



Relations between Goal Orientation (skill-oriented, performance-oriented, performance-avoidance) and Metacognition With Subjective Well-Being and Academic Self-Efficacy Among the Students

Sahar Safarzadeh, Fatemeh Sadat Marashian

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

Article Information

Article history:

Received: 2016/12/29
Accepted: 2017/02/18
Available online: 2017/03/15

EDCBMJ 2017; 9(6): 447- 457

Corresponding author at:

Dr. Sahar Safarzadeh
Department of Psychology,
Ahvaz Branch, Islamic Azad
University, Ahvaz, Iran.

Tel:
+989163049476

Email:
Safarzadeh1152@gmail.com

Abstract

Background and Aims: Subjective Well-Being and Academic Self-Efficacy is one of the most important topics of research in universities. The aim of the present study was to investigate the relations of goal orientation (skill-oriented goal, performance-oriented goal, performance-avoidance goal) and metacognition with subjective well-being and academic self-efficacy among the students of Islamic Azad University of Ahvaz year 2015-2016.

Methods: The research was canonic correlation. The sample of research included 400 subjects (200 boy and 200 girls) who were selected based on cluster random sampling. For the measurement of the variable, Midgley's goal orientation questionnaire, State metacognition inventory (ESM), satisfaction with life scale (SWLS) and Colleg academic self-efficacy scale (CASE) were used.

Results: Data analysis by canonical correlation revealed: there were significant relations between goal orientation (skill-oriented goal, performance-oriented goal, performance-avoidance goal) and metacognition with subjective well-being and academic self-efficacy all of students. The results also revealed that: there is strongest relation between metacognition from first set of variables (independent) and subjective well-being from second set of variables (dependent) ($p < 0.01$).

Conclusion: It can be concluded that for the development of sense self-efficacy and subjective well-being of students, it will be important for goal orientation and metacognition. These factors can be made to improve the academic performance of students.

KeyWords: Academic Self-Efficacy, Goal Orientation, Meta cognition, Students, Subjective Well-Being.

Copyright © 2017 Education Strategies in Medical Sciences. All rights reserved.

How to cite this article:

Safarzadeh S. Marashian FS. Relations of Goal Orientation (skill-oriented, performance-oriented, performance-avoidance) and Metacognition With Subjective Well-Being and Academic Self-Efficacy Among the Students. Educ Strategy Med Sci. 2017; 9 (6) : 447- 457



Farname Inc.

رابطه جهت گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز) و فراشناخت با احساس بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان

سحر صفرزاده، فاطمه سادات مرعشیان

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

چکیده

اطلاعات مقاله

زمینه و اهداف: احساس بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی تحصیلی از مهم ترین مباحث قابل پژوهش در دانشگاهها است و تشخیص متغیرهای پیش بینی کنندهی آن بسیار حائز اهمیت است. بر این اساس هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه کانونی جهت گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز) و فراشناخت با احساس بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بود.

روش بررسی: روش پژوهش همبستگی از نوع کانونی بوده و نمونه پژوهش شامل ۴۰۰ نفر از دانشجویان (۲۰۰ دختر و ۲۰۰ پسر) که به صورت تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. برای گردآوری دادهها از پرسشنامه جهت گیری اهداف پیشرفت میدگی و همکاران (۱۹۹۸)، پرسشنامه حالت فراشناختی (ESM)، پرسشنامه احساس بهزیستی ذهنی (SWLS) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان (CASE) استفاده شد. دادهها با استفاده از ضریب همبستگی کانونی تحلیل شد.

یافتهها: نتایج نشان داد که بین جهت گیری تبحری، جهت گیری عملکردی-رویکردی، جهت گیری عملکردی-اجتنابی و فراشناخت با احساس بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد و نیز قویترین رابطه بین فراشناخت از متغیرهای مجموعه اول (مستقل) و احساس بهزیستی ذهنی از متغیرهای مجموعه دوم (وابسته) می باشد ($p < 0/01$).

نتیجه گیری: می توان نتیجه گرفت که برای تعالی احساس خودکارآمدی تحصیلی و در پی آن افزایش بهزیستی ذهنی دانشجویان، توجه به مسیر و جهت انتخاب شده در روند پیشرفت تحصیلی و فرایند های فراشناختی آنها مهم می باشد و می تواند بر کیفیت عملکرد تحصیلی آنها تأثیرگذار باشد.

کلمات کلیدی: احساس بهزیستی ذهنی، جهت گیری هدف، خودکارآمدی تحصیلی، دانشجویان، فراشناخت.

تاریخچه مقاله
دریافت: ۱۳۹۵/۱۰/۰۹
پذیرش: ۱۳۹۵/۱۱/۳۰
انتشار آنلاین: ۱۳۹۵/۱۲/۲۵
EDCBMJ 2017; 9(6): 447- 457
نویسنده مسئول:
دکتر سحر صفرزاده
گروه روان شناسی، واحد اهواز،
دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

تلفن:
۰۹۱۶۳۰۴۹۴۷۶

پست الکترونیک:
Safarzadeh1152@gmail.com

کپی رایت ©، حق چاپ، نشر و استفاده علمی از این مقاله برای مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی محفوظ است.

مقدمه

او در جامعه علاقه مند و نگران است^[۱]. با نگاهی دقیق به عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی به این نکته پی می بریم که عوامل مختلفی از جمله احساس توانایی و خودکارآمدی تحصیلی در موفقیت درسی تأثیر دارند^[۲]. خودکارآمدی تحصیلی به باور فرد در مورد توانایی های خود برای انجام موفقیت آمیز یک تکلیف یا کار، گفته می شود^[۳] و به عنوان یک عامل تعیین کننده موفقیت در مدرسه و منتقل شدن به دانشگاه محسوب می گردد^[۴]. این

دانشجویان هر جامعه به عنوان قشر آینده ساز کشور، گروهی هستند که بخش عمده برنامه ریزی و بودجه اجتماع را به خود اختصاص می دهند. از سوی دیگر پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانشجویان یکی از شاخصه های مهم در ارزیابی آموزش عالی است و تمام سعی و کوشش کشورها برای جامعه عمل پوشاندن به این امر مهم می باشد^[۱]. به عبارتی، جامعه و به طور ویژه آموزش عالی نسبت به سرنوشت فرد، رشد و تکامل موفقیت آمیز وی و جایگاه

می‌گیرند^[۱۸] و بیشترین نگرانی در مورد مردود شدن را نشان داده و دارای نیمرخ ضعیف‌ترین پیشرفت تحصیلی می‌باشند^[۱۹].

