



University of Qom
Faculty of Literature and Humanities

Profiles of Student's Goal Orientation: Comparing Task Completion and Achievement Behaviors

Abbas Habibzade¹, Elham Shahab², Arman Salimi Kochi³ and Mohammad Setayeshi Azhari⁴

1. Department of Education, Faculty of Human Sciences, University of Qom, Qom, Iran. E-mail: Habibzade2008@yahoo.com
2. Department of Counselling, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Karaj, Iran. E-mail: shahab.elham@gmail.com
3. Corresponding author, Deptment of Counselling, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Karaj, Iran. E-mail: armans13681396@gmail.com
4. Depatment of Counselling, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Karaj, Iran. E-mail: Setayeshi_m@yahoo.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received 2025-03-10 Received in revised form 2025-04-23 Accepted 2025-06-06 Published online 2026-01-26 Keywords: task completion, achievement behaviors, motivational profiles, cluster analysis.	Different factors such as motivation and task completion can affect the students learning activity. Therefore, educational researches have shown that motivation is one of the essential factors for the improvement of student performances. Using a person-oriented approach, the present study aimed to determine the motivational profiles (clusters) of students and to compare their task completion and achievement behaviors considering these profiles. This study was conducted with a comparative-descriptive method. The participants were 221 high school students of grades eight and nine who completed the Achievement Goal Questionnaire, Achievement Behaviors Questionnaire and Task Completion reported by teachers. The criterion for Task Completion was students' total average in the Last year. The methods of cluster analysis, chi square and analysis of variances were used for data analysis using SPSS software. Cluster analysis revealed four motivational profiles for the students: 14.2% of the subjects were placed in the without motivation cluster, 27.6% were placed in the triple motivation cluster, 19% were placed in the mastery goal orientation- performance goal orientation, and 39.3% were placed in multiple motivation cluster. The Task Completion and achievement behaviors of without motivation cluster was lower than the other clusters ($p < 0.001$). The findings of this study will help those involved in the area of Education make effective attempts by planning helpful educational program, so They can promote the students' learning motivations, during the academic years.
How To Cite: Habibzade, A., Shahab, E., Salimi Kochi, A., & Setayeshi Azhari, M. (2026). Profiles of students' goal orientation: Comparing task completion and achievement behaviors, <i>Research in Instructional Methods</i>, 3 (4), 40-53. https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12535.1234	
 © The Author(s) DOI:https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12535.1234 Publisher: University of Qom	

Introduction

Numerous studies have shown that various factors, including motivation and homework completion, can play a decisive role in students' learning process and academic achievement. Among these, motivation has been identified as one of the key factors influencing academic performance, with profound effects on the quality of learning and educational outcomes. The present study aims to identify the motivational profiles of upper-secondary school students using a Person-Centered Approach (PCA) and to compare the extent of homework completion and academic achievement behaviors among these motivational profiles.

Results

Both questionnaires were administered simultaneously to students before class began. Prior to the study, students were informed that they had been selected for academic research. To ensure optimal conditions for questionnaire completion, they were instructed to sit in a way that facilitated accurate and undisturbed responses. Finally, after distributing the questionnaires, the instructions for each were read loud. The findings from the cluster analysis revealed that students were classified into four distinct motivational profiles: 1. The Amotivated Group (14.2%) ,2. The Triply Motivated Group, (27.6%) 3. The Mastery-Performance-Oriented Group* (19%) 4. The Multiply Motivated Group (39.3%). The comparative results between these profiles indicated that students in the amotivated group completed their homework with significantly ($p < .001$) lower quality and quantity in comparison to the other groups. Additionally, they exhibited the lowest levels of academic achievement behaviors.

Conclusions

The current findings provide valuable insights for educational policymakers, curriculum designers, and classroom teachers to develop more effective instructional strategies by better understanding students' motivational profiles. To build upon these findings, subsequent studies should: Employ larger and more diverse samples to enhance the external validity of results Investigate additional psychological profiles, particularly those related to emotion regulation strategies and other relevant variables Incorporate mixed-methods approaches to complement self-report data. The identified motivational profiles can inform the development of targeted educational interventions aimed at: Enhancing student motivation throughout critical academic years, implementing evidence-based strategies to sustain academic engagement, and designing personalized learning approaches based on motivational typologies.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study

Ethical Considerations

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

تیپ‌شناسی جهت گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان: مقایسه تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت

عباس حبیب‌زاده^۱ , الهام شهاب^۲ , آرمان سلیمی کوچی^۳  و محمد ستایشی اظهاری^۴ 

۱. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. رایانامه: Habibzade2008@yahoo.com
۲. کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران. رایانامه: shahab.elham@gmail.com
۳. دکتری مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران. رایانامه: armans13681396@gmail.com
۴. دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران. رایانامه: Setayeshi_m@yahoo.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۲۰ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۱۶ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۱/۰۶ کلیدواژه‌ها: تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت، نیم‌رخ انگیزشی، تحلیل خوشه‌ای.	عوامل زیادی مثل انگیزش و تکمیل تکلیف 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 تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت با توجه به این نیم‌رخ‌ها انجام گرفته است. این پژوهش یک مطالعه توصیفی - علی مقایسه‌ای است. تعداد ۲۲۱ نفر دانش‌آموز مقطع متوسطه دوره دوم مقیاس جهت‌گیری اهداف پیشرفت الیوت و مک گرگور و رفتارهای پیشرفت را تکمیل نمودند و معلمان میزان تکمیل تکلیف را مشخص کردند. برای تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS از روش تحلیل خوشه‌ای و تحلیل واریانس چند متغیری و آزمون خی دو بهره گرفته شد. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ای، چهار خوشه انگیزش برای دانش‌آموزان به دست آمد: ۱۴/۲ درصد در خوشه بی انگیزشی، ۲۷/۶ درصد در خوشه انگیزش سه‌گانه، ۱۹ درصد در خوشه تبحرگرا-عملکردگرا و ۳۹/۳ درصد خوشه انگیزش چندگانه قرار گرفتند. تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت خوشه بی انگیزشی، کمتر از سایر خوشه‌ها بود ($P < ۰/۰۰۱$). 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.
استناد: حبیب‌زاده، عباس؛ شهاب، الهام؛ سلیمی کوچی، آرمان؛ ستایشی اظهاری، محمد. (۱۴۰۴). تیپ‌شناسی جهت‌گیری اهداف پیشرفت دانش‌آموزان: مقایسه تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت، پژوهش در روش‌های آموزش، ۳ (۴)، ۵۳-۴۰. https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12535.1234 © نویسندگان. DOI: https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12535.1234 ناشر: دانشگاه قم	



