

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۷

تاریخ پذیرش: ۹۸/۶/۲۰

اثر بخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان بیرجند

فرخ رو جلیلی*، مژگان عارفی**، امیر قمرانی*** و غلامرضا منشی****

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش تحصیلی و شیفتگی تحصیلی دانشجویان است. بدین منظور یک طرح نیمه تجربی از نوع پیش‌آزمون_ پس‌آزمون پیگیری با گروه آزمایش و گواه، اجرا گردید. جامعه‌ی آماری پژوهش، کلیه‌ی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بیرجند در سال ۹۶ بودند. نمونه‌گیری به شیوه‌ی داوطلبانه انجام شد. ۴۰ دانشجوی دختر و ۴۰ دانشجوی پسر داوطلبانه ثبت‌نام و هر یک از گروه‌های دختر و پسر به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گواه (۲۰ نفر) جایگزین شدند، گروه آزمایش ۱۲ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش خودتعیین‌گری قرار گرفتند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۸۹) و شیفتگی تحصیلی مارتین و جکسون (۲۰۰۸) بود. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره نشان داد که آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش تحصیلی و شیفتگی تحصیلی اثر دارد ($P \leq 0/001$). این نتایج در دوره پیگیری نیز تداوم یافته بود ($P \leq 0/05$). با توجه به مؤثر بودن برنامه آموزشی

* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، مربی گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

farokhro.jalili@cfu.ac.ir

** استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

*** استادیار گروه روانشناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

**** دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

خودتعیین‌گری بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی، استفاده از این برنامه آموزشی برای افزایش انگیزش و شیفتگی در موقعیت‌های یاددهی-یادگیری پیشنهاد می‌شود.

واژگان کلیدی: خودتعیین‌گری، انگیزش تحصیلی، شیفتگی تحصیلی، دانشجویان.

مقدمه

سال‌هاست که اهمیت انگیزش تحصیلی^۱ به‌عنوان کلیدی‌ترین اصل در یادگیری دانش-آموزان مدارس موردتوجه صاحب‌نظران قرار گرفته‌است؛ تا جایی که مشکل می‌توان کتاب یا مجله‌ای را در زمینه‌ی تعلیم و تربیت یافت که بخشی از آن به مسئله انگیزش تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان اختصاص نیافته باشد (شانک^۲، ۲۰۰۵). پژوهشگرانی که در این حوزه فعالیت نموده‌اند، ضرورت توجه به انگیزش در تعلیم و تربیت را به دلیل ارتباط مؤثر آن با یادگیری جدید مهارت‌ها، راهبردها، رفتارها و درنهایت موفقیت تحصیلی متذکر شده‌اند (بوساتو^۳، ۲۰۰۹؛ برون، دکووی و میجنن^۴، ۲۰۰۳؛ اسنایدر و همکاران^۵، ۲۰۰۲؛ مک اینرنی، روچی، مک اینرنی و مارش^۶، ۱۹۹۷؛ وات، گریلی، شیا و اهن^۷، ۲۰۰۵). در نظر گرفتن انگیزش در برانگیختن، جهت دادن و تداوم بخشیدن رفتار دانش‌آموزان در فرآیند آموزش و پرورش از اهمیت خاصی برخوردار است (اسنایدر و همکاران، ۲۰۰۲). فراگیران هر قدر هم که از لحاظ شناختی و راهبردهای یادگیری برای یادگیری موضوعی آمادگی داشته باشند، باز لازم است که این توانش‌ها و راهبردها را با انگیزش ترکیب کنند تا بتوانند مفید واقع شوند (پیتر^۸، ۲۰۰۵).

¹ Academic Motivation

² Schunk

³ Busato

⁴ Bruyn, Dekovi & Meijnen

⁵ Snyder et al

⁶ McInerney, Roche, McInerney & Marsh

⁷ Watt, Greeley, Shea & Ahn

⁸ Peter

انگیزش تحصیلی به تمایل فرد برای رسیدن به هدف‌های تحصیلی اشاره دارد و نقش اساسی در علاقه‌مندی دانش‌آموزان به مدرسه و پیشرفت تحصیلی آن‌ها ایفا می‌کند (مارتین، مارش و دباس^۱، ۲۰۰۱). نظریه خودتعیین‌گری^۲ بین انواع گوناگون انگیزش بر اساس علل و یا اهداف گوناگونی که باعث انجام فعلیتی می‌شود، تمایز قائل است. اساسی‌ترین تمایز بین انگیزش درونی و بیرونی^۳ است و در کنار این دو انگیزش، بی‌انگیزگی مطرح می‌شود (دسی و ریان، ۱۹۸۵؛ به نقل از دسی و ریان، ۲۰۱۱). انگیزش درونی هنگامی اتفاق می‌افتد که فرد در تکلیف یا رفتار خاصی به جهت لذت و خشنودی حاصل از آن درگیر شود؛ زیرا آن تکلیف به صورت بهینه چالش‌برانگیز است (آرنون، رینولدس و مارشال^۴، ۲۰۰۹). نیازهای بنیادین روان‌شناختی موجب کاهش یا افزایش انگیزش درونی افراد به‌منظور درگیر شدن در یک رفتار معین می‌شوند (چن و چانگ، ۲۰۱۰؛ بتورت و آرتیگا^۵، ۲۰۱۴). انگیزش درونی به‌طور خودانگیخته از نیازهای روان‌شناختی، کنجکاوی و تلاش‌های فطری برای رشد، حاصل می‌شود (ریو، جانگ، کاریل، جوین و بارچ^۶، ۲۰۰۴).

انگیزش بیرونی به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به خاطر پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف می‌نماید. وقتی افراد به‌صورت بیرونی برانگیخته می‌شوند برای به دست آوردن چیزی بیشتر از لذت خود عمل یا تکلیف، فعالیت می‌کنند (دسی و ریان، ۲۰۰۰؛ لی، مک اینرنی، لیم و اورتیگا^۷، ۲۰۱۰).

فرض بر این است که رضایت از نیازهای بنیادین روان‌شناختی، نقش میانجی بین انگیزش تحصیلی و رضایت از زندگی را بازی می‌کند (گیو^۸، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها نشان

¹ Martin, Marsh & Debus

² Self Determination Theory (STD)

³ Intrinsic & Extrinsic Motivation

⁴ Arnone, Reynolds & Marshall

⁵ Betoret & Artiga

⁶ Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch

⁷ Lee, McInerney, Liem & Ortiga

⁸ Guo

می‌دهند که انگیزش درونی رابطه مثبتی با نیازهای بنیادین روان‌شناختی دارد اما رابطه انگیزش بیرونی با این نیازها بسیار ضعیف است (کاریرا^۱، ۲۰۱۲).

یکی از گرایش‌های بدیع روانشناسی، روانشناسی مثبت‌نگر است که یکی از سازه‌های آن شیفتگی^۲ است؛ شیفتگی احساس ذهنی مثبتی است که در آن فرد با سطحی از مهارت با تمرکز کامل غرق در فعالیتی چالش‌انگیز با برانگیختگی بالا می‌شود (باکر^۳، ۲۰۰۸؛ ماکینگانگاس، باکر، اینولا و دیمیروتی^۴، ۲۰۱۰).

شیفتگی ناشی از تعادل بین مهارت لازم برای انجام فعالیت و چالش ناشی از فعالیت است (چیانگ^۵، ۲۰۱۱). سه شرط برای ورود و رسیدن به شیفتگی ضروری است: اول باید هدف روشنی جهت تشویق به فعالیت انتخاب شود؛ دوم اینکه باید تعادل خوبی بین چالش درک شده و مهارت مربوط به وظیفه باشد و سوم، وظیفه باید بلافاصله و به روشنی بازخورد دریافت کند (سیکزتمیهالی، ابوحامد و نکمورا^۶، ۲۰۰۵).

حالت شیفتگی در حال انجام هرگونه فعالیتی می‌تواند ایجاد شود، با این حال به احتمال زیاد وقتی رخ می‌دهد که تکلیف برای اهداف درونی انجام شده باشد (سیکزتمیهالی، ۱۹۸۸؛ اسنایدر و لوپز^۷، ۲۰۰۷). والن^۸ (۱۹۹۹) عقیده داشت شیفتگی یک هدف مناسب آموزش و پرورش است به این دلیل که کودکان را تشویق به مشارکت در یادگیری می‌نماید. زمانی که دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری فعال درگیر هستند، حالت شیفتگی بیشتر محتمل است. جای تعجب ندارد که دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری غیرسنتی که تأکید بر یادگیری فعال دارد، تمایل بیشتری به تجربه شیفتگی دارند. راتوند^۹ و

¹ Carreira

² Flow

³ Bakker

⁴ Makikangas, Bakker, Aunola & Demerouti

⁵ Chiang

⁶ Csikszentmihalyi, Abuhamde & Nakamura

⁷ Lopez

⁸ Whalen

⁹ Rathunde

سیکزتمیهالی (۲۰۰۵) از مقایسه مدارس مونته سوری با مدارس معمولی نتیجه گرفتند؛ در مدارس مونته سوری دانش آموزان شیفتگی بیشتری تجربه کردند. همچنین در جریان کلاس‌های غیرآموزشی مانند هنرهای زیبا و موسیقی، دانش‌آموزان سطوح بیشتر شیفتگی را تجربه می‌کنند (شمیدت، شیرنوف^۱ و سیکزتمیهالی، ۲۰۰۷).

