

◇ فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ

سال ششم، شماره ۲۴، تابستان ۱۳۹۴

صفحات: ۱۰۷ - ۹۵

تاریخ وصول: ۱۳۹۳/۹/۴ - تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۲/۲۳

رابطه انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت با محیط آموزشی دانشجویان دختر

علیرضا حیدرئی*

پرویز عسگری**

سارا ساعدی***

رویا مشاک****

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت با محیط آموزشی دانشجویان دانشکده سما دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز بود. نمونه این پژوهش شامل ۱۳۵ نفر از دانشجویان بودند که به صورت تصادفی چند مرحله ای انتخاب شدند. طرح پژوهش از نوع همبستگی و ابزارهای پژوهش عبارت بودند از پرسشنامه انگیزش تحصیلی دانشجویان (AMS)، پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی گیزی (GAMS) و آزمون ارتباط با محیط دانشگاه (UCEQ). نتایج تحلیل داده ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون نشان داد که بین انگیزه پیشرفت تحصیلی با محیط آموزشی و بین انگیزش تحصیلی با محیط آموزشی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. همچنین تحلیل رگرسیون نشان داد که انگیزه پیشرفت تحصیلی بهترین پیش بینی کننده، ارتباط دانشجویان با محیط آموزشی است.

کلید واژگان: انگیزش تحصیلی، انگیزه پیشرفت، محیط آموزشی

* استادیار گروه روان شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول، ایمیل: docheidarie43@yahoo.com)

** استادیار گروه روان شناسی، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

*** باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، واحد اهواز، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

**** کارشناس ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، اهواز، ایران.

- این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی با حمایت مالی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز و معرفی دکترا علیرضا حیدرئی می باشد.

مقدمه

مدرسه و دانشگاه، نهادهای آموزشی هستند که می‌توانند در شکوفایی استعدادهای دانش‌آموختگان نقش حیاتی و تاثیرگذار ایفا کنند. در حقیقت، مدرسه یا دانشگاه یک سازمان تخصصی - حرفه‌ای است که برنامه ریزی‌های مناسبی برای بکارگیری استعدادها، ایجاد مهارت‌ها و بالابردن توان خلاقیت افراد را فراهم می‌سازد (میرکمالی، ۱۳۸۷). امروزه گستره وسیعی از رفتارها و نتایج تحصیلی از جمله عقب ماندگی تحصیلی، انگیزه پیشرفت تحصیلی ضعیف، ترک تحصیل، عملکرد تحصیلی پائین و ارتباط نامناسب با محیط‌های آموزشی^۱ به عنوان خطرهایی که سلامت نوجوانان و جوانان را تهدید می‌کنند، مطرح اند و موجب نگرانی والدین، معلمان و متخصصان تعلیم و تربیت و جامعه می‌شوند (حیدری، عسگری، ساعدی، مشاک و آذرکیش، ۱۳۹۱).

دوره تحصیلی دانشگاهی به واسطه حضور عوامل متعدد، دوره‌ای فشارزا است. بیشتر دانشجویان به خاطر تحصیل در دانشگاه از خانواده و شهر یا روستای خود جدا شده در محیط جدیدی قرار گرفته‌اند که گاهی از نظر عاطفی مشکلاتی برایشان به وجود می‌آید. این مشکلات روانی و عاطفی موقعی شدید می‌شود که آنان نتوانند خود را با محیط جدید دانشگاه تطبیق دهند. عدم سازگاری با محیط آموزشی دانشگاه، محیط سکونت در خوابگاه و قرار گرفتن در شبکه جدید روابط، برخی عکس‌العمل‌های عاطفی را به دنبال دارد. با توجه به اینکه دانشجویان در هر جامعه‌ای آینده‌سازان و برنامه‌ریزان و مدیران آن جامعه خواهند بود سلامت روانی آنان می‌تواند نقش موثری در فرآیند توسعه داشته باشد. در صورتی که آنان از بهداشت روانی برخوردار نبوده و به خاطر مشکلات ذکر شده، دچار اختلالات روحی و عاطفی شوند، نه تنها خود در این جریان ضربه می‌بینند بلکه در نهایت جامعه نیز متضرر می‌گردد. شناخت عواملی که مشکلات روانی دانشجویان را فراهم می‌آورد مستلزم مطالعات علمی است. از طریق شناخت این عوامل است که می‌توان به برنامه‌ریزی در جهت مرتفع ساختن مشکلات دانشجویان همت گماشت و بهداشت روانی آنان را در دانشگاه و خارج از آن تامین کرد و باعث بهبود ارتباط آنان با محیط دانشگاه شد (کاپلان، سادوک و گرب، ۲۰۰۳؛ نقل از حیدری و مکتبی، ۱۳۹۰).

