

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱۱/۱۲

تاریخ تصویب مقاله: ۹۴/۱۰/۱۶

پیش‌بینی رویکردهای یادگیری بر اساس باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان

دکتر تقی زوار*، فریبا جعفری**

چکیده

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی رویکردهای یادگیری بر اساس باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان است. پژوهش از نوع توصیفی بوده و به روش همبستگی رابطه میان متغیرهای پژوهش بررسی گردید. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر بیجار تشکیل می‌دهند. برای انجام پژوهش ۲۸۰ نفر از دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی به شیوه تصادفی-طبقه‌ای برگزیده شدند و پرسش‌نامه‌های فراگرد مطالعه بیگز (۱۹۸۷) و مقیاس فرعی خودکارآمدی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای اندازه‌گیری رویکرد یادگیری و باورهای خودکارآمدی در اختیار آنان قرار داده شد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که خودکارآمدی رویکرد یادگیری حصولی و عمیق را به‌طور مثبت و رویکرد یادگیری سطحی را به‌طور منفی پیش‌بینی می‌کند. بررسی این یافته‌ها، نه تنها روابط متقابل الگوهای شناختی و انگیزشی را آشکار می‌سازد؛ بلکه نکات قابل تأملی برای سیستم‌های آموزشی در بر دارد.

واژه‌های کلیدی: رویکردهای یادگیری، باورهای خودکارآمدی و دانش‌آموزان دوره متوسطه.

zavvar@azaruniv.ac.ir

* استادیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

** کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

مقدمه

یکی از کامل‌ترین، شگفت‌انگیزترین و پیچیده‌ترین ویژگی شناختی رفتار انسان یادگیری است. انسان‌ها بیشترین شایستگی خود را از طریق یادگیری به دست می‌آورند، به رشد فکری می‌رسند و توانایی‌های ذهنی خود را به فعلیت می‌رسانند؛ با این حال، میزان و نحوه یادگیری آن‌ها حتی در موقعیت‌های یکسان متفاوت است، شاید از مهم‌ترین دلایل آن روش‌های متفاوت یادگیری باشد. طی چند دهه اخیر تحقیقات متعددی در زمینه تفاوت‌های فردی در شیوه‌های یادگیری صورت گرفته است. موری-هاروی^۱ (۱۹۹۴) ضمن تأکید بر تفاوت‌های فردی در سبک‌های یادگیری، مطرح نموده‌اند که وجود الگوهای مختلف یادگیری در میان فراگیران، منجر به پیچیده‌تر شدن ساختار مفهومی فرایند پردازش اطلاعات شده است (سیف و خیر، ۱۳۸۶).

یکی از انواع الگوها در شیوه‌های یادگیری، رویکردهایی است که دانش‌آموزان هنگام روبرو شدن با تکالیف مختلف یادگیری انتخاب می‌کنند. رویکردهای یادگیری^۲، تفاوت‌های فردی در قصدها و انگیزه‌ها هنگام روبرو شدن با موقعیت یادگیری استفاده از راهبردهای متناظر را نشان می‌دهند (دیسث و مارتینسن^۳، ۲۰۰۳) و بر حسب سطوح مختلف پردازش ممکن است عمیق، سطحی و یا حصولی باشد (بیگز^۴، ۱۹۸۷). از نظر تاگ^۵ (۲۰۰۳) رویکرد یادگیری عمیق^۶ بر نمایش تجربی مهارت‌های فکری سطح بالا، مانند ترکیب، ارزشیابی، تعهد شخصی برای یادگیری مطالب آموزشی و نه یادگیری صرف برای کسب نمره‌های زودگذر، دلالت دارد (فلوید، هارینگتون و سانتیاگو^۷، ۲۰۰۹). در مقابل رویکرد یادگیری سطحی^۸ به بازتولید مطالب یادگیری اشاره می‌کند که با شکل‌های مختلفی از یادگیری طوطی‌وار و از ترس شکست به‌عنوان انگیزه

1- Murray_Hrvey

2- Learning approaches

3- Diseth & Martinsen

4- Biggs

5- Tagg

6- Deep learning approach

7- Floyd, Harrington & Santiago

8- Surface learning approach

غالب مرتبط است (دیسث و مارتینسن، ۲۰۰۳) و رویکرد یادگیری حصولی^۱ به موفقیت و دستیابی به بهترین نمرات ممکن از طریق آگاهی و هوشیاری فراوان نسبت به تمرین‌های ارزشیابی اشاره می‌کند (بیگز، ۱۹۸۷b).

