

نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان جو روانی - اجتماعی کلاس و فرسودگی تحصیلی

سمیه هاشمی چلیچه *

زهره هاشمی **

زهره نقش ***

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان جو روانی- اجتماعی کلاس و فرسودگی تحصیلی در راستای ارائه یک مدل علی برای روابط بین متغیرهای پژوهش بود. جامعه پژوهشی شامل تمامی دانشجویان دانشگاه الزهرا (س) تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند که از میان آن‌ها به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، نمونه‌ای به تعداد ۳۰۰ نفر انتخاب شدند. به‌منظور گردآوری داده‌ها از نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۵)، پرسشنامه جو روانی اجتماعی کلاس فریزر، گیدینگز و مک رویی (۱۹۹۵)، و سیاهه فرسودگی تحصیلی سالمالا- آرو و همکاران (۲۰۰۹)، استفاده شد. برای پردازش داده‌ها از روش تحلیل مسیر استفاده شد. شاخص‌های حاصل از نتایج، حاکی از برازش بسیار خوب در مدل بود. و تمامی اثرهای مستقیم و غیرمستقیم معنادار و ۴۲٪ واریانس فرسودگی تحصیلی و ۳۶٪ واریانس هیجان‌های مثبت و ۳۸٪ واریانس هیجان‌های منفی تبیین شد.

واژه‌های کلیدی: جو روانی- اجتماعی کلاس، فرسودگی تحصیلی، هیجان‌های پیشرفت

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهرا است.

* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه الزهرا

** استادیار دانشگاه الزهرا (نویسنده مسئول)، z.hashemi@alzahra.ac.ir

*** استادیار دانشگاه تهران

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۰/۱۵

تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۱/۱۵

مقدمه

تردیدی نیست که مهم‌ترین نشانگر کارایی یک نظام آموزشی پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است. در سال‌های اخیر یکی از عوامل تأثیرگذار بر آموزش که به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده است و کمتر مورد توجه قرار گرفته است فرسودگی تحصیلی در دانشگاه‌ها است که مخمل آموزش است (سالملارو^۱، ۲۰۰۸). مطالعات نشان داده‌اند که دانشجویان از فرسودگی بالا و پیامدهای آن رنج می‌برند (چانگ، ادین و کاوردال^۲، ۲۰۱۲). در پژوهش‌های مختلفی به وجود فرسودگی تحصیلی در دانشگاه‌های کشور نیز اشاره شده است که از آن جمله می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود: در پژوهش اسلامی (۱۳۹۰) میانگین فرسودگی تحصیلی در دانشجویان علامه طباطبایی ۴۸/۳۷ گزارش شده است. در پژوهش عزیزی ابرقویی (۱۳۸۹) میانگین فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی ۳۷/۹۳ و در پژوهش پور سید (۱۳۹۱) میانگین فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اهواز ۴۰/۷۰ گزارش شده است.

فرسودگی تحصیلی به احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیلی، نیز داشتن نگرش منفی، عیب‌جویانه و بدون انگیزه به تکالیف درسی و احساس عدم شایستگی اشاره دارد (آکادمی فنلاند، ۲۰۱۰).

یانگ^۳ (۲۰۰۵)، فرسودگی تحصیلی را بدین گونه تعریف می‌کند: «دانشجویان در فرایند یادگیری به دلیل استرس دوره تحصیلی، بار ناشی از دوره تحصیلی یا دیگر مؤلفه‌های روان‌شناختی که موجب حالت خستگی هیجانی، تمایل به عدم توجه به هویت فردی (زوال شخصیت) و احساس پیشرفت شخصی کم است را نشان می‌دهند». پژوهش‌ها در حوزه فرسودگی نشان می‌دهند که این مفهوم از سه مؤلفه تشکیل شده است: خستگی هیجانی، زوال شخصیت و احساس موفقیت کاهش یافته (نیکل، ناتالی، تانی^۴، ۲۰۱۴). فرسودگی تحصیلی در دانشجویان به معنی ایجاد خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه، داشتن نگرش بدبینانه نسبت به تحصیل و مطالب درسی و احساس بی‌کفایتی تحصیلی است (دیوید^۵، ۲۰۱۰).

1. Salmela-Aro, k.
2. Chang, E., Eddins-Folensbee, F. & Coverdale, J.

3. Yang, H.
4. Nicole, D. C., Natalie, D. B., & Tanya, F.
5. David, A.P.

با توجه به مبانی نظری و پیشینه تجربی نقش عوامل محیطی و آموزشگاهی را که می‌توانند فرسودگی تحصیلی را متأثر سازند نمی‌توان نادیده گرفت. در این راستا نظریه‌های مختلف انگیزشی و شناختی-اجتماعی مطرح شده است که از آن جمله می‌توان به نظریه جو روانی-اجتماعی کلاس (تلی، کاگیروگلو، ۲۰۰۶)، اشاره نمود. جو روانی اجتماعی تأثیر معناداری بر ترک تحصیل، غیبت از کلاس عدم رضایت و علاقه به درس می‌تواند داشته باشد (دیویس^۱، ۲۰۰۳؛ تلی، کاگیروگلو، دن^۲، ۲۰۰۶).

