

مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در دانش آموزان تیز هوش و عادی

شهرام نوری ثمرین^۰
دکتر مسعود برومندنسب^۰
فردوس فلاطونی^۰
دکتر ناصر سراج خرمی^۰

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مقایسه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و باورهای انگیزشی در میان دانش آموزان تیز هوش و عادی بود. بدین منظور نمونه ای به حجم ۱۴ دانش آموز مقطع دبیرستان متشکل از ۵۸ دانش آموز تیزهوش (۲۹ پسر و ۲۹ دختر) و ۵۶ دانش آموز عادی (۲۷ پسر و ۲۹ دختر) به روش نمونه گیری تصادفی ساده، انتخاب و به وسیله پرسشنامه ام. اس. ال. کیو پتتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ارزیابی شدند. داده‌های جمع آوری شده با استفاده از روش آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و واریانس چند متغیره (مانوا) تحلیل شد. نتایج حاکی از آن بود که بین دانش آموزان تیز هوش و عادی به لحاظ استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد. افزون بر این، نتایج نشان داد که بین دختران و پسران در استفاده از انواع راهبردهای یادگیری خود تنظیمی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین مقایسه دانش آموزان تیزهوش و عادی در مولفه‌های باور انگیزشی (خود کفایتی، ارزش درونی و اضطراب امتحان) بیانگر تفاوت دو گروه در مولفه ارزش درونی بود، اما تفاوت جنسیتی در هیچ یک از مولفه‌های باور انگیزشی معنادار نبود.

کلید واژگان: تیز هوش، راهبردهای خود تنظیمی، انگیزش، خود کفایتی.

* عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول

** دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی انجام شده در دانشگاه آزاد اسلامی است.

مقدمه

در دنیای امروز، به دلیل پیشرفت سریع علم و تکنولوژی، پیچیدگی های دستیابی به اطلاعات، رویکردهای نوینی را در زمینه مدیریت اطلاعات ایجاد کرده است. در همین راستا طرح نیازهای جدید در ارتباط با مهارت های یادگیرندگان برای یادگیری موثرتر، حجم زیادی از تحقیقات را به خود اختصاص داده است. بنابراین مفهوم خودتنظیمی در ۳۰ سال گذشته به منظور برآوردن این نیازها مطرح شده است (داینس^۱ و همکاران، ۲۰۰۸). نظریه شناختی- اجتماعی بندورا^۲ (۱۹۸۶)؛ به نقل از موزولیدز و فیلیپو^۳ (۲۰۰۵) برای رشد مدل یادگیری خودتنظیمی چهارچوب مناسبی فراهم کرد که براساس آن در هر فرد عوامل بافتی و رفتاری فرصت لازم را برای کنترل یادگیری دانش آموز ایجاد می کنند. محققان و متخصصان در تلاشند که از چگونگی مهارت یابی دانش آموزان در فرایند یادگیری مطلع شوند (میلر و بریکمن^۴، ۲۰۰۴). یکی از زمینه های به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی و انگیزش^۵، در موقعیت تحصیلی است (پنتریچ و شانک^۶، ۲۰۰۲). زیمرمن (۲۰۰۰)؛ به نقل از بمبوتی^۷ و همکاران، (۲۰۰۸) یادگیری خودتنظیمی را باورهای یادگیرندگان درباره توانایی خود برای درگیر شدن در اعمال، افکار، احساسات و پیگیری اهداف تحصیلی ارزشمند، تعریف می کند. پنتریچ (۲۰۰۴) خودتنظیمی را یک فرایند فعال و سازمان یافته می داند که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده و تلاش می کنند بر شناخت و انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل مهارت های خودآموزی^۸، سوال پرسیدن از خود^۹، خودبازبینی^{۱۰}، و تقویت خود^{۱۱} است که به یادگیرندگان کمک می کند تا با استفاده از فرایندهای شناختی، یادگیری آنها تسهیل شود (مونتاقو^{۱۲}، ۲۰۰۸). براساس یک مدل یادگیری خودتنظیمی که توسط پنتریچ و دی گروت^{۱۳} (۱۹۹۰) مطرح شده است، خودتنظیمی شامل راهبردهای فراشناخت^{۱۴}، شناختی^{۱۵} و مدیریت منابع^{۱۶} است (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). منظور از فراشناخت، کسب آگاهی و شناخت از نقاط ضعف و قوت فعالیت شناختی خود است که فرد را در جریان فعالیت های شناختی راهنمایی می کند (وانگ^{۱۷}، ۱۹۹۹)؛ به نقل از مونتاقو، (۲۰۰۸).

