

نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف با فرسودگی تحصیلی

سمیه هاشمی چلیچه^{۱*}، زهرا هاشمی^۲، زهرا نقش^۳

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان سبک‌های اسنادی، ارزش تکلیف، و فرسودگی تحصیلی در راستای ارائه یک مدل علی برای روابط بین متغیرهای پژوهش بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه پژوهشی شامل دانشجویان دانشگاه الزهرا (س) تهران بودند که از میان آن‌ها به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، نمونه‌ای به تعداد ۳۰۰ نفر انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها از نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۵)، پرسشنامه سبک اسنادی پیترسون، سیمل، بی‌یر، آبرامسون، متالسکی و سیلیگمن (۱۹۸۳)، پرسشنامه ارزش تکلیف پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۱) و سیاهه فرسودگی تحصیلی سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) استفاده شد. برای پردازش داده‌ها از روش تحلیل مسیر استفاده شد. شاخص‌های حاصل از نتایج، حاکی از برازش بسیار خوب در هر دو مدل بود.

واژه‌های کلیدی: ارزش تکلیف، سبک اسنادی انطباقی، سبک اسنادی غیر انطباقی، فرسودگی تحصیلی، هیجان‌های پیشرفت

۱. * دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا. hashemicholich@ gmail.com

۲. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا. z.hashemi@alzahra.ac.ir

۳. استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران. Z.naghsh@ut.ac.ir

مقدمه

تردیدی نیست که مهم‌ترین نشانگر کارایی یک نظام آموزشی پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است. از این رو موفقیت هر نظام آموزشی بستگی به این دارد که آن نظام آموزشی تا چه حد و میزانی توانسته است به عملکرد مورد انتظار دست یابد در چند سال اخیر پدیده جدیدی که توجه پرورشکاران را به خود جلب کرده و تأثیر منفی‌ای بر فرایند آموزش و یادگیری بر جای گذاشته است، فرسودگی تحصیلی^۱ نام دارد (سالملا- آر و همکاران، ۲۰۰۹). پژوهش‌ها در حوزه فرسودگی نشان می‌دهند که این مفهوم از سه مؤلفه تشکیل شده است: خستگی هیجانی، زوال شخصیت و احساس موفقیت کاهش یافته (نیکل^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند سنگینی تکالیف، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (دمروتی^۳ و همکاران، ۲۰۰۱؛ لی و آشفورث^۴، ۱۹۹۶؛ لاکاویدس^۵ و همکاران، ۲۰۰۳؛ ماسلاچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ توپینن تانر^۶ و همکاران، ۲۰۰۵؛ به نقل از نعیمی، ۱۳۸۸).

فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان، اشاره به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی)، و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) دارد (شائوفلی و همکاران، ۲۰۰۲، به نقل از ژانگ^۷ و همکاران، ۲۰۰۷).

یانگ^۸ (۲۰۰۵)، فرسودگی تحصیلی را بدین گونه تعریف می‌کند: «دانشجویان در فرایند یادگیری به دلیل استرس دوره تحصیلی، بار ناشی از دوره تحصیلی یا دیگر مؤلفه‌های روان‌شناختی که موجب حالت خستگی هیجانی، تمایل به عدم توجه به هویت فردی (زوال

-
1. academic burnout
 2. Nicole, D. C, Natalie, D. B & Tany, F
 3. Demerouti
 4. Lee & Ashforth
 5. Lacovides
 6. Toppinen Tanner
 7. Zhang, Yiqun Gan & Heining
 8. Yang

شخصیت) و احساس پیشرفت شخصی کم است را نشان می‌دهند». در پژوهشی که یانگ (۲۰۰۵) انجام داد بین فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معناداری به دست آورد.

مرور رویکردهای نظری معاصر در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که محققان مختلف کوشیده‌اند به کمک رویکردی شناختی و با تمرکز بر مفاهیم انگیزشی دلایل پدیدایی الگوهای رفتاری مختلف را در فراگیران تبیین کنند. یکی از عوامل انگیزشی-شناختی که می‌تواند بر ابعاد مختلف زندگی انسان از جمله یادگیری، پیشرفت و فرسودگی تحصیلی تأثیر بگذارد اسنادها است اسنادها یا نسبت دادن اشاره بر تفسیر و تبیین فرد برای علل رویدادها و نتایج اعمالش (موفقیت‌ها و شکست‌ها) برمی‌گزیند و از مهم‌ترین منابع انگیزشی انسان محسوب می‌شود (سیف، ۱۳۷۲).

مفهوم سبک‌های اسنادی به‌مثابه یک مهارت آموختنی بر تبیین ارجح فرد برای علل وقوع رخدادها دلالت دارد. پیترسون (۱۹۹۳) اسناد را در سه بعد درونی، بیرونی پایدار، ناپایدار و کلی، خاص بررسی می‌کند. طبق این چهارچوب مفهومی در مواجهه با رخدادها منفی، گرایش فرد به استفاده از علل بیرونی، ناپایدار و خاص و در مواجهه با رخدادها مثبت گرایش به استفاده از علل درونی، پایدار و کلی بیانگر سبک اسنادی انطباقی یا خوش‌بینانه و تمایل فرد به استفاده از علل درونی، پایدار و فراگیر در مواجهه با رخداد منفی و علل بیرونی، ناپایدار و خاص در مواجهه با رخداد مثبت بیانگر الگوی اسنادی غیر انطباقی یا بدبینانه است (پیترسون و آستین، ۲۰۰۹؛ سلیگمن، ۲۰۰۶).

