

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
دانشگاه تربیت معلم آذربایجان
دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
گروه علوم تربیتی

پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد
رشته روانشناسی تربیتی

بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای
خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان دوره‌ی
متوسطه‌ی شهر بیجار در سال تحصیلی ۹۰-۸۹

استاد راهنما:

آقای دکتر تقی زوار

استاد مشاور:

آقای دکتر جواد مصرآبادی

پژوهشگر:

فریبا جعفری

دی / ۱۳۹۰

تبریز / ایران

تقدیم به:

پدر بزرگوار و مادر مهربانم

همچنین خواهران خوبم که هیچگاه از حمایت و یاریم لحظه‌ای فروگذاری نکردند.

فریبا جعفری

دی ماه / ۱۳۹۰

تبریز، ایران

جناب آقای دکتر تقی زوار که با صبر زیاد و درایت کم نظیر در تمامی مراحل این پژوهش از راهنمایی ایشان بهره گرفتم، جناب آقای دکتر جواد مصرآبادی که مشاور اینجانب بودند، مسئولین آموزش و پرورش شهرستان بیجار و همچنین تمام دانش‌آموزانی که امکان انجام این پژوهش را فراهم کردند، قدردانی نمایم.

فریبا جعفری

دی ماه ۱۳۹۰/

تبریز، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری و تبیین الگوی پیش‌بینی رویکرد یادگیری دانش‌آموزان است. رویکرد یادگیری از سطحی، عمیق و حصولی و جهت‌گیری هدف پیشرفت از تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی تشکیل شده است. جامعه‌ی آماری پژوهش را دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی شهر بیجار در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ تشکیل می‌دادند. برای انجام پژوهش ۲۸۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی دوم و سوم رشته‌های ریاضی، تجربی، و انسانی به شیوه‌ی چند مرحله‌ای تصادفی طبقه‌ای برگزیده شدند و پرسش‌نامه‌های فراگرد مطالعه‌ی بیگز (۱۹۸۷)، جهت‌گیری هدف پیشرفت الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) و مقیاس فرعی خودکارآمدی پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی یادگیری پتريچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای اندازه‌گیری، رویکرد یادگیری، جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی در اختیار آنان قرار داده شد. برای تجزیه و تحلیل سؤالات پژوهشی از برخی شاخص‌های آمار توصیفی، شامل فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و شاخص‌های آمار استنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه، رگرسیون ساده، تحلیل واریانس چند متغیره، t مستقل و تحلیل خوشه‌ای استفاده شد. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که تبحرگرایی و عملکردگریزی پیش‌بینی‌کننده‌ی رویکرد یادگیری عمیق، عملکردگرایی و تبحرگرایی پیش‌بینی‌کننده‌ی رویکرد حصولی و تبحرگرایی، عملکردگرایی و تبحرگریزی و تبحرگریزی پیش‌بینی‌کننده‌ی رویکرد یادگیری سطحی هستند. در رابطه با خودکارآمدی نتایج تحلیل رگرسیون ساده نشان داد که خودکارآمدی هر سه رویکرد یادگیری حصولی، عمیق و سطحی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین آزمون t مستقل آشکار ساخت که دانش‌آموزان دختر در خودکارآمدی و عملکردگرایی با دانش‌آموزان پسر تفاوت معنادار دارند و دانش‌آموزان رشته‌ی ریاضی و تجربی در مقایسه با دانش‌آموزان انسانی، رویکرد یادگیری حصولی و عمیق‌تری دارند و جهت‌گیری هدف تبحرگرایی و عملکردگرایی را اتخاذ می‌کنند. در بخش دیگری از پژوهش دو نیمرخ متفاوت به نام نیمرخ معناگرا- سازنده و نیمرخ سطحی‌گرا - غیرسازنده شناسایی شد و مشخص شد که این دو نیمرخ از لحاظ پیشرفت تحصیلی با هم تفاوت معنادار دارند.

کلید واژه: رویکرد یادگیری، جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی

فهرست مطالب

عنوان.....	صفحه.....
چکیده	
فصل اول.....	۱.....
مقدمه	۲.....
بیان مساله.....	۵.....
اهمیت ضرورت	۸.....
هدف های پژوهش.....	۹.....
سؤال های پژوهش.....	۱۰.....
متغیرهای پژوهش.....	۱۰.....
تعریف مفهومی متغیرهای پژوهش.....	۱۰.....
تعاریف عملیاتی متغیرهای پژوهش.....	۱۲.....
فصل دوم	۱۴.....
مقدمه	۱۵.....
بخش اول: تعاریف و مفاهیم.....	۱۶.....
الف) یادگیری.....	۱۶.....
ابعاد سه‌گانه‌ی یادگیری.....	۱۸.....
مکاتب یادگیری.....	۱۹.....
رفتارگرایی.....	۲۰.....
شناخت‌گرایی.....	۲۱.....
رویکردهای یادگیری.....	۲۲.....
مطالعات مارتون و سالجو.....	۲۳.....
دیدگاه پاسک.....	۲۴.....
الگوی دانکلین و بایدل.....	۲۵.....
مطالعات بیگز.....	۲۷.....
الگوی یادگیری بیگز.....	۲۸.....
نظریه‌ی پردازش اطلاعات شمک.....	۳۰.....
ساختار یادگیری انتویستل و رمسدن.....	۳۱.....
نقش ارزشیابی ونحوه‌ی تدریس در اتخاذ رویکرد یادگیری.....	۳۳.....
ویژگی های موثر معلمان و فراگیران در اتخاذ رویکردهای یادگیری.....	۳۳.....
تدابیر سازنده برای عمیق تر کردن تفکر فراگیران	۳۵.....
ب) جهت گیری هدف پیشرفت.....	۳۶.....

عنوان.....	صفحه.....
انگیزش.....	۳۶.....
انگیزش درونی و انگیزش بیرونی.....	۳۶.....
تاریخچه‌ی جهت گیری هدف.....	۳۷.....
تعریف جهت گیری هدف پیشرفت.....	۳۸.....
اهداف تبحری و عملکردی.....	۳۹.....
اهداف عملکردگرایی و عملکردگیز.....	۴۲.....
اهداف تبحرگرایی و تبحرگیزی.....	۴۳.....
انتخاب و تغییر جهت گیری هدف پیشرفت.....	۴۴.....
راهکارهای تبحرگرایی در دانش آموزان.....	۴۵.....
ج) خودکارآمدی.....	۴۶.....
تعریف خودکارآمدی.....	۴۷.....
اجرای خودکارآمدی.....	۴۸.....
ابعاد خودکارآمدی.....	۴۹.....
منابع رشد خودکارآمدی.....	۴۹.....
فرایندهای مرتبط شونده با خودکارآمدی.....	۵۰.....
مراحل رشد خودکارآمدی.....	۵۱.....
خودکارآمدی و عاملیت انسانی.....	۵۲.....
ابعاد عاملیت انسانی.....	۵۳.....
جنسیت و خودکارآمدی.....	۵۴.....
خودکارآمدی دانش آموزان.....	۵۴.....
راهبردهای آموزشی برای بهبود خودکارآمدی.....	۵۴.....
ویژگی های دانش آموزان با خودکارآمدی بالا و پایین.....	۵۵.....
بخش دوم: مبانی تجربی.....	۵۶.....
الف) رویکردهای یادگیری.....	۵۶.....
پژوهش های انجام شده در داخل.....	۵۶.....
پژوهش های انجام شده در خارج.....	۵۸.....
ب) جهت گیری هدف پیشرفت.....	۶۱.....
پژوهش های انجام شده در داخل.....	۶۱.....
پژوهش های انجام شده در خارج.....	۶۷.....
ج) خودکارآمدی.....	۷۱.....
پژوهش های انجام شده در خارج.....	۷۱.....
پژوهش های انجام شده در داخل.....	۷۵.....

عنوان.....	صفحه.....
پژوهش‌هایی که رابطه سه متغیر را با هم بررسی می‌کنند.....	۷۸.....
جمع بندی پیشینه.....	۸۰.....
فصل سوم	۸۱.....
مقدمه.....	۸۲.....
نوع پژوهش.....	۸۲.....
جامعه‌ی آماری.....	۸۲.....
نمونه‌ی آماری و روش نمونه گیری.....	۸۳.....
ابزارهای اندازه گیری.....	۸۵.....
پرسشنامه‌ی فراگرد مطالعه (SPQ).....	۸۵.....
پرسشنامه‌ی جهت گیری هدف پیشرفت (AGQ).....	۸۷.....
پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی (MSLQ).....	۸۸.....
روش های آماری و تجزیه و تحلیل داده ها.....	۸۹.....
روش اجرای پژوهش.....	۹۰.....
فصل چهارم	۹۱.....
مقدمه.....	۹۲.....
(الف)توصیف ویژگی جمعیت شناسی دانش آموزان.....	۹۳.....
(ب)بررسی پیش فرض های آماری مورد استفاده در پژوهش.....	۹۵.....
(ج)بررسی سوال های پژوهش.....	۱۰۳.....
سؤال اول.....	۱۰۳.....
سؤال دوم.....	۱۰۹.....
سؤال سوم.....	۱۱۳.....
سؤال چهارم.....	۱۱۶.....
سؤال پنجم.....	۱۲۲.....
فصل پنج	۱۲۵.....
مقدمه.....	۱۲۶.....
بحث و نتیجه گیری.....	۱۲۶.....
سؤالات پژوهش.....	۱۲۸.....
سؤال اول.....	۱۲۸.....
سؤال دوم.....	۱۳۳.....
سؤال سوم.....	۱۳۵.....
سؤال چهارم.....	۱۳۸.....
سؤال پنجم.....	۱۴۱.....

صفحه	عنوان
۱۴۳	محدودیت پژوهش
۱۴۳	پیشنهادهای پژوهشی
۱۴۴	پیشنهادهای کاربردی
۱۴۵	پیوست‌ها
۱۴۶	پرسشنامه فراگرد مطالعه بیگز
۱۴۷	پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت
۱۴۸	پرسشنامه باور خودکارآمدی
۱۴۹	منابع فارسی
۱۵۵	منابع انگلیسی
	چکیده لاتین

فهرست جداول

عنوان.....	صفحه.....
جدول ۱-۲: انگیزه و راهبردهای موجود در رویکرد یادگیری بیگز.....	۲۸.....
جدول ۲-۲: مقیاس های فرعی پرسشنامه	۳۲.....
جدول ۲-۳: ویژگی های موثر معلمان و دانش آموزان در اتخاذ رویکرد یادگیری.....	۳۴.....
جدول ۲-۴: ویژگی دانش آموزان با خودکارآمدی بالا و پایین.....	۵۵.....
جدول ۳-۱: جامعه‌ی آماری بر حسب پایه، جنسیت و رشته‌ی تحصیلی.....	۸۳.....
جدول ۳-۲: نحوه‌ی تخصیص نمونه.....	۸۴.....
جدول ۳-۳: نمونه‌ی ۲۸۰ نفری تحقیق.....	۸۵.....
جدول ۳-۴: گویه های مربوط به مقیاس رویکردهای یادگیری.....	۸۶.....
جدول ۳-۵: ضرایب آلفای کرانباخ مقیاس SPQ.....	۸۷.....
جدول ۳-۶: گویه های مربوط به مقیاس جهت گیری هدف پیشرفت.....	۸۷.....
جدول ۳-۷: گویه های مربوط به مقیاس پرسشنامه MSLQ.....	۸۸.....
جدول ۳-۸: جدول روش های آماری تجزیه و تحلیل داده ها	۹۰.....
جدول ۴-۱: توزیع فراوانی نمونه‌ی آماری دانش آموزان دختر و پسر.....	۹۳.....
جدول ۴-۲: توزیع فراوانی نمونه ی آماری دانش آموزان رشته های مختلف تحصیلی.....	۹۳.....
جدول ۴-۳: جدول آماره های توصیفی رویکرد یادگیری.....	۹۴.....
جدول ۴-۴: آماره‌ی چند هم خطی پیش بینی رویکرد یادگیری.....	۹۷.....
جدول ۴-۵: آماره‌ی دوربین واتسون در پیش بینی رویکردهای یادگیری.....	۹۷.....
جدول ۴-۶: نتایج آزمون لون در دانش آموزان دختر و پسر	۱۰۱.....
جدول ۴-۷: نتایج آزمون لون در دانش آموزان رشته های مختلف.....	۱۰۱.....
جدول ۴-۸: نتایج آزمون لون برای بررسی همگمی واریانس پیشرفت تحصیلی.....	۱۰۱.....
جدول ۴-۹: ماتریس همبستگی بین رویکردهای یادگیری و جهت گیری هدف پیشرفت.....	۱۰۳.....
جدول ۴-۱۰: خلاصه مدل تحلیل رگرسیون چندگانه (رویکرد عمیق).....	۱۰۴.....
جدول ۴-۱۱: تحلیل واریانس مدل نهایی رگرسیون گام به گام	۱۰۴.....
جدول ۴-۱۲: ضرایب رگرسیون مدل نهایی (تبحرگرایی و عملکردگریزی).....	۱۰۴.....
جدول ۴-۱۳: خلاصه مدل تحلیل رگرسیون چندگانه(رویکرد حصولی).....	۱۰۵.....
جدول ۴-۱۴: تحلیل واریانس مدل نهایی رگرسیون گام به گام.....	۱۰۶.....
جدول ۴-۱۵: ضریب رگرسیون مدل نهایی (عملکرد گرایی و تبحرگرایی).....	۱۰۶.....
جدول ۴-۱۶: خلاصه مدل تحلیل رگرسیون چندگانه (سطحی).....	۱۰۷.....
جدول ۴-۱۷: تحلیل واریانس مدل نهایی رگرسیون گام به گام.....	۱۰۷.....
جدول ۴-۱۸: ضرایب رگرسیون مدل نهایی (تبحرگرایی، عملکردگرایی و تبحرگریزی).....	۱۰۸.....
جدول ۴-۱۹: ماتریس همبستگی بین رویکردهای یادگیری و خودکارآمدی.....	۱۰۹.....