1. Dignath
2. Bandura
3. Mousoulides&Philippou
4. Miller&Brickman
5. Motivation
6. Pintrich& Schunk
7. Bembenutty
8. Self-instruction
9. Self-questioning
10. Self-monitoring
11. Self-reinforce
12. Montague
13. Pintrich&De Groot
14. Meta cognition
15. Cognitive strategy
16. Resource management
17. Wong

راهبردهای شناختی، به روش های مختلف یادگیری اشاره دارد که یادگیرندگان برای به خاطر سپاری و درک محتوا به کار می برند. یادگیرندگانی که از روش هایی مانند تمرین و تکرار، مرور ذهنی، تلخیص، تفکر انتقادی و سازماندهی استفاده می کنند، در فرایند یادگیری فعال تر هستند و در نتیجه، موفقیت های بیشتری نیز کسب می کنند (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). مدیریت منابع، بیانگر این مطلب است که یادگیرنده به طور بهینه از زمان اختصاص داده شده برای مطالعه استفاده کند. در واقع، یادگیرنده با مدیریت زمان می تواند بر زندگی خود کنترل داشته باشد. افراد خود تنظیم گر از تاثیر عوامل محیطی بر دقت خود در هنگام مطالعه آگاهند و توانایی اصلاح و تغییر آن را نیز دارند (دمبو و ایتن^۱، ۲۰۰۰).

مطالعه ابعاد شناختی بدون توجه به ابعاد انگیزشی و تاثیر تعاملی این دو بر میزان یادگیری چندان منطقی به نظر نمی رسد؛ بنابراین در موقعیت آموزشی علاوه بر راهبردهای شناختی باید به باورهای انگیزشی دانش آموزان نیز توجه نمود. باورهای انگیزشی^۲ دسته ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام یک عمل به آنها مراجعه می کنند. این باورها دربرگیرنده معیارهایی در مورد استدلال افراد جهت انتخاب روش های انجام تکلیف بوده و به وسیله پیامدهای ناشی از رفتار، همانندسازی با دیگران و سایر عوامل تحت تاثیر قرار می گیرند و در موقعیت های مختلف ممکن است تغییر کنند (قدم پور و سرمد، ۱۳۸۲).

در بررسی عوامل انگیزشی موثر بر یادگیری می توان به مدل انگیزشی انتظار-ارزش^۳ اکلس (۱۹۸۴) و پنتریچ^۴ (۱۹۸۶؛ به نقل از سانگر^۵، ۲۰۰۷) اشاره کرد. در این مدل به سه جزء انگیزش که با مولفه های خودتنظیمی در ارتباط است، توجه شده است. این عوامل عبارتند از: خودکفایتی^۶، ارزش درونی^۷ و واکنش های عاطفی^۸. خودکفایتی به باورهای دانش آموز درباره موفقیت های مورد انتظار در انجام یک تکلیف اشاره دارد. ارزش درونی به باور دانش آموز در مورد اهمیت تکلیف دلالت دارد. جزء سوم، انگیزش و واکنش های عاطفی دانش آموز نسبت به تکلیف است. از جمله این واکنش ها، اضطراب امتحان^۹ می باشد (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰؛ به نقل از موزولیدز و فیلیپو، ۲۰۰۵).

در ارتباط با تعامل عوامل شناختی و انگیزش، تحقیقات از نوعی ارتباط خطی میان عوامل انگیزشی (خودکفایتی و ارزش درونی) و مولفه های خودتنظیمی (راهبردهای فراشناختی، راهبردهای شناختی و مدیریت منابع) حکایت دارند؛ بدین معنا که با افزایش احساس خودکفایتی و ارزش درونی در دانش آموز، میزان استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی او افزایش می یابد و بالعکس. در واقع، نوع باورهای انگیزشی دانش آموزان بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی آنان تاثیر

1. Dembo & Eaton
2. Motivational beliefs
3. expectancy-Value model
4. Eccles & Pintrich
5. Sungur
6. Self-efficacy
7. Intrinsic
8. Emotional reactions
9. Test anxiety

عمده ای دارد و از جمله عوامل تعیین کننده در موفقیت تحصیلی محسوب می شود (زیمرمن^۱، ۱۹۹۰؛ به نقل از هونگ^۲ و همکاران، ۲۰۰۹).

نظریه های تیزهوشی، علیرغم تفاوت هایی که در تعاریف، سازه ها، فرایندها و مکانیسم های خود دارند، بر نقش تعیین کننده انگیزش و رابطه آن با توانایی های شناختی تیزهوشان تاکید می ورزند. رنزولی (۱۹۹۸)^۳؛ به نقل از رنزولی، ۲۰۰۵) انگیزش قوی برای یادگیری را از عناصر تیزهوشی می داند و آن را در قالب تعهد به تکلیف بیان می دارد. استرنبرگ^۴ (۲۰۰۲؛ به نقل از ریس، ۲۰۰۶) راهبردهای خودتنظیمی را با مفهوم هوش موفق^۶ مشابه می داند. هوش موفق، نوعی فرایند مداوم در اکتساب مهارت های مورد نیاز برای عملکرد موفق در جنبه های مختلف زندگی می باشد. دیکسون^۷ و همکاران (۲۰۰۱) ویژگی هایی مانند آفرینندگی^۸، انعطاف پذیری و خودتنظیمی را از جنبه های خاص تیزهوشان می دانند. در نظریه تیزهوشی هلر^۹ (۱۹۹۳؛ به نقل از رضویه و همکاران، ۱۳۸۶) بر نقش واسطه ای عوامل انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی، در به فعل رسیدن توانایی های بالقوه افراد تیزهوش، تاکید می شود. هلر معتقد است که برخورداری از سطوح عالی توانایی های هوشی و شناختی، به خودی خود متضمن دستیابی به موفقیت نیست، بلکه تعامل این عوامل با ویژگی های غیر شناختی شخصیت از جمله جهت گیری انگیزشی و به کارگیری موثر راهبردهای خودتنظیمی، از شرایط لازم سرآمدی در حوزه های مختلف محسوب می گردد.

