

## تحلیل نقش الگوها بر مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا

افشین حمدی پور<sup>۱\*</sup>، هاشم عطاپور<sup>۲</sup>، فریده عباداللهی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت ۹۸/۱/۲۰ تاریخ پذیرش ۹۸/۵/۴

### چکیده

**هدف:** بررسی و تحلیل نقش الگوها بر مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا است. **روش:** روش پژوهش توصیفی پیمایشی است. ۹۸۳۳ نفر دانشجوی کارشناسی دانشگاه تبریز جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می‌دهند. از بین آنها با استفاده از جدول کرجسی-مورگان ۳۷۳ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته بود که براساس مولفه‌های نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا تنظیم شده بود که بعد از تأیید روایی و پایایی بین نمونه آماری توزیع شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی از جمله آزمون تی، تحلیل واریانس و رگرسیون خطی چندگانه استفاده به عمل آمد.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد ۴۶ درصد از دانشجویان الگوهای مطالعه خود را از طریق شبکه اجتماعی دنبال می‌کنند. دانشجویان دانشگاه تبریز در امر مطالعه خود به ترتیب از دوستان و استادان با میانگین ۳/۶۲ و ۳/۵۷ بیشترین الگوپذیری را داشتند. نتایج آزمون تحلیل واریانس نشان داد که میانگین میزان مطالعه در گروه‌های عمده تحصیلی، اختلاف معنی‌داری با هم دارند. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد متغیرهای مستقل، «انگیزه»، «توجه»، «تمرین» و «به یادسپاری» وارد معادله شدند، که در مجموع ۶۴ درصد از تغییرات مربوط به متغیر مطالعه را این ۴ متغیر تبیین کردند. در نتیجه می‌توان گفت که رفتار مطالعه دانشجویان براساس نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا قابل تبیین است. **اصالت اثر:** استفاده از نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا برای تبیین مطالعه در بین دانشجویان، نوآوری اصلی این مقاله به شمار می‌رود.

**واژه‌های کلیدی:** مطالعه، نقش الگوها، نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا، دانشجویان دانشگاه تبریز

<sup>۱</sup> استادیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول) hamdipour@gmail.com

<sup>۲</sup> استادیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه تبریز hashematapour@gmail.com

<sup>۳</sup> کارشناس ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه تبریز ebadollahi.f@yahoo.com

#### مقدمه

مطالعه به عنوان یک فعالیت خوشایند و مفرح، در عمل پیامدهای اجتماعی و آموزشی زیادی به همراه دارد. یکی از عناصر ارزش آفرین در حوزه مطالعه خانواده است. اصولاً خانواده‌هایی که مطالعه را به عنوان یک ارزش تلقی می‌کنند، انگیزه و عادت مطالعه را در کودکان خود به ودیعه می‌گذارند. در امر مطالعه پژوهشگران در مطالعات خود به تاثیر محیط خانه و والدین بر فرزندان پرداخته‌اند و راهکارهایی مانند آگاهی بخشی به خانواده‌ها برای اهمیت دادن به کتاب و مطالعه (عازم، ۱۳۷۶) و الگوسازی مناسب برای کودکان را ارائه کرده‌اند (بیرانوند، ۱۳۸۷).

دیدگاه تأثیر الگوهای مانند مادر، پدر، خواهر و برادر بزرگتر، دوست، معلم، هنرپیشه و نظایر آن‌ها بر رفتار مطالعه‌ی افراد با یکی از نظریه‌های شناختی که به نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا<sup>۱</sup> مشهور است، در ارتباط است. بندورا به این موضوع تاکید دارد که تقریباً تمام رفتارها را می‌توان بدون تجربه مستقیم از طریق مشاهده یاد گرفت. طبق نظریه تقویت جانشینی<sup>۲</sup> بندورا، انسان با مشاهده رفتار دیگران و پیامدهای آن رفتار، یاد می‌گیرد. بندورا معتقد است که تجربه مستقیم، تنها آموزگار انسان نیست. انسان از همان اوان کودکی از مشاهده رفتار دیگران و پیامدهای رفتار آنها درس‌ها می‌گیرد و می‌آموزد (بندورا، ۱۹۷۷). از نظر بندورا چهار اصل در یادگیری مشاهده‌ای دخالت دارند که عبارتند از: (اصل توجه، اصل به‌یادسپاری، اصل بازتولید یا تمرین و اصل انگیزش) که هر کدام از آنها به طور مختصر توضیح داده می‌شود. الف. اصل توجه، این اصل بر جلب توجه شاگرد قبل از آموزش و نیز تمرکز او بر الگو برداری و تقلید رفتاری اشاره دارد. ب. اصل به‌یادسپاری، به فرآیند به ذهن سپردن و ثبت الگوهای رفتاری و آموزشی اشاره دارد، که به دو شکل کلامی و تجسمی صورت می‌پذیرد. ج. اصل بازتولید (تمرین)، به درگیر شدن عملی یادگیرنده با مطلب یادگرفته شده و مورد تقلید واقع شده در غیاب الگو اشاره دارد. در باز تولید رمزهای کلامی یا تجسمی ذخیره شده در حافظه، در عمل خود را نشان می‌دهند. د. اصل انگیزشی/تقویتی، این اصل فرآیند تبدیل یادگیری به عملکرد رفتاری و همچنین تکرار رفتارهای مورد نظر را در برمی‌گیرد (جاویدی کلاته جعفر آبادی، معدنی و رضوی، ۱۳۹۰).

بدین جهت آموزش مهارت‌ها و فنون مطالعه در بسیاری از دانشگاه‌ها، در بدو ورود دانشجویان به دانشگاه، برای توسعه یادگیری آنان امری ضروری تشخیص داده شده است. دانشگاه یورک<sup>۳</sup> در کانادا، دانشگاه فروم<sup>۴</sup> و دانشگاه برکلی<sup>۵</sup> کالیفرنیا، مرکز مشاوره کوک<sup>۶</sup> در ویرجینیا، دانشگاه دارتموث<sup>۷</sup> و بسیاری از دانشگاه‌های دیگر به این موضوع پرداخته‌اند (بیلی و همکاران، ۲۰۰۷).

1. Bandura

2. Vicarious reinforcement

3. York

4. Ferrum

5. Berkeley

6. Cook

7. Dartmouth

8. Bailey

تحلیل نقش الگوها بر مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس نظریه یادگیری

در ایران با وجود تلاش‌های صورت گرفته در زمینه ارتقای سطح خواندن و نوشتن، آموزش مهارت‌های خواندن کم رنگ بوده است همچنین در میان اقشار مختلف جامعه حتی افراد تحصیل کرده، نرخ مطالعه غیر درسی وضعیت مطلوبی ندارد. این وضعیت سالهاست به شکل‌های مختلف در نشریه‌های عمومی و علمی انعکاس می‌یابد. بررسی آمارهای مطالعه در تائید این مطالب است (سالاری، دیانی و فتاحی، ۱۳۹۱).

محققان حوزه مطالعه بر این باورند که نظام آموزشی به عنوان فضایی که شالوده فکری دانش آموزان و دانشجویان را شکل می‌دهد، تاثیر زیادی در جذب یا دفع آنها نسبت به مطالعه دارد. نظام آموزشی می‌تواند انگیزه لازم را برای ترغیب روحیه مطالعه در دانش آموزان و دانشجویان ایجاد کند یا مانعی برای مطالعه منابع غیر درسی باشد و یا به صورت خنثی عمل کند (سالاری، ۱۳۹۱). با این وجود موضوع مطالعه یکی از بحث‌های اساسی در محیط‌های دانشگاهی است. در ادبیات مربوط به مطالعه، اینکه رفتار مطالعه دانشجویان تابع چه متغیرهایی است و چه عواملی میزان و محتوای مطالعه آنها را تحت تاثیر قرار می‌دهد بررسی شده است. یکی از این عوامل الگوبرداری افراد از دیگر اعضای خانواده، همسالان، و مربیان می‌باشد. نتایج تحقیقات نشان داده است، مشاهده گران از الگوهایی که با آنها آشنا هستند یادگیری بهتری دارند و به احتمال زیاد اگر در جایی استنباط شود که الگو با مشاهده‌گر مشابه است، این یادگیری بیشتر رخ می‌دهد (بندورا، ۱۹۶۹). بعضی محققان کار بندورا (۱۹۶۹) را دنبال کردند و نشان دادند که موثرترین الگوها، آن‌هایی هستند که ویژگی مشترکی با فراگیران دارند و از هم‌سالان به عنوان الگوهای آموزشی استفاده کرده‌اند (فلتس و لندرز، ۱۹۷۷).

همچنین بیشتر دانش ما درباره نمایش مهارت و اهمیت مشاهده برگرفته از پژوهش‌های مربوط به الگودهی و یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) است. یادگیری مشاهده‌ای یا الگودهی، فرایند یادگیری از طریق مشاهده یک رفتار یا مهارت حرکتی است که یکی از قدرتمندترین ابزارهای انتقال شاخص‌ها، نگرش‌ها، الگوهای فکری و رفتاری محسوب می‌شود (بندورا، ۱۹۸۶).

از نظر بندورا و طبق نظریه یادگیری اجتماعی، ویژگی‌های الگو (جنسیت، سن، توانایی شناختی)، و ویژگی‌های مشاهده‌گر (سن، جنسیت، سطح مهارت و...) بر یادگیری مشاهده‌ای موثر است (بندورا، ۱۹۷۷). شواهد پژوهشی زیادی در حمایت از این موضوع وجود دارد که نشان می‌دهند بعضی از تکالیف و مهارت‌ها از طریق مشاهده نسبت به سایر تکالیف و مهارت‌ها بهتر فرا گرفته می‌شوند (اشفورد و دیوید، ۲۰۰۶). در ادامه به نتایج برخی از پژوهش‌های انجام شده در این حوزه اشاره می‌شود. کیانی خوزستانی، رضایی شریف آبادی و سام (۱۳۸۹) در مطالعاتشان دریافتند که بین میزان مطالعه والدین به ویژه مادران و میزان مطالعه دانش آموزان رابطه مثبتی وجود دارد، کلارک، اوزبورن و اکرم (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان دادند که همسالان عامل موثری در تعیین انتخاب‌های مطالعه هستند، اوگاز، ییدز و هایرسور<sup>۶</sup>

1. Feltes & Landers
2. Modeling
3. Social learning
4. Observational learning
5. Eishford & David
6. Oguz, Yldz and Hayrsevere

(۲۰۰۹) از معلمان به عنوان عناصر مهم ایجاد عادت مطالعه در نسل آینده یاد کرده‌اند، کازوف (۱۹۹۱) با بررسی مطالعه مشترک والدین و کودک در آمریکا دریافت، وضعیت سواد در خانه از نظر کمی و کیفی، نقش مهمی در شکل‌گیری سواد کودکان و رشد اجتماعی-عاطفی آنها دارد. کوری‌هارا<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) بر این باور است که مادران و سطح مطالعه خانواده بسیار بر میزان مطالعه کودکان تاثیرگذار است، وی معتقد است مادرانی که مطالعه نمی‌کنند و محیط و شرایط لازم را برای مطالعه فراهم نمی‌کنند، کودکان آنها نیز به مطالعه عادت نمی‌کنند. بنابراین پژوهش حاضر بر آنست تا نقش الگوها را در مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا بررسی و تحلیل نماید.

