



«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال دهم - شماره ۴۰ - زمستان ۱۳۹۶

ص. ص. ۶۹-۱۰۴

## ساخت، اعتباریابی، رواسازی و هنجاریابی پرسشنامه انگیزش تحصیلی حالتی (ASM)<sup>۱</sup>

نوشین درخشان<sup>۲</sup>، علی اکبر سیف<sup>۳\*</sup>

علی رضا کیامنش<sup>۴</sup>، حسن احدی<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۶/۲۹

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۶/۰۱/۲۶

### چکیده

این پژوهش با هدف ساخت ابزاری دقیق و مناسب به منظور سنجش انگیزش تحصیلی حالتی انجام گرفته است. به منظور رسیدن به این هدف پرسشنامه‌ای بر اساس مبانی نظری در حیطه‌ی انگیزش تحصیلی تهیه شد. از طریق اجرای مقدماتی و نظرخواهی از پاسخ دهندگان و ده نفر از اساتید روانشناسی "روایی محتوایی" آن تأیید شد و پایایی آن در اجرای مقدماتی با روش همسانی درونی و آلفای کرونباخ (۰/۹۵) محاسبه گردید. این پرسشنامه ۵۳ سؤال برای اجرای نهایی بر روی یک نمونه ۳۰۰ نفری دانشجویان دانشگاه پیام‌نور که به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شده بودند اجرا گردید و روایی و پایایی پرسشنامه‌ی نهایی محاسبه شد. نتیجه‌ی تحلیل عاملی با استفاده از روش تحلیل عاملی و براساس نمودار صخره‌ای بیانگر وجود چهار مؤلفه در پرسشنامه‌ی انگیزش تحصیلی حالتی بود. ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون (۰/۹۱) و خرده مقیاس‌های علاقه به کلاس و ارتباطات بین فردی (۰/۸۹)، علاقه به کسب شایستگی و خودکارآمدی (۰/۶۸)، علاقه به درس و رشته‌ی تحصیلی (۰/۶۷) و علاقه به کسب ستایش و تشویق (۰/۷۶) به دست آمد. همچنین بر اساس عملکرد آزمودنی‌ها جدول هنجار درصدی و جدول هنجار مقوله‌ای برای پرسشنامه انگیزش تحصیلی حالتی و خرده مقیاس‌های آن تهیه شد. بطور کلی نتایج پژوهش نشان داد پرسشنامه‌ی انگیزش تحصیلی حالتی ابزاری معتبر، با روایی بالا و هنجاریابی لازم برای کاربرد در پژوهش‌های آموزشی و روانشناختی است.

**واژگان کلیدی:** انگیزش حالتی، انگیزش صفتی، اعتباریابی، تحلیل عاملی، هنجاریابی

۱. این مقاله مستخرج از رساله‌ی دکتری می‌باشد.

۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران  
noushin.derakhshan@yahoo.com

۳. عضو هیئت علمی گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران  
\* (نویسنده مسئول) aliakbarsaif@yahoo.com

۴. استاد گروه روان‌شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران drarkia@gmail.com

۵. استاد گروه روان‌شناسی، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران h-ahady@srbiau.ac.ir

## Construction, Validation, Reliability and Normalization of Academic State Motivation Inventory

Noushin Derakhshan  
Aliakbar Saif  
Alireza Kiamanesh  
Hasan Ahadi

Date of receipt: 2016.09.19  
Date of acceptance: 2017.04.15

### Abstract

The academic motivation due to its important role in school learning is the basis for several research in the field of educational psychology. However, less research has been paid to the distinction between state academic motivation and trait academic motivation. While there is no suitable tool for measuring this factor, this study aimed to make appropriate instrumentation to assess the academic motivation state. In order to achieve this goal, a questionnaire on the basis of theoretical principles in the areas of academic motivation was prepared. Through the pilot study and survey respondents and ten professors of psychology, the content related validity was confirmed, and its reliability in the pilot study with internal consistency and Cronbach's alpha coefficient was calculated as 0.95. This questionnaire had 53 questions for the final run conducted on a sample of 300 students of PNU based on random sampling. To analyze the research data, Bartlett's sphericity test, factor analysis with various rotations, Cronbach's alpha, percentage norm, and categorical norm were used. As a result of factor analysis and based on scree four factors were found in the academic motivation state questionnaire. Cronbach's alpha coefficient for the total test was 0.91, and for the subscales of interest in class and interpersonal communication 0.89, interest in competence and self-efficacy 0.68, interest in the course and field of study 0.67, and interest in praise and encouragement 0.76. Based on the performance of the participants, percentage norm table and categorical norm table were developed for the questionnaire of academic state motivation and its subscales. Highly valid and reliable tool with necessary standardization for application in educational and psychological research.

**Keywords:** state motivation, trait motivation, validation, factor analysis, standardization

## مقدمه

شناسایی عوامل مؤثر بر شاخص‌های یادگیری آموزشگاهی بی‌تردید از اولین و اصلی‌ترین محورهای هدایت‌کننده غالب پژوهش‌های روانشناسی تربیتی است. بلوم<sup>۱</sup> در کتاب ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشگاهی خود به سه متغیر وابسته به هم اشاره کرده است که اگر با دقت لازم مورد توجه قرار گیرند، آموزشگاه‌ها را قادر خواهد ساخت که به سمت یک نظام آموزشی خالی از اشتباه قدم بردارند. این سه متغیر که در نظریه‌ی بلوم از اهمیت اساسی برخوردارند، عبارتند از: الف) میزان تسلط دانش‌آموز بر پیش‌نیازهای مربوط به یادگیری مورد نظر، ب) میزان تناسب روش آموزشی با شرایط و ویژگی‌های دانش‌آموزان، پ) میزان انگیزشی که دانش‌آموزان برای یادگیری دارند یا می‌توانند داشته باشند (بلوم، ۱۳۷۴).

انگیزه<sup>۲</sup> اصطلاحی کلی برای مشخص کردن زمینه‌ی مشترک نیازها، شناخت‌ها و هیجان‌هاست که از نیروهای درون فرد و محیط ناشی می‌شود (ریو،<sup>۳</sup> ۱۳۹۳). برای اظهار نظر درباره‌ی کیفیت انگیزش دیگران و چگونگی جلوه‌گر شدن انگیزش باید، شناخت، نیاز، هیجان و مشوق‌های بیرونی را مورد بررسی قرار داد. بر این اساس از بین چهار رویکرد انگیزشی مبتنی بر نیازها، هیجان‌ها، شناخت‌ها و مشوق‌های بیرونی آن دسته از نظریه‌های انگیزشی در آموزش و پرورش که بر هدف پژوهش تأکید دارند برای ساخت پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفتند. اشاره‌ی مختصری به چهار رویکرد انگیزشی به شرح زیر است:

الف) رویکرد مبتنی بر نیازها: نیازها شرایط درونی فرد هستند که با به وجود آوردن خواست‌ها، تمایلات، و تلاش‌هایی که انجام می‌دهند رفتارهای لازم را برای حفاظت از زندگی و ارتقای سلامتی و رشد، با انگیزه می‌کنند (ریو،<sup>۳</sup> ۱۳۹۳). نیازها می‌توانند توسط فرایندهای درونی فرد برانگیخته شوند ولی بیشتر احتمال دارد که با فشارهای محیطی مرتبط باشند. طبق نظر موری<sup>۴</sup> فشارهای محیطی به دو صورت آلفا<sup>۵</sup> که بیانگر واقعیت عینی بافت محیط می‌باشد و بتا<sup>۶</sup> که نشان‌دهنده‌ی ادراک خاص فرد از بافت محیط هست بر فرد تأثیر می‌گذارند (پینتریچ و شانک<sup>۷</sup>، ۱۳۹۰). خودمختاری<sup>۸</sup>، شایستگی<sup>۹</sup>، و ارتباط<sup>۱۰</sup> سه مورد از نیازهای روانشناختی می‌باشد. این که افراد یادگیری و رشد سالم را تجربه کنند بستگی دارد به این که آیا محیط‌ها از نیازهای آنها به خودمختاری، شایستگی و ارتباط حمایت می‌کنند یا آنها را ناکام می‌سازد (ریو،<sup>۳</sup> ۱۳۹۳). خودمختاری و افزایش احساس آن در افراد یکی از راه‌های ایجاد انگیزش است

- 
1. Bloom
  2. Motivation
  3. Reeve
  4. Murray
  5. Alpha
  6. Beta
  7. Pintrich & Shunk
  8. Autonomy
  9. Competence
  10. Relatedness

(سیف، ۱۳۹۲). افراد نیاز به خودمختاری دارند و به همین دلیل است که می‌خواهند روی محیط خود اعمال کنترل کنند (صالحی، کارشکی، آهنچیان، ۱۳۹۴). در رویکرد انسان‌گرایی<sup>۱</sup>، سه ویژگی درک منبع علیت<sup>۲</sup>، درک انتخاب<sup>۳</sup>، و اراده<sup>۴</sup> توصیف‌کننده‌ی تجربه‌ی ذهنی خودمختاری است. نتایج پژوهش‌ها بیانگر این است که افرادی که از طریق حمایت خودمختاری با انگیزه می‌شوند دارای عزت نفس بالاتر، درک شایستگی بیشتر، حالات هیجانی مثبت، یادگیری با کیفیت عالی، افزایش یادگیری مفهومی، پردازش اطلاعات فعال‌تر، خلاقیت و یادداری بلندمدت بیشتر، و بهبود عملکرد و پیشرفت تحصیلی می‌شوند (ریو، ۱۳۹۳). شایستگی یکی دیگر از راه‌های ایجاد انگیزش در رویکرد انسان‌گرایانه و مفهومی نزدیک به مفهوم انگیزش در رویکرد شناختی است (سیف، ۱۳۹۲). شایستگی نیاز به تعامل مؤثر با محیط است. رویدادهای محیطی که نیاز به شایستگی را فعال می‌کند، چالش بهینه<sup>۵</sup> و بازخورد مثبت است (ریو، ۱۳۹۳). ادراک شایستگی منعکس‌کننده‌ی احساس کلی فرد درباره‌ی شایستگی در تکالیف مدرسه هستند و نشانگر قضاوت دانش‌آموز درباره‌ی قابلیت خویش در یک حوزه است (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰). احساس شایستگی که از ادراک از ساختار کلاس تأثیرپذیر است (بدری گرگری و حسینی‌اصل، ۱۳۸۹) خود به شکل دوطرفه با پیشرفت تحصیلی و عملکرد واقعی رابطه دارد (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰). ارتباط و پیوندجویی<sup>۶</sup> نیاز به برقرار کردن پیوند عاطفی و دل‌بستگی با دیگران است. تعامل با دیگران شرطی کافی برای فعال کردن نیاز به ارتباط است (ریو، ۱۳۹۳). در رویکرد انگیزشی اجتماعی - فرهنگی<sup>۷</sup>، منبع انگیزشی مهم برای بعضی از افراد، بودن با دیگران و داشتن رابطه‌ی دوستانه‌ی متقابل با آنان است. یک محیط یادگیری می‌تواند نوعی تکیه‌گاه انگیزشی تدارک ببیند که در آن افراد به فعالیت‌هایی بپردازند که به تنهایی انجام نخواهند داد، که به آن منطقه‌ی تقریبی رشد انگیزش<sup>۸</sup> می‌گویند (سیف، ۱۳۹۲).

ب) رویکرد مبتنی بر *الگوهای شناختی*: شناخت<sup>۹</sup>ها به رویدادهای ذهنی، مانند عقاید، انتظارات و خودپنداره‌ها اشاره دارند (سیف، ۱۳۹۲). این رویکرد دیدگاهی بافتی است، زیرا بر این فرض استوار است که رفتار نشان‌دهنده‌ی تعامل فرد با محیط است (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰). در این رویکرد، انگیزش درونی<sup>۱۰</sup> مهم‌تر از انگیزش بیرونی<sup>۱۱</sup> می‌باشد (سیف، ۱۳۹۲). میل تأیید<sup>۱۲</sup> و وسونای<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۳)، انگیزه‌ی درونی را انگیزشی که از عواملی چون، علاقه یا کنجکاوای سرچشمه می‌گیرد نامیده‌اند (به نقل از

1. Humanistic approach
2. Perceived locus of causality
3. Perceived choice
4. Volition
5. Optimal challenges
6. Affiliation
7. Sociocultural approach
8. Motivational zone of proximal development
9. Cognitive
10. Intrinsic motivation
11. Extrinsic motivation
12. Miltiadou
13. Savenye

عبدخدایی، سیف، کریمی، بیابانگرد، ۱۳۸۷، ص ۸). انگیزش درونی از عوامل کلیدی انگیزه‌ی تحصیلی به-شمار می‌رود (ریو، ۱۳۹۳). دو نظریه مهم دیگر در این رویکرد نظریه‌های احساس کارآیی<sup>۱</sup> و انتظار ضرب در ارزش<sup>۲</sup> می‌باشند. انتظار که پیش‌بینی ذهنی احتمال وقوع یک رویداد است، به دو شکل انتظار کارآیی<sup>۳</sup> و انتظار پیامد<sup>۴</sup> وجود دارد. انتظار کارآیی، قضاوت شخص درباره‌ی توانایی انجام دادن عملی خاص است و انتظار پیامد، قضاوت شخص در این باره است که اگر عمل خاصی انجام شود، نتیجه‌ی خاصی را به‌بار خواهد آورد. قبل از این که رفتار نیرومند و هدفمند شود، باید انتظارات کارآیی و پیامد هر دو بالا باشند (نیلسن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). در نظریه‌ی انتظار ضرب در ارزش میزان انگیزش برابر است با حاصل ضرب دو عامل زیر: (۱) سطح انتظار در رابطه با این که تا چه حد آن کار را با موفقیت انجام خواهند داد و میزان ارزشی که برای انجام آن کار قائل‌اند یا فایده و پاداشی که از انجام آن کار نصیبشان می‌شود (سیف، ۱۳۹۲). بر این اساس دانش‌آموزانی که انتظارات مثبت و ادراک مثبتی از شایستگی خود دارند و به تکالیف درسی ارزش قائل باشند عملکرد بهتر و یادگیری بیشتری دارند (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰). ارزش - انتظار و احساس کارآیی مؤثرترین عوامل در عملکرد تحصیلی فراگیران هستند (نیلسن، ۲۰۰۹).