امروزه برخی مطالعات به بررسی تفاوت هوش افراد در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی یا انگیزشی پرداخته اند. به طور مثال، براساس مطالعه نریمانی و موسی زاده^{۱۰} (۲۰۱۰) در زمینه راهبردهای فراشناختی کودکان تیزهوش^{۱۱} و عادی، مشخص گردید که بین راهبردهای فراشناختی دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. علاوه بر این، یافته های دیگر این پژوهش بیانگر آن بود که تفاوت کودکان تیزهوش و عادی در خودآگاهی شناختی، کنترل بر افکار خود و باورهای مثبت درباره چالش های تکلیف معنادار است. در پژوهشی که یون^{۱۲} (۲۰۰۹) به منظور مطالعه اثرات مستقیم و غیر مستقیم عوامل آموزشی و مهارت های خودتنظیمی بر میزان طرح سوال علمی در تیزهوشان انجام داد، مشخص گردید که خود کفایتی و میزان تجربه در طرح سوال با مهارت های سوال پرسیدن دانش آموزان مرتبط است، در حالی که روش آزاد در طرح سوال با مهارت های خودتنظیمی دانش آموزان رابطه غیر مستقیم دارد. در تحقیق دیگری کالرو^{۱۳} و همکاران

1. Zimmerman
2. Hong
3. Renzulli
4. Streinberg
5. Reis
6. Successful intelligence
7. Dixon
8. Creativity
9. Heller
10. Narimani & Mousazadeh
11. Gifted children
12. Yoon
13. Calero

(۲۰۰۷) مهارت های خودتنظیمی کودکان تیزهوش را با همتایان عادی آنان مقایسه کردند. نتایج تحقیق آنها نشان داد که کودکان تیزهوش در مقایسه با کودکان عادی از توانایی های خودتنظیمی بهتری برخوردارند. همچنین در این تحقیق مشخص گردید که میزان کارآیی کودکان در یادگیری با حافظه فعال و جهت گیری عمل (باور انگیزی) در آنها مرتبط است. جانسون^۱ و همکاران (۲۰۰۳) با مقایسه کودکان تیزهوش و عادی نشان دادند که کودکان تیزهوش در مقایسه با همتایان عادی خود در رویارویی با تکالیف خسته کننده از راهبردهای خودانگیزی بیشتری استفاده می کنند. در همین راستا ترز و سرج^۲ (۱۹۹۳) در نتایج پژوهش خود گزارش کردند که علی رغم تشابه دانش آموزان عادی و تیزهوش در میزان استفاده از مهارت های فراشناختی، دانش آموزان تیزهوش از مهارت های شناختی هماهنگ تر و موثرتر سود می برند. افزون بر این، نتایج نشان داد که کودکان تیزهوش برای حل تکلیف، تلاش بیشتری دارند و تکالیف چالش انگیز را بیشتر ترجیح می دهند. پژوهش عارفی (۱۳۸۷) که با هدف مقایسه خودگردانی دانش آموزان تیزهوش و عادی انجام شد نشان داد که بین دو گروه از دانش آموزان مدارس تیزهوشان و عادی از نظر باورهای انگیزی و راهبردهای یادگیری خودگردانی تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین مطالعه خیر و البرزی (۱۳۸۶) تحت عنوان مقایسه باورهای انگیزی در یادگیری خودنظم یافته میان کودکان تیزهوش، ناتوان یادگیری و عادی نشان داد که کودکان تیزهوش در سبک خودتنظیمی درونی و خودمختاری در مقایسه با دو گروه دیگر نمرات بالاتری کسب می کنند. رضویه و همکاران (۱۳۸۶) در تحقیق خود نشان دادند که دانش آموزان تیزهوش دارای باورهای مهار یادگیری، هنگامی که با کاهش انگیزه در فراگیری ریاضی مواجه می گردند، اهمیت تسلط یافتن بر پیامدهای بیرونی آن را، از جمله نمره خوب، به خود متذکر می شوند. افزون بر این، این دانش آموزان، محیط پیرامون خود را برای تسهیل در آموختن ریاضی تغییر می دهند. نتایج پژوهش البرزی و سامانی (۱۳۷۸) حاکی از آن بود که دانش آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش آموزان با هوش متوسط، استعداد بیشتری برای درک، نگهداری و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی و تعمیم آنها دارند.