همچنین پژوهش‌های دورمن و همکاران نشان داد که ادراک دانشجویان از جو کلاس بر انگیزش تحصیلی، راهبردهای یادگیری، پیشرفت و فرسودگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد (دورمن، فیشر، والدریپ^۳، ۲۰۰۶). پژوهش گیسون بیان کرد محیط یادگیری و جو کلاس بر روی یادگیری، حل مشکلات فردی، افزایش علاقه به درس و جلوگیری از فرسودگی تأثیر مستقیمی دارد (گیسون^۴، ۲۰۱۱). مینهارد و بروک^۵ (۲۰۱۰) ادراکات یادگیرندگان از همسالان و نوع روابط موجود در یک کلاس را به‌عنوان جنبه اجتماعی محیط کلاس در نظر گرفته‌اند و آن را جو اجتماعی تعریف کرده‌اند که به کیفیت روابط در کلاس اطلاق می‌شود.

با توجه به تنوع جوهای کلاسی، فریزر (۱۹۹۴) گونه‌های جو روانی-اجتماعی کلاس را بررسی کرد. او در توصیف این مفهوم چهار سازه را در نظر می‌گیرد. به باور او جو روانی-اجتماعی چیره بر کلاس می‌تواند جوی سرشار از یکپارچگی یا همبستگی، جوی منضبط و تکلیف‌گرا، فضایی پر برخورد و پر اصطکاک یا جوی آکنده از هم‌آوری و رقابت باشد (به نقل از حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۴). با توجه به این‌که پژوهش حاضر به دنبال چگونگی مکانیسم اثرگذاری متغیر مذکور بر روی فرسودگی تحصیلی است پرداختن به نقش تفسیری و تبیینی هیجان‌های پیشرفت تحصیلی در رابطه میان جو روانی اجتماعی کلاس و فرسودگی تحصیلی حائز اهمیت است. نظریه کنترل-ارزش^۶ هیجان‌های تحصیلی یا پیشرفت (۲۰۰۲) به‌مثابه یکی از مطمئن‌ترین و پر استنادترین دیدگاه‌های نظری درباره هیجان‌ها در موقعیت‌های آموزشی متمرکز است. در نظریه کنترل-ارزش‌های پیشرفت (پکران، ۲۰۰۰؛ ۲۰۰۶؛ ۲۰۰۹؛ پکران و استیفنس، ۲۰۱۰^۷) به‌طورکلی، مفهوم هیجان‌های

1. Davis, H. A.
2. Telli, S., Cakiroglu, J. & Den Brok, P.
3. Dorman, J., Waldrip, B., & Fisher, D. L.
4. Gibson, H.S.

5. Mainhard, B. & Bork, W.
6. control. value theory
7. Pekrun, R., & Stephens, E. J.

پیشرفت بیانگر هیجان‌های متمایزی هستند که یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت، آن‌ها را تجربه می‌کنند. مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد موضوع محوری «هیجان‌های پیشرفت» برای حصول یا عدم دستیابی به موفقیت و منزلت اجتماعی دلخواه و فرصت‌های حرفه‌ای آینده از نقش غیرقابل‌انکاری برخوردار هستند. (گوئتز، فرنزل، پکران و هال، ۲۰۰۷؛ پکران، فرنزل، گوئتز و پری، ۲۰۰۷؛ زیدنر^۲، ۲۰۰۷). بخش پیشایندهای محیطی در نظریه‌های گوناگون هیجان‌های پیشرفت کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است). با توجه به این‌که ارزیابی‌های هیجانی به وسیله محیط‌های آموزشی و اجتماعی شکل می‌گیرد مطالعه عوامل موجود در این محیط‌ها و تأثیر آن‌ها بر هیجان‌های تحصیلی اهمیت ویژه دارد. بنابراین جو روانی-اجتماعی در راستای شکل‌گیری یک مدل علی می‌تواند به‌عنوان یک پیشایندهای محیطی در ایجاد هیجان‌های مختلف تحصیلی عمل کند و از این طریق در ایجاد فرسودگی تحصیلی نقش داشته باشد. یافته پژوهش‌های اخیر بین جو کلاس و ایجاد هیجان‌های تحصیلی و پیشرفت یادگیرندگان رابطه مستحکمی را بیان می‌کند (جیچیکو استاجیلجکویک، ۲۰۱۱^۳). بر اساس شواهد تجربی و نظری موجود پژوهش حاضر در صدد یافتن این پاسخ است که آیا جو روانی اجتماعی کلاس می‌تواند به دلیل فراخوانی هیجان‌های پیشرفت مختلف، علت فرسودگی تحصیلی باشند. و با توجه به این‌که در پژوهش‌های بررسی‌شده به رابطه متغیرهای این پژوهش در غالب یک مدل علی پرداخته نشده است محقق در پژوهش حاضر می‌کوشد تا با الهام از نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت و با تأکید بر آموزه‌های مفهومی نظریه جو روانی-اجتماعی کلاس درس به‌عنوان پیشایندهای محیطی هیجان‌ها و انتخاب قلمرو مفهومی فرسودگی تحصیلی به‌عنوان یک نشانگر توصیف‌کننده زندگی تحصیلی نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت را در رابطه بین جو روانی-اجتماعی کلاس با فرسودگی تحصیلی بیازماید.

