

طراحی مدلی جهت بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی

آناهیتا قادری^۱، دکترسید رضا میرمهدی^۲

۱. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۲. دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجاه و پنجم، سال ۱۴۰۱، صفحات ۲۲۴-۲۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۱۲

تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۱۲/۱۴

چکیده

این پژوهش با هدف طراحی مدل جهت بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی انجام شد. طرح پژوهش توصیفی-همبستگی با تکنیک معادلات ساختاری و جامعه آماری آن دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز همدان به تعداد ۴۷۸۱۰ نفر بودند. حجم نمونه با استفاده از فرمول تاباچنیک و فیدل (۲۰۰۷) ۱۱۰ نفر مشخص و به صورت طبقه‌ای نسبی با طبقه‌بندی دانشجویان بر اساس دانشکده و جنسیت انتخاب شد. داده‌های موردنیاز با استفاده از پرسشنامه‌های جهت‌گیری هدف الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹)، راهبردهای فراشناختی داوسون و مک‌اینری (۲۰۰۴) و عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) گردآوری و با رگرسیون خطی در متن تحلیل مسیر و با نرم افزار AMOS-21 تحلیل شد. نتایج نشان داد که مدل اصلاح‌شده برازش مطلوبی دارد ($p < 0/01$). نتایج ضریب همبستگی چندگانه نیز نشان داد که کلیه متغیرهای پیش‌بین در مدل در نظر گرفته‌شده در مجموع توانایی پیش‌بینی $0/58$ ($p < 0/01$) از واریانس پیشرفت تحصیلی را داشته است. همچنین سه بعد هدف پیشرفت، شامل عملکرد-گرایش ($p < 0/01$)، تسلط-گرایشی و تسلط-اجتنابی بر پیشرفت تحصیلی ($p < 0/05$) به صورت مثبت و مستقیم تأثیر دارد. مؤلفه کوشش خودکارآمدی نیز به صورت مثبت و مستقیم بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد ($p < 0/01$) اما مؤلفه‌های استعداد و بافت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر ندارد. نهایتاً راهبرد فراشناختی کنترل ($p < 0/01$) و نظم دهی ($p < 0/01$) به صورت مثبت و مستقیم بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد. **کلیدواژه:** اهداف پیشرفت، خودکارآمدی، راهبردهای فراشناختی، پیشرفت تحصیلی.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجاه و پنجم، سال ۱۴۰۱

مقدمه

در عصر حاضر مهم‌ترین دغدغه نظام آموزشی، ایجاد بستری مناسب جهت یادگیری مؤثر و پایدار از طریق آموزش می‌باشد. چراکه آموزش به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا سبک زندگی خود را گسترش و بهبود بخشند. از این رو، یکی از عوامل مهمی که می‌تواند محیط آموزشی مثبتی را در میان دانش‌آموزان رواج دهد پیشرفت تحصیلی است که به‌عنوان تمایلات، استانداردها و پافشاری دانش‌آموزان در مورد فعالیت‌های مدرسه می‌تواند توسط بسیاری از عوامل تحت تأثیر قرار گیرد (روبین، ۲۰۱۷).

پیشرفت تحصیلی، را می‌توان به‌عنوان میزانی که دانش‌آموزان، معلمان یا مؤسسات آموزشی به اهداف آموزشی کوتاه و یا بلندمدت خود رسیده‌اند، تعریف کرد (حسن و سرکار، ۲۰۱۹). تکمیل معیارهای آموزشی مانند دیپلم مدارس متوسطه و مدارک تحصیلی دانشگاهی می‌تواند نشان‌دهنده پیشرفت تحصیلی باشد. این ویژگی جزء مهمی در یادگیری به شمار می‌رود و نقش مهمی در کمک به دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی دارد زیرا، موقعیتی است که به رفتار و مسیر افراد نیرو می‌دهد. به عبارتی شامل اهداف و فعالیت‌هایی است که هدف آن ایجاد انگیزه برای حرکت و عمل است (سوهاگ، لاریک، تاگر و سولنگی، ۲۰۱۶). همچنین پیشرفت تحصیلی شامل مجموعه‌ای از باورها، ادراکات، ارزش‌ها، اطلاعات و اقدامات است که کاملاً با یکدیگر مرتبط هستند و هنگامی بروز خواهد کرد که دانش‌آموزان بتوانند بازخورد مثبتی در مورد عملکرد خود کسب کرده و یا باور داشته باشند که در هر شرایطی موفق خواهند شد (گنگ، هان، فاه و بانسا، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، پیشرفت تحصیلی یقیناً یکی از مهم‌ترین مفاهیم روان‌شناختی در آموزش و پرورش است که در انرژی، جهت‌دهی، پایداری و فعال‌سازی دانش‌آموزان نقش ویژه‌ای دارد و بررسی عوامل مؤثر و مرتبط با آن نیز حائز اهمیت خواهد بود. در وهله اول، از جمله عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان به اهداف پیشرفت آن‌ها اشاره کرد. جهت‌گیری هدف، گرایش فردی در جهت پیشرفت یا ایجاد توانایی در مجموعه‌ی دستاوردها است (یو و مکین، ۲۰۱۹). به عبارتی، اهداف پیشرفت اهدافی مبتنی بر شایستگی است که افراد در ارزشیابی اهداف خود مورد بررسی قرار می‌دهند و رویکرد رسیدن به اهداف پیشرفت چارچوبی برای درک جهت رفتار و پاسخ به این سؤال که افراد می‌خواهند به چه هدف دست یابند، می‌باشد (استاورو، سایکوتکی، جورجیادیس، کارترولیوتیس و زرواس، ۲۰۱۵). در عصر جدید نیز نظریه پردازان دو بعد اصلی اهداف پیشرفت را نیز از یکدیگر جدا کرده که عبارت‌اند از: ۱- تسلط (تسلط رویکردی- تسلط اجتنابی) و ۲- عملکرد (عملکرد رویکردی- عملکرد اجتنابی) (کائور، نومان و آوانگ - هاشیم، ۲۰۱۷). عملکرد رویکردی^۱، تمرکز بر دستیابی به موفقیت و نشان دادن توانایی بالا؛ عملکرد اجتنابی^۲، تمرکز بر جلوگیری از شکست و یا سردرگمی در مقابل دیگران؛ تسلط اجتنابی^۳، مربوط به آشفتگی‌ها و احساسات منفی مانند اضطراب امتحان و نگرانی از شرایط موجود؛ تسلط رویکردی^۴، اهدافی که در آن افراد انگیزه مثبت به داشتن نگاه خوب و دریافت قضاوت مطلوب از دیگران دارند (اتوم و ابوهیتال، ۲۰۱۷). از دیگر عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی دانش‌آموزان در زمینه تحصیل می‌باشد. خودکارآمدی تحصیلی، به باور فرد نسبت به موفقیت در

-
- 1 Performance approach
 - 2 Performance avoidance
 - 3 Mastery avoidance
 - 4 Mastery Approach

