

ارزیابی بی‌انگیزشی تحصیلی و پیامدهای آن در دانش‌آموزان دبیرستانی

حبیب‌اله نصیری*

محبوبه جامع بزرگی**

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، ساخت آزمونی برای ارزیابی بی‌انگیزشی تحصیلی و بررسی ساختار عاملی، روایی و پایایی آن و مطالعه تأثیر بی‌انگیزشی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی، مشکلات تحصیلی و فعالیتهای تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی بود. ابتدا با استفاده از ۳۰۰ نفر آزمودنی، آزمونی با ۲۸ گویه برای ارزیابی بی‌انگیزشی ساخته شد. ساختار عاملی این مقیاس با استفاده از تحلیل عوامل به روش اکتشافی و مولفه‌های اصلی و چرخش واریماکس مورد مطالعه قرار گرفت و یافته‌های این تحلیل آماری نشان دادند که این مقیاس دارای چهار خرده مقیاس بود. پایایی این مقیاس و خرده مقیاسهای آن با روش آلفای کرونباخ احراز گردید روایی با استفاده از دو شیوه ۱. همسانی درونی و ۲. روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی احراز گردید که به طور کلی نتایج حاکی از پایایی و روایی مطلوب این مقیاس بود.

در بخش دوم که با استفاده از ۳۲۴ نفر آزمودنی دیگر (۲۰۲ نفر دختر و ۱۲۲ نفر پسر) صورت گرفت، مشاهده شد که به عنوان یک سازه کلی، خرده مقیاسهای بی‌انگیزشی تحصیلی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده معنادار مشکلات تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و فعالیتهای تحصیلی باشد. افزایش جذابیت تکالیف و فعالیتهای کلاسی، فراهم آوردن شرایط مناسب برای باور داشتن به تواناییهای خود می‌تواند سبب کاهش بی‌انگیزشی تحصیلی در نوجوانان گردد. تفاوت‌های جنسیتی در برخی از ابعاد بی‌انگیزشی تحصیلی مشاهده شد.

کلید واژه‌ها: بی‌انگیزشی تحصیلی، تئوری خود تعینی، رفتارهای مشکل دار تحصیلی، پیشرفت

تحصیلی

دریافت مقاله: ۸۸/۱۰/۷ پذیرش نهایی: ۸۹/۱۱/۲۵

* دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز h_a_nasiri@yahoo.com
** کارشناس آموزش ابتدایی و آموزگار دبستانهای ناحیه ۲ آموزش و پرورش شیراز

مقدمه

یکی از مشکلات تحصیلی رایج در میان دانش‌آموزان دبیرستانی، فقدان انگیزه لازم برای انجام دادن تکالیف و فعالیتهای تحصیلی است. سالهای متمادی است که به دلایل ناشناخته، دانش‌آموزان دبیرستانی معتقدند که علاقه و انگیزه کافی برای ادامه تحصیل و انجام دادن فعالیتهای تحصیلی ندارند (گرین - دمرس و پلتیر، ۲۰۰۳). بی شک فقدان انگیزه ممکن است سبب احساس ناکامی، نارضایتی و به خطر افتادن سلامت و بهکامی عاطفی و رکود و عدم باروری در دانش‌آموزان شود.

این که چه عواملی سبب برانگیختن دانش‌آموزان می‌شود، یکی از موضوعات اساسی تعلیم و تربیت و روانشناسی تربیتی است. عواملی که منجر به انگیزش تحصیلی^۱ می‌شود بسیار گسترده و زیاد هستند (پن تریچ، ۲۰۰۳، رایان و دسی، ۱۹۹۹). انگیزش تحصیلی بسیار بیش از آنچه انتظار می‌رفته، مورد توجه و مطالعه قرار گرفته است، اما آنچه تاکنون مورد توجه جدی واقع نشده و مطالعه نشده است، عواملی هستند که سبب می‌شوند تا دانش‌آموزان دبیرستانی از انگیزه لازم برای درس خواندن و پیشرفت کردن برخوردار نباشند (اسنایدر و هافمن، ۲۰۰۲).

بر همین منوال، تاکنون به دلایلی که سبب می‌شود تا دانش‌آموزان دبیرستانی درس، تکالیف و فعالیتهای تحصیلی خود را نادیده بگیرند توجه ناچیزی شده است. به همین دلیل به اعتقاد برخی از صاحب نظران لازم است تا بی انگیزشی تحصیلی دانش‌آموزان به صورت دقیق‌تر مورد مطالعه قرار گیرد (هایدی و هاراکوئیز، ۲۰۰۰).

نقش انگیزش تحصیلی و بی انگیزشی تحصیلی^۲ و ابعاد گوناگون آن بر رفتارهای تحصیلی، عزت نفس تحصیلی^۳ و مشکلات رفتاری^۴ و انضباطی در مدرسه در سالهای اخیر به شدت مورد توجه و مطالعه واقع شده است. برای مثال، در نظریه خود تعینی^۵ دسی و رایان (۱۹۸۵، ۲۰۰۲) به بررسی اثرات انگیزه درونی و انگیزه تحصیلی بیرونی روی انگیزش تحصیلی و بی انگیزشی تحصیلی پرداخته شده و به این اثرات توجه زیادی شده است.

از طرف دیگر، لگالت، گرین - دمرس و پلتیر (۲۰۰۶) نیز به بررسی اثرات بی انگیزشی تحصیلی روی رفتارهای تحصیلی، عزت نفس تحصیلی و مشکلات رفتاری و انضباطی در مدرسه پرداخته‌اند. این پژوهشگران معتقدند که فقدان حمایت از استقلال و کفایت و شایستگی نوجوانان دبیرستانی سبب شکل‌گیری باورهای توانایی ضعیفی در آنها می‌شود. این باور منفی به تواناییهای

1. academic motivation

2. academic amotivation

3. academic self-esteem

4. behaviour problems

5. self Determination Theory (SDT)

خود، منجر به عملکرد ضعیف تحصیلی، پیشرفت تحصیلی ناچیز، کاهش عزت نفس تحصیلی می شود و احتمال ترک تحصیل یا اخراج از مدرسه یا درگیر شدن با مسئولان مدرسه را افزایش می دهد.

