

تدوین مدل علی فرسودگی تحصیلی بر پایه انتظارات پیامدی با نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی

اعظم امیری^۱
مهدی زارع بهرام‌آبادی^۲
حسن حیدری^۳
حسن داودی^۴

چکیده

دانش‌آموزان مقطع پیش‌دانشگاهی به علت نزدیکی به آزمون کنکور ممکن است از نظر متغیرهای انگیزشی و روان‌شناختی تحت تأثیر قرار بگیرند. فرسودگی تحصیلی متغیری است که همواره می‌تواند در این شرایط بروز کند. مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش میانجی انگیزش در روابط بین انتظار پیامدی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی انجام شد. روش تحقیق مطالعه حاضر، توصیفی بر اساس مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۳۵۰ دانش‌آموز از جامعه آماری دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهر تهران انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های فرسودگی

-
۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمین، خمین، ایران.
 ۲. دانشیار رشته مشاوره، گروه علوم رفتاری، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی، سازمان مطالعه و تدوین (سمت)، تهران، ایران (mz.bahramabadi@gmail.com) (نویسنده مسئول).
 ۳. دانشیار مشاوره، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمین، خمین، ایران.
 ۴. استادیار مشاوره، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمین، خمین، ایران.

تحصیلی، انتظارات پیامد، و انگیزش تحصیلی پاسخ دادند. نتایج آزمون مدل ساختاری نشان داد که بین انتظارات پیامد با انگیزش درونی و بیرونی رابطه مثبت و با بی انگیزشی رابطه منفی بود. بین بی انگیزشی و انگیزش بیرونی با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و بین انگیزش درونی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی بود. رابطه بین انتظارات پیامد با فرسودگی تحصیلی منفی بود. نتایج تحقیق حاضر نشان داد که مدل مفهومی با مدل آزمون شده دارای برآزش است و انگیزش تحصیلی در روابط بین انتظارات پیامد و فرسودگی تحصیلی نقش واسطه را دارد.

واژه‌های کلیدی: فرسودگی تحصیلی، انتظارات پیامد، انگیزش تحصیلی.

Developing a Causal Model of Academic Burnout Based on Outcome Expectations with Mediating Role of Academic Motivation in Pre-University Female Students

Azam Amiri¹

Mahdi Zare Bahramabadi, PhD²

Hasan Heydari, PhD³

Hosein Davoudi, PhD⁴

Abstract

Near the university entrance exam, pre-university students may be impressed by motivational and psychological variables. Academic burnout is a variable that can always occur under these conditions. The purpose of this study was to investigate the mediating role that academic motivation plays between outcome expectations and academic burnout in pre-university female students. The research method was descriptive based on Structural Equation Modeling. Using cluster sampling method, 350 students were selected from the statistical population of pre-university students of Tehran city. They responded to questionnaires of academic burnout, outcome expectations, and academic motivation. Structural model test results showed that there was a positive relationship between outcome expectations from one hand and

1. PhD Student in Educational Psychology, Department of Psychology. Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Khomein Branch, Khomein, Iran.
2. Associate Professor of Counseling, Department of Behavioral Sciences, The Institute for Research and Development in the Humanities, The Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT), Tehran, Iran. (Corresponding Author) (mz.bahramabadi@gmail.com)
3. Associate Professor of Counseling, Department of Psychology. Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Khomein Branch, Khomein, Iran.
4. Assistant Professor of Counseling, Department of Psychology. Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Khomein Branch, Khomein, Iran.

internal and external motivations on the other hand; and there was a negative relationship between outcome expectations and non-motivation. There was a positive relationship between academic burnout from one hand and non-motivation and external motivation on the other hand; and there was a negative relationship between academic burnout and internal motivation. The relationship between outcome expectations and academic burnout was negative. The results of the present study showed that the conceptual model fits well with the tested model and also academic motivation has a mediating role in the relationship between outcome expectations and academic burnout.

Keywords: academic burnout, outcome expectations, academic motivation.

مقدمه

در هر جامعه‌ای، دانش‌آموزان رکن اساسی نظام تعلیم و تربیت هستند و از وظایف مهم این نظام، سرمایه‌گذاری خود بر اساس دستاوردهای فراگیران است. بنابراین، دست‌اندرکاران و محققان حوزه تعلیم و تربیت همواره در صدد شناسایی متغیرهای اثرگذار بر عملکرد تحصیلی فراگیران بوده‌اند (شریفی فرد و همکاران، ۱۳۹۳). از آنجا که در سال‌های اخیر فشار روانی بسیار روی دانش‌آموزان مقطع پیش‌دانشگاهی، به دلیل درگیری با کنکور و کلاس‌های فوق برنامه وارد شده است و از سوی دیگر مدارس، پاسخ‌گوی نیازهای روانی این دانش‌آموزان نیستند (بختیاری و یعقوبی، ۱۳۹۵)، این دانش‌آموزان به تدریج دچار فرسودگی تحصیلی^۱ می‌شوند. متغیری که به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی مورد توجه محققان این حوزه قرار گرفته است (صدوقی و غفاری، ۱۳۹۷؛ مسلش و لیتیر^۲، ۲۰۱۶؛ لین و هانگ^۳، ۲۰۱۴).

