

# ارزیابی تجربه‌های محیط تحصیلی و سبک تفکر بر جهت‌گیری هدف دانشجویان تحصیلات

## تکمیلی با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی

کاظم دلروز<sup>۱\*</sup>، سید اسماعیل ترابی<sup>۲</sup>، مریم غفوریان<sup>۳</sup>

۱. استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۳. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.

فصلنامه ایده‌های نو در تعلیم و تربیت، دوره دوم، شماره پنجم، زمستان ۱۴۰۱، صفحات ۲۸-۱۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۰/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۱۱

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی تجربه‌های محیط تحصیلی و سبک تفکر بر جهت‌گیری هدف دانشجویان تحصیلات تکمیلی با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی انجام شد. پژوهش حاضر از نوع توصیفی - همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه سمنان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ می‌باشد که از این تعداد ۳۷۴ نفر از بین چهار دانشکده با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های ادراک محیط یادگیری داندی (۱۹۹۶)، پرسشنامه خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲)، پرسشنامه سبک تفکر استنبرگ (۱۹۹۷) و پرسشنامه جهت‌گیری هدف لیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) استفاده گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و آزمون تحلیل مسیر استفاده گردید. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مدل آزمون شده از برازش مناسبی برخوردار است. اثر مستقیم سبک قانونگذارانه، سبک اجرایی، تجربه محیط تحصیلی و خودکارآمدی بر جهت‌گیری تسلط گرایشی، جهت‌گیری عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی معنادار می‌باشد. اثرات غیرمستقیم تجربه محیط تحصیلی بر جهت‌گیری تسلط گرایشی، جهت‌گیری عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی با میانجیگری خودکارآمدی معنی‌دار است. اثرات غیرمستقیم سبک قانونگذارانه و اجرایی بر جهت‌گیری تسلط گرایشی و جهت‌گیری عملکرد گرایشی، با میانجیگری خودکارآمدی نیز معنی‌دار می‌باشد ( $P < 0.01$ ). کلیه متغیرهای مطرح در این پژوهش سی‌ودو درصد از تغییرات موجود در متغیر جهت‌گیری هدف را تبیین می‌کنند.

**واژه‌های کلیدی:** تجربه‌های محیط تحصیلی، سبک تفکر، جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی، تحصیلات تکمیلی.

فصلنامه ایده‌های نو در تعلیم و تربیت، دوره دوم، شماره پنجم، زمستان ۱۴۰۱

## مقدمه

به موازات گسترش روزافزون علم و فناوری و تخصصی تر شدن نقش های حرفه ای، تحصیلات تکمیلی اهمیت یافته و همه ساله دانشجویان زیادی، داوطلب ادامه تحصیل در مقاطع تکمیلی می شوند. از متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش حاضر، جهت گیری هدف می باشد. دو جهت گیری هدف در ادبیات مربوط به پیشرفت آمده است که عبارتند از: (۱) اهداف تسلط و (۲) اهداف عملکرد. اهداف تسلط، بر افزایش دانش فرد، توسعه مهارت فرد، کارهای تسلط یاب تمرکز دارد. در مقابل، اهداف عملکرد بر نشان دادن توانایی فرد، بهبود استانداردهای هنجاری عملکرد و نیل به قضاوت مثبت توانایی فرد تمرکز دارد (کاماروا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). افراد با جهت گیری هدف تسلط، می کوشند تا صلاحیت خود را بهبود بخشند و در نتیجه، بازخوردهای مربوط به پیشرفت را به عنوان اطلاعات سازنده ای که عملکردشان را نشان می دهد؛ تفسیر می کنند (هانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). در مقابل، افراد با جهت گیری هدف عملکرد، می کوشند تا صلاحیت خود را نشان دهند و بنابراین، بازخوردهای مربوط به پیشرفت را به عنوان شاخص های توانایی خود تفسیر می کنند (مولر<sup>۳</sup> و الیوت، ۲۰۰۶). بر اساس اهداف تسلط یاب و عملکردی می توان یک چهارچوب ۲ در ۲ را ترسیم نمود. در این مدل جهت گیری هدف، اهداف در دو بعد تعریف و ظرفیت قرار می گیرند؛ به عبارت دیگر، عملکرد در مقابل تسلط در بخش تعریف قرار می گیرد؛ در حالی که حرکت به سوی هدف و یا اجتناب از هدف در قسمت ظرفیت قرار می گیرد و به این نکته اشاره دارد که صلاحیت چگونه درک می شود. در نتیجه این چهارچوب ۴ هدف پیشرفت به دست خواهد آمد (الیوت و مک گریگور<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). در الگوی چهارگانه اهداف پیشرفت، در اهداف تسلط- گرایش فرد به دنبال بهبود شایستگی های خود در تکالیف است. وی به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارد و خود را درگیر تکالیف چالش برانگیز می کند. در اهداف تسلط- اجتناب، شایستگی به صورت تسلط کامل به تکالیف تعریف می شود و تمام تلاش افراد برای دوری گزیدن از خطا و اشتباه معطوف است. ترس از متوجه نشدن مطالب، شکست در یادگیری و فراموشی از ویژگی های این نوع جهت گیری است (هانگ، ۲۰۱۶). جهت گیری هدف عملکرد- گرایش، بر تأیید عملکرد و کسب قضاوت مطلوب دیگران درباره عملکردهای شخصی تأکید دارد. محوریت این جهت گیری بر کسب قضاوت مثبت دیگران و توجه به مقایسه های اجتماعی قرار دارد. در نهایت، در جهت گیری عملکرد- اجتناب، شایستگی به معنای اجتناب از شکست است و هسته اصلی، توجه به مقایسه اجتماعی است؛ لیکن تأکید بر گریز از حقارت و نگرسته شدن به عنوان فردی کند آموز محوریت این جهت گیری هدف است (پینتریچ<sup>۵</sup> و شانک<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸).

امروزه تئوری یادگیری به طور بسیار روشن بر اهمیت محیط یادگیری در دانشجویان تأکید می کنند (ریچاردسون، ۲۰۱۲). محیط بستری برای شکل گیری بسیاری از ویژگی های رفتاری است. به بیانی دیگر بسیاری از عواطف، عادات، سلیق و حتی نگرش ها و نشست و برخاست ها به گونه ای شگرف از محیط تأثیر می پذیرد (سنکو و توروپیانو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷). محیط های آموزشی به دلیل محدودیت های خاص خود برای خشک و بی روح شدن مستعد است (فان<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳). جو و محیط حاکم بر آموزش می تواند در هر یک از عرصه های یادگیری و یاددهی متفاوت باشد، به طوری که به استاندارد نزدیک و یا از آن دور گردد. محیط حاکم بر آموزش، عاملی تعیین کننده در ایجاد انگیزه برای یادگیری است زیرا رفتارهای منجر به یادگیری بهتر و پیشرفت تحصیلی را تقویت می کند (وارما<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵ به نقل از سلطانی، ۱۳۹۰). بنابر تعریف جو یا اتمسفر تظاهری از برنامه درسی و به منزله روح و محیط حاکم بر دانشکده ها و برنامه آموزشی است؛ اما محیط یادگیری یک تعیین کننده رفتاری است و نمودار ادراک دانشجو از محیط پیرامون خود در عرصه یادگیری است. این درک و نگرش دانشجو، در پیشرفت تحصیلی و موفقیت وی در امر یادگیری تأثیر بسزایی دارد

1. Kamarova

2. Huang

3. Moller

4. McGregor

5. Pintrich

6. Schunk

7. Senko & Tropiano

8. Phan

9. Warma

(سلطانی، ۱۳۹۰). محیط یادگیری دانشجویان شامل همه شرایط و نیروهایی است که از طریق آن یک مجموعه آموزشی و یادگیری تحت تأثیر قرار می گیرد. محیط یادگیری دانشجویان یک ترکیب روان شناسانه است که شامل عوامل شناختی، فرهنگی، اجتماعی، روانی، عاطفی، تحصیلی و انگیزشی است که از طریق آن اساتید و شاگردان با یکدیگر کار می کنند. دستیابی به این بازده یادگیری رضایت بخش بدون وجود محیطی با عناصر سالم، مشکل خواهد بود (دیزت، ۲۰۱۱).