یک سطح مشخص تحصیلی یا دستیابی به یک هدفی خاص تحصیلی اشاره دارد (یوکویاما، ۲۰۱۹). این باور از نظریه شناختی اجتماعی منشأ گرفته شده است که ارتباط متقابل بین فرد، محیط، رفتار و عوامل شناختی را نشان می‌دهد (کولوا، وان جعفر و بیستی احمد، ۲۰۱۷). خودکارآمدی تحصیلی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مقدار انرژی لازم جهت صرف در انجام دادن فعالیت‌های علمی را تعیین کنند همچنین در موقع برخورد با مسائل دشوار علمی میزان استقامت آن‌ها را تعیین می‌نماید و مقدار استرس و اضطرابی که دانش‌آموز در فعالیت‌هایش متحمل می‌شود را تحت تأثیر قرار می‌دهد (مولادیا، راهاردجوا و باسوکیا، ۲۰۱۶). علاوه بر موارد گفته شده، راهبردهای شناختی نیز از جمله عوامل مرتبط با افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به شمار می‌رود. راهبردهای فراشناختی^۱، شامل فرآیندهای اجرایی در برنامه‌ریزی برای یادگیری، نظارت بر درک و نتیجه کار و ارزیابی چگونگی رسیدن به یک هدف آموزشی به صورت موفق است (ورهولتر، ۲۰۱۹). راهبردهای فراشناختی به عنوان تکنیک‌هایی برای درک، به یاد آوردن و استفاده از اطلاعات که به طور عمدی مورد استفاده قرار گرفته و به صورت آگاهانه توسط یادگیرنده کنترل می‌شوند؛ به سه بخش برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی تقسیم می‌گردند (پادما، ۲۰۱۳). راهبرد برنامه‌ریزی^۲، انتخاب استراتژی مناسب و تخصیص منابع صحیح به منظور بهبود اثربخشی بر عملکرد است. نظارت^۳، به معنای آگاهی داشتن از میزان درک و عملکرد می‌باشد که می‌تواند در طول یادگیری اتفاق بیفتند. ارزیابی^۴، نتیجه‌ی اثربخشی و کارایی برنامه‌هایی است که برای رسیدن به اهداف برنامه‌ریزی شده مورد استفاده قرار می‌گیرد که می‌تواند شامل ارزیابی مجدد استراتژی‌های مورد استفاده باشد (اپایدین و حصار، ۲۰۱۷). به طور کلی، راهبردهای فراشناختی، مهارت‌های عمومی هستند که از طریق آن دانش‌آموزان به مدیریت، تنظیم و هدایت یادگیری خود کمک می‌کنند. این راهبردها به معلمان نیز کمک می‌کنند تا فعالیت‌های یادگیری مانند کنترل آگاهانه، برنامه‌ریزی و انتخاب استراتژی‌های مناسب، نظارت بر روند یادگیری، اصلاح خطاها، تحلیل و تغییر اثربخشی استراتژی‌های یادگیری را در صورت لزوم تنظیم و نظارت کنند (اسپادا و موتا، ۲۰۱۴).

رابطه بین اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی را این گونه می‌توان توصیف کرد که به گفته محققان اهداف پیشرفت از عوامل تعیین کننده فرآیندهای یادگیری دانش‌آموزان بوده و بر عملکرد دانش‌آموزان در مراتب دانشگاهی نیز تأثیر خواهد گذاشت و در صورتی که به درستی مدیریت گردد سبب افزایش پیشرفت تحصیلی نیز می‌گردد. همچنین باور فرد نسبت به توانایی‌های خود از جمله عواملی است که سبب افزایش انگیزش پیشرفت به ویژه برای دانش‌آموزان در تحصیل می‌شود. علاوه بر این، هنگامی که دانش‌آموزان برای یادگیری خود برنامه‌ریزی داشته، بر دانسته‌ها و ادراک خود نظارت صحیح داشته و در نهایت عملکرد خود را به عنوان راهبردهای فراشناختی ارزیابی کنند به خوبی می‌توانند پیشرفت تحصیلی خود را تضمین کنند. در پژوهش‌های انجام شده توسط سنکو (۲۰۱۹)، حسن، ۲۰۱۵ و دیانا (۲۰۱۹) موارد گفته شده نشان داده شده است؛ اما هیچ پژوهشی به بررسی همزمان رابطه بین سه متغیر اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی نپرداخته است.

¹ metacognitive strategies

² planning

³ supervision

⁴ assessment

لذا این پژوهش ضمن توجه به خلأ پژوهشی موجود در پی یافتن پاسخ این پرسش است که آیا مدل شناسایی رابطه بین اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی برازش مطلوبی دارد؟

روش پژوهش

طرح پژوهشی حاضر توصیفی و از نوع همبستگی با تکنیک معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز همدان به تعداد ۴۷۸۱۰ نفر بودند. حجم نمونه با توجه به تعداد افراد جامعه آماری و با استفاده از فرمول تاپاچنیک و فیدل (۲۰۰۷) ۱۱۰ نفر مشخص شد. نمونه آماری با توجه به ویژگی‌های جامعه آماری به صورت طبقه‌ای نسبی با طبقه‌بندی دانشجویان بر اساس جنسیت انجام شد. بر این اساس دانشجویان دانشگاه پیام نور مرکز همدان بر اساس جنسیت مشخص شدند. سپس از هر طبقه به ازای نسبت تعداد آن طبقه، نمونه انتخاب شد. به منظور تحلیل داده‌ها ابتدا جهت بررسی پیش فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهشی از آزمون کلموگرف-اسمیرنوف و آماره مردیا بر اساس فاصله ماهالانابیس استفاده گردید، سپس فرضیه‌های پژوهش با استفاده از روش آماری رگرسیون خطی در متن تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹): این پرسشنامه توسط جینکز و مورگان (۱۹۹۹) ساخته شده و دارای ۳۰ پرسش با مقیاس لیکرت و پاسخ‌های چهارگزینه‌ای کاملاً موافقم، تا حدودی موافقم، تا حدودی مخالفم، کاملاً مخالفم است. سؤالات ۴، ۵، ۱۵، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب پایایی کلی برای این پرسشنامه ۰/۸۲ و ضریب آلفا برای زیرمقیاس‌های استعداد، بافت و تلاش و به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۶۶ گزارش شده است. زیر مقیاس استعداد دارای ۱۳ آیتم مانند من در روخوانی دانش‌آموز خوبی هستم. بافت ۱۳ آیتم مانند مهم نیست حتی اگر در مدرسه خوب کار کنم و تلاش ۴ آیتم مانند من در مدرسه به سختی کار می‌کنم است. در پژوهش هاشمی نصرت‌آباد و بیرامی (۱۳۹۲) با کمک تحلیل عامل ضرایب قابل‌اعتماد سه عامل مذکور مورد تأیید قرار گرفته و ضرایب اعتماد آن‌ها به ترتیب برای خودکارآمدی تحصیلی کل ۰/۷۶، عامل استعداد ۰/۶۶، عامل کوشش ۰/۶۵ و عامل بافت ۰/۶۰ به دست می‌آید.

پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹): پرسشنامه سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از پژوهش‌های فام و تیلور (۱۹۹۹)، به نقل از درتاج، (۱۳۸۳) استفاده شده است و برای جامعه ایران در حوزه عملکرد تحصیلی اعتباریابی شده است. آزمون عملکرد تحصیلی با ۴۸ سوال، در یک طیف لیکرت ۵ درجه ای عملکرد تحصیلی قادر به اندازه‌گیری است. گزینه خیلی زیاد نمره ۵، گزینه زیاد نمره ۴، گزینه متوسط نمره ۳، گزینه کم نمره ۲ و گزینه خیلی کم نمره ۱ می‌گیرد. این شیوه نمره‌گذاری در مورد سؤالات شماره ۸، ۲۳، ۲۶ و ۳۳ معکوس شده است. در پژوهش قلتاش، اوجی نژاد و برزگر (۱۳۸۹) روایی محتوایی پرسشنامه توسط اساتید تأیید شد و پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۸۴٪ به دست آمد.

پرسشنامه جهت‌گیری هدف الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱): پرسشنامه جهت‌گیری هدف الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) چهار مؤلفه عملکرد-گرایشی، تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی و عملکرد-اجتنابی در جهت‌گیری هدف را ارزیابی می‌کند. در این مقیاس

برای هرکدام از ۴ نوع جهت گیری هدف، ۳ سوال در نظر گرفته شده است. سوال های ۱۲، ۴، ۸ جهت گیری عملکرد-گرایشی، سوال های ۱، ۳، ۷ جهت گیری تسلط- گرایشی، سوال های ۵، ۹، ۱۱ جهت گیری تسلط-اجتنابی و سوال های ۶، ۱۰، ۱۲ جهت گیری عملکرد-اجتنابی را مورد بررسی قرار می دهند. نمره گذاری پرسشنامه به شکل مقیاس لیکرت و از ۱ تا ۵ نمره دریافت می کند. این پرسشنامه سوال منفی ندارد. برای تعیین روایی سازه این ابزار از تحلیل عاملی به روش مؤلفه های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شده است. در تحلیل داده های پرسشنامه جهت گیری هدف در این مطالعه مقدار ضریب KMO (شاخص کفایت نمونه گیری) و آزمون کرویت بارتلنت نشان از وجود شواهد کافی برای اجرای روش تحلیل عاملی دارد. در ایران پرسشنامه در پژوهش موسوی (۱۳۹۳) روایی و پایایی تأیید شد. پایایی پرسشنامه در پژوهش ذکر شده ۰/۸۵ محاسبه گردید.

