

مقایسه ادراک ساختار اهداف کلاس در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی: تحلیل مبتنی بر شخص

محمد ستایشی اظهاری^{۱*}، زینب رحیمی^۲، اعظم حضرتی^۳

۱. دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. کارشناسی آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه آزاد اسلامی قم، قم، ایران.

۳. کارشناسی دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه فرهنگیان قم، ایران.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هشتم، شماره پنجاه و ششم، سال ۱۴۰۲، صفحات ۵۸۷-۵۷۷

تاریخ وصول: ۱۴۰۲/۰۳/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۲۸

چکیده

عوامل زیادی مثل انگیزش، ادراکات مثبت می‌توانند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. در این باره، شواهد نشان داده که انگیزش یکی از عوامل مؤثر و مهم در بهبود عملکرد دانش‌آموزان است. پژوهش حاضر باهدف تعیین نیمرخ انگیزشی دانش‌آموزان با استفاده از تحلیل مبتنی بر شخص و مقایسه درک ساختار اهداف کلاس با توجه به این نیمرخ‌ها انجام گرفته است. این پژوهش یک مطالعه توصیفی- علی مقایسه‌ای است. تعداد ۲۱۷ نفر دانش‌آموز مقطع متوسطه دوره دوم مقیاس جهت‌گیری اهداف پیشرفت‌یوت و مک‌گرگور و درک ساختار اهداف کلاس بلک بون را تکمیل نمودند. برای تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS از روش تحلیل خوشه‌ای و تحلیل واریانس چندمتغیری بهره گرفته شد. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ای، چهار خوشه انگیزش برای دانش‌آموزان به دست آمد: ۱۶/۱۸ درصد در خوشه بی انگیزشی، ۱۴/۶ درصد در خوشه انگیزش سه‌گانه، ۲۳/۱ درصد در خوشه تب‌حرگرا-عملکرد گرا و ۴۵/۶ درصد خوشه انگیزش چندگانه قرار گرفتند. بین خوشه‌ها از لحاظ درک ساختار اهداف کلاس تفاوت وجود داشت ($P < 0/001$). یافته‌های به‌دست‌آمده 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.

کلیدواژه: درک ساختار اهداف کلاس، نیمرخ انگیزشی، تحلیل خوشه‌ای.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هشتم، شماره پنجاه و ششم، سال ۱۴۰۲

مقدمه

پژوهش بر روی ساختار اهداف کلاس به بافت نگرى نظریه اهداف پیشرفت تعلق دارد، چیزی که بر اثرات محیط یادگیری بر بازده و انگیزش مربوط به پیشرفت دانش آموزان تمرکز دارد (لو و نیو، ۲۰۰۸؛ والترز، ۲۰۰۴). ابعاد ساختار اهداف کلاس از یک دوگانگی (تبحرگرا در مقابل عملکردگرا، امز، ۱۹۹۲) به سه گانگی (رویکرد تبحرگرا و عملکردگرا و رویکرد عملکردگرای اجتنابی) ایجاد و توسعه یافته است (دیز و سامدل، ۲۰۱۵؛ کارابینک، ۲۰۰۴؛ شونینگر و ستینمیسیر-پلستر، ۲۰۱۱). چندین پژوهش سعی کرده‌اند رویکرد اجتنابی انگیزش را در ساختار اهداف کلاس نشان دهند (کاپلان، گین و میدگلی، ۲۰۰۲؛ کارابینک، ۲۰۰۴؛ والترز، ۲۰۰۴؛ شونینگر، ستینمیسیر-پلستر، ۲۰۱۱). پژوهش های بعدی شواهدی در تائید اینکه سه ساختار اهداف وجود دارد، ارائه کرده‌اند (شونینگر، ستینمیسیر-پلستر، ۲۰۱۱). درزمینه انگیزش تحصیلی نیز نظریه‌های متعددی وجود دارد، نظریه انتظار-ارزش انگیزش، نظریه اسناد، نظریه شناختی اجتماعی، نظریه انگیزش درونی و نظریه اهداف و هدف‌گزینی (پیتتریچ و شانک^۱، ۲۰۰۲؛ رواتگی، شرر و هاتلویک^۲، ۲۰۱۶). در نظریه اهداف و هدف‌گزینی چهارچوب مفهومی خوبی را برای فهم انگیزش در افراد به وجود می‌آورد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰). در این زمینه الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) با استفاده از تحلیل عاملی چهار عامل مجزا و متمایز را تولید کردند که در نتیجه به شواهد تجربی برای چهار نوع جهت‌گیری اهداف انگیزشی یعنی جهت‌گیری هدف تبحر‌گرایی، عملکردگرایی، تبحر‌گریزی و عملکرد‌گریزی دست یافتند (به نقل از هوانگ^۳، ۲۰۱۶؛ ربانی و یوسفی، ۱۳۹۳). در تبحر‌گرایی^۴، یادگیری هدف اصلی افراد هست. در این نوع جهت‌گیری هدف، فرد بر رشد شایستگی خویشتن از راه تسلط‌یابی بر مفاهیم درسی و تکالیف جدید تمرکز دارد. این افراد یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند. این افراد وقتی بر مسائل چالش‌انگیز غلبه کنند و مهارت و توانایی خود را افزایش دهند، احساس شایستگی می‌کنند (کاپلان و ماهر^۵، ۲۰۰۷). افراد با جهت‌گیری هدف تبحر‌گریز^۶ برای اجتناب از نفهمیدن مطالب و شکست و خطا در انجام تکالیف درسی تلاش می‌کنند. این افراد نگران از دست دادن مهارت‌ها، توانایی یا حافظه خود هستند (الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱). در جهت‌گیری هدف عملکردگرایی^۷ هدف و تمرکز اصلی فرد بر برتر بودن در میان دیگران به‌خصوص همسالان و قضاوت مطلوب دیگران است. در این افراد شایستگی معادل کسب نمرات بالاتر است. همچنین این افراد تکالیف چالش‌انگیز را ترجیح نمی‌دهند و در عوض می‌خواهند با کمترین تلاش به هدف خود یعنی برتری و کسب قضاوت مطلوب دیگران دست یابند (الیوت، ۱۹۹۹). برعکس، در جهت‌گیری هدف عملکرد‌گریز^۸، افراد برای دوری از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران تلاش می‌کنند. بنابراین، شکست در نظر این افراد اجتناب از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران است (کاپلان و ماهر، ۲۰۰۱).