برای شناخت آن چه که فراگیران را به اتخاذ انواع رویکردهای یادگیری ترغیب می‌کند، معلمان و مشاوران باید رفتار فراگیران را مورد مشاهده و بررسی قرار دهند و درباره انگیزه‌شان استنتاج نمایند. انگیزه فراگیر در محیط یادگیری از رفتارهایی همچون آغازگری تکلیف، پایداری، صرف تلاش و کوشش استنباط می‌شود و بر حسب عوامل موقعیتی و مفهومی ممکن است، متغیر باشد (سیه، سالیوان و گورا^۲، ۲۰۰۷). هنگامی که قصد فراگیر از یادگیری، انگیزه شخصی و نیاز به پیشرفت باشد، یادگیری عمیق با انگیزه درونی متداعی است، اما اگر تلاش فراگیر تمرکز بر آن چیزی باشد که برای انجام تکلیف ویژه مورد نیاز است، مهمترین دلمشغولی او تکمیل تکلیف درسی و ترس از شکست است که انگیزه بیرونی را در پی دارد. در رویکرد حصولی قصد فراگیر از یادگیری، رسیدن به بهترین عملکرد است و از هر راهبردی چه سطحی و چه عمیق که وی را به این هدف برساند استفاده می‌کند؛ پس، انگیزه او ممکن است بیرونی (رقابت) یا درونی (پیشرفت) باشد (انتویستل^۳، ۱۹۸۸). پژوهش‌های اولیه انگیزش را ماهیتی دو بُعدی (درونی و بیرونی) در نظر می‌گرفت (دوک^۴، ۱۹۸۶)، اما امروزه این پژوهش‌ها به بررسی و آزمودن شناخت فراگیران تغییر یافته است.

از چشم‌انداز شناختی-اجتماعی انگیزش، باورهای دانش‌آموزان درباره درجه‌ای که آنان به خود برای انجام یک تکلیف اطمینان دارند (بندورا^۵، ۱۹۹۷، ۱۹۹۳، ۱۹۸۶)، یک عامل مهم برای درک فرایند و فرآورده‌های یادگیری است. دانش‌آموزان دوست دارند یاد بگیرند و به طور طبیعی

¹ - Achievement learning approach

² - Hsieh, Sullivan & Guerra

³ - Entwistle

⁴ - Dweck

⁵ - Bandura

و کنجکاوانه از یادگیری لذت می‌برند و در نتیجه درجات مختلفی از کارآمدی و شایستگی را تجربه می‌کنند. دانش‌آموزان روی تکالیفی که خود را شایسته انجام آن می‌دانند، سخت‌تر کار می‌کنند تا تکالیفی که اعتمادی به تمام کردن موفقیت‌آمیز آن ندارند (مایر^۱، ۱۹۹۸) و خودکارآمدی یک سازه انگیزشی است و در طول یادگیری به صورت پویا عمل می‌کند (برناکی، نوکز- مالاچ و ایلون^۲، ۲۰۱۴)؛ در نتیجه، دانش‌آموزان تمایل دارند انرژی‌شان را روی تجزیه و تحلیل مشکلات متمرکز سازند، در حالی که افراد با حس خودکارآمدی پایین، به توانایی‌ها و مهارت‌هایشان شک می‌کنند و قبل از تلاش برای حل مسأله، شکست را پیش‌بینی می‌کنند (بندورا و وود^۳، ۱۹۸۹؛ میچنباوم^۴، ۱۹۷۷). این باورهای منفی استرس را افزایش داده و استفاده مؤثر از رویکردهای شناختی را تحلیل می‌برد و در نهایت به شکست منجر می‌شود (کاتینهو و نیومن^۵، ۲۰۰۸).

بنابراین دانش‌آموزان صرفاً به توانایی و به‌دست آوردن مهارت برای انجام دادن موفقیت‌آمیز یک تکلیف نیاز ندارند؛ بلکه آنان به ایجاد یک باور قوی درباره این که آن‌ها می‌توانند، با موفقیت تکلیف را انجام دهند، نیاز دارند. پس انگیزش هنگامی تقویت می‌شود که فراگیران بتوانند و یا احساس کنند که می‌توانند موفق باشند (سیه و همکاران، ۲۰۰۷). در تأیید این دیدگاه، پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که بین خودکارآمدی و فرآورده‌های یادگیری در حیطه‌های مختلف رابطه وجود دارد (میچیر، رینولدس و دلاهان^۶، ۲۰۱۳؛ پوراتاشی، موحد محمدی، رضوانفر، حسینی و زو^۷، ۲۰۱۳؛ کاتینهو و نیومن، ۲۰۰۸؛ محی‌الدین^۸ و همکاران،

