

رابطه بین حمایت اجتماعی و هسته ارزشیابی خود با از کارافتادگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای رضایت زندگی

The Relationship Between Social Support and Core Self-Evaluation with Academic Burnout: The Mediating Role of Life Satisfaction

Zohreh Sayadpour
PhD Candidate in General
Psychology
Science and Research Branch
Islamic Azad University,
Tehran, Iran

Faribourz Dortaj, PhD
Alame Tabatabaei University

فریبرز در تاج*
استاد گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی
دانشگاه علامه طباطبائی

زهرة صیادپور
دانشجوی دکتری روان‌شناسی عمومی
واحد علوم و تحقیقات
دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

Alireza Kiamanesh, PhD
Islamic Azad University
Science and Research Branch

علیرضا کیامنش
استاد گروه روان‌شناسی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات

چکیده

این پژوهش با هدف تعیین نقش واسطه‌ای رضایت از زندگی در رابطه حمایت اجتماعی و هسته ارزشیابی خود با از کارافتادگی تحصیلی در یک طرح همبستگی انجام شد. ۴۰۷ دانشجوی رشته علوم انسانی دانشگاه‌های آزاد شهر تهران، با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به سبب از کارافتادگی مزلاک-زمینه‌یابی دانشجویی (شافلی، مارتینز، مارکز-پینتو، سالوانوو و بککر، ۲۰۰۲ الف)، مقیاس رضایت زندگی (دینر، ایمونز، لارسن و گریفین، ۱۹۸۵)، مقیاس هسته ارزشیابی خود (جاج، ارز، بونو و تورسن، ۲۰۰۳) و مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک‌شده (زیمت، دال، زیمت و فارلی، ۱۹۸۸) پاسخ دادند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که هسته ارزشیابی خود و حمایت اجتماعی بر از کارافتادگی تحصیلی اثر مستقیم دارد. همچنین هسته ارزشیابی خود و حمایت اجتماعی به‌طور غیرمستقیم از طریق رضایت زندگی، از کارافتادگی تحصیلی را کاهش می‌دهد. هسته ارزشیابی خود و حمایت اجتماعی ۳۲ درصد از واریانس رضایت زندگی و هسته ارزشیابی خود، حمایت اجتماعی و رضایت زندگی، ۲۷ درصد از واریانس از کارافتادگی تحصیلی را تبیین می‌کنند. در مجموع، یافته‌ها نقش حمایت اجتماعی و هسته ارزشیابی خود را در افزایش رضایت زندگی و کاهش از کارافتادگی به‌عنوان یکی از عوامل افت تحصیلی آشکار می‌کند.

واژه‌های کلیدی: از کارافتادگی تحصیلی، حمایت اجتماعی، رضایت زندگی، هسته ارزشیابی خود

Abstract

This study aimed to investigate the mediating role of life satisfaction in the relationship of social support and core self-evaluation with academic burnout. The research method was a correlation. 407 Human science students of Tehran Azad University were selected by multistage cluster sampling method and responded to Maslach Burnout Inventory-Student Survey (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002), Satisfaction with Life Scale (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), Core Self Evaluation Scale (Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2003), and Multidimensional Perceived Social Support Scale (Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988). The results of the path analysis indicated a direct effect of core self-evaluation and social support on academic burnout as well as an indirect effect on decreasing academic burnout through life satisfaction. The results also showed that core self-evaluation and social support predicted 32% of the variance of life satisfaction and core self-evaluation; and core self-evaluation, social support, and life satisfaction explained 27% of the variance of academic burnout. Overall, the findings revealed the role of social support and core self-evaluation in increasing life satisfaction and reducing burnout, which is one of the causes of academic failure.

Keywords: academic burnout, social support, life satisfaction, core self-evaluation

received: 18 March 2020

accepted: 16 July 2020

Contact information: dortaj@atu.ac.ir

دریافت: ۹۸/۱۲/۲۸

پذیرش: ۹۹/۰۴/۲۶

این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی عمومی است

از عواملی که در شکل‌گیری از کارافتادگی تحصیلی نقش دارد، حمایت اجتماعی^۱ است. حمایت اجتماعی، ساختاری گسترده و مفهومی پیچیده برای بازگرداندن آرامش هیجانی به فرد در زمان سختی و ناراحتی است و حمایت عاطفی، جسمانی، و کیفیت روابط را دربرمی‌گیرد (گالاگر و دیگران، ۲۰۱۵). به عبارت دیگر، حمایت اجتماعی مانند سپر در مقابل تنیدگی عمل می‌کند (کوهن، ۱۹۸۸) و به همین دلیل، افراد با از دست دادن حمایت اجتماعی، عواطف منفی ناشی از از کارافتادگی را تجربه می‌کنند (مزلاک و لیتز، ۱۹۹۷). بدین ترتیب می‌توان گفت حمایت اجتماعی، متغیر مهمی در رویدادهای تنیدگی‌زای تجربه‌شده در تحصیل، مشکلات عاطفی و جسمانی است (گوپلرود، ۱۹۸۰) و می‌تواند از کارافتادگی تحصیلی را از طریق تعامل، دریافت کمک و حمایت عاطفی از سوی دیگران، کاهش دهد (کیب، جی، لی، ان و لی، ۲۰۱۷؛ گانگور، ۲۰۱۹). همچنین نی و دیگران (۲۰۱۵) با بررسی مؤلفه‌های از کارافتادگی، بین بدبینی و خستگی با حمایت اجتماعی به ارتباط منفی و بین کارآمدی تحصیلی با حمایت اجتماعی به ارتباط مثبت دست‌یافته‌اند. نقش پیش‌بینی‌کننده حمایت اجتماعی در از کارافتادگی تحصیلی در پژوهش کاستال و بیلگ (۲۰۱۷) نیز تأیید شده است.

افزون بر نقش حمایت اجتماعی در کاهش از کارافتادگی تحصیلی، این سازه با افزایش رضایت زندگی^۲ نیز همراه است (آچکار، لم، سورآرز و یانس، ۲۰۱۹) و به‌صورت مستقیم بر آن اثر می‌گذارد (حسین‌زاده، عزیززی و توکلی، ۱۳۹۳). رضایت زندگی، ارزشیابی مثبت فرد از زندگی خود بر اساس معیارهای تعریف‌شده توسط خود فرد است (دینر، ۱۹۸۴). درواقع، رضایت زندگی یک ارزیابی کلی مشتق‌شده از مقایسه آرزوها و دستاوردهاست و از مقایسه بین آنچه فرد انتظار دارد و آنچه در واقع از زندگی به‌دست می‌آورد، حاصل می‌شود (پاوت و دینر، ۱۹۹۳). رضایت زندگی بر مبنای عوامل برون‌محیطی و عوامل درون‌فردی تعیین می‌شود (چاو و لینا، ۲۰۱۹)؛ بنابراین، افرادی که در زمینه‌های مهم زندگی (مانند مدرسه/ دانشگاه، شغل و خانواده) احساس‌های مثبت را بیش از احساس‌های منفی تجربه می‌کنند، رضایت زندگی بیشتری دارند (دینر، ۱۹۸۴).

پیشرفت هر جامعه‌ای در گرو نیروی انسانی کارآمد آن جامعه است و تربیت نیروی انسانی در مراکز آموزشی صورت می‌پذیرد، اما تمامی افرادی که در مراکز آموزشی مانند مدارس و دانشگاه‌ها مشغول به تحصیل‌اند، از انگیزه کافی برخوردار نیستند، علاقه‌ای به درس ندارند یا به عبارتی از کارافتادگی تحصیلی^۱ را تجربه می‌کنند (باسک و سالملا آرو، ۲۰۱۳).

از کارافتادگی ابتدا توسط فرودنیگر^۲ در سال ۱۹۷۴ در زمینه شغلی مطرح شد اما در سال ۱۹۸۰، کافری^۳ و پاینز^۴ دریافتند که دانشجویان اگرچه در مقام کارمند کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در دانشگاه ندارند، اما از دیدگاه روان‌شناختی می‌توان فعالیت‌های آموزشی و درسی آن‌ها را نوعی کار در نظر گرفت (سالملا- آرو، ساوولاین و هولوپاینن، ۲۰۰۹)، زیرا موقعیت تحصیل مانند موقعیت‌های شغلی، انتظارات و نقش‌های جدیدی را برای افراد به ارمغان می‌آورد که موجب تنیدگی^۵ و افزایش فشار روانی در آن‌ها می‌شود و به همین دلیل بیش از کارگران خدماتی مستعد از کارافتادگی هستند (یانگ، ۲۰۰۴). مفهوم از کارافتادگی تحصیلی شامل سه مؤلفه (۱) خستگی تحصیلی^۶، احساس خستگی ناشی از الزامات تحصیل؛ (۲) بدبینی تحصیلی^۷، بی‌علاقگی نسبت به مطالعه و تکالیف درسی؛ و (۳) ناکارآمدی تحصیلی^۸، پیشرفت شخصی ناچیز در امور درسی و تحصیلی است (زانگ، گن و چام، ۲۰۰۷) و با افزایش تنیدگی، ساعات طولانی کار کردن همراه با تحصیل، نگرانی برای نمره‌های درسی، تردید نسبت به آینده، و سطوح پایین مهارت‌ها همراه است (بودرا، سانتن، همفیل و دابسون، ۲۰۰۴). فراگیران از کارافتاده علاقه‌ای به مطالعه ندارند، فاقد انگیزه و از درس خواندن خسته‌اند، در کلاس‌های درس حضور مستمر ندارند، در فعالیت‌های کلاسی مشارکت نمی‌کنند، فعالیت‌های درسی از نظر آن‌ها بی‌معناست و در فراگیری مطالب درسی ناتوان‌اند، نسبت به درس خواندن دیگران بازخوردهای بدبینانه دارند و به‌عنوان یک فراگیر احساس ناتوانی می‌کنند (شافلی، مارتینز، مارکر پیتو، سالانووا و بککر، ۲۰۰۲الف).

1. academic burnout
2. Freudenberger, H. J.
3. Kafri, D.
4. Pines, A.

5. stress
6. academic exhaustion
7. academic cynicism
8. academic inefficacy

9. social support
10. life satisfaction

اجتناب در روان‌شناسی که بر مبنای ساخت عصب‌شناختی توجیه می‌شود، بر این فرض استوار است که رگه‌های شخصیت نمایانگر نشانه‌های زیست‌شناختی متعارف مبتنی بر خلق^{۱۲} روی‌آوری و اجتناب، یا حساسیت نسبت به محرک مثبت و منفی هستند. بررسی تجربی هسته ارزشیابی خود در چهارچوب روی‌آوری/اجتناب نیز نشان داده است که سطوح بالای هسته ارزشیابی خود با خلق روی‌آوری شدید و خلق اجتنابی ضعیف همراه است (فریس و دیگران، ۲۰۱۱). تفاوت در حساسیت نسبت به اطلاعات مثبت (روی‌آوری) و منفی (اجتناب) ارتباط بین رگه‌های شخصیت و دیگر پیامدها را به‌وجود می‌آورد؛ برای مثال، نوروزگرایی نشانه خلق اجتنابی است، افراد روان‌آزرده مایلند هیجان‌های مرتبط با اجتناب را تجربه کنند و بر اطلاعات منفی متمرکز شوند (چنگ، فریس، جانسن، روسن و تن، ۲۰۱۲)، یا افراد با هسته ارزشیابی خود پایین، می‌کوشند از موقعیت تهدید اجتناب کنند (سریواستاوا، لاک، جاج و آدامز، ۲۰۱۰)، درحالی‌که ارزشیابی بالا از خود، احساس اعتماد نسبت به توانایی‌ها را افزایش می‌دهد (اقبال، ۲۰۱۲). بدین ترتیب، افرادی که هسته ارزشیابی خود پایین دارند، با اجتناب از موقعیت تحصیلی و بی‌علاقگی نسبت به آن، بیشتر از افرادی که هسته ارزشیابی خود بالا دارند، از کارافتادگی تحصیلی را تجربه می‌کنند (لیان و دیگران، ۲۰۱۴). رگه‌های هسته ارزشیابی خود نیز با کارافتادگی رابطه دارد. اولویج و ماسترت (۲۰۱۴) در پژوهشی دریافتند که خودکارآمدی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم دو مؤلفه از کارافتادگی تحصیلی یعنی خستگی و بدبینی است و با سطوح خستگی در از کارافتادگی تحصیلی رابطه منفی دارد. دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود باور دارند، پیشینه موفقیت‌آمیز اجتماعی و تحصیلی بیشتری دارند و تجربه‌های مثبت آموزشی آن‌ها بیشتر است، به همین دلیل این اعتقاد را آن‌ها به‌وجود می‌آید که اگر کوشش کنند، موفق می‌شوند؛ بنابراین، نسبت به بدبینی و خستگی انعطاف بیشتری دارند و انتظار بالایی آن‌ها از موفقیت، موجب می‌شود که خستگی و از کارافتادگی کمتری را تجربه کنند (بیلگ،

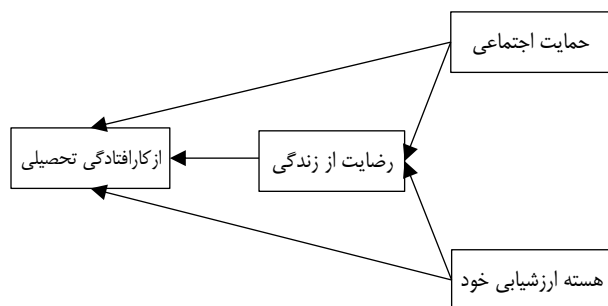
به‌منظور درک رضایت زندگی، نظریه‌های متعددی مانند نظریه بالا به پایین^۱ ارائه شده‌اند. بر مبنای گزارش‌های پژوهشی، مؤلفه‌های ژنتیک حدود ۸۰ درصد تغییرات بهزیستی فاعلی^۲ را دربرمی‌گیرند (لیکن و تلگن، ۱۹۹۶). این یافته‌ها نشان می‌دهد که تفاوت در رضایت زندگی افراد ناشی از تفاوت‌های زیستی آن‌هاست. نظریه دیگر پایین به بالا^۳ است که در آن، شرایط زندگی و هدف‌های آن، سطح رضایت زندگی یعنی میانگین رضایت از قلمروهای اصلی زندگی مانند شغل، سلامت، ازدواج، تحصیلات و درآمد را تعیین می‌کنند (هو، چئونگ و چئونگ، ۲۰۰۸). وقتی افراد به خود انگیزه می‌دهند، به‌رغم بدبختی زندگی خود را هدایت می‌کنند، از مشکلات، افکار منفی و دل‌پره‌آور اجتناب می‌کنند، منابع مضر و نگران‌کننده را نادیده می‌گیرند، و از زندگی خود رضایت بیشتری خواهند داشت؛ بنابراین، رضایت زندگی در گرو دید مثبت فرد نسبت به زندگی است. نقش حمایت اجتماعی در این احساس رضایت، ارائه منابع حمایتی به فرد برای مبارزه با مشکلات متفاوت زندگی (لیان، سان، جی، لی و پنگ، ۲۰۱۴) و کاهش احساس تنیدگی در موقعیت‌های بحرانی است که موجب افزایش رضایت زندگی می‌شود.

ویژگی‌های فردی مانند خودکارآمدی^۴ (چرخابی، عزیزی ابرقویی و حیاتی، ۲۰۱۳)، مسند مهارگری^۵، حرمت خود^۶ و نوروزگرایی^۷ (جکوبز و دود، ۲۰۰۳) که درمجموع هسته ارزشیابی خود^۸ را به‌وجود می‌آورند نیز در شکل‌گیری از کارافتادگی تحصیلی نقش دارند.

هسته ارزشیابی خود به ارزیابی‌های بنیادی افراد از ارزش‌ها^۹، شایستگی‌ها^{۱۰} و توانایی‌های^{۱۱} خود اشاره دارد (جاج، بونو، ارز و لوک، ۲۰۰۵؛ جاج، لوک و دورهام، ۱۹۹۷). این ساختار یک رگه^{۱۲} گسترده است که توسط چهار رگه اختصاصی، حرمت خود، خودکارآمدی تعمیم‌یافته^{۱۳}، مسند مهارگری و پایداری هیجانی^{۱۴} (نوروزگرایی پایین^{۱۵}) مشخص می‌شود (جاج و دیگران، ۲۰۰۵). در مورد نقش هسته ارزشیابی خود در عملکرد افراد، الیوت و تراش (۲۰۰۲) چهارچوب نظری روی‌آوری/اجتناب^{۱۶} را مطرح کرده‌اند. روی‌آوری/

- | | | |
|--------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| 1. top-down theory | 7. neuroticism | 13. generalized self efficacy |
| 2. subjective well-being | 8. core self evaluation | 14. emotional stability |
| 3. bottom-up theory | 9. worthiness | 15. low neuroticism |
| 4. self-efficacy | 10. competence | 16. approach/avoidance |
| 5. locus of control | 11. capabilities | 17. temperament |
| 6. self-esteem | 12. trait | |

خود و حمایت اجتماعی با رضایت زندگی و ازکارافتادگی تحصیلی، بر حسب نظریه‌ها و پیشینه‌ها مورد تأیید قرار گرفته است اما در ایران، پژوهشی که به تعیین نقش واسطه‌ای رضایت زندگی در رابطه بین هسته ارزشیابی خود و حمایت اجتماعی با ازکارافتادگی تحصیلی پرداخته باشد، مشاهده نشد. به همین دلیل، این پژوهش در پی پاسخگویی به این پرسش است که آیا رضایت زندگی در ارتباط بین هسته ارزشیابی خود و حمایت اجتماعی با ازکارافتادگی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد؟ در شکل ۱ مدل فرضی رابطه بین متغیرها نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پیشنهادی

روش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. از بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۴۰۷ دانشجو (۲۸۶ زن و ۱۲۱ مرد) به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. به‌منظور انتخاب نمونه، ابتدا با قرعه‌کشی واحدهای تهران جنوب، تهران مرکز، علوم تحقیقات و واحد الکترونیک دانشگاه آزاد اسلامی تهران انتخاب شدند. سپس با مراجعه به این واحدها از بین دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشکده‌های علوم انسانی، از واحد تهران جنوب (۳ کلاس کارشناسی، یک کلاس کارشناسی ارشد)، از واحد علوم و تحقیقات (۲ کلاس کارشناسی ارشد)، از واحد تهران مرکز (۳ کلاس کارشناسی ارشد) و از واحد الکترونیک (۳ کلاس کارشناسی، یک کلاس کارشناسی ارشد) به‌صورت تصادفی انتخاب شد و دانشجویان هر کلاس، پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. میانگین سنی گروه نمونه ۳۳/۱ و انحراف استاندارد آن ۹/۳۱۳ سال بود.

سیاهه ازکارافتادگی مزلاک- زمینه‌یابی دانشجویی

توزگل‌دوست و ستین، ۲۰۱۴). شواهد پژوهشی نیز ارتباط مثبت بین مسند مهارگری بیرونی با ازکارافتادگی تحصیلی (کلانترکوشه، عراقی، زمانی‌پور و میرزایی فندخت، ۲۰۱۳)، ارتباط منفی بین ازکارافتادگی تحصیلی با مسند مهارگری درونی (الن و کسسی، ۲۰۱۷) و ارتباط منفی حرمت خود با ازکارافتادگی تحصیلی (اصغری، سعادت، قدسی و عزیزفرد، ۲۰۱۵) را تأیید کرده‌اند.

افزون بر ارتباط هسته ارزشیابی خود با ازکارافتادگی تحصیلی، این سازه با رضایت از کار و زندگی نیز ارتباط دارد و آن را افزایش می‌دهد (جاج و دیگران، ۲۰۰۵؛ لیان و دیگران، ۲۰۱۴؛ پوژول-کالس، ۲۰۱۹). پارکر، مارتین و مارش (۲۰۰۸) نیز رابطه نوروگرایی (یکی از مؤلفه‌های هسته ارزشیابی خود) با رضایت زندگی را تأیید کرده‌اند. این یافته‌ها چهارچوب روی‌آوری / اجتناب را دربرمی‌گیرند. هسته ارزشیابی خود بالا با روی‌آوری انگیزشی قوی و ارائه محرک‌های محیطی مثبت برجسته‌تر، مشارکت دارد (فریس و دیگران، ۲۰۱۱)، به همین دلیل افرادی که هسته ارزشیابی بالاتری نسبت به دیگران دارند، به دلیل جست‌وجوی موقعیت‌های چالش‌برانگیز، از زندگی خود رضایت بیشتری دارند (بونو و جاج، ۲۰۰۳).

رضایت زندگی افزون بر ارتباط با هسته ارزشیابی خود و حمایت اجتماعی با ازکارافتادگی تحصیلی نیز ارتباط دارد. شرایط تحصیل که از عوامل مواجهه فرد با تنیدگی و افزایش ازکارافتادگی تحصیلی است، رضایت زندگی را کاهش می‌دهد (یلدریم و شلال الانازی، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهد بین ازکارافتادگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن با رضایت زندگی ارتباط معکوس وجود دارد (کاپری، ازکندیر، اوزکرت و کاراکوس، ۲۰۱۲)؛ بدین صورت که رضایت زندگی با خستگی هیجانی و بدینی رابطه منفی و با کارآمدی تحصیلی رابطه مثبت دارد. پینار و دیگران (۲۰۱۵) نیز با بررسی رضایت زندگی و ازکارافتادگی دانشجویان، وجود ارتباط منفی بین رضایت زندگی با زیرمقیاس‌های خستگی و بدینی را تأیید کرده‌اند. همچنین کلیوگلو، کوانکیواگلو، کویسگر و کوانکیواگلو (۲۰۱۷) بین مؤلفه‌های خستگی و بدینی با رضایت زندگی به رابطه منفی دست یافتند و وجود ارتباط منفی بین رضایت زندگی و ازکارافتادگی تحصیلی را تأیید کردند.

با توجه به آنچه گفته شد، ارتباط مستقیم بین هسته ارزشیابی

روایی افتراقی این ابزار با ۵ عامل بزرگ شخصیت (برون‌گردی^۵، وظیفه‌شناسی^۶، توافق‌جویی^۷، نوروژگرای^۸ و گشودگی به تجربه^۹) نشانگر تمایز ساختار مقیاس هسته ارزشیابی خود از ساختار ۵ عامل شخصیت است. اعتبار مقیاس نیز با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۵ برآورد شده است (جاج و دیگران، ۲۰۰۳). در ایران، نعمت‌طاوسی و محمدعلی شریفی (۱۳۹۶) با روش تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی ساختار تک عاملی پرسشنامه را تأیید کردند و مقدار آلفای کرونباخ و اعتبار بازآزمایی دوهفته‌ای را به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۹۰ به دست آوردند. در این پژوهش، شاخص‌های برازش به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی ($\chi^2/df=2/360$ ، $GFI=0/965$ ، $NFI=0/930$ ، مناسب الگو با داده‌ها را تأیید کرد. همچنین اعتبار ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه شد.

مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی ادراک‌شده^{۱۰} (زیمت، دالم، زیمت و فارلی، ۱۹۸۸). این مقیاس شامل ۱۲ ماده است که حمایت اجتماعی دریافت‌شده از سوی دوستان، خانواده و سایر افراد مهم را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری این ابزار بر مبنای مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای از ۱ (به شدت مخالف) تا ۷ (به شدت موافق) تنظیم شده است.

شومیکر (۲۰۱۶) در تحلیل عاملی مقیاس به سه عامل دست یافته است که ۸۳ درصد از واریانس مقیاس را تبیین می‌کند. اکبک، بنزین، لیندبرگ و ارسند (۲۰۱۳) در محاسبه اعتبار مقیاس با روش آلفای کرونباخ، برای هیچ‌یک از مقیاس‌ها به همبستگی کمتر از ۰/۹۰ دست نیافتند. در پژوهش رضایی و رمزیار (۱۳۹۷)، روایی ابزار با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد و اعتبار آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر یک از زیرمقیاس‌های حمایت خانواده، دوستان و سایر افراد مهم، به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۲ و ۰/۸۶ و برای کل مقیاس ۰/۷۹ به دست آمد. در این پژوهش، شاخص‌های برازش به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی ($\chi^2/df=1/738$ ، $GFI=0/970$ ، $NFI=0/977$ ، $AGFI=0/944$ ، مناسب الگو با داده‌ها (RMSEA=۰/۰۴۳، CFI=۰/۹۹۰

شافلی و دیگران، ۲۰۰۲ الف). این سیاهه برای اندازه‌گیری سطح از کارافتادگی دانشجویان طراحی شده و شامل ۱۵ ماده است که ابعاد خستگی^۱، بدبینی^۲ و ناکارآمدی تحصیلی^۳ را دربرمی‌گیرد. نمره‌گذاری بر مبنای مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای از ۰ هرگز تا ۷ همیشه است و نمره‌های فرد در ناکارآمدی تحصیلی معکوس نمره‌گذاری می‌شود.

روایی سیاهه با روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و شاخص‌های برازندگی آن تأیید شده است (برسو، سالانوا و شافلی، ۲۰۰۷). رستمی، عابدی و شافلی (۱۳۹۰) نیز با استفاده از تحلیل عاملی، روایی ساختاری سیاهه را بررسی و وجود ۳ عامل را تأیید کردند. اعتبار بازآزمایی این سیاهه با فاصله دو ماه برای زیرمقیاس‌های خستگی، بدبینی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۶۷ و ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۰ و ۰/۸۴ گزارش شده است (شافلی، سالانوا، گونزالس-روما و باکر، ۲۰۰۲). در پژوهش فکری نوجهده و فولادچنگ (۱۳۹۸) شاخص‌های برازندگی در محاسبه روایی ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، برازش مناسب داده‌ها با مدل را تأیید کرد. اعتبار مقیاس نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای خستگی، بدبینی و شایستگی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۰ و ۰/۶۷ به دست آمد. در این پژوهش، شاخص‌های برازش به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی ($\chi^2/df=2/594$ ، $GFI=0/940$ ، $NFI=0/936$ ، $AGFI=0/959$ ، مناسب الگو با داده‌ها را تأیید کرد. همچنین اعتبار ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برای خستگی، بدبینی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۶ و ۰/۸۳ و برای کل سیاهه ۰/۸۸ به دست آمد.

مقیاس هسته ارزشیابی خود^۴ (جاج، ارز، بونو و تورسن، ۲۰۰۳). این مقیاس خودگزارش‌دهی با ۱۲ ماده هسته ارزشیابی خود را اندازه‌گیری می‌کند. ماده‌های این مقیاس در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای، از ۱ (به شدت مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود.

1. exhaustion
2. cynicism
3. reduced efficacy
4. Core Self-Evaluation Scale (CSES)

5. extraversion
6. conscientiousness
7. agreeableness
8. neuroticism

9. openness to experience
10. Multidimensional Scale of Perceived Social Support

را تأیید کرد. اعتبار مقیاس نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خانواده، دوستان و سایر افراد مهم، به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۰ و ۰/۸۳ و کل مقیاس ۰/۹۰ به دست آمد.

مقیاس رضایت زندگی^۱ (دینر، ایمونز، لارسن و گریفین، ۱۹۸۵). این مقیاس به منظور ارزیابی قضاوت کلی شخص از رضایت زندگی طراحی شد و ۵ ماده دارد که بر مبنای مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (به شدت مخالف) تا ۷ (به شدت موافق) نمره‌گذاری می‌شود.

تحلیل داده‌ها در این پژوهش با استفاده از آزمون همبستگی و تحلیل مسیر انجام شد.

دینر و دیگران (۱۹۸۵) با استفاده از تحلیل عاملی، وجود یک عامل را تأیید کردند که ۶۶ درصد واریانس را تبیین می‌کرد. این عامل از ۰/۶۱ (ماده ۵) تا ۰/۸۴ (ماده ۱) را بارگیری می‌کرد. نتایج تحلیل عاملی وستوی، ریدر، ونزل و سیگر (۲۰۰۳) نیز وجود یک عامل را مشخص کرد که ۷۶ درصد واریانس را تبیین می‌کرد. اعتبار این ابزار با روش بازآزمایی در پژوهش دینر و دیگران (۱۹۸۵) برابر ۰/۸۲ به دست آمد. همچنین وستوی و دیگران (۲۰۰۳) همبستگی هر ماده با کل مقیاس را از ۰/۷۱ تا ۰/۸۶، میانگین همبستگی درونی ماده را ۰/۷۰ و ضریب آلفای ابزار را ۰/۹۲ گزارش کردند. در این پژوهش، شاخص‌های برازش به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی ($\chi^2/df=2/526$ ، $CFI=0/991$ ، $AGFI=0/964$ ، $NFI=0/986$ ، $GFI=0/988$).

یافته‌ها

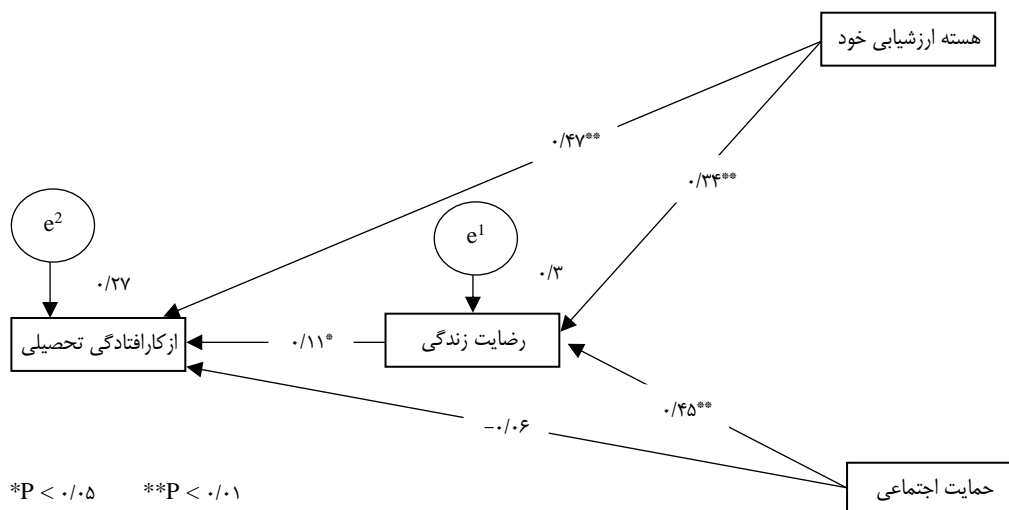
میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱
میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

	۱	۲	۳	SD	M
۱. از کارافتادگی تحصیلی	-			۶۳/۲۲	۶/۱۳
۲. هسته ارزشیابی خود	-۰/۵۲۳**	-		۴۲/۲۹	۶/۱۳
۳. حمایت اجتماعی	-۰/۲۹۱**	۰/۳۸**	-	۲۳/۵۶	۵/۵۹
۴. رضایت زندگی	-۰/۳۶۵**	۰/۴۸**	۰/۵۵**	۲۴/۳۵	۱۳/۳۱

**P < ۰/۰۱

بر مبنای داده‌های جدول ۱، بین متغیرهای پژوهش رابطه معنادار وجود دارد؛ بنابراین آزمون تحلیل مسیر اجرا شد که نتایج آن در شکل ۲ آمده است.



شکل ۲. مدل آزمون شده تحلیل مسیر ارتباط بین متغیرهای پژوهش

با در نظر داشتن برازش مناسب مدل، ضرایب تخمین استاندارد نشده و استاندارد شده مسیرهای مدل محاسبه شدند که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

محاسبه شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش نیز بر مبنای شاخص‌های $GFI=0/934$ ، $NFI=0/848$ ، $CFI=0/849$ و $RMSEA=0/062$ نشان داد که مدل از برازش مناسبی برخوردار است.

جدول ۲

خلاصه یافته‌های آزمون تحلیل مسیر

تخمین	خطای	مقدار	سطح	تخمین	
استاندارد نشده	استاندارد	بحرانی	معناداری	استاندارد شده	
0/19	0/02	9/99	0/001	0/45	حمایت اجتماعی ← رضایت زندگی
-0/06	0/05	-1/15	0/25	-0/06	حمایت اجتماعی ← از کارافتادگی تحصیلی
0/31	0/04	7/58	0/001	0/34	هسته ارزشیابی خود ← رضایت زندگی
-0/99	0/11	-9/37	0/001	-0/47	هسته ارزشیابی خود ← از کارافتادگی تحصیلی
-0/25	0/12	-2/07	0/04	-0/11	رضایت زندگی ← از کارافتادگی تحصیلی

یافته‌های جدول ۲ نشان‌دهنده اثر غیرمستقیم هسته ارزشیابی خود و حمایت اجتماعی بر از کارافتادگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای رضایت زندگی است؛ بنابراین نقش واسطه‌ای رضایت زندگی در رابطه بین هسته ارزشیابی خود و حمایت اجتماعی تأیید شد. همچنین نتایج تحلیل مسیر نشان داد که هسته ارزشیابی خود و حمایت اجتماعی ۳۲ درصد از واریانس رضایت زندگی، و هسته ارزشیابی خود، حمایت اجتماعی و رضایت زندگی ۲۷ درصد از واریانس از کارافتادگی تحصیلی را تبیین می‌کنند.

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، حمایت اجتماعی بر رضایت زندگی اثر مستقیم مثبت و معنادار دارد اما اثر حمایت اجتماعی بر از کارافتادگی تحصیلی معنادار نیست. هسته ارزشیابی خود نیز اثر مستقیم مثبت و معنادار بر رضایت زندگی و اثر مستقیم منفی و معنادار بر از کارافتادگی تحصیلی دارد. اثر مستقیم و منفی رضایت زندگی بر از کارافتادگی تحصیلی نیز تأیید شده است. اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش در جدول ۳ گزارش شده است. اثر غیرمستقیم با روش حداکثر درست‌نمایی^۱ محاسبه شد.

جدول ۳

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل هسته ارزشیابی خود و حمایت اجتماعی بر از کارافتادگی

تحصیلی با نقش واسطه‌ای رضایت زندگی

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
حمایت اجتماعی			
رضایت زندگی	0/45**	-	0/45**
از کارافتادگی تحصیلی	-0/06	-0/05*	-0/11*
هسته ارزشیابی خود			
رضایت زندگی	0/34**	-	0/34**
از کارافتادگی تحصیلی	-0/47**	-0/04*	-0/50**
رضایت زندگی			
از کارافتادگی تحصیلی	-0/11*	-	-0/11*

**P < 0/01 *P < 0/05

بحث

نتایج این پژوهش نقش واسطه‌ای رضایت زندگی را در رابطه بین حمایت اجتماعی و از کارافتادگی تأیید کرد. بر مبنای یافته‌ها، حمایت اجتماعی با از کارافتادگی تحصیلی رابطه معکوس دارد. این یافته با پژوهش‌های کاستال و بیلگ (۲۰۱۷)، کیم و دیگران (۲۰۱۷)، گانگور (۲۰۱۹) و گوپلرود (۱۹۸۰) مبنی بر اینکه دریافت حمایت اجتماعی کمتر، با احساس از کارافتادگی بیشتر همراه است، همسو است. از یک‌سو، انتظارات آموزشی با افزایش تنیدگی، اضطراب را در دانشجویان افزایش می‌دهد و آن‌ها را از درس خواندن خسته می‌کند. درحالی‌که حمایت اجتماعی بر مبنای الگوی اثر ضربه‌گیر، همانند یک سپر، تنیدگی‌های فرد را هنگام تجربه

نشان داد که رضایت زندگی، متغیر واسطه‌ای مناسبی در رابطه بین حمایت اجتماعی و از کارافتادگی تحصیلی است.

افزون بر آن، نتایج پژوهش نشان داد که رضایت زندگی در ارتباط بین هسته ارزشیابی خود و از کارافتادگی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. در این پژوهش، ارتباط معکوس بین هسته ارزشیابی خود و از کارافتادگی تحصیلی تأیید شد. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های الن و کسسی (۲۰۱۷)، کلاترکوشه و دیگران (۲۰۱۳) و لیان و دیگران (۲۰۱۴) است. بر مبنای دیدگاه روی‌آوری / اجتناب، افراد با سطوح بالای هسته ارزشیابی خود در عملکردشان بر خلق روی‌آوری متمرکز هستند، درحالی‌که افراد با هسته ارزشیابی خود پایین، از موقعیت‌های تهدیدآمیز می‌گریزند (سریواستاوا و دیگران، ۲۰۱۰)؛ بنابراین، افراد با هسته ارزشیابی خود پایین، با احساس اعتماد پایین نسبت به توانایی‌های خود (اقبال، ۲۰۱۲) از تحصیل به دلیل تنیدگی‌های همراه با آن، اجتناب می‌کنند و به آن بی‌علاقه هستند. به همین دلیل از کارافتادگی تحصیلی بیشتری را نیز تجربه می‌کنند (لیان و دیگران، ۲۰۱۴). درحالی‌که افراد دارای هسته ارزشیابی خود بالا، با دید مثبت، تنیدگی‌ها را مورد کمترسنجی قرار می‌دهند و با اعتمادی که به خود دارند، تصور می‌کنند قادر به تحمل سختی‌های ناشی از تحصیل هستند، در نتیجه از کارافتادگی کمتری را نیز تجربه می‌کنند. افزون بر آن، افرادی که درباره توانایی خود برای موفقیت، دید مثبت‌تری دارند، احتمالاً خستگی کمتر و به دنبال آن، از کارافتادگی کمتری را تجربه می‌کنند (بیلگ و دیگران، ۲۰۱۴).

در این پژوهش، ارتباط مستقیم بین هسته ارزشیابی خود و رضایت زندگی نیز تأیید شد. این یافته همسو با پژوهش‌های بونو و جاج (۲۰۰۳)، پوژول-کالس (۲۰۱۹)، جاج و دیگران (۲۰۰۵) و لیان و دیگران (۲۰۱۴) است. در تبیین نقش هسته ارزشیابی خود در عملکرد افراد بر مبنای چهارچوب نظری روی‌آوری / اجتناب می‌توان گفت، افراد با هسته ارزشیابی خود بالا نسبت به توانایی‌های خود اعتماد دارند، بنابراین از درگیری با مشکلات روی نمی‌گردانند (اقبال، ۲۰۱۲). درحالی‌که افراد با هسته ارزشیابی خود پایین به دلیل داشتن خلق اجتنابی (فربس و دیگران، ۲۰۱۱) می‌کوشند از موقعیت تهدیدآمیز اجتناب کنند (سریواستاوا و دیگران، ۲۰۱۰). این افراد بر اطلاعات منفی متمرکزند، به همین دلیل از زندگی خود رضایت کمتری را دارند. افزون بر آن، هسته ارزشیابی خود بالا با روی‌آوری

احساس تنیدگی کاهش می‌دهد؛ بنابراین افرادی که از حمایت اجتماعی بیشتری برخوردارند، تنیدگی کمتری را احساس می‌کنند و به تبع آن، احساس از کارافتادگی کمتری دارند (کوهن، ۱۹۸۸). از سوی دیگر، دانشجویانی که احساس عدم شایستگی (از مؤلفه‌های از کارافتادگی) کمتری دارند، حمایت اجتماعی بیشتری نیز از محیط کسب می‌کنند که این امر برای فرد امکان مقابله بیشتری را در مقابل تنیدگی ایجاد می‌کند (کیم و دیگران، ۲۰۱۷).

نتایج دیگر این پژوهش نشان داد که حمایت اجتماعی با رضایت زندگی نیز ارتباط مستقیم دارد. این یافته نیز با پژوهش‌های دیگر (آچکار و دیگران، ۲۰۱۹؛ حسین‌زاده و دیگران، ۱۳۹۳؛ دینر، ۱۹۸۴) همسو است. با توجه به اینکه رضایت زندگی بر مبنای مدل پایین به بالا تابع شرایط زندگی است و از قلمروهای اصلی زندگی مانند شغل، سلامت، ازدواج، تحصیلات و روابط بین فردی تأثیر می‌پذیرد (هو و دیگران، ۲۰۰۸)، حمایت اجتماعی با ایجاد احساس مثبت به افراد کمک می‌کند تا در هنگام نیاز، با مشکلات متفاوت زندگی مبارزه کنند، دید مثبت‌تری نسبت به زندگی داشته باشند و به دنبال آن، رضایت زندگی آن‌ها افزایش یابد (لیان و دیگران، ۲۰۱۴).

همچنین نتایج نشان‌دهنده رابطه معکوس رضایت زندگی با از کارافتادگی تحصیلی است. این یافته با پژوهش کاپری و دیگران (۲۰۱۲) و لیان و دیگران (۲۰۱۴) همسو است. به نظر می‌رسد افرادی که از زندگی خود راضی‌ترند، دیدگاه مثبت‌تری نسبت به زندگی خود دارند، در نتیجه کمتر تنیدگی‌های ناشی از تحصیل و از کارافتادگی را تجربه می‌کنند (لیان و دیگران، ۲۰۱۴)؛ بدین ترتیب، رضایت زندگی مانند یک سپر دفاعی، از فرد در مقابل از کارافتادگی محافظت می‌کند (کاپری و دیگران، ۲۰۱۲).

در تبیین نقش واسطه‌ای رضایت زندگی در ارتباط دو متغیر حمایت اجتماعی و از کارافتادگی می‌توان گفت، حمایت اجتماعی با کاهش احساس تنیدگی به افزایش رضایت زندگی می‌انجامد و این احساس رضایت زندگی نیز موجب می‌شود که فرد در شرایط تنیدگی‌زای تحصیلی با داشتن دید مثبت نسبت به زندگی، تنیدگی و از کارافتادگی کمتری را تجربه کند؛ بنابراین هر چند که در آزمون تحلیل مسیر ارتباط بین حمایت اجتماعی و از کارافتادگی تحصیلی معنادار نشد، ارتباط غیرمستقیم بین حمایت اجتماعی و از کارافتادگی تحصیلی از طریق نقش واسطه‌ای رضایت زندگی تأیید شد و نتایج

همین دلیل دستیابی به عواملی که از کارافتادگی تحصیلی را موجب می‌شوند و پیشگیری از بروز آن‌ها در خلال تحصیل می‌تواند معضل بی‌علاقگی نسبت به تحصیل و خستگی ناشی از آن را کاهش دهد. بر مبنای نتایج این پژوهش، فراهم آوردن شرایط موفقیت تحصیلی در گرو افزایش ارزشیابی از خود بالاتر است، زیرا این ویژگی می‌تواند رضایت افراد را از زندگی و تحصیل افزایش دهد و از خستگی ناشی از تحصیل و بی‌رغبتی نسبت به آن بکاهد. از سوی دیگر، نتایج پژوهش نشان داد که ارائه حمایت از سوی اطرافیان می‌تواند با ایجاد سپر مقاومت در مقابل احساس تنیدگی، رضایت زندگی را افزایش دهد و از بروز از کارافتادگی تحصیلی پیشگیری کند؛ بدین ترتیب می‌توان امید داشت که با افزایش حمایت اجتماعی، از کارافتادگی تحصیلی کاهش یابد.

در این پژوهش به دلیل محدود بودن نمونه به دانشجویان رشته علوم انسانی دانشگاه آزاد تهران، رعایت جوانب احتیاط در تعمیم نتایج ضروری است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود این پژوهش در سایر رشته‌های تحصیلی و گروه‌های سنی نیز اجرا شود. افزون بر آن، بررسی دو جنس به صورت جداگانه می‌تواند به غنای نتایج در این زمینه کمک کند.

منابع

حسین زاده، ع. ا.، عزیزی، م. و توکلی، ح. (۱۳۹۳). حمایت اجتماعی و رضایت از زندگی در نوجوانان: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و حرمت خود. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱ (۴۱)، ۱۱۴-۱۰۳.

رستمی، ز.، عابدی، م. ر. و شافلی، ب. و. (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش در دانشجویان زن دانشگاه اصفهان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱ (۱۳)، ۳۸-۲۱.

رضایی ورمزیار، م. ع. (۱۳۹۷). رابطه بین حمایت‌های اجتماعی ادراک شده با بهزیستی روان‌شناختی: نقش واسطه‌ای سرمایه‌های تحولی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵ (۵۸)، ۱۸۸-۱۷۵.

فکری نوجه‌ده، ف. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۸). مدل علی تأثیر ساختار کلاس بر فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای انگیزش. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵ (۵۹)، ۳۲۲-۳۰۹.

نعمت‌طاوسی، م. و محمدعلی شریفی، م. (۱۳۹۶). مقیاس هسته ارزشیابی خود: شکل‌گیری یک سازه. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳ (۵۱)، ۲۶۵-۲۴۵.

انگیزشی قوی و ارائه محرک‌های محیطی مثبت برجسته‌تر، مشارکت دارد (فریس و دیگران، ۲۰۱۱)، به همین دلیل افرادی که هسته ارزشیابی بالاتری نسبت به دیگران دارند، به دلیل جست‌وجوی موقعیت‌های چالش‌انگیز، رضایت زندگی بیشتری دارند (بونو و جاج، ۲۰۰۳).

از سوی دیگر، همان‌طور که اشاره شد، رضایت زندگی با از کارافتادگی تحصیلی رابطه معکوس دارد، زیرا افرادی که رضایت زندگی دارند، با دیدگاه مثبت خود نسبت به زندگی، تنیدگی‌های ناشی از تحصیل و از کارافتادگی کمتری را تجربه می‌کنند (لیان و دیگران، ۲۰۱۴). به عبارتی، رضایت زندگی، یک سپر دفاعی در مقابل از کارافتادگی است (کاپری، ۲۰۱۲)؛ بنابراین، در تبیین نقش واسطه‌ای رضایت زندگی در رابطه هسته ارزشیابی خود و از کارافتادگی می‌توان گفت، هسته ارزشیابی خود با روی‌آوری مثبت فرد نسبت به مشکلات و تنیدگی‌ها، از بار تنیدگی می‌کاهد و موجب افزایش رضایت زندگی می‌شود. احساس رضایت زندگی نیز در شرایط تنیدگی‌زای تحصیلی با فراهم آوردن دید مثبت در فرد نسبت به زندگی، به او کمک می‌کند تا تنیدگی و از کارافتادگی کمتری را تجربه کند. به عبارت دیگر، افراد با ارزشیابی از خود مثبت، از موقعیت‌های کاری (و مشابه آن تحصیلی)، احساس رضایت بیشتری دارند، زیرا نه تنها باور دارند که توانمند و باارزش هستند و می‌توانند رویدادها را مهار کنند، بلکه موقعیت کاری یا تحصیلی را ایمن‌تر، پاداش‌دهنده‌تر و حمایت‌کننده‌تر از افرادی می‌دانند که ارزشیابی از خود آن‌ها منفی است؛ بنابراین ارزشیابی از خود نقش مهمی را در درک، تجربه و واکنش نسبت به رویدادها ایفا می‌کند، به همین دلیل افرادی که ارزشیابی از خود آن‌ها مثبت‌تر است، رضایت بیشتری از کار، تحصیل یا زندگی خود دارند (پوژول-کالس، ۲۰۱۹) و افرادی که از زندگی خود راضی‌ترند، سپر دفاعی قوی‌تری برای مقابله با از کارافتادگی دارند؛ از این رو، رضایت زندگی می‌تواند در رابطه بین هسته ارزشیابی خود و از کارافتادگی تحصیلی نقش واسطه‌ای داشته باشد.

