

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۷/۱۵

تاریخ تصویب مقاله: ۹۵/۸/۱۹

مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان مشروط و عادی

دکتر صغری استوار*، دکتر مسعود عابدی**

چکیده

یکی از مشکلات عمده در سیستم‌های آموزشی، مشروط شدن دانشجویان در طول تحصیل است. با توجه به اهمیت شناسایی عوامل مؤثر بر افت تحصیلی، این مطالعه با هدف مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان مشروط و عادی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سپیدان انجام گرفت. به منظور بررسی این هدف، ۲۶۸ دانشجو شامل ۵۹ نفر از دانشجویان مشروط (۳۹ پسر و ۲۰ دختر) و ۲۰۹ نفر از دانشجویان عادی (۱۲۹ پسر و ۸۰ دختر) مورد مطالعه قرار گرفت. اطلاعات با استفاده از دو پرسشنامه مشتمل بر پرسشنامه ویژگی‌های دموگرافیک و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) جمع‌آوری شد. اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از روش آمار توصیفی و آزمون تی گروه‌های مستقل تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که بین دو گروه دانشجویان عادی و مشروط به لحاظ استفاده از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری، تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ بدین معنی که دانشجویان عادی نسبت به دانشجویان مشروط بیشتر از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری

s_stovar@yahoo.com

* استادیار دانشگاه فرهنگیان - پردیس شهید باهنر شیراز

** استادیار دانشگاه آزاد اسلامی - واحد بیضا

استفاده می‌کنند. افزون بر این، نتایج مطالعه نشان داد که بین دختران و پسران در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری، تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین، مقایسه دانشجویان عادی و مشروط در مؤلفه‌های باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) بیانگر تفاوت دو گروه در این مؤلفه‌ها بود؛ اما تفاوت جنسیتی در مؤلفه‌های باورهای انگیزشی مشاهده نشد.

واژه‌های کلیدی: افت تحصیلی، راهبردهای خودتنظیمی یادگیری، باورهای انگیزشی.

مقدمه

ورود به دانشگاه یک رویداد مهم تلقی شده است و براساس زمینه‌های روانشناختی فردی و ویژگی‌های محیطی، واکنش‌های متفاوتی را به دنبال دارد. چنین رویدادی موجب می‌شود تا فرد یک فرایند جدایی، انطباق با محیط جدید، سازگاری در ارتباطات اجتماعی^۱ و رویارویی با مشکلات را تجربه کند (کنی^۲، ۱۹۹۰). در این راستا، موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی، بستگی به شیوه‌های خاص پاسخ‌دهی فرد نسبت به تغییر ایجاد شده در شرایط زندگی او به‌عنوان دانشجو براساس زمینه‌های روانشناختی دارد (آمستین^۳، ۱۹۸۰).

سازمان یونسکو مفهوم افت تحصیلی را به تکرار پایه، ترک تحصیل زودرس و کاهش کیفیت آموزشی و تحصیلی فراگیران نسبت می‌دهد (یونسکو^۴، ۱۹۸۴). افت تحصیلی یکی از مشکلات نظام‌های آموزشی از جمله دانشگاه‌هاست؛ به عبارت دیگر، افت تحصیلی به معنی موفق نشدن در تحصیل است که با معیارهایی نظیر: مشروطی، تکرار درس، طولانی شدن مدت تحصیل، اخراج، انصراف و ترک تحصیل قابل بررسی است (فرهادی، جواهری و غلامی، ۲۰۰۵).

1- Social Relations

2- Kenny

3- Amstien

4- Unesco

یکی از مهمترین مسائل و مشکلات نظام‌های آموزشی، موضوع افت تحصیلی است. در مورد افت تحصیلی تعابیر و تعاریف متعددی ارائه شده است که وجه مشترک همه آنها، ناتوانی و شکست در انجام و اتمام موفقیت‌آمیز دوره تحصیلات رسمی است (تقریبی و همکاران، ۱۳۸۸). مشروطی به عبارت بهتر، اخذ معدل کمتر از ۱۲ در هر نیمسال تحصیلی، یکی از مصادیق مهم افت تحصیلی است و اغلب، سایر معیارها یا از مشروطی ناشی شده و یا به وقوع آن منجر می‌شوند (مطلق، الهام‌پور و شکورنیا، ۲۰۰۸).

در دنیای امروز، پیچیدگی‌های دستیابی به اطلاعات به دلیل پیشرفت سریع علم و تکنولوژی، رویکردهای نوینی را در زمینه مدیریت اطلاعات ایجاب کرده است. در همین زمینه، طرح نیازهای جدید در ارتباط با مهارت‌های یادگیرندگان برای یادگیری مؤثرتر، حجم زیادی از تحقیقات را به خود اختصاص داده است؛ بنابراین، مفهوم خودتنظیمی در ۳۰ سال گذشته به منظور برآوردن این نیازها مطرح شده است (داینس^۱، ۲۰۰۸).

