

نقش واسطه‌گری خودکارآمدی برای سبک‌های یادگیری و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهرستان ابرکوه سال تحصیلی ۸۹-۸۸

مرضیه زارع اسدآبادی*^۱، سلطانعلی کاظمی^۲، آذر میدخت رضایی^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تبیین نقش واسطه‌گری خودکارآمدی بین متغیرهای سبک‌های یادگیری و انگیزش پیشرفت بود. جامعه‌ی آماری کلیه دختران دبیرستانی شهرستان ابرکوه را در بر گرفت. نمونه آماری شامل ۲۰۰ دانش‌آموز دختر رشته‌ی انسانی بود. روش نمونه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. ابزار مورد استفاده شامل پرسشنامه انگیزش پیشرفت و پرسشنامه خودکارآمدی و پرسشنامه سبک‌های یادگیری می‌باشد. داده‌ها به شیوه‌ی آماری تحلیل مسیر مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل حاکی از آن بود که خودکارآمدی نقش واسطه‌گری معناداری برای متغیر سبک‌های یادگیری همگرا و واگرا و متغیر انگیزش پیشرفت ایفا می‌کند و سبک‌های یادگیری جذب‌کننده و انطباق‌یابنده با خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت رابطه معناداری ندارد.

واژه‌های کلیدی:

خودکارآمدی، سبک‌های یادگیری، انگیزش پیشرفت.

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت

۲- عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت .

۳- استادیار، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، گروه روانشناسی، مرودشت، ایران.

* نویسنده‌ی مسئول مقاله،

مقدمه

انگیزش از جمله مفاهیم رایج در مسائل آموزشی است. وقتی در سیستم آموزشی مشکلاتی هم چون افت تحصیلی رخ می‌دهد، از انگیزه یادگیرنده به عنوان یکی از علل مهم آن یاد می‌شود. یکی از مهم‌ترین انگیزه‌هایی که بر رفتار انسان تأثیر می‌گذارد، انگیزش پیشرفت^۱ است که می‌توان آن را در پیش‌بینی و تعیین رفتار انسان مورد توجه قرار داد (الیوت^۲، ۱۹۹۷).

در تعریف گیچ و برلایتر^۳ (۱۹۹۲) انگیزش پیشرفت به صورت یک میل یا علاقه به موفقیت کسی یا کسب موفقیت در زمینه‌ی فعالیت حاضر بیان شده است. انگیزش پیشرفت مؤلفه‌ای شناختی است که تحت تأثیر عوامل مختلف از جمله خودکارآمدی دانش‌آموزان قرار دارد. این مؤلفه‌ی شناختی، متغیری فرضی است که روان‌شناسان تربیتی بود و نبود و درجات آن را در دانش‌آموزان از راه مشاهده‌ی رفتار در محیط‌های آموزشی با نمرات درسی اخذ شده استنباط می‌کنند (عباسیان فرد، ۱۳۸۹). نتایج مطالعه‌ی شی و گامن^۴ (۲۰۰۱) نشان داد که انگیزش پیشرفت عاملی است که بیشترین پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

از جمله عوامل مختلفی که اثر وسیعی بر فرآیندهای انگیزشی دارد خودکارآمدی^۵ می‌باشد که به صورت گسترده در نظریه شناختی، اجتماعی مطرح گردیده است. بر اساس نظریه و پژوهش بندورا^۶ (۱۹۹۵) سطوح خودکارآمدی می‌تواند انگیزش را در افراد افزایش دهد. خودکارآمدی به معنای توانایی ادراک شده فرد در انطباق با موقعیت خاص است و به احساس عزت نفس، ارزش خود، احساس کفایت و کارایی در برخورد با زندگی اطلاق می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷).

کیم^۷ (۲۰۰۳) بیان می‌کند که باورهای خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی رابطه‌ی مستقیم و مثبت دارند و اثر وسیعی بر فرآیندهای انگیزشی دارند. پاجارس و شانک^۸ (۲۰۰۱) نیز بیان می‌کنند که باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کند که افراد تا چه اندازه‌ای انرژی صرف فعالیت‌های خود می‌کنند و چه مقدار در برابر موانع مقاومت می‌کنند هم‌چنین با ایجاد انگیزه در فرد موجبات پیشرفت او را فراهم می‌سازند. پنتریچ و دی‌گروت^۹ (۱۹۹۰) در تحقیق خود دریافتند که خودکارآمدی نقش واسطه‌ی تسهیل‌کننده‌ی یادگیری شناختی دارد و نهایتاً باعث عملکرد

¹ - achievement motivation

² - Elliot

³ - Gage & Berliner

⁴ - Shih & Gamon

⁵ - self - efficacy

⁶ - Bandura

⁷ - kim

⁸ - Pajares & shunk

⁹ - Pintrich & Degroot

بهرتر می‌گردد. پاجارس و میلر^۱ (۱۹۹۴) نقش واسطه‌ای و پیش‌بینی‌کننده باورهای خودکارآمدی را در حل مسائل ریاضی نشان دادند. به طور خلاصه مطالعات و بررسی‌های محققانی چون بندورا (۱۹۹۷)، ناریسیس^۲ (۲۰۰۴)، دایر و گرید^۳ (۲۰۰۵) و یوسف^۴ (۲۰۱۱) نشان از ارتباط ارتباط بین خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دارند. کریم زاده و محسنی (۱۳۸۸) در پژوهشی نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی در هر دو گروه آزمودنی‌ها از پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی برخوردار است.

نتایج بررسی بهرامی و عباسیان فرد (۱۳۸۹) با عنوان بررسی رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت نشان داد که خودکارآمدی در چهار بعد با انگیزش پیشرفت ارتباط دارد و تنها در بعد خودسنجی بین خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت رابطه‌ای مشاهده نشده است. قضاوت‌های مربوط به خودکارآمدی به دلیل نقش مهمی که در رشد انگیزش درونی دارد از اهمیت خاصی برخوردار می‌باشد. چنانچه فرد دریابد که می‌تواند از طریق تلاش و کوشش مداوم به مشکل‌ترین موانع چیره شود این موفقیت‌ها و پیروزی‌ها می‌تواند به افزایش خودکارآمدی بینجامد (عبدی‌نیا، ۱۳۷۷).

لازمه‌ی موفقیت در تحصیل کسب مهارت‌های یادگیری است، امروزه بیشترین یادگیری از طریق مطالعه حاصل می‌شود. بنابراین جهت دست‌یابی به پیشرفت و موفقیت تحصیلی فراگیران وظیفه معلمان است که به تمامی ویژگی‌های دانش‌آموزان خود توجه کنند و روش‌ها و سبک‌هایی که آنها را به یادگیری بهتر می‌رساند، به آنها آموزش دهند (بذر افشان، ۱۳۸۸).
دنیس^۵ (۲۰۰۴) هم بیان می‌کند که معلمان باید با انواع مختلف سبک‌های یادگیری^۶ دانش‌آموزان آشنا باشند و با هرکدام از آنها تا حد امکان متناسب با سبک او برخورد نمایند. کلب^۷ (۱۹۸۴) سبک‌های یادگیری را روش‌هایی می‌داند که با بهره‌گیری از آنها افراد مفاهیم، قوانین و اصول را برای خود به وجود می‌آورند که آنها را در برخورد با موقعیت‌های جدید هدایت می‌کند. وی عقیده دارد که دانش‌آموزان، ترجیحات لازم را برای یادگیری، از راه‌های ویژه‌ای رشد می‌دهند و یادگیرندگان هنگامی بهتر می‌آموزند که موضوع ارائه شده، در سبکی ارائه گردد که با سبک ترجیحی آنان، مطابقت داشته باشد.

^۱ - Pajares & Miller

^۲ - Narciss

^۳ - Dyer & Grady

^۴ - Yusuf

^۵ - Denis

^۶ - learning style

^۷ - Kolb

کلب و فرای^۱ (۱۹۷۵) دو بعد و چهار شیوه را معرفی کرده‌اند، بعد نخست، شامل دو شیوه یادگیری «تجربه‌عینی»^۲ در مقابل «مفهوم‌سازی انتزاعی»^۳ است و بعد دوم شامل «آزمایشگری»^۴ در مقابل «مشاهده‌ی تأملی»^۵ است (به نقل از سیف، ۱۳۸۷). از ترکیب چهار چهار شیوه‌ی یادگیری فوق چهار سبک یادگیری حاصل می‌آید که عبارتند از سبک‌های یادگیری «همگرا»، «واگرا»، «جذب‌کننده»، «انطباق‌یابنده»^۶.

کلب و گلدمن^{۱۰} (۱۹۷۳) در تحقیقاتی که بر روی فارغ‌التحصیلان دانشگاه انجام دادند به این نتایج رسیدند که دانش‌جویانی که رشته‌دانشگاهی خود را بر حسب علاقه و سازگاری با سبک یادگیری و شناختی خود انتخاب کرده‌اند اکثراً در زمینه‌های مربوط به رشته‌ی خود نیز شغلشان را انتخاب کرده‌اند. در زمینه ارتباط بین سبک‌های یادگیری با خودکارآمدی می‌توان به تحقیقات انجام شده توسط موکودی و الیور^{۱۱} (۲۰۰۷)، اشاره کرد که رابطه‌ی پویا بین استفاده از سبک یادگیری و خودکارآمدی مشاهده می‌کند. پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) نیز نقش واسطه‌گری خودکارآمدی را که باعث افزایش استفاده از سبک یادگیری می‌شود مشخص می‌سازند. امینی (۱۳۸۲) بیان می‌دارد که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا نسبت به دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین سبک یادگیری با کیفیت بالاتری را استفاده می‌کنند. متغیر دیگری که می‌تواند بر انگیزش پیشرفت تأثیر داشته باشد سبک‌های یادگیری است. به نظر پژوهشگران نیز از طریق سبک‌های یادگیری می‌توان پیشرفت تحصیلی را نیز پیش‌بینی کرد. منصوری (۱۳۷۱) در پژوهش خود نشان داد که بین سبک‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

یافته‌های باغ‌خاصی (۱۳۸۴) و نتایج تحقیق صفی‌وند (۱۳۸۵) نیز بین سبک‌های یادگیری و انگیزش پیشرفت در دختران و پسران رابطه‌ی معنادار نشان می‌دهد. ازکان سولی^{۱۲} (۲۰۰۳) بیان می‌کند که سبک‌های یادگیری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان زمانی که باور انگیزشی کنترل می‌شود تأثیر دارند. هرچند که ارتباط مثبت کمی بین این متغیرها به هم بدست

¹ - Fry

² - concret experience

³ - abstract conceptualization

⁴ - active experimentation

⁵ - reflective observation

⁶ - converger

⁷ - diverger

⁸ - assimilator

⁹ - accommodator

¹⁰ - Goldman

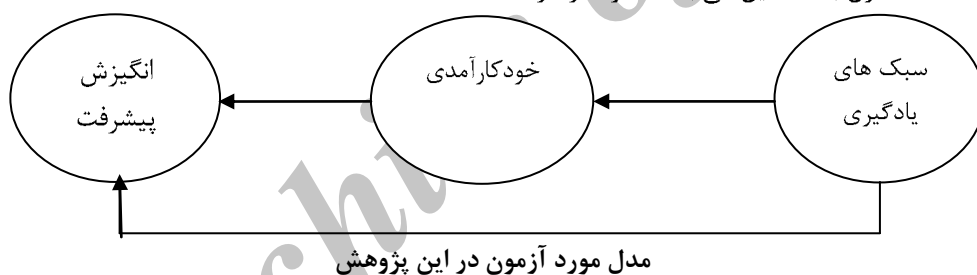
¹¹ - Mokuedi & Oliver

¹² - Ozkan Sule

می‌آید. البته در همین زمینه نتایج پژوهش باقر زاده (۱۳۸۵) نشان می‌دهد که از میان شیوه‌های یادگیری، فقط شیوه‌ی یادگیری تجربه‌عینی با انگیزه پیشرفت رابطه منفی و معنا دار وجود دارد. این یافته با نتایج قبلی تناقض دارد. به طور کلی انجام تحقیق‌های بیشتر در این زمینه حائز اهمیت است.

بنابراین متناسب نبودن سبک یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند موجب شکست آن‌ها در تحصیل شود و از طرفی این شکست عاملی برای تضعیف کارآمدی شخص و در نتیجه کم‌رنگ شدن انگیزش پیشرفت آنها باشد. به نظر می‌رسد که با توجه به تحقیقات پیشین سبک یادگیری بر روی خودکارآمدی و خودکارآمدی بر روی انگیزش پیشرفت تأثیر گذار است و مسئله اصلی تحقیق بررسی این تأثیرگذاری‌ها است. مطالعه سبک‌های یادگیری، انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی جهت بهبود تدریس و عملکرد یادگیرندگان می‌تواند هم‌چنان از مباحث مهم پژوهشی در جهان باشد و پژوهش حاضر نیز در این راستا حرکت کرده است.

به طور خلاصه با توجه به نقش موثر خودکارآمدی و سبک‌های یادگیری بر انگیزش پیشرفت هدف از این مطالعه تبیین نقش واسطه‌گری متغیر خودکارآمدی برای سبک‌های یادگیری و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهرستان ابرکوه که در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ مشغول به تحصیل می‌باشند در نظر گرفته شد.



مدل مورد آزمون در این پژوهش

همان‌طور که از تصویر فوق پیداست فرضیه مورد آزمون در این پژوهش پیرامون نقش واسطه‌گری متغیر خودکارآمدی می‌باشد که بدین‌قرار می‌توان آن را مطرح نمود. خودکارآمدی بین متغیرهای سبک‌های یادگیری و انگیزش پیشرفت نقش واسطه‌ای دارد و متغیر سبک‌های یادگیری بر انگیزش پیشرفت تأثیر گذار است.

روش

جامعه‌ی آماری و نمونه مورد مطالعه: جامعه تحقیق حاضر تمام دختران دبیرستانی شهرستان ابرکوه می‌باشند که در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ در رشته انسانی مشغول به تحصیل می‌باشند. در شهرستان ابرکوه ۹ دبیرستان دخترانه وجود دارد. نمونه تحقیق شامل ۲۰۰ دانش‌آموز دختر

دبیرستانی رشته‌ی انسانی است که به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. بدین ترتیب که در مرحله‌ی اول از بین کل دبیرستان‌های شهرستان ابرکوه ۴ دبیرستان به صورت کاملاً تصادفی انتخاب شدند. پس از آن در مرحله بعد از هر ۴ دبیرستان منتخب، ۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند و تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های انتخاب شده به عنوان گروه نمونه‌ی تحقیق مورد مطالعه قرار گرفتند.

ابزار گردآوری اطلاعات

در این مطالعه از سه پرسشنامه استفاده شد که در ادامه به توصیف دقیق‌تر آنها پرداخته خواهد شد.

