



تبیین تفاوت پیشرفت تحصیلی بر اساس نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد استعداد درخشان و عادی دانشگاه تبریز: رویکرد فرد - محور

حمداالله حبیبی *

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

آی‌سان پاشایی

کارشناس ارشد بهسازی منابع انسانی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

فخری

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد استعداد درخشان و عادی دانشگاه تبریز با استفاده از تحلیل مبتنی بر فرد و همچنین تبیین تفاوت پیشرفت تحصیلی دانشجویان با توجه به این نیمرخ‌ها صورت گرفت. روش این پژوهش، توصیفی و از نوع پیمایشی بود. بر اساس جدول مورگان تعداد ۲۶۰ نفر از دانشجویان (۱۳۰ نفر استعداد درخشان و ۱۳۰ نفر عادی) دانشگاه تبریز انتخاب شدند که مقیاس انگیزش تحصیلی AMS (Vallerand, 1992) استفاده شده و معیار پیشرفت تحصیلی نیز معدل ترم قبل دانشجویان در نظر گرفته شده است. برای تحلیل داده‌ها از روش تجزیه خوشه‌ای سلسله مراتبی و تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) و تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) بهره گرفته شده است. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ای، سه خوشه انگیزشی در دانشجویان عادی: ۳۶/۹ درصد در خوشه کمیت بالا (انگیزش درونی و بیرونی بالا و بی‌انگیزشی پایین)؛ ۴۶/۹ درصد در کمیت متوسط (سطوح متوسط در هر سه خوشه)؛ ۱۶/۲ درصد در کمیت پایین (انگیزش درونی و بیرونی پایین و بی‌انگیزشی بالا) و در دانشجویان استعداد درخشان ۴۴/۶ درصد در خوشه کمیت بالا (انگیزش درونی و بیرونی بالا و بی‌انگیزشی پایین)؛ ۴۴/۶ درصد در کمیت متوسط (سطوح متوسط در هر سه خوشه)؛ ۱۰/۸ درصد در کمیت پایین (انگیزش درونی و بیرونی پایین و بی‌انگیزشی بالا) قرار گرفتند. همچنین یافته‌های پژوهش حاکی از عدم وجود تفاوت پیشرفت تحصیلی دانشجویان با استعداد و عادی در خوشه‌های انگیزشی بود.

کلیدواژه‌ها: پیشرفت تحصیلی، نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی، رویکرد فرد-محور، تحلیل خوشه‌ای سلسله مراتبی، دانشجویان استعداد درخشان و عادی

مقاله حاضر برگرفته از بخشی از طرح پژوهشی با عنوان «مقایسه انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان استعداد درخشان و عادی دانشگاه تبریز» با حمایت دانشگاه تبریز هست
* نویسنده مسئول: hamdullahhabibi@yahoo.com

مقدمه

آموزش عالی پیوسته در تلاش برای ایجاد یا افزایش انگیزش در دانشجویان کم علاقه به یادگیری بوده است. از طرفی تعریف انگیزش بستگی به بافتی دارد که در آن بکار گرفته می‌شود. از این رو عاملی کلیدی برای پیشرفت و عملکرد بالای افراد است (Phillips & Lindsay, 2006) که بدون وجود سطوح مطلوب آن بهترین زمینه‌های یادگیری نیز کارایی ندارند (استنبرگ، 2000). در دنیای رقابتی حاضر، همه خواهان رسیدن به سطح بالایی از پیشرفت هستند. جامعه مدرن امروز انتظار دارد که همه افراد پیش برندگی بالایی داشته باشند. کیفیت عملکرد به عنوان عاملی کلیدی برای پیشرفت شخصی و توسعه ملی در نظر گرفته شده است (Sharma & Sharma, 2018). لذا توجه به نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی و تأثیر آن بر عملکردهای تحصیلی در میان دانشجویان از اهمیت بسزایی برخوردار هست.

انگیزه نیرویی روان‌شناختی است که رفتار فرد را به سمت هدف مورد نظر ترغیب می‌کند (Topcu, 2018). این فرایند روان‌شناختی، هم در بهزیستی و هم در پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد (Gillet et al., 2015). به عنوان یک پدیده ذاتی، انگیزه تحت تأثیر چهار فاکتور مفهومی (محیط و محرک‌های خارجی)، خلق و خوی (شرایط داخلی یک ارگانسیم)، هدف (هدف رفتار، هدف و تمایل) و ابزار (ابزار دستیابی به هدف) است (Partovi & Razavi, 2019) که شامل خواسته‌ها، نیازها و علایق می‌شود (به نقل از Sivrikaya, 2019؛ Sharma et al., 2018). در واقع انگیزش تحصیلی نیز به عنوان یک عامل مهم مرتبط با عملکرد فراگیران مطرح شده است. از این رو پژوهش‌های بسیاری ارتباط بین انگیزش دانشجویان و تعامل در رفتارهای تحصیلی فرد از قبیل مطالعه، مشارکت در مباحث کلاسی، همکاری با همسالان و پیگیری بیشتر فعالیت‌ها را نشان می‌دهند (Ryan et al., 2011) که این فعالیت‌ها مستقیماً منجر به افزایش یادگیری، بهبود عملکرد تحصیلی و آمادگی بهتر جهت موفقیت در دانشگاه می‌شوند (Xie et al., 2020). Pintrich (2003) نیز اذعان داشت که انگیزه مهم‌ترین عامل مؤثر در موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی فرد در فرایند یادگیری است (Sivrikaya, 2019). گاهی هم یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود (Leana, 2015). پیشرفت تحصیلی را می‌توان به عنوان موفقیت فرد در دوره‌های تحصیلی و برحسب میانگین نمرات گرفته شده در این دوره‌ها محاسبه کرد که نشان‌دهنده عملکرد تحصیلی فراگیر هست (Korkmaz et al., 2019).

پیشرفت تحصیلی از عمده‌ترین و در عین حال چالش برانگیزترین مباحث و مفاهیم تربیتی است که مورد توجه بسیاری از کشورها بوده و پژوهش‌های زیادی در این خصوص صورت گرفته است (سیف، ۱۳۹۲). مطالعات بسیاری نشان می‌دهد که پیشرفت فراگیران و موفقیت تحصیلی‌شان در هر دوره تحصیلی پیچیده بوده و به چندین عامل بستگی دارد (Carrick, 2011). ویژگی‌های کیفی اساتید نظیر مرتبه علمی در رشته مربوطه، آمادگی تدریس آنها، فاکتورهای شخصیتی، میزان اهمیت خانواده به تعلیم و تربیت، همسالان، علاقه به رشته، عوامل اقتصادی، راهبرد یادگیری و سلامت جسمانی از جمله عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان عنوان شده است (آقامیرزایی و صالحی عمران، ۱۳۹۱).

نظریه‌های انگیزش می‌توانند بر روی تعدادی از پایه‌ها طبقه‌بندی شوند: ۱. محتوا در مقابل فرآیند. بر اساس این که تمرکز بر روی محتوا است ("آنچه که") انگیزه در مقابل فرآیند ("چگونه") انگیزه رخ می‌دهد. ۲. طبیعی در مقابل منطقی. بر اساس این که آیا نظریه زیربنایی شناخت انسانی مبتنی بر نیروهای طبیعی است (محرک، نیازها، نیازها) یا نوعی عقلانیت (ابزار، معناداری و خود هویت) (Sharma et al., 2018). اسپالدینگ (2011) در کتاب خود از نظریه‌های ادراک کنترل نظریه یادگیری اجتماعی، نظریه خود تعیین‌گری و نظریه کنترل اولیه و کنترل ثانویه نام برده است. با توجه به تأکید پژوهش‌های اخیر بر نقش انتخاب و خودمختاری در رفتار انسان، نظریه خود تعیین‌گری Deci and Ryan (2000) به عنوان چهارچوب نظری پژوهش انتخاب گردیده است. مطالعات بسیاری با استفاده از این تئوری به بررسی تأثیر عوامل انگیزشی در پیشرفت فرایندهای آموزشی پرداخته‌اند، چرا که امکان تجزیه و تحلیل انواع مختلفی از انگیزه‌ها با درجه‌های متفاوت را داده (Vergara, 2019) و یکی از قوی‌ترین و سازگارترین نظریه‌های انگیزش انسانی است (Desi & Ryan, 2017).