پرسشنامه راهبردهای فراشناختی داوسون و مک اینری (۲۰۰۴): به منظور جمع آوری داده ها در این پژوهش، از پرسشنامه راهبردهای شناختی و فراشناختی داوسون و مک اینری (۲۰۰۴) استفاده شده است. این پرسشنامه به وسیله مک اینری و داوسون (۲۰۰۴) ساخته شد که برای دو مقیاس راهبردهای شناختی (۱۸ ماده) و راهبردهای فراشناختی (۱۸ ماده) می باشد که مجموع ماده های مقیاس ۳۶ ماده است. در این پژوهش از ۱۸ سوال مربوط به راهبردهای فراشناختی استفاده خواهد شد. راهبردهای فراشناختی شامل سه خرده مقیاس برنامه ریزی، کنترل و نظم دهی می باشد. ماده های این پرسشنامه از نوع آزمون های بسته پاسخ است و به دانش آموزان آموزش داده می شود تا به ماده های این پرسشنامه بر اساس یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای برحسب عملکرد خود در کلاس های درس پاسخ دهند. لازم به ذکر است که مک اینری و داوسون (۲۰۰۴) پرسشنامه راهبردهای یادگیری را برای دانش آموزان دانشجویان هنجاریابی نمودند. نتایج این پژوهش نشان داد این پرسشنامه دارای روایی مناسب می باشد. روایی این پرسشنامه به شیوه تحلیل عاملی در پژوهش شوشتری (۱۳۹۲) انجام گرفته است. در این پژوهش سه راهبرد شناختی شامل تکرار و مرور، بسط معنایی و سازماندهی و سه راهبرد فراشناختی شامل برنامه ریزی، نظارت و نظم دهی را به دست آمد. شوشتری (۱۳۹۲) پایایی این پرسشنامه را به شیوه آلفای کرونباخ برای راهبردهای شناختی بین ۰,۷۳ تا ۰,۷۷ و برای راهبردهای فراشناختی بین ۰,۷۵ تا ۰,۷۸ گزارش کرده است.

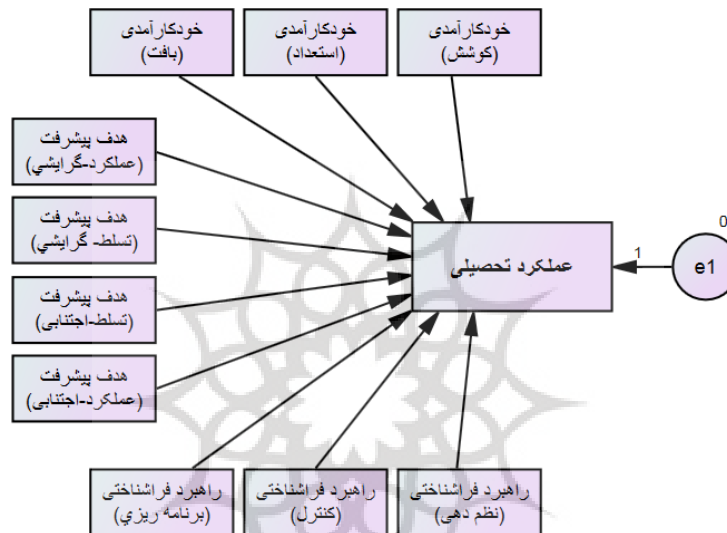
یافته ها

جدول ۱. یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد
پیشرفت تحصیلی	۱۱۰	۱۰۸	۱۹۲	۱۴۸,۶۶	۱۸,۰۰
خودکارآمدی تحصیلی	۱۱۰	۷۹	۱۳۲	۱۰۴,۴۸	۱۱,۸۲
مؤلفه های خودکارآمدی	یافت	۲۴	۴۳	۳۳,۴۳	۴,۱۰
	استعداد	۲۷	۴۶	۳۷,۰۱	۴,۲۰
اهداف پیشرفت	کوشش	۲۵	۴۵	۳۴,۰۴	۵,۳۷
	عملکرد-گرایشی	۵	۲۱	۱۴,۱۷	۳,۸۹
اهداف پیشرفت	تسلط- گرایشی	۶	۲۱	۱۵,۱۲	۴,۰۱
	تسلط-اجتنابی	۳	۲۱	۱۱,۸۰	۴,۶۵
	عملکرد-اجتنابی	۵	۲۱	۱۲,۹۸	۴,۳۶

۳,۹۱	۲۲,۸۵	۳۰	۱۶	۱۱۰	برنامه‌ریزی	مؤلفه‌های
۴,۴۳	۲۲,۹۲	۳۰	۱۴	۱۱۰	کنترل	راهبرد
۴,۲۸	۲۲,۴۱	۳۰	۱۳	۱۱۰	نظم دهی	فرآشناختی

با توجه به اطلاعات مندرج در جدول، میانگین و انحراف معیار برای پیشرفت تحصیلی برابر با $(۱۸/۰۰ \pm ۱۴۸/۶۶)$ ، برای خودکارآمدی تحصیلی $(۱۱/۸۲ \pm ۱۰۴/۴۸)$ محاسبه شده است. در بین مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی، استعداد با میانگین و انحراف معیار برابر با $(۳۷/۰۱ \pm ۴/۲۰)$ دارای بیشترین میانگین و بافت با میانگین و انحراف معیار برابر با $(۳۳/۴۳ \pm ۴/۱۰)$ دارای کمترین میانگین می‌باشد. در بین اهداف پیشرفت، مؤلفه‌ی تسلط-گرایشی با میانگین و انحراف معیار برابر با $(۱۵/۱۲ \pm ۴/۰۱)$ دارای بیشترین میانگین و تسلط-اجتنابی با میانگین و انحراف معیار برابر با $(۱۱/۸۰ \pm ۴/۶۵)$ دارای کمترین میانگین می‌باشد.



نمودار ۱: مدل مفروض بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فرآشناختی با پیشرفت تحصیلی

قبل از بررسی نتایج برآورد مدل، بررسی برازش مدل مفروض و شاخص‌های آن ضروری است. جدول ۲ به ارائه شاخص‌های برازش مدل مربوطه پرداخته است. علت استفاده از برنامه برازاندان مدل این است که این برنامه شاخص‌هایی را فراهم می‌کند که می‌توان با آن‌ها برازش کلی مدل با داده‌ها را اندازه گرفت. در واقع برازش کلی مدل مشخص می‌کند که مدل تا چه اندازه می‌تواند داده‌ها را به خوبی توضیح دهد. بر اساس پیشنهاد Thompson شاخص‌های برازش شامل آزمون مجذور کای^۱ (CMIN)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)^۲ شاخص برازش نرم شده (NFI)^۳ و ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)^۴، مهم‌ترین این شاخص‌ها در بررسی برازش مدل هستند (گامست و گوارینو، ۲۰۰۶).

