

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال ششم، شماره ۲۱، بهار ۱۳۹۰

---

## تیب‌های انگیزش یادگیری دانشجویان دانشگاه تبریز: مقایسه‌ی عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان

رحیم بدری گرگری - دکترای روانشناسی تربیتی، استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز  
صمد مرادی - دانشجوی کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز  
حامد حسین پور - دانشجوی کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

### چکیده

این پژوهش نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان و تفاوت نیمرخ گروه‌های مختلف را از نظر عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی مورد مطالعه قرار داد. جامعه‌ی آماری پژوهش دانشجویان دانشگاه تبریز بودند. ۳۷۰ دانشجو از دانشکده‌های مختلف با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. پرسشنامه‌ی انگیزش تحصیلی، پرسشنامه اهداف جامعه‌پسند، مقیاس نگرش کلاسی و پرسشنامه‌ی راهبردهای یادگیری به منظور جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل خوشه‌ای سلسله‌مراتبی، تحلیل واریانس چندمتغیره (MNOVA) و آزمون تعقیبی استفاده شد. نتایج پژوهش، چهار گروه از دانشجویان: (الف) دارای جهت‌گیری انگیزش درونی (ب) دارای جهت‌گیری‌های درونی و درون‌فکنی شده (ج) جهت‌گیری انگیزشی چندگانه بالا (د) جهت‌گیری بی‌انگیزشی را شناسایی کرد. از طرفی نتایج پژوهش نشان داد که دانشجویان خوشه «انگیزش چندگانه» از لحاظ شناختی، عاطفی و اجتماعی نسبت به سه گروه دیگر، عملکرد سازگارانه‌تری دارند. واژگان کلیدی: تحلیل مبتنی بر شخص، جهت‌گیری‌های انگیزشی، بازده شناختی - عاطفی - اجتماعی، تحلیل خوشه‌ای سلسله‌مراتبی، انگیزش درونی و انگیزش مهار شده.

## مقدمه

در جامعه‌ی دانش‌محور جدید، دیگر کافی نیست که دانشجویانی پرورش یابند که دارای دانش باشند بلکه دانشجویانی باید تربیت یابند که علم را دست‌کاری نموده و تولیدکننده‌ی دانش جدید باشند. چنین دانشجویانی باید برای مسائلی که بشریت در سطح جهانی با آن مواجه است، مسوولیت اجتماعی قبول نمایند. این چالش‌ها ایجاب می‌کند که دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی فرصت‌های آموزشی فراهم نمایند تا دانشجویان ظرفیت تولید خلاقانه‌ی دانش را در خود رشد دهند و با انگیزه‌ی درونی، فراگیری و تولید دانش را دنبال نمایند (گارسیا-سپرو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

انگیزش فراگیران بخش پیچیده‌ای از رفتار انسانی است که چگونگی انتخاب، میزان سرمایه‌گذاری، صرف انرژی در تکالیف و چگونگی احساس فرد درباره‌ی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. دانش روانشناسی، به ویژه در حیطه انگیزش و یادگیری با تکیه بر یافته‌های تحقیقاتی خود بیشترین نقش را در فهم رفتار فراگیران و افزایش توانایی انگیزشی آنها داشته است. بیش از سی سال است که تئوری خودتعیینی<sup>۲</sup> در فهم انگیزش مطلوب و بهینه فراگیران، مورد استفاده قرار گرفته است. در این تئوری شکل‌های متفاوتی از انگیزش مطرح می‌شود. این شکل‌ها یا جهت‌گیری‌های انگیزش که بر روی یک پیوستار با درجات متفاوتی از خودتعیینی قرار دارند عبارتند از:

(۱) **تنظیم بیرونی**<sup>۳</sup>: زمانی است که رفتار از طریق پاداش‌ها و یا فشار بیرونی تنظیم شده باشد. در این نوع از تنظیم رفتار، دلیل انجام کار در خارج از خود فعالیت قرار دارد و علاوه بر آن رفتار براساس اختیار فرد انتخاب نشده است بلکه منبعی بیرونی آن را مهار می‌کند،

(۲) **تنظیم درون‌فکنی** شده<sup>۴</sup>. ابتدایی‌ترین شکل از تنظیم رفتار به شیوه‌ی درونی است که در آن منبع انگیزش در خارج از فرد است. در حالی که یک نوع فشار درونی شبیه اضطراب

1- Garcia - Cepero  
3- external regulation

2- self-determination  
4- introjected regulation

و یا عوامل مرتبط به اعتماد به نفس تقویت می‌شود. در این نوع از تنظیم رفتار، انگیزش هنوز با «خود» فرد یکی نشده است، به همین دلیل افراد دارای تنظیم درون‌فکنی شده «خودمختار» نیستند بلکه «خودمهارگر» هستند، (۳) تنظیم پذیرش شده<sup>۱</sup> در این نوع از تنظیم رفتار، جنبه حمایتی و یا خود مختاری بیشتری وجود دارد، در حقیقت فعالیت توسط فرد انتخاب و ارزش گذاری شده است اما هنوز در آن، جنبه‌ی انگیزش بیرونی دیده می‌شود، (۴) انگیزش درونی<sup>۲</sup>. وقتی فرد فعالیتی را برای رضایت، لذت و احساس مطلوبیت انجام می‌دهد او در انجام آن کار خود مختار است، یعنی از انگیزش درونی استفاده کرده است. این اعمال بر اساس انتخاب و در عدم حضور یک ملاک خارجی انجام می‌شوند، (۵) بی‌انگیزشی<sup>۳</sup>. حالت فقدان قصد و اراده برای انجام تکالیف و اعمال است. هنگامی که فراگیران بی‌انگیزه هستند در واقع علت شخصی و درونی برای انجام فعالیت‌ها وجود ندارد و افراد فاقد قصد و اراده هستند (راتل، گوای، والراند، لاروز و سنکال<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷).

نظریه‌ی خودتعیینی، انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی بالا را در سه دسته انگیزشی شامل تنظیم خودمختار (عمل بر اساس انتخاب و لذت)، تنظیم کنترل شده (عمل برای رسیدن به پاداش، رفتار، جهت اجتناب از تنبیه و تلاش به منظور دوری از احساس گناه) و بی‌انگیزشی (فقدان تنظیم کنترل شده و خودمختار) قرار می‌دهد (دسی و ریان<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰). این تئوری فرض می‌کند که تنظیم خودمختار کیفیت انگیزشی عالی و تنظیم مهار شده و بی‌انگیزشی به ترتیب کیفیت متوسط و پایینی دارند (راتل و همکاران، ۲۰۰۷).