ج) رویکرد مبتنی بر رویدادهای بیرونی: در این رویکرد انگیزش وابسته به کسب تقویت و اجتناب از تنبیه است. لذت‌جویی روانشناختی<sup>۶</sup> اساسی‌ترین اصل انگیزش در این رویکرد می‌باشد. در این رویکرد انگیزانه‌ها (مشوق‌ها)<sup>۷</sup> منبع انگیزشی دانش‌آموزان و دانشجویان به حساب می‌آیند (سیف، ۱۳۹۲). براساس این رویکرد رویدادهای بیرونی مشوق‌های محیطی هستند که توانایی نیرومند و هدایت کردن رفتار را دارند و نه تنها محرک‌های محیطی خاص را شامل می‌شوند بلکه موقعیت‌های کلی‌تر مانند آنهایی در کلاس، خانواده را... پدیدار می‌شوند را نیز در برمی‌گیرند (ریو، ۱۳۹۳). براین اساس معلمانی که به کمک نمره، جایزه، تشویق کلامی، و برخورد محبت‌آمیز دانش‌آموزان را به درس خواندن وا می‌دارند و با سرزنش، توبیخ، ترشروی، و بی‌مهری آنان را از تنبلی و انجام رفتارهای ناپسند باز می‌دارند سطح انگیزش آنان را بالا می‌برند (سیف، ۱۳۹۲). براساس رویکرد خودتعیین‌گری<sup>۸</sup> که بر تغییرات تحولی انگیزشی از منابع بیرونی به درونی تأکید می‌کند مشوق‌های بیرونی در محیط‌های آموزشی به ایجاد رفتار مطلوب کمک کرده و نهایتاً ممکن است این برانگیزاننده‌ها درونی شوند (صالحی، کارشکی، آهنچیان، ۱۳۹۴). بر این اساس برخی معتقدند مشوق‌های بیرونی و درونی سهم یکسانی در انگیزش تحصیلی دارند (بحرانی، ۱۳۸۴).

1. Self- efficacy
2. Expectancy × value (valance)
3. Efficacy expectation
4. Outcome expectation
5. Nilsen
6. Psychological hedonism
7. Incentives
8. Self-determination theory

د) رویکرد مبتنی بر هیجان‌ها: هیجان‌ها نحوه‌ی واکنش سازگاران‌هی ما را به رویدادهای مهم زندگی تنظیم کرده و به دو صورت با انگیزش ارتباط دارند: اولاً هیجان‌ها یک نوع انگیزه هستند و مانند همه‌ی انگیزه‌های دیگر (مثل نیازها و شناخت‌ها) رفتار را نیرومند و هدایت می‌کنند، ثانیاً هیجان‌ها به عنوان یک سیستم "نمایش" عمل می‌کنند تا نشان دهند سازگاری فرد چقدر خوب یا بد پیش می‌رود. هیجان‌ها وضعیت انگیزشی فرد را از طریق علاقه، تنفر، شادی، غم و... گزارش می‌دهند (ریو، ۱۳۹۳).

طبق رویکردهای ذکر شده تعاریف متعددی از اصطلاح انگیزش<sup>۱</sup> به عمل آمده است، که یکی از جامع‌ترین آنها تعریف زیر است: انگیزش به نیروی ایجادکننده، نگهدارنده، و هدایت‌کننده رفتار گفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۲، ص ۲۴۰). بر این اساس انگیزش تحصیلی<sup>۲</sup> نیروی نگهدارنده‌ی دانشجویان برای ادامه‌ی تحصیل در دانشگاه می‌باشد (ویلکس من<sup>۳</sup>، فیسچر<sup>۴</sup>، و ویلجریته<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲، ص ۲). انگیزش بر اینکه ما چه چیزی، کجا، و چطور یاد می‌گیریم تأثیر می‌گذارد. به عقیده‌ی شانک انگیزش به یادگیری دروس جدید، و مهارت یافتن در توانایی‌ها، راهبردها، و رفتارهایی که قبلاً یاد گرفته شده منجر می‌شود و ارتباطی مداوم با یادگیری و پیشرفت دارد (محمود و یاکوب<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷، ص ۹۴). پژوهش‌ها صحت نظرات شانک در ارتباط با اهمیت عوامل انگیزشی را مورد تأیید قرار داده‌اند. نتایج پژوهش‌ها بیانگر تأثیر انگیزش بر منبع کنترل و خودپنداره (خدییوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰)، خلاقیت (شیخ‌الاسلامی و رضویه، ۱۳۸۴)، خودتنظیمی (روشنایی، ۱۳۸۸)، و پیشرفت تحصیلی (لطیفیان، ۱۳۸۲؛ خدیوی، وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰؛ یوسفی، قاسمی، فیروزنیا، ۱۳۸۸؛ امرایی، الهی مطلق، عزیز زلانی، پرهان، ۲۰۱۱؛ محمود و یاکوب، ۲۰۰۷؛ تالا<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷؛ نیلسن<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹؛ کسارکار<sup>۹</sup>، کیت<sup>۱۰</sup>، وس<sup>۱۱</sup>، وسترز<sup>۱۲</sup>، کروئیست<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۳؛ گری<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۴) می‌باشد.

با توجه به اینکه تأثیر انگیزش بر یادگیری آموزشی توسط پژوهش‌های متعدد مورد تأیید قرار گرفته آنچه که اخیراً در مبحث انگیزش مورد تأمل و تأکید قرار گرفته توجه به دو طبقه‌بندی انگیزش می‌باشد. بروفی<sup>۱۵</sup> با بیان بازنمود انگیزش در دو شکل انگیزش حالتی<sup>۱۶</sup> و انگیزش صفتی<sup>۱۷</sup> بر توجه به

1. Motivation
2. Academic motivation
3. Wilkesmann
4. Fischer
5. Virgillito
6. Mahmud & Yaacob
7. Tella
8. Nilsen
9. Kusurkar
10. Cate
11. Vos
12. Westers
13. Croiset
14. Gary
15. Brophy
16. State motivation
17. Trait motivation

تمایز این دو در پژوهش‌ها تأکید نموده است. وی معتقد است که در مطالعه‌ی انگیزش باید به تمایز بین انگیزش حالتی و صفتی توجه نموده و در بررسی‌ها و پژوهش‌های انجام گرفته این دو شکل انگیزش را از یکدیگر متمایز کرده و به صورت جداگانه و مستقل مطالعه نمود (ادواردز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱؛ ص: ۴). طبقه‌بندی انگیزش به دو شکل انگیزش حالتی و انگیزش صفتی اولین بار توسط کِلر<sup>۲</sup> در سال ۱۹۸۳ انجام گرفت (محمود و یاکوب، ۲۰۰۷). صفت که به آمادگی‌های گسترده‌ی انسان گفته می‌شود نشان دهنده‌ی آمادگی‌های کلی شخصیت انسان بوده و نظم در واکنش او در موقعیت‌های مختلف و در طول زمان را توجیه می‌کند. آلپورت و ادبرت<sup>۳</sup>، صفت را چنین تعریف کرده‌اند: (( آمادگی‌های شخصی و فراگیر که شامل حالتی پایدار در تطابق فرد با محیط است ))). به اعتقاد آلپورت، صفت نشان دهنده‌ی رفتاری است که فرد معمولاً در بسیاری از موقعیت‌ها از خود بروز می‌دهد، نه رفتاری که تنها در یک موقعیت از او بروز می‌کند (پروین و جان<sup>۴</sup>، ۱۳۹۴، ص: ۱۹۰). براین اساس انگیزش صفتی به زمینه‌های ذاتی و ارثی شخص برای داشتن انگیزه یا نداشتن آن دلالت دارد (کلش<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). و شامل انگیزش عمومی و کلی می‌باشد (کریستوفل<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰)، که در طول دوره‌های زمانی خاص صرف‌نظر از عوامل موقعیتی ثابت بوده و دوام بیشتری دارند، و بیشتر به انگیزش دانش‌آموزان جهت یادگیری مربوط می‌باشد نه صرفاً به یک دوره یا موضوع خاص (محمود و یاکوب، ۲۰۰۷). بر اساس تعریف فری‌میر<sup>۷</sup> (۱۹۹۳، ص: ۴۵) انگیزش صفتی به عنوان " انگیزشی که در برابر تأثیرات موقعیتی ثابت و استوار است " (به نقل از کلش، ۲۰۰۹، ص: ۸)، مشخص می‌گردد که شرایط محیطی در انگیزش صفتی تأثیری نداشته و در افراد صرف‌نظر از شرایط و محیط ثابت می‌باشد. اما این در حالی است که ما گاه شاهد برخی از افراد ذاتاً بی‌انگیزه و یا بانگیزه‌ی کمی هستیم که می‌توانند موقتاً در شرایط یا دوره‌ی خاصی بانگیزه شوند و یا بالعکس افرادی که انگیزه-ی بالایی دارند و در موقعیتی خاص فاقد انگیزه شده یا انگیزه‌شان به طور چشمگیری کاهش می‌یابد، که این شرایط مغایر با ویژگی ثبات و تداوم انگیزش صفتی می‌باشد و بیانگر این نکته‌ی مهم است که در مطالعه‌ی انگیزش باید به وضعیت تغییرپذیری و تأثیرپذیری موقعیتی انگیزش نیز توجه نمود (کلش، ۲۰۰۹). کِلر این وضعیت انگیزشی را که از عوامل محیطی و موقعیتی تأثیرپذیر می‌باشد با عنوان انگیزش حالتی معرفی می‌نماید (محمود و یاکوب، ۲۰۰۷؛ ص: ۹۴).

همان‌گونه که مفهوم صفت، برای بیان همسانی و ثبات رفتار ضروری است مفهوم حالت نیز توجیه‌کننده‌ی تغییرات مشاهده‌شده‌ی رفتاری در شرایط مختلف می‌باشد. آلپورت حالت را به عنوان جنبه‌های موقتی که به وسیله‌ی شرایط محیطی ایجاد می‌گردد تعریف کرده است (پروین و جان، ۱۳۹۴، ص: ۱۸۹).

1. Edwards
2. Keller
3. Odbert
4. Pervin & John
5. Kalish
6. Christophel
7. Frymier

براین اساس انگیزش حالتی به وضعیت متغیر انگیزش در موقعیت های مختلف بیان می شود (کلیش، ۲۰۰۹). فری میر (۱۹۹۳، ص ۴۵) انگیزه حالتی را به عنوان " انگیزشی که توسط اثرات موقعیتی تعیین شده و ثابت نمی باشد " تعریف کرده است (به نقل از کلیش، ۲۰۰۹، ص ۸). انگیزش حالتی که نگرش به یک کلاس یا دوره ی خاص می باشد (کریستوفل، ۱۹۹۰)، به طور قابل توجهی از عوامل محیطی تأثیر می گیرد، و در دانش آموزان به تجارب انگیزشی آنها در یک دوره ی خاص مربوط می باشد به طوری که ممکن است در یک دوره، کلاس یا درس دیگری تغییر یابد (کلیش، ۲۰۰۹)، زیرا به ادراک دانش آموز و نگرش وی به معلمانی که تدریس می کنند و همچنین به عوامل موقعیتی دیگر در محیط یادگیری مربوط می باشد (محمود و یاکوب، ۲۰۰۷). پژوهش های انجام گرفته نشان داده اند که عملکرد معلم (زارع و بخشی، ۱۳۹۲)، ادراک از ساختار کلاس (بدری گرگری و حسینی اصل، ۱۳۸۹)، و رفتارهای صمیمیت کلامی و غیر کلامی معلم (کریستوفل، ۱۹۹۰؛ ادواردز، ۲۰۰۱؛ ولز و کنو، ۲۰۰۸؛ کلیش، ۲۰۰۹؛ بیکر، ۲۰۱۰؛ گری، ۲۰۱۴) بر انگیزش فراگیران تأثیر معناداری دارد و معلمان با تعیین نحوه ی تدریس و کار با دانش آموزان و همچنین تنظیم تعاملات کلاسی می توانند بر روی انگیزش دانش آموزان اثرات مختلفی بگذارند (ریو، ۱۳۹۳). تحقیقات انجام گرفته تأثیر پذیری انگیزش را از عوامل موقعیتی نشان داده اند اما آنچه که قابل اهمیت می باشد این است که تأثیر گذاری عوامل محیطی و موقعیتی بر انگیزش حالتی می باشد یا انگیزش صفتی؟ در تحقیقاتی که انگیزش در شکل انگیزش حالتی و انگیزش صفتی به طور جداگانه مورد بررسی قرار گرفته است مشخص گردید که بیشتر این تأثیرات بر روی انگیزش حالتی هست تا انگیزش صفتی (ادواردز، ۲۰۰۱). نتیجه ی تحقیقات فری میر (۱۹۹۴) بیانگر این است که رفتارهای معلم به طور واضح اثر موقعیتی بر سطوح انگیزش دانش آموزان دارد و این تأثیرات بیشتر بر روی انگیزش حالتی دانش آموزان می باشد تا انگیزش صفتی آنها. مطالعات کریستوفل (۱۹۹۰) نیز نشان داد که رفتارهای معلمان بر انگیزش حالتی تأثیر می گذارد نه انگیزش صفتی. تحقیقات کریستوفل و گورهان (۱۹۹۵) نیز بیانگر این نکته بودند که در طول ترم انگیزشی حالتی فراگیران تغییر می نماید که این افزایش بیانگر اثرات موقعیتی محیط آموزشی می باشد. دقیقاً به همین دلیل در تحقیقاتی که هدف بررسی تأثیر عوامل موقعیتی بر انگیزش می باشد باید بیشتر بر انگیزش حالتی تأکید نمود تا انگیزش صفتی.

نکته ی قابل تأمل این است که هر چند تأثیرات انگیزش حالتی موقعیتی بوده و ثبات کمتری دارند اما با این وجود بر یادگیری شناختی دانش آموزان تأثیر گذار می باشند (ادواردز، ۲۰۰۱). تحقیقات کریستوفل، ۱۹۹۰؛ ادواردز، ۲۰۰۱؛ کلیش، ۲۰۰۹؛ گری، ۲۰۱۴؛ نشان دهنده ی تأثیر انگیزش حالتی بر عملکرد تحصیلی و یادگیری می باشد و این موفقیت اغلب به یک دوره یا موقعیت خاص محدود نمی شود.