### پیشینه پژوهش

قلمرو مطالعه، به دلیل اهمیت و اثرگذاری آن بر همه ابعاد توسعه، همواره از جذابیت ویژه‌ای در سطح جهانی برخوردار بوده است. در این راستا پژوهش‌های زیادی در دهه‌های اخیر انجام شده است که در ادامه به چکیده برخی از این پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از کشور اشاره می‌شود.

نبوی و عسگریان (۱۳۸۳) پژوهشی باهدف بررسی عوامل موثر بر یادگیری در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد پزشکی تهران به روش توصیفی انجام دادند. نتایج آنها نشان داد که راهبردهای یادگیری، عادت‌های مطالعه و انگیزش از جمله عوامل موثر بر یادگیری هستند که میزان اثربخشی هریک از این عوامل با تاکید بر جنس و معدل و رشته تحصیلی متفاوت است.

کوشان و حیدری (۱۳۸۵) پژوهشی با هدف شناسایی عادت‌های مطالعه دانشجویان و تشخیص نارسایی‌های احتمالی موجود در روش‌های مطالعه آنها به روش توصیفی-مقطعی انجام دادند. نتایج آنها نشان داد که شیوه مطالعه در دانشجویان از کیفیت مطلوبی برخوردار نیست و این مساله باید مورد توجه مسئولین آموزش دانشکده قرار گیرد.

رضوی و رحیمی دوست (۱۳۸۶) پژوهشی با هدف بررسی نقش دانشگاه در افزایش میزان مطالعه کتاب از دیدگاه دانشجویان با روش زمینه یابی انجام دادند. نتایج آنها نشان داد که به طور کلی دانشگاه تاحدودی در ارتقای میزان کتابخوانی دانشجویان نقش دارد. همچنین میزان مطالعه افراد پس از ورود به دانشگاه کاهش یافته است.

مقدم و چراغیان (۱۳۸۸) پژوهشی با هدف بررسی عادت‌های مطالعه و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی دانشجویان به روش مطالعه مقطعی انجام دادند. نتایج آنها نشان داد عمده مشکلات دانشجویان در زمینه‌های یادداشت‌برداری، وضعیت فیزیکی و برگزاری امتحانات بود. به طور کلی وضعیت عادت‌های مطالعه در حد متوسط بود و شیوه مطالعه آنان از کیفیت مطلوبی برخوردار نبود.

نوریان و همکاران (۱۳۸۹) پژوهشی با هدف بررسی مهارت‌ها و عادت‌های مطالعه دانشجویان رشته پزشکی دانشگاه آزاد با روش مقطعی-توصیفی انجام دادند. نتایج نشان داد بیش از ۸۰ درصد دانشجویان در ساعت عصر و شب به مطالعه

1. Kassow  
2. Kurihara

تحلیل نقش الگوها بر مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس نظریه یادگیری

می‌پردازند و دانشجویان پسر در حیطه مدیریت زمان نسبت به دانشجویان دختر وضعیت بهتری داشتند، دانشجویان مجرد نیز نسبت به متاهلین به طور نسبی وضعیت مطلوب‌تری در مهارت مطالعه از خود نشان دادند.

نادری، شعبانی و عابدی (۱۳۸۹) پژوهشی با هدف بررسی رفتار مطالعه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان در محیط دیجیتال در سال ۱۳۸۸ به روش توصیفی-پیمایشی انجام دادند. نتایج آنها نشان داد که دانشجویان از انواع مختلف منابع الکترونیکی استفاده می‌کنند و آن‌ها اغلب به یادداشت برداری از منابع چاپی و پرینت منابع چاپی تمایل دارند. همچنین بالاترین مزیت خواندن الکترونیکی منابع را دسترسی به منابع روزآمد و از راه دور می‌دانند و خواندن از روی صفحه مانیتور را چندان راحت نمی‌دانند.

روحانی، اکبری و ماموی (۱۳۸۹) پژوهشی با هدف بررسی مهارت‌های مطالعه دانشجویان دندانپزشکی مشهد در سال تحصیلی ۸۷-۸۸ با روش توصیفی-مقطعی انجام دادند. نتایج نشان داد که دانشجویان آگاهی کافی از مهارت‌های مطالعه ندارند. بیشترین مشکل دانشجویان در زمینه به‌خاطر سپاری و یادآوری مطالب، تمرکز حواس و مدیریت زمان می‌باشد. همچنین دانشجویان بر مرور و دوره‌ی مطالب خوانده شده اصرار ندارند.

ایران‌نژاد (۱۳۹۰) پژوهشی با هدف بررسی نقش جنسیت و تحصیلات والدین دانشجویان بر مهارت‌های (مطالعه و خواندن، مطالعه موردی دانشجویان کاردانی آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج) به روش زمینه‌یابی انجام داد. نتایج وی نشان داد که ارتباط بین میانگین نمرات دانشجویان دختر و پسر در استفاده از مهارت‌های مطالعه و خواندن اختلاف معنی‌دار نمی‌باشد، اما مدت زمان مطالعه دختران کمی بیشتر از پسران بود. درحالی‌که سرعت خواندن در پسران بیشتر از دختران می‌باشد. نتایج نشان داد که رابطه‌ای بین تحصیلات والدین و مهارت‌های مطالعه و خواندن فرزندان آنها وجود ندارد.

ابادری و ریگی (۱۳۹۱) پژوهشی با هدف بررسی عادات و مهارت‌های مطالعه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زاهدان به روش توصیفی انجام دادند. یافته‌های پژوهش نشان داد که مشکلات عمده‌ی دانشجویان مورد پژوهش در زمینه‌های مختلف عادات و مهارت‌های مطالعه به ترتیب در زمینه مدیریت زمان با میانگین (۲/۸۶)، یادآوری (۲/۹۳)، مطالعه یک فصل (۲/۹۸)، شنیدن و یادداشت‌برداری (۳/۰۷۸)، تمرکز (۳/۰۹۲)، امتحان دادن (۳/۲۸) و انگیزه (۳/۳۸) می‌باشد. وضعیت یادآوری، شنیدن و یادداشت‌برداری و انگیزه در دانشجویان دختر بهتر از پسر بود و در زمینه‌ی امتحان دادن، در بیشتر مواقع دانشجویان پسر بهتر از دانشجویان دختر عمل می‌کردند.

ترشیزی و همکاران (۱۳۹۱) پژوهشی با هدف بررسی عادات و مهارت‌های مطالعه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند به روش توصیفی-مقطعی انجام داد. نتایج نشان داد ۳۲/۸ درصد از دانشجویان عادات مطالعه ضعیف، ۳۱/۱ درصد متوسط، ۱۴/۳ درصد خوب و ۲۱/۸ درصد از آنها عادات مطالعه عالی داشتند. بین میانگین نمره عادات‌های مطالعه افراد و عملکرد تحصیلی آن‌ها ارتباط مثبت، ضعیف و معناداری وجود داشت.

مومنی، علیزاده و عبودت (۱۳۹۴) پژوهشی با هدف بررسی عادات و نگرش‌های خواندن دانشجویان کارشناسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی به روش پیمایشی انجام دادند. نتایج نشان داد که بیشترین مواد خواندنی در بین دانشجویان کتب درسی و کمترین آن مجلات عامه‌پسند هستند. بیشترین مقدار زمانی که دانشجویان صرف خواندن می‌کنند کتب درسی (۳۱ تا ۶۰ دقیقه در روز) است. همچنین بین نگرش دانشجویان به خواندن بر حسب جنسیت و رشته‌های تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

مجرب (۱۳۹۵) پژوهش مروری با هدف بررسی مفهوم، ابعاد و مولفه‌های رفتار خواندن در فضای دیجیتال انجام داد. نتایج یافته‌های پژوهش محققان پیشین نشان داد هر چند جایگاه مطالعه به صورت چاپی محفوظ خواهد ماند، اما گرایش به مطالعه در فضای دیجیتال رو به رشد و توسعه است.

مرادی (۱۳۹۵) پژوهشی را با هدف شناسایی و ارزیابی سبک‌ها و عادت‌های مطالعه بر اساس نظریه‌ی تغییر بنیادین با روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی انجام داد. نتایج وی نشان داد که اطلاع‌یابی فرآیندی تعاملی است که فرد پس از احساس نیاز به جستجو و استفاده از اطلاعات می‌پردازد و علاوه بر آن، برای رفع نیازهای خود با افراد دیگری ارتباط برقرار می‌کند و به عنوان بعد اجتماعی اطلاع‌یابی تلقی می‌شود. گسترش روزافزون تلفن هوشمند و سهولت دسترسی و استفاده زیاد از شبکه‌های اجتماعی، دانشجویان را به جای خواندن منابع الکترونیکی به سرگرمی و ارتباط با دوستان، سوق داده است و با توجه به جایافتادن فرهنگ استفاده از ابزارهای نوین و عدم نهادینه شدن فرهنگ مطالعه در کشور، خواندن در فضای دیجیتالی در مقایسه با منابع چاپی به چالشی اساسی در میان جوانان بویژه دانشجویان تبدیل شده است. بهزادی و محمودی (۱۳۹۶) پژوهشی را با هدف بررسی نقش یادگیری مشاهده‌ای بر وضعیت مطالعه دانش‌آموزان دوره متوسطه براساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا انجام دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که بیش از ۶۰٪ دانش‌آموزان بر این معتقدند که افراد اهل مطالعه در جامعه از احترام و جایگاه خوبی برخوردار نیستند و نیز بررسی وضعیت مطالعه کتاب در بین آنها نشان داد ۸۳/۵٪ در طول شبانه‌روز اصلاً کتاب غیردرسی نمی‌خوانند و چنان که افراد در بسیاری از رفتارها از دیگران الگوگیری می‌کنند، رفتار مطالعه افراد نیز می‌تواند از مشاهده رفتار دیگران تأثیر بپذیرد و این موضوع می‌تواند بر میزان مطالعه و علاقه به مطالعه تأثیر بگذارد.

درویس و همکاران (۲۰۰۴) پژوهشی با هدف بررسی عادت‌های مطالعه رزیدنت‌های جراحی در آمریکا به روش مطالعه موردی انجام دادند. نتایج آنها نشان داد که مشکلات عمده دانشجویان در زمینه‌ی عادت‌های مطالعه در مدیریت زمان، برنامه ریزی برای خواندن و توانایی خواندن می‌باشد و همچنین در این مطالعه افرادی که نکات مهم را به هنگام مطالعه مطالب درسی با تفسیر و برداشت خود یادداشت کرده بودند نسبت به افرادی که فقط مطالب را برجسته نموده بودند، در امتحانات به طور معنی داری عملکرد بهتری داشتند. در این مطالعه دانشجویان با سابقه، عادت‌های مطالعه بهتری داشتند.

هاریانو<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) پژوهشی با هدف بررسی «استفاده، سودمندی و رضایت از منابع الکترونیکی» در کتابخانه IIUM مالزی و روی دانشجویان ارشد به روش توصیفی انجام داد، نتایج نشان داد که دانشجویان پسر بیش از دانشجویان دختر کتاب‌های دانشگاه را می‌خوانند.