نظریه‌ی خودتعیینی تأکید دارد انگیزش‌های خودمختار و مهار شده متضاد هم نیستند بلکه آنها به هم دیگر مرتبط هستند. انگیزش‌های مجاور و نزدیک هم مانند

1- identified regulation

3- amotivation

5- Deci & Ryan

2- intrinsic motivation

4- Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, and Sene'cal

انگیزش پذیرش شده و انگیزش درونی، قوی‌تر از انگیزش‌های دور از هم دیگر مانند انگیزش درونی و تنظیم بیرونی به هم دیگر مرتبط هستند. بنابراین بر اساس این نظریه، افراد می‌توانند هر دو انگیزش مهار شده و خودمختار را گزارش کنند. دیدگاه‌های دیگر نیز به ارتباط بین انگیزش، خودمختار و انگیزش مهار شده اشاره دارند. پینتریچ<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) معتقد بود که یک نتیجه یا پیامدی مانند پیشرفت تحصیلی حاصل ترکیبی از انگیزه‌های مختلف است. وی به جای تلاش برای تأیید یا رد یک سازه انگیزش جداگانه برای پیش‌بینی پیامدهای تحصیلی، رویکردی برای پژوهش اتخاذ نمود که در آن ترکیبی از جهت‌گیری‌های مختلف، نیمرخ‌های انگیزشی متمایز مشخص می‌شد. این روش تحلیل به عنوان رویکرد مبتنی بر شخص<sup>۲</sup> معروف شد. در این نوع مطالعات، تمرکز بر افراد به جای متغیرها، امکان شناسایی گروه‌های همگن فراگیران را که ویژگی‌های انگیزشی مشابهی دارند، فراهم می‌کند (راتل و همکاران، ۲۰۰۷).

اگر چه تحلیل‌های مبتنی بر متغیر<sup>۳</sup>، بیش و بصیرتی را در موضوعات انگیزشی فراگیران فراهم می‌نمایند اما این نوع تحلیل‌ها برای نتیجه‌گیری در مورد افراد مناسب نیستند. زیرا نتایج آنها در سطح متغیرها است نه در سطح اشخاص. این رویکرد تحلیلی از تفاوت‌های فردی در ارتباط با متغیرها چشم‌پوشی می‌کند. در حالی که ما در عالم واقع با یادگیرندگان به صورت کل سازمان‌یافته یعنی با مجموعه‌ای پویا از ویژگی‌ها، شایستگی‌ها و رفتارها مواجه هستیم. از این رو در مطالعات با رویکرد مبتنی بر شخص، تمرکز بر روی ویژگی‌ها، شایستگی‌ها و رفتارهای مشخص و چگونگی ترکیب این متغیرها با همدیگر است (اسمیکنز، ریکسن - والروان و باکل<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸).

از طرف دیگر در درون جامعه‌ی یادگیرندگان، احتمالاً خرده‌گروه‌هایی وجود دارد که الگوهای انگیزشی یکسانی دارند. روشن نمودن چنین خرده‌گروه‌ها، درون موقعیت‌های

1- Pintrich  
3- variable-Oriented Analysis

2- Person-Oriented approach  
4- Smeekens, Riksen-Walraven & Bakel

کلاسی و درک این که چه جنبه‌هایی از یادگیری، آنها را از هم دیگر متمایز می‌کند به ما دانش و معلوماتی فراهم می‌کند که نه تنها برای ایجاد نظریه مهم هستند، بلکه برای فعالیت‌های آموزشی نیز با اهمیت تلقی می‌شوند. بر اساس دیدگاه پینتریچ (۲۰۰۳) علم انگیزش از بررسی الگوهای انگیزش بیشتر از تلاش برای تایید یا رد ارتباط سازه‌های انگیزشی جداگانه با سایر سازه‌های انگیزشی بهره می‌برد. یکی از مزیت‌های چنین بررسی‌ها این است که موجب فهم و درک بیشتری از چگونگی ارتباط سازه‌های انگیزشی با همدیگر می‌شود و دلیل دیگر استفاده از آن برای کمک به شناسایی الگوهای انگیزشی متمایز فراگیران است (لنینبرینگ<sup>۱</sup> و پینتریچ، ۲۰۰۱).

در مجموع، مطالعات کمتری، از رویکرد مبتنی بر شخص برای تحلیل پاسخ‌های دانشجویان بهره گرفته‌اند (راتل و همکاران، ۲۰۰۷). پینتریچ (به نقل از براتن و اولاسن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵) نشان داد که سازه‌های ارزش و انتظار می‌تواند برای مشخص نمودن خرده‌گروه‌های دانشجویان دانشگاه مورد استفاده قرار گیرد. نتایج پژوهش وی برخی از خرده‌گروه‌های دارای الگوهای سازگار (بالا، پایین یا متوسط) در سازه‌های ارزش و انتظار و بعضی خرده‌گروه‌های دارای الگوهای ناهماهنگ و ناسازگار (انتظار پایین و ارزش بالا) را شناسایی نمود.

کارشکی (۱۳۸۷) نیز در مطالعه خود پنج گروه از دانش‌آموزان بدون هدف، اجتنابی بالا، رویکردی بالا، تبحری و اهداف چندگانه را شناسایی نمود. نتایج وی نشان داد میانگین راهبردهای شناختی و مدیریت منابع در گروه‌های اجتنابی و بدون هدف از سایر گروه‌ها کمتر است. میانگین خوشه بدون هدف از اجتنابی هم کمتر بود. اما بین میانگین‌های یاد شده در سه گروه تبحری، رویکردی و چندگانه تفاوت معنی‌داری وجود نداشت.

مطالعه‌ی براتن و اولاسن (۲۰۰۵) با استفاده از متغیرهای علاقه، اهداف چیرگی،

1- Linnenbrink

2- Braten & Olaussen

ارزش تکلیف و خودکارآمدی در دانشجویان پرستاری و مدیریت کشور نروژ انجام گرفت. این پژوهش نشان داد نیمرخ‌های انگیزشی مثبت و انطباقی به دست آمده از هر دو گروه دانشجویان، دارای راهبردهای عمیق‌تر یادگیری و باورهای پیچیده‌تر در مورد دانش و معرفت و کسب آن بودند.

در پژوهش پاستور، بارون، میلر و دیویس<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان بر اساس نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت ترسیم شد. شش دسته از دانشجویان شناسایی شدند. هر یک از دسته‌ها، ترکیب‌های متفاوتی از جهت‌گیری هدف - چیرگی (گرایش و اجتناب) و جهت‌گیری عملکرد (گرایش و اجتناب) را شامل می‌شد.

یافته‌های پژوهشی راتل و همکاران (۲۰۰۷) سه طبقه یا خوشه را در دانش‌آموزان دبیرستانی شناسایی نمود. این طبقات شامل خوشه مهار شده (تنظیم بیرونی، درون‌فکنی شده و پذیرش شده)، خوشه خودانگیخته (درونی) و مهار شده (انگیزش بیرونی) متوسط و خوشه مهار شده و خودانگیخته بالا بودند. در این مطالعه سازگارترین گروه، دانش‌آموزان دارای نیمرخ انگیزش مهار شده و خودانگیخته بالاتر بود.

