

امید کار، انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی: واریس یک مدل علی در دانشجویان غیر

شاغل

علی اصغر بیانی*

دانشیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، گلستان، ایران

تاریخ دریافت: 1394/11/20 تاریخ پذیرش: 1395/12/23

Work Hope, Academic Motivation and Academic Achievement: Examine a Casual Model in Unemployed Students

A.A. Bayani*

Associate Professor, Education, Islamic Azad University, Azadshahr Branch

Received: 2016/02/09 Accepted: 2017/03/13

Abstract

The aim of the present study was to examine the casual relationship of work hope and academic achievement with mediating role of academic motivation among undergraduate unemployed students. Three hundred and ten (190 males, 120 females) unemployed students were selected by cluster sampling from students of Islamic Azad University, Azadshahr branch. The used research instruments in this study were Work Hope Scale (WHS, Juntunen & Wettersten, 2006) and Academic Motivation Scale (AMS, Vallerand, et al, 1992). Academic achievement of the students was measured by their grade-point average. The data were analyzed by using correlation coefficient and path analysis. The results indicated that work hope had indirect effects on academic achievement through academic motivation. There was a significant positive relationship between, academic motivation and academic achievement. Extrinsic motivation had indirect effects on academic achievement. Amotivation and intrinsic motivation had direct effects on academic achievement. The causal model about relationship between work hope and academic achievement mediated by academic motivation was confirmed.

Keywords

Work Hope, Academic Motivation, Academic Achievement, Unemployed Students.

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه علی امید کار و پیشرفت تحصیلی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در دانشجویان غیر شاغل مقطع کارشناسی بود. 310 دانشجوی (190 مرد و 120 زن) غیر شاغل با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری مقیاس امید کار (WHS)، جاننت و وترستن، 2006 و مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS)، والرند و همکاران، 1992 بود؛ و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با معدل نیمسال قبل آنها سنجیده شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج، رابطه معناداری بین امید کار، انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نشان داد. امید کار با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی اثر غیر مستقیم و معناداری بر پیشرفت تحصیلی داشت. انگیزش بیرونی به طور غیر مستقیم، انگیزش درونی و بی‌انگیزشی به طور مستقیم بر پیشرفت تحصیلی تأثیر داشتند. در این پژوهش، داده‌ها از مدل پیشنهادی رابطه امید کار و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی حمایت کرد.

واژگان کلیدی

امید کار، انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، دانشجویان غیر شاغل.

مقدمه

رسیدن به هدف‌های خاص تحصیلی تحریک و حفظ می‌کند (پنتریج²⁴ و زوشو²⁵، 2002). رویکردهای مختلفی به منظور تبیین انگیزش شکل گرفته که یکی از مشهورترین آنها نظریه خودتعیین‌کنندگی²⁶ است. در طول بیست سال گذشته از نظریه خودتعیین‌کنندگی به منظور مطالعه رفتار آدمی بهره گرفته شده (وانستینکسته²⁷، نیمس²⁸ و سوننس²⁹، 2010) و این نظریه به طور قابل ملاحظه‌ای توجه صاحب‌نظران را به عنوان یک سازه³⁰ انگیزشی به خود جلب کرده است (استاورو³¹، 2008). تعیین‌کنندگی اشاره به احساس افراد از داشتن حق انتخاب در اعمال و رفتارها دارد (دوبرین³²، 2013). بر طبق نظریه خودتعیین‌کنندگی (دسی و ریان، 2002) می‌توان سه جهت‌گیری انگیزشی را از یکدیگر متمایز کرد: بی‌انگیزشی³³ (فقدان انگیزش)، انگیزش درونی³⁴ (لذت و انگیزه‌های مرتبط با علاقه) و انگیزشی بیرونی³⁵ (انگیزه‌های ابزاری که می‌توان آنها را به طبقات متمایز دیگری نیز تقسیم کرد).

پژوهش‌های متعددی رابطه بین انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را مورد مطالعه و تاکید قرار داده‌اند (اونته³⁶ و همکاران، 2012 و سیکواری، 2014). بعضی پژوهش‌ها، متغیرهای پیش‌بینی‌کننده انگیزش تحصیلی را مورد توجه قرار داده‌اند. به عبارت دیگر، گاهی انگیزش تحصیلی متغیر ملاک (وابسته) تلقی و تلاش شده است عوامل مؤثر بر آن شناسایی شود؛ از قبیل: خودکارآمدی (اقباری³⁷، 2013)، هوش هیجانی (دوبی³⁸، 2012)، شخصیت (مک‌گون³⁹ و همکاران، 2014). بعضی مطالعات تأثیر انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی را با

در دهه‌های گذشته متغیرهای روان‌شناختی مختلفی به عنوان تبیین‌کننده‌های یادگیری آموزشگاهی و پیشرفت تحصیلی¹ در دانشجویان و دانش‌آموزان مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است؛ از قبیل: خودکارآمدی تحصیلی² (شاکلاکو³، 2013 و پوراصغر و همکاران، 1395)؛ هوش هیجانی⁴ (بیلینگز⁵ و همکاران، 2014)؛ عزت نفس⁶ (سیکواری⁷، 2014)؛ خودپنداره تحصیلی⁸ (چن⁹ و همکاران، 2013)؛ سبک‌های یادگیری (کوماراجو¹⁰ و همکاران، 2011)؛ سبک‌های فرزندپروری¹¹ (آریاتامانیل¹²، 2010)؛ انگیزش پیشرفت¹³ (استین‌مایر¹⁴ و اسپینته¹⁵، 2009)؛ هوش کلی¹⁶ (گارسلا¹⁷ و همکاران، 2014)؛ حمایت اجتماعی (آدنا و همکاران، 2011)؛ رگه‌های شخصیت¹⁸ (روساندر¹⁹ و همکاران، 2011) و انگیزش تحصیلی (ایمور²⁰ و گبن²¹، 2011 و سید صالحی و یونسی، 1394).

در بین عوامل اشاره شده، انگیزش تحصیلی به عنوان یکی از مهم‌ترین متغیرهای اثرگذار بر یادگیری آموزشگاهی و عملکرد مدرسه شناخته شده است؛ که فقدان آن پیشرفت تحصیلی در مراکز آموزش عالی و مدارس را به میزان قابل توجهی تحت تأثیر قرار می‌دهد (ون بلرکوم²²، 2009 و مورر²³ و همکاران، 2013). انگیزش تحصیلی اشاره به فرایندهای درونی دارد که فعالیت‌های فرد را در جهت

1. Academic achievement
2. Academic self-efficacy
3. Shkullaku
4. Emotional intelligence
5. Billings
6. Self-esteem
7. Sikhwari
8. Academic self-concept
9. Chen
10. Komaraju
11. Parenting styles
12. Areepattamannil
13. Achievement motivation
14. Steinmayr
15. Spinath
16. General intelligence
17. Garcla
18. Traits personality
19. Rosander
20. Emur
21. Geban
22. Van Blerkom
23. Maurer

24. Pintrich
25. Zusho
26. Self-determination theory (SDT)
27. Vansteenkiste
28. Niemiec
29. Soenens
30. Construct
31. Stavrou
32. Dubrin
33. Amotivation
34. Intrinsic motivation
35. Extrinsic motivation
36. Onete
37. Agbaria
38. Dueby
39. McGewon

ول¹⁹، 2011). عامل، مؤلفه انگیزشی نظریه امید است و استفاده از گذرگاهها به منظور تحقق هدفهای مورد علاقه را دربرمیگیرد (راند²⁰ و چاونز²¹، 2011). جاننت²² و وترستن²³ (2006) از نظریه امید (اشنایدر، 2000) به عنوان چارچوبی برای فهم رفتار شغلی افراد استفاده کردند و سازه امید به کار²⁴ را پیشنهاد دادند.

امید به کار یک حالت مثبت انگیزشی است که کار و هدفهای مرتبط با کار را هدایت میکند و از عامل و گذرگاههای رسیدن به این هدفها تشکیل میشود (جاننت و وترستن، 2006).

رابطه امید با متغیرهایی چون موفقیت و پیشرفت تحصیلی (اشنایدر و همکاران، 2002 و دی²⁵ و همکاران، 2010)؛ رضایت از زندگی (اوسولیوان²⁶، 2011)؛ عزت نفس (هاتر²⁷ و همکاران، 2014)؛ بهزیستی²⁸ (دیویس²⁹، 2005) و افسردگی (تیم³⁰ و همکاران، 2013) مورد توجه قرار گرفته است. در سالهای اخیر پژوهشگران و مربیان، مشکل بی انگیزشی فراگیران را در محیطهای آموزشی یادآور شده اند (ون نولند³¹ و همکاران، 2010). امروزه یکی از جدیترین مشکلات آموزشی دانش آموزان و دانشجویان، برخورداری نبودن از انگیزش لازم در انجام فعالیتهای تحصیلی است.

تبیین این واقعیت که چرا فراگیران از تمایل کافی برخوردار نیستند که خوب با تکالیف درسی درگیر شوند، از اهمیت زیادی برخوردار است؛ زیرا فقدان آن بدون تردید منجر به ناتوانی در یادگیری، ترک تحصیل و احساس ناکامی در دانشجویان و دانش آموزان میشود و بهزیستی روان شناختی آنها را به خطر می اندازد (لگالت³²، گرین-

واسطه گری متغیرهای مختلف روان شناختی مورد بررسی قرار داده اند؛ چون کوشش (گودمن، 2011)؛ راهبردهای مطالعه و کوشش (کوشرکار¹ و همکاران، 2013)؛ یادگیری خودتنظیمی² (روتگانز³ و اسچمدیت⁴، 2012)؛ خودپنداره (سارز - الوارز⁵، فرماندز - الونسو⁶ و مونیز⁷، 2014).

یکی از متغیرهایی که تاکنون تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانشجویان در ادبیات تحقیق مورد توجه قرار نگرفته است، امید به یافتن شغل و کار بعد از اتمام تحصیلات دانشگاهی است. طبق آمارهای رسمی 45 درصد از فارغ التحصیلان دانشگاهی در ایران بیکارند (انتظاربان و طهماسبی، 1390). سوال این است که آیا مبهم بودن وضعیت شغلی در آینده و ناامید بودن از پیدا کردن کار بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانشجویان تأثیر می گذارد؟ از منظر روان شناسی مثبت⁸، امید نقش مهمی در پرورش انگیزش و تأثیر بر رفتار آدمی به عهده دارد (کنی⁹ و همکاران، 2007).

اشنایدر¹⁰ (2000) امید¹¹ را به عنوان یک قدرت انسانی ترسیم می کند که با قابلیت های: 1) تعیین هدفها به وضوح (اهداف¹²) 2) تدوین راهبردهای رسیدن به این هدفها (گذرگاهها¹³) و 3) داشتن انگیزش لازم برای استفاده از این راهبردها (عامل)¹⁴ مشخص می شود. یک اصل اساسی نظریه امید این است که رفتار آدمی هدفمند است و هدفها عمل ما را هدایت می کنند (ویتن¹⁵، دان¹⁶ و هامر¹⁷، 2014). گذرگاهها توانایی های درک شده شخص هستند که مسیر هدفهای قابل دسترسی را تنظیم می کنند (هفرون¹⁸ و بون

1. Kusurkar
2. Self-regulated
3. Rotgans
4. Schmidt
5. Suárez-Álvarez
6. Fernández-Alonso
7. Muniz
8. Positive psychology
9. Kenny
10. Snyder
11. Hope
12. Goals
13. Pathway
14. Agency
15. Weiten
16. Dunn
17. Hummer
18. Hefferon

19. Boniwell
20. Rand
21. Cheavens
22. Juntunen
23. Wettersten
24. work hope
25. Day
26. O'Sullivan
27. Hutz
28. Well-being
29. Davis
30. Thimm
31. Van Nuland
32. Legault

اعم از رسمی، پیمانی و یا قراردادی بود. پس از توجیه مشارکت‌کنندگان، کتابچه‌ای در اختیار آنها قرار گرفت که شامل ابزارهای اندازه‌گیری ذیل بود:

1. پرسش‌نامه جمعیت‌شناختی: شامل هشت سوال که در برگیرنده سن، جنس، رشته، وضعیت تاهل، دین، معدل نیمسال گذشته، ترم و قومیت بود.
2. مقیاس امید کار (WHS)، جاننت و وترستن، (2006): مقیاس امید کار با تأییدپذیری از نظریه امید (اشنایدر، 2000) به منظور اندازه‌گیری سازه امید مرتبط با کار طراحی شد و ترکیبی از 24 ماده بود. این مقیاس از سه خرده‌مقیاس تشکیل می‌شود: اهداف (هفت ماده؛ برای مثال: وقتی به آینده نگاه می‌کنم، می‌توانم زندگی شغلی مورد علاقه‌ام را به روشنی به تصویر بکشم)؛ عامل (9 ماده؛ برای مثال: بر این باورم که نمی‌توانم شغلی را پیدا کنم که از آن لذت ببرم)؛ و گذرگاه (هشت ماده؛ برای مثال: برای به دست آوردن یک شغل یا حرفه خوب برنامه دارم). از مشارکت‌کنندگان درخواست می‌شود تا پاسخ خود را بر روی عبارت‌هایی مشخص کنند که روی یک مقیاس هفت درجه‌ای (به شدت مخالف تا به شدت موافق) قرار می‌گیرند.

جاننت و وترستن (2006) ضریب اعتبار بازآزمایی کل مقیاس امید کار را پس از دو هفته فاصله 0/90 یافتند. این مقدار برای خرده‌مقیاس‌های اهداف، عامل و گذرگاه به ترتیب برابر بود با: 0/84، 0/79 و 0/85. آنها همچنین ضریب آلفای کرانیاخ کل مقیاس امید کار را 0/93 و خرده‌مقیاس‌های اهداف، عامل و گذرگاه را به ترتیب 0/81، 0/87 و 0/68 گزارش دادند. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرانیاخ کل مقیاس امید کار و خرده‌مقیاس‌های اهداف، عامل و گذرگاه به ترتیب عبارت بود از: 0/87، 0/70، 0/78 و 0/74.

3. مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS)، والرند و همکاران، (1993): مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS)، والرند و همکاران، (1992) ترجمه انگلیسی از متن فرانسوی Echelle de Motivation en Education (والرند و همکاران، 1992 و 1993) است که بر اساس نظریه خودتعیین‌کنندگی (دسی و ریان، 2002) طراحی شده است. از 28 ماده تشکیل می‌شود که دارای هفت خرده‌مقیاس است که سه بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و

دورس¹ و پلتیر²، 2006 و ناگبوشان³، 2013). افت تحصیلی و ترک تحصیلی دارای پیامدهای روان‌شناختی، اقتصادی و اجتماعی فراوانی است. درک عمیق‌تر علل بی‌انگیزشی تحصیلی در تبیین و پیشگیری از شکست تحصیلی می‌تواند بسیار مفید باشد. شواهد حاکی از این است که مشکلات انگیزشی مهم‌ترین عامل در ترک تحصیل است (هاردر⁴ و ریو⁵، 2003 و گرین - دمرس و همکاران، 2008).

بی‌انگیزشی تحصیلی یک پدیده پیچیده است که مرزهای آن به فراتر از حوزه تعلیم و تربیت گسترش پیدا کرده است و با بافتی اجتماعی مرتبط می‌شود که دانش‌آموز در آن زندگی می‌کند. به عبارت دیگر رفتارها و نگرش‌های تحصیلی به شدت تحت تأثیر عوامل اجتماعی قرار می‌گیرد. با توجه به نکات اشاره شده و پر کردن شکاف موجود در ادبیات تحقیق، این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین امید کار و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در دانشجویان غیر شاغل مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر اجرا شد.

روش‌شناسی

جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر همه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر در نیمسال اول سال تحصیلی 92-93 را دربرگرفت که حجم نمونه با استفاده از جدول تعیین اندازه نمونه کرجسی⁶ و مورگان⁷ (1970) 310 نفر تعیین گردید. روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای بود. ابتدا از بین دانشکده‌ها به تصادف دو دانشکده انتخاب و از بین کل کلاس‌های دایر در دانشکده‌ها، ده کلاس مقطع کارشناسی به تصادف انتخاب شد. با توجه به احتمال برنگشتن تعدادی از پرسش‌نامه‌ها و یا نواقص احتمالی (از قبیل شاغل بودن دانشجویان) 320 کتابچه حاوی سوال‌ها توزیع گردید. معیار ورود دانشجویان به مطالعه، شاغل نبودن آنها در سازمان‌های دولتی و غیر دولتی به صورت تمام وقت

1. Green-Demers
2. Pelletier
3. Nagabhushan
4. Hardre
5. Reeve
6. Krejcie
7. Morgan

تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابتدا نرمال بودن توزیع داده‌های متغیرها بررسی شد که مورد تایید قرار گرفت. برای تعیین همبستگی بین متغیرها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و از تحلیل مسیر جهت بررسی و تعیین میزان برازش مدل فرضی استفاده شد.

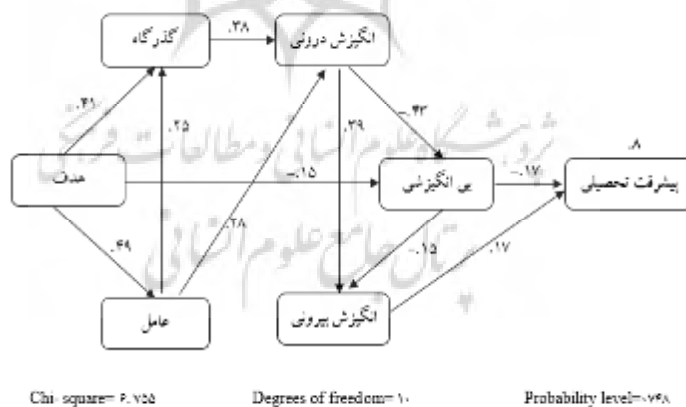
نتایج

جدول 1 همبستگی بین خرده‌مقیاس‌های سه متغیر امید کار (هدف، عامل و گذرگاه)، انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) و پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد. رابطه معناداری بین همه خرده‌مقیاس‌های امید کار (هدف، عامل و گذرگاه)، انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. بیشترین این مقدار مربوط به رابطه بین گذرگاه و هدف بود ($r=0/67$) و کمترین مربوط به هدف و پیشرفت تحصیلی ($r=0/19$). نتایج در جدول 1 نشان می‌دهد که بین متغیرهای برون‌زاد، واسطه‌ای و درون‌زاد ارتباط وجود دارد که این امر امکان انجام تحلیل مسیر را فراهم می‌سازد. برای آزمون مدل، از نرم‌افزار AMOS - نسخه 22 استفاده شد؛ که شاخص‌های مورد استفاده برای برازش آن

بی‌انگیزشی را اندازه‌گیری می‌کند. این خرده‌مقیاس‌ها عبارت‌اند از: انگیزش درونی - دانستن¹ (چهار ماده)؛ انگیزش درونی - حرکت² در جهت پیشرفت (چهار ماده)؛ انگیزش درونی - تجربه محرک³ (چهار ماده)؛ انگیزش بیرونی - همسان کردن⁴ (چهار ماده)؛ انگیزش بیرونی - درون‌فکنی⁵ (چهار ماده)؛ انگیزش بیرونی - تنظیم بیرونی⁶ (چهار ماده) و بی‌انگیزگی (چهار ماده). از مشارکت‌کنندگان درخواست می‌شود تا پاسخ خود را بر روی عبارت‌هایی مشخص کنند؛ که روی یک مقیاس هفت درجه‌ای (کاملاً در مورد من صادق است تا به هیچ وجه در مورد من صادق نیست) قرار می‌گیرند.

کوکلی (2000)؛ کوکلی و همکاران (2001)؛ ایمور و گبن (2011)؛ استوور و همکاران (2012) و بحرانی (1384) ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS)، والرند و همکاران، (1992) را مناسب یافتند. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرانباخ کل مقیاس 0/89 به دست آمد.

پس از انتخاب مشارکت‌کنندگان، ابتدا هدف از پژوهش برای آنها تشریح و از مشارکت‌کنندگان درخواست شد به ابزارها صادقانه پاسخ دهند؛ سپس در چند نوبت پرسش‌نامه‌ها به صورت گروهی اجرا گردید. به منظور



شکل 1. مدل برازش شده تاثیر متغیرهای برون‌زا از طریق متغیرهای واسطه‌ای

1. Intrinsic motivation - to know
2. Intrinsic motivation - toward accomplishment
3. Intrinsic motivation - to experience stimulation
4. Extrinsic motivation - identified
5. Extrinsic motivation - introjected
6. Extrinsic motivation - external regulation

(شکل 1)، عبارت بودند از: شاخص مجذور کای (χ^2)، شاخص مجذور کای بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص

همان طور که مشاهده می‌شود متغیرهای هدف، عامل و گذرگاه با واسطه‌گری انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی

جدول 1. ماتریس ضرایب همبستگی خرده مقاس های متغیرهای امید کار، انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی

	7	6	5	4	3	2	1
عامل							1
گذرگاه						1	0/54**
هدف					1	0/67**	0/60**
انگیزش درونی				1	0/49**	0/59**	0/50**
انگیزش بیرونی			1	0/52**	0/28**	0/24**	0/27**
بی‌انگیزشی		1	-0/37**	-0/54**	-0/38**	-0/38**	-0/30**
پیشرفت تحصیلی	1	0/23**	0/23**	0/24**	0/19*	0/19*	0/19*

**P<0/01 *P<0/05

تأثیر غیر مستقیم معناداری بر پیشرفت تحصیلی داشتند. انگیزش درونی و بی‌انگیزشی به طور مستقیم تأثیری بر پیشرفت تحصیلی نداشتند. همچنین یافته‌ها نشان داد انگیزش درونی نتوانسته است به طور مستقیم تأثیری بر پیشرفت تحصیلی داشته باشد؛ بلکه با واسطه بی‌انگیزشی و انگیزش درونی این رابطه ایجاد شده بود.

برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی تعدیل یافته (AGFI) و خطای ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA).

همان طور که مشاهده می‌شود (جدول 2) شاخص‌های

جدول 2. مقادیر شاخص های نیکویی برازش مدل تحلیل مسیر

شاخص	χ^2	χ^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMS EA
مقدار	6/755	0/67	1	0/99	0/90	0

GFI، CFI و AGFI بیشتر از 0/90 و بیانگر برازش مطلوب مدل بود؛ زیرا طبق ملاک‌های پیشنهاد شده شومکر¹ و لوماکس² (2010)، مقدار مناسب برای

شاخص‌های اشاره شده 0/90 و بالاتر است. شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df) نسبت مجذور کای به درجه آزادی را مینا قرار می‌دهد که مقدار کمتر از 2 را حاکی از انطباق داده‌ها با مدل می‌دانند (تاباچنیک³ و فیدل⁴، 2007). نسبت مجذور کای به درجه آزادی در مدل 0/67 به دست آمد که مقدار مناسبی است. مقدار شاخص خطای ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA) مدل برابر با صفر بود که نشان دهنده برازش مناسب مدل است.

