

دانشگاه فرهنگیان  
دوفصلنامه علمی- پژوهشی  
مطالعات آموزشی و آموزشی  
سال پنجم، شماره پانزدهم، پاییز و زمستان ۱۳۹۵  
تاریخ چاپ: تابستان ۱۳۹۷

## نقش سودمندی ادراک شده، فرسودگی تحصیلی و امید به آینده در پیوند با انگیزش تحصیلی

سیده ماهرخ موسوی<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۲/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۲/۲۱

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی سودمندی ادراک شده، فرسودگی تحصیلی و امید به آینده به منظور فهمیدن رابطه آنها با انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر انجام شده است. جامعه آماری، تمام دانشجویان شاغل به تحصیل است که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۵۳۶ نفر از آنها در نمونه قرار گرفتند. از پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی "AMS" (۱۹۹۲)، سودمندی ادراک شده، فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) و مقیاس امید اسنایدر (۱۹۹۱) استفاده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد بین متغیرهای سودمندی ادراک شده و امید به آینده با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد و بین فرسودگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی رابطه منفی برقرار است. نتیجه آن که بهتر است به مؤلفه‌های سودمندی ادراک شده، فرسودگی تحصیلی و امید به آینده به‌عنوان تعدادی از متغیرهای پیش‌بینی‌کننده انگیزش تحصیلی دانشجویان در محیط‌های آموزشی توجه بیشتری مبذول شود.

**کلیدواژه‌ها:** سودمندی ادراک شده، فرسودگی تحصیلی، امید به آینده، انگیزش تحصیلی

## مقدمه

از تدابیر لازم برای بهینه‌سازی آموزش در دانشگاه‌ها، توجه به مسائل و عوامل مؤثر بر رشد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. پیشرفت در تحصیل و یادگیری نتیجه عوامل گوناگونی است که از مهم‌ترین این عوامل، انگیزش<sup>۱</sup> است. انگیزش، مهم‌ترین شرط یادگیری است. در حوزه آموزش، تلاش برای افزایش انگیزش تحصیلی اهمیت بسزایی دارد و نداشتن انگیزش تحصیلی یکی از دلایل اصلی افت تحصیلی است؛ زیرا انگیزه با شاخص‌های رفتاری، هیجانی و شناختی یادگیرنده که صرف فعالیت‌های آموزشی می‌شود، مرتبط است (روچی و آسایش، ۱۳۹۰)؛ بی‌انگیزه بودن به تحصیل، گذشته از افت تحصیلی به ناامیدی و دلسردی دانشجویان منجر می‌شود و زمینه را برای ایجاد مشکلات روحی و انحرافات اجتماعی فراهم می‌کند. همچنین کاهش انگیزش تحصیلی، زیان‌های علمی، فرهنگی و اقتصادی را متوجه جامعه و خانواده می‌کند (پورکی، ۱۹۷۰؛ به نقل از کاتسولیس<sup>۲</sup> و کمبل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). انگیزش می‌تواند بر جنبه‌های مختلف رفتاری دانشجویان در محیط‌های آموزشی مؤثر باشد (بریور، برگز، ۲۰۰۵ به نقل از روچی و آسایش، ۱۳۹۰).

اکثر متخصصان تعلیم و تربیت بر نقش متقابل متغیرهای شناختی و انگیزشی به‌عنوان عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی تأکید دارند (گرین<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۴ به نقل از بلوکی و همکاران، ۱۳۸۹). انگیزش تحصیلی به‌صورت کلی به انگیزه‌ها، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یک فرد در محیط‌های آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می‌شود (کلارک و شروت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). پنتریچ و شانک<sup>۶</sup> (۲۰۰۲)، انگیزش را فرایندی می‌دانند که به موجب آن فعالیت برانگیخته می‌شود و ادامه پیدا می‌کند.

شناخت عوامل تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی، پیشرفت و موفقیت و تعیین سهم و مشارکت هر عامل در فرایند آموزش از تدابیر لازم برای بهینه‌سازی آن است. کرلینجر<sup>۷</sup>

- 
1. Motivation
  2. Koutsoulis
  3. Cambell
  4. Green
  5. Clark & Schroth
  6. Pintrich & Schunk
  7. Kerlinger

معتقد است پژوهش‌های رفتاری، ماهیت چندمتغیری دارند؛ زیرا عوامل زیادی بر آنها تأثیر می‌گذارند و باید با استفاده از روش‌های چندمتغیری به مطالعه تأثیرات چندوجهی متغیرها پرداخت (کرلینجر، ۱۹۸۶ ترجمه شریفی و نجفی‌زند، ۱۳۹۳).

یکی از عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی، سودمندی ادراک‌شده است (بریکمن و میلر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱) که بر تلاش برای انواع گوناگون اهداف تأثیر می‌گذارد. سودمندی ادراک‌شده، ادراک فرد درباره رابطه بین تکالیف انجام‌شده یک پیامد با ارزش شخصی است؛ به عبارتی دیگر، سودمندی ادراک‌شده یعنی فراگیر تا چه اندازه محتوای دروس و تکالیف را برای استفاده در آینده سودمند می‌داند. سودمندی ادراک‌شده در واقع همان ارزش تکلیف است که به میزان باور فرد درباره ارزشمندی پیگیری یک تکلیف درسی اشاره دارد و شامل سه مؤلفه اهمیت تکلیف، علاقه به تکلیف و سودمندی تکلیف است (منش<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). ریو و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۳)، در پژوهشی نشان دادند اگر فراگیر رابطه‌ای را بین تکلیف در حال انجام‌دادن و یک پیامد با ارزش احتمالی ادراک نکنند، سودمندی ادراک‌شده ارزش مشوقی پیامد، تقلیل می‌یابد یا از بین می‌رود و زمانی که سودمندی ادراک‌شده زیاد است، این امر بر ارزش مشوقی تکلیف یادگیری می‌افزاید. هاردر و سالیوان<sup>۵</sup> (۲۰۰۶)، نیز دریافتند که اهداف پیشرفت به طور مثبت از طریق سودمندی ادراک‌شده پیش‌بینی می‌شوند.

از عوامل تأثیرگذار دیگر بر انگیزش در محیط‌های آموزشی و دانشگاهی فرسودگی تحصیلی<sup>۶</sup> است (دسی<sup>۷</sup> و همکاران، ۱۹۹۱ به نقل از نعمی، ۱۳۸۸). فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و نبود منابع لازم برای انجام‌دادن وظایف و تکالیف محوله است. بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه فرسودگی در موقعیت‌های شغلی، با عنوان فرسودگی شغلی انجام شده است؛ اما متغیر فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی نام برده

1. Perceived Instrumentality

2. Brickman & Miller

3. Mensch

4. Reeve, Jang, Hardré & Omura

5. Hardré & Sullivan

6. Academic Burnout

7. Deci

می‌شود (سالملآرو و همکاران ۱، ۲۰۰۸). فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان، اشاره به احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بی‌علاقه‌بودن به تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی)، و احساس نداشتن شایستگی به عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) دارد (ژانگ و چن ۲، ۲۰۰۷). می‌توان گفت موقعیت‌های آموزشی مانند محل کار فراگیران محسوب می‌شود؛ اگرچه فراگیران در موقعیت‌های آموزشی به مثابه کارمند، کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در آنجا ندارند، اما از دیدگاه روان‌شناختی فعالیت‌های آموزشی و درسی آنها را می‌توان همچون یک «کار» در نظر گرفت (سالملآرو، ۲۰۰۸)؛ به صورتی که آنها در کلاس حضور می‌یابند و مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می‌دهند. براساس پژوهش‌های انجام شده، می‌توان گفت فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (سالملآرو و نااتانن ۳، ۲۰۰۵ به نقل از نعیمی، ۱۳۸۸). افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیافی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی 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 (رستمی و همکاران، ۱۳۹۰).

عامل تأثیرگذار دیگر بر انگیزش، امید به آینده<sup>۴</sup> است. سنדר و همکاران<sup>۵</sup> (۱۹۹۱)، امید را مجموعه شناختی مبتنی بر احساس موفقیت ناشی از منابع گوناگون و مسیرها می‌دانند. در واقع، امید عاملی برانگیزاننده است که افراد را قادر می‌سازد، مسیری را انتخاب کنند که به نتیجه‌ای مثبت بینجامد؛ بنابراین می‌توان گفت افراد امیدوار، هدفمند عمل می‌کنند (به نقل از سنדר و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲). امید نوعی روند فکری و دارای دو

---

1. Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen  
 2. Zhang & Chen  
 3. Naatanen  
 4. Hope for the future  
 5. Snyder, Harris, Anderson  
 6. Rand & Siigmon

جزء تفکر عامل و مسیره‌است. ابتدا فرد، هدف را انتخاب و سپس راه‌های رسیدن به هدف را تعیین می‌کند، بعد انگیزه و اراده لازم برای حرکت در مسیر را به کار می‌اندازد (پدرتیت<sup>۱</sup> و همکاران ۲۰۰۸، گراول و پورترز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷).

امید، با سلامت روان در ارتباط است (فلدمن<sup>۳</sup> و اسنایدر ۲۰۰۵). فرد امیدوار، خواهان زندگی کردن است؛ زیرا آینده را خوب تلقی می‌کند، در تسلط بر امور زندگی خود را توانا می‌داند، توانایی کنترل استرس و احساسات منفی را دارد، شرایط زندگی را قابل تغییر می‌یابد (روزوارسکی و دان، ۲۰۰۹. به نقل از کوهساریان، ۱۳۸۷). به عقیده لویز و اسنایدر (۲۰۰۷)، امید با ایجاد هیجان مثبت، رضایت از زندگی را افزایش می‌دهد این هیجان مثبت، موجب تسهیل حل مسئله و تصمیم‌گیری مناسب به‌خصوص در شرایط بحرانی می‌شود (به نقل از کوهساریان، ۱۳۸۷). امید به آینده از پیامدهای زندگی بامعناست و این صرفاً درباره افراد سالم صدق نمی‌کند و حتی افراد بیمار نیز با هدفمندی در زندگی رضایت بیشتری از زندگی خواهند داشت و برای آن تلاش بیشتری خواهند کرد و کیفیت زندگی مطلوبتری را برای خود ایجاد می‌کنند. پژوهش‌ها نشان‌دهنده رابطه مثبت میان امید به آینده با رشد شناختی و رضایت از زندگی وجود دارد و دانشجویانی که امیدوارترند، برای رشد شناختی خود انگیزه بیشتری دارند و تلاش می‌کنند برای رسیدن به اهداف خود از توانایی‌هایشان استفاده کنند (ویردون، بویک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸).

باتوجه به موارد ذکرشده، می‌توان امیدوار بود شناسایی عوامل مهم و مؤثر در انگیزش تحصیلی، در ارتباط با ویژگی‌های آموزشی و اجتماعی دانشجویان و استفاده مطلوب از آنها کمک شایانی به بهبود وضعیت تحصیلی و زمینه‌ساز موفقیت‌های بزرگی در فرایند آموزش و یادگیری و مهم‌تر از همه، استمرار یادگیری داشته باشد. از آنجا که انگیزش تحصیلی دانشجویان می‌تواند تحت تأثیر متغیرهای مختلفی از جمله سودمندی ادراک‌شده، فرسودگی تحصیلی و امید به آینده قرار گیرد، پس بررسی تأثیر هر یک از این متغیرها بر میزان انگیزش دانشجویان از اهمیت خاصی برخوردار است؛ زیرا با کسب اطلاعات کافی در این زمینه، می‌توان برنامه‌های آموزشی مناسب طراحی کرد و زمینه را برای افزایش

---

1. Pedrottit  
2. Grewal & Porter  
3. Feldman  
4. Verduin & Bock

انگیزش تحصیلی و در پی آن افزایش پیشرفت تحصیلی دانشجویان فراهم کرد. پژوهش حاضر درصدد است دریابد آیا بین سودمندی ادراک‌شده، فرسودگی تحصیلی و امید به آینده با انگیزش تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد؟

### روش اجرای پژوهش

این پژوهش به دلیل کاربرد نتایج آن در شناخت و حل مسائل و مشکلات نظام آموزشی، کاربردی است. از نظر شیوه و ابزار جمع‌آوری داده‌ها، از روش کمی استفاده شده و انواع روش‌های پژوهش توصیفی (غیرآزمایشی)، پژوهش پیمایشی - همبستگی به کار گرفته شده است. در پژوهش حاضر، انگیزش تحصیلی در نقش متغیر ملاک و سودمندی ادراک‌شده، فرسودگی تحصیلی و امید به آینده در نقش متغیر پیش‌بین بررسی شده‌اند.

### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

تمامی دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ جامعه آماری این پژوهش هستند. روش نمونه‌گیری به کاررفته، روش تصادفی طبقه‌ای است. در نمونه‌گیری طبقه‌ای این اطمینان وجود دارد که یک نمونه واجد همان خصوصیات، صفات یا متغیرهایی است که در جامعه وجود دارد (بیابانگرد، ۱۳۸۴). در این نمونه‌گیری، زیرگروه‌ها با همان نسبتی که در جامعه وجود دارند، به مثابه نماینده جامعه در نمونه حضور دارند؛ به عبارت دیگر در این روش درصد آزمودنی‌هایی که به صورت تصادفی از هر گروه انتخاب می‌شوند، با درصد همان گروه در جامعه مدنظر برابر است. در پژوهش حاضر دانشجویان از دانشکده‌های علوم انسانی، حسابداری و مدیریت، علوم پایه، فنی مهندسی، تربیت بدنی، علوم تربیتی و روان‌شناسی از هر دو جنسیت دختر و پسر هستند. درباره حجم نمونه با توجه به اینکه مطالعات زیادی نشان داده که همبستگی بین متغیرها از یک نمونه به نمونه دیگر برای گروه‌های کوچک بیش از گروه‌های بزرگ در نوسان است، کامری<sup>۱</sup> به نقل از هومن (۱۳۷۵)، پیشنهاد کرده گروه نمونه ۱۰۰ نفری ضعیف، ۲۰۰ نفری نسبتاً مناسب، ۳۰۰ نفری خوب، ۵۰۰ نفری خیلی خوب و ۱۰۰۰ نفری عالی است. پژوهشگرانی مانند کرلینجر و پدهاورز، بر این اعتقادند که حجم نمونه

اصولاً در همه تحلیل‌های چندمتغیره، نباید کمتر از ۵۰۰ نفر باشد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۵). در این پژوهش نیز ۵۳۶ نفر در نمونه قرار گرفتند و آمار کلی دانشجویان و نیز تعداد آنان در هر دانشکده از معاونت آموزشی دانشگاه گرفته شد و برحسب نسبت آنها در نمونه قرار داده شد. بر این اساس، از مجموع ۵۳۶ نفر نمونه بررسی شده، غالب آنها یعنی ۳۱۸ نفر (معادل ۵۹/۳ درصد) خانم‌ها و ۲۱۸ نفر (۴۰/۷ درصد) آقایان هستند. همچنین از این مجموع، به ترتیب در دانشکده‌های حسابداری (۲۱۵ نفر معادل ۴۰/۱ درصد) و فنی و مهندسی (۱۷۱ نفر معادل ۳۱/۹ درصد)، علوم انسانی (۵۳ نفر معادل ۹/۹ درصد) و علوم پایه (۴۹ نفر معادل ۹/۱ درصد) مشغول به تحصیل بودند. در ضمن، کمترین نسبت از حجم نمونه را به ترتیب دانشجویان علوم تربیتی و روان‌شناسی (۲۶ نفر معادل ۴/۹ درصد) و تربیت‌بدنی (۲۲ نفر معادل ۴/۱ درصد) دارا بودند.

#### ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش

از «مقیاس انگیزش تحصیلی» «AMS» والرند و همکاران (۱۹۹۲) استفاده شد. این مقیاس، دلایل ادامه تحصیل دانشجویان را سنجش می‌کند و در مجموع دارای ۲۸ گویه است. میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های «انگیزش درونی»، «انگیزش بیرونی» و «بی‌انگیزشی» به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۶۷ به دست آمد.

**پرسشنامه سودمندی ادراک‌شده:** از مقیاس سودمندی ادراک‌شده موجود در پرسشنامه روی‌آوردهای یادگیری<sup>۱</sup> استفاده شد. این پرسشنامه را گرین و میلر (۱۹۹۶)، تهیه کرده‌اند که ۳۰ ماده از نوع مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) دارد و ۳ مقوله اهداف پیشرفت، توانایی ادراک‌شده و سودمندی ادراک‌شده را در بر می‌گیرد. در پژوهش گرین و میلر (۱۹۹۶)، ضریب آلفای عامل سودمندی ادراک‌شده ۰/۷۹ بوده است. از این پرسشنامه سؤالات مربوط به مقیاس سودمندی ادراک‌شده جدا و به کار گرفته شد. این مقیاس دارای ۴ گویه بوده که میزان سودمندی کلاس را می‌سنجد. دانشجویان نیز باید نظر خود را درباره هر یک از عبارات با انتخاب یکی از ۵ گزینه بیان کنند. جهت همه سؤالات نیز مثبت است و آلفای کرونباخ

به دست آمده توسط میلر و همکاران ۰/۹ به نقل از مالکا و کانوینگتون<sup>۱</sup>، (۲۰۰۵) به دست آمده است. همچنین تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش علیلو و همکاران (۱۳۹۲) به منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری سازه سودمندی ادراک‌شده انجام شد و برازش کامل مدل را نشان داد. در پژوهش حاضر، اعتبار به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب محاسبه‌شده برای مقیاس فوق ۰/۸۴ را نشان داد.

مقیاس امید اسنایدر (۱۹۹۱)، مقیاسی ۱۲ سؤالی با لیکرت ۸ درجه‌ای از کاملاً مخالف، نمره ۱ تا کاملاً موافق، نمره ۸ است. در جمعیت دانشجویی ایران اعتبار آن از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲٪ و برای خرده‌مقیاس تفکر عامل ۰/۷۹٪ و برای مسیرها ۰/۸۸٪ محاسبه گردید (غباری و همکاران، ۲۰۰۷).

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را برسو<sup>۲</sup> و همکاران (۱۹۹۷) ساخته‌اند که ۱۵ ماده دارد و با روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است. خستگی تحصیلی<sup>۵</sup> ماده، بی‌علاقگی تحصیلی<sup>۴</sup> ماده و ناکارآمدی تحصیلی<sup>۶</sup> ماده دارد. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند.

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

روش‌های استفاده‌شده در این پژوهش به دو بخش روش‌های آمار توصیفی و استنباطی تقسیم می‌شود. در بخش آمار توصیفی با استفاده از جداول و شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی متغیرهای مورد پژوهش، داده‌های به‌دست‌آمده بررسی توصیفی شده‌اند؛ سپس داده‌ها بررسی و تحلیل شد و در بخش آمار استنباطی از رگرسیون چندمتغیری<sup>۳</sup> و ضریب همبستگی پیرسون<sup>۴</sup> آزمون استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش در دو قسمت ارائه می‌شود:

---

1. Malka & Covington  
2. Bresno  
3. multivaribel regression  
4. Pyerson correlation



### یافته‌های توصیفی:

جدول ۴-۳. شاخص‌های توصیفی متغیرهای بررسی‌شده پژوهش

۴۳/۲	۳۸/-۱	۲۵/۱۶	۲۵/۳	۵۳/۲	۳۰/۱۳	سودمندی ادراک‌شده
۳۷/۰	۳۵/۰	۳۳/۷۰	۰۰/۱	۸۰/۹	۶۷/۳۴	فرسودگی تحصیلی
۳۶/۱	۰۱/-۱	۰۰/۳۲	۰۰/۱۰	۷۶/۳	۵۵/۲۳	امید به آینده
۲۴/۱	۶۹/-۰	۱۱/۲۲۱	۰۰/۱۸	۰۲/۲۷	۹۲/۱۱۹	انگیزش تحصیلی

حداقل نمره کسب‌شده در سودمندی ادراک‌شده ۳/۲۵، فرسودگی تحصیلی ۱/۰۰، امید به آینده، ۱۰/۰۰ و انگیزش تحصیلی ۱۸/۰۰ و حداکثر نمره کسب‌شده به ترتیب ۴۳/۲، ۳۸/-۱، ۲۵/۱۶، ۲۵/۳، ۵۳/۲، ۳۰/۱۳، ۶۷/۳۴، ۷۰/۳۳، ۳۲/۰۰ و ۲۲۱/۱۱ به دست آمد. میانگین سودمندی ادراک‌شده نمونه، ۱۳/۳۰، فرسودگی تحصیلی ۳۴/۶۷، امید به آینده ۲۳/۵۵ و انگیزش تحصیلی ۹۲/۱۱۹ حاصل شد و انحراف معیار آنها به ترتیب ۲/۵۳، ۹/۸۰، ۳/۷۶ و ۲۷/۰۲ است. باید گفت که چولگی در متغیر سودمندی ادراک‌شده با مقدار ۱/۳۸-، فرسودگی تحصیلی ۰/۳۵، امید به آینده ۱/۰۱- و انگیزش تحصیلی ۰/۶۹- در دامنه تعریف شده برای توزیع نرمال (۲+ تا ۲-) قرار داشته و می‌توان این وضعیت توزیع نمونه در این شاخص را نرمال ارزیابی کرد؛ اما شاخص کشیدگی برای سودمندی ادراک‌شده، برابر با ۲/۴۴ بوده که اندکی خارج از دامنه تعریف‌شده (۲+ تا ۲-) است؛ در صورتی که در سایر متغیرها در دامنه تعریف‌شده قرار دارند. در مجموع با توجه به اهمیت بیشتر کجی در تفسیر نرمال بودن توزیع نمرات و اختلاف کم مقدار کشیدگی با دامنه تعریف‌شده برای توزیع نرمال در متغیر سودمندی ادراک‌شده، می‌توان با احتیاط گفت توزیع این متغیرها با توزیع نرمال تفاوت زیادی ندارد و نرمال است (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۱۱).

### یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش

**فرضیه اول:** بین سطح سودمندی ادراک‌شده، امید به آینده و فرسودگی تحصیلی دانشجویان با انگیزش تحصیلی آنان رابطه مثبت وجود دارد.

جدول ۲: همبستگی بین سودمندی ادراک شده، فرسودگی تحصیلی و امید به آینده با انگیزش تحصیلی

متغیر	همبستگی	حجم نمونه	سطح معناداری
سودمندی ادراک شده	۰/۳۷	۵۳۶	۰/۰۰۰۱
فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۶	۵۳۶	۰/۰۰۰۱
امید به آینده	۰/۳۳	۵۳۶	۰/۰۰۰۱

با توجه به نتایج جدول فوق، استنباط می شود که بین سودمندی ادراک شده دانشجویان و انگیزش تحصیلی آنها در جامعه آماری همبستگی مثبت ۰/۳۷ وجود دارد ( $p < ۰/۰۵$ )، و بین امید به آینده دانشجویان و انگیزش تحصیلی آنها در جامعه آماری همبستگی مثبت ۰/۳۳ وجود دارد. ( $r = ۰/۳۳$   $p < ۰/۰۵$ )، همچنین بین فرسودگی تحصیلی دانشجویان و انگیزش تحصیلی آنها در جامعه آماری همبستگی ۰/۲۶ - منفی وجود دارد ( $p < ۰/۰۵$ ) و در نتیجه  $H_0$  رد و فرضیه فوق تأیید می شود. به عبارت دیگر، بین این متغیرها همبستگی معناداری وجود داشته و فرضیه پژوهش تأیید می شود. در ضمن همان طور که از شکل فوق استنتاج می شود، رابطه بین این دو متغیر از یک رابطه خطی تبعیت می کند.

**فرضیه دوم: بین سودمندی ادراک شده، امید به آینده و فرسودگی تحصیلی با انگیزش تحصیلی رابطه چندگانه وجود دارد.**

به منظور بررسی فرضیه دوم از آزمون رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شد. برای استفاده از این آزمون، پیش فرض هایی همچون نرمال بودن توزیع نمرات، خطی بودن رابطه بین متغیرها و نبود هم خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل ضروری است. دو پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات و خطی بودن رابطه بین متغیرها به ترتیب در دو بخش توصیفی و فرضیه اول تأیید شد. به منظور بررسی نبود هم خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل از شاخص های Tolerance و VIF استفاده شد که نتایج آن در زیر آمده است.

جدول ۴- ۱۰. نتایج آزمون Tolerance و VIF برای بررسی هم خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل

متغیر	Tolerance	دامنه قابل قبول - Tol	VIF	دامنه قابل قبول
سودمندی ادراک شده	۰/۸۱		۱/۲۴	
امید به آینده	۰/۸۷	بیشتر از ۰/۵۰	۱/۱۵	کمتر از ۲/۰۰
فرسودگی تحصیلی	۰/۸۳		۱/۲۰	

### نتایج جدول فوق

مقدار Tolerance در متغیر سودمندی ادراک‌شده برابر با ۰/۸۱ است که گویای آن است که ۲۹ درصد از تغییرات سودمندی ادراک‌شده، با دو متغیر فرسودگی تحصیلی و امید به آینده تبیین می‌شود و ۸۱ درصد از تغییرات این متغیر از راه متغیرهایی خارج از مدل پیش‌بینی و تبیین می‌شود. این امر نبود هم‌خطی بین این متغیر و دو متغیر پیش‌بین دیگر را تأیید می‌کند.

مقدار Tolerance در متغیر امید به آینده برابر با ۰/۸۷ است که گویای آن است که ۲۳ درصد از تغییرات سودمندی ادراک‌شده با دو متغیر فرسودگی تحصیلی و امید به آینده تبیین می‌شود و ۸۷ درصد از تغییرات این متغیر از راه متغیرهایی خارج از مدل پیش‌بینی و تبیین می‌شود. این امر مؤید نبود هم‌خطی بین این متغیر و دو متغیر پیش‌بین دیگر است.

مقدار Tolerance در متغیر فرسودگی تحصیلی برابر با ۰/۸۳ است که گویای آن است که ۲۷ درصد از تغییرات سودمندی ادراک‌شده از راه دو متغیر فرسودگی تحصیلی و امید به آینده تبیین می‌شود و ۸۳ درصد از تغییرات این متغیر با متغیرهایی خارج از مدل پیش‌بینی و تبیین می‌شود و این امر مؤید نبود هم‌خطی بین این متغیر و دو متغیر پیش‌بین دیگر است.

جدول ۳. نتایج رگرسیون گام‌به‌گام برای پیش‌بینی انگیزش تحصیلی از طریق سودمندی ادراک‌شده، امید به

#### آینده و فرسودگی تحصیلی

گام‌ها و متغیرهای پیش‌بین	انحراف معیار	$\beta$	t	سطح ضریب معناداری ثابت a	R	$\Delta R$	F	سطح معناداری
گام سوم و نهایی سودمندی ادراک‌شده	۰/۴۶	۰/۲۶	۶/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۴۴	۰/۱۹	۴۳/۰۹	۰/۰۰۱
امید به آینده	۱/۵۵	۰/۳۰	۵/۱۷	۰/۰۰۱	۰/۲۲	۰/۱۷	۵/۱۷	۰/۰۰۱
فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۸	۰/۱۲	-۰/۱۰	۰/۰۱۹	-۲/۳۵	-۰/۱۹	-۲/۳۵	۰/۰۱۹

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون گام به گام نشان می‌دهد که از سه متغیر سودمندی ادراک شده، امید به آینده و فرسودگی تحصیلی، هر سه متغیر در نقش متغیرهای پیش‌بین، معیار ورود به معادله رگرسیون برای تبیین تغییرات انگیزش تحصیلی را دارند. همان‌طور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود در گام سوم و نهایی، متغیرهای سودمندی ادراک شده، امید به آینده و فرسودگی تحصیلی، تغییرات انگیزش تحصیلی را به صورت معناداری تبیین می‌کند. مقدار ضریب همبستگی نیمه‌تفکیکی چندگانه R در این گام برابر با ۰/۴۴ است که نشان می‌دهد حدود ۱۹ درصد از تغییرات انگیزش تحصیلی از طریق متغیرهای سودمندی ادراک شده، امید به آینده و فرسودگی تحصیلی تبیین‌شدنی است و این میزان با توجه به مقدار F مشاهده شده و سطح معناداری به دست آمده، معنادار است ( $F = ۴۳ / p ۰۹ < ۰ / ۰۵$ ). در ضمن با توجه به ضرایب رگرسیونی استاندارد و غیراستاندارد به دست آمده (که همگی با توجه به آزمون t معنادار بوده) مهم‌ترین مؤلفه‌ها در تبیین تغییرات انگیزش تحصیلی به ترتیب عبارت‌اند از ۱- سودمندی ادراک شده ۲- امید به آینده ۳- فرسودگی تحصیلی.

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه سودمندی ادراک شده یکی از عوامل انگیزشی است، منطقی است که بین سودمندی ادراک شده و انگیزش تحصیلی، رابطه مثبت وجود داشته باشد و هرچه سودمندی یادگیری را بیشتر درک کنند، به همان نسبت هم انگیزش تحصیلی آنها افزایش می‌یابد. پژوهشگران مختلفی گفته‌اند ادراک از سودمندی یک تکلیف برای رسیدن به اهداف آینده، نه تنها انگیزه دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، استفاده از راهبردهای اثربخش‌تر و در نتیجه، عملکردهای بعدی آنها را نیز در پی دارد و بر صلاحیت و شایستگی‌های درونی آنها می‌افزاید و این احساس را تجربه خواهند کرد که هرآنچه در حوزه درسی خود آموخته‌اند، در بهبود زندگی آنها در آینده اثرگذار خواهد بود. این یافته با پژوهش‌های اکلز و ویگفیلد (۱۹۹۵)؛ سیمونر و همکاران (۲۰۰۰)؛ ویگفیلد و اکلز (۲۰۰۲) به نقل از بروجردی (۱۳۹۱)؛ میلر و بریکمن (۲۰۰۳ و ۲۰۰۴)؛ قاضی طباطبایی و همکاران (۱۳۸۹)، صداقت (۱۳۸۹)، رستمی (۱۳۸۷)، میلر و همکاران (۱۹۹۶)، و ونکالستر و همکاران (۱۹۸۷)، به نقل از مالکا و کانونیکتون (۲۰۰۵) همخوانی دارد.

همچنین رابطه مثبت بین امید به آینده و انگیزش تحصیلی نیز منطقی است و هرچه

امید به آینده در دانشجویان بیشتر باشد، انگیزش تحصیلی در آنها نیز بیشتر است و بالعکس. این یافته با پژوهش‌های روشنی میلانی و همکاران (۱۳۹۰)، اسنایدر و همکاران (۲۰۰۲)، تاپپین و همکاران (۲۰۰۵)؛ شیرمحمدی و همکاران (۱۳۹۰) به نقل از کیا فر و همکاران (۱۳۹۳)، تمیدای (۲۰۱۳)، نادى و سجادیان (۱۳۹۰) و میرزایی (۱۳۹۳) همسوست.

اسنایدر و همکاران (۲۰۰۲) از نظریه پردازان امید، بر اهمیت انتظار پیامدهای مثبت تأکید می‌کنند. پژوهش‌ها در محیط‌های آموزشی تأیید می‌کنند که امید بیشتر، عملکرد تحصیلی بهتر در میان دانشجویان دانشگاه را حتی زمانی که توانایی‌های درونی افراد کنترل می‌شوند پیش‌بینی می‌کند. همچنین امید و خوش‌بینی عملکرد تحصیلی بهتر، استرس کمتر، سازگاری روان‌شناختی و جسمی بهتری را در میان دانشجویان دوره کارشناسی پیش‌بینی می‌کند (به نقل از کیا فر و همکاران، ۱۳۹۳).

دانشجویان امیدوار، آینده را بهتر از حال می‌بینند و معتقدند که این قدرت را دارند که آینده‌ای خوب برای خود بسازند، بنابراین تأثیرات مثبت بیشتر و استرس کمتری را تجربه می‌کنند. به‌طور کلی افراد دارای امید بالا، به‌خصوص هنگام شرکت در امتحانات، استرس کمتری را تجربه می‌کنند (لوپز، ۲۰۰۱، به نقل از کوهساریان، ۱۳۸۷). همچنین چاونز و سیمپسون (۱۹۹۹) به نقل از چان و ژانگ ۲۰۱۰ مطرح می‌کند که این افراد به‌جز نتیجه، از فرایند نیز لذت می‌برند.

بین فرسودگی تحصیلی دانشجویان و انگیزش تحصیلی آنها در جامعه آماری، همبستگی منفی وجود دارد؛ یعنی هرچه فرسودگی تحصیلی بیشتر باشد، انگیزش تحصیلی ضعیف‌تر خواهد شد و بالعکس. فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان به احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی)، و احساس نداشتن شایستگی به عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) اشاره دارد (ژانگ و همکاران ۲۰۰۷). در صورتی که انگیزش فرایندی است که طی آن فعالیتی هدف‌محور برانگیخته و حفظ می‌شود. ما نمی‌توانیم این فرایند را به‌طور مستقیم مشاهده کنیم؛ اما می‌توانیم آن را از رفتارهایی مانند انتخاب تکالیف، تلاش و پافشاری، استنباط کنیم. انگیزش شامل هدف‌هایی است که برای اعمال، نیروی محرکه فراهم می‌کند و اعمال را جهت می‌دهد. انگیزش نیازمند فعالیت جسمی و ذهنی است. فعالیت جسمی، تلاش، پایداری و دیگر رفتارهای آشکار را در پی دارد. فعالیت

ذهنی شامل اعمال شناختی مانند برنامه‌ریزی کردن، تمرین کردن، سازمان‌دهی، نظارت، تصمیم‌گیری، حل مسائل و ارزیابی پیشرفت است. بیشتر فعالیت‌هایی که دانشجویان به آنها اشتغال دارند، برای دستیابی به اهداف هماهنگ هستند و این انگیزش است که آن فعالیت را برمی‌انگیزد و حفظ می‌کند. از تعاریف و توضیحات مطرح شده می‌توان استنباط کرد این دو متغیر همسو نیستند و منطقی آن است که همبستگی منفی با یکدیگر داشته باشند. فرسودگی، سطح انرژی لازم را برای انجام وظایف شناختی همراه با یادگیری کاهش می‌دهد (حافظی و همکاران، ۱۳۸۶ به نقل از بهروزی و همکاران، ۱۳۹۱).

پژوهش حاضر نیز این همبستگی را به صورت منفی نشان داد که با پژوهش‌های عزیز ابرقویی (۱۳۸۹)، میکائیلی و همکاران (۱۳۹۱)، جلیلیان (۱۳۹۱)، رحمتی (۱۳۹۰)، ساندرز و همکاران (۲۰۰۴)، کیارا و همکاران (۲۰۰۸) و موناتا (۲۰۱۱) به نقل از رحمانی جوانمرد (۱۳۹۱) همسوست. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند این رابطه می‌تواند دوسویه باشد؛ یعنی همان‌طور که متغیر فرسودگی تحصیلی بر انگیزش تحصیلی تأثیر دارد، متقابلاً انگیزش تحصیلی بالا هم می‌تواند باعث کاهش فرسودگی تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن، یعنی خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی شود.

در جمع‌بندی پایانی می‌توان گفت یکی از عوامل اصلی در یادگیری موفق انگیزه یادگیری است؛ انگیزش مؤلفه‌ای است که از عوامل مختلفی تأثیر می‌پذیرد. اگرچه هنوز درباره عناصر اساسی و اثرگذار در انگیزش یادگیرندگان توافقی وجود ندارد، اما در پژوهش‌های بسیاری به متغیرهای مختلفی پرداخته شده است. در این پژوهش نیز با توجه به مبانی نظری، مؤلفه‌های سودمندی ادراک‌شده، امید به آینده و فرسودگی تحصیلی با انگیزش تحصیلی مطالعه و رابطه و همبستگی آنها با انگیزش تحصیلی اثبات شد. به عبارتی، این مفاهیم متغیرهای اثرگذاری در تبیین انگیزش تحصیلی دانشجویان محسوب می‌شوند؛ زیرا سودمندی ادراک‌شده، تأثیری عمیق بر رفتار تحصیلی دانشجویان دارد و دانشجویانی که درس خواندن را برای خود مفید بدانند و آن را ابزاری برای رسیدن به اهداف آینده خود ببینند و یکی از راه‌های رسیدن به موفقیت در آینده و خوشبختی را در تحصیل ببابند، بیشتر درگیر تکالیف تحصیلی می‌شوند؛ در نتیجه به آینده خوش‌بین‌تر و امیدوارترند. این دانشجویان، آینده را بهتر از حال می‌بینند و معتقدند می‌توانند آینده‌ای خوب برای خود بسازند، پارانرژی و سرشار از زندگی‌اند و راهبردهای متعددی را برای روبه‌رو شدن با چالش‌های زندگی طراحی می‌کنند و زندگی را معنادار می‌بینند؛ در نتیجه این افراد در برابر

وظایف خود احساس مسئولیت می‌کنند و احساس خودکارآمدی بیشتری خواهند داشت و با میل و رغبت تکالیف خود را انجام می‌دهند؛ بنابراین فرسودگی کمتری را نیز تجربه می‌کنند و انگیزش تحصیلی آنها برای کاری که انجام می‌دهند بسیار است. دانشجویی که به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشد، احتمالاً به اندازه کافی تلاش نمی‌کند و این تلاش نکردن، به نوبه خود به کاهش عملکرد تحصیلی منجر خواهد شد؛ بنابراین با کاهش عواملی که موجب فرسودگی تحصیلی می‌شوند، مانند افزایش انگیزه و علاقه به درس، تشویق دانشجو و خواستن تکلیف در حد توان او، می‌توان عملکرد تحصیلی وی را بهبود بخشید.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده که با نظریه‌های مطرح‌شده در متن و پژوهش‌های انجام‌شده پژوهشگران دیگر همخوانی دارد، درصدی از دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی، ناامیدی نسبت به آینده، سودمندی ادراک‌شده و انگیزش تحصیلی ضعیف هستند و در این پژوهش رابطه بین متغیرهای مذکور با انگیزش تحصیلی اثبات شد. مناسب است این افراد در جهت کمک گرفتن از مراکز مشاوره برای رفع فرسودگی تحصیلی تشویق شوند و تسهیلات لازم مانند برگزاری کارگاه‌های مهارت‌های زندگی، مثبت‌اندیشی، مدیریت زمان و کنترل استرس برای کمک به آنها از سوی دانشگاه در نظر گرفته شود. همچنین افزایش امید به آینده در بین دانشجویان، به‌عنوان سرمایه‌های آینده و قشر تحصیل‌کرده جامعه امروزی، امری ضروری و مهم است که باید مسئولان به آن توجه بیشتری داشته باشند. به مسئولان آموزش پیشنهاد می‌شود سرفصل‌ها و روش‌های آموزشی دانشگاه اصلاح شود؛ زیرا بخش زیادی از سودمندی ادراک‌شده سطح پایین دانشجویان تحت تأثیر برنامه‌های آموزشی بی‌هدف و غیرکاربردی است.

## فهرست منابع

بروجردی، مرضیه (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی آموزش انگیزش پیشرفت بر ادراک از ساختار کلاس و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی شهرستان سقز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

بلوکی، آزاده؛ دلاور، علی و مام شریفی، اسماعیل (۱۳۸۹). «نقش مؤلفه‌های انگیزشی و نگرشی در پیشرفت درس ریاضی به‌منظور تدوین یک مدل ساختاری». فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۳(۱) ۳۰-۱.

بهروزی، ناصر و شهنی ییلاق، منیجه و پورسید، سیدمهدی (۱۳۹۱). «رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک‌شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی». مجله راهبرد فرهنگ، ۲۰، ص ۸۳-۱۰۱. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). روش‌های پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر دوران.

جلیلیان، نوشین (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

رستمی، زینب؛ عابدی، محمدرضا و بی‌شوفلی، ویلمار (۱۳۹۰). «هنجاربایی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش در دانشجویان زن دانشگاه اصفهان». رویکردهای نوین آموزشی، ۱۳(۱)، ۲۱-۳۸.

رستمی، مریم (۱۳۸۷). رابطه جنسیت، ادراک از ساختار کلاس، سودمندی ادراک‌شده، اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

رحمانی جوانمرد، سمیرا (۱۳۹۱). «بررسی رابطه کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان». مجموعه مقالات نخستین همایش ملی شخصیت و زندگی نوین.

رحمتی، زینب (۱۳۹۰). بررسی رابطه کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان با خودکارآمدی بالا و پایین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

روحی، قنبر و آسایش، حمید (۱۳۹۱). «وضعیت انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان». مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۳): ۱۵۲-۱۵۹.

سرمد، زهره؛ بازارگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۵). روش‌های پژوهش در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.

صداقت، مریم (۱۳۸۹). نقش راهبردهای خودتنظیم در رابطه با اهداف، ادراکات و گرایش‌های فکری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه شهید بهشتی.

قاضی طباطبایی، سیدمحمود؛ طرخان، رضا علی و نقش، زهرا (۱۳۸۹). «الگوی ساختاری رابطه خودکارآمدی، سودمندی ادراک‌شده و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای یادگیری



خودنظم‌بخش». تازه‌های علوم شناختی، ۱۲، (۴۸)، ۳۶-۴۴.

کوهساریان، پریسا (۱۳۷۸). بررسی تأثیر امیددرمانی بر کاهش افسردگی زنان دیابتیک در مرکز پژوهش‌های دیابت سمنان: پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

شریفی، حسن پاشا و نجفی زند، جعفر (۱۳۹۳). مبانی پژوهش در علوم رفتاری (تألیف، فردریک نیکلز کرلینجر). انتشارات آوای نو. ....

عزیزی ابرقوئی، محسن (۱۳۸۹). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

علیلو، مجید؛ موحدی، یزدان و عزیزاده گورادل، جابر (۱۳۹۲). تعیین رابطه حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک‌شده و تأکيدات هدفی والدین با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری. ۳(۱)، ۹۱-۱۰۹.

کیافر، مریم سادات؛ کارشکی، حسین و هاشمی، فرح (۱۳۹۳). «نقش باورهای امید و خوش‌بینی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد». مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۴ (۶)، ۵۱۷-۵۲۶.

میکائیلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی و قلیزاده، لیلا (۱۳۹۱). «ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر». مجله روان‌شناسی مدرسه، ۱(۴)، ۹۰-۱۰۳.

میرزایی قندخت، امید (۱۳۹۳). بررسی تأثیر آموزش مهارت مثبت‌اندیشی بر کاهش میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان شهرستان زیرکوه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

نادی، محمدعلی و سجادیان، علی (۱۳۹۰). «تحلیل روابط بین معنای معنوی، شادی ذهنی، رضایت از زندگی، شکوفایی روان‌شناختی، امید به آینده و هدفمندی در زندگی دانشجویان». فصلنامه دانشکده بهداشت یزد، ۳۲، (۳ و ۴): ۵۴-۶۸.

نعامی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). «رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز». مطالعات روان‌شناختی، ۵ (۳)، ۱۱۷-۱۳۴.

هومن، حیدرعلی (۱۳۷۵). شناخت روش علمی در علوم رفتاری (پایه‌های پژوهشی). چاپ دوم. تهران: نشر پارسا.

Breso, E.; Salanova, M. & Schaufeli, W. (2007). In Search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy? Applied Psychology: An International Review, 59,460-478.

Brickman, S. J. & Miller, R. B. (2001). The impact of sociocultural knowledge on

- future goals and self regulation. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 119-137). United States: University of Oklahoma.
- Chen, K. C. & Jang, J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, 26, 741-75.
- Clark, M. H. & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Journal of Learning and Differences*, 20, 19-24.
- Feldman, D. B. & Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of social and clinical psychology*, 24(3): 401-421.
- Grewal, P. K. & Porter, J. (2007). Hope theory: A framework for understanding Death studies. *Washington*, 31(2): 131-15.
- Hardré, P. L. & Sullivan, D. W. (2006). Rural high school teachers motivational perceptions and practices. *Journal of Research in Rural Education, Educational Psychology*, 15, 116-130.
- Koutsoulis, M. K. & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students motivation, and science and math achievement in Cypriot High School. *Structural Equation modeling*, 8(1), 108-127.
- Malka, A. & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 60-80.
- Mensch, B. S.; Miller, R. B. & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self regulation. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 9-33.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education. Theory, Research and Application*. (2nd ed.). N. J.: Merrill.
- Pedrotti J. T.; Edwards, L. M. & Lopez, S. H. J. (2008). Promoting hope: suggestions for school counselors. *Professional school counseling*, 12 (2): 100-108.
- Reeve, J.; Jang, H.; Hardré, P. & Omura, M. (2003). Providing a rationale for an uninteresting activity as a motivating strategy to support another's self-determined extrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 26 (3), 183-207.
- Salmela-Aro, K.; H. Savolainen & L. Holopainen (2008). Depressive Symptoms and School Burnout during Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. (6).

34-45.

- Snyder C R, Rand K L, Siigmon D R. (2002). Hope theory: A member of positive psychology family. In C. R. Snyder & Lopez. Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press: 257-276.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Verduin P. J. M.; de Bock G. H.; Vliet Vlieland T P M, et al )2008 .(Purpose in life in patients with rheumatoid arthritis. Clinical Rheumatology, 27: 899-908.
- Zhang, Y.; Can, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, Academic Burnout and engagement among Chinese colleges' students: A structural equation modeling analysis, Journal Personality Individual Differences, 43, 1529- 1540.

