

بررسی تأثیر باورهای هوشی و انگیزه پیشرفت بر رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته کشاورزی

مهتاب پورآتشی^{۱*}، حمید موحد محمدی^۲، احمد رضوانفر^۳ و سیدمحمد حسینی^۴

۱. دانشجوی دکتری آموزش کشاورزی، دانشگاه تهران

۲. دانشیار گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه تهران

۳، ۴. استادان گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه تهران

(تاریخ دریافت: ۹۱/۰۳/۰۶ - تاریخ تصویب: ۹۱/۰۸/۰۳)

چکیده

هدف این تحقیق بررسی تأثیر باورهای هوشی و انگیزه پیشرفت بر رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته کشاورزی است. این تحقیق از نوع توصیفی-همبستگی است و برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده شده است. جامعه آماری تحقیق را دانشجویان شاغل به تحصیل در دوره کارشناسی دانشکده‌های کشاورزی دانشگاه‌های تهران، بوعلی سینای همدان، ایلام، شهید باهنر کرمان و شیراز تشکیل دادند که تعدادشان ۶۹۵۸ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه تعداد ۳۰ پرسشنامه پیش‌آزمون شد و بر اساس فرمول کوکران، تعداد نمونه مناسب ۲۷۳ نفر به دست آمد. ابزار تحقیق از لحاظ روایی صوری بر اساس نظر تعدادی از استادان صاحب‌نظر در این زمینه تأیید شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه نیز از روش آزمون مقدماتی استفاده شد که آلفای کرونباخ محاسبه شده مبین اعتبار مناسب آن برای گردآوری داده‌ها بود. یافته‌های تحقیق نشان داد که انگیزه پیشرفت و همچنین رویکردهای یادگیری دانشجویان دختر و پسر با یکدیگر تفاوت آماری معنی‌داری دارد. این در حالی است که بین باورهای هوشی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده انگیزه پیشرفت درونی و باور هوشی افزایشی اثر منفی بر رویکرد یادگیری سطحی و اثر مثبت بر رویکرد یادگیری عمیق داشتند. در مقابل، انگیزه پیشرفت بیرونی و باور هوشی ذاتی اثر مثبت بر رویکرد یادگیری سطحی و اثر منفی بر رویکرد یادگیری عمیق داشتند؛ افزون بر این، انگیزه پیشرفت درونی، باور هوشی افزایشی و رویکرد یادگیری عمیق بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارای اثر مثبت بودند.

واژه‌های کلیدی: انگیزه پیشرفت، باور هوشی، دانشجوی، رویکرد یادگیری، عملکرد تحصیلی

مقدمه

پژوهش‌های خود را بر شناخت عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی متمرکز کرده‌اند. برای دانش‌آموزان و دانشجویان معدل تحصیلی معرف توانایی‌های علمی آن‌ها برای ورود به دنیای کار و اشتغال و مقاطع تحصیلی بالاتر است (Hejazi et al., 2009). بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانشجویان یکی از ارکان ضروری بهبود کیفیت نظام آموزشی به‌ویژه

یکی از ابعاد مهم در راستای توسعه علوم فراگیری آن است. در شرایطی که راهیابی به دانشگاه به عنوان مکانی برای آموختن دانش برای پیشرفت جامعه امری ضروری به نظر می‌رسد، توجه به عملکرد تحصیلی از اهمیت خاصی برخوردار است. شاید به همین دلیل است که نظریه‌پردازان تربیتی بسیاری از

باور هوشی افزایشی به این موضوع اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است. در مقابل، باور ذاتی در مورد هوش بیان می‌کند که هوش کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش است. باورهای هوشی چارچوب‌های شناختی-انگیزشی متفاوتی را برای فراگیران ایجاد می‌کنند و بنابراین زمانی که فراگیر یکی از انواع باورهای هوشی را می‌پذیرد، این باور بر چگونگی روبه‌روشدن با تکالیف یادگیری تأثیر می‌گذارد. فراگیرانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند. برای این منظور، ایشان به دنبال موقعیت‌های چالش‌برانگیزی هستند که نیازمند تلاش است و سبب بالارفتن یادگیری می‌شود. فراگیران با باور هوشی ذاتی برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند و هنگام مواجهه با چالش‌ها به راحتی تسلیم می‌شوند (Dweck, 2000).

