



Comparing self-regulation in different motivational profiles in university students: a person centered analysis

Mohammad Setayeshiazhari¹, Afshin cheraghnoorani² & Hasan Mirzahosseini³

1. Psychology Department, Psychology & Education Faculty, University of Kharazmi, Tehran, Iran. setayeshi_m@yahoo.com

2. Educational department, University of Tabriz, Tabriz, Iran

3. Department of psychology, Qom branch, Islamic Azad University, Qom, Iran

Received: 2018/12/09

Accepted: 2019/02/02

Keywords:

Academic Motivation, Self-regulation, Motivational Profile, Cluster Analysis

© 2018 Baqiatallah
University of Medical
Sciences

Abstract

Introduction: Different variables such as motivation, self-esteem, and learning methods can affect the learner during learning activity. Therefore, educational research has shown that motivation is one of the essential factors for the improvement of student performances. Using a person-oriented approach, the present study aimed to determine the motivational profiles (clusters) of nursing students and to compare their self-regulation considering these profiles.

Methods: This study was conducted with a comparative-descriptive method. The participants were 141 students in medical science university, at academic year (2016-2017) who completed the AMS (Academic Motivation Scale) and Self-regulation. The methods of hierarchy cluster analysis, ANOVA, were used for data analysis using SPSS software.

Results: Cluster analysis revealed three motivational profiles for the students: 38/7% of the subjects were placed in the low quantity motivation group, 38/2% were placed in the moderate quantity motivation group, the high quantity motivation group (25). The self-regulation of low quantity motivation group was lower than the other clusters.

Conclusion: The findings of this study will help those involved in the field of education make effective attempts by planning helpful educational program, so promote the students' learning motivations, particularly the senior ones during the academic years.

مقایسه خودنظم‌دهی در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی دانشجویان علوم پزشکی: تحلیل فرد - محور

محمد ستایشی اظهري^۱، افشین چراغ نورانی^۲ و دکتر حسن میرزاحسینی^۳

۱. گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. نویسنده مسئول: setayeshi_m@yahoo.com

۲. گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

۳. گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۰۷

کلیدواژه‌ها:

انگیزش تحصیلی، خودنظم‌دهی، نیمرخ انگیزشی، تحلیل خوشه‌ای.

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج) محفوظ است.

زمینه و اهداف: در جریان یادگیری، متغیرهای زیادی مثل انگیزش، عزت‌نفس و سبک‌های یادگیری می‌توانند بر یادگیری تاثیر بگذارند. در این میان، شواهد پژوهشی نشان داده که انگیزش یکی از عوامل مهم در بهبود عملکرد دانشجویان است. پژوهش حاضر با هدف تعیین نیمرخ انگیزش دانشجویان با استفاده از رویکرد فرد-محور و مقایسه خودنظم‌دهی با توجه به این نیمرخ‌ها انجام گرفته است.

روش بررسی: این پژوهش یک مطالعه توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. نمونه آماری پژوهش حاضر دانشجویان علوم پزشکی ارومیه بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS از روش تحلیل خوشه‌ای، تحلیل واریانس یک راهه بهره‌گرفته شد.

یافته‌ها: براساس نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ای، سه خوشه انگیزشی برای دانشجویان به دست آمد: ۳۸/۲ در خوشه کمیت پایین، ۳۸/۷ درصد در خوشه کمیت متوسط، ۲۵ درصد در خوشه کمیت بالا قرار گرفتند. نتایج تحلیل واریانس یک راهه نشان داد که خوشه کمیت پایین نسبت به خوشه‌های کمیت متوسط و بالا خودنظم‌دهی سطح پایین تری دارند ($p > 0.01$).

نتیجه‌گیری: یافته‌های به دست آمده می‌تواند به مسئولین حوزه آموزش کمک نماید تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقا و یا حفظ انگیزش دانشجویان به ویژه دانشجویان سال آخر، در طول سال‌های تحصیلی اقدامات موثری را انجام دهند.

مقدمه

احساسات می‌شود که می‌تواند سبب ایجاد انگیزه و یا عدم انگیزه در دانشجویان گردد که این امر نیز به نوبه خود می‌تواند منجر به پیشرفت تحصیلی و انجام بهتر کار گردد [۴]. در واقع، مهمترین عنصر یادگیری انگیزش است. به عبارتی انگیزش، قلب یادگیری است و از طرفی یادگیری هدف آموزش است. انگیزش انرژی جنبش انسان و علت آغاز کننده، راهنما و نگه دارنده رفتار تا زمان دست یابی به هدف مطلوب است [۵]. کلمه انگیزش حدوداً از سال ۱۹۳۰ در روانشناسی طرح شده است و با رفتار انسان در ارتباط

در فرآیند یادگیری، عوامل زیادی مثل جهت‌گیری انگیزشی، خودپنداره تحصیلی و سبک‌های یادگیری دخیل هستند که می‌توانند بر یادگیری تاثیر داشته باشند یا اینکه یادگیری را با مشکلاتی مواجه سازند [۱-۲] که در بین این عوامل انگیزش در آموزش و یادگیری غیرقابل انکار بوده و در چند دهه اخیر علائق پژوهشی زیادی را به خود جلب کرده است [۳]. پاسخ به سوال‌هایی مثل "دلیل انجام این کار چیست؟ آیا قادر به انجام کار هستم؟ آیا باید این کار را با همکلاسی‌هایم انجام دهم؟" موجب ایجاد حالات متنوعی از