بدی گرگری و بیرامی (۱۳۸۸) نیمرخ اهداف پیشرفت دانش‌آموزان ناشنوا را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش، سه خوشه بدون هدف، خوشه‌ی تبحرگرایی و عملکردگرایی متوسط و خوشه اهداف چندگانه را شناسایی کرد. نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان ناشنوا خوشه «اهداف چندگانه» از لحاظ توانایی فراشناختی با دو گروه دانش‌آموزان «بدون هدف» و گروه «تبحرگرایی و عملکردگرایی متوسط» تفاوت معنی‌داری دارند.

دانیلز، هاینز، استاپنیسکی، پری، نوالز و پکران<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) از روش تجزیه خوشه‌ای برای بررسی تفاوت‌های فردی انگیزشی دانشجویان براساس نوع هدف پیشرفت استفاده

1- Pastor, Barron, Miller & Davis

2- Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall, & Pekrun

نمودند. یافته‌های این مطالعه، چهار دسته «جهت‌گیری عملکردگرایی - تبحرگرایی بالا»، «جهت‌گیری عملکردگرایی بالا»، «جهت‌گیری تبحرگرایی بالا» و «جهت‌گیری عملکردگرایی - تبحرگرایی پایین» را نشان داد. در جریان سال تحصیلی عملکرد تحصیلی دسته‌های مختلف مورد مقایسه قرار گرفتند. خوشه انگیزش پایین (عملکردگرایی - تبحرگرایی پایین) کمترین عملکرد انطباقی را در متغیرهای مختلف مانند کسب لذت، ملالت، اضطراب، موفقیت ادراکی، و نمرات درسی داشتند اما سه خوشه‌ی دیگر در این متغیرها عملکرد برابری نشان دادند.

با توجه به ادبیات پژوهشی مبنی بر استفاده از رویکرد پژوهشی مبتنی بر شخص (پینتریچ، ۲۰۰۳) و انجام چنین پژوهش‌هایی در اهداف تحصیلی (براتون و اولاسون، ۲۰۰۵)، انگیزش درونی (پینتریچ، آندرم، کلابوکار، ۱۹۹۴)، علایق (نورمی و اونولا، ۲۰۰۵) و ارزش تکلیف (براتن و اولاسون، ۲۰۰۵) و استفاده از متغیرهای انگیزشی و متغیرهای شناختی به صورت همزمان در برخی پژوهش (الکساندر، جتون، و کولیکویچ، ۱۹۹۵، الکساندر و مورفی، ۱۹۹۸، پینتریچ، ۱۹۸۹، ترنر، گورین، هاسمن و همکاران، ۱۹۹۸، خوشبخت و خیر، ۱۳۸۲، بحرانی، ۱۳۸۴) پژوهش حاضر با هدف تعیین تیپ‌های انگیزشی دانشجویان و عملکرد انطباقی آنها در بازده‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی انجام گرفت. در واقع سوال پژوهش حاضر عبارت از این بود که: آیا جهت‌گیری‌های انگیزشی نظریه‌ی خودتعیینی دسی و ریان (۲۰۰۰) به نیمرخ‌های انگیزشی متمایز در دانشجویان منجر می‌شود و همچنین کدام نیمرخ دانشجویان از لحاظ شناختی، عاطفی و اجتماعی حالت انطباقی دارد؟

## روش

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانشجویان دانشگاه تبریز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸ در دانشکده‌های مختلف به تحصیل اشتغال داشتند و نمونه‌ی آماری ۳۷۰ نفر از این دانشجویان بودند که برای انتخاب آنها از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای تصادفی استفاده شد. برای این منظور از بین دانشکده‌های مختلف پنج دانشکده‌ی علوم انسانی و اجتماعی، کشاورزی، برق و علوم کامپیوتر، شیمی و ادبیات فارسی و زبان انگلیسی به صورت تصادفی انتخاب و از بین کلاس‌های این دانشکده ۶ کلاس و از هر کلاس حداکثر ۱۵ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند.

### ابزارهای اندازه‌گیری

الف) مقیاس انگیزش تحصیلی<sup>۱</sup>. این مقیاس دلایل ادامه تحصیل و مطالعه‌ی دانشجویان را مورد سنجش قرار می‌دهد. این مقیاس چند بعدی شامل شاخص‌های پنج‌گانه انگیزش تحصیلی (بی‌انگیزشی، انگیزش درونی، تنظیم بیرونی، تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم پذیرش شده) است. افراد، انگیزش تحصیلی خود را در یک مقیاس درجه‌بندی پنج‌گانه (همیشه - هرگز) گزارش می‌کنند. تحقیقات مختلف (والراند و بلیز، برای و پلئیر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳) پایایی و روایی مقیاس را مورد تأیید قرار داده‌اند. راتل و همکاران (۲۰۰۷) پایایی خرده‌مقیاس‌های آزمون (بی‌انگیزشی، تنظیم بیرونی، تنظیم درونی شده، تنظیم پذیرش شده، انگیزش درونی) را به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۷۸، ۰/۸۵، ۰/۶۴ و ۰/۸۵ به دست آوردند. در این پژوهش، پرسشنامه به فارسی ترجمه شد. روایی سازه‌ی آن با روش تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS18 مورد بررسی قرار گرفت. پیش‌فرض‌های تحلیل عاملی تأییدی مانند نرمال بودن توزیع متغیرها از طریق آزمون با

1- The Academic Motivation Scale

2- Vallerand, Blais, Briere, & Pelletier



توجه به مقادیر به دست آمده برای شاخص  $CFI=0/91$  و  $RMSEA=0/06$  چنین استنباط شد که مدل پنج‌عاملی (بی‌انگیزشی، تنظیم بیرونی، تنظیم درونی شده، تنظیم پذیرش شده، انگیزش درونی) از برازش خوبی برخوردار است. از طرفی پایایی آن با آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های بی‌انگیزشی، تنظیم بیرونی، تنظیم درونی شده، تنظیم پذیرش شده، انگیزش درونی به ترتیب برابر با  $0/77$ ،  $0/73$ ،  $0/71$  و  $0/65$  و بدست آمد.

**پرسشنامه‌ی اهداف جامعه‌پسند<sup>۱</sup>:** این پرسشنامه توسط ونتزل (۱۹۹۳) ساخته شده است که از ۶ گویه و دو خرده‌مقیاس تشکیل شده است. سه گویه آن تمایل دانشجویان برای کمک کردن تحصیلی به دیگر دانشجویان و سه گویه نیز تمایل فرد برای کمک گرفتن از دیگران در فعالیت‌های تحصیلی را اندازه‌گیری می‌کند. ابزار فوق توسط محققان به فارسی ترجمه شد. از تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی سازه استفاده شد. با توجه به مقادیر به دست آمده برای شاخص  $CFI=0/98$  و  $RMSEA=0/03$  چنین استنباط شد که مدل دو عاملی از برازش خوبی برخوردار است و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر  $0/70$  به دست آمد.