انگیزه‌های تبحری، در موقعیت‌های پیشرفت (به‌عنوان مثال، در دانشگاه، کار و ورزش)، با شیوه‌های تفکر، احساس و رفتار مثبت و سازنده در ارتباط است، در حالی که انگیزه‌های عملکردی، در موقعیت‌های پیشرفت، با شیوه‌های تفکر، احساس و رفتار نسبتاً منفی و بی‌حاصل ارتباط دارد و فرد ممکن است برای ارتقای خود به فکر پایین آوردن دیگران باشد^[۲۰]. در همین راستا تحقیقات پژوهشگران مختلف بیانگر آن است که اتخاذ یک هدف تبحری، الگویی سازگارانه فراهم می‌کند که منجر به استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق می‌شود^[۲۱]. علاوه بر اتخاذ هدف مناسب برای تحصیل، عامل رشد شناختی و توانایی‌های فراشناختی نیز بر میزان احساس خودکارآمدی و بهزیستی ذهنی دانشجویان مؤثر است. یافته‌های تحقیقات پژوهشگران نیز بر نقش اهداف جهت‌دار در بهزیستی روانی دانش‌آموزان^[۲۲] و نقش باورهای سازگارانه آینده‌نگری و فرایندهای انگیزشی در کارکرد سلامت بدنی و روانی تأکید می‌نمایند^[۲۳]. با توجه به اینکه در دنیای امروز، پژوهشگرانی از جمله Kevin & Gary^[۲۴] در نظریات خود بیان کردند که داشتن اطلاعات زیاد راهگشا نیست و آنچه اهمیت دارد استفاده از حجم وسیع اطلاعات و به‌کارگیری 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 مسئله که از نمودهای فراشناخت است، تبحر کافی داشته باشند^[۲۵].^[۲۶] فراشناخت که طبق نظر Fisher & Wells^[۲۷] به آگاهی فرد از فرایندهای تفکر و نیز توانایی اداره نمودن فرایندهای شناختی اشاره دارد، امروزه در آموزش عالی اهمیتی دوچندان پیدا کرده است؛ چراکه افراد تحصیل‌کرده باید بتوانند با تصمیم‌گیری‌های درست و مناسب، مسائل پیچیده پیش رو را حل و فصل نمایند^[۲۸].^[۲۹] و به توانایی تفکر سطح بالاتر و به‌ویژه 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 یابد. بر این اساس می‌توان دریافت احتمالاً موفقیت تحصیلی که از آن به‌عنوان توانایی گذراندن مراحل تحصیل یاد می‌شود، نیز از جمله عوامل متأثر از فراشناخت است^[۳۰] در تحقیقات محققین مشخص شده است که بین ابعاد راهبردهای فراشناختی با پیشرفت دانشجویان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد^[۳۱] و همچنین هدف تسلط گرای تحصیلی با انگیزش درونی شناختی مرتبط بوده است^[۳۲].

عامل باعث کاهش آشفتنگی در مقابل حوادث استرس‌زای تحصیلی شده^[۳] و در پی این مسئله به‌طور غیرمستقیم میزان رضایت از زندگی و احساس بهزیستی ذهنی را در فرد تغییر می‌دهد^[۷]. مفهوم رضایت و احساس بهزیستی ذهنی، تجربه درونی است که حضور مثبت هیجان‌ها و نبود احساسات منفی را در برمی‌گیرد^[۸]. محققین در پژوهشی نشان داده‌اند که تفاوت در رضایت از زندگی و احساس بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان به دلیل توانمندی و احساس خودکارآمدی است^[۹]. بر این اساس در تحقیقات دیگر نیز مشخص شده که موفقیت تحصیلی با افزایش خودکارآمدی و احساس بهزیستی^[۱۰] که طبق نظر Laughlin & Huebner^[۱۱] نوعی ارزیابی شناختی فرد از کیفیت زندگی خود می‌باشد، تغییر می‌یابد که البته همیشه این تغییر معنی‌دار نبوده و این مسئله باعث خلعی در علم شده است. از جمله عواملی که احتمالاً می‌تواند بر مؤلفه‌های مؤثر در تحصیل مانند احساس خودکارآمدی و رضایتمندی دانشجویان تأثیرگذار باشد، نوع هدف‌گزینی و جهت‌گیری هدف در تحصیل است. بر این اساس طی پژوهشی روی دانشجویان نشان داده شد که خودکارآمدی تحصیلی و حمایت محیطی، می‌تواند سازگاری تحصیلی، پیشرفت در اهداف تبحری و رویکردی و احساس شادی در زندگی را پیش‌بینی کند^[۱۲] و محققین دیگر نیز پیش‌بین رفتارهای تحصیلی و پیامدهای یادگیری از روی جهت‌گیری‌های هدف و خود سنجی‌های دانش‌آموزان از خود را امکان‌پذیر دانستند اما همیشه این رابطه معنی‌دار نبوده است^[۱۳].

نظریه هدف‌گرایی یا جهت‌گیری اهداف از جمله نظریه‌های بسیار سودمند در حوزه انگیزش تحصیلی است. هسته مفهومی نظریه هدف‌گرایی (تبحری، عملکردگرا و عملکردگیز) این نکته است که فراگیرنده چه قصد و نیتی برای فعالیت و پیشرفت در انجام تکالیف درسی دارد. نظریه‌پردازانی همچون دونک^[۱۴] در توضیح اهداف پیشرفت چندین نوع گرایش به هدف را معرفی کرده‌اند اما دو نوع متداول آن عبارت است از گرایش به هدف تبحری و گرایش به هدف عملکردی 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^[۱۵] و در اهداف اجتنابی فرد در راستای اجتناب از اثبات ناتوانایی و عدم شایستگی به خویش تمرکز می‌یابد^[۱۶]. این افراد اهداف پایینی برای خود در نظر

و در هر دانشکده دو رشته به صورت تصادفی انتخاب و سپس به طور تصادفی به دو کلاس از هر رشته مراجعه و آزمون اجرا شد (ظرفیت هر کلاس به طور متوسط ۲۵ نفر بود). پژوهشگران در یک دوره زمانی ده روزه و هماهنگی قبلی با اساتید، با مراجعه به کلاس‌های درس و شرح اهداف پژوهش و حفظ محرمانه بودن نتایج نظرسنجی، پرسشنامه‌های پژوهش را به منظور پاسخگویی در اختیار دانشجویان قرار دادند تا در محیط کلاس با اختصاص زمان ۴۰ دقیقه تکمیل نمایند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها، از ابزارهای استاندارد زیر استفاده شد.

