

## بررسی رابطه فرسودگی تحصیلی و مولفه های آن با بی صداقتی تحصیلی دانش آموزان

فرزانه وظیفه خواه<sup>۱</sup>، زهره گنجعلی<sup>۲</sup>، صدیقه شهرکی<sup>۳</sup>، زهرا نورا<sup>۴</sup>

<sup>۱</sup> کارشناسی ادبیات فارسی، دانشگاه پیام نور زابل، سیستان و بلوچستان، ایران (نویسنده مسئول)

<sup>۲</sup> کارشناسی ادبیات فارسی دانشگاه آزاد زابل، سیستان و بلوچستان، ایران

<sup>۳</sup> کارشناسی مطالعات اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، سیستان و بلوچستان، ایران

<sup>۴</sup> کاردانی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، سیستان و بلوچستان، ایران

### چکیده

در این پژوهش سعی داریم به بررسی رابطه نشاط اجتماعی و مولفه های آن با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان شهر ادیمی بپردازیم. از جامعه آماری معین و روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی از ۸۵ نفر از دانش آموزان متوسطه اول با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای گزینش نموده و مورد بررسی قرار گرفتند. فرض اصلی پژوهش بر این بود که فرسودگی تحصیلی و مولفه های آن با بی صداقتی تحصیلی دانش آموزان شهر ادیمی رابطه معناداری دارد در این پژوهش برای دریافت اطلاعات فرسودگی تحصیلی از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (برسو وهمکاران، ۱۹۹۷) و برای دریافت اطلاعات بی صداقتی تحصیلی از پرسشنامه بی صداقتی تحصیلی مک کابی و تروینو (۱۹۹۷) استفاده شد.

**واژه های کلیدی:** فرسودگی تحصیلی، بی صداقتی تحصیلی، دانش آموزان

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

کمبود انگیزه یکی از مشکلات اساسی نظام آموزشی کشور است که روز به روز پر رنگ تر می شود. میزان افزایش آمار دختران پذیرفته شده در دانشگاه های کشور، ترک تحصیل و نمرات به قول معروف ناپلئونی سندی بر کاهش انگیزه دانش آموزان خصوصاً پسران دانش آموز است، اما به راستی مشکل کجاست و این گره چگونه باز می شود؟ معاون نظری و مهارتی وزارت آموزش و پرورش با تأکید بر این که کمبود انگیزه یکی از مشکلات اساسی نظام آموزشی کشور می باشد معتقد است: بر اساس مطالعات صورت پذیرفته انگیزه پسران برای ادامه تحصیل کمتر از دختران است، به همین دلیل با وجود آمار بیشتر پسران در مقطع متوسطه، آمار ورودی دختران به دانشگاه بیشتر است. دکتر علی اصغر فانی با اشاره به این که باید تعریف هدف از تحصیل در کشور تغییر کند می گوید: در دو دهه قبل تحصیل معادل اشتغال بود ولی در حال حاضر با توجه به افزایش فارغ التحصیلان بیکار این روند تغییر کرده است و باید جامعه و خصوصاً اندیشه دانش آموزان به این سمت حرکت کند که هدف از تحصیل ارتقای فرهنگ و اندیشه افراد است. دکتر حسین احمدی مدرس دانشگاه و از کارشناسان تعلیم و تربیت با تأکید بر این که کتاب های درسی تا حدودی می توانند در کاهش انگیزه تحصیلی دانش آموزان نقش داشته باشند می گوید: تمام کمی انگیزه دانش آموزان برای تحصیل ناشی از ضعف کتاب های درسی نیست و قسمت اعظم کاهش انگیزه تحصیل در دانش آموزان تعریف نادرست از علم آموزی و تحصیل است. وی با اشاره به این که معلمان می توانند با روش های جدید تدریس انگیزه تحصیلی دانش آموزان را افزایش دهند اظهار می کند: باید انگیزه تحصیل در بین دانش آموزان با تغییر تعریف از علم و کسب تحصیلات و همچنین هماهنگی بین والدین و مسئولان مدارس برطرف شود تا با افزایش انگیزه تحصیلی در دانش آموزان، نظام آموزشی کشور بتواند به نتایج مدنظر نزدیک تر شود.

دکتر ایرج رهنما یکی دیگر از کارشناسان تعلیم و تربیت عمده ترین دلیل کاهش انگیزه تحصیلی دانش آموزان را عدم وجود بازار کار برای فارغ التحصیلان می داند و معتقد است: در فرهنگ عامه تحصیلات برای کسب کار مناسب است و این در حالی است که در جامعه فعلی حتی دارندگان مدارک بالا بیکار هستند و یا از نوع کار خود رضایتی ندارند. این استاد دانشگاه می گوید: چون نظام آموزشی فعلی کشور نتوانسته است فارغ التحصیلان کارایی را به جامعه ارائه دهد آمار بیکاران روز به روز افزایش می یابد و فارغ التحصیلان به جای افزایش میزان کارایی، مدرک تحصیلی خود را زیر سؤال می برند. حال با توجه به موارد مطرح شده درمی یابیم که دانش آموزان با نگرش به اطراف خود و این که پس از پایان تحصیلات ممکن است همچون برخی از افراد بیکار باشند و این تحصیل برای آنها سودی از نظر کاری نداشته باشند لذا در کسب علم و آموزش در آنها بی علاقگی و بی انگیزگی نسبت به تحصیل را مشاهده می کنیم و شاهد عدم پیشرفت تحصیلی در آنها هستیم

. که من با مشاهده چنین برداشت هایی از سوی دانش آموزان سعی نمودم نظر آنها را با انجام این اقدام پژوهی نسبت به کسب علم و دانش تغییر دهم امید است که با برنامه ریزی های مسئولان شاهد آموزش و پرورش پویا و کارآمد در نظام اسلامی خود باشیم .

بی صداقتی تحصیلی یک رفتار غیراخلاقی شایع در محیط های آموزشی است. تقلب، به عنوان نماد بی صداقتی تحصیلی در بین علم آموزان مقاطع مختلف تحصیلی از دبستان تا دانشگاه، صرف نظر از جغرافیای محیطی و اقتصادی و در انواع مراکز آموزشی، دولتی و خصوصی، امری رایج است (دیویس، درینان و گالانت ، ۲۰۰۹). این رفتار به شکل های انفرادی، گروهی، به کمک والدین (اُون ، ۲۰۰۳، به نقل از دیویس و همکاران، ۲۰۰۹) و گاهی حتی با همکاری آموزگاران و مسؤولان مدرسه (وک ، ۲۰۰۰، به نقل از دیویس و همکاران، ۲۰۰۹) رخ می دهد. در واقع اینگونه رفتارها، به جزئی از فرهنگ دانشجویان و دانش آموزان در بافت های تحصیلی تبدیل و به تعبیری «طبیعی» شده اند و شاید اغراق نباشد اگر بگوییم که بی صداقتی تحصیلی به یک هنجار رفتاری در فرهنگ آموزشی تبدیل شده است، به گونه های که علم آموزان تقلب کردن را قابل قبول دانسته و حتی در نظر برخی از آنها این رفتارها یک مهارت یا بازی محسوب می شوند (بیتس، دیویس، مورفی و بون ، ۲۰۰۵، به نقل از آرهمین و جونز، ۲۰۰۹، ۷).

یکی از مسائلی که در مرور ادبیات پژوهشی بی صداقتی تحصیلی آشکار میشود، فقدان یک تعریف عام و مقبول از آن است. در یک نگاه کلی، بی صداقتی تحصیلی به صورت «رفتارهای غیراخلاقی و غیرقانونی که فرد طی آزمون توانایی و دانش نشان می دهد» مفهوم پردازی شده است (ایکوپا، ۱۹۹۷، ۸، به نقل از کوچوکتپه ، ۲۰۱۱). در تعریفی دقیق تر، بی صداقتی تحصیلی به عنوان تقلب کردن و سرقت علمی تعریف شده است که در آن دانش آموزان در انجام یک کار آموزشی، به یکدیگر، کمک غیرقانونی میدهند یا می گیرند و یا برای کاری که خود انجام ندادند، اعتبار علمی کسب میکنند (کیبلر، ناس، پترسون و پاولا، ۱۹۸۸، به نقل از کیبلر ، ۱۹۹۳).

این عمل غیراخلاقی گستره ی وسیعی از رفتارهای غیرقانونی در محیط های آموزشی مانند دروغ، تقلب در آزمون، کپی برداری یا استفاده از کار دیگران بدون اجازه ی آن ها، تغییر یا جعل اسناد، خرید سؤال، سرقت علمی، عدم پیروی عامدانه از قوانین، تغییر نتایج تحقیقات، ارائه ی دلایل دروغین برای شرکت نکردن در آزمون یا کوتاهی در تکالیف، منبع سازی و غیره را در برمی گیرد (آرنت ، ۱۹۹۱، پرت و مکلافین ، ۱۹۸۹، پکر ، ۱۹۹۰، مور ، ۱۹۸۸، به نقل از لمبرت، هوگان و بارتون ، ۶، ۲۰۰۳). البته ذکر این نکته ضروری است که برخی اشکال بی صداقتی تحصیلی رایجتر هستند (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛

علیوردینیا و صالحنژاد، ۱۳۹۲). لذا در این پژوهش، تقلب در آزمون و تقلب در انجام تکلیف به عنوان دو گونه ی رایج بی صداقتی تحصیلی مدنظر قرار گرفتند.

پژوهش ها در خصوص تمایز نگرش دانش آموزان به انواع بی صداقتی تحصیلی آشکار نموده است که تفاوت قابل توجهی بین تقلب در آزمون و سایر اشکال بی صداقتی تحصیلی وجود دارد؛ یعنی در نظر دانش آموزان عموماً آزمون، نوع مهم تر و جدی تر ارزیابی، در مقایسه با سایر رفتارهای بی صداقتی تحصیلی محسوب می گردد و سایر اشکال تقلب کردن، تقلب واقعی و جدی پنداشته نمی شود (پینه و نانتز ، ۱۹۹۴، به نقل از پارک ، ۲۰۰۳) تا آنجا که برخی پژوهش ها حاکی از آن بوده اند که والدین در انجام تکالیف درسی به فرزندانشان کمک و تقلب می نمایند (دیویس و همکاران، ۲۰۰۹). به بیان دیگر، نوع تقلب نقش مهمی در تعیین فراوانی و نگرش علم آموزان نسبت به آن دارد. در این راستا، پاسو، میهپو، فیئلی، هاردینگ و کارپنتر (۲۰۰۶) به بررسی هم بسته های رفتارهای بی صداقتی تحصیلی تقلب در آزمون و تقلب در تکلیف پرداخته و نشان دادند که پیشبینی کننده های بی صداقتی تحصیلی براساس نوع آن متفاوت هستند. پاسو و همکاران (۲۰۰۶) قدرت متغیرهای متفاوتی (سال تحصیل در کالج، میزان تقلب در دبیرستان، شرکت در فعالیت های غیردرسی، تعهد اخلاقی به تقلب نکردن ، نگرش به تقلب، ارزیابی سود و زیان موقعیت تقلب، فشار اجتماعی و کارآیی سیاست های پیشگیری از تقلب) را در پیش بینی تقلب در آزمون و تکلیف مطالعه کردند. بررسی آنها دو الگوی متفاوت برای پیش بینی میزان فراوانی این دو گونه بی صداقتی تحصیلی را آشکار نمود. این یافته ها مؤید آن است که در پژوهش های حوزه ی بی صداقتی تحصیلی، تفکیک انواع بی صداقتی تحصیلی ضروری است.

در خصوص پیش آینده های بی صداقتی تحصیلی که کنشی ماهیتاً غیراخلاقی است که فرد به آن اقدام می کند، منطقی بود که محققان، نقش سازه های اخلاقی را در تولید آن کنکاش نمایند. عمده پژوهش هایی که به رابطه ی اخلاق و رفتارهای بی صداقتی تحصیلی پرداخته اند، مدل کلبگ (۱۹۸۴) درباره ی رابطه ی استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی را مدنظر داشته اند. این پژوهش ها بر این فرض متکی بودند که اگرچه در هر سطحی از رشد اخلاقی تقلب محتمل است، ولی انتظار می رود که در سطوح بالای رشد اخلاقی احتمال تقلب کمتر باشد. برخلاف انتظار، پژوهش های مذکور، شواهد تجربی در حمایت از مفروضه ی نظریه ی کلبگ فراهم نکردند. یافته های این پژوهش ها متناقض بود، بدین صورت که یا به رابطه ای بین سطوح استدلال اخلاقی و رفتارهای بی صداقتی تحصیلی دست نیافتند (برناردی و همکاران، ۲۰۰۴ به نقل از وایدمن ، ۲۰۰۸؛ بریمبل و استیونسون-کلارک ، ۲۰۰۵، به نقل از اوریک ، ۲۰۱۲؛ بروژمن و هارت ، ۱۹۹۶، به نقل از مرداک و آندرمین ، ۲۰۰۶؛ کامینگز، مدوکس، هارلو، دیاس ، ۲۰۰۲، به نقل از وایدمن، ۲۰۰۸؛ دنیل، آدامز و اسمیت ، ۱۹۹۴، به نقل از وایدمن، ۲۰۰۸) یا این

رابطه اغلب به وسیلهی متغیرهای دیگری نظیر وجود مشوق و نظارت تعدیل شده بود (کرکوران و راتر، ۱۹۸۷؛ لمینگ، ۱۹۷۸، به نقل از مرداک و استفنز، ۲۰۰۷). بر این اساس محققان به این نتیجه رسیدند که احتمالاً علاوه بر ابعاد شناختی، جنبه های هیجانی اخلاقیات در انگیزش اخلاقی و به تبع آن رفتار اخلاقی دخیل هستند و بر این اساس مدل های شناختی - هیجانی ظهور نمودند (آیزنبرگ، ۱۹۸۶؛ گیبس، ۲۰۰۳، به نقل از هاردی و کارلو، ۲۰۰۵). مطابق این مدل ها رفتار اخلاقی نیازمند انگیزش است و منشاء انگیزش را ترکیب هیجان و استدلال اخلاقی دانسته اند.

اگرچه شواهد تجربی در زمینه ی رابطه ی انگیزش اخلاقی، مبتنی بر ترکیب جنبه های شناختی و هیجانی اخلاقیات، تا حد زیادی توانسته است واریانس عمل اخلاقی را در برخی موقعیت ها تبیین کند، (آیزنبرگ و میلر، ۱۹۸۷، به نقل از هاردی و کارلو، ۲۰۰۵؛ بلسی، ۱۹۸۳) اما یافته ها حکایت از آن داشته که مدل های مذکور در مورد رفتارهای اخلاقی سطح بالا، ثبات در رفتارهای اخلاقی و تعهد به امور اخلاقی، از قدرت پیش بینی متوسطی برخوردارند (هاردی و کارلو، ۲۰۰۵).

بلسی (۱۹۸۳) از جمله مطرح ترین نظریه پردازانی بود که با طرح «مدل خود» نقش استدلال اخلاقی و هیجان اخلاقی در انگیزش اخلاقی و به تبع آن عمل اخلاقی را مورد تردید قرار داد.

بلسی و دیگر محققان بر نقش هویت در برانگیختگی عمل اخلاقی تأکید نمودند (آیزنبرگ، ۱۹۸۶، گیبس، ۲۰۰۳، هافمن، ۲۰۰۰، به نقل از هاردی و کارلو، ۲۰۰۵؛ بلسی، ۱۹۸۳؛ کلیبی و دیمون، ۱۹۹۲؛ لپسلی و نارواژ، ۲۰۰۴، نارواژ، ۲۰۰۵). این نظریه پردازان، علی رغم برخی تفاوت ها در این مسأله اتفاق نظر داشتند که وقتی اخلاق نقش کلیدی و اساسی در مفهوم خود و هویت داشته باشد، موجبات ارتقای تعهد و مسؤولیت پذیری را در مفهوم خود فراهم می آورد و باعث می شود که ارزش های اخلاقی به عنوان بخش جدایی ناپذیر کنش های اخلاقی فرد تعریف شوند. درواقع، اخلاقیات و اصول اخلاقی با تغییر سازمان نظام ارزشی خود و قرار گرفتن در مراتب بالای این نظام، احتمال عمل بر اساس ارزش های اخلاقی را افزایش می دهند (هاردی و کارلو، ۲۰۰۵). از این رو، هویت به عنوان یک منبع انگیزش اخلاقی در نظر گرفته می شود که نیروی انگیزشی قوی تری در قیاس با شناخت و هیجان اخلاقی برای تولید کنش های اخلاقی فراهم می آورد (هاردی و کارلو، ۲۰۰۵) و می تواند اعمال اخلاقی خارق العاده و تعهدات اخلاقی بلندمدت را تبیین نماید (بلسی، ۱۹۸۳؛ کلیبی و دیمون، ۱۹۹۲؛ هافمن، ۲۰۰۰، به نقل از هاردی و کارلو، ۲۰۰۵). پژوهش گران در مدل های ارائه شده در زمینه ی هویت اخلاقی که برگرفته از مدل بلسی بودند، اگرچه در سطح نظری و مفهومی رشد چشمگیری داشتند، پشتوانه ی تجربی و تحقیقاتی زیادی فراهم نیاوردند (هاردی و کارلو، ۲۰۰۵). شاید بتوان یکی از دلایل این مسأله را در عملیاتی نبودن و پیچیده بودن مدل های مذکور دانست. بر این اساس آکینو و رید (۲۰۰۲) با اقتباس از مدل های مذکور، تلاش نمودند تا با عملیاتی نمودن و تهیه ی

ابزارهای مناسب جهت سنجش هویت اخلاقی، حدود تحقیقات در این زمینه را گسترش دهند. این محققان هویت اخلاقی را به صورت یک خود-طرحواره که حول مجموعه ای از ویژگی های اخلاقی مانند عدالت، دلسوزی، مهربانی، تعهد و ... سازمان یافته، مفهوم پردازی و برای آن دو بعد درونی سازی و نمادسازی تعریف نمودند. بعد درون‌سازي، وجه خصوصی و فردی هویت اخلاقی است که به میزان عمق و نفوذ اصول اخلاقی در خودپنداره ی فرد اشاره دارد. بعد نمادسازی معطوف به وجه عمومی و اجتماعی هویت اخلاقی است که به صورت بازتاب اصول و ویژگی های اخلاقی در جهان اجتماعی و به دیگران در قالب رفتار تعریف شده است. به تعبیری دیگر، فرد با نمادسازی بالا، گرایش دارد که در فعالیت‌های نمادین آشکاری درگیر شود تا از این طریق تعهد خویش را به اصول و آرمان های اخلاقی به دیگران نشان دهد. این افراد بیشتر دست به فعالیت هایی می زنند که از لحاظ هنجاری و اجتماعی، به عنوان فعالیت های اخلاقی شناخته شده اند؛ در مقابل افراد با درونی سازی بالا درصدد انجام رفتارهای اخلاقی، صرفنظر از ماهیت خصوصی یا عمومی این رفتارها برمی آیند (آکینو و رید، ۲۰۰۲؛ وین تریچ، آکینو، میتل و شوآرتز، ۲۰۱۳). از زمان طرح مدل آکینو و رید (۲۰۰۲) تحقیقات زیادی در زمینه نقش هویت اخلاقی در تولید کنشهای اخلاقی (آکینو و رید، ۲۰۰۲؛ پرت، هانزبرگز، پنسر و آلیسات، ۲۰۰۳؛ دیترت، تروینو و شوآیتزر، ۲۰۰۸؛ هاردی، ۲۰۰۶) و بازداری کنشهای غیراخلاقی (آکینو، فریمن، رید، فلیس و لیم، ۲۰۰۹؛ دیترت و همکاران، ۲۰۰۸؛ رید و آکینو، ۲۰۰۳؛ رینولدز و سرانیک، ۲۰۰۷؛ هاردی، باهاتچارجی، رید و آکینو، ۲۰۱۰) صورت گرفته است. اما عمده ی این پژوهش ها در زمینه ی غیرتحصیلی انجام شده و پیرامون رفتارهای اخلاقی در محیط های آموزشی، پژوهش های اندکی موجود است (مید و همکاران، ۲۰۱۱). در ایران نیز، اولاً، پژوهش های صورت گرفته در خصوص هویت اخلاقی و پیامدهای آن ناچیز بوده و ثانیاً این معدود پژوهشها، عمدتاً در زمینه های غیرتحصیلی مانند ابعاد و کیفیت دین داری (توکلی، لطیفی، امیری، ۱۳۸۸؛ محمدی مصیری، حاجلو، عباسیان، ۱۳۹۲)، رابطه ی با والدین (محمدی مصیری، حاجلو، عباسیان، ۱۳۹۲) و روان شناسی ورزشی (کشتیدار، جهانگیری، رحیمی، ۱۳۸۹) انجام شده است.

در خصوص بی صداقتی تحصیلی، نگاهی به پژوهش های صورت گرفته در ایران، از یکسو حاکی از یافته های متناقض در این خصوص است. برای نمونه، درحالی که علیوردی نیا و صالحنژاد (۱۳۹۲) میزان بالای شیوع بی صداقتی تحصیلی در میان دانشجویان را معضلی برای نظام عالی آموزش و پرورش عنوان می کنند، امیری و خامسان (۱۳۹۰) نشان دادند که میانگین تقلب در آزمون پایین تر از حد متوسط است، اما باور عمومی بر رواج بالای تقلب تأکید دارد. از سوی دیگر مرور پژوهش ها نشان می دهد که بیشتر تحقیقات بر روی دانشجویان صورت گرفته است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیخواه، بولاغی و یاقوتی، ۱۳۹۳؛ علیوردی و صالح نژاد، ۱۳۹۲).

از این رو، با توجه به حجم ناچیز پژوهشهای صورت گرفته پیرامون رابطه‌ی هویت اخلاقی بابتی صداقتی تحصیلی، پژوهش حاضر تلاشی در جهت بررسی نقش یک سازه‌ی اخلاقی کلیدی در تولید یک رفتار غیراخلاقی در نهادهای آموزشی بود.

لازم به ذکر است که در پژوهشهای حوزه ی بی صداقتی تحصیلی، نقش تعدیلی متغیرهای جمعیت شناختی به ویژه جنسیت مورد توجه بوده است (کوهن و همکاران، ۱۹۹۸، به نقل از نظیر، اسلام و نواز، ۲۰۱۱). این محققان نشان دادند که زنان و مردان ادراک و قضاوت های اخلاقی متفاوتی از کنش های اخلاقی داشتند. از این رو انتظار می رود که الگوی رفتار اخلاقی زنان و مردان و به تبع آن الگوی رفتارهای بی صداقتی تحصیلی در آنها متفاوت باشد. البته نتایج مربوط به تفاوت های میان زنان و مردان در بی صداقتی تحصیلی، متناقض بوده است. بدین ترتیب که در برخی پژوهش ها فراوانی این رفتار در مردان (دیویس و همکاران، ۱۹۹۲؛ رات و مککابی، ۱۹۹۵، کلی و و رل، ۱۹۷۴، به نقل از دیویس و همکاران، ۲۰۰۹؛ کوچران و همکاران، ۱۹۹۸؛ مککابی و تروینیو، ۱۹۹۷؛ ویتلی، ۱۹۹۸) یا در زنان (جیکوبسون، برگر و میلهم، ۱۹۷۰، به نقل از میلر و همکاران، ۲۰۰۷) بیشتر بوده و در برخی تفاوت معناداری مشاهده نشده است (کارابنیک و سرول، ۱۹۷۸، به نقل از دیویس و همکاران، ۲۰۰۹). باینوجود در غالب پژوهشها نمرات مردان در بیصداقتی و تقلب بالاتر از زنان بوده است (بایرنس، میلر و شافر، ۱۹۹۹؛ دونسه و ون گروپ، ۲۰۱۳؛ دیویس و همکاران، ۱۹۹۲؛ رات و مککابی، ۱۹۹۵، کلی و و رل، ۱۹۷۴، به نقل از دیویس و همکاران، ۲۰۰۹؛ کلاریانا، بادیا و کلادیاس ۶۱، ۲۰۱۳؛ کوچران و همکاران، ۱۹۹۸؛ مارتینز و همکاران، ۲۰۰۴، به نقل از میلر و همکاران، ۲۰۰۷؛ مککابی و تروینیو، ۱۹۹۷؛ ویتلی، ۱۹۹۸؛ ینسن، آرت، فلدمن و کافمن، ۲۰۰۲) در ایران نیز همسو با یافته های فوق، پژوهش ها نشان داده است که دانشجویان پسر بیش از دانشجویان دختر اقدام به انواع گوناگون رفتارهای بیصداقتی تحصیلی مانند تقلب در آزمون، تقلب در نگارش مطالب علمی و تقلب در انجام تکالیف کلاسی می نمایند (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ ع لیوردینیا و صالح نژاد، ۱۳۹۲). با رویداشت به تأکید پژوهشها، در پژوهش حاضر نقش جنسیت به عنوان یک متغیر تعدیل کننده مدنظر قرار گرفت.

## فرسودگی تحصیلی

### خواستگاه نظریه فرسودگی

اصطلاح فرسودگی نخستین بار توسط روان پزشکی به نام هربرت فرویدنبرگر (۱۹۷۴) اینگونه معرفی شد "شکست خوردن، فرسوده شدن یا خسته شدن به وسیله صرف انرژی، قدرت یا منابع زیاد" فرویدنبرگر فرسودگی شغلی را یک حالت خستگی مفرط که از کار سخت و بدون انگیزه و بدون علاقه ناشی می شود تعریف کرده است (فرویدنبرگر، ۱۹۷۵) وی این پدیده را سندرم تحلیل جسمی و روانی نامیده است و آن را حالتی از خستگی عاطفی و جسمانی می داند که از شرایط موجود در محیط

کار نشئت می‌گیرد. در حقیقت، این واژه به معنای پیدایش نگرش، رفتار و احساس منفی در مقابل فشارهای شدید روانی مرتبط با کار است و این حالت بیش‌تر در افرادی پدید می‌آید، که ساعات طولانی از روز را در ارتباط تنگاتنگ با سایر افراد به سر می‌برند. امروزه مشخص شده است که این نشانه یک مشکل بالقوه در تمام مشاغل و حرفه‌ها است. در این حالت، کار اهمیت و معنای خود را برای فرد از دست می‌دهد و فردی که دچار فرسودگی شده، احساس تحلیل رفتگی و خستگی مزمن می‌کند، خلق و خوی پرخاشگرانه پیدا کرده، در روابط بین فردی تا اندازه‌ای بدگمان و بدبین شده و عمدتاً حالت منفی‌بافی خواهد داشت. در این وضعیت، تحمل و حوصله فرد شدیداً کاهش یافته و عصبانیت، زودرنجی و دردهای جسمی از قبیل سردردهای مکرر بروز خواهد کرد (اسچافلی، مازلاچ و مارک، ۱۹۹۴). باید توجه کرد، فرسودگی شغلی نوعی بیماری است که دارای علائم و نشانه‌های جسمی و روحی دیگری نیز هست و نباید این نوع خستگی مزمن را با خستگی‌های معمولی و زودگذر اشتباه کرد (فاربر، ۲۰۰۳)) "فاربر" معتقد است: فرسودگی شغلی، حالتی از خستگی جسمی، عاطفی و روحی است که در نتیجه مواجهه مستقیم و درازمدت با مردم در شرایطی که از لحاظ عاطفی طاقت‌فرسا است ایجاد می‌شود. رایج‌ترین تعریفی که از فرسودگی شغلی ارائه شده عبارت است از خستگی جسمی، روحی و ذهنی که ناشی از کار بلندمدت در شرایط روحی طاق‌تفرسا است (امیری، اسدی و دلبری راغب، ۱۳۹۰).

فرسودگی شغلی واژه نسبتاً جدیدی است که از آن برای توصیف پاسخ‌های انسان درحین کار در برابر استرس‌های تجربه شده استفاده می‌شود و شامل واکنش‌های روانی است که افراد هنگام روبه‌رو شدن با استرس‌های شغلی از خود نشان می‌دهند فرسودگی شغلی پیامدی از فشار شغلی دایم و مکرر بوده و به عنوان فقدان انرژی و نشاط تعریف می‌شود؛ به طوری که شخص احساس کسالت باری نسبت به شغل خود پیدا می‌کند، به عبارت دیگر شخص به علت عوامل درونی و بیرونی که در محیط کارش وجود دارد احساس فشار می‌کند و این فشار، در نهایت به احساس فرسودگی تبدیل می‌شود و در این وضعیت احساس کاهش انرژی رخ می‌دهد. فرسودگی شغلی مرحله‌ای از خستگی و ناامیدی است و زمانی به وجود می‌آید که فرد نتواند بر اهداف زندگی و اهداف کاری خود فایز آید (جری و همکاران، ۱۹۹۱).

"مسلج" و "جکسون" در سال ۱۹۸۲ تعریفی جامع از فرسودگی شغلی ارائه نمودند؛ این دو پژوهشگر فرسودگی شغلی را سندرمی روان‌شناختی می‌دانند که ترکیبی از سه مؤلفه تحلیل عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش موفقیت فردی است که در میان افرادی که با مردم کار میکنند به میزای متفاوت اتفاق می‌افتد (جاری، ارنولد و ویلمار، ۲۰۰۶). خستگی عاطفی به از بین رفتن منابع هیجانی یا تخلیه توان روحی اطلاق می‌شود، مسخ شخصیت، تمایلات بد بینانه و پاسخ منفی به اشخاصی است که معمولاً در یافت‌کنندگان خدمت از سوی فرد محسوب می‌شوند و کاهش موفقیت فردی به کم شدن احساس شایستگی در انجام وظیفه شخصی و ارزیابی منفی از خود در رابطه با آن جام کار تلقی می‌شود (سلطانیان، امین بیدختی، ۱۳۸۸).



فرسودگی مسری است یعنی فردی که دچار فرسودگی شده باشد، خیلی زود گروهی از همکاران خود را مبتلا می‌کند. به همین سبب و به علت اثرات مخربی که فرسودگی می‌تواند بر اثربخشی و عملکرد افراد داشته باشد، تشخیص فردی و جلوگیری از شیوع و تسری آن در سازمان‌ها ضروری به نظر می‌رسد (پینز ۱۹۸۱، مازلاچ ۱۹۸۲).

متغیر فرسودگی به موقعیتها و بافتهای آموزشی گسترش پیدا کرده که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی نام برده می‌شود. (سالما-آرو و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از نعامی، ۱۳۸۸)

می‌توان گفت که موقعیتهای آموزشی به عنوان محل کار فراگیران محسوب می‌شود، اگرچه فراگیران در موقعیتهای آموزشی به عنوان کارمند، کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در آنجا ندارند، اما از دیدگاه روانشناختی، فعالیتهای آموزشی و درسی آنها را می‌توان به عنوان یک "کار" در نظر گرفت (سالما-آرو، ۲۰۰۸؛ به نقل از نعامی، ۱۳۸۸)

آنها در کلاس حضور پیدا می‌کنند و مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می‌دهند. این موضوع اخیراً مطالعات متعددی را در دانشگاهها به خود اختصاص داده است.

فرسودگی تحصیلی می‌تواند در دانش‌آموزان احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه ایجاد، و در نگرش بدبینانه آنها نسبت به تحصیل و مطالب درسی اثرگذار و احساس بی‌کفایتی تحصیلی را در آنان ایجاد کند (دیوید، ۲۰۱۰). همچنین زمینه کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و افزایش نگرانی آنان را نسبت به انجام اشتباه تکالیف موجب گردد (ژانگ، گان، چام، ۲۰۰۷). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که فرسودگی تحصیلی از نظر ویژگی‌ها و پیامدها مشابه فرسودگی شغلی است (مونتا، ۲۰۱۱).

## ۲-۴-۲ بخش علائم فرسودگی

به منظور کشف و شناخت نشانه‌های سندرم فرسودگی شغلی و عوامل و متغیرهای موثر بر آن، بررسی‌های متعددی صورت گرفته است. از جمله در بررسی‌های کارول نشانه‌های این سندرم به چهار دسته جسمانی، روانی، اجتماعی و سازمانی به شرح زیر طبقه‌بندی شده است:

- ۱- نشانه‌های جسمانی: خستگی، اختلال در خواب و سردرد
- ۲- نشانه‌های روانی: خشم، تحریک پذیری، افسردگی، عدم اعتماد
- ۳- نشانه‌های اجتماعی: قطع ارتباط به مدت طولانی، گوشه‌گیری یا درگیری با دیگران
- ۴- نشانه‌های سازمانی: شامل غیبت از کار و روحیه ضعیف

علاوه بر این فرسودگی شغلی علائم روانی، جسمانی و هیجانی متعددی ایجاد می‌کند. این علائم به شرح زیر است:

- علایم جسمانی: شامل کاهش انرژی، خستگی مزمن، ضعف، افزایش آسیب پذیری در مقابل بیماری ها، سردردهای مزمن، تنش عضلانی، دردهای پشت، شکایات متعدد جسمانی و اختلال خواب
- علایم هیجانی: درماندگی، ناامیدی، افزایش تنش و تعارض در خانه، افزایش حالت های منفی عصبی مانند بیقراری، عصبانیت، تحریک پذیری و کاهش حالات عاطفی مثبت مانند صمیمیت، فروتنی و ادب
- علایم روانی: شامل ناراضی و نگرش های منفی نسبت به خود، شغل، زندگی، زندگی و در نهایت کناره گیری از کار (غیبت و فرار از کار) می باشد (رشیدی، تیمری نسب، احرامی، ۱۳۸۸).

فریدمن (۱۹۹۵) میان فرسودگی و استرس تمایز قائل شده است و اینگونه بیان می کند که فرسودگی خود نتیجه یک "استرس بی واسطه" است و حالتی درونی است، گرچه علایم روانی و جسمانی این دو متغیر بر افراد وجه تشابه هایی دارند، بطوری که پیشینه ها اغلب "استرس" و "فرسودگی" را با هم مشتبه می کنند یا برابر می دانند. اما آشکارترین تمایز بین استرس و فرسودگی شامل جنبه های چند بعدی پدیده فرسودگی است (داگرتی، ۱۹۹۳؛ ماسلاخ و جکسون، ۱۹۸۱). به طور مرسوم فرسودگی به عنوان یک سندرم سه بعدی شناخته شده است و شامل؛ ۱- خستگی هیجانی، ۲- زوال شخصیت یا فردیت زدایی، ۳- کاهش فردی، کاهش یافته یا موفقیت شخصی، ۴- کاهش یافته یا ناکارایی یا ناکارآمدی نیز میگویند؛ میباشد و با سیاهه فرسودگی ماسلاخ اندازه گیری میشوند (ماسلاخ و لیتز، ۱۹۹۷).

### عوامل ایجاد کننده فرسودگی تحصیلی

عوامل مختلفی در ایجاد فرسودگی تحصیلی دخیل است که شامل فعالیت های جمعی و علمی (مانند حضور در کلاس، نوشتن مقاله، مطالعه و امتحان) فشارهای مختلف اقتصادی، فردی و اجتماعی مربوط به اساتید و همکلاسی ها، انتظارات حرفه ای و تردید در مورد مفید بودن مطالعات و آینده کاری، رقابت با همکلاسی ها، عدم تناسب بین منابع و عوامل مرتبط با فعالیت های تحصیلی دانشجوی همچون انگیزش و استراتژی های انطباق با انتظار موفقیت در محیط تحصیلی، هست. (مرزوقی، حیدری، ۱۳۹۲).

### رویکردهای فرسودگی تحصیلی

در حال حاضر چندین رویکرد پژوهشی در زمینه فرسودگی وجود دارد. در یکی از این رویکردها تلاش می شود این مفهوم به سایر حوزه ها و موقعیت ها تعمیم داده شود در حالی که در ابتدا این رویکرد به حوزه خدمات انسانی مربوط می شد. برای مثال امروزه پژوهشگران موافق اند که فرسودگی توسط دانش آموزان و دانشجویان نیز تجربه می شود (اسکافلی، مارتینز، پینتو و همکاران، ۲۰۰۲). مدرسه محلی است که در آن دانش آموزان کار می کنند یعنی آن ها به کلاس ها داخل می شوند، به منظور گذراندن امتحانات تکالیف خود را انجام می دهند و رتبه و مدرکی را کسب می کنند. مطابق الگوی تقاضا - منابع (اسکافلی و

بیکر، ۲۰۰۴) مصرف زیاد و بدون بازگشت انرژی موجب می شود انرژی ذخیره شده فرد از بین برود. اگر عدم تعادل بین مصرف انرژی و تولید مجدد آن برای مدت طولانی ادامه یابد، فرسودگی اتفاق می افتد. از یک طرف در دوره جدید تحصیلی تقاضاها و درخواست های معلمان از دانش آموزان برای مطالعه و تلاش بیشتر می شود (شانهان، ۲۰۰۰) و از طرف دیگر دانش آموزان به دلیل آگاهی از تفاوت های، فردی در توانایی های خود منابع انگیزشی کافی برای برخورد با این مطالبات و تقاضاهای تحصیلی را ندارند (ویگفیلد، اکلس، روزنر و دیویسکین، ۲۰۰۶)، این دو فرایند موجب، فشار روانی و در نهایت فرسودگی تحصیلی می شوند. پژوهش های زمینه یابی اخیر نیز نشان می دهد که در مدارس کشورهای اروپایی فشارهای روانی مربوط به مدرسه و مشکلات سلامتی مربوط به فشارهای روانی تحصیلی افزایش فوق العاده ای داشته است مخصوصاً دانش آموزان نوجوانی که گذر تحصیلی جدیدی داشتند، یعنی وارد مقطع تحصیلی بالاتری شده اند، این گذر تحصیلی موجب فشار روانی و فرسودگی تحصیلی می شود و لذا این روند هشداردهنده باید جدی تلقی شود (سالما - آرو، کیورو و نورمی، ۲۰۰۸).

یکی دیگر از رویکردی اخیر پژوهشی در زمینه فرسودگی این است که پژوهش در این حوزه به جای ضعف در عملکرد و نارسا کنش وری به جنبه های مثبت و نیرومندی های انسان و کنش وری بهینه او تغییر پیدا نموده است (سلیگمن و سکسزین تمیه الی، ۲۰۰۰).

از جمله مفاهیمی که در روانشناسی مثبت به آن تأکید می شود درگیری انگیزشی است. این حالت انگیزشی به صورت گذرا و موقتی نبوده بلکه یک حالت عاطفی - شناختی پایداری است که بر یک شی، حادثه، فرد و رفتار خاصی متمرکز نیست. درگیری انگیزش یادگیری حالت مثبت، ارضاء کننده ذهن است که از سه مؤلفه احساس نیرومندی، سخت کوشی و جذب شدن در تکلیف تشکیل یافته است (مازلاک و لیتر، ۱۹۹۷). انرژی و نیرومندی به توانایی توجه روی تکالیف مربوط بوده و موجب استفاده از توانایی های شناختی افراد می شود این مؤلفه با سطوح بالای انرژی، و تاب آوری روانی در جریان انجام تکالیف است (فهنل، به ان، هاگو و همکاران، ۲۰۰۴). سخت کوشی در واقع احساس اهمیت، اشتیاق، مباحثات و چالش است. در سخت کوشی فرد خود را در ارتباط با تکلیف می داند و از طریق انجام موفقیت آمیز تکالیف، ارزشی را در درون خود تجربه می کند. بالأخره جذب شدن در تکلیف تمرکز کامل در تکلیف، همراه با احساس خوشحالی است که در آن، گذشت زمان احساس نمی شود و واحدهای زمانی تبدیل می شود. احساس جذب شدن در تکلیف همانند حالت تجربه شکفتگی یا تجربه بهینه سکسزین تمیه هالی است که وضوح و روشنی ذهن، تمرکز، کنترل کامل، فقدان خود آگاهی تجربه می شود.

### مؤلفه های فرسودگی

بر اساس نظریه فرسودگی شغلی (اسکافلی و همکاران، ۲۰۰۲) فرسودگی تحصیلی نیز شامل سه مؤلفه خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی است. خستگی هیجانی به صورت احساس فشار به ویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از اندازه در

فعالیت‌های درسی و بدبینی و مسخ شخصیت به صورت نگرش بدبینانه و بی تفاوتی نسبت به کارهای مدرسه، فقدان علاقه نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی معنی پنداشتن آن‌ها و بالأخره فقدان کارایی مربوط به مدرسه به حالتی مانند احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین، و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی و به طور کلی مدرسه بروز داده می‌شود. مفهوم فرسودگی تحصیلی با برخی مفاهیم مانند مشکل خواب، نگرانی و نشخوار ذهنی همپوشی دارد. البته باید دقت نمود وجه تمایز آن‌ها در این است که فشار روانی، خستگی، اضطراب و علائم افسردگی به موقعیت ویژه و خاصی مربوط نیستند اما فرسودگی تحصیلی وابسته به موقعیت خاص است یعنی فرسودگی تنها در موقعیت مدرسه اندازه‌گیری می‌شود (آهولا، هاکانین، ۲۰۰۷).

### خستگی عاطفی

عامل اصلی فرسودگی است و آشکارترین درجه نشانه‌های فرسودگی است. این بعد از فرسودگی شغلی دلالت بر پاسخ اساسی به استرس است. در حقیقت خستگی عاطفی یک بعد مورد نیاز برای تعریف فرسودگی شغلی است و بدون آن مفهوم فرسودگی ناقص است. به بیان دقیق، خستگی عاطفی موجب می‌شود تا کارگران به لحاظ هیجانی و شناختی از کارشان فاصله بگیرند و احتمالاً این راهی برای مقابله با فشارهای کاری است. خستگی عاطفی در واقع وجود احساساتی است که در آن شخص نیروهای هیجانی خود را از دست داده است و قادر به برقراری روابط عاطفی با دیگران نیست (مازلاچ، ۱۹۸۱). دانشجویان و دانش‌آموزانی که دچار خستگی هیجانی هستند، احساس می‌کنند که به صورت هیجانی تحلیل رفته اند و بی رمق اند، و اینکه در پایان یک روز درسی در محل تحصیل خود احساس خستگی فرسودگی تحصیلی دارند.

### مسخ شخصیت (بدبینی)

مارو (۲۰۰۲، به نقل از بهزادی، ۱۳۸۳) در بازنگری تعدادی از مطالعات مربوط به فرسودگی معتقد است که مسخ شخصیت معمولاً بعد از خستگی عاطفی روی می‌دهد و در واقع نوعی پاسخ مستقیم به استرس شغلی است. به عبارت دیگر مسخ شخصیت به پاسخهای غیر احساسی، نامربوط و خشن نسبت به مراجعین (خدمات گیرندگان) و همکاران و... با سندرم فرسودگی احساسات منفی و نگرش‌های منفی همراه با سرزنش دیگران اطلاق می‌شود (مسلج و جکسون، ۱۹۸۱). دانشجویان و دانش‌آموزانی که دچار بدبینی (بی علاقه‌گی) تحصیلی هستند گزارش کرده اند که از زمان ثبت نام در دانشگاه، علاقه، شور و اشتیاقشان در رابطه با مطالعه کمتر شده است، و اینکه نسبت به سودمندی و فایده‌ی بالقوه مطالعات شان بدبین شده، و نسبت به اهمیت آن دچار تردید هستند (برسو، سالانوا و اسپافلی، ۲۰۰۷).

**احساس عدم کارایی فردی (عدم موفقیت فردی)**

رابطه بین عدم کارایی فردی با دو بعد دیگر فرسودگی تا حدودی پیچیده تر است. در بعضی از تحقیقات، به نظر می‌رسد که بعد عدم کارایی فردی، نتیجه دو بعد دیگر فرسودگی است ولی در موارد دیگر، این فرضیه مورد تایید قرار نگرفته و تاکی د می‌کند که این مؤلفه‌ها به جای اینکه به صورت زنجیر وار قرار داشته باشند، به طور موازی و به همراه همدیگر رشد می‌کنند (مازلاچ، ۲۰۰۱). به عبارت دیگر موفقیت فردی به احساس کفایت و پیشرفت موفقیت آمیز در کار با افراد اطلاق می‌شود (مازلاچ، ۱۹۸۱). افرادی که دچار کاهش موفقیت فردی می‌شوند از تلاشهای حرفه‌ای خود برداشت‌های منفی دارند احساس می‌کنند که در شغل خودشان پیشرفتی ندارند و در کار و تلاش و حرفه خویش نتایج مثبت به همراه ندارند. دانش‌آموزانی که دچار ناکارآمدی آموزشی هستند باور دارند که نمی‌توانند به طور موثر مسایلی را که هنگام مطالعاتشان پیش می‌آید حل کرده، و اعتقاد دارند که مشارکت و سهم موثری در کلاس نداشته و به زعم خودشان دانشجوی خوبی نبوده و اینکه چیزهای جالبی در طول سال تحصیلی یاد نگرفته اند (برسو، سالانوا و اسچافلی، ۲۰۰۷).

**اهمیت بررسی فرسودگی تحصیلی در مدارس**

نیومن (۱۹۹۰) معتقد است که فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان، بنا به دلایلی مختلف، یکی از عرصه‌های مهم پژوهشی در مدارس است. دلیل نخست این است که فرسودگی تحصیلی می‌تواند کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانش‌آموزان، مانند عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل باشد. دلیل دوم این است که فرسودگی تحصیلی رابطه دانش‌آموزان را با مدارس خود تحت تأثیر قرار می‌دهد و سوم این که فرسودگی تحصیلی می‌تواند شوق و اشتیاق دانش‌آموزان را به ادامه تحصیل، تحت تأثیر قرار دهد. از آنجا که یادگیری فراگیران، عمدتاً به وسیله عملکرد تحصیلی آنها سنجش می‌شود؛ شناسایی متغیر فرسودگی تحصیلی و اثر آن بر عملکرد تحصیلی فراگیران، از کارهای مهم متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان تربیتی و دانشجویان این رشته است؛ به طوری که کنترل فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، به دلیل بهبود پیشرفت تحصیلی و انگیزش یادگیری آنها ضروری است (برسو و تامیک، ۲۰۱۰). یکی از روشهای کاهش فرسودگی تحصیلی ایجاد انگیزه تحصیلی به کمک انواع شیوه‌ها و روشهای آموزشی است که در قسمت زیر به برخی از پژوهش‌های انجام شده داخلی و خارجی در این ارتباط می‌پردازد.

**پیشینه پژوهش****تحقیقات داخل کشور**

در مورد فرسودگی آموزشی مطالعات کمی به ویژه مرتبط با مدارس هوشمند انجام شده است، به علت نبود پژوهش به سایر پژوهش‌های مرتبط با موضوع تحلیل رفتگی پرداخته می‌شود و در مورد روش‌های فعال تدریس پژوهش‌های زیادی صورت

گرفته است. بیشتر این تحقیقات در کشورهای اروپایی و آمریکایی بوده است. به طور کلی بررسی تحقیقات درباره روش های تدریس فعال و غیر فعال نشان می دهد همواره روش های فعال کارا تر و مؤثر تر بوده اند.

۱- شعبانی (۱۳۷۴) نشان داد روش های فعال تدریس در افزایش توانایی های شناختی، عاطفی و رفتاری دانش آموزان نظام جدید مؤثر هستند. عباسیان (۱۳۷۶) نیز در پژوهشی که درباره تأثیر روش های تدریس بر پیشرفت درسی دانش آموزان انجام داد، به این نتیجه رسید که دانش آموزان گروه آزمایش که بر اساس الگوها و روش های فعال تدریس آموزش دیده بودند، به مراتب موفقتر از دانش آموزان گروه گواه بودند که با روش های معمولی آموزش می دیدند.

۲- کرامتی (۱۳۸۴). به تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی پرداخته است. رویکرد یادگیری مشارکتی در دهه حاضر از نظر گاه های مختلف مورد مطالعه قرار گرفته است. بررسی این نظرگاه ها منجر به ارائه الگویی شده که در تحقیق حاضر (شبه تجربی) به اجرا در آمده است. جامعه تحقیق دانش آموزان پایه پنجم نواحی هفتگانه شهر مشهد بوده است. با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی، تعداد ۱۳۲ نفر انتخاب شدند. آزمون رشد و مهارت های اجتماعی (محقق ساخته) و آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی (معلم ساخته) ابزارهای اساسی تحقیق بود هاند. به منظور تجزیه و تحلیل یافته ها از تحلیل واریانس استفاده شده است. نتایج حاکی از تأثیر قابل توجه روش یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی ریاضی دختران و پسران بوده است. نتایج تحقیق با بسیاری از نظرگاه های ارائه شده و تحقیقات انجام شده همخوانی دارد. به منظور اجرای مؤثر روش یادگیری مشارکتی همکاری نویسندگان کتاب های درسی، تصمیم گیرندگان آموزشی، معلمان و والدین ضروری است

۳- محمودی، فتحی آذر، اسفندیاری. (۱۳۸۵). در تحقیقی رابطه میزان مشارکت فعال دانش آموزان در جریان تدریس با پیشرفت تحصیلی انجام شده است. در این تحقیق میزان گفتار معلم و دانش آموز بر اساس سیستم تحلیل ارتباط کلامی فلندرز مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است، تا مشخص شود که میزان گفتار معلم و دانش آموز و میزان مشارکت آنها به چه میزان است. برای بررسی این موضوع ۶۰ کلاس سوم متوسطه کلاس دخترانه و ۳۰ کلاس پسرانه از سه رشته ادبیات و علوم انسانی، ریاضی فیزیک و علوم تجربی از نواحی پنجگانه آموزش و پرورش شهر تبریز به شیوه نمونه گیری تصادفی چندمرحله ای انتخاب گردید. کدبردار از طریق مشاهده فرایند تدریس داده ها را جمع آوری نمودند. سپس بر اساس سیستم تحلیل ارتباط کلامی فلندرز، فراوانی عوامل دهگانه محاسبه گردید. براساس نتایج به دست آمده بین میانگین مشارکت فعال و نوع گفتار آزادانه و محدود بین دانش آموزان دختر و پسر و همچنین بر اساس رشته تحصیلی تفاوت معنی دار آماری وجود ندارد. ولی بین میزان مشارکت و نوع گفتار آزادانه و محدود دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد

۴- یزدیانیپور، یوسفی، حقانی. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش به روش پروژه‌ای و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سوم تجربی فولادشهر در درس آمار و مدل سازی بررسی شده است. این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش از طریق یک پروژه و به طور مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس آمار و مدل سازی انجام گرفته است. در این بررسی از روش تحقیق شبه تجربی استفاده شده است. جامعه آماری تحقیق را دانش‌آموزان دختر سال سوم تجربی دبیرستانهای دخترانه فولادشهر (۱۶۱ نفر) تشکیل داده است. حجم نمونه تحقیق ۵۱ نفر است که ۲۴ نفر در گروه آزمایش و ۲۷ نفر در گروه گواه قرار گرفتند. روش نمونه‌گیری تصادفی است. در گروه آزمایش تلفیقی از دو روش تدریس فعال شامل روشهای پروژه‌ای و مشارکتی به کار گرفته شد و در گروه گواه تدریس به شیوه سنتی (سخنرانی) انجام شد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق آزمونهای معلم ساخته پیش آزمون و پس آزمون مورد سنجش قرار گرفت نتایج حاصل با استفاده از آزمونهای آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و در سطح خطای ۵ درصد نشان داد که بین دو گروه گواه و آزمایش اختلاف معنی‌دار آماری وجود دارد، بدین معنی که دانش‌آموزانی که به طور پروژه‌ای مشارکتی آموزش دیده بودند نسبت به گروهی که به طور سنتی آموزش دیده بودند از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار بودند

