©2014 DAZCo, *Danesh Afarand Zistagen Co., IRAN*
ISSN: 2228-5849 *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences 2014;7(4):229-234*

Relationship between "Cognitive and Emotional Engagement of Learning" and "Self-Efficiency" of Students; Farhangian University of Isfahan

ARTICLE INFO

Article Type
Original Research

Authors
Khoroushi P.* *MSc,*
Nili M.R.[1] *PhD,*
Abedi A.[2] *PhD*

How to cite this article
Khoroushi P, Nili M.R, Abedi A. Relationship between "Cognitive and Emotional Engagement of Learning" and "Self-Efficiency" of Students; Farhangian University of Isfahan. Education Strategies in Medical Sciences. 2014;7(4):229-234.

*Educational Sciences Department, Psychology & Educational Sciences Faculty, Isfahan University, Isfahan, Iran
[1]Educational Sciences Department, Psychology & Educational Sciences Faculty, Isfahan University, Isfahan, Iran
[2]Psychology & Education of Children with Special Needs Department, Psychology & Educational Sciences Faculty, Isfahan University, Isfahan, Iran

Correspondence
Address: Ghaemieh Street, Keshavarz Boulevard, Isfahan, Iran. Postal Code: 8178683441
Phone: +983117805700
Fax: +983137805047
pooran.khorooshi@gmail.com

Article History
Received: January 26, 2014
Accepted: June 2, 2014
ePublished: October 7, 2014

ABSTRACT

Aims Educational involvement is one of the concepts employed by different investigators in education and training field and it is considered as learning attitude by recent researches. It has been shown that self-efficacy is associated with learning attitude components. The aim of this study was to investigate the correlation between emotional and cognitive attitude of learning and students self-efficacy.

Methods This descriptive-correlational study was done In Isfahan in 2012. The study was done on 138 final term Bachelor of Science students of the Isfahan Shahid Rajai Higher Education Center of Farhangian University. The subjects were selected by census sampling method. Data collected via Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) containing self-efficacy, Endogenous values, the exam stress, cognitive strategies and self-regulative learning sub-scales. Data were analyzed using SPSS 16 by Pearson correlation coefficient, multivariate and simultaneous regression and One-way ANOVA tests.

Findings There was no significant correlation between cognitive and emotional attitude and self-efficacy based on students educational field ($p>0.001$). There was a significant and positive difference between cognitive and emotional attitude and self-efficacy ($p<0.001$). Also, emotional attitude was a stronger predictor for self-efficacy compared with cognitive attitude.

Conclusion There is a positive and significant correlation between learning emotional and cognitive attitude with teachers-students self-efficacy. Self-efficacy increases with emotional and cognitive attitude enhancement. Learning emotional attitude is stronger to predict self-efficacy.

Keywords Learning; Emotions; Attitude; Self-Efficacy

CITATION LINKS

[1] A social-cognitive approach to motivation and personality [2] School engagement: Potential of the concept, state of the evidence [3] Withdrawing from school [4] Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument [5] The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom [6] Student engagement techniques: A handbook for college faculty [7] Making differences: A table of learning [8] High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter; 2008 [9] Student engagement techniques: A handbook for college faculty [10] The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning [11] A social cognitive view of self-regulated academic learning [12] Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance [13] Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis [14] Motivation classroom [15] Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis [16] Research methods in education [17] Handbook of research on teaching [18] The study of relation between self-regulated learning strategies and motivation strategies for learning with educational performance of students of Ardabil Islamic Azad University [19] Self-regulated learning and college students' regulation of motivation [20] Learning and motivation strategies: Your guide to success [21] Investigation between self-regulated learning strategies and academic achievement motivation among high school students in Isfahan with their academic performance in math [22] The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom [23] Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting [24] It's self-regulation, but not as we knew it! [25] Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms [26] The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning [27] Relationship between motivational orientation and learning strategies in predicting academic success

رابطه "اشتیاق عاطفی و شناختی یادگیری" با "خودکارآمدی" دانشجویان؛ دانشگاه فرهنگیان اصفهان