- 1 . Pintrich & Schung
- 2 . Rohatgi, Scherer & Hatlevik
- 3 .Huang
- 4 .mastery goal orientation
- 5 .Kaplan & Meahr
- 6 .mastery goal avoidance
- 7 .performance-approach goal
- 8 . performance-avoidance goal

روانشناسان معتقدند که ممکن است انواع جهت‌گیری هدف پیشرفت همزمان در فرد وجود داشته باشد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰؛ مدونا، ۲۰۱۷)، از این رو بهتر است مطالعه‌ای ترتیب داده شود که جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی را در ترکیب با یکدیگر بررسی کند. از جمله مطالعاتی که این امکان را فراهم می‌آورد تحلیل مبتنی بر شخص است، این روش امکان شناسایی گروه‌های همگنی را فراهم می‌آورد که ویژگی‌های انگیزشی مشابهی دارند (بدری، آرین‌پور و فرید، ۱۳۸۹).

عوضیان، بدری، سرنیدی و قاسمی (۱۳۹۰) نشان دادند که حرمت خود و انگیزش پیشرفت هر دو با اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر همبستگی دارد. در پژوهشی درباره افراد ناشنوا مشخص شد که افراد ناشنوا در خوشه اهداف چندگانه نسبت به خوشه بدون هدف و خوشه تبحرگرایی و عملکردگرایی متوسط از لحاظ توانایی فراشناختی تفاوت معناداری دارند (بدری و بیرامی، ۱۳۸۸). دنیلز، هاینز، استینیکیسی، پری، نوالز و پکران^۲ (۲۰۰۸) چهار خوشه عملکردگرا-تبحرگرا، عملکردگرایی زیاد، تبحرگرایی زیاد و عملکرد گرا-تبحرگرایی ضعیف و کم را شناسایی کردند. خوشه تبحرگرا-عملکردگرایی کم، کمترین عملکرد انطباقی را در متغیرهای گوناگون مانند کسب لذت، ملامت، اضطراب ادراک موفقیت و نمرات درسی داشتند، همچنین سه خوشه دیگر از نظر این متغیرها عملکرد برابری داشتند. در پژوهشی با عنوان «اهداف پیشرفت و بهزیستی روان‌شناختی: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان داده شد دانش‌آموزان دارای دو نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود و نیمرخ گرایش اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران هستند؛ که نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود از لحاظ سلامت روانی در سطح مطلوب‌تری نسبت به نیمرخ گرایش‌های اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران بودند (تامین سوینی، سالما و نیمیویرتا^۳، ۲۰۰۸). بدری، ضرابی و مهدوی (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان «نیمرخ‌های انگیزشی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان دادند که دانش‌آموزان دارای چهار نیمرخ اهداف پیشرفت ضعیف، جهت‌گیری تبحرگریز-عملکردگرایی، جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و جهت‌گیری تبحرگرا-عملکرد گرا هستند. گروه انگیزش چندگانه و گروه تبحر گرا-عملکردگرایی دارای کمترین فرسودگی تحصیلی هستند. هوول و واتسون^۴ (۲۰۰۷) در پژوهش خود با عنوان «روابط اهمال‌کاری با اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری در دانشجویان کارشناسی» نشان دادند که اهمال‌کاری با جهت‌گیری هدف، هدف‌گرایی تبحرگرا رابطه مثبت و با جهت‌گیری هدف تبحرگریز رابطه منفی دارد و همچنین اهمال‌کاری با عدم سازمان‌دهی بیشتر و استفاده کم از راهبردهای فراشناختی رابطه دارد. در فراتحلیل هوول و بورو^۵ (۲۰۰۹) نشان داده شد که یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های اهمال‌کاری نیز جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی است. واحدی، اسماعیل‌پور، زمان‌زاده و عطایی‌زاده (۱۳۹۱) سه نیمرخ انگیزشی شامل خوشه کمیت اندک (انگیزش درونی و بیرونی و بی‌انگیزشی زیاد) خوشه کمیت متوسط (سطوح متوسط در سه بعد انگیزشی) و خوشه کمیت زیاد (انگیزش درونی و بیرونی زیاد و بی‌انگیزشی ضعیف) را به دست آوردند. نتایج نشان داد که خوشه کمیت پایین، سطح پیشرفت تحصیلی کمتری نسبت به دو خوشه دیگر دارند. راتل، گوی، والرند و سنکال^۶ (۲۰۰۷) ضمن پژوهشی

1. Medina
2. Deniels, Hayens, Stupnisky, Perry, Newall & Pekrun
3. Tuminen-Soini, Salela, & Niemivirta
4. Howell & Watson
5. Howell & Buro
6. Rotelle, Gury, Vallerand & Senecal

نشان دادند که دانش‌آموزان دارای سه نوع نیمرخ انگیزشی هستند: خوشه اول: انگیزش کنترل‌شده زیاد و بی‌انگیزشی و خودمختاری کم؛ خوشه دوم: انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری زیاد و بی‌انگیزشی کم و خوشه سوم: سطوح متوسط انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری و بی‌انگیزشی ضعیف. نتایج نشان داد که خوشه دوم یعنی انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری زیاد و بی‌انگیزشی کم دارای فعالیت تحصیلی بهتری نسبت به دو گروه یادشده هستند. بدری، مرادی و حسین‌پور (۱۳۹۰) ضمن پژوهشی نشان دادند که دانشجویان دارای چهار نیمرخ انگیزشی هستند که شامل خوشه اول جهت‌گیری انگیزش درونی، خوشه دوم جهت‌گیری‌های درونی و درون‌فکنی-شده، خوشه سوم جهت‌گیری انگیزشی چندگانه زیاد و خوشه آخر جهت‌گیری بی‌انگیزشی است. نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان خوشه انگیزش چندگانه از لحاظ شناختی و عاطفی و اجتماعی نسبت به سه گروه دیگر، عملکرد سازگارانه‌تری دارند. ستایشی اظهاری، هرنیدی، مصرآبادی و دهقان (۱۳۹۸) خوشه عملکردگریزی، خوشه تبحرگرا-عملکرد گرا و خوشه بی‌انگیزشی را شناسایی کردند که اهمال‌کاری تحصیلی خوشه بی‌انگیزشی و عملکردگریزی بیشتر از سایر خوشه‌ها بود.

