

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۸/۶

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۴/۱

رابطه علی انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای

دکتر ناصر بهروزی*، شبنم رضایی** و دکتر سیروس عالیپور***

چکیده

ایام امتحانات، دورانی پر استرس در زندگی دانشجویی است و بر این مبنای این پژوهش با هدف بررسی رابطه علی انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای انجام گرفت. مطالعه حاضر توصیفی-همبستگی بود. ۳۳۱ دانشجو از میان همه دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شهید چمران اهواز به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای استفاده در این پژوهش شامل مقیاس تجدیدنظرشده انگیزش تحصیلی هارتر (R-HAM)، مقیاس تجدیدنظرشده راهبردهای مقابله‌ای (R-COP) و سیاهه رویکرد و مهارت‌های مطالعه برای دانشجویان (ASSIST) بودند. ارزیابی مدل پیشنهادی با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر و آزمون بوت استراپ (ماکرو پرچر و هیز) انجام شد. براساس نتایج، مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی با داده‌ها برخوردار بود. به‌طور کلی، نتایج نشان داد انگیزش درونی با راهبردهای مقابله‌گرایشی و رویکرد مطالعه عمقی رابطه مثبت و با رویکرد مطالعه سطحی رابطه منفی دارد. رابطه انگیزش بیرونی با راهبردهای مقابله‌اجتنابی و رویکرد مطالعه سطحی رابطه مثبت و انگیزش

* دانشیار و عضو هیات علمی دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول) behroozyn@yahoo.com

** دانش آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

*** دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

درونی با راهبردهای مقابله‌اجتنابی و رویکرد مطالعه‌سطحی رابطه دارد. انگیزش درونی از طریق راهبردهای مقابله‌ای گرایشی با رویکردهای مطالعه‌عمقی و راهبردی دانشجویان ارتباط مثبت و انگیزش بیرونی نیز از طریق راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی با رویکرد مطالعه‌سطحی رابطه مثبت دارد. نتایج از تحریک انگیزه‌های درونی دانشجویان به منظور اتخاذ سبک مقابله‌ای گرایشی و در نتیجه تقویت رویکردهای مطالعه‌عمیق و راهبردی در آنان حمایت کرده‌اند.

واژگان کلیدی: انگیزش تحصیلی، راهبردهای مقابله‌ای، رویکردهای مطالعه.

مقدمه

امتحانات پایانی در زندگی تحصیلی دانشجویان فعالیتی بسیار فشارزاست (استول، تامینارو و آتاروالا^۱، ۲۰۰۸). با فرارسیدن امتحانات پایانی، دلهره دانشجویان هم شروع می‌شود و نگرانی‌های مربوط به درس خواندن در ذهن‌شان شکل می‌گیرد. تحقیقات نشان می‌دهد که دانشجویان در ایام امتحانات معمولاً با سه رویکرد مختلف اقدام به مطالعه و یادگیری مطالب درسی می‌کنند (آپلهانس و شمیک^۲، ۲۰۰۲؛ مونتا و اسپیدا^۳، ۲۰۰۹). یکی از این رویکردها، «رویکرد عمقی»^۴ است. یادگیرنده دارای این رویکرد، بر فهم و مرتبط‌ساختن اندیشه‌های موجود در یک مطلب یا تکلیف یادگیری متمرکز می‌شود و شیوه اصلی او در مطالعه، منسجم‌سازی و وحدت‌بخشی مفاهیم و اصول یادگرفته‌شده در یک نظام مفهومی گسترده‌تر است. رویکرد دیگر دانشجویان در هنگام مطالعه، «رویکرد سطحی»^۵ است. در این رویکرد، یادگیرنده در پی به‌خاطر سپردن و بازآفرینی حقایق موجود است، بی‌آنکه بر انسجام حقایق یا آفرینش یا کشف روابط جدید بین مفاهیم یادگرفته‌شده تمرکز داشته باشد. این رویکرد در مقایسه با رویکرد عمقی کمتر جنبه‌زایشی و پویا دارد (اینتوستل، تیت و

-
1. Attarwala
 2. Appelhans & Schmeck
 3. Moneta & Spada
 4. deepapproch
 5. surface approach

مک‌کان^۱، ۲۰۰۶، ۲۰۰۰). رویکرد سوم را «رویکرد پیشرفتی یا راهبردی^۲» 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 مرتبط‌ساختن و منسجم‌ساختن 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 صرف‌نظر کند (داف^۳، ۲۰۰۴). پژوهش‌ها نشان داده است دانشجویان دارای رویکرد عمقی، به موضوعات مورد مطالعه علاقه درونی داشته و سعی می‌کنند در هنگام مطالعه، با داشتن تفکر انتقادی نسبت به نظریه‌ها و روابط بین مفاهیم، به معانی اندیشه‌ها و مطالب پی‌برند؛ درمقابل، دانشجویان با رویکرد مطالعه سطحی به خاطر علاقه درونی کم به موضوعات درسی، سعی در حفظ طوطی‌وار اطلاعات به صورت پراکنده در جهت رسیدن به نمره و در نتیجه پیامدهای محیطی مورد انتظار هستند. از سوی دیگر، دانشجویان دارای رویکرد مطالعه راهبردی تا حدودی، هم نسبت به موضوعات درسی و هم نسبت به کسب امتیاز تحصیلی علاقه‌مند هستند و سعی می‌کنند در هنگام مطالعه به فراخور شرایط زمانی، تعادلی بین این دو رویکرد برقرار کنند (ستین^۴، ۲۰۱۵).

اگرچه تحقیقات زیادی در زمینه شناسایی عوامل مؤثر بر انتخاب رویکردهای مطالعه دانشجویان صورت گرفته است، اما این پژوهش‌ها یا عمدتاً بر عوامل مربوط به محیط یا بافت آموزشی متمرکز شده‌اند و یا اینکه مطالعات انجام‌شده در قالب مدل علی به تبیین عوامل مؤثر بر این متغیر نپرداخته‌اند. یکی از مطالعات معدودی که در این زمینه انجام‌شده، مربوط به مدلی است که توسط مونتتا و اسپیدا (۲۰۰۹) بر روی دانشجویان انگلیسی ارائه شده است. براساس این مدل، دو دسته از متغیرها در انتخاب نوع رویکرد مطالعه در دانشجویان اثرگذارند:

1. Entwistle, Tait, & Mccune
2. achievement or strategy approach
3. Duff
4. Cetin

«راهبردهای مقابله‌ای^۱» (زاکرمن و گاگنه^۲، ۲۰۰۳) و «انگیزش تحصیلی^۳» (آمبیل، هیل، هنسی و تای^۴، ۱۹۹۴). راهبردهای مقابله‌ای، به تلاش‌های شناختی و رفتاری آگاهانه‌ای اشاره دارد که افراد برای مقابله با رویدادهای منفی جاری یا پیش‌بینی‌شده و مواجهه با درخواست‌ها و رویدادهای تنش‌زا به کار می‌برند (لازاروس و فولکمن^۵، ۱۹۸۴، به نقل از مونتتا، اسپیدا و رُست^۶، ۲۰۰۷). برخی پژوهش‌ها نیز به نقش محیط‌های یادگیری در تعیین رویکرد دانشجویان دانشجویان نسبت به مطالعه تأکید کرده‌اند؛ بدین معنی که هرچه محیط یادگیری، فشار و تنش بیشتری را در یادگیرنده ایجاد کند، تمایل به اتخاذ رویکرد مطالعه سطحی نسبت به رویکرد مطالعه عمقی در یادگیرنده افزایش خواهد یافت؛ البته پژوهش‌های جدیدتر از جمله القحطانی^۷، القحطانی^۸، ۲۰۱۵ شیوه‌های مقابله با عوامل فشارزای محیطی را از خود عوامل فشارزا مهم‌تر قلمداد می‌کند. افراد در برخورد با موقعیت تنش‌زا معمولاً از دو نوع راهبرد مقابله‌ای استفاده می‌کنند: راهبرد مقابله‌ای گرایشی^۸ و راهبرد مقابله‌ای اجتنابی^۹. راهبرد مقابله‌ای گرایشی بیانگر بیانگر فعالیت‌های حل مسئله‌ای است که هدف آن مواجهه مستقیم فرد با منبع استرس است که راهبردهایی همانند برنامه‌ریزی فعال، تمرکز بر تکلیف و نادیده‌گرفتن فعالیت‌های مزاحم را دربر می‌گیرد؛ درحالی‌که راهبرد مقابله‌ای اجتنابی، بیانگر فرار فرد از مواجهه با منبع استرس است که شامل مکانیزم‌هایی همانند عقب‌نشینی، انکار، انحراف و خیال‌پردازی نسبت به منبع استرس می‌باشد (زاکرمن و گاگنه، ۲۰۰۳). مونتتا و همکاران (۲۰۰۷) دریافتند که راهبردهای مقابله‌ای گرایشی، سبب انتخاب رویکردهای عمقی و راهبردی نسبت به مطالعه در دانشجویان

1. coping strategies

2. Zuckerman & Gagne

3. academic motivation

4. Amabile, Hill, Hennessey, & Tighe

5. Lazarus & Folkman

6. Rost

7. Al-Qahtani

8. approach coping strategy

9. avoidance coping strategy

مبانی نظری انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با ای اجتنابی، تمایل به انتخاب رویکرد سطحی را نسبت به مطالعه در

دانشجویان تقویت می‌کند. مونتا 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. همان‌طور که اشاره شد، براساس مدل مونتا و اسپیدا (۲۰۰۹) یکی دیگر از عوامل مؤثر بر رویکردهای مطالعه، ویژگی‌های انگیزشی است. ویژگی‌های انگیزشی بیانگر جهت‌گیری انگیزش درونی^۱ در مقابل جهت‌گیری بیرونی^۲ است (دسی و ریان^۳، ۲۰۰۰). انگیزش انگیزش درونی به معنی درک پیچیدگی موضوعات به‌عنوان یک فرصت برای دستیابی به تسلط به‌هنگام درگیری با فعالیت‌های مورد علاقه است (دسی و ریان، ۲۰۰۰). انگیزش درونی موجب درگیری شناختی عمیق با موضوعات مورد مطالعه و در نهایت داشتن رویکرد عمقی نسبت به مطالعه می‌شود. فرد دارای انگیزش درونی، شاخص‌های عملکردی (همانند نمره) را به‌عنوان بازخورد عملکرد و یا سرخشی برای پیشرفت در دستیابی به تسلط و نه به‌عنوان پاداش یا مجازات در نظر می‌گیرد (مونتا و همکاران، ۲۰۰۷). منظور از انگیزش بیرونی، انجام تکالیف یا پیگیری فعالیت‌ها به‌خاطر پیامدهای آنهاست (دسی و ریان، ۲۰۰۰). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که انگیزش بیرونی منجر به پردازش سطحی و در نتیجه داشتن رویکرد سطحی نسبت به مطالعه می‌شود (سنگودان و ایکسان^۴، ۲۰۱۲).

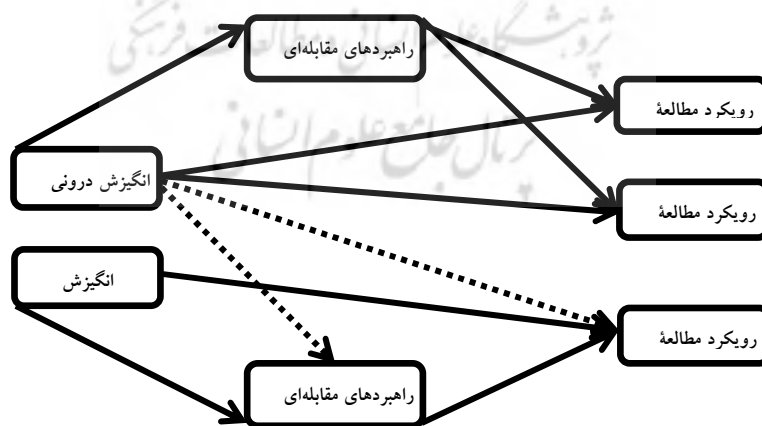
از طرف دیگر، باتوجه به مدل مونتا و اسپیدا (۲۰۰۹)، صفات انگیزشی علاوه بر تأثیر مستقیم بر رویکردهای مطالعه، به‌صورت غیرمستقیم و از طریق راهبردهای مقابله‌ای نیز در انتخاب رویکرد مطالعه دانشجویان نقش اساسی دارد. برطبق مدل آنها، انگیزش درونی با استفاده از راهبردهای مقابله‌ای گرایشی، همبستگی مثبت و با استفاده آنها از راهبردهای

^۱. intrinsic motivation
^۲. extrinsic motivation
^۳. Deci & Ryan
^۴. Sengodan & Iksan

مقابله‌ای اجتنابی، همبستگی منفی دارد. همچنین مطالعه‌های روانشناختی و تربیتی، شماره ۴۰، استفاده ۳۳۹۷ تر فصلنامه مطالعات روانشناختی و تربیتی، شماره ۴۰، تابستان ۱۳۹۷

دانشجویان از راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی می‌شود. به این ترتیب، در مدل آن‌ها، صفات

انگیزشی (انگیزش درونی و انگیزش بیرونی) به‌عنوان متغیرهای برون‌زا و مستقل، رویکردهای مطالعه (عمقی، سطحی و راهبردی) به‌عنوان متغیرهای درون‌زا و وابسته و همچنین راهبردهای مقابله‌ای (گرایشی و اجتنابی) به‌عنوان متغیرهای درون‌زا و میانجی آورده شده‌اند؛ از این رو، پژوهش حاضر در پی آن است که بررسی کند آیا مدل موردنظر (مونتزا و اسپیدا، ۲۰۰۹) درباره‌ی جامعه‌ی پژوهشی حاضر (دانشجویان ایرانی) صدق می‌کند یا خیر؟ به عبارت دیگر، در پژوهش حاضر نیز هدف، بررسی نقش مستقیم و غیرمستقیم انگیزش در رویکردهای مطالعه‌ی دانشجویان است. در مدل پیشنهادی حاضر، فرض بر این است که انگیزش تحصیلی، هم به‌صورت مستقیم و هم به‌صورت غیرمستقیم- از طریق تعیین نوع راهبردهای مقابله‌ای افراد در مواجهه با مسائل فشارزا- با کیفیت یادگیری و مطالعه (رویکرد مطالعه) دانشجویان ارتباط دارد. ضرورت انجام پژوهش حاضر در این است که می‌توان با ایجاد انگیزش درونی در دانشجویان، راهبردهای مقابله‌ای مؤثر را در آن‌ها تقویت کرد و در نتیجه آن‌ها را به‌سمت داشتن رویکرد مطالعه‌ی مناسب و پردازش عمیق‌تر موضوعات یادگیری سوق داد.



