

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۰۲/۲۰
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۸/۰۳/۱۵
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۱۰/۲۶

مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۰، دوره‌ی ششم، سال ۱۸-۲
شماره‌ی ۲، صص: ۲۳۸-۲۲۱

مقیاس علاقه به رشته‌ی تحصیلی دانشجویان: ساخت و ویژگی‌های روانسنجی

یدا... زرگر*
نجمه طهماسبی**
ایران داودی*

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ساخت و اعتباریابی مقیاس علاقه به رشته‌ی تحصیلی در دانشجویان انجام شده است. بدین منظور بر اساس متون مربوطه و طرح سؤال باز به تعدادی از دانشجویان و اساتید، یک پرسشنامه‌ی مقدماتی با هدف سنجش میزان علاقه به رشته‌ی تحصیلی در دانشجویان تهیه شد. پس از آن تعداد ۲۸۰ نفر از دانشجویان دختر و پسر دانشگاه‌های شهید چمران و جندی شاپور اهواز (رشته‌های علوم انسانی، علوم پایه، فنی-مهندسی و پزشکی) در مقاطع تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای برگزیده شدند و پرسشنامه‌ی مقدماتی ۴۴ ماده‌ای را تکمیل کردند. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها به وسیله‌ی نرم افزار SPSS با روش تحلیل عوامل یک مقیاس ۲۹ ماده‌ای شامل سه عامل به دست آمد. عامل اول علاقه‌ی درونی با ۱۶ ماده، عامل دوم اختیار و پایداری با ۶ ماده و عامل سوم منزلت اجتماعی با ۷ ماده نامگذاری شد. اعتبار مقیاس که از طریق همبسته نمودن نمره‌ی کل با یک سؤال که بیانگر علاقه‌ی کلی به رشته‌ی تحصیلی می‌باشد به دست آمد، رضایت‌بخش است و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ (۰/۹۵) می‌باشد که نشان‌دهنده‌ی قابلیت آن برای کاربرد در پژوهش‌های علوم تربیتی، روان‌شناختی و مشاوره است.

واژه‌های کلیدی: مقیاس علاقه به رشته‌ی تحصیلی، علاقه‌ی درونی، اختیار و پایداری، منزلت اجتماعی.

zargarmpmk@yahoo.com

* استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)

** دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی دانشگاه شهید بهشتی

davirp38@yahoo.com

* استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

نقش بسزای علاقه در عملکرد کودکان و بزرگسالان به ویژه عملکرد تحصیلی آنان غیر قابل انکار است. با وجود اهمیت علاقه در توجه و یادگیری افراد به ویژه دانش آموزان و دانشجویان، این سازه ی روانشناختی بسیار کمتر از مفاهیمی چون انگیزش تحصیلی و رضایت تحصیلی بررسی شده است. علاقه به رشته ی تحصیلی با مفاهیمی همچون هدفگرایی تحصیلی^۱ و انگیزش تحصیلی^۲ ارتباط نزدیکی دارد. منظور از هدفگرایی تحصیلی دلایل و مقاصدی است که دانش آموزان در درس خواندن و سایر فعالیت های تحصیلی خود دنبال می کنند. لذا این موضوع اهمیت دارد که مشخص شود دانش آموزان چگونه در مورد خود، تکلیف و عملکردشان فکر می کنند (ایمز و آرچر^۳، ۱۹۸۸). با توجه به یافته های تحقیقات متعدد می توان عوامل مؤثر بر شکل گیری هدفگرایی تحصیلی دانش آموزان را شامل موارد ذیل دانست: تجارب گذشته، تاریخچه ی شکست ها و موفقیت ها (ونتزل^۴، ۱۹۹۱)، نگرش دانش آموز، اهداف و عقاید والدین (ایمز و آرچر، ۱۹۸۷)، عقاید معلم و ساختار کلاس (پاتریک، هیکس و رایان^۵، ۱۹۹۷)، احساس تعلق، مسئولیت پذیری اجتماعی، اهداف رابطه ای و موقعیتی (آندرمن^۶، ۱۹۹۹) و عزت نفس و خودپنداره (دوک و لگت^۷، ۱۹۸۶). دو نوع هدفگرایی که در نظریه های اهداف پیشرفت ارایه شده اند تحت عنوان اهداف تبحری^۸ و عملکردی^۹ طبقه بندی شده اند (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸). هدفگرایی تبحری عبارتست از گزارش خود دانش آموز و باورهای خود در زمینه ی درک مفاهیم درسی، کسب مهارت ها و دانش جدید، تمرکز بر یادگیری مطالب و باور به وابسته بودن تبحر به کوشش فردی. اهداف تبحری با پیامدهایی همراه است که شامل سطوح بالاتر کارآمدی تحصیلی، تکلیف مداری، علاقه، تلاش و پافشاری در برخورد با تکالیف چالش انگیز و استفاده از راهبردهای یادگیری شناختی،

1- Academic goal orientation

2- Academic motivation

3- Ames & Archer

4- Wentzel

5- Patrik, Hicks, & Rayan

6- Anderman

7- Dweck & Legget

8- Mastery aimes

9- Performance aimes

فراشناختی و خودگردانی است (ماهر و میدگلی^۱، ۱۹۹۱؛ نیکولز^۲، ۱۹۸۹). در مطالعه‌ی حاجی‌یخچالی (۱۳۸۰) نشان داده شد چند متغیر از جمله مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ادراک دانش‌آموزان از اهداف تبحری والدین و معلم و تعلق به مدرسه با هدف‌گرایی تبحری همبستگی چندگانه دارد.

یکی دیگر از سازه‌هایی که با علاقه به رشته‌ی تحصیلی ارتباط نزدیکی دارد، انگیزش تحصیلی است. در نظریه‌های آموزش، انگیزه‌ی پیشرفت یک عامل مهم مرتبط با افت تحصیلی محسوب می‌شود (بال^۳، ۱۹۷۷). براساس نظریه‌ی خود-تعیینی^۴ دسی و ریان^۵ (۱۹۸۵) افراد در سه نوع جهت‌گیری طبقه‌بندی می‌شوند: افراد با جهت‌گیری انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و افراد بدون انگیزه. براساس این نظریه رفتار افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، از درون نظم پیدا می‌کند، یعنی آنان اجازه نمی‌دهند دیگران یا عوامل بیرونی بر عملکردشان تأثیر بگذارند. برای مثال، فردی با انگیزش درونی زمانی به خواندن درس ریاضی می‌پردازد که از خواندن آن لذت ببرد و به احتمال زیاد زمانی لذت خواهد برد که به آن رشته علاقه‌مند باشد. نظریه‌ی خود-تعیینی معتقد است که باید به افراد فرصت تصمیم‌گیری درباره‌ی نحوه‌ی رفتار و تفکرشان را داد تا پیش‌درآمدی بر احساس کنترل باشد. تحقیقات انجام شده در این زمینه، حاکی از آن است که پاداش‌های بیرونی، به نوعی کنترل فرد از ادراک خود-تعیینی را کاهش می‌دهد. همچنین در روش‌های مدیریتی و آموزشی رایج، بزرگسالان به حفظ کنترل دانش‌آموزان می‌پردازند که باعث کاهش انگیزش درونی برای فعالیت‌های تحصیلی می‌شود. وقتی نقش ارزیابی مدرس بر نقش اطلاع‌رسانی او پیشی گیرد یا وقتی برای انجام تکالیف، مرزهای انعطاف‌ناپذیری قرار دهد، نتایج احتمالی آن کاهش سطح کنترل ادراک شده یا خود-تعیینی است. در مقابل، وقتی دانشجویان با استادی که دارای جهت‌گیری خودمختاری است، به فعالیت بپردازند، به انتخاب تکالیف، تعقیب علایق خود و حل مسایل تشویق می‌شوند و انگیزش درونی در آنها افزایش خواهد یافت و از این طریق منجر به افزایش عزت نفس آنان

1- Maehher & Midgley

2- Nicholls

3- Ball

4- Self-determination

5- Deci & Ryan

می‌گردد (دسی، اسکوارتز، شین من و ریان^۱، ۱۹۸۱). براساس تحقیق میکولون، والرند، گروزت و کاردینال^۲ (۲۰۰۵) دانشجویان کامل‌گرا^۳ با جهت‌گیری خودمدار^۴، انگیزه‌ی درونی و عملکرد تحصیلی بهتر و سازگاری روانشناختی بالاتری دارند. از سوی دیگر، دانشجویانی که کامل‌گرایی با جهت‌گیری جامعه‌مدار^۵ دارند، خود تعیینی آنها در انگیزش و عملکرد تحصیلی پایین است و در نتیجه سازگاری روانشناختی ضعیف‌تری دارند.

پیشینه‌ی تحقیق

اغلب مطالعات انجام شده در زمینه‌ی انگیزش تحصیلی در ایران، به بررسی رابطه‌ی این متغیر با پیشرفت تحصیلی پرداخته‌اند (به طور مثال: قاسمی پیربلوطی، ۱۳۷۴؛ منظری توکلی، ۱۳۷۵ و باقری، ۱۳۷۱). در تحقیق بحرانی (۱۳۸۴) نشان داده شد که چهار عامل در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان معنی‌دار است. این متغیرها عبارت بودند از دورنمای رشته‌ی تحصیلی از نظر دانش‌آموزان، جنسیت، معدل نمرات درسی و تحصیلات والدین. پژوهش‌های زیادی در زمینه‌ی علاقه انجام شده است و تأثیر علاقه بر یادگیری و عملکرد افراد به اثبات رسیده است برای مثال (ابرنس، سبیرا و لیگر^۶، ۲۰۰۷). علاقه یک متغیر هیجانی منحصر به فرد است، به علاوه اثرات علاقه بر فرایندهای تحصیلی توسط یافته‌های عصب‌شناختی نیز حمایت شده است (هیدی، ۲۰۰۶). در پژوهش‌های تحصیلی علاقه به صورت شخصی و موقعیتی مفهوم‌سازی شده است (هیدی، ۱۹۹۰، ۲۰۰۰، نقل در زو^۷ و همکاران، ۲۰۰۹). علاقه‌ی شخصی عبارت است از گرایش نسبتاً پایدار یادگیرندگان که مبتنی بر ارزش، اعتقاد و دانش شخصی آنها است. علاقه‌ی موقعیتی نیز به گرایش روانشناختی یادگیرندگان که توسط محرک محیطی برانگیخته می‌شود، اشاره دارد (زو و همکاران، ۲۰۰۹). دانش‌آموزانی که نمره‌های بالایی در علاقه‌ی شخصی کسب می‌کنند، دارای میل درونی

