

## بررسی رابطه راهبردهای انگیزشی یادگیری و ارزش‌دهی به تکلیف در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشکده مجازی دانشگاه اصفهان

شکوفه‌سادات رضازاده<sup>۱\*</sup>، بی‌بی عشرت زمانی<sup>۲</sup>، یاسمین عابدینی<sup>۳</sup>، حسن بیری<sup>۴</sup>  
دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

### Assessing the relationship between Motivational Strategies of Learning and Valuing Tasks in the Academic Achievement of Students in Virtual the University of Isfahan

Shekoofoe Sadat Rezazade<sup>1\*</sup>, Bibi Eshrat Zamani<sup>2</sup>, Yasamin Abedini<sup>3</sup>, Hasan Babri<sup>4</sup>

Department of Education, School of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

#### Abstract

**Introduction:** The present study aimed to investigate the relationship between motivational strategies of learning and valuing tasks in the achievement of students of the Virtual University of Isfahan, Iran.

**Materials & Methods:** In this descriptive study, college students at the Virtual University of Isfahan were enrolled, of whom 136 were selected using proportional sampling. To assess the research component the standardized questionnaire of Motivational Strategies for Learning (MSLQ) developed by Pintrich and DeGroot was used. Its validity was adjusted using the content-based approach and a reliability of 0.67 was obtained using Cronbach's alpha. Data were analyzed using descriptive statistics, independent sample t-test, and correlation coefficient.

**Results:** The mean±SD score of using repetition and mental rehearsal strategies of virtual students was 2.76±0.429 (error=0.05), which was less than the average level (average weight=3). However, mean±SD levels of using semantic (3.78±0.593) and organizational (3.13 ±0.499) development strategies and valuing tasks (3.41± 0.371) were higher than average (average weight=3). Also the results of the correlation test showed a significant relationship between the use of mental strategies, organization strategies, semantic expansion, and valuing tasks and academic achievement in virtual students.

**Conclusion:** In order to motivate students, an emphasis should be made on applying diverse and suitable learning strategies and the students interests and desires should be considered in compiling such courses in order to make them more attractive.

#### Keywords

Education, Learning, Strategies, Motivation, Motivated Strategies for Learning Questionnaire

#### چکیده

**مقدمه:** پژوهش حاضر به بررسی رابطه راهبردهای انگیزشی یادگیری، ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشکده مجازی، دانشگاه اصفهان پرداخته است.

**مواد و روش‌ها:** تحقیق از نوع توصیفی است. جامعه آماری شامل ۲۳۹ نفر از دانشجویان دانشکده مجازی دانشگاه اصفهان بود که برای نمونه، تعداد ۱۳۶ نفر از آنها براساس نمونه‌گیری نسبی انتخاب شدند. جهت سنجش مؤلفه‌های پژوهش از پرسشنامه استاندارد راهبردهای انگیزشی برای یادگیری که توسط پیتر پینتریچ و دیگران تدوین شده است، استفاده شد که روایی آن بر اساس شیوه محتوایی تنظیم و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۶۷ برآورد شد. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی، آزمون t مستقل و ضریب همبستگی تحلیل شدند.

**نتایج:** میانگین و انحراف معیار نمره میزان به‌کارگیری راهبرد تکرار و مرور ذهنی در دانشجویان مجازی در سطح خطای ۰/۰۵ (۲/۷۶±۰/۴۲۹) بود که کمتر از سطح متوسط (میانگین وزنی ۳) بود. اما میانگین و انحراف معیار میزان استفاده از راهبردهای گسترش معنایی (۳/۷۸±۰/۵۹۳) و سازماندهی (۳/۱۳±۰/۴۹۹) و همچنین میزان ارزش‌دهی به تکلیف (۳/۴۱±۰/۳۷۱) بود که بیش از سطح متوسط (میانگین وزنی ۳) بود. همچنین نتایج آزمون همبستگی نشان داد بین میزان استفاده از راهبرد مرور ذهنی، راهبردهای سازماندهی و بسط معنایی و ارزش‌دهی به تکلیف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان مجازی رابطه معنادار وجود دارد.

**نتیجه‌گیری:** باتوجه به نتایج تحقیق جهت ایجاد انگیزه در دانشجویان، به استفاده از راهبردهای یادگیری متنوع و مناسب، در تدوین دروس ویژه این دوره‌ها باید به علائق و نیازهای آموزشی آنان توجه شود تا تکالیف و موضوعات درسی به اندازه کافی جذاب و برانگیزاننده باشد.

