

تعیین نیمرخ‌های دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های کمک خواهی، ادراکات محیط کلاسی و اهداف پیشرفت اجتماعی از لحاظ فرسودگی تحصیلی: تحلیل مبتنی بر شخص

کوستان محمدیان^۱

موسی پیری^۲

رامین حبیبی کلپیر^۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۴/۹/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۲/۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان و تفاوت نیمرخ‌های گروه‌های مختلف از نظر کمک‌خواهی، ادراکات محیطی کلاس، اهداف پیشرفت اجتماعی بر اساس فرسودگی تحصیلی بود. با توجه به ماهیت موضوع، از روش توصیفی از نوع همبستگی استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم دوره متوسطه شهر مریوان می‌باشد که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول به تحصیل بودند که تعداد آن‌ها ۱۲۹۵ نفر بوده است که از این تعداد ۶۵۳ نفر دختر و ۶۴۲ نفر پسر بودند. نمونه پژوهش را ۲۷۴ (دانش‌آموز پسر و دختر) تشکیل می‌دهند که به شیوه‌ی نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی، از دبیرستان‌های دوره‌ی متوسطه شهر مریوان انتخاب گردیدند و سپس به چهار پرسشنامه ادراکات محیط کلاسی، کمک‌خواهی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اهداف پیشرفت اجتماعی پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از تحلیل خوشه‌ای (کلاستر) به روش چند میانگینی (k-means cluster)، تابع تشخیص و آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. نتایج نشان داد که در میان دانش‌آموزان اولین خوشه با مقدار بالای پذیرش دارای نمره‌ی میانگین بالا و مقدار پایین عملکرد گرایبی دارای نمره میانگین پایین است که این خوشه جهت‌گیری انگیزشی پایین و خوشه‌ی دوم با مقدار بالای لذت‌داری نمره میانگین بالا و مقدار پایین عملکرد گرایبی دارای نمره‌ی میانگین پایین است که این خوشه جهت‌گیری انگیزشی بالا نامیده می‌شود. آزمون t نمونه‌های مستقل نشان داد که تفاوت معناداری بین دو خوشه پایین و بالا وجود دارد. در افراد خوشه یک ($SD=7/7148$) $SD=40/59$ $M=$ میزان فرسودگی تحصیلی نسبت به افراد خوشه دو ($SD=6/28$) و ($M=32/25$) بیش‌تر است. همچنین

۱. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسؤل)، (این مقاله برگرفته از پایان‌نامه

کارشناسی ارشد می‌باشد) keostan_mohmdi@yahoo.com

۲. دانشیار برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان Piri_moosa@yahoo.com

۳. استادیار روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان habibikaleybar@gmail.com

یافته‌ها نشان داد که فرسودگی تحصیلی در خوشه جهت‌گیری انگیزشی بالا کمتر بود. این پژوهش تلویحاتی برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت دارد که از نتایج آن می‌توانند برای کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود پیشرفت دانش‌آموزان استفاده نمایند.

واژگان کلیدی: ادراکات محیط کلاسی، اهداف پیشرفت اجتماعی، تحلیل مبتنی بر شخص، فرسودگی تحصیلی، کمک‌خواهی تحصیلی

مقدمه

یادگیری فراگیران و بهبود آن از موضوعات اساسی حوزه روان‌شناسی تربیتی است که همواره مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان تربیتی بوده است. یادگیری فراگیران معمولاً به وسیله عملکرد تحصیلی آنان مورد سنجش قرار می‌گیرد. عوامل متعددی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. برخی از این عوامل موجب بهبود عملکرد تحصیلی و برخی دیگر باعث تضعیف عملکرد تحصیلی فراگیران می‌شوند. این عوامل باعث می‌شود که دانش‌آموزان در دو دسته متفاوت با عملکرد تحصیلی بالا و ضعیف قرار گیرند؛ از جمله عواملی که به شکل منفی بر عملکرد تحصیلی اثرگذار بوده و اخیراً مطالعاتی را در مدارس و دانشگاه‌ها به خود اختصاص داده است، فرسودگی تحصیلی^۱ است (دمروتی، ناچرینر و شائوفلی^۲، ۲۰۰۱ به نقل از عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۳).

فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل نشانگان استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (دمروتی، بیکر، ناچرینر و شائوفلی^۳، ۲۰۰۱؛ لی و اشفورت^۴، ۱۹۹۶؛ لاساویدس، فانتولاکیس، کاپرینس و کاپرینس^۵، ۲۰۰۳؛ ماسلاچ، شائوفلی و لیتزر^۶، ۲۰۰۱؛ توپینن تانر، ونن، آرالیمو و جاپینن^۷؛ ۲۰۰۵). فرسودگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان مدارس اشاره به خستگی به خاطر تقاضا و الزامات تحصیلی، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درس فرد (بی‌علاقگی) و احساس عدم شایستگی به عنوان یک

1. academic burnout
2. Demerouti, Nachreiner & Schaufeil
3. Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli
4. Lee & Ashforth
5. Lacovides, Fountoulakis, Kaprinis & Kaprinis
6. Maslach, Schaufeli & Leiter
7. Toppinen-tanner, Vananen, A ralimo, & Jappinen

دانش‌آموز دارد (شائوفلی، ۲۰۰۲). طبق یافته‌های آهولا و هاکانین^۱ (۲۰۰۷)، مفهوم فرسودگی تحصیلی با برخی مفاهیم مانند مشکل خواب، نگرانی و نشخوار ذهنی همپوشی دارد. البته باید دقت نمود وجه تمایز آن‌ها در این است که فشار روانی، خستگی، اضطراب و علائم افسردگی به موقعیت ویژه و خاصی مربوط نیستند اما فرسودگی تحصیلی وابسته به موقعیت خاص است یعنی فرسودگی تنها در موقعیت مدرسه سنجش می‌شود. آهولا و هاکانین (۲۰۰۷) در پژوهشی نشان داد که فرسودگی تحصیلی به افسردگی منجر می‌شود. کاسکه^۲ و کاسکه (۱۹۹۱) معتقدند که فرسودگی تحصیلی، رابطه استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن مانند سردرد، دل‌درد، احساس درد و افسردگی را افزایش می‌دهد. این محققان نشان دادند که با وارد کردن متغیر فرسودگی تحصیلی رابطه‌ی استرس تحصیلی و پیامدهای آن به‌طور معناداری افزایش یافت.

عوامل زیادی با فرسودگی تحصیلی در ارتباط هستند و محققان در پژوهش‌های خود عواملی همچون خودکارآمدی معلم، کمال‌گرایی، احساس غربت، انگیزش، عملکرد تحصیلی، حمایت اجتماعی، استرس، جو حاکم را بر مدرسه بررسی کرده‌اند. با این حال از جمله مهم‌ترین عاملی که به نظر می‌رسد در فرسودگی تحصیلی و تفاوت بین عملکرد تحصیلی بالا و پایین در دانش‌آموزان دخیل باشد ادراکات محیطی مدرسه‌ای^۳، اهداف پیشرفت تحصیلی و کمک‌خواهی تحصیلی^۴ است.