پوران خروشی* MSc
گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
محمدرضا نیلی PhD
گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران
احمد عابدی PhD
گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده
اهداف: مفهوم درگیری تحصیلی، از جمله مفاهیمی است که توسط پژوهشگران مختلف در حوزه تعلیم و تربیت به‌کار برده شده است و پژوهش‌های اخیر از آن با واژه اشتیاق یادگیری یاد می‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند خودکارآمدی با مولفه‌های اشتیاق یادگیری مرتبط است. هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین اشتیاق عاطفی و شناختی یادگیری با خودکارآمدی دانشجویان بود.
روش‌ها: این پژوهش توصیفی- همبستگی در سال ۱۳۹۱ در اصفهان انجام شد. جامعه پژوهش را ۱۳۸ نفر دانشجوی نیم‌سال آخر دوره کارشناسی مرکز آموزش عالی شهید رجایی دانشگاه فرهنگیان اصفهان تشکیل دادند که همگی آنها به‌روش سرشماری انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) متشکل از خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌های درون‌زاد، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و یادگیری خودتنظیم بود. تحلیل داده‌ها با کمک نرم‌افزار SPSS 16 و با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندمتغیری و همزمان و تحلیل واریانس یک‌راهه انجام شد.
یافته‌ها: رابطه اشتیاق عاطفی و شناختی با مولفه خودکارآمدی براساس رشته تحصیلی دانشجویان، معنی‌دار نبود ($p>۰/۰۰۱$). بین اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی با خودکارآمدی، رابطه مثبت و معنی‌دار وجود داشت ($p<۰/۰۰۱$). همچنین اشتیاق عاطفی نسبت به اشتیاق شناختی، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای خودکارآمدی بود.
نتیجه‌گیری: بین اشتیاق عاطفی و شناختی یادگیری با خودکارآمدی دانشجو- معلمان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد؛ بدین معنی که با افزایش اشتیاق عاطفی و شناختی، خودکارآمدی افزایش می‌یابد. همچنین اشتیاق عاطفی یادگیری از قدرت پیش‌بینی بیشتری برای خودکارآمدی برخوردار است.
کلیدواژه‌ها: یادگیری، عواطف، اشتیاق، خودکارآمدی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۱۱/۰۶
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۰۳/۱۲
*نویسنده مسئول: Pooran.khorooshi@gmail.com

مقدمه
طی دو دهه اخیر مقوله‌های شناخت و انگیزش از مفاهیم مورد توجه در تعلیم و تربیت بوده‌اند. نظریه‌پردازان شناخت‌گرا با اتخاذ رویکرد کل‌گرایانه در تبیین یادگیری آموزشگاهی و با عنایت به مجزا عمل‌ننمودن عوامل شناختی از الگوهای انگیزشی، مدل‌هایی را پیشنهاد کرده‌اند که طی آن، یادگیری را با توجه به ویژگی‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی فراگیران توضیح می‌دهند [۱].
از جمله مفاهیمی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مختلف به‌کار برده شده است مفهوم "درگیری تحصیلی" است. این سازه به‌منظور مبنای اصلاحات در حوزه تعلیم و تربیت برای اُفت و شکست تحصیلی، مطرح و مد نظر قرار گرفت [۲]. تعاریف و مدل‌های متعددی به مفهوم‌سازی درگیری تحصیلی پرداخته‌اند؛ در الگوی *فین* به دو مولفه رفتاری (مانند پایداری در تکالیف درسی) و عاطفی (مانند ارزش‌دهی به تکالیف درسی و یادگیری) اشاره شده است [۳]. *نیومن* و همکاران، درگیری را شامل سه جزء رفتاری (مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت)، شناختی (مانند خودتنظیمی، اهداف یادگیری و سرمایه‌گذاری در یادگیری) و عاطفی (شامل علاقه، تعلق و نگرش مثبت درباره یادگیری) می‌دانند [۴]. *لینن‌برینک* و *پینتریچ* نیز از سه مولفه رفتاری، شناختی و انگیزشی در مورد درگیری تحصیلی یاد کرده‌اند [۵]. به‌اعتقاد آنان درگیری رفتاری، رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف است و مولفه‌هایی مانند تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. درگیری شناختی شامل انواع فرآیندهای پردازش است که توسط فراگیران برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد و راهبردهای شناختی و فراشناختی را در بر می‌گیرد. درگیری انگیزشی نیز شامل نشانگرهای علاقه، ارزش و عاطفه است؛ به‌طور مثال از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که به تکالیف‌شان علاقه شخصی نشان داده و تصور نمایند که آنها برای یادگیری ارزشمند هستند. در حال، یادگیری عاطفه و هیجان مثبت را تجربه کرده و از هیجان‌های منفی مانند اضطراب دوری کنند. به‌عبارتی، ارزش تکلیف بیانگر علاقه و اشتیاق درونی فراگیران است که برای تکالیف و وظایف تحصیلی‌شان قایل هستند. دیدگاه دیگری، درگیری تحصیلی را شامل چهار مولفه می‌داند؛ در این دیدگاه، مولفه تحصیلی شامل زمان صرف‌شده برای تکالیف و تکمیل تکالیف منزل، مولفه رفتاری شامل توجه، شرکت داوطلبانه در کلاس و کلاس‌های فوق برنامه، مولفه شناختی شامل خودتنظیمی، ارزش یادگیری، اهداف شخصی و خودکاری و مولفه روان‌شناختی شامل احساس تعلق یا ارتباط با معلمان و همسالان است [۴].
در برخی از مطالعات بیان شده است که عمل یادگیری با درگیری دانش‌آموزان آغاز می‌شود [۶، ۷]. درگیری دانش‌آموزان شامل دو مولفه است؛ اول، "زمانی" که دانش‌آموزان روی مطالعاتشان و سایر