عنوان.....	صفحه.....
جدول ۲۰-۴: خلاصه مدل تحلیل رگرسیون ساده.....	۱۰۹.....
جدول ۲۱-۴: تحلیل واریانس مدل رگرسیون.....	۱۱۰.....
جدول ۲۲-۴: ضرایب رگرسیونی مدل.....	۱۱۰.....
جدول ۲۳-۴: خلاصه مدل تحلیل رگرسیون ساده.....	۱۱۱.....
جدول ۲۴-۴: تحلیل واریانس مدل رگرسیون.....	۱۱۱.....
جدول ۲۵-۴: ضرایب رگرسیونی مدل.....	۱۱۱.....
جدول ۲۶-۴: خلاصه مدل تحلیل رگرسیون ساده.....	۱۱۲.....
جدول ۲۷-۴: تحلیل واریانس مدل رگرسیون.....	۱۱۲.....
جدول ۲۸-۴: ضرایب رگرسیونی مدل.....	۱۱۲.....
جدول ۲۹-۴: آماره های توصیفی متغیرهای پژوهش در دانش آموزان دختر و پسر.....	۱۱۳.....
جدول ۳۰-۴: آزمون t مستقل.....	۱۱۴.....
جدول ۳۱-۴: نتایج آزمون ام باکس.....	۱۱۶.....
جدول ۳۲-۴: آماره های توصیفی متغیرهای پژوهش در دانش آموزان رشته های مختلف.....	۱۱۷.....
جدول ۳۳-۴: آزمون لانداى ويلكز.....	۱۱۸.....
جدول ۳۴-۴: تحلیل واریانس چند متغیری.....	۱۱۹.....
جدول ۳۵-۴: آزمون تعقیبی توکی.....	۱۲۰.....
جدول ۳۶-۴: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش بر حسب خوشه.....	۱۲۳.....
جدول ۳۷-۴: آزمون t مستقل.....	۱۲۴.....

فهرست نمودارها و اشکال

عنوان.....	صفحه.....
شکل ۱-۲: فرایندهای اصلی یادگیری.....	۱۸.....
شکل ۲-۲: الگوی یادگیری دانکلین و بایدل.....	۲۶.....
شکل ۲-۳: الگوی یادگیری بیگز.....	۲۹.....
شکل ۴-۱: نمودار نرمال Q2-Q2 رویکرد یادگیری.....	۹۵.....
شکل ۴-۲: نمودار هیستوگرام رویکرد یادگیری.....	۹۵.....
شکل ۴-۳: نمودار پراکندگی بین خودکارآمدی و رویکرد یادگیری.....	۹۶.....
شکل ۴-۴: نمودار پراکندگی بین جهت گیری هدف و رویکرد یادگیری.....	۹۶.....
شکل ۴-۵: نمودار مال باقی مانده های استاندارد شده (رویکرد یادگیری حصولی).....	۹۸.....
شکل ۴-۶: نمودار نرمال باقی مانده های استاندارد شده (رویکرد یادگیری عمیق).....	۹۸.....
شکل ۴-۷: نمودار نرمال باقی مانده های استاندارد شده (رویکرد یادگیری سطحی).....	۹۹.....
شکل ۴-۸: نمودار پراکنش باقی مانده های استاندارد شده (رویکرد حصولی).....	۹۹.....
شکل ۴-۹: نمودار پراکنش باقی مانده های استاندارد شده (رویکرد عمیق).....	۱۰۰.....
شکل ۴-۱۰: نمودار پراکنش باقی مانده های استاندارد شده (رویکرد سطحی).....	۱۰۰.....
شکل ۴-۱۱: نمودار نیمرخ های سازنده و معناگرا و غیرسازنده و سطحی گرا.....	۱۲۳.....

فصل اول

کلیات تحقیق

یکی از کامل‌ترین، شگفت‌انگیزترین، پیچیده‌ترین و ناشناخته‌ترین ویژگی شناختی رفتار انسان یادگیری است و ماهیت این مفهوم از دیرباز مورد توجه مکاتب مختلف روانشناسی بوده است. رفتارگرایان در تبیین یادگیری بر تغییرات قابل مشاهده در رفتار تأکید دارند، در حالی که نظریه پردازان شناختی بر تفکر یادگیرنده توجه کرده و فرآیندهای درونی مانند حافظه و راهبردهایی را بررسی می‌کنند که یادگیرندگان از آنها برای کسب و جذب ماده‌های یادگیری استفاده می‌کنند.

