

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

عبد الرحمن بن عبد الله

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دانشگاه شهید چمران اهواز

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

گروه روان‌شناسی تربیتی

پایان‌نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی

عنوان:

**رابطه علی بین انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای
هنگام آمادگی برای امتحانات پایانی در دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شهید
چمران اهواز**

پژوهشگر:

شبنم رضایی

استاد راهنما:

دکتر ناصر بهروزی

اساتید مشاور:

دکتر سیروس عالیپور

تیر ۱۳۹۳

تقدیم به

مهربان پروردگار

که در سختی‌های زندگی هیچ‌وقت تنه‌ایم نگذاشت و سایه‌ی لطف و برکتش همیشه سایه‌سار زندگی‌ام بوده و هست.

روح پدر بزرگوار

اولین معلم زندگی‌ام؛ او که اسوه‌ی صبر بود و عاشقانه سوخت تا گرمابخش وجود ما و روشنگر راهمان باشد.

مادر فداکار

که با مهربانی قدم به قدم راه زندگی‌ام را به دعا‌های آسمانی‌اش مزین نمود.

همسر عزیز

که سایبان عشق و آرامش و تکیه‌گاه امن و آسایش و برترین آموزگار خوش‌بینی و امید من بود و بی‌شک حضور سبز او دلیل اصلی پیمودن مسیر آموختن بود.

دلبنده

الینای عزیزتر از جانم؛ امیدبخش زندگانیم که وجود معصومش شادی‌بخش لحظه‌های زندگی‌ام شد.

سپاسگزاری

سپاس و ستایش مر **خدای** را جل و جلاله که آثار قدرت او بر چهره روز روشن، تابان است و انوار حکمت او در دل شب تار، درفشان. آفریدگاری که خویشتن را به ما شناساند و درهای علم را بر ما گشود و عمری و فرصتی عطا فرمود تا بدان، بنده ضعیف خویش را در طریق علم و معرفت بیازماید.

از استاد راهنمای فاضل و اندیشمندم **جناب آقای دکتر ناصر بهروزی** که با راهنمایی‌های ارزنده و دلسوزانه‌شان همواره نگارنده را مورد لطف خود قرار داده اند، کمال تشکر را دارم. از استاد مشاورم جناب آقای دکتر سیروس عالیپور و همچنین، سایر اعضاء محترم هیأت علمی بخش روان شناسی تربیتی به خصوص استاد پیشکسوت و فرزانه‌ام، **پروفسور منیجه شهنی ییلاق** مراتب تقدیر و تشکر خود را اعلام می‌دارم.

چکیده فارسی

نام خانوادگی: رضایی	نام: شبنم
عنوان پایان نامه: رابطه علی بین انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با میانجی گری راهبردهای مقابله‌ای، هنگام آمادگی برای امتحانات پایانی در دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شهید چمران اهواز	
استاد راهنما: دکتر ناصر بهروزی	
درجه تحصیلی: کارشناسی ارشد	رشته تحصیلی: روانشناسی
محل تحصیل (دانشگاه): دانشگاه شهید چمران اهواز	
دانشکده: علوم تربیتی و روانشناسی	
تاریخ فارغ التحصیلی: ۱۳۹۳/۴/۱۶	تعداد صفحه: ۱۲۵
کلید واژه‌ها: انگیزش تحصیلی، راهبردهای مقابله‌ای، رویکردهای مطالعه، انگیزش درونی	
<p>هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه علی بین انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با میانجی گری راهبردهای مقابله‌ای، هنگام آمادگی برای امتحانات پایانی در دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شهید چمران اهواز بود. در این مطالعه توصیفی-همبستگی، جامعه آماری را کل دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شهید چمران اهواز تشکیل دادند که به روش تصادفی چند مرحله‌ای ۳۳۱ نفر از این دانشجویان به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای استفاده شده در این پژوهش مقیاس تجدید نظر شده انگیزش تحصیلی هارتر (R-HAM)، مقیاس تجدید نظر شده راهبردهای مقابله‌ای (R-COP) و سیاهه رویکرد و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان (ASSIST) بودند. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از روش تحلیل مسیر انجام گرفت. جهت آزمون روابط غیر مستقیم از آزمون بوت استراپ در دستور کامپیوتری ماکرو پرچر و هیز استفاده شد. بر اساس نتایج این پژوهش، مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی با داده‌ها برخوردار بود. به طور کلی، در مدل پیشنهادی پژوهش حاضر، نتایج نشان داد که انگیزش درونی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم -از طریق راهبردهای مقابله‌ای- با رویکردهای مطالعه ارتباط دارد. همچنین، بین انگیزش درونی و راهبردهای مقابله‌ای و بین راهبردهای مقابله‌ای و رویکردهای مطالعه رابطه وجود دارد. تمامی فرضیه‌های پژوهش به استثنای مسیرهای انگیزش درونی به راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی و انگیزش درونی به رویکرد مطالعه راهبردی مورد تأیید قرار گرفتند.</p>	