فرضیه‌های پژوهش

در مدل مفروض، 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 برآزنده داده‌هاست. درضمن، همه فرضیه‌های مربوط به مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم به محک گذاشته می‌شوند (لازم به ذکر است که در این نمودار پیکان‌های پررنگ بیانگر روابط مفروض مثبت و پیکان‌های نقطه‌چین بیانگر روابط فرضی منفی است).

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر همبستگی از نوع تحلیل مسیره است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شهید چمران اهواز بود که به شیوه تصادفی چندمرحله‌ای، نمونه‌ای از بین آنها انتخاب شد؛ بدین ترتیب که ابتدا، از رشته‌های تحصیلی دانشکده کشاورزی، به صورت تصادفی ۳ رشته (رشته‌های اصلاح نباتات، باغبانی و خاک‌شناسی) انتخاب شد و سپس از ورودی‌های مختلف هر رشته (۴ ورودی از سال ۱۳۸۹ تا سال ۱۳۹۲)، ۳۰ نفر انتخاب شد. در کل، تعداد نمونه ۳۶۰ نفر بودند که از بین آنها ۳۳۱ نفر پرسشنامه‌های خود را تکمیل کردند.

ابزارهای پژوهش

ابزارهایی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته‌اند عبارت‌اند از:

¹ - path analysis

۴ الف) مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر: این مقیاس توسط هارتر در سال ۱۹۸۱ میلادی و با عنوان «مقیاس انگیزش تحصیلی» در مجله روانشناسی تربیتی، شماره ۳۰، تابستان ۱۳۶۷، چاپ شده است.

اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی در مقاطع متوسطه و دانشگاه، طراحی شده است. در مقیاس

هارتر (۱۹۸۱)، که در اصل متشکل از ۱۸ گویه است، هر ماده، دو قطب انگیزش درونی و

بیرونی را در دو انتهای یک پیوستار اندازه می‌گیرد. لپر، کورپوسوآینگر^۱ (۲۰۰۵)، با چشم‌پوشی از فرض دوقطبی بودن انگیزش، مقیاس هارتر را به صورت ماده‌های جداگانه‌ای برای دو بُعد انگیزش درونی و بیرونی در یک طیف ۵ درجه‌ای از نوع مقیاس لیکرت اصلاح و تجدیدنظر کردند. در شکل تجدیدنظر شده مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر، ۱۷ ماده، انگیزش درونی و ۱۶ ماده نیز انگیزش بیرونی را می‌سنجند. آزمودنی پاسخ خود را به هر ماده در قالب یک مقیاس از نوع لیکرت ۵ درجه‌ای، از (۱) «اصلاً در باره من درست نیست» تا (۵) «کاملاً درباره من درست است»، بیان می‌کند (بحرانی، ۱۳۸۸).

لپر و همکاران (۲۰۰۵)، نیز پایایی این مقیاس و خرده‌مقیاس‌های آن را به روش بازآزمایی، مطلوب گزارش کردند. بحرانی (۱۳۸۸) نیز ضرایب پایایی این مقیاس را به روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸۵ به دست آورد. آتش‌افروز (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود ضرایب پایایی این پرسشنامه را با استفاده از سه روش آلفای کرونباخ، تنصیف و گاتمن به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۶۷ و ۰/۷۱ به دست آورد. در مطالعه حاضر، پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی و انگیزش بیرونی به ترتیب ۰/۷۲ و ۰/۷۱ به دست آمد. در مقیاس تجدیدنظر شده هارتر که توسط لپر و همکاران (۲۰۰۵) صورت گرفت، بُعد انگیزش درونی با وضوح بیشتری نسبت به سایر ابعاد آن مشخص شد و بارهای عاملی بر روی این بُعد (خرده‌مقیاس انگیزش درونی) ۰/۴۰ یا بالاتر بوده‌اند. در ضمن، در پژوهش آن‌ها، بارهای عاملی مربوط به خرده‌مقیاس انگیزش بیرونی نیز معنی‌دار بوده‌اند. رابطه مثبت بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی و رابطه منفی آن با انگیزش بیرونی نیز حاکی از روایی مطلوب این پرسشنامه است (بحرانی، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر نیز به منظور بررسی روایی این پرسشنامه، از تحلیل عامل تأییدی استفاده شده است که نتایج آن با توجه به

^۱. Lapper, Corpus, & Iyengar

(ب) مقیاس تجدیدنظرشده راهبردهای مقابله‌ای: این مقیاس توسط زاکرمن و گاگنه (۲۰۰۳) برای اندازه‌گیری راهبردهای مورد استفاده در جهت مقابله با استرس (به‌خصوص در زمان آمادگی برای امتحان) طراحی شده است. این آزمون دارای ۵ خرده‌مقیاس است که دو نوع راهبرد مقابله‌ای (گرایشی و اجتنابی) را در هنگام مواجهه با استرس از هم تفکیک می‌کند. خرده‌مقیاس‌های خودیاری^۱، گرایش^۲، انطباق^۳ مربوط به راهبردهای مقابله‌ای گرایشی می‌باشند. خرده‌مقیاس‌های اجتناب^۴ و خودتنبیهی^۵ نیز راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی را می‌سنجند. لازم به ذکر است که هریک از این خرده‌مقیاس‌ها دارای ۸ ماده و جمعاً این پرسشنامه ۴۰ ماده دارد. نمره‌گذاری این پرسشنامه نیز با استفاده از یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۴) صورت می‌گیرد (زاکرمن و گاگنه، ۲۰۰۳).

پایایی این پرسشنامه نیز توسط گاگنه و زاکرمن (۲۰۰۳) بین ۰/۷۴ تا ۰/۹۴ برای خرده‌مقیاس‌های مختلف آن گزارش شده است. ریمر^۶ (۲۰۱۱)، در پژوهش خود ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های مختلف این پرسشنامه را بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۰ به‌دست آورده است. این پرسشنامه برای اولین بار در کشور توسط محقق ترجمه شده و پس از بررسی روایی آن، پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۶ به‌دست آمد. روایی این مقیاس توسط سازندگان آن با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج ساختار عاملی این پرسشنامه را مورد تأیید قرار داده‌اند. همچنین، تحقیقات نشان دادند که نمرات این مقیاس با مقیاس‌های اضطراب، افسردگی و عزت نفس

1. self-help
2. approach
3. accommodation
4. avoidance
5. self-punishment
6. Rimmer

(رابطه‌های علی‌التغییرات در سطح‌های سطحی و روابطی مطالعه‌ای با بردی) را تأیید کرده‌اند (کربر^۱، ۲۰۰۳؛ دیسیت^۲، ۲۰۰۷؛ فتح‌آبادی و سیف، ۱۳۸۶). در این پژوهش نیز برای تأیید ساختار عاملی این سیاهه، از

روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج آن (CFI:0/91 و GFI:0/89) و RMSEA:0/09 ساختار آن را تأیید کرد.

لازم به ذکر است در ابتدای اجرای پرسشنامه‌ها به همه مشارکت‌کنندگان این قول اخلاقی داده شد که متن پرسشنامه‌ها و نتایج آن‌ها به هیچ وجه فاش نشده و نزد پژوهشگر محفوظ خواهد بود. در ضمن پرسشنامه‌ها بی‌نام توزیع شد و با کد وارد تحلیل شدند.

روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

- ۱- روش‌های آلفای کرونباخ، تنصیف و گاتمن برای بررسی پایایی ابزارها و شیوه تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی آن‌ها؛
- ۲- روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی ساده بین متغیرها؛
- ۳- روش تحلیل مسیر به منظور آزمایش مدل مورد نظر؛
- ۴- روش بوت استرپ ماکرو (پریچر و هیز، ۲۰۰۸) برای بررسی روابط غیرمستقیم.

یافته‌ها

جدول ۱، یافته‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی) مربوط به متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیر | میانگین | انحراف معیار | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ |
|----------------------------|---------|--------------|---------|-------|---|---|---|---|
| انگیزش درونی | ۶۳/۷۱ | ۹/۴۷ | ۱ | | | | | |
| انگیزش بیرونی | ۴۶/۶۹ | ۹/۳۳ | -۰/۱۷** | ۱ | | | | |
| راهبردهای مقابله‌ای گرایشی | ۷۴/۴۶ | ۸/۷۲ | ۰/۳۵** | -۰/۰۷ | ۱ | | | |

^۱ - Kerber

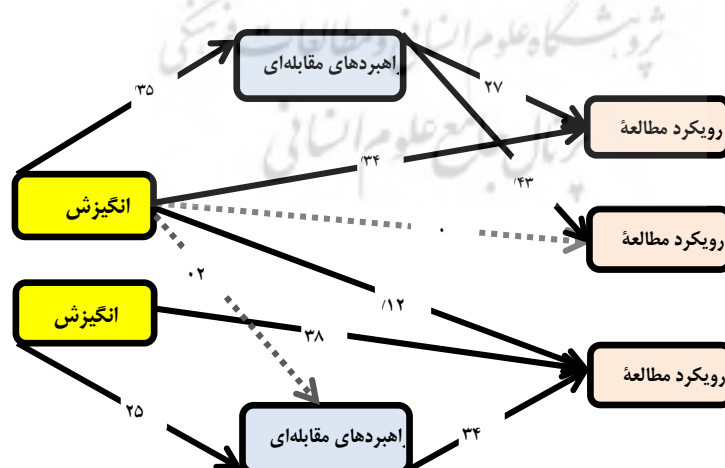
^۲ - Diseth

| فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۳۰، تابستان ۱۳۹۷ | ۷/۶۷ | ۳۸/۰۲ | ۲۱. راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی |
|--|-------|-------|---------------------------------|
| ۱ | ۷/۹۴ | ۶۲/۵۰ | رویکرد مطالعه عمقی |
| ۱ | ۹/۲۱ | ۴۸/۸۶ | رویکرد مطالعه سطحی |
| -۰/۱۵** | ۱۰/۹۹ | ۷۳/۸۱ | رویکرد مطالعه راهبردی |

$$p < 0.01^{**}$$

$$p < 0.05^*$$

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش آورده شده است. بالاترین و کمترین میانگین به ترتیب مربوط به متغیرهای راهبردهای مقابله‌ای گرایشی (۷۴/۴۶) و راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی (۳۸/۰۲) و بالاترین و کمترین انحراف معیار به ترتیب مربوط به متغیرهای رویکرد مطالعه راهبردی (۱۰/۹۹) و راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی (۷/۶۷) است. همچنین در جدول مذکور، ضرایب همبستگی مربوط به همه متغیرهای پژوهش با یکدیگر آورده شده است، که بیشتر آن‌ها در سطح $p \leq 0.01$ معنی‌دار می‌باشند. بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه متغیرهای رویکرد مطالعه راهبردی و رویکرد مطالعه عمقی (۰/۵۹) و کمترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه بین متغیرهای راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی و انگیزش درونی (-۰/۰۲) است. نتایج تحلیل مدل پیشنهادی در نمودار ۲ ارائه شده است.



نمودار ۲. مدل پیشنهادی رابطه علی بین انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای در ایام امتحانات

همان‌طور که در نمودار ۲ مشاهده می‌شود، ضرایب مسیر مستقیم و جهت آن‌ها مشخص شده است که همه این ضرایب (به غیر از ضرایب مسیر بین انگیزش درونی و راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی و بین انگیزش درونی و رویکرد مطالعه راهبردی) معنی‌دارند. جدول ۲، شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی را در دانشجویان نشان می‌دهد.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مربوط به آزمون مدل پیشنهادی

| مقدار | شاخص‌های برازندگی |
|--------|--|
| ۲۳/۰۱۳ | آزمون نیکویی برازش مجذور کای (χ^2) |
| ۰/۰۰۳ | سطح معنی‌داری (p) |
| ۸ | درجه آزادی (df) |
| ۲/۸۷۷ | نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df) |
| ۰/۹۸ | شاخص نیکویی برازش (GFI) |
| ۰/۹۳ | شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) |
| ۰/۹۵ | شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) |
| ۰/۹۷ | شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) |
| ۰/۹۷ | شاخص برازندگی افزایشی (IFI) |
| ۰/۹۲ | شاخص توکر-لویس (TLI) |
| ۰/۰۷ | جذر میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA) |

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، شاخص‌های برازندگی به غیر از χ^2 و دو (که معمولاً در نمونه‌های بزرگ شاخص بی‌ثباتی است) حاکی از برازش مطلوب مدل پیشنهادی با داده‌ها می‌باشند. به علاوه، شاخص مهم جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) با مقدار ۰/۰۷۵ نیز حاکی از برازش مدل پیشنهادی با داده‌هاست؛ بنابراین فرضیه کلی پژوهش حاضر مورد تأیید قرار گرفت. لازم به ذکر است که در مدل پیشنهادی، همه مسیرهای مستقیم به جز (مسیر انگیزش درونی به راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی و مسیر انگیزش درونی به رویکرد

مطالعه راهبردی)، حداقل در سطح (Dk²/0.05) معنی‌دار می‌باشند و در نتیجه فرضیه‌های مستقیم مرتبط با آن‌ها نیز معنی‌دار شدند (مسیرهای معنی‌دار در مدل (نمودار ۲) به صورت پیکان ممد و مسیرهای غیرمعنی‌دار به صورت پیکان نقطه‌چین نشان داده شده‌اند).

در پژوهش حاضر، فرضیه‌های غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استرپ ماکرو پیشنهادی توسط پرچر و هیز^۱ (۲۰۰۸) مورد آزمون قرار گرفته‌اند. جدول ۳ نتایج حاصل از بوت استرپ روابط غیرمستقیم موجود در مدل پیشنهادی را به تفکیک نشان می‌دهد. جدول ۳. نتایج بوت استرپ رابطه غیرمستقیم موجود در مدل پیشنهادی

| مسیر | داده | بوت | سوگیری | خطای استاندارد | حد پایین | حد بالا |
|--|-------|-------|--------|----------------|----------|---------|
| ۱-انگیزش درونی به رویکرد مطالعه عمقی از طریق راهبردهای مقابله‌ای گرایشی | ۰/۰۷ | ۰/۰۸ | -۰/۰۰ | ۰/۰۱ | ۰/۰۴ | ۰/۱۱ |
| ۲-انگیزش درونی به رویکرد مطالعه سطحی از طریق راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی | -۰/۰۰ | -۰/۰۰ | -۰/۰۰ | ۰/۰۲ | -۰/۰۵ | ۰/۰۴ |
| ۳-انگیزش درونی به رویکرد مطالعه راهبردی از طریق راهبردهای مقابله‌ای گرایشی | ۰/۱۷ | ۰/۱۷ | ۰/۰۰ | ۰/۰۲ | ۰/۱۱ | ۰/۲۳ |
| ۴-انگیزش بیرونی به رویکرد مطالعه سطحی از طریق راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی | ۰/۰۸ | ۰/۰۸ | ۰/۰۰ | ۰/۰۲ | ۰/۰۲ | ۰/۱۳ |