انگیزشی اشاره به حالتی دارد که فرد فاقد قصد و نیت برای انجام عملی می‌باشد. حاصل بی‌انگیزشی، عدم ارزش‌گذاری به فعالیت است [۱۴]. خودنظم‌دهی سازه‌ای است که از سال ۱۹۶۷ از سوی Bandura مطرح شد. مطالعه اولیه در این زمینه، مبتنی بر خودنظم‌دهی به معنای عام کلمه بود که زمینه‌های گوناگون فردی-خانوادگی و اجتماعی را مورد توجه قرار می‌داد. نظریه خودنظم‌دهی یادگیری را برای اولین بار در سال ۱۹۹۰ مطرح گردید. خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به عنوان باورهای انگیزشی در نظر گرفتند و راهبردهای شناختی، فراشناختی و تلاش و تدبیر دانشجویان را تحت عنوان خودنظم‌دهی یادگیری معرفی کردند. در تعریف و تبیین خودنظم‌دهی یادگیری، اختلاف نظرهای زیادی وجود دارد. براساس یکی از رایج‌ترین تعاریف، خودنظم‌دهی یادگیری شامل راهبردهای تنظیم فرآیندهای شناختی و یا راهبردهای مدیریتی است که یادگیرندگان برای مهار فرآیند یادگیری شان به کار می‌گیرند. طبق نظر خودنظم‌دهی، فرایندهای فراشناختی و تلاش و تدبیر دانشجویان، خود تنظیمی را تشکیل می‌دهد. منظور از خودتنظیمی این است که دانشجویان مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود دارند و تمایل دارند یاد بگیرند، کل فرآیند یادگیری را ارزیابی کنند و به آن بیندیشند. خودنظم‌دهی یادگیری شامل راهبردهایی است که دانشجویان به کار می‌برند تا شناخت‌هایشان را تنظیم کنند. راهبردهای یادگیری، فنون یا روش‌هایی هستند که یادگیرندگان برای اکتساب اطلاعات از آنها استفاده می‌کنند. نظریه پردازان، طبقه‌بندی‌های مختلفی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ارائه کرده‌اند؛ اما به طور کلی در بیشتر این طبقه‌بندی‌ها، راهبردهای خودتنظیمی یادگیری به دو دسته طبقه‌بندی شده‌اند که این راهبردها عبارتند از؛ راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی [۲۵].

Ratell, Guay, Vallerland, Senecal [۲۰] ضمن پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دارای سه خوشه‌ی انگیزشی هستند که عبارتند از؛ خوشه اول: انگیزش کنترل‌شده بالا و بی‌انگیزشی و خودمختاری پایین، خوشه دوم: انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری بالا و بی‌انگیزشی پایین و خوشه سوم: سطوح متوسط انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری و بی‌انگیزشی پایین. نتیجه دیگر این پژوهش نشان

است [۶] و در حیطه آموزش به صورت آمادگی بر فرآیند یادگیری تاثیر می‌گذارد [۷].

یکی از دیدگاه‌های چندمفهومی که انگیزش تحصیلی را تبیین می‌کند نظریه خودتعیین‌گری است [۸]؛ این نظریه توسط Deci, Ryan مطرح شده و دیدگاه چند بعدی نسبت به انگیزش داشته و بین کمیت، مقدار و شدت انگیزش با کیفیت و انواع آن تفاوت قائل است. بدین معنی که عوامل درونی و بیرونی را دخیل دانسته و بین انواع حالات انگیزش بر اساس دلایل و اهداف، تفاوت قائل شده است [۹ و ۱۰].

پژوهش‌ها در زمینه نظریه خودتعیین‌گری نشان داده که جهت‌گیری‌های انگیزشی افراد اثر عمده‌ای بر فعالیت‌های تحصیلی دارد، یعنی جهت‌گیری انگیزشی فرد، تعیین‌کننده فعالیت و نتایج آن فعالیت می‌باشد [۱۱]. از این نظریه به عنوان یک نظریه کلان در حیطه انگیزش یاد می‌شود، این نظریه مسائل اساسی همچون رشد فردی، خودتنظیمی، نیازهای روانی، اهداف زندگی و آرمان‌ها، نشاط و انرژی، روابط فرهنگ با انگیزش و تاثیر محیط اجتماعی بر انگیزش را بررسی می‌کند. در ضمن، این نظریه به طور گسترده‌ای در حوزه‌های مختلف کاربرد دارد [۱۲]. برحسب نظریه خودتعیین‌گری، انواع متنوعی از انگیزش را می‌توان در طول یک طیف نشان داد؛ در یک طرف آن، انگیزش درونی است که خودمختاری کامل را نشان می‌دهد، در وسط پیوستار انگیزش بیرونی قرار دارد و در طرف دیگر طیف بی‌انگیزشی قرار دارد [۱۳]. انگیزش درونی به انجام یک فعالیت به خاطر رضایت درونی و نه به خاطر پیامدهای آن اطلاق می‌شود. افرادی که انگیزش درونی دارند کارها را به خاطر لذت درونی که از آن کار می‌برند انجام می‌دهند، نه به خاطر نتایج بیرونی همانند پاداش و تنبیه [۱۱]. شاید هیچ پدیده‌ای همانند انگیزش درونی نتواند توانایی‌های مثبت درونی طبیعت بشری را منعکس کند. انگیزش تمایل ذاتی بشر برای جستجو چالش‌ها، رشد و به کارگیری استعدادها، کاوش و یادگیری می‌باشد [۱۴]. این انگیزش، علی‌رغم این که یک سازه بسیار مهمی است و منعکس‌کننده گرایش طبیعی انسان به یادگیری است، اما تنها نوع انگیزش نیست [۹ و ۱۵]. در مقابل انگیزش بیرونی، اشاره به فعالیتی دارد که منظور دستیابی به برخی پیامدهای مهم انجام می‌شود. [۱۱] بی