ادراک از فعالیت‌های کلاس، نوع ادراک آزمودنی‌ها از متغیرهای کلاسی و مدرسه‌ای را نشان می‌دهد که بر انگیزش پیشرفت مؤثر است (جنتری، گابل و ریزا، ۲۰۰۲). ادراک از کیفیت فعالیت‌های مدرسه‌ای دامنه گسترده‌ای از فرایندها، نگرش‌ها و باورها از قبیل لذت، چالش، انتخاب، اهمیت، تأیید و خودکارآمدی تحصیلی را شامل می‌شود (جنتری و اوون^۵، ۲۰۰۴). به گفته پینترنچ و شانک^۶ (۱۹۹۶)، جو کلاس به فضای کلاس درس یعنی خصوصیات اجتماعی- روان‌شناختی و هیجانی آن اطلاق می‌شود. جو کلاس را تا حدود

-
1. Ahola & Hakanen
 2. Kaski
 3. Perceptions of the school environment
 4. academic help seeking
 5. Gentry, Gable, & Rizza
 6. Gentry & Owen
 7. Pintrich and Shank

زیادی تعامل بین معلم و دانش‌آموزان تعیین می‌کنند (ابراهیمی، پاک‌دامن و سپهری، ۱۳۹۰). شیوه‌های آموزشی معلم، نحوه اداره مدرسه و در کل محیط کلاسی و مدرسه، بر عملکردهای تحصیلی و فرایندهای شناختی دانش‌آموزان تأثیر چشمگیری دارند (اندرمن و میدگلی، ۱۹۹۷).

متغیر دیگری که می‌تواند در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت ایجاد کند میزان کمک‌خواهی تحصیلی آن‌ها می‌باشد؛ کمک‌خواهی یکی از مهم‌ترین راهبردهای مدیریت منابع است. این راهبردها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا امکانات موجود در مدرسه و محیط اطراف را تنظیم و اداره نماید (مک کیجی^۲، ۱۹۹۰، نقل از دمبو^۳، ۱۹۹۴). کمک‌خواهی تحصیلی به‌عنوان راهبردی برای غلبه بر مشکلات یادگیری و بهبود تبحر تعریف شده است. کمک‌خواهی این مزیت را دارد که دانش‌آموزان ضمن این که مشکل تحصیلی خود را حل می‌کند به‌طور فعالانه در فعالیت‌های کلاسی شرکت می‌کند (کارابینک و نیومن^۴، ۲۰۰۶). کودکی که سؤال می‌پرسد و به‌هنگام نیاز کمک می‌خواهد، نه تنها اشکالات درسی خود را بلافاصله رفع می‌کند، بلکه دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کند که در ابتدا می‌تواند برای کمک به خود استفاده کند. برخی از دانش‌آموزان از وضعیت درسی ضعیف خود آگاه هستند و می‌دانند که می‌توانند از منابع در دسترس برای جلوگیری از افت تحصیلی کمک بگیرند ولی با این وجود به هر دلیلی، از کمک‌خواهی به‌هنگام نیاز خودداری می‌کنند و این اجتناب از کمک‌خواهی ممکن است روی متغیرهای انگیزشی دیگری تأثیر بگذارد.

جهت‌گیری هدف‌های اجتماعی^۵ عامل دیگری است که می‌تواند در دسته‌بندی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد. در واقع اهداف پیشرفت اجتماعی، اهدافی است که افراد برای خود انتخاب می‌کنند تا به پیامدهای اجتماعی خاصی نائل شوند. برخی دیگر اهداف اجتماعی را به صورتی خاص تعریف کرده‌اند که با پیشرفت محیطی مرتبط است (هورست، فینی و بارون^۶، ۲۰۰۷). اهداف پیشرفت دانش‌آموزان تابعی از تجارب گذشته و جنبه‌های

-
1. Anderman & Midgley
 2. Mac Keiji
 3. Dambo
 4. Karabenick & Newman
 5. social goal achievement
 6. Horst, Finney & Barron

محیطی یادگیری است. کاپلان و فلوم^۱ (۲۰۱۰) در پژوهش خود نشان داده‌اند که ادراکات دانش‌آموزان از ساختار هدفی پیشرفت کلاسی، گرایش آنان به کمک‌خواهی یا اجتناب از آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ریان، گین و میگلی^۲، ۱۹۹۸). در پژوهشی، احمدی (۱۳۹۰) به این نتیجه رسید که بین عملکرد تحصیلی در دو خوشه عاطفه سازگار و ناسازگار در تعلل ورزی در دانش‌آموزان سال سوم متوسطه تفاوت وجود دارد. همچنین، عظیمی (۱۳۹۰) در بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نشان داد که تنها فرسودگی تحصیلی، تأثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. علاوه بر این روند پژوهش‌های جاری در این حوزه نشان می‌دهد که فرسودگی تحصیلی می‌تواند بر سلامت روانی دانش‌آموزان اثرگذار باشد که آن هم به‌نوبه خود باعث کاهش بازده‌های تحصیلی خواهد شد (سالما - آرو، ساولینینو و هولوپنین^۳، ۲۰۰۸).

با مروری مختصر بر سوابق مطالعات انجام گرفته درباره فرسودگی تحصیلی و متغیرهای همچون؛ کمک‌خواهی تحصیلی، ادراکات محیط کلاس و اهداف پیشرفت اجتماعی مشخص می‌شود که به‌رغم اهمیتی که این مؤلفه‌ها در تجهیز فراگیران به دانش، نگرش و مهارت‌های موردنیاز ایفا می‌کند پژوهش‌ها و اقدامات انجام‌شده در این زمینه بسیار ناکافی است. در این راستا، به پژوهش‌های انجام‌شده در متغیرهای پژوهش اشاره می‌گردد.

مطالعه راتل، گی، والرند و سنس کال^۴ (۲۰۰۷) نشان داد در بررسی خوشه‌های انگیزشی مهارشده و خودانگیزختگی از لحاظ انگیزش تحصیلی، سه طبقه یا خوشه در دانش‌آموزان دبیرستانی وجود دارد. این طبقات شامل خوشه مهارشده، خوشه خودانگیزخته و مهارشده متوسط و خوشه مهارشده و خودانگیزخته بالا می‌باشد. براتن و اولاسن^۵ (۲۰۰۵) در بررسی نیمرخ‌های تفاوت‌های فردی در انگیزش دانش‌آموزان با یک مطالعه طولی تجزیه خوشه‌ای در رشته‌های مختلف دانشگاهی نشان دادند که نیمرخ‌های انگیزشی مثبت و انطباقی به‌دست آمده از هر دو گروه دانشجویان دارای راهبردهای عمیق‌تر و باورهای پیچیده‌تر در مورد دانش و معرفت و کسب آن بودند. پنتریج (۲۰۰۳) در بررسی نیمرخ‌های تفاوت‌های فردی با استفاده از متغیرهای جهت‌گیری هدف درونی، ارزش تکلیف، باورهای کنترل و

1. Kaplan & Flum
2. Ryan, Ghee & Midgley
3. Salmela- Aro, Savolainen & Holopainen
4. Ratelle, Guay, Vallerand & Sene call
5. Braten & Olansen

انتظار برای موفقیت دانشجویان دانشگاه نشان داد که سازه‌های ارزش و انتظار می‌توانند برای مشخص نمودن خرده گروه‌های دانشجویان دانشگاه مورد استفاده قرار گیرد. این پژوهش برخی از خرده گروه‌های دارای الگوهای سازگار (بالا، پایین یا متوسط) در سازه ارزش و انتظار و بعضی خرده گروه‌های دارای الگوهای ناهماهنگ و ناسازگار (ارزش بالا و انتظار پایین) را شناسایی نمود (براتن و اولاسن، ۲۰۰۵).