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، حدود پایین و بالای فواصل اطمینان برای همه مسیرها (به جز مسیر غیرمستقیم انگیزش درونی به رویکرد مطالعه سطحی از طریق راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی) صفر را دربر نمی‌گیرند؛ بنابراین همه فرضیه‌های غیرمستقیم، به جز فرضیه غیرمستقیم انگیزش درونی به رویکرد مطالعه سطحی از طریق راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی مورد تأیید قرار گرفتند؛ به‌طور دقیق‌تر:

¹ -Preacher& Hayes

رابطه علی انگیزش غیرمستقیم انگیزش درونی با... مطالعه عمقی از طریق راهبردهای
مقابله‌ای گرایشی، حد پایین فاصله اطمینان ۰/۰۴ و حد بالای آن ۰/۱۱ است که صفر را دربر
نمی‌گیرد

و بنابراین نشان می‌دهد که انگیزش درونی از طریق راهبردهای مقابله‌ای گرایشی با
رویکرد مطالعه عمقی رابطه معنی‌دار دارد.

۲. برای مسیر غیرمستقیم انگیزش درونی به رویکرد مطالعه سطحی از طریق راهبردهای
مقابله‌ای اجتنابی، حد پایین فاصله اطمینان ۰/۰۵- و حد بالای آن ۰/۰۴ است که صفر را دربر
می‌گیرد و بنابراین نشان می‌دهد که انگیزش درونی از طریق راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی با
رویکرد مطالعه سطحی رابطه معنی‌دار ندارد.

۳. برای مسیر غیرمستقیم انگیزش درونی به رویکرد مطالعه راهبردی از طریق راهبردهای
مقابله‌ای گرایشی، حد پایین فاصله اطمینان ۰/۱۱ و حد بالای آن ۰/۲۳ است که صفر را دربر
نمی‌گیرد و بنابراین نشان می‌دهد که انگیزش درونی از طریق راهبردهای مقابله‌ای گرایشی با
رویکرد مطالعه راهبردی رابطه معنی‌دار دارد.

۴. برای مسیر غیرمستقیم انگیزش بیرونی به رویکرد مطالعه سطحی از طریق راهبردهای
مقابله‌ای اجتنابی، حد پایین فاصله اطمینان ۰/۰۲ و حد بالای آن ۰/۱۲ است که صفر را دربر
نمی‌گیرد و بنابراین نشان می‌دهد که انگیزش بیرونی از طریق راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی با
رویکرد مطالعه سطحی رابطه معنی‌دار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، تعیین رابطه علی بین انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با
میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای در هنگام آمادگی برای امتحانات پایانی بر روی دانشجویان
دانشکده کشاورزی دانشگاه شهید چمران اهواز در قالب یک مدل علی و با استفاده از روش
تحلیل مسیر بود. شاخص‌های برازندگی در این پژوهش، برازندگی قابل قبول این مدل
پیشنهادی را با داده‌ها تأیید کردند و همه مسیرهای این مدل به غیر از مسیرهای (انگیزش

درونی به راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی و انگیزش درونی به رویکرد مطالعه‌ راهبردی) معنی‌دار شدند؛ بنابراین، هم‌راستا با نتایج پژوهش‌های مونتا و اسپیدا (۲۰۰۹) و مونتا و همکاران (۲۰۰۷)، مدل موردنظر در دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه شهید چمران اهواز نیز مورد

تأیید قرار گرفت. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که در هنگام آمادگی برای امتحانات، رویکرد مطالعه‌ این دانشجویان نیز متأثر از نوع انگیزش (درونی یا بیرونی) و همچنین راهبردهای مقابله‌ای آن‌ها در مواجهه با استرس ناشی از این موقعیت فشارزاست. برای تحلیل دقیق‌تر یافته‌های این پژوهش تبیین‌های مرتبط با فرضیه‌های این مدل در سه عنوان «رابطه بین انگیزش تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای»، «رابطه بین راهبردهای مقابله‌ای و رویکردهای مطالعه» و «رابطه مستقیم و غیرمستقیم انگیزش تحصیلی با رویکردهای مطالعه» در ادامه آورده شده‌اند.

نتایج به‌دست آمده با توجه نمودار ۲ نشان می‌دهند که بین انگیزش تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای، رابطه معنی‌داری وجود دارد. به‌صورت دقیق‌تر، در پژوهش حاضر رابطه بین انگیزش درونی و راهبردهای مقابله‌ای گرایشی و همچنین رابطه بین انگیزش بیرونی و راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی مثبت و معنی‌دار به‌دست آمد. این نتایج، با پژوهش‌های پرتسلا و ردفورده^۱ (۲۰۱۰)، کریستیانسن، رابرتز و آبرهامسون^۲ (۲۰۰۸)، ریمز (۲۰۱۱) و آمیوت، بلانچارد و گادریو^۳ (۲۰۰۸) همسو و با نتایج برخی پژوهش‌ها از جمله پژوهش پنسکار^۴ و رابرتز (۲۰۰۳) ناهمسوست. در تبیین این نتایج می‌توان گفت، دانشجویی که انگیزه درونی دارد به‌خاطر خود تکالیف و نه پیامدهای احتمالی‌شان با آن‌ها درگیر می‌شود. طبیعی است چنین یادگیرنده‌ای میزان درگیری عمیق‌تری با مطالب یادگیری داشته و تلاش، پشتکار و پایداری

^۱.Pratsala & Redford

^۲.Kristiansen Roberts & Abrahamsen

^۳.Amiot, Blanchard & Gaudreau

^۴.Pensgaard

بیشتری برای حل مسائل و درک مطالب از خود نشان دهد (آمیوت و همکاران، ۲۰۰۸)؛ ضمناً چون دارندگان انگیزش درونی از راهبردهای خودتنظیمی بالایی برخوردارند، به احتمال بیشتری در هنگام مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا از راهبردهای مقابله‌ای گرایشی - که

مستلزم پذیرش مسئله و تلاش برای حل آن است - استفاده می‌کنند (کنه، پاتریک ویتور، نایاخراو نایبرز^۱، ۲۰۰۲). همچنین، در تبیین دیگری می‌توان گفت، از ویژگی‌های مهم ایام امتحانات چالش‌زا بودن آن است. دانشجویان دارای انگیزش درونی معمولاً از این چالش استقبال می‌کنند؛ بنابراین، به امید چیره‌شدن بر موقعیت (حل مسائل و یادگیری مطالب) برای درگیری با آن برنامه‌ریزی می‌کنند و تلاش و پایداری زیادی در این راستا از خود نشان می‌دهند (مونتا و همکاران، ۲۰۰۷). به همین خاطر احتمال اینکه این یادگیرندگان راهبردهای مقابله‌ای کارآمد (همانند راهبردهای مقابله‌گرایشی یا مسئله‌محور) از خود نشان دهند زیاد است. درمقابل، دانشجویانی که برای حل مسائل و یادگیری مطالب انگیزه درونی ندارند و صرفاً به‌خاطر برانگیزنده‌های بیرونی (پیامدهای مثبت و منفی احتمالی) با تکالیف درگیر می‌شوند، در موقعیت‌های چالش‌زا چون با تکالیف خودخواسته‌ای که رضایت درونی آن‌ها را برآورده می‌سازد مواجه نشدند، تلاش و پایداری کمتری برای حل آن‌ها از خود نشان می‌دهند (آمیوت و همکاران، ۲۰۰۸). طبیعی است که نداشتن انگیزه درونی نسبت به مطالب، پردازش شناختی آن‌ها را نیز سطحی‌تر می‌کند و باعث می‌شود که این یادگیرندگان موقعیت‌های با چالش متوسط را نیز دشوار تصور کنند و به احتمال بیشتری در هنگام مواجهه با آن از راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی بهره‌جویند. در تبیین عدم معنی‌داری رابطه منفی بین انگیزش درونی و راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی در دانشجویان، می‌توان گفت احتمالاً غیراستاندارد بودن امتحانات در این بین دخیل است؛ زیرا امتحانات غیراستاندارد، دانشجویان دارای انگیزش درونی را سرخورده می‌کند. فتح‌آبادی و سیف (۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود تأیید کردند که امتحانات تستی چون نیازمند پردازش شناختی سطحی است و از یادگیرنده می‌خواهد که