موفقیت فراگیران در یادگیری در یک دوره یا کلاس خاص می‌تواند باعث موفقیت در سایر کلاس‌ها و دوره‌ها شود. زیرا در فرایند یادگیری انگیزش فراگیران از یک موضوع، معلم، یا محیط یادگیری شروع شده و در طول فرایند یادگیری افزایش یافته و به کل یادگیری تعمیم می‌یابد (کریستوفل، ۱۹۹۰). همچنین موفقیت فراگیران در یادگیری باعث افزایش علاقه و انگیزش آنها نسبت به یادگیری مطالب تازه‌ی دیگر می‌شود که این امر سبب افزایش یادگیری و کسب موفقیت از سوی دانش‌آموز در درس‌های تازه خواهد شد. این کسب موفقیت باعث می‌شود که یادگیرندگان به تدریج به تصویری مثبت‌تر از توانایی‌های خود نسبت به یادگیری آموزشگاهی دست یابند و اگر این جریان در چندین واحد یادگیری ادامه یابد، از تصورات منفی دانش‌آموز نسبت به توانایی‌اش در رابطه با یادگیری مطالب آموزشگاهی کاسته می‌شود، و به جای آن تصورات مثبت‌تری در این مورد کسب خواهد کرد که این خود علاقه و انگیزش او نسبت به یادگیری را افزایش می‌دهد (سیف، ۱۳۹۲). بنابراین با وجود موقعیتی بودن اثرات انگیزش حالتی و ثبات کمتر آن نسبت به انگیزش صفتی از آنجایی که بر یادگیری و عملکرد تحصیلی تأثیرگذار بوده و قابل تعمیم به سایر دوره‌ها و موقعیت‌ها می‌باشد، و همچنین بر خودپنداره‌ی تحصیلی فراگیران تأثیرگذار می‌باشد (کریستوفل، ۱۹۹۰)، می‌تواند از عوامل مؤثر در شاخص‌های یادگیری آموزشگاهی باشد.

اما علی‌رغم اهمیت انگیزش تحصیلی حالتی و تأثیر آن در جنبه‌های مختلف فردی و اجتماعی، پژوهش‌های این حوزه با کاستی‌های زیادی همراه است. این امر ممکن است دلایل متعددی داشته باشد یکی از این دلایل که به پژوهش‌های انجام گرفته در حیطه‌ی انگیزش تحصیلی مربوط می‌باشد کمبود ابزارهای روا و پایا مبتنی بر نظریه‌های انگیزشی در این حوزه می‌باشد. با بررسی انجام شده در تحقیقات داخل کشور مشاهده شد که در اکثر پژوهش‌های مربوط به انگیزش تحصیلی از پرسشنامه‌های ترجمه شده و بدون اعتباریابی داخلی و یا پرسشنامه‌های محقق ساخته‌ای که از مشخصات روانسنجی کافی برخوردار نیستند، استفاده شده است (عبدخدایی، سیف، کریمی، بیابانگرد، ۱۳۸۷). در برخی از پژوهش‌ها نیز که از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شده است پرسشنامه‌های عمومی انگیزش مانند پرسشنامه‌های انگیزش پیشرفت هرمنس، و انگیزش پیشرفت مک اینرنی (ASM) به کار گرفته شده است و یا مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر که برای مقطع ابتدایی بوده و پرسشنامه‌ی والرنند که صرفاً سه حالت انگیزش بیرونی، درونی و بی انگیزگی را مورد سنجش قرار می‌دهد استفاده گردیده است. بر این اساس کمبود ابزاری مناسب برای سنجش انگیزش تحصیلی مشهود می‌باشد. کاستی دیگر در زمینه‌ی پژوهش‌های انگیزش تحصیلی عدم توجه به سازه‌ی "انگیزش تحصیلی حالتی" می‌باشد. در پژوهش‌های صورت گرفته تأکید و توجهی به تمایز بین انگیزش صفتی و انگیزش حالتی صورت نگرفته است. که یکی از دلایل این خلاء تحقیقاتی ناشی از نبود ابزاری برای سنجش انگیزش حالتی در کشور می‌باشد. از این رو کمبود ابزاری مختص انگیزش تحصیلی با مشخصات مناسب روانسنجی، و نبود ابزاری برای سنجش انگیزش تحصیلی حالتی علت اصلی پژوهش حاضر می‌باشد. ضمن اینکه در آن

دسته از تحقیقات خارج از کشور نیز که بر تمایز انگیزش صفتی و انگیزش تحصیلی حالتی تمرکز گردیده است، صرفاً معیار SMS که توسط بیتی<sup>۱</sup>، پاین<sup>۲</sup>، کریستوفل<sup>۳</sup>، و ریچموند<sup>۳</sup> ساخته شده به کار گرفته شده است (کلیش، ۲۰۰۹). این معیار که معیاری ۱۲ گویه‌ای دو قطبی می‌باشد هم برای انگیزش حالتی و هم انگیزش صفتی مورد کاربرد قرار می‌گیرد و تنها تفاوت آن در عبارت به کار رفته در معیار می‌باشد. در سنجش انگیزش صفتی از احساس آزمودنی نسبت به کل موقعیت‌های تحصیلی و در سنجش انگیزش حالتی از احساس وی درباره‌ی یک موقعیت خاص پرسیده می‌شود. نتیجه‌ی ارزیابی کلی بیانگر انگیزش صفتی و نتیجه‌ی موقعیت خاص بیانگر انگیزش حالتی می‌باشد. از این رو در خارج از کشور نیز ابزاری که به صورت پرسشنامه و به‌طور مستقل انگیزش تحصیلی حالتی را مورد ارزیابی قرار دهد موجود نمی‌باشد (محمود و یاکوب، ۲۰۰۷). لذا خلاء بزرگی در ساخت پرسشنامه‌ای مختص سنجش انگیزش تحصیلی حالتی به چشم می‌خورد.

براین اساس باتوجه به اهمیت انگیزش تحصیلی حالتی در یادگیری آموزشگاهی، و کمبود ابزار سنجش انگیزش تحصیلی و مهمتر از آن نبود پرسشنامه‌ای برای سنجش انگیزش تحصیلی حالتی، پژوهش حاضر به منظور ساخت ابزاری با اعتبار و روایی و هنجاریابی مناسب که مبتنی بر نظریه‌های انگیزشی تحصیلی با محوریت انگیزش حالتی انجام گرفت. هدف از ساخت این آزمون تأکید بر وضعیت انگیزشی صرفاً در یک موقعیت خاص بوده و انگیزش تحصیلی فراگیران تحت تأثیر موقعیت قرار گرفته شده مورد سنجش قرار می‌گیرد.

### آزمودنی‌ها

جامعه‌ی آماری این پژوهش، کلیه‌ی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه پیام‌نور شهرستان میانه در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ به تعداد ۳۰۰ نفر بودند که در مقطع کارشناسی اشتغال به تحصیل داشتند. از این جامعه ۳۰۰ دانشجو (۱۵۰ دختر و ۱۵۰ پسر) از طریق جدول نمونه‌گیری مورگان و با روش نمونه‌گیری تصادفی به عنوان آزمودنی‌های پژوهش انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها با توجه به برنامه‌ی کلاسی رشته‌های موجود در دانشگاه به صورت تصادفی پخش گردید.

### ابزار اندازه‌گیری

در این پژوهش، از پرسشنامه‌ی محقق ساخته با عنوان "انگیزش تحصیلی حالتی" استفاده شده است. به جهت اهمیت سنجش انگیزش حالتی و نبود چنین ابزاری مدون در داخل کشور گروه هدف ابزار این پژوهش فراگیران دوره‌های متوسطه و دانشگاهی تعریف می‌شوند. هرچند که در پژوهش‌هایی

1. Beatty  
2. Payne  
3. Richmond

نگرش‌های فراگیران به دروس خاص مورد ارزیابی قرار می‌گیرد ولی ابزارهایی نیز وجود دارند که نگرش‌ها را به صورت کلی می‌سنجند. در این پژوهش حالت انگیزشی دانش‌آموزان نه به یک درس خاص بلکه به صورت کلی لحاظ شده است. برای ساخت این پرسشنامه بعد از بررسی نظریه‌های انگیزش تحصیلی - با محوریت دیدگاه‌های موقعیتی - و استخراج مؤلفه‌های نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی، نیاز به ارتباط، نیاز به صمیمیت و پیوندجویی، و نیازهای درونی و بیرونی؛ برای هر یک از این مؤلفه‌ها، ویژگی‌های افراد دارای انگیزش استخراج، و برای هر یک از ویژگی‌ها، عبارتهایی که حاکی از وجود آن است، تدوین شد. ابتدا ۱۵۸ جلوه‌ی رفتاری برای ۸ مؤلفه مشخص گردید، که از این تعداد ۳۸ جلوه‌ی رفتاری که هماهنگ با شرایط دانشگاه نبود حذف شد و شکل اولیه‌ی پرسشنامه آماده گردید. پس از این که ابزار توسط اساتید راهنما و مشاور بازبینی و مورد تأیید اولیه قرار گرفت، سؤالات به دو نفر از مدرسان زبان و ادبیات فارسی ارائه شد که با همکاری و مشورت آنان اصلاحات نگارشی و دستور زبان صورت گرفت و نهایتاً پرسشنامه‌ای با ۱۲۰ سؤال طراحی شد.

## روش

اعتبار پرسشنامه‌ی انگیزش تحصیلی حالتی با استفاده از روش‌های اعتبار محتوا و اعتبار سازه و پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دو مرحله‌ی اجرای مقدماتی و اجرای نهایی مطابق شرح زیر محاسبه شد.

**اجرای مقدماتی:** در مرحله‌ی اول اعتبار محتوایی پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت. تعیین اعتبار محتوا اولین قدم در بررسی تمام آزمون‌هاست و سؤال‌ها به دلیل برآورده شدن شرایط اعتبار محتوا تدوین می‌شوند (رضایی، دلاور، احدی، درتاج، ۱۳۸۹). برای بررسی اعتبار محتوای ابزار از نظرات صاحب‌نظران استفاده گردید. به این منظور از ۱۰ نفر از اساتید روانشناسی درخواست شد درباره‌ی روایی محتوایی و منطقی سؤال، روشن بودن سؤال، نداشتن محتوای یکسان با سایر سؤالات اظهار نظر کنند. همچنین هرگونه اشکالی که در ارتباط با کم و کیف سؤال‌ها، چگونگی تدوین دفترچه و نحوه‌ی طراحی پاسخنامه مشاهده می‌نماید تذکر بدهند، و نکات ابهام، اشتباهات دستوری و نگارشی و هر ایراد دیگری را گوشزد نمایند. بعد از جمع‌آوری نظرات اساتید روانشناسی پرسشنامه مجدداً مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصله نشان داد که تعداد ۲۲ سؤال شرط مورد نظر را تأمین نکرده و لذا از مجموعه‌ی سؤالات تحقیق حذف شدند. سایر تغییرات نیز اعمال شد و پرسشنامه‌ی ۹۸ سؤالی برای اجرای مقدماتی آماده شد. در مرحله‌ی بعد و قبل از اجرای نهایی، فرم ۹۸ سؤالی انگیزش تحصیلی حالتی در بین یک نمونه‌ی ۳۰ نفری از دانشجویان اجرا و از آنان خواسته شد، تا ضمن پاسخگویی به سؤالات نظرات خود را در خصوص مفهوم بودن سؤالات بیان نمایند. نتایج نشان داد سؤالات واضح و شفاف می‌باشند و فقط در برخی از سؤالات

نیاز به اصلاحات جزئی با توجه به نظرات پاسخگویان می‌باشد. در مرحله‌ی بعدی برای به دست آوردن پایایی پرسشنامه‌ی انگیزش تحصیلی حالتی، از روش همسانی درونی<sup>۱</sup> استفاده شد. زیرا روش‌های همسانی درونی بر همسانی یا یکنواختی ماده‌ها با اجزاء تشکیل دهنده‌ی یک ابزار تأکید کرده و مانند سایر روش‌های پایایی نیازی به تکرار ندارد و برای تعیین پایایی ویژگی‌های متغیرهای گذرا مناسب می‌باشد. از بین روش‌های همسانی درونی از روش آلفای کرونباخ که برای نمرات حاصل از پرسشنامه‌های نگرش سنج و شخصیت که به صورت چندارزشی تعیین می‌شود، مناسب می‌باشد استفاده شد (سیف، ۱۳۹۰). ضریب پایایی محاسبه شده در این مرحله برابر با ۰/۸۳ بود. که با توجه به این که مقدار آلفای کرونباخ یک مقیاس باید حداقل ۰/۷۰ باشد، این پرسشنامه مقیاسی قابل قبول بود. اما با توجه به این نکته که ممکن است حتی وقتی یک مقیاس دارای مقدار آلفای بالایی باشد اقلام آن با یکدیگر همبستگی کمی داشته باشند (بریس، کمب، سنلگار، ۱۳۹۱)، در برونداد spss همبستگی یکی با همه<sup>۲</sup> (همبستگی یک سؤال با کل) و ماتریس همبستگی نیز مورد بررسی قرار گرفت. با مراجعه به جدول‌های برونداد و براساس ضرایب همبستگی کل - جزء، جدول همبستگی ماتریس، و جدول ضرایب پیشنهادی حذف آلفای کرونباخ، سؤالات مربوطه حذف شدند و پایایی پرسشنامه با ۵۳ سؤال محاسبه شد. در مرحله‌ی اجرای مقدماتی، ضریب پایایی دوبار محاسبه گردید، یکبار برای کل مجموعه سؤال‌ها و یکبار بعد از حذف سؤال‌هایی که همبستگی معنادار با کل سؤال‌ها نداشته یا دارای همبستگی کمی بوده است. ضریب پایایی اولیه‌ی پرسشنامه‌ی ۹۸ سؤال برابر ۰/۸۳ و ضریب پایایی نهایی بعد از حذف سؤالات برابر ۰/۹۵ بود.

**اجرای نهایی و اعتبار سازه:** بعد از تهیه‌ی پرسشنامه‌ی ۵۳ سؤال انگیزش تحصیلی حالتی، برای به دست آوردن اعتبار سازه نمونه‌ی ۳۰۰ نفری از دانشجویان دانشگاه پیام نور با روش تصادفی انتخاب شده و پرسشنامه اجرا گردید. برای بررسی روایی سازه<sup>۳</sup> پرسشنامه روش تحلیل عاملی<sup>۴</sup> به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی<sup>۵</sup> با استفاده از چرخش متعامد<sup>۶</sup> از نوع واریماکس<sup>۷</sup> مورد استفاده قرار گرفت. در نهایت پس از مشخص شدن آزمون‌های فرعی از طریق تحلیل عاملی و اطمینان از پایایی نمرات این آزمون‌ها، بر اساس آزمون‌های نمونه پژوهشی جدول‌های هنجاری برای هر کدام از این آزمون‌های فرعی تهیه شد.

- 
1. Internal consistency
  2. Part-whole
  3. Construct validity
  4. Factor analysis
  5. principal component analysis
  6. orthogonal
  7. varimax

## یافته‌ها

قبل از استفاده از روش تحلیل عاملی لازم بود که از بالا بودن ضرایب همبستگی نمرات بین سؤالات پرسشنامه اطمینان حاصل شود. همان گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود با توجه به بالا بودن ضریب همبستگی بین سؤال‌های پرسشنامه که در نتایج آزمون کایزر - مایر - اولکین<sup>۱</sup> و آزمون کرویت بارتلت<sup>۲</sup> نشان داده شده است، می‌توان نتیجه گرفت که انجام تحلیل عاملی قابل توجیه است. پس از اطمینان از این پیش فرض تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس بر روی پاسخ-های آزمودنی‌ها بر روی ۵۳ سؤال پرسشنامه انجام شد. پس از مشاهده نتایج برای استخراج عامل‌ها از مقادیر ویژه بالاتر از یک به عنوان ملاک انتخاب استفاده شد.

جدول ۱. آزمون کایزر - مایر اولکین و کرویت بارتلت برای تناسب انجام تحلیل عاملی

Table 1

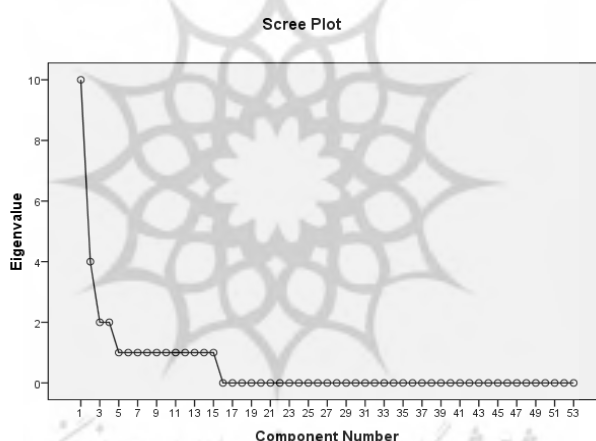
*Kasier- Mayer- Olkin and Bartlett's Test of Sphericity for Proportionality Factor Analysis*

آزمون کفایت نمونه برداری Kasier- Mayer- Olkin	آزمون کرویت بارتلت Bartlett's Test of Sphericity	درجه آزادی DF	سطح معنی داری sig
.842	6/775	1378	0/001

پس از اطمینان از این پیش فرض، تحلیل بر روی پاسخ‌های آزمودنی‌ها به ۵۳ سؤال پرسشنامه انجام شد. با توجه به این که هدف تلخیص متغیرها و دستیابی به تعداد محدودی عامل می‌باشد از مدل تحلیل مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. یک تصمیم مهم در تحلیل عاملی مربوط به استخراج تعداد عوامل قابل استخراج برای چرخش می‌باشد. هر چند مبنای کمی دقیقی برای استخراج تعداد عوامل مناسب وجود ندارد اما براساس برخی از ضوابط می‌توان تعداد تقریبی عوامل را به دست آورد. بریسلین<sup>۳</sup> معتقدست انتخاب تعداد عامل‌های یک مقیاس علاوه بر در نظر گرفتن ارزش‌های ویژه تا حدودی بستگی به نظر پژوهشگر هم دارد و نمی‌توان هیچ عامل قطعی برای انتخاب عامل‌ها مشخص نمود. وی توصیه می‌کند محقق خود به آزمون ساختارهای عاملی بپردازد و بالاخره تعداد عاملی را که مناسب تشخیص می‌دهد برگزیند (به نقل از همایی و نجاریان، ۱۳۹۰؛ ص ۱۰۲). براین اساس ابتدا براساس ضوابط تحلیل عاملی تعداد عوامل تقریبی استخراج شد. برای این کار از مقدار ویژه<sup>۴</sup> و همچنین نمودار صخره‌ای استفاده شد. مقدار ویژه که سهم نسبی هر عامل از کل پراکنش (واریانس) متغیرهای تحقیق را نشان می‌دهد، باید بالاتر از یک باشد تا هدف از تحلیل عاملی، که تقلیل داده‌ها<sup>۵</sup> است، تأمین شود. نمودار صخره‌ای نیز روش نموداری برای انتخاب مناسب عامل‌هاست، که مبتنی بر مقدار ویژه است (رفیعی و

1. Kasier- Mayer- Olkin
2. Bartlett's Test of Sphericity
3. Brislin
4. Eigenvalue
5. Data reduction

علی پور، ۱۳۹۱، ص ۱۰۰) (نمودار ۱). در تحلیل عامل ۱۵ عامل با مقدار ویژه بالاتر از یک که ۶۶/۰۵ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کرد وجود داشت که از این تعداد ۴ عامل آن با مقدار ویژه بالاتر از ۲ معنادار و قابل نام‌گذاری بود. همچنین تعداد سؤالات از عامل چهارم به بعد کم بود. کامری<sup>۱</sup> یکی از ویژگی‌های ضروری هر عامل را وجود حداقل ۵ سؤال می‌داند و ساختارهای کمتر از ۵ سؤال را مفید نمی‌داند (همایی و نجاریان، ۱۳۹۰، ص ۱۰۲). در ساختارهای ۵ عاملی و بیشتر در این پرسشنامه تعداد سؤالات عوامل کمتر از ۵ سؤال بود و عامل ۴ به بعد به این دلیل مورد قبول قرار نگرفت. همچنین نمودار صخره‌ای همانطور که در شکل ۱ (باتوجه به نقطه‌ی شیب خط و هموار شدن آن) ملاحظه می‌شود چهار عامل بین قسمت‌های عمیق و کم منحنی وجود دارد و بعد از آن منحنی هموار شده و به صورت خط مستقیم درآمده است.



نمودار ۱. نمودار صخره‌ای جهت تعیین تعداد عوامل مناسب قابل استخراج

بنابراین با توجه به نمودار صخره‌ای و جدول واریانس‌های تبیین شده براساس درصد واریانس‌ها و مقدار ارزش ویژه، و همچنین مبانی نظری ماتریس ساختار چهار عاملی مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل عامل داده‌ها با استفاده از روش چرخش متعامد، پس از ۱۲ بار چرخش آزمایشی به بهترین ترکیب و ساختار عاملی خود دست یافت. نتایج نشان داد که ساختار چهار عاملی انگیزش تحصیلی حالتی به اندازه‌ی ۳۷ درصد کل واریانس را تبیین می‌نماید. ارزش‌های ویژه‌ی این چهار عامل، درصد تبیین واریانس و درصد تراکمی هر یک از آن‌ها در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. جدول کل واریانس تبیین شده پرسشنامه‌ی انگیزش تحصیلی حالتی

Table 2

*The Total Explained Variance of Academic state Motivation scale*

مقادیر عناصر استخراجی بعد از چرخش Rotation Sums of Squared Loading			مقادیر استخراج شده Extraction Sums of Squared Loading			مقادیر ویژه Initial Eigenvalues			عوامل Components
جمع کل Total	درصد واریانس % Variance	درصد تراکمی Cumulative%	جمع کل Total	درصد واریانس % Variance	درصد تراکمی Cumulative%	جمع کل Total	درصد واریانس % Variance	درصد تراکمی Cumulative%	
7.591	14.323	14.323	10.787	20.524	20.524	10.787	20.524	20.524	1
4.434	8.365	26.688	4.118	7.769	28.293	4.118	7.769	28.293	2
4.092	7.722	30.410	2.540	4.793	33.087	2.540	4.793	33.087	3
3.902	7.362	37.772	2.483	4.686	37.772	2.483	4.686	37.772	4

در جدول ۲ چهار عامل اصلی با مقادیر ویژه ۱۰/۷۸۷، ۴/۱۱۸، ۲/۵۴۰، ۲/۴۸۳ برآورده شده است که به ترتیب ۲۰/۵۲۴، ۷/۷۶۹، ۴/۷۹۳، و ۴/۶۸۶ درصد و در کل ۳۷/۷۷۲ درصد واریانس متغیر عوامل انگیزش تحصیلی حالتی را پیش‌بینی می‌کند.

با بررسی مقدار اشتراک<sup>۱</sup> هر کدام از سؤال‌ها مشخص شد که تمامی مقادیر مرتبط با همبستگی سؤال‌ها با کل آزمون در راستای تحلیل مؤلفه‌های اصلی بالاتر از ۰/۵۰ قرار داشت که نشان از همبستگی خوب بین تک‌تک سؤال‌ها با کل آزمون و مناسب بودن آن جهت تحلیل عاملی بود.

پس از بررسی مقدار اشتراک سؤال‌ها جهت تعیین تعداد دقیق عامل‌های باقیمانده، تحلیل موازی هورن<sup>۲</sup> انجام شد. در این شیوه که در مقایسه با دو روش ملاک کایزر و نمودار صخره ای دقیق‌تر می‌باشد، به مقایسه مقادیر ویژه حاصل از یک مجموعه داده تصادفی با حجم نمونه یکسان پرداخته شده و آن مقادیر ویژه‌ای که از مقادیر ویژه حاصل از مجموع داده‌های تصادفی بزرگتر هستند حفظ می‌شود (مصرآبادی، ۱۳۹۵). نتایج تحلیل موازی که توسط نرم افزار مونت کارلو<sup>۳</sup> انجام گرفت، - جدول ۳ - نتایج تحلیل عاملی را تأیید کرد.

جدول ۳: مقایسه مقادیر ویژه حاصل از نرم افزار اس پی اس و مونت کارلو

Table 3

*Comparing Eigenvalues of SPSS and Monte Carlo Software*

تصمیم‌گیری Decision making	مقدار ویژه در مونت کارلو Eigenvalues/ Monte Carlo	مقدار ویژه در اس پی اس Eigenvalues/spss	عامل Factor
انتخاب Selection	1/93	10/78	1
انتخاب Selection	1/83	4/11	2
انتخاب Selection	1/76	2/54	3
انتخاب Selection	1/70	2/48	4

1. Communality

2. Horn

3. Monte carlo

در ادامه جهت دستیابی به ساختار ساده عوامل در این پژوهش از روش متعامد واریماکس استفاده شد. پس از چرخش ماتریس عامل‌های پرسشنامه به شیوه‌ی متعامد واریماکس، محتوای هریک از عامل‌ها برپایه‌ی بار عاملی هر پرسش مشخص گردید.

جدول ۴. ماتریس بارهای عاملی پرسشنامه انگیزش تحصیلی حالتی بر روی مؤلفه‌های استخراج شده

Table 4

State Academic Motivation Scale Factor Loadings Matrix Based on the Rotated Components

مؤلفه‌های استخراج شده پس از چرخش به روش واریماکس				مؤلفه‌های استخراج شده پس از چرخش به روش واریماکس			
واریماکس Rotated Component				واریماکس Rotated Component			
سؤال Item	Component 1	Component 2	Component 3	سؤال Item	Component 1	Component 2	Component 3
26	0.571			10	0.761		
42	0.546			13	0.676		
47	0.517			4	0.653		
8	0.359			19	0.640		
14	0.301			12	0.626		
28		0.570		37	0.611		
46		0.552		38	0.601		
48		0.539		15	0.563		
7		0.525		22	0.552		
11		0.501		3	0.539		
27		0.492		21	0.534		
2		0.426		24	0.528		
40		0.391		1	0.524		
23		0.342		18	0.516		
6		0.334		9	0.513		
41		0.698		16	0.499		
53		0.656		17	0.445		
30		0.648		36	0.442		
29		0.546		44	0.409		
32		0.538		33	0.409		
43		0.404		25	0.407		
52		0.401		20	0.366		
51		0.363		5	0.343		
35		0.325		34	0.734		
49		0.308		45	0.658		
				31	0.613		
				50	0.593		
				39	0.589		



بر پایه‌ی ماتریس به دست آمده از چرخش واریماکس، مجموعه‌ی سؤالاتی که به طور مشترک با یک عامل همبسته بود، تشکیل یک عامل یا پاره تست می‌دهند که با توجه به مبانی نظری و با کمک اساتید و براساس نظریه‌ی بلوم عامل اول با عنوان "علاقه به کلاس و ارتباطات بین فردی"، عامل دوم "علاقه به کسب شایستگی و خودکارآمدی" عامل سوم "علاقه به درس و رشته‌ی تحصیلی"، و عامل چهارم "علاقه به کسب ستایش و تشویق" نام‌گذاری شد.

در ادامه به منظور برآورد پایایی(همسانی درونی) پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. همان طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمده است. همچنین مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌ی علاقه به کلاس و ارتباطات بین فردی ۰/۸۹، علاقه به کسب شایستگی و خودکارآمدی ۰/۶۸، علاقه به درس و رشته‌ی تحصیلی ۰/۶۷، و علاقه به کسب ستایش و تشویق ۰/۷۶ به دست آمده است.

جدول ۵. ضرایب پایایی مؤلفه‌های انگیزش تحصیلی حالتی

Table 5

Reliability Coefficients of the Component of Academic State Motivation Scale

ضریب آلفای کرونباخ Cronbach's alpha coefficients	مؤلفه component					
	حداقل Minimum	حداکثر Maximum	میانگین Mean	انحراف استاندارد Standard Deviation	تعداد عامل N of Item	
0.899	29	131	78/58	14/283	23	علاقه به کلاس و ارتباطات بین فردی Interest in class and interpersonal communication
0.684	17	45	33/116	5/291	10	علاقه به کسب شایستگی و خودکارآمدی interest in competence and self – efficacy
0.678	20	49	34/976	5/532	10	علاقه به درس و رشته‌ی تحصیلی interest in the course and field of study
0.768	23	48	38/176	5/132	10	علاقه به کسب ستایش و تشویق interest in praise and encouragement
0.910	98	249	184	23/514	53	انگیزش تحصیلی حالتی academic statemotivation

براساس اطلاعات جدول ۵ و مطابق آزمون ضریب آلفای کرونباخ انجام شده ملاحظه می‌شود که ضرایب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه‌ی انگیزش تحصیلی حالتی و مؤلفه‌های آن، بالاتر از ۰/۶ می‌باشد که بیانگر این است که سؤال‌های طراحی شده و تفکیک شده دارای پایایی لازم هستند.

