

نقش میانجی فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه

*نسرین اوزاعی^۱
احسان عظیم‌پور^۲
محمدرضا امام جمعه^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۱۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه بوده است. روش اجرای این پژوهش از نوع توصیفی (غیرآزمایشی) بوده و طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی (تحلیل مسیر) است. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه منطقه ساوجبلاغ از توابع شهرستان کرج در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ به تعداد کل ۴۵۷۰ نفر است. نمونه آماری این پژوهش نیز براساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) شامل ۳۵۴ نفر تعیین شد که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی-خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه سرزندگی تحصیلی مارش و مارتین (۲۰۰۶)، پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه از باتن و ویلیامز (۱۹۸۱)، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو، سالونووا و اسپیوفیلی (۲۰۰۷) و پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ARI) سامونلز (۲۰۰۴) استفاده شده است. پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ بررسی شده است. داده‌ها با روش آماری معادلات ساختاری (SEM) تحلیل شده‌اند. نتایج نشان می‌دهد متغیرهای سرزندگی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی بر کیفیت زندگی در مدرسه تأثیرگذاری مستقیمی دارند. همچنین می‌توان گفت متغیرهای فرسودگی و تاب‌آوری تحصیلی نقش واسطه را بین متغیرهای سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان ایفا کرده‌اند.

کلیدواژگان: فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
nasrin.ozayi@gmail.com

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۳. دانشیار برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

مقدمه

در سیستم آموزشی دنیای امروز، مدارس مهم‌ترین منبع کسب دانش، ارتقای استعداد و بینش در افراد به‌ویژه در دانش‌آموزان به حساب می‌آید که این مهم، کانون توجه دولت‌مردان، متخصصان بهداشت روان و مشاوران قرار گرفته است (آشانی و مستولی^۱، ۲۰۱۴). در این بین، مسئولان مدارس توجه به دانش‌آموزان یعنی سرمایه‌های اصلی مدارس را بیشتر تأکید می‌کنند و هرچه دانش‌آموز در مقاطع تحصیلی بالاتر باشد، نیازمند توجه و سرمایه‌گذاری بیشتر است (کاه، کنزی، اسچو و وایت^۲، ۲۰۱۳). دانش‌آموزان مقطع متوسطه به علت تجربه انتقال از دوره کودکی به نوجوانی و تحولات ناشی از آن، دستخوش تغییرات زیادی می‌شوند (اسکرامل، پرسکی، گروسی و سیمسون-سارانسکی^۳، ۲۰۱۴). این تغییرات، منابع مختلفی استرسی به همراه داشته باشد که بر پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان را در حال و آینده تأثیر می‌گذارد (تومینون-سونی و سالملا-آرو^۴، ۲۰۱۴). در واقع یکی از مهم‌ترین نگرانی‌های در زمینه روان‌شناسی مدرسه، فهم چگونگی تلاش دانش‌آموزان برای مواجهه با مشکلات تحصیلی و مدرسه‌ای است (مگا، رونسنی و دبنی^۵، ۲۰۱۴).

عوامل شناختی و انگیزشی مختلفی با موفقیت نظام آموزشی ارتباط دارند و با توجه به اینکه سرزندگی تحصیلی نیز با موفقیت نظام آموزشی ارتباط دارد و بنابر اینکه اکثر نوجوانان ۱۶-۱۸ سال در محیط تحصیلی هستند، بهتر است پیشایندها یا عوامل تأثیرگذار بر ظرفیت دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی موجب سرزندگی، شناسایی شوند. پیشایندهای سرزندگی تحصیلی در سه سطح مختلف روانی، عوامل مربوط به مدرسه و مشارکت در فرایند تحصیل و عوامل مربوط به خانواده و همسالان بحث و بررسی شده است (مارتین و ماش^۶، ۲۰۰۸). سرزندگی تحصیلی یکی از مؤلفه‌های بهزیستی روانی است که تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب زمینه روان‌شناسی مثبت بازتاب می‌دهد (سولبرگ، هاپکینز، اومانسن و هالواری^۷، ۲۰۱۲). سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آنهاست (کامرفورد، باتیسون و تورمی^۸، ۲۰۱۵). همچنین توانایی که موجب ارتقای سازگاری دانش‌آموزان

1. Ashnani & Mostolizade

2. Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt

3. Schraml, Perski, Grossi, & Simonsson-Sarnecki

4. Tuominen-Soini & Salmela-Aro

5. Mega, Ronconi & De Beni

6. Martin & Marsh

7. Solberg, Hopkins, Ommundsen & Halvari

8. Comerford, Batteson, & Tormey

در شرایط آسیب‌زا، ناملایمی‌ها، مشکلات و استرس می‌شود، سرزندگی تحصیلی^۱ است (باوری، درتاج و اسدزاده، ۱۳۹۵). سرزندگی یکی از مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی است که در بسیاری از نظام‌های پژوهشی مطرح است. وقتی فردی کاری را به‌طور خودجوش انجام می‌دهد، نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی‌دهد، احساس می‌کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است. به‌طور کلی حس درونی سرزندگی شاخص معنی‌دار سلامت ذهنی است (پورعبدل، صبحی قرملکی و عباسی، ۱۳۹۴). با اینکه پژوهشی به نقش واسطه‌گری فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه انجام نشده است، اما پژوهش‌هایی به رابطه سرزندگی تحصیلی با معانی تحصیلی و عملکرد تحصیلی توجه کرده‌اند که نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت و معنادار سرزندگی تحصیلی با معنای تحصیلی (لی، رن، رن، ژو، لیو و زانگ^۲ ۲۰۱۶؛ فان و نگو، ۲۰۱۴؛ هو، چیونگ و چیونگ^۳، ۲۰۱۰؛ شریفی و سعیدی، ۱۳۹۴؛ عیسی‌زادگان، میکائیلی منبع و مروئی میلان، ۱۳۹۳) و عملکرد تحصیلی (ویکتوریانو^۴، ۲۰۱۶؛ مارتین ۲۰۱۴؛ ساره، پائول و لیساه، ۲۰۱۳؛ مالمرگ، هال و مارتین^۶، ۲۰۱۳؛ پاتوین و دالی^۷، ۲۰۱۳؛ قدم‌پور، فرهادی و نقی بیرانوند، ۱۳۹۵؛ پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴) بودند. برای مثال پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی (۱۳۹۴)، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که سرزندگی تحصیلی ضعیف و کم، با ایجاد و تغل در تکالیف تحصیلی، ایجادنشدن انگیزه مثبت، نقش مؤثری در افت تحصیلی و به‌تبع آن، تداوم این اختلال می‌شود. لی و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی با عنوان رابطه برون‌گرایی، سرزندگی و معنای زندگی به این نتیجه رسیدند که برون‌گرایی، سرزندگی و معنای زندگی رابطه مستقیم و معناداری داشتند. دوجین، روسناتیل، شاتس، اسمالنبروک و داهمن^۸ (۲۰۱۱)، گفته‌اند موفقیت در محیط‌های آموزشی نیازمند احساس سرزندگی و انرژی است. سرزندگی تحصیلی به نتایج مهم انگیزشی مرتبط مانند پشتکار (مارتین، کولمر، دیوی و مارش^۹، ۲۰۱۰)، سازگاری با چالش‌ها و فشارهای تحصیلی (مارتین و مارش، ۲۰۰۸)؛ نتایج

