

نقش میانجی تعارض معلم- شاگرد در رابطه بین مسولیت

پذیری و فرسودگی تحصیلی

مژگان سپاه منصور^۱*

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۲/۱۱ صص ۱۱۶-۱۰۱ تاریخ پذیرش: ۹۶/۳/۲۸

چکیده

دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، به دلیل استرس، فشار درسی و یا دیگر عوامل روانی، حالتی از خستگی عاطفی، تمایل به زوال شخصیت و احساس موفقیت شخصی پایین را بروز می‌دهند. پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط علی فرسودگی تحصیلی و مسولیت‌پذیری تحصیلی با نقش میانجی‌گری تعارض معلم- شاگرد در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تهران انجام شد. روش پژوهش از نوع همبستگی و داده‌ها از طریق مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان سال دوم مقطع متوسطه شهر تهران بود که از میان آنان ۴۰۰ نفر به صورت نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه فرسودگی تحصیلی، پرسشنامه مسولیت‌پذیری دانش‌آموزان و پرسشنامه تعارض معلم- شاگرد بود. نتایج پژوهش نشان داد مدل پژوهش برازندگی قابل قبولی با داده‌ها دارد. تأثیر مستقیم مسولیت‌پذیری تحصیلی و تعارض معلم- شاگرد بر فرسودگی تحصیلی در سطح ۰/۰۱ معنادار بود و تأثیر غیر مستقیم مسولیت‌پذیری تحصیلی با میانجی‌گری تعارض معلم- شاگرد بر آن در سطح ۰/۰۵ معنادار بود. این مدل می‌تواند رابطه بین مسولیت‌پذیری و فرسودگی تحصیلی را با میانجی‌گری تعارض معلم- دانش‌آموز را به خوبی پیش‌بینی کند و به منظور پیشگیری مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: فرسودگی تحصیلی، مسولیت‌پذیری تحصیلی، تعارض معلم- شاگرد

^۱ هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز

* نویسنده مسئول: drsepahmansour@yahoo.com

مقدمه

زندگی تحصیلی یکی از مهم ترین ابعاد زندگی اشخاص است که بر سایر ابعاد زندگی تاثیر فراوان دارد. تحقیقات نشان داده است که تجارب دانش آموزان در مدرسه با پیامدهای مختلف در مورد سازگاری در ارتباط است (Edagaht, Yakhchali, Shehni Yaylag, 2015). عدم تمایل به مدرسه با مشکلات رفتاری مرتبط بوده و کیفیت زندگی را کاهش می دهد (Wang, Chow, 2015). فرسودگی تحصیلی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل استرس مزمن، گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است. در چند سال اخیر، مفهوم فرسودگی به دانش آموزان نیز گسترش یافته است زیرا درس خواندن فعالیت هسته ای آنها در نظر گرفته می شود (Zhang, Klassen & Wang, 2013). به همین ترتیب، مطالعات مختلفی بر استرس در زندگی علمی دانش آموزان به عنوان گونه ای شغل تمرکز نموده اند. با این حال، هنوز به تعداد کافی پژوهش در مورد میزان و ماهیت فرسودگی تحصیلی انجام نگرفته است. فرض بر این است که فرسودگی تحصیلی^۱ از سه بعد مفهومی مجزا اما مرتبط تشکیل شده است. خستگی به دلیل مطالعه اجباری^۲، نگرش بدبینانه و فاقد علاقه نسبت به مطالعات خود^۳، و احساس بی کفایتی^۴. خستگی عاطفی، که اشاره به تهی بودن از منابع عاطفی فرد دارد، به عنوان جزء اساسی استرس فرد نظر گرفته شود. مؤلفه دوم، به پاسخ های منفی، بدبینانه یا بیش از حد فاقد علاقه به افراد دیگر اشاره دارد، که نشان دهنده مؤلفه بین فردی فرسودگی است. در نهایت، موفقیت شخصی کاسته شده، اشاره به احساس کاهش در شایستگی و بهره وری خود، و احساس کاهش خودکارآمدی اشاره دارد و نمایانگر مولفه خود-ارزیابی است (Esteve, 2008). فرض بر آن است که بعد خستگی بر دو بعد دیگر یعنی پاسخ نسبت به دیگران (بدبینی)، و پاسخ نسبت به خود (کاهش موفقیت شخصی) می افزاید. علاوه بر این، دو رویکرد اساسی دیگر وجود دارد که فرسودگی تحصیلی را تبیین می کند: مدل الزامات شغل- منابع^۵ و مدل های روند^۶ (Ugwu, Onyishi & Tyoyima, 2013).

یکی از عواملی که به نظر میرسد با فرسودگی تحصیلی مرتبط باشد، مسولیت پذیری تحصیلی است. مسولیت پذیری را میتوان یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت های که بر عهده اش گذاشته شده است و از درون فرد سرچشمه میگیرد تعریف کرد. به

¹ Academic Burnout

² Exhaustion Due to Study Demands

³ Cynical and Detached Attitude Toward One's Studies

⁴ Feelings of Incompetence

⁵ The Job Demands-Resources Model

⁶ Process Models

عبارت دیگر مسؤلیت تعهدی است که دانش آموز در برابر انجام وظایف تحصیلی خود برعهده می‌گیرد. نتایج پژوهش‌های اخیر اشکار ساخته است که بین مسولیت پذیری و فرسودگی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد (Aulak, Quinn, & Wilson, 2016). همچنین (Taghipor, Khazaei, Esari, 2013)، دریافتند که خودکارآمدی عمومی و مسولیت‌پذیری پیش‌بینی معناداری از فرسودگی تحصیلی نشان داده است. در پژوهش دیگر (Saemi et al, 2015) نشان دادند مسولیت پذیری ۱۶ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی میکند.

رابطه معلم^۰ شاگرد شامل کنش متقابل یا تعامل بین یادگیرندگان و معلم است که با هدف اسان کردن یادگیری در یادگیرندگان صورت می‌گیرد تحقیقات اخیر که به بررسی نقش رابطه معلم شاگرد و اثرات آن بر عملکرد تحصیلی پرداختند نشان داده اند که کاهش تعارض میان معلم و شاگرد در کاهش رفتارهای نامناسب دانش آموزان و بهبود عملکرد تحصیلی موثر است و رفتارهای مرتبط با سرزندگی معلم باعث بهبود روابط معلم- شاگرد، افزایش انگیزه درونی دانش آموز و کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان میشود (Arisi, Abedi & Taji, 2007).

فرسودگی در بین دانش‌آموزان در سطح متوسط رو به بالا قرار دارد. این نشان می‌دهد که دانش‌آموزان درجاتی از فرسودگی در طول دوره یادگیری در مدرسه را داشته باشند. بر اساس پژوهش‌های پیشین، اختلال فرسودگی دانش‌آموزان مشابه به فرسودگی کارکنان بخش خدمات است. فرسودگی دانش‌آموز می‌تواند به غیبت بیشتر، انگیزه کمتر برای انجام تکالیف اجباری، درصد بالاتر ترک تحصیل و غیره منجر شود. فرسودگی احتمالاً بیشتر زمانی رخ می‌دهد که یک عدم تطابق عمده بین ماهیت کار و روحیه شخصی که این کار را انجام می‌دهد وجود دارد. عمده ترین عوامل فرسودگی شامل کار بیش از حد، عدم کنترل، عدم پاداش، تعارض ارزش، و نبود عدالت است که نشانه‌هایی آشکار از عدم تطابق هستند (Walburg, Zakari, & Chabrol, 2014). فرسودگی تحصیلی ممکن است به پریشانی‌های روانی در قالب اضطراب، افسردگی، احساس درماندگی، دشمنی و یا ترس منجر شود. تحقیقات قبلی نشان داده است که فرسودگی شغلی می‌تواند به تعهد پایین‌تر، کارایی کمتر، غیبت، کاهش بهره‌وری، روحیه پایین، و شأن انسانی پایین‌تر منجر شود (Noh, Shin & Lee, 2013).

بی‌علاقه بودن نسبت به مطالب درسی، ضعف در حضور مستمر در کلاس‌ها، شرکت نکردن در فعالیت‌های درسی، احساس پوچی در فعالیت‌های درسی و احساس ضعف در یادگیری مطالب و سرانجام افت تحصیلی از مشخصه‌های دانش‌آموزان دچار فرسودگی تحصیلی است (Narimani, Nasirilo & Mosazadeh, 2014). هر چند برخی از قربانیان فرسودگی ممکن است به طور سخت‌تر و ساعات بیشتری در یک تلاش گمراه برای مبارزه با احساسات خود غرق کار شوند. در کوتاه مدت، اثرات ناتوان‌کننده فرسودگی وسیع است. این امر به ویژه در مورد دانش‌آموزان که

در برابر مسائل و مشکلات روان‌شناختی دوران رشد خود از مقاومت کمتری برخوردارند بیشتر مشکل‌ساز می‌باشد (Kyeong, 2013).

در کشورهای آسیایی با توجه انتظارات فرهنگی در مورد پیشرفت تحصیلی، دانش‌آموزان نوجوان یک بار سنگین از فشار روانی را احساس می‌کنند، زیرا معمولاً چنین درک شده است که آینده موفق و موقعیت اجتماعی بالاتر در زندگی در درجه اول با وارد شدن به یک دانشگاه معتبر تعیین می‌شود. این امر رقابت بیش از حد در میان دانش‌آموزان و والدین آنها، که در نتیجه منجر به تجربه استرس تحصیلی شدید دانش‌آموزان می‌شود را به وجود می‌آورد (Chang, Lee, Byeon, & Lee, 2015). جای تعجب نیست که اضطراب تحصیلی یکی از قوی ترین عوامل استرس‌زا برای دانش‌آموزان نوجوان باشد، و در نتیجه، این دانش‌آموزان ممکن است نشانه‌های فرسودگی تحصیلی را تجربه کنند (Karimi, Bashirpor, Khabaz & Hedayati, 2014).

هنگامی که رابطه بین معلم و دانش‌آموز با کیفیت بالایی ادراک شود هر دو علاقه‌مندانه دارای انگیزه شده و با دریافت پاداش رفتاری از این رابطه لذت می‌برند. اما در نقطه مقابل در رابطه‌ای که حاکی از صمیمیت و درک متقابل میان آنها نباشد افراد دچار فرسودگی شده و انجام کارهای کلاسی با زحمت و بی‌حوصلگی انجام می‌شود. نوجوانان بیش از کسب نمره بالا در پی ایجاد ارتباط بهتر با معلم و همسالان خود هستند. دانش‌آموزانی که عملکرد درسی بهتری از خود بروز می‌دهند و در مؤلفه‌های انگیزشی دارای نمره بالاتری هستند از مسئولیت‌پذیری بیشتری نیز برخوردارند (Furrer, Skinner, & Pitzer, 2014).

تا کنون تعدادی از پژوهش‌ها به بررسی و مطالعه پیرامون فرسودگی تحصیلی پرداخته‌اند که از جمله آنها می‌توان به این موارد اشاره کرد:

(Tommy, Chen & Thoo, 2016) در مطالعه‌ای شیوع فرسودگی تحصیلی و رابطه بین آن و اختلال خوردن در میان دانشجویان را به مدت یک دوره یک ساله بررسی کردند و در نتیجه به ارتباط جزئی بین فرسودگی تحصیلی و اختلال خوردن پی بردند. یین، وانگ، لین و چن^۱ (۲۰۱۶) به بررسی روابط طولی آسیب پس از سانحه^۲ و ویژگی تاب‌آوری با فرسودگی تحصیلی پس از آن در یک نمونه از نوجوانان بازمانده از زلزله پرداختند که نتایج حاکی از ارتباط منفی و معنادار هر دو متغیر با فرسودگی تحصیلی بود چانگ، لی، (Ying, Wang, Lin & Chen, 2016) نقش واسطه‌ای انگیزش در رابطه بین کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان بررسی کردند و نتیجه گرفتند که انگیزش درونی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معنادار و انگیزش

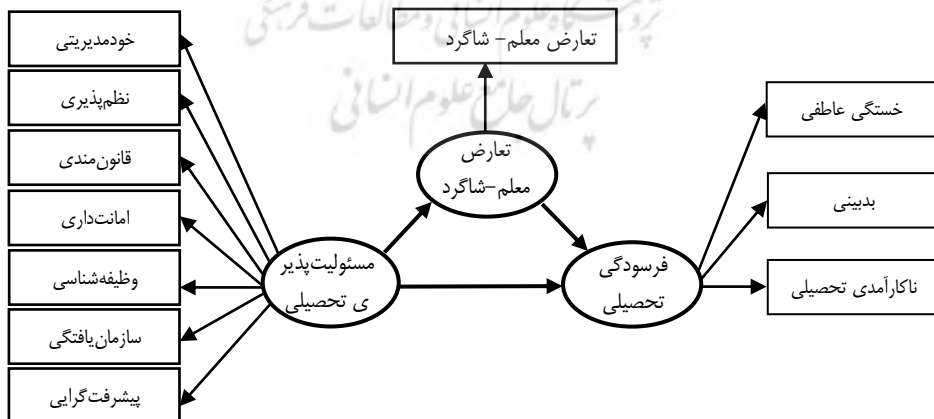
¹ Ying, Wang, Lin, & Chen

² Post-Traumatic Growth

بیرونی با آن رابطه مثبت و معنادار دارند و همچنین انگیزش رابطه بین کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. روابط بین فرسودگی مدرسه (فشار مربوط به مدرسه و استرس) و شاخص‌های عملکرد تحصیلی و عملکرد شناختی موضوع پژوهش (May, Bauer & Fincham, 2015) بود که طبق آن افزایش فرسودگی تحصیلی با کاهش ظرفیت توجه و مهارت حل مسئله همراه بود.

در سایر پژوهش‌ها، به عنوان مثال (Kamalpoor, 2015) ارتباط تاب‌آوری با فرسودگی تحصیلی (Azimi, Piri & Zavar, 2014). رابطه فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان (Vahedi, Hashemi, Shafiee, 2014) معنادار گزارش شده است. هم‌چنین، نشان داده شده است، سنوات تحصیلی، روان‌رنجوری و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی در مجموع ۵۸ درصد واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین کردند (Shafieefard, 2014). (Norozi & Asayesh, 2014).

با این وجود بررسی ارتباط این سه متغیر در یک مدل مفهومی و تبیین فرسودگی تحصیلی با توجه به مسیرهای مستقیم و غیرمستقیمی که برای مسئولیت‌پذیری تحصیلی و تعارض معلم-شاگرد در نظر گرفته شده است؛ ضرورتی است که به نظر می‌رسد کمتر مورد توجه قرار گرفته و می‌تواند نقش مهمی در شناسایی و کاهش فرسودگی تحصیلی داشته باشد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط علی فرسودگی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی و نقش میانجی‌گری تعارض معلم-شاگرد در دانش‌آموزان نوجوان انجام گرفته است. شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل مفهومی رابطه فرسودگی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی با میانجی‌گری تعارض معلم-

در مدل مفهومی پژوهش مسئولیت‌پذیری تحصیلی به طور مستقیم و به طور غیر مستقیم از طریق میانجی‌گری تعارض معلم- شاگرد بر فرسودگی تحصیلی تأثیر گذاشته و همچنین تعارض معلم- شاگرد به طور مستقیم بر فرسودگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های همبستگی (غیر آزمایشی) است که از طریق مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری دانش‌آموزان دختر سال دوم مقطع متوسطه شهر تهران بود که از میان آنان ۴۰۰ نفر به صورت نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور اجرای پژوهش ابتدا ۳ منطقه به طور تصادفی برگزیده شدند که دو مدرسه از هر یک از مناطق در نظر گرفته شد و دانش‌آموزان سال دوم این مدارس در پژوهش شرکت کردند. با توجه به اینکه ۱۱ متغیر آشکار در مدل مورد نظر وجود دارد و به ازای هر متغیر حداقل ۱۵ نفر شرکت‌کننده لازم است (استیونس، ۱۹۹۶ به نقل از هومن، ۱۳۸۸) تعداد اعضای نمونه کافی به نظر می‌رسد. ابزارهای پژوهش حاضر عبارتند از:

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه توسط (Bresó, Salanova, & Schaufeli, 2007) به منظور سنجش میزان فرسودگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان ساخته شد. پرسشنامه مذکور ۱۵ سؤال داشته دارای سه خرده‌آزمون خستگی عاطفی^۱ (۵ ماده)، بدبینی^۲ (۴ ماده) و ناکارآمدی تحصیلی^۳ (۶ ماده) است. این ابزار به صورت طیف لیکرت ۵ تایی از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی پرسشنامه توسط برسو و همکاران (۲۰۰۷) از طریق آلفای کرونباخ برای هر کدام از خرده‌آزمونها به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش شده است و همچنین ساختار عاملی آن نیز تأیید شده است. اسماعیلی (۱۳۹۲) پایایی کل آزمون و خرده‌آزمون‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۶ و ۰/۸۳ به دست آورده است. در این پژوهش میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۷۸ و ۰/۸۳ به دست آمد.

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری: این پرسشنامه توسط (Nemati, 2008) با هدف ساخت ابزاری معتبر جهت سنجش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان طراحی و اجرا گردیده است. پرسشنامه مسئولیت‌پذیری مشتمل بر ۵۰ سؤال و ۷ خرده‌آزمون با عناوین خودمدیریتی، نظم‌پذیری، قانون‌مندی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی، سازمان‌یافتگی و پیشرفت‌گرایی است و نمره‌گذاری آن به صورت طیف لیکرت ۵ تایی از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است که ۲۰ سؤال آن به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. ضریب همبستگی نمره کل با خرده‌آزمون اول تا هفتم به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۶، ۰/۸۰، ۰/۵۵، ۰/۵۳، ۰/۶۰ و ۰/۵۲ به دست آمد که همگی در سطح ۰/۰۱ معنادار بودند. روایی سازه این آزمون مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن به روش بازآزمایی برای خرده‌آزمون‌های اول تا هفتم به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۹۴، ۰/۹۴، ۰/۸۵، ۰/۸۱، ۰/۹۲ و

¹emotional exhaustion

²cynicism

³academic efficacy

۰/۸۰ گزارش شده است. در این پژوهش میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های مذکور به ترتیب بیان شده در بالا ۰/۷۴، ۰/۶۴، ۰/۸۳، ۰/۶۵، ۰/۶۹، ۰/۷۸ و ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه تعارض معلم- شاگرد: این ابزار توسط Pianta (۱۹۹۹) تدوین شد. دارای ۲۸ گویه است و از سه خرده مقیاس تعارض، وابستگی و نزدیکی معلم و شاگرد تشکیل شده است. نمره گذاری آن به صورت طیف لیکرت از مصداق ندارد (۱) تا تا کاملا مصداق دارد (۵) است. این ابزار دارای فرم کوتاه ۱۵ سوالی با دو خرده مقیاس تعارض و نزدیکی نیز می باشد. اعتبار آزمون با روش الفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۸۹، و برای خرده مقیاس تعارض، وابستگی و نزدیکی به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۶، و ۰/۶۴ گزارش شد (Pinata, 2001). در ایران روانی و پایایی آزمون در حد مطلوب گزارش شده است و همچنین این آزمون با آزمون کفایت ادراک شده معلم همبستگی بالایی دارد (Sepahmansour & Barati, 2016). در این پژوهش میزان آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۶۶ به دست آمد.

نتایج

به منظور توصیف داده‌ها از میانگین و انحراف استاندارد برای بررسی گرایش مرکزی و پراکندگی و از شاخص‌های چولگی و کشیدگی برای بررسی شکل توزیع استفاده شد. همچنین آزمون کولموگروف اسمیرنوف نیز جهت اطمینان از نرمال بودن توزیع متغیرهای آشکار به کار گرفته شد. موارد فوق‌الذکر در جدول ۱ گزارش شده‌اند.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی و نرمالیتی متغیرهای آشکار پژوهش

| متغیرها | تعداد سؤال | میانگین | انحراف استاندارد | کجی | کشیدگی | آماره آزمون K-S | سطح معناداری |
|-------------------|------------|---------|------------------|-------|--------|-----------------|--------------|
| خستگی عاطفی | ۵ | ۱۶/۱۳ | ۳/۰۵ | ۰/۴۶ | ۰/۱۱ | ۰/۲۵ | ۰/۰۹ |
| بدبینی | ۴ | ۱۲/۹۱ | ۳/۱۲ | ۰/۲۱ | -۰/۰۹ | ۰/۲۷ | ۰/۱۲ |
| ناکارآمدی تحصیلی | ۶ | ۲۰/۱۴ | ۳/۶۰ | ۰/۱۸ | ۰/۵۲ | ۰/۱۳ | ۰/۰۵ |
| تعارض معلم- شاگرد | ۵ | ۱۶/۸۲ | ۲/۸۷ | ۰/۲۳ | -۰/۰۹ | ۰/۳۲ | ۰/۲۱ |
| خودمدیریتی | ۱۰ | ۳۲/۹۷ | ۴/۸۰ | -۰/۱۵ | ۰/۵۸ | ۰/۲۹ | ۰/۱۷ |
| نظم‌پذیری | ۹ | ۲۸/۴۶ | ۵/۳۸ | -۰/۱۰ | -۰/۲۸ | ۰/۳۱ | ۰/۲۰ |
| قانون‌مندی | ۱۲ | ۳۶/۲۱ | ۴/۷۲ | -۰/۱۳ | ۰/۲۴ | ۰/۲۷ | ۰/۱۲ |
| امانت‌داری | ۵ | ۱۶/۵۶ | ۳/۲۹ | ۰/۰۹ | -۰/۳۶ | ۰/۱۵ | ۰/۰۶ |
| وظیفه‌شناسی | ۴ | ۱۳/۰۶ | ۴/۱۰ | ۰/۱۹ | ۰/۳۱ | ۰/۱۴ | ۰/۰۵ |
| سازمان‌یافتگی | ۶ | ۱۹/۲۱ | ۲/۵۶ | ۰/۲۴ | ۰/۱۵ | ۰/۳۳ | ۰/۲۲ |

پیشرفت‌گرایی ۴ ۱۶/۱۸ ۳/۶۱ ۰/۱۳ ۰/۰۵ ۰/۱۴ ۰/۰۶

بر اساس جدول ۱ بیشترین انحراف استاندارد متعلق به نظم‌پذیری و کمترین انحراف استاندارد متعلق به سازمان‌یافتگی است. آماره‌های چولگی و کشیدگی همه متغیرها بین ۲- و ۲ قرار دارد که نشان می‌دهد انحراف توزیع نمرات متغیرها از توزیع نرمال قابل قبول است. همچنین آماره آزمون کولموگروف-اسمیرنوف در تمامی موارد معنادار نشده است. بنابراین توزیع نمرات متغیرها نسبت به توزیع نرمال مشابه است و مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات برقرار است. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای آشکار در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای آشکار

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|------|---|---|---|---|----|
| ۱ خستگی عاطفی | ۱/۰۰ | | | | | | | | | |
| ۲ بدبینی | ۰/۱۹۳** | ۱/۰۰ | | | | | | | | |
| ۳ ناآرامی تحصیلی | ۰/۱۰۹* | ۰/۱۰۹** | ۱/۰۰ | | | | | | | |
| ۴ تعارض معلم-شاگرد | ۰/۱۹۷** | ۰/۲۰۹** | ۰/۳۳۳** | ۱/۰۰ | | | | | | |
| ۵ خودمدیریتی | ۰/۱۴۹** | ۰/۱۵۶** | ۰/۲۱۴** | ۰/۵۴۸** | ۱/۰۰ | | | | | |

| ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ | ۱۱ |
|-----------|------------|------------|-------------|---------------|--------------|
| نظم‌پذیری | قانون‌مندی | امانت‌داری | وظیفه‌شناسی | سازمان‌یافتگی | پیشرفت‌گرایی |
| ۰/۱۷۴** | -۰/۰۷۶ | -۰/۰۶۶ | -۰/۱۷۵** | -۰/۱۳۵** | -۰/۰۳۰ |
| ۰/۳۰۸** | -۰/۰۷۵ | -۰/۰۰۴** | -۰/۰۰۲* | -۰/۱۴۶** | -۰/۰۶۶ |
| ۰/۱۸۱** | -۰/۰۶۳** | -۰/۰۰۴* | -۰/۱۷۸** | -۰/۱۳۴** | ۰/۰۹۶* |
| ۰/۵۹۸** | -۰/۱۷۸** | -۰/۱۴۳** | -۰/۱۵۴** | -۰/۱۴۳** | ۰/۱۷۶ |
| ۰/۶۷۱** | -۰/۱۳۱** | -۰/۱۳۴** | -۰/۰۳۷ | -۰/۰۳۹ | ۰/۰۲۰ |
| ۱/۰۰ | -۰/۰۲۴ | -۰/۰۹۷** | -۰/۰۲۵ | -۰/۰۴۱ | ۰/۰۳۵ |
| | ۱/۰۰ | -۰/۱۳۴** | ۰/۰۹۶* | -۰/۰۰۸ | -۰/۰۱۸ |
| | | ۱/۰۰ | ۰/۱۷۶ | ۰/۱۴۷** | ۰/۰۲۰ |
| | | | ۱/۰۰ | ۰/۰۸۹* | ۰/۰۷۲ |
| | | | | ۱/۰۰ | ۰/۳۷۸** |

** معنادار در سطح ۰/۰۱، * معنادار در سطح ۰/۰۵

بر اساس جدول ۲ همبستگی اکثر متغیرها با یکدیگر در سطح ۰/۰۵ و ۰/۰۱ معنادار است. همبستگی مؤلفه‌های مسولیت‌پذیری تحصیلی (خودمدیریتی، نظم‌پذیری، قانون‌مندی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی، سازمان‌یافتگی و پیشرفت‌گرایی) با تعارض معلم-شاگرد به عنوان متغیرهای مستقل یا پیش‌بین حداقل است و که نشان می‌دهد مفروضه حداقل بودن هم‌خطی بین متغیرهای پیش‌بین برقرار است. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. میزان شاخص‌های برازش

| AGFI | GFI | RFI | CFI | NFI | RMSEA | p | df | χ^2 |
|------|------|------|------|------|-------|-------|----|----------|
| ۰/۹۴ | ۰/۹۹ | ۰/۹۷ | ۰/۹۶ | ۰/۹۸ | ۰/۰۶۱ | ۰/۰۰۱ | ۲۲ | ۷۵/۳۲ |