جدول 3 اثرهای مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای امید کار و انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد.

نتیجه گیری و بحث

گرچه در طول چند دهه گذشته، پژوهش‌های زیادی به ویژه در حوزه روان‌شناسی تربیتی و یادگیری سعی کرده‌اند متغیرهای پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی را شناسایی کنند؛ اما علی‌رغم تحولات قابل توجه، هنوز هم ابهامات زیادی وجود دارد. در مطالعات چند دهه گذشته پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس رویکردهای مختلف روش‌شناسی صورت گرفته است. بیشترین و رایج‌ترین رویکردی که در متون تربیتی به چشم می‌خورد، استفاده از روش‌های آماری چون همبستگی و رگرسیون خطی چندگانه است. رویکرد دیگری که در بعضی از پژوهش‌ها یافت می‌شود، استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری⁵ به منظور آزمون مدل‌های مختلف تبیین‌کننده پیشرفت تحصیلی است.

پیش‌بینی‌کننده‌های پیشرفت تحصیلی را می‌توان به طور کلی به دو دسته عوامل شناختی و غیر شناختی تقسیم

1. Schumacker
2. Lomax
3. Tabachnick
4. Fidell

5. Structural Equation Modeling (SEM)

لوپز - واگنر (2008): ایمرور و گین (2011)؛ اونته و همکاران (2012) و سیکواری (2014) هماهنگ بود. نظریه‌های مختلف انگیزش یا بر کمیت انگیزش تاکید داشته‌اند یا بر کیفیت آن. کمیت انگیزش می‌تواند کم یا زیاد باشد. کیفیت انگیزش بستگی به منبع انگیزش دارد که درونی یا بیرونی است. در نظریه خودتعیین‌کنندگی (دسی و ریان، 2002) کیفیت انگیزش مهم‌تر از کمیت انگیزش تلقی می‌شود. انگیزش مؤلفه مهمی در یادگیری است؛ و چگونگی و چرایی یادگیری فراگیران به انگیزش آنها ارتباط دارد. چنانچه دانشجویان و دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری از انگیزش کافی برخوردار باشند در یادگیری مهارت‌ها و دانش موجود ترغیب می‌شوند.

نتایج نشان داد که انگیزش بیرونی به طور غیر مستقیم، انگیزش درونی و بی‌انگیزشی به طور مستقیم و غیر مستقیم

کرد. در بین عوامل غیر شناختی انگیزش تحصیلی به عنوان یکی از تعیین‌کننده‌ترین متغیرهای پیشرفت تحصیلی تلقی شده که نبود آن یادگیری را به خصوص در مراکز آموزش عالی تحت تأثیر قرار می‌دهد. هدف اصلی این مطالعه این بود که نشان دهد چگونه امید کار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی تأثیر می‌گذارد. تاکنون در متون و ادبیات پژوهش به نحوه و میزان رابطه امید کار با پیشرفت تحصیلی و سایر سازه‌های روان‌شناسی تربیتی توجهی نشده است.

نتایج این پژوهش نشان داد که امید کار و سازه‌های آن (هدف، عامل و گذرگاه) با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معناداری داشتند و در مدل علی اصلاح شده این سازه با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی، بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری داشت. این یافته با نتایج گزارش شده‌اشنايدر و

جدول 3. تاثیر مستقیم، غیر مستقیم و کل عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی

متغیرها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
بی‌انگیزشی - پیشرفت تحصیلی	-0/172*	-0/025*	0/20**
انگیزش بیرونی - پیشرفت تحصیلی	0/168*		0/168*
هدف - پیشرفت تحصیلی	0/000	0/080**	0/08**
عامل - پیشرفت تحصیلی	0/000	0/056**	0/056**
گذرگاه - پیشرفت تحصیلی	0/000	0/057**	0/057**

*P<0/05 **P<0/01

بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارند. این یافته با نتایج گزارش شده‌ایمرور و گین (2011) هماهنگ بود که رابطه معناداری بین بی‌انگیزشی و پیشرفت تحصیلی نیافتند. انگیزش بیرونی از عوامل محیطی نشأت می‌گیرد، تا درون فرد. متغیرهای بیرونی که در فرآیند یادگیری، دانشجویان و دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، عوامل مختلفی است؛ همانند نمره، مدرک و مانند اینها. به هر حال نقش انگیزش درونی و بیرونی در فرآیند یادگیری امری حیاتی است و ابعاد انگیزش به روی یک پیوستار قرار می‌گیرد.