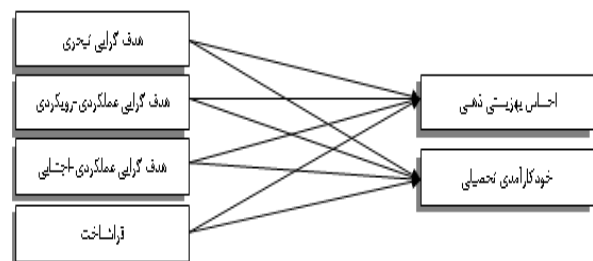
الف) پرسشنامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت:

پرسشنامه جهت‌گیری هدف به وسیله Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman & Roeser تهیه شده و ۱۸ سؤال دارد که پاسخ‌دهی به سؤال‌های آن بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از کاملاً درست تا کاملاً نادرست است^[۴۰]. خرده آزمون‌های جهت‌گیری هدف سه مورد است به اسامی: تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی که هر خرده مقیاس به ترتیب ۶ سؤال را دربرمی‌گیرد. حداقل و حداکثر نمره برای هر خرده مقیاس به ترتیب ۱ و ۴۲ می‌باشد و حداقل و حداکثر نمره برای کل پرسشنامه ۱ و ۱۲۶ می‌باشد. در تحقیقی پایایی خرده آزمون‌های جهت‌گیری هدف تبحری، عملکردی-رویکردی و عملکردی-اجتنابی این پرسشنامه برحسب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است^[۴۰]. در پژوهش‌ها، پایایی ابزار بر اساس آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت 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 و همچنین روایی پرسشنامه نیز در همان پژوهش با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی احراز شده است^[۴۱]. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای خرده مؤلفه هدفی تبحری ۰/۹۱، خرده مؤلفه رویکردی، ۰/۸۸ و برای خرده مؤلفه اجتنابی ۰/۶۸ به دست آمد.

ب) پرسشنامه حالت فراشناختی: این پرسشنامه توسط

O,Neil & Abedi ساخته شده است^[۴۲]. پرسشنامه حالت فراشناختی، ابزاری است که تفکر سطوح بالاتر یا مهارت‌های فراشناختی را می‌سنجد. این پرسشنامه از ۲۰ ماده تشکیل شده است. پرسشنامه اندازه‌گیری حالت فراشناختی ترتیبی بوده و شبیه طیف لیکرت، دامنه آن از ۱ تا ۴ متغیر است. بالاترین نمره ممکن ۸۰ و پایین‌ترین نمره ممکن ۲۰ خواهد بود. در تحقیقی پایایی پرسشنامه حالت فراشناختی با استفاده از دو روش آلفای

اما هیچ‌کدام از تحقیقات به صورت واضح نشان ندادند که آیا می‌تواند فراشناخت و جهت‌گیری هدف پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای احساس خودکارآمدی تحصیلی باشد و یا مؤلفه‌ها ارتباط معنی‌داری باهم دارند. حال با توجه به این‌که در هر جامعه‌ای دانشجویان قشر فعال و اداره‌کننده جامعه هستند و سلامت روانی آنان و در پی آن رضایت از زندگی اجتماعی و خانوادگی آن‌ها حائز اهمیت می‌باشد و عوامل مختلفی نیز سبب اختلال در عملکرد شغلی و تحصیلی و اجتماعی و پیشرفت تحصیلی و به طبع آن تغییر در خودکارآمدی و خودباوری تحصیلی آنان می‌گردد و درعین حال راه‌های مقابله با عوامل منحرف‌کننده از کارآمدی تحصیلی آنان مانند هدف‌گرایی تحصیلی در این قشر از افراد جامعه نقش مهمی در پیشگیری از بروز آسیب‌های جدید رفتاری، روان‌شناختی و ... بر جای می‌گذارد و با توجه به این نکته که داشتن هدف و کنترل شناختی می‌تواند نقش مهمی در پیشگیری بروز احساس پوچی و افزایش احساس بهزیستی ذهنی این افراد داشته باشد، و متعاقباً کلیه این مؤلفه‌ها در کاهش یا افزایش عملکرد و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان نقش مهمی را ایفا می‌کنند، پرسش اصلی آن بود که آیا بین جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکردگرا و عملکردگریز) و فراشناخت با احساس بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان همبستگی کانونی وجود دارد؟ بر این اساس هدف از مطالعه اخیر ایجاد این مدل و آزمون آن است (نمودار ۱).



نمودار ۱. مدل کلی مورد بررسی در پژوهش حاضر

روش بررسی

پژوهش حاضر به روش توصیفی - مقطعی در قالب طرح همبستگی در جامعه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ انجام شد. نمونه‌ای به حجم ۴۰۰ نفر از دانشجویان به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بر اساس جدول Krejcie & Morgan انتخاب شدند^[۳۹]. بدین منظور ابتدا لیستی از دانشکده‌های دانشگاه تهیه شد و از بین ۸ دانشکده، ۴ دانشکده به طور تصادفی انتخاب شد (علوم انسانی، کشاورزی، فنی و مهندسی و علوم پایه) و از بین ۴ دانشکده انتخابی، رشته‌های موجود در هر کدام از آن دانشکده‌ها مشخص،

متغیرهای تحقیق از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد و به جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف تک نمونه‌ای استفاده شد. جهت پیش‌بینی سهم متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی واریانس احساس بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان از همبستگی کانونی استفاده شد.

یافته‌ها

از تعداد ۴۰۰ شرکت‌کننده، ۲۰۰ نفر دختر و ۲۰۰ نفر پسر بودند و ۲۷۹ نفر مجرد و ۱۲۱ نفر متأهل بودند. همچنین ۲۴۳ نفر شاغل و ۱۵۷ نفر غیر شاغل بودند و ۴۷ نفر کاردانی، ۳۱۴ نفر کارشناسی و ۳۹ نفر کارشناسی ارشد بودند. با استفاده از شاخص‌های توصیفی، میانگین و انحراف معیار نمونه متغیرهای پیش‌بین و ملاک به ترتیب هدف‌گرایی تبحری ۲۸/۰۵۲ و ۸/۹۱۷، هدف‌گرایی عملکردی-رویکردی ۲۷/۰۷ و ۷/۹۴۸، هدف‌گرایی عملکردی-اجتنابی ۲۲/۸۶۲ و ۷/۵۳۴، فراشناخت ۵۶/۲۲۵ و ۱۴/۶۲۲، احساس بهزیستی ذهنی ۲۴/۷۴۵ و ۶/۹۷، خودکارآمدی تحصیلی ۶۸/۱۲۷ و ۳۶/۸۵۹ می‌باشد.