تمامی انسان‌ها توانایی یادگیری دارند، اما میزان و نحوه یادگیری آن‌ها حتی در موقعیت‌های یکسان متفاوت است، شاید از مهم‌ترین دلایل آن روش‌های متفاوت یادگیری باشد. طی چند دهه‌ی اخیر تحقیقات متعددی در زمینه تفاوت‌های فردی در شیوه‌های یادگیری صورت گرفته‌است. 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 به رویکردهایی اشاره می‌کند که دانش‌آموزان هنگام روبرو شدن با تکالیف مختلف یادگیری انتخاب می‌کنند. این رویکردها بر حسب سطوح مختلف پردازش ماده‌های یادگیری ممکن است سطحی، عمیق و یا حصولی باشد. از نظر تاگ^۲ (۲۰۰۳) رویکرد عمیق^۳ بر نمایش تجربی مهارت‌های فکری سطح بالاتر مانند ترکیب، ارزشیابی، تعهد شخصی برای یادگیری ماده‌های آموزشی و نه صرف یادگیری برای کسب نمره‌های زودگذر، دلالت دارد (فلوید، هارینگتون و سانتیاگو^۴، ۲۰۰۹). در مقابل رویکرد سطحی^۱ به قصد بازتولید ماده‌های

¹- Murray_ Hrvey

²- Tagg

³- Deep approach

⁴- Floyd, Harrington & Santiago

یادگیری اشاره می‌کند. این رویکرد با شکل‌های مختلفی از یادگیری طوطی وار به همراه ترس از شکست به عنوان انگیزه‌ی غالب مرتبط است (دیسث و مارتینسن^۲، ۲۰۰۳) و رویکرد حصولی^۳ به قصد موفقیت و دستیابی به بهترین نمرات ممکن از طریق آگاهی و هوشیاری فراوان نسبت به تمرین‌های ارزشیابی اشاره می‌کند (بیگز^۴، ۱۹۹۳^a).

یادگیرندگان در تلاش برای یادگیری، معیارها یا هدف‌هایی را برمی‌گزینند و بر اساس این اهداف بر پردازش ماده‌های یادگیری نظارت کرده و سپس شناخت، انگیزش و رفتارشان را به منظور رسیدن به این اهداف تطبیق می‌دهند و تنظیم می‌نمایند. (پینتریچ^۵، ۲۰۰۰). این اهداف به عنوان یک استنباط در انگیزه‌ی درونی یادگیرندگان، چارچوب نظری جدیدی است که مورد توجه روانشناسان یادگیری و پرورشی قرار گرفته است.

الیوت و مک‌گریگور^۱ (۲۰۰۱) یک چارچوب اهداف پیشرفت ۲×۲ را تصور کردند که چهار نوع جهت‌گیری هدف به وسیله‌ی ترکیبی از بعد تسلط در مقابل عملکرد و بعد رویکرد در مقابل اجتناب مشخص می‌شود. این چارچوب فرض می‌کند که هدف رفتار پیشرفت دانش‌آموزان با یکدیگر متفاوت است و این تفاوت‌ها با نتایج احساسی، انگیزشی، شناختی و رفتاری تداعی دارد. در این دیدگاه اهداف پیشرفت به تبحرگرایی^۷، تبحرگرایی^۸، عملکردگرایی^۹ و عملکردگرایی^{۱۰} تقسیم شده است. در اهداف عملکردگرایی کسب قضاوت و تأیید مثبت دیگران ملاک عمل است. در اهداف عملکردگرایی دوری جویی از قضاوت منفی و اجتناب از عدم تأیید دیگران ملاک عمل است. در اهداف تبحرگرایی تأکید بر افزایش شایستگی و کسب مهارت در تکلیف بر

¹- Surface approach

²- Diseth & Martinsen

³- Achievement approach

⁴- Biggs

⁵- Pintrich

⁶- Elliot & MC Gregor

⁷- Mastry- approach

⁸- Mastry- avoidance

⁹- Performance- approach

¹⁰- performance- avoidance

اساس قضاوت و معیار درونی فرد معیار و ملاک فعالیت است و در اهداف تبحرگیزی تأکید بر اجتناب از عدم فهم و یا شکست در یادگیری دروس ملاک و مبنای فعالیت است.

از بین این چهار نوع هدف‌گرایی، جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا جنبه انگیزشی نیرومندی دارد در تأیید این موضوع، الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) و الیوت، مک‌گریگور و گیبل^۱ (۱۹۹۹) در مطالعات خود نشان دادند که اهداف چیرگی استفاده از راهبردهای یادگیری را تسهیل می‌کند. همچنین خیر و خرمانی (۱۳۸۶) در پژوهشی که در بین دانشجویان دانشگاه شیراز انجام دادند دریافتند که هدف تبحرگرایی پیش‌بینی‌کننده رویکرد پردازش عمیق و اهداف عملکردگرایی پیش‌بینی‌کننده رویکرد پردازش سطحی است.

