

## تدوین مدل ساختاری ناسازگاری تحصیلی بر اساس بی‌عدالتی آموزشی، فرسودگی، فریبکاری تحصیلی و عدم خودکارآمدی دانشجویان

اعظم میرزاصفی\*

ابوالقاسم یعقوبی\*\*

حسین محققى\*\*\*

رسول کردنوقابی\*\*\*\*

### چکیده

هدف پژوهش تدوین مدل ساختاری ناسازگاری تحصیلی بر اساس بی‌عدالتی آموزشی، فرسودگی، فریبکاری تحصیلی و عدم خودکارآمدی دانشجویان بود. روش پژوهش همبستگی در قالب الگوسازی مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه بوعلی سینای همدان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. ابزارهای اندازه‌گیری شامل پرسشنامه عدالت آموزشی گل‌پرور (۱۳۸۹) فرسودگی تحصیلی برسو (۱۹۹۸)، فریبکاری تحصیلی گل‌پرور (۱۳۸۹) پرسشنامه خودکارآمدی اون و فرامن (۲۰۰۱)، سازگاری تحصیلی بیکر و سریاک (۱۹۸۴) بود. داده‌های پژوهش با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج نشان داد مدل معادلات ساختاری روابط بین بی‌عدالتی آموزشی، عدم خودکارآمدی، فرسودگی و فریبکاری تحصیلی در تبیین ناسازگاری تحصیلی از برآزش مناسب برخوردار است. همچنین روابط غیرمستقیم بین متغیرهای مذکور در مدل نیز مورد تأیید قرار گرفت. این یافته‌ها حاکی از آن است که کنترل بی‌عدالتی آموزشی، می‌تواند گام مؤثری در جهت کاهش فرسودگی، فریبکاری، عدم خودکارآمدی و ناسازگاری تحصیلی باشد.

واژه‌های کلیدی: بی‌عدالتی آموزشی، خودکارآمدی، فرسودگی تحصیلی، فریبکاری تحصیلی، ناسازگاری تحصیلی

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بوعلی سینای همدان است.

\*دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

\*\*استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. (نویسنده مسئول) yaghobi41@yahoo.com

\*\*\*دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

\*\*\*\*دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۵/۰۷

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۲۴

## مقدمه

یکی از مهم‌ترین اهداف نظام‌های آموزشی، تربیت دانش‌آموختگانی با شخصیت سالم و سازگار است و اساساً فلسفه آموزش و پرورش، رشد همه‌جانبه توان بالقوه افراد است (نورین، حبیباه و راهیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). از آنجاکه دوران تحصیل دوره‌ای است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد (اسپیر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰) عوامل بسیاری ممکن است سازگاری فرد را تحت‌الشعاع قرار دهند. روسر و اسلز<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) عقیده دارند، یادگیرندگان که در امر سازگاری تحصیلی با مشکل مواجه می‌شوند، در سایر ابعاد سازگاری نیز دچار مشکل می‌شوند. بیکر و سیریاک<sup>۴</sup> (۱۹۸۴) سازگاری تحصیلی را رضایت از محیط آموزشی و انجام فعالیت‌هایی که کارکرد مؤثر تحصیلی را افزایش می‌دهد، تعریف کرده‌اند. یکی از عواملی که ممکن است سبب ناسازگاری گردد، بی‌عدالتی در نظام آموزشی و پسایندهای این پدیده است. بی‌عدالتی برای دانشجویان به معنای کوشیدن و به مقصد نرسیدن است. تلاش‌های آن‌ها در تحقق اهدافشان ناکام می‌ماند و بین عملکرد آن‌ها و دستاوردهایشان، تناسبی وجود ندارد (گل‌پرور، ۱۳۸۹). مهم‌ترین اصولی که بر مبنای آن‌ها رعایت یا عدم رعایت عدالت نتیجه‌گیری می‌شود شامل: تناسب بین دستاوردها با تلاش فرد و سهمی که او در انجام یک فعالیت داشته است، مشارکت فرد در تصمیم‌گیری‌های مربوط به خود، دارا بودن امکان برقراری تعاملات محترمانه، رعایت ثبات و عدم تبعیض، برخوردها و تصمیمات برابر و بدون جانب‌داری، داشتن امکان اعتراض به شرایط نابرابر و ناعادلانه و یا تصمیمات غلط، انتظار تصمیم‌گیری مبتنی بر اطلاعات جامع و دقیق، رعایت شرایط و نیازهای افراد تا حد امکان، تسلط معیارها و ارزش‌های اخلاقی در تصمیمات و رفتارهای طرف‌های تعامل می‌گردد (هوی و تارتر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴).

زمانی که دانشجویان نتیجه مطلوبی از تلاش‌های خود کسب نمی‌کنند، باور و اعتقاد آنان به توانایی انجام موفقیت‌آمیز فعالیت‌های تحصیلی، خدشه‌دار می‌شود و خودکارآمدی در آنان تضعیف می‌شود (مرزوقی و حیدری، ۱۳۹۶). مرزوقی و حیدری (۱۳۹۶)، در تحقیقی دریافتند که بین عدالت سازمانی و خودکارآمدی کارکنان دانشگاه علوم پزشکی

1. Nooreen, N. Habiba, E. & Rahil, M.  
2. Spear, L.  
3. Roeser, R., & Eccles, J. S.

4. Baker, R.W., & Siryk, B.  
5. Hoy, W. K., & Tarter, C. J.

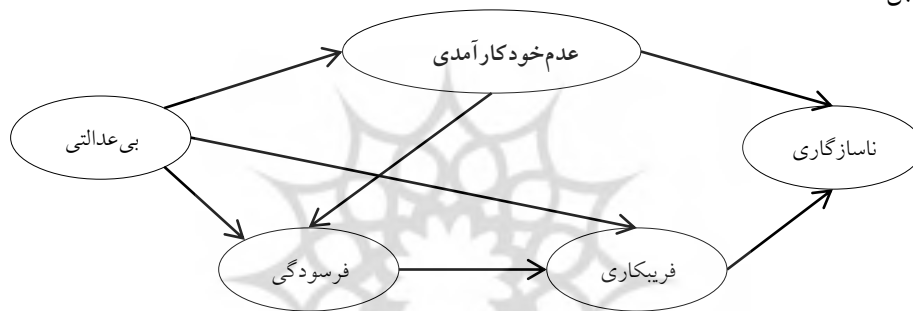
شیراز رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. آندورا<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) خودکارآمدی<sup>۲</sup> را باور فرد به توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز کارها و وظایف تعریف می‌کند. زمانی که فرد باور خود را به انجام موفقیت‌آمیز کارها از دست می‌دهد، نمی‌تواند از مهارت‌های کسب‌شده استفاده مؤثر کند و به تدریج دچار فرسودگی تحصیلی می‌گردد (سرانچه، مکتبی و حاجی یخچالی، ۱۳۹۳). فرسودگی تحصیلی یکی از عوامل مهمی است که باعث اختلال در نظام آموزشی می‌گردد (هاشمی و نقش، ۱۳۹۷). نتایج تحلیل مسیر پژوهش محمدی رمقانی (۱۳۹۳) نشان داد که رابطه خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی منفی و معنادار است. شریفی فرد (۱۳۹۳) در بررسی ارتباط فرسودگی تحصیلی با خودکارآمدی آموزشی و انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم، پی به رابطه منفی و معنادار فرسودگی تحصیلی و خودکارآمدی برده است.

فرسودگی تحصیلی به صورت نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به فعالیت‌های تحصیلی، فقدان علاقه و بی‌معنی پنداشتن آن‌ها بروز می‌کند. بر اساس نظریه اسکافلی و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) می‌توان گفت که فرسودگی تحصیلی شامل سه مؤلفه خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی است. فرسودگی تحصیلی با علائمی مانند بی‌علاقگی نسبت به مطالب درسی، عدم تمایل به حضور مستمر در کلاس درس، عدم مشارکت در فعالیت‌های درسی، غیبت‌های مکرر و احساس بی‌کفایتی در فراگیری مطالب درسی همراه است (هوی و تارتر، ۲۰۰۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که محیط برونی و عوامل فردی بر فرسودگی تحصیلی مؤثرند (طاووسی و صارمی، ۱۳۹۶). مرزوقی و حیدری (۱۳۹۶) تحقیقی در بررسی رابطه عدالت آموزشی و فرسودگی تحصیلی بر روی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی دریافتند که بین عدالت آموزشی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد. دانشجویان هنگامی که با بی‌عدالتی مواجه می‌شوند و تلاش‌های صادقانه آن‌ها نتیجه مطلوبی به دنبال ندارد، با کاهش پیشرفت تحصیلی و بی‌علاقگی به تکالیف درسی که نشانگانی از فرسودگی تحصیلی است، به دنبال راه‌های میانبر و بعضاً غیراخلاقی برای پیشبرد اهداف خود خواهند گشت و پدیده فریبکاری تحصیلی شکل می‌گیرد (وایتلی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸). فریبکاری در کنار دیگر رفتارهای غیراخلاقی اغلب در اثر عدم اطمینان از حصول نتیجه مطلوب ایجاد می‌شود (اسمیت<sup>۵</sup>،

1. Bandura, A.  
2. self efficacy  
3. Schaufeli, W. B., et al.

4. Whitley, B. A.  
5. Smith, T. R., Kudlac, C. & Fera, A. G

کودلاک و فرا، ۲۰۱۳؛ برزینا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ بوچکوار و برویدی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). اسمیت و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی در میان دانشجویان آمریکایی نشان دادند که افراد فریبکار به دلیل هنجارشکنی، موردپذیرش سیستم آموزشی قرار نمی‌گیرند و در انطباق و سازگاری با محیط تحصیلی با مشکل مواجه می‌شوند (گل پرور، ۱۳۸۹). سازگاری تحصیلی ناظر به توانمندی یادگیرندگان در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی است که دانشگاه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی فرا روی آن‌ها قرار می‌دهد (پیتوس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). اردلان و حسین چاری (۱۳۹۰) در تحقیقی دریافته‌اند که خودکارآمدی به‌طور مثبت سازگاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. روابط بین متغیرهای مذکور در مدل مفهومی ذیل قابل مشاهده است.



شکل ۱. مدل مفهومی روابط بین بی عدالتی آموزشی، عدم خودکارآمدی، فرسودگی و فریبکاری تحصیلی

با توجه به اینکه اگر یادگیرندگان قادر به سازگاری تحصیلی نشوند، ممکن است نظام آموزشی را ترک کنند و حتی اگر در نظام آموزشی باقی بمانند، برون‌داد نظام آموزشی، برون‌داد مورد انتظار نیست، پژوهشگر بر آن است که با ارائه مدلی روابط بین بی عدالتی آموزشی، عدم خودکارآمدی، فرسودگی و فریبکاری تحصیلی را در تبیین ناسازگاری تحصیلی موردبررسی قرار دهد.

### روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعه‌های همبستگی (در قالب الگوسازی مدل معادلات ساختاری) است. جامعه آماری پژوهش حاضر دانشجویان دانشگاه بوعلی سینای همدان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا بودند. تعداد

1. Brezina, T.  
2. Botchkovar, E., & Broidy, L.

3. Pettus, K. R.

کل جامعه آماری ۷۷۶۱ نفر بود که بر اساس فرمول کوکران، حجم نمونه برابر ۳۶۷ نفر (۵۹ مرد و ۳۰۸ زن) به دست آمده است. از این تعداد، ۷۳/۶٪ در مقطع کارشناسی، ۱۹/۹٪ در مقطع کارشناسی ارشد، ۶/۵٪ در مقطع دکترا مشغول به تحصیل هستند. نمونه‌گیری با استفاده از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام گردید. بدین صورت که یک نمونه‌ی احتمالی از کلاس‌های هر دانشکده انتخاب شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری از طریق نرم‌افزار آماری<sup>۱</sup> AMOS انجام شده است. برای اندازه‌گیری عدالت آموزشی از پرسشنامه گل‌پرور (۱۳۸۹) که دارای ۱۴ سؤال با مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت است، استفاده شد. نقطه برش این پرسشنامه ۴ است. آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷ است. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مورد تأیید اساتید قرار گرفته است.

برای اندازه‌گیری فرسودگی تحصیلی از پرسشنامه ۱۵ سؤالی برسو، سالانوا و اسکافلی<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) استفاده شد. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی (۵ گویه) بدبینی تحصیلی (۴ گویه) و عدم کارایی تحصیلی (۶ گویه) را می‌سنجد. این پرسشنامه با طیف ۷ درجه‌ای لیکرت سنجیده می‌شود و نمره‌گذاری هر سؤال از ۱ تا ۷ است. حد پایین این پرسشنامه ۱۵، حد متوسط ۶۰ و حد بالای آن ۱۰۵ است. در پژوهش نوشادی (۱۳۹۶) از روش تحلیل عاملی برای بررسی روایی پرسشنامه استفاده شده است. مقدار KMO برابر ۰/۸۸ حاصل شده است. بارهای عاملی گویه‌ها در بعد خستگی، از ۰/۶۴ تا ۰/۸۱، در بعد بدبینی از ۰/۵۵ تا ۰/۷۹ و در بعد عدم کارایی تحصیلی از ۰/۵۹ تا ۰/۷۸ بودند. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد.

برای اندازه‌گیری فریبکاری تحصیلی، از پرسشنامه فریبکاری گل‌پرور (۱۳۸۹) استفاده شد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت پاسخ داده می‌شود. نقطه برش این پرسشنامه ۴ است. آلفای کرونباخ پرسشنامه مذکور در پژوهش حاضر ۰/۷۸ به دست آمده است. در پژوهش گل‌پرور (۱۳۸۹) این پرسشنامه مورد تحلیل عاملی (با چرخش از نوع واریماکس) قرار گرفت. سؤالات این پرسشنامه بر یک عامل (با بارهای عاملی بالای ۰/۵) قرار دارند.

1. Analysis of Moment Structures (AMOS)

2. Bresó, E., Salanova, M., & Schoufeli, B.

برای اندازه‌گیری خودکارآمدی از پرسشنامه اون و فرامن (۲۰۰۱) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳۳ گویه است و با یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (خیلی کم تا خیلی زیاد) سنجیده می‌شود. حد پایین این پرسشنامه ۳۲، حد متوسط ۸۰ و حد بالا ۱۶۰ است. در پژوهش سعادت، اصغری و جزایری (۱۳۹۴)، پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمده است. در پژوهش مکرمی، محمدرضایی، سیری و اسماعیلی (۱۳۹۵) برای تعیین روایی پرسشنامه از تحلیل عاملی استفاده شده است. مقدار KMO برابر ۰/۸۵۳ و مقدار بارهای عاملی سؤالات این پرسشنامه بین ۰/۵۴۲ تا ۰/۷۶۰ به دست آمده است. در پژوهش حاضر مقدار آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد.

برای سنجش سازگاری تحصیلی از پرسشنامه سازگاری با دانشگاه (S. A. C. Q) بیکر و سریاک (۱۹۸۴) که دارای ۲۴ گویه است، استفاده شد. این پرسشنامه با طیف ۷ درجه‌ای لیکرت سنجیده می‌شود. حد پایین پرسشنامه مذکور ۲۴، حد متوسط ۸۴ و حد بالا ۱۶۸ است. در پژوهش محمدی (۱۳۹۵) پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمده است. در پژوهش زارعی (۱۳۹۲) روایی پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی بررسی و تأیید گردیده است. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مذکور توسط اساتید، تأیید شده است و آلفای کرونباخ آن در پژوهش حاضر، مقدار ۰/۸۱ به دست آمده است.

### یافته‌ها

فرضیه اصلی این پژوهش بررسی نیکویی برازش مدل معادلات ساختاری روابط بین بی‌عدالتی آموزشی، عدم خودکارآمدی، فرسودگی و فریبکاری تحصیلی در تبیین ناسازگاری تحصیلی است.

جدول ۱ فرض عدم وجود همبستگی خطی بین متغیرهای مستقل تحقیق را تأیید می‌کند؛ بنابراین استفاده از مدل رگرسیونی بلامانع است.

جدول ۱. شاخص‌های تلورانس و VIF

نام شاخص	تلورانس	VIF
اثر فرسودگی تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی	۰/۸۸۵	۱/۱۳
اثر بی‌عدالتی آموزشی بر فریبکاری تحصیلی	۰/۸۸۵	۱/۱۳
اثر فریبکاری تحصیلی بر ناسازگاری تحصیلی	۰/۹۹۳	۱/۰۰

نام شاخص	تولرانس	VIF
اثر عدم خودکارآمدی بر ناسازگاری تحصیلی	۰/۹۹۳	۱/۰۰
اثر عدم خودکارآمدی بر فرسودگی تحصیلی	۰/۷۶۴	۱/۳۰
اثر بی‌عدالتی آموزشی بر فرسودگی تحصیلی	۰/۷۶۴	۱/۳۰

با توجه به مقدار تولرانس‌ها و ضرایب VIF به دست آمده، هم خطی بین متغیرهای مستقل در مدل وجود ندارد. جدول ۲ بیانگر مهم‌ترین شاخص‌های برازش مدل پژوهش است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل قبل و بعد از اصلاحات

نام شاخص	مدل برازش داده شده	مدل برازش داده شده بعد از اصلاحات	برازش مطلوب	وضعیت
مجذور خی ( $\chi^2$ )	۳۳۱۲۹/۶۲۰	۱۶۰۴۰/۱۶	-----	مطلوب
درجه آزادی (df)	۳۵۶۳	۳۵۵۵	-----	-----
کای اسکوتر بهنجار شده به درجه آزادی (CMIN/DF)	۹/۲۹۸	۴/۵۱۲	کمتر از ۵	مطلوب
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۶۸۶	۰/۹۲۱	$P > ۰/۹۰$	مطلوب
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۶۴۱	۰/۸۹۱	$P > ۰/۹۰$	قابل قبول
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	۰/۱۲۱	۰/۰۷۴	$P < ۰/۰۸$	مطلوب

با توجه به نتایج به دست آمده از جدول ۲، همه شاخص‌های موردبررسی مدل بعد از اصلاحات، از سطح مطلوبی برخوردارند و شاخص کای اسکوتر بهنجار شده به درجه آزادی برابر با ۴/۵۱۲ کمتر از مقدار ۵ است که مقدار قابل قبولی است (قاسمی، ۱۳۹۲)؛ و شاخص‌های نیکویی برازش و برازش تطبیقی از مقادیر مطلوب و قابل قبولی برخوردارند، بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که مدل معادلات ساختاری روابط بین بی‌عدالتی آموزشی، عدم خودکارآمدی، فرسودگی و فریبکاری تحصیلی در تبیین ناسازگاری تحصیلی از برازش مناسب برخوردار است. در نتیجه فرضیه پژوهش مورد تأیید است. معنادار بودن مسیر، با استفاده از ضرایب استاندارد و غیراستاندارد رگرسیونی در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. برآورد ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای رگرسیونی

مجدور	برآورد	خطای	نسبت	سطح	برآورد	ضرایب
غیراستاندارد	استاندارد	بحرانی	معناداری	استاندارد	همبستگی	چندگانه
بی‌عدالتی آموزشی <---	عدم‌خودکارآمدی	۰/۳۱۵	۰/۰۳۹	۸/۰۷۶	۰/۰۰۰	۰/۳۴۱
بی‌عدالتی آموزشی <---	فرسودگی تحصیلی	۰/۲۵۵	۰/۰۲۹	۸/۷۹۳	۰/۰۰۰	۰/۵۲۲
عدم‌خودکارآمدی <---	فرسودگی تحصیلی	۰/۴۱۹	۰/۰۳۸	۱۱/۰۲۶	۰/۰۰۰	۰/۷۵۷
فرسودگی تحصیلی <---	فریبکاری تحصیلی	۰/۲۱۷	۰/۰۸۷	۲/۴۹۴	۰/۰۰۰	۰/۱۳۷
بی‌عدالتی آموزشی <---	فریبکاری تحصیلی	۰/۳۹۷	۰/۰۵۱	۷/۸۴۳	۰/۰۰۰	۰/۵۱۸
فرسودگی تحصیلی <---	خستگی	۰/۷۲۱	۰/۰۸۱	۸/۹۰۱	۰/۰۰۰	۰/۸۶۵
فریبکاری تحصیلی <---	ناسازگاری تحصیلی	۰/۴۰۱	۰/۰۷۵	۵/۳۴۶	۰/۰۰۰	۰/۶۱۴
عدم‌خودکارآمدی <---	ناسازگاری تحصیلی	۰/۳۶۱	۰/۰۴۱	۸/۸۶۲	۰/۰۰۰	۰/۶۳۲
فرسودگی تحصیلی <---	عدم‌کارایی	۱/۰۰۰				۰/۹۸۸
فرسودگی تحصیلی <---	بدبینی	۰/۵۰۲	۰/۰۸۹	۵/۶۴۰	۰/۰۰۰	۰/۶۱۱

به‌طورکلی با استفاده از نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۳، می‌توان چنین نتیجه گرفت که با توجه به سطوح معناداری کمتر از ۰/۰۵ و ضرایب رگرسیونی استاندارد و غیراستاندارد، کلیه مسیرهای مستقیم مدل معنادار هستند؛ بنابراین مدل معادلات ساختاری روابط بین بی‌عدالتی آموزشی، عدم‌خودکارآمدی، فرسودگی و فریبکاری تحصیلی در تبیین ناسازگاری تحصیلی از برآزش مناسب برخوردار است.

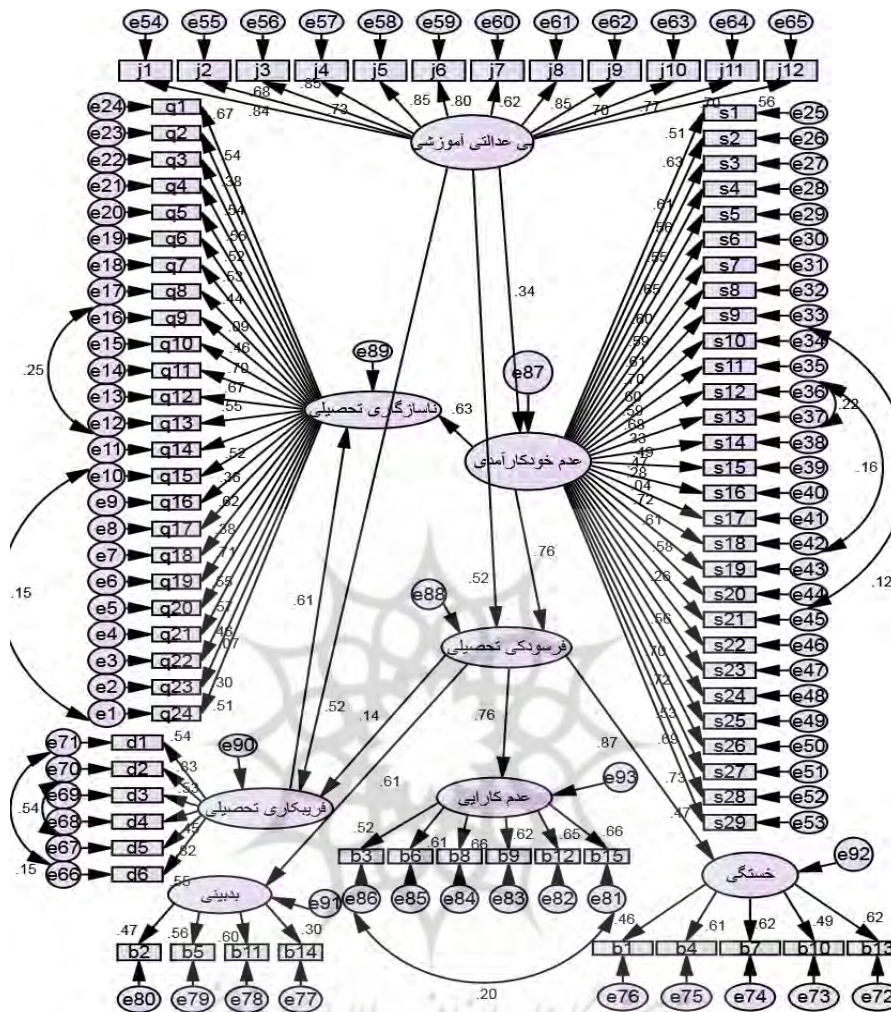
جدول ۴. نتایج روش بوت استرپ روابط غیرمستقیم مدل

