

# مقایسه پیوند با مدرسه در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص

محمد ستایشی اظهري<sup>۱\*</sup>، مینا محبی<sup>۲</sup> و رضا جعفری هرندي<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه قم، قم، ایران.

## چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان و مقایسه نیمرخ‌های تعیین شده از نقطه نظر خرده مقیاس‌های پیوند با مدرسه بود. روش پژوهش علی-مقایسه‌ای بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر قم و نمونه پژوهش نیز شامل ۲۱۷ دانش‌آموز بود که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شدند. جهت اندازه‌گیری داده‌ها از مقیاس پیوند با مدرسه رضایی شریف و همکاران (۱۳۹۴) با آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و مقیاس جهت‌گیری انگیزشی الیوت و مک‌گروگور با آلفای کرونباخ ۰/۶۶ (۲۰۰۱) استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های تجزیه و تحلیل خوشه‌ای، مانوا و آزمون پیگیری توکی طی نرم‌افزار «اس. پی. اس. اس.» استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان دهنده سه نیمرخ انگیزشی؛ چندگانه، بی‌انگیزشی و تبحرگرا - عملکردگرا در میان دانش‌آموزان بود. نتیجه تحلیل مانوا نشان داد؛ به جزء خرده مقیاس مشارکت در مدرسه، در بقیه خرده مقیاس‌های پیوند با مدرسه (دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به کارکنان، باور و تعهد به مدرسه) بین دانش‌آموزان با نیمرخ‌های انگیزش چندگانه، بی‌انگیزشی و تبحرگرا - عملکردگرا، تفاوت معنادار وجود دارد. یافته دیگر نشان داد که دانش‌آموزان دارای نیمرخ انگیزش چندگانه و تبحرگرا - عملکردگرا دارای دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به کارکنان، باور و تعهد به مدرسه بیشتر نسبت به نیمرخ بی‌انگیزشی هستند و نیز بین دو نیمرخ انگیزش چندگانه و تبحرگرا - عملکردگرا از لحاظ پیوند با مدرسه و خرده مقیاس‌های آن تفاوت معنادار وجود ندارد. یافته‌ها می‌تواند به مسئولین حوزه آموزش کمک نماید تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقا و یا حفظ انگیزش دانش‌آموزان، در طول سال‌های تحصیلی، اقدامات مؤثری را انجام دهند.

**کلیدواژه‌ها:** پیوند با مدرسه، جهت‌گیری اهداف، تجزیه‌ی خوشه‌ای، نیمرخ انگیزشی.

\*Email: Setayeshi\_m@yahoo.com

نشریه علمی

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۶، شماره ۱، پیاپی ۲۹  
بهار و تابستان ۱۳۹۸  
صص: ۱۱۱-۱۲۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۳/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۱۸

## مقاله پژوهشی

Journal of

## Training & Learning Researches

Vol. 16, No. 1, Serial 29

Spring & Summer  
2019

pp.: 111-122

## مقدمه

قرار داده است، احساس تعهد کند، از مشارکت در تکالیف و سایر فعالیت‌های مرتبط با مدرسه احساس رضایت یا لذت داشته باشد (مشغولیت)، و قوانین و آموزش مدرسه را پذیرفته و این طور ادراک کند که معلم و کارکنان مدرسه به طور منصفانه‌ای با او رفتار می‌کنند [۱۱،۱۲] برخلاف نظریه کنترل اجتماعی هیرشی [۹]، در الگوی رشد اجتماعی کاتالانو و همکاران [۴]، برای اجتماعی شدن، بر یک مفهوم ظریف‌تر از پیوند یعنی ترکیب دلبستگی و تعهد، تأکید شده است. طبق این رویکرد، دلبستگی به رابطه عاطفی با مدرسه و بعد تعهد، به سرمایه گذاری در گروه اشاره دارد [۱۳]. بر اساس این الگو، وقتی فرآیندهای اجتماعی شدن به روش مناسبی پیش برود، بین فرد و سایر افراد، و فعالیت‌های مربوط به آن واحد اجتماعی، دلبستگی و تعهد رشد می‌یابد [۴]. در زمینه پیامدهای پیوند با مدرسه و سیر رشد آن پژوهش‌های متعددی انجام شده است [۱۴،۱۵،۱۶].

نتایج پژوهش‌های اخیر در زمینه پیامدهای پیوند با مدرسه نشان داده است که سطوح بالای آن با افزایش عملکرد تحصیلی [۱۵، ۱۷]، سازگاری هیجانی و اجتماعی بالا [۱۸]، رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی [۱۳]، آمادگی تحصیلی و کاهش خطر مشکلات یادگیری [۱۹]، عدم درگیری در رفتارهای منفی همچون قلدری، بزهکاری و سیگار کشیدن [۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳] رابطه دارد. به علاوه، یافته‌های تعدادی از مطالعات نشان داده‌اند که به طور میانگین، پیوند با مدرسه در طول دوران نوجوانی، به ویژه در طول انتقال به دوره راهنمایی، که همسالان و بافت مدرسه اغلب تغییر می‌یابند، کاهش می‌یابد. به اعتقاد محققان ویژگی‌های مدارس راهنمایی، همچون تعداد زیاد معلمان و تمرکز زیاد بر رقابت دانش‌آموزان، ممکن است صمیمیت کمتر با معلم و در نتیجه افت پیوند را موجب شود [۲۴، ۲۳]. با این حال، پژوهشگران کمتری با اتکاء به نظریه کنترل اجتماعی، جهت‌گیری انگیزشی یا به عبارتی جهت‌گیری اهداف ۷ که دانش‌آموزان دنبال می‌کنند را به عنوان تبیینی برای پیوند آنان به مدرسه مورد استفاده قرار داده‌اند [۲۵]. در حالی که، اهمیت انگیزش در تعلیم و تربیت انکارناپذیر بوده و تحقیقات چند دهه اخیر در حوزه آموزشی نیز بر این نکته تأکید داشته است که یکی از عوامل مهم و دائمی در بهبود عملکرد، انگیزش است [۲۶].