فرضیه پژوهش: بین جهت‌گیری هدف (تبحری، عملکرد گرا و عملکرد گریز) و فراشناخت با احساس بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان رابطه کانونی وجود دارد. همان‌گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، ضرایب همبستگی دومتغیری در سطح آماری کمتر از ۰/۰۱ معنی دار هستند. بدین‌صورت بین کلیه متغیرهای تحقیق رابطه معنی‌دار در سطح $p < 0/01$ وجود دارد.

ابتدا نتایج آزمون‌های معنی‌داری برای کل مدل به‌کاررفته با استفاده از چهار شاخص معنی‌داری چندمتغیری مختلف ارائه می‌شود که در جدول ۲ آمده است. سپس ضرایب همبستگی کانونی و آزمون‌های چندمتغیری برای هر یک از ابعاد نشان داده می‌شود. طبق نتایج مندرج در جدول ۲، معنی‌داری مقدار لامبدای ویلکز ($F=233/879$ ، $p=0/001$ ، مقدار، $P<0/001$) نشان می‌دهد که بین دودسته متغیرها رابطه معنی‌داری وجود دارد. طبق جدول ۳، ریشه‌های حاصل از تحلیل متعارف و ویژگی‌های آن‌ها را برای دو متغیر همگام و دو متغیر وابسته در مدل پژوهش حاضر دو بعد کانونی به دست آمد که طبق نتایج حاصل هر دو معنی‌دار می‌باشد. مجذور ضریب همبستگی کانونی، درصدی از واریانس به‌دست‌آمده در متغیرهای مجموعه اول به‌وسیله متغیرهای مجموعه دوم می‌باشد. ابتدا نتایج آزمون‌های معنی‌داری برای کل مدل به‌کاررفته با استفاده از چهار شاخص معنی‌داری چندمتغیری مختلف ارائه می‌شود که در جدول ۳

کرونباخ و تنصیف به ترتیب برابر ۰/۸۱ و ۰/۶۴ به دست آمد و علاوه بر آن از دو روش Spearman & Guttman - Brown نیز جهت پایایی این پرسش‌نامه استفاده شد، که نتایج آن برابر ۰/۷۸ و ۰/۷۸ گزارش شد و برای اعتباریابی این پرسش‌نامه، مقیاس حالت فراشناختی اجرا گردید که همبستگی مثبت معنی‌دار مشاهده‌شده نشان‌دهنده اعتبار لازم پرسشنامه راهبردهای فراشناخت است ($r=0/58$ و $p<0/001$)^[۴۳]. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ و تنصیف ۰/۹۱ و ۰/۸۷ به دست آمد.

ج) پرسشنامه احساس بهزیستی ذهنی: Diener,

Emmons, Larsen & Grifflin مقیاس احساس بهزیستی ذهنی را تهیه کردند^[۴۴]. این مقیاس متشکل از ۴۸ سؤال بود. ۱۰ سؤال آن با احساس بهزیستی ذهنی مرتبط بود که پس از بررسی‌های متعدد در نهایت به ۵ سؤال کاهش یافت و هر ماده دارای ۷ گزینه که در این بررسی از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۷ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری شده است. به‌منظور تعیین روایی پرسشنامه حاضر، محققین، همبستگی منفی و قوی بین نمره‌های مقیاس احساس بهزیستی ذهنی و فهرست افسردگی بک یافتند ($r = -0/72$)^[۴۵]، و همچنین همبستگی بین مقیاس احساس بهزیستی ذهنی و مقیاس‌های عاطفه مثبت و منفی به ترتیب ۰/۵۰ و ۰/۳۷ به دست آمد^[۴۵]. در تحقیق حاضر برای تعیین پایایی پرسشنامه احساس بهزیستی ذهنی نیز از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که برای کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۸۰ و ۰/۷۵، که بیانگر ضرایب پایایی قابل‌قبول پرسشنامه یادشده می‌باشد.

د) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان: این

پرسشنامه توسط Owen & Froman تهیه‌شده و ۳۳ سؤال دارد و بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است^[۴۷،۴۶]. در پژوهشی همسانی درونی پرسشنامه را ۰/۹۳ گزارش شده است^[۴۸] و پایایی پرسشنامه از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به‌دست‌آمده است که نشان می‌دهد این ابزار از همسانی درونی خوبی برخوردار است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی به‌دست‌آمده با روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۸، به دست آمد که حاکی از پایایی قابل‌قبول آن می‌باشد.

در تحقیق حاضر به‌منظور تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار Spss v22 (IBM, Armonk, NY, USA) استفاده شد و نتایج در قالب آمار توصیفی و استنباطی گزارش شد. به‌منظور سنجش میزان همبستگی بین متغیرهای تحقیق از آزمون همبستگی بین

آمده است. سپس ضرایب همبستگی کانونی و آزمون‌های چند متغیری برای هر یک از ابعاد نشان داده می‌شود. به صورت متعارف اولین همبستگی کانونی از سایر همبستگی‌ها حائز اهمیت بیشتری است. طبق نتایج حاصل از جدول ۳ برای اولین

همبستگی کانونی یا متعارف متغیر کانونی «متغیر همگام» یا مستقل تنها ۰/۹۰۴ درصد واریانس در متغیر کانونی وابسته را توضیح و تبیین می‌نماید.