مسیر	شاخص	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری p-value
متغیر بی‌عدالتی آموزشی به‌صورت غیرمستقیم از طریق فرسودگی تحصیلی با فریبکاری تحصیلی	۰/۰۳۶	۰/۰۲۸	۰/۰۰۴	۰/۰۶۱	کمتر از ۰/۰۵	
متغیر بی‌عدالتی آموزشی به‌صورت غیرمستقیم از طریق عدم‌خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی	۰/۲۵۸	۰/۱۲۶	۰/۲۰۰	۰/۳۱۳	کمتر از ۰/۰۵	
متغیر بی‌عدالتی آموزشی به‌صورت غیرمستقیم از طریق عدم‌خودکارآمدی با ناسازگاری تحصیلی	۰/۱۲۵	۰/۰۶۳	۰/۰۵۶	۰/۲۱۰	کمتر از ۰/۰۵	
متغیر عدم‌خودکارآمدی به‌صورت غیرمستقیم از طریق فرسودگی تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی	۰/۰۱۰	۰/۰۰۹	۰/۰۰۹	۰/۲۰۰	کمتر از ۰/۰۵	



شاخص	ضرایب استاندارد	ضرایب غیراستاندارد	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری p-value
متغیر عدم خودکارآمدی به صورت غیرمستقیم از طریق فرسودگی تحصیلی بر ناسازگاری تحصیلی	۰/۰۰۶	۰/۰۰۴	۰/۰۰۴	۰/۰۸۰	کمتر از ۰/۰۵

با توجه به نتایج جدول ۴، متغیر بی‌عدالتی آموزشی به صورت غیرمستقیم از طریق فرسودگی تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی تأثیر مثبت دارد، چراکه ضریب استاندارد برآورد شده در مسیر غیرمستقیم در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ معنادار و برابر با ۰/۰۳۶ است، همچنین متغیر بی‌عدالتی آموزشی به صورت غیرمستقیم از طریق عدم خودکارآمدی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر مثبت دارد، زیرا ضریب استاندارد برآورد شده در مسیر غیرمستقیم در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ معنادار و برابر با ۰/۲۵۸ است. متغیر بی‌عدالتی آموزشی به صورت غیرمستقیم از طریق عدم خودکارآمدی بر ناسازگاری تحصیلی اثر مثبت دارد؛ به دلیل اینکه ضریب استاندارد برآورد شده معنادار و برابر ۰/۱۲۵ است. متغیر عدم خودکارآمدی به صورت غیرمستقیم از طریق فرسودگی تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی تأثیر مثبت دارد، چراکه ضریب استاندارد برآورد شده معنادار و برابر ۰/۰۱۰ است. همچنین متغیر عدم خودکارآمدی به صورت غیرمستقیم از طریق فرسودگی تحصیلی بر ناسازگاری تحصیلی اثر مثبت دارد، به دلیل اینکه ضریب استاندارد برآورد شده در مسیر غیرمستقیم در سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ معنادار و برابر با ۰/۰۰۶ است. در تمامی روابط غیرمستقیم، با توجه به این‌که در فاصله اطمینان (حد بالا و حد پایین)، صفر قرار نمی‌گیرد، روابط مذکور در جدول ۴ معنادار است.



شکل ۲. مدل نهایی برازش داده شده اصلاح شده

### بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج به دست آمده، مدل معادلات ساختاری روابط بین بی عدالتی آموزشی، عدم خودکارآمدی، فرسودگی و فریبکاری تحصیلی در تبیین ناسازگاری تحصیلی از برازش مناسب برخوردار است. بی عدالتی آموزشی سهم معناداری در تبیین عدم خودکارآمدی دانشجویان دارد. در واقع بی عدالتی آموزشی و عدم تناسب تلاش‌ها و دستاوردها، باور و اعتقاد دانشجویان به توانایی انجام موفقیت‌آمیز فعالیت‌های تحصیلی

را خدشه‌دار می‌کند و خودکارآمدی آنان را تضعیف می‌کند. این یافته، با نتایج پژوهش مرزوقی و حیدری (۱۳۹۶) همسویی دارد.

با توجه به یافته‌های پژوهش در روابط غیرمستقیم، بی‌عدالتی آموزشی با کاهش خودکارآمدی دانشجویان سبب فرسودگی تحصیلی آن‌ها می‌گردد که از نشانگان آن، خستگی، عدم کارایی و بدبینی به ادامه روند فعالیت‌های تحصیلی است. در تحلیل این یافته می‌توان گفت بی‌عدالتی آموزشی بر باور و نگرش افراد نسبت به توانایی‌های خود مؤثر است و نتیجه این تغییر ذهنی، تغییر عملکرد و کاهش کارایی است که از نشانگان فرسودگی تحصیلی است. این یافته‌ها با پژوهش محمدی رمقانی (۱۳۹۳)؛ سرانچه، مکتبی و حاجی یخچالی (۱۳۹۳) و شریفی فرد (۱۳۹۳) همخوانی دارد.

همچنین یافته‌های پژوهش در روابط غیرمستقیم نشان داد، بی‌عدالتی آموزشی از طریق فرسودگی تحصیلی، منجر به فریبکاری تحصیلی می‌گردد. با کاهش پیشرفت تحصیلی و بی‌علاقگی به تحصیل، دانشجویان جهت پیشبرد اهداف تحصیلی خود، به‌جای تلاش و کوشش با رغبت، به راه‌های میانبر متوسل می‌شوند و پدیده فریبکاری تحصیلی تقویت می‌شود. این یافته‌ها با نتایج پژوهش گل‌پرور (۱۳۸۹) همسو است.

یافته‌ها نشان داد که فریبکاری سهم معناداری در تبیین ناسازگاری تحصیلی دارد. در واقع هنجارشکنی سبب می‌گردد که یادگیرندگان موردپذیرش سیستم آموزشی قرار نگیرند و بین ارزش‌هایی که سیستم آموزشی به دنبال ترویج آن است و رفتار عملی یادگیرندگان تناقض ایجاد می‌شود. در نتیجه در انطباق و سازگاری بین یادگیرندگان و سیستم آموزشی مشکل ایجاد می‌گردد. این یافته با نتایج پژوهش گل‌پرور (۱۳۸۹) تطابق دارد.

با توجه به نقش پررنگ بی‌عدالتی آموزشی در بروز پدیده‌های فریبکاری، فرسودگی و ناکارآمدی تحصیلی که به ناسازگاری تحصیلی می‌انجامد، پیشنهاد می‌گردد اصول عدالت و بی‌عدالتی آموزشی از طریق کارگاه‌های آموزشی به اساتید و مسئولین اجرایی و آموزشی، آموزش داده شود. این روند زمینه تقویت نهادینه شدن مؤلفه‌های عدالت آموزشی را افزایش داده و باعث کاهش فریبکاری، فرسودگی و ناکارآمدی تحصیلی گردیده و ناسازگاری تحصیلی را به حداقل خواهد رساند. در بعد پژوهشی پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران در آینده متغیرهای میانجی دیگری جز متغیرهای مذکور، مورد پژوهش و بررسی قرار دهند. باید توجه شود، نتایج این پژوهش در دانشجویان دانشگاه بوعلی سینای همدان به دست آمده است و تعمیم آن به سایر گروه‌ها امکان‌پذیر نیست. همچنین نتایج این پژوهش مبتنی

بر تحلیل همبستگی و ضرایب رگرسیونی است، لذا تفسیر نتایج به صورت علی امکان پذیر نیست. همچنین از آنجا که مدل پژوهش، جدید است، قبلاً پژوهش‌های کمی در این زمینه انجام شده است و پیشینه پژوهشی بسیار قوی برای آن وجود ندارد. با توجه به این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود این پژوهش در سایر دانشگاه‌ها اجرا شده و نتایج آن با نتایج پژوهش حاضر، مقایسه گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی با انجام پژوهش‌هایی در دانشگاه‌های غیردولتی، وضعیت ارتباط بین متغیرهای مدل حاضر در دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی با یکدیگر مقایسه شود.

### سیاسگذاری

بدین وسیله از تمامی دانشجویان گرامی و مسئولین محترمی که در اجرای این پژوهش ما را یاری کردند، صمیمانه قدردانی می‌کنیم.

### منابع

- اردلان، ا. و حسین چاری، م. (۱۳۹۰). پیش‌بینی سازگاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی با واسطه باورهای خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۶(۱۷)، ۲۰-۲۹.
- زارعی، ح. (۱۳۹۲). الگوسازی روابط بین سبک‌های تفکر و سازگاری آموزشی با پیشرفت تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۸(۱)، ۴۴-۶۰.
- سرانچه، م.، مکتبی، غ. و حاجی یخچالی، ع. (۱۳۹۳). رابطه علی ویژگی‌های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده در دانشجویان. *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۵(۱۷)، ۷۵-۹۲.
- سعادت، س.، اصغری، ف. و جزایری، ر. (۱۳۹۴). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه گیلان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۱۲)، ۶۷-۷۸.
- شریفی فر، ف. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط فرسودگی تحصیلی با خودکارآمدی آموزشی و انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی. دانشکده پرستاری و مامایی.
- طاووسی، م. و قهری صارمی، ز. (۱۳۹۶). هسته ارزشیابی‌های خود و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای سبک‌های مقابله‌ای. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۱(۳۸)، ۸۱-۱۰۱.
- قاسمی، و. (۱۳۹۲). *مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد Amos Graphics*. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.

- گل‌پرور، م. (۱۳۸۹)، رابطه اخلاق و عدالت آموزشی با پرهیز از فریبکاری علمی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۵(۲)، ۵۷-۶۷.
- محمدی رمقانی، س. (۱۳۹۳). بررسی نقش فرسودگی تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و رضایت از زندگی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه علوم تربیتی. دانشگاه شیراز.
- محمدی، د. (۱۳۹۵). ارتباط راهبردهای فراشناختی، سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی قم. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۴۸)، ۴۳۹-۴۳۰.
- مرزوقی، ر. و حیدری، م. (۱۳۹۶). تبیین نقش واسطه‌گری ادراک از عدالت سازمانی در روابط بین تعدی نظارتی و خودکارآمدی نوآوران‌های کارکنان دانشگاه علوم پزشکی شیراز. *مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران*، ۱۱(۲)، ۱۴۲-۱۵۲.
- مکرمی، م.، محمدرضایی، ع.، سیری، ح. و اسماعیلی، م. (۱۳۹۵). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس باورهای خودکارآمدی تحصیلی پنتریچ و دی‌گروت. *روان‌سنجی*، ۵(۲۰)، ۱۲۱-۱۳۳.
- نوشادی، س. و شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۹۶). رابطه ساختار کلاس و سازگاری دانشجویان با دانشگاه: نقش واسطه‌ای فرسودگی تحصیلی. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۲۵(۳)، ۱۲۴-۱۵۲.
- هاشمی، س.، هاشمی، ز. و نقش، ز. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان جو روانی- اجتماعی کلاس و فرسودگی تحصیلی. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۲(۴۳)، ۱۳۱-۱۴۶.

## References

- Ardalan, A., & Hossein Chari, M. (1390). Predicting academic adjustment based on communication skills through self-efficacy beliefs. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 6 (17), 20-29. [In Persian]
- Baker, R. W. & Siryk, B. (2007). *Student adjustment to college questionnaire manual*. Los Anngeles, CA: Western psychological services.
- Bandura, A. (2001). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliff, Prentice Hal
- Botchkovar, E. & Broidy, L. (2008). Accumulated strain, negative emotions, and crime: A test of general strain theory in Russia. *Crime & Delinquency*, 59(6), 837-860.
- Breso, E., Salanova, M., & Schoufeli, B. (1998). In search of the third dimension of Burnout. *Applied psychology*, 56(3), 460-472.
- Brezina, T. (2010). Anger, attitudes, and aggressive behavior: Exploring the affective and cognitive foundations of anger aggression. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 26(2), 186-203
- Ghasemi, V. (2013). *Structural Equation Modeling in Social Research using Amos Graphics*. Tehran: Sociologists Publications. [In Persian]
- Golparvar, M. (2010). The Relationship between Ethics and Educational Justice with Avoiding Scientific Deception. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 5(2), 57-67. [In Persian]
- Hashemi, S., Hashemi, Z., & Naghsh, Z. (2018). The mediating role of developmental excitement in the relationship between classroom psychosocial climate and academic burnout. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 12(43), 131-146. [In Persian]
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.

- Makrami, M., Mohammad Rezaei, A., Siri, H., & Ismaili, M. (2016). Psychometric properties of the self-belief scale Pentrich and Di Grot's academic achievement. *Journal of Psychometric Research*, 5(20), 121-133. [In Persian]
- Marzooqi, R., & Heydari, M. (2017). Explaining the role of perceptual mediation of organizational justice in the relationship between regulatory encroachment and innovative self-efficacy of Shiraz University of Medical Sciences staff. *Journal of Tehran University of Medical Sciences*, 11(2), 142-152. [In Persian]
- Mohammadi Ramghani, S. (2014). Investigating the role of academic burnout in the relationship between self-efficacy and life satisfaction. Master's thesis. Department of Educational Sciences. Shiraz university. [In Persian]
- Mohammadi, D (2016). Relationship between metacognitive strategies, academic adjustment and academic performance in Qom medical students. *Iranian Journal of Medical Education*, 16 (48), 439-430. [In Persian]
- Nooreen, N; Habiba, E; Rahil, M. (2009). Understanding psychosocialbehavioural patterns: factors and problems in school to university transition. *MASAUM Journal of Social Sciences and Applications*, 1(1),42-56.
- Noshadi, S., & Shaykh al-Islami, R. (2017). The relationship between class structure and students' adaptation to the university: the mediating role of academic burnout. *Journal of Educational Psychology Studies*, 25(3), 124-152. [In Persian]
- Pettus, K. R. (2006). *The relationship of parental monitoring to community collegestudent adjustment and achievement: differences bygender, ethnicity, parental education level, and student residence*. Unpublished Ph.D. Thesise, Carolina University.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction byexperience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Saadat, S., Asghari, F. & Jazayeri, R. (1394). The relationship between academic self-efficacy and perceived stress, coping strategies and perceived social support in Gilan University students. *Iranian Journal of Medical Education*, 15(12), 67-78. [In Persian]
- Saranche, M., Maktabi, Gh., & Haji Yakhchali, A. (2014). The causal relationship between personality traits and academic burnout is mediated by self-efficacy, academic achievement, and perceived academic stress in students. *Journal of Psychological Methods and Models*, 5(17), 75-92. [In Persian]
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Sharififar, F. (1393). Investigating the relationship between academic burnout and self-efficacy, *educational efficiency and academic motivation of Ghom University of Medical Sciences students*. Master's thesis. University of Rehabilitation Sciences and Social Welfare. School of Nursing and Midwifery. [In Persian]
- Smith, T. R., Kudlac, C. & Fera, A. G. (2013). Deviant reactions to the college pressure cooker: A test of general strain theory on undergraduate students in the united states. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 8(2), 88-104.
- Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 24, 417-463.
- Tavousi, M., & Ghahari Saremi, Z. (1396). The core of self-assessment and academic burnout: The mediating role of coping styles. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 11(38), 81-101. [In Persian]
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheatingamong college students: a review. *Research in HigherEducation*, 39(3), 235-274.
- Zarei, H. (1392). Modeling the relationships between thinking styles and educational adaptation to academic achievement. *Journal of Psychology*, 18 (1), 60-44. [In Persian]