رویکردهای یادگیری نشان‌دهنده انگیزش‌ها و راهبردهای متناظر با آن است که فرد برای پاسخ به تقاضاهای مطالعاتی خود از آن بهره‌مند می‌شود. ویژگی‌های رویکرد سطحی مطالعه و یادگیری عبارت از تمایل به بازپیداوری صرف محتوا، پذیرش ایده‌ها و اطلاعات به صورت منفعلانه، حفظ کردن حقایق و روش‌ها به صورت روتین است؛ در حالی که ویژگی‌های رویکرد عمیق مطالعه شامل تمایل به درک و فهم معنای متون، تعامل منتقدانه با متن، مرتبط‌ساختن ایده‌های مطرح‌شده در متن به تجربه‌ها و دانش قبلی، استفاده از اصول سازمان‌دهنده برای یکپارچه‌ساختن ایده‌ها و بررسی کردن منطق بحث‌هاست (Entwistle & Tait, 1993). یادگیرندگانی که رویکرد سطحی دارند برای انجام تکالیف از انگیزه‌های بیرونی برخوردارند؛ یعنی برای رسیدن به هدف‌های بیرونی تلاش می‌کنند. در این رویکرد، فراگیران می‌خواهند از شکست پرهیز کنند اما با به‌کار بستن حداقل تلاش و فعالیت. این فراگیران از یادگیری طوطی‌وار و حفظ کردن برای بازپیداوری مطالب و نه برای درک و فهم آن‌ها استفاده می‌کنند. در مقابل، فراگیرانی که رویکرد عمیق دارند برای انجام تکالیف انگیزه درونی دارند که از علاقه ایشان به مطالب ناشی می‌شود. این فراگیران نه تنها بین مطالبی که می‌خوانند ارتباط برقرار می‌کنند، بلکه بین مطالب جدید و مطالبی که قبلاً یاد گرفته‌اند و نیز بین این مطالب و تجربه شخصی در زندگی روزمره ارتباط برقرار می‌کنند (Tang, 2004).

تحقیقات مختلفی در زمینه رویکردهای یادگیری، انگیزه پیشرفت و باورهای هوشی انجام شده است که از جمله آن‌ها می‌توان به تحقیق Jegede (1994) اشاره کرد. وی در

دانشگاه‌هاست. این امر در تدوین و اجرای برنامه آموزشی بهتر و کارآمدتر و در نتیجه ارتقای کیفیت آموزشی تأثیر بسزایی دارد (Homaei et al., 2009). از جمله عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی می‌توان از عوامل انگیزشی و شناختی نام برد. در این خصوص، متغیرهای انگیزه پیشرفت، باورهای هوشی و رویکردهای یادگیری از عواملی هستند که مورد توجه قرار می‌گیرند.

انگیزه مهم‌ترین پیش‌نیاز و قلب یادگیری است و یادگیری هدف آموزش است (Biabangard, 2006). انگیزه پیشرفت یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های هر فردی است که برای نخستین بار مورای آن را مطرح کرد. به طور کلی، انگیزه پیشرفت را می‌توان میل فردی به برتری‌داشتن، موفقیت و وظایف دشوار و انجام آن‌ها بهتر از دیگران تعریف کرد (Chen, 2007). انگیزه پیشرفت دارای ابعاد درونی و بیرونی است که رفتار فرد را هدایت می‌کند و تحت تأثیر قرار می‌دهد. Ryan & Deci (2000) انگیزه درونی را انگیزه‌ای تعریف کرده‌اند که از خود فرد سرچشمه می‌گیرد و نتیجه آن لذت بردن از فرایند افزایش شایستگی فرد در ارتباط با وظایف دانشگاهی و تحصیلی است. دانشجویانی که به طور درونی برانگیخته می‌شوند فعالیت‌هایی مانند یادگیری، انجام وظایف و موفقیت را برای احساس خشنودی درونی خود انجام می‌دهند. از سوی دیگر، انگیزه بیرونی انگیزه‌ای است که به منظور دریافت یا اجتناب از دریافت چیزی هدایت می‌شود. دانشجویان با انگیزه درونی برای رضایت فردی تلاش می‌کنند، در حالی که دانشجویان با انگیزه بیرونی برای کسب نمره مطلوب یا دریافت پاداش‌هایی مانند جایزه در تلاشند. نتایج مطالعات نشان داده است دانشجویانی که به صورت درونی برانگیخته شده‌اند هنگام مواجهه با چالش‌های تحصیلی مقاومت و ایستادگی بیشتری از خود نشان می‌دهند (Boyd, 2002). خودپنداره تحصیلی قوی‌تری دارند (Cokley et al., 2001)، خلاقیت و نوآوری بیشتری از خود نشان می‌دهند (Moneta & Siu, 2002) و در نهایت عملکرد تحصیلی بالاتری دارند (Goldberg & Cornell, 1998).

باورهای هوشی متغیر دیگری است که با عملکرد فراگیران مرتبط است. باورهای هوشی نظام‌هایی معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند (Dweck, 2000)؛ به عبارت دیگر، باورهای هوشی زیربنای قضاوت فرد درباره خود است. Dweck (2000) دو نوع باور هوشی را با هم مقایسه کرده است: باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی.

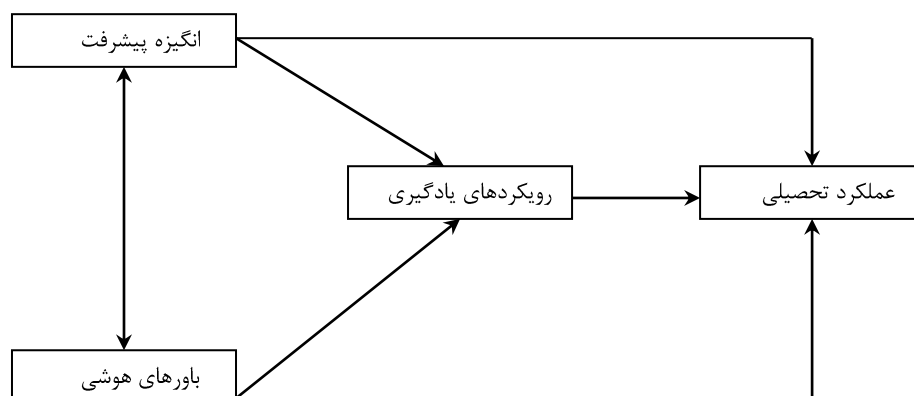
مرتبط با انگیزه پیشرفت نشان نداده اند (Ligon, 2006; Schunk, 1991).