واژه انگیزش حدوداً از سال ۱۹۳۰ در مورد رفتار انسان مطرح شد که در حوزه یادگیری نیز بسیار تأثیرگذار است

مدرسه، بعد مهمی در زندگی کودکان است، چون زمان زیادی را در آن می‌گذرانند؛ همچنین، فرصت مناسبی را برای ارتباط با معلمان، معاونان و همسالان که به رشد سالم آنان کمک می‌کنند، به دست می‌آورند [۱]. ارتباط بین دانش‌آموزان و مدارس به روش‌های متنوع و با اصطلاحاتی همچون پیوند با مدرسه<sup>۱</sup>، مشغولیت، ارتباط و جو مدرسه مطرح شده است [۲]. در این میان، مفهوم پیوند با مدرسه، ارتباط تجارب دانش‌آموزان با مدرسه، احساس مراقبت شدن، دریافت احترام از سوی معلمان، دلبستگی به مدرسه، میزان مشارکت و درگیری در مدرسه و تعهد به ارزش‌ها و باورهای مدرسه را شامل می‌شود [۳، ۴، ۵]. در مورد سازه پیوند با مدرسه، روزر و اکلز [۶] و موری و گرینبرگ [۷] بر ادراکات مربوط به روابط دانش‌آموز-معلم و یا احساس مراقبت شدن دانش‌آموزان از سوی معلم، تمرکز دارند. گودنوو [۸] نیز یک احساس ذهنی از تعلق به مدرسه با عنوان حس دانش‌آموز از پذیرفته شدن، ارزش گذاشتن و تشویق شدن توسط دیگران در جایگاه کلاسی و احساس اینکه خودش بخش مهمی از فعالیت کلاسی است را به عنوان پیوند با مدرسه تعریف کرده است. در زمینه پیوند با مدرسه، دو نظریه مطرح وجود دارد که یکی نظریه کنترل اجتماعی هیرشی [۹] و دیگری الگوی رشد اجتماعی ۵ کاتالانو، هاگرتی، استرل، فلمینگ<sup>۶</sup> و هاوکینز [۱۰] است.

بر اساس نظریه کنترل اجتماعی، وقتی دانش‌آموزان برای درگیری مثبت در مدرسه تشویق می‌شوند، دلبستگی و پیوند آنان به مدرسه افزایش می‌یابد [۹]. موداکس و پرینز [۵] نیز با استفاده از رویکرد هیرشی [۹]، پیوند با مدرسه را به عنوان سازه چندبعدی و متشکل از ابعاد دلبستگی، تعهد، درگیری و باور عنوان کرده‌اند. آن‌ها بر این اعتقادند که پیوند با مدرسه دارای چهار مؤلفه اختصاصی: الف) دلبستگی به مدرسه، ب) دلبستگی به معلمان و کارکنان مدرسه، ج) تعهد به مدرسه (هم شامل باورها و هم رفتارها)، و د) درگیری تحصیلی است. طبق نظر محققان، دانش‌آموزی پیوند قوی به مدرسه دارد که روابط خوبی با همسالان یا معلمان داشته باشد (دلبستگی)، به مدرسه به عنوان منبع باارزشی برای دستیابی به اهداف خویش نگاه کند و در برابر منابعی که مدرسه برای رسیدن به اهداف او در اختیارش

<sup>1</sup> school bonding

<sup>2</sup> Roeser & Eccles

<sup>3</sup> Murray & Greenberg

<sup>4</sup> Goodenow

<sup>5</sup> Social Development Model

<sup>6</sup> Haggerty, Oesterle & Fleming

<sup>7</sup> goal orientation

در یک تحلیل مبتنی بر شخص، بردر، ریجاوک و لونکاریک [۳۴] به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان می‌توانند به چهار خوشه با نیمرخ‌های پیشرفت مختلف تقسیم شوند: یادگیری‌گرا، تکلیف‌گریز، هم‌عملکرد و هم‌یادگیری‌گرا، و هم‌عملکرد و هم‌تکلیف‌گریز. این محققان به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان خوشه یادگیری‌گرا در مقایسه با خوشه هم‌عملکرد و تکلیف‌گریز، کمتر از سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌محور استفاده می‌کنند. [۳۱] نیز در پژوهشی چهار خوشه هدف‌های پیشرفت را شناسایی کردند که شامل انگیزش پراکنده (چندگانه متوسط)، تبحرگرایی متوسط (تبحرگرایی متوسط/عملکردگرا و عملکردگریز پایین)، موفقیت‌گرا (تبحرگرایی متوسط/عملکردگرا و عملکردگریز بالا) و رویکردی (تبحرگرایی و عملکردگرای بالا/عملکرد گریز پایین) است. در پژوهش اخیر، دانش‌آموزانی که موفقیت‌گرا و رویکردگرا هستند، خودکارآمدی بالا، ارزش‌های ذهنی بالا برای تکلیف، مدیریت کلاسی، مشغولیت تحصیلی، مدیریت زمان و خودتنظیمی فراشناختی بالایی را نسبت به دو گروه دیگر گزارش کرده‌اند.

در ایران نیز، بدری گرگری و همکاران [۳۰] به مطالعه نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان و تفاوت نیمرخ‌ها از نقطه نظر فرسودگی تحصیلی پرداختند. نتایج پژوهش این محققان، چهار گروه از دانش‌آموزان دارای:

(الف) اهداف پیشرفت پایین،

(ب) جهت‌گیری‌های تبحرگرایز-عملکردگرا،

(ج) جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و

(د) جهت‌گیری تبحرگرا - عملکردگرا را شناسایی کرد.

همچنین، یافته دیگر این پژوهش آن بود که فرسودگی تحصیلی در نیمرخ‌های انگیزش چندگانه و تبحرگرا - عملکردگرا کمتر از سایر خوشه‌ها است. همچنین ستایشی اظهاری و کیالی [۳۵] به چهار خوشه‌ی تبحرگرا - عملکردگرا، انگیزش سه‌گانه، بی‌انگیزشی و انگیزش چندگانه دست یافت که پیشرفت تحصیلی و رضایت تحصیلی خوشه‌ی بی‌انگیزشی، کمتر از سایر خوشه‌ها بود. در پژوهش دیگری که محققان به بررسی نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان و تفاوت نیمرخ گروه‌های مختلف از نظر عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی پرداخته بودند، به این نتیجه دست یافتند که بر اساس تحلیل مبتنی بر فرد، چهار گروه از دانشجویان شامل:

(الف) دارای جهت‌گیری انگیزش درونی،

(ب) دارای جهت‌گیری‌های درونی و درون فکنی شده،

[۲۷]. ایوت و مک گرگور [۲۸] چهار نوع جهت‌گیری انگیزشی را مطرح کرده‌اند [۲۸]:

(۱) تبحرگرا<sup>۱</sup>: این نوع جهت‌گیری انگیزشی با تلاش برای بهبود و ارتقاء شایستگی، دانش، مهارت‌ها و یادگیری مشخص می‌شود،

(۲) تبحرگریز<sup>۲</sup>: در این نوع جهت‌گیری انگیزشی، دانش‌آموزان تمرکز خود را روی اجتناب از بدفهمی یا اجتناب از تسلط نیافتن بر تکلیف قرار می‌دهند. دانش‌آموزان کمال‌گرا در این نوع جهت‌گیری انگیزشی، نه به دلیل برتری نسبت به دیگران بلکه به واسطه معیارهای بالایی که برای خویش در نظر می‌گیرند، نگران غلط انجام دادن تکالیف خویش هستند،

(۳) عملکردگرا<sup>۳</sup>: در این نوع جهت‌گیری انگیزشی، تلاش برای پیشی گرفتن از دیگران یا بهتر بودن از دیگران یا به عبارتی، تلاش برای قضاوت مثبت در مورد خود است، و

(۴) عملکردگریز<sup>۴</sup>: هدف دانش‌آموزان در این نوع جهت‌گیری انگیزشی، تلاش برای اجتناب از احمق، کودن یا ناشایست جلوه دادن است. به عنوان مثال، نگرفتن نمره بد و نداشتن بدترین عملکرد در کلاس از جمله اهداف این دانش‌آموزان است (ایوت و مک گرگور، ۱۹۹۹؛ به نقل از پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). لازم به ذکر است که این چهار نوع جهت‌گیری انگیزشی می‌توانند به طور همزمان در افراد وجود داشته باشد [۲۹]. علاوه بر این، پژوهشگران خارجی و داخلی متعددی به بررسی نیمرخ‌های انگیزشی پرداخته‌اند؛ آن‌ها از روش‌های گوناگونی برای مطالعه این موضوع استفاده کرده‌اند [۳۰، ۳۱].

