



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال یازدهم - شماره ۴۱ - بهار ۱۳۹۷

ص. ص. ۸۳-۹۸

مقایسه رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص

محمد ستایشی اظهري^۱

میترا کیالی^۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۹/۰۱

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۶/۰۳/۲۵

چکیده

عوامل زیادی مثل انگیزش، عزت‌نفس می‌توانند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. در این باره، شواهد نشان داده که انگیزش یکی از عوامل مؤثر و مهم در بهبود عملکرد دانش‌آموزان است. پژوهش حاضر باهدف تعیین نیمرخ انگیزشی دانش‌آموزان با استفاده از تحلیل مبتنی بر شخص و مقایسه پیشرفت تحصیلی و رضایت تحصیلی با توجه به این نیمرخ‌ها انجام گرفته است. این پژوهش یک مطالعه توصیفی- علی مقایسه‌ای است. تعداد ۲۳۷ نفر دانش‌آموز مقطع متوسطه اول پایه‌ی هشتم و نهم مقیاس جهت‌گیری اهداف پیشرفت الیوت و مک گرگور و رضایت تحصیلی لنت و همکاران را تکمیل نمودند. برای تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS از روش تحلیل خوشه‌ای و تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) بهره گرفته شد. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ای، چهار خوشه انگیزش برای دانش‌آموزان به دست آمد: ۱۲/۷ درصد در خوشه بی انگیزشی، ۳۵/۲ درصد در خوشه انگیزش سه گانه، ۱۹/۶ درصد در خوشه تبحرگرا-عملکردگرا و ۳۸ درصد خوشه انگیزش چندگانه قرار گرفتند. پیشرفت تحصیلی و رضایت تحصیلی خوشه بی انگیزشی، کمتر از سایر خوشه‌ها بود ($P < 0/001$). یافته‌های به دست آمده می‌تواند به مسئولین حوزه آموزش کمک نماید تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقا و یا حفظ انگیزش دانش‌آموزان، در طول سال‌های تحصیلی اقدامات مؤثری را انجام دهند.

واژگان کلیدی: رضایت تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، نیمرخ انگیزشی، تحلیل خوشه‌ای

۱. مربی گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران Setayeshi_m93@ms.tabrizu.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی روانشناسی عمومی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

Comparing of Academic Satisfaction and Academic Achievement in Different Profiles of Student's Motivation: A Person-Centered Analysis

Mohammad Setayeshi Azhari
Mitra Kiyali

Data of receipt: 2016.11.21
Data of acceptance: 2017.06.15

Abstract

Different factors such as motivation and self-esteem can affect the students learning activity. Therefore, educational research has shown that motivation is one of the essential factors for the improvement of student performances. Using a person-oriented approach, the present study aimed to determine the motivational profiles (clusters) of students and to compare their academic achievement and academic satisfaction considering these profiles. This study was conducted with a comparative-descriptive method. The participants were 237 middle school students eighth and ninth grade who completed the Achievement Goal Questionnaire and Academic Satisfaction Questionnaire. The criterion for academic achievement was students' total average in the Last year. The methods of cluster analysis and MANOVA were used for data analysis using SPSS software. Cluster analysis revealed four motivational profiles for the students: 12/7% of the subjects were placed in the without motivation cluster, 35/2% were placed in the triple motivation cluster, 19/6% were placed in the mastery goal orientation-performance goal orientation, and 38% were placed in multiple motivation cluster. The academic achievement and academic satisfaction of without motivation cluster was lower than the other clusters ($p < 0.001$). The findings of this study will help those involved in the field of education make effective attempts by planning helpful educational program, so promote the students' learning motivations, during the academic years.

Keywords: Academic Satisfaction, Academic Achievement, Motivational Profiles, Cluster analysis

مقدمه

رضایت تحصیلی^۱ را لذت بردن از نقش دانش‌آموزی یا تجربه‌ی دانش‌آموز بودن تعریف کرده‌اند (سیموس، متووس، تومه فرایرا و چینهوآ، ۲۰۱۰). رضایت تحصیلی دانش‌آموزان علاوه بر تبعات فردی برای خود دانش‌آموزان می‌تواند در رشد و ارتقا نظام آموزشی هر جامعه‌ای مؤثر باشد (بایکال، سوکمن، کورکماز و آگگون^۳، ۲۰۰۵) بنابراین سازه رضایت تحصیلی می‌تواند شاخصی از موفقیت نظام آموزشی و در سطح آموزش عالی شاخصی برای میزان موفقیت دانشگاه‌ها باشد. پژوهش‌های پیشین نیز در بررسی رضایت تحصیلی بیشتر عوامل محیطی مثل روش و شیوه‌های تدریس، حمایت‌ها، شیوه‌های ارزیابی، جو یادگیری مورد توجه قرار داده‌اند و مطالعات انگشت‌شماری عوامل فردی از جمله انگیزش را مورد توجه و بررسی قرار داده‌اند (اومباچ و پورتر^۴، ۲۰۰۲؛ انصاری و اسکاروچی^۵، ۲۰۰۴؛ گراونر، ۱۹۹۷). یکی از عوامل مرتبط به رضایت تحصیلی، پیشرفت تحصیلی^۶ است (دبیک، کالرمس، بارت، پیرسون و پیرسون، ۲۰۱۶). کسب پیشرفت تحصیلی و بهبود کارآمدی تحصیلی یکی از مهم‌ترین اهداف هر نظام آموزشی در جهان است (پرمیوز، فورنهام، دیسو و هیون^۷، ۲۰۰۵). فقدان پیشرفت تحصیلی و افت تحصیلی موجب اتلاف هزینه‌های آموزشی و باعث ایجاد مشکلات روانی، اجتماعی، سو مصرف مواد مخدر، افسردگی و حتی خودکشی می‌شود (ستایشی اظهري، ۱۳۹۵). تلاش‌های زیادی برای رفع مشکل افت تحصیلی صورت گرفته و عواملی در تشریح پیشرفت تحصیلی مشخص شده‌اند. بین انبوهی از عوامل مورد پژوهش برای توضیح و تبیین پیشرفت تحصیلی می‌توان به متغیرهای جمعیت شناختی (کاساوانا، گارسیا-لینارس، دلا توره و لا ویلا کاپری^۸، ۲۰۰۵؛ ری^۹، ۲۰۱۰؛ ۲۰۰۹؛ گومز کاروالیو^{۱۰}، ۲۰۱۶) عوامل اقتصادی (نسبیت، بیکر-وارد و ویلوگی^{۱۱}، ۲۰۱۳) تجارب اولیه (چن، مین، زو، بونگ، لو و چو^{۱۲}، ۲۰۱۵)، هوش (دیری، استراند، اسمیت و فرناندز^{۱۳}، ۲۰۰۷)، ویژگی‌های رفتاری (ارگوال^{۱۴}، ۲۰۰۴؛ لان، باتون-آروو، نلسونز و وبی^{۱۵}، ۲۰۰۸)، عوامل محیطی (مایکل، بلاکوک، کاشمن و یوئن^۱، ۲۰۱۶) و عوامل

