



Investigation the Role of Teaching Styles and Student-Teacher Interaction in Dropped Out Students' Academic Achievement Motivation

Mina Zolfaghari¹, Zahra Janghorbanian², Kiana Krevan Brojerdi³, Ali Aghaziarati^{4*}

¹ General Psychology, Islamic Azad University, Khorasgan Branch

² Industrial and Organizational Psychology, Islamic Azad University, Khorasgan Branch

³ General Psychology, West Tehran Azad University

⁴ Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology and Education of People with Special Needs, University of Isfahan

*Corresponding author: Ali Aghaziarati, Psychology and Education of Exceptional Children, Department of Psychology and Education of People with Special Needs, University of Isfahan, Email: ali_ziarzi99@yahoo.com

Article Info

Keywords: Teaching Style, Student-Teacher Interaction, Achievement Motivation.

Abstract

Introduction: Considering the high importance of student's academic achievement motivation, this study was conducted to investigate the role of teaching styles and student-teacher interaction in dropped out students' academic achievement motivation.

Methods: This is a descriptive correlational study. The statistical population included all students of Shahid Beheshti University referring to the university counseling center due to drop out during 2018-2019. Out of 786 dropped out students referring to the counseling center, 260 students were randomly selected according to the Morgan's Table, and Hernández-López et al. (2016) Teacher-Student Interaction Scale, Grasha-Reichmann (2000) Teaching Styles Inventory and Harter (1981) Academic Motivation Scale were distributed among them and collected observing ethical principles. Pearson correlation and multiple regression methods were used to analyze the data.

Results: The results of this study indicated that there was a significant positive relationship between total score of achievement motivation and teacher-student interaction, specialized teaching style and interactive teaching style. There was also a significant positive relationship between internal achievement motivation and teacher-student interaction, between interactive teaching style and facilitator teaching style, and between external achievement motivation and teacher-student interaction, specialized teaching style, formal authority teaching style, interactive teaching style and facilitator teaching style. Also, specialized, interactive, and formal authority teaching styles, personal model and student-teacher interaction were able to predict the achievement motivation in students. In addition, interactive and facilitator teaching styles predicted the internal achievement motivation and interactive and facilitator teaching styles, and student-teacher interaction predicted the external achievement motivation.

Conclusion: According to the results, the teachers can help learners by creating dynamic and challenging learning opportunities to gain experience and learn regarding their interests and abilities. Thus, the ground for the emergence of the achievement motivation is provided in them.

بررسی نقش روش های تدریس و تعامل استاد و دانشجو در انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان مشروطی

مینا ذوالفقاری^۱، زهرا جانقربانیان^۲، کیانا کاروان بروجردی^۳، علی آقا زیارتی^{۴*}

^۱ روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان

^۲ روانشناسی صنعتی و سازمانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان

^۳ روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد تهران غرب

^۴ روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه روانشناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان

* نویسنده مسئول: علی آقا زیارتی، روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، گروه روانشناسی و آموزش افراد با نیازهای خاص، دانشگاه اصفهان. ایمیل: ali_ziarzti99@yahoo.com

چکیده

مقدمه: با توجه به اهمیت بالای انگیزش پیشرفت یک دانشجو در پیشرفت تحصیلی این پژوهش با هدف بررسی نقش روش های تدریس و تعامل استاد و دانشجو در انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان مشروطی صورت گرفت.

روش ها: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری را تمامی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ که به دلیل مشروطی به مرکز مشاوره دانشگاه مراجعه کرده بودند، تشکیل دادند. از تعداد ۷۸۶ دانشجوی مشروطی مراجعه کننده به مرکز مشاوره با توجه به جدول مورگان ۲۶۰ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب و پرسشنامه های تعامل استاد و دانشجو هرماندز لویز و همکاران (۲۰۱۶)، روش های تدریس گراشا و ریچمن (۲۰۰۰) و انگیزش پیشرفت هارتر (۱۹۸۱) با رعایت اصول اخلاقی اجرا و جمع آوری شد. جهت تجزیه و تحلیل داده های پژوهش از روش آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شده است.

یافته ها: نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین نمره کل انگیزش پیشرفت با تعامل استاد و دانشجو، سبک تدریس تخصصی و سبک تدریس تعاملی رابطه مثبت معناداری به دست آمد. همچنین بین انگیزش پیشرفت درونی با تعامل استاد و دانشجو و همچنین سبک تدریس تعاملی و سبک تدریس تسهیل گر رابطه مثبت معناداری وجود دارد و بین انگیزش پیشرفت بیرونی با تعامل استاد و دانشجو سبک تدریس تخصصی، سبک تدریس اقتدار رسمی، سبک تدریس تعاملی و سبک تدریس تسهیل گر رابطه معناداری دارد. همچنین سبک های تدریس تخصصی، تعاملی، اقتدار رسمی، مدل شخصی و تعامل استاد و دانشجو قادر به پیش بینی انگیزش پیشرفت در دانشجویان است. همچنین سبک تدریس تعاملی و تسهیل گر، انگیزش پیشرفت درونی و سبک تدریس تعاملی و سبک تدریس تسهیل گر و تعامل استاد و دانشجو، انگیزش پیشرفت بیرونی را پیش بینی کردند.

نتیجه گیری: با توجه به نتایج به دست آمده اساتید می توانند با ایجاد موقعیت های پویا و برانگیزاننده در یادگیری، فراگیران را یاری کنند تا با توجه به علائق و توانایی های خویش به تجربه اندوزی و یادگیری بپردازند؛ بدین ترتیب زمینه ی ظهور انگیزه پیشرفت در آن ها فراهم می شود.