ایگون و ادوبی جی<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) پژوهشی با هدف بررسی عادات مطالعه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه نیجریه به روش پیمایشی انجام دادند. نتایج نشان داد که ۵۱/۳ درصد از دانشجویان مورد پژوهش روزانه ۳ تا ۴ ساعت مطالعه

1. Derossis

2. Harianto

3. International Islamic university malaysia

4. Igun & Adobeji

می‌کنند و خلاصه‌نویسی، خودآزمایی و از حفظ خواندن مطالب مطالعه شده از موفق‌ترین روش‌ها برای فراگیری دانش در دانشجویان بود. بیشتر دانشجویان از جدول برنامه‌ریزی مطالعه استفاده می‌کردند و آنان زمان‌های خاصی در یک دوره برای مطالعه مطالب ترم در جدول برنامه‌ریزی خود در نظر گرفته بودند. ۱۴/۷ درصد از دانشجویان برای گذراندن امتحان خود مطالعه می‌کردند و ۶۱/۵ درصد از دانشجویان برای دانش و مهارت‌های فردی خود به مطالعه می‌پرداختند. اوگاز، بیدز و هایسور (۲۰۰۹) پژوهشی را با هدف بررسی عادت مطالعه ۴۰۳ دانشجوی تربیت معلم در ۶ گروه آموزشی به روش توصیفی-پیمایشی انجام دادند. نتایج آنها نشان داد که ۴۵ درصد این دانشجویان بندرت یا کلاً، مطالعه نمی‌کنند. ۵۶ درصد از افراد مطالعه نکرده دلیل خود را نبود وقت بیان کرده‌اند و ۶۰ درصد از آنها نظام آموزشی را علت عدم عادت به مطالعه خود اظهار کرده‌اند.

اوگنیک و آکیای<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) پژوهشی با هدف ارزیابی و بررسی عادت خواندن و نگرش کلی دانش‌آموزان نسبت به خواندن با روش پیمایشی انجام دادند. نتایج آنها نشان داد که آزمودنی‌ها نسبت به خواندن نگرش مثبتی داشتند. نور<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) پژوهشی با هدف بررسی عادات و ترجیحات خواندن گروهی از دانشجویان تحصیلات تکمیلی به روش پیمایشی انجام دادند. نتایج نشان داد که انواع مواد خواندنی ترجیحی توسط دانشجویان به ترتیب: مواد اینترنتی یا در بستر اینترنت، ایمیل، کتاب‌های درسی، واژه‌نامه، داستان/رمان، کتاب، نشریات، مجلات، روزنامه‌ها، گزارش‌ها و مواد آموزشی بوده است.

یوقورتچی<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) در پژوهشی تاثیر درک خودکارآمدی درک مطلب را در پیشرفت تحصیلی دانشجویان بررسی کرد. وی بیان می‌کند درک خواندن نیاز به تلاش‌های آگاهانه و شناختی فرد دارد. مقیاس باورهای خودکارآمدی توسط بندورا توسعه یافته و به عنوان یک متغیر تأثیرگذار در پیشرفت تحصیلی مطرح است. یافته‌های وی نشان داد که بین آگاهی بالا و باور به خودکارآمدی رابطه مثبت وجود دارد.

سعید و وهاب<sup>۴</sup> (۲۰۱۴) با انجام پژوهشی تاثیر مواد دیجیتال بر عادات خواندن دانشجویان مقطع کارشناسی را بررسی کردند. نتایج آنها نشان داد که اکثریت پاسخ دهندگان (۶۹/۲ درصد) از مواد دیجیتال برای پر کردن اوقات فراغت، ۱۸/۱ درصد برای پژوهش و تحقیق و ۱۲/۷ درصد برای مطالعه استفاده می‌کنند. همچنین نتایج این مطالعه نشان داد که ۶۲/۲ درصد از پاسخ دهندگان موافق هستند که عادت‌های خواندن آنها تغییر کرده است و عادات خواندن آنها با توجه به ظهور مواد دیجیتال مانند روزنامه‌های الکترونیکی، کتاب‌های الکترونیکی و مجلات الکترونیکی بسط یافته است. جوریک<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی نقش نیاز به شناخت در رفتار خواندن دانشجویان دانشگاه را بررسی کرد. نتایج وی نشان داد که نیاز به شناخت با خواندن کتاب برای مطالعه و کتابهای علمی متداول همبستگی مثبتی دارد.

روسیدایانی<sup>۶</sup> (۲۰۱۹) در پایان نامه خود سهم عادت خواندن، تسلط بر واژگان، و انگیزه یادگیری را جهت حصول موفقیت در نوشتن متون انگلیسی بررسی کرد. نتایج وی نشان داد که همبستگی مثبت و معنی داری بین متغیرهای مستقل نسبت به متغیر وابسته به صورت جداگانه و نیز به طور همزمان وجود دارد. از نظر آماری، زمان صرف شده در خواندن

1. Ogeyik & Akyay

2. Noor

3 - Yoğurtçu

4 - Saaid, and Wahab

5 - Juric

6 - Rosidayani





تحلیل نقش الگوها بر مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس نظریه یادگیری

پرسشنامه با مطالعه پژوهش‌های قبلی و پیشینه پژوهش به وسیله پژوهشگر طراحی شده است، این پرسشنامه از ۳۳ گویه و ۵ گزینه در طیف لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف طراحی شده است. گویه‌های ۱-۴ برای سنجش متغیر «مطالعه»، گویه‌های ۱۱-۲۰ برای سنجش متغیر «توجه»، گویه‌های ۲۱-۲۴ برای سنجش متغیر «به یادسیاری»، گویه‌های ۲۵-۲۷ برای سنجش متغیر «تمرین»، و گویه‌های ۲۸-۳۳ برای سنجش متغیر «انگیزه» مورد استفاده قرار گرفتند. برای تعیین روایی صوری و محتوایی پرسشنامه از نظرات استادان گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی و نیز اساتید گروه علوم تربیتی بهره گرفته شده است و از نظرات آنها در بهبود گویه‌های پرسشنامه استفاده به عمل آمد. برای تعیین روایی سازه و همچنین بررسی اینکه آیا ابعاد یادگیری مشاهده‌ای بندورا برای اندازه‌گیری مطالعه دانشجویان مناسب است از تحلیل عاملی استفاده شد. یکی از شرایط اجرای تحلیل عاملی داشتن همبستگی بالای کایزر-مایر-اولکین (KMO) است که شدت همبستگی‌های متقابل بین سؤال‌ها را بررسی می‌کند و چون مقدار  $KMO=0/837$  بزرگتر از  $0/60$  است بنابراین می‌توان گفت که تعداد نمونه‌ها برای اجرای تحلیل عاملی مناسب است. همچنین بر اساس نتایج، مقدار کروییت بارلت برابر  $3282/250$  در سطح یک درصد، معنی‌دار بود در نتیجه، تفکیک عامل‌ها به درستی انجام شده است و برای تحلیل عاملی مناسب هستند. جدول ۱ تعداد عوامل و مشخصات آنها را نشان می‌دهد.

جدول ۱. تعداد عوامل، مقادیر ویژه و درصد واریانس ابعاد موثر بر مطالعه دانشجویان

ردیف	عوامل	مقادیر ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد واریانس تجمعی
۱	عامل اول	۶/۳۴	۲۷/۶۰	۲۷/۶۰
۲	عامل دوم	۳/۵۳	۱۵/۲۶	۴۲/۸۶
۳	عامل سوم	۲/۶۹	۱۱/۷۰	۵۴/۵۶
۴	عامل چهارم	۱/۰۴	۵/۴۵	۶۰/۰۱

براساس داده‌های جدول ۱، چهار عامل استخراج شده که در مجموع ۶۰ درصد کل تغییرات مربوط به ابعاد مطالعه دانشجویان را تبیین می‌کند. بیشترین مقدار ویژه به ترتیب با  $6/34$  و  $3/53$  مربوط به عامل‌های اول و دوم می‌باشد. با عامل اول حدود  $27/60$  درصد و با عامل دوم  $15/26$  درصد از واریانس کل عامل‌بندی‌ها قابل تبیین است. به منظور شناسایی و نامگذاری متغیرهای مربوط به هر عامل، بارهای عاملی به روش وریماکس چرخش داده شد که نتایج آن در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. ابعاد مطالعه دانشجویان بر اساس نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا

ابعاد	گویه‌ها	بار عاملی
توجه	توجه به رفتار مطالعه اساتید	۷۶۷
	توجه به رفتار مطالعه دوستان	۷۵۵
	توجه به رفتار مطالعه والدین	۷۵۳
	توجه به رفتار مطالعه هنرمندان	۷۰۶
	توجه به رفتار مطالعه نویسندگان	۶۹۵
	توجه به رفتار مطالعه ورزشکاران	۶۷۹
	توجه به رفتار مطالعه شخصیت‌های مشهور سیاسی-اجتماعی	۶۶۴
	توجه به رفتار مطالعه شخصیت‌های تلویزیونی	۶۴۳
	توجه به رفتار مطالعه شخصیت‌های موجود در کتاب‌های مورد مطالعه	۶۳۶

۵۵۸/	توجه به رفتار مطالعه معلمان و مربیان دوره قبل از دانشگاه
۸۴۳/	داشتن انگیزه مطالعه برای کسب جایگاه اجتماعی خوب
۸۱۷/	<b>انگیزه</b> داشتن انگیزه مطالعه برای کسب شهرت
۷۹۳/	داشتن انگیزه مطالعه برای مورد احترام واقع شدن
۷۷۰/	داشتن انگیزه مطالعه برای مورد تحسین واقع شدن
۷۳۹/	داشتن انگیزه مطالعه برای کسب موفقیت
۶۷۵/	داشتن انگیزه مطالعه برای مورد تشویق واقع شدن
۷۳۶/	<b>به یاد</b> تشبیه رفتار مطالعه به رفتار مطالعه الگو
۷۰۶/	<b>سپاری</b> به خاطر سپاری زمان مطالعه الگو
۶۷۹/	به خاطر سپاری میزان مطالعه الگو
۶۶۴/	به خاطر سپاری نوع کتاب‌های مورد مطالعه الگو
۶۲۹/	پرداختن به مطالعه با مشاهده مطالعه الگو
۶۲۶/	<b>تمرین</b> انجام مطالعه در موارد متعدد با توجه به مشاهده رفتار مطالعه الگو
۵۴۲/	شبیه شدن به الگو با تکرار دفعات مطالعه

پایایی ابزار نیز در میان ۳۰ نفر از دانشجویان دانشگاه تبریز که جز نمونه پژوهش نبودند به آزمون گذاشته شد. پایایی کل ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶۹ محاسبه شد. همچنین برای سنجش هر یک از ابعاد یادگیری مشاهده‌ای بندورا از آلفای کرونباخ استفاده شد که پایایی مولفه توجه ۰/۸۰۳، به یادسپاری ۰/۷۴۷، تمرین ۰/۷۳۹ و برای مولفه انگیزه ۰/۸۸۷ به دست آمد که حاکی از پایایی مناسب ابزار بررسی می‌باشد. در این پژوهش از آمار توصیفی و استنباطی برای تعیین فراوانی و درصد فراوانی، آزمون فرضیه‌ها، و نیز از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها استفاده به عمل آمد.

