

پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس سبک‌های یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای فراشناخت و جهت‌گیری هدف-پیشرفت در دانشجویان

Prediction of Academic Self-efficacy Based on Self-regulated Learning Strategies, Metacognition Strategies And Goal-Progress Orientation In Students

Dr. Sahar Safarzadeh *

Assistant Professor, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz

safarzadeh1152@yahoo.com

Dr. Hamdolah Jayervand

Assistant Professor, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz

دکتر سحر صفرزاده (نویسنده مسئول)

استادیار گروه روان شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز

دکتر حمداله جایروند

استادیار گروه روان شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز

Abstract

The purpose of this study was to determine the prediction of academic self-efficacy based on self-regulated learning strategies, metacognition strategies and goal-progress orientation in students of Islamic Azad University branch Ahvaz. This research is correlational. For this purpose, the community of students, 400 people (180 boys and 180 girls) was selected based on stratified random sampling. The tool for collecting data in this research is through autonomous learning strategies questionnaire Pentrej and De Grote (1990), metacognition of O'neill and Abedi (1997), the scale of the goal-progress orientation Megli et al. (2000) and Owen and Franman's academic self-efficacy questionnaire (1988). Pearson correlation and regression analysis Multiple was used, and the results showed between the components of the self-regulated learning strategies (Repeat and review, note writing, abstracts, organizing, Comprehension of material), metacognitive strategies (planning, effort and perseverance) and the components of the goal-progress orientation (goals of mastery, performance-approach objectives and performance-avoidance goals) There is a meaningful relationship with academic self-efficacy. Also, analyze data from the regression method showed that among the predictor variables in the order of objectives of mastery, performance-approach objectives, and performance-avoidance objectives the proper predictors for the variable of academic self-efficacy criterion in students.

Keywords: Self-regulated learning strategies, Metacognition, Goal-progress orientation, Academic self-efficacy, Student.

چکیده

هدف از انجام این پژوهش بررسی پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس سبک‌های یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای فراشناخت و جهت‌گیری هدف-پیشرفت در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بوده است. تحقیق حاضر از نوع همبستگی بود. بدین منظور از بین جامعه مذکور تعداد ۴۰۰ نفر (۲۰۰ دختر و ۲۰۰ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق پرسشنامه سبک‌های یادگیری خودتنظیمی پنتریج و دی گروت (۱۹۹۰) و فراشناخت انیل و عابدی (۱۹۹۷)، مقیاس جهت‌گیری هدف-پیشرفت پرسشنامه میگلی و همکاران (۲۰۰۰) و خودکارآمدی تحصیلی اوون و فرانمن (۱۹۸۸) بود. برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد و نتایج نشان داد بین مؤلفه‌های سبک‌های یادگیری خودتنظیمی (تکرار و مرور، یادداشت‌برداری، خلاصه‌نویسی، سازمان‌دهی، درک مطالب)، راهبردهای فراشناخت (برنامه‌ریزی، تلاش و پشتکار) و مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف-پیشرفت (اهداف تسلط، اهداف عملکرد-رویکرد و اهداف عملکرد-اجتناب) با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد. همچنین تحلیل داده از روش رگرسیون نشان داد که از بین متغیرهای پیش بین به ترتیب اهداف تسلط، اهداف عملکرد-رویکرد و اهداف عملکرد-اجتنابی پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای متغیر ملاک خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان می‌باشند.

واژه‌های کلیدی: سبک‌های یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای فراشناخت، جهت‌گیری هدف-پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی، دانشجویان.

ویرایش نهایی: دی ۹۸

پذیرش: اردیبهشت ۹۸

دریافت: فروردین ۹۸

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

یکی از اهداف آموزش و پرورش در همه‌ی جوامع، کمک به افراد است تا به خودکارآمدی تحصیلی برسند. نظریه خودکارآمدی^۱ از تئوری شناخت اجتماعی نشأت گرفته و شامل خودکارآمدی و امید به نتیجه به عنوان سازه اصلی معرفی می‌شود (پیرکمالی، ۲۰۱۳).

^۱. self-efficacy

باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کند که افراد تا چه اندازه برای فعالیت‌های خود انرژی صرف می‌کنند و تا چه میزان در برابر موانع مقاومت می‌نمایند. شخص برخوردار از این مؤلفه در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر بوده و بدین ترتیب، یادگیری وی به وسیله خودکارآمدی سطح بالا افزایش می‌یابد (اعتمادی، ۲۰۱۵) و در همین راستا خودکارآمدی تحصیلی که به عنوان ادراک فرد در ارتباط با شایستگی و قابلیت یادگیری و عملکرد وی در انجام وظایف و تکالیف آموزشی بوده (بیدل^۱، ۲۰۱۶) و به عنوان یک عامل تعیین‌کننده موفقیت در مدرسه و منتقل شدن به دانشگاه محسوب می‌شود (لینت بالتر^۲، ۲۰۱۱)، تحت تأثیر دسترها و عوامل محیطی، اجتماعی و فرهنگی است که فرد در آنها واقع شده و آنها را درک می‌کند (ورنرسبچ، کروولی، باتیز و روزنتال^۳، ۲۰۱۴).

از این رو برخی مطالعات نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی با سبک‌های یادگیری خودتنظیمی رابطه‌ی مثبت دارد (گرین و میلر^۴، ۱۹۹۶). زیمرمن^۵ (۲۰۰۰) به عنوان یکی از نظریه پردازان تئوری شناختی- اجتماعی، سبک‌های یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری تعریف کرد، که در آن یادگیرنده به جای آن که برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند (نقل از نیکوس و جرج^۶، ۲۰۰۵). افرادی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، در مقایسه با کسانی که باورهای خودکارآمدی تحصیلی پایینی دارند، از سبک‌های یادگیری خودتنظیمی به میزان بیشتری استفاده می‌کنند (بریوئر و یوگلاستر^۷، ۲۰۰۶). چاوالا^۸ (۲۰۰۴) معتقدند که یادگیری خودتنظیمی زمانی اتفاق می‌افتد که افراد به صورت فعال در حیطه‌های فراشناختی، انگیزش و رفتاری در فرایند یادگیری خودشان مشارکت کنند. از سوی دیگر عبدالمطلب و سها^۹ (۲۰۱۳) نیز طی تحقیقی نشان دادند که بین خودکارآمدی تحصیلی ادراک شده و یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان رابطه معنی‌دار وجود دارد.