از آنجا که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی تحت تأثیر متغیر جنسیت است؛ بررسی تأثیر این متغیر بر میزان استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی از اهمیت خاصی برخوردار است؛ چرا که با کسب اطلاعات کافی در این زمینه، می‌توان برنامه‌های آموزشی مناسبی طراحی کرد و زمینه را برای افزایش عملکرد تحصیلی گروه‌های مختلف دانشجویان فراهم آورد؛ بنابراین مسئله اساسی در پژوهش حاضر، مقایسه باورهای انگیزشی و میزان به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در میان دو گروه از دانشجویان مشروط و عادی است.

پیشینه پژوهش

مطالعات و پژوهش‌های متعدد حکایت از آن دارد که تنوعی از عوامل می‌تواند به افت تحصیلی منجر شود. در برخی از تحقیقات اعتیاد به مواد مخدر، عوامل شخصیتی، انگیزه و

^۱ - Dignath

علاقه، احساس رضایتمندی، انتظار موفقیت و شرایط خانواده بر میزان موفقیت تحصیلی در دانشگاه‌ها تأثیر داشته است (پترسون^۱، ۲۰۰۰). مطالعات دیگر عواملی از قبیل هوش و استعداد، شغل والدین، تحصیلات والدین، وضعیت اقتصادی اجتماعی دانشجویان و وضعیت تأهل دانشجویان را به عنوان افت تحصیلی معرفی نموده‌اند (صابرفیروزی، پنجه‌شاهین، موسوی‌نسب، ۲۰۰۰). از طرفی، تحقیقات و مطالعات اخیر حاکی از تأثیر عوامل انگیزشی و شناختی^۲ بر پیشرفت تحصیلی، در سطوح مختلف آزمودنی‌ها، از لحاظ استعداد تحصیلی و سنی در فرهنگ‌های مختلف است (لطیفیان، ۱۹۹۸، البرزی و سامانی، ۱۳۷۸). از لحاظ نظری، برخورداری از انگیزه درونی برای یادگیری و استفاده کارآمد از راهبردهای شناختی^۳ و خودتنظیمی^۴ از مهمترین عوامل موفقیت تحصیلی به‌شمار می‌آیند (شانک^۵، ۱۹۹۶). پیترریچ^۶ (۲۰۰۴) خودتنظیمی را یک فرایند فعال و سازمان‌یافته می‌داند که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده و تلاش می‌کنند بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. راهبردهای خودتنظیمی یادگیری شامل مهارت‌های خودآموزی^۷، سؤال پرسیدن از خود^۸، خودبازبینی^۹ و تقویت خود^{۱۰} است که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا با استفاده از فرایندهای شناختی، یادگیری آنها تسهیل شود (مونتاگو^{۱۱}، ۲۰۰۸). براساس یک مدل یادگیری خودتنظیمی که توسط پیترریچ و دگروت^{۱۲} (۱۹۹۰) مطرح شده است، خودتنظیمی شامل راهبردهای فراشناختی^{۱۳}

^۱-Peterson

^۲- Motivational & cognitive factors

^۳- Cognitive strategies

^۴-Self-regulation

^۵- Schunk

^۶- Pintrich

^۷- Self-instruction

^۸- Self-questioning

^۹- Self-monitoring

^{۱۰}- Self-reinforce

^{۱۱}- Montague

^{۱۲}- Pintrich & DeGroot

^{۱۳}- Metacognitive strategies

شناختی و مدیریت منابع^۱ است (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). منظور از فراشناخت، کسب آگاهی و شناخت از نقاط ضعف و قوت فعالیت شناختی خود است که فرد را در جریان فعالیت‌های شناختی راهنمایی می‌کند (مونتاکو، ۲۰۰۸). راهبردهای شناختی، به روش‌های مختلف یادگیری اشاره دارد که یادگیرندگان برای به خاطر سپاری و درک محتوا به کار می‌برند. یادگیرندگانی که از روش‌هایی مانند تمرین و تکرار، مرور ذهنی، تلخیص و سازماندهی استفاده می‌کنند، در فرایند یادگیری فعال‌تر هستند و در نتیجه، موفقیت‌های بیشتری نیز کسب می‌کنند (پینتریچ و دگروت، ۱۹۹۰). مدیریت منابع، بیانگر این مطلب است که یادگیرنده به‌طور بهینه از زمان اختصاص داده شده برای مطالعه استفاده کند. در واقع، یادگیرنده با مدیریت زمان می‌تواند بر زندگی خود کنترل داشته باشد. افراد خودتنظیم‌گر از تأثیر عوامل محیطی بر دقت خود در هنگام مطالعه آگاهند و توانایی اصلاح و تغییر آن را نیز دارند (دمبو و ایتن^۲، ۲۰۰۰). مطالعه ابعاد شناختی بدون توجه به ابعاد انگیزشی و تأثیر تعاملی این دو بر میزان یادگیری، چندان منطقی به نظر نمی‌رسد؛ بنابراین، در موقعیت آموزشی علاوه بر راهبردهای شناختی باید به باورهای انگیزشی دانشجویان نیز توجه کرد. باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام یک عمل به آنها مراجعه می‌کنند. این باورها در برگیرنده معیارهایی در مورد استدلال افراد جهت انتخاب روش‌های انجام تکلیف بوده و به وسیله پیامدهای ناشی از رفتار، همانندسازی با دیگران و سایر عوامل، تحت تأثیر قرار می‌گیرند و در موقعیت‌های مختلف ممکن است تغییر کنند (قدم‌پور و سرمد، ۱۳۸۲). در بررسی عوامل انگیزشی مؤثر بر یادگیری می‌توان به مدل انگیزشی انتظار- ارزش^۳ پینتریچ، ۱۹۸۶ اشاره کرد. در این مدل، به سه جزء انگیزش که با مؤلفه‌های خودتنظیمی در ارتباط است، توجه شده است؛ این عوامل عبارت‌اند از خودکارآمدی^۴،