درمجموع از کارافتادگی تحصیلی با تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی، یکی از سازه‌های مهم در آموزش محسوب می‌شود. دانش‌آموزان و دانشجویانی که نسبت به درس بی‌علاقه و انگیزه‌اند، به اندازه کافی برای کسب موفقیت تحصیلی تلاش نمی‌کنند، به

- and burnout of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 968-973.
- Chang, Ch - H., Ferris, D. L., Johnson, R. E., Rosen, C. C., & Tan, J. A. (2010). Core self-evaluations: A review and evaluation of the literature. *Journal of Management*, 38, 81-128.
- Charkhabi, M., Azizi Abarghuei, M., & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springerplus*, 2, 1-5.
- Cohen S. (1988). Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical disease. *Health psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 7(3), 269-297.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Ekbäck, M., Benzein, E., Lindberg, M., & Årestedt, K. (2013). The Swedish version of the multidimensional scale of perceived social support (MSPSS): A psychometric evaluation study in women with hirsutism and nursing students. *Health and Quality of Life Outcomes*, 11, 168.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804-818.
- Ferris, D. L., Rosen, C. C., Johnson, R. E., Brown, D. J., Risavy, S., & Heller, D. (2011). Approach or avoidance (or both?): Integrating core self-evaluations within an approach/avoidance framework. *Personnel Psychology*, 64, 137-161.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Gallagher, R., Sullivan, A., Burke, R., Hales, S., Sharpe, P., & Tofler, G. (2015). Quality of life, social support and cognitive impairment in heart failure patients without diagnosed dementia. *International Journal of Nursing Practice*, 22(2), 179-188.
- Goplerud, E. (1980). Social support and stress during Achkar, A. M. N., Leme, V. B. R., Soares, A. N., & Yunes, M. A. M. (2019). Life satisfaction and academic performance of elementary school students. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 24(2), 323-335.
- Alene, A. G., & Kassie, M. (2017). The relationships among burnout, engagement, locus of control, coping strategies and academic achievement: The case of Gondar University students, Ethiopia. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 7(1), 11-18.
- Asghari, A., Saadati, S. M., Ghodsi, A., & Aziz Fard, F. (2015). The academic burnout and its relationship with self-esteem in students of medical sciences university at Neyshabour. *Scholars Journal of Applied Medical Sciences*, 3(9), 3329-3334.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 511-528.
- Bilge, F., Tuzgol Dost, M., Cetin, B. (2014). Factors affecting burnout and school engagement among high school students: Study habits, self-efficacy beliefs, and academic success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 13-19.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Core Self-Evaluations: A review of the trait and its role in job satisfaction and job performance. *European Journal of Personality*, 17, 5-18.
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill R. R. & Dobson J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44(4), Supplement 1, 75-76.
- Breso, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. (2007). In search of the "Third Dimension" of burnout: Efficacy or Inefficacy? *Applied Psychology*, 56(3), 460-78.
- Çalikoğlu, E. O., Kavuncuoğlu, D., Köyceğiz, E., & Kavuncuoğlu, E. (2017). Burnout, life satisfaction, and related factors among medical school seniors at Atatürk University. *Medical Science Hypotheses*, 4, 10-17.
- Çapri, B., Özkendir, O. M., Özkurt, B., & Karakuş, F. (2012). General self efficacy beliefs, life satisfaction

- approach. *Stress and Health: Journal of The International Society for the Investigation of Stress*, 34(1), 127-134.
- Kutsal, D., & Bilge, F. (2017). *A Study on the burnout and social support levels of high school students*. Retrived 6 October 2017 from: https://www.researchgate.net/publication/289434292_A_Study_on_the_Burnout_and_Social_Support_Levels_of_High_School_Students.
- Lian, P., Sun, Y., Ji, Z., Li, H., & Peng, J. (2014). Moving away from exhaustion: How core self-evaluations influence academic burnout. *PLoS ONE*, 9(1), e87152.
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186-189.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass. Retrieved 12 April 2018 from <http://www.worldcat.org/title/truth-about-burnout-how-organizations-cause-personal-stress-and-what-to-do-about-it/oclc/36915924>.
- Nie, Z., Jin, Y., He, L., Chen, Y., Ren, X., Yu, J., & Yao, Y. (2015). Correlation of burnout with social support in hospital nurses. *International Journal of Clinical and Experimental Medicine*, 8(10), 19144-19149.
- Olwage, D., & Mostert, K. (2014). Predictors of student burnout and engagement among university students. *Journal of Psychology in Africa*, 24(4), 342-350.
- Parker, Ph. D., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Factors predicting life satisfaction: A process model of personality, multidimensional self-concept, and life satisfaction. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 18(1), 15-29.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.
- Pinar, S. E., Bilgiç, D., Demirel, G., Akyüz, M. B., Karatepe, C., & Sevim, D. (2015). Relationship between burnout and life satisfaction of university students in the health field. *TAF Prev Med Bull*, 14(4), 284-292.
- Pujol-Cols, L. (2019). Core self-evaluations, perceived job characteristics and job satisfaction: Evidence the first year of graduate school. *Professional Psychology*, 11(2), 283-290.
- Gungor, A. (2019). Investigating the relationship between social support and school burnout in Turkish middle school students: The mediating role of hope. *School Sychology International*, 40(6), 581-597.
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2008). Personality and life events as predictors of adolescents' life satisfaction: Do life events mediate the link between personality and life satisfaction. *Social Indicators Research*, 8, 457-471.
- Iqbal, Y. (2012). Impact of core self-evaluation (cse) on job satisfaction in education sector of Pakistan. *Journal of Global Strategic Management*, 12, 132-139.
- Jacobs, Sh. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90, 257-268.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The core Self-Evaluations Scale (CSES): Development of a measure. *Personnel Psychology*, 56, 303-331.
- Judge, T. A., Locke, E. A., & Durham, C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188.
- Kafry, D., & Pines, A. (1980). The experience of tedium in life and work. *Human Relations*, 33(7), 477-503.
- Kalantarkousheh, S. M., Araqi, V., Zamanipour, M., & Mirzaee Fandokht, O. (2013). Locus of Control and Academic Burnout among Allameh Tabataba'i University. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 3(12), 308-321.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic

- W. (2010). Core self-evaluations as causes of satisfaction: The mediating role of seeking task complexity. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 255-265.
- Westaway, M. S., Rheeder, P., Van Zyl, D. G., & Seager, J. R. (2003). Interpersonal and organizational dimensions of patient satisfaction: The moderating effects of health status. *International Journal for Quality in Health Care*, 15(4), 337-344.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301.
- Yildirim, M., & Shalal Alanazi, Z. (2018). Gratitude and life satisfaction: Mediating role of perceived stress. *International Journal of Psychological Studies*, 10(3), 21-28.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.
- from two independent samples of highly skilled Argentinian workers. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 131-146.
- Qiao, Y., & Lina, Ch. (2019). An investigation and research on life satisfaction of rural teachers in China. *US-China Education Review*, 9(4), 192-201.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-327.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzales-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002b). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Shumaker, Sh. C. (2016). *The relationship of social support in self-care, depressive symptoms, and quality of life outcomes in patients with heart failure*. Ph.D. dissertation. College of Nursing, University of Kentucky.
- Srivastava, A., Locke, E. A., Judge, T. A., & Adams, J.