

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره پانزدهم، شماره ۱، پائیز ۱۳۷۸، (پیاپی ۲۹)

بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی
برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر
مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز

دکتر شهلا البرزی*

سیامک سامانی**

دانشگاه شیراز

چکیده

بررسی تفاوت‌های جنسیتی در حوزه‌های متفاوت شناختی و رفتاری در گروه‌های مختلف دانش‌آموزان، از جمله مباحث مورد نظر روانشناسان، روانپزشکان و متخصصان تعلیم و تربیت است. هدف از پژوهش حاضر، مقایسه راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری و باورهای انگیزشی در میان دختران و پسران مراکز تیزهوشان بود. راهبردهای خودتنظیمی، شامل استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی و باورهای انگیزشی شامل خودکفایتی، ارزش درونی و اضطراب امتحان بود که در میان دختران و پسران مورد مقایسه قرار گرفت. نمونه مورد مطالعه مشتمل بر ۱۱۹ دانش‌آموز (۶۰ دختر و ۵۹ پسر) کلاسهای دوم و سوم مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز بود (میانگین سنی ۱۳ سال). اطلاعات از طریق پرسشنامه ام-اس-ال-کیو که دانش‌آموزان به آن پاسخ می‌دادند، گردآوری شد. ضریب پایایی پرسشنامه به طریق بازآزمایی برابر با ۰/۷۶، که در سطح $P < 0/005$ معنادار بود. داده‌های پژوهش با استفاده از روشهای آماری درصدگیری، آزمون تی، تحلیل واریانس و آزمون شفه مسورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

* استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

** دانشجوی دوره دکترای دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین دختران و پسران مراکز تیزهوشان، در مجموع عوامل راهبردهای خود تنظیمی برای یادگیری و در هر کدام از عوامل، وجود ندارد. در حالیکه در عامل باورهای انگیزشی تفاوت معناداری بین دختران و پسران در سطح $P < 0.003$ موجود بود و دختران دارای میانگین بالاتری نسبت به پسران بودند.

تجزیه و تحلیل ابعاد این عامل حاکی از آن بود که تفاوت معناداری بین دختران و پسران در عامل خود کفایتی و ارزش درونی وجود ندارد. در حالیکه بین دختران و پسران در بعد اضطراب امتحان، تفاوت معناداری ($P < 0.02$) موجود بود و دختران اضطراب امتحان بیشتری را نشان می دادند. هنگامی که دانش آموزان فقط بر اساس پیشرفت تحصیلی در سه گروه بالا، متوسط و پائین، قرار داده شدند، نتایج متفاوتی حاصل شد. در مجموع بیسند دو عامل راهبردهای خود تنظیمی برای یادگیری و باورهای انگیزشی بین دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا و پائین تفاوت معناداری ($P < 0.003$) موجود بود. لیکن در عامل باورهای انگیزشی میان این سه گروه، تفاوت معناداری موجود نبود.

بر اساس نتایج این پژوهش، زمانی که جنسیت دانش آموزان مورد توجه قرار می گیرد، تفاوت قابل ملاحظه‌ای در ابعاد راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری و باورهای انگیزشی مشاهده نمی شود و تنها تفاوت در بعد اضطراب امتحان است. اما زمانی که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مورد توجه قرار می گیرد، دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتر و احتمالاً با هوشتر از راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری بیشتر استفاده می کنند.

واژه های کلیدی: ۱- تیزهوشان ۲- راهبردهای خودتنظیمی ۳- انگیزش ۴- خودکفایتی ۵- ارزش درونی ۶- راهبردهای شناختی و فراشناختی

۱. مقدمه

از مهمترین موضوعات شناختی مرتبط با یادگیری، مفهوم خودتنظیمی^۱ شناختی و رفتاری است که بوسیله متخصصان بصور گوناگون تعریف شده است. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) در تعریف این مفهوم به سه مولفه راهبردهای فراشناختی^۲، تدابیر و تلاش^۳ دانش آموز و راهبردهای شناختی^۴ اشاره می کنند. منظور از راهبردهای فراشناختی، مجموعه فرآیندهای برنامه ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیتهای شناختی است (زیمرمن و پونز، ۱۹۸۶، کورنو، ۱۹۸۶). تدابیر یادگیری بصورت احاطه دانش آموز بر تکالیف دشوار و میزان پافشاری وی برای انجام آنها، تعریف شده است (کورنو، ۱۹۸۶، کورنو و رورکمپر، ۱۹۸۵). راهبردهای شناختی نیز به چاره

اندیشی‌هایی که دانش‌آموزان برای یادگیری، بخاطر سپاری، یادآوری و درک مطالب از آنها استفاده می‌کنند، اشاره دارد (زیمرن و پونز، ۱۹۸۶).

مطالعه ابعاد شناختی بدون توجه به ابعاد انگیزشی و تأثیر تعاملی این دو بر میزان یادگیری، چندان منطقی به نظر نمی‌رسد چرا که در فرآیند یادگیری علاوه بر عوامل شناختی، عوامل انگیزشی نیز دخالت دارند. بنابراین در موقعیت‌های آموزشی علاوه بر راهبردهای شناختی باید به باورهای انگیزشی دانش‌آموزان نیز توجه نمود (پینتریچ، ۱۹۸۶).