نتایج تحقیقی نشان داد که افراد موفق در عملکرد تحصیلی بیشتر بر درک عمیق و به کارگیری استراتژی‌های سطح بالا تأکید دارند و از سطحی‌نگری و حفظ صرف مطالب پرهیز می‌کنند (Tai & Fai, as cited in Sarmadi et al., 2009; Martinsen & Diseth, 2003). در پژوهشی نتیجه گرفتند که رویکردهای یادگیری در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی به کار می‌روند. در این پژوهش، نمره‌های امتحانی به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شده بود. از میان رویکردهای یادگیری، رویکرد عمیق، عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی نکرد، در حالی که رویکرد سطحی، عملکرد تحصیلی را به طور معنی‌داری پیش‌بینی کرد. تحقیقات در خصوص نقش جنسیت بر رویکردهای یادگیری نتایج متفاوتی را نشان دادند. Duff (2004) نشان داد که در اتخاذ رویکردهای یادگیری جنسیت نقشی ندارد، در حالی که Zhang (2000) و Miller & Smith (2005) نشان دادند جنسیت با رویکرد یادگیری ارتباط دارد. نتایج تحقیق Shokri et al. (2006) نشان داد که بین فراگیران زن و مرد در رویکرد یادگیری سطحی تفاوت معنی‌داری وجود دارد، در حالی که در رویکرد یادگیری عمیق تفاوت معنی‌داری مشاهده نمی‌شود؛ همچنین نتایج مطالعات مختلف بر وجود رابطه مثبت بین رویکرد یادگیری عمیق و عملکرد تحصیلی و رابطه منفی بین رویکرد سطحی و عملکرد تحصیلی تأکید کرده‌اند (Simons et al., 2004; Diseth, 2003; Husman et al., 2009).

به طور کلی، با جمع‌بندی از بررسی‌های صورت گرفته، چارچوب نظری تحقیق را می‌توان به صورت شکل ۱ نشان داد.

تحقیقی به بررسی رابطه جنسیت و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی پرداخت. نتایج نشان داد که جنسیت و انگیزه پیشرفت رابطه معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی دارد. Jegede et al. (1994) در ادامه تحقیق قبل مجدداً بر اهمیت انگیزه پیشرفت و رویکردهای مطالعه و یادگیری در عملکرد تحصیلی تأکید کردند. نتایج تحقیق Klenowski (2002) نشان داد که در سازماندهی فرایند مطالعه و یادگیری، هوش و استعدادها شناختی نقش اساسی ایفا می‌کند. Delavar et al. (2011) نیز در تحقیق خود به تأثیر هوش بر رویکردهای یادگیری اشاره کرده‌اند. Dweck et al. (1978) در تحقیق خود دریافتند که دختران در مقایسه با پسران بیشتر به نظریه ذاتی بودن هوش اعتقاد دارند. Woodfield & Farsides (2003) به نقل از Harris مهم‌ترین پیش‌بین‌ها در عملکرد تحصیلی را هوش و انگیزه بیان کرده‌اند.

نتایج تحقیقی نشان داد افرادی که دارای سطح بالایی از انگیزه پیشرفت هستند، برای حل مشکلات و رسیدن به موفقیت بسیار کوشا هستند. حتی پس از آنکه در انجام کاری شکست می‌خورند از آن دست نمی‌کشند و تا رسیدن به موفقیت به کوشش خود ادامه می‌دهند (Slavin, 2006). برای یک فرد دارای انگیزه پیشرفت قوی مقدار لذتی که هنگام موفقیت تجربه می‌کند به سطح چالش وابسته است؛ بدین معنی که با افزایش سطح چالش لذت همراه با موفقیت نیز افزایش می‌یابد (McClure & Festco, 2005). پژوهش‌ها در خصوص تفاوت جنسیت در انگیزه پیشرفت نتایج متفاوتی را نشان داده است. برخی از مطالعات نشان داده‌اند که مؤلفه‌های مرتبط با انگیزه پیشرفت به طور معنی‌داری بین مردها و زن‌ها متفاوت است (Linnenbrink & Pintrich, 2002)، در حالی که تعدادی از مطالعات هیچ‌گونه تفاوتی بین مردان و زنان در خصوص مؤلفه‌های



شکل ۱. چارچوب نظری تحقیق

پرسشنامه تدوین شده با نظرخواهی از تعدادی از استادان صاحب نظر در این زمینه تأیید شد. پایایی ابزار تحقیق با روش آزمون مقدماتی با ۳۰ دانشجو و محاسبه آلفای کرونباخ با استفاده از برنامه SPSS انجام گرفت. آلفای محاسبه شده برای بخش‌های مختلف پرسشنامه بیش از ۰/۹۰ به دست آمد که مبین اعتبار مناسب ابزار برای دستیابی به داده‌ها بود.