فعالیت‌های شکل‌دهنده موفقیت‌شان می‌گذارند و "تلاشی" که در این زمینه‌ها می‌کنند و دوم، راه‌هایی که موسسات آموزشی به منابع اختصاص می‌دهند و فرصت‌های یادگیری که سازمان‌دهی کرده و دانش‌آموزان را بر می‌انگیزند تا در فعالیت‌های یادگیری مشارکت کنند و از آنها سود ببرند [۸]. از سوی دیگر، بسیاری از معلمان درگیری دانش‌آموزان را با عباراتی نظیر؛ "دانش‌آموزان درگیرشده به آنچه در حال یادگیری آن هستند، علاقه نشان می‌دهند"، یا "دانش‌آموزان درگیر تحصیل، فراتر از نیازشان عمل می‌کنند"، توضیح می‌دهند و از دانش‌آموزان درگیر تحصیل با توصیف عباراتی مانند "اشتیاق و علاقه شدید" و "شور و هیجان" یاد می‌کنند [۹]. این معلمان اظهار می‌کنند که ما دانش‌آموزانی را می‌خواهیم که اشتیاق موضوعات درسی‌مان را با آنها سهیم شویم؛ در واقع، دانش‌آموزانی که قلب‌ها و ذهن‌هایشان را در فرآیند یادگیری، مشتاقانه به آن اختصاص می‌دهند. این معلمان درگیری را به یادگیری فعال ارتباط داده و آن را یک فرآیند پویا فراتر از آنچه قبلاً آشنا شده‌اند، می‌دانند. آنان بیان می‌دارند که داشتن یک کلاس مملو از دانش‌آموزان دارای انگیزه و مشتاق، بااهمیت است. اگر اشتیاق وجود نداشته باشد یادگیری بی‌نتیجه است. برعکس، دانش‌آموزانی که یادگیری فعالانه دارند اما بدون اشتیاق و با بی‌حوصلگی کار انجام می‌دهند، درگیر یادگیری نشده‌اند [۶]. از توضیحات فوق چنین بر می‌آید که پژوهش‌های اخیر از واژه "درگیری تحصیلی" دانش‌آموزان با واژه "اشتیاق یادگیری" در آنان یاد می‌کنند؛ لذا در پژوهش حاضر نیز از مولفه "اشتیاق" در ارتباط با "درگیری" استفاده شده است.

علاوه بر این پژوهش‌ها نشان می‌دهد "خودکارآمدی" نیز با مولفه‌های اشتیاق یادگیری مرتبط است. این مولفه از عوامل انگیزشی است که با راهبردهای شناختی و فراشناختی در شرایط یادگیری ارتباط دارد. یافته‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان توانا استفاده بیشتری از راهبردهای شناختی و فراشناختی نموده و پایداری زیادتری نسبت به دانش‌آموزان بی‌اعتماد به توانایی خود برای انجام تکالیف نشان می‌دهند [۱۰]. آنچه موجب تمایز دانش‌آموزان خودتنظیم از دیگران می‌شود، آگاهی آنها از چگونگی این راهبردها و داشتن انگیزه برای کاربرد آنهاست [۱۱]. همچنین آموزش راهبردهای شناختی و خودتنظیمی در مقایسه با خودکارآمدی رابطه قوی‌تری با عملکرد فرد دارند [۱۲]. پژوهش‌ها نشان داده‌اند فراگیرانی که دارای مهارت‌های یادگیری در خودتنظیمی هستند، کسب تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راه‌های متنوع هدایت کرده، از راهبردهای نظارتی مناسبی سود می‌جویند و در صورت لزوم، ویژگی‌های تکلیف و شرایط محیط را تغییر می‌دهند [۱۱، ۱۳].

