




A Comparative Analysis of Self-Regulated Learning Strategies in Different Motivational Profiles: A Person-Centered Approach

Mohammad Setayeshi Azhari¹, Mohammad Esmail Zand², Maryam Shabani³

¹ PhD. Student, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Kharazmi University, Karaj, Iran (**Corresponding author**). setayeshi_m@yahoo.com

² Master's Degree, Department of Family Counseling, Faculty of Humanities, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran. ms.zand75@gmail.com

³ Master's degree, Department of Educational Management, Faculty of Humanities, Hoda Faculty, Al-Zahra University, Qom, Iran. marayam.shabani64@gmail.com

Abstract

Motivation is one of the key factors in improving students' performance. In this regard, the aim of the present study was to determine students' motivational profiles using a person-centered approach and to compare self-regulated learning strategies based on these profiles. This research is a descriptive-causal comparative study. A total of 186 male students from the first secondary school level in Qom completed Elliot and McGregor's Achievement Goal Orientation Scale and Pintrich and De Groot's Self-Regulated Learning Strategies Scale. Data analysis was conducted using cluster analysis and multivariate analysis of variance (MANOVA) through SPSS software. Based on the results of the cluster analysis, three motivational clusters were identified for the students: 26.3% were in the amotivation cluster, 48.9% were in the multiple motivation cluster, and 24.3% were in the mastery-performance oriented cluster. Self-regulated learning strategies in the amotivation cluster were lower than those in the other clusters ($P < 0.001$). As a result, these findings can assist educational authorities in designing intervention programs to enhance or maintain students' motivation throughout their academic years.

Keywords: Self-regulated learning strategies, Motivational profile, Cluster analysis, Male students.

مقایسه راهبردهای یادگیری خودتنظیم در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی: تحلیل فردمحور

محمد ستایشی اظهاری^۱، محمداسماعیل زند^۲، مریم شعبانی^۳

^۱ دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران (نویسنده مسئول).
setayeshi_m@yahoo.com

^۲ کارشناسی ارشد، گروه مشاوره خانواده، دانشکده علوم انسانی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. ms.zand75@gmail.com

^۳ کارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشکده هدی، جامعه الزهراء، قم، ایران. marayam.shabani64@gmail.com

چکیده

انگیزش یکی از عوامل مؤثر و مهم در بهبود عملکرد دانش‌آموزان است. در این راستا، هدف پژوهش حاضر تعیین نیمرخ انگیزشی دانش‌آموزان با استفاده از تحلیل مبتنی بر شخص و مقایسه راهبردهای یادگیری خودتنظیم‌دهی با توجه به این نیمرخ‌ها است. این پژوهش یک مطالعه توصیفی- علی مقایسه‌ای است. تعداد ۱۸۶ نفر دانش‌آموز پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر قم مقیاس جهت‌گیری اهداف پیشرفت الیوت و مک گرگور و راهبردهای یادگیری خودتنظیم‌دهی بین‌تربیح و دی گروت را تکمیل نمودند. برای تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS از روش تحلیل خوشه‌ای و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. براساس نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ای، سه خوشه انگیزش برای دانش‌آموزان به دست آمد: ۲۶/۳ درصد در خوشه بی‌انگیزشی، ۴۸/۹ درصد در خوشه انگیزش چندگانه، ۲۴/۳ درصد در خوشه تبحرگرا- عملکردگرا قرار گرفتند. راهبردهای یادگیری خودتنظیم‌ده خوشه بی‌انگیزشی، کمتر از سایر خوشه‌ها بود ($P < 0.001$). در نتیجه این یافته می‌تواند به مسئولین حوزه آموزش کمک کند تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقاء و یا حفظ انگیزش دانش‌آموزان، در طول سال‌های تحصیلی اقدامات مؤثری را انجام دهند.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای یادگیری خودتنظیم، نیمرخ انگیزشی، تحلیل خوشه‌ای، دانش‌آموزان پسر.