در جستجوی کامل از پایگاه‌های اطلاعاتی در بررسی خوشه‌بندی دانش‌آموزان از لحاظ متغیرهای کمک‌خواهی و ادراکات محیطی، اهداف پیشرفت اجتماعی بر اساس فرسودگی تحصیلی تحقیقی چه در داخل کشور و چه در خارج کشور نشان داد که تاکنون پژوهشی در این زمینه انجام نشده است و این مطالعه اولین گامی است که در این زمینه برداشته می‌شود؛ بنابراین با توجه به اهمیت و تأثیر متغیرهای انگیزشی از جمله ادراکات محیطی مدرسه‌ای و کمک‌خواهی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان ضروری است که تفاوت‌های فرسودگی دانش‌آموزان از نظر نیمرخ‌های متغیرهای ذکر شده مورد بررسی قرار گیرد. بر همین اساس مطالعه‌ی پیش رو قصد دارد تعیین کند آیا فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان در نیمرخ‌های کمک‌خواهی، ادراکات محیطی و اهداف پیشرفت اجتماعی تفاوت دارد؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع، از روش توصیفی از نوع همبستگی استفاده شده است.

جامعه آماری: در این پژوهش جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم دبیرستان شهرستان مریوان که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ مشغول به تحصیل بودند که تعداد آن‌ها ۱۲۹۵ نفر بوده است که از این تعداد ۶۵۳ نفر دختر و ۶۴۲ نفر پسر بودند. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده و حجم نمونه برابر ۲۹۶ محاسبه گردید. نمونه آماری به دلیل افت آزمودنی‌ها به ۲۷۴ نفر کاهش یافت.

نمونه: برای انتخاب نمونه پژوهش، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی استفاده شد. در نمونه‌گیری طبقه‌ای، واحدهای جامعه‌ی مورد مطالعه در طبقه‌های که از نظر صفت متغیر همگن‌تر هستند، گروه‌بندی می‌شوند تا تغییرات آن‌ها در درون گروه‌ها کم‌تر شود.

پس‌از آن، از هر یک از طبقه‌ها تعدادی نمونه انتخاب می‌شوند. معمولاً برای طبقه‌بندی واحدهای جامعه، متغیری به‌عنوان ملاک در نظر گرفته می‌شود که باصفت متغیر مورد مطالعه همبستگی داشته باشد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۸۴). نحوه نمونه‌گیری طبقه‌ای بدین صورت بود که ابتدا نسبت‌های واحد موردنظر جامعه در این پژوهش (جنسیت) مشخص و سپس با توجه به نسبت موجود دانش‌آموزان پسر (۴۹/۶۶ درصد) و دانش‌آموزان دختر (۵۰/۳۳ درصد)، ۲۹۶ دانش‌آموز انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های آماری از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است.

ابزارهای اندازه‌گیری: الف) مقیاس فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه را برسو، سالانوا و شائوفلی^۱ (۱۹۹۷) ساخته‌اند. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد که بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از "کاملاً مخالف" تا "کاملاً موافق" درجه بندی شده است. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۲، ۰/۷۹ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. روایی پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عامل تأییدی که شاخص‌های برازندگی تطبیق، برازندگی افزایشی و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب، مطلوب گزارش کرده‌اند. نعیمی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه کرده است. وی ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴) به دست آورده است که به ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۲، ۰/۴۵ محاسبه شده که در سطح $p < 0/01$ معنی‌دار بود. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۰/۵۳ و برای حیطه‌های خستگی هیجانی، بدینی و ناکارآمدی درسی به ترتیب ۰/۵۹، ۰/۶۹، ۰/۶۶، به دست آمد. همچنین جهت بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم استفاده شد، نتایج حاصل از تحلیل عامل تأییدی نشان داد که شاخص‌های تطبیقی، خطای میانگین مجذورات تقریبی، نیکویی برازش و شاخص برازندگی افزایشی، در حد مطلوب گزارش شد و مدل با داده‌ها برازش خوبی داشت ($GFI=0/98$, $CFI=0/98$, $NFI=0/94$, $RMSEA=0/05$).

1. Bresó, Salanova & Schoufeli

ب) مقیاس اندازه‌گیری رفتار کمک‌خواهی: برای سنجش کمک‌خواهی تحصیلی دانش‌آموزان از مقیاس کمک‌خواهی تحصیلی حبیبی کلپور و سرمد (۱۳۸۵) استفاده شد. در این پژوهش، پرسشنامه رفتار کمک‌خواهی شامل دو مقوله پذیرش و اجتناب از کمک‌خواهی است که بر اساس نظریات رایان و پنتریج (۱۹۹۷) ساخته شده است. این پرسش‌نامه ۱۴ سؤال دارد؛ که ۷ سؤال آن پذیرش کمک‌خواهی (سؤالات ۱، ۳، ۵، ۷، ۱۱، ۱۳، ۱۴) و ۷ سؤال اجتناب از کمک‌خواهی است (سؤالات ۲، ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲) برای نمره‌گذاری گویه‌ها (مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت) «۵ کاملاً موافقم تا ۱ کاملاً مخالفم» استفاده شده است. سؤالات ۱۲، ۱۰، ۹، ۸، ۶، ۴، ۲، ۱ این خرده‌مقیاس چون به صورت منفی بودند، به صورت معکوس نمره‌گذاری شدند. حداقل نمره این مقیاس ۱۴ و حداکثر نمره آن ۷۰ می‌باشد. روشن زاده (۱۳۹۲) پایایی مقیاس کمک‌خواهی تحصیلی را با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۷ و پایایی دو حیطه کمک‌خواهی به ترتیب برای پذیرش کمک‌خواهی ۰/۷۱ و اجتناب از کمک‌خواهی را ۰/۶۸ به دست آورده است این گزارش‌ها حاکی از قابلیت اعتماد برای این خرده‌آزمودنی‌هاست. در پژوهش حاضر پایایی کل مقیاس کمک‌خواهی تحصیلی با روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۴ به دست آمده و پایایی برای دو حیطه کمک‌خواهی تحصیلی به ترتیب، برای پذیرش کمک‌خواهی ۰/۶۰ و اجتناب از کمک‌خواهی ۰/۶۷ محاسبه شده است. همچنین جهت بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول استفاده شد، نتایج حاصل از تحلیل عامل تأییدی نشان داد که شاخص‌های تطبیقی، خطای میانگین مجذورات تقریبی، نیکویی برازش و شاخص برازندگی افزایشی، در حد مطلوب گزارش شد و مدل با داده‌ها برازش خوبی داشت. ($NFI=0/96$ ، $RMSEA=0/07$ ، $GFI=0/95$ ، $CFI=$).