1. Academic buoyancy

2. Li, Ren, Ren, Zhu, Liu & Zhang

3. Ho, Cheung & Cheung

4. Victoriano

5. Sarah, Paul & Lisa

6. Malmberg, Hall & Martin

7. Putwain & Daly

8. Duijn, Rosenstiel, Schats, Smallembroek & Dahmen

9. Martin, Colmar, Davey & Marsh

عاطفی مانند اضطراب کمتر و عملکرد بهتر (پوتواین و دلی، چمبرلین و سدردینی^۱، ۲۰۱۵؛ مارتین، گینس، پاپورت و نجاد^۲، ۲۰۱۳ و پوتواین، ۲۰۱۲)، افزایش پیشرفت تحصیلی (مارتین، ۲۰۱۴ و کولی، مارتین، میلبرگ و گینس^۳، ۲۰۱۵) رفاه^۴ و عملکرد تحصیلی (میلر، کانلی و مگوایر^۵، ۲۰۱۳) افزایش سلامت روان، سلامت جسمانی و هیجانات مثبت (کاشدان^۶، ۲۰۰۲) و اجتناب از شکست (مارتین، ۲۰۱۳، مارتین، کالمر، دیوی و کارش^۷، ۲۰۱۴، مارتین، گینس، برکت و ملمبرگ^۸، ۲۰۱۳ و مارتین و مارش، ۲۰۰۶) منجر می‌شود. سرزندگی تحصیلی راهی ساده و مفید برای درک و مفهوم بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است (ساره و همکاران، ۲۰۱۳). بخشی و فولادچنگ (۱۳۹۷) معتقدند بنابر ماهیت سن نوجوانی و حضور حداکثری نوجوانان در محیط‌های آموزشی و تحصیلی، هم لازم است درباره چالش‌ها و ناملایمات تحصیلی و هم راه‌های برخورد با این ناملایمات معرفت حاصل کنیم و هم از آنجا که چالش‌ها حقیقت‌گریزناپذیر و پایدار محیط‌های تحصیلی هستند، توانمندسازی آنها در برخورد با چالش‌ها باید رسالت همیشگی آنان باشد.

مفهوم کیفیت زندگی نیز، موضوعی چالش‌برانگیز شامل ارزیابی و ادراک از وضعیت زندگی و بافت فرهنگی و نظام ارزشی ارتباطی این عوامل با انتظارات، اهداف، معیارها و علایق شخصی است (کارشکی، مومنی، قریشی، ۱۳۹۳). سلامت روانی، روابط بین‌فردی، رشد شخصی، کارآمدی، سلامت جسمی، رفاه مادی، تعیین‌گری از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت زندگی در مدرسه است (کانترو، پیونته و آلمیدا^۹، ۲۰۱۷). یکی از جامع‌ترین تعاریف در این حوزه، تعریف سازمان بهداشت جهانی است که کیفیت زندگی را درک افراد از موقعیت خود در زندگی در حیطه‌های فرهنگی، ارزش‌های دستگاهی/نظامی می‌داند که در آن زندگی می‌کنند (ویمبرلی، ۲۰۱۰). کیفیت زندگی مدرسه‌ای سازه‌ای است که در دهه اخیر به دلیل اهمیت آن در زندگی دانش‌آموزان سخت‌بدان توجه شده است و بهزیستی و رضایت کلی دانش‌آموزان از تجارب مثبت و منفی کسب‌شده که ریشه در فعالیت‌های درون مدرسه‌ای دارند، تعریف‌شده است (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۳). این تجارب مثبت و

1. cantero, Puente & Almeida
 2. Putwain, Daly, Chamberlain & Sadreddini
 3. Martin, Ginns, Papworth, & Nejad
 4. Colli, Martin, Milberg, Hall & Ginns
 5. welfare
 6. Colli, Martin, Milberg, Hall & Ginns
 7. Kashdan
 8. Martin, Colmar, Davey, & Marsh
 9. Martin, Ginns, Brackett, & Malmberg

منفی سازنده، ادراک کلی دانش‌آموز از میزان رفاه، بهزیستی، رضایت کلی وی از زندگی درون مدرسه‌ای است و گویای سطح رضایت از زندگی روزانه او در مدرسه است (آینلی و بورک، ۱۹۹۲). کاسترل اوغلو و کاسترل اوغلو (۲۰۱۵) نشان دادند که بین کیفیت زندگی در مدرسه و انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و کیفیت زندگی در مدرسه و مؤلفه‌های آن پیش‌بینی‌کننده انگیزش تحصیلی است (به نقل از کریمیان‌پور، زاهد بابلان و دشتی، ۱۳۹۶). مایرو و برسکمپ (۲۰۰۷) معتقدند که دانش‌آموزان حاضر در یک کلاس انواع متفاوت آموزش، تکالیف، بازخورد را دریافت می‌کنند، از دیدگاه انگیزشی معنای ذهنی محیط یک عامل حساس در پیش‌بینی اجزای شناختی و عاطفی فرایندهای انگیزشی است (به نقل از میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۳). پژوهش آمس (۱۹۹۲) نشان داد که اگر دانش‌آموزان محیط را در ارتباط با تسلط درک کنند یعنی بدانند که آنچه در محیط آموزش مهم است، پیدا کردن مهارتی خاص یا حل کردن مسئله‌ای است، انگیزش درونی بیشتری برای یادگیری و کار خواهند داشت (به نقل از میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۳). افزون‌براین، در چندین پژوهش نشان داده شده است که بین کیفیت زندگی ادراک‌شده دانش‌آموزان در مدرسه، روابطشان با معلم و همسالان و پیشرفت تحصیلی، همبستگی معناداری وجود دارد (آینلی، فورمن و شرت^۲، ۱۹۹۱). سان کیوتق^۳ (۱۹۹۹) در پژوهشی نشان داد اکثر دانش‌آموزان از مدارس راضی بودند و احساسات منفی کمی از مدارس داشتند. سایر پژوهشگران نیز به رابطه کیفیت زندگی در مدرسه با احساس تعلق به مدرسه، مشارکت بیشتر در تکالیف و امور مدرسه، انگیزه فراوان فراگیری مطالب درسی، نگرش مثبت به مدرسه و رابطه صمیمی‌تر و بهتر دانش‌آموز با معلم و سایر همسالان و سلامت جسمی و روانی بهینه اشاره کرده‌اند (مک و فلاین^۴، ۱۹۹۸). طغیانی، کلانتری، امیری و مولوی (۲۰۱۱) در پژوهشی به اثربخشی کیفیت زندگی درمانی بر احساس سرزندگی، عواطف مثبت، تعیین‌کنندگی در زندگی - این سازه همپوشی بسیاری با خودکارآمدی و تاب‌آوری دارد - و بهزیستی ذهنی مؤثر است. قاسمی، کجباف و ربیعی (۲۰۱۱) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که کیفیت زندگی درمانی بر سلامت روان (کاهش سطح اضطراب، افسردگی و نارسایی کارکرد اجتماعی) و بعد عاطفی بهزیستی ذهنی (عاطفه منفی و مثبت) دارای تأثیر معناداری است.