۱. مقدمه

راهبردهای شناختی^۱ همراه با فرایندهای شناختی و رفتاری دانش‌آموزان است که در حین تجارب یادگیری به کار می‌برند تا یک تکلیف را انجام دهند، یا اینکه به هدف تحصیلی برسند (بوکیرت، ۱۹۹۶). راهبردهای شناختی خرده راهبردهای تمرین، پیچیدگی و سازماندهی است (پینتریش، ۲۰۰۰). راهبردهای فراشناختی^۲ شامل پیش‌بینی، برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی است که به افراد کمک می‌کند فرایندهای شناختی خود را کنترل و منظم کنند (لوکانگلی و کورنولدی^۳، ۱۹۹۷). راهبردهای مدیریت منابع، کنترل کردن و مدیریت زمان و محیط مطالعه، تلاش، مشارکت با همسالان و رفتار کمک‌طلبی است (پینتریش^۴، ۱۹۹۶). این امر زمانی مهم است که دانش‌آموزان این راهبردها را به کار بگیرند (پینتریش و دی گورت، ۱۹۹۰). پژوهش‌های متنوعی نشان داده‌اند که یادگیری خودتنظیم منجر به موفقیت تحصیلی می‌شود (آتاس^۵، ۲۰۰۹؛ کاماهالان^۶، ۲۰۰۶؛ کازان^۷، ۲۰۱۴؛ دیکباس و هیرشی^۸، ۲۰۰۸؛ ژولای^۹، ۲۰۱۲؛ رو و رافرتی^{۱۰}، ۲۰۱۳)، درحالی که نتایج برخی تحقیقات نیز حاکی از آن است که هیچ رابطه‌ای بین این دو متغیر وجود ندارد، یا اینکه بر موفقیت تحصیلی موثر نیست (حاصلمن و اسکر، ۲۰۰۷؛ اوستان، ۲۰۱۲). اگرچه پژوهش‌های فراتحلیلی نشان داده‌اند که خودتنظیمی منجر به موفقیت تحصیلی (دیناه و بوتنر، ۲۰۰۸؛ هیتی، بیگز و پوردی، ۱۹۹۶)، درک بهتر متن (چیو، ۱۹۹۸) و انگیزش (دیناز و بوتنر، ۲۰۰۸) می‌شود.

درزمینه انگیزش تحصیلی نیز نظریه‌های متعددی وجود دارد، ازجمله نظریه انتظار-ارزش انگیزش، نظریه اسناد، نظریه شناختی اجتماعی، نظریه انگیزش درونی و نظریه اهداف و هدف‌گزینی (پینتریش و شانک^{۱۱}، ۲۰۰۲؛ رواتگی، شرر و هاتلویک^{۱۲}، ۲۰۱۶). نظریه اهداف و هدف‌گزینی چهارچوب مفهومی خوبی را برای فهم انگیزش در افراد به وجود می‌آورد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۱). در این زمینه البوت و مک گرگور (۲۰۰۱) با استفاده از تحلیل عاملی، چهار عامل مجزا و

1. Cognitive strategy
2. Metacognitive strategy
3. Lucangeli & Cornoldi
4. Pintrich
5. Atas
6. Camahalan
7. Cazan
8. Dikbas & Hasirci
9. Gulay
10. Rowe & Rafferty
11. Schung
12. Rohatgi, Scherer & Hatlevik

متمایز را تولید کردند که در نتیجه به شواهد تجربی برای چهار نوع جهت‌گیری اهداف انگیزشی یعنی جهت‌گیری هدف تبحرگرایی، عملکردگرایی، تبحرگرایی و عملکردگرایی دست یافتند (به نقل از: هوانگ^۱، ۲۰۱۶؛ ربانی و یوسفی، ۱۳۹۳). در تبحرگرایی^۲، یادگیری هدف اصلی افراد است. در این نوع جهت‌گیری هدف، فرد بر رشد شایستگی خویشتن از راه تسلطیابی بر مفاهیم درسی و تکالیف جدید تمرکز دارد. این افراد یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند و وقتی بر مسائل چالش‌انگیز غلبه کنند و مهارت و توانایی خود را افزایش دهند، احساس شایستگی می‌کنند (کاپلان و ماهر^۳، ۲۰۰۲). افراد با جهت‌گیری هدف تبحرگرایی^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 (الیوت و مک گرگو، ۲۰۰۱). در جهت‌گیری هدف عملکردگرایی^۵ هدف و تمرکز اصلی فرد بر برتر بودن در میان دیگران به‌خصوص همسالان و قضاوت مطلوب دیگران است. در این افراد، شایستگی معادل کسب نمرات بالاتر است. همچنین این افراد تکالیف چالش‌انگیز را ترجیح نمی‌دهند و در عوض می‌خواهند با کمترین تلاش به هدف خود یعنی برتری و کسب قضاوت مطلوب دیگران دست یابند (الیوت، ۱۹۹۹). برعکس، در جهت‌گیری هدف عملکردگرایی^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 (کاپلان و ماهر، ۲۰۰۱). روان‌شناسان معتقدند که ممکن است انواع جهت‌گیری هدف پیشرفت همزمان در فرد وجود داشته باشد (بدری، مهدوی و ضرابی، ۱۳۹۱؛ مدونا^۷، ۲۰۱۷)، 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 است، این روش امکان شناسایی گروه‌های همگنی را فراهم می‌آورد که ویژگی‌های انگیزشی مشابهی دارند (بدری، آریز پور و فرید، ۱۳۸۹).

