



## تیپ‌های انگیزشی دانشجویان درس انقلاب اسلامی در دانشگاه تهران

سمانه کشوردوست<sup>۱</sup>  
فاطمه حاجی احمدی<sup>۲</sup>

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر به شناسایی تیپ‌های انگیزشی دانشجویان دانشگاه تهران در درس انقلاب اسلامی پرداخته است. بررسی تیپ‌های انگیزشی می‌تواند نشان‌دهنده تمایل دانشجویان به این درس باشد و سیاستگذار را در راستای ارزیابی و تغییر سیاست خود در دروس عمومی یاری دهد. **روش:** جامعه آماری این پژوهش شامل ۱۳۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه تهران بوده که طی نیمسال اول سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ درس انقلاب اسلامی را اخذ کرده‌اند. نمونه تحقیق بر اساس جدول مورگان، ۱۹۸ نفر برآورد شد. برای تشخیص تیپ‌های انگیزشی، از پرسشنامه استاندارد جهت‌گیری انگیزشی استفاده شد و نتایج بر اساس مدل رگرسیون چند متغیره تحلیل شد. **یافته‌ها:** بر اساس نتایج این پژوهش، مدل برازش شده شامل نظم‌دهی بیرونی، نظم‌دهی درون‌فکنی شده و نظم‌دهی تشخیص داده شده بود که هر سه در قالب طیف انگیزش بیرونی قرار گرفته‌اند. چنین تمایلی نشان می‌دهد خواسته سیاستگذار در درس انقلاب اسلامی تا حد زیادی مرتفع نمی‌شود و نیاز به مداخله و تغییر سیاست ضروری است. **نتیجه‌گیری:** نتایج این پژوهش نشان داد اولویت اول اساتید درس انقلاب اسلامی در مواجهه با دانشجویان این درس باید تلاش برای ایجاد انگیزه باشد.

**واژگان کلیدی:** تیپ‌های انگیزشی، درس انقلاب اسلامی، نظریه خودتعیین‌گری، دانشگاه تهران، دانشگاه اسلامی.

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۱/۱۹؛ تصویب نهایی: ۱۴۰۰/۰۴/۳۱.

۱. دکترای علوم سیاسی، استادیار گروه انقلاب اسلامی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول) / نشانی: تهران-بلوار کشاورز-نیش خیابان

وصال شیرازی - پلاک ۷۲ / Email: keshvardoost@ut.ac.ir

۲. دکترای مهندسی صنایع.

## الف) مقدمه

نظام آموزش عالی با توجه به جایگاه برتر خود در ایفای نقش واسط برای دستیابی به الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت در ابعاد گوناگون، از اهمیت بسزایی برخوردار است و در راستای ایفای چنین نقشی، اهداف و رسالات متنوعی برای آن در نظر گرفته شده است؛ از جمله: ایجاد نگرش و آمادگی در افراد برای کسب آموزش مداوم، تشویق پژوهش در بالاترین سطح، پرورش مهارت‌های استدلال انتقادی، تشویق برابری اجتماعی، کسب صلاحیتها، تخصصها و مهارت‌های لازم برای ورود به بازار کار، کسب روحیه مشارکت و همزیستی، رشد اجتماعی، عاطفی و اخلاقی و مدنی در کنار رشد عقلی، پژوهشگری، حل مسئله. چنین اهدافی در راستای دستیابی نظام آموزش عالی به اهداف سند چشم‌انداز ۲۰ ساله طراحی شده‌اند. در سند چشم‌انداز ۲۰ ساله، جامعه ایرانی برخوردار از دانش پیشرفته، توانا در تولید علم و فناوری، متکی بر سهم برتر منابع انسانی و سرمایه اجتماعی در تولید ملی خواهد بود. برای دستیابی به چنین چشم‌اندازی نظام آموزش عالی وظایفی از جمله توسعه و ارتقای علوم و معارف اسلامی، تربیت و تأمین نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز، زمینه‌سازی برای ایجاد بسترهای لازم و محیط‌های مشوق نوآوری و خلاقیت، شناسایی و هدایت نیروهای مستعد و خلاق به سمت رفع نیازهای جامعه، فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای افزایش دانش عمومی در سطح جامعه، نوسازی بخش آموزش عالی با توجه به تحولات جهانی، در عرصه‌های علمی و فناوری، مشاوره و فرهنگ‌سازی در جامعه ترسیم کرده است. (ابطحی و ترابیان، ۱۳۸۹)

نظام آموزش عالی با توجه به اهداف و وظایف مذکور، اقدام به طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در دو حیطه عمومی و تخصصی کرده است. حیطه تخصصی که بیشترین واحدهای درسی دانشجویان را در بر می‌گیرد، در ارتباط مستقیم با رشته‌های تخصصی طراحی و تدوین شده‌اند و دانشجویان را با دانش و مهارت‌های تخصصی رشته اصلی آشنا می‌کنند. حیطه عمومی شامل مؤلفه‌ها و اهدافی است که بر خلاف حیطه تخصصی، به رشته خاص علمی تعلق ندارند و اگر چه ابعاد آن از حیطه‌های متفاوت دانش بشری شکل گرفته است، اما خاص فراگیرندگان یک رشته خاص علمی نیست و برای همه دانشجویان به طور مشترک در نظر گرفته شده است. در تعریف می‌توان بخش عمومی برنامه درسی آموزش عالی را به عنوان بخش رسمی از آموزش دوره کارشناسی تلقی کرد که در کنار درسهای تخصصی و اصلی به همه دانشجویان به صورت مشترک ارائه می‌شود (عارفی و همکاران، ۱۳۸۸). به طور خلاصه برنامه درسی تلفیقی، شامل دروس عمومی و تخصصی، تلفیقی از دانش از رشته‌های مختلف، رویکرد به یادگیری و یاددهی از

## سمانه کشور دوست و فاطمه حاجی حیدری ♦ ۷۹۱

نگرشها، راهبردها و منابع متنوع و بهره‌برداری از شرایط زندگی واقعی برای حل مسئله و تفکر انتقادی در کلاس است. (یوما<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵)

چنین رویکردی منجر می‌شود دانشجو برای ورود به فعالیتهای اجتماعی در جامعه با بینش مکفی و توانمند برای انتخابهای گوناگون در زندگی شود.

دروس عمومی در دانشگاههای ایران بر مبنای مصوبه سال ۱۳۶۱ ستاد انقلاب فرهنگی با عنوان «فرهنگ، معارف و عقاید اسلامی و آگاهی‌های عمومی» وارد برنامه درسی دوره‌های کاردانی و کارشناسی شد و سال ۱۳۸۳ آخرین تغییرات در برنامه درسی عمومی توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی اعمال شد. هدف این دروس، توسعه اطلاعات و معلومات عمومی دانشجویان و رشد بینش فرهنگی دانشجویان است (عارفی و همکاران، ۱۳۸۸). دروس عمومی شامل مجموعه دروس معارف، زبان فارسی و انگلیسی و تربیت بدنی می‌باشند. هدف از تدریس محتوای دروس معارف اسلامی، تربیت روحی و تهذیب اخلاقی است که مسلماً این هدف به واسطه سایر دروس محقق نمی‌شود. کارکرد معارف اسلامی در دانشگاه، علاوه بر آشنایی دانشجو با احکام و مقررات دین، جهت‌دهی صحیح به کیفیت استعمال و استخدام سایر علوم و رشته‌ها، در جهت رفع نیازهای جامعه اسلامی و به طور کلی هدایت به سوی تکامل، در محدوده مرزهای اخلاقی و ارزشهای فطری و انسانی است. دروس معارف اسلامی فضای فکری دانشجویان را همراستا با تهذیب نفس به سمت جهان‌بینی توحیدی هدایت می‌کند و زمینه را برای فراگیری علوم دیگر آماده می‌سازد. (پیری و نیک‌پیران، ۱۳۹۲)

یکی از مهم‌ترین دروسی که در راستای اهداف مذکور و در قالب مجموعه دروس معارف طراحی و تدوین شده است، درس انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن است که به صورت عمومی و بین سه درس اختیاری قانون اساسی، انقلاب اسلامی و اندیشه‌های سیاسی امام خمینی انتخاب می‌شود. دانشجویان موظف‌اند در طول دوره کارشناسی یکی از سه درس مذکور را بگذرانند. معمولاً اکثر دانشگاهها از میان این سه درس، تنها درس انقلاب اسلامی را ارائه می‌دهند و به این ترتیب، گذراندن آن اجباری است.