یکی دیگر از متغیرهای انگیزشی مؤثر بر پیشرفت و فرسودگی و افت تحصیلی، سودمندی ادراک‌شده یا ارزش تکلیف است که، عبارت است از: میزان ارزش و اهمیتی که، یادگیرندگان برای انجام دادن وظایف کلاسی در راستای رسیدن به اهداف شخصی قائل هستند (میلر و بریکمن، ۲۰۰۴). ایکلز و همکاران، طی پژوهشی نشان داده‌اند، ادراک از سودمندی یک فعالیت در میزان درگیر شدن فرد در آن فعالیت تأثیر بسیاری دارد. تأثیر مثبت سودمندی ادراک‌شده از وظایف جاری کلاس بر پیشرفت تحصیلی تأیید شده است (میلر و بریکمن، ۲۰۰۴؛ ویگفیلد، ۱۹۹۴). ارزش تکلیف محرکی قوی است، تا فرد را برای انجام

کاری برانگیزاند (دوریک^۱، ویدا^۲ و ایکلز، ۲۰۰۶؛ سیمپکینز^۳، دیویس-کین^۴ و ایکلز، ۲۰۰۶). «ارزش تکلیف» را می‌توان به‌عنوان سائقی برای تعامل در فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرد. «ارزش تکلیف» بر انتخاب راهبردهای یادگیری نقش دارد. لیم^۵، لائو و نی (۲۰۰۸)، بیان می‌کند که، اهداف عملکردی و راهبردهای یادگیری عمیق با هم ارتباط دارند. با توجه به این که پژوهش حاضر به دنبال چگونگی مکانیسم اثرگذاری متغیرهای سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف بر روی فرسودگی تحصیلی است با توجه به مبانی نظری موجود از جمله نظریه کنترل- ارزش هیجان‌ات پیشرفت (پکران، ۲۰۰۰؛ ۲۰۰۶؛ ۲۰۰۹؛ پکران و استیفنس، ۲۰۱۰) پرداختن به نقش تفسیری و تبیینی هیجان‌ات پیشرفت تحصیلی در رابطه میان سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف با فرسودگی تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی حائز اهمیت است.

نظریه کنترل- ارزش^۶ هیجان‌های تحصیلی یا پیشرفت (۲۰۰۲) به‌مثابه یکی از مطمئن‌ترین و پر استنادترین دیدگاه‌های نظری درباره هیجان‌ها در موقعیت‌های آموزشی متمرکز است. در نظریه کنترل- ارزش هیجان‌های پیشرفت (پکران، ۲۰۰۰؛ ۲۰۰۶؛ ۲۰۰۹؛ پکران و استیفنس، ۲۰۱۰) به‌طور کلی، مفهوم هیجان‌های پیشرفت بیانگر هیجان‌های متمایزی هستند که فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت، آن‌ها را تجربه می‌کنند این نظریه با هدف تحلیل ویژگی‌های کارکردی انواع قلمروهای پیشاندی هیجان‌های پیشرفت و پسایندهای چند گانه این هیجان‌ها توسعه یافته است (یو و کانگ، ۲۰۱۴).

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد موضوع محوری «هیجان‌های پیشرفت» در مواجهه با موقعیت‌های پیشرفت از جمله پیشرفت تحصیلی، یکی از پویاترین قلمروهای پژوهشی در سال‌های اخیر محسوب می‌شود (پکران، گوئیتز، تیتز و پری^۷، ۲۰۰۲، الف، ب، ۲۰۰۵؛ ۲۰۰۹؛

-
1. Durik
 2. Vida
 3. Simpkins
 4. Davis.Kean
 5. Liem
 6. control. value Theory
 7. Pekrun, Goetz, Titz & Perry

۲۰۱۱؛ بوکائرتز، پینتریش و زیدنر^۱، ۲۰۰۰؛ هاگز^۲، ۲۰۰۶؛ آلیسون^۳، ۲۰۰۷؛ تالبرت^۴، ۲۰۰۷) و در موقعیت‌های تحصیلی و در میزان موفقیت یادگیرندگان برای حصول یا عدم دستیابی به موفقیت و منزلت اجتماعی دلخواه و فرصت‌های حرفه‌ای آینده از نقش غیرقابل‌انکاری برخوردار هستند. همچنین با توجه به نظریه کنترل ارزش هیجان‌های پیشرفت شکل‌گیری هیجان‌های مختلف در فراگیران از عوامل انگیزشی زیادی نشأت می‌گیرد (پکران، ۲۰۰۶؛ گوئتز، پکران، هال و هاگک^۵، ۲۰۰۶؛ گوئتز، فرنزل^۶، پکران و هال، ۲۰۰۷؛ پکران، فرنزل، گوئتز و پری، ۲۰۰۷؛ زیدنر^۷، ۲۰۰۷).

در راستای شکل‌گیری یک مدل علی و تبیینی با توجه به مبانی نظری موجود اسنادها می‌توانند از پیشایندهای مؤثر در ارزیابی‌های شخصی از موقعیت پیشرفت و همچنین پیش‌بینی کننده نوع و شدت هیجان‌های پیشرفت محسوب شوند (پکران، ۲۰۰۶).

بر اساس دیدگاه واینر (۱۹۸۶)، اسنادها هیجاناتی را فرامی‌خوانند که در پیش‌بینی رفتارهای توصیف‌کننده وضعیت انگیزشی فراگیران مانند انتخاب تکلیف‌های چالش‌انگیز در برابر تکلیف‌های ساده، مداومت و پشتکار، کیفیت تکلیف‌های انجام‌شده و مشغولیت ذهنی^۸ با تکلیف‌ها، از نقش مهمی برخوردارند. علاوه بر این، بر اساس نظریه اسناد، تمایل به استفاده از اسنادهای بیرونی مانند شانس در مواجهه با تجارب موفقیت‌آمیز سبب می‌شود که فرد از تجربه هیجان‌های خود فزاینده^۹ مانند غرور، رضایت، اطمینان و عزت‌نفس محروم شود (سیفرت، ۲۰۰۴).

