

# مقایسه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوش و عادی شهر اهواز

فریبا حافظی<sup>°</sup>  
دکتر زهرا افتخار<sup>°°</sup>  
مرضیه سیدنژاد<sup>°</sup>

## چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی بود. نمونه مورد بررسی شامل ۱۴۵ دانش‌آموز تیزهوش و ۲۰۳ دانش‌آموز عادی که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش عبارتند از: (۱) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی خودانگیخته (MSLQ)، (۲) پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی نئو. داده‌های بدست آمده با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری MANOVA و تحلیل پیگیر شفه در سطح معنی داری  $p < 0/05$  مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین دو گروه تیزهوش و عادی از لحاظ باورهای انگیزشی تفاوت معنی داری وجود دارد. دانش‌آموزان عادی از لحاظ باورهای انگیزشی میانگین بالاتری نسبت به دانش‌آموزان عادی بدست آوردند. از لحاظ راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تفاوتی در دو گروه دیده نشد اما در مؤلفه‌های این متغیر: دانش‌آموزان عادی میانگین بالاتری را در راهبردهای شناختی و تیزهوشان در راهبردهای فرا شناختی کسب کرده‌اند. همچنین این دو گروه در برخی از مؤلفه‌های شخصیت تفاوت معنی داری داشتند. ویژگی باز بودن نسبت به تجربه در تیزهوشان بالاتر و وجدانی بودن در دانش‌آموزان عادی بالاتر به دست آمده است.

کلیدواژگان: باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، ویژگی‌های شخصیتی، دانش‌آموزان، تیزهوش

\*عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز

\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز (نویسنده مسئول)

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه مرضیه سیدنژاد دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز می‌باشد.

## مقدمه

طی دو دههٔ اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت به مطالعه عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی به ویژه «شناخت»<sup>۱</sup> و «انگیزش»<sup>۲</sup> بیش از پیش توجه کرده‌اند. یکی از نظریه‌هایی که این پژوهشگران در قالب آن مطالعه می‌کردند، نظریه یادگیری خودتنظیمی<sup>۳</sup> است. چهارچوب اصلی این نظریه براین اساس استوار است که دانش آموزان چگونه از نظر باورهای فراشناختی، انگیزشی و رفتاری یادگیری خود را سازماندهی می‌کنند (لینبرینک و پنتریچ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲).

چالافات و دیبیکز<sup>۵</sup> (۲۰۰۴) معتقدند که یادگیری خودتنظیمی زمانی اتفاق می‌افتد که افراد به صورت فعال در حیطه‌های فراشناختی، انگیزش و رفتاری در فرایند یادگیری خودشان مشارکت کنند. استراتژیهای نقشه ذهنی به دانش آموزان در توجیه تکالیف، تمرکز روی بخش مهم تکالیف، سازماندهی مواد درسی و نگهداری یک جور روانشناسی مولد برای یادگیری کمک می‌کند (نقل از سبحانی نژاد، ۱۳۸۵).

زیمر من (۲۰۰۰) نیز به عنوان یکی از نظریه پردازان تئوری شناختی - اجتماعی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری تعریف کرد، که در آن دانش آموزان به جای آن که برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصا کوشش های خود را شروع و هدایت می‌کنند (نقل از نیکوس و جرج، ۲۰۰۵).

پنتریچ و دی گروت<sup>۶</sup> (۱۹۹۲) الگوی زیر را برای یادگیری خودتنظیمی مطرح کرده‌اند:



الگوی نظریه یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۲؛ به نقل از کجیاف، ۱۳۸۲)

بر اساس این الگو خودکارآمدی (مجموعه باورهای دانش آموزان درباره توانایی‌های خود در انجام دادن)، ارزش‌گذاری درونی (اهمیتی که دانش آموز به یک تکلیف یا درس خاص می‌دهد) و اضطراب امتحان (حالت هیجانی خاصی که در امتحان‌های رسمی یا موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود) به عنوان باورهای انگیزشی<sup>۷</sup> و فرایندهای شناختی<sup>۸</sup> و فراشناختی<sup>۹</sup> به عنوان یادگیری خودتنظیمی در نظر

1. cognition
2. motivation
3. Self- regulation learning
4. Linen brink & Pentrich
5. Chalavat & Dibikez
6. Pentrich & Dygroot
7. Motvational Beliefs
8. Cognitve strategies
9. Supercognitive

گرفته می شوند. فرایندهای شناختی همان راهبردها یا استراتژی های یادگیری هستند که با تسهیل فرایند یادگیری، عملکرد تحصیلی فراگیران را بهبود می بخشند. همچنین باورهای فراشناختی به مجموعه فرایندهای برنامه ریزی، بازیابی و اصلاح فعالیت های شناختی اشاره می کند (کجباغ و همکاران، ۱۳۸۲).

مک کلند معتقد است که پیشرفت از جمله ویژگی های شخصیتی است که پیدایش آن در افراد بستگی به شیوه های تربیتی والدین دارد. در این ارتباط می گوید: افرادی که شدت این انگیزه در آنها بالاست، در محیط هایی پرورش می یابند که از آنان انتظار کفایت و شایستگی می رود. در سنین پایین به آنها استقلال داده می شود. اقتدار گرایی اندکی وجود دارد و از سلطه گری مادری عاری هستند (کرمی، ۸۴).

