

مطالعه نیم‌رخی‌های هدف پیشرفت دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تبریز و ترجیح محیط یادگیری آنها

دکتر رحیم بدری گرگری *

الناز آربن‌پور **

دکتر ابوالفضل فرید ***

چکیده

در این پژوهش، نیم‌رخی‌های انگیزشی دانش‌آموزان و ترجیح هر یک از گروه‌های گوناگون دانش‌آموزان از محیط یادگیری، با روش همبستگی مورد مطالعه قرار گرفته است. جامعه آماری پژوهش ۲۵۰ تن از دانش‌آموزان ناحیه ۴ شهر تبریز بوده که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده‌اند. به منظور گردآوری اطلاعات از پرسشنامه هدف پیشرفت، پرسشنامه ترجیح دانش‌آموزان از محیط کلاسی، مقیاس راهبردهای یادگیری و پرسشنامه کناره‌گیری تحصیلی استفاده شده است. برای گروه‌بندی دانش‌آموزان، روش‌های آماری تحلیل خوشه‌ای سلسله‌مراتبی و تحلیل واریانس چند متغیره به کار رفته است. نتایج پژوهش چهار گروه از دانش‌آموزان: الف) خوشه هدف‌گرایی پیشرفت پایین، ب) خوشه تبحرگرا و عملکردگرا، ج) خوشه اهداف چندگانه و د) تبحرگریز را شناسایی کرده است. نتایج دیگر پژوهش نشان داده که دانش‌آموزان خوشه «اهداف چندگانه» در مقایسه با سه گروه دیگر تمایل بیشتر بر محیط کلاس درس مبتنی بر یادگیری داشته و همچنین تمایل به انجام دادن فعالیتهای یادگیری انفرادی داشته‌اند. دانش‌آموزان گروه اهداف انگیزش پیشرفت پایین و دانش‌آموزان تبحرگریز به محیط یادگیری دارای تکالیف متنوع و روشهای متفاوت برای جستجوی اطلاعات تمایل کمتری نشان داده‌اند. جنبه کاربردی پژوهش حاضر این است آماردهای انگیزشی دانش‌آموزان باید در مداخله‌های آموزشی مد نظر قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: اهداف پیشرفت، ترجیح محیط یادگیری کلاسی، تحلیل مبتنی بر شخص،

تبحرگرا، تبحرگریز

دریافت مقاله: ۸۹/۵/۲۷ پذیرش نهایی: ۸۹/۱۲/۲۴

* . استاد یار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز Badri_rahim@yahoo.com

** . دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز

*** . دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی - مشاور در مرکز راهنمایی خانواده abolfazlfarid@yahoo.com

مقدمه

پژوهشهای اخیر در انگیزش پیشرفت، دانش بسیار زیادی در زمینه اهدافی که دانش‌آموزان در مدرسه پیگیری می‌کنند، به دست آورده است (آندرمن، اوستین و جانسون^۱، ۲۰۰۲). الیوت و مک‌گروگر^۲ (۲۰۰۱) چهار نوع جهت‌گیری انگیزشی هدف‌گرایی تبهرگر^۳، تبهرگریز^۴، عملکردگرا^۵ و عملکردگریز^۶ را در محیط یادگیری مشخص نمودند. دانش‌آموزان هدف‌گرایی تبهرگر و تبهرگریز هر دو در این جنبه مشترک هستند که بر مطالب درسی چیرگی و تسلط پیدا کنند و مهارت‌های خودشان را رشد دهند، اما دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تبهرگر در صدد هستند دانش و مهارت‌های احتمالی خود را افزایش دهند، در حالی که دانش‌آموزان متمرکز بر جهت‌گیری تبهرگریز تلاش دارند که دانش و مهارت‌های قبلی خود را از دست ندهند و در مطالب درسی دچار سوء فهم نشوند. همچنین دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکردگرا و عملکردگریز هر دو درباره عملکرد خودشان در ارتباط با همسالان درگیر هستند. دانش‌آموزان عملکردگرا بر عملکرد بهتر از دوستان خود تکیه دارند در حالی که دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکردگریز بر عدم عملکرد بد در مقایسه با دوستان خود تمرکز دارند (بارون، ایوانز، بارانیک و بوینگر^۷، ۲۰۰۶).

پیتتریج (۲۰۰۳) معتقد بود که نتیجه یا 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 شخص^۸ نامیده می‌شود. در این روش از طریق تمرکز بر افراد به جای متغیرها امکان شناسایی گروه‌های همگن دانش‌آموزانی 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 (پیتتریج، ۲۰۰۳).

1. Anderman, Austin, & Johnson

2. Elliot & McGregor

3. mastery goal orientation

4. mastery - avoidance

5. performance- approach goal

6. performance- avoidance goal

7. Barron, Evans, Baranik, Serpeu, and Buvinger

8. person-centered approach

در مجموع برای تحلیل پاسخهای دانش‌آموزان نسبت به مؤلفه‌های انگیزشی مطالعات کمتری از رویکرد مبتنی بر شخص به کار برده‌اند. یافته‌های پژوهشی راتل و همکاران (۲۰۰۷) سه طبقه یا خوشه را در دانش‌آموزان دبیرستانی شناسایی کرده است. در مطالعه وی، سازگارترین گروه دانش‌آموزان دارای نیمرخ انگیزش مهار شده و خود انگیخته بالاتر بود. این گروه از دانش‌آموزان عملکرد پیشرفت بیشتر، عملکرد تحصیلی مثبت، غیبت از مدرسه کمتر و عملکرد عاطفی و شناختی مطلوب‌تر داشتند. کارشکی (۱۳۸۷) نیز در مطالعه خود پنج گروه از دانش‌آموزان بدون هدف، اجتنابی بالا، رویکردی بالا، تبحری و اهداف چندگانه را شناسایی کرد. نتایج وی نشان داد که میانگین راهبردهای شناختی و مدیریت منابع در گروههای اجتنابی و بدون هدف از سایر گروهها کمتر است. میانگین خوشه بدون هدف از اجتنابی هم کمتر بود. اما میان میانگینهای یاد شده در سه گروه تبحری، رویکردی و چندگانه تفاوت معنادار وجود نداشت.

بدری گرگری و بیرامی (۱۳۸۸) نیمرخ اهداف پیشرفت دانش‌آموزان ناشنوا را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش، سه خوشه را شناسایی کرد. نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان ناشنوی خوشه «اهداف چندگانه» از نظر توانایی فراشناختی با دو گروه دانش‌آموزان «بدون هدف» و گروه «تبحرگرایی و عملکردگرایی متوسط» تفاوت معنادار دارند.