## واژگان کلیدی

آموزش، یادگیری، راهبردها، انگیزش، پرسشنامه استاندارد راهبردهای انگیزشی برای یادگیری

## مقدمه

نتایج تحقیقات انجام شده در مورد یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان نشان داده‌اند که این متغیر تحت تأثیر عوامل فردی و بافتی بوده و اساتید می‌توانند از طریق دستکاری و کنترل این عوامل فردی و بافتی پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهند [۱]. این عوامل فردی و بافتی شامل تمایل آنان به درک و فهم و تبحر یافتن در مطالب و موضوعات درسی و کسب دانش جدید، چگونگی راهبردهای یادگیری استفاده شده توسط آنان، میزان ارزش‌دهی به تکالیف و موضوعات مختلف درسی می‌باشد. در واقع از نیمه دوم قرن بیستم به بعد که نقش عوامل شناختی در رفتار انسان به‌ویژه یادگیری آشکارتر گردید، این عقیده به‌طور روزافزونی در بین روانشناسان قوت گرفت که در عین حال که هوش و استعداد از عوامل مهم تعیین کننده کمیت و کیفیت یادگیری انسان‌ها به حساب می‌آیند، عوامل دیگری نیز در کنار این پیش‌نیازهای ذاتی و غیرقابل اکتساب، در یادگیری مهم و تأثیرگذار هستند. یکی از عوامل مؤثر در یادگیری که قابل اکتساب است راهبردهای یادگیری است [۲].

اصطلاح راهبردهای یادگیری به انواع زیادی از اعمال ارادی و آگاهانه اطلاق می‌شود که به وسیله یادگیرندگان برای دستیابی به اهداف یادگیری اتخاذ می‌شود [۳]. این راهبردهای یادگیری برحسب میزان کارایی و عمقی بودن به سه دسته راهبردهای تکرار یا مرور، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی تقسیم می‌شوند [۴]. از بین این راهبردها، تکرار و مرور جزء راهبردهای یادگیری سطحی است که به عنوان تکرار فعال یک موضوع برای به خاطر سپردن آن تعریف شده است. از سویی دیگر راهبردهای بسط‌دهی و سازماندهی جزء راهبردهای یادگیری‌های عمیق به شمار می‌آیند. راهبردهای بسط‌دهی، به عنوان افزودن معنی به اطلاعات تازه برای ربط دادن آنها با اطلاعات قبلاً آموخته شده، تعریف شده است. به کمک این راهبردها، یادگیرنده بین آنچه از قبل می‌دانسته و آنچه قصد یادگیری‌اش را دارد پل ارتباطی ایجاد کند [۵]. همچنین راهبردهای سازمان‌دهی، نیز نوعی راهبرد بسط معنایی است اما تفاوت عمده آن در این است که یادگیرنده در استفاده از راهبردهای سازمان‌دهی، برای معنادار ساختن یادگیری به مطالبی که قصد یادگیری آنها را دارد نوعی چارچوب سازمانی تحمیل می‌کند [۶].

این سه دسته از راهبردها به عنوان راهبردهای شناختی مهم پذیرفته شده‌اند و باعث تسهیل کدگذاری و ذخیره‌سازی و نیز بازیابی اطلاعات می‌شوند، از این رو گاهی در ادبیات تحقیق از این راهبردها تحت عنوان راهبردهای پردازش اطلاعات نیز یاد می‌شود [۵].

علاوه بر اینها بسیاری از تحقیقات نشان دادند که میزان ارزش‌دهی دانشجویان به تکالیف درسی نیز تأثیر زیادی بر عملکرد تحصیلی آنان خواهد داشت. ارزش‌دهی به تکلیف اشاره به باورهای فرد در مورد میزان اهمیت انجام یک تکلیف خاص به صورت مطلوب دارد. از این رو طبق مدل Pintrich و Linnenbrink، انگیزش پیشرفت، علاقمندی، ارزش و عاطفه مؤلفه‌های مهم درگیری انگیزشی هستند که مستقیماً یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در این مدل علاقه شخصی به صورت علاقه درونی دانشجویان به یک مطلب یا تکلیف خاص تعریف شده است. مؤلفه ارزش در این مدل به صورت

ارزش فایده تعریف شده است که اشاره به فایده‌ای دارد که یک دانش‌آموز از یادگیری محتوای درسی و مطلب یا انجام یک تکلیف می‌برد [۵].

در رابطه با راهبردهای یادگیری و میزان ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان مجازی تحقیقات چندانی صورت نگرفته است لذا در زیر به تحقیقات مشابه صورت گرفته در زمینه راهبردهای یادگیری و میزان ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان غیر مجازی (دوره‌های حضوری) و در پاره‌ای از تحقیقات اندک موجود در دانشجویان مجازی پرداخته می‌شود. در تحقیق DeGroot و Pintrich نتایج حاکی از آن بود دانشجویانی که در تلاش برای یادگیری بیشتر بصورت شناختی درگیر می‌شوند و از راهبردهای، سازمان‌دهی و بسط یا گسترش معنایی استفاده می‌کنند، نسبت به دانشجویانی که به استفاده از این راهبردها تمایلی نداشتند دارای عملکرد بهتری بودند [۶].

