

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۰۷/۱۸

تاریخ بررسی مقاله: ۹۰/۰۸/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۰۳/۲۰

مجله دست آوردهای روان‌شناختی

(علوم تربیتی و روان‌شناسی)

دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز و زمستان ۱۳۹۱

دوره‌ی چهارم، سال ۱۹-۳، شماره‌ی ۲

صص: ۴۵-۶۲

نیمرخ‌های انگیزشی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص

رحیم بدری گرگری *

علی مهدوی **

محمدتقی ضرابی **

چکیده

پژوهش حاضر نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان و تفاوت نیمرخ گروه‌های مختلف را از نظر فرسودگی مربوط به مدرسه مورد بررسی قرار داد. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان شهر مراغه در استان آذربایجان شرقی بودند. ۳۷۰ دانش‌آموز از دبیرستان‌های مختلف با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. پرسشنامه انگیزش تحصیلی و پرسشنامه فرسودگی مربوط به مدرسه به منظور جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها نیز از روش تجزیه خوشه‌ای، تحلیل واریانس چند متغیره (MNOVA) و آزمون تعقیبی کمک گرفته شد. نتایج پژوهش چهار گروه از دانش‌آموزان دارای: (الف) اهداف پیشرفت پایین (ب) جهت‌گیری‌های تبجرگرا- عملکردگرا (ج) جهت‌گیری انگیزشی چندگانه (د) جهت‌گیری تبجرگرا- عملکردگرا را شناسایی کرد. نتایج پژوهش نشان داد فرسودگی مربوط به مدرسه (خستگی هیجانی، بدبینی و کارآیی پایین) دانش‌آموزان خوشه «انگیزش چندگانه» و خوشه «تبجرگرا- عملکردگرا» کمتر از سایر خوشه‌ها است. دانش‌آموزانی که دارای انگیزش چندگانه هستند اهداف، انتظارات و ارزش‌های متعددی دارند که موجب انگیزش آنها برای احساس کارآیی و علاقه بیشتر به فعالیت‌های تحصیلی می‌شود.

کلید واژگان: تحلیل مبتنی بر شخص، جهت‌گیری‌های انگیزشی، فرسودگی، خستگی هیجانی، بدبینی و کارآیی

* دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول)

badri_rahim@yahoo.com

** دانشجویان کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز

مقدمه

علیرغم این که فرسودگی^۱ به عنوان اختلال مربوط به محیط کار در نظر گرفته می‌شود (مازلاک، اسکافلی و لیتر^۲، ۲۰۰۱) اما این مفهوم برای موقعیت‌های مربوط به مدرسه و تحصیل نیز می‌تواند مفید باشد. مدرسه محلی است که در آن دانش‌آموزان کار می‌کنند یعنی آنها به کلاس‌ها داخل می‌شوند، به منظور گذراندن امتحانات، تکالیف خود را انجام می‌دهند و رتبه و مدرکی را کسب می‌کنند. بنابراین مفهوم فرسودگی فراتر از حوزه شغلی به قلمروی تحصیلی نیز می‌تواند گسترش یابد.

فرسودگی در موقعیت شغلی به عنوان نشانگانی تعریف می‌شود که از سه مؤلفه خستگی هیجانی^۳، مسخ شخصیت^۴ و کارایی پایین شغلی^۵ تشکیل یافته است (مازلاک و همکاران، ۲۰۰۱). مدل لیتر و مازلاک (۱۹۸۸) از فرسودگی شغلی فرض می‌کند که فشار روانی وقتی اتفاق می‌افتد که تقاضاها و درخواست‌ها فراتر از منابع باشد. اگر این تقاضاها برای مدت طولانی ادامه داشته باشد فرد دچار حالت خستگی هیجانی خواهد شد. در واقع افزایش در خستگی هیجانی موجب ایجاد راهبرد مقابله‌ای بدبینی و مسخ شخصیت شده و سرانجام افزایش در بدبینی موجب ایجاد خودارزیابی منفی به شکل کارایی پایین می‌گردد.

بر اساس نظریه اصلی فرسودگی شغلی (اسکافلی، مارتینز، پینتو، سالانوا و بیکر^۶، ۲۰۰۲) می‌توان گفت که فرسودگی تحصیلی نیز شامل سه مؤلفه خستگی هیجانی^۷، بدبینی^۸ و فقدان کارایی^۹ است. خستگی هیجانی به صورت احساس فشار بویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از اندازه در فعالیت‌های درسی و بدبینی به صورت نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به کارهای مدرسه، فقدان علاقه نسبت کارهای مربوط به تحصیل و بی‌معنی پنداشتن آنها و بالاخره فقدان کارایی مربوط به مدرسه به حالاتی مانند احساس شایستگی پایین، پیشرفت

- 1- burnout
- 2- Maslach, Schaufeli, & Leiter
- 3- emotional exhaustion
- 4- depersonalization
- 5- reduced professional efficacy
- 6- Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker
- 7- exhaustion
- 8- Cynicism
- 9- loss of Efficacy

پایین، و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی و به طور کلی مدرسه بروز داده می‌شود (آهولا، هاکانین^۱، ۲۰۰۷).

بسیاری محققان، نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت بر فرایندها و پیامدهای تحصیلی را مهم تلقی می‌کنند (رتلسدورف، باتلر، استریلو و شیفل^۲، ۲۰۱۰). از جمله باتلر^۳ (۲۰۰۷) پیشنهاد نمود که نظریه جهت‌گیری هدف برای فهم انگیزش یادگیری دانش‌آموزان چهارچوب مفهومی مناسبی است. در این دیدگاه اهداف به عنوان پروژه‌های شخصی دیده می‌شوند یعنی بازنمایی‌های بسط داده شده شناختی و انفرادی هستند که شخص می‌خواهد در موقعیت‌های زندگی به آنها برسد (تامینن- سوینی، سالملا-آرو و نیمیویتا^۴، ۲۰۰۸). این اهداف نقش مهمی در ایجاد و حفظ سلامت روانی افراد دارد (بردار، ریجاویک و لون کاریک^۵، ۲۰۰۶).