نظریه خود تعیین‌گری Deci and Ryan (1985) نظریه انگیزشی است که به صورت نظام‌دار، نیازهای پویایی، انگیزشی، عاطفی و بهزیستی انسان را در بافت ضروری و بلاواسطه اجتماع، توضیح و تبیین می‌کند (Chen & Jang, 2010) و به نقش عوامل اجتماعی به عنوان عامل واسطه و تسهیلگر شکوفایی تمایلات و پتانسیل‌های درونی انسان تأکید می‌ورزد. در این نظریه سه نوع انگیزه مورد توجه قرار می‌گیرد که معرف چرایی رفتار فرد به شمار می‌روند؛ انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی. انگیزش درونی رجوع به رفتارهایی

دارد که به دلیل خود آن رفتارها، علاقه و لذتی که به وجود می‌آورند انجام می‌شوند و این رفتارها با کانون علیت درونی همراه است. تحقیقات نشان داده‌اند که معمولاً با پیشرفت تحصیلی بالا و لذت فراگیران همراه بوده و افراد را بصورت خودجوش (Guez et al., 2018) و درونی به سمت انجام تکلیفی خاص به حرکت وا می‌دارد و انجام تکلیف به خودی خود و صرف نظر از پاداش‌های بیرونی برای فرد ارزشمند و رضایت‌بخش است (Lynch et al., 2013). در جهت معکوس، انگیزش بیرونی رجوع به رفتارهایی دارد که فرد یا به دلیل بیرونی و یا به دلیل ارزش ابزاری که برای او دارد به آن مبادرت می‌ورزد (کارشکی و همکار، ۱۳۹۱). افراد بی‌انگیزه نیز، افرادی هستند که هیچ‌گونه انگیزه‌ای، نه خشنودی و ارزشمندی درونی و نه مشوق‌های بیرونی برای فعالیت‌های خود دریافت نمی‌کنند و در نتیجه از انجام فعالیت اجتناب کرده و به عوامل محیطی پاسخی نداده و به نوعی تمایل به خلاص شدن یا رها شدن دارند (Desi et al., 2013). در واقع دانشجویی که با انگیزش درونی برانگیخته است، نه فقط خود پیرو و خودمختار است که همچنین درجه بالایی از علاقه را نیز احساس می‌کند. البته دیدگاه‌های معاصر انگیزش معتقدند که انگیزش درونی و بیرونی ممکن است بطور همزمان عمل کنند (به نقل از Moreno, 2010). محققانی همچون Vallerand (1992) مؤلفه یکپارچه انگیزش درونی Desi and Ryan (1985) را به چند زیر مؤلفه تقسیم کرده‌اند. این زیر مؤلفه عبارتند از: ۱. انگیزش درونی برای دانستن^۱، ۲. انگیزش درونی برای دستاورد^۲، ۳. انگیزش درونی برای تجربه تحریک^۳. مؤلفه انگیزش بیرونی نیز به چهار زیر مؤلفه تقسیم می‌شود که بصورت پیوستاری از بالاترین سطح خود مختاری (تنظیم منسجم) تا کمترین سطح خودمختاری (تنظیم بیرونی) ادامه دارد (ویسانی و همکاران، ۱۳۹۱). خود مختاری را می‌توان با فراهم کردن فرصت‌ها برای دانشجویان به چالش کشید، مانند فرصت‌های رهبری، فراهم کردن بازخورد مناسب و تقویت، ایجاد و حفظ روابط خوب بین معلمان و فراگیران. این استراتژی‌ها می‌توانند علاقه دانشجویان، صلاحیت، خلاقیت و میل به چالش را افزایش دهند و اطمینان حاصل کنند که دانشجویان ذاتاً دارای انگیزه برای مطالعه هستند (Sharma et al., 2018).

انواع مختلف انگیزش به درجات متفاوتی در افراد وجود دارد. این گونه نیست که الزاماً کسانی که دارای انگیزه درونی بالایی هستند از نظر انگیزه بیرونی پایین باشند (Desi &

1. intrinsic motivation to know
2. intrinsic motivation to accomplish
3. intrinsic motivation to experience stimulation

(Ryan, 1991). Pintrich (2003) معتقد بود که نتیجه با پیامدی مانند پیشرفت تحصیلی از ترکیب انگیزه‌های متفاوت ناشی می‌شود. لذا به جای تلاش برای تأیید یا رد یک سازه انگیزشی تنها و جداگانه برای پیش‌بینی پیامدهای تحصیلی، بهتر است رویکردی برای پژوهش اتخاذ شود که چگونگی ترکیب جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی را برای فراهم نمودن نیمرخ‌های متمایز بررسی نماید. برای بررسی ترکیب جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی، نوعی از مطالعات به کار می‌رود که تحلیل مبتنی بر فرد^۱ نامیده می‌شود. در این روش از طریق تمرکز بر افراد به جای متغیرها امکان شناسایی گروه‌های همگن فراگیرانی که ویژگی‌های انگیزشی مشابهی دارند، فراهم می‌شود. هر یک از این گروه‌ها انواع جهت‌گیری‌های هدف را به درجات مختلف دارند. این ویژگی‌های چندگانه انگیزشی افراد، نیمرخ انگیزشی آنها محسوب می‌شود (Pintrich, 2003).

محققان بسیاری که به مطالعه انگیزش پرداخته‌اند از رویکرد فرد محور برای شناسایی زیرگروه‌های انگیزشی استفاده کرده‌اند (Chow et al., 2012؛ Viljaranta et al., 2016). Ratelle و همکاران (2007) در مطالعه طولی خود که با استفاده از مقیاس انگیزش تحصیلی به بررسی نیمرخ انگیزشی دانش آموزان پرداختند، به ۳ گروه دست یافتند. گروه اول شامل: انگیزش کنترل‌شده بالا و بی‌انگیزشی و خودمختار پایین؛ گروه دوم: انگیزش کنترل‌شده و خودمختار بالا و بی‌انگیزشی پایین و گروه سوم: سطوح متوسط انگیزش کنترل‌شده و خودمختار و بی‌انگیزشی پایین. نتایج حاصل از تحقیق ایشان نشان داد که گروه دوم فعالیت‌های تحصیلی بهتری نسبت به گروه‌های دیگر داشتند. جی و همکاران (2020) در پژوهش خود که به بررسی رابطه نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی با عملکرد تحصیلی با استفاده از رویکرد فرد محور پرداخته‌اند، هفت نیمرخ انگیزشی را معرفی کردند که شامل: انگیزش فعال، تنظیم‌کننده بیرونی، بی‌انگیزشی متعادل، انگیزش متوسط، تنظیم‌کننده بیرونی، انگیزش متعادل و انگیزش خودمختار می‌باشند. همچنین ادعان داشتند در نیمرخ‌های انگیزشی فراگیران، تفاوت‌هایی از لحاظ تعامل شناختی و اجتماعی و عملکرد تحصیلی وجود دارد. نیمرخ‌های انگیزشی تنظیم‌کننده بیرونی، انگیزش متعادل و انگیزش خودمختار، نیمرخ‌های سازگارانه‌تری با پیشرفت تحصیلی بالا نسبت به گروه‌های دیگر داشتند و فراگیرانی که از انگیزه خودمختاری بالایی برخوردار هستند نمرات خوبی دریافت می‌کنند.

VergaraMorales و همکاران (2019) در مطالعه خود با هدف شناسایی نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان و ارتباط آن با رضایت تحصیلی به چهار نیمرخ انگیزشی اشاره کردند: کیفیت پایین، کمیت کم، کیفیت خوب و کمیت بالا. علاوه بر این بیان کردند دانشجویان گروه بندی شده در نیمرخ با بالاترین سطح استقلال برای یادگیری، از بالاترین سطح رضایت تحصیلی برخوردار بوده و جهت گیری‌های انگیزشی با درجه بیشتری از استقلال برای یادگیری، بالاترین سطح رضایت از تحصیل را نشان می‌دهد. Hayenga and Corpus (2010) در پژوهش خود که با استفاده از رویکرد فرد محور به مطالعه تأثیر انگیزش درونی و بیرونی بر پیشرفت تحصیلی پرداختند چهار نیمرخ انگیزشی: انگیزش درونی بالا و انگیزش بیرونی (کمیت بالا)؛ انگیزش درونی پایین و انگیزش بیرونی (کمیت پایین)؛ انگیزش درونی بالا و انگیزش بیرونی پایین (کیفیت خوب)؛ انگیزش درونی پایین و انگیزش بیرونی بالا (کیفیت ضعیف) را معرفی کردند. همچنین نشان دادند که گروه انگیزشی با کیفیت خوب، پیشرفت تحصیلی بالاتری نسبت به گروه انگیزشی با کیفیت ضعیف دارند. نتایج پژوهش بدری و همکاران (۱۳۹۰) در نیمرخ‌های انگیزشی دانش آموزان و بررسی تفاوت نیمرخ گروه‌های مختلف از نظر توانایی‌های فراشناختی، چهار گروه از فراگیران را نشان داد. خوشه اول، دانش آموزان دارای جهت گیری بی انگیزشی؛ خوشه دوم، دانش آموزان جهت گیری‌های بیرونی (تنظیم بیرونی، درون فکنی شده) متوسط و جهت گیری بی انگیزشی؛ خوشه سوم، جهت گیری انگیزش درونی و بیرونی (تنظیم بیرونی، درون فکنی شده و منسجم) بالا؛ خوشه چهارم، جهت گیری انگیزشی درونی بالاتر را شامل شدند. نتایج حاصل از تحقیق ایشان نشان داد فراگیران خوشه «انگیزش درونی» و همچنین فراگیران خوشه «انگیزش درونی و بیرونی» از لحاظ توانایی فراشناختی با دو خوشه «بی انگیزه» و «انگیزش بیرونی متوسط» تفاوت معناداری دارند.