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	تجری	۱	**۰/۴۶۱	**۰/۴۷۲	**۰/۸۸۷	**۰/۸۷۸	**۰/۸۰۵
۲	عملکردی-رویکردی	-	۱	**۰/۸۷۰	**۰/۴۴۱	**۰/۴۳۹	**۰/۳۱۱
۳	عملکردی-اجتنابی	-	-	۱	**۰/۴۲۸	**۰/۴۶۵	**۰/۳۰۰
۴	فراشناخت	-	-	-	۱	**۰/۹۳۲	**۰/۸۰۰
۵	بهزیستی ذهنی	-	-	-	-	۱	**۰/۷۷۸
۶	خودکارآمدی تحصیلی	-	-	-	-	-	۱

جدول ۲. نتایج آزمون‌های چندمتغیری معنی‌داری برای مدل کامل تحلیلی کانونی (متعارف)

شاخص آماری آزمون‌ها	مقدار	نسبت F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری P
اثر پیلایی	۰/۹۸۵	۹۶/۰۱	۸	۷۹۰	۰/۰۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۸۷	۲۳۳/۸۷۹	۸	۷۸۸	۰/۰۰۰۱
اثر هنتلینگ	۹/۵۴۶	۴۶۸/۹۸۷	۸	۷۸۶	۰/۰۰۰۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۹۰۴				

جدول ۳. مقدار ویژه و همبستگی کانونی

شماره توابع یا ریشه‌ها	مجدور همبستگی	همبستگی کانونی RC	درصد تراکمی	درصد	مقدار ویژه
۱	۰/۹۰۴	۰/۹۵۰	۹۹/۰۶۹	۹۹/۰۶۹	۹/۴۵۸
۲	۰/۰۸۱	۰/۲۸۵	۱۰۰	۰/۹۳۰	۰/۰۸۸

درحالی‌که احساس بهزیستی ذهنی با ضریب ۰/۱۴۶- در رتبه بعدی قرار دارد.

جدول ۵. ضریب همبستگی بین متغیرهای کانونی و متغیرهای مجموعه اول

متغیرهای وابسته	تابع اول	تابع دوم
احساس بهزیستی ذهنی	۰/۹۸۹	-۰/۱۴۶
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۸۶۱	۰/۵۰۸

همان‌طور که در جدول ۶، نشان داده شده است، فقط ۸۶/۰۲۹ واریانس متغیرهای وابسته با اولین بعد کانونی قابل توضیح است. به عبارتی بعد اول مسئول تنها ۸۶/۰۲۹ واریانس متغیرهای وابسته است، درحالی‌که بعد دوم ۱۳/۹۷۲ واریانس متغیرهای وابسته را توضیح می‌دهد

طبق نتایج حاصل از جدول ۴، نتایج آزمون F نشان می‌دهد که هر دو بعد یا ریشه از نظر آماری معنی‌دار می‌باشد. برای اولین بعد نسبت F برابر ۲۳۳/۸۷۹ و برای دومین بعد برابر ۱۱/۶۹۱ می‌باشد.

جدول ۴. نتایج تحلیل کاهش بعد

ریشه‌ها	لامبدای ویلکز	نسبت F	df فرضیه	df خطا	سطح معناداری P
۱ از ۲	۰/۰۸۷	۲۳۳/۸۷۹	۸	۷۸۸	۰/۰۰۰۱
۲ از ۲	۰/۹۱۸	۱۱/۶۹۱	۳	۳۹۵	۰/۰۰۰۱

مطابق نتایج جدول ۵ اولین بعد یا متغیر کانونی، قوی‌ترین رابطه را با احساس بهزیستی ذهنی (۰/۹۸۹) و سپس با متغیر خودکارآمدی تحصیلی (۰/۸۶۱-) دارد. دومین متغیر کانونی قوی‌ترین همبستگی را با خودکارآمدی تحصیلی (۰/۵۰۸) دارد

جدول ۶. نتایج واریانس متغیرهای مجموعه اول (وابسته) که توسط متغیرهای کانونی توضیح داده می‌شود

متغیر کانونی	درصد متغیر وابسته	درصد تراکمی متغیر وابسته	درصد متغیر همگام	درصد تراکمی متغیر همگام
۱	۸۶/۰۲۹	۸۶/۰۲۹	۷۷/۸۰۳	۷۷/۸۰۳
۲	۱۳/۹۷۲	۱۰۰	۷۸/۹۴۲	۱/۱۳۹

یا مستقل با اولین متغیر کانونی قابل توضیح است. این مقدار در متغیر کانونی دوم برابر با ۱۳/۶۲۶ است.

جدول ۷. همبستگی بین متغیرهای کانونی و متغیرهای

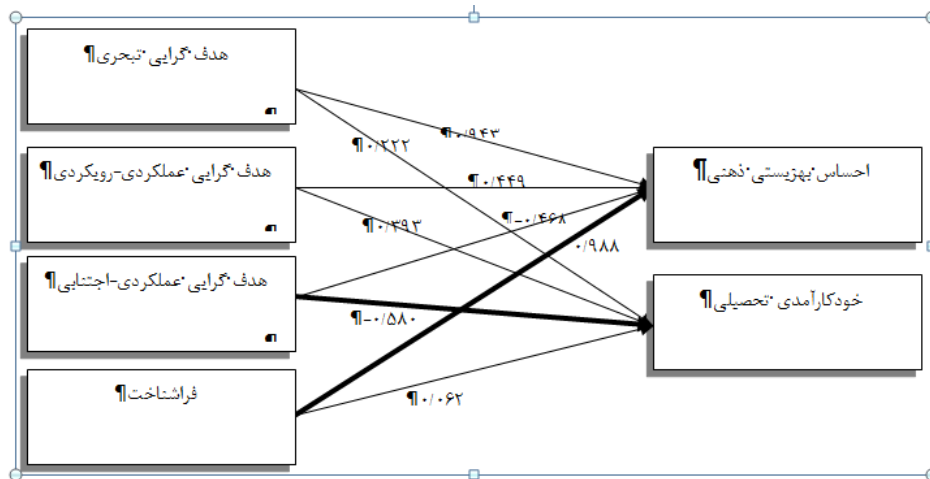
مجموعه دوم یا متغیر همگام

متغیرهای همگام	تابع اول	تابع دوم
هدف‌گرایی تبحری	۰/۹۴۳	۰/۲۲۲
هدف‌گرایی عملکردی-رویکردی	۰/۴۴۹	۰/۳۹۳
هدف‌گرایی عملکردی-اجتنابی	-۰/۴۶۸	-۰/۵۸۰
فراشناخت	۰/۹۸۸	۰/۰۶۲

بر اساس جدول ۷ متغیر فراشناخت قوی‌ترین رابطه (۰/۹۸۸) را با اولین متغیر کانونی دارد و هدف‌گرایی تبحر (۰/۹۴۳)، هدف‌گرایی عملکردی-اجتنابی (-۰/۴۶۸) و هدف‌گرایی عملکردی-رویکردی (۰/۴۴۹) به ترتیب در رتبه دوم، سوم و چهارم قرار دارند. در بعد دوم نیز هدف‌گرایی عملکردی-اجتنابی قوی‌ترین رابطه (۰/۵۸۰-) را با اولین متغیر کانونی دارد و هدف‌گرایی عملکردی-رویکردی (۰/۳۹۳)، هدف‌گرایی تبحری (۰/۲۲۲) و فراشناخت (۰/۰۶۲) به ترتیب در رتبه دوم، سوم و چهارم قرار دارند. این یافته در نمودار ۲ نشان داده شده است. بر اساس یافته‌های جدول ۸، ۵۶/۱۹۶ از واریانس متغیرهای همگام