الیوت و مک‌گروگر^۶ (۲۰۰۱) چهار نوع جهت‌گیری انگیزشی هدف‌گرایی تبحرگرا^۷، تبحرگریز^۸، عملکردگرا^۹ و عملکردگریز^{۱۰} را در محیط یادگیری مشخص نمودند. دانش‌آموزان هدف‌گرای تبحرگرا و تبحرگریز هر دو در این جنبه که بر مطالب درسی تسلط پیدا کنند و مهارت‌های خودشان را رشد دهند، مشترک هستند اما دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تبحرگرا درصدد هستند دانش و مهارت‌های احتمالی خود را افزایش دهند در حالی که دانش‌آموزان متمرکز بر جهت‌گیری تبحرگریز تلاش دارند که دانش و مهارت‌های قبلی خود را از دست نداده و در مطالب درسی دچار بد فهمی نشوند. از طرف دیگر دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکردگرا و عملکردگریز هر دو در باره عملکرد خودشان در ارتباط با همسالان درگیر هستند. دانش‌آموزان عملکردگرا بر عملکرد بهتر از دوستان خود تکیه دارند در حالی که دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکردگریز بر عدم عملکرد سوء و بد در مقایسه با دوستان

- 1- Ahola & Hakanen
- 2- Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele
- 3- Butler
- 4- Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta
- 5- Brdar, Rijavec, & Loncaric
- 6- Elliot & McGregor
- 7- mastery goal orientation
- 8- mastery - avoidance
- 9- performance- approach goal
- 10- performance- avoidance goal

خود تمرکز دارند (بارون، ایوانز، بارانیک، سرپشو و بوینگر^۱، ۲۰۰۶).

نظریه‌پردازان انگیزش هدف پیشرفت معتقدند که انواع جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت ممکن است به صورت همزمان در فرد وجود داشته باشد (نیکولز، چیونگ، لایور و پاتاشنیک^۲، ۱۹۸۹). پیترریچ نیز (۲۰۰۳) معتقد بود کوشش برای عملکرد بهتر از دیگران لزوماً با تلاش برای دستیابی به تبحر در تکالیف ناهمخوان نیست و ممکن است دانش‌آموزان دو یا چند جهت‌گیری هدفی را با درجات متفاوت بپذیرند. لذا به جای تلاش برای تأیید یا رد یک سازه انگیزشی تنها و جداگانه برای پیش‌بینی پیامدهای تحصیلی، بهتر است رویکردی برای پژوهش اتخاذ شود که چگونگی ترکیب جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی برای فراهم نمودن نیمرخ‌های متمایز را بررسی نماید.

پژوهش‌های مختلف (کیسن، جانسون، و کوهن^۳، ۱۹۹۰؛ بایرن، دیون پورت و مازانو^۴، ۲۰۰۷؛ رودلف، لامبرت، کلارک، و کورلاکوسکی^۵، ۲۰۰۱ و ونتزل، باری و کالدول^۶، ۲۰۰۴) رابطه برخی عوامل مانند پیشرفت تحصیلی پایین، عزت‌نفس پایین، خستگی مدرسه را با رفتارهای ناسازگارانه تحصیلی مورد بررسی قرار داده‌اند اما تعداد مطالعات بسیار معدودی فرسودگی مربوط به مدرسه را مورد مطالعه قرار داده‌اند. برای مثال بایرن و همکاران (۲۰۰۷) فشار روانی مربوط به مدرسه، کیورو، اونولا، لسکینن، نورمی و سالملا-آرو^۷ (۲۰۰۸) و سالملا-آرو، کیورو، پیتی کاینن و جوکلا^۸ (۲۰۰۸) فرسودگی مربوط به مدرسه را مورد بررسی قرار داده‌اند.

تحقیقات انجام شده رابطه نیمرخ‌های ترکیبی جهت‌گیری‌های هدف با نتایج و پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داده‌اند (هاراکی و یکز، بارون، پیترریچ، البوت و تراش، ۲۰۰۲ و کاپلان و مائهر، ۲۰۰۲). تامینن-سوینی و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهش خود با عنوان جهت‌گیری هدف پیشرفت و سلامت روانی نشان دادند دانش‌آموزانی که دارای نیمرخ

- 1- Barron, Evans, Baranik, Serpeu, & Buvinger
- 2- Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick
- 3- Kasen, Johnson, & Cohen
- 4- Byrne, Davenport, & Mazanov
- 5- Rudolph, Lambert, Clark, & Kurlakowsky
- 6- Wentzel, Barry, & Caldwell
- 7- Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen, & Salmela-Aro
- 8- Pietikäinen & Jokela

انگیزشی اهداف رشد و بهبود بودند نسبت به دانش‌آموزانی که گرایش‌های اجتنابی و عرضه شایستگی خود به دیگران بودند در شاخص‌های مختلف سلامت روانی مانند عزت نفس، علایم افسردگی، فرسودگی تحصیلی حالت بهتری داشتند.

کارشکی (۱۳۸۷) نیز در مطالعه خود پنج گروه از دانش‌آموزان بدون هدف، اجتنابی بالا، رویکردی بالا، تبحری و اهداف چندگانه را شناسایی نمود. نتایج وی نشان داد میانگین راهبردهای شناختی و مدیریت منابع در گروه‌های اجتنابی و بدون هدف از سایر گروه‌ها کمتر است.