¹ - Mayer

² - Bernacki, Nokes- Malach & Alevan

³ - Wood

⁴ - Meichenbaum

⁵ - Coutinho & Neuman

⁶ - Maguire, Reynolds & Delahunt

⁷ - Pouratashi, Movahed Mohammadi, Rezvanfar, Hosseini and Zhu

⁸ - Mohyuddin, Elias, Cheong, Muhamd, NooReen & Muller

۲۰۰۶؛ گرین، میلر، کراوسون، داک و کی^۱، ۲۰۰۴؛ لیچ^۲، ۲۰۰۴؛ ایمز و آرچر^۳، ۱۹۸۸؛ بتز و هاکت^۴، ۱۹۸۳؛ ظهره‌وند، ۱۳۸۹؛ اکبری‌بورنگ و امین‌یزدی، ۱۳۸۸؛ امام جمعه، ۱۳۸۶؛ محسن پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۶) در دیگر پژوهش‌ها خودکارآمدی در رابطه با موفقیت نقش واسطه‌ای دارد (پاجارز، برینتر و والینت^۵، ۲۰۰۰؛ پینتریچ و گارسیا^۶، ۱۹۹۱؛ پینتریچ و دی گروت^۷، ۱۹۹۰). این روابط مستقیم و غیر مستقیم از آنجا اهمیت دارد که مفهوم نظری بندورا (۱۹۹۷، ۱۹۸۶) مبنی بر نقش مؤثر باورهای خودکارآمدی را در روانشناسی تربیتی تقویت کرده (پاجارز، ۱۹۹۶؛ شانک^۸، ۱۹۹۵) و جایگاه خودکارآمدی را به‌عنوان ترکیب اصلی برای موفقیت در یادگیری مورد تأکید قرار می‌دهد (زیممرن^۹، ۲۰۰۰). داشتن خودکارآمدی بالا، همچنین ممکن است به عادت‌های مثبت یادگیری و فرایندهای سازگارانه شناختی همچون پردازش شناختی عمیق‌تر، درگیری شناختی، پایداری در رویارویی با سختی‌ها و مشکلات، آغازگری تکالیف چالش‌انگیز و استفاده از راهبردهای خودتنظیمی منجر شود (پینتریچ، ۲۰۰۰؛ پینتریچ، دی‌گروت، ۱۹۹۰)؛ در نتیجه، خودکارآمدی بالا، شکل‌گیری تجارب یادگیری و چگونگی رویارویی با تکالیف مختلف را آسان ساخته، استفاده مؤثر از رویکرد یادگیری را تقویت نماید.

با وجود مبانی نظری موجود درباره اهمیت خودکارآمدی و تأثیر آن بر رویکردهای یادگیری، نتایج به دست آمده از پژوهش‌ها همواره از الگوی یکسانی تبعیت نکرده و رابطه میان انواع رویکردهای یادگیری و بازده‌های آن با خودکارآمدی چندان روشن نیست. از یک سو،

¹ - Greene, Miller, Crowson & Duke

² - Leah

³ - Ames & Archer

⁴ - Betz & Hackett

⁵ - Pajares, Brinter & Valiant

⁶ - Pintrich & Garcia

⁷ - DeGroot

⁸ - Schunk

⁹ - Zimmerman

پژوهش‌های پارت- ساللا و ردفورد^۱ (۲۰۱۰) و سیف و خیر (۱۳۸۶) نشان داد که خودکارآمدی، رویکرد یادگیری عمیق و حصولی را به‌طور مثبت و رویکرد یادگیری سطحی را به‌طور منفی پیش‌بینی می‌کند، از سوی دیگر محسن‌پور، حجازی و کیامنش (۱۳۸۶) در پژوهش خود نشان دادند که خودکارآمدی بر راهبردهای یادگیری اثر مستقیم و منفی دارد. همچنین پژوهش کوردا^۲ (۱۹۹۷) نشان داد که سبک یادگیری پردازش عمیق، در ارتباط میان خودکارآمدی و موفقیت نقش میانجی دارد، اما باندالوس، فینی و ژسک^۳ (۲۰۰۳) هیچ نقش واسطه‌ای برای فرایند عمیق پردازش اطلاعات در ارتباط میان باورهای خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی نیافتند.

از آن جایی که یادگیرندگان به‌عنوان موجوداتی باتوانایی‌ها، استعدادها و ویژگی‌های منحصر به فرد نگریده می‌شوند که به چالش‌های یادگیری به شیوه‌های متفاوتی پاسخ می‌دهند و مطالب یادگیری را در سطوح مختلف پردازش می‌کنند. با توجه به این که انگیزه فراگیران میزان تلاش و چگونگی احساس آنان درباره تکالیف یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد، رابطه دو مؤلفه انگیزشی و شناختی خودکارآمدی و رویکردهای یادگیری انتخابی دانش‌آموزان، تأمل برانگیز است. در حقیقت این پژوهش در پی پاسخ‌گویی به این پرسش است که چه ارتباطی میان خودکارآمدی و رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان وجود دارد و آیا خودکارآمدی می‌تواند انواع رویکردهای یادگیری را پیش‌بینی نماید؟

روش پژوهش، جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بوده که در آن به بررسی رابطه میان متغیرهای پژوهش پرداخته شد و آزمودنی‌ها کیفیت یادگیری و باور خود نسبت به یادگیری را از طریق

^۱ - Part- Sala & Redford

^۲ - Curda

^۳ - Bandalos, Finny & Geske

پاسخگویی به پرسشنامه‌های رویکردهای یادگیری و خودکارآمدی در کلاس درس مشخص کردند.

جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان (دختر و پسر) دوره متوسطه رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی شهر بیجار تشکیل می‌داد. برای انجام پژوهش از تعداد ۹۸۹ دانش‌آموز، ۲۷۵ نفر بر اساس جدول کرجسی و مورگان (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۶) نمونه برآورد شد که با در نظر گرفتن احتمال عدم عودت برخی از پرسشنامه‌ها، تعداد ۳۲۰ نفر به‌عنوان نمونه اولیه در نظر گرفته شد. پس از اجرای پژوهش و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و احتساب داده‌های معتبر، تعداد ۲۸۰ نفر به‌عنوان نمونه قطعی تحقیق، مشخص گردید. برای نمونه‌گیری از روش تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شد. به این ترتیب که ابتدا، یازده مدرسه (شش دبیرستان دخترانه و پنج دبیرستان پسرانه) به‌عنوان طبقه در نظر گرفته شدند، سپس با توجه به رشته تحصیلی (ریاضی فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی) نمونه مورد نظر از هر طبقه به شیوه نسبت متناسب و به صورت تصادفی انتخاب گردید. در این پژوهش برای بررسی رابطه بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک، از روش همبستگی و جهت پیش‌بینی تغییرات متغیر ملاک از روی متغیر پیش‌بین از روش رگرسیون ساده استفاده شد.

