

# «نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی»<sup>۱</sup>

اکبر رضایی\*

دکتر علی اکبر سیف\*\*

## چکیده

پژوهش حاضر، رابطه باورهای انگیزشی با راهبردهای یادگیری، جنسیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی، شامل ۱۲۶ دختر و ۱۳۵ پسر از شهرستان‌های شمال استان آذربایجان غربی با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به طور تصادفی انتخاب شدند. به منظور سنجش باورهای انگیزشی مانند اضطراب امتحان، کارآمدی شخصی، اهداف پیشرفت (جهت‌گیری

---

۱- این طرح با اعتبارات مالی شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۸۱-۸۲ به مرحله اجرا درآمده است.

\* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی

\*\* عضو هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی تهران

هدفی تساطی، عملکردی و بیرونی) و نیز راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی مورد استفاده دانش‌آموزان مانند مرور ذهنی، بسط و گسترش معنایی، سازماندهی، برنامه‌ریزی و کنترل و نظارت از پرسشنامه‌های خود گزارش استفاده شد. به طور دقیق‌تر، ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه اضطراب امتحان (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵)، پرسشنامه جهت‌گیری هدفی (قدم‌پور، ۱۳۷۷)، پرسشنامه اضطراب امتحان (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵)، پرسشنامه جهت‌گیری هدفی (قدم‌پور، ۱۳۷۷)، پرسشنامه کارآمدی شخصی (پتسریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰ و دیگران)، و پرسشنامه راهبردهای یادگیری (کرمی، ۱۳۸۱) بودند. همچنین در این پژوهش میانگین کل نمرات دانش‌آموزی شاخص پیشرفت و عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش‌های آماری همبستگی، رگرسیون چندگانه و تحلیل واریانس چند متغیری ( $MANOVA$ ) تجزیه و تحلیل شد. نتایج پژوهش نشان داد که راهبرد فراشناختی کنترل و نظارت، بهترین عامل پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است. متغیرهای کارآمدی شخصی، اهداف بیرونی، جنسیت و اضطراب امتحان به ترتیب در مراتب بعدی قرار دارند. اهداف بیرونی و اضطراب امتحان رابطه منفی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشتند و این متغیرها در حکم عوامل بازدارنده عمل می‌کردند. مقدار مجوز  $R$  تعدیل شده در این مدل ۰/۴۳ بود. بدین معنا که در حدود ۴۳ درصد واریانس در متغیر عملکرد تحصیلی با این مدل

قابل پیش‌بینی است. در این پژوهش جهت‌گیری هدفی تسلطی تأثیر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی نداشت، اما این متغیر ارتباطی مثبت و معنادار با همه متغیرهای راهبردهای شناختی و فراشناختی داشت. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) و آزمون‌های تعقیبی آن تفاوت‌های معناداری را در اکثر متغیرهای باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی و فراشناختی مورد استفاده دانش‌آموزان به نفع دختران نشان داد. در کل، نتایج این پژوهش با یافته‌های بیشتر پژوهش‌های مربوط پیشین هماهنگ و همخوان بودند و آن‌ها را تأیید می‌کنند.

**کلید واژه‌ها:** باورهای انگیزشی - راهبردهای یادگیری - عملکرد تحصیلی مدارس

راهنمایی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

در سال‌های اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان علوم تربیتی، تحقیقات قابل توجهی را در زمینه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و متغیرهای مرتبط با آن‌ها انجام داده‌اند که در بین آن‌ها راهبردهای یادگیری، ابزارهایی مهم برای توانا ساختن دانش‌آموزان در دستیابی به هدف‌های آموزشی تلقی می‌شوند (ابراهیمی قوام آبادی، ۱۳۷۵؛ آوانسیان، ۱۳۷۷؛ عباباف، ۱۳۷۵؛ مصرآبادی، ۱۳۸۰؛ یوسیلیانی، ۱۳۸۰). با این حال شماری دیگر از تحقیقات نشان داده‌اند که فقط داشتن دانش راهبردهای یادگیری برای بهبود عملکرد تحصیلی در سطح عالی کافی نیست، بلکه دانش‌آموزان بایستی برای استفاده از این راهبردها برانگیخته شوند (پیتریچ، ۱۹۸۶؛ پتتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). این مسأله باعث توجه بیشتر به عوامل انگیزشی و نقش آن در استفاده از راهبردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی گردیده است.

انگیزش عامل فعال ساز رفتار انسان است. انگیزش را می‌توان عامل نیرودهنده، نگهدارنده و هدایت‌کننده‌ی رفتار به سوی هدف تعریف کرد (پتتریچ و شانک، ۱۹۹۶؛ سیف، ۱۳۸۳). فرض بر این است که رفتارهای انگیزشی با باورهایی که دانش‌آموزان درباره‌ی خودشان و تکالیف دارند در ارتباط است. این باورها در برگزیده‌ی معیارهایی در مورد استدلال افراد به منظور انتخاب روش‌های انجام دادن تکلیف است. معیارهای شخصی به هر صورت که شکل بگیرند زیربنایی برای انگیزش شخصی به شمار می‌روند. از این رو، باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام دادن یا پرهیز از یک عمل به آن‌ها مراجعه می‌کنند (پتتریچ و

- 
- 1- Pintrich
  - 2- De Groot
  - 3- Schunk

همکاران، ۱۹۹۳). در واقع باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی و یادگیری خود‌نظم‌دهی تأثیر بسیار دارد و از عوامل تعیین‌کننده موفقیت تحصیلی به شمار می‌آید (استوار<sup>۱</sup> و خایر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴؛ گرین<sup>۳</sup> و میلر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶؛ آرچر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴؛ ایمز<sup>۶</sup> و آرچر، ۱۹۸۸؛ موسوی‌نژاد، ۱۳۷۶).

چارچوب نظری برای مفهومی‌سازی باورهای انگیزشی دانش‌آموزان منطبق است با مدل انگیزشی انتظار - ارزش. این مدل سه مؤلفه انگیزشی را پیشنهاد می‌کند که با مؤلفه‌های مهم یادگیری خود‌تنظیمی در ارتباط است: ۱) مؤلفه انتظاری (۲) مؤلفه ارزشی و (۳) مؤلفه عاطفی (پتريچ و دی گروت، ۱۹۹۰).

مؤلفه انتظاری انگیزش دانش‌آموزان به شیوه‌هایی متفاوت در ادبیات انگیزشی مفهوم‌سازی شده است (مثلاً کارآمدی شخصی، شایستگی تصویری، سبک اسنادی و باورهای کنترلی). اما سازه اساسی و مهم، باورهای دانش‌آموزان در ارتباط با توانایی‌هایشان است که آن‌ها را قادر می‌سازد تا روی یک تکلیف عمل کنند (کارآمدی شخصی). در این معنی، مؤلفه انتظاری شامل پاسخ‌های دانش‌آموزان به این پرسش است که: «آیا من می‌توانم این تکلیف را انجام دهم؟». از این رو، دانش‌آموزانی که به توانایی‌هایشان باور دارند به احتمال زیاد، از راهبردهای خود‌نظم‌دهی بیشتر استفاده خواهند کرده‌اند. رابطه‌ی میان باورهای کارآمدی شخصی و استفاده از راهبردهای یادگیری را

- 
- 1- Ostrovar
  - 2- Khayyer
  - 3- Greene
  - 4- Miller
  - 5- Archer
  - 6- Ames

مطالعه و تأیید کرده‌اند (گرین و میلر، ۱۹۹۶؛ میلر و همکاران، ۱۹۹۳؛ زیرمن<sup>۱</sup> و پونز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰).

مؤلفه ارزشی انگیزش شامل اهداف دانش‌آموزان برای انجام دادن تکالیف و باورهایشان درباره اهمیت و علاقه به تکلیف است. اگرچه این مؤلفه نیز به شیوه‌های متفاوت مفهوم‌سازی شده است (از جمله اهداف عملکردی در مقابل اهداف یادگیری، جهت‌گیری هدفی بیرونی در مقابل درونی، ارزش‌گذاری تکلیفی و علایق درونی). با این حال، این مؤلفه انگیزشی به طور اساسی به استدلال دانش‌آموزان برای انجام دادن یک تکلیف مربوط می‌شود. به عبارت دیگر، پاسخی است که دانش‌آموزان به این پرسش می‌دهند: «چرا من این تکلیف را انجام می‌دهم؟» در پژوهش حاضر، مؤلفه ارزشی با عنوان اهداف پیشرفت براساس نظرات ریان<sup>۳</sup> و پیتریچ (۱۹۹۷) به سه مقوله اهداف تسلطی (یا اهداف تکلیف مدار)، اهداف عملکردی (یا اهداف توانایی نسبی) و اهداف بیرونی طبقه‌بندی شده است.

دانش‌آموزانی که جهت‌گیری اهداف تسلطی را برمی‌گزینند بر یادگیری و تسلط یافتن بر مطالب تمرکز می‌کنند و این جهت‌گیری آن‌ها را وادار می‌کند تا اسنادهای به تلاش ایجاد کنند و قضاوت‌های خود کارآمدی را بر این اساس قرار دهند که تلاش منجر به موفقیت و تسلط یافتن می‌شود (ایمز، ۱۹۹۲). با توجه به باورهای خود کارآمدی مثبت، احساس اضطراب باید در دانش‌آموزان تسلط مدار کمتر باشد. دانش‌آموزانی که بر تسلط تأکید می‌کنند و باورهای خود کارآمدی بالایی دارند نایستی درباره انجام دادن موفقیت‌آمیز تکالیف مضطرب شوند (پیتریچ و شانک، ۱۹۹۶). با در نظر گرفتن این یافته‌ها انتظار

---

1- Zimmerman  
2- Pons  
3- Ryan

می‌رود که جهت‌گیری اهداف تسلطی با باورهای کارآمدی شخصی ارتباط مثبت و با اضطراب امتحان ارتباط منفی داشته باشد.

افزون بر ارتباط میان اهداف تسلط مدار با باورهای انگیزشی دیگر، مطالعات نشان داده‌اند که این اهداف با برخی از راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان نیز مرتبط است. در مطالعات همبستگی، پیتریچ و همکارانش نشان دادند که دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تسلطی در یادگیری مطالب استفاده بیشتر از راهبردهای شناختی مانند بسط‌دهی، سازماندهی (که سطوح عمیق‌تر پردازش شناختی را منعکس می‌کند) و نیز استفاده از راهبردهای فراشناختی و خود‌نظم‌دهی مانند برنامه‌ریزی، نظارت کردن و نظم‌دهی را گزارش می‌کنند (پیتریچ و دی‌گروت ۱۹۹۰).

متأسفانه یافته‌ها و نتایج برای جهت‌گیری هدف بیرونی و عملکردی مانند تسلطی صریح و روشن نیست. دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف عملکردی و بیرونی را برمی‌گزینند بر عملکردشان در مقایسه با دیگران توجه می‌کنند و در تکالیف برای رسیدن به پیامدهای بیرونی مانند پاداش و اجتناب از تنبیه درگیر می‌شوند. این نوع جهت‌گیری‌ها به الگوهای اسنادی کمتر سازگارانه مانند نسبت دادن شکست به عدم توانایی و ادراک شایستگی و کارآمدی شخصی پایین‌تر منجر می‌شود و اغلب با یک نگرانی در رابطه با نمرات و پاداش‌های بیرونی دیگر مرتبط است (ایمز، ۱۹۹۲). افزودن بر این انتظار می‌رود که جهت‌گیری هدف عملکردی و بیرونی با سطوح پایین‌تر درگیری شناختی مانند استفاده از راهبردهای پردازش سطح پایین‌تر (یعنی راهبردهای مرور ذهنی) به جا راهبردهای پردازش عمیق‌تر (یعنی راهبردهای بسط‌دهی و سازماندهی) و استفاده کمتر از راهبردهای فراشناختی مانند برنامه‌ریزی و نظارت مرتبط باشد.

