

◇ فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ

سال هفتم. شماره ۲۸. تابستان ۱۳۹۵

صفحات: ۲۳-۳۶

تاریخ وصول: ۱۳۹۴/۱۲/۱۷ - تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۴/۲۸

رابطه جهت گیری هدف و فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر

سحر صفرزاده*

فاطمه سادات مرعشیان**

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه جهت گیری هدف و فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بود. نمونه پژوهش شامل ۲۰۰ نفر از دانشجویان دختر بود که به صورت تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه جهت گیری اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)، پرسشنامه حالت فراشناختی (ESM, ۱۹۹۶) و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان (SCASE, ۱۹۸۸) استفاده شد. پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود. برای تحلیل داده ها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیره استفاده شد. نتایج نشان داد که بین جهت گیری تبحری، جهت گیری عملکردی-رویکردی، جهت گیری عملکردی-اجتنابی و فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنی دار وجود دارد، همچنین تحلیل رگرسیون چندمتغیره نشان داد که از بین متغیرهای پیش بین، متغیر جهت گیری تبحری و فراشناخت به ترتیب پیش بینی کننده مناسبی برای متغیر ملاک خودکارآمدی تحصیلی می باشند.

کلید واژگان: جهت گیری هدف، فراشناخت، خودکارآمدی تحصیلی، دانشجویان دختر.

* استادیار گروه روان شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول، ایمیل: safarzadeh1152@yahoo.com)

** استادیار گروه روان شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

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

مقدمه

یکی از گروه های مهم در هر کشور دانشجویان هستند که نقش مهمی در ساختن آینده و تعلیم و تربیت و تعالی کشورها ایفا می کنند. با افزایش فرهنگ مطالعه تعداد قابل توجهی از این گروه را نیز دختران و زنان تشکیل می دهند که در آینده می توانند مادران و پرورش دهندگان نسل بعد باشند و در بالندگی جامعه نقشی بس مهم را ایفا نمایند. از این رو در حالی که حضور در دانشگاه برای عده کثیری از دانشجویان تجارب مثبتی به همراه دارد، برای برخی دیگر موقعیتهای تحصیلی از قبیل آزمون ها، مقالات، ارائه مطالب و غیره با تجربه تنیدگی همراه است. بی تردید تجربه تنیدگی ناشی از مسائل تحصیلی، تأثیر منفی بر بهزیستی روانشناختی و جسمانی و متعاقباً کاهش احساس خودکارآمدی تحصیلی^۱ دانشجویان را به همراه دارد (فراهانی، ۱۳۸۷). با توجه به اینکه در روانشناسی مثبت نگر، پیشرفت هدف نیست بلکه منظور اصلی ایجاد هدف در زندگی است (کورِی، ساتویندر و ادواردو^۲، ۲۰۱۰)، اینکه چه عواملی بر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان بالاخص دانشجویان زن که نقش های مهم مادری و تربیت در منزل و مدیریت آن را به عهده دارند، تأثیر می گذارد یا سهم و مشارکت هر عامل چه اندازه است، همواره از حیطه های مورد علاقه پژوهشگران تربیتی و حتی روانشناسان تربیتی بوده است ولی این نکته نیز همچنان حائز اهمیت بوده که پیشرفت باید با توجه به ملاک های فردی و برای تأمین نیاز به شکوفایی فرد باشد و فرد باید بیاموزد که بیشتر بر مبنای انگیزه های درونی خود رفتار کند تا در صورت عدم موفقیت از مسیر پیش رفت باز نماند (کوهن، فریدریکسون، برون، میکلز و کان وی^۳، ۲۰۰۹).