نخستین بار فروید نبرگر^۴ (۱۹۷۴) فرسودگی را به صورت پدیده‌ای عمومی فراگیر - که از کنش متقابل فرد با محیط ناشی می‌شود و نتیجه آن از دست دادن انگیزه، اشتیاق، انرژی و کاهش عملکرد در زندگی است - تعریف کرده است. به‌طور مرسوم به فرسودگی به عنوان یک سندرم سه‌بعدی توجه می‌شود؛ شامل خستگی هیجانی، زوال شخصیت و کاهش خودکارآمدی. خستگی هیجانی به احساس خالی شدن و تهی شدن از منابع هیجانی فرد اشاره دارد. زوال شخصیت به پاسخ‌های منفی بدبینانه یا بیش از حد با بی‌رغبتی به سایر افراد در محل کار اشاره دارد که مولفه بین‌فردی فرسودگی را نشان می‌دهد و بالأخره

1. Academic burnout
2. Maslac & Leiter
3. Lin & Huang
4. Freudneberger

کاهش خودکارآمدی به احساس کاستی در شایستگی و میزان باروری و حس کارآیی پایین فرد اشاره دارد که دارای مولفه خودارزیابی فرسودگی است (ماسلاچ^۱، ۲۰۰۳). فرسودگی در حوزه تحصیل علائم مختلفی دارد: بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس درس؛ عدم مشارکت در فعالیت‌های کلاسی؛ احساس بی‌کفایتی و ناکارآمدی در فعالیت‌های مدرسه و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی (نعامی، ۱۳۸۸). همچنین، احساس خستگی به دلیل نیازهای تحصیلی، احساس بی‌ارزش بودن تکلیف، بدبینی و بی‌رغبتی و بی‌علاقگی نسبت به مدرسه و احساس بی‌لیاقتی را می‌توان مهم‌ترین این نشانه‌ها برشمرد (سالما و تیکین^۲، ۲۰۱۲).

با بررسی نشانه‌ها و علائم فرسودگی تحصیلی می‌توان تشخیص داد که بین میزان ارزش‌گذاری به تکلیف یا تحصیل با میزان فرسودگی تحصیلی هم‌بستگی وجود دارد. مفهومی که از آن به‌عنوان انتظار پیامدی^۳ یاد می‌شود (جمالی و کیامنش^۴، ۱۳۹۶). انتظار پیامد به این نکته مهم اشاره دارد که رفتار، محصول انتظارات افراد از میزان ارزشی است که برای یک پیامد قائل هستند (شفیع نادری و همکاران ۱۳۹۱). در انتظارات پیامدی، افراد می‌توانند باور کنند که یک رفتار معین، منتج به یک نتیجه معین خواهد شد (یو و زوهو^۵، ۲۰۰۶). بنابراین، عامل مهم و اساسی در جهت‌دهی رفتار به‌شمار می‌رود که می‌تواند بر حوزه برون‌دادهای تحصیلی نیز تعمیم‌پذیر باشد. بدین صورت که وقتی تلاش‌های دانش‌آموزان به نتیجه مطلوب نمی‌رسد (یانگ^۶ و همکاران، ۲۰۱۳) یا ارزشیابی‌های تحصیلی همسو با انتظارات دانش‌آموزان نباشد (یانگ^۶، ۲۰۰۴). همچنین، در شرایطی که علایق دانش‌آموزان همسو با انتظارات والدین و جامعه نباشد (لی^۷ و همکاران، ۲۰۱۰)، فرسودگی تحصیلی بروز پیدا می‌کند. لذا، می‌توان بیان کرد که بین انتظارات پیامدی با فرسودگی تحصیلی رابطه وجود دارد.

انتظار پیامد، با استفاده از انگیزه دهنده‌ها (پیامدهای مثبت) یا عواملی که انگیزه را از بین می‌برد (پیامد منفی) روی رفتار اثرگذار است (اونیا^۸ و همکاران، ۲۰۰۹). از آنجا که فرسودگی تحصیلی از عوامل کاهنده انگیزش تحصیلی است، لذا می‌توان بیان کرد که

1. maslach
2. Salmela-Aro & Tynkkynen
3. Outcome expectation
4. Lee
5. Yu & Zhou
6. Zhang
- 7.
8. Onya

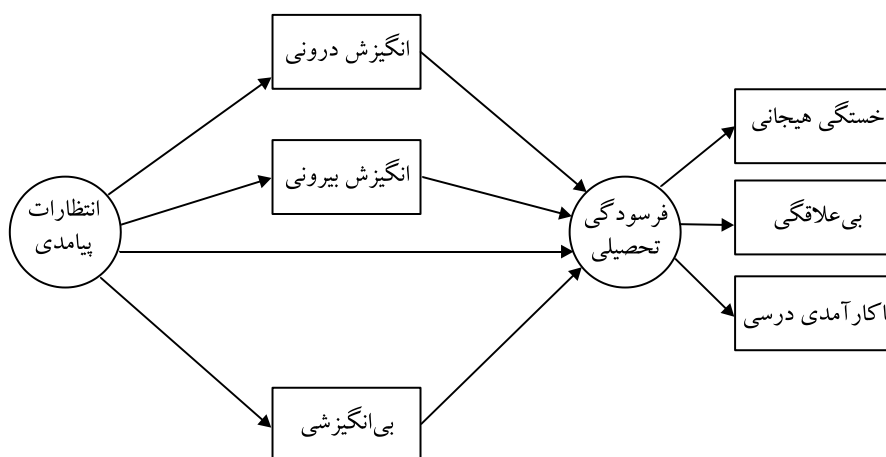
انگیزش تحصیلی در روابط بین انتظار پیامد و فرسودگی تحصیلی می‌تواند نقش واسطه را ایفا کند، به طوری که مطالعه لتدری^۱ (۲۰۰۳) نشان داد انگیزش در روابط بین خودکارآمدی و انتظارات پیامدی نقش واسطه را دارد. همچنین، هزاری^۲ و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند که انتظار پیامد می‌تواند در افزایش انگیزه انتخاب رشته دانش‌آموزان مؤثر باشد. در این زمینه، بندورا (۲۰۰۴) به روشنی اشاره کرد که انتظارات پیامد باید در امتداد سه حیطه فرعی مرتبط، اما مستقل واقع شود که نشان‌دهنده انتظارات پیامد جسمانی، اجتماعی و خودارزشیابانه است. انتظارات پیامد و ارزش‌ها، انگیزه و یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در این خصوص برای مثال مطالعه چانگ^۳ و همکاران (۲۰۱۵) نشان داد که انگیزش در روابط بین کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی نقش واسطه را دارد.

