

مقایسه سبک های یادگیری و راهبردهای انگیزشی و خود تنظیمی در دانشجویان استعداد درخشان و عادی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۱۳ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۲۴

خلاصه

مقدمه: این پژوهش با هدف بررسی مقایسه سبک های یادگیری و باورهای انگیزشی و خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان استعداد درخشان و عادی دانشگاه فردوسی مشهد انجام شد.

روش کار: پژوهش حاضر توصیفی از نوع علی-مقایسه ای می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانشجویان کارشناسی ارشد استعداد درخشان و عادی که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل می باشند بود. از این جامعه آماری تعداد ۵۰ نفر به شیوه نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. از سیاه سبک یادگیری (LSI) و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) برای سنجش متغیرهای موردنظر استفاده گردید. داده های پژوهش با استفاده از روش های آماری تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) و آزمون t مستقل تجزیه و تحلیل شد.

نتایج: نتایج حاصل از بررسی داده ها نشان داد که بین گروه دانشجویان استعداد درخشان و گروه دانشجویان عادی تفاوت معناداری در سبک های یادگیری و باورهای انگیزشی و خودتنظیمی یادگیری وجود ندارد ($p>0/05$).

نتیجه گیری: این یافته ها می تواند بیانگر اهمیت لزوم توجه به ساختارهای انگیزشی و الزامات مربوط به سبک های یادگیری برای تمام دانشجویان، فارغ از توجه به زمینه های استعداد و هوشی آنها می باشد.
واژه های کلیدی: سبک یادگیری، راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی، دانشجویان با استعداد درخشان

پی نوشت: این مطالعه فاقد تضاد منافع می باشد.

حمید ذوالفقاری^۱

محمدابراهیم حکم آبادی^{*۲}

عارفه علیشاهی^۳

مریم قوامی^۴

پدرام پاکباز خسروشاهی^۵

محمد مهدی بیرقی^۵

^۱ دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی دانشگاه فردوسی

مشهد، مشهد، ایران

^۲ گروه روانشناسی، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی،

گرگان، ایران

^۳ کارشناسی ارشد روانشناسی شناختی، دانشگاه فردوسی مشهد،

مشهد، ایران

^۴ گروه مشاوره، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان،

ایران

^۵ دانشجوی کارشناسی روانشناسی، دانشگاه بین المللی امام

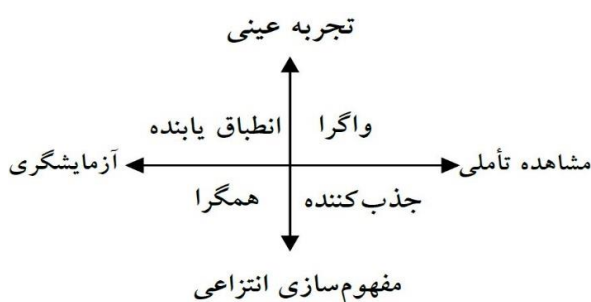
رضا(ع)، مشهد، ایران

Email: zolfaghari.hmd@gmail.com

مقدمه

دانشجویان با استعدادهای درخشان، از مهم ترین سرمایه های انسانی یک جامعه هستند و توجه به امر آموزش و پرورش استعدادهای بالقوه آنها از وظایف مسئولان آموزشی و دانشگاهی هر کشوری است (۱). به دلیل تعدد تعریف هایی که در مورد استعداد درخشان وجود دارد و عدم توافق میان آنها، دولت فدرال آمریکا رایج ترین عناصر تعریف های مختلف استعداد درخشان را استخراج کرده است و از آنها در برنامه ریزیهای مربوط به افراد با استعداد درخشان بهره می گیرد. این عناصر عبارت از: توانایی ذهنی عمومی، استعداد تحصیلی ویژه، توانایی تفکر خلاق، توانایی برجسته در هنرهای زیبا، و توانایی رهبری است (۲). استعداد به عنوان قدرت یادگیری در هر حوزه ای، توانایی در انجام تکلیفی ویژه، ظرفیت حل مسئله، یادگیری ذهنی و بهره گیری از یادگیری، سازش یافتگی و یافتن راه حل در شرایط جدید شناخته می شود (۳). دانشجویان با استعداد درخشان، دانشجویانی هستند که در حوزه ای ویژه یا عمومی عملکردی بالاتر از همسالان خود نشان می دهند، بنابراین این دانشجویان نیازمند برنامه های آموزشی و یادگیری متفاوتی بر اساس استعدادشان هستند (۴). شروع قرن ۲۱ حاکی از تغییرات قابل ملاحظه ای در دیدگاه ها نسبت به عواملی است که یادگیری استعدادهای درخشان را تحت تأثیر قرار داده است (۱) و در این میان چند از عواملی که یادگیری دانشجویان را تحت تأثیر قرار می دهد سبک های یادگیری، شناختی و انگیزشی است (۵). تاکنون مدل های زیادی از سبک های یادگیری ارائه شده، اما در مورد اینکه کدام مدل از همه بهتر است اتفاق نظر وجود ندارد. اما کلب در سال ۱۹۸۴ مدلی از سبک های یادگیری را ارائه داد که به چرخه یادگیری تجربی شهرت دارد. از نظر کلب یادگیری فرایندی است که به ترتیب از چهار مرحله تشکیل شده است:

۱. تجربه عینی ۲. مشاهد فکورانه یا تأملی ۳. مفهوم سازی انتزاعی ۴. آزمایشگری فعال. از ترکیب چهار مرحله مربوط به چرخه یادگیری چهار سبک یادگیری ایجاد می شود که شامل سبک یادگیری همگرا، واگرا، جذب کننده و انطباق یابنده می شود (۶). خلاصه ای از مدل کلب در رابطه با سبک های یادگیری در نمودار ۱ نشان داده شده است:



نمودار ۱. مدل کلب در رابطه با سبک های یادگیری

از دهه ۱۹۸۰ میلادی تحقیقات در زمینه یادگیری بر چگونگی تعامل عوامل انگیزشی و شناختی که به طور مشترک روی یادگیری و پیشرفت یادگیرندگان اثر می گذارند؛ متمرکز شده است. اکنون این اتفاق نظر وجود دارد که یادگیرندگان برای موفقیت تحصیلی به مهارت های شناختی و باورها و تمایلات انگیزشی نیاز دارند (۷). یادگیری خودتنظیمی از مقوله هایی است که به نقش فرد در فرایند یادگیری توجه دارد. راهبردهای خودتنظیمی به نظارت، تنظیم و کنترل دانشجویان از فعالیتهای شناختی و رفتار واقعی خودشان اشاره دارد (۸). طبق تحقیقات وینترز^۱ و همکاران (۹)؛ پینتریج و دی گروت^(۱۰)؛ عبدالله پور و همکاران (۱۱)؛ ترویل، دورون و کومیس^(۱۲)؛ گرونچل، شوینگر، استمایر و فریز^(۱۳) و محمدی و همکاران (۱۴) بین یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی همبستگی مثبتی وجود دارد.

³Trouillet, Doron & Combes

⁴Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries

¹Winters

²Pintrich and Groot

هستند که در نیم سال اول سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل می باشند، که از این تعداد ۵۰ نفر به شیوه نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. بدین صورت که نخست از دفتر استعدادهای درخشان دانشگاه فردوسی اسامی و مشخصات همه دانشجویانی که بر اساس آیین نامه احراز استعدادهای برتر و نجنگی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی جمهوری اسلامی ایران حائز یکی از شرایط استعداد درخشان بودند، گرفته شد. سپس با تک تک دانشجویان تماس گرفته شد و پرسشنامه های پژوهش در اختیار افرادی که مایل به همکاری در پژوهش بودند، قرار گرفت. سپس به ازای هر دانشجوی استعداد درخشان، یک دانشجوی عادی از همان پایه تحصیلی به عنوان گروه مقایسه انتخاب شد که بدین ترتیب ۲۵ دانشجوی عادی که از نظر پایه تحصیلی با دانشجویان استعداد درخشان همسازی شده بودند به عنوان نمونه دانشجویان عادی انتخاب شد. در نهایت دانشجویان به دو گروه (۲۵ نفره) استعداد درخشان و عادی تقسیم بندی شدند تا از نظر سبک های یادگیری و راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی یادگیری مقایسه شوند. دانشجویان پس از اطلاع از موضوع و آگاهی از فرآیند کار، داوطلبانه و با رضایت وارد پژوهش شدند.