همچنین مطالعات در زمینه بررسی تفاوت های جنسیتی در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزی، نتایج متناقضی را گزارش می کنند. مثلاً، نتایج پژوهش کجباف و همکاران (۱۳۸۱) نشان داد که بین دختران و پسران تنها در زمینه اضطراب امتحان تفاوت معناداری وجود دارد. همسو با یافته فوق، البرزی و سامانی (۱۳۷۸) در مطالعه خود دریافتند که در ابعاد خودتنظیمی و باورهای انگیزی (به جز مولفه اضطراب امتحان) در میان دانش آموزان دختر و پسر تفاوتی مشاهده نمی شود. همچنین نتایج مطالعه صمدی (۱۳۸۳) آشکار ساخت که بین راهبردهای خودتنظیمی دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد. در مقابل، نتایج پژوهش یوسفی و همکاران (۱۳۸۸) که بر روی ۴۲۰ دانشجوی پزشکی انجام شد بیانگر آن بود که انگیزش گرایش به کوشش و رقابت جویی در پسران بالاتر از دختران است. همچنین حسین چاری و دهقانی (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان پیش بینی میزان اهمال کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری، دریافتند که بین میانگین راهبردهای خودتنظیمی در دختران و پسران تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین صورت که دختران نسبت به پسران از راهبردهای خودتنظیمی و راهبردهای

1. Johnson

2. Therese & Serge

شناختی بیشتر و اهمال کاری تحصیلی کمتری برخوردار هستند. در همین راستا در پژوهش دیگری، رضایی و سیف (۱۳۸۴) در پژوهشی تحت عنوان نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی که بر روی ۲۶۱ دانش آموز انجام دادند، دریافتند که دختران در اکثر ابعاد باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی و فراشناختی در مقایسه با پسران وضعیت مطلوبتری دارند.

از آنجا که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی تحت تأثیر متغیرهای جنسیت و هوش می باشد، لذا بررسی تأثیر هر یک از این متغیرها بر میزان استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی از اهمیت خاصی برخوردار است؛ چرا که با کسب اطلاعات کافی در این زمینه، می توان برنامه های آموزشی مناسب طراحی کرد و زمینه را برای افزایش عملکرد تحصیلی گروه های مختلف دانش آموزان فراهم آورد. بنابراین مسئله اساسی در پژوهش حاضر مقایسه باورهای انگیزشی و میزان به کارگیری و آگاهی از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در میان دو گروه از دانش آموزان تیزهوش و عادی است. براین اساس، فرضیه های زیر تدوین شد:

- ۱) بین دانش آموزان تیزهوش و عادی به لحاظ به کارگیری انواع راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۲) بین دختران و پسران در زمینه کاربرد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۳) بین دانش آموزان تیزهوش و عادی به لحاظ مولفه های باور انگیزشی (ارزش درونی، خودکفایتی و اضطراب امتحان) تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۴) بین دختران و پسران به لحاظ مولفه های باور انگیزشی (ارزش درونی، خودکفایتی و اضطراب امتحان) تفاوت معناداری وجود دارد.

روش پژوهش

مطالعه حاضر پیرو طرحی از نوع تحقیقات علی-مقایسه ای است. بدین منظور پس از آماده سازی ابزار مربوط به متغیرهای تحقیق، نمونه مورد نظر انتخاب گردیده و به وسیله ابزار مورد نظر مورد سنجش قرار گرفتند. بدین منظور در ذیل به معرفی آزمودنی ها، ابزار تحقیق و شیوه تحلیل داده ها پرداخته خواهد شد:

جامعه، نمونه و روش گزینش نمونه: جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان تیزهوش و عادی سال دوم و سوم مقطع دبیرستان شهرستان دزفول بود که در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ مشغول به تحصیل بودند. نمونه شامل ۱۱۴ دانش آموز متشکل از ۵۸ دانش آموز تیزهوش (۲۹ پسر و ۲۹ دختر) و ۵۶ دانش آموز عادی (۲۷ پسر و ۲۹ دختر) بود. نمونه دانش آموزان تیزهوش از طریق روش نمونه گیری تصادفی ساده از دو دبیرستان دخترانه و پسرانه ویژه تیزهوشان شهر دزفول انتخاب شدند. سپس نمونه دانش آموزان عادی با استفاده از روش تصادفی مرحله ای انتخاب گردید، به این صورت که ابتدا دو دبیرستان عادی (یک دخترانه و یک پسرانه) که براساس نظر کارشناسان آموزش و پرورش، به لحاظ رشته تحصیلی، موقعیت اجتماعی والدین دانش آموزان و موقعیت جغرافیایی، معادل گروه تیزهوش بودند، به صورت تصادفی انتخاب و از پایه دوم و سوم هر دبیرستان، افراد نمونه به صورت تصادفی انتخاب و اطلاعات از آنها جمع آوری گردید.

