [DOI:10.1007/s10072-009-0194-8] [PMID]
- Ramezani khamsi, Z., khademi Ashkezari, M., & Naghs, Z. (2017). [The relationship between emotional intelligence and academic achievement: The mediating role of procrastination, self-regulation, self-efficacy (Persian)]. *New Thoughts on Education Faculty of Education and Psychology, 13*(3), 163-89.
- Roberts, F. W. (2011). *Effects of metacognition instruction on postsecondary student self-efficacy* [MA. Thesis]. Austin, Texas: University of Texas at Austin.
- Rode, J. C. (2005). Life satisfaction and student performance, Academy of management learning and education. *Journal of Social Behavior and Personality, 4*(3), 421-33.

- Saeed, N., Alinejad M., Godarzi, M. (2016). [The effectiveness of teaching cognitive strategies, metacognition on students self-directed learning readiness (Persian)]. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 6(1), 39-47.
- Saeedzadeh, M., Raeisoon, M. R., & Mohammadi, Y. (2018). The relationship between cognitive and metacognitive strategies and academic achievement of students of Birjand University of Medical Sciences. *Future of Medical Education Journal*, 8(1), 27-30.
- Saif, A. A. (2011). [*Modern educational psychology* (Persian)]. Tehran: Doran.
- Salari, M. H., Pakdaman, Sh. (2010). [The role of meta-cognitive components in academic performance (Persian)]. *Journal of Applied Psychology*, 3(4), 102-12.
- Samareh, S., Kezri Moghadam, N. (2016). [Relationship between achievement goals and academic self-efficacy; Mediation role of academic engagement (Persian)]. *Education Strategies in Medical Sciences*, 8(6), 13-20
- Samavi, S. A., Ebrahimi, K., Javdan, M. (2016). [Relationship between academic engagements, self-efficacy and academic motivation with academic achievement among high school students in Bandar Abbas (Persian)]. *Bigartely Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 4(7), 71-92.
- Sawhney, N., & Bansal, S. (2015). Metacognitive awareness of undergraduate students in relation to their academic achievement. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(8), 107-14.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2017). *Theories of personality* [Y. Seid Mohammadi, Persian trans.]. Tehran: Virayesh.
- Shankar, A., Rafnsson, S. B., & Steptoe, A. (2015). Longitudinal associations between social connections and subjective wellbeing in the English Longitudinal Study of Ageing. *Psychology & Health*, 30(6), 626-92. [DOI:10.1080/08870446.2014.979823] [PMID]
- Tavakolizadeh, J., Yadollahi, H., & Poorshafei, H. (2012). The role of Self-regulated learning strategies in psychological wellbeing condition of students. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 807-15.
- Trevathan, V. (2002). [*A profile of psychosocial, learning style, family, and academic self-efficacy characteristics of the transition program students at North Carolina State University* (PhD. Dissertation)]. Raleigh: North Carolina state university.
- Was, C. A., & Beziat, T. L. (2015). Exploring the Relationships between goal orientations, knowledge monitoring and academic achievement. *Journal of Education and Human Development*, 4(3), 67-77.
- Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R., & White, T. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 5-13. [DOI:10.1037/0022-3514.53.1.5]
- Ziegler, M., Schmukle, S., Egloff, B., & Bühner, M. (2010). Investigating measures of achievement motivation. *Journal of Individual Differences*, 31(1), 15-21. [DOI:10.1027/1614-0001/a000002]



This Page Intentionally Left Blank

پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی