

بررسی مقایسه‌ای دانشجویان از لحاظ مسند مهارگذاری، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم داده‌شده

حسن جباری*، دکتر محمدکریم خداپناهی**، محمودحیدری**

چکیده

این پژوهش به منظور مقایسه دانشجویان دانشگاه امام حسین (ع) از لحاظ مسند مهارگذاری، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم داده شده انجام گردیده است. نمونه مورد بررسی شامل ۳۸۳ نفر از دانشجویان دانشکده‌های سه‌گانه دانشگاه می‌باشد که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردیدند. ابزار پژوهش شامل آزمون مسندمهارگذاری راتر، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری و پرسشنامه جمعیت شناختی بود. بطور همزمان توسط گروه نمونه تکمیل گردید. نتایج بررسی نشان می‌دهد دانشجویانی که دارای مسند مهارگذاری بیرونی هستند در مقایسه با درونی‌ها دارای باورهای انگیزشی کمتری هستند و در کل از راهبردهای یادگیری کمتری استفاده می‌کنند، همچنین تفاوت دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف (فنی مهندسی، علوم انسانی و علوم پایه) در باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم داده شده معنادار است، به نحوی که دانشجویان رشته‌های فنی مهندسی نسبت به سایر دانشجویان دارای باورهای انگیزشی قوی‌تری هستند و از راهبردهای یادگیری بیشتری استفاده می‌کنند و نیز بین میزان استفاده دانشجویان از باورهای انگیزشی و

راهبردی یادگیری خود نظم داده شده و موفقیت تحصیلی آنان ارتباط مستقیم وجود دارد.
کلیدواژه‌ها: راهبردهای شناختی و انگیزشی، مسندمهار گذاری، دانشجو.



مقدمه

یادگیری یکی از مهمترین زمینه‌ها در روانشناسی امروز و در عین حال یکی از مشکلترین مفاهیم برای تعریف کردن است. کیچیل^۱ با دیدی وام گرفته از رویکرد رفتارگرایی، یادگیری را به صورت تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه (توان رفتاری) که در نتیجه تمرین تقویت شده رخ می‌دهد تعریف کرده است (هرگنهان^۲ و السن^۳، ۱۳۷۹).

در بررسی فرآیند یادگیری به طور اعم و راهبردهای یادگیری بطور اخص، باید دو مؤلفه مهم شناخت و فراشناخت را مد نظر قرارداد. شناخت اصطلاح وسیعی است که عمدتاً در ارجاع به فعالیتهای ذهنی مثل تفکر، ادراک و استدلال مورد استفاده قرار می‌گیرد. فراشناخت اصطلاحی است که اول بار توسط فلاول^۴ به کار رفت تا دانش فرد در مورد فرایندهای شناختی و تولیدات یا هرچیز مربوط به آنرا توصیف کند. بعدها بیکر^۵ و براون^۶ اظهار داشتند که فراتحلیل حداقل دو مؤلفه دارد: دانش (آگاهی) و کنترل (تنظیم). اولی ناظر است بر آگاهی از مهارت‌ها، راهبردها و منابعی که لازمه عملکرد مؤثر در یک تکلیف است و دومی لازمه توانایی استفاده از مکانیزمهای خود نظم دهی است تا از تکمیل موفق تکلیف اطمینان حاصل آید (کله^۷ و چان^۸، ۱۳۷۲).

راهبردهای یادگیری در واقع از بطن نظریات شناختی برخاسته است. الگوی شناختی بیشتر بر فرآیندهای تفکر یا ذهنی توجه دارد تا به پاسخ‌های بیرونی یا رفتارهای مشاهده پذیر. نظریه‌های شناختی به آنچه در مغز می‌گذرد توجه دارد و به یادگیری به مثابه تغییری در کنش‌های شناختی یادگیرنده می‌نگرد (همان منبع).

اصولاً نظریه‌های شناختی با این تفکر که آنچه در تغییر رفتار اتفاق می‌افتد صرفاً مبتنی بر روابط بین محرک و پاسخ است به مخالفت برخاستند و به مدد رویکرد خبرپردازی یادگیری و با تأکید بر پردازش اطلاعات در بین محرک و پاسخ توسط مغز، درک ما را از

فرآیند آموزش و یادگیری دچار دگرگونی نمودند. تاکنون تعاریف زیادی از یادگیری خودنظم داده شده صورت گرفته است، ولی محققین نتوانسته‌اند به تعریف واحدی از آن دست یابند. در اینجا تنها به ذکر تعریف پنتریچ (به نقل از بروکز، ۱۹۹۷) بسنده می‌شود. پنتریچ یادگیری خود نظم داده شده را به عنوان رفتار خودمهارگری فعال، هدف‌گرا و دارای صبغه انگیزشی و شناختی برای انجام و تکمیل تکالیف تحصیلی توسط یک دانش‌آموز، تعریف کرده است.

اصطلاح راهبردهای شناختی^۱ به منظور بیان گروه وسیعی از طرحهای کلی یا تأکیدهای ذهنی بکار می‌رود که مردم برای کنار آمدن با حل مسئله یا تکلیف یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند. در این زمینه باید بین راهبردهای شناختی و فراشناختی تمییز قائل شد. در حالیکه راهبردهای شناختی جهت تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف بکار می‌روند، راهبردهای فراشناختی به منظور بازبینی این پیشرفت مورد استفاده قرار می‌گیرند. برای مثال، یادداشت برداری به هنگام مطالعه یک متن برای تهیه آزمون، یک راهبرد شناختی است، اما سعی در گزینش کارآمدترین راهبرد برای تکلیف هدف و واریسی مداوم برای تعیین کارآمدی راهبرد و تغییر آن به هنگام لزوم، یک راهبرد فراشناختی می‌باشد (کله و چان، ۱۳۷۲).

مهمترین راهبردهای شناختی و فراشناختی که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته عبارتند از: راهبردهای مرورذهنی^۲ پایه، شامل شرح محتویات یا اسم گذاری مواد از یک فهرست برای یادگرفتن آن است. این راهبردها، بهترین استفاده برای تکالیف آسان و فعال سازی اطلاعات در حافظه کاری بجای اکتساب اطلاعات جدید در حافظه دراز مدت می‌باشد. این راهبرد ها بر مراحل توجه و رمزگردانی تأثیر می‌گذارند، اما برای کمک به ایجاد ارتباط درونی بین این اطلاعات یا یکپارچه کردن آنها با دانسته‌های قبلی دانش‌آموزان ناتوان می‌باشند راهبردهای بسطدهی^۳ عبارت از راهبردهایی هستند که به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا اطلاعات را بوسیله برقراری ارتباطات درونی بین مطالب آموخته شده در حافظه درازمدت ذخیره نمایند. راهبردهای مذکور به دانش‌آموز کمک می‌کند تا بین اطلاعات فعلی و اطلاعات قبلی رابطه‌ای برقرار نموده و آنها را یکپارچه

نماید. راهبردهای سازماندهی^{۱۲}، راهبردهایی هستند که به یادگیرندگان کمک می‌کنند تا اطلاعات مناسب را گزینش نمایند. همچنین ارتباطاتی بین اطلاعات آموخته شده برقرار نمایند. سازماندهی یک تلاش فعال و جسورانه است و به ایجاد دقت در متون مورد بحث منجر می‌شود که نتیجه آن بدست آوردن عملکرد بهتر خواهد بود. راهبرد تفکر انتقادی به درجه‌ای که دانش آموزان کاربردی قبلی را به موقعیت‌های جدید، جهت حل مشکلاتشان تسری می‌دهند و تصمیم‌گیری و بوجود آوردن ارزشیابیهای انتقادی با ملاحظه استانداردهای مرجع اشاره دارد و راهبردهای فراشناختی به آگاهی، دانش و مهار شناخت اشاره می‌کند.

باید خاطر نشان ساخت سه مرحله عمومی وجود دارد که موجب بوجود آمدن فعالیتهای خودنظم‌جویی فراشناختی می‌شود: برنامه‌ریزی، نظارت و نظم‌جویی. فعالیتهای برنامه‌ریزی از قبیل هدف‌گذاری و تحلیل تکلیف به فعال شدن یا راه‌اندازی جنبه‌های وابسته به دانش قبلی که موجب سازمان یافتن و فهم آسان مطالب می‌شود، کمک می‌کند. فعالیتهای نظارت شامل ردیابی و یا توجه هنگام خواندن مطالب، خودآزمایی و سؤال کردن می‌باشد. اینها به یادگیرنده در فهم مطلب و یکپارچه سازی آن با دانش قبلی کمک می‌کند و نظم‌جویی به تنظیم عالی، واریسی مداوم و اصلاح رفتار در هنگام انجام تکلیف توسط فرد اشاره دارد (پنتریچ و همکاران، ۱۹۹۱).

مؤلفه دیگری که در فرآیند یادگیری حائز اهمیت است، مؤلفه باورهای انگیزشی می‌باشد. باورهای انگیزشی در واقع منبعث از یک الگوی عمومی شناختی - اجتماعی از انگیزش است که سه سازه عمومی مربوط به انگیزش را مطرح می‌کند: انتظار^{۱۳}، ارزش‌گذاری^{۱۴} و عاطفه^{۱۵}.

برطبق نظر گارسیا^{۱۶} (به نقل از کیوینز، ۲۰۰۰)، مؤلفه انتظار به باورهای دانش‌آموزان در مورد اینکه آنها چگونه تکالیفشان را انجام می‌دهند اشاره دارد. مؤلفه‌های ارزش‌گذاری بر دلائل چرایی مشغولیت دانش‌آموزان در یک تکلیف تحصیلی متمرکز شده است و سازه عاطفی برحسب پاسخ‌های داده شده به آزمون اضطراب عملیاتی شده است. مؤلفه ارزش‌گذاری برحسب اینکه یادگیری متوجه اهداف درونی (فهم مطالب درسی و افزایش

معلومات و...) یا اهداف بیرونی (کسب نمرات بالا و نشان دادن تواناییهای تحصیل به اطرافیان و...) یا تکلیف (انتخاب تکالیف درسی مشکل و...) باشد به ارزش گذاری درونی نسبت به هدف، ارزش گذاری بیرونی نسبت به هدف یا ارزش گذاری نسبت به تکلیف تقسیم می‌شود و مؤلفه انتظار هم که بیانگر عقاید دانش آموزان در مورد تواناییهایشان برای انجام تکلیف است، به دو بخش مهار باورهای یادگیری و خودکارآمدی تقسیم می‌شود.

بندورا (۱۹۹۸ به نقل از لو و روزر، ۲۰۰۰)، خود کارآمدی را به عنوان باورهایی در مورد تواناییهای شخصی برای سازمان دادن و طی کردن مسیرهای عمل به منظور دستیابی به پیشرفت تعریف کرده است. او خودکارآمدی ادراک شده را به عنوان باورهای افراد در مورد تواناییهایشان برای تولید انتخابی سطح عملکرد می‌داند که تلاش برای تأثیر و مهار بر رویدادهایی است که بر زندگی آنها تأثیر می‌گذارد. از دیدگاه او، باورهای خودکارآمدی مشخص می‌کند که مردم چگونه احساس می‌کنند، فکر می‌نمایند، خودشان را برمی‌انگیزانند و چگونه رفتار می‌کنند.

مفهوم مسند مهار گذاری^{۱۷} نخستین بار توسط راتر^{۱۸} در سال ۱۹۵۴ مطرح شد. راتر (به نقل از خداپناهی، ۱۳۸۱) مسند مهار گذاری را چنین تعریف کرده است: چنانچه فرد پاداش را به تلاش و رفتار نسبت ندهد و آنرا نتیجه تصادف، شانس و سرنوشت تلقی کند یا آنرا حاصل نیروهای غیرقابل پیش‌بینی تصور نماید، این تفسیر تابع اعتقاد به مهار بیرونی است. برعکس، وقتی فرد عقیده داشته باشد که بین ویژگیهای نسبتاً ثابت شخصیتی و پاداش، رابطه وجود دارد، این تفسیر به مهار درونی برمی‌گردد.

بدون شک، یکی از مهمترین مسائل در زمینه یادگیری، وجود تفاوت‌های فردی است. البته تفاوت‌هایی که در این مقوله مطرح است، نه ژنتیکی، بلکه معلول شرایط محیطی مربوط به خانه و مدرسه است. یکی از تفاوت‌هایی که می‌تواند نقش مستقیمی در یادگیری داشته باشد، تفاوت در نوع مهار گذاری فرد نسبت به مسائل است. اینکه فرد، عوامل و پیشامدهای خوشایند (یا ناخوشایند) را به تواناییها (یا ناتوانیهای) خودش نسبت می‌دهد (مهار گذاری درونی) یا آنها را بیشتر معلول عوامل بیرونی نظیر شانس و ... که از اختیار وی خارج هستند می‌داند (مهار گذاری بیرونی). این نکته حائز اهمیت است که مهار گزار درونی، از آنجا که

خودش را دست بسته حوادث بیرونی نمی‌داند، طبعاً فردی فعال خواهد بود و بطور معقول و با سنجش پیامدهای احتمالی یک عمل (رفتارهای شناختی و عاطفی مناسب) دست به آن عمل خواهد زد و مهمتر اینکه با ایجاد این بسترسازی، نتیجه عمل (چه موفقیت و چه شکست) برای وی حکم مرگ و زندگی را نخواهد داشت. اما مهارگذار بیرونی، در مقابل حوادث حالتی انفعالی خواهد داشت و تصمیم‌گیریهایش سیال و لرزان خواهد بود. این واقعیات در زمینه مسئله مهم یادگیری نیز جاری است. به جرئت می‌توان یادگیری را مهمترین ابزار در دست یک انسان برای ایجاد انطباق مناسب با محیط و تداوم رضایت‌مندانه بقای فردی و نوعی دانست. لذا هدف این پژوهش این است که به بررسی تفاوت‌های موجود بین مهارگذاران بیرونی و درونی در میزان استفاده از باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود نظم داده شده بپردازد. البته اخیراً تحقیقاتی در زمینه سنجش ارتباط بین استفاده از راهبردهای یادگیری و موفقیت تحصیلی انجام شده است. (به عنوان مثال: باصری، ۱۳۷۴؛ انصاری، ۱۳۷۶؛ موسوی‌نژاد، ۱۳۷۶؛ فتحی آشتیانی و حسنی، ۱۳۷۹) اما تا زمان نوشتن این سطور به تحقیقی که به بررسی رابطه استفاده از راهبردهای یادگیری خود نظم‌جویی شناختی و انگیزشی با مسند مهارگذاری بصورت یک مجموعه درهم تنیده پرداخته باشد برخورد نشده است. لذا با توجه به اهداف فوق، فرضیات ذیل تدوین گردیدند:

- دانشجویان دارای مسند مهارگذاری بیرونی در مقایسه با دانشجویان دارای مسند مهارگذاری درونی از باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری کمتری استفاده می‌کنند.
- دانشجویان دارای مسند مهارگذاری بیرونی در مقایسه با دانشجویان دارای مسند مهارگذاری درونی از موفقیت تحصیلی کمتری برخوردارند.
- دانشجویان گروه‌های تحصیلی مختلف (فنی مهندسی، علوم انسانی و علوم پایه) در میزان باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری مورد استفاده با هم تفاوت دارند.
- بین میزان استفاده دانشجویان از باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری و موفقیت تحصیلی آنان ارتباط مستقیم وجود دارد.

● روش، جامعه آماری و ابزار

○ جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه امام حسین (ع) مستقر در تهران می‌باشد که در نیمسال اول سال تحصیلی ۸۱-۸۲ در دانشکده‌های سه‌گانه این دانشگاه (فنی مهندسی، علوم انسانی، و علوم پایه) مشغول به تحصیل بوده‌اند که حجم آنها بالغ بر ۳۸۳۰ نفر می‌باشد. از این جامعه آماری، تعداد ۳۸۳ نفر با روش نمونه برداری تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردیدند که سهم هر یک از طبقات (دانشکده‌های فوق) به ترتیب برابر با ۲۱۷، ۹۵ و ۷۱ نفر گردید. میانگین سنی گروه نمونه ۲۱/۸۵ سال و انحراف معیار آن ۲/۵۸ بوده است.

● ابزار

۱) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^{۱۴} (پنتریچ و همکاران، ۱۹۹۱): به منظور اندازه‌گیری میزان سطح پایه آزمودنیها در مورد باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود نظم داده شده از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری که توسط پنتریچ و همکارانش در سال ۱۹۹۱ تدوین گردیده، استفاده شده است. این پرسشنامه شامل دو مؤلفه باورهای انگیزشی^{۱۵} (۳۱ ماده) و راهبردهای یادگیری خود نظم داده شده^{۱۶} (۵۰ ماده) می‌باشد. لذا مجموع مواد پرسشنامه شامل ۸۱ ماده است.

۲) آزمون مسند مهارت‌گذاری^{۱۷} راتر: این آزمون شامل ۲۹ ماده است که ۲۳ ماده آن برای سنجش مهارت‌گذاری بیرونی یا درونی بکار می‌رود ۶ ماده آن نیز خنثی می‌باشد که به منظور ابهام بخشیدن به آزمون برای آزمودنی است. لازم به ذکر است که در این پژوهش، مبنای نمره‌گذاری براساس مسند مهارت‌گذاری بیرونی است و هرچه نمره آزمودنی در آزمون بالاتر باشد، دارای مسند مهارت‌گذاری بیرونی بالاتری است. راتر (به نقل از طالب‌پور و همکاران، ۱۳۸۱)، مطالعات زیادی را به روش بازآزمایی انجام داده و میزان اعتبار^{۱۸} آزمون را بین ۰/۴۹ تا ۰/۸۳ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار آزمون برابر ۰/۷۷ می‌باشد که از طریق آلفای کرونباخ بدست آمده است.

○ پرسشنامه جمعیت‌شناختی: این پرسشنامه جهت جمع‌آوری اطلاعات عمومی در مورد آزمودنیها از قبیل دانشکده محل تحصیل، سن، رشته تحصیلی، معدل واحدهای گذرانده

شده و ... توسط محققین تدوین گردیده است (لازم به ذکر است که معدل واحدهای گذرانده به عنوان معیار عینی موفقیت تحصیلی دانشجویان مورد استفاده قرار گرفته است).

○ طرح پژوهش حاضر از نوع علی مقایسه‌ای می‌باشد زیرا هدف ما این است که دو گروه از دانشجویان را که دارای مهارت بیرونی و درونی هستند، از لحاظ میزان باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود نظم داده شده مورد مقایسه قرار دهیم. روشهای آماری استفاده شده در این پژوهش عبارت از آزمون t مستقل برای مقایسه میانگینهای دو گروه بیرونی و درونی، تحلیل واریانس برای مقایسه میانگینهای سه گروه (فنی مهندسی، علوم انسانی و علوم پایه) و ضریب همبستگی می‌باشد.

● نتایج

○ مقایسه مهارت‌گذاران بیرونی و درونی از لحاظ میزان استفاده از باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود نظم داده شده. با توجه به جدول ۱، نتایج حاصل، مبین آن است که میانگین نمرات مهارت‌گذاران بیرونی در پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری کمتر از درونی‌هاست. داده‌های استنباطی جدول مذکور نیز نشان‌دهنده آنست که تفاوت بین دو گروه از لحاظ میزان استفاده از باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری معنادار است و لذا می‌توان ادعا کرد دانشجویانی که دارای مهارت‌گذاری درونی هستند، نسبت به بیرونیها، بطور معناداری دارای باورهای انگیزشی بیشتری هستند و از راهبردهای یادگیری بیشتری استفاده می‌کنند و به این ترتیب فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۱- نتایج حاصل از اجرای پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری

و مقایسه میانگینهای دو گروه بیرونی و درونی

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری						تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره t	سطح معناداری
						بیرونی	درونی				
						۱۰۳	۶۵/۸۵	۱۰/۸۰	۲۰۴	-۳/۵۱	۰/۰۰۱
						۱۰۳	۷۱/۶۶	۱۲/۸۷			

○ مقایسه مهار گذاران بیرونی و درونی از لحاظ موفقیت تحصیلی: در مورد ارتباط بین مسند مهار گذاری و موفقیت تحصیلی، نتایج حاصل از میانگین نمرات واحدهای گذرانده شده گروه نمونه به عنوان معیار عینی موفقیت تحصیلی در دو گروه بیرونی و درونی و همچنین نتایج حاصل از مقایسه میانگین های دو گروه در جدول ۲ ارائه شده است. نتایج جدول ۲ نشان می دهد که علیرغم وجود اختلاف در میانگینهای دو گروه بیرونی و درونی، این تفاوت معنادار نیست و بنابراین نمی توان فرضیه دوم را مورد تأیید قرار داد.

جدول ۲- نتایج حاصل از مقایسه میانگینهای دو گروه بیرونی و درونی از لحاظ موفقیت تحصیلی

موفقیت تحصیلی (معدل واحدهای گذرانده شده)						ایزار شاخصها گروهها
سطح معنادار	آمار	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۰/۲۲۸	-۱/۱۶	۱۹۴	۱/۳۹	۱۴/۹۸	۱۰۶	بیرونی
			۱/۶۲	۱۵/۲۳	۹۰	درونی

○ مقایسه دانشجویان گروههای تحصیلی مختلف: (فنی مهندسی، علوم انسانی و علوم پایه) از لحاظ میزان استفاده از باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود نظم داده شده: نتایج جدولهای ۳ و ۴ مبین آنست که در میزان استفاده از راهبردهای انگیزشی برای یادگیری، دانشجویان دانشکده فنی مهندسی دارای بالاترین میانگین و دانشجویان دانشکده علوم پایه دارای پائین ترین میانگین هستند. همچنین نتایج مذکور نشان می دهد که تفاوت بین دانشکده ها از لحاظ میزان استفاده از راهبردهای انگیزشی برای یادگیری معنادار است و بررسی بیشتر در قالب آزمون توکی نشان داد که این تفاوت بیشتر بین دانشکده های فنی مهندسی و علوم پایه می باشد.

جدول ۳- نتایج حاصل از اجرای پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری در گروههای تحصیلی سه گانه

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری			ایزار شاخصها گروه تحصیلی
انحراف معیار	میانگین	تعداد	
۹/۹۳	۷۰/۵۱	۱۴۴	فنی مهندسی
۱۳/۳۵	۶۶/۹۹	۷۲	علوم انسانی
۱۳/۶۳	۶۵/۸۳	۵۱	علوم پایه

جدول ۴- نتایج تحلیل واریانس یک راه در مورد میزان استفاده از باورهای انگیزشی برای

یادگیری در گروههای تحصیلی سه گانه

سطح معنادار	نسبت F	واریانس	درجه آزادی	مجموع مجذورات	شاخصها متغیر تعریف
۰/۰۱۹	۴/۰۵	۵۵۲/۵۷	۲	۱۱۰۵/۱۴	بین گروهی
		۱۳۶/۶۱	۲۶۴	۳۶۰۶۴/۵۸	درون گروهی

○ بررسی ارتباط بین میزان استفاده از راهبردهای انگیزشی برای یادگیری و موفقیت تحصیلی: در حیطه بررسی ارتباط بین میزان استفاده از راهبردهای انگیزشی برای یادگیری و موفقیت تحصیلی، با استفاده از همبستگی پیرسن، ضریب همبستگی $r = ۰/۱۵۱$ بدست آمده است و با توجه به معنادار بودن رابطه در سطح $p < ۰/۰۵$ ، این نتیجه حاصل می شود که بین میزان استفاده از راهبردهای انگیزشی برای یادگیری و موفقیت تحصیلی ارتباط مستقیم وجود دارد. به عبارت دیگر هرچه میزان استفاده دانشجو از راهبردهای انگیزشی برای یادگیری بیشتر باشد، موفقیت تحصیلی وی نیز بیشتر خواهد بود.

● بحث و نتیجه گیری

○ این پژوهش با هدف بررسی مقایسه‌ای دانشجویان از لحاظ مسند مهارگذاری، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود نظم داده شده انجام گرفته است. نتایج بررسی‌ها حاکی از آن است که دانشجویان دارای مسند مهارگذاری بیرونی در مقایسه با مهارگذاران درونی از باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری کمتری استفاده می کنند. این امر می تواند حاکی از انگیزه ضعیف تر و درگیری های شناختی و فراشناختی کمتر در بیرونی ها باشد. همانگونه که قبلاً ذکر گردید، دانشجویانی که دارای مسند مهارگذاری درونی هستند، بدون توجه بیش از حد به نقش عوامل بیرونی در این زمینه، حداکثر تلاش خود را برای رسیدن به هدف مورد نظر بکار می گیرند. آنها بطور فعال و کارآمد با موضوعات درگیر شده و دارای انگیزش نسبتاً بالایی برای حل مسائل و مشکلات هستند. همانگونه که مک دونالد^{۲۲} (به نقل از پیرسن و بیزلی، ۲۰۰۲) بیان می دارد، مردم با اعتقاد به مسند مهارگذاری بیرونی خویشتن را مستأصل و درمانده می سازند و این درماندگی می تواند در همه حیطه های

زندگی فرد، از جمله فرآیند انگیزش و استفاده از خود نظم‌دهی در یادگیری تأثیرگذار باشد.

○ نتایج حاصل از مقایسه میانگینهای دو گروه بیرونی و درونی در حیطه موفقیت تحصیلی حاکی از عدم وجود تفاوت معنادار بین دو گروه مذکور می‌باشد و این یافته با برخی از یافته‌های پیشین در تضاد است. در توجیه این مطلب می‌توان به عواملی نظیر احتمال دخالت متغیرهای مداخله‌گر و غیرقابل مهار در این زمینه (مثل تجارب مطالعاتی قبلی، عادات مطالعاتی، اهداف یادگیری، عوامل انگیزشی و خود ادراکی‌های متفاوت) اشاره کرد. مطلب دیگر اینکه در جو فعلی آموزش و پرورش کشور ما، دانش‌آموزانی که حد نصاب لازم برای ادامه تحصیل در رشته‌های ریاضی و تجربی را کسب نکرده‌اند، بهپ ادامه تحصیل در رشته‌های انسانی و هنرستانها روی می‌آورند و از طرف دیگر، تعداد بسیار اندکی از دانش‌آموزانی که توانسته‌اند امتیازات لازم برای ورود به رشته ریاضی و تجربی را کسب کنند، حاضر می‌شوند در رشته علوم انسانی ادامه تحصیل دهند، هرچند استعداد و علاقه آنها در زمینه ادبیات و علوم انسانی باشد. لذا ادامه روند مذکور باعث می‌شود که در رشته‌های غیرفنی، انگیزه کمتری برای پیگیری جدی و عمیق مطالب درسی وجود داشته باشد و این امر می‌تواند یک عامل تأثیرگذار در سنجش ارتباط بین مسند مهارگذاری و موفقیت تحصیلی باشد.

○ عامل دیگر در تبیین چرایی عدم ارتباط معنادار بین مسند مهارگذاری و موفقیت تحصیلی می‌تواند تفاوت‌های فرهنگی باشد. توضیح اینکه در اکثر تحقیقاتی که تا کنون در مورد ارتباط بین مسند مهارگذاری و موفقیت یا پیشرفت تحصیلی صورت گرفته، از نمونه‌های دانش‌آموزی استفاده شده است و در این نمونه‌ها، با توجه به بومی بودن اکثریت دانش‌آموزان، تفاوت‌های فرهنگی کمتری وجود دارد اما در نمونه‌های دانشجویی با توجه به اینکه آنها به مناطق مختلف کشور تعلق دارند، تفاوت‌های فرهنگی هم زیادتر می‌باشد و بدین ترتیب می‌تواند به عنوان متغیر مداخله‌گر در نتایج پژوهش مؤثر باشد.

○ نتایج حاصل از مقایسه میانگین نمرات دانشجویان گروه‌های تحصیلی فنی مهندسی، علوم انسانی و علوم پایه حاکی از آن است که تفاوت این سه گروه از لحاظ باورهای

انگیزی و راهبردهای یادگیری خود نظم داده شده معنادار است و بررسی‌های بیشتر در قالب آزمون توکی نشان داد که این تفاوت بین گروه‌های فنی مهندسی و علوم پایه می‌باشد. البته به نظر می‌رسد که این مطلب بیشتر از آنکه معلول تفاوت ماهوی در گروه‌های تحصیلی باشد، معلول طرز نگرش جامعه به رشته‌های تحصیلی مختلف است، زیرا اقبال بیش از حد به رشته‌های ریاضی و به تبع آن رشته‌های فنی مهندسی، باعث گسیل اکثر استعدادها به طرف این رشته‌ها می‌شود و این فرآیند در نهایت باعث می‌شود که دانشجویان فنی مهندسی دارای میزان بیشتری از باورهای انگیزی و راهبردهای یادگیری خود نظم داده شده در روند تحصیل خود باشند. لذا پیش‌بینی می‌شود که اگر این بررسی با انتخاب گروه‌های نمونه‌ای از دانشجویان ممتاز گروه‌های تحصیلی مختلف صورت می‌گرفت، تفاوت معناداری در میزان استفاده از راهبردهای انگیزی برای یادگیری در بین آنان وجود نداشت، هرچند ممکن است در نوع راهبردهای یادگیری مورد استفاده با هم تفاوت‌هایی داشته باشند.

○ نتایج بررسی پیرامون فرضیه چهارم نشان می‌دهد که بین استفاده از راهبردهای انگیزی برای یادگیری و موفقیت تحصیلی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، هرچه میزان استفاده دانشجو از باورهای انگیزی و راهبردهای یادگیری بیشتر باشد، موفقیت تحصیلی وی نیز بیشتر خواهد شد. اصولاً انگیزش از مفاهیمی است که برای توجیه اختلاف بین دانش‌آموزانی که استعداد یکسانی برای یادگیری دارند، اما پیشرفت تحصیلی آنها متفاوت است مورد استفاده قرار می‌گیرد و در مواردی نقش آن حتی از بهره‌مندی هم بیشتر است.

○ با توجه به نتایج فرضیه چهارم، به نظر می‌رسد که موفقیت تحصیلی هم می‌تواند معلول استفاده از راهبردهای یادگیری باشد و هم به نوبه خود باعث افزایش استفاده از راهبردهای یادگیری شود. لذا در یک جمع‌بندی کلی می‌توان ادعا کرد که اندازه‌های خود نظم‌دهی می‌تواند کمک‌کننده مؤثری برای تشخیص استعداد دانش‌آموزان باشد و نیز آموزش مهارت‌های خود نظم‌دهی و استفاده از راهبردهای یادگیری قادر به افزایش هرچه بیشتر موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان خواهد گردید. مطلبی که شایسته است به جد مورد

توجه دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور قرار گیرد.



یادداشت‌ها

- | | |
|---|--|
| 1- Kimble, G. A. | 2- Hergenhahn, B. R. |
| 3- Olson, M. H. | 4- Flavel, J. H. |
| 5- Baker, J. | 6- Brown |
| 7- Cole, P. | 8- Chan, L. |
| 9- Cognitive strategies | 10- Rehearsal strategies |
| 11- Elaboration strategies | 12- Organization strategies |
| 13- Expectancy | 14- Value setting |
| 15- Affection | 16- Garcia, T. |
| 17- Locus of control | 18- Rotter, J. B. |
| 19- Motivated Strategies for Learning Questionnaire. (MSIQ) | |
| 20- Motivated beliefs | 21- Self regulated learning strategies |
| 22- Locus of Control Test | 23- Reliability |
| 24- McDonald | |

منابع

- انصاری، رقیه (۱۳۷۶). بررسی رابطه راهبردهای یادگیری با خلاقیت دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- باصری، احمد (۱۳۷۴). بررسی مقایسه‌ای راهبردهای یادگیری و مسند علیت دانش‌آموزان موفق و عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- خداپناهی، محمدکریم (۱۳۸۱). انگیزش و هیجان تهران. سمت.
- طالب‌پور، اکبر؛ نوری، ابوالقاسم؛ موسوی، حسین (۱۳۸۱). تأثیر آموزش شناختی بر مسند مهارت‌گذاری، انگیزه موفقیت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شاهد تهران. مجله روانشناسی، ۲۱، سال ششم، صص؛ ۲۹-۱۸.
- فتحی آشتیانی، علی، حسینی، مریم (۱۳۷۹). مقایسه راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان موفق و ناموفق. تهران. مجله روانشناسی، ۱۳، صص؛ ۱۵-۴.

- _ کله، پیتز. جان، لورنا (۱۳۷۲). روشها و راهبردها در تعلیم و تربیت کودکان استثنایی، ترجمه فرهاد ماهر. تهران. نشر قومس.
- _ موسوی‌نژاد، عبدالمجید (۱۳۷۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود‌نظم داده شده با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- _ هرگنهان، بی. آر. السون، ام. اج (۱۳۷۹). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. ترجمه علی‌اکبر سیف. تهران، نشر دوران.

Bandura, A. (1998). *Self-efficacy encyclopedia of human behavior*. Vol. 4, 71-81.

Brooks, D. W. (1997). *Web teaching*. [http:// www.dwb. unl. edu/](http://www.dwb.unl.edu/)

Kivinen, K. (2000). *MSLQ-Motivated strategies for learning questionnaire*. [http://www.uta. fi/](http://www.uta.fi/)

Lau, S. & Roeser, R. W. (2000). *On cognitive abilities and motivation processes in student's science engagement and achievement*. Stanford University.

Pearson, C. L. & Beaseley, J. (2002). *An evaluation of an integrative framework of student characteristics and learning approaches*. Murdoch University-Western Australia.

Pintrich, P. R.; Smith, D.; Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). *Item descriptions from the motivated strategies for learning questionnaire*. <http://www.aare.edu.au/>