استوار (۱۳۹۳) در پژوهش خود با هدف تعیین خوشه‌های انگیزش تحصیلی بر اساس نظریه خود تعیین گری، به دو خوشه انگیزشی در بین دانشجویان دست یافت که خوشه یک گروه با انگیزه درونی و خوشه دوم با انگیزه بیرونی نامیده شد. Lazarides و همکاران (2016) که به بررسی نیمرخ‌های انگیزشی فراگیران با استفاده از مقادیر خودپنداره تحصیلی در سه موضوع درسی (زبان فنلاندی، ریاضی و هنر) به عنوان متغیرهای ملاک پرداختند چهار گروه از نیمرخ‌های انگیزشی را شناسایی کردند. Corpus and Wormington

(2014) در پژوهش خود به سه نیمرخ انگیزشی: کیفیت ضعیف، کمیت بالا و کیفیت خوب اشاره کردند اما به هیچ نیمرخ انگیزشی کمیت پایین دست نیافتند. تایلور و همکاران (2014) در پژوهش فراتحلیلی که بین انواع انگیزه‌های تحصیلی براساس نظریه خودتعیین‌گری با پیشرفت تحصیلی انجام دادند اذعان داشتند که نظم‌دهی تشخیص داده شده و انگیزش درونی رابطه مثبتی با پیشرفت تحصیلی داشته و بی‌انگیزگی رابطه منفی با پیشرفت تحصیلی فراگیران دارد. محمدیان و همکاران (۱۳۹۵) نیز دو خوشه برای دانش‌آموزان شناسایی کردند که اولین خوشه با مقدار بالای پذیرش دارای نمره میانگین بالا و مقدار پایین عملکردگرایی دارای نمره میانگین پایین بوده است که این خوشه جهت‌گیری انگیزشی پایین و خوشه دوم با مقدار بالای لذت‌داری نمره میانگین بالا و مقدار پایین عملکردگرایی دارای نمره پایین میانگین بود که این خوشه نیز جهت‌گیری انگیزشی بالا نامیده شد.

Gillet و همکاران (2017) شش نیمرخ انگیزشی در نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه‌های فرانسه و کانادا برای یادگیری زبان خارجی شناسایی کردند که شامل: نیمرخ انگیزشی با کیفیت خوب، انگیزش با کیفیت نسبتاً خوب، انگیزش با کمیت بالا، انگیزش با کمیت پایین، انگیزش با کمیت نسبتاً کم و انگیزش کمیت پایین می‌باشند. همچنین نتایج تحقیق نشان داد سه نیمرخ انگیزشی خودمختاری بیشتر، سازگاری بیشتری با پیشرفت تحصیلی داشته و با سطوح کمتری از بی‌نظمی و ترک تحصیل همراه است. Wormington و همکاران (2012) نیز به نیمرخ‌های انگیزشی: کمیت پایین، کمیت بالا و خودمختاری اشاره کرده‌اند. OgaBalwin and Fryer (2020) چهار نیمرخ انگیزشی خودمختار و کنترل شده ارائه دادند که شامل: انگیزه کمیت پایین، انگیزه کیفیت ضعیف، انگیزه با کیفیت خوب، انگیزه با کمیت بالا می‌باشند. در پژوهش وی پیشرفت فراگیران بطور مشابه هم با کمیت بالا و هم با کیفیت خوب همراه است؛ اما Hattie و همکاران (2020) در پژوهش خود به همبستگی کمتر از حد انتظاری بین بسیاری از مدل‌های انگیزه و پیشرفت تحصیلی اشاره داشته و اذعان کردند که باید بررسی‌های عمیق‌تری از مولفه‌های فراشناختی انگیزه و جنبه‌هایی از آن صورت گیرد. گاهی هم نیمرخ‌های انگیزشی بالا و ذاتی بطور مثبت با خودتنظیمی و پیشرفت همراه است (Linnenbrin Garcia et al., 2018).

مطالعات فرد محور بسیاری نشان دادند که نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان با طیف وسیعی از نتایج دانشگاهی مرتبط است. آن‌ها دریافتند که فراگیران در نیمرخ‌های انگیزشی

خودمختار سطح بالاتری از تعامل شناختی و عملکرد تحصیلی را در مقایسه با نیمرخ‌های انگیزشی کنترل شده نشان می‌دهند. همچنین نشان دادند که فراگیران در نیمرخ‌های انگیزشی خودمختار بهتر از نیمرخ‌های انگیزشی با کمیت بالا عمل می‌کنند؛ اما وجود هر دو انگیزه در کنار هم بدلیل تولید رفتارهای سازگارانه است (Kusurkar et al., 2013)؛ جهت‌گیری‌های انگیزشی با پیامدهای تحصیلی را مورد بررسی قرار داده‌اند (جی و همکاران، 2020؛ VergaraMorales, 2019؛ بدری و همکاران، ۱۳۹۰؛ Hattie et al., 2020). مطالعه چند بعدی انگیزش تحصیلی به جای یک متغیر تک بعدی و مقایسه آن با عملکردهای تحصیلی می‌تواند زمینه‌های افزایش انگیزش تحصیلی دانشجویان را توسط مسئولین و مشاوران برنامه درسی و آموزشی فراهم آورد. چنین بررسی‌هایی موجب فهم و درک بیشتری از چگونگی ارتباط سازه‌های انگیزشی با یکدیگر شده و برای کمک به شناسایی الگوهای انگیزشی متمایز فراگیران و فعالیتهای آموزشی مناسب است.

با توجه به اینکه یکی از انگیزه‌های این تحقیق وجود خلاء پژوهشی درباره تفاوت دانشجویان استعداد درخشان با عادی است لازم است توضیحاتی در این باره ذکر شود. پذیرش دانشجو در مقطع کارشناسی ارشد در کشور ما به دو روش صورت می‌گیرد: الف) پذیرش دانشجویان از طریق آزمون؛ و ب) پذیرش دانشجویان استعداد درخشان. بررسی شاخص‌های ذکر شده در آیین‌نامه و دستورالعمل‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای تشخیص دانشجویان دارای استعدادهای درخشانی است که شامل مواردی چون برگزیدگان المپیادها یا مسابقات معتبر علمی بین‌المللی، افرادی که در کنکور سراسری نمره کل آنها ۲/۵ انحراف معیار بیشتر از میانگین نمرات شرکت‌کنندگان در گروه آموزشی ذی‌ربط می‌باشند، رتبه‌های برتر در کنکور کارشناسی ارشد و دکترا جزو دانشجویان ممتاز محسوب می‌شوند. هر چند چنین انتخاب‌هایی خالی از اشکال نیست به ویژه زمانی که دیده می‌شود فقط یک معیار برای تشخیص بین دانشجویان در نظر گرفته می‌شود و آن معدل اکتسابی در طول تحصیل کارشناسی است. تصور بر این است که رتبه‌های برتر دارای هوش شناختی بیشتری هستند. البته دیدگاه مبنایی که برای شناخت ماهیت هوش بکار می‌رود بر چگونگی اندازه‌گیری هوش تأثیر می‌گذارد و دیدگاه‌های مختلفی در این زمینه وجود دارد به اعتقاد بینه و سیمون (1904) هوش شامل: عقل سلیم، شعور عملی، ابتکار، استعداد انطباق خود با

موقعیت‌های مختلف، به خوبی قضاوت کردن و به خوبی استدلال کردن و... است. استعداد شامل سطح هوشی بالا، برتری در زمینه‌های تحصیلی و مهارت‌های رهبری، هنری و خلاقیت نیز می‌شود (Eren et al., 2018). تاننام (1983 و 1986) مراحل شناسایی استعدادها را به قیفی تشبیه کرده است که در قسمت پهن آن غربالگری، در قسمت میانی، انتخاب و در قسمت باریک آن تفکیک قرار دارد. روش‌های شناسایی استعداد که در نوبه خود از قرن بیستم توسعه داده شده‌اند، بر سنجش «توانایی شناختی» فراگیران تأکید می‌کردند چرا که تصور می‌شد یادگیری موفق را در هر حیطه یا زمینه یادگیری پیش‌بینی می‌کند. اکنون اکثر روان‌شناسان در حالی که سودمندی اندازه‌گیری‌های توانایی شناختی را برای برآورد این توان بالقوه یادگیری رد نمی‌کنند، استعداد را به عنوان یک مفهوم متنوع‌تر می‌بینند و رشد خبرگان را به عواملی فراتر از توانایی شناختی برتر وابسته می‌دانند (لوهمن، 2009). برای مثال در سال 2013 دفتر کودکان استثنائی سازمان آموزش ایالت اوهایو جدول اطلاعات ابزارهای تأیید شده غربالگری و شناسایی تیزهوشی و استعداد را شامل ۷۷ ابزار به همراه مشخصات هر یک از آنها (حیطه‌های توانایی و استعداد، گروه سنی و نحوه اجرا) منتشر کرده است. آزمون‌های استعداد مانند آزمون تشخیص استعداد (DAT¹)، مجموعه آزمون‌های استعداد عمومی (GATB²)، آزمون‌های طبقه‌بندی استعداد فلانگان (FACT³)، آزمون استعداد تحصیلی (SAT⁴)، آزمون استعداد تحصیلی مقدماتی (PSAT⁵)، آزمون پیشینه مقدماتی (GRE⁶)، آزمون قیاس‌های میلر (MAT⁷) هست (عابدی و منانی، ۱۳۹۳) نمونه‌ای از آنها می‌باشند.