در واقع نوع باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی، تأثیر عمده‌ای دارد و از جمله عوامل تعیین‌کننده در موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸). فولادچنگ (۱۳۷۵) در پژوهشی که در شهر شیراز انجام داد، نشان داد که پردازش فراشناختی، افزایش دهنده یادگیری و انتقال آن در حل مسأله است.

در بررسی عوامل انگیزشی مؤثر بر یادگیری می‌توان به مدل انگیزشی انتظار- ارزش^۵ اکلس (۱۹۸۴) و پینتریچ (۱۹۸۶) اشاره کرد. در این مدل به سه جزء انگیزش که با مؤلفه‌های خودتنظیمی در ارتباط است توجه شده است. این عوامل عبارتند از: خودکفایتی^۶، ارزش درونی^۷ و واکنش‌های عاطفی^۸.

خودکفایتی به مجموعه باورهای دانش‌آموز در مورد توانایی‌هایش برای انجام تکلیف اشاره دارد (شانک، ۱۹۹۸). نتایج تحقیقات در این زمینه حاکی از آن است دانش‌آموزانی که خود را افراد با کفایتی می‌دانند، از راهبردهای شناختی فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و اصرار بیشتری برای انجام تکلیف از خود نشان می‌دهند (پاریس و اکا، ۱۹۸۶).

ارزش درونی به اهمیتی که دانش‌آموز برای یک تکلیف یا درس خاص قایل است، باوری که نسبت به آن تکلیف دارد و هدفی که از مطالعه آن دنبال می‌کند، دلالت دارد. نتایج تحقیقات، در این زمینه حاکی از آن است دانش‌آموزانی که دارای انگیزه غلبه بر کار و تکلیف‌اند از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸).

جزء سوم انگیزش واکنش‌های عاطفی دانش‌آموز نسبت به تکلیف است. از جمله این واکنش‌ها، اضطراب امتحان می‌باشد که در این مدل مورد توجه قرار گرفته است (کولر و هولاهان، ۱۹۸۰).

در رابطه با تعامل عوامل شناختی و انگیزش، تحقیقات حکایت از نوعی ارتباط خطی میان عوامل انگیزشی (خودکفایتی و ارزش درونی) با مؤلفه‌های خودتنظیمی (راهبردهای فراشناختی، راهبردهای شناختی و تدابیر و تلاش دانش‌آموز) دارند. بدین معنا که همراه با افزایش احساس خودکفایتی و ارزش درونی، میزان استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی نیز افزایش می‌یابد و بالعکس. در رابطه با عامل سوم انگیزش یعنی اضطراب امتحان، تحقیقات بیانگر رابطه غیر خطی این عامل با عوامل خودتنظیمی می‌باشند (پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰).

مطالعات نشان می‌دهند که در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی تفاوت‌های فردی و گروهی بسیاری موجود است. از آن جمله باید به مطالعاتی که به بررسی تفاوت‌های جنسیتی در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی پرداخته‌اند، اشاره نمود. نتایج بعضی از پژوهشها، حاکی از عدم تأثیر عامل جنسیت بر میزان استفاده از راهبردهای شناختی است (آندرمن و یانگ، ۱۹۹۴). در حالیکه لین و هید (۱۹۸۹) بر اساس فرا تحلیلی^۱ که در مورد تأثیر متغیر جنسیت بر توانایی‌های شناختی انجام دادند، دریافتند که میان زنان و مردان تفاوتی موجود نیست، بلکه تفاوت در زمینه روشهای یادگیری آنان است.

راندوا (۱۹۹۱) در پژوهش خود که بر روی دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس دوم دبیرستان انجام داد، نشان داد که پسران در زمینه عملکرد ریاضیات و دختران در زمینه خواندن و عملکرد زبان، برتری دارند. این پژوهشگر معتقد است که این تفاوتها مربوط به اختلاف در ساختار شناختی آنان نیست. مطالعه پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) حاکی از تفاوت دو جنس در زمینه احساس خود کفایتی بود. این محققان نشان دادند، که میزان احساس خود کفایتی در پسران بیش از دختران است ولی در زمینه‌های عملکرد تحصیلی، راهبردهای شناختی و انگیزش درونی میان دختران و پسران تفاوتی وجود ندارد. همچنین این نتایج حاکی از آن بود که هر قدر دانش‌آموزان برای یادگیری انگیزه بیشتری داشته باشند، از راهبردهای شناختی بیشتر استفاده می‌کنند. سیف (۱۳۷۶) تفاوت‌های جنسیتی در عملکرد ریاضی گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس دوم تا پنجم ابتدائی شهر شیراز را با استفاده از آزمون کلید ریاضی مورد مقایسه قرار داد. وی از پژوهش خود نتیجه گرفت که در عملکرد ریاضی دختران و پسران در سطوح ابتدائی تحصیلی تفاوتی موجود نیست بلکه این دو گروه در عملکرد فوق با یکدیگر مشابهت دارند. اختیاری (۱۳۷۷) در پژوهشی که در شهر شیراز انجام داد، نشان داد، زمانی که به هر دو گروه دختران و پسران راهبردهای شناختی همراه با حل مسأله آموزش داده می‌شود، دختران عملکرد بهتری در حل مسأله پس از آموزش از خود نشان می‌دهند. السبزی و سامانی (۱۳۷۸) در پژوهشی به بررسی خودپنداری دانش‌آموزان دختر و پسر مراکز تیزهوشان شهر شیراز پرداختند. نتیجه تحقیق آنان نشان داد که تفاوت معنی‌داری میان خودپنداری کلی دختران و پسران این مراکز موجود نیست. همچنین بین خودپنداری تحصیلی دختران و پسران نیز تفاوتی مشاهده نشد.