**مقیاس نگرش کلاسی<sup>۲</sup>:** مقیاس نگرش دانشجویان نسبت به کلاس درس توسط گالیگرو و موشن - ایزنمان<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) ساخته شد که از ۱۰ گویه تشکیل شده است. پنج گویه عاطفه‌ی مثبت و پنج گویه عاطفه‌ی منفی دانشجویان نسبت به کلاس درس را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه به فارسی ترجمه شد. پس از حذف گویه‌های ۱ و ۹ از ماده‌های ابزار، برازش مدل با یک عامل و ۸ گویه بررسی شد. شاخص‌های  $CFI$  برابر با  $0/90$  و  $RMSEA=0/06$  به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهد، و پایایی آن با آلفای کرونباخ برابر با  $0/78$  محاسبه شد.

1- Prosocial Goals

2- Classroom Attitudes

3- Galliger, & Musher-Eizenman

پرسشنامه راهبردهای یادگیری<sup>۱</sup>: راهبردهای یادگیری دانشجویان با استفاده از ابزاری که از ۹ گویه تشکیل شده بود اندازه‌گیری شد (پینتریچ و دگروت، ۱۹۹۰). ۵ گویه راهبردهای عمیق یادگیری و ۴ گویه آن راهبردهای سطحی یادگیری را اندازه‌گیری می‌کرد. روایی سازه آن با روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های CFI برابر با ۰/۹۵ و RMSEA=۰/۰۴ به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهد، و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای هر دو خرده مقیاس راهبردهای عمیق و سطحی به ترتیب برابر با ۰/۶۶، ۰/۵۶ به دست آمد.

لازم به یاد آوری است که در همه‌ی تحلیل‌های عاملی انجام شده برای ابزارهای پژوهشی ابتدا پیش‌فرض‌های تحلیل عاملی تأییدی مانند نرمال بودن متغیرها از طریق آزمون کالموگراف اسمیرنف، خطی بودن توزیع متغیرها با ملاحظه نمودار اسکاتر پلات، فقدان هم خطی از طریق آزمون تورم واریانس و داده‌های پرت با شاخص ماهالانوبیس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج شاخص‌های بدست آمده وجود پیش‌فرض‌ها را تأیید نمود.

### روش اجرا

به منظور خوشه‌بندی مناسب دانشجویان بر اساس جهت‌گیری‌های خودتعیینی از روش تجزیه‌ی خوشه‌ای اکتشافی استفاده شد. به این منظور از روش‌های مختلف تجزیه خوشه‌ای مانند روش نزدیک‌ترین همسایه (اسلینک<sup>۲</sup>)، دورترین همسایه (کلینک<sup>۳</sup>)، همسایگی متوسط<sup>۴</sup> روش مرکزی (ستروئید<sup>۵</sup>) و روش وارد<sup>۶</sup> (حداقل واریانس) استفاده شد. نظر به این که روش وارد، از نتایج منطقی‌تری برخوردار بود و افراد را به طور متعادل در خوشه‌ها قرار داد، از این روش برای تجزیه و تحلیل استفاده شد. تعیین محل برش دندروگرام و تعداد خوشه‌ها از طریق تحلیل واریانس چندمتغیره (MNOVA) انجام

1- learning strategies questionnaire  
3- Klink  
5- Centroid

2- Slink  
4- average linkage  
6- Ward

پذیرفت (مانلی، ۱۳۷۳). قبل از بررسی تحلیلی نتایج در رابطه با هر کدام از فرضیه‌ها، برابری ماتریس واریانس کوواریانس در آزمون چندمتغیره توسط آزمون باکس، برابری واریانس‌های خطا در هر متغیر وابسته توسط آزمون لون بررسی شد. مقدار شاخص آزمون ام باکس بیانگر برابری ماتریس‌های واریانس-کوواریانس متغیرهای وابسته بود. نتایج حاصل از آزمون لون نیز نشان داد گروه‌ها از لحاظ واریانس درون گروهی تفاوت معنی‌داری نسبت به هم ندارند.

#### یافته‌ها

در این قسمت ابتدا نتایج خوشه‌هایی که با استفاده از تکنیک خوشه‌بندی سلسله‌مراتبی حداقل واریانس وارد انجام شده است، ارائه شده است و سپس ویژگی‌های خوشه‌های انگیزشی به دست آمده دانشجویان، رفتارهای جامعه‌پسند، نگرش نسبت به کلاس و راهبردهای یادگیری مورد بررسی قرار گرفت.

همانطور که جدول (۱) نشان می‌دهد بالاترین جهت‌گیری انگیزشی به جهت‌گیری تنظیم بیرونی  $M=15/90$  و پایین‌ترین جهت‌گیری به بی‌انگیزگی  $M=11/01$  تعلق دارد. جهت‌گیری انگیزشی درونی دانشجویان دختر با  $M=16/38$  و جهت‌گیری درون‌سازی شده دانشجویان دختر با  $M=13/22$  بالاتر از جهت‌گیری‌های انگیزشی درونی و درون‌سازی دانشجویان پسر می‌باشد. بی‌انگیزشی دانشجویان پسر با  $M=11/56$  از بی‌انگیزشی دانشجویان دختر بالاتر است.

جدول (۱) میانگین و انحراف معیار جهت‌گیری انگیزشی دانشجویان دانشگاه تبریز

مولفه‌ها	دانشجویان دختر (۱۹۸)	دانشجویان پسر (۱۷۲)	کل دانشجویان (۳۷۰)
	M(SD)	M(SD)	M(SD)
انگیزش درونی	۱۶/۳۸(۲/۵۵)	۱۵/۱۸(۲/۷۲)	۱۵/۲۸(۲/۷۰)
تنظیم بیرونی	۱۵/۵۰(۲/۹۴)	۱۵/۶۹(۳/۰۲)	۱۵/۹۰(۳/۲۷)
تنظیم درون‌فکنی شده	۱۳/۲۲(۳/۰۳)	۱۲/۱۸(۳/۰۹)	۱۲/۷۴(۳/۱۰)
تنظیم پذیرش شده	۱۵/۷۱(۲/۵۳)	۱۵/۵۱(۲/۷۳)	۱۵/۶۲(۲/۶۲)
بی‌انگیزشی	۱۰/۵۳(۲/۳۹)	۱۱/۵۶(۲/۷۲)	۱۱/۰۱(۲/۶۰)

تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) انجام شده بر روی گروه‌های مختلف در هنگام اجرای تحلیل خوشه‌ای مانند حالت دو گروهی، سه گروهی و حالت چهار گروهی و پنج گروهی نشان داد که طبقه‌بندی دانشجویان به گروه‌های چهارگانه بالاترین درجه‌ی معنی‌داری را داشته است و بنابر این از این حالت برای گروه‌بندی و یا خوشه‌بندی استفاده شد. مشخصات چهار خوشه یا طبقه مورد نظر در جدول ۲ و ۳ درج شده است. برای هر خوشه یا طبقه از دانشجویان بر اساس نمرات آنها در جهت‌گیری‌های انگیزشی، عنوان یا نامی (برچسب) داده شده است. نخستین خوشه ( $n=۸۳$  و  $p=۰/۰۲۲/۴$ ) دانشجویان دارای جهت‌گیری انگیزش درونی بودند. این دانشجویان در جهت‌گیری‌های خود انگیزخته (درونی) دارای نمرات بالا و مهار شده (تنظیم بیرونی، درون‌فکنی شده و پذیرش شده) پایین بودند و در جهت‌گیری بی‌انگیزه بودن نیز نمرات پایین‌تری کسب نمودند. خوشه یا گروه دوم ( $n=۸۵$  و  $p=۰/۰۲۳$ ) در جهت‌گیری‌های خودانگیزخته (درونی) نسبتاً بالا و مهار شده (درون‌فکنی شده) بالا هستند. این خوشه دارای جهت‌گیری انگیزشی درونی و درون‌فکنی شده نام‌گذاری شدند. خوشه سوم ( $n=۱۳۳$  و  $p=۰/۰۳۵/۹$ ) دارای نمرات بالا در انگیزش درونی و بیرونی (تنظیم بیرونی، درون‌فکنی شده و پذیرش شده) بودند و این گروه با عنوان خوشه‌ی انگیزش چندگانه نام‌گذاری شد. بالاخره گروه چهارم ( $n=۶۹$  و  $p=۰/۰۱۸/۶$ ) در جهت‌گیری بی‌انگیزش بالاتر و در سایر جهت‌گیری‌ها پایین بودند و این گروه با عنوان جهت‌گیری بی‌انگیزشی نام‌گذاری گردید.

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال ششم، شماره ۲۱، بهار ۱۳۹۰

جدول (۲) خوشه‌ها یا طبقات چهارگانه تشکیل یافته از تحلیل خوشه‌ای

خوشه	جهت‌گیری‌های انگیزشی	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درصد
یک	انگیزش درونی	۱۶/۵۰	۲/۵۵	۸۳	۲۲/۴٪
	تنظیم بیرونی	۱۱/۶۷	۲/۳۲		
	درون‌فکنی شده	۱۰/۰۶	۲/۷۳		
	تنظیم پذیرش شده	۱۳/۵۶	۲/۹۲		
	بی‌انگیزشی	۹/۸۱	۲/۲۲		
دو	انگیزش درونی	۱۵/۸۱	۲/۰۷	۸۵	۲۳
	تنظیم بیرونی	۱۵/۰۵	۱/۴۲		
	درون‌فکنی شده	۱۳/۲۹	۲/۴۰		
	تنظیم پذیرش شده	۱۵/۴۲	۶/۶۱		
	بی‌انگیزشی	۹/۷۸	۱/۸۷		
سه	انگیزش درونی	۱۷/۰۳	۲/۱۲	۱۳۳	۳۵/۹
	تنظیم بیرونی	۱۸/۰۷	۱/۶۲		
	درون‌فکنی شده	۱۴/۷۴	۲/۱۶		
	تنظیم پذیرش شده	۱۷/۵۲	۱/۷۸		
	بی‌انگیزشی	۱۱/۳۴	۲/۵۱		
چهار	انگیزش درونی	۱۲/۶۹	۲/۰۵	۶۹	۱۸/۶
	تنظیم بیرونی	۱۶/۱۷	۱/۵۹		
	درون‌فکنی شده	۱۱/۴۲	۲/۸۷		
	تنظیم پذیرش شده	۱۴/۶۶	۲/۰۶		
	بی‌انگیزشی	۱۳/۳۱	۲/۲۱		
کل دانشجویان	انگیزش درونی	۱۵/۲۸	۲/۷۰	۳۷۰	۱۰۰
	تنظیم بیرونی	۱۵/۹۰	۳/۲۷		
	درون‌فکنی شده	۱۲/۷۴	۳/۱۰		
	تنظیم پذیرش شده	۱۵/۶۲	۲/۶۲		
	بی‌انگیزشی	۱۱/۰۱	۲/۶۰		

جدول (۳) خوشه‌های چهارگانه دانشجویان بر اساس درصد تفاوت از میانگین مولفه‌ها

خوشه	انگیزش درونی	تنظیم بیرونی	درون فکنی شده	تنظیم پذیرش شده	بی انگیزشی
یک	۷/۹۸	-۲۶/۶۰	-۲۱/۰۳	-۱۳/۱۸	-۱۰/۹۸
دو	۳/۴۶	-۵/۳۴	۴/۱۶	-۱/۲۸	-۱۱/۲۵
سه	۱۱/۴۵	۱۳/۶۴	۱۵/۶۹	۱۲/۱۶	۲/۹۰
چهار	-۱۸/۹۸	۱/۶۹	-۱۰/۳۶	-۶/۱۴	۲۰/۷۸

خوشه‌های انگیزشی شناسایی شده در این تحلیل از لحاظ راهبردهای یادگیری، نگرش به کلاس درس، رفتار کمک به دیگران و پذیرش کمک از دیگران مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) نشان داد از لحاظ متغیرهای شناختی، عاطفی و اجتماعی بین خوشه‌های شناسایی شده تفاوت معنی‌داری وجود دارد. مقایسه‌های چندگانه با استفاده از آزمون توکی در جدول (۶) به صورت حروف اندیس آورده شده است. نتایج نشان می‌دهد دانشجویان خوشه «اهداف انگیزش چندگانه» نسبت به خوشه‌های دیگر، تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای شناختی سطح بالا و پایین داشته و همچنین آنها نسبت به گروه بی‌انگیزه، نگرش مثبتی به کلاس درس دارند. بالأخره گروه دانشجویان دارای انگیزش چندگانه از لحاظ رفتارهای جامعه‌پسند مانند ارائه کمک به دیگران و یا پذیرش کمک از دیگران از گروه‌های دیگر، بالاتر هستند.