اتفاق نظر دیدگاه‌های بالا بر این است که چگونه افراد به اداره نحوه یادگیری خود و انتخاب راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی که تلاش آنان را در ارتباط با تکالیف و یادگیری به حداکثر می‌رساند، دست می‌زنند. به‌عبارتی، مطرح می‌نمایند که یک حس خودکارآمدی برای استفاده از راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی برای خودنظم‌دهی در افراد مورد نیاز است. بنابراین برای اینکه یک دانشجو، خودنظم‌ده بار آید، باید در تشخیص، انتخاب و استفاده از راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی که موجب افزایش کوشش و توجه می‌شود، توانمند شود [۱۴]. حتی تعبیرات شناختی افراد از موفقیت‌ها و شکست‌هایشان بر باورهای خودکارآمدی بعدی آنها تاثیر می‌گذارد [۱۵]. این گفته گویای آن است که باورهای خودکارآمدی دانشجویان تلاش، پایداری و منابع شناختی را که آنها برای تعامل با جهان اطراف به‌کار می‌برند، تحت تاثیر قرار می‌دهد. خودکارآمدی دانشجویان نیز می‌تواند به اشتیاق بیشتر و در نتیجه، یادگیری بیشتر و پیشرفت بهتر آنها بیانجامد.

از آنجا که دانشجو- معلمان دانشگاه فرهنگیان همزمان با دوران تحصیل خود در دانشگاه، به تدریس در مدارس و مراکز آموزشی نیز مشغول هستند و به‌طور مستقیم با دانش‌آموزان سروکار دارند، خودکارآمدی و نحوه یادگیری آنان از راهبردهای رفتاری، شناختی و فراشناختی مورد استفاده آنها، می‌تواند اثرات سازنده و مثبت یا اثرات منفی روی فراگیران آنها داشته باشد و بر شکل‌گیری شخصیت آنان تاثیرگذار باشد. درک این ارتباط می‌تواند برنامه‌ریزان، مربیان و دانشجویان این گونه مراکز را هدایت کند که با چه محتوی، فرآیند، ابزار و روشی می‌توان موجبات افزایش اشتیاق عاطفی و شناختی دانشجو- معلمان را فراهم ساخت تا در پرتوی آن خودکارآمدی آنها تقویت شده و به تبع آن، در امر تعلیم و تربیت فرزندان این مرز و بوم بیش از پیش موفق باشند.

بنابراین هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین اشتیاق عاطفی یادگیری (ارزش‌های درون‌زاد) و اشتیاق شناختی یادگیری (راهبردهای شناختی و خودگردانی) با خودکارآمدی دانشجویان بود.

روش‌ها

این پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان نیم‌سال آخر دوره کارشناسی مرکز آموزش عالی شهید رجایی دانشگاه فرهنگیان اصفهان در سال ۱۳۹۱، شامل ۱۳۸ نفر تشکیل دادند که به‌روش سرشماری به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. از آنجا که در سرشماری نمونه‌گیری صورت نمی‌گیرد حجم نمونه برابر با جامعه انتخاب شد. همچنین با مراجعه به جدول *کرجسی* و *مورگان* [۱۶]، حجم نمونه برای یک جامعه ۱۴۰نفری، ۱۰۳ نفر برآورد شده بود که تعداد ۱۳۸ نفر دانشجو- معلم در سطح اطمینان ۹۹٪ و با خطای نمونه‌گیری ۱٪، حجم نمونه را مکفی برآورد می‌کرد.

ابزار پژوهش برای اندازه‌گیری اشتیاق یادگیری دانشجویان، پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) *اکلز*

بود. این مقیاس در مجموع، ۴۴ گویه بوده و از ۵ خرده‌مقیاس تشکیل شده است که سه خرده‌مقیاس خودکارآمدی (۹ سئوال)، ارزش‌های درون‌زاد (۹ سئوال) و اضطراب امتحان (۴ سئوال) به‌عنوان مولفه‌های انگیزشی و دو خرده‌مقیاس راهبردهای شناختی (۱۳ سئوال) و خودگردانی (۹ سئوال) به‌عنوان راهبردهای یادگیری خودگردان به‌حساب می‌آیند. این پرسش‌نامه از نوع هفت‌گزینه‌ای بوده و دانشجویان به ماده‌های آن براساس یک مقیاس هفت‌درجه‌ای پاسخ دادند. پایایی آن در پژوهش *واینشتاین* و *مایر* برابر ۰/۸۳ و در پژوهش *نخستین‌دوست* و *معینی‌کیا* ۰/۹۱ گزارش شده است [۱۷، ۱۸]. در پژوهش حاضر، پایایی آزمون خرده‌مقیاس‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ برای حیطه‌های خودکارآمدی ۰/۸۸، ارزش‌های درون‌زاد ۰/۹۱، اضطراب امتحان ۰/۸۴، راهبردهای شناختی ۰/۸۴ و یادگیری خودگردان ۰/۶۶ به‌دست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS 16 صورت گرفت. از ضریب همبستگی پیرسون به‌منظور بررسی رابطه دوبه‌دوی متغیرها و از تحلیل رگرسیون چندمتغیری و همزمان برای پیش‌بینی خودکارآمدی دانشجویان بر حسب متغیرهای اشتیاق عاطفی و شناختی استفاده شد. رابطه اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی با مولفه خودکارآمدی به‌تفکیک گروه‌های شرکت‌کننده در پژوهش (رشته کودکان استثنایی، آموزش ابتدایی، علوم تجربی و زبان انگلیسی) نیز با استفاده از تحلیل واریانس یک‌راهه انجام شد.

یافته‌ها

از مجموع ۱۳۸ دانشجوی شرکت‌کننده در مطالعه، ۱۳۲ نفر زن و ۶ نفر مرد بودند. ۵۳ نفر از این افراد در رشته کارشناسی کودکان استثنایی، ۵۶ نفر در رشته کارشناسی آموزش ابتدایی، ۱۹ نفر در رشته کارشناسی علوم تجربی و ۱۰ نفر در رشته کارشناسی زبان انگلیسی تحصیل می‌کردند. همچنین ۱۴ نفر (۱۰٪) سابقه خدمت زیر ۱۰ سال، ۴۱ نفر (۳۰٪) سابقه خدمت بین ۲۰-۱۰ سال و ۸۳ نفر (۶۰٪) سابقه خدمت بالای ۲۰ سال داشتند و شاغل در مناطق و نواحی مختلف استان اصفهان بودند.

رابطه اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی با مولفه خودکارآمدی به‌تفکیک گروه‌های شرکت‌کننده در پژوهش براساس رشته تحصیلی (رشته کودکان استثنایی، آموزش ابتدایی، علوم تجربی و زبان انگلیسی) از نظر آماری معنی‌دار نبود ($p=۰/۵۶۲$).

بین خودکارآمدی با اشتیاق عاطفی ($r=۰/۴۰۸$) و اشتیاق شناختی ($r=۰/۳۷۱$) رابطه معنی‌دار و مستقیم وجود داشت ($p<۰/۰۰۱$).

اشتیاق عاطفی ۰/۱۶۶٪ و اشتیاق شناختی نیز ۰/۱۳۷٪ واریانس خودکارآمدی دانشجو- معلمان را پیش‌بینی کردند. همچنین اشتیاق عاطفی نسبت به اشتیاق شناختی، پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای مولفه خودکارآمدی بود.