¹ The Chi Square Test (χ^2)

² Comparative Fit Index

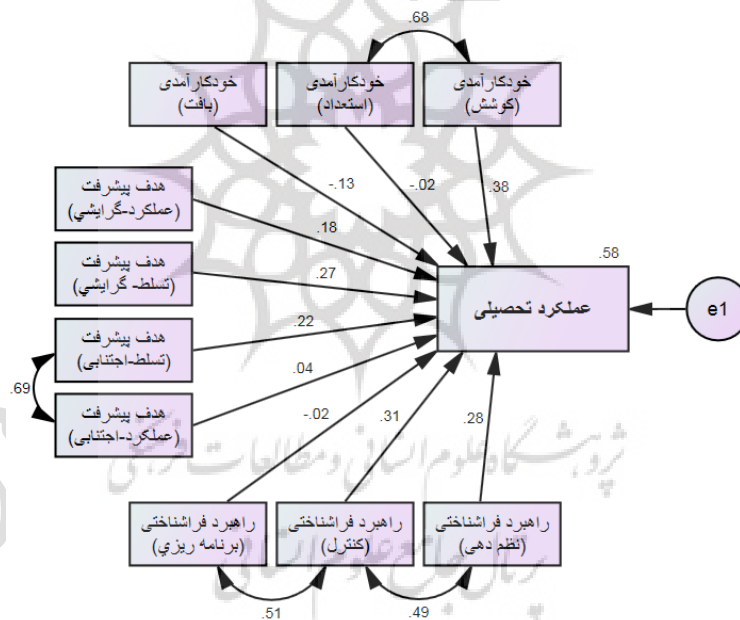
³ Normed Fit Index

⁴ Root Mean Square Error of Approximation

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی

شاخص	مدل شده	برآورد مدل اشباع	مدل مستقل	مقدار قابل قبول	نتیجه
NPAR ¹	۳۲	۷۷	۲۲	-	-
X ²	۳۶۱,۷۱۴	۰	۷۲۴,۷۶۲	-	-
Df	۴۵	۰	۵۵	-	-
X ² /df	۸,۰۳۸	-	۱۳,۵۰۵	کوچکتر از ۳	غیر قابل قبول
NFI	۰,۷۱۳	۱	۰	بزرگ‌تر از ۰/۸	غیر قابل قبول
CFI	۰,۷۳۴	۱	۰	بزرگ‌تر از ۰/۸	غیر قابل قبول
RMSEA	۰,۰۹۴	-	۰,۳۳۹	کوچکتر از ۰/۰۷	غیر قابل قبول

مجذور خی بر درجه آزادی در مدل برآورد شده ۳,۶۷۱ است که بیشتر از ۳ بوده و قابل پذیرش نیست (کلاین، ۲۰۱۱). مقدار RMSEA در مدل مفروض برابر با ۰,۱۰۵ است که به معنای برازش غیر قابل قبول می‌باشد (۰,۱۰۵ < ۰,۰۸). همچنین آماره NFI نیز باید بالاتر از ۰,۸ باشند که در اینجا این عدد ۰,۷۷ آمده است که این شاخص‌ها هم غیر قابل قبول هستند. در نهایت این اعداد نشان می‌دهند که مدل در نظر گرفته شده با مدل نظری تطبیق مناسبی نداشته است. بر این اساس اصلاحاتی در مدل اعمال شد.



نمودار ۲: مدل برآورد استاندارد بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی

نمودار ۲ اصلاحات صورت گرفته در مدل را نشان داده است. این اصلاحات بر اساس پیشنهاد نرم‌افزار و با توجه به مبنای نظری مدل انجام شد. بر این اساس اصلاحات صرفاً شامل برقراری کواریانس بین جملات خطای گویه‌های مربوط به خود متغیر بود که این روابط بر اساس مبنای نظری مدل مفروض نیز قابل پذیرش است. شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده در جدول ۳ آمده است.

¹ NPAR: Number of Distinct Parameters

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل اصلاح شده بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی

شاخص	مدل برآورد شده	نتیجه
NPAR	۳۶	-
X ²	۱۲۰,۶۲۲	-
Df	۴۱	-
X ² /df	۲,۹۴۲	قابل قبول
NFI	۰,۸۱۳	قابل قبول
CFI	۰,۸۳۴	قابل قبول
RMSEA	۰,۰۶۳	قابل قبول

مجذور خی بر درجه آزادی در مدل اصلاح شده برابر با ۲,۹۲۷ است. مقدار RMSEA در مدل ۲ برابر با ۰,۰۶ است که به معنای برازش قابل قبول می‌باشد. همچنین آماره NFI و CFI نیز باید بالاتر از ۰,۸ هستند. این اعداد نشان می‌دهند که مدل اصلاح شده برازش مطلوبی دارد. در ادامه به تحلیل ضرایب مدل و نتیجه‌گیری از فرضیات پرداخته شده است. به منظور بررسی اثرات متغیرهای پیش‌بین بر متغیر ملاک از آماره مجذور همبستگی چندگانه استفاده می‌شود. جدول ۴ مجذور همبستگی چندگانه را ارائه داده است.

جدول ۴. مجذور همبستگی چندگانه اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی

منبع تغییر	برآورد	حد پایین	حد بالا
پیشرفت تحصیلی	۰,۵۸۲**	۰,۴۲۴	۰,۶۲۹

** معنی داری در سطح ۹۹ درصد

بر اساس اطلاعات جدول ۵، کلیه متغیرهای پیش‌بین در مدل در نظر گرفته شده یعنی اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی در مجموع توانایی پیش‌بینی ۰,۵۸ ($p < ۰,۰۱$) از واریانس متغیر ملاک یعنی پیشرفت تحصیلی را داشته است که این ضریب مثبت و مستقیم است. این ضریب در جامعه آماری و با توجه به خطای برآورد می‌تواند اعدادی بین ۰,۴۲ تا ۰,۶۳ واحد باشد.

جدول ۵. خلاصه ضرایب اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی

نسبت بحرانی	انحراف	حدود استاندارد ۹۵ درصد		ضریب اثر		مسیر
		حد بالا	حد پایین	استاندارد	غیراستاندارد	
غیراستاندارد	استاندارد	۰,۳۰۷	۰,۰۶۲	۰,۱۷۹**	۰,۶۸۴**	پیشرفت عملکرد-گرایشی با پیشرفت تحصیلی
۲,۸۹۵	۰,۲۳۶	۰,۴۱۱	۰,۱۵۴	۰,۲۷۲**	۱,۰۰۷**	پیشرفت تسلط-گرایشی با پیشرفت تحصیلی
۴,۳۹۱	۰,۲۲۹	۰,۳۶۶	۰,۰۲۳	۰,۲۲۵*	۰,۷۱۴**	پیشرفت تسلط-اجتنابی با پیشرفت تحصیلی
۲,۱۶۸	۰,۲۷۴	۰,۲۰۲	-۰,۱۴۸	۰,۰۴۲	۰,۱۲۲	پیشرفت عملکرد-اجتنابی با پیشرفت تحصیلی
۰,۴۸۴	۰,۲۹۲	۰,۱۵۰	-۰,۱۹۱	-۰,۰۱۹	-۰,۰۶۸	خودکارآمدی استعداد با پیشرفت تحصیلی
-۰,۲۲۷	۰,۲۹۸	۰,۰۱۱	-۰,۲۶۸	-۰,۱۲۸	-۰,۴۶۵	خودکارآمدی بافت با پیشرفت تحصیلی
-۲,۰۷۱	۰,۲۲۴	۰,۵۴۵	۰,۲۰۰	۰,۳۸۱**	۱,۰۵۴**	خودکارآمدی کوشش با پیشرفت تحصیلی
۴,۵۱۳	۰,۲۳۴	۰,۴۹۲	۰,۱۰۸	۰,۳۱۱**	۱,۱۹۷**	راهبرد کنترل با پیشرفت تحصیلی
۳,۵۵۸	۰,۳۳۶	۰,۲۳۶	-۰,۲۱۷	-۰,۰۲۲	-۰,۰۸۳	راهبرد برنامه‌ریزی با پیشرفت تحصیلی
-۰,۲۸۶	۰,۲۸۹	۰,۴۳۹	۰,۱۱۱	۰,۲۸۵**	۰,۹۸۸**	راهبرد نظم دهی با پیشرفت تحصیلی
۳,۷۷۱	۰,۲۶۲					