¹.Knee, Patrick, Vietor, Nanayakkara, & Neighbors

جزئیات پراکنده را به خاطر بسپارد و یا بازشناسی کند، مورد علاقه یادگیرندگان دارای انگیزش [درونی نمی‌باشد.

همچنین، نتایج به‌دست آمده با توجه به نمودار ۲ نشان می‌دهند که بین راهبردهای مقابله‌ای و رویکردهای مطالعه، رابطه معنی‌داری وجود دارد. به‌صورت دقیق‌تر، در پژوهش

حاضر، رابطه بین راهبردهای مقابله‌ای گرایشی با رویکردهای مطالعه عمقی و راهبردی و همچنین رابطه بین راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی با رویکرد مطالعه سطحی مثبت و معنی‌دار به‌دست آمد. این نتایج، با پژوهش‌های مونتا و اسپیدا (۲۰۰۹) و مونتا و همکاران (۲۰۰۷) همسوست. در تبیین معنی‌داری این روابط می‌توان گفت دانشجویانی که از راهبردهای مقابله‌ای گرایشی برای مقابله با موقعیت‌های چالش‌انگیز استفاده می‌کنند، تلاش و پایداری بیشتری برای حل مسائل و یادگیری مطالب از خود نشان می‌دهند. طبیعی است که در این حالت درگیری و پردازش شناختی آن‌ها نسبت به تکالیف یادگیری عمیق‌تر است و بیشتر سعی می‌کنند با اتخاذ رویکرد عمیق نسبت به مطالعه، مسائل موردنظر را درک و تجزیه و تحلیل کنند (کارنول هاریتون^۱، ۲۰۰۱). همچنین، چون راهبردهای مقابله‌ای گرایشی بیانگر فعالیت‌های حل مسئله‌ای است که هدف آن مواجهه مستقیم فرد با منبع استرس است و این راهبردها شامل برنامه‌ریزی فعال، تمرکز بر تکلیف و نادیده گرفتن فعالیت‌های مزاحم می‌باشند (زاگرمین و گاکنه، ۲۰۰۳). دانشجویان دارای این نوع راهبرد مقابله‌ای از هیچ تلاشی برای دستیابی به موفقیت و فائق شدن بر تکالیف دریغ نمی‌کنند؛ بنابراین، این دانشجویان با برنامه‌ریزی دقیق و مدیریت زمان مناسب سعی می‌کنند بیشترین بهره را از زمان مطالعه خود برای اخذ نمره بالا داشته باشند. به همین خاطر رویکرد مطالعه‌شان را به فراخور مدت زمان باقی مانده تا امتحان و همچنین سطح دشواری تکالیف یادگیری تغییر می‌دهند. به عبارت دیگر وقتی مدت زمان کافی برای یادگیری مطالب داشته باشند از رویکرد مطالعه عمقی استفاده می‌نمایند و هر وقت احساس نمایند که زمان باقی مانده تا امتحان کفاف درک عمقی مطالب را نمی‌دهد، ممکن است

^۱. Carnwell & Harrington

رویکرد مطالعه سطحی را بر رویکرد مطالعه عمقی ترجیح دهند (اسپرنگر^۱، ۲۰۱۱). البته باید این نکته را نیز در نظر داشت که چون دانشجویان دارای راهبردهای مقابله‌ای گرایشی برای انجام تکالیف‌شان برنامه‌ریزی دقیق دارند (زاکرمین و گاگنه، ۲۰۰۳)، اجازه نمی‌دهند که مطالب

و تکالیف مربوط به امتحان صرفاً برای ایام امتحانات انباشته شود؛ بنابراین، این دسته از دانشجویان معمولاً در طول نیمسال تحصیلی اقدام به مطالعه دروس با رویکرد عمقی می‌کنند و فقط در مواقع ضروری و آن هم زمانی که برآوردشان از میزان زمان مورد نیاز برای یادگیری و دشواری تکالیف دقیق نباشد و یا اینکه مشکلی برای‌شان پیش آید، ممکن است رویکرد مطالعه سطحی را برای نمره آوردن در امتحان به کار گیرند؛ بنابراین می‌توان گفت در یک رویکرد مطالعه راهبردی تمرکز دانشجویان بیشتر بر روی درک عمیق مطالب است؛ با این حال، یادگیرندگان با این رویکرد گاهی اوقات از رویکرد مطالعه سطحی نیز بهره می‌جویند. به علاوه، در تبیین رابطه مثبت بین راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی و رویکرد مطالعه سطحی می‌توان گفت، چون این دانشجویان راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی و رویکرد مطالعه سطحی هر چه سریع‌تر از آن موقعیت است؛ از این رو درگیری شناختی خیلی کمی با مطالب مورد مطالعه خواهند داشت (مونتتا و اسپیدا، ۲۰۰۹، مونتتا و همکاران، ۲۰۰۷). به عبارت دیگر، ترجیح می‌دهند با رویکرد مطالعه سطحی با تکالیف و مطالب مربوط به امتحان درگیر شوند.

با توجه به نتایج به دست آمده از نمودار ۲ می‌توان نتیجه گرفت که رابطه بین انگیزش درونی و رویکرد مطالعه عمقی مثبت و معنی‌دار، رابطه بین انگیزش درونی و رویکرد مطالعه سطحی مثبت و معنی‌دار، رابطه بین انگیزش بیرونی و رویکرد مطالعه سطحی مثبت و معنی‌دار و رابطه بین انگیزش درونی و رویکرد مطالعه راهبردی غیر معنی‌دار است. این نتایج، با پژوهش‌های تنگ^۲ (۲۰۰۴)، بولکان، گودبوی و گریفین^۳ (۲۰۱۲)، مونتتا و اسپیدا (۲۰۰۹) و بنی‌اسدی و پورشافعی (۱۳۹۱) همخوان است. وینشتین، جونگ و ای‌سی^۴ (۲۰۱۰)، نیز در

^۱. Sprenger

^۲. Thang

^۳. Bolkan, Goodboy, & Griffin

^۴. Weinstein, Jong & Acee

تأثیر این یافته‌ها طی پژوهشی به این نتیجه رسیدند دانشجویانی که انگیزه درونی نسبتاً پایین‌تری دارند (۱۳۹۲) احتمال بیشتری به صورت عمقی با مطالب یادگیری درگیر می‌شوند و نسبت به آنچه می‌خوانند

