

## رابطه باور های خودکارآمدی ، تفکر تأملی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان خانواده های ایثارگر

### *The relationship between self-efficacy, reflective thinking & academic achievement*

تاریخ پذیرش: ۹۲/۷/۱۰

تاریخ دریافت: ۹۲/۲/۲۴

kiani Nejad S<sup>✉</sup>. MSc

سحر کیانی نژاد<sup>✉</sup>

#### Abstract

**Introduction:** The main purpose of the present study was to investigate the relationship between self – efficacy beliefs , reflective thinking and academic achievement .

**Method:** 354 students were selected randomly from humanities Students of self- sacrificer families in universities. to collect data , subscales measuring , self-efficacy in the motivational strategies for learning questionnaire (MSLQ) ( pintrich & De Groot ;1194) and the reflective thinking questionnaire (RTQ , Kember et al ,2000) were used . the average of student's grade at the end of academic Term was Considered as a index of student's academic achievement.

**Results:** results indicated that student's self-efficacy and Reflective thinking has a significant effect on academic achievement .comparison between two sex indicated that only reflective thinking average of girls significantly is higher than average of boys. Any significant difference did not observe between averages of two other variables.

**Discussion:** findings of this study, in line with previous works ,show that student's self-efficacy and Reflective thinking has a significant effect on academic achievement .

**Key words :** self-efficacy , reflective thinking , academic achievement

#### چکیده

**مقدمه :** پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه باور های خودکارآمدی و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی انجام شد.

**روش:** نمونه تحقیق ۳۵۴ نفر از دانشجویان پسر و دختر خانواده های ایثارگر رشته علوم انسانی دانشگاه ها بودند که به روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. جهت ارزیابی خودکارآمدی دانشجویان از خرده مقیاس باور های خود کارآمدی پرسشنامه راهبرد های انگیزشی برای یادگیری استفاده شد و پرسشنامه تفکر تأملی کمبر (۲۰۰۰) برای ارزیابی تفکر تأملی مورد استفاده قرار گرفت. معدل دانشجویان در پایان ترم تحصیلی نیز به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی آنان در نظر گرفته شد.

**نتایج :** نتایج نشان داد که رابطه معنا داری بین خود کار آمدی، تفکر تأملی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. در مقایسه دو جنس تنها میانگین نمرات تفکر تأملی دختران به نحو معنا داری از میانگین نمرات پسران بیشتر بود و در دو متغیر دیگر ، تفاوت معنا داری بین میانگین نمرات مشاهده نگردید.

**بحث:** یافته های این مطالعه همگام با سایر مطالعات انجام شده در گذشته حاکی از آن است که رابطه معناداری بین خود کار آمدی ، تفکر تأملی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. در بین متغیرها تنها رابطه معنادار بین تفکر تأملی و جنسیت مشاهده شد که بیانگر تاثیر بیشتر تفکر تأملی بر دختران نسبت به پسران است .

**کلید واژه ها:** باور های خودکارآمدی ، تفکر تأملی ، پیشرفت تحصیلی

✉ **Corresponding Author:** Department of faculty of behavioral science and psychology ,allameh tabatabai university ,Tehran , Iran  
Email-m.saharkiani53@gmail.com