سومین مؤلفه انگیزشی به واکنش‌های هیجانی و عاطفی دانش‌آموزان به تکلیف مربوط می‌شوند. موضوع مهم برای دانش‌آموزان پاسخ دادن به این پرسش است که: «من چه احساسی درباره این تکلیف دارم؟» باز هم چندین واکنش عاطفی و هیجانی مرتبط ممکن است وجود داشته باشد (مثلاً اضطراب، ترس، خشم و غرور). اما در موقعیت‌های یادگیری مدرسه‌ای یکی از مهم‌ترین این واکنش‌ها ممکن است اضطراب امتحان باشد. اگرچه پیش‌بینی می‌شود دو مؤلفه انتظاری و ارزشی انگیزش ارتباط خطی مثبت و ساده با مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری داشته باشند. اما نتایج برای اضطراب امتحان چندان ساده و صریح نیست. مثلاً بنجامین<sup>۱</sup> و همکارانش (۱۹۸۱) نشان داده‌اند که اگرچه دانش‌آموزان مضطرب، پرتلاش به نظر می‌رسند، با این حال، اغلب آن‌ها از راهبردهای شناختی مناسب برای پیشرفتشان بهره نمی‌گیرند. تحقیقات مرتبط نیز رابطه‌ای منفی و معنی‌دار میان اضطراب امتحان، یادگیری خودنظم‌دهی، عادت‌های مطالعه و عملکرد تحصیلی را نشان داده‌اند (محمدی، ۱۳۷۵؛ سوانسون<sup>۲</sup> و هاوول<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶؛ استوار و خایر، ۲۰۰۴).

پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی تفاوت‌های جنسیتی در استفاده از راهبردهای یادگیری نشان دهنده‌ی آن است که در میان دانش‌آموزان موفق دبیرستانی و راهنمایی، دختران از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتر بهره می‌گیرند (زیمرمن و پونز، ۱۹۹۰؛ ابلارد<sup>۴</sup> و لیپس چولتز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸). در رابطه با الگوهای انگیزشی، پینتریچ و شانک (۱۹۹۶) دریافتند که دختران در مقایسه با پسران به گزارش کردن سطوح پایین‌تر کارآمدی شخصی بیشتر تمایل دارند.

- 
- 1- Bengamin
  - 2- Swanson
  - 3- Howell
  - 4- Ablard
  - 5- Lipscultz



همچنین بررسی‌ها نشان داده‌اند که دختران چالش را کمتر ترجیح می‌دهند و اغلب شکست را به توانایی‌هایشان نسبت می‌دهند و هنگامی که شکست را تجربه می‌کنند بیشتر تضعیف می‌شوند (مطالعات تحقیقاتی مورد بحث قرار گرفته در دوئکا<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶؛ به نقل ابلارد و لپس چولتز، ۱۹۹۸). این یافته‌ها به طور ضمنی بیان می‌کنند که دختران بیشتر اهداف عملکردی دارند و از راهبردهای یادگیری کمتر استفاده می‌کنند. هر چند که این استنباط با استفاده بیشتر دختران از استراتژی‌های یادگیری که زیمرمن و مارتینز - پونز گزارش داده‌اند در تضاد است. با این حال، این احتمال وجود دارد که اهداف عملکردی انگیزش دانش‌آموزان را برای استفاده از راهبردهای یادگیری تقویت کند. بنابراین تحقیقی لازم بود تا مشخص کند که چه روابطی میان باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری، جنسیت و عملکرد تحصیلی وجود دارد؟ به طور مشخص هدف از انجام دادن پژوهش حاضر دستیابی به پاسخ پرسش‌های زیر بوده است:

- ۱- آیا میان باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری دختران و پسران تفاوتی وجود دارد؟
- ۲- آیا میان باورهای انگیزشی (کارآمدی شخصی، اضطراب امتحان جهت‌گیری هدفی تسلطی، عملکردی و بیرونی)، استفاده از راهبردهای یادگیری (مرور ذهنی، بسط‌دهی، سازماندهی، برنامه‌ریزی، نظارت) جنسیت و عملکرد تحصیلی رابطه‌ای وجود دارد؟
- ۳- از میان مؤلفه‌های انگیزشی (جهت‌گیری هدفی تسلطی، عملکردی، بیرونی و کارآمدی شخصی و اضطراب امتحان) راهبردهای یادگیری (مرور

ذهنی، بسط‌دهی، سازماندهی، برنامه‌ریزی و نظارت) و جنسیت کدام یک پیش‌بینی‌کننده‌ی معتبر برای پیشرفت تحصیلی هستند؟

### روش پژوهش

**جامعه آماری:** جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم راهنمایی مدارس عادی شمال استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۸۲-۸۱ تشکیل می‌دهند.

**روش نمونه‌گیری:** به دلیل گستردگی و وسعت جامعه موردنظر برای انتخاب نمونه از روش‌های نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به طریق تصادفی استفاده شد. به این ترتیب که ابتدا از میان شهرستان‌های شمال استان، شهرستان‌های خوی، ماکوه، قره ضیاءالدین، پلدشت و شوط انتخاب شدند، سپس فهرست مدارس راهنمایی آن‌ها تهیه و مدارس موردنظر به قید قرعه برگزیده شدند. پس از آن از هر مدرسه، یک کلاس به طور تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه‌ها بر دانش‌آموزان آن کلاس‌ها اجرا شدند. به این ترتیب واحد نمونه‌گیری در این طرح، کلاس درس بود. به منظور جلوگیری از تأثیر عامل زمان در نتایج پژوهش، مجموعه پرسشنامه‌های مزبور، در فاصله زمانی ۱۵ روز، در نیمسال دوم سال تحصیلی در نیمه اول اردیبهشت ماه سال تحصیلی ۸۲-۸۱ اجرا شد.

**حجم نمونه:** عده‌ی افراد نمونه ۲۸۰ نفر بود. از میان این تعداد پرسشنامه اجرا شده تعداد ۱۹ پاسخنامه به سبب آن‌که مخدوش و فاقد مشخصات لازم بودند، از نمونه مورد بررسی کنار گذاشته شد و بدین ترتیب، عده‌ی افراد نمونه به ۲۶۱ نفر رسید. از این عده ۱۲۶ نفر دختر و ۱۳۵ نفر پسر بودند (میانگین سنی ۱۵ سال و ۱۰ ماه؛ انحراف معیار ۰/۹۷).

## ابزارهای گردآوری داده‌ها

۱. پرسشنامه اضطراب امتحان: در این پژوهش برای سنجش اضطراب امتحان از پرسشنامه ای استفاده شد که ابوالقاسمی، اسدی مقدم، نجاریان و شکرکن (۱۳۷۵) تهیه کرده بودند. این پرسشنامه ۲۵ ماده دارد و آزمودنی به هر ماده براساس انتخاب یکی از چهار گزینه هرگز (۰)، به ندرت (۱)، گاهی اوقات (۲)، و اغلب اوقات (۳) پاسخ می‌دهد. پژوهشگران فوق برای ساخت این مقیاس از تحلیل عاملی استفاده کرده‌اند. در پژوهش آن‌ها ۵۸۱ دانش‌آموز دختر و پسر پایه سوم راهنمایی شهرستان اهواز به پرسشنامه مقدماتی ۹۳ سؤالی پاسخ داده بودند.

ضرایب پایایی و روایی آزمون: ابوالقاسمی و همکارانش (۱۳۷۵) ضرایب پایایی بازآزمایی و همسانی درونی این پرسشنامه را به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. برای بررسی روایی این پرسشنامه به طور همزمان از مقیاس‌های اضطراب عمومی و مقیاس عزت نفس استفاده شده است. ضریب همبستگی بین نمره‌های آزمودنی‌ها در مقیاس‌های اضطراب عمومی و عزت نفس با پرسشنامه اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۶۷ و ۰/۵۷- گزارش شده است. در مجموع ضرایب پایایی پرسشنامه اضطراب امتحان رضایت بخش و ضرایب روایی آن معنادار است ( $P < 0/001$ ). در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی آلفای کربنباخ برای کل نمونه، آزمودنی‌های دختر و آزمودنی‌های پسر به ترتیب (۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۸۴) بدست آمد.

۲. پرسشنامه جهت‌گیری هدفی: در این پژوهش جهت‌گیری هدفی دانش‌آموزان براساس طبقه‌بندی ریان و پیتریچ (۱۹۹۷)، به سه مقوله‌ی جهت‌گیری هدفی تسلطی تکلیف مدار، بیرونی، و عملکردی (توانایی نسبی) طبقه‌بندی شده است. به دلیل عدم دسترسی به پرسشنامه ریان و پیتریچ (۱۹۹۷)، در پژوهش حاضر از پرسشنامه جهت‌گیری هدفی مورد استفاده در

پایان نامه کارشناسی ارشد قدم‌پور (۱۳۷۷)، استفاده شد. براساس پیشینه نظری جهت‌گیری هدفی سه سؤال دیگر نیز به پرسشنامه فوق اضافه و به این ترتیب تعداد پرسش‌های آن به ۲۸ مورد افزایش یافت. در این پرسشنامه برای نمره‌گذاری گویه‌ها از مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت با عناوین و ارزش‌های (کاملاً موافقم=۵ و کاملاً مخالفم=۱) استفاده شده است.

**اعتبار و پایایی پرسشنامه جهت‌گیری هدفی:** برای بررسی اعتبار و پایایی پرسشنامه جهت‌گیری هدفی از روش‌های آماری تحلیل عاملی<sup>۱</sup> و ضریب آلفای کرانباخ<sup>۲</sup> استفاده شد.

**تحلیل عاملی:** برای اعتبار یافتن ابزار اندازه‌گیری از تحلیل عاملی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. به منظور حصول اطمینان از کفایت نمونه‌برداری و صفر نبودن ماتریس همبستگی داده‌ها در جامعه نتایج KMO، آزمون کرویت بارتلت محاسبه شد. نتایج نشان داد که اجرای تحلیل عاملی قابل توجیه است. نمودار اسکری نشان داد که فرضیه اولیه یک بعدی بودن رد می‌شود. با توجه به شیب نمودار که از عامل سوم شروع می‌شود، تصمیم گرفته شد تعداد ۳ عامل با  $39/11$  درصد کل واریانس متغیرها تعیین شود.

در اینجا باید یادآوری شود که به منظور پژوهش درباره ماهیت روابط میان متغیرها و دستیابی به تعاریف عاملها فرض بر این قرار گرفت که ضرایب بالاتر از  $0/3$  در ترکیب عاملها مهم و معنادارند. بنابراین، ضرایب پایین‌تر از این مقدار، صفر (عامل تصادفی) در نظر گرفته شد.