جدول ۸. نتایج واریانس متغیرهای همگام که توسط متغیرهای کانونی توضیح داده می‌شود

شماره توابع یا ریشه‌ها	درصد متغیر وابسته	درصد تراکمی متغیر وابسته	درصد متغیر همگام	درصد تراکمی متغیر همگام
۱	۵۱/۷۲۷	۵۱/۷۲۷	۵۶/۱۹۶	۵۷/۱۹۶
۲	۱/۱۱۱	۵۲/۸۳۸	۱۳/۶۲۶	۷۰/۸۲۲



نمودار ۲. نمودار کلی آزمون شده

بحث

هدف این پژوهش بررسی رابطه هدف‌گرایی و فراشناخت با احساس بهزیستی ذهنی و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان بود. همان‌گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، ضرایب همبستگی دو متغیری برای کلیه متغیرها در سطح آماری کمتر از ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. این یافته با یافته‌های دیگر [۱۷، ۱۳، ۳]

همخوان می‌باشد. در تحقیق برخی پژوهشگران مشخص شده است که اهداف پیشرفت تاندازه‌ای به وسیله نیازهای پیشرفت (نیاز به پیشرفت و ترس از شکست) و نگرانی‌های دیگر تعیین می‌شوند. از جمله نگرانی‌هایی که ممکن است بر اهداف پیشرفت تأثیر گذارد اهداف فردی ارزشمندی هستند که افراد دنبال می‌کنند. وقتی که تکلیف ادراک شده برای اهداف فردی سودمند تشخیص

داده شود، ارزش مشوقی آن تکلیف از طریق ارتباط با اهداف آینده دانش آموزان بالا می‌رود [۴۹]. از این رو میزان تمرکز فرد و استفاده از مهارت‌های شناختی و فراشناختی بیشتر برای موفقیت در آن موضوع افزایش می‌یابد و در پی آن موفقیت در آن زمینه می‌تواند خود برافزایش احساس سلامت روان و بهزیستی ذهنی فرد اثر مثبتی داشته باشد. همچنین داشتن اهداف مشخص و قابل تحلیل و دست‌یافتنی همراه با میزان نگرش صحیح به توانایی شناختی خود می‌تواند در افزایش احساس قدرت تأثیر بر محیط و خودکارآمدی فرد مؤثر باشد. وقتی تکلیف ادراک‌شده از نظر شناختی و توانایی فراشناختی فرد سودمند تلقی شود به دلیل اهمیت ذاتی دانش یا مهارت در تکلیف، دانشجو با احتمال بیشتری اهداف مناسبی همچون اهداف تبحری را در امر یادگیری انتخاب می‌کند [۲۲]. بنابراین وقتی که فرد موضوعی را سودمند ادراک می‌کند، ارزش ادراک‌شده تکلیف، منجر به افزایش تلاش فرد در زمینه مورد نظر شده و این عامل و موفقیت پس از آن باعث رشد احساس شایستگی و کارآمدی در آن موضوع می‌شود و این نکته به افزایش احساس کارآمدی مخصوصاً احساس کارآمدی تحصیلی فرد مؤثر می‌باشد و خود تأییدی بر یافته حاضر است. همچنین در مدل پژوهش حاضر دو بعد کانونی در نظر گرفته و محاسبه شد که طبق نتایج حاصل از جدول ۴ نتایج آزمون F نشان می‌دهد که هر دو بعد یا ریشه از نظر آماری معنی‌دار می‌باشد. برای اولین بعد نسبت F برابر ۲۳۳/۸۷۹ و برای دومین بعد برابر ۱۱/۶۹۱ می‌باشد. اما به دلیل اینکه همبستگی کانونی برای بعد اول قوی‌تر است، بعد اول به عنوان قوی‌ترین همبستگی کانونی انتخاب می‌شود. به عبارتی می‌توان قوی‌ترین رابطه را با بعد اول کانونی بین متغیر فراشناخت از متغیرهای مجموعه اول (وابسته) و احساس بهزیستی ذهنی از متغیرهای مجموعه دوم (مستقل) در نظر گرفت. این یافته با یافته‌های دیگر [۳۱، ۲۸، ۲۶، ۲۴، ۱۱، ۱۰] همخوان است.

در تبیین 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. در کل استفاده از فراشناخت جزئی از یادگیری خود نظم ده به شمار می‌آید [۵۰] 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 به‌کارگیری 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 تحصیل افراد مؤثر می‌باشد و یادگیرنده به طبع آن اهدافی را که به درک و فهم مطالب می‌انجامد را ارجح می‌کند. یافته‌های محققین نشان می‌دهند جهت‌گیری هدف تبحری کلیه راهبردهای اولیه و پیشرفته‌ی یادگیری را به طور مثبت پیش‌بینی می‌نماید. یادگیرندگانی که اهداف تبحری و مناسبی دارند به دنبال فهم عمیق مطالب و تسلط بر آن می‌باشند [۵۱]. 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 شده‌ی قبلی ربط داده و در ذهن خود سازمان می‌دهند و به تأمل و نقد آن می‌پردازند. شواهد موجود بیانگر آن است که اتخاذ یک هدف تبحری با الگوی سازگاری، پیامدهای شناختی را فراهم می‌کند. به این صورت که منجر به استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری می‌شود. در پی آن توجه به اهمیت افزایش خودآگاهی در دانشجویان به معنای تبحر و تسلط فرد بر نحوه پردازش خود و همچنین افزایش توان برنامه‌ریزی فرد از همان سالهای اولیه، می‌تواند سهم بسزایی در بهداشت روانی فرد در سال‌های بعدی داشته باشد. به عبارت دیگر تمرکز صرف بر یادگیری مطالب و بی‌توجهی به آموزش مهارت‌های فراشناختی که بیشتر درگیر نحوه و فرایند یادگیری است تا موضوع یادگیری، اگرچه می‌تواند به یادگیری مطلب ختم شود، ولی این یادگیری الزاماً به افزایش مهارت شناختی و بهداشت ذهنی فرد منجر نمی‌شود. درحالی‌که اگر در کنار تأکید بر موضوع یادگیری به مهارت‌های شناختی و فراشناختی افراد نیز توجه شود و به آن پرداخته شود نه تنها فرایند یادگیری تسهیل شده بلکه بهداشت ذهنی یادگیرندگان نیز افزایش می‌یابد. بر اساس تحقیقات پیشین توجه به بالا بردن آگاهی فرد از احساسات و تجارت خود نسبت به قوت‌ها و ضعف‌های شناختی‌اش که همان فراشناخت شخص است و همچنین دادن بینش به فرد درباره توانایی‌هایش، می‌تواند احساس بهزیستی روان‌شناختی فرد را بالا برد [۵۲، ۵۳].