### ویژگی‌های جمعیت شناختی

در جدول ۳ ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان در پژوهش ارائه شده است. همانطور که از داده‌های جدول ۳ مشخص است، ۵۶/۶ درصد از دانشجویان را زنان و ۴۳/۴ درصد از آنها را مردان تشکیل می‌دهند. همانطور که از داده‌های جدول ۱ مشخص است، ۱۷/۴ درصد از جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان کشاورزی و دامپزشکی، ۳۰/۲ درصد از آنها را دانشجویان علوم انسانی، ۳۳ درصد را دانشجویان فنی و مهندسی و ۱۹ درصد از جامعه آماری را دانشجویان علوم پایه تشکیل می‌دهند.

جدول ۳. توزیع فراوانی افراد پاسخ‌دهنده از نظر ویژگی‌های جمعیت شناختی

ردیف	مؤلفه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	زن	۲۱۱	۵۶/۶
	مرد	۱۶۲	۴۳/۴
گروه	کشاورزی و دامپزشکی	۶۵	۱۷/۴
	علوم انسانی	۱۱۳	۳۰/۳
تحصیلی	فنی و مهندسی	۱۲۳	۳۳

۱۹	۷۲	علوم پایه
----	----	-----------

### میزان مطالعه دانشجویان

متغیر میزان مطالعه که متغیر وابسته پژوهش حاضر بود به وسیله ۴ سؤال در مقیاس طیف لیکرت از کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۵ مورد ارزیابی قرار گرفت. که پاسخ دهندگان حداقل نمره ۴ و حداکثر نمره ۲۰ را به خود اختصاص می دادند. نمره کل ۱۳/۷۱ و میانگین مطالعه دانشجویان برابر با ۳/۴۳ به دست آمد و نشان می دهد دانشجویان وضعیت مطالعه خود را اندکی بیش از حد متوسط ارزیابی کرده اند. داده های جدول ۴ آماره های توصیفی مربوط به متغیر مطالعه را توسط دانشجویان دانشگاه تبریز نشان می دهد.

جدول ۴. درصد و توزیع فراوانی میزان مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز

انحراف معیار	میانگین	بی پاسخ	۵	۴	۳	۲	۱	فراوانی درصد	گروه ها
۱/۰۹	۳/۲۶	۱	۵۸	۸۵	۱۵۱	۵۶	۲۲	فراوانی درصد	من هر روز مطالعه می کنم.
		۰/۳	۱۵/۵	۲۲/۸	۴۰/۵	۱۵	۵/۹	درصد	
۱/۰۹	۳/۹۴	۰	۱۳۴	۱۴۰	۵۸	۲۳	۱۸	فراوانی درصد	من در یک سال گذشته کتاب چاپی مطالعه کرده ام.
		۰	۳۵/۹	۳۷/۵	۱۵/۵	۶/۲	۴/۸	درصد	
۱/۳۹	۳/۴۶	۶	۱۱۷	۸۴	۷۰	۶۲	۳۴	فراوانی درصد	من در یک سال گذشته کتاب الکترونیکی مطالعه کرده ام.
		۱/۶	۳۱/۴	۲۲/۵	۱۸/۸	۱۶/۶	۹/۱	درصد	
۱/۱۸	۳/۰۶	۰	۵۰	۸۸	۱۰۶	۹۴	۳۵	فراوانی درصد	من در زمان خاصی از روز مطالعه می کنم.
		۰	۱۳/۴	۲۳/۶	۲۸/۴	۲۵/۲	۹/۴	درصد	

### گروه های تاثیرگذار بر رفتار مطالعه دانشجویان

یکی از سوالات پژوهش در خصوص الگوهای تاثیرگذار بر رفتار مطالعه دانشجویان است. در این مورد از دانشجویان دانشگاه تبریز سوال شد که نظرشان را درباره گروه های تاثیرگذار بر رفتار مطالعه خود را اعلام نمایند. همانطوریکه داده های جدول ۵ نشان می دهد دانشجویان دانشگاه تبریز الگوی مطالعه خود را ابتدا دوستانشان با میانگین ۳/۶۲ معرفی کردند، سپس به ترتیب اساتید و والدین خود را با میانگین ۳/۵۷ و ۳/۵۲ انتخاب نمودند. همچنین کمترین الگوی پذیری از ورزشکاران با میانگین ۲/۷۵ و پس از آن شخصیت های تلویزیونی و هنرمندان به ترتیب با میانگین ۲/۸۵ و ۲/۹۵ به دست آمد. توزیع فراوانی و میانگین سایر الگوها در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. درصد و توزیع فراوانی گروه های تاثیرگذار بر رفتار مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز

انحراف معیار	میانگین	بی پاسخ	۵	۴	۳	۲	۱	فراوانی درصد	رفتار تاثیرگذار الگوی مطالعه
۱/۱۱	۳/۵۲	۲	۷۷	۱۲۷	۹۹	۵۴	۱۴	فراوانی درصد	والدین
		۰/۵	۲۰/۶	۳۴	۲۶/۵	۱۴/۵	۳/۸	درصد	
۱/۱۷	۳/۵۷	۶	۸۲	۱۴۱	۸۵	۴۳	۱۶	فراوانی درصد	اساتدان
		۱/۶	۲۲	۳۷/۸	۲۲/۸	۱۱/۵	۴/۳	درصد	
۱/۱۵	۳/۶۲	۷	۹۱	۱۲۹	۱۰۳	۳۱	۱۳	فراوانی درصد	دوستان
		۱/۹	۲۴/۴	۳۴/۳	۲۷/۶	۸/۳	۳/۵	درصد	
۱/۱۴	۲/۹۵	۲	۳۵	۸۴	۱۲۹	۸۱	۴۲	فراوانی درصد	هنرمندان
		۰/۵	۹/۴	۲۲/۵	۳۴/۶	۲۱/۷	۱۱/۳	درصد	
۱/۱۵	۳/۱۰	۵	۵۱	۷۷	۱۳۷	۷۹	۲۴	فراوانی درصد	نویسندگان
		۱/۳	۱۳/۷	۲۰/۶	۳۶/۷	۲۱/۲	۶/۴	درصد	

۱/۱۴	۲/۷۵	۰	۲۸	۶۷	۱۱۶	۱۰۶	۵۶	فراوانی	ورزشکاران
			۷/۵	۱۸	۳۱/۱	۲۸/۴	۱۵	درصد	
۱/۱۳	۳/۱۴	۰	۵۲	۸۶	۱۲۶	۸۱	۲۸	فراوانی	شخصیت‌های مشهور سیاسی - اجتماعی
			۱۳/۹	۲۳/۱	۳۳/۸	۲۱/۷	۷/۵	درصد	
۱/۰۶	۲/۸۵	۱	۲۳	۷۴	۱۴۳	۹۱	۴۱	فراوانی	شخصیت‌های تلویزیونی
		۰/۳	۶/۲	۱۹/۸	۳۸/۳	۲۴/۴	۱۱	درصد	
۱/۰۴	۳/۴۷	۲	۶۱	۱۲۹	۱۲۴	۴۳	۱۴	فراوانی	شخصیت‌های موجود در کتاب‌های مورد مطالعه
		۰/۵	۱۶/۴	۳۴/۶	۳۳/۲	۱۱/۵	۳/۸	درصد	
۱/۰۹	۳/۱۹	۲	۴۵	۱۰۶	۱۲۲	۷۸	۲۰	فراوانی	معلمان و مربیان دوره قبل از دانشگاه
		۰/۵	۱۲/۱	۲۸/۴	۳۲/۷	۲۰/۹	۵/۴	درصد	

### میانگین هر یک از مولفه‌های یادگیری مشاهده‌ای دانشجویان در امر مطالعه برحسب جنسیت

در جدول ۶ فراوانی، میانگین و انحراف معیار هر یک از مولفه‌های نظریه یادگیری مشاهده‌ای («توجه»، «انگیزه»، «تمرین» و «به یادسپاری») به تفکیک جنسیت ذکر شده است همانطور که از داده‌های جدول مشخص است میانگین همه مولفه‌های یادگیری مشاهده‌ای بندورا در بین دانشجویان مرد دانشگاه تبریز بیشتر از میانگین زنان دانشجوی این دانشگاه است. برای بررسی معنی داری دو گروه زنان و مردان از آزمون تی مستقل استفاده شد نتایج این آزمون نشان داد بین میانگین مطالعه زنان و مردان دانشجوی دانشگاه تبریز و هر یک از مولفه‌های «توجه»، «تمرین»، «انگیزه»، «به یادسپاری» تفاوت معنی داری وجود ندارد.

جدول ۶: توزیع فراوانی، میانگین و انحراف معیار هر یک از مولفه‌های نظریه یادگیری مشاهده‌ای

متغیر	جنسیت	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
توجه	زن	۲۱۱	۳۲/۳۸	۶/۲۹
	مرد	۱۶۲	۳۱/۸۵	۷/۳۱
تمرین	زن	۲۱۱	۹/۱۲	۲/۵۲
	مرد	۱۶۲	۹/۱۳	۲/۸۹
انگیزه	زن	۲۱۱	۲۲/۲۰	۵/۴۰
	مرد	۱۶۲	۲۱/۵۰	۵/۲۵
به یادسپاری	زن	۲۱۱	۱۲/۰۱	۲/۹۷
	مرد	۱۶۲	۱۲/۳۰	۳/۲۵

### میزان مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز برحسب گروه‌های عمده تحصیلی

برای ارزیابی میزان مطالعه براساس گروه‌های عمده تحصیلی از آزمون تحلیل واریانس (F) استفاده شد. بر اساس نتایج توصیفی میانگین میزان مطالعه براساس گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی ۱۴/۲۷، برای گروه عمده تحصیلی علوم پایه ۱۴/۱۱، برای گروه عمده تحصیلی علوم انسانی ۱۳/۲۸ و برای گروه عمده تحصیلی کشاورزی ۱۲/۹۸ بوده است (جدول ۷). مقایسه بین میانگین‌ها نشان می‌دهد، گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی در بالاترین و گروه عمده

تحلیل نقش الگوها بر مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس نظریه یادگیری  
تحصیلی کشاورزی در پایین ترین سطح قرار دارند. نتایج آزمون تحلیل واریانس با سطح معنی داری  $\alpha=0.05$ ، نشان  
می دهد که میانگین میزان مطالعه در گروه های عمده تحصیلی، اختلاف معنی داری با هم دارند (جدول ۸).