عناصر اصلی نظریه خودتعیین‌گری را انواع انگیزش درونی و بیرونی و مجموعه‌ای از نیازهای بنیادین روان‌شناختی که زیربنای این نوع انگیزش‌ها هستند تشکیل می‌دهد (بارد^۲، دسی و ریان، ۲۰۰۴؛ گانیه^۳ و دسی، ۲۰۰۵). اساس نظریه خودتعیین‌گری را نیازهای بنیادین روان‌شناختی تشکیل می‌دهند که به‌عنوان انرژی لازم برای کمک به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم در نظر گرفته می‌شود (دسی و ریان، ۲۰۱۱). نیازهای بنیادین روان‌شناختی عبارت‌اند از نیاز به خود پیروی، شایستگی و تعلق (ریان و دسی، ۲۰۰۰). نیاز به خود پیروی، شامل داشتن احساس انتخاب در شروع، نگهداری و تنظیم فعالیت‌ها است. خود پیروی هنگامی اتفاق می‌افتد که افراد احساس کنند علت رفتارشان هستند؛ یعنی آن‌ها احساس اراده مطمئن در انتخاب‌های خود دارند و قادر به عملکرد مطلوب هستند (فیلاک و شلدون^۴، ۲۰۰۳). شایستگی عبارت است از نیاز به مؤثر بودن در تعامل با محیط که بیانگر میل برای بکار بردن استعدادها و مهارت‌ها در انجام کار، دنبال کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آن‌ها است. تعلق، نیاز به برقراری پیوندها و دل‌بستگی‌های عاطفی با دیگران است و این نیاز بیانگر میل به عاطفی و درگیر بودن در روابط صمیمانه است (ریو^۵، ۱۳۸۶). احساس خودپیروی در انجام تکالیف باعث افزایش شایستگی می‌شود. شایستگی، اعتماد لازم برای احساس پذیرش و وابسته بودن به محیط پیرامون را فراهم می‌کند (اوردان و اسکونفلدر^۶).

¹ Schmidt & Shernoff

² Baard

³ Gagné

⁴ Filak & Sheldon

⁵ Reeve

⁶ Urdan & Schoenfelder

(۲۰۰۶). در صورتی که نیازهای بنیادین روان‌شناختی برآورده شوند احساس اعتماد به خود و خود ارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد اما در صورت ممانعت و عدم برآورده شدن این نیازها، فرد ادراکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادی از خود پرورش خواهد داد (چن و جانگ^۱، ۲۰۱۰). خودتعیین‌گری یک نظریه کلان‌انگیزه انسان است که در سراسر حوزه‌ها موفقیت‌آمیز است شامل والدین، تحصیلات، مراقبت‌های بهداشتی، ورزش و فعالیت بدنی، روان‌درمانی و جهان مجازی و همچنین زمینه‌های انگیزه و مدیریت کار (ریان و دسی، ۲۰۱۷). رضایت از نیاز به شایستگی و مقبولیت مخصوصاً برای وظایفی که نیازمند به تلاش و تعهد دارد "به‌عنوان مثال عملکرد رضایت‌بخش در مدرسه یا محل کار" اهمیت ویژه‌ای دارد (تبی هانگ، کایر و بیستامی نیر^۲، ۲۰۱۷).

پژوهش‌های استاندیج، دودا و نتومانیز (۲۰۰۵)، استوبر، فیست و هایوارد^۳ (۲۰۰۹)، باناک^۴ (۲۰۰۹)، چن و چانگ (۲۰۱۰)، سیانی^۵ و همکاران (۲۰۱۰)، ژائو^۶ و همکاران (۲۰۱۱)، کاتز، کاپلان و بوزوکاشویلی^۷ (۲۰۱۱) و کاریرا (۲۰۱۲)؛ گونل^۸ و همکاران (۲۰۱۴) نشان دادند که نیازهای اساسی روان‌شناختی، انگیزش تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. علاوه بر این نتایج پژوهش حجازی، صالح نجفی و امانی (۱۳۹۳) نشان داد که ۲۹ درصد از انگیزش درونی توسط نیازهای روان‌شناختی تبیین می‌شود. مطالعات نشان داده‌اند رابطه نزدیکی، بین خودتعیین‌گری و انگیزش وجود دارد که ممکن است بر تصمیم‌دانش آموزان برای ترک تحصیل (ومیر^۹، ۲۰۱۴) یا موفقیت در تحصیل تأثیر بگذارد (دوکس^{۱۰} و شاو،

¹ Chen & Jang

² Thuy Hang, Kaur & Busthami Nur

³ Stoeber, Feast & Hayward

⁴ Banack

⁵ Ciani

⁶ Zhao

⁷ Katz, Kaplan & Buzukashvily

⁸ Gunnell

⁹ Wehmeyer

¹⁰ Dukas

(۲۰۰۸). نظریه خودتعیین‌گری به‌طورگسترده‌ای برای درک بهتر انگیزه دانش‌آموزان استفاده‌شده است (دسی و ریان، ۲۰۱۶). به‌طورکلی ارتباط بین نظریه خودتعیین‌گری و انگیزش تحصیلی با توجه به نظر چن و جانگ (۲۰۱۰) که این نظریه را یکی از جامع‌ترین و کاربردی‌ترین نظریه‌ها در بحث انگیزش می‌داند، قابل تبیین است.

خودتعیین‌گری و شیفستگی نیز با یکدیگر ارتباط دارند چنانکه یک اصل مشترک در تئوری خودتعیین‌گری و تئوری شیفستگی، شایستگی است که یک انگیزه اصلی شخص برای تحقق نیاز به مهارت و یا تسلط بر محیط است. این مهم است زیرا یکی از بزرگ‌ترین اصول در شیفستگی، مربوط به تسلط بر وظیفه در دست است. شایستگی برای بهزیستی مفید است؛ زیرا که خودمختاری را افزایش می‌دهد، بنابراین بهره‌وری از طریق استفاده از شیفستگی یک‌راه عالی برای افزایش رشد شخصی است (شرف، سیکزنتمیهای، اسپیندر و استیلی - شرف^۱، ۲۰۰۳). همچنین از دیدگاه باکر (۲۰۰۸)، فولاگر و کلوی^۲ (۲۰۰۹) لذت حاصل از فعالیت، انگیزش درونی برای انجام فعالیت و درگیری کامل در فعالیت از جنبه‌های مهم تجربه شیفستگی می‌باشند. شیفستگی، عملکرد شغلی و شادکامی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کلمبو و زیتو^۳، ۲۰۱۴).

مطالعه حالات مثبت روانی مانند شیفستگی کاربردهای عملی بسیاری دارد و در بسیاری از زمینه‌ها مانند ورزش (کاتلی و دودا^۴، ۱۹۹۷؛ جکسون و سیکزنتمیهای، ۱۹۹۹؛ جکسون و مارش^۵، ۱۹۹۶)، هنرهای خلاق^۶ و موسیقی (کاتلی و دودا، ۱۹۹۷؛ سیکزنتمیهای، ۱۹۹۵؛ جکسون و مارش، ۱۹۹۶، کوال و فورتیر^۷، ۱۹۹۹) و کارهای دستمزدی^۸ (باکر، ۲۰۰۵،

¹ Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Steele- Shernoff

² Fullagar & Kelloway

³ Colombo & Zito

⁴ Catley & Duda

⁵ Jackson & Marsh

⁶ creating art

⁷ Kowal & Fortier

⁸ paid work

۲۰۰۸، ناکامورا و سیکزتمیهالی، ۲۰۰۲) مورد پژوهش قرار گرفته است (باکر، اورلمانس، دموروتی، اسلوت و آلی^۱، ۲۰۱۱)؛ همچنین در بسیاری از زمینه‌ها، از جمله تلاش هنری و ورزشی، یادگیری پیچیده و تجارب مربوط به کار (باکر، ۲۰۰۸؛ دی، ملو و گریزر^۲، ۲۰۱۲؛ ناکامورا و سیکزتمیهالی، ۲۰۰۲). مورد بررسی قرار گرفته است. در ایران نیز تحقیقاتی در زمینه‌ی شیفتگی در کار (گلکاری و همکاران، ۱۳۹۲؛ رحیمی و همکاران، ۱۳۹۱) و رابطه جهت‌گیری مذهبی با شیفتگی دانشجویان تربیت‌بدنی (صالحی و همکاران، ۱۳۹۲) انجام گرفته است.

پژوهشگران معتقدند که انگیزش تحصیلی یک عنصر حیاتی است که می‌تواند به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان و توسعه کشور در بلندمدت کمک کند؛ بنابراین لازم است که پژوهش‌های بیشتری در زمینه‌ی روانشناسی آموزشی به‌طور کلی و به‌طور خاص درباره‌ی انگیزش تحصیلی انجام شود (فاطمیما، شریف و زیمت^۳، ۲۰۱۸). مسئله اساسی این است که با توجه به اهمیت انگیزش تحصیلی که پیش‌تر به تفصیل بیان شد. همچنین با توجه به حرکت به‌سوی روانشناسی مثبت‌نگر تمامی زمینه‌های روانشناسی از جمله روانشناسی تربیتی و قرارگرفتن شیفتگی تحصیلی در زمره متغیرهای روانشناسی مثبت‌نگر، آیا می‌توان مداخله‌ای در این دو متغیر (انگیزش تحصیلی و شیفتگی تحصیلی) داشت تا موجب بهبود در وضعیت تحصیلی دانشجویان گردد؟ بر اساس پیشینه‌های پژوهشی و ارتباط بین خودتعیین‌گری و این دو متغیر، اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری به‌عنوان هدف اصلی پژوهش حاضر انتخاب گردید. علی‌رغم تحقیقات فراوانی که در زمینه‌ی انگیزش و شیفتگی انجام شده، تحقیقی که به‌صورت تجربی به مطالعه اثر خودتعیین‌گری بر انگیزش تحصیلی و شیفتگی تحصیلی پردازد، یافت نشد. در مورد شیفتگی تحصیلی این کمبود بیشتر احساس می‌شود، چنانکه در خارج از کشور تحقیقات اندک و در داخل کشور، تحقیقی در رابطه با

¹ Oerlemans, Demerouti, Slot & Ali

² D'Mello & Graesser

³ Fatima, Sharif & Zimet

شیفستگی تحصیلی یافت نشد. همین امر ضرورت انجام پژوهش در این زمینه را آشکار می‌سازد.

با توجه به خلأ تحقیقاتی موجود، همچنین با وجود ارتباط نظری بین خودتعیین‌گری و انگیزش و شیفستگی، هدف اصلی پژوهش حاضر این است که اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش تحصیلی و شیفستگی تحصیلی دانشجویان بررسی گردد؛ در این راستا دو فرضیه مطرح گردید:

۱. آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش تحصیلی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری اثر معناداری دارد.

۲. آموزش خودتعیین‌گری بر شیفستگی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری اثر معناداری دارد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی و به لحاظ روش پژوهش نیمه تجربی و با بهره‌گیری از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون، پیگیری با گروه کنترل است. ابتدا جهت تدوین بسته آموزشی از شیوه تحلیل مضمون استفاده شد و مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر از نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان (۱۹۸۵) با استفاده از نرم‌افزار NVIVO نسخه ۱۰ استخراج و جهت اعتبار‌یابی مضامین از اساتید متخصص نظرخواهی شد و ضریب هولستی نیز برای توافق کدگذاران محاسبه شد که ضریب به‌دست‌آمده (۰/۹۴۲) نشان‌دهنده‌ی توافق مناسبی بین کدگذاران بود. پس‌از آن بسته آموزشی خودتعیین‌گری براساس مضامین استخراج‌شده، با استفاده از نظریه‌ها و متون علمی مربوط به مضامین تدوین شد و توسط تعدادی از اساتید صاحب‌نظر مورد ارزیابی قرار گرفت و ضریب توافق (۰/۸۳) بیانگر توافق بالای ارزیابان بود.

جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان پردیس امام سجاد (ع) و پردیس شهید باهنر دانشگاه فرهنگیان بیرجند در سال ۹۶ که حدوداً شامل ۱۱۰۰ نفرند، بود. با توجه به طول مدت زمان آزمایش نمونه‌گیری به شیوه‌ی داوطلبانه انجام شد. پس از فراخوان، ۸۰ نفر از دختران و پسران به‌صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت نمودند و نمونه شامل ۴۰ دانشجوی دختر و ۴۰ دانشجوی پسر داوطلب دانشگاه فرهنگیان بیرجند بودند که به‌صورت تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش و کنترل در این پژوهش از نظر تأهل و سن با یکدیگر هم‌متناظرند که نتایج بررسی‌های آماری آن در بخش یافته‌ها گزارش شده است. همچنین همگنی واریانس‌های دو گروه در پیش‌آزمون در جدول (۶) گزارش شده است که نشان از همگنی واریانس‌های دو گروه دارد؛ این بدان معناست که دو گروه از نظر متغیرهای وابسته همگن بوده‌اند. ملاک‌های ورود در این پژوهش شامل: ۱- دانشجو معلم بودن (دانشجوی دانشگاه فرهنگیان باشد)، ۲- نداشتن مشکلات رفتاری و ۳- برخوردار بودن از سلامت جسمی و روانی که از طریق مصاحبه با سرپرست خوابگاه و دانشجو احراز گردید و ملاک‌های خروج در این پژوهش شامل: ۱- ابتلا به بیماری مزمن، ۲- غیبت در جلسات آموزشی و ۳- امتناع از ادامه همکاری بود. دلاور (۱۳۸۷) و گال، بورگ و گال (۱۳۹۳) حجم نمونه برای تحقیقات آزمایشی را (در شرایط کنترل‌شده) ۱۵ نفر در هر گروه پیشنهاد کرده‌اند. نمونه شامل ۴۰ نفر دختر (۵۰٪) و ۴۰ نفر پسر (۵۰٪) با میانگین سنی ۲۱/۷ سال بود. ۴۲ نفر (۵۲/۵٪) از دانشجویان مورد مطالعه مجرد و ۳۸ نفر (۴۷/۵٪) متأهل بودند.

ابتدا پیش‌آزمون در گروه‌های کنترل و آزمایش اجرا شد و سپس برای گروه‌های آزمایش دختر و پسر به تفکیک ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، کارگاه آموزش خودتعیین‌گری در طول دو ماه ونیم برگزار گردید و پس از اتمام کارگاه برای هر دو گروه کنترل و آزمایش، پس‌آزمون اجرا و جهت پیگیری پس از دو ماه آزمون‌ها مجدداً اجرا شدند. رئوس جلسات کارگاه آموزشی در جدول (۱) آمده است. روند برگزاری جلسات یکسان بود. در ابتدای هر جلسه مرور نکات مهم جلسه قبل و بررسی تکالیف و در طول هر جلسه آموزش، به شیوه سخنرانی،

پرسش و پاسخ، بارش مغزی، ایفای نقش، بحث گروهی و حل مسئله با انجام تمرین در رابطه با موضوع و در پایان هر جلسه تکلیف تعیین شد.

جدول ۱- محتوای جلسات آموزش بر اساس مضامین مستخرج از نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان

جلسات	توضیحات
جلسه اول	برقراری ارتباط و معرفی اعضا، معرفی کلی برنامه آموزشی، بیان اهداف کارگاه و ایجاد انگیزه، بیان قواعد کارگاه، معرفی سرفصل جلسات، اجرای پیش‌آزمون.
جلسه دوم	آموزش مهارت‌های انتخاب، تصمیم‌گیری شامل تعاریف و آموزش مراحل و مؤلفه‌های تصمیم‌گیری و مراحل آن، مدل پردازش کلاچینسکی ^۱ (۲۰۰۴)، مدل سبک‌شناختی چودیس ^۲ (۱۹۹۷).
جلسه سوم	مرور جلسه قبل، بررسی تکالیف و آموزش مهارت حل مسئله شامل تعاریف، مراحل حل مسئله، روش پیشنهادی فیشر ^۳ (۱۳۸۶) و روش مانیز و ویزدوم ^۴ (نقل از هریس، ۱۹۹۸).
جلسه چهارم	آموزش مهارت هدف‌گزینی شامل تعاریف و توضیح ویژگی‌های هدف، انواع هدف برحسب زمان، عوامل تأثیرگذار بر تعیین هدف و تعهد به آن، جهت‌گیری هدف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، به نقل از پنتریچ و شانک، (۱۳۹۰).
جلسه پنجم	آموزش خودتنظیمی شامل تعاریف، مدل‌ها و ابعاد خودتنظیمی، مراحل خودتنظیمی با ذکر مثال، توضیح الگوی چرخه‌ای خودتنظیمی زیمرمن ^۵ (۲۰۰۴).
جلسه ششم	آموزش مکان کنترل شامل تعاریف منبع کنترل و ابعاد آن (واپنر، ۲۰۰۰)، ارتباط استاد و انتظارات، کاربرد نظریه استاد در کلاس درس (نقل از سیف، ۱۳۹۱).
جلسه هفتم	آموزش مهارت ارتباط و همدلی شامل رویکرد اسلامی، عوامل تأثیرگذار بر روابط بین فردی، تعاریف همدلی، راه‌های تقویت ارتباط و همدلی (هارجی، سندرزدویکسون، ۱۳۸۴).
جلسه هشتم	آموزش خودکارآمدی شامل تعاریف و عوامل مؤثر بر آن، ارتباط خودکارآمدی با شایستگی و موفقیت تحصیلی، چگونگی تربیت دانش‌آموز خودکارآمد بر اساس نظریه خودکارآمدی بندورا ^۶ (۱۹۹۷).
جلسه نهم	آموزش خودشکوفایی شامل تعاریف، ویژگی‌های افراد خودشکوفای از نظر راجرز (به نقل از شولتز، ۱۳۹۳) و مازلو ^{۱۰} (۱۳۷۸) و چگونگی رسیدن به خودشکوفایی.
جلسه دهم	آموزش درونی‌سازی شامل تعاریف درونی‌سازی، تعاریف و انواع انگیزش، توضیح پیوستار خودمختاری، عوامل مؤثر بر درونی‌سازی، بررسی نحوه استدلال دانش‌آموزان با سطوح مختلف درونی‌سازی بر اساس ریان و دسی (۲۰۰۰).
جلسه یازدهم	کاربرد نظریه انگیزش در آموزش شامل ویژگی‌های معلم حامی خودمختاری، نقش تکالیف و نحوه مواجهه با آن، بازخوردها، پاداش‌ها، فرصت‌های آموزشی و علاقه‌مندی در خودتعیین‌گری دانش‌آموزان (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۴).
جلسه دوازدهم	ارائه خلاصه‌ای از کل مباحث مطرح‌شده در طول دوره آموزشی، اجرای پس‌آزمون.

¹ Klaczynski

² Judice

³ Fisher

⁴ Moniz & wisdom

⁵ Zimmerman

⁶ Weiner

⁷ Hargie, Sanders & Dickson

⁸ Bandura

⁹ Schultz

¹⁰ Maslow

ابزارهای تحقیق

جهت گردآوری اطلاعات از دو پرسشنامه استفاده شد:

- ۱- **مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS^۱):** مقیاس انگیزش تحصیلی بر پایه نظریه خودتعیین-گری دسی و ریان (۱۹۸۵) توسط والرند (۱۹۸۹) ساخته شد است. این پرسشنامه حاوی ۲۸ گویه است که شامل سه حیطه انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و بی انگیزشی است که تعداد گویه و شماره گویه های هر حیطه در جدول (۲) مشخص شده است.

جدول ۲- حیطه‌ها، تعداد گویه و شماره گویه های مقیاس انگیزش تحصیلی

حیطه	تعداد گویه	شماره گویه ها
انگیزش درونی	۱۲	۲۸-۲۴-۲۲-۲۱-۱۷-۱۵-۱۴-۱۰-۸-۷-۳-۱
انگیزش بیرونی	۱۲	۲۷-۲۵-۲۳-۲۰-۱۸-۱۶-۱۳-۱۱-۹-۶-۴-۲
بی انگیزشی	۴	۲۶-۱۹-۱۲-۵

پاسخ هر گویه بر اساس یک طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت (اصلاً، خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد، کاملاً) که به ترتیب نمره ۱ تا ۷ به آن‌ها تعلق می‌گیرد، درجه‌بندی می‌شود. این مقیاس در سال ۱۹۹۲ توسط والرند و همکارانش به انگلیسی ترجمه، به اجرا گذارده شد و ضرایب آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌ها را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند و جهت روان‌سنجی پرسشنامه تمام مراحل روایی صوری (کیفی و کمی) انجام شده است. پایایی پرسشنامه به روش باز آزمایی با محاسبه آلفای کرونباخ ($\alpha=0/88$) و دونیمه کردن ($r=0/73$) تأیید گردیده است (ولرند، بلایس، بریر و پلی‌تیر^۲، ۱۹۸۹؛ ولرند و همکاران، ۱۹۹۲). مقیاس مذکور توسط باقری (۱۳۷۹) به فارسی ترجمه و طی یک پژوهش میدانی مورد واریسی قرار گرفت و شواهد مربوط به روایی و پایایی آن‌ها در نمونه‌ای از دانش‌آموزان ایرانی ارائه گردید. اندازه‌های همسانی درونی (آلفای کرونباخ) که برای هریک از خرده مقیاس‌ها بالاتر

^۱Academic Motivation Scale

^۲ Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallieres

از ۰/۷۷ بود، نشان داد که مقیاس AMS از اعتبار قابل قبولی برخوردار است (باقری، ۱۳۷۹)؛ همچنین در مطالعه ویسانی، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۱) میزان آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۶۷ به دست آمد.

۲- مقیاس شیفتگی مارتین و جکسون (۲۰۰۸) فرم کوتاه: مقیاس حاضر، برگرفته از فرم بلند چندعاملی (جکسون و اوکلند، ۲۰۰۲؛ جکسون و مارش، ۱۹۹۶) است و دارای ۹ آیتم است. مارتین و جکسون (۲۰۰۸) فرم کوتاه را در مطالعه شیفتگی در زمینه فعالیت‌های فوق‌برنامه دانش‌آموزان دبیرستانی، ریاضی و زمینه‌های ورزش آزمودند. نتایج نشان داد که فرم کوتاه از نظر اعتبار درونی قابل‌اعتماد است و توزیع تقریباً بهنجار دارد و همچنین تحلیل عامل تأییدی (CFA) آن با لیزرل نشان‌دهنده برازش قابل قبول مدل بود. به‌منظور سنجش اعتبار بیرونی شیفتگی، همبستگی مقیاس مذکور با مقیاس انگیزه و اشتیاق مارتین MES استفاده شد؛ و نتایج حاکی از اعتبار بیرونی بود. جلیلی و همکاران (۱۳۹۷) پس از ترجمه و ترجمه معکوس مقیاس کوتاه، روایی و پایایی مقیاس را با اجرا بر روی ۲۹۱ دانشجوی دانشگاه فرهنگیان مورد ارزیابی قراردادند. ضریب همسانی درونی کل مقیاس برحسب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ضریب گاتمن برای ارزیابی پایایی تصنیفی ۰/۸۲ به دست آمد. به‌منظور سنجش اعتبار سازه، همبستگی سازه مذکور با مقیاس انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۹۲) مورد ارزیابی قرار گرفت و همبستگی مثبت این مقیاس با انگیزش درونی مقیاس انگیزش تحصیلی ۰/۸۳ حاکی از روایی همگرا و همبستگی آن با مؤلفه بی‌انگیزگی ۰/۸۵- حاکی از روایی واگرای آزمون است. با توجه به مشخص بودن ساختار ابزار به تحلیل عامل تأییدی اکتفا شد و ساختار تک عاملی مورد تائید قرار گرفت. نتایج مطالعه حاضر نشان داد که نسخه فارسی مقیاس کوتاه شیفتگی در حوزه تحصیلی از روایی و پایایی خوبی برخوردار است.

روش‌های آماری

تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی با استفاده از میانگین و انحراف معیار و آمار توصیفی با استفاده از آزمون آماری خی دو و تحلیل کوواریانس چند متغیری با رعایت پیش فرض‌های آماری انجام شد.

یافته‌های پژوهش

نتایج آزمون خی دو ($\chi^2=3/21$ با $df=1$) نشان داد که بین درصد افراد متأهل در گروه کنترل (۵۷/۵ درصد) و آزمایش (۳۷/۵ درصد) تفاوت معناداری وجود نداشت ($p=0/07$). همچنین نتایج آزمون تی مستقل (۰/۵۶۹) نشان داد بین میانگین سنی گروه کنترل $21/72 \pm 0/55$ و میانگین سنی گروه آزمایش $21/65 \pm 0/62$ تفاوت معنی داری وجود نداشت ($p=0/571$).

