

رابطه‌ی بین کیفیت تجارب یادگیری و بی‌انگیزی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز

دکتر عبدالزهره نعیمی*

دانشگاه شهید چمران اهواز

چکیده

این مطالعه، به منظور بررسی رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با بی‌انگیزی تحصیلی انجام گرفت. نمونه‌ی تحقیق شامل، ۱۵۰ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران است که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده و پرسشنامه‌های کیفیت تجارب یادگیری و بی‌انگیزی تحصیلی را تکمیل کردند. داده‌ها با روش آماری ضریب همبستگی ساده و چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحقیق نشان دادند که روابط منفی معناداری بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری یادگیری و رابطه‌ی استاد-دانشجو) با ابعاد بی‌انگیزی تحصیلی (باورهای توانایی، باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف تحصیلی و ویژگی‌های تکالیف تحصیلی) وجود دارد. علاوه بر آن نتایج نشان می‌دهند که منابع یادگیری بیشترین نقش را در این زمینه دارد.

واژه‌های کلیدی: کیفیت تجارب یادگیری، بی‌انگیزی تحصیلی

۱. مقدمه

انگیزش تحصیلی^۱ به اعتقاد فراگیران در مورد توانایی خود در کسب موفقیت

ارسال جهت اصلاحات: ۸۹/۵/۲۶

دریافت مقاله: ۸۹/۲/۲۸

ارسال به داور نهایی: ۸۹/۸/۲۳

دریافت اصلاحات: ۸۹/۷/۲۵

پذیرش: ۸۹/۱۰/۶

دریافت پاسخ داور نهایی: ۸۹/۹/۲۹

* استادیار گروه روانشناسی

تحصیلی گفته می‌شود (لگالت^۲ و همکاران، ۲۰۰۶). انگیزش تحصیلی برای کسب دانش، مسیر تحصیلی معنادار و موفقیت آمیز و نیز خود انگاره‌ی مثبت امری ضروری است (هایدی و هاراکیویکوز^۳، ۲۰۰۰). حجم قابل توجه تحقیقات انجام شده در مورد متغیرهای اثرگذار بر انگیزش فراگیران، بیانگر علاقه‌مندی پایدار محققان به این زمینه است (آتاوی^۴، ۲۰۰۴). تحقیقات نشان دادند که افراد برانگیخته و با انگیزه، کارهای بیشتر و بهتری انجام می‌دهند (الیوت و همکاران^۵، ۲۰۰۶). هاگر و هین^۶ (۲۰۰۷) مطرح کردند که سطوح بالای انگیزش فراگیران با سطوح بالای موفقیت همراه است. آندرمین و گلیمین^۷ (۲۰۰۶) نشان دادند، فراگیرانی که انگیزش تحصیلی بالاتری گزارش کردند، رضایت از زندگی نیز در آن‌ها نیز بالاتر بود. اطلاعات و دانش قابل توجهی در مورد انگیزش تحصیلی، انواع و علل آن وجود دارد (آتاوی^۸، ۲۰۰۴؛ بارساتو^۹، ۲۰۰۱؛ پینتریچ^۹، ۲۰۰۳؛ ریان و دسی^{۱۰}، ۲۰۰۰). از طرف دیگر، دانشمندان علوم رفتاری و تربیتی، دانش کمی در مورد عوامل اثرگذار بر بی‌انگیزگی تحصیلی^{۱۱} دارند (لگالت و همکاران، ۲۰۰۶). محققان مطرح کردند که بی‌انگیزگی تحصیلی صرفاً مفهومی مقابل انگیزش تحصیلی نیست، بلکه علل و عوامل ایجاد کننده‌ی آن می‌توانند متفاوت باشند (لگالت و همکاران، ۲۰۰۶). بنابراین ضرورت دارد تا متغیرهای اثرگذار بر آن مورد مطالعه قرار گیرند. بی‌انگیزگی تحصیلی، به عنوان فقدان انگیزش تحصیلی و اشتیاق لازم برای موفقیت در امور تحصیلی و درسی تعریف می‌شود (والراند^{۱۲} و همکاران، ۱۹۹۳، لگالت و همکاران، ۲۰۰۶). بی‌انگیزگی تحصیلی دارای چهار حیطه‌ی مهم است که شامل باورهای توانایی^{۱۳}، باورهای تلاش^{۱۴}، ارزشمندی تکالیف^{۱۵} و ویژگی‌های تکالیف^{۱۶} است. باورهای توانایی، بیانگر ارزیابی منفی فرد از توانایی‌های خود در انجام تکالیف تحصیلی است. باورهای تلاش، بیانگر عدم تمایل فرد برای صرف وقت و انرژی جهت انجام تکالیف درسی محول است. علاوه بر آن، فراگیر احساس می‌کند که توانایی لازم را برای تلاش و کوشش جهت پیشبرد امور درسی و تحصیلی ندارد. ارزشمندی تکالیف تحصیلی، به ناتوانی فرد در یافتن اهمیت و فواید لازم در تکالیف تحصیلی گفته می‌شود. فراگیر احساس می‌کند که مطالب درسی فواید و کاربردهای لازم را ندارند. در بعد ویژگی‌های تکالیف، فراگیر انجام تکالیف تحصیلی را به عنوان مجموعه‌ای از رفتارهای تکراری و خسته کننده تلقی می‌کند. این تکالیف از برانگیختگی شناختی و هیجانی پایین برخوردار هستند و کنجکاوی او را تامین نمی‌کنند. بی‌انگیزگی تحصیلی دارای پیامدهای منفی متعددی است (دالی^{۱۷}، ۲۰۰۷؛ هاردن و ریو^{۱۸}،

(۲۰۰۳) که از جمله این پیامدها می‌توان به افت تحصیلی، ترک تحصیل، رفتارهای ناسازگارانه، خودانگاره‌ی منفی و سلامت جسمانی ضعیف اشاره کرد (بندورا و لاک^{۱۹}، ۲۰۰۳؛ دسی و همکاران، ۲۰۰۰؛ میلز^{۲۰}، ۲۰۰۰؛ سنیدر و هافمن^{۲۱}، ۲۰۰۳). تحقیقات متعددی در مورد متغیرهای اثر گذار بر بی‌انگیزگی تحصیلی انجام شده است. در تحقیقات مواردی؛ مانند موقعیت آموزشگاه، موقعیت اقتصادی - اجتماعی، انتظارات و سطوح تحصیلی والدین مورد بررسی قرار گرفتند (سیفراید^{۲۲} و همکاران، ۲۰۰۲؛ مالیز^{۲۳} و همکاران، ۲۰۰۳). لگالت و همکاران (۲۰۰۶) نشان دادند که عدم حمایت کافی والدین و معلمان، با حیطه‌های مختلف بی‌انگیزگی تحصیلی رابطه دارد.