پرسشنامه سبک‌های یادگیری: برای بررسی متغیر سبک‌های یادگیری از پرسشنامه سبک‌های یادگیری کلب (۱۹۸۵) استفاده شد، که شامل ۱۲ سؤال خودتوصیفی است. یک کلمه در هر سؤال متناظر با یکی از چهار شیوه‌ی یادگیری است. پرسشنامه‌ی سبک یادگیری کلب، تأکید نسبی فرد را روی هر یک از چهار شیوه می‌سنجد. از مجموعه این چهار قسمت در دوازده سؤال پرسشنامه چهار نمره به دست می‌آید که این چهار نمره نمایانگر چهار شیوه‌ی یادگیری است. از تفریق دو به دوی این شیوه‌ها، یعنی مفهوم سازی انتزاعی از تجربه‌ی عینی و آزمایشگری فعال از مشاهده‌ی اندیشمندانه دو نمره به دست می‌آید. این دو نمره، به روی محور مختصات قرار می‌گیرند: یکی بر روی محور عمودی (CE-AC)، و دیگر بر روی محور افقی (AE-RO) خواهد بود. این دو محور مختصات چهار ربع یک دایره را نشان می‌دهند، که چهار سبک یادگیری (واگرا، همگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده)، هر کدام در یکی از چهار ربع دایره، قرار می‌گیرند. بر اساس درجه بندی که کلب به روی پرسشنامه‌ی سبک یادگیری، مشخص شده است، حداقل نمره در هر بعد، ۱۲ و حداکثر نمره، ۴۸ می‌باشد (به نقل از احمدی، ۱۳۸۶). سبک یادگیری همگرا از دو شیوه‌ی مفهوم سازی انتزاعی و آزمایشگری فعال، سبک یادگیری واگرا از تجربه‌ی عینی و مشاهده تأملی و سبک یادگیری جذب‌کننده از مفهوم سازی انتزاعی و مشاهده تأملی و سبک یادگیری انطباق‌یابنده از تجربه‌ی عینی و آزمایشگری فعال تشکیل یافته است (سیف، ۱۳۸۷).

کلب (۱۹۷۶) با استفاده از روش آزمون - باز آزمون و روش تنصیف، پایایی پرسشنامه سبک یادگیری خود را از ۰/۴۳ تا ۰/۸۶ ذکر کرده است. در تحقیقی که خنک جان (۱۳۸۶) با استفاده از پرسشنامه سبک یادگیری کلب (۱۹۸۵) انجام داد شاخص‌های روایی این پرسشنامه را در ایران، بدین شرح گزارش کرده است. برای تعیین روایی از روش تحلیل ماده استفاده شد که براساس نتایج به دست آمده، بالاترین و پایین‌ترین همبستگی برای چهار شیوه یادگیری به این قرار بود، برای شیوه یادگیری تجربه‌ی عینی به ترتیب ($r=0/27$ ، $r=0/55$) و برای شیوه یادگیری مشاهده

اندیشمندانه ($r=0/31$ ، $r=0/59$) و برای شیوه یادگیری مفهوم سازی انتزاعی ($r=0/47$ ، $r=0/66$) و برای شیوه یادگیری گری فعال ($r=0/32$ ، $r=0/61$) بود. هم چنین برای هر یک از سوالات معناداری در سطح $0/03$ به دست آمد (خنک جان، ۱۳۸۶).

پرسشنامه انگیزش پیشرفت

پرسشنامه انگیزش پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰) شامل ۲۹ سوال چهار گزینه‌ای در ۱۰ بعد (تنش، تکلیف، سطح آرزو، آدراک زمان، رفتار بازشناسی، انتخاب درست، رفتار پیشرفت، تحریک به طرف بالا، رفتار ریسک کردن، دیدگاه مربوط به زمان، مقاومت) برای سنجش میزان انگیزه‌ی پیشرفت آزمودنی‌ها است. شیخ فینی (۱۳۷۲) ضریب پایایی این آزمون را از طریق آلفای کرونباخ $0/84$ به دست آورده هم چنین هرمنس میزان بالای ضریب همبستگی این آزمون را با آزمون (TAT) تاکید بر روایی قابل آزمون به شمار آورد. نمره گذاری پرسشنامه با توجه به ویژگی‌های ۹ گانه که سوالات براساس آن تهیه شده است انجام می‌گیرد. بعضی از سوالات به صورت مثبت و بعضی دیگر به صورت منفی ارائه شده است. دامنه تغییرات ۲۹ تا ۱۱۶ می‌باشد (به نقل از بهرامی و عباسیان فرد، ۱۳۸۹).

پرسشنامه خودکارآمدی

برای بررسی متغیر خودکارآمدی از مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر^۱ استفاده شد. این مقیاس توسط شرر و همکاران ساخته شده است که شامل ۱۷ ماده می‌باشد. براتی بختیاری (۱۳۷۵) جهت بررسی اعتبار مقیاس خودکارآمدی عمومی از روش دو نیمه کردن استفاده کرد و ضریب اعتبار آزمون از طریق روش اسپیرمن بر اون با طول برابر $0/76$ و از روش دو نیمه کردن گاتمن برابر با $0/76$ به دست آمد و آلفای کرونباخ مقیاس برابر با $0/79$ بود که رضایت بخش می‌باشد (نیاکروی و همکاران، به نقل از لبافی، ۱۳۸۹). اصغر نژاد و همکاران (۱۳۸۵) پس از اجرای این پرسشنامه بر روی ۳۴۴ نفر از دانشجویان نشان دادند که مقیاس دارای (روایی) و (اعتبار) قابل قبولی می‌باشد. پایایی این مقیاس در پژوهش بختیاری براتی (۱۳۷۶) $0/79$ عبیدی نیا (۱۳۷۷) $0/85$ و در پژوهش اعرابیان (۱۳۸۳) $0/91$ به دست آمده است (اعرابیان، ۱۳۸۳).

یافته‌ها:

به منظور تصریح دقیق تر وضعیت متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش در ابتدا به ارائه شاخص‌های توصیفی این متغیرها پرداخته شده است و اطلاعات در دو سطح آماری توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند. در سطح توصیفی به گزارش میانگین، انحراف معیار و ماتریس

^۱ . Sherer.