بنابراین، مروری بر پیشینه پژوهشی ساختار اهداف کلاس نشان می‌دهد ساختار اهداف کلاس از پیامدهای بی‌انگیزشی دانش‌آموزان است. از طرفی، چنین فرض می‌شود جهت‌گیری انگیزش با تأثیری که بر ساختار اهداف کلاس فرد دارد، به‌طور مستقیم بر ساختار اهداف کلاس دانش‌آموزان مؤثر واقع می‌شود؛ اما از آنجا که تا به حال هیچ پژوهشی به بررسی اثر مستقیم جهت‌گیری انگیزش بر ساختار اهداف کلاس در قالب نیمرخ‌های انگیزشی نپرداخته است؛ در نتیجه، توجه به این موضوع و استفاده از روش تحلیل مبتنی بر شخص برای مطالعه این روابط، می‌تواند مضامین مهمی درباره آگاهی از سازوکار تأثیرگذاری جهت‌گیری انگیزشی بر ساختار اهداف کلاس داشته باشد؛ بنابراین، مسئله اساسی پژوهش حاضر، نخست، تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان در چهارچوب روش مبتنی بر شخص و سپس مقایسه نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی تعیین‌شده از نظر ساختار اهداف کلاس است. با توجه به مسئله اساسی پژوهش نخست می‌توان گفت که دانش‌آموزان از لحاظ جهت‌گیری انگیزشی دارای چه نوع نیمرخ‌هایی هستند، سپس این فرضیه را مطرح ساخت که بین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی تعیین‌شده از لحاظ ساختار اهداف کلاس تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی به روش علی-مقایسه‌ای انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر تهران بود؛ که بر اساس جدول مورگان، ۲۱۷ دانش‌آموز به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. سن آزمودنی‌های پژوهش در دامنه بین ۱۳-۱۶، با میانگین سنی ۱۴/۹ ($SD=۰/۹۶$) بود. 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 سؤالات پرسشنامه پاسخ دادند. به علاوه، در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

الف) پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم (۱۹۹۰): این پرسشنامه در سال ۱۹۸۸ توسط بلک بورن ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۳۸ گویه است. همه گویه‌ها با عبارت "در این کلاس" شروع شده است. این پرسشنامه به صورت خودگزارش دهی جواب داده می‌شود. برای بررسی روایی این ابزار از تحلیل عاملی بر روی پاسخ‌های دانش‌آموزان استفاده شد. ضرایب همبستگی بالا بین گویه‌های پرسشنامه با استفاده از آزمون KMO صورت گرفت، انجام تحلیل عاملی را قابل توجیه نشان می‌داد. پس از مشاهده نتایج برای

استخراج عامل‌ها از ملاک ارزش ویژه عامل‌ها بهره گرفته شد. نتایج اولین تحلیل عاملی که بر روی کل گویه‌ها انجام گرفت. منجر به استخراج ۵ عامل دارای ارزش ویژه بالاتر از یک شد. این ۵ عامل بر روی هم ۶۳ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین کردند. با بررسی مقدار اشتراک هر کدام از گویه‌ها تصمیم به حذف تعدادی از آن‌ها گرفته شد. سپس برای بار دوم تحلیل عاملی با گویه‌ها انجام شد که در این تجزیه ۴ عامل (برانگیزاننده بودن و جالب بودن فعالیت و تکالیف کلاس، مفید بودن تکالیف برای آینده دانش آموزان، حمایت معلمان از استقلال و خودمختاری دانش آموزان، ارزشیابی چیرگی و غیررقابتی معلمان) با مقدار ویژه بالاتر از یک توانستند ۶۱ درصد از واریانس کل پرسشنامه تبیین کنند. پس از تحلیل عاملی به منظور دستیابی به ساختار عاملی ساده‌تر از روش چرخش متعامد واریماکس استفاده شد. میزان پایایی ابزار ترجمه‌شده در پژوهش توسط محقق بررسی شد. پایایی درونی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۵ به دست آمد (بدری و حسینی، ۱۳۸۹).

ب) مقیاس جهت‌گیری انگیزشی الیوت و مک گرگور: در این پژوهش به منظور اندازه‌گیری جهت‌گیری انگیزشی از مقیاس الیوت و مک گرگور استفاده شد. این پرسشنامه را الیوت و مک گرگور در سال ۲۰۰۱ به منظور اندازه‌گیری چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگزیزی، عملکردگرایی و عملکردگزیزی 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 گرگور (۲۰۰۱) پایایی چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگزیزی، عملکردگرایی و عملکردگزیزی را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ گزارش کردند. در ایران نیز بدری و همکاران (۱۳۹۰) این پرسشنامه را ترجمه کردند و روایی آن را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار دادند؛ که شاخص‌های CFI و RMSEA 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. در این پژوهش نیز به منظور بررسی روایی این مقیاس از تحلیل عامل اکتشافی استفاده شد که نتایج نشان داد این مقیاس دارای چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگزیزی، عملکردگرایی و عملکردگزیزی است. در این پژوهش به منظور تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش آموزان از روش تحلیل خوشه‌ای^۱ بهره گرفته شد، همچنین به منظور مقایسه خوشه‌های حاصل از تحلیل خوشه‌ای از نقطه نظر ساختار اهداف کلاس از روش تحلیل واریانس چندمتغیری و آزمون تعقیبی توکی^۲ استفاده شد همچنین کلیه داده‌های جمع‌آوری شده در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