✉ دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

## مقدمه

تحصیل عامل مهمی است که نقش مؤثری در آینده فرد ایفا می کند و پیشرفت تحصیلی از جمله موضوعات مهم و مورد توجه در موقعیت های تعلیم و تربیتی است. به همین دلیل، نزدیک به یک قرن است که روان شناسان به صورتی گسترده در تلاش برای شناسایی عوامل پیش بینی کننده «پیشرفت تحصیلی»<sup>۱</sup> هستند. از جمله عوامل تأثیرگذار عوامل مختلف شخصی (درون فردی) است. در مدل های شناختی- اجتماعی از انگیزش پیشرفت بر نقش متقابل عوامل مربوط به دنیای اجتماعی، فرایندهای درونی و شناختی و باورهای انگیزشی در پیشرفت دانش آموزان تأکید می شود (ویگفیلد و اکلز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). سازه های انگیزشی تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی براساس مدل های شناختی- اجتماعی کانل (۱۹۹۰)، پینتریچ و شانک<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) عبارتند از: باورهای خودکارآمدی، اسنادها، انگیزش درونی و اهداف پیشرفت. از میان این سازه های انگیزشی، خودکارآمدی بیشتر از همه مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته و نتایج تحقیقات نشان داده است که بیشترین ارتباط را با پیشرفت تحصیلی دارد (پینتریچ، ۲۰۰۰). (ب)

خودکارآمدی<sup>۴</sup> یکی از متغیرهای شخصی تأثیرگذار بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان است که در سال های اخیر مورد توجه بسیاری از صاحب نظران حوزه های روانشناسی پرورشی و تعلیم و تربیت قرار گرفته است. بندورا<sup>۵</sup> (۱۹۸۶) خودکارآمدی را قضاوت افراد در مورد توانایی هایشان برای سازمان دهی و اجرای یک سلسله کارها جهت رسیدن به انواع تعیین شده عملکرد می داند. از دیدگاه بندورا دانش آموزان خودکارآمد هنگام مواجهه با مشکلات، بیشتر از افرادی که به قابلیت خود تردید دارند از خود سخت کوشی و پشتکار نشان می دهند و فعالانه در فعالیت های آموزشی شرکت می کنند (پینتریچ و شرابن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۲؛ زیمرم<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). در مطالعه ای پینتریچ و دی گروت<sup>۸</sup> (۱۹۹۰ الف) دریافتند دانش آموزان دبیرستانی که خودکارآمدی بالایی داشتند استفاده

بیشتری از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می کردند، در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنان نیز بیشتر بود. از این رو اعتقاد بر این است که باورهای خودکارآمدی یک عامل پیش بینی کننده مهم در یادگیری و موفقیت تحصیلی است و این موضوع حتی پس از کنترل پیشرفت های قبلی و مهارت های شناختی دانش آموزان همچنان صادق است (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در واقع باورهای خودکارآمدی دارای قدرت انگیزشی بسیار بالایی هستند زیرا انتظارات پیامدی افراد در رابطه با موفقیت را تحت تأثیر قرار می دهند و تعیین کننده میزان تلاش و پایداری فرد هستند (افکلیدز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱).

نتایج تحقیقات جدید ارتباط بین باورهای خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی را نشان می دهند. رینک<sup>۱۰</sup> و همکاران (۲۰۰۳) در تحقیقی رابطه بین متغیرهای شخصی و مربوط به خود از جمله خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و ترس از شکست را با درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بر اساس مدل فرایندی کانل<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۰) مورد بررسی قرار دادند (رینک، کراوی، تاکر و هال، ۲۰۰۳). این تحقیق بر روی ۱۲۳ دانش آموز دبیرستانی دختر و پسر صورت گرفت و نتایج آن نشان داد که هر چه میزان خودکارآمدی کلی این دانش آموزان بالاتر باشد، پیشرفت تحصیلی آنان نیز بیشتر می شود. نتایج تحقیق محسن پور (۱۳۸۴) دانش آموز دختر و پسر دبیرستانی نیز حاکی از وجود رابطه قوی بین خودکارآمدی و پیشرفت درس ریاضی در این دانش آموزان است که در بین متغیرهای اهداف پیشرفت، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری و پایداری در تکلیف، خودکارآمدی بهترین پیش بینی کننده مستقیم پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی است.