یکی دیگر از عوامل مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی راهبردهای فراشناخت^{۱۰} است. علاوه بر وجود هدف مناسب برای تحصیل عامل رشد شناختی و توانایی‌های فراشناختی نیز بر میزان احساس خودکارآمدی و بهزیستی ذهنی دانشجویان مؤثر است. با توجه به اینکه در دنیای امروز، پژوهشگرانی از جمله کوین و گری^{۱۱} (۲۰۱۲) دریافته‌اند که داشتن اطلاعات زیاد راهگشا نیست و آنچه اهمیت دارد استفاده از حجم وسیع اطلاعات و به کارگیری آن در همه حیطه‌های زندگی است، لذا برای استفاده از این منابع گسترده مفهومی، لازم است فراگیران به سطوح عالی تفکر و خودشناسی دست یابند و در فرایندهای شناختی و حل مسأله که از نمودهای فراشناخت است، تبحر کافی داشته باشند. فراشناخت که طبق نظر فیشر و ولز^{۱۲} (۲۰۰۸) به آگاهی فرد از فرایندهای تفکر و نیز توانایی اداره نمودن فرایندهای شناختی اشاره دارد، و یا طبق تحقیقات دیگر به عنوان تفکر درباره تفکر (بنت و شوارتز^{۱۳}، ۲۰۱۰) یا دانش و کنترلی که در مورد تفکر و فعالیت‌های یادگیری اعمال می‌شود (کریمی، ۲۰۰۲)، شناخته شده است، امروزه در آموزش عالی اهمیتی دوچندان پیدا کرده است؛ چرا که افراد تحصیل کرده باید بتوانند با تصمیم‌گیری‌های درست و مناسب، مسائل پیچیده پیش‌رو را حل و فصل نمایند (جونگ و مینگ^{۱۴}، ۲۰۰۸) و به توانایی تفکر سطح بالاتر و به ویژه سطح فراشناختی دست یابند و از طریق آن سبک یادگیری مناسبی را استفاده کرده و در انتها به موفقیت تحصیلی که از جمله اهداف مهم نظام آموزشی هر کشوری است، دست یابند. این مسئله با یافته‌های پژوهشی امیر^{۱۵} (۲۰۰۹)، بابامحمدی و خلیلی (۲۰۰۴) و حسینی و بهرامی (۲۰۰۲) همخوان می‌باشد.

یکی دیگر از عوامل مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی جهت‌گیری هدف-پیشرفت^{۱۶} است. اهداف پیشرفت به اهداف اساسی یک شخص هنگامی که در زمینه‌های پیشرفت درگیر است اشاره دارند چه این زمینه‌ها آکادمیک باشد مانند (تکالیف در کلاس درس یا

1. Bedel

2. Lynette Butler

3. Wernersbach, Crowley, Bates & Rosenthal

4. Green & Miller

5. Zimmerman

6. Nikos & Gorge

7. Breuer & Eugster

8. Chalavat & Dibikez

9. Abd-Elmotaleb & Saha

10. metacognition

11. Kevin & Gary

12. Fisher & Wells

13. Bennett L & Schwartz

14. Gyeong & Myung

15. Emir

16. Goal achievement

آماده سازی آزمون) چه نباشد مانند (ورزش، تنظیمات کار) (کاپلان^۱، ۲۰۰۷). اهداف پیشرفت یا جهت‌گیری هدفی اساساً ناظر بر دلایل دانش‌آموزان برای انجام دادن تکلیف است. براتن و استرامسو^۲ (۲۰۰۴) و دوپیرات و مرین^۳ (۲۰۰۵) نظریه دونک^۴ (۲۰۰۰) را گسترش دادند و در مؤلفه هدف پیشرفت چندین نوع گرایش به هدف را معرفی کرده‌اند اما دو نوع متداول آن عبارت است از گرایش به هدف تبحر و گرایش به هدف عملکردی است. در گرایش به هدف تسلط و تبحر، فرد به دنبال تسلط بر تکلیف، رشد مهارت‌های جدید، دستیابی به درک و بینش و تکوین شایستگی خود است و در مقابل در گرایش به هدف عملکردی، فرد بر جلوه‌های بیرونی شایستگی یا توانایی تمرکز دارد و هدف اصلی او ابراز توانایی‌هایش در مقابل دیگران، بهترین بودن در جمع و اجتناب از قضاوت نامطلوب دیگران می‌باشد (ایمز^۵، ۱۹۹۲). در همین راستا کوماراجو و نادلر^۶ (۲۰۱۳)، پیری و عظیمی^۷ (۱۳۹۳)، روحی، آسایش، بطحایی، شعوری بیدگلی، نقی بادله و رحمانی^۸ (۱۳۹۲) و هاشمیان^۹ (۱۳۹۲) نشان داده‌اند که بین اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بر اساس مطالب فوق هدف از تحقیق حاضر بررسی پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس سبک‌های یادگیری خودتنظیمی (تکرار و مرور، یادداشت برداری، خلاصه‌نویسی، سازماندهی و درک مطلب) و راهبردهای فراشناخت (برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل، تلاش و پشتکار و نظم دهی) جهت‌گیری هدف-پیشرفت (اهداف تسلط، اهداف عملکرد-رویکرد و اهداف عملکرد-اجتناب) در دانش‌جویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز می‌باشد.

