

Structural model of academic burnout based on perceived social support, educational justice, and academic motivation variables of students

N. Yosefi¹, H.P. Sharifi^{2*} & N. Sharifi³

1. Ph.D. Student in Educational Psychology, Roodehen branch, Islamic Azad University, Roodehen, Iran
- 2*. Associate Professor, Department of Psychology, Roodehen branch, Islamic Azad University, Roodehen, Iran
3. Associate Professor, Department of Psychology, Roodehen branch, Islamic Azad University, Roodehen, Iran

Abstract

Aim: This study purpose was to determine the mediating role of academic motivations component in the relationship between perceived social support and educational justice with students' academic burnout. **Method:** Method was correlational and statistic population included all students of Islamic Azad University Tehran center and Tehran east branches and Islamic Azad University, Tehran Medical Branch in 2016-2017 first semester with the quantity of 83834 people which through them in a multi-stage random sampling method, in the first stage, 3 universities, from each university 3 colleges and 3 class from each of college, were randomly selected, and finally from departments of Accounting, Psychology, Microbiology, Social Sciences, and genetic engineering, 410 people were selected based on Guadagnoli & Velicer's offer (1998) and the number of parameters. The study tool included Academic Burnout Questionnaire by Berso 1997; Academic Motivation Scale by Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, et al. (1992); Educational Justice Questionnaire by Golparvar (2010); and Multidimensional Scale of Perceived Social Support by Zimet, Dahlen, Zimet, & Farley (1998). After removal of 40 distortion questionnaires and four outliers, the data were analyzed by structural equation modeling. **Results:** The result showed that the indirect path between educational justice with academic burnout ($\beta = -0.121$, $P = 0.002$) and perceived social support with academic burnout ($\beta = -0.253$, $P = 0.001$) is negative and significant. **Conclusion:** It is imperative that all students have enough facilities and support in the educational environment to provide their potential for the growth and prosperity of talent to find the motive for their efforts in order to achieve their goals.

Keywords: burnout, educational, justice, motivation, social, support

Citation: Yosefi, N., Sharifi, H.P., & Sharifi, N. (2018). Structural model of academic burnout based on perceived social support, educational justice, and academic motivation variables of students. *Quarterly of Applied Psychology*, 12(3): 418-438.

۴۱۸

الگوی ساختاری فرسودگی تحصیلی بر اساس متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک شده، عدالت آموزشی و انگیزش تحصیلی دانشجویان

نوریه یوسفی^۱، حسن پاشا شریفی^{۲*} و نسترن شریفی^۳

۱. دانشجوی دکترا روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

چکیده

هدف: هدف پژوهش تعیین نقش میانجیگر ابعاد انگیزش تحصیلی در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان بود. **روش:** روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای تهران مرکز، تهران شرق و دانشگاه علوم پزشکی آزاد اسلامی واحد تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۸۳۸۳۴ نفر بود که از میان آن‌ها به روش نمونه برداری تصادفی چند مرحله‌ای به این صورت که در مرحله اول ۳ دانشگاه، از هر دانشگاه ۳ دانشکده و از هر دانشکده ۳ کلاس به صورت تصادفی و در نهایت از رشته‌های حسابداری، روان‌شناسی، میکروبیولوژی، علوم اجتماعی و مهندسی ژنتیک بر اساس پیشنهاد گادانگولی و ولیسر (۱۹۹۸) و تعداد پارامترها ۴۱۰ نفر انتخاب شد. ابزار پژوهش پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو ۱۹۹۷، مقیاس انگیزش تحصیلی والرند، پلیتیر، بلایس، بریر، سنسال و همکاران (۱۹۹۲)، پرسشنامه عدالت آموزشی گل‌پرور (۱۳۸۹) و مقیاس چند وجهی حمایت ادراک شده زیمت، داهلم، زیمت و فارلی (۱۹۸۸) بود. پس از حذف ۴۰ پرسشنامه مخدوش و ۴ داده پرت، با استفاده از روش الگویابی معادله‌های ساختاری داده‌ها تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد ضریب مسیر غیرمستقیم بین عدالت آموزشی و فرسودگی تحصیلی ($\beta = -0/121$)، $P = 0/002$) و حمایت اجتماعی ادراک شده و فرسودگی تحصیلی ($\beta = -0/253$)، $P = 0/001$) منفی است. نتیجه‌گیری: ضروری است که همه دانشجویان در محیط آموزشی از امکانات و حمایت کافی برخوردار شوند تا زمینه رشد و شکوفایی استعدادهای آن‌ها فراهم شود و بتوانند در راستای رسیدن به اهداف خود، انگیزه کافی برای تلاش و تکاپو پیدا کنند.

دریافت مقاله: ۹۶/۱۱/۱۵
پذیرش مقاله: ۹۷/۰۵/۰۹

نویسنده مسئول:
N.sharifi@riau.ac.ir

کلید واژه‌ها: آموزشی، اجتماعی، انگیزه، حمایت، عدالت، فرسودگی

استناد به این مقاله: یوسفی، نوریه، شریفی، حسن پاشا، و شریفی، نسترن. (۱۳۹۷). الگوی ساختاری فرسودگی تحصیلی بر اساس متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک شده، عدالت آموزشی و انگیزش تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۲(۳) پاییز ۴۷، ۴۳۸-۴۱۸.

مقدمه

آموزش و یادگیری از تجارب پرتنش زندگی انسان است و کاهش قدرت سازگاری فرد با عوامل تنش‌زا، فرسودگی تحصیلی^۱ را در پی دارد که سبب افت عملکرد تحصیلی در فراگیران می‌شود (آسایش، شریفی فرد، موسوی، طاهری خرامه، علی اکبرزاده آرانی و همکاران، ۱۳۹۵). نظام آموزشی زمانی می‌تواند کارآمد و موفق باشد که عملکرد تحصیلی دانشجویان را در دوره‌های مختلف مورد توجه قرار دهد. عملکرد تحصیلی فرایندی است که با سنجش و اندازه‌گیری، ارزش‌گذاری و قضاوت درباره پیشرفت یادگیرنده در یک دوره زمانی، مشخص می‌شود و از این منظر عملکرد به‌عنوان یک فرایند راهبردی تلقی می‌شود که عامل حیاتی و تعیین‌کننده تحقق برنامه‌های جامعه است و چنانچه با دیدگاه فرایندی و به‌طور مستمر انجام شود؛ موجب ارتقاء، اثربخشی و کارایی افراد می‌شود (قدم پور، فرهادی و نقی بیرانوند، ۱۳۹۵).

فرسودگی تحصیلی مشکل قابل توجهی است که با عملکرد تحصیلی ضعیف در رابطه است (لین و هانگ، ۲۰۱۴) و به خستگی ناشی از وظایف دانشگاه، نگرش‌های بدبینانه نسبت به دانشگاه و باور ناکارآمدی در دستیابی به اهداف اشاره دارد (سیبرت، مای، فیتگرالد و فینچام، ۲۰۱۶). فرسودگی تحصیلی را می‌توان پدیده‌ای در یک پیوستار از استرس مربوط به دانشگاه تا فرسودگی اساسی در نظر گرفت (سالما-آرو و آپادیا، ۲۰۱۴). فرسودگی تحصیلی احساس بی‌کفایتی و خستگی ذهنی است که دانشجویان در مقابل استرس مزمن ناشی از فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله از خود نشان می‌دهند (شریفی فرد، نوروزی، حسینی، آسایش و نوروزی، ۱۳۹۳).

خودتعیین‌گری^۲ پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی مطلوب است (گامر اریکسون، نونان، زنگ و براسو، ۲۰۱۵؛ لیتالین، مورین، گاگنی، والراند، لوسیر و همکاران، ۲۰۱۷). نظریه خودتعیین‌گری با ارائه الگوی سلسله‌مراتبی از انگیزش درونی و بیرونی، به پژوهش‌ها اجازه می‌دهد که تعیین‌کننده‌ها و پیامدهای مرتبط با انواع انگیزش را در سطوح متفاوت بررسی کنند. در این نظریه تحلیل کامل فرایند انگیزش مستلزم در نظر گرفتن سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی است که در یک پیوستار از انگیزه بیرونی تا انگیزه درونی قرار دارد (کریمی، کاوسیان، کرامتی، عربزاده و رمضانی، ۱۳۹۵؛ تیمو، سامی، آنتونی و جارمو، ۲۰۱۶).

نظریه خودتعیین‌گری بر این باور است که حمایت‌های محیطی سبب برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی فرد می‌شود و این نیازها نیز خودتنظیمی انگیزش را تسهیل و تقویت می‌کند (موسوی، ابوالمعالی حسینی و میرهاشمی، ۱۳۹۶). تیلور، جانگرت، مگیو، اسچاتکی، ددیک و

1. school burnout
2. self-determination

همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود دریافتند که رابطه بین پیشرفت تحصیلی و انواع انگیزش بیرونی یا درونی رابطه‌ای دوسویه و متعامل است و انگیزش درونی پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی در طول زمان، در فرهنگ‌ها و بافت آموزشی متفاوت است. بافت تحصیلی عامل مهمی است که بر بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان را تأثیرگذار است و نقشی انطباقی در زندگی دانش‌آموزان از طریق با انگیزه ساختن آن‌ها در درگیر شدن در فعالیت‌های مدرسه و فراهم آوردن منابع در کمک به آن‌ها در مقابله با استرس زاها ایفا می‌کند (رایزین، پیکاسکایت-والیچین و زاکاسکین، ۲۰۱۴).

ایجاد محیط یادگیری بدون استرس، رساندن دانشجویان به رشد و بالندگی، اجرای یکسان قوانین و مقررات آموزشی برای همه افراد و فراهم کردن زمینه‌های رسیدن به مهارت و آمادگی برای بازار کار از مقوله‌های عدالت آموزشی است. بنابراین، عدالت آموزشی یکی از پرچالش‌ترین مباحث در آموزش است (ثناگو، نوملی و جویباری، ۱۳۹۰). یافته‌های پژوهش مرزوقی، حیدری و حیدری (۱۳۹۲) نشان داد که بهبود عدالت آموزشی موجب کاهش فرسودگی تحصیلی در ابعاد مختلف آن شامل خستگی هیجانی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی می‌شود.

دانشجویان به دلیل الزامات نظام آموزشی، مشکلات مالی و نامشخص بودن آینده در معرض فرسودگی تحصیلی قرار دارند و نیازمند حمایت دولت و خانواده و اصلاح باورهای ناکارآمد خود هستند (خباز، کریمی، کریمیان و شه‌بخش، ۱۳۹۳). حمایت اجتماعی نقش محافظ را در برابر تنش برای دانشجویان ایفا می‌کند و با آشفتنی روان‌شناختی، انگیزش و یادگیری آن‌ها به صورت مستقیم و غیرمستقیم رابطه دارد (سیلوا، سرکوییرا و لیما، ۲۰۱۴؛ هوگس، ایم و ورلی، ۲۰۱۴؛ یامادا، کلوگار، ایوانوا، اوپارنا، ۲۰۱۴).

منظور از حمایت اجتماعی ادراک شده، تصورات افراد از انواع متفاوت حمایت اجتماعی است که توسط روابط متنوع فراهم می‌شود (سندرسون^۱، ۱۳۹۲). حمایت اجتماعی، اطلاعاتی است که افراد را به این باور می‌رساند که ارزشمند، قابل احترام و دوست داشتنی هستند و به آن‌ها کمک می‌کند تا با تنش زاهای اصلی زندگی مقابله کنند و چالش‌های زندگی روزمره را پشت سر بگذارند. حمایت اجتماعی نوع خاصی از تعامل اجتماعی است که می‌تواند به شیوه‌های مختلف ظاهر شود و می‌تواند منبع روان‌شناختی و ملموس باشد که توسط شبکه اجتماعی مثلاً توسط دوستان، خانواده و یا همکاران ارائه می‌شود (باچوالد، ۲۰۱۷).

یافته‌های پژوهش پورسید، متولی، پورسید و ابراهیمی (۱۳۹۴) نشان داد استرس ادراک شده دانشجویان با حمایت اجتماعی رابطه منفی و با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و به علاوه حمایت اجتماعی نیز با عملکرد تحصیلی رابطه مستقیم و مثبت دارد. سالاری و بادامی (۱۳۹۳) در پژوهشی

نشان دادند که حمایت اجتماعی دبیران با انگیزش پیشرفت ورزشی دانش‌آموزان همبستگی مثبت دارد. همچنین مؤلفه‌های حمایت اجتماعی شامل استقلال، شایستگی و حمایت ارتباطی نیز پیش بینی کننده‌های معناداری در تعیین انگیزش پیشرفت ورزشی بودند.

فعالیت‌های آموزشی هر کشور را می‌توان سرمایه‌گذاری یک نسل برای نسل دیگر دانست که هدف آن، توسعه انسانی است (بای، حسن آبادی و کاوسیان، ۱۳۹۵). یادگیری فراگیران معمولاً به وسیله عملکرد تحصیلی آن‌ها سنجیده می‌شود. عوامل متعددی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار است. برخی از این عوامل موجب بهبود عملکرد و برخی موجب تضعیف عملکرد فراگیران می‌شود. فرسودگی تحصیلی از جمله عواملی است که تأثیری منفی بر عملکرد تحصیلی دارد (سحافی و مریدی، ۱۳۹۴).

فرسودگی تحصیلی یکی از مسائل گریبانگیر نظام آموزشی در همه مقاطع تحصیلی است که موجب هدر رفتن نیروی انسانی و هزینه‌های صرف شده می‌شود. فرسودگی علاوه بر اثرهای منفی که در زمان تحصیل دارد؛ دارای تأثیرات بلند مدت دیگری نیز هست. دانشجویانی که در طی تحصیل دچار فرسودگی می‌شوند؛ در آینده کمتر به وظایف شغلی مسلط هستند (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۵).

وجود فرسودگی تحصیلی به‌طور جدی تأثیری منفی بر یادگیری و افزایش کارآمدی در یادگیری دارد که این امر مانع از دستیابی به رسالت‌ها و اهداف آموزشی دانشگاه‌ها می‌شود. با روند افزایش فرسودگی تحصیلی در محیط‌های دانشگاهی، دانشگاه‌ها باید شرایط را به گونه‌ای ترتیب دهند تا زمینه لازم جهت ارتقای یادگیری و کاهش فرسودگی تحصیلی را به وجود آورند (صیف، ۱۳۹۶). فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی از مهمترین مباحث قابل پژوهش در دانشگاه‌ها است و تشخیص متغیرهای پیش بینی کننده آن بسیار حائز اهمیت است (دشت بزرگی، ۱۳۹۵). از آنجا که انگیزه تحصیلی یکی از مهم‌ترین عوامل در عملکرد تحصیلی فراگیران است (ناصری و کارشکی، ۱۳۹۶). انجام پژوهش‌هایی در این زمینه از اهمیت و ضرورت چشمگیری برخوردار است. بنابراین پژوهش حاضر انجام شد تا به سوال‌های زیر پاسخ دهد.