ابزار پژوهش

پرسشنامه سبک های شناختی کلب (LSI): این پرسشنامه را کلب در سال (۶) تدوین کرد. این پرسشنامه سبک های یادگیری افراد را در دو بعد تجربه عینی-مفهوم سازی انتزاعی و مشاهده تاملی-آزمایشگری فعال، مورد سنجش قرار می دهد و از ترکیب این ابعاد چهارسبک یادگیری همگرا، واگرا، جذب کننده و انطباق یابنده به دست می آید. این پرسشنامه از ۱۲ جمله تشکیل شده و برای هر جمله چهار گزینه پیشنهاد شده است؛ آزمودنی پاسخ پیشنهادی را با توجه به نحوه یادگیری خود از نمره ۱ تا ۴ رتبه بندی می کند. به این ترتیب در هر جمله به گزینه ای که بیشترین مطابقت را با سبک یادگیری آزمودنی دارد، نمره ۴ و به گزینه ای که با سبک یادگیری آزمودنی مطابقت ندارد، نمره ۱ داده می شود. نمره ای که از بقیه نمره ها بیشتر است،

مدل های مختلفی از انگیزش وجود دارد که درباره یادگیری و عملکرد ارائه گردیده است (۱۵). یکی از این مدل های انگیزش، مدل باورهای انگیزشی پیتریچ است. این محقق در تدوین مدل متغیرهای انگیزشی از تئوری ارزش - انتظار استفاده کرده است، این تئوری بیان می کند که در حیطه تحصیلی، سه مؤلفه انگیزشی وجود دارد که عبارتند از: انتظار، ارزش و عاطفه. طبق این مدل، باورهای انگیزشی شامل سه نوع عمومی باورهای خودکارآمدی، باورهای ارزش تکلیف و جهت گیری های هدفی است که در دانشجویان وجود دارد. در زمینه پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی شامل اعتماد دانشجو در مهارتهای شناختی خود برای یادگیری یا انجام کار دوره تحصیلی است (۱۶). طبق یافته های حسینی (۱۱)، پیتریچ و دی گروت (۱۰) و عابدی، سعیدی پور، فرج اللهی، صیف (۱۷) رابطه ای مستقیم و قوی بین خودکارآمدی با یادگیری خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه وجود دارد.

سبک های یادگیری از دیرباز به عنوان متغیری که می تواند بر عملکرد تحصیلی تاثیرگذار باشد مورد توجه بوده و هست اما پژوهش ها بین سبک های یادگیری و عملکرد تحصیلی قائل به رابطه بودند و در بعضی دیگر رابطه ای به دست نیآورده اند. بنابراین عواملی دیگر در این بین نیز حائز اهمیت می باشد. به نظر می رسد عواملی نظیر انگیزش و نگرش افراد به دروس مختلف و راهبردهای یادگیری از اهمیت فراوانی برخوردارند؛ که می توانند به عنوان میانجی عمل کنند و رابطه سبک های یادگیری را با عملکرد تحصیلی دانشجویان را توجیه پذیر کنند. بنابراین هدف پژوهشگر از این مطالعه شناسایی تفاوت های سبک های یادگیری و راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی خاص بین دانشجویان استعداد درخشان و عادی می باشد.

روش کار

پژوهش حاضر توصیفی از نوع علی-مقایسه ای می باشد. جامعه مورد نظر این پژوهش شامل کلیه دانشجویان عادی و استعداد درخشان کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی شهر مشهد

پرسشنامه به صورت طیف پنج درجه‌ای لیکرت است. سوالات ۳۹، ۲۷ به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند. پیتربچ و دیگروت (۱۰) در مطالعه‌ی آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های مولفه باورهای انگیزشی را به این صورت محاسبه نمودند: خودکارآمدی ۰/۸۹، ارزش‌گذاری درونی ۰/۸۷ و اضطراب امتحان ۰/۷۵ همچنین برای دو زیرمقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یعنی راهبردهای شناختی ۰/۸۳ و خودتنظیمی ۰/۷۴ نیز به دست آمد (۲۱). در یک پژوهش که توسط ایگر^۲ (۲۲) انجام گرفت آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های این پرسشنامه در دامنه‌های بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۴ به دست آمد. فولادچنگ و همکاران (۲۳)، ضریب پایایی این آزمون را با بازآزمایی یک گروه ۳۰ نفری در فاصله زمانی یک ماه برآورد کرد. میزان آلفای در پژوهش یاد شده، برای کل آزمون ۰/۹۰ و برای هر یک از خرده آزمون ها در دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۸۷ به دست آمد. در پژوهش کنونی ضریب پایایی کل نمونه به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۶ به دست آمد.

نتایج

در جدول ۲ یافته‌های توصیفی آزمودنی‌ها و متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه در دو بخش مربوط به گروه افراد استعداد درخشان (۲۵ نفر) و افراد عادی (۲۵ نفر) ارائه شده است.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه افراد استعداد درخشان و افراد عادی

گروه‌ها		استعداد درخشان		عادی	
متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	انحراف استاندارد
سبک‌های یادگیری					
همگرا	۳۱/۹۲	۷/۶۷	۳۲/۴۴	۹/۷۰	
واگرا	۳۸/۱۲	۵/۹۶	۳۸/۱۶	۸/۳۹	
جذب‌کننده	۳۸/۲۸	۸/۲۰	۴۰/۲۰	۷/۷۴	
انطباق‌یابنده	۳۰/۷۶	۹/۰۲	۲۹/۷۶	۱۰/۰۲	

بیان‌کننده سبک یادگیری غالب آزمودنی خواهد بود (۱۸). کایس^۱ (۱۹) در پژوهشی روایی و پایایی این سیاهه را مطلوب گزارش کرد. ایزدی و آدلایی برای تعیین روایی (اعتبار) این پرسشنامه از روش روایی همزمان استفاده کردند که همه سوالات در سطح ۰/۰۰۱ درصد معنادار هستند. همچنین پایایی پرسشنامه ترجمه شده سبک‌های یادگیری کلب به زبان فارسی براساس پژوهش رودباری و حسین چاری (۲۰) به شرح مندرج در جدول می‌باشد. در پژوهش کنونی ضریب پایایی کل نمونه به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۲ به دست آمد.

جدول ۱. ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های پرسشنامه

سبک‌های یادگیری	آلفای کرونباخ	همبستگی دو نیمه اسپیرمن
تجربه‌عینی	۰/۶۸	۰/۵۸
مشاهده‌تأملی	۰/۶۴	۰/۵۳
مفهوم‌سازی	۰/۷۶	۰/۴۱
انتزاعی		۰/۶۹
آزمایشگری فعال	۰/۷۳	۰/۴۲

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری

(MSLQ): پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری را پیتربچ و دیگروت (۱۰) در زمینه ارزیابی راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی ساخته و آن را پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری نام نهادند. این ابزار براساس رویکرد شناختی-اجتماعی مبنی بر تعامل شناخت و انگیزش تدوین شده است. پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری در مجموع دارای ۴۷ آیتم و دو مولفه است که این دو مولفه نیز هر کدام دارای زیرمولفه‌هایی هستند. این مولفه‌ها عبارتند از: باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان) و راهبردهای خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، ارزش‌گذاری درونی، خودتنظیمی). نمره‌گذاری این

بزرگترین ریشه روی $0/02$ $0/241$ $0/914$ 45 4 $0/21$

همان طور که در جدول ۳ آمده، F تحلیل واریانس چند متغیره معنی دار نشده است ($\eta^2 = 0/021$ و $P > 0/914$) و $F(4, 45) = 0/241$. معنی دار نبودن این آزمون چند متغیره حاکی از آن است که بین دو گروه دانشجویان از نظر ترکیب متغیر وابسته سبک های یادگیری تفاوت معنی دار و معتبر وجود ندارد. براساس این نتایج، بخش بسیار کوچکی از واریانس کل ($0/021$) با این متغیر مستقل تبیین شده است. به دلیل معنی دار نشدن آزمون تحلیل واریانس چند متغیره، به آزمون های پس تبعی نمی پردازیم.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره باورهای انگیزشی و خودتنظیمی یادگیری

مجدور اتا	df معناداری	df فرضیه خطا	F	ارزش	اثرات
0/039	0/875	44	5	0/357	اثر پیلایی
0/039	0/875	44	5	0/357	لامبدای ویلکز
0/039	0/875	44	5	0/357	اثر هاتلینک
0/039	0/875	44	5	0/357	بزرگترین ریشه روی

همان طور که در جدول ۴ آمده، F تحلیل واریانس چند متغیره معنی دار شده است ($\eta^2 = 0/039$ و $P < 0/875$) و $F(5, 44) = 0/357$. معنی دار نبودن این آزمون چند متغیره حاکی از آن است که بین دو گروه دانشجویان از نظر ترکیب متغیر وابسته باورهای انگیزشی و خودتنظیمی یادگیری تفاوت معنی دار و معتبر وجود ندارد. براساس این نتایج، بخش بسیار کوچکی از واریانس کل ($0/039$) با این متغیر مستقل تبیین شده است. به دلیل معنی دار نشدن آزمون تحلیل واریانس چند متغیره، به آزمون های پس تبعی نمی پردازیم.