نتایج حاصل از برآورد مدل پژوهش نشان می‌دهد هدف پیشرفت عملکرد-گرایشی در حالت استاندارد بر پیشرفت تحصیلی $0,17$ واحد ($p < 0/01$)، هدف پیشرفت تسلط-گرایشی در حالت استاندارد بر پیشرفت تحصیلی $0,27$ واحد ($p < 0/01$)، هدف پیشرفت تسلط-اجتنابی در حالت استاندارد بر پیشرفت تحصیلی $0,23$ واحد ($p < 0/05$) به صورت مثبت و مستقیم تأثیر دارد. این ضریب در جامعه آماری و با توجه به خطای برآورد به ترتیب ذکر شده می‌تواند اعدادی بین $0,06$ تا $0,31$ ، $0,15$ تا $0,41$ و $0,2$ تا $0,37$ واحد باشد. بر اساس نتایج این آزمون هدف پیشرفت عملکرد-اجتنابی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری ندارد. همچنین خودکارآمدی کوشش در حالت استاندارد بر پیشرفت تحصیلی $0,38$ واحد ($p < 0/01$) به صورت مثبت و مستقیم تأثیر دارد. این ضریب در جامعه آماری و با توجه به خطای برآورد می‌تواند اعدادی بین $0,2$ تا $0,55$ واحد باشد. بر اساس نتایج این آزمون خودکارآمدی استعداد و خودکارآمدی بافت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری ندارد. نهایتاً راهبرد فراشناختی کنترل در حالت استاندارد بر پیشرفت تحصیلی $0,31$ واحد ($p < 0/01$) و راهبرد فراشناختی نظم دهی در حالت استاندارد بر پیشرفت تحصیلی $0,29$ واحد ($p < 0/01$) به صورت مثبت و مستقیم تأثیر دارد. این ضریب در جامعه آماری و با توجه به خطای برآورد به ترتیب ذکر شده می‌تواند به ترتیب ذکر شده اعدادی بین $0,22$ تا $0,49$ و $0,11$ تا $0,44$ واحد باشد. بر اساس نتایج این آزمون راهبرد برنامه‌ریزی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل داده‌های این فرضیه به منظور برازش مدل نشان داد که مجذور خی بر درجه آزادی در مدل اصلاح شده برابر با $2,927$ است. مقدار $RMSEA$ برابر با $0,06$ است که به معنای برازش قابل قبول می‌باشد. همچنین آماره NFI و CFI نیز باید بالاتر از $0,8$ هستند. این اعداد نشان می‌دهند که مدل اصلاح شده برازش مطلوبی دارد ($p < 0,01$). همچنین نتایج ضریب همبستگی چندگانه نیز نشان داد که کلیه متغیرهای پیش‌بین در مدل در نظر گرفته شده یعنی اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی در مجموع توانایی پیش‌بینی $0,58$ ($p < 0,01$) از واریانس متغیر ملاک یعنی پیشرفت تحصیلی را داشته است که این ضریب مثبت و مستقیم است. در هیچ پژوهش مدونی به بررسی همزمان رابطه بین اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی با پیشرفت تحصیلی مبادرت نشده است اما در پژوهش‌هایی به تفکیک تأثیر این سه متغیر بر عملکرد تحصیلی پرداخته شده است. به‌عنوان مثال پژوهش‌های گیلو و دیلز (2019)، شهزاد و عزیز (2019)، صفایی و همکاران (1398)، پیشاهنگ و همکاران (1398)، باباجانی گرجی و همکاران (1398)، کریمی (1398)، عبدالفتا (2018)، تیتراک، چتین، کیماک، کاسیکچی (2018)، پرمه و صوفی (1397)، کتونن (2017)، صدوقی (1397)، غلام پور و اسدزاده (1397)، ورشووا و فوگلووا (2017)، جهانگرد و همکاران (1396)، جهانگرد و لسانی (1395)، سیدصالحی و یونسی (1394) و آقا یوسفی و همکاران (1392) نتایج این فرضیه را تأیید کرده‌اند.

لاماس (2015) عملکرد تحصیلی را به‌عنوان دستاورد کوشش دانشجویان در مؤسسات آموزشی می‌داند که عموماً از راه نمرات تحصیلی بازگو می‌شود. عملکرد دانشجویان در حوزه تحصیلی از متغیرهای اساسی در حیطه آموزش می‌باشد که شناسایی عوامل اثرگذار بر آن ضروری است؛ زیرا عملکرد دانشجویان در فعالیت‌ها و تکالیف موجب ارتقای مهارت‌هایی نظیر ترکیب، ارزشیابی و تجزیه و تحلیل می‌شود. همچنین علاقمندی دانشجویان به شرکت کردن در فعالیت‌های روزانه‌ی دانشگاه، شرکت در کلاس‌ها، انجام

دستورات استاد در کلاس و انجام تکالیف کلاسی را نشان می‌دهد. در حوزه تحصیلی، عملکرد برای کنترل فرآیندهای آموزشی و به دست آوردن مهارت در موضوعات چالش برانگیز، بر تمایل و انگیزش تحصیلی دانشجویان تأثیر بسیاری دارد.

در توضیح این نتیجه بایستی به اثری که بر خورداری از مهارت‌های فراشناختی، خودکارآمدی و اهداف پیشرفت بر عملکرد دانشجویان می‌گذارد اشاره نمود. دانشجویانی که دارای توانایی سازماندهی، اجرا و تنظیم مسائل مرتبط با حل مسئله هستند، عملکرد تحصیلی بالایی دارند (شارما و ناسا، ۲۰۱۴). مجموع این سه عامل در کنار هم می‌تواند به داشتن هدف آشکار، داشتن اعتماد به توانمندی‌ها و مهارت بکارگیری استراتژی‌های درست و مؤثر در راستای دستیابی به هدف‌های آموزشی منتهی شود. داشتن هدف آشکار و به همراه آن انگیزه تحصیل نقشی مهم در فعالیت‌های شخص خواهد داشت. پیدا کردن انگیزه برای انجام فعالیتی ویژه خود مستلزم عوامل مختلفی می‌باشد. اعتماد به توانمندی‌های خود در امور تحصیلی می‌تواند به نوبه خود انگیزه لازم را در دانشجو به وجود آورد. در این میان مسئله مهم آن است که دانشجو بایستی در این حوزه به توانایی و مهارت‌های خویش اطمینان داشته باشد زیرا در غیر این صورت و در صورت ناکامی به ناامیدی و یاس دچار خواهد شد؛ به بیانی دیگر توقعات دانشجویان برای موفقیت و ادراک آنان از توانایی‌های خود در انجام تکالیف گوناگون و به بیانی داشتن خودکارآمدی بالا نقش برجسته‌ای در انگیزش دانشجویان و سرانجام بالا رفتن پیشرفت تحصیلی آنان خواهد داشت. همچنین جهت‌گیری هدف به‌عنوان الگوی انسجام‌یافته‌ای از استنادها، باورها و هیجانات شخص باعث می‌شود که مقاصد رفتاری وی به شیوه‌ای مناسب معین شده و موجب می‌شود که او نسبت به بعضی موقعیت‌ها تمایل زیادتری داشته باشد و در آن موقعیت‌ها به نوعی ویژه عمل کند. در حقیقت داشتن جهت‌گیری در دانشجویان انگیزه آن‌ها را برای درس خواندن و کوشش بیشتر در فهم و درک دروس افزایش داده و باعث می‌شود پیشرفت تحصیلی آنان بیشتر شود. از طرف دیگر دانشجویانی که انگیزه و هدف دارند (اهداف پیشرفت)، توانایی دستیابی به اهداف (خودکارآمدی) و ابزار لازم برای دستیابی به اهداف (راهبردهای فراشناختی) عموماً تلاش می‌کنند تا فعالیت‌های خود را به بهترین شیوه و با کیفیت بالا انجام دهند و به نوعی رفتار کنند که یافته‌های به دست آمده از کوشش آن‌ها به شیوه‌ای آشکار پدیدار شود؛ به بیانی دیگر قسمت بزرگ کوشش و فعالیت‌های روزانه این دانشجویان به مسئله تحصیل و فعالیت‌هایی که به نوبه خود با امور تحصیلی رابطه دارد اختصاص پیدا می‌کند.