- 1- Deci, Schwartz, sheinman, & Ryan
- 2- Miquelon, Vallerand, Grouzet, & Cardinal
- 3- Perfectionist
- 4- Self- oriented
- 5- Socially described
- 6- Abrantes, Seabra, & Lages
- 7- Zhu & et al

قوی به یافتن فرصت‌هایی برای یادگیری بیشتر درباره‌ی موضوع مورد علاقه خود هستند (بوکارت و بوسکولو^۱، ۲۰۰۲) و همین ویژگی است که میان علاقه‌ی شخصی^۲ و مفهوم انگیزه‌ی درونی پیوندی ژرف برقرار می‌سازد. علاقه‌ی موقعیتی^۳ بر خلاف علاقه‌ی شخصی ممکن است در تعامل با یک شخص، متن یا یک محیط ویژه به وجود آید و به همین علت نیز به شرایط محیطی و طبیعت وابسته بوده و ناپایدارتر است (بوکارت و بوسکولو، ۲۰۰۲).

بنا بر آمار موجود در بازدهی زمانی ۱۳۷۶-۱۳۷۰ تنها حدود ۱۳ درصد از ظرفیت دانشگاه‌ها را افراد علاقه‌مند تشکیل می‌دادند. در سال ۱۳۷۳ نفر اول آزمون کارشناسی ارشد رشته‌ی فلسفه، فارغ‌التحصیل رشته‌ی عمران بوده است (نقل در خلیل مهرنو، ۱۳۸۹). به نظر می‌رسد که این وضعیت تاکنون همچنان ادامه داشته است، تا جایی که به گفته‌ی یعقوبی^۴ ۳۰ درصد از دانشجویان ایرانی به رشته‌ی تحصیلی خود علاقه ندارند و افت تحصیلی در دانشجویان، به ویژه دانشجویان پسر نگران‌کننده است (یعقوبی، ۱۳۸۷). با توجه به گفته‌های بالا بررسی علاقه به رشته‌ی تحصیلی در دانشجویان امری ضروری است. انجام چنین مطالعاتی مستلزم وجود یک ابزار اندازه‌گیری برای سنجش علاقه به رشته‌ی تحصیلی است، اما اطلاعات در دسترس نشان می‌دهد که در ایران مقیاسی برای سنجش این سازه‌ی روانشناختی به طور ویژه وجود ندارد.

اغلب مقیاس‌های موجود در این زمینه، علاقه به رشته‌ی تحصیلی را منحصرأ برای یک رشته‌ی خاص سنجیده‌اند و یا آن را به صورت جزئی از یک مقیاس کلی‌تر در نظر گرفته‌اند. برای مثال فتاحی، جوادی و نخعی (۱۳۸۳) در پژوهشی به بررسی رضایتمندی از رشته‌ی تحصیلی در دانشجویان رشته‌ی دندانپزشکی پرداخته‌اند و در میان مقیاس ۱۴ ماده‌ای خود ۱ ماده نیز به علاقه‌مندی به رشته اختصاص داده‌اند. روایی محتوایی (صاحب‌نظران) مقیاس مذکور ۰/۸۹ و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۷۰ ذکر شده است. در پژوهشی دیگر ارفعی، امیرعلی اکبری و علوی مجد (۱۳۸۷)، در مقیاسی با ضریب پایایی (روش بازآزمون) ۰/۹۰، تعداد ۲۲ ماده به عوامل مرتبط با علاقه به رشته‌ی مامایی اختصاص داده‌اند. عبدی و آقابابا (۱۳۸۷) نیز

- 1- Boekaerts & Boscolo
- 2- Personal interest
- 3- Situational interest

در پرسشنامه ی ۱۲ ماده ای خود که جهت بررسی عوامل مؤثر بر انتخاب رشته ی داوطلبان ساخته شده است، از میان گویه های اختصاص یافته به عوامل فردی ۱ گویه نیز برای علاقه ی فرد به رشته ی مورد نظر اختصاص داده اند. لازم به ذکر است که ضریب آلفای کل این مقیاس ۰/۸۲ و ضریب آلفای مربوط به عوامل فردی نیز ۰/۷۵ است.

در پژوهش های خارج از کشور نیز بیشتر از مقیاس های کلی استفاده شده و یا اینکه علاقه به رشته ی تحصیلی پیش از ورود به دانشگاه سنجیده شده است. برای مثال در پژوهشی (شیفل، کرپ، ویلد و وینتler^۱، ۱۹۹۳) محققین موفق به ساخت پرسشنامه ی علاقه ی تحصیلی^۲ شدند. این پرسشنامه دارای ۱۸ ماده است، البته شکل کوتاه آن دربردارنده ی ۹ سؤال است. شیفل و همکاران (۱۹۹۳) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش بازآزمایی و روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۷ و ۰/۹۰ گزارش کرده اند. مقیاس های دیگری در زمینه های نزدیک به علاقه همچون انگیزش تحصیلی ساخته شده به طور مثال مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS) توسط والرند^۳ و همکاران (۱۹۹۲) ساخته شد که در تحقیقات زیادی از جمله در ایران توسط بحرانی (۱۳۸۴) مورد استفاده قرار گرفت. با توجه به این شرایط، ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای اندازه گیری علاقه به رشته تحصیلی لازم به نظر می رسد.