افزون بر جهت‌گیری هدف پیشرفت^۲ ایجاد یک باور قوی مبنی بر شایستگی، توانمندی و کارآمدی دانش‌آموزان در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف یادگیری، انگیزه‌ی او را بالا می‌برد. دانش‌آموزان دوست دارند یاد بگیرند و به طور طبیعی و کنجکاوانه از یادگیری لذت می‌برند و در نتیجه درجات مختلفی از کارآمدی و شایستگی را تجربه می‌کنند. بنا به گفته ی پیتتریچ (۲۰۰۰) داشتن خودکارآمدی^۳ بالا ممکن است با عادات مثبت مطالعه مانند پردازش شناختی عمیق‌تر، درگیری شناختی، پایداری در رویارویی با مشکلات، آغازگری تکالیف چالش‌انگیز و استفاده از راهبردهای خودتنظیمی منجر شود. خودکارآمدی یک میانجی میان سبک یادگیری و عملکرد است به طوری که دانش‌آموزانی که باور دارند قادرند تکالیف‌شان را انجام دهند تمایل دارند که بیشتر از ابزارهای درگیری شناختی و پافشاری طولانی‌تر استفاده کنند و عملکرد بهتری از دانش‌آموزانی دارند که به توانایی‌هایشان اعتماد ندارند (پیتتریچ و گارسیا^۴، ۱۹۹۱؛ پیتتریچ و دی‌گروت^۵، ۱۹۹۰). کورد^۶ (۱۹۹۷) کورد^۱ (۱۹۹۷) در تحقیق خود دریافت که سبک یادگیری پردازش عمیق در ارتباط میان خودکارآمدی خودکارآمدی و موفقیت نقش میانجی دارد.

¹ - Gable

²- Achievement Goal Orientation

³ - Self Efficacy

⁴ - Garcia

⁵- DeGroot

⁶- Curda

با توجه به این که یادگیرندگان به عنوان موجوداتی با توانایی‌ها، ویژگی‌ها، استعدادها و باورهای انگیزشی پیچیده و منحصر به فرد نگریسته می‌شوند که به چالش‌های یادگیری به صورت گوناگونی پاسخ می‌دهند و ماده‌های یادگیری را در سطوح مختلف پردازش می‌کنند، رابطه‌ی دو مؤلفه‌ی انگیزشی، جهت‌گیری هدف و باورهای خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری انتخابی دانش‌آموزان، قابل تأمل است.

بیان مسأله

انسان‌ها پیوسته در حال تغییرند و آن چه بیش از هر عامل دیگری سبب دگرگونی افراد در طول زندگی می‌شود، تجارب یادگیری است. انسان‌ها بیشترین شایستگی خویش را از طریق یادگیری به دست می‌آورند، به رشد فکری می‌رسند و توانایی‌های ذهنی‌شان را به فعلیت می‌رسانند. فراگیران هیچگاه جهان را به طور مشابهی درک نمی‌کنند زیرا تجارب یادگیری آن‌ها در ساخت و شکل دادن به جریان ادراکات‌شان از هم متفاوت است. آنچه که بیش از بقیه‌ی عوامل در شکل‌دهی تجارب یادگیری، نظر روانشناسان تربیتی و متخصصان آموزشی را به خود جلب کرده، سبک‌شناسی تفکر و الگوهای انگیزشی است. این تفاوت‌ها به طور عمده در چگونگی برخورد یادگیرنده با موضوعات مختلف یادگیری، نحوه‌ی فراگیری، نگهداری و کاربرد آن مطرح بوده است. یکی از جنبه‌های سبک‌شناسی تفکر، رویکردهای یادگیری است. رویکردهای یادگیری به تفاوت‌های فردی در قصدها و انگیزه‌ها هنگام روبرو شدن با یک موقعیت یادگیری و استفاده از راهبردهای متناظر اشاره می‌کند. این رویکردها که بازتاب سطوح مختلف پردازش را نشان می‌دهند (دیست و مارتینسن، ۲۰۰۳)، از سه رویکرد سطحی، عمقی و حصولی (راهبردی) تشکیل می‌شوند (بیگز^a ۱۹۸۷ و ۱۹۸۷^b).

بیش از سه دهه تحقیق که از زمان مارتون و سالجو^۱ (۱۹۷۶) آغاز گشته و تا به امروز ادامه یافته است، آشکار ساخته که رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان متأثر از عوامل گوناگونی همچون سبک‌های شناختی (دیست و مارتینسن، ۲۰۰۳)، هوش کلامی (دیست، ۲۰۰۲)، شخصیت (شکری و همکاران، ۱۳۸۶)، الگوهای تدریس (پارسا و ساکتی، ۱۳۸۶) و باورهای انگیزشی (سیف و خیر، ۱۳۸۶) است. در این میان انگیزش فراگیران در انتخاب رویکرد یادگیری‌شان مؤثر است زیرا میزان تلاش و چگونگی احساسی که فرد درباره‌ی تکالیف یادگیری دارد را تحت تاثیر قرار می‌دهد. از دیدگاه

¹ - Marton & Saljo

پنتریچ (۱۹۸۹) انگیزش از سازه‌های متفاوتی تشکیل شده است که جهت‌گیری هدف پیشرفت و خودکارآمدی از آن جمله می‌باشند.