1. Ainley, bourke,

2. Ainley, Foreman & Sheret

3. Sun-Keung

4. Mok & Flynn

فراگیران در محیط‌های آموزشی در دستیابی به اهداف آموزشی با چالش‌های متعددی مواجه هستند که در صورت منفی انگاشتن آنها آثار نامناسبی بر نگرش و عملکرد تحصیلی خواهد داشت (بهروزی، شهنی بیلاق و پورسید، ۱۳۹۱). یکی از آثار منفی انگاشتن چالش‌ها، غلبه احساس فرسودگی تحصیلی بر دانش‌آموزان است. اصطلاح فرسودگی، نخست در یک نمایشنامه دانشگاهی این‌گونه معرفی شد: شکست خوردن، فرسوده شدن یا خسته شدن به وسیله صرف انرژی، قدرت یا منابع زیاد (فرویدنبورگر^۱، ۱۹۷۴ به نقل از اسلامی، ۱۳۹۰). فرسودگی تحصیلی که پاسخی به دشواری‌های مسیر پیش‌روی فراگیر در کنار آمدن با این فشارهاست، نتیجه ناهمخوانی میان منابع آموزشی و انتظارات خود و دیگران برای موفقیت تحصیلی است (سالملا- آرو، کیورو، لسکینن و نورمی^۲، ۲۰۰۹؛ پارکر، سالملا آرو، ۲۰۱۱). فرسودگی تحصیلی به صورت احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیلی (خستگی)، داشتن حس بدبینانه و علاقه‌نداشتن به تکالیف درسی (بی‌علاقگی) (داوید^۳، ۲۰۱۰) و احساس ناشایستگی و کارآمدی کم تعریف می‌شود (زنگ، گن و چام^۴، ۲۰۰۷). تاب‌آوری نیز از مفاهیمی است که در روان‌شناسی مثبت به آن تأکید شده و یکی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی است که بیان‌کننده کنار آمدن افراد با مشکلات است. تاب‌آوری، فرار از مشکلات نیست، اما این توانایی را به فرد می‌دهد که از مشکلات عبور کند، از زندگی لذت ببرد و فشارها و استرس‌ها را بهتر حل کند. فقدان تاب‌آوری در نوجوانی می‌تواند با تکانش‌گری، کنترل ضعیف واکنش‌ها و مشکلات درونی همراه شود (خانی و مرادیانی گیزه‌رود، ۱۳۹۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهد با افزایش تاب‌آوری اهمال‌کاری تحصیلی کاهش می‌یابد و آموزش تاب‌آوری در کاهش فرسودگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی، ناکارآمدی و افت تحصیلی مؤثر است (یعقوبی، بختیاری، ۱۳۹۵). ماتور و شارما (۲۰۱۵) با تحقیقی بر روی ۳۰۰ دانش‌آموز هندی به این نتیجه رسیدند که استرس تحصیلی رابطه منفی با تاب‌آوری و خوش‌بینی دارد (مارتین^۵، ۲۰۰۳). در الگوی تاب‌آوری به این اشاره دارد که زیربنای تاب‌آوری تحصیلی عامل‌های انگیزشی هستند. چنان‌که وی متغیرهای پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری را از الگوی چرخ انگیزشی خود با عنوان عوامل کاهنده و افزایش‌دهنده انگیزش برگرفته است؛ بنابراین بر اساس مطالعه وی تاب‌آوری مبنایی انگیزشی دارد. بنابر پژوهش (قاسم و حسین چاری، ۱۳۹۱)، خودکارآمدی (ادراک

1. Frudenburger

2. Salmela-Aro, K. Kiuru, N. Leskinen, E. & Nurmi,

3. David. A.P.

4. Zhang, Jim & Cham

5. Martin

شایستگی) با تاب‌آوری رابطه مستقیم دارد و می‌توان آن را پیش‌بینی کرد. آنان در تبیین این رابطه گفته‌اند حس قوی خودکارآمدی نه تنها انجام شایسته کارها را تسهیل می‌کند، فرد را برای پایداری و ایستادگی در برابر شکست و ناکامی نیز یاری می‌دهد. لی، سادوم و زامورسکی^۱ (۲۰۱۳) و تول، سانگ و جردانز^۲ (۲۰۱۳) در کاوش‌های خود درباره اثر بخشی تاب‌آوری با سلامت روانی کودکان و نوجوانان نشان دادند، کودکان و نوجوانان که در موقعیت اضطراب‌انگیز تاب‌آوری بیشتری داشتند، در مقایسه با کودکان و نوجوانان با تاب‌آوری کمتر، به‌علت نشان‌دادن رفتارهای متناسب با موقعیت و تعادل روان‌شناختی بیشتر، واجد سلامت روانی بیشتری بودند. نتایج مطالعات نشان می‌دهد افزایش تاب‌آوری موجب بهبود بخشیدن به کیفیت زندگی (لتزینگ و همکاران^۳، ۲۰۰۵)، کاهش دهنده درد و استرس و کاهش مشکلات هیجانی (فربورگ و همکاران^۴، ۲۰۰۶)، افزایش سطح سلامت روانی و رضایتمندی از زندگی را در پی دارد (سامانی، جوکار و صحراگرد، ۱۳۸۶).

زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آنجا توانایی‌ها به بار می‌نشیند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود و مانند هر مرحله‌ای از زندگی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها و موانع خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و تعامل و...) مواجه می‌شوند. بررسی فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در رابطه با کیفیت زندگی و سرزندگی تحصیلی از موضوعاتی است که تاکنون به‌طور منظم و هدف‌دار و به‌صورت مدلی یکپارچه پژوهش و بررسی نشده است. با توجه به آنچه بیان شد، در این پژوهش سعی شده است با بهره‌مندی از مفاهیم نظری، الگویی جدید (شکل ۱) را برای تبیین کیفیت زندگی در مدرسه ارائه داده شود تا با بسط الگوهای پیشین به تعمیم و گسترش مفهوم کیفیت زندگی در مدرسه کمک کند. برپایه آنچه بیان شد، هدف کلی پژوهش طراحی الگویی از اثرات مستقیم و غیرمستقیم سرزندگی تحصیلی و متغیرهای میانجی‌گر فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی بر کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه و برازش الگوی مفروض با داده‌های گردآوری شده است. برای رسیدن به این هدف و تبیین میزان تأثیر متغیر برون‌زا (سرزندگی تحصیلی) بر متغیرهای میانجی‌گر (فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی) و همچنین شناخت تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای

1. Lee, Sudom & Zamorski

2. Tol, Song & Jordans

3. Letzring & eta

4. Friborg & eta

مزبور بر متغیر درون‌زای نهایی (کیفیت زندگی در مدرسه)، الگویی مفهومی در قالب نمودار مسیر ورودی زیر ارائه می‌دهد.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

روش اجرای این پژوهش از نوع توصیفی (غیرآزمایشی) بوده و طرح پژوهش از نوع طرح‌های همبستگی (تحلیل مسیر) است.

جامعه، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه منطقه ساوجبلاغ از توابع شهرستان کرج در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ به تعداد کل ۴۵۷۰ نفر است. نمونه آماری این پژوهش نیز براساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) شامل ۳۵۴ نفر تعیین شد که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی-خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند.

ابزارهای اندازه‌گیری

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی: دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) این پرسشنامه را براساس مقیاس انگلیسی سرزندگی تحصیلی مارش و مارتین^۱ (۲۰۰۶) طراحی کرده‌اند. این پرسشنامه دارای ۹ گویه بوده و نمره‌گذاری آن براساس مقیاس ۵ پنج‌درجه‌ای لیکرت از: کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، بی‌نظر (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) می‌است. روایی محتوایی پرسشنامه را استادان صاحب‌نظر تأیید کرده‌اند و پایایی آن ۰/۸۰ گزارش شده است (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱). پایایی پرسشنامه در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است. برای بررسی روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های (CFI = /۹۲)، (IFI = /۹۲)، (RFI = /۹۲)،

1.Martin Marsh

داده‌های پژوهش و روایی سازه مطلوب آن دارد. (NFI =/۹۲)، (RMSEA =/۰۰۳)، (df/X^۲ = ۲/۰۵)، نشان از برازش اندازه‌گیری با

۱- پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه: باتن و ویلیامز (۱۹۸۱) این پرسشنامه را برای اولین بار به منظور سنجش رفاه و بهزیستی دانش‌آموزان راهنمایی ساخته‌اند. اندرسون و بروک (۲۰۱۳) پرسشنامه کیفیت زندگی در مدرسه را بازبینی کردند. این پرسشنامه ۳۹ سؤال دارد که کیفیت زندگی دانش‌آموزان در مدرسه را می‌سنجد. این ابزار هم نمره کلی و هم نمره‌های خرده‌مقیاس‌ها را به صورت جداگانه محاسبه می‌کند. سؤال‌های در یک مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) پاسخ داده می‌شود. هم‌چنین سؤالات ۵، ۱۴، ۱۸، ۲۸ و ۳۷ برعکس نمره‌گذاری می‌شوند (باتن و ویلیامز، ۱۹۸۱). سلطانی شال و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی و روایی این پرسشنامه بر روی جامعه دانش‌آموزان ایرانی پرداختند که نتایج این پژوهش نیز ۷ عامل رضایت عمومی، عواطف منفی، رابطه با معلم، فرصت، پیشرفت، ماجراجویی، انسجام اجتماعی را به دست داد که پایایی هریک از عوامل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۶، ۰/۷۰، ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۷۲ و ۰/۸۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز پایایی کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمد. برای بررسی روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های (RFI =/۹۳)، (df/X^۲ = ۲/۰۲)، (RMSEA =/۰۰۴)، (NFI =/۹۲)، (CFI =/۹۱)، (IFI =/۹۲) نشان از برازش اندازه‌گیری با داده‌های پژوهش و روایی سازه مطلوب آن دارد.

۲- پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه را برسو، سالونووا و اسپچوفیلی (۲۰۰۷) ساخته‌اند و ۱۵ گویه دارد که با روش پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً موافق» تا «کاملاً مخالف» درجه‌بندی شده است. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه‌شده که شاخص برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب مطلوب گزارش کرده‌اند. نعیمی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای سه حیطه به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ محاسبه کرده است. وی ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته‌کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴؛ به نقل از نعیمی، ۱۳۸۸) به دست آورده است که به ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۳ و ۰/۴۵

محاسبه شده که در سطح $P < 0/001$ معنی دار است. در این پژوهش نیز پایایی با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ به ترتیب برای مؤلفه‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی، $0/77$ ، $0/76$ و $0/87$ به دست آمد. برای بررسی روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های $(RFI = 0/95)$ ، $(IFI = 0/92)$ ، $(CFI = 0/96)$ ، $(NFI = 0/91)$ ، $(RMSEA = 0/06)$ ، $(df/X^2 = 1/88)$ ، نشان از برازش اندازه‌گیری با داده‌های پژوهش و روایی سازه مطلوب آن دارد.

۴- پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی: سامونلز پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ARI) را در سال ۲۰۰۴ ساخت و در ایران این پرسشنامه را سلطانی‌نژاد و همکاران هنجاریابی کردند. در هنجار ایرانی تعداد سؤالات این پرسشنامه به ۲۹ سؤال تقلیل یافته و دارای طیف پنج‌گانه (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم) است. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی در پژوهش امینی، صیف و رستگار (۱۳۹۶)، $0/72$ و در پژوهش حاضر $0/82$ به دست آمد. برای بررسی روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های $(RFI = 0/91)$ ، $(IFI = 0/95)$ ، $(CFI = 0/93)$ ، $(NFI = 0/94)$ ، $(RMSEA = 0/06)$ ، $(df/X^2 = 2/01)$ ، نشان از برازش اندازه‌گیری با داده‌های پژوهش و روایی سازه مطلوب آن دارد.

