

نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در رابطه بین سرمایه‌های روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی

نوریه یوسفی*
نسترن شریفی**
حسن پاشا شریفی***

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش میانجی‌گری ابعاد انگیزش تحصیلی در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحدهای تهران مرکز، تهران شرق و دانشگاه علوم پزشکی آزاد اسلامی واحد تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود که از میان آن‌ها به روش نمونه‌برداری تصادفی چندمرحله‌ای ۴۱۰ نفر انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (برسو، ۱۹۹۷)، مقیاس انگیزش تحصیلی (والرند و همکاران، ۱۹۹۲)، پرسشنامه خوش‌بینی (شیر و کارور، ۱۹۸۵)، مقیاس تاب‌آوری (کانر و دیویدسون، ۲۰۰۳) و مقیاس امید بزرگ‌سالان (اسنایدر و همکاران، ۱۹۹۱) بود. داده‌ها با استفاده از روش الگویابی معادله‌های ساختاری تحلیل شدند. انگیزه تحصیلی درونی و بی‌انگیزگی تحصیلی به صورت منفی و معنادار اثر سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند. پیشنهاد می‌شود برای همه دانشجویان سرمایه‌های روان‌شناختی و زمینه برای رشد و شکوفایی استعدادها فراهم شود تا افراد انگیزه کافی برای تلاش و تکاپو در راستای رسیدن به هدف داشته باشند.

واژه‌های کلیدی: انگیزش تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی، فرسودگی تحصیلی

* دانشجوی دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

** دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

*** دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. (نویسنده مسئول) N.sharifi@riau.ac.ir

مقدمه

فرسودگی تحصیلی مشکل قابل توجهی که با عملکرد و پیشرفت تحصیلی ضعیف در رابطه است (قدم‌پور، فرهادی، و نقی بیرانوند، ۱۳۹۵؛ لین و هانگ^۱، ۲۰۱۴)، به خستگی ناشی از وظایف دانشگاه، نگرش‌های بدبینانه نسبت به دانشگاه و باور ناکارآمدی در دستیابی به اهداف اشاره دارد (سیبرت، مای، فیتگرالد و فینچام^۲، ۲۰۱۶). فرسودگی تحصیلی به صورت احساس خستگی به دلیل مطالبات علمی، داشتن نگرش بدبینانه و منفعلانه نسبت به تحصیل آشکار می‌شود و با ابعاد خستگی عاطفی، بدبینی و ناکارآمدی توصیف می‌شود (صیف، رستگار، و ارشادی، ۱۳۹۶).

هدف اولیه از شناسایی و درک اثرات انگیزش این بوده است که بر جهت دهی افراد، توان و سماجت آن‌ها در یک رفتار مؤثر بوده است (لطفی عظیمی، افروز، درتاج و نعمت طاوسی، ۱۳۹۴). اگر فرد به این نتیجه برسد که، فعالیت تحصیلی یا شغلی او، دستیابی به اهداف و نیازهایش را در پی ندارد، نیروی روان‌شناختی یاد شده کاهش می‌یابد و صدمات انگیزشی رخ می‌دهد. تا آنجا که فرد از نظر شناختی در ادامه فعالیت خود دچار تردید می‌شود که بر روی عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز تأثیر منفی می‌گذارد (بخشنده باورساد، حکیم، عظیمی، لطفی و قالوندی، ۱۳۹۴)، همچنان که دانشجویان با انگیزه در معرض فرسودگی کم‌تری قرار دارند (زرع گر، ابراهیمی‌پور، شعبانی و هوشمند، ۱۳۹۶؛ گرشاسبی، خرسند و تقی‌زاده، ۱۳۹۷).

خودتعیین‌گری^۳ که به برآورده شدن نیازهای روانی اساسی انسان در زمینه خودمختاری، ارتباط و شایستگی وابسته بوده، پیش‌بینی‌کننده فرسودگی تحصیلی است (فاضل و یزدخواستی، ۱۳۹۵؛ لیتالین^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). نظریه خودتعیین‌گری با ارائه الگوی سلسله مراتبی از انگیزش درونی و بیرونی، به پژوهش‌ها اجازه می‌دهد تعیین‌کننده‌ها و پیامدهای مرتبط با انواع انگیزش را در سطوح متفاوت بررسی کنند. در این نظریه تحلیل کامل فرایند انگیزش مستلزم در نظر گرفتن سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی است که در یک پیوستار از انگیزه بیرونی تا انگیزه درونی قرار دارد (تیمو، سامی، آنتونی و جارمو^۵، ۲۰۱۶). تیلور^۶ و همکاران (۲۰۱۴) در

1. Lin, S.-H., & Huang, Y.-C.
2. Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D.
3. self-determination

4. Litalien, D., et al.
5. Timo, J., Sami, Y., Anthony, W., & Jarmo, L.
6. Taylor, G., et al.

پژوهش خود دریافتند رابطه بین پیشرفت تحصیلی و انواع انگیزش (بیرونی یا درونی) رابطه‌ای دوسویه و متعامل است و انگیزش درونی پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی در طول زمان، در فرهنگ‌های و بافت آموزشی متفاوت است.

فرسودگی تحصیلی یک موضوع پیچیده و متأثر از ابعاد جامعه‌شناختی و روان‌شناختی است؛ و قابل تبیین با یک سازه یا حتی با سازه‌های چندگانه نیست (بیانی، بیانی، و رجبی، ۱۳۹۵). سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان ارزیابی خود در رابطه با شرایط و احتمال درک موفقیت تعریف شده است. تاکنون چهار مؤلفه اصلی شامل خودکارآمدی^۱ (با تأکیدی بر تعهد و تلاش برای موفقیت در کارها و وظایف چالش‌برانگیز)، خوش‌بینی^۲ (مثبت‌نگری، مبتنی بر اسناد مثبت درباره مثبت درباره موفقیت‌های حال و آینده)، امید^۳ (نشان دادن مقاومت در راه رسیدن اهداف و تغییر مسیر دستیابی به اهداف) و تاب‌آوری^۴ (انعطاف‌پذیری و پایداری در زمان مواجهه با سختی‌ها و مشکلات) معرفی شده است (هووارد، ۲۰۱۷). در این راستا، سلطانی، صادق محبوب، قاسمی جوبنه، و یوسفی (۱۳۹۵) پیشنهاد کردند که ارائه آموزش‌هایی مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی در محیط‌های آموزشی، منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی و عملکرد بهتر تحصیلی در دانشجویان خواهد شد.