به سبب همبستگی میان عاملها، برای تحلیل عاملی داده‌ها از چرخش ابلیمین<sup>۳</sup> استفاده شد. پس از حذف تعدادی از سؤالات به دلیل بار عاملی پایین،

1- Factor analysis

2- Cronbach-coefficient Alpha

3- Oblimin

عدم ارتباط با بقیه پرسش‌ها و نیز بار عاملی بالا در چند عامل مختلف، مجدداً تحلیل عاملی با چرخش ابلیمین روی داده‌ها صورت گرفت. راه‌حل چرخش یافته سه عامل قابل تفسیر ایجاد کرد: جهت‌گیری تسلطی، جهت‌گیری هدفی عملکردی و جهت‌گیری هدفی بیرونی (نامگذاری عامل‌ها با توجه به محتوای پرسش‌ها صورت گرفت). عامل اول (جهت‌گیری هدفی تسلطی) با ارزش ویژه ۳/۸۳۹، ۱۷/۴۵ درصد واریانس و عامل دوم (جهت‌گیری هدفی تسلطی) با ارزش ویژه ۱/۰۶۸، ۷/۷۱ درصد واریانس و عامل سوم (جهت‌گیری هدفی بیرونی) با ارزش ویژه ۱/۶۹۷، ۷/۷۱ درصد واریانس را تبیین می‌کند. تعداد سؤالات و ضرایب آلفای بدست آمده برای هر سه خرده آزمون در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱): عامل‌های بدست آمده در پرسشنامه جهت‌گیری هدفی و تعداد سؤالات و ضرایب آلفا

| شماره | عامل‌ها               | تعداد کل سؤالات | ضریب آلفا |
|-------|-----------------------|-----------------|-----------|
| ۱     | جهت‌گیری هدفی تسلطی   | ۱۰              | ۰/۷۴      |
| ۲     | جهت‌گیری هدفی عملکردی | ۶               | ۰/۷۸      |
| ۳     | جهت‌گیری هدفی بیرون   | ۶               | ۰/۶۷      |

۳. پرسشنامه کارآمدی شخصی: در پژوهش حاضر برای سنجش کارآمدی شخصی از یک پرسشنامه ترکیبی ۲۰ سؤالی استفاده شد که از سؤالات مقیاس کارآمدی شخصی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری<sup>۱</sup> (MSLQ) پنتریچ و دی گروت، (۱۹۹۰) و تعدادی از سؤالات پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲، به نقل کندی، ۱۳۸۱) تشکیل شده بود.

مقیاس کارآمدی شخصی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) پنتریچ و دی گروت، (۱۹۹۰) از ۸ ماده، با توجه به اعتماد و شایستگی

تصوری در عملکرد تکالیف درسی، تشکیل شده است. پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ضریب پایایی این مقیاس را ( $\alpha = 0/89$ ) گزارش کرده‌اند.

پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲) به نقل از کندری، (۱۳۸۱) برای اندازه‌گیری کارآمدی در مواردی مانند مهارت‌های اجتماعی و شایستگی‌های حرفه‌ای نوشته شده است. این موارد بر موضوعات زیر متمرکز بودند: الف) گرایش به آغازگری رفتار، ب) تمایل به تکمیل رفتار، ج) پافشاری در تکلیف در صورت ناکامی. این پرسشنامه را در ایران برخی از محققان (کرامتی، ۱۳۸۰؛ کندری، ۱۳۸۱) مورد استفاده قرار داده‌اند. کرامتی (۱۳۸۰) قابلیت اعتماد این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرانباخ  $0/85$  گزارش کرده است، نمونه این پژوهش دانش آموزان سال سوم راهنمایی بودند.

این پرسشنامه ترکیبی شامل ۲۰ ماده است به صورت تصادفی پشت سر هم مرتب شده‌اند. اکثر ماده‌های این پرسشنامه براساس مقیاس ۵ درجه از نوع لیکرت با عناوین و ارزش‌های زیر درجه‌بندی شده‌اند: کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم، کاملاً موافقم.

در این پژوهش ضریب پایایی کل مجموعه ۲۰ سؤالی با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ برابر  $0/78$  به دست آمد. حذف دو تا از پرسش‌ها که همبستگی آن‌ها با نمره کل آزمون ضعیف بود، باعث شد که ضریب پایایی آزمون به  $0/80$  افزایش یابد. از این رو در پژوهش حاضر با حذف دو پرسش فوق تحلیل‌های آماری براساس ارزش‌های ۱۸ پرسش باقی مانده انجام گرفت.

۴. پرسشنامه راهبردهای یادگیری: کرمی (۱۳۸۱) پرسشنامه راهبردهای یادگیری و مطالعه مورد استفاده در پژوهش حاضر تهیه کرده است. پرسشنامه شامل ۸۶ ماده است. که براساس مقیاس ۹ درجه‌ای لیکرت از صفر (اصلاً در مورد من صحیح نیست) تا ۹ (کاملاً در مورد من صحیح است) درجه‌بندی شده‌اند.

**پایایی پرسشنامه:** پایایی پرسشنامه به دو صورت آلفای کرانباخ و روش بازآرایی محاسبه گردیده است و برای راهبردهای مختلف ضرایب ۰/۶۸ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفا برای راهبردهای مورد استفاده محاسبه گردید که همگی این ضرایب در حد قابل قبولی بودند. تعداد سؤالات و ضرایب آلفای مربوط به هر راهبرد یادگیری در جدول (۲) آورده شده است.

جدول (۲) ضرایب پایایی آلفا ( $\alpha$ ) مربوط به راهبردهای یادگیری پژوهش حاضر

| ردیف | راهبردهای یادگیری         | تعداد سؤالات | ضریب آلفا |
|------|---------------------------|--------------|-----------|
| ۱    | راهبرد تکرار و مرور ذهنی  | ۲۰           | ۰/۸۲۵۹    |
| ۲    | راهبرد بسط و گسترش معنایی | ۱۸           | ۰/۸۵۲۶    |
| ۳    | راهبرد سازماندهی          | ۱۱           | ۰/۷۷۱۰    |
| ۴    | راهبرد برنامه‌ریزی        | ۱۲           | ۰/۷۸۲۰    |
| ۵    | راهبرد کنترل و نظارت      | ۱۲           | ۰/۷۸۲۸    |
| ۶    | کل پرسشنامه               | ۷۳           | ۰/۹۵۰۶    |

## نتایج

در این بخش، ضمن یادآوری هر یک از پرسش‌های پژوهش، نتایج محاسبات انجام شده برای آزمون آن‌ها و تفسیر این محاسبات ارائه شده است. با توجه به اینکه در تحقیقات مشابه نمره کل سؤالات حیطه‌های متفاوت را در حد مقیاس فاصله‌ای در نظر گرفته‌اند، بنابراین برای تحلیل سؤال ۱ از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA)، برای آزمون سؤال ۲ از آزمون همبستگی پیرسون و برای تحلیل سؤال سوم از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. در این پژوهش تحلیل داده‌ها با استفاده از برنامه نرم‌افزاری SPSS ویرایش ده انجام شد.

سؤال ۱: آیا میان باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و عملکرد

تحصیلی دختران و پسران تفاوتی وجود دارد؟

باورهای انگیزشی: برای تعیین تفاوت‌های جنسیتی در متغیرهای باورهای انگیزشی تحلیلی واریانس چند متغیری (MANOVA) اجرا شد و نمرات مقیاس‌های کارآمدی شخصی، اضطراب امتحان، اهداف تسلطی، اهداف عملکردی و اهداف بیرونی در حکم متغیرهای وابسته وارد تحلیل شدند.

فرض همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس به وسیله شاخص Box's M قبل از تحلیل مورد بررسی قرار گرفت. آزمون همگنی ماتریس‌های پراکنندگی معنادار نبود ( $P=0/074$  و  $F(15,267320)=05671$ ) و بیانگر این است که فرض اساسی MANOVA برآورد شده است. نتایج آزمون MANOVA نشان داد که میان دختران و پسران در متغیرهای باورهای انگیزشی تفاوتی معنادار وجود دارد ( $P<0/001$  و  $F(5,255)=4/969$  و  $\Lambda=0/91$ )<sup>۱</sup>. تحلیل واریانس ANOVA برای هر متغیر وابسته در حکم آزمون تکمیلی اجرا شد. برای کنترل خطای نوع اول با استفاده از روش بن فرونی<sup>۲</sup> هر ANOVA در سطح  $0/01$  آزمون شد ( $0/01 = 5 \div 0/05$ ). آزمون‌های تک متغیری F نشان داد که تفاوت‌های جنسیتی برای جهت‌گیری هدفی تسلطی و کارآمدی شخصی به نفع دختران معنادار است.

$$\text{جهت‌گیری هدفی تسلطی } P=0/001 \text{ و } F(1,259)=11/243$$

$$\text{کارآمدی شخصی } P=0/005 \text{ و } F(1,259)=7/844$$

آزمون‌های F برای متغیرهای دیگر هیچ تفاوتی میان دختران و پسران نشان

نداد:

$$\text{اضطراب امتحان } P=0/068 \text{ و } F(1,256)=3/36$$

1- Wilks' Lambda

2- Benferroni



$$F_{(1,256)} = 0/307 \text{ و } P = 0/058 \text{ اهداف عملکردی}$$

$$F_{(1,256)} = 1/831 \text{ و } P = 0/177 \text{ اهداف بیرونی}$$

راهبردهای یادگیری: برای بررسی تفاوت‌های جنسیتی در راهبردهای گوناگون یادگیری هم تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) اجرا شد و نمرات راهبردهای مرور ذهنی، بسط‌دهی، سازماندهی، برنامه‌ریزی و نظارت در حکم متغیرهای وابسته وارد تحلیل شدند. قبل از تحلیل، فرض همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس به وسیله شاخص Box's M مورد بررسی قرار گرفت. این آزمون معنادار نبود ( $F_{(15,267320)} = 1/515$  و  $P = 0/09$ ) و بیانگر این است که فرض اساسی MANOVA برآورد شده است.

نتایج آزمون MANOVA نشان داد که بین میزان استفاده دختران و پسران از راهبردهای یادگیری تفاوت معنادار وجود دارد ( $F_{(5,255)} = 5/654$  و  $P < 0/001$ ). تحلیل واریانس ANOVA بر هر متغیر وابسته در حکم آزمون تک‌میلی اجرا شد. برای کنترل خطای نوع اول با استفاده از روش بن فرونی هر ANOVA در سطح 0/01 آزمون شد ( $5 = 0/01 \div 0/05$ ). آزمون‌های تک متغیری F نشان داد که تفاوت‌های جنسیتی برای همه متغیرهای راهبردهای یادگیری به نفع دختران معنادار است:

$$F_{(1,259)} = 26/557 \text{ و } P < 0/001 \text{ مرور ذهنی}$$

$$F_{(1,259)} = 14/90 \text{ و } P < 0/001 \text{ بسط‌دهی}$$

$$F_{(1,259)} = 11/428 \text{ و } P < 0/001 \text{ سازمان‌دهی}$$

$$F_{(1,259)} = 7/999 \text{ و } P < 0/005 \text{ برنامه‌ریزی}$$

$$F_{(1,259)} = 18/054 \text{ و } P < 0/001 \text{ نظارت و کنترل}$$

عملکرد تحصیلی: تحلیل واریانس یکطرفه (جدول ۳) نشان داد که دختران از نظر عملکرد تحصیلی به طور معناداری در سطحی بالاتر از پسران قرار دارند ( $P(0/001) = 27/11$  و  $(F_{(1,256)})$ ).