از سوی دیگر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان یکی از شاخصهای مهم در ارزیابی آموزش عالی است و تمام سعی و کوشش این نظام برای جامعه عمل پوشاندن به این امر مهم می باشد. با نگاهی دقیق به عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی به این نکته پی می بریم که عوامل مختلفی از جمله احساس تواناییهای و خودکارآمدی تحصیلی در موفقیت درسی تأثیر دارند (زهانگ^۴، ۲۰۰۱). خودکارآمدی تحصیلی که به قضاوت فرد راجع به توانایی هایش برای سازمان و انجام انواع تکالیف آموزشی طرح شده، گفته می شود (بینایت و بندورا^۵، ۲۰۰۴) و بیانگر اطمینان فرد به توانایی خود در انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی، در یک طراز مشخص است (بانگ و اسکالویک^۶، ۲۰۰۳)، باعث کاهش آشفتگی در مقابل حوادث استرس زای تحصیلی می شود (مارینو و همکاران^۷، ۲۰۰۸) و در پی این مسئله موفقیت در

۱. academic self-efficacy

۲. Corey, Satvinder & Eduardo

۳. Cohen, Fredrickson, Brown, Mikels & Conway

۴. Zhang

۵. Benight & Bandura

۶. Bong & Skaalvik

۷. Marino & et al

تحصیل علاوه بر افزایش احساس خودکارآمدی در تحصیل میزان احساس رضایت مندی از زندگی که طبق تحقیقات دینر، شیه، لوکاس و اسمیت^۱ (۲۰۰۰) شامل ارزش‌های شناختی افراد از زندگی شان می باشد را نیز بهبود می بخشد (کارن، راتلر و اسمیت^۲، ۲۰۰۵). از جمله عواملی که می تواند بر مؤلفه احساس خودکارآمدی تحصیلی تأثیر گذار باشد، نوع هدف‌گزینی و جهت‌گیری هدف^۳ در تحصیل است.

نظریه هدف‌گرایی یا جهت‌گیری اهداف از جمله نظریه‌های بسیار سودمند در حوزه پژوهش بر روی انگیزش تحصیلی است. هسته مفهومی نظریه هدف‌گرایی این است که فراگیرنده چه قصد و نیتی برای فعالیت و پیشرفت در انجام تکالیف درسی دارد (پنتریچ و شانک^۴، ۲۰۰۲). نظریه پردازانی همچون دوئک^۵ (۲۰۰۰) هدف پیشرفت چندین نوع گرایش به هدف را معرفی کرده اند 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 توانایی هایش در مقابل دیگران، بهترین بودن در جمع و اجتناب از قضاوت نامطلوب دیگران می باشد. ایمز^۶ (۱۹۹۲، نقل از مشتاقی، ۱۳۹۱) جهت‌گیری 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 موقعیت‌ها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت‌ها به گونه‌ای خاص عمل نماید؛ این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می دهد. در همین راستا تحقیقات پژوهشگرانی همچون گرین، میلر، کروسان، دوک، و اکی^۷ (۲۰۰۴) بیانگر آن است که اتخاذ یک هدف تسلط الگوی سازگاری از پیامدهای شناختی فراهم می کند که منجر به استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق می شود و به موجب این مسئله احساس خودکارآمدی تحصیلی در فرد افزایش می یابد. پونوین، ساندر و لارکین^۸ (۲۰۱۳)، جاب و برانستاتر^۹ (۲۰۰۹)، بیپ، استینماری و اسپینات^{۱۰} (۲۰۰۸)، پیری و عظیمی (۱۳۹۳) نیز در پژوهش‌های جداگانه بین اتخاذ اهداف پیشرفت با خودکارآمدی

۱. Diener, Suh, Lucas & Smith

۲. Karen, Rutler & Smitt

۳. Goal Orientation

۴. Pintrich & Schunk

۵. Dweck

۶. Ames

۷. Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey

۸. Putwain, Sander & Larkin

۹. Job & Brandstätter

۱۰. Bipp, Steinmayr & Spinath

تحصیلی رابطه نشان دادند. طی تحقیقات لایم، لیو و نی^۱ (۲۰۰۸)، دوپیرات و مارین^۲ (۲۰۰۵) و محسن پور و همکاران (۱۳۸۶) نیز درگیری شناختی دانش آموزان به عنوان متغیر واسطه ای اهداف پیشرفت تبحری و پیشرفت تحصیلی می باشد.