همبستگی متغیرهای مورد مطالعه و در سطح استنباطی به آزمون مدل‌های مفروض با استفاده از آزمون آماری تحلیل مسیر پرداخته می‌شود.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه

خودکارآمدی	انگیزش پیشرفت	انطباق‌یابنده	جذب‌کننده	واگرا	همگرا	
۳۵/۰۰	۸۱/۳۷	۵۸/۰۷	۶۲/۶۴	۵۹/۳۷	۶۴/۲۸	میانگین
۶/۷۳	۱۲/۹۱	۵/۸۴	۶/۰۳	۷/۷۵	۷/۸۹	انحراف معیار
۰/۵۰	۰/۷۵	۰/۵۴	۰/۵۶	۰/۵۸	۰/۶۱	آلفا کورنباخ

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای مورد مطالعه.

خودکارآمدی	انگیزش پیشرفت	انطباق‌یابنده	جذب‌کننده	واگرا	همگرا	
					۱	همگرا
				۱	** -۰/۶۳	واگرا
			۱	**۰/۲۴	**۰/۲۶	جذب‌کننده
		۱	** -۰/۳۷	**۰/۲۲	**۰/۲۴	انطباق‌یابنده
	۱	۰/۰۸	۰/۰۱	** -۰/۳۲	**۰/۳۹	انگیزش پیشرفت
۱	** -۰/۳۲	-۰/۰۸	۰/۰۵	**۰/۲۴	** -۰/۲۶	خودکارآمدی

** سطح معناداری ۰/۰۱

* سطح معناداری ۰/۰۵

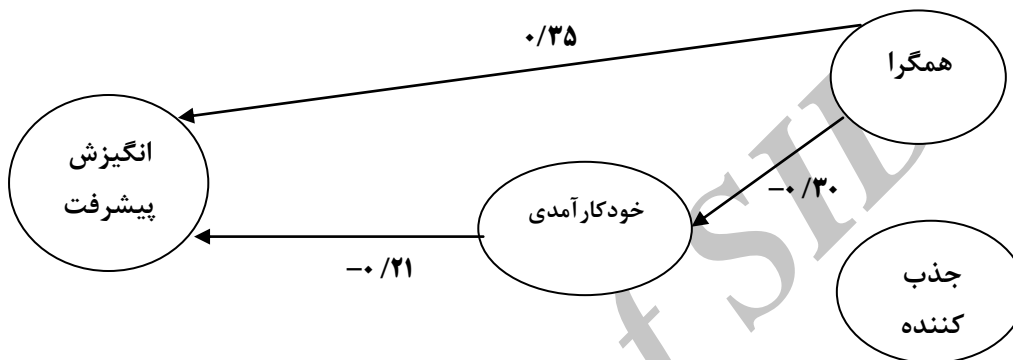
به منظور آزمون نقش واسطه‌گری متغیر خودکارآمدی برای سبک‌های یادگیری و انگیزش پیشرفت از روش تحلیل مسیر به روش رگرسیون سلسله‌مراتبی و با استفاده از روش بارون و کنی استفاده شد. در این جریان در مرتبه اول دو متغیر برونزاد مدل (همگرا، جذب‌کننده) برای پیش‌بینی متغیر درون‌زاد مدل (انگیزش پیشرفت) وارد معادله شد پس از آن در مرتبه دوم متغیر واسطه یعنی خودکارآمدی معادله گردید. نتایج این تحقیق حاکی از آن بود که در مرتبه اول مقدار مربع R برابر با ۰/۱۶، $P < ۰/۰۰۱$ و $F(۲, ۱۸۰) = ۱۷/۰۳$ و مقدار مربع R برای مرتبه دوم برابر با ۰/۲۰، $F(۱۷۹, ۳) = ۱۴/۹۷$ ، $P < ۰/۰۰۱$ بود.

جدول ۳: ضرایب رگرسیون سلسله‌مراتبی

مرحله	متغیر	بتا β	t	P<	F	R ²	df	P<
۱	همگرا	۰/۴۱	۵/۸۴	۰/۰۰۱	۱۷/۰۳	۰/۱۶	۱۸۰ و ۲	۰/۰۰۱
	جذب‌کننده	۰/۱۰	۱/۴۳	۰/۱۶				
۲	همگرا	۰/۳۵	۴/۸۴	۰/۰۰۱	۱۴/۹۷	۰/۲۰	۱۷۹ و ۳	۰/۰۰۱
	جذب‌کننده	-۰/۰۷	۱/۰۵	۰/۳۰				
	خودکارآمدی	-۰/۲۱	۳/۰۵	۰/۰۰۳				

جدول ۴: اثر متغیرهای برونزاد بر خودکارآمدی

مرحله	متغیر	بتا β	t	P<	F	R ²	df	P<
خودکارآمدی	همگرا	-۰/۳۰	-۴/۰۵	۰/۰۰۱	۸/۴۸	۰/۰۹	۱۸۱ و ۲	۰/۰۰۱
	جذب‌کننده	۰/۱۳	۱/۷۷	۰/۰۰۸				



مدل ۱: مسیرهای مختلف در تحلیل مسیر

جدول ۵: اثر مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای برونزاد و واسطه بر متغیر درون زاد

متغیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	
متغیر برونزاد	همگرا: ۰/۳۵	از طریق خودکارآمدی: ۰/۰۶	
	جذب‌کننده: -	-	
متغیر درونزاد	خودکارآمدی: -۰/۲۱	-	

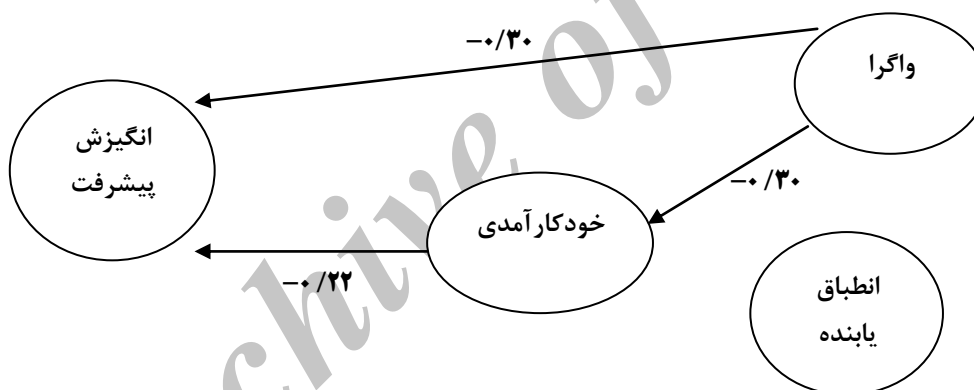
در اینجا در مرتبه اول دو متغیر برونزاد مدل (واگرا ، انطباق یابنده) برای پیش بینی متغیر درون زاد مدل (انگیزش پیشرفت) وارد معادله شد. پس از آن در مرتبه دوم متغیر واسطه یعنی خودکارآمدی وارد معادله گردید. نتایج این تحلیل حاکی از آن بود که در مرتبه اول مقدار مربع R برابر با ۰/۱۳ ، [P< ۰/۰۰۱ و F(۲ و ۱۷۹) = ۱۳/۳۲] و مقدار مربع R برای مرتبه دوم برابر با ۰/۱۸ ، [P< ۰/۰۰۱ و F(۳ و ۱۷۸) = ۱۲/۶۰] بود.

جدول ۶: ضرایب رگرسیون سلسله‌مراتبی

مرحله	متغیر	بتا β	t	P<	F	R ²	df	P<
۱	واگرا	-۰/۳۶	۵/۰۲	۰/۰۰۱	۱۳/۳۲	۰/۱۳	۱۷۹ و ۲	۰/۰۰۱
	انطباق‌یابنده	۰/۱۶	۲/۳۸	۰/۰۲۴				
۲	واگرا	-۰/۳۰	۴/۱۴	۰/۰۰۱	۱۲/۶۰	۰/۱۸	۱۷۸ و ۳	۰/۰۰۱
	انطباق‌یابنده	۰/۱۳	۱/۸۷	۰/۰۰۶				
	خودکارآمدی	-۰/۲۲	۳/۱۴	۰/۰۰۲				

جدول ۷: اثر متغیرهای برونزاد بر خودکارآمدی

مرحله	متغیر	بتا β	t	P<	F	R ²	df	P<
خودکارآمدی	واگرا	۰/۲۷	۳/۶۶	۰/۰۰۱	۷/۳۵	۰/۰۸	۱۸۰ و ۲	۰/۰۰۱
	انطباق‌یابنده	-۰/۱۴	۱/۹۲	۰/۰۰۶				



مدل ۲: مسیرهای مختلف در تحلیل مسیر

جدول ۸: اثر مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای برونزاد و واسطه‌گری متغیر درون‌زاد.

متغیر برونزاد	متغیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم
متغیر برونزاد	واگرا	-۰/۳۰	۰/۰۶
	انطباق‌یابنده	-	-
متغیر درونزاد	خودکارآمدی	-۰/۲۲	-

نتایج جدول فوق نشان دهنده این است که متغیر خودکارآمدی نقش واسطه‌گری معناداری برای متغیر برونزاد و واگرا و درونزاد مدل می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

دو مدل ارائه شده، نشانگر تائید این فرضیه می‌باشد که خودکارآمدی نقش واسطه‌گری معناداری را برای سبک‌های یادگیری (واگرا، همگرا) و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان بازی می‌کند. طبق مدل ۲ و ۱ سبک‌های یادگیری همگرا و واگرا بر روی انگیزش پیشرفت تاثیر مستقیم و معنادار می‌گذارند. با این تفاوت که سبک یادگیری واگرا تاثیر منفی و سبک یادگیری همگرا اثر مثبتی را بر انگیزش پیشرفت اعمال می‌کنند. تحقیقات پیشین از جمله تحقیقات صفی‌وند (۱۳۸۵)، باغ‌خاصی (۱۳۸۴) و ازکان سولی (۲۰۰۳) نشان از رابطه‌ی مثبت و معنی‌دار بین سبک‌های یادگیری و انگیزش پیشرفت می‌دهند که با نتیجه‌ی تحقیق حاضر نا هم‌خوان است. برای توجیه تناقض حاصل باید به بافت فرهنگی و اجتماعی محیط یادگیری دانش‌آموزان توجه نمود. همان‌گونه که ذکر شد از ویژگی سبک یادگیری واگرا خلاق بودن است. والدین، معلمان و به‌طور کلی عوامل محیط یادگیری دانش‌آموزان دختر شهرستان ابرکوه نسبت به تفکرات نو و ابداعات دانش‌آموزان نوجوان خود و شیوه‌های یادگیری شان با آغوش باز استقبال نمی‌کنند و از آنها انتظار عمل کردن به شیوه‌ی مورد دلخواه خودشان را دارند. والدین دوست دارند فرزندان آن‌طور رفتار کنند که به آنها دیکته می‌شود مقلد باشند و مطابق با شیوه‌های سنتی عمل کنند و به نوعی با خیال پردازی، تولید اندیشه و دیدن امور از زوایای مختلف «ویژگی سبک یادگیری واگرا» مخالفند و این می‌تواند عامل تضعیف انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان در این منطقه باشد. اما بالعکس در مورد سبک یادگیری همگرا، طبق مدل مشاهده می‌شود که به صورت مثبت با انگیزش پیشرفت رابطه دارد. چرا که در این سبک به نوعی می‌توان تقلید و پیروی از خط مشی معلمان و والدین را مشاهده نمود. و این همان انتظار مورد پذیرش والدین، معلمان و گروه دوستان است.