جدول (۳) نتایج تحلیل واریانس یکطرفه (ANOVA) در عامل عملکرد تحصیلی

با توجه به جنسیت

| Sig  | F      | MS     | d.f | SS       | منابع تغییرات |
|------|--------|--------|-----|----------|---------------|
| .000 | 27/114 | 19/311 | 1   | 19/311   | میان گروهی    |
|      |        | 7/019  | 259 | 1817/914 | درون گروهی    |
|      |        |        | 260 | 2008/225 | کل            |

سؤال ۲: آیا میان باورهای انگیزشی (کارآمدی شخصی، اضطراب امتحان، جهت گیری هدفی تسلطی، عملکردی و بیرونی)، استفاده از راهبردهای یادگیری (مرور ذهنی، بسط دهی، سازماندهی، برنامه ریزی، نظارت) و عملکرد تحصیلی رابطه‌ای وجود دارد؟

جدول (۴) ضرایب همبستگی کلیه متغیرها را با یکدیگر نشان می‌دهد. اکثر متغیرهای راهبردهای یادگیری با هم‌دیگر همبستگی بالایی دارند. اضطراب امتحان به جز متغیرهای اهداف تسلطی و بیرونی با بقیه متغیرها همبستگی منفی دارد. هر چند که این همبستگی منفی با متغیرهای مرور ذهنی و اهداف عملکردی معنادار نیست، ولی بقیه ضرایب در سطح ( $P(0/001)$ ) معنادار هستند. اهداف تسلطی با همه متغیرها، همبستگی منفی و معنادار دارند، با این حال این متغیرها با کارآمدی شخصی، همبستگی ( $r=0/31$ ) مثبت و معنادار دارد. عملکرد تحصیلی نیز با اکثر متغیرها رابطه مثبت و معنادار دارد، ولی با اهداف عملکردی رابطه معنادار نیست. افزون بر آن با اضطراب امتحان و اهداف بیرونی رابطه منفی و معنادار دارد.

جدول (۴): ماتریس ضریب همبستگی متغیرهای مورد بررسی (n=۲۶۱)

| ۱۲ | ۱۱     | ۱۰     | ۹      | ۸      | ۷      | ۶      | ۵      | ۴      | ۳      | ۲      | ۱      |                    |
|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------------------|
|    |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        | ۱      | ۱- عملکرد          |
|    |        |        |        |        |        |        |        |        |        |        | ۰.۴۲*  | ۲- مرور ذهنی       |
|    |        |        |        |        |        |        |        |        |        | ۰.۳۹*  | ۰.۳۵*  | ۳- بسط‌دهی         |
|    |        |        |        |        |        |        |        | ۱      | ۰.۷۵** | ۰.۶۴** | ۰.۳۰*  | ۴- سازماندهی       |
|    |        |        |        |        |        |        | ۱      | ۰.۷۶** | ۰.۷۰** | ۰.۴۲** | ۰.۳۲*  | ۵- برنامه‌ریزی     |
|    |        |        |        |        |        | ۱      | ۰.۷۰** | ۰.۶۵** | ۰.۶۶** | ۰.۳۹*  | ۰.۳۹*  | ۶- نظارت           |
|    |        |        |        |        | ۱      | ۰.۳۸** | ۰.۳۱** | ۰.۳۳** | ۰.۲۵** | ۰.۲۸** | ۰.۲۴** | ۷- کارآمدی شخصی    |
|    |        |        |        | ۱      | ۰.۴۲** | ۰.۳۵** | ۰.۲۶** | ۰.۳۲** | ۰.۱۷** | ۰.۲۱** | ۰.۲۲** | ۸- اضطراب امتحان   |
|    |        |        | ۱      | ۰.۲۲** | ۰.۲۵** | ۰.۲۸** | ۰.۲۶** | ۰.۲۴** | ۰.۲۴** | ۰.۲۹** | ۰.۲۴** | ۹- اعتماد شخصی     |
|    |        | ۱      | ۰.۲۰** | ۰.۲۴** | ۰.۲۸** | ۰.۲۷** | ۰.۲۸** | ۰.۲۶** | ۰.۲۶** | ۰.۲۶** | ۰.۲۴** | ۱۰- اعتماد عملکردی |
|    | ۱      | ۰.۲۳** | ۰.۲۰** | ۰.۲۴** | ۰.۲۶** | ۰.۲۸** | ۰.۲۷** | ۰.۲۸** | ۰.۲۶** | ۰.۲۶** | ۰.۲۴** | ۱۱- اعتماد بیرونی  |
| ۱  | ۰.۲۸** | ۰.۲۴** | ۰.۲۰** | ۰.۲۴** | ۰.۲۶** | ۰.۲۸** | ۰.۲۷** | ۰.۲۸** | ۰.۲۶** | ۰.۲۶** | ۰.۲۴** | ۱۲- حسیت           |

کدگذاری جنسیت (۰ برای پسران و ۱ برای دختران)  $P(0/001)$  و  $P(0/01)$

سؤال ۳: از میان مؤلفه‌های انگیزشی (جهت‌گیری هدفی تسلطی، عملکردی، بیرونی، کارآمدی شخصی و اضطراب امتحان)، راهبردهای یادگیری (مرور ذهنی، بسط‌دهی، سازمان‌دهی، برنامه‌ریزی و نظارت) و جنسیت کدام یک پیش‌بینی‌کننده‌ای معتبر برای پیشرفت تحصیلی هستند؟

برای پاسخگویی به پرسش فوق، یعنی تعیین سهم هر یک از این متغیرها در پیش‌بینی نمرات پیشرفت تحصیلی، از تحلیل رگرسیون چندگانه<sup>۱</sup> به شیوه گام به گام<sup>۲</sup> استفاده شد. در تحلیل رگرسیون چندگانه متغیرهای پیش‌بین انتخاب شده باید براساس مقیاس بندی نسبی، فاصله‌ای، و یا رتبه‌ای اندازه‌گیری شوند. متغیر پیش‌بین اسمی، فقط هنگامی می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد که به صورت دو بخشی باشد. یعنی بیش از دو طبقه نداشته باشد، مثلاً جنسیت (بریس، کمپ و سنلگار، ۱۳۸۲). آماردانان برای این متغیرهای دو بخشی،

1- Multiple regression  
2- Stepwise

اصطلاح متغیرهای ساختگی یا مجازی<sup>۱</sup> را به کار می‌برند. متغیر مجازی متغیری است که فقط تعداد محدودی از مقادیر (مانند ۰ و ۱) را به منظور مشخص کردن مقوله‌های مختلف یک متغیر کیفی می‌پذیرد. در این پژوهش، جنسیت که دارای دو ارزش مذکر و مؤنث است، عدد (۰) برای مذکر و (۱) به مؤنث، اختصاص یافته است. با توجه به این که به مؤنث عدد (۱) داده شده است، این متغیر مؤنث بودن را اندازه‌گیری می‌کند (رجوع شود به هومن، ۱۳۸۰، صص ۱۴۵-۱۴۴).

با استفاده از روش گام به گام در این پژوهش، مدلی معنادار به دست آمد. جدول ۶-۴ نشان می‌دهد که همبستگی میان متغیرهای نظارت و کنترل، کارآمدی شخصی، اهداف بیرونی، جنسیت و اضطراب امتحان از یک سو و معدل دانش‌آموزان که در این پژوهش به منزله‌ی شاخص پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده است از سوی دیگر، برابر  $R=0/661$  محاسبه گردیده است. اگر این ضریب به توان ۲ برسد برابر با  $0/437$  می‌گردد و نشان می‌دهد که در حدود ۴۴ درصد واریانس یا تفاوت‌های فردی در پیشرفت تحصیلی مربوط به واریانس یا تفاوت‌های فردی در پنج متغیر نظارت و کنترل، کارآمدی شخصی، اهداف بیرونی، جنسیت و اضطراب امتحان توأم است. با توجه به این که مجذور آر ( $R^2$ ) میزان موفقیت مدل انتخاب شده را هنگام کاربرد آن در محیط واقعی تا حدودی بیش از اندازه تخمین می‌زند. بنابراین مجذور آر تعدیل شده محاسبه می‌شود که تعداد متغیرهای به کار گرفته شده در مدل و تعداد مشاهداتی که مدل انتخاب شده بر آن پایه‌گذاری شده‌اند را به حساب می‌آورد. در این پژوهش، مقدار مجذور آر تعدیل شده برابر  $0/426$  است که این رقم معنادار است ( $P<0/001$  و  $F_{(5,255)}=39/52$ ). بنابراین می‌توانیم بگوییم مدل

انتخاب شده در حدود ۴۳ درصد واریانس در متغیر ملاک را به حساب آورده است.

جدول (۵): خلاصه کردن نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام

| مدل | R                   | مجنور R | مجنور R تعدیل شده | خطای استاندارد برآورد | آماره‌های تغییر |         |      | معنی‌داری F تغییر |
|-----|---------------------|---------|-------------------|-----------------------|-----------------|---------|------|-------------------|
|     |                     |         |                   |                       | Mجذور R تغییر   | F تغییر | df 1 |                   |
| ۱   | ۰/۴۹۳ <sub>II</sub> | ۰/۳۴۴   | ۰/۳۴۱             | ۲/۴۲۱۹                | ۰/۳۴۴           | ۸۳/۲۶۱  | ۱    | ۲۵۹               |
| ۲   | ۰/۵۸۳ <sub>B</sub>  | ۰/۳۴۰   | ۰/۳۳۵             | ۲/۲۶۶۹                | ۰/۰۹۶           | ۳۷/۶۴۹  | ۱    | ۲۵۸               |
| ۳   | ۰/۶۱۸ <sub>C</sub>  | ۰/۳۲۲   | ۰/۳۲۴             | ۲/۱۹۸۲                | ۰/۰۴۲           | ۱۷/۳۳۴  | ۱    | ۲۵۷               |
| ۴   | ۰/۶۴۶ <sub>d</sub>  | ۰/۳۱۷   | ۰/۳۰۸             | ۲/۱۳۸۷                | ۰/۰۳۵           | ۱۵/۵۲۸  | ۱    | ۲۵۶               |
| ۵   | ۰/۶۶۱ <sub>e</sub>  | ۰/۳۲۷   | ۰/۳۲۶             | ۲/۱۰۶۴                | ۰/۰۲۰           | ۸/۹۰۷   | ۱    | ۲۵۵               |

a. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، کنترل و نظارت.

b. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، کنترل و نظارت، کارآمدی شخصی

c. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، کنترل و نظارت، کارآمدی شخصی، جهت‌گیری هدفی بیرونی

d. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، کنترل و نظارت، کارآمدی شخصی، جهت‌گیری هدفی بیرونی، جنسیت

جنسیت

e. پیش‌بین‌ها: (ثابت)، کنترل و نظارت، کارآمدی شخصی، جهت‌گیری هدفی بیرونی، جنسیت، اضطراب امتحان

جنسیت، اضطراب امتحان

نتایج نشان داد که در گام نخست متغیر کنترل و نظارت، در گام دوم کارآمدی شخصی و در گام‌های سوم تا پنجم به ترتیب اهداف بیرونی، جنسیت و اضطراب امتحان وارد معادله شده‌اند و متغیرهای مرور ذهنی، بسط و گسترش، سازماندهی، برنامه‌ریزی و اهداف تسلطی و عملکردی از معادله حذف گردیده‌اند. معنادار بودن ضرایب رگرسیون نشان می‌دهد که متغیر راهبردهای کنترل و نظرات به طور معنادار عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ( $P < 0/001$ ) اضافه شدن متغیرهای کارآمدی شخصی، اهداف بیرونی، جنسیت و اضطراب امتحان به معادله، قدرت پیش‌بینی را به طور معناداری افزایش می‌دهد.