ضرورت درس انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن ناشی از اهمیت انقلاب اسلامی به عنوان مهم‌ترین پدیده سیاسی اجتماعی در عصر حاضر در سطح داخلی و بین‌المللی است. درک صحیح و شناخت پدیده انقلاب اسلامی در درجه اول باید توسط ملت صاحب انقلاب انجام گیرد تا در آینده برای هدایت و کمک به استمرار آن به کار آید (شفیعی‌فر، ۱۳۹۱). بنابر این، اطلاع از چگونگی این رخداد بزرگ و روندها و جریانات تأثیرگذار بر آن، برای دانشجویان در تمامی رشته‌ها ضروری می‌نماید. ضرورت این امر به لحاظ اهمیت و

## ۷۹۲ ♦ تیپ‌های انگیزشی دانشجویان درس انقلاب اسلامی در دانشگاه تهران

حساسیت انقلاب اسلامی در مباحث دانشگاهی و همچنین نیاز نسل جدید به شناخت علمی آن است؛ زیرا دانش‌آموختگان دانشگاهی پس از درونی‌سازی اندیشه‌های علل و ساختار پدیده انقلاب، در آینده تبدیل به مسئولان و مدیران کشور می‌شوند و تا زمانی که به چنین درکی نرسند، نمی‌توانند در راستای انقلاب و استمرار اهداف آن گام بردارند. (همان)

عنوان درس «انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن» نیز مبین توجه سیاستگذار به دو مقوله جداگانه است. منظور از انقلاب اسلامی در عنوان درس، توجه به ماهیت و چیستی این پدیده اثرگذار است. به عبارت دیگر؛ دانشجویان در این قالب به بررسی ماهیت انقلاب، تعاریف انقلاب و تفاوت این پدیده با سایر پدیده‌های مشابه و ویژگی‌های خاص انقلاب اسلامی می‌پردازند؛ اما در بعد ریشه‌های انقلاب، به بررسی علل و چرایی انقلاب اسلامی پرداخته می‌شود. به این ترتیب، عنوان درس نشان‌دهنده ضرورت آگاهی نسل جدید از هر دو مقوله ماهیت و چرایی انقلاب اسلامی است.

با توجه به ضرورت و اهمیت درس انقلاب اسلامی در برنامه درسی دانشجویان؛ نکته حائز اهمیت، میزان یادگیری فراگیران است؛ زیرا صرف وجود این درس در قالب برنامه آموزشی عمومی دانشگاهها منجر به نیل به مقصود نمی‌شود و لزوماً اهداف تعیین‌شده تنها زمانی محقق می‌شوند که ارائه این درس منجر به یادگیری و در دانشجویان درونی شود. پژوهشهای گوناگون نشان می‌دهند متغیرهای گوناگونی بر فرایند یادگیری مؤثرند. مهم‌ترین این متغیرها شامل انگیزش، آمادگی و هدف است. انگیزش یکی از مهم‌ترین منابع قدرت تکانه‌ای است که رفتار یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و قدرت و پایداری رفتار را تعیین می‌کند. انگیزش به یادگیرنده در دستیابی به هدف و کسب توانایی برای انجام فعالیت‌های ضروری در شرایط خاص نیرو می‌دهد. پژوهشهای گوناگون رابطه مثبت میان انگیزش و یادگیری را نشان داده‌اند. (صدوقی و صراف، ۱۳۹۴؛ یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸؛ حجازی و همکاران، ۱۳۸۷؛ صالحی و همکاران، ۱۳۸۹)

با توجه به چنین اهمیتی، بررسی میزان انگیزه دانشجویان در فراگیری درس انقلاب اسلامی و ریشه‌های آن اهمیت بسزایی دارد. این پژوهش به دنبال یافتن میزان انگیزش دانشجویان دانشگاه تهران و شناخت تیپ‌های انگیزشی ایشان در برخورد با این درس است. علاوه بر این، درک میزان انگیزش دانشجویان به عنوان حلقه واسط شناخت و یافتن روشهایی برای بهبود و ارتقای آن می‌تواند کمک قابل ملاحظه‌ای برای اساتید این درس فراهم آورد.

برای ورود به بحث انگیزش تحصیلی، در درجه نخست نیاز به شناخت انگیزش است. انگیزش به حالتهای درونی موجود زنده که موجب بروز، هدایت یا تداوم رفتار او به سوی نوعی هدف می‌شود، اشاره می‌کند (کاوه، بی‌تا). به عبارت دیگر؛ انگیزش را می‌توان به عنوان محرک فعالیتهای انسان و عامل جهت‌دهنده آن تعریف کرد (سیف و مصرآبادی، ۱۳۸۲). عموماً انگیزش تحت تأثیر چهار عامل قرار دارد: موقعیت، شامل محیط و محرکهای

## سمانه کشور دوست و فاطمه حاجی حیدری ♦ ۷۹۳

بیرونی؛ مزاج، در بر گیرنده حالت و وضعیت درونی ارگانیزم؛ هدف، به معنی منظور و گرایش و ابزار دستیابی به هدف (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۸). به این ترتیب، در انگیزش، عوامل احساسی یا شناختی یا هر دو نقش دارند. برای برخی افراد جنبه احساسی انگیزش و برای برخی دیگر جنبه شناختی یا ذهنی آن برجسته تر است. (کاوه، بی تا)

انگیزش دانشجویان بخش پیچیده‌ای از رفتار آنهاست که تأثیر عمده‌ای بر میزان یادگیری و صرف زمان و علاقه آنان به درسها را به وجود می‌آورد. علم روان‌شناسی در طول سالها به بررسی موضوع انگیزش و چگونگی اثربخشی آن بر متغیرهای گوناگون شناختی پرداخته است. یکی از عمده‌ترین نظریاتی که حدود ۴۰ سال مورد بازبینی و مذاقه قرار گرفته، نظریه خودتعیین‌گری<sup>۱</sup> دسی و ریان است (ریان و دسی، ۲۰۰۲؛ ریان و نیمیک، ۲۰۰۹). بر اساس این نظریه، افراد به صورت فطری مستعد خودسازماندهی و خود آغازگری اعمالشان در تطابق با علایق و ارزشهایشان می‌باشند. نظریه خودتعیین‌گری یک نظریه کلان مربوط به انگیزش، احساسات و پیشرفت انسان است که بر عوامل تسهیلگر و مانع فرایندهای رشد محور در افراد تمرکز می‌کند. این نظریه اساساً بر آزادی انسان و رشد او و ارتباط میان گرایشهای فطری افراد به سوی رشد فعال و تحقق پتانسیلهای فردی در برابر موانع محیطی و اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی متمرکز است. (ریان و نیمیک، ۲۰۰۹)

بر اساس این نظریه، افراد در برابر یک فعالیت، می‌توانند سه جهت‌گیری عمده انگیزشی داشته باشند: انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی.

**۱. انگیزش درونی:** انگیزش درونی گرایش عمیقاً تکامل یافته فرد به درخواست و گسترش مهارت‌ها و ظرفیتهای یک ارگانیزم زنده است (همان). در این نوع انگیزش، فرد اقدام به فعالیتی می‌کند که برای آن هیچ گونه پاداش یا کنترل خارجی مترتب نیست، بلکه انجام این فعالیت تنها با هدف کسب رضایت و لذت شخصی است. این نوع انگیزش بسیار خودتعیین‌گر است؛ زیرا این انجام دادن خود فعالیت است که منجر به احساسات مثبت در فرد می‌شود. بنابر این، صرف نظر از نتایج بیرونی اقدام، فرد رضایت شخصی را عامل انجام آن می‌داند (حجازی و همکاران، ۱۳۹۳). مطابق نظریه دسی و ریان، انگیزه درونی بر پایه این نیاز است که فرد به طور مؤثر خودتعیین‌گر باشد و بر محیط خود تأثیر معنادار داشته باشد. پژوهشها نشان می‌دهند که انگیزش درونی رابطه مثبتی با نیازهای بنیادین روان‌شناختی دارد. بر این اساس، افرادی که در طول فعالیتهای یادگیری، احساس شایستگی و خودپیروی و تعلق داشته باشند، انگیزش درونی بالاتری را نشان می‌دهند. انگیزش درونی زمانی کاهش می‌یابد که نیازهای اساسی بی‌پاسخ بماند و محیط اثر خود را در

---

1. Self-Determination Theory (SDT)

2. Ryan & Deci

3. Niemic

4. Intrinsic Motivation

## ۷۹۴ ♦ تیپ‌های انگیزشی دانشجویان درس انقلاب اسلامی در دانشگاه تهران

انجام رفتارها نشان دهد (همان). در چنین مواقعی، عدم حمایت، شرایط اجتماعی و موقعیتی منجر به ناپایداری انگیزش درونی می‌شود. پژوهشها نشان می‌دهند که نه تنها پاداش ملموس؛ بلکه تهدید، ضرب‌العجل‌ها، بخشنامه‌ها، فشار ارزیابی و تحمیل اهداف نیز منجر به کاهش انگیزه درونی می‌شود. در مقابل انتخابها، اذعان به احساسات و فرصتها برای انتخاب مستقیم منجر به افزایش انگیزه درونی می‌شود؛ زیرا چنین مواردی به فرد احساس بیشتری از استقلال می‌بخشد. (ریان و دسی، ۲۰۰۰)

۲. **انگیزش بیرونی:** اگر چه انگیزش درونی یکی از مهم‌ترین تیپ‌های انگیزشی است، اما تنها نوع آن یا تنها تیپ انگیزش خودتعیینی نیست (دسی و ریان، ۱۹۸۵). زمانی که شخصی (پدر، مادر، معلم، رئیس، مربی یا درمانگر) برای پرورش رفتار خاصی در دیگران تلاش می‌کند، انگیزش رفتار دیگران می‌تواند در طیفی از بی‌انگیزگی یا عدم تمایل، پیروی منفعل یا تعهد شخصی فعال قرار بگیرد (ریان و دسی، ۲۰۰۰). بنابر این، در انگیزش بیرونی افراد صرفاً برای رسیدن به نتایج مورد تمایل خود دست به فعالیت و اقدام می‌زنند (مصراآبادی و همکاران، ۱۳۸۹). انگیزش بیرونی شامل چهار نوع تنظیم است: نظم‌دهی بیرونی، نظم‌دهی درون‌فکنی شده، نظم‌دهی شناسایی شده و نظم‌دهی هماهنگ شده.