نتایج حاصل از برآورد مدل پژوهش نشان داد هدف پیشرفت عملکرد-گرایشی در حالت استاندارد بر پیشرفت تحصیلی ۰,۱۷ واحد ($p < ۰/۰۱$)، هدف پیشرفت تسلط-گرایشی در حالت استاندارد بر پیشرفت تحصیلی ۰,۲۷ واحد ($p < ۰/۰۱$)، هدف پیشرفت تسلط-اجتنابی در حالت استاندارد بر پیشرفت تحصیلی ۰,۲۳ ($p < ۰/۰۵$) به صورت مثبت و مستقیم تأثیر دارد اما هدف پیشرفت عملکرد-اجتنابی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری ندارد. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های صورت گرفته توسط پیشاهنگ و همکاران (۱۳۹۸)، شهزاد و عزیز (۲۰۱۹)، عبدالفتا (۲۰۱۸) همسو همخوان است. در توضیح این نتیجه بایستی به اثری که ابعاد گوناگون جهت‌گیری هدف بر رفتار تحصیلی شخص می‌گذارد اشاره نمود. جهت‌گیری هدف، گرایش فردی در راستای پیشرفت یا به وجود آوردن توانایی در مجموعه‌ی نتایج است. تحقیقات انجام‌شده، جهت‌گیری هدف را به‌عنوان یک متغیر انگیزشی سودمند برای یادگیری، مطالعه، برآورد عملکرد و انتخاب بررسی نموده است. بررسی‌ها نشان داده‌اند که جهت‌گیری هدف مسئله‌ای اساسی

است زیرا یک چارچوب ذهنی برای تشریح موقعیت و پاسخ به شرایط را به وجود می‌آورد. جهت‌گیری هدف در اشخاص با توجه به خصوصیات شخصیتی آن‌ها مختلف است. جهت‌گیری هدف به این اشاره دارد که آیا اشخاص در درجه نخست در کوشش برای بیشتر کردن دانش، شایستگی‌ها و مهارت‌های خود، به‌عنوان یک گرایش یادگیری هستند، یا در مجموع در کوشش برای نشان دادن تخصص و توانایی‌های خود، به‌عنوان اساس عملکرد می‌باشند. در مجموع، اشخاصی که نشانه‌ای از یک جهت‌گیری یادگیری دارند، دارای تمرکز بر به انجام رساندن توانایی خود، عدم انجام استانداردهای عینی، لذت بردن از امتیازات گوناگون، من جمله انعطاف پذیری به بیشتر شدن حجم کار، نوع دوستی و خلاقیت هستند. دیدگاه فردی از هدف بر شیوه‌ی اندیشیدن، احساس کردن و عمل کردن در یک موقعیت موفق نظیر تحصیل اثر می‌گذارد.

بر این مبنا در توضیح این نتیجه می‌توان این‌طور گفت که دانشجویان، هدف‌ها و ارزش‌های ویژه‌ای در موقعیت‌های یادگیری و آموزش پی می‌کنند، بر همین مبنا، دانشجویان مطابق هدف‌هایی که دنبال می‌کنند به شکل وسیع و گوناگونی در عملکرد تحصیلی آن‌ها اثر دارد. در تحقیقی که به وسیله استاورو و همکاران (۲۰۱۵) انجام شد معلوم شد که دانشجویانی که به دانشگاه به‌عنوان فرصتی برای کسب مهارت و دانش جدید رسیدند، یک جهت‌گیری داشتند در حالیکه دانشجویانی که به دانشگاه فقط برای به دست آوردن رتبه وارد شدند جهت‌گیری رتبه‌ای داشتند. آمز (۱۹۹۲) جهت‌گیری هدف را به‌عنوان یک الگوی انسجام‌یافته از اسنادها، باورها و احساسات که موجب به وجود آمدن هدف‌های رفتاری می‌شود تعریف کرده و این هدف‌ها از طریق روش‌های مختلفی نظیر درگیر شدن، نزدیک شدن و توجه به فعالیت‌های الگوی پیشرفت پدیدار می‌شود. در حقیقت جهت‌گیری هدف امکان دارد در سه فاکتور مفهوم سازی شود. به‌طور ویژه، جهت‌گیری هدف عملکردی به دو بعد جدا تقسیم می‌شود، جهت‌گیری هدف اجتنابی (اجتناب از قضاوت‌های منفی) یا اثبات اهداف عملکردی (کسب قضاوت‌های مثبت). ماهیت چند بعدی جهت‌گیری هدف، دستاورد پاسخ انسان به علاقه در کسب قضاوت‌های مثبت و اجتناب از قضاوت‌های منفی است. از این‌رو جهت‌گیری هدف به‌عنوان یک علامت و نشانه است که شخص نسبت به آن متعهد می‌شود و پس از آن این هدف به‌عنوان یک راهنما، رفتارهای آینده او را مدیریت و هدایت می‌کند و بر عملکرد تحصیلی وی اثر می‌گذارد.

دیگر نتیجه حاصل از برآورد مدل پژوهش نشان داد خودکارآمدی کوشش در حالت استاندارد بر پیشرفت تحصیلی ۰,۳۸ واحد ($p < ۰/۰۱$) به‌صورت مثبت و مستقیم تأثیر دارد اما خودکارآمدی استعداد و خودکارآمدی بافت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری ندارد. این یافته نیز با نتایج پژوهش‌های صفایی و همکاران (۱۳۹۸)، باباجانی گرجی و همکاران (۱۳۹۸)، کریمی (۱۳۹۸)، پرمه و صوفی (۱۳۹۷)، صدوقی (۱۳۹۷)، جهانگرد و همکاران (۱۳۹۶)، جهانگرد و لسانی (۱۳۹۵)، سیدصالحی و یونسی (۱۳۹۴)، آقا یوسفی و همکاران (۱۳۹۲)، تیتریک و همکاران (۲۰۱۸)، کتونن (۲۰۱۷) همخوانی دارد. در توضیح این نتیجه بایستی بیان نمود که نحوه نگرش هر شخص نسبت به توانمندی‌های وی نقش مهمی در به وجود آوردن انگیزه برای انجام فعالیت‌های فرد و نیز به وجود آمدن اهداف او خواهد داشت. اشخاصی که به توانمندی‌های خود در حوزه تحصیل اطمینان داشته و خود را شخصی باهوش و بااستعداد در این حوزه محسوب می‌کنند عموماً هدف‌های آینده خود را به شیوه‌ای مربوط به مسئله تحصیل و درس خواندن ایجاد خواهند کرد. این مسئله خصوصاً در سنین نوجوانی از اهمیتی مضاعف دارد. این اشخاص در صورت روبرو شدن با دشواری‌های

برآمده از تحصیل، به خوبی در برابر مشکلات استادگی خواهند کرد. از آنجایی که این طور اشخاصی خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند همیشه خود را بر فعالیت های تحصیلی خود مسلط دانسته و با اطمینان خاطر از توانمندی هایشان به انجام فعالیت های تحصیلی اقدام می کنند.