امروزه با پیشرفت علوم و به موازات آن پیچیده‌تر شدن زندگی فردی و اجتماعی و متعاقباً بالا رفتن میزان استرس افراد، لزوم توجه به مسائل تنش‌زای روانی و اجتماعی آنها بیش از پیش احساس می‌شود (کاپلان، سادوک و گرب، ۲۰۰۳؛ نقل از حیدری و مکتبی، ۱۳۹۰). در دانشگاه اگر چه آگاهی و کسب اطلاعات در مواردی مثل پیش‌نیازهای دروس و برنامه‌زمانی کلاسها به آموزش دانشجویان مربوط نیست ولی بخشی از تجربه دانشگاهی آنها محسوب می‌شود و می‌تواند باعث مناسب‌تر شدن دانشجویان با محیط آموزشی شود بیشتر دانشجویان، امور اداری دانشگاه را الزامی عذاب‌آور می‌دانند و بنابراین یک نظام اطلاعات با مدیریت قوی که اطلاعات را به صورت سریع و شخصی شده در اختیار دانشجویان قرار دهد می‌تواند مشوق خوبی برای انتخاب یک موسسه آموزشی و ارتباط مناسب با این موسسه شود

۱. education environment

۲. Kaplan, Sadouk, & Gerb

(اوهارا و سیمان^۱، ۲۰۰۶) و موفقیت آتی موسسات آموزشی به توانایی آنها در ایجاد از طریق روابط مناسب با دانشجویان بستگی دارد (کینگ^۲، ۲۰۰۵). تحقیقات نشان داده است، چنانچه مدیریت ارتباط با دانشجو به صورت موثر در دانشگاه‌ها به کار گرفته شود حفظ دانشجو در دانشگاه‌ها بهبود یافته و او را از ترک تحصیل افت تحصیلی باز می‌دارد و تعهد و التزام دانشجو به محیط آموزشی را بیشتر می‌کند (شیک^۳، ۲۰۰۵). شکولاکو^۴ (۲۰۱۳) معتقد است رابطه نیرومندی بین انگیزش و علاقه و تعهد به محیط آموزشی وجود دارد.

انگیزش^۵ حالت درونی است که انسان را به انجام فعالیت خاصی ترغیب می‌کند (اوسونوا، دی‌جاب، ایام و اوسونوا^۶، ۲۰۱۳؛ کوئزی^۷، ۲۰۱۱). مفهوم انگیزش به طور سنتی برای تبیین و جهت فعالیت افراد به کار می‌رود (پروین^۸، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر میل یا اشتیاق برای کسب موفقیت و شرکت در فعالیت‌هایی است که موفقیت در آنها به کوشش و توانایی شخصی وابسته است (اسلاوین^۹، ۲۰۰۶) و گرایش به تلاش برای انتخاب فعالیت‌هایی است که هدفش رسیدن به موفقیت یا دوری از شکست است (کدیور، ۱۳۸۶).

یکی از نظریه‌هایی که در ارتباط با انگیزش تحصیلی توجه بسیاری از متخصصان و پرورشکاران را به خود معطوف کرده است، نظریه خودتعیین‌گری^{۱۰} (دسی و ریان^{۱۱}، ۱۹۸۵) است که برای تبیین رفتار و عملکرد دانش‌آموزان، بر منبع انگیزشی تاکید می‌ورزد (کاسکار^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۳). در این نظریه تحلیل کامل فرایند انگیزش مستلزم در نظر گرفتن سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی^{۱۳}، بیرونی^{۱۴} و بی انگیزشی^{۱۵} است (دسی و ریان، ۲۰۱۲). بر خلاف نظریه‌های انگیزشی دیگر مانند نظریه شناختی اجتماعی بندورا که انگیزش را به عنوان یک سازه یکپارچه و واحد در نظر می‌گیرد. در نظریه خودتعیین‌گری انگیزش تحصیلی دارای ماهیتی چند بعدی است و از سه نوع انگیزش جهان شمول تشکیل شده است (دسی و ریان، ۲۰۰۲؛ نقل از آریپاتامنیل^{۱۶}، ۲۰۱۱).

انگیزش درونی به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به صورت خودجوش و درونی به سمت انجام

