

مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی
دانشگاه شهید چمران اهواز، بهار و تابستان ۱۳۸۶
دوره سوم، سال چهاردهم، شماره‌های ۱ و ۲
صص: ۵۷-۸۲

تاریخ دریافت مقاله: ۸۳/۴/۸
تاریخ بررسی مقاله: ۸۶/۳/۲۷
تاریخ پذیرش مقاله: ۸۷/۳/۲۸

رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از دانشجویان رشته پزشکی و مهندسی دانشگاههای شیراز

دیبا سیف*

دکتر محمد خیر**

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه باورهای انگیزشی جمعی از دانشجویان دانشگاههای شیراز با رویکردهای یادگیری آنان بود. بدین منظور ۱۸۳ دانشجوی سال سوم از دانشگاه شیراز و دانشگاه علوم پزشکی شیراز (۶۱ زن و ۱۲۳ مرد) با میانگین سنی ۲۲ سال از رشته‌های پزشکی (۸۹ نفر) و مهندسی برق و مکانیک (۹۴ نفر) به عنوان آزمودنی برگزیده شدند. به منظور سنجش باورهای انگیزشی در ۶ مؤلفه، یعنی خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اضطراب امتحان، جهت‌گیری درونی هدف، جهت‌گیری بیرونی هدف و باورهای کنترل درباره یادگیری، از "پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری" استفاده به عمل آمد. رویکردهای یادگیری به وسیله «پرسشنامه رویکردهای مطالعه» در سه مؤلفه، یعنی رویکرد عمیق، سطحی و راهبردی، مورد سنجش قرار گرفت. در پژوهش حاضر، اعتبار سازه‌ای این پرسشنامه‌ها به روش تحلیل عاملی با چرخش واریمکس انجام شد و ضرایب آلفای کرونباخ نشان از همسانی درونی مؤلفه‌های آنها داشت. رابطه ۶ مؤلفه انگیزشی با هر یک از رویکردهای یادگیری، به طور جداگانه در رشته پزشکی و مهندسی، از طریق تحلیل رگرسیون مرحله‌ای، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل نشانگر آن بود که روابط پیچیده بین باورهای انگیزشی و رویکردهای یادگیری برقرار است، که الگوی این روابط در میان دانشجویان پزشکی و مهندسی یکسان نمی باشد. این یافته‌ها با توجه به نتایج مطالعات پیشین و نظریه‌های مربوط، مورد بحث قرار گرفت و از تلویحات تربیتی آن سخن به میان آمد.

کلید واژگان: ارزش تکلیف، خودکارآمدی، اضطراب امتحان، جهت‌گیری هدف، رویکردهای یادگیری

*

**

مقدمه

کنترل یادگیری که به اسنادهای علی^۹ فرد در مورد عوامل درونی و بیرونی، قابل کنترل و غیرقابل کنترل در تکالیف ویژه یادگیری معطوف است و ملحوظ نمودن آن در مدل فوق، متأثر از اندیشه‌های وینر^{۱۰} (۱۹۷۹)، (۱۹۸۶) می‌باشد. سازه دوم در الگوی انگیزشی پینتریش (۱۹۸۹) به ارزش موسوم است. این جزء بر دلایل یادگیرنده برای درگیر شدن در فعالیت تحصیلی معین تمرکز دارد و اجزاء فرعی آن عبارتند از: الف) جهت گیری درونی هدف^{۱۱} که حاکی از تأکید یادگیرنده بر یادگیری و کسب تبحر است، ب) جهت گیری بیرونی هدف^{۱۲} که نشانگر تأکید فراگیرنده بر نمره و تأیید دیگران است، و ج) ارزش تکلیف^{۱۳} که معطوف بر قضاوت‌های یادگیرنده در خصوص جالب، مفید و مهم بودن محتوای یک درس است. سومین سازه مدل انگیزشی عمومی عبارت است از عاطفه که اشاره بر میزان اضطرابی دارد که فرد به هنگام امتحان در درسی خاص و یا اندیشیدن به آن تجربه می‌نماید. طی دو دهه اخیر «مدل عمومی

شناخت‌گرایان معاصر در تبیین پدیده یادگیری آموزشگاهی، رویکرد کل‌گرایانه^۱ را اتخاذ نموده‌اند، که در آن عوامل شناختی، مجزا از الگوهای انگیزشی عمل نمی‌کنند و بر همین اساس مدل‌هایی را پیشنهاد می‌نمایند که فرآیند و پیامدهای یادگیری آموزشگاهی را در حوزه‌های مختلف دانش، با عنایت به ویژگی‌های انگیزشی و سبکهای شناختی فراگیران، توضیح می‌دهد (دووک و لجت^۲، ۱۹۸۸). در «مدل عمومی اجتماعی-شناختی^۳ برای انگیزش» (پینتریش^۴، ۱۹۸۹)، انگیزش برای فراگیری از سه سازه تشکیل می‌شود که عبارت است از: انتظار^۵، ارزش^۶ و عاطفه^۷. انتظار به باورهای فراگیرنده در خصوص انجام تکلیف مربوط می‌شود و دارای دو جزء فرعی است: الف) خودکارآمدی^۸، که اشاره بر باورهای شخص در باره احتمال حصول موفقیت در تکالیف مربوط به حوزه‌ای معین از دانش دارد، و ب)

- 9- causal attributions
- 10- Weiner
- 11- intrinsic goal orientation
- 12- extrinsic goal orientation
- 13- task value

- 1- wholistic
- 2- Dweck, & Leggett
- 3- general social- cognitive model
- 4- Pintrich
- 5- expectation
- 6- value
- 7- affect
- 8- self-efficacy

رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از ...

اجتماعی-شناختی برای انگیزش» (پیتریچ، ۱۹۸۹) در پژوهش‌های متعدد مورد استفاده قرار گرفته و ارتباط آن با عوامل شناختی و فراشناختی از یک سو، و پیشرفت تحصیلی از سوی دیگر، به تأیید رسیده است (برای مثال: پیتریچ و دیگروت^۱، ۱۹۹۰؛ لطیفیان^۲، ۱۹۹۷؛ البرزی و سامانی، ۱۳۷۸؛ سیف و البرزی، ۱۳۷۹).

تبیین فرآیند و پیامدهای یادگیری تنها به وسیله ویژگی‌های انگیزشی فراگیران میسر نیست، بلکه تنیده در عوامل انگیزشی، مکانیسم‌های خودنظم‌دهی، مشتمل بر اجزاء شناختی و فراشناختی یادگیری را هدایت می‌کند (ولترز^۳، ۱۹۹۸).

طی چند دهه اخیر، تحقیقات متعددی در زمینه تفاوت‌های فردی در شیوه‌های یادگیری صورت گرفته است. موری-هاروی^۴ (۱۹۹۴) ضمن تأکید بر تفاوت‌های فردی در سبک‌های یادگیری^۵، مطرح نمود که وجود الگوهای مختلف از یادگیری در میان فراگیران، منجر به پیچیده‌تر شدن ساختار مفهومی فرآیند پردازش اطلاعات شده است.

6- Vermunt
7- Drew, & Watkins
8- cognitive styles
9- learning approaches
10- Lawrence
11- Biggs
12- Entwistle
13- Trigwell, & Prosser

1- De Groot
2- Latifian
3- Wolters
4- Murray-Harvey
5- learning styles

و تیت^۱ (۱۹۹۵) از سه رویکرد یادگیری، عبارت از رویکرد عمیق^۲، رویکرد سطحی^۳ و رویکرد راهبردی^۴ سخن به میان می‌آورند. در تعریف هر یک از این رویکردها، محققان فوق بر آنند که در رویکرد عمیق، یادگیرنده بر فهم و مرتبط ساختن اندیشه‌های موجود در مطلب یا تکلیف یادگیری متمرکز می‌گردد و شیوه اصلی او در مطالعه، منسجم سازی و وحدت بخشی مفاهیم و اصول یاد گرفته شده در یک نظام مفهومی گسترده‌تر است. در رویکرد سطحی، یادگیرنده در پی به خاطر سپردن و بازآفرینی حقایق موجود است، بی آنکه بر انسجام حقایق و آفرینش یا کشف روابط جدید بین مفاهیم یادگرفته شده، تمرکزی داشته باشد. این رویکرد در مقایسه با رویکرد عمیق، کمتر جنبه زایشی و پویا دارد. در رویکرد راهبردی، یادگیرنده با به کارگیری راهبردهای سازمان دهی مطالعه و مدیریت زمان، تلاش می‌کند تا به کسب موفقیت نایل آید. ویژگی این رویکرد، تمرکز بر استفاده از راهبردهایی است که یادگیرنده را در حصول پیشرفت و موفقیت تحصیلی هدایت می‌کند. بنابراین، چنین یادگیرنده‌ای