در پژوهشی با عنوان "انگیزش پیشرفت و بهزیستی روان‌شناختی: تحلیل مبتنی بر شخص" نشان داده شد که دانش‌آموزان دارای دو نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود و نیمرخ گرایش اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران هستند که نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود از لحاظ سلامت روانی در سطح مطلوب‌تری نسبت به نیمرخ گرایش‌های اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران بودند [۲۱]. Vahedi, Esmalipor, zamanizade & Ataee [۲۳] سه نیمرخ انگیزشی شامل خوشه کمیت پایین (انگیزش درونی و بیرونی و بی انگیزشی بالا) خوشه کمیت متوسط (سطوح متوسط در سه بعد انگیزشی) و خوشه کمیت بالا (انگیزش درونی و بیرونی بالا و بی انگیزشی پایین) را به دست آوردند. نتایج نشان داد که خوشه کمیت پایین، سطح پیشرفت تحصیلی پایین‌تری نسبت به دو خوشه دیگر دارند. aniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall, & Pekrun [۲۲] چهار خوشه عملکردگرا-تبحرگرا، عملکردگرای بالا، تبحرگرای بالا و عملکردگرا-تبحرگرای پایین را شناسایی کردند. خوشه تبحرگرا-عملکردگرای پایین، عملکرد انطباقی ضعیف‌تری را در متغیرهای گوناگون مانند کسب لذت، ملامت، اضطراب ادراک موفقیت و نمرات درسی داشتند، همچنین سه خوشه دیگر از نقطه نظر این متغیرها عملکرد برابری داشتند.

با مروری بر ادبیات پژوهش در مورد سازه‌های خودنظم‌دهی و نیمرخ‌های انگیزشی نشان می‌دهد که انواع متفاوتی از انگیزش وجود دارد که می‌تواند در افراد وجود داشته باشد. اما از آنجا که تا به حال پژوهشی به بررسی ترکیبی انواع انگیزش‌ها نپرداخته است و غالب پژوهش‌ها از نوع رابطه‌ای ساده و یا آزمایشی است و مطالعه نمیرخ‌ها می‌تواند سازوکارهای تاثیرگذاری متغیرهای انگیزش بر خودنظم‌دهی را آشکار سازد و مضامین مهمی درباره آگاهی از سازوکارهای تاثیرگذاری به وجود می‌آورد. به لحاظ نظری یافته پژوهش حاضر به بسط و تعدیل دیدگاه‌های نظری و تجربی متغیرهای انگیزش و خودنظم‌دهی کمک خواهد کرد و به لحاظ اهمیت کاربردی این یافته‌ها به متخصصان و مشاوران کاربرد فراوانی خواهد داشت. بنابراین، پژوهش حاضر، ابتدا، با استفاده از تحلیل خوشه‌ای به تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان خواهد پرداخت و سپس مقایسه خودنظم‌دهی در انواع خوشه‌های انگیزشی است.

داد که خوشه دوم یعنی انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری بالا و بی انگیزشی پایین دارای فعالیت تحصیلی بهتری نسبت به دو خوشه یادشده هستند، پژوهشی دیگر که می‌توان آن را همسو با پژوهش یادشده دانست پژوهش Badri. Mahdavi & Zarabi [۱۷] است، در تحقیق خود با عنوان "نیمرخ‌های انگیزشی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص" نشان دادند که دانش‌آموزان دارای چهار خوشه اهداف پیشرفت پایین، جهت‌گیری تبحرگرایز-عملکردگرا، جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و جهت‌گیری تبحرگرا-عملکردگرا هستند. خوشه انگیزش چندگانه و گروه تبحرگرا-عملکردگرا دارای کمترین فرسودگی تحصیلی هستند. بدری، آرین پور و فرید [۱۹] ضمن پژوهشی ۴ خوشه هدف‌گرایی پیشرفت پایین، خوشه تبحرگرا و عملکردگرا، خوشه اهداف چندگانه و خوشه تبحرگرایز شناسایی کردند که دانش‌آموزان خوشه اهداف چندگانه، نسبت به سه خوشه دیگر تمایل بیشتری به محیط کلاس درس مبتنی بر یادگیری و انجام دادن فعالیت‌های یادگیری به طور انفرادی دارند. همان‌طور که دیده شد بین دو پژوهش مذکور تناقض وجود دارد با اینکه در هر دو پژوهش ابزار یکسانی برای اندازه‌گیری جهت‌گیری انگیزشی به کار برده‌اند و سه خوشه از چهار خوشه این دو پژوهش همسو هستند اما پژوهش Badri. Mahdavi & Zarabi [۱۷] خوشه تبحرگرایز-عملکردگرا را شناسایی کردند اما پژوهش Badri, Aryanpor & Farid [۱۹] خوشه تبحرگرایز را شناسایی کردند که این دو خوشه در دو پژوهش با همدیگر همخوانی ندارند. در تحقیقی که بر روی افراد ناشنوا صورت گرفت نشان داد که افراد ناشنوا در خوشه اهداف چندگانه نسبت به خوشه بدون هدف و خوشه تبحر‌گرایی و عملکردگرایی متوسط از لحاظ توانایی فراشناختی تفاوت معناداری دارند [۱۸]. Badri, Moradi, Hosseinipor [۱۸] ضمن پژوهشی نشان دادند که دانشجویان دارای چهار خوشه انگیزشی هستند که شامل خوشه جهت‌گیری انگیزش درونی، خوشه جهت‌گیری‌های درونی و درون‌فکنی شده، خوشه جهت‌گیری انگیزشی چندگانه بالا و خوشه جهت‌گیری بی‌انگیزشی است. نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان خوشه انگیزش چندگانه از لحاظ شناختی و عاطفی و اجتماعی نسبت به سه خوشه دیگر، عملکرد سازگارانه‌تری دارند.

روش‌ها

این پژوهش یک مطالعه توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه ارومیه بود. این دانشجویان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند که به شیوه نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند. با توجه به حجم نمونه تقریباً ۱۷۰۰ نفری و بر اساس جدول مورگان (Morgan) ۱۴۸ دانشجو انتخاب شد. روش اجرای پژوهش به این صورت بود، بعد از اینکه دانشجویان انتخاب شدند، هر دو پرسشنامه خودنظم دهی بوفارد (۱۹۹۵) و انگیزش تحصیلی والرلند (۱۹۹۲) قبل یا بعد از کلاس به‌طور همزمان در اختیار دانشجویان قرار گرفت. قبل از اجرای پژوهش، به دانشجویان گفته شد که انتخاب آن‌ها کاملاً تصادفی بوده و برای انجام پژوهش دانشگاهی انتخاب شده‌اند و لذا نیاز به ذکر نام خود در پرسشنامه‌ها ندارند. سپس، برای اینکه شرایط مطلوب اجرای پرسشنامه‌ها فراهم آید، از آنها خواسته شد سوالات را به دقت بخوانند و با توجه به افکار، احساسات و رفتار خود به آنها پاسخ دهند و در صورت امکان هیچ سوالی را بی جواب نگذارند. همچنین، در ابتدای پرسشنامه متنی در خصوص محرمانه ماندن اطلاعات، رازداری و آزادی شرکت پژوهش نوشته شده بود. از شرکت‌کنندگان خواسته شد که آن را بخوانند و بدین شکل رضایت کتبی و شفاهی دریافت شد.

در این پژوهش جهت بررسی جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسشنامه زیر استفاده شد:

مقیاس خودنظم دهی بوفارد (۱۹۹۵): این پرسشنامه را بوفارد در سال ۱۹۹۵ به منظور اندازه‌گیری میزان آزمودنی‌ها از راهبردهای خودتنظیمی ساخته است. این مقیاس ۱۴ گویه دارد که آزمون شوندگان میزان موافقت خود را بر روی یک لیکرت ۵ درجه‌ای به صورت خودگواشی از ۱: "کاملاً مخالفم" تا ۵: "کاملاً موافقم" مشخص می‌کنند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۸ محاسبه گردید.

مقیاس انگیزش تحصیلی والرلند (۱۹۹۲): این مقیاس بر اساس نظریه خودتعیینی توسط والرلند پلتیر و بلیس برینی، سنکان والرلند در سال ۱۹۹۲ طراحی شده که شامل ۲۸ سوال هفت گزینه‌ای است، که آزمون شوندگان به صورت خودگزارش دهی به آن پاسخ می‌دهند، همچنین شامل ۷ خرده مقیاس شامل انگیزش درونی دانش،

انگیزش درونی موفقیت، انگیزش درونی تحریک، تنظیم برونی، تنظیم درون فکن و تنظیم همانندسازی است. در پژوهشی ضریب پایایی آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های شامل انگیزش درونی دانش، انگیزش درونی موفقیت، انگیزش درونی تحریک، تنظیم برونی، تنظیم درون فکن و بی‌انگیزشی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۳، ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۷۶، ۰/۸۳ به دست آمد [۲۴]. انگیزش درونی دانش شامل گویه‌های (۲،۹،۱۶،۲۳)، انگیزش درونی موفقیت (۶،۱۳،۲۰،۲۷)، انگیزش درونی تحریک (۴،۱۱،۱۸،۲۵)، تنظیم برونی (۳،۱۰،۱۷،۲۴)، تنظیم درون فکن (۷،۱۴،۲۱،۲۸)، تنظیم درون فکن (۱،۸،۱۵،۲۲)، بی‌انگیزشی (۵،۱۲،۱۹،۲۶) است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای انگیزش درونی دانش، انگیزش درونی موفقیت، انگیزش درونی تحریک، تنظیم برونی، تنظیم درون فکن، تنظیم برونی فکن و بی‌انگیزشی به ترتیب برابر با ۰/۷، ۰/۷۳، ۰/۸۳، ۰/۸، ۰/۶۸ و ۰/۸۱ محاسبه گردید.

در این پژوهش به منظور تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان از روش تحلیل خوشه‌ای بهره گرفته شد، همچنین به منظور مقایسه خوشه‌های حاصل از تحلیل خوشه‌ای از نقطه‌نظر خودنظم‌دهی از روش تحلیل واریانس (ANOVA) و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. تمامی اطلاعات حاصل از پرسشنامه‌ها تحت نرم افزار SPSS نسخه ۲۱ تحلیل شدند.