جهت‌گیری هدف پیشرفت بر دلایل تلاش فراگیران برای کسب موفقیت تأکید دارد و آن‌چه فراگیران را برای یادگیری و کسب موفقیت بیشتر برانگیخته می‌کند، نوع هدف و تعریفی است که آنها از موفقیت در یک موقعیت یادگیری دارند. در این راستا لیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) چهار نوع هدف پیشرفت عملکردگرایی، عملکردگریزی، تبحرگرایی و تبحرگریزی را مطرح می‌کنند.

برخی از دانش‌آموزان موفقیت را در کسب نمره‌ی بالایی می‌دانند که در یک ماده‌ی درسی خاص به دست می‌آورند (عملکردگرایی) تا بدین وسیله به خودشان، هم‌سالان، معلمان و حتی والدین‌شان ثابت کنند که باهوشند. برخی دیگر از دانش‌آموزان موفقیت را اجتناب از اثبات ناتوانایی‌های‌شان به دیگران می‌بینند (عملکردگریزی). برخی دیگر کمتر در مورد اثبات توانایی‌های‌شان برانگیخته می‌شوند و بیشتر درباره‌ی فهمیدن ماده‌ی درسی و بهبود توانایی‌های‌شان در حوزه‌ی خاص نگران می‌شوند (تبحرگرایی) و برخی هم موفقیت را در حفظ تبحر کسب شده و اجتناب از فراموش کردن آن‌چه را که یاد گرفته‌اند، می‌دانند (تبحرگریزی). به این ترتیب تمام دانش‌آموزان بر طبق جهت‌هدفی که بر می‌گزینند به سوی موفقیت گام بر می‌دارند.

عامل دیگری که پنتریچ در انگیزش یادگیری دانش‌آموزان مطرح می‌کند خودکارآمدی است. خودکارآمدی به باورهای شخص درباره‌ی احتمال حصول موفقیت مربوط به حوزه‌ی معین از دانش اشاره دارد. از دیدگاه شانک^۱ (۲۰۰۰) دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین از بسیاری از تکالیف یادگیری خصوصاً آن‌هایی که چالش برانگیزند خودداری می‌کنند، در حالی که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا مشتاقانه با چنین تکالیف یادگیری برخورد کرده و احتمالاً در یک تکلیف یادگیری پافشاری بیشتری به خرج می‌دهند (بیابانگرد، ۱۳۸۸).

با توجه به آن‌چه گفته شد یادگیری شبکه‌ای متعامل و پیچیده از عوامل متعدد شناختی و انگیزشی است پس چندان دور از انتظار نیست که سهم و نحوه‌ی ارتباط هر یک از این اجزا، در گروه‌های جمعیتی مختلف و پیش‌زمینه‌های گوناگون تحصیلی تابع الگوهای متنوعی باشد و تعیین این ارتباط می‌تواند به فراگیرانی که در جستجوی شیوه‌های کارآمدی برای یادگیری و موفقیت بیشتر هستند کمک کند تا درباره‌ی فرایند یادگیری بیندیشند و به بهینه‌سازی آن بپردازند.

در این راستا پژوهش‌ها نتایج یکسانی را نشان نمی‌دهند و رابطه‌ی میان انواع رویکردهای یادگیری و بازده‌های آن با اهداف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی چندان روشن نیست، از یک سو

¹ - Shunk

پژوهش‌های دیست(۲۰۱۱) و درمانگارا لیم، لاو و نی^۱(۲۰۰۸) نشان داد، تبحرگرایی و عملکردگرایی پیش‌بینی کننده مثبت رویکرد عمیق یادگیری است، از سوی دیگر نتایج مطالعات محسن پور(۱۳۸۸) و خرمایی و خیر(۱۳۸۶) آشکار ساخت، گرچه تبحرگرایی پیش‌بینی کننده‌ی مثبت رویکرد عمیق است، عملکردگرایی رویکرد یادگیری عمیق را پیش‌بینی نمی‌کند. نتایج برای پردازش سطحی به گونه‌ای دیگر است. در برخی پژوهش‌ها رابطه‌ای مثبت بین اهداف تبحری و پردازش سطحی گزارش شده (نولن و هالادینا^۲، ۱۹۹۰^a) و در برخی مطالعات این چنین رابطه‌ای مشاهده نشده است(گرین و میلر^۳، ۱۹۹۶). در ارتباط با خودکارآمدی پژوهش‌های پارت-سالا و ردفورده^۴(۲۰۱۰) و سیف و خیر(۱۳۸۶) نشان داد که خودکارآمدی رویکرد یادگیری عمیق و حصولی را به طور مثبت و رویکرد یادگیری سطحی را به طور منفی پیش‌بینی می‌کند. همچنین پژوهش کوردا(۱۹۹۷) نشان داد که سبک یادگیری پردازش عمیق در ارتباط میان خودکارآمدی و موفقیت نقش میانجی دارد اما باندالوس، فینی و ژسک^۵(۲۰۰۳) هیچ نقش واسطه‌ای برای فرایند عمیق پردازش اطلاعات در ارتباط میان باورهای خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی نیافتند.