1. Cluster analysis

2. Tukey

یافته‌ها

به منظور تعیین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از تحلیل خوشه‌ای استفاده شد. در ابتدا از روش‌های مختلفی مانند نزدیک‌ترین همسایه، دورترین همسایه، همسایگی متوسط روش مرکزی استفاده شد. اما از آنجاکه روش وارد^۱ در تحلیل واریانس چند متغیره معنادارترین نتایج را داشت از این روش برای تعیین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

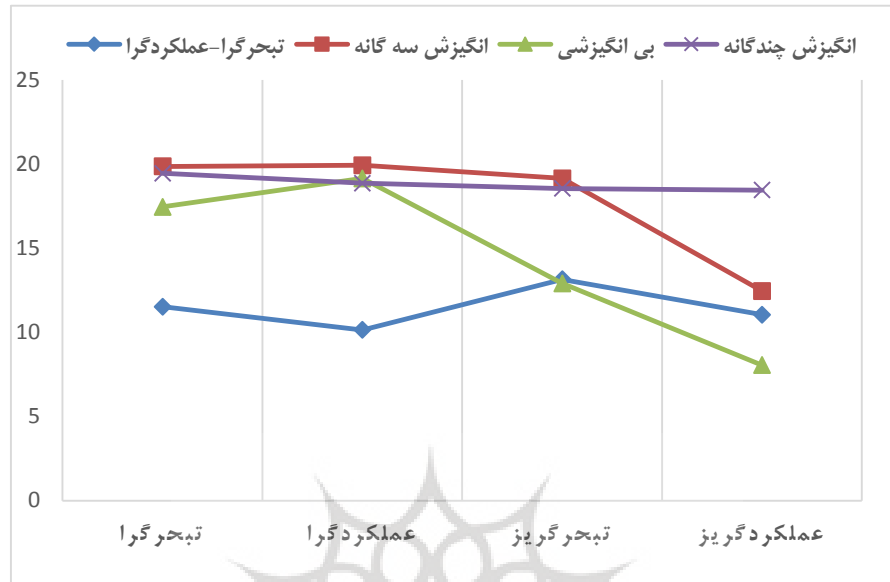
جدول ۱. خوشه‌های جهت‌گیری هدف انگیزشی دانش‌آموزان

خوشه‌ها	جهت‌گیری انگیزشی	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درصد	برچسب (عنوان خوشه)
خوشه اول	تبحر گرا	۱۱/۵۲				
	عملکرد گرا	۱۰/۱۴		۲۷	۱۶/۱۸	بی انگیزشی
	تبحر گریز	۱۳/۱۵				
	عملکرد گریز	۱۱/۰۵				
خوشه دوم	تبحر گرا	۱۹/۸۶				
	عملکرد گرا	۱۹/۹۳		۲۳	۱۴/۳	تبحر گرا-عملکرد گرا-تبحر گریز (انگیزش سه‌گانه)
	تبحر گریز	۱۹/۱۵				
	عملکرد گریز	۱۲/۴۵				
خوشه سوم	تبحر گرا	۱۷/۴۵				
	عملکرد گرا	۱۹/۱۵		۳۷	۲۳/۱	تبحر گرا-عملکرد گرا
	تبحر گریز	۱۲/۹۱				
	عملکرد گریز	۸/۰۵				
خوشه چهارم	تبحر گرا	۱۹/۴۵				
	عملکرد گرا	۱۸/۸۶		۷۳	۴۵/۶	انگیزش چندگانه
	تبحر گریز	۱۸/۵۵				
	عملکرد گریز	۱۸/۴۵				

برای هر خوشه یا طبقه از دانش‌آموزان بر اساس نمرات آن‌ها در جهت‌گیری انگیزشی، برچسب یا عنوانی داده شده است. در خوشه یک ($n=27$ و $p=16/18$)، دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی پایینی قرار گرفتند و گروه یا خوشه بی انگیزشی برچسب زده شد. خوشه دوم ($n=23$ و $p=14/3$) دارای نمرات بالایی در تبحرگرایی، عملکردگرایی و تبحرگریزی بودند از این رو برچسب تبحر گرا-عملکرد گرا-تبحرگریز (انگیزش سه‌گانه) به این خوشه داده شد. خوشه سوم ($n=37$ و $p=23/1$) نمرات بیشتری ابتدا در عملکردگرایی و سپس تبحرگرایی به دست آوردند به همین دلیل برچسب

¹ . Ward Method

تبحرگرا-عملکرد گرا به این گروه تعلق یافت و در نهایت خوشه چهارم ($n=73$ و $p=45/6$) به دلیل اینکه در همه انواع جهت گیری اهداف انگیزشی نمرات بالایی را به دست آوردند با عنوان انگیزش چندگانه برچسب گذاری شدند.



برای مقایسه خوشه‌های انگیزشی دانش آموزان از نظر خودکارآمدی تحصیلی، نخست آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. در این تحلیل، خوشه‌ها در نقش متغیر مستقل و خودکارآمدی تحصیلی متغیر وابسته به کار برده شدند. نتایج نشان داد که بین چهار خوشه جهت گیری انگیزشی دانش آموزان از نقطه نظر خودکارآمدی تحصیلی ($F=14/49$ و $p<0/001$) برای تعقیب نتایج نیز از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. نتایج آزمون تعقیبی توکی

خوشه‌ها	بی انگیزشی	انگیزش سه گانه	تبحرگرا-عملکردگرا	انگیزش چندگانه
خودکارآمدی تحصیلی	95/05c	99/52b	103/03a	103/8a

a, b, c: همسان بودن حروف در هر یک از خانه‌های یک ردیف به معنای عدم تفاوت میانگین‌ها و غیر همسان بودن به معنای تفاوت میانگین‌های خوشه‌ها در متغیر مورد نظر است و از طرف دیگر ترتیب حروف انگلیسی در یک ردیف بیانگر بزرگی و کوچکی میانگین خوشه‌هاست.

همان‌طور که مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد، بین میانگین‌های ساختار اهداف کلاس خوشه‌های انگیزش چندگانه و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا تفاوت معناداری وجود ندارد چرا که حروف اندیکس به کار رفته (a) برای هر دو میانگین یکسان است، بنابراین بین دو خوشه نام برده از لحاظ ساختار اهداف کلاس تفاوتی وجود ندارد. اما خوشه‌های انگیزش چندگانه و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا نسبت به خوشه انگیزش سه گانه و خوشه بی انگیزشی ساختار اهداف کلاس بهتری دارند، سرانجام خوشه انگیزش سه گانه نسبت به خوشه بی انگیزشی درک بهتری از ساختار اهداف کلاس دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف این مطالعه تعیین نیمرخ های انگیزشی دانش آموزان و مقایسه نیمرخ های انگیزشی از لحاظ درک ساختار اهداف کلاس آن ها بود. یکی از نتایج این پژوهش طبقه بندی دانش آموزان به چهار گروه متمایز از همدیگر با استفاده از روش تحلیل خوشه ای است. نخستین خوشه، دانش آموزان خوشه بی انگیزشی بودند. خوشه یا گروه دوم در جهت گیری تبحرگرایی عملکردگرایی و تبحرگری بالا بودند که انگیزش سه گانه نام گرفتند. خوشه ی سوم در عملکردگرایی و تبحرگرایی نمرات بالاتری داشتند که برچسب تبحرگرا-عملکرد گرا اختصاص داده شد. بالاخره گروه چهارم در همه جهت گیری های هدف پیشرفت بالا بودند و این گروه با عنوان خوشه انگیزش چندگانه نام گذاری شد. نتایج نشان داد که دانش آموزان خوشه انگیزش چندگانه دارای بیشترین فراوانی است.

یافته های این پژوهش با مطالعات بدری و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. بدری و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود چهار گروه از دانش آموزان اهداف پیشرفت پایین، جهت گیری تبحرگریز- عملکرد گرا، جهت گیری انگیزشی چندگانه و جهت گیری تبحرگرا-عملکرد گرا را شناسایی نمودند. یافته های پژوهش حاضر در خوشه های هدف های انگیزشی چندگانه و اهداف پیشرفت پایین (بی انگیزشی) و جهت گیری تبحر گرا-عملکرد گرا همسو است اما در گروه هایی مانند تبحرگریز-عملکرد گرا همسو نیست. بدری، آرین پور و فرید (۱۳۸۹) چهار گروه انگیزشی یعنی هدف گرایی پیشرفت پایین، تبحر گرا و عملکرد گرا، خوشه اهداف چندگانه و تبحرگریز شناسایی کردند که خوشه های هدف گرایی پیشرفت پایین (بی انگیزشی)، خوشه تبحرگرا و عملکرد گرا و خوشه اهداف چندگانه با یافته های این پژوهش همسو است اما خوشه تبحرگریزی با یافته های پژوهش حاضر ناهمخوانی دارد.