در مجموع باید اشاره نمود که، تفاوت‌های جنسیتی در دهه ۷۰ در چهار زمینه مورد بررسی قرار گرفته بود: توانمندی‌های کلامی (بیشتر در دختران)، توانمندی‌های دیداری-فضائی (بیشتر در پسران)، توانمندی‌های ریاضیات (بیشتر در پسران) و پرخاشگری (بیشتر در پسران). اما حداقل تعدادی از این تفاوت‌های جنسیتی در اواسط دهه ۹۰ به صورتی که در دهه‌های قبلی گزارش شده است، وجود ندارد. به طور کلی تحقیقات نشان می‌دهند که در سال‌های اخیر

تفاوت‌های جنسیتی کاهش پیدا کرده است و علت آن را بیشتر در تغییرات اجتماعی، مراحل اجتماعی شدن، تغییر بافتهای فرهنگی و ایجاد فرصت‌های مساوی برای هر دو جنس می‌دانند (لفرانکوویز، ۱۹۹۶).

برخی از مطالعات به بررسی تفاوت هوش و عملکرد تحصیلی افراد در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و یا انگیزشی پرداخته‌اند. شور و دوور (۱۹۸۷) معتقدند افراد باهوش اعمال شناختی خود را بیشتر هدایت نموده و تنظیم می‌کنند. بورکووسکی و پک (۱۹۹۵) نیز نشان دادند که دانش‌آموزان تیزهوش در مقایسه با دانش‌آموزان باهوش متوسط، استعداد بیشتری برای درک، نگهداری و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی و تعمیم آنها دارند. همچنین بوفارد-بوچارد و همکاران (۱۹۹۳)، در پژوهشی که دانش‌آموزان عادی و تیزهوش را با هم مقایسه کردند، نشان دادند که افراد باهوش به صورت مستمر و منظم‌تری از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند. در پژوهش پوردی و هاتی (۱۹۹۶) نیز، مشخص گردید که دانش‌آموزان دبیرستانی که دارای عملکرد تحصیلی بالاتری هستند، نمرات بهتری در استفاده از راهبردها در مقایسه با دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین کسب می‌کنند. در همین پژوهش اثر تفاوت‌های فرهنگی در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی نیز مشخص شده است. از آنجا که استفاده از راهبردهای شناختی می‌تواند تحت تأثیر متغیرهای جنسیت، سطح عملکرد تحصیلی و هوش باشد، لذا بررسی تأثیر هر یک از این متغیرها بر میزان استفاده از راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی از اهمیت خاصی برخوردار است. چرا که با کسب اطلاعات کافی در این زمینه، می‌توان برنامه‌های آموزشی مناسب طراحی کرد و زمینه را برای افزایش عملکرد تحصیلی گروه‌های مختلف دانش‌آموزان فراهم آورد. پژوهش حاضر نیز در ارتباط با این منظور صورت گرفت.

هدف از این پژوهش در درجه اول بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری در بین دختران و پسران مراکز تیزهوشان شهر شیراز، و در درجه بعد، بررسی همین عوامل در میان دانش‌آموزان، با سطوح متفاوت عملکرد تحصیلی بوده است. سئوالها و فرضیه‌ها عبارتند از:

- ۱- آیا میان دانش‌آموزان دختر و پسر مراکز تیزهوشان در زمینه خودتنظیمی برای یادگیری، تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۲- آیا میان دانش‌آموزان دختر و پسر مراکز تیزهوشان در زمینه باورهای انگیزشی، تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۳- میان سه گروه دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی بالا، متوسط و پایین در مراکز تیزهوشان، در زمینه راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری، تفاوت معناداری وجود دارد.

۴- میان سه گروه دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی بالا، متوسط و پایین در مراکز تیزهوشان، در زمینه باورهای انگیزشی، تفاوت معنادار وجود دارد.

۲. روش

۲.۱. نمونه

نمونه پژوهش حاضر شامل ۱۱۹ دانش‌آموز (۶۰ دختر و ۵۹ پسر) کلاسهای دوم و سوم مقطع راهنمایی مراکز دخترانه و پسرانه تیزهوشان شهر شیراز بود. میانگین سنی گروه نمونه ۱۳ سال بود.

شایان ذکر است نحوه ورود دانش‌آموزان به مراکز تیزهوشان بدین صورت است که دانش‌آموزان پس از انتخاب اولیه بر اساس ملاک معدل تحصیلی (بالاتر از ۱۹) در کلاس پنجم ابتدائی، در امتحانات ورودی مراکز تیزهوشان که به صورت سراسری و به وسیله سازمان استعدادها درخشان اجرا می‌گردد، شرکت می‌کنند. دانش‌آموزانی که در مجموع آزمون‌های هوش، ریاضیات و علوم تجربی رتبه بالاتری کسب کرده باشند برگزیده می‌شوند و در این مراکز به تحصیل می‌پردازند.