با توجه به مرور رویکردهای نظری و پژوهش‌های انجام‌شده، متغیر انگیزشی ارزش تکلیف نیز می‌تواند در فراخوانی هیجان‌های مختلف نقش داشته باشد. بسته به این که فرد تکلیف را مثبت یا منفی ارزش‌گذاری کند و اینکه درجه ارزش‌گذاری به چه میزانی باشد،

1. Boekaerts, Pintrich, P. R. & Zeidner
2. Haggz
3. Alison
4. Talbert
5. Hall & Hagg
6. Frenzel
7. Zeidner
8. cognitive engagement
9. self.enhancing emotions

نوع هیجان‌هایی را که در فرد برانگیخته می‌شود می‌تواند متفاوت باشد. در واقع، «ارزش» جاذبه و ارزش شخصی است که فرد برای فعالیت‌های تحصیلی قائل است، به این معنی که، فرد صرف‌نظر از نمره گرفتن، برای مطالعه و فعالیت‌های تحصیلی ارزش قائل است، که بر این اساس هیجان‌های گوناگون در فرد برانگیخته خواهد شد. برای مثال اگر برای فرد فعالیت‌های تحصیلی، ارزش و جاذبه خاصی نداشته باشد هیچ هیجانی برانگیخته نخواهد شد (پکران، فرنزل، گوئتز و پری ۲۰۰۷)، و اگر فعالیت قابل کنترل دارای ارزش مثبت شناخته شود «علاقه‌مندی»، برانگیخته خواهد شد. و اگر توانایی کنترل وجود داشته باشد اما فعالیت دارای ارزش منفی شناخته شود «خشم» برانگیخته خواهد شد و درنهایت، اگر فعالیت نه دارای ارزش مثبت و نه منفی باشد کسالت برانگیخته خواهد شد (واینر، ۱۹۸۵).

بر اساس شواهد تجربی و نظری موجود و این احتمال که متغیرهای تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی در پژوهش حاضر یعنی سبک‌های اسنادی، ارزش تکلیف و در فراخوانی هیجان‌های پیشرفت نقش کلیدی دارند و با توجه به پژوهش‌های ذکر شده در قبل که اهمیت نقش هیجان‌های پیشرفت در زمینه آموزش و مخصوصاً فرسودگی تحصیلی را نشان می‌دهند پژوهش حاضر درصدد یافتن این پاسخ است که آیا سبک‌های اسنادی، ارزش تکلیف می‌توانند به دلیل فراخوانی هیجان‌های پیشرفت مختلف، علت فرسودگی تحصیلی باشند. و با توجه به این که در پژوهش‌های بررسی شده به رابطه متغیرهای این پژوهش در غالب یک مدل علی پرداخته نشده است محقق در پژوهش حاضر می‌کوشد تا با الهام از نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت و با تأکید بر آموزه‌های مفهومی نظریه اسناد و نظریه انتظار ارزش و انتخاب جو اجتماعی-روانی کلاس درس به‌عنوان پیشاینده محیطی هیجان‌های انتخاب قلمرو مفهومی فرسودگی تحصیلی به‌عنوان یک نشانگر توصیف کننده زندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت را در رابطه بین سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف با فرسودگی تحصیلی بیازماید.

روش پژوهش

این پژوهش به لحاظ روش، از نوع توصیفی (غیرآزمایشی) و به طور دقیق‌تر همبستگی از نوع تحلیل مسیر و از نظر هدف، بنیادی- نظری است. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه الزهراء تهران در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بودند. نمونه آماری در این پژوهش شامل ۳۰۰ دانشجوی مقطع کارشناسی (با میانگین سنی ۲۲/۵۹ و انحراف استاندارد ۳/۱۵) از گروه‌های آموزشی مختلف بودند. در این پژوهش، برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای^۱ استفاده گردید. در این روش، افراد جامعه به طور تصادفی در سه مرحله با استفاده از واحدهای نمونه‌گیری مختلف (شامل دانشکده، گروه آموزشی و کلاس درس)، انتخاب شدند (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۳). در ارتباط با حجم نمونه، اوهلین (۲۰۰۴) ضمن تأکید بر این که نمی‌توان عدد دقیقی را به عنوان حداقل نمونه اعلام کرد می‌پذیرد که حجم نمونه کمتر از ۱۰۰ نامناسب و حجم‌های بالاتر از ۲۰۰ مطلوب است (به نقل از قاسمی، ۱۳۹۱). همچنین هر و همکاران (۲۰۰۹) حداقل حجم نمونه ۱۰۰ واحد برای مدل‌هایی که شامل ۵ یا تعداد کمتری سازه هستند، حداقل حجم نمونه ۱۵۰ برای مدل‌هایی که با ۷ سازه یا کمتر هستند و حداقل ۳۰۰ برای مدل‌هایی که با ۷ سازه یا بیشتر می‌باشند را توصیه می‌کنند.

ابزارهای گردآوری داده‌های پژوهش حاضر از قرار زیر است:

نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت (AEQ-R). پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۵) پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت را به مثابه یک ابزار خود-گزارشی چندبعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. این پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مختلف را در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی شامل کلاس درس، مطالعه و امتحان می‌سنجد. بنابراین، پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در هر یک از سه موقعیت کلاس درس، مطالعه و امتحان، هشت نوع هیجان متفاوت را اندازه‌گیری می‌کند. در پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از ۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً

1. random multistage sampling

موافق پاسخ می‌دهند. مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس شامل ۸۰ گویه و مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان هر کدام به ترتیب با ۷۵ و ۷۷ گویه، مجموعه مشابهی از هشت نوع هیجان (لذت، امیدواری، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) را اندازه‌گیری می‌کنند. در مطالعه پکران و همکاران (۲۰۰۴) ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های مختلف از ۰/۷۵ تا ۰/۹۳ گزارش شده است. در مطالعه عبدالله‌پور، در تاج، و احدی (۱۳۹۴)، با هدف توسعه نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه هیجانات پیشرفت برای هر یک از ابعاد هشت‌گانه تجارب هیجانی در سه قلمرو یادگیری، مطالعه، و امتحان، ۳ گویه که دارای بالاترین میزان همبستگی با عامل مکنون زیربنایی آن‌ها بودند، انتخاب شدند. بنابراین، از مجموع سه بسته ۲۴ گوی‌های برای هر یک از سه قلمرو مطالعه، یادگیری و امتحان، نسخه کوتاه ۷۲ ماده‌ای پرسشنامه هیجانات پیشرفت، توسعه یافت. در مطالعه عبدالله‌پور و همکاران، ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های مختلف از ۰/۵۵ تا ۰/۷۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر از سؤالات مربوط به مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس که ۲۴ گویه است استفاده شد که ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر ۰/۶۰، ۰/۶۱، ۰/۷۰، ۰/۵۹، ۰/۵۰، ۰/۷۴، ۰/۶۰، ۰/۷۰ به دست آمد. سیاهه فرسودگی تحصیلی (SBI، سالملا- آرو و همکاران، ۲۰۰۹). سیاهه فرسودگی تحصیلی به وسیله سالملا- آرو و ناتانن (۲۰۰۵) بر اساس ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن برای زندگی حرفه‌ای^۱ (ناتانن، آرو، ماتیزن و سالملا- آرو، ۲۰۰۳؛ سالملا- آرو، ناتانن و نورمی، ۲۰۰۴) توسعه یافت. سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط مدرسه/دانشگاه^۲، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه/دانشگاه^۳ و احساس عدم کفایت در مدرسه/دانشگاه^۴ را اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت کنندگان به تمامی گویه‌ها روی یک طیف شش‌درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ

1. Bergen Burnout Indicator 15 (BBI.15)
2. exhaustion at school/university
3. cynicism toward the meaning of school/university
4. sense of inadequacy at school/university

می‌دهند. در مطالعه سالملا- آرو و همکاران (۲۰۰۹) مقادیر آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۷ به دست آمد. در مطالعه حاضر، مقادیر آلفای کرونباخ برای عوامل خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به تحصیل و عدم کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۰ به دست آمد. در مطالعه عبدالله‌پور، در تاج، و احدی (۱۳۹۴) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که در نمونه دانشجویان ایرانی، SBI از سه عامل خستگی از دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم‌افزار AMOS، وجود عوامل سه‌گانه را تأیید کرده است.

پرسشنامه سبک‌های اسنادی (ASQ). پرسشنامه سبک‌های اسنادی (ASQ) یک وسیله خود گزارشی است و برای تعیین سبک اسنادی افراد یعنی منبع کنترل (درونی / بیرونی)، میزان پایداری (باثبات / بی‌ثبات)، کلیت (عمومی / اختصاصی) و قابلیت کنترل (کنترل پذیر / کنترل ناپذیر) توسط پترسون، سلیگمن، سمل، بایر، آپرامسون و متالکسی (۱۹۸۳) ساخته شده است. پترسون و همکاران (۱۹۸۲) ضریب آلفای کرونباخ و پایایی باز آزمایشی این مقیاس را در یک نمونه دانشجوی بررسی کردند که ضرایب پایایی ۰/۷۵ و ۰/۷۲ گزارش شد. هورمارت و مارتینسون (۱۹۹۱) ضرایب آلفای کرونباخ برای سه بعد درونی بودن، پایداری و کلی بودن رویدادهای خوشایند (سبک اسنادی مثبت) را به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۵۹، ۰/۷۲ و آلفای کرونباخ برای سه بعد درونی بودن، پایداری و کلی بودن برای رویدادهای ناخوشایند (سبک اسنادی منفی) را به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۶، ۰/۶۲ گزارش کردند. این پرسش‌نامه اولین بار توسط شیخ‌الاسلامی، (۱۳۷۷) از انگلیسی به فارسی برگردانده شد و در فرهنگ ایرانی مورد استفاده قرار گرفت و روایی و پایایی مطلوبی را برای پرسشنامه گزارش کردند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای سه بعد درونی بودن، پایداری و کلی بودن رویدادهای خوشایند به ترتیب برابر ۰/۶۵، ۰/۷۷، ۰/۶۴ و برای رویدادهای ناخوشایند به ترتیب عبارت است از ۰/۶۶، ۰/۷۲، ۰/۶۷ به دست آمد.

پرسشنامه ارزش تکلیف پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۱). برای اندازه‌گیری ارزش تکلیف از خرده‌مقیاس پرسشنامه پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۱) استفاده شده است که، این مقیاس ۶ گویه دارد. این مقیاس بر اساس مقیاس لیکرت از ۱=کاملاً مخالف تا ۴=کاملاً موافق طراحی شده است. این مقیاس یکی از خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه راهبردهای انگیزشی پینتریچ و همکاران (۱۹۹۱) است. این پرسشنامه با ۸۱ گویه در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری است باورهای انگیزشی شامل ۳۱ گویه در ۶ خرده‌مقیاس و راهبردهای یادگیری شامل ۵۰ گویه در ۹ خرده‌مقیاس است خرده‌مقیاس ارزش تکلیف که در این پژوهش استفاده شده است جز خرده‌مقیاس باورهای انگیزشی است. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس برای در پژوهش پینتریچ و همکاران برابر ۰/۹۰ بوده است. در پژوهش حاضر پایایی از طریق ضریب آلفای کرونباخ نشان داد که، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای مقیاس ارزش تکلیف برابر ۰/۸۴ گزارش شده است.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

کشی‌دگی	کجی	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	
-۰,۲۹۸	-۰,۲۰۸	۰,۳۹۶۴۰	۴,۰۳۳۳	۶,۰۰	۱,۰۰	سیک اسنادی (انطباقی)
-۰,۱۴۷	-۰,۱۵۰	۰,۳۷۷۳۴	۳,۹۷۶۹	۵,۸۳	۱,۰۰	سیک اسنادی (غیر انطباقی)
-۰,۲۵۵	-۰,۱۴۲	۰,۲۶۴۷۵	۲,۸۶۱۹	۳,۵۰	۱,۰۰	ارزش تکلیف
۰,۳۸۴	-۰,۳۴۸	۰,۳۴۲۶۵	۳,۰۵۱۹	۴,۷۵	۱,۰۰	هیجان‌ات پیشرفت (مثبت)
۰,۷۲۶	-۰,۲۷۷	۰,۳۲۱۷۵	۳,۱۱۲۷	۴,۰۰	۱,۰۰	هیجان‌ات پیشرفت (منفی)
-۰,۷۶۶	-۰,۰۹۳	۰,۳۸۶۹۱	۴,۰۰۰۸	۵,۸۶	۱,۰۰	فرسودگی تحصیلی

(** $p < 0/01$), * $p < 0/05$)

جدول ۲. ضرایب همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

۶	۵	۴	۳	۲	۱	
					۱	اسناد انطباقی
				۱	-۰/۳۴۷**	اسناد غیر انطباقی
			۱	-۰/۶۳۹**	۰/۷۰۸**	ارزش تکلیف

هیجان‌ات مثبت	۰/۲۴۱**	-۰/۶۰۵**	۰/۶۷۶**	۱
هیجان‌ات منفی	-۰/۷۵۶**	۰/۴۰۵**	-۰/۷۶۶**	۱
فروودگی تحصیلی	-۰/۴۱۹**	۰/۴۹۵**	-۰/۷۵۶**	۱

جدول ۳. برآورد ضرایب اثرات مستقیم

مسیرها	برآورد پارامتر	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t
اثر اسنادی انطباقی بر				
هیجان‌ات مثبت	۰/۲۴	۰/۲۱	(۰/۰۴)	۵/۲۵
هیجان‌ات منفی	-۰/۴۱	-۰/۳۸	(۰/۰۶)	-۶/۳۳
اثر اسنادی غیر انطباقی بر:				
هیجان‌ات مثبت	-۰/۲۸	-۰/۲۶	(۰/۰۶)	-۴/۳۳
هیجان‌ات منفی	۰/۱۳	۰/۱۰	(۰/۰۳)	۳/۳۳
اثر ارزش تکلیف بر:				
هیجان‌ات مثبت	۰/۴۱	۰/۳۵	(۰/۰۴)	۸/۷۵
هیجان‌ات منفی	-۰/۴۰	-۰/۳۸	(۰/۰۶)	-۶/۳۳
اثر هیجان‌ات مثبت بر				
فروودگی	-۰/۳۴	-۰/۳۰	(۰/۰۴)	-۷/۵۰
اثر هیجان‌ات منفی بر				
فروودگی	۰/۳۹	۰/۳۷	(۰/۰۶)	۶/۱۱

تحلیل مسیر علاوه بر برآورد ضرایب مستقیم قابلیت آن را دارد که اثرات غیرمستقیم متغیرها بر همدیگر را نیز تعیین و برآورد کند. آثار غیرمستقیم به این دلیل به وجود می‌آید که یک متغیر می‌تواند به‌عنوان، متغیر میانجی، رابطه بین متغیرهای دیگر را تعدیل کند (هومن، ۱۳۸۴). جدول ۴ مربوط به برآورد ضرایب غیرمستقیم مدل است.

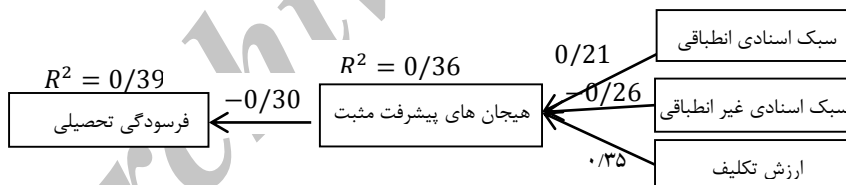
جدول ۴. برآورد ضرایب اثرات غیرمستقیم

مسیرها	برآورد پارامتر	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t
اثر اسناد انطباقی (بعد هیجان مثبت) بر روی:				
فروودگی	-۰/۰۸	-۰/۰۶	۰/۰۱	-۶/۰۵
اثر اسناد انطباقی (بعد هیجان منفی) بر روی:				
فروودگی	-۰/۱۵	-۰/۱۴	۰/۰۳	-۴/۶۷

مسیرها	برآورد پارامتر	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد برآورد	t
اثر اسناد غیر انطباقی (بعد هیجان مثبت) بر روی فرسودگی	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۰۲	۳/۵۰
اثر اسناد غیر انطباقی (بعد هیجان منفی) بر روی فرسودگی	۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۰۱	۳/۰۲
اثر ارزش تکلیف (بعد هیجان مثبت) بر روی فرسودگی	-۰/۱۳	-۰/۱۰	۰/۰۴	-۲/۵۰
اثر ارزش تکلیف (بعد هیجان منفی) بر روی فرسودگی	-۰/۱۵	-۰/۱۱	۰/۰۳	-۳/۶۶

جدول ۵. شاخص‌های نیکویی برازش

شاخص	برآورد
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۸
شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)	۰/۹۴
ریشه خطاهای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)	۰/۰۴
خی دو (χ ²)	۲۰/۳۷
درجه آزادی (df)	۱۳
ارزش ρ	۰/۰۵

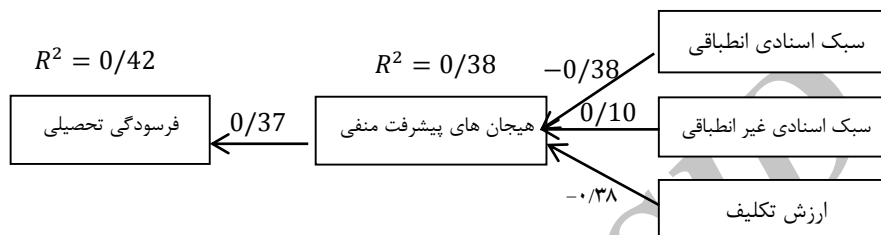


نمودار ۱. نمودار مسیر برآورد مدل کلی پیش‌بینی فرسودگی با واسطه هیجان‌های مثبت

جدول ۶. شاخص‌های نیکویی برازش مدل با واسطه هیجان‌های منفی

شاخص	برآورد
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۶
شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)	۰/۹۳
ریشه خطاهای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)	۰/۰۳
خی دو (χ ²)	۱۹/۸۷
درجه آزادی (df)	۱۳
ارزش ρ	۰/۰۵

با توجه به این که دو شاخص GFI ، $AGFI$ مقدار $0/96$ و $0/93$ را دارند و به عدد ۱ نزدیک است هر چه قدر این مقادیر به عدد ۱ نزدیک تر باشند، مدل برازش مناسب‌تری دارد. و همچنین شاخص $RMSEA$ نیز برای مدل‌های خوب از $0/05$ کمتر است و در این مدل $0/03$ به دست آمد نشان می‌دهد که مدل برازش مناسبی دارد.



نمودار ۲. مسیر برآورد مدل گلی پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی با واسطه هیجان‌های منفی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت بین سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف با فرسودگی تحصیلی دانشجویان انجام شد. با توجه به پیشینه تحقیقاتی، یک مدل فرضی در انتهای فصل دوم ارائه شد. و به کمک نرم‌افزار لیزرل مدل به دو صورت یک‌بار با واسطه هیجان‌های مثبت و یک‌بار با واسطه هیجان‌های منفی برازش گردید. میزان برازش مدل در هر دو صورت در حد بسیار خوب به دست آمد، بدین معنی که داده‌های تجربی با مدل فرضی برازش مناسبی دارد.

در این پژوهش اثر مستقیم سبک‌های اسنادی انطباقی و غیر انطباقی بر روی هیجان‌های پیشرفت معنادار بود این بدان معنا است که متناسب با سبکی که فرد برای اسناد دهی از آن استفاده می‌کند هیجان‌های مختلفی در وی فراخوانده می‌شود. نتایج این مطالعه همسو با نتایج مطالعه آلکان (۲۰۰۴) است که بیان می‌کند، تجارب هیجانی مثبت و منفی در موقعیت‌های پیشرفت از طریق تفاوت الگوهای اسنادی مورد استفاده قابل تبیین است. همچنین نتایج این مطالعه همسو با نتایج مطالعات فلسفین، شکری (۱۳۹۳) و استفانو (۲۰۰۶، ۲۰۱۱) نشان

می‌دهد که استفاده از اسنادهای بد کارکرد نقش مؤثری در فراخوانی هیجان‌ات منفی در موقعیت‌های تحصیلی دارد.

بر این اساس، تبیین فرد از علت وقوع یک رخداد ناکام‌کننده یا یک تجربه شکست با تأکید بر علل پایدار، از آنجا که انتظار شکست‌های آتی را سبب می‌شود احساس ناامیدی را در پی خواهد داشت. در مقابل، از آنجا که تبیین فرد از علت وقوع یک تجربه ناکام‌کننده با تأکید بر ویژگی اسنادی ناپایدار، انتظارات نامشخصی را برای تجارب آتی فرد به همراه می‌آورند، بنابراین، احساس امیدواری را سبب می‌شوند. فراگیرانی که موفقیت خود را به علل درونی و قابل کنترل نسبت می‌دهند، با احتمال بیشتری احساس غرور، رضایت و اعتماد کرده و عزت نفس بالاتری نشان می‌دهند. در نتیجه، این فراگیران ترجیح می‌دهند بر روی تکالیف دشوار کار کنند، در مواجهه با شکست بیشتر مقاومت می‌کنند، سطوح بالاتری از درگیری شناختی را گزارش می‌کنند و در نهایت تکالیف که به وسیله آن‌ها انجام می‌شود از نظر کیفی بالاتر ارزیابی می‌شوند. در مقابل، فراگیرانی که شکست خود را به علل درونی غیرقابل کنترل نسبت می‌دهند، بیشتر احساس شرم و تحقیرشدگی کرده و در نتیجه در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی از خود تلاش یا درگیری شناختی کمتری نشان می‌دهند. همچنین، فراگیرانی که موفقیت خود را به علل بیرونی نسبت می‌دهند، از تجربه هیجان‌ات خودافزاینده نظیر غرور، رضایت، اعتماد یا عزت نفس محروم می‌شوند. بنابراین ارزیابی‌های اسناد عملکرد تحصیلی، به علت‌های ادراک‌شده‌ی شخصی برای عملکرد اشاره دارد که، مهم‌ترین منابع هیجان‌های تحصیلی دانشجویان محسوب می‌شود (واینر، ۲۰۰۲؛ ۲۰۰۵؛ ۲۰۰۶).

با توجه به معنادار بودن اثر ارزش تکلیف بر هیجان‌های تحصیلی در این مطالعه همسو با پژوهش دنیلز و استوپنیسکی^۱ (۲۰۱۲)، که بر اهمیت و همراهی ارزش تکلیف با عواطف مثبت اشاره دارد و به‌طور کلی اگر فعالیت یادگیری نزد فراگیران ارزشمند باشد آن‌ها به موفقیت خود امیدوار می‌شوند. تحقیقات رابطه مثبتی را بین باور به ارزشمندی هدف، استفاده