در پژوهشی سه طبقه از دانش آموزان شامل گروه مهارشده، گروه خودانگیخته و مهارشده و گروه مهارشده و خودانگیخته بالا را شناسایی کردند (راتل، گوی، وای لرنند، لارس و سنکال، ۲۰۰۷). دنیلز، هاینز، استونسکی، پری نوال و همکاران (۲۰۰۸) چهار نیمرخ عملکردگرایی-تبحرگرایی بالا، عملکردگرایی بالا، تبحر گرایی بالا و عملکردگرایی-تبحرگرایی پایین را مشخص کردند. که در پژوهش مذکور به لحاظ ترکیبی بودن انواع جهت گیری های انگیزشی مانند جهت گیری انگیزش تبحرگرایی و عملکردگرایی و انگیزش چندگانه همسو هستند. در تبیین این یافته ها می توان بر اساس نظریه خود تعیین گری دسی و ریان (۲۰۰۲) استدلال کرد به این ترتیب که جهت گیری های مختلف انگیزشی در تضاد با همدیگر نیستند و در نتیجه این جهت گیری های انگیزشی به همدیگر ربط دارند. بنابراین، دانش آموزان می توانند ترکیبی از انواع جهت گیری های انگیزشی را همزمان داشته باشند. بدری و همکاران (۱۳۹۱) چهار نیمرخ انگیزشی به نام انگیزش چندگانه، بی انگیزشی، تبحرگرا-عملکرد گرا و تبحرگریز-عملکردگرا را شناسایی کردند که با هر سه نیمرخ این پژوهش همسو است؛ اما یافته پژوهش بدری و همکاران (۱۳۹۱) یک خوشه بیشتر به نام تبحرگریز-عملکرد گرا دارد. تبیین این یافته می توان چنین استدلال کرد که جهت گیری های مختلف انگیزشی در تضاد با همدیگر نیستند و در نتیجه این جهت گیری های انگیزشی به همدیگر ربط دارند. بنابراین، دانش آموزان می توانند ترکیبی از انواع جهت گیری های انگیزشی را همزمان داشته باشند. در تبیین ناهمخوانی های یافته های این پژوهش با پژوهش های قبلی این طور می توان استدلال کرد که به دلیل اینکه انواع جهت گیری انگیزشی دانش آموزان از عوامل موقعیتی و کلاسی مثل اطلاعات مربوط به یادگیری و نظرات معلم درباره تکالیف تأثیر می پذیرد؛ بنابراین، اختلافات موجود در بین نیمرخ های انگیزشی به دست آمده از پژوهش های مختلف می تواند ناشی از ادراک

دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس درس، انتظارات والدین و معلمان باشد (بدری و همکاران، ۱۳۹۱). به‌علاوه، 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 به‌دست‌آمده 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 (بدری و همکاران، ۱۳۹۰). 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، نظرات معلم درباره تکالیف تأثیر پذیرد. بنابراین اختلافات موجود در بین نیمرخ‌های انگیزشی به‌دست‌آمده از پژوهش‌های مختلف می‌تواند ناشی از ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس درس، انتظارات والدین و معلمان باشد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰).

در تبیین این یافته می‌توان گفت که در کلاس درسی که ساختار هدف چیرگی قالب است در نتیجه چنین ساختاری درک و فهم تکالیف و فعالیت‌های کلاس مهم‌تر از حفظ کردن سطحی است، به خطاها و اشتباهات به‌عنوان بخشی از فرایند یادگیری نگریسته می‌شود و به دانشجویان تکالیف چالش‌انگیز و متنوع ارائه می‌شود. بنابراین، انتظار می‌رود در چنین ساختار کلاس درس اضطراب و نگرانی فراگیران در مورد شایستگی خود نسبت به دیگران جای خود را به فهم تکالیف بدهد (ایمز، ۱۹۹۲). براساس ماهیت شناختی نظریه هدف-پیشرفت نیز می‌توان گفت شناخت‌های دانشجویان راجع به اهداف عملکرد از عوامل موقعیتی و کلاسی مانند نظرات معلم درباره تکالیف، اطلاعات درباره اهمیت یادگیری متأثر شده است. از طرف دیگر جو کلاسی که روی فهم، یادگیری و تلاش تأکید می‌کند باعث می‌شود دانشجویان نیز این اهداف را دنبال کنند و موجب شکل‌گیری هدف‌گرایی چیرگی در یادگیرندگان شود. هنگامی که در کلاس درس ساختار هدف چیرگی وجود داشته باشد یادگیرندگان به دنبال یادگیری واقعی و حل مسائل چالش‌برانگیز خواهند بود و احتمالاً کمتر نتیجه‌گرا خواهند بود و به نمره چندان اهمیتی نخواهند داد. برخلاف آن، اگر ارزشیابی آموزش‌دهنده به‌صورت رقابتی باشد یک جو رقابتی و مقایسه اجتماعی به وجود خواهد آمد که یادگیرندگان به دنبال اثبات شایستگی خودشان خواهند بود. در چنی ساختار هدف رقابتی، معیارهای عینی مانند نمره، آشکارترین و قابل‌دسترس‌ترین معیار برای شایستگی افرا خواهد بود، بنابراین دانشجویان با برتر نشان دادن خود در ملاک‌های ارزشیابی به دنبال اثبات شایستگی خود در مقایسه با دیگران خواهند بود و تمام تلاش خود را در جهت رسیدن به هدف متمرکز می‌کنند (لین برنیک، ۲۰۰۵).