جامعه آماری تحقیق را دانشجویان شاغل به تحصیل در دوره کارشناسی گروه‌های آموزشی دانشکده‌های کشاورزی دانشگاه‌های تهران، بوعلی سینای همدان، ایلام، شهید باهنر کرمان و شیراز تشکیل دادند که تعداد ایشان ۶۹۵۸ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه تعداد ۳۰ پرسشنامه پیش‌آزمون شد و بر اساس فرمول کوکران تعداد نمونه مناسب ۲۷۳ نفر به دست آمد. برای انجام تحقیق نمونه‌گیری تصادفی انجام شد و توزیع پرسشنامه‌ها با کمک و همکاری تعدادی از دوستان و رابطان صورت گرفت. اطلاعات به دست آمده، پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۱/۵ و نرم‌افزار Amos نسخه ۱۸ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو بخش آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام شده است.

یافته‌ها

ویژگی‌های پاسخگویان

بر اساس یافته‌های به دست آمده از میان افراد مورد مطالعه، ۵۲/۴ درصد زن و ۴۷/۶ درصد مرد بوده‌اند. میانگین سنی پاسخگویان در حدود ۲۱ سال بود. بر اساس اطلاعات به دست آمده، ۳۹/۶ درصد پاسخگویان با خانواده و ۶۰/۴ درصد در خوابگاه سکونت داشتند. ۸۲/۸ درصد پاسخگویان هیچ‌گونه تجربه پیشین در زمینه شغل کشاورزی نداشتند و تنها ۱۷/۲ درصد پاسخگویان از تجربه پیشین در این زمینه برخوردار بودند. ۶۸/۵ درصد پاسخگویان مایل بودند که در مقطع بالاتر نیز در رشته کشاورزی ادامه تحصیل بدهند.

انگیزه پیشرفت، باورهای هوشی و رویکردهای یادگیری دانشجویان

یافته‌های تحقیق در خصوص انگیزه پیشرفت دانشجویان نشان داد که میانگین نمره انگیزه پیشرفت دانشجویان ۲۲/۹ (از ۴۰) بود. بر اساس نمره‌ای که هر فرد می‌توانست کسب کند، انگیزه پیشرفت دانشجویان به دو دسته انگیزه درونی و

یکی از مهم‌ترین عوامل تولید در بخش کشاورزی به منابع انسانی فعال در این بخش مربوط است که می‌توانند نقش شایان ملاحظه‌ای را در ارتقای تولید ایفا کنند؛ از این رو، آموزش منابع انسانی یکی از شرایط و پیش‌شرط‌های اصلی توسعه کشاورزی به شمار می‌رود. آموزش عالی کشاورزی یکی از ارکان اصلی آموزش عالی است که نقش بسزایی در تربیت نیروی انسانی مورد نیاز بخش کشاورزی دارد و بنابراین دانشکده‌های کشاورزی باید نقشی را ایفا کنند که برای توسعه کشاورزی پیشگام و نوآور محسوب شوند. با توجه به آنچه بیان شد و با ذکر این نکته که عملکرد تحصیلی دانشجویان یکی از شاخص‌های مهم ارزیابی نظام آموزش است، هدف مقاله حاضر بررسی تأثیر باورهای هوشی و انگیزه پیشرفت بر رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته کشاورزی است. دستیابی به این هدف مستلزم حصول به اهداف اختصاصی زیر است:

- شناخت ویژگی‌های فردی دانشجویان مورد مطالعه
- بررسی انگیزه پیشرفت، باورهای هوشی و رویکردهای یادگیری دانشجویان
- بررسی تأثیر انگیزه پیشرفت و باورهای هوشی بر رویکردهای یادگیری دانشجویان
- بررسی تأثیر رویکردهای یادگیری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان

مواد و روش‌ها

تحقیق حاضر تحقیقی توصیفی-همبستگی است که با هدف بررسی تأثیر باورهای هوشی و انگیزه پیشرفت بر رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته کشاورزی صورت گرفته است.

ابزار تحقیق برای جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه بود. پرسش‌های مربوط به انگیزه پیشرفت دانشجویان از مقیاس استراتژی‌های انگیزشی برای یادگیری (Pintrich et al., 1991) اقتباس شد. پرسش‌های مربوط به باورهای هوشی بر اساس بررسی تئوری‌ها و مطالعات در زمینه هوش و باورهای هوشی تدوین شد؛ همچنین برای بررسی رویکردهای یادگیری، از پرسشنامه فرایند مطالعه و یادگیری Biggs et al. (2001) استفاده شد که به ارزیابی رویکردهای یادگیری می‌پردازد. عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز بر اساس مدل کل نیمسال‌های گذرانده شده محاسبه شد (Garton et al., 2002; Diseth & Martinsen, 2003). روایی صوری

بین دانشجویان دختر با دانشجویان پسر از لحاظ انگیزه پیشرفت تفاوت آماری معنی‌داری در سطح پنج درصد وجود دارد. مقایسه میانگین دو گروه نشان می‌دهد که انگیزه پیشرفت دانشجویان دختر بیشتر از دانشجویان پسر است. نتایج بیانگر آن بود که بین باورهای هوشی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

نتایج درخصوص تفاوت میانگین رویکردهای یادگیری بیانگر آن بود که بین دانشجویان دختر با دانشجویان پسر از لحاظ استفاده از رویکردهای یادگیری تفاوت آماری معنی‌داری در سطح پنج درصد وجود دارد. مقایسه میانگین دو گروه نشان می‌دهد که دانشجویان پسر در مقابل دانشجویان دختر از رویکردهای عمیق‌تر یادگیری استفاده می‌کنند.

بیرونی تقسیم شد. نتایج نشان داد که ۶۲/۳ درصد دانشجویان دارای انگیزه پیشرفت بیرونی هستند، در حالی که انگیزه پیشرفت ۳۷/۷ درصد دانشجویان به صورت درونی است. بر اساس نتایج به دست آمده درخصوص باورهای هوشی، ۶۸/۹ دانشجویان هوش را ذاتی و ۳۱/۱ درصد آن‌ها هوش را افزایشی می‌دانستند. نتایج درخصوص رویکردهای یادگیری بیانگر آن بود که ۲۸/۹ درصد دانشجویان از رویکرد یادگیری سطحی و ۷۱/۱ درصد آن‌ها از رویکرد یادگیری عمیق استفاده می‌کردند.

به منظور تعیین تفاوت میانگین انگیزه پیشرفت، باورهای هوشی و رویکردهای یادگیری در دو گروه دانشجویان دختر و پسر از آزمون تی‌استیودنت استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ مشاهده می‌شود. بر اساس نتایج،

جدول ۱. نتایج تفاوت میانگین متغیرهای مورد بررسی بر اساس جنسیت

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	t	احتمال
انگیزه پیشرفت	مرد	۱۳۰	۲۲/۵۹	-۱/۹۹*	۰/۰۴۷
	زن	۱۴۳	۲۳/۲۴		
باورهای هوشی	مرد	۱۳۰	۲۵/۵۵	-۱/۶۰	۰/۱۱۰
	زن	۱۴۳	۲۶/۰۹		
رویکرد یادگیری	مرد	۱۳۰	۶۳/۲۹	۲/۰۱*	۰/۰۴۵
	زن	۱۴۳	۶۱/۷۲		

* معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

شاخص مورد قبول می‌دانند (Ghasemi, 2010). مقدار کای اسکور نسبی مدل ۲/۶۳۳ به دست آمد که بیانگر میزان قابل قبول این شاخص بود. دو شاخص NFI و CFI هرچه به یک نزدیک‌تر باشند برازش کامل مدل را بیشتر نشان می‌دهند و کم‌بودن شاخص RMSEA به منزله مطلوبیت برازش مدل است (Ibid). همان‌طور که مشاهده می‌شود، تمام شاخص‌های گزارش شده دارای مقدار قابل قبول به منظور برازش مدل هستند؛ بنابراین می‌توان گفت که در حالت کلی مدل با داده‌های مورد استفاده سازگاری و توافق دارد.

بررسی رویکردهای یادگیری دانشجویان بر اساس متغیرهای مستقل

برای بررسی تاثیر متغیرهای مستقل بر متغیر رویکردهای یادگیری از مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار Amos بهره‌گیری شد. به منظور بررسی برازش مدل از شاخص‌های برازش مرتبط استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است. مقدار کای اسکور مدل ۱۵/۸۰۲ به دست آمد و درجه آزادی مدل ۶ بود. از تقسیم مقدار کای اسکور بر درجه آزادی مدل مقدار کای اسکور نسبی به دست می‌آید. مقادیر بین ۲ تا ۳ را برای این

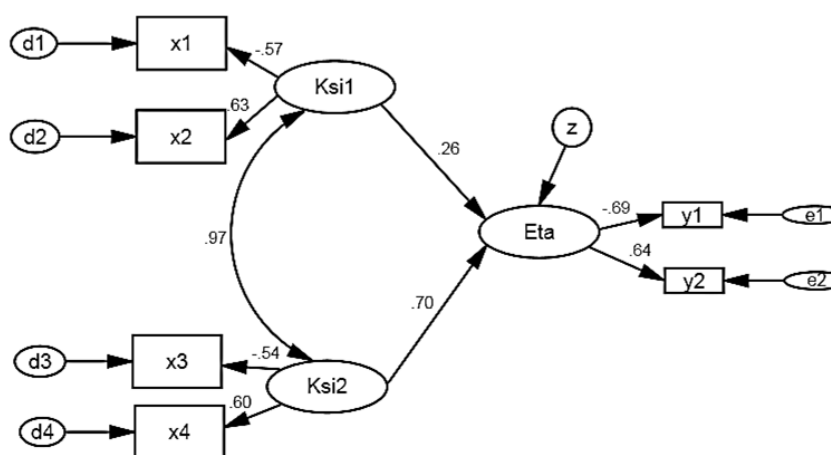
جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش

شاخص	معیار مطلوب	مقدار گزارش شده
NFI	> ۰/۹۰	۰/۹۳۴
CFI	> ۰/۹۰	۰/۹۵۶
RMSEA	< ۰/۰۸	۰/۰۷۷

هوشی افزایشی، با توجه به مقادیر استاندارد برآوردشده، شاخص باور هوشی افزایشی با ضریب ۰/۶۰ دارای همبستگی بیشتری با نمره‌های باور هوشی است و بنابراین وزن بیشتری در محاسبات مربوط به این متغیر پنهان داراست. متغیر انگیزه پیشرفت درونی نیز با توجه به دارا بودن ضریب همبستگی بالاتر با متغیر پنهان انگیزه پیشرفت (۰/۶۳)، بیشترین وزن را در تعریف این متغیر پنهان داراست.