براتن و اولاسن^۱ (۲۰۰۵) با بهره‌گیری از متغیرهای علاقه، اهداف چیرگی، ارزش تکلیف و خود کارآمدی روی دانشجویان پرستاری و مدیریت کشور نروژ مطالعه کردند. این پژوهش نشان داد نیمرخهای انگیزشی مثبت و انطباقی به دست آمده از هر دو گروه دانشجویان دارای راهبردهای عمیق‌تر یادگیری و باورهای پیچیده‌تر درباره دانش و معرفت و کسب آن بودند.

در حال حاضر رویکرد غالب در تئوری انگیزشی هدف پیشرفت، مطالعه اثرات عوامل محیطی و موقعیتی بر انتخاب هدف دانش‌آموزان است (ایمز^۲، ۱۹۹۲، چرچ، ایوت و گیبل^۳، ۲۰۰۱، حاجی یخچالی، حقیقی و شکرکن، ۱۳۸۰، خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵). با وجود اینکه جهت‌گیری هدف پیشرفت وابسته به تعامل میان عوامل فردی و موقعیتی است، اما نقش محیط یادگیری کلاس به عنوان تعیین کننده جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان، بیشتر مورد تأکید قرار گرفته است (روسیر، میدگلی و اوردان^۴، ۱۹۹۶، میدگلی و اوردان، ۲۰۰۱، خوشبخت و خیر، ۱۳۸۲). یافته‌های پژوهش

1. Braten, I., & Olaussen

2. Ames

3. Church, Elliot & Gable

4. Roeser, Midgley, & Urdan

حجازی و نقش (۱۳۸۷) که با روش معادلات ساختاری و تحلیل مسیر انجام شد به خوبی معرف ارتباط میان ساختار کلاس با اهداف فردی است. بر انگیزاننده بودن تکالیف، حمایت از خود مختاری و ارزشیابی چیرگی به طور معنادار با اهداف تبحری رابطه داشته و ۲۱ درصد از تغییرات آن را تبیین کرده‌اند.

هر چند نتایج پژوهشهای گوناگون ارتباط روشن میان ساختار هدف کلاسی و جهت‌گیری هدف پیشرفت فردی را آشکارا نشان داده‌اند، اما این دیدگاه دارای این کاستی است که احتمال متأثر شدن موقعیت ادراک شده کلاسی از تفاوت‌های فردی، به ویژه جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان نادیده گرفته می‌شود و رابطه دو جانبه میان جهت‌گیری هدف پیشرفت پایه دانش‌آموزان و ساختارهای ادراکی کلاس درس مورد اغماض قرار می‌گیرد (لیننبرینگ، و پینتریج^۱، ۲۰۰۱). در اغلب پژوهشها تصور می‌شود که ساختار هدف محیط یادگیری سبب تنوع و تغییر اهداف پیشرفت فردی می‌شود (گرین و همکاران، ۲۰۰۴؛ کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۹).

در مقابل این دیدگاه برخی از محققان (یارولا و نیممی ویرتا^۲، ۲۰۰۱ و تاپولا و نیممی ویرتا^۳، ۲۰۰۸) معتقدند که جهت‌گیری هدف پیشرفت هم از عوامل موقعیتی و هم از عوامل خلق و خو و مزاجی ناشی می‌شود. جهت‌گیری هدف پیشرفت در این دیدگاه چنین تعریف می‌شود: یک تمایل شخصی بر له چیزی و یا انتخاب هدفی از میان اهداف مختلف است و عوامل محیطی می‌توانند بارز شدن این ترجیحا را تحت تأثیر قرار دهند (پینتریج، ۲۰۰۰). در این دیدگاه تصور می‌شود که دانش‌آموزان به موقعیتهای یادگیری بر اساس خلق و خو و آمادگیهای قبلی خود واکنش نشان می‌دهند. دانش‌آموزان بر اساس پایه انگیزشی خود ساختارهای یکسان آموزشی را به صورت متفاوت ادراک کنند. همچنین این احتمال وجود دارد که دانش‌آموزان با اهداف انگیزشی مختلف شرایط آموزشی متفاوتی را ترجیح دهند. مطالعات قبلی نشان داده‌اند که برخی عوامل تفاوت‌های فردی مانند سن و جنسیت دانش‌آموزان در ترجیح شرایط آموزشی تأثیر دارد (اونز، بارنز^۴، ۱۹۸۲، اونز و استراتن^۵، ۱۹۸۰، بحرانی، ۱۳۸۴). اما تنها پژوهش انجام یافته در زمینه تأثیر تمایلات و آمادگیهای انگیزشی قبلی بر ادراک دانش‌آموزان از محیط یادگیری کلاسی، پژوهش تاپولا و نیممی

1. Linnenbrink, & Pintrich
2. Ja' rvela", & Niemivirta
3. Tapola and Niemivirta
4. Owens, & Barnes
5. Owens, & Stratton

ویریتا (۲۰۰۸) است. آنها نشان دادند دانش‌آموزان فنلاندی که دارای نیمرخ جهت‌گیری انگیزشی عملکردگرا بودند، محیطهای آموزشی را ترجیح می‌دهند که بر توانایی و ارزیابی بیشتر تأکید دارند در حالی که دانش‌آموزان دارای نیمرخ جهت‌گیری عملکردگریز، تمایل کمتری به موقعیت یادگیری دارای حالت انفرادی دارند.

گرچه در مورد رابطه اهداف پیشرفت و ساختار کلاس و همچنین رابطه اهداف پیشرفت و راهبردهای خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان در ایران پژوهشهایی انجام گرفته است (خوشبخت و خیر، ۱۳۸۲؛ حجازی و نقش، ۱۳۸۷؛ بحرانی، ۱۳۸۴؛ حاجی یخچالی، حقیقی و شکرکن، ۱۳۸۰؛ خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵) اما در زمینه تشکیل خوشه‌هایی از دانش‌آموزان با جهت‌گیری اهداف چندگانه و ترجیح هر یک از این گروهها یا خوشه‌ها از محیط یادگیری کلاس درس، پژوهش بسیار کمتری انجام شده است. انجام دادن چنین پژوهشهایی روشن خواهد کرد که آیا ادراکات دانش‌آموزان از محیط کلاس درس بر اساس جهت‌گیری انگیزشی آنها متفاوت است؟ همچنین مشخص خواهد شد که فعالیتهای آموزشی و یادگیری مطلوب هر یک از گروههای انگیزشی چگونه است؟

اهداف پژوهش

هدف کلی

تعیین نوع نیمرخهای جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان و ترجیح دانش‌آموزان هر یک از نیمرخهای انگیزشی از محیط یادگیری کلاس درس ریاضی.

اهداف فرعی

۱. تعیین نیمرخهای جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان سال اول متوسطه تبریز.
۲. تعیین ترجیح دانش‌آموزان دارای نیمرخهای مختلف انگیزشی از نوع محیط یادگیری کلاس درس.

پرسشهای پژوهش

۱. دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تبریز به لحاظ جهت‌گیری هدف پیشرفت دارای چه نوع نیمرخهایی هستند؟

۲. دانش‌آموزان دارای نیمرخهای مختلف انگیزشی چه نوع محیطهای یادگیری کلاسی را ترجیح

می‌دهند؟

روش پژوهش

با توجه به ماهیت پژوهش که در صدد تعیین نیمرخ انگیزشی دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تبریز است، پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش ابتدا خوشه‌های مختلف انگیزشی دانش‌آموزان بر اساس واقعیت‌های موجود تعیین شده و سپس رابطه این خوشه‌ها با نوع محیط یادگیری ترجیح داده شده دانش‌آموزان بررسی شده است.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دبیرستانهای ناحیه چهار تبریز بوده است که در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸ به تحصیل اشتغال داشته‌اند. بر اساس گزارش آماری سازمان آموزش و پرورش شمار این دانش‌آموزان ۱۵۵۰ نفر بوده است. بر اساس جدول کریج سی و مورگان (کیامنش، ۱۳۷۴) از این دانش‌آموزان ۲۵۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای انتخاب آنها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی استفاده شده است.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه هدف پیشرفت: این پرسشنامه را الیوت و مک کریگور (۲۰۰۱) ساخته‌اند. پرسشنامه اصلی دارای ۱۲ گویه در طیف هفت درجه‌ای «اصلاً در مورد من درست نیست (۱)» تا «کاملاً در مورد من درست است (۷)» است. این پرسشنامه به فارسی ترجمه شد و روایی سازه آن با روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. در مدل نهایی با حذف یک گویه از خرده مقیاس تبحرگریزی شاخصهای برازندگی تطبیقی برابر با $0/93$ و $0/04$ = شاخص ریشه میانگین مجذور مانده‌ها به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهد. پایایی آن با آلفای کرونباخ برای هر چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکرد گریزی و کل پرسشنامه به ترتیب برابر با $0/66$ ، $0/62$ و $0/58$ ، $0/61$ و $0/72$ به دست آمد.

پرسشنامه ترجیح دانش‌آموزان از محیط کلاسی: این پرسشنامه را تاپولا و نیمی ویریتا، (۲۰۰۸) بر اساس دیدگاه نظری ایمز (۱۹۹۲) تهیه کرده‌اند که ترجیح دانش‌آموزان را از محیط کلاس

و رفتار معلم در ابعاد پنجگانه تأکید بر یادگیری، توانایی و ارزیابی، خودمختاری و انتخاب، کار فردی و تنوع تکلیف، اندازه‌گیری می‌کند. ابزار فوق به فارسی ترجمه شده است. تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی روایی سازه استفاده شد. پس از حذف تعدادی از ماده‌های ابزار، برازش مدل با پنج عامل و ۱۹ ماده بررسی شد. با توجه به مقادیر به دست آمده برای شاخص $0/90 =$ شاخصهای برازندگی تطبیقی و $0/05 =$ شاخص ریشه میانگین مجذور مانده‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مدل پنج عاملی از برازش خوبی برخوردار است و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر $0/73$ به دست آمد.

مقیاس کناره‌گیری تحصیلی^۱: این پرسشنامه‌گرایش کلی دانش‌آموزان به ترک تحصیل یا دوری از یادگیری مطالب آموزشی را اندازه‌گیری می‌کند و از ۱۱ ماده تشکیل شده است (نیمی ویرتا و ریجاوک و یاموچی^۲، ۲۰۰۱). این پرسشنامه به فارسی ترجمه شده است. پس از حذف تعدادی از ماده‌های ابزار، برازش مدل با یک عامل و ۹ گویه بررسی شد. شاخصهای برازندگی تطبیقی برابر با $0/90$ و $0/06 =$ شاخص ریشه میانگین مجذور مانده‌ها به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهد. پایایی آن با آلفای کرونباخ برابر با $0/78$ محاسبه شد.

پرسشنامه راهبردهای یادگیری: راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان با استفاده از ابزاری که از ۹ گویه تشکیل شده بود، اندازه‌گیری شد (پینتریچ و دگروت، ۱۹۹۰). ۵ گویه راهبردهای عمیق یادگیری و ۴ گویه آن راهبردهای سطحی یادگیری را اندازه‌گیری می‌کرد. روایی سازه آن با روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. شاخصهای برازندگی تطبیقی برابر با $0/95$ و $0/04 =$ شاخص ریشه میانگین مجذور مانده‌ها به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهد. پایایی آن با آلفای کرونباخ برای هر دو خرده‌مقیاس راهبردهای عمیق و سطحی به ترتیب برابر با $0/66$ ، $0/56$ به دست آمد.

روش اجرا

پس از گردآوری اطلاعات، روش تجزیه خوشه‌ای اکتشافی به منظور خوشه بندی مناسب جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان به کار گرفته شد. به این منظور ابتدا از روشهای گوناگون تجزیه

1. Academic Withdrawal Scale
2. Niemivirta, Rijavec, & Yamauchi

خوشه‌ای مانند روش نزدیک ترین همسایه (اسلینک^۱)، دورترین همسایه (کلینک^۲)، همسایگی متوسط^۳، روش مرکزی (ستروئید^۴) و روش وارد^۵ (حداقل واریانس) استفاده شد. نظر به اینکه روش وارد، از نتایج منطقی‌تر برخوردار بود و افراد را به طور متعادل در خوشه‌ها قرار داد، از این روش برای تجزیه و تحلیل استفاده شد. تعیین محل برش دندروگرام و تعداد خوشه‌ها از طریق تحلیل واریانس چند متغیره انجام پذیرفت (مانلی، ۱۳۷۳). در مرحله بعد برای اعتباریابی خوشه‌های به دست آمده در ابعاد کناره‌گیری تحصیلی و راهبردهای یادگیری مورد مقایسه قرار گرفتند و برای این منظور نیز از روش تحلیل واریانس چند متغیره بهره گرفته شد.

یافته‌ها

۱. دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تبریز به لحاظ جهت‌گیری هدف پیشرفت دارای چه نوع

نیمرخه‌هایی هستند؟

جدول شماره ۱. مشخصه‌های آماری متغیرهای تحقیق در دانش‌آموزان

شمار دانش‌آموزان (n=231)		متغیرها
انحراف استاندارد	میانگین	
۴/۵۲	۵/۵۸	تأکید بر یادگیری
۴/۵۱	۵/۳۹	تأکید بر توانایی و ارزیابی
۲/۳۳	۶/۰۱	ترجیح خودمختاری و انتخاب
۴/۴۴	۵/۰۲	ترجیح کار و فعالیت‌های فردی
۴/۳۷	۵/۵۶	ترجیح متنوع بودن تکالیف
۲/۹۵	۶/۳۹	جهت‌گیری هدف تبحرگرایی
۲/۳۸	۳/۶۴	جهت‌گیری هدف تبحرگزینی
۲/۳۱	۴/۰۱	جهت‌گیری هدف عملکردگرایی
۲/۰۵	۳/۶۲	جهت‌گیری هدف عملکرد گزینی
۵/۸۸	۲/۶۷	کناره‌گیری تحصیلی
۲/۷۹	۳/۱۱	راهبرد عمیق یادگیری
۲/۲۳	۴/۲	راهبرد سطحی یادگیری

- 1 . Slink
- 2 . Klink
- 3 . average linkage
- 4 . Centroid
- 5 . Ward

جدول شماره ۱ میانگین و انحراف معیار ترجیح دانش‌آموزان را از محیط یادگیری کلاس درس، جهت‌گیری هدف پیشرفت و مهارت‌های یادگیری دانش‌آموزان نشان می‌دهد. مطابق داده‌های این جدول، دانش‌آموزان محیط یادگیری دارای خودمختاری و امکان انتخاب را بیشتر از سایر جنبه‌های محیط یادگیری ترجیح می‌دهند و از میان انواع جهت‌گیری هدف، تبحرگرایی دارای بیشترین میانگین در میان دانش‌آموزان است.

جدول شماره ۲. خوشه‌های جهت‌گیری هدف - پیشرفت دانش‌آموزان تبریز

خوشه	جهت‌گیربهای هدف	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درصد
یک	تبحرگرایی	۴	۲/۸۸	۱۹	۸/۴۸
	تبحرگریزی	۳/۴۰	۲/۸۷		
	عملکردگرایی	۳/۱۲	۱/۸۳		
	عملکردگریزی	۳	۱/۷۹		
دو	تبحرگرایی	۶/۶۶	۱/۶۳	۱۰۳	۴۵/۹۸
	تبحرگریزی	۳/۲۳	۲/۱۴		
	عملکردگرایی	۴/۳۴	۱/۶۱		
	عملکردگریزی	۳/۲۸	۲/۱۰		
سه	تبحرگرایی	۷/۰۲	۱/۰۸	۵۳	۲۳/۶۶
	تبحرگریزی	۴/۳۳	۱/۳۴		
	عملکردگرایی	۴/۴۴	۱/۶۰		
	عملکردگریزی	۴/۶۷	۰/۷۶		
چهار	تبحرگرایی	۶/۱۱	۱/۶۴	۴۹	۲۱/۸۷
	تبحرگریزی	۳/۸۷	۱/۸۴		
	عملکردگرایی	۳/۲۶	۱/۶۳		
	عملکردگریزی	۳/۵۰	۱/۳۶		
کل	تبحرگرایی	۶/۳۹	۲/۹۵	۲۲۴	۱۰۰
	تبحرگریزی	۳/۶۴	۲/۳۸		
	عملکردگرایی	۴/۰۱	۲/۳۱		
	عملکردگریزی	۳/۶۲	۲/۰۵		

تحلیل واریانس چند متغیره انجام شده روی گروه‌های گوناگون، در هنگام اجرای تحلیل خوشه‌ای مانند حالت دو گروهی، سه گروهی و حالت چهار گروهی نشان داد که طبقه‌بندی دانش‌آموزان به گروه‌های چهارگانه بالاترین درجه معناداری را داشته است، بنابراین از این حالت برای گروه‌بندی و یا خوشه‌بندی استفاده شد. مشخصات خوشه‌های مورد نظر در جدول شماره ۲ درج شده است. برای هر خوشه یا طبقه از دانش‌آموزان بر اساس نمرات آنها در جهت‌گیری هدف

پیشرفت، عنوان یا نامی (برچسب) داده شده است. در نخستین خوشه ($n=19$ و $p=0.1$) دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی بسیار پایین قرار گرفتند و گروه یا خوشه جهت‌گیری هدف پیشرفت ضعیف (خوشه بی انگیزشی) نام‌گذاری شدند. خوشه یا گروه دوم ($n=103$ و $p=0.45/9$) در جهت‌گیری تبحرگرایی و عملکردگرایی بالا بودند و گروه تبحرگرا-عملکردگرا نامیده شدند. خوشه سوم ($n=53$ و $p=0.23/66$) دارای نمرات بالا در جهت‌گیری تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی بالا بودند، این گروه نیز گروه هدف‌گرایی چندگانه نامیده شدند. در نهایت خوشه چهارم ($n=49$ و $p=0.21/67$) که تبحرگریزی بالا داشتند (جدول شماره ۲).

خوشه‌های انگیزشی شناسایی شده در این تحلیل از لحاظ کناره‌گیری تحصیلی و راهبردهای یادگیری مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد از لحاظ متغیرهای یادگیری و تحصیلی میان خوشه‌های شناسایی شده تفاوت معنادار وجود دارد. مقایسه‌های چندگانه با آزمون توکی در جدول شماره ۳ به صورت حروف اندیس آورده شده است. نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان خوشه «اهداف انگیزش پایین» و «جهت‌گیری تبحرگریز» در مقایسه با دو خوشه «اهداف چندگانه» و «اهداف تبحرگرا-عملکردگرا» تمایل بیشتری به کناره‌گیری تحصیلی دارند و نسبت به دو گروه دیگر بیشتر از راهبردهای یادگیری سطحی استفاده می‌کنند. همچنین مقایسه‌های چندگانه نشان می‌دهد دانش‌آموزان «اهداف چندگانه» و «اهداف تبحرگرا-عملکردگرا» در مقایسه با دو گروه دیگر بیشتر از راهبردهای یادگیری عمیق بهره می‌برند.

جدول شماره ۳. مقایسه چندگانه میانگین و انحراف معیار کناره‌گیری تحصیلی و راهبردهای یادگیری در

خوشه‌های چهارگانه

جهت‌گیری تبحرگریز (۴۹)		اهداف پیشرفت چندگانه (۵۳ نفر)		جهت‌گیری تبحرگرا - عملکردگرا (۱۰۳ نفر)		اهداف پیشرفت پایین (۱۹ نفر)		متغیرهای وابسته
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۵/۲۰	۲۶/۴۸ da	۴/۸۵	۲۲/۴۲ c	۵/۵۳	۲۴/۶۶b	۶/۹۷	۲۵/۳۷a	کناره‌گیری تحصیلی
۲/۴۸	۱۴/۶۳ c	۲/۱۹	۱۵/۹۶a	۲/۶۷	۱۵/۸۳a	۳/۸۶	۱۲/۶۶ d	راهبرد یادگیری عمیق
۲/۳۶	۸/۹۱ a	۲/۱۰	۷/۴۱ b	۲/۰۶	۷/۸۹ b	۲/۳۲	۹/۱۱a	راهبرد یادگیری سطحی

a, b, c, d: همسان بودن حروف به معنای عدم تفاوت و غیرهمسان بودن به معنای تفاوت و ترتیب حروف بیانگر بزرگی و کوچکی میانگین خوشه‌هاست.

۲. دانش‌آموزان دارای نیم‌رخهای مختلف انگیزشی چه نوع محیط‌های یادگیری کلاسی را ترجیح

می‌دهند؟

جدول شماره ۴. میانگین و انحراف معیار ترجیح دانش‌آموزان از محیط یادگیری کلاسی در خوشه‌های چهارگانه

اهداف پیشرفت پایین (۱۹ نفر)		اهداف پیشرفت چندگانه (۵۳ نفر)		جهت‌گیری تبحرگرا - عملکردگرا (۱۰۳ نفر)		اهداف پیشرفت پایین (۱۹ نفر)		متغیرهای وابسته
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۳/۶۴	۲۷/۶۷ b	۳/۶۶	۳۰/۲۱ a	۴/۱۹	۲۸/۰۳ b	۵/۰۵	۲۵/۰۶ c	تأکید بر یادگیری
۲/۱۴	۱۱/۹۳ b	۳/۳۳	۲۳/۲۷ a	۳/۹۵	۲۱/۹۰ a	۵/۶۰	۱۷/۸۷ c	توجه به توانایی دانش‌آموزان و ارزیابی روشن
۲/۱۴	۱۱/۹۳ b	۲/۱۳	۱۲/۶۹ a	۲/۱۳	۱۲/۲۶ a	۰/۴۳	۱۱/۱۲ b	ترجیح خودمختاری و انتخاب
۴/۳۲	۱۸/۸۹ b	۴/۱۴	۲۲ a	۴/۲۴	۲۰/۳۲ b	۴/۶۸	۱۸/۱۲ b	ترجیح کار و فعالیتهای انفرادی
۳/۶۲	۲۲/۶۹ cb	۳/۶۷	۲۴/۳۲ ac	۴/۲۲	۲۲/۰۷ b	۴/۹۶	۱۶/۸۷ d	ترجیح متنوع بودن

a, b, c, d: همسان بودن حروف به معنای عدم تفاوت و غیرهمسان بودن به معنای تفاوت و ترتیب حروف بیانگر بزرگی و کوچکی میانگین خوشه‌هاست.

برای درک و فهم تفاوت میان خوشه‌های انگیزشی در ترجیح محیط یادگیری کلاسی، ابتدا آزمون تحلیل واریانس چند متغیره اجرا شد. در این تحلیل، از خوشه‌ها به عنوان متغیر مستقل و از ترجیح محیط یادگیری (تأکید بر یادگیری، تأکید بر توانایی و ارزیابی، ترجیح خودمختاری و انتخاب، ترجیح کار و فعالیتهای فردی و ترجیح متنوع بودن تکالیف) به عنوان متغیرهای وابسته استفاده شده است. نتایج نشان داد که میان خوشه‌های گوناگون انگیزشی دانش‌آموزان از لحاظ ترجیح محیط یادگیری کلاس درس تفاوت معنادار وجود دارد. در ادامه تحلیل، مقایسه‌های چندگانه با آزمون توکی انجام پذیرفت. نتایج این مقایسه‌ها در جدول شماره ۴ به صورت حروف اندیس آورده شده است. همانطور که در این جدول مشاهده می‌شود خوشه‌های به دست آمده دانش‌آموزان در ترجیح محیط یادگیری با هم تفاوت دارند. براساس نتایج جدول شماره ۴

دانش‌آموزان خوشه «اهداف انگیزشی چندگانه» در مقایسه با سه گروه دیگر تمایل بیشتری دارند که محیط کلاس درس ریاضی بر یادگیری تأکید داشته باشد و همچنین تکالیف و فعالیتهای یادگیری انفرادی انجام پذیرد. همچنین نتایج جدول نشان می‌دهد که دانش‌آموزان خوشه انگیزشی تبحرگرایی و دانش‌آموزان دارای انگیزش چندگانه، کلاس درس ریاضی را که با ویژگیهایی مانند توجه به توانایی فردی، دارای ملاکهای روشن ارزشیابی تحصیلی و دارای اختیار و انتخاب باشد، ترجیح می‌دهند. نتایج دیگر بیانگر آن است که دانش‌آموزان دارای نیمرخ انگیزش هدف پیشرفت چندگانه به محیط یادگیری، علاقه مند هستند که از تکالیف گوناگون استفاده شود و روشهای متفاوت حل مسئله به کار رود.

بحث

هدف این مطالعه بررسی رابطه میان نیمرخهای انگیزشی دانش‌آموزان و ترجیحهای دانش‌آموزان از محیط یادگیری بوده است. هدف اصلی فراهم آوردن بینشی جدید و اطلاعاتی نو است مبنی بر اینکه ترجیحات دانش‌آموزان تابعی از جهت‌گیریهای انگیزشی شخصی آنها باشد. در این پژوهش پژوهشگر متأثر از دیدگاه یاورلا و نیمی ویرتا (۲۰۰۱) و تاپولا و نیمی ویرتا (۲۰۰۸) بوده‌اند. آنان معتقدند که حالت انگیزشی نوعی آمادگی قبلی است که دانش‌آموزان با آن حالت وارد کلاس درس می‌شوند. بر اساس این دیدگاه دانش‌آموزان دارای پایه‌های انگیزش متفاوت نه تنها تجربیاتشان متفاوت خواهد بود، بلکه رجحان و ترجیحهای آنان از کلاس درس نیز متفاوت خواهد بود.