یکی از روش‌های مطالعه نیمرخ‌های انگیزشی، تحلیل مبتنی بر فرد است. به این صورت که افراد همگن و کسانی را که دارای نیمرخ انگیزشی یکسانی هستند را در یک گروه قرار می‌دهند [۲۶]. به عبارتی، در پژوهش‌هایی که مبتنی بر تحلیل فرد هستند، ویژگی‌ها، قابلیت‌ها و رفتارهای متمایز و نحوه ترکیب این متغیرها را با هم مدنظر قرار می‌گیرند [۳۲]. پژوهشگران متعددی با استفاده از تحلیل مبتنی بر شخص، به مطالعه و بررسی نیمرخ‌های انگیزشی و ارتباط آن با سازه‌های روانشناختی و پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند [۳۲، ۳۳].

<sup>1</sup> Elliot & Mc Macgregor

<sup>2</sup> mastery goal orientation

<sup>3</sup> mastery goal avoidance

<sup>4</sup> performance-approach goal

<sup>5</sup> performance-avoidance goal

<sup>6</sup> Elliot

<sup>7</sup> Brdar, Rijavec & Loncaric

جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

**الف) مقیاس پیوند با مدرسه رضایی شریف و همکاران:** این مقیاس را رضایی شریف، حجازی، قاضی طباطبایی و اژه‌ای در سال ۱۳۹۴ جهت اندازه‌گیری شش خرده مقیاس دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به کارکنان، مشارکت در مدرسه، باور و تعهد به مدرسه طراحی کردند. در این مقیاس از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا میزان موافقت خود را برای هر ۴۰ ماده این پرسشنامه به صورت خودگزارش دهی و بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه ای از «هرگز» تا «همیشه» مشخص کنند. رضایی شریف و همکاران [۳۷] با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی به شیوه چرخش مؤلفه‌های اصلی مقدار کابریز مایر اولکین را برابر با ۰/۹۳ و مقدار آزمون بارتلت را  $15073799 > p < 0.001$  که در سطح معنادار بود را گزارش کردند. نتایج این تحلیل نشان داد که این مقیاس دارای شش خرده مقیاس است که نشانگر روایی قابل قبول این مقیاس است. همچنین، این محققان شاخص‌های برازش تطبیقی<sup>۱</sup>، نیکویی برازش تبدیل شده<sup>۲</sup>، نیکویی برازش<sup>۳</sup>، جذر میانگین خطای تقریب<sup>۴</sup> حاصل از تحلیل عامل تأییدی را به ترتیب ۰/۹۶، ۰/۸۵، ۰/۸۷، ۰/۰۵ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ محاسبه گردید، همچنین ضریب همسانی درونی به روش تصنیف اسپیرمن-برون ۰/۸۶ به دست آمد. برای بررسی روایی این پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی نشان داد که مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری برابر با ۰/۸۵ است؛ همچنین، میزان مجذور خی کرویبت بارتلت ۱۵۰۹۳ به دست آمد که با درجه آزادی ۲ در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است، این مقادیر حاکی از مناسب بودن داده‌ها می‌باشد. به علاوه، بر اساس نتایج تحلیل عامل تأییدی در نرم افزار ایموس<sup>۵</sup>، مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش، نیکویی برازش تبدیل شده، تاکر-لویز<sup>۶</sup>، برازش افزایشی<sup>۷</sup>، مجذور خی و جذر میانگین خطای تقریب به ترتیب ۰/۹، ۰/۸۷، ۰/۸۳، ۰/۸۷، ۳/۲۵، ۰/۰۶ به دست آمد که نشان دهنده آن است که این پرسشنامه از شاخص‌های برازندگی مطلوبی برخوردار است. همچنین، همه ماده‌های این پرسشنامه بر روی عامل اصلی

ج) جهت‌گیری انگیزشی چندگانه بالا، و

د) جهت‌گیری بی‌انگیزشی وجود دارد.

به علاوه، دانشجویانی که دارای انگیزش چندگانه هستند، در مقایسه با سه گروه دیگر از لحاظ شناختی، عاطفی و اجتماعی، عملکرد سازگارانه‌تری دارند [۳۲]. بدری گرگری، آرین پور و فرید [۳۶] نیز ضمن مطالعه نیمرخ‌های هدف پیشرفت دانش‌آموزان، چهار گروه دانش‌آموزان با هدف‌گرایی پیشرفت پایین، تبحرگرا و عملکردگرا، اهداف چندگانه، و تبحرگریز را شناسایی کردند. آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان خوشه اهداف چندگانه در مقایسه با سه گروه دیگر، تمایل بیشتری بر محیط کلاس مبتنی بر یادگیری و فعالیت‌های یادگیری انفرادی دارند. همچنین، دانش‌آموزان گروه اهداف انگیزش پیشرفت پایین و دانش‌آموزان تبحرگریز به محیط یادگیری دارای تکالیف متنوع و روش‌های متفاوت برای جستجوی اطلاعات تمایل کمتری دارند. در کل، مروری بر مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهش بیانگر اهمیت پیوند با مدرسه بر بازده‌های تحصیلی و روانشناختی دانش‌آموزان؛ و همچنین، نقش جهت‌گیری انگیزشی بر پیامدهای تحصیلی و آموزشگاهی آن‌ها است. بنابراین، از آنجایی که چهار نوع انگیزش پیشرفت یاد شده قابل ترکیب شدن با یکدیگر هستند [۲۹]. پژوهش حاضر، ابتدا درصد تعیین نیمرخ‌های (گروه‌های) انگیزشی دانش‌آموزان و سپس، مقایسه نیمرخ‌های (گروه‌های) تعیین شده از نقطه نظر خرده مقیاس‌های پیوند با مدرسه می‌باشد.

### فرضیه‌های پژوهش

دانش‌آموزان دارای نیمرخ‌های انگیزشی متفاوتی هستند. بین نیمرخ‌های تعیین شده از لحاظ مولفه‌های پیوند با مدرسه تفاوت وجود دارد.

### روش پژوهش

**نوع پژوهش:** این پژوهش از نوع توصیفی به روش علی-مقایسه‌ای انجام شده است.

**آزمودنی:** جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره دوم شهر قم بود. برای انتخاب نمونه پژوهش از بین جامعه آماری تعداد ۲۱۷ دانش‌آموز به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای و با استفاده از جدول مورگان انتخاب شدند. سن آزمودنی‌های پژوهش در دامنه بین ۱۵-۱۸، با میانگین سنی ۱۶/۳۲ (۰/۷۳=انحراف معیار) بود.