انگیزه یک پدیده سه‌بعدی است که شامل باورهای شخص درباره دلایل فرد برای انجام رفتار خاص و واکنش عاطفی به آن است (روول و هونگ^۴، ۲۰۱۳). انگیزش تحصیلی نیز به رفتارهایی گفته می‌شود که به یادگیری و پیشرفت منجر می‌شود (دسی و ریان^۵، ۲۰۰۲؛ مقیمیان و کریمی، ۱۳۹۱). از نظر دسی و ریان (۲۰۰۰) انگیزش شامل سه بُعد انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی است. در انگیزش درونی خود تکلیف برای فرد لذت‌بخش است، در حالی که در انگیزش بیرونی فرد تکلیف را واسطه‌ای برای دستیابی به هدف دیگری در نظر می‌گیرد و در بی‌انگیزشی نیز بین رفتار و نتایج آن رفتار ارتباطی برقرار نمی‌شود و فرد علت بروز آن رفتار به نیروهای خارج از کنترل فرد نسبت می‌دهد. لذا، از آنجا که فرسودگی تحصیلی به صورت احساس ناتوانی در کنترل برون‌دادهای تحصیلی نیز تعریف شده است (نعامی، ۱۳۸۸؛ لیندن^۶ و همکاران، ۲۰۱۷) می‌تواند با انگیزش تحصیلی در ارتباط باشد.

در زمینه رابطه بین انگیزش و فرسودگی تحصیلی مطالعه زرع‌گر و همکاران (۱۳۹۶) نشان داد که بین انگیزش و فرسودگی هم‌بستگی منفی وجود دارد. همچنین، مطالعه سالملا^۷ و همکاران (۲۰۰۹) نشان داد که کاهش انگیزش افسردگی و فرسودگی

1. Landry
2. Hazari
3. Chang
4. Rowell & Hong
5. Deci & ryan
6. Lyndon
7. Salmela

تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. شریفی فرد و همکاران (۱۳۹۳) نیز خودکارآمدی و انگیزش را پیش‌بینی‌کننده فرسودگی تحصیلی می‌دانند. با این حال نقش واسطه انگیزش تحصیلی در روابط بین انتظار پیامدی با فرسودگی تحصیلی، به‌خصوص در مقطع پیش‌دانشگاهی به عنوان آخرین دوره تحصیلی در مدرسه و نیز سال آمادگی برای کنکور، بررسی نشده است که مطالعه حاضر در نظر دارد با بررسی مدل ساختاری روابط بین انتظار پیامد با فرسودگی تحصیلی، ضمن بررسی اثرات مستقیم در این مدل، به این پرسش پاسخ دهد که آیا انگیزش در روابط بین انتظار پیامد با فرسودگی تحصیلی نقش واسطه را دارد؟



نمودار ۱ مدل مفهومی تحقیق

روش‌شناسی

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیرآزمایشی) و طرح پژوهشی هم‌بستگی از نوع الگویابی معادلات ساختاری است؛ زیرا در این پژوهش روابط بین متغیرها در قالب الگوی علی بررسی می‌شود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بود که در مدارس دولتی، مدارس خاص، غیرانتفاعی به تحصیل اشتغال داشتند. برای انتخاب گروه نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد، به گونه‌ای که مناطق ۲۲ گانه آموزش و پرورش به پنج قطب شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم شد و از هر قطبی یک مدرسه که دارای مقطع پیش-دانشگاهی است، به شکل تصادفی انتخاب شد. حجم نمونه نهایی با حذف پرسش‌نامه‌های

ناقص ۳۵۰ نفر بود. برای اندازه‌گیری متغیرها نیز از پرسش‌نامه استفاده شد که در ادامه آمده است.

برای سنجش فرسودگی تحصیلی از پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی برسو^۱ و همکاران (۱۹۹۷) استفاده شد. این پرسش‌نامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی، یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسش‌نامه مذکور ۱۵ ماده دارد که با روش درجه‌بندی لیکرتی ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم از سوی آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است. پایایی پرسش‌نامه را برسو و همکاران (۲۰۰۷) به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و بر اساس خرده‌مقیاس‌ها، ۷۰ درصد برای خستگی تحصیلی، ۸۲ درصد برای بی‌علاقگی تحصیلی و ۷۵ درصد برای ناکارآمدی تحصیلی گزارش کرده‌اند. در ضمن، روایی پرسش‌نامه با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده است که شاخص‌های برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب را مطلوب گزارش کرده‌اند. رستمی و همکاران (۱۳۹۰) پایایی این پرسش‌نامه را به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی، ۸۸ درصد، بی‌علاقگی تحصیلی ۹۰ درصد و ناکارآمدی تحصیلی ۸۴ درصد محاسبه کرده‌اند که نشان از پایایی مناسب این ابزار داشت. همچنین، در پژوهش آن‌ها روایی همگرا برای خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۷۴ درصد، ۶۸ درصد و ۵۰ درصد محاسبه شده است.

برای سنجش انتظارات پیامدی، خرده‌مقیاس انتظارات پیامدی پرسش‌نامه خودکارآمدی شغلی ریگز و نایت^۲ (۱۹۹۴) به کار گرفته شد. این ابزار شامل ۸ گویه بود که در یک طیف ۱ تا ۵ طراحی شده بود. ریگز و نایت (۱۹۹۴) اعتبار و روایی پرسش‌نامه را با گروه سنی ۲۰ سال به بالا ارزیابی کردند. پایایی به روش آلفای کرونباخ برای انتظار پیامدهای فردی ۸۸ درصد گزارش شد. در پژوهش حاضر گویه‌های پرسش‌نامه ابتدا متناسب با شرایط سنی شرکت‌کنندگان تغییر یافت. سپس به منظور ارزیابی روایی محتوی در اختیار ۶ نفر از اساتید روان‌شناختی قرار گرفت و پس از اصلاحات لازم بر روی گروه نمونه اجرا شد. پایایی این پرسش‌نامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۸۲ درصد از سوی ریگز و نایت گزارش شده است. در پژوهش حاضر هم آلفای کرونباخ ۷۳ درصد را نشان می‌دهد.

