

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۷/۲۷
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۳/۰۸/۲۹
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۱/۲۰

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۴، دوره‌ی ششم، سال ۲۲
شماره‌ی ۱، صص: ۱۴۰-۱۱۷

بررسی رابطه عوامل درونی (توجه، معناداری مطالب درسی و خودکارآمدی تحصیلی) با انگیزه تحصیلی دانشجویان به منظور ارائه یک مدل پیش بین

الهام امیری*

مصطفی اجتهادی**

چکیده

در ادبیات آموزش، انگیزه پیش شرط یادگیری محسوب می‌شود. افزایش کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مستلزم ارتقاء انگیزه تحصیلی آنهاست. عوامل درونی و بیرونی متعددی بر انگیزه تحصیلی دانشجویان را در دانشگاه‌ها ارتقاء بخشیم. این مقاله به بررسی رابطه عوامل درونی توجه، معناداری مطالب درسی و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه تحصیلی دانشجویان پرداخته است. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های علوم انسانی واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران تشکیل داده‌اند. روش نمونه‌گیری طبقه‌ای و خوشه‌ای تصادفی ساده و حجم آن ۴۰۰ نفر بوده است. در این پژوهش از پرسشنامه انگیزه تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲) و پرسشنامه محقق ساخته توجه، معناداری مطالب درسی و خودکارآمدی تحصیلی استفاده شد. یافته‌ها حاکی از آن است که هر سه متغیر، بر انگیزه تحصیلی اثر می‌گذارند. این متغیرها، مجموعاً ۳۸/۹ درصد از تغییرات انگیزه تحصیلی را تبیین نموده‌اند. متغیر توجه، مجموعاً با اثر مستقیم و غیر مستقیم ۰/۴۹۳، متغیر معناداری مطالب درسی با اثر مستقیم ۰/۳۳۳، و متغیر خودکارآمدی تحصیلی با اثر غیرمستقیم ۰/۳۸۹، بر انگیزه تحصیلی تأثیر می‌گذارند.

واژه‌های کلیدی: توجه، معناداری مطالب درسی، خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه تحصیلی

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران
elamiri75@yahoo.com

** دانشیار دانشگاه شهید بهشتی، گروه جامعه‌شناسی، تهران (نویسنده مسئول)
m-edjtehadi@sbu.ac.ir

مقدمه

در ادبیات آموزش، همواره از هوش و انگیزه به عنوان دو عامل مهم یادگیری و پیشرفت تحصیلی یاد شده است. با اینحال، نظام‌های آموزشی و به ویژه اساتید برای بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، بیش از هوش آنان به انگیزه آنها توجه می‌کنند؛ زیرا اولاً هوش یا استعداد افراد چندان قابل تغییر نیست در حالی که می‌توان انگیزه لازم را در افراد ایجاد و تقویت نمود؛ ثانیاً، به کارگیری هوش یا استعداد افراد مستلزم وجود انگیزه کافی در آنان است در غیر این صورت نمی‌توان از هوش و استعداد آنها در یادگیری استفاده نمود (بال، ۱۳۷۳). به همین دلیل است که صاحب‌نظران روان‌شناسی یادگیری، انگیزه را پیش شرط یادگیری می‌دانند (سیف، ۱۳۷۹). آموزش بدون خواست و تمایل یادگیرنده، بی اثر خواهد ماند. در حالی که اگر کسی واقعاً به دنبال یادگیری باشد، کمبود امکانات و مشکلات محیطی نمی‌تواند مانع رسیدن او به موفقیت شود.

انگیزه یکی از مهمترین عوامل تعیین کننده موفقیت یا شکست افراد در یادگیری به شمار می‌آید. راش^۱ (۱۹۹۴) انگیزه را عالی‌ترین شاهراه یادگیری می‌داند. در واقع وقتی از انگیزه صحبت می‌کنیم به دنبال چرایی انجام کار توسط فرد هستیم. انگیزه، انرژی یا نیروی درونی است که انسان را به انجام کار خاصی سوق می‌دهد. شدت و جهت این نیرو در طول زمان تغییر می‌کند. محرک‌های بیرونی و درونی متعددی بر ایجاد، تقویت یا تضعیف این نیرو تأثیر می‌گذارند. مثلاً علاقمندی به موضوع، موجب افزایش انگیزه و بی‌علاقگی به آن، باعث کاهش انگیزه در دانشجویان می‌گردد. با توجه به درونی بودن انگیزه، راه پی بردن به وجود آن توجه به جلوه‌های رفتاری افراد یا همان انگیزش است (ریو، ۱۳۹۱). مثلاً در کلاس درس، دانشجویی که بیشتر به درس‌ها توجه نموده، کنجکاو است و فعالانه در مباحث کلاسی مشارکت می‌کند دارای انگیزه بالاتری است.

ریو (۱۳۹۱) محرک‌های درونی مؤثر بر انگیزه را نیازها، شناخت‌ها و هیجان‌ها، و محرک‌های بیرونی را مشوق‌های محیطی می‌داند. برخی از محققان بر اساس درونی یا بیرونی بودن این محرک‌ها، انگیزش را نیز به دو دسته درونی و بیرونی تقسیم نموده‌اند (سیف، ۱۳۷۹). بر اساس این دسته‌بندی، انگیزش بیرونی بر اثر محرک‌هایی چون پول، نمره، جایزه، و

1- Rush

... به وجود می‌آید که در بیرون از فرد قرار دارند. در حالی که انگیزش درونی بر اثر محرک‌هایی چون احساس رضایت حاصل از توفیق در رسیدن به هدف به دست می‌آید که در درون فرد قرار دارد. با توجه به این که محرک‌های بیرونی خارج از کنترل فرد قرار دارند، همیشه این احتمال وجود دارد که با حذف آنها انگیزش افراد نیز از میان برود. مثلاً اگر دانشجویی صرفاً برای گرفتن نمره مطالعه نماید به محض اخذ نمره مورد نظر، مطالعه خود را متوقف خواهد کرد. اما گاه همین دانشجو که تنها به خاطر نمره یا مدرک مطالعه کرده است پس از مدتی به موضوع علاقمند شده و حتی با حذف نمره یا سایر عوامل بیرونی، مطالعه خود را متوقف نمی‌کند و همچنان علاقمند به دانستن و یادگیری درباره آن موضوع است.

واقعیت این است که نمی‌توان مرز مشخصی میان انگیزش درونی و بیرونی قائل شد. دانشجویان در هر لحظه و به درجات گوناگون، تحت تأثیر هر دو عامل درونی و بیرونی قرار گرفته و تمایل‌شان برای انجام تکالیف کم و زیاد می‌شود. در نظام‌های آموزشی همواره بر ایجاد و تقویت انگیزش درونی دانشجویان تأکید نموده‌اند. زیرا یادگیری‌های عمیق و معنادار بر اثر کنجکاوی‌ها و علاقه یادگیرنده نسبت به کشف، دستکاری، درک و فهم، و برخورد با محیط به وجود می‌آیند؛ در حالی که استفاده از تقویت و پاداش بیرونی را تنها برای یادگیری طوطی‌وار مناسب می‌دانند (سیف، ۱۳۷۹). با این حال، محرک‌های بیرونی تأثیر بسیار مهمی بر ایجاد و استمرار انگیزش درونی دارند و نمی‌توان از توجه به آنها غفلت نمود.

شناخت عوامل مؤثر بر انگیزه تحصیلی و روابط میان آنها می‌تواند به برنامه‌ریزان و اساتید کمک کند تا اشکالات موجود در فرایندهای آموزشی را شناسایی نموده و نسبت به رفع آنها و بهبود شرایط یادگیری اقدام نمایند. با توجه به پیچیدگی خلقت انسان و تنوع نیازها و خواسته‌های او، شناخت عوامل و مؤلفه‌های تأثیر گذار بر انگیزه نیز به همین نسبت پیچیده و دشوار است. استفاده از تئوری‌های مختلف مطرح شده در این حوزه به ما کمک می‌کند تا درک بهتری از واقعیت انگیزه و انگیزش داشته باشیم. برخی از تئوری‌ها به بررسی عوامل درونی و برخی به بررسی عوامل بیرونی مؤثر بر انگیزه می‌پردازند. در این مقاله تلاش می‌شود تا نقش عوامل درونی توجه، ارتباط شخصی مطالب و خودکارآمدی و ارتباط میان آنها مورد بررسی قرار گیرد، تا با استفاده از نتایج به دست آمده بتوان راهکارهایی عملی برای ارتقاء انگیزه تحصیلی دانشجویان ارائه نمود.