از آن جایی که هدف نظام تعلیم و تربیت توانمندسازی علمی و حرفه‌ای افراد آن جامعه و پرورش تفکر خلاق و نوآوری در میان فراگیران از طریق فرآیند یادگیری موثر می‌باشد، توجه و بهره‌گیری از شیوه‌هایی که جهت‌گیری درونی هدف را تشویق می‌کند و منجر به افزایش خودکارآمدی بالا در میان یادگیرندگان می‌شود ضروری به نظر می‌رسد. در واقع پژوهش حاضر این سؤال را مطرح می‌کند که جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی چه ارتباطی با رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان رشته‌های مختلف تحصیلی دارد و آیا بین رویکردهای یادگیری، جهت‌گیری هدف پیشرفت و باورهای خودکارآمدی از لحاظ پیشرفت تحصیلی تفاوت وجود دارد؟

¹ - Darmanegara Liem, Lau & Nie

² - Nolen & Haladyna

³ - Green & Miller

⁴ - Prat- Sala & Redford

⁵ - Bandalos, Finny & Geske

اهمیت و ضرورت انجام تحقیق

دانش‌آموزان گران‌بهاترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه به حساب می‌آیند و کیفیت یادگیری آنان از دیرباز یکی از دل‌مشغولی‌های اصلی معلمان، والدین و مسئولان آموزشی بوده است.^۱ اگر مطالبی بدون ارتباط با یکدیگر و به صورت اجزایی بی‌معنی به منظور موفقیت در امتحان به دانش‌آموز تحویل داده شود که حفظ طوطی‌وار آن تسهیل گردد یادگیری امری مکانیکی بی‌هدف و حتی تنبیه‌کننده می‌شود^۲ (کدیور، ۱۳۸۷، ص ۱۶). شواهد نشان می‌دهد که استفاده از رویکرد عمیق، نتایج یادگیری دانش‌آموزان را بهبود می‌دهد (بیگز، ۱۹۸۹؛ انتویستل و رمسدن^۱، ۱۹۹۳؛ نلسون لایرد و گارور^۲، ۲۰۱۰). افزون بر این مطالعه نلسون لایرد، شوپ، کو و اسچوارز^۳ (۲۰۰۸) ثابت کرد که به طور مشخص مزیت بکارگیری رویکرد عمیق در تمام زمینه‌ها و رشته‌های تحصیلی، افزایش نمرات خودسنجی و رضایتمندی است.

متأسفانه در نظام آموزشی ما برخی فارغ‌التحصیلان صرفاً محفوظاتی طوطی‌وار دارند که در زندگی واقعی کاربرد چندانی ندارد. این افراد از پردازش عمیق ماده‌های یادگیری باز می‌مانند و شاید هم نیازی به این کار نمی‌بینند. با توجه به علل و زمینه‌های پیدایش و تشدید اضطراب امتحان از جمله حجم زیاد تکالیف درسی، محدودیت زمان ارایه تکلیف، تأکید فزاینده بر نمره به جای یادگیری و محدود بودن ارزشیابی فراگیران به شیوه‌ی واحد (ولفولک^۴، ۱۹۹۳)، باید به خطر غلبه‌ی رویکرد سطحی در میان دانش‌آموزان آگاه بود.

آموزش و پرورش وقتی می‌تواند با نیازهای آینده همگام شود که فراگیرانی را پرورش دهد که مسئولیت یادگیری خود را بپذیرند و به انتخاب‌های هوشمندانه دست زنند. اگر چنین هدفی محقق شود افراد خود را باور کرده، به توانایی‌های خود اطمینان پیدا می‌کنند، در نتیجه به دنبال تکالیف چالش‌انگیز می‌روند و فرصت‌هایی را برای بهبود مهارت خود و کسب مهارت‌های جدید جستجو می‌کنند. با توجه به این که در کشور ما بر خلاف سایر کشورها تحقیقات اندکی در زمینه‌ی رویکردهای سطحی عمیق و حصولی صورت گرفته است و از آنجایی که نیاز ملی هر جامعه آن

¹ - Entwistel & Ramsden

² - Nelson Laird & Garver

³ - Shoup, Kuh & Schwarz

⁴ - Woolfolk