ابزار پژوهش

ابزار گردآوری اطلاعات مشتمل بر پرسشنامه ای بود که پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) در زمینه ارزیابی راهبردهای خود تنظیمی و باورهای انگیزشی ساخته و آن را پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) نام نهاده اند. این پرسشنامه حاوی ۴۶ گویه است که پاسخ ها بر اساس مقیاس ۵ بخشی (لیکرت) و دارای ۵ درجه از "کاملاً موافقم" (۵) تا "کاملاً مخالفم" (۱) می باشد. بر اساس نتایج تحلیل عاملی، بُعد انگیزشی این پرسشنامه شامل سه مؤلفه خود کفایتی، ارزش درونی و اضطراب امتحان است و بُعد راهبردهای خود تنظیمی یادگیری از دو مؤلفه کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی تشکیل شده است. این مقیاس در ایران توسط البرزی و سیف (۱۳۸۱) اجرا و هنجاریابی شده است. جهت مطالعه روایی مقیاس به روش روایی سازه ای عمل شد. همچنین برای احراز پایایی مقیاس از روش باز آزمایی استفاده گردید؛ بدین ترتیب که ۳۰ نفر از دانش آموزان در دو مرحله جداگانه و به فاصله دو هفته مورد آزمون و باز آزمون قرار گرفتند که ضریب حاصل برابر ۰/۷۶ و در سطح $P < 0/05$ معنادار بود (به نقل از البرزی و سامانی، ۱۳۷۸).

شیوه تحلیل داده ها

داده های پژوهش حاضر بر اساس روش آماری واریانس چندمتغیری (مانوا) در سطح معنی داری $P < 0/05$ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج پژوهش

نتایج تحلیل آمار توصیفی متغیرهای تحقیق در جدول شماره ۱ آمده است:

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد باورهای انگیزشی و راهبردهای خود تنظیمی دانش آموزان تیزهوش و عادی

متغیر	آماره	تیزهوش		عادی		حداکثر نمره	حداقل نمره
		پسر	دختر	پسر	دختر		
باورهای انگیزشی	میانگین	۸۳/۷	۸۵/۴	۷۹/۴	۸۲/۲	۱۱۱	۳۸
	انحراف استاندارد	۷/۹۲	۹/۳	۶/۸	۷/۲		
راهبردهای خود تنظیمی	میانگین	۸۶/۶	۸۸	۶۷/۸۵	۶۵/۲	۱۱۵	۲۹
	انحراف استاندارد	۸/۴۲	۹/۲۱	۱۱/۵	۷/۷۲		

برای بررسی فرضیه (۱) تحقیق یعنی مقایسه دانش آموزان تیزهوش و عادی از نظر به کارگیری انواع راهبردهای یادگیری خود تنظیمی از آزمون واریانس چند متغیری (مانوا) استفاده شد. نتایج آن در زیر آمده است:

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) بر روی میانگین نمرات دانش آموزان تیز هوش و عادی در انواع راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

نام آزمون	مقدار	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معناداری
آزمون اثر پیلاپی	۰/۳۸۰	۲	۱۱۱	۳۴/۰۴	۰/۰۰۱
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۶۲۰	۲	۱۱۱	۳۴/۰۴	۰/۰۰۱
آزمون اثر هتلینگ	۰/۶۱۳	۲	۱۱۱	۳۴/۰۴	۰/۰۰۱
آزمون بزرگترین ریشه روی	۰/۶۱۳	۲	۱۱۱	۳۴/۰۴	۰/۰۰۱

همان طور که در جدول (۲) ملاحظه می شود سطوح معنی داری همه آزمودنی ها، بیانگر آن هستند که بین دانش آموزان تیز هوش و عادی به لحاظ استفاده از یکی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد. برای پی بردن به تفاوت، نتایج اثرات بین آزمودنی ها در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج اثرات بین آزمودنی ها روی میانگین نمرات دانش آموزان تیز هوش و عادی در کاربرد انواع راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
راهبردهای شناختی	۲۸۰۴/۷۳	۱	۲۸۰۴/۷۳	۴۸/۱۴	۰/۰۰۱
راهبردهای فراشناختی	۵۹۱/۷۲	۱	۵۹۱/۷۲	۲۳/۴۵	۰/۰۰۱

همان طور که در جدول ۳ نشان داده شده است بین دانش آموزان تیز هوش و عادی به لحاظ به کارگیری راهبردهای شناختی ($F=48/14, P<0/001$) و فراشناختی ($F=23/45, P>0/001$) تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، با توجه به میانگین ها، دانش آموزان تیز هوش در مقایسه با دانش آموزان عادی به میزان بالاتری از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می کنند.