واژگان کلیدی: روش تدریس، تعامل استاد و دانشجو، انگیزه پیشرفت

به‌ویژه در حیطه‌ی تدریس و تأثیری که می‌توانند بر توسعه شایستگی و انگیزه پیشرفت دانشجویان داشته باشند، بسیار ضروری است [۸].

استفاده از سبک‌های تدریس گوناگون با نظارت بر نیازهای متنوع یادگیرندگان و همچنین استفاده از تنوع در روش‌ها و سبک‌های تدریس در طی فرآیند یاددهی-یادگیری می‌تواند علاوه بر افزایش میزان و عمق یادگیری، مشوق یادگیری طولانی‌مدت در تمام طول زندگی یادگیرندگان نیز باشد [۷]. از سوی دیگر، اساتید و تعاملات و روابط آنان با دانشجویان در قلب فعالیت‌های یاددهی-یادگیری دانشگاه جای می‌گیرند و شاخص‌های کلیدی عملکرد مرتبط با آن‌ها از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار بوده و بسیاری از فعالیت‌های دانشگاه معطوف به این رکن دانشگاهی است؛ به عبارت دیگر یکی از اصلی‌ترین، حلقه‌های تعاملی دانشگاه معطوف به تعاملات اساتید و دانشجویان و ارتقای کیفیت خدمات آموزشی در راستای توسعه شایستگی دانشجویان است [۸]. Rampai, & Sopeerak, معتقدند کیفیت و میزان تعاملات اساتید با دانشجویان یکی از عوامل مهم در موفقیت دانشجویان در کسب شایستگی‌ها و انگیزش‌های پیشرفت تحصیلی لازم است [۹]؛ همچنین Gershenson اذعان داشت که کیفیت رابطه استاد و دانشجو بر میزان انگیزش پیشرفت دانشجویان تأثیرگذار است [۱۰]؛ بنابراین نداشتن مهارت در برقراری ارتباط مؤثر از سوی اساتید می‌تواند بر عملکرد دانشجویان اثرگذار باشد، چه‌بسا با ضعف و ناتوانی در برقراری این ارتباطات، تعاملات مثبت و سازنده بین استاد و دانشجو برقرار نشده و با وجود صرف هزینه‌های زیاد در نظام آموزشی، عملاً بهره لازم را نداشته باشد [۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۷ و ۸].

علاوه بر آن، پژوهش‌ها نشان داده است که آموزش و روش تدریس با شیوه نوین و فعال و با استفاده از گروه‌های مباحثه و مشارکتی انگیزش پیشرفت تحصیلی فراگیران را بهبود می‌بخشد [۱۶]. بین میزان استفاده استاد از استراتژی‌های نوین تدریس با افزایش میزان انگیزه پیشرفت یادگیرنده در یادگیری زبان دوم رابطه معناداری وجود دارد [۱۳]. افزون بر آن، یافته‌ها نشان می‌دهد دانشجویانی که درک قوی‌تری از تدریس اساتید خود دارند موفقیت آن‌ها در تحصیل بیشتر است؛ Chan, Tong, Henderson & گزارش دادند که اساتید در حین تدریس باید با دانشجویان خود ارتباط مؤثری برقرار کنند که این امر می‌تواند دیدگاه دانشجویان به تدریس را تغییر دهد و به نوبه‌ی خود موجب افزایش عملکرد و انگیزش در پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود [۱۱]. Kangas, Siklander, Randolph, & Ruokamo پژوهشی با عنوان تعامل بین دانشجویان با اساتید و رضایت آن‌ها از یادگیری انجام دادند و

امروزه دانشگاه‌ها در عرصه‌های متنوع و متعددی از جمله ابعاد مدیریت دانشجویان و اساتید در سطح ملی و بین‌المللی، مدیریت پژوهش و سرمایه‌گذاری در آن با همدیگر رقابت می‌کنند، آن‌ها نیازمند حفظ اعتبار، شهرت، تولید کارهای پژوهشی سطح بالا، راضی نگه‌داشتن دانشجویان و اساتید و پاسخگویی به نیازهای رو به رشد جامعه هستند [۱]. از این رو، یکی از وظایف نظام آموزشی، پرورش افرادی است که دارای انگیزه پیشرفت به‌ویژه در زمینه افزایش دانش و توانایی‌های علمی و فکری باشند، افرادی که توانایی حل مسئله و گشودن گره‌ها و معضلات را داشته باشند [۲]. افزون بر آن، ضعف عملکرد آموزشی دانشجویان و شکست‌های بعد از ورود به دانشگاه از معضلات مهم آموزشی در کشور ماست؛ بسیاری از دانشجویان بعد از ورود به دانشگاه قادر به سازگار کردن خود با وضعیت تحصیلی جدید و افزایش حجم دروس نیستند و اغلب دانشجویان در ترم اول و برخی تا پایان تحصیلات دچار افت شدیدی می‌شوند. اکثر دانشجویانی که از تلاش خود نتیجه مطلوب کسب نمی‌کنند انگیزه‌ای برای درس خواندن ندارند [۳]. مطالعه انگیز پیشرفت تحصیلی می‌تواند کمک بزرگی به اساتید برای نحوه درست تدریس کردن، مدیران آموزشی دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی، برنامه ریزان و سیاست‌گذاران دانشگاه بکند تا بتوانند عوامل مؤثر بر آن را در میان دانشجویان شناسایی کنند [۴]. در واقع، از راه انگیزش افراد برانگیخته می‌شوند تا فعالیت‌های خود را برای رسیدن به هدف‌ها و سطح مشخصی از تخصص، مهارت و موفقیت کامل کنند. رفتارهای افراد با انگیزش بالا، پراورزی، هدفمند، جهت‌دار و باثبات است. همچنین، افراد با انگیزه بالا خود را درگیر فعالیت‌های سخت و دشوار کرده و برای یادگیری در حد تسلط بسیار تلاش می‌کنند [۵].

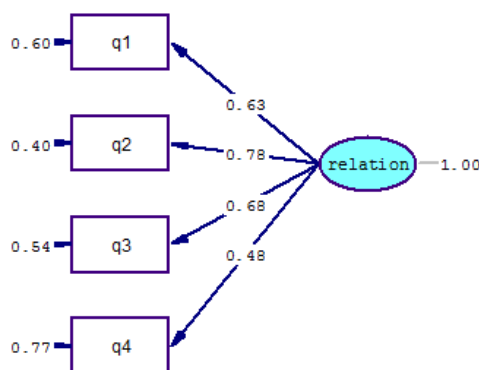
افزون بر آن، انگیزش پیشرفت افراد برای یادگیری مطالب درسی با عواملی نظیر اعتمادبه‌نفس، تمرکز حواس، سخت‌کوشی، پشتکار در انجام دادن تکالیف دشوار، تمایل به ادامه تلاش و کوشش در ساعات پس از پایان فعالیت درسی و انتخاب فعالیت‌های نیازمند به تلاش در یادگیرندگان بیشتر مرتبط است [۶]. دانشجویانی که با روش مباحثه گروهی آموزش می‌بینند انگیزه پیشرفت بیشتری از خود نشان می‌دهند؛ بر همین اساس به ترتیب روش‌های تدریس، نمایش علمی، پرسش و پاسخ بر انگیزه پیشرفت دانشجویان تأثیرگذار بودند؛ بنابراین دانشجویانی که با شیوه‌های نوین توسط اساتید خود آموزش می‌بینند به انگیزه پیشرفت بیشتری دست می‌یابند [۷]. در این راستا، یکی از مهم‌ترین عناصر نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها، اساتید می‌باشند که نقش تعیین‌کننده و انکارناپذیری در تحقق این اهداف و رسالت‌های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی دارند، بنابراین بررسی عملکرد و تعامل آن‌ها با دانشجویان در ابعاد مختلف و

مراجعه کرده بودند، تشکیل دادند. از تعداد ۷۸۶ دانشجوی مشروطی مراجعه کننده به مرکز مشاوره با توجه به جدول مورگان ۲۶۰ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب و پرسشنامه های تعامل استاد و دانشجو، روش های تدریس و انگیزش پیشرفت با رعایت اصول اخلاقی اجرا و جمع آوری شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه تعامل استاد و دانشجو

به منظور سنجش میزان تعامل استاد و دانشجو از پرسشنامه تعامل استاد و دانشجو Hernández-López و همکاران مشتمل بر ۴ گویه استفاده شده است، این پرسشنامه به صورت طیف پنج گزینه ای لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) درجه بندی شده است؛ اعتبار این مقیاس توسط پژوهشگر به روش آلفای کرونباخ (۰/۷۲۹) محاسبه شده است [۲۱]؛ به منظور بررسی روایی پرسشنامه تعامل استاد و دانشجو از روایی سازه ای استفاده شده است که نتایج تحلیل عاملی در شکل ۱ نشان می دهند که تمامی شاخص های متغیر تعامل استاد و دانشجو دارای بار عاملی بیشتر از ۰/۳ است و برای سنجش متغیر تعامل استاد و دانشجو شاخص های مناسبی محسوب می شوند؛ با توجه به خروجی لیزرل مقدار 2X به درجه آزادی ۲/۵۱ است که مقدار کم و مناسبی است؛ همچنین خروجی میزان $RMSEA = ۰/۰۷۷$ را برای مدل نشان می دهد.



Chi-Square=5.02, df=2, P-value=0.04927, RMSEA=0.077

شکل ۱. مدل اندازه گیری تعامل استاد و دانشجو در حالت تخمین استاندارد

آیتم ها هر یک بر روی یک مقیاس ۷ درجه ای با شاخص هایی از درجه موافقت تا مخالفت پاسخ دهندگان ساخته شده است [۲۲]. سبک های تدریس شامل «سبک تخصصی با سؤالات ۱، ۶، ۱۱، ۱۶، ۲۱، ۲۶، ۳۱، ۳۶»، «سبک اقتدار رسمی با سؤالات ۲، ۷، ۱۲، ۱۷، ۲۲، ۲۷، ۳۲، ۳۷»، «سبک تعاملی با سؤالات ۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰، ۲۵، ۳۰، ۳۵، ۴۰»، «سبک مدل شخصی با سؤالات ۳، ۸، ۱۳، ۱۸، ۲۳، ۲۸، ۳۳، ۳۸» و «سبک تسهیل گری با سؤالات ۴، ۹،

نتایج حاکی از آن است که تفاوت در آموزش دادن اساتید و تعامل عاطفی در یادگیری تا حدی می تواند تفاوت در رضایت دانشجویان با محیط یادگیری غنی را توضیح دهد [۱۷]. افزون بر آنچه مبنی بر تأثیر روش های تدریس بر انگیزش پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان می توان بر نقش بازخورد بر روی اهداف و انگیزش پیشرفت دانشجویان تأکید کرد [۱۸]. تعامل استاد و دانشجو می تواند بر روی فعالیت های تحصیلی یادگیرندگان در بیرون از محیط تحصیلی تأثیرگذار است و می تواند بر انگیزش پیشرفت تحصیلی نقش مؤثری داشته باشد [۱۹]. از این رو، سنجش میزان مهارت یادگیرندگان، تشخیص نقاط ضعف و قوت یادگیرندگان، مشخص کردن دانش فرد قبل از شروع دوره آموزش و بازخورد میزان پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در یادگیرندگان، از مباحثی است که لزوم بازاندیشی در شیوه فعلی بازخورد را مطرح می نماید. بنابراین هدف کلی پژوهش حاضر بررسی نقش روش های تدریس و تعامل استاد و دانشجو در انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان مشروطی است.

روش ها

پژوهش حاضر به لحاظ هدف تحقیق در زمره تحقیقات کاربردی دسته بندی می شود و به لحاظ روش تحقیق در زمره تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی قرار دارد. جامعه آماری را تمامی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ که به دلیل مشروطی به مرکز مشاوره دانشگاه

پرسشنامه روش های تدریس

پرسشنامه روش های تدریس توسط Grasha, & Yangarber-hicks ساخته شده است [۲۲]. این پرسشنامه ابزاری کیفی است که شامل ۴۰ سؤال می باشد و در راستای توسعه سبک های تدریس اعضای هیئت علمی تدوین شده است. پرسشنامه مذکور یک ابزار خودگزارش دهی حاوی ۵ سبک تدریس متفاوت است که هر زیر مجموعه حاوی ۸ آیتم است.

۱۴، ۱۹، ۲۴، ۲۹، ۳۴، ۳۹ می‌باشد. روش نمره دهی در این پرسشنامه با استفاده از جمع میزان فراوانی عدد جهت تعیین سبک غالب در بین اساتید می‌باشد [۲۳]. ضریب آلفای کرونباخ به‌طور مجزا هریک از سبک‌های تدریس توسط سازندگان پرسشنامه برای سبک‌های تدریس «سبک تخصصی ۰/۷۸»، «سبک اقتدار رسمی ۰/۸۲»، «سبک تعاملی ۰/۷۴»، «سبک مدل شخصی ۰/۸۰» و «سبک تسهیل گری ۰/۷۲» می‌باشد [۲۲]. ضریب آلفای کرونباخ به‌طور مجزا هریک از سبک‌های تدریس بر روی ۳۰ نفر به‌عنوان پایلوت برای سبک‌های تدریس «سبک تخصصی ۰/۷۲»، «سبک اقتدار رسمی ۰/۸۰»، «سبک تعاملی ۰/۷۸»، «سبک مدل شخصی ۰/۸۵» و «سبک تسهیل گری ۰/۸۱» می‌باشد [۲۳].

پرسشنامه انگیزش پیشرفت

این پرسشنامه توسط Harter طراحی شده است. این متشکل از ۳۳ سؤال به‌صورت سؤالاتی برای اندازه‌گیری دو بعد انگیزش درونی و انگیزش بیرونی مطرح شد که سازه‌ی انگیزش پیشرفت تحصیلی را در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج می‌سنجد است و به‌صورت لیکرت از هیچ‌وقت نمره ۱، به‌ندرت نمره ۲، گاهی اوقات نمره ۳، اکثر اوقات نمره ۴، تقریباً همیشه نمره ۵ نمره‌گذاری می‌شود و برخی گویه‌ها متناسب با محتوا نمره‌گذاری معکوس دارد [۲۴]. سؤالات ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۱، ۲۷، ۳۱ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند به این صورت که به هیچ‌وقت نمره ۵، به‌ندرت نمره ۴، گاهی اوقات نمره ۳، اکثر اوقات نمره ۲، تقریباً همیشه نمره ۱ تعلق می‌گیرد. این پرسشنامه دو مؤلفه «انگیزش پیشرفت درونی با سؤالات ۶، ۷، ۱۲، ۱۸، ۲۴، ۲۹، ۳۰، ۳۳، ۱، ۱۳، ۱۹، ۲، ۸، ۱۴، ۲۰، ۲۶» و «انگیزش پیشرفت بیرونی با سؤالات ۳، ۹، ۱۵، ۲۱، ۲۷، ۲۲، ۱۶، ۱۰، ۴، ۵، ۱۱، ۱۷، ۲۳، ۲۸، ۳۲» را اندازه‌گیری می‌کند. انگیزش درونی پیشرفت شامل سه مؤلفه «ترجیح چالش‌برانگیز مسائل درسی با سؤالات ۶، ۷، ۱۲، ۱۸، ۲۴، ۲۹، ۳۰، ۳۳»، «تمرکز بر کنجکاو با سؤالات ۱، ۱۳، ۱۹» و «تمایل به تسلط مستقلانه با سؤالات ۲، ۸، ۱۴، ۲۰، ۲۶» و انگیزش بیرونی

پیشرفت شامل سه مؤلفه «ترجیح کار آسان با سؤالات ۳، ۹، ۱۵، ۲۱، ۲۷»، «تمرکز بر خوشایندی استاد با سؤالات ۲۲، ۱۶، ۱۰، ۴» و «وابستگی به قضاوت استاد با سؤالات ۵، ۱۱، ۱۷، ۲۳، ۲۸، ۳۲» می‌باشد [۲۵]. روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه توسط متخصصان صورت گرفته است [۲۶]. ضریب اعتبار را با استفاده از فرمول ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ و ضریب باز آزمایی را در یک نمونه طی دوره‌ی ۹ ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه‌ی دیگری به مدت ۵ ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶ گزارش کرده است [۲۴]. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه بر روی دانش‌آموزان ۰/۸۷ گزارش شده است [۲۵]. برای محاسبه پایایی پرسشنامه انگیزش پیشرفت از روش محاسبه‌ی آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان پایایی آن ۰/۷۸ به دست آمد. که برای خرده‌عامل‌ها یعنی انگیزش درونی ۰/۸۴ و انگیزش بیرونی ۰/۶۷ گزارش شده است [۲۶].

یافته‌ها

در مطالعه حاضر تعداد ۲۶۰ از دانشجویان در دامنه سنی ۲۱-۳۶ شرکت داشتند. از این تعداد ۱۶۵ نفر دختر (۵۸/۳ درصد) و ۹۵ نفر پسر (۳۳/۶ درصد) بودند. همچنین ۲۱۸ نفر (۸۳/۸ درصد) در مقطع کارشناسی و ۴۲ نفر (۱۶/۲ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد بودند.

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌کنید، شاخص‌های توصیفی سبک‌های تدریس، تعامل استاد و دانشجو و انگیزش پیشرفت گزارش شده است. همچنین ضرایب همبستگی جدول فوق نشان داد که بین نمره کل انگیزش پیشرفت با تعامل استاد و دانشجو، سبک تدریس تخصصی و سبک تدریس تعاملی رابطه مثبت معناداری به دست آمد. همچنین بین انگیزش پیشرفت درونی با تعامل استاد و دانشجو و همچنین سبک تدریس تعاملی و سبک تدریس تسهیل گر رابطه مثبت معناداری وجود دارد و بین انگیزش پیشرفت بیرونی با تعامل استاد و دانشجو سبک تدریس تخصصی، سبک تدریس اقتدار رسمی، سبک تدریس تعاملی و سبک تدریس تسهیل گر رابطه معناداری دارد.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی بین متغیرهای پژوهش (n=۲۶۰)

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. تعامل استاد دانشجو	۱۸/۶۳	۳/۷۸	۱								
۲. سبک تدریس تخصصی	۱۷/۲۴	۵/۰۵	۰/۵۶**	۱							
۳. سبک تدریس اقتدار رسمی	۱۶/۴۱	۴/۳۱	۰/۵۱**	۰/۵۹**	۱						
۴. سبک تدریس تعاملی	۱۷/۷۱	۴/۵۳	۰/۵۳**	۰/۵۵**	۰/۶۹**	۱					
۵. سبک تدریس مدل شخصی	۱۷/۹۳	۴/۳۰	۰/۳۵**	۰/۲۸**	۰/۲۹**	۰/۲۵**	۱				
۶. سبک تدریس تسهیلگری	۱۷/۵۱	۳/۷۱	۰/۶۷**	۰/۵۳**	۰/۶۳**	۰/۴۷**	۰/۳۷**	۱			
۷. نمره کل انگیزش پیشرفت	۹۵/۲۸	۱۶/۴۶	۰/۲۳**	۰/۱۹**	۰/۰۴	۰/۱۵*	۰/۰۹	۰/۰۶	۱		
۸. انگیزش پیشرفت درونی	۲۸/۵۸	۲۲/۴۴	۰/۱۳*	۰/۰۹	۰/۱۰	۰/۲۰**	۰/۰۱	۰/۱۶**	۰/۰۲	۱	
۹. انگیزش پیشرفت بیرونی	۲۴/۶۴	۱۰/۹۶	۰/۲۶**	۰/۱۷**	۰/۱۳*	۰/۱۶**	۰/۰۷	۰/۲۵**	۰/۱۰	۰/۶۷**	۱

پیش از تحلیل رگرسیون چندگانه پیش فرض های این روش بررسی شد. برای بررسی خطی بودن، نرمال بودن و همسانی باقیمانده ها از نمودار پراکنش استفاده شد که نتایج نشان داد این پیش فرض ها به خوبی رعایت شده بودند؛ نتایج بررسی پیش فرض نبود هم خطی و استقلال داده ها نیز، در جدول 2 ارائه شده است؛ همچنین در تحلیل رگرسیون چندگانه حاضر یک مدل حاصل شد که متغیرهای پیش بین وارد مدل رگرسیون شدند. همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود مقدار عددی Durbin-Watson بیانگر استقلال باقیمانده ها برای متغیرهای مورد بررسی است و شاخص های هم خطی ضریب تحمل (Tolerance) و تورم واریانس (Variance inflation factor (VIF) نشان داد که بین متغیرهای پیش بین هم خطی وجود نداشت و نتایج حاصل از مدل

رگرسیون قابل اطمینان است. نتایج جدول (۳) نشان می دهد که میزان R2 در سبک های تدریس و تعامل استاد و دانشجو به ترتیب برابر با ۰/۱۳، ۰/۰۶ و ۰/۰۸ است که نشان می دهد، به ترتیب ۱۳، ۶ و ۸ درصد تغییرات مربوط به انگیزش پیشرفت (پیشرفت درونی و پیشرفت بیرونی) به متغیرهای پیش بین وابسته است. در ادامه نتایج جدول فوق نشان می دهد که سبک های تدریس تخصصی، تعاملی، اقتدار رسمی، مدل شخصی و تعامل استاد و دانشجو قادر به پیش بینی نمره کل انگیزش پیشرفت در دانشجویان می باشد. همچنین نتایج جدول فوق نشان داد که سبک تدریس تعاملی و تسهیل گر توانست انگیزش پیشرفت درونی را پیش بینی کند؛ و سبک تدریس تعاملی و سبک تدریس تسهیل گر و تعامل استاد و دانشجو توانست انگیزش پیشرفت بیرونی را پیش بینی کند.

جدول ۲. مقادیر آزمون دوربین واتسون، دامنه ضریب تحمل و عامل تورم واریانس برای بررسی استقلال باقیمانده ها و نبود هم خطی

متغیر پیش بین	دامنه ضریب تحمل	تورم واریانس	آماره دوربین واتسون
تعامل استاد دانشجو	۱/۲۰	۰/۴۵	۱/۹۱
سبک تدریس تخصصی	۱/۸۷	۰/۵۳	
سبک تدریس اقتدار رسمی	۱/۵۸	۰/۳۸	
سبک تدریس تعاملی	۱/۱۹	۰/۴۵	
سبک تدریس مدل شخصی	۱/۱۹	۰/۸۳	
سبک تدریس تسهیلگری	۱/۲۳	۰/۴۲	

جدول ۳. خلاصه ضرایب رگرسیون چندگانه برای پیش بینی انگیزش پیشرفت بر مبنای سبک های تدریس و تعامل استاد و دانشجو در دانشجویان مشروطی (n = ۲۶۰)

متغیر پیش بین	متغیر ملاک	R	R ²	F	Sig	B	Beta	T	Sig
سبک تخصصی	نمره کل انگیزش پیشرفت	۰/۳۶۶	۰/۱۳۴	۶/۵۰	۰/۰۰۰	۰/۶۰	۰/۱۸	۲/۳۳	۰/۰۲
سبک اقتدار رسمی						۱/۰۲	۰/۲۶	۲/۸۴	۰/۰۰۵
سبک تعاملی						۰/۵۷	۰/۱۵	۱/۸۳	۰/۰۵
سبک مدل شخصی						۰/۶۹	۰/۱۸	۲/۸۲	۰/۰۰۵
سبک تسهیلگری						۰/۲۷	۰/۰۶	۰/۶۹	۰/۴۸
تعامل استاد و دانشجو						۱/۲۰	۰/۲۷	۳/۱۹	۰/۰۰۲
سبک تخصصی	انگیزش پیشرفت درونی	۰/۲۵۸	۰/۰۶۶	۲/۹۹	۰/۰۰۸	۰/۱۹	۰/۰۴	۰/۵۳	۰/۵۹
سبک اقتدار رسمی						۰/۷۱	۰/۱۳	۱/۴۰	۰/۱۶
سبک تعاملی						۱/۲۵	۰/۲۵	۲/۸۱	۰/۰۰۵
سبک مدل شخصی						۰/۵۲	۰/۱۰	۱/۵۱	۰/۱۳
سبک تسهیلگری						۱/۱۲	۰/۱۸	۲/۰۰	۰/۰۴
تعامل استاد و دانشجو						۰/۰۶	۰/۰۱	۰/۱۱	۰/۹۰
سبک تخصصی	انگیزش پیشرفت بیرونی	۰/۲۹۸	۰/۰۸۹	۴/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۰۳	۰/۳۷	۰/۷۰
سبک اقتدار رسمی						۰/۱۷	۰/۰۷	۰/۸۱	۰/۴۱
سبک تعاملی						۰/۳۱	۰/۱۶	۱/۶۷	۰/۰۴
سبک مدل شخصی						۰/۱۲	۰/۰۴	۰/۷۴	۰/۴۵
سبک تسهیلگری						۰/۵۸	۰/۱۹	۲/۱۵	۰/۰۳
تعامل استاد و دانشجو						۰/۴۴	۰/۱۵	۱/۷۲	۰/۰۴

با توجه به اهمیت بالای انگیزش پیشرفت یک دانشجو در پیشرفت تحصیلی و نیز با تأکید به اهمیت این موضوع که یک دانشجو صرفاً به دلیل داشتن انگیزه موفقیت بالا از دانشجویی که توان یادگیری بیشتری داشته اما انگیزش پیشرفت بالایی نداشته موفق به کسب نمرات بالاتر می‌شود، این پژوهش با هدف بررسی نقش روش‌های تدریس و تعامل استاد و دانشجو در انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان مشروطی صورت گرفت. نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین نمره کل انگیزش پیشرفت با تعامل استاد و دانشجو، سبک تدریس تخصصی و سبک تدریس تعاملی رابطه مثبت معناداری به دست آمد. همچنین بیک انگیزش پیشرفت درونی با تعامل استاد و دانشجو و همچنین سبک تدریس تعاملی و سبک تدریس تسهیل گر رابطه مثبت معناداری وجود دارد و بین انگیزش پیشرفت بیرونی با تعامل استاد و دانشجو سبک تدریس تخصصی، سبک تدریس اقتدار رسمی، سبک تدریس تعاملی و سبک تدریس تسهیل گر رابطه معناداری دارد. همچنین سبک‌های تدریس تخصصی، تعاملی، اقتدار رسمی، مدل شخصی و تعامل استاد و دانشجو قادر به پیش‌بینی نمره کل انگیزش پیشرفت در دانشجویان می‌باشد. همچنین نتایج جدول فوق نشان داد که سبک تدریس تعاملی و تسهیل گر توانست انگیزش پیشرفت درونی را پیش‌بینی کند؛ و سبک تدریس تعاملی و سبک تدریس تسهیل گر و تعامل استاد و دانشجو توانست انگیزش پیشرفت بیرونی را پیش‌بینی کند.

این یافته‌ها با پژوهش Zolfagharian و همکاران [۸]، Abbaspour & Rahimimand [۲]، Motaghi و همکاران [۱۵]، Chan و همکاران [۱۱]، Kangas و همکاران [۱۷]، Gershenson [۱۰]، Sumita [۱۲]، Rampai و Sopeerak [۹]، Gardner & Robert [۱۳] و Marilena [۱۴] همسو می‌باشد. از این رو بر اساس یافته‌های به دست آمده در این خصوص که تعامل استاد و دانشجو بر انگیزش پیشرفت تأثیر دارند و از طرفی این متغیرها نیز تحت تأثیر شیوه‌های تدریس اساتید قرار دارند. بنابراین در بحث پیرامون انگیزه پیشرفت، سبک تدریس تخصصی، سبک تدریس اقتدار رسمی و سبک تدریس مدل شخصی می‌تواند عامل و محرکی در جهت پیشرفت تحصیلی دانشجویان باشد. با توجه به توصیف فوق، به نظر می‌رسد روش‌های تدریس تخصصی، اقتدار و مدل شخصی به حداکثر ممکن زمینه را برای بروز تمایلات و انگیزه‌های پیشرفت در دانشجویان فراهم آورد؛ با توجه به ساختار این روش‌های تدریس که الگویی فراگیرمحور است و فعالیت یادگیرنده (دانشجویان) از اصول آن به شمار می‌رود و بر همکاری و روابط گروهی قوی استوار است، این یافته که روش تدریس تخصصی، اقتدار و مدل شخصی بیشترین اثر را بر رشد انگیزه پیشرفت دانشجویان داشته است، تا حد زیادی تبیین می‌نماید [۲۳]. به نظر می‌رسد پایه و

اساس این روش‌ها استفاده از انگیزه پیشرفت و ارتقا سطح علمی باشد؛ از این رو به نظر می‌رسد که علت بالا بودن میزان انگیزه پیشرفت دانشجویان که با این روش‌های تدریس آموزش دیده‌اند این است که مراحل پنج‌گانه این روش (تخصصی، اقتدار رسمی، تعاملی، مدل شخصی و تسهیلگری) به نوعی است که دانشجویان را در یادگیری مطالب درسی بیشتر درگیر می‌کند و باعث می‌شود یادگیری عمیق‌تر و پایدارتری صورت گیرد و میزان انگیزش برای پیشرفت در دانشجویان افزایش یابد؛ جو این کلاس‌ها فرصت کشف فعال، کاوشگری و آزمایش را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد [۸]. اساتید، نقش زمینه‌سازی و هدایت جریان تدریس را بر عهده دارند؛ این گونه روش‌های تدریس (تسهیلگری، تعاملی و تخصصی) مکاشفه‌ای بوده و بر تلاش و سخت‌کوشی مبتنی است؛ یعنی استاد به‌طور مستقیم پاسخ سوالات دانشجویان را نمی‌دهد، بلکه کوششی دوجانبه، از طرف استاد و شاگرد سبب افزایش میزان یادگیری در آن‌ها می‌شود. مطابق با رویکرد یادگیری شناخت‌گرای و ساختن‌گرایی اگر یادگیری به‌صورت معنی‌دار صورت بگیرد میزان یادگیری افزایش پیدا می‌کند. از این رو، ارائه بازخوردهایی در جهت بررسی شیوه‌های تدریس اساتید در بین دانشجویان می‌تواند بر شناسایی بهترین شیوه‌های تدریس و بهبود روند آن اثرگذار باشد [۷]. این در حالی است که ارائه بازخورد مناسب می‌تواند یکی از مهم‌ترین قسمت‌های ارتباط بین استاد و دانشجو و دانشگاه شود. اگر بازخورد در مسیری درست و به‌قصد مطلوب ارائه شود، باعث بهبود عملکرد خواهد شد. شاید این حق افراد باشد که بدانند کدام یک از کارهایشان خوب بوده و در کدام یک از آن‌ها ضعف داشته‌اند؛ همچنین برای این که افراد از نظرات و پیشنهادها به‌طور مناسب بهره‌مند شوند، بازخورد بایستی با دقت و تناوب اجرا شود. ارائه بازخورد یکی از مهارت‌های اساسی و مؤثری است که مثل همه مهارت‌ها برای بهبود، نیازمند تمرین و ممارست خواهد بود [۱۵].

به‌طوری کلی ارزشیابی شیوه تدریس اساتید دانشگاه، فرایندی است که معمولاً با هدف بهبود وضعیت تدریس و افزایش سطح آموزش در اواخر نیمسال‌های تحصیلی و توسط دانشجویان انجام می‌شود [۱۱]. بنا بر اعتقاد برخی محققین، این ارزشیابی‌های دانشجویی بهترین در نوع خود می‌باشند، چرا که دانشجویان تنها افرادی هستند که به‌طور مستقیم توسط استادان آموزش داده می‌شوند و بنابراین برای ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی، به‌خوبی می‌توانند نسبت به وضعیت اساتید اعلام نظر کنند. چنین ارزشیابی‌هایی در صورتی که به‌درستی انجام شوند، می‌توانند از یک‌سو به اساتید در مورد نحوه تدریسشان بازخورد خوبی داده و از سوی دیگر در تصمیم‌گیری‌های مربوطه به مسئولین دانشگاهی کمک نمایند. اما به‌طور کلی در خصوص میزان نزدیک بودن این ارزشیابی‌ها به واقعیت، تردیدهایی وجود دارد. چرا که نظر دانشجویان در مورد اساتید خود، ممکن است تحت تأثیر عوامل

دیگری قرار گیرد که چندان ارتباطی با موضوع مورد ارزشیابی نداشته باشند [۷].

نتیجه گیری

با توجه به وجود ملاک های مبهم و غیر مشخص در ارزشیابی از دانشجویان، اختلاف زیاد در نمره گذاری درباره یک درس، فعالیت های غیر ضروری و بی اطلاعی دانشجویان از تکالیفی که به لحاظ علمی ارزشمند یا فاقد ارزش محسوب می شود، آن ها را با نوعی سردرگمی و سلیقه های متفاوت اساتید مواجه می سازد [۸]. بنابراین شاید بتوان گفت ارائه بازخورد مؤثر و توضیحی در ارزشیابی های به عمل آمده از دانشجویان توسط کسانی که دارای دانش کافی برای آزمون گرفتن هستند یا اساتید آموزش دیده و مجرب در امر تدریس و ارزشیابی، استفاده از شیوه های متنوع ارزشیابی و توجه به ارزشیابی های مستمر و تکوینی در کاهش چالش پیش رو مؤثر واقع شود و بازخورد مؤثری نسبت به شیوه های تدریس در دانشگاه ها و از همه مهم تر نقش آن ها در پیشرفت تحصیلی، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان پرداخته شود [۲]. از این رو، هر چه تجربیات آموزشی برای دانشجویان، محسوس و در محیط بیشتر تعاملی صورت بگیرد و به نوعی تفاوت های فردی و قابلیت های آن ها شناسایی و به رسمیت شناخته شود و در تهیه آزمون های پیشرفت تحصیلی و استفاده از آن ها در جریان آموزش و یادگیری به اصول تدریس توجه شود، چالش های موجود در شیوه های فعلی ارزشیابی از

دانشجویان به حداقل می رسد و رویکرد مطالعه عمل فکورانه دانشجویان را تحت تأثیر قرار می دهد؛ از این رو، اساتید می توانند با ایجاد موقعیت های پویا و برانگیزاننده در یادگیری، فراگیران را یاری کند تا با توجه به علائق و توانایی های خویش به تجربه اندوزی و یادگیری بپردازند؛ بدین ترتیب زمینه ی ظهور انگیزه پیشرفت در آن ها فراهم می شود [۱۵].

سپاسگزاری

از همه کسانی که ما را در انجام این پژوهش راهنمایی و یاری رساندند صمیمانه تشکر می کنیم.

ملاحظات اخلاقی

پژوهش حاضر پس از بررسی در مدیریت مرکز مشاوره زیر نظر معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه شهید بهشتی در تاریخ ۱۷ مهرماه ۱۳۹۶ به شماره نامه ۵۵۰/۱۰۹/د مورد تأیید قرار گرفت.

تضاد منافع

بین نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی

منابع مالی این پژوهش تماماً توسط محققین این پژوهش تهیه شده است.

منابع

1. Findlow, S. Higher education change and professional-academic identity in newly 'academic' disciplines: the case of nurse education. *High Education*, 2012, 63, 117-133.
2. Rahimimand M., Abbaspour A. [The Relationship between teaching methods (group discussion, questions and answers, scientific demonstration and lectures) with Student achievement motivation]. *Educational Psychology*, 2016, 12(39); 1-24.
3. Sohrabi Z, Ghovati F, Mirhosseini F, Hosseini F. [The relationship between achievement motivation and time management and academic achievement Undergraduate Medical University of Medical Sciences]. *RJMS*. 2016; 23 (150) :35-45.
4. Singh, M. G. Achievement Motivation in relation to Academic achievement of High School students of Working and Non-working mothers. *International Research Journal of Multidisciplinary Studies*, 2017, 3(1), 55-63.
5. Vatankhah M., & samani S. [Mediating Role of Achievement Motivation for Perfectionism and Achievement Goal in Professional Athletics]. *Journal of Methods and Psychological Models*, 2016, 7(24); 103-126.
6. Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C.

- Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 2010, 102(3), 577- 587.
7. Rahimimand M., Abbaspour A. [The Relationship Between Teaching Methods and Students' Motivation]. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 2015, 12 (39); 1-24.
8. Zolfagharian M., Aminbeidokhti AA., & Jafari S. [Structural relationship of faculty-student interaction and faculty's active teaching method with students' competencies development by mediating the knowledge acquisition]. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 2018, 12(40); 183-206.
9. Rampai, N., & Sopeerak, S. The development model of knowledge management via web based learning to enhance pre- service teacher's competence. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2011, 10(3), 249-254.
10. Gershenson, S. Linking teacher quality, student attendance, and student achievement. *Education Finance and Policy*, 2016, 11(2), 125-149.
11. Chan, Z. C., Tong, C. W., & Henderson, S. Power dynamics in the student-teacher relationship in clinical settings. *Nurse Education Today*, 2017, 49, 174-179.

12. Sumita.R. *Construction of achievement motivation scale*. Christ college of education banglor-29. 2012.
13. Gardner. & Robert. C. Teachers Motivation, Classroom Strategy Use, *Students motivation and second language achievement*, 2009, 8(2); 31-34.
14. Marilena, p. *Students motivation and achievement and teachers practices in the classroom*.2007, 60-63.
15. Motaghi Sh., Monavar yazdi S., Shokoh bani jamali S.,& Darvizeh Z. [Teacher-student relationship and decision to continue or leave school: Mediating role: the role of self-determination and academic performance motivational interfaces]. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 2015, 8(27); 35-58.
16. Servet, C. Kubra, A. & Esra, B. Implementing cooperative Learning in the Language Classroom: opinions of Turkish teachers of English. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2013, 70, 1852-1859.
17. Kangas, M., Siklander, P., Randolph, J., & Ruokamo, H. Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 2017, 63, 274-284.
18. Shin, J., Lee, Y. K., & Seo, E. The effects of feedback on students' achievement goals: Interaction between reference of comparison and regulatory focus. *Learning and Instruction*, 2017, 49, 21-31.
19. Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *the Journal of Educational research*, 2015, 108(3), 204-216.
20. Hernández-López, L., García-Almeida, D. J., Ballesteros-Rodríguez, J. L., & De Saá-Pérez, P. Students' perceptions of the lecturer's role in management education: Knowledge acquisition and competence development. *The International Journal of Management Education*, 2016, 14(3), 411-421.
21. Grasha, A.F., & Yangerber-hicks, N. Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 2000, 48, 2-10.
22. Harter, S. A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. *Aspects of the development of competence*, 1981, 14, 215-255.
23. Hasanzadeh H, Bahramrezaie M, Pooladi A, Hasanzadeh A. [Teaching styles of Faculty Members of Kurdistan University of Medical Sciences for theoretical Lessons 2010-2011]. *SJKU*. 2013; 18 (3) :71-77
24. Harter, S. A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. *Aspects of the development of competence*, 1981, 14, 215-255.
25. Khaleghi A, Rezaei Sharif A., Zahid Babolan A., Hashemi S.Z. [Investigating the Effectiveness of Jig-Sao Participatory Learning Learning on Self-Regulation and Educational Motivation of Primary Students], *Journal of Educational and Educational Studies*, 2015, 7 (2), 182-154.
26. Mahmoudi, M., & Hosseini, Z. [The Effect of Computer Simulation on Students' Educational Motivation in Computer Lessons], *Scientific Journal of Research in Education*, 2015, 1 (4), 31-25.