**ابزارهای گردآوری داده:** در این پژوهش برای

<sup>1</sup> CFI

<sup>2</sup> AGFI

<sup>3</sup> GFI

<sup>4</sup> RMSEA

<sup>5</sup> AMOS

<sup>6</sup> TLI

<sup>7</sup> IFI

**شیوه تحلیل داده ها:** در این پژوهش به منظور تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان از روش تحلیل خوشه‌ای<sup>۱</sup> بهره گرفته شد، همچنین به منظور مقایسه خوشه‌های حاصل از تحلیل خوشه‌ای از نقطه نظر مولفه‌های پیوند با مدرسه از روش تحلیل واریانس چندمتغیره و آزمون تعقیبی توکی<sup>۲</sup> استفاده شد. کلیدهای داده‌های جمع‌آوری شده در نرم‌افزار اس. پی. اس. اس<sup>۳</sup> نسخه ۲۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### یافته ها

برای تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان از تحلیل خوشه‌ای، و همچنین، برای مقایسه نیمرخ‌های انگیزشی از نقطه نظر خرده مقیاس‌های پیوند با مدرسه از آزمون تجزیه و تحلیل واریانس چندمتغیره یا مانوا، و آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. جدول ۱، یافته‌های توصیفی پژوهش شامل میانگین و انحراف معیار را نشان می‌دهد.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
پیوند با مدرسه	۱۰۹/۱۳	۲۶/۵۵
دلبستگی به معلم	۲۲/۸۳	۵/۸
دلبستگی به مدرسه	۲۸/۳۷	۸/۵۲
دلبستگی به کارکنان	۱۳/۴۱	۵/۱
مشارکت در مدرسه	۱۶/۳۶	۴/۹۱
باور	۱۸/۲۴	۵/۶۵
تعهد به مدرسه	۹/۸۹	۳/۰۸
تبحرگرایی	۱۵/۹۹	۴/۶۸
عملکردگرایی	۱۶/۲۴	۴/۳۷
تبحرگریزی	۱۳/۷۷	۴/۷۵
عملکردگریزی	۱۵/۷۷	۳/۹۴

همان طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، بالاترین و پایین‌ترین میزان میانگین و انحراف معیار به ترتیب مربوط به متغیر پیوند با مدرسه و خرده مقیاس تعهد به مدرسه است.

فرضیه اول: دانش‌آموزان دارای نیمرخ‌های انگیزشی متفاوتی هستند.

به منظور به دست آوردن نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از تحلیل خوشه‌ای به روش‌های نزدیک‌ترین همسایه، دورترین همسایه، همسایگی متوسط روش مرکزی استفاده شد؛ اما از آنجا که روش وارد ۴ در تحلیل واریانس چند متغیره معنادارترین نتایج را داشت، در نتیجه از این روش برای تعیین نیمرخ‌های جهت‌گیری

خود بار مثبت و معنی دار در سطح ۰/۰۱ به دست آوردند. **ب) مقیاس جهت‌گیری انگیزشی الیوت و مک گروگور:** در این پژوهش به منظور اندازه‌گیری جهت‌گیری انگیزشی از مقیاس الیوت و مک گروگور استفاده شد. این پرسشنامه را الیوت و مک گروگور در سال ۲۰۰۱ به منظور اندازه‌گیری چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی طراحی کردند. در این مقیاس، آزمون‌شوندگان میزان موافقت خود را برای هر ۱۲ ماده به صورت خودگزارش دهی و بر روی یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از «اصلاً در مورد من درست نیست» تا «کاملاً در مورد من درست است» مشخص می‌کنند. الیوت و مک گروگور [۳۸]، پایایی چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ گزارش کردند. در ایران نیز بدری و همکاران [۳۲] این پرسشنامه را ترجمه کردند و روایی آن را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار دادند؛ که شاخص‌های برازش تطبیقی و جذرمیانگین خطای تقریب به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۰۴ به دست آمده است که نشانگر اعتبار قابل قبول این مقیاس است. همچنین، این محققان ضریب آلفای کرونباخ را برای کل آزمون ۰/۶۶ به دست آورده‌اند. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ و ضریب تصنیف اسپیرمن-برون به ترتیب برابر با ۰/۸۷ و ۰/۸۲ محاسبه گردید. برای بررسی روایی این پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی نشان داد که مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری برابر با ۰/۸۷ است؛ همچنین، میزان مجذور خی کروییت بارتلت ۸۷۷/۷ به دست آمد که با درجه آزادی ۲ در سطح ۰/۰۱ معنی دار است، این مقادیر حاکی از مناسب بودن داده‌ها می‌باشد. به علاوه، بر اساس نتایج تحلیل عاملی تأییدی در نرم افزار ایموس، مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش، نیکویی برازش تعدیل شده، برازش افزایشی و تاکر-لویز مجذور خی و جذر میانگین خطای تقریب به ترتیب ۰/۹، ۰/۹۱، ۰/۸۹، ۰/۹، ۰/۱۲۵، ۰/۰۴ به دست آمد که نشان دهنده آن است که این پرسشنامه از شاخص‌های برازندگی مطلوبی برخوردار است. همچنین، همه ماده‌های این پرسشنامه بر روی عامل اصلی خود بار مثبت و معنی دار در سطح ۰/۰۱ به دست آوردند. **شیوه انجام پژوهش:** روش اجرای پژوهش به این ترتیب بود که هر دو پرسشنامه همزمان در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت و توضیحات لازم جهت پاسخگویی به آن‌ها داده شد، و همه آزمودنی‌ها به صورت انفرادی به سوالات پرسشنامه پاسخ دادند.

<sup>1</sup> Cluster analysis

<sup>2</sup> Tukey

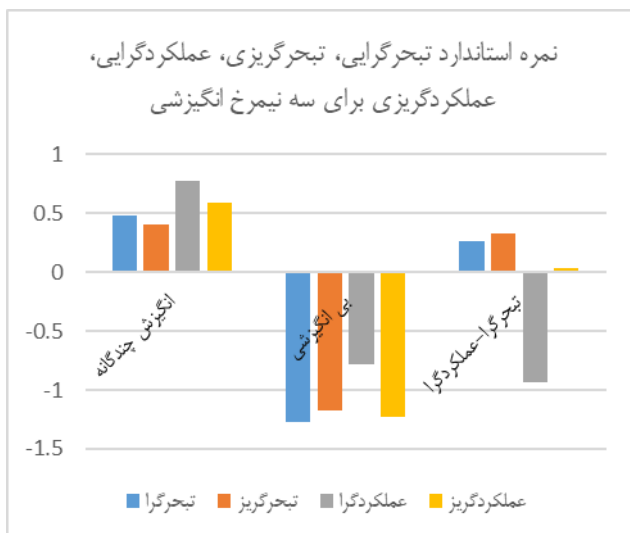
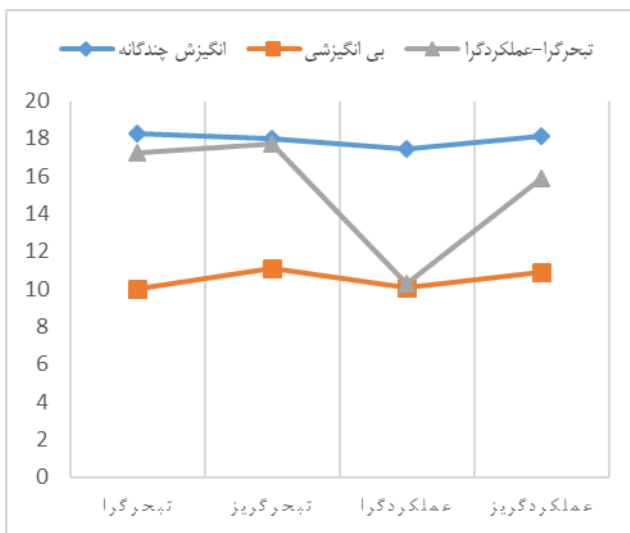
<sup>3</sup> SPSS