جدول ۷. توزیع فراوانی میزان مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس گروه های عمده تحصیلی

گروه عمده تحصیلی	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	
			کراته پائین	کراته بالا
کشاورزی و دامپزشکی	۶۵	۱۲/۹۸	۳/۲۷	۱۲/۱۷
علوم انسانی	۱۱۳	۱۳/۲۸	۲/۸۷	۱۲/۷۴
فنی و مهندسی	۱۲۳	۱۴/۲۷	۳/۴۴	۱۳/۶۶
علوم پایه	۷۲	۱۴/۱۱	۲/۸۲	۱۳/۴۴
کل	۳۷۳	۱۳/۷۱	۳/۱۶	۱۳/۳۹

جدول ۸. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بین میزان مطالعه و گروه های عمده تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
میزان مطالعه	بین گروهی	۱۰۵/۸۰۷	۳	۳۵/۲۶۹	۳/۵۹۳	۰/۱۴
	درون گروهی	۳۶۲۱/۶۳۵	۳۶۹	۹/۸۱۵		
	کل	۳۷۲۷/۴۴۲	۳۷۲			

حال باید دید تفاوت میزان مطالعه در میان کدام گروه های عمده تحصیلی، از تفاوت مطالعه کدام گروه ها حاصل شده است. بدین منظور از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد که یکی از آزمون های پر کاربرد در مقایسه ی میانگین ها می باشد. در این آزمون می خواهیم فرض  $H_0: \mu_i = \mu_j$  را برای تمام  $i \neq j$  آزمون نمائیم. چنانچه اختلاف میانگین بین دو گروه بیش از مقدار ثابت LSD باشد، به معنی اختلاف معنی دار بین دو گروه است. نتایج آزمون LSD نشان می دهد تفاوت معنی داری میان میزان مطالعه دانشجویان گروه عمده تحصیلی کشاورزی با گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی در سطح معنی داری  $P = 0.007$ ، میزان مطالعه دانشجویان گروه عمده تحصیلی کشاورزی با گروه عمده تحصیلی علوم پایه در سطح معنی داری  $P = 0.036$  و میزان مطالعه دانشجویان گروه عمده تحصیلی علوم انسانی با نظر دانشجویان گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی در سطح معنی داری  $P = 0.015$  وجود دارد، اما بین سایر گروه های عمده تحصیلی تفاوت معنی داری مشاهده نشد (جدول ۹).

جدول ۹. آزمون LSD میزان مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس گروه‌های عمده تحصیلی

در سطح ۹۵٪ اطمینان		سطح معنی داری	تفاوت میانگین‌ها (I-J)	گروه تحصیلی (I)	گروه تحصیلی (J)
کرانه بالا	کرانه پائین				
۰/۶۶۰۵	-۱/۲۵۷۶	/۵۴۱	-/۲۹۸۵۷	علوم انسانی	کشاورزی
-۳/۳۴۷۱	-۲/۲۳۶۵	/۰۰۷	-۱/۲۹۱۸۱°	فنی و مهندسی	
-۰/۷۲۲۵	-۲/۱۸۰۵	/۰۳۶	-۱/۱۲۶۵۰°	علوم پایه	
۱/۲۵۷۶	-/۶۶۰۵	/۵۴۱	/۲۹۸۵۷	کشاورزی	علوم انسانی
-۱/۹۰۵	-۱/۷۹۶۰	/۰۱۵	-/۹۹۳۲۴°	فنی و مهندسی	
/۱۰۱۰	-۱/۷۵۶۹	/۰۸۱	-/۸۲۷۹۳	علوم پایه	
۲/۲۳۶۵	/۳۴۷۱	/۰۰۷	۱/۲۹۱۸۱°	کشاورزی	فنی و مهندسی
۱/۷۹۶۰	/۱۹۰۵	/۰۱۵	/۹۹۳۲۴°	علوم انسانی	
۱/۰۷۹۵	-/۷۴۸۸	/۷۲۲	/۱۶۵۳۱	علوم پایه	
۲/۱۸۰۵	/۰۷۲۵	/۰۳۶	۱/۱۲۶۵۰°	کشاورزی	علوم پایه
۱/۷۵۶۹	-/۱۰۱۰	/۰۸۱	/۸۲۷۹۳	علوم انسانی	
/۷۴۸۸	-۱/۰۷۹۵	/۷۲۲	-/۱۶۵۳۱	فنی و مهندسی	

### میزان «توجه» به رفتار مطالعه الگو توسط دانشجویان برحسب گروه‌های عمده تحصیلی

برای ارزیابی میزان «توجه» براساس گروه‌های عمده تحصیلی از آزمون تحلیل واریانس (F) استفاده شد. بر اساس نتایج توصیفی میانگین میزان «توجه» براساس گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی ۳۲/۲۷، برای گروه عمده تحصیلی علوم پایه ۳۲/۴۴، برای گروه عمده تحصیلی علوم انسانی ۳۲/۱۶ و برای گروه عمده تحصیلی کشاورزی ۳۲/۷۰ بوده است (جدول ۱۰). مقایسه بین میانگین‌ها نشان می‌دهد، گروه عمده تحصیلی کشاورزی در بالاترین و گروه عمده تحصیلی علوم انسانی در پایین‌ترین سطح «توجه» قرار دارند. نتایج آزمون تحلیل واریانس با سطح معنی داری  $\text{sig}=/۷۳۷$  نشان می‌دهد که میانگین میزان «توجه» در گروه‌های عمده تحصیلی، اختلاف معنی داری با هم ندارند (جدول ۱۱).

جدول ۱۰. توزیع فراوانی میزان «توجه» دانشجویان دانشگاه تبریز براساس گروه‌های عمده تحصیلی

در سطح ۹۵٪ اطمینان		انحراف معیار	میانگین	فراوانی	گروه عمده تحصیلی
کرانه بالا	کرانه پائین				
۳۴/۴۲	۳۰/۹۸	۶/۹۴	۳۲/۷۰	۶۵	کشاورزی و دامپزشکی
۳۳/۴۰	۳۰/۹۲	۶/۶۵	۳۲/۱۶	۱۱۳	علوم انسانی

تحلیل نقش الگوها بر مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس نظریه یادگیری

۳۳/۵۴	۳۱/۰۰	۷/۰۹	۳۲/۲۷	۱۲۳	فنی و مهندسی
۳۲/۸۹	۲۹/۹۹	۶/۱۸	۳۱/۴۴	۷۲	علوم پایه
۳۲/۸۴	۳۱/۴۷	۶/۷۵	۳۲/۱۵	۳۷۳	کل

جدول ۱۱. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بین میزان مطالعه و گروه‌های عمده تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
میزان مطالعه	بین گروهی	۵۸/۰۳۷	۳	۱۹/۳۴۶	۰/۴۲۲	۰/۳۷
	درون گروهی	۱۶۹۰۱/۶۳۱	۳۶۹	۴۵/۸۰۴		
	کل	۱۶۹۵۹/۶۶۸	۳۷۲			

میزان «تمرین» رفتار مطالعه الگو توسط دانشجویان برحسب گروه‌های عمده تحصیلی

برای ارزیابی میزان «تمرین» براساس گروه‌های عمده تحصیلی از آزمون تحلیل واریانس (F) استفاده شد. براساس نتایج توصیفی میانگین میزان «تمرین» براساس گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی ۹/۰۹، برای گروه عمده تحصیلی علوم پایه ۸/۴۰، برای گروه عمده تحصیلی علوم انسانی ۹/۳۰ و برای گروه عمده تحصیلی کشاورزی ۹/۶۹ بوده است (جدول ۱۲). مقایسه بین میانگین‌ها نشان می‌دهد، گروه عمده تحصیلی کشاورزی در بالاترین و گروه عمده تحصیلی علوم پایه در پایین‌ترین سطح «تمرین» قرار دارند. نتایج آزمون تحلیل واریانس با سطح معنی داری  $\text{sig} = ۰/۳۴$  نشان می‌دهد که میانگین میزان «تمرین» در گروه‌های عمده تحصیلی، اختلاف معنی داری با هم دارند (جدول ۱۳).

جدول ۱۲. توزیع فراوانی میزان «تمرین» دانشجویان دانشگاه تبریز براساس گروه‌های عمده تحصیلی

گروه عمده تحصیلی	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	
			کرانه پائین	کرانه بالا
کشاورزی و دامپزشکی	۶۵	۹/۶۹	۲/۲۲	۹/۱۴
علوم انسانی	۱۱۳	۹/۳۰	۲/۵۲	۸/۸۳
فنی و مهندسی	۱۲۳	۹/۰۹	۳/۰۶	۸/۵۵
علوم پایه	۷۲	۸/۴۰	۲/۴۹	۷/۸۱
کل	۳۷۳	۹/۱۳	۲/۶۸	۸/۸۵

جدول ۱۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بین میزان «تمرین» و گروه‌های عمده تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
میزان «تمرین»	بین گروهی	۶۲/۴۰۹	۳	۲۰/۸۰۳	۲/۹۲۷	۰/۳۴
	درون گروهی	۲۶۲۲/۱۵۴	۳۶۹	۷/۱۰۶		
	کل	۲۶۸۴/۵۶۳	۳۷۲			

نتایج آزمون تعقیبی LSD نشان می‌دهد تفاوت معنی‌داری میان میزان تمرین دانشجویان گروه عمده تحصیلی کشاورزی با گروه عمده تحصیلی علوم پایه در سطح معنی‌داری  $P=0.05$ ، و میزان تمرین دانشجویان گروه عمده تحصیلی علوم انسانی با گروه عمده تحصیلی علوم پایه در سطح معنی‌داری  $P=0.25$  وجود دارد، اما در بین سایر گروه‌های عمده تحصیلی تفاوت معنی‌داری از نظر «تمرین» مشاهده نشد (جدول ۱۴).

جدول ۱۴. آزمون LSD میزان مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس گروه‌های عمده تحصیلی

گروه تحصیلی (I)	گروه تحصیلی (J)	تفاوت میانگین‌ها (I-J)	سطح معنی‌داری	
			در سطح ۹۵٪ اطمینان	کراته پائین
کشاورزی	علوم انسانی	۰/۳۸۲۵۷	۳۵۷	-۴۳۳۵
	فنی و مهندسی	۰/۵۹۴۷۵	۱۴۷	-۲۰۹۱
	علوم پایه	۱/۲۸۹۵۳*	۱۰۰۵	۰/۳۹۲۷
علوم انسانی	کشاورزی	-۳۸۲۵۷	۳۵۷	-۱۹۸۶
	فنی و مهندسی	-۲۱۲۱۷	۵۴۲	-۴۷۰۹
	علوم پایه	۹۰۹۶۹*	۱۰۲۵	۰/۱۱۶۵
فنی و مهندسی	کشاورزی	-۵۹۴۷۵	۱۴۷	-۳۹۸۶
	علوم انسانی	-۲۱۲۱۷	۵۴۲	-۸۹۵۲
	علوم پایه	۶۹۴۷۸	۱۰۸۰	-۰/۸۳۱
علوم پایه	کشاورزی	-۱/۲۸۹۵۳*	۱۰۰۵	-۲/۱۸۶۴
	علوم انسانی	-۹۰۹۶۹*	۱۰۲۵	-۱/۶۹۷۴
	فنی و مهندسی	-۶۹۴۷۸	۱۰۸۰	-۱/۴۷۲۶

#### میزان «انگیزش» از رفتار مطالعه الگو توسط دانشجویان برحسب گروه‌های عمده تحصیلی

برای ارزیابی میزان «انگیزه» براساس گروه‌های عمده تحصیلی از آزمون تحلیل واریانس (F) استفاده شد. بر اساس نتایج توصیفی میانگین میزان «انگیزه» براساس گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی  $20/20$ ، برای گروه عمده تحصیلی علوم پایه  $21/90$ ، برای گروه عمده تحصیلی علوم انسانی  $22/50$  و برای گروه عمده تحصیلی کشاورزی  $22/93$  بوده است (جدول ۱۵). مقایسه بین میانگین‌ها نشان می‌دهد، گروه عمده تحصیلی کشاورزی در بالاترین و گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی در پایین‌ترین سطح قرار دارند. نتایج آزمون تحلیل واریانس با سطح معنی‌داری  $sig=0.10$  نشان می‌دهد که میانگین میزان «انگیزه» در گروه‌های عمده تحصیلی، اختلاف معنی‌داری با هم دارند (جدول ۱۶).