۱. Ohara & Seeman

۲. King

۳. Shaik

۴. Shkullaku

۵. motivation

۶. Osonwa, Adejob, Iyam, & Osonwa

۷. Coetzee

۸. Pervin

۹. Slavin

۱۰. Self-Determination Theory (SDT)

۱۱. Deci, & Ryan

۱۲. Kusurkar

۱۳. Intrinsic Motivation

۱۴. Extrinsic motivation

۱۵. amotivation

۱۶. Aarepattamannil

تکلیفی خاص به حرکت و امی دارد و انجام تکلیف به خودی خود و صرف نظر از پاداش های بیرونی برای فرد ارزشمند و رضایت بخش است (لینچ، لرنر و لونتال^۱، ۲۰۱۳). انگیزش بیرونی نیز به انگیزه ای اشاره دارد که افراد را به دلیل پاداش ها و تقویت های بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف می کند (دسی و ریان، ۲۰۱۲). همچنین بی انگیزشی یا فاقد انگیزش بودن نیز اشاره به افرادی دارد که هیچ گونه انگیزه ای -خشنودی و ارزشمندی درونی یا مشوق های بیرونی- برای فعالیت های خود دریافت نمی کنند و در نتیجه از انجام آنها اجتناب می کنند (کلارک و شروت^۲، ۲۰۱۰). در این نظریه فرض بر آن است که انسان از بدو تولد یک تمایل ذاتی برای تحریک و یادگیری دارد که از سوی محیط حمایت می شود این تمایل ذاتی که همان انگیزش است وابسته به ارضای سه نیاز روان شناختی صلاحیت^۳، استقلال عمل^۴ و تعلق^۵ است (دسی و ریان، ۱۹۸۵). ارضای این نیازها تعامل دوستانه با محیط و بهزیستی روانی فرد را تامین می کند (دسی و ریان، ۱۹۹۱؛ نقل از آبشا^۶، ۲۰۱۲).

به علاوه سایر مطالعات نیز داشتن انگیزه پیشرفت تحصیلی^۷ را در ایجاد ارتباط موثر با محیط آموزشی موثر می دانند. نیاز به پیشرفت، میل به انجام دادن خوب کارها متناسب با معیار برتری است. این نیاز، افراد را برای جستجو کردن موفقیت در رقابت با معیار برتری^۸ با انگیزه می کند. برای مثال، حل کردن معما، نوشتن مقاله ی متقاعد کننده، دویدن در یک مسابقه در بهترین زمان ممکن، بالا بردن معدل، بردن یک مسابقه، شاگرد اول کلاس شدن، نمونه هایی از جستجوی موفقیت یا پیشرفت در تکالیف هستند. مورای^۹ (۱۹۹۹) یکی از پیشگامان این قلمرو، نیاز به پیشرفت را میل به غلبه بر مشکلات، تمرین قدرت، تلاش برای انجام دادن امور مشکل و تلاش برای اجرای هر چه سریعتر کارها تعریف کرده است. او نیز مانند دیگران، معتقد است که "لذت پیشرفت در رسیدن به هدف نیست، بلکه در گسترش و تمرین مهارت ها است" (نقل از گل شکوه، ۱۳۸۹). نیاز به پیشرفت، یک انگیزه محسوب می شود که به فعالیت افراد منجر می شود. این انگیزه در انجام تکالیف بر مسئولیت درگیری برای حل مشکلات و تحمل خطرات متوسط نقش مهمی دارد. افراد نیازمند به پیشرفت، گرایشی قوی به برنامه ریزی، تعیین اهداف آینده و جمع آوری اطلاعات یاد گیرنده دارند (مینر^{۱۰} و همکاران؛ ۱۹۹۴). راینزاونر^{۱۱} (۲۰۰۴)، داماش^{۱۲} (۲۰۰۳) و پیترسون^{۱۳} (۲۰۰۲) در پژوهش های خود گزارش کردند که عوامل شخصی همچون

۱. Lynch, Lerner, & Leventhal

۲. Clark, & Schroth

۳. competence

۴. autonomy

۵. relatedness

۶. Abesha

۷. Academic Achievement Motivation

۸. excellence

۹. Murray

۱۰. Miner

۱۱. Resaoner

۱۲. Damashe

۱۳. Peterson

اعتماد به نفس، علاقه یا عدم علاقه به رشته تحصیلی، انگیزه برای تحصیلات دانشگاهی می‌تواند منجر به ارتباط مناسب یا نامناسب با محیط آموزشی و افت تحصیلی شود.

ایزنبرگ، نیومارک و پری^۱ (۲۰۰۳) در بررسی نیز خود دریافتند نوجوانانی که پیوسته مورد اذیت و آزار همسالان و بدرفتاری آنان قرار می‌گیرند نه تنها پیشرفت تحصیلی کمی دارند بلکه با آموزشگاه و تحصیلات رسمی رابطه خوبی ندارند. همچنین آندرمن^۲ (۲۰۰۲) بیان می‌دارد که هرچه احساس پیوستگی جوانان با محیط آموزشی بیشتر باشد، بیشتر احتمال دارد که به رفتارهای اجتماعی هم‌نوا مانند موفقیت در محیط آموزشی یا خودداری از سوء مصرف مواد روی آورد. افزون بر این نشان داده شده که پیوستگی دانشجویان با محیط آموزش با سازگاری آموزشی، احساسی و اجتماعی مثبت نیز همبسته است.