علاوه بر وجود هدف مناسب برای تحصیل عامل رشد شناختی و توانایی های فراشناختی نیز بر میزان احساس خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان مؤثر است. با توجه به اینکه در دنیای امروز، پژوهشگرانی از جمله کوین و گری^۳ (۲۰۱۲) دریافته اند که داشتن اطلاعات زیاد راهگشا نیست و آنچه اهمیت دارد استفاده از حجم وسیع اطلاعات و به کارگیری آن در همه حیطه های 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 نموده های فراشناخت^۴ است، تبحر کافی داشته باشند. فراشناخت که طبق نظر فیشر و ولز^۵ (۲۰۰۸) به آگاهی فرد از فرایندهای تفکر و نیز توانایی اداره نمودن فرایندهای شناختی اشاره دارد، امروزه در آموزش عالی اهمیتی دو چندان پیدا کرده است؛ چرا که افراد تحصیل کرده باید بتوانند با تصمیم گیری های درست و مناسب، مسائل پیچیده پیش رو را حل و فصل نمایند (جونگ و مینگ^۶، 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 یافته های پژوهشی امیر^۷ (۲۰۰۹)، بابامحمدی و خلیلی^۸ (۲۰۰۴) و حسینی و بهرامی^۹ (۲۰۰۲) که نشان دادند بین عملیات شناختی و مهارت فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد همخوان می باشد. کوماراجو و نادلر^{۱۰} (۲۰۱۳)، پونوین، ساندر و لارکین (۲۰۱۳)، وانگ، اسپنسر و زینگ^{۱۱} (۲۰۰۹) نیز نشان دادند که دانش آموزان دارای خودکارآمدی بالا به دلیل تسلط بر چالش ها، و فراشناخت گسترده، موفقیت تحصیلی بیشتری را کسب می کنند.

حال با توجه به این که در هر جامعه ای دانشجویان قشر فعال و اداره کننده جامعه هستند و در ضمن دانشجویان زن نیز از طریق تربیت نسل آینده و مدیریت منزل و یا اتخاذ مشاغل تاثیر بسزایی در روند رشد اجتماعی دارند و عوامل مختلفی نیز سبب اختلال در عملکرد شغلی و

۱. Liem, Lau & Nie

۲. Dupeyrat & Marine

۳. Kevin & Gary

۴. Metacognition

۵. Fisher & Wells

۶. Gyeong & Myung

۷. Emir

۸. Baba mohammadi & Khalili

۹. Hoseini & Bahrami

۱۰. Komarraju & Nadler

۱۱. Wang, Spencer & king

تحصیلی و اجتماعی و پیشرفت تحصیلی و به طبع آن تغییر در خود کارآمدی و خودباوری تحصیلی آنان می گردد و در عین حال راههای مقابله با عوامل منحرف کننده از کارآمدی تحصیلی آنان مانند هدف گرایی تحصیلی در این قشر از افراد جامعه نقش مهمی در پیشگیری از بروز آسیبهای جدید رفتاری، روانشناختی و ... بر جای می گذارد و با توجه به این نکته که داشتن هدف و کنترل شناختی می تواند نقش مهمی در پیشگیری بروز احساس پوچی و افزایش احساس بهزیستی ذهنی این افراد داشته باشد، و متعاقباً کلیه این مؤلفه ها در کاهش یا افزایش عملکرد و خود کارآمدی تحصیلی دانشجویان نقش مهمی را ایفا میکنند، بر این اساس می توان دریافت موفقیت تحصیلی که از آن به عنوان توانایی گذراندن مراحل تحصیل یاد می شود، نیز از جمله عوامل متأثر از فراشناخت است (فیلیپ، برنارد و ریدل^۱، ۲۰۰۸). با توجه به مطالب ارائه شده هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه جهت گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز) و فراشناخت با خود کارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان دختر می باشد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و روش نمونه گیری: طرح پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بودند. تعداد آزمودنیها ۲۰۰ نفر از دانشجویان دختر بود که به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای از جامعه مذکور انتخاب شد و حجم آنها بر اساس جدول مورگان مشخص گردید. بدین ترتیب ابتدا بر اساس لیستهای موجود در مرکز آمار و اطلاعات دانشگاه، تعداد دانشجویان دختر مشغول به تحصیل در هر دانشکده تعیین شد و سپس بر اساس نمونه گیری تصادفی طبقه ای آزمودنیها به گونه ای انتخاب شدند که به همان نسبت فراوانی که در جامعه هستند در نمونه مورد پژوهش هم حضور داشته باشند.