۲.۲. ابزار تحقیق

وسيله گردآوری اطلاعات پرسشنامه‌ای بود که پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) در زمینه ارزیابی راهبردهای خود تنظیمی و باورهای انگیزشی ساخته و آن را پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^{۱۰} (ام-اس-ال-کیو) نام نهاده‌اند. پرسشنامه اولیه دارای سه مؤلفه بود که به دو مؤلفه تقلیل یافت و تحت عناوین راهبردهای شناختی و خودتنظیمی نام گذاری شد. بعد انگیزشی این پرسشنامه شامل سه جزء خود کفایتی، ارزش درونی و اضطراب امتحان است. این پرسشنامه در مجموع دارای ۴۶ سؤال است. در جزء خود کفایتی پرسشهایی از قبیل مطمئنم که می‌توانم تکالیف ارائه شده را به نحو عالی انجام دهم؛ در جزء ارزش درونی سؤالاتی از قبیل آنچه را که در کلاس یاد می‌گیرم، دوست دارم. و در جزء اضطراب امتحان سؤالاتی از قبیل وقتی امتحان می‌دهم، ناراحت و پریشانم، قرار داشت. در مؤلفه راهبردهای شناختی سؤالاتی از قبیل وقتی موضوعی را مطالعه می‌نمایم سعی می‌کنم همه مطالب را به هم ربط دهم و در مؤلفه خودتنظیمی سؤالاتی از قبیل وقتی مطلبی را می‌خوانم، برای مدتی مکث می‌کنم و آنچه را خوانده‌ام دوره می‌کنم، قرار داشت.

بخش نخست پرسشنامه، شامل سؤالاتی در مورد مشخصات فردی دانش‌آموزان (جنس، سن و کلاس) بود. در بخش دوم پرسشنامه سؤالات مربوط به باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری قرار داشت که توسط دانش‌آموزان تکمیل می‌شد. شایان ذکر است

پرسشهای قسمت دوم پرسشنامه به صورت مدرج پنج نمره‌ای (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) تنظیم شده بود.

جهت مطالعه پایایی پرسشنامه، به روش بازآزمایی عمل شد؛ بدین ترتیب که ۳۰ نفر از دانش‌آموزان در دو مرحله جداگانه و به فاصله دو هفته مورد آزمون و بازآزمایی قرار گرفتند که ضریب حاصل برابر با ۰/۷۶ و در سطح $P < ۰/۰۰۵$ معنادار بود.

۲.۳. روش گردآوری اطلاعات

به افراد گروه نمونه پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری ارائه شد. سپس جهت آشنایی بیشتر دانش‌آموزان در نحوه تکمیل پرسشنامه توضیحاتی داده شد و در نهایت از آنها خواسته شد تا به سؤالات پرسشنامه با دقت پاسخ دهند.

متغیر مستقل این پژوهش جنسیت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و متغیر وابسته نمرات حاصل از پرسشنامه در دو مقوله راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری (شامل استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی) و باورهای انگیزشی (شامل خودکفایتی، ارزش درونی و اضطراب امتحان) بود.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش‌های آماری درصدگیری، آزمون تی، تحلیل واریانس، آزمون شفه و ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

۳. یافته‌ها

نتایج به دست آمده به قرار ذیل است:

۱- نتایج پژوهش در رابطه با سؤال اول، در مورد تفاوت میان دختران و پسران مراکز تیزهوشان در زمینه راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری، نشان داد که:

بین میانگین نمره پسران ($\bar{X}=۸۶/۵$) و دختران ($\bar{X}=۸۶$)، تفاوت معناداری وجود ندارد. در این تحلیل جهت مقایسه تفاوت میانگین نمره دختران و پسران از آزمون تی مستقل استفاده شد.

تحلیل اطلاعات در مورد مؤلفه‌های راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری نیز نشان داد که:

الف) در مؤلفه اول یعنی استفاده از راهبردهای شناختی، تفاوتی بین میانگین نمره دختران و پسران وجود ندارد.

ب) در مؤلفه دوم یعنی خودتنظیمی، نیز تفاوت معناداری بین میانگین نمره دختران ($\bar{X}=۳۲/۹$) و پسران ($\bar{X}=۳۲/۷$) وجود نداشت.

۲- در ارتباط با سؤال دوم پژوهش یعنی بررسی تفاوت دختران و پسران در زمینه باورهای انگیزشی نتایج حاکی از آن بود که میانگین نمره دختران در باورهای انگیزشی ($\bar{X}=83/95$) به طور معناداری بیشتر از میانگین نمره پسران ($\bar{X}=79/4$) است ($t=3/05, df=117, P<0/003$). تحلیل اطلاعات در مورد سه جزء باورهای انگیزشی (خودکفایتی، ارزش درونی و اضطراب امتحان) نشان داد که:

الف) در زمینه خودکفایتی بین میانگین نمره دختران ($\bar{X}=31/4$) و پسران ($\bar{X}=29/9$) تفاوت معناداری وجود نداشت.