ابزارهای اندازه‌گیری

۱- پرسشنامه فراگرد مطالعه (SPQ)^۱: این پرسشنامه به وسیله بیگز (۱۹۸۷^b) ساخته شد و فاکس، مک مانوس و وایدنر^۲ (۲۰۰۱) آن را در در ۱۸ گویه خلاصه کردند. در این مقیاس برای هر کدام از رویکردهای یادگیری عمیق، حصولی و سطحی ۶ گویه (۳ گویه برای راهبرد و ۳ گویه برای انگیزه) مشخص شده که با هم رویکرد یادگیری مورد نظر را می‌سنجد. مقیاس آن از یک طیف پنج بخشی (به ندرت، گاهی اوقات، نیمی از اوقات، بیشتر اوقات و همیشه) تشکیل

^۱ - Study process Questionnaire

^۲ - Fax., Mc Manus, & Widner

می‌شود که به هر کدام، به ترتیب نمره ۱ تا ۵ تعلق می‌گیرد. روایی و پایایی این پرسشنامه را پارسا و ساکتی (۱۳۸۶) با روش تحلیل عاملی اکتشافی و آلفای کرونباخ محاسبه کرده‌اند که برای رویکردهای یادگیری سطحی، عمیق و حصولی به ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ را ۰/۶۲، ۰/۵۹ و ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه با آلفای کرونباخ محاسبه گردید که برای رویکردهای یادگیری سطحی، عمیق و حصولی به ترتیب ضرایب ۰/۸۶، ۰/۸۷ و ۰/۷۸ به دست آمد.

۲- پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ)^۱: این پرسشنامه به وسیله پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) ساخته شد و دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. مقیاس باورهای انگیزشی شامل سه خرده مقیاس خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان و مقیاس یادگیری خودتنظیمی، دارای دو خرده مقیاس استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی است. گویه‌های این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ پنج‌گزینه‌ای (اصلاً در مورد من صحیح نیست، در مورد من صحیح نیست، نظری ندارم، در مورد من صحیح است و کاملاً در مورد من صحیح است) می‌باشد که به اولین گزینه انتخاب شده نمره ۱ و به آخرین آن نمره ۵ تعلق می‌گیرد. روایی و پایایی آن را رامشه و حسینی نسب (۱۳۷۹) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و آلفای کرونباخ محاسبه کردند. این محققان برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ضرایب ۰/۶۸، ۰/۴۱، ۰/۷۷، ۰/۴۶ و ۰/۶۸ را گزارش کردند. در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به خودکارآمدی از ۹ گویه خودکارآمدی این پرسشنامه استفاده شد و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

¹ - strategies for learning Questionnaire

یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد رویکردهای یادگیری و خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر و پسر

متغیر	پسر (n=۱۳۷)		دختر (n=۱۴۳)		نمونه‌ی کل (n= ۲۸۰)	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
رویکرد عمیق	۲۰/۴۸	۵/۲۵	۲۱/۳۴	۵/۰۳	۲۰/۷	۵/۱۴
رویکرد حصولی	۲۱/۷	۴/۶۵	۲۲/۷۴	۳/۶۸	۲۲/۲۲	۴/۱۶
رویکرد سطحی	۱۵/۷۷	۵/۹۰	۱۴/۳۷	۵/۳۶	۱۵/۰۷	۵/۶۳
خودکارآمدی	۳۱/۷۰	۴/۸۹	۳۳/۴۹	۴/۸۵	۳۲/۵۹	۴/۸۷

همان‌گونه که داده‌های جدول (۱) نشان می‌دهد، رویکرد یادگیری حصولی و رویکرد یادگیری سطحی به ترتیب بیشترین و کمترین رویکرد مورد استفاده در میان دانش‌آموزان است، همچنین میانگین نمرات دانش‌آموزان دختر در رویکرد یادگیری عمیق، رویکرد یادگیری حصولی و خودکارآمدی بیش از دانش‌آموزان پسر است، در حالی که میانگین نمرات دانش‌آموزان پسر در رویکرد یادگیری سطحی از دختران بیشتر است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین رویکردهای یادگیری و خودکارآمدی

متغیر	۱	۲	۳	۴
۱. رویکرد عمیق				
۲. رویکرد حصولی	۰/۴۶**			
۳. رویکرد سطحی	-۰/۸۱**	-۰/۳۸**		
۴. خودکارآمدی	۰/۵۲**	۰/۴۰**	-۰/۵۲**	

$P < ۰/۰۱$ ** $P < ۰/۰۵$ *

n=۲۸۰

نتایج ماتریس همبستگی نشان می‌دهد، رویکردهای یادگیری و خودکارآمدی با هم رابطه دارد که از این میان، رابطه خودکارآمدی و رویکرد سطحی ($r = -0/52$ ، $P < 0/01$) و خودکارآمدی و رویکرد عمیق ($r = 0/52$ ، $P < 0/01$) از همه بیشتر است.