ازجمله عواملی که می تواند آمادگی یادگیرندگان را بهبود بخشد، کارکردهای سبک تفکر است (ایرمرچر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). سبک های تفکر به شیوه های ترجیحی افراد در استفاده از توانایی هایشان گفته می شود (زانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ هیگینز<sup>۳</sup> و ژانگ، ۲۰۰۹)؛ بنابراین سبک تفکر به خودی خود یک توانایی نیست بلکه به چگونگی استفاده از توانایی ها اشاره دارد به عقیده استرنبرگ همان گونه که راه های مختلفی جهت هدایت و مدیریت جامعه وجود دارد، سبک های تفکر هم بر این روند مدیریت شخصی تأثیر گذارند (ایرمرچر، ۲۰۱۹). نظریه خود راهبری استرنبرگ سبزه نوع سبک تفکر را در پنج بعد توصیف و افتراق می دهد: کارکردها، شکل ها، سطح ها، حوزه ها و گرایش ها. استرنبرگ سه نوع کارکرد سبک تفکر را مشخص کرده است که عبارتند از: قانونی، اجرایی و قضایی. افراد در سبک قضایی گرایش دارند توجه خود را بر ارزیابی بازده فعالیت های دیگران متمرکز کنند، افراد دارای سبک اجرایی علاقه خود را بیشتر در تکالیف یا فعالیت های روشن سوق می دهند و افرادی با سبک قانونی از انجام کارهایی که نیاز به خلاقیت دارند لذت می برند؛ به عبارت دیگر سبک های تفکر (قانونی و قضایی) مولد خلاقیت هستند و به پردازش اطلاعات پیچیده ای نیاز دارند. افرادی که این سبک تفکر را به کار می گیرند متمایل به چالش طلبیدن هنجارها و پذیرش خطر هستند؛ اما افراد دارای سبک تفکر اجرایی متمایل به حفظ هنجارها بوده، به پردازش اطلاعات ساده می پردازند و اقتدار محورند (فورنهام<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲) از آنجایی که حضور در محیط های تحصیلی تجربه ای برای دانشجویان به حساب می آید، آمادگی برای حضور در چنین محیط هایی می تواند متأثر از سبک تفکر آن ها باشد؛ زیرا سبک تفکر همان طور که اشاره شد به چگونگی استفاده از توانایی ها توسط یادگیرندگان اشاره دارد و عامل مدیریت شخصی به حساب می آید. از این رو به نظر می رسد دانشجویان دارای سبک های متفاوت تفکر میزان آمادگی متفاوتی برای حضور در محیط های تحصیلی داشته باشند (فورنهام، ۲۰۱۲). برای مثال لئو<sup>۵</sup>، ماجوکا<sup>۶</sup> و لی<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که سبک های تفکر بر یادگیری دانشجویان و ارزیابی محیط تحصیلی اثر بخش است.

از طرف دیگر، در میان عوامل روانی اجتماعی، خودکارآمدی به عنوان عاملی کلیدی در ارزیابی تجربه های محیط تحصیلی و سبک تفکر بیان شده است. اولین بار بندورا این مفهوم را مطرح کرد. خودکارآمدی ارزیابی فرد از توانایی خود در انجام تکلیف و درک رفتاری است که احتمال التزام به برنامه کاری و رفتارهای ارتقا سلامت را افزایش می دهد و ممکن است به عنوان منبعی شخصی، سازگاری را تسهیل کند (شوارتز<sup>۸</sup> و بوهمر<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵). نظریه خودکارآمدی بیان می کند که قضاوت فرد در خودکارآمدی و کفایت خود برای اجرای موفقیت آمیز اعمالی که برای رسیدن به پیامدهای مطلوب نیاز است، همچنین واسطه ای برای شرکت در آن اعمال است. عقاید مرتبط با خودکارآمدی، بر اهداف و آرزوها اثر می گذارد و تشکیل دهنده پیامدهای رفتار انسان است. خودکارآمدی مشخص می کند افراد چگونه موانع را بررسی خواهند کرد. افرادی که خودکارآمدی ضعیفی دارند، به آسانی در روبه رو شدن با مشکلات متقاعد می شوند که رفتار آن ها بی فایده است و سریع دست از تلاش برمی دارند؛ اما افرادی که خودکارآمدی خوبی دارند، موانع را با بهبود مهارت های خود مدیریتی و پشتکار برمی دارند و در برابر مشکلات ایستادگی دارند (بندورا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۴).

1. Irmscher

2. Zhang

3. Higgins

4. Furnham

5. Liu

6. Magjuka

7. Lee

8. Schwarzer

9. Boehmer

10. Bandura

رشد اولیه خودکارآمدی تحت تأثیر دو عامل است که با یکدیگر تعامل دارند. نخست تحت تأثیر رشد توانایی تفکر نمادین، به‌ویژه توانایی درک رابطه علت و معلول و توانایی خود مشاهده گری است. رشد حس کنترل شخصی در دوره طفولیت شروع شده و از ادراک رابطه علی بین رویدادها به سمت درک نتایج عمل و تشخیص این مسئله که فرد می‌تواند اعمالی را انجام دهد که علت آن نتایج است حرکت می‌کند. کودک یاد می‌گیرد که یک رویداد می‌تواند علت رویداد دیگری باشد و او می‌تواند منشأ اعمالی باشد که بر محیطش تأثیر می‌گذارند. به‌تدریج که درک کودک از زبان افزایش می‌یابد، توانایی وی برای تفکر نمادین، خودآگاهی و احساس کنترل شخصی نیز افزایش می‌یابد، دوم رشد باورهای کارکردی، تحت تأثیر واکنش محیط، به‌ویژه محیط اجتماعی، تلاش‌های کودک در دست‌کاری و کنترل آن است. محیطی که به اعمال کودک واکنش نشان می‌دهد، رشد باورهای کارآمدی را تسهیل می‌کند، درحالی‌که محیطی که پاسخگو نیست، رشد آن را به تأخیر می‌اندازد؛ بنابراین می‌توان گفت که کودک، حس کارآمدی را از پرداختن به اعمالی که افراد پیرامونش را دست‌کاری می‌کند، ایجاد و آن را به محیط غیراجتماعی تعمیم می‌دهد. والدین می‌توانند رشد کارآمدی را از طریق پاسخ به اعمال کودک و تشویق او برای کشف و غلبه بر محیطش تسهیل یا ممانعت کنند. باورهای مرتبط با خودکارآمدی، با فعال کردن حس شخصی عامل بودن و اتخاذ تصمیم به انجام یک رفتار، نقش منحصربه‌فردی در فرآیند انگیزشی تغییر بازی می‌کند. براین اساس تلاش برای کنترل پیشامدهای زندگی، به دلیل منافع شخصی و اجتماعی آن، تقریباً در هر کاری که افراد در زندگی‌شان انجام می‌دهند به چشم می‌خورد. این حس عامل بودن و کنترل پیشامدها، ارتباط مستقیمی با سبک‌های اسناد درونی، کلی و پایدار فرد می‌یابند (بشیرپور، عیسی زادگان، زاهد و احمدیان، ۱۳۹۲). یانگ<sup>۱</sup> و اسکالویک<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) نشان دادند افرادی که از خودکارآمدی بالایی برخوردار بودند، عملکرد تحصیلی بهتری نیز داشتند. بر این اساس خودکارآمدی یادگیرنده می‌تواند اثر مستقیمی بر توانایی یادگیری او داشته باشد. به این معنی که اگر یادگیرنده باور داشته باشد که می‌تواند رفتار جدید را یاد بگیرد، احتمال زیادی وجود دارد که آن را یاد خواهد گرفت. شریعت (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان بررسی خودکارآمدی تحصیلی و بهره موفقیت به‌عنوان پیش‌بینی کننده درگیری تحصیلی در دانش آموزان دختر به این نتیجه رسید که بین خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی و ابعاد آن رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همین‌طور بین بهره موفقیت با درگیری تحصیلی و ابعاد آن رابطه منفی و معنادار وجود دارد. مطالعه موخایمر<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) با عنوان رابطه بین آموزش اولیه با انگیزه خودگردانی، موفقیت و تمایل به تغییر و تحول کارمندان تازه استخدام‌شده با بررسی در ۲۲ سازمان کاری آشکار کرد که آموزش اولیه به‌طور مثبت با انگیزه خودگردانی و موفقیت در کار مرتبط است و به‌طور منفی با تمایل به تغییر رابطه دارد. با توجه به مطالب تبیین شده و تحقیقات انجام‌شده به این سؤال می‌رسیم که آیا جهت‌گیری هدف بر اساس ارزیابی تجربه‌های محیط تحصیلی و سبک تفکر با نقش میانجی خودکارآمدی پیش‌بینی می‌شود؟

## روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان دانشگاه سمنان در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ می‌باشد که از این تعداد ۳۷۴ نفر از بین چهار دانشکده با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. پس از ارائه توضیحاتی درباره پژوهش و نحوه پر کردن پرسشنامه‌ها، دانشجویان منتخب به سؤالات پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهش‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده گردید. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

**۱. پرسشنامه ادراک محیط یادگیری:** برای سنجش این متغیر از پرسشنامه اندازه‌گیری محیط آموزشی داندی (۱۹۹۶) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴۹ سؤال بوده و هدف آن سنجش ادراک کیفیت یادگیری از ابعاد مختلف (ادراک دانشجو از یادگیری، ادراک دانشجو از استاد، ادراک دانشجو از توانایی علمی خود، ادراک دانشجو از جو آموزشی، ادراک دانشجو از شرایط اجتماعی خود) می‌باشد. در طراحی پرسشنامه از طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (خیلی کم ۰ و خیلی زیاد ۴) استفاده شده است. در پژوهش فلاح خیری لنگرودی و همکاران (۱۳۹۱) برای محاسبه روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی و برای بررسی اعتبار آن از ضریب همبستگی آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که اعتبار تست از

<sup>1</sup>. Young

<sup>2</sup>. Scalwick

<sup>3</sup>. Mukhaimer

طریق آلفای کرونباخ  $0/933$  بوده است. روایی تست با  $KMO$  برابر  $0/910$  و بارتلت  $37/60936$  که حتی ورای سطح  $P=0/001$  نیز از لحاظ آماری معنادار است.

**۲. پرسشنامه خودکارآمدی:** این پرسشنامه توسط شرر و همکارانش در سال ۱۹۸۲ برای سنجش خودکارآمدی عمومی طراحی شده است این مقیاس دارای ۱۷ سؤال است که هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالف تا کاملاً موافق تنظیم می شود. نمره گذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می گیرد. سؤال های ۷، ۳، ۸، ۹، ۷۳ و ۷۵ از راست به چپ و بقیه سؤال ها به صورت معکوس یعنی از چپ به راست نمره گذاری می شوند؛ بنابراین حداکثر نمره هایی که فرد می تواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است. این مقیاس توسط براتی (۱۳۷۶) ترجمه و اعتباریابی شده است. برای سنجش روایی سازه ای مقیاس خودکارآمدی عمومی، نمرات به دست آمده از این مقیاس را با اندازه های چندین ویژگی شخصیتی (مقیاس کنترل درونی و بیرونی راتر، خرده مقیاس کنترل شخصی، مقیاس درجه اجتماعی مارلو و کران و مقیاس شایستگی بین فردی روزنبرگ) همبسته کرد که همبستگی پیش بینی شده بین مقیاس خودکارآمدی و اندازه های خصوصیات شخصیتی متوسط  $0/61$  و در سطح  $0/05$  معنادار و در جهت تأیید سازه مورد نظر بود. همچنین ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش دو نیمه کردن آزمون گاتمن برابر  $0/76$  و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/79$  به دست آمده است.

**۳. پرسشنامه سبک تفکر:** پرسشنامه سبک های تفکر، یک آزمون مداد کاغذی است که به وسیله استرنبرگ و واگنر (به نقل از مهدوی شکیب، ۱۳۹۱) طراحی شده است. در این پرسشنامه پاسخ هر سؤال روی یک مقیاس هفت درجه ای مشخص شده و با نمره های (۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷) برای هر گزینه، نمره گذاری می شود. استرنبرگ و همکاران، به منظور بررسی پایایی پرسشنامه سبک های تفکر، مطالعات مفصلی انجام دادند. ضریب پایایی خرده آزمون ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ از  $(0/56)$  برای سبک اجرایی تا  $(0/88)$  برای سبک کلی با میانگینی برابر  $(0/78)$  به دست آمده است. برای تعیین روایی پرسشنامه سبک های تفکر استرنبرگ و همکاران، از تحلیل عاملی استفاده کردند که ۵ عامل را با قدرت تبیین  $0/77$  درصد واریانس را گزارش نمودند. در این پژوهش از فرم هنجاریابی شده سبک های تفکر (۵۶ سؤالی) توسط مهدوی شکیب (۱۳۹۰) استفاده شد. وی برای بررسی پایایی کل مقیاس سبک های تفکر از روش بازآزمایی استفاده کرد. وی در این روش، ابتدا یک آزمون مقدماتی انجام داد که در آن ۳۷ شرکت کننده به پرسشنامه سبک های تفکر پاسخ دادند و بعد از مدتی با اجرای مجدد بر روی همان شرکت کنندگان، ضریبی برابر  $0/92$  به دست آمد. همچنین ضریب پایایی خرده آزمون ها از  $(0/51)$  برای سبک بیرونی تا  $(0/83)$  برای سبک درونی با میانگینی برابر  $(0/64)$  متغیر بود. برای احراز روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی استفاده شد و ۴ عامل با قدرت تبیین  $0/77$  به دست آمد. در این پژوهش فقط کارکرد سبک های تفکر مدنظر قرار گرفت و شامل سه سبک قانون گذارانه، اجرایی و قضایی است.

**۴. پرسشنامه جهت گیری هدف:** پرسشنامه جهت گیری هدف توسط الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) طراحی شده و دارای ۱۲ گویه و ۴ بعد جهت گیری تسلط - گرایش، تسلط - اجتناب، عملکرد - گرایش و عملکرد - اجتناب است که با استفاده از مقیاس در طیف لیکرت ۷ درجه ای نمره گذاری می شود. معدل دانشجوی در پایان ترم های گذرانده شده شیوه مهم سنجش عملکرد تحصیلی دانشجویان می باشد. روایی پرسشنامه تحقیق با استفاده از صاحب نظران و متخصصان این حوزه مورد تأیید قرار گرفت و برای حصول اطمینان نسبت به پایایی پرسشنامه مورد استفاده، از آزمون آلفای کرونباخ بهره گرفته شد که ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های جهت گیری تسلط - گرایش، تسلط - اجتناب، عملکرد - گرایش و عملکرد - اجتناب به ترتیب  $0/84$ ،  $0/87$ ،  $0/78$ ،  $0/75$  به دست آمد.