روش

این پژوهش به لحاظ روش، از نوع توصیفی (غیرآزمایشی) و به‌طور دقیق‌تر همبستگی از نوع تحلیل مسیر و از نظر هدف، بنیادی-نظری است. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه الزهراء تهران در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ است.

1. Goetz, T., Frenzel, A., Pekrun, R., & Hall, N. C.

2. Zeidner, M.

3. Djigic, G., & Stojiljkovic, S.

نمونه آماری در این پژوهش شامل ۳۰۰ دانشجوی دختر مقطع کارشناسی (با میانگین سنی ۲۲/۵۹ و انحراف استاندارد ۳/۱۵) از گروه‌های آموزشی مختلف بودند. ۱۳۲ نفر از این گروه نمونه از دانشکده علوم تربیتی ۶۳ نفر دانشکده فنی و مهندسی و ۱۰۵ نفر از دانشکده علوم پایه انتخاب شدند. در این پژوهش، برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای^۱ استفاده گردید. در ارتباط با حجم نمونه، اوهلین^۲ (۲۰۰۴)، ضمن تأکید بر این که نمی‌توان عدد دقیقی را به‌عنوان حداقل نمونه اعلام کرد می‌پذیرد که حجم نمونه کمتر از ۱۰۰ نامناسب و حجم‌های بالاتر از ۲۰۰ مطلوب است (به نقل از قاسمی، ۱۳۹۱).

ابزارهای پژوهش در ادامه بیان شده است:

نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت. پکران، گوئتر و پری (۲۰۰۵) پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت را به‌مثابه یک ابزار خود گزارشی چندبعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. این پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مختلف را در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی شامل کلاس درس، مطالعه و امتحان می‌سنجد. بنابراین، پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در هر یک از سه موقعیت کلاس درس، مطالعه و امتحان، هشت نوع هیجان متفاوت را اندازه‌گیری می‌کند. در پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از ۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. در مطالعه پکران و همکاران (۲۰۰۴) ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های مختلف از ۰/۷۵ تا ۰/۹۳ گزارش شده است. در مطالعه عبدالله‌پور، درتاج و احدی (۱۳۹۴)، با هدف توسعه نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت برای هر یک از ابعاد هشت‌گانه تجارب هیجانی در سه قلمرو یادگیری، مطالعه، و امتحان، ۳ گویه که دارای بالاترین میزان همبستگی با عامل مکنون زیربنایی آن‌ها بودند، انتخاب شدند. از مجموع نمرات مربوط به زیرمقیاس لذت، امیدواری و فخر هیجان‌های مثبت و از مجموع نمرات مربوط به زیرمقیاس‌های خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی هیجان‌های منفی محاسبه می‌شود. در این پرسشنامه گویه‌ها نمره‌گذاری معکوس ندارند. در مطالعه عبدالله‌پور و همکاران، ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های مختلف از ۰/۵۵ تا ۰/۷۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر از سؤالات مربوط به مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس که ۲۴ گویه است استفاده شد که ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های لذت،

امیدواری، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر ۰/۶۰، ۰/۶۱، ۰/۷۰، ۰/۵۹، ۰/۵۰، ۰/۷۴، ۰/۶۰، ۰/۷۰ به دست آمد.

سیاهه فرسودگی تحصیلی^۱ (سالما- آرو و همکاران، ۲۰۰۹). سیاهه فرسودگی تحصیلی به وسیله سالما- آرو و ناتانن (۲۰۰۹) بر اساس ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن برای زندگی حرفه‌ای^۲ (ناتانن، آرو، ماتیزن و سالما- آرو، ۲۰۰۳؛ سالما- آرو، ناتانن و نورمی، ۲۰۰۴) توسعه یافت. سیاهه ۹ ماده‌ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط مدرسه/دانشگاه^۳ (از طریق ۳ ماده: ماده‌های ۱، ۴، ۷ و ۹)، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه/دانشگاه^۴ (از طریق ۳ ماده: ماده‌های ۲، ۵ و ۶) و احساس عدم‌کفایت در مدرسه/دانشگاه^۵ (از طریق ۲ ماده: ماده‌های ۳ و ۸) اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت‌کنندگان به تمامی گویه‌ها روی یک طیف شش درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ می‌دهند. در مطالعه سالما- آرو و همکاران (۲۰۰۹) مقادیر آلفای کرونباخ برای مقیاس‌های احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم‌کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۷ به دست آمد. مقادیر ضرایب آلفای کرونباخ برای عوامل خستگی، بدگمانی و عدم‌کفایت فردی و نمره کلی فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۹ به دست آمد. در مطالعه حاضر، مقادیر آلفای کرونباخ برای عوامل خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به تحصیل و عدم‌کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۸۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۰ به دست آمد. در مطالعه عبدالله‌پور، درتاج، و احدی (۱۳۹۴) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که در نمونه دانشجویان ایرانی، فرسودگی تحصیلی از سه عامل خستگی از دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم‌کفایت فردی تشکیل شده است.

پرسشنامه جو روانی اجتماعی کلاس فریز، گیدینگز و مک روبی (۱۹۹۵). پرسشنامه جو روانی اجتماعی کلاس در سال ۱۹۹۵ توسط فریزر، گیدینگز و مک روبی با هدف مشخص کردن جوهای مختلف حاکم بر کلاس معرفی شد. این پرسشنامه ۲۰ گویه دارد در ۴ خرده مقیاس که پاسخ‌دهی به گویه‌ها با روش لیکرت سه‌درجه‌ای هرگز، گاهی و

1. achievement emotion questionnaire (AEQ)
2. Bergen Burnout Indicator 15 (BBI.15)
3. exhaustion at school/university

4. cynicism toward the meaning of school/university
5. sense of inadequacy at school/university

همیشه است. این مقیاس توسط حسین چاری (۱۳۸۰) به فارسی ترجمه شده و در نمونه‌ای از دانش آموزان راهنمایی انطباق و هنجاریابی آن انجام گرفته است. مؤلفه‌های پرسشنامه شامل برخورد اصطکاک، انضباط و رقابت است در این مطالعه دو مؤلفه‌ی اصطکاک و همبستگی مورد بررسی قرار گرفت. ضریب پایایی محاسبه شده توسط فریزر و همکاران (۱۹۹۵)، با روش آلفای کرونباخ برای اصطکاک ۰/۸۳، همبستگی ۰/۷۹ و رقابت ۰/۸۳ و برای کل آزمون ۰/۸۹ به دست آمد. ضریب پایایی حسین چاری (۱۳۸۰) ضریب پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۷ و برای اصطکاک ۰/۸۱. همبستگی ۰/۷۶. انضباط ۰/۷۹ و رقابت ۰/۸۰ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی با روش آلفا کرونباخ برای مؤلفه‌های اصطکاک و همبستگی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۳ به دست آمد. حسین چاری (۱۳۸۰) روایی سازه پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار داد و با استفاده از روش تحلیل عوامل، چهار بعد پیش گفته در مقیاس مذکور به صورت ۴ عامل اصلی در نظر گرفته شدند.

یافته‌ها

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی

کشیدگی	کجی	انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	
۰/۴۱	-۰/۰۱	۰/۳۰	۲/۰۳	۲/۸۸	۱/۰۰	جو روانی (همبستگی)
۰/۳۹	-۰/۰۱	۰/۳۰	۲/۶۱	۲/۱۹	۱/۰۰	جو روانی (اصطکاک)
۰/۳۸	-۰/۳۴	۰/۳۴	۳/۰۵	۴/۷۵	۱/۰۰	هیجان‌ات پیشرفت (مثبت)
۰/۷۲	-۰/۲۷	۰/۳۲	۳/۱۱	۴/۰۰	۱/۰۰	هیجان‌ات پیشرفت (منفی)
۰/۷۶	-۰/۰۹	۰/۳۸	۴/۰۰	۵/۸۶	۱/۰۰	فرسودگی تحصیلی

جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

۵	۴	۳	۲	۱	
				۱	جو کلاس (همبستگی)
			۱	-۰/۷۵۶***	جو کلاس (اصطکاک)
	۱	۰/۶۷۶***	-۰/۵۶۶***	۰/۳۸۳***	هیجان‌ات پیشرفت (مثبت)
۱	-۰/۲۹۷***	-۰/۷۶۶***	۰/۴۲۲***	-۰/۵۹۸***	هیجان‌ات پیشرفت (منفی)
۱	۰/۳۲۲	-۰/۳۴۰***	-۰/۷۵۶***	۰/۵۲۲***	فرسودگی تحصیلی

*** $\rho < 0/05$, ** $\rho < 0/01$

جدول ۲ نشان می‌دهد که جو کلاس همبستگی، اصطکاک، هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی و فرسودگی تحصیلی در سطح معنادار ۰/۰۱ همبسته‌اند.