ب) در زمینه ارزش درونی نیز تفاوت معناداری بین میانگین نمره دختران ($\bar{X}=32/78$) و پسران ($\bar{X}=32/51$) وجود نداشت.

ج) در جزء اضطراب امتحان، میانگین نمره دختران ($\bar{X}=18/96$) به طور معناداری بیشتر از میانگین نمره پسران ($\bar{X}=16/39$) بود.

جهت بررسی فرضیه اول و دوم پژوهش اطلاعات به صورت دیگری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در این قسمت دانش‌آموزان گروه نمونه بر اساس معدل تحصیلی به سه گروه عملکرد تحصیلی بالا، متوسط و پایین تقسیم شدند (معدل بین ۲۰-۱۹) گروه با عملکرد تحصیلی بالا، معدل بین (۱۸/۹-۱۸/۰) گروه با عملکرد تحصیلی متوسط و معدل پایین‌تر از ۱۸ گروه با عملکرد تحصیلی پایین}.

در این بخش از پژوهش، هدف مقایسه باورهای انگیزشی راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در گروه‌هایی با عملکرد تحصیلی متفاوت بود.

۳- مقایسه میزان استفاده از راهبردهای خودتنظیمی در سه گروه مختلف عملکرد تحصیلی (بالا، متوسط و پایین) به وسیله آزمون تحلیل واریانس یک طرفه حاکی از تفاوت معنادار میان گروه‌های مورد نظر بود (جدول شماره یک).

جدول ۱

تحلیل واریانس استفاده از راهبردهای شناختی در میان گروه‌های

مختلف عملکرد تحصیلی

منبع متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F
بین گروه‌ها	۹۳۰/۷۲	۲	۴۶۵/۳۶	*۶/۰۲
درون گروه‌ها	۶۹۵۶/۸۸	۹۰	۷۷۲/۹۸	
کل	۷۸۸۷/۶۱	۹۲		

* $P<0/003$

به عبارت دیگر فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار گرفت.

با استفاده از آزمون شفه مشخص گردید که بین میانگین نمره خود تنظیمی برای یادگیری، دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالا ($\bar{X}=88/06$) و متوسط ($\bar{X}=86/11$)، با دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین ($\bar{X}=80/5$) تفاوت معنادار وجود دارد. تحلیل اطلاعات در مؤلفه‌های خودتنظیمی برای یادگیری (راهبردهای شناختی و خودتنظیمی) نشان داد که:

الف) در زمینه استفاده از راهبردهای شناختی میان میانگین نمره گروههای مختلف با عملکرد تحصیلی (بالا، متوسط و پایین) تفاوت معناداری وجود دارد (جدول شماره ۲).

جدول ۲

تحلیل واریانس راهبردهای خودتنظیمی در میان گروههای مختلف عملکرد تحصیلی

منبع متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F
بین گروهها	۳۵۲/۵۹	۲	۱۷۶/۲۹	*۶/۲۵
درون گروهها	۲۵۳۶/۵۹	۹۰	۲۸/۱۸	
کل	۲۸۸۹/۱۸	۹۲		

* $p < 0.002$

آزمون شفه در رابطه با این مقایسه نشان داد که میانگین نمره دو گروه با عملکرد تحصیلی بالا ($\bar{X}=53/73$) و متوسط ($\bar{X}=53/24$)، به طور معناداری بالاتر از میانگین نمره گروه با عملکرد تحصیلی پایین ($\bar{X}=49/33$) است.

ب) مقایسه گروههای مختلف عملکرد تحصیلی در مؤلفه خود تنظیمی حاکی از عدم وجود تفاوت معنادار میان گروهها بود.

۴- در زمینه باورهای انگیزشی، نتایج نشان داد که میان دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی مختلف، تفاوت معناداری وجود ندارد، به عبارت دیگر فرضیه دوم پژوهش مورد تأیید قرار نگرفت.

تحلیل اطلاعات مربوط به سه جزء باورهای انگیزشی نشان داد که:

الف) در جزء خود کفایتی بین دانش‌آموزان گروههای مختلف عملکرد تحصیلی، تفاوت معناداری وجود دارد (جدول شماره ۳).

نتیجه آزمون شفه در مورد این مقایسه، حاکی از تفاوت معنادار میانگین نمره گروه با عملکرد تحصیلی بالا ($\bar{X}=32/7$) و متوسط ($\bar{X}=30/66$) با گروه دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین تر ($\bar{X}=27/76$) بود.

جدول ۳

تحلیل واریانس بعد خودکفایتی در میان سه گروه مختلف عملکرد تحصیلی

منبع متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F
بین گروهها	۳۶۹/۰۶	۲	۱۸۴/۵۳	۹/۶۴*
درون گروهها	۱۷۲۳/۰	۹۰	۱۹/۱۴۴	
کل	۲۰۹۲/۰۶	۹۲		

* $p < .005$

ب) در جزء ارزش درونی، تفاوتی میان سه گروه مورد مطالعه مشاهده نشد.
 ج) در جزء اضطراب امتحان نیز، میان سه گروه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود نداشت.
 جهت بررسی رابطه میان مؤلفه‌های خودتنظیمی برای یادگیری و ابعاد مختلف انگیزش از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد (جدول شماره ۴).