همچنین برای توضیح این نتیجه نخست می بایست به این مسئله توجه داشت که خودکارآمدی در امور تحصیلی، به صورت مستقیم با رفتارهای سالم تحصیلی رابطه دارد و به صورت غیر مستقیم روی رفتارهای سالم در راستای دستیابی به اهداف تحصیلی نیز اثر می گذارد. به بیانی دیگر خودکارآمدی تحصیلی روی چالش های تحصیلی که دانشجویان با آن روبرو می شوند، مؤثر است. خودکارآمدی تحصیلی پایین، می تواند انگیزه تحصیلی را از بین ببرد، با مهارت های شناختی تداخل کرده و بر دیگر متغیرهای تحصیلی اثر ناخوشایندی بگذارد. با توجه به موضوع های بیان شده می توان درک کرد شخصی که به خودکارآمدی پایین دچار است، از آنجایی که در موفقیت تحصیلی خود احساس ضعف و ناتوانی می کند، قادر نیست خود را راضی کند که برای آمادگی لازم بیشتر از قبل کوشش کند. این طور دانشجویی عموماً در رویارویی با مشکلات گوناگون تحصیلی به نگرانی و استرس دچار می شود و اعتماد به نفس خود را از دست خواهد داد. دانشجویی دارای خودکارآمدی پایین امکان دارد گمان کنند که مشکلات تحصیلی از آن چیزی که حقیقتاً هست، دشوارتر می باشد که این خود موجب می شود اضطراب و استرس بیشتر شود و انگیزه پیشرفت تحصیلی خود را از دست بدهد. بر این مبنا می توان بیان کرد که خوب بودن در دانشگاه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان را پرورش می دهد و داشتن خودکارآمدی تحصیلی مثبت نیز، به عملکرد بهتر در فعالیت های آموزشی منتهی می شود. لذا، این طور شخصی احتمالاً در دانشگاه نیز برای بهتر انجام دادن تکالیف، تلاش بی اندازه خود را خواهد کرد. خودکارآمدی تحصیلی نیز، می تواند به احساس خود اثربخشی تصویری بالا منتهی شود. خود اثربخش تصویری به عقاید فرد در رابطه با توانایی اش در انجام امور دلالت می کند. افرادی که خود اثربخش تصویری سطح بالایی دارند تلاش بیشتری می کنند، موفقیت بیشتری کسب می کنند و از افرادی که میزان خود اثربخش تصویری شان پایین تر است، اراده بیشتری از خود بروز می دهند و ترس کمتری را تجربه می کنند. این طور دانشجویانی عموماً در خانه و دانشگاه رفتارهای مثبت تری داشته و از نظر تحصیلی موفق ترند در مقابل دانشجویانی که اعتماد به نفس ندارند عموماً از نظر عملکرد تحصیلی ضعیف هستند؛ بنابراین می توان فهمید که داشتن خودکارآمدی تحصیلی مثبت در دانشجویان به بیشتر شدن انگیزش پیشرفت تحصیلی آنان منتهی می شود و به بیان دیگر بین خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد.

آخرین یافته پژوهش نیز نشان داد راهبرد فراشناختی کنترل در حالت استاندارد بر پیشرفت تحصیلی 0.31 واحد ($p < 0.01$) و راهبرد فراشناختی نظم دهی در حالت استاندارد بر پیشرفت تحصیلی 0.29 واحد ($p < 0.01$) به صورت مثبت و مستقیم تأثیر دارد اما راهبرد برنامه ریزی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری ندارد. این یافته نیز با نتایج پژوهش های غلام پور و اسدزاده (۱۳۹۷)، گیلو و دیلز (۲۰۱۹) و وارا و همکاران (۲۰۱۸) همسوست. در توضیح این نتیجه بایستی بیان کرد فراشناخت را می توان به عنوان توانایی شخص در شناسایی دانسته ها و ندانسته های خود در نظر گرفت که مقصود آن بالا رفتن قدرت تجزیه و تحلیل، منظم و هماهنگ نمودن مجموعه فرایندها در انسان است و این مسئله در نظام آموزشی اهمیت شایانی دارد، زیرا به وجود آمدن استقلال و

اعتماد به نفس موجب پیشرفت تدریجی اشخاص می‌شود و همچنین به بیشتر شدن یادگیری و عملکرد تحصیلی کمک خواهد نمود. راهبردهای فراشناختی به‌عنوان شگردهایی برای درک، به خاطر آوردن و بکارگیری اطلاعات است که به‌صورت عمدی مورد بهره‌گیری قرار گرفته و به‌طور آگاهانه به وسیله فراگیرنده کنترل می‌شوند. همچنین راهبردهای فراشناختی مهارت‌های عمومی است که از راه آن دانشجویان به تنظیم، مدیریت و هدایت یادگیری خود یاری می‌سازند؛ بنابراین می‌توان بیان کرد راهبردهای فراشناختی بخش اساسی در عملکرد تحصیلی است و در کمک به دانشجویان در فعالیت‌های تحصیلی نقش اساسی دارد. موقعیتی است که به مسیر و رفتار قدرت می‌دهد و آن‌ها را نگه می‌دارد، به بیانی در بر گیرنده‌ی هدف‌ها و فعالیت‌هایی است که هدف آن به وجود آوردن انگیزه برای حرکت و عمل می‌باشد. همچنین مجموعه‌ای از ارزش‌ها، ادراکات، باورها، اقدامات و اطلاعات است که به‌طور کامل با یکدیگر در ارتباط هستند (سوهاگ و همکاران، ۲۰۱۶). این استراتژی‌ها به دانشجویان یاری می‌رساند تا فعالیت‌های یادگیری نظیر کنترل آگاهانه، اصلاح خطاها، نظارت بر فرآیند یادگیری، برنامه‌ریزی و انتخاب راهبردهای مناسب، تحلیل و تغییر اثربخشی راهبردهای یادگیری را در صورت ضرورت نظارت و تنظیم کنند. فراشناخت همچنین در بر گیرنده‌ی اندیشیدن درباره‌ی فرآیند تفکر خود نظیر مهارت‌های مطالعه، توانایی نظارت بر یادگیری و توانایی حافظه است. این مفهوم بایستی توأم با آموزش محتوای درسی، آموزش داده شود زیرا، دانش فراشناختی درباره فرآیندهای شناختی خود، فهمیدن و شیوه‌ی تنظیم این فرآیندها برای به حداکثر رساندن یادگیری و پیشرفت تحصیلی مسئله‌ای الزامی است.

راهبرد کنترل، دستاورد کارآیی و اثربخشی برنامه‌هایی است که برای دستیابی به هدف‌های برنامه‌ریزی‌شده بکار برده می‌شود که می‌تواند در بر گیرنده‌ی برآورد دوباره راهبردهای بکار برده شده باشد. کنترل، یکی از راهبردهای بسیار مهمی است که به بررسی فعال رویکردهای شناختی و بهره‌گیری حقیقی از راهبردهای بکار برده شده اشاره دارد. با بهره‌گیری از برآورد یادگیرندگان قادرند ارتباط بین چشم‌انداز و تصمیم‌گیری درباره‌ی عملکرد حقیقی خود و همچنین اثربخشی استراتژی‌های مورد استفاده را ببینند که این موارد نیز به افزایش میزان عملکرد تحصیلی دانشجویان منتهی می‌گردد. راهبرد نظم دهی نیز به معنای اطلاع داشتن از سطح درک و عملکرد می‌باشد. راهبردهای نظم دهی می‌توانند در طی یادگیری رخ دهند برای مثال وقتی که در خلال یادگیری برای یادگیرنده‌ای پرسشی به وجود آید، اصلاح یا لغاتی گنگ باشد و یا عدم درک یادگیرنده از ایده اصلی مطرح شدن موضوعی ویژه. راهبردهای نظم دهی در بر گیرنده‌ی ارزشیابی فراگیر از کار خود برای اطلاع پیدا کردن از نحوه پیشرفت خود و زیر نظر گرفتن و هدایت آن است. به بیانی به اطلاع به روز درباره‌ی عملکرد اشاره دارد. نظارت می‌تواند به وسیله‌ی خود آزمونی شخص برای کنترل یادگیری و یا به وجود آوردن تغییر در راهبردهای انتخاب شده انجام شود. پرسش‌های نظم دهی بر اندازه‌گیری پیشرفت عمومی توأم با بررسی انگیزه عمومی تأکید دارند و همچنین بر موفقیت راهبردهای شناختی و آنچه که از یادگیری به دست می‌آید، تمرکز دارد که به عملکرد تحصیلی بهتر منتهی می‌گردد.

منابع

- آقا یوسفی، علیرضا؛ خدائی، علی و شکری، امید (۱۳۹۲). تئودگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان. *مطالعات و انشاسی تربیتی*، ۱۰(۱۸)، ۴۱-۶۶.