۱. آیا ابعاد انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه مستقیم دارد؟
۲. آیا عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی با میانجیگری ابعاد انگیزش تحصیلی رابطه غیرمستقیم دارد؟
۳. آیا حمایت اجتماعی ادراک شده با فرسودگی تحصیلی با میانجیگری ابعاد انگیزش تحصیلی رابطه غیرمستقیم دارد؟

روش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش تمام دانشجویان دانشگاه‌های آزاد اسلامی واحدهای تهران مرکز، تهران شرق و دانشگاه علوم پزشکی آزاد اسلامی واحد تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۸۳۸۳۴ نفر بود که از میان آن‌ها به روش نمونه برداری تصادفی چند مرحله‌ای به این صورت که در مرحله اول ۳ دانشگاه، از هر دانشگاه ۳ دانشکده و از هر کدام ۳ کلاس به صورت تصادفی و در نهایت رشته‌های حسابداری و روان‌شناسی از دانشگاه تهران مرکز، میکروبیولوژی از دانشگاه علوم پزشکی واحد تهران، علوم اجتماعی و مهندسی ژنتیک از دانشگاه‌های تهران شرق و دانشگاه علوم پزشکی واحد تهران براساس پیشنهاد گاداگنولی و ولیسر (۱۹۹۸) و تعداد پارامترها در الگوی پژوهش حاضر که شامل ۱۰ نشانگر، ۷ مسیر، ۲ خطای درون زاد، ۳ خطای برون زاد و ۳ کوواریانس که در مجموع شامل ۲۵ پارامتر بود که به ازاء هر پارامتر بین ۵ تا ۳۵ برابر آزمودنی پیشنهاد شده و در این مطالعه ۱۶ برابر در نظر گرفته شد؛ ۴۱۰ نفر انتخاب شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل رضایت آزمودنی برای ورود به پژوهش و گذشت حداقل مدت زمان ۲ سال از شروع تحصیل و نبود نیمسال مشروط در کارنامه دانشجوی بود. معیارهای خروج از پژوهش شامل معلولیت‌ها و بیماری‌های جسمانی مزمن، بیماری‌های شدید روانی، دریافت رواندرمانی یا دارو در طول سال گذشته و انصراف افراد از ادامه همکاری بود.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو^۱: این پرسشنامه ۱۵ ماده‌ای توسط برسو در سال ۱۹۹۷ ساخته شد و ۳ حیطه فرسودگی و خستگی تحصیلی را با گویه‌های ۱، ۴، ۷، ۱۰ و ۱۳، بی‌علاقگی تحصیلی را با گویه‌های ۲، ۵، ۱۱ و ۱۴ و ناکارآمدی تحصیلی را با گویه‌های ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲ و ۱۵ در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵ ارزیابی می‌کند. سوال‌های خرده مقیاس ناکارآمدی که به صورت جمله‌های مثبت مطرح شده‌اند؛ به صورت معکوس یعنی از کاملاً مخالف = ۵ تا کاملاً موافق = ۱ نمره‌گذاری می‌شوند (نعامی، ۱۳۸۸). نعامی (۱۳۸۸) ضرایب اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ و همچنین ضرایب روایی این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارهای دانشجویی پولادی ری شهری ۱۳۷۴ به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های

خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ به دست آمد.

۲. مقیاس انگیزش تحصیلی^۱. این مقیاس ۲۸ ماده‌ای توسط والرند، پلیتیر، بلایس، بریر، سنسال و همکاران (۱۹۹۲) ساخته شد و شامل ۳ خرده مقیاس است. خرده مقیاس انگیزش درونی با گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۳، ۲۵ و ۲۷، انگیزش بیرونی با گویه‌های ۱، ۳، ۷، ۸، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۱، ۲۲، ۲۴ و ۲۸ و بی‌انگیزگی با گویه‌های ۵، ۱۲، ۱۹ و ۲۶ در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از اصلاً= ۱ تا کاملاً= ۷ ارزیابی می‌شود. ویسانی، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۱) برای این ابزار ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۶۷ و تحلیل عاملی تأییدی آن را با برازندگی کامل گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۸ و ۰/۸۶ به دست آمد.

۳. پرسشنامه عدالت آموزشی. این پرسشنامه ۱۴ ماده‌ای توسط گل‌پرور (۱۳۸۹) ساخته شد که رعایت قواعد عدالت و انصاف را از طرف اساتید و افراد درگیر در نظام‌های آموزشی دانشگاه در مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم= ۱ تا کاملاً موافقم= ۷ ارزیابی می‌کند. گل‌پرور (۱۳۸۹) برای این ابزار ضرایب آلفای کرونباخ دو خرده مقیاس عدالت و بی‌عدالتی آموزشی را به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۰ و همبستگی دو عامل آن را برابر با ۰/۴۸- گزارش کرد. در پژوهش حاضر این ابزار برای دانشجویان به کار گرفته شد و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۸۷ به دست آمد.

۴. مقیاس چند وجهی حمایت اجتماعی ادراک شده^۲. این مقیاس ۱۲ ماده‌ای توسط زیمت، داهلم، زیمت و فارلی (۱۹۸۸) ساخته شد و ادراک آزمودنی را از کفایت منابع حمایت اجتماعی شامل خانواده با گویه‌های ۳، ۴، ۸ و ۱۱، دوستان با گویه‌های ۶، ۷، ۹ و ۱۲ و فرد مهم در زندگی با گویه‌های ۱، ۲، ۵ و ۱۰ در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم= ۱ تا کاملاً موافقم= ۷ ارزیابی می‌کند. زیمت، پاول، فارلی، ورکمن و برکوف (۱۹۹۰) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ تا ۰/۹۸ را در نمونه‌های غیربالینی و روایی مطلوبی را برای این مقیاس گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار ۰/۸۸ به دست آمد.

شیوه اجرا. پس از کسب مجوز و مراجعه به دانشکده‌ها، فهرست کلاس‌ها از گروه‌های آموزشی دریافت و کلاس‌ها انتخاب شد. سپس با کسب اجازه از اساتید، از دانشجویانی که مایل به همکاری نبودند؛ خواسته شد که کلاس را ترک کنند و دانشجویان شرکت کننده هر کلاس به صورت گروهی

1. Academic Motivation Scale

2. Multidimensional Scale of Perceived Social Support

در داخل کلاس با رعایت نظم و سکوت پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. پس از حذف ۴۰ پرسشنامه به دلیل پاسخ‌های متناقض و عدم تکمیل پاسخنامه و ۴ شرکت کننده پرت، الگوی ساختاری به وسیله تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار آموس هفت^۱ و برآورد بیشینه احتمال تحلیل شد. در الگوی ساختاری چنین فرض شد که متغیرهای مشاهده شده عدالت آموزشی و حمایت اجتماعی ادراک شده هم به صورت مستقیم و هم با میانجیگری مؤلفه‌های انگیزه تحصیلی، می‌توانند فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. در الگوی این پژوهش تنها یک متغیر مکنون فرسودگی تحصیلی وجود داشت؛ بنابراین الگوی اندازه‌گیری در این پژوهش متغیر فرسودگی تحصیلی و متغیرهای مشاهده شده آن بود. از آنجا که متغیر مکنون فرسودگی تحصیلی دارای سه نشانگر بود؛ بنابراین تعداد پارامترهای معلوم آن ۶ پارامتر $(7(7+1)/2)$ و تعداد پارامترهای مجهول آن نیز ۶ بود. با توجه به اینکه در روش تحلیل الگویایی معادله‌های ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی درجه آزادی، حاصل تفریق پارامترهای مجهول از پارامترهای معلوم است $(6-6=0)$ است؛ لذا درجه آزادی الگو برابر صفر بود. به چنین الگوهایی همانند گفته می‌شود که در آن پارامترهای برآورد شده و در مقابل شاخص‌های برازندگی، کامل فرض می‌شود و برآورد نمی‌شود (کلاین، ۲۰۰۵؛ هو، ۲۰۰۶). به همین دلیل در پژوهش حاضر الگوی اندازه‌گیری ارزیابی نشد و تنها به ارزیابی شاخص‌های برازندگی الگوی کلی اکتفا شد.

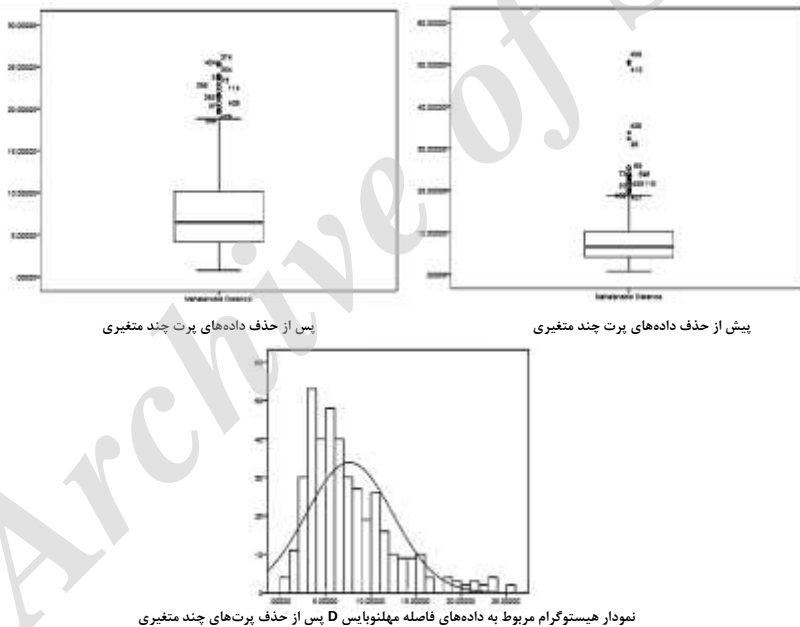
یافته‌ها

در پژوهش حاضر از ۴۱۰ دانشجوی شرکت کننده، ۱۳۷ نفر (۳۳/۴ درصد) از آن‌ها مرد و ۲۷۳ نفر (۶۶/۶ درصد) زن بودند. رشته تحصیلی ۱۷۶ نفر (۴۲/۹ درصد) حسابداری، ۶۶ نفر (۱۶/۱ درصد) میکروبیولوژی، ۳۴ نفر (۸/۳ درصد) مهندسی ژنتیک، ۹۷ نفر (۲۳/۷ درصد) روان‌شناسی، ۲۰ نفر (۴/۹ درصد) علوم اجتماعی بود و ۱۷ نفر (۴/۱ درصد) رشته خود را مشخص نکرده بودند. ۲۷۲ نفر از شرکت کننده‌ها (۶۶/۳ درصد) علاوه بر دانشجوی بودن دارای شغل دولتی و ۳۴ نفر (۸/۳ درصد) دارای شغل آزاد بودند. مادران ۳۳۰ نفر (۸۰/۵ درصد) از شرکت کننده‌ها خانه‌دار و ۸۰ نفر (۱۹/۵ درصد) شاغل بودند. پدران ۱۲ نفر از شرکت کننده‌ها (۲/۹ درصد) بیکار، ۱۱۰ نفر (۲۶/۸ درصد) کارمند دولتی، ۳۴ نفر (۸/۳ درصد) کارمند شرکت‌های خصوصی و ۳۰ نفر (۷/۳ درصد) معلم، ۱۴۵ نفر (۳۵/۴ درصد) دارای شغل آزاد و ۲۶ نفر (۶/۳ درصد) بازنشسته بودند.

جدول ۱. کشیدگی، چولگی، ضریب تحمل و تورم واریانس متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک شده، عدالت آموزشی، انگیزش تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

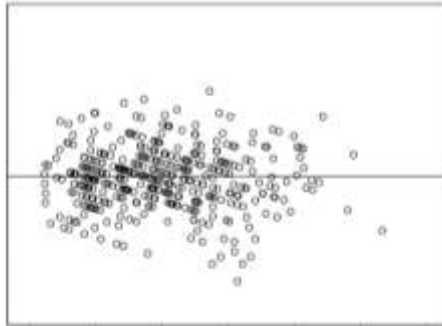
متغیر	چولگی	کشیدگی	ضریب تحمل	تورم واریانس
عوامل اجتماعی-عدالت آموزشی	-۰/۴۳۰	۰/۵۴۰	۰/۹۶۶	۱/۰۳۵
عوامل اجتماعی-حمایت اجتماعی	-۰/۴۹۷	۰/۱۳۵	۰/۸۸۴	۱/۱۳۱
انگیزه تحصیلی-انگیزه درونی	-۰/۲۵۲	۰/۲۸۸	۰/۴۸۸	۲/۰۲۴
انگیزه تحصیلی-انگیزه بیرونی	-۰/۵۱۸	۰/۰۴۰	۰/۵۵۴	۱/۸۰۶
انگیزه تحصیلی-بی انگیزگی	-۰/۸۵۷	۰/۱۸۸	۰/۷۴۹	۱/۳۳۴
فرسودگی تحصیلی-خستگی تحصیلی	۰/۲۸۰	-۰/۴۶۱	-	-
فرسودگی تحصیلی-بی علاقه تحصیلی	۰/۳۴۵	-۰/۴۰۷	-	-
فرسودگی تحصیلی-ناکارآمدی تحصیلی	۰/۵۸۰	۱/۲۰۰	-	-

جدول ۱ نشان می‌دهد که توزیع داده‌ها برای هر یک از متغیرهای پژوهش طبیعی است. همچنین مساله هم‌خطی بودن نیز در متغیرهای پژوهش رخ نداده است.



شکل ۱. نمودار باکس پلات و هیستوگرام در نمایش توزیع داده‌های چندمتغیری پیش و پس از حذف داده‌های پرت چند متغیری

شکل ۱ نشان می‌دهد که مفروضه طبیعی بودن توزیع چند متغیری داده‌ها با استفاده از ترسیم نمره‌های مربوط به فاصله مهلنوبایس بررسی و ملاحظه شد که با حذف اطلاعات پرت چند متغیری چهار شرکت کننده، مفروضه مزبور در بین داده‌ها تحقق خواهد یافت.



شکل ۲. نمودار پراکندگی واریانس‌های استاندارد شده خطاها^۱

در شکل ۲ پراکندگی واریانس‌های استاندارد شده خطاها نیز نشان داد که مفروضه همگنی واریانس‌ها در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک شده، عدالت آموزشی، انگیزش تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

متغیرهای	عدالت آموزشی	حمایت اجتماعی	انگیزه درونی	انگیزه بیرونی	بی‌انگیزگی	خستگی تحصیلی	بی‌علاقگی تحصیلی	ناکارآمدی تحصیلی
عدالت آموزشی	-							
حمایت اجتماعی	۰/۰۴۵	-						
انگیزه درونی	۰/۰۸۴	۰/۲۶۶**	-					
انگیزه بیرونی	۰/۰۰۴	۰/۲۰۳**	۰/۶۶۵**	-				
بی‌انگیزگی	-۰/۱۶۹**	-۰/۳۰۶**	-۰/۴۴۷**	-۰/۳۰۵**	-			
خستگی تحصیلی	-۰/۰۹۶	-۰/۱۶۴**	-۰/۴۵۴**	-۰/۲۵۳**	۰/۵۷۰**	-		
بی‌علاقگی تحصیلی	-۰/۱۹۰**	-۰/۲۱۲**	-۰/۵۲۰**	-۰/۳۳۲**	۰/۶۰۳**	۰/۷۲۰**	-	
ناکارآمدی تحصیلی	-۰/۱۹۶**	-۰/۲۳۹**	-۰/۳۵۴**	-۰/۲۵۸**	۰/۴۹۵**	۰/۴۲۸**	۰/۴۸۵**	-

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

جدول ۲ نشان می‌دهد که عدالت آموزشی با دو مؤلفه بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به صورت منفی با فرسودگی تحصیلی و حمایت اجتماعی نیز به صورت منفی با هر سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی و همبسته است ($P=0/01$). از سوی دیگر هر سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی با انگیزه تحصیلی درونی و بیرونی به صورت منفی و با بی‌انگیزگی به صورت مثبت همبسته هستند ($P=0/01$).

1. standardized residuals

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی الگوی ساختاری حمایت اجتماعی ادراک شده، عدالت آموزشی، انگیزش تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

شاخص‌های برازندگی	مهندورکا	مقدورکا	میانگین ریشه خطای	برازش ^۱ شاخص تطبیقی	برازش ^۲ شاخص تطبیقی	شاخص تطبیقی
الگوی اصلاح شده	۱۹/۳۰۸	۰/۰۴۸	۰/۹۸۸	۰/۹۵۸	۰/۹۲۲	

آنچه در جدول ۳ آورده شده است؛ نتیجه اصلاح الگو در سه مرحله با ایجاد کوواریانس بین خطاهای متغیرهای مشاهده شده انگیزه تحصیلی است که شاخص‌هایی حاصل شد که نشان دهنده آن بود که الگوی کلی با داده‌های گردآوری شده برازش دارد.