یافته‌های پژوهش (جدولهای شماره ۲ و ۳) نشان داد که دانش‌آموزان را از نظر جهت‌گیری هدف به چهار گروه می‌توان طبقه‌بندی کرد. گروهی از دانش‌آموزان اهداف انگیزشی پایینی دارند. این گروه از دانش‌آموزان حالت بی انگیزشی را تجربه نمودند. آنها از نظر ویژگیهای تحصیلی دارای عملکرد پایین تحصیلی بودند و راهبردهای یادگیری عمیق آنها پایین تر و راهبردهای سطحی آنان بالاتر بود. گروه دوم از دانش‌آموزان دارای هدف پیشرفت تبحری بالا و عملکردگرایی بالا بودند. این گروه از لحاظ عملکرد تحصیلی، از وضعیت مطلوب‌تر برخوردار بود و از راهبردهای عمیق بیشتر و راهبردهای یادگیری سطحی بیشتر بهره می‌بردند. گروه سوم دانش‌آموزان دارای اهداف پیشرفت چندگانه بود. این گروه نیز نسبت به بقیه گروهها از لحاظ کنار کشیدن تحصیلی پایین بوده و از لحاظ راهبردهای عمیق یادگیری، بالاتر بود. سرانجام گروه دانش‌آموزان دارای اهداف تبحرگریزی بود که آنها از لحاظ کناره‌گیری تحصیلی وضعیت نامطلوبی داشتند و به لحاظ

راهبردهای عمیق یادگیری نسبت به دو گروه اهداف تبحری - عملکردگرایی و گروه اهداف چندگانه ضعیف‌تر بودند. برخی از یافته‌های پژوهشی در تأیید یافته‌های پژوهشی حاضر است. بدری گرگری و بیرامی (۱۳۸۸) نشان دادند دانش‌آموزان ناشنوایی که دارای انگیزشی چندگانه بودند، یعنی دانش‌آموزان خوشه «چیرگی - هدف، گرایش - عملکرد و اجتناب - عملکرد بالا» عملکردی مطلوب‌تر در دانش فراشناختی، کاربرد و تنظیم و نظارت مهارتهای فراشناختی در مقایسه با دو نیم‌رخ دیگر بودند و گروهی از دانش‌آموزان ناشنوا که دارای نیم‌رخ انگیزشی تبحرگرا و عملکردگرای پایین بودند در مقایسه با دو گروه دیگر عملکردی پایین در دانش و مهارت فراشناختی داشتند.

یافته‌های پژوهش راتل، گوای، والراند، لاروز و سنکال^۱ (۲۰۰۷) نیز منطبق با یافته‌های پژوهش حاضر است. در پژوهش آنها انطباقی ترین نیم‌رخ انگیزشی در دانش‌آموزان دبیرستانی نیم‌رخ انگیزشی چندگانه (درونی و بیرونی) بود. این نیم‌رخ با نتایج مثبت تحصیلی، غیبت کم از مدرسه، عملکرد شناختی و عاطفی بهتر همراه است. مطالعه پاستور، بارون، میلر و دیویس^۲ (۲۰۰۷) در زمینه جهت‌گیری هدف نیز خوشه‌ای را شناسایی کردند که «تبحرگرا و عملکردگرا» هر دو بالاتر بوده است و نیز این خوشه عملکردهای انطباقی مطلوب‌تر داشت.

دانیلز، هاینز، استاپنیسکی، پری، نوالز و پکران^۳ (۲۰۰۸) چهار گروه «عملکردگرا-تبحرگرا»، «عملکردگرای بالا»، «تبحرگرای بالا» و «عملکردگرا - تبحرگرای پایین» را نشان دادند. در جریان سال تحصیلی عملکرد تحصیلی گروههای متفاوت مورد مقایسه قرار گرفتند. خوشه انگیزش پایین (تبحرگرا- عملکردگرای پایین) پایین‌ترین عملکرد انطباقی را در متغیرهای گوناگون مانند کسب لذت، ملالت، اضطراب، موفقیت ادراکی و نمرات درسی داشتند، اما سه خوشه دیگر در این متغیرها عملکردی برابر نشان دادند.

در تبیین این یافته‌ها بر اساس نظریه خود تعیینی دسی و ریان (۲۰۰۲) می‌توان گفت که انگیزشهای درونی (تبحرگرایی) و بیرونی (عملکردگرایی) متضاد هم نیستند، بلکه آنها به هم دیگر مرتبط هستند. بنابراین افراد می‌توانند هر دو نوع انگیزش را گزارش کنند. برای دانش‌آموزان بسیار حالت سازگارانه و انطباقی دارد که فعالیتهایی را انجام دهند هم مطلوبیت درونی برایشان داشته

1. Ratelle, Guay, & Vallerand, Larose, and Sene'cal

2. Pastor, Barron, Miller, & Davis

3. Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall, & Pekrun

باشد و هم به صورت همزمان پیامدهای بیرونی برای خود به همراه داشته باشد. انجام دادن رفتارهایی که صرفاً لذت درونی داشته باشد، بدون توجه به همانندیهایی بیرونی موجب کاهش پیامدها و فرصتهای آینده برای دانش‌آموزان می‌شود و به عکس آن یعنی توجه تنها به پیامدها و مشوقه‌های بیرونی می‌تواند موجب کاهش لذت و علاقه درونی ناشی از خود یادگیری شود (لپر، کورپوس و اینگار، ۲۰۰۵).

نتایج دیگر این پژوهش (جدول شماره ۴) نشان داد دانش‌آموزان خوشه «اهداف انگیزشی چندگانه» تمایل دارند محیط کلاس درس بر یادگیری تأکید داشته باشد. به عبارت دیگر آنها انتظار دارند معلمان ریاضی آنها خطاهایشان را به عنوان بخشی از جریان یادگیری بپذیرند، به تلاش و کوشش آنها اهمیت قائل شوند و بتوانند افکار و عقاید خود را در کلاس بیان نمایند. این گروه از دانش‌آموزان همچنین ترجیح دادند روی تکالیف درسی به صورت فردی کار کنند و تکالیف چالش برانگیز را برای خودشان به صورت مستقل انتخاب نمایند. آنها همچنین کلاس درسی که در آن به ویژگی‌هایی مانند توجه به توانایی فردی و دارای ملاکهای روشن ارزشیابی تحصیلی باشد، ترجیح می‌دهند. همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان خوشه انگیزشی تبحرگرایی- عملکردگرایی و دانش‌آموزان دارای انگیزش چندگانه، کلاس درس ریاضی را که دانش‌آموزان در آن موقعیت، مسئولیت برای یادگیری خود داشته، در برنامه‌ریزی تحصیلی مشارکت داشته باشند و در فرایند یادگیری با آهنگ خود کار کنند، علاقه‌مندی بیشتر نشان می‌دهند. در نهایت اینکه نتایج پژوهش بیانگر آن است که دانش‌آموزان دارای نیمرخ انگیزش هدف پیشرفت چندگانه به محیط یادگیری علاقه مند هستند که از تکالیف گوناگون و از روشهای متنوع برای حل مسئله استفاده شود. دانش‌آموزان گروه اهداف انگیزش پیشرفت پایین و دانش‌آموزان تبحر گریز کلاس یادگیری ریاضی که در آن تکالیف متفاوت و متنوعی وجود داشته باشد، از روشهای متنوع برای جستجوی اطلاعات استفاده شود و آنها به پژوهشهای گوناگون دست بزنند، علاقه‌ای نشان نمی‌دهند.