در پژوهشی که توسط بوساتو و همکاران^۳ (۲۰۰۹) انجام شد نتایج نشان داد سبک یادگیری، توانمندی عقلانی، شخصیت انگیزش پیشرفت تحصیلی پیش بین‌های مناسبی برای موفقیت تحصیلی در آموزش عالی (دانشگاه‌ها) هستند. در طی تحقیقاتی که توسط درخشان (۱۳۸۲) صورت گرفت، عوامل شخصی نظیر اعتماد به نفس، علاقه به رشته تحصیلی، انگیزه برای تحصیلات دانشگاهی و عوامل محیطی نظیر فضای کلاس درس، تراکم جمعیت در کلاس، تجهیزات و امکانات را از جمله عواملی دانست که می‌تواند باعث ارتباط مناسب با محیط آموزشی (دانشگاه) شود. همچنین در پژوهشی که توسط یوسفی و همکاران (۱۳۸۸) انجام شد، نتایج نشان داد که عوامل انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی نقش مهمی دارند و همچنین انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معنی‌داری دارد. بنابراین با توجه به اهمیت انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان در ارتباط آنان با محیط آموزشی، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ علمی به این سوال است که:

- آیا انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت با محیط آموزشی در دانشجویان دختر دانشکده سما واحد اهواز رابطه ساده و چندگانه وجود دارد؟

روش پژوهش:

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر دانشکده سما واحد اهواز بودند و نمونه آماری این تحقیق مشتمل بر ۱۳۵ نفر بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای (از بین رشته‌های مختلف) ۶ رشته انتخاب شد و از هر رشته دو کلاس و از هر کلاس به طور متوسط ۱۲ نفر به قید قرعه انتخاب و مورد آزمون قرار گرفتند.

۱. Eisenberg, Neumark, & Perry

۲. Anderman

۳. Busato

ابزارهای پژوهش:

الف) مقیاس انگیزه پیشرفت گیزلی (GAMS)^۱

در این پژوهش برای سنجش انگیزه پیشرفت آزمودنی‌ها از مقیاس انگیزه پیشرفت گیزلی (۱۹۷۱) استفاده گردیده است. این مقیاس شامل ۲۰ ماده و هر ماده آن شامل دو صفت است که در بخشی از آنها، آزمودنی بایستی یکی از دو صفتی را که بیشتر به توصیف او می‌پردازد، مشخص نماید. میکائیلی (۱۳۷۷) در پژوهش خود که بر روی دانش آموزان دختر دوره راهنمایی شهر اهواز انجام داد. اعتبار آزمون پیشرفت گیزلی را از طریق محاسبه میزان ضریب همبستگی بین نمره‌های حاصل از این آزمون و نمره‌های حاصل از مقیاس ۱۵ درجه‌ای انگیزه پیشرفت برابر با ۰/۵۰ به دست آورد که در سطح آماری کمتر از ۰/۰۰۱ معنی دار می‌باشد. همچنین پایایی این آزمون از دو روش تنصیف و آلفای کرونباخ محاسبه گردید که به ترتیب برابر ۰/۶۱ و ۰/۷۲ بود و هر دو در سطح آماری کمتر از ۰/۰۰۱ معنی دار می‌باشند.

بیاتیانی (۱۳۸۱) در پژوهش خود نیز که بر روی دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهرستان اهواز انجام داد. اعتبار آزمون انگیزه پیشرفت دانش آموزان تکمیل شده توسط دبیر (مقیاس ۱۵ درجه‌ای انگیزه پیشرفت) محاسبه نمود. میزان ضریب همبستگی (ضریب اعتبار) بدست آمده برابر با ۰/۴۶ می‌باشد که در سطح آماری کمتر از ۰/۰۰۱ معنی دار است. همچنین جهت پایایی این آزمون از دو شیوه تنصیف یا دونیمه کردن، پس از تقسیم سوالهای پرسشنامه به دو گروه زوج-فرد، ضریب همبستگی بین این دو گروه محاسبه گردید. بر این اساس ضریب پایایی بدست آمده برای مقیاس انگیزه پیشرفت ۰/۵۸ است که در سطح آماری کمتر از ۰/۰۰۱ معنی داری می‌باشد. به علاوه پایایی پرسشنامه انگیزه پیشرفت در تحقیق حاضر نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۵۱ بدست آمد که بیانگر ضرایب پایایی مطلوب پرسشنامه یاد شده می‌باشد.

ب) مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS)^۲

مقیاس انگیزش تحصیلی در سال ۱۹۹۲ توسط والراند^۳ و همکاران به منظور تشخیص نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان و دانش آموزان از زبان فرانسه به زبان انگلیسی ترجمه شده است. مقیاس انگیزش تحصیلی بر اساس نظریه خود تنظیمی طراحی شده و سه بُعد اصلی انگیزش یعنی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشیرا مورد بررسی قرار می‌دهد. این آزمون دارای ۷ زیر مقیاس است که ۳ زیر مقیاس آنها مربوط به بعد انگیزش درونی (دانستن^۴، حرکت در جهت پیشرفت^۵ و تجربه محرک^۶)،

۱. Geisly achivment motivation scale

۲. Academic Motivation Scale

۳. Vallerand

۴. to know

۵. to ward accomplishment

۶. to experience stimulation

۳ زیر مقیاس مربوط به بعد انگیزش بیرونی (همسان کردن^۱، درون فکنی^۲ و تنظیم بیرونی^۳) و یک زیر مقیاس مربوط به بعد بی انگیزشی است.

برای پایایی این مقیاس، والراند (۱۹۹۲) آلفای کرونباخ زیر مقیاس های آزمون انگیزش تحصیلی را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده است، تنها ضریب آلفای زیر مقیاس های آزمون انگیزش بیرونی در این طیف ۰/۶۲ بوده است. ضریب پایایی حاصل از روش باز آزمایی زیر مقیاس های آزمون انگیزش تحصیلی در فاصله یک ماه نیز بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ گزارش ده است. نتایج تحلیل عاملی تاییدی، ساختار ۷ عاملی مقیاس را به اثبات رسانده و حاکی از اعتبار سازه مقیاس انگیزش تحصیلی است. در ایران، باقری، شهرآرای و فرزاد در سال ۱۳۸۲ پس از ترجمه ی این مقیاس، آن را بر روی ۸۳۸ نفر آزمودنی اجرا کردند و با استفاده از تکنیک تحلیل عاملی دریافتند که پنج عامل از ساختار ۷ عاملی مقیاس تکرار می شود و در واقع نتایج بررسی آنها، مقیاس را با شرایط و تفاوت های فرهنگی جامعه ی ایرانی منطبق ساخت. آنها همچنین به منظور سنجش پایانی مقیاس ضرایب همبستگی درونی و آزمون باز آزمایی را محاسبه کردند که در هر یک از خرده مقیاس ها در غالب موارد بالاتر از ۰/۷۷ بود که حاکی از پایایی مقیاس است (نقل از رستگار خالد، ۱۳۸۹). در پژوهشی که توسط رستگار خالد انجام شد، برای سنجش پایایی مقیاس آلفای کرونباخ برای هریک از زیر مقیاس های انگیزش تحصیلی محاسبه شده است که نتایج آن به صورت انگیزش فهم (۰/۸۱)، انگیزش درونی (۰/۶۷)، تنظیم همانندسازی شده (۰/۷۵)، تنظیم تزریقی (۰/۷۱)، تنظیم بیرونی (۰/۷۳) و بی انگیزگی (۰/۷۸) می باشد. به علاوه پایایی پرسشنامه انگیزش تحصیلی در تحقیق حاضر نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ بدست آمد که بیانگر ضرایب پایایی مطلوب پرسشنامه یاد شده می باشد.

ج) مقیاس ارتباط دانشجوی با محیط دانشگاه^۴ (UCEQ)

این مقیاس یک مقیاس خود گزارشی است که توسط حیدری، عسگری، مشاک، ساعدی و آذرکیش (۱۳۹۰) ساخته شده است و دارای ۵۶ ماده است، هر آزمودنی به این آیتم ها با یک مقیاس ۳ درجه ای (کم، متوسط و زیاد) پاسخ می دهد. تهیه کنندگان این پرسشنامه، برای بررسی اعتبار این آزمون، آن را با مقیاس انگیزه پیشرفت گیزی، روی ۳۲۶ آزمودنی بطور همزمان اجراء نمودند، که ضرایب اعتبار همزمان بین این دو مقیاس ۰/۸۴ و ضریب آلفای کرونباخ آن مقیاس به تنهایی ۰/۶۴ بدست آمد که همگی بیانگر ضرایب اعتبار مطلوب پرسشنامه یاد شده می باشد. به علاوه پایایی پرسشنامه ارتباط با محیط دانشگاه در تحقیق حاضر نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۱ بدست آمد که بیانگر ضرایب پایایی مطلوب پرسشنامه یاد شده می باشد.

۱. identified

۲. introjected

۳. external regulation

۴. University Connection Environment Questionnaire

یافته های پژوهش

الف - یافته های توصیفی

یافته های توصیفی این پژوهش شامل شاخص های آماری مانند میانگین، انحراف استاندارد و تعداد آزمودنی ها برای کلیه متغیرهای مورد مطالعه است در جدول ۱ ارائه شده اند.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد نمره متغیرهای انگیزه پیشرفت،

انگیزش تحصیلی و ارتباط با محیط آموزشی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
انگیزش تحصیلی	۱۰۲/۱۳	۱۶/۰۳	
انگیزه پیشرفت	۳۳/۵۷	۷/۶۷	۱۳۵
ارتباط با محیط آموزشی	۹۵/۵۵	۱۶/۱۸	

همان طوری که در جدول ۱ ملاحظه می شود، در متغیر انگیزش تحصیلی میانگین و انحراف استاندارد، به ترتیب برای کل دانشجویان ۱۰۲/۱۳ و ۱۶/۰۳، در متغیر انگیزه پیشرفت میانگین و انحراف استاندارد، به ترتیب ۳۳/۵۷ و ۷/۶۷ و در متغیر ارتباط با محیط آموزشی میانگین و انحراف استاندارد، به ترتیب ۹۵/۵۵ و ۱۶/۱۸ می باشد.

ب- یافته های مربوط به فرضیه های پژوهش

فرضیه اول: بین انگیزش تحصیلی و ارتباط با محیط آموزشی رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول ۲: ضرایب همبستگی ساده بین انگیزش تحصیلی و ارتباط با محیط آموزشی دانشجویان

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	ضریب همبستگی (r)	سطح معنی داری (p)	تعداد نمونه (n)
انگیزش تحصیلی	ارتباط با محیط آموزشی	۰/۲۶	۰/۰۰۰۱	۱۳۵

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود بین انگیزش تحصیلی و ارتباط با محیط آموزشی کل دانشجویان رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($r=0.26$ و $p<0.0001$). بنابراین فرضیه اول تأیید می شود به عبارت دیگر، با افزایش انگیزش تحصیلی دانشجویان، ارتباط با محیط آموزشی آنان نیز افزایش خواهد یافت.

فرضیه دوم: بین انگیزه پیشرفت و ارتباط با محیط آموزشی رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول ۳: ضرایب همبستگی ساده بین انگیزه پیشرفت و ارتباط با محیط آموزشی دانشجویان

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	ضریب همبستگی (r)	سطح معنی داری (p)	تعداد نمونه (n)
انگیزه پیشرفت	ارتباط با محیط آموزشی	۰/۰۱۴	۰/۰۲۶	۱۳۵

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود بین انگیزه پیشرفت و ارتباط با محیط آموزشی کل دانشجویان رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۲۶$ و $r = ۰/۰۱۴$). بنابراین فرضیه دوم تأیید می شود به عبارت دیگر، با افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانشجویان، ارتباط با محیط آموزشی آنان نیز افزایش خواهد یافت.

فرضیه سوم: بین انگیزه پیشرفت، انگیزش تحصیلی و ارتباط با محیط آموزشی دانشجویان رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول ۴: ضرایب همبستگی چندگانه بین انگیزه پیشرفت، انگیزش تحصیلی و ارتباط با محیط آموزشی دانشجویان با روش گام به گام (step wise)

ضرایب همبستگی	نسبت F احتمال p	ضریب تعیین (RS)	همبستگی چندگانه ((MR	روش گام به گام	
				متغیر ملاک	متغیر پیش بین
$\beta = ۰/۲۶$ $t = ۴/۴۶$ $p = ۰/۰۰۰۱$	۱۹/۹۳ ۰/۰۰۰۱	۰/۰۷۱	۰/۲۶	ارتباط با محیط آموزشی	انگیزه پیشرفت

مطابق جدول ۴، نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام (Step wise) نیز نشان داد از بین متغیرهای پیش بین تنها متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی با توان پیش بینی یا ضریب بتا $\beta = ۰/۲۶$ است که در وهله اول مهمترین پیش بینی کننده ارتباط با محیط آموزشی محسوب می شود. به عبارت دیگر متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی از قدرت پیش بینی بالاتر و مستقیمی برای ارتباط با محیط آموزشی برخوردار است.

بحث و نتیجه گیری

بر اساس یافته های حاصل از این پژوهش، بین انگیزش تحصیلی و ارتباط با محیط آموزشی کل دانشجویان رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۰۰۱$ و $r = ۰/۲۶$). نتایج حاصل از این فرضیه با یافته های شکولاکو (۲۰۱۳)، دسی و ریان (۲۰۰۰)، ابوبکر، سلیمان و رفعی (۲۰۱۰)، دسی و ریان (۱۹۹۱) و آبشا (۲۰۱۲) هماهنگ و همسو می باشد. در تبیین این یافته ها می توان گفت بر اساس نظریه خودتعیین

گری، انگیزش افراد را به صورت خودجوش و درونی به سمت انجام تکلیفی خاص به حرکت وامی دارد و انجام تکلیف به خودی خود و صرف نظر از پاداش های بیرونی برای فرد ارزشمند و رضایت بخش است. به عبارت دیگر دانشجویانی دارای انگیزش نسبت به دانشجویانی که به درماندگی آموخته شده یا بی انگیزش مبتلا هستند علیرغم وجود محدودیت ها و فشارهای آموزشی، احساس لیاقت و کارآمدی در انجام یک تکلیف یا فعالیت ها، استقلال عمل و احساس تعلق و عشق به همسالان و محیط آموزشی خود دارند که این خود باعث افزایش ارتباط و سازگاری آنها با محیط آموزشی خود می شود. از سویی دیگر، در پژوهش حاضر مشاهده شد که بین انگیزه پیشرفت و ارتباط با محیط آموزشی کل دانشجویان رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($p < 0/026$ و $r = 0/014$). این یافته ها با نتایج پژوهش های مورای (۱۹۹۹)، ریزاونر (۲۰۰۴)، داماش (۲۰۰۳)، پیتسون (۲۰۰۲)، ایزنبرگ، نیومارک و پری (۲۰۰۳)، بوساتو و همکاران (۲۰۰۹)، درخشان (۱۳۸۲) و یوسفی و همکاران (۱۳۸۸) همخوانی دارد. در تبیین این یافته ها می توان گفت، انگیزه پیشرفت تحصیلی در انجام تکالیف پر مسئولیت، درگیری برای حل مشکلات و تحمل خطرات متوسط محیط آموزش نقش مهمی دارد. در واقع افرادی که انگیزه پیشرفت تحصیلی در آنها بالاست، علاقه مند به برتری، به خاطر برتری هستند و نه به خاطر پاداشی که بدنبال دارد. آنها نقش ها را بر اساس فرصت هایی که برای برتری فراهم می کنند و نه به خاطر اعتبار آنها، ارزیابی می کنند. به عبارت دیگر دانشجویانی که انگیزه پیشرفت تحصیلی دارند محیط آموزشی خود را یک فرصت چالش برانگیز برای تنظیم اهداف و کارآفرینی تلقی می کنند و این تصور نیز به نوبه خود نه تنها در افزایش اعتماد به نفس، علاقه به رشته تحصیلی و افزایش انگیزه برای ادامه تحصیل آنها می گردد بلکه در تعهد و التزام آنها نسبت به دانشگاه یعنی احترام و اعتماد به صاحب نظران در دانشگاه، رعایت قوانین و مقررات محیط آموزشی بدون متوسل شدن به زور و انجام تکالیف درسی و در نهایت ایجاد ارتباط مناسب تر با محیط آموزشی می شود.