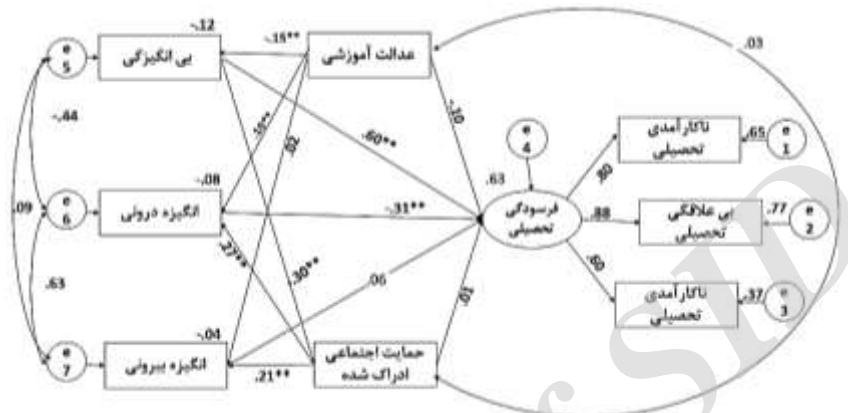
جدول ۴. ضرایب مسیر کل و مستقیم بین حمایت اجتماعی ادراک شده، عدالت آموزشی، انگیزش تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در الگوی ساختاری

مسیرها	b	S.E	β	ضریب مسیر
حمایت اجتماعی - فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۸۵	۰/۰۱۹	-۰/۲۴۵	ضریب مسیر کل
عدالت آموزشی - فرسودگی تحصیلی	-۰/۱۰۴	۰/۰۲۵	-۰/۲۲۵	
عدالت آموزشی - فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۴۸	۰/۰۱۸	-۰/۱۰۴	
حمایت اجتماعی - فرسودگی تحصیلی	۰/۰۰۳	۰/۰۱۵	۰/۰۰۹	
عدالت آموزشی - انگیزه تحصیلی درونی	۰/۱۸۸	۰/۰۹۸	۰/۰۹۹	
حمایت اجتماعی - انگیزه تحصیلی درونی	۰/۳۸۹	۰/۰۷۰	۰/۲۷۱	
عدالت آموزشی - انگیزه تحصیلی بیرونی	۰/۰۳۴	۰/۰۹۹	۰/۰۱۸	ضریب مسیر مستقیم
حمایت اجتماعی - انگیزه تحصیلی بیرونی	۰/۲۹۸	۰/۰۶۷	۰/۲۰۹	
عدالت آموزشی - بی انگیزگی تحصیلی	-۰/۱۱۴	۰/۰۳۴	-۰/۱۵۳	
حمایت اجتماعی - بی انگیزگی تحصیلی	-۰/۱۷۳	۰/۰۲۷	-۰/۳۰۵	
انگیزه تحصیلی درونی - فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۷۶	۰/۰۱۴	-۰/۳۱۳	
انگیزه تحصیلی بیرونی - فرسودگی تحصیلی	۰/۰۱۶	۰/۰۱۳	۰/۰۶۵	
بی انگیزگی تحصیلی - فرسودگی تحصیلی	۰/۳۶۸	۰/۰۳۰	۰/۵۹۸	
عدالت آموزشی - فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۵۶	۰/۰۱۷	-۰/۱۲۱	ضریب مسیر غیرمستقیم
حمایت اجتماعی - فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۸۸	۰/۰۱۴	-۰/۲۵۳	

جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب مسیر کل بین عدالت آموزشی و حمایت اجتماعی ($P= ۰/۰۰۱$)، ضریب مسیر مستقیم بین انگیزه تحصیلی درونی و بی انگیزگی تحصیلی ($P= ۰/۰۰۱$)، ضریب

1. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
2. Goodness of Fit Index (GFI)
3. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
4. Comparative Fit Index (CFI)

مسیر غیرمستقیم بین عدالت آموزشی ($P=0/002$) و حمایت اجتماعی ادراک شده ($P=0/001$) با فرسودگی تحصیلی معنادار است.



شکل ۳. روابط بین ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده، عدالت آموزشی و انگیزه تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان

شکل ۳ نشان می‌دهد که ابعاد حمایت اجتماعی ادراک شده، عدالت آموزشی و انگیزه تحصیلی شامل بی انگیزگی، انگیزه درونی و انگیزه بیرونی قادر به تبیین ۶۳ درصد از تغییرات فرسودگی تحصیلی است. همچنین ابعاد انگیزه درونی و بی انگیزگی می‌توانند رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده را با فرسودگی تحصیلی و عدالت آموزشی را با فرسودگی تحصیلی میانجیگری کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که انگیزه تحصیلی می‌تواند به صورت منفی رابطه بین متغیرهای عدالت آموزشی و حمایت اجتماعی ادراک شده را با فرسودگی تحصیلی میانجیگری کند. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش‌های پورسید و همکاران (۱۳۹۴)، خباز و همکاران (۱۳۹۳)، سالاری و بادامی (۱۳۹۳)، سحاقی و مریدی (۱۳۹۴)، و مرزوقی و همکاران (۱۳۹۲) هم راستا است. در تبیین یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر می‌توان گفت شکی نیست که توزیع عادلانه امکانات و فرصت‌ها برای اقشار محروم که از امکانات مالی محدود برخوردارند؛ یکی از آرمان‌های مطلوب هر جامعه تساوی خواه و عدالت طلب است و مسلم است که آموزش عالی می‌تواند یکی از راه‌های مهم توزیع عادلانه امکانات و فرصت‌های آموزشی برای قشرهای بیشتری از جامعه باشد (سیاری، لطفی پور و کاظم پور، ۱۳۹۱). احتمال وقوع فرسودگی تحصیلی زمانی بیشتر است که بین ماهیت تکلیف و

ماهیت فردی که تکلیف را انجام می‌دهد؛ ناهماهنگی وجود داشته باشد. از عوامل اصلی که بر فرسودگی اثرگذارند می‌توان عدم کنترل بر محیط، عدم دریافت پاداش، فقدان روابط اجتماعی، تعارض منافع و فقدان انصاف و عدالت را نام برد (رحمتی، ۲۰۱۵). عدالت به معنی دسترسی برابر و مساوی به همه امکانات آموزشی بدون در نظر گرفتن رشته تحصیلی، قومیت، جنس، مذهب، فرهنگ، معدل، اخلاق و رفتار دانشجوی، طرز لباس پوشیدن، نحوه آرایش، عوامل جمعیت شناختی و شخصیتی است؛ به طوری که همه دانشجویان در محیط آموزشی بتوانند از امکانات موجود برخوردار شوند تا زمینه برای رشد و شکوفایی استعدادهای آنان فراهم شود و افراد انگیزه کافی برای تلاش و تکاپو در راستای رسیدن به اهداف پیدا کنند و بعد از فارغ التحصیلی بتوانند کارایی و تبحر کافی در زمینه شغل آینده خود داشته باشند (ثناگو و همکاران، ۱۳۹۰).