با توجه به تحلیل‌های صورت‌گرفته، مدل پژوهش به صورت شکل ۲ ارائه شده است که در آن، $Ksi1$: انگیزه پیشرفت، $Ksi2$: باورهای هوشی و η : رویکردهای یادگیری است. اعداد روی پیکان مقادیر استاندارد را نشان می‌دهد.

مقدار ۰/۹۷ ضریب همبستگی بین دو متغیر باورهای هوشی و انگیزه پیشرفت را نشان می‌دهد. با توجه به جهت مثبت برای این ضریب می‌توان چنین نتیجه‌ای را منطقی تفسیر کرد. از بین متغیرهای آشکار باور هوشی ذاتی و باور



شکل ۲. مدل تجربی پژوهش

عمیق داشتند؛ همچنین انگیزه پیشرفت بیرونی، باور هوشی ذاتی و رویکرد یادگیری سطحی تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت درونی، باور هوشی افزایشی و رویکرد یادگیری عمیق تأثیر مثبت بر عملکرد تحصیلی دانشجویان داشتند.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

عملکرد تحصیلی فراگیران مراکز آموزشی از جمله دانشگاه‌ها یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش است و از این رو بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی و اندیشیدن تمهیداتی برای بهبود این متغیرها، تلاشی اثربخش برای جامعه عمل پوشاندن به بهبود کیفیت آموزش و موفقیت آتی فراگیران در جامعه به شمار می‌رود. نتایج تحقیق در خصوص انگیزه پیشرفت دانشجویان نشان داد که بیش از نیمی از پاسخگویان دارای انگیزه پیشرفت بیرونی بودند. با توجه به تأثیر انگیزه پیشرفت بر عملکرد دانشگاهی و نیز موفقیت آتی دانشجویان، مدیریت صحیح ایجاب می‌کند عواملی که بر انگیزه پیشرفت دانشجویان تأثیر می‌گذارند به‌خوبی مد

تحلیل مسیر

به منظور بررسی تأثیر متغیرهای تحقیق بر متغیر وابسته عملکرد تحصیلی، به انجام تحلیل مسیر اقدام شد. جدول ۳ آثار مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته را نشان می‌دهد. در فرایند تحلیل مسیر، در هر مرحله یکی از متغیرها به عنوان متغیر وابسته در تحلیل رگرسیون مورد استفاده قرار گرفتند؛ بدین ترتیب متغیرهای رویکرد یادگیری سطحی و رویکرد یادگیری عمیق در دو مرحله به عنوان متغیرهای وابسته بررسی شدند. عملکرد تحصیلی، متغیر وابسته نهایی تحقیق در نظر گرفته شده است. میزان کل تأثیر هر متغیر مستقل بر متغیر وابسته از طریق جمع آثار مستقیم و غیر مستقیم به دست آمده است. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، انگیزه پیشرفت درونی و باور هوشی افزایشی اثر منفی بر رویکرد یادگیری سطحی و اثر مثبت بر رویکرد یادگیری عمیق داشتند. در مقابل، انگیزه پیشرفت بیرونی و باور هوشی ذاتی اثر مثبت بر رویکرد یادگیری سطحی و اثر منفی بر رویکرد یادگیری

و تشویق محدود نشود بلکه با لذت درونی و کسب مهارت و تبحر در رشته خود برای تلاش در دستیابی به توسعه پایدار کشاورزی به یادگیری مطالب بپردازند.

نظر و توجه قرار گیرند و نیز تلاش شود تا با تمهیدات مناسب انگیزه بیرونی دانشجویان به انگیزه درونی تبدیل شود تا مطالعه و تلاش دانشجویان تنها به دلیل کسب نمره

جدول ۳. آثار مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته

ضرایب استاندارد			متغیر مستقل	متغیر وابسته
کل	غیر مستقیم	مستقیم		
-۰/۲۴۳	-	-۰/۲۴۳	رویکرد یادگیری سطحی	عملکرد تحصیلی
۰/۱۸۴	-	۰/۱۸۴	رویکرد یادگیری عمیق	
-۰/۳۳۳	-۰/۰۸۶	-۰/۲۴۷	انگیزه پیشرفت بیرونی	
۰/۱۸۱	۰/۰۷۳	۰/۱۰۸	انگیزه پیشرفت درونی	
-۰/۳۵۸	-۰/۰۹۶	-۰/۲۶۲	باور هوشی ذاتی	
۰/۳۱۲	۰/۰۶۱	۰/۲۵۱	باور هوشی افزایشی	رویکرد یادگیری سطحی
۰/۲۵۳	-	۰/۲۵۳	انگیزه پیشرفت بیرونی	
-۰/۲۳۴	-	-۰/۲۳۴	انگیزه پیشرفت درونی	
۰/۱۲۴	-	۰/۱۲۴	باور هوشی ذاتی	
-۰/۱۵۸	-	-۰/۱۵۸	باور هوشی افزایشی	
-۰/۱۳۶	-	-۰/۱۳۶	انگیزه پیشرفت بیرونی	رویکرد یادگیری عمیق
۰/۰۹۶	-	۰/۰۹۶	انگیزه پیشرفت درونی	
-۰/۳۵۹	-	-۰/۳۵۹	باور هوشی ذاتی	
۰/۱۲۵	-	۰/۱۲۵	باور هوشی افزایشی	