- باباجانی گرجی، لیلا؛ حجازی، مسعود؛ مروتی، ذکراه و یوسفی افراشته، مجید (۱۳۹۸). نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با درگیری تحصیلی در دانشجویان رشته های پزشکی و پیراپزشکی. راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، ۱۲(۴)، ۱۴۷-۱۵۷.
- پرمه، ابوبکر و علی صوفی، اله نظر (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. دومین کنفرانس بین المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روانشناسی، تهران.
- پیشاهنگ، علی حسین؛ همتی، احمدعلی و نعمتی، احمدعلی (۱۳۹۸). طراحی مدلی جهت بررسی رابطه بین پیشرفت تحصیلی، خود کار آمدی تحصیلی و راهبردهای فرا شناختی دانش آموزان دبیرستانی شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارسنجان.
- جهانگرد، حمیده و لسانی، مهدی (۱۳۹۵). رابطه شیوه های یادگیری با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز.
- جهانگرد، حمیده، و لسانی، مهدی، و مطهری نژاد، حسین (۱۳۹۶). پیش بینی پیشرفت تحصیلی با توجه به شیوه های یادگیری با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی (پژوهش موردی بر روی دانشجویان دکتری حرفه ای دانشگاه علوم پزشکی کرمان). گام های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۴(۱)، ۱-۱۰.
- درتاج، فریبرز (۱۳۸۳). بررسی تأثیر شبیه سازی ذهنی فرآیندی و فرآوردهای بر بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و هنجاریابی عملکرد تحصیلی. رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- سیدصالحی، محمد و یونسی، جلیل (۱۳۹۴). تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد و انگیزش تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی، خودپنداره تحصیلی و ویژگی های شخصیتی: مدل سازی معادلات ساختاری. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳(۹).
- شوشتری، مژگان (۱۳۹۲). هنجاریابی پرسش نامه راهبردهای شناختی و فراشناختی داوسون و مکاینری بر روی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان. انمازگیری تربیتی، ۴(۱۴)، ۱۶۹-۱۸۶.
- صدوقی مجید (۱۳۹۷). رابطه خودکارآمدی و تاب آوری تحصیلی با سازگاری و عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. دو ماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۱(۲)، ۷-۱۴.
- صفائی، مریم؛ رضایی، علی محمد؛ طلاع پسند، سیاوش (۱۳۹۸). پیش بینی عملکرد تحصیلی بر اساس حمایت خانواده، حمایت دوستان و دیگران: نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، تاب آوری تحصیلی و مجذوبیت تحصیلی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۵(۵۲)، ۲۳۹-۲۶۸.
- غلام پور، مریم و اسدزاده، حسن (۱۳۹۷). بررسی نقش باورهای فراشناخت و کیفیت روابط اجتماعی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان جاجرم. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شاهرود، دانشکده علوم انسانی.
- قلاتاش، عباس؛ اوجی نژاد، احمدرضا و بزرگر، محسن (۱۳۸۹). تاثیر آموزش راهبردهای فراشناخت بر عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی، روانشناسی تربیتی، ۱(۴)، ۱۱۹-۱۳۵.

- کریمی، صمصام (۱۳۹۸). بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های سلامت روان خودکارآمدی تحصیلی و سبک‌های فرزندپروری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهر اصفهان، پایان نامه دکتری تخصصی روان‌شناسی، مرکز تحصیلات تکمیلی.
- هاشمی نصرت آباد، تورج و بیرامی، ناصر (۱۳۹۲). مقایسه کفایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در سه شیوه آموزش تلفیقی، استثنایی و عادی، ۸ (۳۰)، ۲۰۵-۲۲۴.
- Abd-El-Fatta, S.M. (2018). The Effect of Achievement Goals Profiles on Learning Approaches and Academic Achievement: A Multiple-Goals Perspective. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, (5), 1-15.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, (80), 260-267.
- Apaydin, M., Hossary, M. (2017). Achieving Metacognition through Cognitive Strategy Instruction. *International Journal of Educational Management*, 31 (6), 696- 717
- Atoum, A., & Abu- Hital, H. (2017). The Effectiveness of a Training Program Based on Goal Orientations among Jordanian Students. *SAGE journal*, 7 (4), 21-36.
- Casado-Vara, R., Prieto, J., De La Prieta, F., & Corchado Rodríguez, J. (2018). How blockchain improves the supply chain: case study alimentary supply chain. *Procedia Computer Science*, 1(34), 393-398.
- Diane, M.H. (2014). *The relationship among achievement motivation, hope, and resilience, Self-efficacy and their effects on academic achievement among first year college student*. Texas A&M University-Corpus Christi and is hereby approved.
- Dowson, M., & Mcinerney, D. (2004). The Development and validation of the Goal orientation and learning strategies survey. *Journal Educational and psychological Measurement*, (23), 83- 113.
- Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, (80), 519-501
- Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. London: Sage.
- Gang, G.C.A., Han, C.G.K., Fah, L.Y & Bansa, L.A. (2018). The Effects of Achievement Motivation and Perceived Teacher Involvement in Academic Tasks on the Academic Achievement and Psychological Well-being of Rural Students in the Interior Sabah Division, Malaysia. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 7(3), 4-10.
- Gaylo, D & Dales, Z. (2019). Metacognitive Strategies: Their Effects on Students' Academic Achievement and Engagement in Mathematics. *World Review of Business Research*, 7 (2), 35- 55.
- Hasan, M., & Sarkar, R. (2019). Achievement Motivation and Academic Achievement of the Secondary Level Students in Uttar Dinajpur District. *RESEARCH REVIEW International Journal of Multidisciplinary*, 3 (10), 249- 252.
- Kalaivani, M., & Rajeswari, V. (2016). The role of academic motivation and academic self-concept in student's academic achievement. *International Journal of Research*, 9 (4), 37-49.
- Kaur, A., Noman, M., & Awang- Hashim, R. (2017). The role of goal orientations in students' perceptions of classroom assessment in higher education. *Journal Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2 (1), 25-64.

- Ketonen, E. E., (2017). The role of study engagement in university students' daily experiences: A multilevel test of moderation. *Learning and Individual Differences*, (69), 196–205
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press
- Kolo, A.G., Wan Jaafar W.M.B., & Binti Ahmad, N. (2017). Relationship between Academic Self-efficacy Believed of College Students and Academic Performance. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 22(1), 75-80.
- Mulyadia S., Rahardjoa, W., Basukia, A.M.H. (2016). The Role of Parent-Child Relationship, Self-Esteem, Academic Self-Efficacy to Academic Stress // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, (217), 603—608.
- Padma, P. V. (2013). Validation of a learning package based on metacognitive process for enhancing metacognitive skills and achievement in biology at secondary level. *World Review of Business Research*, 10 (1).
- Rubin, S. (2017). *The relationship between academic motivation and parenting styles in multiple socioeconomic status areas*. Theses and Dissertations, 24-12
- Senko, C. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? *Contemporary Educational Psychology*, (59), 101-795.
- Sharma, H. L., Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: A reliable predictor of educational performances. *British Journal of Education*, 2(3), 57-64
- Shehzad, M., & Aziz, M. (2019). Achievement Goals and Academic Achievement: The Mediating Role of Learning Strategies. *Foundation university journal of psychology*, 3 (1), 1-23.
- Spada, M.M., & Moneta, G.B. (2014). Metacognitive and motivational predictors of surface approach to studying and academic examination performance, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(4), 512-523
- Stavrou, A., Psychountak, M., Georgiadis, E., Karteroliotis, K., & Zervas, Y. (2015) Flow theory–goal orientation theory: positive experience is related to athlete’s goal orientation. *Front.Psychol*, 1499 (6), 1-12.
- Suhag, A. K., Larik, R. S. A., Tagar, A. A & Solangi, S. R. (2016). Student ACademic Motivation of Secondary Schools Of Khairpur Mir’s, *Academic Research International*, 7(1), 100-109
- Titrek, O., Cetin, C., Kaymak, E & Kasikci, M. (2018). Academic motivation and academic self-efficacy of prospective teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (11), 77- 87.
- Verešová, M & Foglová, L. (2017). Academic Self-Efficacy, Approach to Learning and Academic Achievement. *Health and Academic Achievement*, 177-196.
- Vorhölter, K. (2019). Enhancing metacognitive group strategies for modelling. *ZDM Mathematics Education*, (51), 703–716.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal, structures and goal orientation to predict student motivation cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, (96), 236-250.
- Yokoyama, S. (2019). Academic Self-Efficacy and Academic Performance in Online Learning: A Mini Review. *Frontiers in Psychology*. 10.3389/fpsyg.2018.02794.
- Yu, J & Mclellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: The importance of social achievement goals in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and Individual Differences*, (69), 33-44.