در صورتی که فهم عمیق مطلب و مرتبط ساختن و منسجم نمودن اندیشه‌ها و حقایق را مانعی در راه حصول پاداش بیرونی بداند و احساس کند که از لحاظ منابع زمانی در مضیقه است، امکان دارد که از فهم عمیق مطلب صرف نظر نماید. در مدل انتویستل و تیت (۱۹۹۵) رویکرد عمیق با انگیزش درونی برای یادگیری، رویکرد سطحی با ترس از شکست و رویکرد راهبردی با انگیزه پیشرفت همراه است. اما داف^۵ (۱۹۹۷) گزارش نمود که اجزاء انگیزشی مدل مزبور از اعتبار قابل قبولی برخوردار نیست، به همین دلیل در الگوی پیشنهادی خود، منحصراً مؤلفه‌های شناختی رویکرد یادگیری را ملحوظ داشت. اما به منظور اتخاذ رویکردی کل گرایانه، جستجوی ارتباط این مؤلفه‌ها با عوامل انگیزشی دیگر از اهمیتی ویژه برخوردار است. درو و واتکینز (۱۹۹۸) رابطه رویکردهای یادگیری عمیق و سطحی را با دو عامل انگیزشی خودپنداره تحصیلی و مکان کنترل مورد مطالعه قرار دادند. یافته‌های مطالعه آنان از طریق تحلیل مسیر نشان داد که عوامل انگیزشی فوق رویکردهای

-
- 1- Tait
 - 2- deep approach
 - 3- surface approach
 - 4- strategic approach

5- Duff

می‌تواند به مربیان و مشاوران تحصیلی یاری کند تا فراگیرندگانی را که در معرض افت تحصیلی قرار دارند یا مواجه با شکست تحصیلی هستند، شناسائی و هدایت نمایند. از کاربردهای دیگر این یافته‌ها، کمک به فراگیرندگانی است که در جستجوی شیوه‌های مؤثرتری برای یادگیری و حصول موفقیت تحصیلی هستند و این امکان را فراهم می‌سازد تا درباره فرآیند خود نظم‌دهی یادگیری بیندیشند و به بهینه سازی آن بپردازند. افزون بر این، با توجه به آنکه شبکه‌ای متعامل و پیچیده از عوامل فردی و محیطی بر تکوین اجزا و کارکرد ساختارهای شناختی فرد مؤثر است (فلاول^۳، ۱۹۸۲)، چندان دور از انتظار نیست که نحوه ارتباط این اجزا با عناصر انگیزشی یادگیری، در فرهنگ‌های مختلف و نیز در گروه‌های مختلف از لحاظ متغیرهای جمعیت شناختی و پیش زمینه‌های گوناگون تحصیلی، تابع الگوهای متنوعی باشد، چنان که یافته‌های برخی از پژوهش‌های بین فرهنگی مؤید این نکته بوده است (برای مثال: مارکوس و کیتایاما^۴، ۱۹۹۱؛ چن و استیونسون^۵، ۱۹۹۵؛

یادگیری را پیش بینی می‌کنند، بدین ترتیب که رویکرد یادگیری افرادی که مکان کنترل بیرونی دارند، عمدتاً سطحی است و خودپنداره تحصیلی مثبت با رویکرد عمیق در یادگیری همراه است. این پژوهشگران بر رابطه عوامل انگیزشی با رویکردهای یادگیری تأکید ورزیده‌اند.

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه باورهای انگیزشی و رویکردهای یادگیری در دروس اختصاصی گروهی از دانشجویان رشته‌های مهندسی و پزشکی است. کاتز و هنری^۱ (۱۹۸۸) بر آنند که پژوهش در این خط تحقیقاتی می‌تواند منجر به شکل‌گیری و رشد و تحول رویکردهای منسجم‌تر و نظام‌دارتری در امر تدریس گردد. ریچاردسون^۲ (۱۹۹۰) نیز عقیده دارد که یافته‌های چنین مطالعاتی می‌تواند به مدرسانی که مایلند مهارت‌های تدریس خود را ارتقاء دهند، کمک کند تا روش‌های اثربخش‌تری را برای آموزش به گروه‌های مختلف فراگیران برگزینند. افزون بر این، تیت و انتویستل (۱۹۹۶) تأکید می‌نمایند که شناخت علمی از ماهیت و کارکرد رویکردهای یادگیری و عوامل همبسته با آن،

3- Fellavel

4- Markus, & Kitayama

5- Chen, & Stevenson

1- Katz, & Henry

2- Richardson

در پژوهش حاضر، الگوی رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری به طور تفکیکی در رشته‌های مهندسی و پزشکی مورد مطالعه قرار گرفته است.

پرسشهای تحقیق

پژوهش حاضر به پرسشهای ذیل پاسخ می‌دهد:

۱. در میان دانشجویانی که به تحصیل در رشته پزشکی اشتغال دارند، رویکردهای یادگیری (به تفکیک عمیق، سطحی و راهبردی) به وسیله چه مؤلفه‌هایی از باورهای انگیزشی پیش‌بینی می‌شوند؟
۲. در میان دانشجویانی که به تحصیل در رشته‌های مهندسی اشتغال دارند، رویکردهای یادگیری (به تفکیک عمیق، سطحی و راهبردی) به وسیله چه مؤلفه‌هایی از باورهای انگیزشی پیش‌بینی می‌شوند؟

روش تحقیق

آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های این تحقیق شامل ۱۸۳ دانشجوی دانشگاه شیراز و دانشگاه علوم پزشکی شیراز (۶۱ زن و ۱۲۲ مرد) با میانگین سنی ۲۲ و انحراف معیار ۲ سال بودند که ۹۴ نفر (۲۰ زن و ۷۴ مرد) در رشته‌های مهندسی

پردی و هاتی^۱، (۱۹۹۶). از این رو، نتایج حاصل از مطالعه حاضر می‌تواند شواهدی را به منظور مقایسه‌های بین فرهنگی در این زمینه فراهم سازد. از سوی دیگر، پژوهش حاضر از لحاظ نظری مبتنی بر دو مدل یادگیری، عبارت از "مدل عمومی شناختی- اجتماعی برای انگیزش" (پینتریچ، ۱۹۸۹) و "مدل رویکردهای یادگیری" (انتویستل و تیت، ۱۹۹۵؛ داف، ۱۹۹۷) است. از این رو، یافته‌های آن می‌تواند به پرسشهایی که درباره ماهیت ارتباط عوامل انگیزشی، از جمله اسنادهای علی، جهت‌گیری‌های هدف، انتظارات و عواطف، با سبک شناسی یادگیری و به طور خاص رویکردهای مرجح یادگیرندگان، که تاکنون پاسخ داده نشده است، پاسخ گوید. به علاوه، برخی از یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که در رشته‌های تحصیلی مختلف، الگوهای متنوعی از سبک‌های یادگیری در میان دانشجویان ملاحظه می‌گردد و این تا حدی منبعث از تجارب قبلی یادگیرندگان و ترجیحات انگیزشی-شناختی آنان و ماهیت دروس تخصصی در هر رشته است (برای مثال: لونکا و لیندبلوم یلن^۲، ۱۹۹۶). از این رو،

1- Purdie, & Hattie

2- Lonka, & Lindblom Ylanne

برق و مکانیک و ۸۹ نفر (۴۱ زن، ۴۵ مرد و ۳ نفر بدون پاسخ) در رشته پزشکی به تحصیل اشتغال داشتند. از آنجا که یافته‌های پژوهشی نشان از تأثیر سنوات تحصیل در دانشگاه بر رویکردهای یادگیری دانشجویان داشت (برای مثال، ریچاردسون، ۱۹۹۴)، همگی آزمودنیهای شرکت کننده در این تحقیق، از میان دانشجویان سال سوم دانشگاه انتخاب شدند، که برخی از دروس اختصاصی رشته خود را پشت سر گذاشته و به هنگام گردآوری داده‌های این پژوهش، در جریان گذراندن دروس اختصاصی دیگری از رشته تحصیلی خود بودند.