ج) مقیاس ادراکات محیط کلاسی: برای سنجش ادراکات محیط کلاسی از پرسش‌نامه‌ی ادراکات فعالیت‌های کلاسی جنتری، گابل و ریزا (۲۰۰۲) استفاده شد. تعداد سؤالات این مقیاس ۳۱ گویه است. این پرسش‌نامه شامل چهار خرده‌آزمون علاقه (۸ سؤال)، چالش‌انگیزی (۷ سؤال)، انتخاب (۷ سؤال) و لذت (۹ سؤال) می‌باشد. پاسخ به گویه‌ها به صورت طیف ۵ درجه‌ای لیکرت بوده و حداقل نمره این مقیاس ۳۱ و حداکثر نمره آن ۱۵۵ می‌باشد. شاخص‌های تحلیل عامل تأییدی گزارش شده در منبع اصلی (۰/۴۴ $RMSEA=$ ، $GFI=0/95$) نشان‌دهنده‌ی اعتبار مناسب پرسش‌نامه است (جنتری، گابل و

ریزا، ۲۰۰۲). کارشکی (۱۳۸۹) پایایی کلی پرسشنامه را بر حسب آلفای کرونباخ را ۰/۹۳ به دست آورد. اعتبار خرده‌آزمون‌های پرسشنامه را نیز، به ترتیب (۰/۸۲)، (۰/۶۶)، (۰/۷۶) و (۰/۸۷) گزارش کرده است. این گزارش‌ها حاکی از قابلیت اعتماد برای این خرده‌آزمودنی‌هاست. در پژوهش حاضر پایایی کل مقیاس ادراک از محیط کلاسی با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۶ به دست آمده و پایایی برای چهار خرده‌مقیاس علاقه، لذت، چالش، انتخاب به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۶۸، ۰/۶۴، ۰/۸۸ محاسبه شده است. همچنین جهت بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل عامل تأییدی نشان داد که شاخص‌های تطبیقی، خطای میانگین مجذورات تقریبی، نیکویی برازش و شاخص برازندگی افزایشی، در حد مطلوب گزارش شد و مدل با داده‌ها برازش خوبی داشت. (RMSEA=۰/۰۶، NFI=۰/۹۵، CFI=۰/۹۵، GFI=۰/۹۴).

د) مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی: برای سنجش اهداف پیشرفت اجتماعی از پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت اجتماعی ریان و هاپکینز^۱ (۲۰۰۳) استفاده شد. این پرسشنامه از ۲۲ گویه تشکیل شده است که سه نوع جهت‌گیری هدف اجتماعی یا تبحر اجتماعی (۷ سؤال)، هدف عملکردگرایی اجتماعی (۵ سؤال)، هدف عملکرد گریزی اجتماعی (۱۰ سؤال) را مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ به گویه‌ها به صورت طیف ۵ درجه‌ای لیکرت می‌باشد. حداقل نمره این مقیاس ۲۲ و حداکثر نمره آن ۱۱۰ می‌باشد. ابراهیمی (۱۳۹۲) پایایی کل پرسشنامه را بر حسب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آورد و اعتبار خرده‌مؤلفه‌هایی تبحر اجتماعی، عملکردگرایی اجتماعی و عملکرد گریزی اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۶۴، ۰/۷۰، ۰/۷۸ گزارش کرده است که نشان از پایایی خوب پرسشنامه می‌باشد. در پژوهش حاضر، پایایی کل مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۵ به دست آمده و پایایی برای سه خرده‌مقیاس تبحر اجتماعی، عملکرد گریزی، عملکردگرایی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۵، ۰/۶۰ محاسبه شده است. همچنین جهت بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم استفاده شد، نتایج حاصل از تحلیل عامل تأییدی نشان داد که شاخص‌های تطبیقی، خطای میانگین مجذورات تقریبی، نیکویی برازش و

1. Ryan and Hopkins

شاخص برازندگی افزایشی، در حد مطلوب گزارش شد و مدل با داده‌ها برازش خوبی داشت (RMSEA=۰/۰۷، NFI=۰/۹۵، CFI=۰/۹۲، GFI=۰/۹۶).

یافته‌های پژوهش

قبل از ارائه یافته‌های استنباطی، ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه پژوهش ارائه می‌گردد. ۵۰/۳۳ درصد از نمونه آماری دانش‌آموزان دختر، ۴۹/۶۶ درصد از آن‌ها پسر می‌باشند. از میان دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان ۲۹/۷ درصد رشته علوم انسانی، ۵۶/۱ درصد رشته علوم تجربی و ۱۴/۲ درصد رشته ریاضی نمونه آماری پژوهش را تشکیل می‌دهند.

به منظور خوشه‌بندی مناسب دانش‌آموزان در کمک‌خواهی، ادراکات محیطی کلاسی، اهداف پیشرفت اجتماعی بر اساس فرسودگی تحصیلی از روش تحلیل خوشه‌ای به روش چند میانگینی (k-means cluster) استفاده شد. تعیین محل برش دندوگرام^۱ و تعداد خوشه‌ها از طریق تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) انجام پذیرفت (مانلی^۲، ۱۳۷۳). قبل از بررسی تحلیلی در رابطه با سؤال‌های پژوهشی برابری ماتریس کوواریانس در آزمون چند متغیره توسط آزمون ام باکس، برابری واریانس‌های خطا در هر متغیر وابسته توسط آزمون لون بررسی شد. مقدار شاخص آزمون ام باکس بیانگر برابری ماتریس‌های واریانس-کواریانس متغیرهای وابسته بود. نتایج حاصل از آزمون لون نیز نشان داد گروه‌ها از لحاظ واریانس درون‌گروهی تفاوت معنی‌داری نسبت به هم ندارند. در زیر به تفکیک یافته‌های مربوط به هر یک از سؤالات پژوهش پرداخته می‌شود.

سؤال اول پژوهش این بود که آیا نیمرخ‌های دانش‌آموزان بر اساس مؤلفه‌های کمک‌خواهی، ادراکات محیطی مدرسه و اهداف پیشرفت اجتماعی از لحاظ فرسودگی تحصیلی متفاوت هستند؟ تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) انجام شده بر روی گروه‌های مختلف در هنگام اجرای تحلیل خوشه‌ای دو گروهی، سه گروهی و حالت چهار گروهی و پنج گروهی نشان داد که طبقه‌بندی دانش‌آموزان به گروه‌های دوگانه بالاترین درجه معنی‌داری را داشته است و بنابراین از این حالت برای خوشه‌بندی استفاده شد. مشخصات خوشه‌های موردنظر در جدول ۱ ارائه شده است.