یکی از متغیرهای مهم که می‌تواند بر بی‌انگیزگی تحصیلی اثرگذار باشد و در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته است، کیفیت تجارب یادگیری است. این اصطلاح را اولین بار نیومن^{۲۴} (۱۹۹۰) مطرح نموده است. کیفیت تجارب یادگیری، به عنوان ادراک دانشجویان از درونداهای مستقیم و غیرمستقیم که از دانشکده‌ی خود دریافت می‌کنند، گفته می‌شود. از جمله مواردی که دانشجویان با آن‌ها مواجه هستند، می‌توان به محتوی آموزشی، منابع، انعطاف پذیری برنامه‌های درسی و کیفیت روابط اعضای هیات علمی اشاره کرد.

آستین^{۲۵} (۱۹۸۴)، سه رویکرد تربیتی و آموزشی را برای هدایت و راهنمایی دانشجویان و فراگیران دانشگاه مطرح کرده است. رویکرد اول به محتوای مطالب اشاره دارد. فرض اساسی این مدل این است، که یادگیری و رشد فراگیران، به محتوای صحیح مطالب آموزشی بستگی دارد. عناصر کلیدی این مدل (۱) کیفیت راهنمایی تحصیلی دانشجویان برای دستیابی به محتوا و مطالب آموزشی مناسب؛ (۲) کیفیت آموزش‌های ارائه شده به وسیله‌ی اساتید دانشگاه و (۳) میزان ارزشمندی برنامه‌های تحصیلی یا دروس در نظر گرفته شده برای دانشجویان است. دومین چارچوب مفهومی برای رشد فراگیران، مربوط به منابع موجود در دانشکده‌ها است (کامرون^{۲۶}، ۱۹۸۱). به طبع اگر منابع کافی برای اجرای برنامه‌های آموزشی وجود داشته باشد، رشد و تکامل دانشجویان فراهم می‌شود. از جمله منابع مورد نیاز دانشجویان در دانشگاه‌ها، کیفیت و کمیت کتاب‌ها و مقاله‌ها، خدمات پژوهش و تحقیق از طریق کامپیوتر و تعداد دانشجویان در کلاس است. رویکرد سوم، بر میزان انعطاف پذیری برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازهای دانشجویان متمرکز است. رویکرد انعطاف پذیری برنامه‌های آموزشی با یافته‌های پژوهشی بسیاری از روانشناسان

یادگیری و رشد منطبق است (چیکرینگ^{۲۷}، ۱۹۸۱). این روش بر یادگیری خود جهت دهی و انتخابی، آموزش مبتنی بر قدرت یادگیری و مطالعه‌ی مستقل تأکید دارد. سرمایه گذاری و توجه دانشکده‌ها به محتوا، منابع و انعطاف پذیری یادگیری، می‌تواند رشد و یادگیری دانشجویان را افزایش دهد. تحقیقات نشان دادند که ادراک و تجارب یادگیری در موقعیت‌های آموزشی، دارای پیامدهای متعددی؛ مانند استرس‌های روانشناختی و عواطف منفی (کاله^{۲۸} و همکاران، ۱۹۹۹؛ کریستال^{۲۹} و همکاران، ۱۹۹۴)، عزت نفس (هارتر^{۳۰}، ۱۹۹۶؛ ماسی^{۳۱} و همکاران، ۲۰۰۰) و شکایات بهداشتی (هارلمن^{۳۲} و همکاران، ۱۹۹۲) هستند. فراگیرانی که موقعیت‌های آموزشی را دوست ندارند، به احتمال بیشتر مشکلات رفتاری درونی و بیرونی، مشکلات روان تنی و کیفیت زندگی پایین تری را تجربه می‌کنند (جسور^{۳۳}، ۱۹۹۱؛ کازن^{۳۴} و همکاران، ۱۹۹۰). علاوه بر آن، تحقیقات نشان می‌دهند که جو حاکم بر دانشکده، رابطه‌ی منفی معناداری با بی انگیزگی تحصیلی دارد (دارلینگ-هاموند^{۳۵}، ۲۰۰۰). براین اساس، فرض اساسی تحقیق حاضر این است که بی انگیزگی تحصیلی دانشجویان می‌تواند ناشی از شرایط یادگیری باشد.

۲. فرضیه‌های تحقیق

۱. بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با باورهای توانایی، رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد.
۲. بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با باورهای تلاش، رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد.
۳. بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با ارزشمندی تکالیف تحصیلی، رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد.
۴. بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با ویژگی‌های تکالیف تحصیلی، رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد.

۳. جامعه و نمونه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری، دانشجویان ترم ۳ به بالای کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران هستند. تعداد ۱۵۰ نفر از این دانشجویان با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. نمونه‌ی تحقیق، شامل ۶۵ درصد پسر و ۳۵ درصد دختر است. دلیل انتخاب دانشجویان

ارشد، واکنش بیشتر آن‌ها به کیفیت تجارب یادگیری دانشکده‌ها بود. هم‌چنین دلیل انتخاب دانشجویان ترم ۳ به بالا، درگیری بیشتر این دانشجویان با مطالب درسی، خودمانند امتحانات و پایان نامه بود.