ابزار سنجش

پرسشنامه جهت گیری اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)^۲: 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 اسامی؛ تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی که هر خرده مقیاس به ترتیب ۶ سوال را در بر می گیرد. حداقل و حداکثر نمره برای هر خرده مقیاس به ترتیب ۱، ۴۲ می باشد و حداقل و حداکثر نمره برای کل پرسشنامه ۱ الی ۱۲۶ می باشد. در تحقیق میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) پایایی خرده آزمونهای جهت گیری هدف تبحری،

۱. Philip, Bernard & Riddell

۲. Midgley's Goal Orientation Questionnaire

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) پایایی ابزار براساس آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی تأیید شد و پایایی خرده آزمون های 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 کارشکی، میردورقی و حمزه لو (۱۳۹۱) نیز ضریب آلفای کرونباخ برای اهداف تجری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۷ و ۰/۹۲ و پایایی کلی این پرسشنامه ۰/۹۱ بدست آمد. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۹۲ بدست آمد. و برای خرده مؤلفه هدفی تجری ۰/۹۱، خرده مؤلفه رویکردی، ۰/۸۸ و برای خرده مؤلفه اجتنابی ۰/۶۸ به دست آمد.

پرسشنامه حالت فراشناختی (ESM): 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. پرسشنامه حالت فراشناختی، ابزاری است که تفکر سطوح بالاتر یا مهارت های فراشناختی را می سنجد. این پرسش نامه از ۲۰ ماده تشکیل شده است. پرسشنامه اندازه گیری حالت فراشناختی ترتیبی بوده و شبیه طیف لیکرت، دامنه آن از ۱ تا ۴ متغیر است. بالاترین نمره ممکن ۸۰ و پایین ترین نمره ممکن ۲۰ خواهد بود. 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. در پژوهش بشارت و عباسپور دوپلانی (۱۳۸۹) برای اعتباریابی این پرسش نامه، مقیاس حالت فراشناختی (MCQ=۳۰) اجرا گردید که همبستگی مثبت معنی دار مشاهده شده مبین اعتبار لازم پرسشنامه راهبردهای فراشناخت (ESM) است ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $r=۰/۵۸$). در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ و تنصیف ۰/۹۱ و ۰/۸۷ بدست آمد.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان (CASES)^۳: این پرسشنامه توسط اوون و فرانمن^۴ (۱۹۸۸) تهیه شده و ۳۳ سؤال دارد و بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت است (به نقل از تریواتان^۵، ۲۰۰۲). چوی^۶ (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، فرزاد، شهر

۱. State metacognitin inventory

۲. O'neill & Abedi

۳. Colleg Academic self-efficacy scale

۴. Owen & Froman

۵. Trevathan

۶. Choi

آرای و سنگری، ۱۳۸۸). فولادوند و همکاران (۱۳۸۸) به منظور بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه خود کارآمدی 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 خود کارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۸، بدست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول آن می باشد.

یافته ها

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره جهت گیری هدف (هدف گرایی تبحری، عملکردی-رویکردی، عملکردی-اجتنابی)، فراشناخت و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر

| تعداد | میانگین | انحراف معیار | حداقل نمره | حداکثر نمره | شاخص آماری |
|-------|---------|--------------|------------|-------------|---------------------------|
| | | | | | متغیر |
| ۲۰۰ | ۲۷/۹۴۵ | ۸/۸۴۵ | ۶ | ۴۰ | هدف گرایی تبحری |
| ۲۰۰ | ۲۷/۰۸ | ۷/۹۷ | ۶ | ۴۰ | هدف گرایی عملکردی-رویکردی |
| ۲۰۰ | ۲۲/۸۷۵ | ۷/۵۹۱ | ۶ | ۴۰ | هدف گرایی عملکردی-اجتنابی |
| ۲۰۰ | ۵۵/۸۹ | ۱۴/۵۵۸ | ۲۰ | ۸۰ | فراشناخت |
| ۲۰۰ | ۶۷/۷۶ | ۳۶/۶۲۸ | ۳۲ | ۱۳۸ | خود کارآمدی تحصیلی |