Meece و همکاران در پژوهشی که در زمینه راهبردهای یادگیری انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی می‌تواند در یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران مؤثر باشد [۷].

مطالعات Diaz درباره رابطه راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی نشان داد که پیشرفت تحصیلی به‌طور منفی با راهبردهای یادگیری سطحی و به‌طور مثبت با راهبردهای یادگیری عمیق وابسته است [۸]. تحقیقات انجام شده در مورد دانشجویان مجازی نیز حاکی از وجود رابطه بین راهبردهای یادگیری مورد استفاده توسط این دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها است [۹، ۱۰]. Gilbert و همکاران، در پژوهش خود که بر روی یادگیرندگان مجازی انجام داده‌اند، در بیان نتایج حاصل از پژوهشان بیان می‌دارند که استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق، پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است [۹]. Richter نیز در مطالعات خود بیان می‌دارد که بین کاربرد راهبردهای شناختی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مجازی رابطه معنی‌داری وجود دارد [۱۰].

درباره رابطه بین میزان ارزش‌دهی به تکلیف یا پیشرفت تحصیلی نیز پژوهش‌هایی انجام شده است. Bong و Pintrich در پژوهش خود گزارش کرده‌اند که ابعاد گوناگون میزان ارزش‌دهی به تکلیف به شکل مثبت و معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد [۱۱، ۱۲]. Zimmerman و Pons نیز در پژوهشی با این نتیجه دست یافتند که بررسی میزان ارزش‌دهی به تکلیف توسط فراگیران پیش‌بینی‌کننده بسیار قوی برای پیشرفت تحصیلی است [۱۳].

نتایج تحقیق Krum نیز که در پژوهش خود از روش تحلیل مسیر، استفاده کرده بود، نشان داد که باورهای مربوط به ارزش تکلیف یادگیرندگان به‌طور مستقیم و مثبت پیشرفت تحصیلی آنان را در درس تربیت بدنی تحت تأثیر قرار می‌دهد [۱۴]. در داخل نیز تحقیقاتی در مورد استفاده از راهبردهای یادگیری مورد استفاده توسط دانشجویان غیرمجازی (دوره‌های حضوری) انجام شده است که در زیر به برخی از آن‌ها اشاره خواهد شد.

موسوی‌نژاد، در تحقیقی که به بررسی متغیرهای انگیزشی و شناختی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه تهران، پرداخته است، نشان داد که استفاده از درگیری شناختی عمیق به‌همراه خودکارآمدی و اضطراب امتحان، مجموعاً ۳۴/۷ درصد تغییرات پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند [۱۵].

عابدینی و همکاران نیز در پژوهشی با عنوان نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی- عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر در رشته علوم انسانی استان اصفهان، نشان دادند که روابط میان ارزش تکلیف، پایداری تکلیف و راهبردهای پردازش عمیق با پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم، مثبت و معنی‌دار است [۱۶].

در رابطه با استفاده از راهبردهای یادگیری در دانشجویان مجازی نیز پژوهش انجام شده توسط سعید و همکاران که بر روی ۳۵۲ دانشجو در دوره کارشناسی مجازی انجام دادند، نشان دادند که بین کاربرد راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان در آموزش مجازی ارتباط معنی‌داری وجود دارد [۱۷].

در رابطه با متغیر دیگر پژوهش یعنی میزان ارزش‌دهی به تکلیف در بین دانشجویان تحقیقات بسیار اندکی صورت گرفته از آن جمله: حجازی و همکاران در پژوهشی به بررسی رابطه میان باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و ابعاد گوناگون درگیری تحصیلی، به روش تحلیل مسیر پرداختند. برای این منظور، ۵۰۰ دانش‌آموز پایه سوم رشته ریاضی (۲۵۰ دختر و ۲۵۰ پسر) دبیرستان‌های شهر شیراز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب کردند و به پرسشنامه‌ای متشکل از خرده‌مقیاس‌های باورهای هوشی، اهداف پیشرفت، تلاش، ارزش تکلیف، و راهبردهای شناختی و فراشناختی پاسخ دادند.

عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز از طریق معدل کل پایان سال سنجیده شد. نتایج پژوهش به طور کلی نشان داد که رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی قرار دارد به طوری که باور هوشی ذاتی از طریق اهداف رویکرد-عملکرد، اهداف اجتناب-عملکرد، راهبردهای شناختی، و ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی به صورت غیرمستقیم و منفی اثر می‌گذارد و باور هوش افزایشی نیز از طریق اهداف تبحری، تلاش، راهبردهای فراشناختی، و ارزش تکلیف به صورت غیرمستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد [۱۸].