### یافته ها

در جدول ۱ شاخص های توصیفی متغیرهای تجربه های محیط تحصیلی، سبک تفکر، خودکارآمدی و جهت گیری هدف شامل چولگی و کشیدگی به همراه شاخص های میانگین و انحراف استاندارد نمرات ارائه شده است. با توجه به اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی داده ها بین  $+2$  و  $-2$  می باشد داده ها در سطح  $0/05$  از توزیع بهنجار برخوردارند

جدول ۱. اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای تجربه های محیط تحصیلی، سبک تفکر، خودکارآمدی و جهت گیری

کشیدگی	چولگی	انحراف معیار	میانگین	تعداد	مؤلفه ها
۰/۶۵۰	۰/۱۱۶	۳/۲۸	۱۰۷/۶۸	۳۷۴	تجربه محیط تحصیلی
۱/۰۴۴	۰/۴۳۰	۱۱/۳۵	۵۲/۴۱	۳۷۴	خودکارآمدی
۱/۲۳	۰/۵۳۷	۴/۱۸	۱۶/۵۶	۳۷۴	سبک قانون گذارانه
۰/۵۷	۰/۴۲۷	۳/۴۳	۱۹/۳۰	۳۷۴	سبک اجرایی
۰/۹۸	۰/۶۲	۳/۵۶	۱۸/۶۶	۳۷۴	سبک قضاوتی
۰/۱۵	۰/۳۴	۳/۱۱	۲۱/۳۱	۳۷۴	تسلط گرایشی
۰/۸۰	۱/۲۲	۴/۸۷	۲۰/۱۷	۳۷۴	عملکرد - گرایش
۱/۸۲	۰/۵۳	۳/۴۸	۱۶/۵۸	۳۷۴	عملکرد - اجتناب

پیش از انجام آزمون فرضیه ها آزمون نرمال بودن توزیع داده ها انجام شد. بدین منظور از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف<sup>۱</sup> جهت تشخیص نوع توزیع داده ها استفاده شده است. نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرنوف نشان داد سطح معناداری آماره محاسبه شده برای تمامی متغیرها بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین فرض نرمال بودن توزیع نمرات پذیرفته می شود.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

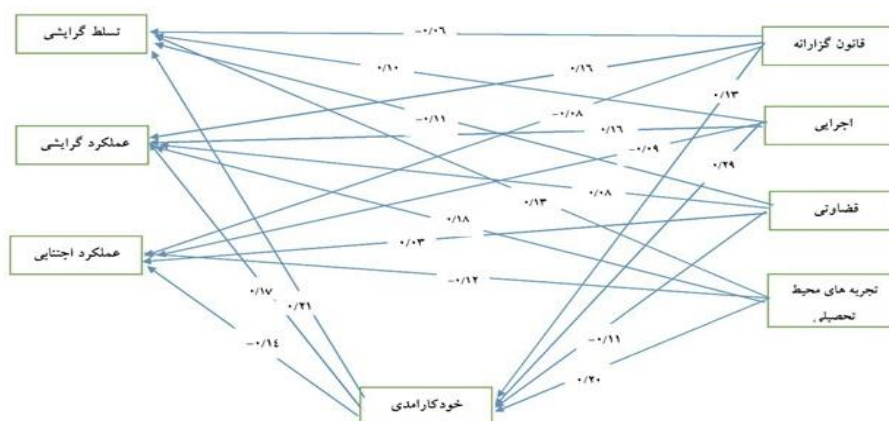
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱ تجربه های محیط تحصیلی	۱							
۲ خودکارآمدی	۰/۱۶*	۱						
۳ سبک قانون گذارانه	-۰/۰۵	۰/۳۳**	۱					
۴ سبک اجرایی	۰/۲۹**	۰/۲۹**	۰/۴۵**	۱				
۵ سبک قضاوتی	۰/۱۱*	-۰/۱۳*	۰/۲۱**	-۰/۰۳	۱			
۶ تسلط گرایشی	۰/۲۵**	۰/۲۶**	۰/۱۱*	۰/۲۰**	**۰/۲۹	۱		
۷ عملکرد-گرایشی	۰/۲۱**	۰/۳۳**	۰/۱۷**	-۰/۲۱**	**۰/۱۶	-۰/۰۶	۱	
۸ عملکرد اجتنابی	-۰/۲۶**	-۰/۲۸	-۰/۱۱*	-۰/۱۱*	۰/۰۶	**۰/۱۴	**۰/۲۴	۱

معنی دار در سطح  $P < ۰/۰۱$  \*\*  
معنی دار در سطح  $P < ۰/۰۵$  \*

در جدول ۲ نتایج همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. بر اساس نتایج به دست آمده خودکارآمدی و تجربه محیط تحصیلی با دو نوع جهت گیری هدف تسلط گرایشی و عملکرد گرایشی رابطه مثبت و معناداری دارند اما بین متغیر خودکارآمدی و تجربه محیط تحصیلی با جهت گیری عملکرد اجتنابی رابطه منفی معنی داری به دست آمد ( $P < ۰/۰۱$ ). بین جهت گیری هدف تسلط گرایشی با سبک اجرایی و قانونگذارانه رابطه مثبت معنی داری به دست آمد ( $P < ۰/۰۱$ )؛ اما بین جهت گیری هدف تسلط گرایشی با سبک قضاوتی رابطه منفی معنی داری به دست آمد ( $P < ۰/۰۱$ ). بین سبک عملکرد گرایشی با سبک اجرایی رابطه مثبت معنی داری به دست آمد؛ اما بین سبک عملکرد گرایشی با سبک اجرایی رابطه معنی داری به دست نیامد ( $P > ۰/۰۱$ ). بین جهت گیری عملکرد اجتنابی با سبک قضاوتی رابطه مثبت معنی داری به دست آمد ( $P < ۰/۰۱$ ). درنهایت اینکه بین جهت گیری عملکرد اجتنابی با سبک اجرایی و قانونگذارانه رابطه منفی معنی داری به دست آمد ( $P < ۰/۰۱$ ). سبک های تفکر و تجربه محیط تحصیلی در تبیین واریانس متغیر ملاک (جهت گیری هدف) با میانجی گری متغیر خودکارآمدی تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج در ادامه ارائه شده است. در ادامه نتایج حاصله از نرم افزار لیزرل برای مدل مذکور ارائه شده است.

<sup>۱</sup>. Kolmogorov- Smirnov Test





شکل ۱. مدل آزمون شده پژوهش

نتایج مدل مذکور نشان می‌دهد که بزرگ‌ترین ضریب مسیر مربوط به مؤلفه‌های سبک تفکر مربوط به تأثیر سبک اجرایی بر خودکارآمدی ( $\beta = 0.29$ ) و کوچک‌ترین ضریب مسیر مربوط به تأثیر سبک تفکر قضاوتی بر خودکارآمدی ( $\beta = -0.11$ ) می‌باشد علاوه بر این ضرایب مسیر برای متغیر تجربه محیط تحصیلی بر خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta = -0.20$ ) و ضریب مسیر برای متغیر خودکارآمدی بر هدف تسلط گرایشی برابر با ( $\beta = 0.21$ )، بر هدف عملکرد گرایشی برابر با ( $\beta = 0.07$ ) و بر هدف عملکرد اجتنابی برابر با ( $\beta = 0.13$ ) می‌باشد همچنین نتایج مدل مذکور نشان می‌دهد که ۲۵ درصد از واریانس خودکارآمدی توسط متغیرهای سبک تفکر و تجربه محیط تحصیلی تبیین می‌شود.

