

رابطه بین ذهنیت فلسفی و باورهای انگیزشی با راهبردهای یادگیری دانشجو معلمان

دانشگاه فرهنگیان استان خراسان شمالی

جواد افشین^{۱*}، طاهره شادان^۲

۱. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، بجنورد، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش شهرستان بجنورد، بجنورد، ایران.

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره پنجم، شماره هجدهم، تابستان ۱۴۰۲، صفحات ۶۸-۵۷

چکیده

پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری کلیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان خراسان شمالی به تعداد ۶۸۸ نفر بوده است که بر اساس جدول مورگان تعداد ۲۴۸ نفر برآورده شد که به روش تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش پرسش‌نامه ذهنیت فلسفی جی اسمیت (۱۹۹۹)، با مقادیر آلفای کرونباخ ۰,۷۸، پرسشنامه راهبردهای یادگیری پیتترچ و دیگروت (۱۹۹۰) با آلفای کرونباخ ۰,۸۳ استفاده گردید. روایی پژوهش از نوع محتوایی بوده که مورد تأیید خبرگان قرار گرفت که با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ مورد تحلیل قرار گرفت. جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری استفاده شد. نتایج نشان داد بین جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری با راهبردهای یادگیری به ترتیب با ضرایب همبستگی ۰,۲۴، ۰,۳۱ و ۰,۲۲ رابطه مثبت معناداری وجود داشت. همچنین بین خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان با راهبردهای یادگیری به ترتیب با ضرایب همبستگی ۰,۳۳، ۰,۳۵ و ۰,۳۳ رابطه مثبت معناداری وجود داشت. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندمتغیری نشان داد که متغیرهای خودکارآمدی، اضطراب امتحان، ارزش‌گذاری درونی و جامعیت می‌توانند تغییرات راهبردهای یادگیری را تبیین کنند و سایر متغیرها یعنی تعمق و انعطاف‌پذیری قدرت تبیین معنی‌داری ندارند. **واژه‌های کلیدی:** ذهنیت فلسفی، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری، دانشجو معلمان.

مقدمه

یکی از هدف‌های آموزش و پرورش، یادگیری^۱ و پیشرفت تحصیلی است اغلب نظریه‌های یادگیری بر نوعی تداعی یا پیوند محرک و محرک یا محرک و پاسخ تأکید دارند در این نظریه‌ها، یادگیری به فرایند ایجاد تغییر در رفتار آشکار فرد گفته می‌شود اما در یادگیری شناختی فرآیندهای شناختی بیشتر مورد توجه هستند که فرآیند شناختی از جمله ادراک، امور سازمان اطلاعات، تجزیه و تحلیل اطلاعات، کسب دانش، درک معنی و ایجاد انتظارات مستقیماً قابل مشاهده نیستند، به باور روانشناسان شناختی، یادگیرنده در نتیجه یادگیری در ذهن یا حافظه خود یک ساخت شناختی تشکیل می‌دهد که در آن اطلاعات مربوط به رویدادهای مختلف نگهداری می‌شوند و سازمان می‌یابند. پس، از نظر روانشناسان شناختی یادگیری ایجاد تغییر در رفتار آشکار نیست، بلکه ایجاد تغییر در ساخت شناختی و فرآیندهای ذهنی است (سیف، ۱۳۸۴). عوامل مختلفی بر موضوع یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤثر است که شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در سیستم‌های آموزشی مهم و ضروری است. ذهنیت فلسفی یکی از عوامل مؤثر در یادگیری است، در واقع فلسفی فکر کردن یا تفکر منطقی^۲ بخشی از زندگی روزانه است (خلیلی شورینی، ۱۳۸۶). فلیپ جی اسمیت^۳ (۱۹۹۹) ذهنیت فلسفی را توانایی‌ها و ویژگی‌های ذهن می‌داند که به تفکر صحیح فرد کمک می‌کند و او را به قضاوت‌های صحیح عادت می‌دهد. او ذهنیت فلسفی را نه پر کردن مغز با محتوای دروس فلسفی و نه گرایش به یک فلسفه خاص می‌داند، بلکه ذهنیت فلسفی را فعالیتی می‌داند که مشخصاً به بهبود دایره‌های درونی اختصاص یافته باشد. ذهن فلسفی فرد را آماده می‌کند تا با تفکر درست و منطقی پدیده‌ها را شناسایی کند. انگیزش، مهم‌ترین شرط یادگیری است، علاقه به یادگیری محصول عواملی است که به شخصیت و توانایی دانشجو، ویژگی‌های تکالیف، مشوق‌ها و سایر عوامل محیطی مربوط است (اسکینر و بلومفوت^۴، ۱۹۹۳) همچنین انگیزش می‌تواند هم بر یادگیری جدید و هم بر عملکرد، مهارت‌ها، راهبردها و رفتارهای پیش آموخته تأثیر بگذارد (پینتریش و شانگ^۵، ۲۰۰۷، ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶). باورهای انگیزشی^۶ دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی است که افراد برای انجام دادن یا پرهیز کردن از یک عمل به آن‌ها مراجعه می‌کنند، به عقیده پینتریش و دیگر^۷ (۲۰۰۱) باورهای انگیزشی به باورهای فردی اشاره دارد که هدایت‌کننده و جهت دهنده فعالیت‌های تحصیلی دانش آموزان می‌باشند. به عبارت بهتر، می‌توان گفت که باورهای انگیزشی دلایل شخصی و فردی اشخاص برای انجام یا اجتناب از یک تکلیف و یا فعالیت تحصیلی می‌باشند (پینتریش و دیگر^۷، ۲۰۰۱) انگیزش^۸ و شناخت، همواره به عنوان مهم‌ترین عناصر اساسی در یادگیری مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت و پژوهشگران حوزه‌های مربوط به یادگیری بوده است (پینتریش و دی گروت، ۲۰۰۲). در مدل پینتریش و دی گروت، (۲۰۰۲)، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به عنوان مؤلفه‌های باورهای انگیزشی در نظر گرفته شده‌اند. به عقیده آن‌ها