جدول ۴

ضریب همبستگی میان مؤلفه‌های خودتنظیمی برای یادگیری و ابعاد انگیزش

۵	۴	۳	۲	۱	
				۱/۰۰	۱- استفاده از راهبردها
			۱/۰۰	۰/۴۵***	۲- خودتنظیمی
		۱/۰۰	۰/۳۸*	۰/۳۶***	۳- خود کفایتی
	۱/۰۰	-۰/۲۲	-۰/۴۳***	-۰/۱۶	۴- اضطراب امتحان
۱/۰۰	-۰/۲۶*	۰/۵۲***	۰/۴۷***	۰/۴۷***	۵- ارزش درونی

* $p < .01$

** $p < .001$

همانگونه که در جدول شماره ۴ مشخص است، مؤلفه استفاده از راهبردها با خودکفایتی و ارزش درونی به ترتیب دارای همبستگی ۰/۳۶ و ۰/۴۷ است که هر دو ضریب در سطح $P < .001$ معنادار است. ضریب همبستگی مؤلفه استفاده از راهبردها و اضطراب امتحان برابر با ۰/۱۶- است که حاکی از رابطه منفی میان این دو متغیر است. مؤلفه خودتنظیمی نیز با ابعاد خودکفایتی و ارزش درونی دارای رابطه مثبت و معنادار می‌باشد اما با بعد اضطراب امتحان دارای رابطه منفی است (۰/۴۳-).

۴. بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی در میان دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز بود. همچنین این

دسته از دانش‌آموزان، با توجه به عملکرد تحصیلی‌شان در متغیرهای فوق مورد مقایسه قرار گرفتند.

سؤال اول: آیا بین دانش‌آموزان دختر و پسر مراکز تیزهوشان در زمینه میزان استفاده از راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری تفاوتی وجود دارد؟ نتیجه این پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین دختران و پسران در زمینه استفاده از راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری، وجود ندارد. نتایج این مطالعه در مورد سؤال اول با نتایج مطالعات پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، لین و هید (۱۹۸۹) و آندرمین و یانگ (۱۹۹۴) همسو بود. این محققان نیز در مطالعات خود به عدم تفاوت بین دختران و پسران در زمینه استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و شناختی اشاره کرده‌اند. به عبارت دیگر نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که دختران و پسران، به یک میزان در انجام تکالیف کلاسی از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند.

در پژوهش حاضر از جمله دلایلی که برای این عدم تفاوت می‌توان به آن اشاره نمود، این است که افراد نمونه پژوهش حاضر در مراکز آموزشی خاص (تیزهوشان) تحصیل می‌کنند، بنابراین هر دو گروه دختران و پسران از نظر هوشبهر تقریباً مساویند. آنان همچنین در خانواده‌هایی پرورش یافته‌اند که از نظر فرهنگی تقریباً یکسانند و در خانه و مدرسه کم یا بیش بازخوردی مشابه دریافت می‌کنند. از جانب دیگر لفرانکوویز (۱۹۹۶) اذعان می‌دارد که در سالهای اخیر تفاوت‌های جنسیتی کاهش پیدا کرده است که علت آن را باید در علائق فرهنگی مشترک و ایجاد فرصت‌های مساوی برای هر دو جنس دانست و نکته مهم‌تری که باید به آن توجه نمود، این است که چگونه توانایی‌ها و علائق، رشد می‌کنند و در تعامل با یکدیگر پیش می‌روند.

شایان ذکر است که نتایج تحقیق فرا تحلیل فین گلد (۱۹۹۲) نیز حاکی از کاهش تفاوت در استفاده از توانایی‌های شناختی دختران و پسران همراه با افزایش سن است.

سؤال دوم: آیا بین دانش‌آموزان دختر و پسر مراکز تیزهوشان در زمینه باورهای انگیزشی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟ نتایج پژوهش نشان داد که میان دختران و پسران، در زمینه باورهای انگیزشی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/003$)؛ این تفاوت در زمینه سه جزء مختلف باورهای انگیزشی (خودکفایتی، ارزش و اضطراب امتحان) نیز مورد بررسی قرار گرفت که تنها در بعد اضطراب امتحان، میان دختران و پسران تفاوت معنادار وجود داشت. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که دختران در مقایسه با پسران دارای اضطراب امتحان بیشتری هستند. لیکن در دو بعد دیگر "خودکفایتی" و "ارزش درونی"، تفاوتی معنادار مشاهده نشد. نتیجه اخیر با مطالعه پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) هماهنگ نبود. چنان که این محققان در پژوهش خود، متذکر می‌شوند که میان دختران و پسران در زمینه خودکفایتی تفاوت معناداری

وجود دارد. علت عدم هماهنگی این قسمت از نتایج پژوهش حاضر با مطالعات پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) را می‌توان ناشی از تفاوت گروههای مورد مطالعه دانست، چرا که پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) دانش‌آموزانی با سطوح مختلف عملکرد تحصیلی را مورد مطالعه قرار داده بودند. حال آنکه در این مطالعه گروه نمونه شامل دانش‌آموزان مراکز تیزهوشان بود. از جانب دیگر تحقیق البرزی و سامانی (۱۳۷۸) نشان داد که میان خودپنداری دختران و پسران این مراکز، تفاوتی موجود نیست، شاید بتوان گفت، "خودکفایتی" این دانش‌آموزان نیز می‌تواند تحت تأثیر "خودپنداری" آنان قرار گیرد. در این ارتباط همچنین می‌توان به تحلیل اکلس و همکاران (۱۹۸۴) اشاره کرد. این محققان معتقدند تفاوت‌های جنسیتی در توانایی‌ها و انتظارات، به نوع تکلیف ارائه شده نیز بستگی دارد. یعنی که چنانچه فرد تکلیف ارائه شده را مربوط به حیطه جنسیتی خود بداند، انتظار موفقیت بالاتری از نحوه عملکرد خود در مقایسه با جنس دیگر در آن حیطه خواهد داشت.

