

دانشگاه فرهنگیان

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

مطالعات آموزشی و آموزشگاهی

سال پنجم، شماره پانزدهم، پاییز و زمستان ۱۳۹۵

نوبت چاپ: ۱۳۹۷

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

*سیده ماهرخ موسوی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۲/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۲/۲۱

چکیده:

پژوهش با هدف بررسی سودمندی ادراک شده، فرسودگی تحصیلی و امید به آینده به منظور فهمیدن رابطه آنها با انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر انجام شد. جامعه آماری؛ تمام دانشجویان شاغل به تحصیل که با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای ۵۳۶ نفر از آنها در نمونه قرار گرفتند. از پرسشنامه های انگیزش تحصیلی "AMS" (۱۹۹۲)، سودمندی ادراک شده، فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) و مقیاس امید اسنایدر (۱۹۹۱) استفاده شد. یافته ها نشان داد بین متغیرهای سودمندی ادراک شده و امید به آینده با انگیزش تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد، و بین فرسودگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی رابطه منفی بود. نتیجه آنکه بهتر است به مولفه های سودمندی ادراک شده، فرسودگی تحصیلی و امید به آینده به عنوان تعدادی از متغیرهای پیش بینی کننده انگیزش تحصیلی دانشجویان در محیط های آموزشی توجه بیشتری مبذول گردد.

واژه های کلیدی: سودمندی ادراک شده، فرسودگی تحصیلی، امید به آینده و انگیزش تحصیلی

مقدمه

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

اکثر متخصصان تعلیم و تربیت بر نقش متقابل متغیرهای شناختی و انگیزشی به عنوان عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی تاکید دارند (گرین^۴ و همکاران، ۲۰۰۴ در بلوکی، دلاور و مام شریفی، ۱۳۸۹). انگیزش تحصیلی به صورت کلی به انگیزه‌ها، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یک فرد در محیط‌های آموزشی و کسب یک مدرک تحصیلی می‌گردد (کلارک و شروت^۵، ۲۰۱۰). پتتریچ و شانک^۶ (۲۰۰۲)، انگیزش را فرایندی می‌دانند که به موجب آن فعالیت برانگیخته می‌شود و ادامه پیدا می‌کند.

شناخت عوامل تاثیرگذار بر انگیزش تحصیلی، پیشرفت و موفقیت و تعیین سهم و مشارکت هر عامل در فرایند آموزش از تدابیر لازم برای بهینه‌سازی آن است. کرلینجر^۷ معتقد است

^۱.Motivation

^۲.Koutsoulis

^۳.Cambell

^۴.Green

^۵.Clark & Schroth

^۶ Pintrich & Schunk

^۷.Kerlinger

پژوهش‌های رفتاری، ماهیت چند متغیری دارند، زیرا عوامل زیادی بر آنها تاثیر می‌گذارند و باید با استفاده از روش‌های چند متغیری به مطالعه تاثیرات چندوجهی متغیرها پرداخت (کرلینجر، ۱۹۸۶، ترجمه‌ی شریفی و نجفی زند، ۱۳۹۳).

یکی از عوامل موثر بر انگیزش تحصیلی، سودمندی ادراک^۱ شده است (بریکمن و میلر^۲، ۲۰۰۱)، که بر تلاش برای انواع گوناگون اهداف تاثیر می‌گذارد. سودمندی ادراک‌شده، ادراک فرد در مورد رابطه‌ی بین تکالیف انجام شده یک پیامد با ارزش شخصی است، به عبارتی سودمندی ادراک‌شده یعنی فراگیر تا چه اندازه محتوای دروس و تکالیف را برای استفاده در آینده سودمند می‌داند. سودمندی ادراک‌شده در واقع همان ارزش تکلیف است که به میزان باور فرد درباره‌ی ارزشمندی پیگیری یک تکلیف درسی اشاره دارد و شامل سه مولفه‌ی اهمیت تکلیف، علاقه به تکلیف و سودمندی تکلیف است (منش^۳، میلر و بریکمن، ۲۰۰۴). ریو، جانگ، هاردر و اوامرا^۴ (۲۰۰۳)، در پژوهشی نشان دادند که اگر فراگیر رابطه‌ای را بین تکلیف در حال انجام دادن و یک پیامد با ارزش احتمالی ادراک نکنند، سودمندی ادراک‌شده‌ی ارزش مشوقی پیامد تقلیل می‌یابد یا از بین می‌رود و زمانی که سودمندی ادراک‌شده بالاست، این امر بر ارزش مشوقی تکلیف یادگیری می‌افزاید. هاردر و سالیوان^۵ (۲۰۰۶)، نیز دریافتند که اهداف پیشرفت به طور مثبت از طریق سودمندی ادراک‌شده پیش‌بینی می‌شوند.

از عوامل تاثیرگذار دیگر بر انگیزش در محیط‌های آموزشی و دانشگاهی فرسودگی تحصیلی^۶ است (دسی^۷ و همکاران، ۱۹۹۱ در نعیمی، ۱۳۸۸)، فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است، اکثر پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی فرسودگی در موقعیت‌های شغلی، با عنوان فرسودگی شغلی انجام شده است اما متغیر فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده که از آن با عنوان

^۱. Perceived Instrumentality

^۲ Brickman & Miller

^۳ Mensch

^۴ Reeve, Jang, Hardré & Omura

^۵ Hardré & Sullivan

^۶. Academic Burnout

^۷ Deci

فرسودگی تحصیلی نام برده می‌شود (سالملا آرو، ساولینین و هولوپینین^۱، ۲۰۰۸). فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان اشاره به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بی‌علاقه بودن به تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی)، و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجو (کارامدی پایین) دارد (ژانگ و چن^۲، ۲۰۰۷). می‌توان گفت که موقعیت‌های آموزشی به عنوان محل کار فراگیران محسوب می‌شود، اگرچه فراگیران در موقعیت‌های آموزشی به عنوان کارمند، کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در آنجا ندارند، اما از دیدگاه روان‌شناختی، فعالیت‌های آموزشی و درسی آنها را می‌توان به عنوان یک "کار" در نظر گرفت (سالملا آرو، ۲۰۰۸). به صورتی که آنها در کلاس حضور می‌یابند و مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می‌دهند. براساس پژوهش‌های انجام شده، می‌توان گفت که فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (سالملا آرو و ناتانن^۳، ۲۰۰۵ در نعیمی، ۱۳۸۸). افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (رستمی، عابدی و بی‌شوفلی، ۱۳۹۰).

عامل تاثیرگذار دیگر بر انگیزش، امید به آینده^۴ است. سندر، هریس و اندرسون^۵ (۱۹۹۱)، امید را مجموعه‌ی شناختی مبتنی بر احساس موفقیت ناشی از منابع گوناگون و مسیرها می‌دانند. در واقع امید عاملی برانگیزاننده است که افراد را قادر می‌سازد، مسیری را انتخاب کنند که به نتیجه‌ای مثبت می‌انجامد بنابراین می‌توان اذعان نمود که افراد امیدوار، هدفمند عمل می‌کنند (به نقل از سندر، راند، زیگمون^۶، ۲۰۰۲). امید نوعی روند

^۱.Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen

^۲.Zhang & Chen

^۳.Naatanen

^۴.Hope for the future

^۵.Snyder, Harris, Anderson

^۶.Rand & Siigmon

فکری و دارای دو جزء تفکر عامل و مسیرهاست. ابتداء فرد هدف را انتخاب و سپس راه‌های رسیدن به هدف را تعیین می‌کند بعد انگیزه و اراده لازم جهت حرکت در مسیر را به کار می‌اندازد(پدرویت^۱ و همکاران ۲۰۰۸، گراول و پورتز^۲، ۲۰۰۷).

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

باتوجه به موارد ذکر شده می‌توان امیدوار بود، شناسایی عوامل مهم و موثر در انگیزش تحصیلی، در ارتباط با ویژگی‌های آموزشگاهی و اجتماعی دانشجویان و استفاده مطلوب از آنها کمک شایانی به بهبود وضعیت تحصیلی و زمینه‌ساز موفقیت‌های قابل توجهی در فرآیند آموزش و یادگیری و مهم‌تر از همه استمرار یادگیری داشته باشد و از آنجا که انگیزش تحصیلی دانشجویان می‌تواند تحت تاثیر متغیرهای مختلفی از جمله سودمندی ادراک‌شده، فرسودگی تحصیلی و امید به آینده قرار گیرد، لذا بررسی تاثیر هر یک از این متغیرها بر میزان انگیزش دانشجویان از اهمیت خاصی برخوردار است، چرا که با کسب

^۱.Pedroitt

^۲.Grewal & Porter

^۳ Feldman

^۴.Verduin & Bock

اطلاعات کافی در این زمینه، می‌توان برنامه‌های آموزشی مناسب طراحی کرد و زمینه را برای افزایش انگیزش تحصیلی و در پی آن افزایش پیشرفت تحصیلی دانشجویان فراهم نمود. پژوهش حاضر در صدد است دریابد آیا بین سودمندی ادراک‌شده، فرسودگی تحصیلی و امید به آینده با انگیزش تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد؟.

روش اجرای پژوهش

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

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

تمامی دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ جامعه آماری این پژوهش می‌باشند. روش نمونه‌گیری به کار رفته روش تصادفی طبقه‌ای بود در نمونه‌گیری طبقه‌ای این اطمینان وجود دارد که یک نمونه واجد همان خصوصیات، صفات یا متغیرهایی است که در جامعه وجود دارد (بیابانگرد، ۱۳۸۴). در این نمونه‌گیری زیرگروه‌ها با همان نسبتی که در جامعه وجود دارند، به عنوان نماینده‌ی جامعه در نمونه حضور دارند به عبارت دیگر در این روش درصد آزمودنی‌هایی که به صورت تصادفی از هر گروه انتخاب می‌شوند، با درصد همان گروه در جامعه‌ی مورد نظر برابر است، در پژوهش حاضر دانشجویان از دانشکده‌های علوم انسانی، حسابداری و مدیریت، علوم پایه، فنی مهندسی، تربیت بدنی، علوم تربیتی و روان‌شناسی از هر دو جنسیت دختر و پسر هستند، در این پژوهش با توجه به تنوع رشته‌های تحصیلی در دانشگاه اسلامشهر دانشکده‌ها مورد نظر قرار گرفت. در مورد حجم نمونه با توجه به اینکه مطالعات زیادی نشان داده است که همبستگی بین متغیرها از یک نمونه به نمونه‌ی دیگر برای گروه‌های کوچک بیش از گروه‌های بزرگ در نوسان است، کامری^۱ به نقل از هومن (۱۳۷۵)، پیشنهاد کرده است گروه نمونه ۱۰۰ نفری ضعیف، ۲۰۰ نفری نسبتاً مناسب، ۳۰۰

^۱.Comrey

نفری خوب، ۵۰۰ نفری خیلی خوب و ۱۰۰۰ نفری عالی است. پژوهشگرانی مانند کرلینجر و پدهاورز بر این اعتقادند که حجم نمونه اصولاً در همه‌ی تحلیل‌های چند متغیره نباید کمتر از ۵۰۰ نفر باشد (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۵). که ۵۳۶ نفر در نمونه قرار گرفتند. در این پژوهش آمار کلی دانشجویان و نیز تعداد آنان در هر دانشکده از معاونت آموزشی دانشگاه گرفته شد و بر حسب نسبت آنها در نمونه قرار داده شد. بر این اساس، از مجموع ۵۳۶ نفر نمونه مورد بررسی اکثریت یعنی ۳۱۸ نفر (معادل ۵۹/۳ درصد) را خانم‌ها و ۲۱۸ نفر (۴۰/۷ درصد) را آقایان تشکیل می‌دهند. همچنین از این مجموع به ترتیب در دانشکده‌های حسابداری (۲۱۵ نفر معادل ۴۰/۱ درصد) و فنی و مهندسی (۱۷۱ نفر معادل ۳۱/۹ درصد)، علوم انسانی (۵۳ نفر معادل ۹/۹ درصد) و علوم پایه (۴۹ نفر معادل ۹/۱ درصد) مشغول به تحصیل بودند. در ضمن کمترین نسبت از حجم نمونه را به ترتیب دانشجویان علوم تربیتی و روانشناسی (۲۶ نفر معادل ۴/۹ درصد) و تربیت بدنی (۲۲ نفر معادل ۴/۱ درصد) دارا بودند.

ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش

از "مقیاس انگیزش تحصیلی" "AMS" والرند و همکاران (۱۹۹۲)، استفاده شد. این مقیاس، دلایل ادامه‌ی تحصیل دانشجویان را مورد سنجش قرار می‌دهد. در مجموع دارای ۲۸ گویه است، میزان آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های "انگیزش درونی"، "انگیزش بیرونی" و "بی‌انگیزشی" به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۶۷ بدست آمد.

پرسشنامه سودمندی ادراک شده: از مقیاس سودمندی ادراک‌شده‌ی موجود در پرسش‌نامه‌ی روی آورده‌ی یادگیری^۱ استفاده شد و این پرسش‌نامه توسط گرین و میلر (۱۹۹۶)، تهیه شده است. این پرسش‌نامه ۳۰ ماده از نوع مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) دارد و ۳ مقوله‌ی اهداف پیشرفت، توانایی ادراک‌شده و سودمندی ادراک‌شده را در بر می‌گیرد. در پژوهش گرین و میلر (۱۹۹۶)، ضریب آلفای عامل سودمندی ادراک‌شده ۰/۷۹ بود. از این پرسش‌نامه سوالات مربوط به مقیاس سودمندی ادراک‌شده جدا و به کار گرفته شد این مقیاس که دارای ۴ گویه بوده که میزان سودمندی کلاس را می‌سنجد؛ و دانشجویان باید نظر خود را در مورد

^۱ Approaches To Learning Questionnaire

هر یک از عبارات با انتخاب یکی از ۵ گزینه بیان کنند. جهت همه سؤالات نیز مثبت است و آلفای کرونباخ بدست آمده توسط میلر و همکاران ۰/۹ به نقل از مالکا و کانوینگتون^۱ (۲۰۰۵) بدست آمده است. همچنین تحلیل عاملی تأییدی در پژوهش علیلو، موحدی و علیزاده (۱۳۹۲) به منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری سازه سودمندی ادراک شده انجام شد و برازش کامل مدل را نشان داد. در پژوهش حاضر، اعتبار به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب محاسبه شده برای مقیاس فوق ۰/۸۴ را نشان داد.

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

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

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

روش‌های مورد استفاده در این پژوهش به دو بخش روش‌های آمار توصیفی و استنباطی تقسیم می‌شود. در بخش آمار توصیفی با استفاده از جداول و شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی متغیرهای مورد پژوهش، داده‌های به دست آمده مورد بررسی توصیفی قرار گرفتند. سپس به تحلیل و بررسی داده‌ها پرداخته شد و در بخش آمار استنباطی از رگرسیون چند متغیری^۳ و ضریب همبستگی پیرسون^۴ آزمون استفاده شد.

یافته‌های پژوهش:

یافته‌های این پژوهش در دو قسمت ارائه گردیده است:

^۱ Malka & Covington

^۲.Breso

^۳.multivaribel regression

^۴.Pyerson correlation

یافته های توصیفی:

جدول ۴- ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای مورد بررسی پژوهش

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

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

یافته های مربوط به فرضیه های پژوهش

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

^۱ Tabachnick & Fidell

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

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

با توجه به نتایج جدول فوق استنباط می‌شود که بین سودمندی ادراک شده دانشجویان و انگیزش تحصیلی آنها در جامعه آماری همبستگی مثبت ۰/۳۷ وجود دارد ($p < 0/05$) ۰/۳۷ $\rho =$ ، و بین امید به آینده دانشجویان و انگیزش تحصیلی آنها در جامعه آماری همبستگی مثبت ۰/۳۳ وجود دارد. ($p < 0/05$ $\rho = 0/33$)، همچنین بین فرسودگی تحصیلی دانشجویان و انگیزش تحصیلی آنها در جامعه آماری همبستگی منفی وجود دارد. ($p < 0/05$ $\rho = -0/26$) $\rho =$ و در نتیجه H_0 رد و فرضیه فوق تایید می‌شود. به عبارت دیگر بین این متغیرها همبستگی معناداری وجود داشته و فرضیه پژوهش تایید می‌شود. در ضمن همانطور که از شکل فوق استنتاج می‌گردد رابطه بین این دو متغیر از یک رابطه خطی تبعیت می‌کند.

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

به منظور بررسی فرضیه فوق از آزمون رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شد. برای استفاده از این آزمون پیش فرض‌هایی همچون نرمال بودن توزیع نمرات، خطی بودن رابطه بین متغیرها و نبود همخطی چندگانه بین متغیرهای مستقل ضروری است. دو پیش فرض نرمال بودن توزیع نمرات و خطی بودن رابطه بین متغیرها به ترتیب در دو بخش توصیفی و فرضیه اول تایید شد. به منظور بررسی نبود همخطی چندگانه بین متغیرهای مستقل از شاخص‌های Tolerance و VIF استفاده شد که نتایج آن در ذیل آمده است.

جدول ۴-۲. نتایج آزمون Tolerance و VIF برای بررسی همخطی چندگانه بین متغیرهای مستقل

متغیر	Tolerance	VIF	دامنه قابل قبول Tolerance	دامنه قابل قبول VIF
سودمندی ادراک شده	۰/۸۱	۱/۲۴	بیشتر از ۰/۵۰	کمتر از ۲/۰۰

امید به آینده	۰/۸۷	۱/۱۵
فرسودگی تحصیلی	۰/۸۳	۱/۲۰

نتایج جدول فوق گویای آن است که:

مقدار **Tolerance** در متغیر سودمندی ادراک شده برابر با ۰/۸۱ است که گویای آن است که ۲۹ درصد از تغییرات سودمندی ادراک شده به وسیله دو متغیر فرسودگی تحصیلی و امید به آینده تبیین می‌شود و ۸۱ درصد از تغییرات این متغیر به وسیله متغیرهایی خارج از مدل پیش‌بینی و تبیین می‌شود که این امر موید نبود همخطی بین این متغیر و دو متغیر پیش‌بین دیگر است.

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

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

جدول ۳. نتایج رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی انگیزش تحصیلی از طریق سودمندی ادراک شده،

امید به آینده و فرسودگی تحصیلی

گام‌ها و متغیرهای پیش‌بین	B	انحراف معیار	β	t	سطح معناداری	ضریب ثابت a	R	R ²	F	سطح معناداری
گام سوم و نهایی					۵۵/۴۳		۰/۴۴	۰/۱۹	۴۳/۰۹	۰/۰۰۰۱
سودمندی ادراک شده	۲/۸۲	۰/۴۶	۰/۲۶	۶/۱۰	۰/۰۰۰۱					
امید به آینده	۱/۵۵	۰/۳۰	۰/۲۲	۵/۱۷	۰/۰۰۰۱					
فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۸	۰/۱۲	-۰/۱۰	-۲/۳۵	۰/۰۱۹					

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون گام به گام نشان می‌دهد که از سه متغیر سودمندی ادارک شده، امید به آینده و فرسودگی تحصیلی هر سه متغیر به عنوان متغیرهای پیش بین، معیار ورود به معادله رگرسیون برای تبیین تغییرات انگیزش تحصیلی را دارا می‌باشند. همانطور که در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود در گام سوم و نهای متغیرهای سودمندی ادارک شده، امید به آینده و فرسودگی تحصیلی تغییرات انگیزش تحصیلی را به صورت معناداری تبیین می‌کند. مقدار ضریب همبستگی نیمه تفکیکی چندگانه R در این گام برابر با $0/44$ می‌باشد که نشان می‌دهد حدود ۱۹ درصد از تغییرات انگیزش تحصیلی از طریق متغیرهای سودمندی ادارک شده، امید به آینده و فرسودگی تحصیلی قابل تبیین است و این میزان با توجه به مقدار F مشاهده شده و سطح معناداری به دست آمده معنادار می‌باشد ($F = 43/09$ $p < 0/05$). در ضمن با توجه به ضرایب رگرسیونی استاندارد و غیر استاندارد به دست آمده (که همگی با توجه به آزمون t معنادار بوده) مهم‌ترین مولفه‌ها در تبیین تغییرات انگیزش تحصیلی به ترتیب عبارتند از ۱- سودمندی ادراک شده ۲- امید به آینده ۳- فرسودگی تحصیلی.

بحث و نتیجه‌گیری

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

همچنین رابطه مثبت بین امید به آینده و انگیزش تحصیلی نیز منطقی است و هرچه که امید به آینده در دانشجویان بیشتر باشد انگیزش تحصیلی در آنها نیز بالاتر است و بالعکس. این یافته با

پژوهش‌های روشنی میلانی و همکاران (۱۳۹۰)، اسنایدر، شوری، چاونز، پالورس، آدامز و ویکلونند (۲۰۰۲)، تاپین تانر، اجاروی، وافانی، کالیو و جاپین (۲۰۰۵)؛ شیرمحمدی و همکاران (۱۳۹۰) به نقل از کیافر و همکاران (۱۳۹۳)، تمیدای (۲۰۱۳)، نادى و سجادیان (۱۳۹۰) و میرزایی (۱۳۹۳) همسو است.

نظریه‌پردازان امید؛ اسنایدر، شوری، چاونز، پالورس، آدامز و ویکلونند (۲۰۰۲)، بر اهمیت انتظار پیامدهای مثبت تأکید می‌کنند، پژوهش‌ها در محیط‌های آموزشی تأیید می‌کنند که امید بالاتر، عملکرد تحصیلی بهتر را در میان دانشجویان دانشگاه، حتی زمانی که توانایی‌های درونی افراد کنترل می‌شوند را پیش‌بینی می‌کند. همچنین امید و خوش‌بینی عملکرد تحصیلی بهتر، استرس کمتر، سازگاری روان‌شناختی و جسمی بهتری را در میان دانشجویان دوره کارشناسی پیش‌بینی می‌کند (به نقل از کیافر و همکاران، ۱۳۹۳).

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

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

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

پژوهش حاضر نیز این همبستگی را به صورت منفی نشان داد که همسو با پژوهش‌های عزیزی ابرقویی، ۱۳۸۹؛ میکائیلی، افروز و قلیزاده، ۱۳۹۱؛ جلیلیان، ۱۳۹۱؛ رحمتی، ۱۳۹۰؛ ساندرز، دیویس، ویلیامز و ویلیامز (۲۰۰۴)؛ کیارا و همکاران (۲۰۰۸)؛ موناتا (۲۰۱۱) به نقل از رحمانی جوانمرد، (۱۳۹۱) هستند. این پژوهش‌ها نشان دادند که این رابطه می‌تواند دوسویه باشد، یعنی همان طور که متغیر فرسودگی تحصیلی بر انگیزش تحصیلی تأثیر دارد، متقابلاً انگیزش تحصیلی بالا هم می‌تواند، باعث کاهش فرسودگی تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن، یعنی خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی گردد.

در جمع‌بندی پایانی می‌توان گفت که یکی از عوامل اصلی در یادگیری موفق انگیزه‌ی یادگیری است، انگیزش مولفه‌ای است که تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار می‌گیرد، اگر چه هنوز در مورد عناصر اساسی و اثرگذار در انگیزش یادگیرندگان توافقی وجود ندارد اما در پژوهش‌های بسیاری به متغیرهای مختلفی پرداخته شد در این پژوهش نیز با توجه به مبانی نظری به مولفه‌های سودمندی ادراک شده، امید به آینده و فرسودگی تحصیلی با انگیزش تحصیلی پرداخته شد که رابطه و همبستگی آنها با انگیزش تحصیلی اثبات گردید. به عبارتی این مفاهیم، متغیرهای اثرگذاری در تبیین انگیزش تحصیلی دانشجویان محسوب می‌شوند، زیرا سودمندی ادراک شده تأثیری عمیق بر رفتار تحصیلی دانشجویان دارد، دانشجویانی که درس خواندن را برای خود مفید بدانند و آن را ابزاری برای رسیدن به اهداف آینده خود ببینند و یکی از راه‌های رسیدن به موفقیت در آینده و خوشبختی را در تحصیل ببینند، بیشتر درگیر تکالیف تحصیلی می‌شوند در نتیجه به آینده خوشبین‌تر و امیدوارترند. این دانشجویان آینده را بهتر از حال می‌بینند و معتقدند که می‌توانند آینده‌ای خوب برای خود بسازند، پرا انرژی و سرشار از زندگی‌اند و راهبردهای متعددی را برای روبرو شدن با چالش‌های زندگی طراحی می‌کنند، و زندگی را معنادار می‌بینند، در نتیجه این افراد

در برابر وظایف خود احساس مسئولیت می‌کنند و احساس خودکارآمدی بالاتری خواهند داشت و با میل و رغبت تکالیف خود را انجام می‌دهند، بنابراین فرسودگی کمتری را نیز تجربه خواهند نمود و انگیزش تحصیلی آنها را برای کاری که انجام می‌دهند بالاتر است.

دانشجویی که نسبت به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشد، احتمالاً به اندازه کافی تلاش نمی‌کند و این عدم تلاش به نوبه خود به کاهش عملکرد تحصیلی منجر خواهد شد. بنابراین با کاهش عواملی که موجب فرسودگی تحصیلی می‌شوند، مانند افزایش انگیزه و علاقه به درس، تشویق دانشجو و خواستن تکلیف در حد توان او، می‌توان عملکرد تحصیلی وی را بهبود بخشید.

با توجه به نتایج به دست آمده که با نظریه‌های مطرح شده در متن و پژوهش‌های انجام شده توسط پژوهشگران دیگر که به برخی از آنها در این پژوهش اشاره شد همخوانی دارد، نشان می‌دهد درصدی از دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی، ناامیدی نسبت به آینده، سودمندی ادراک شده و انگیزش تحصیلی سطح پایین، هستند و در این پژوهش رابطه بین متغیرهای مذکور با انگیزش تحصیلی اثبات شد؛ مناسب است این افراد در جهت کمک گرفتن از مراکز مشاوره برای رفع فرسودگی تحصیلی تشویق شوند و تسهیلات لازم مانند برگزاری کارگاه‌های مهارت‌های زندگی، مثبت‌اندیشی، مدیریت زمان و کنترل استرس برای کمک به آنها از سوی دانشگاه در نظر گرفته شود. همچنین بالا بردن امید به آینده در بین دانشجویان به عنوان سرمایه‌های آتی و تحصیلکرده جامعه امروزی، امری ضروری و مهم است که باید مسولان به آن توجه بیشتری داشته باشند. به مسئولین آموزش پیشنهاد می‌شود که سرفصل‌ها و روش‌های آموزشی دانشگاه اصلاح شود، چرا که بخش زیادی از سودمندی ادراک شده سطح پایین دانشجویان تحت تاثیر برنامه‌های آموزشی بی‌هدف و غیرکاربردی است.

پژوهش حاضر برگرفته از طرح پژوهشی (نقش سودمندی ادراک شده، فرسودگی تحصیلی و امید به آینده در پیوند با انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی) است که با حمایت مالی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر به اجرا در آمده است، بدینوسیله از آن واحد دانشگاهی تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

فهرست منابع:

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

۲. بلوکی، آزاده؛ دلاور، علی و مام شریفی، اسماعیل. (۱۳۸۹). نقش مولفه‌های انگیزشی و نگرشی در پیشرفت درس ریاضی به منظور تدوین یک مدل ساختاری. *فصلنامه‌ی اندازه‌گیری تربیتی*، ۳ (۱) ۳-۱.
۳. بهروزی، ناصر و شهنی بیلاق، منیجه، پورسید، سید مهدی. (۱۳۹۱). رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی، مجله راهبرد فرهنگ، ۲۰، ص ۱۰۱-۸۳.
۴. بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). *روش‌های پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، تهران: نشر دوران.
۵. جلیلیان، نوشین. (۱۳۹۱). بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
۶. رستمی، زینب؛ عابدی، محمدرضا و بی‌شوفلی، ویلمار. (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش در دانشجویان زن دانشگاه اصفهان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۳ (۱)، ۳۸-۲۱.
۷. رستمی، مریم. (۱۳۸۷). رابطه جنسیت، ادراک از ساختار کلاس، سودمندی ادراک شده، اهداف پیشرفت با پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
۸. رحمانی جوانمرد، سمیرا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. *مجموعه مقالات نخستین همایش ملی شخصیت و زندگی نوین*.
۹. رحمتی، زینب. (۱۳۹۰). بررسی رابطه کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان با خودکارآمدی بالا و پایین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۰. روحی، قنبر؛ آسایش، حمید. (۱۳۹۱). وضعیت انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲ (۳) ۱۵۹-۱۵۲.
۱۱. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۸۵). *روش‌های پژوهش در علوم رفتاری*، تهران، انتشارات آگاه.
۱۲. صداقت، مریم. (۱۳۸۹). نقش راهبردهای خودتنظیم در رابطه با اهداف، ادراکات و گرایش‌های فکری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه شهید بهشتی.
۱۳. قاضی طباطبایی، سید محمود؛ طرخان، رضاعلی؛ نقش، زهرا. (۱۳۸۹). الگوی ساختاری رابطه خودکارآمدی، سودمندی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای یادگیری خود نظم بخش. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۲ (۴۸)، ۴۴-۳۶.
۱۴. کوهساریان، پریسا. (۱۳۷۸). بررسی تأثیر امیددرمانی بر کاهش افسردگی زنان دیابتیک در مرکز پژوهش‌های دیابت سمنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۵. شریفی، حسن پاشا؛ نجفی زند، جعفر. (۱۳۹۳). مبانی پژوهش در علوم رفتاری. (تالیف، فردریک نیکلز کرلینجر). انتشارات آوای نو.
۱۶. عزیزبوی ابرقوئی، محسن. (۱۳۸۹). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۷. علیلو، مجید؛ موحدی، یزدان و عزیززاده گورادل، جابر. (۱۳۹۲). تعیین رابطه ی حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک شده و تأکیدات هدفی والدین با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳ (۱) ۹۱-۱۰۹.
۱۸. کیافر، مریم سادات؛ کارشکی، حسین؛ هاشمی، فرح. (۱۳۹۳). نقش باورهای امید و خوش‌بینی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴ (۶) ۵۱۷-۵۲۶.

۱۹. میکائیلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی و قلیزاده، لیلا. (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۱(۴)، ۱۰۳-۹۰.
۲۰. میرزایی قندخت، امید. (۱۳۹۳). بررسی تاثیر آموزش مهارت مثبت اندیشی بر کاهش میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان شهرستان زیرکوه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
۲۱. نادى، محمدعلی؛ سجادیان، علی. (۱۳۹۰). تحلیل روابط بین معنای معنوی، شادی ذهنی، رضایت از زندگی، شکوفایی روان‌شناختی، امید به آینده و هدفمندی در زندگی دانشجویان. *فصلنامه‌ی علمی پژوهشی دانشکده‌ی بهداشت یزد*: ۳۲(۳)، ۶۸-۵۴.
۲۲. نعامی، عبدالزهره. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۳)، ۱۳۴-۱۱۷.
۲۳. هومن، حیدرعلی، شناخت روش علمی در علوم رفتاری (پایه های پژوهشی). چاپ دوم، تهران، نشر پارسا، ۱۳۷۵.

منابع لاتین:

- ۲۴- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. (۲۰۰۷). In Search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, ۵۹, ۴۶۰-۴۷۸.
- ۲۵- Brickman, S. J., & Miller, R. B. (۲۰۰۱). The impact of sociocultural knowledge on future goals and self regulation. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. ۱۱۹-۱۳۷). United states: University of Oklahoma.
- ۲۶- Chen, K. C., & Jang, J. (۲۰۱۰). Motivation in online learning: Testing a model of self determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, ۲۶, ۷۴۱-۷۵۰.
- ۲۷- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (۲۰۱۰). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Journal of Learning and Differences*, ۲۰, ۱۹-۲۴.
- ۲۸- Feldman, D. B. & Snyder, C. R. (۲۰۰۵). Hope and the meaningful life: theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of social and clinical psychology*, ۲۴(۳): ۴۰۱-۴۲۱.
- ۲۹- Ghabari banab, Bagher, Masoud Gholamali lavasani, and Habib Allah Rahimi. "Hope, purpose in life, and mental health in college students." *International Journal of the Humanities*, ۵, no. ۵ (۲۰۰۷): ۱۳۲-۱۲۷.
- ۳۰- Grewal, P. K., & Porter, J. (۲۰۰۷). Hope theory: a framework for understanding Death studies. *Washington*, ۳۱(۲): ۱۳۱-۱۵۰.
- ۳۱- Hardré, P. L., & Sullivan, D. W. (۲۰۰۶). Rural high school teachers' motivational perceptions and practices. *Journal of Research in Rural Education, Educational Psychology*, ۱۵, ۱۱۶-۱۳۰.
- ۳۲- Koutsoulis, M. K. & Campbell, J. R. (۲۰۰۱). Family processes affect students motivation, and science and math achievement in ypriot High School. *Structural Equation modeling*, ۸(۱), ۱۰۸-۱۲۷.
- ۳۳- Malka, A., & Covington, M. V. (۲۰۰۵). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۰(۱), ۶۰-۸۰.
- ۳۴- Mensch, B. S., Miller, R. B., & Brickman, S. J. (۲۰۰۴). A model of future-oriented motivation and self regulation. *Educational Psychology Review*, ۱۶(۱), ۹-۳۳.

- ۳۵- Moneta . G. B(۲۰۱۱). Need for achievement , burnout, and intention to leave: testing an accupational model in educational settings, *Journal Personality and Individual Differences* , ۵۰, ۲۷۴- ۲۷۸.
- ۳۶- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (۲۰۰۲). *Motivation in Education. Theory, Research and Application*. (۲nd ed.). N.J.: Merrill.
- ۳۷- Pedrottit J. T., Edwards, L .M., & Lopez, SH. J. (۲۰۰۸). Promoting hope: suggestions for school counselors. *Professional school counseling*, ۱۲(۲): ۱۰۰-۱۰۸.
- ۳۸- Reeve, J., Jang, H., Hardré, P., & Omura, M. (۲۰۰۳). Providing a rationale for an uninteresting activity as a motivating strategy to support another's self-determined extrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, ۲۶ (۳), ۱۸۳-۲۰۷.
- ۳۹- Salmela-Aro, K.; H. Savolainen & L. Holopainen. (۲۰۰۸). Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. (۶), ۳۴-۴۵.
- ۴۰- Snyder C R, Rand K L, Siigmon D R. (۲۰۰۲) Hope theory: Amember of positive psychology family. In C. R. Snyder & Lopez. Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press: ۲۵۷-۲۷۶.
- ۴۱- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (۲۰۰۷). *Using multivariate statistics* (۵th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- ۴۲- Vallerend, R.J. Pelletier, L.G. Blais, M.R., Briere, N.M. Senecal, C. & Vallieres, E.F. (۲۰۱۰). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, ۵۲, ۱۰۰۳-۱۰۱۷.
- ۴۳- Verduin P J M, de Bock GH, Vliet Vlieland T P M, et al. (۲۰۰۸). Purpose in life in patients with rheumatoid arthritis. *Clin Rheumatol*; ۲۷: ۸۹۹-۹۰۸.
- ۴۴- Zhang .Y ,Can.Y , Cham .H (۲۰۰۷). Perfectionism , Academic Burnout and engagement among Chinese colleges students: A structural equation modeling analysis, *Journal Personality Individual Differences* , ۴۲, ۱۵۲۹- ۱۵۴۰.

The Role of Perceived Instrumentality, Academic Burnout and Hope for Future in Relation to Academic Motivation

Abstract

This research is an investigation on the effects of perceived instrumentality, academic burnout and hope for future upon academic motivation of students. Statistical population for this study included students studying in the Eslamshahr Azad University, from different disciplines, for academic year of ۱۳۹۲-۱۳۹۳. stratified random sampling method was used in this study. ۵۳۶ students formed this statistical sample. Evaluation tools used in this study were as follows: Valrand et al's academic motivation scale questionnaires (AMS), perceived instrumentality, Bersu et al academic burnout (۱۹۹۷), and Schneider hope for future scale (۱۹۹۱).

Results showed that perceived instrumentality and hope for future have positive and significant effects on academic motivation. There was also negative and significant relationship between academic burnout and academic motivation. It can be concluded that perceived instrumentality, academic burnout, and hope for future are effective and meaningful parameters on the students' academic motivation. More attention is needed to be paid to these factors in academic units.

Keywords: Perceived Instrumentality, Academic Burnout, Hope for Future, Academic Motivation.