هدف تحقیق

پژوهش حاضر در پی ساخت مقیاسی جهت اندازه گیری علاقه به رشته ی تحصیلی در دانشجویان بود که بدین منظور عوامل و شرایط مربوط به ایران مورد تأکید و بررسی قرار گرفته است.

روش شناسی تحقیق

روش تحقیق

روش تحقیق حاضر از نوع تحقیق های توصیفی از نوع آزمون سازی می باشد.

- 1- Schiefele, Krapp, Wild, & Winteler
- 2- Academic Field Interest Questionnaire (AFIQ)
- 3- Vallerand & et al

جامعه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویانی است که در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ در دانشگاه‌های شهید چمران و جندی‌شاپور اهواز در حال تحصیل بودند. نمونه‌ی پژوهش ۲۸۰ نفر (۱۷۱ دختر و ۱۰۹ پسر) از دانشجویان رشته‌های علوم انسانی، فنی-مهندسی، علوم پایه و علوم پزشکی بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای برگزیده شدند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

برای ساخت مقیاس علاقه به رشته‌ی تحصیلی با توجه به منابع و متون در دسترس و با استفاده از نظر اساتید مربوطه، ماده‌های مقیاس مقدماتی نوشته شدند و سرانجام پس از چند مرحله بررسی، ۴۴ ماده برای مقیاس نهایی برگزیده شد. ماده‌های مقیاس تهیه شده دارای پنج گزینه‌ی خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم بود که دانشجو می‌بایست یکی از این پنج گزینه را انتخاب کند. پس از انتخاب تصادفی کلاس‌ها، با همکاری اساتید مربوط به هر کلاس به کل دانشجویان حاضر در کلاس یک مقیاس علاقه به رشته‌ی تحصیلی داده و از آنان خواسته شد صادقانه به سؤال‌ها پاسخ دهند.

روش تحلیل داده‌ها

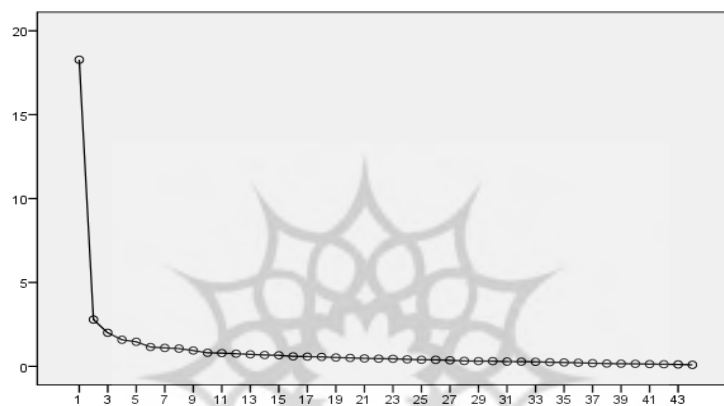
داده‌های پژوهش با آمار توصیفی همچون میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی پیرسن و آمار استنباطی همچون ضریب آلفای کرونباخ و تحلیل عوامل بوسیله‌ی نرم‌افزار SPSS-16 مورد تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌های تحقیق

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا با انجام آزمون KMO قابلیت ماده‌ها برای انجام تحلیل عوامل بررسی شد و با توجه به ضریب بدست آمده ۰/۹۴۵ قابلیت ماده‌ها برای تحلیل عوامل تأیید گردید. سپس با اجرای آزمون بارتلت که نشان‌دهنده‌ی مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل

عوامل است مشخص شد که مقدار بدست آمده (۸۱۴۷/۳۰۳) در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است. برای تحلیل داده‌ها از چرخش متعامد (ناهمبسته) از نوع واریماکس استفاده شد. در نهایت آزمون اسکری (نمودار ۱) تعداد عوامل قابل استخراج را سه عامل پیشنهاد داد.

نمودار ۱. نمودار اسکری



با توجه به نتایج این آزمون و با در نظر داشتن محتوای عوامل، طرح سه عاملی پذیرفته شد. به این ترتیب مقیاس مقدماتی ۴۴ ماده‌ای پس از انجام تحلیل عوامل در قالب مقیاسی با ۲۹ ماده و سه عامل آماده شد. این سه عامل به ترتیب عبارتند از: علاقه‌ی درونی (۱۶ ماده)، اختیار و پایداری (۶ ماده) و منزلت اجتماعی (۷ ماده). دومین عامل دربردارنده‌ی ماده‌های معکوس با بارهای منفی است؛ بدین معنی که نمرات کمتر در این ماده‌ها برابر با نمره‌ی بیشتر در کل مقیاس است. عامل اختیار و پایداری عمدتاً آزادی فرد در انتخاب رشته و تمایل به ادامه‌ی تحصیل در رشته‌ی تحصیلی خود را می‌سنجد. کمترین بار عاملی (۰/۵۱۰) این مقیاس مربوط به ماده دفاع از رشته‌ی تحصیلی در جمع دوستان است که در عامل دوم جای گرفته است و بیشترین بار عاملی (۰/۸۳۶) مربوط به ماده‌ی نگرش مثبت مردم نسبت به دانشجویان رشته‌ی تحصیلی فرد است که در عامل سوم قرار دارد. جدول ۱ نشان دهنده‌ی ماده‌های عوامل سه‌گانه به همراه بار عاملی هر یک از ماده‌ها است.