با تفکر انتقادی برخورد می‌کنند. همچنین، این دانشجویان در حین مطالعه از راهبردهای خود-ارزیابی در جهت بهبود کیفیت یادگیری خود بهره می‌جویند که استفاده از این راهبرد مستلزم

مطالعه عمقی است؛ بنابراین، دانشجویانی که نسبت به مطالب انگیزه درونی دارند، چون مطالب امتحانی را از روی علاقه و به‌خاطر لذت و رضایت درونی که از درک آن‌ها نصیب‌شان می‌شود مطالعه می‌کنند؛ بنابراین سعی می‌کنند با تمرکز، تأمل و پردازش شناختی عمیق‌تری با مطالب یادگیری درگیر شوند و با اتخاذ رویکرد سطحی نسبت به مطالعه موضوعات امتحانی پرهیز کنند (دسی و ریان، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر، دانشجویانی که به‌خاطر پیامدهای انگیزه بیرونی (همانند ترس از عدم قبولی در امتحان) به مطالعه می‌پردازند، سعی می‌کنند به جای درک عمیق مطالب، صرفاً بر روی حفظ مطالب و نکاتی که استاد تأکید بیشتری بر روی آن‌ها دارد تمرکز کنند. طبیعی است که این قبیل دانشجویان از درک و یکپارچه‌نگری عمیق مطالب اجتناب می‌ورزند و رویکرد مطالعه سطحی را ترجیح می‌دهند. از سوی دیگر، انگیزش درونی و بیرونی نیز می‌تواند راهبردهای مقابله‌ای دانشجویان را در هنگام آمادگی برای امتحانات تحت تأثیر قرار دهند (همان‌طور که در تبیین فرضیه‌های قبلی گفته شد) و از این طریق باعث تعیین رویکردهای عمقی و سطحی نسبت به مطالعه گردند.

اینکه چرا رابطه بین انگیزش درونی و رویکرد مطالعه راهبردی معنی‌دار نشده است، می‌توان به ویژگی‌های گروه نمونه پژوهش حاضر نسبت داد. همان‌طور که گفته شد رویکرد مطالعه راهبردی یک رویکرد انعطاف‌پذیر است که دانشجو در آن با توجه به موقعیت، تمرکزش از مطالعه عمقی به سطحی و بالعکس در نوسان است. آنچه باعث می‌شود که افراد رویکردشان را در حین مطالعه تغییر دهند، آگاهی‌های فراشناختی آن‌هاست که به مدد آن پیشرفت یادگیری خود را در جریان مطالعه مورد بررسی قرار می‌دهند و در صورت ضرورت رویکرد خویش را تغییر می‌دهند (سیف، ۱۳۹۲)؛ بنابراین، احتمالاً راهبردهای فراشناختی پایین

ارتباط عمیق انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با بین یادگیری شده و به همین خاطر رابطه انگیزه درونی و رویکرد راهبردی در این پژوهش معنی دار نشد.

به طور کلی، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان در موقعیت‌های فشارزا (همانند ایام امتحانات) در تعیین کیفیت مطالعه آن‌ها بسیار مهم است. به عبارت دیگر، دانشجویان با انگیزه درونی بالا به احتمال بیشتری از راهبردهای مقابله‌ای

گرایشی استفاده می‌کنند و چون به فکر حل مسائل و یا هضم مطالب یادگیری می‌باشند، پردازش شناختی آن‌ها نسبت به مطالب یادگیری عمیق‌تر و در نتیجه رویکرد مطالعه عمقی را ترجیح می‌دهند. در مقابل، دانشجویان با انگیزش بیرونی بالا در موقعیت‌های پر استرس بیشتر راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی را پیش می‌گیرند و نتیجه آن درگیری شناختی کمتر با مطالب یادگیری و به عبارت دیگر، ترجیح رویکرد مطالعه سطحی در این موقعیت‌هاست.

به پژوهشگران بعدی توصیه می‌شود به متغیرهای میانجی‌ای که بین انگیزش تحصیلی و راهبردهای مقابله‌ای نقش ایفا می‌کنند، پرداخته شود. به علاوه، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که انگیزش درونی می‌تواند نقش بسیار مثبتی هم در افزایش بازده‌های یادگیری (از طریق اصلاح رویکرد مطالعه یادگیرنده) و هم در بهره‌مندی یادگیرندگان از راهبردهای مقابله‌ای کارآمد داشته باشد. پیشنهاد می‌شود نهادهای رسمی متولی تعلیم و تربیت (مدارس و دانشگاه‌ها) ترتیبی اتخاذ کنند تا انگیزه درونی یادگیرنده را با روش‌های مختلف از جمله ارائه مطالب مورد علاقه، روش تدریس مناسب و ارزشیابی استاندارد پرورش و ارتقا دهند. همچنین والدین، مدارس، دانشگاه‌ها و حتی رسانه، برنامه‌های آموزشی رسمی و غیررسمی تدارک ببینند تا به صورت مستقیم و غیرمستقیم باعث شکل‌گیری مقابله کارآمد در دانش‌آموزان و دانشجویان شوند؛ زیرا اتخاذ راهبردهای مقابله‌ای مناسب (گرایشی) نه تنها محصلان را در مواجهه با موقعیت‌های فشارزای تحصیلی یاری می‌بخشد، بلکه به آن‌ها کمک می‌کند که در سایر جنبه‌های پر استرس زندگی امروز نیز تدابیر مناسبی اتخاذ کنند.

منابع

۱. آتش افروز، عسکر. (۱۳۹۱). رابطه علی بین باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هدف‌های پیشرفت، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش درونی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اهواز. پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز.
۲. بحرانی، محمود. (۱۳۸۸). بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر. مطالعات روان‌شناختی، ۵ (۱)، صص ۷۲-۵۱.
۳. بنی‌اسدی، علی‌پور شافعی، هادی. (۱۳۹۱). نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهر قاین. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸ (۴)، صص ۱۰۲-۸۱.
۴. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۲). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش (ویرایش هفتم). تهران: انتشارات دوران.
۵. شکورنیا، عبدالحسین؛ غفوریان بروجردنیا و الهام‌پور حسین. (۱۳۹۱). مقایسه رویکردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان مقطع پایه و بالینی رشته پزشکی و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۹ (۲)، صص ۱۴۲-۱۳۲.
۶. فتح‌آبادی، جلیل و سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر روش‌های مختلف سنجش (تشریحی یا چند گزینه‌ای) بر رویکردهای مطالعه و راهبردهای آماده‌شدن برای امتحان در

۷. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴). مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل. تهران: انتشارات سمت.

8. Al-Qahtani, F. (2015). Associations between approaches to study, the learning environment, and academic achievement. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 10(1), 56-65.

9. Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967.

10. Amiot, C. E., Blanchard, C. M., & Gaudreau, P. (2008). The self in change: A longitudinal investigation of coping and self-determination processes. *Self and Identity*, 15, 204-224.

11. Appelhans, B. M., & Schmeck, R. R. (2002). Learning styles and approach versus avoidant coping during academic exam preparation. *College Student Journal*, 36(1), 157-160.

12. Bolkan, S., Goodboy, K., & Griffin, J. (2011). Teacher leadership and intellectual stimulation: Improving students' approaches to studying through intrinsic motivation communication. *Research Reports*.

13. Carnwell, R., & Harrington, C. (2001). Approaches to Study: Their Impact on Coping Strategies in Women Distance Learners. Available at <http://eric.ed.gov/?id=ED457734>.