نتایج پژوهش حجازی و نقشی (۱۳۸۷) نشان داد که دو عامل خودکارآمدی و اهداف پیشرفت به عنوان عوامل انگیزشی با خودنظم بخشی و در نتیجه با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی رابطه دارند. در این راستا پژوهش انجام شده توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) و حسینی و خیر (۱۳۸۸) و امینی (۱۳۸۷) نیز نشان دهنده وجود رابطه مثبت

۲۰۰۵). براساس پژوهش کمبرولانگ (۲۰۰۰) رویکردهای یادگیری عمیق با سطوح بالای تفکر تأملی مرتبط است. فان (b ۲۰۰۸) دریافت که در تبیین تأثیر تفکر تأملی بر پیشرفت تحصیلی عوامل دیگری نیز دخیل هستند که در تبیین واریانس سهیم می باشند. اما تبیین این عامل در ساختار این مدل نیازمند تحقیقات بیشتر است تا در ارتباط با باورهای معرفت شناختی و رویکردهای یادگیری پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کنند.

پژوهش حاضر، با توجه به مدل های کانل (۱۹۹۰)، پینتریچ و شانک (۲۰۰۲)، فان (۲۰۰۶) و نتایج پژوهش ها با هدف پیش بینی احتمال وجود رابطه بین متغیرهای باورهای خودکارآمدی، تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی به بررسی عوامل شخصی تأثیرگذار باورهای خودکارآمدی و تفکر تأملی، بر پیشرفت تحصیلی پرداخته است. باتوجه به معنادار نبودن رابطه جنسیت با پیشرفت تحصیلی و متغیرهای تحت بررسی در پژوهش های انجام شده، محقق با تغییر گروه نمونه، تأثیر جنسیت با متغیرهای موجود را بررسی کرده است. از آنجا که عامل تفکر تأملی مفهومی جدید در حیطه پژوهش های تربیتی به ویژه پژوهش های داخلی است این تحقیق بر آن است تا به بررسی نقش آن در پیش بینی پیشرفت تحصیلی بپردازد. باتوجه به اینکه اکثر خانواده های ایثارگر متحمل شرایط سخت می باشند و این شرایط ممکن است بر عوامل شخصی تأثیرگذار در این تحقیق اثر بگذارد، گروه نمونه از بین دانشجویان خانواده های ایثارگر انتخاب شده است.

## روش

جامعه آماری این پژوهش شامل ۳۵۴ نفر از دانشجویان دختر و پسر خانواده های ایثارگر رشته های علوم انسانی دانشگاه های علامه طباطبایی، شهید بهشتی، تربیت معلم در شهر تهران در سال ۱۳۹۱-۱۳۹۰ است که به شیوه نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند.

بین خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان است. خامسیان و شیرزادی (۱۳۸۹) نیز مشاهده کردند باورهای انگیزشی نظیر خودکارآمدی ادراک شده و جهت گیری هدفی، پیش بینی کننده های بسیار خوبی برای تعلل ورزی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه دوم متوسطه هستند.

فان<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۶) در مدل معادلات ساختاری با استفاده از تحلیل مسیر روابط میان باورهای معرفت شناختی، رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی به بررسی رابطه رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی پرداخته است. بر طبق این مدل یکی از عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی، تفکر تأملی<sup>۱۳</sup> است که به عنوان عامل شخصی در جریان تحصیل می تواند تأثیرگذار باشد. از نظر دیویی<sup>۱۴</sup> (۱۹۳۰) تفکر تأملی عبارت است از « بررسی فعال، مداوم و دقیق یا هر شکل فرضی دانش با توجه به دلایلی که آن عقیده را تأیید می کنند و نتایج بیشتری که این عقیده به آنها گرایش دارد». یکی از تأثیرگذارترین افراد در این حیطه پژوهشی، مزبور (۱۹۹۱)، به نقل از کمبرولانگ<sup>۱۵</sup>، (۲۰۰۰) می باشد. وی یک چارچوب کاربردی، مهم، مستدل و مفهومی برای ارزیابی این مفهوم ابداع کرد. مزبور (۱۹۹۱)، نقل از وونگ و همکاران<sup>۱۶</sup>، (۱۹۹۵) فعالیت تأملی را از فعالیت غیرتأملی جدا کرد. از نظری، هر نوع آگاهی از افکار و احساسات، تأملی نیست. وی دو نوع فعالیت را از هم جدا کرد: « بدون تأمل» که نوعی عمل عادی است، مثل تایپ کردن و رانندگی کردن و عمل متفکرانه که شامل یک مرور انتخابی از یادگیری قبلی تا ارزیابی تعمدی از آن را شامل می شود (کمبرولانگ، ۲۰۰۰). وی چهار زیرمجموعه برای تفکر تأملی در نظر گرفته است: «عمل عادی»، «فهمیدن»، «تأمل»، «تأمل انتقادی». مطالعه باورهای معرفت شناختی از طریق تفکر تأملی بازتابی نظری دارد تا جایی که این باورها با تأثیر در چهار مرحله تفکر تأملی به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر رویکردهای یادگیری تأثیرگذار می باشند (کانو<sup>۱۷</sup>،