یافته‌های توصیفی مربوط به نمرات انگیزش تحصیلی درونی، بیرونی و شیفستگی تحصیلی به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل در موقعیت پس‌آزمون و پیگیری در جدول (۳) گزارش شده است:

جدول ۳- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	تعداد	میانگین		انحراف معیار	
			آزمایش	کنترل	آزمایش	کنترل
انگیزش	پس‌آزمون	۸۰	۶۳/۷۳	۵۴/۶۳	۹/۵۵	۸/۵۸
درونی	پیگیری	۸۰	۶۲/۰۳	۵۵/۰۰	۱۰/۴۷	۹/۱۱
انگیزش	پس‌آزمون	۸۰	۶۳/۲۴	۵۶/۰۸	۹/۱۲	۹/۳۷
بیرونی	پیگیری	۸۰	۶۱/۲۷	۵۶/۸۸	۱۱/۴۳	۷/۸۹
شیفستگی	پس‌آزمون	۸۰	۳۵/۶۸	۳۰/۱۰	۴/۸۴	۳/۴۸
پیگیری		۸۰	۳۳/۵۹	۳۰/۰۰	۴/۲۰	۴/۶۷

بر اساس داده‌های جدول فوق، میانگین نمره انگیزش درونی و بیرونی و شیفستگی تحصیلی هم در مرحله بعد از مداخله و هم در مرحله پیگیری در دانشجویان گروه

آزمایش نسبت به کنترل بیشتر بود. همچنین بررسی میانگین‌های تعدیل‌شده در جدول (۴) نشان می‌دهد که میانگین‌های تعدیل‌شده‌ی گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه، در هر دو مرحله‌ی پس‌آزمون و پیگیری افزایش بیشتری داشته است.

جدول ۴- میانگین تعدیل‌شده و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	تعداد	میانگین		انحراف معیار	
			آزمایش	کنترل	آزمایش	کنترل
انگیزش	پس‌آزمون	۸۰	۶۳/۱۸	۵۵/۱۲	۱/۳۸	۱/۳۳
درونی	پیگیری	۸۰	۶۱/۵۰	۵۵/۴۸	۱/۴۵	۱/۳۹
انگیزش	پس‌آزمون	۸۰	۶۳/۰۰	۵۶/۳۰	۱/۵۶	۱/۵۰
بیرونی	پیگیری	۸۰	۶۰/۴۲	۵۷/۶۶	۱/۵۱	۱/۴۵
شیفستگی	پس‌آزمون	۸۰	۳۵/۸۶	۲۹/۹۲	۰/۶۹	۰/۶۶
	پیگیری	۸۰	۳۳/۷۰	۲۹/۸۹	۰/۶۹	۰/۷۲

بررسی پیش‌فرض‌ها: پیش از اجرای تحلیل کوواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آن یعنی هنجار بودن، همگنی واریانس‌ها و تساوی کوواریانس‌ها بررسی شد. به‌منظور بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات، نتایج آزمون شاپیرو ویلک در مورد نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته بررسی شد که نتایج در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵- نتایج آزمون شاپیرو ویلک در مورد نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته

متغیر	آماره آزمون	سطح معنی‌داری
انگیزش درونی	۰/۹۷	۰/۴۲
انگیزش بیرونی	۰/۹۶	۰/۲۷
انگیزش تحصیلی در کل	۰/۹۵	۰/۰۶
شیفستگی تحصیلی	۰/۹۸	۰/۶۸

همان‌طور که جدول شماره‌ی (۵) نشان می‌دهد، سطح معنی‌داری برای متغیرهای تحقیق بیشتر از ۰/۰۵ است و نتیجه گرفته می‌شود که متغیرهای مذکور از توزیع نرمال برخوردار می‌باشند و پیش‌فرض نرمال بودن توزیع نمرات در تمامی متغیرهای وابسته برقرار است.

استفاده شد که نتایج در جدول (۶) ارائه شده است. $(P \geq 0/05)$. به منظور بررسی پیش فرض همسانی واریانس های نمرات از آزمون لوین

جدول ۶- نتایج آزمون لوین برای بررسی پیش فرض همسانی واریانس های نمرات متغیرهای وابسته

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
انگیزش درونی	۱/۹۱	۱	۷۸	۰/۱۷
انگیزش بیرونی	۳/۷۸	۱	۷۸	۰/۰۶
انگیزش تحصیلی در کل	۳/۳۴	۱	۷۸	۰/۰۷
شیفتگی تحصیلی	۴/۱۲	۱	۷۸	۰/۰۶

نتایج آزمون لوین برای همه ی متغیرها غیرمعنی دار بود (انگیزش درونی $P=0/17$ ، انگیزش بیرونی $P=0/06$ و شیفتگی تحصیلی $P=0/06$) که گویای همسانی واریانس نمرات است. به منظور بررسی پیش فرض تساوی کوواریانس های نمرات، از آزمون باکس استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول (۷) ارائه شده است.

جدول ۷- نتایج آزمون باکس برای بررسی پیش فرض تساوی کوواریانس های نمرات متغیرهای وابسته

سطح معنی داری	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	F	Box's M
۰/۱۴	۲۸	۱۹۳۴۴/۹۴	۱/۲۹	۴۰/۱۲

چنانکه جدول (۷) نشان می دهد مقدار F در سطح خطای داده شده (۰/۱۴) معنی دار نیست؛ بنابراین فرضیه صفر تأیید و نتیجه گرفته می شود که پیش فرض تساوی کوواریانس های نمرات متغیرهای وابسته برقرار است.

همچنین آزمون همگنی شیب های خط رگرسیونی نشان داد اثر تعاملی میان گروه و نمرات پیش آزمون بر نمرات پس آزمون معنادار نمی باشد (زیرا برای سه متغیر انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و شیفتگی تحصیلی سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ شده است) که این عدم معناداری، بیانگر برقراری مفروضه همگنی شیب رگرسیون است.

جدول ۸- همگنی شیب خط رگرسیون

سطح معناداری	آماره F	میانگین مجذورات خطا	میانگین مجذورات	
۰/۳۹۰	۱/۰۴۵	۹۳۳/۵۴	۹۷۵/۸۵	انگیزش درونی
۰/۲۷۳	۱/۲۸۰	۳۶۱/۲۷	۴۶۲/۴۷	انگیزش بیرونی
۰/۲۵۵	۱/۳۲	۳۰۲/۷۶	۴۰۰/۷۸	شیفتگی تحصیلی

با توجه به برقراری پیش‌فرض‌ها برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون کوواریانس چندمتغیری استفاده شد.

جدول ۹- نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر متغیرهای وابسته در مرحله بعد از مداخله

میزان تأثیر	سطح معنی داری	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرضیه	مقدار F	ارزش	آزمون
۰/۵۰۱	۰/۰۰۰	۷۳	۳	۲۴/۴۵	۰/۴۹۹	گروه لامبدای ویلکز

نتایج تحلیل کواریانس نشان داد تفاوت دو گروه بعد از مداخله با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنی‌دار است؛ به عبارت دیگر بین دانشجویانی که آموزش خودتعیین‌گری را دریافت کرده‌اند (گروه آزمایش) و دانشجویانی که آموزش خودتعیین‌گری را دریافت نکرده‌اند (گروه کنترل) حداقل در یکی از متغیرهای وابسته بعد از مداخله تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/001$) این بدین معناست که حداقل در یکی از متغیرهای وابسته در پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد و ۵۰/۱ درصد تفاوت‌ها مربوط به مداخله است. به‌منظور بررسی تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر هر یک از متغیرهای پژوهش از تحلیل کواریانس در متن مانکوا استفاده شد که نتایج آن در جدول (۱۰) ارائه شده است:

جدول ۱۰- نتایج تحلیل کواریانس بر روی میانگین نمرات متغیرهای وابسته در دو گروه کنترل و آزمایش بعد از مداخله

منبع تغییرات	متغیرها	SS	Df	MS	F	P	میزان تأثیر
گروه	انگیزش درونی	۱۵۹۳/۳۳	۱	۱۵۹۳/۳۳	۱۹/۴۲	<۰/۰۰۱	۰/۲۱
	انگیزش بیرونی	۹۸۷/۶۴	۱	۹۸۷/۶۴	۱۱/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۱۳
	شیفتگی تحصیلی	۵۹۷/۵۴	۱	۵۹۷/۵۴	۳۴/۰۶	<۰/۰۰۱	۰/۳۱

همان‌طور که جدول (۱۰) نشان می‌دهد، بین میانگین نمره متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش بیرونی تحصیلی و شیفستگی تحصیلی بعد از مداخله در دانشجویان دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/001$)؛ به عبارت دیگر آموزش خودتعیین‌گری برافزایش انگیزش درونی و بیرونی و شیفستگی تحصیلی دانشجویان در مرحله‌ی بعد از مداخله، اثر معنی‌داری دارد، بنابراین فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود.

فرضیه ۲- بین انگیزش تحصیلی و شیفستگی تحصیلی دانشجویانی که آموزش خودتعیین‌گری را دریافت کرده‌اند (گروه آزمایش) و دانشجویانی که آموزش خودتعیین‌گری را دریافت نکرده‌اند (گروه گواه) در مرحله پیگیری تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۱- نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر متغیرهای وابسته در مرحله پیگیری

آزمون	ارزش	مقدار F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	میزان تأثیر
گروه لامبدای ویلکز	۰/۸۷۲	۳/۵۶	۳	۷۳	۰/۰۱۸	۰/۱۲۸

بر اساس داده‌های جدول فوق، تفاوت بین دو گروه در مرحله پیگیری با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنی‌دار است؛ به عبارت دیگر بین دانشجویانی که آموزش خودتعیین‌گری را دریافت کرده‌اند (گروه آزمایش) و دانشجویانی که آموزش خودتعیین‌گری را دریافت نکرده‌اند (گروه کنترل)، حداقل در یکی از متغیرهای وابسته در مرحله پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/05$). در واقع ۱۲/۸ درصد تفاوت متغیرها مربوط به تفاوت دو گروه است. به منظور بررسی تأثیر آموزش خودتعیین‌گری بر هر یک از متغیرهای پژوهش از تحلیل کواریانس در متن مانکوا استفاده شد که نتایج آن در جدول (۱۲) ارائه شده است:

جدول ۱۲- نتایج تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمرات متغیرهای وابسته در دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پیگیری

منبع تغییرات	متغیرها	SS	Df	MS	F	P	میزان تأثیر
گروه	انگیزش درونی	۹۴۹/۱۱	۱	۹۴۹/۱۱	۹/۹۰	۰/۰۰۲	۰/۰۶۵
	انگیزش بیرونی	۳۷۱/۳۲	۱	۳۷۱/۳۲	۳/۹۱	۰/۰۵	۰/۰۵۱
	شیفستگی تحصیلی	۲۴۸/۳۵	۱	۲۴۸/۳۵	۱۲/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۰۸۳

همان‌طور که جدول (۱۲) نشان می‌دهد، بین میانگین نمره‌ی متغیرهای انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و شیفستگی تحصیلی در مرحله پیگیری در دانشجویان دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/05$)؛ به عبارت دیگر آموزش خودتعیین‌گری برافزایش انگیزش درونی و بیرونی و شیفستگی تحصیلی دانشجویان در مرحله پیگیری اثر معنی‌داری دارد، بنابراین فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود؛ و فرضیه دوم پژوهش که دلالت بر تداوم اثر آموزش دارد، تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های این پژوهش، آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش درونی و بیرونی تأثیر معناداری دارد و آموزش خودتعیین‌گری با بسته آموزشی تدوین شده باعث افزایش انگیزش درونی و بیرونی تحصیلی می‌گردد. یافته‌ها نشان می‌دهد آموزش خودتعیین‌گری تأثیر مثبتی بر مؤلفه‌های درونی و بیرونی انگیزش تحصیلی دارد.

در خصوص اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش تحصیلی (انگیزش بیرونی و درونی)، گویا، راتلی و چانال (۲۰۰۸) در پژوهشی که انجام دادند دریافته‌اند که نظریه‌ی خودتعیین‌گری می‌تواند انگیزه‌های درونی و بیرونی و انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد. در تأثیر خودتعیین‌گری بر انگیزش درونی، یافته‌های پژوهش‌های حجازی، صالح نجفی و امانی (۱۳۹۳)، ازه‌ای، خضری آذر، بابایی سنگلجی و امانی (۱۳۸۷)،

استاندریچ، دودا و تومانیس (۲۰۰۵)، استور، فیست و هایوارد (۲۰۰۹)، باناک (۲۰۰۹)، چن و چانگ (۲۰۱۰)، سیانی و همکاران (۲۰۱۰)، ژائو و همکاران (۲۰۱۱)، کاتز، کاپلان و بوزوکاشویلی (۲۰۱۱)، کاریرا (۲۰۱۲)؛ گونل و همکاران (۲۰۱۴) که ارتباط نیازهای بنیادین روان‌شناختی با انگیزش درونی را تأیید می‌کنند، قابل استناد است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، به طور کلی در حوزه‌ی انگیزش، خود تعیین‌گری یک نظریه شناخته شده است. این نظریه که در سال‌های اخیر به حیطه‌ی آموزش و پرورش وارد شده است، از نظریه‌های مهم در زمینه‌ی انگیزش تحصیلی است (کار، ۱۳۸۵). طبق اظهار دسی و ریان (۲۰۰۰) نظریه‌ی خودتعیین‌گری ثابت می‌کند که ارضای حس شایستگی همراه با سه نیاز اساسی دیگر به گسترش انگیزش تحصیلی منتهی می‌شود و نیازهای بنیادین روان‌شناختی باعث بهزیستی و انگیزش درونی در هر قلمروی از زندگی می‌شوند. براساس این نظریه، اگر هنگام انجام دادن فعالیتی، نیازهای روان‌شناختی فعال باشند و پرورش یابند، به‌طور خودانگیخته احساس خشنودی را در افراد ایجاد می‌کنند (ریو و همکاران، ۲۰۰۳). نظریه‌ی خودتعیین‌گری بیان می‌کند که عوامل محیطی از طریق اثرگذاری بر ادراک یا رضایت‌مندی از نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، بر انگیزه درونی به‌عنوان بهترین شکل خودتعیین‌گری تأثیر می‌گذارند (گانیه و دسی، ۲۰۰۵، گروزت و همکاران، ۲۰۰۴).

در تبیین تأثیر معنادار خودتعیین‌گری بر انگیزش بیرونی لازم به ذکر است که در نظریه‌ی خودتعیین‌گری، انگیزه‌ی درونی متضاد با انگیزه‌ی بیرونی در نظر گرفته نمی‌شود و به‌جای آن انواع مختلف انگیزه‌ی درونی که از خودمختاری در سطوح مختلف تشکیل می‌شود را تعیین می‌کند (تیلور، جانگرت و همکاران، ۲۰۱۴). طبق نظر ریان و دسی (۲۰۰۰) انگیزش بیرونی می‌تواند خواسته یا ناخواسته باشد؛ در زمینه‌ای که شخص دلایل بیرونی انجام دادن فعالیت را می‌پذیرد و درونی می‌شود، انگیزش بیرونی، خودخواسته خواهد بود. در این‌گونه شرایط، مشارکت در فعالیت کاملاً ارادی است و انگیزش بیرونی کاملاً توسط خود شخص تأیید می‌شود. سه نوع از انگیزش بیرونی خودخواسته محسوب می‌شود: تنظیم بیرونی

یکپارچه که کاملاً خودخواسته است، تنظیم بیرونی خردپذیر که خودخواسته است و تنظیم درون فکن که تا حدودی خودخواسته است. انواع انگیزش بیرونی خودخواسته تا اندازه‌ای شبیه به انگیزش درونی و مخالف انگیزش بیرونی خود ناخواسته هستند. نتایج تحقیق حاضر با بخش اول ادعای کاربرا (۲۰۱۲) همسو است و با بخش دوم همخوانی ندارد. علت عدم همخوانی نتایج می‌تواند، انواع خودخواسته و ناخواسته انگیزش بیرونی باشد. از نظر ماگوا^۱ و والرند (۲۰۰۳) انگیزش بیرونی نیز عنصری مهم و ضروری محسوب می‌شود؛ زیرا درگیر بودن در فعالیت مستلزم آموزش مداوم و نظم و انضباطی است که همیشه لذت‌بخش نیست. پس ضروری است که به انواع انگیزش بیرونی نیز توجه شود.

یافته دیگر پژوهش اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر شیفستگی بود که با توجه به نتیجه تحقیق کوال و فرتیر (۱۹۹۹) که اثربخشی انگیزش خودمختار درونی و بیرونی را بر شیفستگی اثبات می‌کند، قابل توجیه است. در واقع تئوری خودتعیین‌گری یک تئوری انگیزشی است و یکی از عناصر اصلی نظریه‌ی انگیزش خودمختار است. با توجه به بعد انگیزشی نظریه‌ی خودتعیین‌گری ارتباط خودتعیین‌گری و شیفستگی قابل تبیین است زیرا مفهوم شیفستگی از فعالیت‌هایی که سیکزنتمیهای (۱۹۹۹) به‌عنوان انگیزه درونی در نظر گرفته مشتق شده است. سیکزنتمیهای (۱۹۹۰) اظهار می‌کند، فعالیت‌های مبتنی بر انگیزه درونی، فعالیت‌های همراه با لذت می‌باشند، متتها لذتی که ناشی از نفس عمل است و با احساس لذت واقعی همراه است که احساس مزبور از نظر سیکزنتمیهای شیفستگی نامیده می‌شود.