<sup>4</sup> Ward method

انگیزشی دانش‌آموزان استفاده شد (جدول ۲ و نمودار ۱).  
ملاحظه شود).

جدول ۲. نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی آزمودنی‌ها

نیمرخ‌ها	جهت‌گیری انگیزشی	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درصد	برچسب (عنوان) نیمرخ
نیمرخ یک	تبحرگرا	۱۸/۲۸	۲/۸	۱۰۷	۴۹/۳	انگیزش چندگانه
	عملکردگرا	۱۸/۰۱	۳/۱۲			
	تبحرگریز	۱۷/۴۷	۲/۶۶			
	عملکردگریز	۱۸/۱۱	۲/۲۸			
	تبحرگرا	۱۰/۰۴	۴/۲۲			
نیمرخ دو	عملکردگرا	۱۱/۰۹	۳/۹۶	۵۳	۲۴/۴	بی‌انگیزشی
	تبحرگریز	۱۰/۰۶	۳/۷۴			
	عملکردگریز	۱۰/۹۱	۲/۱۷			
	تبحرگرا	۱۷/۲۲	۲/۸۵			
نیمرخ سه	عملکردگرا	۱۷/۷	۲/۷۴	۵۷	۲۶/۳	تبحرگرا - عملکردگرا
	تبحرگریز	۱۰/۲۶	۳/۷۴			
	عملکردگریز	۱۵/۸۹	۲/۱۷			



نمودار ۱. نیمرخ‌های انگیزشی آزمودنی‌ها و نمره استاندارد نیمرخ‌های پژوهش

فرضیه ی دوم: بین نیمرخ‌های تعیین شده از لحاظ مولفه‌های پیوند با مدرسه تفاوت وجود دارد. برای مقایسه سه نیمرخ جهت‌گیری انگیزشی «انگیزش چندگانه»، «بی‌انگیزشی» و «تبحرگرا - عملکردگرا» از نقطه نظر خرده مقیاس‌های پیوند با مدرسه، از روش مانوا استفاده شد.

نتایج آزمون مانوا نشان داد که بین سه نیمرخ انگیزشی از لحاظ خرده مقیاس دلبستگی به معلم تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < 0/01$ ). همچنین، از لحاظ خرده مقیاس‌های دلبستگی به مدرسه ( $p < 0/001$ ), دلبستگی به کارکنان ( $p < 0/001$ ), باور ( $p < 0/001$ ), تعهد به مدرسه ( $p < 0/001$ ) و نیز از لحاظ متغیر پیوند با مدرسه ( $p < 0/001$ ) تفاوت معناداری به دست آمد. اما بین سه نیمرخ انگیزش چندگانه، بی‌انگیزشی و تبحرگرا - عملکردگرا از نقطه نظر خرده مقیاس مشارکت در مدرسه تفاوت معناداری یافت نشد (و

با توجه به نتایج جدول ۲ و نمودار ۱، برای هر نیمرخ یا طبقه از آزمودنی‌ها، بر اساس نمرات آن‌ها در جهت‌گیری انگیزشی، برچسب یا عنوانی داده شد. در نیمرخ اول ( $n=107$  و  $p=49/3$ ), به دلیل اینکه آزمودنی‌ها در همه انواع جهت‌گیری اهداف انگیزشی نمرات بالایی را به دست آوردند، بنابراین با عنوان «انگیزش چندگانه» برچسب‌گذاری شدند. در نیمرخ دوم ( $n=53$  و  $p=24/4$ ), آزمودنی‌ها در انواع جهت‌گیری تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی نمراتی پایینی داشتند؛ از این رو، این خوشه یا نیمرخ با عنوان «بی‌انگیزشی» برچسب زده شد. آزمودنی‌های نیمرخ سوم ( $n=57$  و  $p=26/3$ ) نمرات بیشتری در تبحرگرایی و عملکردگرایی به دست آوردند، به همین دلیل برچسب «تبحرگرا - عملکردگرا» به این گروه تعلق یافت.

$p > 0.05$ ). به منظور پیگیری نتایج آزمون مانوا، از آزمون کمک حروف اندیکس آمده است. تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ به

جدول ۳. نتایج آزمون مانوا

P	f	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر وابسته	منبع تغییرات
۰/۰۰۳	۶/۱	۱۹۲/۰۵	۲	۳۸۴/۱۱	دلبستگی به معلم	خوشه‌ها
۰/۰۰۰	۱۳/۴۹	۸۷۱/۱۱	۲	۱۷۴۲/۲۳	دلبستگی به مدرسه	
۰/۰۰۱	۷/۷۹	۱۹۲/۰۷	۲	۳۸۴/۱۵	دلبستگی به کارکنان	
۰/۱۱۲	۲/۲۱	۵۳/۷۷	۲	۱۰۷/۵۵	مشارکت در مدرسه	
۰/۰۰۱	۷/۸۱	۱۵۸/۰۳	۲	۳۱۶/۰۹	باور	
۰/۰۰۰	۱۹/۲۷	۱۴۰/۹	۲	۲۸۱/۷۹	تعهد به مدرسه	
		۳۱/۴۸	۱۸۹	۵۹۵۰/۴۱	دلبستگی به معلم	خطا
		۶۴/۵۴	۱۸۹	۱۲۱۹۸/۱۱	دلبستگی به مدرسه	
		۲۴/۶۴	۱۸۹	۴۶۵۸/۰۷	دلبستگی به کارکنان	
		۲۴/۲۶	۱۸۹	۴۵۸۵/۵۵	مشارکت در مدرسه	
		۲۰/۲۳	۱۸۹	۳۸۲۳/۵۲	باور	
		۷/۳۱	۱۸۹	۱۳۸۱/۹۴	تعهد به مدرسه	
				۱۰۷۲۸۲	دلبستگی به معلم	کل
				۱۷۳۲۶۷	دلبستگی به مدرسه	
				۴۰۳۶۸	دلبستگی به کارکنان	
				۵۷۰۸۷	مشارکت در مدرسه	
				۵۲۷۶۴	باور	
				۱۶۶۳	تعهد به مدرسه	