جدول ۱. ماده‌ها و بارهای عاملی عوامل سه‌گانه‌ی مقیاس علاقه به رشته‌ی تحصیلی

بار عاملی	ماده/ عامل	شماره ماده در
	عامل اول (علاقه درونی)	مقیاس مقدماتی
۰/۷۲۷	لذت بردن در هنگام پرداختن به فعالیت‌های درسی	۳
۰/۷۱۵	مطالعه کتاب‌های مرتبط با رشته در اوقات فراغت	۱۶
۰/۷۱۳	مطالعه آزاد در دامنه رشته تحصیلی	۹
۰/۶۷۷	ارتباط با اساتید رشته تحصیلی	۲۰
۰/۶۶۲	احساس آرامش به علت رشته تحصیلی	۲
۰/۶۶۲	اشتیاق در کلاس‌های درس	۱۰
۰/۶۴۸	برانگیخته شدن حس کنجکاو و دقت	۴۰
۰/۶۳۶	جالب و ارضاکنده بودن رشته تحصیلی	۴۳
۰/۶۳۴	میزان علاقه به رشته تحصیلی	۱
۰/۶۳۰	تمایل به مرتبط بودن رشته تحصیلی در تحصیلات تکمیلی با رشته فعلی	۱۱
۰/۶۱۷	لذت بردن از فهم مطالب جدید در دامنه رشته تحصیلی	۱۹
۰/۵۹۲	میزان رضایت از رشته تحصیلی	۲۶
۰/۵۷۴	میزان تلاش در جهت علاقه مند ساختن دیگران به رشته تحصیلی	۳۱
۰/۵۳۶	تمایل به مرتبط بودن رشته تحصیلی و شغل	۱۲
۰/۵۲۴	تأثیر علاقه به دروس تخصصی رشته تحصیلی در انتخاب آن رشته	۲۷
۰/۵۲۱	اهمیت دادن به رشته تحصیلی در برنامه ریزی‌های آتی	۱۷
عامل دوم (اختیار و پایداری)		
-۰/۶۶۷	میزان تمایل به تغییر رشته در صورت امکان	۴۱
-۰/۶۶۶	میزان احساس حقارت به دلیل رشته تحصیلی در جمع دوستان	۲۴
-۰/۶۱۷	انتخاب رشته به اجبار دیگران	۲۹
-۰/۶۰۸	سرخوردگی به دلیل رشته تحصیلی در جمع افراد دارای رشته تحصیلی بهتر	۱۳
-۰/۵۷۱	احساس تردید در مورد مفید بودن رشته تحصیلی	۷
۰/۵۱۰	دفاع از رشته تحصیلی در جمع دوستان	۱۸
عامل سوم (منزلت اجتماعی)		
۰/۸۳۶	نگرش مثبت مردم نسبت به دانشجویان رشته تحصیلی فرد	۴۲
۰/۷۸۳	اعتقاد مردم به بالاستعداد بودن دانشجویان رشته تحصیلی فرد	۴۴
۰/۷۳۱	پرستیژ رشته تحصیلی	۳۷

بار عاملی	ماده / عامل	شماره ماده در
	عامل اول (علاقه درونی)	مقیاس مقدماتی
۰/۷۱۸	نظر فرد در مورد شأن اجتماعی رشته تحصیلی اش	۱۵
۰/۶۱۰	داشتن احساس خوب هنگام شنیدن نام رشته تحصیلی	۶
۰/۵۵۷	داشتن احساس خوب هنگام معرفی خود به عنوان دانشجوی این رشته در جامعه	۳۸
۰/۵۵۱	داشتن حرفی برای گفتن در مقابل سایر رشته های تحصیلی	۲۳

جدول ۲ نشان دهنده ی واریانس تبیین شده مقیاس علاقه به رشته ی تحصیلی دانشجویان و عوامل سازنده آن است.

جدول ۲. واریانس تبیین شده مقیاس علاقه به رشته ی تحصیلی

عامل	واریانس		
	کل	درصد	تجمعی
عامل اول (علاقه درونی)	۹/۵۵	۲۱/۷۰	۲۱/۷۰
عامل دوم (اختیار و پایداری)	۷/۴۵	۱۶/۹۳	۳۸/۶۳
عامل سوم (منزلت اجتماعی)	۶/۰۶	۱۳/۷۸	۵۲/۴۲

با توجه به اطلاعات جدول ۲ مقیاس علاقه به رشته ی تحصیلی در مجموع ۵۲/۴۲ درصد از واریانس کل را تبیین می کند. در جدول ۳ نیز مقادیر میانگین و انحراف استاندارد مقیاس علاقه به رشته ی تحصیلی نشان داده شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد مقیاس علاقه به رشته ی تحصیلی

مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد
عامل اول (علاقه درونی)	۵۴/۱۶	۱۲/۹۰
عامل دوم (اختیار و پایداری)	۲۳/۶۳	۴/۷۷
عامل سوم (منزلت اجتماعی)	۲۵/۲۵	۶/۲۸
کل مقیاس	۱۰۳/۰۰	۲۰/۸۹

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می شود، میانگین و انحراف استاندارد محاسبه شده برای

کل مقیاس به ترتیب برابر با ۱۰۳ و ۲۰/۸۹ است. سایر مقادیر بدست آمده نیز در این جدول قابل مشاهده است.

پایایی^۱ مقیاس

برای سنجش پایایی مقیاس، همسانی درونی (آلفای کرونباخ) آن محاسبه شد. مقادیر آلفای کرونباخ بدست آمده در جدول ۴ قابل مشاهده است.