یافته‌ها

برای ارئه تصویری روشن‌تر از یافته‌های پژوهش ابتدا به بررسی شاخص‌های آمار توصیفی پرداخته شد که نتایج آن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی

متغیر	میانگین	انحراف معیار
خودنظم دهی	۵۳/۱۵	۶/۷۵
انگیزش درونی دانش	۲۴/۷۳	۴/۴۶
انگیزش درونی موفقیت	۲۱/۶۵	۵/۱۱
انگیزش درونی تحریک	۱۸/۰۹	۴/۶۵
تنظیم برونی	۲۰/۳۴	۲/۸۷
تنظیم درون فکن	۲۱/۸۴	۵/۵۳
تنظیم همانند سازی	۲۴/۶۴	۴/۲۵
بی انگیزشی	۱۲/۸۶	۴/۲۶

برای تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان از تحلیل خوشه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۲: نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان

نیمرخ‌ها	انواع انگیزش	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درصد	برچسب (عنوان) نیمرخ
نیمرخ یک	انگیزش درونی دانش	۲۳/۹۶	۴/۵۶	۵۶	۳۷/۸	کمیت بالا
	انگیزش درونی موفقیت	۱۷/۲۵	۴/۵۵			
	انگیزش درونی تحریک	۱۵/۹۲	۴/۸۱			
	تنظیم برونی	۱۹/۳۶	۳/۵۷			
	تنظیم درون فکن	۱۷/۱۴	۵/۶			
	تنظیم همانند سازی	۲۲/۰۶	۵/۱۴			
	بی انگیزشی	۱۱/۰۷	۲/۷۶			
	انگیزش درونی دانش	۲۷/۲۴	۱/۳۹	۵۵	۳۷/۲	کمیت متوسط
	انگیزش درونی موفقیت	۲۵/۳۱	۳/۰۱			
	انگیزش درونی تحریک	۲۱/۲۶	۲/۶۴			
	تنظیم برونی	۲۱/۵۱	۱/۳۲			
نیمرخ دو	تنظیم درون فکن	۲۵/۶۳	۲/۴۵			
	تنظیم همانند سازی	۲۶/۲۳	۲/۲۷			
	بی انگیزشی	۱۱/۴۵	۳/۱۱			
	انگیزش درونی دانش	۲۲/۱۷	۵/۴۱			
	انگیزش درونی موفقیت	۲۲/۸۸	۳/۰۷			
	انگیزش درونی تحریک	۱۶/۶۸	۴/۲۳			
نیمرخ سه	تنظیم برونی	۲۰/۱۰	۲/۷۹	۳۷	۲۵	کمیت بالا
	تنظیم درون فکن	۲۳/۳۳	۳/۰۳			
	تنظیم همانند سازی	۲۵/۴۷	۳/۲۸			
	بی انگیزشی	۱۷/۶۷	۴/۰۳			

انگیزش درونی و بیرونی بالا نسبت به خوشه‌های دیگر بودند، لذا نیمرخ ((کمیت بالا)) نامیده شد.

در این پژوهش به منظور مقایسه نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان از نقطه نظر خودنظم‌دهی از آزمون آنوا و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

بر اساس جدول نیمرخ ۱ مشخص کننده ی دانشجویانی با انگیزش درونی و بیرونی پایین نسبت به نیمرخ‌های دیگر بود. این خوشه ((کمیت پایین)) نامگذاری شد. نیمرخ ۲ شامل دانشجویانی بود که انگیزش درونی و بیرونی بالاتری نسبت به نیمرخ ۱ داشتند، بنابراین با عنوان ((کمیت متوسط)) نامگذاری شد. نیمرخ ۳، دارای

جدول ۳: نتایج آزمون آنوا

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار f	P
نیمرخ‌ها	۵۵۷/۸۱	۲	۲۷۸/۹	۶/۵۷	۰/۰۰۲
خطا	۶۱۴۷/۶۷	۱۴۵	۴۲/۳۹		
کل	۴۲۴۸۱۲/۴۲	۱۴۸			

پایین هستند و بین خوشه کمیت بالا و کمیت متوسط از نظر آماری تفاوت معناداری وجود نداشت. در حالی که انتظار می رفت که بین خوشه کمیت بالا و کمیت متوسط از نظر خودنظم دهی تفاوت معناداری یافت شود. با توجه به افت تحصیلی در خوشه کمیت پایین و وجود تفاوت آماری با خوشه های دیگر، می توان به اهمیت و نقش انگیزش در خودنظم دهی پی برد. در این پژوهش براساس ویژگیهای انگیزشی دانشجویان و داشتن انگیزش درونی و بیرونی یکسان، امکان بررسی بعد کیفی انگیزش دانشجویان و نقش کیفیت انگیزش در پیشرفت تحصیلی وجود نداشت. براساس نظریه خود-تعیینی، کیفیت انگیزش بسیار مهمتر از نوع کمی آن بوده و در نتایجی همچون عملکرد مؤثر و خلاقیت تأثیرگذار است. در کیفیت خوب انگیزشی، فرد دارای انگیزش درونی و خودمختار بالا بوده و به کار خود ارزش قائل است و آنرا به خاطر لذت حاصل از آن انجام میدهد و عوامل بیرونی بر عملکرد او تأثیر نگذاشته و او را کنترل نمیکنند. با اینوجود، در پژوهش حاضر هیچکدام از دانشجویان در بعد کیفی انگیزش قرار نگرفتند. این مسأله یک هشدار به حساب آمده و نشان دهندهی این است که دانشجویان، حتی با داشتن انگیزش درونی، باز هم توسط عوامل بیرونی کنترل میشوند، از اینرو، با توجه به نقش بسیار مهم استادان و نیز عوامل و امکانات آموزشی، پیشنهاد میگردد جو حمایت از خودمختاری، شایستگی و ارتباط همچون دادن امکان انتخاب، ارائه تکالیف چالش انگیز، تمجید از دانشجویان و تشویق آنها بعد از شکست، به حداقل رساندن کنترل زبانی، ارائهی دستورالعملهای روشن و توضیحات نسبت به کاری که بایستی انجام شود و داشتن توجه گرم نسبت به دانشجویان جهت افزایش انگیزش درونی آنها، ایجاد گردد. همچنین، پیشنهاد میشود، اساتید از طریق حمایت از خودمختاری و علایق دانشجویان و روشهای آموزشی دانشجو محور، محیطهای آموزشی فراهم سازند که ارضای نیازهای روانی دانشجویان به خودمختاری و شایستگی و وابستگی را تسهیل نماید. هدفها و محتوای مواد درسی را به زندگی واقعی و تجارب عملی دانشجویان ارتباط دهند و ارزش و اهمیت آنها را برای دانشجویان بیان کنند. در در سنجش عملکرد تحصیلی به جای تأکید بر فرآوردههای یادگیری، فرایند یادگیری را مورد توجه خاص قرار دهند.