در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های میانگین و انحراف معیار، همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر برای بررسی روابط علی بین متغیرها استفاده شده است. به منظور ارزیابی مدل پیشنهادی از تحلیل مسیر استفاده شد که به منظور بررسی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مطالعه شده بر کیفیت زندگی در مدرسه انجام شده است. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و Amos انجام یافته است.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ آماره‌های توصیفی و میزان همبستگی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

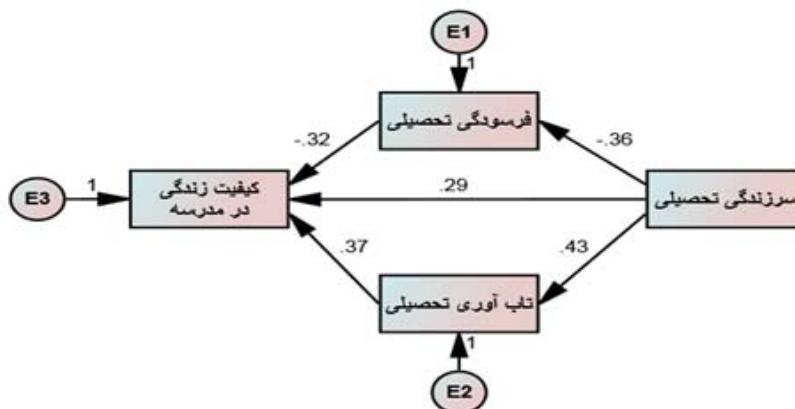
جدول ۱. آماره‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	سرزندگی تحصیلی	کیفیت زندگی در مدرسه	فروودگی تحصیلی	تاب‌آوری تحصیلی
سرزندگی تحصیلی	۲۴/۷۵	۴/۶۷	۱			

		۱	**۰/۴۸	۱۵/۱۲	۱۰۹/۱۶	کیفیت زندگی در مدرسه
	۱	* -۰/۳۸	* -۰/۳۴	۷/۴۵	۵۰/۳۲	فرسودگی تحصیلی
۱	** -۰/۳۲	***۰/۵۲	**۰/۴۲	۱۱/۸۷	۹۸/۵۵	تاب‌آوری تحصیلی

* $p \leq 0/05$, ** $p \leq 0/001$

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار سرزندگی تحصیلی ۲۴/۷۵ و ۴/۶۷، کیفیت زندگی در مدرسه ۱۰۹/۱۶ و ۱۵/۱۲، فرسودگی تحصیلی ۷/۴۵ و ۵۰/۳۲، تاب‌آوری تحصیلی ۹۸/۵۵ و ۱۱/۸۷ به دست آمده است. همچنین میزان رابطه سرزندگی تحصیلی با کیفیت زندگی در مدرسه ($r = 0/48$) مثبت و مستقیم، فرسودگی تحصیلی ($r = -0/34$) منفی و غیرمستقیم و تاب‌آوری تحصیلی ($r = 0/42$) مثبت و مستقیم است که از لحاظ آماری معنادار هستند. علاوه بر این، میزان ضریب همبستگی پیرسون بین متغیر کیفیت زندگی در مدرسه با فرسودگی تحصیلی ($r = -0/38$) منفی و غیرمستقیم و با تاب‌آوری تحصیلی ($r = 0/52$) مثبت و مستقیم است که از لحاظ آماری نیز معنادار هستند. برای بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم متغیر سرزندگی تحصیلی بر کیفیت زندگی در مدرسه با واسطه‌گری فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی، از روش تحلیل مسیر استفاده شد. شکل ۲ ضرایب مسیر معنادار مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۲. ضرایب استانداردشده‌ی مدل نهایی تحقیق

یافته‌ها نشان می‌دهد سرزندگی تحصیلی به صورت منفی فرسودگی تحصیلی و به صورت مثبت تاب‌آوری تحصیلی را تبیین می‌کند. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد سرزندگی تحصیلی

به واسطه‌گری هردو متغیر فرسودگی و تاب‌آوری تحصیلی قادر است کیفیت زندگی در مدرسه را پیش‌بینی کند. در جدول ۲ شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی نشان داده شده است که همگی حاکی از برازش مطلوب مدل هستند.

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل

علامت اختصاری	CFI	TLI	NFI	GFI	RMSEA	CMIN/DF
معادل فارسی	شخص برازش تطبیقی	یا شخص تاکر - لوئیس	شخص استاندارد شده برازش	شخص نیکویی برازش	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	کای اسکوتر بهنجار شده
مقدار	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۰۶	۱/۸۷

در مدل ۲ که مطابق با الگوی مفهومی پژوهش (شکل ۱) است، برازش داده‌ها با مدل در شاخص‌های برازش تطبیقی ($CFI=0/98$)، شاخص استاندارد شده برازش ($NFI=0/95$)، نیکویی برازش ($GFI=0/94$) و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ($RMSEA=0/06$) در محدوده مقدار قابل قبول است. در ادامه به منظور بررسی فرضیه‌های مربوط به روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش، ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر آورده شده‌اند. همه ضرایب استاندارد هستند و در جدول ۳ ارائه شده‌اند.

جدول ۳. اثر مستقیم و غیرمستقیم و اثر کل استاندارد شده متغیرهای پژوهش بر کیفیت زندگی در مدرسه

مسیرهای موجود در الگوی نهایی	ضرایب		
	مستقیم	غیر مستقیم	کل
سرزندگی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	* -۰/۳۶	-	* -۰/۳۶
سرزندگی تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی	* ۰/۴۳		* ۰/۳۵
سرزندگی تحصیلی ← کیفیت زندگی در مدرسه	* ۰/۲۹		* ۰/۴۳
فرسودگی تحصیلی ← کیفیت زندگی در مدرسه	* -۰/۳۲	-	* -۰/۳۲
تاب‌آوری تحصیلی ← کیفیت زندگی در مدرسه	* ۰/۳۷	-	* ۰/۳۷
سرزندگی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی ← کیفیت زندگی در مدرسه	-	* ۰/۱۱	* ۰/۱۱
سرزندگی تحصیلی ← تاب‌آوری تحصیلی ← کیفیت زندگی در مدرسه	-	* ۰/۱۶	* ۰/۱۶