طبق هر دو مدل سبک‌های یادگیری همگرا و واگرا اثر منفی بر روی خودکارآمدی می‌گذارند. کلب و فرای (۱۹۷۵) یادگیرنده کامل را کسی می‌دانند که در برخورد با جهان و تجارب خود بسیار انعطاف‌پذیر و نسبت‌گراست و به راحتی می‌تواند تعارض‌های دیالکتیکی میان چهار شیوه‌ی اصلی یادگیری را از راه ادغام آنها با یکدیگر حل کند (به نقل از سیف، ۱۳۸۷). بنابراین صرف‌گرایش داشتن به یکی از سبک‌های یادگیری دلیلی برای افزایش خودکارآمدی شخص نیست و کاربرد یکی از سبک‌های یادگیری به تنهایی می‌تواند باعث تضعیف خودکارآمدی شخص شود.

نکته‌ی دیگری که از هر دو مدل دریافت می‌شود این است که سبک‌های جذب‌کننده و انطباق‌یابنده با خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان ابرکوه رابطه‌ی ای ندارد و این می‌تواند

به دلیل ویژگی‌هایی باشد که در سبک‌های جذب‌کننده و انطباق‌یابنده وجود دارد و با دختران شهرستان ابرکوه هم خوانی ندارد. از هر دو مدل چنین دریافت می‌شود که خودکارآمدی نقش واسطه‌ای را بین سبک‌های یادگیری و انگیزش پیشرفت بازی می‌کنند و این یعنی تأیید فرضیه تحقیق. اما در هر دو مدل مشاهده می‌گردد خودکارآمدی اثر منفی بر انگیزش پیشرفت می‌گذارد. پژوهش‌محققانی چون دوئینگ و همکاران (۲۰۱۰)، بندورا (۱۹۹۷) دایر و گرید (۲۰۰۵) نشان از رابطه معنادار و مثبت بین این دو متغیر می‌دهند. نتیجه به دست آمده با نتایج بالا همسو نمی‌باشد.

البته تحقیقاتی چون بهرامی و عباسیان فرد (۱۳۸۹) تنها در بعد خودسنجی نشان از عدم رابطه بین این دو متغیر می‌دهد و این تناقض می‌تواند علت‌های بسیاری از جمله اینکه دانش‌آموزان دقت نظر کافی را در پر کردن پرسشنامه نداشته‌اند و یا اینکه درک کافی را از سوالات نداشته‌اند و یا خاص بودن جامعه تحقیق باشد. و یا مربوط به این اظهارات شعاری نژاد (۱۳۶۶) باشد که معتقد است کیفیت کارآمدی در مراحل گوناگون رشد و تکامل مختلف است. بنابراین احتمال دارد رشد خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر شهرستان ابرکوه به دلایلی چون محروم بودن منطقه و فرهنگ و سنت خاص حاکم بر آن در حد پاسخگویی به این پرسشنامه نبوده است.

توجه به اینکه جامعه‌ی مورد مطالعه‌ی تحقیق در شهرستانی کوچک واقع شده است و مردمان آن دیدگاه‌های فرهنگی و سنتی خاصی دارند را می‌توان برای توجیه این تناقض قابل توجه دانست. آن‌چه قابل توجه است این است که علیرغم احساس خودکارآمدی بالایی که دانش‌آموزان دارند عامل‌های قدرتمندی هم چون خانواده با نگاه فرهنگی خاصی که نسبت به اموری چون تحصیلات دانشگاهی برای دختران دارند و یا محدود کردن آن‌ها در انتخاب دانشگاه‌های بومی و نه دانشگاه‌های شهرهای دیگر و هم چنین وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده باعث می‌شود که دانش‌آموزان، خانواده و مدرسه و معلمان را هم چون سدی ببینند که مانع از به بار نشستن احساس کارآیی آن‌ها می‌شود.

بنابراین با وجود قدرت خانواده آنها تلاشی برای پیشرفت بیشتر نمی‌کنند چراکه آن‌ها را بی‌ثمر میدانند. پس انگیزه‌ای برای پیشرفت ندارند. هم چنین طبق اظهارات بروفی و گود (۱۹۸۶) انتظارات منفی معلم در مناطق محروم می‌تواند مشکل ساز باشد زیرا این انتظارات پائین می‌تواند فضایی ایجاد کند که معلم برای پیشرفت دانش‌آموزان تلاش کمتری کند (به نقل از اکرمی، ۱۳۹۰).

