

مدل علی تأثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای

اهمال کاری دانشجویان

کاظم برزگر بفرویی* مرجان دربیدی** حمیده همتی***

دانشگاه یزد

چکیده

فرسودگی تحصیلی به صورت خستگی مزمن ناشی از کار بیش از اندازه در فعالیت‌های درسی، نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به کارهای مدرسه و احساس شایستگی پایین و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی بروز داده می‌شود که این افراد علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند. هدف اصلی این پژوهش، طراحی و برازش مدلی ساختاری از روابط بین متغیرهای انگیزش تحصیلی و اهمال کاری با فرسودگی تحصیلی بود. روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی با آزمون مدل معادلات ساختاری می‌باشد. بدین منظور نمونه‌ای به حجم ۳۸۰ دانشجو (۲۶۱ دختر و ۱۱۹ پسر) به صورت خوشه‌ای تصادفی از بین دانشجویان دانشگاه یزد انتخاب شدند و به وسیله پرسشنامه‌های فرسودگی تحصیلی، اهمال کاری و انگیزش تحصیلی ارزیابی شدند. داده‌ها با روش تحلیل معادله‌های ساختاری و نرم‌افزارهای آماری SPSS20 و AMOS20 تحلیل شدند. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی، مدل نظری قوی برای پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان می‌باشد. انگیزش درونی به صورت منفی و انگیزش بیرونی، بی‌انگیزشی و اهمال کاری به صورت مثبت در تبیین و پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی نقش داشتند. همچنین، اهمال کاری تحصیلی تا حدودی نقش واسطه را بین رابطه انگیزش درونی و بی‌انگیزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دارا بود. درعین حال، نقش واسطه‌ای اهمال کاری تحصیلی در رابطه بین بی‌انگیزشی با فرسودگی تحصیلی تأیید نگردید.

واژه‌های کلیدی: فرسودگی تحصیلی، اهمال کاری، انگیزش تحصیلی، دانشجویان

* استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه یزد (نویسنده مسئول) k.barzegar@yazd.ac.ir

** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد

*** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد

* تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۵/۱ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۳/۱۰/۱۰ تاریخ پذیرش: ۹۴/۵/۲۶

مقدمه

انگیزش به معنی کنش پنهان نیروی محرک داخلی در روان انسان برای فعالیت اوست (زدنا و سارکا،^۱ ۲۰۱۴) بنابراین انگیزش، دلایل رفتار افراد را نشان می‌دهد و مشخص می‌کند که چرا آن‌ها به روشی خاص عمل می‌کنند. لذا، رفتار دارای انگیزه، رفتاری بانرژی، جهت‌دار و دنباله‌دار است (مظلومی و همکاران، ۱۳۹۰). به بیان یوسفی، قاسمی و فیروزنیا (۱۳۸۸) انگیزه یک پدیده سه‌بعدی است که دربرگیرنده باورهای شخص درباره توانایی انجام فعالیت موردنظر، دلایل یا اهداف فرد برای انجام آن و واکنش عاطفی مرتبط با آن می‌باشد و مهم‌ترین بنیاد پیشرفت تحصیلی در دانشجویان می‌باشد (روول و هونگ^۲، ۲۰۱۳). سه بعد اصلی آن، انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی می‌باشد که انگیزش درونی سوای از پاداش‌های بیرونی، انجام خود تکلیف برای فرد ارزشمند و رضایت‌بخش است (دسی و رایان^۳، ۲۰۰۰؛ لی^۴ و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از ویسانی، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۱) درحالی‌که انگیزه بیرونی بدین معناست که فرد فعالیت را به خاطر نفس عمل انجام نمی‌دهد بلکه آن عمل وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف دیگر نظیر جوایز و پاداش‌ها است و نیز بی‌انگیزشی حالتی است که در آن فرد بین رفتار و نتایج آن ارتباطی نمی‌یابد و علت رفتار را نیروهای خارج از کنترل خود می‌پندارد (دسی و رایان، ۲۰۰۱؛ به نقل از کاوسیان و همکاران، ۱۳۸۶).

انگیزش مهم‌ترین شرط یادگیری است. یکی از ابعاد انگیزش در دانش‌آموزان، انگیزش تحصیلی^۵ است. انگیزش تحصیلی در مدرسه به رفتارهایی اطلاق می‌گردد که به یادگیری و پیشرفت منجر می‌شود (دسی و رایان^۶، ۲۰۰۲؛ به نقل از پریشانی، میرشاه جعفری و عابدی، ۱۳۹۰). پژوهش‌های مرتبط با آموزش و پرورش در این زمینه بیان‌گر آن است که بین انگیزش و عملکرد دانش‌آموزان همبستگی مثبتی وجود دارد (بلاک و دسی، ۲۰۰۰؛ ولرند^۷ و همکاران، ۱۹۹۳؛ دسی و همکاران، ۱۹۹۱؛ به نقل از پریشانی، میرشاه جعفری و عابدی، ۱۳۹۰) و انگیزش تحصیلی از جمله عوامل مهم و تعیین‌کننده موفقیت در نظام‌های آموزشی است (آقایی و جلالی و نظری، ۱۳۹۰). همچنین، نتایج تحقیقات مختلف در این زمینه مؤید ارتباط بین انگیزه تحصیلی و عوامل فردی و اجتماعی متعددی است که همگی حاکی از تأثیرپذیری شدید انگیزه تحصیلی از این عوامل بوده است. بر اساس این نتایج متغیرهای شخصیتی، خانوادگی، دانشگاهی و اجتماعی با سازه انگیزش تحصیلی مرتبط

می‌باشند (روشن‌میلانی و همکاران، ۱۳۹۰). مثلاً گارن^۸ و همکاران (۲۰۱۲) می‌گویند والدین در افزایش انگیزش تحصیلی نقش دارند و شرایط ایجاد شده توسط والدین انگیزه را ارتقاء می‌دهد و بر اساس دیدگاه تاناکا و واتانابه^۹ (۲۰۱۲) شاد بودن در مدرسه و سپری کردن زمان با خانواده تأثیر مثبتی در ایجاد انگیزه دارد و بین کیفیت زندگی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد (کارشکی، مومنی و قریشی، ۱۳۹۳).

نقش محیط تحصیل نیز در ایجاد انگیزش تحصیلی مهم است. مارر^{۱۰} و همکارانش (۲۰۱۳) در پژوهش خود درباره مقایسه انگیزه دانشجویان، دریافتند تفاوت‌های قابل توجهی از انگیزه در طول تحصیل ایجاد می‌شود که بستگی به نقش استاد (سیگل^{۱۱} ۲۰۱۴؛ کمارراجو^{۱۲}، ۲۰۱۳)، دلبستگی به دانشگاه (لی^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۳)، کیفیت تجارب یادگیری (نعامی، ۱۳۹۰) و وجود سیستم آموزشی متفاوت (سینگ^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۱) دارد و آگباری^{۱۵} (۲۰۱۳) و گای^{۱۶} و همکارانش (۲۰۱۰) تأثیر مهم انگیزه بر عملکرد رفتاری و پیشرفت تحصیلی را نشان داده‌اند.

در مدل پیشنهادی این تحقیق علاوه بر انگیزش تحصیلی، اهمال‌کاری به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی در نظر گرفته می‌شود (نمودار ۱). اهمال‌کاری (تعطل ورزی)^{۱۷} یا به آینده موکول کردن کارها عاداتی است که در بسیاری از افراد وجود دارد تا جایی که پژوهشگران بر این باورند که این ویژگی از تمایلات ذاتی انسان است. اهمال‌کاری عملی است که در نظر اول، هدفش خوشایند کردن زندگی است ولی در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد (گلستانی و شکری، ۱۳۹۲). این مطلب نیز قابل ذکر است که اهمال‌کاری همیشه مسئله‌ساز نیست، برخی مواقع انجام ندادن یک کار بهتر از ناقص انجام دادن است (پرموتر^{۱۸}، ۲۰۱۲). اهمال‌کاری، از نظر روان‌شناسی یعنی به آینده محول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن گرفته‌ایم (تمنایی‌فر، ارفعی و مقدسین، ۱۳۹۱)؛ به عبارت دیگر اهمال‌کاری، گرایشی غیرمنطقی در به تأخیر انداختن و اجتناب از انجام وظایفی است که باید تکمیل شوند (نیکوگفتار و حکیم‌جوادی، ۱۳۹۲). اهمال‌کاری به گونه تحت‌اللفظی به معنی «تا فرداست» (استیل^{۱۹}، ۲۰۰۱) و مترادف‌های آن شامل مسامحه^{۲۰}، دودلی^{۲۱}، به تأخیر اندازی و به عقب انداختن انجام کاری به‌ویژه به علت بی‌دقتی، عادت، یا تنبلی و یا تأخیر غیرضروری می‌باشند (تمدنی، حاتمی و هاشمی، ۱۳۹۰)؛ که به دلیل

عدم تعهد به تکالیف و مسئولیت‌ها، به عدم تأیید اجتماعی منجر می‌شود (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۲) و بسیاری از پژوهشگران اهمال‌کاری را یک مشکل رفتاری معرفی کرده‌اند (گلستانی و شکری، ۱۳۹۲). همچنین در سال‌های اخیر، اهمال‌کاری به‌عنوان نوعی نقصان در خود نظم‌جویی تعریف شده است (کائو^{۲۲}، ۲۰۱۲؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۹۲)؛ و نیز کرکین^{۲۳} (۲۰۱۱) معتقد است اهمال‌کاری به‌طور منفی از طریق خودکارآمدی پیش‌بینی می‌شود.

اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن ابعاد گوناگونی دارد؛ از جمله می‌توان به اهمال‌کاری تحصیلی^{۲۴}، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری، اهمال‌کاری وسواس‌گونه و اهمال‌کاری روان‌رنجورانه اشاره کرد. همچنین گراجوئل، پاتریک و فریز^{۲۵} (۲۰۱۲) انواع مختلف اهمال‌کاری را به دو نوع اهمال‌کاری هدفمند و اهمال‌کاری بی‌هدف تقسیم کرده‌اند؛ اما متداول‌ترین شکل آن، به‌خصوص در حوزه تعلیم و تربیت اهمال‌کاری تحصیلی است (استیل، بروثن و وام‌بچ^{۲۶}؛ مون و ایلینگوورث^{۲۷}، ۲۰۰۵ به نقل از تمنایی‌فر، ارفعی و مقدسین، ۱۳۹۱).

اهمال‌کاری تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. نمونه بارز آن به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموز یا دانشجو می‌شود (گلستانی و شکری، ۱۳۹۲). از سوی دیگر تمنایی‌فر، ارفعی و مقدسین (۱۳۹۱) اهمال‌کاری تحصیلی را تکمیل تکالیف خانه، آماده شدن برای امتحانات و ارائه پروژه‌های ترم در آخرین لحظات تعریف کرده‌اند. تعلل ورزی حدود ۹ درصد از عملکرد تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کند (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۲). به گفته کاگان، کاکیر و کاندمیر^{۲۸} (۲۰۱۰) رفتار اهمال‌کارانه در دانشجویان باعث می‌شود که آن‌ها نتوانند در فرایند یادگیری توانمندی‌های واقعی خود را به کار ببندند و در نتیجه دچار شکست می‌شوند. میچینو^{۲۹} و همکاران (۲۰۱۱) بیان می‌دارند رابطه منفی میان اهمال‌کاری و عملکرد یادگیری مشاهده می‌شود و میزان اهمال‌کاری مشکل‌آفرین در میان دانشجویان کارشناسی دست‌کم ۷۵-۹۵ درصد تخمین زده شده است (استیل^{۳۰}، ۲۰۰۷). اوغلی و همکاران (۱۳۹۲) نشان دادند که دانشجویان با خودتنظیم‌گری بالا تعلل ورزی پایین‌تری دارند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آن‌ها بیشتر است. درحالی‌که ایسکندر^{۳۱}

(۲۰۱۱) می‌گوید هیچ ارتباطی میان اهمال‌کاری و ناکارآمدی وجود ندارد؛ و هر چه قدر میزان تعلل و تعویق در کارها در بین دانشجویان بیشتر باشد مشکلات سلامت عمومی آن‌ها بیشتر است (یاسمی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۲).

قابل ذکر است در پژوهش سپهریان (۱۳۹۰) تفاوت‌های یافت شده بین میزان اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس رشته تحصیلی آن‌ها معنادار نبوده است. اهمال‌کاری در دانشگاه بستگی به نمرات، یادگیری و رضایت از زندگی دارد (کلینگ سیک^{۳۲} و همکاران، ۲۰۱۱). حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) در مطالعات خود بیان کردند که دختران نسبت به پسران از اهمال‌کاری تحصیلی کمتری برخوردار هستند و مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۰) نشان داده‌اند که راهبردهای خودنظم‌دهی فراشناختی، مدیریت زمان و مکان مطالعه و تلاش برای خودتنظیمی به‌طور معناداری پیش‌بینی کننده اهمال‌کاری تحصیلی هستند.

پژوهش‌ها، همچنین نشان داده‌اند که کمبود انگیزه، علت اهمال‌کاری می‌باشد ولی کلینگ سیک و همکاران (۲۰۱۳) آن را به مسائل اجتماعی ربط می‌دهند. پژوهش‌های پیشین درصدد یافتن راهی برای کاهش اهمال‌کاری بودند مثلاً کلارینا^{۳۳} (۲۰۱۲) نشان داد حمایت از دانشجویان باعث کاهش اهمال‌کاری می‌شود.

مبانی نظری مربوط به متغیرهای پژوهش انگیزش تحصیلی

در این پژوهش، مبانی نظری متغیر انگیزش تحصیلی و پیامدهای آن نظریه دسی و ریان^{۳۴} (۲۰۰۰) است که به نظریه خودتعیینی مشهور است. طبق این نظریه، افراد از جمله دانش آموزان در سه نوع جهت‌گیری انگیزشی قرار می‌گیرند. افراد با جهت‌گیری انگیزشی درونی، افراد با جهت‌گیری انگیزشی بیرونی و افراد بدون انگیزش. افراد زمانی که با جهت‌گیری انگیزش درونی هستند از درون نظم پیدا می‌کنند؛ یعنی اجازه نمی‌دهند دیگران یا عوامل بیرونی بر عملکردشان اثر قابل توجهی بگذارند. بنابراین، یادگیرندگان دارای انگیزش درونی، برای کسب لذت درونی درس می‌خوانند، نه برای رضایت یا ترس از دیگران و یا عوامل دیگر (مثلاً ترس از گرفتن نمره بد). افراد دیگری هم هستند که بر اساس انگیزش بیرونی عمل کرده، خود را شایسته خودتعیینی یا خودمختار بودن نمی‌دانند؛ یعنی به عوامل بیرونی و افراد دیگر توجه بیشتری دارند تا به رضایت شخصی و احساس

لذت خود. بنابراین، افراد با جهت‌گیری انگیزشی بیرونی به جای تمرکز بر تکلیف و احساس رضایت از انجام خوب یک کار، در انتظار نوعی پاداش یا تنبیه اجتماعی در مقابل انجام یا عدم انجام تکلیف هستند. سرانجام باید گفت که افراد بدون انگیزش مانند افراد دارای انگیزش بیرونی بوده و خود را شایسته خودتعیینی یا خودمختاری نمی‌دانند. این افراد بعد از مدتها تلاش برای انجام تکالیف و صرف وقت و انرژی آن را رها کرده‌اند. ادراک شایستگی و کنترل در آنان چنان پایین است که در موقعیت‌ها احساس درماندگی می‌کنند. آنان باور پیدا کرده‌اند که کارهایشان بی‌فایده است و موفقیت‌ها و شکست‌شان تحت کنترل خودشان نیست. طبق این نظریه، یکی از شرایط مؤثر بر یادگیری در میان یادگیرندگان، انگیزش تحصیلی است. وقتی در نظام آموزشی مشکلاتی همچون افت تحصیلی رخ می‌دهد، از انگیزش یادگیرنده، به عنوان یکی از علل مهم یاد می‌شود. در کاربردهای آموزشی انگیزش، به تعابیر مختلفی از قبیل انگیزش تحصیلی یا انگیزش یادگیری برخورد می‌کنیم و صاحب‌نظران منبع این انگیزش را گاهی درونی و گاهی بیرونی می‌دانند. (کلارک، ۲۰۱۰).

اهمال‌کاری تحصیلی

نظریه‌های رفتاری، اهمال‌کاری را بر اساس مفهوم تقویت و تنبیه تبیین می‌کنند، یعنی به تعویق انداختن کار برای فرد اثر تقویتی بیشتری از انجام آن دارد. بنابراین، چنانچه فعالیتی برای فرد پیامد فوری نداشته باشد، در انجام آن اهمال می‌کنند. طبق این دیدگاه، تعلل یک مشکل رفتاری است. برخی دیگر معتقدند تعلل یک مشکل شناختی است. در این دیدگاه، مبنای تعلل، افکار و باورهای غلط و غیرمنطقی در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت‌هاست. به اعتقاد برخی محققان، تعلل یک مشکل انگیزشی است. در این دیدگاه، تعلل می‌تواند یک عادت باشد که در نهایت به کاهش انتظار خودکارآمدی فرد منجر می‌شود. به تعلل به عنوان یک اختلال شخصیتی نیز نگریسته شده است. در این دیدگاه تعلل به عنوان ضعف وجدان (با ویژگی‌هایی چون بی‌ارادگی، نداشتن پشتکار، تنبلی، عدم توجه و ضعف قدرت طلبی) شناخته شده است (شهنی ییلاق و همکاران، ۲۰۰۶؛ اسجوارتز^{۳۵}، ۲۰۰۷).

فرسودگی تحصیلی

طبق نظر پژوهشگران (فاربر^{۳۶}، ۱۹۸۴؛ ماسلاخ^{۳۷}، ۱۹۷۶؛ نقل از ماسلاخ و جکسون^{۳۸}، ۱۹۸۱)، فرسودگی به خاطر کارهای پیشگام فریودنبرگر^{۳۹} (۱۹۷۴) پدیدار شد (فاربر^{۴۰}، ۱۹۹۱). و مطالعه تجربی فرسودگی از دهه ۱۹۸۰ با کار محققانی چون؛ شواب و ایوانیچی^{۴۱} (۱۹۸۲)، ماسلاخ و جکسون (۱۹۸۱) آغاز گردید و پس از آن مفهوم فرسودگی با توسعه سیاهه فرسودگی ماسلاخ عمومی تر شد (ماسلاخ و جکسون، ۱۹۸۱). فرسودگی نمایانگر شاخص نابسامانی بین آنچه افراد هستند و آنچه که آنها باید انجام بدهند، است. عارضه ای که به تدریج و پیوسته در طی زمان رشد می‌کند، و افراد را در ماریچی نزولی قرار می‌دهد که بهبود آن دشوار به نظر می‌رسد (ماسلاخ و لیتز، ۱۹۹۷. به نقل از هاشمی، بذرافکن و عزیز، ۱۳۹۲).

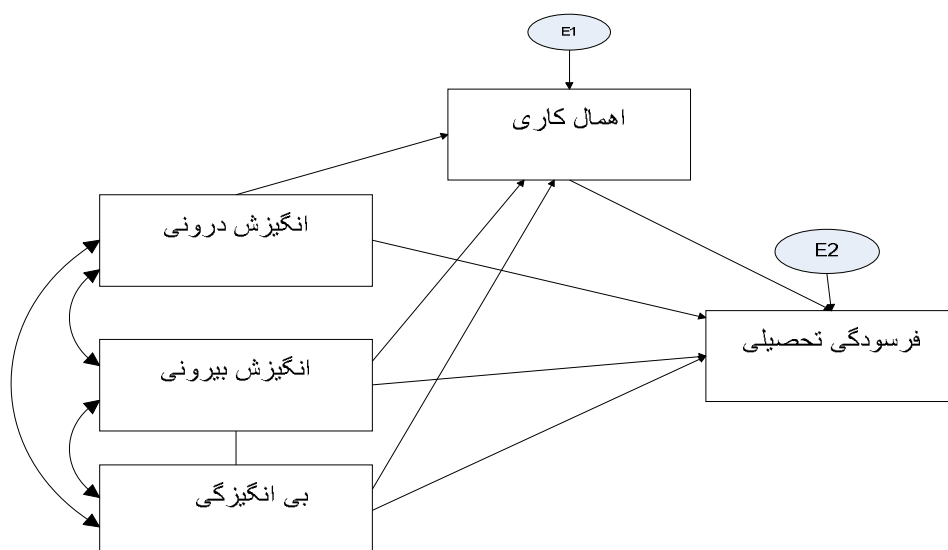
به طور کلی، بررسی پیشینه نظری و تجربی در زمینه این متغیرها نشان می‌دهد که انگیزش تحصیلی و اهمال‌کاری می‌توانند با فرسودگی تحصیلی رابطه داشته باشند. فرسودگی^{۴۲} را می‌توان حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار، محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است تعریف نمود (نعامی، ۱۳۸۸). از سوی دیگر، یک حالت منفی خستگی فیزیکی، هیجانی و ذهنی است که با حس عمیق شکست از کار همراه شده است (حیاتی و همکاران، ۱۳۹۱). متغیر فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده است که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی^{۴۳} نام برده می‌شود (سالما - آرو، ساوولاین و هولوپاینن^{۴۴}، ۲۰۰۸). افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (نعامی، ۱۳۸۸)، به گفته ژانگ^{۴۵}، گان^{۴۶} و چام^{۴۷} (۲۰۰۷) فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان، احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجو می‌باشد. همچنین پیکاسکیت، زوکاسکین و رایزین^{۴۸} (۲۰۱۱) این احساس را شامل خستگی بیش از حد به خاطر انتظارات مدرسه، دیدگاهی که افراد نسبت به مدرسه دارند و احساس ناکارآمدی آن‌ها در مدرسه می‌دانند و

باعث تأثیر منفی بر پیشرفت دانشجویان می‌شود (یانگ^{۴۹}، ۲۰۰۴). تایپین‌تانر، اجاروی، وانانن، کالیمو و جاپینن^{۵۰} (۲۰۰۵) در تحقیقات خود در مورد فرسودگی به این نتیجه رسیدند که عوامل عمده‌ای در ایجاد فرسودگی نقش دارند که عبارت‌اند از: کار بیش از حد، فقدان کنترل، فقدان پاداش، فقدان حمایت اجتماعی کافی، تضاد ارزش‌ها و فقدان عدالت و انصاف.

با توجه به اینکه، فرسودگی تحصیلی همواره مورد توجه و عنایت خاص نظام‌های آموزشی قرار داشته، لذا تحقیقات زیادی در مورد آن انجام نشده است و با وجود اینکه، در این زمینه محققان در پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که دانشجویان دارای سطح متوسط رو به بالای فرسودگی هستند (پاینز، ارونسون و کافری^{۵۱}، ۱۹۸۱؛ به نقل از کلارک، مرداک و کوتینگ^{۵۲}، ۲۰۰۸). کمبود پژوهش در این زمینه انجام این پژوهش را ضروری می‌سازد. به گفته آهولا و هاکانین^{۵۳} (۲۰۰۷) و تایپین‌تانر و همکاران (۲۰۰۵) فرسودگی تحصیلی به افسردگی منجر می‌شود و طبق یافته‌های بودرا، سانتن، همفیل و دابسون^{۵۴} (۲۰۰۴) و حیدری و مکتبی (۱۳۹۰) دانشجویانی که استرس بیش از اندازه و به تبع آن، فرسودگی تحصیلی را تجربه می‌کنند ممکن است علائم هشداردهنده جسمانی، عاطفی و ذهنی را از خود نشان دهند. واتزا و رابرتسون^{۵۵} (۲۰۱۱) علائم فرسودگی را خستگی هیجانی^{۵۶}، مسخ شخصیت^{۵۷} و افت عملکرد شخصی^{۵۸} می‌دانند. به گفته کاپری^{۵۹} (۲۰۱۳) نگرش دانشجویان و باورهای خودکارآمد آنان و سطح فرسودگی در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی‌شان مؤثر است.

به‌طور کلی می‌توان بیان کرد که پژوهش درباره فرسودگی تحصیلی دانشجویان در دانشگاه می‌تواند به عنوان یکی از حیطه‌های آینده‌دار تحقیق در بخش آموزش عالی پدیدار گردد. فرسودگی تحصیلی دانشجویان ممکن است یک عامل کلیدی در فهم دامنه گسترده‌ای از رفتارهای دانشجویان در طول سال‌های تحصیلی آنها باشد؛ بنابراین انجام پژوهش‌های بیشتر در رابطه با این متغیر روان‌شناختی لازم به نظر می‌رسد. نکته‌ای که به‌صورت مؤکد باید به آن اشاره کرد این است که برخلاف تعریف بسیار ساده‌ای که از اهمال‌کاری ارائه می‌شود، اما همچون سایر پدیده‌ها و سازه‌های علوم رفتاری به‌عنوان پدیده‌های طبیعی، پیچیده و در نتیجه دارای جوانب گوناگون و علل متعددی است و پیچیدگی آن از اینجا معلوم می‌شود که در بسیاری از موارد شاهد هستیم که دانشجویان از

رفتار اهمال‌کارانه خود به شدت ناراضی و خسته هستند، اما هر بار که با خود متعهد می‌شوند که دیگر امور خود را تا آخرین لحظات به تعویق نیندازند، باز هم به رفتارهای اهمال‌کارانه خود ادامه می‌دهند. همچنین شناسایی انگیزه تحصیلی آن در پیامدهای یادگیری به اساتید کمک می‌کند تا در طرح، برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی خود روش‌های بهتری را به کار گیرند. بدیهی است که حتی غنی‌ترین و بهترین برنامه‌های آموزشی سازماندهی شده بدون شناخت میزان انگیزه دانشجویان کارایی لازم را نخواهند داشت. از این رو محقق این پژوهش تصمیم گرفت با توجه به شواهد نظری و تجربی فراهم شده برای متغیرهای فوق، به آزمون مدل فرضی مربوط به انگیزش تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با میانجیگری اهمال‌کاری (نمودار ۱) در دانشجویان دانشگاه یزد بپردازد.



نمودار ۱- مدل مفهومی پژوهش

از این رو پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سؤالات زیر است:

۱- کدامیک از متغیرهای انگیزش درونی، بیرونی، بی انگیزشی و اهمال‌کاری تحصیلی

می‌توانند فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی نمایند؟

۲- کدامیک از متغیرهای انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزشی می‌توانند اهمال‌کاری

تحصیلی را پیش‌بینی نمایند؟

۳- آیا اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند به‌عنوان واسطه‌ای در رابطه‌ی انواع انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی قرار گیرد؟

روش

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی با آزمون مدل‌یابی معادلات ساختاری^{۶۰} می‌باشد که به بررسی رابطه ساختاری علی مستقیم و غیرمستقیم متغیرها می‌پردازد.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه یزد در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۲-۹۳ شامل بود؛ که از این جامعه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی تعداد ۳۹۵ دانشجو به‌عنوان نمونه انتخاب شدند که از این تعداد، ۱۵ نفر که پرسشنامه‌ها را ناقص تحویل داده بودند، از تحلیل اصلی کنار گذاشته شدند و در نتیجه، تعداد افراد نمونه، به ۳۸۰ دانشجوی کارشناسی و کارشناسی ارشد (۲۶۱ دختر و ۱۱۹ پسر) رسید. از تمامی دانشکده‌ها به تعداد مساوی (۷۶ دانشجو) انتخاب شد. طبق یافته‌های توصیفی این پژوهش، میانگین سنی این دانشجویان برابر ۲۴ سال بود.

ابزارهای پژوهش

۱- پرسشنامه انگیزش تحصیلی^{۶۱}

مقیاس انگیزش تحصیلی در سال ۱۹۹۲ توسط والرند^{۶۲} به منظور تشخیص نوع انگیزش تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان از زبان فرانسه به انگلیسی ترجمه شد. مقیاس انگیزش تحصیلی بر اساس نظریه خودتنظیمی طراحی شده و سه بعد اصلی انگیزش یعنی انگیزش درونی^{۶۳}، انگیزش بیرونی^{۶۴} و بی‌انگیزشی^{۶۵} را مورد بررسی قرار می‌دهد. این آزمون دارای ۷ زیرمقیاس است که ۳ مورد آن‌ها مربوط به بعد انگیزش درونی (دانستن^{۶۶}، حرکت در جهت پیشرفت^{۶۷} و تجربه محرک^{۶۸})، ۳ تا مربوط به بعد انگیزش بیرونی

(همسان کردن^{۶۹}، درون‌فکنی^{۷۰} و تنظیم بیرونی^{۷۱}) و یک زیر مقیاس مربوط به بعد بی‌انگیزشی است. مقیاس انگیزش تحصیلی دارای ۲۸ عبارت است و ۴ عبارت به هر زیر مقیاس اختصاص دارد. این آزمون یک ابزار خودگزارش دهی است و آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (از اصلاً=۱ تا کاملاً=۷) مشخص سازد که هر یک از عبارت‌های ذکر شده تا چه حد دلیل رفتن وی به دانشگاه هستند. از لحاظ روایی، باقری (۱۳۷۹)؛ به نقل از پریشانی و همکاران، (۱۳۹۰) روایی سازه این پرسشنامه را به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار داده‌اند. از لحاظ پایایی، والرند (۱۹۹۲) ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاس‌های پرسشنامه انگیزش تحصیلی را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده است. ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی زیر مقیاس‌های آزمون انگیزش تحصیلی در فاصله یک ماه نیز بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد.

۲- پرسشنامه اهمال‌کاری^{۷۲}

مقیاس اهمال‌کاری آموزشی مقیاس معتبری است که برای تشخیص دلایل تأخیر آموزشی مورد بررسی قرار می‌گیرد (یسلی^{۷۳}، ۲۰۱۲). تاکمن^{۷۴} (۱۹۹۱) ابتدا فرم ۳۵ سؤالی را ساخته و سپس با انجام تحلیل عاملی بر روی ۱۸۳ دانشجوی، فرم ۱۶ سؤالی تک عاملی با پایایی به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۸۶ را به دست آورد. در حال حاضر این پرسشنامه دارای ۱۶ عبارت چهارگزینه‌ای است و نمره‌گذاری آن از شماره ۱ تا ۴ به صورت کاملاً مطمئن "۱"، تا حدودی مطمئن "۲"، تا حدودی مطمئن نیستم "۳" و کاملاً مطمئن نیستم "۴" می‌باشد. پس از نمره‌گذاری گزینه‌ها، از مجموع نمرات سؤالات نمره کل پرسشنامه محاسبه می‌شود. دامنه نمرات بین ۱۶ تا ۶۴ متغیر است و نمره پایین‌تر به معنای گرایش بیشتر به اهمال‌کاری است. سؤالات ۷، ۱۲، ۱۴ و ۱۶ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. میانگین نمرات برای دانشجویان ۰/۴۰ است. در پژوهش استوبر^{۷۵} و جورمن^{۷۶} (۲۰۰۱) که در یک نمونه ۱۸۵ نفری دانشجویان انجام گرفت روایی همگرایی این پرسشنامه از طریق تعیین همبستگی این ابزار با پرسشنامه‌های اضطراب و افسردگی بک و پرسشنامه نگرانی ایالت پنسیلوانیا به ترتیب ۰/۳، ۰/۳۲ و ۰/۳۲ به دست آمده است. این محققان ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۹۲ به دست آورده‌اند. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه توسط تاکمن (۱۹۹۱) ۰/۹۰ به دست آمده که نمایانگر پایایی

قابل قبول ابزار است. در این پژوهش نیز، پایایی این ابزار ۰/۸۶ به دست آمده است.

۳- پرسشنامه فرسودگی تحصیلی

این پرسشنامه را برسو، سالانووا و اسکافلی^{۷۷} (۲۰۰۷) ساخته‌اند و سه حیطه فرسودگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ عبارت دارد که با روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است. پایایی این ابزار را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. روایی سازه پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه نموده‌اند که شاخص‌های برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب را برای آن مطلوب گزارش کرده‌اند (برسو و همکاران، ۲۰۰۷؛ عزیزی ابرقویی، ۱۳۸۹؛ نعیمی، ۱۳۸۸). همچنین پایایی این ابزار توسط بدری گرگری و همکارانش (۱۳۹۱) بالا گزارش شده است و بولس، دین و ریکس^{۷۸} (۲۰۰۰) اسکافلی^{۷۹} و همکاران (۲۰۰۲) و سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) نشان دادند که پایایی محاسبه شده برای کل مقیاس و پایایی خرده مقیاس‌ها مناسب است. نعیمی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی ۰/۸۲، و برای ناکارآمدی ۰/۷۵، محاسبه کرده است. این محقق ضریب اعتبار (روایی) این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه‌های فشارزاهای دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴؛ به نقل از نعیمی، ۱۳۸۸) به دست آورده است که به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ محاسبه شده که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار است. در این پژوهش، پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد. برای بررسی روایی نیز از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش حاکی از اعتبار مناسب این ابزار بود (RAMSEA= ۰/۰۴، IFI=۰/۹۸، NFI=۰/۹۶).

یافته‌ها

این قسمت شامل یافته‌های پژوهش بر اساس شاخص‌های آمار توصیفی و تحلیل‌های استنباطی است.

الف) یافته‌های توصیفی

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی، شامل میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها را در متغیرهای پژوهش، در نمونه کل نشان می‌دهد.

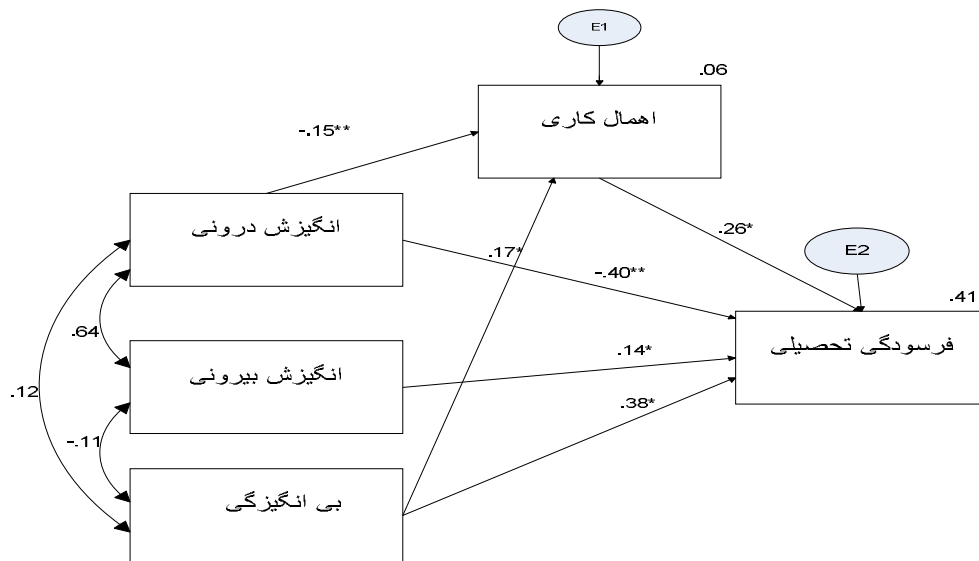
جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش (n=۳۸۰)

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
۱- فرسودگی تحصیلی	۴۲/۰۵	۹/۱۳
۲- اهمال‌کاری	۳۹/۱۶	۸/۴۶
۳- انگیزش درونی	۵۱/۴۰	۱۳/۴۲
۴- انگیزش بیرونی	۵۶/۱۱	۱۳/۸۳
۵- بی‌انگیزشی	۱۲/۲۱	۵/۹۳

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود میانگین و (انحراف معیار) نمرات فرسودگی تحصیلی ۴۲/۰۵ و (۹/۱۳)، اهمال‌کاری تحصیلی ۳۹/۱۶ و (۸/۴۶)، انگیزش بیرونی ۵۶/۱۱ و (۱۳/۸۳) انگیزش درونی ۵۱/۴۰ و (۱۳/۴۲) و بی‌انگیزشی ۱۲/۲۱ و (۵/۹۳) است.

ب) یافته‌های مربوط به آزمون مدل معادلات ساختاری پیشنهادی

به منظور بررسی این نکته که مدل رابطه علی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه یزد برازنده داده‌ها می‌باشد، از شیوه آماری مدلیابی معادله ساختاری استفاده شد که نتایج این شیوه آماری در ادامه آورده شده است. نمودار ۲ بارهای استاندارد شده این مدل را نشان می‌دهد. شایان به ذکر است که مسیرهای غیر معنادار (انگیزش بیرونی به سمت اهمال‌کاری تحصیلی) در مدل نهایی حذف شده‌اند و محاسبه شاخص‌های آماری بعد از حذف مسیرهای غیر معنادار انجام گرفته است.



*P<0/05 ، **P<0/01

نمودار ۲- ضرایب استاندارد شده مدل فرضی عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان

بر اساس نتایج محاسبات مربوط به مدل، شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول (۲). شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی تحقیق

مقدار	شاخص
۱/۴۲۰	آزمون نیکویی برازش مجذور کای (χ^2)
۱	درجه آزادی (df)
۰/۲۳	ارزش (p)
۱/۴۲	نسبت مجذور کای به درجات آزادی (CMIN/df)
۰/۹۹۹	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۸	شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)
۰/۹۹۷	شاخص استاندارد شده برازش (NFI)
۰/۹۹	شاخص برازش غیر نرم یا شاخص تاکر - لوئیس (TLI)
۰/۹۹۹	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
۰/۰۳۳	ریشه میانگین مجذور خطای تقریب (RMSEA)
۰/۴۳	احتمال نزدیکی برازندگی (PCLOSE)

طبق دیدگاه هومن (۱۳۸۷) و کلانتری (۱۳۸۸) این شاخص‌ها را نمی‌توان به تنهایی دلیل برازندگی دانست، بلکه آن‌ها را باید در کنار یکدیگر تفسیر کرد. اگر مجذور کای از لحاظ آماری معنادار نباشد و نسبت مجذور کای به درجات آزادی کمتر از ۲ باشد بر برازندگی مناسب الگو دلالت می‌کند، همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود این مقدار کمتر از ۲ است. اگر شاخص‌های GFI ، $AGFI$ ، NFI و TLI بزرگتر از ۰/۹۰ باشد بر برازش مناسب و مطلوب مدل دلالت دارند. همان‌گونه که در جدول فوق مشاهده می‌شود این شاخص‌ها همگی بزرگتر از ۰/۹ هستند. همچنین، شاخص $RMSEA$ و احتمال نزدیکی برازندگی نشان می‌دهند که الگوی اصلی از برازش مناسبی برخوردار است. شاخص $RMSEA$ ریشه میانگین مجذور خطای تقریب می‌باشد. زمانی که مقدار این آماره کمتر از ۰/۰۵ باشد، نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. در صورتی که مقدار آن بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ باشد برازش قابل قبول، اگر بین ۰/۰۸ تا ۰/۱ باشد برازش متوسط و اگر بزرگتر از ۰/۱ باشد، برازش ضعیف است. برای آزمون $RMSEA$ مشخصه‌ای به نام $PCLOSE$ وجود دارد که از طریق آن می‌توان این فرضیه صفر را که $RMSEA$ بزرگتر از صفر نیست، آزمود. چنانچه، $PCLOSE$ بزرگتر از ۰/۰۵ باشد، می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازش مناسبی برخوردار است. همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود احتمال نزدیکی برازندگی مدل پژوهش بزرگتر از ۰/۰۵ است. لذا، مدل اصلی پژوهش از برازش مناسبی برخوردار است.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۳ آورده شده است. در پاسخ به سؤال اول همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌کنیم متغیرهای انگیزش درونی (۰/۳۹۷)، انگیزش بیرونی (۰/۱۳۹)، بی‌انگیزشی (۰/۳۸۲) و اهمال‌کاری تحصیلی (۰/۲۶) بر روی فرسودگی تحصیلی به ترتیب در سطح ۰/۰۱، ۰/۰۵، ۰/۰۵ و ۰/۰۵ اثر مستقیم دارند. لذا، می‌توان نتیجه گرفت که تمامی این متغیرها در تبیین فرسودگی تحصیلی نقش مستقیم دارند و از میان این متغیرها، انگیزش درونی بیشترین اثر منفی و بی‌انگیزشی بیشترین اثر مثبت را بر روی فرسودگی تحصیلی دانشجویان دارند. در ضمن میزان واریانس تبیین شده فرسودگی تحصیلی دانشجویان ۴۱ درصد است.

در پاسخ به سؤال دوم، همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد اثر مستقیم انگیزش درونی

(۰/۱۵-) و بی‌انگیزشی (۰/۱۷) بر اهمال‌کاری تحصیلی به ترتیب در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنادار است. این یافته نشانگر آن است که تنها انگیزش درونی و بی‌انگیزشی می‌توانند متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین نمایند و انگیزش بیرونی نقش معناداری در این مسیر ندارد.

جدول ۳- اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر

متغیر	اثرهای مستقیم	اثرهای غیرمستقیم	اثرهای کل	واریانس تبیین شده
به روی اهمال‌کاری تحصیلی از				
انگیزش درونی	-۰/۱۵**	-----	-۰/۱۵*	
انگیزش بیرونی	-----	-----	-----	
بی‌انگیزشی	۰/۱۷*	-----	۰/۱۷*	۰/۰۶
به روی فرسودگی تحصیلی از				
انگیزش درونی	-۰/۳۹۷**	-۰/۰۳۹**	-۰/۴۳۶**	
انگیزش بیرونی	۰/۱۳۹*	-----	۰/۱۳۹*	
بی‌انگیزشی	۰/۳۸۲*	۰/۰۴۵*	۰/۴۲۷*	۰/۴۱
اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۲۶*	-----	۰/۲۶*	

**در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشد

*در سطح ۰/۰۵ معنادار می‌باشد

در پاسخ به سؤال ۳ مبنی بر نقش واسطه‌گری اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه‌ی انواع انگیزش با فرسودگی تحصیلی برای روابط واسطه‌ای از روش بارون و کنی^{۸۰} (۱۹۸۶) و بررسی سه الگوی رگرسیونی استفاده شده است. از آزمون سوبل^{۸۱} (۱۹۸۲) نیز برای تعیین معنی‌داری مسیرهای غیرمستقیم متغیر انگیزش درونی و بی‌انگیزشی بر متغیر فرسودگی تحصیلی از طریق متغیر اهمال‌کاری تحصیلی استفاده گردید (که نتایج آن به دلیل طولانی شدن مقاله در جداول مستقل ارائه نشده است). همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد تنها انگیزش درونی (۰/۰۳۹-) و بی‌انگیزشی (۰/۰۴۵) بر روی فرسودگی تحصیلی به ترتیب در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ اثر غیرمستقیم معنادار دارند. با توجه به ضعیف بودن این ضرایب ذکر این نکته لازم است که اثرهای غیرمستقیم انگیزش درونی و بی‌انگیزشی به واسطه اهمال‌کاری تحصیلی بر روی فرسودگی تحصیلی

دانشجویان اگرچه معنادار اما بسیار کوچک می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحقیقات گذشته، وجود رابطه بین انگیزش و فرسودگی تحصیلی دانشجویان را نشان داده است که بین زیر مقیاس‌های آن‌ها رابطه منفی معنادار وجود دارد، در واقع این تحقیقات ادعا کرده‌اند که متغیرهای انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی تأثیرگذارند. بر اساس این یافته‌ها در تحقیق حاضر مدلی پیشنهاد شد که فرض می‌کند که انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، بی‌انگیزشی) بر اهمال‌کاری تأثیر مستقیم و به‌واسطه آن بر فرسودگی اثر غیرمستقیم دارند. هدف نهایی تحقیق پس از طراحی و تدوین مدل پیشنهادی برازش دادن الگویی ساختاری از روابط بین متغیرها برای دانشجویان دانشگاه یزد بود که در این مطالعه مدل پیشنهادی به‌طور کامل مناسب برازش یافت. همان‌گونه که انتظار می‌رفت، نتایج اثر مستقیم انگیزش درونی و بی‌انگیزشی بر اهمال‌کاری تحصیلی را نشان دادند؛ همچنین انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، بی‌انگیزشی و اهمال‌کاری بر روی فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارند و نیز اثر غیرمستقیم انگیزش درونی و بی‌انگیزشی بر روی فرسودگی تحصیلی معنادار می‌باشند.

شایان‌ذکر است، در این مدل انگیزش درونی بیشترین اثر منفی و بی‌انگیزشی بیشترین اثر مثبت را بر روی فرسودگی تحصیلی دانشجویان دارند. یافته‌های پژوهش‌های قبلی نشان داده‌اند که بین زیر مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد، به‌عبارت‌دیگر، هر چه افراد انگیزش درونی بالاتری داشته باشند فرسودگی تحصیلی پایین‌تری دارند. همچنین رابطه بی‌انگیزه با فرسودگی تحصیلی مثبت است به این معنا که افراد بی‌انگیزه فرسوده‌ترند؛ که این نتایج با پژوهش سالملا- آرو و همکاران (۲۰۰۹)، بدری‌گرگی و همکاران (۱۳۹۱) و حافظی و همکاران (۱۳۸۶) همخوانی دارد. از آنجاکه، عوامل انگیزشی بر عملکرد و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد، در نتیجه فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهد. کیارا و نامی^{۸۲} (۲۰۰۸)، توکلی (۱۳۹۲) و عظیمی، پیری، زوار (۱۳۹۲) نیز در پژوهش‌های خود در این زمینه نتایج مشابهی را به دست آوردند. بدون شک دلیل چنین روابطی را بایستی در ویژگی‌های دانشجویان با انگیزش درونی بالا جستجو کرد. این دانشجویان به دنبال کسب شایستگی و تسلط یافتن بر

موضوعات درسی هستند، در مسیر یادگیری خود بیشتر از راهبردهای یادگیری و مطالعه سازنده استفاده می‌کنند، برای کسب موفقیت احساس مسئولیت می‌کنند، پشتکار بالایی دارند و در صورت شکست تلاششان را دو چندان می‌کنند. چنین ویژگی‌هایی منطقی است که سبب شود این دانشجویان به دنبال مکانیسم‌های تعلق ورزی نباشند و همچنین کمتر دچار فرسودگی تحصیلی گردند. در حالی که دانشجویان دارای انگیزش بیرونی بالا و همچنین آنهایی که انگیزه کافی ندارند بیشتر اهدافشان معطوف به عوامل بیرونی از قبیل کسب نمره، سر شدن، تأیید استاد یا دوستان و یا حتی گریز از عواقب شکست می‌باشد. این دانشجویان به جای تمرکز بر یادگیری عمیق موضوعات درسی به دنبال برآورده کردن اهداف آنی و ساده هستند و زمانی که متوجه شوند چنین اهدافی در محیط‌های دانشگاهی ارزشمند نیست شاید به مکانیسم‌های تعلق ورزی روی می‌آورند و تحت چنین شرایط خودساخته بیشتر مستعد فرسوده شدن خواهند بود. بدون شک، این نوع جهت‌گیری‌ها و متعاقباً احساسات منفی تحصیلی حاصل از آن به صورت چرخه‌ای به فرسودگی تحصیلی بیشتر می‌انجامد. همانگونه که نتایج این پژوهش نیز نشان داد این وضعیت می‌تواند برای دانشجویان دارای بی‌انگیزگی تحصیلی وخیم‌تر گردد. زیرا اینگونه دانشجویان تمایل چندانی برای صرف وقت و انرژی جهت انجام تکالیف درسی ندارند و حتی تصور می‌کنند توانایی لازم برای تلاش و کوشش در پیشبرد امور تحصیلی ندارند. برخی از آنها در فهم اهمیت و فواید تکالیف درس نیز عاجزند و یا احساس می‌کنند مطالب درسی فواید و کاربردهای لازم را ندارند. بدون شک اینگونه ویژگی‌ها می‌تواند بستری برای اهمال‌کاری تحصیلی و متعاقباً فرسودگی تحصیلی فراهم سازد.

در همین راستا، اسکافلی و همکاران (۲۰۰۲) گزارش نمودند که خستگی هیجانی دانش‌آموزان با احساس‌های منفی نسبت به انجام تکالیف مدرسه، بدبینی با احساس بی‌معنایی نسبت به مدرسه و احساس کارایی پایین با احساس کفایت مندی پایین در ارتباط است. به این معنا که یادگیرنده‌ی که نسبت به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشد، احتمالاً به اندازه کافی تلاش نمی‌کند و این عدم تلاش به نوبه خود به افزایش فرسودگی تحصیلی منجر خواهد شد؛ بنابراین عواملی که موجب افزایش انگیزه و علاقه به درس، تشویق دانش‌آموز و خواستن تکلیف در حد توان او می‌شود، می‌تواند فرسودگی تحصیلی را بهبود بخشد. به گفته بدری‌گرگی، مهدوی و ضرابی (۱۳۹۱) یادگیرندگانی که

دارای انگیزش چندگانه هستند اهداف، انتظارات و ارزش‌های متعددی دارند که این موجب انگیزش آن‌ها برای احساس کارایی و علاقه بیشتر به فعالیت‌های تحصیلی می‌شود. هرچه خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی بیشتر باشد، انگیزش تحصیلی ضعیف‌تر خواهد شد، بنابراین با کاهش این عوامل می‌توان انگیزش تحصیلی دانشجویان را افزایش داد.

ذکر این نکته نیز لازم است که اثرهای غیرمستقیم انگیزش درونی و بی‌انگیزشی به واسطه اهمال‌کاری تحصیلی بر روی فرسودگی تحصیلی دانشجویان نیز معنادار اما بسیار اندک می‌باشد. از این رو می‌توان گفت که اهمال‌کاری تحصیلی تا حدودی نقش واسطه‌را بین رابطه انگیزش درونی و بی‌انگیزگی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کنند. یا به عبارت دیگر، می‌توان گفت که انگیزش درونی و بی‌انگیزشی علاوه بر اثر مستقیم، با واسطه‌گری اهمال‌کاری تحصیلی تا حدودی اثر غیرمستقیم روی فرسودگی تحصیلی دانشجویان دارد، همچنین افزایش انگیزه درونی می‌تواند اهمال‌کاری را نیز به میزان قابل توجهی کاهش دهد که این یافته‌ها با نتایج تحقیقات راک و دان^{۸۳} (۲۰۱۰)، موسوی و همکاران (۱۳۹۲) و کرمی (۱۳۸۸) همخوانی دارد. این پژوهش تلویحات نظری و عملی مهمی دارد: نخست آنکه انگیزش تحصیلی از یک ساختار سه‌عاملی تبعیت می‌کند. دوم، این عوامل تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر روی فرسودگی تحصیلی دانشجویان دارند. سوم اهمال‌کاری ضمن تأثیرپذیری از انگیزش می‌تواند تا حدودی بر روی فرسودگی دانشجویان اثر بگذارد.

در همین راستا پیشنهاد می‌گردد معلمان و اساتید باید به‌منظور پیش‌گیری یا مهار فرسودگی تحصیلی، با فراهم آوردن شرایط لازم، سطح انگیزش دانش‌آموزان و دانشجویان را بالا ببرند. بدین منظور می‌توان تکالیفی را به آن‌ها محول کرد که با موفقیت شخصی همراه باشد؛ یا با نمایش عملکرد موفقیت‌آمیز الگوهای مناسب و مشابه با خودشان، حس اهمال‌کاری آن‌ها را کاهش داد. همچنین، برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها باید به گونه‌ای باشد که محتوای مطالب باعث جلب توجه دانشجویان شده و از اهمیت کافی برای تدریس و کاربرد در زندگی روزمره برخوردار باشد. ضمناً، اساتید باید تا جای ممکن در برنامه‌های کلاسی خود انعطاف‌پذیر باشند و از اعمال برنامه‌های خشک و غیرقابل تغییر اجتناب کنند؛ بنابراین با ایجاد علاقه در دانش‌آموزان، به‌عنوان مثال طراحی و ارائه مطالب درسی، به‌صورت

جذاب و همچنین هدایت آن‌ها به رشته‌ای که علاقه دارند و نیز ایجاد حس ارزشمندی در آن‌ها می‌توان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشید و از آنجا که هرچه نحوه ارتباط کارمندان، اساتید و معلمان با دانشجویان و دانش‌آموزان، بهتر، صمیمی‌تر و صریح‌تر باشد، این امکان که دانشجویان دچار فرسودگی تحصیلی شوند، کمتر است؛ بنابراین باید این روابط مستحکم‌تر، نزدیک‌تر و در راستای ارتقای سطح علمی دانشجویان باشد.