* $p \leq 0/05$, ** $p \leq 0/001$

در جدول ۳، اثر مستقیم و غیرمستقیم و اثر کل استاندارد شده متغیرهای پژوهش بر کیفیت زندگی در مدرسه ارائه شده است. متغیر سرزندگی تحصیلی به طور مستقیم به میزان $0/36$ - و $0/43$ بر متغیرهای فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی تأثیر می‌گذارد. همچنین مشاهده می‌شود متغیرهای فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی به طور مستقیم به میزان $0/32$ - و $0/37$ از کیفیت زندگی در مدرسه اثرگذار هستند. سرزندگی تحصیلی به طور مستقیم به میزان $0/29$ بر کیفیت زندگی در مدرسه تأثیرگذار است؛ درحالی‌که به طور غیرمستقیم و با نقش میانجی‌گری فرسودگی تحصیلی به میزان $0/11$ بر کیفیت زندگی در مدرسه اثر می‌گذارد. همچنین سرزندگی تحصیلی به طور غیرمستقیم و با نقش میانجی‌گری تاب‌آوری تحصیلی به میزان $0/16$ بر کیفیت زندگی در مدرسه اثرگذار است؛ بنابراین متغیرهای فرسودگی و تاب‌آوری تحصیلی نقش میانجی را بین متغیرهای سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه دانش‌آموزان ایفا کرده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در رابطه بین سرزندگی تحصیلی و کیفیت زندگی در مدرسه است. یافته‌های پژوهش حاضر دارای چهار بحث و نتیجه‌گیری عمده است: فرسودگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه. براساس نتایج به دست آمده از پژوهش، سرزندگی تحصیلی با متغیر فرسودگی تحصیلی رابطه منفی داشته و به میزان $0/32$ - روی آن تأثیر گذار است. پژوهش‌های متعدد نشان دادند بین ویژگی‌های شخصیتی با فرسودگی تحصیلی (سواری و بشلیده، ۱۳۸۹؛ بروس، ۲۰۰۹)، بین تعهد و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی (برسو، سالانوا و اسکالفی، ۲۰۰۷، سالملا- آرو و ناتانن، ۲۰۰۵ و کاپلان و فلوم، ۲۰۱۰)، بین عملکرد اجتناب و سطوح بالایی از فرسودگی تحصیلی (سالملا- آرو و همکاران، ۲۰۰۹)، بین استرس چالش با فرسودگی و انگیزش یادگیری و بین استرس مانع پیشرفت با فرسودگی و انگیزش یادگیری (حافظی، احدی، عنایتی و نجاریان، ۱۳۸۶، یولودگ و یاراتان، ۲۰۱۰) رابطه معناداری وجود دارد که با نتایج پژوهش همخوانی دارد. نتایج به دست آمده به نتایج پژوهش‌های (لی، رن، رن، ژو، لیو و زانگ، ۲۰۱۶؛ فان و نگو، ۲۰۱۴؛ هو، چیونگ و چیونگ، ۲۰۱۰؛ شریفی و سعیدی، ۱۳۹۴؛

1.Li, Ren, Ren, Zhu, Liu & Zhang

2.Ho, Cheung & Cheung

عیسی‌زادگان، میکائیلی منیع و مروئی میلان، ۱۳۹۳) نزدیک است که رابطه مثبت و معنادار سرزندگی تحصیلی با معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی (ویکتوریانو^۱، ۲۰۱۶؛ مارتین ۲۰۱۴؛ ساراه، پائول و لیسای^۲، ۲۰۱۳، مالمبرگ، هال و مارتین^۳، ۲۰۱۳، پاتوین و دالی^۴، ۲۰۱۳؛ قدم‌پور، فرهادی و نقی بیرانوند، ۱۳۹۵؛ پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴) را نشان داده‌اند.

نتیجه دیگر پژوهش، رابطه مثبت و معنادار بین متغیر سرزندگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی است که نشان می‌دهد سرزندگی تحصیلی به میزان ۰/۴۳ بر تاب‌آور تحصیلی اثرگذار است. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های (یعقوبی و بختیاری، ۱۳۹۵؛ امیری، ۲۰۱۵؛ محمودی، ۱۳۹۴؛ قاسم و حسین‌چاری، ۱۳۹۱) همسوست که نشان دادند با افزایش تاب-آوری، اهمال‌کاری تحصیلی کاهش می‌یابد و آموزش تاب‌آوری در کاهش فرسودگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی، ناکارآمدی و افت تحصیلی مؤثر است؛ همچنین این پژوهش‌ها، به رابطه منفی تاب‌آوری و فرسودگی تحصیلی به‌خصوص در بعد ناکارآمدی دست یافتند که با یافته‌های این پژوهش هم‌راستاست.

در تبیین این یافته می‌توان گفت ظرفیت زیاد تاب‌آوری در افراد باعث می‌شود آنها روش استدلال و نگرش متفاوتی در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی، شغلی و دیگر موقعیت‌های زندگی اتخاذ کنند و در این صورت با عملکرد بهتر و فرسودگی کمتری مواجه شوند؛ زیرا این افراد به‌جای تمرکز بر مشکلات و تبعات آن، توجه بیشتری بر ارزیابی مشکل به-صورت خلاقانه می‌کنند؛ بنابراین به‌جای اضطراب، موفقیت را تجربه می‌کنند. تاب‌آوری به افراد این توانایی را می‌بخشد که با مشکلات زندگی، شغلی و تحصیلی روبه‌رو شوند، بدون اینکه دچار آسیب شوند.

رابطه منفی فرسودگی تحصیلی و تأثیر منفی آن بر کیفیت زندگی دانش‌آموزان در مدرسه از دیگر نتایج این پژوهش بود و با نتایج پژوهش‌های (آینلی و همکاران، ۱۹۹۱؛ مالین، لیناکیلا، ۲۰۰۱ به نقل از سلطانی شال و همکاران، ۱۳۹۰؛ سان کیونق^۵، ۱۹۹۹؛ مک و فلاین^۶، ۱۹۹۸) هم‌راستاست که نشان دادند همبستگی معناداری بین کیفیت زندگی

1. Victoriano

2. Sarah, Paul & Lisa

3. Malmberg, Hall & Martin

4. Putwain & Daly

5. Sun-Keung

6. Mok & Flynn

ادراک‌شده دانش‌آموزان در مدرسه، روابطشان با معلم و همسالان و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. سایر پژوهشگران نیز به رابطه کیفیت زندگی در مدرسه با احساس تعلق به مدرسه، مشارکت بیشتر در تکالیف و امور مدرسه، انگیزه زیاد فراگیری مطالب درسی، نگرش مثبت درباره مدرسه و رابطه صمیمی‌تر و بهتر دانش‌آموز با معلم و سایر همسالان و سلامت جسمی و روانی بهینه اشاره کرده‌اند (مک و فلاین^۱، ۱۹۹۸). قاسمی و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که کیفیت زندگی درمانی بر سلامت روان (کاهش سطح اضطراب، افسردگی و نارسایی کارکرد اجتماعی) و بعد عاطفی بهزیستی ذهنی (عاطفه منفی و مثبت) دارای تأثیر معناداری است.