بحث

رابطه اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی با مولفه خودکارآمدی به‌تفکیک گروه‌های شرکت‌کننده در پژوهش براساس رشته تحصیلی (رشته کودکان استثنایی، آموزش ابتدایی، علوم تجربی و زبان انگلیسی) از نظر آماری معنی‌دار نبود. به‌عبارتی، گروه‌های شرکت‌کننده در مطالعه از نظر میانگین خودکارآمدی با یکدیگر تفاوت چندانی نداشتند. علاوه بر این، بین اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود داشت. به بیان دیگر، دانشجویان برخوردار از اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی از خودکارآمدی بیشتری برخوردار بودند. این نتایج با یافته‌هایی که تاثیر مثبت راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری در موفقیت تحصیلی فراگیران را نشان داده‌اند، همخوانی دارد [۲۱-۱۹]. به‌اعتقاد این محققان، ویژگی برانگیختگی بالا در راهبردهای یادگیری انگیزشی و خودتنظیم، میزان درگیری شناختی فراگیران را افزایش داده و عملکرد تحصیلی آنان را بهبود می‌بخشد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد مولفه ارزش‌های درون‌زاد به‌عنوان اشتیاق عاطفی، عامل پیش‌بینی‌کننده خوبی برای خودکارآمدی است. براساس دیدگاه انگیزشی، خودکارآمدی بر باورهای شخص درباره احتمال حصول موفقیت در تکالیف مربوط به حوزه‌ای معین از دانش اشاره دارد [۲۲]. همچنین در این الگو "ارزش" نیز بر دلایل یادگیرنده برای درگیرشدن در فعالیت تحصیلی معین تمرکز دارد؛ مثلاً "جهت‌گیری درونی هدف" که حاکی از تاکید یادگیرنده بر یادگیری و کسب تبحر است یا "ارزش تکلیف" که معطوف بر قضاوت‌های یادگیرنده در خصوص جالب، مفید و مهم‌بودن محتوای یک درس است. پژوهش‌های زیادی ارتباط قوی خودکارآمدی و اشتیاق عاطفی را نشان داده‌اند که باورهای خودکارآمدی تاثیرات مثبتی روی انگیزش دانش‌آموزان دارد [۱۲، ۲۳]. همچنین در پژوهش دیگری گزارش شده است که باورهای ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور مثبت و معنی‌داری ارتباط دارد [۱۰]. به‌علاوه، بین خودکارآمدی و ارزش تکلیف نیز همبستگی مثبت و معنی‌داری را گزارش کرده‌اند [۱۲]. برخی نیز یک بُعد از اشتیاق یادگیری را به انگیزش اختصاص داده و بیان کرده‌اند که یادگیری در کلاس‌های دارای دانش‌آموزان انگیزه‌مند و مشتاق، نتیجه‌بخش است. آنان یادآور شده‌اند که انگیزش درونی یک ویژگی اساسی است که افراد موفق در زمینه تحصیلی از آن برخوردارند. زمانی که یادگیرندگان فعالیت‌های خود

را براساس علایق درونی خود انتخاب کنند، به‌طور طبیعی روی آنها تمرکز بیشتری خواهند داشت و نیروی بیشتری را صرف انجام آن فعالیت‌ها خواهند نمود و حتی بیشتر به قضاوت‌های خود متکی هستند که موجب موفقیت بیشتر آنان می‌شود [۶].

دیگر یافته این پژوهش، وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین اشتیاق شناختی و خودکارآمدی بود. این یافته اهمیت نقش عوامل راهبردهای شناختی و یادگیری خودتنظیمی را در خودکارآمدی فراگیران نشان می‌دهد. *کورنو*، یادگیری "خودتنظیمی" را به‌عنوان مشارکت فعالانه یک فرد در هدف‌گزینی و کنترل راهبردها و فرآیندها در انجام تکالیف یادگیری تعریف می‌کند [۲۴]. پژوهشگران رابطه خودکارآمدی با راهبردهای شناختی و یادگیری خودتنظیم را مثبت و معنی‌دار گزارش کرده و نشان داده‌اند که این متغیرها، پیشرفت را پیش‌بینی می‌کنند [۱۲]. به‌علاوه، نتایج پژوهش حاضر با نتایج حاصل از پژوهش‌هایی که نشان داده‌اند باورهای خودکارآمدی در افزایش کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی در طول زمان تاثیر دارند، همخوانی دارد [۱۰، ۲۵، ۲۶]. بُعد دیگر اشتیاق تحصیلی نیز به "یادگیری فعال" اختصاص داده شده و بیان شده است دانش‌آموزانی که یادگیری فعالانه دارند اما بدون اشتیاق و با بی‌حوصلگی کار انجام می‌دهند، عملاً در یادگیری درگیر نشده‌اند [۶]. از این رو دانشجو– معلمان نیز که با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری همچون خودارزیابی و خودنظارتی مشتاقانه در فعالیت‌های تحصیلی‌شان به یادگیری می‌پردازند، توجه خود را بیشتر به "خود فعالیت" معطوف نموده و در نتیجه از موفقیت بالاتری برخوردار می‌شوند.