تعداد زیادی پژوهش در حیطه‌های فرسودگی شغلی به‌خصوص فرسودگی معلمان، پرستاران، دکتراها، مدیران و غیره وجود دارد؛ اما پژوهش‌های بسیار کمی در حیطه فرسودگی دانش‌آموزان و دانشجویان شناسایی شده‌اند. در عین حال، بیشتر پژوهش‌ها در مورد فرسودگی تحصیلی بر دانشجویان متمرکز هستند. این پژوهش‌ها باید به حیطه دانش‌آموزان دبیرستانی هم کشانده شود. همچنین باید در نظر داشت که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و باید در تفسیر و تبیین داده‌ها جانب احتیاط را رعایت کرد و در تحقیقات آتی روابط علی متغیرها بررسی شود. همچنین، به دلیل اهمیتی که فرسودگی تحصیلی دارد پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به مطالعه بیشتر عوامل پیش‌آیند اثرگذار بر آن و پیامدهای این سازه در زندگی دانشجویان و دیگر گروه‌های جامعه پرداخته شود.

یادداشت‌ها

- | | |
|------------------------|---|
| 1. Zdena & sarka | 42. Burnout |
| 2. Rowell & Hong | 43. Academic burnout |
| 3. Deci & Ryan | 44. Salmela-Aro, Savolinen & Holopainen |
| 4. Lee | 45. Zhang |
| 5. Academic motivation | 46. Gan |
| 6. Deci & Ryan | 47. Cham |
| 7. Vallerand | 48. Pilkauskaite, Zukauskienė & Raiziene |
| 8. Garn | 49. Yang |
| 9. Tanaka, Watanabe | 50. Toppinen-Tanner, Ojaarvi, Vaananen, Kalimo & Jappinen |
| 10. Maurer | 51. Pines-Aronson & Kafry |
| 11. Siegle | 52. Clark, Murdock & Koetting |
| 12. Komarraju | 53. Ahola & Hakanen |
| 13. Li | 54. Boudreau, Santen, Hemphill & Dobson |
| 14. Singh | 55. Watta & Robertson |
| 15. Agbaria | 56. Exhaustion |
| 16. Guay | 57. Depersonalization |
| 17. Procrastination | 58. Reduced personal accomplishment |
| 18. Perlmutter | 59. Capri |
| 19. Steel | 60. Structural equation modeling |

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| 20. Conctation | 61. Academic motivation scale |
| 21. Shilly-shally | 62. Vallerand |
| 22. Cao | 63. Intrinsic motivation |
| 23. Corkin | 64. Extrinsic motivation |
| 24. Academic procrastination | 65. Amotivation |
| 25. Grunschel, Patrzek &Fries | 66. To know |
| 26. Steel, Brothen & Wambach | 67. Toward accomplishment |
| 27. Moon& Illingworth | 68. To experience stimulation |
| 28. Kagan, Cakir & Kandemir | 69. Identified |
| 29. Michinov | 70. Introjected |
| 30. Steel | 71. External regulation |
| 31. Iskender | 72. Procrastination Questionnaire |
| 32. Klingsieck | 73. Yesil |
| 33. Clariana | 74. Tuckman |
| 34. Ryan & Deci | 75. stober |
| 35. Schwartz | 76. Joormann |
| 36. Farber | 77. Bresno, Salanova & Schoufeli |
| 37. Maslach | 78. Boles, Dean & Ricks |
| 38. Maslach & Jackson | 79. Schaufeli |
| 39. Freudenberger | 80. Baron & Kenny |
| 40. Farber | 81. Sobel |
| 41. Schwab | 82. Kiura & Numi |
| | 83. Rakes & Dunn |

منابع

الف - فارسی

- ابوالقاسمی، عباس؛ نظری، محمد؛ زاهد، عادل؛ و نریمانی، محمد (۱۳۹۲). نقش هیجان‌ات خودآگاه و تعلل ورزی در پیش‌بینی عملکرد و اعتمادبه‌نفس تحصیلی دانشجویان. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، سال ۸، شماره ۱، پیاپی ۲۹، ۲۸-۹.
- آقایی، اصغر؛ جلالی، داریوش؛ و نظری، فرحناز (۱۳۹۰). تأثیر مشاوره شغلی گروهی به روش یادگیری کرومبولتز بر انگیزش پیشرفت، انگیزش تحصیلی، نگرانی‌های آینده تحصیلی- شغلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان. مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری. دوره سوم، شماره دوم، پیاپی ۶۱، ۲۵-۱.
- بدری‌گرگری، رحیم؛ مصرآبادی، جوادی؛ پلنگی، مریم؛ و فتحی، رحیمه (۱۳۹۱). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در دانش‌آموزان متوسطه. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، شماره ۷، سال ۳، ۱۸۲-۱۶۵.
- پریشانی، ندا؛ میر شاه جعفری، ابراهیم؛ و عابدی، احمد (۱۳۹۰). تأثیر آموزش فعال فناورانه (TEAL) در درس زیست‌شناسی بر انگیزه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان. مجله‌ی مطالعات

آموزش و یادگیری. دوره سوم، شماره اول، پیاپی ۶۰/۲، ۱۶-۱. تمدنی، مجتبی؛ حاتمی، محمد؛ و هاشمی‌رزینی، هادی (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال ۶، شماره ۱۷، ۶۵-۸۵.

تمنایی‌فر، محمدرضا؛ صدیقی‌ارفعی، فریبرز؛ و مقدسین، زهرا (۱۳۹۱). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نیافته کمال‌گرایی و جایگاه مهارگذاری. رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، سال ۷، شماره ۲، شماره پیاپی ۱، ۱۶۸-۱۴۱.

توکلی، محمدعلی (۱۳۹۲). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ترجیح زمان مطالعه و هدف از ورود به دانشگاه. فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره ۲۸، سال ۹، ۹۹-۱۲۱.

جوکار، بهرام؛ و دلاورپور، محمد آقا (۱۳۹۲). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، سال ۳، شماره ۳-۴، پیاپی ۱۲، ۸۰-۶۱.

حافظی، فریبا؛ احدی، حسن؛ عنایتی، میرصلاح‌الدین؛ و نجاریان، بهمن (۱۳۸۶). رابطه علی استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز. دانش و پژوهش در روانشناسی، شماره ۳۲، ۱۶۶-۱۴۵.

حسین‌چاری، مسعود؛ و دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۲(۴)، ۷۳-۶۳. حیاتی، داوود؛ عگبھی، عبدالحسین؛ حسینی‌آهنگری، عابدین؛ و عزیزی ابرقویی، محسن (۱۳۹۱). بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران، دو فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، سال ۳، شماره ۴، ۲۹-۱۸.

حیدری، سکینه؛ و مکتبی، غلامحسین (۱۳۹۰). مقایسه هوش فرهنگی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی. فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ، سال ۳، شماره ۹، ۴۵-۵۷.

رستم اوغلی، زهرا؛ و خشنودنیای چماچایی، بهنام (۱۳۹۲). مقایسه وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، سال دوم، شماره ۳، پیاپی ۶، ۳۷-۱۸.

رستم اوغلی، زهرا؛ موسی‌زاده، توکل؛ رضازاده، بابک؛ و رستم اوغلی، سهیلا (۱۳۹۲). نقش تعلل

ورزی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی ناگویی خلقی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه. مجله روان‌شناسی مدرسه، دوره ۲، شماره ۲، ۹۶-۷۶.

روشن‌میلانی، شیوا؛ آقایی‌منور، اسماعیل؛ خردمند، فاطمه؛ صبوری، احسان؛ میکائیلی، پیمان؛ مسعودی، سیما؛ و متذکر، مرتضی (۱۳۹۰). بررسی انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با وضعیت فردی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی مقطع علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. دو ماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، دوره ۹، شماره ۵، پی‌درپی ۳۴، ۳۶۶-۳۵۷.

سپهریان، فیروزه (۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی کننده آن. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات روان‌شناختی، جلد ۷، شماره ۴، ۲۶-۹.

شهنی بیلاق، منیجه؛ مهربابی زاده، هنرمند مهناز؛ حقیقی، جمال؛ و سلامتی، سیدعباس (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تأثیر روشهای درمان شناختی - رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی اهواز. (۱۳) ۳، ۳۰-۱.

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

عظیمی، محمد؛ پیری، موسی؛ و زوار، تقی (۱۳۹۲). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال ۱۰، دوره ۲، شماره ۱۱، پی‌پای ۳۸، ۱۲۸-۱۱۶.