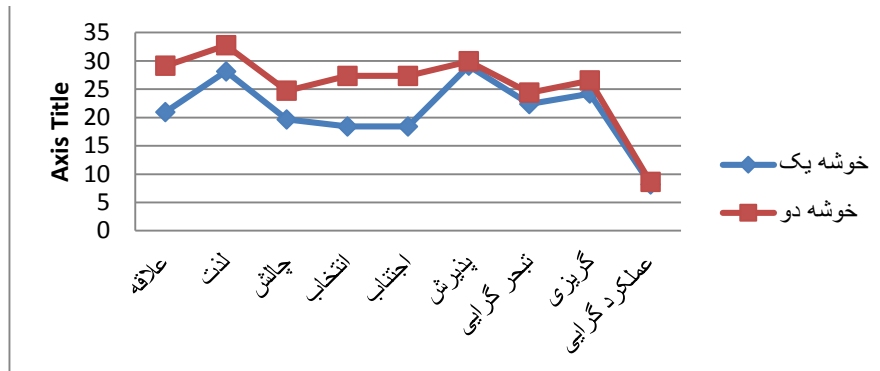
1. Dendogram
2. Manley

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان خوشه یک و دو در متغیرهای ادراکات محیطی کلاس، کمک‌خواهی تحصیلی و اهداف پیشرفت اجتماعی

متغیرها	مؤلفه‌ها	خوشه یک		خوشه دو	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
ادراکات محیط کلاسی	علاقه	۲۰/۹۵	۴/۸۲	۲۹/۱۱	۳/۵۴
	لذت	۲۸/۱۲	۴/۱۰	۳۲/۷۳	۳/۶۳
	چالش	۱۹/۶۴	۴/۵۹	۲۴/۷۲	۳/۵۵
	انتخاب	۱۸/۴۲	۴/۷۷	۲۷/۳۵	۴/۳۵
کمک‌خواهی	اجتناب	۱۸/۴۲	۴/۷۷	۲۷/۳۵	۴/۳۵
	پذیرش	۲۹/۱۲	۳/۳۷	۲۹/۹۱	۳/۲۹
اهداف پیشرفت اجتماعی	تبحر‌گرایی	۲۲/۳۶	۵/۱۳	۲۴/۳۷	۳/۷۳
	گزیزی	۲۴/۱۹	۶/۰۷	۲۶/۵۲	۴/۹۰
	عملکردگرایی	۸/۱۹	۱/۹۱	۸/۶۰	۱/۶۸

همان‌طوری که جدول ۱ نشان می‌دهد در میان دانش‌آموزان اولین خوشه با مقدار بالای پذیرش دارای نمره‌ی میانگین بالا و مقدار پایین عملکردگرایی دارای نمره میانگین پایین است که این خوشه جهت‌گیری انگیزشی پایین و خوشه‌ی دوم با مقدار بالای لذت دارای نمره‌ی میانگین بالا و مقدار پایین عملکردگرایی دارای نمره‌ی میانگین پایین است که این خوشه جهت‌گیری انگیزشی بالا نامیده می‌شود. در خوشه اول ($n=116$ ، $33/42$ درصد) و خوشه دوم ($n=158$ ، $57/66$ درصد) می‌باشد. در بین مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاس، مؤلفه لذت با مقدار میانگین (خوشه ۱: $28/12$ ، خوشه ۲: $32/73$)، دارای بالاترین میانگین و مؤلفه انتخاب با مقدار میانگین $18/42$ در خوشه ۱ و مؤلفه چالش با مقدار میانگین $24/72$ در خوشه ۲، دارای پایین‌ترین میانگین می‌باشد. در بین مؤلفه‌های کمک‌خواهی تحصیلی مؤلفه پذیرش با مقدار میانگین (خوشه ۱: $29/12$ ، خوشه ۲: $29/91$)، دارای بالاترین میانگین و مؤلفه اجتناب با مقدار میانگین (خوشه ۱: $18/42$ ، خوشه ۲: $27/35$)، دارای پایین‌ترین میانگین می‌باشد. در بین مؤلفه‌های اهداف پیشرفت اجتماعی مؤلفه تبحر‌گرایی با مقدار میانگین (خوشه ۱: $22/36$ ، خوشه ۲: $24/37$) دارای بالاترین میانگین و مؤلفه عملکردگرایی با مقدار میانگین (خوشه ۱: $8/19$ ، خوشه ۲: $8/60$) دارای پایین‌ترین میانگین می‌باشد. به‌طور کلی با

مشاهده دو خوشه می‌توان فهمید که کلیه مؤلفه‌های هر سه متغیر ادراکات محیطی، کمک خواهی، اهداف پیشرفت اجتماعی در خوشه دو دارای میانگین بالاتری نسبت به خوشه یک می‌باشد.



شکل ۱. نیمرخ‌های مؤلفه‌های ادراکات محیط کلاسی؛ کمک خواهی و اهداف پیشرفت اجتماعی در خوشه یک و دو

نتایج حاصل، دو خوشه جهت‌گیری انگیزش پایین و بالا، در شکل ۱ به صورت نیمرخ‌های میانگین مؤلفه‌های ادراکات محیط کلاسی، کمک خواهی و اهداف پیشرفت اجتماعی در خوشه یک و دو نشان داده شده است. همان‌گونه که در شکل ۱ مشاهده می‌شود؛ دو نمودار خطی ترسیم شده است که میانگین‌های افراد خوشه یک و دو در خصوص مؤلفه‌های کمک خواهی، ادراکات محیط کلاسی و اهداف پیشرفت دانش‌آموزان را نشان می‌دهد. در این نمودارها در محور افقی نوع مؤلفه‌ها و در محور عمودی میزان این انگیزه‌ها ارائه شده است که از طریق نقطه‌ها میانگین مؤلفه در هر خوشه مشخص شده است که با وصل کردن این نقطه‌ها به هم می‌توان نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی مربوط به آن خوشه را نشان داد. این امر موجب افزایش امکان مقایسه بین میانگین نمرات انگیزه‌های مربوط به مؤلفه‌های مختلف می‌شود. میانگین افراد خوشه یک با مربع‌های کوچک و میانگین افراد خوشه دو با مربع‌های بزرگ مشخص شده است.

با عنایت به این که در شیوه تحلیل خوشه‌ای، روشی وجود ندارد تا افرادی را که در مرحله اولیه خوشه‌بندی به صورت اشتباه طبقه‌بندی شده‌اند را مجدداً معین کند، لذا از تجزیه تابع تشخیص (تحلیل ممیز) استفاده شد. در روش تحلیل تابع تشخیص گروه‌های خوشه‌های

تشکیل یافته در مرحله قبل دوباره گروه‌بندی شدند و میزان تطابق گروه‌بندی جدید با گروه‌بندی اولیه مشخص شد و توابع مختلفی نیز از ترکیب مؤلفه‌های مختلف کمک‌خواهی، ادراکات محیط کلاس و اهداف پیشرفت اجتماعی به دست آمد تا بتواند در تشخیص گروه‌ها از همدیگر مفید واقع شود (مانلی، ۱۳۷۳). بر این اساس یک تابع تشخیص انجام شد تا گروه‌بندی خوشه‌ها مورد تأیید قرار گیرد. نتایج تابع تشخیص در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج خوشه‌بندی تجزیه تابع تشخیص بر اساس خوشه‌بندی اولیه گروه‌ها

گروه‌بندی اولیه عضویت پیش‌بینی شده در تجزیه تابع تشخیص						
جمع	گروه دو		گروه یک		تعداد	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد		
۱۰۰	۱۱۹	۳۱/۹۳	۳۸	۶۸/۸	۸۱	یک
۱۰۰	۱۵۵	۷۶/۶	۱۱۸	۲۳/۴	۳۷	دو

۷۲/۷ درصد از موردها به درستی طبقه‌بندی شده‌اند.