همان گونه که در جدول شماره ۱ ملاحظه می شود، در بررسی پاسخ های هدف گرایی تبحری میانگین و انحراف استاندارد به ترتیب ۲۷/۹۴۵ و ۸/۸۴۵، هدف گرایی عملکردی-رویکردی، میانگین و انحراف استاندارد به ترتیب ۲۷/۰۸ و ۷/۹۷، هدف گرایی عملکردی-اجتنابی، میانگین و انحراف استاندارد به ترتیب ۲۲/۸۷۵ و ۷/۵۹۱، فراشناخت، میانگین و انحراف استاندارد به ترتیب ۵۵/۸۹ و ۱۴/۵۵۸، خود کارآمدی تحصیلی، میانگین و انحراف استاندارد به ترتیب ۶۷/۷۶ و ۳۶/۶۲۸ می باشد.

فرضیه اول: بین هدف گرایی تبحری و خود کارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر رابطه وجود دارد.

فرضیه دوم: بین هدف گرایی عملکردی-رویکردی و خود کارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر رابطه وجود دارد.

فرضیه سوم: بین هدف گرایی عملکردی-اجتنابی و خود کارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر رابطه وجود دارد.

فرضیه چهارم: بین فراشناخت و خود کارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر رابطه وجود دارد.

جدول ۲: ضرایب همبستگی ساده بین متغیرهای پژوهش

| ردیف | متغیر | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
|------|-------------------|---|---------|---------|---------|---------|
| ۱ | تبحری | ۱ | **۰/۴۵۶ | **۰/۴۶۵ | **۰/۸۹۶ | **۰/۸۰۲ |
| ۲ | عملکردی-رویکردی | - | ۱ | **۰/۸۷۶ | **۰/۴۴۱ | **۰/۳۰۷ |
| ۳ | عملکردی-اجتنابی | - | - | ۱ | **۰/۴۳۳ | **۰/۲۹۸ |
| ۴ | فراشناخت | - | - | - | ۱ | **۰/۸۰۷ |
| ۵ | خودکارآمدی تحصیلی | - | - | - | - | ۱ |

** معنی داری در سطح $p > 0.01$

همان گونه که در جدول ۲ ملاحظه می شود، ضرایب همبستگی دو متغیری در سطح آماری کمتر از ۰/۰۱ معنی دار هستند. بدین صورت فرضیه اول، دوم، سوم و چهارم تأیید می گردد. فرضیه پنجم: بین هدف گرایی تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی و فراشناخت با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر رابطه چند گانه وجود دارد.

جدول ۳: ضرایب همبستگی چندگانه متغیرهای پیش بین (هدف گرایی تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی و فراشناخت) با خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دختر

| متغیر ملاک | متغیرهای پیش بین | R | R ² | F | p | β | t | p |
|-------------------|------------------|-------|----------------|---------|--------|---------|--------|--------|
| خودکارآمدی تحصیلی | تبحری | ۰/۸۳۲ | ۰/۶۹۲ | ۱۰۹/۳۷۴ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۴۲ | ۴/۸۴۸ | ۰/۰۰۰۱ |
| | عملکردی-رویکردی | | | | | -۰/۰۱۵ | -۰/۱۷۸ | ۰/۸۵۹ |
| فراشناخت | تبحری | | | | | ۰/۴۵۸ | ۵/۰۹۶ | ۰/۰۰۰۱ |
| | عملکردی-اجتنابی | | | | | -۰/۰۹۳ | -۱/۱۱۴ | ۰/۲۶۷ |

همان طوری که در جدول ۳ مشاهده می شود، رگرسیون پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر از روی متغیرهای هدف گرایی تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی و فراشناخت معنی دار است ($p < 0.001$ و $F = 109.374$). بنابراین، فرضیه پنجم تأیید می گردد. متغیرهای هدف گرایی تبحری و فراشناخت با ضریب بتای (به ترتیب) ۰/۴۴۲ و ۰/۴۵۸ می توانند به طور معنی داری خودکارآمدی تحصیلی را در دانشجویان دختر پیش بینی کنند. همچنین، مقدار R^2 نشان می دهد ۶۹٪ از واریانس خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر توسط متغیرهای یاد شده تبیین می شود.