عوضیان و همکاران (۱۳۹۰) نشان دادند که حرمت خود و انگیزش پیشرفت هر دو با اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر همبستگی دارد. در پژوهشی درباره افراد ناشنوا مشخص شد که افراد ناشنوا در خوشه اهداف چندگانه نسبت به خوشه بدون هدف و خوشه تبحرگرایی و عملکردگرایی

1. Huang
2. Mastery goal orientation
3. Kaplan & Meahr
4. Mastery goal avoidance
5. Performance-approach goal
6. Performance-avoidance goal
7. Medina

متوسط از لحاظ توانایی فراشناختی، تفاوت معناداری دارند (بدری و بیرامی، ۱۳۸۸). دنیلز و همکاران^۱ (۲۰۰۸) چهار خوشه عملکردگرا- تبحرگرا، عملکردگرایی زیاد، تبحرگرایی زیاد و عملکردگرا- تبحرگرایی ضعیف و کم را شناسایی کردند. خوشه تبحرگرا- عملکردگرایی کم، کمترین عملکرد انطباقی را در متغیرهای گوناگون مانند کسب لذت، ملامت، اضطراب، ادراک موفقیت و نمرات درسی داشتند. همچنین سه خوشه دیگر از نظر این متغیرها عملکرد برابری داشتند. در پژوهشی با عنوان «اهداف پیشرفت و بهزیستی روان‌شناختی: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان داده شد که دانش‌آموزان دارای دو نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود و نیمرخ گرایش اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران هستند؛ که نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود از لحاظ سلامت روانی در سطح مطلوب‌تری نسبت به نیمرخ گرایش‌های اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران بودند (تامین سوینی، سالما و نیمیورتا^۲، ۲۰۰۸).

بدری، مهدوی و ضرابی (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «نیمرخ‌های انگیزشی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان دادند که دانش‌آموزان دارای چهار نیمرخ اهداف پیشرفت ضعیف، جهت‌گیری تبحرگرایز- عملکردگرایی، جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و جهت‌گیری تبحرگرا- عملکردگرا هستند. گروه انگیزش چندگانه و گروه تبحرگرا- عملکردگرایی، دارای کمترین فرسودگی تحصیلی هستند.

واحدی و همکاران (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^۳ (۲۰۰۷) در 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) نیز در پژوهشی نشان دادند که دانشجویان دارای چهار نیمرخ

1. Deniels

2. Tuminen-Soini, Salela & Niemivirta

3. Rotelle, Gury, Vallerand & Senecal

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، عاطفی و اجتماعی نسبت به سه گروه دیگر، عملکرد سازگارانه‌تری دارند. ستایشی اظهاری و همکاران (۱۳۹۸) خوشه عملکردگریزی، خوشه تب‌حرگرا- عملکردگرا و خوشه بی‌انگیزشی را شناسایی کردند که اهمال‌کاری تحصیلی خوشه بی‌انگیزشی و عملکردگریزی، بیشتر از سایر خوشه‌ها بود.

بنابراین، مروری بر پیشینه پژوهشی راهبردهای یادگیری خودتنظیم نشان می‌دهد که راهبردهای یادگیری خودتنظیم از پیامدهای بی‌انگیزشی دانش‌آموزان است. از طرفی، چنین فرض می‌شود که جهت‌گیری انگیزش با تأثیری که بر راهبردهای یادگیری خودتنظیم فرد دارد، به‌طور مستقیم بر راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان مؤثر واقع می‌شود؛ اما از آنجاکه تا به حال هیچ پژوهشی به بررسی اثر مستقیم جهت‌گیری انگیزش بر راهبردهای یادگیری خودتنظیم 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 راهبردهای یادگیری خودتنظیم 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 راهبردهای یادگیری خودتنظیم 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 کرد که بین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی تعیین‌شده از لحاظ راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوت وجود دارد.