جدول ۳. خلاصه نتایج رگرسیون ساده پیش‌بینی رویکرد یادگیری عمیق بر اساس خودکارآمدی

آماره	R	R ²	R ² تعدیل شده	F	Sig F	B	Beta	t	Sig t
خودکارآمدی پسران	0/68	0/46	0/46	114/62	0/0001	0/73	0/68	10/71	0/0001
خودکارآمدی دختران	0/37	0/13	0/13	21/51	0/0001	0/36	0/37	4/63	0/0001
خودکارآمدی کل	0/52	0/27	0/27	86/102	0/0001	0/53	0/52	10/14	0/0001

داده‌های جدول (۳) نشان می‌دهد، خودکارآمدی 0/27 درصد از واریانس رویکرد عمیق را تبیین می‌کند و سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی این رویکرد بر اساس ضریب رگرسیون 0/52 است؛ یعنی هر چه میزان خودکارآمدی افزایش یابد، بر میزان رویکرد یادگیری عمیق دانش‌آموزان افزوده می‌گردد. این یافته‌ها به تفکیک در دانش‌آموزان دختر و پسر نشان داده شده است که این رابطه را تأیید می‌کند.

جدول ۴. خلاصه نتایج رگرسیون ساده پیش‌بینی رویکرد یادگیری حصولی بر اساس خودکارآمدی

آماره	R	R ²	R ² تعدیل شده	F	Sig F	B	Beta	t	Sig t
خودکارآمدی پسران	0/47	0/22	0/22	38/50	0/0001	0/45	0/47	6/20	0/0001
خودکارآمدی دختران	0/31	0/10	0/09	14/92	0/0001	0/25	0/31	3/86	0/0001
خودکارآمدی کل	0/40	0/16	0/15	52/03	0/0001	0/35	0/40	7/21	0/0001

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که خودکارآمدی ۰/۱۵ از واریانس رویکرد حصولی را تبیین می‌کند و سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی این رویکرد بر اساس ضریب رگرسیون برابر با ۰/۴۰ است؛ یعنی هر چه میزان خودکارآمدی بالاتر باشد، رویکرد حصولی دانش‌آموزان هم بیشتر است. این یافته‌ها به تفکیک در دانش‌آموزان دختر و پسر نشان داده شده است که این رابطه را تأیید می‌کند.

جدول ۵. خلاصه نتایج رگرسیون ساده پیش‌بینی رویکرد یادگیری سطحی بر اساس خودکارآمدی

آماره	R	R ²	R ² تعدیل شده	F	Sig F	B	Beta	t	Sig t
خودکارآمدی پسران	۰/۶۰	۰/۳۷	۰/۳۶	۷۷/۷۵	۰/۰۰۰۱	-۰/۷۲	-۰/۶۰	-۸/۸۱	۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی دختران	۰/۴۱	۰/۱۷	۰/۱۶۵	۲۸/۲۸	۰/۰۰۰۱	-۰/۴۳	-۰/۴۱	-۵/۳۱	۰/۰۰۰۱
خودکارآمدی کل	۰/۵۱	۰/۲۷	۰/۲۶	۱۰۰/۵۰	۰/۰۰۰۱	-۰/۵۷	-۰/۵۲	-۱۰/۰۲	۰/۰۰۰۱

نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که خودکارآمدی ۰/۲۶ از واریانس رویکرد سطحی را تبیین می‌کند و سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی این رویکرد بر اساس ضریب رگرسیون، برابر ۰/۵۲- است؛ یعنی با افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان میزان رویکرد سطحی آنان کاهش می‌یابد. این یافته‌ها به تفکیک در دانش‌آموزان دختر و پسر نشان داده شده است که این رابطه را تأیید می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر رابطه بین باورهای خودکارآمدی و رویکردهای یادگیری و تعیین میزان سهم خودکارآمدی در پیش‌بینی رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان را بررسی کرده است. یافته‌های