### نمره گذاری و هنجار آزمون

نمره گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت بوده و نمرات ۱ تا ۵ به ترتیب به انتخاب‌های کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تعلق دارد (سؤال‌های ۲-۶-۱۱-۱۲-۲۸ منفی بوده و به صورت معکوس نمره گذاری شده است). نمره‌ی بالا در این آزمون نشان‌دهنده‌ی انگیزش تحصیلی حالتی بیشتر است. از آن جایی که نگهداری نمره‌های آزمون به صورت خام معایبی را به دنبال دارد، و تفسیر نمرات خام دشوار بوده و امکان مقایسه‌شان وجود ندارد (آلن و یین، ۱۳۹۰) هنجاریابی<sup>۲</sup> انجام گرفت. به دلیل این که تفاوتی معناداری بین نمرات انگیزش تحصیلی حالتی دانشجویان دختر و پسر مشاهده نشد جدول هنجار یکسانی برای هر دو جنس تهیه شد. در این پژوهش، با توجه به ماهیت نمره گذاری و هنجار مورد نیاز و همچنین سهولت محاسبه و تفسیر درصدها (دلاور و زهراکار، ۱۳۸۹)، از هنجار درصدی و هنجار مقوله‌ای استفاده شد. هنجار درصدی (هنجار صدکی)<sup>۳</sup> بر اساس نمره‌های خام آزمودنی‌های گروه هنجار که با فاصله‌ی طبقه‌ای طبقه بندی شدند، به دست آید (شریفی، ۱۳۷۹). و از طریق رتبه‌ی درصدی یا نمره‌ی درصدی وضعیت نسبی فرد در گروه بر حسب کسانی که پایین‌تر از او قرار گرفته‌اند مشخص می‌شود (سیف، ۱۳۹۲). از آنجایی که در دامنه‌ی نمرات بیشتر از ۲۰ باید توزیع طبقه بندی شده به کار برود (دلاور و زهراکار، ۱۳۸۹) در جدول هنجار درصدی (جدول‌های ۶ و ۷) با توجه به دامنه‌ی نمره‌های خام نمراتی که صدک‌های یکسان یا نزدیک به یکدیگر داشتند به صورت طبقه بندی شده ارائه شد. همچنین با توجه به این که در هنجارهای درصدی تفاوت صدک‌های اواسط مقیاس خیلی کمتر از تفاوت صدک‌های دو انتهای مقیاس می‌باشد (سیف، ۱۳۹۲)، در ابتدا و انتهای جدول‌های ذیل از صدک‌های بیشتری نسبت به اواسط جدول استفاده شد.

جدول ۶ هنجار درصدی نمرات مقیاس انگیزش تحصیلی حالتی

Table 6

Norm Percent of Academic State Motivation Scale Scores

رتبه‌ی درصدی Percentile ranks	نمرات خام Raw scores	رتبه‌ی درصدی Percentile ranks	نمرات خام Raw scores	رتبه‌ی درصدی Percentile ranks	نمرات خام Raw scores	رتبه‌ی درصدی Percentile ranks
5	135-141	25	169-172	80	199-203	99
4	132-134	20	164-168	70	193-198	98
3	123-131	15	157-163	60	188-192	97
2	114-122	11	151-156	50	182-187	95
1	98-113	9	146-150	40	177-181	90
		7	142-145	30	173-176	85

1. Allen & Yen
2. Norming
3. Percentile norm

جدول ۷. هنجار درصدی نمرات مولفه‌های مقیاس انگیزش تحصیلی حالتی

Table 7

Norm Percent of the Components of Academic State Motivation Scale

نمرات خام				
Raw scores				
علاقه به کسب ستایش و تشویق interest in praise and encouragement	علاقه به درس و رشته تحصیلی interest in the course and field of study	علاقه به کسب شایستگی و خودکارآمدی interest in competence and self - efficacy	علاقه به کلاس و ارتباطات بین فردی Interest in class and interpersonal communication	رتبه‌ی درصدی Percentile rank
48	44-48	42-44	101-107	99
46-47	43	40-41	96-100	95
44-45	41-42	38-39	90-95	90
42-43	39-40	37	87-89	80
40-41	37-38	36	83-86	70
39	36	34-35	81-82	60
38	35	33	78-80	50
37	33-34	32	75-77	40
36	32	31	73-74	30
35	31	30	69-72	25
34	30	29	65-68	20
33	28-29	27-28	60-64	15
31-32	26-27	24-26	55-59	10
29-30	25	23	50-54	5
26-28	23-24	20-22	39-49	3
23-25	20-22	17-19	29-38	1

علاوه بر هنجار درصدی هنجار مقوله‌ای<sup>۱</sup> نیز برای سهولت تفسیر محاسبه شد. در هنجار مقوله‌ای از نقاط برش، برای طبقه‌بندی پرسشنامه استفاده می‌شود (زارع و امین پور، ۱۳۹۳). براین اساس پرسشنامه-ی انگیزش تحصیلی حالتی و عامل‌های آن به پنج گروه هنجاری بسیار بالا، بالا، متوسط، پایین، و بسیارپایین طبقه‌بندی شد.

1. Categorical norm

جدول ۸. هنجار مقوله ای نمرات مولفه‌های مقیاس انگیزش تحصیلی حالتی

Table 8

Category norm scores of the Components of Accademic State Motivation scale

مقیاس انگیزش تحصیلی حالتی academic state motivation scale	علاقه به کسب ستایش و تشویق interest in praise and encouragement	علاقه به درس و رشته‌ی تحصیلی interest in the course and field of study	علاقه به کسب شایستگی و خود کارآمدی interest in competence and self - efficacy	علاقه به کلاس و ارتباطات بین فردی Interest in class and interpersonal communication	مقوله Category
and higher 203	and higher 43	and higher 40	and higher 37	and higher 89	بسیار بالا Very high
193 to 202	40 to 42	37 to 39	35 and 36	82 to 88	بالا high
182 to 192	38 and 39	35 and 36	32 to 34	77 to 81	متوسط average
169 to 181	35 to 37	32 to 34	30 and 31	69 to 76	پایین low
and lower 168	and lower 34	and lower 31	and lower 29	and lower 68	بسیار پایین very low

### بحث و نتیجه‌گیری

باتوجه به این که در سال‌های اخیر در مطالعات مرتبط با انگیزش تحصیلی بعد جدیدی از انگیزش با ویژگی تغییرپذیری و تأثیرپذیری محیطی با عنوان انگیزش حالتی مورد توجه و تأکید قرار گرفته است وجود ابزاری مناسب برای سنجش این سازه لازم و ضروری به نظر می‌رسد. این در حالی است که ابزارهای موجود در کشور یا صرفاً انگیزش صفتی را مورد سنجش قرار می‌دهند و یا تمایزی بین انگیزش صفتی و انگیزش حالتی در این ابزارها مورد توجه و تأکید قرار نگرفته است. بر این اساس هدف پژوهش حاضر ساخت ابزاری با ویژگی‌های روانسنجی مناسب برای سنجش انگیزش حالتی با محوریت شناخت عوامل تأثیرگذار موقعیتی می‌باشد.

از آن جایی که انگیزش حالتی برخلاف انگیزش صفتی ( انگیزش عمومی، نسبتاً پایدار، و ذاتی) توسط اثرات موقعیتی تعیین شده و ثابت نمی‌باشد و منوط به یک موقعیت، کلاس، و یا دوره‌ی خاص می‌باشد (کلیش، ۲۰۰۹)، مبانی نظری برای ساخت پرسشنامه از بین رویکردهایی انتخاب گردید که دیدگاه بافتی و موقعیتی نسبت به انگیزش دارند. در هر چهار رویکرد مبتنی بر "نیازها"، "الگوهای شناختی"، "رویدادهای بیرونی"، و "هیجان‌ها"، موقعیت و عوامل محیطی و تأثیرشان بر انگیزش مورد تأکید و توجه قرار گرفته است (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰). در نتیجه بر اساس رویکردهای مذکور پرسشنامه‌ای با تأکید محتوایی سؤالات بر کلاس، درس، مدرس، و در کل موقعیتی که پاسخ دهنده در آن قرار دارد

طراحی گردید. ۱۲۰ سؤال اولیه‌ی پرسشنامه جهت بررسی روایی محتوایی به متخصصان این زمینه ارائه شد. بعد از حذف ۲۲ ماده و اجرای مقدماتی پرسشنامه‌ی ۹۸ سؤالی، همسانی درونی پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت و بر اساس جدول پیشنهادی آلفای کرونباخ و همبستگی سؤالات، تعدادی از پرسش‌ها حذف و پرسشنامه‌ی ۵۳ سؤالی با ضریب پایایی نهایی ۰/۹۵، برای اجرای نهایی بر روی نمونه‌ی ۳۰۰ نفری دانشجویان دانشگاه پیام نور آماده شد. اعتبار پرسشنامه با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس بررسی و نتایج نشان داد که ۵۳ سؤال پرسشنامه در روی چهار مؤلفه بارهای عاملی بالا دارند. این چهار مؤلفه به ترتیب ارزش بارهای عاملی بالا عبارتند از: (۱) علاقه به کلاس و ارتباطات بین فردی، (۲) علاقه به کسب شایستگی و خودکارآمدی، (۳) علاقه به درس و رشته‌ی تحصیلی، و (۴) علاقه به کسب تحسین و تشویق. تعداد مؤلفه‌های کشف شده مؤید تعداد عوامل عاطفی - انگیزشی تأثیرگذار بر انگیزش حالتی می باشد. به عقیده‌ی بلوم تناقضی بین اصطلاح ویژگی‌های عاطفی فراگیر و انگیزه وجود ندارد و تفاوت فراگیران با یکدیگر و همچنین در موقعیت‌های مختلف ناشی از عامل عاطفه<sup>۱</sup> در یادگیری بوده که در نگرش‌ها، خودنگری‌ها، و علائق فراگیران ظاهر می‌شود. هر چهار مؤلفه‌ی پرسشنامه با عنوان "علاقه"<sup>۲</sup> نام‌گذاری شد زیرا علاقه هم شامل مؤلفه‌های عاطفی مانند لذت و عاطفه‌ی مثبت و هم شامل مؤلفه‌های شناختی مثل آگاهی و ارزش‌ها می‌شود. از طرفی داشتن اشتیاق و علاقه‌ی آشکار به یادگیری عامل اساسی در مبحث انگیزش تحصیلی فراگیران بوده (بلوم، ۱۳۷۴)، که با تعریف کارول از انگیزش و تأکید بر پشتکار همراه با اشتیاق فراگیر همسویی دارد. سازه‌ی علاقه در مؤلفه‌های مذکور بر اساس دیدگاه موقعیتی می‌باشد که بر مبنای این دیدگاه علاقه‌ی موقعیتی در مقایسه با علاقه‌ی شخصی بیشتر وابسته به بافت بوده و به عنوان تابعی از جذابیت بافت، برانگیخته یا فعال می‌شود (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰). از این رو بعضی از دروس در مقایسه با دروس دیگر، برخی از معلمان در مقایسه با سایر معلمان و برخی از کلاس‌ها نسبت به سایر کلاس‌ها جذاب‌تر می‌شوند و این امر تابعی از ویژگی‌های بافتی است که فراگیر در آن قرار دارد. این خصوصیت موقعیتی بودن علائق، با هدف پرسشنامه که سنجش انگیزش حالتی است هماهنگ می باشد. اندازه‌گیری عاطفه و علاقه از طریق مطالعات پرسشنامه‌ای نگرش‌ها و احساس‌ها درباره‌ی مدرسه، انجام می‌گیرد (بلوم، ۱۳۷۴)، این نگرش‌ها دربرگیرنده‌ی نگرش‌های کلی، ترجیح خاص، لذت، علاقه‌ی درونی، و اهمیت یا ارزش شخصی یک فعالیت یا موقعیت برای فرد می‌باشد (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰). که این موارد در محتوای سؤالات چهار مؤلفه‌ی پرسشنامه جای دارد.

مؤلفه‌ی اول، علاقه به کلاس (شامل نگرش‌ها، ادراکات، هیجانانگیز به کلاس، و جو روانی) - اجتماعی<sup>۳</sup> کلاس) و ارتباطات بین فردی است که ۱۰/۷۸ از تغییرات پرسشنامه انگیزش تحصیلی حالتی

1. Affect  
2. Interests  
3. Classroom Psychosocial Climate

را تبیین می‌نماید. مؤلفه‌ی علاقه به کلاس و ارتباطات بین فردی مبتنی بر تعریف بلوم از عاطفه‌ی آموزشگاهی<sup>۱</sup> است که شامل یک حالت یا میل عمومی مثبت یا منفی نسبت به آموزشگاه می‌باشد و برگرفته از احساسات و نگرش‌ها و هیجانات فراگیر به آموزشگاه می‌باشد (بلوم، ۱۳۷۴). این نگرش شامل کل فرایندهای آموزشگاهی از جمله کلاس، درس، معلمان، و همکلاسی‌ها بوده و می‌تواند مثبت یا منفی باشد (کاووسیان، فراهانی، کدیور، هومن، شهرآرای، فرزاد، ۱۳۸۶). پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه بیانگر وجود رابطه بین نگرش‌ها (بهرامی و رضوان، ۱۳۸۵؛ کاووسیان و همکاران، ۱۳۸۶؛ نیکدل، کدیور، فرزاد، کریمی، ۱۳۸۹؛ سلطانی مجد، نقی‌زاده، زارع، ۱۳۹۲)، ادراکات از ساختار کلاس (کاوینگتون<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴، ایمز<sup>۳</sup> و ایمز، ۱۹۸۴، به نقل از بهرامی و رضوان، ۱۳۸۵)، و هیجانات (دورمان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶؛ حاج شمسایی، کارشکی، امین یزدی، ۱۳۹۳) با انگیزش تحصیلی می‌باشد. متغیر دیگری که مرتبط با علاقه به کلاس می‌باشد، جو روانی - اجتماعی حاکم بر کلاس است. امروزه اکثر روانشناسان به مؤلفه‌ی جو روانی - اجتماعی کلاس و نقش آنها در انگیزش تحصیلی توجه دارند (سیف، ۱۳۹۲). پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه بیانگر تأثیر جو روانی - اجتماعی کلاس بر رفتار یادگیرندگان، میزان تلاش، و انگیزه آنها و کارکرد بهینه‌ی عاطفی - شناختی آنها (عطوفی سلمانی، بهاری، گودرزی ملایری، ۱۳۸۷؛ حاج شمسایی و همکاران، ۱۳۹۲)، افزایش رغبت و انگیزه‌ی فراگیران (انصاری، ۱۳۷۵؛ کاووسیان و همکاران، ۱۳۸۶؛ رضایی، قدم‌پور، شریفی، ۱۳۸۷؛ عباسی، حجتی، ویسی، ۱۳۹۰؛ دایری‌پور، زارعی، زینعلی‌پور، ۱۳۹۱؛ نوروزی، نصرتی، حاتمی، متقی، ۱۳۹۴)، و همچنین تأثیر منفی جو نامطلوب کلاس بر انگیزش تحصیلی (رندی و همکاران، ۲۰۱۵؛ صالحی، حاجی‌زاده، فلاح، سلیم بهرامی، ۱۳۸۹؛ سلطانی مجد و همکاران، ۱۳۹۲) می‌باشد. در خصوص ارتباط بین فردی در کلاس، بلوم (۱۳۷۴) تفاعل<sup>۵</sup> میان اشخاص درون آموزشگاه را جزئی تفکیک ناپذیر از دوره‌ی تحصیلی و بخشی از برنامه‌ی نا آشکار تحصیلی در نظر گرفته است. تحقیقات انجام گرفته در این زمینه نیز مبین نقش انکارناپذیر ارتباطات بین فردی در انگیزش تحصیلی می‌باشد. پژوهش‌های نوروزی و همکاران (۱۳۹۴)، بیانگر ارتباط مثبت و مستقیم بین جو ارتباطی دانشگاه و انگیزش تحصیلی دانشجویان و تحقیق صالحی و همکاران (۱۳۸۹)، بیانگر وجود رابطه بین عدم مشارکت دانشجویان در کلاس و کاهش انگیزش تحصیلی می‌باشد. چگونگی کیفیت رابطه معلم با فراگیر و برداشت‌های فراگیران از نوع رابطه و تأثیر آن بر بهبود انگیزش تحصیلی فراگیران، در پژوهش‌های ونتزل<sup>۶</sup> ۱۹۸۸ و رایان<sup>۷</sup> ۲۰۰۱ (به نقل از کاووسیان و همکاران، ۱۳۸۶) و مک