لذا مشخص است که در انتخاب دانشجویان استعداد درخشان در آموزش عالی دیدگاه باریک و انحصاری از استعداد در نظر گرفته شده است. از طرفی پژوهش‌های چندانی در خصوص تعیین نیمرخ‌های انگیزشی بین دانشجویان استعداد چه در داخل و چه در خارج صورت نگرفته است؛ بنابراین شناسایی نیمرخ‌های انگیزش (با تأکید بر نظریه خود تعیین‌گری) و بررسی تفاوت آنها در پیشرفت تحصیلی، مساله‌ای است که با توجه به خلاء پژوهشی، تحقیق به دنبال پاسخ به آن است؛ بنابراین به طور مشخص سؤال تحقیق به اینگونه

-
1. Differential Aptitude Test
 2. General Aptitude Test Batteties
 3. Flanagan Aptitude Classification Test
 4. Scholastic Aptitude Test
 5. Preliminary Scholastic Aptitude Test
 6. Graduate Record Examination
 7. Miller Analogies Test

مطرح می‌شود که آیا بین نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و عادی از لحاظ پیشرفت تحصیلی تفاوت وجود دارد؟ در راستای مسأله تحقیق سؤالات زیر قابل بررسی است:

- نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و عادی دانشگاه تبریز به چه صورت هست؟
- جهت‌گیری‌های انگیزشی دانشجویان برحسب جنسیت در دانشجویان استعداد درخشان و عادی به چه صورت هست؟
- آیا میزان پیشرفت تحصیلی در نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و عادی متفاوت است؟

روش

روش این مطالعه توصیفی و از نوع پیمایشی است. در تحقیق توصیفی هدف، توصیف شرایط و پدیده‌های مورد بررسی هست. در این تحقیق نیز متغیرهای تحقیق شامل انگیزش و پیشرفت تحصیلی در جامعه‌های مختلف بررسی می‌شود. برای بررسی خوشه‌های انگیزش تحصیلی دانشجویان از تحلیل خوشه‌ای با توجه به رویکرد فرد محور استفاده گردید. هدف از تحلیل خوشه‌ای کشف یک طرح طبقه‌بندی برای گروه‌بندی تعدادی از افراد در خوشه‌ها هست. در واقع کسانی که بیشترین تشابه را از لحاظ انگیزشی دارند، در یک خوشه قرار گرفته و همین‌طور خوشه‌ها بیشترین تفاوت را با یکدیگر دارند. از این‌رو برای خوشه‌بندی دانشجویان بر اساس جهت‌گیری‌های انگیزشی، با استفاده از نرم افزار SPSS ۲۱، روش تحلیل خوشه‌ای سلسله مراتبی به کار برده شد. روش‌های مختلف تجزیه و تحلیل خوشه‌ای همچون همسایگی متوسط، نزدیک‌ترین همسایه^۱، دورترین همسایه^۲، خوشه‌بندی مرکزی^۳، خوشه‌بندی میانی^۴ و روش حداقل واریانس‌ها^۵ به کار برده می‌شود که از روش حداقل واریانس (وارد) بدلیل متعادل قرار دادن افراد در خوشه‌ها استفاده گردید. دانشجویان از نظر جهت‌گیری‌های انگیزشی به ۴،۳،۲ خوشه تقسیم‌بندی گردیدند که از تحلیل واریانس چند متغیری و دندرگرام با مقیاس مجذور فاصله اقلیدسی^۶ برای تعیین تعداد خوشه‌ها استفاده شد. با مقیاس

1. nearest neighbor (single linkage)
2. furthest neighbor
3. centroid clustering
4. median clustering
5. Ward's
6. Squared Euclidean distance

آماره F در تحلیل واریانس چند متغیری، حالت ۳ خوشه انگیزشی برای خوشه‌بندی دانشجویان انتخاب گردید. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان استعداد درخشان و عادی مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز هست. تعداد دانشجویان استعداد درخشان مشغول به تحصیل در سال ۱۳۹۸ طبق لیست اعلامی دانشگاه (گروه استعدادهای درخشان دانشگاه تبریز) شامل ۲۰۰ نفر می‌باشند که با توجه به جدول مورگان ۱۳۰ نفر انتخاب شدند. با توجه به محدودیت حجم جامعه دانشجویان استعداد درخشان و قصد مقایسه این دو گروه، تعداد حجم نمونه دانشجویان عادی را هم برابر با استعداد درخشان ۱۳۰ نفر انتخاب کردیم. لذا نمونه آماری این پژوهش شامل ۱۳۰ نفر از دانشجویان استعداد درخشان و ۱۳۰ نفر از دانشجویان عادی دانشگاه تبریز هست که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای در ۴ گروه عمده علوم پایه شامل، علوم انسانی، کشاورزی و فنی مهندسی انتخاب شدند. به این ترتیب که در ابتدا فهرست کلیه دانشجویان استعداد درخشان مشغول به تحصیل در دانشگاه تبریز تهیه گردیده و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دانشگاه بر اساس دانشکده‌ها خوشه‌بندی شد. سپس از بین دانشکده‌های ۲۰ گانه، ۱۳ دانشکده انتخاب شدند که در مجموع شامل ۷۵ رشته تحصیلی هست. سپس با توجه به اسامی رشته‌های انتخابی، دانشجویان استعداد و عادی در این رشته به شکل مساوی انتخاب شدند برای مثال اگر در یک رشته‌ای ۳ نفر دانشجوی استعداد وجود داشت در همان رشته ۳ نفر هم از همکلاسی‌های آنها که از طریق کنکور سراسری پذیرش شده بودند (عادی) انتخاب می‌شدند. لازم به ذکر است که ممکن بود در برخی از رشته‌ها یک نفر یا هیچ دانشجوی استعدادی در آن سال پذیرش نشده باشند بنابراین بدیهی است متناسب با تعداد دانشجوی استعداد دانشجوی عادی هم انتخاب می‌شدند.

برای جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات در زمینه مبانی نظری و پیشینه پژوهش، از مطالعه کتابخانه‌ای و جهت گردآوری داده‌ها در مورد متغیرها به شیوه میدانی از پرسشنامه استاندارد استفاده شده است که معرفی می‌گردد. پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی، ترجمه نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی AMS توسط Vallerand (1992) هست که ابتدا در فرانسه با عنوان EME طراحی شده است. این مقیاس، بر مبنای نظریه (خود-تعیین‌کنندگی) ساخته شده و دارای ۲۸ پرسش هفت گزینه‌ای است که سه بعد انگیزش درونی (برای دانستن، دستاورد، تجربه تحریک)، انگیزش بیرونی (تنظیم منسجم، درون فکنی شده، برون فکنی شده)

و بی انگیزشی را می‌سنجد. در تحلیل سؤالات پرسشنامه انگیزش تحصیلی از طیف لیکرت ۷ گزینه‌ای استفاده شد که ارزش هر یک از گزینه‌ها بصورت: مطابقت ندارد (۱)؛ مطابقت کم تا زیاد (۲ و ۳ و ۴ و ۵ و ۶)؛ مطابقت کامل (۷) هست که میانگین نظری برابر است با: $4 = \frac{1+2+3+4+5+6+7}{7}$. سطوح انگیزش به کمک این مقیاس قابل اندازه‌گیری است (Hegarty, 2010). بررسی‌های به عمل آمده توسط والرند و همکاران (1992) نشان می‌دهد که روایی و پایایی نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی AMS در دانشجویان کانادایی، مورد تأیید قرار گرفته است. در تحقیق حاضر ضمن تأیید اولیه روایی صوری پرسشنامه از سوی جمعی از اساتید دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تبریز، پایایی آن نیز به روش بازآزمایی و محاسبه آلفای کرونباخ بررسی گردیده است. ضریب آلفای محاسبه شده برای پرسشنامه انگیزش تحصیلی در پژوهش سماوی و همکاران (۱۳۹۵)، $0/88$ برآورد شده است. از طرفی در مطالعه ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) میزان آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب $0/84$ ، $0/86$ ، $0/67$ بدست آمده است. همچنین Ratelle و همکاران (2007) میزان آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های نظم‌دهی بیرونی، نظم‌دهی درون‌فکنی شده، نظم‌دهی منسجم، انگیزش درونی و بی‌انگیزگی به ترتیب مقادیر $0/85$ ، $0/64$ ، $0/93$ و $0/85$ را گزارش کرده‌اند. در خروجی بدست آمده در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب $0/89$ ، $0/91$ ، $0/67$ بدست آمد. همچنین میزان آلفای کرونباخ برای متغیر انگیزش تحصیلی (کل) $0/90$ بدست آمد که نشان دهنده پایایی بالای پرسشنامه است.

پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز براساس معدل ترم قبل که از طریق یک سؤال از دانشجو بصورت خوداظهاری پرسیده شده، جمع‌آوری گردیده است. در پژوهش‌های Hayenga and Corpus (2010)، واحدی و همکاران (۱۳۹۱) نیز میانگین نمرات معدل تحصیلی به عنوان معیار پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته شده است.

یافته‌ها

ابتدا جهت اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها به منظور استفاده از آزمون‌های پارامتریک از چولگی و کشیدگی داده‌ها استفاده شد. مقدار چولگی معیاری از تقارن یا عدم تقارن تابع توزیع هست.

جدول ۱. نتیجه آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

گروه	متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین	چولگی	کشیدگی
عادی	انگیزش تحصیلی	۱۳۰	۱۳۲/۸۷	۲۳/۹۶	۵۴	۱۷۹	-۰/۸۹	۰/۷۷
	پیشرفت تحصیلی	۱۳۰	۱۷/۰۵	۱/۵	۱۰/۵۳	۱۹/۸	-۰/۹۱	۱/۷
استعداد درخشان	انگیزش تحصیلی	۱۳۰	۱۳۷/۲۷	۲۲/۹۹	۷۸	۱۸۴	-۰/۹۱	۱/۸
	پیشرفت تحصیلی	۱۳۰	۱۷/۷۵	۱/۱۷	۱۴	۲۰	-۰/۶۵	۰/۵۸

نتایج در جدول ۱ نشان می‌دهد از آنجایی که تعداد نمونه جامعه آماری دانشجویان زیاد هست، مقدار چولگی و کشیدگی‌ها در دامنه (+۲ و -۲) بوده و داده‌ها از توزیع نرمالی برخوردارند.

جهت بررسی این سؤال پژوهش که نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و عادی دانشگاه تبریز به چه صورت هست، از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ ارائه گردیده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار جهت‌گیری‌های انگیزشی دانشجویان بر اساس خوشه‌بندی

گروه	خوشه	تعداد	درصد	انگیزش درونی		انگیزش بیرونی		بی‌انگیزشی
				دانشتن دستاورد تحریک	منسجم درونفکنی برونفکنی	M(SD)	M(SD)	
عادی	۱	۴۸	۳۶/۹	۲۱/۲۲	۲۳/۱۲	۲۵/۵	۲۳/۷۹	۱۰/۱۴
	۲	۶۱	۴۶/۹	(۳/۱۶)	(۳/۲۷)	(۲/۴۶)	(۳/۰۹)	۵/۶۱
	۳	۲۱	۱۶/۲	(۳/۱۱)	(۳/۸۱)	(۴/۱۵)	(۴/۹)	۶/۶۱
استعداد درخشان	۱	۵۸	۴۴/۶	۱۱/۰۹	۱۲/۹۵	۱۵/۴۲	۱۴/۲۸	۱۳
	۲	۵۸	۴۴/۶	(۴/۱۷)	(۴/۶۲)	(۴/۰۱)	(۵/۵۲)	۵/۹۶
	۳	۱۴	۱۰/۸	(۴/۴)	(۲/۸۷)	(۳/۷)	(۶/۴۵)	۶/۴۱

یافته‌های جدول شماره ۲ وضعیت توصیفی خوشه‌ها را در متغیر انگیزش تحصیلی در دانشجویان عادی و استعداد درخشان نشان می‌دهد که در دانشجویان عادی بیشترین افراد در خوشه ۲ و کمترین در خوشه ۳ بودند. همچنین در دانشجویان استعداد تعداد خوشه‌های ۱ و ۲ برابر بوده و کمترین افراد در خوشه ۳ می‌باشند. برای نام گذاری خوشه‌ها، نمره‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی باهم مقایسه شدند. به این ترتیب در گروه دانشجویان عادی (n=۴۸) و دانشجویان استعداد درخشان (n=۵۸) خوشه ۱ که نشان‌دهنده دانشجویانی با انگیزه درونی و بیرونی بالا و بی‌انگیزشی پایین بود خوشه «انگیزه بالا» نامگذاری شد. خوشه ۲، دانشجویان عادی (n=۶۱) و استعداد درخشان (n=۵۸) که نشان‌دهنده دانشجویانی با انگیزه درونی و بیرونی پایین تر و بی‌انگیزشی بالاتر نسبت خوشه ۱ بود، خوشه «انگیزه متوسط» در نظر گرفته شدند. همچنین در خوشه ۳، دانشجویان عادی (n=۲۱) و دانشجویان استعداد درخشان (n=۱۴) که دارای انگیزه درونی و بیرونی پایین تر نسبت به دو خوشه قبلی و بی‌انگیزشی بالاتر نسبت به خوشه‌ها بودند، خوشه «انگیزه پایین» نامیده شدند.

جهت بررسی این سؤال پژوهش که جهت‌گیری‌های انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و عادی بر اساس جنسیت به چه صورتی هست نیز از آزمون چند متغیری (MANOVA) استفاده گردید که نتایج حاصل از آن در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار جهت‌گیری‌های انگیزشی دانشجویان عادی و استعداد درخشان

برحسب جنسیت

گروه	جنسیت	دانستن دستاورد		تحریک منسجم		درون‌فکنی برون‌فکنی بی‌انگیزشی		
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
عادی	مرد (۴۳)	۲۱/۷	۱۸/۳۹	۱۷/۵۳	۲۱/۰۶	۱۸/۶	۱۹/۸۸	۱۱/۷۴
	زن (۸۷)	۲۲/۸	۱۹/۵۴	۱۸/۱۷	۲۱/۰۸	۲۰/۹۳	۲۰/۴۵	۱۱/۸
استعداد درخشان	مرد (۳۳)	۲۳/۲	۱۸/۷۵	۱۹/۲۱	۲۱/۰۹	۱۸/۹۳	۱۹/۸۴	۱۱/۷۵
	زن (۹۷)	۲۳/۵۳	۲۰/۴۹	۱۸/۸۷	۲۱/۶۳	۲۱/۰۹	۲۱/۶۵	۱۱/۴۷
		(۴/۸۱)	(۴/۷۶)	(۴/۷۶)	(۵/۳۲)	(۵/۶۷)	(۵/۴۸)	(۶/۰۵)
		(۵/۸)	(۵/۸۶)	(۴/۷۳)	(۵/۴۴)	(۶/۵۲)	(۵/۶۸)	(۶/۶۸)
		(۵/۱۵)	(۵/۳۸)	(۵/۰۴)	(۵/۵۸)	(۶/۲)	(۶/۱۷)	(۶/۱۷)
		(۴/۸۱)	(۴/۹۳)	(۴/۶۶)	(۴/۸۲)	(۵/۴)	(۵/۵۴)	(۵/۸۸)

جدول ۴. آزمون‌های چندمتغیره^a

گروه	اثر	مقدار	F	df	درجه آزادی خطا	Sig
عادی	اثر پیلایی	۰/۹۷۳	۶۳۵/۵۶۹ ^b	۷	۱۲۲	۰/۰۰
	عرض لاندای ویلکس	۰/۰۲۵	۶۳۵/۵۶۹ ^b	۷	۱۲۲	۰/۰۰
	ازمبدا اثر هتلینگ	۳۸/۲۶	۶۳۵/۵۶۹ ^b	۷	۱۲۲	۰/۰۰
	بزرگ‌ترین ریشه	۳۸/۲۶	۶۳۵/۵۶۹ ^b	۷	۱۲۲	۰/۰۰
جنسیت	اثر پیلایی	۰/۰۵۱	۰/۹۴ ^b	۷	۱۲۲	۰/۴۷
	لاندای ویلکس	۰/۹۴	۰/۹۴ ^b	۷	۱۲۲	۰/۴۷
	اثر هتلینگ	۰/۰۵	۰/۹۴ ^b	۷	۱۲۲	۰/۴۷
	بزرگ‌ترین ریشه	۰/۰۵	۰/۹۴ ^b	۷	۱۲۲	۰/۴۷
استعداد درخشان	اثر پیلایی	۰/۹۷۶	۷۱۷/۸۱۸ ^b	۷	۱۲۲	۰/۰۰
	عرض لاندای ویلکس	۰/۰۲۴	۷۱۷/۸۱۸ ^b	۷	۱۲۲	۰/۰۰
	ازمبدا اثر هتلینگ	۴۱/۱۸	۷۱۷/۸۱۸ ^b	۷	۱۲۲	۰/۰۰
	بزرگ‌ترین ریشه	۴۱/۱۸	۷۱۷/۸۱۸ ^b	۷	۱۲۲	۰/۰۰
جنسیت	اثر پیلایی	۰/۰۵۱	۱/۴۵ ^b	۷	۱۲۲	۰/۱۹
	لاندای ویلکس	۰/۹۴	۱/۴۵ ^b	۷	۱۲۲	۰/۱۹
	اثر هتلینگ	۰/۰۵	۱/۴۵ ^b	۷	۱۲۲	۰/۱۹
	بزرگ‌ترین ریشه	۰/۰۵	۱/۴۵ ^b	۷	۱۲۲	۰/۱۹