رتبه کل آزمون ورودی دانشگاه در منطقه ۱ در میان دانشجویان رشته پزشکی گروه نمونه بین ۲۴ تا ۹۳۲ و در دانشجویان مهندسی بین ۱۵ تا ۳۰۴۰ متغیر و میانه آنها به ترتیب عبارت از ۳۱۵ و ۱۲۰۰ بود. انتخاب این دانشجویان به عنوان گروه نمونه مبتنی بر این پیش فرض بود که معمولاً در میان افرادی که بالاترین رتبه‌ها را در آزمون ورودی دانشگاه‌ها اخذ می‌نمایند، گزینش رشته تحصیلی فرآیندی اختیاری، آزادانه و مبتنی بر ترجیحات شخصی است و این امر بر انگیزه‌ها و شیوه‌ها یادگیری آنان در دروس تخصصی رشته، ممکن است اثرگذار باشد.

ابزار سنجش

ابزار سنجش به کار گرفته شده در این پژوهش عبارت بودند از:

الف) «پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری»^۱ (پیتتریچ، اسمیت، گارسیا و مکچیچی،^۲ ۱۹۹۳): این پرسشنامه از دو بخش انگیزش و راهبردهای یادگیری تشکیل شده است و هر بخش را می‌توان به طور جداگانه مورد استفاده قرار داد (پیتتریچ و همکاران، ۱۹۹۳). در پژوهش حاضر از بخش انگیزش این پرسشنامه استفاده به عمل آمد. این بخش که مبتنی بر «مدل عمومی اجتماعی-شناختی برای انگیزش» (پیتتریچ، ۱۹۸۹) تهیه شده است، مشتمل بر ۶ زیر مقیاس است که عبارتند از: جهت‌گیری درونی هدف، جهت‌گیری بیرونی هدف، ارزش تکلیف، باورهای کنترل درباره یادگیری، خودکارآمدی و اضطراب امتحان. در پژوهش حاضر، اعتبار سازه‌ای این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی احراز گردید. نتایج حاصل از این تحلیل، همسو با نتایج مطالعه لطیفیان و سیف (۱۳۸۰) ساختار ۶ عاملی مزبور را در بخش انگیزش پرسشنامه MLSQ تأیید نمود و

1- Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)
2- Smith, Garcia, & Mckeachie

نشان از اعتبار نمرات آن در میان دانشجویان ایرانی داشت. ضرایب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های این بخش از پرسشنامه بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۴ متغیر و نشانگر پایایی قابل قبول نمرات آن در میان دانشجویان ایرانی بود.

ب) گونه کوتاه و تجدیدنظر شده از «پرسشنامه رویکردهای مطالعه^۱» (داف، ۱۹۹۷): پرسشنامه رویکردهای مطالعه، اول بار به وسیله انتویستل، هانلی و هانسل^۲ (۱۹۷۹) تهیه شد و سپس بارها مورد اعتباریابی و تجدیدنظر قرار گرفت (برای مثال: انتویستل و رامسدن^۳، ۱۹۸۳؛ انتویستل و واترسون^۴، ۱۹۸۸؛ ریچاردسون، ۱۹۹۰؛ انتویستل و تیت، ۱۹۹۵؛ تیت و انتویستل، ۱۹۹۶). داف (۱۹۹۷) گونه کوتاه و تجدیدنظر شده‌ای از این پرسشنامه را مشتمل بر ۳۰ گویه، تهیه و مجدداً مورد اعتباریابی قرار داد. یافته‌های این مطالعه نشان دهنده آن بود که «پرسشنامه رویکردهای مطالعه» از سه زیر مقیاس، عبارت از رویکرد عمیق، رویکرد سطحی و رویکرد راهبردی، تشکیل شده

است که ضرایب همسانی درونی آنها به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۰ و ۰/۸۲ می‌باشد. پاسخ به گویه‌های این پرسشنامه از طریق مقیاس پنج بخشی از نوع لیکرت (از بسیار موافقم تا بسیار مخالفم) صورت می‌پذیرد.

در پژوهش حاضر، «پرسشنامه رویکردهای مطالعه» (داف، ۱۹۹۷) برای نخستین بار در فرهنگ ایرانی مورد انطباق و اعتباریابی قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی^۵ با چرخش واریمکس^۶، همسو با یافته‌های مطالعه داف (۱۹۹۷) نشان داد، که با حذف گویه شماره ۴ به عنوان گویه ضعیف، این پرسشنامه متشکل از سه عامل عبارت از، رویکرد عمیق، رویکرد سطحی و رویکرد راهبردی، است. به علاوه، پایایی زیر مقیاس‌های این پرسشنامه در تحقیق حاضر از طریق محاسبه ضرایب آلفای کرونباخ احراز شد. این ضرایب برای رویکردهای سه گانه فوق به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۳ و ۰/۷۱ بود. در مجموع، بررسی اعتبار سازه‌ای و پایایی «پرسشنامه رویکردهای یادگیری» (داف، ۱۹۹۷) در میان دانشجویان شرکت کننده در این تحقیق نشان از آن داشت که نمرات این پرسشنامه از

- 1- The Approaches to Studying Inventory (ASI)
- 2- Hanley, & Hounsell
- 3- Ramsden
- 4- Waterson

- 5- principal component
- 6- varimax rotation

روائی و پایائی قابل قبولی برخوردار است و استفاده از آن در فرهنگ ایرانی بلامانع می‌باشد.

ج) سایر اطلاعات: برای دستیابی به اطلاعات مربوط به ویژگی‌های جمعیت شناختی از قبیل جنسیت و رشته تحصیلی و نیز سوابق تحصیلی دانشجویان شرکت کننده در تحقیق، پرسشنامه مشخصات فردی به وسیله محققان تهیه شد و ضمیمه پرسشنامه‌های اصلی در اختیار این دانشجویان قرار گرفت و تکمیل گردید.

نتایج

داده‌های توصیفی

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش را به تفکیک در رشته‌های پزشکی و مهندسی نشان می‌دهد.

رابطه متغیرهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان دانشجویان پزشکی

جدول ۲ نمایانگر نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون مرحله‌ای رویکرد یادگیری عمیق روی باورهای انگیزشی در میان دانشجویان پزشکی است. چنان که در این جدول نشان داده شده است، از ۶ متغیر انگیزشی ملحوظ در تحلیل، تنها عامل پیش‌بینی کننده رویکرد عمیق در میان دانشجویان پزشکی خودکارآمدی می‌باشد ($p < 0/009$ و $t = 2/66$)

روش گردآوری اطلاعات

گردآوری اطلاعات تحقیق در کلاس‌های آزمودنی‌ها و به روش گروهی صورت گرفت. پس از بیان توضیحات کافی درباره اهداف کلی پژوهش حاضر و دستورالعمل پاسخگویی به پرسشنامه‌ها تأکید شد که دانشجویان به هر یک از گویه‌ها، با توجه به نظری که نسبت به دروس اختصاصی رشته تحصیلی خود دارند، پاسخ دهند. اجرای گروهی این دو پرسشنامه، به طور متوسط به صورت ۳۰ دقیقه در هر کلاس به طول انجامید.

طرح آماری

تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق تحلیل

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحقیق در میان دانشجویان پزشکی و مهندسی

| دانشجویان مهندسی (n=۹۴) | | دانشجویان پزشکی (n=۸۹) | | متغیرها |
|-------------------------|---------|------------------------|---------|---------------------|
| انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | |
| ۳/۵۸ | ۲۴/۸۹ | ۳/۸۰ | ۲۵/۶۷ | ارزش تکلیف |
| ۳/۷۹ | ۲۱/۵۹ | ۳/۷۷ | ۲۲/۶۶ | خودکارآمدی |
| ۳/۴۸ | ۲۳/۱۷ | ۳/۹۲ | ۲۴/۰۰ | باورهای کنترل |
| ۴/۰۴ | ۱۴/۴۳ | ۳/۸۵ | ۱۳/۶۱ | اضطراب امتحان |
| ۳/۲۰ | ۱۴/۲۱ | ۳/۲۵ | ۱۲/۹۸ | جهت گیری درونی هدف |
| ۲/۵۹ | ۱۵/۸۲ | ۲/۳۰ | ۱۷/۰۶ | جهت گیری بیرونی هدف |
| ۷/۱۹ | ۵۲/۲۴ | ۹/۱۵ | ۵۳/۵۰ | رویکرد عمیق |
| ۵/۴۶ | ۲۶/۹۴ | ۵/۲۵ | ۲۵/۴۷ | رویکرد سطحی |
| ۴/۲۵ | ۱۸/۲۱ | ۴/۴۵ | ۱۹/۴۰ | رویکرد راهبردی |

