

رابطه بین جهت گیری‌های انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه جندی‌شاپور اهواز

حمید فرامرزی*: کارشناس ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

غلامحسین مکتبی: عضو هیأت علمی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران.

سمیه قاسمی خواه: کارشناس ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

فاطمه فرزادی: کارشناس ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

چکیده: هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه جهت گیری‌های انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه شهید چمران اهواز بود. آزمودنی‌ها به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. جامعه آماری ۱۶۹۹ نفر بودند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۵۰ نفر از دانشجویان در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ بودند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه‌های مقیاس هدف‌های پیشرفت (AGOS)، مقیاس جهت‌گیری انگیزشی، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (SDSS) و مقیاس هویت تحصیلی (AIS) بودند. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه‌های مذکور با استفاده از روش آلفای کرونباخ به ترتیب، ۰/۷۲، ۰/۶۷، ۰/۷۰ و ۰/۸۱ می‌باشد. جهت بررسی آزمون روابط بین متغیرها از Spss-16 استفاده شد. نتایج نشان داد که بین انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی رابطه‌ای معنی‌دار وجود دارد. در ضمن نتایج نشان داد که جهت‌گیری انگیزشی می‌تواند به عنوان یک عامل در تعیین هویت و خودکارآمدی تحصیلی در نظر گرفته شود. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون به روش ورود همزمان نشان داد که متغیرهای پیش‌بین ۵۰/۶۰ درصد از هویت تحصیلی را تبیین می‌کند.

واژگان کلیدی: جهت‌گیری انگیزشی، خودکارآمدی تحصیلی، هویت تحصیلی.

***نویسنده‌ی مسؤؤل:** کارشناس ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

(Email: hamidfamarzi459@yahoo.com)

مقدمه

مفهوم هویت (خود) با کلمات دقیق قابل تعریف نیست و تا حدی مبهم می‌باشد. هویت شامل تداوم و ثباتی است که مشخص‌کننده افراد است. علیرغم تغییراتی که در زمان پیدا می‌کند و نقش‌هایی که در هر مرحله از زندگی به عهده می‌گیرند. شکل‌گیری هویت طی یک توالی از مراحل رشدی روی می‌دهد. واز، الحرتی، استاک-اودن و ایساکسون (۲۰۰۹) معتقدند که هویت یک سازه چند بعدی است و انواع مختلفی دارد. برای مثال، هویت قومی، هویت شغلی، هویت اجتماعی و هویت تحصیلی. بنا به گفته حجازی، لواسانی، امانی و واز (۲۰۱۲) هویت تحصیلی یکی از زمینه‌های مورد مطالعه در عرصه‌های تحصیلی است که می‌تواند بر رفتارهای کلاس و تمایل به رفتن به مدرسه تأثیر بگذارد. هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی‌ها، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه‌های هیجانی رایجی است که نوجوانان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان خود دارند و مشخصه آن چگونه عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. به عبارت دیگر، هویت تحصیلی یعنی اینکه دانش‌آموزان باور داشته باشند که برای داشتن احساس مثبتی در مورد خود باید به سختی در کلاس درس کار کند و کلاس درس را جز مهمی از زندگی خود بدانند و در صورت عدم حضور در کلاس احساس ناراحتی کنند. همچنین هویت تحصیلی به این اشاره دارد که دانش‌آموزان هدفهای تحصیلی مناسبی داشته باشند و قبل از هر چیز خود را یک دانش‌آموز بدانند. رشد هویت برای سازگاری و موفقیت تحصیلی ضروری است (واز و همکاران، ۲۰۰۹؛ برزونسکی، ۱۹۸۹). در مقابل، هویت تحصیلی منفی نشان‌دهنده نداشتن هدف‌های کلاسی و علاقمندی به کلاس درس است که با پیشرفت ضعیف، بد رفتاری و ترک کلاس، کناره‌گیری و روابط نامحترمانه با معلم همراه است (روزر و لا، ۲۰۰۲). انگیزش، نیروی است که به رفتار انرژی می‌دهد و آن را به سوی یک هدف هدایت می‌کند. معمولاً مفهوم انگیزش هنگامی به کار گرفته می‌شود که شخص برای ارضای نیازها یا خواسته‌های خود نیرو می‌گیرد. انگیزش مهمترین شرط یادگیری است. علاقه به آن محصول عواملی است که به شخصیت و توانایی فرد، ویژگی‌های تکلیف، مشوق‌ها و سایر عوامل محیطی مربوط است. افراد با انگیزه به راحتی شناخته می‌شوند. آن‌ها به یادگیری اشتیاق داشته، علاقه‌مند، کنجکاو، سخت‌کوش و جدی هستند. این افراد به راحتی موانع و مشکلات را از پیش راه خود بر می‌دارند