در همین راستا، لواسانی و همکاران نیز در پژوهشی به بررسی رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آنان در مقطع پیش دانشگاهی رشته تحصیلی ریاضی در شهر کرج پرداختند. برای این منظور تعداد ۲۹۱ نفر شامل ۱۴۶ پسر و ۱۴۵ دختر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه‌های متشکل از خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پاسخ دادند. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز از طریق معدل کل آنان در پایان نیمسال اندازه‌گیری شد. نتایج تحقیق نشان داد به طور کلی خودکارآمدی تحصیلی، میزان تلاش، راهبردهای شناختی و فراشناختی و ارزش تکلیف، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به شکل معناداری پیش‌بینی می‌کند [۱۹].

از این رو با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نقش مؤثری که متغیرهای مختلف از جمله میزان ارزش‌دهی به تکالیف و راهبردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی دانشجویان به‌خصوص در محیط‌های مجازی دارد، بررسی روابط میان این متغیرهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی از مسائل مهمی است که روان‌شناسان و متخصصان علوم تربیتی از دیرباز به آن علاقمند بوده‌اند. از این رو، از آنجا که تاکنون تحقیقات اندکی در مورد رابطه بین متغیرها در دانشجویان مجازی صورت گرفته، پژوهش حاضر به بررسی رابطه راهبردهای یادگیری، ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشکده مجازی، دانشگاه اصفهان پرداخته است.

## مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر، از نوع توصیفی می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان آموزش‌های مجازی دانشکده، دانشگاه اصفهان در مقطع کارشناسی ارشد می‌باشد و شامل دانشجویان رشته‌های مدیریت (MBA: Master of Business Administration)، مدیریت اجرایی و کتابداری و اطلاع‌رسانی می‌باشد. علت انتخاب مقطع کارشناسی ارشد از این جهت بوده که رشته‌های مجازی در دانشگاه اصفهان تنها برای مقطع کارشناسی ارشد برگزار می‌شود.

در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن نوع مطالعه و ابزار جمع‌آوری داده‌ها از زیرمجموعه دانشجویان دوره‌های مجازی با لحاظ قرار دادن جنسیت و رشته تحصیلی در هر زیر مجموعه، افراد نمونه به شیوه نمونه‌گیری نسبتی با اختصاص متناسب انتخاب شدند. بدین ترتیب که از میان دانشجویان هر رشته متناسب با نسبت آنان به کل دانشجویان هر گروه حجم نمونه متناسب از آن رشته‌ها برآورد شد. در گام بعدی نمونه برآورد شده با توجه به جنسیت مجدداً نسبت بسته شد که با توجه به جدول کرجسی و مورگان با خطای ۰/۰۵ تعداد نمونه مورد نیاز برای این جامعه ۱۳۶ نفر برآورد شد. از این رو از ۱۳۶ پرسشنامه توزیع شده، کل پرسشنامه‌ها عودت داده شده و مورد تحلیل قرار گرفت (میزان پاسخ‌دهی ۱۰۰٪).

جهت سنجش مؤلفه‌های پژوهش، از پرسشنامه استاندارد راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ: Motivated Strategies for Learning Questionnaire) که توسط Pintrich و DeGroot در مرکز ملی تحقیقات دانشگاه میشیگان تهیه و تدوین شده است [۶]، استفاده گردید. MSLQ، یک ابزار خود گزارش‌ده است که در ابتدا برای بهبود تدریس و یادگیری در مقطع متوسطه طراحی شد، سپس به منظور سنجش جهت‌گیری‌های انگیزشی دانشجویان و استفاده آن‌ها از راهبردهای مختلف یادگیری، به دوره‌های دانشگاهی توسعه یافت. زیربنای نظری این پرسشنامه، دیدگاه شناختی عمومی، از راهبردهای انگیزشی و یادگیری است. این ابزار دارای راهبردهای انگیزشی (درگیری رفتاری و ارزش‌دهی) و راهبردهای یادگیری (درگیری شناختی) است. بخش انگیزشی، اهداف و باورهای انگیزشی دانشجویان نسبت به یادگیری و تکالیف یادگیری، را می‌سنجید و بخش راهبردهای یادگیری، راهبردهای یادگیری مورد استفاده توسط دانشجویان را مورد بررسی قرار می‌دهد. مؤلفه‌های مختلف این پرسشنامه می‌تواند با هم و یا به طور منفرد، مورد استفاده قرار گیرد. مؤلفه‌ها به شکل پیمانه‌ای طراحی شده‌اند و می‌توانند متناسب با نیاز محققان مورد استفاده قرار گیرند [۲۰]. از این رو در پژوهش حاضر راهبردهای یادگیری شناختی و نیز میزان ارزش‌دهی به تکلیف از پرسشنامه

مذکور مورد استفاده قرار گرفته است اما برای فهم هرچه بیشتر دانشجویان، در مؤلفه‌های مندرج در پرسشنامه، اندکی تغییرات لحاظ شد. از این رو سؤالات متغیر راهبردهای یادگیری شامل (مؤلفه‌های تکرار و مرور ذهنی با ۴ گویه، سازماندهی با ۴ گویه، بسط و گسترش معنایی با ۵ گویه) و متغیر ارزش‌دهی به تکلیف با ۱۱ گویه تنظیم شد و کلیه سؤالات پرسشنامه نیز بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (همیشه نادرست=۱ تا همیشه درست=۵) نمره‌گذاری شدند و عدد ۳ به عنوان میانگین وزنی مقیاس در نظر گرفته شد.