1. Bresó

2. Riggs & Night

برای سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس انگیزش تحصیلی والرند و همکاران^۱ (۱۹۹۲) استفاده شد. این مقیاس بر مبنای نظریه خودتعیین‌کنندگی ساخته شده و دارای ۲۸ پرسش هفت‌گزینه‌ای است که سه بُعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را می‌سنجد. در بررسی‌های به‌عمل‌آمده از سوی رابرت والرند و همکارانش نشان می‌دهد که روایی و پایایی نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی روی دانش‌آموزان دبیرستانی و نیز دانشجویان کانادایی، تأیید شد. پایایی در مطالعه ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۸۴ درصد، ۸۶ درصد و ۶۷ درصد به‌دست آمد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۳۵۰ دانش‌آموز دختر مقطع پیش‌دانشگاهی حضور داشتند که ۱۳۶ نفر (۳۸/۹ درصد) از آنان ۱۷ سال، ۱۶۱ نفر (۴۶ درصد) ۱۸ سال و ۵۳ نفر (۱۵/۱ درصد) ۱۹ سال داشتند. رشته تحصیلی ۱۴۱ نفر (۴۰/۳ درصد) از شرکت‌کنندگان ریاضی، ۱۶۵ نفر (۴۷/۱ درصد) تجربی و ۴۴ نفر (۱۲/۶ درصد) علوم انسانی بود. گفتنی است که میانگین و انحراف استاندارد معدل تحصیلی شرکت‌کنندگان به ترتیب ۱۶/۸۱ و ۱/۹۴ بود.

جدول شماره ۱ میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش شامل انتظارات پیامدی، انگیزش تحصیلی (انگیزش تحصیلی درونی، انگیزش تحصیلی بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی) و فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی درسی) را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که انتظارات پیامدی به‌صورت منفی و در سطح معناداری ۰/۰۱ با هر سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی (خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی درسی) هم‌بسته است. انگیزه تحصیلی درونی به‌صورت منفی و بی‌انگیزگی تحصیلی و انگیزه تحصیلی بیرونی به‌صورت مثبت و در سطح معناداری ۰/۰۱ با مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی هم‌بسته بودند. همسو با دیدگاه کلاین (۲۰۱۶) در پژوهش حاضر، برای ارزیابی برقراری/عدم برقراری مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها، شاخص‌های چولگی و کشیدگی بررسی شد. ارزش شاخص‌های چولگی و کشیدگی در محدود ± ۲ بود. بنابراین، توزیع داده‌های مربوط به هر یک از متغیرها نرمال بود. همچنین، مقادیر

جدول ۱ یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرهای تحقیق	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. انتظارات پیامدی	۲۶/۰۶	۵/۳۲	-					
۲. انگیزش تحصیلی درونی	۴۹/۰۴	۱۲/۰۸	۰/۲۷۹**	-				
۳. انگیزش تحصیلی بیرونی	۴۹/۸۲	۱۲/۵۷	۰/۲۴۲**	۰/۲۸۳**	-			
۴. بی‌انگیزگی تحصیلی	۱۶/۶۴	۵/۷۹	-۰/۲۵۸**	-۰/۰۳۸	۰/۲۴۲**	-		
۵. خستگی هیجانی	۱۸/۸۱	۵/۹۱	-۰/۰۷۸	-۰/۱۶۱**	۰/۲۱۲**	۰/۱۶۰**	-	
۶. بی‌علاقگی تحصیلی	۱۴/۷۰	۵/۵۲	-۰/۲۱۷**	-۰/۲۸۲**	۰/۱۲۹*	۰/۲۲۹**	۰/۴۴۸**	-
۷. ناکارآمدی درسی	۲۲/۶۴	۶/۸۶	-۰/۲۳۶**	-۰/۲۵۳**	۰/۲۱۸**	۰/۲۴۳**	۰/۳۶۰**	۰/۵۵۷**

۰/۰۵ > P*, ۰/۰۱ > P**

مربوط به عامل تورم واریانس^۱ (VIF) و ضریب تحمل^۲ متغیرهای پیش‌بین به ترتیب بزرگ‌تر از ۱/۰ و کوچک‌تر از ۱۰ بود. بر این اساس، چنین نتیجه‌گیری شد که مفروضه هم‌خطی بودن نیز در بین داده‌های پژوهش حاضر برقرار است. در ادامه ارزیابی مقادیر کشیدگی و چولگی اطلاعات مربوط به «فاصله مهلبوبایس (D)^۳» نشان داد، توزیع داده‌های چند متغیری نرمال است؛ زیرا مقادیر کشیدگی و چولگی مربوط به نمرات فاصله مهلبوبایس^۴ به ترتیب برابر با ۰/۹۳۱ و ۱/۱۵۹ بود.

آزمون مدل

در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. این روش بسط مدل خطی کلی است و از دو بخش تشکیل شده است: مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری. بنابراین، تحلیل SEM مستلزم گذر از دو مرحله است: بررسی مدل اندازه‌گیری از طریق تحلیل عاملی تأییدی و تحلیل مدل ساختاری از طریق تحلیل مسیر؛ اما با توجه به

1. variance inflation factor

2. tolerance

3. Mahalanobis distance (D)

۴. داده‌ای که به واسطه آن مفروضه نرمال بودن توزیع چندمتغیری آزمون می‌شود.

اینکه در مدل پژوهش حاضر تنها یک متغیر مکنون فرسودگی تحصیلی وجود داشت. بنابراین، مدل اندازه‌گیری در پژوهش حاضر متغیر مکنون فرسودگی تحصیلی و متغیرهای مشاهده شده آن بود. از آنجا که متغیر مکنون فرسودگی تحصیلی دارای سه نشانگر بود. بنابراین، پارامترهای معلوم آن $6(v+1)/2$ و در سوی دیگر تعداد پارامترهای نامعلوم نیز ۶ (سه واریانس و سه ضریب مسیر) بود. بنابراین، مطابق انتظار درجه آزادی در مدل اندازه‌گیری برابر با صفر به دست آمد (در مدلیابی معادلات ساختاری درجه آزادی حاصل تفریق پارامترهای مجهول از پارامترهای معلوم است $(6-6=0)$). به این نوع از مدل که در آن درجه آزادی برابر صفر است، مدل همانند گفته می‌شود. زمانی که مدل همانند باشد، پارامترها برآورد و شاخص‌های برازندگی کامل فرض می‌شود و بنابراین، برآورد نمی‌شود (وستون و گور، ۲۰۰۶). بدین ترتیب، در پژوهش حاضر مدل اندازه‌گیری ارزیابی نشد و تنها به ارزیابی شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری بسنده شد.

همچنان که در شکل ۱ ملاحظه می‌شود، در مدل پژوهش حاضر چنان فرض شده بود که انتظارات پیامدی هم به صورت مستقیم و هم با میانجیگری انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثر دارد. استفاده از روش تحلیل مدلیابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS 18.0 و برآورد بیشینه احتمال (ML) نشان داد که مدل برازش قابل قبولی با داده‌ها ندارد. به همین دلیل، مدل در دو مرحله به قرار جدول شماره ۲ اصلاح شد.

جدول ۲ شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری اولیه و اصلاح شده

RMSEA	AGFI	GFI	CFI	(χ^2/df)	χ^2	شاخص‌های برازندگی
۰/۱۲۷	۰/۸۶۲	۰/۹۴۶	۰/۸۵۹	۶/۶۵	۷۳/۱۸	مدل ساختاری اولیه
۰/۱۱۲	۰/۸۸۷	۰/۹۶۰	۰/۹۰۰	۵/۴۱	۵۴/۱۱	اصلاح اول (کوواریانس بین نشانگرهای انگیزه بیرونی و انگیزگی تحصیلی درونی)
۰/۰۴۴	۰/۹۶۴	۰/۹۸۸	۰/۹۸۶	۱/۶۷	۱۵/۰۵	اصلاح دوم (کوواریانس بین نشانگرهای انگیزه بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی)
<۰/۰۸	>۰/۸۵	>۰/۹۰	>۰/۹۰	۵<	>۰/۰۵	نقاط برش قابل قبول

همچنان که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد ارزیابی شاخص‌های برازندگی مدل اولیه نشان داد که مدل با داده‌های گردآوری شده، برازش قابل قبول ندارد ($\chi^2=73/18$)، به همین دلیل، مدل در دو مرحله، با ایجاد کوواریانس بین نشانگرهای انگیزه بیرونی و انگیزه تحصیلی درونی در مرحله اول و ایجاد کوواریانس بین نشانگرهای انگیزه بیرونی و بی‌انگیزگی در مرحله دوم اصلاح و در نهایت، شاخص‌های برازندگی به دست آمد که نشان داد مدل با داده‌های گردآوری شده برازش قابل قبول دارد ($\chi^2/df=1/67$ ، $\chi^2=15/05$)، $\chi^2/df=6/65$ ، $\chi^2=6/65$ ، $CFI=0/859$ ، $GFI=0/946$ ، $AGFI=0/862$ و $RMSEA=0/127$). به همین دلیل، مدل در دو مرحله، با ایجاد کوواریانس بین نشانگرهای انگیزه بیرونی و انگیزه تحصیلی درونی در مرحله اول و ایجاد کوواریانس بین نشانگرهای انگیزه بیرونی و بی‌انگیزگی در مرحله دوم اصلاح و در نهایت، شاخص‌های برازندگی به دست آمد که نشان داد مدل با داده‌های گردآوری شده برازش قابل قبول دارد ($\chi^2/df=1/67$ ، $\chi^2=15/05$)، $\chi^2/df=6/65$ ، $CFI=0/859$ ، $GFI=0/946$ ، $AGFI=0/862$ و $RMSEA=0/127$). جدول شماره ۳ ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل را در مدل پژوهش حاضر نشان می‌دهد.

جدول ۳ ضرایب مسیر بین متغیرها در مدل ساختاری

sig	β	S.E	b	
۰/۰۰۴	-۰/۲۲۴	۰/۰۴۵	-۰/۱۳۶	انتظارات پیامدی ← فرسودگی تحصیلی
۰/۰۰۱	-۰/۲۵۸	۰/۰۵۶	-۰/۲۸۱	انتظارات پیامدی ← بی‌انگیزگی تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۲۷۹	۰/۱۲۱	۰/۶۳۴	انتظارات پیامدی ← انگیزه تحصیلی درونی
۰/۰۰۱	۰/۲۴۳	۰/۱۲۹	۰/۵۷۳	انتظارات پیامدی ← انگیزه تحصیلی بیرونی
۰/۰۱۷	۰/۱۴۸	۰/۰۳۵	۰/۰۸۲	بی‌انگیزگی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی
۰/۰۰۱	-۰/۳۸۸	۰/۰۲۰	-۰/۱۰۳	انگیزه تحصیلی درونی ← فرسودگی تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۳۷۸	۰/۰۲۲	۰/۰۹۷	انگیزه تحصیلی بیرونی ← فرسودگی تحصیلی

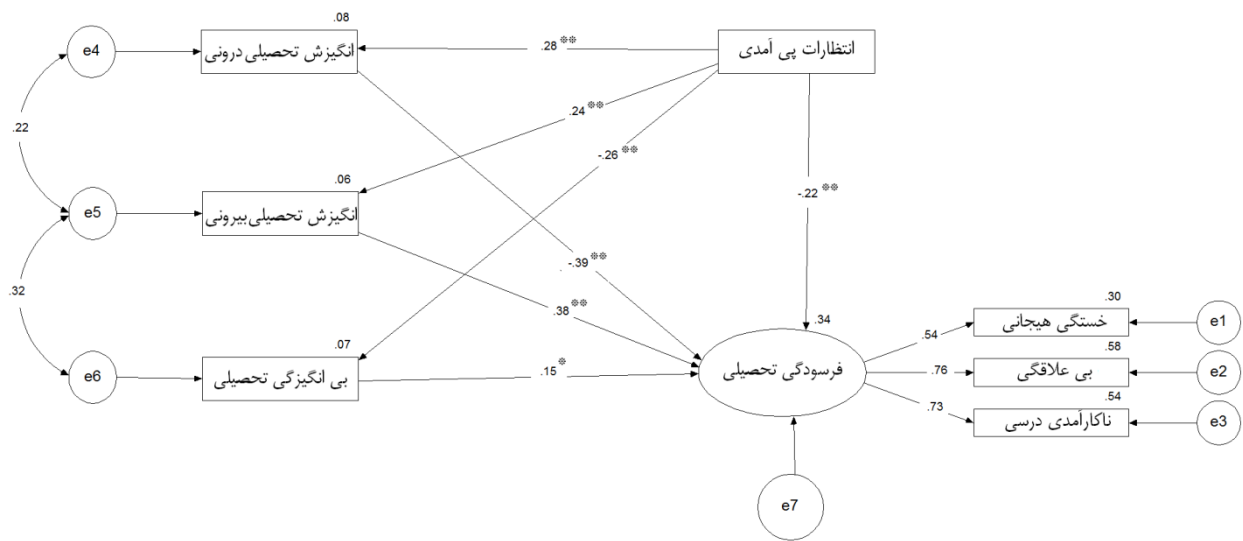
نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که ضریب مسیر مستقیم بین انتظارات پیامدی و فرسودگی تحصیلی منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($p < 0/01$ ، $\beta = -0/224$). همچنین، جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که از یک سو ضریب مسیر بین انگیزش تحصیلی درونی و فرسودگی تحصیلی منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($p < 0/01$ ، $\beta = -0/388$) و در سوی دیگر، ضریب مسیر بین انگیزش تحصیلی بیرونی و فرسودگی تحصیلی مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($p < 0/01$ ، $\beta = 0/378$). ضریب مسیر بین بی‌انگیزگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنادار بود. بدین ترتیب، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که انتظارات پیامدی و انگیزه تحصیلی درونی به صورت منفی و انگیزه تحصیلی بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی به صورت مثبت و معنادار بر

فرسودگی تحصیلی اثر دارد. در ادامه، به منظور ارزیابی اثر غیرمستقیم انتظارات پیامدی بر فرسودگی تحصیلی فرمول پیشنهادی بارون و کنی^۱ (۱۹۸۶) به کار گرفته شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴ اثر غیرمستقیم انتظارات پیامدی بر فرسودگی تحصیلی

مسیرها	a*b	β	SE _{ab}	Z
انتظارات پیامدی ← انگیزش درونی ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۶۵	-۰/۱۰۸	۰/۰۱۸	۳/۶۱۱**
انتظارات پیامدی ← انگیزش بیرونی ← فرسودگی تحصیلی	۰/۰۵۶	۰/۰۸۸	۰/۰۱۸	۳/۱۰**
انتظارات پیامدی ← بی‌انگیزگی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۰۲۳	-۰/۰۳۸	۰/۰۱۱	۲/۰۹۰*

جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که ضریب مسیر بین انتظارات پیامدی و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی درونی ($\beta = -0.108, p < 0.01$) و بی‌انگیزگی تحصیلی ($\beta = -0.038, p < 0.05$) منفی و به ترتیب در سطوح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنادار است. همچنین، ضریب مسیر بین انتظارات پیامدی و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی بیرونی ($\beta = 0.088, p < 0.01$) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. این یافته بیانگر آن است که انگیزش تحصیلی درونی و بی‌انگیزگی تحصیلی به صورت منفی و انگیزه تحصیلی بیرونی به صورت مثبت اثر انتظارات پیامدی بر فرسودگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند. شکل ۲ مدل پژوهش در تبیین اثر انتظارات پیامدی بر فرسودگی تحصیلی بر اساس نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی را نشان می‌دهد.



نمودار ۲ مدل ساختاری پژوهش و ضرایب مسیر متغیرها بر اساس نمره‌های استاندارد

بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر، آزمون مدل ساختاری روابط بین انتظارات پیامدی با فرسودگی تحصیلی به واسطه انگیزش تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی شهر تهران بود. نتایج آزمون مدل ساختاری نشان داد که داده‌های جمع‌آوری شده با مدل مفهومی برازش مناسبی داشته و نیز نتایج در حالت کلی ضمن تأیید نقش میانجی انگیزش تحصیلی، نشان داد که انگیزش تحصیلی درونی و بی‌انگیزگی تحصیلی به صورت منفی و انگیزه تحصیلی بیرونی به صورت مثبت اثر انتظارات پیامدی بر فرسودگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند. رابطه بین انتظارات پیامدی با انگیزش تحصیلی به نوعی ریشه در نظریه‌های تربیتی، از جمله دسی و ریان^۱ (۲۰۰۰)، بندورا (۲۰۰۴) و پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) دارد، به طوری که بندورا (۲۰۰۴) انتظار پیامد را نوعی خودارزشیابی می‌داند که در صورتی که فرد احساس رضایت نسبت به آن تکلیف نداشته باشد یا ارزشیابی شخصی ناکارآمدی را در خود توصیف کند، نسبت به تکلیف احساس بی‌انگیزشی خواهد کرد. در این راستا دسی و ریان (۲۰۰۰) نیز بی‌انگیزشی را حالت عدم ارتباط بین نتیجه رفتار با خود رفتار می‌دانند و پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) در قالب ارزش تکلیف در مورد انتظارات پیامدی و انگیزش بحث می‌کنند، به طوری که اگر تکلیفی برای دانش‌آموزی ارزشمند تلقی شود و دانش‌آموز انتظار دریافت پاداش را داشته باشد، میزان انگیزه و درگیری فرد افزایش پیدا می‌کند. لذا، رابطه مثبت بین انتظارات پیامدی با انگیزش درونی و بیرونی و رابطه منفی آن با بی‌انگیزشی بر اساس نظریه‌های ذکر شده قابل دفاع بوده و منطقی است، به طوری که پیشینه نظری نیز از این یافته حمایت می‌کند. برای نمونه، مطالعه رد ریگوتز^۲ (۲۰۰۹) نشان داد که انتظارات پیامدی با انتخاب سبک یادگیری، انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم دارند، به طوری که رد ریگوتز (۲۰۰۹) انتظارات پیامد را مهم‌ترین بخش خودتنظیمی می‌داند. متغیری که رابطه مستقیم با انگیزش تحصیلی دارد. همچنین، دلی‌هالت و همکاران (۲۰۱۰) نیز بین انتظارات پیامد و انگیزش تحصیلی رابطه مستقیمی را نشان دادند. افندو^۳ (۲۰۱۷) نیز نشان داد که انتظارات پیامدی پیش‌بینی‌کننده بالایی برای انگیزش تحصیلی و درگیری بیشتر دانش‌آموزان در آموزش‌های مجازی بود. در حالت کلی این مطالعات با نتایج تحقیق حاضر مبنی بر رابطه منفی انتظارات پیامدی بی‌انگیزشی و

1. Deci & Ryan
2. Rodriguez
3. Ifinedo

رابطه مثبت با انگیزش درونی و بیرونی همسو بودند.

از دیگر یافته‌های مطالعه حاضر رابطه بین انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی بود. به این صورت که بین بی‌انگیزشی و انگیزش بیرونی با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و بین انگیزش درونی با فرسودگی، رابطه منفی برقرار بود. در این زمینه لی و همکاران (۲۰۱۰) در مطالعه خود نشان دادند که بین انگیزش تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد و انگیزش درونی پیش‌بینی‌کننده منفی و انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی نیز رابطه مثبتی با فرسودگی تحصیلی داشتند که همسو با آزمون مدل در مطالعه حاضر است. در مطالعه دیگری لیندون و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که بین انگیزش درونی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و بین بی‌انگیزشی و فرسودگی شغلی رابطه مثبتی برقرار است. یافته‌های زرع‌گر و همکاران (۱۳۹۶) نیز نشان داد که بالا رفتن انگیزش تحصیلی می‌تواند به کاهش فرسودگی تحصیلی کمک کند. دانش‌آموزان با انگیزش بالا درصدد کسب شایستگی و تسلط بر موضوعات درسی هستند (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۴)، درگیری تحصیلی بالایی دارند (پیتتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) و از راهبردهای یادگیری عمیق و مؤثرتری استفاده می‌کنند (دسی و ریان، ۲۰۰۲) که به موفقیت تحصیلی و به تبع آن کاهش فرسودگی از تحصیل منجر می‌شود. در مقابل، دانش‌آموزان بی‌انگیزه و یا دانش‌آموزانی که انگیزش بیرونی دارند، به مرور فعالیت‌های درسی برای آن‌ها لذت‌بخش نبود و دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند. در این زمینه مطالعه اسکافلی و همکاران (۲۰۰۲) نشان داد که دانش‌آموزانی که انگیزش کمی برای فعالیت‌های یادگیری داشته باشند، دچار بی‌معنایی تحصیلی و لذا، فرسودگی تحصیلی می‌شوند، مطالعه محمودی و همکاران (۲۰۱۸) نیز نشان داد که دانش‌آموزان بی‌انگیزه به مرور دچار بی‌معنایی تحصیلی و از خودبیگانگی تحصیلی می‌شوند که رابطه مستقیمی با بروز فرسودگی تحصیلی دارد.

از دیگر یافته‌های مطالعه حاضر نقش میانجی انگیزش تحصیلی در روابط بین انتظارات پیامد و فرسودگی تحصیلی بود. به این صورت که نتایج آزمون مدل نشان داد انگیزش تحصیلی درونی و بی‌انگیزگی تحصیلی با ضریب منفی و انگیزش تحصیلی بیرونی با ضریب مثبت، اثر غیرمستقیم انتظارات پیامدی روی فرسودگی تحصیلی را میانجی‌گیری می‌کنند، این یافته با نتایج مطالعه برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۴)، اسکاتدو و همکاران^۱

(۲۰۰۸) و لندی (۲۰۰۳) همسو است. در این زمینه می‌توان بیان کرد در صورتی که محیط‌های یادگیری حامی خودمختاری باشند، فرد می‌تواند به‌درستی تشخیص دهد که نتیجه عمل و رفتارش به‌درستی منعکس خواهد شد (دسی و ریان، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر، دانش آموز در می‌یابد که نتیجه تلاشش، موفقیت در آزمون‌ها را در پی خواهد داشت. لذا، قابل پیش‌بینی بودن نتیجه عمل بر اساس رفتار کنونی - که می‌توان تعبیر به انتظار پیامد کرد - انگیزش درونی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (شفیع نادری و همکاران ۱۳۹۱). بر این اساس، با بالا بودن میزان انتظارات پیامدی، انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بالا می‌رود و به تبع آن متغیرهای یادگیری دیگری چون درگیری تحصیلی، راهبردهای یادگیری عمیق‌تر و تلاش بیشتر افزایش می‌یابند که به کاهش فرسودگی تحصیلی منجر می‌شوند.

تحقیق حاضر نیز همچون سایر مطالعات مبتنی بر پرسش‌نامه با محدودیت‌های مربوط به خودگزارش دهی و عدم قابلیت اعتماد ابزار سنجش همراه بود. همچنین، محدود بودن نمونه مطالعه به دانش‌آموزان دختر مقطع پیش‌دانشگاهی شهر تهران از دیگر محدودیت‌های تحقیق حاضر بود که باید در تعمیم نتایج جانب احتیاط را رعایت کرد. با این حال، بر اساس مناسب بودن مدل مفهومی در تحقیق حاضر، پیشنهاد می‌شود که مدارس و معلمان با ارج گذاشتن به تلاش‌های دانش‌آموزان، سعی کنند انگیزش درونی را بین دانش‌آموزان تقویت کنند و نیز نتایج تحصیلی را برای دانش‌آموزان معنادار سازند. به این صورت که با ارائه بازخوردهای دقیق و مناسب، بین میزان تلاش، میزان پرسش‌گری، میزان مشارکت دانش‌آموزان و موفقیت‌های آن‌ها رابطه برقرار کنند که به افزایش انتظارات پیامدی و به تبع آن کاهش فرسودگی تحصیلی منجر می‌شود.

منابع

- برزگر بفرویی، ک.، دربیدی، م.، و همتی، ح. (۱۳۹۴). مدل علی تأثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری دانشجویان. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۲)، ۶۹-۱.
- جمالی، م.، و کیامنش، ع. (۱۳۹۷). رابطه حمایت تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با نقش واسطه‌ای کیفیت زندگی در مدرسه، *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۲(۶)، ۲۰۶-۲۲۶.
- رستمی، ز.، عابدی، م.، و ویلماریلی، ش. (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش در دانشجویان زن دانشگاه اصفهان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۶(۱)، ۲۱-۳۸.
- زرع‌گر، م.، ابراهیمی‌پور، ح.، شعبانی، ی. و هوشمند، ا. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط انگیزش و

فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی مشهد. راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۴(۱)، ۴۰-۵۰.

شریفی فرد، ف.، نوروزی، ک.، حسینی، م.ع.، آسایش، ح.، نوروزی، م.، و اشرف رضایی، ن. (۱۳۹۳). ارتباط فرسودگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی. دانشکده پرستاری و مامایی، ۱۲(۸)، ۷۹۲-۷۹۹.

شریفی راد، غ.، مصطفوی، ف.، جوادزاده، س.ه.، مهکی، ب.، و م. (۱۳۹۴). بررسی نقش خودکارآمدی و انتظارات پیامد در خودمراقبتی دیابت نوع ۲. کنگره پژوهشی دانشجویان علوم پزشکی شرق کشور، وزارت درمان و آموزش پزشکی، ۱۰(۹)، ۳۴-۵۶.

شفیع نادری، م.، کدیور، پ.، عربزاده، م.، و صرامی، غ. (۱۳۹۱). بررسی ساختار عاملی، روایی و پایایی مقیاس انتظارات پیامد دانشجویان. اندازه‌گیری تربیتی، ۱۰(۳)، ۲۱-۳۵.

شفیع نادری، م.، کدیور، پ.، عربزاده، م.، و صرامی، غ. (۱۳۹۱). بررسی ساختار عاملی، روایی و پایایی مقیاس انتظارات پیامد دانشجویان. اندازه‌گیری تربیتی، ۱۰(۳)، ۱۲-۲۹.

صدوقی، م.، و غفاری، ع. (۱۳۹۷). رابطه حمایت تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با نقش واسطه‌ای کیفیت زندگی در مدرسه، مدیریت مدرسه، ۶(۱)، ۱۱-۲۳.

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

ویسانی، م.، لواسانی، غ.، و اژه‌ای، ج. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار، آزمون مدل علی. روان‌شناسی، ۶۲(۱۶)، ۱۴۲-۱۶۰.

یعقوبی، ا.، و بختیاری، م. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۴(۱۳)، ۷-۱۶.

- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health education & behavior, 31*(2), 143-164.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology, 51*(6), 1173.
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied psychology, 56*(3), 460-478.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences, 82*, 221-226.
- 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. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research, 3-33*.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues, 30*(1), 159-165.
- Hazari, Z., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Shanahan, M. C. (2010). Connecting high school physics experiences, outcome expectations, physics identity, and physics career choice: A gender study. *Journal of research in science teaching, 47*(8), 978-1003.

- Ifinedo, P. (2017). Examining students' intention to continue using blogs for learning: Perspectives from technology acceptance, motivational, and social-cognitive frameworks. *Computers in Human Behavior*, 72, 189-199.
- Landry, C. C. (2003). Self-efficacy, motivation, and outcome expectation correlates of college students' intention certainty.
- Landry, C. C. (2003). Self-efficacy, motivation, and outcome expectation correlates of college students' intention certainty.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26(5), 404-416.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90.
- Lyndon, M. P., Henning, M. A., Alyami, H., Krishna, S., Zeng, I., Yu, T. C., & Hill, A. G. (2017). Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach. *Perspectives on medical education*, 6(2), 108-114.
- Mahmoudi, H., Brown, M. R., Amani Saribagloo, J., & Dadashzadeh, S. (2018). The role of school culture and basic psychological needs on Iranian adolescents' academic alienation: A multi-level examination. *Youth & Society*, 50(1), 116-136.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Ishk.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (pp. 351-357). Academic Press.
- Onya, H., Aarø, L. E., & Madu, S. N. (2009). Social outcome expectations regarding delayed sexual debut among adolescents in Mankweng, South Africa. *Scandinavian journal of public health*, 37(2_suppl), 92-100.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Riggs, M. L., Warka, J., Babasa, B., Betancourt, R., & Hooker, S. (1994). Development and validation of self-efficacy and outcome expectancy scales for job-related applications. *Educational and psychological measurement*, 54(3), 793-802.
- Rodriguez, C. M. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: the case of business students. *Higher Education Research & Development*, 28(5), 523-539.
- Rowell, L., & Hong, E. (2013). Academic motivation: Concepts, strategies, and counseling approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 2156759X1701600301.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of adolescence*, 35(4), 929-939.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of youth and adolescence*, 38(10), 1316-1327.
- Scaduto, A., Lindsay, D., & Chiaburu, D. S. (2008). Leader influences on training effectiveness: motivation and outcome expectation processes. *International Journal of Training and Development*, 12(3), 158-170.
- 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 amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301.
- Yu, R., & Zhou, X. (2006). Brain potentials associated with outcome expectation and outcome evaluation. *Neuroreport*, 17(15), 1649-1653.
- Zhang, X., Klassen, R. M., & Wang, Y. (2013). Academic burnout and motivation of Chinese secondary students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 3(2), 134.