بحث و نتیجه گیری

همان گونه که در جدول ۲ ملاحظه می شود، ضرایب همبستگی ساده هدف گرایی تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی با خود کارآمدی تحصیلی در سطح آماری کمتر از ۰/۰۱ معنی دار هستند. بدین ترتیب فرضیه اول، دوم و سوم تأیید می گردد. این یافته با برخی یافته های پونوین، ساندر و لارکین (۲۰۱۳)، جاب و برانستاتر (۲۰۰۹)، بیپ، استینماری و اسپینات (۲۰۰۸)، لایم، لیو و نی (۲۰۰۸)، دوپیرات و مارین (۲۰۰۵)، محسن پور و همکاران (۱۳۸۶) و پیری و عظیمی (۱۳۹۳) همخوان است.

در تبیین این یافته ها می توان گزارش نمود که در این دوره، اطلاعات، از طریق فن آوریهای 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 محدودیتهای 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 موقعیتها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیتها به گونه ای خاص عمل نماید؛ این جهت گیری در موقعیت های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین دلیل تمایلات، کنشها و پاسخ های او را در موقعیت های یادگیری تحت تأثیر قرار می دهد (مشتاقی، ۱۳۹۱). در همین رابطه یافته های محققینی همچون جانسون^۱ (۲۰۱۱) نشان می دهد جهت گیری هدف تبحری کلیه ی راهبردهای اولیه و پیشرفته ی یادگیری را بطور مثبت پیش بینی می نماید. یادگیرندگان 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 ی 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.

همان گونه که در جدول ۲ ملاحظه می شود، ضرایب همبستگی ساده فراشناخت با خود کارآمدی تحصیلی در سطح آماری کمتر از ۰/۰۱ معنی دار هستند. بدین صورت فرضیه چهارم تأیید می گردد. این یافته با یافته های کوین و گری (۲۰۱۲)، امیر (۲۰۰۹)، وانگ، اسپنسر و زینگ (۲۰۰۹) و بابا محمدی و خلیلی (۲۰۰۴) همخوان است.

در تبیین این یافته می توان بیان کرد که؛ توجه به اهمیت افزایش خود آگاهی در دانشجویان

۱. Janassen

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 در گیر نحوه و فرایند یادگیری است تا موضوع یادگیری، اگر چه می تواند به یادگیری مطلب ختم شود، ولی این یادگیری الزاما 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. بر اساس تحقیقات نزو و همکاران^۱ (۲۰۱۰) و بل و زوریل^۲ (۲۰۰۹) توجه به بالا بردن آگاهی فرد از احساسات و تجاربت خود نسبت به قوت ها و ضعف های شناختی اش که همان فراشناخت شخص است و همچنین دادن بینش به فرد درباره توانایی هایش، می توان احساس خودکارآمدی فرد را بالا برد (کاظمی و کشاورزبان، ۱۳۹۱). 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، ۱۳۷۱). این نکته خود تأییدی بر یافته حاضر می باشد.

همان طوری که در جدول ۳ مشاهده می شود، رگرسیون پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دختر از روی متغیرهای هدف گرایی تبحری، عملکردی-عملکردی و عملکردی-اجتنابی و فراشناخت معنی دار است ($p < 0/0001$ و $F = 109/374$). بنابراین، فرضیه پنجم تأیید می گردد. این یافته با یافته های کوماراجو و نادلر (۲۰۱۳)، پونوین، ساندر و لارکین (۲۰۱۲) و حسینی و بهرامی (۲۰۰۲) همخوان است.

در تبیین این فرضیه می توان استنباط کرد که؛ در هر جامعه ای، یکی از اهداف تعلیم و تربیت پرورش توانایی های فکری و شناختی دانشجویان است، به گونه ای که فرد بتواند به طور مستقل درباره مسائل مختلف بیندیشد و فرایندهای شناختی اش را برای استفاده بهینه و در جهت مطلوب هدایت کند. در کل استفاده از فراشناخت جزئی از یادگیری خودنظم ده به شمار می آید (ولترز^۳، ۲۰۰۳) و در این نوع یادگیری، دانشجو، فعالیت یادگیری را بر اساس نیازها و علایق درونی اش تنظیم می کند. لذا احتمال درگیری بیشتر یادگیرنده با تکلیف یادگیری فراهم می شود، آنچه می تواند 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 مصمم تر نماید، استفاده از توجه به شناختهای درونی و تسلط بر آگاهیهای موجود در ذهن