پیشرفت تحصیلی دانشجویان در پژوهش حاضر نیز با استفاده از معدل کل آنان در دو ترم پایانی سنجیده شد. علت در نظر گرفتن معدل پایانی این بود که حجم عظیمی از مطالعات داخلی و خارجی صورت گرفته درباره ارتباط متغیرهای مختلف با پیشرفت تحصیلی، از معدل پایان ترم و یا نمرات خام برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی استفاده کرده‌اند.

در زمینه روایی، در ایران، عابدینی و موسوی‌نژاد، روایی MSLQ را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج تحلیل عاملی این محققان حاکی از روایی سازه این پرسشنامه است [۱۵، ۲۱]. در پژوهش حاضر، از پرسشنامه استاندارد استفاده شد، لیکن برای فهم هرچه بیشتر دانشجویان در گویه‌های مندرج در پرسشنامه، اندکی تغییرات لحاظ شد، لذا در بررسی مجدد، از روایی محتوایی استفاده شد. از این رو در پژوهش حاضر روایی محتوایی پرسشنامه علاوه بر اساتید راهنما و مشاور، بین ۵ نفر دیگر از متخصصان این حوزه در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان جهت اصلاح توزیع گردید. پس از لحاظ کردن نظرات ایشان و اعمال نظرات استادان راهنما و مشاور، روایی پرسشنامه تأیید شد.

در رابطه با پایایی پرسشنامه، DeGroot و Pintrich، همسانی درونی MSLQ را با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، مورد ارزیابی قرار داده‌اند و مقدار این ضرایب را به ترتیب برای خرده مقیاس‌های ارزش تکلیف، راهبردهای یادگیری سطحی (مرور ذهنی) و راهبردهای یادگیری عمیق (بسط و سازمان‌دهی) برابر با ۰/۹۰، ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۶۴ گزارش کرده‌اند [۶]. عابدینی نیز، پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای راهبرد یادگیری مرور ذهنی برابر با ۰/۶۸، برای راهبرد یادگیری بسط‌دهی برابر با ۰/۶۹ و برای راهبرد یادگیری سازماندهی، ۰/۷۸ گزارش کرده است. به علاوه ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده برای مقیاس ارزش تکلیف برای این محقق برابر با ۰/۷۸ بوده است [۲۱]. با توجه به اینکه در این پژوهش از پرسشنامه استاندارد شده با اندکی تغییرات استفاده شد، هنگام اجرا مجدداً پایایی آن مورد بررسی قرار گرفت. به این صورت که در ابتدا ۳۰ پرسشنامه به صورت آزمایشی اجرا شد و سپس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پرسشنامه اعتباریابی شد که برای مؤلفه راهبرد یادگیری تکرار و مرور ذهنی ضریب ۰/۶۸، راهبرد یادگیری سازماندهی ضریب ۰/۶۴، راهبرد یادگیری بسط و گسترش معنایی ضریب ۰/۷۷ و مؤلفه میزان ارزش‌دهی به تکلیف ضریب ۰/۶۰ به دست آمد که در مجموع پایایی کل پرسشنامه ۰/۶۷ برآورد شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش از شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی در محیط نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۸، استفاده شده است. در سطح توصیف آماری، از فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار به منظور توصیف واقعیت‌های جمع‌آوری شده استفاده شده است و نظر به اینکه نرمال بودن توزیع نمرات به کمک آزمون کلموگراف-اسمیرنهف تأیید گردید، از آزمون‌های پارامتریک همچون آزمون t مستقل و آزمون همبستگی پیرسون، استفاده شد.

## یافته‌ها

تعداد ۴۷ نفر از دانشجویان (۳۰٪)، مؤنث و تعداد ۸۹ نفر (۷۰٪)، مذکر بودند. از میان گروه‌های آموزشی نیز تعداد ۳۴ نفر (۱۶/۹٪) از رشته کتابداری، ۳۸ نفر (۱۸/۹٪) از رشته MBA و ۶۴ نفر (۳۱/۸٪) از رشته EMBA بودند.