1 - Learning

2 - Reflectiv Thinking

3 - Philip G Smith

4 - Esiner & Belmoft

5 - Pinterich & Shang

6 - Motivational beliefs

7 - Digeroort

8 - Motivation

خودکارآمدی برای یادگیری یک ادراک شخصی و ارزیابی شخصی از راهبردهایی است که طی آن افراد برانگیخته شده، اهداف تحصیلی خود را دنبال می نمایند (پاناورا^۱ و فیلیپو^۲، ۲۰۰۷). راهبرد یادگیری یا شناختی^۳ به هرگونه رفتار، اندیشه یا عمل گفته می شود که یادگیرنده در ضمن یادگیری مورد استفاده قرار می دهد و هدف آن کمک به فراگیری، سازمان دهی و ذخیره سازی دانش ها و مهارت ها و نیز سهولت بهره برداری از آن ها در آینده است (وایستاین و هیوم^۴، ۱۹۹۸؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۴). یکی از مهارت های مورد نیاز دانشجویان و مربیان مهارت های ادراکی است که بر اساس آن فرد قادر می شود در موقعیت مربوطه تصویر ذهنی از کلیت امور همراه با جزئیات تشکیل دهنده آن، ایجاد کند. درواقع دانشجو باید بتواند هر مسئله ای را که با آن روبه رو می شود به طور واضح و با دقت در ذهن خود مجسم کند تا به درستی درباره آن تصمیم گیری نماید. ازجمله مسائل مبتلا به دانشجویان موضوع یادگیری است که عوامل مختلفی بر آن مؤثر است. تفکر می تواند یکی از عوامل مؤثر بر راهبردهای یادگیری باشد که به عقیده فیلیپ جان اسمیت^۵ تفکر مسئله اساسی برای هر فرد است (اسمیت، ۱۹۹۹). که برای پرورش آن ابزارهایی لازم است داشتن ذهن فلسفی^۶ فرد را در تفکر منطقی کمک می کند. در ایران همه نهادهای دولتی ازجمله وزارت آموزش و پرورش همه ساله مبالغ هنگفتی از بودجه کشور را صرف مسائل آموزش و پرورش ازجمله تربیت معلم، تهیه و چاپ کتاب، حقوق کارکنان، تدارک کلاس های بازآموزی و کارآموزی، تدریس روش های مختلف آموزشی و غیره می کنند. خانواده ها نیز سرمایه و وقت زیادی را صرف یادگیری فرزندان خود می کنند و حتی بسیاری از دانش آموزان و دانشجویان وقت و نیروی زیادی را صرف مطالعه، آموزش و یادگیری می کنند، اما درعین حال یادگیری درست صورت نگرفته، یا در حد مورد انتظار نیست و آن ها به نتیجه دلخواه نرسیده اند و آمادگی های لازم را کسب نکرده اند. لذا نه تنها دولت به بازخورد مناسب نمی رسد، بلکه حتی افت تحصیلی از مهم ترین مسائل مبتلا به نظام آموزشی کشور ماست که همه آن سرمایه ها و اوقات گران بها را هدر می دهد (واحدی، ۱۳۷۹). یکی از عوامل مهم در عدم یادگیری، عدم به کارگیری ظرفیت بالای یادگیری و فعالیت دانش آموزان یادانشجویان در اثر عدم آشنایی آنان با راهبردهای یادگیری و مطالعه و استفاده صحیح از آن ها است که این امر ضرورت توجه به راهبردهای یادگیری دانشجو معلمان و مدیران و آینده سازان جامعه را اجتناب ناپذیر کرده است. در این زمینه پژوهش هایی انجام شده است ازجمله خرقانیان (۱۳۷۲)، هاشمی (۱۳۷۲)، بندلی زاده (۱۳۷۶)، سیف هاشمی (۱۳۸۲)، مرچیلی ورسول نژاد (۱۳۸۷)، نعمتی و همکاران (۱۳۹۱) درخصوص تأثیر ذهنیت فلسفی بر کارایی نشان دادند که بین ذهن فلسفی مدیران و کارایی آنان رابطه وجود دارد. کجباف (۱۳۸۲) در پژوهش خود مبنی بر رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی به این نتیجه رسید که بین باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. خدا پناهی و همکاران (۱۳۷۹)، البرزی و سیف (۱۳۸۲)،

1-Panaoura

2-Philppue

3-Cognitive Stratgy

4 -Vayestayn&Hiyom

5-Philip Gan Smit

6-Philosophical Mindset

سیف لطفیان (۱۳۸۳)، سیف (۱۳۸۵)، لطفیان، سیف و رضویه (۱۳۸۶) درخصوص، رابطه بین عوامل انگیزشی با راهبردهای یادگیری به این نتیجه رسیدند که بین عوامل انگیزش و راهبردهای یادگیری روابط مستحکم و پیچیده وجود دارد.