مولفه باورهای انگیزشی و خودتنظیمی یادگیری				
خودکارآمدی	15/96	7/02	16/60	8/67
ارزش درونی	22/36	5/94	22/52	7/21
اضطراب امتحان	20/20	4/33	20/12	4/32
راهبردهای شناختی	30/52	10/13	29/80	11/54
راهبردهای خودتنظیمی	8/32	1/40	8/76	1/85
جنسیت	زن	31	0/62	
	مرد	19	0/38	
	مجموع	50	0/100	

همانطور که مشاهده می شود ۳۱ نفر (۶۲ درصد) از نمونهی پژوهش حاضر را زنان و ۱۹ نفر (۳۸ درصد) را مردان تشکیل می دهند. با توجه به مقادیر جدول ۲ می توان مشاهده کرد که گروه دانشجویان استعداد درخشان میانگین سبک واگرا و همگرای بیشتری نسبت به دو سبک دیگر دارند و افراد عادی میانگین سبک یادگیری جذب کننده و انطباق یابنده بیشتری نسبت به دو سبک دیگر دارند. همچنین می توان مشاهده کرد که گروه افراد استعداد درخشان در خودکارآمدی، ارزش درونی، راهبردهای خودتنظیمی میانگین بالاتری نسبت به گروه دانشجویان عادی گرفته اند. برای بررسی فرضیه های پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) یا تحلیل دو گروهی T^2 هاتلینک پراخته شده است، که نتایج آن در جداول زیر ارائه شده است. پیش از آزمون آماری فرضیه های پژوهش، مفروضه های تحلیل واریانس چند متغیره بررسی شد که نتایج بیانگر رعایت شدن پیشفرض ها بود.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره سبک های یادگیری

مجدور اتا	df معناداری	df فرضیه خطا	F	ارزش	اثرات
0/021	0/914	45	4	0/241	اثر پیلایی
0/021	0/914	45	4	0/241	لامبدای ویلکز
0/021	0/914	45	4	0/241	اثر هاتلینک

جدول ۵. نتایج t مستقل نمرات عملکرد تحصیلی افراد

استعداد درخشان و عادی

متغیر	t	آزادی	درجه	سطح		تفاوت	تفاوت
				معنی	فاصله		
				میانگین	انحراف	اختلاف	فاصله اطمینان
عملکرد	۰/۳۹۰	۴۸	۰/۶۹۸	۰/۱۴۱	۰/۳۶۲	۰/۵۸۶	۰/۸۶۹
تحصیلی	۰/۳۹۰	۳۷/۶۳	۰/۶۹۹	۰/۱۴۱	۰/۳۶۲	۰/۵۹۲	۰/۸۷۴

نتایج جدول آزمون t مستقل (جدول شماره ۵) نشان می دهد، در مقایسه با دانشجویان عادی، عملکرد تحصیلی دانشجویان با استعداد درخشان، تفاوتی نمی باشد. میانگین تفاوت بین شرایط ۰/۱۴۱ و در سطح اطمینان ۰/۹۵ برای تخمین میانگین تفاوت برای جامعه بین ۰/۵۸۶- تا ۰/۸۶۹ بود. اندازه اثر کوچک بود. آزمون t مستقل نشان داد که تفاوت میان شرایط معنی دار نیست: (آزمون یک دامنه $P > ۰/۶۹۷$ ، $df = ۴۸$ ، $t = ۰/۳۹۰$).