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال ششم، شماره ۲۱، بهار ۱۳۹۰

جدول (۵) مقایسه چندگانه میانگین و خطا معیار راهبردهای شناختی، نگرش نسبت به کلاس درس و رفتارهای جامعه‌پسند در خوشه‌های چهارگانه دانشجویان دانشگاه تبریز

متغیرهای وابسته	گروه خود انگیخته (درونی) (۸۳ نفر)	گروه انگیزش درونی و درون‌سازی شده (۸۵ نفر)	گروه انگیزش چندگانه (۱۳۳ نفر)	گروه بی‌انگیزشی (۶۹)
میانگین خطا معیار	میانگین خطا معیار	میانگین خطا معیار	میانگین خطا معیار	میانگین خطا معیار
راهبرد عمیق یادگیری	۱۳/۹۳b	۱۴/۲۰ ba	۱۴/۷۸a	۱۱/۸۸c
راهبرد سطحی یادگیری	۹/۶۲b	۹/۷۵b	۱۰/۴۲a	۱۰/۳۹a
نگرش نسبت به کلاس درس	۲۸/۷۵a	۲۹/۱۶a	۲۹/۷۳a	۲۶/۸۸b
رفتار کمک به دیگران	۹/۰۳b	۹/۱۶b	۹/۹۴a	۸/۳۲c
رفتار دریافت کمک از دیگران	۸/۵۲b	۸/۹۷b	۹/۲۶a	۸/۶۳b

a, b, d c: همسان بودن حروف به معنای عدم تفاوت و غیرهمسان بودن به معنای تفاوت و ترتیب حروف بیانگر بزرگی و کوچکی میانگین خوشه‌هاست.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان با توجه به ترکیب مولفه‌های انگیزشی با یکدیگر و مقایسه‌ی این نیمرخ‌ها بر اساس بازده‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی آنها بود. به این منظور با استفاده از روش تجزیه‌ی خوشه‌ای، گروه‌ها یا خوشه‌های انگیزشی دانشجویان مشخص و سپس عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی افراد این خوشه‌ها با روش تحلیل واریانس چندمتغیره و آزمون‌های تعقیبی مورد مقایسه قرار گرفتند که نتایج آن در این قسمت مورد بحث قرار می‌گیرد.

یکی از نتایج پژوهش حاضر طبقه‌بندی دانشجویان دانشگاه به چهار گروه متمایز از همدیگر با استفاده از روش تجزیه‌ی خوشه‌ای است. نخستین خوشه، دانشجویان دارای جهت‌گیری انگیزش درونی بودند. این دانشجویان در جهت‌گیری‌های خود انگیزخته (درونی) دارای نمرات بالا و در مهار شده (تنظیم بیرونی، درون‌فکنی شده و پذیرش شده) پایین بودند و در جهت‌گیری بی‌انگیزه بودن نیز نمرات پایین‌تری کسب نمودند (۲۳/۴٪). خوشه یا گروه دوم در جهت‌گیری‌های خودانگیزخته (درونی) نسبتاً بالا و مهار شده (درون‌فکنی شده) بالا بودند. این خوشه دارای جهت‌گیری انگیزشی درونی - درون‌فکنی شده نام‌گذاری شدند (۲۴٪). خوشه‌ی سوم دارای نمرات بالا در انگیزش درونی و بیرونی (تنظیم بیرونی، درون‌فکنی شده و پذیرش شده) بودند و این گروه با عنوان خوشه‌ی انگیزش چندگانه نام‌گذاری شد (۳۵/۹٪). بالأخره گروه چهارم در جهت‌گیری بی‌انگیزشی بالاتر و در سایر جهت‌گیری‌ها پایین بودند و این گروه با عنوان جهت‌گیری بی‌انگیزشی نام‌گذاری گردید (۱۸/۶٪). نتایج نشان داد که دانشجویانی که دارای انگیزش درونی و بیرونی به صورت توأمان بودند بالاترین تعداد و دانشجویان بی‌انگیزه دارای کمترین تعداد بودند.

یافته‌های این مطالعه با برخی یافته‌های پژوهشی دیگر همخوانی دارد و در عین حال با برخی یافته‌ها نیز همسو نیست. دانیلز و همکاران (۲۰۰۸) از روش تجزیه خوشه‌ای برای بررسی تفاوت‌های فردی انگیزشی دانشجویان براساس نوع هدف پیشرفت استفاده نمودند. یافته‌های این مطالعه چهار دسته «عملکردگرایی - تبحرگرایی بالا»، «عملکردگرایی بالا»، «تبحرگرایی بالا» و «عملکردگرایی - تبحرگرایی پایین» را نشان داد. در مطالعه‌ی کنونی نیز می‌توان گفت خوشه‌ی «انگیزش چندگانه» با خوشه‌ی «عملکردگرایی - تبحرگرایی بالا»، خوشه‌ی «تبحرگرایی بالا» با خوشه‌ی «انگیزش درونی» و خوشه‌ی «بی‌انگیزشی» با «عملکردگرایی - تبحرگرایی پایین» معادل است. راتل و همکاران (۲۰۰۷) نیز سه طبقه یا خوشه را در دانش‌آموزان دبیرستانی شناسایی



نمودند. این طبقات شامل «خوشه مهارشده»، «خوشه خودانگیخته (درونی) و مهارشده (انگیزش بیرونی) متوسط» و «خوشه مهارشده و خودانگیخته بالا» بودند. یافته‌ی مشترک پژوهش راتل و همکاران (۲۰۰۷) با یافته این پژوهش در این است که در پژوهش حاضر نیز نیمرخ‌های انگیزش دانشجویان به حالت ترکیبی از جهت‌گیری‌های انگیزش درونی و بیرونی بودند. اما نکته‌ی تمایز آنها در این است که در پژوهش حاضر دو خوشه «بی‌انگیزشی» و «انگیزش درونی» به صورت جداگانه شناسایی شدند در حالی که در مطالعه راتل و همکاران (۲۰۰۷) این دو طبقه در دانش‌آموزان دبیرستانی وجود نداشتند.

پاستور و همکاران (۲۰۰۷) دانشجویان دانشگاه را از لحاظ انگیزشی به شش گروه یا خوشه‌ی طبقه‌بندی نمود. یافته‌ی مشترک پژوهش آنها با یافته‌های پژوهش حاضر در این است که اکثریت دانشجویان در خوشه‌ای قرار داشتند که حالت ترکیبی از انواع جهت‌گیری هدف تبحرگرایی و عملکردگرایی داشتند.

در تبیین این یافته‌ها بر اساس نظریه‌ی خودتعیینی دسی و ربان (۲۰۰۲) می‌توان گفت که انگیزش‌های درونی و بیرونی متضاد هم نیستند بلکه آنها به هم دیگر مرتبط هستند. بنابراین افراد می‌توانند هر دو انگیزش مهار شده و خودمختار را گزارش کنند. برای مطالعه ارتباط بین این مؤلفه‌های انگیزشی و ترکیب پویای آنها تحلیل مبتنی بر شخص، مؤثرتر از روش مقیاس خودمختاری نسبی (روش مبتنی بر متغیر) است که در آن تلاش می‌شود بر اساس نمره‌ی به دست آمده از انگیزش خودمختار و مهارشده جایگاه فرد در انگیزش روشن شود. زیرا همان طور که روش تحلیل مبتنی بر شخص این پژوهش نشان داد ترکیب چندگانه جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی موجب مشخص شدن نیمرخ‌های متمایز انگیزشی دانشجویان می‌شود.