^a طرح: عرض از مبدأ+جنسیت ^b آماره غیر تقریبی

یافته‌های حاصل از آزمون اثرهای بین آزمودنی چندمتغیری^۱ نشان می‌دهد که دردانشجویان عادی از بین جهت‌گیری‌های انگیزشی زن و مرد، جهت‌گیری درون‌فکنی شده ($F=۴/۳۷$ و $df=۱$ و $p=۰/۰۳$) تفاوت آماری معناداری وجود داشته و میانگین دانشجویان زن بالاتر از دانشجویان مرد هست. در دانشجویان استعداد درخشان نیز در جهت‌گیری‌های انگیزشی بین زن و مرد تفاوت معناداری مشاهده نشد.

جهت بررسی این سؤال پژوهش که آیا میزان پیشرفت تحصیلی در نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و عادی متفاوت است، از آزمون تحلیل واریانس ANOVA استفاده شد که نتایج حاصل آن در جدول شماره ۵ آمده است.

۱. بدلیل محدودیت فضا کل جداول ارائه نشده است

جدول ۵. میانگین و انحراف معیار پیشرفت تحصیلی دانشجویان استعداد و عادی در سه خوشه انگیزشی

گروه	خوشه	تعداد	میانگین معدل	انحراف معیار
عادی	کمیت بالا	۴۸	۱۶/۹۶	۱/۳۷
	کمیت متوسط	۶۱	۱۶/۹۵	۱/۶۳
	کمیت پایین	۲۱	۱۷/۵۸	۱/۳۰
	کل	۱۳۰	۱۷/۰۵	۱/۵۰
استعداد درخشان	کمیت بالا	۵۸	۱۷/۸۶	۱/۲۳
	کمیت متوسط	۵۸	۱۷/۶۷	۱/۱۷
	کمیت پایین	۱۴	۱۷/۶۷	۰/۹۸
	کل	۱۳۰	۱۷/۷۵	۱/۱۷

جدول ۶. آزمون تحلیل واریانس تک متغیره جهت بررسی اثرات بین گروهی میزان پیشرفت تحصیلی

گروه	منبع تغییرات	مجموع مجدورات	df	میانگین مربعات	F	Sig
عادی	بین گروهی	۷/۰۳	۲	۳/۵۱	۱/۵۷	۰/۲۱
	درون گروهی	۲۸۴/۱۷	۱۲۷	۲/۲۳		
	کل	۲۹۱/۲	۱۲۹			
استعداد درخشان	بین گروهی	۱/۱۲	۲	۰/۵۶	۰/۴۱	۰/۶۷
	درون گروهی	۱۷۷/۸	۱۲۷	۱/۴		
	کل	۱۷۸/۹۳	۱۲۹			

طبق نتایج حاصل در جدول شماره ۶، در خوشه‌های انگیزشی کمیت بالا، متوسط و پایین تفاوت آماری معناداری از لحاظ پیشرفت تحصیلی در دانشجویان استعداد درخشان ($p=۰/۶۷$) و عادی ($p=۰/۲۱$) وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان استعداد درخشان و عادی و همچنین تبیین تفاوت پیشرفت تحصیلی در این نیمرخ‌ها بود. علاوه بر این به بررسی تفاوت‌های جنسیتی در جهت‌گیری‌های انگیزشی دو گروه (استعداد و عادی) نیز پرداخته شده است. یکی از نتایج پژوهش حاضر گروه‌بندی دانشجویان استعداد درخشان و عادی به سه گروه متمایز از یکدیگر با استفاده از روش تجزیه خوش‌بندی سلسله مراتبی هست. اولین خوشه در هر دو گروه (با استعداد و عادی) دانشجویان انگیزه بالا بودند که در جهت‌گیری‌های انگیزشی

درونی و بیرونی بالا و در بی‌انگیزشی پایین بودند. خوشه دوم شامل دانشجویانی بود که در همه جهت‌گیری‌های انگیزشی سطوح متوسطی داشتند که این گروه انگیزش متوسط نامیده شد و خوشه سوم نیز دانشجویان انگیزه پایین بودند که جهت‌گیری‌های انگیزشی درونی و بیرونی پایین و بی‌انگیزشی بالا را شامل می‌شدند. نتایج نشان داد که تعداد خوشه انگیزشی کمیت متوسط در دانشجویان عادی از تعداد دو خوشه دیگر بیشتر و تعداد خوشه‌های ۱ و ۲ در دانشجویان با استعداد به یک میزان هست. یافته‌های این پژوهش با تحقیقات واحدی و همکاران (۱۳۹۱) که در پژوهش خود سه نیم‌رخ انگیزشی را معرفی کردند همسو هست. در تبیین این یافته بر اساس نظریه خود تعیین‌گری Ryan and Deci (2002) می‌توان اذعان کرد که انگیزش‌های درونی و بیرونی متضاد هم نبوده بلکه باهم مرتبط هستند. از طرفی دیدگاه‌های معاصر انگیزش معتقدند که انگیزش درونی و بیرونی ممکن است بطور همزمان عمل کنند (به نقل از Moreno, 2010). انواع مختلف انگیزش به درجات متفاوتی در افراد وجود دارد. این گونه نیست که الزاماً کسی که دارای انگیزه درونی بالایی است از نظر انگیزه بیرونی پایین باشد (Ryan & Deci, 1991)؛ بنابراین افراد می‌توانند انگیزش درونی و بیرونی بالا یا بالعکس انگیزش درونی و بیرونی پایین را یکجا داشته باشند. در واقع ممکن است دانشجویان فعالیت‌هایی را انجام دهند که هم از روی علاقه و میل باطنی بوده هم به دنبال پیامدهای حاصل از آن باشند.

بخش دیگری از نتایج تحقیق حاکی از آنست که تفاوتی در جهت‌گیری‌های انگیزشی بین دانشجویان استعداد درخشان و عادی وجود ندارد و هر دو گروه دارای سه خوشه انگیزشی بالا، متوسط و بی‌انگیزشی هستند. نتایج تحقیق Wirthwein و همکاران (2019) نشان داد، نوجوانان استعداد درخشان انگیزه بالاتری را گزارش کرده و خود را باهوش‌تر از نوجوانان عادی ارزیابی کرده‌اند. Altun و همکاران (2014) در پژوهش خود به این نتایج دست یافتند که انگیزه از جمله مواردی است که در دانشجویان با استعداد به نسبت، بیشتر از دانشجویان عادی است. در تحقیق گاتفرید و گاتفرید (1996) نیز بیان شده که دانشجویان استعداد درخشان بطور متوسط سطح بالاتری از انگیزه ذاتی را نسبت به دانشجویان عادی تجربه می‌کنند (به نقل از هورنسترا و همکاران، 2020) که با نتایج حاصل از پژوهش ناهمسو می‌باشند. در تبیین نتایج حاصل از تحقیق می‌توان اذعان کرد، از آنجائی که دیدگاه فرهنگی - اجتماعی دیدگاهی است که بر مشارکت در اجتماع تأکید دارد، افراد به منظور

حفظ هویت و روابط بین فردی در فعالیت‌ها شرکت می‌کنند؛ بنابراین فراگیران در صورتی برای یادگیری انگیزش دارند که عضوی از یک کلاس یا اجتماع مدرسه‌ای (دانشگاهی) باشند که به یادگیری ارزش می‌گذارد. در کلاس با مشاهده دیگران و در تعامل با اعضای کلاس به انگیزش یادگیری دست می‌بایند (Woolfolk, 2001). دریافت بازخورد مناسب و حمایت گرانه از محیط، احساس شایستگی را ارتقا می‌بخشد و تحول گرایش‌های فطری و خود نظم‌جویی را تسهیل می‌نماید. از این رو وقتی در فضای کالبدی و فعالیت‌های آموزشی یکسان قرار می‌گیرند، فعالیت‌های مشابهی در فرایندهای یاددهی-یادگیری داشته در نتیجه نتایج عملکردی مشابهی از خود نشان می‌دهند. از طرفی در نظریه دسی و رایان، افراد بنا به دلایل و اهداف مختلفی اقدام به انجام فعالیت‌ها می‌کنند (Desi & Ryan, 2000). مطابق این نظریه، سه نیاز روان‌شناختی اساسی وجود دارد: ۱. خودمختاری؛ ۲. شایستگی؛ و ۳. ارتباط. این نظریه فرض می‌کند که نیازها برای شایستگی، ارتباط و خودمختاری زیربنای رفتارهای انسان هستند که فطری بوده و برای رشد و بهزیستی روان‌شناختی ضرورت دارند (Desi & Ryan, 2008) و افراد اهدافی را دنبال می‌کنند که باعث برآورده شدن نیازهای روانی آنان می‌گردد. هنگامی که این نیازها (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) برآورده شوند، افراد با انگیزش درونی در اعمال مشارکت می‌کنند. لذا تفاوتی در تعیین نیمرخ‌های انگیزشی این دو گروه در این پژوهش تفاوتی مشاهده نشد.

علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان می‌دهد در دانشجویان عادی از بین جهت‌گیری‌های انگیزشی، جهت‌گیری درون‌فکنی شده تفاوت آماری معناداری وجود داشته و میانگین دانشجویان زن بالاتر از دانشجویان مرد هست. در دانشجویان استعداد درخشان نیز در جهت‌گیری‌های انگیزشی بین زن و مرد تفاوت معناداری مشاهده نشد. Zhang and Lin (2020) در مطالعه خود اذغان داشتند که در خوشه‌های انگیزشی تفاوت‌های جنسیتی وجود دارد. در پژوهش‌های Ratelle و همکاران (2007) تفاوت معناداری بین انگیزش دختران و پسران مشاهده شد که با نتایج پژوهش حاضر در قسمت دانشجویان عادی به نوعی همخوانی دارند. نتایج پژوهش واحدی و همکاران (۱۳۹۱) نیز نشان داد که دانشجویان دختر و پسر از نظر جهت‌گیری‌های انگیزشی دانش، موفقیت، تنظیم همانندسازی، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزشی بایکدیگر تفاوت آماری معنی‌داری داشته و جهت‌گیری انگیزشی دانش،

-
1. autonomy
 2. competence
 3. related

موفقیت، تنظیم همانندسازی، تنظیم بیرونی دانشجویان دختر بالاتر از دانشجویان پسر بود. همچنین استوار (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان داد که نسبت دانشجویان دختر در داخل خوشه یک یا گروه با انگیزه درونی، بیشتر بوده و تفاوت معنادار است که به نوعی با پژوهش حاضر همسویی دارد. باقری و همکاران (۱۳۸۲) نیز در بررسی تفاوت‌های جنسیتی در خرده مقیاس‌های انگیزش به این نتیجه رسیدند که در انگیزش درونی و هر دو خرده مقیاس آن (دانستن و تجربه تحریک) و نیز تنظیم همانندسازی شده از انگیزش بیرونی برتری دختران و در تنظیم بیرونی و بی‌انگیزشی برتری با پسران است که با نتیجه پژوهش حاضر در قسمت دانشجویان عادی ناهمسو هست. از این رو می‌توان نتیجه گرفت جنسیت به عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار بر انگیزش درونی و بیرونی بین دانشجویان عادی هست در صورتی که نقش تعدیل‌کننده بین دانشجویان استعداد درخشان ندارد.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد که در خوشه‌های انگیزشی کمیت بالا، متوسط و پایین تفاوت آماری معناداری از لحاظ پیشرفت تحصیلی در دانشجویان استعداد درخشان و عادی وجود ندارد. Ratelle و همکاران (2007) در مطالعه طولی خود با استفاده از مقیاس انگیزش تحصیلی نشان دادند فراگیرانی که در کمیت بالا قرار داشتند، فعالیت‌های تحصیلی بهتری نسبت به سایر خوشه‌های انگیزشی داشتند. در پژوهش Lang and Hall (2005) دانشجویان گروه انگیزش بالا، از نظر پیشرفت تحصیلی با دیگر گروه‌ها تفاوت معناداری دارند. واحدی و همکاران (۱۳۹۱) نیز اذعان داشتند که خوشه کمیت پایین، سطح پیشرفت تحصیلی کمتری نسبت به دو خوشه دیگر دارند که با نتایج تحقیق حاضر ناهمسو می‌باشند. در پژوهش جی و همکاران (2020) نیمرخ‌های انگیزشی تعیین‌کننده/ تنظیم‌کننده بیرونی، انگیزش متعادل و انگیزش خودمختار، نیمرخ‌های سازگارانه‌تری با پیشرفت تحصیلی بالا نسبت به گروه‌های دیگر داشتند و فراگیرانی که از انگیزه خودمختاری بالایی برخوردار هستند نمرات خوبی دریافت می‌کنند. Corpus (2010) عنوان کرد که گروه انگیزشی با کیفیت خوب، پیشرفت تحصیلی بالاتری نسبت به گروه انگیزشی با کیفیت ضعیف دارند که با نتایج پژوهش حاضر ناهمسو می‌باشند. از طرفی Hattie و همکاران (2020) در پژوهش خود به همبستگی کمتر از حد انتظاری بین بسیاری از مدل‌های انگیزه و پیشرفت تحصیلی اشاره داشته و اذعان کردند که باید بررسی‌های عمیق‌تری از مولفه‌های فراشناختی انگیزه و جنبه‌هایی از آن صورت گیرد. همچنین واحدی و همکاران (۱۳۹۱) نیز اذعان کردند در خوشه‌های کمیت متوسط و

کمیت بالا از لحاظ آماری تفاوت معنی داری در پیشرفت تحصیلی مشاهده نشد که به نوعی با پژوهش حاضر همخوانی دارد. در تبیین نتایج ناهمسوایی پژوهش حاضر مبتنی بر عدم وجود تفاوت پیشرفت تحصیلی در خوشه‌های انگیزشی دانشجویان دو گروه (استعداد و عادی) می‌توان گفت در نظریه‌های شناختی اجتماعی که بنیان‌گذار آن آلبرت بندورا هست، عملکرد انسان به عنوان مجموعه‌ای از تعامل‌های متقابل یا دوجانبه میان عوامل شخصی، رفتارها و رویدادهای محیطی در نظر گرفته می‌شود، بدین معنی که هر کدام بر دو مورد دیگر تأثیر می‌گذارند که بندورا فرایند تعامل بین این سه جزء را علیت متقابل سه جانبه نامید. الگوی تعامل سه جانبه نشان‌دهنده اینست که رویدادهای محیطی بر رفتار تأثیر گذاشته، رفتار محیط را تحت تأثیر قرار داده و عوامل شخصی نیز بر رفتار اثر می‌گذارند و بالعکس. این نظریه تأکید دارد که بیشتر یادگیری‌های انسانی در محیط‌های اجتماعی رخ می‌دهند. مردم با مشاهده دیگران، دانش، قواعد، مهارت‌ها، راهبردها، باورها و نگرش‌ها را کسب می‌کنند. از نظر طرفداران این دیدگاه، انگیزش تحصیلی به عوامل زمینه‌ای - اجتماعی مانند بازخوردهای مدرس به دانشجویان و سطح دشواری وظایف، درک توانایی خود و همکلاسی‌ها، اهمیت محتوای ارائه شده و عواملی از این قبیل بستگی دارد و حاصل تعامل بین فرد و بافت اجتماعی - فرهنگی کلاس و دانشگاه (مدرسه) هست (رضایی، ۱۳۹۶). از این رو شناخت دانشجویان از این عوامل می‌تواند باعث افزایش عملکرد تحصیلی در تمامی سطوح انگیزش تحصیلی باشد. در تحقیقات پیشین نشان داده شده فراگیرانی که دارای انگیزش درونی هستند عملکرد تحصیلی بهتری دارند، یا استفاده از مشوق‌های بیرونی نیز تأثیر بسزایی در افزایش انگیزش بیرونی دارد. مطالعات پژوهش حاضر می‌تواند بیانگر این نکته باشد که فراگیران در سطح بی‌انگیزشی هم می‌توانند پیشرفت تحصیلی مشابهی با دو گروه دیگر داشته باشند که احتمالاً به عوامل شناختی با غیر شناختی دیگری بستگی دارد.

تعارض منافع

تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

بدینوسیله از تمامی دانشجویان استعداد درخشان و عادی دانشگاه تبریز تشکر می‌نمایم که محققان را در گردآوری داده‌ها و اطلاعات یاری دادند.