بنجامین، مک کیجی، لین وهالینگر (۱۹۸۱) در پژوهشی تحت عنوان رابطه بین اضطراب دانشجویان با پیشرفت آنان نشان داده‌اند که اگرچه دانشجویان مضطرب، به نظر می‌رسد که پرتلاش هستند ولی اغلب آن‌ها از استراتژی‌های شناختی مناسب برای پیشرفتشان بهره نمی‌گیرند. نتایج مطالعات هامن و همکاران (۲۰۰۰) در پژوهشی تحت عنوان رابطه بین آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد و انجام موفقیت‌آمیز تکالیف درسی دانش آموزان بیانگر آن است که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی به‌طور قابل توجهی در پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد و انجام موفقیت‌آمیز تکالیف درسی دانش آموزان مؤثر است.

راس و همکاران (۲۰۰۱) در پژوهشی تحت عنوان رابطه بین خودتنظیمی دانش آموزان با اضطراب آنان به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان خودتنظیم گر اضطراب کمتری در فعالیت تحصیلی خود دارند. یافته‌های پژوهشی پیتتریک و دی گروت (۱۹۹۰)، چی هانگ (۲۰۰۲)، ولترز (۲۰۰۳)، بولینگر، دانیل^۱ (۲۰۰۲)، پی یرا، جاناتان^۲ (۲۰۰۹) نیز اهمیت و تاثیر ذهنیت فلسفی بر کارایی و اثربخشی را تأیید نمودند. به‌طور کلی، اهمیت ذهنیت فلسفی برای دانشجویان از این جهت است که مسائل و موضوعات آنان دائماً در حال تغییر بوده و ابعاد تازه‌ای به خود می‌گیرد که حل آن‌ها منوط به استفاده از قدرت تفکر و تعقل است. لذا پرداختن به موضوع ذهنیت فلسفی به‌ویژه برای دانشجو معلمان که لازم است ضمن داشتن ذهن فلسفی مهارت‌های تفکر را نیز آموزش دهند، امری مهم و ضروری می‌باشد انگیزش نیز عامل بسیار مهم و اغلب مهم‌ترین شرط یادگیری است به‌طوری‌که اهمیت آن اغلب از هوش کلی هم بیشتر می‌باشد (رانکین^۳ و همکاران، ۱۹۹۶؛ به نقل از کاوه، ۱۳۹۱). انگیزش مایه‌ی اساسی یادگیری است زیرا در غیاب انگیزش کافی برای آموختن، یادگیری در آموزشگاه نامحتمل است. مسائل انگیزشی یادگیرندگان در تعلیم و تربیت و تاثیر آن بر عملکرد تحصیلی جنبه مهمی از یادگیری اثربخش تلقی می‌شود (کدیور، ۱۳۸۱). از طرفی تاثیر انگیزش بر تمامی ابعاد رشد، یادگیری و آموزش، توانمندسازی علمی و عملی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت (به‌ویژه معلمان آینده) ضرورتی گریزناپذیر می‌نماید.

روش پژوهش

روش تحقیق حاضر، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری کلیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان خراسان شمالی به تعداد ۶۸۸ نفر بوده است که بر اساس جدول مورگان تعداد ۲۴۸ نفر برآورد شد که به روش تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. برای سنجش ذهنیت فلسفی^۴ از پرسشنامه ذهنیت فلسفی جی اسمیت (۱۹۹۹)، برای سنجش باورهای انگیزشی از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی پیتتریک و دیگرگروت (۱۹۹۰) (MSLQ)^۵ و برای سنجش راهبردهای یادگیری از پرسشنامه راهبردهای یادگیری پیتتریک و دیگرگروت (۱۹۹۰) استفاده شده است. برای تعیین اعتبار ابزار از آلفای کرونباخ استفاده شد، پرسشنامه جی اسمیت (۱۹۹۹)،

1 -Bowlinger

2 -Pierra

3-Rankin

4 -Philosophical Mindset

5 - Motivated Strategies for Learning Questionnaire

با مقادیر آلفای کرونباخ ۰,۷۸۸، پرسشنامه راهبردهای یادگیری پینترچ و دیگروت (۱۹۹۰) با آلفای کرونباخ ۰,۸۳ مورد تأیید قرار گرفت. روایی پژوهش از نوع محتوایی بوده که مورد تأیید خبرگان قرار گرفت که با استفاده از نرم افزار spss نسخه ۲۲ مورد تحلیل قرار گرفت. جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش در قسمت آمار توصیفی از شاخص‌هایی نظیر میانگین، انحراف معیار، جدول فراوانی و نمودارها استفاده می‌شود و در بخش آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری استفاده شد.

یافته‌ها

برای آزمون فرضیه بین جامعیت، تعمق، انعطاف‌پذیری، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری و اضطراب با راهبردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان از رگرسیون گام‌به‌گام استفاده می‌شود آزمون رگرسیون گام‌به‌گام نشان می‌دهد متغیرهای خودکارآمدی، اضطراب امتحان، ارزش‌گذاری درونی و جامعیت به میزان ۲۸,۱٪ می‌توانند تغییرات راهبردهای یادگیری را تبیین می‌کنند. سایر متغیرها شامل تعمق و انعطاف‌پذیری قدرت تبیین معنی‌داری ندارند. ضرایب استاندارد شده نشان می‌دهد که اولاً هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، اضطراب امتحان، ارزش‌گذاری درونی و جامعیت دارای اثر مثبت و مستقیم هستند، ثانیاً به ازای هر یک واحد افزایش در متغیرهای مستقل، متغیر وابسته به اندازه عدد مشخص شده در جدول افزایش می‌یابد. همچنین مقادیر به دست آمده نشان می‌دهد که آزمون رگرسیون در سطح پنج درصد معنی‌دار است. از طرفی مقادیر به دست آمده بیان‌گر این است که در سطح معنی‌داری پنج درصد هیچ‌یک از ضرایب ثابت متغیرها در معادله ضریب تعیین قابل صرف نظر کردن نیست.