1. Academic satisfaction
2. Simos, Matos, Tome, Ferreira & Chainh
3. Baykal, Sokmen, Kormaz & Akgun
4. Umbach, Porter
5. Skorchi
6. Academic achievement
3. Permuzic, Furnham, Dissou & Heaven
8. Casavana, Gracia, Linares, Dela Torre, Lavilla
9. Ray
10. Carvallho
11. Nesbitt, Baker, Ward, Willoughby
12. Chen, Maim, Zhou, Bung, Lau, Chu
13. Deary, Strand, Smith, Fernandes
14. Ergul
15. Lan, Barton-Arwood, Nelsom, Wehby

روان‌شناختی از جمله انگیزش (اردوغان، بایرام و دنیز، ۲۰۰۸؛ اولاتوند، ۲۰۰۹) اشاره کرد. با این حال انگیزش یکی از عواملی است که پژوهش‌های پیشین نشان داده اند که از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی است (شانک و پینتریچ، ۲۰۰۲) همچنین یکی از عوامل مرتبط با رضایت تحصیلی دانش‌آموزان است (اردوغان، بایرام و دنیز، ۲۰۰۸؛ اولاتوند، ۲۰۰۹). واژه انگیزش حدوداً از سال ۱۹۳۰ در مورد رفتار انسان مطرح شد که در حوزه یادگیری تأثیرگذار است (سیف، ۱۳۹۰). در این باره الیوت و مک گرگور^۵ (۲۰۰۱) ۴ نوع جهت‌گیری انگیزشی را مطرح کرده‌اند (به نقل از پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲): (۱) تبحرگرا؛ این نوع جهت‌گیری انگیزشی با تلاش برای بهبود و ارتقای شایستگی، دانش، مهارت‌ها و یادگیری مشخص می‌شود. (۲) تبحرگریز؛ در این نوع جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان تمرکز خود را روی اجتناب از بدفهمی یا اجتناب از تسلط نیافتن بر تکلیف قرار می‌دهند. در این نوع جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان کمال‌گرا نه به دلیل برتری نسبت به دیگران بلکه به واسطه معیارهای بالایی که برای خویش دارند نگران غلط انجام دادن تکالیف خویش هستند. (۳) عملکردگرا؛ در این نوع جهت‌گیری انگیزشی تلاش برای پیشی گرفتن از دیگران یا بهتر بودن از دیگران است. در این نوع جهت‌گیری تلاش برای قضاوت مثبت در مورد خود است. (۴) عملکرد گریز؛ دانش‌آموزان در این نوع جهت‌گیری انگیزشی هدفشان بر روی اجتناب از احمق، کودن یا ناشایست به نظر رسیدن است. نگرفتن نمره بد و نداشتن بدترین عملکرد در کلاس از جمله اهداف این دانش‌آموزان است، بعلاوه اینکه این دانش‌آموزان از معیارهای معمول استفاده می‌کنند (الیوت، ۱۹۹۹؛ به نقل از پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). لازم به ذکر است که چهار نوع جهت‌گیری انگیزشی می‌تواند همزمان در افراد وجود داشته باشد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰؛ هوانگ، ۲۰۱۶).

راتل، گوی، والرند، لاروس و سنکال^{۱۱} (۲۰۰۷) ضمن پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دارای سه خوشه انگیزشی هستند که عبارتند از؛ خوشه اول: انگیزش کنترل‌شده بالا و بی‌انگیزشی و خودمختاری پایین، خوشه دوم: انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری بالا و بی‌انگیزشی پایین و خوشه سوم: سطوح متوسط انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری و بی‌انگیزشی پایین. نتیجه دیگر این پژوهش نشان داد که خوشه دوم یعنی انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری بالا و بی‌انگیزشی پایین دارای فعالیت تحصیلی

1. Machell, Blalock, Kashdan, Yuen
2. Erdogon, Bayram& Deniz
3. Oltunde
4. Pintrich, Schunk
5. Elliot & Mc Macgregor
6. Mastery goal orientation
7. Mastery goal avoidance
8. Performance-approach goal
9. Performance-avoidance goal
10. Elliot
11. Ratell, Guay, Vallerland, Senecal

بهتری نسبت به دو خوشه یادشده هستند، پژوهشی دیگر که می‌توان آن را همسو با پژوهش یادشده دانست پژوهش بدری، ضرابی و مهدوی (۱۳۹۰) است، بدری، ضرابی و مهدوی (۱۳۹۰) در تحقیق خود با عنوان نیمرخ‌های انگیزشی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص نشان دادند که دانش‌آموزان دارای چهار خوشه اهداف پیشرفت پایین، جهت‌گیری تبحرگریز- عملکرد گرا، جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و جهت‌گیری تبحرگرا- عملکردگرا هستند. خوشه انگیزش چندگانه و گروه تبحرگرا- عملکردگرا دارای کمترین فرسودگی تحصیلی هستند. بدری، آراین پور و فرید (۱۳۸۹) ضمن پژوهشی ۴ خوشه هدف‌گرایی پیشرفت پایین، خوشه تبحرگرا و عملکردگرا، خوشه اهداف چندگانه و خوشه تبحرگریز شناسایی کردند که دانش‌آموزان خوشه اهداف چندگانه، نسبت به سه خوشه دیگر تمایل بیشتری به محیط کلاس درس مبتنی بر یادگیری و انجام دادن فعالیت‌های یادگیری به طور انفرادی دارند. همان طور که دیده شد بین دو پژوهش مذکور تناقض وجود دارد با اینکه در هر دو پژوهش ابزار یکسانی برای اندازه‌گیری جهت‌گیری انگیزشی به کار برده‌اند و سه خوشه از چهار خوشه این دو پژوهش همسو هستند اما پژوهش بدری، مهدوی و ضرابی (۱۳۹۰) خوشه‌ی تبحرگریز- عملکردگرا را شناسایی کردند اما پژوهش بدری، آراین پور و فرید (۱۳۸۹) خوشه تبحرگریز را شناسایی کردند که این دو خوشه در دو پژوهش با همدیگر همخوانی ندارند. در تحقیقی که بر روی افراد ناشنوا صورت گرفت نشان داد که افراد ناشنوا در خوشه اهداف چندگانه نسبت به خوشه بدون هدف و خوشه تبحرگرایی و عملکردگرایی متوسط‌الاحاظ توانایی فراشناختی تفاوت معناداری دارند (بدری و بیرامی، ۱۳۸۸). بدری، مرادی و حسین پور (۱۳۹۰) ضمن پژوهشی نشان دادند که دانشجویان دارای چهار خوشه انگیزشی هستند که شامل خوشه جهت-گیری انگیزش درونی، خوشه جهت‌گیری‌های درونی و درون‌فکنی شده، خوشه جهت‌گیری انگیزشی چندگانه بالا و خوشه جهت‌گیری بی انگیزشی است. نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان خوشه انگیزش چندگانه از لحاظ شناختی و عاطفی و اجتماعی نسبت به سه خوشه دیگر، عملکرد سازگارانه تری دارند. در پژوهشی با عنوان انگیزش پیشرفت و بهزیستی روان‌شناختی: تحلیل مبتنی بر شخص نشان داده شد که دانش‌آموزان دارای دو نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود و نیمرخ گرایش اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران هستند که نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود از لحاظ سلامت روانی در سطح مطلوب‌تری نسبت به نیمرخ گرایش‌های اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران بودند (تامین سوینی، سالما و نیمبویرتا، ۲۰۰۸). واحدی، اسماعیل پور، زمان زاده و عطایی زاده (۱۳۹۱) سه نیمرخ انگیزشی شامل خوشه کمیت پایین (انگیزش درونی و بیرونی و بی انگیزشی بالا) خوشه کمیت متوسط (سطوح متوسط در سه بعد انگیزشی) و خوشه کمیت بالا (انگیزش درونی و بیرونی بالا و بی انگیزشی پایین) را به دست آوردند. نتایج نشان داد که خوشه کمیت پایین، سطح پیشرفت تحصیلی پایین‌تری نسبت به دو

¹. Tuamin-Soini, Soini, Salema, Niemivirta

خوشه دیگر دارند. دنیلز، هاینز، استیپنیکسی، پری، نوالز و پکران^۱ (۲۰۰۸) چهار خوشه عملکردگرا-تبحرگرا، عملکردگرا بالا، تبحرگرای بالا و عملکردگرا-تبحرگرا پایین را شناسایی کردند. خوشه تبحرگرا-عملکردگرا پایین، عملکرد انطباقی ضعیف‌تری را در متغیرهای گوناگون مانند کسب لذت، ملامت، اضطراب ادراک موفقیت و نمرات درسی داشتند، همچنین سه خوشه دیگر از نقطه نظر این متغیرها عملکرد برابری داشتند.

به‌طور کلی، پژوهشی که نیمرخ‌ها را بررسی می‌کند، روش‌های متنوعی به کار می‌رود که یکی از این روش‌ها تحلیل مبتنی بر شخص است. در این نوع تحلیل اشخاص همگن از لحاظ متغیر یا متغیرهایی در یک خوشه یا گروه جای می‌گیرند (واحدی و همکاران، ۱۳۹۱) و از آنجایی که چهار نوع جهت‌گیری انگیزشی می‌تواند همزمان در افراد وجود داشته باشد بهتر است که چهار نوع جهت‌گیری انگیزشی را در ترکیب با یکدیگر بررسی شوند، ترکیب جهت‌گیری‌های انگیزشی بینش جدیدی را در مورد انگیزش دانش‌آموزان به وجود می‌آورد. بنابراین، مروری بر پیشینه پژوهشی رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی و رضایت تحصیلی می‌تواند از پیامدهای بی‌انگیزشی دانش‌آموزان باشد. از طرفی، چنین فرض می‌شود که جهت‌گیری انگیزش با تأثیری که بر پیشرفت تحصیلی و رضایت تحصیلی فرد دارد، می‌تواند به‌طور مستقیم بر پیشرفت تحصیلی و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود؛ اما از آنجایی که تا به حال هیچ پژوهشی به بررسی اثر مستقیم جهت‌گیری انگیزش بر تعلل ورزی تحصیلی در قالب نیمرخ‌های انگیزشی نپرداخته است؛ در نتیجه، توجه به این موضوع و استفاده از روش تحلیل مبتنی بر شخص برای مطالعه این روابط، می‌تواند مضامین مهمی درباره آگاهی از سازوکار تأثیرگذاری جهت‌گیری انگیزشی بر رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی داشته باشد؛ بنابراین، مسئله اساسی پژوهش حاضر، ابتدا، تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان در چهارچوب روش مبتنی بر شخص و سپس مقایسه نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی تعیین شده از نقطه نظر رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی است.