فرضیه اول: بین دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی مختلف در زمینه استفاده از راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری، تفاوت معناداری وجود دارد. نتیجه این پژوهش در این رابطه نشان داد که این فرضیه مورد تأیید قرار می‌گیرد و دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی بالا، از راهبردهای خودتنظیمی، بیشتر استفاده می‌کنند ($P < 0.03$). نتیجه این پژوهش با نتایج پژوهش پوردی و هاتی (۱۹۹۶) و استرنبرگ (۱۹۸۱) همسو است. بوفارد-بوچارد و همکاران (۱۹۹۳) اظهار می‌دارند که دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالاتر، در استفاده از راهبردهای شناختی مداومت بیشتری دارند. همچنین این دسته از دانش‌آموزان از کنترل و تدابیر بیشتری در انجام تکالیف درسی استفاده می‌کنند.

فرضیه دوم: میان دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی مختلف در باورهای انگیزشی، تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که تفاوت معناداری میان دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی در باورهای انگیزشی وجود ندارد. تحلیل ابعاد دیگر باورهای انگیزشی (خودکفایتی، ارزش درونی و اضطراب امتحان)، تنها حاکی از تفاوت معنادار در بعد خودکفایتی میان دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالا و پایین بود.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین‌تر، در انجام تکالیف درسی، خود را با کفایت‌تر می‌دانند. پیکا و سرون (۱۹۹۵) اظهار می‌دارند که خودکفایتی بالا، منجر به تولید انگیزش جهت پیشرفت می‌شود.

از جانب دیگر تجزیه و تحلیل بیشتر نشان داد که "خودکفایتی" و "ارزش درونی" با مؤلفه استفاده از راهبردها و خودتنظیمی، دارای همبستگی مثبت است. به عبارت دیگر استفاده دانش‌آموز از راهبردهای شناختی با باورهای خودکفایتی دانش‌آموز برای انجام تکالیف

درسی ($t=+0/36, P<0/001$)، و همچنین عقیده او در باره این که این تکالیف برای یادگیری جالب و با ارزش هستند ($t=+0/47, P<0/001$) مرتبط است. همچنین استفاده دانش‌آموز از "خودتنظیمی" با "خودکفایتی" او ($t=+0/38, P<0/001$) و "ارزش درونی" تکلیف ($t=+0/47, P<0/001$) مرتبط است و این یافته‌ها با نتایج پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) همسو است. این نتایج نشان می‌دهد که برای یادگیری مستمر، علاوه بر توجه به راهبردهای خودتنظیمی، باید به انگیزش نیز توجه نمود زیرا که این دو سازه بنابر نتایج پژوهشهای متفاوت، دارای همبستگی معنادار و همسو هستند.

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که وقتی که تأثیر متغیر جنسیت بر میزان استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و نحوه باورهای انگیزشی، مورد توجه قرار می‌گیرد، تفاوت قابل ملاحظه‌ای میان دختران و پسران این نوع مراکز مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر دختران و پسران مراکز تیزهوشان، یکسان از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌برند. به نظر می‌رسد که حمایت اجتماعی، خانواده، همکلاسان و ارزشهای فرهنگی در مورد آنان همانند عمل می‌کنند. اما هنگامی که بعد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود، دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی بالاتر از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند و به لحاظ کفایت در حل تکالیف درسی، خود را بهتر از دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین‌تر ارزشیابی می‌کنند.

با توجه به این که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی، تأثیر عمده‌ای بر عملکرد تحصیلی و ذهنی دانش‌آموزان می‌تواند داشته باشد، بگونه‌ای که بطور فعالتری با اطلاعات برخورد کنند و در نتیجه مطالب را بهتر و عمیق‌تر درک نمایند، لذا آموزش استفاده از راهبردهای خودتنظیمی، برای آن دسته از دانش‌آموزانی که در این زمینه آگاهی ندارند، سودمند است و یادگیری آنان را افزایش خواهد داد و این امر، خود به افزایش انگیزش و بخصوص خودبستگی دانش‌آموزان، کمک خواهد نمود.

۵. محدودیت‌ها و پیشنهادها

۱- پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، دانش‌آموزان تیزهوش با دانش‌آموزان عادی در زمینه راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی، مورد مقایسه قرار گیرند.

۲- با توجه به این که گروه نمونه مورد مطالعه در این تحقیق را دانش‌آموزان مراکز تیزهوشان تشکیل می‌دادند، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده از ملاک‌های تشخیصی مناسب‌تری مانند آزمونهای هوش انفرادی و یا خلاقیت (با توجه به تعریف تیزهوشی و معیارهای آن) برای انتخاب دانش‌آموزان تیزهوش استفاده شود.