به منظور رسیدن به یافته‌های با ثبات و کاهش محدودیت‌های این پژوهش توصیه می‌گردد، این مطالعه بر روی دانشجویان دانشگاه‌های دیگر و دانش‌آموزان مقطع متوسطه نیز انجام شود.

همکاران (2002)؛ دی و همکاران (2010) و راند و همکاران (2011) هماهنگ است؛ گرچه این مطالعه‌ها رابطه امید با پیشرفت تحصیلی را مورد توجه قرار داده بودند. طبق آمارهای رسمی 45 درصد از دانش‌آموختگان دانشگاهی در ایران بیکارند (دنیای اقتصاد، 1393). ناامیدی از پیدا کردن شغل بعد از اتمام تحصیلات دانشگاهی می‌تواند بر انگیزش تحصیلی دانشجویان تأثیر بگذارد و عملکرد تحصیلی آنان را تحت‌الشعاع قرار دهد.

یافته‌ها حاکی از تأثیر معنادار انگیزش تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان بود. این یافته با نتایج گزارش شده‌ی فورتیر، روبرت و گای (1995)؛ گی و والرند (1997)؛ لاندین و استیوارت (1998)؛ گرین و همکاران (2006)؛ تلا (2007)؛ استینمیری و اسپینت (2009)؛ کافمن، آگارس و

منابع

- پوراصغر، نصیبه؛ کیامنش، علیرضا و سرمدی، محمدرضا (1395). مدل پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان آموزش از راه دور بر اساس متغیرهای فردی باورهای انگیزی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 4(2)، 7-22.
- سیدصالحی، محمد و یونسی، جلیل (1394). تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد و انگیزش تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی، خودپنداره تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی: مدل‌سازی معادلات ساختاری. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 3(9)، 7-20.
- Adena, U.; Gail, J.; Melissa, H. & Jeremy, P. (2011). Cultural predictors of academic motivation and achievement: a self-deterministic approach. *College Students Journal*, 45, 151-163.
- Agbaria, Q.A. (2013). Self- Efficacy and participation in choosing the teaching profession as predictors of academic motivation among Arab student's girls. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 75, 91.
- Areepattamannil, S. (2010). Parenting practices, parenting style, and children's school achievement. *Psychological Studies*, 55, 283-289
- Billings, W.C.; Downey, A.L.; Lomas, E.J.; Lloyd, J. & Stugh, C. (2014). Emotional intelligence and scholastic achievement in pre-adolescent children. *Personality and Individual Differences*, 65, 14-18.
- Byrne BM. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chen, S-K.; Yeh, Y-C.; Hwang, F-M. & Lin, S-S. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multi cohort- multi occasion study. *Learning and Individual Differences*, 23, 172-178.
- Cokley, K.O.; Bernard, N.; Cunningham, D. & Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the academic motivation scale using a United States sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 109-119.
- Cokley, K.O. (2000). Examining the validity of the academic motivation scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, 86, 560-564.
- Day, L.; Hanson, K.; Maltby, J.; Proctor, C. & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 44, 550-553.
- Davis, B. (2005). Mediators of the relationship between hope and well-being in older adults. *Clinical Nursing Research*, 14, 253-272.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In E. L. Deci., & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dubey, R. (2012). Emotional intelligence and academic motivation among adolescents: a relationship study. *International Journal of Multidisciplinary Research*, 2, 142-147.
- DuBrin, A.J. (2013). *Leadership: Research Findings, Practice, and Skills*. Mason: Cengage Learning.
- Emur, G. & Geban, O. (2011). An investigation of the relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and science*, 36, 246-255.
- Fortier, M.S.; Vallerand, R.J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257- 274.
- Garcla, O.; Lopez, F.; Icaran, E. & Burgos, S. (2014). Relationship between general intelligence, competences and academic achievement among university students. *Personality and Individual Differences*, 60, S67-73.
- Goodman, S.; Jaffer, T.; Keresztesi, M.; Mamdani, F.; Mokgatle, D.; Musariri, M.; Pires, J. & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South Africa Journal of Psychology*, 41, 373-385.