فصل اول: موضوع تحقیق

۲.....	مقدمه
۳.....	بیان مسئله
۷.....	اهمیت و ضرورت تحقیق
۸.....	هدف های پژوهش
۹.....	فرضیه های پژوهش
۱۰.....	تعاریف مفهومی و عملیاتی متغیرها

فصل دوم: پیشینه تحقیق

۱۴.....	مقدمه
۱۴.....	انگیزش تحصیلی
۱۷.....	انگیزش درونی و بیرونی
۱۹.....	نظریه خودتعیینی
۲۱.....	پیوستار خود تعینی
۲۴.....	پرورش انگیزش درونی
۲۵.....	رابطه بین پاداش و انگیزش درونی
۲۶.....	رابطه انگیزش با یادگیری و عملکرد
۲۷.....	رویکردهای مطالعه و یادگیری
۲۹.....	سبک های یادگیری وابسته به زمینه و مستقل از زمینه
۳۰.....	سبک های یادگیری تکانشی و تأملی
۳۱.....	سبک های یادگیری همگرا، واگرا، جذب کننده و انطباق یابنده
۳۴.....	سبک های عمقی، سطحی و راهبردی
۳۵.....	انواع رویکردهای مطالعه
۳۷.....	عوامل مختلف در شکل گیری رویکرد مطالعه کدامند؟
۳۹.....	راهبردهای مقابله ای
۴۱.....	راهبردهای مقابله ای و منابع مقابله ای
۴۲.....	انواع راهبردهای مقابله ای
۴۷.....	پیشینه پژوهش

فصل سوم: روش تحقیق

۵۵.....	مقدمه
۵۵.....	طرح تحقیق
۵۶.....	جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری
۵۶.....	الف) نمونه گیری برای تعیین روایی و پایایی پرسشنامه ها
۵۸.....	ب) نمونه گیری برای آزمون فرضیه ها
۵۹.....	ابزارهای تحقیق

۶۰	.....	مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر
۶۳	.....	مقیاس تجدیدنظر شده راهبردهای مقابله‌ای
۶۶	.....	سیاهه رویکردهای مطالعه
۷۰	.....	روش اجرای پژوهش
۷۱	.....	روش آماری مورد نیاز برای تحلیل داده‌ها
۷۱	.....	تحلیل مسیر و مفروضات آن
۷۲	.....	شاخص‌های برازندگی

فصل چهارم: یافته‌های تحقیق

۷۵	.....	مقدمه
۷۵	.....	یافته‌های توصیفی
۷۶	.....	ماتریس ضرایب همبستگی
۷۶	.....	پیش‌فرض‌های تحلیل مسیر
۸۴	.....	روابط مستقیم مدل پیشنهادی
۸۶	.....	ارزیابی مدل پیشنهادی
۸۷	.....	یافته‌های مربوط به فرضیه‌های تحقیق
۸۷	.....	الف) فرضیه کلی
۸۷	.....	ب) یافته‌های مربوط به فرضیه‌های مستقیم
۹۰	.....	ج) فرضیه‌های غیرمستقیم

فصل پنجم: بحث و نتیجه‌گیری

۹۷	.....	مقدمه
۹۷	.....	بررسی برازندگی مدل پیشنهادی
۹۸	.....	رابطه بین انگیزش تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای
۱۰۰	.....	رابطه بین راهبردهای مقابله‌ای و رویکردهای مطالعه
۱۰۲	.....	رابطه مستقیم و غیرمستقیم انگیزش تحصیلی با رویکردهای مطالعه
۱۰۴	.....	محدودیت‌های پژوهش
۱۰۴	.....	پیشنادهای پژوهشی
۱۰۵	.....	پیشنادهای کاربردی
۱۰۶	.....	منابع فارسی و انگلیسی



فصل اول

موضوع پژوهش

مقدمه

امروزه جوامع پیشرفته بشری با عنایت به توسعه آموزش و پرورش خود، توانسته‌اند پله‌های ترقی و پیشرفت همه‌جانبه را بپیمایند. در توسعه یک نظام آموزشی، ملاک‌ها و عوامل متعددی نقش دارند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها ارزشیابی می‌باشد. ارزشیابی جزء لاینفک فرایند یاددهی-یادگیری است و دست‌کم برای دست‌اندرکاران سیستم آموزشی دو فایده اساسی دارد: نخست، معلم و یادگیرنده را از میزان دستیابی به اهداف آموزشی برنامه‌ریزی شده آگاه می‌کند و دیگر اینکه، به آن‌ها کمک می‌کند مشکلاتی را که طی فرایند یاددهی-یادگیری به وجود می‌آید شناسایی کند و در جهت رفع آن-ها بکوشند (سیف، ۱۳۸۹). اما ارزشیابی علی‌رغم تمام فوایدی که می‌تواند برای بهبود و ارتقاء نظام آموزشی داشته باشد، استفاده ناصحیح از آن می‌تواند ضربات جبران‌ناپذیری بر پیکره نظام آموزش و پرورش وارد آورد. ارزشیابی نادرست می‌تواند عوارض ناگواری برای یک سیستم آموزشی به همراه داشته باشد که از جمله مهم‌ترین آن‌ها ایجاد استرس^۱ و اضطراب امتحان^۲ در بین فراگیران است.

از دید ساراسون^۳ (۱۹۷۵)، به نقل از لشکری پور، بخشانی و سلیمانی، (۱۳۸۷)، اضطراب امتحان، نوعی خود اشتغالی ذهنی^۴ است که خود کم‌انگاری^۱ و تردید در مورد توانایی‌های فرد را به دنبال دارد و اغلب باعث ارزیابی منفی، عدم تمرکز حواس و واکنش‌های جسمانی نامطلوب می‌شود. امروزه محرز شده است که یکی از دلایل استرس و اضطراب امتحان تأکید بیش از اندازه نظام آموزشی بر فرآورده‌ها یا بازده‌های یادگیری و عدم توجه آن به فرایند یادگیری می‌باشد. این طرز تلقی سبب شده است که در بین معلمان و مدرسان (به عنوان ارزیابان پیشرفت تحصیلی) تأکید بیشتری بر امتحانات پایانی (پایان ترم یا پایان سال) صورت گیرد. این امر به نوبه خود باعث می‌شود که امتحانات پایانی بیش از اندازه برای دانش‌آموزان و دانشجویان مهم و سرنوشت‌ساز تلقی شوند. طبیعی است که این عوامل می‌تواند زمینه‌ساز استرس و اضطراب در بین فراگیران گردد.

1 - stress

2 - exam anxiety

3 - Sarason

4 - mental self- involvement

بیان مسئله

امتحانات پایانی در زندگی تحصیلی دانشجویان فعالیتی بسیار فشارزا است (استول^۲، تامینارو^۳ و آتاروالا^۴، ۲۰۰۸). با فرا رسیدن امتحانات پایانی دلهره دانشجویان هم شروع می‌شود و نگرانی‌های مربوط به درس خواندن در ذهن‌شان شکل می‌گیرد. در هنگام آمادگی برای امتحانات پایانی، گروهی از دانشجویان، پریشان، ناراحت، مضطرب و حتی ممکن است افسرده شوند، گروهی دیگر آن چنان مضطرب می‌شوند که ممکن است پاسخ سئوالات ساده را هم از یاد ببرند. اما گروهی از دانشجویان نیز هستند که با امتحان و استرس ناشی از آن به راحتی سازگار می‌شوند.

تحقیقات نشان می‌دهد که دانشجویان در ایام امتحانات معمولاً با سه رویکرد مختلف اقدام به مطالعه و یادگیری مطالب درسی می‌کنند (آپلهانس^۵ و شمیک^۶، ۲۰۰۲، مونتا^۷ و اسپیدا^۸، ۲۰۰۹). یکی از این رویکردها، رویکرد عمقی^۹ است. یادگیرنده دارای این رویکرد، بر فهم و مرتبط ساختن اندیشه‌های موجود در یک مطلب یا تکلیف یادگیری متمرکز می‌شود و شیوه اصلی او در مطالعه منسجم سازی و وحدت بخشی مفاهیم و اصول یاد گرفته شده در یک نظام مفهومی گسترده تر است. رویکرد دیگر دانشجویان در هنگام مطالعه، رویکرد سطحی^{۱۰} است. در این رویکرد، یادگیرنده در پی به خاطر سپردن و باز آفرینی حقایق موجود است، بی آن که بر انسجام حقایق و یا آفرینش یا کشف روابط جدید بین مفاهیم یاد گرفته شده تمرکز داشته باشد. این رویکرد در مقایسه با رویکرد عمقی کمتر جنبه زایشی و پویا دارد (ایتنوستل^{۱۱}، تیت^{۱۲} و مک کان^{۱۳}، ۲۰۰۰). رویکرد سوم دانشجویان را

1 - self- minimization

2 - Stowell

3 - Tumminaro

4- Attarwala

5 - Appelhans

6 - Schmeck

7 - Moneta

8 - Spada

9 - deep approach

10 - surface approach

11 - Entwistle

12 - Tait

13 - Mccune

نسبت به مطالعه را رویکرد پیشرفتی یا راهبردی^۱ می‌گویند. در این نوع رویکرد، تمرکز بر استفاده از راهبردهایی است که یادگیرنده را در حصول پیشرفت و موفقیت تحصیلی هدایت می‌کند. بنابراین، چنین یادگیرنده‌ای در صورتی که فهم عمیق مطالب و مرتبط ساختن و منسجم ساختن اندیشه‌ها و حقایق را مانعی در حصول پاداش بیرونی بداند و احساس کند که از لحاظ منابع زمانی در مضیقه است، امکان دارد که از فهم عمیق مطلب صرف نظر کند (داف^۲، ۲۰۰۴).