#### تحقیقات خارج از کشور

- ۱- کاسکه و کاسکه (۱۹۹۱) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی رابطه بین استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن مانند سردرد، دل‌درد، احساس ترس و افسردگی را افزایش می‌دهد. این محققان نشان دادند که با وارد کردن متغیر فرسودگی تحصیلی رابطه استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن به‌طور معناداری افزایش یافت.
- ۲- نظرگاه‌های ارائه‌شده و تحقیقات انجام‌شده (الیزابت کوهن، ۱۹۹۴؛ هانگ، ۲۰۰۱؛ فارل، ۱۹۹۹؛ رونالد، ۱۹۹۷) نشان دادند که یادگیری مشارکتی موجب تقویت حس همکاری، افزایش شیوه یادگیری و احساس مسئولیت فردی و گروهی، پرورش روحیه انتقادگری و انتقادپذیری، تقویت قدرت گوش دادن، بهبود روابط عاطفی، افزایش اعتماد، احترام متقابل، تقویت حس وظیفه‌شناسی، رشد مهارت‌های کلامی، کاهش اضطراب، تقویت مهارت‌های خود رهبری و کاهش وابستگی دانش‌آموزان به معلم گردید و در نتیجه زمینه‌های مناسبی را برای رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان فراهم می‌سازد.
- ۳- تحقیقات کاگان (۱۹۹۸) حاکی از این بود که مطلوب‌ترین اندازه گروهی ۴ نفر است. تحقیقات انجام‌شده گاردنر و جولر، (۲۰۰۰). در دانشگاه هاروارد نشان می‌دهد که گروه‌های یادگیری زمانی مؤثرند که هر یک از اعضای وظایف خود را قبل از ورود به کلاس درس انجام داده باشند و این امر به میزان مسئولیت‌پذیری اعضای گروه وابسته است.

۴- جانگ و همکاران (۲۰۰۲) پژوهشی را با مشارکت ۱۲۴ دانشجوی دوره کارشناسی وب محور در دانشگاه سئول انجام دادند. این دانشجویان به سه گروه تقسیم شدند: گروه اول با تعامل آکادمیک، گروه دوم با تعامل مشارکتی و گروه سوم با تعامل اجتماعی. در این پژوهش گروه با تعامل آکادمیک نقش گروه کنترل را داشتند. گروه مشارکتی در بحث‌های بر خط مشارکت داشتند و گروه اجتماعی نیز بازخورد اجتماعی را از استاد خود دریافت می‌کردند. نمرات این گروه‌ها در حد پنج درس اختلاف زیادی با یکدیگر داشت. نمرات دانشجویان گروه تعامل اجتماعی با میانگین ۸۷/۳۰ از همه بالاتر بود و میانگین نمرات گروه تعامل مشارکتی نیز برابر با ۷۵/۰۹ و گروه آکادمیک نیز برابر با ۶۷/۳۵ بود. این در حالی است که سطح رضایت دانشجویان گروه مشارکتی بالاتر از همه بود. نسبت مشارکت در گروه اجتماعی و مشارکتی بالاتر از گروه آکادمیک بود (نیستانی و یعقوب کیش، ۱۳۸۸).

۵- نتایج مطالعه سبری و بالدوین (۲۰۰۳) نشان داد که تعامل دانشجویان با محتوا در سطح نسبتاً مطلوب، تعامل دانشجویان با آموزشیاران در سطح ضعیف و تعامل دانشجویان با دانشجویان دیگر در حد متوسط قرار دارد.

#### بیان مساله

هدف اصلی از این تحقیق، بررسی رابطه فرسودگی تحصیلی و مولفه‌های آن با بی صداقتی تحصیلی دانش آموزان بود. فرض اصلی تحقیق عبارت بود از: فرسودگی تحصیلی و مولفه‌های آن با بی صداقتی تحصیلی رابطه‌ی معناداری وجود دارد. فرض‌های فرعی تحقیق عبارت بود از:

- فرسودگی تحصیلی و مولفه‌های آن با بی صداقتی تحصیلی رابطه وجود دارد.

#### تعیین حجم نمونه در این پژوهش

برای تعیین حجم نمونه در این پژوهش از فرمول کوکران با سطح اطمینان ۰.۹۵ استفاده کردیم (به عبارت دیگر ۵ درصد خطا را تحمل می‌کنیم). ضمناً مقدار اشتباه مجاز در برآورد نسبت یک ویژگی خاص را برابر ۰.۰۵ در نظر می‌گیریم. ضمناً حجم جامعه کل نیز برابر با ۸۵ نفر می‌باشد.

در این صورت :

$$n = \frac{120 (1.96)^2 (0.25)}{120 (0.05)^2 + (1.96)^2 (0.25)} = 85$$

بنابراین حجم بهینه نمونه مساوی با ۸۵ نفر خواهد بود.



## ابزار سنجش:

روش های آماری: داده ها از طریق نرم افزار ( WARP PIS ، SPSS ۲۶ ) تجزیه و تحلیل شد. از شاخص های آمار توصیفی میانگین و انحراف استاندارد و شاخص های آمار استنباطی، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس برای تجزیه و تحلیل داده ها، استفاده گردید.

## معرفی ابزار

## ۱- پرسشنامه فرسودگی تحصیلی

این پرسشنامه در سال ۱۹۹۷ توسط برسو و همکاران ساخته شد. پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی علاقه‌گی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد که با روش درجه بندی لیکرتی ۵ درجه ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنیها درجه بندی شده است. جدول شماره ۲\_۳ پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را بر حسب خرده مقیاس ها و سؤال هایی که هر خرده مقیاس را می‌سنجد، می‌باشد.

جدول شماره ۲\_۳: پرسشنامه فرسودگی تحصیلی بر حسب خرده مقیاس ها و سؤال ها

| متغیر          | خرده مقیاس         | تعداد سؤال | سؤال هایی که خرده مقیاس ها را می‌سنجد             |
|----------------|--------------------|------------|---|
| فرسودگی تحصیلی | خستگی تحصیلی       | ۵ سؤال     | با سؤال های ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳ اندازه گیری می‌شود    |
|                | بی علاقه‌گی تحصیلی | ۴ سؤال     | با سؤال های ۲، ۵، ۱۱، ۱۴ اندازه گیری می‌شود       |
|                | ناکارآمدی تحصیلی   | ۶ سؤال     | با سؤال های ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲، ۱۵ اندازه گیری می‌شود |

## نحوه نمره گذاری:

هر سوال برحسب درجه بندی لیکرتی ۵ درجه ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنیها درجه بندی شده است که به درجه ۱ کاملاً مخالف نمره ۱ و به درجه ۵ کاملاً موافق نمره ۵ داده می‌شود. البته با توجه به اینکه ما از مقیاس کارآمدی درسی یعنی جملات مثبت برای خرده مقیاس ( ناکارآمدی تحصیلی ) استفاده کردیم سوالات این خرده مقیاس به صورت وارونه نمره گذاری شدند.

## پایایی و روایی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی:

پایایی پرسشنامه را برسو و همکاران (۱۹۹۷) به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و براساس خرده مقیاسها، ۷۰٪ برای خستگی تحصیلی، ۸۲٪ برای بی علاقه‌گی تحصیلی و ۷۵٪ برای ناکارآمدی تحصیلی گزارش کرده اند. در ضمن روایی پرسشنامه با روش تحلیل عامل تاییدی محاسبه شده که شاخصهای برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشیو شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب را مطلوب گزارش کرده اند. رستمی، عابدی و شوفلی (۱۳۹۰) پایایی این پرسشنامه رابه روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های خستگی تحصیلی ۰/۸۸، بی علاقه‌گی تحصیلی ۰/۹۰ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۸۴ محاسبه کرده اند که نشان از پایایی مناسب این ابزار داشت. همچنین، روایی همگرا برای خرده مقیاس های خستگی تحصیلی، بی علاقه‌گی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۶۸ و ۰/۵۰ محاسبه شده است.

## ۲- مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی

به منظور اندازه‌گیری بی‌صداقتی تحصیلی از مقیاس خود گزارشی بی‌صداقتی تحصیلی مک کابی و تروینو (۱۹۹۷) استفاده شده است. مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی شامل ۹ گویه ی رفتاری است که انواع مختلف رفتارهای بی صداقتی تحصیلی را در برمیگیرد. برخی گویه های این مقیاس به منظور انطباق فرهنگی تغییر و ۱ گویه نیز به آن افزوده شد. در نهایت این مقیاس شامل ۱۰ گویه ی رفتاری است که انواع مختلف رفتارهای بی‌صداقتی از جمله

تقلب در امتحان و تقلب در تکلیف را در بردارد. در این مقیاس انواع مختلف رفتارهای بی‌صدافتی به شرکت‌کنندگان ارائه و از آنها خواسته می‌شود با استفاده از یک مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از هیچ وقت (۱) تا همیشه (۵) به گویه‌ها پاسخ دهند و تمامی گویه‌ها به روش مستقیم نمره‌گذاری شده اند. مک‌کابی و تروینو (۱۹۹۷) پایایی مطلوبی را به میزان  $\alpha = 0/83$  گزارش کرده اند.

در ایران حق نگهدار (۱۳۹۲) روایی و پایایی این پرسشنامه را از طریق تحلیل عامل و ضریب آلفای کرونباخ بدست آورده است که دو عامل تقلب در امتحان و تقلب در تکلیف را گزارش داده، ضریب آلفای کرونباخ  $0/78$  بوده است.

همچنین در پژوهش حق نگهدار (۱۳۹۴) برای تعیین پایایی مقیاس، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب میزان  $\alpha = 0/88$  بدست آمد.

### نمره گذاری

مجموع پاسخ های سوال های ۱، ۳، ۵، ۷، ۸، ۹، ۱۰ تقلب در امتحان را مورد سنجش قرار می دهد.

### روش کار

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه اول پسرانه شهر ادیمی می باشد که در سال تحصیلی ۱۴۰۰ در یکی از مدارس شهر مشغول به تحصیل هستند نمونه پژوهش حاضر ۸۵ نفر تعیین شد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند ابتدا از بین مدارس شهر ۴ کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند. در مرحله بعد از بین دانش آموزان پایه هفتم، هشتم و نهم هر یک از کلاس‌ها ۲۵ نفر انتخاب شدند به طور تصادفی تعداد ۸۵ نمونه پرسشنامه بین دانش آموزان توزیع شد.

روش اجرا: اطلاعات مورد نیاز پژوهش با اجرای پرسش نامه‌ها به صورت گروهی بر روی نمونه‌های موردنظر به دست آمد.

برای جلوگیری از سوگیری ذهنی آزمودنی‌ها نسبت به محتوای آزمون، نام و محتوای آزمون‌ها پس از اجرا به آن‌ها اعلام شده و نمرات برخی از آن‌ها که تمایل داشتند نیز در اختیارشان گذاشته شد. از تعداد ۸۵ پرسش نامه توزیع شده در نهایت ۸۵ پرسش نامه تکمیل شده به وسیله نرم افزار WARP PIS و SPSS 26 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### بحث و نتیجه‌گیری

در جدول شماره ۱ شاخصهای توصیفی ابعاد فرسودگی تحصیلی بی‌صدافتی تحصیلی آورده شده است.

## جدول ۱- اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیرها                   | میانگین | انحراف معیار | حداقل نمره | حداکثر نمره |
|---------------------------|---------|--------------|------------|-------------|
| خستگی تحصیلی              | ۱۶/۶۳   | ۳/۴۲         | ۷          | ۲۵          |
| بی علاقه‌گی تحصیلی        | ۲۰/۱۰   | ۳/۱۶         | ۵          | ۲۵          |
| ناکارآمدی تحصیلی          | ۱۸/۸۳   | ۳/۲۶         | ۶          | ۲۵          |
| تقلب در تکلیف دانش آموزان | ۷/۳     | ۲/۲۷         | ۴          | ۲۰          |
| تقلب در آزمون             | ۱۰/۲    | ۳/۹۰         | ۵          | ۲۴          |

به منظور بررسی چگونگی رابطه ی متغیرهای پژوهش و اعتبار بخشیدن به تحلیل های بعدی، همبستگی مرتبه ی صفر

آن ها با یکدیگر محاسبه گردید. نتایج در جدول ۲ درج شده است.

| متغیرها                   | ۱      | ۲      | ۳     | ۴      | ۵ |
|---------------------------|--------|--------|-------|--------|---|
| تقلب در تکلیف دانش آموزان | ۱      |        |       |        |   |
| تقلب در آزمون             | ۰/۴۲** | ۱      |       |        |   |
| خستگی تحصیلی              | ۰/۳۵** | ۰/۵۰** | ۱     |        |   |
| ناکارآمدی تحصیلی          | ۰/۱۷** | ۰/۰۷   | ۰/۰۹  | ۱      |   |
| بی علاقه‌گی تحصیلی        | ۰/۲۱   | ۰/۱۱*  | ۰/۱۱* | ۰/۳۸** | ۱ |

سوال پژوهش این بود که «آیا بر اساس مؤلفه های بی صداقتی تحصیلی فرسودگی تحصیلی را پیش بینی کرد؟». برای پاسخگویی به این سوال از نرم افزار WARP PLS برای مدلسازی رابطه مورد نظر استفاده شد. در این تحلیل ابعاد باورهای معرفت شناختی به عنوان متغیرهای برونزاد و مؤلفه های صداقت ورزی تحصیلی به عنوان متغیرهای درونزاد به صورت همزمان وارد مدل شد که خلاصه نتایج در جداول پیشرو ارائه شده است. از آماره دوربین واتسون برای اطمینان استقلال خطاها و از شاخص تورم واریانس برای اطمینان از عدم همخطی استفاده شد.

جدول ۳- ضرایب مسیر مدل فرسودگی تحصیلی و بی صداقتی تحصیلی

| متغیرها                 | پسرس  |      | Df  | T    | Sig   |
|-------------------------|-------|------|-----|------|-------|
|                         | SD    | M    |     |      |       |
| فرسو دگی                | ۲۰/۵۹ | ۲/۹۹ | ۳۴۶ | ۲/۷۵ | ۰/۰۵  |
| تحصیلی ناکارآمدی تحصیلی |       |      |     | ۳/۶۴ |       |
| بی علاقه‌گی             | ۱۷/۳۴ | ۳/۵۰ | ۳۳۹ |      | ۰/۰۰۱ |
| تحصیلی                  | ۱۸/۲۶ | ۳/۱۰ | ۳۴۳ | ۳/۰۱ | ۰/۰۰۱ |

| ۳/۲۰  |      | ۶۸/۹۸ |      | حاصلی بی      |
|-------|------|-------|------|---------------|
|       |      |       |      | ی و           |
|       |      |       |      | ا             |
| ۰/۰۰۱ | ۰/۱۰ | ۲/۰۸  | ۹۹/۹ | تقلب در تکلیف |
|       | ۳۴۷  |       |      |               |
| ۰/۹۱  | ۳۴۶  | ۳/۷۸  |      | تقلب در آزمون |

همان گونه که نتایج مندرج در جدول شماره ۳ نشان می دهد، در متغیرهای درونی سازی ( $t=2/75$ ،  $p < 0/05$ )، نمادسازی ( $t=3/64$ ،  $P_0/001$ ) و تقلب در تکلیف ( $t=3/20$ ،  $P_0/001$ ) تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به تفاوت‌های به دست آمده در نرم افزار WarpPLS، متغیر جنسیت به عنوان متغیر تعدیل کننده ی رابطه ی ابعاد هویت اخلاقی با ابعاد بی صداقتی تحصیلی در نظر گرفته شد.

## منابع

- آتشک، محمد (۱۳۸۵). ۷۰ درصد روستاییان باسواد. هفته نامه برنامه، سال پنجم، ۱۹۰: ۳۰-۲۷.
- آتشک، محمد (۱۳۸۶). ترسیم تابع تولید دوره راهنمایی تحصیلی استان های کشور با استفاده از تکنیک درون داد-برون داد. فصلنامه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار. سال اول، شماره ۲: ۱۱-۳۶.
- آر گریسون؛ تری اندرسون (۱۳۸۳). یادگیری الکترونیکی در قرن ۱۱ (ترجمه محمد عطاران). مؤسسه توسعه فناوری آموزشی مدارس هوشمند.
- ابراهیم زاده، عیسی. زهدی، بهمن. علی پور، احمد. زارع، حسین. یزدانی، فریدون. انواع یادگیری فتاوری محور و شکلهای مختلف تعامل در آن. دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
- اسماعیل پور، منصور؛ شوکور، زینا و نادری فر، وحیده (۱۳۸۹). بررسی میزان افت پیشرفت تحصیلی در هنگام ایجاد مدارس هوشمند با استفاده از الگوریتم ژنتیک. پنجمین کنفرانس ملی و دومین کنفرانس بین المللی یادگیری و آموزش الکترونیکی، تهران.
- اعظمی، بهارک. عطاران، محمد (۱۳۹۰). کاوشی پدیدار شناسانه در تجربه تعامل یادگیرندگان در دانشگاه مجازی. دانشگاه تربیت معلم. شماره پنجم، تهران، ایران.
- اندرسون، الومی (۱۳۸۵). یادگیری الکترونیکی در تئوری و عمل (ترجمه زمانی؛ عظیمی). مؤسسه توسعه فناوری اطلاعات آموزشی مدارس هوشمند.
- بدری گرگری، رحیم. مصر آبادی، جواد. پلنگی، مریم. فتوحی رحیمه (۱۳۹۱). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در دانش آموزان متوسطه. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، سال سوم، شماره ۷: ۱۶۳ - ۱۸۰.
- بشیری، سعیده. توسلی آرا، فائزه (۱۳۹۱). نقش مدارس هوشمند در قابلیت یادگیری دانش آموزان. همایش منطقه ای علوم کامپیوتر، مهندسی و فناوری اطلاعات دانشگاه آزاد اسلامی واحد دورد.
- بلوم، بنجامین، اس. (۱۳۶۳). ویژگی های آدمی و یادگیری آموزشی. ترجمه علی اکبر سیف، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- بهروزی، ناصر؛ شهنی ییلاق، منیجه و پورسید، سید مهدی (۱۳۹۱). رابطه کمال گرایی، استرس ادراک شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی. فصلنامه راهبرد فرهنگ، ۲۰: ۱۰۲-۸۴.
- بهزادی، حیدر (۱۳۸۳). مقایسه راهبرد های مقابله ای با فرسودگی شغلی و استرس شغلی پرستاران زن شاغل در بخش های ویژه و عادی بیمارستان های تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

- پیاز، ژان (۱۳۶۹). تربیت به کجا ره می سپارد؟. ترجمه محمود منصور و پریخ دادستان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- پیش‌نویس سند راهبردی مدارس هوشمند (گزارش شناخت). جهاد دانشگاهی، صنعتی شریف، مردادماه ۱۳۸۴.
- پیش‌نویس سند راهبردی مدارس هوشمند (مدارس هوشمند مالزی). جهاد دانشگاهی صنعتی شریف، مردادماه ۱۳۸۴.
- جویس، بروس، ویل، مارشا و شاورز، بورلی (۱۳۷۸). *الگوهای جدید تدریس*. ترجمه محمد رضا بهرنگی، تهران: انتشارات گلچین.
- حیدری، سکینه؛ مکتبی، غلامحسین (۱۳۹۰). مقایسه هوش فرهنگی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی و سلامت روان در دانشجویان دختر کارشناسی ارشد بومی و غیربومی. *فصلنامه زن و فرهنگ*، نهم: ۴۵-۵۷.
- دائی زاده، حسین؛ حسین زاده، بابک و غزنوی، محمدرضا (۱۳۸۹). بررسی نقش (ICT) بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار*، ۴: ۸۱-۹۷.
- دانش آموزان دختر سوم تجربی فولادشهر در درس آمار و مدل سازی. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)*. شماره بیست و دوم. صص ۹۸-۸۵.
- دانشور، میترا (۱۳۸۹). یادگیری مشارکتی الکترونیکی، *مجله الکترونیکی مדיا*، شماره ۳: ۴۳-۳۳.
- دلاور، علی (۱۳۸۳). *روش تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی*. نشر: ویرایش.
- رشیدی، محمد مهدی. تیموری نسب، آزاده. احرامی، مرضیه (۱۳۸۸). پیامد های وجود سندرم فرسودگی شغلی در مراکز تحقیقاتی صنعت نفت و راهکارهای مقابله با آن. *فصل نامه مدیریت و منابع انسانی در صنعت نفت*. سال سوم. شماره ۶. ۶۶-۴۷.
- رفیع پور، فرامرز (۱۳۸۹). *کندو کاوها و پنداشته ها*. نشر شرکت سهامی انتشار
- زاهد بابلان، عادل؛ معینی کیا، مهدی (۱۳۸۹). بررسی وضعیت تعامل کلامی معلمان دانش آموزان در جریان تدریس و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدرسه های ابتدایی شهرستان اردبیل. *مجله علوم تربیتی (دانشگاه شهید چمران اهواز)*. شماره ۹۰: ۱۱۱ تا ۱۲۶.
- زمانی، بی بی عشرت. نصر اصفهانی، احمد (۱۳۸۶). ویژگی های فیزیکی و فرهنگی فضاهای آموزشی دوره ابتدایی چهارکشور پیشرفته جهان از دید دانش آموزان ایرانی و والدین آنها. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، سال ششم، شماره ۲۳: ۵۵-۸۳.
- زمانی، بی بی عشرت؛ قصاب پور، بیبا و جبل عاملی، جلال (۱۳۸۹). بررسی نقاط قوت، ضعف، فرصتها و تهدیدهای فراروی مدارس هوشمند. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۳۶: ۱۰۰-۷۹.
- سرمد، زهره. بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۸). *روش های تحقیق در علوم رفتاری*. نشر شومیز (وزیری).
- سروش، مهدی (۱۳۸۵). *مدارس هوشمند*، سلسله مقالات ارائه شده در اولین کنفرانس کشوری توسعه IT در آموزش و پرورش. یزد.
- سعید، نسیم زارع، حسین. موسی پور، نعمت اله. سرمدی، محمدرضا و هرمزی، محمود (۱۳۸۹). ارتباط راهبردهای شناختی، فراشناختی و تعاملات دانشجویان در آموزش مجازی با پیشرفت تحصیلی، *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، شماره ۵۸، ۹۶-۷۳.
- سلطانیان، محمد علی امین بیدختی، . علی اکبر (۱۳۸۸). بررسی نقش ورزش بر فرسودگی شغلی کارمندان. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان*. دوره دهم، شماره ۴: ۲۸۶-۲۸۱.
- سواری، کریم؛ بشلیده، کیومرث (۱۳۸۹). بررسی ارتباط میان ویژگیهای شخصیتی با فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان مقطع دبیرستان شهر اهواز. *مجله دستاوردهای روان شناختی*، دوره چهارم، یکم: ۱۰۲-۸۹.
- سیدقراعی، خدیجه. سید عباس زاده، میرمحمد (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین سبکهای رهبری مدیران و فرسودگی شغلی دبیران دبیرستانهای ارومیه در سال تحصیلی ۸۵-۸۶. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. شماره ۹۷: ۱۰۹-۱۳۲.

- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: انتشارات دوران. شعبانی، حسن (۱۳۷۷). *مهارت های آموزشی و پرورشی*. تهران: انتشارات سمت.
- شعبانی، زهرا (۱۳۷۴). تأثیر روش های تدریس در افزایش توانایی های شناختی و عاطفی و رفتاری دانش آموزان؛ پایان نامه کارشناسی ارشد، *دانشگاه علامه طباطبائی*.
- صالحی، محمد. نیاز آذری، کیومرث. معتمدی تلاوکی، محمدتقی (۱۳۸۸). تأثیر روش های فعال تدریس بر پیشرفت سواد خواندن دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم ابتدایی استان مازندران. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*. سال هشتم، شماره ۳۲: ۶۰-۹۷.
- عبادی، رحیم (۱۳۸۴). *فناوری اطلاعات و آموزش و پرورش*. تهران: مؤسسه توسعه فناوری آموزشی مدارس هوشمند. عباسیان، شهناز (۱۳۷۶). بررسی رابطه بین روش تدریس فعال و پیشرفت درسی دانش آموزان سال چهارم ابتدایی در درس ریاضی. *مجله رشد آموزش ابتدایی*، شماره ۶: ۲۸-۳۴.
- عبدالوهابی، مرضیه. مهر علی زاده، ید اله. پارسا، عبدالله (۱۳۹۰). امکان سنجی استقرار مدارس هوشمند در دبیرستان های دخترانه شهر اهواز. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*. شماره ۴۳، یازدهم: ۸۲-۱۱۲.
- عطاران، محمد (۱۳۸۲). *دانشگاه مجازی: دیدگاه های نظریه مشارکتی تحول از آموزش به یادگیری*، *مجله تکفا*، سال اول، شماره ۵ و ۶، صص ۸۱-۸۹.
- عظیمی، محمد؛ پیری، موسی و زوار، تقی (۱۳۹۲). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. *فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی* سال دهم، ۱۱: ۱۱۶-۱۲۸.
- غلامحسینی، لیلیا (۱۳۸۷). *یادگیری الکترونیک (E-Learning) و جایگاه آن در نظام آموزش دانشگاهی*، *مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران*. سال سوم شماره ۲: ۲۸-۳۵.
- فتحی آذر، اسکندر (۱۳۸۲). روش ها و فنون تدریس. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- فضلی خانی، منوچهر (۱۳۷۸). *روش های فعال تدریس در برنامه های پرورشی*، تهران: انتشارات تربیت.
- کاتبی، محمد (۱۳۷۵). مقایسه روش های فعال تدریس با روش های غیرفعال تدریس معلمان دروس شیمی دوره متوسطه استان سمنان در سال تحصیلی ۱۳۷۴-۷۵. *شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان سمنان*.
- کالاهان، اف، جوزف و کلارک، اچ. لئونارد (۱۳۷۵). *آموزش در دوره متوسطه*. ترجمه جواد طهوریان، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۷). تأثیر یادگیری مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در درس فیزیک. *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*. سال سی و هشتم، ۲: ۱۴۷-۱۶۵.
- کامبد، محمد (۱۳۸۵). *آموزش الکترونیک - E-learning*. اولین همایش و جشنواره توسعه مجازی جامعه ایران.
- کرامتی، محمدرضا. (۱۳۸۱). مطالعه تأثیر یادگیری مشارکتی بر رشد مهارت های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر مشهد. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- کومار، کریشان (۱۳۸۱). *روش های پژوهش در کتابداری و اطلاع رسانی*، ترجمه فاطمه رهادوست با همکاری فریبرز خسروی. تهران: کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران.
- محمدی، محمود (۱۳۹۱). یادگیری مشارکتی گامی به سوی توسعه سرمایه فکری. *مجله رشد تکنولوژی آموزشی*. دوره ۲۸، شماره ۶: ۱۸-۲۲.
- محمودی، جعفر. نالچگیر، سروش. ابراهیمی، سید بابک. صادقی مقدم، محمدرضا. (۱۳۸۷). بررسی چالش های توسعه مدارس هوشمند در کشور. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، شماره ۲۷، هفتم: ۶۱-۷۸.
- محمودی، فیروز. فتحی آذر، اسکندر. اسفندیاری، رجب. (۱۳۸۸). بررسی رابطه میزان مشارکت فعال دانش آموزان در جریان تدریس با پیشرفت تحصیلی. *مطالعات تربیتی و روان شناسی*. شماره ۳، ۱۰: ۶۵-۸۲.

محمودی، مهدی. ابراهیم زاده، عیسی. موسی کاظمی، مهدی. فرج اللهی، مهران. *تحلیلی بر رابطه فراوانی تعامل آموزشی و ماندگاری دانش آموزان در آموزش الکترونیکی*. گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.  
مدرس سریزدی، آسیه السادات. (۱۳۹۰). مدارس هوشمند در یک نگاه (تغییر برای رشد). رشد مدرسه فردا. شماره هفتم، ۷: ۲۰-۱۸.

مرزوقی، رحمت اله. حیدری، معصومه، حیدری، الهام (۱۳۹۲). بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی گام های توسعه در آموزش پزشکی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*. دوره دهم، سوم: ۲۱۰-۲۱۶.

مرزوقی، رحمت اله؛ حیدری، معصومه و حیدری، الهام (۱۳۹۱). بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، سوم: ۲۱۶-۲۱۰.  
مرکز آمار فناوری اطلاعات و ارتباطات وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شیوه نامه هوشمند سازی مدارس.  
معین پور، نصر اصفهانی، احمد رضا. حمیده. ساعدی، عاطفه. تأثیر عوامل فیزیکی کلاس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی پورتال جامع علوم انسانی*.

مهاجران، بهناز. قلعه‌های، علیرضا. حمزه رباطی، مطهره. (۱۳۹۲). دلایل اصلی عدم شکل گیری صحیح مدارس هوشمند و ارائه راه کارهایی برای توسعه آنها در استان مازندران از دیدگاه مدیران و کارشناسان فناوری اطلاعات و ارتباطات. *دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه ارومیه*، دوره ۴، شماره ۲: ۱۲-۲۳.

میکائیلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی و قلی زاده، لیلا. (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر. *مجله روان شناسی مدرسه*، ۴: ۹۰-۱۰۳.

ناسخیان، امیر (۱۳۷۲). بررسی عوامل مشوق و بازدارنده معلمان علوم در استفاده از وسایل آزمایشگاهی، تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، *دانشگاه تهران*.

نجفی، حسین. (۱۳۸۵). تأثیر فناوری اطلاعات بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان شهر اردبیل در سال ۱۳۸۵-۸۶. *مجله پیک نور*، سال ششم، شماره سوم: ۹۳-۸۲.

نصر اصفهانی، احمد (۱۳۷۱). عوامل موثر در بهبود کیفیت تدریس، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، سال هشتم، ۲۹، ۱۳۴-۱۵۴.  
نعامی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله مطالعات روانشناختی*، ۵: ۱۳۴-۱۱۷.

نوروزی، داریوش. (۱۳۸۳). *مدلهای روش تدریس مشارکتی*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.

نوروزی، معصومه. زندی، فرامک. موسی مدنی، فریبرز (۱۳۸۷). رتبه بندی روشهای کاربرد فناوری اطلاعات در فرایند یاددهی یادگیری مدارس. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، سال هفتم، شماره ۲۶: ۳۴-۹.

نیستانی، محمدرضا و یعقوب کیش، محمدحسن. (۱۳۸۸). *آموزش عالی در عصر رایانه: مبانی برنامه ریزی و طراحی*. تهران: نوآوران سینا.

نیکنام؛ مهرداد (۱۳۷۹). مطالعه و آموزش استفاده کننده از کتابخانه و اطلاعات. *فصلنامه کتاب*. تابستان. ص: ۱۱۳-۱۱۵  
یزدیا نیور، ندا. یوسفی، علیرضا. حقانی، فریبا (۱۳۸۸). تأثیر آموزش به روش پروژه ای و مشارکتی بر پیشرفت تحصیلی