۱. Nezu & et al

۲. Bell & et al

۳. Wolters

می باشد. این مسئله خود در روند هدف‌گزینی در تحصیلی افراد مؤثر می باشد و یادگیرنده به طبع آن اهدافی را که به درک و فهم مطالب می انجامد را ارجح می کند. از سوی دیگر پژوهش‌های مختلفی مانند تحقیق کورکوران و سگال^۱ (۲۰۰۸) و ایراک و توسان^۲ (۲۰۰۸) نشان داده شده است بین فراشناخت و عوامل کاهش دهنده احساس ناکارآمدی مانند اضطراب و افسردگی و وسواس رابطه معکوس وجود دارد. حالت فراشناختی با تأثیر بر هدف‌گزینی مناسب بر اساس موقعیت، خودنظم‌دهی و برنامه‌ریزی فرد می تواند بر عملکرد تحصیلی یادگیرنده اثر گذار باشد و بر بهبود سطح عملکرد دانشجویان کمک کرده و در پی آن میزان احساس خودکارآمدی افراد را در زمینه یادگیری و تحصیل افزایش دهد و قدرت حل مسئله را در افراد بالا ببرد و به طبع آن میزان احساس رضایت از زندگی و بهزیستی ذهنی را در یادگیرندگان و در موقعیت یادگیری افزایش دهد و از این رو فراشناخت می تواند پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای احساس خوداثربخشی یادگیرندگان به شمار می رود.

منابع

- بشارت، محمد علی و عباسپور دوپلانی، طاهره (۱۳۸۹). رابطه راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با تاب‌آوری دانشجویان. فصلنامه علمی پژوهشی یافته‌های نو در روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، سال پنجم، شماره ۱۴، ص ۱۱۱-۱۲۴.
- پیری، موسی، 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، دوره ۷، شماره ۱۶، ص ۵۰-۶۳.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۷۱). درآمدی به روان‌شناسی انسان، انتشارات چکامه، تهران.
- فراهانی، محمدتقی (۱۳۸۷). تفاوت‌های فردی در استرس تحصیلی و بهزیستی ذهنی نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی. مجله علوم رفتاری، دوره ۲، شماره ۴، ص ۲۹-۳۴.
- 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، دوره چهارم، شماره ۲، ص ۹۳-۸۱.
- کارشکی، حسین، خرازی، سید علینقی، قاضی طباطبایی، سید محمود (۱۳۸۷). بررسی رابطه ادراک محیطی مدرسه و اهداف پیشرفت؛ آیا نوع مدرسه، رشته تحصیلی و منطقه محل سکونت تفاوت ایجاد می کند؟ مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، سال نهم، شماره ۲، ص ۸۴-۷۹.
- کارشکی، حسین، میردورقی، فاطمه، حمزه‌لو، محمد (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت در سلامت

۱. Corcoran & Segal

۲. Irak & Tosun

- روان و مسائل سازشی دانشجویان. مجله مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء (س)، دوره ۸، شماره ۳، صص ۱۵۹-۱۷۸.
- کاظمی، حمید، کشاورزبان، فهیمه (۱۳۹۱). نقش فراشناخت و حل مسأله در پیش بینی بهزیستی روان شناختی در دانش آموزان دختر و پسر شهر اصفهان، مجله رویکردهای نوین آموزشی، سال هفتم، شماره یک، پیاپی ۱۵، صص ۹۱-۱۰۶.
- محسن پور، مریم، حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران. فصلنامه نوآورهای آموزشی، ۵(۱۶)، صص ۹-۳۵.
- مشتاقی، سعید (۱۳۹۱). پیش بینی پیشرفت تحصیلی براساس جهت گیری هدف پیشرفت. فصلنامه راهبردهای آموزش، دوره ۵، شماره ۲، صص ۸۹-۹۴.
- 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.
- Bell, A. C., & D'Zurilla, T. J. (2009). Problemsolving therapy for depression: A metaanalysis. *Clinical Psychology Review*, 29, (4), 348-353.
- Benight, C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1129-1148.
- Bipp, T., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Personality and achievement motivation: Relationship among Big Five domain and facet scales, achievement goals, and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 44, 1454-1464.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college student's academic performance. *Journal of Psychology in Scooles*, 42, 197-205.
- Cohn, M. A., Fredrichson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *American Psychological Association*, 9, 361-368.
- Corcoran, K. M., & Segal, Z. V. (2008). Metacognition in depressive and anxiety disorders: current directions. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1(1) 33-44.
- Corey, L.M., Satvinder, S., & Eduardo, J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. *American Journal of Public Health*, 100, (12), 2366-2371.
- Diener, E.D., Sun, E.M., Lucas, R.E., and Smith, H.L.(1999). Subjective well- being. Three dacades of well- being. *Psychological Bulletin*, 125(2): 276- 302.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of dwecks model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Dweck, C. S. (2000). Self-theories: Their role in motivation, personality and development.