با توجه به سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون (۰,۰۰۰۵)، وجود رابطه بین جامعیت ذهنیت فلسفی و راهبردهای یادگیری تأیید می‌شود؛ یعنی می‌توان گفت بین جامعیت و راهبردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در سطح معنی‌داری پنج درصد رابطه وجود دارد. با توجه به مقدار و علامت همبستگی می‌توان گفت این رابطه مستقیم و کم است.

جدول ۱. آزمون همبستگی بین جامعیت و راهبردهای یادگیری

| راهبردهای یادگیری | | |
|-------------------|----------------|--------|
| ۰/۳۱۸ | همبستگی پیرسون | جامعیت |
| P<0.00 | سطح معنی‌داری | |
| ۲۴۸ | تعداد | |

با توجه به اینکه متغیرهای تعمق و راهبردهای یادگیری از نوع فاصله‌ای هستند برای بررسی رابطه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۲. آزمون همبستگی پیرسون تعمق و راهبردهای یادگیری

| راهبردهای یادگیری | | |
|-------------------|----------------|------|
| ۰/۲۴۵ | همبستگی پیرسون | تعمق |
| P<0.00 | سطح معنی‌داری | |
| ۲۴۸ | تعداد | |

با توجه به سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون ($0,0005$)، وجود رابطه بین تعمق ذهنیت فلسفی و راهبردهای یادگیری، تأیید می‌شود؛ یعنی می‌توان گفت بین تعمق و راهبردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در سطح معنی‌داری پنج درصد رابطه وجود دارد. با توجه به مقدار و علامت همبستگی می‌توان گفت این رابطه مستقیم و بسیار کم است.

با توجه به اینکه متغیرهای انعطاف‌پذیری و راهبردهای یادگیری از نوع فاصله‌ای هستند برای بررسی رابطه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است

جدول ۳. آزمون همبستگی پیرسون انعطاف‌پذیری و راهبردهای یادگیری

| | | |
|-------------------|----------------|--------------|
| راهبردهای یادگیری | | |
| ۰/۲۲۳ | همبستگی پیرسون | انعطاف‌پذیری |
| $P<0.00$ | سطح معنی‌داری | |
| ۲۴۸ | تعداد | |

با توجه به سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون ($0,0005$)، وجود رابطه بین انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی و راهبردهای یادگیری تأیید می‌شود؛ یعنی می‌توان گفت بین انعطاف‌پذیری و راهبردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در سطح معنی‌داری پنج درصد رابطه وجود دارد. با توجه به مقدار و علامت همبستگی می‌توان گفت این رابطه مستقیم و بسیار کم است. بین خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان رابطه وجود دارد. با توجه به اینکه متغیرهای خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری از نوع فاصله‌ای هستند برای بررسی رابطه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۴. آزمون همبستگی پیرسون خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری

| | | |
|-------------------|----------------|------------|
| راهبردهای یادگیری | | |
| ۰/۳۵۹ | همبستگی پیرسون | خودکارآمدی |
| $P<0.00$ | سطح معنی‌داری | |
| ۲۴۸ | تعداد | |

با توجه به سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون ($0,0005$)، وجود رابطه بین خودکارآمدی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری، تأیید می‌شود؛ یعنی می‌توان گفت بین خودکارآمدی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در سطح معنی‌داری پنج درصد رابطه وجود دارد. با توجه به مقدار و علامت همبستگی می‌توان گفت این رابطه مستقیم و کم است. بین ارزش‌گذاری و راهبردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان رابطه وجود دارد. با توجه به اینکه متغیرهای ارزش‌گذاری و راهبردهای یادگیری از نوع فاصله‌ای هستند برای بررسی رابطه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۵. آزمون همبستگی پیرسون ارزش‌گذاری درونی و راهبردهای یادگیری

| راهبردهای یادگیری | | |
|-------------------|----------------|------------|
| ۰/۳۳۹ | همبستگی پیرسون | ارزش‌گذاری |
| P<0.00 | سطح معنی‌داری | |
| ۲۴۸ | تعداد | |

با توجه به سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون (۰,۰۰۰۵)، وجود رابطه بین ارزش‌گذاری باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری تأیید می‌شود؛ یعنی می‌توان گفت بین ارزش‌گذاری باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در سطح معنی‌داری پنج درصد رابطه وجود دارد. با توجه به مقدار و علامت همبستگی می‌توان گفت این رابطه مستقیم و کم است بین اضطراب امتحان و راهبردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان رابطه وجود دارد. با توجه به اینکه متغیرهای اضطراب امتحان و راهبردهای یادگیری از نوع فاصله‌ای هستند برای بررسی رابطه از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۶. آزمون همبستگی پیرسون اضطراب امتحان و راهبردهای یادگیری

| راهبردهای یادگیری | | |
|-------------------|----------------|--------|
| ۰/۳۳۷ | همبستگی پیرسون | اضطراب |
| P<0.00 | سطح معنی‌داری | |
| ۲۴۸ | تعداد | |