اگر چه تحقیقات زیادی در زمینه شناسایی عوامل مؤثر بر انتخاب رویکردهای مطالعه در دانشجویان صورت گرفته است، اما این پژوهش‌ها یا عمدتاً بر عوامل مربوط به محیط یا بافت آموزشی متمرکز شده‌اند و یا اینکه مطالعات انجام شده در قالب مدل علی به تبیین عوامل مؤثر بر این متغیر نپرداخته‌اند. یکی از مطالعات معدودی که در این زمینه انجام شده مربوط به مدلی است که توسط مونتا و اسپیدا (۲۰۰۹) روی دانشجویان انگلیسی ارائه شده است. بر اساس این مدل، دو دسته از متغیرها در انتخاب نوع رویکرد مطالعه در دانشجویان اثرگذارند: راهبردهای مقابله‌ای (زاکرمین^۳ و گاگنه^۴، ۲۰۰۳) و صفات انگیزشی^۵ (آمیل^۶، هیل^۷، هنسی^۸ و تای^۹، ۱۹۹۴). راهبردهای مقابله‌ای به تلاش‌های شناختی و رفتاری آگاهانه‌ای اشاره دارد که افراد برای مقابله با رویدادهای منفی جاری یا پیش‌بینی شده و مواجهه با درخواست‌ها و رویدادهای تنش‌زا بکار می‌برند (لازاروس^{۱۰} و فولکمن^{۱۱}، ۱۹۸۴، به نقل از مونتا، اسپیدا و رُست^{۱۲}، ۲۰۰۷). افراد در برخورد با موقعیت تنش‌زا معمولاً از دو نوع راهبرد مقابله‌ای بهره می‌جویند: راهبرد مقابله‌ای گرایشی^{۱۳} و راهبرد مقابله‌ای اجتنابی^{۱۴}.

1 - strategic

2 - Duff

3 - Zuckerman

4 - Gagne

5 - motivational traits

6 - Amabile

7 - Hill

8 - Hennessey

9 - Tighe

10 - Lazarus.

11 - Folkman

12 - Rost

13 - approach coping strategy

14 - avoidance coping strategy

راهبرد مقابله‌ای گرایشی بیانگر فعالیت‌های حل مسئله‌ای است که هدف آن مواجهه مستقیم فرد با منبع استرس است که راهبردهایی همانند برنامه‌ریزی فعال، تمرکز بر تکلیف و نادیده گرفتن فعالیت‌های مزاحم را در بر می‌گیرد، در حالی که راهبرد مقابله‌ای اجتنابی، بیانگر فرار فرد از مواجهه با منبع استرس است که شامل مکانیزم‌هایی همانند عقب نشینی، انکار، انحراف و خیال‌پردازی نسبت به منبع استرس می‌باشد (زاگرمین و گاگنه، ۲۰۰۳). مونتتا و همکاران (۲۰۰۷) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که راهبردهای مقابله گرایشی سبب انتخاب رویکردهای عمقی و راهبردی نسبت به مطالعه در دانشجویان می‌شود در حالی که استفاده از راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی تمایل به انتخاب رویکرد سطحی را نسبت به مطالعه در دانشجویان تقویت می‌کند. مونتتا و اسپیدا (۲۰۰۹) نیز در مدل خود به نتایج مشابهی دست یافتند و به این نتیجه رسیدند که استفاده از راهبردهای مقابله گرایشی با رویکرد عمقی و راهبردی و استفاده از راهبردهای مقابله اجتنابی با رویکرد سطحی همبسته است.