**نظم‌دهی بیرونی:** در این تیپ انگیزشی، افراد رفتارهای خاصی را به دلیل دریافت پاداش یا احساس تحت فشار قرار گرفتن انجام می‌دهند. معمولاً نظریه پردازان عامل، روی این تیپ انگیزشی تمرکز می‌کنند (مانند اسکیر، ۱۹۵۳). این تیپ انگیزشی نوعاً در تضاد با انگیزه درونی در بسیاری از مطالعات میدانی قرار می‌گیرد. (ریان و دسی، ۲۰۰۰)

**نظم‌دهی درون‌فکنی شده:** ابتدایی‌ترین شکل از تنظیم رفتار به شیوه درونی است که در آن، منبع انگیزش فرد در خارج از فرد است؛ در حالی که نوعی فشار درونی شبیه اضطراب یا با عوامل مرتبط با اعتماد به نفس تقویت می‌شود (بدری گرگی و همکاران، ۱۳۹۰). نظم‌دهی درون‌فکنی شده شامل پذیرش نظم و تنظیم بیرونی است، اما نه به شکل کاملاً درونی شده. در این نوع نظم‌دهی، علت اقدام به فعالیت افراد، ممانعت از احساس گناه و اضطراب یا رسیدن به پیشرفت و احساس غرور و افتخار ناشی از آن است (همان). در چنین شرایطی ممکن است هدف افراد، خشنود کردن دیگران مهم قلمداد شود.

**نظم‌دهی شناسایی شده (تشخیص داده شده):** این نوع انگیزش نسبت به موارد قبل مستقل‌تر و خودتعیین‌گرت‌تر است؛ بر خلاف دو نوع قبلی که از روی اختیار فرد انجام می‌گیرد، اما هنوز در آن جنبه‌هایی از

- 
1. Extrinsic Motivation
  2. External Regulation
  3. Interjected Regulation
  4. Identified Regulation

## سماحه كسور دوست و فاطمه حاجى حيدرى ◆ ٧٩٥

انگيزش بيرونى وجود دارد. نظم دهى شناسايى شده نشان دهنده ارزشگذاري آگاهانه فرد از اهداف رفتار يا مقررات است؛ به گونه اى كه رفتار يا عمل از طرف فرد كاملاً پذيرفته شده يا شخصاً مهم تلقى شود. (همان)

**نظم دهى هماهنگ شده:**<sup>١</sup> مستقل ترين نوع از انگيزه بيرونى، نظم دهى هماهنگ شده است. نظم دهى هماهنگ شده يا يکپارچگى زمانى رخ مى دهد كه نظم دهى شناسايى شده به خوبى در فرد درونى شود؛ به اين معنى كه مقررات براى فرد ارزشمند بوده، سبب تناسب با ارزشها و نيازهاى فرد مى شود. اقداماتى كه به عنوان انگيزه هماهنگ شده شناخته مى شوند، اشتراك زيادى در كيفيت با انگيزه درونى دارند، اگر چه آنها هنوز هم در تقسيم بندى، جزء انگيزه بيرونى محسوب مى شوند؛ زيرا انجام اين فعاليتها براى رسيدن به نتايج جداگانه اى انجام مى گيرد نه براى كسب لذت ذاتى از فعاليت. (همان)

**٣. بى انگيزشى:**<sup>٢</sup> در اين حالت، افراد انگيزه اى براى انجام فعاليت ندارند. بى انگيزشى به نبود نسبى انگيزه بيرونى و درونى اشاره دارد (ريان و دسى، ٢٠٠٠). اين موارد در شرايطى به چشم مى خورد كه افراد براى فعاليت ارزشى قائل نيستند يا باور دارند نمى توانند به نتيجه مطلوب برسند. در اين تىپ انگيزشى، دانشجويان احساس مى كنند صرفاً با حضور در كلاس وقت خود را تلف مى كنند و چيزى از درون آنها را به حضور در كلاس تشويق نمى كند. (مصرآبادى و همكاران، ١٣٨٩)

ريان و دسى (٢٠٠٠) تىپ هاى مختلف انگيزش را همراه با نظم دهى رفتار در يك نمودار ترسيم کرده اند.

انگيزش درونى	انگيزش بيرونى	انگيزش بيرونى	انگيزش بيرونى	انگيزش بيرونى	بى انگيزشى	انگيزش
نظم دهى درونى	نظم دهى شده هماهنگ شده	نظم دهى شده شناسايى شده (تشخيص داده شده)	نظم دهى درون فكنى شده	نظم دهى بيرونى	بدون نظم	شيوه نظم دهى
درونى	درونى	تا حدى درونى	تا حدى بيرونى	بيرونى	غير شخصى	ادراك منع عليت
علاقه، لذت، رضايست ذاتى	تناسب، آگاهى، هماهنگى با خود	اهميت شخصى، ارزشگذاري آگاهانه	كنترل شخصى، مشاركت شخصى، پاداش و تنبيه درونى	انطباق، بيرونى، پاداش و تنبيه	غير عمدى، نظم دهى بدون ارزش، عدم كنترل	فرآيندهاى تنظيمى

از نظر ريان و دسى انواع مختلف انگيزش به درجات گوناگون در افراد وجود دارد. بنا بر اين، اين گونه نيست كه الزاماً كسى كه داراى انگيزه درونى بالايى است، از نظر انگيزه بيرونى پايين باشد؛ زيرا اين

1. Integrated Regulation

2. Amotivation

## ۷۹۶ ♦ تیپ‌های انگیزشی دانشجویان درس انقلاب اسلامی در دانشگاه تهران

موضوع با مبانی نظری و تجربی انگیزش که آن را به عنوان سازه‌ای چند بعدی معرفی می‌کنند در تضاد است. (مصرآبادی و همکاران، ۱۳۸۹)

مرور پیشینه ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد پژوهش مدونی برای بررسی تیپ‌های انگیزشی دانشجویان در درس انقلاب اسلامی انجام نشده است. پیش از این دو پژوهش در حوزه تعیین انگیزش دانشجویان در دروس عمومی و اختصاصی به طور اعم انجام گرفته است. مصرآبادی و همکاران (۱۳۸۹) در مقاله «خوشه‌های انگیزشی دانشجویان در دروس عمومی، تربیتی و اختصاصی دانشگاه تربیت معلم آذربایجان» در هر یک از دروس فوق دو خوشه انگیزشی شناسایی کرده که شامل انگیزش درونی و نظم‌دهی تشخیص داده شده و خوشه دوم شامل بی‌انگیزگی و نظم‌دهی بیرونی بودند.

واحدی و همکاران (۱۳۹۱) در مقاله‌ای با عنوان «نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی»، سه خوشه انگیزشی برای دانشجویان به دست آورده است؛ شامل ۹ درصد کمیت پایین (انگیزش درونی و بیرونی پایین و بی‌انگیزشی بالا)، ۴۶ درصد کمیت متوسط (سطوح متوسط در سه بعد انگیزشی) و ۴۴ درصد کمیت بالا (انگیزش درونی و بیرونی بالا و بی‌انگیزشی پایین). در مقاله دیگری، بدری گرگی و همکاران (۱۳۹۰) به مطالعه نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان و تفاوت گروه‌های مختلف آنها از نظر عملکرد پرداخته‌اند. بر اساس نتایج این پژوهش، چهار گروه از دانشجویان: الف) دارای انگیزش درونی، ب) دارای جهت‌گیری‌های درونی و درون‌فکنی شده، ج) جهت‌گیری انگیزشی چندگانه بالا، د) جهت‌گیری بی‌انگیزشی شناسایی شده‌اند که دانشجویان خوشه انگیزش چندگانه از لحاظ شناختی، عاطفی و اجتماعی عملکرد سازگارانه‌تری دارند.

یوسفی و همکاران (۱۳۹۲) به فراتحلیل پژوهش‌های انجام شده در زمینه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی پرداختند. نویسندگان پس از بررسی کلیه پژوهش‌های انجام شده بین سالهای ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۰ در زمینه انگیزش تحصیلی به این نتیجه رسیدند که متغیرهای راهبردی یادگیری، خودکارآمدی، عزت نفس، خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی، اضطراب امتحان و جنسیت بیشترین اثر را بر انگیزش تحصیلی دارند.