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه پیوند با مدرسه در نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی

نیمرخ‌ها	انگیزش چندگانه	بی انگیزشی	تبحرگرا - عملکردگرا
متغیر و خرده مقیاس‌ها	میانگین	میانگین	میانگین
پیوند با مدرسه	۱۱۵/۹۶a	۹۴/۲b	۱۱۰/۱۷a
دلبستگی به معلم	۲۳/۹۴a	۲۰/۲۴b	۲۳/۱۵a
دلبستگی به مدرسه	۳۰/۰۱a	۲۳/۲۲b	۳۰/۰۷a
دلبستگی به کارکنان	۱۴/۸۷a	۱۲/۰۳b	۱۱/۵۹b
باور	۱۹/۱۷a	۱۵/۶۱b	۱۸/۹۳a
تعهد به مدرسه	۱۰/۷۵a	۷/۶۶b	۱۰/۶۳a

### بحث و نتیجه‌گیری

یکی از اهداف این پژوهش تعیین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان بود. همان‌طور که نتایج تحلیل خوشه‌ای نشان داد، دانش‌آموزان دارای سه نیمرخ «انگیزش چندگانه»، «بی‌انگیزشی» و «تبحرگرا- عملکردگرا» هستند. این یافته با نتایج پژوهش‌های بدری و همکاران [۳۰]، بدری و همکاران [۳۶]، بدری و همکاران [۳۲]، واحدی و همکاران [۲۶] احمدی، پیری و مصرآبادی [۳۹]، ظهیری ناو و رجبی [۴۰]، عابدی، عریضی و سبحانی نژاد [۴۱] و تامین سونینی، سالما و نیمیویرتا [۴۲]، همسو است.

بدری و همکاران [۳۰] چهار نیمرخ انگیزشی به نام انگیزش چندگانه، بی‌انگیزشی، تبحرگرا - عملکردگرا و تبحرگریز- عملکردگرا را شناسایی کردند که با هر سه نیمرخ این پژوهش همسو است؛ اما یافته پژوهش بدری و همکاران

**a, b, c:** همسان بودن حروف در هر یک از خانه‌های 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 خوشه‌ها است. همان‌طور که نتایج آزمون تعقیبی توکی در جدول ۴ نشان می‌دهد دانش‌آموزان دارای نیمرخ انگیزش چندگانه و تبحرگرا - عملکردگرا، دارای دلبستگی به معلم، دلبستگی به مدرسه، دلبستگی به کارکنان، باور و تعهد به مدرسه بیشتری نسبت به نیمرخ بی‌انگیزشی هستند. علاوه بر این، بین دو نیمرخ انگیزش چندگانه و تبحرگرا - عملکردگرا، از لحاظ پیوند با مدرسه و خرده مقیاس‌های آن تفاوتی وجود ندارد.

<sup>1</sup> Tuamin-Soini, Soini, Salema, Niemivirta

فلیشمن<sup>۲</sup> [۴۴] معتقدند دانش‌آموزانی که صمیمیت بیشتری را در ارتباط با معلمان‌شان ادراک می‌کنند، سطوح بالایی از اهداف تبحرگرایی را به ویژه وقتی که مشکلات هیجانی‌تری را تجربه می‌کنند، گزارش می‌کنند. به علاوه، کورپرشوک<sup>۳</sup> [۴۵] به مطالعه اثر میانجی‌گیری تعهد تحصیلی بین انگیزش تحصیلی (انگیزش عملکردی، اجتماعی و بیرونی اما نه انگیزش تبحری) و پیشرفت تحصیلی پرداخت.

یافته پژوهش وی نشان داد که انگیزش عملکردی (+)، اجتماعی (+) و بیرونی (-)، با میانجی‌گری تعهد تحصیلی، بر عملکرد تحصیلی و قابلیت‌های شناختی دانش‌آموزان اثر دارد. از طرفی، بامستر و لیری<sup>۴</sup> [۴۶] نیاز به تعلق یا تمایل به دل بستگی را به عنوان انگیزش اساسی و بنیادی انسان مطرح کرده‌اند. به عبارتی، دل بستگی بین‌فردی مثل دل بستگی به معلم و مدرسه، مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی و تعهد به ارزش‌ها و هنجارهای مدرسه علاوه بر اینکه کیفیت پیوند دانش‌آموزان را به مدرسه نشان می‌دهد، همچنین می‌تواند شاخصه‌ای برای انگیزش دانش‌آموزان باشد. بدین صورت که دانش‌آموزان واجد پیوند با مدرسه بالا، طیف‌های مختلفی از انگیزش تحصیلی را نشان خواهند داد در حالی که دانش‌آموزان دارای پیوند ضعیف به مدرسه یا آن‌هایی که نسبت به مدرسه احساس بیگانگی دارند، بی‌انگیزشی را تجربه خواهند کرد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین دو نیمرخ انگیزش چندگانه و تبحرگرا - عملکردگرا از لحاظ پیوند با مدرسه و خرده مقیاس‌های آن تفاوت معناداری وجود ندارد. ونتزل و ویگفیلد<sup>۵</sup> [۴۷]، معتقدند که ساختار عملکردگرای قوی در مدرسه با ادراک ضعیف از احساس مراقبت شدن از سوی معلم همراه است، در حالی که دانش‌آموزانی که ساختار تکلیف‌گرا را در مدرسه ادراک می‌کنند، به احتمال بیشتری معلمان‌شان را مراقبت کننده ادراک می‌کنند. به عبارتی، علاوه بر ساختار انگیزشی دانش‌آموزان، ساختار یا فرهنگ انگیزشی مدرسه نیز در دل بستگی آن‌ها به مدرسه اثرگذار است. فیکوییرا-مک‌دونگ<sup>۶</sup> [۴۸] نیز ضمن پژوهشی به این نتیجه دست یافت که مدرسی که بر پیشرفت تحصیلی تأکید دارند و در آن‌ها جو رقابتی بین دانش‌آموزان بر سر عملکرد حاکم است (فرهنگ مدرسه عملکردگرا)، و حمایت از دانش‌آموزان غیرقابل پیش‌بینی می‌باشد، نرخ بزهکاری بالاتر است. در حالی که در مدرسی که تأکید بیشتری بر

[۳۰] یک خوشه بیشتر به نام تبحرگرایز-عملکردگرا دارد. همچنین بدری و همکاران [۳۶] چهار نیمرخ انگیزش چندگانه، تبحرگرا - عملکردگرا، بی‌انگیزشی و تبحرگرایز را شناسایی کردند که این پژوهش هم از لحاظ سه نیمرخ انگیزش چندگانه، تبحرگرا - عملکردگرا، بی‌انگیزشی با پژوهش حاضر همسو است؛ اما این پژوهش نیز یک نیمرخ بیشتر به نام تبحرگرایز را شناسایی کرده است. در کل، یافته‌های محققان دیگر از این نظر که انواع انگیزش را در ترکیب با یکدیگر مورد بررسی قرار داده‌اند همسو با این پژوهش است. در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد که جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی در تضاد با همدیگر نیستند و در نتیجه این جهت‌گیری‌های انگیزشی به همدیگر ربط دارند. بنابراین، دانش‌آموزان می‌توانند ترکیبی از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی را همزمان داشته باشند. در تبیین ناهمخوانی‌های یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های قبلی این‌طور می‌توان استدلال کرد که به دلیل اینکه انواع جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از عوامل موقعیتی و کلاسی مثل اطلاعات مربوط به یادگیری و نظرات معلم درباره تکالیف تأثیر می‌پذیرد؛ بنابراین، اختلافات موجود در بین نیمرخ‌های انگیزشی به دست‌آمده از پژوهش‌های مختلف می‌تواند ناشی از ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس درس، انتظارات والدین و معلمان باشد [۳۰]. به علاوه، می‌توان این‌طور استدلال کرد که برای مطالعه ارتباط بین مؤلفه‌های انگیزشی و ترکیب پویای آن‌ها، تحلیل مبتنی بر شخص، مؤثرتر 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 مهارشده، جایگاه فرد در انگیزش روشن شود. زیرا همان‌طور که روش تحلیل مبتنی بر شخص پژوهش حاضر نشان داد ترکیب چندگانه جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی موجب مشخص شدن نیمرخ‌های متمایز انگیزشی می‌شود [۳۰].

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان دارای نیمرخ انگیزش چندگانه و تبحرگرا - عملکردگرا در مقایسه با دانش‌آموزان دارای نیمرخ بی‌انگیزشی، دل بستگی به معلم، دل بستگی به مدرسه، دل بستگی به کارکنان، باور و تعهد به مدرسه بیشتری دارند. در این زمینه، لرنر و کراگرا<sup>۱</sup> [۴۳] ضمن پژوهشی به این نتیجه دست یافت که دل بستگی به والدین و معلم با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در سطح فردی و جمعی رابطه دارد. همسو با این یافته، تیچس و

<sup>2</sup> Thijs & Fleischmann

<sup>3</sup> Korpershoek

<sup>4</sup> Baumeister & Leary

<sup>5</sup> Wentzel & Wigfield

<sup>6</sup> Figueira-McDonough

<sup>1</sup> Learner & Kruger



این پژوهش همانند سایر پژوهش‌ها دارای یکسری محدودیت می‌باشد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر مربوط به نمونه دانش‌آموزان پسر می‌باشد. با توجه به مسأله تعمیم‌پذیری، به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود که این پژوهش را روی جمعیت دختران و در سنین متفاوت انجام دهند. همچنین، روش پژوهش حاضر علی-مقایسه‌ای می‌باشد، برای استنباط علیت در زمینه روابط بین متغیرها، پژوهشگران آتی می‌توانند از طرح‌های آزمایشی استفاده کنند. متغیرهای مورد مطالعه پژوهش ممکن است تحت تأثیر بافت‌های فرهنگی و جغرافیایی قرار گیرند که پژوهشگران بعدی می‌توانند این متغیرها را در بافت‌های متفاوت مورد مطالعه قرار دهند. به علاوه، با توجه به نتیجه پژوهش حاضر در مورد عدم معناداری خرده مقیاس‌های پیوند با مدرسه در خوشه‌های انگیزشی چندگانه و تبحرگرا - عملکردگرا، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که نقش فرهنگ مدرسه یا ساختار اهداف مدرسه را نیز در پژوهش‌های خود مورد مطالعه قرار دهند. با توجه به بالا بودن میزان خرده مقیاس‌های پیوند با مدرسه در دانش‌آموزان با خوشه‌های دارای نیمرخ انگیزشی چندگانه و تبحرگرا - عملکردگرا در مقایسه با دانش‌آموزان بی‌انگیزه، به کارکنان مدارس، و به ویژه به مشاوران و روانشناسان مدرسه پیشنهاد می‌شود که زمینه حمایت عاطفی و تحصیلی از دانش‌آموزان را فراهم کرده و با پرورش شایستگی‌های تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان در جهت افزایش انگیزش آنان تلاش کنند.

#### منابع

- 1- Shuling, G. (2015). Relations among future orientation, school bonding, and school bullying in adolescents in rural China. Unpublished doctoral thesis, University of Hong Kong.
- 2- Yang, J., & Anyon, Y. (2016). Race and risk behaviors: The mediating role of school bonding. *Children and Youth Services Review*, 69, pp. 39-48.
- 3- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, pp. 243-262.
- 4- Catalano, R. F., & Hawkins, D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

نیازهای غیرتحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، دستیابی به موفقیت را بدون در نظر گرفتن عملکرد دیگران تشویق می‌کنند و حمایت بزرگسالان در آن‌ها قابل پیش بینی است، دل‌بستگی به مدرسه (ارزش‌گذاری به مدرسه، مانند معلم) سطح بالایی دارد. این محققان معتقدند که جو غیررقابتی مدرسه در مورد موفقیت، دل‌بستگی دانش‌آموزان را افزایش داده و عدم درگیری در رفتارهای بزهکارانه را تشویق می‌کند، که این نوع فرهنگ مدرسه، ساختار هدف تبحرگرایی خوانده می‌شود. اما در تبیین این یافته می‌توان به عامل اجتماعی شدن در مدرسه که زمینه ساز پیوند با مدرسه دانش‌آموزان است، اشاره کرد. به اعتقاد کاتالانو و همکاران [۱۰] چهار عامل: فرصت‌های ادراک شده در زمینه تعامل با دیگران، مهارت برای درگیری در تعاملات، مشارکت و تعامل واقعی، و پاداش‌های ادراک شده از تعاملی فرایندهای اجتماعی شدن هستند و مدرسه در اجتماعی شدن کودکان نقش مهمی را بازی می‌کند. آن‌ها معتقدند که اگر این چهار فرایند همسان باشند، پیوند با مدرسه رشد خواهد یافت. به عبارتی، نبود تفاوت معنی دار در گروه‌های انگیزش چندگانه و تبحرگرا - عملکردگرا احتمالاً ناشی از ادراک یکسان دانش‌آموزان هر دو گروه از فرصت‌های ارائه شده از سوی مدرسه برای اجتماعی شدن است.

به علاوه، یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که بین سه نیمرخ انگیزش چندگانه، بی‌انگیزشی و تبحرگرا - عملکردگرا از نقطه نظر خرده مقیاس مشارکت در مدرسه تفاوت معناداری وجود ندارد. در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که اثر مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه بر رشد جهت‌گیری هدف یادگیری دانش‌آموزان، به ویژگی‌های مربوط به کیفیت مدرسه وابسته است. از طرفی، رشد دل‌بستگی به مدرسه، متأثر از فعالیت‌های ارائه شده در آن و حمایت‌های اجتماعی مدرسه است. به عبارتی، اثر فعالیت‌های فوق برنامه نه تنها به ادراکات دانش‌آموزان از ویژگی‌های آن فعالیت مربوط است، بلکه همچنین از کیفیت مدرسه نیز تأثیر می‌پذیرد [۴۹]. از طرفی، به اعتقاد محققان در مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان، ترکیبی از عوامل چندگانه نقش دارند که به طور گسترده‌ای مشارکت آن‌ها را نشان می‌دهند [۵۰، ۵۱]؛ بنابراین، این محتمل است که بررسی صرف مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مرسوم و متداول مدرسه (مثل فعالیت‌های فوق برنامه، مسابقات ورزشی-تفریحی و عضویت در تیم‌های ورزشی) به عنوان مشارکت تحصیلی آن‌ها، نتوانسته است تفاوت معناداری در رابطه با نیمرخ‌های انگیزشی آن‌ها به دست آورد.

