

تحقیق حاضر با عطف توجه به رویکردهای نظری و پژوهش‌هایی تجربی که به جنبه‌های غیرآموزشی فرآیند تحصیل و تأثیر آنها بر پیامدهای تحصیلی تأکید داشته‌اند، سازمان یافته است. بدین اعتبار با تأکید بر مفاهیمی نظیر دل‌بستگی تحصیلی، احساس اشتراک، کنترل تحصیلی و به‌طور کلی ساز و کارهایی که دانشجویان برای انطباق و به‌ویژه سازگاری روانی - اجتماعی با دانشگاه به‌کار می‌برند، تأثیر جامعه‌پذیری دانشگاهی بر انگیزش تحصیلی دانشجویان بررسی شده است.

در پژوهش حاضر با استفاده از دو پرسشنامه انگیزش تحصیلی (AMS) مبتنی بر نظریه خودمختاری و پرسشنامه تاکتیک‌های جامعه‌پذیری در دانشگاه بر پایه آراء وایدمن، بوگنر و سامیچ، رابطه بین دو متغیر مذکور بررسی می‌شود.

نمونه این تحقیق را ۳۰۷ نفر از دانشجویان شاغل به تحصیل در غالب رشته‌های تحصیلی دانشگاه شاهد (اعم از پزشکی و غیرپزشکی) تشکیل می‌دهند.

نتایج تحقیق به‌طور کلی رابطه معنی‌دار بین نوع انگیزه تحصیلی با سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی و نقش تعدیل‌کننده متغیر جنسیت در این رابطه را تأیید می‌کند. این نتایج نشان می‌دهد که بیشترین میزان پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویانی مشاهده می‌شود که انگیزش تحصیلی آنها درونی و سنخ جامعه‌پذیری‌شان علم‌گرایانه است، این رابطه بین دخترها قوی‌تر است، در حالی که کمترین میزان پیشرفت تحصیلی مربوط به دانشجویانی است که بی‌انگیزه و جامعه‌پذیری‌شان نیز دانشجویی‌گرایانه است. این رابطه بین پسرها قوی‌تر است.

■ واژگان کلیدی:

انگیزش تحصیلی، جامعه‌پذیری دانشگاهی، دل‌بستگی تحصیلی، آموزش عالی، دانشجویان.

سنجش رابطه جامعه‌پذیری در دانشگاه با انگیزش تحصیلی دانشجویان

امیر رستگار خالد

عضو هیئت علمی دانشگاه شاهد

amir_rastegarkhaled@yahoo.com

طرح مسئله و ضرورت تحقیق

در سال‌های اخیر محققان به جنبه‌های غیرآموزشی تحصیل توجه بیشتری کرده‌اند. بخش مهمی از این سنت در حال ظهور، مباحثی است که پیرامون دلبستگی تحصیلی^۱ مطرح شده است. دلبستگی تحصیلی بیش از آنکه بر تعهد انتزاعی به فرآیندهای تربیتی توجه کند، بر ارتباطات اجتماعی - عاطفی^۲ یعنی زندگی روزمره دانش‌آموزان و دانشجویان در مدرسه و دانشگاه تأکید دارد (مودی و وایت، ۲۰۰۳) و به درجه‌ای که دانشجویان نسبت به دانشگاه خود احساس تعلق می‌کنند، مربوط است، دلبستگی تحصیلی، مانند سایر ابعاد اجتماعی - روانی تعلیم و تربیت با پیشرفت و موفقیت تحصیلی پیوند می‌خورد اما در مقیاسی کلی‌تر به سلامت، توانایی اجتماعی و سازگاری با مؤسسات عمده اجتماعی نیز اشاره دارد. برای فهم بهتر دلبستگی تحصیلی و نقش تربیتی آن رجوع به مفهوم احساس اشتراک^۳ و یا تعلق تحصیلی^۴ مفید و در عین حال ضروری است (جانسون و همکاران، ۲۰۰۶).

احساس اشتراک که به‌عنوان پدیده‌ای مهم در سلامت کلی فرد در نظر گرفته شده است دربردارنده چهار مؤلفه اصلی است که عبارت‌اند از عضویت، نفوذ، یکپارچگی و تکمیل نیازها و ارتباطات عاطفی مشترک. عضویت مشتمل است بر احساس تعلق یا حس وابستگی شخصی، نفوذ به این احساس که شخص به گروه اهمیت بدهد و گروه نیز به اعضایش، دلالت می‌کند، اعضا همچنین باید احساس کنند که نیازهایشان، از آنجا که به گروه تعلق دارند به‌وسیله گروه برآورده خواهد شد، در آخر ارتباطات عاطفی مشترک بر این باور مبتنی است که افراد دارای تاریخ و تجارب مشترک‌اند. حس اشتراک یا تعلق به‌مثابه یک نیاز بشری اساسی و ذاتی در نظر گرفته می‌شود و افراد برانگیخته می‌شوند تا این نیاز را ارضا کنند، بدین لحاظ افراد درصدی تعامل با دیگران بر می‌آیند و تلاش می‌کنند که پیامدهای منفی‌ای از قبیل استرس یا ناسازگاری را تجربه نکنند (مک میلان و چاویس، ۱۹۸۶).

با مسلم فرض کردن اهمیت کارکردهای روانی احساس اشتراک، محققان به بررسی نقش احساس اشتراک در فرایندهای تعلیم و تربیت و پیامدهای آن علاقه‌مند شدند، ریشه این دیدگاه را می‌توان در اندیشه‌های جان دیویی (۱۹۵۸) جستجو کرد که تربیت را به‌عنوان فرایندی اجتماعی توصیف می‌کرد. وی مدرسه را به‌عنوان جایی که در آن یادگیری در روابط و تعامل با دیگران به‌ویژه همکلاسی‌ها و معلمین و در دور و بر آنها رخ می‌دهد، می‌دید و از همین روی استدلال می‌کرد، مدیران و معلمین مدرسه مسئول‌اند تا برای کمک به دانش‌آموزان که پیامدهای مثبت تحصیلی را تجربه کنند احساس اشتراک را تسهیل سازند (بامیستر و لاری، ۱۹۹۵).

به‌ویژه، این امر که بسیاری از مدارس در نظام آموزشی شهرهای بزرگ، دانش‌آموزان را بر

1. School Attachment

2. Sociomotional

3. Sense of Community

4. School Belonging

پایه امتحانات و نمرات آزمون‌های سطحی رتبه‌بندی می‌کنند حقیقتی است که آنها را با خطر محدود شدن مواجه می‌کند، در نتیجه نظام آموزشی برای اینکه نمرات آزمون‌های دانشجویان را بهبود ببخشد بیشتر از اشتراک و همکاری بر فردگرایی و رقابت تأکید می‌کنند (استرمن، ۲۰۰۰). گذشته از این همچنان که خصائص کلاس‌های درسی دبیرستان‌ها به گونه‌ای است که کمتر از کلاس‌های درسی مدارس ابتدایی، اجتماعی می‌شوند، دانش‌آموزان حمایت کمتری از معلمین دریافت می‌کنند. روی هم‌رفته اقداماتی که در مدارس و دانشگاه‌ها به کار برده می‌شوند مبتنی است بر مجموعه‌ای از باورها و ارزش‌ها که پیشرفت و برتری را تشویق می‌کنند و غالباً نیز این باور پذیرفته می‌شود که نیازهای عاطفی دانشجویان در خارج از کلاس درس برآورده می‌شود، در نتیجه تأکید کمتری بر تکمیل نیاز اساسی حس تعلق در مدرسه و دانشگاه وجود دارد (سانچز و همکاران، ۲۰۰۵).

در این خصوص نظام آموزشی آمریکا خاصه تا دهه ۸۰ نمونه مثالی خوبی است، این نظام همانند یک نظام اقتصادی، رقابت و نمره‌گذاری به‌منظور درجه‌بندی دانش‌آموزان را تشویق می‌کرد و کودکان در مدرسه از طریق یاد گرفتن رقابت‌جویی، خود را برای کسب امتیازها آماده می‌کردند. رقابت‌جویی دو پیامد عمده در بر داشت که هر دو در کارکرد اصلی تعلیم و تربیت به گونه‌ای اختلال و نقصان ایجاد می‌کردند: نخست اینکه هدف اصلی دانش‌آموزان کسب نمره خوب بود تا کسب دانش مورد انتظار از کسی که نمره خوب دارد، دوم پیش‌بینی خودارضاکنده^۱ بدین معنی که در نتیجه رقابت تحصیلی اعم از موفقیت یا شکست، نوعی پیشینه رسمی برای دانش‌آموز ایجاد می‌شد که نتیجه آن دریافت برچسب «ممتاز» و یا «تنبیل» بود که عواقب مهمی برای زندگی تحصیلی بعدی وی داشت چرا که انتظارات و نگرش‌های معلمین، والدین و حتی خود دانش‌آموز از خویشتن خود به موجب این برچسب‌ها شکل می‌گرفت و منجر به نوعی پیش‌گویی می‌شد که انتظار می‌رفت تا دانش‌آموز با رفتارهای بعدی خود آنها را محقق سازد بدین ترتیب باور به اینکه برخی کودکان ناموفق‌اند باعث می‌شد که مدرسه با آنان رفتاری همانند افراد ناموفق داشته باشد که نتیجه آن عدم موفقیت آنان بود (رابرتسون، به نقل از بهروان، ۱۳۷۲: ۳۵۸-۳۵۵).

پژوهشگران به‌منظور شناخت نقش حس اشتراک در فرایند تحصیل و ارتباط آن با پیامدهای مهمی نظیر عملکرد و انگیزش تحصیلی به ابعاد اجتماعی فرایند تحصیل و نیز محیط‌های آموزشی اعم از دبیرستان و دانشگاه توجه خاصی مبذول داشته‌اند، یکی از متغیرهای مورد بررسی در این خصوص فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و تحصیلی است که به‌ویژه با مفاهیمی نظیر حس تعلق تحصیلی، دلبستگی و کنترل تحصیلی دلالت‌های معنایی زیادی دارد. در تحقیق حاضر سعی شده است پس از مروری تجربی و نظری بر ادبیات پژوهشی مربوط با انجام یک بررسی پیمایشی به چند سؤال عمده زیر پاسخ داده شود:

۱. چه رابطه‌ای بین جامعه‌پذیری دانشگاهی با پیشرفت تحصیلی وجود دارد؟
۲. چه رابطه‌ای بین جامعه‌پذیری دانشگاهی با انگیزش تحصیلی وجود دارد؟
۳. آیا جامعه‌پذیری دانشگاهی بر رابطه بین انگیزش و پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است؟
۴. آیا در رابطه بین جامعه‌پذیری دانشگاهی با انگیزش تحصیلی تفاوت جنسیتی وجود دارد؟

پیشینه تحقیق

برخی پژوهش‌ها پیشنهاد کرده‌اند که شاخص‌های روان‌شناختی از قبیل حس تعلق روابط قوی‌تری با سایر پیامدهای مهم رفتار تحصیلی از قبیل انگیزش دارند، محققان علاقمند به انگیزش تحصیلی خاطر نشان ساخته‌اند که نظریه پردازان انگیزش، حس تعلق را به‌عنوان نیازی که بر نیاز به معرفت و فهمیدن تقدم دارد مورد بحث قرار داده‌اند. در پژوهشی درباره دانش‌آموزان مکزیکی‌الأصل دبیرستانی، آشکار شد که حس تعلق تحصیلی، یک پیش‌بینی کننده نیرومند عملکرد تحصیلی بود، حتی زمانی که سایر متغیرها از قبیل محیط تحصیلی حمایت‌کننده و وفاداری فرهنگی اضافه شدند (گونزالس و پادایلا، ۱۹۹۷). یک مطالعه طولی ملی بر روی گروه متنوعی از دانش‌آموزان که در پایه هشت آغاز و در پایه ده تکرار شد نشان داد که دانش‌آموزان با سطح تحصیلی پایین‌تر، تمایل دارند که سطوح کمتری از حس تعلق تحصیلی را گزارش کنند (اسمردان^۱، ۲۰۰۲). تحقیق دیگری بر روی دانش‌آموزان مدارس متوسطه نشان داد که حس تعلق به‌طور مثبتی به سطح تحصیلی مربوط می‌شود. هر چند در مطالعه دیگری بر روی دانش‌آموزان سفیدپوست در پایه هشت، پس از اینکه پیشرفت تحصیلی پیشین کنترل شد حس تعلق تأثیر مثبت کمی بر نمرات پایان سال آنها داشت (گودنو^۲، ۱۹۹۳). تحقیق هالبرگ در سال ۱۹۹۸ بر روی دانشجویان سفیدپوست مدارس متوسطه رابطه مثبت بین حس تعلق با انگیزش را آشکار ساخت، اثر گودنو (۱۹۹۳) نیز رابطه مثبت بین حس تعلق تحصیلی و انگیزش را در بین نمونه‌ای متنوع از دانش‌آموزان بر اساس اندازه‌گیری انتظار برای موفقیت و ارزش درونی نسبت به موضوع تحصیلی خاص نشان داد. مع‌هذا گودنو و گریدی (۱۹۹۵) با هدایت مطالعه‌ای بر روی دانش‌آموزان پایه‌های هفت تا نه سفیدپوست، سیاه‌پوست و لاتین کشف کردند که حس تعلق تحصیلی به‌طور مثبتی به ارزش درونی دانش‌آموزان، انتظار برای موفقیت و تلاش تحصیلی مربوط می‌شود. از سوی دیگر برخی از پژوهش‌ها با تکیه بر اهمیت بررسی آمادگی‌های روانی اجتماعی^۳ و تأثیرات عمده آن بر پیشرفت تحصیلی از منظر دیگری بر جنبه‌های غیرآموزشی فرایند تحصیل توجه می‌کنند که با آنچه که در بحث از نقش دلبستگی تحصیلی و احساس اشتراک و تعلق گفته شد ارتباط نزدیکی دارد، این تحقیقات مطرح می‌کنند که دانشجویانی که استراتژی‌های انطباقی و کنترل تحصیلی را بهتر توسعه می‌دهند و عزت‌نفس بالاتری دارند

1. Smerdon
2. Goodenow
3. Psychosocial Dispositions

پیشرفت تحصیلی بیشتری از دانشجویانی دارند که فاقد این آمادگی‌ها هستند. این پژوهش‌ها همچنین پیشنهاد می‌کنند که آمادگی‌های روانی اجتماعی، رابطه بین خصائص جمعیت‌شناختی دانشجویان (نظیر تحصیلات والدین، سن و جنسیت) و یا رشته‌های تحصیلی (هنرها یا علوم) را با پیشرفت تحصیلی آنها تعدیل می‌کند و غالباً باعث بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویانی می‌شود که استراتژی‌های یاد شده را به کار می‌گیرند. به‌عنوان مثال پژوهشی نشان داده است که استراتژی‌های انطباقی معطوف به مسئله^۱ که از سوی پسرها ترجیح داده می‌شود، تأثیرات مثبتی بر پیشرفت تحصیلی آنها دارد. حال آنکه استراتژی‌های معطوف بر احساس که مورد ترجیح دختران است، چنین تأثیری در بر ندارد (تامرس^۲، ۲۰۰۲).

متغیر روانی - اجتماعی مهم دیگری که برای تبیین موفقیت علمی دانشجویان به کار برده شده است، کنترل تحصیلی، یا سطحی است که در آن دانشجویان باور دارند که می‌توانند بر پیشرفت تحصیلی خود تأثیرگذار باشند و آن را پیش‌بینی کنند، شواهد قابل ملاحظه‌ای وجود دارد که نشان می‌دهد که دانشجویان با کنترل تحصیلی بالاتر، بیشتر تمایل دارند با رفتارهایی که منجر به عملکرد تحصیلی بهتری می‌شود درگیر شوند تا دانشجویانی که کنترل تحصیلی پایین‌تری دارند (پری، ۲۰۰۵). یکی از پیامدهای این مطالعات، توسعه برنامه‌های مداخله‌کننده‌ای برای تقویت کنترل و انطباق به‌منظور کمک به سازگاری مؤثر به دانشجویانی بوده است که با تقاضاهای شناختی سطح بالای دروس دانشگاه و اساتیدی که حمایت اجتماعی کمی فراهم می‌کنند مواجه‌اند. هر چند که از این برنامه‌ها عموماً برای کمک به دانشجویان استفاده شده است، روشن نیست که تأثیر برابری برای دخترها و پسرها داشته باشد. دسته دیگری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که عزت نفس بالا عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد، مع‌هذا زمانی که تأثیر کنترل تحصیلی و عزت نفس دانش‌آموزان دبیرستانی بر پیشرفت تحصیلی، با هم بررسی می‌شود، تأثیر عزت نفس بر پیشرفت تحصیلی به‌طور کامل به‌وسیله کنترل تحصیلی توضیح داده می‌شود (راس^۳، ۲۰۰۰).

گودنو و گریدی (۱۹۹۵) همچنین دریافته‌اند که دخترها حس تعلق تحصیلی بیشتری گزارش می‌کنند و رابطه انتظار موفقیت و حس تعلق تحصیلی در مدارس راهنمایی و دبیرستان‌ها برای دخترها قوی‌تر از پسرها است. بررسی طولی اسمردان (۲۰۰۲) نیز نشان داد که دختران دبیرستانی حس تعلق بیشتری از هم‌کلاسی‌های پسر خود گزارش می‌کنند. گودنو، این تفاوت‌های جنسیتی را با ارجاع به فرایند جامعه‌پذیری متفاوت دخترها و پسرها توضیح می‌دهد. همان‌گونه که گیلیگان (۱۹۸۲) استدلال می‌کند که وابستگی و ارتباط با دیگران برای دخترها مهم‌تر است در حالی که برای پسرها رقابت اهمیت بیشتری دارد همین تحقیقات نشان می‌دهد که رابطه حس تعلق تحصیلی با انگیزش تحصیلی برای دخترها قوی‌تر از پسرهاست (کلایفتون، ۲۰۰۸).

1. Problem - Focused

2. Tamres

3. Ross

نتایج پژوهش دیگری که با هدف مشخص ساختن واکنش دانشجویان کالج به الزامات خاص دوره‌های تحصیلی (به‌عنوان مثال سیاست مراقبت سخت‌گیرانه) و شناسایی درجه‌ای که آنها در رفتارهای مرتبط با عملکرد بالای تحصیلی درگیر می‌شوند به انجام رسید مشخص ساخت که دانشجویان دختر در این رفتارها از همکلاسی‌های پسر خود برتری معنی‌داری نشان می‌دهند. این رفتارها عبارت‌اند از: حضور به موقع در کلاس، نشستن در جلوی کلاس درس، یادداشت‌برداری درسی، سازماندهی زمان مطالعه، خریداری کتاب‌های درسی، خواندن این کتاب‌ها و سود بردن از فرصت‌های اضافی برای یادگیری (زازمن^۱، ۲۰۰۵).

جامعه‌پذیری دانشگاهی و انگیزش تحصیلی

یکی از متغیرهایی که می‌تواند به‌عنوان سازوکاری برای استراتژی‌های انطباقی دانشجویان در دانشگاه و سازگاری اجتماعی عاطفی با آن به حساب آید، جامعه‌پذیری دانشگاهی است. وایدمن (۱۹۸۹) که مفهوم جامعه‌پذیری را در قلمرو دانشجویی به‌کار گرفته است، تأکید دارد که جامعه‌پذیری دانشگاهی را می‌توان به‌عنوان فرایندی از کنش متقابل دانشجویان با سایر اعضای اجتماع دانشگاهی در گروه‌ها یا سایر زمینه‌هایی که به‌وسیله درجات متنوعی از فشارهای هنجاری مشخص می‌شوند در نظر گرفت. این کنش متقابل اشکال متفاوتی از جامعه‌پذیری را که ممکن است به انواع گوناگونی از سازگاری تازه‌واردها با سازمان منجر شود نتیجه می‌دهد. آتیناسی^۲ (۱۹۸۹) برای فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان دانشگاه، دو مرحله، مشخص می‌کند، مرحله اول کسب آمادگی است که طی آن دانشجویان تازه‌وارد به رفتارها و نگرش‌های دانشجویانی که قبلاً در دانشگاه پذیرفته شده‌اند و مرحله انتقال از دبیرستان به دانشگاه را طی کرده‌اند استناد می‌کنند. مرحله دوم، پس از آمادگی است، این مرحله در برگیرنده رفتارها و نگرش‌هایی است که فرد پس از پذیرش، به‌دست می‌آورد، در مرحله کسب آمادگی، محققانی نظیر پاسکارلا (۱۹۸۵) و ترنزی و اسپرینگر (۱۹۹۶) دریافته‌اند که دانشجویان در خصائص شخصی و آموزشی‌ای که با خود به دانشگاه می‌آورند متفاوت‌اند (ترنزی و همکاران، ۱۹۹۶). سامیچ و بوگلا با تأکید بر مرحله نخست جامعه‌پذیری دانشگاهی یا مرحله کسب آمادگی و با تأکید بر اهمیت شیوه‌های جامعه‌پذیری در محیط فرهنگی و اجتماعی دانشگاه فرض می‌کنند که شیوه واحدی از جامعه‌پذیری برای همه دانشجویان وجود ندارد. آنها استدلال می‌کنند که شیوه‌های متفاوت جامعه‌پذیری ممکن است به‌وسیله انگیزه‌های متنوعی که دانشجویان را به درس خواندن وامی‌دارد تعیین شوند (سامیچ و بوگلا، ۲۰۰۲).

انگیزه‌های دانشجویان برای درس خواندن است که آنها را به ثبت‌نام در مؤسسات دانشگاهی سوق می‌دهد. این انگیزه‌ها را می‌توان با سنخ‌شناسی‌های متفاوتی طبقه‌بندی کرد. آیتولا آنها

1. Zusman

2. Attinasi

را بر اساس اصول انگیزش درونی - بیرونی توصیف می‌کند. انگیزش‌های بیرونی، دانشجویان را نسبت به کار برای رسیدن به هدف غایی امتحانات جهت می‌دهد. در حالی که انگیزش درونی بر علائق دانشجویان نسبت به بسط دادن دانش‌شان مبتنی است. مطابق با طبقه‌بندی آیتولا، امروزه جهت‌یابی دانشجویان نسبت به تحصیل بیشتر ابزاری است و آنها به وسیله محرک‌های بیرونی برانگیخته می‌شوند و علاقه‌مندند درجات علمی را با حداقل تلاش دریافت کنند. (آیتولا، ۱۹۹۵) محصول نهایی فرایند تحصیل ابزاری را رندال کالینز^۱ (۱۹۷۹) جامعه مدرک‌گرا می‌نامد یعنی جامعه‌ای که در آن اهمیت زیادی به دستاوردهای آموزشی از انواع گوناگون داده می‌شود، دستاوردهایی که پیش از آنکه در قالب دانش یا مهارت تجلی کند، به شکل مدارک لیسانس، فوق لیسانس و دکتری انعکاس می‌یابد که فوق‌العاده در پیشرفت شغلی افراد مؤثر است. (رابرتسون، به نقل از بهروان، ۱۳۷۲: ۳۶۸-۳۵۶)

کسی و دوان (۱۹۶۷) چهار نوع انگیزه برای درس خواندن در دانشگاه را توصیف کرده‌اند: آمادگی شغلی، گسترش ذهنی، زندگی اجتماعی جالب و آزاد شدن از کنترل والدین. کلارک و ترو (۱۹۶۶) سه نوع خرده‌فرهنگ دانشجویی را مطابق با تمایز پیش‌گفته، مشخص کرده‌اند. خرده‌فرهنگ شغلی^۲ که مطابق است با علاقه‌مندی دانشجویان برای کسب آمادگی شغلی، خرده‌فرهنگ تحصیلی^۳ که معطوف است به دانشجویان جدی که درصدد دانش‌شان را گسترش دهند و محقق و اندیشمند ممتازی باشند و خرده‌فرهنگ دانشجویی^۴ که بر اهمیت زندگی دانشجویی در فضای دانشگاه تأکید دارد و اموری نظیر ورزش، دوستی با جنس مخالف و معاشرت را در برمی‌گیرد و طبعاً همین دسته از دانشجویان‌اند که آرزو می‌کنند از کنترل والدین آزاد باشند. این طبقه‌بندی همچنین با پژوهش شاپیرا و اتریونی و هالووی (۱۹۷۳) که نگرش‌های دانشجویان اسرائیلی را نسبت به موضوعات سیاسی و اجتماعی مطالعه کردند انطباق دارد (سامیچ و بوگلر، ۲۰۰۲).

طبقه‌بندی آیتولا به سنخ‌شناسی دسی و ریان (۱۹۸۵) نزدیک است. آنها بر پایه نظریه خودمختاری^۵ از سه سازه اصلی انگیزش یاد می‌کنند، نخست انگیزش درونی که بدین معناست که فرد فعالیتی را به خاطر رضایت، خشنودی، علاقه، پاداش، لذت درونی و ذاتی انجام می‌دهد و فقط نفس عمل مهم است و شامل انگیزش برای فهم، برای انجام کار^۶ و برای تجربه تحریک است. این انگیزش دربردارنده بیشترین سطح خودمختاری است. دوم، انگیزش بیرونی که عبارت است از رفتاری که به‌منظور کسب پیامدهای مثبت یا اجتناب از پیامدهای منفی تنظیم می‌شود و شامل سه نوع تنظیم همانندسازی شده، تنظیم بیرونی و تنظیم تزریقی است و سوم،

1. Randall Collins
2. Vocational
3. Academic
4. Collegiate
5. Self Determination Theory
6. Accomplish Things

بی‌انگیزگی که اساساً بدین معناست که تصور می‌شود رفتارها توسط نیروهایی فراتر از کنترل اشخاص تنظیم می‌شود و آنها قادر به تنظیم رفتار خود به گونه‌ای که نتایج و پیامدهای دلخواه را در پی داشته باشد نیستند و احساس ناشایستگی و فقدان کنترل می‌کنند. بر اساس نظریه خودمختاری، انواع خودمختار انگیزش از جمله انگیزش درونی باعث پیامدهای تحصیلی مثبت و انواع غیرمختار آن از جمله بی‌انگیزگی موجب پیامدهای منفی می‌شود (باقری و همکاران، ۱۳۸۲: ۲۲-۱۱).

چارچوب و مدل نظری تحقیق

در تحقیق حاضر با استناد به نظریه وایدمن و آتیناسی و دیدگاه سامیچ و بوگлер درباره جامعه‌پذیری دانشگاهی و سنخ‌های عمده آن و نیز نظریه خودمختاری و طبقه‌بندی دسی و ریان از انگیزش تحصیلی به بررسی رابطه بین شیوه‌های اصلی جامعه‌پذیری دانشگاهی و انواع انگیزش تحصیلی و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانشجویان پرداخته شده است.

سازگاری بین انگیزه‌های تحصیلی و شیوه‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی از دو دیدگاه نظری سرچشمه می‌گیرد، نخست نظریه هویت و دوم نظریه کارکردگرایی. دیدگاه نخست مشتمل بر نظریه‌هایی است که در تبیین خود - سازگاری^۱ به تمایل فرد برای یکپارچگی احساس و تجربه و توافق بین هویت‌ها و رفتارهای نقشی ارجاع می‌دهند. این دیدگاه استدلال می‌کند افراد برای کنش، مطابق با ارزش‌ها و هنجارهایی که به‌طور ضمنی هویت به آن متعهد می‌شود برانگیخته می‌شوند. در این صورت دانشجویان تلاش می‌کنند که بین انگیزه‌هایشان برای درس خواندن و روش‌های جامعه‌پذیری در دانشگاه هماهنگی ایجاد کنند. دیدگاه دوم مطرح می‌کند که مبانی انگیزشی کنش‌های شخص با پیامدهای ناشی از اهدافی که آنها دنبال می‌کنند هماهنگ می‌شود، رویکرد کارکردگرایی بر اهمیت پیامدهای رفتار اجتماعی انسان تأکید دارد، بنابراین باید بین انگیزه‌های تحصیلی و روش‌های جامعه‌پذیری به‌عنوان راهنمای^۲ رفتار با پیشرفت و رضایت تحصیلی به‌عنوان پیامد انطباق باشد. سامیچ و بوگлер در پژوهش خود دریافتند که روش‌های جامعه‌پذیری نقش مهمی در موفقیت تحصیلی در آموزش عالی به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده ایفا می‌کند، آنها همچنین نشان دادند که بین انگیزه‌های تحصیلی و روش‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی انطباق وجود دارد (به استثنای جامعه‌پذیری و انگیزش ابزاری). از سوی دیگر آنها دریافتند که بین انگیزش بیرونی برای درس خواندن با جامعه‌پذیری علمی رابطه منفی برقرار است، در حالی که جامعه‌پذیری علمی بیشترین تأثیر معنی‌دار را بر پیشرفت و رضایت تحصیلی دارد.

مطابق با دیدگاه سامیچ و بوگлер شیوه‌های متفاوت جامعه‌پذیری ممکن است به‌وسیله

1. Self Consistency

2. Agenda

انگیزه‌های متنوعی که دانشجویان را به درس خواندن وا می‌دارد تعیین شوند، بدین ترتیب آنها بین انگیزه‌های درس خواندن و شیوه‌های جامعه‌پذیری قائل به نوعی تشابه‌اند که می‌تواند نقش مهمی در تبیین رضایت و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ایفا کند. در این صورت انتظار می‌رود که انگیزه‌های تحصیلی، نوع جامعه‌پذیری دانشگاهی را تعیین کند. بدین ترتیب دانشجویانی که جامعه‌پذیری‌شان بیشتر علمی است از علائق علمی و انگیزه تحصیلی درونی برخوردارند و بیشترین میزان سازگاری با نظام هنجاری دانشگاه را از خود نشان می‌دهند، نگرش کلی آنها نسبت به امور تحصیلی و وظایف نقش دانشجویی مثبت و مساعد است و توانایی پذیرش آنچه را که محیط تحصیلی عرضه می‌کند دارا هستند. ویژگی اصلی نگرشی و رفتاری این‌گونه دانشجویان بر یک اصل کلی استوار است: مطالعه و انجام فعالیت‌های تحصیلی و رای حداقل آنچه که دروس ایجاب می‌کنند. در نتیجه خصائصی همچون چالش‌پذیری، آماده‌سازی و برنامه‌ریزی برای فعال بودن و تعامل با استاد و کلاس و یادگیری دروس در آنها بیشتر مشاهده می‌شود.

دانشجویانی که به‌وسیله انگیزه‌های بیرونی به درس خواندن روی می‌آورند، شیوه جامعه‌پذیری‌شان بیشتر ابزاری است لذا تمایل دارند تا یک رویکرد عملگرا اتخاذ کنند، آنها تلاش می‌کنند تا از یک‌سو با قواعد و مقررات دانشگاهی آشنا شوند و از سوی دیگر دانش‌تدبیری^۱ را به‌کار گیرند. مطابق با دیدگاه واگنر و استرانبرگ^۲ (۱۹۸۶) دانش‌تدبیری معرفتی است که بیشتر عملی است تا علمی، غیررسمی است تا رسمی و برای بیشتر افراد غالباً نیم‌موخته و مستقیماً انتقال یافته است. ویژگی‌های اصلی رفتاری و نگرشی دانشجویانی که در سنخ ابزاری قرار می‌گیرند، به‌طور کلی این است که آنها برای انطباق با بعد هنجاری و نظام ارزشی و نقش دانشجویی خود از انگیزش درونی برخوردار نیستند و یا کمتر برخوردارند در نتیجه برای آنها تحصیل و درس به‌عنوان هدفی فی‌نفسه مطرح نیست. گذشته از آن به تحصیل و انجام وظایف ناشی از نقش دانشجویی و مقررات و ضوابط دانشگاه نگاه عملگرایانه دارند و تا جایی آنها را رعایت می‌کنند که به‌عنوان وسیله‌ای سودمند به آنها در رسیدن به هدف یاری دهد. بنابراین تحصیل برای این گروه از دانشجویان ماهیتی ابزاری دارد. تکالیف و الزامات ناشی از نقش دانشجویی در ابعاد تحصیلی و اجتماعی نیز به‌عنوان وسایلی برای رسیدن به هدف مطرح‌اند و نه بیشتر. در نزد این دسته از دانشجویان بهره‌برداری ابزاری از مقررات و یا سایر دانشجویان و برقراری روابط نزدیک‌تر با اشخاص ذی‌نفوذ، تلاش برای کسب بهترین نمره با کمترین هزینه و توجه بیشتر به دروسی که ارتباط بیشتری با مهارت‌های شغلی دارد بیشتر دیده می‌شود (سامیچ و بوگلر، ۲۰۰۲).

شکل‌گیری سنخ ابزاری جامعه‌پذیری دانشگاهی را می‌توان محصول فرهنگ رقابت‌جویی و موفقیت‌طلبی حاکم بر جامعه که بالطبع به مدارس و دانشگاه‌ها نیز تسری می‌یابد دانست،

1. Tactic Knowledge
2. Wagner & Strenberg

فرهنگی که در نتیجه فردگرایی مفرط همکاری را به حاشیه می‌راند و در فرایند جامعه‌پذیری، رقابت را اصل می‌شناسد. در نتیجه دانشجویان نیز به جای تحصیل دانش به تحصیل نمره و مدرک روی می‌آورند و برای رسیدن به این هدف به هر وسیله ممکن و مؤثر دست می‌یازند؛ رفتارهایی از قبیل اخذ واحدهای درسی آسان به جای واحدهای درسی فکری که مستلزم مطالعه زیاد است، ترجیح اساتید سهل‌گیر بر معلمان سخت‌گیر، خودداری از خواندن مطالبی که در امتحان نمی‌آید و اصرار به اساتید که مطالبی را که در امتحان نمی‌آید را مشخص کنند و حجم آن را افزایش دهند و بالاخره توسل به چاپلوسی، چرب‌زبانی، تمجید و تملق از اساتید تا آنها نمره را بهبود بخشند.

دانشجویانی که در نتیجه ملاحظات اجتماعی برانگیخته می‌شوند، بیشتر تمایل دارند که بخش مهمی از وقت‌شان را به زندگی سیاسی و اجتماعی در دانشگاه اختصاص دهند و به‌طور کلی این دسته از دانشجویان با نظام هنجاری و محیط اجتماعی دانشگاه بیش از آنکه واجد سازگاری تحصیلی باشند از سازگاری اجتماعی برخوردارند. به زبان ساده‌تر بیش از آنکه وقت و انرژی خود را به وظایف و امور درسی و آموزشی اختصاص دهند آنها را صرف فعالیت‌های جنبی، دانشجویی، فوق‌برنامه، دوست‌یابی و امور سیاسی - اجتماعی دانشگاه می‌کنند. ویژگی‌های کلی رفتاری و نگرشی این سنخ از دانشجویان عبارت است از عضویت و مشارکت فعال در انجمن‌های دانشجویی، تمایل به شرکت در فعالیت‌های سیاسی در دانشگاه، توسعه دادن روابط اجتماعی با سایر دانشجویان، صرف وقت در فعالیت‌ها و برنامه‌های غیررسمی دانشگاه و توجه بیشتر به تکمیل و گذران اوقات فراغت و تفریح در مقایسه با وظایف تحصیلی و تمایل و ترجیح مطالعه گروهی به جای فردی.

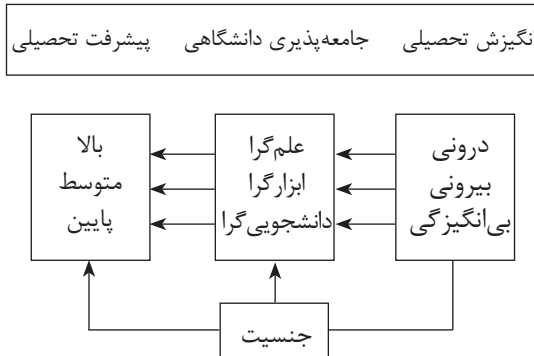
فرضیه‌های تحقیق

فرضیه ۱: «با تغییر در سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی پیشرفت تحصیلی دانشجویان تغییر می‌پذیرد. به طوری که انتظار می‌رود بیشترین میزان پیشرفت تحصیلی به ترتیب در جامعه‌پذیری علم‌گرایانه، سپس ابزارگرایانه و در آخر دانشجویگرایانه دیده شود».

فرضیه ۲: «با تغییر در نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی آنها نیز تغییر می‌پذیرد. به طوری که در نوع انگیزش درونی روند جامعه‌پذیری علم‌گرایانه، در نوع انگیزش بیرونی روند جامعه‌پذیری ابزارگرایانه و در نوع بی‌انگیزگی بیشتر جامعه‌پذیری دانشجویی گرا دیده شود».

فرضیه ۳: «سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی رابطه بین نوع انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی را تعدیل می‌کند به طوری که انتظار می‌رود بیشترین میزان پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویانی دیده شود که انگیزش آنها درونی و جامعه‌پذیری‌شان علم‌گراست و کمترین میزان پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویانی که بی‌انگیزه و جامعه‌پذیری‌شان دانشجویی‌گراست دیده شود».

فرضیه ۴: «انتظار می‌رود در بین دانشجویان دختر رابطه بین انگیزش درونی با جامعه‌پذیری علم‌گرا قوی‌تر از پسران و رابطه بین انگیزش بیرونی با جامعه‌پذیری ابزارگرا و نیز رابطه بین بی‌انگیزگی با جامعه‌پذیری دانشجویی‌گرا در بین پسران قوی‌تر از دختران باشد». در نمودار شماره ۱ روابط بین متغیرهای تحقیق ارائه شده است:



نمودار ۱: روابط بین متغیرهای تحقیق

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری تحقیق عبارت از کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه شاهد در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ است که حداقل یک نیمسال از تحصیل آنها گذشته باشد. با توجه به اینکه جمعیت تحقیق به چند زیرگروه عمده که در تحقیق حاضر عبارت‌اند از دانشکده، رشته، مقطع، سال ورود و جنس، تقسیم می‌شوند برای حفظ نمایایی و حفظ نسبت‌های برابر و مشابه، گروه‌های مختلف در حجم نمونه با جامعه آماری از روش نمونه‌گیری قشربندی شده^۱ استفاده شده است. حجم نمونه نیز براساس فرمول کوکران ۳۰۷ نفر محاسبه و تعیین شده است.

روش

روش مورد استفاده در پژوهش حاضر پیمایشی^۲ است، داده‌های موردنیاز تحقیق با استفاده از پرسشنامه‌ای مشتمل بر مقیاس جامعه‌پذیری دانشگاهی و مقیاس انگیزشی تحصیلی به انضمام سؤالاتی مربوط به متغیرهای زمینه‌ای و جمعیت‌شناختی تحقیق، وضعیت تحصیلی و میانگین تحصیلی ترم‌های گذرانیده جمع‌آوری شد. در زیر به معرفی اجمالی پرسشنامه‌های تحقیق و ارائه شواهد مربوط به روایی و پایایی هر یک می‌پردازیم.

1. Stratified Sampling

2. Survey

پرسشنامه جامعه‌پذیری دانشگاهی

برای سنجش متغیر مذکور از پرسشنامه تعیین تاکتیک‌های جامعه‌پذیری^۱ در دانشگاه استفاده شده است. این پرسشنامه را بوگلر و سامیچ (۲۰۰۲) بر اساس رویکرد مفهومی ارائه شده وایدمن (۱۹۸۹) و پژوهش‌های جونز (۱۹۸۶) و آتیناسی (۱۹۸۹) که به بررسی تأثیرات انگیزه‌های درس خواندن بر تاکتیک‌های جامعه‌پذیری در بین دانشجویان دانشگاه اختصاص دارد ابداع کرده‌اند. این مقیاس دارای سه خرده‌مقیاس است و در کل دارای ۳۲ ماده است. این سه زیرمقیاس با سه سنخ اصلی جامعه‌پذیری دانشگاهی توازی کامل دارند و عبارت‌اند از سنخ علم‌گرایانه ۱۱ ماده، سنخ ابزاری ۱۵ ماده و سنخ دانشجویی‌گرایانه ۶ ماده. سنخ علم‌گرا با گویه‌های مشابه: «کتاب‌های مرتبط با درس را بسیار فراتر از آنچه لازم است مطالعه می‌کنم»، «دوست دارم در کلاس نقش فعالی داشته باشم؛ مثلاً سؤال کنم و اظهار نظر کنم» سنخ ابزارگرا با گویه‌هایی نظیر «بیشتر مایلیم درس‌هایی را بگیرم که در کسب نمره‌های بالاتر و معدل خوب به من کمک می‌کند»، «دوست دارم از دانشجویان ارشد و قدیمی‌تر مشاوره بگیرم» و سنخ دانشجویی‌گرا نیز با گویه‌هایی از این قبیل: «در دانشگاه در فعالیت‌های اجتماعی مختلفی شرکت فعال دارم»، «بیش از ساعات معمول کلاسی در فعالیت‌های جنبی دانشگاه وقت می‌گذارم» سنجیده می‌شود. ضرایب آلفای کرونباخ، برای سه خرده‌مقیاس مذکور به ترتیب عبارت است از ۰/۷۲، ۰/۷۵ و ۰/۷۵، در تحقیق حاضر شاخص مذکور عبارت‌اند از ۰/۷۱، ۰/۷۵ و ۰/۸۲ گویه‌های مقیاس بر اساس طیف لیکرت با امکان پاسخ در ۶ درجه از ۱ به معنای کاملاً بی‌اهمیت تا ۶ به معنای کاملاً مهم به پاسخگویان ارائه شدند.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی

در پژوهش حاضر برای سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس انگیزشی تحصیلی (AMS) که بر پایه نظریه خودمختاری و آراء دسی و ریان (۱۹۸۵) توسط ولرند (۱۹۸۹) ساخته شد استفاده گردیده است. این مقیاس در سال ۱۹۹۲ توسط ولرند و همکارانش به انگلیسی ترجمه و به اجرا گذارده شده و در سال ۱۳۸۲ توسط باقری و همکارانش به فارسی ترجمه و طی یک پژوهش میدانی مورد واریسی قرار گرفت و شواهد مربوط به روایی و پایایی آنها در نمونه‌ای از دانش‌آموزان ایرانی ارائه گردید. مقیاس مذکور انگیزش تحصیلی را بر حسب سه سازه انگیزش درونی، هشت ماده، انگیزش بیرونی ۱۴ ماده و بی‌انگیزگی چهار ماده و در کل ۲۶ ماده می‌سنجد. گویه‌های هر سه خرده‌مقیاس در پاسخ به این سؤال که «چرا درس می‌خوانید» ارائه شده‌اند، درونی: «چون از یادگیری چیزهای جدید خوشم می‌آید»، «چون دانشگاه رفتن برایم لذت‌بخش است» بیرونی: «چون اگر بعداً بخواهم شغل پردرآمدی پیدا کنم باید به تحصیلاتم ادامه دهم»، «چون فکر می‌کنم تحصیلات عالی توانایی مرا در فعالیت‌های شغلی‌ام افزایش می‌دهد». بی‌انگیزگی:

«واقعاً نمی‌دانم، احساس می‌کنم در دانشگاه وقتم را تلف می‌کنم» «نمی‌دانم چرا به دانشگاه می‌روم و راستش اهمیتی هم ندارد.» ضرایب آنها با استفاده از تکنیک همسانی درونی که نتایج آن در غالب موارد برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها بالاتر از ۰/۷۷ بود نشان داد که مقیاس AMS از پایایی قابل قبولی برخوردار است. (باقری و همکاران، ۱۳۸۲: ۲۲-۱۱) در تحقیق حاضر نیز برای سنجش پایایی و روایی مقیاس، برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های AMS ضرایب آلفای کرونباخ و همبستگی I پیرسون بین خرده‌مقیاس‌ها محاسبه شده است که نتایج آن در غالب موارد برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها بالاتر از ۰/۷۱ بوده است.

یافته‌های تحقیق

در جدول شماره ۱ آماره‌های مربوط به شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی به ترتیب شامل میانگین، خطای معیار میانگین، انحراف معیار و واریانس، دامنه، کوچک‌ترین داده و بزرگ‌ترین داده بر حسب هر یک از خرده‌مقیاس‌های سطوح انگیزش تحصیلی و جامعه‌پذیری دانشگاهی است. این نتایج نشان می‌دهد که تعداد پاسخ‌ن داده‌ها کم و در حد قابل قبولی می‌باشد. مقایسه میانگین مشاهده شده با توجه به انحراف معیار واریانس هر یک از خرده‌مقیاس‌ها با میانگین نظری آنها نشان می‌دهند که به جز خرده‌مقیاس انگیزش درونی برای تحریک، میانگین مشاهده‌شده سایر خرده‌مقیاس‌های سطوح انگیزش تحصیلی شامل انگیزش درونی برای فهم، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم تزییقی و تنظیم بیرونی از میانگین نظری بیشتر بوده است.

جدول ۱: توزیع متغیر وابسته و متغیرهای مستقل تحقیق بر حسب شاخص گرایش مرکزی و پراکندگی

متغیر	آماره	تعداد	پاسخ نداده	میانگین	خطای معیار میانگین	انحراف معیار	واریانس	دامنه	کوچک‌ترین داده	بزرگ‌ترین داده	میانگین نظری ^۱
پیشرفت تحصیلی	۲۹۹	۷	۱۶/۴۰	۰/۰۹	۱/۷۲	۲/۹۸	۸/۷۵	۱۱/۲۵	۲۰	-	
انگیزش درونی	۲۹۶	۱۰	۳۰/۸۴	۰/۴۰	۷/۰۳	۴۹/۴۸	۴۴	۱۷	۶۱	۲۴	
انگیزش بیرونی	۲۹۱	۱۵	۴۹/۴۲	۰/۶۱	۱۰/۴۷	۱۰۹/۷۶	۴۷	۲۳	۷۰	۴۲	
بی‌انگیزگی	۲۹۵	۱۱	۹/۳۰	۰/۲۳	۳/۹۷	۱۵/۸۲	۱۵	۴	۱۹	۱۲	
جامعه‌پذیری علم‌گرایانه	۲۹۴	۱۲	۴۰/۹۰	۰/۵۱	۸/۸۰	۷۹/۰۳	۴۱	۱۴	۵۵	۳۳	
جامعه‌پذیری ابزارگرایانه	۲۹۷	۹	۴۶/۰۸	۰/۴۵	۷/۷۶	۶۰/۲۳	۳۵	۲۷	۶۲	۴۵	
جامعه‌پذیری دانشجویی‌گرایانه	۲۹۱	۱۵	۱۸/۱۹	۰/۲۹	۵/۰۸	۲۵/۹۰	۲۳	۷	۳۰	۱۸	

۱. میانگین نظری هر یک از سه زیرمقیاس متغیرهای جامعه‌پذیری دانشگاهی و انگیزش تحصیلی به تفکیک با توجه به تعداد گویه‌های زیرمقیاس مربوطه و نمره ۳ (گزینه حد وسط مقیاس) محاسبه شده است.

فرضیه اول

اکنون به ارائه نتایج مربوط به آزمون‌های آماری فرضیه‌های تحقیق می‌پردازیم. فرضیه اول تحقیق مطرح می‌کند که با تغییر در سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان، پیشرفت تحصیلی آنها نیز تغییر می‌پذیرد به طوری که بیشترین پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویانی دیده می‌شود که سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی آنها به ترتیب علم‌گرایانه، ابزارگرایانه و دانشجویی‌گرایانه است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود فرضیه جهت‌دار بوده و بین متغیر جامعه‌پذیری دانشگاهی با پیشرفت تحصیلی قائل به رابطه است. به منظور آزمون این فرضیه از تکنیک تحلیل رگرسیون چندگانه^۱ با روش (Enter) استفاده شده است. نتایج مربوط به آزمون آماری فرضیه مذکور در جدول‌های شماره ۲ الی ۴ ارائه شده است. در جدول شماره ۲ ضریب همبستگی (R)، ضریب تعیین چندگانه R^2 و مقدار تعدیل‌شده آن به تفکیک رگرسیون‌های پیشرفت تحصیلی بر سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی ارائه شده است.

جدول ۲: ضرایب همبستگی چندگانه، تعیین چندگانه و تعدیل‌شده به تفکیک رگرسیون‌های پیشرفت تحصیلی بر سنخ‌های جامعه‌پذیری

انحراف معیار ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل‌شده	ضریب تعیین چندگانه R^2	ضریب همبستگی چندگانه R	آماره متغیرهای معادله
۱/۳۷	۰/۳۸	۰/۳۹	۰/۶۲	سنخ‌های جامعه‌پذیری

۱۴۸

از آنجا که خلاصه نتایج تحلیل واریانس مربوط به آزمون معنی‌داری هر یک از دو رگرسیون فوق‌الذکر نشان می‌دهد رگرسیون سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی بر پیشرفت تحصیلی، با مقدار F با $۵۸/۱۳$ در سطح $۰/۰۰۱$ کاملاً معنی‌دار است. می‌توان در ارتباط با فرضیه اول تحقیق نتیجه گرفت که فرض صفر (H_0): در خصوص متغیر جامعه‌پذیری دانشگاهی رد می‌شود و فرض یک (H_1) مبنی بر وجود رابطه بین متغیر مذکور با پیشرفت تحصیلی تأیید می‌شود بر این اساس و به استناد ضرایب تعیین چندگانه محاسبه شده (R^2) برای متغیر مذکور می‌توان نتیجه گرفت که $۰/۳۹$ از تغییرات متغیر پیشرفت تحصیلی توسط یک رگرسیون خطی از سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی به حساب می‌آید.

نتایج ارائه شده در جدول ۳ نیز نشان می‌دهد که در معادله رگرسیون پیشرفت تحصیلی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی، مقدار $Beta$ یا ضرایب تأثیر استاندارد شده سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی علم‌گرایانه، ابزارگرایانه و دانشجویی‌گرایانه به ترتیب عبارت‌اند از $۰/۶۶$ ، $۰/۲۰$ و $۰/۰۴$ که به جز مقدار اخیر، دو مقدار نخست

در سطح ۰/۰۰۰۱ کاملاً معنی‌دار است. این نتایج فرض جهت‌دار بودن فرضیه اول تحقیق را نیز به تأیید می‌رساند و مشخص می‌کند که سهم جامعه‌پذیری علم‌گرایانه از جامعه‌پذیری ابزارگرایانه در بهبود پیشرفت تحصیلی بیشتر است در حالی که اصولاً و به لحاظ آماری جامعه‌پذیری دانشجویی‌گرایانه، تأثیری بر افزایش پیشرفت تحصیلی ندارد، ضرایب همبستگی جزئی منعکس در همین جدول نیز تأثیر خالص هر یک از سه سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی را بر پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که مقدار فوق برای جامعه‌پذیری علم‌گرایانه، ابزارگرایانه و دانشجویی‌گرایانه به ترتیب عبارت‌اند از ۰/۶۱، ۰/۲۴ و ۰/۰۶.

جدول ۳: مقدار ثابت a و مقادیر ضرایب تأثیر خام، استاندارد شده و همبستگی جزئی متغیرهای معادله‌های رگرسیون پیشرفت تحصیلی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی

ضریب همبستگی جزئی Partial	سطح معنی‌داری Sig	مقدار t	بر آورد پارامتر استاندارد Beta	انحراف معیار بر آورد پارامتر	مقدار بر آورد پارامتر B	آماره‌ها متغیرهای معادله
-	۰/۰۰۰	۱۲/۳۲	-	۰/۷۴	۹/۲۱	مقدار ثابت (a)
۰/۶۱	۰/۰۰۰	۱۲/۹۳	۰/۶۶	۰/۰۱	۰/۱۳	جامعه‌پذیری علم‌گرایانه
۰/۲۴	۰/۰۰۰	۴/۱۰	۰/۲۰	۰/۰۱	۰/۰۴	جامعه‌پذیری ابزارگرایانه
۰/۰۶	۰/۳۱	-۰/۰۱	-۰/۰۴	۰/۰۱	-۰/۱۷	جامعه‌پذیری دانشجویی‌گرایانه

فرضیه دوم

فرضیه دوم تحقیق مطرح می‌کند که با تغییر در سطح انگیزش تحصیلی دانشجویان، سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی آنها نیز تغییر می‌یابد به طوری که در سطح انگیزش درونی، جامعه‌پذیری علم‌گرایانه در سطح انگیزش بیرونی، جامعه‌پذیری ابزارگرایانه و در سطح بی‌انگیزگی، جامعه‌پذیری دانشجویی‌گرایانه مشاهده می‌شود. به منظور آزمون فرضیه دوم نیز از تحلیل رگرسیون چندگانه با روش (Enter) استفاده شده است و نتایج مربوط به آن در جدول‌های شماره ۴ و ۵ منعکس شده است. در جدول شماره ۴ ضریب همبستگی چندگانه (R) ضریب تعیین چندگانه R^2 و مقدار تعدیل‌شده آن به تفکیک هر یک از رگرسیون‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی بر سطوح انگیزش تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۴: مقایسه ضرایب همبستگی چندگانه، تعیین چندگانه و تعدیل شده به تفکیک رگرسیون‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی بر سطوح انگیزش تحصیلی بر حسب جنسیت

انحراف معیار ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین چندگانه R ²	ضریب همبستگی چندگانه R	آماره متغیرهای معادله	
				پسران	دختران
۷/۰۶	۰/۳۸	۰/۴۰	۰/۶۳	پسران	سطوح انگیزشی در معادله جامعه‌پذیری علم‌گرایانه
۶/۳۸	۰/۴۹	۰/۵۰	۰/۷۱	دختران	
۶/۹۶	۰/۴۴	۰/۴۵	۰/۶۷	کل	
۵/۴۶	۰/۴۹	۰/۵۱	۰/۷۱	پسران	سطوح انگیزشی در معادله جامعه‌پذیری ابزارگرایانه
۴/۳۵	۰/۶۷	۰/۶۸	۰/۸۲	دختران	
۵	۰/۵۹	۰/۵۹	۰/۷۷	کل	
۴/۰۹	۰/۴۰	۰/۴۲	۰/۶۵	پسران	سطوح انگیزشی در معادله جامعه‌پذیری دانشجویی‌گرایانه
۴/۹۸	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۲۲	دختران	
۳/۵۹	۰/۴۱	۰/۴۱	۰/۶۴	کل	

به استناد نتایج تحلیل واریانس مربوط به آزمون معنی‌داری آماری هر یک از سه رگرسیون جامعه‌پذیری دانشگاهی بر سطوح سه‌گانه انگیزش تحصیلی، که نشان می‌دهد سه رگرسیون جداگانه جامعه‌پذیری دانشگاهی علم‌گرایانه، ابزارگرایانه و دانشجویی‌گرایانه بر سطوح سه‌گانه انگیزش تحصیلی با مقادیر F به ترتیب برابر با ۷۴/۱۷۰۰، ۱۳۵/۶۶ و ۶۴/۶۸ در سطح ۰/۰۰۱ کاملاً معنی‌دار است، می‌توان در ارتباط با فرضیه دوم تحقیق چنین نتیجه گرفت که فرض صفر کاملاً معنی‌دار است، در خصوص هر یک از سه سطح انگیزش تحصیلی رد می‌شود و فرض یک (H_1) مبنی بر وجود رابطه بین دو متغیر سطوح انگیزش تحصیلی با سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی تأیید می‌شود. بر این اساس و به استناد ضرایب تعیین چندگانه محاسبه شده برای هر یک از سطوح سه‌گانه انگیزش تحصیلی می‌توان نتیجه گرفت که از مجموع تغییرات سه سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی علم‌گرایانه، ابزارگرایانه و دانشجویی‌گرایانه به ترتیب ۰/۴۵، ۰/۵۹ و ۰/۴۱ توسط سه رگرسیون خطی جداگانه از سطوح انگیزش تحصیلی به حساب می‌آید. نتایج ارائه شده در جدول شماره ۵ نیز نشان می‌دهد که در معادله رگرسیون جامعه‌پذیری دانشگاهی علم‌گرایانه، مقدار ضرایب تأثیر استاندارد شده سطوح انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب برابر با ۰/۶۳، ۰/۰۹- و ۰/۰۶ است که سطح معنی‌داری آنها نیز به ترتیب عبارت‌اند از ۰/۰۴، ۰/۰۰۱ و ۰/۱۶. این نتایج نشان می‌دهد که بیشترین میزان تأثیر بر سنخ جامعه‌پذیری علم‌گرایانه ناشی از سطح انگیزش درونی است ($Beta = ۰/۶۳$) سطح انگیزش بیرونی با این سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی دارای رابطه‌ای منفی و ضعیف است ($Beta = ۰/۰۹$) و سطح بی‌انگیزگی فاقد رابطه آماری معنی‌دار است. ضرایب همبستگی جزئی هر یک از سطوح انگیزشی مورد بررسی که

تأثیر خالص هر یک از آنها را بر جامعه‌پذیری دانشگاهی علم‌گرایانه نشان می‌دهد مؤید همین موضوع است. مقدار ضریب همبستگی مذکور برای سطوح انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب برابر است با ۰/۶۳، ۰/۱۱- و ۰/۰۸. بخش دیگری از نتایج جدول شماره ۵ نشان می‌دهد که در معادله رگرسیون جامعه‌پذیری دانشگاهی ابزار گرایانه، مقدار ضرایب تأثیر استاندارد شده سطوح انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب عبارت‌اند از ۰/۱۷، ۰/۷۴ و ۰/۰۱- و سطح معنی‌داری آنها نیز به ترتیب برابر است با ۰/۰۰۴، ۰/۰۰۰ و ۰/۷۴ که بیشترین میزان تأثیر بر سنخ جامعه‌پذیری ابزار گرایانه ناشی از سطح انگیزش بیرونی است (Beta= ۰/۷۳) ضریب تأثیر سطح انگیزش درونی با سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی مذکور نیز ضعیف و منفی (۰/۱۱) Beta= و سطح بی‌انگیزگی نیز فاقد تأثیر معنی‌دار است (Beta= -۰/۱۳). ضرایب همبستگی جزئی محاسبه شده برای سه سطح انگیزشی مذکور نیز مؤید همین نتیجه است. مقدار ضریب همبستگی مذکور برای سطح انگیزش بیرونی ۰/۷۴، انگیزش درونی ۰/۱۷- و بی‌انگیزگی ۰/۰۱- است.

جدول ۵: مقایسه مقدار ثابت a و مقادیر ضرایب تأثیر خام و استاندارد شده و همبستگی جزئی متغیرهای معادله‌های رگرسیون جامعه‌پذیری دانشگاهی بر سطوح انگیزش تحصیلی بر حسب جنسیت

متغیرهای معادله*		آماره‌ها	مقدار برآورد پارامتر B	انحراف معیار برآورد پارامتر	برآورد پارامتر استاندارد Beta	مقدار t	سطح معنی‌داری sig
مقدار ثابت a انگیزش درونی	پسر	۱۸/۷۳	۴/۵۷	-	۴/۰۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
		۰/۷۱	۰/۰۸۴	۰/۶۱	۸/۴۴	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
	-۰/۰۳	۰/۰۶	-۰/۰۳	-۰/۵۱	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۶
	۰/۱۸	۰/۱۶	۰/۰۸	۱/۱۲	۰/۲۶	۰/۲۶	۰/۲۶
مقدار ثابت a انگیزش بیرونی بی‌انگیزگی	دختر	۱۶/۶۶	۴/۲۷	-	۳/۸۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
		۰/۹۱	۰/۰۸۴	۰/۶۶	۱۰/۸۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
	-۰/۱۰	۰/۰۵	-۰/۱۲	-۱/۹۶	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۵
	۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۰۶	۱/۰۷	۰/۲۸	۰/۲۸	۰/۲۸
مقدار ثابت a انگیزش درونی بی‌انگیزگی	پسر	۲۱/۱۰	۳/۵۲	-	۵/۹۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
		-۰/۰۷	۰/۰۶۵	-۰/۰۷	-۰/۱۰	۰/۹۱	۰/۹۱
	۰/۵۳	۰/۰۴	۰/۷۱	۱۰/۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
	-۰/۱۰	۰/۱۳	-۰/۰۵	-۰/۷۷	۰/۴۳	۰/۴۳	۰/۴۳
مقدار ثابت a انگیزش بیرونی بی‌انگیزگی	دختر	۲۷/۵۹	۳/۰۳	-	۹/۰۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
		-۰/۲۵	۰/۰۶	-۰/۲۱	-۴/۲۹	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
	۰/۵۳	۰/۰۳	۰/۷۳	۱۴/۴۶	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	
	-۰/۰۰۳	۰/۰۹	-۰/۰۰۲	-۰/۰۳	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۹۷

۰/۰۵	۱/۹۴	-	۲/۶۴	۵/۱۵	پسر	مقدار ثابت a انگیزش درونی
۰/۰۲	۲/۲۹	۰/۱۶	۰/۰۴	۰/۱۱		
۰/۳۹	۰/۸۵	۰/۰۶	۰/۰۳	۰/۰۳		
۰/۰۰۰۱	۸/۵۴	۰/۶۰	۰/۰۹	۰/۸۴		
۰/۰۵	۱/۹۱	-	۴/۱۸	۸/۰۰۶	دختر	انگیزش بیرونی بی انگیزگی
۰/۰۶	۱/۸۴	۰/۱۶	۰/۰۷	۰/۱۳		
۰/۲۰	۱/۲۶	۰/۱۶	۰/۰۶	۰/۰۷		
۰/۶۱	۰/۵۰	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۰۴		

آخرین بخش نتایج ارائه شده در جدول شماره ۵ بیانگر این است که در معادله رگرسیون جامعه‌پذیری دانشجویی گرایانه مقدار ضرایب تأثیر استاندارد شده سطوح انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب برابر با ۰/۱۵، ۰/۰۶ و ۰/۶۱ است که سطح معنی‌داری آنها نیز به ترتیب عبارت‌اند از ۰/۰۰۲، ۰/۰۲ و ۰/۰۰۰۱. این نتایج مشخص می‌کند که بیشترین میزان تأثیر بر سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویی گرایانه ناشی از سطح بی‌انگیزگی است ($\beta = ۰/۶۲$). سطح انگیزش درونی بر این سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی تأثیر ضعیفی دارد ($\beta = ۰/۱۸$). سطح انگیزش بیرونی نیز فاقد تأثیر معنی‌دار است ($\beta = ۰/۰۷$). ضرایب همبستگی جزئی سطوح انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی با سنخ جامعه‌پذیری دانشجویی گرایانه نیز به ترتیب عبارت‌اند از ۰/۱۸، ۰/۰۷ و ۰/۶۲ که نشانگر تأثیر خالص هر یک از سطوح مذکور بر سنخ جامعه‌پذیری دانشجویی گرایانه است.

فرضیه سوم

دیگر فرضیه تحقیق، فرضیه سوم است که مطرح می‌کند: سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی رابطه بین سطح انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تعدیل می‌کند، به طوری که بیشترین میزان پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویانی دیده می‌شود که انگیزش تحصیلی آنها درونی و جامعه‌پذیری‌شان علم‌گرایانه است و کمترین پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویانی که بی‌انگیزه و جامعه‌پذیری‌شان دانشجویی گرایانه است دیده می‌شود. به منظور آزمون این فرضیه که به طرح تأثیر تعدیل‌کننده جامعه‌پذیری دانشگاهی بر رابطه سطوح انگیزش تحصیلی با میزان پیشرفت تحصیلی می‌پردازد و این اندیشه را مطرح می‌کند که در صورت انگیزش برابر، دانشجویانی که از سنخ خاصی از جامعه‌پذیری دانشگاهی برخوردارند می‌توانند پیشرفت تحصیلی متفاوتی را از خود نشان دهند، ابتدا کل آزمودنی‌ها بر اساس معدل تحصیلی به دو گروه دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پیشرفت تحصیلی پائین تقسیم شدند. سپس با استفاده از رگرسیون یک متغیری یا خطی ساده ضرایب تأثیر استاندارد شده هر یک از سطوح انگیزش تحصیلی بر سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی برای هر دو گروه جداگانه محاسبه شد تا مشخص شود چه مقدار از تغییرات هر یک از سنخ‌های جامعه‌پذیری توسط هر یک از سطوح انگیزشی در هر یک از دو گروه به حساب می‌آید. با مقایسه (β)ها یا ضرایب استاندارد شده میزان تأثیر متغیر

جامعه‌پذیری در تعدیل رابطه انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی نشان داده خواهد شد.

جدول ۶: ضرایب تأثیر استاندارد شده سطوح انگیزش تحصیلی

بر سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی به تفکیک کل آزمودنی‌ها و وضعیت پیشرفت تحصیلی

پیشرفت تحصیلی بالا		پیشرفت تحصیلی پائین		کل		گروه‌ها متغیرهای معادله*
Sig	Beta	Sig	Beta	Sig	Beta	
۰/۰۰۰۱	۰/۵۷	۰/۰۰۰	۰/۴۶	۰/۰۰۰	۰/۶۶	انگیزش درونی
۰/۰۰۰۱	-۰/۵۶	۰/۲۸	۰/۱۰	۰/۰۰۰	-۰/۲۴	انگیزش بیرونی
۰/۳۱	-۰/۰۷	۰/۱۴	۰/۱۳	۰/۲۲	۰/۰۷	بی‌انگیزگی
۰/۰۰۰۱	-۰/۶۲	۰/۹۱	-۰/۰۱	۰/۰۰۰	-۰/۳۰	انگیزش درونی
۰/۰۰۰۱	۰/۷۷	۰/۰۰۰	۰/۷۲	۰/۰۰۰	۰/۷۶	انگیزش بیرونی
۰/۲۹	۰/۰۸	۰/۴۳	۰/۰۷	۰/۱۷	۰/۰۸	بی‌انگیزگی
۰/۳۰	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۱۶	۰/۰۰۹	۰/۱۵	انگیزش درونی
۰/۴۶	۰/۰۵	۰/۱۳	۰/۱۴	۰/۰۰۷	۰/۱۰	انگیزش بیرونی
۰/۰۰۰	۰/۵۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۶۹	۰/۶۱	بی‌انگیزگی

۱۵۳

در جدول ۶ ضرایب تأثیر استاندارد شده سطوح انگیزش تحصیلی بر هر یک از سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی به تفکیک کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دارای پیشرفت تحصیلی پائین و بالا ارائه شده است. مقدار محاسبه شده Beta برای انگیزش درونی در معادله جامعه‌پذیری علم‌گرایانه به ترتیب برای گروه‌های مذکور عبارت است از: ۰/۶۶، ۰/۴۶ و ۰/۵۷ که نشان می‌دهد تأثیر انگیزش درونی بر جامعه‌پذیری علم‌گرایانه در آزمودنی‌های دارای پیشرفت تحصیلی بالا بیشتر از آزمودنی‌های دارای پیشرفت پائین می‌باشد. مقدار محاسبه شده Beta برای انگیزش بیرونی در معادله جامعه‌پذیری ابزارگرایانه به ترتیب برای گروه‌های مذکور عبارت است از: ۰/۷۶، ۰/۷۲ و ۰/۷۷ که نشان می‌دهد تأثیر انگیزش بیرونی بر جامعه‌پذیری ابزارگرایانه در آزمودنی‌های دارای پیشرفت تحصیلی بالا بیشتر از آزمودنی‌های دارای پیشرفت پائین می‌باشد. مقدار محاسبه شده Beta برای سطح بی‌انگیزگی در معادله جامعه‌پذیری دانشجویی گرایانه به ترتیب برای گروه‌های مذکور عبارت است از: ۰/۶۱، ۰/۶۹ و ۰/۵۵ که نشان می‌دهد تأثیر بی‌انگیزگی بر جامعه‌پذیری دانشجویی گرایانه در آزمودنی‌های دارای پیشرفت تحصیلی پائین بیشتر از آزمودنی‌های دارای پیشرفت بالا است. بدین ترتیب و با استناد به نتایج ذکر شده فرضیه سوم تحقیق به تأیید می‌رسد.

فرضیه چهارم

نتایج تحلیل واریانس مربوط به آزمون معنی‌داری آماری هر یک از سه رگرسیون جامعه‌پذیری دانشگاهی به سطوح انگیزش تحصیلی به تفکیک جنسیت طبق داده‌های جدول شماره ۴ نشان

* از بالا به پایین به ترتیب سنخ‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی علم‌گرایانه، ابزارگرایانه و دانشجویی گرایانه

می‌دهد رگرسیون‌های مذکور کاملاً معنی‌دار است و نتایج جدول شماره ۵ نیز نشان می‌دهد که رابطه بین سطوح انگیزش تحصیلی با جامعه‌پذیری علم‌گرا و ابزارگرا در دخترها قوی‌تر از پسرهاست (به ترتیب ۰/۷ در مقابل ۰/۶۲ و ۰/۸۲ در مقابل ۰/۷۱) در حالی که رابطه بین سطوح انگیزش تحصیلی با جامعه‌پذیری دانشجویی‌گرا در بین پسرها قوی‌تر از دخترهاست (۰/۶۵ در مقابل ۰/۲۲). نتایج همین جدول نیز نشان می‌دهد هر سه رگرسیون مذکور در هر دو گروه دخترها و پسرها به‌لحاظ آماری کاملاً معنی‌دار است.

همان‌طور که این نتایج مشخص می‌کند، رابطه انگیزش درونی با جامعه‌پذیری علم‌گرا در بین دخترها قوی‌تر از پسرهاست (۰/۹۱ در مقابل ۰/۷۱)، رابطه انگیزش بیرونی با جامعه‌پذیری ابزارگرا در بین هر دو گروه برابر است (۰/۵۳). در حالی که رابطه بین بی‌انگیزگی با جامعه‌پذیری دانشجویی‌گرا به‌طرز قاطع و با اختلاف فاحشی در بین پسرها قوی‌تر از دخترهاست (۰/۸۴ در مقابل ۰/۰۴). براساس این نتایج فرضیه‌های فرعی ۱ و ۳ از فرضیه اصلی چهارم تحقیق حاضر تأیید و فرضیه فرعی ۲ آن رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی علم‌گرایانه بیشترین تأثیر را بر بهبود پیشرفت تحصیلی دارد در حالی که سنخ جامعه‌پذیری دانشگاهی ابزارگرایانه تأثیر کمتر و سنخ دانشجویی‌گرایانه فاقد تأثیر است. همچنین برپایه این نتایج مشخص شد که انگیزش درونی با سنخ علم‌گرایانه و انگیزش بیرونی با سنخ ابزارگرایانه و سطح بی‌انگیزگی با سنخ دانشجویی‌گرایانه جامعه‌پذیری دانشگاهی دارای همبستگی است.

بدین اعتبار مشاهده می‌شود که نوع جامعه‌پذیری دانشجویان در برخورد با محیط اجتماعی دانشگاه و در قبول یا رد و چگونگی ایفای نقش دانشجویی‌شان به‌ویژه در رابطه با انتظارات اصلی این نقش که تلاش برای یادگیری و بهبود و ارتقای آن است تا چه حد مؤثر است در حالی که خود آن تا حد زیادی می‌تواند ناشی از نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان محسوب شود، در نتیجه دانشجویانی که دچار بی‌انگیزگی تحصیلی هستند با فرورفتن در نقش دانشجویی‌گرایانه به سازگاری اجتماعی با محیط دانشگاه دست می‌یابند اما به همان نسبت از سازگاری تحصیلی با دانشگاه و یا بهتر بگوییم ایفای وظایف تحصیلی خود بازمی‌مانند، در واقع بی‌انگیزگی باعث می‌شود که آنها در دانشگاه در بدترین حالت صرفاً به وقت‌گذرانی، سرگرمی، تفریح و نوعی دم‌غنیمت‌شماری روی آورند و در بهترین حالت به صرف مشارکت اجتماعی در فعالیت‌های فوق‌برنامه، حاشیه‌ای و فرعی بپردازند.

برای کسانی که از انگیزش تحصیلی بیرونی قوی‌تری برخوردارند، نوع جامعه‌پذیری دانشگاهی غالباً ابزارگرایانه است. بدین ترتیب مشاهده می‌شود که برای این گروه از دانشجویان رسیدن به موفقیت به هر طریق ممکن و کسب نمره ملاک اصلی است چرا که انگیزه اصلی آنها از تحصیل

بیش از آنکه بر نوعی خودمختاری و اثبات خود استوار باشد، رسیدن به هدف از طریق تحصیل است که دو مشخصه اصلی دارد: کسب نمره بالاتر و صرف موفقیت تحصیلی. بنابراین برای این دسته از دانشجویان کسب علم و دانش و مهارت‌های تحصیلی و رشد ناشی از آموزش، زمانی که سطح نمرات و موفقیت ظاهری تحصیلی آنها را به خطر می‌اندازد، به هیچ وجه مطلوب و در اولویت نیست و آنچه که برای آنها اهمیت دارد کسب موفقیت و نمره ولو بدون پشتوانه علمی و آموزشی لازم است.

این نکات نشان می‌دهد که چگونه تضعیف سطح انگیزش تحصیلی دانشجویان و تبدیل انگیزش دورنی به بیرونی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آنها از طریق کنترل نوع جامعه‌پذیری دانشگاهی‌شان مؤثر باشد و تمامی فرآیند تحصیل آنها در دانشگاه را تحت تأثیر قرار دهد.

به لحاظ نظری نتایج پژوهش حاضر مؤید دیدگاه‌هایی است که به ابعاد اجتماعی - روانی تعلیم و تربیت و تأثیر آنها بر موفقیت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه تأکید می‌کنند و توجه به نیازهای عاطفی آنها را لازمه عملکرد تحصیلی موفق می‌دانند. از این لحاظ یافته‌های تحقیق حاضر می‌تواند تأییدی برای پژوهش‌های محققانی نظیر مودی و وایت (۲۰۰۳)، جانسون و همکاران (۲۰۰۶)، مک میلان و چاویس (۱۹۸۶) محسوب شود که بر نقش متغیرهایی همچون احساس اشتراک و تعلق و دلبستگی تحصیلی در ایجاد پیامدهای مطلوب تحصیلی توجه می‌دهند. همچنین نتایج تحقیق حاضر از آنجا که نشانگر رابطه مثبت بین انگیزه تحصیلی با جامعه‌پذیری دانشگاهی از یک سو و جامعه‌پذیری با پیشرفت تحصیلی از سوی دیگر است، هم‌سو با یافته‌های پژوهش وایدمن (۱۹۸۹)، آتیناسی (۱۹۸۹)، ترنزی و همکاران (۱۹۹۶) و به‌ویژه سامیچ و بوگلر (۲۰۰۲) مبتنی بر تناسب بین نوع انگیزه تحصیلی با جامعه‌پذیری دانشگاهی است. این نتایج نشان می‌دهد تا چه حد خرده‌فرهنگ‌های دانشجویی قادرند تا در رابطه انگیزه - عملکرد در مؤسسات آموزش عالی تأثیر تعدیل‌کننده داشته باشند. آنها همچنین به ما کمک می‌کنند تا معانی و نیات نهفته در پس رفتارها، نگرش‌ها و موضع‌گیری‌های دانشجویان را در برخورد با تکالیف و وظایف تحصیلی که از آنها انتظار می‌رود بهتر درک کنیم و از نظم حاکم بر آنها بیشتر آگاه شویم.

با این همه در دو نکته، یافته‌های این تحقیق خصوصاً با نتایج پژوهش سامیچ و بوگلر تفاوت دارد؛ نخست اینکه در تحقیق حاضر رابطه منفی‌ای که آنها بین انگیزش بیرونی با جامعه‌پذیری علمی مشاهده کرده‌اند یافت نشد و دوم اینکه آنها بین انگیزش بیرونی با جامعه‌پذیری ابزارگرایانه توافری نیافتند، حال آنکه در تحقیق حاضر چنین انطباقی مشاهده شده است. موضوعی که در آخر باید به آن توجه داد، نقش مهمی است که تفاوت‌های جنسیتی در رابطه بین انگیزه تحصیلی - جامعه‌پذیری دانشگاهی و تبع آن بر عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند، بدین ترتیب که رابطه مذکور در هر دو سنخ جامعه‌پذیری علم‌گرا - انگیزش درونی و جامعه‌پذیری ابزارگرا - انگیزش بیرونی برای دختران قوی‌تر از پسران است، حال آنکه در سنخ جامعه‌پذیری دانشجویی گرا -

بی‌انگیزگی، رابطه مذکور در حالی که به‌لحاظ آماری برای دختران معنی‌دار نیست، برای پسران کاملاً معنی‌دار و نسبتاً شدید نیز هست. این یافته از یک جنبه حاکی از تحولی کیفی است که به‌لحاظ جنسی در رفتار تحصیلی دانشجویان در آموزش عالی، همراه با تحول کمی آن به وقوع پیوسته و از بُعدی دیگر تأییدی است بر تحقیقاتی نظیر گریدی و گودنو (۱۹۹۵)، اسمردان (۲۰۰۲)، کلایفون (۲۰۰۸) که همگی بر وجود حس‌تعلق تحصیلی و انگیزش تحصیلی بیشتر در دخترها در مقایسه با پسرها تأکید دارند.

پیشنهادها

تحقیق حاضر بر پایه نتایج پیش‌گفته دو پیشنهاد عمده ارائه می‌کند:

نخست با توجه به نقش مثبت و مؤثر جامعه‌پذیری تحصیلی در عملکرد تحصیلی موفق دانشجویان و رابطه مستقیم آن با انگیزش تحصیلی آنها پیشنهاد می‌شود در هر یک از سطوح سیاستگذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی، مدیریت مراکز و مؤسسات دانشگاهی و تعاملات اساتید با دانشجویان تمهیداتی به‌منظور افزایش حس دلبستگی و تعلق تحصیلی دانشجویان به‌ویژه از طریق زمینه‌سازی برای مشارکت اجتماعی روزافزون آنها در فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی و اجتماعی مرتبط با دروس و رشته و دانشگاه محل تحصیل‌شان، به اجرا گذاشته شود. همچنین تبدیل دانشگاه به محیطی امن و مورد اعتماد آنها و بسط روابط حمایت‌آمیز بین استاد و دانشجو در این مهم بی‌تأثیر نخواهد بود. این واقعیت که نگرش ابزاری به تحصیل افراد را بیشتر مستعد کسب نمره می‌کند تا دانش، اجتناب‌ناپذیر است. با این همه از همین نوع انگیزه دانشجویان نیز می‌توان برای ترغیب آنها به جدی گرفتن تحصیل و ارتباط بیشتر با دانشگاه بهره گرفت و آن را هدایت کرد.

نکته دوم مربوط به واقعیت‌گریزناپذیر دیگر و تحول کیفی‌ای است که به‌لحاظ جنسی در آموزش عالی ایران به وقوع پیوسته است که نباید با این امر به‌مثابه یک تهدید برخورد شود، بلکه باید آن را فرصتی دانست که می‌تواند با کمترین هزینه نیروی بالقوه نیمی از جمعیت (زنان و دختران) را به بالندگی و رشد برساند، آسیب‌شناسی تحصیلی پسران نیز موضوع مستقلی است که نباید آن را به این مسئله پیوند داد.

منابع

۱. باقری، ناصر؛ مهرناز شهرآرای و ولی‌اله فرزاد. (۱۳۸۲). واریسی‌های روان‌سنجی مقیاس انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های تهران. *نشریه دانشور*. سال دهم دوره جدید.
۲. رابرتسون، یان. (۱۳۷۲). *درآمدی بر جامعه*. حسین بهروان. تهران: آستان قدس. چاپ اول.
3. Aittola, T. (1995). Recent Changes In Student Life and Study Processes. *Scandinavian Journal of Educational Research*. V 39. 37-49.
4. Atitinasi, L. C, Jr. (1989). Mexican Americans Perceptions of University Attendance and the Implications for Freshman Year Persistence. *Journal of Higher Education*. V 60. 247-277.
5. Baumeister. R. F. & M. R. Leary. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychology. Bulletin*. V 117 (3): 497- 529.
6. Clifton. R. & R. Perry. (2009). Gender, Psychosocial Dispositions and the Academic Achievement of College Students. *Res High Edu*. V 49: 687-703.
7. Gonzales. R. & A. M. Padilla. (1997). The Academic Resilience of Mexican American High School Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. V 19 (3) 301-317.
8. Goodenow. C. (1993). Class Room Belonging among Early Adolescent Student: Relationships to Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence*. V 12 (1): 21-43.
9. Jhonson, Monica Kirkpatrick (2006). Robert Crosnoe and Lyssa A L. Thanden. Gendered Patterns in Adolescents, School Attachment. *Social Psychogy Quarterly*. Vol 69. No 3. 248-295.
10. Jones, G. R. (1986) Socialization Tactics , Self- Efficacy, and Newcomers Adjustments to Organizations. *Academy of Management Journal*. V 29. 262-279.
11. McMillan. D. W. & D. M. Chavis. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychological*. V 14: 6-23.
12. Osterman. K. F. (2000). Students Need for Belong in the School Community. *Review Education. Res*. 70 (3): 323- 367.
13. Perry. R. P.; N. C. Hall. & J. C. Ruthing. (2005). Perceived (Academic) Control and Scholastic Attainment in Higher Education. In J. C. Smart (Ed), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol: 20. PP: 364-436.
14. Ross. C. E & Broh. (2000). The Roles of Self- Esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process. *Sociology of Education*. 77. 210-284.
15. Sanchez B.; Y. Clon. & P. Esparza. (2005). The Role of Sense of School Belonging and Gender in the Academic Adjustment of Latino Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. V 34. No 6. PP. 619-628.
16. Smerdon. B. (2002). Students Perception of Membership in Their High Schools Sociology of Education. 75 (4). 287-305.
17. Somech: A. & R. Bolger. (2002). Motivation Study and Socialization Tactics Among University Students. *Journal of Social Psychology*. V 142. PP 233-249.
18. Tarmres L. K. & V. S Hedgeson. (2002). Sex Differences in Coping Behavior: A Meta- Analytic Review and an Examination of Relative Coping. *Personality and Social Psychology Review*. 6. 2. 30.
19. Terenzini. P. T.; L. Springer & P. M. Yaeger. (1996). First Generation College Students: Characteristics, Experiences and Cognitive Development. *Research in higher Education*. 37. 1-22.
20. Zusman. M. & D. Knox. (2005). Gender Differences in Reactions to College Course Requirements. *College Student Journal*. 39. PP 621-626.