هنگامی که دانشجویان به مدت زمان طولانی در معرض تنش زهای تحصیلی قرار می‌گیرند؛ تحت تأثیر فرسودگی جسمانی و روانی همراه با سرخوردگی ممکن است خستگی، فروماندگی و درماندگی و نگرش بدبینانه، افسردگی، اضطراب، پرخاشگری یا خشم را از خود بروز دهند (لی، چوی و چای، ۲۰۱۷). حمایت اجتماعی به ارائه منابع روانی و مادی توسط شبکه اجتماعی به منظور بهبود توانایی فرد برای مقابله با تنش اشاره دارد (سانتوس، آموریم، سانتوس و بارتو، ۲۰۱۵). روابط اجتماعی و حمایت اجتماعی به میزان قابل توجهی بر سلامت و طول عمر افراد از طریق کاهش واکنش‌پذیری به تنش زها در افرادی که حمایت را دریافت می‌کنند؛ تأثیرگذار است (دیزن و هینریچ، ۲۰۱۴). نسبت به افرادی که از نظر اجتماعی منزوی هستند؛ افراد دارای شبکه‌ها و پیوندهای اجتماعی تنش کمتری را متحمل می‌شوند (ایسنبرگر، ۲۰۱۳). حمایت اجتماعی از طریق ساز و کارهای مختلفی با سلامت روانی و جسمانی مرتبط است. یکی از ساز و کارهای مطرح در این زمینه فرض می‌کند که حضور افراد دیگر تأثیر آرام بخشی بر فرد دارد. زمانی که افراد در اجتماع قرار دارند؛ در مقایسه با زمانی که تنها هستند و در انزوای اجتماعی قرار دارند؛ از آرامش و حالت عاطفی مثبت تری برخوردارند. ساز و کار دیگری فرض می‌کند که حمایت اجتماعی خوب با عملکرد بهتر سیستم ایمنی از طریق کاهش افسردگی و اضطراب در طول دوره‌های تجربه تنش مرتبط است. طبق ساز و کار ارزیابی، مشخص شده است که دانش افراد در مورد قابل دسترس بودن حمایت برای کنار آمدن با مشکلات منجر به برآورد کمتر شدت عوامل تنش‌زا توسط افراد می‌شود (باثوم، ریونسون و سینگر، ۲۰۱۲). همانگونه که رامی و رز-کراسنور (۲۰۱۲) عنوان می‌کنند؛ بافت‌های فعالیت باید سه ویژگی اساسی را داشته باشند: ۱) فرصت مشارکت فرد را فراهم آورند؛ ۲) تأکید بر مهارت‌های زندگی داشته باشند و ۳) حمایت‌گر باشند.

حمایت اجتماعی تأثیر عمیقی بر رفتار روزمره دانشجویان دارد. اگر دانشجویی خستگی هیجانی جدی داشته باشد؛ از لحاظ هیجانی ممکن است که تحریک‌پذیر و ناامید شود و عملکرد تحصیلی

نامطلوبی را از خود نشان دهد. حمایت اجتماعی انواع گوناگونی دارد که هر یک از آنها می‌توانند در حل مشکلات فرد دریافت کننده حمایت مؤثر باشند. برای مثال، اگر دانشجویی در مورد مشکلی که برای او به وجود آمده است؛ به تنهایی نتواند آن مشکل را حل کند؛ خانواده دوستان و دیگر افراد مهم در زندگی‌اش می‌توانند با ارائه اطلاعات درست و روشن کردن مساله به او در تصمیم‌گیری کمک کنند و یا اینکه از لحاظ مادی و مالی به او یاری رسانند (بهروزی، شهنی ییلاقی و پورسید، ۱۳۹۱). حمایت اجتماعی یک کمک دو جانبه است که سبب خودتنظیمی و ایجاد خودپنداره مثبت، خویش‌نشدنی‌پذیری، احساس عشق به خود و دیگران و حرمت نفس می‌شود و در همه این موارد به فرد فرصت خودشکوفایی و رشد را می‌دهد (بهروزی و همکاران، ۱۳۹۱؛ پاکوو، اسکولز و هورننگ، ۲۰۱۵). حمایت اجتماعی می‌تواند از طرق مختلفی چون دادن تشویق و تنبیه‌ها هنگام درگیر بودن در فعالیت‌ها بر میزان خودکارآمدی تحصیلی فرد اثرگذار باشد. پسخوراند دریافت شده از دیگران راجع به میزان توانایی فرد برای انجام فعالیت‌های تحصیلی می‌تواند میزان خودکارآمدی تحصیلی فرد را بالا ببرد و بر باور او راجع به میزان توانایی‌اش برای انجام فعالیت‌های تحصیلی، مهار و تسلط بر آنها اثر بگذارد (پارمحمدزاده و فیض‌اللهی، ۱۳۹۵).

خودکارآمدی متغیری که توانایی پیش‌بینی انگیزش را در افراد دارد؛ باور فرد در مورد توانایی‌هایش برای انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی پیش‌بینی کننده نیرومندی برای توانایی او جهت موفقیت در تکالیف است. باورهای خودکارآمدی به تعیین اینکه فرد چه کارهایی را می‌تواند با دانش و مهارت‌هایش انجام دهد؛ کمک می‌کند. در نتیجه انگیزش پیشرفت تا حد زیادی تحت تأثیر ادراک فرد در مورد توانایی‌های وی است و به وسیله آن پیش‌بینی می‌شود. به همین دلیل سطوح بالای خودکارآمدی موجب تقویت پیشرفت تحصیلی و نیز مانع از فرسودگی تحصیلی می‌شود (عظیمی، افروز، درتاج و نعمت طاوسی، ۱۳۹۴).

هر پژوهشی در بطن خود محدودیت‌هایی دارد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر ماهیت مقطعی آن بود که تعمیم یافته‌های پژوهش را محدود می‌سازد. در یک جمع بندی، فرسودگی تحصیلی توسط دانش‌آموزان و دانشجویان به صورت خستگی مزمن ناشی از کار بیش از اندازه در فعالیت‌های درسی، نگرش بدبینانه و بی‌تفاوت نسبت به کارهای مدرسه احساس شایستگی پایین و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی بروز می‌کند (بدری گرگری، مصرآبادی، پلنگی و فتحی، ۱۳۹۱). فرسودگی دانش‌آموزان یا دانشجویان ممکن است با زمینه اقتصادی-اجتماعی، شرایط خانوادگی، سبک‌های تدریس معلمان، جو مدرسه یا دانشکده، درگیری و کمک والدین و غیره همبستگی داشته باشد. ایجاد برنامه مداخله جویانه ممکن است که از افزایش فرسودگی تحصیلی جلوگیری کند تا آن‌ها را از خستگی هیجانی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی نجات بخشد. بنابراین با شناسایی عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان، می‌توان رویکردی مناسب

در جهت برنامه‌ریزی و توسعه و تکامل برنامه‌های آموزشی ایجاد کرد تا به‌وسیله آن بتوان بهترین نتایج ممکن را هم برای توسعه آموزشی مورد نظر و هم برای دانشجویان رقم زد. پیشنهاد می‌شود همه دانشجویان در محیط آموزشی بتوانند از امکانات موجود و حمایت کافی برخوردار شوند تا زمینه رشد و شکوفایی استعداد‌های فرزندان این مرز و بوم فراهم شود و نیز بتوانند انگیزه کافی برای تلاش و تکاپو در راستای رسیدن به اهداف‌شان پیدا کنند.

سپاسگزاری

این مقاله برگرفته از پایان نامه دکتری نویسنده اول است. لازم است از همکاری صمیمانه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران و نیز مسئولان دانشگاه تشکر و قدردانی شود.

منابع

آسایش، حمید، شریفی فرد، فاطمه، موسوی، مجتبی، طاهری خرامه، زهرا، علی اکبرزاده آرانی، زهرا، شعوری بیدگلی، علی‌رضا. (۱۳۹۵). همبستگی تنیدگی، فرسودگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم. *مجله دانشگاه علوم پزشکی قم*، ۱۰ (۷): ۷۴-۸۳.

بای، نرگس، حسن آبادی، حمیدرضا، و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۵). الگوی ساختاری باورهای شایستگی و ادراک از کلاس درس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نقش رفتارها و باورهای پیشرفت. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱ (۱ پیاپی ۴۱): ۶۷-۸۳.

بدری گرگری، رحیم، مصرآبادی، جواد، پلنگی، مریم، و فتحی، رحیمه. (۱۳۹۱). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی در دانش‌آموزان متوسطه. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۲ (۳): ۱۷۱-۱۸۸.

بهروزی، ناصر، شهنی ییلاق، منیجه، و پورسید، سید مهدی. (۱۳۹۱). رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی. *نشریه راهبرد فرهنگ*، ۵ (۴): ۸۳-۱۰۲.

پورسید، سید مهدی، متولی، محمد مسعود، پورسید، سید رضا، و ابراهیمی، زهرا. (۱۳۹۴). رابطه استرس ادراک شده، کمال‌گرایی و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸ (۳): ۱۸۷-۱۹۴.