- Green, J.; Nelson, G.; Martin, A. J. & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7, 534-546.
- Green-Demers, I.; Legault, L.; Pelletier, D. & Pelletier, L.G. (2008). Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 862-880.
- Guay, F. & Vallerand, R.J. (1997). Social context, student's motivation and academic achievement: toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Hardre, P.L. & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural student's intentions to persist in, versus dropout of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. Oxford: The Open University Press.
- Hutz, C.S.; Midgeet, A.; Pacico, C.J.; Bastianello, R.M. & Zanon, C. (2014). The relationship of hope, optimism, self-Esteem, subjective well-being, and personality in Brazilians and Americans. *Psychology*, 5, 514-522.
- Juntunen, C.L. & Wettersten, K.B. (2006). Work hope: development and initial validation of a measure. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 94-106.
- Kaufman, J.C.; Agars, M.D. & Lopez-Wagner, M.C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492-496.
- Kenny, M.E.; Gualdron, L.; Scanlon, D.; Sparks, E.; Blustein, D.L. & Jernigan, M. (2007). Urban adolescents' constructions of supports and barriers to educational and career attainment. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 336-343.
- Komaraju, M.; Karau, J.S.; Schmeck, R.R. & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51, 472-477.
- Kusurkar, R.A.; Ten Cate, T.J.; Vos, C.M.; Westers, P. & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18, 59-69.
- Landine, J. & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counseling*, 32, 200-212.
- Legault, L.; Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582.
- Maurer, W.T.; Allen, D.; Bell Gatch, D.; Shankar, P. & Sturges, D. (2013). A comparison of student academic motivations across three course disciplines. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 77-89.
- McGewon, P.S.; Putwain, D.; Simpson, G.E.; Boffy, E.; Markham, J. & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents academic motivation: personality, self-efficacy and adolescents characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278, 286.
- Nagabhushan, P. (2013). Academic motivation and engagement: an examination of its factor structure in senior school years. *European Journal of Social & Behavioral Sciences*, 2, 260-277.
- Onete, U.O.; Edet, B.P.; Udey, U.F. & Ogbor, P.B. (2012). Academic performance: a function of achievement motivation among education students of Cross River University of technology, Calabar. *Review of Higher Education in Africa*, 4, 63-83.
- O'Sullivan, G. (2011). The relationship between hope, eustress, self-efficacy, and life satisfaction among undergraduates. *Social Indicators Research*, 101, 155-172.
- Pintrich, P.R. & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.
- Rand, K.L.; Martin, A.D. & Shea, A.M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 45, 683-686.
- Rosander, P.; Bäckström, M.; Stenberg, G. (2011). Personality traits and general intelligence as predictors of academic performance: a structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 21, 590-596.

- Rotgans, J.I. & Schmidt, H.G. (2012). The intricate relationship between motivation and achievement: Examining the mediating role of self-regulated learning and achievement-related classroom behaviors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24, 197-208.
- Schumacher, R.E. & Lomax R.G. (2010). *A beginner's guide to structural equation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shkullaku, R. (2013). The Relationship between self - efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. *European Academic Research*, 4, 467-478.
- Sikhwari, D.T. (2014). A study of the relationship between motivation, self-concept and academic achievement of students at a university in Limpopo Province, South Africa. *International Journal of Education Sciences*, 6, 19-25.
- Snyder, C.R.; Shorey, H.; Cheavens, J.; Pulvers, K.M.; Adams, V.H.; III, & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820-826.
- Snyder, C.R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 11-28.
- Stavrou, N.A. (2008). Intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation: Examining self-determination theory from flow theory perspective. In F. M. Olsson (Ed.), *New developments in the psychology of motivation* (pp. 1-24). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- Stover, B.J.; Lglesia, G.; Boubeta, R.A. & Liporace, F.M. (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analysis for high school and college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 5, 71-83.
- Suárez-Álvarez, J.; Fernández-Alonso, R. & Muniz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118-123.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn & Bacon.
- Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3, 149-156.
- Thimm, C.J.; Holte, A.; Brennen, T. & Wang, A.E. (2013). Hope and expectations for future events in depression. *Frontiers Psychology*, 4, 1-6.
- Vallerand, R.J.; Pelletier, L.G.; Blais, M.R.; Brière, N.M.; Senécal, C. & Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R.J.; Pelletier, L.G.; Blais, M.R.; Brière, N.M.; Senécal, C. & Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Van Blerkom, L.D. (2009). *Collage study Skills: becoming a strategic learner*. Boston: Wadsworth.
- Van Nuland, H.J.C.; Dusseldorp, E.; Martens, R.L. & Boekaerts, M. (2010) Exploring the motivation jungle: predicting performance on a novel task by investigating constructs from different motivation perspectives in tandem. *International Journal of Psychology*, 45, 250-259.
- Vansteenkiste, M.; Niemiec, C. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement: the decade ahead* (pp.105-166). UK: Emerald Publishing.
- Weiten, W.; Dunn, S.D. & Hammer, Y.E. (2014). *Psychology applied to modern life: adjustment in the 21st century*. Mason: Cengage Learning.