چنانچه در جدول (۵) مشاهده می شود در گام نخست وقتی که متغیر کنترل و نظارت وارد معادله می شود مجذور همبستگی آن  $0/24$  است یعنی ۲۴ درصد واریانس میان کنترل و نظارت و عملکرد تحصیلی مشترک است. در گام دوم وقتی که کارآمدی شخصی به معادله اضافه می گردد این میزان به  $0/34$  افزایش پیدا می کند. یعنی رابطه خالص کارآمدی شخصی با عملکرد تحصیلی  $0/10$  است و روی هم رفته ۳۴ درصد واریانس یا تفاوت های فردی در عملکرد تحصیلی مربوط به واریانس های نمرات کنترل و نظارت و کارآمدی شخصی است. تأثیرات خالص متغیرهای دیگر که به ترتیب در گام های سوم و چهارم و پنجم وارد معادله شده اند به ترتیب  $0/042$  و  $0/035$  و  $0/020$  است. معنادار بودن ضرایب رگرسیون مربوطه نشان می دهد که میزان این تأثیرات خالص نیز معنادار هستند. ضرایب استاندارد شده ی رگرسیون در جدول (۶) برای متغیرهای معنادار آورده شده است.

جدول (۶): خلاصه نتایج ضرایب استاندارد شده رگرسیون برای متغیرهای معنادار

| متغیر پیش بین | بتا (ضریب استاندارد) | P           |
|---------------|----------------------|-------------|
| نظارت و کنترل | $0/356$              | $P(0/001)$  |
| کارآمدی شخصی  | $0/162$              | $P(0/001)$  |
| اهداف بیرونی  | $-0/244$             | $P = 0/002$ |
| جنسیت         | $0/192$              | $P(0/001)$  |
| اضطراب امتحان | $-0/155$             | $P = 0/002$ |

### بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیق حاضر مبنایی است برای بسط و گسترش نظری ارتباط میان تفاوت های فردی در جهت گیری انگیزشی، درگیری شناختی و فراشناختی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان در این پژوهش، راهبرد فراشناختی کنترل و نظارت با ورود در گام اول به معادله در مدل تحلیل رگرسیون گام به گام یکی از معتبرترین شاخص های پیشرفت تحصیلی شناخته شد. نتایج تحلیل نشان داد که این متغیر به طور معناداری عملکرد تحصیلی را پیش بینی می کند ( $P(0/001)$ ) و اضافه شدن متغیرهای کارآمدی شخصی، اهداف بیرونی،

جنسیت و اضطراب امتحان به معادله قدرت پیش‌بینی را به طور معناداری بالا می‌برد. در ادامه هر یک از متغیرهای پیش‌بین معنادار به ترتیب اهمیت و مرحله ورودشان در معادله رگرسیون براساس نتایج بدست آمده مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت.

### ۱. راهبردهای فراشناختی کنترل و نظارت

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیر فراشناختی کنترل و نظارت یک متغیر پیش‌بین معتبری برای عملکرد تحصیلی است و از روی این متغیر می‌توان ۲۴ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کرد. بنابراین، استفاده از این راهبرد می‌تواند سهم بسیار زیادی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. این یافته همسو با نتایج سایر پژوهشگران است (فتحی آشتیانی و حسنی، ۱۳۷۹؛ عبا‌باف، ۱۳۷۵). فتحی آشتیانی و حسنی (۱۳۷۹) در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزان موفق بدون توجه به اینکه در چه رشته‌ای در دوره دبیرستان تحصیلی می‌کنند از راهبرد نظارت بر درک استفاده می‌نمایند. عبا‌باف نیز در سال ۱۳۷۵ در پژوهش خود با عنوان مقایسه راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان قوی و ضعیف در دوره دبیرستان چنین نتیجه‌گیری کرده است که دانش‌آموزان قوی بیشتر از دانش‌آموزان ضعیف از راهبردهای فراشناختی کنترل و نظارت بر درک استفاده می‌کنند. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که راهبرد فراشناختی نظارت بر درک مطلب از اهمیت بسزایی در عملکرد تحصیلی برخوردار است.

منظور از کنترل و نظارت، ارزشیابی یادگیرنده از کار خود برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت خود و زیر نظر گرفتن و هدایت آن است از جمله می‌توان نظارت بر توجه هنگام خواندن یک متن، از خود سؤال پرسیدن به هنگام مطالعه، پیش‌بینی نمونه سؤال‌هایی که ممکن است در امتحان یک درس بیابند و کنترل زمان و سرعت مطالعه را نام برد. این راهبردها به یادگیرنده

کمک می‌کنند تا هر وقت به مشکلی برمی‌خورند به سرعت آن را تشخیص دهند و در رفع آن بکوشند (سیف، ۱۳۸۳).

رابطه متغیر راهبرد نظارت و کنترل با سایر متغیرهای انگیزشی و

### یادگیری

راهبرد فراشناختی کنترل و نظارت بر درک مطلب با همه متغیرهای راهبردهای یادگیری، همبستگی مثبت و بالایی داشت ( $P < 0/001$ ). این بدان معناست که دانش‌آموزانی که از این راهبرد استفاده می‌کنند از راهبردهای دیگر نیز آگاهی دارند و زمانی که متوجه می‌شوند قسمت‌هایی از کتاب را خوب نفهمیده‌اند به راهبردهای یادگیری مؤثرتر متوسل می‌شوند و از این راهبردها نیز در مواقع لازم استفاده می‌کنند.

متغیر کنترل و نظارت در میان مؤلفه‌های باورهای انگیزشی بیشترین همبستگی را با اهداف تسلطی ( $P < 0/001$  و  $r = 0/35$ ) و بعد از آن با کارآمدی شخصی ( $P < 0/001$  و  $P = 0/28$ ) و کمترین ارتباط را با اهداف عملکردی و اهداف بیرونی داشت که معنادار نبودند (ضریب همبستگی به ترتیب برای اهداف عملکردی و بیرونی عبارتست از  $0/09$  و  $-0/08$ ). این بدان معناست که دانش‌آموزانی که اهداف تسلطی دارند در مقایسه با دانش‌آموزانی که می‌خواهند خودشان را نزد دیگران با هوش نشان دهند و یا به خاطر جایزه و تشویق درس می‌خوانند، خود را کارآمدتر می‌دانند به احتمال زیاد بر تکالیف خودشان نظارت می‌کنند یا برعکس، آن‌هایی که بر کار خودشان نظارت می‌کنند خود را کارآمدتر و دارای هدف تسلطی‌تر تصور می‌کنند.

ارتباط این متغیر با اضطراب امتحان منفی و معنادار نبود ( $r = -0/15$  و  $P < 0/01$ ) این هم بیانگر این است که دانش‌آموزانی که بر کار خودشان قبل از امتحان نظارت می‌کنند (خودشان را قبل از امتحان مورد آزمون قرار می‌دهند) و یا نمونه سؤال‌هایی را که ممکن است در امتحان بیاید



شناسایی می‌کنند و آن‌ها را به بهتر یاد می‌گیرند، اضطراب امتحان کمتری دارند و می‌دانند که این آمادگی را دارند که سؤالات امتحان را به درستی پاسخ دهند و نمرات خوبی دریافت کنند.

## ۲. باورهای کارآمدی شخصی

نتایج حاکی از آن است که کارآمدی شخصی نیز ارتباطی قوی و معنادار با عملکرد تحصیلی دارد. هر چند که این متغیر هنگام ورود متغیرهای انگیزشی و یادگیری (راهبردهای شناختی و فراشناختی) با هم، در گام دوم یعنی بعد از راهبرد فراشناختی کنترل و نظارت، وارد معامله رگرسیون گردید، ولی باز هم درصد بیشتری از واریانس در عملکرد تحصیلی (حدوداً ده درصد) را به تنهایی تبیین می‌کرد. این نتیجه بیانگر آن است که کارآمدی شخصی یکی از متغیرهای مهم انگیزشی است که باید به آن توجهی ویژه داشته باشیم. این یافته با نتایج پژوهش‌های زیمرمن، بندورا و پونز (۱۹۹۲)، پاچاریز<sup>۱</sup> و میلر (۱۹۹۷)، همسو و هماهنگ است. این پژوهشگران در پژوهش‌های خودشان خودکارآمدی را قوی‌ترین معتبر پیش‌بین برای یادگیری، حل مسأله و پیشرفت تحصیلی معرفی کرده‌اند. زیمرمن، بندورا و پونز (۱۹۹۲)، گزارش کرده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی به طور مستقیم ۲۱ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی و به صورت غیر مستقیم با بالا بردن سطح آرزوهای دانش‌آموزان و تلاش آن‌ها ۳۶ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. پاچاریز و میلر (۱۹۹۷)، نیز نشان دادند که خودکارآمدی یک متغیر، پیش‌بین بهتری است برای حل مسایل ریاضی در مقایسه با سایر متغیرها مانند خودپندار ریاضی، اضطراب ریاضی و انتظارات.

کارآمدی شخصی بر باور «من می‌توانم» دلالت دارد. همان‌طور که می‌دانیم در مقابل این عقیده، باور «من نمی‌توانم» قرار دارد که سلیگمن از آن با عنوان درماندگی آموخته شده نام می‌برد و معادل‌های آن را بی‌میلی برای انجام هر عملی برای کسب تقویت یا گریز از تنبیه، منفعل بودن به طور کلی، گوشه‌گیری، ترس، افسردگی و پذیرا بودن هر آنچه اتفاق می‌افتد ذکر می‌کند (به نقل از هرگنهان والسون، ۱۳۸۲). درماندگی آموخته شده از ناتوانی یا ناتوانی تصویری فرد در این باره که کاری از او ساخته نیست ناشی می‌شود. بنابراین انتظار می‌رود معلمان تصورات دانش‌آموزی از کارآمدی شخصی و خودباوری (باور من می‌توانم) را در نزد دانش‌آوزان تقویت نمایند.