روش

طرح تحقیق حاضر توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی-واحد اهواز بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل و محدوده سنی آنها بین ۱۸ تا ۳۰ سال می‌باشد. نمونه نیز در تحقیق حاضر شامل ۴۰۰ نفر از دانشجویان دختر (۲۰۰ نفر) و پسر (۲۰۰ نفر) بود. جهت تعیین حجم نمونه از جدول مورگان و کرجسی^۷ (۱۹۷۰) استفاده شد و برای انتخاب گروه نمونه به روش تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. بدین منظور ابتدا بر اساس لیستهای موجود در مرکز آمار و اطلاعات دانشگاه، تعداد دانشجویان مشغول به تحصیل در هر دانشکده تعیین شد و سپس بر اساس نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای آزمودنیهای دختر و پسر به همان نسبت فراوانی که در جامعه مذکور بودند در نمونه مورد پژوهش نیز انتخاب و گمارده شدند. جهت اجرای تحقیق، ابتدا فرد مورد نظر انتخاب می‌شد و پس از برقراری ارتباط و کاهش حساسیت آزمودنیها راجع به پرسشنامه‌ها و دلایل انتخاب آنها در نمونه، توضیحات لازم از سوی محقق راجع به نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها ارائه گردید و آزمودنی‌ها اقدام به تکمیل پرسشنامه‌ها نمودند. البته در مواردی که ابهامی وجود داشت، محقق سعی می‌کرد آن ابهام را از بین برده و سئوالات پرسشنامه‌ها را با زبان ساده‌تر به آزمودنیها بیان کند. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها و نیز جمع‌آوری داده‌ها، اطلاعات به دست آمده نمره‌گذاری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ضمناً پژوهش حاضر در موقعیت طبیعی و به دور از هر گونه دستکاری میدانی یا آزمایشگاهی انجام شده است.

ابزار سنجش

پرسشنامه سبک‌های یادگیری خودتنظیمی^۱: پرسشنامه حاضر توسط پنتریچ و دی‌گروت^۱ (۱۹۹۰) ساخته شده است. این پرسشنامه با ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و سبک‌های یادگیری خودتنظیمی (راهبردی شناختی و خودتنظیمی) تنظیم شده است (پنتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰)، که در تحقیق حاضر صرفاً قسمت یادگیری خودتنظیمی استفاده شده است. بررسی‌های پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی این پرسشنامه در یادگیری نشان داد که توان پایایی برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵ و برای دو عامل مقیاس سبک‌های یادگیری

1. Kaplan
2. Braten & Stromso
3. Dupeyrat & Marine
4. Dweck
5. Ames
6. Komarraju & Nadler
7. Morgan & Gerjse
8. Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)
9. Pintrich & De Groot

خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۷۴ بوده است. موسوی نژاد (۱۳۷۶) نیز برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرده و سه عامل راهبردهای شناختی سطح پایین، راهبردهای شناختی سطح بالا و خودنظم‌دهی فراشناختی را استخراج کرد، او برای تعیین پایایی عوامل فوق به ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۹۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ را گزارش کرد. در تحقیق حاضر پایایی پرسشنامه حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۵ بدست آمد.

پرسشنامه حالت فراشناختی^۱: این پرسش نامه توسط انیل و عابدی^۲ (۱۹۹۶-۱۹۹۷) ساخته شده و نویدی (۱۳۸۳)، نقل از بشارت و عباسپور دوپلانی، (۱۳۸۹) آن را ترجمه کرده است. این پرسش نامه از ۲۰ ماده تشکیل شده است که دارای ۴ مقیاس فرعی است. در تحقیق بشارت و عباسپور دوپلانی (۱۳۸۹) پایایی پرسش نامه حالت فراشناختی با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب برابر ۰/۸۱ و ۰/۶۴ می باشد. علاوه بر آن از دو روش اسپیرمن براون و گاتمن نیز جهت پایایی این پرسش نامه استفاده است. که نتایج آن برابر ۰/۷۸۵ و ۰/۷۸۴ می باشد. اعتبار پرسش نامه فراشناختی توسط ابافت (۱۳۸۸) مورد محاسبه قرار گرفته است. در تحقیق حاضر پایایی پرسشنامه حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۱ بدست آمد.

پرسشنامه جهت گیری هدف-پیشرفت میدگلی و همکاران^۳: پرسشنامه جهت گیری هدف میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) ۱۸ سؤال دارد که پاسخدهی به سؤال‌های آن بر اساس مقیاس ۷ درجه ای لیکرت از کاملاً درست تا کاملاً نادرست است. خرده آزمون‌های جهت گیری هدف سه مورد است به اسمی؛ تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی که هر خرده مقیاس به ترتیب ۶ سؤال را در بر می گیرد. در تحقیق میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) پایایی خرده آزمون‌های جهت گیری هدف تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی این پرسشنامه برحسب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش کارشکی و همکاران (۱۳۸۷)، نقل از تقی زاده، (۱۳۹۰) پرسشنامه یاد شده پس از ترجمه بررسی وارزیایی قرارگرفت تا روایی آن به وسیله کارشناسان تأیید شود. پایایی ابزار براساس آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی تأیید شد و پایایی خرده آزمون‌های آن، به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمده و پایایی کلی آن در اجرای نهایی ۰/۸۷ گزارش شده است. روایی پرسشنامه نیز در پژوهش کارشکی و همکاران (۱۳۸۷) با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی احراز شده است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۲ بدست آمد. و برای خرده مؤلفه هدفی تبحری ۰/۹۱، خرده مؤلفه رویکردی، ۰/۸۸ و برای خرده مؤلفه اجتنابی ۰/۶۸ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان^۴: این پرسشنامه توسط اوون و فرانمن^۵ (۱۹۸۸) برای اندازه گیری اعتقادات خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تهیه شده است. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی ۳۳ سؤال دارد و بر اساس مقیاس^۵ درجه ای لیکرت است (به نقل از تریواتان^۶، ۲۰۰۲). اوون و فرانمن (۱۹۸۸) برای بررسی پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی آن را روی ۸۸ دانشجوی اجرا کردند و پایایی این مقیاس را با انجام روش بازآزمایی به فاصله ۸ هفته ۰/۹۰ به دست آوردند (به نقل از تریواتان، ۲۰۰۲). چوی^۷ (۲۰۰۵) همسانی درونی پرسشنامه را ۰/۹۳ گزارش کرده است. پایایی پرسشنامه از طریق روش آلفای کرونباخ پرسشنامه مزبور ۰/۹۱ بدست آمده است (فولادوند، فرزند، شهر آرای و سنگری، ۱۳۸۸). فولادوند و همکاران (۱۳۸۸) به منظور بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان آن را بر روی ۳۲۰ دانش آموز (۱۸۸ دختر و ۱۳۲ پسر) اجرا کردند. همسانی درونی برای کل آزمون ۹۱ درصد، برای پسران ۹۰ درصد و برای دختران ۹۱ درصد بدست آمد که نشان می دهد این ابزار از همسانی درونی خوبی برخوردار است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی به دست آمده با روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۸ و بدست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول آن می باشد.