به طور کلی یادگیری خودتنظیمی یک موضوع مهم برای یادگیری انسان است و روان شناسان تربیتی بر شرکت فعالانه یادگیرنده در فرایند یادگیری به جای تجربه یادگیری انفعالی تاکید می کنند (اومن چی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶).

در پژوهش لی<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) راهبردهای یادگیری خودتنظیم، هم بر رضایت یادگیرندگان از نظر آموزشی و هم بر عملکرد تحصیلی آنان اثر گذار بوده است و یادگیرندگان محیط های یادگیری یادگیرنده محور در مقایسه با یادگیرندگان محیط های محوطه محور و یا معلم محور از راهبردهای یادگیری خودتنظیم بیشتری برخوردار بوده اند.

مویچ<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) معتقد است که دانش آموزان تیزهوش در ویژگی هایی مانند یادگیری خودنظم ده، سبک های یادگیری و برخی از حوزه های شایستگی، متفاوت از دانش آموزان عادی هستند (نقل از سهرابی، ۱۳۸۸).

پژوهش های متعدد نشان می دهند که فراگیران دارای مهارت های بیشتر در خودتنظیمی، کسب تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راه های بسیار متنوع هدایت می نمایند. آنان از راهبردهای نظارتی مناسبی سود می جویند و هر زمان که ضرورت داشته باشد، راهبردهای یادگیری مورد استفاده در پاسخ به ملزومات خود، ویژگی های تکلیف و شرایط محیط تغییر می دهند (باتلر و واینر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵).

چامورو، موتافی و فارنهام<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) در پژوهشی به مقایسه ویژگی های شخصیتی و ارزیابی از هوش در ۱۸۶ دانشجوی انگلیسی و آمریکایی با استفاده از مقیاس نئو و ماتریس پیشرفته لورنز پرداختند. نتایج نشان داد که دو گروه تیزهوش و عادی از لحاظ متغیرهای برونگرایی - روان نژندی تفاوت معناداری نداشتند ولی در مولفه های توافق، وجدانی بودن و باز بودن اندکی تفاوت میان دو گروه دیده شد. ایونسوک هنگک و یووت آکویی<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) در پژوهشی دانش آموزان تیزهوش و عادی را در ویژگی

1. Chen, Pentrich, Ao man chi

2. Lee, J.k

3. Mooij

4. Butler, D.L and Winner.P.H

5. Chamorro,Moutaf:& farenham

6. Eunsook Hong & Yvette Aquí

انگیزشی و شناختی مورد مقایسه قرار دادند. نتایج نشان داد که این دو گروه از لحاظ باورهای انگیزشی با هم تفاوت ندارند. اما در راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و راهبردهای فراشناختی با هم تفاوت داشتند. همچنین دانش آموزان تیزهوش خود کارآمدی بالاتری داشته و از لحاظ راهبردهای فراشناخت و تلاش و تدبیر میانگین بالاتری نسبت به دانش آموزان عادی نشان دادند.

بوفارد و بوچارد<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) در پژوهشی، تحت عنوان خود تنظیمی و تشکیل مفهوم، در میان دانش آموزان تیزهوش و عادی نشان دادند که دانش آموزان عادی اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می کنند و تجارب استفاده از راهبردهای فراشناختی را با رغبت کمتری اظهار می کردند اما دانش آموزان تیزهوش برای حل تکلیف تلاش بیشتری می کردند و در بیشتر موارد تکالیف را به عنوان چالش در نظر می گرفتند و از آن به عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می کردند.

هینز، مارلن و ایکینز<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) در مطالعه ای نشان دادند که باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی میان دانش آموزان تیزهوش و عادی متفاوت است. نمونه مطالعه شامل ۹۳ دانش آموز تیزهوش و ۴۰ دانش آموز عادی بود. نتایج مطالعه نشان داد که دانش آموزان عادی نمره کمتری در باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی نسبت به گروه تیزهوشان کسب کردند.

گروه وسیعی از تحقیقات معتقدند که دانش آموزان تیزهوش نسبت به دانش آموزان عادی مبانی انگیزشی درونی برای امور تحصیلی دارند و تفاوت معنی داری در باورهای خود کارآمدی گروه تیزهوش نسبت به گروه دانش آموزان عادی دیده می شود (کارنز، مکگینیز، کریستوفر، ۱۹۹۶، کانوک<sup>۳</sup> و همکاران ۱۹۸۰).

عارفی، جلالی (۱۳۸۸) در تحقیقی متغیرهای باورهای انگیزشی و یادگیری خود تنظیمی را در دو گروه دانش آموزان تیزهوش و عادی مورد مقایسه قرار دادند. نمونه آماری این پژوهش ۸۴ دانش آموز از مدارس تیزهوشان و ۸۲ دانش آموز از مدارس عادی شهر شیراز بود. پرسشنامه های استفاده شده در این پژوهش پرسشنامه MSLQ بود. نتیجه پژوهش این بود که الف) بین دو گروه دانش آموزان تیزهوشان و عادی از نظر باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود گردانی، تفاوت معنادار بود، ب) از میان ابعاد باورهای انگیزشی بعد جهت گیری هدف و از میان راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، بعد فراشناختی در دانش آموزان تیزهوش میانگین بیشتری را کسب کرده است.