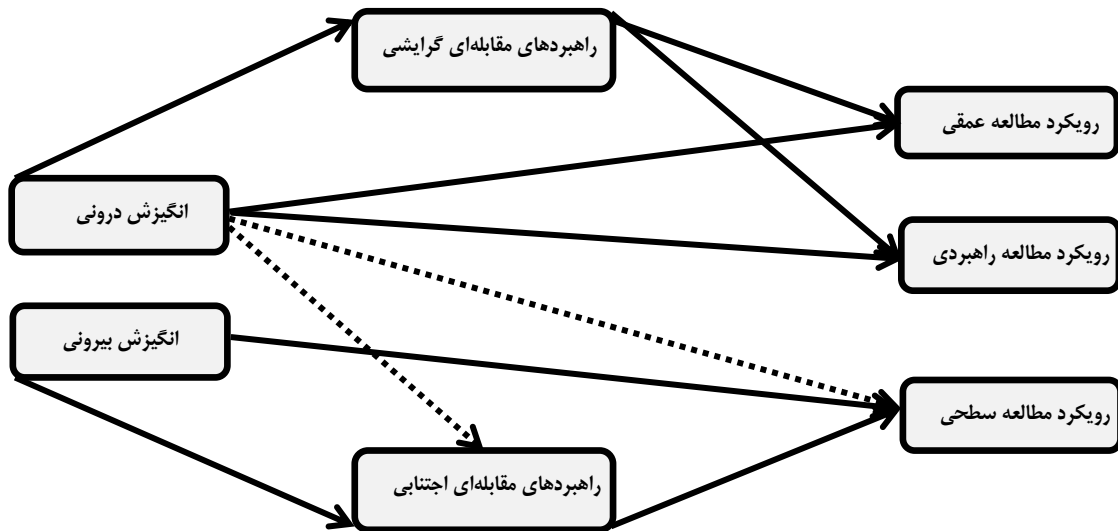
صفات انگیزشی بیانگر جهت گیری انگیزشی درونی در مقابل جهت گیری انگیزشی بیرونی می‌باشد (دسی و ریان، ۲۰۰۰). بین صفات و حالات انگیزشی تفاوت وجود دارد؛ حالات انگیزشی، موقت و گذرا می‌باشند و یک فرد ممکن است در موقعیت‌های مختلف نسبت به یک موضوع یا مطلب، انگیزش درونی یا بیرونی داشته باشد. اما صفات انگیزشی بیانگر تمایل کلی فرد نسبت به یک موضوع یا تکلیف یادگیری می‌باشد (آمیبل و همکاران، ۱۹۹۴). انگیزش درونی به معنی درک پیچیدگی موضوعات به عنوان یک فرصت برای دستیابی به تسلط به هنگام درگیری با فعالیت‌های مورد علاقه می‌باشد (دسی و ریان، ۲۰۰۰). انگیزش درونی موجب درگیری شناختی عمیق با موضوعات مورد مطالعه و در نهایت داشتن رویکرد عمقی نسبت به مطالعه می‌گردد. فرد دارای انگیزش درونی شاخص‌های عملکردی (همانند نمره) را به عنوان بازخورد عملکرد و یا سرنخی برای پیشرفت در دستیابی به تسلط و نه به عنوان پاداش یا مجازات در نظر می‌گیرد (مونتتا و همکاران، ۲۰۰۷). منظور از انگیزش بیرونی، انجام تکالیف یا پیگیری فعالیت‌ها به خاطر پیامدهای آن‌ها می‌باشد

(دسی و ریان، ۲۰۰۰). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که انگیزش بیرونی منجر به پردازش سطحی و در نتیجه داشتن رویکرد سطحی نسبت به مطالعه می‌گردد (سنگودان^۱ و ایکسان^۲، ۲۰۱۲).

از طرف دیگر، طبق مدل مونتتا و اسپیدا (۲۰۰۹)، صفات انگیزشی علاوه بر تأثیر مستقیم بر رویکردهای مطالعه، به صورت غیر مستقیم و از طریق راهبردهای مقابله‌ای نیز در انتخاب رویکرد مطالعه دانشجویان نقش اساسی دارد. بر طبق مدل آن‌ها، انگیزش درونی با استفاده دانشجویان از راهبردهای مقابله‌ای گرایشی همبستگی مثبت و با استفاده آن‌ها از راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی همبستگی منفی دارد. همچنین انگیزش بیرونی سبب تقویت و استفاده بیشتر دانشجویان از راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی می‌گردد. به این ترتیب، در مدل آن‌ها، صفات انگیزشی (انگیزش درونی و انگیزش بیرونی) به عنوان متغیرهای برون‌زا و مستقل، رویکردهای مطالعه (عمقی، سطحی و راهبردی) به عنوان متغیرهای درون‌زا و وابسته و همچنین راهبردهای مقابله‌ای (گرایشی و اجتنابی) به عنوان متغیرهای درون‌زا و میانجی آورده شده‌اند. لذا، پژوهش حاضر در پی آن است که بررسی کند آیا مدل مورد نظر (مدل مونتتا و اسپیدا، ۲۰۰۹) در مورد جامعه پژوهشی حاضر (دانشجویان ایرانی) صدق می‌کند یا خیر. به عبارت دیگر در این پژوهش، پژوهشگر به دنبال آزمون مدل علی "رابطه بین انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای، هنگام آمادگی برای امتحانات پایانی در دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شهید چمران اهواز" می‌باشد. بنابراین، آزمون این الگو از آن جهت که در هیچ پژوهش داخلی و یا خارجی مورد بررسی قرار نگرفته است حائز اهمیت می‌باشد. نمودار ۱-۱ در صفحه بعد نگراره مدل مذکور را نشان می‌دهد (لازم به ذکر است که در این نمودار پیکان‌های پررنگ بیانگر روابط مفروض مثبت و پیکان‌های نقطه چین بیانگر روابط فرضی منفی می‌باشد).

1- Sengodan

2- Iksan



نمودار ۱-۱. رابطه علی بین انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای در هنگام آمادگی برای امتحانات پایانی در دانشجویان