یافته ها

1. State Metacognitive Inventory (SMI)

2. O'neill & Abedi

3. Midgley's Goal Orientation Questionnaire(MGOQ)

4. Colleg Academic self-efficacy scale(CASE)

5. Owen & Froman

6. Trevathan

7. Choi

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای سبک های یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای فراشناخت و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی

تحصیلی دانشجویان			
متغیرها و مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	تعداد
سبک های یادگیری	۳,۴۸	۰,۲۳۴	۲۰۰
تکرار و مرور			
خودتنظیمی	۳,۶۶	۰,۶۷۲	۲۰۰
یادداشت برداری			
خلاصه نویسی	۳,۲۴	۰,۵۷۸	۲۰۰
سازمان دهی	۳,۲۵	۰,۵۱۲	۲۰۰
درک مطلب	۳,۵۴	۰,۴۳۹	۲۰۰
راهبردهای فراشناخت	۳,۴۳	۰,۵۰۶	۲۰۰
برنامه ریزی			
نظارت و کنترل	۳,۵۴	۰,۶۱۲	۲۰۰
تلاش و پشتکار	۳,۱۸	۰,۶۵۲	۲۰۰
نظم دهی	۳,۵۶	۰,۳۳۹	۲۰۰
جهت گیری هدف-	۸,۴۴	۱,۶۴۴	۲۰۰
اهداف تسلط			
پیشرفت	۱۲,۵۱	۱,۷۵۲	۲۰۰
اهداف عملکرد_رویکرد			
اهداف عملکرد-اجتناب	۱۰,۴۴	۱,۷۵۲	۲۰۰
خودکارآمدی تحصیلی	۵,۷۵	۱,۴۰۶	۲۰۰

جدول ۲. ضرایب همبستگی ساده بین سبک های یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	ضریب همبستگی	سطح معناداری	تعداد
خودکارآمدی تحصیلی	تکرار و مرور	۰,۱۳۸	۰,۰۴	۳۶۰
	یادداشت برداری	۰,۱۳۲	۰,۰۲	
	خلاصه نویسی	۰,۱۶۵	۰,۰۴	
	سازمان دهی	۰,۱۲۹	۰,۰۴	
	درک مطالب	۰,۱۹۸	۰,۰۵	

همان‌گونه که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود بین مولفه های سبک های یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان معنی دار وجود دارد. بنابراین فرضیه‌ی اول تحقیق تأیید می‌شود.

جدول ۳. ضرایب همبستگی ساده بین راهبردهای فراشناخت و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	ضریب همبستگی	سطح معناداری	تعداد
خودکارآمدی تحصیلی	برنامه ریزی	۰,۱۸۳	۰,۰۰۲	۳۶۰
	نظارت و کنترل	۰,۱۷۹	۰,۰۰۵	
	تلاش و پشتکار	۰,۳۵۸	۰,۰۰۱	
	نظم دهی	۰,۱۲۵	۰,۰۲	

همان‌گونه که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود بین مولفه های راهبردهای فراشناخت و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان رابطه معنی دار وجود دارد. بنابراین فرضیه‌ی دوم تحقیق تأیید می‌شود.

جدول ۴. ضرایب همبستگی ساده بین مولفه های اهداف پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان

متغیر ملاک	متغیر پیش‌بین	ضریب همبستگی	سطح معناداری	تعداد
خودکارآمدی تحصیلی	اهداف تسلط	۰,۱۷۵	۰,۰۰۲	۳۶۰
	اهداف عملکرد_رویکرد	۰,۱۸۴	۰,۰۰۴	
	اهداف عملکرد-اجتناب	۰,۲۸۹	۰,۰۰۰	

همان‌گونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود بین مولفه‌های اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان رابطه معنی دار وجود دارد. بنابراین فرضیه‌ی سوم تحقیق تأیید می‌شود.

جدول ۵. نتایج رگرسیون (ضرایب همبستگی چندگانه) متغیرهای پیش بین با متغیر ملاک در دانشجویان

روش	شاخص آماری متغیرها	R	R ² تعدیل شده	نسبت F	sig	ضرایب رگرسیون		T	sig
						B	b		
زود همزمان	تکرار و مرور	۰/۹۹۰	۰/۹۵۶	۲۹۸/۵	۰/۰۰۰	-۰/۰۲۹	-۰/۰۲۰	-۳/۱۴۵	۰/۰۰۱
	یادداشت برداری					۰/۰۵۹	۰/۰۵۷	۶/۲۰۱	۰/۰۰۱
	خلاصه نویسی					۰/۲۴۴	۰/۲۰۱	۲۵/۴۸۸	۰/۰۰۱
	سازمان دهی					۰/۴۱	۰/۲۲۱	۲۸/۷۲۵	۰/۰۰۱
	درک مطلب					۰/۵۷۴	۰/۴۱۱	۵۹/۱۸۴	۰/۰۰۱
روش گام به گام	تکرار و مرور	۰/۷۲۵	۰/۶۲۲	۲۵۸/۲	۰/۰۰۰	۰/۸۵۵	۰/۷۵۲	۱۴/۸۴۴	۰/۰۰۱
	یادداشت برداری	۰/۸۶۵	۰/۷۵۵	۱۲۸۲/۳	۰/۰۰۰	۰/۶۱۷	۰/۵۲۲	۱/۸۶۶	۰/۰۵۲
	خلاصه نویسی					۰/۵۴۴	۰/۵۲۷	۲۰/۴۴	۰/۰۰۰
	سازمان دهی					۰/۵۲۵	۰/۴۰۱	۱۹/۲۴۴	۰/۰۰۰
	برنامه ریزی	۰/۹۸۴	۰/۹۴۵	۳۲۵۸/۳	۰/۰۰۰	۰/۵۹۶	۰/۱۳۴	۰/۸۴۱	۰/۴۵۸
	نظارت و کنترل					۰/۴۰۳	۰/۴۲۸	۵۷/۶۱۷	۰/۰۰۰
	تلاش و پشتکار					۰/۳۷۸	۰/۳۸۵	۳۴/۳۷۵	۰/۰۰۰
	نظم دهی					۰/۳۱۹	۰/۲۸۸	۲۷/۸۵۲	۰/۰۰۰
	اهداف تسلط					۰/۰۶۲	۰/۱۸۴	۲۴/۴۱۲	۰/۰۰۰
	اهداف عملکرد-رویکردی					-۰/۰۳۹	۰/۰۷۵	۸/۲۴۸	۰/۰۰۰
	اهداف عملکرد-اجتنابی					-۰/۰۴۸	-۰/۰۳۹	-۴/۴۵۲	۰/۰۰۰

همانگونه که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، نتایج تحلیل رگرسیون به روش گام به گام نیز نشان می‌دهد که در مرحله اول مقدار مجذور همبستگی (R²) ۰/۶۲۲ می‌باشد، به عبارت دیگر متغیر پیشین تکرار و مرور ۶۲٪ می‌تواند خودکارآمدی تحصیلی را در دانشجویان پیش بینی نماید. در مرحله دوم علاوه بر باورهای انگیزشی استبدادی، یادگیری خودتنظیمی نیز وارد معادله شده است. متغیر مجذور همبستگی (R²) به ۰/۷۵۵ افزایش یافته است. یعنی این دو متغیر می‌توانند ۷۵٪ خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را پیش بینی نمایند. در مرحله سوم وارد معادله شده است که متغیر مجذور همبستگی (R²) به میزان ۰/۹۴۵ افزایش یافته است. لذا می‌توان گفت این سه متغیر و مولفه‌هایشان می‌توانند ۹۴٪ خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نمایند.

بحث و نتیجه گیری

فرضه اول: بین سبک‌های یادگیری خودتنظیمی (تکرار و مرور، یادداشت برداری، خلاصه نویسی، سازماندهی و درک مطلب) با خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان رابطه وجود دارد. همان‌گونه که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود فرضیه اول تأیید شد و یافته‌های حاضر با تحقیقات قبلی بریوئر و یوگلاستر (۲۰۰۶)، نیکوس و جرج (۲۰۰۵) و چاوالا و دیبکینز (۲۰۰۴) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی توانایی زاینده‌ای است که به موجب آن، فرد مهارت‌های خود را برای مقابله کردن با ضروریات و شرایطی که مواجه می‌شود، سازمان داده و هماهنگ می‌کند. بسیاری از رفتارهای انسان با ساز و کارهای نفوذ برخورد، برانگیخته و کنترل می‌شوند. در میان مکانیسم‌های نفوذ برخورد، هیچ کدام مهمتر و فاگیرتر از باور به خودکارآمدی تحصیلی شخصی نیست (بندورا^۱، ۱۹۹۷). اگر فردی باور داشته باشد که نمی‌تواند نتایج مورد انتظار را به دست آورد، و یا به این باور برسد که نمی‌تواند

^۱. Bandura

مانع رفتارهای غیر قابل قبول شود، انگیزه او برای انجام کار کم خواهد شد. اگر چه عوامل دیگری وجود دارند که به عنوان برانگیزنده های رفتار انسان عمل می کنند، اما همه آنها تابع باور فرد هستند (سیف، ۱۳۸۸). تاکتیک هایی که افراد برای یادگیری انتخاب می کنند با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان مرتبط می باشد. چنانچه خللی در یادگیری پیش آید افراد از راهبردهای مختلفی استفاده می کنند به عبارت دیگر افراد زمانی که با موقعیت تحصیلی دچار تعارض می شوند از تکنیک‌هایی چون تکرار و تمرین و یادداشت برداری کمک می گیرند و این نکته خود تأییدی بر یافته حاضر است.

فرضیه دوم: بین راهبردهای فراشناخت (برنامه ریزی، نظارت و کنترل، تلاش و پشتکار و نظم دهی) با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان رابطه وجود دارد. همان طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می شود فرضیه فوق تأیید شد. یافته های فوق با تحقیقات قبلی امیر (۲۰۰۹)، بابامحمدی و خلیلی (۲۰۰۴) و حسینی و بهرامی (۲۰۰۲) همخوانی دارد.