براساس یافته‌های پژوهش حاضر، اشتیاق عاطفی نسبت به اشتیاق شناختی از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بالاتری برای خودکارآمدی دانشجو– معلمان برخوردار بود. این یافته نشان‌دهنده آن است که یادگیرندگانی که انگیزه‌ای نسبت به یادگیری ندارند و از درگیرشدن در فعالیت‌های تحصیلی لذت نمی‌برند، از موفقیت تحصیلی کمتری برخوردارند. انگیزش و یادگیری فعال با یکدیگر هم‌افزایی دارند و کسانی که به‌طور فزاینده‌ای آنها را تلفیق می‌کنند، اشتیاق یادگیری را افزایش می‌دهند [۶]. به‌عبارتی، هنگامی که انگیزش و یادگیری فعال ترکیب می‌شوند، اشتیاق یادگیری فراگیران را ارتقا می‌دهند؛ زیرا اشتیاق با همپوشی بیشتر این دو عامل، قوی‌تر عمل می‌کند. یافته اخیر پژوهش حاضر با برخی یافته‌ها همخوانی ندارد [۶]، اما با یافته‌هایی که نشان داده‌اند جهت‌گیری انگیزشی نسبت به راهبردهای یادگیری، قدرت پیش‌بینی بیشتری در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد [۲۷] و راهبردهای انگیزشی به نسبت یادگیری خودتنظیم برای یادگیری، پیش‌بین معنی‌دارتری در پیشرفت تحصیلی دانشجویان هستند [۱۸]، همخوانی و همسویی دارد.

انتخاب نمونه این پژوهش از بین دانشجو– معلمان مرکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان، تعمیم‌پذیری یافته‌های تحقیق را با محدودیت مواجه می‌سازد. به‌علاوه، بالانبودن رابطه همبستگی اشتیاق شناختی با خودکارآمدی به‌نسبت اشتیاق عاطفی در پژوهش حاضر، با توجه به ماهیت نظام آموزشی، ساختار محیط آموزشی، محتواهای درسی و روش‌های تدریس مورد استفاده اساتید در آموزش و نحوه ارزش‌یابی از آموخته‌های دانشجو– معلمان قابل تامل است. در این راستا پیشنهاد می‌شود استادان به‌منظور ترغیب مشارکت دانشجویان در فرآیند یاددهی– یادگیری، از الگوهای تدریس تعاملی استفاده کنند تا آنان نیز در آموزش فعال شوند. همچنین شرایط آموزشی مناسبی فراهم آید تا دانشجو– معلمان راهبردهای شناختی و فراشناختی همچون خودپرسشی، خودنظارتی و خودارزیابی را آموزش ببینند و محیط یادگیری مناسب‌تری ایجاد شود تا یادگیرندگانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردار نیستند، فرصت بیشتری برای یادگیری به‌دست آورند. به‌علاوه، به‌دلیل اینکه دانشجو– معلمان در کلاس‌های درس و در کار با فراگیران در نقش معلمی، به‌طور مستقیم در شکل‌پذیری شخصیت دانش‌آموزان تاثیرگذارند و لازم است که از خودکارآمدی بالایی در ابعاد عاطفی و شناختی برخوردار باشند، بنابراین پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان درسی و کارشناسان تعلیم و تربیت، برنامه‌های آموزشی مناسبی را که زمینه‌ساز این ویژگی‌ها هستند، در برنامه درسی آنان قرار دهند. همچنین انجام پژوهش‌های دیگر به‌منظور کشف سازوکارهای لازم در افزایش اشتیاق شناختی و عاطفی دانشجو– معلمان در رابطه با خودکارآمدی آنان، می‌تواند برنامه‌ریزان نظام آموزشی تربیت معلم را در ایجاد تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت یاری رساند.

از آنجا که اشتیاق عاطفی نسبت به اشتیاق شناختی یادگیری از قدرت پیش‌بینی بیشتری برای خودکارآمدی برخوردار بود، بنابراین راهبردهای شناختی و فراشناختی اشتیاق شناختی باید در آموزش مورد توجه قرار گیرند. پیشنهاد کاربردی این پژوهش، افزایش اشتیاق شناختی و عاطفی دانشجو– معلمان از طرق گوناگون است. اگر چه موضوع پژوهش، بررسی راه‌های تحقق این پیشنهاد نبوده، اما به‌نظر می‌رسد جاذب‌ساختن حرفه معلمی از طریق افزایش انگیزه‌ها و مشوق‌های مادی و معنوی و نیز آموزش‌های حین خدمت هدفمند به‌ویژه با رویکرد فراشناختی از مهم‌ترین این راه‌هاست. با این وجود، پژوهش‌های بعدی باید به جستجو و کشف راه‌ها و سازوکارهای این مهم بپردازند.