^۱- Resource management

^۲- Dembo & Eaton

^۳- Expectancy-value model

^۴- Self-efficacy

ارزش‌گذاری درونی^۱ و واکنش‌های عاطفی^۲. خودکارآمدی به باورهای فرد درباره موفقیت‌های مورد انتظار در انجام یک تکلیف اشاره دارد. ارزش‌گذاری درونی به باور فرد در مورد اهمیت تکلیف دلالت دارد. جزء سوم انگیزش، واکنش‌های عاطفی فرد نسبت به تکلیف است؛ از جمله این واکنش‌ها، اضطراب امتحان است (به نقل از پیتریچ و دگروت، ۱۹۹۰). همچنین در زمینه رابطه استفاده از راهبردهای شناختی و باورهای انگیزشی و جنسیت در حوزه‌های مختلف تحصیلی، تحقیقات نتایج متناقضی را گزارش کرده‌اند. برخی از یافته‌ها به برتری پسران و پژوهش‌های دیگر حاکی از معنی‌دار نبودن تفاوت‌های جنسیتی در حیطه یاد شده بوده است (البرزی و سیف، ۱۳۸۱).

حدود ۱۲ درصد دانشجویان دانشگاه‌ها در طی تحصیل خود، حداقل برای یک ترم تحصیلی مشروط می‌شوند که این مشروطی نه تنها دانشجو را در معرض خطر مشکلات روحی-روانی و محرومیت از تحصیل قرار می‌دهد؛ بلکه حتی در صورت به اتمام رسانیدن تحصیلات، سطح کارایی این افراد با نیاز جامعه هماهنگ نبوده و در آینده خسارت‌های مالی و نارضایتی‌های اجتماعی متعدد ایجاد خواهد کرد (مطلق و همکاران، ۲۰۰۸). به‌منظور پیشگیری از این عوارض نامطلوب و در بسیاری از موارد غیرقابل جبران، وجود سیستم آموزشی که بتواند دانشجویان در معرض خطر مشروطی را غربالگری و شناسایی کند، ضروری به‌نظر می‌رسد؛ زیرا با شناسایی به موقع دانشجویان در معرض خطر، می‌توان موجب ارتقای وضعیت تحصیلی آنها شد. بدیهی است که شناسایی دانشجویان در معرض خطر، مستلزم شناسایی عوامل مؤثر بر وقوع مشروطی است. افت تحصیلی و مشروطی متأثر از عوامل متعددی است. با توجه به شیوع نسبتاً زیاد موارد افت تحصیلی، تناقضات موجود در ارتباط با عوامل تأثیرگذار بر آن، تبعات فردی، خانوادگی و اجتماعی ناشی از شکست تحصیلی، لزوم شناسایی عمیق این مشکل آموزشی و محدودیت‌های ناشی از تحقیقات انجام شده قبلی؛ این مطالعه با هدف مقایسه باورهای انگیزشی

¹ - Intrinsic value

² - Emotional reaction

و راهبردهای یادگیری دانشجویان عادی و مشروط انجام شد؛ بنابراین، هدف از این پژوهش، استفاده از نتایج آن در تدریس در مراکز آموزشی است تا با بهره‌گیری از این روش‌ها بتوان در جهت رفع مشکلات تحصیلی دانشجویان اقدام کرد. با توجه به اهداف فوق و با در نظر گرفتن تحقیقات پیشین در قلمرو موضوع مورد بررسی، فرضیه‌های زیر تدوین شد:

- ۱- بین دانشجویان عادی و مشروطی در زمینه کاربرد راهبردهای خودتنظیمی یادگیری (شناختی و فراشناختی) تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۲- بین دانشجویان عادی و مشروطی به لحاظ باورهای انگیزشی (ارزش‌گذاری درونی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان) تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۳- بین دانشجویان دختر و پسر در زمینه کاربرد راهبردهای خودتنظیمی یادگیری (شناختی و فراشناختی) تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۴- بین دانشجویان دختر و پسر به لحاظ باورهای انگیزشی (ارزش‌گذاری درونی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان) تفاوت معناداری وجود دارد.