در جدول ۳ مشاهده می‌شود که میزان آماره خی دو در سطح ۰/۰۱ معنادار به دست آمده است اما از آنجا که این شاخص تحت تأثیر حجم نمونه قرار دارد معمولاً در نمونه‌های بزرگتر از ۲۵۰ نفر معنادار به دست می‌آید که می‌توان از آن چشم‌پوشی کرد (کیت^۱، ۲۰۱۴). میزان آماره ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب (RMSEA) کمتر از ۰/۰۸، و میزان شاخص برازش نرم (NFI)، شاخص برازش مقایسه ای (CFI) و شاخص برازش نسبی (RFI) همگی بین ۰/۹ و ۱ هستند. همچنین شاخص‌های نیکویی برازش (GFI) و برازش تعدیل یافته (AGFI) نزدیک به یک هستند. مقادیر به دست آمده از مدل ساختاری در جدول ۴ و مقادیر به دست آمده از مدل اندازه‌گیری در جدول ۵ گزارش شده‌اند.

جدول ۴. تأثیرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای مکنون (مقادیر مربوط به مدل ساختاری)

| متغیر وابسته | متغیر مستقل | تأثیر مستقیم | تأثیر غیر مستقیم | تأثیر کل |
|------------------|----------------------|--------------|------------------|----------|
| فرسودگی تحصیلی | مسئولیت‌پذیری تحصیلی | ۰/۲۱** | ۰/۱۱* | ۰/۳۲** |
| تعارض معلم-شاگرد | مسئولیت‌پذیری تحصیلی | ۰/۴۱** | - | ۰/۴۱** |
| فرسودگی تحصیلی | تعارض معلم-شاگرد | ۰/۲۸** | - | ۰/۲۸** |

** معنادار در سطح ۰/۰۱، * معنادار در سطح ۰/۰۵

در جدول ۴ مشاهده می‌شود که مسئولیت‌پذیری تحصیلی تأثیر مستقیم و معنادار در سطح ۰/۰۱ بر تعارض معلم-شاگرد و فرسودگی تحصیلی دارد. تعارض معلم-شاگرد نیز تأثیر مستقیم و معناداری بر فرسودگی تحصیلی در سطح ۰/۰۱ دارد. همچنین تأثیر غیر مستقیم مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادار به دست آمده است.

جدول ۵. مقادیر مربوط به مدل اندازه‌گیری

| متغیرها | ضریب مسیر استاندارد شده | مجذور همبستگی چندگانه |
|------------------|-------------------------|-----------------------|
| خستگی عاطفی | ۰/۹۸** | ۰/۱۶ |
| بدبینی | ۰/۹۱** | ۰/۱۹ |
| ناکارآمدی تحصیلی | ۰/۸۹** | ۰/۱۱ |
| تعارض معلم-شاگرد | ۱/۰۰** | ۰/۱۲ |
| خودمدیریتی | ۰/۹۶** | ۰/۰۸ |
| نظم‌پذیری | ۰/۶۷** | ۰/۱۶ |
| قانون‌مندی | ۰/۸۶** | ۰/۲۹ |
| امانت‌داری | ۰/۸۲** | ۰/۲۷ |
| وظیفه‌شناسی | ۰/۷۵** | ۰/۳۴ |
| سازمان‌یافتگی | ۰/۳۶* | ۰/۲۹ |

¹ Keith

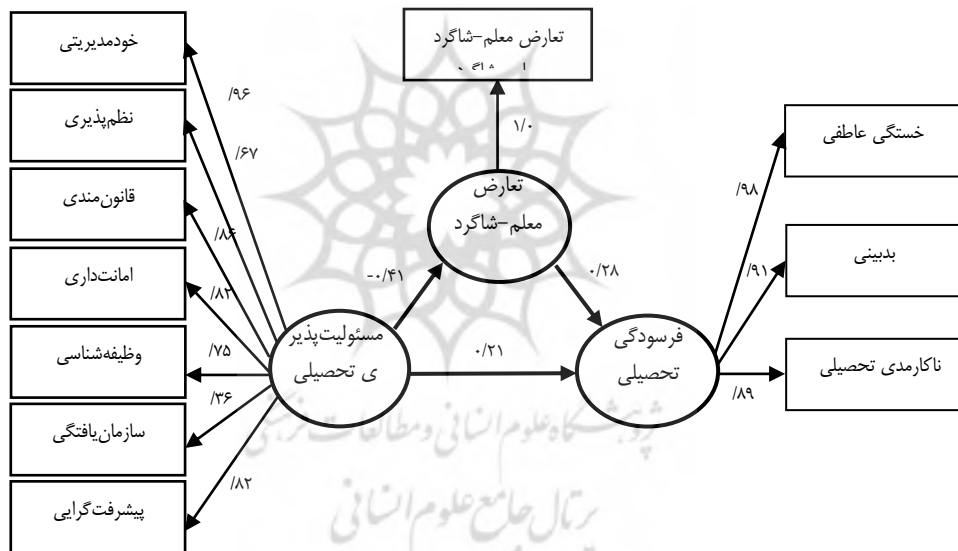
پیشرفت‌گرایی

۰/۸۲**

۰/۲۳

** معنادار در سطح ۰/۰۱، * معنادار در سطح ۰/۰۵

بر اساس جدول ۵ ضرایب مسیر استاندارد شده‌ای که از متغیرهای آشکار به متغیر مکنون مربوط به خود رسیده‌اند در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنادار شده‌اند که حاکی از بار عاملی بالای این متغیرهاست. بهترین اندازه‌گیری از فرسودگی تحصیلی توسط خستگی عاطفی و بهترین اندازه‌گیری از مسولیت‌پذیری تحصیلی توسط خودمدیریتی به عمل آمده است. با توجه به مقادیر مجذور همبستگی چندمتغیری می‌توان اظهار داشت که ارتباط زیادی بین متغیرهای آشکار و مکنون وجود دارد و تبیین مدل را می‌توان با اطمینان بیشتری انجام داد.