1. Daniels & stupnisky

از راهبردهای یادگیری و همچنین سهم بسزایی در برانگیختن هیجان‌های مثبت پیشرفت نظیر: امید، لذت و اشتیاق نشان می‌دهد هر چه تکالیف و اهداف از نظر دانشجو جذاب‌تر و ارزشمندتر باشد، هیجان‌های مثبت بیشتری را برانگیخته خواهد کرد و تلاش دانشجو برای تنظیم و ارتقای فعالیت‌های تحصیلی بیشتر خواهد شد (پکران، گوئتز و پری ۲۰۰۷؛ شوتز^۱، ۲۰۰۹؛ آرتینو ۲۰۰۹ الف؛ آرتینو، ۲۰۰۹؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین، یادگیرندگان می‌توانستند ارتباط بیشتری بین دستورالعمل‌های مواد درسی با زندگی واقعی پیدا کنند، هیجان‌های منفی کمتری را در طول‌ترم تجربه می‌کردند. که، این یافته‌ها با مطالعات قبلی بر روی یادگیرندگان جوان‌تر مطابقت دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که چگونه اساتید می‌توانند با جذاب کردن و نشان دادن ارزش موضوعات یادگیری به فراگیران هیجان‌های مثبت تحصیلی که پیامدهایی مانند عملکرد بهتر در زمینه تحصیل را دارد در آن‌ها برانگیزانند. یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش معنادار بودن اثر هیجان‌های مثبت و منفی بر روی فرسودگی تحصیلی بود که این نتایج هم‌راستا با پژوهش‌های آرتینو و جونس^۲ (۲۰۱۲)؛ گوئتز، نت، مارتینی، هال و پکران (۲۰۱۲) بود. لنین برینک و پکران (۲۰۱۲) نشان داده‌اند که هیجان‌های پیشرفت در تبیین تغییرپذیری کمیت‌های منتسب به نشانگرهای کمی (عینی) و کیفی (ذهنی) زندگی تحصیلی فراگیران از نقش تفسیری قابل ملاحظه‌ای برخوردارند. همچنین نتایج مطالعات حکمی و شکری (۱۳۹۴)، و آزاد عبدالله پور، درتاج و احدی (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که هیجان‌های منفی در بهزیستی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از نقش بسزایی برخوردار است.

یافته‌ی دیگر این پژوهش معنادار بودن اثر غیرمستقیم سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف بر روی فرسودگی تحصیلی به واسطه هیجان‌های پیشرفت است و رسیدن به این یافته‌ها در واقع تحقق پیدا کردن هدف این پژوهش است که می‌خواست نشان دهد سبک اسنادی افراد و ارزشی که هر فرد برای تکلیف و هدفش قائل می‌شود به دلیل فراخوانی هیجان‌های مثبت و منفی مختلف در فرد می‌تواند دلیلی بر بروز علائم فرسودگی تحصیلی در آن‌ها باشد و متغیر

1. Schutz

2. Jones

هیجان‌های پیشرفت می‌تواند نقش میانجی در این رابطه داشته باشد این نتیجه همسو با مطالعه (آرتینو و جونس ۲۰۱۲؛ گوئتز، نت، مارتینی، هال، پکران، دیتمرس و تراوتوین^۱، ۲۰۱۲؛ لنین‌پرینک و پکران، ۲۰۱۱) بود. این پژوهش‌ها نشان می‌دهد فراگیران دارای سبک‌ها اسنادی انطباقی در مقایسه با فراگیران فاقد سبک‌های اسنادی انطباقی، به دلیل استفاده از روش‌های مقابله انطباقی در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زا در موقعیت‌های پیشرفت، هیجان‌ات منفی کمتری تجربه می‌کنند، از نقصان انگیزش^۲ کمتر رنج می‌برند و سطح بالاتری از شاخص‌های بهزیستی را نشان می‌دهند و کمت دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند.

همچنین دنیلز و استوینسکی (۲۰۱۲) نیز بر اهمیت همراهی ارزش تکلیف با عواطف مثبت اشاره کرده است و به‌طور کلی، اگر فعالیت‌های یادگیری نزد دانش آموزان ارزشمند باشد آن‌ها به نتایج مثبت تحصیلی خود و در نتیجه، موفقیت خود امیدوار می‌شوند، افکار منفی خود را کنار می‌گذارند و این باورها در پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد.

پکران و همکاران دریافته‌اند که میزان و ارزش و جاذبه تکلیف موجب می‌شود که نوعی ارزیابی از موقعیت پیشرفت در فرد شکل بگیرد که این ارزیابی، پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های تحصیلی است. در صورتی که فرد تکلیف تحصیلی را برای خود مثبت ارزش‌گذاری کند بنابراین ارزیابی که فرد از موقعیت پیشرفت دارد نوعی چالش است و آن را تهدید قلمداد نمکند که بر این اساس فرد هیجان‌های مثبت تحصیلی را تجربه خواهد کرد که پیامد آن این است که فرد از راهبردهای منطقی تحصیلی بهره می‌گیرد و بر اساس آن، فعالیت‌های تحصیلی خویش را نظم می‌بخشد و فعالیت‌ها برای او لذت‌بخش است و زمینه برای پیشرفت مهیا و برای فرسودگی تحصیلی کم است (پکران و هال، ۲۰۰۳؛ دانیلز استاپینسکی و پری، ۲۰۱۰).

با توجه به نتایج به‌دست آمده از این پژوهش که نقش به‌سزای سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف را در ایجاد فرسودگی تحصیلی از طریق فراخوانی هیجان‌های مختلف نشان می‌دهد اهمیت پرداختن به مسائل انگیزشی در کلاس‌های درس را برای جلوگیری از فرسودگی

1. Martiny, Dettmers & Trautwein
2. demotivation

تحصیلی نشان می‌دهد و با توجه به قابل آموزش بودن اسنادهای مثبت در افراد می‌توان با برگزاری این گونه کلاس‌ها برای افرادی که اسنادهای بد کارکرد دارند جلوی ایجاد هیجان‌های منفی در کلاس‌های درس را گرفت و از رشد فرسودگی تحصیلی در مراکز آموزشی جلوگیری کرد.

مطالعه حاضر دارای ماهیتی مقطعی است بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن برای محققان امکان‌پذیر نیست. بر این اساس، به محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به عمل آمده از مفهوم‌های مختلف در فواصل زمانی متفاوت انجام می‌شوند، روابط علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند. بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا عدم تغییرپذیری ویژگی‌های کارکردی مفهوم‌های منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. نتیجه‌های مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعه‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد.