۴. ابزارهای تحقیق

۴-۱. پرسشنامه‌ی کیفیت تجارب یادگیری

این پرسشنامه را نیومن (۱۹۹۰) ساخته که دارای پانزده ماده است و چهار حیطه‌ی مختلف کیفیت تجارب یادگیری را تحت پوشش قرار می‌دهد. هر کدام از آزمودنی‌ها، با استفاده از یک مقیاس پنج درجه‌ای، یعنی از خیلی ضعیف تا عالی، این ماده‌ها را درجه بندی می‌کنند. این چهار حیطه شامل (۱) منابع؛ از جمله کیفیت کتابخانه و امکانات مربوط به سایت کامپیوتری، (۲) محتوا؛ از جمله کیفیت راهنمایی تحصیلی و درسی و میزان ارزشمندی موضوعات درسی ارائه شده، (۳) انعطاف پذیری یادگیری، شامل وجود فرصت یادگیری مستقل، قدرت انتخاب دروس مختلف و وجود بحث و مذاکره‌ی لازم در کلاس و در نهایت (۴) کیفیت روابط رسمی و غیررسمی اساتید و دانشجویان است. ضرایب پایایی به دست آمده برای این چهار حیطه به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۸۶ و ۰/۹۱ است که به وسیله‌ی نیومن به دست آمده است. نیومن (۱۹۹۰) به منظور تعیین اعتبار ابعاد پرسشنامه، رابطه‌ی آن‌ها را با دلبستگی به تحصیل، خشنودی از تجارب دانشگاهی و نیز عملکرد تحصیلی دانشجویان محاسبه کرده است. نتایج نشان دادند که روابط معناداری در طیف ۰/۳۵ تا ۰/۶۷ بین ابعاد پرسشنامه‌ی کیفیت یادگیری و متغیرهای ذکر شده وجود داشت. در پژوهش نعیمی (۱۳۸۸)، ضرایب همسانی درونی حیطه‌های چهار گانه با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۹، ۰/۸۵ و ۰/۸۲ محاسبه گردیده است. ضرایب اعتبار این آزمون، از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه‌ی فشارزای دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴) به دست آمد که به ترتیب برابر با ۰/۴۵، ۰/۶۱، ۰/۵۳ و ۰/۵۱- محاسبه شده اند. همه‌ی این ضرایب در سطح $P < 0.01$ معنادار هستند. در پژوهش حاضر، ضرایب همسانی درونی حیطه‌های چهار گانه با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۹۲ محاسبه گردیده است.

۴-۲. پرسشنامه‌ی بی‌انگیزگی تحصیلی

این پرسشنامه توسط لگالت و همکاران (۲۰۰۶) ساخته‌اند و دارای ۱۶ ماده‌ی هفت

گزینه‌ای است. در این پرسشنامه، هر یک از چهار حیطه‌ی باورهای توانایی، باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف تحصیلی و ویژگی‌های تکالیف تحصیلی با چهار ماده سنجیده می‌شوند. لگالت و همکاران (۲۰۰۶) اعتبار پرسشنامه را با روش تحلیل عوامل اکتشافی مورد تأیید قرار دادند. برای افزایش اعتبار سازه‌ای پرسشنامه، لگالت و همکاران (۲۰۰۶) رابطه‌ی این پرسشنامه را با سه رفتار مرتبط، یعنی عملکرد تحصیلی، زمان سپری شده برای مطالعه و نیت ترک تحصیل و نیز چهار سازه‌ی روانشناختی، یعنی عزت نفس تحصیلی، فقدان علاقه‌مندی تحصیلی، اضطراب تحصیلی و بی تفاوتی تحصیلی مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق نشان داد، که ابعاد چهارگانه‌ی بی‌انگیزگی تحصیلی، رابطه‌ی مثبت معنادار با چهار سازه‌ی روانشناختی و رفتاری منفی داشته است. در ضمن ضرایب پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۹ محاسبه شد. پایایی پرسشنامه در این پژوهش برای باورهای توانایی ۰/۸۲، باورهای تلاش ۰/۸۹، ارزشمندی تکالیف تحصیلی ۰/۹۰ و برای ویژگی‌های تکالیف تحصیلی برابر با ۰/۸۸ محاسبه شده است. ضرایب اعتبار پرسشنامه از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه‌ی فشارزای دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴) به ترتیب برابر با ۰/۴۵، ۰/۶۱، ۰/۵۲ و ۰/۴۹ است که در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادار هستند. علاوه بر آن، اعتبار پرسشنامه با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیقی^{۳۶} (CFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب^{۳۷} (RMSEA)، به ترتیب برابر با ۰/۹۵ و ۰/۰۴ است که در حد قابل قبول می‌باشند.

۵. یافته‌های تحقیق

در جدول شماره ۱ میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرها ارایه گردیده است. فرضیه‌ی شماره یک بیانگر وجود رابطه‌ی منفی معنادار بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با باورهای توانایی است. نتایج مندرج در جدول شماره ۱ نشان می‌دهند که رابطه‌ی باورهای توانایی با منابع ۰/۴۳-، با محتوا ۰/۴۲-، با انعطاف‌پذیری در یادگیری ۰/۳۴- و با روابط استاد دانشجو ۰/۴۲- است که همه‌ی این ضرایب در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار هستند. بر این اساس فرضیه‌ی شماره یک مورد تأیید قرار می‌گیرد. علاوه بر آن نتایج مندرج در جدول شماره ۲ نشان می‌دهند که همبستگی چندگانه‌ی ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با باورهای توانایی برابر با ۰/۵۳ است که با $F=۱۷/۸۴$ در سطح $P < ۰/۰۰۱$ نیز معنادار است. با استناد به جدول شماره ۲ می‌توان ملاحظه کرد که ابعاد چهارگانه‌ی

رابطه‌ی بین کیفیت تجارب یادگیری با بی‌انگیزگی تحصیلی دانشجویان ... ۱۱۷

کیفیت تجارب یادگیری، ۲۹ درصد واریانس باورهای توانایی را تبیین می‌کنند. تحلیل رگرسیون با روش مرحله‌ای نشان داد که منابع، کیفیت روابط و محتوا، به ترتیب بیشترین نقش را در تبیین واریانس باورهای توانایی دارند.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرها

| ۸ | ۷ | ۶ | ۵ | ۴ | ۳ | ۲ | ۱ | انحراف معیار | میانگین | متغیرها | رتبه |
|---|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|--------------|---------|------------------------|------|
| | | | | | | | -- | ۱/۹۱ | ۶/۳۷ | منابع | ۱ |
| | | | | | | -- | ۰/۵۰** | ۲/۷۷ | ۶/۵۶ | محتوا | ۲ |
| | | | | | -- | ۰/۵۳** | ۰/۴۰** | ۲/۷۹ | ۸/۴۳ | انعطاف پذیری یادگیری | ۳ |
| | | | | -- | ۰/۵۶** | ۰/۴۹** | ۰/۴۵** | ۳/۰۱ | ۱۱/۵۴ | روابط استاد-دانشجو | ۴ |
| | | | -- | -۰/۴۲** | -۰/۳۴** | -۰/۴۲** | -۰/۴۳** | ۷/۵۱ | ۱۲/۱۳ | باور توانایی | ۵ |
| | | -- | ۰/۵۹** | -۰/۴۰** | -۰/۲۵** | -۰/۳۹** | -۰/۴۱** | ۶/۲۵ | ۱۱/۱۳ | باور تلاش | ۶ |
| | -- | ۰/۱۹* | ۰/۳۲** | -۰/۴۶** | -۰/۴۹** | -۰/۴۶** | -۰/۲۰** | ۹/۸۴ | ۱۹/۲۲ | ارزشمندی تکالیف تحصیلی | ۷ |
| - | ۰/۳۱** | ۰/۳۲** | ۰/۳۰** | -۰/۲۸** | -۰/۲۸** | -۰/۳۶** | -۰/۳۸** | ۸/۶۵ | ۱۷/۸۷ | ویژگی تکالیف تحصیلی | ۸ |

** P < ۰/۰۱

* P < ۰/۰۵

جدول ۲: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه‌ی ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با باورهای توانایی با استفاده از روش ورود مکرر

| متغیرها | R | R ² | β | t | P |
|--------------------------|------|----------------|---------|------|-------|
| منابع | ۰/۴۳ | ۰/۱۹ | -۰/۲۳ | ۳/۰۳ | ۰/۰۰۳ |
| محتوا | ۰/۵۰ | ۰/۲۵ | -۰/۱۹ | ۲/۳۴ | ۰/۰۲ |
| انعطاف پذیری در یادگیری | ۰/۵۱ | ۰/۲۶ | -۰/۰۳ | ۰/۴۱ | ۰/۶۷ |
| کیفیت روابط استاد-دانشجو | ۰/۵۳ | ۰/۲۹ | -۰/۲۱ | ۲/۷۰ | ۰/۰۰۸ |
| رگرسیون مرحله ای | | | | | |
| متغیرها | R | R ² | β | t | P |
| منابع | ۰/۴۳ | ۰/۱۹ | -۰/۲۳ | ۳/۱۰ | ۰/۰۰۲ |
| کیفیت روابط استاد-دانشجو | ۰/۵۰ | ۰/۲۵ | -۰/۲۲ | ۳/۰۱ | ۰/۰۰۳ |
| محتوا | ۰/۵۳ | ۰/۲۹ | -۰/۲۰ | ۲/۶۳ | ۰/۰۰۹ |

F=۱۷/۸۴

P<۰/۰۰۱

فرضیه‌ی شماره ۲، وجود رابطه‌ی منفی معنادار بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با باورهای تلاش را پیش بینی می‌کند. با استناد به مندرجات جدول شماره ۱ می‌توان ملاحظه کرد، که طیف ضرایب همبستگی به دست آمده بین ۰/۲۵- برای انعطاف پذیری یادگیری الی ۰/۴۱- برای منابع است که همه‌ی آن‌ها در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار هستند. براین اساس، فرضیه‌ی شماره ۲ مورد تأیید قرار می‌گیرد. برای تعیین میزان معناداری همبستگی چندگانه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با باورهای تلاش، از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ ارائه گردیده است. نتایج گویای آن است که همبستگی چندگانه برابر با ۰/۵۰ است که با $F=۱۶/۰۷$ در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادار است. این متغیرها ۲۵ درصد واریانس باورهای تلاش را تبیین می‌کنند. تحلیل رگرسیون با روش مرحله‌ای نشان داد که منابع، کیفیت روابط و محتوا، به ترتیب بیشترین نقش را در تبیین واریانس باورهای تلاش تبیین می‌کنند.

رابطه‌ی بین کیفیت تجارب یادگیری با بی‌انگیزگی تحصیلی دانشجویان ... ۱۱۹

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه‌ی ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با باورهای تلاش با استفاده از روش ورود مکرر

| متغیرها | R | R ² | β | t | P |
|--------------------------|------|----------------|---------|------|-------|
| منابع | ۰/۴۱ | ۰/۱۷ | -۰/۲۳ | ۳/۰۷ | ۰/۰۲ |
| محتوا | ۰/۴۷ | ۰/۲۲ | -۰/۲۰ | ۲/۴۳ | ۰/۰۱ |
| انعطاف پذیری در یادگیری | ۰/۴۷ | ۰/۲۲ | -۰/۰۸ | ۱/۰۷ | ۰/۳۱ |
| کیفیت روابط استاد-دانشجو | ۰/۵۰ | ۰/۲۵ | -۰/۲۴ | ۳/۰۴ | ۰/۰۰۳ |
| رگرسیون مرحله‌ای | | | | | |
| متغیرها | R | R ² | β | t | P |
| منابع | ۰/۴۱ | ۰/۱۷ | -۰/۲۲ | ۲/۹۸ | ۰/۰۰۳ |
| کیفیت روابط استاد-دانشجو | ۰/۴۸ | ۰/۲۳ | -۰/۲۱ | ۲/۸۷ | ۰/۰۰۵ |
| محتوا | ۰/۵۰ | ۰/۲۵ | -۰/۱۷ | ۲/۲۱ | ۰/۰۰۲ |

F=۱۶/۰۷

P<۰/۰۰۱

فرضیه‌ی شماره ۳ وجود روابط منفی معنادار بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با ارزشمندی تکالیف تحصیلی را پیش بینی می‌کند. این فرضیه با توجه به اطلاعات حاصل در جدول شماره ۱، مورد تأیید قرار گرفته است. طیف ضرایب همبستگی بین ۰/۲۰- الی ۰/۴۹- است که همه‌ی آن‌ها در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار هستند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه در جدول شماره ۴ نیز نشان می‌دهد که همبستگی چندگانه‌ی به دست آمده، برابر با ۰/۵۹ است که با $F = ۲۵/۴۱$ در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادار است. علاوه بر آن، متغیرهای پیش بین ۳۵ درصد واریانس ارزشمندی تکالیف تحصیلی را تبیین می‌کنند. تحلیل رگرسیون با روش مرحله‌ای نشان داد که انعطاف پذیری یادگیری، کیفیت روابط استاد-دانشجو، محتوا و منابع، به ترتیب بیشترین نقش را در تبیین واریانس ارزشمندی تکالیف تحصیلی تبیین می‌کنند.

جدول ۴: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه‌ی ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با ارزشمندی تکالیف تحصیلی با استفاده از روش ورود مکرر

| متغیرها | R | R ² | β | t | P |
|--------------------------|------|----------------|-------|------|-------|
| منابع | ۰/۲۱ | ۰/۰۴ | -۰/۱۵ | ۲/۲۱ | ۰/۰۰۱ |
| محتوا | ۰/۴۷ | ۰/۲۲ | -۰/۲۷ | ۳/۶۷ | ۰/۰۰۱ |
| انعطاف پذیری در یادگیری | ۰/۵۵ | ۰/۳۱ | -۰/۲۷ | ۳/۶۶ | ۰/۰۰۱ |
| کیفیت روابط استاد-دانشجو | ۰/۵۹ | ۰/۳۵ | -۰/۲۶ | ۳/۱۴ | ۰/۰۰۱ |
| رگرسیون مرحله‌ای | | | | | |
| متغیرها | R | R ² | β | t | P |
| انعطاف پذیری در یادگیری | ۰/۴۹ | ۰/۲۴ | -۰/۲۷ | ۳/۶۶ | ۰/۰۰۱ |
| کیفیت روابط استاد-دانشجو | ۰/۵۵ | ۰/۳۰ | -۰/۲۶ | ۳/۵۴ | ۰/۰۰۱ |
| محتوا | ۰/۴۷ | ۰/۳۳ | -۰/۲۸ | ۳/۶۳ | ۰/۰۰۱ |
| منابع | ۰/۵۹ | ۰/۳۵ | -۰/۱۵ | ۲/۲۱ | ۰/۰۲۵ |

$P < ۰/۰۰۱$

$F = ۲۵/۴۱$

فرضیه‌ی شماره‌ی ۴ وجود روابط منفی معنادار بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با ویژگی‌های تکالیف تحصیلی را پیش بینی می‌کند. این فرضیه، با توجه به اطلاعات حاصل در جدول شماره ۱، مورد تأیید قرار گرفته است. طیف ضرایب همبستگی بین $-۰/۲۸$ -الی $-۰/۳۶$ است که همه‌ی آن‌ها در سطح $P < ۰/۰۱$ معنادار هستند. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه در جدول شماره ۵ نیز نشان می‌دهد که همبستگی چندگانه‌ی به دست آمده برابر با $۰/۴۴$ است که با $F = ۱۱/۴۴$ در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادار است. علاوه بر آن، متغیرهای پیش بین ۱۹ درصد واریانس ویژگی‌های تکالیف تحصیلی را تبیین می‌کنند. تحلیل رگرسیون با روش مرحله‌ای نشان داد که منابع و محتوی به ترتیب بیشترین نقش را در تبیین واریانس ویژگی تکالیف تحصیلی تبیین می‌کنند.

رابطه‌ی بین کیفیت تجارب یادگیری با بی‌انگیزگی تحصیلی دانشجویان ... ۱۲۱

جدول ۵: نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه‌ی ابعاد کیفیت تجارب یادگیری با ویژگی‌های تکالیف تحصیلی

| متغیرها | R | R ² | β | t | P |
|--------------------------|------|----------------|-------|------|-------|
| منابع | ۰/۳۹ | ۰/۱۵ | -۰/۲۵ | ۳/۹۱ | ۰/۰۱ |
| محتوا | ۰/۴۳ | ۰/۱۹ | -۰/۱۹ | ۲/۲۰ | ۰/۰۲ |
| انعطاف پذیری در یادگیری | ۰/۴۴ | ۰/۱۹ | -۰/۰۷ | ۰/۸۵ | ۰/۳۹ |
| کیفیت روابط استاد-دانشجو | ۰/۴۴ | ۰/۱۹ | -۰/۰۴ | ۰/۴۶ | ۰/۶۴ |
| رگرسیون مرحله‌ای | | | | | |
| متغیرها | R | R ² | β | t | P |
| منابع | ۰/۳۹ | ۰/۱۵ | -۰/۲۷ | ۳/۶۲ | ۰/۰۰۱ |
| محتوا | ۰/۴۳ | ۰/۱۹ | -۰/۲۳ | ۳/۰۷ | ۰/۰۰۱ |

$P < ۰/۰۰۱$

$F = ۱۱/۴۴$

۶. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از این پژوهش نشان دادند، فرضیه‌های تحقیق که گویای وجود رابطه‌ی منفی معنادار بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و حیطه‌های بی‌انگیزگی تحصیلی است، مورد تأیید قرار گرفتند. این نتایج با پژوهش‌های لگالت و همکاران (۲۰۰۶) و دارلینگ-هاموند (۲۰۰۰) هماهنگ است. در خصوص رابطه‌ی معنادار بین منابع با بی‌انگیزگی تحصیلی باید گفت که یک دانشجوی فوق لیسانس تکالیف و وظایف متعددی دارد، که انجام دادن آن‌ها مستلزم داشتن امکانات و منابع کافی است. چنانچه تکالیف تحصیلی زیاد باشند و فرد از منابع لازم برخوردار نباشد، در معرض استرس قرار گرفته و توانایی و تلاش او را برای انجام تکالیف درسی کاهش می‌دهند. از جمله مدل‌هایی که برای تبیین این موضوع وجود دارد، مدل الزامات- کنترل^{۳۸} (دی لانگ^{۳۹} و همکاران، ۲۰۰۴) و مدل الزامات - منابع^{۴۰} (دمروتی^{۴۱} و همکاران، ۲۰۰۱) است. الزامات تحصیلی، به عنوان مجموعه تکالیف و وظایفی که دانشجویان در دوره‌ی تحصیلی مکلف به انجام آن‌ها هستند، تعریف می‌شوند. براساس این مدل‌ها، زمانی انگیزش تحصیلی فرد کاهش پیدا

می‌کند، که به کنترل و مدیریت این الزامات تحصیلی قادر نباشد. یکی از روش‌های مهم کنترل و مدیریت این الزامات، داشتن منابع لازم است. در دانشگاه‌ها از جمله منابع مهمی که دانشجویان برای انجام وظایف تحصیلی باید از آن برخوردار باشند، کتابخانه و سایت‌های رایانه‌ای است. در صورتی که این دو عامل به شکل مناسب و در حد کافی در دسترس نباشند، بی‌انگیزه‌گی دانشجویان افزایش پیدا می‌کند (هالبلسلبن^{۴۲} و باکلی^{۴۳}، ۲۰۰۴). بنابراین ترکیبی از الزامات تحصیلی بالا و منابع پایین، به بی‌انگیزگی تحصیلی بیشتری منجر می‌شود (باکر^{۴۴} و همکاران، ۲۰۰۳). البته باید اضافه کرد که محدودیت منابع می‌تواند ویژگی‌های تکالیف درسی را نیز تحت تاثیر قرار دهد. چنانچه محتوای و مطالب موجود محدود باشند و امکان دسترسی به دانش جدید وجود نداشته باشد، تنوع و خاصیت برانگیزندگی آن‌ها کاهش پیدا می‌کند. علاوه بر آن می‌توان گفت، که کمبود منابع مورد نیاز می‌تواند ارزشمندی تکالیف درسی را کاهش دهد. به طبع مطالب قدیمی و کهنه نمی‌توانند جوابگوی نیازها و مشکلات موجود باشند. این موضوع می‌تواند کاربرد مطالب کهنه را با چالش مواجه سازد. در خصوص رابطه‌ی محتوای یادگیری با بی‌انگیزگی تحصیلی باید گفت، که محتوای یادگیری به ارزشمندی و مفید بودن مطالب آموزشی اشاره دارد. اگر مطالب آموزشی کاربردی باشند و دانشجو بتواند از آن‌ها استفاده‌ی عملی داشته باشد، بی‌انگیزگی تحصیلی کاهش می‌یابد. برانسفورد^{۴۵} و همکاران (۱۹۸۶) اصطلاح دانش بی‌خاصیت را مطرح کرده‌اند. دانش بی‌خاصیت دانشی است که فقط در شرایط محدودی به کار گرفته می‌شود. به طور معمول دانش بی‌خاصیت از اطلاعات یا مهارت‌های آموخته شده در آموزشگاه تشکیل می‌شود که نمی‌توان آن‌ها را در زندگی به کار برد. این حالت زمینه را برای بی‌انگیزگی تحصیلی فراهم می‌کند (ویلینگهام^{۴۶}، ۲۰۰۳). هم‌چنین اگر محتوای آموزشی تنوع لازم را نداشته باشند، خاصیت برانگیزندگی آن پایین باشد، مطالب آموزشی تکراری باشند و کنجکاوی، خلاقیت و نوآوری فراگیران را تشویق نکند، مولفه‌ی چهارم بی‌انگیزگی تحصیلی، یعنی تکراری و خسته آور بودن تکالیف تحصیلی، افزایش پیدا می‌کند. در خصوص رابطه‌ی بین انعطاف‌پذیری در یادگیری با بی‌انگیزگی تحصیلی، نتایج تحقیق نشان دادند که شرایط یادگیری انعطاف‌پذیر می‌تواند در کاهش بی‌انگیزگی تحصیلی مؤثر واقع شود. امروز در بحث آموزش این اعتقاد وجود دارد که روش‌های آموزش مستقیم وقتی که هدف تغییر ادراکی، عمیق، آموزش کاوش و اکتشاف باشد، چندان مؤثر نیست (گانتز^{۴۷} و همکاران، ۲۰۰۳). براساس نظریه‌ی سازه‌نگر اگر یادگیرنده‌ها