جدول ۲. نتایج رگرسیون مرحله‌ای رویکرد یادگیری عمیق روی باورهای انگیزشی دانشجویان پزشکی

| مرحله اول | | | پیش‌بینی کننده‌ها |
|-----------|-------|---------|-------------------|
| P< | t | β | |
| ۰/۰۰۹ | ۲/۶۶ | ۰/۲۸ | خودکارآمدی |
| | ۰/۲۸ | | R |
| | ۰/۰۸ | | R ² |
| | ۷/۰۹ | | F |
| | ۰/۰۰۹ | | P< |

و $\beta=۰/۲۸$). این متغیر ۸٪ از واریانس خودکارآمدی را در میان دانشجویان پزشکی تعیین می‌کند. میان دانشجویان پزشکی است. داده‌های این جدول بیانگر آن است که سه عامل انگیزشی عبارتند از: اضطراب امتحان ($p<۰/۰۰۰۱$) و

جدول ۳ نشان دهنده رگرسیون مرحله‌ای رویکرد سطحی روی باورهای انگیزشی در $t=۶/۳۳$ و $\beta=۰/۵۱$)، جهت‌گیری درونی هدف ($p<۰/۰۰۲$ و $t=-۲۳/۳$ و $\beta=-۰/۲۹$)

رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از ...

و خودکارآمدی ($p < 0/003$ و $t = -3/11$) جهت‌گیری درونی هدف به تحلیل، ضریب تعیین را به میزان ۱۸٪ افزایش می‌دهد. با ورود شدن خودکارآمدی به تحلیل، ضریب تعیین به میزان ۶٪ افزایش می‌یابد. شایان ذکر است که رابطه اضطراب امتحان با رویکرد سطحی در گروه فوق، اضطراب امتحان است. این متغیر به تنهایی ۲۲٪ از واریانس رویکرد سطحی را پیش بینی می‌کند. ورود

جهت‌گیری درونی هدف به تحلیل، ضریب تعیین را به میزان ۱۸٪ افزایش می‌دهد. با ورود شدن خودکارآمدی به تحلیل، ضریب تعیین به میزان ۶٪ افزایش می‌یابد. شایان ذکر است که رابطه اضطراب امتحان با رویکرد سطحی در گروه فوق، اضطراب امتحان است. این متغیر به تنهایی ۲۲٪ از واریانس رویکرد سطحی را پیش بینی می‌کند. ورود

جدول ۳. نتایج رگرسیون مرحله‌ای رویکرد سطحی روی باورهای انگیزشی دانشجویان پزشکی

| پیش‌بینی کننده‌ها | مرحله اول | | | مرحله دوم | | | مرحله سوم | | |
|--------------------|-----------|------|--------|-----------|-------|--------|-----------|-------|--------|
| | β | t | P< | β | t | P< | β | t | P< |
| اضطراب امتحان | ۰/۴۷ | ۴/۹۱ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۰ | ۵/۹۷ | ۰/۰۰۰۱ | ۰/۵۱ | ۶/۳۳ | ۰/۰۰۰۱ |
| جهت‌گیری درونی هدف | | | | -۰/۴۳ | -۵/۰۸ | ۰/۰۰۰۱ | -۰/۲۹ | -۲۳/۳ | ۰/۰۰۰۲ |
| خودکارآمدی | | | | | | | -۰/۲۸ | -۳/۱۱ | ۰/۰۰۰۳ |
| R | ۰/۴۷ | | | ۰/۶۳ | | | ۰/۶۸ | | |
| R ² | ۰/۲۲ | | | ۰/۴۰ | | | ۰/۴۶ | | |
| F | ۲۴/۱۰ | | | ۲۸/۴۲ | | | ۲۴/۰۷ | | |
| P< | ۰/۰۰۰۱ | | | ۰/۰۰۰۱ | | | ۰/۰۰۰۱ | | |

اطلاعات خلاصه شده در جدول ۴ حاکی از آن است که دو متغیر انگیزشی عبارتند از خودکارآمدی ($p < 0/003$ و $t = 3/07$) و باورهای کنترل ($p < 0/03$ و $\beta = 0/39$) و باورهای ($\beta = -0/28$ و $t = -2/24$) که به طور معنی‌دار رویکرد راهبردی را در میان دانشجویان پزشکی پیش‌بینی می‌کنند. چنان که از اطلاعات این جدول پیداست، متغیر خودکارآمدی با قدرت بیشتری از باورهای کنترل، رویکرد راهبردی را پیش‌بینی

جدول ۴. نتایج رگرسیون مرحله‌ای رویکرد راهبردی روی باورهای انگیزشی دانشجویان پزشکی

| مرحله دوم | | | مرحله اول | | | پیش‌بینی کننده‌ها |
|-----------|-------|---------|-----------|------|---------|-------------------|
| P< | t | β | P< | t | β | |
| ۰/۰۰۳ | ۳/۰۷ | ۰/۳۹ | ۰/۰۴ | ۲/۱۲ | ۰/۲۲ | خودکارآمدی |
| ۰/۰۳ | -۲/۲۴ | -۰/۲۸ | | | | باورهای کنترل |
| ۰/۳۲ | | | ۰/۲۲ | | | R |
| ۰/۱۰ | | | ۰/۰۵ | | | R ² |
| ۴/۸۵ | | | ۴/۴۸ | | | F |
| ۰/۰۱ | | | ۰/۰۴ | | | P< |

می‌نماید. در حالی که رابطه متغیر مزبور با رویکرد راهبردی مثبت است، باورهای کنترل رابطه منفی با این رویکرد دارد. افزون بر این، خودکارآمدی ۵٪ از واریانس رویکرد سطحی را تبیین می‌کند و با ورود باورهای کنترل به تحلیل ضریب تعیین به میزان ۵٪ افزایش نشان می‌دهد.

رابطه باورهای انگیزشی و رویکردهای یادگیری در میان دانشجویان مهندسی

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون مرحله‌ای رویکرد عمیق، روی باورهای انگیزشی دانشجویان مهندسی در جدول ۵ آمده است. اطلاعات این جدول نشان می‌دهد که ارزش تکلیف ($p < ۰/۰۰۳$) و $t = ۳/۰۸$ و $\beta = ۰/۳۱$) خودکارآمدی

($p < ۰/۰۰۰۱$) و $t = ۴/۱۱$ و $\beta = ۰/۴۳$)، باورهای کنترل ($p < ۰/۰۰۳$) و $t = -۳/۰۷$ و $\beta = -۰/۲۹$) و جهت‌گیری درونی هدف ($p < ۰/۰۳$) و $t = ۲/۱۴$ و $\beta = ۰/۲۱$) رویکرد عمیق را در میان دانشجویان مهندسی پیش‌بینی می‌کنند. ارزش تکلیف به عنوان نخستین عامل پیش‌بینی کننده به تنهایی ۳۱٪ از واریانس رویکرد عمیق را تبیین می‌کند و خودکارآمدی، باورهای کنترل و جهت‌گیری درونی هدف هر یک به ترتیب ۷٪، ۵٪ و ۳٪ ضریب تعیین را افزایش می‌دهند. داده‌های جدول ۵ نشان از آن دارد که رابطه سه متغیر ارزش تکلیف و خودکارآمدی با رویکرد عمیق مثبت است در حالی که باورهای کنترل و جهت‌گیری درونی هدف با رویکرد عمیق رابطه‌ای منفی دارد.

رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از ...