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مقایسه سبک های یادگیری و راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی در دانشجویان ارشد با استعداد درخشان و عادی در دانشگاه فردوسی مشهد انجام گرفت. نتایج پژوهش در ارتباط با فرضیه اول مبنی بر آنکه، بین دانشجویان عادی و استعداد درخشان در زمینه سبک های یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد، نشان داد که بین این دو گروه دانشجویان از لحاظ سبک یادگیری تفاوت معناداری وجود ندارد. در این راستا پژوهش مسروری ثانی و همکاران (۲۴) با هدف مقایسه سبک های یادگیری در دانش آموزان تیزهوش و عادی دریافتند که پسران مراکز تیزهوش دارای سبک یادگیری جذب کننده هستند و دختران مراکز تیزهوش دارای سبک یادگیری واگرا هستند، پسران مدارس عادی دارای سبک یادگیری همگرا و دختران مدارس عادی دارای سبک یادگیری جذب کننده می باشند. با توجه به مقادیر بدست آمده در این پژوهش می توان مشاهده کرد که گروه افراد استعداد درخشان دارای سبک واگرا و افراد عادی

دارای سبک یادگیری جذب کننده می باشند که با نتایج پژوهش مذکور در قسمت نمونه ی دختران همسو می باشد. قبری و همکاران (۲۵) در پژوهشی که با هدف بررسی رابطه بین سبک های یادگیری با عملکرد تحصیلی دانش آموزان عرب و فارس زبان در درس زبان انگلیسی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که بین سبک های یادگیری با عملکرد تحصیلی دانش آموزان در درس زبان انگلیسی رابطه معناداری وجود دارد، نتیجه ی این پژوهش با موضوع مورد نظر حاضر همسو نمی باشد. پژوهش های همایونی و عبداللهی (۲۶) و سرچمی و حسینی (۲۷) که بیانگر عدم وجود رابطه معناداری بین سبک های یادگیری با عملکرد تحصیلی دانش آموزان هستند، با نتیجه این فرضیه از تحقیق حاضر همسو می باشد. همچنین نتایج پژوهش در ارتباط با فرضیه دوم مبنی بر آنکه، بین دانشجویان عادی و استعداد درخشان در زمینه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد، نشان داد که بین این دو گروه دانشجویان از لحاظ راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود ندارد. عابدینی و همکاران (۲۸) در پژوهشی با هدف تعیین رابطه سبک های یادگیری و خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی دانش آموزان انجام دادند و نتایج بیان کننده این بود که بین سبک های یادگیری و خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. پیترریچ و دیگرگوت (۱۰) در پژوهشی بیان کردند که راهبردهای خودتنظیمی سطح برانگیختنی را بالا برده و میزان درگیری شناختی را افزایش می دهند و نهایتاً عملکرد تحصیلی را بهبود می بخشند. هیچ کدام از پژوهش های ذکر شده با نتیجه تحقیق حاضر همسو نمی باشد شاید به این دلیل که هر دو گروه از دانشجویان در سطح نسبتاً یکسانی از عملکرد تحصیلی هستند و شرکت کنندگان گروه استعداد درخشان و عادی شامل دانشجویان مقطع فوق لیسانس هستند که این موجب شده است تا تفاوتی در جنبه های مدنظر بوجود نیاید. می توان گفت که خانواده ها ممکن است، پیام های مبهم و درهم آمیخته ای درباره ارزشها، پیشرفت و

آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بازتابی از اهداف بلندمدت زندگی تحصیلی دانشجویان به شمار می رود. در پژوهش حاضر با برخی از محدودیت ها همانند موارد ذیل رو به رو شدیم: آگاهی در مورد سبک های یادگیری به خصوص ارتباط آن با الگوی فرهنگی به مدرسان کمک می کنند که مشکلات یادگیری دانشجویان را بهتر درک نمایند. از آنجا که سبک های یادگیری که متناسب با کشور ایران باشد یافت نشد و در نتیجه از سبک یادگیری کلب به دلیل جامع و رایج بودن استفاده گردید که پیشنهاد می شود سبک های یادگیری را متناسب با فرهنگ کشور بومی سازی نمایند. یکی از بزرگترین محدودیت ها در پژوهش، حجم گروه نمونه بود. همچنین گروه ها از نظر سن، تاریخچه و خصوصیات خانوادگی و تحصیلی با یکدیگر تفاوت داشتند. دسترسی به نمونه مردان دانشجو به دلایل مختلف از جمله کمتر بودن تعداد آنها درقبولی دانشگاه ها نسبت به زنان؛ با سختی های بسیاری مواجه بود. کنترل داروهای مصرفی احتمالی و مشکلاتی که افراد ممکن است داشته باشند، در زمان انجام پژوهش بر روی افراد شرکت کننده در گروه نمونه، امکان پذیر نبود.