ضمناً، بر اساس یافته های حاصل از این پژوهش مشخص شد که بین انگیزه پیشرفت و انگیزش تحصیلی با ارتباط با محیط آموزشی رابطه چندگانه معنی داری وجود دارد. از بین متغیرهای پیش بین تنها متغیر انگیزه پیشرفت تحصیلی با توان پیش بینی یا ضریب بتا $\beta = 0/26$ است که در وهله اول مهمترین پیش بینی کننده ارتباط با محیط آموزشی محسوب می شود. در تبیین این یافته ها می توان گفت، برخی پژوهشگران (کاسلین، ۱۹۹۷؛ نقل از دی فریتاس و رین، ۲۰۱۳) بر این باورند که دانش آموزان یا دانشجویان باید در وهله اول در محیط آموزشی عملکرد خوبی داشته باشند تا از خودپنداشت تحصیلی بالایی (یعنی درک توانایی های خود، علاقه و لذت از محیط آموزشی) برخوردار باشند. در حالی که برخی دیگر (مارش و همکاران، ۲۰۰۵؛ نقل از دی فریتاس و رین، ۲۰۱۳) از این اندیشه حمایت می کنند که برخورداری دانش آموزان یا دانشجویان از سطح بالایی خودپنداشت تحصیلی مقدم بر عملکرد مناسب او در محیط آموزشی است. برای مثال، در مدل ارتقای خود، پیشرفت تحصیلی پیامد ارتباط مناسب با محیط آموزشی است اما در مدل تحول مهارت، پیشرفت تحصیلی بر خودپنداشت تحصیلی یا همان علاقه به محیط

آموزشی تاثیر گذار است (ماتوو^۱، ۲۰۱۲). در مجموع، شواهد پژوهش تایید این دو جنبه نشان می دهند که بین پیشرفت تحصیلی و درک توانایی های خود، علاقه و لذت از ارتباط با محیط آموزشی یک ارتباط متقابل وجود دارد (هماچک، ۱۹۹۵؛ نقل از دی فريتاس و رین، ۲۰۱۳).

منابع

- بیاتینانی، غلامرضا. (۱۳۸۱). رابطه عوامل شخصی، خانوادگی و آموزشگاهی با انگیزه پیشرفت و ارتباط متغیر اخیر با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان های شهر اهواز، پایان کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه ازاد اسلامی واحد اهواز.
- حیدری، سکینه؛ مکتبی، غلامحسین. (۱۳۹۰). مقایسه هوش فرهنگی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی و سلامت روان در دانشجویان دختر کارشناسی ارشد بومی و غیر بومی، مجله زن و فرهنگ، شماره نهم، سال سوم، ۴۵-۵۷.
- حیدری، علیرضا؛ عسگری، پرویز؛ ساعدی، سارا؛ مشاک، رویا و آذرکیش، مریم. (۱۳۹۱). ساخت و اعتباریابی مقیاس ارتباط دانشجو با محیط آموزشی. طرح پژوهشی، مرکز آموزشی- فرهنگی سما واحد اهواز.
- درخشان، اکبر. (۱۳۸۲). بررسی شاخص های افت تحصیلی و عوامل موثر بر آن در دانشگاه علوم پزشکی مشهد، خلاصه مقالات اولین همایش بین المللی اصلاحات و مدیریت تغییر در آموزش پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی تهران، آذرماه.
- رستگار خالد، امیر. (۱۳۸۹). تفاوت جنسیتی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه زنان، شماره ۵۰، صفحه ۸۱.
- کدیور، پروین. (۱۳۸۶). روانشناسی تربیتی، انتشارات سمت، تهران.
- گل شکوه، فرزانه (۱۳۸۹). بررسی توان پیش بینی سبک های تفکر، انگیزه پیشرفت، عملکرد تحصیلی و خلاقیت در کار آفرینی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اندیمشک، رساله دکتری روان شناسی عمومی، واحد علوم و تحقیقات اهواز.
- میر کمالی، سیدمحمد. (۱۳۸۷). تفکر خلاق و بارآوری آن در سازمان های آموزشی، مجله روان شناسی و علوم تربیتی، سال چهارم، شماره ۲، تهران.
- میکائیلی، نیلوفر. (۱۳۷۷). بررسی رابطه شیوه های فرزند پروری با انگیزه پیشرفت و رابطه متغیر اخیر با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دوره راهنمایی، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- یوسفی، علیرضا؛ قاسمی، غلامرضا و فیروزنیا، سمانه. (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، فصل بهار، سال اول، شماره نهم، صفحات ۸۵-۷۹.