در فرایند آموزش و یادگیری شناسایی منابع ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان از جمله عوامل بسیار مهم محسوب می‌شود (زمانی و طالع‌پسند، ۱۳۹۶). در این راستا، ایرجی‌راد و ملک‌شاه (۱۳۹۶) پیشنهاد کردند دانشگاه‌ها با بالا بردن سرمایه روان‌شناختی در دانشجویان می‌توانند موجب بالا رفتن انگیزه پیشرفت و در نتیجه خلاقیت آنان شوند و فرآیند پیشرفت و بهره‌وری جامعه را تسهیل کنند.

فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی از مهم‌ترین مباحث قابل پژوهش در دانشگاه‌ها است و تشخیص متغیرهای پیش‌بینی‌کننده آن بسیار حائز اهمیت است. از آنجاکه انگیزه تحصیلی یکی از مهم‌ترین عوامل در عملکرد تحصیلی یادگیرندگان است (ناصری و کارشکی، ۱۳۹۶)، پژوهش حاضر از اهمیت و ضرورت برخوردار است و هدف پژوهش حاضر پاسخ‌گویی به سؤال‌های زیر بود:

1. self-efficacy

2. optimism

3. hope

4. resilience

5. Howard, M. C.

از آنجا که سرمایه روان‌شناختی و خودتعیین‌گری هر دو با فراهم آوردن انگیزه در پیشرفت تحصیلی مؤثر هستند، هدف اصلی پژوهش پاسخ‌گویی به سؤال زیر بود:
 آیا بین سرمایه روان‌شناختی با فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری ابعاد انگیزش تحصیلی رابطه غیرمستقیم وجود دارد؟

روش

روش پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه‌های آزادشهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ و به تعداد ۸۳۸۳۴ نفر تشکیل دادند. گروه نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شد. ابتدا از بین دانشگاه‌های آزاد اسلامی شهر تهران شامل واحد تهران شمال، واحد تهران جنوب، واحد تهران مرکزی، واحد تهران شرق، واحد تهران غرب، واحد علوم تحقیقات و واحد علوم پزشکی سه دانشگاه واحد تهران مرکزی، تهران شرق و واحد علوم پزشکی و از هر دانشگاه سه دانشکده اعم از رشته‌های تحصیلی حسابداری، میکروبیولوژی، مهندسی، روان‌شناسی، ژنتیک، علوم اجتماعی و سایر رشته‌ها، از هر دانشکده سه کلاس و از هر کلاس ۱۵ دانشجو و در نهایت جمعاً ۴۵۰ دانشجو به روش تصادفی بر اساس پیشنهاد گاداگنولی و ولیسر^۱ (۱۹۹۸) انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل رضایت آزمودنی برای ورود به پژوهش و گذشت حداقل مدت زمان ۲ سال از شروع تحصیل و نبود نیم سال مشروط در کارنامه دانشجو بود. معیارهای خروج از پژوهش شامل معلولیت‌ها و بیماری‌های جسمانی مزمن، بیماری‌های شدید روانی، دریافت روان‌درمانی یا دارو در طول سال گذشته و انصراف افراد از ادامه همکاری بود. ابزار گردآوری داده‌ها در پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو^۲. پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو ۱۹۹۷ که با هدف سنجش نشانه‌هایی مانند بی‌علاقگی نسبت به مطالب درسی، عدم تمایل به حضور مستمر در کلاس، عدم مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، غیبت‌های مکرر و احساس بی‌معنایی و بی‌کفایتی در فراگیری مطالب درسی ساخته شده شامل ۱۵ ماده، ۳ حیطه فرسودگی تحصیلی؛ خستگی تحصیلی با گویه‌های ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳، بی‌علاقگی تحصیلی با گویه‌های ۲، ۵، ۱۱، ۱۴ و ناکارآمدی تحصیلی با گویه‌های ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲، ۱۵ را در

1. Guadagnoli, E., & Velicer, W. F.

2. Berso academic burnout questionnaire

یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۵ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. سؤال‌های خرده مقیاس ناکارآمدی که به صورت جملات مثبت مطرح شده‌اند به صورت معکوس یعنی از کاملاً مخالف=۵ تا کاملاً موافق=۱ نمره‌گذاری می‌شوند. در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۱۵ تا ۳۷ باشد، میزان فرسودگی تحصیلی در این جامعه ضعیف؛ در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۳۷ تا ۶۰ باشد، میزان فرسودگی تحصیلی در سطح متوسط و در صورتی که نمرات بالای ۶۰ باشد، میزان فرسودگی تحصیلی بسیار بالا است (نعامی، ۱۳۸۸). نعامی (۱۳۸۸) ضرایب اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ و همچنین ضرایب همبستگی این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی پولادی ری شهری ۱۳۷۴ به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ به‌عنوان شاخصی از روایی هم‌زمان ابزار گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ به دست آمد. مقیاس انگیزش تحصیلی^۱. مقیاس انگیزش تحصیلی والرند^۲ و همکاران (۱۹۹۲) جهت سنجش تفاوت‌های فردی در دو بعد انگیزش درونی و بیرونی و همچنین بی‌انگیزگی ساخته شده شامل ۲۸ ماده، ۳ خرده‌مقیاس انگیزش درونی با گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۷، انگیزش بیرونی با گویه‌های ۱، ۳، ۷، ۸، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۸ و بی‌انگیزگی با گویه‌های ۵، ۱۲، ۱۹، ۲۶ را در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از اصلاً=۱ تا کاملاً=۷ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در این پرسشنامه حداقل نمره ۲۸ و حداکثر نمره ۱۹۶ است و پرسشنامه خط برش ندارد. ویسانی، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۱) برای این ابزار برای ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۶۷ و تحلیل عاملی تأییدی با برازندگی کامل و همبستگی خرده مقیاس انگیزش درونی با اهداف تبحری، اهداف رویکرد عملکرد و اهداف اجتناب عملکرد به ترتیب برابر با ۰/۵۱، ۰/۳۸- و ۰/۳۹-، خرده مقیاس انگیزش بیرونی با اهداف تبحری، اهداف رویکرد عملکرد و اهداف اجتناب عملکرد به ترتیب برابر با ۰/۳۴، ۰/۴۶ و ۰/۴۱ و خرده مقیاس بی‌انگیزگی با اهداف تبحری، اهداف رویکرد عملکرد و اهداف اجتناب عملکرد به ترتیب برابر با

۰/۴۹-، ۰/۳۶ و ۰/۳۱ به‌عنوان شاخصی از روایی هم‌زمان ابزار گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۸۸ و ۰/۸۶ به دست آمد.

با توجه به مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی، پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی شامل پرسشنامه‌های خوش‌بینی، تاب‌آوری و امید است که در ادامه به ترتیب معرفی شده‌اند: پرسشنامه خوش‌بینی^۱. پرسشنامه خوش‌بینی شیر و کارور^۲ ۱۹۸۵ که با هدف سنجش خوش‌بینی سرشتی ساخته شده شامل ۱۰ گویه است. گویه‌های ۰، ۵، ۶ و ۱ انحرافی هستند و نمره‌ای به آن‌ها تعلق نمی‌گیرد. گویه‌های ۳، ۷ و ۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۰ تا ۴ نمره‌گذاری می‌شود. در این پرسشنامه حداقل نمره ۰ و حداکثر نمره ۲۴ است و پرسشنامه خط برش ندارد. در پژوهش کجباف، عریضی سامانی و خدابخشی (۱۳۸۵) ضرایب روایی هم‌زمان بین مقیاس خوش‌بینی با افسردگی و خود تسلط یابی به ترتیب ۰/۶۴- و ۰/۷۲ به دست آمد. تحلیل عوامل مقیاس خوش‌بینی نشان داد که این مقیاس از دو عامل امید به آینده و نگرش مثبت نسبت به وقایع، تشکیل شده است. در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه خوش‌بینی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۶۸ برآورد شد.

مقیاس تاب‌آوری^۳. مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون^۴ (۲۰۰۳) که با هدف سنجش تاب‌آوری ساخته شده شامل ۲۵ گویه است که تاب‌آوری را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای «همیشه نادرست = ۰» تا «همیشه درست = ۴» مورد پرسش قرار می‌دهد. در این پرسشنامه حداقل نمره ۰ و حداکثر نمره ۱۰۰ است و پرسشنامه خط برش ندارد. کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و همبستگی درونی بین عوامل را در دامنه‌ای از $r=0.30$ تا $r=0.70$ و ضریب باز آزمایی ۰/۸۷ را به‌عنوان شاخصی از همسانی درونی و همبستگی مثبت مقیاس تاب‌آوری با ابزار سخت رویی کوباسا^۵ (۰/۸۳) $r=$ و مقیاس حمایت اجتماعی شیهان^۶ ($r=0.36$)، همبستگی منفی این مقیاس با مقیاس استرس ادراک‌شده^۷ ($r=-0.76$) و مقیاس آسیب‌پذیری نسبت به استرس شیهان^۸ ($r=-0.32$)، را به‌عنوان شاخصی از روایی هم‌گرایی این ابزار گزارش کردند. در ایران بشارت

1. Life Orientation Test

2. Carver & Scheier

3. Resilience Scale

4. Connor, K. M., & Davidson, J. R.

5. Kobasa Hardiness Measure

6. Sheehan Social Support Scale

7. Perceived Stress Scale

8. Sheehan Stress Vulnerability Scale

(۱۳۸۶) ضریب آلفای کرونباخ $0/۸۶$ و روایی سازه مورد تأییدی را برای این ابزار گزارش کرده است. در پژوهش آهنگرزاده رضایی و رسولی (۱۳۹۴) ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار $0/۸۲$ گزارش شد. در پژوهش آن‌ها جهت بررسی روایی محتوایی مقیاس از روش تعیین شاخص روایی محتوایی استفاده شد که شاخص روایی محتوایی مقیاس در هر یک از حیطه‌ها مربوط بودن، واضح بودن و ساده بودن به ترتیب $0/۸۹$ ، $0/۹۶$ و $0/۹۷$ و مقدار SCVI $0/۹۸$ محاسبه شد. در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه تاب‌آوری از طریق آلفای کرونباخ $0/۹۵$ برآورد شد.

مقیاس امید^۱، مقیاس امیدِ اسنایدر^۲ و همکاران (۱۹۹۱) که با هدف سنجش اراده‌های هدفمند و طرح‌های هدفمند ساخته شده شامل ۱۲ گویه است که دو خرده‌مقیاس قدرت اراده و قدرت راه‌یابی را در یک طیف چهاردرجه‌ای از کاملاً غلط = ۱ تا کاملاً درست = ۴ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در این پرسشنامه حداقل نمره ۱۲ و حداکثر نمره ۱۹۶ است و پرسشنامه خط برش ندارد. اسنایدر و همکاران (۱۹۹۱) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های قدرت اراده و قدرت راه‌یابی به ترتیب $0/۷۴$ و $0/۷۸$ و قدرت پیش‌بینی فعالیت‌های معطوف به هدف و راهبردهای مقابله‌ای توسط این مقیاس را به‌عنوان شاخصی از روایی همگرا و واگرا مناسب گزارش کردند. شهنی بیلاقی، کیانپور قهفرخی، مکتبی، نیاسی^۳ و همکاران (۲۰۱۲) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های قدرت اراده و قدرت راه‌یابی به ترتیب $0/۶۶$ و $0/۸۰$ گزارش کردند. ساختار دوعاملی این مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی در مطالعه شهنی بیلاقی و همکاران (۲۰۱۲) مورد تأیید قرار گرفته است و بار عاملی همه گویه‌ها بزرگ‌تر از $0/۴۰$ به دست آمد. در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه امید از طریق آلفای کرونباخ $0/۶۳$ برآورد شد.

دانشجویان شرکت‌کننده هر کلاس به‌صورت گروهی در داخل کلاس در حضور پژوهش‌گر با رعایت نظم و سکوت پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. در این پژوهش ملاحظات اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. پس از حذف ۴۰ پرسشنامه به دلیل پاسخ‌های متناقض و عدم تکمیل پاسخنامه و ۴ شرکت‌کننده پرت، الگوی ساختاری به‌وسیله تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار آموس هفت^۴ و برآورد بیشینه احتمال انجام شد.

1. Hope Scale
2. Snyder, C. R., et al.

3. Shehni-Yailagh, M., Kianpour Ghahfarkhi, F. Maktabi, G. H., Neasi, A., & Samavi A.
4. analysis of moment structures (AMOS)

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۴۱۰ دانشجوی شرکت داشتند که ۱۳۷ نفر (۳۳/۴ درصد) از آن‌ها مرد و ۲۷۳ نفر (۶۶/۶ درصد) زن بود. رشته تحصیلی ۱۷۶ نفر (۴۲/۹ درصد) حسابداری، ۶۶ نفر (۱۶/۱ درصد) میکروبیولوژی، ۳۴ نفر (۸/۳ درصد) مهندسی ژنتیک، ۹۷ نفر (۲۳/۷ درصد) روان‌شناسی، ۲۰ نفر (۴/۹ درصد) علوم اجتماعی بود و ۱۷ نفر (۴/۱ درصد) رشته خود را مشخص نکرده بودند.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
سرمایه روان‌شناختی - امید	۱								
سرمایه روان‌شناختی - تاب‌آوری	**۷۱۵/۰	۱							
سرمایه روان‌شناختی - خوش‌بینی	**۵۳۵/۰	**۱۸۵/۰	۱						
انگیزه تحصیلی - انگیزه درونی	**۱۷۳/۰	**۳۱۳/۰	**۱۳۳/۰	۱					
انگیزه تحصیلی - انگیزه بیرونی	**۱۰۳/۰	**۵۸/۰	**۳۸۸/۰	**۵۶۷/۰	۱				
انگیزه تحصیلی - بی‌انگیزگی	**۳۱۳/۰	**۳۵۸/۰	**۳۳۸/۰	**۱۳۳/۰	**۵۰۸/۰	۱			
فربودگی تحصیلی - خستگی تحصیلی	**۱۶۸/۰	**۵۶۸/۰	**۵۵۸/۰	**۳۵۳/۰	**۳۵۸/۰	**۰۸۵/۰	۱		
فربودگی تحصیلی - بی‌علاقگی تحصیلی	**۸۷۸/۰	**۶۸۸/۰	**۳۸۰/۰	**۰۲۵/۰	**۳۳۸/۰	**۳۰۶/۰	**۰۲۸/۰	۱	
فربودگی تحصیلی - ناکارآمدی تحصیلی	**۳۱۳/۰	**۸۶۱/۰	**۳۳۸/۰	**۳۵۳/۰	**۷۵۸/۰	**۵۶۳/۰	**۷۳۳/۰	**۵۷۳/۰	۱
میانگین	۸۵/۵۶	۵۰/۵۶	۳۰/۷۱	۵۵/۵۵	۸۸/۸۶	۱۰/۰۱	۱۵/۸۱	۰۷/۰۵	۸۳/۳۱
انحراف استاندارد	۸۷/۵	۱۸/۰۲	۵۸/۳	۳۰/۳۱	۰۰/۳۱	۳۶/۵	۲۲/۳	۷۵/۲	۰۰/۳

*P<۰/۰۵، **P<۰/۰۱

جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی‌های بین خرده متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۲. کشیدگی، چولگی، ضریب تحمل و تورم واریانس متغیرهای پژوهش

متغیر	چولگی	کشیدگی	ضریب تحمل	تورم واریانس
سرمایه روان‌شناختی - امید	-۰/۶۳۱	-۰/۴۳۰	۰/۵۴۳	۱/۸۴۲
سرمایه روان‌شناختی - تاب‌آوری	۰/۰۴۱	-۰/۱۶۰	۰/۵۷۶	۱/۷۳۷
سرمایه روان‌شناختی - خوش‌بینی	-۰/۰۶۵	-۰/۲۴۳	۰/۵۷۶	۱/۷۳۶
انگیزه تحصیلی - انگیزه درونی	-۰/۲۵۲	۰/۲۸۸	۰/۴۶۷	۲/۱۴۲
انگیزه تحصیلی - انگیزه بیرونی	-۰/۵۱۸	۰/۰۴۰	۰/۵۴۹	۱/۸۲۰
انگیزه تحصیلی - بی‌انگیزگی	-۰/۸۵۷	۰/۱۸۸	۰/۷۰۷	۱/۴۱۵
فرسودگی تحصیلی - خستگی تحصیلی	۰/۲۸۰	-۰/۴۶۱	متغیر ملاک	متغیر ملاک
فرسودگی تحصیلی - بی‌علاقگی تحصیلی	۰/۳۴۵	-۰/۴۰۷	متغیر ملاک	متغیر ملاک
فرسودگی تحصیلی - ناکارآمدی تحصیلی	۰/۵۸۰	۱/۲۰۰	متغیر ملاک	متغیر ملاک

جدول ۲ نشان می‌دهد که شاخص‌های مربوط به چولگی و کشیدگی هیچ‌کدام از متغیرها از مرز ± ۲ عبور نکرده و ارزش عامل تورم واریانس‌ها بالاتر از ۱۰ و ارزش ضریب تحمل متغیرها کوچک‌تر از ۰/۱۰ نیست.

در ادامه استفاده از نمره‌های فاصله مهلنوبایس و ترسیم منحنی توزیع آن و نمودار پراکندگی واریانس‌های استاندارد شده خطاها، نشان داد که ترکیب متغیرهای پیش‌بین در تبیین متغیر ملاک نرمال بوده و مفروضه همگنی واریانس‌ها در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است.

به دنبال ارزیابی مفروضه‌های تحلیل چگونگی برازش مدل اندازه‌گیری (($N=۴۰۶$, $df=۸$) $=۳۵/۳۱۷$) χ^2 , $CFI=۰/۹۶۹$, $GFI=۰/۹۷۳$, $AGFI=۰/۹۲۸$, $RMSEA=۰/۰۹۲$) و مدل ساختاری (($N=۴۰۶$, $df=۲۱$) $=۶۰/۸۳۶$) χ^2 , $CFI=۰/۹۷۵$, $AGFI=۰/۹۳۳$, $GFI=۰/۹۶۹$, $RMSEA=۰/۰۶۸$) مورد بررسی قرار گرفت. لازم به توضیح است که منطبق بر دیدگاه برون و کودک^۲ (۱۹۹۳) مقادیر کوچک‌تر از ۰/۱ برای $RMSEA$ بیان‌گر برازش قابل قبول مدل با داده است.

جدول ۳. پارامترهای مدل اندازه‌گیری پژوهش در تحلیل عاملی تأییدی

متغیرهای مکنون - نشان‌گر	بار عاملی استاندارد نشده	بار عاملی استاندارد	خطای استاندارد	نسبت بحرانی
سرمایه روان‌شناختی - امید	۱	۰/۷۷۸		
سرمایه روان‌شناختی - تاب‌آوری	۳/۲۵۹	۰/۷۲۴	۰/۲۶۲	۱۲/۴۳۰**
سرمایه روان‌شناختی - خوش‌بینی	۰/۶۹۷	۰/۷۴۵	۰/۰۵۵	۱۲/۵۸۶**
فرسودگی تحصیلی - خستگی تحصیلی	۱	۰/۸۰۴		
فرسودگی تحصیلی - بی‌علاقگی تحصیلی	۰/۹۲۴	۰/۸۷۴	۰/۰۶۳	۱۴/۷۸۴**
فرسودگی تحصیلی - ناکارآمدی تحصیلی	۰/۶۹۹	۰/۶۱۵	۰/۰۵۸	۱۲/۰۰۶**

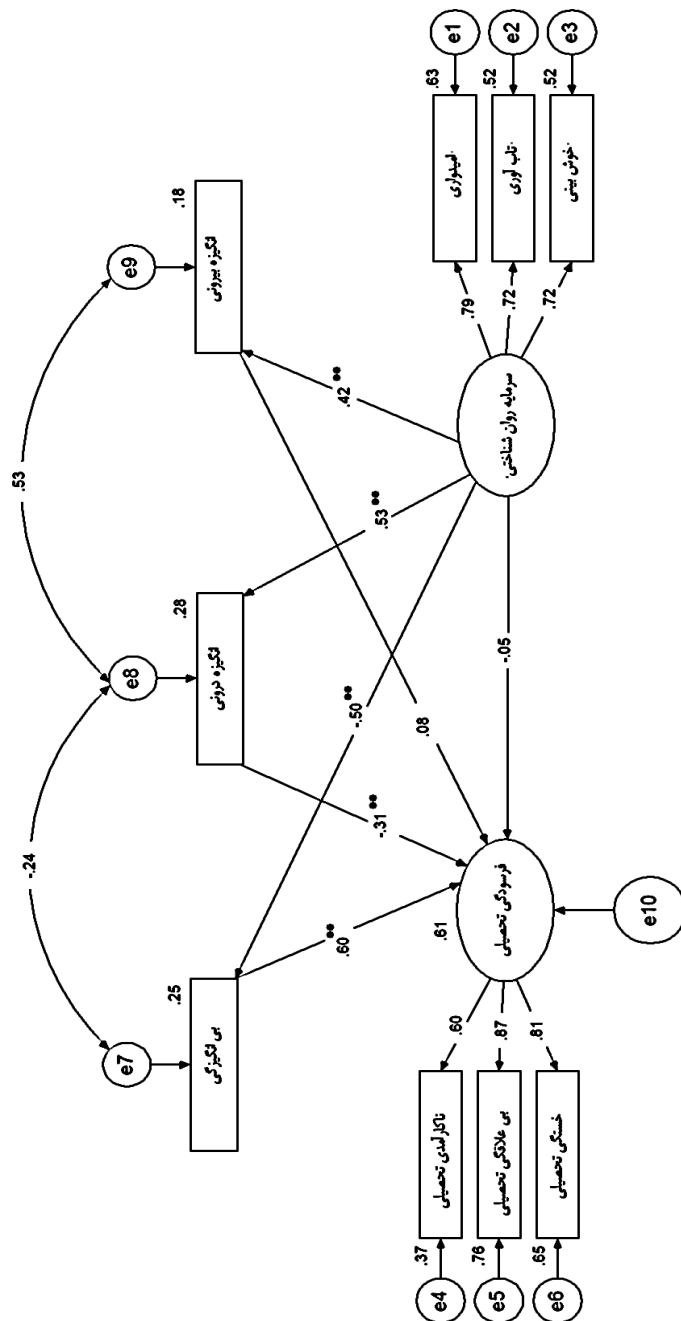
** $P < 0.01$

جدول ۳ نشان می‌دهد نشان‌گرهای مدل اندازه‌گیری از توان لازم برای اندازه‌گیری دو متغیر سرمایه روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی برخوردارند.

جدول ۴. ضرایب مسیر کل و مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل ساختاری

مسیرها	b	S.E	β	P
اثر کل سرمایه روان‌شناختی - فرسودگی تحصیلی	-۰/۳۴۷	۰/۰۵۰	-۰/۴۷۷	۰/۰۰۱
سرمایه روان‌شناختی - فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۳۷	۰/۰۵۱	-۰/۰۵۰	۰/۴۴۵
سرمایه روان‌شناختی - انگیزه تحصیلی درونی	۱/۵۶۳	۰/۱۷۳	۰/۵۲۹	۰/۰۰۱
سرمایه روان‌شناختی - انگیزه تحصیلی بیرونی	۱/۲۵۴	۰/۱۷۴	۰/۴۲۳	۰/۰۰۱
اثر مستقیم سرمایه روان‌شناختی - بی‌انگیزگی تحصیلی	-۰/۵۸۹	۰/۰۶۶	-۰/۴۹۹	۰/۰۰۱
انگیزه تحصیلی درونی - فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۷۵	۰/۰۱۴	-۰/۳۰۶	۰/۰۰۱
انگیزه تحصیلی بیرونی - فرسودگی تحصیلی	۰/۰۲۰	۰/۰۱۴	۰/۰۸۲	۰/۱۴۰
بی‌انگیزگی تحصیلی - فرسودگی تحصیلی	۰/۳۷۰	۰/۰۳۲	۰/۶۰۰	۰/۰۰۱
اثر غیرمستقیم سرمایه روان‌شناختی - فرسودگی تحصیلی	-۰/۳۱۰	۰/۰۳۹	-۰/۴۲۶	۰/۰۰۱

جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین سرمایه روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($\beta = -0.426, P < 0.01$).



شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش در تبیین روابط بین سرمایه روان‌شناختی، انگیزش تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

جدول ۵. ضرایب مسیر غیراستاندارد غیرمستقیم بین سرمایه روان‌شناختی، مؤلفه‌های انگیزه

تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

مسیرها	a	SE _a	b	SE _b	a*b	SE _{ab}	Z
سرمایه روان‌شناختی (انگیزه تحصیلی درونی) فرسودگی تحصیلی	۱/۵۶۳	۰/۱۷۳	-۰/۰۷۵	۰/۰۱۴	-۰/۱۱۷۲	۰/۰۲۵۵	-۴/۵۹۶
سرمایه روان‌شناختی (بی‌انگیزگی تحصیلی) فرسودگی تحصیلی	-۰/۵۸۹	۰/۰۶۶	۰/۳۷۰	۰/۰۳۲	-۰/۲۱۷۹	۰/۰۳۰۹	۷/۰۵۲

جدول ۵ نشان می‌دهد نقش واسطه‌ای انگیزه تحصیلی درونی ($Z > 2/58, p < 0/01$) و بی‌انگیزگی تحصیلی ($a*b = -0/1172, Z > 2/58, p < 0/01$) منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد انگیزه تحصیلی درونی و بی‌انگیزگی تحصیلی به صورت منفی و معنادار اثر سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. در تبیین یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر می‌توان گفت مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی دارای هم‌افزایی هستند و کل سرمایه روان‌شناختی از مجموعه مؤلفه‌های خود (خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی) بیش‌تر است (رضایی جندانی، هویدا و سماواتیان، ۱۳۹۴). امیدواری می‌تواند به دانشجویان کمک کند که هدف‌های روشن تعیین کنند و مسیرهای متعددی را برای رسیدن به این هدف‌ها ایجاد کنند و آنان را برانگیزانند تا هدف‌هایشان را دنبال کنند و موانع را به‌عنوان چالش‌هایی برای غلبه بر آن‌ها از نو چارچوب‌بندی کنند (تانگ^۱، ۲۰۱۵).

در این میان، دانشجویانی که دارای تاب‌آوری هستند بهتر می‌توانند شرایط تنش‌زا را با کمک مهارت‌های سازگارانه کنترل کرده و با اتخاذ راه‌حل‌های منطقی شرایط دشوار را مدیریت کنند و از این طریق به نتایج دلخواه برسند. همچنین افراد تاب‌آور قادرند تعهد به اهدافشان را تقویت کنند و رفتار انگیزشی را افزایش دهند و در نتیجه پیشرفت بالایی کسب کنند (بال^۲، ۲۰۰۵).

1. Tong, E. M. W.

2. Ball, S. A.

دانشجویانی که احساس خوش‌بینی تحصیلی نسبت به مدرسه خود دارند، اغلب رفتار آن‌ها با واژه‌هایی چون دل‌بستگی، درگیری و تعهد نسبت به مدرسه‌شان توصیف می‌شود، اعتقاد دارند معلمان همیشه آماده کمک کردن هستند و برای گفتگو به‌آسانی در دسترس هستند و این دانشجویان در محیط‌هایی که فعالیت‌های جالب‌توجه و چالش‌انگیز ارائه می‌شوند، به‌احتمال بیش‌تر به موفقیت می‌رسند (مرادی، واعظی، فرزانه و میرزایی، ۱۳۹۳). دانشجویان از طریق یادگیری خود‌بازنگری، خود‌داوری و خودواکنشی به ارزیابی و نظارت رفتار خود اقدام می‌کنند و از طریق خود تقویتی به آینده خوش‌بین می‌شوند و نیز خودپنداره مثبتی به خود پیدا می‌کنند (گرشاسبی و همکاران، ۱۳۹۷).

انگیزش خودتعیین‌گری بر این مسئله متمرکز است که چگونه عوامل اجتماعی و فرهنگی می‌تواند تسهیل‌کننده و یا بازدارنده حس اراده و آغازگری افراد و بهزیستی و کیفیت عملکرد آنان باشد (متقی، یزدی، بنی‌جمالی و درویره، ۱۳۹۳). نظریه خودتعیین‌گری پیشنهاد می‌کند که افراد از سه نیاز روان‌شناختی بنیادین برخوردارند - شایستگی، خودمختاری و در رابطه بودن. رضایت از این نیازهای اساسی باعث ارتقاء رویه‌های انگیزشی مطلوب و حالت‌های انگیزش خودمختارانه و درونی است که منجر به سلامت روان‌شناختی و تسهیل تعامل مؤثر با جهان بیرون می‌شود (دسی و ریان، ۲۰۱۵). محیط‌های حامی خودمختاری و استقلال‌طلبی، با برانگیختن انگیزش درونی و خودمختار زمینه تحقق نیازهای روان‌شناختی را فراهم می‌کنند (ارفع بلوچی، کارشکی، آهنچیان، ناصریان و افشاری‌زاده، ۱۳۹۵). بر اساس نظریه ارزیابی شناختی^۱، یکی از خرده نظریه‌های نظریه خودتعیین‌گری، داشتن ادراک شایستگی به تنهایی نمی‌تواند منجر به انگیزش درونی شود بلکه تجربه رفتار خودتعیین‌گرانه (خودمختاری) به حفظ و بالا بردن انگیزش درونی کمک می‌کند. به‌عبارت‌دیگر برای دستیابی به سطوح بالای انگیزش درونی افراد باید رضایت از هر دو نیاز شایستگی و خودمختاری را تجربه کنند (دسی و ریان، ۲۰۰۰). بر پایه نظریه ارزش - انتظار انگیزش در آغاز برآیند باورهای افراد درباره پیامدهای احتمالی کنش‌ها و ارزشی است که آن‌ها به پیامدها می‌دهند. افراد زمانی برای انجام تکالیف برانگیخته می‌شوند که پیامد مورد انتظار برای آن‌ها با ارزش باشد. اما هنگامی که پیامدها برای آن‌ها ارزش نداشته باشد برای انجام تکالیف آمادگی کم‌تری خواهند داشت.

1. Deci, E. L., & Ryan, R. M.

2. cognitive evaluation theory

انتظارهای پیامد با باورهای کارآمدی مرتبطاند، چون این باورها، انتظارات را تعیین می‌کنند و از آنجایی که پیامد مورد انتظار انسان وابستگی زیادی از داوری‌هایشان از کاری که می‌توانند انجام بدهند دارد (روحی و همکاران، ۱۳۹۲) و احتمالاً حالتی از انگیزش درونی و بی‌انگیزشی را در دو سوی پیوستار فراهم آورد به طوری که در یک سو انگیزش درونی و در سوی دیگر آن بی‌انگیزگی قرار دارد و پیشرفت یا عدم پیشرفت در مدرسه و در نهایت فرسودگی را منجر می‌شود.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر استفاده از ابزار خودگزارشی برای جمع‌آوری داده‌ها بود. براساس یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر فرسودگی تحصیلی با سرمایه‌های روان‌شناختی و انگیزش دانشجویان همبستگی دارد؛ از این رو، ایجاد یک برنامه مداخله‌جویانه ممکن است از افزایش فرسودگی تحصیلی جلوگیری کند تا آن‌ها را از خستگی هیجانی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی نجات بخشد. با شناسایی عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان، می‌توان رویکردی مناسب در جهت برنامه‌ریزی و توسعه و تکامل برنامه‌های آموزشی ایجاد کرد تا به وسیله آن بتوان بهترین نتایج ممکن را هم برای توسعه آموزشی موردنظر و هم برای دانشجویان رقم زد.

منابع

- ارفع بلوچی، ف.، کارشکی، ح.، آهنچیان، م. ر.، ناصریان، ح.، و افشاری‌زاده، ای. (۱۳۹۵). ساخت و اعتباریابی مقیاس نیاز پژوهشی معلمان مقطع متوسطه شهر مشهد بر اساس نظریه خودتعیین‌گری. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱ (۲۴)، ۲۷-۴۴.
- آهنگرزاده رضایی، س.، و رسولی، م. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس تاب‌آوری کانر-دیویدسون در نوجوانان مبتلا به سرطان. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، ۱۳ (۹)، ۴۳۹-۷۴۷.
- ایرجی‌راد، الف.، و ملک‌شاه، ای. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر سرمایه روان‌شناختی با میانجی‌گری انگیزه پیشرفت بر خلاقیت دانشجویان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۶ (۲۴)، ۵۱-۷۰.
- بخشنده باورساد، مریم، حکیم، اشرف السادات، عظیمی، نسرین، لطیفی، سید محمود، و قالوندی، حسین. (۱۳۹۴). بررسی انگیزه تحصیلی و عوامل مرتبط با آن از دیدگاه دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۷ (۱)، ۳۵-۴۴.

بشارت، م. ع. (۱۳۸۶). ویژگی‌های روان‌سنجی فرم فارسی مقیاس تاب‌آوری، گزارش پژوهشی، دانشگاه تهران.

بیانی، ع. الف، بیانی، ع.، و رجیبی، الف. (۱۳۹۵). رابطه فرسودگی تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی و امیدواری به اشتغال با سلامت روانی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر: یک تحلیل مسیر. *فصلنامه مدیریت ارتقای سلامت*، ۵(۵)، ۴۷-۴۰.

پولادی ری شهری، ر. (۱۳۷۴). ساخت و اعتباریابی مقیاس عوامل استرس‌زا در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

رضایی جندانی، م.، هویدا، ر.، و سماواتیان، ح. (۱۳۹۴). مفهوم توانمندسازی روان‌شناختی و رابطه آن با سرمایه روان‌شناختی معلمان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۰(۱)، ۸۲-۶۷.

روحی، ق.، آسایش، ح.، بطحایی، الف.، شعوری بیدگلی، ع. ر.، بادله، م. ت.، و رحمانی، ح. (۱۳۹۲). ارتباط خود کارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی. *فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۸(۱)، ۵۱-۴۵.

زرع گر، م.، ابراهیمی پور، ح.، شعبانی، ی.، و هوشمند، ای. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط انگیزش و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *مجله راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۴(۱)، ۵۰-۴۰.

زمانی، م.، و طالع‌پسند، س. (۱۳۹۶). تأثیر مداخلات چندبعدی انگیزشی- رفتاری بر انگیزه پیشرفت، عملکرد و انگیزه تحصیلی دانش آموزان دختر پایه هفتم. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲(۲۵)، ۹۲-۱۰۹.

سلطانی، ز.، صادق محبوب، س.، قاسمی جوبنه، ر.، و یوسفی، ن. (۱۳۹۵). نقش سرمایه روان‌شناختی در فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۱۵۶-۱۶۲.

صیف، م. ح.، رستگار، الف.، و ارشادی، ر. (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی با فرسودگی به واسطه درگیری تحصیلی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۴۳-۳۴.

قدم‌پور، ع.، فرهادی، ع.، و نقی بیرانوند، ف. (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۲)، ۶۸-۶۰.

کجباف، م. ب.، عریضی سامانی، ح. ر.، و خدابخشی، م. (۱۳۸۵). هنجاریابی، پایایی، و روایی مقیاس خوش‌بینی و بررسی رابطه بین خوش‌بینی، خود تسلط‌یابی، و افسردگی در شهر اصفهان. *مطالعات روان‌شناختی*، ۲(۲-۱)، ۵۱-۶۸.

- گرشاسبی، الف، خرسند، ای.، و تقی‌زاده، ع. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مهارت‌های خودتنظیمی بر انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان پرستاری در درس زبان انگلیسی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۰(۱)، ۹-۱.
- لطفی عظیمی، الف، افروز، غ.ع، درتاج، ف.، و نعمت طاوسی، م. (۱۳۹۴). نقش مسند مهارگری و خودکارآمدی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۳۱)، ۱-۱۸.
- مرادی، ک.، واعظی، مظفرالدین.، ف.، محمد.، و میرزایی، م. (۱۳۹۳). رابطه خوش‌بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران. *علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۲(۵)، ۶۹-۸۰.
- ناصری، ف.، و کارشکی، ح. (۱۳۹۶). نقش میانجی‌گرایانه بی‌انگیزگی در رابطه باورهای انگیزشی، پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۷(۷۹)، ۱۶۳-۱۷۴.
- نعامی، ع. ز. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۳)، ۱۱۷-۱۳۴.
- ویسانی، م.، غلام‌علی لواسانی، م.، و اژه‌ای، ج. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدل علی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۶(۲)، ۱۴۲-۱۶۰.

References

- Ahangarzadeh Rezaei S., & Rasoli, M. (2015). Psychometric properties of the persian version of "Conner-Davidson Resilience Scale" in adolescents with cancer. *Journal of Urmia Nursing and Midwifery Faculty*, 13(9), 739-747. [In Persian]
- Arfaa Baluchi, F., Kareshk, H., Ahanchian, M. R., Naserian, H., & Afsharizadeh, A. (2016). Construct and validate the scale of research needs for Mashhad City high school teachers based on Self -determination Theory. *New Educational Approaches* 11(2), 27-44. [In Persian]
- Bakhshandeh Bavarsad, M., Hakim, A. S., Azimi, N., Latifi, M., & Ghalvandi, H. (2015). Nursing Students Viewpoints about Educational Motivation and its Related Factors in Ahvaz Jundishapur University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*, 7(1), 35-44. [In Persian]
- Ball, S. A. (2005). Personality traits, problems, and disorders: Clinical applications to substance use disorders. *Journal of Research in Personality*, 39(1), 84-102.
- Bayani, A. A., Bayani, A., & Rajabi, A. (2016). The relationship between psychological capital, hope for employment and academic burnout with mental health among students of Islamic Azad University-Azadshahr Branch: A Path Analysis. *Journal of Health Promotion Management*, 5(5), 40-47. [In Persian]
- Besharat, M. A. (2008). *Psychometric Properties of Resilience Persian-Scale Form*. Research Report, University of Tehran. [In Persian]

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression Anxiety, 18*(2), 76-82.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). *Self-Determination Theory. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd ed. Oxford: Elsevier.
- Garshasbi, A., khorsand, E., & Taghizadeh, A. (2018). The effect of self- regulation skills training on academic achievement motivation and academic performance of nursing students in English lesson. *Research in Medical Education, 10*(1), 9-1. [In Persian]
- Ghadampour, E., Farhadi, A., & Naghibeiranvand, F. (2016). The relationship among academic burnout, academic engagement and performance of students of Lorestan University of Medical Sciences. *Research in Medical Education, 8*(2), 60-68. [In Persian]
- Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1998). Relation to sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin, 103*(2), 265-275.
- Howard, M. C. (2017). The empirical distinction of core self-evaluations and psychological capital and the identification of negative core self-evaluations and negative psychological capital. *Personality and Individual Differences, 114*, 108-118.
- Irajirad, A., & Malekzadeh, E. (2017). *The effect of psychological capita Mediation by motivation on Students' Creativity, 6*(24), 51-70. [In Persian]
- Kajbaf, M. B., Arizi Samani, H. R., & Khodabakhshi, M. (2006). Standardization, reliability, and validity of Optimism Scale in Esfahan city. *Journal of Psychological Studies, 2*(1), 51-68. [In Persian]
- Lin, S.-H., & Huang, Y.-C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education, 15*(1), 77-90.
- Litalien, D., Morin, A. J. S., Gagné, M., Vallerand, R. J., Losier, G. F., & Ryan, R. M. (2017). Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 67-82.
- Lotfi Azimi, A., Afrooz, Gh. A., Dortaj, F., & Nemat Tavooosi, M. (2016). The role of control and self-efficacy in predicting student's academic motivation. *jiera, 9*(31), 1-18. [In Persian]
- Moradi, K., Vaezi, M., Farzaneh, M., & Mirzaei, M. (2014). Relationship between academic optimism and academic achievement in boys high schools students of districts 6, 9 in Tehran city. *Research in School and Virtual Learning, 2*(5), 69-80. [In Persian]
- Naami, A. Z. (2009). Relationship between quality of learning experiences and academic burnout of postgraduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Quarterly Journal of Psychological Studies, 5*(3), 117-134. [In Persian]
- Naseri, F., & Kareshki, H. (2017). The mediating role of demotivation in the correlation of motivational beliefs, academic achievement and academic burnout. *Iranian Journal of Medical Education, 17*(0), 163-174. [In Persian]
- Pooladi Reyshahri, R. (1996). *Construction and Validation of the Stress Factors Scale in Students of Shahid Chamran University of Ahvaz*. Master thesis, Shahid Chamran University of Ahvaz. [In Persian]

- Rezaei, M., Hoveida, R., & Samavatian, H. (2015). Concept of psychological empowerment and its relationship with psychological capital among teachers. *New Educational Approaches* 10(1), 67-82. [In Persian]
- Roohi, G., Asayesh, H., Bathai, S. A., Shouri Bidgoli, A. R., Badeleh, M. T., & Rahmani, H. (2013). The relationship between self-efficacy and academic motivation among students of medical sciences. *Journal of Medical Education and Development*, 8(1), 45-51. [In Persian]
- Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences*, 49, 120-127.
- Seif, M., Rastgar, A., & Ershaddi, R. (2017). The Relationship between perfectionism with burnout through academic engagement. *Research in Medical Education*, 9(2), 43-34. [In Persian]
- Shehni-Yailagh, M., Kianpour Ghahfarkhi, F. Maktabi, G. H., Neasi, A., & Samavi A. (2012). Reliability and validity of the Hope Scale in the Iranian Students. *J. Life Sci. Biomed*, 2(4), 125-128.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J. Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Soltani, Z., Sadegh Mahboob, S., Ghsemi jobaneh, R., & Yoosefi, N. (2016). Role of psychological capital in academic burnout of Students. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 9(2), 156-162. [In Persian]
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.
- Timo, J., Sami, Y., Anthony, W., & Jarmo, L. (2016). Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(9), 750-754.
- Tong, E. M. W. (2015). Hope and Hopelessness. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (pp. 197-201). Oxford: Elsevier.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and motivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Weisani, M., Gholamali Lavasani, M., & Ejei, J. (2012). The effect of achievement goals on statistic anxiety through academic motivation and statistic learning. *Journal of Psychology*, 16(2), 142-160. [In Persian]
- Zamani, M., & Talepasand, S. (2017). The effect of multidimensional motivational-behavioral interventions on achievement motivation, academic performance and motivation of 7th grade students. *New Educational Approaches* 12(1), 92-109. [In Persian]
- Zaregar, M., Ebrahimipour, H., Shaabani, Y., & Hooshmand, E. (2017). The relationship between motivation and academic burnout among students of health school, Mashhad University of Medical Sciences. *Development Strategies in Medical Education*, 4(1), 40-50. [In Persian]