(۲) برای بررسی فرضیه (۲) تحقیق یعنی مقایسه دختران و پسران به لحاظ به کارگیری انواع راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) استفاده شد. نتایج آن در زیر آمده است:

جدول ۴. آزمون واریانس چند متغیری (مانوا) برای مقایسه دختران و پسران در به کارگیری انواع راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

نام آزمون	مقدار	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معناداری
آزمون اثر پیلاپی	۰/۰۱۷	۲	۱۱۱	۰/۹۵۵	۰/۳۸۸
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۹۸۳	۲	۱۱۱	۰/۹۵۵	۰/۳۸۸
آزمون اثر هتلینگ	۰/۰۱۷	۲	۱۱۱	۰/۹۵۵	۰/۳۸۸
آزمون بزرگترین ریشه روی	۰/۰۱۷	۲	۱۱۱	۰/۹۵۵	۰/۳۸۸

همان طور که جدول (۴) نشان می دهد سطوح معنی داری همه آزمودنی ها، بیانگر آن است که از نظر به کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، بین دختران و پسران تفاوت معناداری وجود ندارد. (۳) برای بررسی فرضیه (۳) تحقیق یعنی مقایسه دانش آموزان تیزهوش و عادی به لحاظ مولفه های باور انگیرشی (ارزش درونی، خود کفایتی و اضطراب امتحان) از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) استفاده شد. نتایج آن در زیر آمده است:

جدول ۵. آزمون واریانس چند متغیری (مانوا) برای مقایسه دانش آموزان تیزهوش و عادی به لحاظ مولفه های باور انگیرشی (ارزش درونی، خود کفایتی و اضطراب امتحان)

نام آزمون	مقدار	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معناداری
آزمون اثر پیلاپی	۰/۱۸۸	۳	۱۱۰	۸/۴۷۲	۰/۰۰۱
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۸۱۲	۳	۱۱۰	۸/۴۷۲	۰/۰۰۱
آزمون اثر هتلینگ	۰/۲۳۱	۳	۱۱۰	۸/۴۷۲	۰/۰۰۱
آزمون بزرگترین ریشه روی	۰/۲۳۱	۳	۱۱۰	۸/۴۷۲	۰/۰۰۱

همان طور که جدول (۵) نشان می دهد سطوح معنی داری همه آزمودنی ها، بیانگر آن هستند که بین دانش آموزان تیزهوش و عادی حداقل به لحاظ یکی از مولفه های باور انگیرشی تفاوت معناداری وجود دارد. برای پی بردن به تفاوت، نتایج اثرات بین آزمودنی ها در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶. نتایج اثرات بین آزمودنی ها روی میانگین نمرات دانش آموزان تیزهوش و عادی در مولفه های باور انگیرشی

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
ارزش درونی	۶۷۲/۵	۱	۶۷۲/۵	۲۵/۸۵	۰/۰۰۱
خود کفایتی	۵/۰۲	۱	۵/۰۲	۰/۳۲۹	۰/۵۶۷
اضطراب امتحان	۸۱/۴۰	۱	۸۱/۴۰	۱/۰۴	۰/۳۱

همان گونه که در جدول ۶ ملاحظه می شود، بین دانش آموزان تیزهوش و عادی به لحاظ مولفه ارزش درونی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، با توجه به میانگین ها، دانش آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش آموزان عادی به ارزش تکالیف یادگیری، اهمیت بالاتری قائل هستند. (۴) برای بررسی فرضیه (۴) تحقیق یعنی مقایسه دختران و پسران به لحاظ مولفه های باور انگیرشی (ارزش درونی، خود کفایتی و اضطراب امتحان) از آزمون واریانس چند متغیری (مانوا) استفاده شد. نتایج آن در زیر آمده است:

جدول ۷. آزمون واریانس چند متغیری (مانوا) برای مقایسه دانش آموزان دختران و پسران به لحاظ مولفه های باور انگیزشی (ارزش درونی، خود کفایتی و اضطراب امتحان)

نام آزمون	مقدار	DF فرضیه	DF خطا	F	سطح معناداری
آزمون اثر بیلابی	۰/۰۲۱	۳	۱۱۰	۰/۸۰۲	۰/۴۹۵
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۹۷۹	۳	۱۱۰	۰/۸۰۲	۰/۴۹۵
آزمون اثر هتلینگ	۰/۰۲۲	۳	۱۱۰	۰/۸۰۲	۰/۴۹۵
آزمون بزرگترین ریشه روی	۰/۰۲۲	۳	۱۱۰	۰/۸۰۲	۰/۴۹۵