مقدمه

تکمیل تکلیف به معنای به پایان رساندن یک کار مشخص است، به‌طوری که استانداردهای رضایت‌بخش در زمان تعیین‌شده رعایت شود (Wolters, 2004). یکی از جنبه‌های مرتبط با تکمیل تکالیف، ارزش هدف است که به درجه جذابیت یا تنفر فرد نسبت به هدف اشاره دارد. هرچه ارزش مثبت یک فعالیت بیشتر باشد، احتمال تکمیل آن نیز افزایش می‌یابد. دو تفسیر از ارزش وجود دارد: یکی به‌عنوان گرایش عقلانی و شناختی به سمت نتیجه و دیگری به‌عنوان گرایش عاطفی و جذابیت. همچنین، جنبه‌های زمانی مانند اولویت و فوریت نیز در تکمیل وظایف مهم هستند. اهمیت یک کار معمولاً بر اساس نظر سرپرست مشخص می‌شود و برای کارایی بهتر، باید بر روی کارهای مهم تمرکز کنیم، به‌ویژه زمانی که تعداد کارها زیاد است. یکی از جنبه‌هایی که به احتمال زیاد با تکمیل تکالیف مرتبط است، درجه جذابیت یا تنفر فرد نسبت به هدف است که به آن ارزش هدف می‌گویند (Frese & Zapf, 1994). ما فرض می‌کنیم که هرچه ارزش مثبت یک فعالیت بالاتر باشد، احتمال تکمیل آن نیز بیشتر خواهد بود. در این زمینه، دو تفسیر از ارزش وجود دارد که با نظریه انتظار در انگیزش همخوانی دارد (Van Eerde & Thierry, 1996). در برخی از مطالعات، ارزش به‌عنوان یک گرایش عقلانی و شناختی به سمت نتیجه، یعنی اهمیت آن در نظر گرفته شده است. در حالی که در مطالعات دیگر، ارزش به‌عنوان یک گرایش عاطفی، یعنی مطلوبیت یا جذابیت تفسیر شده است. به عبارت دیگر، ارزش ممکن است تحت تأثیر این باشد که افراد چقدر فعالیت‌ها را مرتبط با خروجی کاری خود می‌دانند (اهمیت) و چقدر از انجام این فعالیت‌ها احساس رضایت درونی می‌کنند (جذابیت).

تحقیقات زیادی بر روی انرژی ذهنی به‌عنوان یک حالت یا احساس انجام شده است (Lieberman, 2006; O'Connor, 2006). احساس انرژی ذهنی به‌طور کلی نشان‌دهنده توانایی فرد برای انجام فعالیت‌های ذهنی یا جسمی است (Boolani & Manierre, 2019). برای اندازه‌گیری این احساس، ابزارهای رایجی وجود دارد که شامل مقیاس بصری آنالوگ تک‌ماده‌ای (Woods & Magnello, 1992)، در این مطالعه از فرم کوتاه پروفایل حالت‌های روحی (شامل عباراتی مانند «پرانرژی»، «پراز نشاط»، «پرتحرک»، «فعال» و «زنده»؛ (Huberty & McNair, 2012) و مقیاس حالت و ویژگی انرژی ذهنی (O'Connor, 2006) استفاده شد.

این احساس تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله: مدت خواب (Boolani & Manierre, 2019)، زمان روز (Woods & Magnello, 1992)، تمرینات مقاومتی (Ward-Ritacco et al., 2016)، بیماری (Loiseau & Allain, 2018) و مصرف غذا (Lieberman, 2007; Maridakis, O'Connor & Tomporowski, 2007) قرار دارد. شواهد تجربی نشان می‌دهد که افزایش این احساس می‌تواند هوشیاری را بیشتر کند (Maridakis and colleagues, 2007) و تعادل را در سالمندان کاهش دهد (Boolani et al., 2020).

انرژی ذهنی یک مکانیزم کنترل اجرایی را فعال می‌کند که «فرآیندهای ادراکی و حرکتی را تنظیم می‌کند تا به تقاضاهای جدید یا در حال تغییر وظیفه پاسخ دهد» (van Veldhoven, 2003). این موضوع به‌ویژه زمانی اهمیت پیدا می‌کند که افراد باید در یک وظیفه پیچیده که نیاز به توجه مداوم، تحلیل‌های چالش‌برانگیز، برنامه‌ریزی پویا یا رفع ابهام اطلاعات دارد، درگیر بمانند (Broadbent, 1979; Bodenhausen, & Lichtenstein, 1987; Campbell, 1988; Hockey, 1993; O'Connor, 2006). از این دیدگاه، تغییرات در دسترسی به انرژی ذهنی از تغییرات در عملکرد وظیفه استنباط می‌شود (Lieberman, 2007)، که شامل توجه مداوم (Schmeichel et al., 2003)، سازماندهی و ارزیابی اطلاعات (Vohs, Baumeister, Schmeichel, Twenge, Nelson, 2014, Tice)، حل تعارض‌های انتخاب (Wang et al., 2010)، این مطالعه شامل سنجش رفتارهای تبعیت (Laran &

(Janiszewski, 2011)، تنظیم احساسات (Schmeichel et al., 2003) و مدیریت برداشت (Vohs et al., 2005) می‌باشد. رفتارهای پیشرفت شامل انتخاب، تلاش و پایداری است. رفتار انتخاب^۱ به انتخاب‌های انجام شده به هنگام قدرت آزادی عمل در تصمیم‌گیری فرد اشاره دارد (Pintrich & Schung, 2002). رفتار تلاش^۲ به سخت کار کردن به منظور تکمیل تکالیف تحصیلی اشاره دارد (Eccles et al., 1985). رفتار پایداری به استقامت در تکمیل تکلیف با وجود محدودیت‌ها و چالش‌ها اشاره دارد (Eccles et al., 1985). پایداری در تکلیف به صورت مدیریت تلاش و یا نظم دادن به تلاش تعریف می‌شود، هم‌چنین به تلاش مستمر در یادگیری هنگام روبه‌رو شدن با موانع مثل دشواری فهم مطلب، اشاره دارد (Elliot, 1999). از نظر میلر (Miller, 1996) پایداری که به هنگام انجام تکالیف از خود نشان می‌دهند، شاخصی از سطح یادگیری آنها نسبت به آن تکلیف است و آن عبارت است از میزان تلاشی که دانش‌آموزان برای انجام يك تکلیف، علی‌رغم دشواری تکلیف یا عوامل مخل به خرج می‌دهند.

در زمینه انگیزش تحصیلی نیز نظریه‌های متعددی وجود دارد، نظریه انتظار-ارزش انگیزش، نظریه اسناد، نظریه شناختی اجتماعی، نظریه انگیزش درونی و نظریه اهداف و هدف‌گزینی (Pintrich & Schung, 2002). در نظریه اهداف و هدف‌گزینی چهارچوب مفهومی خوبی را برای فهم انگیزش در افراد به وجود می‌آورد (Badri, Mahdavi, zarabi, 2011). در این زمینه الیوت و مک‌گروگر (Elliot & McGreogr, 2001). 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، تبحرگزینی و عملکرد گزینی دست یافتند (Huang, 2016). در تبحرگرایی^۳، یادگیری هدف اصلی افراد هست. در این نوع جهت‌گیری هدف، فرد بر رشد شایستگی خویش 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 (Kaplan & Meahr, 2007). افراد با جهت‌گیری هدف تبحرگر^۴ 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 (Elliot & McGreogr, 2001). در جهت‌گیری هدف عملکردگرایی^۵ 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 چالش‌انگیز را ترجیح نمی‌دهند و در عوض می‌خواهند با کمترین تلاش به هدف خود یعنی برتری و کسب قضاوت مطلوب دیگران دست یابند (Elliot, 1999). برعکس، در جهت‌گیری هدف عملکردگر^۶، 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 (Kaplan & Meahr, 2007).

روانشناسان معتقدند که ممکن است انواع جهت‌گیری هدف پیشرفت هم‌زمان در فرد وجود داشته باشد (Badri et al., 2011)؛ Medina, 2017)، از این‌رو 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 به کمک تحلیل خوشه‌ای است، این روش امکان شناسایی گروه‌های همگنی را فراهم می‌آورد که ویژگی‌های انگیزشی مشابهی دارند (Badri, et al., 2010). چند پژوهش وجود داشته که به

1. choice behavior

2. effort behavior

3. mastery goal orientation

4. mastery goal avoidance

5. performance-approach goal

6. performance-avoidance goal

تیپ‌شناسی جهت‌گیری اهداف پیشرفت پرداخته‌اند. برای مثال عوضیان، بدری، سردنی و قاسمی (Avazy et al., 2011) نشان دادند که حرمت خود و انگیزش پیشرفت هر دو با اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر همبستگی دارد. در پژوهشی دربارهٔ افراد ناشنوا مشخص شد که افراد ناشنوا در خوشهٔ اهداف چندگانه نسبت به خوشهٔ بدون هدف و خوشهٔ تبحرگرایی و عملکردگرایی متوسط از لحاظ توانایی فراشناختی تفاوت معناداری دارند (Badri & Birami, 2009). دنیلز، هینز، استوپسکی، پری، نووال و پکران (Daniels et al., 2008). چهار خوشهٔ عملکردگرایی-تبحرگرایی، عملکردگرایی زیاد، تبحرگرایی زیاد و عملکردگرایی-تبحرگرایی ضعیف و کم را شناسایی کردند. خوشهٔ تبحرگرایی-عملکردگرایی کم، کمترین عملکرد انطباقی را در متغیرهای گوناگون مانند کسب لذت، ملامت، اضطراب ادراک موفقیت و نمرات درسی داشتند، همچنین سه خوشهٔ 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 عرضهٔ 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 عرضهٔ شایستگی خود به دیگران بودند (Tuminen-Soini et al., 2008). بدری، مهدوی و ضرابی (Badri, mahdavi, zarabi, 2011) 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 تبحرگرایی-عملکردگرایی، جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و جهت‌گیری تبحرگرایی-عملکردگرایی هستند. گروه انگیزش چندگانه و گروه تبحرگرایی-عملکردگرایی دارای کمترین فرسودگی تحصیلی هستند. هوول و واتسون (Howell & Watson, 2007) در پژوهش خود با عنوان «روابط اهمال‌کاری با اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری در دانشجویان کارشناسی» نشان دادند که اهمال‌کاری با جهت‌گیری هدف، هدف‌گرایی تبحرگرایی رابطه مثبت و با جهت‌گیری هدف تبحرگرایی رابطه منفی دارد و همچنین اهمال‌کاری با عدم سازمان‌دهی بیشتر و استفاده کم از راهبردهای فراشناختی رابطه دارد. در فرا تحلیل هوول و بورو (Howell & Buro, 2009) نشان داده شد که یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های اهمال‌کاری نیز جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی است. واحدی، اسماعیل پور و عطایی (Vahedi, Esmailpor, 2012) سه نیم‌رخ انگیزشی شامل خوشهٔ کمیت اندک (انگیزش درونی و بیرونی و بی‌انگیزشی زیاد) خوشهٔ کمیت متوسط (سطوح متوسط در سه بعد انگیزشی) و خوشهٔ کمیت زیاد (انگیزش درونی و بیرونی و بی‌انگیزشی ضعیف) را به دست آوردند. نتایج نشان داد که خوشهٔ کمیت پایین، سطح پیشرفت تحصیلی کمتری نسبت به دو خوشهٔ دیگر دارند. راتل، گوری، والرند و سنکال (Rotelle, Gury, Vallerand & Senecal, 2007) ضمن پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دارای سه نوع نیم‌رخ انگیزشی هستند: خوشهٔ اول: انگیزش کنترل‌شدهٔ زیاد و بی‌انگیزشی و خودمختاری کم؛ خوشهٔ دوم: انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری زیاد و بی‌انگیزشی کم و خوشهٔ سوم: سطوح متوسط انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری و بی‌انگیزشی ضعیف. نتایج نشان داد که خوشهٔ دوم یعنی انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری زیاد و بی‌انگیزشی کم دارای فعالیت تحصیلی بهتری نسبت به دو گروه یادشده هستند. بدری، مرادی و حسین‌پور (Badri et al., 2011) ضمن پژوهشی نشان دادند که دانشجویان دارای چهار نیم‌رخ انگیزشی هستند که شامل خوشهٔ اول جهت‌گیری انگیزشی درونی، خوشهٔ دوم جهت‌گیری‌های درونی و درون‌فکنی‌شده، خوشهٔ سوم جهت‌گیری انگیزشی چندگانهٔ زیاد و خوشهٔ آخر جهت‌گیری بی‌انگیزشی است. نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان خوشهٔ انگیزش چندگانه از لحاظ شناختی و عاطفی و اجتماعی نسبت به سه گروه دیگر، عملکرد سازگارانه‌تری دارند. ستایشی، هرندی، مصرآبادی و دهقان (Setayeshi, Harandi, Mesrabadi, Dehghan, 2019)، خوشهٔ عملکردگریزی، خوشهٔ تبحرگرایی-عملکردگرایی و خوشهٔ بی‌انگیزشی را شناسایی کردند که اهمال‌کاری تحصیلی خوشهٔ بی‌انگیزشی و عملکردگریزی بیشتر از سایر خوشه‌ها بود.

بنابراین، مروری بر پیشینه پژوهشی تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت نشان می‌دهد: تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت از پیامدهای بی‌انگیزشی دانش‌آموزان است. از طرفی، چنین فرض می‌شود جهت‌گیری انگیزش با تأثیری که بر تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت فرد دارد، به‌طور مستقیم بر تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان مؤثر واقع می‌شود؛ اما از آنجا که تا به حال هیچ پژوهشی به بررسی اثر مستقیم جهت‌گیری انگیزش بر تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت 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 سازکار تأثیرگذاری جهت‌گیری انگیزشی بر تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت 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 تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت 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 تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت تفاوت وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان شهر قم که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در مقطع متوسطه دوم مشغول به تحصیل بودند. این دانش‌آموزان حدود ۱۶۰۱ نفر هستند. بر اساس جدول کرجیسی و مورگان ۲۳۰ دانش‌آموز به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شد که در نهایت با افت آزمودنی‌ها ۲۲۱ دانش‌آموز نمونه نهایی پژوهش را تشکیل دادند. کلیه دانش‌آموزان در دامنه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال با میانگین ۱۶/۸۳ بودند ($SD = ۰/۴۳$). ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزش و پرورش به‌طور تصادفی ناحیه ۴ انتخاب شد. از بین مدارس این ناحیه، سه مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب شدند، سپس از مدارس انتخابی، ۴ کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شد. روش اجرای پژوهش به این صورت بود هر دو پرسش‌نامه قبل از شروع کلاس به‌طور هم‌زمان در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. قبل از اجرای پژوهش، به دانش‌آموزان گفته شد که برای انجام پژوهش دانشگاهی انتخاب شده‌اند. سپس، برای اینکه شرایط مطلوب اجرای پرسش‌نامه‌ها فراهم آید، از آن‌ها خواسته شد که طوری بنشینند که پاسخگویی به پرسش‌نامه‌ها بهتر و صحت اجرای آن حفظ گردد. در نهایت، بعد از اینکه پرسش‌نامه‌ها به دانش‌آموزان داده شد راهنمای هر یک از آن‌ها قرائت گردید.

ابزار اندازه‌گیری

الف) پرسش‌نامه جهت‌گیری انگیزشی الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱): در این پژوهش به‌منظور اندازه‌گیری جهت‌گیری انگیزشی از مقیاس الیوت و مک گرگور استفاده شد. این پرسش‌نامه را الیوت و مک گرگور در سال ۲۰۰۱ به‌منظور اندازه‌گیری ۴ خرده‌مقیاس تبحرگرایی، تبحرگرایی، عملکردگرایی و عملکردگرایی طراحی کردند. آزمودن‌شوندگان میزان موافقت خود را بر هر ۱۲ گویه به‌صورت خودگزارش دهی بر روی لیکرت ۷ درجه‌ای از ۱: «اصلاً در مورد من درست نیست» تا ۷: «کاملاً در مورد من درست است» مشخص می‌کنند الیوت و مک گرگور (Elliot & McGreogr, 2001) پایایی چهار خرده‌مقیاس تبحرگرایی، عملکردگرایی و عملکردگرایی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ گزارش کردند. در ایران نیز بدری، مهدوی و ضرابی (Badri et al., 2011) این پرسش‌نامه را ترجمه کردند و روایی آن را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی موردبررسی قرار دادند که شاخص‌های CFI و RMSEA به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۰۴ گزارش کردند که نشانگر روایی قابل‌قبول 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) رفتارهای پیشرفت: جهت اندازه‌گیری رفتارهای مرتبط با پیشرفت از ابزار درگیری انگیزشی وو و فان (Fun 2016 & Wu) استفاده شد که برگرفته از مقیاس درگیری انگیزشی والترز (Wolters, 2004) است. این مقیاس دارای ۸ گویه است. که با یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) نمره‌گذاری می‌شود. برای هر فرد بالاترین نمره (۴۰) نشان‌دهنده رفتارهای پیشرفت بالا و پایین‌ترین نمره (۸) نشان‌دهنده ارزش‌های تکلیف پایین است. ماده‌های ۸ و ۶، ۵، ۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس دارای دو خرده‌مقیاس تلاش (برای مثال، همیشه تمام تلاشم را می‌کنم تا بتوانم تکالیفم را به پایان برسانم) و پایداری (برای مثال، حتی وقتی تکلیف دانشگاهی‌ام خسته‌کننده و کسل‌کننده است، به کارم ادامه می‌دهم تا زمانی که آن را به پایان برسانم) هست. پایایی این دو خرده‌مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ در مطالعه وو و فان (Wu & Fun, 2016) به ترتیب برابر با ۰/۷۵ و ۰/۸۰ به دست آمد. اما برای سنجش رفتار انتخاب از ۶ گویه مقیاس انگیزش تحصیلی Harter (1981) استفاده شد. که در پژوهش بحرانی (Bahrani, 2009) ضریب پایایی آن با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و باز آزمایی برای خرده‌مقیاس‌های ترجیح کار آسان (۰/۶۳ و ۰/۷۲) و چالش جویی (۰/۸۱ و ۰/۷۹) به دست آمد همچنین در پژوهش ترابی (Torabi, 2019) پایایی خرده‌مقیاس تلاش، پشتکار و انتخاب به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۷۰ و ۰/۷۷ به دست آمد.

ج) تکمیل تکلیف: به منظور اندازه‌گیری تکمیل تکلیف معلمان تعداد دفعاتی که دانش‌آموزان تکالیف را ارائه نکردند، برای هر دانش‌آموز گزارش کردند که از آن به عنوان تکمیل تکلیف استفاده شد. در اصل تکمیل تکلیف تعداد دفعاتی است که دانش‌آموزان تکالیف خود را انجام ندادند.

در این پژوهش به منظور تعیین نیم‌رخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان از روش تحلیل خوشه‌ای ۱ بهره گرفته شد، همچنین به منظور مقایسه خوشه‌های حاصل از تحلیل خوشه‌ای از نقطه نظر تکمیل تکلیف و رفتارهای پیشرفت از روش تحلیل واریانس و آزمون تعقیبی توکی ۲ استفاده شد، همچنین کلیه داده‌های جمع‌آوری شده در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

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^۳ 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	تبحرگرا	۹/۲۴	۲/۰۳	۳۱	۱۴/۰۲	بی‌انگیزشی
	عملکردگرا	۸/۰۱	۳/۱۳			
	تبحرگریز	۱۱/۳	۳/۱۱			
	عملکردگریز	۹/۱۱	۳/۰۷			

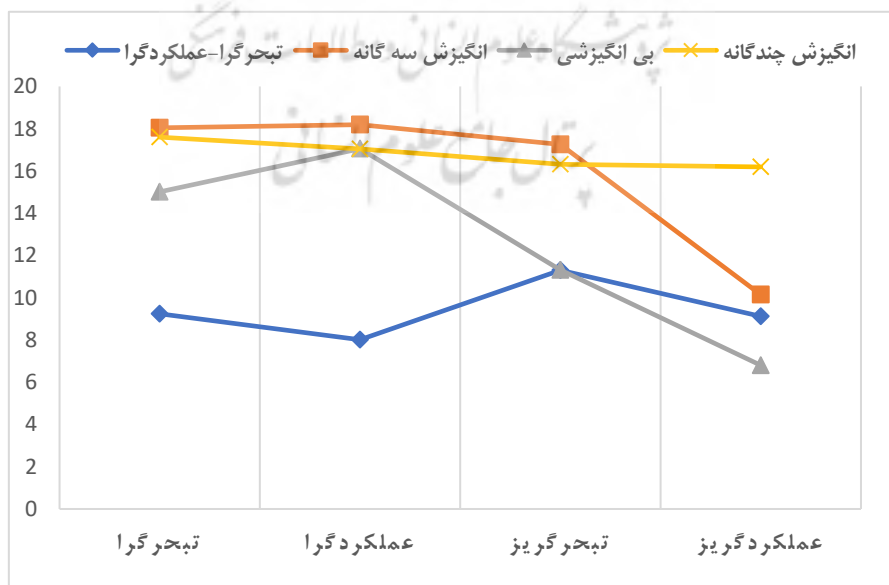
1. Cluster analysis

2. Tukey

3. Ward Method

خوشه دوم	تبحرگرا-عملکردگرا- تبحرگریز(انگیزش سه‌گانه)	۶۱	۲۷/۶	تبحرگرا	۱۸/۰۴	۱/۱۴
				عملکردگرا	۱۸/۱۹	۱/۰۳
				تبحرگریز	۱۷/۲۵	۱/۴۱
				عملکردگریز	۱۰/۱۴	۱/۰۶
خوشه سوم	تبحرگرا-عملکردگرا	۴۲	۱۹	تبحرگرا	۱۵/۰۱	۲/۳۳
				عملکردگرا	۱۷/۰۵	۲/۵۴
				تبحرگریز	۱۱/۳۱	۲/۶۱
				عملکردگریز	۶/۸	۱/۹۱
خوشه چهارم	انگیزش چندگانه	۸۷	۳۹/۳	تبحرگرا	۱۷/۰۶	۱/۳
				عملکردگرا	۱۷/۰۴	۲/۳۳
				تبحرگریز	۱۶/۳۲	۲/۱
				عملکردگریز	۱۶/۱۹	۳/۳۱

برای هر خوشه یا طبقه از دانش‌آموزان بر اساس نمرات آن‌ها در جهت‌گیری انگیزشی، برچسب یا عنوانی داده شده است. در خوشه یک ($n=31$ و $p=14/02$)، دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی پایینی قرار گرفتند و گروه یا خوشه بی انگیزشی برچسب زده شد. خوشه دوم ($n=61$ و $p=27/6$) دارای نمرات بالایی در تبحرگرایی، عملکردگرایی و تبحرگریزی بودند. از این رو برچسب تبحرگرا-عملکردگرا-تبحرگریز (انگیزش سه‌گانه) به این خوشه داده شد. خوشه سوم ($n=42$ و $p=19$) 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 ($n=87$ و $p=39/3$) به دلیل اینکه در همه انواع جهت‌گیری اهداف انگیزشی نمرات بالایی را به دست آوردند با عنوان انگیزش چندگانه برچسب‌گذاری شدند.



برای مقایسه خوشه‌های انگیزشی دانش‌آموزان از نظر رفتارهای پیشرفت، نخست آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. در این تحلیل، خوشه‌ها در نقش متغیر مستقل و رفتارهای پیشرفت متغیر وابسته به‌کاربرده شدند. نتایج نشان داد که بین چهار خوشه جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از نقطه‌نظر رفتارهای پیشرفت ($F=13/97$ 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	بی‌انگیزشی	انگیزش سه‌گانه	تبحرگرا-عملکردگرا	انگیزش چندگانه
رفتارهای پیشرفت	۸۷/۰۵c	۹۱/۵۳b	۹۵/۰۳a	۹۶/۸a

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.

برای مقایسه خوشه‌های انگیزشی دانش‌آموزان از نظر تکمیل تکلیف، نخست آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. در این تحلیل، خوشه‌ها در نقش متغیر مستقل و تکمیل تکلیف متغیر وابسته به‌کاربرده شدند. نتایج نشان داد که بین چهار خوشه جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از نقطه‌نظر تکمیل تکلیف ($F=14/32$ و $p<0/001$) برای تعقیب نتایج نیز از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تعقیبی توکی برای تکمیل تکلیف

خوشه‌ها	بی‌انگیزشی	انگیزش سه‌گانه	تبحرگرا-عملکردگرا	انگیزش چندگانه
تکمیل تکلیف	۸/۳۲c	۵/۱۱b	۲/۰۳a	۲/۱۱a

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

همان‌طور که مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد، بین میانگین‌های تکمیل تکلیف (تعداد دفعاتی که تکالیف از سوی دانش‌آموز ارائه نشده است) خوشه‌های انگیزش چندگانه و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا تفاوت معناداری وجود ندارد چراکه حروف اندیکس به‌کاررفته (a) برای هر دو میانگین یکسان است، بنابراین بین دو خوشه نام‌برده از لحاظ تکمیل تکلیف تفاوتی وجود ندارد. اما خوشه‌های انگیزش چندگانه و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا نسبت به خوشه انگیزش سه‌گانه و خوشه بی‌انگیزشی تکمیل تکلیف بیشتری دارند، سرانجام خوشه انگیزش سه‌گانه نسبت به خوشه بی‌انگیزشی تکمیل تکلیف بیشتری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه تعیین نیم‌رخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان و مقایسه نیم‌رخ‌های انگیزشی از لحاظ پیشرفت تحصیلی و رضایت تحصیلی آن‌ها بود. یکی از نتایج این پژوهش طبقه‌بندی دانش‌آموزان به چهار گروه متمایز از همدیگر با استفاده از روش تحلیل خوشه‌ای است. نخستین خوشه، دانش‌آموزان خوشه بی‌انگیزشی بودند. خوشه یا گروه دوم در جهت‌گیری تبحرگرایی عملکردگرایی و تبحرگریزی بالابودند که انگیزش سه‌گانه نام گرفتند. خوشه سوم در عملکردگرایی و تبحرگرایی نمرات بالاتری داشتند که برچسب تبحرگرا-عملکردگرا

اختصاص داده شد. بالاخره گروه چهارم در همه جهت‌گیرهای هدف پیشرفت بالا داشتند و این گروه با عنوان خوشه انگیزش چندگانه نام‌گذاری شد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان خوشه انگیزش چندگانه دارای بیشترین فراوانی است.

یافته‌های این پژوهش با مطالعات بدری و همکاران (Badri et al., 2011) همسو است. بدری و همکاران (Badri et al., 2011) در پژوهش خود چهار گروه از دانش‌آموزان اهداف پیشرفت پایین، جهت‌گیری تبحرگیز-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 تبحرگیز-عملکردگرا همسو نیست. بدری و همکاران (Badri et al., 2010) چهار گروه انگیزشی یعنی هدف‌گرایی پیشرفت پایین، تبحرگرا و عملکردگرا، خوشه اهداف چندگانه و تبحرگیز شناسایی کردند که خوشه‌های هدف‌گرایی پیشرفت پایین (بی‌انگیزشی)، خوشه تبحرگرا و عملکردگرا و خوشه اهداف چندگانه با یافته‌های این پژوهش همسو است اما خوشه تبحرگری با یافته‌های پژوهش حاضر ناهمخوانی دارد.

در پژوهشی سه طبقه از دانش‌آموزان شامل گروه مهارشده، گروه خودانگیخته و مهارشده و گروه مهارشده و خودانگیخته بالا را شناسایی کردند. دنیلز و همکاران (Daniels et al., 2008) چهار نیم‌رخ عملکردگرای-تبحرگرای بالا، عملکردگرای بالا، تبحرگرای بالا و عملکردگرای-تبحرگرای پایین را مشخص کردند. که در پژوهش مذکور به لحاظ ترکیبی بودن انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی مانند جهت‌گیری انگیزش تبحرگرای و عملکردگرای و انگیزش چندگانه همسو هستند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (Deci and Ryan, 2002) استدلال کرد به این ترتیب که جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی در تضاد با همدیگر نیستند و در نتیجه این جهت‌گیری‌های انگیزشی به همدیگر ربط دارند. بنابراین، دانش‌آموزان می‌توانند ترکیبی از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی را هم‌زمان داشته باشند.

در تبیین ناهمخوانی‌های یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های قبلی این‌طور می‌توان استدلال کرد که به دلیل اینکه انواع جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از عوامل موقعیتی و کلاسی مثل اطلاعات مربوط به یادگیری، نظرات معلم درباره تکالیف تأثیر پذیرد. بنابراین اختلافات موجود در بین نیم‌رخ‌های انگیزشی به دست آمده از پژوهش‌های مختلف می‌تواند ناشی از ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس درس، انتظارات والدین و معلمان باشد (Badri et al., 2011).

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان خوشه اهداف انگیزشی چندگانه و خوشه انگیزش سه‌گانه در مقایسه با دو خوشه دیگر یعنی خوشه‌های بی‌انگیزشی و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا رفتارهای پیشرفت بیشتری را تجربه می‌کنند. همچنین خوشه بی‌انگیزشی کمترین خودکارآمدی تحصیلی را نسبت به سه خوشه دیگر به دست می‌آورند. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که هم‌زمان در مدرسه جهت‌گیری‌های 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 دانش‌آموزانی در مدرسه پرکار هستند و در نتیجه رفتارهای پیشرفت بیشتری دارند و در تکالیف انجام تکالیف خود بیشتر پیش قدم (رفتار انتخاب) می‌شوند، در تکالیف تلاش و پایداری بیشتری دارند و رفته‌رفته به خودکارآمدی آنان در اثر کار زیاد افزوده می‌شود و همچنین این دانش‌آموزان نسبت به تکالیف مدرسه کمتر دچار حالت بی‌تفاوتی می‌شوند (Badri et al., 2011). به علاوه اینکه یافته‌های پژوهش بدری و همکاران (Badri et al., 2011) نیز نشان داد که فرسودگی تحصیلی در خوشه‌های انگیزش چندگانه و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا پایین‌تر از خوشه‌های اهداف پیشرفت پایین و تبحرگیز-عملکردگرا است. که این نتیجه همسو با یافته‌های این پژوهش است. یافته‌های پژوهش‌های ستایشی اظهاری و همکاران (Setayeshiazhari et al, 2019)، واحدی، اسماعیل‌پور، زمان زاده و عطایی، (Vahedi, Esmailpour, zamzade and)، (atiizade, 2012)، بدری و بیرامی (Badri & Beirami, 2009)، تامین سوینی، سالا، نیویموتا و (Tuominen-Soini et al.,)

2008) همسو است. برحسب پژوهش مونتا به نقل از بدری و همکاران (Badri et al., 2011) می‌توان در تبیین این یافته چنین استدلال کرد که نیازهای پیشرفت منجر به هیجان‌های مثبت، انرژی بیشتر در دانش‌آموزان برای تکالیف درسی، احساس کارایی در دانش‌آموزان می‌شود که همین امر باعث می‌شود دانش‌آموزان تکالیف چالش‌انگیزتری را برگزینند و در پی آن پیشرفت و رضایت بیشتری از کارایی خود را در حین تحصیل داشته باشند. بنابراین بدیهی است که دانش‌آموزان خوشه انگیزش چندگانه یا انگیزش سه‌گانه باعلاقه بیشتری به فعالیت‌های تحصیلی می‌پردازند و موجب احساس شایستگی پیشرفت و موفقیت و رضایت از تحصیل در آن‌ها می‌شود.

به‌طور خلاصه، این پژوهش دارای محدودیت‌هایی است که نباید از نظر دور بماند، یکی از محدودیت‌های این تحقیق این است که نتایج فقط قابل تعمیم به دانش‌آموزان شهر قم است و در تعمیم نتایج باید احتیاط صورت گیرد. یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش نیز استفاده از ابزارهای خودگزارشی است که یکی از بزرگ‌ترین معایب این ابزارها مطلوبیت اجتماعی است. یافته‌های پژوهش با استفاده از روش همبستگی به‌دست‌آمده است از این رو ارتباط علی در باره خودکارآمدی 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 می‌شود. یافته‌های این پژوهش 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.

References

- Badri, R., & Birami, N. (2009). Motivational orientation profiles of deaf students: A person-centered analysis. *Journal of Psychology of Tabriz University*, 15(3), 1-22. (in Persian)
- Badri, R., Arianpour, E., & Farid, A. (2010). A study of achievement goal profiles among first-grade high school students in Tabriz and their learning environment preferences. *Quarterly Journal of Education and Training*, 3(2), 144-162. (in Persian)
- Badri, R., Mahdavi, A., & Zarabi, M. T. (2011). Motivation and burnout profiles of students: A person-centered analysis. *Journal of Psychological Achievements (Ahvaz)*, 4(2), 45-62. (in Persian)
- Badri, R., Moradi, S., & Hosseinpour, H. (2011). Motivational typologies of learning among University of Tabriz students: A comparison of cognitive, affective, and social performance. *Journal of New Psychological Research*, 6(21), 19-42. (in Persian)
- Badry, R., & Bayrami, N. (2009). Motivational orientation profiles of deaf students: A person-centered analysis. *Journal of Psychology of Tabriz University*, 15(3), 1-22. (in Persian)
- Bahrani, M. (2009). *The study of the relationship between academic motivation and academic achievement in university students* [Master's thesis, University of Tehran].
- Bani, Z., & Farideh, Y. (2012). The relationship between motivational beliefs and academic achievement mediated by types of goal orientation and self-regulated learning strategies. *Journal of Educational and Learning Studies*, 4(2), 49-80. (in Persian)
- Bodenhausen, G. V., & Lichtenstein, M. (1987). Social stereotypes and information-processing strategies: the impact of task complexity. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 871.
- Boolani, A., & Manierre, M. (2019). An exploratory multivariate study examining correlates of trait mental and physical fatigue and energy. *Fatigue Biomed. Health Behav.* 7, 29-40. doi: 10.1080/21641846.2019.1573790
- Boolani, A., Ryan, J., Vo, T., Wong, B., Banerjee, N. K., Banerjee, S., et al. (2020). Do changes in mental energy and fatigue impact functional assessments associated with fall risks? An exploratory study using machine learning. *Phys. Occup. Ter. Geriatr*, 38, 283-301. doi: 10.1080/02703181.2020.1748788
- Broadbent, D. E. (1979). Te society's lecture 1979: is a fatigue test possible? *Ergonomics* 22, 1277-1290. doi: 10.1080/00140137908924702
- Campbell, D. J. (1988). Task complexity: A review and analysis. *Academy of management review*, 13(1), 40-52.
- Collins, J. (1982). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association: New York.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research. *Reflections and future directions*.
- Eccles, J., Wigfield, A., Blumenfeld, P., & Harold, R. (1985). Psychological predictors of Competence development. Grant Proposal to the National Institute for Child Health and Human Development

- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2*2 achievement goal framework, *Journal of Personality and social Psychology*, 30, 951-971.
- 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.
- Frese, M., & Zapf, D. (1994). Action as the core of work psychology: A German approach. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette, & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 4, pp. 271-340). Consulting Psychologists Press
- Frese, M., Stewart, J., & Hannover, B. (1987). Goal orientation and planfulness: Action styles as personality concepts. **Journal of Personality and Social Psychology**, 52, 1182-1194.
- Ghadampour, E., Kamkar, P., Sabzian, S., Chehelpar, A., Abdi, S., & Garavand, H. (2015). Investigating the relationship between motivation and academic self-efficacy with academic procrastination among Jundishapur University of Medical Sciences students in Ahvaz. *Journal of Applied Research in Educational Psychology*, 2(1), 53-67. (In Persian)
- 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. (In Persian)
- Harter, S. (1981). *A scale of academic motivation*. In S. Harter (Ed.), *The perceived competence scale for children and adolescents* (pp. 1-8). University of Denver.
- Hashemi, T., Vahedi, S., & Mohebi, M. (2015). The structural relationship of school and parental bonding with academic satisfaction and academic control: The mediating role of academic self-efficacy. *Biannual Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 3(5), 1-19. (in Persian)
- Hirao, K. (2011). *Validation of a new conceptual model of school connectedness and its assessment measure* [Doctoral dissertation, University of Connecticut].
- Hockey, G. R. J. (1993). "Cognitive-energetical control mechanisms in the management of work demands and psychological health," in *Attention: Selection, Awareness, and Control: A Tribute to Donald Broadbent*. eds. A. D. Baddeley and L. Weiskrantz (Clarendon Press/Oxford University Press), Oxford, 328-345
- 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.
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 119-137.
- Huberty, J., & McNair, D. M. (2012). Profile of Mood States (POMS): Short form. Educational and Industrial Testing Service.
- Jinks, J. & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4): 224-230.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2002). Adolescents' Achievement Goals: Situating Motivation in Sociocultural Contexts.
- Kharraim, R., Narimani, M., & Kharraim, S. (2012). Comparison of self-efficacy beliefs and achievement motivation among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1(4), 85-104. (in Persian)
- 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.
- 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.
- Laran, J., & Janiszewski, C. (2011). Work or fun? How task construal and completion influence regulatory behavior. *Journal of Consumer Research*, 37(6), 967-983.
- Latikka, R., Turja, T., & Oksanen, A. (2019). Self-efficacy and acceptance of robots. *Computers in Human Behavior*, 93, 157-163.
- Lazarous & Senecal, 2007
- Lieberman, H. R. (2006). Mental energy: assessing the cognitive dimension. *Nutr. Rev.* 64, S10-S13. doi: 10.1111/j.1753-4887.2006.tb00252.x
- Lieberman, H. R. (2007). Cognitive methods for assessing mental energy. *Nutr. Neurosci.* 10, 229-242. doi: 10.1080/10284150701722273
- Loiseau, F., & Allain, H. (2018). [Fatigue and cognitive impairment in chronic diseases: A review]. *Revue Neurologique*, 174(7-8), 518-525.
- Maridakis, V., O'Connor, P. J., & Tomporowski, P. D. (2007). Sensitivity to change in cognitive performance and mood measures of mental energy and fatigue. *Journal of Psychopharmacology*, 21(3), 257-267.**
- Medina, M. N. (2017). Training motivation and satisfaction: The role of goal orientation and offshoring perception. *Personality and Individual Differences*, 105, 287-293.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary educational psychology*, 21(4), 388-422
- O'Connor, P. J. (2004). Evaluation of four highly cited energy and fatigue mood measures. *J. Psychosom. Res*, 57, 435-441. doi: 10.1016/j.jpsychores.2003.12.006

- Odenhausen, G. V., and Lichtenstein, M. (1987). Social stereotypes and information-processing strategies: the impact of task complexity. *J. Pers. Soc. Psychol.* 52, 871–880. doi: 10.1037/0022-3514.52.5.871
- Ozadian, F., Badri, R., Sarandi, P., & Ghassemi, Z. (2011). Investigating the relationship between procrastination and self-esteem with achievement motivation among female high school students in Kashan. *Journal of Educational Sciences*, 4(14), 151-164. (in Persian)
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2014). *Motivation in education: Theories, research, and applications* (M. Shaharay, Trans.). Tehran: Elm Publishing. (Original work published 2002).
- 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.
- Pintrich, R. R., & schunk, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82(1): 33-40.
- Ratelle, F., Guay, F., & Vallerand, J. & Sene'cal, C. (2007). Autonomus, Controlled, and Amotivated Types of academic Motivation: A person-oriented Analysis, *Journal of educational psychology*, 99, 734-746.
- Schmeichel, B. J., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2003). Intellectual performance and ego depletion: role of the self in logical reasoning and other information processing. *J. Pers. Soc. Psychol.* 85, 33–46. doi:10.1037/0022-3514.85.1.33
- Setayeshi Azhari, M., Jafariharandi, R., Mesrabadi, J., & Dehghan, S. (2019). Motivational profiles and academic procrastination in male students: A person-centered analysis. *Journal of Educational and School*, 8(1), 181–198. (in Persian)
- Setiawan, J. L. (2014). Examining entrepreneurial self-efficacy among students. *Procedia-social and behavioral sciences*, 115, 235-242.
- 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.
- Tammadoni, M., Hatami, M., & Razini, H. (2011). General self-efficacy, academic procrastination, and academic achievement among university students. *Journal of Educational Psychology*, 6(17), 65-86.
- 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*.
- Torabi, F. (2019). The role of self-efficacy and motivation in students' academic achievement behaviors. *Journal of School Psychology*, 7(2), 45–60.
- 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.
- Vahedi, S., Esmael poor, K., Zamanzadeh, V., & Ataee zade, A. (2012). The nursing students' motivational profile and its relationship to their academic achievement: A person-oriented approach. *Journal of Nursing Management*, 1(1), 36–46. (in Persian)
- Van Eerde, W., & Thierry, H. (1996). Vroom's expectancy models and work-related criteria: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 81, 575–586.
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F., and Ciarocco, N. J. (2005). Self-regulation and self-presentation: regulatory resource depletion impairs impression management and effortful self-presentation depletes regulatory resources. *J. Pers. Soc. Psychol.* 88, 632–657. doi: 10.1037/0022-3514.88.4.632
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., Twenge, J. M., Nelson, N. M., & Tice, D. M. (2018). Making choices impairs subsequent self-control: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative. In *Self-regulation and self-control* (pp. 45-77). Routledge.
- Wang, J., Novemsky, N., Dhar, R., & Baumeister, R. F. (2010). Trade-offs and depletion in choice. *J. Mark. Res.* 47, 910–919. doi: 10.1509/jmkr.47.5.910
- Ward-Ritacco, C., Poudevigne, M. S., & O'Connor, P. J. (2016). Muscle strengthening exercises during pregnancy are associated with increased energy and reduced fatigue. *J. Psychosom. Obstet. Gynecol.* 37, 68–72. doi: 10.3109/0167482X.2016.1155552
- Wertz, S. (2023). *The Experiences of Involuntary Retirement Among Retired Female Police Officers* (Doctoral dissertation, Capella University).
- 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(2), 236.
- Woods, C., & Magnello, M. E. (1992). Diurnal changes in perceptions of energy and mood. *J. R. Soc. Med.* 85, 191–194.
- Wu, F & Fun, W. (2016) Academic procrastination in linking motivation and achievement- related behaviors: a perspective of expectancy-value theory. *Journal of Educational Psychology*, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2016.1202901>