همچنین نظریه‌های خودتعیین‌گری و شیفستگی در شمار نظریه‌های معطوف به انگیزش درونی‌اند. این دو نظریه چنان باهم قرابت دارند که به باور اکلس و ویگفلد (۲۰۰۲) نظریه‌های خودتعیین‌گری و شیفستگی را می‌توان دوروی یک سکه دانست. تفاوت آن‌ها فقط در این است که نظریه خودتعیین‌گری بر نیازهای ذاتی و فطری و نظریه شیفستگی بر تجربه ذهنی و احساس تکیه دارد (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۴).

¹ Mageau & Vallerand

نتایج مرحله پیگیری، نشان از تداوم اثر آموزش دارد که نویدبخش ماندگاری اثر آموزش در طول زمان است و یک امتیاز قابل توجه برای آموزش خودتعیین‌گری محسوب می‌گردد. دسی و ریان (۲۰۰۸) معتقدند در خودتعیین‌گری دو مفهوم کلی جهت‌علیت و اهداف زندگی (آرمان‌ها) مطرح است و این مقوله اشاره دارد به اینکه افراد تا چه حد در همه موقعیت‌ها و حوزه‌ها خودتعیین‌گر هستند. رویکرد خودتعیین‌گری صرفاً یک شیوه‌ی تفکر نیست، بلکه یک سبک (جهت‌گیری زندگی) در فرد ایجاد می‌کند که به واسطه آن فرد دارای یک توانمندی باثبات و شخصیتی خودتنظیم‌گر می‌گردد که خودتعیین‌گری را به عنوان یک منش رفتاری در برخورد با مسائل روزمره به صورت خودکار تجربه و احساس می‌کند. البته نتایج نشان داد که میزان اندازه اثر آموزش بر همه‌ی متغیرهای وابسته از مرحله‌ی پس‌آزمون به پیگیری کاهش یافته است. در توضیح کاهش اندازه‌ی اثر می‌توان گفت طبیعی است که پس از گذشت ۲ ماه زمان از آموزش، چنانچه تمرین انجام نشود، علی‌رغم تداوم اثر آموزش بازهم اثربخشی آموزش تا حدی کاهش یابد؛ بنابراین با فرض تمرین نکردن دانشجویان در فاصله پس‌آزمون تا پیگیری، این حد اندک از کاهش اندازه اثر، دور از انتظار نیست.

در مجموع، اهمیت یافته‌های پژوهش در آن است که بر نقش مداخلات خودتعیین‌گری در متغیرهای تحصیلی تأکید و همچنین ضرورت طرح و کاربست مداخلات خودتعیین‌گری را در موقعیت‌های آموزشی نشان می‌دهد. اهمیت دیگر این یافته‌ها با عطف نظر به گروه نمونه تحقیق حاضر مشخص می‌شود. در تحقیق حاضر اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر شاخص‌های تحصیلی "دانشجو معلمان" بررسی شد؛ به عبارت دیگر، این بُعد از اهمیت تحقیق با اهمیت دوران دانشجویی و آینده معلمی دانشجویان مورد مطالعه قابل توضیح است. با توجه به آغاز زندگی مستقل، کمرنگ شدن کنترل بیرونی و آثار باقی از بحران بلوغ، اهمیت خودمختاری و خودتنظیمی جهت فعالیت‌های تحصیلی خودانگیخته در دوران دانشجویی اهمیت دوچندان می‌یابد. دیگر آنکه آموزش خودتعیین‌گری به دانشجو معلمان

می‌تواند دانش‌آموزان آینده را از مزایای برخورداری از معلمین حامی خودمختاری بهره‌مند سازد.

با توجه به اینکه برای اولین بار در ایران بسته‌ی آموزشی خودتعیین‌گری تدوین و تأثیر آموزش مبتنی بر نظریه‌ی خودتعیین‌گری بر انگیزش تحصیلی و شیفتگی تحصیلی مورد مطالعه قرار گرفته، تحقیق حاضر حائز اهمیت است. پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر در جامعه‌ی معلمان و دانش‌آموزان (عادی و استثنایی) و دانشجویان سایر دانشگاه‌ها نیز انجام شود و همچنین تأثیر آموزش خودتعیین‌گری به دانشجو معلمان و معلمان بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزانشان مورد مطالعه قرار گیرد. در این پژوهش با توجه به محدود بودن نمونه به دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر بیرجند، در مورد تعمیم نتایج باید احتیاط کرد.

منابع

۱. اژه‌ای، جواد؛ خضری آذر، هیمین؛ بابایی سنگلجی، محسن و امانی، جواد (۱۳۸۷). الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودمختاری ادراک‌شده معلم، نیازهای روان‌شناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش. پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۲ (۴)، ۴۷-۵۶.
۲. باقری، ناصر (۱۳۷۹). هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.
۳. پینتریچ، پی‌آر و شانک، دی. اچ (۱۳۹۰). انگیزش در تعلیم و تربیت. ترجمه مهرناز شهرآرای. تهران: نشر علم.
۴. جلیلی، فرخ رو؛ عارفی، مژگان؛ قمرانی، امیر و منشی، غلامرضا (۱۳۹۷). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس شیفتگی تحصیلی در دانشجویان. مجله آموزش و ارزشیابی، ۱۱ (۴۲)، ۱۵۵-۱۷۲.
۵. حجازی، الهه؛ صالح نجفی، مهسا و امانی، جواد (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و رضایت از زندگی. روانشناسی معاصر، ۹ (۲)، ۷۷-۸۸.
۶. دلاور، علی (۱۳۸۷). مبانی نظری و عملی تحقیق. تهران: انتشارات رشد.
۷. رحیمی، فاطمه؛ عریضی، حمیدرضا؛ نوری، ابوالقاسم و نامداری، کوروش (۱۳۹۱). رابطه سرمایه روان‌شناختی در محیط کار کارکنان با شور و شوق کاری آنان در سازمان. مشاوره شغلی و سازمانی، ۴ (۱۲)، ۳۰-۹.
۸. ریو، ج. م. (۲۰۰۵). انگیزش و هیجان. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: انتشارات ویرایش.
۹. سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: نشر دوران.
۱۰. شولتز، د. پی و شولتز، س. (۱۳۹۳). نظریه‌های شخصیت (ویراست دهم). ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر ویرایش.

۱۱. صالحی، هاجر؛ قمرانی، امیر؛ عرب، حمیدرضا و گلکاری، طاهره (۱۳۹۲). بررسی کارایی جهت‌گیری مذهبی در پیش‌بینی تجربه شیفستگی دانشجویان تربیت‌بدنی با توجه به متغیرهای جمعیت‌شناختی. پژوهش در مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، ۳ (۶)، ۶۰-۴۸.
۱۲. فیشر، رابرت (۱۳۸۶). آموزش تفکر به کودکان، ترجمه مسعود رضایی مقدم و افسانه نجاریان، اهواز، رسش.
۱۳. کارشکی، حسین و محسنی، نیک‌چهره (۱۳۹۴). انگیزش در یادگیری و آموزش: نظریه‌ها و کاربردها. تهران: آوای نور.
۱۴. کار آ. ۱۳۸۵. روانشناسی مثبت: علم شادمانی و نیرومندی‌های انسان. ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی زند. با همکاری باقر ثنایی. تهران: سخن.
۱۵. گال، م، بورگ و گال ج. ۱۳۹۳. روش‌شناسی‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت با همکاری دانشگاه شهید بهشتی.
۱۶. گلکاری، طاهره؛ قمرانی، امیر؛ صالحی، هاجر و عرب، حمیدرضا (۱۳۹۲). رابطه شیفستگی مرتبط باکار و رضایت شغلی در کارکنان یک شرکت صنعتی نظامی. مجله طب نظامی، ۱۵ (۲)، ۱۴۳-۱۴۸.
۱۷. مزلو، ا (۱۳۷۸). انگیزش شخصی. ترجمه رضوانی ا. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۱۸. هارجی، او. ساندرز، ک و دیکسون، د (۱۹۹۹). مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی. ترجمه مهرداد فیروزبخت و خشایار بیگی (۱۳۸۴). تهران: رشد.
19. Arnone, M. P., Reynolds, R., & Marshall, T. (2009). The effect of early adolescents' psychological needs satisfaction upon their perceived competence in information skills and intrinsic motivation for research. *School Libraries Worldwide*, 15(2), 115-134.
20. Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.