شکل ۲. ضرایب مسیر استاندارد شده مدل رابطه فرسودگی تحصیلی و مسولیت‌پذیری تحصیلی با میانجی‌گری تعارض معلم- شاگرد

بحث و نتیجه‌گیری

برازنده بودن مدل با داده‌ها مهمترین پیش‌فرضی است که قبل از تحلیل و تفسیر مدل باید به آن پرداخت. در این پژوهش برازندگی مدل با داده‌های به دست آمده از طریق شاخص‌های نیکویی برازش بررسی شد که نتایج حاکی از برازندگی بودن مدل مورد نظر با داده‌های تجربی بود.

در مدل اندازه‌گیری بارعاملی تمام متغیرهای آشکار مسئولیت‌پذیری تحصیلی معنادار بوده و از میزان بالایی برخوردار بودند. این مطلب بیانگر این است که متغیرهای آشکار درصد زیادی از تغییرات مسئولیت‌پذیری تحصیلی را تبیین می‌کنند که در این میان بیشترین مقدار متعلق به مؤلفه خودمدیریتی است. این مؤلفه چون تعداد سؤالات بیشتری دارد و اندازه‌گیری دقیق‌تری از مسئولیت‌پذیری تحصیلی را ارائه می‌دهد از اهمیت خاصی برخوردار بوده و می‌توان چنین پنداشت که خودمدیریتی اساسی‌ترین مؤلفه در شناسایی و تبیین مسئولیت‌پذیری است حال آنکه در پژوهش (Nemati, 2008) نیز که این ابزار را در جامعه دیگری از دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار داده بود چنین نتیجه مشابهی به دست آمد. در واقع خودمدیریتی می‌تواند تأثیر بسزایی در تغییرات مسئولیت‌پذیری داشته باشد و به نوعی توانایی اصلی در ایجاد مسئولیت‌پذیری به شمار می‌رود. با این حال مؤلفه سازمان‌یافتگی با وجود داشتن بار عاملی معنادار با متغیر مکنون خود دارای کمترین بار عاملی بوده که ناشی از تعداد سؤالات اندک این مؤلفه این و در تفسیر، اهمیت کمتری را می‌طلبد. همچنین در مورد فرسودگی تحصیلی علیرغم بار عاملی بالای تمام متغیرهای آشکار اما خستگی عاطفی دارای بیشترین میزان بود که ناشی از تبیین درصد زیادی از تغییرات فرسودگی تحصیلی توسط آن است و به نظر می‌رسد اولین و اید مهم‌ترین پیامد فرسودگی تحصیلی باشد.

تأثیر مستقیم مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی در سطح $0/1$ معنادار به دست آمد. این نتیجه با نتایج پژوهش (Auoluk et al, 2016); (More et al, 2015); (Taghipor et al, 2014) منطبق است. مسئولیت‌پذیری ویژگی اصلی دانش‌آموزان کوشا است و در این مورد فرقی ندارد که این دانش‌آموز دارای توانایی‌های شناختی بالایی باشد یا چنین نباشد. مهم این است که دانش‌آموز درباره هدفی که برایش تعیین شده است درک روشنی داشته و برای رسیدن به مقصود از انجام تمام وظایفی که برای او تعیین شده است دریغ نمی‌کند (Auoluk et al, 2016). از آنجا که مسئولیت‌پذیری به عنوان متغیری که در ارتباط با شرایط محیطی و اجتماعی شکل می‌گیرد و تغییرات دوره نوجوانی نیز بر رشد شخصیت اجتماعی هر فرد تأثیر گذار است به نظر می‌رسد بررسی این متغیر در فضای آموزشی و محیط مدرسه حائز اهمیت باشد زیرا اغلب دانش‌آموزان درصد زیادی از وقت خود را در مدرسه سپری کرده و در نتیجه میزان مسئولیت‌پذیری آنها به صورت متقابل تحت تأثیر و تأثر امور درسی و وضعیت تحصیلی است.

تأثیر مستقیم تعارض معلم- شاگرد بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی در سطح $0/1$ معنادار بود. این نتیجه با نتایج پژوهش (Forer et al, 2014) و (Arizi et al, 2007) منطبق بود. دانش‌آموزانی که از داشتن روابط مثبت با معلمان به سوی روابط کمتر مثبت با آنها در مدرسه در حال تغییر هستند، انگیزه‌شان به طور قابل توجهی کاهش می‌یابد. برای دانش‌آموزانی که در معرض خطر بالای ترک تحصیل در نظر گرفته می‌شوند، به طور قابل توجهی از طریق ادراک یک معلم دلسوز تغییر رویه می‌دهند. علاوه بر این، دانش‌آموزانی که میزان نزدیکی روابط آنها با معلم اندک است وقتی میزان این نزدیکی افزایش یابد تغییرات قابل ملاحظه‌ای در عملکرد تحصیلی و میزان مهارت‌های مطالعه آنها پدید می‌آید. مطالعات نشان می‌دهد که روابط دانش‌آموز با معلمان در سال‌های بعد از مدرسه هنوز هم می‌تواند به طور قابل توجهی بر روند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد (Forer et al, 2014). تعارض معلم- شاگرد علاوه بر تأثیرات مخربی که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموز داشته باشد می‌تواند منجر به فرار دانش‌آموز از تحصیل،

بی‌رغبتهی برگشت‌ناپذیر او و همچنین تأثیراتی شود که باعث شکل‌گیری نگرش منفی دانش‌آموز به تحصیلات تا مدت طولانی شود.