- Abesha, A. G. (2012). Effects of parenting styles, academic self-efficacy, and achievement motivation on the academic achievement of university students in Ethiopia. PhD. Dissertation, School of Psychology and Social Science, Faculty of Computing, Health, and Science, Edith Cowan University.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809.
- Areepattamannil, Sh. (2011). Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India. PhD dissertation, Queens University, Ontario, Canada.
- Busato VV, Prinsb FJ, Elshouta JJ, Hamakera CH. (2009). Intellectual ability, Learning style, Personality, achievement motivation and academic success of Psychology students in higher education. [cited 2009 May 3]. Available from, <http://www.sciencedirect.com>
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Journal of Learning and Individual Differences*, 20, 19-24
- Coetzee, L. R. (2011). The relationship between students' academic self-concept, motivation and academic achievement at the university of the Free State. MA thesis, University of South Africa.
- Damashe, R. (2003). Support programs for student on academic probation. Reports, Descriptive. 18, 141-149.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DeFreitas, S. C., & Rinn, A. (2013). Academic achievement in first generation college students: The role of academic self-concept. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(1), 57-67.
- Eisenbery, M.E., Neumark, D., & Perry, C. (2003). Peer harassment, school competence and academic achievement. *The Journal of School Health*, 73(8), 311-315.
- King, J. (2005). Available at: www.crm-distinction.co.uk/educational/%20modules/CRM.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modeling analysis. *Advances in Health Science Education*, 18, 57-69
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Young Adolescence*, 42, 6-12.
- Matovu, M. (2012). Academic self-concept and academic achievement among University students. *International Online Journal of Educational and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Miner, J.B., Smith, N.R. & Bracker, J.S (1994). Role of entrepreneurial task motivation in the growth of technologically innovative firms; *Journal of applied psychology*; 79, no 4. 627-630.
- O'Hara, M., & Seeman, E. D. (2006). "Customer Relationship management in higher education: Using information systems to improve the student-school relationship". *Campus-Wide Information Systems*, 23, 1, 24-34.

- Osonwa, O. K., Adejob, A. O., Iyam, M. A., & Osonwa, R. H. (2013). Economic status of parents: A determinant on academic performance of senior secondary schools students in Ibadan, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 3 (1), 115-122
- Pervin, I.A.(2005). *The science of personality*; New York. John Willey and sons.
- Peterson, J.(2002). A follow-up study of one group of achievers and under achievers four years after high school graduation. *Journal of Roper Review*. 22 (4), 217-220.
- Resaoner, R. W.(2004). *Review of self-esteem research*. International Council for self-esteem, port Ludlow, W.A.
- Shaik, N. (2005). *Marketing Distance Learning program & courses: a Relationship Marketing Strategy*; Available at: <http://www.westga.edu/%7Edistance/concurrent05.html>.
- Shkullaku, R. (2013). The relationship between self-efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research*, 1(4), 467-478
- Slavin, R.E. (2006). *Educational Psychology : Theory and practice* (8th ed) New York Pearson.

The Relationship between Academic Motivations, Achievement Motive and Educational Environment for Female Students of SAMAA

*A.Heideri
**P. Asgari
***S. Saedi
**** R. Mashak

Abstract

The purpose of this research was to study the relationship between academic motivations, achievement motivation and educational environment for female students of SAMA. The sample included 135 individuals that were selected based on stratified random sampling from female students of SAMA Ahvaz University. Academic Motivations Scale (AMS), Geisly Achievement Motivation Scale (GAMS) and University Connection Environment Questionnaire (UCEQ) were used for data collection. The research was a correlation type. The data was analyzed by using Pearson correlation coefficient and multivariate regression at the 0.0001 significance level. The results showed that there was a positive significant relationship between academic motivations and educational environment. There also was a positive significant relationship between achievement motivation and educational environment. The results indicated as well that there were significant multiple relations between academic motivations, achievement motivation and educational environment. Regression analysis revealed that achievement motivation well predicted the students' coherence with educational environment.

Keywords: academic motivations, achievement motivation, educational environment

*Associate Professor, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran (corresponding author, email: docheideri43@yahoo.com)

** Associate Professor, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran

***Young Elites and Researchers Club, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran

**** M. A. in Psychology, Department of Psychology, Ahvaz Branch, Islamic Azad University, Ahvaz, Iran

The article was extracted from a research project conducted by A. Heideri and granted by Ahvaz Islamic Azad University