جدول ۲ نشان می‌دهد که تابع تشخیص تا چه اندازه توانسته است افراد مربوط به هر گروه از متغیر ملاک را طبقه‌بندی کند. همان‌گونه که مشخص است در گروه یک ۸۱ نفر (معادل ۶۸/۸ درصد) از دانش‌آموزان با ادراکات محیط کلاسی بالا به درستی طبقه‌بندی شده‌اند. همچنین، از این گروه، ۳۸ نفر (معادل ۳۱/۹۳ درصد) به اشتباه در گروه دو با ادراکات محیط کلاس بالا طبقه‌بندی شده‌اند. از گروه دو دارای ادراکات محیط کلاس پایین ۱۱۸ نفر (معادل ۷۶/۶ درصد) به درستی در گروه خودشان طبقه‌بندی شده‌اند و از این گروه ۳۷ نفر به اشتباه در گروه یک قرار گرفته است؛ بنابراین، ملاحظه می‌گردد که دقت طبقه‌بندی گروه دانش‌آموزان دارای ادراکات محیط کلاسی پایین (۷۶/۶ درصد) بیش‌تر از گروه دانش‌آموزان دارای ادراکات محیط کلاسی بالا (۶۸/۸ درصد) است. در مجموع، بر اساس مجموع درصد صحت طبقه‌بندی در دو گروه، ۷۲/۷ درصد از دانش‌آموزان به درستی در دو گروه خوشه‌های جهت‌گیری انگیزش تحصیلی بالا و پایین طبقه‌بندی شده و مابقی این طبقه‌بندی (۲۷/۴ درصد) به اشتباه صورت گرفته است.

سؤال دوم پژوهش این بود که آیا بین دو خوشه از لحاظ میانگین نمره‌های میزان فرسودگی تحصیلی تفاوت وجود دارد؟ به منظور مقایسه دو خوشه از لحاظ میانگین نمره‌های میزان فرسودگی تحصیلی از آزمون t برای نمونه‌های مستقل استفاده گردید.

جدول ۳. آزمون t نمونه‌های مستقل برای بررسی تفاوت بین دو خوشه بالا و پایین از لحاظ میزان

فرسودگی تحصیلی

خوشه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار T	سطح معناداری
جهت‌گیری انگیزش تحصیلی پایین	۱۱۶	۳۲/۲۵	۶/۲۸	۲۷۴	۱۰/۲۵	p < ۰/۰۱
جهت‌گیری انگیزش تحصیلی بالا	۱۵۸	۴۰/۵۹	۷/۷۱			

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد آماره t برابر با ۱۰/۲۵ و سطح معناداری برابر با ۰/۰۱ می‌باشد. پس می‌توان گفت که بین دو خوشه از لحاظ آماری تفاوت معناداری در میانگین نمره‌های میزان فرسودگی تحصیلی وجود دارد. در افراد خوشه یک (۷/۷۱۴۸) $(M= ۴۰/۵۹, SD= ۶/۲۸)$ و $(M= ۳۲/۲۵)$ بیش‌تر است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش دسته‌بندی دانش‌آموزان بر اساس کمک‌خواهی و ادراکات محیطی و اهداف پیشرفت از لحاظ فرسودگی تحصیلی می‌باشد. به‌منظور دستیابی به این هدف تحلیل خوشه‌ای (تجزیه کلاستر) به روش چند میانگینی (k-means cluster)، تجزیه تابع تشخیص و آزمون t مورد استفاده قرار گرفت. نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ای نشانگر دو نیم‌رخ انگیزش تحصیلی بالا و پایین دانش‌آموزان بود. اولین خوشه با مقدار بالای پذیرش دارای نمره‌ی میانگین بالا و مقدار پایین عملکردگرایی دارای نمره میانگین پایین است که این خوشه جهت‌گیری انگیزشی پایین و خوشه‌ی دوم با مقدار بالای لذت‌داری نمره‌ی میانگین بالا و مقدار پایین عملکردگرایی دارای نمره‌ی میانگین پایین است که این خوشه جهت‌گیری انگیزشی بالا نامیده شد. در بین مؤلفه‌های ادراکات محیطی کلاس، مؤلفه لذت با مقدار میانگین (خوشه ۱: ۲۸/۱۲، خوشه ۲: ۳۲/۷۳)، دارای بالاترین میانگین و مؤلفه انتخاب با مقدار میانگین ۱۸/۴۲ در خوشه ۱ و مؤلفه چالش با مقدار میانگین ۲۴/۷۲ در خوشه ۲، دارای پایین‌ترین میانگین بود. در بین مؤلفه‌های کمک‌خواهی تحصیلی مؤلفه پذیرش با مقدار میانگین (خوشه ۱: ۲۹/۱۲، خوشه ۲: ۲۹/۹)، دارای بالاترین میانگین و مؤلفه اجتناب با مقدار میانگین (خوشه ۱: ۱۸/۴۲، خوشه ۲: ۲۷/۳۵)، دارای پایین‌ترین میانگین می‌باشد. در بین

مؤلفه‌های اهداف پیشرفت اجتماعی مؤلفه تبحرگرایی با مقدار میانگین (خوشه ۱: ۲۲/۳۶، خوشه ۲: ۲۴/۳۷) دارای بالاترین میانگین و مؤلفه عملکردگرایی با مقدار میانگین (خوشه ۱: ۸/۱۹، خوشه ۲: ۸/۶۰) دارای پایین‌ترین میانگین می‌باشد. در کل تمامی کلیه مؤلفه‌های هر سه متغیر ادراکات محیط کلاس، کمک‌خواهی، اهداف پیشرفت اجتماعی در خوشه ۲ دارای میانگین بالاتری نسبت به خوشه ۱ بودند.

یافته‌های این سؤال با بخشی از نتایج تحقیقات مقدسی (۱۳۹۱)، ابراهیمی (۱۳۹۲)، فلانی (۱۳۹۱)، توپینین، ون‌ن، رالیمو و جاپینن (۲۰۰۷)، صفوی و فراهانی (۱۳۸۷)، فولادوند، شهرآرای و سنگری (۱۳۸۸) همسو می‌باشد. 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. هم‌راستا با یافته‌های پژوهش حاضر، لینن برینک (۲۰۰۵) نشان داد که اهداف پیشرفت تبحری در مقایسه با اهداف پیشرفت عملکردی دارای بازده‌های مثبت بیشتری است؛ که این یافته مطابق با فرضیه مطابقت است. بر اساس این فرضیه، بافت‌های کلاس با گرایش‌های هدفی دانش‌آموزان مطابقت دارد؛ یعنی ساختار تبحری برای افراد تبحری و ساختار عملکردی برای افراد عملکردی مناسب‌ترند؛ زیرا این‌گونه موقعیت‌ها از جستجوی هدفی که دانش‌آموزان آن را دنبال می‌کنند حمایت می‌کنند (لینن برینک و پنتریج، ۲۰۰۲).