همان طور که در جدول (۷) مشاهده می شود سطوح معناداری همه آزمودنی ها، بیانگر آن هستند که بین دختران و پسران به لحاظ مولفه های باور انگیزشی تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در میان دانش آموزان تیز هوش و عادی است. نتایج این پژوهش در ارتباط با فرضیه اول نشان داد که بین دانش آموزان تیز هوش و عادی از لحاظ به کارگیری راهبردهای یادگیری خود تنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج مطالعات قبلی (نریمانی و موسی زاده، ۲۰۱۰؛ عارفی، ۱۳۸۷؛ کالرو و همکاران، ۲۰۰۷؛ جانسون و همکاران، ۲۰۰۳؛ ترز و سرچ، ۱۹۹۳) همسو و هم جهت می باشد. افزون بر این، در توجیه این یافته می توان بیان داشت که با توجه به اجرای برنامه های ویژه مراکز تیزهوشان در زمینه تقویت تفکر فرضی-استنتاجی، روش های نوین آموزش، که در آنها بر نقش فعال یادگیرنده تاکید می شود، چنین یافته ای دور از انتظار نمی باشد. همچنین نتایج در ارتباط با فرضیه دوم پژوهش بیانگر آن است که دختران و پسران در به کارگیری راهبردهای یادگیری خود تنظیمی تفاوت معناداری را نشان ندادند. به عبارت دیگر، آنها به میزان یکسانی از راهبردهای خود تنظیمی استفاده می کنند. این یافته با نتایج پژوهش (صمدی، ۱۳۸۳؛ ضیا حسینی و صالحی، ۱۳۸۶) همخوانی دارد. ضیا حسینی و صالحی (۱۳۸۶) در پژوهشی که با هدف بررسی رابطه بین انگیزه و راهبردهای یادگیری زبان انجام دادند به رابطه معناداری بین انگیزه درونی و راهبردهای یادگیری زبان دست یافتند. علاوه بر این، آنان در پژوهش مذکور، تفاوتی بین زنان و مردان به لحاظ انتخاب و استفاده از راهبردها مشاهده نکردند، از جمله دلایلی که در مورد این عدم تفاوت می توان بیان کرد، افزایش آگاهی دانش آموزان از راهبردهای یادگیری در طول زمان است. افزون بر این، در سال های اخیر، تفاوت های جنسیتی به واسطه علایق فرهنگی مشترک و ایجاد فرصت های مساوی برای هر دو جنس، کاهش یافته است. تحلیل نتایج پیرامون فرضیه سوم پژوهش، یعنی مقایسه نمرات دو گروه (تیزهوش و عادی) در مولفه های باور انگیزشی، نیز بیانگر آن بود که تفاوت نمرات دانش آموزان تیزهوش و عادی تنها در مولفه ارزش درونی معنادار می باشد. بنابراین نتایج پژوهش حاضر، همسو با یافته های ویگفیلد و همکاران (۱۹۹۷)؛ به نقل از هونگ و همکاران، ۲۰۰۹)، موید آن است که دانش آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش آموزان

عادی به لحاظ ارزش درونی وضعیت بهتری دارند. از سوی دیگر، تیزهوشان در مقایسه با افراد عادی، از راهبرد "ارتقای علاقه"، الگوی انگیزشی ولترز (۱۹۹۸؛ به نقل از رضویه و همکاران، ۱۳۸۶)، بیشتر استفاده می کنند. در این راهبرد، افراد تلاش می کنند تا انجام تکالیف تحصیلی را برای خود جالب و لذت بخش سازند، حتی اگر به بهای دشوارتر و وقت گیرتر شدن تکلیف باشد. همچنین نتایج مقایسه دختران و پسران در مولفه های باور انگیزشی نشان داد که میان دختران و پسران در هیچ یک از مولفه ها، تفاوت معناداری وجود ندارد. در خصوص عدم تفاوت دختران و پسران در مولفه ارزش درونی، به نظر می رسد که حمایت اجتماعی، خانواده، همکلاسان و ارزش های فرهنگی در مورد هر دو جنس همانند عمل می کنند. در توجیه نبود تفاوت میان خود کفایتی دختران و پسران نیز می توان بیان داشت که تفاوت های جنسیتی در توانایی ها و انتظارات، به نوع تکلیف ارائه شده بستگی دارد؛ یعنی چنانچه فرد تکلیف ارائه شده را مربوط به حیطه جنسیتی خود بداند، در مقایسه با جنس دیگر، انتظار عملکرد بهتری از خود خواهد داشت.

در مجموع، در پژوهش حاضر مشخص گردید که میان دانش آموزان تیز هوش و همتایان عادی آنها در استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و باورهای انگیزشی تفاوت معناداری وجود دارد. با عنایت به اینکه استفاده از راهبردهای خود تنظیمی و باورهای انگیزشی می تواند بر عملکرد تحصیلی و ذهنی دانش آموزان تأثیر عمده ای داشته باشد، به گونه ای که آنان به طور فعال تری با اطلاعات برخورد کنند و در نتیجه مطالب را بهتر و عمیق تر درک نمایند، لذا آموزش راهبردهای خود تنظیمی در مورد دانش آموزانی که در این زمینه آگاهی کافی ندارند بسیار سودمند بوده و یادگیری آنان را افزایش خواهد داد و این امر، خود به افزایش انگیزش و بخصوص خودبستگی دانش آموزان کمک خواهد نمود. با توجه به اینکه رشته های تحصیلی مرکز تیزهوشان پسرانه شهرستان دزفول منحصراً به رشته ریاضی محدود می شود، بنابراین محققین بر آن شدند تا نمونه پژوهش خود را نیز از میان دانش آموزان رشته ی ریاضی انتخاب نمایند و این از محدودیت پژوهش حاضر محسوب شده و لذا پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی به منظور بررسی دقیق تر این موضوع، نمونه های گسترده تری مورد استفاده قرار گیرد.

منابع

- البرزی، شهلا، سامانی، سیامک (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خود تنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره پانزدهم، شماره ۱ (پیاپی ۲۹) ص ۳-۱۸.
- حسین چاری، مسعود. دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). پیش بینی میزان اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خود تنظیمی در یادگیری. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. شماره ۵ و ۱۷-۲۶.
- خیر، محمد. البرزی، محمد (۱۳۸۶). مقایسه باورهای انگیزشی در یادگیری خودنظم یافته میان کودکان تیزهوش، ناتوان یادگیری و عادی در گروهی از دانش آموزان مقطع ابتدایی شهر شیراز. مطالعات تربیتی و روان شناسی، ۶۹-۸۸.

رضویه، اصغر. لطیفیان، مرتضی. سیف، دیبا (۱۳۸۶). رابطه باورهای انگیزشی درباره ریاضی و راهبردهای خودنظم دهی انگیزشی در دانش آموزان تیزهوش. روان شناسی ۴۱، سال یازدهم، شماره ۱ صمدی، معصومه (۱۳۸۳). بررسی خود تنظیمی یادگیری دانش آموزان و والدین: مطالعه نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی، مجله روان شناسی و علوم تربیتی سال سی و چهارم، شماره ۱، ص ۱۵۷-۱۷۵ ضیا حسینی، سید محمد. صالحی، محمد (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین انگیزه و راهبردهای یادگیری زبان، ویژه نامه پژوهش زبان های خارجی، شماره ۴۱، صص ۸۵-۱۰۸

عارفی، مژگان (۱۳۸۷). مقایسه خودگردانی دانش آموزان مدارس تیزهوشان و عادی و نقش پیش بینی کنندگی ابعاد خودگردانی برای عملکرد تحصیلی. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۷ و ۱۸، صص ۷۵-۹۸.

قدم پور، عزت اله. سرمد، زهره (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، مجله ی روان شناسی ۲۶، سال هفتم، شماره ی ۲، تابستان ۱۳۸۲، صص ۱۱۲-۱۲۶.

کجباف، محمدباقر، مولوی، حسین، شیرازی تهرانی، علیرضا (۱۳۸۱). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. تازه های علوم شناختی، ۲۸-۳۳، ۵۱.

یوسفی، علیرضا. قاسمی، غلامرضا. فیروزنیا، سمانه (۱۳۸۸). ارتباط نگرش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی اصفهان. مجله روان شناسی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان، ۱۱۲-۱۲۳.

- Bembenutty, H.; Cleary, T. Housand, A. & Huie, F. (2008). The First Word : A Letter From Guest Editor on Self-Regulation of Learning. *Journal of Advanced Academics*. Volume 20, Number 1, pp.5-16
- Calero, M. D. Garcia_Martin, A. B., Jimenez, M. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: finding from a research study. *Learning and Individual Differences*, Volume 17, Issue 4, Pages 328-343
- Dembo, M. H., & Eaton, M. J. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies programmes. *Educational Research review*, 3, 1-29.
- Dixon, F. A., Cross, T. L. & Adams, C. M. (2001). Psychological characteristics of academically gifted students in residential setting; A cluster analysis. *Psychology in the Schools*, 38, 433-445.
- Hong, Eunsoo. Peng, Yong. & Rowell, L, L. (2009). Homework self-regulation: grade, gender, achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, Volume 19, issue 2, page 269-276.
- Johnson, J., Im-Bolter, N., & Pascual_Leon, J. (2003). Development of mental attention gifted and mainstream children: The role of mental capacity, Inhibition and speed of processing. *Child Development*, 74, 1544-1614.
- Montague, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31, 37-46.
- Mousoulides, N., & Philippou, G. (2005). Students' motivational beliefs, self-regulation strategies

- and mathematics achievement. *Groups the Psychology of mathematics Education*, 3, 321-328. Melbourn: PME
- Narrimani, M. & Mousazadeh, T. (2010). A comparison between the metacognitive beliefs of gifted and normal children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Volume 2, Issue 2, page 1563-1566.
- Reise, S.M. (2006). Patterns of self regulatory strategy use among low_achieving and high achieving university students. *Roeper Review*, 35-48.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing student motivation and self-regulation learning in college students. *Education Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). Motivation and Education, Theory, Research. *Journal of Educational Research*, 14, 123-141.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Renzulli, J.S. (2005). Three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Cambridge University Press, 217-245.
- Sungur, S. (2007). Modelling the relationships among student's motivational beliefs, metacognitive strategy use and effort regulation middle East technical university, Turkey-Scandinavi. *Journal of Educational Research*, 51, 3, 326-375., 100, 5, 437-448
- Therese, B. B. & Serge, L. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted student. *Journal of Experimental Child Psychology*, Volume 56, Issue 1, page 115-134
- Yoon, C.H. (2009). Self-regulated learning and instructional factors in the scientific inquiry of scientifically gifted Korean middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 53, 23, 203-216

تاریخ وصول: ۸۹/۵/۱۷

تاریخ پذیرش: ۸۹/۹/۳۰