جلیوند و اژه ای (۱۳۷۴) در پژوهشی بر روی دانش آموزان دبیرستان های شهر تهران نشان دادند که محیط های آموزشی مربوط به تیزهوشان و عادی می تواند در پرورش ویژگی های شخصیتی (مورد سنجش به وسیله پرسش نامه شانزده عاملی شخصیت کتل و آزمون ارجحیت شخصی ادوارد) تفاوت ایجاد کند و این تفاوت مستقل از جنسیت نیز می باشد. این پژوهش نشان داده است که محیط آموزشی می تواند ویژگی های شخصیتی متفاوتی را مستقل از هوش ایجاد کند.

حق شناس، چمنی، فیروزآبادی (۱۳۸۵) در پژوهشی مقایسه ویژگی های شخصیتی دانش آموزان

1. Buford & Buchard

2. Heinz, Marlene & Aikins

3. Canes. Mcginnis. christopher. Canoc

دبیرستان‌های تیزهوش و عادی را انجام دادند. در این پژوهش نمونه‌ی مشتمل بر ۲۰۰ دانش‌آموز (۹۷ نفر تیزهوش و ۱۰۳ نفر عادی) از میان دانش‌آموزان مقطع سوم دبیرستان انتخاب شدند. پرسشنامه NEUPIR مورد استفاده قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان در مقایسه با دانش‌آموزان عادی نمرات نسبتاً بالاتری در شاخص باز بودن به تجربه ( $P < ۰/۰۵$ ) و نمرات پایین‌تری در شاخص توافق ( $P < ۰/۰۱۲$ ) دارند. نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان از نظر برخی از ابعاد شخصیتی با دانش‌آموزان عادی متفاوت هستند.

بمبوتی<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) در پژوهشی نشان داد که بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، به عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند. این یافته نشان می‌دهد که یادگیری خودگردانی پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است و یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و اهداف خود را به رغم مشکل بودن تکالیف درسی حفظ کنند.

ایسینک<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) در پژوهشی به یک گروه از دانشجویان عادی و تیزهوش مهارت‌های شخصیتی را آموزش داد و با یک پیش‌آزمون-پس‌آزمون آن‌ها را مقایسه کرد. نتایج نشان داد گروه تیزهوش‌ها بعد از آموزش، تفاوت معناداری با گروه عادی در فاکتورهای شخصیتی داشتند.

با توجه به موضوع پژوهش و متغیرهای مورد نظر، مجموعه‌ای سوال کلی برای طرح پژوهشی حاضر در نظر گرفته شده است: (۱) آیا بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ باورهای انگیزشی تفاوت وجود دارد؟ (۲) آیا بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تفاوت وجود دارد؟ (۳) آیا بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی (روان‌نژندی، برونگرایی، باز بودن، توافق و وجدانی بودن) تفاوت وجود دارد.

### روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان‌های دولتی عادی و تیزهوشان شهر اهواز در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ بودند. تعداد ۳۴۸ نفر از دانش‌آموزان که شامل ۱۴۵ نفر دانش‌آموزان در دبیرستان‌های تیزهوشان (۶۳ پسر و ۸۲ دختر) تماماً به عنوان نمونه انتخاب شدند و ۲۰۳ نفر از دانش‌آموزان مدارس عادی بصورت نمونه‌گیری چند مرحله‌ای خوشه‌ای برای انجام پژوهش دعوت شدند. ۳۸۰ دانش‌آموز به عنوان اعضای نمونه انتخاب شدند که به دلیل تکمیل ناقص و یا عدم ارجاع پرسشنامه‌ها، عملیات آماری روی ۳۴۸ پرسشنامه صورت گرفته است.

### ابزار اندازه‌گیری

- پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودانگیخته: این مقیاس توسط پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) طراحی شد. نویدی در سال ۱۳۸۳ آنرا به فارسی برگرداند. این پرسشنامه شامل دو بخش باورهای انگیزشی (۲۲)

1. Bembeutty, H

2. Eyesenc

ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) است. مجموع ماده‌های این مقیاس ۴۴ ماده است. مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده آزمون خود کارآمدی، ارزش گذاری و اضطراب امتحان را شامل است. مقیاس یادگیری خودتنظیمی، دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را در بر دارد. ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمونهای «بسته پاسخ» پنج گزینه ای است (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم). بررسی های پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی این پرسشنامه در یادگیری نشان داد که توان پایایی برای عوامل سه گانه باورهای انگیزشی، یعنی خود کارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود (به نقل از کجباف و همکاران، ۱۳۸۲). به منظور بررسی پایایی<sup>۱</sup> و اعتبار<sup>۲</sup> مقیاس های اندازه گیری در این مطالعه یک نمونه ۴۲ نفری از جمعیت پژوهش (غیر از نمونه اصلی پژوهش) به شیوه تصادفی انتخاب گردید. پایایی مقایسه های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از دو طریق آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد که باورهای انگیزشی به ترتیب برابر با ۰/۷۹ و ۰/۷۳ و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به ترتیب برابر با ۰/۷۵ و ۰/۷۱، که بیانگر ضرایب مطلوب پرسشنامه مذکور می باشد (جدول ۱ ملاحظه نمایید).