بنا به پیشنهاد تامپسون (نقل از میرز، گامست و گارینو، ۲۰۰۶) زیر مجموعه‌ای از شاخص‌های برازش کلی شامل  $\chi^2$  دو، ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، شاخص برازش نرم شده (NFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازش هنجار شده ایجازی (PNFI)، شاخص برازش تعدیل‌یافته (GFI) مهم‌ترین شاخص‌های برازش می‌باشند. نتایج آماره  $\chi^2$  نشان داد مقدار این آماره برابر با ۰/۷۱ است با درجات آزادی ۱، مقدار سطح معنی‌داری آن ۰/۳۹۸۸۲ به دست آمد که بیانگر برازش مدل با داده‌ها می‌باشد. شاخص ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) متوسط باقیمانده‌های بین همبستگی کوواریانس مشاهده‌شده نمونه و مدل مورد انتظار برآورد شده از جامعه را نشان می‌دهد لوهلین (نقل از میرز، گامست و گارینو، ۲۰۰۶) مقادیر کمتر از ۰/۰۸ را نشان‌دهنده برازش خوب، ۰/۰۸ تا ۰/۱۰ را بیانگر برازش متوسط و بالاتر از ۰/۱۰ را نشان‌دهنده برازش ضعیف می‌داند مقدار RMSEA برای پژوهش حاضر ۰/۰۷۶ به دست آمد که بیانگر برازش خوب مدل با داده‌ها می‌باشد. همچنین شاخص برازش نرم شده (NFI) ۰/۹۳، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) ۰/۹۷، شاخص برازش هنجار شده ایجازی (PNFI) با مقادیر ۰/۷۹ و همچنین شاخص برازش تعدیل‌یافته (GFI) با مقادیر ۰/۹۷ می‌باشد. به‌طورکلی، با توجه به شاخص‌های به‌دست‌آمده می‌توان گفت که مدل مذکور با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد و مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۳. شاخص‌های آماری برازش مدل

RMSEA	AGFI	GFI	CFI	NFI	$\chi^2/df$
۰/۰۷۶	۰/۹۱	۰/۹۷۰	۰/۹۷۲	۰/۹۳۵	۴/۰۷

جدول ۴. ضرایب استاندارد شده مستقیم، غیرمستقیم و کل به همراه ضریب تبیین مربوط به هر متغیر درون زاد

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	ضریب تبیین
بر روی جهت گیری تسلط گرایشی از خودکارآمدی	۰/۲۱**	-	۰/۲۱	۰/۱۳
تجربه محیط تحصیلی	۰/۱۳**	۰/۱۰	۰/۲۳	۰/۲۳
قانون گذارانه	-۰/۰۶	۰/۱۷	۰/۲۳	۰/۲۳
اجرایی	۰/۱۰**	۰/۱۰	۰/۲۰	۰/۲۰
قضاوتی	-۰/۱۱**	-۰/۱۷	۰/۲۸	۰/۲۸
بر روی جهت گیری عملکرد گرایشی از خودکارآمدی	۰/۱۷**	-	-	۰/۱۱
تجربه محیط تحصیلی	۰/۱۸**	۰/۱۱*	۰/۲۹**	۰/۲۹**
قانون گذارانه	۰/۱۶**	۰/۱۳*	۰/۲۹**	۰/۲۹**
اجرایی	۰/۱۶**	۰/۱۱*	۰/۲۷**	۰/۲۷**
قضاوتی	۰/۰۸*	-۰/۰۲	۰/۱۰*	۰/۱۰*
بر روی جهت گیری عملکرد اجتنابی از خودکارآمدی	-۰/۱۴**	-	-	۰/۰۹
تجربه محیط تحصیلی	-۰/۱۲**	۰/۱۰*	۰/۲۲**	۰/۲۲**
قانون گذارانه	-۰/۰۸*	۰/۰۴	۰/۱۲*	۰/۱۲*
اجرایی	-۰/۰۹*	۰/۰۶	۰/۰۹	۰/۰۹
قضاوتی	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۰۴
بر روی خودکارآمدی از طریق تجربه محیط تحصیلی	۰/۲۰**	-	۰/۲۰**	۰/۱۱
قانون گذاری	۰/۱۳**	-	۰/۱۳**	۰/۱۳**
اجرایی	۰/۲۹**	-	۰/۲۹**	۰/۲۹**
قضاوتی	-۰/۱۱*	-	-۰/۱۱*	-۰/۱۱*

در جدول ۴ ضرایب استاندارد شده مستقیم، غیرمستقیم و کل به همراه ضریب تبیین مربوط به هر متغیر درون زاد آورده شده است. اثر مستقیم خودکارآمدی بر جهت گیری تسلط گرایشی (۰/۲۱)، عملکرد گرایشی (۰/۲۱) و عملکرد اجتنابی (-۰/۱۴) می باشد که در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی دار می باشد. اثر مستقیم تجربه محیط تحصیلی بر جهت گیری تسلط گرایشی (۰/۱۳)، جهت گیری عملکرد گرایشی (۰/۱۸) و عملکرد اجتنابی (-۰/۱۲) در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. اثر مستقیم سبک قانونگذارانه بر جهت گیری تسلط گرایشی (۰/۱۳)، جهت گیری عملکرد گرایشی (۰/۱۶) و عملکرد اجتنابی (-۰/۰۸) معنادار می باشد. اثر مستقیم سبک اجرایی بر جهت گیری تسلط گرایشی (۰/۱۰)، جهت گیری عملکرد گرایشی (۰/۱۶) و عملکرد اجتنابی (۰/۰۹) در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد. اثر مستقیم سبک قضاوتی بر جهت گیری تسلط گرایشی (-۰/۱۱) و جهت گیری عملکرد گرایشی (۰/۰۸) در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد. بر اساس نتایج به دست آمده اثرات غیرمستقیم تجربه محیط تحصیلی و سبک های تفکر بر جهت گیری هدف با میانجیگری خودکارآمدی در جدول ۴ مشاهده می گردد. همان طور که مشاهده می شود اثرات غیرمستقیم تجربه محیط تحصیلی بر جهت گیری تسلط گرایشی (۰/۱۰)، جهت گیری عملکرد گرایشی (۰/۱۱) و عملکرد اجتنابی با میانجیگری خودکارآمدی در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار است. اثرات غیرمستقیم سبک قانونگذارانه بر جهت گیری تسلط گرایشی (-۰/۱۷)، و جهت گیری عملکرد گرایشی (۰/۱۳)، با میانجیگری خودکارآمدی در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار است. اثرات غیرمستقیم سبک اجرایی بر جهت گیری تسلط گرایشی (۰/۱۰)، و جهت گیری عملکرد گرایشی (۰/۱۱)، با میانجیگری خودکارآمدی در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار است. اثرات غیرمستقیم سبک قضاوتی بر جهت گیری تسلط گرایشی (۰/۱۷)، با میانجیگری خودکارآمدی در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار است. با توجه به جدول ۴ اثر کل تجربه محیط تحصیلی بر جهت گیری تسلط گرایشی (۰/۲۳)، جهت گیری عملکرد گرایشی (۰/۲۹) و جهت گیری عملکرد اجتنابی (۰/۳۲) می باشد که در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی دار می باشد. با توجه به جدول ۴، ۱۳ درصد از تغییرات جهت گیری تسلط گرایشی از طریق خودکارآمدی، تجربه محیط تحصیلی و سبک های تفکر تبیین می شود. ۱۱ درصد از تغییرات جهت گیری عملکرد گرایشی از طریق خودکارآمدی، تجربه محیط تحصیلی و سبک های تفکر تبیین می شود. ۹ درصد از تغییرات جهت گیری عملکرد اجتنابی از طریق خودکارآمدی، تجربه محیط تحصیلی و سبک های تفکر تبیین می شود.



## بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی تجربه های محیط تحصیلی و سبک تفکر بر جهت گیری هدف دانشجویان تحصیلات تکمیلی با توجه به نقش میانجی خودکارآمدی انجام شد. نتایج تحلیل مسیر نشان داد خودکارآمدی نقش میانجی در پیش جهت گیری هدف دانشجویان تحصیلات تکمیلی بر اساس تجربه های محیط تحصیلی و سبک تفکر دارد. یافته به دست آمده با نتایج پژوهش های با نتایج پژوهش های ربانی و یوسفی (۱۳۹۱)، سو و طاهربای (۲۰۰۹)، بارانیک و همکاران (۲۰۱۰) همخوانی دارد. یافته های پژوهش حاضر نشان داد که مدل آزمون شده از برازش مناسبی برخوردار است. نتایج مدل مذکور نشان می دهد ۱۳ درصد از تغییرات جهت گیری تسلط گرایشی از طریق خودکارآمدی، تجربه تحصیلی و سبک های تفکر تبیین می شود. ۱۱ درصد از تغییرات جهت گیری عملکرد گرایشی از طریق خودکارآمدی، تجربه محیط تحصیلی و سبک های تفکر تبیین می شود. ۹ درصد از تغییرات جهت گیری عملکرد اجتنابی از طریق خودکارآمدی، تجربه محیط تحصیلی و سبک های تفکر تبیین می شود. با توجه به تأیید مدل نظری، امکان بررسی هریک از مسیرها نیز میسر می شود. در این خصوص، معناداری مسیر مستقیم اهداف گرایش تسلط به خودکارآمدی گویای این است که اهداف تسلط، تمرکز بر پیشرفت شخصی و توسعه مهارت های تحصیلی دارند (دیریک، لاجوی و جانسون، ۲۰۰۹) و با فرایندهای انگیزشی تطبیقی ارتباط مثبتی را نشان می دهند (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۰۲). با نظر به نتایج پژوهش، دست اندرکاران تعلیم و تربیت باید محیطی را در مدرسه فراهم سازند که همراه با روابط دوستانه بین معلم و دانش آموزان، حاکی از قوانینی ثابت و روشن و جوی خودمختارانه برای دانش آموزان باشد، تا در سایه چنین محیطی، دانش آموزان با انگیزه و علاقه بیشتری به تحصیل بپردازند و انتخاب اهداف تبحری را الگوی خود سازند. تأکید بر اهداف تبحری، نقش مهمی در افزایش خودکارآمدی تحصیلی و بالا رفتن یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد. به طور کلی، نتایج تحلیل ها نشان می دهد که چگونه می توان اهداف و باورهای متضاد دانشجویان را فهمید (هسیچ و همکاران، ۲۰۰۸) و از آن برای افزایش خودکارآمدی دانشجویان و پیشبرد اهداف آموزش عالی استفاده کرد.

نتایج تحلیل مسیر همچنین نشان داد تجربه محیط تحصیلی بر جهت گیری تسلط گرایشی، جهت گیری عملکرد گرایشی اثر مثبت معنی دار و بر جهت گیری عملکرد اجتنابی اثر منفی معنادار دارد. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های بهرامی و بدری (۱۳۹۶) ایمز (۲۰۰۴)، گرین و همکاران (۲۰۰۴)، درمن، فیشر و والد ریپ (۲۰۰۶) همسو و هماهنگ می باشد. محیط مدرسه یکی از حوزه های مهم زندگی دانش آموزان است؛ زیرا آن ها بسیاری از وقت محیط خود را در مدرسه سپری می کنند (لی، لی و روجسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). محیط مدرسه به جو روان شناختی، و شکل فیزیکی مدرسه اشاره دارد (مریستو و ایسنس چمیدت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴) بر اساس پژوهش های پیشین، ابعاد ادراک از محیط مدرسه را به چهار مؤلفه تقسیم کرده اند: اولین مؤلفه حمایت معلم است این تأثیر به گونه ای است که اگر دانش آموزان یا دانشجویان، معلمان یا اساتید را کنترل کننده تر ادراک کنند و فرصت تصمیم سازی کمتری به آن ها داده شود، سطوح پایین تری از خودکارآمدی و انگیزش را نشان می دهند (اکلز و ویگفیلد، ۲۰۰۲). دومین مؤلفه حمایت همسالان و همکلاسی ها می باشد. نظریه ی بوم شناختی رشد انسان بر محیط مدرسه به عنوان عامل مؤثر بر رشد روابط با همسالان تأکید کرده است (کروسنو و نیدهام<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). روابط دانشجویان با همسالان و همکلاسی های خود می تواند مثبت یا منفی باشد. همسالان در بهترین حالت، مانند پلی بین خانواده و نقش های اجتماعی دوره بزرگ سالی هستند (وی و گرین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). سومین مؤلفه خودمختاری می باشد. خودمختاری به عنوان یکی از مؤلفه های محیط تحصیلی در انتخاب اهداف تبحری و بالا بردن انگیزه دانش آموزان مؤثر است. چهارمین مؤلفه ثبات قوانین می باشد. دانش آموزان از طریق قوانین می فهمند که معلم چه رفتاری را از آن ها انتظار دارد (پینتر، پائول و شانک<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). نتایج حاکی از این بوده است که ادراک محیط مدرسه پیش بینی کننده اهداف پیشرفت است (هارد، کروسون، دیباکر و وایت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷). در این

<sup>1</sup>. Lee, Lee & Rojewski

<sup>2</sup>. Meristo & Eisenschmidt

<sup>3</sup>. Crosnoe & Needham

<sup>4</sup>. Way & Greene

<sup>5</sup>. Pinter, Paul & Shank

<sup>6</sup>. Hardre, Crowson, Debacker & White

زمینه پژوهش کارشکی و همکاران (۲۰۰۸) نشان داد که بین هر یک از مؤلفه های ادراک کلاسی با اهداف پیشرفت دویه دو رابطه وجود دارد. این امر نشان دهنده این است که اهداف پیشرفت با ادراکات محیطی در ارتباط است و یا از آن متأثر می شود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد اثر مستقیم سبک قانونگذارانه بر جهت گیری تسلط گرایشی و عملکرد اجتنابی معنادار می باشد؛ اما اثر مستقیم سبک قانون گذارانه بر جهت گیری عملکرد گرایشی معنی دار نیست. اثر مستقیم سبک اجرایی بر جهت گیری تسلط گرایشی، جهت گیری عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی معنی دار می باشد. اثر مستقیم سبک قضاوتی بر جهت گیری تسلط گرایشی و جهت گیری عملکرد گرایشی نیز معنی دار می باشد. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های فاطمی و حیدری (۱۳۹۵)؛ لئو، ماجوکا و لی (۲۰۰۷)؛ ایرمچر (۲۰۱۹) و بولوس (۲۰۱۶) همسو و هماهنگ می باشد همسو و هماهنگ می باشد. در تبیین یافته های پژوهش حاضر باید گفت دانش آموزانی که سبک قانون گذار دارند تفکر خلاقانه دارند، دانش آموزانی که سبک قضاوت گر دارند به دنبال روش های بهتر برای انجام دادن بهتر مهارت های یاد گرفته شده هستند دانش آموزانی که تفکر اجرایی دارند به رغم داشتن تلاش شکست می خورند. بر اساس نظریه استرنبرگ می توان گفت سبک های تفکر هر فردی با فردی دیگری متفاوت است و این سبک های متفاوت نیز بر جهت گیری اهداف آنان تأثیر می گذارد. به اعتقاد وی اهمیت دادن به سبک های تفکر از این جهت ارزشمند است که در جامعه به کرات سبک های تفکر با توانایی های افراد مشتبّه می شوند و در نتیجه تفاوت های فردی ناشی از سبک های تفکر به اشتباه به تفاوت توانایی ها نسبت داده می شود. بدترین حالت عدم تطابق سبک تفکر دانش آموز با سبک تفکر معلم است و چنین ناهماهنگی به طور جدی تری به خود می گیرد. به عقیده استرنبرگ (۱۹۹۷) افراد فقط یک سبک تفکر خاص ندارند بلکه الگویی از سبک های متعدد و متفاوتی را برای رسیدن به نتیجه به کار می برند. از این دیدگاه هیچ یک از سبک های تفکر مادامی که عملکرد مناسبی برای فرد نداشته باشد اثربخش قلمداد نمی شود. به نظر می رسد دانش آموزان زمانی کارآمد می شوند که با تکیه بر سبک های تفکر، بهترین بازدهی تحصیلی را داشته باشند. در مدارس معمولاً تفاوت های فردی ناشی از سبک های تفکر، اشتباهاً به توانایی ها نسبت داده می شود. بچه هایی که در مدرسه کندذهن به نظر می رسند، غالباً به این سبب است که از سبکی پیروی می کنند که با سبک تفکر معلمان شان هماهنگ نیست. بسیاری از دانش آموزانی که در کلاس درس ضعیف قلمداد می شوند، توانایی موفق شدن را دارند. ما از درک تنوع سبک های تفکر و یادگیری آنان عاجزیم و به شیوه هایی آنان را آموزش می دهیم که متناسب با سبک تفکر آنان نیست. افراد با توجه به اینکه محیط تحصیلی شان تا چه اندازه با سبک های تفکرشان همسو یا مغایر باشد، می توانند در مراحل تحصیلی خود حضوری قوی تر یا ضعیف تر داشته باشند.