- 16- Mohebbi, M., Mirnasab, M., & Wiener, J. (2016). Parental and school bonding in Iranian adolescent perpetrators and victims of bullying. *School Psychology International*, 37(6), pp. 583-605.
- 17- Debicki, B. J., Kellermanns, F. W., Barnett, T., Pearson, A. W., & Pearson, R. A. (2016). Beyond the Big Five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance. *The International Journal of Management Education*, 14, pp. 273-285.
- 18- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), pp. 423-445.
- 19- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, pp. 123-133.
- 20- Liljeberg, J. F., Eklund, J. M., Fritz, M. V., & Klinteberg, B. (2011). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence*, pp. 34, 1-9.
- 21- Gao, S. L., & Chan, K. L. (2015). Future orientation and school bullying among adolescents in rural China: The mediating role of school bonding. January-March, pp. 1-9.
- 22- Gaete, J., Araya, R., & Montgomery, A. (2010). The association between school bonding and smoking amongst adolescents in children schools. *European Psychiatry*, 25, pp. 187-187.
- 23- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and the stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 125-153). New York: Wiley.
- 24- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-181). New York: Academic Press.
- 25- Diseth, A., & Samdal, O. (2015). Classroom achievement goal structure, school engagement, and substance use among 10<sup>th</sup> grade students in Norway. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3, pp. 267-277.
- 5- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6, pp. 31-49.
- 6- Roeser, R., & Eccles, J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, pp. 123-158.
- 7- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), pp. 423-445.
- 8- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, pp. 21-43.
- 9- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press: Berkeley.
- 10- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), pp.252-261.
- 11- Morita, Y. (1991). *Futoukou genshou no shakaigaku (Sociological understanding of nonattendance)*. Tokyo: Gakubunsha.
- 12- Hirao, K. (2011). Validation of a new conceptual model of school connectedness and its assessment measure. A Dissertation of the Degree of Doctor of Philosophy in Social Work, University of Connecticut.
- ۱۳- هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام؛ محبی، مینا (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۵)، صص ۱۹-۱.
- 14- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-181). New York: Academic Press.
- 15- Bryan, J., Moore-Thomas, C., Gaenzle, S., Kim, J., Lin, C. H., & Na, G. (2012). The effects of school bonding on high school seniors' academic achievement. *Journal of Counseling and Development*, 90, pp. 467-480.

۳۷- رضایی شریف، علی؛ حجازی، الهه؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۳). ساخت و آماده سازی پرسشنامه پیوند با مدرسه (SBQ) در دانش‌آموزان. مجله روانشناسی مدرسه، ۳، صص ۶۷-۵۵.

38- Elliot, A & McGregor, H (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and social Psychology*, 30, pp. 951-971.

۳۹- احمدی، زینب؛ پیری، موسی؛ و مصرآبادی، جواد (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای نیمرخ‌های عاطفه تحصیلی سازگار و ناسازگار. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۰(۲)، صص ۱۶۰-۱۴۱.

۴۰- ظهیری ناو، بیژن و رجبی، سوران (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی، پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۶(۳۶)، صص ۸۱-۶۹.

۴۱- عابدی، احمد، عریضی، حمیدرضا و سبحانی نژاد، مهدی (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های شخصیتی آنان. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۲(۱۲)، صص ۳۸-۲۹.

42- Tuominen-Soini, H, Salela\_Aro, K, & Niemivirta, M (2008). Achievement goal orientation and subjective well-being: A person-centred analysis, *Learning and Instruction*, 18, pp.251-226.

43- Learner, D. G., & Kruger, L. J. (1997). Attachment, self-concept, and academic motivation in high-school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), pp. 485-492.

44- Thijs, J. T., & Fleischmann, F. (2015). Student-teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences*, 42, pp.53-63.

45- Korpershoek, H. (2016). Relationships among motivation, commitment, cognitive capacities, and achievement in secondary education. *Frontline Learning Research*, 4(3).

46- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), pp. 497-529.

47- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge.

۲۶- واحدی، شهرام؛ اسماعیل پور، خلیل؛ زمان زاده، وحید؛ و عطایی‌زاده، افسانه (۱۳۹۱). نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی: رویکرد فرد-محور. فصلنامه افق پرستاری، ۱(۱)، صص ۴۶-۳۶.

۲۷- سیف، علی اکبر (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین، تهران: دوران.

28- Pintrich, P & Schunk, D (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Tehran: Nashr Elmi.

29- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, pp. 119-137.

۳۰- بدری گرگری، رحیم؛ مهدوی، علی؛ و ضرابی، محمدتقی (۱۳۹۱). نیمرخ‌های انگیزش و فرسودگی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص. مجله دستاوردهای روانشناختی اهواز، ۴(۲)، صص ۶۲-۴۵.

31- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D., & Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), pp. 165-176.

۳۲- بدری گرگری، رحیم؛ مرادی، صمد؛ و حسین‌پور، حامد (۱۳۹۰). تیپ‌های انگیزش یادگیری دانشجویان دانشگاه تبریز: مقایسه‌ی عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۴(۲۱)، صص ۴۲-۱۹.

33- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A., & Castejón, J. L. (2015). Goal orientation profiles and self-concept of secondary school students. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), pp. 99-116.

34- Brdar, I., Rijavec, M., & Loncaric, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), pp. 53-70.

۳۵- ستایشی اظهاری، محمد و کیالی، میترا (در دست چاپ). مقایسه رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص. فصلنامه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی.

۳۶- بدری گرگری، رحیم؛ آریین پور، الناز؛ و فرید، ابوالفضل (۱۳۸۹). مطالعه نیمرخ‌های هدف پیشرفت دانش‌آموزان سال اول متوسط شهر تبریز و ترجیح محیط یادگیری آنها. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۰۵، صص ۱۶۲-۱۴۳.

- 48- Figueira-McDonough, J. (1986). School context, gender, and delinquency. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(1), pp. 79-98.
- 49- Fischer, N., & Theis, D. (2014). Extracurricular participation and the development of school attachment and learning goal orientation: The impact of school quality. *Developmental Psychology*, 50(6), pp. 1788-93.
- 50- Bergquist, W. H. & Phillips, S. R. (1975). A handbook for faculty development. Council for the Advancement of Small Colleges. pp. 114-17.
- 51- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, pp. 74(4), 318-340.