**جدول ۱: پایایی مقیاس راهبردهای یادگیری خودگردان در پژوهش حاضر**

مقیاس	خرده مقیاس	خرده مقیاس	کل مقیاس	خرده مقیاس	خرده مقیاس	خرده مقیاس	مقیاس
روش پایایی	مقیاس خود کارآمدی	مقیاس ارزش های درون زاد	مقیاس اضطراب امتحان	مقیاس باورهای انگیزشی	مقیاس راهبردهای شناختی	مقیاس راهبردهای فراشناختی	کل مقیاس راهبردهای خودتنظیمی
آلفای کرونباخ	۰/۸۲	۰/۷۶	۰/۷۳	۰/۷۹	۰/۷۹	۰/۷۲	۰/۷۵
روش تنصیف	۰/۸۰	۰/۷۲	۰/۶۶	۰/۷۳	۰/۷۶	۰/۶۸	۰/۷۱

به منظور بررسی اعتبار ابزارهای اندازه گیری مورد استفاده در این پژوهش از روایی هم گرا<sup>۳</sup> استفاده به عمل آمد و ضرایب همبستگی بین مقیاس و خرده مقیاس های پرسشنامه های (TAI, SRLS, MSLQ) و انگیزه پیشرفت هرمنس) روی نمونه اعتباریابی مورد محاسبه قرار گرفت. شواهد بدست آمده از مناسب بودن روایی ابزارهای اندازه گیری حمایت می کنند (جدول ۲)

1. Reliability
2. Validity
3. Convergent validity

## جدول ۲: روایی هم‌گرای مقیاس‌ها و خرده مقیاس‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای خودگردانی در پژوهش حاضر

مقیاس‌ها	خرده مقیاس‌ها	پرسشنامه انگیزه پیشرفت (AMT)	پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودگردان (SRLS)	اضطراب (امتحان TAI)	عملکرد تحصیلی
باورهای انگیزشی	خودکارآمدی	۰/۴۹ P < ۰/۰۰۳	۰/۵۲ P < ۰/۰۰۱	-	-
	ارزش‌های درون‌زاد	۰/۴۷ P < ۰/۰۰۳	۰/۴۶ P < ۰/۰۰۲	-	-
	اضطراب امتحان	-	-	۰/۶۶ P < ۰/۰۰۱	-
	کل مقیاس	۰/۴۷۶ P < ۰/۰۰۳	-	-	۰/۵۶ P < ۰/۰۰۱
راهبردهای یادگیری خودگردان	راهبردهای شناختی	-	۰/۵۷ P < ۰/۰۰۱	-	۰/۵۹ P < ۰/۰۰۲
	خودگردانی	-	۰/۴۸ P < ۰/۰۰۲	-	۰/۵۷ P < ۰/۰۰۳
	کل مقیاس	-	۰/۵۳ P < ۰/۰۰۲	-	۰/۵۵ P < ۰/۰۰۲

پرسش‌نامه ویژگی‌های شخصیت: ابعاد شخصیتی نمونه‌ها با استفاده از پرسشنامه (NEO-FFI) فرم کوتاه (۶۰ سوالی) مورد ارزیابی قرار گرفت. این پرسشنامه توسط مک کری و کاستا (۱۹۹۰) ساخته شده و به زبان‌های مختلف ترجمه و مورد استفاده قرار گرفته است و روایی و سودمندی خود را در جامعه‌های مختلف نشان داده است.

این پرسشنامه پنج عامل روان رنجور خوئی<sup>۱</sup> (N)، برون‌گرایی<sup>۲</sup> (E)، باز بودن<sup>۳</sup> (O)، توافق<sup>۴</sup> (A) و وجدانی بودن<sup>۵</sup> (C) را می‌سنجد. این پرسشنامه برای بدست آوردن اندازه‌ی مختصر و مفیدی از پنج فاکتور بنیادی شخصیت ساخته شده است (کاستا و مک کری، ۱۹۹۰). هر کدام از این عامل‌ها دارای ۱۲ سوال می‌باشند. آزمودنی جواب را در یک طیف ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) انتخاب می‌کند. مک کری و کاستا این آزمودن را بر روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان به فاصله‌ی ۳ ماه اجرا کردند و ضریب پایایی برای پنج عامل C, A, O, E, N به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۹ به دست آمد (گروسی، ۱۳۸۰).

1. Neuroticism
2. Extroversion
3. Openness
4. Agreeableness
5. conscientiousness

جدول ۳: ضرایب پایایی پرسشنامه شخصیتی نئو

ضرایب پایایی		شاخص آماری
تصنیف	آلفای کرونباخ	
۰/۶۲	۰/۶۳	کل پرسشنامه
۰/۸۵	۰/۸۰	روان نژندی
۰/۶۲	۰/۷۰	برون گرایی
۰/۵۵	۰/۴۸	بازبودن به تجربه
۰/۶۴	۰/۶۵	توافق پذیری
۰/۷۰	۰/۸۱	وجدانی بودن

همان طوری که در جدول ۳ مشاهده می شود ضرایب پایایی پرسشنامه شخصیتی نئو بین ۰/۴۸ تا ۰/۸۵ نوسان دارد.

### نتایج پژوهش

این پژوهش شامل فرضیه های زیر است که هر فرضیه همراه با نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل آن در این بخش ارائه می گردد. فرضیه اول: بین دانش آموزان تیز هوش و عادی از لحاظ باورهای انگیزشی تفاوت وجود دارد. فرضیه دوم: بین دانش آموزان تیز هوش و عادی از لحاظ راهبردهای یادگیری خود تنظیمی تفاوت وجود دارد. فرضیه سوم: بین دانش آموزان تیز هوش و عادی از لحاظ ویژگی شخصیت (روان رنجوری، برون گرایی، باز بودن نسبت به تجربه، توافق پذیری و وجدانی بودن) تفاوت وجود دارد.