بخواهند اطلاعات پیچیده را متعلق به خودشان بکنند، باید شخصاً به آن پی ببرند (آندرسون^{۴۸} و همکاران، ۲۰۰۰؛ واکسمن^{۴۹} و همکاران، ۲۰۰۱). این دیدگاه اشارات عمیقی برای تدریس دارد، زیرا اعلام می‌دارد که فراگیران از آنچه در بسیاری از تلاش‌ها در کلاس‌ها متداول است، نقش بسیار فعالتری در یادگیری خودشان دارند. فراگیر ایده آل به صورت یادگیرنده‌ی خود گردان انگاشته می‌شود (پاریس^{۵۰} و پاریس، ۲۰۰۱). یادگیرنده‌های خود گردان کسانی هستند که از راهبردهای نتیجه بخش یادگیری، چگونگی و زمان استفاده از آن‌ها آگاهی دارند. (زیمرمن^{۵۱} و کیتسانتاس^{۵۲}، ۲۰۰۲). علاوه بر آن، انعطاف پذیری یادگیری از طریق افزایش مشارکت فراگیران در امر آموزش، بی‌انگیزگی تحصیلی را کاهش می‌دهد. مشارکت حس تعهد، التزام و نیز اشتیاق به مطالب درسی را افزایش می‌دهد. نکته‌ی قابل ذکر دیگر این است، که انعطاف پذیری یادگیری باعث می‌شود تا تعامل فراگیران با مطالب درسی، براساس توان و علاقه‌ی خود انجام گیرد. تحقیقات مختلف نشان می‌دهند که تطابق بین فرد با محیط خود که شامل تطابق علایق، توانایی و استعدادها با تکالیف محول است، می‌تواند انگیزش را افزایش دهد (کریستف- براون^{۵۳}، ۲۰۰۵). در خصوص نقش ارتباط استاد- دانشجو با بی‌انگیزگی تحصیلی باید گفت، که دانشجویان در دوره‌ی تحصیل خود ارتباط تنگاتنگی با اساتید دارند و کیفیت این ارتباط می‌تواند تأثیر عمیقی بر احساسات و نگرش‌های تحصیلی آنان برجا بگذارد. تحقیقات نشان دادند که ویژگی‌های آموزشی معلمان؛ مانند روشن سازی دروس، انعطاف پذیری آموزش و میزان بحث‌های کلاسی (رایت^{۵۴} و همکاران، ۱۹۹۵)، توانایی حل مساله (اسلاوین^{۵۵}، ۱۹۹۷)، جوکلاس (کاتون^{۵۶}، ۱۹۹۷)، انعطاف پذیری (اورستون^{۵۷} و همکاران، ۱۹۹۷)، اشتیاق به مطالب درسی (گود و برافی^{۵۸}، ۱۹۹۷) و انتظارات موفقیت بالا از فراگیران (وینستین و مک کاون^{۵۹}، ۱۹۹۸) نقش مهمی در انگیزش فراگیران دارد. بر اساس تحقیقات و پژوهش‌های انجام شده (فریسر^{۶۰}، ۱۹۹۴)، دو دسته از رفتارهای اساتید می‌تواند نقش مهمی در این خصوص داشته باشد. دسته‌ی اول، رفتارهای سازمان دهنده هستند. تعیین برنامه‌های درسی منظم و معین، هدف گذاری و تعیین وظایف و تکالیف، از زمینه‌های مهمی است که می‌تواند در موفقیت و نیز انگیزش تحصیلی دانشجویان نقش مهمی داشته باشد. از آنجا که در سطح کارشناسی ارشد، دانشجویان درگیری بیشتری با مطالب درسی دارند و برای انجام کارهایی؛ مانند ارائه‌ی کنفرانس، تهیه‌ی مقاله، ترجمه و تنظیم پایان نامه و مواردی از این قبیل، به ارتباط بیشتری با اساتید خود نیاز دارند، بنابراین

در دسترس بودن اساتید و راهنمایی کافی و کمک آن‌ها به دانشجویان جهت انجام وظایف محول باعث می‌شود، که شوق و اشتیاق آن‌ها به تحصیل و باور توانایی و تلاش آن‌ها افزایش یابد. مساله‌ی دیگر، به رفتارهای حمایتی اساتید دانشگاه بر می‌گردد. ارتباطی که در آن اساتید نسبت به احساسات و خودپنداره‌ی فراگیران خود حساس باشند، انتقادات به شکل محرمانه و سازنده انجام گیرد و از فراگیران تقدیر شود و نسبت به مشکلات دانشجویان همدلی صورت گیرد و رفتارهای حمایتی و دوستانه که محیط آموزش را لذت بخش می‌کند وجود داشته باشد، می‌تواند نقش مؤثری در کاهش بی‌انگیزگی تحصیلی داشته باشد (وابلس^{۱۱} و همکاران، ۱۹۹۱). در نهایت پیشنهاد می‌شود که سازمان‌های آموزشی، به ویژه دانشگاه‌ها، به منظور کاهش بی‌انگیزگی تحصیلی، توجه بیشتری به ابعاد کیفیت تجارب یادگیری، که در این پژوهش مطرح شدند، به عمل آورند.

یادداشت‌ها

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. Academic Motivation | 2. Legault |
| 3. Hidi & Harackiewicz | 4. Attaway |
| 5. Elliot | 6. Hagger & Hein |
| 7. Anderman & Gliman | 8. Borsato |
| 9. Pintrich | 10. Ryan & Deci |
| 11. Academic Amotivation | 12. Vallerand |
| 13. Ability Beliefs | 14. Effort Belief |
| 15. Value Placed On Task | 16. Characteristics of Task |
| 17. Daley | 18. Hardre & Reeve |
| 19. Bandura & Locke | 20. Miles |
| 21. Snyder & Hoffman | 22. Seyfried |
| 23. Mullis | 24. Neuman |
| 25. Astin | 26. Cameron |
| 27. Chickering | 28. Cole |
| 29. Crystal | 30. Harter |
| 31. Masi | 32. Hurrelmann |
| 33. Jessor | 34. Kasen |
| 35. Darling-Hammond | 36. Comparative Fit Index |
| 37. Root- Mean- Square Error of Approximation | |
| 38. Demand- Control Model | 39. De Lange |
| 40. Demands- Resources Model | 41. Demerouti |
| 42. Halbesleben | 43. Buckley |
| 44. Bakker | 45. Bransford |

- | | |
|-------------------|------------------------|
| 46. Willingham | 47. Gunter |
| 48. Anderson | 49. Waxman |
| 50. Paris | 51. Zimmerman |
| 52. Kitsantas | 53. Kristof-Brown |
| 54. Wright | 55. Slavin |
| 56. Cotton | 57. Everston |
| 58. Good & Brophy | 59. Weinstein & Mckown |
| 60. Fraser | 61. Wubbels |

منابع

الف. فارسی

- پولادی ری شهری، رضا. (۱۳۷۴). ساخت و اعتبار یابی مقیاس عوامل استرس زا در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. *پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز*.
- نعامی، عبدالزهرا. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *فصل نامه علمی پژوهشی مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه الزهراء، ۵ (۳): ۱۱۷-۱۳۴*.