مبانی نظری

مرور تحقیقات و مطالعات پیشین نشان می‌دهد که بخش قابل ملاحظه‌ای از ادبیات یادگیری به مفاهیم انگیزه^۱ و انگیزش^۲ اختصاص یافته است. در بسیاری از کتب و مقالات، این دو واژه به صورت مترادف و غالباً به جای یکدیگر به کار رفته‌اند به طوری که نمی‌توان مرز دقیق میان آنها را تشخیص داد. با این حال برخی محققان تعاریف مجزایی از این دو واژه ارائه نموده‌اند. سیف (۱۳۷۹) انگیزش را عامل کلی مولد رفتار و انگیزه را علت اختصاصی یک رفتار و دقیق‌تر از انگیزش می‌داند. از نظر خداپناهی (۱۳۷۹) انگیزه، گرایش ویژه یا گرایش رفتار نسبتاً ثابت زمانی است که به موقعیت بستگی ندارد مثل انگیزه پیشرفت و انگیزه پیوندجویی، در حالی که انگیزش، مجموع متغیرهای پیچیده ارگانیسمی و محیطی است که کنش آنها به فعالیت عمومی و جهت‌دار احساس و رفتار منجر می‌شود. از نظر سیفرت (۱۹۹۲)، به نقل از سیف، (۱۳۸۲) انگیزه، نیاز یا خواست ویژه‌ای است که انگیزش را به وجود می‌آورد. انگیزه یا خواست درونی از طریق جلوه رفتاری بیرونی یا همان انگیزش قابل تشخیص و سنجش است.

افراد در هر لحظه تحت تأثیر محرک‌های^۳ گوناگونی قرار می‌گیرند که می‌توانند در فرد "انگیزه"، "نیرو" یا "میل و خواستن" ایجاد کنند. این انگیزه‌ها یا نیروها، گاه در خلاف جهت یکدیگر عمل می‌کنند. اما در یک لحظه خاص، تنها یکی از آنها می‌تواند تعیین کننده رفتار باشد. به نظر می‌رسد آن محرک، محرکی است که در آن لحظه، نیرو یا انگیزه‌ای ایجاد نموده که بر سایر نیروها یا انگیزه‌ها غلبه نموده است.

در نظام‌های آموزشی و از جمله در دانشگاه‌ها نیز به دلیل اهمیت و نقش انگیزه و انگیزش تحصیلی در افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش افت تحصیلی، این موضوع اهمیتی خاص یافته است. بسیاری از تحقیقات انجام شده، وجود همبستگی معنادار میان انگیزش و پیشرفت تحصیلی را تأیید می‌کنند (دوئک، ۲۰۰۵؛ دسی و ریان، ۱۹۸۵؛ بلوم، ۱۹۸۲، به نقل از سیف،

-
- 1- Motive
 - 2- Motivation
 - 3- Incentives
 - 4- Deci & Ryan
 - 5- Bloom

۱۳۷۹؛ یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸؛ تمنایی فر و گندمی، ۱۳۹۰؛ احمد و برونسما^۱، ۲۰۰۶؛ لی^۲، ۲۰۱۰؛ افضل، علی، اصلان خان و حمید^۳، ۲۰۱۰). در مقابل، کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان یکی از مهمترین عوامل عدم موفقیت و افت تحصیلی آنها به شمار می‌آید (جانزاده، ۱۳۹۰؛ جبرائیلی و همکاران، ۱۳۹۰؛ حبیب‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰). افت تحصیلی، باعث هدر رفت منابع مادی، مالی و عمر افراد شده و بنابراین چالش مهمی برای نظام‌های آموزشی از جمله دانشگاه‌ها محسوب می‌گردد.

نظام‌های آموزشی و به ویژه دانشگاه‌ها به منظور استفاده بهتر از منابع و ظرفیت‌های موجود و ارتقاء کیفی فعالیت‌های خود به دنبال تقویت انگیزه تحصیلی دانشجویان می‌باشند. بر اساس تعریف ریان و دسی (۲۰۰۰)، انگیزش تحصیلی عبارت است از تمایل یادگیرنده برای درگیر شدن در فعالیت یادگیری و تلاش مستمر برای انجام و به پایان رساندن آن. اما به راستی چه چیز موجب تمایل یادگیرنده برای درگیر شدن در فعالیت یادگیری می‌شود؟

بندورا یکی از ساز و کارهای مؤثر در انجام تکالیف را خودکارآمدی^۴ و باور افراد به توانایی خود می‌داند (پاجارس^۵، ۱۹۹۷؛ پینتریچ، روسر، و دی گروت^۶، ۱۹۹۴). خودکارآمدی، خودکارآمدی، سازوکاری برانگیزاننده برای دانشجویان است. وقتی دانشجویی خود را کارآمد می‌داند و انتظار موفقیت دارد، تلاش پایداری در انجام تکالیف خود انجام می‌دهد و به نحو بهتری از عهده تکالیف خود بر خواهد آمد. دانشجویانی که به شایستگی و کارآمدی خود باور دارند انگیزه تحصیلی بیشتری دارند تا دانشجویانی که به لیاقت و کارآمدی خود باور ندارند (کارشکی و نیکچهره، ۱۳۹۱).

به وجود آمدن حس خودکارآمدی تحصیلی در دانشجو مستلزم وجود دو پیش شرط است. اول آنکه دانشجو تکالیف را ارزشمند بداند، دوم آنکه، باور داشته باشد که شایستگی و کارآمدی لازم برای انجام آنها را دارد. بر اساس این تعریف، مهم نیست که دانشجو چقدر توانایی دارد، بلکه مهم این است که وی تا چه حد توانایی «باور کردن خود» را دارد. باور

- 1- Ahmad & Bruinsma
- 2- Lee
- 3- Afzal, Ali, Aslan Khan, & Hamid
- 4- self efficacy
- 5- Pajares
- 6- Pintrich, Rosser, & De Groot

خودکارآمدی، نقشی مهم در انگیزه تحصیلی، یادگیری و موفقیت بازی می‌کند (پاجارس و شانک، ۲۰۰۵، به نقل از کدیور، ۱۳۹۲). دانشجو در حین ورود به موقعیت یادگیری، حسی از خودکارآمدی را با خود دارد که برآمده از تجارب پیشین اوست. این قضاوت ذهنی بر شدت تلاش، پشتکار و مقاومت او تأثیر می‌گذارد. در واقع خودکارآمدی تحصیلی، هم تحت تأثیر عملکرد قرار می‌گیرد و هم بر آن تأثیر می‌گذارد.

در حین یادگیری، دانشجو مدام به دنبال نشانه‌هایی است که نشان دهد چطور یاد می‌گیرد (شانک، ۱۹۹۱) و بر اساس آن نشانه‌ها در مورد توانایی‌های خود قضاوت می‌کند. البته نکته حائز اهمیت آن است که تفسیر دانشجو از این نشانه‌ها مهم است و نه صرفاً خود نشانه‌ها. ارائه بازخوردهای فوری، نقش مهمی در چگونگی تفسیر توانایی‌ها و در نتیجه احساس خودکارآمدی دانشجو دارد. اگر بازخوردها نشان دهد که دانشجو پیشرفت کرده، انگیزه او برای ادامه راه افزایش می‌یابد (شانک، ۱۹۹۱). در صورتی که بازخورد نشان دهد که دانشجو پیشرفتی نداشته است، احساس ناخوشایند حاصل از ناهماهنگی ناشی از تفاوت میان هدف و عملکرد، دانشجو را به تلاش برای از بین بردن این ناهماهنگی وا می‌دارد. البته در چنین حالتی اگر بازخورد ارائه شده از سوی استاد منجر به این برداشت ذهنی در دانشجو شود که وی توان انجام آن تکلیف را ندارد، احساس خودکارآمدی و در نتیجه انگیزه دانشجو کاهش می‌یابد. بنابراین نحوه ارائه بازخورد استاد نیز بسیار مهم است.