نتایج پژوهش بدری گرگری و بیرامی (۱۳۸۸) نشان داد که دانش‌آموزان ناشنوی خوشه «اهداف چندگانه» از لحاظ توانایی فراشناختی با دو گروه دانش‌آموزان «بدون هدف» و گروه «تبحرگرایی و عملکردگرایی متوسط» تفاوت معنی‌داری دارند.

رتسدورف و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهش خود با عنوان جهت‌گیری هدف معلمان برای تدریس و رابطه آن با علاقه به تدریس و فرسودگی شغلی نشان دادند که جهت‌گیری هدف تبحرگرایی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم علاقه به تدریس و فرسودگی شغلی است و همچنین جهت‌گیری اجتناب از کار به صورت مثبت پیش‌بینی‌کننده فرسودگی شغلی است.

با توجه به قابلیت کاربرد مفهوم فرسودگی برای موقعیت‌های مربوط به مدرسه و تحصیل (مازلاک و همکاران، ۲۰۰۱) و انجام برخی پژوهش‌ها در زمینه فرسودگی تحصیلی (بایرن و همکاران، ۲۰۰۷، کیورو و همکاران، ۲۰۰۸ و سالملا-آرو و همکاران، ۲۰۰۸) و همچنین نقش جهت‌گیری هدف بر پیامدهای تحصیلی (رتسدورف و همکاران، ۲۰۱۰، تامینن-سوینی و همکاران، ۲۰۰۸) پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال پژوهشی بود که: آیا بین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان از لحاظ فرسودگی تحصیلی تفاوت وجود دارد؟

اهداف تحقیق

۱. تعیین نیمرخ‌های انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر مراغه
۲. مقایسه نیمرخ‌های مختلف انگیزشی از لحاظ مولفه‌های مختلف فرسودگی تحصیلی

فرضیه‌ها و سؤال‌های تحقیق

۱. دانش‌آموزان شهر مراغه از لحاظ جهت‌گیری هدف پیشرفت دارای چه نوع نیمرخ‌هایی هستند؟

۲. بین نیمرخ‌های مختلف انگیزشی از لحاظ فرسودگی تحصیلی تفاوت وجود دارد.

روش شناسی

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول مقطع دبیرستانی شهر مراغه استان آذربایجان شرقی بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ به تحصیل اشتغال داشتند. بر اساس گزارش سازمان آموزش و پرورش تعداد این دانش‌آموزان ۹۳۲۸ نفر می‌باشد. با توجه به جدول کریجسی و مورگان (کیامنش، ۱۳۷۴) تعداد ۳۷۰ نفر از این دانش‌آموزان به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای انتخاب آنها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی استفاده شد. برای این منظور از بین دبیرستان‌های مراغه ۸ دبیرستان و از بین کلاس‌های اول دبیرستان دو کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند.

ابزار تحقیق

۱- پرسشنامه فرسودگی مربوط به مدرسه^۱: این پرسشنامه توسط اسکافلی و همکاران (۲۰۰۲) ساخته شده است. پرسشنامه اصلی دارای ۱۵ گویه است که سه مؤلفه خستگی هیجانی (۵ گویه)، بدبینی (۴ گویه) و کارایی (۶ گویه) را در برمی‌گیرد. همه گویه‌ها در یک طیف هفت درجه‌ای هرگز (۰) تا همیشه (۶) از طرف دانش‌آموزان نمره‌گذاری می‌شوند. اسکافلی و همکاران (۲۰۰۲) روایی پرسشنامه را با روش تحلیل عاملی و همبستگی آزمون‌های مشابه بررسی کردند که بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی سه عامل به دست آمد. پایایی مؤلفه‌های خستگی هیجانی، بدبینی و کارایی بالاتر گزارش شده است. در این پژوهش ابتدا پرسشنامه به فارسی ترجمه شد و سپس روایی سازه ابزار با روش تحلیل عاملی تأییدی برای داده‌های پژوهش کنونی مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های CFI برابر با ۰/۹۲ و RMSEA=۰/۰۵ به دست آمد که برآزندگی کامل مدل را نشان می‌دهد. و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای هر سه خرده‌مقیاس خستگی، بدبینی و کارایی و کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۷۳ و ۰/۷۲ و ۰/۷۹ به دست آمد.

1- School-Burnout Inventory

۲- پرسشنامه اهداف پیشرفت^۱. این پرسشنامه توسط الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) ساخته شد. پرسشنامه اصلی دارای ۱۲ گویه در طیف هفت درجه‌ای «اصلاً در مورد من درست نیست (۱)» تا «کاملاً در مورد من درست است (۷)» می‌باشد. الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) پایایی ابزار را در هر یک از خرده مقیاس‌های تبحرگرایی ($\alpha=0/84$)، تبحرگریزی ($\alpha=0/88$)، عملکردگرایی ($\alpha=0/92$) و عملکردگریزی ($\alpha=0/94$) گزارش نمودند. این پرسشنامه ابتدا به فارسی ترجمه شد. روایی سازه آن با روش تحلیل عامل تأییدی برای داده‌های گردآوری شده مورد بررسی قرار گرفت. در مدل نهایی با حذف یک گویه از خرده مقیاس تبحرگریزی شاخص‌های CFI برابر با ۰/۹۳ و $RMSEA=0/04$ به دست آمد که برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهد. و پایایی آن با آلفای کرونباخ برای هر چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی و کل پرسشنامه به ترتیب برابر با ۰/۶۶، ۰/۶۲ و ۰/۵۸، ۰/۶۱ و ۰/۷۲ به دست آمد.

لازم به یاد آوری است که در هر دو تحلیل عاملی انجام شده بوسیله نرم افزار AMOS ابتدا پیش فرض‌های تحلیل عاملی تأییدی مانند نرمال بودن متغیرها از طریق آزمون کالموگراف اسمیرنوف، خطی بودن توزیع متغیرها با ملاحظه نمودار اسکاتر پلات و داده‌های پرت با شاخص ماهالانویس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج شاخص‌های به دست آمده وجود پیش فرض‌ها را تأیید نمود.

روش تحلیل داده‌ها

پس از جمع‌آوری اطلاعات، روش تجزیه خوشه‌ای اکتشافی به منظور خوشه‌بندی مناسب جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان به کار گرفته شد. به این منظور ابتدا از روش‌های مختلف تجزیه خوشه‌ای مانند روش نزدیک‌ترین همسایه (اسلینک^۲)، دورترین همسایه (کلینک^۳)، همسایگی متوسط^۴ روش مرکزی (ستروئید^۵) و روش وارد^۶ (حداقل واریانس) استفاده شد.

- 1- Achievement Goals Questionnaire
- 2- Slink
- 3- Klink
- 4- Average linkage
- 5- Centroid
- 6- Ward

نظر به این که روش وارد، از نتایج منطقی‌تری برخوردار بود و افراد را به طور متعادل در خوشه‌ها قرار داد، از این روش برای تجزیه و تحلیل استفاده شد. تعیین محل برش دندروگرام و تعداد خوشه‌ها از طریق تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) انجام پذیرفت (مانلی، ۱۳۷۳). قبل از بررسی تحلیلی نتایج در رابطه با هر کدام از فرضیه‌ها، برابری ماتریس واریانس کوواریانس در آزمون چند متغیره توسط آزمون باکس، برابری واریانس‌های هر متغیر وابسته توسط آزمون لوین بررسی شد. مقدار شاخص آزمون ام باکس بیانگر برابری ماتریس‌های واریانس-کوواریانس متغیرهای وابسته بود ($p > 0/05$, $F(30, 120) = 9/40$). و نتایج حاصل از آزمون لوین نیز نشان داد گروهها از لحاظ واریانس درون گروهی تفاوت معنی‌داری نسبت به هم ندارند ($p > 0/05$, $F(3, 365) = 6/06$).

یافته‌ها

به منظور ارائه‌ی تصویری روشن‌تر از یافته‌های پژوهش، در جدول (۱) یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش به صورت کلی و به تفکیک جنسیت آورده شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

| مرد (۱۸۹) | | زن (۱۸۰) | | کل (۳۶۹) | | متغیرها |
|-----------|------|----------|------|----------|------|--------------|
| SD | M | SD | M | SD | M | |
| ۱/۵۲ | ۲/۶۱ | ۱/۵۸ | ۲/۶۹ | ۱/۵۵ | ۲/۶۵ | خستگی هیجانی |
| ۱/۴۸ | ۲/۲۸ | ۱/۶۹ | ۲/۱۱ | ۱/۵۹ | ۲/۲۰ | بدبینی |
| ۱/۴۷ | ۱/۹۷ | ۱/۲۵ | ۱/۷۰ | ۱/۳۷ | ۱/۸۴ | فقدان کارایی |
| ۰/۸۳ | ۴ | ۰/۸۴ | ۴/۲۳ | ۰/۸۴ | ۴/۱۱ | تبحرگرایی |
| ۰/۸۰ | ۳/۷۴ | ۰/۸۳ | ۴/۰۱ | ۰/۸۳ | ۳/۸۷ | تبحرگریزی |
| ۰/۷۵ | ۳/۸۸ | ۰/۸۹ | ۴/۰۵ | ۰/۸۳ | ۳/۹۵ | عملکردگرایی |
| ۰/۸۳ | ۳/۴۴ | ۰/۹۹ | ۳/۶۶ | ۰/۹۲ | ۳/۵۵ | عملکردگریزی |

همان‌طور که جدول (۱) نشان می‌دهد میانگین خستگی هیجانی دانش‌آموزان پسر و دختر از سایر مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی بالاتر بوده و میانگین تبحرگرایی دانش‌آموزان پسر و دختر نسبت به سایر مؤلفه‌ها بیشتر به دست آمده است. میانگین بدبینی، فقدان کارایی و دانش‌آموزان پسر بالاتر از دختران است اما تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و