جدول شماره ۴. مقادیر همسانی درونی (آلفای کرونباخ) مقیاس علاقه تحصیلی

مقدار آلفا	تعداد ماده‌ها	مقیاس
۰/۹۴	۱۶	عامل اول (علاقه درونی)
۰/۷۹	۶	عامل دوم (اختیار و پایداری)
۰/۸۹	۷	عامل سوم (منزلت اجتماعی)
۰/۹۵	۲۹	کل مقیاس

ضرایب بدست آمده برای عوامل سه‌گانه و کل مقیاس در جدول ۴ مشاهده می‌شود. این ضرایب به ترتیب برابر است با عامل اول ۰/۹۴، عامل دوم ۰/۷۹، عامل سوم ۰/۸۹ و کل مقیاس ۰/۹۵، که همگی نشان‌دهنده‌ی همسانی خوب این مقیاس هستند.

اعتبار^۲ مقیاس

از آنجایی که هیچ آزمون مشابهی برای بررسی اعتبار مقیاس علاقه به رشته‌ی تحصیلی یافت نشد، یکی از ماده‌های مقیاس (ماده ۱) که از دیگر ماده‌ها کلی‌تر بود و به طور مستقیم علاقه‌ی آزمودنی‌ها را به رشته‌ی تحصیلی آنها اندازه‌گیری می‌کرد، برگزیده شد و بین این ماده و سایر مواد مقیاس، ضریب همبستگی محاسبه شد. ضریب همبستگی میان این ماده و کل مقیاس برابر با ۰/۸۲ است که بیانگر اعتبار بالای آزمون است. ضریب‌های همبستگی میان این ماده و با هریک از عوامل سه‌گانه نیز عبارت است از: عامل اول ۰/۸۳، عامل دوم، ۰/۵۹ و

1- Reliability
2- Validity

عامل سوم، ۰/۶۱، که همگی در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. جدول ۵ مقادیر میانگین و انحراف معیار آزمودنی ها در کل مقیاس علاقه به رشته تحصیلی و به تفکیک رشته تحصیلی ذکر شده است.

جدول ۵. میانگین و انحراف معیار در متغیر علاقه به رشته ی تحصیلی در رشته های مختلف تحصیلی

متغیر	رشته تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
کل مقیاس	علوم انسانی	۹۰	۹۷/۱۴	۲۱/۴۷
	فنی- مهندسی	۸۲	۱۰۵/۶۵	۱۸/۷۲
	علوم پایه	۵۹	۹۹/۳۷	۲۰/۸۱
	علوم پزشکی	۳۵	۱۱۷/۹۷	۱۶/۱۲
	کل	۲۶۶	۱۰۳/۰۰	۲۰/۸۹

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می شود در این مقیاس بیشترین میانگین مربوط به رشته ی علوم پزشکی است (۱۱۷/۹۷) و پس از آن به ترتیب رشته های فنی- مهندسی (۱۰۵/۶۵) و علوم پایه (۹۹/۳۷) بیشترین میانگین ها را دارند. برای بررسی میانگین نمرات علاقه به رشته ی تحصیلی در چهار گروه رشته های علوم انسانی، فنی- مهندسی، علوم پایه و علوم پزشکی آزمون تحلیل واریانس انجام شد. نتایج ($F=10/38$ و $P=0/001$) نشان می دهد که بین نمره های این چهار گروه تفاوت معنی داری وجود دارد. نتایج حاصل از پیگیری آزمون شفه نشان داد که تفاوت میانگین ها در نمره ی کل مقیاس علاقه به رشته ی تحصیلی میان رشته ی پزشکی و سایر رشته ها معنی دار است.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به نقش مهم علاقه به رشته ی تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانشجویان، فقدان یک مقیاس منتشر شده ی مناسب برای سنجش علاقه به رشته ی تحصیلی در ایران و خارج از کشور، پژوهشگرانی را که به این حیطه علاقه مند هستند با مشکل مواجه می سازد. شاید فقدان مقیاسی برای سنجش علاقه به رشته ی تحصیلی دانشجویان در سایر کشورها ناشی از عدم نیاز آنان به چنین مقیاسی باشد و این امر با توجه به آزادی نسبی دانشجویان در انتخاب رشته ی

تحصیلی در بسیاری از کشورها قابل توجیه است. اما نبودن چنین مقیاسی در ایران با توجه به فشار اجتماعی قوی برای انتخاب رشته‌های دارای شأن اجتماعی بالا و اجباری بودن نسبی انتخاب رشته بررسی تأثیر این عامل را بر دانشجویان دشوار می‌سازد. با توجه به این امر، ساخت مقیاس علاقه به رشته تحصیلی در تحقیق حاضر با سه عامل علاقه‌ی درونی، اختیار و پایداری و منزلت اجتماعی قادر است علاقه افراد را به رشته تحصیلی در ابعاد گوناگون اندازه‌گیری کند. در خرده مقیاس علاقه‌ی درونی، هیجان‌ها و احساس‌های خوشایند، نگرش‌ها، انگیزه‌ی درونی و رفتارهای شخص در ارتباط با رشته تحصیلی‌اش بررسی می‌شود. علاقه به رشته تحصیلی ارتباط تنگاتنگی با انگیزه‌ی درونی دارد که میزان علاقه‌ی درونی شخص را به رشته تحصیلی‌اش، بدون در نظر گرفتن مشوق‌ها و انگیزه‌های بیرونی می‌سنجد.