همان طور که نتایج آزمون آنوا نشان می دهد، بین سه نیمرخ کمیت پایین، متوسط و بالا از لحاظ خودنظم دهی تفاوت وجود دارد برای تعقیب نتایج آزمون آنوا از آزمون تعقیبی توکی بهره گرفته شد که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی توکی

نیمرخها	کمیت پایین	کمیت متوسط	کمیت بالا
متغیر	میانگین	میانگین	میانگین
خودنظم دهی	۵۰/۸۶۶	۵۴/۷۷۷	۵۴/۷۴۹

a, b, c: همسان بودن حروف در هر یک از خانه های یک ردیف به معنای عدم تفاوت میانگینها، و غیرهمسان بودن به معنای تفاوت میانگینهای خوشهها در متغیر موردنظر است و از طرف دیگر ترتیب حروف انگلیسی در یک ردیف بیانگر بزرگی و کوچکی میانگین نیمرخها است.

همان طور که مندرجات جدول نشان می دهد، دانشجویان نیمرخ کمیت پایین دارای خودنظم دهی کمتری نسبت به دانشجویان نیمرخ های کمیت متوسط و کمیت بالا هستند، همچنین بین نیمرخ های کمیت متوسط و کمیت بالا از لحاظ خودنظم دهی تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث

اولین هدف پژوهش حاضر، تعیین تعداد و نوع نیمرخ انگیزشی دانشجویان علوم پزشکی و مقایسه خودنظم دهی هر کدام از خوشهها بود. با مشخص شدن تعداد خوشهها و مقایسه خودنظم دهی دانشجویان در هر کدام از خوشه های به دست آمده، معلوم شد که خوشه کمیت بالا نسبت به دو خوشه کمیت متوسط و کمیت بالا دارای بیشترین میزان خودنظم دهی هستند. همان طور که اشاره شد این پژوهش نشان داد که دانشجویان دارای سه نیمرخ انگیزشی کمیت بالا، کمیت متوسط و کمیت پایین هستند. که هیچ کدام از خوشه های در بعد کیفی انگیزش قرار نمی گیرند. شاید یکی از دلایل این امر، وجود حجم کم نمونه باشد. دلیل دیگر آن می تواند مربوط به این باشد که پژوهش حاضر تنها بر روی دانشجویان پزشکی انجام گرفته است. یکی دیگر از یافته های این پژوهش نشان داد که خوشه کمیت بالا و متوسط دارای بالاترین خودنظم دهی نسبت به خوشه کمیت

نتیجه گیری

این پژوهش با پژوهش‌های قبلی این‌طور می‌توان استدلال کرد که به دلیل اینکه انواع جهت‌گیری انگیزشی دانشجویان از عوامل موقعیتی و کلاسی مثل اطلاعات مربوط به یادگیری، نظرات اساتید درباره تکالیف تأثیر بپذیرد. بنابراین اختلافات موجود در بین نیمرخ‌های انگیزشی به‌دست آمده از پژوهش‌های مختلف می‌تواند ناشی از ادراک دانشجویان از ساختار هدفی کلاس درس، انتظارات اساتید باشد [۱۷].

هدف دیگر پژوهش حاضر مقایسه خودنظم‌دهی در هر یک از خوشه‌ها و گروه‌های شناسایی شده بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانشجویان خوشه ((کمیت پایین)) نسبت به خوشه‌های دیگر تمایل کمتری به استفاده از راهبردهای خودنظم‌دهی در سطح بالا داشته و در نتیجه کمتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند و سرانجام خوشه دانشجویان دارای کمیت متوسط و کمیت بالا از لحاظ خودنظم‌دهی تفاوت معناداری یافت نشد این بدین معناست که هر دو خوشه کمیت بالا و متوسط به لحاظ خودنظم‌دهی تحصیلی در یک سطح قرار دارند. از نظر Deci, Ryan، مطالعه درباره‌ی انگیزش با پرسش درباره‌ی چرایی رفتار آغاز می‌شود و این اهداف و دلایل رفتار از سه نیاز روانی انسان سرچشمه می‌گیرد. قطعاً این سه نیاز، نیروبخش رفتار انسان می‌باشند. [۱۵]. با توجه به این که این سه نیاز برای رشد و بهبود زندگی انسان امری ضروری بوده و انسان‌ها در جهت رفع آنها برانگیخته می‌شوند [۱۵]، میتوان با به کار بردن اصول نظریه خود-تعیین‌گری در برنامه‌های تربیتی و آموزشی، جهت رفع سه نیاز خودمختاری، شایستگی و ارتباط قدم برداشته و سبب تغییر در انگیزش فراگیران شده و انگیزش آنها را از بی‌انگیزشی و انگیزش بیرونی به سمت انگیزش درونی و خودمختار تغییر داد. زمانی که دانشجو لذت یادگیری را احساس کند و به ارزش آن واقف شود، آن را نه به خاطر پدر و مادر، جلب رضایت استاد، گرفتن مدرک و یا گرفتن نمره قبولی در پایان ترم، بلکه به خاطر خود درس و احساس لذت کسب شده از آن خواهد خواند. در این هنگام میتوان شاهد پیشرفت‌های چشمگیر در زمینه علم و دانش بود. می‌توان در تبیین این یافته چنین استدلال کرد که نمرات بالا در مولفه‌های انگیزشی که دانشجویان کمیت بالا دارا بودند می‌تواند به هیجان‌های مثبت، انرژی بیشتر در دانشجویان برای تکالیف