1. School - related affect  
 2. Cavington  
 3. Ames  
 4. Dorman  
 5. Interaction  
 6. Wentzel  
 7. Ryan

کیچی<sup>۱</sup>، ۱۹۶۱، اسپالدینگ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶، رضایی، ۱۳۷۲، مهابادی، ۱۳۷۷ و شاهسونی ۱۳۷۹ (به نقل از بهرامی و رضوانی، ۱۳۸۵)، نشان داده شده است. با توجه به اینکه جو کلاس درس منعکس کننده‌ی رابطه‌ی دانش‌آموز با معلم و دانش‌آموز با همکلاسی‌هایش می‌باشد، متغیر دیگری که در تبیین انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد متغیر همسالان است. در این رابطه بندورا نشان داد که دوستان در تقویت و تضعیف انگیزش نقش مهمی را ایفا می‌کنند (کاووسیان و همکاران، ۱۳۸۶). نتایج پژوهش‌هایی نظیر پژوهش‌های میدکلی<sup>۳</sup> و اردن<sup>۴</sup> ۲۰۰۱، آندرمن<sup>۵</sup> ۱۹۹۹، و نتزل<sup>۶</sup> ۱۹۹۴، اگستروم<sup>۶</sup> و همکاران ۱۹۸۶، ماهان<sup>۷</sup> و جانسون<sup>۸</sup> ۱۹۸۳، رمانتین<sup>۹</sup> ۱۹۸۸، بران و کلاس<sup>۱۰</sup> ۱۹۸۶، مارجویانکس<sup>۱۱</sup> ۱۹۸۵ (به نقل از کاووسیان و همکاران، ۱۳۸۶) بیانگر نقش تعیین کننده‌ی روابط با دوستان در فرایندهای تحصیلی نظیر انگیزش تحصیلی می‌باشد. همچنین نظریه‌های جدیدی مانند نظریه‌ی انگیزشی اجتماعی-فرهنگی، بودن با دیگران و داشتن رابطه‌ی دوستانه‌ی متقابل با آنان را منبع انگیزشی مهمی برای برخی از افراد می‌دانند (سیف، ۱۳۹۲). به طور کلی مروری بر مطالعات و پژوهش‌های صورت گرفته، مبین نقش علاقه به کلاس و ارتباطات بین فردی در عامل انگیزش تحصیلی می‌باشد و مؤلفه‌ی مذکور با نظر بلوم بر اهمیت محیط یادگیری کلاس و همچنین پژوهش‌های بیان شده درباره‌ی جو روانی - اجتماعی کلاس، هیجانات، ادراکات، نگرش‌ها و ارتباطات بین فردی در کلاس، و همچنین یافته‌های بسیاری از پژوهش‌های دیگر نظیر پژوهش ایمز، ۱۹۸۴، آندرمن و ماهر، ۱۹۹۴، رایان و دسی<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۰، بروفی<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۹ (به نقل از کاووسیان و همکاران، ۱۳۸۶)؛ و کورمن<sup>۱۱</sup> ۱۹۹۱ و پیکر ۱۹۷۱ (به نقل از مولوی، رستمی، نائینی، محمدنیا، رسول زاده، ۱۳۸۶) و بسیاری از پژوهش‌های دیگر همسو و هماهنگ می‌باشد.

مؤلفه‌ی دوم انگیزش تحصیلی حالتی مربوط به علاقه به کسب شایستگی و خودکارآمدی می‌باشد که ۴/۱۱ درصد از تغییرات پرسشنامه را تبیین می‌کند. بنا به عقیده‌ی بلوم (۱۳۷۴) مهمترین عاملی که عاطفه در آموزشگاه را تحت تأثیر قرار می‌دهد ادراک یا تصور فراگیر از شایستگی خود در رابطه با یادگیری آموزشگاهی است. زیمرمن<sup>۱۲</sup>، بندورا و مارتیز - پونز<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۲)، به نقل از رضایی و همکاران، ۱۳۸۷ معتقدند که قضاوت‌های کارآمدی شخصی در مدرسه اهمیت بسیار دارد، زیرا دانش‌آموزانی که درک بالا از کارآمدی تحصیلی دارند علاقه‌ی درونی، تلاش و پشتکار بیشتری در زمینه‌ی یادگیری دارند.

1. Mackeachie
2. Spaulding
3. Midgley
4. Ourdan
5. Anderman
6. Ekstrom
7. Mahan
8. Johnson
9. Deci
10. Brophy
11. Korman
12. Zimmerman
13. Martinez- Pones

پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه بیانگر ارتباط بین خودکارآمدی و انگیزه‌ی تحصیلی است (پاجارس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ نیلسن، ۲۰۰۹؛ جهانیان و محجوبی، ۲۰۱۳؛ نجمی، ۱۳۸۷؛ رضایی و همکاران، ۱۳۸۷؛ سلطانی مجد و همکاران، ۱۳۹۲). نتایج تحقیقات روحی، آسایش، بطحایی، بیدگلی، بادله، و رحمانی (۱۳۹۲) و عباسیان‌فرد، بهرامی، و احقر (۱۳۸۹) نیز نشان داد که می‌توان با افزایش خودکارآمدی از طریق اعمال روش‌های مناسب تربیتی انگیزش را ارتقا داد. ادراک شایستگی، نشانگر قضاوت دانش‌آموز درباره‌ی قابلیت‌های خویش در یک حوزه است. تحقیقات اخیر نشان داده است که ادراک شایستگی و باورهای مربوط به ارزش کلی نبوده و خاص حوزه می‌باشد (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰). به همین دلیل است که فراگیران می‌توانند ادراکات مختلفی از شایستگی‌شان در حوزه‌های مختلف داشته باشند. از اینرو مؤلفه دوم پرسشنامه نیز هماهنگ با ویژگی موقعیتی بودن انگیزش در پرسشنامه می‌باشد.

مؤلفه‌ی سوم انگیزش تحصیلی حالتی مربوط به علاقه به درس و رشته‌ی تحصیلی (شامل هیجان‌ها و نگرش‌های مربوط به درس) می‌باشد که ۲/۵۴ درصد از تغییرات پرسشنامه را تبیین می‌کند. مؤلفه‌ی علاقه به درس و رشته‌ی تحصیلی مبتنی بر عاطفه‌ی مربوط به موضوع درسی<sup>۲</sup> در نظریه‌ی بلوم و همچنین الگوی هیجان‌ات مرتبط با تکلیف پکران<sup>۳</sup> می‌باشد. عاطفه به موضوع درسی، مختص مجموعه‌ای از تکالیف یادگیری است که به طور واقعی یا در تصور دانش‌آموز، به نحوی با هم مرتبطند، و این عاطفه‌ی مثبت و منفی دربرگیرنده‌ی ترکیبی از علاقه‌ها و نگرش به موضوع درسی می‌باشد. بین عاطفه‌ی مختص به موضوع درسی و عاطفه‌ی کلی که مربوط به آموزشگاه و محیط یادگیری - مؤلفه‌ی اول پرسشنامه - می‌باشد تمیز وجود دارد. عاطفه‌ی موضوع درسی را می‌توان بر اساس علاقه، اشتیاق، نظر، رجحان، و میل فرد نسبت به درس تعریف کرد. از آن جایی که مرز مشخصی بین علاقه و نگرش وجود ندارد آن چه می‌توان اظهار کرد این است که یک پیوستار<sup>۴</sup> وجود دارد که دامنه‌ی آن از نظرهای مثبت، دوست داشتن‌ها، و عاطفه‌ی مثبت به موضوع درسی آغاز شده و تا نظرهای منفی، بی‌زاری یا عاطفه‌ی منفی به آن موضوع کشیده می‌شود. بر این اساس بلوم برای اندازه‌گیری درجاتی از عاطفه‌ی مثبت و منفی فراگیر به درس، کاربرد پرسش‌نامه‌هایی را جهت سنجش رجحان‌ها، علائق، و تمایلات فراگیر به موضوع درس خاص پیشنهاد داده است که در مؤلفه‌ی سوم پرسشنامه به کار برده شده است. عاطفه به موضوع درسی بر روی کوشش‌های بیشتر دانش‌آموز در یادگیری موضوع‌های به خصوص مؤثر است. همچنین احساس عدم شایستگی در درس به خصوص که همراه با کاهش عاطفه‌ی موضوع درسی همراه می‌باشد در کاهش دادن تمایلات، علائق، یا انگیزش فراگیر مؤثر می‌باشد (بلوم، ۱۳۷۴). مؤلفه‌ی علاقه به کلاس درس و رشته‌ی تحصیلی (و هیجان‌ات مرتبط با آن شامل خشم، بی‌حوصلگی، احساس

1. Pajares

2. Subject – related affect

3. Pekrun

4. Continuum



لذت و رضایت از مطالب درسی) با الگوی هیجان‌های مرتبط با تکلیف پکران (۲۰۱۰، به نقل از نیکدل، کدیور، فرزاد، عرب زاده، کاووسیان، ۱۳۹۱) و همچنین تحقیقات مرتبط با آن (سپهریان آذر، اقبالی، ۱۳۹۴؛ نیکدل و همکاران، ۱۳۹۲؛ کوشکی، بنی جمالی، هومن، ۱۳۹۲؛ ولی زاده و همکاران، ۱۳۹۳؛ نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱) که بیانگر نقش هیجان‌های یادگیری برعلاوه و انگیزش فراگیران هستند همسو می‌باشد. علاقه به رشته‌ی تحصیلی نیز به معنای عاطفه و احساس مثبت درباره‌ی رشته‌ی تحصیلی است. فردی که دارای علاقه به رشته‌ی تحصیلی است با جدیت و پشتکار بیشتری به یادگیری مطالب درسی می‌پردازد. علاقه به رشته بر روی انگیزه‌ی درونی فرد اثر گذاشته و تأثیر معکوس بر اهمال کاری تحصیلی، و اثر مثبت و مستقیم بر انگیزه‌ی تحصیلی دانشجویان دارد (ولی‌زاده، احدی، حیدری، مظاهری، کجباف، ۱۳۹۳). با توجه به این که مؤلفه‌ی مذکور بیشتر در برگرنده‌ی هیجانان فراگیر می‌باشد و هیجانان پدیده‌ای شدیدتر و ناپایدارتر از خلق می‌باشد (پینتریچ و شانگ، ۱۳۹۰) و برخورد دانش‌آموزان با تکالیف مختلف، متفاوت می‌باشد (بلوم، ۱۳۷۴) این مؤلفه با جنبه‌ی موقتی بودن و عدم ثبات انگیزش حالتی هماهنگ و همسو می‌باشد.

مؤلفه‌ی چهارم انگیزش تحصیلی حالتی مربوط به علاقه به کسب ستایش و تشویق است که ۲/۴۸ درصد از تغییرات پرسشنامه انگیزش حالتی را تبیین می‌کند. این مؤلفه مبتنی بر نظریه‌های تقویتی است که انگیزش نسبت به یک رفتار معین را به پیامدهای آن رفتار وابسته می‌داند (رضایی و همکاران، ۱۳۸۶). طبق اصل لذت‌جویی روانشناختی، کاربرد نمره، جایزه، برخورد محبت‌آمیز، و تشویق کلامی سطح انگیزش فراگیران را بالا می‌برد (سیف، ۱۳۹۲). مطالعات بلوم (۱۳۷۴) در این زمینه بیانگر این مطلب می‌باشد که علاوه بر معلمان گروه اجتماعی یا کلاسی که فراگیر عضوی از آن می‌باشد نیز در تقویت فراگیر نقش دارد. که این تقویت بیشتر به صورت تأییدهای اجتماعی هم از سوی معلمان و هم سایر دانش‌آموزان می‌باشد. هر چه تأییدها بیشتر باشد، نگرش مثبت‌تر و متعاقباً انگیزش بیشتری ایجاد خواهد شد. این تأییدها بیشتر به صورت کلامی و در قالب قدردانی ارائه می‌شود. ایمنز قدردانی معلمان از تلاش و پیشرفت و موقعیت دانش‌آموزان را مورد تأکید قرار داده است (پینتریچ و شانگ، ۱۳۹۰). تحقیقات بلوم (۱۳۷۴) نشان داده است که زمانی که فراگیر به خاطر یادگیری تکلیف از جانب معلم و یا همسالان خود تشویق شده است نگرش وی در سمت مثبت یا مطلوب مقیاس مورد سنجش قرار گرفته است. ضمن اینکه فراگیر اشتیاق بیشتری برای کسب تجارب بیشتر یافته است. تحقیقات پینتریچ و شانگ (۱۳۹۰) نیز بیانگر این است که قدردانی که به صورت استفاده‌ی رسمی و غیررسمی از جایزه، تشویق و تحسین است اثرات مهمی روی انگیزش فراگیران برای یادگیری دارد. نتایج پژوهش‌های موجود در کشور نیز نشان داده‌اند که سیستم تشویقی از عوامل مهم در انگیزش تحصیلی بوده و استفاده از روش‌های تشویقی نتایج رضایت‌بخشی به همراه داشته است. زیرا تشویق برخلاف تنبیه از عوامل