دومین خرده مقیاس از مقیاس علاقه به رشته تحصیلی، میزان آزادی فرد در انتخاب رشته تحصیلی و پایداری او را در رشته فعلی‌اش اندازه‌گیری می‌کند. با توجه به اینکه ماده‌های این خرده مقیاس منفی است و در واقع میزان اجبارهای محیطی در امر انتخاب رشته و تردید فرد را در رشته تحصیلی‌اش می‌سنجد، نمره‌گذاری این خرده مقیاس به صورت معکوس است و بنابراین نمره‌ی بدست آمده همسو با مقیاس کلی می‌باشد.

خرده مقیاس سوم از مقیاس حاضر در برگزیده‌ی نگرش‌ها و نظرات جامعه و اطرافیان شخص درباره‌ی رشته تحصیلی اوست که می‌تواند اثرات عمیقی بر علاقه‌ی افراد بگذارد. در کل می‌توان گفت در مقیاس علاقه به رشته تحصیلی خرده مقیاس اول (علاقه‌ی درونی) با مفهوم علاقه‌ی شخصی (زو و همکاران، ۲۰۰۹) و انگیزه‌ی درونی (دسی و ریان، ۱۹۸۵) پیوندی ژرف برقرار می‌سازد. به عبارت دیگر، گرایش افراد را به رشته تحصیلی‌شان بر اساس ارزش و اعتقاد شخصی آنها می‌سنجد. خرده مقیاس سوم (منزلت اجتماعی) نیز می‌تواند به عنوان یک مؤلفه‌ی محیطی و مشابه با علاقه‌ی موقعیتی (زو و همکاران، ۲۰۰۹) و انگیزه‌ی بیرونی (دسی و ریان، ۱۹۸۵) در نظر گرفته شود. علاقه‌ی موقعیتی بر خلاف علاقه‌ی شخصی ممکن است در تعامل با یک شخص، متن یا یک محیط ویژه به وجود آید و به همین علت نیز به شرایط محیطی و طبیعت وابسته بوده و ناپایدارتر است.

به نظر می‌رسد عامل دوم (اختیار و پایداری) به صورت یک مؤلفه‌ی مستقل از عامل اول و سوم است. شاید میزان آزادی فرد در انتخاب رشته تحصیلی یا آزادی وی در ادامه تحصیل

در آن رشته و به بیان کلی‌تر، احساس اختیار ادراک‌شده در رد یا ادمه تحصیل در رشته‌ی فعلی، مؤلفه‌ی دیگری از علاقه به رشته‌ی تحصیلی باشد که تا به حال (بنا به اطلاعات در دسترس) مفهوم‌سازی نشده است.

از سوی دیگر با در نظر گرفتن نتایج این پژوهش (جدول ۵) از نظر علاقه به رشته‌ی تحصیلی میان رشته‌ی علوم پزشکی و سایر رشته‌ها تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که رشته‌ی پزشکی در ایران دارای شأن اجتماعی بسیار بالایی است و فشار اجتماعی در ایران معمولاً در جهت انتخاب این رشته دانشگاهی هنوز بسیار قوی است، در نتیجه بالا بودن علاقه به رشته‌ی تحصیلی در دانشجویان پزشکی می‌تواند ناشی از این امر باشد. این یافته به صورت غیرمستقیم تأیید بیشتری بر اعتبار پرسشنامه دارد.

با توجه به نتایج بدست آمده از این پژوهش مقیاس علاقه به رشته‌ی تحصیلی، مقیاسی معتبر و پایاست. با در نظر گرفتن هدف این پژوهش که ساخت و اعتباریابی یک مقیاس مناسب برای سنجش علاقه به رشته‌ی تحصیلی است، می‌توان گفت این مقیاس تا حد زیادی هدف پژوهش را برآورده ساخته است. مقیاس علاقه به رشته‌ی تحصیلی در مقایسه با پرسشنامه‌ی علاقه‌ی تحصیلی شیفل و همکاران (۱۹۹۳) و پرسشنامه‌ی عبدی و آقابابا (۱۳۸۷) اختصاصی‌تر است و به طور ویژه علاقه به رشته‌ی تحصیلی در دانشجویان را می‌سنجد. از طرفی این مقیاس از مقیاس‌های ارفعی و همکاران (۱۳۸۷) و فتاحی و همکاران (۱۳۸۳) کلی‌تر است و می‌تواند علاقه به تمام رشته‌های تحصیلی را بسنجد. همسانی درونی (آلفای کرونباخ) این مقیاس برابر با ۰/۹۵ است که بیانگر همسانی درونی بالای این آزمون است و به مراتب از ضرایب آلفای مقیاس‌های ساخته شده در ایران بالاتر است. در کل پایایی و اعتبار مقیاس علاقه به رشته‌ی تحصیلی بیانگر شایستگی آن برای کاربرد در پژوهش‌های انسانی است. با توجه به تعداد ماده‌های مقدماتی مقیاس، انسجام و همبستگی میان ماده‌های هر عامل بسیار مطلوب است. از آنجایی که پژوهش حاضر در دانشگاه‌های شهیدچمران و جندی‌شاپور اهواز انجام گرفته است، تعمیم نتایج آن به نمونه‌های دانش‌آموزی و سایر دانشگاه‌ها مورد تردید است. برای چنین اهدافی پیشنهاد می‌شود این مقیاس در نمونه‌های مختلف، از جمله دانشجویان سایر دانشگاه‌ها و دانش‌آموزان، و در صورت امکان با شیوه‌های دیگر مجدداً اعتباریابی شود، زیرا با توجه به فقدان پرسشنامه‌ی مشابه امکان به دست آوردن اعتبار آن

دشوارتر بوده است. همچنین به پژوهشگران توصیه می‌شود نقش احساس آزادی ادراک شده در ادامه دادن یا رها کردن رشته‌ی فعلی در میزان علاقه به رشته‌ی خود را بیشتر مورد بررسی قرار دهند.