- Philadelphia: Psychology Press, 58-62.
- Emir, S. (2009). Education faculty students' critical thinking disposition according to academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1: 2466-9.
 - Fisher, P. L., & Wells, A. (2008). Metacognitive therapy for obsessive-compulsive disorder: a case series. *Journal Behav Ther Exp Psychiatry*, 39(2), 117-32.
 - 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, 462-482.
 - 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.
 - Irak, M., & Tosun, A. (2008). Exploring the role of metacognition in obsessive-compulsive and anxiety symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 13161325.
 - Janassen, D. H. (2011). Learning to solve problem: A handbook for designing problemsolving learning environments. *Book in Social Sciences*.
 - Job, V., & Brandstätter, V. (2009). Get a taste of your goals: Promoting motive-goal congruence through affect-focus goal fantasy. *Journal of Personality*, 77, 1527-1560.
 - Karen, L., Rutler, B., & Smitt, H. (2005). The effects of gender of grade level on the motivational need of achievement. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 23(2): 19-26.
 - 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.
 - Komaraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter. *Learning and Individual Differences*, In Press, Corrected Proof, Available online 8 February 2013, 25, 67-72.
 - Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self- efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcom. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
 - 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 COPD*, 4, 713-718.
 - Midgley C; Kaplan A; Middleton M; Maehr ML; 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.
 - Nezu, A. M., Nezu, C. M., & Perri, M. G. (2010). *Problemsolving therapy for depression: Theory, research, and clinical guidelines*. Wiley series on personality processes. 274.
 - O,Neil, H.F., J.R. & 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 Natioanl Council on Measurement in Education. New Orleans. LA.
 - Philip, C. A., Bernard, M. R. & Riddell, T. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions. *Review of Educational Research*, 78, 1102-1134.
 - Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education, Theory, Research, and Ap*

- plication. Merrill Prentice Halle.
- 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): 633-650.
 - 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.
 - Wang, J., Spencer, K. & king, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. Education department, university of hull, center for educational studies, Hu6 7RX, united Kingdom.
 - Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.
 - Zhang, L. F. (2001). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities? *Journal of Psychology*, 135 (6): 621-37.

The Relationship between Goal Orientation and Meta Cognition with Academic Self-Efficacy in Female Students of Ahvaz Branch Islamic Azad University

S. Safarzadeh^{1*}
F. Marashian²

Abstract

The aim of the present study was to investigate the relationship between goal orientation and Meta cognition with academic self-efficacy in female students of Ahvaz Branch Islamic Azad University. The sample of research included 200 subjects who were selected based on stratified random sampling. For the measurement of the variables, Midgley's Goal Orientation Questionnaire, State Meta-cognition Inventory (ESM) and College Academic Self-efficacy Scale (CASES) were used. To analyze data Pearson correlation coefficient and multivariable regression analysis were employed as statistical methods. The results revealed that there was significant relation between goals mastery, performance-approach goals, performance-avoidance goals and meta cognition with academic self-efficacy. Also regression analysis showed that mastery goals and meta cognition were respectively predictive variables for the academic self-efficacy.

Keywords: goal orientation, meta cognition, academic self-efficacy, female students.

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

(Corresponding Author, Email: safarzadeh1152@yahoo.com)

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