واضح بودن بازخوردها یکی دیگر از عوامل مؤثر بر خودکارآمدی است. روشن و واضح بودن بازخوردها، باعث می‌شود تا دانشجو بداند که اشکال کار دقیقاً چیست. شناخت دقیق اشکال کار، باعث امید بیشتر دانشجو برای حل مشکل می‌شود. و این به معنی حفظ خودکارآمدی دانشجو است. اما اگر بازخورد ارائه شده واضح و روشن نباشد، دانشجو نمی‌داند که اشکال کار دقیقاً کجاست تا بتواند راه حل مناسبی برای آن پیدا کند. بنابراین این احساس ابهام، سردرگمی و ناتوانی موجب کاهش حس خودکارآمدی و در نتیجه کاهش انگیزه خواهد شد.

افراد خودکارآمد در مواجهه با موانع و دشواری‌ها سخت‌تر کار می‌کنند، پشتکار بیشتری دارند و کمتر واکنش‌های هیجانی ناسازگارانه از خود نشان دهند تا دانشجویانی که به توانایی‌هایشان تردید دارند (باندورا، ۱۹۹۷). احساس خودکارآمدی دانشجو، قدرت مقاومت و

پشتکار و تمرکز او را بر هدف و موضوع یادگیری بالا می‌برد و باعث می‌شود تا به راحتی تسلیم نشده و به تلاش خود را تا رسیدن به موفقیت ادامه دهد. خودکارآمدی در یک زمینه یا موضوع خاص موجب توجه بیشتر نسبت به آن می‌شود. چیکسنت میهایلی^۱ و همکاران (۲۰۰۵)، باور افراد به داشتن توانایی لازم برای غلبه بر چالش‌ها را یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار بر توجه و تمرکز می‌دانند. بر این اساس، افراد بیشتر به موضوعات و چالش‌هایی توجه نشان می‌دهند که فکر می‌کنند می‌توانند از عهده آن برآیند.

با این حال، برخی محرک‌ها به دلیل ویژگی‌های خاصی که دارند بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرند. اندازه، شدت، تناوب، تضاد، حرکت، تغییر و تازگی محرک‌ها باعث می‌شوند تا افراد بیشتر به آنها توجه کنند (رضائیان، ۱۳۷۲). از آنجا که جلب، حفظ و هدایت توجه یادگیرنده نسبت به موضوع آموزش، یکی از وظایف اساتید محسوب می‌گردد (شعبانی، ۱۳۷۴)، معمولاً اساتید تلاش می‌کنند تا با لحاظ کردن این ویژگی‌ها و محرک‌ها در کلاس، توجه دانشجویان را نسبت به موضوع درس جلب و حفظ نمایند. توجه می‌تواند نسبتاً ساده و سطحی و یا آگاهانه و حساب شده و عمیق باشد (شعبانی، ۱۳۷۴). یادگیری عمیق، مستلزم توجه و تمرکز آگاهانه و عمیق دانشجویان است. برانگیختن حس کنجکاوی دانشجویان از طریق پرسیدن یک سؤال یا ایجاد یک چالش بهینه، استفاده از گرافیک‌های جالب، انیمیشن، یا هر نوع فعالیتی که ناهمخوانی یا تعارض را ارائه می‌کند می‌تواند توجه دانشجویان را به مطالب مطرح شده در کلاس جلب نماید (برلین^۲، ۱۹۶۵؛ کوپ^۳، ۱۹۸۲؛ به نقل از کلر، ۲۰۱۰). این محرک‌ها در ابتدای امر می‌توانند توجه ساده و سطحی دانشجو را برانگیزند اما اگر در همین فاصله کوتاه، به ارزشمندی و ارتباط معنادار میان مطالب جدید و ذهنیات و اهداف خود ببینند، توجه کانالیزه، هدفمند و عمیق‌تر خواهد شد.

زمانی که افراد وارد دانشگاه می‌شوند، مجموعه‌ای از نگرش‌ها، باورها، و تجربیات اجتماعی و فرهنگی و ... از پیش کسب شده را با خود به محیط دانشگاه می‌آورند (دمبو^۴، ۲۰۰۴). تجارب پیشین و باورهای دانشجویان تازه وارد بر انگیزه و و نیز نحوه تعامل آنها با

1- Csikszentmihalyi & et al.

2- Berlyne

3- Kopp

4- Dembo

محیط دانشگاه اثر می‌گذارد (دمبو، ۲۰۰۴). اگر دانشجو نگرش مثبتی نسبت به رشته تحصیلی، دانشگاه و استاد داشته باشد، با علاقه و اشتیاق در کلاس‌ها حاضر می‌شود، به مطالب توجه می‌نماید و در انجام تکالیف درسی جدیت و پشتکار دارد. تمایل مثبت نسبت به محیط یادگیری، معلم یا یک درس، عامل مهمی برای موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود (تیتو^۱، ۱۹۹۸؛ رندون، گارسیا، و پرسون^۲، ۲۰۰۴؛ آلن^۳، ۲۰۰۵، به نقل از گینزبرگ و وودکوسکی^۴، ۲۰۰۹). در حالی که عدم علاقه به رشته تحصیلی، موضوع یا استاد، باعث بی میلی دانشجو برای حضور در کلاس درس، و مشارکت فعالانه او در کلاس و انجام تکالیف خواهد شد. زیرا نگرش مثبت یا منفی نسبت به یک پدیده یا موضوع می‌تواند به پدیده‌ها و موضوعات مرتبط به آنها نیز تعمیم یابد. چنانچه گاه علاقه به استاد می‌تواند دانشجو را نسبت به درس، رشته تحصیلی یا حتی دانشگاه و تحصیل علاقمند کند و بالعکس.

بر اساس تئوری جریان انرژی^۵، غرق شدن یا توجه و تمرکز زیاد در انجام یک کار، مستلزم سه پیش شرط کلیدی اهداف روشن، توازن میان چالش‌ها و مهارت‌ها، و بازخورد روشن و فوری است (چیکسنت میهایی و همکاران، ۲۰۰۵). وجود اهداف روشن، موجب مشخص شدن جهت و هدف رفتار می‌شود و از طریق کانالیزه کردن توجه به تجربه ساختار می‌دهد. تحصیل و به تدریج به دروس علاقمند شده و بر اساس این علاقمندی، اهداف بلندمدتی را برای خود ترسیم نمایند.

یادگیری عمیق و معنادار، مستلزم ارتباط مطالب با زندگی شخصی دانشجویان است. معناداری یعنی مشاهده دیدگاه‌ها، اهداف و ارزش‌های خود در محتوای دوره، بحث و گفتگوها و روش‌های مطالعه (گینزبرگ و وودکوسکی، ۲۰۰۹). به عبارت دیگر، آموزش به این موضوع بستگی دارد که یادگیرنده چه کسی است، چه نگرانی‌هایی دارد، و چگونه پدیده‌ها و رویدادها را تعبیر و درک می‌کند (گینزبرگ و وودکوسکی، ۲۰۰۹). در واقع، معناداری در بهترین حالت خود زمانی اتفاق می‌افتد که یادگیری در چارچوب و بافت فردی، اجتماعی و فرهنگی

-
- 1- Tinto
 - 2- Rendon, Garsia, & Person
 - 3- Allen
 - 4- Ginsberg & Wlodkowski
 - 5- Flow Theory

یادگیرنده انجام می‌شود. افزایش معناداری و حس مفید بودن مطالب، انرژی خواستن و میل به یادگیری را به طور طبیعی در فرد به حرکت در می‌آورد.

ارتباط مطالب با اهداف بلند مدت، ارزشها، علایق و نیازهای فطری سبب می‌شود تا دانشجو مطالب و تکالیف درسی را سازگار با خود دانسته و حس عامل بودن و هماهنگی درونی در وی به وجود آید (ریو، ۱۳۹۱). احساس عاملیت باعث می‌شود تا دانشجو آن اهداف را متعلق به خود دانسته و خود را مسئول و متعهد به تحقق آن بداند. احساس تعهد، مکانیزم خود تنظیمی را در وی فعال می‌نماید به گونه‌ای که برای رسیدن به هدف، به مشاهده، پایش، ارزشیابی ذهنی و تطبیق رفتار خود می‌پردازد (لاتام، ۱۳۸۹). زیمرمن^۱ (۲۰۰۰) معتقد است که دانشجویان خود تنظیم، انگیزه بیشتری نسبت به سایر دانشجویان دارند.

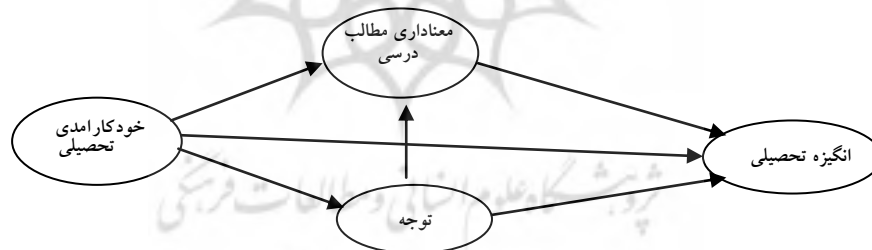
در مقابل، اگر دانشجو صرفاً به خاطر الزام اجتماعی و فشارهای بیرونی، تحصیل در دانشگاه یا رشته تحصیلی خود را انتخاب کرده باشد و مطالب و تکالیف درسی را مطابق با اهداف، تمایلات، ارزشها و نیازهای فطری خود نداند، ناهماهنگی درونی و ناسازگاری با "خود واقعی" را تجربه می‌کند (ریو، ۱۳۹۱). در این حالت، فرد احساس عاملیت نمی‌کند؛ بلکه احساس می‌کند که تحت تسلط و قدرت فرد دیگری قرار گرفته است و کنترلی بر اوضاع ندارد. بنابراین از اراده خود به عنوان ابزاری برای اجتناب از موضوع یا تغییر آن استفاده می‌کند (گینزبرگ و وودکوسکی، ۲۰۰۹).

یکی از ابزارهای مورد استفاده اساتید در این کنش متقابل، اخذ بازخورد روشن و فوری از دانشجویان است. بازخورد فوری از دانشجو استاد را از میزان معناداری مطالب از نگاه دانشجو آگاه می‌سازد و نشان می‌دهد که آیا روند کنونی باید همچنان ادامه یابد یا باید تغییراتی صورت گیرد (چیکسنت میهایبی و همکاران، ۲۰۰۵). اگر بازخوردها نشان دهد که مطالب با ارزشها، اهداف، دانسته‌ها و تجارب دانشجو همسو و منطبق است، این بدان معناست که مسیر برای جریان انرژی و تقویت انگیزش در دانشجو فراهم است. اما اگر بازخورد نشان دهد که مطالب با ارزشها، اهداف، دانسته‌ها و تجارب وی مرتبط و منطبق نیست، لزوم اتخاذ تدابیری برای ایجاد این ارتباط ضروری است. در صورتی که میان مطالب درسی و اهداف و ارزشها و نیز

دانش پیشین دانشجو ارتباطی وجود نداشته باشد، دانشجو یادگیری را بی‌معنا دانسته و همین موضوع، زمینه کاهش تدریجی انگیزه وی را فراهم خواهد ساخت.

ودکووسکی^۱ (۱۹۹۵) معتقد است که افزایش معناداری شخصی، از طریق تجارب یادگیری مشارکتی و چالش برانگیز که مستلزم تفکر بیشتر و پرسش‌های انتقادی دانشجویان است، قابل افزایش است. بدین ترتیب دانشجویان یادگیری را حاصل تلاش فکری خود می‌دانند. افلاطون معتقد است اندیشه‌هایی که حاصل تلاش فکری خود انسان است لذت بخش بوده و شوق و شغف در او ایجاد می‌کند در حالی که آموختن از دیگران چندان لذت بخش نیست (کدیور، ۱۳۹۲). مطرح نمودن مسائل دنیای واقعی و مرتبط با اهداف یادگیری، به شیوه‌ای عمل‌گرایانه و تشویق دانشجویان برای بحث در مورد تجارب مرتبط با خود در آن زمینه، می‌تواند احساس معناداری شخصی را در آنها افزایش دهد (ودکووسکی، ۱۹۹۵).

بر اساس مطالعات و پیشینه پژوهش، مدل نظری پژوهش به شکل شماره ۱ ترسیم شد. بر اساس مدل نظری فوق، هدف اصلی پژوهش حاضر پاسخ به این پرسش است که آیا در جامعه دانشجویی دانشگاه آزاد اسلامی، چنین رابطه‌ای میان متغیرهای توجه، معناداری و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه تحصیلی وجود دارد؟



شکل ۱. مدل نظری رابطه میان توجه، معناداری مطالب درسی و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه تحصیلی

فرضیه کلی پژوهش

میان متغیرهای توجه، معناداری مطالب درسی و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیمی وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی پژوهش

- ۱- میان توجه و انگیزه تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیمی وجود دارد.
- ۲- میان معناداری مطالب درسی و انگیزه تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیمی وجود دارد.
- ۳- میان خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیمی وجود دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است. این پژوهش با استفاده از روش اسنادی و میدانی انجام گرفته است. جامعه آماری این پژوهش عبارتست از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۳. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده گردید. در نهایت، با فرض خطای ۵ درصد، ۴۰۰ نفر از دانشجویان با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری در این پژوهش عبارتند از: پرسشنامه انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲) ($\alpha=۰.۸۸۵$)، پرسشنامه محقق ساخته ($\alpha=۰.۸۶۹$). روایی محتوایی پرسشنامه محقق ساخته توسط صاحب‌نظران و اساتید این حوزه مورد بررسی قرار گرفت و نظرات اصلاحی آنها اعمال گردید. روایی صوری پرسشنامه محقق ساخته از طریق اجرای آزمایشی، بررسی و سپس اصلاحات لازم اعمال گردید. به منظور بررسی روایی ابزار سنجش، علاوه بر روایی محتوایی و صوری، از روش تحلیل عاملی نیز استفاده شد. مقدار شاخص KMO (آزمون کرویت بارتلت) مربوط به هر یک از مقیاس‌های پرسشنامه، از مقادیر مطلوبی برخوردار بودند. بنابراین می‌توان گفت که ابزار سنجش از اعتبار سازه برخوردار است. نتایج حاصل از تحلیل عاملی در جدول ذیل آمده است.

جدول ۱. نتایج تحلیل عاملی به منظور بررسی روایی ابزارهای سنجش محقق ساخته

Sig	df	Value		
۰/۰۰۰	۹۱	۰/۸۹۵	KMO	توجه
-	-	۲۰۱۷/۰۶۹	آزمون کرویت بارتلت	
۰/۰۰۰	۲۱	/۸۹۵	KMO	معناداری مطالب درسی
-	-	۹۵۶/۴۳۳	آزمون کرویت بارتلت	
۰/۰۰۰	۵۵	۰/۹۰۵	KMO	خودکارآمدی تحصیلی
-	-	۱۵۸۶/۱۷۶	آزمون کرویت بارتلت	

یافته‌های پژوهش

به منظور بررسی سه فرضیه فرعی تحقیق، رابطه هر یک از آنها با انگیزه تحصیلی به صورت مجزا بررسی گردید. با در نظر گرفتن ملاحظات آماری لازم اعم از کمی بودن توزیع داده‌ها، به هنجار بودن توزیع داده‌ها و خطی بودن رابطه میان دو متغیر، از ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه میان متغیرها استفاده شد که نتایج آن به شرح ذیل می‌باشد:

جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای توجه، معناداری مطالب درسی و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه تحصیلی

Sig	ضریب همبستگی پیرسون	فرضیه
۰/۰۰۰	۰/۵۸۷	میان توجه و انگیزه تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیمی وجود دارد
۰/۰۰۰	۰/۵۹۷	میان معناداری مطالب درسی و انگیزه تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیمی وجود دارد
۰/۰۰۰	۰/۴۶۷	میان خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیمی وجود دارد

بر اساس داده‌های جدول فوق، هر سه متغیر وابسته توجه، معناداری و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه تحصیلی همبستگی نسبتاً مناسب و مثبتی دارند. بر این اساس، افزایش در هر یک از این متغیرها با افزایش انگیزه تحصیلی و کاهش در هر یک از آنها با کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان همراه است.

در ادامه، به کمک دستور رگرسیون خطی چندگانه (به روش enter)، اثر متغیرهای مستقل بر وابسته و اولویت‌بندی آنها بر حسب میزان اثر بررسی گردید.

بر اساس داده‌های جدول شماره ۳، سه متغیر توجه، معناداری مطالب درسی و خودکارآمدی تحصیلی، جمعاً ۳۸/۹ درصد از تغییرات انگیزه تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌نمایند. با استفاده از نتایج جدول فوق و روش تحلیل مسیر، میزان اثر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای توجه، معناداری مطالب درسی و خودکارآمدی تحصیلی به شرح ذیل محاسبه گردید: در مجموع، بر اساس نتایج جدول شماره ۴، می‌توان گفت که متغیرهای توجه، خودکارآمدی تحصیلی و معناداری شخصی مطالب به ترتیب، بیشترین تأثیر (مجموع تأثیر

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون متغیرهای توجه، معناداری مطالب درسی و خودکارآمدی تحصیلی برای پیش‌بینی انگیزه تحصیلی

ΔR^2	R^2	Sig	t	ضریب رگرسیونی استاندارد شده β	خطای استاندارد	ضریب رگرسیونی استاندارد نشده B	متغیرهای مستقل	
۰/۳۸۹	۰/۳۹۳	۰/۰۰۰	۳/۹۴۵	۰/۲۷۱	۰/۰۹۲	۰/۳۶۵	توجه	مرحله اول (متغیر وابسته: انگیزه تحصیلی)
		۰/۰۰۰	۴/۹۶۶	۰/۳۳۳	۰/۰۹۰	۰/۴۴۸	معناداری مطالب درسی	
		۰/۱۵۷	۱/۴۱۷	۰/۰۷۶	۰/۰۷۲	۰/۱۰۳	خودکارآمدی تحصیلی	
۰/۶۵۷	۰/۶۵۸	۰/۰۰۰	۱۷/۱۱۳	۰/۶۶۸	۰/۰۳۹	۰/۶۶۸	توجه	مرحله دوم (متغیر وابسته: معناداری مطالب درسی)
		۰/۰۰۰	۵/۰۳۲	۰/۱۹۶	۰/۰۳۹	۰/۱۹۶	خودکارآمدی تحصیلی	
۰/۴۳۴	۰/۴۳۶	۰/۰۰۰	۱۷/۵۲۵	۰/۶۶۰	۰/۰۳۸	۰/۶۶۰	خودکارآمدی تحصیلی	مرحله سوم (متغیر وابسته: توجه)

جدول ۴. تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته

متغیرها	انواع تأثیر	
	مستقیم	غیر مستقیم
توجه	۰/۲۷۱	۰/۲۲۲
معناداری مطالب درسی	۰/۳۳۳	-
خودکارآمدی تحصیلی	-	۰/۳۸۹
کل	۰/۴۹۳	۰/۴۹۳

مستقیم و غیرمستقیم) را بر انگیزش تحصیلی دانشجویان داشته‌اند.

فرضیه ۱. بین توجه و انگیزه تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیمی وجود دارد.

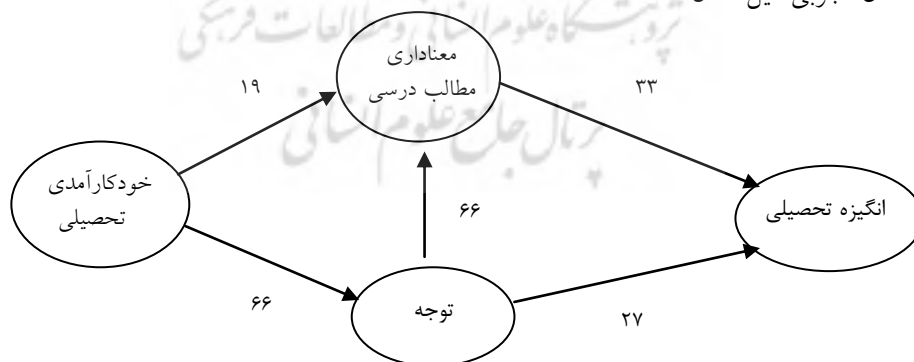
بر اساس جدول شماره ۱، متغیر توجه هم به طور مستقیم با ضریب تأثیر ۰/۲۷۱ و هم به طور غیرمستقیم و از طریق متغیر معناداری مطالب درسی با ضریب ۰/۲۲۲ بر انگیزه تحصیلی اثر می‌گذارد. مجموع تأثیرات مستقیم و غیر مستقیم متغیر توجه بر انگیزه تحصیلی ۰/۴۹۳ می‌باشد. بر این اساس، به ازای یک واحد افزایش در متغیر "توجه"، انگیزه تحصیلی به میزان ۰/۴۹۳ واحد افزایش می‌یابد.

فرضیه ۲. بین معناداری مطالب درسی و انگیزه تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیمی وجود دارد.

بر اساس جدول شماره ۱، متغیر معناداری مطالب درسی رابطه مستقیم و معناداری با انگیزه تحصیلی دارد. بر اساس ضریب بتا، به ازای یک واحد افزایش در متغیر "معناداری مطالب درسی"، انگیزه تحصیلی به میزان ۰/۳۳۳ واحد افزایش می‌یابد.

فرضیه ۳. بین خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیمی وجود دارد. بر اساس جدول شماره ۳، رابطه مستقیم معناداری میان خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی وجود ندارد. اما با توجه به معنی‌داری رابطه متغیر خودکارآمدی تحصیلی و متغیر معناداری مطالب درسی، می‌توان گفت که متغیر خودکارآمدی تحصیلی به طور غیرمستقیم از طریق متغیر معناداری مطالب درسی بر انگیزه تحصیلی اثر می‌گذارد. علاوه بر این، از آنجا که رابطه معناداری میان خودکارآمدی و متغیر توجه دانشجویان وجود دارد، می‌توان گفت که متغیر خودکارآمدی از طریق متغیر توجه و متغیر معناداری نیز بر انگیزه تحصیلی تأثیر می‌گذارد. به طور کلی میزان اثر غیرمستقیم متغیر خودکارآمدی بر انگیزه تحصیلی ۰/۳۸۹ می‌باشد. بر این اساس، به ازای یک واحد افزایش در متغیر "خودکارآمدی تحصیلی"، انگیزه تحصیلی به میزان ۰/۳۸۹ واحد افزایش می‌یابد.

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون و تحلیل مسیر داده‌های این پژوهش را می‌توان در قالب مدل تجربی ذیل نشان داد:



شکل ۲. مدل تجربی رابطه میان توجه، معناداری مطالب درسی و خودکارآمدی تحصیلی با انگیزه تحصیلی

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج تحقیق حاضر، توجه با انگیزه تحصیلی رابطه مستقیمی داشته و با افزایش انگیزه تحصیلی دانشجویان همراه است. نتایج این تحقیق، یافته‌های استامر^۱ (۲۰۰۹)، صالحی و همکاران (۱۳۸۹)، کاوسیان و همکاران (۱۳۸۶)، سلطان‌القرایی و کریمی (۱۳۸۵)، سید جوادین (۱۳۸۱) را تأیید نموده و با آنها همسو است.

یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که متغیر توجه و تمرکز بر مطالب درسی بیشترین اثر را بر انگیزه تحصیلی دانشجویان داشته است. توجه و تمرکز، شرط لازم برای کنش متقابل با استاد و ورود به چرخه یادگیری است. تا زمانی که دانشجو به مطلبی توجه نکند نمی‌تواند در مورد قابل فهم بودن آن و یا ارتباط آن با اهداف، ارزش‌ها و باورهای خود قضاوت نماید. شرط درک و یادگیری هر مطلبی توجه است. البته توجه و تمرکز بر مطالب درسی می‌تواند سطحی و کوتاه مدت یا عمیق و طولانی مدت باشد. هر چقدر توجه و تمرکز عمیق‌تر و طولانی‌تر باشد احتمال درک معناداری مطالب درسی نیز افزایش می‌یابد.

شیوه آغاز آموزش، نقش مهم و تعیین کننده‌ای در جلب توجه دانشجو خواهد داشت. توجه اولیه دانشجو در کلاس‌های درس، تا حدود زیادی به احساس خودکارآمدی و نگرش قبلی او به تحصیل، رشته تحصیلی، دانشگاه، اساتید و غیره بستگی دارد. هرچقدر این نگرش مثبت‌تر باشد، او آمادگی بیشتری برای توجه به مطالب خواهد داشت. دانشجویی که رشته تحصیلی و دانشگاه خود را بر اساس علاقه انتخاب کرده باشد یا ذهنیت مثبتی از آن داشته باشد، به مراتب بیش از سایرین به مطالب مطرح شده در کلاس توجه نموده و در انجام فعالیت‌های یادگیری مشارکت می‌کند. در مقابل، خودکارآمدی پایین و نگرش منفی نسبت به رشته تحصیلی، دانشگاه، اساتید و غیره، باعث می‌شود تا دانشجو از توجه کردن و پرداختن به دروس اجتناب نماید. شناخت دلایل نگرش منفی دانشجو می‌تواند به استاد کمک کند تا در حد امکان نسبت به اصلاح آنها اقدام نماید.

بخش قابل ملاحظه‌ای از نگرش دانشجویان به تحصیل و رشته‌های تحصیلی پیش از ورود دانشجو به دانشگاه، خارج از محیط دانشگاه و به تدریج تحت تأثیر عوامل و فاکتورهای متعدد فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و و تعامل میان آنها شکل گرفته است. بنابراین نظام

انتخاب و پذیرش دانشجویان می‌بایست در کنار سنجش علمی دانشجویان، به نگرش‌ها، تمایلات و اهداف بلندمدت دانشجویان نیز توجه نماید، تا دانشجویانی را که نگرش مثبتی به تحصیل در آن دانشگاه و رشته دارند در اولویت پذیرش قرار دهد. با این حال در برخی موارد، دانشجویانی که در ابتدا علاقه چندانی به رشته تحصیلی خود ندارند در حین تحصیل و به تدریج به آن علاقمند شده و حتی اهداف بلندمدت خود را نیز متناسب با این علاقمندی تغییر می‌دهند و بالعکس. بنابراین تغییر نگرش دانشجویان پس از ورود به محیط دانشگاه نیز امکانپذیر است. این تغییر نگرش به عوامل بسیاری چون تحولات ایجاد شده در بستر جامعه (تحولات اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و غیره) و نیز نوع تعاملات صورت گرفته دانشجویان با اساتید و سایر دانشجویان در محیط دانشگاه صورت می‌گیرد. اساتید می‌توانند در تعامل و کنش متقابل با دانشجویان و تفسیر و تحلیل این دگرگونی‌ها و تحولات، نقش بسیار مهمی را در تغییر نگرش دانشجویان ایفا نمایند. ارائه حمایت‌های عاطفی و علمی لازم جهت فراهم نمودن فرصت کسب تجربیات موفقیت آمیز برای دانشجویی که بر اثر شکست‌های تحصیلی پیشین، خودکارآمدی و نگرش مثبت لازم برای یادگیری ندارد، زمینه را برای تقویت خودکارآمدی تحصیلی و در نتیجه نگرش مثبت به درس و دانشگاه فراهم می‌نماید.

اصلاح نگرش نفی دانشجویان، مستلزم شناخت ریشه‌ها و دلایلی است که منجر به این تمایلات شده است. استاد می‌تواند طی کنش متقابل و ارتباط صمیمانه‌ای که با دانشجویان دارد دلایل را دریابد و در حد امکان، و متناسب با ماهیت آنها، اقداماتی را برای اصلاح و بهبود نگرش دانشجویان انجام دهد. به طور کلی هر اقدامی که باعث علاقمند شدن و جذب دانشجویان به دانشگاه، کلاس درس و موضوع یادگیری شود می‌تواند بر انگیزه تحصیلی آنها تأثیرگذار باشد. برقراری ارتباط و تعامل اثربخش با دانشجویان علاوه بر سرمایه‌های تجربی و علمی، تا حد زیادی مستلزم هوش عاطفی اساتید است. بنابراین ارتقاء هوش عاطفی یا مهارت‌های ارتباطی اساتید می‌تواند نقش مهمی در افزایش حمایت‌های عاطفی و علمی و در نتیجه افزایش خودکارآمدی و تغییر نگرش دانشجویان داشته و موجبات افزایش انگیزه تحصیلی آنها را فراهم نماید.

استادی که به موضوع درس واقعاً علاقمند باشد و با اشتیاق و دلسوزی تدریس نماید و در تعامل با دانشجویان با آنها همدلی نموده و به شخصیت آنها احترام بگذارد، نگرش مثبتی

نسبت به درس و کلاس و دانشگاه ایجاد خواهد نمود. از آنجا که بسیاری از این ویژگی‌ها شخصیتی است و نهادینه شدن آنها در وجود فرد سال‌ها به طول انجامیده، نوعی سرمایه اجتماعی محسوب می‌شود که دانشگاه‌ها باید در هنگام انتخاب و جذب اعضای هیأت علمی به آن توجه ویژه‌ای داشته باشند. برگزاری دوره‌های آموزشی و تبادل تجربیات اساتید در این زمینه، می‌تواند به تقویت این ویژگی‌ها و افزایش حمایت‌های عاطفی و نهایتاً انگیزه تحصیلی دانشجویان کمک نماید.

حمایت‌های عاطفی، تنها به اساتید محدود نمی‌شود بلکه دانشگاه می‌تواند از طریق ارائه تسهیلات و تجهیزات و امکانات علمی و رفاهی بر جذب دانشجویان و ایجاد علاقه و نگرش مثبت در آنها کمک نماید. منابع آموزشی متناسب با سطح علمی دانشجویان که قابل فهم و دارای جذابیت‌های بصری نیز باشد می‌تواند بر جذب و علاقه دانشجویان تأثیرگذار باشد. استفاده از روش‌ها و ابزارهای متنوع تدریس که از ویژگی‌هایی چون اندازه، شدت، تناوب، تضاد، حرکت، تغییر و تازگی محرک‌ها استفاده نموده باشد می‌تواند از یکنواختی و کسل‌کنندگی محیط کلاس جلوگیری نموده و توجه دانشجویان را حفظ نماید. بنابراین آشنایی اساتید با روش‌های متنوع تدریس و ابزارهای جدید آموزشی و نیز امکان استفاده از آنها در کلاس‌های درس می‌تواند زمینه را برای جذب و جلب توجه اولیه دانشجویان را فراهم نماید. شروع نمودن آموزش با طرح پرسش‌های چالش برانگیز و اصولی، مرتبط با پیش زمینه‌های شناختی و عاطفی دانشجویان؛ یکی از ابزارهای بسیار مؤثری است که می‌تواند با استفاده از میل غریزی افراد به یادگیری، آنها را به سمت توجه آگاهانه و عمیق سوق دهد. شوق یادگیری و یافتن پاسخ پرسش‌ها، دانشجو را به سمت مطالعه بیشتر سوق می‌دهد. وقتی یادگیری توسط خود دانشجو انجام می‌شود لذتی درونی در وی ایجاد می‌کند که انگیزه وی را افزایش می‌دهد. بر اساس یافته‌های تحقیق حاضر، خودکارآمدی تحصیلی یکی دیگر از متغیرهایی است که با انگیزه تحصیلی رابطه مستقیم داشته است. این نتایج، با یافته‌های سیشیویتسا^۱ (۲۰۰۷)، وانگ و بیدل^۲ (۲۰۰۳)، نعیمی (۱۳۹۱)، ظهیری ناو و رجیبی (۱۳۸۸)، مولوی و همکاران (۱۳۸۶)، کاوسیان و همکاران (۱۳۸۶) همسو بوده و آنها را تأیید می‌کند.

1- Sichivitsa

2- Wange, & Biddle

یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی پس از توجه و تمرکز، بیشترین اثر را بر انگیزه دانشجویان داشته است. خودکارآمدی تحصیلی عبارتست از باور دانشجو نسبت به توانایی‌های خود برای انجام تکالیف یادگیری. نکته حائز اهمیت در این تعریف آنست که توانایی واقعی دانشجو، ملاک خودکارآمدی دانشجو نیست، بلکه مهم آنست که وی تا چه حد توانایی «باور کردن خود» را دارد. مهمترین منبع باورهای خودکارآمدی، تفسیر نتایج تکالیف پیشین است. ارائه حمایت‌های علمی و عاطفی از سوی اساتید و خانواده‌ها نقش مهمی در موفقیت و در نتیجه اعتماد به نفس و تقویت حس خودکارآمدی دانشجویان دارد. نظارت بر تکالیف دانشجویان و ارائه بازخورهای روشن و فوری به آنها، امید و احساس خودکارآمدی آنها را افزایش می‌دهد. بازخوردها علاوه بر فوری و واضح بودن، باید به گونه‌ای به دانشجو ارائه شوند که بر قضاوت وی از توانایی‌هایش تأثیر منفی نگذارند. در واقع بازخوردها نباید موجب کاهش حس خودکارآمدی در دانشجویان شود بلکه باید با مشخص نمودن اشکالات کار و ارائه راهنمایی‌ها و حمایت‌های لازم، امید موفقیت را در دل دانشجویان زنده کند.

یکی دیگر از منابع خودکارآمدی، عواطف و هیجانات دانشجویان است. هیجاناتی منفی مثل ترس، استرس و اضطراب سبب کاهش خودکارآمدی دانشجو می‌شوند. استادی که دارای ویژگی‌هایی چون همدلی، دلسوزی، اشتیاق، مثبت اندیشی و صمیمیت باشد و در برخورد با دانشجویان، شخصیت آنها را محترم بدارد زمینه را برای کاهش هیجانات منفی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی فراهم می‌نماید. تأیید و تشویق نیز عامل مهمی برای افزایش امید و احساس خودکارآمدی دانشجو محسوب می‌گردد. به ویژه اگر توسط کسانی ارائه شود که بیش از سایرین مورد قبول دانشجو هستند و به نوعی نقش الگو را برای آنها ایفا می‌کنند. البته هر قدر این تشویق‌ها واقعی‌تر باشند و به موقع ارائه شوند، تأثیرگذاری بیشتری خواهند داشت. مشاهده عمل دیگران نیز می‌تواند بر میزان خودکارآمدی افراد تأثیر بگذارد. ارائه مثال‌ها و الگوهای واقعی از افرادی که شرایطی همچون این دانشجویان داشته‌اند اما با تلاش و پشتکار توانسته‌اند به موفقیت‌های چشم‌گیری دست پیدا کنند می‌تواند احساس خودکارآمدی دانشجویان را افزایش دهد. زیرا آنها با مقایسه وضعیت خود و دیگرانی که توسط اساتید و خانواده و غیره به عنوان مثال مطرح شده‌اند امیدوار می‌شوند و به این نتیجه می‌رسند که اگر

افرادی با وضعیت آنها توانسته‌اند موفق شوند پس آنها هم می‌توانند. ارائه این مثالها و الگوها می‌تواند از طریق رسانه‌های دیداری و شنیداری و غیره نیز انجام شود و همان تأثیرگذاری یا شاید بیشتر را داشته باشد. بنابراین الگو سازی توسط خانواده، جامعه، دانشگاه و حتی اساتید نقش مهم و مؤثری بر افزایش خودکارآمدی دانشجویان دارد. هر قدر شباهت این الگوها و مثالها با دانشجویان بیشتر باشد میزان تأثیرگذاری آنها نیز بیشتر می‌شود.

دانشجویانی که خودکارآمدی بالاتری دارند با اعتماد به نفس بیشتری وارد تعاملات و گفتگوهای کلاسی با استاد و همکلاسی‌های خود می‌شوند و با کنش متقابل با آنها سعی می‌کنند میان مطالب مطرح شده با دانسته‌ها و تجارب پیشین خود ارتباط برقرار نمایند. در عین حال، وقتی دانشجویان در یک موضوع یا درس خاص، احساس خودکارآمدی بیشتری داشته باشند نسبت به آن نگرش مثبت‌تری پیدا کرده و بیشتر به آن توجه می‌کنند. زیرا بر این باورند که دانش و مهارت‌های لازم را برای غلبه بر چالش‌های مربوط به آن دارند.

یافته دیگر این تحقیق مربوط به وجود رابطه مستقیم میان معناداری مطالب درسی و انگیزش تحصیلی دانشجویان است. این یافته با نتایج تحقیق سیشیویتسا (۲۰۰۷)، نعیمی (۱۳۹۱)، سید جوادین (۱۳۸۱) همسو بوده و آنها را تأیید می‌نماید.

پس از توجه و تمایل اولیه دانشجوی، آنچه که در ادامه، باعث حفظ توجه و تمرکز دانشجو شده و انگیزه یادگیری وی را تقویت می‌کند، ارتباط شخصی مطالب با زندگی دانشجویان یا همان احساس معناداری است. معناداری، به مفید بودن مطالب از منظر دانشجو اشاره دارد که به طور مستقیم بر انگیزش تحصیلی تأثیر می‌گذارد. دانشجو زمانی معناداری را احساس می‌کند که اولاً ارتباط میان مطالب درسی را با دانسته‌ها و تجارب قبلی خود درک نماید و ثانیاً ارتباط میان آنها را با نیازها، ارزش‌ها و اهداف آینده خود مشاهده نماید. در هنگام آموزش، اساتید باید با ارائه مثال‌هایی واقعی از وضعیت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و غیره جامعه یا بررسی اتفاقات و مسائل روز جامعه، مرتباً میان مطالب جدید و دانسته‌ها و تجارب پیشین و نیازها ارزش‌ها و اهداف آینده دانشجویان ارتباط برقرار نمایند. ایجاد فضایی دوستانه و راحت برای گفتگو و مشارکت فعال دانشجویان، زمینه را برای بیان تجارب، دانسته‌ها و اندیشه‌های آنها فراهم می‌سازد.

انتخاب منابع و مطالب آموزشی و حتی نوع ارائه آنها باید منطبق با بافت فردی، اجتماعی

و فرهنگی دانشجو باشد به طوری که دانشجو دیدگاه‌ها و ارزش‌های خود را در محتوای دوره، بحث و گفتگوها و روش‌های مطالعه ببیند. بنابراین منابع آموزشی باید تا حد امکان با شرایط بومی افراد ارتباط داشته باشند. بومی سازی منابع آموزشی و استفاده از مثال‌ها و تصاویر و ... می‌تواند به ارتباط بیشتر آنها با شرایط دانشجویان کمک کند.

ارتباط مؤثر با دانشجویان مستلزم استفاده از روش‌هایی است که متناسب با عواطف و نوع هوش آنها باشد. افزایش مهارت‌های ارتباطی اساتید و استفاده از روش‌های گوناگون تدریس شرط لازم برای برقراری تعامل مناسب با دانشجویان و در نتیجه فراهم نمودن زمینه برای تقویت حس معناداری است. بنابراین توجه به مهارت‌های ارتباطی به عنوان یکی از شروط مهم انتخاب و جذب اعضاء هیأت علمی دانشگاه‌ها ضروری به نظر می‌رسد. برگزاری کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های ارتباطی و روش‌های مختلف تدریس، بر افزایش تعامل اثربخش اساتید و دانشجویان و در نهایت افزایش احساس معناداری تأثیر می‌گذارد.

منابع

- اجتهادی، مصطفی (۱۳۸۳). دامنه کنش متقابل، *پژوهشنامه علوم انسانی*، شماره ۳۲-۳۱، ص ۱-۱۲.
- بال، ساموئل (۱۳۷۳). انگیزش در آموزش و پرورش (چاپ اول)، ترجمه سیدعلی اصغر مسدد، انتشارات دانشگاه شیراز.
- تمنایی‌فر، محمدرضا و گندمی، زینب (۱۳۹۰). رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی دانشجویان، *فصلنامه راهبردهای آموزش*، دوره ۴، شماره ۱، ۱۹-۱۵.
- جانزاده، علیرضا (۱۳۹۰). بررسی عوامل اثرگذار بر افت تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی: تحلیلی بر پرونده‌های کمیسیون موارد خاص و نظرات معاونان دانشجویی، *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، سال سوم، شماره ۳، ۱۶۲-۱۳۷.
- جبرائیلی، محمد؛ موسوی واعظی، سیدجواد؛ میکائیلی، پیمان، سعادتیان، رامین؛ عقلمند، سیامک (۱۳۹۰). علل افت تحصیلی دانشجویان استعداد درخشان دانشگاه علوم پزشکی

- ارومیه، *مجله افق توسعه آموزش پزشکی*، سال ۴، شماره ۳، ۲۵-۲۱.
- حبیب‌زاده، شهرام؛ علیزاده، هما؛ پورفرضی، فرهاد؛ قاسمی، احمد؛ و امینی‌ملکی، طاهر (۱۳۹۰). بررسی میزان افت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن در دانشجویان، *مجله سلامت و مراقبت*، سال سیزدهم، شماره ۳، ۲۹-۳۳.
- خداپناهی، محمدکریم (۱۳۷۹). انگیزش و هیجان (چاپ دوم)، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
روحی، قنبر و آسایش، حمید (۱۳۹۱). وضعیت انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲ (۳)، ۱۵۹-۱۵۲.
- رضاخانی، سیمین‌دخت (۱۳۸۶). بررسی انگیزه‌های درونی و بیرونی پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، سال دوم، شماره دوم، ۸۵-۱۰۶.
- رضائیان، علی (۱۳۷۲). مدیریت رفتار سازمانی (مفاهیم، نظریه‌ها و کاربردها) (چاپ اول)، انتشارات دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- ریو، جان مارشال (۱۳۹۱). انگیزش و هیجان (چاپ هجدهم)، ترجمه سید محمدی، یحیی، نشر ویرایش.
- سلطان‌القزایی، خلیل و کریمی، مدد (۱۳۸۵). بررسی تغییر انگیزش پیشرفت در دانشجویان دانشگاه تبریز، *فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، شماره ۲، ۲۳۰-۲۱۳.
- سیدجوادین، سیدرضا (۱۳۸۱). بررسی عوامل مرتبط با انگیزش یادگیری دانشجویان دانشگاه تهران، *مجله مجتمع آموزش عالی قم*، سال چهارم، شماره پانزدهم، زمستان: ۲۵۶-۲۲۱.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۲). اندازه‌گیری، سنجش، ارزشیابی آموزشی، تهران: نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۹). روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی آموزش و یادگیری)، تهران: انتشارات آگاه.
- شعبانی، حسن (۱۳۷۴). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)* (چاپ پنجم)، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)
- صالحی، محمد، حاجی‌زاد، محمد، فلاح، علی، لسیم بهرامی، حمیده (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه‌های آزاد اسلامی مازندران،

فصلنامه تخصصی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر، سال چهارم،

شماره نهم، تابستان ۱۳۸۹: ۸۶-۷۳.

عباسیان‌فرد، مهنوش؛ بهرامی، هادی و احقر، قدسی (۱۳۸۹). رابطه احساس خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی، **فصلنامه روانشناسی کاربردی**، سال

۴، شماره ۱ (۱۳)، ۹۵-۱۰۹.

ظهیری‌ناو، بیژن؛ رجبی، سوران (۱۳۸۸). **دو ماهنامه دانشگاه شاهد**، سال شانزدهم، شماره ۳۶،

۸۰-۶۹.

فرانکن، رابرت (۱۹۳۹). انگیزش و هیجان (چاپ سوم)، ترجمه شمس اسفندآباد، حسن،

محمودی، غلامرضا، امامی‌پور، سوزان (۱۳۸۹)، نشر نی.

کارشکی، حسین و محسنی، نیکچهره (۱۳۹۱). انگیزش در یادگیری و آموزش (نظریه‌ها و کاربردها) (چاپ اول). تهران آوای نور.

کاوسیان، جواد؛ فراهانی، محمدنقی؛ کدیور، پروین؛ هومن، عباس؛ شهرآرای، مهناز؛ فرزاد،

ولی‌اله (۱۳۸۶). مطالعه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر

دبیرستان‌های سراسر کشور در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳، فصلنامه علمی - پژوهشی

روانشناسی دانشگاه تبریز، سال دوم، شماره ۸، ۸۵-۱۰۸.

کدیور، پروین (۱۳۹۲). روان‌شناسی تربیتی (چاپ پانزدهم)، تهران، سازمان مطالعه و تدوین

کتاب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

کریمی، یوسف (۱۳۸۸). نگرش و تغییر نگرش (چاپ هفتم)، تهران: نشر ویرایش.

لاتام، گری پی (۱۳۸۹). انگیزش شغلی؛ تاریخچه، نظریه، پژوهش، و عمل (چاپ اول)، ترجمه

نسرین ارشدی، انتشارات جاودانه.

مولوی، پرویز؛ رستمی، خلیل؛ فدایی‌نائینی، علیرضا؛ محمدنیا، حسین؛ رسول‌زاده، بهزاد

(۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر در کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی

اردبیل، **مجله علمی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران**، دوره ۲۵، شماره ۱،

بهار ۱۳۸۶: ۵۸-۵۳.

نعامی، عبدالزهرا (۱۳۹۱). رابطه‌ی بین کیفیت تجارب یادگیری و بی‌انگیزگی تحصیلی

دانشجویان، **مجله مطالعات آموزش و یادگیری**، دوره سوم، شماره اول، ۱۲۹-۱۱۱.

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*، ۹ (۱)، ۷۹-۸۵.

Afzal, Hasan., Ali, Imran., Aslan Khan, Muhammad., Hamid, Kashif. (2010). A Study of University Students' Motivation and Its Relationship with Their Academic Performance. *International Journal of Business and Management*, 4 (5)80-88

Ahmed, W., & Bruinsma, M. (2006). A Structural Model of Self-Concept, Autonomous Motivation and Academic Performance in Cross-Cultural Perspective. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 4 (3) 551-576.

Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY, USA: W. H. Freeman.

Bandura, A. (2001). *Guide for Constructing Self-Efficacy Scales*. Stanford, CA, USA: Stanford University.

Bandura, A., & Nancy, E. A. (1997). Analysis of Self – Efficacy Theory of Behavioral Change, *Cognitive Therapy and Research*. 1 (4), 287-310.

Bong, M., & Clark, R. E. (1999). “Comparison between Self-Concept and Self-Efficacy in Academic Motivation Research.” *Educational Psychologist*, 34 (3), 139–153.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamedh, S., Nakamura, J. E, Andrew, J. (Ed)., & Dweck, C. S. (Ed). (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. New York, NY, US: Guilford Publications. (598-608).

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Dembo, M. H. (2004). *Motivation and Learning Strategies for College Success: A Self-Management Approach*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, New Jersey, Second Edition, London.

Elliot, A., & Dweck, C. S. (Eds.) (2005). *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.

Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R., J. (2009). *Diversity and Motivation*. Culturally Responsive Teaching in College, Jossey-Bass.

Keller, J. M. (2010). *Five Fundamental Requirements for Motivation and Volition in Technology-Assisted Distributed Learning Environments*, Dol 10.5216/ia.v 35i2.12668

- Lee, I-C. (2010). The Effect of Learning Motivation, Total Quality Teaching and Peer-Assisted Learning on Study Achievement: Empirical Analysis from Vocational Universities or Colleges' Students in Taiwan, *the Journal of Human and Adult Learning*, 2, 56-73.
- Pajares, F. (1997). "Current Directions in Self-Efficacy Research." in Advances in Motivation and Achievement, edited by Martin L. Maehr and Paul R. Pintrich. Greenwich, CT, USA: JAI Press.10, 1-49
- Pintrich, P. R., Rosser W. R., & De Groot, E. A. M. (1994). "Classroom and Individual Differences in Early Adolescents' Motivation and Self-Regulated Learning." *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 139-161.
- Rush, S. (1994). Analysis for Determining Factors that Place Elementary Students at Risk. *J Educational Research*, 87 (6) 325-33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67
- Schunk, D. H. (1991). Self- efficacy and Academic Motivation, *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Sichivitsa, V. O. (2007). *The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music*, Research Studies in Music Education, Published by: <http://www.sagepublications.com>
- Stamer, R. A. (2009). Choral Student Perceptions of Effective Motivation Strategies. *The national Association for Music Education*, 28 (1), 25-32.
- Wange, C. K., Biddle, J., & Stuart J. H. (2003). Intrinsic Motivation towards Sports in Singaporean Students: The Role of Sport Ability Beliefs, *Journal of Health Psychology*, 8 (5), 515-523.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.