روش

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه هشتم و نهم دو مدرسه پسرانه بیهان شیرازی و مدرسه دخترانه شهید علوی شهر قم بودند که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ در مقطع متوسطه اول مشغول به تحصیل بودند. این دو مدرسه تعداد ۷۰۰ دانش‌آموز دارد. بر اساس جدول کرجیسی و مورگان (فرجی، ۱۳۹۱) ۲۴۷ دانش‌آموز به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شد که در نهایت با افت آزمودنی‌ها ۲۳۷ دانش‌آموز نمونه نهایی پژوهش را تشکیل دادند (۵۹/۹ درصد پسر و ۴۰/۱ درصد دختر،

۱. Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall, & Pekrun

۹۵ نفر دختر و ۱۴۲ نفر پسر). کلیه‌ی دانش‌آموزان در دامنه‌ی سنی ۱۳ تا ۱۶ سال با میانگین ۱۳/۶۳ بودند ($SD=۰/۷۵$). روش اجرای پژوهش به این صورت بود که پژوهشگران شخصاً در مدرسه حضور یافتند و از مدرسه پسرانه بیهان شیرازی ۵ کلاس و مدرسه دخترانه علوی ۴ کلاس انتخاب شد. هر دو پرسشنامه قبل از شروع کلاس به‌طور همزمان در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. قبل از اجرای پژوهش، به دانش‌آموزان گفته شد که برای انجام پژوهش دانشگاهی انتخاب‌شده‌اند. سپس، برای اینکه شرایط مطلوب اجرای پرسشنامه‌ها فراهم آید، از آن‌ها خواسته شد که طوری بنشینند که پاسخگویی به پرسشنامه‌ها بهتر و صحت اجرای آن حفظ گردد. درنهایت، بعدازاینکه پرسشنامه‌ها به دانش‌آموزان داده شد راهنمای هریک از آن‌ها قرائت گردید.

ابزار اندازه‌گیری

الف) پرسشنامه جهت‌گیری انگیزشی الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱): در این پژوهش به‌منظور اندازه‌گیری جهت‌گیری انگیزشی از مقیاس الیوت و مک گرگور استفاده شد. این پرسشنامه را الیوت و مک گرگور در سال ۲۰۰۱ به‌منظور اندازه‌گیری ۴ خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی طراحی کردند. آزمون‌شوندگان میزان موافقت خود را بر هر ۱۲ گویه به‌صورت خودگزارش دهی بر روی لیکرت ۷ درجه‌ای از ۱: "اصلاً در مورد من درست نیست" تا ۷: "کاملاً در مورد من درست است" مشخص می‌کنند. الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) پایایی چهار خرده مقیاس تبحر گرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ گزارش کردند. در ایران نیز بدری، مهدوی و ضرابی (۱۳۹۰) این پرسشنامه را ترجمه کردند و روایی آن را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی موردبررسی قرار دادند که شاخص‌های CFI و RMSEA به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۰۴ گزارش کردند که نشانگر روایی قابل‌قبول این مقیاس است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ را برای کل آزمون ۰/۶۶ محاسبه کردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ و ضریب تصنیف اسپیرمن-برون ۰/۷۹ محاسبه گردید.

ب) مقیاس رضایت تحصیلی لنت و همکاران (۲۰۰۵): در این پژوهش به‌منظور اندازه‌گیری رضایت تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس لنت و همکاران استفاده شد. این پرسشنامه در سال ۲۰۰۵ توسط لنت و همکاران به‌منظور اندازه‌گیری رضایت تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شد. این پرسشنامه شامل ۷ گویه است که آزمون‌شوندگان میزان موافقت خود را بر روی یک لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱: "بسیار مخالفم" تا ۵: "بسیار موافقم" مشخص می‌کنند. در ایران واحدی و محبی (۱۳۹۵) ضمن پژوهشی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس رضایت تحصیلی را در دانش‌آموزان موردبررسی قرار دادند. این محققان پایایی مقیاس رضایت تحصیلی را از روش آلفای کرونباخ و روش دونیمه کردن (اسپیرمن-برون) به ترتیب ۰/۸۲ و

۰/۷۸ گزارش کردند که نشانگر پایایی خوب و قابل قبول این مقیاس است، همچنین نتایج تحلیل عاملی نشان داد که مقیاس رضایت تحصیلی در سطح خوبی برازنده داده‌هاست ($AGFI=0/96$). علاوه بر این، به‌منظور بررسی روایی ملاکی (از نوع همزمان) از روش همبسته کردن ماده‌های این مقیاس با پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی استفاده شد که نتیجه‌ی این تحلیل نشان داد که ماده‌های دو مقیاس همبستگی مثبت و معناداری ($r=0/25$) با یکدیگر دارند ($P<0/01$). ضریب آلفای کرونباخ و ضریب تصنیف اسپیرمن برون در این پژوهش به ترتیب $0/81$ و $0/8$ محاسبه گردید.

ج) پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش به‌منظور اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی در این پژوهش، میانگین نمرات (معدل) سال قبل برای هر دانش‌آموز که در آخر نیمسال تحصیلی گزارش می‌شود، به‌عنوان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته شد.

در این پژوهش به‌منظور تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان از روش تحلیل خوشه‌ای^۱ بهره گرفته شد، همچنین به‌منظور مقایسه خوشه‌های حاصل از تحلیل خوشه‌ای از نقطه نظر پیشرفت تحصیلی و رضایت تحصیلی از روش تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) و آزمون تعقیبی توکی^۲ استفاده شد همچنین کلیه داده‌های جمع‌آوری شده در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

به‌منظور تعیین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از تحلیل خوشه‌ای استفاده شد. در ابتدا از روش‌های مختلفی مانند نزدیک‌ترین همسایه، دورترین همسایه، همسایگی متوسط روش مرکزی استفاده شد. اما از آنجاکه روش وارد^۳ در تحلیل واریانس چند متغیره معنادارترین نتایج را داشت از این روش برای تعیین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

1. Cluster analysis

2. Tukey

3. Ward Method

جدول ۱. خوشه‌های جهت‌گیری هدف انگیزشی دانش‌آموزان

Table 1

Students Motivational goal orientation

خوشه‌ها Clusters	جهت‌گیری انگیزشی Motivational orientation	میانگین میانگین	انحراف معیار SD	تعداد N	درصد P	برچسب (عنوان) خوشه Cluster label
خوشه اول First cluster	تبحر گرا mastery goal orientation	10.76	3.72	30	12.7	بی انگیزشی without motivation
	عملکرد گرا performance-approach goal	9.29	3.32			
	تبحر گریز mastery goal avoidance	12.45	5.19			
خوشه دوم Second cluster	عملکرد گریز performance-avoidance goal	10.47	3.63	77	32.5	تبحر گرا-عملکرد گرا- تبحر گریز (انگیزش سه گانه) triple motivation
	تبحر گرا mastery goal orientation	19.75	1.46			
	عملکرد گرا performance-approach goal	19.07	2.6			
	تبحر گریز mastery goal avoidance	17.52	2.52			
	عملکرد گریز performance-avoidance goal	11.79	2.47			
خوشه سوم Third cluster	تبحر گرا mastery goal orientation	16.8	3.47	40	16.9	تبحر گرا-عملکرد گرا mastery goal orientation- performance goal orientation
	عملکرد گرا performance-approach goal	18.4	2.73			
	تبحر گریز mastery goal avoidance	12.17	3.31			
خوشه چهارم Fourth cluster	عملکرد گریز performance-avoidance goal	7.28	2.91	90	38	انگیزش چندگانه multiple motivation
	تبحر گرا mastery goal orientation	18.8	2.24			
	عملکرد گرا performance-approach goal	18.18	2.84			
	تبحر گریز mastery goal avoidance	17.94	2.16			
	عملکرد گریز performance-avoidance goal	17.94	4.78			

performance-avoidance goal

برای هر خوشه یا طبقه از دانش‌آموزان بر اساس نمرات آن‌ها در جهت‌گیری انگیزشی، برچسب یا عنوانی داده شده است. در خوشه یک ($n=30$ و $p=12/7$)، دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری تبحرگرایی، تبحرگرایی، عملکردگرایی و عملکردگرایی پایینی قرار گرفتند و گروه یا خوشه بی‌انگیزشی برچسب زده شد. خوشه دوم ($n=77$ و $p=32/5$) دارای نمرات بالایی در تبحرگرایی، عملکردگرایی و تبحرگرایی بودند از این‌رو برچسب تبحر-گرا-عملکرد گرا-تبحرگرایی (انگیزش سه‌گانه) به این خوشه داده شد. خوشه سوم ($n=40$ و $p=16/9$) نمرات بیشتری ابتدا در عملکردگرایی و سپس تبحرگرایی به دست آوردند به همین دلیل برچسب تبحر-گرا-عملکردگرا به این گروه تعلق یافت و در نهایت خوشه چهارم ($n=90$ و $p=38$) به دلیل اینکه در همه انواع جهت‌گیری اهداف انگیزشی نمرات بالایی را به دست آوردند با عنوان انگیزش چندگانه برچسب‌گذاری شدند.

برای مقایسه خوشه‌های انگیزشی دانش‌آموزان از نقطه‌نظر رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی ابتدا آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شد. قبل از اجرای این آزمون ابتدا به مفروضه‌های این آزمون یعنی آزمون M باکس و آزمون کرویت بارتلت پرداخته شد. مقدار M باکس $20/4$ محاسبه شد که در سطح $0/05$ معنادار نبود که نشانگر یکسان بودن ماتریس کوواریانس‌های مشاهده شده متغیرهای وابسته برای گروه‌های مختلف است همچنین مقدار χ^2 دو کرویت بارتلت $318/77$ نیز در سطح $0/01$ معنادار بود که نشان می‌دهد که بین دو متغیر وابسته همبستگی وجود دارد و برای ادامه تحلیل کفایت می‌کند.

جدول ۲. نتایج آزمون MANOVA

Table 2

Findings of MANOVA test

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	f	سطح معناداری
source	Dependent variables	Sum of squares	df	Mean square		Sig
خوشه‌ها	رضایت تحصیلی	1531.49	3	510.49	19.97	0.001
Clusters	Academic satisfaction					
	پیشرفت تحصیلی	27.57	3	19.09	10.25	0.001
	Academic achievement					
خطا	رضایت تحصیلی	5855.88	233	25.56		
Error	Academic satisfaction					
	پیشرفت تحصیلی	433.78	233	1.86		
	Academic achievement					
کل	رضایت تحصیلی	7487.33	237			
Total	Academic satisfaction					
	پیشرفت تحصیلی	75701.91	237			
	Academic achievement					

achievement

در این تحلیل، خوشه‌ها به‌عنوان متغیر مستقل و رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به‌عنوان متغیرهای وابسته استفاده شدند. نتایج نشان داد که بین چهار خوشه جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از نقطه‌نظر پیشرفت تحصیلی ($F=10/25$ و $p<0/001$) و رضایت تحصیلی ($F=19/97$ و $p<0/001$) تفاوت معناداری وجود دارد. برای تعقیب نتایج نیز از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی توکی

Table 3

Findings of Tuckey test

خوشه‌ها Clusters	بی‌انگیزشی without motivation	انگیزش سه گانه triple motivation	تبحرگرا-عملکردگرا mastery goal orientation- performance goal orientation	انگیزش چندگانه multiple motivation
رضایت تحصیلی Academic satisfaction	21.09c	28.39b	28.65a	27.07a
پیشرفت تحصیلی Academic achievement	16.5b	17.98a	18.06a	17.98a

a, b, c : همسان بودن حروف در هر یک از خانه‌های یک ردیف به معنای عدم تفاوت میانگین‌ها و غیر همسان بودن به معنای تفاوت میانگین‌های خوشه‌ها در متغیر مورد نظر است و از طرف دیگر ترتیب حروف انگلیسی در یک ردیف بیانگر بزرگی و کوچکی میانگین خوشه‌هاست.

همان‌طور که مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد، بین میانگین‌های رضایت تحصیلی خوشه‌های انگیزش چندگانه و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا تفاوت معناداری وجود ندارد چرا که حروف اندیکس به کار رفته (a) برای هر دو میانگین یکسان است، بنابراین بین دو خوشه نام برده از لحاظ رضایت تحصیلی تفاوتی وجود ندارد. اما خوشه‌های انگیزش چندگانه و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا نسبت به خوشه انگیزش سه گانه و خوشه بی‌انگیزشی رضایت تحصیلی بیشتری دارند، سرانجام خوشه انگیزش سه گانه نسبت به خوشه بی‌انگیزشی رضایت تحصیلی بیشتری دارد. از لحاظ متغیر پیشرفت تحصیلی نیز بین خوشه‌های انگیزش چندگانه، تبحرگرا-عملکردگرا و انگیزش سه گانه تفاوت معناداری وجود ندارد، چرا که حروف به کار رفته برای میانگین هر یک از خوشه‌ها نیز یکسان است بعلاوه اینکه خوشه‌های انگیزش چندگانه، تبحرگرا-عملکردگرا و انگیزش سه گانه پیشرفت تحصیلی بیشتری را نسبت به خوشه بی-انگیزشی تجربه می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان و مقایسه نیمرخ‌های انگیزشی از لحاظ پیشرفت تحصیلی و رضایت تحصیلی آن‌ها بود. یکی از نتایج این پژوهش طبقه‌بندی دانش‌آموزان به چهار گروه

متمایز از همدیگر با استفاده از روش تحلیل خوشه‌ای است. نخستین خوشه، دانش‌آموزان خوشه بی- انگیزشی بودند. خوشه یا گروه دوم در جهت‌گیری تبحرگرایی عملکردگرایی و تبحرگریزی بالا بودند که انگیزش سه گانه نام گرفتند. خوشه‌ی سوم در عملکردگرایی و تبحرگرایی نمرات بالاتری داشتند که برچسب تبحرگرا-عملکردگرا اختصاص داده شد. بالاخره گروه چهارم در همه جهت‌گیرهای هدف پیشرفت بالا بودند و این گروه با عنوان خوشه انگیزش چندگانه نام‌گذاری شد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان خوشه انگیزش چندگانه دارای بیشترین فراوانی است.

یافته‌های این پژوهش با مطالعات بدری و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. بدری و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود چهار گروه از دانش‌آموزان اهداف پیشرفت پایین، جهت‌گیری تبحرگریز- عملکردگرا، جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و جهت‌گیری تبحرگرا-عملکرد گرا را شناسایی نمودند. یافته‌های پژوهش حاضر در خوشه‌های هدف‌های انگیزشی چندگانه و اهداف پیشرفت پایین (بی انگیزشی) و جهت‌گیری تبحر گرا-عملکرد گرا همسو است اما در گروه‌هایی مانند تبحرگریز-عملکرد گرا همسو نیست. بدری، آرین پور و فرید (۱۳۸۹) چهار گروه انگیزشی یعنی هدف‌گرایی پیشرفت پایین، تبحر گرا و عملکرد گرا، خوشه اهداف چندگانه و تبحرگریز شناسایی کردند که خوشه‌های هدف‌گرایی پیشرفت پایین (بی انگیزشی)، خوشه تبحرگرا و عملکردگرا و خوشه اهداف چندگانه با یافته‌های این پژوهش همسو است اما خوشه تبحرگریزی با یافته‌های پژوهش حاضر ناهمخوانی دارد.

در پژوهشی سه طبقه از دانش‌آموزان شامل گروه مهارشده، گروه خودانگیخته و مهارشده و گروه مهارشده و خودانگیخته بالا را شناسایی کردند (راتل، گوی، وای لرنند، لارس و سنکال، ۲۰۰۷). دنیلز، هاینز، استونسکی، پری نوال و همکاران (۲۰۰۸) چهار نیمرخ عملکردگرایی-تبحرگرایی بالا، عملکردگرایی بالا، تبحر گرایی بالا و عملکردگرایی-تبحرگرایی پایین را مشخص کردند. که در پژوهش مذکور به لحاظ ترکیبی بودن انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی مانند جهت‌گیری انگیزش تبحرگرایی و عملکردگرایی و انگیزش چندگانه همسو هستند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بر اساس نظریه خود تعیین‌گری دسی و ریان (۲۰۰۲) استدلال کرد به این ترتیب که جهت‌گیرهای مختلف انگیزشی در تضاد با همدیگر نیستند و در نتیجه این جهت‌گیری‌های انگیزشی به همدیگر ربط دارند. بنابراین، دانش‌آموزان می‌توانند ترکیبی از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی را هم‌زمان داشته باشند.