هدف دیگر پژوهش حاضر مقایسه عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی مرتبط با انگیزش درونی و بیرونی در هریک از نیمرخ‌ها و گروه‌های شناسایی شده بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد دانشجویان خوشه «اهداف انگیزش چندگانه» نسبت به خوشه‌های دیگر تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای شناختی سطح بالا داشته و همچنین این دانشجویان نسبت به سه گروه دیگر نگرش مثبتی به کلاس درس دارند. بالأخره گروه دانشجویان دارای انگیزش چندگانه از لحاظ رفتارهای جامعه‌پسند مانند ارائه‌ی کمک به دیگران و یا پذیرش کمک از دیگران از گروه‌های دیگر، بالاتر هستند. پس می‌توان گفت در بین گروه‌های مختلف، خوشه‌ی انگیزش چندگانه، حالت انطباقی بیشتری دارد. همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد دانشجویان بی‌انگیزه از لحاظ راهبردهای شناختی عمیق، و رفتارهای جامعه‌پسند (کمک به دیگران و پذیرش کمک از دیگران) و نگرش نسبت به کلاس درس از گروه‌های دیگر پایین‌تر هستند. پس این یافته‌ها حاکی از آن است که برای دانشجویان، نیمرخ انگیزشی انطباقی و مثبت و نیمرخ‌های انگیزشی چندگانه یا «خودانگیزخته» و «درونی و بیرونی» به صورت توأمان و ترکیبی می‌باشد.

تحقیقات انجام شده در کشورهای مختلف و با نمونه‌های سنی مختلف (هاراکی ویکز، بارون، پینتریچ، و کاپلان و مائهر، ۲۰۰۲، الکساندر و مورفی، ۱۹۹۸، پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲، براتن و اولاسن، ۲۰۰۵) نشانگر آن است که نیمرخ‌های ترکیبی با نتایج و پیامدهای سازگارانه‌تری همراه است. یافته‌های هوج، آلن و اسملی (۲۰۰۸) نشان داد خوشه‌هایی که تبحرگرایی در آنها برجسته‌تر است در مقایسه با سایر خوشه‌ها احساس لذت و تعهد بالاتری داشتند.

یافته‌های پژوهش‌های پینتریچ و شانک (۲۰۰۲) نیز تأیید نمود که بین انگیزش تحصیلی و راهبردهای شناختی و فراشناختی رابطه وجود دارد. فراگیران سطوح بالای انگیزشی از راهبردهای شناختی عمیق‌تر (بسط و راهبردهای فراشناختی) و دانش‌آموزان سطوح پایین انگیزشی از راهبردهای سطحی استفاده می‌کنند. همچنین ریان و هاپکینز

(۲۰۰۳) تأیید کردند که جهت‌گیری هدف تبحرگرایی با رفتارهای مثبت مربوط است و عملکرد گریزی با رفتارهای ناسازگارانه مرتبط است.

بالأخره مطالعه ریان، پینتریچ و میدگلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) نیز نشان داد که افراد دارای جهت‌گیری هدف موقعیت اجتماعی، از جستجوی حمایت از دیگران اجتناب می‌کنند در حالی که افراد دارای جهت‌گیری هدف صمیمیت اجتماعی، به جستجوی حمایت از دیگران تمایل دارند.

موراتیدیس و سیدریدیس<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) نیز گزارش نمودند که هدف تبحرگرایی به صورت مثبت با احساس تعلق به مدرسه و به صورت منفی با احساس تنهایی در ارتباط است. در مقابل هدف عملکرد گریزی به طور مثبت با تنهایی مرتبط است و جهت‌گیری هدف عملکرد گرایی به صورت منفی با پذیرش همسالان مرتبط است.

این یافته به نظر می‌رسد با تئوری خودتعیینی تناقض داشته باشد یعنی چگونه می‌توان اهمیت پدیدارشناختی دنبال کردن همزمان تنظیم بیرونی و خودانگیخته دانشجویان و تاثیرات انطباقی آن را توجیه کرد. زیرا بر اساس نظریه‌ی خود تعیینی، انواع مختلف جهت‌گیری‌های انگیزشی براساس بعد خودمختاری و کنترل مشخص می‌شوند. لپر، کورپوس و آینگار (۲۰۰۵) معتقدند که برای فراگیران بسیار سازگارانه و انطباقی است که فعالیت‌هایی را انجام دهند که هم مطلوبیت درونی برای‌شان داشته باشد و همچنین به صورت همزمان پیامدهای بیرونی برای خود به همراه داشته باشد. انجام رفتارهایی که صرفاً لذت درونی داشته باشد بدون توجه به همانندی‌های بیرونی موجب کاهش فرصت‌های آینده برای فراگیران می‌شود و برعکس آن، یعنی توجه تنها به پیامدها و مشوق‌های بیرونی می‌تواند موجب کاهش لذت و علاقه درونی شود.

---

1- Ryan

2- Mouratidis & Sederidis

یافته‌های این پژوهش می‌تواند کاربردهای مختلفی برای کارشناسان آموزشی دانشگاه‌ها داشته باشد. از جمله آنها، می‌توان به این یافته اشاره نمود که در خوشه‌بندی دانشجویان، گروه زیادی از دانشجویان دانشگاه در خوشه بی‌انگیزشی قرار گرفته‌اند. این گروه از لحاظ خودانگیزختگی پایین بوده و علاوه از آن، انگیزش مهار شده آنها نیز در سطح پایین است. لذا شناسایی این گروه و تدابیر مشاوره‌ای و تحصیلی برای این گروه می‌تواند از بروز مشکلات ترک تحصیل و سایر مشکلات روانی جلوگیری نماید. کاربرد دیگر این پژوهش این است که گروه دانشجویان انگیزش چندگانه از لحاظ عاطفی، اجتماعی و شناختی حالت انطباقی بیشتری داشتند. لذا مسوولان آموزشی دانشگاه باید به این امر توجه داشته باشند که صرفاً انگیزش درونی و یا انگیزش مهار شده به صورت جداگانه و تلاش برای زمینه‌سازی برای هر کدام به صورت جداگانه کارساز نخواهد بود. لذا لازم است در کنار مشوق‌های بیرونی مانند پاداش‌های مادی، امکانات رفاهی برای دانشجویان موفق باید با فراهم آوردن فرصت‌های انتخاب و اختیار و هم چنین پرورش احساس شایستگی در آنها موجب رشد انگیزش درونی در دانشجویان شد.