جدول ۵. نتایج رگرسیون مرحله‌ای رویکرد عمیق روی باورهای انگیزشی دانشجویان مهندسی

| مرحله چهارم | | | مرحله سوم | | | مرحله دوم | | | مرحله اول | | | پیش‌بینی کننده‌ها |
|-------------|-------|---------|-----------|-------|---------|-----------|------|---------|-----------|------|---------|--------------------|
| P< | t | β | P< | t | β | P< | t | β | P< | t | β | |
| ۰/۰۰۳ | ۳/۰۸ | ۰/۳۱ | ۰/۰۰۰۱ | ۴/۵۸ | ۰/۴۲ | ۰/۰۰۰۱ | ۴/۲۰ | ۰/۳۹ | ۰/۰۰۰۱ | ۶/۵۲ | ۰/۵۵ | ارزش تکلیف |
| ۰/۰۰۰۱ | ۴/۱۱ | ۰/۴۳ | ۰/۰۰۰۱ | ۴/۴۱ | ۰/۴۶ | ۰/۰۰۱ | ۳/۳۳ | ۰/۳۱ | | | | خودکارآمدی |
| ۰/۰۰۳ | -۳/۰۷ | -۰/۲۹ | ۰/۰۰۵ | -۲/۸۷ | -۰/۲۸ | | | | | | | باورهای کنترل |
| ۰/۰۳ | ۲/۱۴ | ۰/۲۱ | | | | | | | | | | جهت‌گیری درونی هدف |
| ۰/۶۸ | | | ۰/۶۶ | | | ۰/۶۲ | | | ۰/۵۵ | | | R |
| ۰/۴۶ | | | ۰/۴۳ | | | ۰/۳۸ | | | ۰/۳۱ | | | R ² |
| ۱۹/۴۸ | | | ۲۳/۵۵ | | | ۲۹/۰۲ | | | ۴۲/۵۴ | | | F |
| ۰/۰۰۰۱ | | | ۰/۰۰۰۱ | | | ۰/۰۰۰۱ | | | ۰/۰۰۰۱ | | | P< |

جدول ۶. نتایج رگرسیون مرحله‌ای رویکرد سطحی روی باورهای انگیزشی دانشجویان مهندسی

| مرحله دوم | | | مرحله اول | | | پیش‌بینی کننده‌ها |
|-----------|-------|---------|-----------|------|---------|-------------------|
| P< | t | β | P< | t | β | |
| ۰/۰۰۰۱ | ۵/۶۱ | ۰/۵۰ | ۰/۰۰۰۱ | ۷/۲۰ | ۰/۵۹ | اضطراب امتحان |
| ۰/۰۳ | -۲/۱۸ | -۰/۲۰ | | | | خودکارآمدی |
| ۰/۶۲ | | | ۰/۵۹ | | | R |
| ۰/۳۸ | | | ۰/۳۵ | | | R ² |
| ۲۹/۲۸ | | | ۵۱/۸۲ | | | F |
| ۰/۰۰۰۱ | | | ۰/۰۰۰۱ | | | P< |

جدول ۶ نتایج تحلیل رگرسیون مرحله‌ای رویکرد سطحی را روی باورهای انگیزشی دانشجویان مهندسی نشان می‌دهد. چنان که از اطلاعات تلخیص شده در این جدول پیداست، دو متغیر انگیزشی اضطراب امتحان ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $t = ۵/۶۱$ و $\beta = ۰/۵۰$) و خودکارآمدی ($p < ۰/۰۳$ و $t = -۲/۱۸$ و $\beta = -۰/۲۰$) دانشجویان مهندسی پیش‌بینی می‌کنند. اضطراب امتحان پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای رویکرد سطحی در این گروه از دانشجویان است و به تنهایی ۳۵٪ از واریانس این رویکرد را تبیین می‌کند. با ورود خودکارآمدی به تحلیل، ضریب تعیین به میزان ۳٪ افزایش می‌یابد. افزون بر این، رابطه اضطراب امتحان با رویکرد سطحی مثبت است در حالی که خودکارآمدی، رابطه‌ای منفی با رویکرد سطحی دارد. نتایج حاصل از رگرسیون مرحله‌ای رویکرد راهبردی روی باورهای انگیزشی دانشجویان مهندسی در جدول ۷ خلاصه شده است. این نتایج نشان می‌دهد که رویکرد راهبردی در میان دانشجویان مهندسی به وسیله سه متغیر انگیزشی خودکارآمدی ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $t = ۴/۸۵$ و $\beta = ۰/۵۳$)، باورهای کنترل ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $t = -۳/۹۳$ و $\beta = -۰/۳۹$) و ارزش تکلیف ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $t = ۳/۳۸$ و $\beta = ۰/۳۲$) پیش‌بینی می‌شود. خودکارآمدی قویترین پیش‌بینی کننده رویکرد راهبردی در میان دانشجویان مهندسی است که خود به تنهایی ۲۲٪ از واریانس رویکرد مزبور را تبیین می‌نماید. با

رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری در میان جمعی از ...

جدول ۷. نتایج رگرسیون مرحله‌ای رویکرد راهبردی روی باورهای انگیزشی دانشجویان مهندسی

| پیش‌بینی کننده‌ها | مرحله اول | | | مرحله دوم | | | مرحله سوم | | |
|----------------------|-----------|------|---------|-----------|-------|---------|-----------|-------|---------|
| | P< | t | β | P< | t | β | P< | t | β |
| خودکارآمدی | ۰/۰۰۰۱ | ۵/۱۴ | ۰/۴۶ | ۰/۰۰۰۱ | ۶/۴۳ | ۰/۶۷ | ۰/۰۰۰۱ | ۴/۸۵ | ۰/۵۳ |
| باورهای کنترل | | | | ۰/۰۰۰۱ | -۳/۴۶ | -۰/۳۶ | ۰/۰۰۰۱ | -۳/۹۳ | -۰/۳۹ |
| ارزش تکلیف | | | | | | | ۰/۰۰۰۱ | ۳/۳۸ | ۰/۳۲ |
| R | ۰/۴۶ | | | ۰/۵۵ | | | ۰/۶۲ | | |
| R ² | ۰/۲۲ | | | ۰/۳۰ | | | ۰/۳۸ | | |
| F | ۲۶/۳۹ | | | ۲۰/۷۰ | | | ۱۹/۱۲ | | |
| P< | ۰/۰۰۰۱ | | | ۰/۰۰۰۱ | | | ۰/۰۰۰۱ | | |

ورود باورهای کنترل به معادله رگرسیون ضریب تعیین به میزان ۸٪ ارتقاء می‌یابد و وارد شدن ارزش تکلیف نیز ضریب تعیین را به مقدار ۸٪ افزایش می‌دهد. افزون بر این، در حالی که رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با رویکرد راهبردی مثبت است، باورهای کنترل با این رویکرد رابطه منفی دارد.

در مجموع، نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که الگوی انگیزشی پیش‌بینی کننده برای رویکردهای یادگیری، در میان دانشجویان پزشکی و مهندسی، از وضعیت کاملاً یکسانی تبعیت نمی‌کند. در حالی که رویکرد عمیق در میان دانشجویان پزشکی تنها به وسیله خودکارآمدی پیش‌بینی می‌شود،

الگوی انگیزشی پیش‌بینی کننده این رویکرد در میان دانشجویان مهندسی را ترکیبی از ارزش تکلیف، خودکارآمدی، باورهای کنترل و جهت‌گیری درونی هدف تشکیل می‌دهد. در میان دانشجویان پزشکی، رویکرد سطحی به وسیله الگوی انگیزشی متشکل از اضطراب امتحان، خودکارآمدی و جهت‌گیری درونی هدف تعیین می‌شود، حال آن که در میان دانشجویان مهندسی جهت‌گیری درونی هدف نقشی در پیش‌بینی رویکرد سطحی ندارد. عوامل انگیزشی مؤثر بر رویکرد راهبردی، در میان دانشجویان پزشکی، خودکارآمدی و باورهای کنترل است در حالی که در میان دانشجویان مهندسی علاوه بر دو متغیر مزبور، ارزش تکلیف نیز رویکرد

راهبردی را پیش‌بینی می‌کند.

پیش‌بینی می‌شوند. تنها عامل پیش‌بینی کننده

رویکرد عمیق در میان دانشجویان پزشکی

خودکارآمدی است. چنان که پیش از این

آمد، بر اساس دیدگاه انگیزشی پینتریچ

(۱۹۸۹) خودکارآمدی بر باورهای شخص

درباره احتمال حصول موفقیت در تکالیف

مربوط به حوزه‌ای معین از دانش اشاره دارد.