همچنین نتایج نشان می‌دهد که تاب‌آوری تحصیلی بر کیفیت زندگی دانش‌آموزان در مدرسه تأثیر مستقیم دارد و این یافته با نتایج پژوهش‌های ماتور و شارما (۲۰۱۵) و (مارتین، ۲۰۰۳) همسوست که نشان دادند تاب‌آوری مبنایی انگیزشی دارد. لی، سادوم و زامورسکی^۲ (۲۰۱۳) و تول، سانگ و جردانز^۳ (۲۰۱۳) در کاوش‌های خود درباره اثربخشی تاب‌آوری با سلامت روانی کودکان و نوجوانان تحقیق کرده‌اند که نتایج مطالعات نشان می‌دهد افزایش تاب‌آوری موجب بهبودبخشیدن به کیفیت زندگی (لتزینگ، ۲۰۰۵)، کاهش‌دهنده درد و استرس و کاهش مشکلات هیجانی (فریبورگ، ۲۰۰۶)، افزایش سطح سلامت روانی و رضایتمندی از زندگی را در پی دارد (سامانی، ۱۳۸۶) که با یافته‌های این پژوهش همسوست.

نتایج دیگر پژوهش نشان داد متغیر سرزندگی تحصیلی با متغیر کیفیت زندگی در مدرسه رابطه مثبت و معناداری داشته و تأثیر مستقیمی بر آن دارد. این یافته هم‌راستاست با نتایج پژوهش اینلی و بورک (۱۹۹۲)؛ با ماندگاری دانش‌آموزان در مدرسه، نگرش آنها درباره مدرسه رفتن، موفقیت تحصیلی، سطوح پیشرفت تحصیلی، پذیرش مسئولیت و تعهد در قبال تکالیف مدرسه و بروز نابهنجاری در مدرسه و نتایج پژوهش آمس (۱۹۹۲)، مایرو و برسکمپ به نقل از میکائیلی (۱۳۹۳)، کاسترل اوغلو و کاسترل اوغلو به نقل از کریمیان‌پور و همکاران (۱۳۹۶) که نشان دادند که بین کیفیت زندگی در مدرسه و انگیزش تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و کیفیت زندگی در مدرسه و مؤلفه‌های آن پیش‌بینی‌کننده انگیزش تحصیلی است. کیفیت زندگی در مدرسه با احساس تعلق به مدرسه،

1. Mok & Flynn

2. Lee, Sudom & Zamorski

3. Tol, Song & Jordans

مشارکت بیشتر در تکالیف و امور مدرسه، انگیزه زیاد فراگیری مطالب درسی، نگرش مثبت به مدرسه و رابطه صمیمی تر و بهتر دانش آموز با معلم و سایر همسالان و سلامت جسمی و روانی بهینه رابطه مثبت دارد. حق رنجبر و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای مطرح کرده‌اند که تاب‌آوری با کیفیت زندگی و مؤلفه‌های آن همبستگی مثبت و معنی‌داری دارد که با یافته‌های پژوهش حاضر همسوست؛ در تبیین این رابطه که تاب‌آوری، ظرفیت و توانمندی افراد را برای تغییر، صرف‌نظر از خطرات تهدیدکننده افزایش می‌دهد. از آنجاکه کیفیت زندگی دربردارنده رضایت از زندگی است، ممکن است تاب‌آوری با تأثیر بر نوع احساس‌ها و هیجان‌های فرد، باعث نگرش مثبت و در نتیجه رضایت از زندگی و کیفیت آن شود، حتی گاهی با کاهش احساس استرس، موجبات خرسندی و رضایت را برای افراد فراهم سازد و موجب ارتقای کیفیت زندگی شود. در نهایت نیز نتایج نشان داد سرزندگی تحصیلی به‌طور غیرمستقیم و با نقش میانجی‌گری فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی بر کیفیت زندگی در مدرسه اثرگذار است. نتایج پژوهش‌های دوجین، روسناتیل، شاتس، اسمالنبروک و داهمن^۱ (۲۰۱۱)، ارتباط موفقیت در محیط‌های آموزشی با احساس سرزندگی و انرژی را نشان داد که با نتایج پژوهش هم‌راستاست. نتایج پژوهش با یافته‌های پژوهشی (مارتین، کولمر، دیوی و مارش، ۲۰۱۰؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ پوتواین و دلی، چمبرلین و سدردینی^۲، ۲۰۱۵؛ مارتین، گینس، پاپورت و نجاد^۳، ۲۰۱۳؛ پوتواین، ۲۰۱۲؛ مارتین، ۲۰۱۴؛ کولی، مارتین، میلبرگ و گینس^۴، ۲۰۱۵؛ میلر، کانلی و مگوایره^۵، ۲۰۱۳؛ کاشدان^۶، ۲۰۰۲؛ مارتین، ۲۰۱۳، مارتین، کالمر، دیوی و کارش^۷، ۲۰۱۴؛ مارتین، گینس، برکت و ملمبرگ^۸، ۲۰۱۳ و مارتین و مارش، ۲۰۰۶) در رابطه با انگیزشی مرتبط مانند پشتکار، سازگاری با چالش‌ها و فشارهای تحصیلی؛ نتایج عاطفی مانند اضطراب کمتر و عملکرد بهتر، افزایش پیشرفت تحصیلی، رفاه^۹ و عملکرد تحصیلی، افزایش سلامت روان، سلامت جسمانی و هیجان‌ات مثبت و اجتناب از شکست همخوانی دارد. یافته‌های پژوهش همسوست با نتایج تحقیق طغیانی و همکاران (۲۰۱۱) که به اثربخشی کیفیت زندگی

1. Duijn, Rosenstiel, Schats, Smallembroek & Dahmen

2. Putwain, Daly, Chamberlain & Sadreddini

3. Martin, Ginns, Papworth, & Nejad

4. Colli, Martin, Milberg, Hall & Ginns

5. Colli, Martin, Milberg, Hall & Ginns

6. Kashdan

7. Martin, Colmar, Davey, & Marsh

8. Martin, Ginns, Brackett, & Malmberg

9. welfare

درمانی بر احساس سرزندگی، عواطف مثبت، تعیین‌کنندگی در زندگی (این سازه همپوشی زیادی با خودکارآمدی و تاب‌آوری دارد) و بهزیستی ذهنی پرداختند. همچنین با نتایج پژوهش نانگ یوئن و نانگ یوئن (۲۰۱۲)، آفایوسفی و همکاران (۲۰۱۲) در رابطه مثبت کیفیت زندگی و سرمایه روان‌شناختی هم‌راستا است.