در تحقیقات فراشناخت، مشخص شده است که هرگونه دانش یا فعالیت شناختی که موضوع آن شناخت یا تنظیم شناخت باشد، به دو بعد دانش فراشناختی و تجربه فراشناختی تقسیم می گردد (فلاول و فلاول^۱، ۲۰۰۴)، که هر کدام از آنها در میزان احساس موثر بودن در روند موفقیت شغلی، تحصیلی و به طور کلی موفقیت دوران زندگی، می تواند نقش مهمی داشته باشد. در پی آن توجه به اهمیت افزایش خودآگاهی در دانشجویان به معنای تبحر و تسلط فرد بر نحوه پردازش خود و همچنین افزایش توان برنامه ریزی فرد از همان سالهای اولیه، می تواند سهم بسزایی در موفقیت تحصیلی فرد در سال های بعدی داشته باشد. به عبارت دیگر تمرکز صرف بر یادگیری مطالب و بی توجهی به آموزش مهارت های فراشناختی که بیشتر درگیر نحوه و فرایند یادگیری است تا موضوع یادگیری، اگر چه می تواند به یادگیری مطلب ختم شود، ولی این یادگیری الزاماً به افزایش مهارت شناختی فرد منجر نمی شود. درحالی که اگر در کنار تأکید بر موضوع یادگیری به مهارت های شناختی و فراشناختی افراد نیز توجه شود و به آن پرداخته شود نه تنها فرایند یادگیری تسهیل شده بلکه بهداشت ذهنی یادگیرندگان نیز افزایش می یابد. در کل اعتقاد به توانایی کنترل زندگی خویشتن، بعد اساسی رفتار کارآمد بشمار می رود. شخص محروم، ممکن است به این اعتقاد برسد که روی آنچه برایش اتفاق می افتد کنترل ندارد. این اعتقاد شخص را که در کنترل سرنوشت خود، اثری ندارد یا کمتر مؤثر است «درماندگی آموخته» نامند (شعاری نژاد، ۱۳۷۸). این نکته خود تأییدی بر یافته حاضر می باشد.

فرضیه سوم: بین جهت گیری هدف-پیشرفت (اهداف تسلط، اهداف عملکرد-رویکرد و اهداف عملکرد-اجتناب) با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان رابطه وجود دارد. همان طور که در جدول شماره ۴ مشاهده می شود فرضیه فوق تأیید شد. یافته های حاضر با تحقیقات قبلی کوماراجو و نادلر (۲۰۱۳)، پیری و عظیمی (۱۳۹۳)، روحی و همکاران (۱۳۹۲) و هاشمیان (۱۳۹۲) همخوانی دارد.

در این دوره، اطلاعات، از طریق فنآوری های پیشرفته ای همچون اینترنت و شبکه های جهانی اطلاع رسانی، به سرعت در دسترس قرار می گیرد. بنابراین صرف داشتن اطلاعات نمی تواند مفید و کارساز باشد، بلکه تجزیه و تحلیل و نحوه کاربرد این معلومات و وجود مقصد و جهت گیری به سوی هدف مناسب در به کارگیری داده های در دسترس حائز اهمیت است. این نکته در دنیای زنان که با برخی از محدودیت های اجتماعی روبرو هستند می تواند عاملی برای پیشرفت باشد. آیمز (۱۹۹۲)، جهت گیری هدف را به صورت الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد تعریف می کند که مقاصد رفتاری فرد را تعیین کرده و سبب می شود تا نسبت به برخی موقعیت ها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت ها به گونه ای خاص عمل نماید؛ این جهت گیری در موقعیت های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین دلیل تمایلات، کنش ها و پاسخ های او را در موقعیت های یادگیری تحت تأثیر قرار می دهد (مشتاقی، ۱۳۹۱). در همین رابطه یافته های محققینی همچون جانسون^۲ (۲۰۱۰) نشان می دهد جهت گیری هدف تبحری کلیه راهبردهای اولیه و پیشرفته یادگیری را بطور مثبت پیش بینی می نماید. یادگیرندگانی که اهداف تبحری و مناسبی دارند به دنبال فهم عمیق مطالب و تسلط بر آن می باشند. لذا به منظور یادگیری یک درس ابتدا به مرور ذهنی، تکرار مطالب و حفظ نکات کلیدی آن پرداخته سپس مطالب آن را با مطالب فراگرفته شده قبلی ربط داده و در ذهن خود سازمان می دهند و به تأمل و نقد آن می پردازند. شواهد موجود بیانگر آن است که اتخاذ یک هدف تبحری با الگوی سازگاری، پیامدهای شناختی را فراهم می کند. به این صورت که منجر به استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری می شود. فرضیه چهارم: بین سبک های یادگیری خودتنظیمی (تکرار و مرور، یادداشت برداری، خلاصه نویسی، سازماندهی و درک مطلب)، راهبردهای فراشناخت (برنامه ریزی، نظارت و کنترل، تلاش و پشتکار و نظم دهی) و جهت گیری هدف - پیشرفت (اهداف تسلط، اهداف عملکرد-رویکرد و اهداف عملکرد-اجتناب) با خود کار آمدی تحصیلی در دانشجویان رابطه چندگانه وجود دارد. همان طور که در جدول

¹ . Flavell & Flavell

² . Janassen

شماره ۵ مشاهده می‌شود فرضیه فوق تأیید شد. یافته‌های حاضر با تحقیقات قبلی کوماراجو و نادلر (۲۰۱۳)، امیر (۲۰۰۹)، بریوتر و یوگلستر (۲۰۰۶)، نیکوس و جرج (۲۰۰۵)، بابامحمدی و خلیلی (۲۰۰۴) و پیری و عظیمی (۱۳۹۳)، همخوانی دارد.