نتایج تحلیل مسیر نشان داد اثر مستقیم خودکارآمدی بر جهت گیری تسلط گرایشی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی معنی دار می باشد؛ اما اثر مستقیم خودکارآمدی بر جهت عملکرد اجتنابی منفی معنی دار می باشد. یافته به دست آمده با نتایج پژوهش های ربانی و یوسفی (۱۳۹۱)، سو و طاهربای (۲۰۰۹)، بارانیک و همکاران (۲۰۱۰) همخوانی دارد. بر اساس پژوهش های مختلف اهداف پیشرفت از جمله عوامل مهم در رشد خودکارآمدی محسوب می شود. به طوری که نتایج این پژوهش ها نشان دادند که مسیر اهداف تبحری به خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنادار و به مسیر اهداف عملکرد -اجتناب، منفی و معنادار است (اژه ای، غلامعلی لواسانی، مال احمدی و خضری آذر، ۲۰۱۱). خودکارآمدی به اعتقادات شخص در مورد توانایی انجام وظایف یا دستیابی به اهداف اشاره دارد. احساس ناکارآمدی دستاوردهای فرد را در آموزش و زندگی به طرق مختلف کاهش می دهد. این دیدگاه نشان می دهد که منافع ذاتی شخص کاهش می یابد و بر فعالیتهای آموزشی فرد تأثیر می گذارد. این افراد هنگام رویارویی با شکست یا حتی انصراف از هدف احساس ناکارآمدی می کنند و عدم موفقیت خود را به عوامل ثابت درونی مانند فقدان استعداد نسبت می دهند. این اعتقادات به شدت بر انگیزه تحصیلی آن ها برای مطالعه و در نهایت موفقیت و پیشرفت تحصیلی تأثیر می گذارد (کبری نژاد، اعتمادی و نصیرنژاد، ۱۳۸۹). به طور کلی، وقتی افراد معتقدند که توانایی ها و قابلیت های برای انجام کار را دارند، زمان بیشتری را برای انجام آن کار یا تکلیف صرف می کنند و در نهایت به عملکرد بهتری می رسند. دانشجویان با خودکارآمدی بالا در مقایسه با دانشجویان که دارای خودکارآمدی پایین هستند، پیشرفت عملکرد بهتری دارند. افرادی که دارای جهت گیری عملکردی هستند، برای دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن

دیگران (معلم، اولیا یا دیگران) تلاش می کنند (شی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲)؛ بنابراین، اگر بازخورد ارائه شده توسط این افراد از متن کار از قبل مثبت و حمایت کننده باشد، خودکارآمدی افزایش می یابد. پاجارس و شانک (۲۰۰۱) معتقدند خودکارآمدی مفهومی دلالت بر اعتقادات شخص در مورد توانایی فرد در انجام کارها دارد. افرادی که از خودکارآمدی بالایی برخوردار هستند، نسبت به افرادی که خودکارآمدی آن ها پایین تر است، موفق تر، موفق تر و پایدارتر هستند. چنین دانشجویان تلاش بیشتری نشان می دهند و ترس و اجتناب کمتری را از مواجهه با تکالیف تجربه می کنند (بندورا، ۱۹۸۰). درعین حال با توجه به اینکه نظام آموزشی ایران از نوع رقابتی است و نمرات دانش آموزان ملاک شایستگی و توانمندی تحصیلی است، کسب نمرات بالاتر نیز باعث افزایش خودکارآمدی دانش آموزان می گردد. برخی از دانش آموزان که به دنبال کسب شایستگی از طریق نمرات بالا می باشند، اهداف عملکرد گرایشی را اتخاذ می نمایند. این افراد بیشتر بر معیارهای خارجی، یعنی برتری تحصیلی نسبت به همکلاسی ها و یا بهترین بودن در کلاس، متمرکز می باشند و برای رسیدن به این اهداف، تلاش می کنند (سو و طاهربای، ۲۰۰۹). نتایج تحلیل مسیر نشان داد اثرات غیرمستقیم تجربه محیط تحصیلی بر جهت گیری تسلط گرایشی، جهت گیری عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی با میانجیگری خودکارآمدی معنی دار است. اثرات غیرمستقیم سبک قانونگذارانه بر جهت گیری تسلط گرایشی و جهت گیری عملکرد گرایشی با میانجیگری خودکارآمدی معنی دار است. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های بهرامی و بدری (۱۳۹۶)، ایمز (۲۰۰۴)، درمن، فیشر و والدرب (۲۰۰۶) همسو و هماهنگ می باشد. تجارب تحصیلی مثبت دانشجو در محیط دانشگاه شامل حمایت اساتید، بازخوردهای مناسب و فوری آن ها به دانشجو، جو مناسب کلاس درس و محیط دانشگاه می تواند به ارتقا خودکارآمدی منجر شود از این رو، دانشجویانی که خودکارآمد تر هستند، به احتمال زیاد برای دستیابی به نتایج موردنظر خود بیشتر تلاش می کنند و در رویارویی با چالش های تحصیلی پشتکار بیشتری به خرج می دهند. خودکارآمدی به طور مداوم پیش بین عملکرد گرا بودن و تسلط محور بودن دانشجو در محتوای درسی می باشد (شیم، چو و وانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). دلیل این واقعیت آن است که با تلاش و پشتکار و درگیری و تسلط بر مطالب درسی ارتباط معناداری دارد. بندورا در نظریه اجتماعی - شناختی خود، برسازه خودکارآمدی و تأثیر آن بر یادگیری تأکید می کند، زیرا باور افراد از توانایی های خود، انتخاب فعالیت و تلاش شخص، درگیری و تسلط را در میان رفتارهای لازم است برای رسیدن به اهداف، انگیزه و علاقه مندی های تحصیلی و رشد شناختی را تحت تأثیر قرار می دهد (وانگ، برینکورت و اکلس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). نتایج تحلیل مسیر نشان داد اثرات غیرمستقیم سبک اجرایی بر جهت گیری تسلط گرایشی و جهت گیری عملکرد گرایشی با میانجیگری خودکارآمدی معنی دار است. اثرات غیرمستقیم سبک قضاوتی بر جهت گیری تسلط گرایشی با میانجیگری خودکارآمدی معنی دار است. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های فاطمی و حیدری (۱۳۹۵)؛ لئو، ماجوکا و لی (۲۰۰۷) و بولوس (۲۰۱۶) همسو و هماهنگ می باشد. با توجه به نظریه استرنبرگ (۱۹۹۴) مبنی بر اینکه سبک های تفکر را می توان آموزش داد، بنابراین می توان چنین تبیین کرد که با افزایش (بهبود) سبک های تفکر می توان خودکارآمدی دانش آموزان یادانجویان را افزایش داد و آن ها را در جهتی هدایت کرد که بتوانند با توجه به سبک های تفکر غالب، توانایی های خود را در خودباوری، افزایش اعتماد به نفس، تعیین اهداف تسلط محور و عملکرد محور و عملکرد تحصیلی بهینه به ظهور برسانند و همچنین، با استناد به نظریه استرنبرگ که هیچ سبک تفکر خوب یا بدی وجود ندارد، دانشجویان ما با هر سبک تفکر غالبی که باشند، می توانند با توجه به توانایی های خود در هر امری موفق باشند و خود را از سطوح بالای خودکارآمدی در برخورد با مسائل و مشکلات بهره مند سازند. سبک های تفکر اجرایی در دانشجویان باعث ایجاد نوعی باور مثبت نسبت به خود و خودکارآمدی عمومی قوی تری برخوردارند. زانک<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) در پژوهشی با عنوان ارتباط رشد شناختی و سبک های تفکر با ویژگی های شخصیتی و خودارزیابی توانایی در هنگ کنگ به این نتیجه رسید که دانش آموزانی که خودارزیابی مثبت از توانایی های خود داشتند، از سبک تفکر خلاقانه برخوردار بودند و دانش آموزانی که توانایی های خود را پایین ارزیابی می کردند، از رشد شناختی پایین تر و سبک تفکر اجرایی برخوردار بودند. باتوجه به اینکه جامعه پژوهش حاضر

1. Shih

2. Shim, Cho &amp; Wang

3. Wang, Brinkworth &amp; Eccles

4. Zhang

صرفاً محدود به دانشجویان تحصیلات تکمیلی می باشد نتایج آن قابل تعمیم به دانشجویان کارشناسی و دانش آموزان نیست. پیشنهاد می شود تا پژوهش های آینده شرایط تبیینی بهتری را با انجام مطالعات آزمایشی برای درک روابط مؤلفه های ادراک از جو مدرسه با جهت گیری های هدفی و خودکارآمدی فراهم سازند تا شناخت بیشتری از تأثیر این متغیرها بر شناخت و رفتار فراهم شود.

## منابع

- سلمانی، ناهید؛ و امیریان، هادی. (۱۳۹۲). مقایسه دیدگاه دانشجویان و مربیان پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد (در مورد وضعیت محیط آموزش بالینی). *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۳(۲)، ۱۳۴-۴۵
- شریعت، دیبا (۱۳۹۴). بررسی خودکارآمدی تحصیلی و بهره موفقیت به عنوان پیش بینی کننده درگیری تحصیلی در دانش آموزان دختر. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- شعبانی، ح. (۱۳۸۹). مهارت های آموزشی و پرورشی. تهران: انتشارات سمت.
- رشیدی، ریحانه؛ گل محمد نژاد بهرامی، غلامرضا. (۱۳۹۷). بررسی رابطه سبک های تفکر و سبک های یادگیری با جهت گیری هدف دانش آموزان دختر دوره دوم دبیرستان های تبریز. زن و مطالعات خانواده، ۱۰(۳۸)، ۹۹-۱۱۷.
- غلامی، یارمحمد (۱۳۸۷). بررسی رابطه ی جهت گیری هدفی با یادگیری خودگردان در دانش آموزان دختر و پسر سال سوم متوسطه شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- فرخی، ح. گیلانی، ب. زمانی، ز؛ و حدادی کوهسار، ع. (۱۳۹۰). رابطه سبک های مقابله و اسناد با افسردگی. پژوهش های روانشناختی، ۹، ۱، ۲۶-۱۱.
- قدیری، پروین؛ اسدزاده، حسن؛ درتاج، فریبرز. (۱۳۸۹). رابطه ادراک از محیط کلاس و جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش آموزان دختر پایه سوم متوسطه، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۷۹(۲)، ۷۷۹-۷۰۱
- محسن پور، مریم (۱۳۸۴). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180
- Bloom, BS. (1964). Stability and change in human characteristics. John Wiley & Sons: New York;
- Bulus, M. (2016). Predictive Analysis among Thinking Styles, Goal Orientations and Academic Achievement of Student Teachers. *Yuksekogretim dergisi*, 6(2), 62-71
- Church, M. A. Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, academic goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Diseth, A. (2011). Self-Efficacy, Goal Orientations and Learning Strategies as Mediators between Preceding and Subsequent Academic Achievement. *Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.
- Dorman, J. P, Fisher, D. L. & Waldrup, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: a lisrel analysis. University of Southern Queensland Australia.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2x 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2x 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom learning environment: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Grigorenko Elena, L., Robert, J. (1997). Sternberg. "Styles of thinking, abilities, and academic performance." *Exceptional children*, 63(3), 295-3.
- Higgins, P., Zhang, LF. (2009). The thinking styles of human resource practitioners. *The Learning Organization*, 16, 276-289.
- Honicke, T., Broadbent, J., Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). Learner self-efficacy, goal orientation, and academic achievement: exploring mediating and moderating relationships. *Higher Education Research & Development*, 39(4), 689-703.
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.

- Irmscher, M. (2019). The Interface Function of Thinking Styles between Personality and Intelligence. *World Journal of Education*, 9(1), 79-91.
- Kamarova, S., Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Lintunen, T., Hassandra, M., Papaioannou, A. (2017), Effects of achievement goals on perceptions of competence in conditional of unfavourable social comparisons: The mastery goal advantage effect. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 630-646.
- Liu, X. Magjuka, R. J., & Lee, S. H. (2008). The effects of cognitive thinking styles, trust, conflict management on online students' learning and virtual team performance. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 829-846.
- Mercier, E. M. (2017). The influence of achievement goals on collaborative interactions and knowledge convergence. *Learning and Instruction*, 50(7), 31-43.
- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2× 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. *Focus on educational psychology*, 307-326.
- Mukhaimer, R (2012). The relation between initial training with autonomous motivation, thriving and turnover intentions of recruiters in the staffing industry. Presented in partial fulfillment of the requirements for the degrdd of master of science (administration) at Concordia university .
- Phan, H. P. (2013). Theoretical constructs that explain and enhance learning; a longitudinal examination. *Higher Education Research and Development*, 32(6), 1007-1021.
- Pintrich, P. R. (2000). MulAple goals, mulAple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of EducaAonal psychology*. 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387
- Schwarzer, R., Boehmer, S., Luszczynska, A., Mohamed, N.E., Knoll, N. (2005). Dispositional self-efficacy as a personal resource factor in coping after surgery. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 807-18.
- Senko, C., & Tropiano, K. L. (2016). Comparing three models of achievement goals: Goal orientations, goal standards, and goal complexes. *Journal of Educational Psychology*, 8, 1178-1192.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles* Cambridge University Press UK.
- Story, P. A., Hart, J. W., Stasson, M. F., & Mahoney, J. M. (2009). Using a two-factor theory of achievement motivation to examine performancebased outcomes and self-regulatory processes. *Personality and individual differences*, 46(4), 391-395.
- Sternberg, R.J. (2003). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press
- Sunger, S., & Gunggoren, S. (20۱۰). The Role of Classroom Environment Perceptions in Self – Regulated Learning and Science Achievement. *Elementary EducaAon Online*, 8(3), 883-900.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict student' motivation, cognition, and achievement. *Jurnal of EducaAonal Psychology*, 96, 236-250.
- Zhang, L. F. (2001). Approaches and thinking styles in teaching. *The Journal of Psychology*, 135(5), 547-561.
- Zhang, L. F. (2006). Thinking styles and the big five personality traits revisited. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1177-1187.