روش تحقیق

جامعه و شرکت‌کنندگان و روش نمونه‌گیری

تحقیق حاضر گذشته‌نگر^۱ و از نوع علی-مقایسه‌ای^۲ است. جامعه مورد مطالعه از دو گروه دانشجویان عادی و مشروط تشکیل شده است که از طریق نمونه‌گیری در دسترس هدفمند، از دانشگاه آزاد اسلامی واحد سپیدان انتخاب شدند. نمونه مورد مطالعه، ۵۹ نفر دانشجوی مشروط (۳۹ پسر و ۲۰ دختر) از دانشجویان مشمول کمیسیون موارد خاص (دانشجویان با حداقل یک بار مشروطی) و ۲۰۹ نفر دانشجوی غیر مشروط (۱۲۹ پسر و ۸۰ دختر) از دانشجویانی که تاکنون مشروط نشده بودند، به‌عنوان دانشجویان عادی انتخاب شدند. همچنین گروه عادی در چند متغیر

^۱-Retrospective

^۲-Causal-comparative

از جمله سن، جنسیت، وضعیت تأهل، وضعیت سکونت و رشته تحصیلی با گروه مشروط هم‌تا شدند. به افراد گروه نمونه (دانشجویان عادی)، پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری در کلاس‌های درس ارائه شد و به منظور شناسایی دانشجویان دچار افت تحصیلی (دانشجویان مشروط) به پرونده‌های در دست بررسی کمیسیون موارد خاص دانشگاه مراجعه شد و در مرکز مشاوره دانشگاه پرسش‌نامه‌ها جهت تکمیل به آنها ارائه گردید و از هر دو گروه خواسته شد تا نظرات خود را درخصوص هریک از موارد پرسش‌نامه با انتخاب یکی از پنج گزینه «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «نظری ندارم»، «مخالقم» و «کاملاً مخالفم» مشخص کنند.

ابزار پژوهش

۱. پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱

این پرسش‌نامه دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری (۲۲ ماده) است و مجموع ماده‌های مقیاس آن ۴۷ عدد است که توسط پیتر ریچ و دگروت (۱۹۹۰) ساخته شده است.

مقیاس باورهای انگیزشی، شامل سه خرده‌آزمون (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) و مقیاس راهبردهای خودتنظیمی یادگیری، دارای دو خرده‌آزمون (راهبردهای شناختی و فراشناختی) است. ماده‌های این پرسش‌نامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ پنج گزینه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) است.

بررسی‌های پیتر ریچ و دگروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی این پرسش‌نامه، نشان داد که توان پایایی برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی؛ یعنی خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ و برای مقیاس راهبردهای خودتنظیمی یادگیری، (راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۸۳ بود (به نقل از کجفاف، مولوی و شیرازی، ۱۳۸۲).

^۱ - Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

روایی سازه‌ای این مقیاس در ایران، توسط البرزی و سیف (۱۳۸۱) به دست آمده است. استوار و خیر (۲۰۰۴) ضریب پایایی مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۳ و ۰/۸۴ و همچنین ضریب آلفای کرونباخ مرور ذهنی، بسط، سازماندهی و خودتنظیمی، به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۸، ۰/۶۰ و ۰/۷۴ برای کل نمونه گزارش کرده‌اند.

در این پژوهش، پایایی مقیاس‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد. ضریب پایایی خرده‌مقیاس‌های باورهای انگیزشی؛ یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۹ و ۰/۹۱ و ضریب پایایی مقیاس‌های راهبردهای خودتنظیمی یادگیری؛ یعنی راهبردهای شناختی و فراشناختی، به ترتیب برابر با ۰/۷۸ و ۰/۸۶ بود.

در این پژوهش از ۳ مقیاس در بخش باورهای انگیزشی شامل سه مؤلفه خودکارآمدی (برای نمونه: مطمئن هستم که می‌توانم مفاهیم درسی را بفهمم)، ارزش‌گذاری درونی (فراگیری درس برای من اهمیت زیادی دارد) و اضطراب امتحان (هنگام امتحان مضطرب و پریشان هستم) است و دو مقیاس در بخش راهبردهای خودتنظیمی یادگیری، شامل دو مقیاس استفاده از راهبردهای شناختی (مانند: وقتی برای امتحان مطالعه می‌کنم، مطالب مهم را چند بار برای خودم تکرار می‌کنم) و فراشناختی (برای آنکه مطمئن شوم مطالبی را که خوانده‌ام، خوب فهمیده‌ام؛ سؤالاتی از خودم می‌پرسم) استفاده شده است.

روش اجرا

به افراد گروه نمونه (دانشجویان عادی)، پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در کلاس‌های درس ارائه شد و به منظور شناسایی دانشجویان دچار افت تحصیلی (دانشجویان مشروط)، به پرونده‌های در دست بررسی کمیسیون موارد خاص دانشگاه مراجعه شد و در مرکز مشاوره دانشگاه، پرسش‌نامه‌هایی به آنها ارائه شد تا تکمیل کنند و از هر دو گروه خواسته شد

تا نظرات خود را در خصوص هریک از موارد پرسش‌نامه با انتخاب یکی از پنج گزینه «کاملاً موافقم»، «موافقم»، «نظری ندارم»، «مخالقم» و «کاملاً مخالفم» مشخص کنند.

یافته‌ها

با استفاده از آزمون تی برای گروه‌های مستقل، میانگین نمرات دانشجویان مشروط و عادی در راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی مورد مقایسه قرار گرفت. یکی از شروط نرمال بودن متغیر وابسته این است که سطح معناداری آزمون کولموگروف-اسمیرنف بزرگتر از ۰/۰۱ می‌باشد، نرمال بودن آن مفروض است.