منابع

- اسپالدینگ، چریل، آل. (۱۳۹۰). *انگیزش در کلاس درس*. ترجمه نائینیان و بیابانگرد. تهران: مدرسه.
- استوار، نگار. (۱۳۹۳). مقایسه نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان بر اساس جنسیت، رشته تحصیلی و ورودی: تحلیل مبتنی بر فرد. *پژوهش‌های کاربردی در روانشناسی تربیتی*، ۱(۱)، ۲۹-۳۹.
- آقامیرزایی، طاهره و صالحی عمران، ابراهیم. (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *آموزش عالی*، ۵(۲۰)، ۱۱۷-۱۴۰.
- باقری، نصر، شهرآرای، مهرناز و فرزاد، ولی اله. (۱۳۸۲). واری‌های روانسنجی مقیاس انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های تهران. *دانشور تهران*، ۱۰(۱)، ۱۱-۲۴.
- بدری گرگری، رحیم، مرادی، صمد و حسین پور، حامد. (۱۳۹۰). تیپ‌های انگیزش یادگیری دانشجویان دانشگاه تبریز: مقایسه عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۶(۲۱)، ۱۹-۴۲.
- رضایی، اکبر. (۱۳۹۶). *روانشناسی انگیزش در آموزش و پرورش*. چاپ پنجم، تهران: انتشارات آیدین.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۲). *تغییر رفتار و رفتار درمانی نظریه‌ها و روش‌ها*. چاپ هجدهم، تهران: نشر دوران.
- عابدی، احمد و منانی، رومین. (۱۳۹۳). مروری اجمالی بر روش‌های شناسایی دانش‌آموزان با استعداد و تیزهوش. *فصلنامه استعدادهای درخشان*، ۷۲، ۲۹۶-۳۰۲.
- کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). *انگیزش در یادگیری و آموزش (نظریه‌ها و کاربردها)*. ترجمه نیکچهره محسنی، چاپ اول، تهران: انتشارات آوای نور.
- محمدیان، کویستان، پیری، موسی و حبیبی کلیر، رامین. (۱۳۹۵). تعیین نیمرخ‌های دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های کمک‌خوئی، ادراکات محیط کلاسی و اهداف پیشرفت اجتماعی از لحاظ فرسودگی تحصیلی: تحلیل مبتنی بر شخص. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۲(۴۰)، ۶۷-۴۷.
- واحدی، شهرام، اسماعیل پور، خلیل، زمان زاده، وحید و عطایی زاده، افسانه. (۱۳۹۱). نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی: رویکرد فرد-محور. *فصلنامه افق پرستاری*، ۱(۱)، ۳۶-۴۵.

ویسانی، مختار، غلامعلی لواسانی، مسعود و ازه‌ای، جواد. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدلی علی. مجله روانشناسی، ۱۶(۲)، ۱۴۲-۱۶۰.

References

- Altun, F., Yazici, H. (2014). Perfectionism, school Motivation, learning styles and Academic Achievement of gifted and non-gifted student. *Croatian journal of education*, 16(4), 1031-1054.
- Carrick, J., A. (2011). Student Achievement and NCLEX-RN Success: Problems That Persist. *Nursing Education Perspectives*: 32, (2), 78-83
- Chen, K. C., and Jang, S. j. (2010). Motivation in online learning: testing a model of self-determination theory, *journal of computer in human behavior*, 26, 741-752.
- Chow, A., Eccles, J.S., & Salmela-Aro, K. (2012). Task value profiles across subjects and aspirations of physical and IT-related sciences in the United States. *Developmental Psychology*, 48(6), 1612-1628.
- Corpus, J.H., & Wormington, S.V. (2014). Profiles of intrinsic & extrinsic motivations in elementary school: A longitudinal analysis. *The Journal of Experimental Education*, 82(4), 480-501.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). *Self-determination theory and actualization of human potential*. In D. McInerney, H. Marsh, R. Craven & F. Guay (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development* (pp. 109-133). Charlotte, NC: Information Age Press.
- Desi & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self- determination in human behavior*, New York: Plenum.
- Desi, E. L., & Ryan, R.M. (1991). *A motivation approach to self: Integration in personality*; in R. Daintier (Ed); Nebraska symposium on motivation; perspectives on motivation, Lincoln, NE; University of Nebraska Press, 38,237-288.
- Desi & Ryan, R.M. (2000). The "What" & "Why" of Goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *The Educational Psychologist*, 26,325-346.
- Eren, F., Omerelli Cete, A., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children & their families. *Arch Neuropsychiatry*, 55,105-112. <http://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>.
- Gillet, N., Lafreniere, M.A., Huyghebaert, T., Fouquereau, E. (2015). Autonomous & controlled reasons underlying achievement goals: Implications for the 3*2 achievement goal model in educational and work settings. *Motivation & emotion*, 39(6), 858-875.
- Gillet, N., Morin, A.J.S., & Reeve, J. (2017). Stability, change, and implications of student's motivation profiles: A latent transition analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 1-52.
- Guez, A., Peyre, H., Le Cam, M., GauvriT, N., & Ramus, F. (2018). Are high-IQ students more at risk of school failure? *Intelligence*, 71, 32-40.
- Hattie, J., Hodis, A.F., & Kong, H.K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 1-8. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>.

- Hayenga, A.O., & Corpus, J.H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation Emotion*, 34,371-383.
- Hegarty, N. (2010). Application of the Academic Motivation Scale to Graduate School Students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2), 48-55.
- Korkmaz, I.H., Ozceylan, A., & Ozceylan, E. (2019). Investigating the academic success of industrial engineering student in terms of various variables. *Procedia computer science*, 158, 9-18.
- Kusurkar, R.A., Croiset, G., Galindo-Garre, F., & Ten Cate, O. (2013). Motivational profiles of medical students: Association with study effort, academic performance and exhaustion. *BMC Medical Education*, 13(1), 87-101.
- Lang and Hall D. (2005). Academic motivation profile in business classes. *Academic Exchange Quarterly*, 9, 145-150.
- Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L., & Nurmi, J.E. (2016). The role of parental expectations and students motivational profiles for educational aspirations. *Learning & Individual Differences*, 51, 29-36.
- Leana, M.Z. (2015). The actiotope model of giftedness: its relationship with motivation & the prediction of academic achievement among Turkish students. *The Australian Education and development psychologist*, 32(1), 41-55.
- Linnenbrink-Garcia, L., Wormington, S.V., Snyder, K.E., Riggsbee, J., Perez, T., Ben Eliyahu, A., & Hill, N.E. (2018). Multiple pathways to success: An examination of integrative motivational profiles among upper elementary and college students. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 1026-1048. <http://doi.org/10.1037/edu0000245>.
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: an examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Young Adolescence*, 42(1), 6-19.
- Moreno, R. (2010). *Educational psychology*. U.S.A: Wiley & Sons, Inc.
- Oga-Balwin, W.L.Q., & Fryer, L.K. (2020). Profiles of language learning motivation: Are new and own languages different? *Learning and Individual Differences*, 79,101852.
- Partovi & Razavi, M.R. (2019). The effect of game-based learning on academic achievement motivation of elementary school students. *Learning and Motivation*, 68:1-9.
- Phillips, N., & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17, 57-73.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivation science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95,667-686.
- Ratelle, CF., Guay, F., Vallerand, R J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and A motivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
- Ryan, R.M., & Desi. E.L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.
- Sharma, D., & Sharma, S. (2018). Relationship between motivation and academic achievement. *International Journal of Advances in Scientific Research*, 4(1), 01-05.
- Sivrikaya, A.H. (2019). The relationship between academic motivation & academic achievement of the students. *Asia journal of education & training*, 5(2), 309-315.

- Topcu, S. (2018). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students, *Gifted Education International*, 34(1), 3-18.
- VergaraMorales, J., Dell Valle, M., Diaz, A., Matos, L., & Perez, M.V. (2019). Profiles motivacionales relacionados con la satisfaccion academia de estudiantes universitarios. *Annals of psychology*, 35(3), 464-471. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.3.320441>
- Viljaranta, J., Kiuru, N., Lerkkanen, M.K., Silinskas, G., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J.E. (2016). Patterns of word reading skill, interest, 7 self-concept of ability. *Educational Psychology*, 1-21.
- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and non-gifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16-29.
- Woolfolk, A.E. (2001). *Educational psychology* (8th). Boston: Ally and Bac.
- Wormington, S.V., Corpus, J.H., & Anderson, K.G. (2012). A person-centered investigation of academic motivation and its correlates in high school. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 429-438.
- Xie, K., Vongkulluksn, V.W., Lu, I., & Cheng, S.L. (2020). A person-centered approach to examining high-school student's motivation, engagement and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101877>
- Zhang, Y., & Lin, C.H. (2020). Motivational profiles & their correlates among students in virtual school foreign language courses. *Br J Educe Techno*, 51, 515-530. Doi: 10.1111/bje

استناد به این مقاله: حمدالله و پاشایی فخری، آی سان. (۱۴۰۱). تبیین تفاوت پیشرفت تحصیلی بر اساس نیمرخ های انگیزش تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد استعداد درخشان و عادی دانشگاه تبریز: رویکرد فرد - محور. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۸(۶۵)، ۱۳۱-۱۵۵. doi: 10.22054/jep.2023.62199.3411



Educational Psychology is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.