بی انگیزشی تحصیلی پدیده‌ای کاملاً پیچیده و چند بعدی است. یکی از دلایل این پیچیدگی می تواند حد و مرز و کرانه‌های آن باشد که به ماورای موقعیتهای آموزشی کشیده شده و به شدت تحت تأثیر زمینه اجتماعی^۱ می باشد که دانش‌آموزان در آن زندگی می کنند و یا به تحصیل می پردازند. به عبارت دقیق تر، عملکرد تحصیلی و نگرشهای تحصیلی به شدت تحت تأثیر و تسلط منابع اجتماعی کلیدی (مانند دوستان، خانواده، همکلاسیها و معلمان) هستند که در محیط زندگی دانش‌آموزان قرار دارند. چگونگی تأثیر این افراد مهم و اثرگذار به وسیله «نظریه خودتعیینی» دسی و رایان (۱۹۸۵، ۲۰۰۲) به ویژه یک نظریه مشتق شده از آن به نام «نظریه ارزشیابی شناختی»^۲ مورد مطالعه قرار گرفته شده است.

یکی از یافته‌های بدست آمده از این مطالعات این است که هنگامی که زمینه اجتماعی که دانش‌آموز در آن درس می خواند یا تحصیل می نماید به استقلال، کفایت و شایستگی او اهمیت می دهد و آن را تقویت می نماید و پرورش می دهد، اسباب تسهیل در بهره‌گیری از انگیزه‌های درونی^۳ و انگیزه‌های درونی شده^۴ فراهم می آید.

حمایت از استقلال، شایستگی و کفایت نوجوانان و تأثیری که این حمایتها بر میزان انگیزش و پیشرفت تحصیلی دارند، به منزله یکی از سازه‌های مهم و مؤثر بر انگیزش تحصیلی به وفور مورد مطالعه قرار گرفته و در ادبیات پژوهشی مربوط، شواهد بسیاری در این زمینه به چشم می خورد. یافته‌های این دسته از مطالعات {برای مثال: گرین دمرس (۲۰۰۶)، رایان، استاینر و لینچ (۱۹۹۴)، دچام (۱۹۶۸) و هام و ریوی (۲۰۰۲) و ریوی (۲۰۰۲)} نشان می دهند که میان استقلال و احساس شایستگی نوجوانان و میزان علاقه آنها به پیشرفت تحصیلی، همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. همان گونه که قبلاً هم خاطر نشان شد، بی انگیزشی تحصیلی موضوعی است که چندان مورد توجه و پژوهش قرار نگرفته است. این وضعیت در کشور ما و سیستم آموزشی آن که با این مشکل دست به گریبان است، نمود بیشتری دارد و این فقر پژوهشی چشمگیرتر است. با بررسی که پژوهشگران مطالعه حاضر در ادبیات پژوهشی موجود در کشور به عمل آورده‌اند، مشخص شد که

1. social Context

2. Cognitive Evaluation Theory (CET)

3. Intrinsic Motivation

4. Internalized Motivation

تا زمان تألیف این مقاله در ایران مطالعه‌ای وجود ندارد که این موضوع را مورد بررسی قرار داده باشد.

فقر پژوهشی نه تنها در زمینه بی‌انگیزی تحصیلی در کشور و خارج از کشور مشهود است، بلکه فقدان وسایل ارزیابی مناسب آن مورد تأکید پژوهشگران واقع شده است (لگالت، گرین-درمس و پلتیر، ۲۰۰۶ و هایدی و هاراکوئیز، ۲۰۰۰). در داخل کشور نیز تاکنون مطالعه‌ای یافت نشده که از وسیله معتبر و باثباتی برای مطالعه بی‌انگیزی تحصیلی استفاده کرده باشد.

با توجه به این نکات، در این مطالعه ابتدا تلاش شد تا وسیله ارزیابی پایا و معتبری که از ساختار عاملی مناسب و مطلوبی برخوردار باشد و با ویژگیهای فرهنگی جامعه همخوان باشد و بتواند عوامل بی‌انگیزی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی را بر اساس شرایط جامعه ایران ارزیابی کند، ساخته شود و ابعاد روان‌آزمایی و تکنیکی آن مشخص شود و پس از آن به کمک آن به بررسی بی‌انگیزی تحصیلی و پیامدهای تحصیلی آن پرداخت.

با توجه به این اهداف و مرور ادبیات پژوهشی موجود، در این پژوهش تلاش شد تا به پرسشهای زیر پاسخ داده شود:

۱. آیا در میزان بی‌انگیزی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد و تفاوت‌های جنسیتی در این سازه دیده می‌شود؟
۲. آیا بین بی‌انگیزی تحصیلی و انواع آن با پیامدهای تحصیلی (رفتارهای مشکل‌دار تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و فعالیتهای تحصیلی) رابطه معنادار وجود دارد؟
۳. آیا می‌توان از روی ابعاد و مؤلفه‌های بی‌انگیزی تحصیلی به پیش‌بینی پیامدهای تحصیلی (میزان پیشرفت تحصیلی، مشکلات تحصیلی و فعالیتهای تحصیلی) پرداخت؟

۲. روش تحقیق

این پژوهش از دو بخش تشکیل شده است. در بخش اول، برای ارزیابی سازه بی‌انگیزی تحصیلی، آزمونی متناسب با فرهنگ و نیازهای جامعه ایران و بر اساس مقیاسی که لگالت، گرین-درمس و پلتیر (۲۰۰۶) برای مطالعه بی‌انگیزی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانهای کانادا ساخته‌اند ساخته شد. در این بخش به چگونگی ساخت، بررسی ساختار عاملی و همسانی درونی میان خرده مقیاسهای آزمون ساخته شده و پایایی آن اشاره می‌شود. در بخش دوم به بررسی ارتباط میان بی‌انگیزی تحصیلی با پیامدهای تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخته می‌شود.

