

مقایسه مسئولیت‌پذیری در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی: تحلیل مبتنی بر شخص

مژگان عطارد^۱، لیلا مصنوعی^۲، مریم شیرینی^۳، زینب رحیمی^۴

۱. کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اراک، مرکزی، ایران. (نویسنده مسئول).
۲. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی ساوه، مرکزی، ایران.
۳. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم پزشکی تهران، تهران، ایران.
۴. کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، قم، ایران.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هشتم، شماره پنجاه و ششم، سال ۱۴۰۲، صفحات ۷۴۹-۷۳۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۱/۱۴

تاریخ وصول: ۱۴۰۲/۰۹/۲۶

چکیده

عوامل زیادی مثل انگیزش، مسئولیت‌پذیری 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 مسئولیت‌پذیری با توجه به این نیمرخ‌ها انجام گرفته است. این پژوهش یک مطالعه توصیفی-علی مقایسه‌ای است. تعداد ۲۰۰ نفر دانش‌آموز مقطع متوسطه دوره دوم مقیاس جهت‌گیری اهداف پیشرفت الیوت و مک گرگور و مسئولیت‌پذیری نئو 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: ۱۰/۵ درصد در خوشه بی انگیزشی، ۳۰ درصد در خوشه انگیزش سه‌گانه، ۲۰ درصد در خوشه تبجرگرا-عملکردگرا و ۴۰ درصد خوشه انگیزش چندگانه قرار گرفتند. مسئولیت‌پذیری خوشه بی انگیزشی، کمتر از سایر خوشه‌ها بود ($P < 0/001$). یافته‌های به دست آمده 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: مسئولیت‌پذیری، نیمرخ انگیزشی، تحلیل خوشه‌ای.

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

مقدمه

یکی از ویژگی های شخصیتی عمده که اساساً با خودتنظیمی و اهمال کاری تحصیلی همبستگی دارد، مسئولیت پذیری است (کوماراجو و کاراو، ۲۰۰۵؛ استیل، ۲۰۰۷). مسئولیت پذیری می تواند به عنوان تفاوت های فردی در تمایل به خودکنترلی، مسئول بودن در مقابل دیگران، سخت کوشی، منظم و پایبند به قانون تعریف شود (روبرتس، لجویز، کروگر، ریچارد و هال، ۲۰۱۴). وظیفه شناسی به عنوان ویژگی بارز پایدار، شامل مجموعه از گرایش های انگیزشی و خودتنظیمی است. با این حال، وظیفه شناسی سطح بالا افراد به سرمایه گذاری زیاد بر روی تلاش، انتظار موفقیت در تکالیف و توسل به راهبردهای یادگیری سازگارانه مختلفی به جای اهمال کاری می شود (بیدجرانو و دایی، ۲۰۰۷؛ چن، کاسپر و کورتینا، ۲۰۰۱). اگرچه، باید گفته شود که مسئولیت پذیری به عنوان یک سازه شخصیتی به طور مفهومی و تجربی از خودتنظیمی یادگیری مجزا است. مسئولیت پذیری یک طیفی از سازه هایی است که الگوهای افکار، احساسات و رفتارهای نسبتاً پایدار افراد را توصیف می کند که گرایش به سخت کوشی، منظم بودن، خودکنترلی و مسئولیت نسبت به دیگران را منعکس می کند (روبرتس، چرنی، شنکو، ستارک و گلبرگ، ۲۰۰۵)؛ اما خودتنظیمی ظرفیتی است که در حین تکلیف فرد با انتخاب هدفمندانه راهبردها و رفتاری را برای دستیابی به هدف یادگیری اجرا می کند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). نتایج فراتحلیل نشان داده اند که بین مسئولیت پذیری و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد (استیل، ۲۰۰۷؛ ون ارد، ۲۰۰۳). مسئولیت پذیری خمیرمایه مهم در اینکه افراد تصمیم بگیرند کارشان را به تعویق بیندازند است (جانسون و بلوم، ۱۹۹۵؛ لی، کلی و ادوارد، ۲۰۰۶). درزمینه انگیزش تحصیلی نیز نظریه های متعددی وجود دارد، نظریه انتظار-ارزش انگیزش، نظریه اسناد، نظریه شناختی اجتماعی، نظریه انگیزش درونی و نظریه اهداف و هدف گزینی (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ رواتگی، شرر و هاتلویک، ۲۰۱۶). در نظریه اهداف و هدف گزینی چهارچوب مفهومی خوبی را برای فهم انگیزش در افراد به وجود می آورد (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 جهت گیری اهداف انگیزشی یعنی جهت گیری هدف تبهر گرای، عملکرد گرای، تبهر گریزی و عملکرد گریزی دست یافتند (به نقل از هوانگ، ۲۰۱۶؛ ربانی و یوسفی، ۱۳۹۳). در تبهر گرای، یادگیری هدف اصلی افراد هست. در این نوع جهت گیری 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 چالش انگیز غلبه کنند و مهارت و توانایی خود را افزایش دهند، احساس شایستگی می کنند (کاپلان و ماهر، ۲۰۰۷). افراد با جهت گیری هدف تبهر گریز برای اجتناب از نفهمیدن مطالب و شکست و خطا در انجام تکالیف درسی تلاش می کنند. این افراد نگران از دست دادن مهارت ها، توانایی یا حافظه خود هستند (الیوت و مک

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

گرگو، ۲۰۰۱). در جهت گیری هدف عملکردگرایی^۱ هدف و تمرکز اصلی فرد بر برتر بودن در میان دیگران به خصوص همسالان و قضاوت مطلوب دیگران است. در این افراد شایستگی معادل کسب نمرات بالاتر است. همچنین این افراد تکالیف چالش انگیز را ترجیح نمی دهند و در عوض می خواهند با کمترین تلاش به هدف خود یعنی برتری و کسب قضاوت مطلوب دیگران دست یابند (الیوت، ۱۹۹۹). برعکس، در جهت گیری هدف عملکردگریز^۲، افراد برای دوری از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران تلاش می کنند؛ بنابراین، شکست در نظر این افراد اجتناب از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران است (کاپلان و ماهر، ۲۰۰۱).

روان شناسان معتقدند که ممکن است انواع جهت گیری هدف پیشرفت همزمان در فرد وجود داشته باشد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰؛ مدونا^۳، ۲۰۱۷)، از این رو بهتر است مطالعه ای ترتیب داده شود که جهت گیری های مختلف انگیزشی را در ترکیب با یکدیگر بررسی کند. از جمله مطالعاتی که این امکان را فراهم می آورد تحلیل مبتنی بر شخص است، این روش امکان شناسایی گروه های همگنی را فراهم می آورد که ویژگی های انگیزشی مشابهی دارند (بدری، آرین پور و فرید، ۱۳۸۹). عوضیان، بدری، سرندی و قاسمی (۱۳۹۰) نشان دادند که حرمت خود و انگیزش پیشرفت هر دو با اهمال کاری دانش آموزان 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، استپینیکسی، پری، نواز و پکران^۴ (۲۰۰۸) چهار خوشه عملکردگر-تبحرگر، عملکردگرایی زیاد، تبحرگرایی زیاد و عملکردگر-تبحرگرایی ضعیف و کم را شناسایی کردند. خوشه تبحرگر-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 روان شناختی: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان داده شد دانش آموزان 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 مطلوب تری نسبت به نیمرخ گرایش های اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران بودند (تامین سوینی، سالما و نیمیور تا^۵، ۲۰۰۸). بدری، ضرابی و مهدوی (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان «نیمرخ های انگیزشی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان دادند که دانش آموزان دارای چهار نیمرخ اهداف پیشرفت ضعیف، جهت گیری تبحرگریز-عملکردگرایی، جهت گیری انگیزشی چندگانه و جهت گیری تبحرگر-عملکردگرایی هستند. گروه انگیزش چندگانه و گروه تبحرگر-عملکردگرایی دارای کمترین فرسودگی تحصیلی هستند. هوول و واتسون^۶ (۲۰۰۷) در پژوهش خود با عنوان «روابط اهمال کاری با اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری در دانشجویان کارشناسی» نشان دادند که اهمال کاری با جهت گیری هدف، هدف گرایی تبحرگرایی رابطه مثبت و با جهت گیری هدف تبحرگریز رابطه منفی دارد و همچنین اهمال کاری با عدم سازمان دهی بیشتر و استفاده کم از راهبردهای

1. performance-approach goal
2. performance-avoidance goal
3. Medina
4. Deniels, Hayens, Stupnisky, Perry, Newall & Pekrun
5. Tuminen-Soini, Salela, & Niemivirta
6. Howell & Watson

فراشناختی رابطه دارد. در فراتحلیل هوول و بورو^۱ (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^۲ (۲۰۰۷) ضمن پژوهشی 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 درون‌فکنی‌شده، 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. ستایشی‌اظه‌ری، هرن‌دی، 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 مسئولیت‌پذیری تحصیلی نشان می‌دهد مسئولیت‌پذیری تحصیلی از پیامدهای بی‌انگیزشی دانش‌آموزان است. از طرفی، چنین فرض می‌شود جهت‌گیری انگیزش با تأثیری که بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی فرد دارد، به‌طور مستقیم بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر واقع می‌شود؛ اما از آنجاکه تا به حال هیچ پژوهشی به بررسی اثر مستقیم جهت‌گیری انگیزش بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی 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 مسئولیت‌پذیری تحصیلی 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 مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری تحصیلی 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 مسئولیت‌پذیری تحصیلی تفاوت وجود دارد.

1. Howell & Buro

2. Rotelle, Gury, Vallerand & Senecal

روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزانی که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در مقطع متوسطه دوم مشغول به تحصیل بودند. این حدود ۱۳۶۱ دانش آموز دارد. بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۲۳۰ دانش آموز به شیوه نمونه گیری خوشه ای تصادفی چندمرحله ای انتخاب شد که در نهایت با افت آزمودنی ها ۲۰۰ دانش آموز نمونه نهایی پژوهش را تشکیل دادند. کلیه ی دانش آموزان در دامنه ی سنی ۱۵ تا ۱۸ سال با میانگین ۱۶/۵۴ بودند ($SD=0/46$). ابتدا از بین نواحی به طور تصادفی ناحیه ۳ انتخاب شد. از بین مدارس این ناحیه، سه مدرسه به طور تصادفی انتخاب شدند، سپس از مدارس انتخابی، ۵ کلاس به طور تصادفی انتخاب شد. روش اجرای پژوهش به این صورت بود هر دو پرسشنامه قبل از شروع کلاس به طور همزمان در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. قبل از اجرای پژوهش، به دانش آموزان گفته شد که برای انجام پژوهش دانشگاهی انتخاب شده اند. سپس، برای اینکه شرایط مطلوب اجرای پرسشنامه ها فراهم آید، از آن ها خواسته شد که طوری بنشینند که پاسخگویی به پرسشنامه ها بهتر و صحت اجرای آن حفظ گردد. در نهایت، بعد از اینکه پرسشنامه ها به دانش آموزان داده شد راهنمای هریک از آن ها قرائت گردید.

ابزار اندازه گیری

الف) پرسشنامه جهت گیری انگیزشی الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱): در این پژوهش به منظور اندازه گیری جهت گیری انگیزشی از مقیاس الیوت و مک گرگور استفاده شد. این پرسشنامه را الیوت و مک گرگور در سال ۲۰۰۱ به منظور اندازه گیری ۴ خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی طراحی کردند. آزمون شوندگان میزان موافقت خود را بر هر ۱۲ گویه به صورت خودگزارش دهی بر روی لیکرت ۷ درجه ای از ۱: "اصلاً در مورد من درست نیست" تا ۷: "کاملاً در مورد من درست است" مشخص می کنند. الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) پایایی چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ گزارش کردند. در ایران نیز بدری، مهدوی و ضرابی (۱۳۹۰) این پرسشنامه را ترجمه کردند و روایی آن را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار دادند که شاخص های CFI و RMSEA به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۰۴ گزارش کردند که نشانگر روایی قابل قبول این مقیاس است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ را برای کل آزمون ۰/۶۶ محاسبه کردند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۱ و ضریب تصنیف اسپیرمن-برون ۰/۷۹ محاسبه گردید.

ب) پرسشنامه ویژگی های شخصیت نئو (۱۹۹۹): ابزار خودگزارشی برای اندازه گیری صفات شخصیتی است که توسط کاستا و مک کری ساخته شده است. این صفات شخصیتی بر اساس صفات شخصیتی یک جامعه بهنجار توصیف می شوند. پرسشنامه نئو از مدل پنج عاملی شخصیت FFM گرفته شده است و در دو نمونه بلند و کوتاه موجود می باشد. جنبه های شخصیت و جنبه هایی که در پرسشنامه نئو مورد بررسی قرار می گیرند عبارتند از: روان رنجورخویی: neuroticism: اضطراب، خشم، افسردگی، خودآگاهی، تکانش گری، آسیب پذیری. برون گرایی: extraversion: خونگرمی، معاشرتی بودن، جسارت، فعالیت، هیجان خواهی، هیجان های مثبت. استقبال از تجربه: openness: تخیل، زیبایی شناسی، احساسات، اعمال، ایده ها، ارزش ها. موافقت: agreeableness: اعتماد، درستکاری، نوع دوستی، پیروی، فروتنی، همدردی یا ذهن گرایی. وظیفه شناسی: conscientiousness: رقابت و کارایی، نظم، وجدان

کاری، پیشرفت گرایی، انضباط شخصی، تعمق یا ژرف اندیشی. کاستا و مک کری (۱۹۸۴) پایایی نمره کل این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش کرده اند. در ایران، کریمزاده (۱۳۸۵) با استفاده از روش تحلیل عاملی، روایی پرسشنامه را مورد تأیید قرار داده، و بارهای عاملی این مقیاس را برای ۵ خرده ۰/۸۴، ۰/۸۳، ۰/۶۶، ۰/۶۵، ۰/۶۰ گزارش کرده است. در این پژوهش به منظور تعیین نیمرخ های انگیزشی دانش آموزان از روش تحلیل خوشه ای^۱ بهره گرفته شد، همچنین به منظور مقایسه خوشه های حاصل از تحلیل خوشه ای از نقطه نظر مسئولیت پذیری تحصیلی از روش تحلیل واریانس چندمتغیری و آزمون تعقیبی توکی^۲ استفاده شد همچنین کلیه داده های جمع آوری شده در نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

به منظور تعیین نیمرخ های جهت گیری انگیزشی دانش آموزان از تحلیل خوشه ای استفاده شد. در ابتدا از روش های مختلفی مانند نزدیک ترین همسایه، دورترین همسایه، همسایگی متوسط روش مرکزی استفاده شد؛ اما از آنجاکه روش وارد^۳ در تحلیل واریانس چندمتغیره معنادارترین نتایج را داشت از این روش برای تعیین نیمرخ های جهت گیری انگیزشی دانش آموزان استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

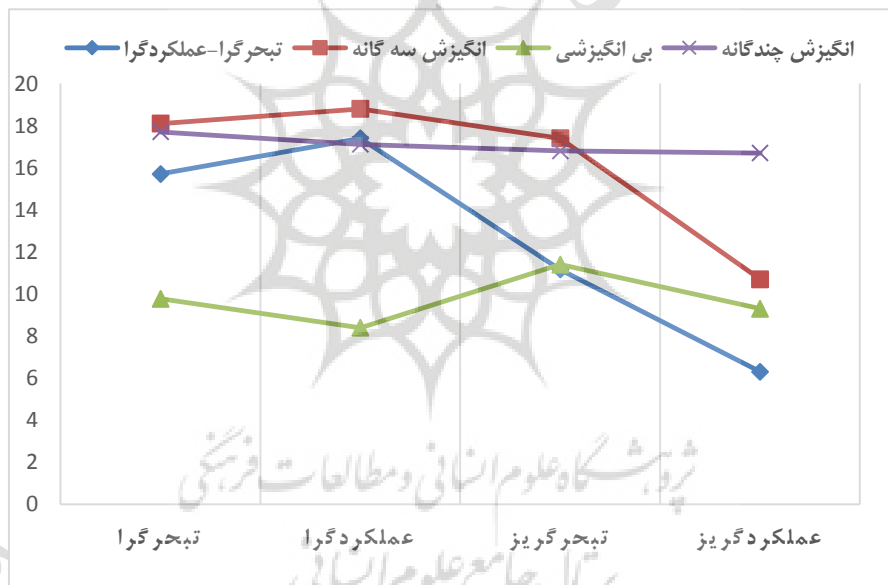
جدول ۱. خوشه های جهت گیری هدف انگیزشی دانش آموزان

خوشه ها	جهت گیری انگیزشی	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درصد	برچسب (عنوان) خوشه
خوشه اول	تبحر گرا	۹/۷۷	۲/۵	۲۱	۱۰/۵	بی انگیزشی
	عملکرد گرا	۸/۳۹	۳/۲			
	تبحر گریز	۱۱/۲	۳/۱			
	عملکرد گریز	۹/۳	۳/۶			
خوشه دوم	تبحر گرا	۱۸/۱	۱/۴	۶۰	۳۰	تبحر گرا-عملکرد گرا-تبحر گریز (انگیزش سه گانه)
	عملکرد گرا	۱۸/۸	۱/۵			
	تبحر گریز	۱۷/۴	۱/۵			
خوشه سوم	عملکرد گریز	۱۰/۷	۱/۳	۴۰	۲۰	تبحر گرا-عملکرد گرا
	تبحر گرا	۱۵/۷	۲/۵			
	عملکرد گرا	۱۷/۴	۲/۷			
	تبحر گریز	۱۱/۱۶	۲/۳			
	عملکرد گریز	۶/۳	۱/۸			
	تبحر گرا	۱۷/۷	۱/۳			

1. Cluster analysis
2. Tukey
3. Ward Method

خوشه چهارم	عملکرد گرا	۱۷/۱۱	۲/۳۳	۸۰	۴۰	انگیزش چندگانه
تبحر گریز	۱۶/۸	۲/۱				
عملکرد گریز	۱۶/۷	۳/۳۱				

برای هر خوشه یا طبقه از دانش آموزان بر اساس نمرات آن‌ها در جهت گیری انگیزشی، برچسب یا عنوانی داده شده است. در خوشه یک ($n=21$ و $p=10/5$)، دانش آموزان دارای جهت گیری تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی پایینی قرار گرفتند و گروه یا خوشه بی انگیزشی برچسب زده شد. خوشه دوم ($n=60$ و $p=30$) دارای نمرات بالایی در تبحرگرایی، عملکردگرایی و تبحرگریزی بودند از این رو برچسب تبحر گرا-عملکرد گرا-تبحرگریز (انگیزش سه گانه) به این خوشه داده شد. خوشه سوم ($n=40$ و $p=20$) نمرات بیشتری ابتدا در عملکردگرایی و سپس تبحرگرایی به دست آوردند به همین دلیل برچسب تبحرگرا-عملکردگرا به این گروه تعلق یافت و در نهایت خوشه چهارم ($n=80$ و $p=40$) 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 مسئولیت‌پذیری تحصیلی، نخست آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. در این تحلیل، خوشه‌ها در نقش متغیر مستقل و مسئولیت‌پذیری تحصیلی متغیر وابسته به کار برده شدند. نتایج نشان داد که بین چهار خوشه جهت‌گیری انگیزشی دانش آموزان از نقطه نظر مسئولیت‌پذیری تحصیلی ($F=14/33$ 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
مسئولیت‌پذیری	۸۰/۰۵c	۸۵/۰۳b	۸۹/۰۳a	۹۰/۸a

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 موردنظر 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 مسئولیت‌پذیری تحصیلی خوشه‌های انگیزش چندگانه و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا تفاوت معناداری وجود ندارد چراکه حروف اندیکس به کار رفته (a) برای هر دو میانگین یکسان است، بنابراین بین دو خوشه نام برده از لحاظ مسئولیت‌پذیری تحصیلی تفاوتی وجود ندارد؛ اما خوشه‌های انگیزش چندگانه و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا نسبت به خوشه انگیزش سه‌گانه و خوشه بی‌انگیزشی مسئولیت‌پذیری تحصیلی بیشتری دارند، سرانجام خوشه انگیزش سه‌گانه نسبت به خوشه بی‌انگیزشی مسئولیت‌پذیری تحصیلی بیشتری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از نتایج این پژوهش طبقه‌بندی دانش آموزان به چهار گروه متمایز از همدیگر با استفاده از روش تحلیل خوشه‌ای است. نخستین خوشه، دانش آموزان خوشه بی‌انگیزشی بودند. خوشه یا گروه دوم در جهت‌گیری تبحرگرایی عملکردگرایی و تبحرگرایی بالابودند که انگیزش سه‌گانه نام گرفتند. خوشه‌ی سوم در عملکردگرایی و تبحرگرایی نمرات بالاتری داشتند که برچسب تبحرگرا-عملکردگرا اختصاص داده شد. بالاخره گروه چهارم در همه جهت‌گیرهای هدف پیشرفت بالابودند و این گروه با عنوان خوشه انگیزش چندگانه نام‌گذاری شد. نتایج نشان داد که دانش آموزان خوشه انگیزش چندگانه دارای بیشترین فراوانی است.

یافته‌های این پژوهش با مطالعات بدری و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. بدری و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود چهار گروه از دانش‌آموزان اهداف پیشرفت پایین، جهت‌گیری تبحرگرایز-عملکردگرا، جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و جهت‌گیری تبحرگرا-عملکردگرا را شناسایی نمودند. یافته‌های پژوهش حاضر در خوشه‌های هدف‌های انگیزشی چندگانه و اهداف پیشرفت پایین (بی‌انگیزشی) و جهت‌گیری تبحرگرا-عملکردگرا همسو است اما در گروه‌هایی مانند تبحرگرایی-عملکردگرا همسو نیست. بدری، آرین پور و فرید (۱۳۸۹) چهار گروه انگیزشی یعنی هدف‌گرایی پیشرفت پایین، تبحرگرا و عملکردگرا، خوشه اهداف چندگانه و تبحرگرایی شناسایی کردند که خوشه‌های هدف‌گرایی پیشرفت پایین (بی‌انگیزشی)، خوشه تبحرگرا و عملکردگرا و خوشه اهداف چندگانه با یافته‌های این پژوهش همسو است اما خوشه تبحرگرایی با یافته‌های پژوهش حاضر ناهمخوانی دارد.

در پژوهشی سه‌طبقه از دانش‌آموزان شامل گروه مهارشده، گروه خودانگیخته و 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، تبحرگرایی بالا و عملکردگرایی-تبحرگرایی پایین را مشخص کردند؛ که در پژوهش مذکور به لحاظ ترکیبی بودن انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی مانند جهت‌گیری انگیزش تبحرگرایی و عملکردگرایی و انگیزش چندگانه همسو هستند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بر اساس نظریه خود تعیین‌گری دسی و ریان (۲۰۰۲) استدلال کرد به این ترتیب که جهت‌گیرهای مختلف انگیزشی در تضاد با همدیگر نیستند و در نتیجه این جهت‌گیری‌های انگیزشی به همدیگر ربط دارند؛ بنابراین، دانش‌آموزان می‌توانند ترکیبی از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی را هم‌زمان داشته باشند.

در تبیین 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، نظرات معلم درباره تکالیف تأثیر پذیرد؛ بنابراین اختلافات موجود در بین نیمرخ های انگیزشی به دست آمده از پژوهش های مختلف می تواند ناشی از ادراک دانش آموزان از ساختار هدفی کلاس درس، انتظارات والدین و معلمان باشد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰).

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد که دانش آموزان خوشه اهداف انگیزشی چندگانه و خوشه انگیزش سه گانه در مقایسه با دو خوشه دیگر یعنی خوشه های بی انگیزشی و خوشه ی تبحر گرا-عملکردگرا مسئولیت پذیری بیشتری را تجربه می کنند. همچنین خوشه بی انگیزشی کمترین مسئولیت پذیری را نسبت به سه خوشه دیگر به دست می آورند. به عبارت دیگر دانش آموزانی که همزمان در مدرسه جهت گیری های انگیزشی متفاوتی مثل یادگیری مطالب جدید، عملکرد بهتر نسبت به دیگران، نگرانی از عدم یادگیری مطالب جدید و درعین حال نگرانی از ضعیف عمل کردن را داشتند چنین دانش آموزانی در اثر کار زیاد مدرسه کمتر دچار مسئولیت پذیری پایین می شوند و برعکس رفته رفته به مسئولیت پذیری آنان در اثر کار زیاد افزوده می شود و همچنین این دانش آموزان نسبت به تکالیف مدرسه کمتر دچار حالت بی تفاوتی می شوند (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۰). بعلاوه اینکه یافته های پژوهش بدری، مهدوی و ضرابی (۱۳۹۰) نیز نشان داد که فرسودگی تحصیلی در خوشه های انگیزش چندگانه و خوشه تبحر گرا-عملکرد گرا پایین تر از خوشه های اهداف پیشرفت پایین و تبحر گریز-عملکرد گرا است؛ که این نتیجه همسو با یافته های این پژوهش است. یافته های پژوهش های راتل، گوی، والرند، لاروس و سنکال (۲۰۰۷)، واحدی، اسماعیل پور، زمان زاده و عطایی زاده (۱۳۹۱)، بدری و بیرامی (۱۳۸۸)، بدری، مرادی و حسین پور (۱۳۹۰) و تامین سوینی، سالما و نیمیورتا (۲۰۰۸) همسو است. برحسب مونتا (۲۰۱۱)؛ به نقل از بدری و همکاران، (۱۳۹۰) می توان در تبیین این یافته چنین استدلال کرد که نیازهای پیشرفت منجر به هیجان های مثبت، انرژی بیشتر در دانش آموزان برای تکالیف درسی، احساس کار آیی در دانش آموزان می شود که همین امر باعث می شود دانش آموزان تکالیف چالش انگیزتری را برگزینند و در پی آن پیشرفت و رضایت بیشتری از کارایی خود را در حین تحصیل داشته باشند؛ بنابراین بدیهی است که دانش آموزان خوشه انگیزش چندگانه یا انگیزش سه گانه باعلاقه بیشتری به فعالیت های تحصیلی می پردازند و موجب احساس شایستگی پیشرفت و موفقیت و رضایت از تحصیل در آن ها می شود.

به طور خلاصه، این پژوهش دارای محدودیت هایی است که نباید از نظر دور بماند، یکی از محدودیت های این تحقیق این است که نتایج فقط قابل تعمیم به دانش آموزان شهر قم است و در تعمیم نتایج باید احتیاط صورت گیرد. یکی دیگر از محدودیت های پژوهش نیز استفاده از ابزارهای خودگزارشی است که یکی از بزرگ ترین معایب این ابزارها مطلوبیت اجتماعی است. یافته های پژوهش با استفاده از روش همبستگی به دست آمده است از این رو استنباط علی درباره ی مسئولیت پذیری تحصیلی با محدودیت روبه رو هستیم. در پژوهش های آتی پیشنهاد می شود که از جوامع بزرگ تر استفاده شود که نتایج قابل تعمیم بیشتری داشته باشند. همچنین به دست آوردن نیمرخ های متغیرهای دیگر مانند سبک های 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

- بانی، زینب و فریده، یوسف (۱۳۹۱). رابطه‌ی باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری انواع جهت‌گیری انگیزشی هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۹-۸۰.
- عوضیان، فاطمه؛ بدری، رحیم؛ سرندی، پرویز و قاسمی، زهره (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی بین اهمال‌کاری و عزت‌نفس با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر متوسطه شهرستان کاشان، *مجله‌ی فصلنامه علوم تربیتی*، ۴(۱۴)، فصلنامه علوم تربیتی، ۱۵۱-۱۶۴.
- بدری، رحیم و بیرامی، ناصر (۱۳۸۸). نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان ناشنوا: تحلیل مبتنی بر شخص. *مجله‌ی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۱۵(۳)، ۱-۲۲.
- بدری، رحیم؛ مهدوی، علی و مهدوی، محمدتقی (۱۳۹۱). نیمرخ‌های انگیزش و فرسودگی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص. *مجله‌ی دستاوردهای روان‌شناختی اهواز*، ۴(۲)، ۴۵-۶۲.
- بدری، رحیم؛ مرادی، صمد و حسین پور، حامد (۱۳۹۰). تیپ‌های انگیزشی یادگیری دانشجویان دانشگاه تبریز: مقایسه‌ی عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان، *مجله‌ی پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۶(۲۱)، ۱۹-۴۲.
- بدری، رحیم؛ آرین پور، الناز؛ فرید، ابوالفضل (۱۳۸۹). مطالعه نیمرخ‌های هدف پیشرفت دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تبریز و ترجیح محیط یادگیری آن‌ها. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳(۲)، ۱۴۴-۱۶۲.
- پینتریچ، پال و شانک، دیل (۱۳۹۳). *انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها)*. (ترجمه مهرناز شهرآرای). تهران: نشر علم. (سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۲).
- تمدنی، مجتبی؛ حاتمی، محمد و رزینی، هادی (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۶(۱۷)، ۶۵-۸۶.
- خرایم، رقیه؛ نریمانی، محمد و خرایم، سارا (۱۳۹۱). مقایسه باورهای خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی یادگیری*، ۱(۴)، ۸۵-۱۰۴.
- عوضیان، فاطمه؛ بدری، رحیم؛ سرندی، پرویز و قاسمی، زهره (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین اهمال‌کاری و عزت‌نفس با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان، *فصلنامه ارزشیابی و آموزش*، ۳(۱۲)، ۱۶۴-۱۵۱.
- قدم پور، عزت‌الله؛ کامکار، پیمان؛ سبزیان، سعیده؛ چهل پر، عاطفه؛ عبدلی، سمانه و گراوند، هوشنگ (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. *پژوهش کاربردی در روانشناسی تربیتی*، ۲(۱)، ۶۷-۵۳.
- هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام؛ محبی، مینا (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۵)، ۱۹-۱.
- Farrell, L., Fry, T. R., & Risse, L. (2016). The significance of financial self-efficacy in explaining women's personal finance behaviour. *Journal of Economic Psychology*, 54, 85-99.
- Hajloo, N. (2014). Relationships between self-efficacy, self-esteem and procrastination in undergraduate psychology students. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 8(3), 42.

- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 151-154.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*(1), 167-178.
- Jinks, J. & Morgan, V. (1999). Children's perceived responsibility: An inventory scale. *The Clearing House, 72*(4), 224-230.
- Kim, J. H., Park, H. J., Kim, J. H., Chung, S., & Hong, H. J. (2017). Psychometric Properties of the Korean Version of the Infertility Self-Efficacy Scale. *Asian Nursing Research, 11*(3), 159-165.
- Latikka, R., Turja, T., & Oksanen, A. (2019). Self-efficacy and acceptance of robots. *Computers in Human Behavior, 93*, 157-163.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom, 7*, 149-183.
- Setiawan, J. L. (2014). Examining entrepreneurial self-efficacy among students. *Procedia-social and behavioral sciences, 115*, 235-242.
- Tams, S., Thatcher, J. B., & Craig, K. (2017). How and why trust matters in post-adoptive usage: The mediating roles of internal and external self-efficacy. *The Journal of Strategic Information Systems, 1-10*.
- Collins, J. (1982). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association: New York.
- Hirao, K. (2011). *Validation of a new conceptual model of school connectedness and its assessment measure*. A Dissertation of the Degree of Doctor of Philosophy in Social Work, University of Connecticut.
- Kia-Keating, M., & Ellis, B. H. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 12*(1), 29-43.
- Skaalvik, M. E., Federici, R. A., & Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research, 72*, 129-136.
- 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, 81*, 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.