فرضیه اول: بین دانشجویان عادی و مشروط در زمینه کاربرد راهبردهای خودتنظیمی یادگیری (شناختی و فراشناختی) تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج پژوهش در ارتباط با تفاوت‌های گروهی در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. خلاصه آماره‌های خرده‌مقیاس‌های راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان

عادی و مشروط

مقیاس	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار تی	P
راهبردهای شناختی	عادی	۲۰۹	۳۹/۵۰	۱۴/۲۳	۵/۶۵	۰/۰۰۱
	مشروط	۵۹	۲۷/۰۰	۱۷/۴۶		
راهبردهای فراشناختی	عادی	۲۰۹	۳۲/۷۲	۱۳/۱۷	۴/۷۸	۰/۰۰۱
	مشروط	۵۹	۲۲/۹۸	۱۵/۸۸		

همانگونه که در جدول ۱ دیده می‌شود، بین دانشجویان عادی و مشروط در مقیاس راهبردهای شناختی در سطح $0/001$ تفاوت معناداری ($t= 5/65$) وجود دارد. بر این اساس، دانشجویان عادی استفاده از راهبردهای شناختی بیشتری در هنگام مطالعه گزارش کرده‌اند. در مقیاس راهبردهای فراشناختی نیز تفاوت معناداری ($t= 4/78$) در سطح $0/001$ بین دانشجویان عادی و مشروط مشاهده شده است و در این مقیاس نیز دانشجویان عادی نمرات بیشتری کسب کرده‌اند.

فرضیه دوم: بین دانشجویان عادی و مشروط به لحاظ باورهای انگیزشی (ارزش‌گذاری درونی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان) تفاوت معناداری وجود دارد. جهت مقایسه میانگین نمرات باورهای انگیزشی در دو گروه عادی و مشروط، از آزمون تی مستقل استفاده و نتایج به شرح جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. خلاصه آماره‌های خرده‌مقیاس‌های باورهای انگیزشی در دانشجویان عادی و مشروط

مقیاس	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار تی	P
ارزش‌گذاری درونی	عادی	۲۰۹	۳۳/۱۹	۱۲/۱۳	۲/۹۰	۰/۰۴
	مشروط	۵۹	۲۹/۲۵	۱۹/۵۲		
خودکارآمدی	عادی	۲۰۹	۳۳/۳۷	۱۲/۰۴	۳/۴۴	۰/۰۰۱
	مشروط	۵۹	۲۷/۰۸	۱۳/۵۲		
اضطراب امتحان	عادی	۲۰۹	۲۵/۶۵	۸/۸۷	۲/۵۴	۰/۰۱
	مشروط	۵۹	۲۲/۱۵	۱۰/۷۸		

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، بین دانشجویان عادی و مشروط در زیر مقیاس، ارزش‌گذاری درونی در سطح $0/04$ تفاوت معناداری ($t=2/90$) مشاهده شده است. بر این اساس، دانشجویان عادی در این مقیاس نمرات بیشتری کسب کرده‌اند. در زیر مقیاس خودکارآمدی نیز تفاوت معناداری ($t=3/44$) در سطح $0/001$ بین دانشجویان عادی و مشروط

مشاهده شده است و در این عامل نیز دانشجویان عادی نمرات بیشتری در خودکارآمدی کسب کرده‌اند. همچنین، در زیرمقیاس اضطراب امتحان نیز تفاوت معناداری ($t=2/54$) در سطح $0/01$ بین دانشجویان عادی و مشروط مشاهده شده است؛ ولی در این عامل دانشجویان مشروط نمرات کمتری در اضطراب امتحان کسب کرده‌اند.

با توجه به نتایج پژوهش، در ارتباط با تفاوت‌های جنسی در خرده‌مقیاس‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) فرضیه سوم پژوهش و تفاوت‌های جنسی در خرده‌مقیاس‌های باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) فرضیه چهارم پژوهش، بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری مشاهده نشده است. نتایج در جدول ۳ و ۴ نشان داده شده است.

همان‌طور که در جدول ۳ دیده می‌شود، بین دانشجویان دختر و پسر در مقیاس‌های راهبردهای شناختی و فراشناختی، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشده است.

جدول ۳. خلاصه آماره‌های خرده‌مقیاس‌های راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در

دانشجویان دختر و پسر

مقیاس	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار تی	P
راهبردهای شناختی	دختر	۱۰۰	۳۶/۰۹	۱۵/۵۴	۰/۵۲	NS
	پسر	۱۶۸	۳۷/۱۳	۱۶/۰۶		
راهبردهای فراشناختی	دختر	۱۰۰	۳۰/۵۶	۱۴/۷۹	۰/۰۱	NS
	پسر	۱۶۸	۳۰/۵۹	۱۴/۱۵		

همچنین نتایج پژوهش در ارتباط با تفاوت‌های جنسی در خرده‌مقیاس‌های باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) در جدول ۴ نشان داده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، بین دانشجویان دختر و پسر در خرده‌مقیاس‌های باورهای انگیزشی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشده است.

جدول ۴: خلاصه آماره‌های خرده‌مقیاس‌های باورهای انگیزشی در دانشجویان دختر و پسر

مقیاس	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار تی P
ارزش‌گذاری درونی	دختر	۱۰۰	۳۲/۳۰	۱۴/۰۰	NS ۰/۰۲
	پسر	۱۶۸	۳۲/۳۳	۱۴/۲۶	
خودکارآمدی	دختر	۱۰۰	۳۲/۲۱	۱۲/۶۱	NS ۰/۲۲
	پسر	۱۶۸	۳۱/۸۵	۱۲/۶۷	
اضطراب امتحان	دختر	۱۰۰	۲۴/۷۱	۹/۰۲	NS ۰/۲۳
	پسر	۱۶۸	۲۴/۹۸	۹/۶۷	

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان مشروط و عادی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سپیدان انجام گرفت. نتایج پژوهش در ارتباط با فرضیه اول مبنی بر آنکه، بین دانشجویان عادی و مشروط در زمینه کاربرد راهبردهای خودتنظیمی یادگیری (شناختی و فراشناختی) تفاوت معناداری وجود دارد، نشان داد که بین دانشجویان عادی و مشروط از لحاظ به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی یادگیری، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این یافته با نتایج مطالعات قبلی (عارفی، ۱۳۸۷) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت، دانشجویانی که از راهبردهای یادگیری بیشتری استفاده می‌کنند، هنگام مطالعه سعی می‌کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبلی، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. به‌عبارت‌دیگر، با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خودپرسشی، خودنظارتی و خودارزیابی) بر چگونگی یادگیری خود واقف هستند. آنها اغلب از راهبردهای

شناختی استفاده می‌کنند و در بیشتر موارد تکلیف را به‌عنوان چالش در نظر می‌گیرند و از آن به‌عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند. همچنین، زیمرمن و کیت‌سانتاس^۱ (۱۹۹۹) معتقدند که معمولاً بیشتر دانشجویان از راهبردهای یادگیری خودتنظیم استفاده می‌کنند. آنچه که موجب تمایز دانشجویان خودتنظیم از دیگران می‌شود، آگاهی آنها از چگونگی این راهبردها و نیز داشتن انگیزه برای کاربرد آنهاست.

نتایج پژوهش در ارتباط با فرضیه دوم مبنی بر آنکه، بین دانشجویان عادی و مشروط به‌لحاظ باورهای انگیزشی (ارزش‌گذاری درونی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان) تفاوت معناداری وجود دارد، نشان داد که دانشجویان عادی نسبت به دانشجویان مشروط به‌لحاظ ارزش‌گذاری درونی و خودکارآمدی نمره بالاتری کسب کرده‌اند. این نتایج با نتایج پژوهش پینتریچ و دگروت (۱۹۹۰) هماهنگ است. در تبیین این یافته نیز می‌توان گفت، دانشجویان عادی در مقایسه با دانشجویان مشروط، در تمام مراحل یادگیری خود را افرادی لایق، خودکارآمد و مستقل ارزیابی می‌کنند. افرادی که به توانایی و کفایت خود در تکمیل یک تکلیف اطمینان ندارند، هنگام مواجه شدن و انجام دادن چنین تکالیفی احساس ناشایستگی می‌کنند. همچنین، دانشجویانی که به شایستگی و توانایی خود اطمینان دارند، با تمرکز بر راهبردهای مسئله، از عهده انجام دادن آن برمی‌آیند (استیپک^۲، ۲۰۰۲). آنها با کوشش برای موفقیت، استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری و نشان دادن سطح بالایی از احساس کارآمدی، به پیشرفت تحصیلی قابل ملاحظه‌ای دست می‌یابند، درحالی که دانشجویانی که از این راهبردها کمتر استفاده می‌کنند، یادگیری آنها طوطی‌وار است و فقط با تکرار انجام می‌شود (بمبنوتی^۳، ۲۰۰۸). همچنین، نتایج تحقیق نشان داد که دانشجویان عادی از لحاظ ارزش‌گذاری درونی تکلیف، در وضعیت بهتری نسبت به دانشجویان مشروطی قرار دارند. افراد با ارزش‌گذاری درونی بالا صرفاً به دنبال افزایش

^۱-zimmerman & Kitsantas

^۲-Stipek

^۳- Bembenutty

شایستگی و تسلط در یادگیری هستند و به همین دلیل، بیش از سایر فراگیران از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند و پیشرفت تحصیلی بیشتری هم دارند (راهب^۱، ۲۰۱۰).

علاوه بر این، نتایج تحقیق نشان داد که دانشجویان عادی نسبت به دانشجویان مشروطی، نمره بالاتری در اضطراب امتحان کسب کرده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان گفت، ترکیبی از عوامل فردی، آموزشگاهی، خانوادگی و فرهنگی در بروز اضطراب امتحان می‌تواند نقش داشته باشد. انتظارات بیش از حد و حساسیت والدین به نتایج امتحان فرزندان، می‌تواند از علل افزایش شیوع اضطراب امتحان در دانش‌آموزان باشد. سطح انتظارات و توقعات والدین و معلمان چنانچه با توانایی و امکانات دانشجویان متناسب نباشد و انتظاراتی نابجا و غیرمنطقی از آنان داشته باشند، باعث افزایش اضطراب امتحان می‌شود.

واکنش تند و شدید مدرسه نسبت به افت و عملکرد تحصیلی، باعث افزایش اضطراب امتحان دانش‌آموزان می‌شود. در یک مطالعه، اثر اخطار مشکل بودن امتحان (قبل از برگزاری آن) مورد ارزیابی قرار گرفت و این نتیجه به دست آمد که این اخطار در دانش‌آموزانی که سطح اضطرابشان بالاست، منجر به بدتر شدن کارایی خواهد شد؛ بنابراین، خود مدرسه هم می‌تواند برای کودکان مستعد این اضطراب را ایجاد کند (تشکر، ۱۳۷۷).

نتایج پژوهش در ارتباط با فرضیه سوم (بین دانشجویان دختر و پسر در زمینه کاربرد راهبردهای خودتنظیمی؛ یادگیری شناختی و فراشناختی) و فرضیه چهارم پژوهش (بین دانشجویان دختر و پسر به لحاظ باورهای انگیزشی؛ ارزش‌گذاری درونی، خودکارآمدی و اضطراب امتحان) تفاوت معناداری وجود دارد و بیانگر آن بود که دختران و پسران در به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و باورهای انگیزشی تفاوت معناداری را نشان ندادند؛ به عبارت دیگر، استفاده از راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی یکسانی را گزارش کرده بودند. این یافته با نتایج پژوهش البرزی و سامانی (۱۳۷۸)؛ صمدی (۱۳۸۳)؛ ضیاحسینی و

¹-Raheb

صالحی (۱۳۸۶) همسو و هم‌جهت و با نتایج تحقیق پینتریچ و دگروت (۱۹۹۰)؛ آندرمین و یانگ^۱ (۱۹۹۴)؛ لین و هاید^۲ (۱۹۸۹) هماهنگ است. این محققان نیز در مطالعه خود به نبود تفاوت بین دانش‌آموزان دختر و پسر در زمینه ارزش‌گذاری درونی، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی اشاره کرده بودند؛ اما با یافته بابانژاد قصاب (۱۳۷۵) که نشان داد دانش‌آموزان دختر در مقایسه با دانش‌آموزان پسر از شیوه‌های مطالعه بهتری سود می‌جویند، همخوانی ندارد. از جمله دلایلی که در مورد این نبود تفاوت می‌توان بیان کرد، افزایش آگاهی همه دانشجویان، اعم از دختران و پسران، از راهبردهای یادگیری در طول زمان است؛ به‌علاوه در سال‌های اخیر، تفاوت‌های جنسیتی به‌واسطه علاقه‌های فرهنگی مشترک و ایجاد فرصت‌های مساوی برای دو جنس کاهش یافته است.

با توجه به ابعاد کاربردی، پژوهش حاضر بستری را فراهم می‌آورد تا با تمرکز بر نقش راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و نقش باورهای انگیزشی در عملکرد تحصیلی دانشجویان، تصمیمات لازم برای تحول راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و مطالعه و رویکرد عمیق به یادگیری گرفته شود.

براساس یافته‌های پژوهش و به‌منظور بهبود کیفیت یادگیری دانشجویان پیشنهاد می‌شود، برای آشنایی بیشتر دانشجویان با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و مطالعه، یک واحد درسی اختیاری در کلیه رشته‌ها برای آنها در نظر گرفته شود. همچنین، برگزاری کارگاه‌های آموزشی جهت آموزش راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و باورهای انگیزشی به دانشجویان، به‌عنوان یکی از اولویت‌های اساسی کار مشاوران دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی شمرده شود.

از جمله محدودیت‌های این تحقیق عبارت‌اند از: ۱- نتایج پژوهش محدود به دانشجویان کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سپیدان است؛ بنابراین، در تعمیم نتایج آن به سایر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی باید احتیاط کرد. ۲- پژوهش حاضر محدود به مقطع آموزش

¹-Anderman & Young

²-Linn & Hyde

عالی است و در تعمیم نتایج آن به سایر سطوح آموزشی باید احتیاط کرد. ۳- تفاوت تعداد دانشجویان عادی و مشروط و تأثیر این تفاوت بر نتایج آزمون‌های دیگر محدودیت‌های این پژوهش است.