بنابراین به طور کلی این تحقیق نشان می‌دهد که متغیر خودکارآمدی نقش واسطه‌ای معناداری را برای سبک‌های یادگیری و انگیزش پیشرفت بازی می‌کند. اما افزایش و کاهش

خودکارآمدی دانش‌آموزان بسیار تحت تاثیر بافت فرهنگی و اجتماعی آنها می‌باشد و در کاربرد سبک‌های یادگیری باید توجه داشت که یک سبک یادگیری به تنهایی عاملی برای افزایش خودکارآمدی و یا انگیزش پیشرفت نمی‌باشد.

تحقیقات در این زمینه بسیار کم انجام گرفته است و با توجه به اهمیت موضوع، تحقیقات بیشتر در این زمینه برای یافتن نتایج کامل‌تر ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به یافته‌های پژوهش و تحقیقات مشابه و برای ارائه نتایج مطلوب‌تر و عملی‌تر و همچنین پیشرفت تحقیقات در این زمینه به ارائه پیشنهادهایی پرداخته می‌شود.

پیشنهادهای کاربردی

- توصیه می‌شود که از افراد متخصص و روان‌شناس در کلاس‌های آموزش خانواده که با روان‌شناسی انسان‌گرا و مبتنی بر کنترل درونی آشنایی داشته و نسبت به اثرات منفی روان‌شناسی کنترل بیرونی وقوف کامل دارند، استفاده شود تا والدین آگاهی لازم را در جهت اهمیت ارتباط سازنده و مفید در خانواده با فرزندان و کاهش برخوردهای تعارض‌آمیز در روابط خود با آن‌ها پیدا کنند.

- ایجاد جوی دموکراتیک در کلاس‌ها و مدارس و کنار گذاشتن شیوه‌های سنتی در مدیریت کلاس و مدرسه که مبتنی بر خشونت و اجبار است، به طوری که دانش‌آموزان برای انتخاب مسئولانه در تصمیم‌گیری‌ها پرورش یابند.

- یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهد که سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان بر انگیزش پیشرفت آن‌ها تاثیر گذار است. بنابراین توجه به سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان توسط معلمان ضروری است لذا آموزش معلمان در این زمینه لازم و با اهمیت می‌باشد.

پیشنهادهای پژوهشی

- به منظور یافتن نتایج قابل‌تعمیم به کل دانش‌آموزان پسر و دختر پیشنهاد می‌شود که تحقیقات بعدی هم بر روی پسران و هم بر روی دختران دبیرستانی انجام گیرد.

- همچنین در تحقیق حاضر به متغیر خودکارآمدی به صورت عمومی پرداخته شده است. لذا پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده ابعاد خودکارآمدی نیز مد نظر قرار گیرد.

منابع

- Bandura, A.(1997). Cognitive perocessesin mediating behavioral change , Journal of personality and social psycholog , 35 , 125-139.
- Bandura , A(1995). Self –efficacy in changing Societies. NewYork : Cambridge university press.
- Dennis, W. (2004). What we know about learning styles student. Available: www. Christin Hosting. Com.

- Dowing Kevin, Hoi Kwanning. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance, Learning and Individual Differences, volume 20, issue 6, page 692-686.
- Dyer, E. James, T. Grady Robertes. (2005). The relationship of self-efficacy, motivation, and critical thinking disposition to achievement and attitudes when an illustrated web lecture is used in an online learning environment. Journal of Agricultural Education. Vol 46.
- Elliot, A. T. (1997) Integrating the classic and contemporary approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement goals. Educational psychologist, 34, 169-189.
- Gage, N. and C.B. Berliner (1992); Educational psychology; Boston: Houghton Mifflin co.
- Kim, Y. H. (2003). Correlation of mental health problem with psychological constructs in adolescents, International Journal of Nursing Studies. Vol, 40, pages 115-124.
- Kolb, D. A. and Goldmann, M.B. (1973). Toward a psychology of learning styles and learning environment. Cambridge M.L.T Sloan School of Management No, 688-73.
- Kolb, D.A. (1984). Experimental Learning: Experience as source of learning and Development, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, NJ.
- Mokuedi Toel, Oliver Rhonda. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana original Research Article System, Volume 35, Issue 3, pages 338-352.
- Narciss Susanne. (2004). The Impact of Informative Tutoring Feedback and Self-Efficacy on Motivation and Achievement in Concept Learning original Research Article, Experimental Psychology, Volume 51, Issue 3, pages 214-228.
- Ozkan, Sule. (2003). The Roles of motivational beliefs and learning styles on tenth grade student's biology achievement. Journal of Educational Psychology. Vol 24: 13-135.
- Pajares, F. Shunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy concept and school achievement international perspective on individual differences.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving. Journal of Counseling Psychology, 28, 117-148.
- Pintrich P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 33-40.
- Shih-Chun Shih, Gamon Julia. (2001). Relationships Among Student Motivation, Attitude, Learning Styles, and Achievement. Journal of Agricultural Education. Vol 42, Issue 4.
- Yusuf Muhammed. (2011). The impact self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on student's academic achievement Original Research Article, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 15, pages 2623-2626.