رویکرد یادگیری سطحی و اثر منفی بر رویکرد یادگیری عمیق داشتند. بر این اساس می‌توان گفت رویکردهای یادگیری متأثر از انگیزه‌های دانشجویان برای مطالعه است. زمانی که دانشجویان به خاطر ترس از شکست درس می‌خوانند، بیشتر به استفاده از راهبردهای مرتبط با رویکرد سطحی مطالعه و یادگیری مانند حفظ کردن طوطی‌وار رو می‌آورند؛ در حالی که اگر انگیزه آن‌ها فهمیدن معنای زیربنایی مطالب باشد، از راهبردهای عمیق استفاده می‌کنند؛ افزون بر این نتایج نشان داد که انگیزه پیشرفت بیرونی، باور هوشی ذاتی و رویکرد یادگیری سطحی تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت درونی، باور هوشی افزایشی و رویکرد یادگیری عمیق تأثیر مثبت بر عملکرد تحصیلی دانشجویان داشتند. نتایج مطالعات Simons et al. (2004) و Diseth (2003) نیز بر وجود رابطه مثبت بین رویکرد یادگیری عمیق و عملکرد تحصیلی و رابطه منفی بین رویکرد سطحی و عملکرد تحصیلی تأکید کرده‌اند. Dweck (2000) به رابطه بین باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی اشاره کرده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود،

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، بین دانشجویان دختر با دانشجویان پسر از لحاظ انگیزه پیشرفت تفاوت آماری معنی‌داری مشاهده شد. این یافته با نتایج تحقیق Pintrich & Linnenbrink (2002) همخوانی دارد. نتایج بیانگر آن بود که بین باورهای هوشی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این یافته با نتایج Dweck et al. (1978) مبنی بر اینکه دختران در مقایسه با پسران بیشتر به نظریه ذاتی بودن هوش اعتقاد دارند همخوانی ندارد. درخصوص رویکردهای یادگیری، نتایج بیانگر آن بود که بین دانشجویان دختر با دانشجویان پسر از لحاظ استفاده از رویکردهای یادگیری تفاوت آماری معنی‌داری وجود دارد. این یافته با نتایج Zhang (2000) و Miller & Smith (2005) مبنی بر ارتباط جنسیت با رویکرد یادگیری همخوانی دارد.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، انگیزه پیشرفت درونی و باور هوشی افزایشی اثر منفی بر رویکرد یادگیری سطحی و اثر مثبت بر رویکرد یادگیری عمیق داشتند. در مقابل، انگیزه پیشرفت بیرونی و باور هوشی ذاتی اثر مثبت بر

آموخته شود؛ زیرا چنانچه فراگیران نسبت به رویکردهای یادگیری و مهارت‌های مطالعه آگاهی داشته باشند و آن‌ها را به کار ببندند، می‌توانند موفقیت بیشتری کسب کنند. در نهایت، به منظور جلوگیری از کاهش انگیزه پیشرفت در میان دانشجویان پیشنهاد می‌شود تا در دانشکده‌های کشاورزی به مشاوره‌های تحصیلی و شغلی بهای بیشتری داده شود و با دعوت از صاحب‌نظران و کارآفرینان موفق در زمینه کشاورزی از کاهش انگیزه پیشرفت دانشجویان - که به علت تصور آینده‌ای مبهم درخصوص اشتغال فارغ‌التحصیلان این رشته است- جلوگیری شود؛ همچنین پیشنهاد می‌شود در آغاز هر سال تحصیلی جلسات توجیهی برای دانشجویان تازه‌وارد رشته کشاورزی برگزار و در این جلسات به تشریح ویژگی‌های رشته کشاورزی، بازار کار، فرصت‌های شغلی و آینده شغلی دانش‌آموختگان این رشته پرداخته شود. این امر سبب ادراک درست دانشجویان از رشته تحصیلی خود و در نتیجه تلاش بیشتر برای بهره‌گیری از فرصت‌ها می‌شود و امید به آینده را در آن‌ها افزایش می‌دهد.

REFERENCES

- Biabangard, E. (2006). Relationship between self-esteem, achievement motivation and academic achievement. *Psychological Studies*, 1(4&5), 5-18 (In Farsi).
- Biggs, J.B., Kember, D. & Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Boyd, F.B. (2002). Motivation to continue: Enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 18, 257-277.
- Chen, L.A. (2007). Job satisfaction among information system (IS) personnel. *Computer in Human Behavior*, 1, 105-118
- Cokley, K.O., Bernard, N., Cunningham, D., & Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the academic motivation scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 109-119.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

بین نتایج این تحقیق و تحقیقات ذکرشده همخوانی وجود دارد.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، پیشنهاد می‌شود استادان از استفاده ابزاری از نمره امتحان برای برانگیختن دانشجویان به مطالعه و یادگیری خودداری کنند و در مقابل بر درک مطالب تکیه کنند. اگر شیوه ارزشیابی از دانشجو بیشتر به طبقات پایین حیطه شناختی مربوط باشد، حفظ‌کردن مطالب تدبیری مهم برای موفقیت خواهد بود. در حالی که اگر پرسش‌ها از طبقات بالاتر حیطه شناختی طرح شود، دانشجویان ناگزیر به استفاده از راهبردهای عمیق خواهند بود. پیشنهاد می‌شود تا استادان علاوه بر آزمون‌های کتبی آزمون‌های عملکردی را نیز ملاک ارزشیابی دانش و توانایی دانشجویان قرار دهند؛ همچنین پیشنهاد می‌شود تا استادان برای ارزیابی دانشجویان از شیوه‌هایی استفاده کنند که امکان تفکر نقادانه و خلاق را فراهم آورد.