با توجه به سطح معنی‌داری آزمون همبستگی پیرسون (۰,۰۰۰۵)، وجود رابطه بین اضطراب باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری، تأیید می‌شود؛ یعنی می‌توان گفت بین اضطراب باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در سطح معنی‌داری پنج درصد رابطه وجود دارد. با توجه به مقدار و علامت همبستگی می‌توان گفت این رابطه مستقیم و کم است. یکی از مفروضه‌های در نظر گرفته شده در تحلیل رگرسیون آن است که خطاها دارای توزیع نرمال با میانگین صفر می‌باشند. بدیهی است در صورت عدم برقراری این پیش‌فرض، نمی‌توان از رگرسیون استفاده کرد. بدین منظور باید مقادیر استاندارد خطاها محاسبه شود و نمودار توزیع داده‌ها و نمودار نرمال آن‌ها رسم شود و سپس مقایسه‌ای بین نمودارها صورت گیرد؛ بنابراین جهت بررسی پیش‌فرض مذکور، نمودار توزیع خطاها برای داده‌های پژوهش حاضر ترسیم گردید که نتایج حاصل از آن در نمودارهای فوق ملاحظه می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

بین جامعیت، تعمق، انعطاف‌پذیری، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری و اضطراب با راهبردهای یادگیری دانشجویان دانشگاه فرهنگیان رابطه چندمتغیری وجود دارد. نتایج آزمون نشان داد متغیرهای خودکارآمدی، اضطراب امتحان، ارزش‌گذاری درونی و جامعیت می‌توانند تغییرات راهبردهای یادگیری را تبیین کنند و سایر متغیرها یعنی تعمق و انعطاف‌پذیری قدرت تبیین معنی‌داری ندارند. بر اساس ضریب تعیین به دست آمده در آزمون، خودکارآمدی بیشترین تأثیر را بر راهبردهای یادگیری دارد یعنی ۱۲,۹ درصد تغییرات راهبردهای یادگیری توسط متغیر خودکارآمدی تعیین می‌گردد، اضطراب امتحان با ضریب تعیین ۷ درصد پس از آن بیشترین تأثیر را بر راهبردهای یادگیری دارد و ارزش‌گذاری درونی با ضریب تعیین ۴,۷ درصد و جامعیت با ضریب تعیین ۳,۵ درصد تأثیر کمتری بر راهبردهای یادگیری دارند و تعمق و انعطاف‌پذیری در سطح ۵ درصد قدرت تبیین راهبردهای یادگیری را ندارند. بر اساس

یافته‌های این پژوهش باورهای انگیزشی دانشجویان تاثیر بیشتری بر یادگیری شناختی و فراشناختی آنان دارد گرچه مؤلفه‌های ذهنیت فلسفی دانشجویان موردنظر نیز بر راهبردهای یادگیری آن‌ها مؤثر است اما در مقام مقایسه این تأثیرگذاری کمتر از باورهای انگیزشی می‌باشد، بنابراین گرچه هم تقویت باورهای انگیزشی و هم تقویت قدرت تفکر منطقی دانشجویان بر راهبردهای یادگیری مؤثر است ولی تأثیرگذاری باورهای انگیزشی کمی بیشتر از تأثیرگذاری ذهنیت فلسفی است.

بر اساس یافته‌های حاصل بین جامعیت و راهبردهای یادگیری، در سطح پنج درصد رابطه مثبت معنی‌دار با شدت کم وجود دارد. نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های فخرالسادات سیف هاشمی (۱۳۸۲)، مرچیلی و رسولی نژاد (۱۳۸۷) و اسمیت (۱۹۹۹)، مبنی بر وجود رابطه بین جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری و خلاقیت مدیران همخوانی دارد؛ همچنین با پژوهش نوری زاده (۱۳۸۸) مبنی بر وجود رابطه ابعاد ذهنیت فلسفی (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری) با گرایش مدیران به تغییر و پیشرفت و توسعه و تحقیق بولینگر (۲۰۰۲) مبنی بر تاثیر جامعیت فکر مدیر بر روحیه و کیفیت ارتباط کارکنان و پژوهش موریتی (۲۰۰۵) درخصوص تاثیر ذهنیت فلسفی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان و با پژوهش پی‌یرا (۲۰۰۹) مبنی بر رابطه مثبت بین ذهنیت فلسفی مدیران با خلاقیت، انگیزش و عملکرد کارکنان همخوانی دارد رابطه به‌دست‌آمده بین جامعیت ذهنی دانشجویان با راهبردهای یادگیری رابطه‌ای مستقیم و مثبت است یعنی با افزایش جامعیت راهبردهای یادگیری افزایش خواهد یافت از طرفی شدت وابستگی این دو متغیر کم می‌باشد یعنی رابطه بین جامعیت دانشجویان با راهبردهای یادگیری رابطه‌ای قوی و محکم نیست اما به‌هرحال در فاصله اطمینان ۹۵ درصد بین دومتغیر رابطه وجود دارد. پس نتیجه پژوهش نشان می‌دهد هرچه جامعیت ذهن دانشجویان موردپژوهش بیشتر باشد راهبردهای یادگیری آن‌ها در رفتار، اندیشه یا عملی که او در ضمن یادگیری، به‌منظور سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و نیز سهولت بهره‌برداری از آن‌ها در آینده مورد استفاده قرار می‌دهد، بیشتر می‌شود. نتایج پژوهش‌های متعدد گرچه به‌طور مستقیم اشاره به نتایج حاصل از این پژوهش ندارند ولی از آنجایی که دانشجو معلمان در آینده‌ای نزدیک معلم، کارمند و یا مدیر دستگاه تعلیم و تربیت خواهند بود نتایج حاصل از ذهنیت فلسفی این افراد به آن‌ها قابل تعمیم می‌باشد؛ بنابراین ارتباط جامعیت تفکر دانشجویان بر راهبردهای یادگیری می‌تواند زمینه‌ساز خلاقیت، انگیزه کاری، ارتباط صحیح کاری با سایرین و عملکرد آنان در آینده باشد. از طرفی نتیجه تحقیق بیانگر این واقعیت است که هرچه دانشجویان جامع‌نگرتر باشند از یادگیری جامع تری برخوردار شده و در آینده تأثیرگذاری بیشتری بر دیگران خواهند داشت.