جدول ۱- تعداد افراد نمونه به تفکیک جنس و دانشگاه

کلی	پسر	دختر	دانشگاه
۱۵۱	۵۲	۹۹	علامه طباطبایی
۱۰۶	۶۵	۴۱	شهید بهشتی
۹۷	۴۹	۴۸	تربیت معلم
۳۵۴	۱۶۶	۱۸۸	کل

ابزارهای سنجش شامل :

**پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری**

**MSLQ**<sup>۱۸</sup>: جهت ارزیابی باورهای خودکارآمدی دانش آموزان از خرده مقیاس باورهای خودکارآمدی در پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری که توسط پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۴) تهیه و تدوین شده است، استفاده شد. این پرسشنامه متشکل از دو خرده مقیاس راهبردهای یادگیری و انگیزشی است که هر یک از این دو خرده مقیاس نیز از مقیاس های فرعی تشکیل شده اند. خرده مقیاس خودکارآمدی از جمله مقیاس های فرعی در خرده مقیاس انگیزشی این پرسشنامه است. این خرده مقیاس از ۶ سؤال تشکیل شده که همگی بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه ای نمره گذاری می شوند (همیشه نادرست = ۱ و همیشه درست = ۵).

پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۴) مقدار ضریب آلفای کرونباخ را برای این خرده مقیاس برابر با ۰/۹۳ و میزان همبستگی این خرده مقیاس را با کل پرسشنامه برابر با ۰/۴۱ گزارش کرده اند که این شاخص ها نشانگر پایایی آن است. محسن پور (۱۳۸۴) نیز مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای این خرده مقیاس را برابر با ۰/۹۱ گزارش کرده است. عابدینی و همکاران (۱۳۹۰) نیز جهت ارزیابی روایی سازه این خرده مقیاس از روش تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی استفاده کردند که نتایج حاکی از روایی سازه این خرده مقیاس بود.

**پرسشنامه تفکر تأملی**<sup>۱۹</sup>: این ابزار توسط کمبرو لانگ (۲۰۰۰) برای ارزیابی تفکر تأملی فراگیران در مقیاس لیکرت پنج درجه ای (کاملاً مخالفم، مخالفم،