جهت بررسی رابطه هریک از مؤلفه‌های این تحقیق، ابتدا سطح میانگین و انحراف معیار هریک از این مؤلفه‌ها برای راهبردهای یادگیری (به تفکیک) و میزان ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان مجازی محاسبه شد که نتایج آن به شرح زیر است:

میانگین و انحراف معیار مؤلفه راهبرد تکرار و مرور ذهنی به ترتیب ۲/۷۶ و ۰/۴۲۹ است که از سطح میانگین متوسط این تحقیق (۳) کوچک‌تر است. بنابراین میزان به‌کارگیری راهبرد تکرار و مرور ذهنی در دانشجویان مجازی، کمتر از سطح متوسط است. همچنین میانگین و انحراف معیار مؤلفه راهبردهای گسترش معنایی به ترتیب ۳/۷۸ و ۰/۵۳۹ و راهبرد سازماندهی، ۳/۱۳ و ۰/۴۹۹ است که از سطح میانگین متوسط این تحقیق (۳) بزرگتر است. بنابراین میزان استفاده از راهبرد فوق در دانشجویان مجازی بیش از سطح متوسط است.

همچنین میانگین و انحراف معیار مؤلفه میزان ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان مجازی به ترتیب ۳/۴۱ و ۰/۳۷۱ به دست آمد که از سطح میانگین متوسط این تحقیق (۳)، بزرگتر است. بنابراین میزان ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان مجازی نیز بیش از سطح متوسط است.

اما جهت بررسی رابطه هریک از مؤلفه‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسن و تحلیل واریانس استفاده شده که نتایج آن در به شرح زیر است:

بر اساس نتایج به دست آمده، رابطه بین میزان راهبردهای یادگیری، میزان ارزش‌دهی به تکلیف با پیشرفت تحصیلی در سطح  $p \leq 0/05$  معنادار بوده، لذا رابطه مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۵ درصد، معنادار است. به عبارت دیگر بین راهبردهای یادگیری تکرار و مرور ذهنی ( $r=0/35$  و  $p=0/001$ )، راهبرد یادگیری سازماندهی ( $r=0/20$  و  $p=0/02$ ) و همچنین راهبرد یادگیری گسترش معنایی ( $r=0/20$  و  $p=0/03$ ) با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار، وجود دارد. به علاوه بین میزان ارزش‌دهی به تکلیف ( $r=0/37$  و  $p=0/001$ ) با پیشرفت تحصیلی، رابطه معنادار وجود دارد.

از طرفی برای مقایسه تفاوت بین راهبردهای یادگیری و میزان ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان مجازی بر حسب جنسیت، از آزمون t مستقل استفاده شده که نتیجه آن در جدول ۱، مشاهده می‌شود.

جدول ۱: آزمون t مستقل جهت مقایسه راهبردهای یادگیری و میزان ارزش‌دهی به تکلیف

در دانشجویان مجازی بر حسب جنسیت

p	t	زن		مرد		راهبردها
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۹	۱۲	۰/۳۹	۱/۷	۰/۴۳	۲	راهبرد تکرار و مرور ذهنی
۰/۰۶	۸۴	۰/۴۷	۱/۰	۰/۶۰	۳	راهبرد بسط و گسترش معنایی
۰/۰	۲۵	۰/۵۲	۱/۱	۰/۴۹	۳	راهبرد سازماندهی
۰/۰۶	۲۹	۰/۴۱	۳/۳	۰/۳۶	۳	میزان ارزش‌دهی به تکلیف

بر اساس نتایج جدول ۱، p مشاهده شده در کلیه مؤلفه‌ها از سطح خطای ۰/۰۵ بزرگتر است لذا تفاوت مشاهده شده از نظر آماری در سطح اطمینان ۹۵ درصد اطمینان معنادار نیست. بنابراین بین راهبردهای یادگیری تکرار و مرور ذهنی ( $t=0/127$ ) و  $p=0/89$ )، راهبرد سازماندهی ( $t=0/235$  و  $p=0/80$ ) و راهبرد بسط و گسترش معنایی ( $t=1/84$  و  $p=0/08$ ) و میزان ارزش‌دهی به تکلیف ( $t=0/297$  و  $p=0/76$ ) در بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نقش مؤثری که متغیرهای مختلف از جمله میزان ارزش‌دهی به تکلیف و راهبردهای انگیزشی یادگیری در پیشرفت تحصیلی دانشجویان به خصوص در محیط‌های مجازی دارد، بررسی روابط میان این متغیرهای انگیزشی یادگیری و پیشرفت تحصیلی از مسائل مهمی است که روان‌شناسان و متخصصان علوم تربیتی از دیرباز به آن علاقمند بوده‌اند. از این رو، پژوهش حاضر به بررسی رابطه راهبردهای یادگیری، ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشکده مجازی، دانشگاه اصفهان پرداخته است.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین میزان استفاده از راهبرد تکرار یا مرور ذهنی و همچنین راهبردهای سازماندهی و بسط معنایی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان مجازی، رابطه معنادار وجود دارد. این نتایج با یافته‌های پژوهش سعید و همکاران، Meece و همکاران و Gilbert و همکاران، هماهنگی دارد [۷، ۹، ۱۰، ۱۷]. آنان در پژوهش خود نشان دادند که استفاده از راهبردهای تکرار و