بنابراین، نتایج پژوهش حاضر بیانگر آن است

که انتظارات بالا برای حصول موفقیت در

امور تحصیلی، با استفاده از رویکرد عمیق در

یادگیری همراه است و دانشجویانی که باور

دارند در دروس رشته تحصیلی خود موفقیت

حاصل خواهند نمود به اندیشه‌های اصلی

متون و مطالب درسی توجه بیشتری

می‌نمایند، در جستجوی رابطه بین جنبه‌های

متفاوت یک مطلب درسی هستند، یادگیری

مطالب بدیع و چالش برانگیز را که مستلزم

تلاش ذهنی بیشتر است، ترجیح می‌دهند،

حتی اگر مجبور باشند وقت بیشتری را

صرف یادگیری کنند. این یافته، نظرات درو و

واتکینز (۱۹۹۸) را در خصوص رابطه بین

خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی با

رویکردهای یادگیری تأیید می‌نماید و همسو

با دیدگاه پاچاره^۱ (۱۹۹۶) نشان از آن دارد

بحث و نتیجه‌گیری

کلیات

هدف از پژوهش حاضر، تعیین عوامل

انگیزشی مؤثر بر رویکردهای یادگیری در

میان جمعی از دانشجویان پزشکی و مهندسی

بود. بدین منظور رابطه ۶ متغیر انگیزشی

مشمول بر خودکارآمدی، ارزش تکلیف،

اضطراب امتحان، جهت‌گیری درونی هدف،

جهت‌گیری بیرونی هدف و باورهای کنترل

با رویکردهای یادگیری عمیق، سطحی و

راهبردی به تفکیک رشته پزشکی و مهندسی

از طریق تحلیل رگرسیون مرحله‌ای مورد

بررسی قرار گرفت.

رابطه باورهای انگیزشی و رویکردهای

یادگیری در میان دانشجویان پزشکی

در پاسخ به پرسش نخست تحقیق مبنی

بر آن که در میان دانشجویان پزشکی،

رویکردهای یادگیری به تفکیک عمیق،

سطحی و راهبردی به وسیله چه ابعادی از

باورهای انگیزشی پیش‌بینی می‌شوند،

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که در میان

این گروه از دانشجویان، رویکردهای

یادگیری به وسیله عوامل انگیزشی متفاوتی

1. Pajares

که خودکارآمدی بالا منجر به استفاده از راهبردهای یادگیری پیچیده و سطح بالا می‌گردد. به بیان دیگر، چنان که پیتریچ و گارسیا (۱۹۹۱) تأکید می‌ورزند، فراگیرانی که باور دارند برای عملکرد تحصیلی، حائز شایستگی‌های کافی هستند از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده بهینه کرده و اصرار و مداومت بیشتری در انجام امور تحصیلی از خود نشان می‌دهند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که در میان دانشجویان پزشکی، الگوی انگیزشی تعیین کننده برای رویکرد سطحی مشتمل بر اضطراب امتحان بالا، خودکارآمدی ضعیف و نقصان در جهت‌گیری درونی هدف است. بنابراین، دانشجویانی که احتمال موفقیت خود را در امور تحصیلی ناچیز می‌شمارند، دور از انتظار نیست که درگیر عواطف منفی نسبت به این تکالیف باشند و از تصور امتحان و یا قرار گرفتن در موقعیت آن دچار اضطراب شوند. چنین فراگیرانی کمتر احتمال دارد که از فرآیند یادگیری به خاطر خود آن، لذت ببرند. این یادگیرندگان نه تنها از یادگیری لذت نمی‌برند، بلکه برای پیامدهای خوشایند بیرونی حاصل از آن نیز اهمیت چندانی قابل نیستند و به طور دائم درگیر اشتغالات فکری با پیامدهای ناخوش آیند و

ترس از شکست می‌باشند (تیت و انتویستل، ۱۹۹۶). ورمونت (۱۹۹۸) چنین فراگیرانی را «جهت نیافته»^۱ می‌خواند، که دچار یک الگوی انگیزشی مختل و ناسازگارانه همراه با سبک سطحی در یادگیری و مطالعه‌اند. چنین ترکیبی از عوامل انگیزشی - شناختی، شکست‌های تحصیلی را در پی دارد (داف، ۱۹۹۷). یافته‌های پژوهش حاضر همسو با گروهی از مطالعات پیشین (برای مثال: تیت و انتویستل، ۱۹۹۶؛ انتویستل، مه‌یر^۲ و تیت، ۱۹۹۱؛ انتویستل و تیت، ۱۹۹۰) بر مخاطره آمیز بودن این الگوی ناسازگارانه تأکید می‌ورزد و این احتمال را مدنظر قرار می‌دهد که چنین دانشجویانی در معرض خطر افت تحصیلی قرار داشته و نیاز به مداخلات ویژه آموزشی و تربیتی دارند.

نتایج مطالعه حاضر نشانگر آن است که عوامل انگیزشی مؤثر بر رویکرد راهبردی در میان دانشجویان پزشکی را خودکارآمدی و باورهای کنترل تشکیل می‌دهند. چنان که خودکارآمدی بالا همراه با استفاده بیشتر از راهبردهای یادگیری به منظور پیشرفت در امور تحصیلی و حصول پیامدهای یادگیری مثبت است. اما وجود رابطه منفی بین

1. undirected
2. Meyer

باورهای کنترل و رویکرد راهبردی، قابل تأمل است. باورهای کنترل درباره یادگیری، اشاره به اسنادهای علی درونی و قابل کنترل برای یادگیری به ویژه تلاش دارد. گویه‌هایی از قبیل «اگر مطالب دروس اختصاصی را یاد نگیرم، تقصیر خود من است»، اگر با روش مناسبی مطالعه کنم، می‌توانم مطالب دروس تخصصی را یاد بگیرم»، «اگر تلاش کافی بکنم، مطالب دروس تخصصی را یاد خواهم گرفت» و «اگر مطالب درسی را خوب نفهمم، به این دلیل است که به قدر کافی تلاش نکرده‌ام»، در پرسشنامه باورهای انگیزشی برای یادگیری (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۳)، مبنای سنجش این سازه است. از آنجا که یادگیرندگان راهبردی از انگیزه پیشرفت برخوردارند (داف، ۱۹۹۸) چنین انتظار می‌رفت که بین باورهای کنترل و رویکرد راهبردی رابطه‌ای مثبت برقرار باشد. در تفسیر این یافته باید به تفاوت‌های فرهنگی در تجارب آموزشی و شیوه‌های یادگیری فراگیران اشاره نمود. این احتمال وجود دارد که اسنادهای درونی و کنترل‌پذیر در فرهنگ ایرانی، به جای آن که نقش مثبتی را در الگوی انگیزشی - شناختی فراگیران ایفا کند، با به مخاطره افکندن و تهدید عزت نفس فرد، به عنوان جزئی آسیب‌زا در الگوی

فوق عمل کنند. تعبیر دیگر این یافته می‌تواند چنین باشد که ساختار اسنادی این دانشجویان مرکب از چند بعد است. در حالی که در پژوهش حاضر، تنها بر بعد تلاش و مسؤلیت پذیری تأکید شده است. این احتمال وجود دارد که دانشجویان پزشکی، عوامل موفقیت و شکست خود را با دیدی همه جانبه‌تر بنگرند و به هنگام پاسخدهی به گویه‌های مربوط به این سازه، ممکن است چنین استدلال نمایند که در حصول یک پیامد یادگیری همه مسؤلیت بر عهده یادگیرنده نیست. بلکه شیوه تدریس مدرس، حجم تکالیف درسی محول شده به یادگیرنده، دشواری تکلیف و سایر عوامل محیطی و آموزشی، می‌تواند نتایج کار را تحت تأثیر قرار دهد. به همین دلیل، پیشنهاد می‌شود که در مطالعات آتی گویه‌های مربوط به این بخش از ابزار سنجش توسعه داده شود به نحوی که اسنادهای علی از منظری چند بعدی مورد بررسی قرار گرفته و بعد مرجح افراد از میان ابعاد موجود تشخیص داده شود.

رابطه باورهای انگیزشی و رویکردهای یادگیری در میان دانشجویان مهندسی

در پاسخ به دومین پرسش این تحقیق مبنی بر آن که در میان دانشجویان مهندسی،

چه اجزایی از باورهای انگیزشی، هر یک از رویکردهای یادگیری را به تفکیک عمیق، سطحی و راهبردی پیش بینی می‌کند، نتایج این پژوهش نشان از آن داشت که الگوهای نسبتاً متفاوتی از عوامل انگیزشی، رویکردهای یادگیری عمیق، سطحی و راهبردی را در میان این گروه از دانشجویان پیش‌بینی می‌نماید.