اهمیت و ضرورت تحقیق

با تسلط مکتب شناخت‌گرایی بر روانشناسی معاصر و تأکید آن بر نقش محوری یادگیرنده در جریان یادگیری، در چند دهه اخیر، تحقیقات زیادی در زمینه تفاوت‌های فردی در شیوه‌های یادگیری صورت گرفته است. این پژوهش‌ها عمدتاً روی متغیرهایی همچون سبک‌های یادگیری، راهبردهای یادگیری، یادگیری خودتنظیمی و سبک‌های تفکر صورت گرفته است. با مروری بر تحقیقات انجام شده مشخص می‌شود که از متغیرهایی که پژوهش‌ها کمتر بر آن متمرکز شده‌اند رویکردهای مطالعه می‌باشد (ایتنوستل، مک‌کان و هانسل^۱، ۲۰۰۲). از طرف دیگر، از آن‌جا که یکی از اهداف اصلی هر نظام آموزشی ارتقاء پیشرفت تحصیلی فراگیران می‌باشد، می‌توان گفت که رویکردهای مطالعه یکی از متغیرهایی است که ارتباط تنگاتنگی با پیشرفت تحصیلی دارد (دایزت^۲، ۲۰۰۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی به طور مثبت با رویکردهای مطالعه عمقی و

1 - Hounsell

2 - Diseth

راهبردی و به طور منفی با رویکرد مطالعه سطحی همبسته است. به همین خاطر، تحقیق در مورد این متغیر و شناسایی متغیرهای پیشاینده آن ضروری به نظر می‌رسد.

از طرف دیگر، از آنجا که معیار موفقیت و یا ارتقاء دانشجویان به مقاطع تحصیلی بالاتر معمولاً نمره‌های آن‌ها در امتحانات پایانی می‌باشد؛ به همین خاطر استرس دانشجویان در زمان این امتحانات به حداکثر خود می‌رسد. بنابراین، اهمیت دیگر پژوهش حاضر به خاطر آن است که این پژوهش در زمانی انجام می‌شود که دانشجویان احتمالاً دوران پر استرسی را طی آمادگی برای امتحانات پایانی می‌گذرانند، بدین لحاظ که در این موقعیت زمانی، ترم تحصیلی نسبت به سنوات قبل خیلی کوتاه‌تر شده است. لازم به ذکر است که در دانشگاه‌های ما نیمسال دوم تحصیلی بنا به دلایل مختلف کوتاه می‌شود. در مقطع زمانی‌ای که این پژوهش صورت گرفت امتحانات پایانی نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۱-۹۲ به دلیل برگزاری انتخابات ریاست جمهوری چند هفته زودتر برگزار شدند و این نیمسال تحصیلی هم دیر شروع شد و خیلی زود هم به پایان رسید. از این رو، در این پژوهش، نقش و اهمیت این متغیرها را پیشرفت تحصیلی را با وضوح بیشتری می‌توان مشخص کرد.

به علاوه، نتایج این پژوهش در نهایت می‌تواند بازخوردی مفید برای نظام آموزشی در بر داشته باشد. به عبارت دیگر، در صورتی که مدل مورد نظر در نمونه مورد پژوهش مورد تأیید قرار گیرد، دست‌اندرکاران نظام آموزشی می‌توانند با ایجاد زمینه‌ای مناسب جهت علاقمند کردن دانشجویان نسبت به موضوعات درسی و آموزش راهبردهای مقابله‌ای مؤثر، رویکردهای مطالعه مناسب (عمقی و راهبردی) را در دانشجویان بهبود بخشند و از این طریق موجبات پیشرفت تحصیلی آن‌ها را فراهم آورند.

هدف‌های تحقیق

هدف اصلی این پژوهش، آزمون الگوی پیشنهادی رابطه علی بین انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای در هنگام آمادگی برای امتحانات پایانی در دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شهید چمران اهواز است. هدف‌های جزئی این پژوهش عبارتند از:

- ۱- تعیین رابطه مستقیم انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی و انگیزش بیرونی) با رویکردهای مطالعه (عمقی، راهبردی و سطحی).
- ۲- تعیین رابطه انگیزش تحصیلی با راهبردهای مقابله‌ای (گرایشی و اجتنابی).
- ۳- تعیین رابطه راهبردهای مقابله‌ای با رویکردهای مطالعه.
- ۴- تعیین رابطه غیر مستقیم انگیزش تحصیلی با رویکردهای مطالعه از طریق راهبردهای مقابله‌ای.

فرضیه های پژوهش

فرضیه کلی. مدل مفروض رابطه علی بین انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با میانجی-گری راهبردهای مقابله‌ای در هنگام آمادگی برای امتحانات پایانی در دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شهید چمران اهواز برازنده داده ها است.

فرضیه های مستقیم

- ۱- بین انگیزش درونی و رویکرد مطالعه عمقی رابطه مثبت وجود دارد.
- ۲- بین انگیزش درونی و رویکرد مطالعه راهبردی رابطه مثبت وجود دارد.
- ۳- بین انگیزش درونی و رویکرد مطالعه سطحی رابطه منفی وجود دارد.
- ۴- بین انگیزش بیرونی و رویکرد مطالعه سطحی رابطه مثبت وجود دارد.
- ۵- بین انگیزش درونی و راهبردهای مقابله گرایشی رابطه مثبت وجود دارد.
- ۶- بین انگیزش درونی و راهبردهای مقابله اجتنابی رابطه منفی وجود دارد.
- ۷- بین انگیزش بیرونی و راهبردهای مقابله اجتنابی رابطه مثبت وجود دارد.
- ۸- بین راهبردهای مقابله گرایشی و رویکرد مطالعه عمقی رابطه مثبت وجود دارد.
- ۹- بین راهبردهای مقابله گرایشی و رویکرد مطالعه راهبردی رابطه مثبت وجود دارد.
- ۱۰- بین راهبرد مقابله اجتنابی و رویکرد مطالعه سطحی رابطه مثبت وجود دارد.

فرضیه‌های غیر مستقیم

- ۱۱- انگیزش درونی با رویکرد مطالعه عمقی از طریق راهبردهای مقابله‌ای گرایشی رابطه وجود دارد.
- ۱۲- انگیزش درونی با رویکرد مطالعه راهبردی از طریق راهبردهای مقابله‌ای گرایشی رابطه وجود دارد.
- ۱۳- انگیزش درونی با رویکرد مطالعه سطحی از طریق راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی رابطه وجود دارد.
- ۱۴- انگیزش بیرونی با رویکرد مطالعه سطحی از طریق راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی رابطه وجود دارد.

تعاریف مفهومی و عملیاتی

تعریف مفهومی انگیزش تحصیلی

سازه انگیزش تحصیلی^۱ در محیط‌های آموزشی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت مربوط است، اطلاق می‌شود (پینتریچ^۲، ۲۰۰۴). انگیزش تحصیلی به انگیزه‌ها، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یک فرد در محیط‌های آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می‌گردد (کلارک^۳ و شروت^۴، ۲۰۱۰). به طور کلی، انگیزش تحصیلی به میزان علاقمندی و گرایش برای درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد (آماییل^۵، هنسی^۶ و تیگ^۷، ۱۹۹۴). انگیزش تحصیلی دارای دو نوع جهت‌گیری انگیزش درونی در مقابل انگیزش بیرونی است.

تعریف عملیاتی انگیزش تحصیلی

انگیزش تحصیلی بیانگر تمایل یادگیرنده به مشغول و درگیر شدن در فعالیت‌های یادگیری و تلاش مستمر در انجام دادن و به پایان رساندن این فعالیت‌ها می‌باشد. منظور از انگیزش تحصیلی در این پژوهش، نمره‌ای است که فرد از خرده‌مقیاس انگیزش درونی "مقیاس تجدیدنظر شده انگیزش تحصیلی هارتر^۸ (R-HAM)"، به دست می‌آورد.

1 - academic motivation

2 - pintrich

3 - Clark

4 - Schroth

5 - Amabile

6 - Hennessey

7 - Tighe

8- Revised Harter Academic Motivation

تعریف مفهومی انگیزش درونی. انگیزش درونی بیانگر انگیزشی است که در آن فرد به خاطر خود فعالیت‌ها و به این دلیل که آن‌ها را سرگرم‌کننده و جالب می‌یابد به آن می‌پردازد. بنابراین، در این نوع انگیزش، آن چه برای دست زدن به فعالیتی مهم است علاقه درونی و کنجکاوی فرد می‌باشد (ویگفیلد^۱، گاتری^۲، تونکس^۳ و پرنسویچ^۴، ۲۰۰۴).

تعریف عملیاتی انگیزش درونی. انگیزش درونی، بیانگر این است که هدف یادگیرنده از دست زدن به فعالیت یا یک رفتار، جستجوی لذت و ارضای کنجکاوی خویش است نه به دست آوردن پاداش و تقویت. به عبارت دیگر، منظور از انگیزش درونی در این پژوهش، نمره‌ای است که فرد از خرده‌مقیاس انگیزش درونی "خرده‌مقیاس انگیزش درونی مقیاس تجدیدنظر شده انگیزش تحصیلی هارتر^۵ (R-HAM)"، به دست می‌آورد.

تعریف مفهومی انگیزش بیرونی. انگیزش بیرونی بیانگر درگیری فرد در فعالیت‌ها به خاطر پیامدهای آن‌هاست. به عبارت دیگر، در این نوع انگیزش، فرد به خاطر دستیابی به پاداش، اجتناب از تنبیه و نه خود تکالیف آن‌ها را انجام می‌دهد (دسی و ریان، ۲۰۰۰).

تعریف عملیاتی انگیزش بیرونی. انگیزش بیرونی بیانگر نوعی جهت‌گیری است که در آن هدف فرد از دست زدن به رفتار یا فعالیتی به دست آوردن پاداش یا دوری از پیامدهای منفی است. منظور از انگیزش بیرونی در این پژوهش، نمره‌ای است که فرد از خرده‌مقیاس انگیزش بیرونی "خرده‌مقیاس انگیزش بیرونی مقیاس تجدیدنظر شده انگیزش تحصیلی هارتر^۶ (R-HAM)"، به دست می‌آورد.

1 - Wigfield

2 - Guthrie

3 - Tonks

4 - Prencevich

5- Revised Harter Academic Motivation

6- Revised Harter Academic Motivation

تعریف مفهومی رویکردهای مطالعه

رویکردهای مطالعه به تفاوت‌های یادگیرندگان در قصد و انگیزه‌ی آن‌ها به هنگام مواجه شدن با یک موقعیت یادگیری و راهبردهایی که متناسب با آن موقعیت برای مطالعه انتخاب می‌کنند، گفته می‌شود (نعمتی، ۱۳۸۶). اگرچه در بعضی متون روانشناسی پرورشی، اصطلاح سبک‌های یادگیری و رویکردهای مطالعه معادل هم در نظر گرفته شده‌اند، ولی اکثر روانشناسان و محققان تربیتی این دو اصطلاح را متفاوت از هم قلمداد می‌کنند. برخلاف سبک یادگیری که صرفاً به ترجیحات یادگیرنده اشاره می‌کند، رویکرد مطالعه هم شامل راهبرد (استراتژی) و هم شامل انگیزش است (سیف، ۱۳۸۹). رویکردهای مطالعه شامل سه دسته، رویکرد عمقی، رویکرد سطحی و رویکرد راهبردی می‌باشند.

تعریف عملیاتی رویکردهای مطالعه

رویکردهای مطالعه بیانگر شیوه درگیری یادگیرنده با موضوعات یادگیری است که این درگیری می‌تواند به صورت سطحی (مثلاً حفظ کردن)، عمقی (برقرار کردن ارتباط معنایی بین مطالب) و یا ترکیبی از این دو می‌باشد. به عبارت دیگر، منظور از رویکرد‌های مطالعه نمره‌ای است که فرد از "سیاهه رویکرد و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان^۱ (ASSIST)" به دست می‌آورد (اینتوستیل و تیت و مک‌کان، ۲۰۰۰).

تعریف مفهومی رویکرد مطالعه عمقی. رویکرد مطالعه عمقی رویکردی است که در آن یادگیرندگان در هنگام مواجه شدن با تکلیف یادگیری به دنبال پیدا کردن مفهوم و معنای زیربنایی متن مورد مطالعه‌اند. به عبارت دیگر، در این رویکرد تمرکز یادگیرنده بر کسب معنی و درک مطلب است (بورتون^۲، تیلور^۳، داوولینگ^۴ و لاورس^۵، ۲۰۰۹).

تعریف عملیاتی رویکرد مطالعه عمقی. رویکرد مطالعه عمقی یعنی اینکه مطالب را به صورت عمیق، معنی‌دار و در ارتباط با هم مطالعه کردن. منظور از رویکرد مطالعه عمقی نمره‌ای است که فرد

1 - Approaches and Study Skills Inventory for Students
 2 - Burton
 3 - Taylor
 4 - Dowling
 5 - Lawrence

از خرده مقیاس رویکرد عمقی "سیاهه رویکرد و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان (ASSIST)" به دست می‌آورد (اینستیل و تیت و مک کان، ۲۰۰۰).

تعریف مفهومی رویکرد مطالعه راهبردی. رویکرد مطالعه راهبردی بیانگر ارزیابی فرایند مطالعه و هدایت آن به منظور رسیدن به بالاترین موفقیت تحصیلی است. به عبارت دیگر، یک یادگیرنده با رویکرد مطالعه راهبردی در صورتی که وقت کافی داشته باشد رویکرد عمقی نسبت به مطالعه خواهد داشت؛ اما در صورتی که تشخیص دهد مطلب یادگیری بسیار سخت و وقت کافی برای یادگیری آن را نخواهد داشت، به جای درک عمیق آن بر حفظ و یادگیری سطحی آن تمرکز می‌کند (بورتون و همکاران، ۲۰۰۹).

تعریف عملیاتی رویکرد مطالعه راهبردی. رویکرد مطالعه راهبردی یعنی اتخاذ رویکردی انعطاف‌پذیر در حین مطالعه؛ بدین معنی که در زمان مطالعه تمرکز یادگیرنده از رویکرد عمقی به رویکرد سطحی و بالعکس تغییر کند. منظور از رویکرد مطالعه راهبردی نمره‌ای است که فرد از خرده مقیاس رویکرد راهبردی "سیاهه رویکرد و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان (ASSIST)" به دست می‌آورد (اینستیل و همکاران، ۲۰۰۰).

تعریف مفهومی رویکرد مطالعه سطحی. رویکرد مطالعه سطحی بیانگر صرف مدت زمان اندک در یادگیری تکالیف تحصیلی و تمرکز بر حفظ آن‌ها از طریق یادگیری طوطی‌وار است. به عبارت دیگر، در این رویکرد یادگیرنده بر حفظ و یادآوری مطالعه درسی تمرکز می‌کند (بورتون و همکاران، ۲۰۰۹).

تعریف عملیاتی رویکرد مطالعه سطحی. رویکرد مطالعه سطحی یعنی اینکه مطالب را به صورت سطحی، بدون انسجام و صرفاً تا لحظه امتحان در حافظه نگه داشتن. منظور از رویکرد مطالعه سطحی نمره‌ای است که فرد از خرده مقیاس رویکرد سطحی "سیاهه رویکرد و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان (ASSIST)" به دست می‌آورد (اینستیل و همکاران، ۲۰۰۰).