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) روی نمرات باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و ویژگی های شخصیت دانش آموزان تیزهوش و عادی

آزمون	ارزش	ثبت F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری
آزمون اثر پیلایی	۰/۲۰۷	۶/۶۵۸	۱۳	۳۳۲	۰/۰۰۰۱
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۷۹۳	۶/۶۵۸	۱۳	۳۳۲	۰/۰۰۰۱
آزمون اثر هتینگ	۰/۲۶۱	۶/۶۵۸	۱۳	۳۳۲	۰/۰۰۰۱
آزمون بزرگترین ریشه روی	۰/۲۶۱	۶/۶۵۸	۱۳	۳۳۲	۰/۰۰۰۱

همان طوری که در جدول ۶ نشان داده شده است سطوح معنی داری همه آزمون ها، بیانگر آن هستند که بین دانش آموزان تیز هوش و عادی حد اقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی داری وجود دارد. جهت پی بردن به این تفاوت ها، تحلیل تعقیب شفه انجام گرفته است که نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.



**جدول ۷: نتایج آزمون پیگیر شفه بین تیزهوشان و عادی در متغیر باورهای انگیزشی**

متغیرها	میانگین عادی	میانگین تیزهوشان	تفاوت میانگین ها
خودکارآمدی	۴۷/۵۸۱	۴۴/۰۶۹	۳/۵۱۲°
ارزش های درونزاد	۴۵/۰۸۸	۴۱/۸۶۲	۳/۲۲۶°
اضطراب امتحان	۲۱/۵۲۲	۱۹/۵۹۳	۱/۹۲۹°
باورهای انگیزشی	۱۱۳/۹۶۵	۱۰۶/۲۹۵	۷/۶۶۹°

همان طور که در جدول ۷ مشاهده می شود بین گروه های تیزهوش و عادی از لحاظ باورهای انگیزشی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر باورهای انگیزشی در دانش آموزان تیزهوش کمتر از دانش آموزان عادی است. دانش آموزان تیزهوش در مولفه های خودکارآمدی و اضطراب امتحان و ارزش های درونزاد میانگین پایین تری نسبت به دانش آموزان عادی داشته اند.

**جدول ۸: نتایج آزمون پیگیر شفه بین تیزهوشان و عادی در متغیر خودگردانی**

متغیرها	میانگین عادی	میانگین تیزهوشان	تفاوت میانگین ها
خودکارآمدی	۶۲/۱۱۳	۵۷/۸۱۳	۴/۲۹۹°
ارزش های درونزاد	۳۹/۰۳۹	۴۰/۴۹۸	۱/۴۵۰-
اضطراب امتحان	۱۰/۱۰۴۹	۹۹/۰۶۲	۱/۹۸۷
باورهای انگیزشی	۱۱۳/۹۶۵	۱۰۶/۲۹۵	۷/۶۶۹°

براساس شواهد ارائه در جدول شماره ۸ مشاهده می شود که بین گروه های تیزهوش و عادی از لحاظ راهبردهای یادگیری خود گردانی تفاوت معناداری وجود ندارد. اما تفاوت در راهبردهای شناختی در این دو گروه معنی دار است. دانش آموزان تیزهوش در مولفه راهبردهای شناختی میانگین کمتر و در مولفه راهبردهای فراشناختی میانگین بالاتری نسبت به دانش آموزان عادی کسب کرده اند.

**جدول ۹: نتایج آزمون پیگیر شفه بین تیزهوشان و عادی در ویژگی های شخصیت**

متغیرها	میانگین دانش آموزان عادی	میانگین دانش آموزان تیزهوش	تفاوت میانگین ها
روان نزدنی	۳۴/۵۰۲	۳۲/۹۵۱	۱/۵۵۰
برون گرایی	۴۱/۶۰۱	۴۱/۱۱۷	۰/۴۸۴
بازبودن	۳۹/۱۵۷	۴۱/۸۱۳	۲/۶۵۶°-
توافق	۴۱/۷۸۸	۴۲/۶۰۰	۰/۸۱۲-
وجدانی بودن	۴۶/۵۴۱	۴۲/۸۰۶	۳/۷۳۵°

مقایسه نمرات شاخص های ویژگی های شخصیتی: با توجه به جدول ۹ مشاهده می شود که گروه دانش آموزان تیزهوش و عادی دارای نمرات متفاوتی در برخی از مولفه های شخصیت بودند. یافته ها

نشان می دهد که بین دانش آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ روان نژندی، برونگرایی و توافق تفاوت معناداری وجود ندارد. اما از لحاظ باز بودن و وجدانی بودن تفاوت معناداری بین دانش آموزان تیزهوش و عادی بدست آمده است. در مولفه باز بودن، میانگین دانش آموزان تیزهوش بالاتر از دانش آموزان عادی و از لحاظ وجدانی بودن میانگین دانش آموزان عادی بالاتر از دانش آموزان تیزهوش بوده است.

### بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر، مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و نیز ویژگی های شخصیتی دانش آموزان تیزهوش و عادی شهر اهواز بود. پژوهش حاضر شامل سه فرضیه بود که اینک با توجه به یافته های آماری بدست آمده به بحث، بررسی و تبیین هر یک از فرضیه های مطرح شده پرداخته می شود.