منابع و مأخذ

۱. البرزی، شهلا؛ سامانی، سیامک (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. صص ۱۸-۳.
۲. البرزی، شهلا؛ سیف، دیبا (۱۳۸۱). بررسی رابطه باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و برخی عوامل جمعیتی با پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی در درس آمار. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. دوره نوزدهم. شماره اول. (پیاپی ۳۷). صص ۷۳-۸۲.
۳. بابانژادقصاب، حسن (۱۳۷۵). بررسی و مقایسه شیوه‌های رایج مطالعه و اثر آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان بابل. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
۴. تقرّبی، زهرا؛ فخاریان، اسماعیل؛ میرحسینی، فخرالسادات؛ رسولی‌نژاد، اصغر؛ اکبری، حسین؛ عاملی، حسین (۱۳۸۸). عوامل مرتبط با وقوع مشروطی در دانش‌آموختگان دانشکده پرستاری و مامایی کاشان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. شماره ۹ (۱) صص ۲۱-۲۹.
۵. تشکر، بهرام (۱۳۷۷). بررسی رابطه نگرش‌های فرزندپروری، الگوی شخصیتی A، کمال‌گرایی و جزم‌گرایی والدین با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر سوم راهنمایی شهرستان آباء. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.
۶. صالحی، محمد؛ عنایتی، ترانه (۱۳۸۷). تأثیر ویژگی‌های فردی و سوابق تحصیلی دانشجویان بر حیطه‌های ده‌گانه راهبردهای یادگیری و مطالعه وین‌اشناین. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان. شماره ۱۹. صص ۲۳-۴۵.
۷. صمدی، معصومه (۱۳۸۳). بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین: مطالعه نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی. سال ۳۴. شماره ۱. صص ۱۷۵-۱۵۷.
۸. ضیاحسینی، سیدمحمد؛ صالحی، محمد (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین انگیزه و راهبردهای یادگیری زبان. ویژه‌نامه پژوهش زبان‌های خارجی. شماره ۴۱. صص ۱۰۸-۸۵.
۹. عارفی، مژگان (۱۳۸۷). مقایسه خودگردانی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و عادی و نقش پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد خودگردانی برای عملکرد تحصیلی. دانش و پژوهش در علوم تربیتی. شماره ۱۷ و ۱۸. صص ۹۸-۷۵.

۱۰. قدم‌پور، عزت‌اله؛ سرمد، زهره (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*. سال ۷. شماره ۲. صص ۱۱۲-۱۲۶.
۱۱. کجیاف، محمدباقر؛ مولوی، حسین؛ شیرازی، علیرضا (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*. سال ۵. شماره ۱. صص ۲۷-۳۳.
12. Amstien RL. (1980). *The student, the family, the university and the transition to adulthood. Adolescent Psychiatry*. 8:160-72.
13. Anderman, E.M., & Young, A.J. (1994). *Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
14. Bembenutty, Hefer, (2008). *Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students, Journal of Advanced Academics*, v18 n4 p586-616.
15. Dembo, M.H., & Eaton, M.J. (2000). *Self-regulation of academic learning in middle level schools. The Elementary School Journal*, 100, 473-490.
16. Dignath, C., Buetner, G., & Langfledt, H.P. (2008). *How can primary school students learn self-regulated learning strategies programmes. Educational Research review*, 3, 1-29.
17. Farhadi, A, Javaheri, F, & Gholami, YB, (2005). *Effective factors on student academic attrition in Lorestan University of Medical Science. Journal of Medical Education*. 8(1): 33-7. [In Persian].
18. Kenny M. (1990). *College seniors' perceptions of parental attachments: The value and stability of family ties. Journal of college student development* 31(1):39-49.
19. Latifian, M. (1998). *The relationship between motivation, Self – regulation learning strategies and student achievement across the curriculum. Doctoral Dissertation : Macquarie University*.
20. Linn, M., & Hyde, J. (1989). *Gender, mathematics, and science. Educational Researcher*, 18(8), 17-27.
21. Montague, M. (2008). *Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly*, 31, 37-46.
22. Motlagh, M, Elhampour, H, Shakurnia (2008). *A. Factors affecting students' academic failure in ahvaz Jundishapur University of Medical Sciences in 2005. Iranian Journal of Medical Education* 2008; 8(1): 91-9.

- 23..Ostovar, S, Khayer, M, (2004). *Relations of motivational beliefs and self-regulated learning outcomes for Iranian college students*. . *Psychological Reports*, 2004, 94, 1202-1204.
24. Peterson, J. (2000). *A follow up study of one group a achievers and under achievers four years after high school graduation*. *Roper Review*; 22(4): 217-24.
- 25.Pintrich, P.R & DeGroot, E.V, (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- 26.Pintrich,p.R.,& Schunk, D.H.(2002).*Motivation and Education, Theory ,Research.. Journal of Educational Research*,14,123-141.
- 27.Pintrich,P.R.(2004). *A conceptual framework for assessing student motivation and self-regulation learning in college students*. *Education Psychology Review*,16,385-407.
- 28.Raheb, Gh. (2010). *A model for improving learning motivation*. *University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran*, 13-62.
- 29.Saber Firoozi, M., Panjeh Shahin , MR., Mosavi Nasab, R. (2000). *Causes of drop out students in Shiraz University of medical sciences education*. *Tehran University Medical Sciences, Journal Special 4th National Conference on Medical Education 2000*, P: 107.
- 30.Schunk, D. H. (1996). *Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning*. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- 31.Stipek, Deborah, J, (2002). *Motivation to learn: From theory to practice (4th ed.)*, Boston, Allyn & Bacon .
- 32.Unesco.(1984). *Wastage in the world between 1970- 980*.paris:unesco.
- 33.Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). *Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals*. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.