در تبیین کلی این فرضیه چنین می‌توان استنباط کرد؛ در هر جامعه‌ای، یکی از اهداف تعلیم و تربیت پرورش توانایی‌های فکری و شناختی دانشجویان است، به گونه‌ای که فرد بتواند به طور مستقل درباره مسائل مختلف بیندیشد و فرایندهای شناختی‌اش را برای استفاده بهینه و در جهت مطلوب هدایت کند. تنظیم شناخت شامل فعالیت‌هایی است که با هدف تنظیم و کنترل یادگیری و تفکر انجام گرفته و شامل پنج فرایند برنامه‌ریزی، راهبردهای مدیریت اطلاعات، واری ادراک، راهبردهای عیب‌زدایی و ارزیابی فرایند یادگیری شده (نقل از تئودوزیور و پاپایانو، ۲۰۰۵) و با یادگیری رابطه دارد (پرینس، وینمن و الشوت، ۲۰۰۶) و در کل استفاده از فراشناخت جزئی از یادگیری خودنظم‌ده به شمار می‌آید (ولترز، ۲۰۰۴) و در این نوع یادگیری، دانشجو، فعالیت یادگیری را بر اساس نیازها و علایق درونی‌اش تنظیم می‌کند. لذا احتمال درگیری بیشتر یادگیرنده با تکلیف یادگیری فراهم می‌شود، آنچه می‌تواند موفقیت فعالیت یادگیری را بیشتر کند و باعث تقویت اهدافی مفید و تبحری شود و فرد را برای به کارگیری این اهداف در موضوعات آینده مصمم‌تر نماید، استفاده از توجه به شناخت‌های درونی و تسلط بر آگاهی‌های موجود در ذهن می‌باشد. این مسئله خود در روند هدف‌گزینی در تحصیلی افراد مؤثر می‌باشد و یادگیرنده به طبع آن اهدافی را که به درک و فهم مطالب می‌انجامد را ارجح می‌کند. در همین رابطه استاوریانپولوس^۴ (۲۰۰۷) در مطالعه خود دریافت که اهداف پیشرفت با راهبردهای مطالعه عمقی، سطحی و فراشناخت رابطه دارد و ایبر و لوکن^۵ (۲۰۱۰) نیز نشان دادند که راهبردهای مختلف یادگیری بر پیشرفت تحصیلی مؤثر می‌باشند، که این خود می‌تواند تأییدی بر یافته حاضر باشد. لازم به توضیح است محدودیت‌های تحقیق حاضر شامل؛ محدود بودن نتایج به دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بوده، بنابراین تعمیم نتایج به گروه‌های دیگر با احتیاط باید انجام شود. استفاده از روش پرسشنامه صرف محدودیت دیگر این پرسشنامه بود. از این رو در جهت کاربردی شدن نتایج تحقیق حاضر پیشنهاد می‌شود کارگاه آموزشی افزایش خودکارآمدی تحصیلی در مقطع دبیرستان برای دانش‌آموزان اجرا شود که آنان بتوانند در مقاطع دانشگاهی با احساس خودکارآمدی بر مشکلات تحصیلی راحت‌تر فائق آیند. همچنین پیشنهاد می‌شود بروشورهایی در زمینه روش‌های افزایش سبک‌های یادگیری مناسب و معرفی این سبک‌ها به محصلین مقاطع مختلف تحصیلی داده شود که آنان بتوانند با اصلاح سبک یادگیری خود در طول تحصیل با چالش‌های کمتری در امر یادگیری مواجه گردند. در پی آن توصیه می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش‌های دیگری نظیر؛ مصاحبه با ساختار، مشاهده و ... استفاده شود و تحقیق بر گروه‌های دیگر در شهرها و مقاطع تحصیلی دیگر نیز انجام شده و در تحقیقات آتی رابطه متغیرهای تحقیق حاضر را در گروه‌های آسیب دیده اجتماعی (فرزندان طلاق و ...) که تحت تأثیر فشارهای اجتماعی اند مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

- ابافت، حمیده. (۱۳۸۸). *رابطه راهبردهای فراشناختی، خودآثربخشی و شیوه‌های فرزندپروری والدین با خودناتوان سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان های اهواز*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- بشارت، محمد علی، و عباسپور دویلانی، طاهره. (۱۳۸۹). *رابطه راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با تاب‌آوری دانشجویان، فصلنامه علمی پژوهشی یافته‌های نو در روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، ۵(۱۴)، ۱۱۱-۱۲۴.*
- پیری، موسی، و عظیمی، محمد. (۱۳۹۳). *رابطه بین جهت‌گیری هدف با عملکردهای آموزشی و خودکارآمدی تدریس در بین اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی تبریز. مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۷(۱۶)، ۵۰-۶۳.*
- تقی زاده، هادی. (۱۳۹۰). *رابطه سبک‌های شناختی، جهت‌گیری اهداف پیشرفت، خودکارآمدی ریاضی در پیشرفت ریاضی پسران سال اول دبیرستان ناحیه تبادکان مشهد*. پایان نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- روچی، قنبر، آسایش، حمید، بطحایی، سید احمد، شعوری بیدگلی، علیرضا، تقی بادله، محمد، و رحمانی، حسین. (۱۳۹۲). *ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۸(۹)، ۴۵-۵۱.*
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۹). *تغییر رفتار و رفتار درمانی (نظریه‌ها و روش‌ها)*. تهران: نشر دوران.