مغایر با یافته حاضر، پنتریج و شانک (۲۰۰۲) دریافتند که وقتی اهداف عملکردی- رویکردی با اهداف تبحری بالا همراه می‌شود. اثر مثبت بازده‌های هدف تبحری بالا را کاهش نمی‌دهد. دانش‌آموزانی که می‌خواهند بر موضوعات تسلط پیدا کنند و عملکرد بالاتر از دیگران داشته باشند در مقایسه با آن‌هایی که فقط جهت‌گیری هدفی تبحری دارند؛ بازده‌های مثبت زیادی از خود نشان می‌دهند. در واقع یافته پژوهشگران مذکور از مزایای مثبت دارای موارد اهداف پیشرفت چندگانه حمایت می‌کنند. در حال حاضر رویکرد اهداف چندگانه نسبت به سایر رویکردهای اهداف در محیط‌های آموزشی پاسخگوتر است و بنابراین دست‌اندرکاران آموزشی می‌توانند با تأکید چندگانه بر اهداف به پیشرفت تحصیلی بیشتری نائل گردند.

دانش‌آموزانی که نسبت به تحصیلات و درس خواندن بی‌علاقگی نشان می‌دهند از کمک‌خواهی اجتناب می‌کنند و برعکس دانش‌آموزانی که تمایل دارند که پیشرفت تحصیلی خوبی داشته باشند بیشتر نسبت به عمل کمک‌خواهی اقدام می‌کنند. همچنین احتمال درگیری دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تبحری در کمک‌خواهی بیشتر است. دانش‌آموزان دارای هدف عملکردی کمتر احتمال دارد که کمک بگیرند. به دلیل این‌که این دانش‌آموزان علاقه‌مندند در مقایسه با دیگران خوب عمل کنند و کمک‌خواهی را تهدیدکننده می‌دانند، زیرا از نظر آنان کمک گرفتن از دیگران به معنی کمبود توانایی است (حبیبی کلیر، ۱۳۹۲).

آشنایی دانش‌آموزان با راهبرد کمک‌خواهی به‌عنوان یکی از راهبردهای انگیزشی و استفاده از کمک ارائه‌شده می‌تواند موفقیت دانش‌آموزان را افزایش دهد و همچنین از فرسودگی تحصیلی آنان جلوگیری نماید. افزایش دانش در مورد نحوه کمک‌خواهی به فرایند راهکارهای مختلف آن منجر تقویت توانایی فراشناختی آنان می‌گردد و بنابراین انگیزش درونی لازم را برای فراگیران و جهت رویارویی فعال با موضوعات و چالش‌های درسی فراهم می‌کند.

دانش‌آموزان در کلاس‌هایی بیشتر تمایل به کمک‌خواهی نشان می‌دهند و انگیزه بالایی برای مشارکت کلاسی دارند که در آن‌ها قواعد و هنجارهای کلاسی، کمک‌خواهی راهبردی را بهبود می‌بخشد (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۸). کلاس‌هایی که در آن‌ها اهداف کلاسی، تبحری^۱ است نه عملکردی^۲ (کارابنیک، ۲۰۰۴) و کلاس‌هایی که دانش‌آموزان در آن محیط، حمایت اجتماعی را درک کنند (کارابنیک، ۲۰۰۴؛ کوزانیتیس^۳ و همکاران، ۲۰۰۸؛ ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷) معلمین نقش مهمی در این ادراکات، ایفاء می‌کنند. در بررسی اثرات عوامل موقعیتی بر انگیزش و کمک‌خواهی دانش‌آموزان، ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) دریافتند که ادراکات مثبت دانش‌آموزان دوره راهنمایی از ارتباط بین دانش‌آموز-معلم و دانش‌آموز-دانش‌آموز، کمک‌خواهی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. کوزانیتیس، دیسینز و کوینارد (۲۰۰۸) دریافتند که وقتی فراگیران در مقابل سؤالاتشان از مربیان، حمایت و پاسخ‌های مثبت دریافت می‌کنند، بیشتر از کمک‌آنان استفاده می‌کنند.

1. mastery

2. performance

3. Kozanitis, Desbiens & Chouinard

پژوهش‌های کارابینک و نیومن (۲۰۰۸، ۲۰۰۹) بیانگر آن است که کمک‌خواهی راهبرد مهمی است برای دستیابی به موفقیت تحصیلی در مدارس است که در نهایت می‌تواند از فرسودگی تحصیلی جلوگیری نماید. وقتی دانش‌آموزان به هنگام مواجه شدن با مشکلات تحصیلی در موقعیت‌های پیش‌آمده از کمک دیگران استفاده می‌کنند. نه تنها انگیزه آنان تقویت شده بلکه آنان آگاهی و مهارت‌های را کسب می‌کنند که در موقعیت‌های دیگر به‌عنوان یادگیری تبحری عمل می‌کنند. با توجه به یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان گفت که متغیرهای لذت و پذیرش کمک‌خواهی توانستند موجب تمایز دو خوشه انگیزشی تحصیلی بالا و پایین شوند؛ اما هدف عملکردی نتوانست تفاوت محسوسی بین دو خوشه ایجاد کنند. می‌توان گفت که ادراکات محیط کلاس مثبت، هیجان‌های مثبتی را به وجود می‌آورد که موجب می‌شود تا دانش‌آموزان در تکالیف چالش‌برانگیزی درگیر شده و به تبع آن باعلاقه بیشتر به تکالیف و فعالیت‌های کلاسی بپردازند که موجب عملکرد فزاینده آن‌ها می‌شود. پس نتایج حاکی از آن است که دانش‌آموزانی که دارای نیمرخ‌های ادراکات محیط کلاسی و کمک‌خواهی تحصیلی و اهداف پیشرفت اجتماعی بالا هستند. انرژی بیشتر برای انجام تکالیف مدرسه، احساس کارایی بیشتر و اجتناب از کمک‌خواهی کمتر و باعلاقه بیشتر به فعالیت‌های تحصیلی می‌پردازند که موجب پیشرفت و موفقیت روزافزون آن‌ها می‌شود و باعث می‌شود که کمتر با پدیده فرسودگی تحصیلی مواجه شوند.