**ارتباط باورهای کارآمدی شخصی با دیگر مؤلفه‌های انگیزشی و**

### یادگیری

نتایج حاکی از آن است که کارآمدی شخصی ارتباطی مثبت و معنادار با همه متغیرهای انگیزشی، شناختی و فراشناختی به جز از اضطراب امتحان و اهداف بیرونی دارد. دانش‌آموزانی که بر این باورند که آمادگی و توان انجام دادن تکالیف خودشان را دارند استفاده بیشتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی را گزارش می‌کنند. در این پژوهش از میان مجموعه راهبردهای شناختی و فراشناختی، ارتباط کارآمدی شخصی با راهبرد بسط و گسترش معنایی قوی‌تر از سایر راهبردها ( $r=0/35$ ) بود. این بیانگر آن است که دانش‌آموزان با کارآمدی تصویری بالا بهتر می‌توانند مطالب جدید را به مطالب قبلی و مطالب کتاب را به مطالب ارایه شده از سوی معلم در کلاس درس ربط دهند. هر چند که ضریب همبستگی این متغیر با سایر متغیرهای شناختی و فراشناختی هم اندک نبود (۰/۳۳، ۰/۳۱، ۰/۲۸، ۰/۲۸)، به ترتیب با متغیرهای سازماندهی، برنامه‌ریزی، مرور ذهنی و نظارت). این یافته نیز با نتایج پژوهش زیمرمن و پونز (۱۹۹۰)، هماهنگ و همسو است. زیمرمن و مارتینز - پونز

(۱۹۹۰)، نیز نشان دادند که تصور دانش آموزان از کارآمدی کلامی و ریاضی با استفاده از راهبردهای خود تنظیمی آن‌ها مرتبط است. رابطه‌ی میان باورهای کارآمدی شخصی و استفاده از راهبردهای یادگیری از سوی پژوهشگران دیگر نیز تأیید شده است (گرین و میلر، ۱۹۹۶؛ میلر و همکاران، ۱۹۹۳).

در این پژوهش میان کارآمدی شخصی و اهداف تسلطی و عملکردی رابطه‌ی مثبت و معنادار به دست آمد، ولی میزان ارتباط آن با اهداف تسلطی ( $r = 0/59$  و  $P < 0/001$ ) بیشتر از اهداف عملکردی ( $r = 0/19$  و  $P < 0/01$ ) بود. همچنین ارتباط آن با اهداف بیرونی منفی و معنادار بود ( $r = 0/31$  و  $P < 0/001$ ).

نتایج همچنین نشان داد دانش آموزانی که خود را کارآمدتر تصور می‌کنند اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند ( $r = 0/43$  و  $P < 0/001$ ). این نتیجه، یافته‌های پژوهشی دیگر را زایسدنر، ۱۹۹۲، نسون و همکاران، ۱۹۹۴، کیویماکی، ۱۹۹۵، بندلاس و تیز ۱۹۹۵ [به نقل مهربانی زاده هنرمند و همکاران، ۱۳۷۹] مورد تأیید قرار می‌دهد. این پژوهشگران معتقدند که افراد دارای اضطراب امتحان معمولاً خودکارآمدی پایین‌تری دارند. خودکارآمدی سازه‌ای است که بر اضطراب امتحان تأثیر می‌گذارد. فرد مبتلا به اضطراب امتحان احساس درماندگی و ناتوانی می‌کند و نمی‌تواند رویدادهای امتحان را کنترل کند. این افراد بر این باورند که هر تلاشی برای موفق شدن در امتحانات بیهوده و محکوم به شکست است و چنانچه تلاش‌های اولیه برای غلبه بر موانع و مشکلات امتحان غیر مؤثر باشند، احتمالاً به سرعت تسلیم می‌شوند. این واضح است که تکرار شکست در امتحان‌ها، احساس کارآمدی پایین‌تری را در فرد به وجود می‌آورد. این یافته را می‌توان از یک زاویه دیگر تبیین کرد و آن این که افراد دارای خودکارآمدی بالا، برخلاف افراد دارای خودکارآمدی پایین، قادر به مقابله بهتر با موانع موجود در موقعیت امتحان هستند. آن‌ها احتمالاً بیشتر

تلاش می کنند که بر موانع موجود در امتحان غلبه کنند و این به نوبه خود بر اعتماد آن‌ها به توانایی هایشان و در نهایت به اضطراب امتحان کمتر آن‌ها منجر می شود.

### ۳. جهت گیری هدفی بیرونی

در گام سوم، پس از متغیرهای کنترل و نظارت و کارآمدی شخصی، اهداف بیرونی وارد معامله رگرسیون گردید که به تنهایی ۴ درصد تغییرات پیشرفت تحصیلی و به همراه متغیرهای کنترل و نظارت و کارآمدی شخصی ۳۸/۲ درصد واریانس در متغیر ملاک یعنی عملکرد تحصیلی را تبیین می کرد. بتای منفی ( $\beta = ۰/۰۰۴$  و  $P < ۰/۰۰۰۱$ ) بیانگر این است که در حکم یک اثر بازدارنده عمل می کند. این یافته همسو با نتایج قدم پور (۱۳۷۷) است. او در پژوهش خود آن را یکی از یافته های جانبی گزارش کرده است که متغیر اهداف بیرونی بعد از متغیرهای اهداف تکلیف مدار و ادراک لیاقت اجتماعی در حکم سومین متغیر وارد معامله رگرسیون شده است و به تنهایی ۲/۶ درصد تغییرات (واریانس) پیشرفت تحصیلی را تبیین می کند.

متغیر اهداف بیرونی همگام با اضطراب امتحان با اکثر متغیرهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی رابطه منفی دارد، فقط ولی در دو مورد ارتباط مثبت دیده می شود که یکی با اهداف عملکردی است و دیگری با اضطراب امتحان. ضریب همبستگی آن با هر دو متغیر (۰/۱۳) است که معنادار نیستند. هر چند این متغیر با متغیرهای راهبردهای یادگیری، اهداف تسلطی و کارآمدی شخصی رابطه منفی دارد ولی بیشترین رابطه منفی با کارآمدی شخصی ( $r = -۰/۳۱$  و  $P < ۰/۰۰۱$ ) و بعد از آن با اهداف تسلطی ( $r = -۰/۳۰$  و  $P < ۰/۰۰۱$ ) و در نهایت بسطدهی ( $r = -۰/۲۰$  و  $P < ۰/۰۰۱$ ) و برنامه ریزی ( $r = -۰/۱۶$  و  $P < ۰/۰۰۱$ ) به ترتیب در مراتب بعدی قرار دارند. این نتیجه حکایت از این دارد که این دانش آموزان به سبب پاداش و نمره درس

می‌خوانند نه به سبب خودیادگیری و نفس‌یادگیری و در خودشان این توان و آمادگی را احساس نمی‌کنند که آن‌ها می‌توانند تکالیف را به خوبی انجام دهند و همچنین آن‌ها استفاده کمتر از راهبردهای مؤثر یادگیری را گزارش می‌کنند. این یافته‌ها در کل با انتظارات و پیش‌بینی‌های ما و نیز با نظرات ایمز (۱۹۹۲) هماهنگ و همسو بودند.

#### ۴. جنسیت

در گام چهارم بعد از متغیرهای کنترل و نظارت، کارآمدی شخصی، اهداف بیرونی، جنسیت وارد معادله رگرسیون گردید. دلیل استفاده از این متغیر پیش‌بین آن بود که محقق در آزمون فرض مقایسه دختران و پسران در مؤلفه‌های باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری متوجه شد که دختران و پسران در بسیاری از زمینه‌ها در نظر گرفته شود تا سهم عامل جنسیت نیز بر عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به این که عدد ۱ در کدگذاری این متغیر به دخترها اختصاص داده شده است. به همین سبب این متغیر در پژوهش حاضر مؤنث بودن را اندازه‌گیری می‌کند. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که این متغیر به تنهایی ۳/۵ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی و به همراه متغیرهای ماقبل خودش ۴۱/۷ درصد واریانس (تغییرات) پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. بدین ترتیب مشخص می‌شود که جنسیت نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دارد. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) نشان داد که در کل دختران از راهبردهای یادگیری چه شناختی و چه فراشناختی بیشتر بهره می‌گیرند و همچنین در دو متغیر کارآمدی شخصی و اهداف تسلطی آن‌ها خودشان را قوی‌تر و برتر از پسران اعلام کرده‌اند. همچنین نتایج نشان داد که در عملکرد تحصیلی نیز این تفاوت به دفع دختران است یعنی دختران در اکثر مؤلفه‌های شناختی و فراشناختی و انگیزشی که بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارد و همچنین در عملکرد تحصیلی، در سطحی

بالتر از پسران قرار دارند، به همین دلیل بی جهت نیست که در سال‌های اخیر درصد پذیرفته‌شدگان دختر برای ادامه تحصیل در دانشگاه‌ها بیشتر است. این نتایج در بعضی موارد همسو با یافته‌های سایر پژوهشگران و در برخی موارد با یافته‌های دیگران هماهنگ نیست. در حمایت از تحقیقات زیمرمن و پونز (۱۹۹۰) و ابلارد؛ لیپس چولتز (۱۹۹۸) نتایج این پژوهش هم نشان داد که دختران در مقایسه با پسران از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتر استفاده می‌کنند. اگرچه این یافته‌ها مغایر است با نتایج پژوهش‌های البرزی و سامانی (۱۳۷۸) و پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰). این پژوهشگران تفاوت معنادار میزان راهبردهای مورد استفاده دختران و پسران پیدا نکرده‌اند. البته لازم به ذکر است که افراد نمونه پژوهش البرزی و سامانی (۱۳۷۸) را دانش‌آموزان مراکز تیزهوشان تشکیل می‌دادند که با افراد نمونه پژوهش حاضر تفاوت اساسی دارد.

در اکثر پژوهش‌ها (مثلاً مهربابی زاده هنرمند و همکاران، ۱۳۷۹ کارشناس نجف‌آبادی، ۱۳۷۸؛ هومند، ۱۳۷۳؛ توسلی رودسری، ۱۳۷۹؛ ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۷۵) نشان داده شده است که میزان اضطراب دختران در کل بیش از پسران است، ولی با این حال در این پژوهش تفاوت معنادار در میزان اضطراب دختران و پسران به دست نیامد. برخلاف انتظارات دختران نه تنها جهت‌گیری هدفی عملکردی نداشتند، بلکه خود را در دو متغیر اهداف تسلطی و کارآمدی شخصی قوی‌تر و برتر از پسران گزارش کرده بودند (ارتباط جنسیت با این دو متغیر به ترتیب ۰/۲۰ و ۰/۱۷ است که اولی در سطح ۰/۰۰۱ و دومی در سطح ۰/۰۱ معنادار است). دوئک (۱۹۸۶) به نقل ابلارد و لیپس چولتز (۱۹۹۸) براساس نتایج مجموعه‌ای از مطالعات تحقیقاتی بیان کرده بود که دختران چالش را کمتر ترجیح می‌دهند و اغلب شکست را به توانایی‌هایشان نسبت می‌دهند و در مقابل تجربه شکست

بسیار آسیب پذیرند و بیشتر تضعیف می شوند. از نتایج این یافته ها به طور ضمنی استنباط می شد که دختران به احتمال بیشتر باید اهداف عملکردی داشته باشند که نتایج پژوهش حاضر خلاف این امر را نشان داد.