کارشکی، حسین؛ مؤمنی‌مهمویی، حسین؛ و قریشی، بهجت (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی)، ۱۱(۱۳)، پی‌پای ۴۰، ۱۱۴-۱۰۴.

کاوسیان، جواد؛ فراهانی، محمدتقی؛ کدیور، پروین؛ هومن، عباس؛ شهرآرای، مهنراز؛ و فرزاد، ولی‌اله (۱۳۸۶). مطالعه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های سراسر کشور در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳. فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز. سال ۲، شماره ۸، ۱۰۸-۸۵.

کلاتتری، خلیل (۱۳۸۸). مدل‌سازی معادلات ساختاری در تحقیقات علوم اجتماعی و اقتصادی. تهران: فرهنگ صبا.

گلستانی‌بخت، طاهره؛ و شکری، مهناز (۱۳۹۲). رابطه تعلل ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با

باورهای فراشناختی. دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی، سال ۲، شماره ۳، ۱۰۰-۸۹.

مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ و صادقی، منصوره السادات (۱۳۹۰). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. فصلنامه روانشناسی تربیتی، شماره ۲۴، سال ۸، ۷۰-۴۹.

مظلومی، سیدسعید؛ احرامپوش، محمدحسن؛ ثروت، فرخ لقا؛ و عسکرشاهی، محسن (۱۳۹۰). بررسی میزان انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با رفتارهای پرخطر بهداشتی در دانشجویان پسر. مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. دوره ۱۸، شماره ۳، ویژه‌نامه همایش رفتارهای پرخطر، ۱۹۰-۱۸۴.

نامیان، سارا؛ و حسین‌چاری، مسعود (۱۳۹۱). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. مجله مطالعات روان‌شناختی، دوره ۸، شماره ۱۴، ۹۹-۱۲۸. نعیمی، عبدالزهرا (۱۳۹۰). رابطه‌ی بین کیفیت تجارب یادگیری و بی‌انگیزگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری. دوره سوم، شماره اول، پیاپی ۶۱/۲، ۱۳۰-۱۱۱.

نعیمی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، دور ۵، شماره ۳، ۱۳۴-۱۱۷.

نیکوگفتار، منصوره؛ و حکیم‌جوادی، منصور (۱۳۹۲). سهم کمال‌گرایی دانشجویان در تعطل ورزی: نقش تعدیل‌کننده جنسیت. فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، سال ۳، شماره ۱۰، ۱۵-۲۶.

ویسانی، مختار؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدلی علی. مجلس روانشناسی ۶۲، سال شانزدهم، شماره ۲، ۱۶۰-۱۴۲.

هاشمی، تورج؛ مصطفوی، فریده؛ ماشینچی‌عباسی، نعیمه؛ و بدری، رحیم (۱۳۹۲). نقش جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی خودتنظیم‌گری و شخصیت در تعطل ورزی. روانشناسی معاصر، ۷(۱)، ۸۴-۷۳.

هومن، حیدر علی (۱۳۸۷). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل. تهران: انتشارات سمت.

یاسمی‌نژاد، پریسا؛ فیض‌آبادی فراهانی، زهرا؛ گل‌محمدیان، محسن؛ و نادری، نادر (۱۳۹۲). رابطه

سلامت عمومی و تعلل ورزی. روانشناسی بالینی و شخصیت، ۲۰(۸)، ۳۵-۴۶.
یوسفی، علی‌رضا؛ قاسمی، غلام‌رضا؛ و فیروزنیا، سمانه (۱۳۸۸). ارتباط انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۱)، ۷۹-۸۵.

ب - انگلیسی

- Agbaria, Q. A. (2013). Self-Efficacy and Participation in Choosing the Teaching Profession as Predictors of Academic Motivation among Arab Student's Girls. *Australian Journal of Teacher Education*. v38, n3, Article 5.
- Ahola, K. Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*, 104(1-3):103-110.
- Boles, J. S. Dean, D. H & Ricks, J. M, (2000). The Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across Small Business Owners and Educators. *Journal of Vocation Behavior*. 56, 12-34.
- 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.
- Cao, Li. (2012). Differences in Procrastination and Motivation between Undergraduate and Graduate Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, v12, n2, 39-64.
- Clariana, M. Gotzens, C. Badia, M., & Cladellas, R. (2012). Procrastination and Cheating from Secondary School to University. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 737-754.
- Clark, H. K. Nancy, L. Murdock, N. L., & Koetting, K., (2008). Predicting burnout and career choice satisfaction in counseling psychology graduate students. *The Counseling Psychologist*, 37, 580-606.
- Clarke, N. (2010). Emotional intelligence and learning in teams. *Journal of Workplace Learning*, 22(3), 125-145.
- Corkin, Danya M. Yu, Shirley L. Lindt, Suzanne F. (2011). Comparing Active Delay and Procrastination from a Self-Regulated Learning Perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602-606.
- Garn, A. C. Matthews, M. S. Jolly, J. L. (2012). Parents' Role in the Academic Motivation of Students with Gifts and Talents. *Psychology in the Schools*, 49(7), 656-667.
- Guay, F. Ratelle, C. F. Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic Self-Concept, Autonomous Academic Motivation, and Academic Achievement: Mediating and Additive Effects. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 644-653.
- Iskender, M. (2011). the Influence of Self-Compassion on Academic

- Procrastination and Dysfunctional Attitudes. *Educational Research and Reviews*, 6(2), 230-234.
- Kagan, M. Cakir, O. Ilhan, T. & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavior Sciences*. 2(2), 2121–2125.
- Kiura, N, Aunola, K & Numi, J, (2008). Peer group influence and selection in adolescents school burnout. *Merril-Palmer Quarterly*, 54, 23-33.
- Klingsieck, K. B. Grund, A. Schmid, S. Fries, S. (2013). Why Students Procrastinate: A Qualitative Approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397-412.
- Klingsieck, K. B. Fries, S. Horz, C. Hofer, M. (2012). Procrastination in a Distance University Setting. *Distance Education*, 33(3), 295-310..
- Li, M, Frieze, Irene, H. Nokes-Malach, Timothy J.; Cheong, J. (2013). Do Friends Always Help Your Studies? Mediating Processes between Social Relations and Academic Motivation. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 16(1), 129-149.
- Maurer, T. W. Allen, D. Gatch, D. B. Shankar, P. Sturges, D. (2013). A Comparison of Student Academic Motivations across Three Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(5), 77-89
- Michinov, N. Brunot, S. Le, B. Olivier, J. Jacques, D. M. (2011). Procrastination, Participation, and Performance in Online Learning Environments. *Computers & Education*, 56 (1), 243-252.
- Patzek, J. Grunschel, C. FriesStefan. (2012). AcademicProcrastination: The Perspective of University Counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185-201.
- Perlmutter, D. D. (2012). Varieties of Procrastination. *Chronicle of Higher Education*, A39-40.
- Pilkaukaite-Valickiene, R. Zukauskienė, R., & Raiziene, S. (2011). the role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 637–641.
- Rowell, L. Hong, E. (2013). Academic Motivation: Concepts, Strategies, and Counseling Approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 158-171.
- Ryan, R. Deci, L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 3(5).
- Salmela- Aro, K. Savolainen, H. & Holopainen. L, (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence. *Journal of Yoyth and Adolescence*, 6, 34-45.
- Salmela-Aro, K. Kiuru, N. Leskinen, E. & Nurmi, J. (2009). *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57.
- Schaufeli, W. B. Martinez, I. Pinto, A. M. Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481.
- Schwartz, K. R. (2007). Between today and tomorrow: Procrastination and subjectivity. Unpublished doctoral dissertation, Adelphi University.
- Singh, S. Singh, A. Singh, K. (2011). Academic Motivation among Urban &

- Rural Students: A Study on Traditional vs Open Education System in India. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12 (4), 133-146.
- Steel P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull.* 133 (1), 65-70
- Steel, P. Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Stuber. J. & Loorman. J. (2000). Worry. Procrastination and perfectionism: Different amount of worry. Pathological worry. Anxiety and depression. *Cognitive therapy and research*, 25(1). 49-60.
- Tanaka, M. Watanabea, Y. (2012). Academic and Family Conditions Associated with Intrinsic Academic Motivation in Japanese Medical Students: A Pilot Study. *Health Education Journal*, 71(3), 358-364.
- Toppinen-Tanner, S. Ojaarvi, A. Vaananen, A. Kalimo, R., & Jappinen, P. (2005). Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine*, 31, 18-27.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*. 51, 473-480.
- 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.
- Yesil, R. (2012). Validity and Reliability Studies on the Scale of the Reasons for Academic Procrastination. *Education*. 133(2), 259-274.
- Zdena, R. saraka M. (2014). Motivation to study and work with talented students. *Social and Behavioral Sciences*, 114, 234 – 238.
- Zhang, Y. Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality & Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.