نتیجه‌گیری

بین اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی یادگیری با خودکارآمدی دانشجو– معلمان، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد؛ بدین معنی که با افزایش اشتیاق عاطفی و شناختی، خودکارآمدی افزایش می‌یابد. همچنین اشتیاق عاطفی یادگیری از قدرت پیش‌بینی بیشتری برای خودکارآمدی برخوردار است.

تشکر و قدردانی: گروه پژوهش بر خود لازم می‌داند از کلیه دانشجویان مرکز آموزش عالی شهید رجایی دانشگاه فرهنگیان اصفهان که صمیمانه در این پژوهش نویسندگان را یاری نمودند، تشکر و قدردانی به‌عمل آورد.

تاییدیه اخلاقی: موردی توسط نویسندگان اعلام نشده است.

تعارض منافع: حاصل نتایج این پژوهش با منافع هیچ سازمان و ارگانی تعارض ندارد.

منابع مالی: برای انجام این تحقیق هیچ گونه حمایتی از سازمان خاصی دریافت نشده و تمام هزینه‌های پژوهش توسط نویسندگان پرداخت شده است.

منابع

1- Dweck CS, Leggett EL. A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychol Rev. 1988;95(2):256-73.
2- Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Rev Educ Res. 2004;74(1):59-109.
3- Finn JD. Withdrawing from school. Rev Educ Res. 1989;59(2):117-42.
4- Appleton JJ, Christenson SL, Kim D, Reschly AL. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. J School Psychol. 2006;44(5):427-45.
5- Linnenbrink EA, Pintrich PR. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. Read Writ Q Overcoming Learn Difficult. 2003;19(2):119-37.
6- Barkley EF. Student engagement techniques: A handbook for college faculty. 1st ed. New Jersey: Jossey-Bass; 2009.
7- Shulman LS. Making differences: A table of learning. Change Magazine High Learn. 2002;34(6):36-44.
8- Kuh GD. High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter; 2008. Available from: http://leap.aacu.org/toolkit/wp-content/files_mf/hips_slos_and_data.pdf.
9- Barkley EF. Student engagement techniques: A handbook for college faculty. New York: John Wiley & Sons; 2009
10- Pintrich PR. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. Int J Educ Res. 1999;31(6):459-70.
11- Zimmerman BJ. A social cognitive view of self-regulated academic learning. J Educ Psychol. 1989;81(3):329-39.
12- Pintrich PR, De Groot EV. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. J Educ Psychol. 1990;82(1):33-40.
13- Butler DL, Winne PH. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. Rev Educ Res. 1995;65(3):245-81.
14- Spaulding LC. Motivation classroom. New York: McGraw Hill Inc; 1992.
15- Schunk DH. Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. J Educ Psychol. 1981;73(1):93-105.
16- Cohen L, Manion L, Morrison K. Research methods in education. 7th ed. London: Routledge; 2011.
17- Withrock M, American Educational Research Association. Handbook of research on teaching. New York: McMillan; 1986.
18- Nakhostin Goldust A, Moumenikiia M. The study of relation between self-regulated learning strategies and motivation strategies for learning with educational performance of students of Ardabil Islamic Azad University. Curriculum Plan Knowledge Res Educ Sci. 2009;23(23):85-100. [Persian]
19- Wolters CA. Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. J Educ Psychol. 1998;90(2):224-35.
20- Tuckman BW, Abry DA, Smith DR. Learning and motivation strategies: Your guide to success. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall; 2007.
21- Sobhaninezhad M, Abedi A. Investigation between self-regulated learning strategies and academic achievement motivation among high school students in Isfahan with their academic performance in math. J Psychol Tabriz Univ. 2007;1(1):82-97. [Persian]
22- Al-Ansari EM. The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. Soc Behav Pers Int J; 1989;33(4):341.
23- Zimmerman BJ, Bandura A, Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. Am Educ Res J. 1992;29(3):663-76.
24- Hirji NK. It's self-regulation, but not as we knew it!. Cont Lens Anterior Eye. 2006;29(2):57-8.
25- Wolters CA, Pintrich PR. Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms. Instr Sci. 1998;26(1-2):27-47.
26- Wolters CA, Yu SL, Pintrich PR. The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. Learn Ind Differ. 1996;8(3):211-38.
27- Samadi M. Relationship between motivational orientation and learning strategies in predicting academic success. Bimonthly Educ Strateg Med Sci. 2012;5(2):105-11. [Persian]