طبق یافته های بدست آمده از فرضیه اول، بین دو گروه از نظر باورهای انگیزشی تفاوت معنی داری وجود دارد بنابراین فرضیه اول تأیید می گردد و با توجه به میانگین ها، نشان داده شد که باورهای انگیزشی در دانش آموزان تیزهوش کمتر از دانش آموزان عادی است. هر سه خرده مقیاس باورهای انگیزشی در گروه تیزهوش نمره کمتری را نسبت به گروه عادی کسب کردند. نتایج این پژوهش با یافته های مطالعات هینز، مارلن و ایکنیز (۲۰۰۲) همخوانی ندارد همچنین با مطالعات کارتر، مکگینز، کریستوفر (۱۹۹۶)، کانوک و همکاران (۱۹۸۰) در ویژگی خودکارآمدی همخوانی ندارد. سوالی که این جا مطرح است این است که چه عواملی در این میان دخیل هستند که میتواند این تفاوت را به نفع دانش آموزان عادی سوق دهد. دلایل احتمالی مختلفی از جمله آگاهی خانواده ها، اهمیت پیشرفت تحصیلی فرزندان برای والدین، پیشرفتهای مربوط به روش های تدریس و آموزش در مدارس، قرار گرفتن دانش آموزان در برابر انواع رسانه های اطلاع رسانی، ارائه و استقبال از انواع آموزشهای جانبی در کنار مدرسه، همه دست به دست هم داده اند تا امروزه تفاوت هوشی و انگیزشی دانش آموزان به حداقل برسد. امروزه دیگر آموزشهای جانبی و فوق مدرسه، خاص قشر خاصی از دانش آموزان نیست بلکه اهمیت این قضیه برای جامعه امروز باعث شده است این گونه هزینه ها به هزینه های ضروری خانواده ها تبدیل شود و همه این آموزشها، اطلاع رسانی ها و کمک های فوق برنامه باعث پیشرفت رشد هوشی و انگیزشی دانش آموزان شود. به همین دلیل این عوامل دیگر به برتری افراد و جدا شدن از گروه عامه جامعه منجر نمی شود.

اما چرا باورهای انگیزشی تیزهوشان میانگین کمتری از باورهای انگیزشی دانش آموزان عادی داشته است؟ مطابق نظریه انتظار و ارزش اگر هدف فقط از بیرون تحمیل شود انگیزش و عملکرد آسیب می بیند. در سیستم آموزشی ما که یادگیرندگان بیشتر تأثیر پذیرند تا تأثیر گذار و هدفها در یک سلسله مراتب به یادگیرندگان القا می شود انگیزه آسیب می بیند.

طبق یافته های بدست آمده از فرضیه دوم، بین دانش آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ راهبردهای یادگیری خود تنظیمی تفاوت معنی داری وجود ندارد اما این دو گروه در شاخص های این متغیر با هم متفاوت هستند. تفاوت شاخص راهبردهای شناختی در متغیر خود تنظیمی به نفع دانش آموزان عادی و راهبردهای فراشناختی به نفع دانش آموزان تیزهوش است. دانش آموزان تیزهوش در مولفه راهبردهای شناختی میانگین کمتری

نسبت به دانش آموزان عادی کسب کرده‌اند و در مولفه راهبردهای فراشناختی میانگین بالاتری را کسب نموده‌اند. که این یافته با پژوهش بوفارد و بوچارد (۲۰۰۲)، با عارفی، جلالی (۱۳۸۸)، همخوانی دارد. مطالعاتی که در زمینه ویژگی دانش آموزان خود تنظیم صورت گرفته است حاکی از این است که این فراگیران خود شروع کننده یادگیری هستند و اهداف قابل وصول و دست یافتنی برای خود تعیین می کنند و آنچه که برای رسیدن به اهداف خود نیاز دارند را مستقلاً برنامه ریزی، نظارت و ارزیابی می نمایند (فلاول، به نقل از پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰).

دانش آموزانی که از راهبردهای خود تنظیمی بیشتری استفاده می کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. به عبارت دیگر این دانش آموزان با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خود پریشی، خود نظارتی و خود ارزیابی) بر چگونگی یادگیری خود واقف هستند. در حالی که دانش آموزانی که کمتر از این راهبردها استفاده می کنند، یادگیری های آنها طوطی وار است و فقط با تکرار انجام می شود و از آنجا که محل این نوع یادگیری حافظه کوتاه مدت است، مطالب یاد گرفته شده در صورت فقدان کاربرد به سرعت فراموش خواهند شد (بمبوتی، ۲۰۰۸).

معلمانی می توانند از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی استفاده کنند و این تفکر سنتی خود را تغییر دهند، که بعضی از دانش آموزان مطالب آموزش داده شده به آنها را، یاد نمی گیرند. پژوهشگران امیدوار هستند که معلمان این نکته را درونی سازی کنند که دانش آموزان برای یادگیری به مدرسه می آیند و باید مهارت چگونه یاد گرفتن به آنها آموزش داده شود. براساس این نتایج شایسته است که معلمان علاوه بر آموزش آنچه باید یاد گرفته شود، چگونگی یاد گرفتن را نیز به دانش آموزان یاد بدهند، زیرا آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بازتابی از اهداف بلندمدت زندگی تحصیلی دانش آموزان به شمار می رود (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰).