### ۵- اضطراب امتحان

اضطراب امتحان آخرین متغیر پیش بین معنادار است که وارد معادله رگرسیون شد. این متغیر به تنهایی دو درصد واریانس نمرات پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کرد و زمانی که همراه متغیرهای دیگر از قبیل راهبرد فراشناختی کنترل و نظارت، کارآمدی شخصی، اهداف بیرونی و جنسیت قرار می گرفت قدرت پیش بینی را افزایش می داد. این متغیرها در کل ۴۳ درصد واریانس (تغییرات) نمرات پیشرفت تحصیلی را تبیین می کردند. ضریب بتای منفی ( $\beta = -0/155$ ) برای این متغیر نشانه آن است که این متغیر به منزله ای یک عامل بازدارنده عمل می کند. در تعدادی از پژوهش ها نشان داده شده است که متغیر اضطراب امتحان در جمع متغیرهای پیش بین پیشرفت تحصیلی قرار دارد مثلاً پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) نشان دادند که این متغیر (اضطراب امتحان) به همراه متغیرها خود نظم دهی و کارآمدی شخصی بهترین پیش بینی عملکردی هستند (موسوی نژاد ۱۳۷۶) در پژوهشی دیگر بهترین مجموعه متغیرهای پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی را خودکارآمدی، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی سطح بالا ذکر کرده است. محمدی (۱۳۷۵) در پژوهش خود نشان داد که از میان شش متغیر مستقل اضطراب امتحان، برون گرایی، تحصیلات پدر، تحصیلات مادر، مرتبه شغلی پدر و وضعیت اشتغال مادر، بهترین پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی نمره فرد در مقیاس اضطراب امتحان است و مرتبه شغلی پدر، اشتغال مادر و تحصیلات مادر به ترتیب در مراتب بعدی قرار دارند. در این پژوهش رابطه ای منفی و معنادار میان اضطراب امتحان

و پیشرفت تحصیلی گزارش شده است. این یافته‌ها همگی نقش منفی و بازدارنده اضطراب امتحان را در عملکرد تحصیلی برجسته می‌سازند.

### رابطه اضطراب امتحان با سایر مؤلفه‌های یادگیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اضطراب امتحان به جز اهداف بیرونی ( $r = 0/13$ ) با بقیه متغیرها رابطه منفی دارد، هر چند که ضریب همبستگی آن با اهداف بیرونی معنادار نیست. این متغیر با همه راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه منفی دارد و همه این ضرایب به غیر از راهبرد مرور ذهنی ( $r = -0/11$ ) معنادار هستند. بالاترین ضریب منفی را این متغیر با کارآمدی شخصی ( $r = -0/33$  و  $P(0/001)$ ) که بیانگر این است که با افزایش اضطراب، به دلیل عدم استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی عملکرد کاهش می‌یابد. شاگردان قوی اغلب اضطراب سطح پایین را گزارش می‌کنند. این نتایج اغلب با یافته‌های دیگران همسو هستند. پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) گزارش کرده‌اند که اگرچه رابطه خطی میان اضطراب امتحان و خود نظم‌دهی معنادار نیست ( $r = -0/13$ )، ولی در جهت مورد انتظار است، یعنی دانش‌آموزان خیلی مضطرب استراتژی‌های خود نظم‌دهی کمتری را گزارش می‌کنند. استوار و خایر (۲۰۰۴) نتایجی مشابه و معنادار را گزارش کرده‌اند. سوانسون و هاول (۱۹۹۶) نیز که اضطراب امتحان را در نوجوانان دارای اختلال رفتاری و ناتوانایی‌های یادگیری بررسی کرده‌اند نشان دادند که میان اضطراب امتحان و عادت‌های مطالعه رابطه منفی وجود دارد. یافته‌های این پژوهش همچنین با یافته‌های بنجامین و همکارانش (۱۹۸۱) همسو و هماهنگ است. آن‌ها بیان کرده‌اند اگرچه دانش‌آموزان مضطرب به نظر پرتلاش می‌رسند، ولی آن‌ها اغلب از راهبردهای شناختی مناسب برای پیشرفتشان بهره نمی‌گیرند. این پژوهش همگام با پژوهش‌های قبلی نشان داد که دانش‌آموزان مضطرب



نمی‌توانند از راهبردهای شناختی و فراشناختی در جهت بهبود عملکرد خودشان بهره بگیرند.

از یافته‌های دیگر این پژوهش نشان دادن ارتباط قوی و منفی میان کارآمدی شخصی و اهداف تسلطی با اضطراب امتحان است. این نتایج در پژوهش‌های دیگر نیز مورد تأیید قرار گرفته است. مثلاً مهرابی‌زاده هنرمند و همکارانش (۱۳۷۹) با کنترل متغیر هوش نشان دادند که میان اضطراب امتحان با خودکارآمدی ( $r = -0/۲۹$ ) و بدون کنترل هوش ( $r = -0/۵۱$ ) ارتباطی منفی و معنادار وجود دارد. به طور کلی معمولاً سطح خودکارآمدی افراد دارای اضطراب امتحان پایین است که سبب احساس درماندگی و ناتوانی در آن‌ها می‌شود. این افراد نمی‌توانند رویدادهای امتحان را تحت کنترل و نفوذ خود در بیاورند.

بنابراین، در کل، این پژوهش نشان داد که متغیر اضطراب امتحان عاملی بازدارنده است و با اغلب مؤلفه‌های انگیزشی مانند کارآمدی شخصی، اهداف تسلطی و همچنین با اکثر مؤلفه‌های یادگیری مانند بسط و گسترش معنایی، سازماندهی و برنامه‌ریزی ارتباط منفی دارد و بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی می‌گذارد. بنابراین باید به روش‌های گوناگون به دانش‌آموزان مضطرب کمک شود.

### کاربردهای عملی

از نتایج پژوهش حاضر می‌توان کاربردهای عملی زیر را استنباط کرد:

۱. با توجه به نتایج این پژوهش و سایر پژوهش‌های مرتبط، استفاده از راهبردهای فراشناختی کنترل و نظارت بر درک مطلب تأثیری عمده بر عملکرد تحصیلی و ذهنی دانش‌آموزان می‌تواند داشته باشد. بنابراین آموزش این راهبردها بر آن گروه از دانش‌آموزانی که در این زمینه آگاهی ندارند سودمند

است و یادگیری آنان را افزایش خواهد داد. این امر، به نوبه خود به افزایش انگیزش و به ویژه کارآمدی شخصی دانش‌آموزان کمک خواهد کرد.

۲. نتایج این پژوهش یکی از عوامل مؤثر در عملکرد تحصیلی را باورهای کارآمدی شخصی معرفی کرد. بنابراین تقویت خودباوری و کارآمدی شخصی نزد دانش‌آموزان از وظایف معلمان است. یکی از بهترین روش‌ها برای این کار یادگیری در حد تسلط پیشنهاد شده است (به نقل زیمرمن و پونز، ۱۹۹۰). در این روش به دانش‌آموزان کمک می‌شود تا مرتباً از نواقص کار خود اطلاع حاصل کنند و در رفع آن‌ها بکوشند.

استیپکا<sup>۱</sup> (۱۹۹۶)؛ به نقل سانتروک، ۲۰۰۱) راهبردهای مؤثر دیگری برای بهبود بخشیدن کارآمدی شخصی به منظور استفاده معلمان ارائه کرده است که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود.

الف) به دانش‌آموزانتان راهبردهایی خاص مانند خط کشیدن زیر عبارات و خلاصه‌نویسی را که می‌تواند توانایی آن‌ها را برای متمرکز شدن بر تکالیفشان بهبود بخشد، آموزش دهید.

ب) دانش‌آموزان را در هدف‌گزینی راهنمایی کنید، به ویژه در انتخاب هدف‌های کوتاه‌مدت پس از تدارک هدف‌های بلندمدت.

ج) به دانش‌آموزان براساس عملکردشان پاداش دهید. به آن گروه از عملکردها پاداش داده شود که بیشتر نشانه تسلط یافتن بر امور است نه صرفاً برای تکلیف.

د) آموزش استراتژی‌ها را با تأکید بر اهداف ترکیب کنید. برای دانش‌آموزانتان بازخورد فراهم کنید که چگونه استراتژی‌های یادگیری آن‌ها با عملکردشان مرتبط است.

ه) این حمایت‌ها بایستی از سوی معلمان، والدین و همسالان ارایه گردد. مانند این جمله از سوی معلمان: «شما می‌توانید این را انجام دهید.»

و) مطمئن باشید که دانش‌آموزانتان بیش از حد مضطرب نیستند. هنگامی که دانش‌آموزان درباره پیشرفتشان نگران باشند خودکارآمدی آن‌ها پایین می‌آید.

ز) برای دانش‌آموزان الگوهای مثبت تدارک ببینید. ویژگی‌های خاصی از این الگوها می‌تواند کارآمدی شخصی دانش‌آموزان را بهبود بخشد. مثلاً دانش‌آموزانی که معلمان و همکلاسی‌هایشان را مشاهده می‌کنند که به طور مؤثر با چالش‌ها کنار می‌آیند، اغلب رفتارهای این الگو را انتخاب می‌کنند. الگوبرداری در بهبود کارآمدی شخصی زمانی اثربخشی بیشتر دارد که آن‌ها موفقیت‌های سایر همکلاسی‌هایشان را که از نظر توانایی شبیه آن‌ها هستند مشاهده کنند.

۳. تفاوت‌های جنسیتی در باورهای انگیزشی و استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی نیز ضرورت توجه ویژه به دانش‌آموزان پسر در امر تقویت این باورها و استراتژی‌ها را گوشزد می‌کند.

۴. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اهداف بیرونی و اضطراب امتحان در حکم متغیرهای بازدارنده عمل می‌کنند و رابطه منفی با عملکرد تحصیلی دارند. بنابراین ضرورت کم‌کارسازی به دانش‌آموزان مضطرب و دارای جهت‌گیری هدفی بیرونی احساس می‌شود. معلمان باید اهمیت و ارزش علم و دانش‌اندوزی را نزد دانش‌آموزان برجسته سازند و این باور را در دانش‌آموزان ایجاد کنند که آن‌ها برای خود یادگیری یاد بگیرند و تشویق‌هایشان را در این جهت (عملکردهایی که نشانه تسلط یافتن بر امور است) متمرکز نمایند و به آن‌ها یادآوری کنند که یادگیری برای نمره و پاداش و جایزه هیچ ارزشی ندارد و یاد گرفتن برای خود یادگیری بسیار مهم است. معلمان برای کاهش اضطراب

اقداماتی متعدد می‌توانند انجام دهند که در زیر به چند مورد از آن‌ها اشاره می‌شود.

۱. از اندازه‌گیری‌های مبتنی بر ملاک برای کاهش جنبه‌های رقابتی آزمون‌ها استفاده نمایند.
۲. از مقایسه‌های اجتماعی پرهیز کنند مانند نصب نمرات آزمون‌ها در محل‌های عمومی و تابلوی اعلانات.
۳. فراوانی امتحانات کلاسی را بیشتر کنند.
۴. درباره محتوی و شیوه‌های آزمون قبل از برگزاری آن بحث کنند.
۵. دستورالعمل‌های روشن بدهند و مطمئن باشند که دانش‌آموزان دستورالعمل‌ها را خوب متوجه شده‌اند.
۶. مهارت‌های امتحان دادن را به بچه‌ها یاد دهند.
۷. راهبردهای یادگیری که فهم آن‌ها را افزایش بدهد به آن‌ها آموزش دهند.
۸. از دانش‌آموزان بخواهند که همه آن‌ها فعالانه در فعالیت‌های یادگیری درگیر شوند.
۹. بازخوردهایی ویژه درباره پیشرفت یادگیری هر کدام از آن‌ها فراهم کنید.
۱۰. انتظارات و استانداردهای روشن و قابل دستیابی فراهم نمایند.
۱۱. از شیوه‌های متنوع سنجشی استفاده نمایند مانند سنجش واقعی و عملکردی.
۱۲. برای پاسخ‌دهی به آزمون وقت کافی در نظر بگیرند.