مرور ذهنی، سازماندهی و بسط‌دهی در آموزش‌های مبتنی بر وب با پیشرفت تحصیلی دانشجویان مجازی رابطه دارد. بدین معنا که با استفاده از راهبرد تکرار یا مرور ذهنی، سازماندهی و گسترش معنایی توسط دانشجویان، پیشرفت تحصیلی آنان نیز افزایش می‌دهد. اگرچه استفاده از راهبردهای یادگیری مناسب ویژگی است که می‌تواند در کلیه موقعیت‌های یادگیری به تمامی یادگیرندگان کمک کند تا بهتر و بیشتر بیاموزند، لیکن به نظر می‌رسد آموزش‌های مجازی، این ویژگی را بیشتر می‌طلبد. دانشجویان مجازی به دلیل پاره‌ای از محدودیت‌ها همچون عدم دسترسی مستقیم دانشجویان به منابع اجتماعی کمک‌کننده و عدم تعامل رودررو و فیزیکی با استاد و همسالان، برای رفع مشکلات یادگیری خود بیشتر از دانشجویان غیرمجازی، نیازمند استقلال در یادگیری و خود جهت‌دهی در فرایند یادگیری هستند، لذا توجه بیشتر به مبحث راهبردهای یادگیری و چگونگی استفاده مناسب از آن‌ها در محیط‌های مبتنی بر وب ضروری‌تر به نظر می‌رسد [۲۲].

علاوه بر این ملاحظه شد که بین میزان ارزش‌دهی به تکلیف و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معنادار وجود دارد. بدین معنا که هرچه میزان ارزش‌دهی به تکلیف در دانشجویان مجازی بیشتر می‌شود، پیشرفت تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. مطالعات Zimmerman, Bong, Pintrich و Pons، حجازی و همکاران و لواسانی و همکاران، از نتایج پژوهش حاضر حمایت می‌کنند [۱۱-۱۳، ۱۶، ۱۸، ۱۹]. در واقع می‌توان گفت هرچه دانشجویان برای تکلیف درسی خود ارزش بیشتری قائل باشند و انگیزه بیشتری برای صرف وقت و انرژی برای انجام آن‌ها داشته باشند، از عملکرد تحصیلی بهتری برخوردار خواهند بود. این موضوع در مورد دانشجویان مجازی مصداق بیشتری خواهد داشت زیرا آنان به دلیل ارتباطات محدود با اساتید و همکلاسان خود مجبورند که در انجام تکالیف درسی مستقل‌تر عمل کنند و تلاش خود را مضاعف کنند، لذا تأثیر این انگیزه و ارزش‌دهی به تکلیف بیشتر را مستقیماً در عملکرد تحصیلی خود مشاهده خواهند کرد.

از طرفی، یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین دانشجویان دختر و پسر مجازی از نظر راهبردهای یادگیری مورد استفاده و همچنین میزان ارزش‌دهی به تکلیف تفاوت معناداری وجود ندارد. برای تبیین این مسئله، دلایل مستندی به دست نیامد لیکن Zhang و Sternberg، عقیده دارند بحث تفاوت‌های جنسیتی در دهه نود به بعد در نوشته‌های صاحب‌نظران حوزه آموزش‌های مجازی کمتر گزارش شده است و برخی از صاحب‌نظران آن را نشانه برابری فرصت‌های آموزشی در این محیط‌ها می‌دانند [۲۳].

از یک جهت، موضوعی که در این پژوهش باید به آن توجه کرد، محدود بودن جامعه آماری به دانشجویان دانشکده مجازی اصفهان است و لذا قابل تعمیم به سایر دانشگاه‌ها نیست. از جهت دیگر، ذکر این نکته ضروری است که این پژوهش تنها به نظرخواهی از نمونه‌های مقطع کارشناسی ارشد پرداخته و به تفاوت‌های موجود در سایر مقاطع و بین گروه‌های آموزشی مختلف نمی‌پردازد. بنابراین لازم است این جنبه‌ها نیز مورد بررسی قرار گیرد.

با توجه به تأثیر مستقیم میزان ارزش‌دهی به تکلیف بر پیشرفت تحصیلی فراگیران دوره‌های مجازی، باید در تدوین دروس ویژه این دوره‌ها که شامل مواد و محتوای الکترونیکی است، به علائق و نیازهای آموزشی آنان توجه ویژه مبذول شود تا تکالیف و موضوعات درسی به اندازه کافی برای آنان جذاب و برانگیزاننده و موجبات توجه بیشتر آن‌ها را فراهم سازد. از طرفی دیگر در طراحی دروس و مواد درسی دوره‌های آموزش مجازی باید ترکیبی از رسانه‌ها مورد استفاده قرار گیرد تا ضمن ایجاد انگیزه در دانشجویان، آنان را به استفاده از راهبردهای یادگیری متنوع و مناسب تشویق کنند.