در تبیین ناهمخوانی‌های یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های قبلی این‌طور می‌توان استدلال کرد که به دلیل اینکه انواع جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از عوامل موقعیتی و کلاسی مثل اطلاعات مربوط به یادگیری، نظرات معلم درباره تکالیف تأثیر پذیرد. بنابراین اختلافات موجود در بین نیمرخ‌های انگیزشی به دست‌آمده از پژوهش‌های مختلف می‌تواند ناشی از ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس درس، انتظارات والدین و معلمان باشد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰).

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان خوشه اهداف انگیزشی چندگانه و خوشه انگیزش سه گانه در مقایسه با دو خوشه دیگر یعنی خوشه‌های بی انگیزشی و خوشه‌ی تبحر گرا-عملکردگرا رضایت تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند. همچنین خوشه بی انگیزشی کمترین پیشرفت تحصیلی را نسبت به سه خوشه دیگر به دست می‌آورند. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که همزمان در مدرسه جهت‌گیری‌های انگیزشی متفاوتی مثل یادگیری مطالب جدید، عملکرد بهتر نسبت به دیگران، نگرانی از عدم یادگیری مطالب جدید و درعین حال نگرانی از ضعیف عمل کردن را داشتند چنین دانش‌آموزانی در اثر کار زیاد مدرسه کمتر دچار نارضایتی از تحصیل می‌شوند و همچنین این دانش‌آموزان نسبت به تکالیف مدرسه کمتر دچار حالت بی تفاوتی می‌شوند (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰). یافته‌های پژوهش بدری، مهدوی و ضرابی (۱۳۹۰) نیز نشان داد که فرسودگی تحصیلی در خوشه‌های انگیزش چندگانه و خوشه تبحر گرا-عملکردگرا پایین‌تر از خوشه‌های اهداف پیشرفت پایین و تبحر گریز-عملکردگرا است. که این نتیجه همسو با یافته‌های این پژوهش است. یافته‌های پژوهش‌های راتل، گوی، والرند، لاروس و سنکال (۲۰۰۷)، واحدی، اسماعیل پور، زمان زاده و عطایی زاده (۱۳۹۱)، بدری و بیرامی (۱۳۸۸)، بدری، مرادی و حسین پور (۱۳۹۰) و تامین سوینی، سالما و نیمیپورتا (۲۰۰۸) همسو است. برحسب مونتا (۲۰۱۱)؛ به نقل از بدری و همکاران، (۱۳۹۰) می‌توان در تبیین این یافته چنین استدلال کرد که نیازهای پیشرفت منجر به هیجان‌های مثبت، انرژی بیشتر در دانش‌آموزان برای تکالیف درسی، احساس کار آبی در دانش‌آموزان می‌شود که همین امر باعث می‌شود دانش‌آموزان تکالیف چالش انگیزتری را برگزینند و در پی آن پیشرفت و رضایت بیشتری را در حین تحصیل خود داشته باشند. بنابراین بدیهی است که دانش‌آموزان خوشه انگیزش چندگانه یا انگیزش سه گانه باعلاقه بیشتری به فعالیت‌های تحصیلی می‌پردازند و موجب احساس شایستگی پیشرفت و موفقیت و رضایت از تحصیل در آن‌ها می‌شود. به‌طور خلاصه، این پژوهش دارای محدودیت‌هایی است که نباید از نظر دور بماند، یکی از محدودیت‌های این تحقیق این است که نتایج فقط قابل تعمیم به دو مدرسه‌ی پسرانه بیهان شیرازی و مدرسه‌ی دخترانه شهید علوی است و در تعمیم نتایج باید احتیاط صورت گیرد. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش نیز استفاده از ابزارهای خودگزارشی است که یکی از بزرگ‌ترین معایب این ابزارها مطلوبیت اجتماعی است. یافته‌های پژوهش با استفاده از روش همبستگی به دست آمده است از این رو استنباط علی درباره‌ی رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با محدودیت روبه‌رو هستیم. در پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که از جوامع بزرگتر استفاده شود که نتایج قابلیت تعمیم بیشتری داشته باشند. همچنین به دست آوردن نیمرخ-های متغیرهای دیگر مانند سبک‌های تنظیم هیجان و ... پیشنهاد می‌شود. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به مسئولین حوزه آموزش کمک نماید تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقا و یا حفظ انگیزش دانش‌آموزان، در طول سال‌های تحصیلی اقدامات مؤثری را انجام دهند.

- منابع:**
- Reference:**
- بدری، رحیم و بیرامی، ناصر (۱۳۸۹). نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان نابینا: تحلیل مبتنی بر فرد. *مجله روانشناختی دانشگاه تبریز*، ۱۵(۳)، ۱-۲۲.
- بدری، رحیم؛ مهدوی، علی و ضرابی، مهدی (۱۳۹۱). نیمرخ‌های انگیزشی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص، *مجله دستاوردهای روانشناختی اهواز*، ۴(۲)، ۴۵-۶۲.
- بدری، رحیم؛ مرادی، سعید و حسین‌پور، هادی (۱۳۹۲). تیپ‌های انگیزشی دانشجویان: مقایسه بازده اجتماعی، هیجانی و شناختی دانشجویان، *مجله پژوهش‌های روانشناختی نوین*، ۶(۲۱)، ۲۰-۴۲.
- بدری، رحیم؛ آراین‌پور، الناز و فرید، ابوالفضل (۱۳۸۹). نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان و جو یادگیری ترجیح داده شده. *مجله تعلیم و تربیت*، ۲(۳)، ۱۶۲-۱۴۳.
- فرجی، نادر (۱۳۹۲). *روش تحقیق*. تهران: پوران پژوهش
- ستایشی‌اظه‌ری، محمد (۱۳۹۵). رابطه بین طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی‌گری کمال‌طلبی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشگاه تبریز.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۱). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*. تهران: دوران
- واحدی، شهرام و محبی، مینا (۱۳۹۵). کیفیت روانسجنی مقیاس رضایت تحصیلی. *دومین کنفرانس ملی روانشناسی مدرسه*، ۲۳ اردیبهشت.
- واحدی، شهرام، اسماعیل‌پور، خلیل، کاظم‌زاده، وحید، عطایی‌زاده، آزاده (۱۳۹۲). نیمرخ‌های انگیزشی پرستاران و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی: تحلیل فرد محمور، *مجله افق پرستاری*، ۱(۱)، ۳۷-۴۶.
- Badri, R., & Beyrami, N. (2009). Goal achievement orientation of deaf students: a person-centered analysis, *Journal of psychological university of Tabriz*, 15(3), 1-22 [In Persian].
- Badri, R., Mahdavi, A., & Zarabi, M. (2001). Motivational Profiles and academic burnout in students: a person-centered analysis, *Journal of psychological achievement*, 4(2), 45-62 [In Persian].
- Badri, R., Moradi, S., & Hosseinpour, H. (2011). Motivational Profiles of university students: Comparing of cognitive, emotional and social performance, *Journal of Modern Psychological Studies*, 6(21), 20-42 [In Persian].