## محدودیت‌های این پژوهش و پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده

یافته‌های این پژوهش با چندین محدودیت رو به روست که در زیر به مهم‌ترین آن‌ها اشاره و براساس آن‌ها پیشنهادهایی برای پژوهش‌های بعدی ارائه شده است:

۱) تمام مؤلفه‌های انگیزشی و یادگیری با ابزارهای خود گزارشی اندازه‌گیری شده‌اند، هر چند که گزارش شخصی را می‌توان به طور مؤثر برای اندازه‌گیری ادراک دانش‌آموزان از درگیری شناختی و انگیزشی آن‌ها به کار برد (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸). اما ضروری است نتایج با استفاده از روش‌های اندازه‌گیری دیگر مانند مصاحبه‌های ساخت یافته و مشاهدات مستمر از دانش‌آموزان تکرار شوند.

۲) این نتایج ممکن است در تکالیف و بافت‌های مختلف کلاسی و گروه‌های سنی متفاوت تغییر یابند. بنابراین تحقیقات دیگری ترجیحاً طرح‌های پژوهشی طولی لازم است تا به روابط چند متغیری میان عملکرد کلاسی دانش‌آموزان و جهت‌گیری انگیزشی و عوامل شناختی اجتماعی در بافت‌های کلاسی و گروه‌های سنی متفاوت پردازند.

۳) روش پژوهشی مورد استفاده در این پژوهش از نوع همبستگی است، بنابراین نتایج به دست آمده به وسیله این روش در مقایسه با روش‌های آزمایشی و شبه آزمایشی از قاطعیت کمتری برخوردار است، به همین دلیل نتایج به دست آمده نمی‌تواند نشان‌دهنده روابط علی میان متغیرهای پژوهش باشند. بنابراین در تحقیقات آتی بایستی کوشید تا این متغیرها به صورت آزمایشی مورد پژوهش قرار گیرند.

۴) نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مقدار زیادی از واریانس عملکرد تحصیلی به وسیله عوامل دیگری پیش‌بینی می‌شود. از این رو پیشنهاد می‌گردد

که عوامل مؤثر دیگر مانند استعداد، سبک‌های شناختی و یادگیری دانش‌آموزان، ساختار کلاسی، راهبردهای خود نظم‌دهی مورد استفاده دانش‌آموزان، باورهای ارزش‌گذاری یعنی قضاوت دانش‌آموزان درباره این که عملکرد و تکالیف تحصیلی چقدر برای دانش‌آموزان مهم است و نیز علایق دانش‌آموزان نسبت به انجام دادن تکالیف که احتمال می‌رود در تبیین عملکرد تحصیلی نقش داشته باشند را مورد پژوهش قرار دهند.

۵) نتایج رگرسیون نشان داد که جهت‌گیری هدفی تسلطی تأثیری مستقیم بر پیشرفت تحصیلی ندارد، اما ارتباط آن با متغیرهای راهبردهای شناختی و فراشناختی قوی، مثبت و معنادار است. به همین سبب توصیه می‌شود در پژوهش‌های بعدی متغیرهای مؤلفه‌های انگیزشی و یادگیری با روش آماری تحلیل مسیر<sup>۱</sup> مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرند تا متغیرهایی که اثر مستقیمی بر عملکرد تحصیلی دارند و آن‌هایی که به طور غیر مستقیم از طریق تأثیرگذاری بر سایر متغیرها، عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند مشخص شود.

و در نهایت این که جامعه آماری پژوهش حاضر را شهرستان‌های شمال استان آذربایجان غربی تشکیل می‌داد. بنابراین برای افزایش تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق به کل استان، استفاده از نمونه‌های آماری که از تنوع فرهنگی و جغرافیایی برخوردار باشند ضروری است. بنابراین پیشنهاد می‌شود که تحقیقاتی مشابه روی دانش‌آموزان مناطق متفاوت فرهنگی و جغرافیایی استان انجام شود.

## منابع فارسی

- آوانسیان، اما. (۱۳۷۷). نقش آموزش راهبردهای فراشناختی در درک مطلب و سرعت یادگیری دانش‌آموزان دختر مدارس دو زبانه مقطع راهنمایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- ابراهیمی قوام‌آبادی، صغری. (۱۳۷۷). اثربخشی سه روش آموزشی راهبردهای یادگیری (آموزش همه جانبه) توضیح مستقیم، و چرخه افکار بر درک مطلب. حل مسأله، دانش فراشناختی، خودپنداره تحصیلی، و سرعت یادگیری در دانش‌آموزان دختر دوم راهنمایی معدل پایین‌تر از ۱۵ شهر تهران. پایان‌نامه، رشته دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ابوالقاسمی، عباس. و همکاران (۱۳۷۵). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش اضطراب امتحان در دانش‌آموزان پایه سوم دوره راهنمایی تحصیلی اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. شماره‌های سوم و چهارم صص ۷۴-۶۱.
- البرزی. شهلا؛ سامانی، سیامک. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خود تنظیمی برای یادگیری در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسان دانشگاه شیراز، شماره ۱، صص ۱۸-۳.
- توسلی رودسری، نادر. (۱۳۷۹). بررسی رابطه‌ی ترس از موفقیت و اضطراب امتحان در داوطلبان دختر و پسر ریاضی فیزیک در کنکور سراسری ۷۸-۷۹ شهرستان رودسر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۳). روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران، انتشارات آگاه.

عباباف، زهره. (۱۳۷۵). مقایسه استراتژی‌های یادگیری دانش‌آموزان قوی و ضعیف دوره دبیرستان مناطق ۲ و ۴ و ۱۱ شهر تهران در سال تحصیلی ۷۴-۷۵. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

بریس، نیکلا؛ کمپ، ریچارد؛ سلنگار، رزمی، (۱۳۸۲) تحلیل داده‌های روان‌شناسی با برنامه اس پی اس اس / ویرایش‌های ۸، ۹ و ۱۰، ترجمه خدیجه علی‌آبادی و علی صمدی، تهران، نشر دوران.

فتحی آشتیانی، علی؛ حسنی، مریم. (۱۳۷۹). مقایسه راهبردهای یادگیری در دانش‌آموزان موفق و ناموفق. مجله روان‌شناسی. سال چهارم صص ۴-۱۵.

قدم‌پور، عزت‌اله. (۱۳۷۷). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

کارشناس نجف‌آبادی، احمد. (۱۳۷۸). بررسی رابطه بین خودپنداره و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر و پسر پایه سوم متوسطه شهرستان نجف‌آباد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مرکز آموزش عالی ضمن خدمت فرهنگیان.

کرامتی، هادی. (۱۳۸۰). بررسی رابطه خودکارآمدی ادراک شده دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهر تهران و نگرش آن‌ها نسبت به درس ریاضی با پیشرفت ریاضی آن‌ها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم.

کریمی، ابوالفضل. (۱۳۸۱). تدوین ابزار سنجش راهبردهای یادگیری و مطالعه و تعیین رابطه این راهبردها با پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه علامه طباطبایی.



- کندری، مجید. (۱۳۸۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر پایه دوم مقطع متوسطه شاخه‌های نظری و فنی و حرفه‌ای شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- محمدی، حسین علی. (۱۳۷۵). بررسی رابطه اضطراب امتحان، درون‌گرایی، برون‌گرایی دانش‌آموزان، تحصیلات و شغل والدین با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
- مصرآبادی، جواد. (۱۳۸۰). اثربخشی راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) بر سرعت خواندن، یادداری و درک مطلب در متون مختلف. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- موسوی نژاد، عبدالمحمد. (۱۳۷۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود نظرم داده شده با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- مهرابی‌زاده، هنرمند و همکاران (۱۳۷۹). بررسی میزان همه‌گیرشناسی اضطراب امتحان و رابطه خودکارآمدی و جایگاه مهار آن با توجه به متغیر هوش، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. شماره‌های ۱ و ۲. صص ۷۲-۵۵.
- هرگنهان، بی. آر؛ السنون، متیو. اچ. (۱۳۸۲). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری (ترجمه علی اکبر سیف). تهران، نشر دوران.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۰). تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش رفتاری. تهران، نشر پارسا.

هومند، فیروز. (۱۳۷۳). بررسی اضطراب امتحان و متغیرهای مربوط به آن در بین دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی مدارس شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.

یوسیلیانی، غلامعلی. (۱۳۸۰). بررسی راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان قوی و ضعیف سال سوم متوسطه برحسب رشته تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

### منابع انگلیسی

- Ablard, K.E. & Lipschultz, R.E. (1998). **Self-Regulated Learning in High-Achieving Students: Relations to advanced Reasoning, Achievement Goals and Gender.** *Journal of Educational Psychology*, 90:94-101.
- Ames, C. (1992). **Classrooms: Goals, Structures and student motivation.** *Journal of Educational Psychology*, 84:261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). **Achievement Goals in the Classroom: Student Learning Strategies and Motivation Processes.** *Journal of Educational Psychology*, 80:260-267.
- Archer, J. (1994). **Achievement Goals as measure of university students.** *Contemporary Educational Psychology*. 19:430-446.
- Benjamin, M., McKeachie, W.J., Lin, Y. G., & Holinger, D.P. (1981). **Test anxiety: Deficits in information processing.** *Journal of Educational Psychology*, 73: 816-824.
- Greene, B.A., & Miller, R.B. (1996). **Influences on achievement: Goals, Perceived ability, and cognitive engagement.** *Contemporary Educational Psychology*. 21: 181-192.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., Greene, B. A., & Newman, D. (1993). **Goals, perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence.** *Contemporary Educational Psychology*. 18:2-14.
- Ostovar, S., & Khayyer, M. (2004) **Mathematics self-efficacy and mathematics problem-solving. Implications of using different self-efficacy forms of assessment.** *The journal of experimental education*, 65:213-228.

- Pintrich, P. R. (1986). **Motivation and Learning Strategies Interaction With Achievement**. *Development Review*, 6: 25-26.
- Pintrich, P.R, & De Groot, E. V. (1990). **Motivation and Self Regulated Learning**
- Pintrich, P, R, & De Groot, E.V. (1990)– regulated Learning.
- Components of Classroom Academic Performance**. *Journal of Educational Psychology*, 82: 33-40.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). **Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factor in the process of conceptual change**. *Review of Education Research*. 63 (2): 167-199.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H (1996). **Motivation in education: Theory, research, and applications**. Englewood cliffs, NJ: Merrill Prentice- Hall.
- Ryan, A.M. & Pictrich, P.R. (1997). **Should I ask for Help? The Role of Motivation and Attitudes in Adolescents Help seeking in math call**. *Journal of Educational Psychology*, 89: 329-341.
- Santrock, J. W. (2001). *Educational Psychology*. New York, Mc GrawHill.
- Swanson, S; Howell, C. (1996). **Test Anxiety in Adolescents with Learning Disabilities and Behavior Disorders**. *Exceptional Children*, V62, n5, P389-97.
- Zimmerman, B.J., Bandura. A.,& Pons, M. M., (1992). **Self-Motiration for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting**. *American educational research journal*, 29:663-676.
- Zimmerman, B,J., & Pons, M.M., (1990). **Student Differences in Self-Regulated Learning Relating Strategy, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Sterategy Use**. *Journal of Educational Psychology*, 82:51-59.



پښتونستان د علومو او انساني مطالعاتو فریښی  
پرتال جامع علومو انسانی