به‌طور خلاصه، این پژوهش دارای محدودیت‌هایی است که نباید از نظر دور بماند، یکی از محدودیت‌های این تحقیق این است که نتایج فقط قابل‌تعمیم به دو مدرسه‌ی پسرانه بیهان شیرازی و مدرسه‌ی دخترانه شهید علوی است و در تعمیم نتایج باید احتیاط صورت گیرد. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش نیز استفاده از ابزارهای خود گزارشی است که یکی از بزرگ‌ترین معایب این ابزارها مطلوبیت اجتماعی است. یافته‌های پژوهش با استفاده از روش همبستگی به‌دست‌آمده است از این‌رو استنباط علی درباره‌ی رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با محدودیت روبه‌رو هستیم. در پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود که از جوامع بزرگ‌تر استفاده شود که نتایج قابلیت تعمیم بیشتری داشته باشند. همچنین به دست آوردن نیمرخ‌های متغیرهای دیگر مانند سبک‌های تنظیم

هیجان و ... پیشنهاد می شود. یافته های این پژوهش می تواند به مسئولین حوزه آموزش کمک نماید تا با طراحی برنامه های مداخله ای تربیتی در ارتقا و یا حفظ انگیزش دانش آموزان، در طول سال های تحصیلی اقدامات مؤثری را انجام دهند.

منابع

- بدری، رحیم و بیرامی، ناصر (۱۳۸۸). نیمرخ های جهت گیری انگیزشی دانش آموزان ناشنوا: تحلیل مبتنی بر شخص. *مجله روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۱۵(۳)، ۱-۲۲.
- بدری، رحیم؛ مهدوی، علی و مهدتی (۱۳۹۱). نیمرخ های انگیزش و فرسودگی دانش آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص. *مجله دستاوردهای روان شناختی اهواز*، ۴(۲)، ۴۵-۶۲.
- بدری، رحیم؛ مرادی، صمد و حسین پور، حامد (۱۳۹۰). تیپ های انگیزشی یادگیری دانشجویان دانشگاه تبریز: مقایسه ی عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان، *مجله ی پژوهش های نوین روان شناختی*، ۶(۲۱)، ۱۹-۴۲.
- بدری، رحیم؛ آرین پور، ناز؛ فرید، ابوالفضل (۱۳۸۹). مطالعه نیمرخ های هدف پیشرفت دانش آموزان سال اول متوسطه شهر تبریز و ترجیح محیط یادگیری آن ها. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳(۲)، ۱۴۴-۱۶۲.
- Daniels, L., Haynes, T., Stupnisky, R., Perry, R., Newall, N., & Pekrun, R (2008). Individual differences in achievement goals: a longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes, *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2*2 achievement goal framework, *Journal of Personality and social Psychology*, 30, 951-971.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2002). Adolescents' Achievement Goals: Situating Motivation in Sociocultural Contexts.
- Medina, M. N. (2017). Training motivation and satisfaction: The role of goal orientation and offshoring perception. *Personality and Individual Differences*, 105, 287-293.
- Ratelle, F., Guay, F., & Vallerand Larose, J., & Sene' cal, C. (2007). Autonomus, Controlled, and Amotivated Types of academic Motivation: A person-oriented Analysis, *Journal of educational psychology*, 99, 734-746.
- Tuominen-Soini, H., Salela_Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientation and subjective well-being: A person-centred analysis, *Learning and Instruction*, 18, 251-226.
- Ames, C. (1992). Classrooms' goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp 261
- Linneenbrink, E.A. (2005). The dilemance of performance –approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, p7, pp 197 – 213.
- Lau, S., & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 15–29.

- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236–250.
- Diseth, A., & Samdal, O. (2015). Classroom achievement goal structure, school engagement, and substance use among 10th grade students in Norway. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3, 267–277.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569–581.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Performance-approach an performanceavoidance classroom goals and the adoption of personal achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 680–699.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151-154.