یافته دیگر پژوهش نشان می دهد که دو گروه از نظر برخی ویژگی های شخصیتی با هم متفاوت هستند. بین دانش آموزان تیزهوش و عادی از لحاظ روان نژندی، برون گرایی و توافق تفاوت معناداری وجود ندارد ولی از نظر شاخص باز بودن به تجربه ها نمرات بالاتری در گروه تیزهوش کسب شده و از لحاظ وجدانی بودن دانش آموزان عادی میانگین بالاتری از تیزهوشان کسب کرده اند. نتایج این پژوهش با یافته های جلیوند و اژه ای (۱۳۷۴)، حق شناس، چمنی و فیروز آبادی (۱۳۸۵) هماهنگ است. درباره نتایج بدست آمده می توان گفت اگر چه باز بودن به تجربه ها معادل باهوش بودن نیست ولی همان طور که مک کری (۱۹۹۰) اعتقاد داشت این شاخص ارتباط مثبتی با هوش دارد و افراد با تحصیلات بالا نمرات بیشتری در این شاخص کسب کرده اند و این شاخص ارتباط نزدیکی با تفکر و اگر او خلاقیت دارد.

در تبیین این امر می توان چنین استدلال کرد که احتمالاً دانش آموزان تیزهوش نسبت به تجربه های بیرونی و درونی پیرامون خود کنجکاو تر هستند و از نظریات جدید و ارزش های غیر متعارف لذت بیشتری می برند. به عبارتی آنها مواجهه با پدیده های جدید و متنوع را به موارد عادی و متعارف ترجیح می دهند در صورتی که دانش آموزان عادی در رفتارها متعارف تر و در ظاهر محافظه کار ترند. آنها موضوعات رایج را بهتر از موارد نادر می پذیرند و دیدگاه های محدودتری به محیط خود دارند. که این امر می تواند دلیل بسته بودن به تجربه ها

در دانش آموزان عادی باشد.

یافته دیگر پژوهش بالاتر بودن نمرات شاخص وجدانی بودن در میان دانش آموزان عادی در مقایسه با دانش آموزان تیزهوش می باشد. در جنبه های مثبت این شاخص، افرادی که نمره های بالا در وجدانی بودن می گیرند افرادی وظیفه شناس، شایسته، منظم، قابل اعتماد و افرادی هستند که برای موفقیت تلاش می کنند. افراد دارای نمره های پایین رانبایستی، افرادی فاقد پایبند به اصول اخلاقی دانست، بلکه، این افراد معمولاً دقت کافی برای انجام امور ندارند، همین طور در جهت رسیدن به اهداف خود نیز چندان مصر و پیگیر نیستند (مک کری و کاستا، ۱۹۸۵).

با توجه به مطالب بالا چنان انتظار می رفت که مقیاس وجدانی بودن در دانش آموزان تیزهوش نمره بیشتری را به خود اختصاص داده باشد ولی متأسفانه پژوهش ما عکس این مطلب را نشان داده، میانگین مقیاس وجدانی بودن در دانش آموزان عادی بالاتر از دانش آموزان تیزهوش شده است. برای تبیین این امر می توان گفت که فاکتورهای مختلفی از جمله فشارهای مضاعف تحصیلی، رقابت های سخت گیرانه، بی ارزش دانستن اهداف آموزشی و تحصیلی، نگرش منفی دانش آموزان نسبت به مدرسه و معلمین می تواند در این امر تاثیر گذار باشد. از طرفی آگاهی و اهمیت پیشرفت تحصیلی فرزندان برای والدین، استفاده از آموزشهای جانبی و فوق مدرسه برای همه دانش آموزان توانسته تفاوت های هوشی و عملکردی را در این دو گروه به حداقل برساند. مون و هال (۱۹۹۸) معتقدند که سبک های غیر عادی و نامر سوم یادگیری و مشکلات عاطفی می تواند در پایین بودن نمرات شایستگی، تلاش برای موفقیت و وظیفه شناسی در دانش آموزان موثر باشد. همچنین ریم و لائو (۱۹۸۸) بر این باورند که خانواده ها ممکن است پیام های مبهم و در هم آمیخته ای درباره ارزش ها، پیشرفت و الگوسازی رفتارهای پیشرفت مدارانه به فرزندشان بدهند. این امر ممکن است در دانش آموزان تیزهوش تا حدودی بیشتر باشد چرا که بعضی از خانواده ها وقتی برجسب تیزهوشی به فرزندشان زده می شود انتظارات بیشتری از طرف والدین و اطرافیان از فرزند می رود و مدام فرزند خود را از این کلاس فوق برنامه به کلاس دیگری انتقال می دهند تا اینکه گیج و سردرگم می شوند، از شناخت اهداف اصلی آموزش و هدایت مسیر درست و رسیدن به اهداف اصلی فاصله می گیرند. این عوامل می توانند دست به دست هم داده تا اینکه دانش آموزان تیزهوش نتوانند آنچنان که از آنها انتظار می رود باشند.