پژوهش نشان می‌دهند که خودکارآمدی با رویکرد یادگیری عمیق و حصولی همبستگی مثبت و با رویکرد یادگیری سطحی همبستگی منفی دارد. این یافته، همسو با یافته‌های میچیر و همکاران (۲۰۱۳)، پوراتاشی و همکاران (۲۰۱۳)، دیست (۲۰۱۱)، آذر، لواسانی، ملاحمدی و امینی^۱ (۲۰۱۰)، پارت-سالا و ردفور (۲۰۱۰)، درمانگارا لیم، لاو و نی^۲ (۲۰۰۸)، فن (۲۰۰۷)، کاسیدی و ایچوز^۳ (۲۰۰۰) و سیف و خیر (۱۳۸۶)، نشان از آن دارد که خودکارآمدی یک سازه انگیزشی است که در طول یادگیری به صورت پویا عمل کرده (برناکی و همکاران، ۲۰۱۴) و ممکن است با به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی مرتبط باشد (پاجارز، ۲۰۰۸)؛ یعنی به همان نسبت که رویکرد یادگیری انتخابی فراگیران متأثر از باورهای اطمینان بخش آنان است، نقصان باورهای اطمینان بخش آسیب‌های فراوانی به فرایندهای شناختی از جمله یادگیری وارد می‌سازد. همچنین نتایج تحلیل نشان داد که خودکارآمدی، رویکرد یادگیری عمیق و حصولی را به طور مثبت و رویکرد یادگیری سطحی را به طور منفی پیش‌بینی می‌کند. هماهنگ با این یافته، دیست (۲۰۱۱) آشکار کرد که خودکارآمدی یادگیری عمیق را پیش‌بینی می‌کند. پژوهش سیف و خیر (۱۳۸۶) نیز نشان داد که خودکارآمدی، رویکرد یادگیری عمیق و حصولی (راهبردی) را به طور مثبت و رویکرد یادگیری سطحی را به طور منفی پیش‌بینی می‌کند. پارت-سالا و ردفور (۲۰۱۰) هم دریافتند، فراگیرانی که به‌عنوان افراد با خودکارآمدی بالا طبقه‌بندی شده بودند، به استفاده از رویکرد یادگیری عمیق و فراگیرانی که به‌عنوان افراد با خودکارآمدی پایین طبقه‌بندی شده بودند، به استفاده از رویکرد یادگیری سطحی متمایل بودند. این پژوهشگران در ضمن یافته‌های خود نشان دادند که تغییرات در رویکردهای یادگیری فراگیران در طول زمان به باورهای خودکارآمدی آنان وابسته است. نتیجه مشابهی درباره تأثیر مستقیم خودکارآمدی بر راهبردهای یادگیری عمیق در پژوهش درمانگارا لیم و همکاران (۲۰۰۸) و آذر و همکاران

^۱ - Azar, Lavasani, Malahmadi & Amini

^۲ - Darmanegara Liem, Lau & Nie

^۳ - Cassidy & Echus,

(۲۰۱۰) به‌دست آمد. شاید نتایج به‌دست آمده گویای این مطلب باشد که یادگیرندگان خود کارآمد هنگام انجام تکالیف درگیری ذهنی بیشتری دارند (پاجارز و میلر، ۱۹۹۴)، اهداف چالش برانگیز را انتخاب کرده و تعهدات قوی‌تری در دستیابی به اهدافشان دارند (پاجرز، ۲۰۰۸). در تقابل با این یافته‌ها، پژوهش محسن‌پور و همکاران (۱۳۸۶) نشان داد که خودکارآمدی بر راهبردهای یادگیری تأثیر منفی دارد. با توجه به این که در پژوهش فعلی، همگام با بیشتر پژوهش‌ها بین خودکارآمدی و رویکردها و راهبردهای یادگیری رابطه مثبت دیده می‌شود، شاید بتوان تناقض مشاهده شده را با توجه به مدل پیش‌بینی راهبردهای یادگیری در پژوهش محسن‌پور و همکاران توجیه کرد. در مدل فرضی این محققان، راهبردهای یادگیری از طریق هدف تبحری و خودکارآمدی پیش‌بینی می‌شود و بین دو متغیر پیش‌بین (هدف تبحری و خودکارآمدی) همبستگی وجود دارد، اما به دلیل همبستگی بالاتر هدف تبحری و راهبردهای یادگیری در مقایسه با خودکارآمدی، امکان تبیین واریانس باقی‌مانده راهبرد یادگیری از طریق خودکارآمدی میسر نبوده است.

در کل دانش‌آموزان در تکالیفی که خود را در انجام آن شایسته می‌دانند، سه دسته‌اند. دسته اول پرتلاش و سخت‌کوشند و وقت صرف می‌کنند تا بتوانند مفاهیم اصیل را دریابند و به یادگیری عمیق و پایدار برسند. دسته دوم افرادی هستند که با انگیزه قوی و اعتماد به نفس بالا تلاش می‌کنند تا از راهبردهای مدیریت زمان و سازماندهی مطالب به نحو صحیح استفاده کنند تا به پیشرفت و موفقیت دست یابند و دسته سوم که تمایل دارند در موقعیت‌هایی که گمان می‌کنند فراتر از توانایی‌های مقابله‌ای‌شان است، دست از تلاش و کوشش بردارند (بندورا، ۱۹۸۶). این نتایج همسو با مباحث نظری بندورا این فکر را تأیید می‌کند که خودکارآمدی یک نقش قوی در عاملیت انسانی^۱ بازی می‌کند و یک واسطه بین عاملیت انسانی و انواع پیامدهای رفتار از جمله یادگیری است. با توجه به این که خودکارآمدی انعطاف‌پذیر است و می‌تواند

^۱ - Humanagency

تغییر کند و ارتقاپ یابد و از آنجا که تفاوت‌های فردی در نگرش نسبت به خود و جهان پیرامونی، در رشد خودکارآمدی نقش مؤثر ایفا می‌کند (گرهارت^a و براون^b، ۲۰۰۶)، یادگیری‌های عمدی به وسیله خودکارآمدی سطح پایین محدود می‌شود و به وسیله خود کارآمدی سطح بالا افزایش می‌یابد (سیف، ۱۳۸۸). پس رویکردهای یادگیری و باور به توانایی برای یادگیری هر دو بر هم تأثیرگذار هستند و با بهبود هر کدام از آن‌ها، دیگری نیز بهبود می‌یابد.