۲-۱. بخش اول: ساخت مقیاس بی‌انگیزشی تحصیلی

روش

۲-۱-۱ آزمودنیها: از میان دبیرستانهای ناحیه ۲ شهر شیراز، دو دبیرستان پسرانه و دو دبیرستان دخترانه به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. ۳۰۰ نفر دانش‌آموز از دانش‌آموزان این چهار دبیرستان (۱۴۵ نفر دختر و ۱۵۵ نفر پسر) که در کلاسهای اول تا سوم درس می‌خواندند به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند.

ابتدا از ۱۸۰ نفر از این دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر خواسته شد تا عواملی را که فکر می‌کردند سبب بی‌علاقگی آنها به درس خواندن می‌شود نام ببرند. پس از گردآوری پاسخها مشخص شد که آزمودنیها به حدود ۶۵ علت اشاره کرده‌اند. این علل بر اساس ویژگیهای مشترکی که داشتند در ۹ مقوله مجزا طبقه‌بندی شدند. با توجه به مشترکات و فراوانی عوامل موجود در هر کدام از این مقولات و بر اساس طبقه‌بندی پلتیر و دیگران (۱۹۹۹) از عوامل و انواع بی‌انگیزشی تحصیلی، این ۹ مقوله به ۶ مقوله بدین شرح: ۱. ویژگیهای تکلیف، ۲. باورهای تلاش، ۳. باورهای توانایی، ۴. ارزش تکلیف و تلاشها، ۵. ویژگیهای فردی و ۶. عوامل عاطفی- روانی کاهش داده شد و برای هر کدام از آنها ۸ گویه تهیه شد.

پس از آن، پرسشنامه‌ایی که دارای ۴۵ گویه بود که دارای پاسخهایی با مقیاس لیکرت و ۵ بخشی بود ساخته شد. پاسخهای این مقیاس دارای دامنه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم بود. این مقیاس ۴۵ گویه‌ای به ۱۲۰ دانش‌آموز دیگر دبیرستانی دختر و پسر داده شد تا پاسخ دهند. پس از گردآوری داده‌ها، بر روی پاسخهای حاصل، تحلیل عوامل به دو روش اکتشافی و مؤلفه‌های اصلی^۱ با چرخش واریماکس^۲ به عمل آمد. با توجه به شیب نمودار اسکری^۳ و ارزش ویژه^۴ بالاتر از یک، چهار عامل شناسایی شدند که می‌توانستند حدود ۵۰/۵۳ درصد از واریانس کل را تبیین نمایند. مقدار ضریب KMO برابر با ۰/۸۰ و مقدار آزمون کرویت بارتلت^۵ برابر با ۲۰۳۰/۵۳ بود که در سطح $P < ۰/۰۰۰۱$ معنادار بود. این شاخصها مجوز لازم برای انجام تحلیل عاملی به دست دادند.

1. Principal Component Factor Analysis
2. Varimax Rotation
3. scree Plot
4. eigen values
- 5 - Bartlett's Test of Sephercity

در نهایت و پس از حذف گویه‌های ضعیف و نامناسب، یک مقیاس ۲۸ گویه‌ای ساخته شد که دارای چهار خرده مقیاس به این شرح: ۱. ویژگیهای تکلیف، ۲. باورهای تلاش، ۳. باورهای توانایی و ۴. ارزش تکالیف و تلاشها بود. در جدول شماره ۱ عوامل چهارگانه، گویه‌ها و بار عاملی و ارزش ویژه هر کدام از این عوامل آورده شده است.

جدول شماره ۱. وزن عاملی گویه‌ها در چهار عامل مقیاس بی انگیزشی تحصیلی

بار عاملی			
عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم
گویه‌ها			
			۰/۵۱
			۰/۷۲
			۰/۴۸
			۰/۶۱
			۰/۴۲
			۰/۳۰
			۰/۵۶
			۰/۶۸
			۰/۵۲
			۰/۶۷
			۰/۶۵
			۰/۶۳
			۰/۷۰
			۰/۵۵
			۰/۵۶
			۰/۵۳
			۰/۴۸
			۰/۷۰
			۰/۳۳
			۰/۶۷
			۰/۳۴
			۰/۴۷
			۰/۵۰
			۰/۶۰
			۰/۵۴
			۰/۶۳
			۰/۴۳
مقدار ارزش ویژه برای عامل اول ۰/۴۹، عامل دوم ۰/۷۰۹، عامل سوم ۰/۶۳ و عامل چهارم ۰/۴۸ بود.			

برای احراز پایایی این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ در کل مقیاس و خرده مقیاسهای آن استفاده شد که نتیجه آن در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول شماره ۲. ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس بی‌انگیزشی تحصیلی

خرده مقیاسها	تعداد گویه‌ها	ضریب آلفا
۱. مقیاس بی‌انگیزشی تحصیلی	۲۸	۰/۸۷
۲. خرده مقیاس ویژگی تکالیف	۷	۰/۷۰
۳. باورهای تلاش	۷	۰/۶۶
۴. باورهای توانایی	۷	۰/۷۸
۵. ارزش تکالیف و تلاشها	۷	۰/۶۷

نتایج حاکی از مطلوب بودن ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس بود و نشان می‌داد که پایایی مقیاس بی‌انگیزشی تحصیلی و خرده مقیاسهای آن قابل پذیرش است و می‌توان به کمک آن و به صورت باثباتی به ارزیابی این سازه در دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخت.

برای احراز روایی این مقیاس نیز از دو روش استفاده شد. ابتدا روش تحلیل عوامل که یافته‌های آن در سطور قبل مورد اشاره قرار گرفتند و بعد از آن، از روش همسانی درونی استفاده شد. در روش همسانی درونی، ضریب همبستگی درونی میان نمرات خرده مقیاسهای آزمون بی‌انگیزشی تحصیلی با یکدیگر و با کل مقیاس محاسبه شد که نتایج این تحلیل آماری در جدول شماره ۳ آورده شده است.