(ریو، ۲۰۰۵، ترجمه یحیی سید محمدی، ۱۳۸۹). در نظریه‌های آموزشی، جهت‌گیری انگیزشی یک مفهوم اساسی به شمار می‌رود که در قالب تعبیرهای مختلفی از جمله، انگیزش دانش‌آموز، انگیزش یادگیری و انگیزش تحصیلی به کار می‌رود. البته متخصصان همواره در متمایز نمودن این اصطلاحات تلاش و کوشش‌هایی انجام داده‌اند. به عنوان مثال بروفی (۱۹۸۶) جهت‌گیری انگیزشی را با درگیری طولانی مدت و کیفی با یادگیری و تعهد نسبت به فرآیند یادگیری مشخص نموده است. همچنین بروفی (۱۹۸۶) جهت‌گیری انگیزشی را شایستگی تعریف نموده است. به اعتقاد وی، درک شایستگی از طریق تجارب عمومی آموخته می‌شود، اما بیشتر توسط مدل‌سازی، تبیین انتظارات و آموزش مستقیم یا اجتماعی شدن از سوی افراد مهم برانگیخته می‌شود. از جمله این عوامل جهت‌گیری انگیزشی است که خود، گرایش فطری پرداختن به تمایلات و به کار بردن توانایی‌ها در انجام این امور، جستجو کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آنهاست (دسی و ریان، ۲۰۰۰). انگیزش درونی به طور خودانگیخته از نیازهای روانشناختی، کنجکاو و تلاش‌های فطری برای رشد حاصل می‌شود. وقتی افراد به صورت درونی با انگیزه می‌شوند، به خاطر علاقه، احساس چالشی که فعالیت خاصی ایجاد می‌کند و به خاطر لذتی که از آن می‌برند رفتار می‌کنند. انگیزش بیرونی به منظور دستیابی به پیامدها و مشوق‌های مثل پاداش که بیرون از خود آن فعالیت است، انجام می‌شود. به عقیده دیکهاستر (۲۰۱۱) دانش‌آموزان تبحری به نفس یادگیری، کسب مهارت‌های جدید، حل مسأله و دستیابی به تبحر توجه دارند. از این رو، برای کسب نمره و امتیازات اجتماعی تلاش نمی‌کنند. هدف‌های تبحری دارای پیامدهای انگیزشی ویژه‌ای هستند که عبارتند از: سطوح بالاتر کارآمدی تحصیلی، تکلیف‌مداری، علاقه، تلاش و پافشاری در برخورد با تکالیف چالش‌انگیز و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی. افراد با جهت‌گیری تبحری روی یادگیری و پیشرفت تمرکز می‌کنند و توانایی‌های خودشان را با توجه به عملکرد گذشته خود در نظر می‌گیرند (بیگیتو، ۲۰۰۶). در مقابل یادگیری برای دانش‌آموزان عملکردگرا از آن جهت حائز اهمیت است که به آنان در نیل به هدف‌های بیرونی کمک می‌کند. این دانش‌آموزان پیوسته می‌کوشند تا خود را نزد همکلاسی‌ها، پدر و مادر و معلمان با هوش جلوه بدهند و درکسب نمره و امتیازات سعی وافر دارند. دانش‌آموزان عملکردگرا زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای ارائه عملکرد بهتر توانا ببینند.