از جمله پیشنهادهایی که بوسیله‌ی آنان می‌توان علاقه به رشته‌ی تحصیلی را افزایش داد، دادن فرصت تفکر به دانشجویان و انعطاف‌پذیری در تکالیف (دسی و همکاران، ۱۹۸۱)، فراهم نمودن شرایطی جهت افزایش احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشجویان (آندرم، ۱۹۹۹) و بهبود وضعیت اشتغال جهت بهتر شدن دورنمای رشته‌های تحصیلی مختلف (بحرانی، ۱۳۸۴) از دید دانشجویان می‌باشد.

منابع

ارفعی، کتابیون، امیر علی اکبری، صدیقه و علوی‌مجد، حمید. (۱۳۸۷). علاقه‌مندی به تحصیل در رشته مامایی و عوامل مرتبط به آن در دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی. *مجله دانش و تندرستی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی شاهرود*، ۱، ۳۲-۲۸.

باقری، مسعود (۱۳۷۱). تأثیر انگیزش در پیشرفت تحصیلی. *تربیت*، دوره هشتم، ۴، ۲۶-۲۲. بحرانی، محمود (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. *مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره ۲۲، ۴، ۱۱۵-۱۰۴. حاجی‌یخچالی، علیرضا (۱۳۸۰). *رابطه پیشایندهای مهم هدف‌گرایی تبحری و رابطه آن با پیامدهای برگزیده‌اش در دانش‌آموزان دبیرستانی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز.

خلیل مهنو، ابراهیم (۱۳۸۹). *علاقه مندی به رشته‌ها*. <http://pus.blogfa.com> برگرفته در تاریخ ۱۳۸۹/۵/۲۵.

- عبدی، بهشته و آقابابا، ابوالفضل (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر بر انتخاب رشته داوطلبان مجاز به انتخاب رشته کنکور سراسری. *مجله‌ی آموزش عالی ایران*، ۳، ۱۷۰-۱۵۱.
- فتاحی، زهرا، جوادی، یدا... و نخعی، نوذر (۱۳۸۳). بررسی رضایتمندی دانشجویان دندانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی کرمان نسبت به رشته تحصیلی خود و برخی عوامل مرتبط با آن. *مجله‌ی مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۱، ۳۲-۴۰.
- قاجارگر، مرتضی (۱۳۷۳). *بررسی رابطه بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر راهنمایی تهران*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- قاسمی پیربلوطی، محمد (۱۳۷۴). *رابطه پیشرفت تحصیلی و منبع کنترل در دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهرکرد*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تهران.
- منظری توکلی، علیرضا (۱۳۷۵). *رابطه انگیزه پیشرفت، کانون کنترل و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز.
- یعقوبی، حمید (۱۳۸۷). *افت تحصیلی نگران‌کننده در دانشگاه‌ها. روزنامه جام جم*، شماره ۱۳۸۷/۱۲/۳، ۲۵۰۵.

Abrantes, J., Seabra, C., & Lages, L. F. (2007). Pedagogical affect, student interest, and learning performance. *Journal of Business Research*, 60, 960-964.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80, 260-267.

Ames, C., & Archer, J. (1987). Mother beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of educational psychology*, 79, 409-414.

Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of student's positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of research and development in education*, 32, 89-103.

- Ball, S. (1977). *Motivation in education*. New York : Academic Press.
- Boekaerts, M. & Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested. *Learning and Instruction*, 12, 375-382.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum press.
- Deci, E., Schwartz, A., sheinman, L., & Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults orientation toward control versus autonomy with children. *Journal of educational psychology*, 73, 642-650.
- Dweck, C. S., & Legget, E. (1986). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95, 256-273.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M., & Cardinal, G. (2005). Perfectionism, Academic motivation and psychological adjustment. *Personality and social psychology bulletin*, 31, 913-924.
- Maehrer, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A social-Wide Approach. *Educational psychologist*, 26, 399-427.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Patrik, H., Hicks, L., & Rayan, A. M. (1997). Relation of perceived social efficacy and social goal pursuit to self efficacy for academic work. *Journal of early adolescence*, 17, 109-128.
- Schiefele, U, Krapp, A, Wild, K & Winteler, A. (1993). Der "Fragebogen" zum Studieninteresse (FSI). *Diagnostica*, 39, 335-351.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scal. *Educational and psychological measurement*, 52, 1003-1017

- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of educational research*, 61, 1-24.
- Zhu, X., Chen, A., Ennis, C., Sun, H., Hopple, C., Bonello, M., & Kim, S. (2009). Situational interest, cognitive engagement, and achievement in physical education. *Contemporary Educational Psychology* 34, 221-229.