- Bari, R., Arianpoor, E., & Farid, A. (2009). Profiles of Students foal achievement orientation and preferring learning atmosphere. *Journal of Pedagogy*, 2(3), 143-162 [In Persian].
- Baykal, U., Sokmen, S., Korkmaz, S., & Akgun, E. (2005). Determining student satisfaction in a nursing college. *Nurse Education Today*, 25(4), 255-262.
- Carvalho, R. G. G. (2016). Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. *Personality and Individual Differences*, 94, 54-58.
- Casanova, P. F., García-Linares, M. C., de la Torre, M. J., & de la Villa Carpi, M. (2005). Influence of Family and Socio-Demographic Variables on Students with Low Academic Achievement, *Educational Psychology*, 25 (4), 2005 423-43.
- Chen, S. H., Main, A., Zhou, Q., Bunge, S. A., Lau, N., & Chu, K. (2015). Effortful control and early academic achievement of Chinese American children in immigrant families. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 45-56.
- Cravener, P. A. (1997). Promoting active learning in large lecture classes. *Nurse educator*, 22(3), 21-26.
- 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. 584-608.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Debicki, B., Kellermanns, F., Allison, B., Pearson. A., & Pearson, R. (2016). Beyond the Big Five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic, *The International Journal of Management Education*, 14(2) 273-285.
- El Ansari, W., & Oskrochi, R. (2004). What 'really' affects health professions students' satisfaction with their educational experience? Implications for practice and research. *Nurse Education Today*, 24(8), 644-655.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2*2 achievement goal framework, *Journal of Personality and social Psychology*, 30, 951-971.
- Erdogan, Y., Bayram, S., & Deniz, L. (2008). Factors that Influence Academic Achievement and Attitudes in Web Based Education, *International Journal of Instruction*, 1(1), 31-48.
- Ergul, H. (2004). Relationship between Student Characteristics and Academic Achievement in Distance Education and Application on Students of Anadolu University, Turkish Online, *Journal of Distance Education*, 5(2).
- Faraji, N. (2014). *Research methods*. Tehran: Poran Pajohesh [In Persian].
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.

- Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Nelson, J. R., & Wehby, J. (2008). Academic performance of students with emotional and behavioral disorders served in a self-contained setting. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 43-62.
- Machell, K. A., Blalock, D. V., Kashdan, T. B., & Yuen, M. (2016). Academic achievement at the cost of ambition: The mixed results of a supportive, interactive environment on socially anxious teenagers. *Personality and Individual Differences*, 89, 166-171.
- Nesbitt, K. T., Baker-Ward, L., & Willoughby, M. T. (2013). Executive function mediates socio-economic and racial differences in early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 774-783.
- Olatunde, P. (2009). Students Attitude towards Mathematics and Academic Achievement in Some Selected Secondary Schools in Southwestern Nigeria. *European Journal of Scientific Research*, 36(3): 336-341.
- O'Sullivan, E. M. (2010). The demographic and academic profile of Irish dental school faculty members. *Journal of the Irish Dental Association*.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Tehran: Nashr Elmi [In Persian].
- Premuzic, T., Furnham, A., Dissou, G., & Heaven, P. (2005). Personality and preference for academic assessment: A study with Australian University students. *Learning and Individual Difference*, 15, 247-256.**
- Ratelle, F., Guay, F., Vallerand, Larose, J., & Sene'cal, C. (2007). Autonomus, Controlled, and Amotivated Types of academic Motivation: A person-oriented Analysis, *Journal of educational psychology*, 99, 734-746.
- Ray, B. D. (2010). Academic achievement and demographic traits of homeschool students: A nationwide study. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8, 1-31.
- Saif, A. (2012). *Modern educational psychology*, Tehran: Doran [In Persian].
- Setayeshi Azhari, M. (2016), *The structural relationship between early maladaptive schemas and academic achievement in students: the mediating role of the academic procrastination and perfectionism*, MA. Thesis, University of Tabriz [In Persian].
- Simões, C., Matos, M. G., Tomé, G., Ferreira, M., & Chaínho, H. (2010). School satisfaction and academic achievement: the effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1177-1181.
- Tuominen-Soini, H., Salela_Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientation and subjective well-being: A person-centred analysis, *Learning and Instruction*, 18, 251-226.
- Umbach, P. D., & Porter, S. R. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. *Research in Higher Education*, 43(2), 209-234.
- Vahedi, S., Esmaeelpoor, Kh., Zamanzade, V., & Ataezade, A. (2012). The nursing students' motivational profile and its relationship to their academic

- achievement: A person-oriented approach, *Journal of Nursing Vision*, 1(1),37-46 [In Persian].
- Vahedi, Sh., & Mohebbi, M. (2016), Psychometric futures of academic satisfaction scale, *second conference of school psychology*, may 23th [In Persian].