پژوهش‌های بیشتری باید در کشور در آینده انجام گیرد و نشان داد کدام یک از تیپ‌های انگیزشی از لحاظ تحصیلی در دانشگاه موفقیت بیشتری را کسب می‌نمایند. با توجه به محدودیت این پژوهش در گردآوری مقطعی داده‌ها، به محققان آینده پیشنهاد می‌شود تغییرات در نیمرخ‌های انگیزشی را در طول دوران تحصیل مورد مطالعه قرار دهند، و برای این منظور می‌توان به صورت تداومی انگیزش یادگیری و تحولات آن را در ابتدای تحصیل و در سال آخر مورد مطالعه قرار داد.

تاریخ دریافت نسخه‌ی اولیه‌ی مقاله: ۱۳۸۹/۰۶/۲۴

تاریخ دریافت نسخه‌ی نهایی مقاله: ۱۳۸۹/۱۰/۳۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۱۲/۱۸

## References

## منابع

- بحرانی، محمود (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته آن، *مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز*، ۴، صص ۱۰۴-۱۱۵.
- بدری‌گرگری، رحیم و بیرامی، ناصر (۱۳۸۸). اهداف پیشرفت دانش‌آموزان ناشنوا: تحلیل مبتنی بر شخص، *مجله روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۱۵، ۱-۲۲.
- خوشبخت، فریبا؛ خیر، محمد (۱۳۸۲). بررسی الگوی انگیزشی یادگیری ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی، *مجله روانشناسی*، ۳۳، صص ۶۷-۸۰.
- کارشکی، حسین (۱۳۸۷) نقش اهداف پیشرفت در مولفه‌های یادگیری خودتنظیمی، *تازه‌های علوم شناختی*، ۳، ۲۱-۱۳.
- مانلی، برایان، اف.جی. (۱۳۷۳). آشنایی با روش‌های آماری چندمتغیره، ترجمه محمد مقدم، سیدابوالقاسم محمدی شوطی و مصطفی آقایی سربرزه، انتشارات پیشتاز علم.
- Alexander, P.A., & Murphy, P.K. (1998). Profiling the Differences in Students' Knowledge, Interest, and Strategic Processing, *Journal of Educational Psychology*, 90, PP 435-447.
- Alexander, P.A., Jetton, T.L., & Kulikowich, J.M. (1995). Interrelationship of Knowledge, Interest, and Recall: Assessing a Model of Domain Learning, *Journal of Educational Psychology*, 87, PP 559-575.
- Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis, *Journal of Educational Psychology*, 99, PP 734-746.
- Braten, I., & Olaussen, B.S. (2005). Profiling Individual Differences in Student Motivation: A Longitudinal Cluster-analytic Study in Different Academic Contexts, *Contemporary Educational Psychology*, 30, PP 359-396.
- Daniels, L., Haynes, T., Stupnisky, R. Perry, R., Newall, N. & Pekrun, R. (2008). Individual Differences in Achievement Goals: A Longitudinal

- Study of Cognitive, Emotional and Achievement Outcomes, *Contemporary Educational Psychology* 33, pp 584-608.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (Eds.). (2002). *Handbook of Self-determination Research*, Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, pp 227–268.
- Galliger, C.C., & Musher-Eizenman, D.R. (2009). When the School Bell Rings: A comparison of Teacher Beliefs and Teacher Practices in Direct Instruction and Constructivist Schools, Manuscript Submitted for Publication.
- Garcia-Cepero, M. (2008). The Enrichment Traid Model: Nurturing Creativity-productivity among College Students, *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 45, pp 295-302.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Tauer, S., Carter, S. & Elliot, A. (2000). Short-term and Longterm Consequences of Achievement Goals in College: Predicting Continued Interest and Performance Overtime, *Journal of Educational Psychology*, 92, Pp 316-330.
- Hodge, K., Allen, J. & Smellie, L. (2008). Motivation in Masters’ Sport: Achievement and Social Goals, *Psychology of Sport and Exercise*, 9, PP 157-176.
- Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates, *Journal of Educational Psychology*, 97, PP 184-196.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2001). *Multiple Goals, Multiple Contexts: The Dynamic Interplay between Personal Goals and Contextual Goal Stresses*, In S. Volet & S. Järvalä (Eds.), *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications* (pp. 251-269). Amsterdam: Pergamon.
- Mouratidis, A. & Sederidis, G. (2009). On Social Achievement Goals: Their Relations with Peer Acceptance, Classroom Belongingness, and

Perceptions of Loneliness, *The Journal of Experimental Education*, 77, PP 285-307.

- Nurmi, J.E., & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the First School Years: A Person-oriented Approach to Longitudinal Data, *Learning and Instruction*, 15, PP 103-122.
- Pastor, A., Barron, K., Miller, B.G., & Davis, S. (2007). A Latent Profile Analysis of College Students' Achievement Goal Orientation, *Contemporary Educational Psychology*, 32, PP 8-47.
- Pintrich, P.R. (1989). *The Dynamic Interplay of Student Motivation and Cognition in the College Classroom*, In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Vol. 6. Motivation Enhancing Environments* (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts, *Journal of Educational Psychology*, 95, PP 667-686.
- Pintrich, P.R., & Degroot, E.V. (1990). Motivational Self-regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, PP 33-40.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Application*, Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P.R., Anderman, E.M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual Differences in Motivation and Cognition in Students with and without Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 27, pp 360-370.
- Ratelle, F., Guay, F. & Vallerand, Larose, J. and Sene'cal, C. (2007).
- Ratelle, F., Guay, F. & Vallerand, Larose, J. and Sene'cal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis, *Journal of Educational Psychology*, 99, PP 734-746.
- Ryan, A.M., & Hopkins, N.B. (2003). *Achievement Goals in the Social Domain*, University of Illinois, Urbana-Campaign, Unpublished Manuscript.

- Ryan, A.M., & Shim, S.S. (2006). Social Achievement Goals: The Nature and Consequences of Different Orientations toward Social Competence, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, PP1246-1263.
- Ryan, A., Pintrich, P., & Midgley, C. (2001). Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who & Why? *Educational Psychology Review*, 13, PP. 83-114.
- Smeekens S., Riksen-Walraven, J., & Bakel. J.A. (2008). Profiles of Vometence and Adaptation in Preschoolers as Related to the Quality of Parent-child Interaction, *Journal of Research in Personality*, 42, pp 1490-1499.
- Turner, J.E., Gorin, J.S., Husman, J., McCann, E.J., Achacoso, M.V., Do, S. L., Summers, J.J., Way, P.J., Yerly, R.C., & Wohlblatt, K.A. (1998, April). Individual Differences in Students' Academic Motivation, Sself-regulation, Emotional Experiences, and General Well-being, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brie`re, N.M., Sene`cal, C., & Vallie`res, E.F. (1993). On the Aassessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale, *Educational and Psychological Measurement*, 53, pp 159-172.
- Wentzel, K.R. (1993). Motivation and Achievement in Early Adolescence: The Role of Multiple Classroom Goals, *Journal of Early Adolescence*, 13, PP 4-20.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی