

## مدل علی تأثیر ساختار کلاس بر فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای انگیزش

### A Causal Model of the Effect of Classroom's Structure on Academic Burnout: The Mediating Role of Motivation

Foozieh Fekry Nojede  
PhD Candidate in  
Educational Psychology

Mahbubeh Fouladchang, PhD  
Shiraz University

محبوبه فولادچنگ  
دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه شیراز

فوزیه فکری نوجهده  
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی  
دانشگاه شیراز

#### چکیده

این پژوهش با هدف تعیین تأثیر ساختار کلاس بر فرسودگی تحصیلی با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی انجام شد. ۷۲۰ دانش‌آموز از دبیرستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ با روش نمونه‌برداری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به سبب فرسودگی تحصیلی (برسو، سالانوا و شافلی، ۲۰۰۷)، مقیاس انگیزش تحصیلی (والرند و دیگران، ۱۹۹۲) و پرسشنامه ساختار کلاس (الیوت و چرچ، ۲۰۰۱) پاسخ دادند. داده‌های این پژوهش با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های این پژوهش برازش مناسب و مطلوبی دارد. همچنین نتایج نشان داد که سخت‌گیری در ارزشیابی، تأثیر مثبت و مستقیم بر فرسودگی تحصیلی دارد. جذابیت تکلیف و تأکید بر ارزشیابی، تأثیر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی دارند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که بهبود ساختار کلاس و به‌کارگیری مکانیزم‌های جدید در نظام انگیزشی می‌تواند موجب کاهش فرسودگی تحصیلی شود.

واژه‌های کلیدی: فرسودگی تحصیلی، ساختار کلاس، انگیزش تحصیلی

#### Abstract

The purpose of this research was to examine the mediating role of academic motivation in the relationship between classroom structure and academic burnout. Seven hundred and twenty students were selected from high schools of Tehran during the academic year of 2016-2017 by random cluster multi-stages sampling method. The participants completed the School Burnout Inventory (Bresó, Salanova & Schaufeli, 2007), the Academic Motivation Scale (Vallerand & et al, 1992) and the Classroom Structure Questionnaire (Elliot & Church, 2001). The data were analyzed using confirmatory factor analysis and structural equation modeling. The results indicated that a) the model had good fit to data, b) the harsh evaluation had a positive and direct effect on educational burnout, and c) attractiveness of task and focus on evaluation had indirect effects on academic burnout through academic motivation. The findings suggested that improvement in classroom structure as well as applying new mechanisms in motivational system may reduce academic burnout.

**Keywords:** academic burnout, classroom structure, academic motivation

received: 06 September 2017

accepted: 25 February 2018

Contact information: foolad@shirazu.ac.ir

دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۱۵

پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۰۶

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز است.

## مقدمه

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های گسترده‌ای درباره مشکلات نوجوانان و دانش‌آموزان انجام شده است که از یک سو به زمینه‌های تحصیلی و از سوی دیگر به بافت اجتماعی مربوط می‌شوند. در این چارچوب، مهم‌ترین محورهای مورد توجه پژوهشگران روان‌شناسان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت در این قلمرو، مشکلات مربوط به عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup> (ساکراب، ۲۰۱۶) و فرسودگی تحصیلی<sup>۲</sup> (چانگ، لی، بایون، سانگ و لی، ۲۰۱۶) است. روی‌آوردهای جدیدتر مانند روان‌شناسی شناختی-اجتماعی بر پیچیدگی بیشتر عوامل و موانع تأثیر درونی و بیرونی بر عملکرد تحصیلی، تأکید می‌کند و فرض‌های بنیادین روی‌آوردهای قدیمی‌تر روان‌شناسی که مشکلات یادگیرندگان را عموماً محدود به محیط آموزش می‌دید، به چالش می‌کشد. بر اساس این روی‌آورد در دهه‌های گذشته، مفهوم فرسودگی تحصیلی مورد توجه بسیاری از روان‌شناسان و متخصصان تربیتی قرار گرفته است (ژانگ، گان و چام، ۲۰۰۷؛ سالمالارو و تاین‌کی‌نن، ۲۰۱۲؛ شین، لی، کیم و لی، ۲۰۱۲؛ لی، پیوج، لیا و لی، ۲۰۱۳؛ لین و هانگ، ۲۰۱۳؛ والبرگ، ۲۰۱۴).

مزلاچ<sup>۳</sup> و جکسون<sup>۴</sup> (۱۹۸۱) فرسودگی را به‌عنوان نشانگان خستگی هیجانی<sup>۵</sup> و بدبینی تعریف می‌کنند که دارای سه بعد خستگی هیجانی، شخصیت‌زدایی<sup>۶</sup> و کاهش موفقیت شخصی<sup>۷</sup> است. خستگی هیجانی بیانگر احساس تهی بودن از منابع هیجانی است. شخصیت‌زدایی عبارت است از پاسخ‌های منفی همراه با بدبینی و بی‌رغبتی که در محل کار به سایر افراد داده می‌شود. کاهش موفقیت شخصی نیز به احساس عدم شایستگی در کارها و بهره‌وری اشاره دارد (مزلاچ و گلدبرگ، ۱۹۹۸). کاربرد مفهوم فرسودگی ابتدا به گروه خدمات حرفه‌ای انسانی مانند پرستاران و معلمان محدود می‌شد (فریدمن، ۲۰۰۳) و در سال‌های اخیر، فرسودگی در محیط‌های تحصیلی و در میان دانش‌آموزان و دانشجویان بررسی شده است (مورگان و برین، ۲۰۱۰).

از نظر یو، چای و چانگ (۲۰۱۶) فرسودگی تحصیلی شامل تخلیه حسی، هیجانی، روانی به دلیل خستگی، سرخوردگی<sup>۸</sup>، فاصله از مطالعات<sup>۹</sup>، تنش<sup>۱۰</sup>، درماندگی<sup>۱۱</sup> و پس‌خوراند<sup>۱۲</sup> (بدبینانه) است که همگی پیامد بار اضافی<sup>۱۳</sup> تحصیلی هستند. به اعتقاد آن‌ها، فرسودگی تحصیلی علت اصلی سازش‌ناپافتگی در مدرسه است. فرسودگی تحصیلی یک مشکل مهم مرتبط با سطوح پایین عملکرد تحصیلی است (لین و هانگ، ۲۰۱۳). برخی پژوهشگران، فرسودگی تحصیلی را پاسخی به دشواری‌های مسیر پیش‌روی یادگیرندگان می‌دانند که نتیجه ناهمخوانی میان منابع آموزشی و انتظارات خود و دیگران برای موفقیت تحصیلی است (سالمالارو<sup>۱۴</sup>، کیورو<sup>۱۵</sup>، لسکینن<sup>۱۶</sup> و نورمی<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۹ نقل از شیخ‌الاسلامی، کریمیان‌پور و ویسی، ۱۳۹۴)؛ بنابراین شناخت پیشایندهای فرسودگی تحصیلی از مشکلات تحصیلی بسیاری پیشگیری خواهد کرد.

مفهوم فرسودگی به‌عنوان یک سازه روان‌شناختی انکارناپذیر در موقعیت‌های تحصیلی است (مودین، آستبرگ، توپوانن و ساندل، ۲۰۱۱؛ واربرگ، ۲۰۱۴). با وجود اینکه پژوهش‌های گسترده‌ای در زمینه برخی ابعاد فرسودگی تحصیلی مانند دلایل خستگی در محیط‌های آموزشی صورت گرفته است، پژوهش‌های اندکی در قالب یک متغیر واحد به مفهوم فرسودگی تحصیلی پرداخته‌اند (اسکالویک و اسکالویک، ۲۰۱۰؛ شوارزر و هالوم، ۲۰۰۸؛ لاگنان و دیگران، ۲۰۱۰). در این پژوهش تبیین علی فرسودگی تحصیلی بر اساس متغیرهای انگیزشی و بافتی مورد بررسی قرار گرفته است تا پژوهش‌های این قلمرو، با گذر از روابط ساده همبستگی، سطح بالاتری از تحلیل را در اختیار پژوهشگران و برنامه‌ریزان قرار دهد.

در این پژوهش، انگیزش به‌عنوان محوری اساسی و یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در تبیین فرسودگی تحصیلی مورد توجه واقع شده است. پژوهش سالمالارو، ساوالینن و هالوپینن (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که انگیزش با فرسودگی تحصیلی رابطه نزدیکی دارد. ژانگ، کلاسن و وانگ (۲۰۱۳) یکی از عوامل پیش‌بینی‌کننده

1. academic performance  
2. academic burnout  
3. Maslach, C.  
4. Jackson, S. E.  
5. emotional exhaustion  
6. depersonalization

7. reduced personal accomplishment  
8. frustration  
9. studies  
10. tention  
11. helplessness  
12. feedback

13. overload  
14. Salmela, K.  
15. Kiuru, N.  
16. Leskinen, E.  
17. Nurmi, J.

انگیزش به‌عنوان متغیری تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی شده است. از جمله متغیرهای پیشابندی انگیزش در پژوهش‌های گذشته، ساختار کلاس<sup>۷</sup> است (اردن و شونفلدر، ۲۰۰۶؛ ایمز، ۱۹۹۲ب؛ بانگ، ۲۰۰۱؛ روزر، اکلس و سمراف، ۲۰۰۰؛ لینن‌برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳). بانگ (۲۰۰۱) معتقد است که انگیزش دانش‌آموزان با توجه به موضوع و کلاس درس تغییر می‌کند. از این‌رو، یکی از عوامل بافنی و موقعیتی مهم در تعیین عملکرد دانش‌آموزان، ساختار کلاس است. ایمز (۱۹۹۲ب) نشان داده است که ابعاد ساختار کلاس در یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. به اعتقاد ایمز، ساختار کلاس دارای سه بعد جذابیت تکالیف<sup>۸</sup>، ارزشیابی<sup>۹</sup> و مرجعیت<sup>۱۰</sup> است. جذابیت، به‌عنوان عنصری در یادگیری کلاسی، بیانگر چگونگی طراحی ساختار کلاس، چگونگی طراحی ساختار تکالیف و فعالیت‌های یادگیری است. ارزشیابی، به روش‌های ارزشیابی دانش‌آموزان و مرجعیت، به گرایش معلمان در جهت دادن حق انتخاب و کنترل فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموزان اشاره دارد.

بدری‌گرگری و حسینی‌اصل (۱۳۸۹) دریافتند که تکالیف جذاب و برانگیزاننده کلاس درس، مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده انگیزش چیرگی<sup>۱۱</sup> دانش‌آموزان است. محمودی، عیسی‌زادگان، امانی‌ساری‌بگلو و کتابی (۱۳۹۲) در پژوهش خود یکی از علل بی‌علاقگی و عدم انگیزه نسبت به مطالب درسی را محتوای یادگیری دانسته است. از نظر این مؤلفان محتوای یادگیری، به ارزشمندی، سودمندی و جذاب بودن مطالب آموزشی اشاره دارد و در صورت تکراری بودن مطالب ارائه شده و کاربرد نبودن آن‌ها، فرد احساس می‌کند که امکان انتقال مطالب و استفاده از آن‌ها وجود ندارد؛ بنابراین نسبت به مطالب درسی بی‌علاقه شده و درس برای او خسته‌کننده می‌شود. هیس (۲۰۱۵) معتقد است هنگامی که فرد در معرض فشار روانی طولانی و مداوم محیط قرار می‌گیرد، اگر قادر به سازش‌یافتگی نباشد، دچار فرسودگی می‌شود. نیکنام و جوکار (۱۳۹۴) نشان داده‌اند که اگر تلاش دانش‌آموزان فقط برای کسب نمره بالاتر باشد، با شکل‌گیری رقابت و عواطف

فرسودگی تحصیلی را انگیزش تحصیلی<sup>۱</sup> می‌دانند. انگیزش تحصیلی به فرایندهایی گفته می‌شود که فعالیت‌ها را تحریک می‌کنند و هدف آن دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص است (پینتریچ<sup>۲</sup> و زوشو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲ نقل از آریپاتامانیل، ۲۰۱۱). دسی و رایان (۲۰۰۰) انگیزش را در طیفی از بی‌انگیزشی<sup>۴</sup> تا انگیزش بیرونی<sup>۵</sup> و درونی<sup>۶</sup> مفهوم‌سازی کرده‌اند. بی‌انگیزشی به افرادی اشاره دارد که هیچ‌گونه خشنودی، ارزشمندی درونی یا تشویق‌های بیرونی برای فعالیت‌های خود دریافت نمی‌کنند (دسی و رایان، ۲۰۱۲). انگیزش بیرونی به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد با برانگیخته شدن به‌خاطر پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی و برای دستیابی به هدفی بیشتر از لذت استقلال عمل، تکلیفی را انجام می‌دهند (دسی و رایان، ۲۰۱۲؛ لی، مک‌اینرلی، لیم و ارتیگا، ۲۰۱۰). انگیزش درونی نیز به انگیزه‌ای اشاره دارد که افراد را به‌صورت درونی برای انجام فعالیت‌های خاص به حرکت وامی‌دارد و انجام این فعالیت خود به خودی برای فرد رضایت‌بخش است (لیتچ، لرنر و لونتال، ۲۰۱۳).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد انتظارهای والدین، انگیزشی بیرونی است که می‌تواند عاملی اثرگذار در بالا رفتن میزان فرسودگی تحصیلی باشد (چانگ، لی، باین و لی، ۲۰۱۵؛ گیورفای، بیرکاس و سنذر، ۲۰۱۶). بررسی راتل، گای، والرند، لارسو و سنکال (۲۰۰۷) نشان می‌دهد انگیزش درونی اثر مثبتی در سازش‌یافتگی دانش‌آموزان در مدرسه دارد. چوآن و ریو (۲۰۱۵) معتقدند، بی‌انگیزشی ارتباط مثبتی با فرسودگی تحصیلی دارد. محمدی درویش‌بقال، حاتمی، اسدزاده و احدی (۱۳۹۲) نیز دریافته‌اند که مدرسه یک موقعیت آموزش رسمی است و دانش‌آموزان برای موفقیت در این موقعیت باید یادگیری مؤثرتری داشته باشند که کلید این یادگیری مؤثر، انگیزه است. با وجود این، پژوهش لطفی‌عظیمی و ابراهیمی‌قوام (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافته‌اند که انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار ندارد.

پیچیدگی موضوع انگیزش و تأثیر آن بر عملکرد، چالش‌ها و مسائل آموزش و یادگیری از جمله مفهوم فرسودگی تحصیلی باعث طرح سوال‌های اساسی درباره پیشایندهای مرتبط با

1. academic motivation  
2. Pintrich, P. R.  
3. Zusho, A.  
4. amotivation

5. extrinsic motivation  
6. intrinsic motivation  
7. classroom structure  
8. attractiveness of task

9. evaluation  
10. authority  
11. mastery

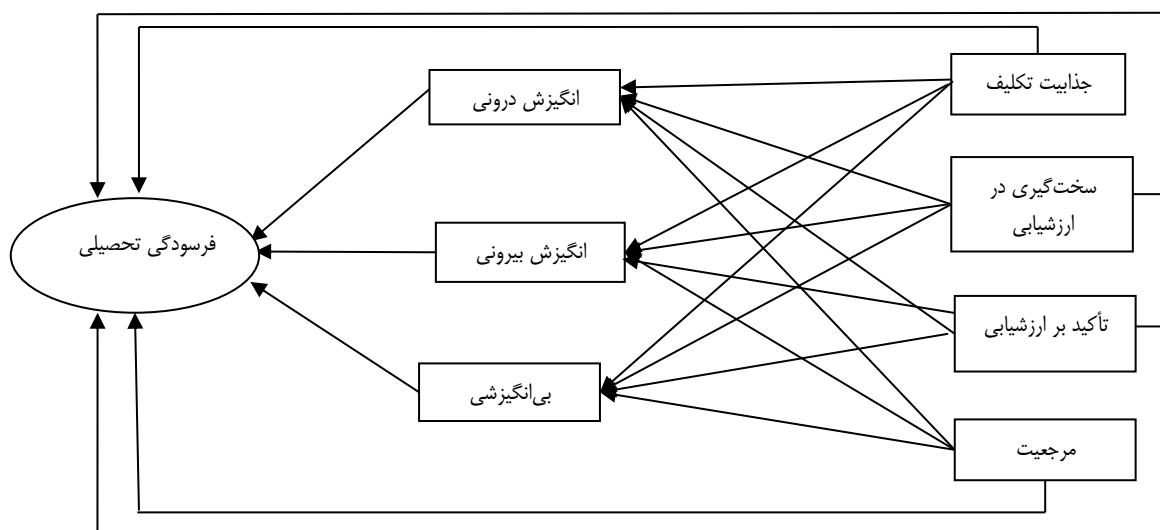
۱۳۸۸) را تأیید کرده‌اند. رابطه انگیزش تحصیلی و فرسودگی تحصیلی نیز در پژوهش‌های اندکی تأیید شده است (چانگ و دیگران، ۲۰۱۶؛ چوان و ریو، ۲۰۱۵؛ ژانگ و دیگران، ۲۰۱۳). با وجود اینکه انگیزش، متغیری وابسته به بافت و محیط است و نقش واسطه‌ای آن اهمیت دارد، اما تاکنون نقش واسطه‌ای متغیر انگیزش تحصیلی در رابطه ساختار کلاس و فرسودگی تحصیلی بررسی نشده و نقش عواملی چون جذابیت تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی، تأکید بر ارزشیابی، مرجعیت، انگیزش درونی، بی‌انگیزشی و بی‌انگیزشی بر فرسودگی تحصیلی در چارچوب یک مدل فرسودگی تحصیلی ارائه نشده است. با توجه به این خلأ، در این پژوهش نقش عوامل بافتی و انگیزشی به‌طور همزمان در فرسودگی تحصیلی بررسی شده است.

بنابراین متناسب با نظریه خودتعیین‌گری<sup>۱</sup> (دسی و ریان، ۲۰۰۰) مسئله اساسی این پژوهش تبیین فرسودگی تحصیلی بر اساس یک مدل علی، با توجه به اثر واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین ساختار کلاس و فرسودگی تحصیلی است. الگوی مفهومی این پژوهش در شکل ۱ آمده است.

منفی میان یادگیرندگان، اضطراب را در پی دارد. لا (۲۰۰۷) بیان می‌کند که مشارکت در فعالیت‌های درسی بر کاهش فرسودگی تحصیلی تأثیر معنادار دارد و سخت‌گیری در ارزشیابی نیز سبب ایجاد خستگی هیجانی و تنیدگی‌های تحصیلی می‌شود.

پژوهش‌ها نشان می‌دهد تصور دانش‌آموزان نسبت به محیط کلاس خود با پیامدهای یادگیری آن‌ها ارتباط تنگاتنگی دارد (حسن‌نیا و فولادچنگ، ۱۳۹۴). برای مثال، از نظر توکاو، واشکا و دولگووا (۲۰۱۳) از جمله متغیرهای تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی، شرایط محیطی و آموزشی است که می‌تواند باعث کاهش انگیزش برای یادگیری و تحصیل شود و موفقیت را تحت تأثیر قرار دهد.

رابطه معنادار بین ساختار کلاس و انگیزش تحصیلی یادگیرندگان (اردن و شونفلدر، ۲۰۰۶؛ بانگ، ۲۰۰۱؛ بلک‌برن، ۱۹۹۸؛ حجازی، نقش و سنگری، ۱۳۸۸؛ رایان و دسی، ۲۰۰۳؛ روزر و دیگران، ۲۰۰۰؛ موری و مال‌گرن، ۲۰۰۵) و رابطه ساختار کلاس و فرسودگی تحصیلی (بکوویک، ایلک‌زیوجینویک، ماکسمویک و ماکسمویک، ۲۰۱۳؛ توکاو و دیگران، ۲۰۱۳؛ چمبرز، ۱۹۹۲؛ ماچرا، ۲۰۰۸؛ محمودی و دیگران، ۱۳۹۲؛ نعیمی،



شکل ۱. مدل پیشنهادی فرسودگی تحصیلی

ساختار کلاس بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد. ساختار کلاس با واسطه‌گری انگیزش تحصیلی پیش‌بینی‌کننده فرسودگی تحصیلی است.

فرضیه‌های این پژوهش عبارتند از: انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد. ساختار کلاس بر انگیزش تحصیلی اثر مستقیم دارد.

## روش

از ۰/۴۰) حذف شدند. شاخص‌های برازندگی مدل شامل مجذور  $\chi^2$ ، نسبت مجذور  $\chi^2$  به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازندگی<sup>۱۱</sup>، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته<sup>۱۲</sup>، شاخص استاندارد شده برازندگی<sup>۱۳</sup>، شاخص برازندگی تطبیقی و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به ترتیب برابر ۰/۹۴، ۰/۹۲، ۰/۹۱، ۰/۹۳ و ۰/۰۴ به دست آمد. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. برای تعیین اعتبار مقیاس از ضریب اعتبار آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب برای عامل خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی، به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۸۰ و ۰/۶۷ به دست آمد.

**مقیاس انگیزش تحصیلی<sup>۱۴</sup>** (والرند و دیگران، ۱۹۹۲). این مقیاس ۲۸ ماده‌ای، سه بعد اصلی انگیزش یعنی انگیزش درونی (۱۲ ماده)، انگیزش بیرونی (۱۲ ماده) و بی‌انگیزشی (۴ ماده) را بررسی می‌کند. پاسخ به هر ماده روی یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای (اصلاً، خیلی کم، کمی، متوسط، زیاد، خیلی زیاد، کاملاً) است که به ترتیب نمره ۱ تا ۷ به آن‌ها تعلق می‌گیرد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی، ساختار ۷ عاملی مقیاس انگیزش تحصیلی را به اثبات رسانده است و نشان‌دهنده روایی سازه مطلوب این مقیاس است (والرند و دیگران، ۱۹۹۲).

در این پژوهش برای تعیین روایی ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. ماده‌های ۱ و ۱۱ به علت بار عاملی پایین (کمتر از ۰/۴۰) حذف شدند. شاخص‌های برازندگی مدل شامل مجذور  $\chi^2$ ، نسبت مجذور  $\chi^2$  به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته، شاخص استاندارد شده برازندگی، شاخص برازندگی تطبیقی و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به ترتیب برابر ۰/۹۴، ۰/۹۲، ۰/۹۰، ۰/۹۱ و ۰/۰۵ به دست آمد. بنابراین می‌توان گفت که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. در پژوهش ویسانی، غلامعلی‌لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۱) ضریب اعتبار آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۶۷ به دست آمده است. والرند (۱۹۹۲) ضریب اعتبار آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های

این پژوهش از نوع همبستگی بود که در آن، روابط بین متغیر پیش‌بین مشاهده‌پذیر (ساختار کلاس)، متغیر واسطه‌ای مشاهده‌پذیر (انگیزش تحصیلی) و متغیر ملاک مکنون (فرسودگی تحصیلی) در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان (۳۶۰ دختر، ۳۶۰ پسر) دوره متوسطه دوم شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. برای برآورد حجم نمونه از روش تعیین حجم نمونه کلاین (۲۰۱۱) استفاده شد و ۷۵۰ نفر به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. بدین منظور ابتدا از بین مناطق آموزش و پرورش شهر تهران، دو منطقه و سپس از هر منطقه چهار مدرسه دخترانه و چهار مدرسه پسرانه به‌صورت تصادفی انتخاب شد و در پایان از هر یک از این مدارس، دانش‌آموزان دو کلاس به‌صورت تصادفی مورد ارزیابی قرار گرفتند. پس از حذف داده‌های ناقص، نتایج ۷۲۰ پرسشنامه تحلیل شد. **سیاهه فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup>** (برسو، سالانوا و شافلی، ۲۰۰۷).

این سیاهه ۱۵ ماده دارد که بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود و سه حیطه خستگی تحصیلی<sup>۲</sup> (۵ ماده)، بی‌علاقگی تحصیلی<sup>۳</sup> (۴ ماده) و ناکارآمدی تحصیلی<sup>۴</sup> (۶ ماده) را می‌سنجد. ماده‌های زیرمقیاس ناکارآمدی تحصیلی به‌صورت وارونه نام‌گذاری می‌شوند. سازندگان ابزار ضریب اعتبار آلفای کرونباخ سیاهه فرسودگی تحصیلی را برای سه حیطه خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. روایی این ابزار با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شد که شاخص برازندگی تطبیقی<sup>۵</sup>، شاخص برازندگی افزایشی<sup>۶</sup> و ریشه دوم واریانس خطای تقریب<sup>۷</sup>، برازندگی مناسب الگو با داده‌ها را تأیید کرد (میرز<sup>۸</sup>، گامست<sup>۹</sup> و کارینو<sup>۱۰</sup>، ۱۳۹۱/۲۰۰۶). در پژوهش نعیمی (۱۳۸۸) ضریب اعتبار آلفای کرونباخ این مقیاس برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ گزارش شده است.

در این پژوهش برای تعیین روایی ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. ماده‌های ۳ و ۴ به علت بار عاملی پایین (کمتر

- |                                   |  |   |
|-----------------------------------|--|---|
| 1. School Burnout Inventory (SBI) | 6. Incremental Fit Index (IFI)                     | 10. karino, A. G.                         |
| 2. academic exhaustion            | 7. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) | 11. Goodness of Fit Index (GFI)           |
| 3. academic cynicism              | 8. Meyers, L. S                                    | 12. Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI) |
| 4. academic inefficacy            | 9. Gamest, G.                                      | 13. Normal Fit Index (NFI)                |
| 5. Comparative Fit Index (CFI)    |  | 14. Academic Motivation Scale (AMS)       |

۰/۸۲ و مقدار مجذور خی در آزمون بارتلت برابر ۴۳۴۶/۲۲ ( $P < ۰/۰۰۱$ ) است. در پژوهش جوکار ضرایب اعتبار آلفای کرونباخ برای ابعاد تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی، تأکید در ارزشیابی و مرجعیت برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۲ و ۰/۶۷ است. در این پژوهش برای تعیین روایی ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازندگی مدل شامل مجذور خی ( $\chi^2$ )، نسبت مجذور خی به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته، شاخص استاندارد شده برازندگی، شاخص برازندگی تطبیقی و ریشه دوم واریانس خطای تقریب به ترتیب برابر ۳۳۲/۴۳۹، ۲/۹۱، ۰/۹۴، ۰/۹۱، ۰/۹۲، ۰/۹۴ و ۰/۰۵ به دست آمد و نشان داد که مدل این با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. ضرایب آلفای کرونباخ این پرسشنامه برای عامل جذابیت تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی، تأکید بر ارزشیابی و مرجعیت به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۳، ۰/۵۸ و ۰/۸۰ به دست آمد. برای آزمون مدل پیشنهادی، پس از بررسی مفروضه‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری مانند نرمال بودن چندمتغیری، خطی بودن و هم‌خطی چندگانه آزمون مدل اجرا شد.

### یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی مؤلفه‌های مدل پیشنهادی گزارش شده است.

انگیزش تحصیلی را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده است. در این پژوهش، برای تعیین اعتبار مقیاس از ضریب اعتبار آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب برای عامل انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی به ترتیب برابر ۰/۸۹، ۰/۸۶ و ۰/۸۰ به دست آمد. پرسشنامه ساختار کلاس<sup>۱</sup> (الیوت<sup>۲</sup> و چرچ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱ نقل از جوکار، ۱۳۸۱). این پرسشنامه دارای ۱۷ ماده و چهار بعد جذابیت تکلیف<sup>۴</sup> (۵ ماده)، سخت‌گیری در ارزشیابی<sup>۵</sup> (۴ ماده)، تأکید بر ارزشیابی<sup>۶</sup> (۳ ماده) و مرجعیت<sup>۷</sup> (۵ ماده) است. ۱۲ ماده از مقیاس متعلق به سه مؤلفه اول و برگردان پرسشنامه ساختار کلاس الیوت و چرچ (۲۰۰۱ نقل از جوکار، ۱۳۸۱) بود و ماده‌های مربوط به بعد مرجعیت توسط جوکار (۱۳۸۱) با استناد به مقاله ایمز (۱۹۹۲ ب) تدوین شد. نمره‌گذاری پاسخ‌ها به صورت مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. روش نمره‌گذاری در ماده‌های ۴، ۵، ۹ و ۱۵ معکوس است. جوکار (۱۳۸۱) در پژوهشی به منظور تعیین روایی مقیاس، افزون بر محاسبه همبستگی هر ماده با نمره کل از روش تحلیل عاملی استفاده کرد. همبستگی هر ماده با نمره کل در بعد جذابیت تکلیف از ۰/۶۳ تا ۰/۸۶، در سخت‌گیری در ارزشیابی از ۰/۶۹ تا ۰/۸۶، در تأکید بر ارزشیابی از ۰/۶۸ تا ۰/۷۷ و در بعد مرجعیت از ۰/۶۲ تا ۰/۷۰ است. همچنین مقدار KMO برابر

جدول ۱

میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. خستگی هیجانی	۹/۸۱	۲۲/۹۲	-							
۲. بی‌علاقگی	۱۱/۳۴	۳/۹۴	۰/۴۶**	-						
۳. ناکارآمدی	۱۵/۳۱	۴/۴۷	۰/۴۰**	۰/۶۹**	-					
۴. انگیزش درونی	۳۵/۱۹	۹/۱۷	۰/۴۷**	۰/۴۵**	۰/۴۹**	-				
۵. انگیزش بیرونی	۴/۴۹	۸/۷۷	۰/۳۴**	۰/۲۶**	۰/۲۸**	۰/۶۶**	-			
۶. بی‌انگیزشی	۹/۰۲	۴/۱۰	۰/۳۸**	۰/۵۸**	۰/۵۴**	۰/۴۸**	۰/۴۰**	-		
۷. سخت‌گیری در ارزشیابی	۲۱/۲۴	۴/۶۲	۰/۱۴**	۰/۲۲**	۰/۱۹**	۰/۲۳**	۰/۲۰**	۰/۲۳**	-	
۸. جذابیت تکلیف	۱۴/۹۳	۵/۴۹	۰/۲۳**	۰/۲۵**	۰/۱۹**	۰/۲۷**	۰/۱۴**	۰/۳۳**	۰/۳۳**	-
۹. تأکید بر ارزشیابی	۵/۷۹	۲/۲۱	۰/۱۴**	۰/۲۳**	۰/۱۷**	۰/۰۹*	۰/۰۴	۰/۱۸**	۰/۳۳**	۰/۵۰**

\*\*P < ۰/۰۱ \*P < ۰/۰۵

1. Classroom Structure Questionnaire  
2. Elliot, A. G.  
3. Chrch, M. A.

4. attractive task  
5. harsh evaluation  
6. focus

7. authority

در مرحله بعد، برای ارزیابی مدل پیشنهادی پژوهش از روش

مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد (جدول ۲).

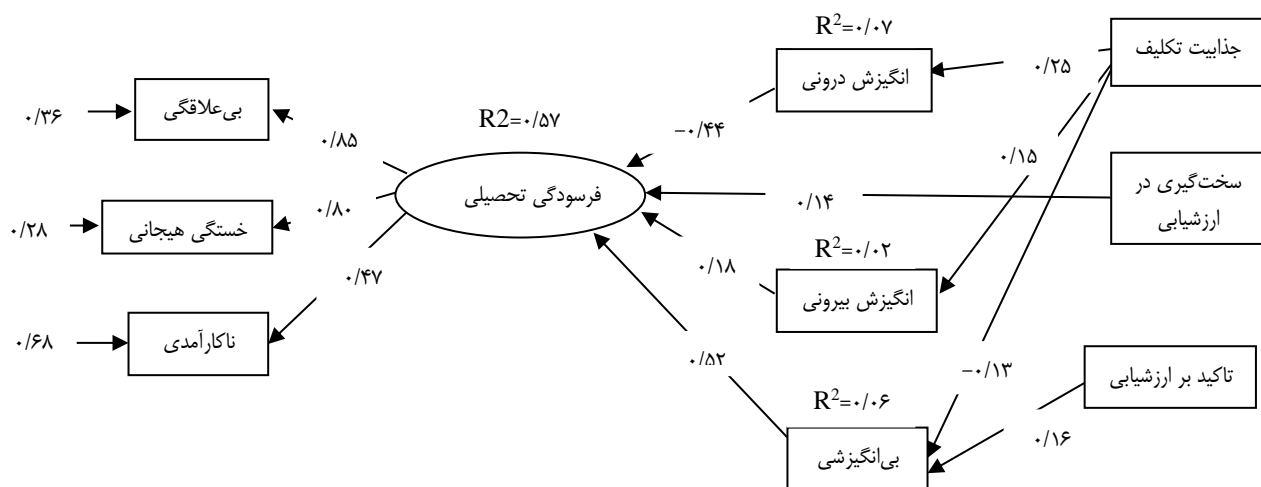
جدول ۲

شاخص‌های برازندگی مدل معادله ساختاری پژوهش

شاخص	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	NFI	CFI	IFI	AGFI	GFI	RMSEA	PCLOSE
مقادیر	۶۲/۳۴	۲۴	۲/۵۹	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۰۴	۰/۶۰

مطلوب‌الگوی پیشنهادی پژوهش است. مدل نهایی در شکل ۲ آمده است.