21. Bakker, A. B. (2008). *The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF*. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 400-414.
22. Bakker, A. B., Oerlemans, W., Demerouti, E., Slot, B. B., & Ali, D. K. (2011). *Flow and Performance: A study among talented Dutch soccer players*, *Journal of Psychology of Sport and Exercise*, 12(4), 442-450.
23. Banack, H. (2009). *Coaching Behaviours and the Motivation of Paralympic Athletes. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements. For the degree of Master of Arts in Kinesiology and Physical Education in the Faculty of Education McGill University*, Montrealdigitool.library.mcgill.ca/thesisfile40843.
24. Bandura, A. (1997). "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change". *Psychological Review* (84), 191-215.
25. Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2014). *The relationship among students' and teachers' thinking styles, psychological needs and motivation*. *Learning and Individual Differences*, 29, 89-97.
26. Bruyn, E.H. & Dekovi, M. & Meijnen, G.W. (2003). *Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence*. *Journal of applied developmental Psychology*, 24(4), 393-412.
27. Busato, V. V., Prinsb, F.J., Elshouta JJ, Hamakera CH. (2000). *Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education*. *Personalit and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068.
28. Carreira, J. M. (2012). *Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan*. *System*, 40, 191-202.
29. Catley, D., & Duda, J. L. (1997). *Psychological entecedents of the frequence and intensity of flow in golfers*. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 309-322.

30. Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). *Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory*. *Computers in Human Behavior*, 26, 741-752.
31. Chiang, Y.-T., Sunny, S., Chao-Yang, C., & Liu, E. Z.-F. (2011). *Exploring online game players' flow experiences and positive affect*. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 106-111.
32. Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). *Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective*. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 223-243.
33. Colombo, L., & Zito, M. (2014). *Demands, resources and the three dimensions of flow at work: A study among professional nurses*. *Open Journal of Nursing*, 4(4), 255-264.
34. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins.
35. Csikszentmihalyi M., Abuhamde S. & Nakamura J. (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press. 598-698.
36. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The what and why of goal pursuits: human need and the self-determination theory*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
37. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation*, *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
38. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). *Self-determination theory*. *Handbook of theories of social psychology*, 1, 416-433.
39. D'Mello, S., & Graesser, A. (2012). *Dynamics of affective states during complex learning*, *Learning and Instruction*, 22(2), 145-157.
40. Dukes, L. L., & Shaw, S. F. (2008). *Using the AHEAD Program Standards and performance indicators to promote self-determination in the daily practice of the OSD*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 105-108.

41. Fatima, S., Sharif, H., & Zimet, G. (2018). *Personal and Social Resources Interplay Synergistically to Enhance Academic Motivation. International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 196-226.
42. Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2003). *Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluations. Educational Psychology*, 23, 235-247.
43. Fullagar, C., & Kelloway, E. K. (2009). *Flow at work: an experience sampling approach. Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 595-615.
44. Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). *Self-determination theory and work motivation. Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
45. Guay, F., Ratelle, C.F., & Chantal, J. (2008). *Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. Canadian Psychology*, 49(3), 233-240.
46. Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Mack, D. E., Wilson, P. M., & Zumbo, B. D. (2014). *Goal contents, motivation, psychological need satisfaction, well-being and physical activity: A test of self-determination theory over 6 months. Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 19-29.
47. Guo, Yuan. (2018). *The Influence of Academic Autonomous Motivation on Learning Engagement and Life Satisfaction in Adolescents: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction. Journal of Education and Learning*, 7(4), 254-261.
48. Harris, R. (1998) *Intoduction to Problem Solving. Online at VirtualSalt <<http://www.virtualsalt.com/crebook3.htm>> [accessed 28 November 2010].*
49. Jackson, S. A., Marsh, H. W. 1996. *Development and validation of a scale to measure optimal experience: the flow state scale. Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 17-35.
50. Josph O. (1994). *Influence of Motivation and Gender on Secondary School Students' Academic Performance in Nigeria. The Journal of Social Psychology*, 13(5), 695-697.

51. Judice, T.N. (1997). *Cognitive style. A three dementional modle. Dissertation Abstracle International. The Sciences and Enggineering*, 58,6,3368.
52. Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). *The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. Learning and Individual Differences*, 21(4), 376-386.
53. Klaczynski, P. A. (۲۰۰۴). *A dual-process model of adolescent development: Implications for decision making, reasoning, and identity. In R. V. Kail (Ed.), Advances in child development and behavior (pp. ۷۳-۱۲۳). San Diego, CA: Academic Press.*
54. Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). *Motivational determinants of flow: contributions from self-determination theory. The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355.
55. Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortega, Y. P. (2010). *The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279.
56. Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). *The coach-athlete relationship: A motivational model. Journal of sports science*, 21(11), 883-904.
57. Makikangas, A., Bakker, A. B., Aunola, K., & Demerouti, E. (2010). *Job resources and flow at work: Modelling the relationship via latent growth curve and mixture model methodology. Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 795-814.
58. Martin, A.J., Marsh, H.W., & Debus, R.L (2001b). *Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. Journal of Educational Psychology*, 93, 87-102.
59. McInerney, D. M., Roche LA, McInerney V, Marsh WH (1997). *Cultural perspectives on school motivation: the relevance and application of goal theory. American Educational Research Journal*, 34(1): 207-36.

60. Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). *The concept of flow*. In C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89 -105). New York: Oxford University Press.
61. Peter, C. (2005). *Learning- who responsibility is it?* *Nurse Educator*, 30, 159-165.
62. Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). *Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support*. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
63. Rogers C. G, Galloway D. Armstrong D. and Leo E. (1998). *Gender Differences in Motivational Style: A Comparison of Measures and Curriculum Area*. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 189-202.
64. Rathunde, K. and Csikszentmihalyi, M. (2005b). *The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments*. *Elementary School Journal*, 106, 59.
65. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. *Contemporary educational psychology*, 25, 54-67.
66. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). *Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory*. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook on motivation at schools*. New York, NY: Routledge.
67. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford.
68. Schmidt, J. A., Shernoff, D. J., and Csikszentmihalyi, M. (2007). *Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence: A multilevel approach*. In Ong, A. D. and van Dulmen, M. (eds.) *The Handbook of Methods in Positive Psychology*, pp 542–558. Oxford: Oxford University Press.
69. Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., and Steele-Shernoff, E. (2003). *Student engagement in high school*

classrooms from the perspective of flow theory. School Psychology Quarterly, 18, 158–176.

70. Schunk, D. H. (1989). *Self-efficacy and achievement behaviors. Educational Psychology Review, 1, 173–208.*

71. Snyder, C. R., Hal, S., Shorey, J., Cheavens, K. M., Pulvers, V. H., and Cynthia Wiklund (2002). *Hope and Academic Success in College. Journal of Educational Psychology, 94(4), 820-826.*

72. Snyder C.R. & Lopez S.J. (2007). *Positive Psychology. Sage Publications.*

73. Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). *A test of self-determination theory in school physical education. British Journal of Educational Psychology, 75(3), 411-433.*

74. Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). *Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. Personality and Individual Differences, 47(5), 423-428.*

75. Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., et al. (2014). *A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. Contemporary Educational Psychology, 39(4), 342-358.*

76. Thuy Hang, Bui Thi., Kaur, Amrita., & Busthami Nur, Abdul Hamid. (2017). *A self-determination theory based motivational model on intentions to drop out of vocational schools in Vietnam. Malaysian Journal of Learning and Instruction, 14(1), 1-21.*

77. Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). *Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. Journal of School Psychology, 44, 331-349.*

78. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). *The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educational and psychological measurement, 52(4), 1003-1017.*

79. Watt CD, Greeley SA, Shea JA, Ahn J (2005). *Educational views and attitudes, and career goals of MD-PhD students at the*

University Of Pennsylvania School Of Medicine. Acad Med, 80(2), 193-8.

80. Whalen, S. (1999). *Finding flow at school and at home: A conversation with Mihaly Csikszentmihalyi. Journal of Secondary Gifted Education, 10, 161-166.*

81. Wehmeyer ML. (2014). *Self-Determination: A Family Affair. Fam Relat. 63(1):178-84.*

82. Weiner, B. (2000). *An attribution theory of motivation and emotion. New York: Springer Verlag, P: 201.*

83. Zhao, L., Lu, Y., Wang, B., & Huang, W. (2011). *What makes them happy and curious online? An empirical study on high school students' Internet use from a self-determination theory perspective. Computers & Education, 56(2), 346-356.*

84. Zimmerman, B. J, (2004). *Attaining self-Regulation, A social cognitive perspective. in M Boekartes. P.R. Pintrige & M. Zeidner (Eds). Handbook of self-regulation (PP 13-39). San Sirgo. CA. Acadrmic press.*