هدف پژوهش حاضر تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان با توجه به ترکیب مولفه‌های انگیزشی با یکدیگر و مقایسه این نیمرخ‌ها بر اساس خودنظم‌دهی آنها بود. به این منظور با استفاده از روز تحلیل خوشه‌ای، گروه‌ها یا خوشه‌های انگیزشی دانشجویان مشخص و سپس خودنظم‌دهی افراد این خوشه‌ها با روش تحلیل واریانس یک راهه و آزمون تعقیبی توکی مورد مقایسه قرار گرفتند که نتایج آن در این قسمت مورد بحث قرار می‌گیرد. یکی از نتایج پژوهش حاضر طبقه بندی دانشجویان دانشگاه به سه خوشه متمایز از همدیگر با استفاده از روش تحلیل خوشه‌ای است. نخستین خوشه، دانشجویان خوشه کمیت بالا بودند. این دانشجویان در همه مولفه‌های انگیزشی بالاتر از بقیه دو خوشه کمیت متوسط و پایین بودند. خوشه دوم در تمامی مولفه‌های انگیزشی مابین دو خوشه کمیت بالا و کمیت پایین بودند. خوشه سوم نیز در تمامی مولفه‌های انگیزشی کمترین نمرات را داشتند که به همین دلیل عنوان کمیت پایین را به خود اختصاص دادند. یافته‌های این پژوهش با برخی یافته‌های پژوهشی دیگر همخوانی دارد [۲۴، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱]. در تبیین این یافته‌ها را می‌توان بر اساس نظریه خود تعیین‌گری Deci, Ryan [۱۵] استدلال کرد به این ترتیب که جهت‌گیرهای مختلف انگیزشی در تضاد با همدیگر نیستند و در نتیجه این جهت‌گیری‌های انگیزشی به همدیگر ربط دارند. بنابراین، دانشجویان می‌توانند ترکیبی از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی را هم‌زمان داشته باشند. به عبارتی دیگر براساس نظریه Deci, Ryan [۱۵] می‌توان گفت که مولفه‌های انگیزشی مورد بررسی در این پژوهش متضاد هم نیستند بلکه آنها به هم دیگر مرتبط هستند. بنابراین افراد می‌توانند هر دو انگیزش درونی و بیرونی را گزارش کنند. برای مطالعه ارتباط بین این مولفه‌های انگیزشی و ترکیب پویای آنها تحلیل فردمحور، موثرتر از روش مقیاس خودمختاری نسبی (روش مبتنی بر متغیر) است که در آن تلاش می‌شود بر اساس نمره به دست آمده از انگیزش خودمختار و مهار شده جایگاه نسبی فرد در انگیزش روشن شود. زیرا همان‌طور که روش تحلیل فرد محور این پژوهش نشان داد ترکیب چندگانه مولفه‌های انگیزشی مختلف موجب مشخص شدن نیمرخ‌های متمایز انگیزشی دانشجویان می‌شود. در تبیین ناهمخوانی‌های یافته‌های

است. اول اینکه، همه داده‌های این پژوهش به صورت خودگزارشی جمع‌آوری شده است، یکی از بزرگ‌ترین مشکلات این شیوه جمع‌آوری اطلاعات، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته است. به عبارتی، در خود گزارشی‌ها، آزمودنی‌ها گزینه‌ای را انتخاب می‌کنند که آن‌ها را بهتر جلوه دهد تا گزینه‌ای که به طور صحیح وضعیت فعلی آن‌ها را توصیف کند؛ که این مسئله منجر به کاهش کارایی ابزار اندازه‌گیری می‌شود. استفاده از شیوه‌های ارزیابی چندگانه برای غلبه بر این مشکل پیشنهاد می‌شود. دوم، این مطالعه بر پایه نمونه دانشجویان علوم پزشکی ارومیه صورت گرفته است که قابلیت تعمیم دهی نتایج را محدود می‌کند. انجام پژوهش در مقاطع دیگر و بر روی هر دو جنس نیز می‌تواند گامی در جهت حل این موضوع باشد. سرانجام، در این پژوهش روابط بین متغیرها توصیف شده است و روابط علی بین متغیرها به دست نیامده است، از این رو انجام مطالعه آزمایشی بینش عمیق‌تری درباره نمیرخ‌های انگیزشی و خودنظم‌دهی تحصیلی به وجود خواهد آورد. در نتیجه، مطالعه در زمینه‌ی آموزش راه‌کارهای افزایش انگیزش و بررسی اثرات آن بر خودنظم‌دهی تحصیلی دانشجویان، به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به مسئولین حوزه آموزش کمک نماید تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقا و یا حفظ انگیزش دانشجویان، در طول سال‌های تحصیلی اقدامات مؤثری را انجام دهند.