از آنجا که مهارت‌های مطالعه و یادگیری برای افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان مؤثر است، ضروری است این مهارت‌ها در قالب دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی به دانشجویان

- Delavar, A., Ahadi, H. & Barzegar, M. (2011). Relationship between implicit theory of intelligence, 2*2 achievement goals framework, self-regulating learning with academic achievement. *Proceedings of 2nd International Conference on Education and Management Technology, IPEDR*, vol.13, pp. 200-204.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143-155.
- Diseth, A., & Martinsen, O. (2003). Approaches to Learning, Cognitive style, and Motives as predictors of Academic Achievement. *Educational psychology*, 23(2), 196-207.
- Duff, A. (2004). The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its use in management education, *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 56-72.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: their role in motivation, personality and development*. Psychology Press: Taylor and Francis Group.
- Dweck, C.S., Davidson, W., Nelson, S. & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness. *Developmental Psychology*, 14, 268-276.
- Entwistle, N. & Tait, H. (1993). Approaches to

- Studying and Preferences for Teaching in Higher Education: Implication for student rating. Paper presented at the annual meeting of the American educational research Association. Atlanta, GA, April 12-16, 1993.
- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225–1243.
- Festco, T. & McClure, J (2005). *Educational Psychology: an integrated approach to classroom decisions*. New York: Pearson.
- Garton, B.L., Ball, A.L. & Dyer, J.E. (2002). The academic performance and retention of college of agriculture students. *Journal of Agricultural Education*, 43(1), 46-56.
- Ghasemi, V. (2010). *Structural equation modeling in social researches using Amos Graphic*. Tehran: Jameeshenasan. (In Farsi).
- Goldberg, M.D., & Cornell, D.G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement in second- and third-grade students. *Journal of Education of the Gifted*, 21, 179–205.
- Hejazi, E., Rastegar, A., Gholamali Lavasani, M. & Gorban Jahromi, R. (2009). Intelligence beliefs and academic achievement: mediating role of academic goals and academic engagement. *Psychological Research*, 12(1&2), 11-25 (In Farsi).
- Homae, R., Heydari, A., Bakhtiarpoor, S., & Borna, M.R. (2009). Relationship between achievement motivation, cognitive intelligence, emotional intelligence, past education, and demographic factor with academic performance of students. *New Findings in Psychology*, 4(12), 49-63. (In Farsi).
- Husman, J., Hilpert, J., Stump, G. & Lynch, C. (2009). *From thinking about the future to achieving in the present: a study of postsecondary science and engineering courses*. Unpublished manuscript, Arizona State University, Arizona.
- Jegede, J.O. (1994). Influence of motivation and gender on secondary school students academic performance in Nigeria. *The Journal of Social Psychology*, 134(5), 695-698.
- Jegede, J.O., Jegede, R.T., & Ugodlunwa, C.A. (1997). Effects of achievement motivations and study habits on Nigerian secondary school students academic performance. *The Journal of Psychology*, 13 (5), 523-529.
- Klenowski, V. (2002) *Developing portfolios for learning and assessment: processes and principles*. London, RoutledgeFalmer.
- Ligon, N.Y. (2006). Assessing the achievement motivation across grades and gender. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67(6-A), 2052.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, 313-327.
- Moneta, G.B., & Siu, C.M.Y. (2002). Trait intrinsic and extrinsic motivations, academic performance, and creativity in Hong Kong college students. *Journal of College Student Development*, 43, 664–683.
- Pintrich, P.R., Smith D.A.F., Garcia T., & McKeachie W.J. (1991). *Motivated strategies for learning questionnaire*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Sarmadi, M.R., Mahboobi, T., & Abdollahzade, H. (2009). Investigating the relationship between intelligence beliefs, self-esteem and achievement motivation with entrepreneurship in students of Payamenoor University, East and West Azerbaijan. *Quarterly of Psychology*, 4(14), 56-81 (In Farsi).
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 207- 231.
- Shokri, O., Kadivar, P., Farzad, V.A. & Daneshpour, Z. (2006). Relationship between thinking styles and learning approaches with academic achievement of students. *Newest in Cognitive Science*, 8(2), 44.52 (In Farsi).
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentally in motivation, study strategies and performance: know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.
- Slavin, R.E. (2006). *Educational Psychology: theory and practice*. (8th ed). New your Pearson.
- Smith, S.N., & Miller, R.J. (2005). Learning Approaches: Examination type, discipline of study, and gender. *Educational psychology*, 25(1), 43-53.
- Thang, S.M. (2004). Student Approaches to Studying: identifying the Malaysian constructs and comparing them with those

in other contexts, *Journal of Further and Higher Education*, 28(4), 359-372.
Zhang, L.F. (2000). University students'

learning approaches in three cultures: An investigation of Biggs 3p model. *Journal of Personality*, 134, 37-55.