در پژوهش حاضر معلوم شد که رویکرد عمیق یادگیری به وسیله الگویی از عوامل انگیزشی، عبارت از ارزش تکلیف، خودکارآمدی، باورهای کنترل و جهت‌گیری درونی هدف پیش‌بینی می‌شود. به بیان دیگر، یادگیری با رویکرد عمیق که حاکی از تمایل اصلی یادگیرنده به منسجم سازی و وحدت بخشی به مفاهیم و اصول در یک سیستم مفهومی گسترده‌تر و پدید آوردن روابط جدید در میان حقایق یاد گرفته شده است (انتویستل و تیت، ۱۹۹۵؛ ورمونت، ۱۹۹۷؛ درو و واتکینز، ۱۹۹۸)، در میان دانشجویانی دیده می‌شود که از انتظارات بالایی برای حصول موفقیت در دروس اختصاصی رشته خود برخوردارند، محتوای این دروس را جالب، مفید و ارزنده می‌شناسند و هدفشان از مطالعه این دروس، یادگیری و کسب تبحر

است. این الگوی انگیزشی، الگویی مثبت و مؤثر در یادگیری شناخته شده است (پیتریچ، ۱۹۸۹؛ انتویستل و رامسدن، ۱۹۸۳؛ ورمونت، ۱۹۹۷؛ داف، ۱۹۹۷). اما بر خلاف نظر پیتریچ (۱۹۹۸)، این الگوی انگیزشی با اسناد علی درونی کنترل پذیر (تلاش) برای کسب موفقیت همراه نیست و دانشجویان مهندسی که رویکرد مرجح آنها در یادگیری رویکرد عمیق است، در الگوی اسنادی خود، تنها بر جزء تلاش تأکید ندارند و عامل موفقیت‌ها و شکست‌های خود را منحصر به آن نمی‌دانند. بلکه بر خلاف این، دانشجویانی که چنین الگویی دارند کمتر از رویکرد عمیق در یادگیری بهره می‌برند. این یافته که با یافته‌های دیگر این پژوهش دال بر تأثیر منفی سازه باورهای کنترل بر رویکرد راهبردی، چه در میان دانشجویان پزشکی و چه در میان دانشجویان مهندسی، همسو است، می‌تواند دو تلویح عمده داشته باشد. نخست آن که الگوی اسنادی در میان این دانشجویان ممکن است مشتمل بر اجزایی باشد که پژوهش حاضر در سنجش و ملحوظ نمودن آنها موفق نبوده است. این اجزاء از جمله توانایی، دشواری تکلیف‌های محوله، حجم مطالب درسی، روش تدریس مدرس، شانس و اقبال

می‌توانند به عنوان ابعادی دیگر از الگوی اسنادی فرد عمل کنند (وینر، ۱۹۸۶) و تلاش هنگامی که در کنار این اجزا قرار گیرد، مفهوم اصیل خود را در این الگو به دست خواهد آورد. دوم آن که، مغایرت این نتایج با یافته‌های پژوهش درو و واتکینز (۱۹۹۸) می‌تواند ناشی از ویژگی‌های گروه نمونه باشد. دانشجویان شرکت کننده در این تحقیق را گروهی تشکیل می‌دهند که به لحاظ رشته تحصیلی در دانشگاه از برگزیدگی بیشتر نسبت به گروه همسال در جامعه و نیز سایر دانشجویان دانشگاه برخوردارند. از آنجا که این گروه از خودپنداره مثبت‌تری برخوردار است، به ویژه افرادی که رویکرد عمیق یادگیری شیوه مورد رجحان آنان است (هوک و رنزولی^۱، ۱۹۹۳)، ممکن است بیش از آن که متکی بر اسناد علی تلاش باشند، بر اسنادهای درونی و غیرقابل کنترل، مانند توانایی، تأکید نمایند. به علاوه، باید به نقش تفاوت‌های فرهنگی در اسنادهای علی نیز توجه نمود. از آنجا که این اسنادها برخاسته از تجارب اجتماعی-شناختی افراد است (واینر، ۱۹۸۶)، بستر و زمینه فرهنگی فراگیران می‌تواند منشاء برخی از تفاوت‌های

مشاهده شده در نتایج پژوهش باشد. یافته‌های این پژوهش در میان دانشجویان مهندسی حاکی از آن بود که عوامل انگیزشی تأثیرگذار بر رویکرد سطحی یادگیری، اضطراب امتحان و خودکارآمدی است. این یافته نشان می‌دهد که فزونی اضطراب امتحان و نقصان خودکارآمدی منجر به آن می‌گردد که فراگیرنده تنها بر به خاطر سپردن مطالب درسی و بازآفرینی حقایق موجود تأکید ورزد، بدون آن که به انسجام و وحدت بخشی حقایق مفاهیم و اصول فکر کند و در پی کشف یا آفرینش روابط جدید بین اجزای مطالب آموخته شده باشد. چنین رویکردی در یادگیری نمایانگر تفکر غیرزایشی است (انتویستل و تیت، ۱۹۹۰) و در درجه اول از اضطراب امتحان تأثیر می‌پذیرد. با توجه به علل و زمینه‌های پیدایش و تشدید اضطراب امتحان، از جمله حجم زیاد تکالیف درسی، محدودیت زمان ارائه تکلیف، تأکید فزاینده بر نمره به جای یادگیری و محدود بودن ارزشیابی فراگیران به شیوه‌ای واحد (وولفلک، ۱۹۹۳)، باید به خطر غلبه رویکرد سطحی یادگیری در میان دانشجویان آگاه بود و به دست اندرکاران تعلیم و تربیت در این خصوص هشدار داد. رویکرد عمیق در شرایطی که با برآورده کردن ملزومات امتحان

1. Hoge, & Renzulli

- و حصول موفقیت تحصیلی مغایرت داشته باشد، به عنوان رویکرد غالب عمل نخواهد کرد و فراگیرندگان طالب موفقیت و با انگیزه پیشرفت بالا، حداکثر به سمت استفاده از راهبردهای سطح پائین یادگیری روی خواهند آورد (باساتو، پرنیس، الشات و هاماکر^۱، ۱۹۹۸).
- ریچاردسون (۱۹۹۴) تأکید می‌ورزد که تأثیر عوامل فرهنگی بر روش‌های یادگیری به ویژه در غلبه رویکردهای نامناسب و غیرپویا قابل تأمل است. بنا بر نظر این محقق، رویکرد یادگیری بیش از آن که متأثر از ویژگی‌های شخصیتی یادگیرندگان باشد، تابع سیاست‌های تربیتی نظام آموزشی است. این مسئله تلویحات قابل تأملی برای نظام آموزشی میهن ما دارد. در صورتی که هدف این نظام، پرورش تفکر زایشی در میان فراگیران باشد، احتراز از عواملی که به پیدایش و تشدید اضطراب امتحان می‌انجامد، و نیز بهره‌گیری از شیوه‌هایی که منجر به افزایش خودکارآمدی در میان فراگیران می‌گردد، جهت‌گیری درونی هدف را تشویق می‌نماید و بر آشکار سازی ارزش تکالیف یادگیری نزد یادگیرندگان تأکید می‌ورزد،
- ضرورت خواهد داشت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که در میان دانشجویان مهندسی، رویکرد راهبردی به وسیله الگویی انگیزشی متشکل از خودکارآمدی، باورهای کنترل و ارزش تکلیف پیش‌بینی می‌شود. به بیان دیگر، دانشجویانی که تمایلی فزاینده برای دستیابی به استانداردهای عالی موفقیت دارند و با به کارگیری راهبردهای سازمان دهی مطالعه و مدیریت زمان، تلاش می‌ورزند تا به موفقیت‌های تحصیلی شایان توجهی نایل آیند (انتویستل و واترسون، ۱۹۸۸)، به طور مؤثری انتظار موفقیت در امور تحصیلی را دارند و دروس اختصاصی رشته خود را مهم، جالب و ارزشمند می‌شمارند. لیکن تلاش را تنها عامل اسنادی اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی نمی‌دانند. نکته جالب توجه این که با مقایسه باورهای انگیزشی مؤثر بر رویکرد عمیق و رویکرد راهبردی در میان دانشجویان مهندسی می‌توان پی برد که عامل جهت‌گیری درونی هدف که در پیش‌بینی رویکرد عمیق نقش مثبتی را ایفا می‌کند، بر رویکرد راهبردی تأثیری نمی‌گذارد. در تفسیر یافته فوق، باید به این نکته اشاره نمود که از لحاظ نظری نیز فعالیت یادگیری فراگیران راهبردی را عامل جهت‌گیری درونی هدایت نمی‌کند

1. Busato, Prins, Elshout, & Hamaker

(انتویستل و تیت، ۱۹۹۵؛ داف، ۱۹۹۷)، به بیان دیگر، اگر فهم عمیق و منسجم ساختن اندیشه‌ها و حقایق به منظور آفرینش روابط جدید و ایجاد ساختارهای نوین، مانعی در راه پیشرفت تحصیلی و حصول موفقیت این فراگیران گردد، به ویژه هنگامی که با محدودیت‌های زمانی و حجم متناهی تکالیف مواجه می‌شوند، از راهبردهای سطح بالای یادگیری صرف نظر می‌نمایند و با عنایت به شیوه ارزشیابی رایج، یعنی امتحاناتی که میزان بازآفرینی محتوای مطالب درسی را مورد سنجش قرار می‌دهند (ریچاردسون، ۱۹۹۴)، به راهبردهایی روی می‌آورند که احتمال دستیابی به نمره عالی را افزایش دهد (انتویستل، ۱۹۹۸؛ ورمونت، ۱۹۹۶، ۱۹۹۸).