جدول ۲. خوشه‌های جهت‌گیری هدف - پیشرفت دانش‌آموزان مراغه

| خوشه | جهت‌گیری‌های هدف | میانگین | انحراف معیار | تعداد | درصد |
|------|------------------|---------|--------------|-------|-------|
| یک | تبحرگرایی | ۳/۰۱ | ۰/۸۶ | ۶۳ | ۱۷/۰۷ |
| | تبحرگریزی | ۲/۹۱ | ۰/۷۰ | | |
| | عملکردگرایی | ۲/۷۰ | ۰/۷۶ | | |
| | عملکردگریزی | ۲/۶۵ | ۰/۷۳ | | |
| | تبحرگرایی | ۴/۰۷ | ۰/۶۸ | | |
| دو | تبحرگریزی | ۴/۲۶ | ۰/۴۶ | ۱۶۹ | ۴۵/۷۹ |
| | عملکردگرایی | ۴/۱۲ | ۰/۵۴ | | |
| | عملکردگریزی | ۳/۳۱ | ۰/۷۳ | | |
| سه | تبحرگرایی | ۴/۸۲ | ۰/۲۲ | ۸۹ | ۲۴/۱۱ |
| | تبحرگریزی | ۴/۳۰ | ۰/۶۵ | | |
| | عملکردگرایی | ۴/۶۲ | ۰/۴۱ | | |
| | عملکردگریزی | ۴/۶۵ | ۰/۳۷ | | |
| چهار | تبحرگرایی | ۴/۴۲ | ۰/۴۴ | ۴۸ | ۱۳ |
| | تبحرگریزی | ۲/۹۶ | ۰/۴۷ | | |
| | عملکردگرایی | ۳/۶۷ | ۰/۵۳ | | |
| | عملکردگریزی | ۳/۵۲ | ۰/۴۶ | | |
| کل | تبحرگرایی | ۴/۱۱ | ۰/۸۴ | ۳۶۹ | ۱۰۰ |
| | تبحرگریزی | ۳/۸۷ | ۰/۸۳ | | |
| | عملکردگرایی | ۳/۹۵ | ۰/۸۳ | | |
| | عملکردگریزی | ۳/۵۵ | ۰/۹۲ | | |

عملکردگریزی دانش‌آموزان دختر بالاتر از پسران است.

تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) انجام شده بر روی گروه‌های مختلف در هنگام اجرای تحلیل خوشه‌ای مانند حالت دو گروهی، سه گروهی، چهار گروهی و پنج گروهی نشان داد که طبقه‌بندی دانش‌آموزان به گروه‌های چهار گانه بالاترین درجه معنی‌داری را داشته است و بنابراین از این حالت برای گروه‌بندی و یا خوشه‌بندی استفاده شد. مشخصات خوشه‌های مورد نظر در جدول ۲ و ۳ درج شده است. برای هر خوشه یا طبقه از دانش‌آموزان بر اساس نمرات آنها در جهت‌گیری هدف پیشرفت، عنوان یا نامی (بر چسب) داده شده است. در نخستین خوشه ($n=63$ و $p=0.17/07$)، دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تبحرگرایی،

تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی بسیار پایین قرار گرفتند و گروه یا خوشه جهت‌گیری اهداف پیشرفت پایین (خوشه بی‌انگیزشی) نام‌گذاری شدند. خوشه یا گروه دوم ($n=195$ و $p=0.45/79$) دارای نمرات بالا در جهت‌گیری تبحرگریزی، عملکردگرایی بالا بودند این گروه نیز گروه هدف‌گرایی تبحرگریز-عملکردگرا نامیده شدند. خوشه سوم ($n=89$ و $p=0.24/11$) در همه جهت‌گیری‌ها بالا بودند، این گروه نیز گروه هدف‌گرایی چندگانه نامیده شدند. بالاخره خوشه چهارم ($n=48$ و $p=0.13$) دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تبحرگرایی و عملکردگرایی قرار گرفتند و گروه یا خوشه جهت‌گیری تبحرگرا-عملکردگرا نام‌گذاری شدند (جدول ۲ و ۳).

جدول ۳. خوشه‌های چهارگانه دانش‌آموزان بر اساس درصد تفاوت از میانگین مؤلفه‌ها

| خوشه | تبحرگرا | تبحرگریز | عملکردگرا | عملکردگریز |
|--------------------|---------|----------|-----------|------------|
| اهداف پیشرفت پایین | -۲۶/۷۶ | -۲۴/۸۰ | -۳۲/۱۶ | -۲۵/۳۵ |
| تبحرگریز-عملکردگرا | -۰/۹۷ | ۱۰/۰۷ | ۱۶/۰۵ | -۱۶/۸۶ |
| هدف‌گرایی چندگانه | ۱۷/۲۷ | ۱۱/۱۱ | ۳۰/۱۴ | ۱۶/۸۳ |
| تبحرگرا-عملکردگرا | ۷/۵۴ | -۲۳/۵۱ | ۳/۳۸ | -۰/۸۴ |

برای درک و فهم تفاوت میان خوشه‌های انگیزشی در تجربه فرسودگی تحصیلی ابتدا آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) اجرا شد. در این تحلیل، خوشه‌ها به عنوان متغیر مستقل و فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی) به عنوان متغیرهای وابسته استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد بین فرسودگی تحصیلی خوشه‌های مختلف انگیزشی دانش‌آموزان تفاوت معنی‌دار وجود دارد. در ادامه تحلیل، مقایسه‌های چندگانه با استفاده از آزمون توکی انجام پذیرفت. نتایج این مقایسه‌ها در جدول (۴) به صورت حروف اندیس آورده شده است. همانطور که در این جدول مشاهده می‌شود خوشه‌های به دست آمده دانش‌آموزان در فرسودگی تحصیلی با هم تفاوت دارند. بر اساس نتایج جدول (۴) دانش‌آموزان خوشه «اهداف انگیزشی چندگانه» و خوشه «تبحرگرا-عملکردگرا» در مقایسه با دو خوشه دیگر خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی کمتری را دچار شدند. همچنین نتایج جدول نشان می‌دهد که دانش‌آموزان خوشه انگیزشی «اهداف پیشرفت پایین» تنها در فقدان