تشکر و قدردانی

از تمامی دانشجویانی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند تشکر و قدردانی می شود.

الگوسازی رفتارهای پیشرفت مدارانه به فرزندشان بدهند که این امر ممکن است در دانشجویان با استعداد درخشان تا حدودی بیشتر باشد؛ زیرا وقتی برچسب تیزهوشی به فرد داده می شود، والدین و اطرافیان انتظارات بیشتری از وی دارند و مدام فرزند خود را از این کلاس فوق برنامه به کلاس دیگری انتقال می دهند تا اینکه سردرگم می شوند و از شناخت اهداف اصلی آموزش و هدایت مسیر درست و رسیدن به اهداف اصلی فاصله می گیرند. در کل فشارهای مضاعف تحصیلی و خانوادگی، رقابت های سخت گیرانه، بی ارزش دانستن اهداف آموزشی و تحصیلی و تلاش بیشتر دانشجویان عادی برای شرکت در آزمون ورودی دکترا می تواند در این امر تأثیرگذار باشد. این عوامل می توانند در کنار هم سبب شود که دانشجویان با استعداد درخشان نتوانند آن چنانکه از آنها انتظار می رود موفق باشند. معلمان باید از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده کنند و این تفکر سنتی خود را تغییر دهند که بعضی از دانشجویان مطالب آموزشی را یاد نمی گیرند. پژوهشگران معتقدند معلمان باید این نکته را درونی سازی کنند که دانشجویان برای یادگیری به دانشگاه می آیند و باید مهارت چگونگی یادگیری به آنها آموزش داده شود (۱۰). براساس نتایج این پژوهش شایسته است که اساتید دانشگاه علاوه بر آموزش مطالب درسی، چگونگی یادگیری را نیز به دانش آموزان یاد بدهند؛ زیرا

References

1. Kim KJ, Kee C. Gifted students' academic performance in medical school: A study of Olympiad winners. *Teaching and learning in medicine*. 2012 Apr 1;24(2):128-32.
2. Castejón JL, Gilar R, Miñano P, González M. Latent class cluster analysis in exploring different profiles of gifted and talented students. *Learning and Individual Differences*. 2016; 50:166-74.
3. COSAR G, ÇETİNKAYA Ç, ÇETİNKAYA Ç. Investigating the preschool training for gifted and talented students on gifted school teachers' view. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*. 2015;3(1):13-21.
4. Hosseini SA, Boland H. Comparison of Academic Burnout, Mental Health, and Creativity among Students of Exceptional Talents Schools and Ordinary Schools. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS) ISSN 2356-5926*. 2016;2(4):1343-52.
5. Bruinsma M. Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and instruction*. 2004; 14(6): 549-568.
6. Kolb AY, Kolb DA. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*. 2005;4(2):193-212.