توانایی، محور اصلی توجه آنان است و نشانه آن نیز موفق شدن بدون تلاش یا موفقیت با تلاش اندک است. این افراد بر توانایی نسبی یعنی این که چگونه توانایی آنها ارزیابی می شود تمرکز می کنند. دانش آموزانی که عملکردگرا هستند، راهبرهای شناختی و فراشناختی را کمتر به کار می برند، زیرا به نفس یادگیری کمتر علاقه دارند و از آنجا که استفاده از راهبردهای شناختی عمیق مستلزم تلاش و کوشش زیاد است، معمولاً از این روشها کمتر استفاده می کنند. همچنین افراد با جهت گیری عملکردگرا، افرادی هستند که برای درگیری شدن در یک کار یا اجتناب از انجام آن کار دنبال دلیل می گردند (بیگیتو، ۲۰۰۶). پینتریچ و شانک (۲۰۰۲) خودکارآمدی را یک متغیر اساسی در یادگیری، عملکردهای اجتماعی-شناختی، مهارت های حرکتی، انتخاب راهبردها و رفتار به شمار آورده اند. خودکارآمدی، به صورت ویژه ای به یادگیری آموزشی و دیگر موقعیت های پیشرفت تحصیلی وابسته است. معمولاً افراد خودکارآمدی خود را در زمینه هایی مانند انجام تکالیف عادی که در آنها از مهارت بالایی برخوردار هستند، داوری نمی کنند. در این زمینه ها، سطح کارآمدی افراد تأثیر کمی بر رفتار آنان می گذارد. در مدرسه دانش آموزان وقت زیادی را صرف یادگیری مهارت ها، راهبردها و رفتارهای جدید می کنند. در آغاز خودکارآمدی فرد وابسته به تجارب قبلی و خصوصیات شخصیتی، مانند توانایی ها و نگرشها متفاوت است. خودکارآمدی اولیه به نوع حمایتی که شخص از افراد مهم در محیط خود دریافت می کند، بستگی دارد. خودکارآمدی بر انتخاب فعالیت ها، کوششها و پایداری در تکالیف تأثیر می گذارد. مقایسه دانش آموزانی که به قابلیت های یادگیری خود شک دارند نسبت به آنهایی که دارای خودکارآمدی بالایی هستند، نشان می دهد که دسته دوم برای انجام یک تکالیف با میل بیشتری شرکت می کنند، سخت تر کار می کنند و هنگامی که با مشکلات مواجه می شوند، پایداری طولانی و بیشتری از خود نشان می دهند (به نقل از بونگ، ۲۰۰۱). خودکارآمدی از طریق کنترل میزان تلاش و مدت زمان مقاومت در برابر موانع، سطح انگیزش افراد را تعیین می کند. به هنگام مقابله با دشواری ها، افرادی که به توانایی های خود شک دارند، تلاش های خود را کاهش داده و به سرعت به راه حل های سطح پایین تری تن می دهند. در مقابل، افراد با باورهای قوی در مورد توانایی های خود برای غلبه بر چالشها تلاش بیشتری می کنند. هر چه خودکارآمدی فرد بالاتر باشد سریع تر از تردیدهای حاصل از شکستها بهبود می یابد و

بر میزان و مدت زمان تلاش خود می افزاید. خودکارآمدی به ویژه در موقعیت های یادگیری تحصیلی و دیگر موقعیت های پیشرفت مطرح است. معمولاً خودکارآمدی در عادت های تکراری و یا تکلیف هایی که افراد در آن مهارت های خوب تثبیت شده دارند، مورد قضاوت قرار نمی گیرد. در این زمینه ها سطح خودکارآمدی اثر اندکی بر رفتار افراد دارد. افراد بیشتر قابلیت های خود را زمانی ارزیابی می کنند که در حال یادگیری هستند یا باور دارند که شرایط شخصی یا محیطی ممکن است عملکرد آنها را تغییر دهد (شانک، ۲۰۰۸). بنابراین، خودکارآمدی تحصیلی در تعیین عملکرد تحصیلی و رفتارهای یادگیری اهمیت زیاد و نقش تعیین کننده ای دارد. با توجه به این که هویت تحصیلی از متغیرهای گوناگون تأثیر می پذیرد که شناسایی میزان تأثیر گذاری آنها می تواند به بهبود و پیشرفت آنها در این حوزه کمک شایانی کند که از جمله آنها جهت گیری انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی است که ضرورت پژوهش بیشتر در این زمینه را نشان می دهد. همچنین ما در این پژوهش به دنبال بررسی رابطه بین جهت گیری های انگیزشی با هویت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی و جهت گیری های انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی می باشیم. محمد عباسی (۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی رابطه بین خود تعیین گری و هویت تحصیلی در بین دانش آموزان دبیرستانی اهواز پرداخت و نتایج نشان داد که بین خود تعیین گری و هویت تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. و همچنین نتایج نشان داد که هویت تحصیلی در دانش آموزان ابتدای، می تواند به عنوان یک میانجی بین خود تعیین گری و هویت تحصیلی، در نظر گرفته و همچنین اندازه گیری شود. همچنین در پژوهش دیگری ایمز جریستوپر (۲۰۰۹) به بررسی رابطه بین جایگاه هویت تحصیلی با هدف های پیشرفت در میان دانش آموزان پرداخت. نتایج نشان داد که بین هویت تحصیلی افراد و هدف های پیشرفت آنها رابطه معنی داری وجود دارد. یعنی بین جایگاه هویت تحصیلی که دانش آموزان انتخاب می کنند و خود را با آن تطبیق می دهند با هدف های پیشرفت آنها رابطه معنی دار وجود دارد.

۲- روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می باشد. جامعه ی آماری این پژوهش شامل ۱۶۹۹ نفر از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی دانشگاه جندی شاپور اهواز در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ است. با توجه به اینکه پژوهش حاضر دارای سه متغیر است، ما برای هر متغیر تعداد ۵۰ نفر را با

مؤلفه هدف‌های پیشرفت، که شامل هدف تبحرگرا و هدف عملکردگرا است، به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۶۵ و ۰/۸۳ و ۰/۷۹ و برای نمره کل مقیاس هدف‌های پیشرفت ۰/۷۲ به دست آمدند، که نشان دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه فوق است. همچنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس هدف‌های تبحرگرا و عملکردگرا دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌داری در سطح $p < 0.01$ گذاشته‌اند.

۱-۲-۲- مقیاس جهت‌گیری انگیزشی

این مقیاس بر مبنای نظریه خود تعیین‌کنندگی دسی و ریان توسط والرند و همکاران (۲۰۰۰) ساخته شده است. این پرسشنامه در ایران، در مطالعاتی از جمله بحرانی (۲۰۰۶) مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسش نامه دارای ۲۸ پرسش ۷ گزینه‌ای است که ۳ بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را می‌سنجد. گویه‌های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی ۷ گزینه‌ای تهیه شده است. کمترین نمره در هر گویه از ۱ و بیشترین آن ۷ است. والرند و همکاران (۱۹۹۲) ضریب پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه یعنی جهت‌گیری درونی انگیزش و بی‌انگیزشی را به ترتیب با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و ۰/۸۶ و ضریب پایایی مؤلفه انگیزش بیرونی ۰/۶۲ گزارش نموده‌اند. کوکلی (۲۰۰۰) ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش بازآزمایی به مدت یک ماه را در دامنه‌ای بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ برای مؤلفه‌ها یا خرده مقیاس‌ها گزارش نموده است. بحرانی پایایی مقیاس را با روش بازآزمایی به فاصله دو هفته ۰/۷۳ و ضریب آلفای محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ گزارش نموده است. علاوه بر این، بحرانی روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه نموده است که به اعتقاد وی توانسته است ابعاد سه‌گانه انگیزش را با ارزش ویژه بالاتر از یک مشخص سازد. در این پژوهش پایایی مقیاسی با روش آلفای کرونباخ برای سه خرده مقیاس جهت‌گیری بیرونی، درونی و بی‌انگیزشی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۶۳ محاسبه شده است. و نمره کل مقیاس جهت‌گیری انگیزشی ۰/۶۷ به دست آمده است.

۱-۲-۳- مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (SDSS)

این مقیاس توسط پاتریک، هیکس و رایان (۱۹۹۷) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۵ ماده می‌باشد که منعکس‌کننده ادراک دانشجویان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاس می‌باشد.

استفاده از روش تصادفی ساده انتخاب کردیم که در مجموع ۱۵۰ دانشجو به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. اخلاق پژوهش در این مطالعه کاملاً رعایت گردید به گونه‌ای که به مشارکت‌کنندگان در زمینه‌ی محرمانه ماندن اطلاعات، اطمینان خاطر داده شد و آن‌ها با رضایت کامل، پرسشنامه‌ها را در محیطی آرام و بدون ذکر نام تکمیل کردند. برای اندازه‌گیری متغیرهای مورد نظر از پرسشنامه‌های جهت‌گیری‌های انگیزشی، خودکارآمدی تحصیلی و هویت تحصیلی استفاده شد.

۱-۲- ابزار پژوهش

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

۱-۲-۱- مقیاس هدف‌های پیشرفت (AGOS)

برای سنجش هدف‌های پیشرفت از مؤلفه‌های هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا از مجموعه الگوهای یادگیری انطباقی، ساخته می‌گلی و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. لازم به ذکر است که در ایران سه مؤلفه هدف‌های پیشرفت، یعنی هدف تبحرگرا، عملکردگرا و عملکردگیز توسط هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) و مؤلفه هدف تبحرگیز توسط قلی زاده (۱۳۸۴) ترجمه و تعیین روایی و پایایی شدند. این چهار مؤلفه به صورت یک پرسشنامه ۱۷ گویه‌ای تنظیم شده‌اند. گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ مربوط به مؤلفه‌های هدف تبحرگرا می‌باشند. نمونه‌ای از گویه‌های این مؤلفه به این صورت می‌باشد: «برایم مهم است که امسال مطالب جدید زیادی را یاد بگیرم». گویه‌های ۶، ۷، ۸، ۹ و ۱۰ مربوط به مؤلفه هدف عملکردگرا می‌باشد و میزان تمایل دانشجویان را برای داشتن عملکرد بهتر نسبت به دیگران مشخص می‌کند. پاسخ‌ها در این مقیاس بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً نادرست ۱ تا کاملاً درست ۵ تنظیم شده‌اند. در این پژوهش از پرسشنامه ۱۷ گویه‌ای هدف‌های پیشرفت، فقط از ۱۰ گویه که شامل اهداف تبحرگرا و عملکردگرا بود استفاده شد. در پژوهشی لایم، لا و نی (۲۰۰۸) ضرایب پایایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های هدف تبحرگرا ۰/۸۹ و هدف عملکردگرا ۰/۶۷ بدست آوردند. رضانی (۱۳۸۹) برای تعیین روایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت از روش روایی سازه استفاده کرد و ضرایب روایی مؤلفه‌ها را از طریق محاسبه ضرایب همبستگی بین این مؤلفه‌ها و گویه‌های محقق ساخته به ترتیب برای مؤلفه‌های هدف تبحری ۰/۴۹ و هدف عملکردی ۰/۵۲ اعلام کرد، که همگی در سطح $p < 0.01$ معنی دار بوده است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف برای دو

می باشند. همچنین در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۸۱ می باشد.