نتایج این پژوهش مضامین مهمی برای معلمان و دانش‌آموزان در محیط یادگیری در پی دارد. با شناخت علمی از ماهیت و کارکرد رویکردهای یادگیری و عوامل همبسته با آن، معلمان می‌توانند، از یک سو با آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی (مانند: خلاصه کردن، طبقه‌بندی کردن مطالب، مدیریت زمان در حین یادگیری) به دانش‌آموزان، آنان را به تبحر یافتن بر مطالب و اتخاذ هدف‌های سازنده یادگیری ترغیب نمایند و از سوی دیگر با به کارگیری انواع روش‌های تدریس نوین و خلاقانه (مانند الگوی نگاره - کلمه، ایفای نقش، بحث گروهی، یادگیری اکتشافی) شیوه‌های اثربخش‌تری برای ایجاد یادگیری معنادار و لذت بخش و یک حس قوی احساس شایستگی در گروه‌های مختلف فراگیران برگزینند. همچنین دانش‌آموزان با آگاهی و شناخت از فرایند یادگیری خویش می‌توانند مسئولیت یادگیری خود را پذیرفته و با اتخاذ هدف‌های سازنده در پی شیوه‌های مؤثر یادگیری و کسب موفقیت تحصیلی باشد.

با توجه به این که نمونه آماری این پژوهش از دانش‌آموزان پایه دوم و سوم دوره متوسطه تشکیل شده است، ممکن است که آنان تجربه کافی برای شکل‌دهی انواع رویکردهای یادگیری و باورهای خودکارآمدی خویش نداشته‌اند، همچنین ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه بوده است، شاید پاسخ دهنده‌گان خود را متفاوت از آن چیزی که واقعاً بوده‌اند، نشان

¹ - Gerhardt & Brown

داده باشند؛ در نتیجه برای تعمیم‌پذیری بیشتر، لازم است پژوهشگران آتی این پژوهش را در دیگر مقاطع تحصیلی و در محیط‌های مشابه و متفاوت تکرار نمایند.

منابع

۱. اکبری بورنگ، محمد؛ امین یزدی، سید امیر (۱۳۸۸). باورهای خودکارآمدی و اضطراب امتحان در دانشجویان دانشگاه‌های آزاد خراسان جنوبی. *افتق دانش، فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی گناباد*، ۱۵، (۳)، صص ۷۷-۷۰.
۲. امام جمعه، مریم (۱۳۸۶). *بررسی رابطه هوش هیجانی با خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدفی در دانشجویان علوم انسانی و فنی مهندسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
۳. پارسا، عبدالله؛ ساکتی، پرویز (۱۳۸۶). *رویکردهای یادگیری، نتایج یادگیری و ادراکات دانشجویان از برنامه درسی اجرا شده و دوره تحصیلی*. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز (ویژه‌نامه علوم تربیتی)*، ۳ و ۲۶، صص ۱۸-۱.
۴. رامشه، محمد حسین؛ حسینی نسب، داوود (۱۳۷۹). *بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های یادگیری خودنظم داده شده با هوش*. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱۶، ۱۵ (۲-۱)، صص ۸۹-۸۵.
۵. سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). *روانشناسی پرورشی نوین، روانشناسی یادگیری و آموزش* (ویرایش ششم). تهران: دوران.
۶. سیف، دیبا؛ خیر، محمد (۱۳۸۶). *رابطه باورهای انگیزشی با رویکردهای یادگیری درمیان جمعی از دانشجویان رشته پزشکی و مهندسی دانشگاه‌های شیراز*. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱ و ۲، صص ۸۲-۵۷.
۷. ظهروند، راضیه (۱۳۸۹). *مقایسه مفهوم خود، خودکارآمدی تحصیلی، هوش هیجانی، باورهای جنسیتی و رضایت از جنس دختران و پسران دبیرستانی و سهم هر کدام از این متغیرها در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آنها*. *مطالعات روانشناختی*، ۶ و ۳، صص ۷۳-۴۶.
۸. محسن‌پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). *نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران*. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۶، صص ۳۲-۹.

۹. نادری، عزت‌الله؛ سیف‌نراقی، مریم (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی. تهران: بدر.

10. Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goal in the classroom: Students learning strategies and motivational processes. *Journal of Applied Psychology*, 76, 478- 487.
11. Azar, H. K., Lavasani, M. G., Malahmadi, E., & Amini, J. (2010). The role of self- efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Volume 5, 942–947.
12. Bandalos, D. L., Finney, S. J., & Geske, J. A. (2003). A model of Statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 604-616.
13. Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Engle Wood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
14. Bandura, A. (1993). Perceived self- efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117- 148.
15. Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: w. H. Freeman and Company.
16. Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self- regulation of complex decision making. *Journal of Personality and social Psychology*, 56(5), 805-814.
17. Bernacki, M. L., Nokes- Malach, T. J., Aleven, V. (2014). Examining self- efficacy during learning: Variability and relations to behavior, performance, and learning. *Meta cognition Learning*, 1-19.
18. Betz, N. E., & Hackett, G. (1983) The relationship of mathematics self- efficacy expectations to the selection of science- based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329- 345.
19. Biggs, J. B. (1987^a). *Student approaches to learning and studying*. Camberwell, Vic.: Australian council for
20. Biggs, J. B. (1987^b). *The Study Process Questionnaire (SPQ): Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian council for Educational Research.

21. Cassidy, S. & Echus, P. (2000). Learning belief style, academic system, self report Student proficiency and academic achievement in higher education. *Journal of Educational Psychology*, 20, 3, 307- 323.
22. Coutinho, S. A., Neuman, G. (2008). A model of meta cognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environ Res*, 11, 131-151.
23. Curda, S. K. (1997). Learner's motivational characteristics in statistics: A causal model. Dissertation abstracts international section A: *Humanities & social sciences*, 58(5-A) , 1578.
24. Darmanegara Liem, A., Lau, S., and Nie, y. (2008). The role of self efficacy, Task value, and achievement goals in predicting Learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 456- 512.
25. Diseth, A. (2011). Self efficacy, goal orientation and learning strategies as mediator between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.
26. Diseth, A., & Martinsen, Q., (2003). Approach to learning, cognitive style, motives as predictors of academic achievement. *Educational Psychology*, 23, 20, 195- 207.
27. Dweck, c. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1041-1048.
28. Entwistle, N. (1988). Motivation and learning strategies. *Educational and child psychology*, 5, 5-20.
29. Fax, R. A., Mc Manus, I. C., & Winder, B. C. (2001). The shortened study process Questionnaire: An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis. *The British Psychology Society*, 71, 511- 530.
30. Floyd, K. S. , Harrington, S. J., & Santiago, J. (2009). The effect of engagement and precived course value on deep and surface learning strategies. *The International Journal of an Emerging Trans discipline*, 12, 182-190.
31. Gerhardt^a, M. W., and Brown^b, K. G. (2006). Individual differences in self efficacy development: The effects of goal orientation and affectivity. *Learning and Individual Differences*, 16, 43- 59.

32. Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school student cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462- 482.
33. Hsieh, P., Sullivan, J. R., and Guerra, S. G. (2007). A Closer look at college students: Self efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academic*, 18, 3, 454- 467.
34. Leah, I. w. (2003). Choosing letter graded evaluation: the interaction of students achievement and self- efficacy. *Contemporary Educational psychology*, 28, 495- 509.
35. Maguire, M., Reynolds, A. E. & Delahunt, B. (2013). Self-efficacy In Academic Reading And Writing, Authorial Identity And Learning Strategies In First- Year Students. *AISHE-J (All Ireland Journal of teaching and learning in Higher Education)*, Volume 5, Number 1, 1111- 1117.
36. Mayer, E. R. (1998). Cognitive, metacognitive and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49- 63.
37. Meichenbaum, D. H. (1997). Cognitive behavioral modification: An integrative approach. *New York: Plenum Press*.
38. Mohyuddin, R., Elias, H., Cheong, L. S., Muhamd, M. F., NooReen, N., and Muller, S. L. (2008). Gender-role orientation as a determinant of entrepreneurial self- efficacy. *Journal of Developmental Enterepreneurial, self- efficacy*, 13, 1, 3- 20.
39. Pajares, F. (1996). Self- efficacy belief in achievement setting. *Review of Education Research*, 66, 543- 578.
40. Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Erlbaum.
41. Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193–203.
42. Pajares, F., Britner, S., & Valiant, G. (2000). Relation between achievement goals and self- beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.

- 43.Part- Sala, M., and Redford, p.(2010). The Interplay between motivation, self efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283- 305.
- 44.Phan, H. P. (2007). An examhnation of reflective thinking, learning approaches, and self efficacy biliefs at the university of the south pacific: A path analysis approach. *Educational Psychology*, 27, 6, 789-806.
- 45.Pintrich, P. R. (2000). multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and teaching contexts. *Journal of educational psychology*, 95, 667- 686.
- 46.Pintrich, P. R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivation and Self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* ,82, 33-40.
- 47.Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). *Student goal orientation and Self-regulation in the college classroom*: In M.Maehr and p. pintrich(Eds.). *Advances in Motivation and Achievement. Goals and Self-regulatory processes.*(vol.7 .pp. 371-402).Greenwich, CT: JAI press.
- 48.Pouratashi, M., Movahed Mohammadi, H., Rezvanfar, A., Hosseini, S.M. and Zhu, Ch.(2013). Modeling Learning Approaches of Agriculture Students, in Two Cultural Contexts. *International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science*, Volume 1, Issue 9, 1309-1317.
- 49.Schunk, D. H. (1995). *Self- efficacy and education and instruction*. In J. E. Maddux(Ed.), *Self- efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, Research and applhcation*. New York: Plenum press.
- 50.Zimmerman, B. J. (2000). Self- efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational psychology*, 25, 82- 91.