از سوی دیگر در پژوهش‌های علمی نشان داده شده است بین فراشناخت و عوامل کاهش‌دهنده احساس بهزیستی ذهنی مانند اضطراب و افسردگی و وسواس رابطه معکوس وجود دارد [۵۴، ۵۵]. حالت فراشناختی با تأثیر بر هدف‌گزینی مناسب بر اساس موقعیت، خود نظم دهی و برنامه‌ریزی فرد می‌تواند بر عملکرد تحصیلی یادگیرنده اثرگذار باشد و بر بهبود سطح عملکرد



نتیجه‌گیری

این برنامه درسی با در نظر گرفتن دو عنصر مهم اهداف و محتوا در برنامه درسی آموزش پرستاران، جنبه‌های مختلف و جامع توانمند سازی پرستاران در زمینه بحران را به ویژه جنبه عملی و مهارتی را مورد توجه قرار داده است.

تربیت و توانمند سازی پرستاران برای پاسخگویی مطلوب به نیاز مصدومین حوادث و بلایا با بازنگری در برنامه درسی فعلی و توجه به محتوای مورد نیاز در حد ۳ واحد درسی مورد تأکید است. این برنامه درسی به برنامه ریزان درسی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی پیشنهاد می‌گردد تا در بازنگری برنامه درسی این رشته به این نیاز مهم توجه شده و در برنامه گنجانیده شود.

تقدیر و تشکر

از کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز، اساتید محترم، آموزش دانشکده و کلیه کسانی که در اجرای پرسشنامه‌ها به ما یاری رساندن، کمال تشکر و سپاس را داریم.

تأییدیه اخلاقی

به افراد شرکت‌کننده در پژوهش در مورد محرمانه بودن نتایج پرسشنامه‌ها اطمینان داده شده است.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارضی در منافع و فرایند داوری از طرف نویسندگان گزارش نشده است.

منابع مالی

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

References

- Mohammadi Y, Kaykha A, Sadeghi A, Kazemi S, Raeisoon, MR. Relationship of metacognition learning strategy and locus of control with academic achievement of students. *Medical Education J* 2015 November-December 1;8(5):323-28. [Persian]
- Raeisoon MR, Mohammadi Y, Abdorazaghnejad M, Sharifzadeh Gh. An investigation of the relationship between self-concept, self-esteem, and academic achievement of students in the nursing-midwifery faculty in Qaen during 2012-13 academic year. *Mod Care J* 2014 Number;11(3):236-42. [Persian]
- Komaraju M, Nadler D. Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learn Individ Differ J* 2013 June 3;25(1):67-72.
- Tsang SK, Hui EK, Law BC. Self-efficacy as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *Scientific World J* 2012 April 1;4(5):23-7.
- Butler AL. 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 (Doctoral dissertation), 2011.
- Marino P, Sirey JA, Raue P, Alexopoulos G. Impact of social support and self-efficacy on functioning in depressed older adults with chronic obstructive pulmonary disease. *Int J Chron Obstruct Pulmon Dis* 2008 Dec 1;3(4):713-8.

7. Carroll A, Houghton S, Wood R, Unsworth K, Hattie J, Gordon I, Bower J. Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *J Adolesc* 2009 August 31;32(4):797-817.
8. Rode JC, Arthaud-Day ML, Mooney CH, Near JP, Baldwin TT, Bommer WH, Rubin RS. Life satisfaction and student performance. *Acad Manag Learn Edu* 2005 Dec 1;4(4):421-33.
9. Arrington-Sanders R, Tsevat J, Wilmott RW, Mrus JM, Britto MT. Gender differences in health-related quality of life of adolescents with cystic fibrosis. *Health Qual Life Outcomes* 2006 Jan 24;4(1):5.
10. Putwain D, Sander P, Larkin D. Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: relations with learning-related emotions and academic success. *Brit J Educ Psychol* 2013 Dec 1;83(4):633-50.
11. Samareh S, Kezri Moghadam N. Relationship between achievement goals and academic self-efficacy; mediation role of academic engagement. *Medical Education J* 2016 Marc 28;8(6):13-20.
12. Laughlin JE, Huebner ES. Life experience locus control and school satisfaction in adolescence. *Soc Indic Res* 2001; 55(2):156-83.
13. Lent RW, Do Céu Taveira M, Sheu HB, Singley D. Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *J Vocat Behav* 2009 Apr; 74(2):190-98.
14. McKinney AP. Impact of student goal orientation and self-regulation on learning outcomes. *J Organ Psychol* 2014 Nov 1;14(2):66-77.
15. Dweck CS. *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. New York: Psychology Press; 2000. p. 58-62.
16. Ames C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *J Educ Psychol* 1992 Sep 1;84(3): 261-71.
17. Cellar DF, Stuhlmacher AF, Young SK, Fisher DM, Adair CK, Haynes S, Twichell E, Arnold KA, Royer K, Denning BL, Riester D. Trait goal orientation, self-regulation, and performance: A meta-analysis. *J Bus Psychol* 2011 Dec 1;26(4): 467-83.
18. Creed P, Tilbury C, Busy N, Crawford M. Cross-lagged relationships between career aspirations and goals in early adolescents. *J Vocat Behav* 2011 Feb 28;78(1):92-9.
19. Tuominen-Soini H, Salmela-Aro K, Niemivirta M. Stability and change achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemp Educ Psychol* 2011 Apr 30;36(2):82-100.
20. Ziegler M, Schmukle S, Egloff B, Bühner M. Investigating measures of achievement motivation (s). *J Ind Diff* 2010 Jan 13;31(1):15-21.
21. Elliot A, McGregor HA. A 2*2 achievement goal framework. *J Pers Soc Psychol* 2001 May 1;80(3):501-19.
22. Greene BA, Miller RB, Crowson HM, Duke BL, Akey KL. Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemp Educ Psychol* 2004 Oct 31;29(1):462-82.
23. Amir-Kiaei Y. The relationship between metacognition, self-actualization, and well-being among university students: Reviving self-actualization as the purpose of education. *FIU Electronic Theses and Dissertations* 2014 Mar 28;36(3):97. <http://digitalcommons.fiu.edu/etd/1367>.
24. Hirsch JK, Molnar D, Chang E, Siroirs FM. Future orientation and health quality of life in primary care: Vitality as a mediator. *Qual Life Res* 2015 July 1;24(7):1653-9.
25. Kevin C, Gary B. Student self-identity as a critical thinking, to type A behavior pattern. *J Res Pers* 2012; 18(6):212-223.
26. Seo D, Taherbhai H. Motivational beliefs and cognitive processes in mathematics achievement, analyzed in the context of cultural differences: A Korean elementary school example. *Asia Pac Educ Rev* 2009 June 1;10(2):193-203.
27. Wang J, Spencer K, Xing M. Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. *System* 2009 Mar 31;37(1):46-56.
28. Job V, Brandstätter V. Get a taste of your goals: Promoting motive-goal congruence through affect-focus goal fantasy. *J Personal* 2009 Oct 1;77(5):1527-60.
29. Fisher PL, Wells A. Metacognitive therapy for obsessive-compulsive disorder: A case series. *J Behav Ther Exp Psychiatry* 2008 Jun 30;39(2):117-32.
30. An GJ, Yoo MS. Critical thinking and learning styles of nursing students at the baccalaureate nursing program in Korea. *Contemp Nurse* 2008 May 1;29(1):100-9.
31. Bipp T, Steinmayr R, Spinath B. Personality and achievement motivation: Relationship among Big Five domain and facet scales, achievement goals, and intelligence. *Pers Individ Dif* 2008 May 31;44(7):1454-64.
32. Abrami PC, Bernard RM, Borokhovski E, Wade A, Surkes MA, Tamim R, Zhang D. Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Rev Educ Res* 2008 Dec 1;78(4):1102-34.



33. Wolters CA. Advancing achievement goal theory: using goal, structures and goal orientation to predict student motivation, cognition and achievement. *J Educ Psychol* 2004 Jun 1;96(2):236.
34. Liem AD, Lau S, Nie Y. The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemp Educ Psychol* 2008 Oct 31;33(4):486-512.
35. Donker AS, De Boer H, Kostons D, Van Ewijk CD, Van der Werf MP. Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Journal Educ Res Rev* 2014 Jan 31;11(1):1-26.
36. Imani C, Yaghobi A, Yousefzade MR, Veysi Kohre S, Mohagheghi H. Hidden Curriculum and educational relationship burnout Bu-Ali Sina University. *Res Curric*. 2016;12(18):29-41. [Persian]
37. Sayah BM, Ardame A, Yaghoobi Askarabad E. The evaluation of relationship between motivational beliefs and self-regulated learning strategies with educational outcomes of students in Health Faculty of Ahvaz Jundishapur University of Medical Sciences. *Educ Dev Jundishapur* 2013 Jan 1;3(25):60-70. [Persian]
38. Yerdelen S, Aydin S, Yalmanci S, Göksu V. Relationship between High School Students' Achievement Goal Orientation and Academic Motivation for Learning Biology: A Path Analysis. *Egitim ve Bilim* 2014 Jan 1;39(176):437-46.
39. Krejcie RV, Morgan DW. Determining sample size for research activities. *Educ & Psyc Meas* 1970 Sep 1;30(3):607-10.
40. Midgley C, Kaplan A, Middleton M, Maehr ML, Urdan T, Anderman LH, Anderman E, Roeser R. The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Contemp Educ Psychol* 1998 Apr 1;23(2):113-31.
41. Kaeshki H, Kharrazi SA, Qazi Tabataba SM. The study of relationship between perceptions of classroom environmental and achievement goals: What are differences between school type, academic field and area of life? *J Stud Educ Psychol* 2008 Sep 1;9(2):79-93. [Persian]
42. O'Neil Jr HF, Abedi J. Reliability and validity of state metacognition inventory: Potential for alternative assessments. *J Educ Res* 1996 Mar 1;89(4):234-45.
43. Besharat MA, Abbaspour Doplani T. The relationship of metacognition strategies and creativity with resiliency. *J New Find Psychol* 2010 Spr 1;5(14):111-124. [Persian]
44. Diener ED, Emmons RA, Larsen RJ, Griffin S. The satisfaction with life scale. *J Pers Assess* 1985 Feb 1;49(1):71-5.
45. Blais MR, Vallerand RJ, Pelletier LG, Brière NM. L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du "Satisfaction with Life Scale". *Can J Behav Sci /Revue canadienne des sciences du comportement* 1989 Apr 1;21(2):210-23.
46. Saadat S, Asghari F, Jazayeri R. The relationship between academic self-efficacy with perceived stress, coping strategies and perceived social support among students of University of Guilan. *Iranian J Med Educ* 2015 May 7; 15(12): 67-78. [Persian]
47. Jamali M, Noroozi A, Tahmasebi R. Factors Affecting Academic Self-Efficacy and Its Association with Academic Achievement among Students of Bushehr University Medical Sciences 2012-13. *Iranian J Med Educ* 2013 July 15;13(8):629-41. [Persian]
48. Choi N. Self-efficacy and self-concept as predictors of college student's academic performance. *J Psychol Schools* 2005 Feb 1;42(2):197-205.
49. Elliot AJ. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educ Psychol* 1999 Jun 1;34(3):169-89.
50. Wolters CA. Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educ Psychol* 2003 Dec 1;38(4):189-205.
51. Jonassen DH. Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments. Routledge; 2010 Sep 13.
52. Nezu AM, Nezu CM, Perri MG. Problem-solving therapy for depression: Theory, research, and clinical guidelines. New York: John Wiley & Sons; 1989; 274p.
53. Bell AC, D'Zurilla TJ. Problemsolving therapy for depression: A metaanalysis. *Clin Psychol Rev* 2009 Jun 30;29(4):348-53.
54. Corcoran KM, Segal ZV. Metacognition in depressive and anxiety disorders: current directions. *Int J Cogn Ther* 2008 Feb 1;1(1):33-44.
55. Irak M, Tosun A. Exploring the role of metacognition in obsessive-compulsive and anxiety symptoms. *J Anxiety Disord* 2008 Dec 31;22(8):1316-25.
56. De Clercq M, Galand B, Frenay M. Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Stud educ eval* 2013 Mar 31;39(1):4-13.