۳- شیوه تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های به دست آمده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. از روش‌های آماری توصیفی میانگین، انحراف معیار، بیشترین و کمترین نمره‌ها و همچنین در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون به شیوه ورود همزمان استفاده به عمل آمده است.

یافته‌ها

جدول شماره ۱ شاخص‌های توصیفی مربوط به نمره‌های کسب شده شرکت‌کنندگان در متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱- میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین

نمره‌های کسب شده شرکت‌کنندگان در پژوهش

متغیر	شاخص	میانگین	انحراف معیار	بیشترین نمره	کمترین نمره
انگیزش درونی	۵۷/۵۲	۱/۴۳	۹۱	۲۰	
انگیزش بیرونی	۷۱/۴۷	۱/۷۳	۱۲۰	۲۰	
هدف تبحرگرا	۱۷/۱۴	۴/۹۹	۶۰	۲۰	
هدف عملکردگرا	۱۶/۶۲	۴/۳۴	۲۵	۵	
خودکارآمدی تحصیلی	۱۵/۸۳	۴/۳۴	۳۵	۵	
هویت تحصیلی	۳۱/۵۰	۷/۹۷	۹۱	۱۰	

ضرایب همبستگی ساده بین انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول شماره ۲- ضرایب همبستگی ساده (پیرسون) بین

انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱ انگیزش درونی	---					
۲ انگیزش بیرونی	۰/۳۹۰***	---				
۳ هدف تبحرگرا	۰/۶۰۱***	۰/۲۲۲**	---			
۴ هدف عملکردگرا	۰/۲۸۴**	۰/۲۱۱	۰/۳۸۱*	---		
۵ خودکارآمدی تحصیلی	۰/۶۰۲***	۰/۳۱۱**	۰/۶۱۴*	۰/۳۵۳***	---	
۶ هویت تحصیلی	۰/۶۰۱***	۰/۲۷۱*	۰/۵۲۳**	۰/۳۳۹***	۰/۶۵۰***	---

*p<0/05 **p<0/01

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و

نمره‌گذاری سؤالات بین (۱) تا (۵) از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می‌باشد. همچنین پایایی این مقیاس توسط میگلی و همکاران (۲۰۰۰) با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است. هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) پایایی این مقیاس را با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن- براون به ترتیب ۰/۶۵ و ۰/۵۹ گزارش داده است. روایی سازه این مقیاس در بسیاری از پژوهش‌ها به اثبات رسیده است. میدلتون و میگلی (۱۹۹۷) بین کارآمدی تحصیلی و هدفگرایی تبحری $r=0/43$ گزارش دادند. در پژوهشی که توسط حاجی یخچالی (۱۳۸۰) انجام شد، بین کارآمدی تحصیلی با هدفگرایی تبحری $r=0/47$ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی خودکارآمدی تحصیلی از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۶۶ و پایایی کل آن ۰/۷۰ به دست آمده است که حاکی از پایایی مطلوب و قابل قبول این پرسشنامه می‌باشد. همچنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌داری در سطح $p<0/001$ گذاشته اند.

۱-۲-۴- مقیاس هویت تحصیلی (AIS)

مقیاس هویت تحصیلی توسط وودراف (۲۰۰۳) ساخته شده است. این ابزار برای نخستین بار توسط شهنی بیلاق و محمد عباسی (۲۰۱۴) ترجمه و به فارسی برگردانده شد. این مقیاس ۱۰ ماده دارد، نمونه‌ای از ماده‌های آن عبارت است از: من وقتی در کلاس ضعیف هستم احساس بدی در مورد خودم دارم. آزمودنی با استفاده از یک ملاک ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت (۱= کاملاً مخالفم، ۲= مخالفم، ۳= نظری ندارم، ۴= موافقم، ۵= کاملاً موافقم)، موافقت یا مخالفت خود را با ماده‌ها نشان می‌دهد. کمترین نمره در این پرسشنامه ۱۰ و بیشترین نمره ۵۰ می‌باشد. ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ توسط وودراف (۲۰۰۳)، ۰/۸۴ و توسط کریسی (۲۰۰۶)، ۰/۶۱ گزارش شده است. در پژوهشی که توسط پارسا و شهنی (۲۰۱۴) انجام شد، برای تعیین میزان پایایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ، تنصیف اسپیرمن-براون و گاتمن استفاده شد. ضرایب پایایی نمره کل این مقیاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و با روش‌های تنصیف اسپیرمن-براون و گاتمن ۰/۹۲ به دست آوردند. بنابراین، ضرایب پایایی این مقیاس با سه روش آلفای کرونباخ، تنصیف اسپیرمن-براون و گاتمن رضایت بخش

درونی، انگیزش بیرونی، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیرهای پیش‌بین، وارد معادله رگرسیون شدند. در جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون نشان داده می‌شود.

خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد. به منظور تحلیل‌های اکتشافی از تجزیه و تحلیل رگرسیون به شیوه ورود همزمان استفاده شد، که در آن هویت تحصیلی به عنوان متغیر ملاک و انگیزش

جدول شماره ۳- نتایج تحلیل رگرسیون انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی (به روش ورود همزمان)

شاخص آماری متغیرهای پیش‌بین	ضرایب رگرسیون (B) و (B)					نسبت احتمال P	RS	MR	
	۵	۴	۳	۲	۱				
۱- انگیزش درونی	۰/۷۲۰	۰/۳۱۷	۰/۴۳۰	-۰/۰۲۰	۰/۳۳۵	F= ۴/۰۵	۰/۳۶۲	۰/۶۰۱	
۲- انگیزش بیرونی	۰/۳۸۲	۰/۱۷۳	۰/۲۷۰	-۰/۰۴۳	۰/۶۰۱	p= ۰/۰۱	۰/۳۶۳	۰/۶۰۳	
۳- هدف تبحرگرا	۴/۶۱	۲/۳۴	۳/۳۶	---/۵۹۴	۹/۰۹		۰/۴۱۰	۰/۶۴۰	
۴- هدف عملکردگرا	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱		۰/۴۳۲	۰/۶۵۷	
۵- خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱		۰/۵۰۶	۰/۷۱۱	

آنهایی که دارای انگیزه درونی هستند نسبت به افزایش هوش، توانایی ذهنی خود، خودکارآمدی و در نتیجه هویت تحصیلی خود از طریق مطالعه و یادگیری مطالب جدید خوشبین هستند. آن‌ها معتقدند که یادگیری مطالب جدید علاوه بر تقویت قوای ذهنی، توانایی انتقال آموخته‌ها و در نتیجه کار بست آن‌ها را در موقعیت‌های جدید افزایش می‌دهد. اما افراد برون‌گرا متمایل به بیان ایده‌ها و احساسات خود هستند. در نتیجه برون‌گرایی با مجموعه‌ای از صفات شامل نوگرایی و تغییر به شناخت همراه است. که این نشان می‌دهد که افراد برون‌گرا علاقه درونی زیادی به تحصیل ندارند و خود این باعث پایین آمدن هویت تحصیلی آنها می‌شود. در ضمن هدف تبحرگرا با هویت تحصیلی رابطه معنی‌داری دارد ($r = 0/430$ و $p \leq 0/01$). این یافته با نتایج عباسی (۲۰۱۴) همسو است. افراد که دارای اهداف تبحرگرا هستند، نسبت به رشد و توسعه توانایی‌های تحصیلی خود خوشبین هستند و همین باور آنها را بر می‌انگیزد تا با تکالیف جدید و چالش انگیز روبه‌رو، و برآن تبحر و تسلط پیدا کنند. بنابراین، می‌توان گفت افرادی که دارای هویت تحصیلی هستند باور دارند که توانایی می‌تواند افزایش یابد و به همین خاطر بیشتر احتمال دارد که جهت‌گیری هدف تبحرگرا را برگزینند و برای رسیدن به موفقیت بیشتر بر معیارهای مبتنی بر پیشرفت خود و نه مقایسه عملکرد خود با دیگران تأکید نماید. در ضمن یادگیرندگان با جهت‌گیری تبحرگرا نسبت به یادگیرندگان دارای جهت‌گیری عملکردگرا، بیشتر از راهبردهای یادگیری استفاده می‌نمایند.

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه و با روش ورود همزمان، ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی برابر $MR = 0/711$ و ضریب تعیین برابر $RS = 0/506$ می‌باشد که در سطح $p < 0/01$ معنی‌دار است. با توجه به نتایج جدول ۳ و ضریب تعیین به دست آمده، مشخص شده است که حدود ۵۰/۶۰ درصد واریانس متغیر هویت تحصیلی توسط متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی قابل تبیین است.

نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه جهت‌گیری‌های انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه جندی شاپور اهواز بود. نتایج یافته‌ها نشان داد که انگیزش درونی با هویت تحصیلی رابطه معنی‌داری ($r = 0/335$ و $p \leq 0/01$) دارد. در تبیین این رابطه می‌توان گفت، افرادی که دارای انگیزه درونی هستند برای پیشرفت و پیگیری در تکالیف دشوار انگیزه زیادی دارند. این افراد همزمان بر چند هدف متمرکز می‌شوند و اصرار و تلاش بسیار برای دست‌یابی به اهداف خود دارند. همچنین انگیزش بیرونی با هویت تحصیلی رابطه معنی‌داری دارد ($r = 0/20$ و $p \leq 0/01$). این یافته با نتایج جریستوپر (۲۰۰۹) همسو است.

باشد. همچنین نتایج این پژوهش قابل تعمیم به شهرها و دیگر فرهنگ ها نیست.

References

- Abbasi, M 2014. Relationship between self-determination and academic identity in the Elementary students. *Psychology and Behavioral Journal* .Vol. 3 No.2, Pp.51 – 54.
- Alireza, H 1380. Examination of simple and multiple relationships among important Happenings of proficiency aims and its relations with its chosen consequenses in boy Students of grade one high school of ahvaz. *Train Psychology M.A, these training and Psychology Sciences University. Shahid chamran university of Ahvaz.*
- Beghtto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Resarch Jornal*. Vol. 18, No.3, Pp.447 – 457.
- Brophy, J 1986.on motivation students. In D.Berliner& Rosenshine(Eds), *Talk to teacher*(PP.201-245). New York: Random house.
- Berzonsky, M. D 1989. Identity Style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*. Vol. 14, No.3, Pp.268 – 282.
- Bohrani, M 1384. Study of academic motivation in fars porovince high school students And its correlation factors, social and human sciences magazine of Shiraz University. Vol. 2, No.4, Pp.104 – 115.
- Bong, M 2001. Role of self-efficacy and task value in predicting college students' course Performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 26, No.3, Pp.553 – 570.
- Christopher, A. (2009). Academic identity status and the relationship to achievement goal Orientation. *Electronic of Journal Research in Educational psychology*, vol.7 No.2, Pp.627 - 652.
- Dickhauser, c., Buch, s. R., & Dickhauser, o. (2011). Achievement after failure: The role of achievement goals and neagative self-related thoughts.Learning And instruction, Vol.21 ,Pp. 152-162.
- همچنین هدف عملکردگرا با هویت تحصیلی رابطه معنی داری دارد ($r = 0/317$ و $p \leq 0/01$). این یافته با نتایج عباسی (۲۰۱۴) همسو است. عملکردگرای از آن جهت حائز اهمیت است که به افراد در نیل به هدف‌های بیرونی کمک می‌کند. این دانش آموزان پیوسته می‌کوشند تا خود را نزد همکلاسی‌ها، پدر و مادر و معلمان با هوش جلوه بدهند و در کسب نمره و امتیازات سعی وافر دارند. دانش آموزان عملکردگرا زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای ارائه عملکرد بهتر توانا ببینند. توانایی، محور اصلی توجه آنان است و نشانه آن نیز موفق شدن بدون تلاش یا موفقیت با تلاش اندک است. این افراد بر توانایی نسبی یعنی این که چگونه توانایی آنها ارزیابی می‌شود تمرکز می‌کنند. دانش-آموزانی که عملکردگرا هستند، راهبرهای شناختی و فراشناختی را کمتر به کار می‌برند، زیرا به نفس یادگیری کمتر علاقه دارند و نهایتاً اینکه بین خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد ($r = 0/702$ و $p \leq 0/01$). این یافته با نتایج جریستویپر (۲۰۰۹) همسو است. خودکارآمدی، الگوی رفتاری است که شامل فعال بودن، انتخاب فرصت‌ها و مدیریت بر آنها می‌باشد که این با هویت تحصیلی افراد در ارتباط است. به نظر می‌رسد هر چه شخص مسؤولیت‌پذیرتر، خود تنظیم‌گتر و کارآتر باشد، دور از انتظار نیست که از خودکارآمدی بیشتری نیز برخوردار باشد، زیرا چنین افرادی دارای شخصیت و هویت ثابتی هستند که این در تصمیم‌گیری‌ها، خصوصاً در عرصه تحصیلی به آنها کمک شایانی می‌کند. بنابراین، با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت که جهت‌گیری انگیزشی و خودکارآمدی تحصیلی باعث افزایش هویت تحصیلی در افراد می‌شوند. بالاخره انگیزش و خودکارآمدی به افراد کمک می‌کند تا شناخت بهتری نسبت به توانای‌های شناختی، نقاط قوت و ضعف و هدف‌های خود داشته باشند، این آگاهی افراد از نیازها و توانایی‌های خود می‌تواند به یادگیری بهتر محتوای آموزش داده شده منجر شود. از طرفی افراد دارای خودکارآمدی بالا معمولاً کنترل بیشتری روی شرایط و محیط خود دارند. در این صورت می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی به افزایش هویت تحصیلی افراد کمک می‌کند. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود، که این پژوهش روی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی انجام شده است لذا تعمیم آن به دانشجویان دانشگاه‌های دیگر امکان‌پذیر نمی‌باشد. در این پژوهش صرفاً از پرسشنامه استفاده شده است. به همین خاطر ممکن است در اطلاعات به دست آمده سوگیری ایجاد شده