## سپاسگزاری

در خاتمه، محققین بر خود می‌دانند از کلیه دانشجویان شرکت‌کننده در این پژوهش که با پاسخ‌های صادقانه خود، ما را در این تحقیق یاری دادند و همچنین از اساتید محترمی که ما را از نظرات خود بهرمنند نمودند، تشکر و قدردانی نماید.

## References:

1. Maleki B. Effect of Cognitive Strategies on Increasing Learning and Retention of Textbooks. Journal of Events Cognitive Science. 2004;7(3):147-162. [In Persian]
2. Anderson A. E-learning (Theory and Practice). In: Eshrat Zamani, Seyed Amin Azimi, trans. Tehran: Institute of Intelligent Information Technology Training Schools; 2005.
3. Ally M. Foundations Educational Theory for online Learning. Athabasca: Canada, Athabasca University; 2008. p. 1-31.



4. Duperat C, Marine C. Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement and Achievement: A Test of Dweck's Model with Returning to School Adults. *Contemporary Educational Psychology*. 2004;30(1):43-59.
5. Pintrich PR, Linnenbrink EA. The Role of Self Efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in the Classroom. *Reading and Writing Quarterly*. 2003;19(3):119-127.
6. Pintrich PR, DeGroot EV. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. 1990;82(1):33-40.
7. Meece JL, Blumenfeld PC, Heyle RH. Student's Goal Orientations And cognitive Engagement in Classroom Activities. *American Psychologists*. 1998;80(40):514-523.
8. Diaz D. Online Drop Rates Revisited, the Technology Source [Internet]. 2002 [cited 2012 March 8; updated 2012 March 8]. Available from: [http:// www.Ingentconnect.com](http://www.Ingentconnect.com).
9. Gilbert J, Morton S, Rowly J. E- Learning The Student Experience. *British Journal of Education Technology*. 2007;4(38):560-573.
10. Richter GA. Instructional Strategies That Facilitate Learners Cognitive Processes and Product Effective and Instructionally Efficient E- Learning [PhD thesis]. USA: Minnesota, Casella University; 2008.
11. Pintrich PR. The Role of Motivation In promoting And Sustaining Self- Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*. 1999;6(90):353-360.
12. Bong M. Between and within Domain Relations of Academic Motivation among Middle and High School Students: Self- Efficacy, Task value and Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology*. 2001;9(93):23-34.
13. Zimmerman B, Pons N. Student Differences In self- Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*. 1990;14(82):51-59.
14. Martinkrum CP, Sarasin PG, Peterson C. The Moderating Effects of Explanatory Style In Physical Education Performance: A prospective Study. *Personality and Individual Differences*. 2005;7(38):645-1656.
15. Moussavinejad A. Relationship between Motivational Beliefs and Learning Strategies, Self-Regulation Has Been a Student of Junior Year [Master's thesis]. Tehran: Faculty of Psychology and Educational Sciences at Tehran University; 1996. [In Persian]
16. Abedini Y, Hejazi E, Sajjadi H, Tabatabai M. The Mediating Role of Academic Engagement in the Relationship between Avoidant Goals- students' Academic Performance and Achievement in the Humanities. *Journal of Educational and Psychological Studies*. 2007;IV(1):17-29. [In Persian]
17. Said N, Zare H, Mosapour N, Sarmadi M, Hormozi M. Relationship between Cognitive, Metacognitive, and Interactions with Students In virtual Learning Achievement. *Journal of Research and Planning In Higher Education*. 2009;III(58):78-91. [In Persian]
18. Hejazi E, Rastgar A, Lavasani M, Jahromi R. Intelligence Beliefs and Achievement: The Role of Achievement Goals and Academic Engagement. *Journal of psychological Researches*. 2008;12(1&2):65-83. [In Persian]
19. Lavasani M, Ejei J, Afshar M. Relationship between Academic Self-Efficacy and Conflict Academic Achievement. *Journal of Psychology*. 2008;XIII(51):32-49. [In Persian]
20. Puzzifero M. OnLine Technologies Self- Regulated Learning as Final Grade and Satisfaction in College Level on- Line Course. *American Journal of Distance Education*. 2008;3(22):72-86.
21. Abedini Y. Structural Model of Student Achievement in Mathematics: Mediating Role in the Relationship between Learning Strategies and Academic Achievement Goals, objectives. *Journal of Educational Innovations*. 2008;VIII(32):98-117. [In Persian]
22. Savoji pakdaman A. Comparison of Self-Regulated Learning Strategies In E-learning and face to face. *Journal of Educational Administration*. 2006;10(8-19):37-64. [In Persian]
23. Zhang LF, Sternberg RJ. Are Learning Approaches And Thinking Style Related? A Study in Two Chins populations. *The Journal of personality*. 2000;134(5):459-489.