7. Pintrich PR. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*. 2000 Sep;92(3):544.
8. Broadbent J, Poon WL. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*. 2015 1(27):1-3.
9. Winters FI, Greene JA, Costich CM. Self-regulation of learning within computer-based learning environments: A critical analysis. *Educational Psychology Review*. 2008 Dec 1;20(4):429-44.
10. Pintrich PR, De Groot EV. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*. 1990 Mar;82(1):33.
11. Abdullah Pour M, Kadyorp, Abdullahi M. Investigating the relationship between cognitive styles and cognitive and metacognitive strategies with academic achievement. *Quarterly Journal of Psychological Research*. 2005; 8 (3): 29-45
12. Trouillet R, Doron J, Combes R. Metacognitive beliefs, environmental demands and subjective stress states: A moderation analysis in a French sample. *Personality and Individual Differences*. 2016; 101:9-15.
13. Grunschel C, Schwinger M, Steinmayr R, Fries S. Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*. 2016; 49:162-70.
14. Mohammadi Darvish Baqal N, Hatami H, Asadzadeh H, Ahadi H. Investigating the effect of teaching self-regulatory strategies (cognitive and metacognitive) on motivational beliefs (academic motivation, self-efficacy, test anxiety) in high school students. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 2013; 9 (27): 50-64.
15. Dunn KE, Lo WJ, Mulvenon SW, Sutcliffe R. Revisiting the motivated strategies for learning questionnaire: A theoretical and statistical reevaluation of the metacognitive self-regulation and effort regulation subscales. *Educational and Psychological Measurement*. 2012; 72(2):312-31.
16. Credé M, Phillips LA. A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and individual differences*. 2011 Aug 1;21(4):337-46.
17. Ghaibi M, Arefi M, Danesh, A. The relationship between learning styles and self-efficacy of students in study groups. *Journal of Applied Psychology* 2011; 6 (1): 53-69
18. DeCoux VM. Kolb's learning style inventory: A review of its applications in nursing research. *Journal of Nursing Education*. 2016; 29(5):202-7.
19. Kayes DC. Internal validity and reliability of Kolb's learning style inventory version 3 (1999). *Journal of Business and Psychology*. 2005 Dec 1;20(2):249-57.
20. Rudbari Z, Hossein Chari M. Investigating the role of mediating learning styles in relation to personality traits and academic achievement of high school students. *Two Monthly Behavior Monthly*. 2006; 16 (39): 55-64
21. Duncan TG, McKeachie WJ. The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational psychologist*. 2005 Jun 1;40(2):117-28.
22. Ilker E. A Validity and Reliability Study of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2014;14(3):829-33.
23. Fooladcheng M, Latifian M, Razaviyeh A. A comparative study of the effect of self-management skills training and increasing self-sufficiency beliefs on the academic performance of high school students. *Modern Educational Thoughts*, 2006; 2 (3): 7-25.
24. Masrouri Thani S., Abbaszadeh H, Mirzaei M., Nasiri M. Comparison of Learning Styles in Acute Intelligent and Ordinary Students, 3rd International Conference on Science and Engineering, Istanbul, Turkey. 2016
25. Ghanbari AS, Ghanbari Talab M, Sarmadi M, Naderi Lordjani M. Investigating the relationship between learning styles and academic performance of bilingual students in English language course, National Conference on Bilingualism (Challenges and Strategies), Shazand, Payame Noor University of Shazand. 2012
26. Homayouni A, Kadivar P, Abdullahi M. The relationship between learning styles, cognitive styles and the choice of fields of study in high school male students. *Transformational Psychology: Iranian Psychologists*, 2006; 3 (10): 137-144.
27. Sarchami R, Hossaini S. Relationship of learning styles with educational progress of nursing students in Qazvin. *J Qazvin Univ Med Sci*. 2004; 8 (1) :64-67
28. Abedini M., AmooPoor M. Relationship between learning styles and self-efficacy with academic motivation of female students, First International Conference on Psychology and Behavioral Sciences, Tehran. 2014

Original Article

Comparison of learning styles and motivational and self-regulation strategies in Talented and ordinary students

Received: 03/06/2021 - Accepted: 14/06/2021

Hamid Zolfaghari ¹
Mohammad Ebrahim
Hokmabadi ^{2*}
Arefeh Alishahi ³
Maryam Ghavami ⁴
Pedram Pakbaz Khosroshahi ⁵
Mohammad Mahdi Beiraghi ⁵

¹ Ph.D. Student of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

² Department of Psychology, Gorgan Branch, Islamic Azad University, Gorgan, Iran

³ Master of Cognitive Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

⁴ Department of Psychology, Quchan Branch, Islamic Azad University, Quchan, Iran

⁵ Bachelor of Psychology, Imam Reza International University, Mashhad, Iran

Email: zolfaghari.hmd@gmail.com

Abstract

Introduction: The aim of this study was to compare the learning styles and the motivational beliefs and self-regulatory of learning in Talented and ordinary students in Ferdowsi University of Mashhad.

Materials and Methods: This research is a causal-comparative study. The statistical population of this study included all Talented and ordinary master students who studied in the academic year of 2017-2018. A total of 50 people were selected through Purposive sampling. The learning style inventory (LSI) and the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) were used to measure the variables.

Results: The results of data analysis showed that there is no significant difference between the group of talented students and the group of normal students in learning styles and motivational and self-regulatory beliefs of learning ($p > 0.05$).

Conclusion: These findings can indicate the importance of paying attention to motivational structures and requirements related to learning styles for all students, regardless of their areas of talent and intelligence.

Keywords: learning style, motivational and self-regulation strategies, Talented students

Acknowledgement: There is no conflict of interest