- Rio, J 2005. Motivation and emotion. Translation of yahya seyed mohmadi (1386). Vol. 4, No.10, Pp.154 – 165.
- Roeser, R. W, Lau, S 2002. On academic identity formation in middle school setting during early adolescence. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), Understanding early Adolescent self and identity: Applications and interventions. Vol. 4, No.2, Pp.91 – 131.
- Ryan, R, Deci, E.I 2000. intrinsic and extrinsic motivation: classic Definition and new direction. Contemporary educational psychology. Vol. 25, No.3, Pp.54 – 67.
- Was, C.A, Isaacson, R.M 2008. The development of a measure of academic identity status. Journal of Research in Education. Vol. 18, No.3, Pp.94 – 105.
- Was, C. A, Harthy, I. A, Oden, M.S, et al 2009. Academic identity status and Relationship to achievement goal orientation. Electronic Journal of Research in Education Psychology. Vol. 7 No.2, Pp.627 – 652.(Persian)
- Woodruff, A.L 2003. Relating adolescents identity and motivational processes in academics and athletics: The integral nature of a perceived sense of agency. Unpublished doctoral Dissertation, faculty of the graduate school, University of texas, Austin. Retrieved From: ProQuest Dissertation & Theses.
- Schunk, D. H 2008. Learning theories: An educational perspective (5th Ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hashemi sheikh shabani, E. (1380). the examination of relationship of some important Happenings and related to academic derogation and its' relations with chosen consequences In grade one high school students in Ahvaz. Train Psychology M.A, these training and Psychology Sciences University. Shahid chamran university of Ahvaz.
- Hejazi, E., Lavasani, M. G., Amani, H., etal 2012. Academic identity status, goal Orientation and academic achievement among high school students. Journal of Research in Education. Vol. 22, No.4, Pp.294 – 318.(Persian)
- Liem, A. D, Lau, S, Nie, Y 2008. The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Journal of Contemporary Educational Psychology*. Vol. 33, No.3, Pp.486 – 512. (Persian)
- Middleton, M. J, Midgley, C 1997. Avoiding the demonstration of lack ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 7, No.3, Pp.710 – 718. (Persian)
- Midgley, C., Maehr, M.L, Hruda, L, et al 2000. *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan. (Persian)
- Patrick, H, Hicks, L, Ryan, A. M 1997. Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*. Vol. 17, No.3, Pp.128 – 184. (Persian)
- Ramazani, F 1389. Examination of simple and multiple relationships among development amis and Testing anxiety and academic foundation boy students of grade one high school of Ize. Train Psychology M.A, these training and Psychology Sciences University. Shahid chamran university of Ahvaz.

The Examination of the Relationship Between Motivational orientations and Academic self- Determination With Academic Identity Among Joundishapor Students in Ahvaz

Hamid faramarzi^{1,*}
Gholamhosein Maktabi²
Somayeh ghasemi¹
Fateme Farzadi¹

¹: MA Department of Educational Science and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

²: Faculty Member 'Department of Educational Science and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Abstract:

The aim of this research was to determine the relationship between motivational orientations and academic self- determination with academic identity. Subjects were selected simple random sampling. The statistic society of this study included of 1699 person medical sciences university students in Ahvaz, those 150 individuals has been chosen by using accidental sampling style. Data has been collected by using questionnaire of goals achievement scales (AGOS), motivational orientations scales and academic self- determination scales (AIS) using regression analysis. In this study the reliability of questionnaire mentioned using coronbachs' alpha method is. /72, /67, /70 and /81 percent. The spss16 was used to investigate the relationship between variables. The results showed that there is a significant relationship between intrinsic motivation, extrinsic motivation, mastery approach goals, performance approach goals and academic self- determination with academic identity. Meanwhile the result showed that motivational orientations can be identified as a factor to be considered academic self- efficacy. Also the results of regression analysis with simultaneously entry method showed that predicting variables have the ability to explain 50/60 from academic identity.

Keywords: Motivational Orientations, Academic Self- Determination, Academic Identity.

***Corresponding author:** MA Department of Educational Science and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Email: hamidfaramarzi459@yahoo.com