تأثیر غیر مستقیم مسولیت‌پذیری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری تعارض معلم- شاگرد در سطح ۰/۰۵ معنادار به دست آمد. این نتیجه با نتایج پژوهش (Auoluk & et al, 2016); (More & et al, 2015); (Taghipor et al, 2014); (Forer et al, 2014) و (Arizi et al, 2007) منطبق بود. مسولیت‌پذیری در مدرسه اقتضا می‌کند که دانش‌آموز پیگیر مسائل درسی باشد و به همین دلیل تعامل او با معلم همواره از نظر کمیت و کیفیت بهتر از کسانی است که این ویژگی را ندارند. در مقابل تعارض بین دانش‌آموز و معلم همواره اثرات منفی خود را در ارتباط با تعامل هر دو نفر خواهد گذاشت و در نتیجه انگیزه دانش‌آموز برای انجام وظایف درسی کاهش یافته و روی به رفع تکلیف می‌آورد. قطعاً می‌توان انتظار داشت که این بی‌رغبتهی در طولانی مدت منجر به فرسودگی تحصیلی شود. این فرایند اگرچه ممکن است برگشت‌پذیر باشد اما اثرات طولانی مدت خود را خواهد داشت.

References

- Aulak, D. S., Quinn, B., & Wilson, N. (2016). Student burnout. *British dental journal*, 220(5), 219-220.
- Areizi, H., Abedi, A. (2007). Reaction of teacher behavior with vitality and motivation of students. *Journal of educational innovations*, 6(4), 24-37.
- 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.
- Ak, S., Akta, F., Kodaz, A. F., & Tulgarer, S. (2014). The Survey of Academic Procrastination on High School Students with in Terms of School Burn-out and Learning Styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 654-662.
- 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.
- 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.
- Esteve, E. B. (2008). Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy (Doctoral dissertation, Universitat Jaume I, Departament de Psicologia Evolutiva, Educativa, Social i Metodologia).
- Furrer, C., Skinner, E., & Pitzer, J. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123.

- Karimi, Y., Bashirpur, M., Khabbaz, M., & Hedayati, A. A. (2014). Comparison between perfectionism and social support dimensions and academic burnout in students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 57-63.
- Keith, T. Z. (2014). *Multiple Regression and Beyond: An Introduction to Multiple Regression and Structural Equation Modeling*. Routledge.
- Kyeong, L. W. (2013). Self-compassion as a moderator of the relationship between academic burn-out and psychological health in Korean cyber university students. *Personality*
- López JM, Santiago MJ, Castro C, Pardiñas MC, Mirón L & Ponte D (2006). Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria. Santiago de Compostela: ICE-Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- López, J. M. O., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., & Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 259-270.
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126-131.
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126-131.
- Moore, S., Raney, J., Ritter, G. W., & Higgins, K. K. (2015). Second Year Results from a Random Assignment College Access and Career Coaching Program.
- Mohamadi, M., Keshavarz, F. (2015). Casual model of quality of campus community educational and social integrity and students academic burnout. *Journal of psychological models and methods*, 4(16), 11-28.
- Narimani, M., Alisari, M. (2014). The effect of excitement focused therapy and impulsive control on educational burnout. *Journal of learning disabilities*, 3(3), 79-99.
- Noh, H., Shin, H., & Lee, S. M. (2013). Developmental process of academic burnout among Korean middle school students. *Learning and Individual Differences*, 28, 82-89.
- Rahmati, Z. (2015). The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55.
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8-18.
- Saemi, H., Dielam, S., Akbarian, H. (2015). The relationship between self-regulated learning and responsibility of students with academic burnout. *Jornal of educatin research*, 9, 17-23.
- Sepahmansour, M., Barati, Z. (2016). Model for academic resilience based on academic competence and teacher student relationship. *Journal of psychological models and methods*, 7(25), 25-44.
- Sedaghat, Z., Yakchali, A., Shehni, M. (2016). Testing and comparing models of relationship between achievement goals with mathematic performance in gifted and nongifted students. *Journal of psychological models and methods*, 7(25), 45-66.
- Taghipour, H., Khazaei, K., & Isari, M. (2014). Explanation of Academic Burnout Based on Responsibility and General Self- Efficacy in High School Second Grade

Female Students of Chalus City. Journal of Applied Environmental and Biological Sciences. , 4, 185-196.

- Tommy, K., Chen, W. S., & Thoo, Y. Y. (2016). Academic bur nout and eating disorder among students in Monash University Malaysia. Eating Behaviors.
- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. In The African Symposium(Vol. 37).
- Walburg, V., Zakari, S., & Chabrol, H. (2014). Rôle du burnout scolaire dans les idées de suicide des adolescents. Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 62(1), 28-32.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. Learning and Instruction, 36, 57-65.
- Ying, L., Wang, Y., Lin, C., & Chen, C. (2016). Trait resilience moderated the relationships between PTG and adolescent academic burnout in a post-disaster context. Personality and Individual Differences, 90, 108-112.
- 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.