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود شاخص‌های برازندگی الگو نشان‌دهنده برازندگی



شکل ۲. مدل مورد آزمون شده پژوهش

جدول ۳

برآورد اثرات غیرمستقیم مربوط به نتایج بوت‌استرپ و معناداری مسیرهای غیرمستقیم

مسیر	مقدار	حد پایین	حد بالا	P
فرسودگی تحصیلی بر جذابیت تکلیف	-۰/۱۶	-۰/۲۲	-۰/۱۰	۰/۰۰۱
تأکید بر ارزشیابی	۰/۰۸	۰/۰۴	۰/۱۲	۰/۰۰۱

جدول ۳ نشان می‌دهد که جذابیت تکلیف ( $P < ۰/۰۰۱$ )، به صورت منفی و غیرمستقیم و تأکید بر ارزشیابی ( $\beta = ۰/۰۸$ ,  $P < ۰/۰۰۱$ ) به صورت مثبت و غیرمستقیم با

جدول ۳ ضرایب استاندارد مسیر مستقیم، غیرمستقیم، اثر کل و واریانس تبیین شده متغیرهای موجود در مدل را نشان می‌دهد. مطابق با مقادیر استاندارد ضرایب مسیر مستقیم سخت‌گیری در ارزشیابی بر فرسودگی تحصیلی ۰/۱۴، مسیر مستقیم انگیزش درونی بر فرسودگی تحصیلی -۰/۴۴، مسیر مستقیم انگیزش بیرونی بر فرسودگی تحصیلی ۰/۱۸ و مسیر مستقیم بی‌انگیزشی بر فرسودگی تحصیلی ۰/۵۲ است. بالاترین ضریب مسیر در فرسودگی تحصیلی مربوط به خستگی هیجانی است.

واسطه‌گری انگیزش تحصیلی فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. در جدول ۴ کلیه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل نشان داده شده است.

جدول ۴

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل معادله ساختاری

متغیر	مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
فرسودگی تحصیلی بر	جذابیت تکلیف	-	-.۰۱۶**	-.۰۰۸**	
	تاکید بر ارزشیابی	-	۰/۰۸**	۰/۰۸**	
	سخت‌گیری در ارزشیابی	۰/۱۴**		۰/۱۴**	۰/۵۷
انگیزش درونی بر	بی انگیزشی	۰/۵۱**	-	۰/۵۱**	
	انگیزش درونی	-.۰/۴۴**	-	-.۰/۴۴**	
	انگیزش بیرونی	۰/۱۸**	-	۰/۱۸**	
انگیزش درونی بر	جذابیت تکلیف	۰/۲۷**	-	۰/۲۷**	
	جذابیت تکلیف	۰/۱۴**	-	۰/۱۴**	
	تاکید بر ارزشیابی	۰/۱۶**	-	۰/۱۶**	۰/۰۶
انگیزش بیرونی بر	جذابیت تکلیف	-.۰/۱۳**	-	-.۰/۱۳**	

\* $P < 0.01$  \*\* $P < 0.001$ 

و دیگران (۲۰۱۳) و گیورفای و دیگران (۲۰۱۶) همسو است. در تبیین این نتایج می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از انگیزش درونی بیشتری برخوردارند، در خانه و مدرسه رفتارهای مثبت‌تری دارند، از نظر تحصیلی موفق‌تر هستند و کمتر دچار فرسودگی می‌شوند. در تبیین و کاربست بیشتر نتایج این پژوهش و موضوع ارتباط انگیزش با فرسودگی تحصیلی در مدرسه و کلاس درس، همچنین فرایند تدریس و یادگیری می‌توان به دیدگاه چانگ و دیگران (۲۰۱۵) نیز اشاره کرد. آن‌ها معتقدند که مشاورین مدارس در ملاقات با دانش‌آموزان باید به انواع انگیزش آن‌ها توجه کنند، زیرا فرسودگی تحصیلی با نظارت مستمر بر انواع انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان قابل پیشگیری و کنترل است. برای مثال، فکر کردن درباره دلایل درونی مطالعه ممکن است برای بهزیستی دانش‌آموزان مفید باشد. همچنین معلمان و والدین برای رشد و ماندگاری انگیزش درونی دانش‌آموزان می‌توانند به شیوه‌های زیر عمل کنند، برای مثال احساس‌های آن‌ها را بپذیرند، به آن‌ها اجازه انتخاب بدهند، برای انجام دادن تکالیفشان دلایل منطقی به آن‌ها ارائه دهند و روش‌هایی را به کار گیرند که دانش‌آموزان، کار مدرسه را مرتبط با اهداف شخصی خودشان بدانند. همچنین والدین در هنگام استفاده از پاداش‌های بیرونی باید بیشتر مراقب باشند تا پاداش‌های بیرونی مانع رشد انگیزش درونی فرزندان نشود. با تأمل بر یافته‌های این پژوهش و نتایج حاصل از پژوهش چانگ و دیگران (۲۰۱۵) می‌توان استنباط کرد که انگیزش درونی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معناداری و انگیزش بیرونی با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارد.

در واقع، هرچه انگیزش درونی کاهش پیدا کند امکان گسترش فرسودگی تحصیلی افزایش می‌یابد. از سوی دیگر هرچه انگیزش بیرونی افزایش یابد، امکان فرسودگی تحصیلی بیشتر می‌شود. از این‌رو، به نظر می‌رسد که در موضوع انگیزش و عوامل درونی و بیرونی مرتبط با آن می‌بایست در پی حد بهینه‌ای از انگیزش درونی و بیرونی بود تا بی‌انگیزشی نمایان نشود. به اعتقاد چوان و ریو (۲۰۱۵) بی‌انگیزشی حالتی است که در آن هیچ دلیلی برای تلاش به یادگیری وجود ندارد؛ بنابراین منطقی به نظر می‌رسد که دانش‌آموزانی که فرسودگی تحصیلی

هدف این پژوهش، بررسی فرسودگی تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن در دانش‌آموزان بود. برای رسیدن به این هدف، نقش انگیزش تحصیلی و ساختار کلاس در فرسودگی تحصیلی بررسی شد. یافته‌های پژوهش رابطه بین انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی را تأیید کرد و نشان داد که انگیزش درونی، پیش‌بینی‌کننده منفی فرسودگی تحصیلی و انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی پیش‌بینی‌کننده مثبت فرسودگی تحصیلی است. نتایج این پژوهش با بررسی‌های دیگر از جمله چانگ و دیگران (۲۰۱۵، ۲۰۱۶)، راتل و دیگران (۲۰۰۷)، ژانگ

## بحث



پیش‌بینی‌کننده مثبت معنادار بی‌انگیزشی است. بلک‌برن (۱۹۹۸) معتقد است ارزشیابی مبین حدی است که دانش‌آموز بر اساس آن عملکردهای شناختی کلاس را خوب و مناسب می‌داند و اینکه چقدر در کلاس بر یادگیری و مقایسه‌های اجتماعی و رقابت تأکید می‌شود.

همان‌طور که یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد، در نظام آموزشی ایران، دانش‌آموزان از درون برانگیخته‌شده، برانگیختگی پایدار ندارند و انگیزش درونی آن‌ها برای یادگیری در طول سال‌های مدرسه، کاهش و بی‌انگیزشی، افزایش می‌یابد. این کاهش در آموزش و پرورش با ترکیبی از چندین عامل تبیین می‌شود از جمله تأکید معلمان بر اهمیت نمره‌های بالا برای پیشرفت، تأکید بر ارزشیابی (ارزشیابی در طول ترم و در پایان ترم)، سخت‌گیری در ارزشیابی، فارغ‌التحصیلی، پذیرش در دانشگاه و ناهمخوانی بین اهداف شخصی دانش‌آموزان و اهداف تحصیلی که توسط محیط مدرسه و والدین تنظیم می‌شود.