۲. روش تحقیق

این پژوهش از نوع توصیفی بوده و به روش علی-مقایسه‌ای انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر تهران بودند که براساس جدول مورگان، ۲۱۷ دانش‌آموز به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. سن آزمودنی‌های پژوهش در دامنه بین ۱۳-۱۶، با میانگین سنی ۱۴/۲ ($SD = ۰/۹۳$) بود. روش اجرای پژوهش به این ترتیب بود که هر دو پرسشنامه همزمان در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت و توضیحات لازم جهت پاسخگویی به آن‌ها داده شد، و همه آزمودنی‌ها به صورت انفرادی به سؤالات پرسشنامه پاسخ دادند. به علاوه، در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

الف) پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم (۱۹۹۰)

این پرسشنامه توسط پینتریج و دی گروت (۱۹۹۰) ساخته شده و با ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) با طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از خیلی زیاد تا خیلی کم تنظیم شده است. بخش راهبردهای شناختی ۱۳ گویه را در بر گرفته و شامل پنج مؤلفه تکرار و مرور، یادداشت‌برداری، خلاصه‌نویسی، سازماندهی و درک مطلب است. بخش راهبردهای فراشناختی شامل ۹ گویه بوده و چهار مؤلفه برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل، تلاش و پشتکار و فعالیت نظم‌دهی را مورد سنجش قرار می‌دهد. بخش باورهای انگیزشی نیز ۶۱ گویه را در بر گرفته و شامل چهار مؤلفه خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است؛ که توسط علیخانی انجام شده است. روایی و پایایی پرسشنامه مذکور توسط پینتریج و دی گروت (۱۹۹۰) مورد تایید قرار گرفته است.

ب) مقیاس جهت‌گیری انگیزشی الیوت و مک گرگور

در این پژوهش به منظور اندازه‌گیری جهت‌گیری انگیزشی از مقیاس الیوت و مک گرگور استفاده شد. این پرسشنامه را الیوت و مک گرگور در سال ۲۰۰۱ به منظور اندازه‌گیری چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی طراحی کردند. در این مقیاس، آزمون‌شوندگان میزان موافقت خود را برای هر ۱۲ ماده به صورت خودگزارش‌دهی و بر روی یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از «اصلاً در مورد من درست نیست» تا «کاملاً در مورد من درست است» مشخص می‌کنند. الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) پایایی چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی را به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۴ گزارش کردند. در ایران نیز بدری و همکاران (۱۳۹۰) این پرسشنامه را ترجمه کردند و روایی آن را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار دادند؛ که شاخص‌های CFI و RMSEA به ترتیب ۰/۹۳ و ۰/۰۴ به دست آمده است که نشانگر اعتبار قابل قبول این مقیاس است. همچنین، این محققان ضریب آلفای کرونباخ را برای کل آزمون ۰/۶۶ به دست آورده‌اند. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ و ضریب تصنیف اسپیرمن- برون به ترتیب برابر با ۰/۸۷ و ۰/۸۲ محاسبه گردید. در این پژوهش نیز به منظور بررسی روایی این مقیاس از تحلیل عامل اکتشافی استفاده شد که نتایج نشان داد این مقیاس دارای چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی است.

در این پژوهش به منظور تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان از روش تحلیل خوشه‌ای^۱

استفاده شد، همچنین به منظور مقایسه خوشه‌های حاصل از تحلیل خوشه‌ای از نقطه نظر راهبردهای یادگیری خودتنظیم، از روش تحلیل واریانس چندمتغیری و آزمون تعقیبی توکی^۱ استفاده شد. کلیه داده‌های جمع‌آوری شده در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ تجزیه و تحلیل شدند.

۳. یافته‌های پژوهش

به منظور به دست آوردن نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از تجزیه و تحلیل خوشه‌ای به روش‌های نزدیک‌ترین همسایه، دورترین همسایه، همسایگی متوسط روش مرکزی استفاده شد؛ اما از آنجا که روش وارد^۲ در تحلیل واریانس چند متغیره معنادارترین نتایج را داشت، در نتیجه از این روش برای تعیین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان استفاده شد (جدول ۲ و نمودار ۱).

فرضیه اول: دانش‌آموزان دارای چه نوع نیمرخ‌های انگیزشی هستند.

جدول ۲- نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی آزمودنی‌ها

نیمرخ‌ها	جهت‌گیری انگیزشی	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درصد	برچسب (عنوان) نیمرخ
نیمرخ یک	تبحرگرا	۱۹/۲۱	۱/۸	۹۱	۴۸/۹	انگیزش چندگانه
	عملکردگرا	۱۹/۰۳	۲/۴۲			
	تبحرگریز	۱۸/۴۶	۱/۶۴			
	عملکردگریز	۱۹/۱۹	۳/۳۸			
نیمرخ دو	تبحرگرا	۱۱/۱۴	۳/۲۱	۴۹	۲۶/۳	بی‌انگیزشی
	عملکردگرا	۱۲/۰۱	۲/۱۶			
	تبحرگریز	۱۱/۹۶	۲/۹۴			
	عملکردگریز	۱۱/۶۱	۱/۱۷			
نیمرخ سه	تبحرگرا	۱۸/۰۲	۱/۵۵	۴۶	۲۴/۳	تبحرگرا- عملکردگرا
	عملکردگرا	۱۸/۷	۲/۲۴			
	تبحرگریز	۱۱/۲۷	۱/۷۴			
	عملکردگریز	۱۶/۸۲	۲/۱۷			

1. Tukey

2. Ward method



نمودار ۱- نیمرخ‌های انگیزشی آزمودنی‌ها و نمره استاندارد نیمرخ‌های پژوهش

با توجه به نتایج جدول (۲) و نمودار (۱)، برای هر نیمرخ یا طبقه از آزمودنی‌ها، براساس نمرات آن‌ها در جهت‌گیری انگیزشی، برچسب یا عنوانی داده شد. در نیمرخ اول ($n=91$ و $p=48/9$)، به دلیل اینکه آزمودنی‌ها در همه انواع جهت‌گیری اهداف انگیزشی نمرات بالایی را به دست آوردند، بنابراین، با عنوان «انگیزش چندگانه» برچسب‌گذاری شدند. در نیمرخ دوم ($n=49$ و $p=26/3$)، آزمودنی‌ها در انواع جهت‌گیری تبهرگرایی، تبهرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی نمرات پایینی داشتند؛ از این رو، این خوشه یا نیمرخ با عنوان «بی انگیزشی» برچسب زده شد. آزمودنی‌های نیمرخ سوم ($n=46$ و $p=24/3$) نمرات بیشتری در تبهرگرایی و عملکردگرایی به دست آوردند، به همین دلیل برچسب «تبهرگرا-عملکردگرا» به این گروه تعلق گرفت.

فرضیه دوم: بین نیمرخ‌های تعیین شده از لحاظ راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوت وجود دارد. برای مقایسه سه نیمرخ جهت‌گیری انگیزشی «انگیزش چندگانه»، «بی انگیزشی» و «تبهرگرا-عملکردگرا» از نقطه نظر راهبردهای یادگیری خودتنظیم، از تحلیل واریانس استفاده شد. در این

تحلیل، خوشه‌ها در نقش متغیر مستقل و راهبردهای یادگیری خودتنظیم متغیر وابسته به کار برده شدند. نتایج نشان داد که بین چهار خوشه جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از نقطه نظر راهبردهای یادگیری خودتنظیم ($F=13/29$ و $p<0/001$) تفاوت معناداری وجود دارد. برای تعقیب نتایج نیز از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول (۲) آمده است.

جدول ۵- نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه پیوند با مدرسه در نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی

نیمرخ‌ها	انگیزش چندگانه	بی‌انگیزشی	تبحرگرا- عملکردگرا
متغیر و خرده مقیاس‌ها	میانگین	میانگین	میانگین
راهبردهای یادگیری خودتنظیم	۱۱۵/۹۶a	۹۴/۲b	۱۱۰/۱۷a

*** 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 بوده و از طرف دیگر ترتیب حروف انگلیسی در یک ردیف بیانگر بزرگی و کوچکی میانگین خوشه‌ها است.

همان‌طور که نتایج آزمون تعقیبی توکی در جدول (۴) نشان می‌دهد، دانش‌آموزان دارای نیمرخ انگیزش چندگانه و تبحرگرا- عملکردگرا، دارای راهبردهای یادگیری خودتنظیم بهتری نسبت به نیمرخ بی‌انگیزشی هستند. علاوه بر این، بین دو نیمرخ انگیزش چندگانه و تبحرگرا- عملکردگرا، از لحاظ راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوتی وجود ندارد.

۴. نتیجه‌گیری

بدری و همکاران (۱۳۹۱) چهار نیمرخ انگیزشی به نام انگیزش چندگانه، بی‌انگیزشی، تبحرگرا- عملکردگرا و تبحرگریز- عملکردگرا را شناسایی کردند که با هر سه نیمرخ این پژوهش همسو است؛ اما یافته پژوهش بدری و همکاران (۱۳۹۱) یک خوشه بیشتر به نام تبحرگریز- عملکردگرا دارد. همچنین بدری و همکاران (۱۳۸۹) چهار نیمرخ انگیزش چندگانه، تبحرگرا- عملکردگرا، بی‌انگیزشی و تبحرگریزی را شناسایی کردند که این پژوهش هم از لحاظ سه نیمرخ انگیزش چندگانه، تبحرگرا- عملکردگرا، بی‌انگیزشی، با پژوهش حاضر همسو است؛ اما این پژوهش نیز یک نیمرخ بیشتر به نام تبحرگریزی را شناسایی کرده است. در کل، یافته‌های محققان دیگر از این نظر که انواع انگیزش را در ترکیب با یکدیگر مورد بررسی قرار داده‌اند، همسو با این پژوهش است. در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد که جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی در تضاد با یکدیگر 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 و نظرات معلم درباره تکالیف تأثیر می‌پذیرد، بنابراین، اختلافات موجود در بین نیمرخ‌های انگیزشی به‌دست آمده از پژوهش‌های مختلف می‌تواند ناشی از ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس درس، انتظارات والدین و معلمان باشد (بدری و همکاران، ۱۳۹۱). به علاوه، می‌توان اینگونه استدلال کرد که برای مطالعه ارتباط بین مؤلفه‌های انگیزشی و ترکیب پویای آن‌ها، تحلیل مبتنی بر شخص، مؤثرتر از روش مقیاس خودمختاری نسبی (روش مبتنی بر متغیر) است که در آن تلاش می‌شود براساس نمره به دست آمده از انگیزش خودمختار و مهارشده، جایگاه فرد در انگیزش روشن شود. زیرا همانطور که روش تحلیل مبتنی بر شخص پژوهش حاضر نشان داد، ترکیب چندگانه جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی موجب مشخص شدن نیمرخ‌های متمایز انگیزشی می‌شود (بدری و همکاران، ۱۳۹۰).

یافته دیگر نشان داد که خوشه انگیزش چندگانه و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا راهبردهای یادگیری خودتنظیم بیشتری دارند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند، بیشتر به جهت‌گیری هدف یادگیری گرایش دارند و برعکس، دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی کمتر استفاده می‌کنند، بیشتر به جهت‌گیری هدف عملکردی و پرهیز از شکست گرایش دارند؛ زیرا جهت‌گیری هدف، نشان‌دهنده معنی و جهتی است که یک فرد به هدف پیشرفت خود نسبت می‌دهد و افراد با جهت‌گیری هدف یادگیری به سمت تکالیف پیچیده و مشکل گرایش می‌یابند و یادگیری خود را با راهبردهای خودتنظیمی بیشتری همراه می‌کنند، هنگام تدریس معلم یا زمان مطالعه می‌کوشند که همان موقع با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و انگیزش بیشتری برای رسیدن به موفقیت داشته باشند و همچنین عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. اما دانش‌آموزان که عملکردگرا هستند، از راهبردهای خودتنظیمی استفاده نمی‌کنند؛ زیرا به یادگیری علاقه اندک دارند و چون استفاده از راهبردهای خودتنظیمی نیازمند تلاش است، ترجیح می‌دهند از این روش استفاده نکنند (نیکولز، ۱۹۸۴). علاوه بر این دانش‌آموزان هم که جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست دارند، چون به یادگیری ترغیب نمی‌شوند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده نمی‌کنند. بنابراین، می‌توان اینگونه نتیجه گرفت که آگاهی و اطلاع دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری و به کارگیری آنها در مطالعه و یادگیری، اثربخش است. براساس نتایج پژوهش حاضر، چنین به نظر می‌رسد که خودتنظیمی عامل مهمی در امر تحصیل است و دانش‌آموزانی که دارای خودتنظیمی بهتری هستند، در زمینه تحصیل از وقت و انرژی خود به درستی

استفاده می‌کنند و چون این دانش‌آموزان احساس کنترل و خودتنظیمی دارند، انگیزه دستیابی به موفقیت و جهت‌گیری هدف در آنان بیشتر است. همچنین دانش‌آموزانی که برای رسیدن به پیشرفت تحصیلی از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند، معتقدند که موفقیت، با تلاش ممکن بوده و توانایی نیز افزایش یافته است. بنابراین، آنها مشکلات را چالش‌هایی می‌دانند که باید با آنها روبه‌رو شوند و آنها را حل کنند و در برابر چالش‌های تحصیلی باید از خود پایداری و پشتکار نشان دهند، چون هدف آنها یادگیری است، اما استفاده نکردن از راهبردهای شناختی و فراشناختی در جریان یادگیری، موجب گرایش دانش‌آموزان به سمت اهداف عملکردی و پرهیز از شکست می‌شود که در جهت‌گیری هدف عملکردی و پرهیز از شکست دانش‌آموزان هنگامی که با وظایف چالشی مواجه می‌شوند، پشتکار کمتری از خود نشان می‌دهند (رادوسویچ و همکاران، ۲۰۰۴).

این پژوهش همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود؛ محدودیت‌های پژوهش حاضر مربوط به نمونه دانش‌آموزان پسر می‌باشد. با توجه به مسأله تعمیم‌پذیری، به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود که این پژوهش را روی جمعیت دختران و در سنین متفاوت انجام دهند. همچنین، روش پژوهش حاضر علی-مقایسه‌ای بود، برای استنباط علیت در زمینه روابط بین متغیرها، پژوهشگران آتی می‌توانند از طرح‌های آزمایشی استفاده کنند. متغیرهای مورد مطالعه پژوهش ممکن است تحت تأثیر بافت‌های فرهنگی و جغرافیایی قرار گیرند که پژوهشگران بعدی می‌توانند این متغیرها را در بافت‌های متفاوت مورد مطالعه قرار دهند.

منابع

- بدری، رحیم؛ آرین پور، الناز، فرید، ابوالفضل (۱۳۸۹). مطالعه نیمرخ‌های هدف پیشرفت دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تبریز و ترجیح محیط یادگیری آنها. *تعلیم و تربیت*، ۳(۲)، ص ۱۴۴-۱۶۲.
- بدری، رحیم؛ بیرامی، ناصر (۱۳۸۸). نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان ناشنوا: تحلیل مبتنی بر شخص. *روانشناسی*، ۱۵(۳)، ص ۲۲-۲۱.
- بدری، رحیم؛ مرادی، صمد؛ حسین پور، حامد (۱۳۹۰). تیپ‌های انگیزشی یادگیری دانشجویان دانشگاه تبریز: مقایسه عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۶(۲۱)، ص ۱۹-۴۲.
- بدری، رحیم؛ مهدوی، علی؛ و ضرابی، محمدتقی (۱۳۹۱). نیمرخ‌های انگیزش و فرسودگی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص. *دستاورد‌های روانشناختی اهواز*، ۴(۲)، ص ۴۵-۶۲.
- پینتریچ، پال؛ شانک، دیل (۲۰۰۲). *انگیزش در تعلیم و تربیت*. تهران: نشر علمی.
- ربانی، زینب؛ یوسفی، فریده (۱۳۹۳). بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ص ۴۹-۸۰.
- ستایشی اظهاری، محمد؛ هرنندی، رضا؛ مصرآبادی، جواد؛ دهقان، صفرعلی (۱۳۹۸). مقایسه اهمال‌کاری در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی: تحلیل فرم‌محور. *مطالعات آموزش و آموزشگاهی*، ۳(۱)، ص ۳۳-۵۸.
- عوضیان، فاطمه؛ بدری، رحیم؛ سرنندی، پرویز؛ قاسمی، زهره (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین اهمال‌کاری و عزت نفس با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۴(۱)، ص ۳۱-۴۹.
- واحدی، شهرام؛ اسماعیل پور، خلیل؛ زمان‌زاده، وحید؛ عطایی‌زاده، افسانه (۱۳۹۱). نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی: رویکرد فرد-محور. *مدیریت پرستاری*، ۱۱(۱)، ص ۳۶-۴۶.
- Atas, I. (2009). *Oz-duzenleyici ogrenme stratejileri kullaniminin ilkogretim okulu 4. sinif ogrencilerinin matematik dersindeki oz-yeterlik algisina ve basarisina etkisi* [The effect of self-regulated learning education strategies on the fourth-grade primary students' perception of self-efficacy and success on maths lesson] (Unpublished Master's Dissertation), Gazi University, Ankara. Retrieved from: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), p.100-112.
- Camahalan, F.M.G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), p. 194-205.
- Cazan, A. (2014). *Self-regulated learning and academic achievement in the context of online learning environments*. The 10th International Scientific Conference e-Learning and Software for Education, Bucharest.
- Chiu, C.W.T. (1998). *Synthesizing metacognitive interventions: What training characteristics can improve reading performance?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- 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*, No. 33, p. 584-608.

- Dignath, C. & Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, No. 3, p. 231-264.
- Dikbas, Y. & Hasirci, O. (2008). The effects of teaching and using of learning strategies on achievement, retention and attitude of the students. *Journal of Kırsehir Education Faculty (JKEF)*, 9(2), p. 69-76.
- Elliot, A. & McGregor, H. (2001). A 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and social Psychology*, No. 30, p. 951-971.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), p.169-189.
- Gulay, A. (2012). *Oz-duzenleyici ogrenmenin 5.sinif ogrencilerinin akademik basarisina ve bilimsel surec becerilerine etkisi* [Effect of self-regulated learning on 5th grade students' academic achievement and scientific process skills] (Unpublished Master's Dissertation) Recep Tayyip Erdogan University, Rize. Retrieved from: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Haslamani, T. & Askar, P. (2007). Investigating the relationship between self-regulated learning strategies and achievement in a programming course. *Hacettepe University Journal of Education*, No. 32, p. 110-122.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, No. 66, p. 99-136.
<http://10.3102/00346543066002099>
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, No. 19, p. 119-137.
- Kaplan, A. & Maehr, M.L. (2002). *Adolescents' Achievement Goals: Situating Motivation in Sociocultural Contexts*. URL= <https://www.semanticscholar.org/paper/Adolescents%27-Achievement-Goals%3A-Situating-in-Kaplan-Maehr/2ec90f78b9a692051f37173d6aa482c7a252f98f>
- Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship? *Mathematical Cognition*, No. 2, p. 121-139.
- Medina, M.N. (2017). Training motivation and satisfaction: The role of goal orientation and offshoring perception. *Personality and Individual Differences*, No.105, p. 287-293.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: A conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, No. 91, p. 328-346.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, No. 82, p. 33-40.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, No. 92, p. 544-555.
- Radosevich, D.J., Vaidyanathan, V.T., Yeo, Shy. & Radosevich, D.M. (2004). Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, No. 29, p. 207-229.
- 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*, No. 99, p. 734-746.
- Rohatgi, A., Scherer, R. & Hatlevik, O.E. (2016). The role of ICT self-efficacy for students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. *Computers & Education*, No. 102, p.103-116.
- Rowe, F. & Rafferty J. (2013). Instructional design interventions for supporting self-regulated learning: Enhancing academic outcomes in postsecondary e-Learning environments. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), p. 590-601.
- Tuominen-Soini, H., Salela_Aro, K. & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientation and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, No. 18, p. 251-226.
- Ustun, A. (2012). *Cinsiyete gore ogrencilerin kullandiklari bilissel ve bilis ustü oz duzenleme stratejilerinin akademik basarilari uzerindeki etkileri* [The relationship between students' cognitive and metacognitive self-regulation strategies and their academic achievement according to gender] (Unpublished Master's Dissertation). 18 Mart University, Canakkale. Retrieved from: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>