کارآیی از دانش‌آموزان «هدف تبحرگریز- عملکردگرا» بالاتر هستند. بالاخره بین دو خوشه «اهداف انگیزشی چندگانه» و «تبحرگرا- عملکردگرا» تفاوتی در میزان تجربه فرسودگی تحصیلی مشاهده نمی‌شود.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان در خوشه‌های چهارگانه

| متغیرهای وابسته | اهداف پیشرفت پایین (۶۳ نفر) | | تبحرگریز- عملکردگرا (۱۶۹ نفر) | | هدف‌گرای چندگانه (۸۹ نفر) | | تبحرگرا- عملکردگرا (۴۸ نفر) | |
|-----------------|-----------------------------|--------------|-------------------------------|--------------|---------------------------|--------------|-----------------------------|--------------|
| | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| خستگی هیجانی | ۳ ba | ۱/۷۱ | ۲/۹۷ b | ۱/۴۳ | ۱/۹۷ c | ۱/۶۰ | ۲/۳۲ | ۱/۵۵ |
| بدبینی | ۲/۷۰ ab | ۱/۵۲ | ۲/۵۶ b | ۱/۵۷ | ۱/۳۸ c | ۱/۴۴ | ۱/۷۸ | ۱/۳۶ |
| فقدان کارآیی | ۲/۴۱ a | ۱/۵۷ | ۱/۹۳ b | ۱/۲۴ | ۱/۴۷ c | ۱/۴۹ | ۱/۴۷ | ۰/۹۷ |

a, b, c, d: 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 مورد نظر است و از طرف دیگر ترتیب حروف الفبای انگلیسی در یک ردیف بیانگر بزرگی و کوچکی میانگین خوشه‌هاست.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان و مقایسه نیمرخ‌های انگیزشی از لحاظ فرسودگی تحصیلی آنها بود. هدف عمده فراهم آوردن بینشی جدید و اطلاعات جدید مبنی بر این که فرسودگی تحصیلی تابعی از جهت‌گیری‌های انگیزشی شخصی آنها است. یکی از نتایج پژوهش حاضر طبقه‌بندی دانش‌آموزان به چهار گروه متمایز از همدیگر با استفاده از روش تجزیه خوشه‌ای است. نخستین خوشه، دانش‌آموزان اهداف پیشرفت پایین بودند. این دانش‌آموزان در جهت‌گیری‌های انگیزشی تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی پایین بودند. خوشه یا گروه دوم در جهت‌گیری تبحرگریزی، عملکردگرایی بالا بودند. خوشه سوم در همه جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت بالا بودند و این گروه با عنوان خوشه‌ی انگیزش چندگانه نام‌گذاری شد. بالاخره گروه چهارم در دو نوع جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحرگرایی و عملکردگرایی بالا بودند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی که دارای تبحرگریزی و عملکردگرایی بالاتر بودند بزرگترین گروه دانش‌آموزان و دانش‌آموزان تبحرگرا

و عملکردگرا دارای کمترین تعداد بودند.

یافته‌های این مطالعه با برخی یافته‌های پژوهشی دیگر همخوانی دارد و در عین حال با برخی یافته‌ها نیز همسو نیست. کارشکی (۱۳۸۷) در مطالعه خود پنج گروه از دانش‌آموزان بدون هدف، تبحرگرای بالا، عملکردی بالا، تبحری و اهداف چندگانه را شناسایی نمود. یافته‌های پژوهش حاضر در خوشه هدف‌های چندگانه و اهداف پیشرفت پایین با یافته‌های کارشکی (۱۳۸۷) همسو است اما در گروه‌هایی مانند تبحرگرای بالا، عملکردی بالا، تبحری بالا همسویی ندارد. بردار و همکاران (۲۰۱۰) نیز در مطالعه خود چهار گروه مبتنی بر یادگیری، گروه دارای جهت‌گیری اجتناب از کار، گروه تبحرگرا - عملکردگرا و بالاخره گروه عملکردگرا و اجتناب از کار را شناسایی نمودند. در یافته‌های پژوهش حاضر نیز دو خوشه عملکردگرا - تبحرگرای و گروه تبحرگرا- عملکردگرا شناسایی شد که با یافته‌های پژوهش حاضر همسوست اما در دو خوشه دیگر ناهمخوانی وجود دارد.

راتل، گوی، والراند، لاروس و سنکال^۱ (۲۰۰۷) سه طبقه یا خوشه را در دانش‌آموزان دبیرستانی شناسایی نمودند. این طبقات شامل «خوشه مهار شده»، «خوشه خودانگیخته (درونی) و مهار شده (انگیزش بیرونی) متوسط» و «خوشه مهار شده و خودانگیخته بالا» بودند. یافته مشترک پژوهش راتل و همکاران (۲۰۰۷) با یافته این پژوهش در این است که در پژوهش حاضر نیز نیمرخ‌های انگیزش دانشجویان به حالت ترکیبی از جهت‌گیری‌های انگیزش تبحرگرایی و عملکردگرایی و انگیزش چندگانه بودند. دانیلز، هاینس، استاینسکی، پری، نوال و همکاران^۲ (۲۰۰۸) از روش تجزیه خوشه‌ای برای بررسی تفاوت‌های فردی انگیزشی دانشجویان بر اساس نوع هدف پیشرفت استفاده نمودند. یافته‌های این مطالعه چهار دسته «عملکردگرایی - تبحرگرایی بالا»، «عملکردگرایی بالا»، «تبحرگرایی بالا» و «عملکردگرایی - تبحرگرایی پایین» را نشان داد. در تبیین این یافته‌ها بر اساس نظریه خود تعیینی دسی و ریان^۳ (۲۰۰۲) می‌توان گفت که انواع مختلف انگیزش‌ها متضاد هم نیستند بلکه آنها به هم دیگر مرتبط هستند. بنابراین افراد می‌توانند ترکیبی از حالات مختلف جهت‌گیری هدف پیشرفت را گزارش کنند.

1- Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Sene'cal

2- Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall, & et al.