در پژوهش دیگری، محمد صالحی و همکاران (۱۳۸۹) با روش توصیفی و استفاده از پرسشنامه محقق ساخته به بررسی عوامل مؤثر بر کاهش انگیزه دانشجویان پرداختند. نتایج پژوهش آنان نشان داد شیوه و مهارت تدریس مدرس، عدم ضمانت شغلی و جذب کار، کمبود امکانات آموزشی دانشگاه و عدم مشارکت و فعالیت در امر یاددهی و یادگیری منجر به کاهش انگیزه تحصیلی می‌شود.

نوروزی و همکاران (۱۳۹۴) در مقاله‌ای با استفاده از روش پیمایشی به بررسی ارتباط بین جو دانشگاه و ابعاد آن با انگیزش دانشجویان پرداختند. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد به طور کلی بین جو دانشگاه و



## سما‌نه کشور دوست و فاطمه حاجی حیدری ❖ ۷۹۷

انگیزش دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد و هر چه جو ارتباطی، مشارکتی، دانشجوی محوری و معنوی دانشگاه بالاتر باشد، انگیزش تحصیلی دانشجویان بالاتر خواهد رفت.

به این ترتیب، در بررسی پژوهشهای پیشین، تمرکز بیشتر پژوهشگران بر دروس عمومی یا دانشگاهها بوده و تا کنون پژوهشی با تمرکز بر درس عمومی انقلاب اسلامی انجام نگرفته است. بنابر این، پژوهش حاضر با تمرکز بر رویکرد خودتعیین‌گری ریان و دسی به بررسی تیپ‌های انگیزشی دانشجویان دانشگاه تهران در درس انقلاب اسلامی می‌پردازد.

سؤالات این پژوهش عبارتند از:

کدام یک از تیپ‌های انگیزشی در میان دانشجویان درس انقلاب اسلامی در دانشگاه تهران نمره بالاتری دارد؟

آیا انگیزش دانشجویان دختر و پسر با هم تفاوت دارد؟

آیا انگیزش دانشجویان بر اساس رشته تحصیلی آنان متفاوت است؟

### ب) روش پژوهش

این پژوهش به علت توجه به نظریات دانشجویان در خصوص نوع انگیزش آنان در درس انقلاب اسلامی، توصیفی است و با روش پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش، دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه تهران است که در نیمسال اول ۹۸-۱۳۹۷ واحد درسی انقلاب اسلامی را اخذ کرده‌اند. در نیمسال اول ۹۸-۱۳۹۷ تعداد ۱۳۰۰ دانشجو در کل دانشکده‌های دانشگاه تهران در شهر تهران، به جز پردیس کشاورزی و ابوریحان که خارج از شهر تهران قرار دارند، واحد درسی انقلاب اسلامی را اخذ کرده‌اند. بر اساس جدول مورگان، حجم نمونه آماری ۱۹۸ است که بر اساس نمونه‌گیری تصادفی ساده از دانشجویان ۴۳ رشته در دانشکده‌های فنی، هنرهای زیبا، ادبیات و علوم انسانی، حقوق و علوم سیاسی، مدیریت، اقتصاد، تربیت بدنی، علوم، جغرافیا، دامپزشکی، روان‌شناسی و علوم تربیت، زبان و ادبیات خارجی، علوم اجتماعی و مطالعات جهان انتخاب شدند.

برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه «انواع انگیزش در کلاس درس» تهیه‌شده توسط گوداس<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۴) استفاده شد. این پرسشنامه، ویرایش تجدید نظرشده پرسشنامه ریان و کونل (۱۹۸۹) است. این مقیاس بر مبنای نظریه

---

1. Goudas  
2. Connell

## ۷۹۸ ♦ تیپ‌های انگیزشی دانشجویان درس انقلاب اسلامی در دانشگاه تهران

خودتعیین‌کنندگی دسی و ریان توسط والرند<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۷) ساخته شده و دارای ۲۰ پرسش پنج‌گزینه‌ای است که پنج نوع انگیزه نظم‌دهی بیرونی، نظم‌دهی درون‌فکنی شده، نظم‌دهی تشخیص داده‌شده، انگیزش درونی و بی‌انگیزشی را می‌سنجد. هر کدام از مقیاس‌های فرعی، چهار گویه دارند که آزمودنی روی یک مقیاس پنج‌بخشی به آن پاسخ می‌دهد. راتل<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۷)، پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه و برای مقیاس‌های فرعی نظم‌دهی بیرونی، نظم‌دهی درون‌فکنی شده، نظم‌دهی تشخیص داده‌شده، انگیزش درونی و بی‌انگیزشی، به ترتیب مقادیر ۰/۷۸، ۰/۸۵، ۰/۶۴، ۰/۹۳ و ۰/۸۵ را گزارش کرده‌اند. گویه‌های این مقیاس، در مقیاس لیکرتی پنج‌گزینه‌ای تهیه شده است. حداقل نمره در هر گویه، یک و حداکثر آن، پنج است.

جهت‌گیری انگیزشی نمره‌ای است که آزمودنی‌ها در پرسشنامه جهت‌گیری انگیزشی والرند (۱۹۹۷) کسب می‌کنند. جهت‌گیری انگیزشی شامل پنج مؤلفه نظم‌دهی بیرونی (سؤالهای ۲، ۴، ۶، ۱۹)، نظم‌دهی درون‌فکنی شده (۵، ۹، ۱۰، ۱۲)، نظم‌دهی تشخیص داده‌شده (۱، ۱۵، ۱۶، ۲۰)، انگیزش درونی (۸، ۱۱، ۱۴، ۱۸) و بی‌انگیزگی (۳، ۷، ۱۳، ۱۷) است.

روش آماری مورد استفاده در این پژوهش، مدل‌سازی رگرسیون چندگانه با رویکرد گام به گام است.<sup>۳</sup> در این روش، همه متغیرهای مستقل را وارد تحلیل می‌کنند و در روند محاسبات به تدریج متغیر مستقلی که تأثیری محسوس در ارتباط با متغیر وابسته نداشته باشد، از تحلیل حذف می‌شود.

### ج) مدل رگرسیونی تحقیق

متغیر وابسته، تیپ‌های انگیزشی دانشجویان دانشگاه تهران در درس انقلاب اسلامی و متغیرهای وابسته: نظم‌دهی بیرونی، نظم‌دهی درون‌فکنی شده، نظم‌دهی تشخیص داده‌شده، انگیزش درونی و بی‌انگیزشی‌اند که به ترتیب با  $X_1, X_2, X_3, X_4, X_5$  نمایش داده می‌شوند. میانگین‌ها و انحراف استانداردهای متغیرها در جدول ذیل نشان داده شده‌اند.

1. Vallerand

2. Ratelle

3. Stepwise

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
y	57.9227	8.11122	194
x1	13.6392	2.88891	194
x2	9.2835	3.07371	194
x3	12.0052	4.12561	194
x4	9.4536	3.03356	194
x5	12.9227	2.50785	194

یکی از رویکردهای مناسب برای بررسی روابط متغیرها، استفاده از روش ضریب همبستگی است. ضریب همبستگی دوگانه متغیرها در قالب جدول ماتریسی ذیل قابل مشاهده است. بر اساس ضرایب همبستگی حاصل شده می توان نتیجه گرفت متغیرهای نظم دهی درون فکنی شده و انگیزش درونی دارای بیشترین ضرایب همبستگی اند. این مقادیر به ترتیب ۰,۷۷ و ۰,۷۴۴ می باشند. متغیر نظم دهی تشخیص داده شده نیز در رتبه بعدی با ۰,۶۶ بیشترین رابطه را با متغیر وابسته دارد.

#### Correlations

	Y	x1	x2	x3	x4	x5	
Pearson Correlat	y	1.000	.388	.771	.661	.744	.245
	x1	.388	1.000	.101	-.172	-.130	.405
	x2	.771	.101	1.000	.456	.649	-.004
	x3	.661	-.172	.456	1.000	.820	-.315
	x4	.744	-.130	.649	.820	1.000	-.262
	x5	.245	.405	-.004	-.315	-.262	1.000
Sig. (1-tailed)	y	.	.000	.000	.000	.000	.000
	x1	.000	.	.080	.008	.036	.000
	x2	.000	.080	.	.000	.000	.479
	x3	.000	.008	.000	.	.000	.000
	x4	.000	.036	.000	.000	.	.000
	x5	.000	.000	.479	.000	.000	.

#### ۱. رگرسیون گام به گام و مدل تحقیق

زمانی از رگرسیون گام به گام استفاده می شود که پژوهشگر چند متغیر مستقل دارد و می خواهد اثرات آن را روی متغیر وابسته نشان دهد به عبارتی؛ برای تعیین اینکه از متغیرهای مستقل موجود کدام متغیر به بهترین

۸۰۰ ♦ تیپ‌های انگیزشی دانشجویان درس انقلاب اسلامی در دانشگاه تهران

وجه می‌تواند متغیر وابسته را پیش‌بینی کند و برای پاسخ به این سؤال که سهم هر متغیر چقدر است و در کل همه متغیرها با هم چقدر قادر به پیش‌بینی‌اند، از رگرسیون گام به گام استفاده می‌شود.

یکی از شاخصهای ارزیابی در رگرسیون گام به گام، شاخص R تعدیل‌شده است. در رگرسیون مدل اول، همان‌گونه که در جدول خروجی ذیل مشاهده می‌شود، این ضریب برابر ۰.۵۹ حاصل شده است. با توجه به نرخ تغییر این شاخص در مدل‌های بعدی که افزایش متغیرها به مدل تغییر می‌کند، می‌توان نتیجه گرفت تغییر نرخ از مدل سه به چهار و از چهار به پنج بسیار کم است. بر این اساس، مدل رگرسیونی خطی با سه متغیر x1, x2, x3 یا مدل رگرسیونی با چهار متغیر x1, x2, x3, x5، مدل‌های خوبی برای برازش و مدل‌سازی می‌توانند باشند.

Model Summary<sup>f</sup>

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.771a	.595	.593	5.17616	.595	281.931	1	192	.000	
2	.846b	.716	.713	4.34696	.121	81.235	1	191	.000	
3	.940c	.883	.882	2.79092	.168	273.353	1	190	.000	
4	.977d	.955	.954	1.73199	.072	304.354	1	189	.000	
5	.989e	.977	.977	1.23551	.022	183.415	1	188	.000	1.964

- a. Predictors: (Constant), x2  
 b. Predictors: (Constant), x2, x3  
 c. Predictors: (Constant), x2, x3, x1  
 d. Predictors: (Constant), x2, x3, x1, x5  
 e. Predictors: (Constant), x2, x3, x1, x5, x4  
 f. Dependent Variable: y

آماره هم‌خطی و تورم واریانس مربوط به پنج مدل رگرسیونی در جدول خروجی ذیل نشان داده شده است. می‌توان از برخی آماره‌ها نیز در شناسایی وجود «چند هم‌خطی» استفاده کرد. یک شاخص برای بررسی وجود وابستگی خطی، «تلورانس» است. برای بررسی این امکان، از الگوهای ذیل استفاده می‌شود: اگر  $VIF > 10$ ، باید چند هم‌خطی بودن مدل بررسی شود. اگر  $VIF > 1$ ، ممکن است رگرسیون اریب‌دار باشد. اگر  $< 0.01$  تلورانس، یک مشکل جدی وجود دارد. اگر  $< 0.02$  تلورانس، یک مشکل حاد وجود دارد.

۸۰۱  $\diamond$  سمانه کشور دوست و فاطمه حاجی حیدری

با توجه به خروجی نرم افزار، مقدار محاسبه شده آماره تورم واریانس کمتر از ۵ است که نتیجه می شود مشکل هم خطی چند گانه در مدلسازی چند متغیره وجود ندارد.

Coefficients<sup>a</sup>

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
(Constant)	39.028	1.185		32.932	.000		
x2	2.035	.121	.771	16.791	.000	1.000	1.000
(Constant)	34.173	1.132		30.197	.000		
x2	1.565	.114	.593	13.679	.000	.792	1.263
x3	.768	.085	.391	9.013	.000	.792	1.263
(Constant)	17.509	1.242		14.092	.000		
x2	1.310	.075	.496	17.458	.000	.758	1.318
x3	.998	.056	.508	17.681	.000	.744	1.345
x1	1.193	.072	.425	16.533	.000	.930	1.076
(Constant)	7.300	.968		7.542	.000		
x2	1.231	.047	.466	26.295	.000	.751	1.331
x3	1.180	.037	.600	32.275	.000	.684	1.463
x1	.897	.048	.320	18.747	.000	.813	1.230
x5	.991	.057	.306	17.446	.000	.766	1.305
(Constant)	5.794	.699		8.285	.000		
x2	.931	.040	.353	23.273	.000	.523	1.914
x3	.793	.039	.403	20.494	.000	.311	3.219
x1	.931	.034	.332	27.209	.000	.809	1.236
x5	1.037	.041	.321	25.504	.000	.761	1.314
x4	.832	.061	.311	13.543	.000	.228	4.390

۸۰۲ ♦ تیپ‌های انگیزشی دانشجویان درس انقلاب اسلامی در دانشگاه تهران

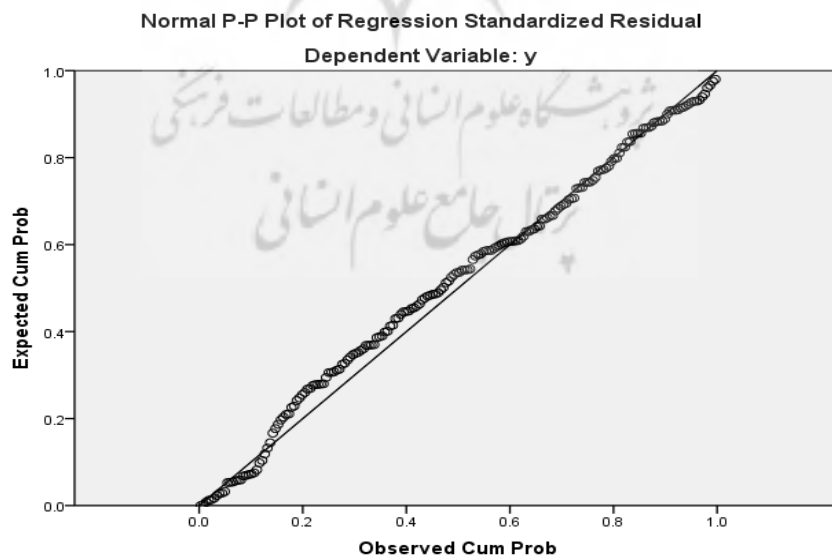
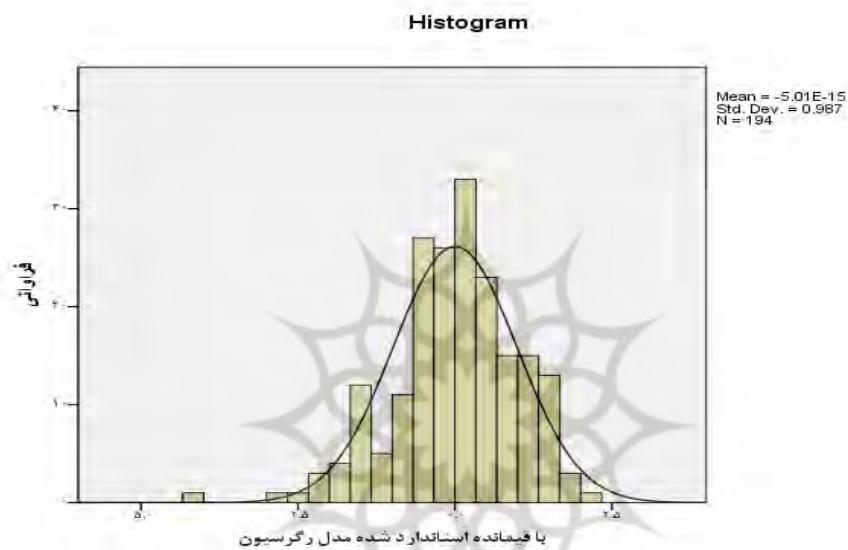
Coefficients<sup>a</sup>

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
(Constant)	39.028	1.185		32.932	.000		
x2	2.035	.121	.771	16.791	.000	1.000	1.000
(Constant)	34.173	1.132		30.197	.000		
x2	1.565	.114	.593	13.679	.000	.792	1.263
x3	.768	.085	.391	9.013	.000	.792	1.263
(Constant)	17.509	1.242		14.092	.000		
x2	1.310	.075	.496	17.458	.000	.758	1.318
x3	.998	.056	.508	17.681	.000	.744	1.345
x1	1.193	.072	.425	16.533	.000	.930	1.076
(Constant)	7.300	.968		7.542	.000		
x2	1.231	.047	.466	26.295	.000	.751	1.331
x3	1.180	.037	.600	32.275	.000	.684	1.463
x1	.897	.048	.320	18.747	.000	.813	1.230
x5	.991	.057	.306	17.446	.000	.766	1.305
(Constant)	5.794	.699		8.285	.000		
x2	.931	.040	.353	23.273	.000	.523	1.914
x3	.793	.039	.403	20.494	.000	.311	3.219
x1	.931	.034	.332	27.209	.000	.809	1.236
x5	1.037	.041	.321	25.504	.000	.761	1.314
x4	.832	.061	.311	13.543	.000	.228	4.390

Dependent Variable: y

## ۲. تحلیل کفایت مدل بر اساس باقیمانده‌ها

در رگرسیون خطی مناسب که به خوبی بر اساس مشاهدات مدلسازی شده باشد، باقیمانده‌های مدل باید دارای توزیع نرمال با میانگین صفر و واریانس ثابت باشند. این فرض با استفاده از نمودارهای ذیل بررسی می‌شوند. در این مدل نیز با توجه به هیستوگرام داده‌ها و نمودار P-P باقیمانده‌ها دارای توزیع نرمال با میانگین صفر و واریانس ثابت می‌باشند.



### ۳. رابطه مدل رگرسیون چندگانه

با توجه به نتایج خروجی و تحلیل انجام شده می‌توان رابطه بین متغیرها را به شکل رابطه آماری رگرسیونی ذیل بیان کرد:

$$Y = 0.33X_1 + .35X_2 + 0.43X_3 + 0.32X_4 + 0.31X_5 + \varepsilon$$

که در آن،  $X_1$  نظم بیرونی و  $X_2$  نظم‌دهی درون‌فکنی شده و  $X_3$  نظم‌دهی تشخیص داده می‌باشند. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، متغیر  $X_3$  دارای بزرگ‌ترین مقدار ضریب رگرسیونی استاندارد شده برابر با ۰,۴۳ است.

بر اساس نتایج به دست آمده در خروجی تحلیل رگرسیون با توجه به تغییرات ضریب مجذور کای-دو از مدل سوم که داری سه متغیر مستقل است، سایر مدلها که با افزایش متغیرهای دیگر همراه‌اند، افزایش و تغییر قابل ملاحظه‌ای نداشته‌اند. در واقع؛ از آنجا که نرخ افزایش ضریب تعدیل شده از سه متغیری به چهار متغیری کمتر از ۰,۱ است، می‌توان در روش رگرسیون گام‌به‌گام در این مرحله توقف داشت. بنابراین می‌توان مدل نهایی را به صورت ذیل ارائه کرد:

$$Y = 0.42X_1 + .49X_2 + 0.50X_3 + \varepsilon$$

بنابر این، سه متغیر  $X_1$  (نظم بیرونی) و  $X_2$  (نظم‌دهی درون‌فکنی شده) و  $X_3$  (نظم‌دهی تشخیص داده‌شده) در مدل حاضر دارای معیار برازش مناسبی‌اند. می‌توان نتیجه گرفت سه عامل مذکور، ابعاد خلاصه شده و کاهش یافته از مدل کلی‌اند که به خوبی قادر به توصیف متغیر انگیزش می‌باشند.

به این ترتیب، در پاسخ به سؤال اول پژوهش نظم‌دهی بیرونی، نظم‌دهی درون‌فکنی شده و نظم‌دهی تشخیص داده‌شده، مهم‌ترین تیپ‌های انگیزشی در میان دانشجویان‌اند.

### آیا میان میزان انگیزش دانشجویان دختر و پسر تفاوتی وجود دارد؟

بر اساس مدل رگرسیونی به دست آمده، انگیزش دانشجویان محاسبه و در گروههای مختلف رشته تحصیلی مقایسه می‌شوند. آزمون فرض مربوطه به زبان آماری به ترتیب ذیل است:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

سطح معناداری آماری آزمون همگنی واریانس آزمون لون نشان‌دهنده عدم رد همگنی واریانس‌هاست. بنابر این، با استفاده از آماره ولش تحلیل واریانس نتیجه می‌شود سطح معناداری به دست آمده برابر ۰,۰۰۵ است که در سطح ۰,۰۵، فرض صفر برابری میانگین گروهها رد می‌شود. بنابر این، نمی‌توان فرض یکسان



۸۰۵  $\diamond$  سمانه کشور دوست و فاطمه حاجی حیدری

بودن میزان انگیزش دانشجویان دختر و پسر را برابر دانست. پس می توان گفت میان دانشجویان دختر و پسر اختلاف وجود دارد و انگیزش دانشجویان دختر بالاتر از دانشجویان پسر است.

Test of Homogeneity of Variances  
Motivation

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.966	1	188	.087

ANOVA

Motivation

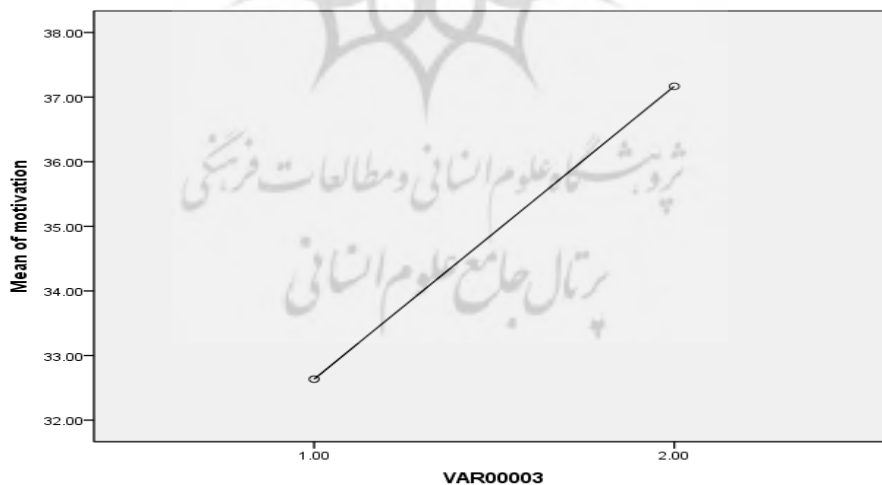
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	230.885	1	230.885	5.718	.018
Within Groups	7590.931	188	40.377		
Total	7821.816	189			

Robust Tests of Equality of Means  
Motivation

	Statistic	df1	df2	Sig.
Welch	10.820	1	14.293	.005
Brown-Forsythe	10.820	1	14.293	.005

a. Asymptotically F distributed.

Means Plots



آیا میان میزان انگیزش دانشجویان بر اساس رشته تحصیلی آنان تفاوتی وجود دارد؟

بر اساس مدل رگرسیونی به دست آمده، انگیزش دانشجویان محاسبه و در گروههای مختلف رشته تحصیلی، مقایسه می شوند. آزمون فرض مربوطه به زبان آماری به ترتیب ذیل است:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_9 = 0$$

سطح معناداری آماری آزمون همگنی واریانس آزمون لون نشان‌دهنده عدم رد همگنی واریانس‌هاست. بنا بر این، با استفاده از آماره ولش تحلیل واریانس، نتیجه می‌شود فرض صفر برابری میانگین گروه‌ها رد نمی‌شود. بنا بر این، میزان انگیزش دانشجویان رشته‌های مختلف برابر است.

Test of Homogeneity of Variances  
motivation

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.632	7	187	.129

ANOVA

Motivation

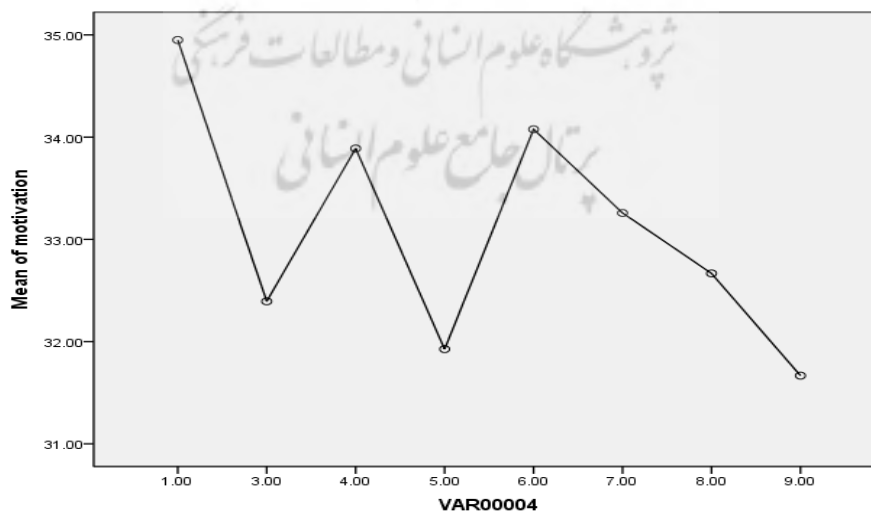
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	168.030	7	24.004	.571	.779
Within Groups	7867.119	187	42.070		
Total	8035.149	194			

Robust Tests of Equality of Means  
Motivation

	Statistica	df1	df2	Sig.
Welch	.461	7	18.306	.850
Brown-Forsythe	.638	7	78.609	.723

a. Asymptotically F distributed.

Means Plots



## د) بحث و تبیین نتایج پژوهش

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد طیف غالب دانشجویان دانشگاه تهران در درس انقلاب اسلامی دارای سه تیپ انگیزشی بیرونی شامل نظم‌دهی بیرونی، نظم‌دهی درون‌فکنی شده و نظم‌دهی تشخیص داده‌شده‌اند. هر سه نوع این انگیزشها در قالب انگیزش بیرونی و برای رسیدن به نتایج بیرونی فرد را ملزم به اقدام می‌کند.

در نظم‌دهی بیرونی که بالاترین نمره را در میان تیپ‌های انگیزشی دانشجویان دانشگاه تهران داشت، افراد به امید دریافت پاداش دست به اقدام می‌زنند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد بر اساس مدل رگرسیونی برازش داده‌شده، ضریب رگرسیونی متغیر  $X_1$  که نظم‌دهی بیرونی است،  $0/42$  می‌باشد. بنابر این، یکی از مهم‌ترین علل حضور افراد در کلاس این درس، دریافت نمره دلخواه و احتمالاً بالابردن معدل به واسطه نمره بالا در این درس است. از آنجا که این تیپ انگیزشی معمولاً در تضاد با انگیزش درونی قرار می‌گیرد، بالا بودن این نمره نشان می‌دهد متأسفانه احتمالاً اساتید این درس نتوانسته‌اند انگیزش درونی در دانشجویان ایجاد کنند و معمولاً درصد پایینی از دانشجویان صرفاً به دلیل انگیزش درونی در این درس شرکت می‌کنند.

دومین متغیر اثرگذار در تیپ‌های انگیزشی بر اساس مدل رگرسیونی نهایی پژوهش، مدل نظم‌دهی درون‌فکنی شده است که ضریب آن،  $0/49$  می‌باشد. در این نوع انگیزش، دانشجویان حضور در کلاس را نه فقط برای کسب نمره، بلکه برای جلوگیری از احساس گناه و به دست آوردن غرور و افتخار ناشی از آن پذیرفته‌اند. در اینجا شخصیت دانشجویان و میزان اعتماد به نفس آنان و شرایط حضور آنها در دانشگاه که می‌تواند از فشار ناشی از جامعه و خانواده برای شرکت در کنکور و به دست آوردن رتبه بالا و پذیرش در رشته دارای شان اجتماعی آغاز شده باشد و تا حضور آنها در کلاس و سعی و تلاش برای کسب امتیازات این درس برای رسیدن به اهداف شخصی از جمله اعتماد به نفس در برابر اطرافیان و خانواده ادامه داشته باشد. بنابر این، این تیپ انگیزشی نظم بیرونی را می‌پذیرد؛ اما آن را کاملاً درونی نمی‌کند و به همین دلیل، فشارهای بیرونی نقش اثرگذاری در بالا بردن نمره این متغیر دارد و پاداش و فشارهای درونی مؤثرتر از پاداش و انگیزه‌های بیرونی است.

سومین متغیر مدل نهایی یا برازش‌شده،  $X_3$  یا متغیر نظم‌دهی تشخیص داده‌شده است که ضریب آن  $0/50$  است. در تیپ نظم‌دهی شناسایی شده یا تشخیص داده‌شده تا حدی خودتعیین‌گری بیشتر وجود دارد. به عبارت دیگر؛ دانشجویان در این مدل صرفاً از روی انگیزه‌های بیرونی نیست که به حضور در کلاس پرداخته و سعی در مزاحه و انجام تکالیف و کارهای کلاسی دارند؛ بلکه نوعی ارزشگذاری فردی و آگاهانه نیز وجود دارد که می‌تواند برآمده از تیپ شخصیتی افراد و مواجهه آنان با مقررات و قوانین دانشگاه باشد. به عبارت دیگر؛ این متغیر اگر چه در قالب کلی انگیزه بیرونی قرار می‌گیرد، اما در حوزه

## ۸۰۸ ♦ تیپ‌های انگیزشی دانشجویان درس انقلاب اسلامی در دانشگاه تهران

ادارک، منبع آن تا حدی درونی است. بنابر این، دانشجو این درس را تا حدی با منبع درونی مهم تلقی می‌کند و رفتار و انگیزه او نشان‌دهنده پذیرش فردی این مسئولیت توسط دانشجو تلقی می‌شود.

بنابر این، هر سه تیپ ذکر شده در قالب انگیزش بیرونی و میانه طیف انگیزشی بی‌انگیزشی و انگیزش درونی‌اند. به این ترتیب و بر اساس نتایج این پژوهش، انگیزش طیف غالب دانشجویان یا به عبارتی، انگیزش متغیر اول این مدل، دریافت نمره یا ترس از تحت فشار قرار گرفته شدن است. انگیزش دانشجویان در متغیر دوم مدل؛ ممانعت از احساس گناه یا رسیدن به غرور و احساس خوشایند ناشی از موفقیت درسی است. متغیر انگیزشی سوم این مدل، گروهی از دانشجویان‌اند که با شناخت و ارزشگذاری آگاهانه و تا حدی درونی شده نسبت به درس مواجهه و برخورد دارند.

علاوه بر این، نتایج پژوهش در پاسخ به سؤال دوم و سوم نشان می‌دهد انگیزش دانشجویان دختر بالاتر از دانشجویان پسر است و همچنین در میزان انگیزش دانشجویان نسبت به درس انقلاب اسلامی در میان رشته‌های گوناگون تفاوتی وجود ندارد و انگیزش دانشجویان برابر است.

در نهایت، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد انگیزش دانشجویان دانشگاه تهران در درس انقلاب اسلامی در قالب انگیزش بیرونی است. این مسئله نشانگر وضعیت ناخوشایند انگیزشی در میان دانشجویان در این درس است که لزوماً منجر به نتایج منفی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌شود. بر اساس نتایج این پژوهش، نیاز به مداخله فوری و سیاست‌گذاری در سطوح میانی و دانشگاهی و در مرحله بعد توسط اساتید و بهبود محتوای درسی و شیوه‌های تدریس الزامی می‌نماید. بر اساس نتایج این پژوهش، درس انقلاب اسلامی در نگاه دانشجویان ایجاد انگیزه درونی نمی‌کند، بلکه اکثر دانشجویان این درس را با توجه به انگیزه‌های بیرونی مانند کسب نمره در درجه اول و به دنبال آن ممانعت از احساس گناه این درس را دنبال می‌کنند.

### پیشنهاد‌های سیاستی

درس انقلاب اسلامی یکی از دروس عمومی بسیار مهم است که وزارت علوم با اهداف مختلف، از جمله: شناخت تاریخ معاصر و اطلاع از چگونگی این پدیده مهم و منحصر به فرد و تثبیت دانشجویان در جهت اهداف و انگیزه‌های انقلاب، آن را در سرفصل دروس عمومی قرار داده است تا فاصله بین نسلی منجر به عدم شناخت اهداف انقلاب و دوری دانشجویان از این درس نشود و به صورت اجباری در سرفصل دروس کلیه دانشگاهها و رشته‌ها وجود دارد. یکی از علل اصلی ایجاد انگیزش بیرونی، اجبار و عدم امکان انتخاب است. به طور کلی در زمانهایی که قدرت انتخاب افراد کاهش می‌یابد، از انگیزه درونی آنان نیز به همین نسبت کاسته می‌شود.

#### ۸۰۹ ◊ سمانه کشور دوست و فاطمه حاجی حیدری

نظام آموزش عالی به شکل صحیحی دانشگاهها را موظف به ارائه هر سه درس قانون اساسی، اندیشه‌های سیاسی حضرت امام و انقلاب اسلامی در هر ترم کرده است. با این وجود، دانشگاهها صرفاً به ارائه یکی از این دروس و اغلب انقلاب اسلامی می‌پردازند. به این ترتیب یکی از راهکارهای سیاستی در این حوزه می‌تواند ارائه این سه درس در کلیه ترم‌ها باشد؛ به گونه‌ای که دانشجویان قدرت انتخاب بیشتری داشته باشند. با بالا رفتن قدرت انتخاب، حرکت در طیف انگیزشی نیز از بیرونی به درونی محتمل‌تر است. این موضوع باعث می‌شود جو دانشگاه نیز با ارائه دروسی مانند اندیشه امام خمینی در کنار دیگر دروس به معنویت بیشتری گرایش پیدا کند. هر چه جو ارتباطی و معنوی دانشگاه باشد، انگیزش نیز در دانشجویان بالاتر می‌رود. (نوروزی و همکاران، ۱۳۹۴)

همچنین، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد اولویت اول اساتید درس انقلاب اسلامی در مواجهه با دانشجویان این درس باید تلاش برای ایجاد انگیزه باشد. شیوه و مهارت استاد نقش مؤثری در انگیزش بیشتر دانشجویان دارد (صالحی و همکاران، ۱۳۸۹). معمولاً مهم‌ترین روشی که برای مواجهه با طیف افراد و دانشجویان دارای انگیزش بیرونی پیشنهاد می‌شود، ارائه فرصتهای گوناگون برای انتخاب است. افراد در برخورد با فرصتهای چندگانه برای انتخاب، تصور وجود اجبار در آنان کاهش می‌یابد. به همین منظور، اساتید این درس می‌توانند نمره واحد درسی انقلاب را تقسیم کنند و دانشجویان را در معرض انتخاب قرار دهند. برای مثال، اساتید می‌توانند امکان کسب نمره را از طریق کار کلاسی، کنفرانس درسی، ارائه مقاله با انتخاب موضوعات گوناگون برای دانشجویان ایجاد کنند تا به این ترتیب، انگیزش دانشجویان در این درس بالاتر رود.