پژوهش تاپولا و نیمی ویریتا (۲۰۰۸) در تأیید پژوهش حاضر است. آنها نشان دادند دانش‌آموزانی که جهت‌گیری انگیزشی عملکردگرایی دارند محیطهای آموزشی را ترجیح می‌دهند که بر توانایی و ارزیابی بیشتر تکیه می‌کنند. در حالی که دانش‌آموزان با جهت‌گیری عملکردگریز تمایل دارند موقعیت یادگیری کمتر حالت انفرادی داشته باشد.

بر اساس نظریه یادگیری شناخت اجتماعی (باندورا، ۱۹۸۶، دیمر، ۲۰۰۴) می‌توان گفت دانش‌آموزانی که اهداف انگیزشی چندگانه دارند، فراگیرانی هستند که احساس کارآمدی بالاتر دارند. این دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند تکالیف یادگیری چالش بر انگیزی را برای خود انتخاب کنند، آنها شکست‌ها را فرصتی برای یادگیری خود تلقی می‌کنند و تمایل به موقعیتهای یادگیری دارند که در آن بتوانند افکار و عقاید خود را مطرح نمایند. در مقابل دانش‌آموزان بدون انگیزش یا دانش‌آموزان دارای نیم‌رخ انگیزشی تبحرگریز هستند که کارآمدی پایینی را در خود احساس می‌کنند. چنین فراگیرانی علاقه‌ای به تحقیق و پژوهش، تکالیف متفاوت و جستجوی روشهای متنوع برای کسب اطلاعات ندارند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت بر اساس پژوهشهای قبلی (بروفی^۱، ۱۹۸۳؛ فریزر و توبین^۲، ۱۹۹۱؛ سالونین، لهتنین و الکینورا^۳، ۱۹۹۸) معلمان با دانش‌آموزان گوناگون به طور متفاوت برخورد می‌کنند. در واقع می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای جهت‌گیریهای متفاوت انگیزشی نه تنها از معلمان خود تکالیف متفاوتی را دریافت می‌کنند، بلکه پیامها و تقویتهای مناسب با توانایی خود را دریافت می‌کنند. پس شرایط یادگیری کلاسی و تجربه‌های قبلی آنها موجب شده است که این دانش‌آموزان از طریق پیشگویی خودکامبخشی ترجیحهای متناسب را برای خود انتخاب نمایند. بر این اساس می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای انگیزش چندگانه به دلیل ادراک شایستگی، کنترل بالا و مهارتهای خود تنظیمی شناختی و یادگیری (راهبردهای یادگیری عمیق) نوعی از محیط یادگیری ریاضی را ترجیح می‌دهند که مسئولیت فردی برای آنها داشته باشد و همچنین تکالیف دارای درجه‌ای از چالش بر انگیز بودن باشد.

تفاوتهای موجود در ترجیح ساختارهای کلاس درس را چنین می‌توان تبیین کرد که تفاوتهای انگیزشی به مثابه یک واسطه برای تعاملات کلاس درس عمل می‌کنند. از آنجا که جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان متفاوت است، دانش‌آموزان با الگوهای انگیزشی متفاوت تعبیر و تفسیرهای مختلفی از موقعیتهای یادگیری دارند. در واقع می‌توان چنین استنباط کرد: تفاوتهای فردی دانش‌آموزان در انگیزش موجب شده است که آنها در ساختار هدف ادراک شده کلاس درس متفاوت باشند. یعنی ترجیح دانش‌آموزان از محیط یادگیری تابعی از تمایل انگیزشی جاری آنها

1. Brophy

2. Fraser, & Tobin

3. Salonen, Lehtinen, & Olkinuora

است. پس می‌توان گفت ترجیح موقعیتهای یادگیری از طریق جهت‌گیری هدف پیشرفت آنها تعدیل می‌شود (تاپولا و نیمی ویریتا، ۲۰۰۸).

این تبیینهای احتمالی برای تفاوت‌های فردی هیچ یک نفی‌کننده دیگری نیست. روشن است که آنها می‌توانند به موازات همدیگر عمل کنند. به عبارت دیگر ماهیت ذهنی ترجیحات دانش‌آموزان، نفی‌کننده تجربه‌های مشترک آنها نیست. برخی پژوهشها نشان می‌دهد که تفاوت معنادار میان سطح ادراک دانش‌آموزان از نوع ساختار هدف کلاس ناشی از تفاوت واقعی و عینی موجود در مؤلفه‌های انگیزشی محیط یادگیری است (اوردان، ۲۰۰۴ و ولترز، ۲۰۰۴). همچنین شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه وقتی معلم در کلاس درس ساختار ویژه‌ای از جهت‌گیری هدف را ایجاد می‌کند، دانش‌آموزان قادرند همان ساختار هدفی را تشخیص دهند (اوردان، ۲۰۰۴). لذا می‌توان گفت پژوهشهای آینده باید مشخص کنند که کدام جنبه‌های محیط یادگیری در میان دانش‌آموزان به صورت یکسان ادراک می‌شود و کدام یک از ویژگیهای محیط یادگیری متأثر از تفاوت‌های فردی انگیزشی است.