3- Deci & Ryan

در تبیین نتایج ناهم‌سوی قبلی با یافته‌های پژوهش حاضر بر اساس ماهیت شناختی اجتماعی نظریه هدف- پیشرفت نیز می‌توان گفت شناخت‌های دانش‌آموزان راجع به اهداف پیشرفت از عوامل موقعیتی و کلاسی مانند نظرات معلم درباره تکلیف، اطلاعات مربوط به اهمیت یادگیری متأثر می‌شود. لذا تفاوت‌های موجود در خوشه‌های انگیزشی به دست آمده از پژوهش‌های مختلف می‌تواند ناشی از ادراک‌های دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس درس آنها، انتظارات والدین و معلمان آنها باشد (ایمز^۱، ۱۹۹۲؛ بلومنفلد^۲، ۱۹۹۲؛ ایمز و آرچر^۳، ۱۹۸۸؛ اوردان و اسکونفلدر^۴، ۲۰۰۶).

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد دانش‌آموزان خوشه «اهداف انگیزشی چندگانه» و خوشه «تبحرگرا- عملکردگرا» در مقایسه با دو خوشه دیگر «اهداف پیشرفت پایین» و «تبحرگریز- عملکردگرا» خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارآیی کمتری را تجربه می‌کنند. به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که در کلاس درس اهداف مختلفی مانند یادگیری مطالب جدید، عملکرد بهتر نسبت به دیگران، نگرانی از عدم یادگیری مطالب جدید و در عین حال نگرانی از ضعیف عمل کردن را به صورت توأمان داشتند چنین دانش‌آموزانی در اثر کار زیاد مدرسه کمتر دچار حالت خستگی می‌شوند و همچنین این دانش‌آموزان نسبت به تکالیف مدرسه کمتر دچار حالت بی‌تفاوتی شده و بالاخره آنها شایستگی بالایی در خود احساس می‌کنند.

یافته‌های پژوهش راتل و همکاران (۲۰۰۷) در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر است. در پژوهش آنها انطباقی‌ترین نیمرخ انگیزشی در دانش‌آموزان دبیرستانی نیمرخ انگیزشی چندگانه (درونی و بیرونی) بود. این نیمرخ با نتایج مثبت تحصیلی، غیبت کم از مدرسه، عملکرد شناختی و عاطفی بهتر همراه است. مطالعه پاستور، بارون، میلر و دیویس^۵ (۲۰۰۷) در زمینه جهت‌گیری هدف نیز خوشه‌ای را شناسایی کردند که «تبحرگرایی و عملکردگرایی» هر دو بالاتر بوده است و نیز این خوشه عملکردهای انطباقی مطلوب‌تری داشت.

یافته‌های دانیلز و همکاران (۲۰۰۸) نشان داد خوشه انگیزش پایین (تبحرگرا- عملکرد گرای پایین) پایین‌ترین عملکرد انطباقی را در متغیرهای مختلف مانند کسب لذت، ملالت،

-
- 1- Ames
 - 2- Bllumenfield
 - 3- Archer
 - 4- Urdan & Schoenfelder
 - 5- Pastor, Miller, & Davis

اضطراب، موفقیت ادراکی، و نمره‌های درسی را داشتند. و نزل (۱۹۹۱) معتقد بود که دانش‌آموزانی که هر دو هدف عملکردگرایی و تبحرگرایی را دنبال می‌نمایند آنها موفق‌تر هستند. در پیشینه پژوهش نیز تأیید شده است که دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی یا بیرونی را با اهداف تبحری یا درونی تلفیق می‌نمایند دارای عملکرد سازگارانه‌ای هستند (پلوتون و نیمی ویرتا^۱، ۱۹۹۹ و دوک و لگت^۲، ۱۹۸۸). یافته‌های مطالعات مختلف دیگر نیز (تامینن-سوینی و همکاران، ۲۰۰۸؛ باتون، ماتیو و زاجاک^۳، ۱۹۹۶؛ هندریکس و پاین^۴، ۲۰۰۷، چین، چو و هونگ^۵، ۲۰۰۸ و رتسدورف و همکاران، ۲۰۱۰) در تأیید پژوهش حاضر است.

این یافته که دانش‌آموزان دارای اهداف پیشرفت همزمان یعنی داشتن هدف پیشرفت تبحرگرایی و عملکردگرایی، فرسودگی تحصیلی پایین تری را تجربه می‌کنند، در ظاهر می‌تواند با نظریه خود تعیینی دسی و ریان (۲۰۰۲) تناقض داشته باشد یعنی چگونه می‌توان اهمیت پدیدارشناختی دنبال کردن همزمان تنظیم بیرونی و خود انگیزسته دانش‌آموزان و تأثیرات انطباقی آن را توجیه کرد. زیرا بر اساس نظریه خود تعیینی انواع مختلف جهت‌گیری‌های انگیزشی بر اساس بعد خودمختاری و کنترل مشخص می‌شوند. اما همانطور که دسی و ریان (۲۰۰۲) تأکید می‌کنند انگیزش‌های درونی و بیرونی متضاد هم نیستند بلکه آنها به هم دیگر مرتبط هستند. بنابراین افراد می‌توانند هر دو انگیزش مهار شده و خودمختار را گزارش کنند.

لپر، کورپوس و اینگار^۶ (۲۰۰۵) نیز معتقدند برای دانش‌آموزان بسیار حالت سازگارانه و انطباقی دارد که فعالیت‌هایی را انجام دهند که هم مطلوبیت درونی برایشان داشته باشد و همچنین به صورت همزمان پیامدهای بیرونی برای خود به همراه داشته باشد. انجام رفتارهایی که صرفاً لذت درونی داشته باشد بدون توجه به همایندی‌های بیرونی موجب کاهش پیامدها و فرصت‌های آینده برای دانش‌آموزان می‌شود و برعکس آن یعنی توجه تنها به پیامدها و مشوق‌های بیرونی می‌تواند موجب کاهش لذت و علاقه درونی ناشی از خود یادگیری می‌شود.