1. Theodosiou & Papaioannou
 2. Prins, Veenman & Elshout
 3. Wolters
 4. Stavrianopoulos
 5. Abar, Beau & Loken

- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). *روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. ویرایش ششم، تهران: نشر دوران.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۸). *نظریه‌های انگیزشی در آموزش و پرورش*. تهران: نشرنی.
- فولادوند، خدیجه، فرزاد، ولی اله، شهرآرای، مهرناز، و سنگری، علی اکبر. (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی-جسمانی. *مجله روانشناسی معاصر*, ۴(۲), ۹۳-۸۱.
- کارشکی، حسین، خرازی، سید علینقی، و قاضی طباطبایی، سید محمود. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ادراک محیطی مدرسه و اهداف پیشرفت؛ آیا نوع مدرسه، رشته تحصیلی و منطقه محل سکونت تفاوت ایجاد می‌کند؟ *مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*, ۹(۲), ۷۹-۸۴.
- مشتاقی، سعید. (۱۳۹۱). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. *فصلنامه راهبردهای آموزش*, ۵(۲), ۸۹-۹۴.
- هاشمیان، سیده نجمه. (۱۳۹۲). *رابطه علی بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی و هیجان‌های منفی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- Abar, B., & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and selfdirected study in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences*, 20, 25-29.
- Abd-Elmotalieb, M., & Saha, S. K. (2013). The role of academic selfefficacy as a mediator variable between perceived academic climate and academic performance. *Education and learning*, 2 (3), 117-129.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Baba mohammadi, H., & Khalili, H. (2004). Critical Thinking Skills of Nursing Students in Semnan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 4(2), 23-31. [Persian]
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*, Engle wood Cliffs, N.Y., Prentice – Hall.
- Bedel, E. F. (2016). Exploring Academic Motivation, Academic Self-Efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre-Service Early Childhood Education Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
- Bennett, L., & Schwartz, J.M. (2010). Tip-of-the-tongue (TOT) states: Retrieval, behavior and experience. *Psychon Soc*, 4, 123-46.
- Braten, I. & Stromso, H. L. (2004). Epistemological beliefs and implicit theories as predictors of achievement goal. *Contemp Educ Psychol*, 29(4), 371-88.
- Breuer, K., & Eugster, B. (2006). Effects of training and assessment in vocation education and training (VET): reflections on the methodology of assessing the development of traits of self-regulation. *Educational evaluation*, 32(3), 243-261.
- Chemers, M.M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *J Educ Psychol*, 93(1), 55-64.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college student's academic performance. *Journal of Psychology in Scooles*, 42, 197-205.
- Chularut, P., & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 248-63.
- Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemp Educ Psychol*, 30(1), 43-59.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press, 1(1), 58-62.
- Emir, S. (2009). Education faculty students' critical thinking disposition according to achedemic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2466-9.
- Etemadi, O., & Saadat, S. (2015). Role of family health and attachment styles in prediction of students' academic self-efficacy. *Educ Strategy Med Sci*, 8(4), 195-201. [Persian]
- Fisher, P. L., & Wells, A. (2008). Metacognitive therapy for obsessive-compulsive disorder: a case series. *Journal Behav Ther Exp Psychiatry*, 39(2), 117-32.
- Flavell, J.H., & Flavell, E.R. (2004). Development of children's intuitions about thought-action relations. *J Cognit Dev*, 5(4), 451-60.
- Fooladvand, K.H., Farzad, V., Shahraray, M., & Sangari, A. A. (2010). Role of social support, academic stress and academic self-efficacy on mental and physical health. *Contemp Psychol*, 4(2), 81-93. [Persian]
- Green, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on course performance: Goals, perceived ability, and selfregulation. *Contemp Educ Psychol*, 21(2), 181-92.
- Gyeong, J. A., & Myung, S. Y. (2008). Critical thinking and learning styles of nursing students at the Baccalaureate nursing program in Korea. *Contemp Nurse*, 29(1), 100-9.
- Hoseini, A., & Bahrami, M. (2002). Comparison of Critical Thinking between Freshman and Senior B.S. Students. *Iranian Journal of Medical Education*, 2(2), 21-6. [Persian].
- Janassen, D. H. (2010). *Learning to solve problem: A handbook for designing problemsolving learning environments*. Publisher: Routledge. DOI: [10.4324/9780203847527](https://doi.org/10.4324/9780203847527)
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-84.

- Karimi, Y. (2002). *Learning disorders, including case studies of theoretical and practical issues*. 5th edition. Tehran: Savalan. [Persian]
- Kevin, C., & Gary, B. (2012). Student self-identity as a critical thinking, to type A behavior pattern. *Journal of Research in personality*, 18(6), 212-223.
- Komarraju, 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.
- Lynette Butler, A. (2011). *Secondary transition experiences: Analyzing perceptions, academic self-efficacy, academic adjustment and overall impact college students with LD success in postsecondary education*. University of Maryland, Counseling and personal services, Philosophy.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L. Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Nikos, M., & George, P. (2005). Student's motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. *Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3(29), 321-328 .
- O,Neil, H. F., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of state metacognition inventory: Potential for alternative assessments. *Journal of educational research*, 189 (4), 234-245.
- 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. LA.
- Pintrich, P. R., De Groot, E.V. (1990). Motivational and selfregulated learning components of classroom academic performance. *J Educ Psychol*, 82(1), 33-40.
- Pirkamali, M. A., Momeni mahmoei, H., & Pakdaman, M. (2013). Review of the relationship between self-efficacy of science teachers on motivation, attitude and academic achievement of fifth grade elementary school students. *Research in Curriculum Planning*, 2(10), 123-34. [Persian]
- Prins, F. J., Veenman, M. V. J., & Elshout, J. J. (2006). The impact of intellectual ability and metacognition on learning: New support for the threshold of problematicity theory. *Learning and Instruction*, 16, 374- 387.
- Stavrianopoulos, K. (2007). Adolescents' metacognitive knowledge monitoring and academic help. *College Student Journal*, 41, 2, 444-453.
- Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2005). Motivational climate achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(4), 361-379.
- 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*. Unpublished Ph.D. dissertation, North Carolina state university.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R.W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346.
- Wernersbach, B.M., Crowley, S.L., Bates, S.C., & Rosenthal, C. (2014). Study Skills Course Impact on Academic Self Efficacy. *Journal of Developmental Education*, 37(2), 18-23.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal theory: using Goal structures and Goal orientations to predict student Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational psychology*, 96, 236- 250.