### منابع

- ابطحی، سید حسین و محسن ترابیان (۱۳۸۹). «بررسی تحقق اهداف آموزش عالی بر اساس سند چشم‌انداز بیست ساله کشور با روش فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی». پژوهش در نظام‌های آموزشی، ش ۸، ۶۰-۳۱.
- بدری گرگی، رحیم؛ صمد مرادی و حامد حسین‌پور (۱۳۹۰). «تیپ‌های انگیزش یادگیری دانشجویان دانشگاه تبریز: مقایسه عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان». پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، سال ششم، ش ۲۱: ۴۲-۱۹.
- پیری، موسی و منیره نیک‌بیران (۱۳۹۲). «تبیین ابعاد برنامه‌داری پنهان در دروس معارف اسلامی مقطع کارشناسی نظام آموزش عالی». پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، دوره هفدهم، ش ۳۱: ۸۶-۷۱.
- حجازی، الهه؛ مهسا صالح نجفی و جواد امانی (۱۳۹۳). «نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و رضایت از زندگی». روان‌شناسی معاصر، دوره نهم، ش ۲: ۸۸-۷۷.
- حجازی، الهه و زهرا نقش (۱۳۸۷). «الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودتنظیمی در درس ریاضی». تازه‌های علوم شناختی، ش ۴۰: ۲۷.
- سیف، علی‌اکبر و جواد مصرآبادی (۱۳۸۲). «مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری بر یادداری، درک مطلب و سرعت خواندن». تعلیم و تربیت، ش ۷۴: ۵۴-۳۷.
- شفیعی فر، محمد (۱۳۹۱). انقلاب اسلامی، ماهیت، زمینه‌ها و پیامدها. قم: نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاهها، دفتر نشر معارف.
- صالحی، محمد؛ محمد حاجی‌زاده، علی فلاح و سیده حمیده سلیم بهرامی (۱۳۸۹). «بررسی عوامل مؤثر بر کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه‌های آزاد اسلامی مازندران». علوم اجتماعی، ش ۹: ۸۶-۷۳.
- صدوقی، مجید و حلیمه صراف (۱۳۹۴). «رابطه انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی». اولین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روان‌شناسی جامعه‌شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران. [http://www.civilica.com/Paper-EPCONF01-EPCONF01\\_330.html](http://www.civilica.com/Paper-EPCONF01-EPCONF01_330.html)
- عارفی، محبوبه؛ محمد قهرمانی و مرتضی رضایی‌زاده (۱۳۸۸). «ضرورت و راهکارهای بهبود برنامه‌داری دروس عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی». مطالعات برنامه‌داری، سال سوم، ش ۱۰: ۱۲۹-۹۴.

- کاوه، محمدحسین (بی تا). **انگیزش و یادگیری**. [بی جا]: [بی نا].
- مصرآبادی، جواد؛ زینب احمدی و الهام عرفانی آداب، (۱۳۸۹). «**خوشه‌های انگیزشی دانشجویان - معلمان دانشگاه تربیت معلم آذربایجان در دروس عمومی تربیتی و اختصاصی**». *برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی*، ش ۵۸: ۷۲-۵۷.
- نوروزی، رضاعلی؛ کمال نصرتی هشی، مصطفی حاتمی و زهره متقی (۱۳۹۴). «**بررسی رابطه بین جو دانشگاه با انگیزش تحصیلی دانشجویان (ارتباطی، مشارکتی، دانشجو محور، معنوی) (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه اصفهان)**». *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، سال پنجم، ش ۱: ۱۰۰-۷۷.
- واحدی، شهرام؛ خلیل اسماعیل پور، وحید زمانزاده و افسانه عطایی زاده (۱۳۹۱). «**نیمرخ‌های انگیزشی تحصیلی دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی: رویکرد فردمحور**». *اقت پرستاری*، ش ۱: ۴۶.
- یوسفی، علیرضا؛ غلامرضا قاسمی و سمانه فیروزنیا (۱۳۸۸). «**ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان**». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، دوره نهم، ش ۱: ۸۵-۷۹.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (1985). "The General Causality Orientation Scale: Self-Determination in Personality". *Journal of Research in Personality*, 19: 109-134.
- Goudas, M.; S.G.H. Biddle & K.R. Fox (1994). "Perceived Locus of Causality, Goal, Orientations, and Perceived Competence in School Physical Education Classes". *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 64: 453-463.
- Uma, Prasad; K. Rajani & Prasad Usha (2015). "Student's perception about integrated teaching in an undergraduate medical curriculum". *Indian Journal of Basic and Applied Medical Research*, Vol. 4, Issue 2: 47-52.
- Ratelle, F.; F. Guay, Larose J. Vallerand & C. Senecal (2007). "Autonomous, Controlled, and A motivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99: 734-746.
- Ryan, R.M. & E.L. Deci (2000). "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being". *American Psychologist*, January, Vol. 55, No. 1: 68-78.
- Ryan, R.M. & C. Niemic (2009). "Self-determination theory in schools of Education, can an empirically supported framework also

**be critical and liberating?”**. *Theory and Research in Education*, Vol. 7(2): 263-272.

- Ryan, R.M. & J.P. Connell (1989). **“Perceived Locus of Causality and Internalisation: Examining Reasons for Acting in Two Domains”**. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57: 749-761.
- Vallerand, R.J.; M.S. Fortier & F. Guay (1997). **“Self-determination and Persistence in a Real-life Setting: toward A Motivational Model of High School Dropout”**. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 72: 1161-1176.
- Abtahi, Seyed Hossein & Mohsen Torabian (2010). **“Study of the realization of higher education goals based on the 20-year vision document of the country by the method of hierarchical analysis process”**. *Research in educational systems*, No. 8: 31-60.
- Arefi, Mahboubeh; Mohammad Ghahremani & Morteza Rezaeizadeh (2009). **“Necessity and Strategies for Improving the Curriculum of General Undergraduate Courses from the Perspective of Students and Faculty Members of Shahid Beheshti University”**. *Curriculum Studies Quarterly*, Third Year, No. 10: 94-129.
- Badri Gorgi, Rahim; Samad Moradi & Hamed Hosseinpour (2011). **“Types of learning motivation of Tabriz University students: comparison of students' cognitive, emotional and social performance”**. *Quarterly Journal of New Psychological Research*, Year 6, No. 21: 19-42.
- Hejazi, Elaheh & Zahra Naghsh (2008). **“Structural model of the relationship between perception of class structure, achievement goals, self-efficacy and self-regulation in mathematics”**. *Quarterly Journal of Cognitive Sciences*, No. 40: 27.
- Hejazi, Elaheh; Mahsa Saleh Najafi & Javad Amani (2014). **“The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs and life satisfaction”**. *Contemporary Psychology*, Vol. 9, No. 2: 77-88.
- Kaveh, Mohammad Hossein (No Date). **Motivation and learning**. Bija: Bita.
- Mesrabadi, Javad; Zeinab Ahmadi & Elham Erfani Adab (2010). **“Student-Teacher Motivational Clusters of Azerbaijan**



**Teacher Training University in General Educational and Specialized Courses**". *Quarterly Journal of Curriculum Planning in Higher Education*, No. 58: 57-72.

- Nowruzi, Reza Ali; Kamal Nosrati Hashi, Mostafa Hatami & Zohreh Mottaghi (2015). "**Study of the relationship between university atmosphere and students' academic motivation (communication, participatory, student-centered, spiritual) (Case study: Isfahan University students)**". *Culture in Islamic University*, Fifth Year, No. A: 77-100.
- Piri, Musa & Monira Nik Piran (2013). "**Explaining the dimensions of the hidden curriculum in Islamic education courses at the undergraduate level of the higher education system**". *Quarterly Journal of Academic Book Research and Writing*, Article 5, Vol. 17, No. 31: 71-86.
- Sadoughi, Majid & Halimeh Sarraf (2015). "**Relationship between academic motivation and self-regulated learning strategies with academic achievement of high school students**". *The first national scientific research congress on the development and promotion of educational sciences and psychology, sociology and social cultural sciences in Iran*. [http://www.civilica.com/Paper-EPCONF01-EPCONF01\\_330.html](http://www.civilica.com/Paper-EPCONF01-EPCONF01_330.html)
- Salehi, Mohammad; Mohammad Hajizadeh, Ali Fallah & Seyedeh Hamideh Salim Bahrami (2010). "**Study of effective factors on reducing the academic motivation of male and female students of Islamic Azad universities of Mazandaran**". *Social Sciences*, 9: 73-86.
- Seif, Ali Akbar & Javad Mesrabadi (200). "**Comparison of the effectiveness of teaching learning strategies on memorization, comprehension and reading speed**". *Quarterly Journal of Education*, No. 74: 37-54.
- Shafieifar, Mohammad (2012). **Islamic Revolution, Nature, Backgrounds and Consequences**. Qom: Representation of the Supreme Leader in Universities, Maaref Publishing Office.
- Yousefi, Alireza; Gholamreza Ghasemi & Samaneh Firooznia (2009). "**The Relationship between Academic Motivation and Academic Achievement of Medical Students of Isfahan**

**University of Medical Sciences**". *Iranian Journal of Medical Education*, Vol. 9, Issue 1: 79-85.

- Vahedi, Shahram; Khalil Esmailpour, Vahid Zamanzadeh & Afsaneh Ataeizadeh (2012). "Nursing students' academic motivational profiles and its relationship with academic achievement: a person-centered approach". *Nursing Horizon Quarterly*, Vol. 1: 46.