جدول ۱۵. توزیع فراوانی میزان «انگیزش» از رفتار مطالعه الگو توسط دانشجویان برحسب گروه‌های عمده تحصیلی

گروه عمده تحصیلی	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	در سطح ۹۵٪ اطمینان	
				کراته پائین	کراته بالا
کشاورزی و دامپزشکی	۶۵	۲۲/۹۳	۴/۳۴	۲۱/۸۶	۲۴/۰۱
علوم انسانی	۱۱۳	۲۲/۵۰	۵/۴۲	۲۱/۴۹	۲۳/۵۱



تحلیل نقش الگوها بر مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس نظریه یادگیری

۲۲/۷۶	۲۰/۸۱	۵/۴۴	۲۰/۲۰	۱۲۳	فنی و مهندسی
۲۱/۵۰	۱۸/۹۰	۵/۵۲	۲۱/۹۰	۷۲	علوم پایه
۲۲/۴۴	۲۱/۳۵	۵/۳۴	۲۱/۹۰	۳۷۳	کل

جدول ۱۶. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بین میزان مطالعه و گروه‌های عمده تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری
میزان مطالعه	بین گروهی	۳۱۸/۹۴۹	۳	۱۰۶/۳۱۶	۳/۸۱۲	/۰۱۰
درون گروهی		۱۰۲۹۲/۳۸۱	۳۶۹	۲۷/۸۹۳		
کل		۱۰۶۱۱/۳۳۰	۳۷۲			

نتایج آزمون تعقیبی LSD نشان می‌دهد تفاوت معنی داری میان نظر دانشجویان گروه عمده تحصیلی علوم پایه با گروه عمده تحصیلی علوم انسانی در سطح معنی داری  $P=0.003$ ، میزان انگیزه دانشجویان گروه عمده تحصیلی علوم انسانی با دانشجویان گروه عمده تحصیلی علوم پایه در سطح معنی داری  $P=0.004$  و میزان انگیزه دانشجویان گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی با دانشجویان گروه عمده تحصیلی علوم پایه در سطح معنی داری  $P=0.044$  وجود دارد، اما بین سایر گروه‌های عمده تحصیلی تفاوت معنی داری مشاهده نشد (جدول ۱۷).

جدول ۱۷. آزمون LSD رفتار مطالعه الگوی دانشجویان دانشگاه تبریز براساس گروه‌های عمده تحصیلی

گروه تحصیلی (I)	گروه تحصیلی (J)	تفاوت میانگین‌ها (I-J)	سطح معنی داری	در سطح ۹۵٪ اطمینان
کشاورزی	علوم انسانی	۰/۴۳۴۰۴	/۵۹۸	-۱/۱۸۲۷
فنی و مهندسی	فنی و مهندسی	۱/۱۴۹۸۴	/۱۵۷	-۴۴۲۷
علوم پایه	علوم پایه	۲/۷۳۰۱۳*	/۰۰۳	۰/۹۵۳۳
علوم انسانی	کشاورزی	-۴۳۴۰۴	/۵۹۸	۲/۰۵۰۸
فنی و مهندسی	فنی و مهندسی	۷/۱۵۸۱	/۲۹۹	-۶۳۷۵
علوم پایه	علوم پایه	۲/۲۹۶۰۹*	/۰۰۴	۰/۷۳۰۱
فنی و مهندسی	کشاورزی	-۱/۱۴۹۸۴	/۱۵۷	۲/۷۴۲۴
علوم انسانی	علوم انسانی	-۷/۱۵۸۱	/۲۹۹	-۲/۰۶۹۱
علوم پایه	علوم پایه	۱/۵۸۰۲۸*	/۰۴۴	۰/۰۳۹۲
علوم پایه	کشاورزی	-۲/۷۳۰۱۳*	/۰۰۳	-۴/۵۰۷۰
علوم انسانی	علوم انسانی	-۲/۲۹۶۰۹*	/۰۰۴	-۳/۸۶۲۱
فنی و مهندسی	فنی و مهندسی	-۱/۵۸۰۲۸*	/۰۴۴	-۳/۱۲۱۳

میزان «به یادسپاری» رفتار مطالعه الگو توسط دانشجویان برحسب گروه‌های عمده تحصیلی

برای ارزیابی میزان «به یادسپاری رفتار مطالعه الگو» براساس گروه‌های عمده تحصیلی از آزمون تحلیل واریانس (F) استفاده شد. براساس نتایج توصیفی میانگین میزان «به یادسپاری» براساس گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی ۱۱/۹۳،

برای گروه عمده تحصیلی علوم پایه ۱۱/۵۴، برای گروه عمده تحصیلی علوم انسانی ۱۲/۵۷ و برای گروه عمده تحصیلی کشاورزی ۱۲/۴۴ بوده است (جدول ۱۸). مقایسه بین میانگین‌ها نشان می‌دهد، گروه عمده تحصیلی علوم انسانی در بالاترین و گروه عمده تحصیلی علوم پایه در پایین‌ترین سطح قرار دارند. نتایج آزمون تحلیل واریانس با سطح معنی‌داری  $sig=1/07$ ، نشان می‌دهد که میانگین میزان «به یادسپاری» در گروه‌های عمده تحصیلی، اختلاف معنی‌داری با هم ندارند (جدول ۱۹).

جدول ۱۸. توزیع فراوانی میزان مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس گروه‌های عمده تحصیلی

گروه عمده تحصیلی	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	در سطح ۹۵٪ اطمینان	
				کرانه پائین	کرانه بالا
کشاورزی و دامپزشکی	۶۵	۱۲/۴۴	۲/۴۴	۱۱/۸۴	۱۳/۰۵
علوم انسانی	۱۱۳	۱۲/۵۷	۲/۷۹	۱۲/۰۵	۱۳/۰۹
فنی و مهندسی	۱۲۳	۱۱/۹۳	۳/۵۴	۱۱/۳۰	۱۲/۵۶
علوم پایه	۷۲	۱۱/۵۴	۳/۱۷	۱۰/۷۹	۱۲/۲۸
کل	۳۷۳	۱۲/۱۴	۳/۰۹	۱۱/۸۲	۱۲/۴۵

جدول ۱۹. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بین میزان مطالعه و گروه‌های عمده تحصیلی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
میزان مطالعه	بین گروهی	۵۸/۴۴۲	۳	۱۹/۴۸۱	۲/۰۴۶	/۱۰۷
	درون گروهی	۳۵۱۳/۰۲۷	۳۶۹	۹/۵۲۰		
	کل	۳۵۷۱/۴۶۹	۳۷۲			

### رابطه بین میزان مطالعه و ویژگی‌های یادگیری مشاهده‌ای بندورا

برای آزمون رابطه بین میزان مطالعه و ویژگی‌های یادگیری مشاهده‌ای بندورا، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که بین ویژگی «توجه» و میزان مطالعه در سطح  $sig=0/01$  یا  $sig=0/000$ ، معنی‌دار بوده است و ضریب همبستگی به دست آمده  $0/187$  می‌باشد، که نشان‌دهنده همبستگی ضعیف و مستقیم می‌باشد. یعنی افرادی که بتوانند به رفتار مطالعه الگو توجه نمایند مطالعه بیشتری نیز دارند. رابطه بین «به یادسپاری» و میزان مطالعه در سطح  $0/01$  با  $sig=0/000$ ، معنی‌دار بوده است و ضریب همبستگی به دست آمده  $0/232$  می‌باشد، که نشان‌دهنده همبستگی ضعیف و مستقیم می‌باشد. یعنی افرادی که رفتار مطالعه الگو را به خاطر می‌سپارند مطالعه بیشتری هم دارند. همچنین نتایج آزمون پیرسون نشان داد با  $sig=0/04$ ، رابطه معنی‌داری بین ویژگی «تمرین» با میزان مطالعه وجود دارد. ضریب همبستگی به دست آمده  $0/148$  می‌باشد، که نشان‌دهنده همبستگی ضعیف و مستقیم می‌باشد. یعنی افرادی که بتوانند رفتار مطالعه الگو را تمرین نمایند مطالعه بیشتری نیز دارند. در رابطه با ویژگی «انگیزه» و میزان مطالعه نیز با  $sig=0/156$ ، معنی‌دار نشده است. در نهایت رابطه معنی‌داری بین کل ویژگی‌های یادگیری مشاهده‌ای و میزان مطالعه مشاهده شد. ضریب

تحلیل نقش الگوها بر مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس نظریه یادگیری همبستگی به دست آمده ۲۰۰۷/۰ می باشد، که نشان دهنده همبستگی ضعیف و مستقیم می باشد. (جدول ۲۰) نتایج به دست آمده در خصوص ویژگی های یادگیری مشاهده ای را نشان می دهد.

جدول ۲۰. نتایج رابطه بین میزان مطالعه و ویژگی های یادگیری مشاهده ای بندورا

روابط	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
رابطه بین میزان مطالعه و توجه	۳۷۳	۳۲/۱۵	۶/۷۵	۰/۱۸۷**	۰/۰۰
رابطه بین میزان مطالعه و به یادسپاری	۳۷۳	۱۵/۹۹	۳/۳۸	۰/۲۳۲**	۰/۰۰
رابطه بین میزان مطالعه و تمرین	۳۷۳	۹/۱۳	۲/۶۸	۰/۱۴۸**	۰/۰۰۴
رابطه بین میزان مطالعه و انگیزه	۳۷۳	۲۱/۹۰	۵/۳۴	۰/۰۷۴	۰/۱۵۶
رابطه بین میزان مطالعه و کل ویژگی ها	۳۷۳	۷۵/۳۳	۱۳/۱۶	۰/۲۰۷	۰/۰۰

\*\* همبستگی معنی دار در سطح ۰/۰۱

### تعیین کننده های میزان مطالعه: مدل رگرسیونی

هدف از تحلیل رگرسیونی، تعیین مقادیر عددی متغیر وابسته براساس مقادیر معلوم ۲ یا بیش از ۲ متغیر مستقل است. به عبارت دیگر هدف از این تحلیل، مشخص نمودن سهم و تأثیر متغیرهای عمده پژوهش در تبیین و پیش بینی تغییرات متغیر وابسته است. این کار از طریق برآورد میزان نقش و تأثیر متغیرهای مستقل در ایجاد واریانس صورت می پذیرد. در این بخش از پژوهش تحلیل رگرسیونی چندگانه داده ها و روابط بین متغیرها بررسی شده است.

یکی از پیش فرض های اساسی در تحلیل رگرسیون خطی چندگانه، نرمال بودن توزیع خطاها و یا به عبارت دیگر نرمال بودن توزیع باقیمانده های مدل برازش شده است. فرض دیگر در رگرسیون خطی چندگانه، استقلال خطاها (تفاوت بین مقادیر واقعی و مقادیر پیش بینی شده توسط معادله رگرسیون) از یکدیگر است. در صورتی که فرضیه استقلال خطاها رد شود و خطاها با یکدیگر همبستگی داشته باشند امکان استفاده از رگرسیون وجود ندارد. به منظور بررسی استقلال مشاهدات (استقلال مقادیر باقی مانده یا خطاها) از یکدیگر از آزمون دوربین - واتسون استفاده می شود. مقدار این آماره همواره بین ۰ تا ۴ قرار می گیرد. همواره مقدار این آماره باید به ۲ نزدیک باشد. اگر به صفر نزدیک باشد نشان دهنده همبستگی مثبت و اگر به ۴ نزدیک باشد نشان دهنده همبستگی منفی می باشد.

همچنین پیش فرض مربوط به خطی بودن متغیرها از طریق آزمون تحلیل واریانس بررسی می شود که سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ نشان دهنده، داشتن رابطه خطی می باشد.

بنابراین، برای تعیین سهم تأثیرگذاری نسبی متغیرهای مستقل بر میزان مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز از تحلیل رگرسیونی خطی چندگانه با روش گام به گام استفاده شد. همه متغیرهای مستقل، «انگیزه»، «توجه»، «تمرین»، و «یادسپاری» وارد معادله شدند، که در مجموع ۶۴ درصد از تغییرات مربوط به متغیر مطالعه را این ۴ متغیر تبیین می کنند و مابقی واریانس تبیین نشده متأثر از متغیرهای دیگری است که در مدل این تحقیق آورده نشده اند. در میان این ۴ متغیر، سهم متغیر «تمرین» با ضریب بتای ۰/۸۷۰ بیشتر از سایر متغیرها بوده است. یعنی با کنترل سایر متغیرها، به ازای یک واحد تغییر در ویژگی «تمرین»، ۰/۸۷ واحد در میزان مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز تغییر می کند. سایر متغیرها از جمله متغیر «توجه» با ضریب بتای ۰/۳۷۵ متغیر «انگیزه» با ضریب بتای ۰/۲۲۱ و متغیر «به یادسپاری» با ضریب بتای ۰/۱۴۸ وارد معادله

<sup>1</sup> - Durbin-Watson

رگرسیون شده‌اند. یعنی با متغیر «توجه»  $37/5$  واحد، با متغیر «انگیزه»  $15$  واحد و با متغیر «به یادسپاری» نزدیک به  $15$  واحد از رفتار مطالعه الگو قابل پیش‌بینی است. جدول‌های (۲۱ و ۲۲) نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه را نشان می‌دهند.

جدول ۲۱. نتایج آزمون رگرسیون خطی چندگانه تعیین‌کننده‌های رفتار مطالعه الگو توسط دانشجویان

دوربین واتسون	$R^2 = /644$ تصحیح شده	$R^2 = /648$	$F$	سطح معنی‌داری
۲/۰۹۲				
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	
رگرسیون	۲۳۶۱/۲۹۳	۴	۵۹۰/۳۲۳	/۰۰۰
باقی مانده	۱۲۸۲/۶۸۰	۳۶۴	۳/۵۲۴	
کل	۳۶۴۳/۹۷۳	۳۶۸		

جدول ۲۲. ضرایب بتای متغیرهای مربوط به مدل رگرسیونی رفتار مطالعه الگو توسط دانشجویان دانشگاه تبریز

سطح معنی‌داری	T	b غیر استاندارد	$\beta$ استاندارد	
/۰۰۰	۳۰/۰۵۸	۲۹/۱۲۶	۰/۲۲۱	عرض از مبدا
/۰۰۰۴	۲/۹۲۲	۰/۱۳۱	۰/۳۷۵	انگیزه
/۰۰۰	۴/۰۵۲	۰/۱۷۵	۰/۸۷۰	توجه
/۰۰۰	۲۴/۶۷۰	۰/۵۷۰	۰/۱۴۸	تمرین
/۰۰۱۵	۲/۴۳۲	۰/۱۵۰		به یادسپاری

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تحلیل نقش الگوها بر مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا بود. یکی از عواملی که نقش زیادی در توسعه مطالعه و کتابخوانی در کشور دارد ولی کمتر به آن پرداخته شده است، الگوسازی در این زمینه و توجه به الگوهای کتابخوان در جامعه است. بخش زیادی از رفتارهای ما تحت تاثیر مشاهده رفتار دیگران است. به عبارت دیگر، تنها بخشی از رفتارهای ما حاصل تجربه مستقیم است و عمده رفتارهای ما با مشاهده رفتار دیگران و الگوسازی از آنها یاد گرفته می‌شود. رفتار مطالعه افراد نیز می‌تواند متأثر از رفتار الگوهای افراد و مشاهده رفتار مطالعه دیگران باشد.

در پژوهش حاضر نتایج نشان داد میانگین میزان مطالعه براساس گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی  $14/27$ ، برای گروه عمده تحصیلی علوم پایه  $14/11$ ، برای گروه عمده تحصیلی علوم انسانی  $13/28$  و برای گروه عمده تحصیلی کشاورزی  $12/98$  بوده است. مقایسه بین میانگین‌ها نشان داد، گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی در بالاترین و گروه عمده تحصیلی کشاورزی در پایین‌ترین سطح از نظر میزان مطالعه قرار دارند.

یافته‌ها نشان داد  $45/8$  درصد دانشجویان دانشگاه تبریز الگوهای مطالعه خود را از طریق شبکه‌های اجتماعی دنبال می‌کنند بعد از آن، پیگیری از طریق وب (اینترنت) با  $29$  درصد در مرتبه دوم قرار دارد. این یافته‌ها دارای اهمیت فراوان

تحلیل نقش الگوها بر مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس نظریه یادگیری

است و نشان می‌دهد که دانشجویان دانشگاه تبریز از طریق شبکه‌های اجتماعی الگوی مطالعه‌ی خود را پیگیری می‌کنند و این شبکه‌ها می‌توانند به عنوان ابزاری برای اشاعه اهداف مطالعه دانشجویان مورد استفاده قرار گیرند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش مرادی (۱۳۹۵) مبنی بر استفاده زیاد دانشجویان از شبکه‌های اجتماعی و با نتایج پژوهش مجرب (۱۳۹۵) مبنی بر رو به رشد بودن گرایش به مطالعه در فضای دیجیتال همسو است و با نتایج پژوهش نور (۲۰۱۱) مبنی بر ترجیح دانشجویان نسبت به مواد اینترنتی یا در بستر اینترنت، همخوانی دارد.

یافته‌ها در خصوص الگوهای تاثیرگذار بر رفتار مطالعه دانشجویان نشان داد دانشجویان دانشگاه تبریز الگوی مطالعه خود را ابتدا دوستانشان با میانگین ۳/۶۲ معرفی کردند سپس به ترتیب اساتید و والدین خود را با میانگین ۳/۵۷ و ۳/۵۲ انتخاب نمودند. همچنین کمترین الگوپذیری از ورزشکاران با میانگین ۲/۷۵ و پس از آن شخصیت‌های تلویزیونی و هنرمندان به ترتیب با میانگین ۲/۸۵ و ۲/۹۵ به دست آمد. این یافته‌ها نشان می‌دهد اغلب دانشجویان دانشگاه تبریز به دوستان خود اعتماد دارند و آنها را بیش از سایر گروه‌ها به عنوان الگوی مطالعه خود قبول دارند. نکته قابل توجه قرار گرفتن والدین در اولویت سوم دانشجویان دانشگاه تبریز است و این موضوع نشان می‌دهد خود والدین باید به امر مطالعه اهتمام بورزند تا فرزندانشان هم آنها را به عنوان الگوی مطالعه قبول نمایند. نتایج پژوهش بهزادی و محمودی (۱۳۹۶) نیز نشان داد که ورزشکاران و هنرمندان به عنوان الگوی دانش آموزان در امر مطالعه هستند که این یافته‌ها با نتایج پژوهش حاضر همسو نیست. احتمال دارد دانش آموزان به دلیل سن پائین‌شان و برخورد احساسی با پدیده‌ها، ورزشکاران و هنرمندان را به عنوان الگو انتخاب کرده‌اند و با رشد عقلی و سنی در انتخاب الگوی خود تجدید نظر می‌کنند.

برای اندازه‌گیری متغیر مطالعه که متغیر وابسته پژوهش حاضر بود به وسیله ۴ سؤال مورد ارزیابی قرار گرفت. که پاسخ‌دهندگان حداقل نمره ۴ و حداکثر نمره ۲۰ را به خود اختصاص می‌دادند. میانگین مطالعه دانشجویان برابر با ۱۳/۷۱ به دست آمد و نشان می‌دهد دانشجویان اندکی بیش از حد متوسط به مطالعه تمایل نشان داده‌اند.

ارزیابی میزان «مطالعه» براساس گروه‌های عمده تحصیلی نشان داد که میانگین میزان مطالعه در گروه‌های عمده تحصیلی، اختلاف معنی‌داری با هم دارند. همچنین نتایج نشان داد که تفاوت معنی‌داری میان نظر دانشجویان گروه عمده تحصیلی کشاورزی با گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی وجود دارد، همچنین تفاوت معنی‌داری بین نظر دانشجویان گروه عمده تحصیلی کشاورزی با گروه عمده تحصیلی علوم پایه وجود دارد و نظر دانشجویان گروه عمده تحصیلی علوم انسانی با نظر دانشجویان گروه عمده تحصیلی فنی و مهندسی هم معنی‌دار بوده است. اما بین سایر گروه‌های عمده تحصیلی تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

نتایج ارزیابی میزان ابعاد «تمرین» و «انگیزه» براساس گروه‌های عمده تحصیلی نشان داد که میانگین میزان «تمرین» در گروه‌های عمده تحصیلی، و «انگیزه» در گروه‌های عمده تحصیلی، اختلاف معنی‌داری با هم دارند. همچنین نتایج ارزیابی میزان «به‌یادسپاری» در گروه‌های عمده تحصیلی، و «توجه» در گروه‌های عمده تحصیلی نشان داد که میانگین میزان «به‌یادسپاری» و «توجه» براساس گروه‌های عمده تحصیلی، اختلاف معنی‌داری با هم ندارند.

در نهایت نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که رابطه معنی‌داری بین کل ویژگی‌های یادگیری مشاهده‌ای و میزان مطالعه دانشجویان مشاهده شد. یعنی روی هم رفته کل ویژگی‌های نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا در رفتار مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز تاثیر دارد. بندورا نیز به این موضوع تاکید دارد که تقریباً تمام رفتارها را می‌توان بدون تجربه مستقیم از طریق مشاهده یاد گرفت.