تعارض منافع

بین نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

درسی، احساس کارآیی در دانشجویان شود که همین امر باعث می‌شود دانشجویان راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری جهت خودنظم‌دهی خود استفاده کنند و در پی آن پیشرفت و رضایت بیشتری را در حین تحصیل خود داشته باشند. بنابراین بدیهی است که دانشجویان خوشه کمیت بالا با علاقه بیشتری به فعالیت‌های تحصیلی می‌پردازند و موجب احساس شایستگی پیشرفت و موفقیت و رضایت از تحصیل در آن‌ها می‌شود [۱۷].

به طور خلاصه، این پژوهش بینش عمیقی را در مورد خودنظم‌دهی و انگیزش به وجود می‌آورد، به این معنا که مکانیسم و نحوه تأثیرگذاری نمیرخ‌های انگیزشی بر خودنظم‌دهی دانشجویان را تفهیم می‌کند و این می‌تواند برای مشاوران، روانشناسان تربیتی، اساتید و به طور کلی برای کسانی که با آموزش و یادگیری سروکار دارند کاربرد فراوانی در مواجهه با مشکلات خودنظم‌دهی تحصیلی و در نتیجه افت تحصیلی دانشجویان داشته باشد. همچنین این یافته‌ها، مکانیزم تأثیرگذاری نمیرخ‌های انگیزشی را که در پژوهش‌های دیگر ارائه نشده است را برجسته می‌کند. با مروری بر پژوهش‌های پیشین متوجه می‌شویم که بیشتر تحقیقات صورت گرفته در این زمینه در سطح دانشگاه‌های وزارت علوم بوده است. این پژوهش با به کارگیری دانشجویان علوم پزشکی، شواهدی برای اعتبار بیرونی نمیرخ‌های انگیزشی و خودنظم‌دهی تحصیلی فراهم می‌آورد. با توجه به این ساختار، الگوهای معتبری برای مداخلات روان‌شناختی به منظور افزایش خودنظم‌دهی و در نتیجه افزایش پیشرفت تحصیلی افراد فراهم می‌شود. این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی

References

1. Karami A. Survey of factors affecting the academic achievement of high school students in Tehran. *Pazhouhesh_hayeTarbiati*. Islamic Azad University - Bojnourd Branch. 2005;2(4):105-18.
2. Tella A. The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in nigeria. *Eurasia Journal of Mahtematics, Science & technology Education*. 2007;3(2):149-56.
3. Good L, Brophy E. *Looking into classrooms* Ed t, editor. New York: Longman; 2000.
4. Linnenbrink A, Pintrich R. Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*. 2002;37(2):69-78.
5. Biabangard E. The relationship between self-esteem, achievement motivation and academic achievement amont high schools at third grade level in Tehran. *Psychological Studies*. 2005;1(4, 5):131-44.
6. Hasanzadeh R. *Motivation and emotion*. Tehran: Arasbaran; 2007.
7. Saif A. *Modern Educational Psychology*. ed t, editor. Tehran: Doran; 2012.
8. Vallerand R, Pelletier L, Blais M, Brière N, Senécal C, Vallières E. The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational And Psychological Measurment*.

- 1992;;52(4):1003-17.
9. Ryan M, Deci L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000;25(1):54-67.
10. Vansteenkiste M, Sierens E, Soenenes B, Luyckx K, Lens W. Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*. 2009;101(3):671-88.
11. Deci L, Ryan M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination theory. *Psychological Inquiry*. 2000;11(4):227-68.
12. Deci L, Ryan M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology Association*. 2008;49(3):182-5.
13. Rio M. *Motivation and emotion*. Tehran: Virayesh; 2002.
14. Ryan M, Deci L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*. 2000;55(1): 68-78.
15. Deci L, Ryan M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum; 1985.
16. Badri R, Beyrami M. Goal achievement orientation of deaf students: a person-centered analysis. *Journal of psychological university of Tabriz*. 2009;15(3):1-22.
17. Badri R, Mahdavi A, Zarabi M. Motivational Profiles and academic burnout in students: a person-centered analysis. *Journal of psychological achievement*. 2001;4(2):45-62.
18. Badri R, Moradi S, Hosseinpoor H. Motivational Profiles of university students: Comparing of cognitive, emotional and social performance. *Journal of Modern Psychological Studies*. 2001;6(21):20-42.
19. Bari R, Arianpoor E, Farid A. Profiles of Students foal achievement orientation and preferring learning atmosphere. *Journal of Pedagogy*. 2009;2(3):143-62.
20. Ratelle F, Guay F, Vallerand L, Sene'cal C. Autonomus, Controlled, and Amotivated Types of academic Motivation: A person-oriented Analysis. *Journal of educational psychology*. 2007;99:734-46.
21. Tuominen-Soini H, Salela_Aro K, Niemivirta M. Achievement goal orientation and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*. 2008;18:251-26.
22. Daniels L, Haynes T, Stupnisky R, Newall R, Pekrun R. Individual differences in achievement goals: a longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*.. 2008;33:584-608.
23. Vahedi S, Esmaeelpoor, Kh, Zamanzadeh, V, & Ataeezade, A. The nursing students' motivational profile and its relationship to their academic achievement: A person-oriented approach. *Nurse prespective*. 2011;19:35-46.
24. Vahedi ,Sh, Esmaeelpoor,Kh,Zamanzadeh, Vahid, Ataeezad, A. The nursing students' motivational profile and its relationship to their academic achievement: A person-oriented approach. *Quarterly Journal of Nursing Vision*. 2012: 1(1). 36-46.
25. Schunk DH. Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*. 2005 Jun 1;40(2):85-94.