نظری ندارم، موافقم، کاملاً موافقم) تدوین، طراحی و اعتباریابی شده است. تحلیل عاملی نشان داد که این مقیاس یک صفت تک بعدی را نمی سنجد. لذا بر این اساس، چهار عامل شناسایی شد که هر کدام از عوامل دارای ۴ سؤال است. این عوامل عبارتند از : ۱- عمل عادی، ۲- فهمیدن، ۳- تأمل، ۴- تأمل انتقادی. کمبرو لانگ (۲۰۰۰) اعتبار و روایی این آزمون را مورد ارزیابی قرار دادند. روایی سازه هر چهار خرده مقیاس عمل عادی، فهمیدن، تأمل و تأمل انتقادی را مشخص کرد. اعتبار به دست آمده برای خرده مقیاس های مورد بررسی بدین شرح بود: عمل عادی ۰/۶۲، فهمیدن ۰/۷۵، تأمل ۰/۶۳ و تأمل انتقادی ۰/۶۷. لوکاس و لنگ تان (۲۰۰۶) در سپتامبر ۲۰۰۴ و مارس ۲۰۰۵ بر روی دانشجویان سال آخر حسابداری این پرسشنامه را اجرا کردند. آلفای کرونباخ به دست آمده از این مطالعه به این شرح بود : عمل ارادی ۰/۶۵۳؛ فهمیدن ۰/۷۴۱؛ تأمل ۰/۸۱۶؛ تأمل انتقادی ۰/۸۷۰ که در مقایسه با کار کمبر از اعتبار مناسبی برخوردار بود. اعتبار به دست آمده در این پژوهش بین ۰/۶۰ تا ۰/۷۱ بود که به نتایج پژوهش کمبر و لانگ (۲۰۰۰) نزدیک است و تحلیل عاملی پرسشنامه مذکور به چهار خرده مقیاس موجود در پرسشنامه کمبر و لانگ (۲۰۰۰) انجامید.

در پژوهش حاضر، با توجه به این که معدل دانشجویان در پایان ترم به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده است و معدل پایین در سال های متفاوت تحصیل قابل مقایسه نیست با تبدیل نمرات به نمره T این مقایسه امکان پذیر شده است.

## یافته ها

در جدول شماره ۲ شاخص های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره

جدول ۲- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
پیشرفت تحصیلی	۱۶۵/۱۶	۲۰/۱۷	۱۰۵	۲۱۵
باورهای خودکارآمدی	۱۴۵/۶۴	۲۱	۷۰	۲۰۶
تفکر تأملی	۵۱/۷۶	۱۲/۴۰	۱۶	۸۳

در نمودار P-P نیز مشخص گردید که داده ها کاملاً از توزیع نرمال تبعیت می کنند زیرا تمام نقاط نمودار روی نیمساز ربع اول قرار داشتند. برای بررسی مفروضه استقلال مانده ها از یکدیگر نیز از رسم نمودار سری زمانی استفاده گردید و مشخص شد که در این نمودار هیچ روند خاصی مشاهده نمی گردد. به طور کلی نتایج حاصله، وجود مفروضه های رگرسیون را مورد تأیید قرار دادند. شاخص های بیانگر مفروضه هم خطی چندگانه نیز در جدول شماره ۳ آورده شده است. بر اساس یافته های مندرج در جدول می توان گفت که شاخصه های هم خطی بودن نشان می دهند که بین متغیرهای پیش بین، هم خطی وجود نداشته و نتایج حاصل از مدل رگرسیون قابل اعتماد است.

نتایج همین جدول نشان می دهد مقدار آزمون F برای بررسی تأثیر باورهای خودکارآمدی و تفکر تأملی بر پیشرفت تحصیلی برابر با ۱۲۹/۸۰ بوده که در سطح  $P < ۰/۰۰۱$  معنا دار است. نگاهی بر  $R^2$  نشان می دهد که ۴۳ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی توسط باورهای خودکارآمدی و تفکر تأملی تبیین می شود. نگاهی به ضرایب رگرسیون حاکی از آن است که باورهای خودکارآمدی ( $B = ۰/۵۱$ ) و تفکر تأملی ( $B = ۰/۲۷$ ) می توانند پیشرفت تحصیلی را به طور مثبت و معنا داری پیش بینی کنند.

برای بررسی امکان پیش بینی پیشرفت تحصیلی از طریق تفکر تأملی و باورهای خودکارآمدی از روش رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۳ آمده است. اما قبل از استفاده از رگرسیون، برای هر یک از مدل های رگرسیون ارائه شده در جدول شماره ۳ پیش فرض های رگرسیون برای هر یک از تحلیل ها به تفصیل، مورد آزمون قرار گرفت. از جمله اینکه برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین- واتسون؛ برای بررسی هم خطی چندگانه از شاخص های ضریب تحمل و عامل تورم واریانس؛ و برای بررسی نرمال بودن توزیع مانده ها نیز از سه روش نمودار هیستوگرام، نمودار P-P، و آزمون غیر پارامتری کولموگروف- اسمیرنوف استفاده شد.

مقدار آزمون دوربین- واتسون در پیش بینی پیشرفت تحصیلی از روی نمرات باورهای خودکارآمدی و تفکر تأملی به طور کلی از ۱/۷۹ تا ۲/۰۹۴ بود که مطابق با پیرسون (۲۰۱۰) بیانگر استقلال خطاها بود. نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنوف نیز در همه موارد، بیانگر عدم معناداری آزمون و در نتیجه، نرمال بودن توزیع است. نمودار هیستوگرام نیز نشان داد که مقادیر مانده ها تقریباً دارای توزیع نرمال با میانگین صفر و انحراف معیاری به طور متوسط برابر ۰/۹۹۷ هستند.

جدول ۳- نتایج رگرسیون چندگانه به منظور پیش بینی پیشرفت تحصیلی از طریق نمره کلی باورهای خودکارآمدی و تفکر تأملی

شاخص های هم خطی چندگانه		P<	T	B	R <sup>2</sup>	R	P<	F	متغیر پیش بینی	متغیرهای
عامل تورم	شاخص پیشرفت								ملاک	پیش بینی
۱/۱۵	۰/۸۷	۰/۰۰۱	۱۱/۶۴	۰/۵۱	۰/۴۳	۰/۶۵	۰/۰۰۱	۱۲۹/۸۰	پیشرفت	باورهای خودکارآمدی
۱/۱۵	۰/۸۷	۰/۰۰۱	۶۸۷	۰/۲۷					تحصیلی	تفکر تأملی

برای مقایسه نمرات دانشجویان دختر و پسر در متغیرهای پژوهش، از روش های آماری آزمون تی گروه های مستقل استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴- مقایسه نمرات دانشجویان دختر و پسر در متغیرهای باورهای خودکارآمدی، تفکر تأملی و پیشرفت تحصیلی

P<	T	انحراف معیار	میانگین	تعداد	جنس	متغیرها
NS	۱/۲۹	۲۰/۳۸	۱۶۶/۴۸	۱۸۸	دختر	پیشرفت
		۱۹/۸۷	۱۶۳/۶۷	۱۶۶	پسر	تحصیلی
NS	۰/۵۷	۲۱/۹۴	۱۴۶/۲۴	۱۸۸	دختر	باورهای خودکارآمدی
		۱۹/۹۲	۱۴۴/۹۶	۱۶۶	پسر	
۰/۰۲	۲/۴۳	۲/۹۵	۱۲/۶۷	۱۶۶	پسر	
		۱۲/۲۵	۵۳/۲۶	۱۸۸	دختر	تفکر تأملی
		۱۲/۳۸	۵۰/۰۷	۱۶۶	پسر	

تحصیلی» رابطه مثبت و معنا داری دارد. به عبارت دیگر افرادی که در باورهای خودکارآمدی در سطح بالایی قرار دارند پیشرفت تحصیلی بیشتری نشان می دهند. این یافته ها با نتایج پژوهش های رینک و همکاران (۲۰۰۳)، محسن پور (۱۳۸۴)، حجازی و نقشش (۱۳۸۷)، جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶)، خامسانی و شیرزادی (۱۳۸۹)، حسینی و خیر (۱۳۸۸)، امینی (۱۳۸۷) همسو می باشد که همه این پژوهش ها رابطه مثبت بین خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی را تأیید می کنند.

همچنین در پژوهش حاضر نتایج نشان داد که «تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی» رابطه مثبت و معناداری دارد. به عبارت دیگر افرادی که در تفکر

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شود بین میانگین نمرات دانشجویان دختر و پسر در نمره کلی تفکر تأملی، تفاوت معناداری وجود دارد، بدین صورت که میانگین نمرات دختران، بالاتر از میانگین نمرات پسران می باشد اما بین میانگین نمرات دختران و پسران در متغیرهای پیشرفت تحصیلی و باورهای خودکارآمدی تفاوت معناداری یافت نشد.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش خودکارآمدی، تفکر تأملی، پیشرفت تحصیلی در دانشجویان خانواده های ایشارگر در رشته های علوم انسانی دانشگاه های علامه طباطبائی، شهید بهشتی، تربیت معلم» صورت پذیرفت. نتایج نشان داد که «باورهای خودکارآمدی با پیشرفت

## پی نوشت ها

- 1- Academic achievement
- 2- Wigfield, A., & Eccles, J. S.
- 3- Pintrich, R. P., & Schunk, D. H.
- 4- Self-efficacy
- 5- Bandura, A.
- 6- Schrauben, C.
- 7- Zimmerman, B. J.
- 8- De Groot, E.
- 9- Efklides, A.
- 10- Reinek, W. M.,
- 11- onnel, J. P.
- 12- Phan, H. P.
- 13- Reflective thinking
- 14- Dewey, J.
- 15- Kember, D., & Leung, D.Y.P.
- 16- Wong, F. K. Y., Kember, D., Chang, L.Y. F., & Yan, L.
- 17- Cano, F.
- 18- Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)
- 19- Reflective Thinking Questionnaire (RTQ)

## منابع

- ۱- امینی، زهرا (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی بایشرفت تحصیلی دانش-آموزان: اندیشه های نوین تربیتی، ۴، ۱۳۵-۱۲۳.
- ۲- جوکار، بهرام ودلاورپور، محمد آقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه های نوین تربیتی، ۸۰، ۳-۶۱.
- ۳- حجازی، الهه، نقش، زهرا (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خود کارآمدی و خودنظم بخشی در درس ریاضی. تازه های علوم شناختی، ۱، ۳۸-۲۷.
- ۴- حسینی، فریده و خیرمحمد (۱۳۸۸). پیش بینی تعلل ورزی رفتاری و تصمیم گیری باتوجه به باورهای فرا شناختی دانشجویان. مجله روانپزشکی و روان شناسی بالینی ایران، ۲۷۳، ۱۵-۲۶۵.
- ۵- خامسان، احمد و شیرزادی، ندا (۱۳۸۹). رابطه تعلل ورزی تحصیلی و ادراک از ساختار کلاس: نقش باور های انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی. پژوهش های کاربردی روان شناختی، ۱، ۵۶-۴۱.
- ۶- عابدینی، یحیی، زمانی، بوعلی و کدخدایی، محمد امین (۱۳۹۰). مدل علی روابط بین سبک های فرزند پروری، اعتیاد به بازی های رایانه ای و پیشرفت تحصیلی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۲، ۳۴-۲۱.
- ۷- محسن پور، مریم (۱۳۸۴). نقش خود کارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبرد های یاد گیری و پایداری در تکلیف در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال دوم متوسطه رشته ریاضی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

تأملی در سطح بالایی قرار دارند پیشرفت تحصیلی بیشتری نشان می دهند. این یافته با نتایج پژوهش کمبرو لانگ (۲۰۰۳) همسو است که ارتباط بین رویکردهای یادگیری عمیق با سطوح بالای تفکر تأملی را تأیید می کند. اما فان (ط ۲۰۰۸) دریافت که در تبیین تأثیر تفکر تأملی بر پیشرفت تحصیلی عوامل دیگری نیز دخیل هستند.

در خصوص مقایسه بین میانگین دختران و پسران در متغیر پیشرفت تحصیلی نتایج حاکی از عدم معناداری بین میانگین دختران و پسران بود. به عبارتی جنسیت نقشی در پیشرفت تحصیلی ندارد. در مقایسه بین میانگین دختران و پسران در متغیر باورهای خودکارآمدی نتایج حاکی از عدم معناداری بین میانگین دختران و پسران بود که همسو با نتایج رینک و همکاران (۲۰۰۳) و محسن پور (۱۳۸۴) است. در نتیجه بین باورهای خودکارآمدی بالاتر و جنسیت رابطه ای وجود ندارد. همچنین در نمره کل تفکر تأملی تفاوت معناداری بین میانگین نمرات دختران و پسران مشاهده شد، به طوری که میانگین نمرات دختران بیشتر از پسران بود که بیانگر تاثیر بیشتر تفکر تأملی بر دختران نسبت به پسران است، هیچ پژوهشی همسو با این نتیجه یافت نشد.

با توجه به نقش باورهای خودکارآمدی و تفکر تأملی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، به معلمان و متخصصان تعلیم و تربیت توصیه می شود روش های تدریس و شیوه های ارزشیابی خود را طوری تنظیم کنند که به بالا رفتن احساس خودکارآمدی و تفکر تأملی کمک نمایند. همچنین با تدارک آموزش جبرانی احتمال موفقیت آنها را افزایش داده و با تأکید بر ساختارهای هدفی کلاسی مشارکتی به جای ساختارهای کلاسی رقابتی به افزایش اعتماد به نفس و امکان ایجاد شرایط تأمل کمک نمایند.

- study. *British Journal psychology*, 78, 75-93.
- 18- Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990a). Motivational and self-regulated learning Components of classroom academic performance. *Journal of Educational psychology*, 82, 33-40.
- 19- Pintrich, P.R., & DeGroot, E. (1994). Classroom and individual difference in early adolescents' motivation. *Journal of early adolescence*, 14, 139-161.
- 20- Pintrich, R.P., & Schunk, D. H. (2002) *Motivational in education: Theory, research, and applications* (2<sup>nd</sup> ed.) Nj: Merrill.
- 21- Pintrich, P.R., & schrauben, C. (2000a) An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational psychology*, 25, 92-104.
- 22- Pintrich, P.R., & schrauben, C. (1992). Motivation and self-regulation in the college classroom. *Annual Review of psychology*, 37, 611-651.
- 23- Pintrich, P.R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of Goal orientation in Learning and achievement. *Journal of Educational psychology*, 92, 577-555.
- 24- Reinek, W.M., Caway, C.M., Tucker, G.H. & Hall, C. (2003). Factors of school engagement in highschool students. *Psychology in school*, 40, 417-427.
- 25- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy Value theory of motivation. *Contemporary Educational psychology*, 25, 68-81.
- 26- Wong, F.K.Y., Kember, D., Chang, L.Y.F., Yan, L. (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Journal of advanced Nursing*, 22, 48-57.
- 27- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- 8- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 9- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approach to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Educational psychology*, 75, 203-221.
- 10- Connell, J. P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system process. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- 11- Dewey, J. (1930) *How we think?* Boston New York Chicago
- 12- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educational psychologist*, 46, 1-25.
- 13- Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2000). Development of questionnaire to measure the level of reflective thinking, assessment and Evaluation in Higher Education, 4, 381-395.
- 14- Lucas, U., & Leng, P. (2006). Assessing levels of reflective thinking: the evaluation of an instrument for use within accounting and business education. *1st pedagogical research in higher education Conference*, Liverpool Hope University.
- 15- Phan, H.P. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking and epistemological beliefs: A Latent variables approach. *Electronic journal of research in educational psychology*, 14(3), 577-610.
- 16- Phan, H. P. (2008a). Exploring epistemological beliefs and learning approaches in context: A sociocultural perspective. *Electronic journal of Research in Educational psychology*, 6(3), 793-822.
- 17- Phan, H. P. (2008b). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking, learning styles: A longitudinal