برای تعیین سهم تأثیر گذاری نسبی متغیرهای مستقل بر میزان مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز از تحلیل رگرسیونی خطی چندگانه استفاده شد. همه متغیرهای مستقل، «انگیزه»، «توجه»، «تمرین» و «یادسپاری» وارد معادله شدند، که در مجموع ۶۴ درصد از تغییرات مربوط به متغیر مطالعه را این ۴ متغیر تبیین می‌کنند و مابقی واریانس تبیین نشده متاثر از متغیرهای دیگری است که در مدل این تحقیق آورده نشده‌اند. در میان این ۴ متغیر، سهم متغیر «تمرین» با ضریب بتای ۰/۸۷۰ بیشتر از سایر متغیرها بوده است. یعنی با کنترل سایر متغیرها، به ازای یک واحد تغییر در ویژگی «تمرین»، ۰/۸۷ واحد در میزان مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز تغییر می‌کند. از این رو به نظر می‌رسد تمرین تأثیری قابل توجهی بر میزان مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز گذاشته است. سایر متغیرها از جمله متغیر «توجه» با ضریب بتای ۰/۳۷۵ متغیر «انگیزه» با ضریب بتای ۰/۲۲۱ و متغیر «به یادسپاری» با ضریب بتای ۰/۱۴۸ وارد معادله رگرسیونی شده‌اند. یعنی با متغیر «توجه» ۳۷/۵ واحد، با متغیر «انگیزه» ۱۵ واحد و با متغیر «به یادسپاری» نزدیک به ۱۵ واحد از رفتار مطالعه الگو قابل پیش‌بینی است. به طور کلی، می‌توان گفت که مشاهده رفتار دیگران به‌ویژه نقش الگوها در شکل‌گیری رفتار افراد موثر است و رفتار مطالعه نیز از این شرایط مستثنی نیست.

#### پیشنهاد‌های کاربردی

- ۱- با توجه به پیگیری الگوها از طریق شبکه‌های اجتماعی پیشنهاد می‌شود در صورت امکان از طریق این مجراها برای اشاعه مطالعه توسط الگوها استفاده گردد.
- ۲- توجه مخصوص به بحث الگوسازی در جامعه با تأکید بر نقش افراد اهل مطالعه و کتابخوان
- ۳- با توجه به نقش الگوها در میزان مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز، پیشنهاد می‌شود ویژگی‌های قابل مشاهده رفتار مطالعه الگوها (دوستان، استادان و والدین) در معرض دانشجویان قرار گیرد تا آنها نیز بتوانند رفتار مطالعه را در خود تثبیت نمایند.

#### پیشنهادات برای پژوهش‌های آینده

- ۱- انجام پژوهش‌هایی مشابه پژوهش حاضر در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز
- ۲- انجام پژوهش‌هایی مشابه با پژوهش حاضر در بین دانشجویان کارشناسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی سایر دانشگاهها و مقایسه نتایج آن پژوهش‌ها با نتایج پژوهش حاضر
- ۳- انجام پژوهش‌هایی در موضوع مطالعه با نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا با استفاده از نظرات اساتید و والدین دانشجویان

#### منابع و مأخذ

ایران نژاد، پریسا (۱۳۹۰). بررسی نقش جنسیت و تحصیلات والدین دانشجویان بر مهارت‌ها (مطالعه و خواندن): مطالعه موردی دانشجویان کاردانی آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج. علوم رفتاری، ۳(۷) ۲۷-۵۱.

بیرانوند، علی (۱۳۸۷). رغبت‌های مطالعه کودکان ۸ تا ۱۱ ساله در دبستان تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی. دانشگاه تهران. تهران. ایران.

تحلیل نقش الگوها بر مطالعه دانشجویان دانشگاه تبریز براساس نظریه یادگیری

بهزادی، حسن و محمودی، حسن (۱۳۹۶). بررسی نقش یادگیری مشاهده ای بر وضعیت مطالعه دانش آموزان پسر دوره متوسطه براساس نظریه شناختی اجتماعی بندورا. *کتابداری و اطلاع رسانی*. ۲۱(۱) ۲۵-۵۴.

ترشیزی، مرضیه؛ وارسته، سمانه؛ پوررضایی، زهرا؛ فصیحی، رقیه (۱۳۹۱). عادت‌های مطالعه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۱۱) ۸۶۶-۸۷۶.

جاویدی، فاطمه؛ معدنی، صدیقه؛ رضوی، بی بی زهرا (۱۳۹۰). نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی بنورا و دلالت‌های تربیتی آن. اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت.

رضوی، عباس؛ رحیمی دوست، غلامحسین (۱۳۸۶). نقش دانشگاه در افزایش میزان مطالعه کتاب از دیدگاه دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی*. ۲(۷) ۴۹-۷۱.

روحانی، آرمیتا؛ اکبری، مجید؛ ماموی، طیبه (۱۳۸۹). بررسی مهارت‌های مطالعه دانشجویان دندانپزشکی مشهد در سال تحصیلی ۸۷-۸۸ طب و تزکیه، ۱۹(۴) ۱-۶۳.

سالاری، محمود (۱۳۹۱). واکاوی و تبیین عوامل عمده موثر بر مطالعه در ایران و ارائه مدلی مناسب برای توسعه آن. وزارت علوم و تحقیقات و فناوری. دانشگاه فردوسی مشهد.

سالاری، محمود؛ دیانی، محمد حسین؛ فتاحی، رحمت‌الله (۱۳۹۱). شناسایی و تبیین عوامل موثر بر لایه ارزش‌ها و باورهای فرهنگ مطالعه در ایران. *فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۱۵(۴) ۱۶۹-۱۹۰.

عازم، پرویز (۱۳۷۶). راهکارهایی درباره کتاب خوانی. *فصلنامه پیام کتابخانه*. ۷. ۱۰۴-۱۰۵.

کازوف، دنیل زد (۱۹۹۱). مطالعه مشترک والدین و کودک در مریکا کیفیت تعاملات مطالعه بین والدین و بچه‌ها در برابر کمیت‌ها؛ ترجمه اشرف راضی. تهران: انتشارات شرکت تعاونی کارآفرینان فرهنگ و هنر.

کلارک، کریستینا؛ اوزبورن، سارا؛ آکرمن، رودی (۲۰۰۸). نگرش جوانان انگلیسی نسبت به مطالعه تحقیقی در زمینه تاثیر خانواده، همسالان، مدرسه بر مطالعه افراد. تهران: شرکت تعاونی کارآفرینان فرهنگ و هنر. مجموعه ۳.

کوشا، محسن؛ حیدری، عباس (۱۳۸۵). عادت‌های مطالعه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سبزوار. *فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی سبزوار (اسرا)*. ۳(۴) ۱۸۵-۱۸۹.

کیانی خوزستانی، حسن؛ رضایی شریف آبادی، سعید؛ سام، شهلا (۱۳۸۹). بررسی وضعیت مطالعه زنان شاغل و خانه دار شهر شیراز. *فصلنامه کتابداری و اطلاع رسانی*، ۱۳(۱) ۱۳۳-۱۵۰.

مجرّب، مریم (۱۳۹۵). رفتار خواندن در فضای دیجیتال: مفهوم، ابعاد و مولفه‌ها. *فصلنامه کتاب مهر*، ۱۹(۶) ۵۶-۷۹.

مرادی، سمیرا (۱۳۹۵). بررسی سبک‌ها و عادت‌های مطالعه دانشجویان در محیط دیجیتالی براساس نظریه تغییر بنیادین: مطالعه موردی دانشجویان جدیدالورود کارشناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز. ایران.

مقدم، مالک فریدونی؛ چراغیان، بهمن (۱۳۸۸). عادت‌های مطالعه و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری آبادان. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۶(۱) ۲۱-۲۸.

مومنی، عصمت؛ عزیزاده، فاطمه؛ عبودت، علیرضا (۱۳۹۴). عادات و نگرش‌های خواندن دانشجویان کارشناسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی. *نشریه پژوهش در نظام آموزشی*، ۹(۲۸) ۵۹-۸۶.

نادری، فاطمه؛ شعبانی، احمد؛ عابدی، محمدرضا (۲۰۱۰). بررسی رفتار مطالعه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان در محیط دیجیتال بر اساس عوامل دموگرافیک. تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی، ۴۴(۱) ۷۲-۵۱.

نبوی، سیدجمال‌الدین؛ عسگریان، مهناز (۱۳۸۳). عوامل موثر بر یادگیری در بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد پزشکی تهران. فصلنامه علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد پزشکی تهران، ۱۱۴(۱) ۴۱-۴۸.

نوریان، علی؛ شاه محمدی، فرشته؛ موسوی نسب، نورالدین؛ نوریان، آذین (۱۳۸۹). بررسی مهارت‌ها و عادات مطالعه دانشجویان رشته پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی سالتحصیلی ۸۷-۸۸. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۷(۲) ۱۱۰-۱۰۴.

#### References

- Bailey, P., Derbyshire, J., Harding, A., Middleton, A., Rayson, K., & Syson, L. (2007). Assessing the impact of a study skills programme on the academic development of nursing diploma students at North Umbria University, UK. *Health Information & Libraries Journal*, 24, 77-85.
- Bandura, A. (1969). *Principle of behavior modification*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood cliffs, NJ: prentice- Hall.
- Carolyn, soo Kum Yoke; Mohd Anuar, Ahmad Azman; Vasuthavan, Evelyn
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood cliffs, NJ: prentice- Hall.
- Derossis, A. M., Da Rosa, D., Schwartz, A., Hauge, L. S., & Bordage, G. (2004). Study habits of surgery residents and performance on American Board of Surgery In-Training examinations. *The American journal of surgery*, 188(3), 230-236.
- Feltz, D. L., landers, D. M. (1977). Informational- motivational components of a models demonstration. *Research quarterly for exercise and sport*, 48(3) 525-533.
- Hariato H. (2006). *The use, perceived usefulness and satisfaction with electronic resources in the IIUM library: a descriptive study of postgraduate students*. Masters thesis submitted in partial fulfillment of MLIS degree, International Islamic university Malaysia, Gombak.
- Igun S.E., Adogbeji O.B. (2006). Study Habits of postgraduate students in selected Nigerian universities. *Library philosophy and practice* (online). Unl.edu/cgi/viewcontent.cgi? article = 1154 & context = libphilprac
- Juric, M. (2017). The role of the need for cognition in the university students' reading behavior. In *Proceedings of ISIC, the Information Behaviour Conference, Zadar, Croatia, 20-23 September, 2016: Part 2*. Information Research, 22(1), paper isic1620. Retrieved from <http://InformationR.net/ir/22-1/isic/isic1620.html> (Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/6oGe1A1gl>)
- Kurihara H. (1989). Reading promotion activities and libraries in japan in the proceedings of Effective methods of promoting reading habits in Asia and the



- pacific: report of the training course on book production in Asia and pacific(22<sup>nd</sup>, Tokyo, japan, November 17-December5, 1989).13-18.
- Noor N.M. (2011). Reading habits and preferences of EFL post graduates: A case study. *Indonesian journal of Applied linguistics*. 1(1): 1-90.
- Oguz E, Yldz A, Hayrsever f(2009). Assessing Reading Habits of future classroom Teachers in the Context of Their socio-Demographic features. *International journal of Human and social sciences*. 4(10). 766-769.
- Ogeyik M.C, Akyay E(2009). Investigating reading habits and preference of student teachers at foreign language departments. *The International journal of language society and culture*. 28: 72-78.
- Rosidayani, D. A. (2019) *The Contribution Of Reading Habit, Vocabulary Mastery, And Learning Motivation Towards English Writing Achievement*. Thesis thesis, Universitas Muhammadiyah Surakarta.
- Saaid, S. A., & Wahab, Z. A. (2014). The Impact of Digital-Based Materials on Undergraduates' Reading Habit. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(3), 249.
- Yoğurtçu, K. (2013). The impact of self-efficacy perception on reading comprehension on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 375-386.