جدول شماره ۳. ضرایب همبستگی میان چهار خرده عامل مقیاس بی‌انگیزشی تحصیلی با نمره کل مقیاس

	۱	۲	۳	۴	۵
۱. ویژگی تکالیف	●				
۲. باورهای تلاش	●	۰/۴۷**			
۳. باورهای توانایی	●	۰/۲۰**	۰/۴۱**		
۴. ارزش تکالیف	●	۰/۵۳**	۰/۳۷**	۰/۰۹	
۵. کل مقیاس	●	۰/۷۷**	۰/۸۰**	۰/۶۴**	۰/۶۱**

** $P < 0/01$

* $P < 0/05$

نتایج حاصل نشان‌دهنده رضایت بخش و مطلوب بودن روایی این مقیاس بود.

به طور کلی نتایج حاصل از مطالعه اول از ساختار چند عاملی و چند بعدی بی انگیزشی تحصیلی که در مطالعات قبلی هم به دست آمده بود (برای مثال پلتیر و دیگران، ۱۹۹۹ و لگالت و همکارانش، ۲۰۰۶) حمایت به عمل آوردند و نشان دادند که این سازه از چهار عامل یا مؤلفه به نام های: ویژگی تکلیف، باورهای تلاش، باورهای توانایی و ارزش تکالیف تشکیل شده است.

به عبارت دیگر، بر اساس یافته‌های مطالعه اول مشخص شد که دانش‌آموزان در مدرسه به چهار دلیل دچار بی انگیزشی تحصیلی می‌شوند که عبارتند از: ۱. نامناسب دانستن ویژگیهای تکالیفی که در مدرسه انجام می‌دهند، ۲. باور نداشتن به نتایج تلاشهایی که انجام می‌دهند، ۳. باور نداشتن توانایی خود در انجام دادن امور مربوط به تحصیل، ۴. بی ارزش قلمداد کردن فعالیتها و تکالیف تحصیلی که به آنها داده می‌شود.

با توجه به نتایج مشاهده شده می‌توان این گونه نتیجه گرفت که مقیاس ساخته شده در این مطالعه می‌تواند این چهار عامل را به شیوه‌ای معتبر و با ثبات مورد مطالعه قرار دهد.

در بخش دوم مطالعه حاضر به بررسی ابعاد گوناگون بی انگیزشی تحصیلی و پیامدهای تحصیلی آن و تفاوت‌های جنسیتی احتمالی که در عواملی که منجر به بی انگیزشی تحصیلی می‌شوند پرداخته شد. هدف عمده بخش دوم مطالعه حاضر، پاسخ دادن به پرسشهای پژوهشی مطرح شده در این تحقیق بود.

۲-۲. بخش دوم: مطالعه ارتباط بین بی انگیزشی تحصیلی و پیامدهای تحصیلی

۲-۲-۱. روش تحقیق

روش تحقیق در این مطالعه از نوع همبستگی بود که در آن از روشهای آماری ضریب همبستگی صفر مرتبه برای بررسی ارتباط متغیرها با یکدیگر، تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تفاوت‌های جنسیتی و تحلیل رگرسیون چند متغیره سلسله مراتبی همزمان برای پیش‌بینی متغیرها استفاده شد.

۲-۲-۱ آزمودنیها

در مرحله دوم، ۳۲۴ نفر از دانش‌آموزان (۲۰۲ نفر دختر و ۱۲۲ نفر پسر) دبیرستانهای ناحیه ۲ آموزش و پرورش شیراز به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. از این عده، ۱۲۰ نفر دانش‌آموز در کلاس اول، ۱۲۶ نفر در کلاس دوم و ۷۸ نفر در کلاس سوم دبیرستان درس می‌خواندند.

۲-۲-۲. ابزار اندازه‌گیری

آزمون بی‌انگیزشی تحصیلی: این آزمون یک آزمون ۲۸ گویه‌ای است که دارای پاسخهایی با مقیاس لیکرت است که دارای دامنه‌ای از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) است. در بخش اول مطالعه حاضر، ویژگیهای روان‌آزمایی این مقیاس آورده شده است.

۲-۲-۳. تعریف عملیاتی متغیرها

پیشرفت تحصیلی: برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی از میانگین یا معدل دانش‌آموزان در ترم گذشته و نمرات آنها در چهار درس (ریاضی، فیزیک، زبان انگلیسی، جامعه‌شناسی و ادبیات فارسی) استفاده شد که متناسب با رشته تحصیلی آزمودنیها بود و به شیوه خود گزارش‌دهی و از سوی دانش‌آموزان اعلام شده بود.

مشکلات تحصیلی: برای بررسی و ارزیابی این نوع رفتارها از تعداد دفعاتی که دانش‌آموزان دیر به مدرسه می‌رسیدند و مقدار نمره‌ای که از نمره انضباط آنها (ملاکی که در مدارس کشور ما تعیین‌کننده رفتارها و احترام به استانداردهای انضباطی مدرسه است) کسر می‌شد، استفاده گردید.

فعالیت‌های تحصیلی: در این مطالعه برای ارزیابی میزان این فعالیتها از مقدار زمانی که دانش‌آموزان بر حسب ساعت به خواندن درس و انجام دادن تکالیف تحصیلی می‌پرداختند استفاده شد.

علاوه بر استفاده از مقیاس بی‌انگیزشی تحصیلی، پرسشنامه‌ای در اختیار آزمودنیها قرار داده شد تا اطلاعاتی درباره جنسیت، معدل، نمرات اخذ شده در دروس مختلف، تعداد دفعاتی که دیر به مدرسه رسیده بودند و میزان نمره‌ای که از نمره انضباط آنها کسر شده بود و میزان ساعاتی که به فعالیت‌های تحصیلی و انجام دادن تکالیف اختصاص می‌دادند ارائه نمایند.

۳. نتایج

در جدول شماره ۴ میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنیهای دختر و پسر در خرده مقیاسها و کل مقیاس بی‌انگیزشی تحصیلی آورده شده است.

جدول شماره ۴. میانگین و انحراف معیار آزمودنیهای دختر و پسر در مقیاس بی انگیزشی تحصیلی

پسر (n=۱۲۲)		دختر (n=۲۰۲)		متغیرها
SD	M	SD	M	
۵/۷۳	۱۴/۴۸	۶/۲۸	۱۵/۴۹	۱. خرده مقیاس باورهای توانایی
۳/۹۵	۱۳/۶۰	۴/۱۵	۱۳/۲۴	۲. خرده مقیاس ارزشمندی تکالیف
۵/۳۲	۲۱/۰۱	۵/۵۱	۲۰/۷۶	۳. خرده مقیاس باورهای تلاش
۴/۸۷	۲۳/۰۳	۴/۹۲	۲۲/۸۴	۴. خرده مقیاس ویژگیهای تکالیف
۱۳/۵۹	۶۸/۷۵	۱۴/۷۹	۶۸/۸۵	۵. مقیاس بی انگیزشی تحصیلی

همان‌گونه که نتایج خلاصه شده در جدول شماره ۴ نشان می‌دهد در برخی خرده مقیاسها، دختران نمره بالاتر و در برخی خرده مقیاس ها پسران نمره بالاتری کسب نموده‌اند. تفاوت مشهودی میان عملکرد دختران و پسران در کل نمره مقیاس دیده نمی‌شود. برای بررسی معنادار بودن تفاوت های خلاصه شده در جدول شماره ۴ در میان آزمودنیهای دختر و پسر و پاسخ به پرسش اول پژوهش حاضر، از روش تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد که نتایج این تحلیل آماری در جدول شماره ۵ آورده شده است.

جدول شماره ۵. نتایج تحلیل واریانس یک طرفه برای بررسی تفاوت‌های بین دختران و پسران در مقیاس بی انگیزشی تحصیلی و انواع آن

P	F	میانگین مجذورها	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع واریانس	
۰/۰۰۰۱	۱۵/۲۴	۴۵۷/۴۵	۱	۴۵۷/۴۵	میان گروهی	باورهای توانایی
		۳۰/۱۰	۳۰۹	۹۲۷۳/۴۸	درون گروهی	
			۳۱۰	۹۷۳۰/۹۳	کل	
NS	۳/۰۳	۶۷/۲۰	۱	۶۷/۲۰	میان گروهی	ارزشمندی تکالیف
		۲۲/۱۶	۳۰۸	۶۸۲۷/۸۷	درون گروهی	
			۳۰۹	۶۸۹۵/۰۸	کل	
NS	۱/۱۷	۳۳/۳۲	۱	۳۳/۳۲	میان گروهی	باورهای تلاش
		۲۸/۳۸	۳۱۲	۸۸۵۶/۵۵	درون گروهی	
			۳۱۳	۸۸۸۹/۸۸	کل	
NS	۰/۰۸	۳/۱۷	۱	۳/۱۷	میان گروهی	ویژگیهای تکالیف
		۳۵/۷۳	۳۰۷	۱۰۹۷۲/۰۱	درون گروهی	
			۳۰۸	۱۰۹۷۵/۱۸	کل	
NS	۰/۴۶	۹۶/۳۱	۱	۹۶/۳۱	بین گروهی	بی انگیزشی تحصیلی
		۲۰۷/۸۸	۳۱۵	۶۵۴۸۴/۴۹	درون گروهی	
			۳۱۶	۶۵۵۸۰/۸۰	کل	

همان‌گونه که یافته‌های خلاصه شده در جدول شماره ۵ نشان می‌دهند، تفاوت‌های جنسیتی معنادار تنها در خرده مقیاس باورهای توانایی ($f=۳/۳۰$ ، $p</math> / $۰/۰۰۱$) وجود دارد. این نکته به این معناست که دختران بی انگیزشی تحصیلی خود را ناشی از باورهای توانایی خود در انجام دادن تکالیف و خواندن دروس می‌دانند، در حالی که پسرها چنین اعتقادی ندارند. در پاسخ به پرسش دوم پژوهش حاضر و بررسی ارتباط معنادار میان متغیرهای مورد مطالعه از ضریب همبستگی مرتبه صفر استفاده شد و نتایج آن در جدول شماره ۶ آورده شده است.$

جدول شماره ۶. ماتریس همبستگی مرتبه صفر میان متغیرهای مورد مطالعه n-۳۲۴

عوامل	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. باورهای توانایی	●							
۲. ارزشمندی تکالیف	-۰/۰۲	●						
۳. باورهای تلاش	۰/۳۷*	۰/۳۷*	●					
۴. ویژگیهای تکالیف	۰/۱۵*	۰/۵۳*	۰/۴۷*	●				
۵. رفتارهای مشکل‌دار	۰/۰۴	-۰/۱۰	۰/۱۶**	۰/۱۵**	●			
۶. فعالیتهای تحصیلی	-۰/۰۸	-۰/۱۳**	-۰/۲۷*	-۰/۱۱**	-۰/۱۳**	●		
۷. پیشرفت تحصیلی	-۰/۰۹	۰/۰۴	-۰/۲۰*	-۰/۱۰	-۰/۱۸*	۰/۳۵*	●	
۸. بی انگیزشی تحصیلی	۰/۶۴*	۰/۶۱*	۰/۸۰*	۰/۷۷*	۰/۱۷*	-۰/۲۲*	-۰/۱۴**	●

$P</math> / $۰/۰۱$ *$

$P</math> / $۰/۰۵$ **$

نتایج جدول نشانگر وجود ارتباط مثبت معنادار میان بی انگیزشی تحصیلی با مشکلات رفتاری ($r=۰/۱۷$ ، $p</math> / $۰/۰۱$) و همبستگی معنادار منفی با فعالیتهای تحصیلی ($r=-۰/۲۲$ ، $p</math> / $۰/۰۱$) و پیشرفت تحصیلی ($r=-۰/۱۴$ ، $p</math> / $۰/۰۵$) است. این یافته به این معناست که هر چه میزان بی انگیزشی تحصیلی کمتر باشد، فرد از پیشرفت تحصیلی بهتری برخوردار است و بیشتر تلاش می‌کند و مشکلات تحصیلی کمتری تجربه می‌نماید.$$$

در نهایت برای پاسخ دادن به پرسش سوم مطالعه حاضر از تحلیل رگرسیون چند متغیره سلسله مراتبی همزمان استفاده شد که نتیجه این تحلیل آماری در جدول شماره ۷ آورده شده است.

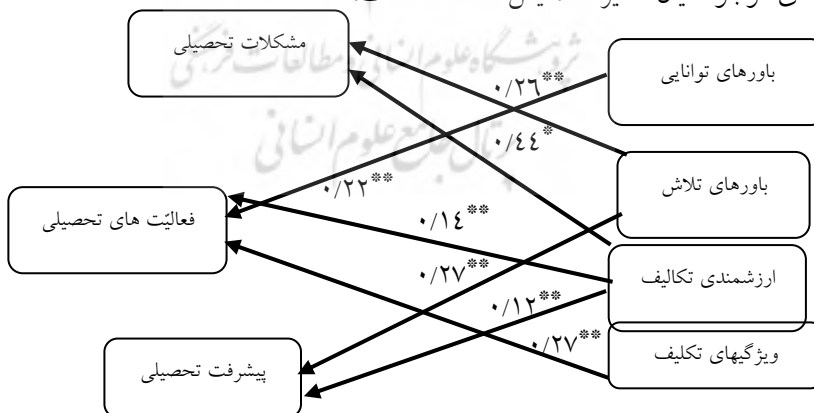
جدول شماره ۷. رگرسیون انواع بی انگیزشی تحصیلی با پیامدهای تحصیلی (مشکلات تحصیلی،

فعالیت‌های و پیشرفت تحصیلی)

فعالیت‌های تحصیلی				مشکلات تحصیلی				پیشرفت تحصیلی				متغیرهای ملاک
R ²	R	P<	B	R ²	R	P<	B	R ²	R	P<	B	
۰/۱۹	۰/۴۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴	۰/۰۱	۰/۱۱	N.S	۰/۰۴	۰/۰۷	۰/۲۶	N.S	۰/۰۸	باورهای توانایی
		N.S	۰/۱۲			۰/۰۰۰۱	۰/۲۶			۰/۰۵	۰/۱۲	باورهای تلاش
		۰/۰۰۵	۰/۱۴			۰/۰۰۱	۰/۲۲			۰/۰۱	۰/۲۷	ارزشمندی تکالیف
		۰/۰۰۵	۰/۲۷			N.S	۰/۰۶			N.S	۰/۱۳	ویژگیهای تکلیف

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۷، ضریب همبستگی چندگانه برای پیشرفت تحصیلی برابر با $R=0/26$ ، برای مشکلات تحصیلی $R=0/11$ و برای فعالیت‌های تحصیلی برابر با $R=0/44$ است. ضریب تعیین برای این سه متغیر به ترتیب برابر با $R^2=0/07$ ، $R^2=0/01$ و $R^2=0/19$ است. ضرایب تعیین حاصل نشان می‌دهند که در حدود ۷٪ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی، ۱٪ درصد از واریانس مشکلات تحصیلی و ۱۹٪ از واریانس فعالیت‌های تحصیلی از باورهای توانایی، باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف و ویژگیهای تکلیف قابل تبیین است. ضرایب رگرسیون به دست آمده نیز حاکی از این است که از میان چهار متغیر پیش‌بین، بهترین متغیر پیش‌بینی کننده برای سه متغیر ملاک (پیشرفت تحصیلی، مشکلات تحصیلی، فعالیت‌های تحصیلی)، ابتدا ارزشمندی تکالیف، بعد باورهای تلاش است. باورهای توانایی و ویژگیهای تکلیف تنها می‌توانند یک متغیر ملاک را پیش‌بینی نمایند.

در نگاره شماره ۱ نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون که در جدول شماره ۷ آورده شده اند و مسیرهای موجود میان متغیرها نمایش داده شده است.



نگاره شماره ۱. ضرایب رگرسیون مسیرهای موجود میان متغیرهای مورد مطالعه

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این مطالعه دو بخشی که با استفاده از ۶۲۴ نفر آزمودنی دختر و پسر (۳۰۰ نفر در بخش اول و ۳۲۴ نفر در بخش دوم) که در دبیرستان‌های شیراز به تحصیل اشتغال داشتند صورت گرفت، در مرحله اول ساخت آزمونی برای ارزیابی بی‌انگیزشی تحصیلی و بررسی ساختار عاملی، همسانی درونی و احراز روایی و پایایی آن در دانش‌آموزان دبیرستانی و در مرحله دوم بررسی پیامدهای تحصیلی آن و آزمون فرضیه‌هایی در این زمینه بود. برای رسیدن به هدف اول، پس از چند مرحله گردآوری داده‌ها و تحلیل آماری آنها، مقیاسی با ۲۸ گویه تهیه شد که به روش‌های گوناگون، پایایی و روایی آن تعیین گردید.

برای بررسی روایی از روش همسانی درونی و محاسبه همبستگی میان خرده‌مقیاسهای آزمون با یکدیگر و کل نمره آزمون استفاده شد. همبستگیهای موجود میان چهار خرده‌مقیاس بی‌انگیزشی تحصیلی با نمره کل مقیاس بی‌انگیزشی تحصیلی نشان داد که هر چهار خرده‌مقیاس به ارزیابی یک سازه معین می‌پردازند و این نشان دهنده همسانی درونی این مقیاس است و می‌توان از آن به منزله شاخصی برای روایی مقیاس مورد استفاده در این مطالعه نیز بهره‌مند شد.

برای بررسی پایایی این مقیاس، از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده‌مقیاسهای آن استفاده شد که ضرایب به دست آمده حاکی از پایایی مطلوب و قابل پذیرش این مقیاس بود.

مقیاس ساخته شده در پژوهش حاضر بر اساس طبقه‌بندی و مدل چند بعدی بی‌انگیزشی تحصیلی که پلتیر و دیگران (۱۹۹۹) ارائه داده‌اند و نظریه خودتعیینی (رایان و دسی، ۱۹۸۵ و ۲۰۰۲) قرار دارد. ساختار عاملی مقیاس ساخته شده در این پژوهش با مقیاسی که لگالت، گرین-دمرس و پلتیر (۲۰۰۶) برای ارزیابی بی‌انگیزشی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی کانادایی ساخته‌اند همخوان است. نتایج پژوهش حاضر همخوان با ساختار چند بعدی سازه بی‌انگیزشی تحصیلی بود.

نتایج حاصل از تحلیل عوامل نشان داد که دانش‌آموزان به چهار دلیل دچار بی‌انگیزشی تحصیلی در مدارس می‌شوند که این دلایل عبارت‌اند از: ۱. باور نداشتن به تواناییهای خود برای درس خواندن، ۲. بی‌ارزش دانستن تکالیف و درسهایی که در مدرسه می‌خوانند، ۳. میزان تلاش ناچیزی که برای موفق شدن در زمینه تحصیل به خرج می‌دهند، ۴. ویژگیهای نامطلوبی که برای تکالیف و فعالیتهای تحصیلی قائل هستند.

این یافته، کاربردهای آموزشی زیادی می‌تواند برای دبیران و مسئولان مدارس و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت داشته باشد. فراهم آوردن شرایطی برای دانش‌آموزان دبیرستانی به ویژه

پسران برای این که به توانایی خود در انجام دادن تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی و موفق شدن در تحصیل اعتقاد داشته باشند بسیار راهگشا است.

این امر یکی از مهم‌ترین وظایف دبیران و مسئولان مدارس است. در نظر گرفتن تکالیف و فعالیت‌هایی جذاب که با علائق، نگرشها و نیازهای دانش‌آموزان همخوان باشند از دیگر اولویتهای حرفه‌ای دبیران و مسئولان مدارس است. اگر دبیران و مسئولان مدارس دانش‌آموزانی می‌خواهند که از انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت بالایی برخوردار باشند، باید تکالیف و فعالیت‌هایی به دانش‌آموزان بدهند که به نظر آن‌ها ارزشمند باشد یا به گونه‌ای رفتار نمایند که دانش‌آموزان حداکثر تلاش خود را برای موفق شدن به عمل آورند.

نتایج همچنین نشان داد که به جز تفاوت در نمره خرده مقیاس باورهای توانایی که میانگین نمره دختران بالاتر از پسران است و دختران باور بیشتری به تواناییهای خود دارند و تفاوت آنها با پسران معنادار است، در عوامل دیگری که منجر به بی انگیزشی تحصیلی می‌شود، این دو گروه آزمودنی با هم تفاوت معنادار ندارند. این یافته، با بخشی از یافته‌های پژوهش لگالت، گرین - دمرس و پلتیر (۲۰۰۶) همخوان است. این پژوهشگران در تحقیقی که بر روی دانش‌آموزان کانادایی انجام داده‌اند به هیچ نوع تفاوت معنادار جنسیتی اشاره نکرده‌اند.

کاربرد آموزشی این یافته نیز چیزی نیست که بتوان از آن چشم‌پوشی نمود. در واقع این یافته پژوهش حاضر، نشان دهنده نیاز دانش‌آموزان دختر و پسر به توجه یکسان است و باید برای خواسته‌ها و نیازهای هر دو گروه به شیوه‌ای یکسان اهمیت قائل شد و شرایط کاهش و از میان برداشتن عواملی که سبب بی انگیزشی تحصیلی در هر دو گروه می‌شود، را فراهم آورد.

علاوه بر این، همبستگیهای معنادار که میان چهار عامل بی انگیزشی تحصیلی و پیامدهای تحصیلی وجود دارند، نشان می‌دهند که دانش‌آموزانی که معتقدند هیچ نوع مشکل جسمی و ذهنی ندارند و خود را دارای توانایی لازم برای موفق شدن در تحصیل می‌دانند، به دلیل ویژگیهای تکالیف و دروس، اهمیتی برای انجام دادن تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی قائل نیستند، در نتیجه دچار بی انگیزشی تحصیلی می‌شوند و مشکلات رفتاری بیشتری از خود نشان می‌دهند.

با بررسی در ادبیات پژوهشی موجود می‌توان به مواردی برخورد کرد که همخوان با این یافته باشند. از جمله می‌توان به یافته‌های پژوهشی رایان و دسی (۱۹۸۵، ۲۰۰۲)، لگالت، گرین - دمرس و پلتیر (۲۰۰۶)، پلتیر و دیگران (۱۹۹۹)، اکلس و دیگران (۱۹۹۳)، پاتریک و دیگران (۱۹۹۳) و اسکینر و دیگران (۱۹۹۰) اشاره کرد. ویگفیلد و اکلس (۱۹۹۴) معتقدند که باور داشتن به توانایی و شایستگی خود و برخوردار بودن از احساس خودکارآمدی می‌تواند بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی، انجام

دادن تکالیف و فعالیتهای تحصیلی، گزینش اهداف آموزشی، میزان تلاش و کوشش و نوع راهبردهای شناختی مورد استفاده در دانش‌آموزان اثر بگذارد. این یافته می‌تواند به مثابه چراغی فراروی دبیران و مسئولان مدارس باشد و به آنان راه موفقیت در تحصیل نوجوانان دبیرستانی و کاهش رفتارهای مشکل‌دار تحصیلی و افت تحصیلی را نشان دهد.

در مورد تأثیر ویژگیهای تکالیف و فعالیتهای تحصیلی بر تجربه بی‌انگیزشی تحصیلی، تحقیقات اندکی صورت گرفته است. لگالت، گرین-دمرس و پلتیر (۲۰۰۶) معتقدند که بی‌انگیزشی از درون دانش‌آموزان سرچشمه می‌گیرد و منصفانه به نظر نمی‌رسد که بخواهیم تمام تکالیف و فعالیتهای مدرسه را دارای ماهیتی جالب و رضایت‌بخش قلمداد نماییم و دانش‌آموزان را راغب و علاقه‌مند به انجام دادن آنها بدانیم.

یافته‌های ارائه شده در جدول شماره ۷ نشان می‌دهند که قدرت پیش‌بینی خرده‌مقیاسهای بی‌انگیزشی تحصیلی برای متغیرهای ملاک متفاوت است. بهترین پیش‌بینی‌کننده پیامدهای تحصیلی بر اساس یافته‌های مطالعه حاضر، ارزشمندی تکالیف است. همسو با این یافته پژوهش حاضر و بر اساس یافته‌های پژوهشی موجود، ارزشمند دانستن فعالیتهای تحصیلی یکی دیگر از متغیرهایی است که انگیزش تحصیلی و به تبع آن عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان از انگیزه‌ای بالاتر برای انجام دادن تکالیفی که ارزشمند می‌دانند برخوردارند.

باتین - پیرسون و دیگران، (۲۰۰۲) و مردوخ (۱۹۹۹) معتقدند که هر چه دانش‌آموزان برای فرایندهای تحصیلی و پیشرفت در مدرسه ارزش بیشتری قائل باشند، تعهد بیشتری در خود برای انجام دادن فعالیتهای تحصیلی احساس می‌کنند و از انجام دادن آنها لذت بیشتری می‌برند.

بعد از ارزشمندی تکالیف که بهترین پیش‌بینی‌کننده پیامدهای تحصیلی است، باورهای تلاش می‌تواند پیش‌بینی‌کننده معناداری برای مشکلات تحصیلی و پیشرفت تحصیلی باشد. به این معنا که هر چه دانش‌آموزان از تواناییهای و توانشهای خود ارزیابی منفی‌تری داشته باشند، کمتر به فعالیتهای تحصیلی می‌پردازند و از پیشرفت تحصیلی پایین‌تری برخوردارند و مشکلات تحصیلی بیشتری را تجربه می‌نمایند.

نتیجه‌گیری

به طور کلی بر اساس داده‌های پژوهش حاضر، می‌توان به نتایج زیر اشاره کرد:
الف) بی‌انگیزشی تحصیلی سازه‌ای چند بُعدی است که به کمک آن می‌توان جنبه‌های گوناگون زندگی تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کرد.

ب) یافته‌های مطالعه حاضر نشان دادند که بی‌انگیزشی تحصیلی ناشی از چهار عامل است که عبارتند از:

۱. عدم باور به توانایی خود در انجام دادن تکالیف و امور مربوط به تحصیلات،
۲. بی‌ارزش قلمداد کردن تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی،
۳. نامطلوب قلمداد نمودن ویژگی‌های تکالیفی که در مدرسه داده می‌شود،
۴. عدم تلاش کافی برای موفق شدن.

پ) تفاوت‌های جنسیتی تنها در یک مؤلفه از چهار مؤلفه (عدم باور به تواناییهای خود) مشاهده می‌شود و در سایر عوامل تفاوتی میان آزمودنی‌های دختر و پسر مشاهده نمی‌شود. (ت) برای پیشگیری از افت تحصیلی و شکست‌های تحصیلی که ناشی از بی‌انگیزشی هستند، باید به این چهار مؤلفه توجه کرد و تلاش نمود تا تأثیر منفی این مؤلفه‌ها را با برنامه‌ریزی‌های منطقی و اصولی به حداقل رساند.

ث) بی‌انگیزشی تحصیلی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان قوانین انضباطی مدرسه را بیشتر زیر پا بگذارند و به این ترتیب بیشتر در خطر اخراج از مدرسه یا ترک تحصیل قرار گیرند و فعالیت‌های تحصیلی و تکالیف خود را کمتر انجام دهند. این حالت ممکن است سبب ایجاد چرخه‌ای معیوب در دانش‌آموزان شود.

نتایج این مطالعه کاربردهای آموزشی بسیار می‌تواند برای معلمان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در این زمینه داشته باشد.

این مطالعه از محدودیتها و نقائصی نیز برخوردار بود. در نظر گرفتن معدل به منزله شاخص پیشرفت تحصیلی، بهره‌گیری از اطلاعات خودسنجی دانش‌آموزان در مورد مشکلات تحصیلی و میزان فعالیت‌های تحصیلی از جمله محدودیت‌های این مطالعه است. رفع این نواقص و استفاده از آزمون‌های استاندارد پیشرفت تحصیلی در مطالعات دیگر می‌تواند از پیشنهاد‌های کاربردی باشد. بررسی عوامل بی‌انگیزشی در دانش‌آموزان ابتدایی و راهنمایی نیز از اهداف پژوهشی دیگر در این زمینه است. بررسی عوامل پیش‌آیند به ویژه حمایت‌های اجتماعی از طرف والدین و دوستان می‌تواند از دیگر موضوعات پیشنهادی برای مطالعات بعدی در این زمینه باشد.

منابع

- Battin-Pearson, S., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., & Newcomb, M. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*, 568–582.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal, 93*, 553–574.
- Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2003). The snowball effect of social support: Cumulative influence of teachers, parents, and friends on academic motivation. *Paper presented at the 7th Annual Conference of the Society for Personality and Social Psychology, Palm Springs, CA*.
- Hamm, D., & Reeve, J. (2002). *Teachers as resources and obstacles to students' intrinsic motivation*. Unpublished manuscript, Michigan State University.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70*, 151–179.
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006) Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology, Vol. 98, No. 3, 567–582*
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk status and motivation predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 62–75.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 781–791.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tucson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Basic and Applied Social Psychology, 29*, 2481–2504.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivation science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667–686.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*, 226–249.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1999). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 82*, 22–32.
- Snyder, T., & Hoffman, C. (2002). *Digest of educational statistics 2001* (NCES Publication No. 2002–130). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence, 14*, 107–138.