بر اساس یافته‌های حاصل بین تعمق و راهبردهای یادگیری، در سطح پنج درصد رابطه مثبت معنی‌دار با شدت بسیار کم وجود دارد نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های فخرالسادات سیف هاشمی (۱۳۸۲)، مرچیلی و رسولی نژاد (۱۳۸۷) و اسمیت (۱۹۶۵)، مبنی بر وجود رابطه بین جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری و خلاقیت مدیران همخوانی دارد؛ همچنین با پژوهش بولینگر (۲۰۰۲) مبنی بر تاثیر تعمق فکر مدیر بر روحیه و کیفیت ارتباط کارکنان و پژوهش پی‌یرا (۲۰۰۹) مبنی بر رابطه مثبت بین ذهنیت فلسفی مدیران با خلاقیت، انگیزش و عملکرد کارکنان همخوانی دارد. رابطه به‌دست‌آمده بین تعمق ذهنی دانشجویان با راهبردهای یادگیری رابطه‌ای مستقیم و مثبت است یعنی با افزایش تعمق راهبردهای یادگیری افزایش خواهد یافت از طرفی شدت وابستگی این دومتغیر بسیار کم می‌باشد یعنی رابطه بین تعمق دانشجویان با راهبردهای یادگیری رابطه‌ای ضعیف است اما به‌هرحال در فاصله

اطمینان ۹۵ درصد بین دو متغیر رابطه وجود دارد. پس نتیجه پژوهش نشان می‌دهد هرچه تعمق دانشجویان مورد پژوهش بیشتر باشد راهبردهای یادگیری آنها افزایش می‌یابد؛ یعنی هرچه فرد ژرف اندیش تر باشد رفتار، اندیشه یا عملی که او در ضمن یادگیری، به‌منظور سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و نیز سهولت بهره‌برداری از آنها درآینده مورد استفاده قرار می‌دهد، بیشتر می‌شود. نتایج پژوهش‌های متعدد گرچه به‌طور مستقیم اشاره به نتایج حاصل از این پژوهش ندارند ولی از آنجایی که دانشجو معلمان در آینده ای نزدیک معلم، کارمند و یا مدیر دستگاه تعلیم و تربیت خواهند بود نتایج حاصل از ذهنیت فلسفی این افراد به آنها قابل تعمیم می‌باشد؛ بنابراین ارتباط تعمق تفکر دانشجویان بر راهبردهای یادگیری می‌تواند زمینه ساز خلاقیت، انگیزه کاری، ارتباط صحیح کاری با سایرین و عملکرد آنان در آینده باشد. از طرفی نتیجه تحقیق بیانگر این واقعیت است که هرچه دانشجویان عمیق‌تر نگرتر باشند از یادگیری عمیق‌تری برخوردار شده و در آینده تأثیرگذاری بیشتری بر دیگران خواهند داشت.

همچنین بر اساس یافته‌های حاصل بین انعطاف‌پذیری و راهبردهای یادگیری، در سطح پنج درصد رابطه مثبت معنی‌دار با شدت بسیار کم وجود دارد. نتیجه این پژوهش با پژوهش‌های فخرالسادات سیف هاشمی (۱۳۸۲)، مرچیلی و رسولی نژاد (۱۳۸۷) و اسمیت (۱۹۶۵)، مبنی بر وجود رابطه بین جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری و خلاقیت مدیران همخوانی دارد. همچنین با پژوهش نوری زاده (۱۳۸۸) مبنی بر وجود رابطه ابعاد ذهنیت فلسفی (جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری) با گرایش مدیران به تغییر و پیشرفت و توسعه و تحقیق بولینگر (۲۰۰۲) مبنی بر تأثیر انعطاف‌پذیری فکرمدیر بر روحیه و کیفیت ارتباط کارکنان و پژوهش و با پژوهش پی‌یرا (۲۰۰۹) مبنی بر رابطه مثبت بین ذهنیت فلسفی مدیران با خلاقیت، انگیزش و عملکرد کارکنان همخوانی دارد. رابطه به‌دست‌آمده بین انعطاف‌پذیری ذهنی دانشجویان با راهبردهای یادگیری رابطه‌ای مستقیم و مثبت است یعنی با افزایش انعطاف‌پذیری راهبردهای یادگیری افزایش خواهد یافت. از طرفی شدت وابستگی این دو متغیر بسیار کم می‌باشد یعنی رابطه بین انعطاف‌پذیری دانشجویان با راهبردهای یادگیری ضعیف است اما به هر حال در فاصله اطمینان ۹۵ درصد بین دو متغیر رابطه وجود دارد. پس نتیجه پژوهش نشان می‌دهد هر چه انعطاف‌پذیری دانشجویان مورد پژوهش بیشتر باشد راهبردهای یادگیری آنها افزایش می‌یابد؛ یعنی هرچه فرد کمتر دچار جمود فکری شود و در قضاوت‌ها جنبه احتیاط را رعایت کرده و از قطعی کردن عقاید بپرهیزد رفتار، اندیشه یا عملی که او در ضمن یادگیری، به‌منظور سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و نیز سهولت بهره‌برداری از آنها در آینده مورد استفاده قرار می‌دهد، بیشتری شود. نتایج پژوهش‌های متعدد گرچه به‌طور مستقیم اشاره به نتایج حاصل از این پژوهش ندارند ولی از آنجایی که دانشجو معلمان در آینده ای نزدیک معلم، کارمند و یا مدیر دستگاه تعلیم و تربیت خواهند بود نتایج حاصل از ذهنیت فلسفی این افراد به آنها قابل تعمیم می‌باشد بنابراین ارتباط انعطاف‌پذیری تفکر دانشجویان بر راهبردهای یادگیری می‌تواند زمینه ساز خلاقیت، انگیزه کاری، ارتباط صحیح کاری با سایرین و عملکرد آنان در آینده باشد. از طرفی نتیجه تحقیق بیانگر این واقعیت است که هرچه دانشجویان در تفکر انعطاف‌پذیرتر باشند از یادگیری جامع‌تری برخوردار شده و در آینده تأثیرگذاری بیشتری بر دیگران خواهند داشت.

بر اساس یافته‌های حاصل بین خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری، در سطح پنج درصد رابطه مثبت معنی‌دار با شدت کم وجود دارد. نتیجه حاصل از این پژوهش با پژوهش‌های کجفاف (۱۳۸۲)، خداپناهی و همکاران (۱۳۷۹)، البرزی و سیف (۱۳۸۲) مبنی بر این

که بین باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد، همخوانی دارد. همچنین این پژوهش با پژوهش‌های پینتریک و دی گروت (۱۹۹۰)، چی هانگ (۲۰۰۲)، ولترز (۲۰۰۳) و بلوم (به نقل از سیف، ۱۳۹۰) مبنی بر تاثیر مثبت و مستقیم انگیزش بر یادگیری، همخوانی دارد رابطه به دست آمده بین خودکارآمدی دانشجویان با راهبردهای یادگیری رابطه‌ای مستقیم و مثبت است یعنی با افزایش خودکارآمدی راهبردهای یادگیری افزایش خواهد یافت از طرفی شدت وابستگی این دو متغیر کم می‌باشد یعنی رابطه بین خودکارآمدی دانشجویان با راهبردهای یادگیری رابطه‌ای قوی و محکم نیست اما به هر حال در فاصله اطمینان ۹۵ درصد بین دو متغیر رابطه وجود دارد. پس نتیجه پژوهش نشان می‌دهد هر چه خودکارآمدی دانشجویان مورد پژوهش بیشتر باشد راهبردهای یادگیری آنها افزایش می‌یابد؛ یعنی هر چه داوری فرد از توانایی خود و اجرای کارهایی که منجر به پیشرفت در یک هدف خاص می‌شود، بیشتر شود رفتار، اندیشه یا عملی که او در ضمن یادگیری، به منظور سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و نیز سهولت بهره‌برداری از آنها در آینده مورد استفاده قرار می‌دهد، بیشتر می‌شود.

بر اساس یافته‌های حاصل بین ارزش‌گذاری و راهبردهای یادگیری، در سطح پنج درصد رابطه مثبت معنی‌دار با شدت کم وجود دارد. نتیجه این فرضیه با یافته‌های پژوهشی خدائپناهی و همکاران (۱۳۷۹)، البرزی و سیف (۱۳۸۲)، سیف و لطفیان (۱۳۸۳)، سیف (۱۳۸۵)، لطفیان، سیف و رضویه (۱۳۸۶)، همچنین پینتریک و دی گروت (۱۹۹۰)، سی هانگ (۲۰۰۲)، ولترز (۲۰۰۳)، به نقل از سیف (۱۳۹۰) مبنی بر وجود روابط مستحکم و پیچیده بین عوامل انگیزش و راهبردهای یادگیری همخوانی دارد. همچنین این پژوهش با پژوهش بلوم (به نقل از سیف، ۱۳۹۰) که نتیجه گرفت انگیزش بر یادگیری تاثیر مثبت و مستقیم دارد، همخوانی دارد. رابطه به دست آمده بین ارزش‌گذاری درونی دانشجویان با راهبردهای یادگیری رابطه‌ای مستقیم و مثبت است یعنی با افزایش ارزش‌گذاری درونی راهبردهای یادگیری افزایش خواهد یافت از طرفی شدت وابستگی این دو متغیر کم می‌باشد یعنی رابطه بین ارزش‌گذاری درونی دانشجویان با راهبردهای یادگیری رابطه‌ای قوی و محکم نیست اما به هر حال در فاصله اطمینان ۹۵ درصد بین دو متغیر رابطه وجود دارد. پس نتیجه پژوهش نشان می‌دهد هر چه ارزش‌گذاری درونی دانشجویان مورد پژوهش بیشتر باشد راهبردهای یادگیری آنها افزایش می‌یابد؛ یعنی هر چه اهمیتی که فرد به یک تکلیف می‌دهد بیشتر باشد رفتار، اندیشه یا عملی که او در ضمن یادگیری، به منظور سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و نیز سهولت بهره‌برداری از آنها در آینده مورد استفاده قرار می‌دهد، بیشتر می‌شود.

بر اساس یافته‌های حاصل بین اضطراب امتحان و راهبردهای یادگیری، در سطح پنج درصد رابطه مثبت معنی‌دار با شدت کم وجود دارد. نتیجه این فرضیه با پژوهش پینتریک و دی گروت (۱۹۹۰) مبنی بر این که خودکارآمدی و اضطراب امتحان بهترین پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی هستند و پژوهش کجباف (۱۳۸۲) مبنی بر رابطه بین باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان همخوانی وجود دارد. همچنین این پژوهش با پژوهش بنجامین، مک کیچی، لین و هالینگر (۱۹۸۱) به نقل از رضایی (۱۳۹۲) که نشان دادند اگرچه دانشجویان مضطرب، به نظر پرتلاش هستند ولی اغلب آنها از استراتژی‌های شناختی مناسب برای پیشرفت شان بهره نمی‌گیرند نیز همخوانی دارد. رابطه به دست آمده بین اضطراب امتحان دانشجویان با راهبردهای یادگیری رابطه‌ای مستقیم و مثبت است یعنی با افزایش اضطراب امتحان راهبردهای یادگیری افزایش خواهد یافت از طرفی شدت وابستگی

این دو متغیر کم می‌باشد یعنی رابطه بین اضطراب امتحان دانشجویان با راهبردهای یادگیری رابطه‌ای قوی و محکم نیست اما به هر حال در فاصله اطمینان ۹۵ درصد بین دو متغیر رابطه وجود دارد. پس نتیجه پژوهش نشان می‌دهد هر چه اضطراب امتحان دانشجویان مورد پژوهش بیشتر باشد راهبردهای یادگیری آنها افزایش می‌یابد؛ یعنی هر چه حالت های ناخوشایند از پیامدهای رفتاری و روانشناختی که در موقعیت های امتحان فرد بروز می‌کند، بیشتر باشد رفتار، اندیشه یا عملی که او در ضمن یادگیری، به منظور سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و نیز سهولت بهره‌برداری از آنها در آینده مورد استفاده قرار می‌دهد، بیشتر می‌شود.

منابع

- اسمیت، فیلیپ جی (۱۳۷). ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی. ترجمه محمد رضا برنجی. چاپ اول، تهران
- البرزی، ش و سامانی، س. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز.
- بندلی زاده نادر (۱۳۷۶). تاثیر ذهنیت فلسفی بر کارایی مدیران مدارس شهر دامغان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکز.
- پینترچ، پ، شانگ، د (۱۳۸۶). انگیزش در تعلیم و تربیت ترجمه مهناز شهرآرایی، انتشارات علم
- خداپناهی، محمدرکیم و همکاران (۱۳۷۹). بررسی نقش ساخت شخصیت در جهت گیری مذهبی دانشجویان. مجله روان شناسی، ۲۰۴-۱۸۶، (۲)۴.
- خرقانیان، علی (۱۳۷۲). بررسی رابطه ذهنیت فلسفی مدیران با روحیه معلمان آنان در شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکز
- رضایی، اکبر؛ خوراشا، محسن؛ مقامی، محمدرضا (۱۳۹۲). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی، باورهای انگیزشی و استراتژی‌های یادگیری با عملکرد دانشجویان گروه های علوم انسانی و علوم پایه. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۳۳-۲۱۲، (۲۶)۸.
- رضویه، اصغر و سیف، دیبا (۱۳۸۶). انطباق و اعتباریابی مقیاس پردازش اطلاعات ریاضی (MIPS) برای دانش آموزان ایرانی. دانشگاه شیراز: گزارش طرح پژوهشی مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش.
- سیف، دیبا؛ لطیفیان، مرتضی و بشاش، لعلیا (۱۳۸۵). رابطه خود نظم دهی انگیزش با راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی. مجله روانشناسی (ویژه نامه انگیزش و هیجان)، ۱۰(۱)، پیاپی ۳۷، ۱-۱۰.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). روانشناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه
- سیف هاشمی، فخرالسادات و رجایی پور، سعید (۱۳۸۳). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدیران مدارس متوسطه شهر اصفهان، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۹(۷۷)، ۳۱-۶۴.
- کاوه، محمدحسین (۱۳۹۱). انگیزش و یادگیری، دانشگاه شیراز
- کج باف، محمدباقر؛ مولوی، حسین؛ شیرازی تهرانی، علی رضا (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبرد های یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان. مجله تازه های علوم شناختی، اصفهان، ۱(۵)، ۲۷-۳۳.
- کدیور، پروین (۱۳۸۱). روانشناسی تربیتی، چاپ سوم، انتشارات سمت.
- مرجیلی، فریبا و رسول نژاد، عبدالحسین (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی زنجان. فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، ۱(۴)، ۴۵-۶۲.

▪ هاشمی، سید اعظم (۱۳۷۲). بررسی تأثیر ابعاد ذهنیت فلسفی مدیران بر چگونگی انجام وظایف مدیریت، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

- Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73, 816-824.
- Bowlinger, D. (2002). *Philosophic mindedness level in educational managers to their employees, operations in Chicago schools. [PhD Dissertation Abstract]. Irwin University. Chicago, USA*
- Chang, M.Y., Hung, Y.C., Yen, D.C., Tseng, P.T.Y. (2002). The Research on the Critical Success Factors of Knowledge Management and Classification Framework Project in the Executive Yuan of Taiwan Government. *Expert Systems with Applications*, 36, 5376-5322.
- Hammen, C., Ellicott, A., Gitlin, M. (2000), Sociotropy/ Autonomy and Vulnerability to Specific Life Events in Patients With Unipolar Depression and Bipolar Disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 98, 154-60.
- Panaoura, A., & Philippou, G. (2007). The developmental change of young pupils' metacognitive ability in mathematics in relation to their cognitive abilities. *Cognitive Development*, 22(2), 149-164.
- Pierra, J. (2009). *Investigations of enhanced relationship between philosophic mind of managers and their employees' work performance in governmental organizations in Western Reserve University. PhD Dissertation University of Illinois at Urbana Champaign.*
- Ross, S.R., Kendall, A.C., Matters, K.G., Wrobel, T.A. and Rye, M.S. (2001). A personological examination of self-and other-forgiveness in the fivefactor model, *Journal of Personality Assessment* 82, 207-214.
- Skinner, E.A., Belmont, M.J. (1993), "Motivation in the Classroom" Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the school Year, "Journal of Education Psychology, 5, 4.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.