در مجموع، یافته‌های تحقیق حاضر نشان داد که رویکردهای یادگیری تحت تأثیر باورهای انگیزشی هستند. نتایج حاصل از این پژوهش همسو با دیدگاه داف (۱۹۹۷) نشان داد که الگوهای انگیزشی متفاوتی بر رویکردهای یادگیری عمیق، سطحی و راهبردی تأثیرگذار است و افزون بر آن تعیین نمود که هر یک از رویکردهای فوق به وسیله کدامیک از اجزا «مدل اجتماعی شناختی انگیزش برای یادگیری» (پیتریچ، ۱۹۸۹) پیش‌بینی می‌شود. به علاوه، یافته‌های

این تحقیق، همسو با نتایج پژوهش لونکا و همکاران (۱۹۹۶) مبین آن بود که الگوهای انگیزشی - شناختی دانشجویان در رشته‌های مختلف، کاملاً یکسان نیست. با این حال عوامل انگیزشی مشترکی نیز در میان دانشجویان رشته‌های پزشکی و مهندسی، وجود دارد که هر یک از رویکردهای یادگیری را پیش‌بینی می‌کند. در هر دو رشته، جهت‌گیری درونی هدف بر رویکرد عمیق و راهبردی و اضطراب امتحان بر رویکرد سطحی تأثیر مثبت دارد. این مشابهنه‌ها، از نقطه نظر ماهیت رویکردهای یادگیری، تأییدی بر نظریه‌های زیربنایی آن است (برای مثال: انتویستل و تیت، ۱۹۹۵؛ ورمونت، ۱۹۹۸؛ داف، ۱۹۹۷) و نشان می‌دهد که باورهای انگیزشی در مجموع رویکردهای یادگیری را پیش‌بینی می‌نمایند.

در پژوهش حاضر، رابطه باورهای انگیزشی و رویکردهای یادگیری در میان دانشجویانی مورد مطالعه قرار گرفت، که به تحصیل در رشته‌های پزشکی و مهندسی اشتغال داشتند. پیشنهاد می‌گردد که در مطالعات آتی گروه نمونه مشتمل بر دانشجویان علوم پایه و علوم انسانی و تربیتی نیز باشد و مقایسه‌هایی با توجه به رشته‌های تحصیلی صورت گیرد.

در این پژوهش، به دلیل برخی از ملاحظات روش شناختی، گروه نمونه محدود به دانشجویان سال سوم بود. این ویژگی، تعمیم‌پذیری یافته‌های این تحقیق را با محدودیت مواجه می‌سازد. پیشنهاد می‌گردد که پژوهش‌هایی در خصوص رابطه عوامل انگیزشی و رویکردهای یادگیری در ابتدای ورود دانشجویان به دانشگاه و پایان دوران تحصیل صورت پذیرد و یافته‌های حاصل مورد مقایسه قرار گیرد. همچنین، ملحوظ نمودن متغیرهای دیگر جمعیت شناختی از قبیل جنسیت و طبقه اجتماعی-اقتصادی در طرح‌های تحقیقاتی بعدی می‌تواند حیطه تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش‌هایی از این گونه را گسترده‌تر سازد. در پژوهش حاضر، اسنادهای علی با عنایت به زیر مقیاس انگیزشی موسوم به باورهای کنترل درباره یادگیری مورد سنجش قرار گرفت. چنان که اشاره شد، این زیر مقیاس از لحاظ نظری مشتمل بر بخشی از اسنادهای علی است. پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های آتی رابطه سایر ابعاد اسنادی با رویکردهای یادگیری مورد مطالعه قرار گیرد. دانشجویان به عنوان افرادی که از سد آزمون سراسری دانشگاه‌ها عبور کرده‌اند، به طور کلی گروهی برگزیده شناخته می‌شوند، به ویژه در رشته‌های پزشکی و مهندسی الکترونیک و مکانیک که به طور معمول، افرادی با بالاترین رتبه‌ها را در آزمون ورودی دانشگاه‌ها می‌پذیرند. مطالعه رابطه باورهای انگیزشی و رویکردهای یادگیری در سطوح پائین‌تر تحصیل و گروه‌های معرفت‌تر برای جامعه فراگیران، پیشنهادی دیگر برای پژوهش‌های آتی است.

منابع

فارسی

- البرزی، شهلا و سامانی، سیامک (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره پانزدهم، شماره ۱، صص ۳ تا ۱۸.
- سیف، دیبا و البرزی، شهلا (۱۳۷۹). بررسی تأثیر باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری، جنسیت و رشته تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی و تربیتی در درس آمار. ارائه شده در اولین کنفرانس بین المللی علوم شناختی. تهران: دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه تهران.
- لطیفیان، مرتضی و سیف، دیبا (۱۳۸۰). انطباق و اعتباریابی «پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری» (ام-اس-ال-کیو). ارائه شده در ششمین کنگره پژوهش‌های روان‌پزشکی و روان‌شناسی در ایران. تهران: دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی-درمانی شهید بهشتی.

لاتین

- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, VIC: Australian Council for Educational Research.
- Busato, V., Prins, F. S., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1998). Learning styles: A cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 427-441.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1995). Culture and academic achievement ethnic and cross-national differences. *Advances Motivation and Achievement*, 9, 119-151.
- Drew, P. Y., & Watkins, D. (1998). Affective variables, learning approaches and academic achievement: A causal modeling investigation with Hong Kong tertiary students. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 173-188.
- Duff, A. (1997). A study on the reliability and validity of a 30-item version of Entwistle and Tait's Revised Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 529-539.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social- cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Entwistle, N. J. (1988). Motivational factors in students, approaches to learning. In R. R Schmeck (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*, (pp. 21-51). New York: Plenum Press.
- Entwistle, N. J., Hanley, M., & Hownsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Entwistle, N. J., Meyer, J. H. F., & Tait, H. (1991). Student failure: Disintegrated patterns of study strategies and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 21, 249-261.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J., & Tait, H. (1995). *The Revised Approaches to Studying Inventory*. Edinburgh: Center for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Entwistle, N. J., & Tait, H. (1990). Approaches to learning evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Entwistle, N. J., & Waterson, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265.
- Flavell, S. H. (1982). *Cognitive Development* (second ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Hoge, R. D., & Renzulli, S. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self- concept. *Review of Educational Research*, 63, 449-465.
- Katz, J., & Henry, M. (1988). *Turning Professors into Teachers: A new Approach to Faculty Development and Student Learning*. New York: American Council on Education/ Macmillan.
- Latifian, M. (1997). *The relationships between motivation, self- regulation learning strategies and student achievement across the curriculum*. Doctoral Dissertation: Macquarie University.
- Lawrence, G. (1997). *Looking at Type and Learning*. Gainesville: Center for Applications of Psychological Type.
- Lonka, K., & Lindblom Ylance, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion. *Review*, 98, 224-253.
- Murray-Harvey, R. (1994). Learning styles and approaches to learning: Distinguishing between concepts and instruments. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 373-388.

-
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Goals and Self-regulatory Processes* (7, 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames and M. Maehr (Eds.), *Advances Motivation Enhancing Environments*. Greenwich: CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. & Mckeachie, W. S. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Available online: <http://www.Google.com>.
- Purdie, N., & Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self regulated learning. *American Educational Research Journal*, 33, 845-871.
- Richardson, S. T. E. (1990). Reliability and replicability of the approaches to studying questionnaire. *Studeies in Higher Education*, 15, 155-168.
- Richardson, S. T. E. (1994). Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. *Higher Education*, 27, 449-468.
- Tait, H., & Entwistle, W. J. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 97-116.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22, 251-266.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomentographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An Attribution Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wolters, C. A. (1998). Self- regulated learning and college student's regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.