وادرکننده بوده و به فرد نیرو و انرژی می‌دهد. نتایج پژوهش‌های برزآبادی فراهانی و عراقیه (۱۳۹۴)، بهرامی و رضوانی (۱۳۸۵) بیانگر اثر ابزارهای تشویقی و نقش مؤثر آن‌ها در انگیزش تحصیلی می‌باشد. در مجموع نتایج به دست آمده از این پژوهش، چهار مؤلفه‌ی تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی حالتی را شناسایی نمود که از لحاظ نظری و تجربی همسو با یافته‌های سایر پژوهشگران می‌باشد. نتایج حاصله از روش همسانی درونی و آلفای کرونباخ جهت برآورد پایایی پرسشنامه نیز برای کل پرسشنامه (۰/۹۱) و عوامل چهارگانه‌ی آن رضایت بخش بود. همچنین با توجه به عدم تفاوت جنسیتی در پژوهش حاضر، جدول هنجاری مشترک برای هر چهار مؤلفه شامل رتبه‌های درصدی، هنجار درصدی، و هنجار مقوله‌ای طراحی شد. با در نظر گرفتن موارد فوق که بیانگر ملاک‌های مناسب روانسنجی مقیاس مذکور می‌باشد، می‌توان پرسشنامه‌ی حاضر را ابزاری مناسب برای سنجش انگیزش تحصیلی حالتی معرفی نمود. با توجه به اینکه تاکنون هیچ تحقیقی در زمینه‌ی تحلیل عوامل در ساخت پرسشنامه‌ی برای سنجش انگیزش حالتی به دست نیامده است می‌توان از این پرسشنامه در موقعیت‌هایی که بررسی تأثیر سازه‌های بیرونی در انگیزش فراگیران مورد هدف می‌باشد، استفاده نمود. این مقیاس نشان می‌دهد که تفاوت در انگیزش حالتی، نشانگر اختلاف در نگرش‌ها، هیجانات و به‌طور کلی عاطفه و علائق فراگیر به موقعیتی است که در آن قرار دارد. نمرات این پرسشنامه می‌تواند شاخص خوبی برای سنجش تأثیرات عوامل محیطی بر انگیزش باشد. اما در موقعیت‌هایی که هدف سازه‌های درونی انگیزش می‌باشد پرسشنامه نمی‌تواند مقیاس مناسبی باشد. از محدودیت‌های این تحقیق این است که گرچه استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی در این مرحله (ساخت ابزار جدید) کاملاً مناسب است، ولی برای مراحل بعدی تکوین ابزار و استفاده از آن در جمعیت‌های متفاوت لازم است از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شود. علاوه بر این چون پژوهش حاضر بر روی دانشجویان انجام گرفته است لازم است جهت افزایش قابلیت تعمیم نتایج، پژوهش‌های مشابهی بر روی دانش‌آموزان و سایر دانشجویان در بافت‌ها و موقعیت‌های دیگر انجام شود. بی‌تردید بررسی ویژگی‌های پرسشنامه در سراسر کشور، می‌تواند آن را به ابزاری کارآمد در حیطه‌ی پژوهشی و ارزیابی‌های آموزشی مبدل سازد.

## References

## منابع

- آلن، مری جی، ین، وندی ام (۱۳۹۰). **مقدمه‌ای بر نظریه‌های اندازه گیری**. (ترجمه: علی دل‌اور). انتشارات سمت، چاپ پنجم، ص ۲۳۰-۲۲۹.
- انصاری، حجت‌الله (۱۳۷۵). بررسی تأثیر جو روانی - اجتماعی کلاس در پیشرفت تحصیلی. **مجله روانشناسی و علوم تربیتی**. دوره ۱-۴. صص ۱۳۸-۱۱۷.
- امین‌پور حسن و زارع، حسین (۱۳۹۳). **کاربرد آزمون‌های روانی**. تهران: دانشگاه پیام نور.
- بحرانی، محمود (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. **مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز**. دوره بیست و دوم، شماره چهارم، پیاپی ۴۵. ص ۱۱۵-۱۰۴.
- بدری‌گرگری، رحیم و حسینی‌اصل، فریبا (۱۳۸۹). پیش‌بینی جهت‌گیری انگیزش هدف چیرگی: نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس. **فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز**. سال پنجم، شماره ۱۷. ص ۳۳-۹.
- برزآبادی فراهانی، نرگس و عراقیه، علیرضا (۱۳۹۴). بررسی اثر تشویق بر افزایش احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع متوسطه منطقه ۱۴ تهران در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳. **فصلنامه مشاوره و روان‌درمانی**. سال چهارم، شماره ۱۶. ص ۵۵-۳۹.
- بریس، نیکلا؛ کمپ، ریچارد و سلنگار، رزمی (۱۳۹۱). **تحلیل داده‌های روانشناسی با برنامه SPSS**. (ترجمه خدیجه علی‌آبادی، علی صمدی). نشر دوران. ویرایش سوم.
- بلوم، بنجامین س. (۱۳۷۴). **ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشی**. (ترجمه علی‌اکبر سیف). مرکز نشر دانشگاهی. ص ۱۶.
- بهرامی، فاطمه، رضوان، شیوا (۱۳۸۵). بررسی رابطه‌ی بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های آموزشی آنان. **مجله‌ی پژوهش‌های تربیتی و روانشناختی**. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان. سال دوم، شماره ۲، شماره پیاپی ۶. ص ۶۱-۷۲.
- پروین، لارنس ا و جان، اولیور بی. (۱۳۹۴). **شخصیت. نظریه و پژوهش**. (ترجمه محمد جعفر جوادی، پروین کدیور). نشر آبیژن. ص ۱۹۰-۱۸۹.
- پیتربیچ، پال آر و شانک، دیل اچ. (۱۳۹۰). **انگیزش در تعلیم و تربیت**. نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها. (ترجمه مهرناز شهرآرای). تهران: علم. ص ۳۵۴ و ۱۴۴، ۱۲۹.
- حاج شمسایی، مهدی؛ کارشکی، حسین و امین یزدی، سیدامیر (۱۳۹۳). آزمون مدل نقش میانجی گرانه‌ی خودتنظیمی در رابطه‌ی بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی. **مجله‌ی روانشناسی مدرسه**. دوره‌ی ۳. شماره‌ی ۳. ص ۳۷-۲۱.

خدیوی، اسدالله و وکیلی مفاخر، افسانه (۱۳۹۰). رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنج‌گانه تبریز. *مجله علوم تربیتی*. سال چهارم. شماره ۱۳. صص ۴۵-۶۶.

دایری‌پور، فاطمه؛ زارعی، اقبال و زینعلی‌پور، حسین (۱۳۹۱). *تحلیل عوامل مؤثر بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان بندرعباس با استفاده از رویکرد چندسطحی*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد تحقیقات آموزشی. دانشکده علوم انسانی دانشگاه هرمزگان.

دلاور، علی و زهراکار، کیانوش (۱۳۸۹). *سنجش و اندازه‌گیری در روان‌شناسی، مشاوره و علوم تربیتی*. نشر ارسباران. چاپ سوم.

روشنایی، مهرناز (۱۳۸۸). بررسی ارتباط بین انگیزش و خودتنظیمی دانشجویان علوم پایه. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*. شماره ۷. صص ۳۳-۴۲.

رضایی، اکبر؛ قدم‌پور، عزت‌الله و شریفی، حسن‌پاشا (۱۳۸۷). الگویی برای ایجاد علاقه و انگیزه به مطالعه و پژوهش: بررسی اثربخشی آن در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۲۵، سال هفتم. صص ۱۸۴-۱۵۱.

رضایی، علی‌محمد؛ دلاور، علی؛ احدی، حسن و درتاج، فریبرز (۱۳۸۹). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. سال اول. شماره ۱. صص ۱۴۵-۱۲۱.

رفیعی، حسن و علی‌پور، فردین (۱۳۹۱). ساخت و رواسازی پرسشنامه نگرش جوانان به مواد. *فصلنامه علمی - پژوهشی رفاه اجتماعی*. سال پانزدهم. شماره ۵۷. صص ۹۵-۱۰۷.

روحی، قنبر؛ آسایش، حمید؛ بطحایی، سید احمد؛ شعوری بیدگلی، علیرضا؛ بادله، محمد تقی و رحمانی، حسین (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*. دوره هشتم، شماره ۱، شماره پیاپی ۹. صص ۴۵-۵۱.

ریو، جان مارشال (۱۳۹۳). *انگیزش و هیجان*. (ترجمه: یحیی سید محمدی). تهران: ویرایش. ویراست چهارم.

زارع، حسین؛ بخشی، مریم (۱۳۹۲). بررسی پایایی و روایی پرسشنامه انگیزش یادگیری علم. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*. سال ششم. شماره ۲۴. صص ۵۱-۶۶.

سپهریان آذر، فیروزه؛ اقبالی، امجد (۱۳۹۴). رابطه سبک‌های یادگیری کلب و هیجانهای مثبت و منفی تحصیلی با یادگیری خودگردان. *فصلنامه علمی - پژوهشی*. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال دوم، شماره هشتم. صص ۱۷-۳۰.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۰). روشهای تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه. ص ۲۷۱.

سلطانی مجد، سید امیر هوشنگ؛ نقی زاده، محمد احسان و زارع، حسین (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های تحصیلی بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان. **مجله علمی-پژوهشی پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری**. سال چهارم، شماره دوم، پیاپی ۷، صص ۳۱-۴۴.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین. روانشناسی یادگیری و آموزش. نشر دوران. ویرایش هفتم. ص ۲۴۶-۲۴۰.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). ساختن ابزارهای اندازه گیری متغیرهای پژوهشی در روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: دیدار. صص ۱۸۹، ۱۹۳.

شریفی، حسن پاشا (۱۳۷۹). اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی. انتشارات رشد. چاپ ششم. صص ۲۴۰-۲۳۷. شیخ‌الاسلامی، راضیه و اصغر، رضویه (۱۳۸۴). پیش‌بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای انگیزش بیرونی، انگیزش درونی، و جنسیت. **مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز**. دوره بیست و دوم. شماره چهارم. پیاپی ۴۵. صص ۱۰۳-۹۴.

صالحی، محمد؛ حاجی‌زاده، محمد؛ فلاح، علی و سلیم بهرامی، سیده حمیده (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان مازندران. **فصلنامه تخصصی علوم اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی - واحد شوشتر**. سال چهارم، شماره نهم. صص ۷۳-۸۶.

صالحی، منیره؛ کارشکی، حسین و آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۴). اعتباریابی مقدماتی مقیاس انگیزش پژوهشی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی. **مطالعات روانشناختی**. دوره ۱۱. شماره ۱. صص ۷۳-۵۱.

عباسی، محمد؛ حجتی، محمد و ویسی، ناصر (۱۳۹۰). رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس درس با انگیزش (درونی بیرونی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان هرسین. **همایش منطقه‌ای روانشناختی کودک و نوجوان**، کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.

عباسیان فرد، مهرانوش؛ بهرامی، هادی و احقر، قدسی (۱۳۸۹). رابطه خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی. **فصلنامه روانشناسی کاربردی**. سال ۴، شماره ۱ (۱۳)، صص ۹۵-۱۰۹.

- عبدخدایی، محمدسعید؛ سیف، علی اکبر؛ کریمی، یوسف و بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۷). تدوین و هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی و بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه بر افزایش انگیزش. **مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی**. دوره ۹، شماره ۱، صص ۲۰-۵.
- عطوفی سلمانی، محمدرضا؛ بهاری، سیف‌الله و گودرزی ملایری، بهزاد (۱۳۸۷). بررسی تأثیر جو روانی- اجتماعی کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی شهرستان کاشان. **فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی**. سال سوم، شماره ۴، صص ۸۲-۶۳.
- کاووسیان، جواد؛ فراهانی، محمدنقی؛ کدیور، پروین؛ هومن، عباس؛ شهرآرای، مهرناز و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۸۶). مطالعه‌ی عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های سراسر کشور در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳. **فصلنامه علمی - پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز**. سال دو، شماره ۸، صص ۱۰۸-۸۵.
- کوشکی، شیرین؛ بنی جمالی، شکوه السادات و هومن، حیدرعلی (۱۳۹۲). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه هیجان‌های آموزشی دانشجویان در شرایط موفقیت و شکست. **فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی**، سال چهارم، شماره شانزدهم، صص ۱۱۸-۱۳۵.
- لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۲). موقعیت‌های کاهش دهنده انگیزش، راهبردهای خودنظم ده و پیشرفت تحصیلی. **مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز**. دوره بیستم، شماره اول، پیاپی ۳۹، صص ۵۷-۴۸.
- مولوی، پرویز؛ رستمی، خلیل؛ فدایی نائینی، علیرضا؛ محمدنیا، حسین و رسول زاده، بهزاد (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر در کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. **مجله علمی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران**. دوره ۲۵، شماره ۱، صص ۵۸-۵۳.
- نجمی، پروین (۱۳۸۷). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش پیشرفت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی پایه سوم رشته‌های ریاضی فیزیک و علوم انسانی. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره مدرسه. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبائی.
- نوروزی، رضاعلی؛ نصرتی هشتی، کمال؛ حاتمی، مصطفی و متقی، زهره (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین جو دانشگاه با انگیزش تحصیلی دانشجویان (ارتباطی، مشارکتی، دانشجو محوری، معنوی). **فرهنگ در دانشگاه اسلامی**. سال پنجم، شماره اول، صص ۱۰۰-۷۶.
- نیکدل، فریبرز؛ پروین، کدیور؛ فرزاد، ولی‌الله و کریمی، یوسف (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه ادراک از کلاس. **فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی**. دوره ۱، شماره ۱، صص ۵۳-۳۱.

- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ عرب‌زاده، مهدی و کاووسیان، جواد (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجانهای تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. **فصلنامه روانشناسی کاربردی**. سال ۶، شماره ۱ (۲۱). صص ۱۱۹-۱۰۳.
- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ عرب‌زاده، مهدی؛ کاووسیان، جواد (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و راهبردهای خودگردانی یادگیری: ارائه الگوی ساختاری. **مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری**. دوره پنجم، شماره دوم. پیاپی ۶۵/۲. صص ۱۳۶-۱۱۳.
- مصرآبادی، جواد (۱۳۹۵). **کاربست آمار استنباطی در علوم رفتاری**. انتشارات دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. ص ۴۱۲.
- ولی‌زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود؛ مظاهری، محمدمهدی و کجباف، محمداقبر (۱۳۹۳). پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی دانشجویان براساس عوامل شناختی، هیجانی، انگیزشی و جنسیت. **دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی**. سال پانزدهم، شماره سوم. پیاپی ۵۷. صص ۱۰۰-۹۲.
- همایی، رضوان و نجاریان، بهمن (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه فشارزاهای روانی دختران مراکزپیش‌دانشگاهی. **یافته‌های نو در روانشناسی**. سال ششم. شماره ۱۹. صص ۱۱۲-۹۷.
- یوسفی، علیرضا؛ قاسمی، غلامرضا و فیروزنیا، سمانه (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**. ۹ (۱). صص ۸۵-۷۹.
- Abdeh khodai, M., Saif, A., Karimi, Y., & Biabangard, I. (2009). Codification and normalization of academic motivation scale and investigating the effectiveness of study skills training on increasing motivation. *Studies in Education & Psychology, Ferdowsi University of Mashhad*, 91(1), 5-20 [In Persian].
- Abbasi, M., Hodjati, M., & Veissi, N., (2012). The relationship between psychosocial climate classroom with intrinsic-extrinsic motivation and academic achievement of fifth grade elementary students in Harsin city. *Regional conference on child and adolescent psychology*, Kermanshah, Islamic Azad University of Kermanshah. Available in <http://www.civilica.com> [In Persian].
- Abbasianfard, M., Bahrami, H., & Ahghar, G., (2011). Relationship between self-efficacy and achievement motivation in pre-university female students. *Journal of Applied Psychology*, 4 (13), 95-109 [In Persian].
- Allen, Mary J., & Yen, Wendy M. (1979). *Introduction to Measurement Theory* (A. delavar, Trans.). Fifth edition, Tehran: Samt, 229-230. [In Persian]
- Ansari, H. (1997). Investigating the effect of classroom social- psychosocial climate on academic achievement. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 1(4), 117-138 [In Persian].

- Amrai, K., Elahi Motlagh, S., Azizi Zalani, H. & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students [Electronic version]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 15, 399-402.
- Aminpoor, H., & Zareh H. (2014). *Application Mental tests*. Tehran: Payam Noor University [In Persian].
- Atoofi salmani, M., Bahari, S., & Goudarzi Malayeri, B. (2009). Investigating the effect of classroom social- psychosocial climate on fifth grade students' academic achievement in Kashan. *Quarterly Journal of Modern Thoughts in Education*, 3(4), 63- 82 [In Persian].
- Badri Gargari, Rahim & Hosseini Asl, Fariba (2011). Prediction of mastery goal motivation orientation: The role of factors related to the perception of the classroom structure. *Journal of Psychology*, Tabriz University, 15(17), 9-33 [In Persian].
- Bahrani, M. (2006). The study of high school students' academic motivation in Fars province and factors associated with it. *Journal of Humanities and Social Sciences*, Shiraz University, 4(45), 104-115. [In Persian]
- Bahrani, Fatemeh; Rezvan, Shiva (2007). Investigating the relationship between male and female high school students' academic achievement motivation and characteristics of their school in Esfahan. *Journal of Educational and Psychological Research*, 2(6), 61-72 Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan [In Persian].
- Baker, Credence (2010). The Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition, and Motivation [Electronic version]. *The Journal of Educators Online*, 7(1),1-30.
- Bloom Benjamin, S. (1982). *Human Characteristics and School learning*. (A. A. Saif, Trans.). Tehran: markaze nashr daneshgahy [In Persian].
- Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. (2013). *SPSS for psychologists: a guide to data analysis using*. (Versions 12 and 13). Third Editions, 440-446 [In Persian].
- Borzabadi Farahani, N., & Iragiya A. R. (2016). The effect of encouraging sense of belonging to school among high school students in District 14 of Tehran, 1393-1394. *Quarterly Journal of Counseling and Psychotherapy*, 4(16), 39-50 [In Persian].
- Christophel, D. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning [Electronic version]. *Communication Education*, 39, 323-340.
- Christophel, D. M., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. [Electronic version]. *Communication Education*. 44, 292-306.
- Dayriipour, F., zarei, e., & Zeinali Pour, H. (2013). *Analysis of factors affecting high school female students' academic achievement motivation in Bandar*



- Abbas Using multilevel approach*. Master's thesis in educational research. Faculty of Hormozgan Humanities science [In Persian].
- Delavar, A., & Zaharakar, K. (2010). *Assesment and Measurement in Psychology, Consultation, and Educational Sciences*. Tehran: Arasbaran Publication. [In Persian].
- Dorman, P. J. (2013). The Evolution, Validation, and Use of a Personal Form of the Catholic School Classroom Environment Questionnaire. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 3(2), 143-144.
- Edwards, C. (2001). Student Motivation: Influences of Teacher Immediacy and Long-Term Educational Goals. *Communication Studies* 171. December 5, 1-20. from <http://ideat.wikispaces.com/file/view/study>.
- Gary K. H. (2014). The Effect of Mediated Immediacy upon State Motivation and Cognitive Learning in an ONLINE LESSON. *Theses and Dissertations--Communication*. Paper 25. [http://uknowledge.uky.edu/comm\\_etds/25](http://uknowledge.uky.edu/comm_etds/25).
- Jahanian, R., & Mahjoubi, S. (2013). A Study on the Rate of Self-Efficacy's Effect on University Students' Academic Achievements. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 15(7), 1021-1027 [In Persian].
- Haj Shamsayi, M., Kareshki, H., & Amine Yazdi, S. A. (2015). Testing the model of mediator role of self-regulation in the relationship between classroom socio-mental climate and maladjustment. *Journal of School Psychology*, 3(3), 21-37 [In Persian].
- Homaii, Rezvan & Najariyan, Bahman (2012). Developing and Validation of Pre-University Student Stressors Inventory. *Journal of New Finding in Psychology*, 6(19), 97-112 [In Persian].
- Kavvosyan, J., Farahani, M. N., Kadivar, P., Hooman, A., Shahraray, M., & Farzad, v. A. (2008). The study of effective factors on male and female students' academic motivation across the country in 1383-84. *Quarterly Journal of Psychology, Tabriz University*, 2(8), 85-108 [In Persian].
- Kalish Sabrina, A. (2009). Effects of instructor immediacy and student need for cognition on student motivation and perception of learning. *B. S. University of central Florida*. 1-23. From <http://researchgate.net/publication/47714130>.
- Khadivi, A., & Vakili Mafakher, A., (2012). Relationship between Achievement Motivation, Locus of Control, Self-concept and Academic Achievement of The first year high school students of five districtes of Tabriz. *Journal of Education*, 14(13), 45-65 [In Persian].
- Kooshki, S., Bani, J., Shokoh S., & Hooman, H. A. (2014). Psychometric properties of educational emotions questionnaire of students in successes and failre. *Quarterly Journal of Educational Measurement*, 14(16), 118-135 [In Persian].
- Kusurkar. R. A., Cate. Th. J., Ten. Vos., C. M. P. & Westers, P. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis [Electronic version]. *Adv in Health Sci Educ*. DOI 10.1007/s10459-012-9354-3, 57-69.

- Latifian, M. (2004). Motivation reduction positions, self-regulation strategies and academic achievement. *Journal of Humanities and Social Sciences, Shiraz University*, 20(39), 48-57 [In Persian].
- Mahmoud, Z., Yaacob, M., (2007). The Relationship of Teacher's Immediacy to Student Motivation and Student Learning: A Literature Analysis [Electronic version]. *Journal Pendidikan*. 32, 91-101.
- Mesrabadi, J. (2016). *Application of Inferential Statistics in Behavioral science*. Tabriz: Azarbaijan Shahid Madani University [In Persian].
- Molavi, P., Rostami, Kh., Fadaei Naeeni, A. R., Mohammadnia, H., & Rasoulzadeh, B. (2008). Investigating effective factors reducing the academic motivation of medical students in Ardabil. *Journal of Medical Council of Iran*. 25(1), 53-58 [In Persian].
- Najmi, P. (2009). *The relationship between self-efficacy, with academic achievement motivation and academic progress among third female high school student in the field of Mathematics-physics and humanited*. Master's thesis in school counseling. Allameh Tabatabaei University [In Persian].
- Nikdel, F., Kadivar, P., Farzad, V. A., Arabzadeh, M., & Kavvosyan, J. (2014). Investigating the mediation role of academic emotions in the relationship between achievement goals and learning Self-regulatory strategies. *Journal of Studies in Learning and Instruction*, 5(2), 113-136 [In Persian].
- Nikdel, F., Kadivar, P., Farzad, V. A., Arabzadeh, M., & Kavvosyan, J. (2013). The relationship between academic self-concept, positive and negative academic emotions and self-regulated learning. *Journal of Applied Psychology*, 6(1), 103-119 [In Persian].
- Nikdel, F., Kadivar, P., Farzad, V. A., & Karimi, Y. (2011). Investigating psychometric properties of the perception of the class questionnaire. *Quarterly Journal of Educational Measurement*, 1(1), 31-53 [In Persian].
- Nilsen, H. (2009). Influence on Student Academic Behaviour through Motivation, Self-Efficacy and Value-Expectation: An Action Research Project to Improve Learning [Electronic version]. *Issues in Informing Science and Information Technology*. 6, 545-556 [In Persian].
- Noroozi, R. A., Nosrati Hashti, Ka., Hatami, M., & Mottaghi, Z. (2016). The relationship between the atmosphere of universities and students' academic motivation (communicative, participatory, student-centered, spiritual). *Journal of Culture in The Islamic University*. 5(1), 76-100 [In Persian].
- Pajares, F. (2003). Self – Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in writing: a review of the literature. Emory University, Atlanta, Georgia, USA. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pintrich, P. R., & Shunk, D. H. (2011). *Motivation in education: theories, researches and applications*. (M. Shahraray, Trans.). Tehran: Elm publication [In Persian].
- Pervin, Lawrence, A., & John, Oliver, P. (2001). *Personality. Theory & Research*. (M. G. Gavadi & P. Kadivar., Trans.). Tehran: Aeesh. Eighth edition.

- Rafiee, H., & Alipour, F., (2013). Construction and Validation of attitudes to drugs inventory. *Journal of Social Welfare*, 15(57), 95-107 [In Persian].
- Reindl, M., Berner. V. D., Scheunpflug, A., Zeinz Horst, D. (2015). Effect of negative peer climate on the development of autonomous motivation in mathematics. *Learning and Individual Differences*. journal homepage: [www.elsevier.com/locate/lindif](http://www.elsevier.com/locate/lindif).
- Reeve, J. M., (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. (Y. Seyyed mohammady, Trans.). Fourth Edit, Tehran: Virayesh [In Persian].
- Rezaei, A., Ghadampour, E., Sharifi, H. P. (2009). A model to create interest and motivation to study and research: investigating its effectiveness on secondary students. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. 15(25), 151-184 [In Persian].
- Rezaei, A. M., Delavar, A., Ahadi, H., & Dortaj, F. (2011). Construction and Validation of Students' Evaluation of Educational Quality Inventory. *Quarterly Journal of Educational Measurement*, 1(1), 121-145 [In Persian].
- Roohi, G., Asayesh, H., Bathai, S. A., Shouri Bidgoli, A. R., Badeleh, M. T., & Rahmani, H. (2013). The relationship between self-efficacy and academic motivation among students of medical sciences. *Journal of Medical Education and Development*, Yazd, 8(1), 45-51 [In Persian].
- Roshanai, M. (2010). The relationship between motivation and self-regulation in basic sciences students. *Journal of Research in Educational Systems*, 7, 23-42 [In Persian].
- Saif, A. A. (2013). *Modern Education Psychology. Psychology of Learning and Instruction*. Seventh Edition. Tehran: Doran 240-246 [In Persian].
- Saif, A. A. (2011). *Constructing Measurment Instruments for Variables in Psycholoy and Education*. Test and Questionnaire. Tehran: Didar. Pp.189, 193 [In Persian].
- Salehi, M., Kareshki, H., & Ahanchian, M. R. (2016). Preliminary Validation of research motivation scale among higher education students. *Journal of Psychological Studies*, 11(1), 51-73 [In Persian].
- Salehi, M., Hajizadeh, M., Fallah, A., & Salim Bahram, S. H. (2011). Investigating factors affecting the Islamic Azad University male and female students' academic motivation in Mazandaran State. *Quarterly Journal of Social Sciences*, Shushtar Islamic Azad University, 14(9), 73-86 [In Persian].
- Sarmad, Z., Bazargan, A., Hejazi, E. (2001). *Research Method in Behavioral Science*. Tehran: Agah. 271 [In Persian].
- Sepehrianazar, F., & Eghbali, A. (2016). The relationship between Kolb learning styles and positive and negative academic emotions with self-regulated learning. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 2(8), 17-30 [In Persian].
- Sharifi, H. P. (2000). *Principles of Psychometrice*. Tehran: Roshd [In Persian].
- Sheykholeslami, R., & Razavieh, A. (2006). Predicting Shiraz University students' creativity with regard to variables of extrinsic motivation, intrinsic

- motivation, and gender. *Journal of Humanities and Social Sciences*, Shiraz University, 4(45), 94-103 [In Persian].
- Soltani majd, S. A. H., Taghizadeh, M. E., & Zare, H. (2014). The effectiveness of academic skills group training on self-efficacy and achievement motivation of male first grade high school. *Journal of Cognitive and Behavioral Sciences researches*, 2(7), 31- 44 [In Persian].
- Tella, A. (2007). The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria [Electronic version]. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 3(2), 149-156.
- Valizadeh, Z., Ahadi, H., Heidari, M., & Mazaheri, M. M. & Kajbaf, M. B. (2015). Prediction of College Students' Academic Procrastination Based on Cognitive, Emotional and Motivational Factors and Gender. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 15 (3), 92-100 [In Persian].
- Velez Jonathan J., & Cano, J. (2008). The relationship between the teacher immediacy and student motivation [Electronic version]. *Journal of Agricultural Education*. 49(3), 76-86.
- Wilkesmann U., Fischer, H., & Virgillito A. (2012). *Academic Motivation of Students - The German Case, 1-19*. From [http:// www.zhb.tu-Dortmund.de/Downloads](http://www.zhb.tu-Dortmund.de/Downloads).
- Yousefi, A. R., Ghassemi, G. R., & Firouznia, S. (2010). The Relationship between Academic Motivation and Academic Achievement in Medical Students of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 9(1), 79-85 [In Persian].
- Zare, H., & Bakhshesh, M. (2014). Investigating of the reliability and validity of learning science motivation inventory. *Quarterly Journal of Teaching and Evaluation*, 6(24), 51-66 [In Persian].