14. Cetin, B. (2015). Academic motivation and approaches to learning in predicting college students' academic achievement: Findings from Turkish and US samples. *Journal of College Teaching & Learning*, 12 (2), 141-150.

15. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

۱۶. Diseth, A. (2007). *Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۳۰، تابستان ۱۳۹۷*

testing of mediator effects and construct validity. Studies in Higher Education, 32(3), 373-388.

17. Duff, A. (2004). *The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its use in management education. Active Learning in Higher Education, 5, 56-72.*

18. Entwistle, N., & McCune, V. (2004). *The conceptual bases of study strategy inventories. Educational Psychology Review, 16, 325-345.*

19. Entwistle, N., McCune, V., & Tait, H. (2006). *Approaches and study skills inventory for student (ASSIST), report of the development and use of inventory. Journal of University Teaching and Learning Practice, 12 (3). 1-12.*

20. Harter, S. (1981). *A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational components. Developmental Psychology, 17(3), 300-312.*

21. Knee, C. R., Patrick, H., Vietor, N. A., Nanayakkara, A., & Neighbors, C. (2002). *Self-determination as growth motivation in romantic relationships. Personality and Social Psychology Bulletin, 28, 609-619.*

22. Kreber, C. (2003). *The relationship between students' course perception and their approaches to studying in undergraduate science courses: A Canadian experience. Higher Education Research and Development, 22(1), 57-68.*

23. Kristiansen, G. C., Roberts, F. E., & Abrahamsen, F. E. (2008). *Achievement involvement and stress coping in elite wrestling. Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 18, 526-538.*

24. Lapper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). *Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: Age differences and academic correlates. Journal of Educational Psychology, 97(2), 184-196.*

25. Moneta, G. B., Spada, M. M., & Rost, F. (2007). *Approaches to studying when preparing for final exams as a function of coping strategies*. *Personality and Individual Differences*, 43, 191–202.

26. Moneta, G. B., & Spada, M. M. (2009). *Coping as a mediator of the relationships between trait intrinsic and extrinsic motivation and approaches to studying during academic exam preparation*. *Journal of Personality and Individual Differences*, 46, 664–669.

27. Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2003). *Achievement goal orientations and the use of coping strategies among Winter Olympians*. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 101-116.

28. Pratsala, M., & Redford, P. (2010). *"The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying"*. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305.

29. Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). *Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models*. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.

30. Reeve, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University Of Rochester Press.

31. Rimmer, S. (2011). *The Relationship between athlete motivation, strategies used to cope with stress and affective outcomes in Canadian University students*. Dissertation submitted to the Faculty of Applied Health Sciences Brock University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Applied Health Sciences.

32. Sengodan, V., & Iksan, Z. H. (2012). *Students' Learning Styles and Intrinsic Motivation in Learning Mathematics*. *Asian Social Science*, 8(16), 17-23.

33. Sprenger, J. (2011). *Stress and coping behaviors among primary school teachers*. A thesis presented to the faculty of the

۱۳۲
فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۳۰، تابستان ۱۳۹۷
department of health education and Promotion, East Carolina
University.

34. Stowell, J. R., Tumminaro, T., & Attarwala, M. (2008). Moderating effects of coping on the relationship between test anxiety and negative mood. *Stress and Health*, 24, 313–321.

35. 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.

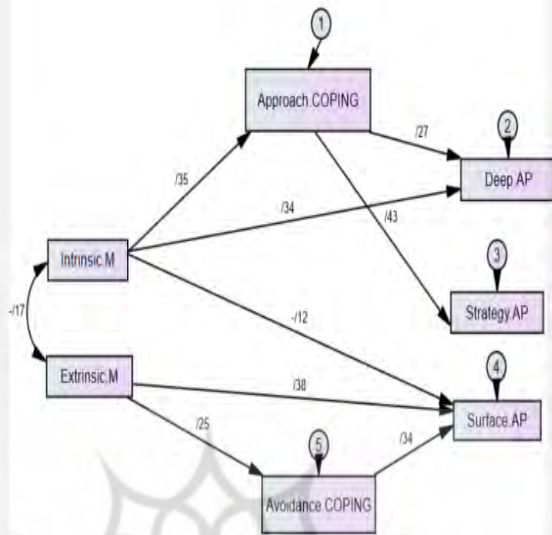
36. Weinstein, C. E., Jong, J., & Acee, T. W. (2010). Learning strategies. *Journal of International Encyclopaedia of Education*, 16, 323-329.

37. Zuckerman, M., & Gagne, M. (2003). The COPE revised: Proposing a 5-factor model of coping strategies. *Journal of Research in Personality*, 37, 169–204.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

خروجی مدل لیزرل به درخواست داور برای اطمینان از یافته ها

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

جاءه لخصي ياب يتاير گرفته شده از اصل پايان نامه برای اطمینان داور که در کامنت بالا
 رابطه عمقی انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه پايان نامه را توضیح دادم

پارامترهای اندازه گیری روابط مستقیم در مدل پیشنهادی
 اعداد بعضا در نمودار گرد شده اند

| مسیر | برآورد استاندارد (B) | برآورد غیر استاندارد (B) | خطای معیار | نسبت بحرانی | سطح معنی داری |
|---|----------------------|--------------------------|------------|-------------|---------------|
| از انگیزش درونی به رویکرد مطالعه عمقی | ۰/۳۴۵ | ۰/۲۸۹ | ۰/۰۴۲ | ۶/۸۲۲ | ≤۰/۰۰۰۱ |
| از انگیزش درونی به رویکرد مطالعه راهبردی | -۰/۰۸۹ | -۰/۱۰۱ | ۰/۳۱۷ | -۰/۳۸۸ | ۰/۷۵۱ |
| از انگیزش درونی به رویکرد مطالعه سطحی | -۰/۱۱۶ | -۰/۱۱۳ | ۰/۰۴۴ | -۲/۵۷۵ | ۰/۰۱۰ |
| از انگیزش بیرونی به رویکرد مطالعه سطحی | ۰/۳۷۹ | ۰/۳۷۴ | ۰/۰۴۶ | ۸/۱۸۷ | ≤۰/۰۰۰۱ |
| از انگیزش درونی به راهبردهای مقابله گرایشی | ۰/۳۵۰ | ۰/۳۲۲ | ۰/۰۴۸ | ۶/۷۷۶ | ≤۰/۰۰۰۱ |
| از انگیزش درونی به راهبردهای مقابله اجتنابی | ۰/۰۲۳ | ۰/۰۱۹ | ۰/۰۴۴ | ۰/۴۲۴ | ۰/۶۷۱ |
| از انگیزش بیرونی به راهبردهای مقابله اجتنابی | ۰/۲۴۵ | ۰/۲۰۱ | ۰/۰۵۴۵ | ۴/۵۲۵ | ≤۰/۰۰۰۱ |
| از راهبردهای مقابله گرایشی به رویکرد مطالعه عمقی | ۰/۲۶۷ | ۰/۲۴۳ | ۰/۰۴۶ | ۵/۲۶۰ | ≤۰/۰۰۰۱ |
| از راهبردهای مقابله گرایشی به رویکرد مطالعه راهبردی | ۰/۴۲۸ | ۰/۵۴۰ | ۰/۰۶۱ | ۸/۸۸۴ | ≤۰/۰۰۰۱ |
| از راهبرد مقابله اجتنابی به رویکرد مطالعه سطحی | ۰/۳۴۱ | ۰/۴۰۹ | ۰/۰۵۵ | ۷/۴۶۱ | ≤۰/۰۰۰۱ |

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 رتال جامع علوم انسانی