یادداشت ها

1. Self - Regulation
2. Meta Cognitive Strategies
3. Management & Effort
4. Cognitive Strategies
5. Expectancy - Value Model
6. Self - Efficacy
7. Intrinsic Value
8. Emotional Reactions
9. Meta- Analysis
10. Motivated Strategies for Learning Questionnaire

منابع

الف. منابع فارسی:

اختیاری اردکانی، فرحناز. (۱۳۷۷). بررسی تاثیر آموزش راهبردهای شناختی بر انگیزش و عملکرد حل مسأله ریاضی در دانش آموزان کلاس پنجم شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

البرزی، شهلا. سامانی، سیامک. (۱۳۷۸). مقایسه خودپنداری در میان دختران و پسران دانش آموز مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهرستان شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. دوره چهاردهم، شماره دوم، بهار. صص ۱۹-۳.

سیف، دیبا. (۱۳۷۶). بررسی رفتارهای جنسیتی در عملکرد ریاضی گروهی از دانش آموزان سطوح کلاس دوم تا پنجم ابتدائی شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

فولاد جنگ، محبوبه. (۱۳۷۵). نقش پردازش فراشناختی در عملکرد حل مسأله، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

ب. منابع انگلیسی:

Ames, C., & Archer, J. (1988). *Achievement Goals in the Classroom: Student Learning Strategies and Motivation Processes*. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Anderman, E.M., & Young, A.J. (1994). *Motivation and Strategy Use in Science: Individual Differences and Classroom Effects*. **Journal of Research in Science Teaching**, 31, 8, 811-831.

Baufferd-Bouchard, T.J. Parents, S., and Larives , S. (1993). *Self-Regulation on a Concept Formation Task Among Average and Gifted Students*. **Journal of Experimental Child Psychology**, 56, 115-134.

Borkowski, J.G., & Pack, V.A. (1995). *Causes and Consequences of Metamemory in Gifted Children*. In Bjorkund, D.E. **Children's Thinking & Developmental Function and Individual Differences**, CA: Brooks/Cole Co.

Corno, L. (1986). *The Metacognitive Control Components of Self-Regulated Learning*. **Contemporary Educational Psychology**, 11, 333-346.

Corno, L. & Rohrkemper, M. (1985). *The Intrinsic Motivation to Learn in Classroom*. In Pintrich, P.R.& De Groot. E,V. *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. **Journal of Educational Psychology**, 82, 1, 33-40.

Culler, R.E. & Holahan, C.J. (1980). *Test Anxiety and Academic Performance: The Effects of Study Related Behaviors*. **Journal of Educational Psychology**, 12, 16-20.

Eccles, J. *Expectancies, Values and Academic Behaviors*. In Pintrich, P.R. & De Groot, E,V. (1990). *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. **Journal of Educational Psychology**, 82, 1, 33-40.

Eccles, J., Adler, A., and Meeca, J. (1984). *Sex Differences in Achievement: A Test of Alternate Theories*. **Journal of Personality and Social Psychology**, 46,1, 26-43.

Feingold, A. (1992). *Sex Differences in Variability in Intellectual Abilities: A New Look at an Old Controversy*. **Review of Educational Research**, 62, 1, 61-84.

Lefrancois, G.R. (1996). **The Life Span** (5th ed.) Belmont, U.S.A: Wadsworth Publishing Co.

Linn, M.C., & Hyde, J.S. (1989). *Gender, Mathematics and Science*. **Educational Researcher**, 18, 17-27.

- Paris, S.G., & Oka, E. (1986). *Children Reading Strategies, Meta Cognition and Motivation*. **Developmental Review**, 6, 25-86.
- Peaka, P., & Cervone, D. (1995). *Sequence Anchoring and Self-Efficacy: Primary Effects in the Consideration of Possibilities*. In Geen, R.G. *Human Motivation. A Social Psychological Approach*, 126. Cal: C:Brooks/Cole, Co.
- Pintrich, P.R. (1986). *Motivation and Learning Strategies Interactions With Achievement*. **Developmental Review**, 6, 25-56.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. **Journal of Educational Psychology**, 82, 1, 33-40.
- Purdie, N. & Hattie, J. (1996). *Cultural Differences in the Use of Strategies for Self-Regulated Learning*, **American Educational Research Journal**, 33, 4, 845-871.
- Randhawa, B.S. (1991). *Gender Differences in Academic Achievement: A Closer Look at Mathematics*. **The Alberta Journal of Educational Research**, 37, 3, 241-257.
- Schunk, D.H. (1998). *Goal and Self-Evaluative Influences During Children's Cognitive Skill Learning*. **American Educational Research Journal**, 33, 2, 359-382.
- Shore, B.M., & Dover, A.C. (1987). *Metacognition, Intelligence & Giftedness*. **Gifted Child Quarterly**, 31, 37-39.
- Sternberg, R.J. (1981). *A Componential Theory of Intellectual Giftedness*. **Gifted Child Quarterly**, 25, 86-93.
- Zimmerman, B., & Pons, M. (1986). *Development of a Structures Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies*. **American Educational Research Journal**, 23, 614-628.