منابع

- اسلامی، محمدعلی. (۱۳۹۰). *رابطه بین هوش معنوی و سلامت روانی-جسمانی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه علامه طباطبایی (ره) تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- بدری، گرگری؛ قره‌آغاجی، سعید. (۱۳۹۴). *رابطه خودکارآمدی، ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف با هیجان‌های تحصیلی در درس ریاضی. سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی*.

- پورسید، سید مهدی. (۱۳۹۰). رابطه مستقیم و غیرمستقیم استرس ادراک شده، کمال‌گرایی و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان مقطع علوم پایه‌ی رشته‌ی پزشکی جنیدی‌شاپور اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- جانزاده، علیرضا. (۱۳۹۰). بررسی عوامل اثرگذار بر افت تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۳(۱۱)، ۱۳۷-۱۶۲.
- حکمی، سارا؛ شگری، امید. (۱۳۹۴). رابطه بین جهت‌گیری هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی الگوی اثرات میانجیگر هیجانات پیشرفت. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی، ۱۱(۵)، ص ۳۱-۶۵.
- سلطانی نژاد، مهرانه. (۱۳۹۵). نقش ارزش تکلیف و خودکارآمدی در اضطراب ریاضی. سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۲). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش (ویرایش هشتم). تهران: دوران.
- شریفی فرد، فاطمه؛ آسایش، حمید؛ نوروزی، کیان؛ حسینی، محمدعلی؛ طاهره خرامه، زهرا (۱۳۹۴). ارتباط انگیزه و فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم. مجله دانشگاه علوم پزشکی قم. ۹(۱۲)، ۷۲-۷۸.
- شیوندی چلیچه، کامران (۱۳۹۴). مدل یابی الگوی پیشرفت تحصیلی ریاضی بر مبنای ارزش تکلیف، درگیری شناختی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی. رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- عبدالله پور، محمد آزاد (۱۳۹۴). تحلیل معادلات ساختاری الگوی شناختی-اجتماعی هیجانات پیشرفت: آزمون الگوهای رقیب. رساله دکتری در دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.
- عبدالله پور، محمد آزاد؛ درتاج، فریبرز؛ احدی، حسن (۱۳۹۴). تحلیل روان‌سنجی سیاهه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۴(۸)، ۱۶۱-۱۸۶.
- عبدالله زاده رافی، مهدی. (۱۳۹۳). بررسی نقش میانجی‌گری عامل‌های حفاظتی فردی، خانوادگی و اجتماعی در رابطه بین طیف آزاردیدگی هیجانی و اختلال‌های هیجانی. پایان‌نامه مقطع دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

عزیزی ابرقویی، محسن. (۱۳۸۹). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.

عظیمی، محمد؛ پیری، موسی؛ زوار، علی. (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی. (۳۷)۷، ۸۷-۹۸.

فلسفی نژاد، محمدرضا؛ عزیزی ابرقویی، محسن؛ ابراهیمی قوام‌آبادی، صغری؛ درتاج، فریبرز. (۱۳۹۴). تدوین مدل علی فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در دانشجویان دوره کارشناسی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۶(۲۴)، ۱-۲۷.

نعامی، عبد الزهراء. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی دانشگاه الزهراء. (۳)۵، ۱۱۷-۱۳۴.

Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.

Danics, M., & Stupnisky, H. (2012). Not that different in theory: Discussing the control-value theory of emotions in online Learning environments. *Internet and Higher Education*, 15(222-226).

Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393. DOI:10.1037/0022-0663.98.2.382.

Goetz, T. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22, 225-234.

Goetz, T., Frenzel, A., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3-16.

Goetz, T.; Pekrun, R.; Hall, N. & Haag, L. (2006). Academic emotions a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students, affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.

Liem, A. D., Lau, S., Nie, Y. (2008). The role of self- efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcom. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512

- Linnenbrink-Garcia, L. & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1–3.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239–269.
- Maslach, C., Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the daycare setting. *Child Care Quarterly*, 6 (2), 100–113
- Maslach, C., Shaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Miller, R. B., & Brickman, S. A. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9–33.
- Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S. & Sandell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence*, 34, 129–139.
- Nicole, D. C., Natalie, D-B, & Tanya, F. (2014). Exploring levels of student-athlete burnout at two Canadian universities. *Canadian Journal of Higher Education Revue*. 44(2), 135 – 151.
- Nie, Y; Lau, S; & Liao, A. K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21, 736– 741.
DOI.org/10.1016/j.lindif.2011.09.005.
- Pekran, R., Frenzel, A. Goetz, T. & Perry, R. (2007). The control-value of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Shutz, & R. Pekrun, (Eds.). *Emotion in Education* (pp.13-36). San Diego, CA: Academic Press.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. *Advances in Psychology*, 131, 143-163.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R. (2009). *Emotions at school*. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575–604). New York: Routledge.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Compass*, 4, 238–255.

- Peterson, C., Barratt, L. C. (1978). Explanatory style academic performance among university Freshman. *Journal of personality and social psychology*, 53, 603- 607.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374
- Peterson, C., & Steen, T. (2009). Optimistic explanatory style. In: C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp.313-321). New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990).motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, E., & Jokela, J. (2008). Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.
- Salmela-Aro, K.; Kiuru, N.; Leskinen, E. & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25 (1), 48–57.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46 (2), 137-149.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application with an attributional framework, *Research on Motivation in Education: Student Motivation*, 6, 15–38.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. In S. Farideh & C. Chi-yue (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning*. Plenum series on human exceptionality (pp.17–30) Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Yang, HJ, cheng k. (2005). An Investigation The Factors MIS Student Burnout In technical- vocational college.Camputersin human behavior.
- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125-133.

- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: What I have learned so far. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165–184). San Diego, CA: Academic Press.
- Zhang, Y., Heining Ch. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality & individual differences*. 43. 1529 – 1540.

Archive of SID