یکی از محدودیت‌های عمده پژوهش حاضر استفاده از مقیاس‌های خود گزارشی برای جمع‌آوری داده‌ها می‌باشد که ممکن است نتایج را در معرض سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار دهد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر به برنامه‌ریزان درسی پیشنهاد می‌شود که محتوای مطالب درسی رشته‌های مختلف را به‌گونه‌ای تدارک ببینند که باعث جلب توجه دانش‌آموزان شده و جذابیت کافی را برای ادامه تحصیل داشته باشند و همچنین از اهمیت کافی برای تدریس و کاربرد در زندگی روزمره برخوردار باشد. تشویق دانش‌آموزان به اقدام به کمک‌خواهی از منابع در دسترس از اقدامات دیگر معلمان می‌تواند باشد. برای این منظور می‌توان با ترغیب کلامی کمک‌خواهی را در بین دانش‌آموزان افزایش داد. با توجه به نقش عوامل بیرونی در فرسودگی تحصیلی (ادراک از محیط کلاس)، به معلمان و اساتید توصیه می‌شود محیط کلاس درس را برای دانش‌آموزان تا حد امکان جذاب کنند و امکانات و منابع کافی و به‌روز را تدارک ببینند تا درک مثبت دانش‌آموزان از محیط کلاس

بالا تر رود. همچنین به والدین و کارکنان مدرسه و معلمان توصیه می‌شود. راهبرد کمک‌خواهی را در مدارس به دانش‌آموزان آموزش دهند. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که متغیرهای انگیزشی دیگری از جمله هوش اجتماعی، ویژگی‌های شخصیتی (بعد وظیفه‌شناسی) و تفاوت‌های فردی و فرهنگی را در تحقیقات مشابه کنترل کنند. همچنین این متغیرها با روش‌های کیفی یا ترکیبی انجام گیرد.

منابع

- ابراهیمی، بهاره. (۱۳۹۲). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و هدف‌های پیشرفت اجتماعی با تعهد شغلی دبیران دوره متوسطه شهر کامیاران در سال تحصیلی ۹۱-۹۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- ابراهیمی، سارا؛ پاک‌دامن، شهلا؛ و سپهری، صفورا. (۱۳۹۰). روابط بین اهداف پیشرفت، جو کلاس و سودمندی ادراک‌شده در نوجوانان. روان‌شناسی و علوم تربیتی، روان‌شناسی تحولی، ۲۹، ص ۳۵-۴۴.
- احمدی، زینب. (۱۳۹۰). نقش جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی در تعلق ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۹-۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- حبیبی کلپیر، رامین. (۱۳۹۲). تفاوت‌های جنسیتی و تغییرات تحولی در رفتار کمک‌خواهی دانش‌آموزان در درس ریاضی. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۷، ص ۶۵-۸۲.
- حبیبی کلپیر، رامین؛ و سرمد، زهره. (۱۳۸۵). نقش حرمت خود در رفتار کمک‌خواهی و فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت تحصیلی نوجوانان، فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، شماره ۱، صص ۴۹-۷۸.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). روان‌شناسی پرورشی نوین. چاپ سوم. تهران: آگاه.
- عظیمی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی رابطه یادگیری خود‌نظم داده انگیزش پیشرفت و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۰-۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

عظیمی، محمد، پیری، موسی و زوار، تقی. (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. آموزش و ارزشیابی، ۲۷، ۸۷-۱۰۲.

فلاتی، سارا. (۱۳۹۱). رابطه ادراک از ساختار کلاس درس و مهارت‌های اجتماعی با پیامدهای شناختی و عاطفی (پیشرفت و خود‌پنداره تحصیلی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

فولادوند، خدیجه؛ فرزاد، ولی اله؛ شهرآرای، مهرناز؛ و سنگری، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه سلامت، دو فصلنامه روان‌شناسی معاصر، (۳)، ۲۰۷-۲۰۱.

کارشکی، حسین؛ خرازی، علینقی؛ و قاضی طباطبایی، محمود. (۱۳۸۷). بررسی ادراکات محیطی مدرسه‌ای و اهداف پیشرفت، آیا نوع مدرسه‌ای رشته‌ای تحصیلی و منطقه‌ای محل سکونت تفاوت ایجاد می‌کند؟ مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، ۵(۳)، ص ۷۹-۹۴.

مانلی، بی اف، جی (۱۳۷۳)، آشنایی با روش‌های آماری چند متغیره، ترجمه دکتر محمد مقدم و همکاران، چاپ اول، انتشارات پیشتاز علم.

- Ahola, K., & Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout and depressive symptoms: A prospective between job stress, burnout and clinical depression, *Journal of Applied Disorders*, 75, 209-221.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school, *Contemporary Educational Psychology*, 29 (2004) 499-517.
- Braten & Olsson, B. s. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A Longitudinal cluster analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational psychology*. 2005, 30, 359-396.
- Breso, E., Salanova, M., & Schaufeli, B. (2007). "In search of the third dimension of Burnout, *Applied psychology*", 56 (3), 460-472.
- Dambo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. (5th ed.). Copyright by Longman publishing group.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, E., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands resources dimension of job burnout, *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Gentry, M. M., & Owen, S. V. (2004). Secondary student perceptions of classroom quality: Instrumentation and differences between advanced/

- honors and nonhonors classes. *The Journal of Secondary Gifted Education*, Xvi, 20-29.
- Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities. Are there grade-level and gender differences. *Journal of Educational Psychology*, 94, 539-544.
- Horst, S., Finney, R., & Barron, K. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures, A study of social achievement goals, *Contemporary Educational Psychology*, 32, 667-698.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5, 50-67.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of educational psychology*, 96, 569-580.
- Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (2006). Help seeking in academic settings: Goals, groups and contexts. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (2008). Help seeking as a behavioral strategic learning theory. In E. Andeman & L. H. Anderman (Eds.), *Psychology of Classroom Learning: An encyclopedia*. Farmington Hills, MI: Thompson Gale.
- Karabenick, S. A., & Newman, R. S. (2009). Help seeking: Generalizable self-regulatory process and social-cultural barometer. In M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides & P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp. 25-48). Goettingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Koeske, G. F., & Koeske, R. D. (1991). Student Burnout as a mediator of the stress outcome relationship. *Research in Higher Education*, 32(4), 415-431.
- Kozanitis, A., Desbiens, J., & Chouinard, R. (2008). Perception of teacher support and reaction toward questioning: Its relation to instrumental help-seeking and motivation to learn. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(3), 238-250.
- Lacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, S. t., & Kaprinis, G. (2003). The relationship model of burnout, *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Lee, R. & Ashforth, B. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three Maslach, C, Schaufeli, W. B & Leiter, M. P. (2001). Job burnout, *Annual Review of Medicine*, 31, 18-27.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational psychologist*, 37, 65-78.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197, 213.
- Nelson-le galls. (1983). children s self -perceptions of competence and help seeking. *Journal of Genetic psychology*, 150, 457 - 459.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Second Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Pintrich, p. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation and Education, Theory, Research. *Journal of Educational Research*, 14, 123-141.
- Ratelle, F., Guay, F., Vallerand, Larose, J., & Sene call, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Ryan, A. M., Ghee. & Midgley, C. (1998). why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among student's academic efficacy, teacher's social –emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational psychology*, 90, 528-532.
- Ryan, A. M: & Pintrich, P.R. (1997). “Should I ask for help”? The role of motivation and attitudes in adolescent’s help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Salmela- Aro. K., Savolainen, H & Holopainen. L, (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence, *Journal of Yoyth and Adolescence*, 6, 34-45.
- Schaufli, W. B., Marinez, I., M, Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students, *Jornal of cross-culturd. Psychology*, 364-484.
- Toppinen, tanner-s-ojavvi, A., vananen, A., ralimo, R., & jappinen, P. (2005). Burnout as a predictor of medically certified sick leave absences their diagnosed causes, *Behavioral Medicine*, 21, 18-27.