فرضیه دیگر این پژوهش مربوط به اثر مستقیم ساختار کلاس بر فرسودگی تحصیلی بود که نتایج این فرضیه را تأیید کرد. این نتیجه همسو با برخی پژوهش‌ها از جمله پژوهش حسن‌نیا و فولادچنگ (۱۳۹۴) است.

از بین مؤلفه‌های ساختار کلاس، مؤلفه سخت‌گیری در ارزشیابی پیش‌بینی‌کننده مثبت و مستقیم فرسودگی تحصیلی است. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش لا (۲۰۰۷) و هیس (۲۰۱۵) همسو است. بازنگری در نظام آموزش و پرورش ایران در راستای کاهش رقابت در کسب نمره بالاتر، نقش به‌سزایی در مواجهه با تنیدگی‌های تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی خواهد داشت. دانش‌آموزانی که در محیط‌های آموزشی آن‌ها سخت‌گیری صورت می‌گیرد، به موقیبت‌های آموزشی علاقه‌ای نشان نمی‌دهند و احتمالاً مشکلات ارتباطی، رفتاری و روان‌تنی<sup>۱</sup> فراوانی را با آموزش‌دهندگان خود تجربه می‌کنند.

همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که ابعاد دیگر ساختار کلاس مانند جذابیت تکلیف به‌صورت منفی و غیرمستقیم و تأکید بر ارزشیابی به‌صورت مثبت و غیرمستقیم با واسطه‌گری انگیزشی

را تجربه می‌کنند، به حالت بی‌انگیزشی دچار شوند. زیرا آن‌ها درک می‌کنند که به‌دست آوردن آنچه انتظارش را دارند برایشان دشوار است.

بخش دیگری از یافته‌های پژوهش که در الگوی پژوهش مورد تأیید قرار گرفت مربوط به رابطه ساختار کلاس با انگیزش تحصیلی است. یافته پژوهش در این بخش، همسو با پژوهش‌های ایمز (۱۹۹۲)، بانگ (۲۰۰۱)، توکاو و دیگران (۲۰۱۳)، روزر و دیگران (۲۰۰۰) و دسی و رایان (۲۰۰۰) است. رایان و دسی (۲۰۰۳) نیز معتقدند که انگیزش می‌تواند به موقعیت یا بافت در کلاس یا مدرسه وابسته باشد. از یافته‌های رایان و دسی و نتایج این پژوهش می‌توان دریافت که انگیزش دانش‌آموزان نسبت به بافت اجتماعی و محیطی، حساس است و تحت تأثیر آن با تغییراتی همراه می‌شود. بر اساس این یافته، فضا و جو کلاس درس به‌عنوان اجتماع علمی بر افزایش انگیزش برای یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان دریافت که جذابیت تکلیف پیش‌بینی‌کننده هر سه نوع انگیزش تحصیلی است. جذابیت تکلیف، به‌صورت مثبت انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و به صورت منفی بی‌انگیزشی را پیش‌بینی می‌کند، درحالی‌که تأکید بر ارزشیابی به‌صورت مثبت معنادار بی‌انگیزش را پیش‌بینی می‌کند. برای فهم بیشتر این یافته‌ها و تبیین آن می‌توان به این نکته اشاره کرد که اگر در کلاس درس، امر و جریان یادگیری برای یادگیری باشد و جو رقابت و مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر به حداقل برسد، همچنین تکالیف جذاب و شوق‌برانگیز باشند، در آن صورت انتظار می‌رود که دانش‌آموزان در فعالیت‌هایی درگیر شوند که از آنها لذت می‌برند. از این‌رو، وقتی تکالیف غیرجذاب و تکراری باشند، رغبت، شوق و انگیزش دانش‌آموزان برای انجام آن تکالیف کاهش می‌یابد و در جریان یادگیری اختلال ایجاد می‌شود. پژوهشگران بسیاری مانند بدری‌گرگی و حسینی‌اصل (۱۳۸۹) و محمودی و دیگران (۱۳۹۲) نیز به بررسی تأثیر تکالیف انگیزشی (تکالیف جذاب و برانگیزاننده) در انگیزش دانش‌آموزان پرداخته‌اند.

همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش، تأکید بر ارزشیابی

که این بررسی روی سایر گروه‌ها مانند دانشجویان انجام بگیرد و در صورت امکان از ابزارهای متنوع‌تری برای اندازه‌گیری فرسودگی تحصیلی استفاده شود.


## منابع

- بدری گرگری، ر. و حسینی اصل، ف. (۱۳۸۹). پیش‌بینی جهت‌گیری انگیزش هدف چیرگی: نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس. *فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ۵ (۱۷)، ۳۳-۱.
- جوکار، ب. (۱۳۸۱). *بررسی ساختار ارتباطی، باورهای فرد پیرامون توانایی، ساختار کلاس، هدف‌گرایی و پیامدهای تحصیلی*. پایان نامه دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
- حسن‌نیا، س. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۴). رابطه بین ادراک محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه‌گری ذهن‌آگاهی: مدل‌یابی ساختاری. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱ (۴۵)، ۷۳-۶۱.
- حجازی، ا.، نقش، ز. و سنگری، ع. ا. (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی، نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزشی و شناختی، *مجله مطالعات روان‌شناختی*، ۵ (۴)، ۶۶-۴۷.
- شیخ‌الاسلامی، ع.، کریمیان‌پور، غ. و ویسی، ر. (۱۳۹۴). پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس کیفیت زندگی دانشگاهی و امید به اشتغال در دانشجویان. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی تربیتی*، ۳۹ (۱۲)، ۴۴-۲۵.
- لطفی‌عظیمی، ا. و ابراهیمی‌قوام، ص. (۱۳۹۴). سبک‌های انگیزش و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۱ (۴۳)، ۳۳۳-۲۲۹.
- محمودی، ح.، عیسی‌زادگان، ع.، امانی‌ساری‌بگلو، ج. و کتابی، ا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان و مدارس عادی: نقش میانجی‌گرایانه سبک‌های تفکر. *پژوهش‌های علوم شناختی رفتاری*، ۳ (۱)، ۶۸-۴۹.
- محمدی‌درویش‌بقال، ن.، حاتمی، ح. ر.، اسدزاده، ح. و احدی، ح. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر راهبردهای خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر باورهای انگیزشی (انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، اضطراب آزمون) دانش‌آموزان دبیرستان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۹ (۲۷)، ۶۶-۴۹.
- میرز، ل. اس.، گامست، گ. و گارینو، ا. جی. (۱۳۹۱). *پژوهش چندمتغیری کاربردی*. ترجمه ح. پاشا شریفی، و. فرزاد، س. رضاخانی، ح. ر.