این پژوهش علاوه بر اینکه فرضیه اهمیت تمایلات انگیزشی را در ترجیح محیط یادگیری کلاس درس تأیید کرد، تلویحات عملی نیز برای مداخلات کلاسی به همراه داشت. یکی از پیشنهادها کاربردی پژوهش حاضر، دادن فرصت انتخاب کردن تکالیف آموزشی، ارائه کردن تکالیف چالش برانگیز و تکالیف انفرادی و رقابتی به دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری انگیزشی اهداف چندگانه است، زیرا نتایج این پژوهش نشان داده است که این گروه از دانش‌آموزان بیشتر به تکالیف یادگیری علاقه دارند که در آنها بتوانند توانایی خود را نشان دهند و مسئولیت بیشتری را بپذیرند. پیشنهاد کاربردی دیگر این پژوهش آن است که برای دو گروه انگیزشی یعنی دانش‌آموزان دارای اهداف پیشرفت پایین و تبحر‌گریز، فعالیتهای یادگیری روشن و گام به گام و همراه با فعالیتهای مشارکتی ارائه شود، زیرا چنین محیطهای یادگیری بیشتر مورد توجه آنها است. همچنین این تحقیق نشان داد که دانش‌آموزان ممکن است تغییرات کلاس درس را به صورت‌های متفاوت تجربه کنند، بنابراین ممکن است اثرات مثبت قصد شده در مداخلات آموزشی با مشکل مواجه شود. برای مثال احتمال دارد خودمختاری افزایش یافته برای کلاس درس برای برخی از دانش‌آموزان خوشایند و مطلوب باشد، در حالی که همین مداخله ممکن است برای فراگیران دیگر موجب بروز اضطراب و تهدید شود. همچنین می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای نیمرخهای متفاوت

هدف پیشرفت از فعالیت آموزشی بهره متفاوتی خواهند برد. به ویژه اگر مداخلات جدیدی در محیط یادگیری اعمال شود. اگرچه این مطلب به این معنا نیست که محیط یادگیری باید مطابق ترجیحات همه دانش‌آموزان تنظیم شود، بلکه باید توجه کافی بشود به دلایلی که سبب تفاوت در ترجیحات دانش‌آموزان از محیطهای یادگیری می‌شود. ما می‌توانیم از طریق فهم و درک شرایط ایجاد کننده این تفاوتها، نیازهای دانش‌آموزان و فعالیتهای آموزشی را به همدیگر نزدیک سازیم. یکی از محدودیتهای این پژوهش تداومی نبودن اطلاعات به دست آمده است که امکان استنباط قطعی از روابط به دست آمده را با مشکل مواجه می‌سازد. پیشنهاد پژوهش حاضر انجام دادن مطالعات پیگیرانه در زمینه ترجیح کلاس درس و جهت‌گیری هدف پیشرفت است. همچنین بررسی این نکته بسیار مهم است که دانش‌آموزان دارای پایه‌های انگیزشی متفاوت چگونه در موقعیت واقعی آموزشی واکنش نشان می‌دهند.



منابع

- بحرانی، محمود (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته آن، مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز، شماره ۴، صص ۱۰۴-۱۱۵.
- بدری گرگری، رحیم؛ بیرامی، ناصر (۱۳۸۸). اهداف پیشرفت دانش‌آموزان ناشنوا: تحلیل مبتنی بر شخص، مجله روانشناسی دانشگاه تبریز، شماره ۱۵، ۲۲-۱.
- حاجی یخچالی، علیرضا؛ حقیقی، جمال؛ شکرکن، حسین (۱۳۸۰). بررسی رابطه ساده و چندگانه پیشایندهای مهم و مربوط با هدف‌گرایی تبحرگرایی و رابطه آن با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستانهای اهواز، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره ۲، صص ۳۱-۴۸.
- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم بخشی در درس ریاضی، ۲۷-۳۸، تازه‌های علوم شناختی، شماره ۴، صص ۲۷-۳۸.
- خادمی، محسن؛ نوشادی، ناصر (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، شماره چهارم، صص ۶۳-۷۸.
- خوشبخت، فریبا؛ خیر، محمد (۱۳۸۲). بررسی الگوی انگیزشی یادگیری ریاضی دانش‌آموزان ابتدایی، مجله روانشناسی، شماره ۳۳، صص ۶۷-۸۰.
- کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، تازه‌های علوم شناختی، شماره ۳، صص ۲۱-۱۳.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۴). ارزیابی آموزشی، تهران: انتشارات پیام نور.
- مانلی، برایان، اف. جی. (۱۳۷۳). آشنایی با روشهای آماری چندمتغیره. ترجمه محمد مقدم، سید ابوالقاسم محمدی شوطی و مصطفی آقایی سربرزه. انتشارات پیش‌تاز علم.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, PP 261-271.
- Anderman, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 197-220). San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barron, K., Evans, S., Baranik, L., Serpell, Z., and Buvinger, E. (2006). achievement goals of students with ADHD, *Learning Disability Quarterly*, 29, PP 137 – 158.
- Bong, M. (2001). Between- and within- domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 65, PP 317-329.
- Braten, I., & Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: a longitudinal cluster analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 359-396.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, PP 631-661.

- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, PP 43–54.
- Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46, PP 74 – 90.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, PP 628–644.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2×2 achievement goal framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, pp 951 – 971.
- Fraser, B. J., & Tobin, K. (1991). Combining qualitative and quantitative methods in classroom environment research. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments. Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The role of perceived parent and teacher goal emphases, *Contemporary Educational Psychology*, 32, PP 438-458.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, PP 462–482.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, PP 187–212.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, PP 191–211.
- Karabenick, S. A., & Collins-Eaglin, J. (1997). Relation of perceived instructional goals and incentives to college students' use of learning strategies. *Journal of Experimental Education*, 65, PP 331–341.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In S. Volet & S. Ja'rvela" (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoret Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals: A future examination. Contemporary Educational Psychology*, 26, PP 61-75.
- Ja'rvela", S., & Niemivirta, M. (2001). Motivation in context: Challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical advances. In S. Volet & S. Ja'rvela" (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Amsterdam: Pergamon/Elsevier.
- Niemivirta, M., Rijavec, M., & Yamauchi, H. (2001). Goal orientations and action-control beliefs: A cross-cultural comparison among Croatian, Finnish, and Japanese students. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation reserach*. Dordrecht: Kluwer.
- Owens, L., & Barnes, J. (1982). The relationship between cooperative, competitive, and individualized learning preferences and students' perceptions of classroom learning atmosphere. *American Educational Research Journal*, 19, PP 182–200.
- Owens, L., & Straton, R. G. (1980). The development of cooperative, competitive, and individualized learning preference scale for students. *British Journal of Educational Psychology*, 50, PP 147–161.
- Pastor, A., Barron, K., Miller, B.G., & Davis, S. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32, PP 8–47.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, PP 544–555.

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, PP 667–686.
- Ratelle, F., Guay, F. & Vallerand, Larose, J. and Sene´cal, C. (20007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis, *Journal of Educational Psychology*, 99, PP 734–746.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' self-appraisals and academic engagement: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, PP 408–422.
- Salonen, P., Lehtinen, E., & Olkinuora, E. (1998). Expectations and beyond: The development of motivation ad learning in a classroom context. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (Vol. 10, pp. 111–150). London: JAI Press.
- Tapola, A. and Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment, *British Journal of Educational Psychology*, 78, PP 291–312.
- Urdan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, pp 331 – 349.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, PP 236–250.