ب. انگلیسی

- Anderman, E. & Gilman, R. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology, 55*: 375-391.
- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M. & Simon, H. (2000). Perspective on learning, thinking, and activity. *Educational Research, 29* (4): 11-13.
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Development Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel, 297-308*.
- Attaway, N. M. (2004). Understanding academic motivation in middle school students (Doctoral dissertation, Rutgers University Dissertation Abstracts International, 64: 63214).
- Bakker, A. B., Demerout, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. J. G. (2003). A multi group analysis of the Job- Demands-Resource Model in four home care organizations. *International Journal of stress management, 10* (1): 16-38.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003) Negative self- efficacy and goal

- effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88: 1-22.
- Bransford, J. D., Burns, M. S., Delclos, V. R. & Vye, N. J. (1986). Teaching thinking. *Educational Leadership*, 44 (2): 68-70.
- Borsato, G. N. (2001). Time perspective, academic motivation, and procrastination. Doctoral Dissertation San Jose University Dissertation Abstracts International, 40, 239, IASBN: 978049.
- perspective on the role of students' motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95: 667-686.
- Cameron, K. S. (1981). Domains of Organizational Effectiveness in Colleges and Universities. *Academy of Management Journal*, 25: 25-47.
- Chickering, A. W. (1981). *The modern American College*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cole, D. A., Peeke, L., Dolezal, S., Murray, Nurray, & Canzoniero, A. (1999). A longitudinal study of negative affect and self-perceived competence in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77: 851-862.
- Cotton, K. (1997). *Educating for Citizenship*. Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory.
- Crystal, D. S., Chen, C., Fuligni, A. J. & Stevenson, H. W. (1994). Psychological maladjustment and academic achievement. *Child Development*, 65: 738-753.
- Daley, B. (2007). *Conference tackles issue of dropouts*. The Boston Globe .
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8: 1-40.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J. & Ryan, R. M. (2000). Motivation and education. *Education Psychologist*. 26: 325-346.
- De Lange, A. H., Taris, T. W., Kompier, M. A. J., Houtman, I. L. D., & Bongers, P. M. (2004). The relationships between work characteristics and mental health: examining normal, reversed and reciprocal relationships in a 4-wave study. *Work and Stress*, 18, 2, 149-166.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, E. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86: 499-512.
- Elliot, A., Heimpel, S. & Wood, J. (2006). Basic personality dispositions, self-esteem and personal goals. *Journal of Personality*, 74: 1293-1320.
- Everston, C., Emmer, E. & Worham, M. (1997). *Classroom management for elementary teachers*. Upper saddle River NJ. Prentice Hall.

- Fraser, B. J. (1994). *Research on classroom and school climate*. Handbook of Research on Science Teaching and Learning. New York: Macmillan.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms* (7th ed.). New York: Addison-Wesley.
- Gunter, M. A. Estes, T. H. & Schwab, J. (2003). *Instruction: A models approach* (4th ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Hagger, V. & Hein, V. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations and self-determined behavioral regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Science*, 25: 149-159.
- Halbesleben, J. R. & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organization life. *Journal of management*, 30 (6): 59-79.
- Hardre, P. L. & Reeve, J. (2003). Amotivation model of rural students intentions to persist in versus dropout of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95: 347-356.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. *Understanding childrens school adjustment* (pp. 11-42). New York: Cambridge University Press.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated. *Review of Education Research*. 70, 2, 151-179.
- Hurrelmann, K., Engel, U. & Weidman, J. C. (1992). Impacts of school pressure, conflict with parents, and career uncertainty on adolescents stress in the Federal Republic of Germany. *International Journal of Adolescence and Youth*, 4: 33-50.
- Jessor, R. (1991). Risk behaviour in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12: 597-605.
- Kasen, S., Johnson, J. & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18: 165-177.
- Kristof-Brown, A. L. (2005). Consequences of individuals fit. *Personnel Psychology*, 58: 291-342.
- Legault, L., Pelletier, L. & Green-Demers, I. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? *Journal of Education Psychology*, 91: 15-28.
- Masi, G., Sbrana, B., Poli, P., Tomaiuolo, F., Favilla, L. & Marcheschi, M. (2000). Depression and school functioning in nonreferred adolescents. *Child Psychology and Human Development*, 30: 161-171.
- Miles, R. M. (2000). The influence of academic motivation in at risk high

- school students (Doctoral dissertation, University of Virginia). *Dissertation Abstracts international*, 61: 219.
- Mullis, R. L., Rathge, R. & Mullis, A. K. (2003). Predictors of academic performance during early adolescence, *International Journal of Behavioral Development* .27: 341-349.
- Neuman, Y. (1990). Quality of learning experience and students college outcomes. *International Journal of Educational Management*, 7: 1-16.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2): 89-101.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*. 55: 68-78.
- Seyfried, S. F., Ick-Joong, C. & De Anda, D. (2002). Parent involvement as parent monitoring of student motivation and parent expectation predicting later achievement among African American and European American middle school age students. *Social work with multicultural Youth*. 11: 109-131.
- Slavin, R. E. (1997). In P. R. Burden & D. M. Byrd, Models for effective teaching Boston: Allyn Bacon.
- Snyder, T. D. & Hoffman. C. M. (2003). Digest of Education statistics U. S. Department of Education. Washington, DC. U. S. Government Printing office.
- Vallerand, R. J., Pelletier, G. & Vallieres, E. (1993). On the assessment of intrinsic motivation in education. *Educational and Psychology Measurement*, 53: 150-172.
- Waxman, H., Padron, Y. & Arnold, K. (2001). Effective instructional practices for students placed at risk of academic failure. In G. Borman, S. string field, & R. slavin (Eds.), Title I: compensatory education or the crossroads. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Weinstein, R. S. & Mckown, C. (1998). In T. L. Good & J. E. Brophy, Looking in classroom Boston: Allyn & Bacon.
- Willingham, D. T. (2003). Students remember what they think about. *American Education*, 27 (2): 37-41.
- Wright, S. P., Horn. S. P. & Sanders, W. L. (1995). Teachers classroom and context effects on student achievement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11: 57-67.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. & Hooymayers, H. (1991). Interpersonal

رابطه‌ی بین کیفیت تجارب یادگیری با بی‌انگیزگی تحصیلی دانشجویان ... ۱۲۹

teacher behavior in the classroom. In B. J. Fraser and H. J. Walberg (Eds.), *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences* (pp. 141-160), Oxford, England: Pergamon Press.

Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 4, 660-668.