ثناگو، اکرم، نوملی، مهین، و جوئیاری، لیلان. (۱۳۹۰). تبیین عدالت آموزشی در دانشجویان علوم پزشکی: بررسی دیدگاه و تجربیات دانشجویان علوم پزشکی. *افق توسعه آموزش پزشکی*، ۴ (۳): ۳۹-۴۴.

خباز، محمود، کریمی، یوسف، کریمیان، نادر، و شه بخش، افشین. (۱۳۹۳). بررسی و مقایسه رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۴ (۲): ۸۲-۹۶.

دشت بزرگی، زهرا. (۱۳۹۵). رابطه تغلل ورزی و کمال‌گرایی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان پزشکی. دو ماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۳۴-۴۱: (۱)۹.

سالاری، کرامت، و بادامی، رخساره. (۱۳۹۳). رابطه حمایت اجتماعی دبیران تربیت بدنی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان در فعالیت‌های ورزشی. مطالعات روان‌شناسی ورزشی، ۸(۳): ۴۹-۵۸.
سحاقی، حکیم، و مریدی، ژاله. (۱۳۹۴). رابطه حمایت اجتماعی و یادگیری خودتنظیمی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان جندی شاپور اهواز. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۲(۲): ۵۳-۳۵.

سندرسون (۱۳۹۲) روان‌شناسی سلامت. ترجمه فرهاد جمهری، فرحناز مسچی، شیدا سوداگر، علی اکبر ثمری، فرهاد هژیر و همکاران. تهران. انتشارات سرفراز. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۱۳).
سیاری، حبیب‌الله، لطفی پور، پیمان، و کاظم پور، اسماعیل. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات در توسعه عدالت آموزشی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۸(۳): ۲۵-۱.
شریفی فرد، فاطمه، نوروزی، کیان، حسینی، محمد علی، آسایش، حمید، نوروزی، مهدی. (۱۳۹۳). عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم در سال ۱۳۹۲. آموزش پرستاری، ۳(۳): ۶۸-۵۹.

سیف، محمد حسن. (۱۳۹۶). مدل علی تطبیقی فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و پیام نور. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۵(۱): ۲۳-۱۱.
عظیمی، افسانه، افروز، غلامعلی، درتاج، فریبرز، و نعمت طاوسی، محترم. (۱۳۹۴). نقش مسند مهارگری و خودکارآمدی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۹(۱): ۱۸-۱.

قدم پور، عزت‌اله، فرهادی، علی، و نقی بیرانوند، فاطمه. (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۲): ۶۸-۶۰.

کریمی، کامبیز، کاوسیان، جواد، کرامتی، هادی، عرب زاده، مهدی، و رضانی، ولی‌اله. (۱۳۹۵). الگوی ساختاری کمال‌گرایی، انگیزش تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۰(۳): ۳۲۷-۳۱۱.

گل‌پرور، محسن. (۱۳۸۹). بررسی نقش اخلاق تحصیلی، عدالت و بی‌عدالتی آموزشی در رفتارهای مدنی-تحصیلی دانشجویان. نوآوری‌های مدیریت آموزشی (اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی)، ۵(۴): ۲۵-۴۱.

مرزوقی، رحمت اله، حیدری، معصومه، و حیدری، الهام. (۱۳۹۲). بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۰(۳): ۳۳۴-۳۲۸.

موسوی، شایسته، ابوالمعالی الحسینی، خدیجه، و میرهاشمی، مالک. (۱۳۹۶). ساختار عاملی تأییدی مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر نوجوان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱(۲): ۲۹۴-۲۷۵.

ناصری، فاطمه، و کارشکی، حسین. (۱۳۹۶). نقش میانجی‌گرایی بی‌انگیزگی در رابطه باورهای انگیزشی، پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۷(۳): ۱۷۴-۱۶۳. نعامی، عبدالزهره. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۳): ۱۳۴-۱۱۷.

ویسانی، مختار، غلامعلی لواسانی، مسعود، و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدل علی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۶(۲): ۱۶۰-۱۴۲.

یارمحمدزاده، پیمان، و فیض‌اللهی، زهرا. (۱۳۹۵). تعیین رابطه حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تبریز و آذرشهر. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۷(۱): ۱۶۹-۱۵۷.

References

- Baum, A., Revenson, T. A., & Singer, J. E. (2012). *Handbook of health psychology*. New York: Psychology Press.
- Buchwald, P. (2017). *Social support*. In Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology: Elsevier.
- Ditzen, B., & Heinrichs, M. (2014). Psychobiology of social support: the social dimension of stress buffering. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 32(1): 149-162.
- Eisenberger, N. I. (2013). An empirical review of the neural underpinnings of receiving and giving social support: Implications for health. *Psychosomatic Medicine*, 75(6): 545-556.
- Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M., Zheng, C., & Brussow, J. A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 36(1): 45-54.
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1998). Relation to sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2): 265-275.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Boca Raton London, New York, Chapman & Hall/ CRC.

- Hughes, J. N., Im, M. H., & Wehrly, S. E. (2014). Effect of peer nominations of teacher-student support at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology, 52*(3): 309-322.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*, 2nd edition. New York & London: Guilford press.
- Lee, S. J., Choi, Y. J., & Chae, H. (2017). The effects of personality traits on academic burnout in Korean medical students. *Integrative Medicine Research, 6*(2): 207-213.
- Lin, S.-H., & Huang, Y.-C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education, 15*(1): 77-90.
- Litalien, D., Morin, A. J. S., Gagné, M., Vallerand, R. J., Losier, G. F., & Ryan, R. M. (2017). Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 51*(1):67-82.
- Rackow, P., Scholz, U., & Hornung, R. (2015). Received social support and exercising: An intervention study to test the enabling hypothesis. *British journal of health psychology, 20*(4): 763-776.
- Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 52*(3): 49-55.
- Raiziene, S., Pilkauskaitė-Valickienė, R., & Zukauskienė, R. (2014). School burnout and subjective well-being: Evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*(4): 3254-3258.
- Ramey, H. L., & Rose-Krasnor, L. (2012). Contexts of structured youth activities and positive youth development. *Child Development Perspectives, 6*(1): 85-91.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences, 36*(1):60-68.
- Santos, L. M., Amorim, L. D., Santos, D. N., & Barreto, M. L. (2015). Measuring the level of social support using latent class analysis. *Social Science Research, 50*(1): 139-146.
- Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences, 13*(1):120-127.
- Silva, A. G., Cerqueira, A. T., & Lima, M. C. (2014). Social support and common mental disorder among medical students. *Brazilian journal of epidemiology, 17*(1): 229-242.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 39*(4): 342-358.
- Timo, J., Sami, Y., Anthony, W., & Jarmo, L. (2016). Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical

- education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(9):750-754.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4): 1003-1017.
- Yamada, Y., Klugar, M., Ivanova, K., & Oborna, I. (2014). Psychological distress and academic self-perception among international medical students: the role of peer social support. *BMC Medical Education*, 14(1): 256-261.
- Zimet, G. D., Dahlen, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1): 30-41.
- Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., & Werkman, S., & Berkoff, K. A. (1990). Psychometric characteristics of the multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 55(3 & 4): 610-617.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی

عبارت‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
خیلی بندرت	بندت	نسبتاً کم	گاهی	نسبتاً زیاد	بیشتر وقت‌ها	همیشه	
۱. احساس می‌کنم که به خاطر انجام فعالیت‌های مربوط به تحصیل، تهی شده‌ام.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۲. از زمان ثبت نام در دانشگاه، نسبت به دروسم کم علاقه شده‌ام.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۳. من می‌توانم به‌طور مؤثر، مسائلی را که در فعالیت‌های مربوط به تحصیل‌ام پیش می‌آیند، حل کنم.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۴. در پایان یک روز درسی در محل تحصیلم احساس خستگی و تحلیل رفتگی (بی‌رمقی) می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۵. شور و اشتیاقم نسبت به دروسم کم شده است.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۶. من اعتقاد دارم که مشارکت و سهم مؤثری در کلاس‌هایی که در آن‌ها شرکت می‌کنم دارم.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۷. با مطالعه یا حضور در کلاس، احساس فرسودگی و خستگی مفرط (فشار) به من دست می‌دهد.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۸. به عقیده خودم دانشجوی خوبی هستم.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۹. من چیزهای بسیار جالبی در جریان تحصیل و مطالعه دروسم یاد گرفته‌ام.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱۰. وقتی صبح از خواب بیدار می‌شوم و مجبورم که روز دیگری را در محل تحصیل سپری کنم؛ احساس کسالت و خستگی می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱۱. من نسبت به سودمندی و فایده بالقوه دروسم بسیار بدبین (بدگمان) شده‌ام.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱۲. زمانی که به اهداف تحصیلی‌ام دست می‌یابم؛ احساس شوق و برانگیختگی می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱۳. مطالعه یا شرکت کردن در کلاس واقعاً به من فشار وارد می‌کند.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱۴. من نسبت به اهمیت دروسم دچار تردید شده‌ام.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱۵. مطمئنم که در انجام فعالیت‌ها در کلاس به‌طور مؤثری عمل می‌کنم.	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷

پرسشنامه عدالت آموزشی

مواقف کاملاً مخالفم	مواقف نظری ندارم	مواقف کاملاً موافقم	عبارت‌ها		
۵	۴	۳	۲	۱	استادهای ما در ارتباط با دانشجو، انصاف و عدالت را رعایت می‌کنند.
۵	۴	۳	۲	۱	استادهای ما در کمک به حل مشکلات کلاسی دانشجویان، عدالت را رعایت می‌کنند.
۵	۴	۳	۲	۱	استادهای ما به همه دانشجویان توجه یکسان دارند.
۵	۴	۳	۲	۱	استادهای ما در تصمیم‌گیری درباره دانشجویان، همیشه عدالت و انصاف را رعایت می‌کنند.
۵	۴	۳	۲	۱	استادهای ما در برخورد با دانشجویان، احترام و شأن آن‌ها را رعایت می‌کنند.
۵	۴	۳	۲	۱	استادهای ما در تعامل با دانشجویان بدون توجه به وضعیت درسی آن‌ها، با همه یکسان برخورد می‌کنند.
۵	۴	۳	۲	۱	استادهای ما در تصمیم‌گیری درباره دانشجویان، شرایط آن‌ها را در نظر می‌گیرند.
۵	۴	۳	۲	۱	استادهای ما در پاسخ دادن به سوال‌های همه دانشجویان، صبر و حوصله به خرج می‌دهند.
۵	۴	۳	۲	۱	استادهای ما انتقادهای منطقی دانشجویان را می‌پذیرند.
۵	۴	۳	۲	۱	استادهای ما تصمیم‌هایی را که برای دانشجویان می‌گیرند؛ با صراحت و روشنی برای آن‌ها توضیح می‌دهند.

مقیاس چند وجهی حمایت اجتماعی ادراک شده

کاملاً مخالفم	مواقف نظری ندارم	مواقف کاملاً موافقم	عبارت‌ها				
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۶. در مواقع لازم یک شخص خاص در زندگی‌ام وجود دارد که به من کمک می‌کند.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۷. یک شخص خاص برای من وجود دارد که می‌توانم راحت شادی و غم خود را با وی در میان بگذارم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۸. خانواده من واقعاً تلاش می‌کنند که به من کمک کنند.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۱۹. زمانی که نیاز دارم، خانواده‌ام به احساسات من توجه می‌کنند و مرا مورد محبت و حمایت عاطفی قرار می‌دهند.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۰. شخص خاصی در زندگی من وجود دارد که برای من واقعاً منبع آرامش و آسایش است.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۱. دوستانم واقعاً سعی می‌کنند به من کمک کنند.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۲. در مواقعی که مشکلی (نظیر بیماری) پیش می‌آید می‌توانم روی دوستانم حساب کنم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۳. من می‌توانم در مورد مشکلاتم راحت با خانواده‌ام صحبت کنم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۴. من دوستانی دارم که می‌توانم به راحتی شادی و غم خود را با آن‌ها در میان بگذارم.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۵. در زندگی‌ام شخص ویژه‌ای وجود دارد که به احساسات من توجه می‌کند.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۶. خانواده‌ام در هنگام تصمیم‌گیری به من توجه دارند و دوست دارند به من کمک کنند.
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	۲۷. من می‌توانم راحت در مورد مشکلاتم با دوستانم صحبت کنم.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی

کاملاً موافقم	موافقم	نه موافقم نه مخالف	مخالفم	کاملاً مخالفم	عبارت‌ها
۵	۴	۳	۲	۱	چون اگر بخواهم بعداً شغل پردرآمدی پیدا کنم؛ باید به تحصیلاتم ادامه بدم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون از یادگیری چیزهای جدید لذت می‌برم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون تحصیلات مرا برای شغلی که انتخاب کرده‌ام؛ آماده‌تر می‌کند.
۵	۴	۳	۲	۱	چون مدرسه رفتن برایم لذت بخش است.
۵	۴	۳	۲	۱	واقعاً نمی‌دانم، احساس می‌کنم دارم وقتی مرا در مدرسه تلف می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون از اینکه میبینم در درس‌ها بیش از آن که فکر می‌کردم دارم پیشرفت می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	برای اینکه به خودم ثابت کنم می‌توانم دیپلم بگیرم.
۵	۴	۳	۲	۱	برای اینکه بتوانم در آینده شغل باکلاس‌تری به‌دست آورم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون از فهمیدن چیزهای جدیدی که قبلاً نمی‌دانستم لذت می‌برم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون تحصیلات باعث می‌شود وارد شغلی شوم که دوست دارم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون مدرسه برای من جالب و سرگرم‌کننده است.
۵	۴	۳	۲	۱	شاید قبلاً دلیلی برای مدرسه رفتن داشتم، الان نمی‌دانم باید ادامه دهم یا نه.
۵	۴	۳	۲	۱	چون وقتی شخصاً موفقیتی بیش از آن چه فکر می‌کردم به‌دست آورم احساس خوش‌حالی می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون موقعی که در درس‌هایم موفقیتی به‌دست می‌آورم؛ احساس می‌کنم؛ آدم مهمی هستم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون می‌خواهم در آینده یک زندگی درست و حسابی برای خودم جور کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون از اینکه معلوماتم درباره موضوعات جالبی افزایش یابد لذت می‌برم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون تحصیلات به من کمک می‌کند تا درباره شغل آیندهم بهتر تصمیم‌گیری کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون از اینکه معلمان مورد علاقه‌ام با من بحث و گفتگو می‌کنند لذت می‌برم.
۵	۴	۳	۲	۱	نمی‌دانم چرا مدرسه می‌روم و راستش اهمیتی هم ندارد.
۵	۴	۳	۲	۱	چون در حین انجام تکالیف درسی دشوار احساس رضایت می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	برای اینکه به خودم ثابت کنم آدم باهوشی هستم.
۵	۴	۳	۲	۱	برای اینکه بعداً درآمد بیشتری داشته باشم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون درس خواندن باعث می‌شود باز هم چیزهای جذاب دیگری یاد بگیرم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون فکر می‌کنم تحصیلات توانایی مرا در فعالیت‌های شغلی‌ام افزایش می‌دهد.
۵	۴	۳	۲	۱	چون وقتی درباره موضوعات متنوعی که جالب و جذاب هستند مطلبی می‌خوانم احساس بسیار خوبی به من دست می‌دهد.
۵	۴	۳	۲	۱	نمی‌دانم، نمی‌فهمم اصلاً در مدرسه چه کار می‌کنم.
۵	۴	۳	۲	۱	چون در مدرسه می‌توانم توانایی خود را در درس‌ها به اثبات برسانم و این باعث خوشحالی من می‌شود.
۵	۴	۳	۲	۱	چون می‌خواهم به خودم ثابت کنم که می‌توانم در دروسم موفق شوم.