جدول ۳. ضرایب اثرات مستقیم

مسیرها	برآورد پارامتر	پارامتر استاندارد شده	خطای استاندارد	t
اثر جو روانی (همبستگی) بر:				
هیجان‌ات مثبت	۰/۱۷	۰/۱۵	۰/۰۳	۳/۷۵
هیجان‌ات منفی	-۰/۱۶	-۰/۱۳	۰/۰۵	-۴/۳۳
اثر جو روانی (اصطکاک) بر:				
هیجان‌ات مثبت	-۰/۲۶	-۰/۲۵	۰/۰۳	-۶/۲۵
هیجان‌ات منفی	۰/۲۸	۰/۲۳	۰/۰۴	۵/۷۵
اثر هیجان‌ات مثبت بر:				
فرسودگی	-۰/۳۴	-۰/۳۰	۰/۰۴	-۷/۵۰
اثر هیجان‌ات منفی بر:				
فرسودگی	۰/۳۹	۰/۳۷	۰/۰۶	۶/۱۱

جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر مستقیم جو روانی اجتماعی کلاس همبستگی بر روی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در سطح $\rho < ۰/۰۱$ معنادار است همچنین اثر مستقیم هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی بر روی فرسودگی تحصیلی نیز در سطح $\rho < ۰/۰۱$ معنادار به دست آمد.

جدول ۴. برآورد ضرایب اثرات غیرمستقیم

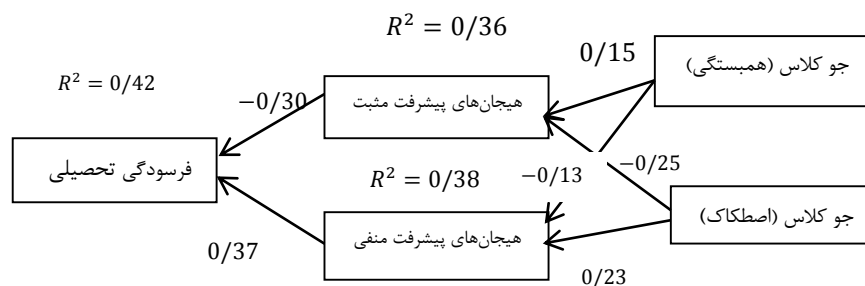
مسیرها	برآورد پارامتر	پارامتر استاندارد	خطای استاندارد	t
اثر همبستگی (بعد هیجان‌ات مثبت) بر: فرسودگی	-۰/۰۵	-۰/۰۴	۰/۰۲	-۲/۰۳
اثر اصطکاک (بعد هیجان‌ات مثبت) بر: فرسودگی	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۰۳	۲/۳۳
اثر همبستگی (بعد هیجان‌ات منفی) بر: فرسودگی	-۰/۰۶	-۰/۰۴	۰/۰۱	-۴/۰۴
اثر اصطکاک (بعد هیجان‌ات منفی) بر: فرسودگی	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۰۱	۸/۰۱

جدول ۴ اثرهای غیرمستقیم متغیرها را بررسی می‌کند و نشان می‌دهد اثر غیرمستقیم جو کلاس (همبستگی) با واسطه هیجان‌های مثبت و منفی در سطح $\rho < ۰/۰۱$ معنادار است همچنین اثر غیرمستقیم جو کلاس (اصطکاک) با واسطه هیجان‌های مثبت و منفی نیز معنادار است. چون t محاسبه شده جدول از t بحرانی در سطح $\rho < ۰/۰۱$ بیشتر است.

جدول ۵. شاخص‌های نیکویی برازش

برآورد	شاخص
۰/۹۸	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۴	شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش (AGFI)
۰/۰۴	ریشه خطاهای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)
۲۰/۳۷	خی دو (χ^2)
۱۳	درجه آزادی (df)
۰/۰۵	ارزش ρ

جدول ۵ شاخص‌های نیکویی برازش مدل با واسطه هیجان‌های مثبت و منفی را نشان می‌دهد پس از برآورد پارامترها نوبت به اندازه‌گیری برازش مدل می‌شود که در این تحقیق شاخص‌های نیکویی برازش^۱، شاخص تبدیل شده نیکویی برازش^۲، ریشه میانگین مجذورات تقریب^۳، خی دو گزارش شده است. مقدار ثابتی برای مطلوب بودن دو شاخص نیکوی برازش و شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش وجود ندارد، اما هر چه قدر این مقادیر به عدد ۱ نزدیک‌تر باشند، مدل برازش مناسب‌تری دارد. شاخص ریشه خطاهای میانگین مجذورات تقریب نیز برای مدل‌های خوب از ۰/۰۵ کمتر است. بر این اساس، مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است.



نمودار ۱. مسیر برآورد مدل کلی پیش‌بینی فرسودگی با واسطه هیجان‌های مثبت و منفی

بحث و نتیجه‌گیری

این بررسی با هدف آزمون نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه جو روانی-اجتماعی کلاس با فرسودگی تحصیلی گروهی از دانشجویان انجام شد در مجموع مرور

1. goodness of fit index (GFI)
2. adjusted goodness of fit index (AGFI)

3. root mean square error of approximation (RMSE)

شاخص‌های برآزندگی الگوی پیشنهادی در نمونه نشان داد که این الگو واسطه‌گری کامل هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه جو روانی-اجتماعی کلاس با فرسودگی تحصیلی برازش مطلوب دارد. در این بررسی واسطه‌گری هیجان‌ها در رابطه جو کلاس با فرسودگی تحصیلی شواهدی در دفاع از نظریه هیجان‌های پیشرفت (پکران، ۲۰۰۶) فراهم آورد علاوه بر این نتایج نشان می‌دهد الگوی جو کلاس در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی از طریق فراخوانی تجارب هیجانی مختلف در اشکال و رفتارهای مختلف در یادگیرندگان فرسودگی تحصیلی در آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند. همچنین نتایج این مطالعه همسو با پژوهش امیری جومیلو، بدری گرگری و فتحی آذر (۱۳۹۲) نشان می‌دهد محیط اجتماعی کلاس به‌عنوان منبع قدرتمندی از هیجان‌ها شناخته می‌شود، ارزیابی‌های هیجانی به وسیله محیط‌های آموزشی و اجتماعی شکل می‌گیرند مطالعه عوامل موجود و خصوصیات این محیط‌ها از جمله جو روانی اجتماعی کلاس برای پرداختن به چگونگی شکل‌گیری انواع هیجان‌ها از اهمیت زیادی برخوردار است. ماینهارد و بروک^۱ (۲۰۱۰) همسو با نتایج این مطالعه بیان می‌کند این‌که چه نوع جوی بر کلاس حاکم باشد بر خصوصیات هیجانی و انگیزشی یادگیرندگان بسیار اثرگذار است. به‌عنوان مثال اگر جو کلاس چالش‌برانگیز و سرشار از همبستگی باشد، باعث می‌شود که هنگام کار لذت ببرند و مستعد تجربه هیجان‌های مثبت می‌شوند و این خود دلیلی بر افزایش خلاقیت و قدرت حل مسئله انعطاف‌پذیر می‌شود. از سوی دیگر وجود جوهای ناآرام موجب تجربه اضطراب بیش‌ازاندازه در یادگیرندگان می‌شود. علاوه بر این، گروه کثیری از محققان کوشیده‌اند تا به کمک یک رویکرد نظری فرایند محور نقش سطوح هیجان‌های پیشرفت و پسایندهای چندگانه متعاقب تجربه هیجان‌های تحصیلی را به‌طور دقیق تصریح کنند (هوانگ^۲، ۲۰۱۱؛ گوئتز، فرنزل، هال و پکران، ۲۰۰۸). نتایج این پژوهش‌ها همسو با این مطالعه نشان می‌دهد تجربه هیجان‌های مختلف پسایندهای گوناگونی به همراه دارد از جمله تجربه سطوح مختلف هیجان‌های منفی نتایجی مانند فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری، عدم خودنظم‌دهی را به همراه دارد.

همچنین نتایج مطالعات حکمی و شکری (۱۳۹۴)، و آزاد عبدالله پور، درتاج و احدی (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که هیجان‌های منفی در بهزیستی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از نقش بسزایی برخوردار است. مطالعات تجربی نشان می‌دهد دانشجویانی که هیجان‌های

1. Mainhard, B. & Brok, W.

2. Huang, C.

مثبت تحصیلی را تجربه می‌کنند بیشتر از راهبردهای یادگیری معنی‌دار و منعطف‌تری استفاده می‌کنند و در رویارویی با موقعیت‌های تحصیلی کمتر دچار خستگی هیجانی و ناتوانی در انجام تکالیف می‌شوند (آرتینو ۲۰۰۹). در پژوهش‌های (پکران، ۲۰۰۹؛ آرتینو، ۲۰۰۹؛ دانلیز، ۲۰۰۹) نشان داده شده است که هیجان‌های مثبت باعث استفاده صحیح از راهبردهای تحصیلی و داشتن پیشرفت تحصیلی می‌شود اما هیجان‌های منفی باعث کاهش پیشرفت تحصیلی می‌شوند. این یافته‌ها همسو با نتایج این پژوهش اهمیت پرداختن به نقش هیجان‌های تحصیلی در محیط‌های آموزشی را نشان می‌دهد. از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این است که ابعاد مختلف جو کلاس به دلیل فراخوانی هیجان‌های مختلف در یادگیرندگان می‌تواند علت فرسودگی تحصیلی باشد در این مطالعه منفی شدن و معنادار بودن رابطه بین بعد همبستگی با فرسودگی نشان می‌دهد که هرچه همبستگی بین افراد کلاس بیشتر باشد و جو کلاس جوی یکپارچه باشد این جو باعث فراخوانی تجربه هیجان‌های مثبت در یادگیرندگان می‌شود، از تجربه هیجان‌های منفی جلوگیری می‌کند و از ایجاد فرسودگی تحصیلی در یادگیرندگان جلوگیری می‌کند. جو کلاس به‌عنوان یک عامل محیطی منبع قدرتمندی از هیجان‌ها است و با توجه به پیشینه پژوهشی و نظریه کنترل ارزش محیط‌های تحصیلی از طریق ایجاد هیجان‌های پیشرفت یکی از عوامل ایجاد نشانگرهای کمی و کیفی زندگی تحصیلی یادگیرندگان است. از میان مؤلفه‌های جو کلاس، نبود اصطکاک، همبستگی، انضباط و رقابت پیش‌بین معنی‌دار نبود فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان بود. بنابراین با توجه به نتایج این پژوهش و مطالعات ذکر شده که نتایجی همسو با این پژوهش داشته‌اند اهمیت توجه به جو حاکم بر کلاس که می‌تواند تبعات مختلفی به همراه داشته باشد و به‌عنوان متغیر فراخوان هیجان‌های گوناگون در یادگیرندگان ایجاد کند بیش‌ازپیش باید مورد توجه مسئولان آموزش قرار بگیرد تا از رشد روزافزون پیامدهای منفی آن مانند فرسودگی تحصیلی جلوگیری به عمل آید (خدابنده لو، شیخ‌الاسلامی، رضایی شریف مرادی، ۱۳۹۰) با وجود آن‌که نتایج مطالعه حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی تجربه‌های هیجانی مثبت و منفی در بافت مطالعاتی پسایندهای هیجانی قلمروهای مفهومی محیطی و ترکیب در این قلمروها فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند: اول، مطالعه حاضر دارای ماهیتی مقطعی است بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن برای محققان امکان‌پذیر ناست.

بر این اساس، به محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به عمل آمده از مفهوم‌های مختلف در فواصل زمانی متفاوت انجام می‌شوند، روابط علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند. بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا عدم تغییرپذیری ویژگی‌های کارکردی مفهوم‌های منتخب در مدل مفروض، جمع‌آوری اطلاعات به کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود. دوم، نتیجه‌های مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعه‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت‌کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنایمی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد. سوم، با توجه به آن‌که نمونه مطالعه حاضر فقط از بین دانشجویان دختر انتخاب شدند، بنابراین تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفهوم‌های منتخب در مدل‌های مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگری است. به همین منظور پیشنهاد‌های با توجه به نتایج این پژوهش توصیه می‌شود. اول، با توجه به نتایج به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد آموزش‌های معلمان در موقعیت‌های مختلف و مدیریت هیجان‌های پیشرفت تحصیلی به جلوگیری از فرسودگی بین یادگیرندگان کمک به سزایی می‌کند و این مهم به پیشرفت تحصیلی آن‌ها کمک می‌کند. دوم، فعال‌سازی دانش‌آموزان در فرایند آموزش و برقراری ارتباط بین فضای کلاسی و زندگی روزمره دانش‌آموزان و ایجاد محیط‌های شاد و پرنشاط در فضای مدرسه، به محیط‌های کلاسی اهمیت خاصی داده شود و با ایجاد فضایی صمیمی و همدل و آرام در کلاس‌ها از تبعات منفی جوهای نامناسب در کلاس و بین یادگیرندگان جلوگیری شود.

منابع

- اسلامی، م. (۱۳۹۰). رابطه بین هوش معنوی و سلامت روانی-جسمانی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه علامه طباطبایی (ره) تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- اصفا، آ؛ ابولمعالی‌الحسینی، خ. و هاشمیان، ک. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سرمایه روان‌شناختی با میانجیگری بهزیستی روان‌شناختی هیجانی و اجتماعی در دانشجویان. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۱(۳۹)، ۲۵-۴۶.

- امیری جومیلو، م؛ بدری گرگری، ر. و فتحی آذر، ا. (۱۳۹۳). *رابطه جو روانی - اجتماعی کلاس، مدیریت کلاس درس و حمایت عاطفی معلم با هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان پارس‌آباد مغان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه روان‌شناسی. دانشکده علوم تربیتی. دانشگاه تبریز.
- پورسید، س. م. (۱۳۹۰). *رابطه مستقیم و غیرمستقیم استرس ادراک‌شده، کمال‌گرایی و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان مقطع علوم پایه‌ی رشته‌ی پزشکی جنی‌شاپور/اهواز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- جانزاده، ع. (۱۳۹۰). *بررسی عوامل اثرگذار بر افت تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی*. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران. ۳(۳).
- حکمی، س. و شکری، ا. (۱۳۹۴). *رابطه بین جهت‌گیری هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی الگوی اثرات میانجی گر هیجان‌های پیشرفت*. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی، ۱۱(۵)، ۳۱-۶۵.
- سیف، ع. ا. (۱۳۹۲). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش* (ویرایش هشتم). تهران: دوران
- شریفی فرد، ف؛ آسایش، ح؛ نوروزی، ک؛ حسینی، م. و طاهره خرامه، ز. (۱۳۹۴). *ارتباط انگیزه و فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم*. مجله دانشگاه علوم پزشکی قم. ۱۲(۹)، ۷۲-۷۸.
- شیوندی چلیچه، ک. (۱۳۹۴). *مدل یابی الگوی پیشرفت تحصیلی ریاضی بر مبنای ارزش تکلیف، درگیری شناختی، هیجان‌های پیشرفت و خود نظم جویی تحصیلی*. رساله دکتری. دانشکده علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- عبدالله پور، م. (۱۳۹۴). *تحلیل معادلات ساختاری الگوی شناختی - اجتماعی هیجان‌های پیشرفت: آزمون الگوهای رقیب*. رساله دکتری. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد علوم و تحقیقات تهران.
- عبدالله پور، م؛ درتاج، ف. و احدی، ح. (۱۳۹۴). *تحلیل روان‌سنجی سیاهه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان*. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۸(۴)، ۱۶۱-۱۸۶.
- عبدالله‌زاده‌رافی، م. (۱۳۹۳). *بررسی نقش میانجی‌گری عامل‌های حفاظتی فردی، خانوادگی و اجتماعی در رابطه بین طیف آزاردیدگی هیجانی و اختلال‌های هیجانی*. پایان‌نامه مقطع دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- عزیزی ابرقویی، م. (۱۳۸۹). *رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه روان‌شناسی. دانشکده علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.

عظیمی، م.؛ پیری، م. و زوار، ع. (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. *نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۷(۳۷)، ۸۷-۹۸.

فلسفی‌نژاد، م.ر.؛ عزیزی ابرقویی، م.؛ ابراهیمی قوام‌آبادی، ص. و درتاج، ف. (۱۳۹۴). تدوین مدل علی فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در دانشجویان دوره کارشناسی. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۶(۲۴)، ۱-۲۷.

نعامی، ع. ا. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی دانشگاه الزهراء*، ۵(۳)، ۱۱۷-۱۳۴.

خداپنده‌لو، ش.ا. و رضایی، ش. (۱۳۹۵). رابطه کیفیت زندگی در مدرسه و جو کلاس با فرسودگی تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه تربیت‌بدنی. دانشکده تربیت‌بدنی. دانشگاه محقق اردبیلی.

- Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.
- Chang, E., Eddins-Folensbee, F. & Coverdale, J. (2012). Survey of the prevalence of burnout, stress, depression, and the use of supports by medical students at one school (Review). *Academic Psychiatry*, 36, 177-182.
- David, A. P. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1, 90-104
- Davis, H. A. (2003) Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children' social and cognitive development. *Educational Psychologist*; 38(4), 207-234
- Danics, M., & Stupnisky, H. (2012). Not that different in theory: Discussing the control-value theory of emotions in online Learning environments. *Internet and Higher Education*, 15(222-226).
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Gibson, H. S. (2011). How action-learning coaches foster a climate conducive to learning, Downloaded from sdmej.ir at 11:14 +0430on Sunday July 9th 2017 <http://gradworks.umi.com/cgi-bin/redirect?url=http://www.proquest.com:185pages:344389>.
- Goetz, T. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22, 225-234.
- Goetz, T., Frenzel, A., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3-16.
- specificity of students, affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.

- Huang, C. (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359–388.
- Isaksen, M. & Kocoska, J. (2010). The influence of the simulation strategy over the improvement of the classroom climate. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3751–3754.
- Kim, B., Lee, M., Kim, K., Choi, H., Lee, S. M. (2014). Longitudinal Analysis of Academic Burnout in Korean Middle school students. *Journal of stress Health*. 5(1), 30-45
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1–3.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239–269.
- Maslach, C., Shaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Mainhard, B. & Bork, W. (2010). The development of the classroom social climate during the first months of the school. *contemporary educational psychology*, 34, 185-194
- Nicole, D. C., Natalie, D. B., & Tanya, F. (2014). Exploring levels of student-athlete burnout at two Canadian universities. *Canadian Journal of Higher Education Revue*, 44(2), 2014, pages 135 – 151.
- Pekran, R., Frenzel, A. Goetz, T. & Perry, R. (2007). The controlvalue of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Shutz, & R. Pekrun, (Eds.). *Emotion in Education* (pp.13-36). San Diego, CA: Academic Press.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. *Advances in Psychology*, 131, 143-163.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575–604). New York: Routledge.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Compass*, 4, 238–255.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990).motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, E., & Jokela, J. (2008). Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25 (1), 48–57.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46 (2), 137-149.
- Telli, S., Cakiroglu, J. & Den Brok, P. (2006) Turkish their attitude towards Biology. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: world views.*,(pp:517-525).
- Yang, H. J., farn, C. K. (2005). An Investigation The Factors MIS Student Burnout In technical- vocational college. *Computersin human behavior*.

- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education, 77*, 125-133.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: What I have learned so far. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education (pp. 165–184)*. San Diego, CA: Academic Press.
- Zhang, Y., & YiqunGan, H. C. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality & individual difference, 43*, 1529–1540.