-
- 1- Peltonen & Niemivirta
 - 2- Dweck & Leggett
 - 3- Button, Mathieu, & Zajac
 - 4- Hendricks & Payne
 - 5- Chien, Chou, Hung
 - 6- Lepper, Corpus, & Iyengar

بر اساس نظریه کلاسیک نظریه نیاز پیشرفت مک لند (به نقل از مونتا، ۲۰۱۱) می‌توان گفت نیازهای پیشرفت هیجان‌های مثبتی را بوجود می‌آورد که موجب می‌شود تا دانش‌آموزان در تکالیف چالش برانگیزی درگیر شده و به تبع آن مقاومت و تاب‌آوری بالایی را برای درگیری به هنگام درخواست‌های فزاینده محیطی داشته باشند. پس روشن می‌شود دانش‌آموزانی که دارای نیمرخ انگیزش چندگانه و یا تبهرگرا - عملکردگرا بودند این چنین اهدافی، انتظارات و ارزش‌های آنها را تحت تأثیر قرار داده و موجب انرژی بیشتر برای انجام تکالیف مدرسه، احساس کارآیی و علاقه بیشتر به فعالیت‌های تحصیلی و همچنین موجب احساس شایستگی، پیشرفت و موفقیت می‌شود.

یافته‌های این مطالعه باید با توجه به محدودیت‌های آن در نظر گرفته شود. از یک طرف این پژوهش با روش همبستگی انجام شده است و لذا یکی از محدودیت‌های آن عدم استنباط‌های علی در زمینه فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند باشد و از طرف دیگر، در این پژوهش میزان تجربه فرسودگی از طرف دانش‌آموزان اندازه‌گیری شده است ولی بروز نشانگان بالینی فرسودگی تحصیلی مورد توجه نبوده است. لذا این پژوهش پیشنهاد می‌نماید پژوهش‌های آینده روی دانش‌آموزانی انجام گیرد که دچار فرسودگی تحصیلی بوده‌اند. در این صورت ابعاد این رابطه بیشتر مشخص خواهد شد. علیرغم این محدودیت‌ها این مطالعه مقدماتی شواهدی را فراهم نمود که حاکی از آن است همان شرایط روانی که در محیط‌های شغلی موجب فرسودگی شغلی شود در محیط‌های تحصیلی نیز می‌تواند موجب فرسودگی تحصیلی شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

فارسی

بدری گرگری، رحیم و بیرامی، ناصر (۱۳۸۸). اهداف پیشرفت دانش‌آموزان ناشنوا: تحلیل مبتنی بر شخص، مجله روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۱۵، ۱-۲۲.

کارشکی، حسین (۱۳۸۷) نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، تازه‌های علوم شناختی، ۳، ۲۱-۱۳.

کیامنش، علیرضا (۱۳۷۴). *ارزیابی آموزشی*، تهران: انتشارات پیام نور.
مانلی، برایان، اف. جی. (۱۳۷۳). *آشنایی با روش‌های آماری چندمتغیره*. ترجمه محمد مقدم، سیدابوالقاسم محمدی شوطی و مصطفی آقایی سربرزه، تبریز: انتشارات پیش‌تاز علم.

لاتین

- Ahola, K., & Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders, 104*, 103–110.
- Ames, C. (1992). Classrooms' goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260–267.
- Barron, K., Evans, S., Baranik, L., Serpell, Z., & Buvinger, E. (2006). Achievement goals of students with ADHD. *Learning Disability Quarterly, 29*, 137–158.
- Bllumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology, 84*, 272–281.
- Brdar, I., Rijavec, M., Loncaric, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 53-70.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*, 241-252.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 67*, 26-48.
- Byrne, D. G., Davenport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence, 30*, 393–416.
- Chien, C., Chou, H., Hung, S. (2008). A Conceptual model of nurses' goal Orientation, service behavior, and service performance. *Nursing Economic, 26*, 374-386.
- 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. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 1-18.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 951-971.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Tauer, S., Carter, S. & Elliot, A. (2000). Short – term and long- term consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance overtime. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp 316 – 330.
- Hendricks, J., and Payne S. (2007). Beyond the big five: Leader goal orientation as a predictor of leadership effectiveness, *Human Performance*, 20, pp 317-343.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2002). *Adolescents' achievement goals: situating motivation in sociocultural contexts*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 125-167). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 165-177.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 23-55.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organization commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences*, 50, 274-278.
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.

- Pastor, A., Barron, K., Miller, B. G., & Davis, S. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 8-47.
- Peltonen, A., & Niemivirta, M. (1999). Motivation, self-regulation and perceptions of the learning environment. Paper presented at the 8th European Conference for Research on Learning and Instruction, Gothenburg, Sweden.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*, PP 667-686.
- Ratelle, F., Guay, F., & Vallerand, Larose, J., & Sene'cal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis, *Journal of Educational Psychology, 99*, 734-746.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout, *Learning and Instruction, 20*, PP 30- 46.
- Rudolph, K. D., Lambert S. F., Clark, A. G. & K.D. Kurlakowsky, K. D. (2001). "Negotiating the Transition to Middle School: The Role of Self-Regulatory Processes." *Child Development. 72*, (3):929-946.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context for school burnout. *European Psychologist, 13*, 1-13.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 464-481.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis, *Learning and Instruction, 18*, 251-266.
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331 - 349.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: The relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research, 61*, pp 1-24.
- Wentzel, K. R., Barry, C., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96*, 195-203.