معلمان و مشاورانی که با تیزهوشان کار می کنند باید به ارزشمند دانستن اهداف آموزشی و انگیزش بالا برای رسیدن به این اهداف اهمیت دهند. همچنین باید به ارزیابی میزان ارزشی که تیزهوشان بر این اهداف آموزشی قایل هستند و این که تا چه اندازه برای رسیدن به اهداف برانگیخته شده اند و از انگیزه لازم برخوردار هستند پردازند. دانش آموزان تیزهوش، هم باید برای فعالیت های آموزشی که برایشان در نظر گرفته می شود ارزش قائل شوند و هم برای پیامدها و نتایجی که بدنبال دارند. اگر آنها نه برای فعالیت آموزشی و نه برای پیامدها و نتایجی که به دنبال دارند ارزش قائل نشوند، انگیزه ای برای انجام تکالیف و نشان دادن توانایی های بالقوه خود نخواهند داشت.

## منابع

- جلالی، امین، عارفی، مژگان، (۱۳۸۸). مقایسه خودگردانی و دانش آموزان تیزهوش و عادی و نقش پیش بینی کنندگی ابعاد برای عملکرد تحصیلی دانش آموزان شهر شیراز مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی.
- جلیلوند، محمد، اژه‌ای، جواد (۱۳۷۴). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دانش آموزان تیزهوش مراکز استعداد درخشان و دبیرستان‌های خاص تهران. مجله استعداد‌های درخشان، ۱۳۷۴، سال چهارم، شماره ۳۰.
- حق شناس، حسن، چمنی، امیررضا، فیروزآبادی، علی، (۱۳۸۵). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و سلامت روان دانش آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان و دبیرستان‌های عادی. فصلنامه اصول بهداشت روانی - سال هشتم. شماره بیست و نهم و سی ام.
- سیحانی نژاد، مهدی، عابدی، احمد، (۱۳۸۵). بررسی رابطه‌ی بین راهبردهای یادگیری خود تنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره‌ی متوسط شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی، فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز. سال اول - شماره ۱. بهار ۱۳۸۵.
- سهرابی شگفتی، نادره (۱۳۸۸). بررسی متغیرهای شناختی، انگیزشی و شخصیتی به عنوان پیش‌بینی‌های استعداد‌های درخشان در دانشجویان دانشگاه شهید چمران. پایان‌نامه دکترای روان‌شناسی، اهواز، دانشگاه شهید چمران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- کجباف، محمدباقر، مولوی، حسین، شیرازی، علیرضا، (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی، فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، سال ۵، شماره ۱.
- گروسی فرشی، مبرتقی (۱۳۸۰). رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت، کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت. چاپ اول. تبریز: نشر جامعه پژوه و دانیال.
- Aoman, C. (2006). The effect of the use if self-regulation learning strategies on college student's performance and satisfaction in physical education, A Thesis subouchamitted in partial fulfillment of the requirements of degree doctor of education.
- Bembuetty, H. (2008). Self- Regulation of learning and Academic Delay of Gratification, Gender and Ethnic Differences among college students, Journal of Advanced Academics.
- Bouffard - B, Parent, S & Laviree, S (2002). Self -Regulation on a concept - Formation Task among Average and Gifted students, Excermental child psychology. V 56, I ssue 1, p.115. 134.
- Butler, D.Ly & Winner, P.H.(1995). Feedback and Self-regulated Leaning: A theoretical synthsis. Review of Educational Research.No,6,pp.245-281.
- Chamorro,B,moutafy,M & Farenham, A (2005). Psychological characteristics of academically gifted and regular stuidents. American council on university of Nebraska-Lincoln
- Eunsook, H & Yvette, A (2002).Comparative cognitive and Motivational charactcteristics of Gifted and non gifted. University of Nevada, las vegas.http:// hcq. Sagequb. Com/centent/ 48/3/191. abstract.
- Eyesenck, H.J (2000). personality in primary school children, Family background of British journal of educational psychology.

- Heinz, N, Marlene schommer-Aikins, M.(2002). Self regulated science Learning with Highly Gifted students; the role of cognitive,motivational,and environmental variables. European Journal of high ability studies,volume 13,Issue 1,June 2002.
- Karami(1384).[http://www.afarinesh-daily. Com/afarinesh. News](http://www.afarinesh-daily.Com/afarinesh.News).
- Karnes, F.A. MCGinnis ,J. (1996). Self- actualization, and locus of control with academically talented adolescents.Journal of secondary Gifted Education (2),369- 372.
- Lee.J.K (2008). The effects of self-regulated Learning strategies and system satisfaction regarding learners performance. In formation and Mangement.40.pp.133-140.
- Moon,S.M.& Hall,A.S(1998).Family therapy with intellectually and creatively gifted children. Journal of marital and family therapy, 24,59-80
- Pintrich.P.R & DeGroot, E.V, (1990). motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance journal of Educational psychology, 82,33-40.
- Rimm, s, & lowe, B(1988). Family environment of underachievement. Gifted child today, 12,36-39.
- Zimmerman, B,J. (2000). Constrat validation of a strategy model of student self regulated learning, Journal of Educational Psychology, 80.
- Linenbrink, E,A & Pintrich, P,R, (2002). Motivation as enabler of academic success, school psychology Review. 31313-327.
- Nikos, M & George, P. (2005). Student's motivational beliefs, self –regulation strategies use, and mathematics achievement, Group for the psychology of mathematics Education, Vol, 3, pp. 321-328. Melbourne: PME.

تاریخ وصول: ۸۹/۳/۱۷

تاریخ پذیرش: ۹۰/۳/۱۷

Archive of SID