تحصیلی قادر به پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی هستند. بنابراین تمام مؤلفه‌های ساختار کلاس (به‌استثنای مرجعیت) به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم قادر به پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی هستند.

با مروری بر یافته‌های این پژوهش می‌توان بیان کرد که انگیزش تحصیلی نقش واسطه‌ای قابل ملاحظه‌ای در رابطه ساختار کلاس و فرسودگی تحصیلی ایفا می‌کند. بر این اساس، فرضیه پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه بین ساختار کلاس و فرسودگی تحصیلی تأیید می‌شود. به‌منظور کمک به فرایند یادگیری و تسهیل در کاربست یافته‌های این پژوهش می‌توان از نتایج پژوهش آن استنباط کرد: نخست اینکه، انگیزش همچنان سهم به‌سزایی در فرایند یادگیری دارد و بخش جدایی‌ناپذیر تبیین موانع یادگیری از جمله فرسودگی تحصیلی به‌شمار می‌آید. آنچه بر اهمیت توجه به روی‌آوردها و شیوه‌های نوین مقابله با کاهش انگیزش و فرسایش در فرایند یادگیری افزوده است، کهنگی و یک‌نواختی برنامه و مکانیزم‌های آموزشی و درسی است که به تدریج میل به یادگیری را دچار فرسایش و انجام تکالیف درسی را دشوار می‌کند. به همین دلیل می‌بایست متغیرهای دیگر مانند ساختار کلاس، بافت اجتماعی و مکانیزم‌های معطوف به یادگیری خود‌انگیخته را شناخت و آن‌ها را تقویت کرد تا انگیزش به‌ویژه در سطح درونی، تقویت و گسترش یابد. به نظر می‌رسد برنامه‌های سنتی تعلیم و تربیت که اساس آن رفتارهای واکنشی و غیرفعال یادگیرندگان است باید کنار گذاشته شود و بر رفتارهای خوداصلاحی<sup>۱</sup> و خودنظم‌جویی تأکید بیشتری شود. دوم اینکه، بهتر است برنامه تدریس و یادگیری را به‌سوی دست‌یابی به پیامدهای مثبت رفتار تحصیلی دانش‌آموزان سوق داد تا فرسودگی و خستگی از تحصیل و یادگیری، کاهش و دلایل لازم برای افزایش انگیزش و بالا رفتن پسخوراند و تصور خودکارآمدی در دانش‌آموزان گسترش یابد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش انتخاب دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم بود، بنابراین در تعمیم نتایج به سایر مقاطع باید جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین بهتر است

- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202-210.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221-226.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Györfy, Z., Birkás, E., & Sándor, I. (2016). Career motivation and burnout among medical students in Hungary-could altruism be a protection factor? *BMC Medical Education*, 16(1), 1-82.
- Hayes, B. (2015). *Job Satisfaction, Stress and Burnout in Haemodialysis Nurses* Doctoral dissertation, Queensland University of Technology.
- Kline, R. B. (2011). *Principle and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Law, D. W. (2007). Exhaustion in university students and the effect of coursework involvement. *Journal of American College Health*, 55(4), 239-245.
- Lee, J., Puig, A., Lea, E., & Lee, S. M. (2013). Age-  
حسن‌آبادی، ب. ایزائلو و م. حبیبی. تهران: رشد (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۲۰۰۶).
- نعامی، ع. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵ (۳)، ۱۳۴-۱۱۷.
- نیکنام، ن. و جوکار، ب. (۱۳۹۴). پیش‌بینی خودکارآمدی بر اساس الگوی ارتباطات خانوادگی و ساختار کلاس. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷ (۱)، ۴۸-۲۵.
- ویسانی، م، غلامعلی لواسانی، م. و ازهای، ج. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدل علی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۲، ۱۶۰-۱۴۲.
-  Hail, H. J., Sokrab, T. E. O., Al-Moslamani, N. J., & Miyares, F. R. (2010). Hypothalamic hamartoma presenting with gelastic seizures, generalized convulsions, and ictal psychosis. *Neurosciences*, 15(1), 43-45.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. *Student Perceptions in the Classroom*, 15, 327-348.
- Areepattamannil, S. (2011). *Academic self-concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India* (doctoral dissertation).
- Backović, D. V., Ilić Živojinović, J., Maksimović, J., & Maksimović, M. (2012). Gender differences in academic stress and burnout among medical students in final years of education. *Psychiatria Danubina*, 24(2), 175-181.
- Blackburn, M. (1998). *Academic cheating. Unpublished doctoral dissertation, University of Oklahoma.*
- Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Educational Psychology*, 93(1), 121-135.
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the third dimension of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied psychology*, 56(3), 460-478.
- Chambers, E. (1992). Work-load and the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 17(2), 141-153.

- Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology, 43*, 137-152.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 734-746.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal, 100*(5), 443-471.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A Self-Determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. Leary, Mark R. (Ed); Tangney, June Price (Ed). *Handbook of Self and Identity* (pp. 253-272). New York: Guilford Press.
- 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), 1316-1327.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkyne, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence, 35*(4), 929-939.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*(s1), 152-171.
- Shin, H., Lee, J., Kim, B., & Lee, S. M. (2012). Students' perceptions of parental bonding styles and their academic burnout. *Asia Pacific Education Review, 13*(3), 509-517.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069.
- Tukaev, S. V., Vasheka, T. V., & Dolgova, O. M. (2013). The relationships between emotional related differences in academic burnout of Korean adolescents. *Psychology in the Schools, 50*(10), 1015-1031.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 264-279.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2013). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education, 15*(1) 77-90.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 119-137.
- Loughnan, S., Haslam, N., Murnane, T., Vaes, J., Reynolds, C., & Suitner, C. (2010). Objectification leads to depersonalization: The denial of mind and moral concern to objectified others. *European Journal of Social Psychology, 40*(5), 709-717.
- Lynch, A. D., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(1), 6-19.
- Maslach, C., Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspective. *Applied & Reventive Psychology, 7*, 63-740
- Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S., & Sundell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence, 34*(1), 129-139.
- Morgan, B., & De Bruin, K. (2010). The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students. *South African Journal of Psychology, 40*(2), 182-191.
- Mucherah, W. (2008). Classroom climate and students' goal structures in high-school biology classrooms in Kenya. *Learning Environments Research, 11*(1), 63-81.

- students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.
- Yu, J. H., Chae, S. J., & Chang, K. H. (2016). The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic burnout in medical school students. *Korean Journal of Medical Education*, 28(1), 49-50.
- Zhang, X., Klassen, R. M., & Wang, Y. (2013). Academic burnout and motivation of Chinese secondary students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3(2), 134-138.
- 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(6), 1529-1540.
- burnout and motivational, semantic and communicative features of psychology students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 553-556.
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349.
- 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 amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Warburg, V. (2014). Burnout among high school

سفید