مسئولیت نظام‌های آموزشی، تنها توجه به مقوله آموزش و یادگیری نیست، بلکه یکی از مسئولیت‌های مهم آنها توجه به سلامت فراگیران و فرادندگان است. توجه به مقوله کیفیت زندگی و سرزندگی تحصیلی و ارتباط آنها با فرسودگی تحصیلی و تاب‌آوری از مسائل مهمی است که باید در برنامه‌ریزی‌های نظام آموزشی بدان توجه شود تا علاوه بر تولید و انتقال دانش، مهارت و فناوری وظیفه کمک به تسهیل رشد عمومی شخصیت دانش‌آموزان و ایجاد کفایت لازم برای زندگی مستقل و کارآمدتر آنها نیز یاری رساند. پیشنهاد کاربردی در جهت یافته‌های پژوهش حاضر، اینکه مسئولان و متصدیان آموزش و پرورش باید سرزندگی تحصیلی را یکی از محتوای درس پرورشی یا مهارت‌های زندگی قرار دهند و با تربیت کارشناسان متخصص در زمینه آموزش سرزندگی تحصیلی برای دانش‌آموزان، معلمان و والدین کارگاه‌های آموزشی برگزار کنند. با فراهم‌سازی محیط یادگیری مناسب، بهبود روابط معلم-دانش‌آموز، آموزش چگونگی ارتقا و تاب‌آوری در مواجهه با شرایط نامطلوب، به دانش‌آموزان به‌ویژه آنهایی که با فرسودگی تحصیلی روبه‌رویند، در کاهش فرسودگی تحصیلی و افزایش سرزندگی و کیفیت زندگی در مدرسه کمک کرد.

منابع

- ابراهیمی‌قوام، صغری و عزیززی ابرقویی، محسن. (۱۳۸۹). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- اسلامی، محمدعلی؛ سعدی‌چور، اسماعیل و درتاج، فرزانه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین هوش معنوی و سلامت جسمانی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- امیری، مجید. (۲۰۱۵). «تدوین الگوی ساختاری فشارآورهای تحصیلی بر تاب‌آوری، انگیزش و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر»، کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد انسانی، ترکیه.

باوری، هانی؛ درتاج، فریبرز و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۵). «بررسی اثربخشی آموزش بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه». پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۹ (۳۵)، ۲۱-۳۳.

بخشی، نگین و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۷). «رابطه جوّ مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی: نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی». مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۵ (۳۰)، ۵۱-۸۰.

بهروزی، بهروز؛ شهنی بیلاق، منیجه و پورسید، سیدمهدی. (۱۳۹۱). «رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک‌شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی». راهبرد فرهنگ، ۵ (۲۰)، ۱۰۲-۸۳.

پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی فناصر و عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). «مقایسه اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص». مجله ناتوانی های یادگیری، ۴ (۳)، ۲۲-۳۸.

پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم. (۱۳۹۴). «مقایسه اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص». مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۴ (۳)، ۲۲-۳۸.

حافظی، فریبا؛ احدی، حسن؛ عنایتی، میرصلاح الدین و نجاریان، بهمن (۱۳۸۶). «رابطه علیّ استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد شهر اهواز». دانش و پژوهش در روانشناسی. ۹ (۳۲)، ۱۶۶-۱۴۵.

حق رنجبر، فرخ؛ کاکاوند، علیرضا؛ برجعلی، احمد و برماس، حامد. (۱۳۹۰). «تاب‌آوری و کیفیت زندگی مادران دارای فرزندان کم‌توان ذهنی». فصلنامه سلامت و روان‌شناسی، ۱ (۱)، ۱۷۹-۱۸۹.

خانی، محمدحسین و مرادیانی گیزه‌رود، سیده خدیجه. (۱۳۹۳). «تأثیر امنیت در مدرسه بر تاب‌آوری: نقش واسطه‌ای عزت نفس و حل مسئله». فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دانشگاه الزهراء، ۱۰ (۳)، ۱۲۲-۱۰۳.

دهقانی‌زاده، حسین و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). «سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی». مطالعات آموزش و یادگیری، ۴ (۲)، ۲۱-۴۷.

سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام و صحراگرد، نرگس. (۱۳۸۶). «تاب‌آوری، سلامت روانی و رضایتمندی از زندگی». مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۳ (۶)، ۲۹۵-۲۹۰.

سلطانی‌شال، رضا؛ کارشکنی، حسین؛ آقامحمدیان شعریاف، حمیدرضا؛ عبدخدایی، محمدرضا و بافنده، حسین. (۱۳۹۰). «بررسی روایی و پایایی پرسشنامه کیفیت زندگی مدرسه‌ای در

مدارس شهر مشهد». علوم پزشکی دانشگاه کرمان، ۱۹(۱).

۹۳-۷۹.

سواری، کریم و بلشیده، کیومرث. (۱۳۸۹). «بررسی ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر اهواز». مجله دستاوردهای روان‌شناختی.

۸۹-۱۰۲(۱)۴.

شریفی، کبیر و سعیدی، حمیدرضا. (۱۳۹۴). «پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی براساس جهت‌گیری زندگی و خوش‌بینی». مجله رویش روان‌شناسی، ۴(۱)۵۸-۴۱.

عیسی‌زادگان، علی؛ میکائیلی منیع، فرزانه، مروئی میلان، فیروز. (۱۳۹۳). «رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی»، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۳(۲)۱۵۲-۱۳۷.

قاسم، مرضیه و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۱). «تاب‌آوری روان‌شناختی و انگیزش درون-بیرونی: نقش اسطه‌ای خودکارآمدی». روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۹(۳۳)، ۷۱-۶۱.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ فرهادی، علی، نقی بیرانوند، فاطمه (۱۳۹۵). «تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه لرستان»، مجله پژوهش در آموزش پزشکی، ۸(۲)، ۶۸-۶۰.

کارشکی، حسین؛ مومنی مهموئی، حسین و قریشی، بهجت. (۱۳۹۱). «رابطه انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی». فصل‌نامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۴۰)، ۱۱۴-۱۰۴.

کریمیان‌پور، غفار؛ زاهد بابان، عادل و دشتی، ادریس. (۱۳۹۶). «نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی»، مجله رویکردهای نوین آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، ۱۲(۲)، ۹۱-۷۵.

محمودی، زهرا، ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۴). «تأثیر آموزش مهارت‌های تاب‌آوری بر کاهش فرسودگی تحصیلی دختران دانش‌آموز مقطع دبیرستان»، اولین همایش ملی علمی-پژوهشی روان‌شناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی.

میکائیلی، نیلوفر؛ رجبی، سعید، عباسی، مسلم و خدیجه زمانلو. (۱۳۹۳). «بررسی ارتباط تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان». فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۳۲(۱۰)، ۵۳-۳۱.

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

- يعقوبی، ابوالقاسم و بختیاری، مریم. (۱۳۹۵). «تأثیر آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر». پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۴(۱۳)، ۱۶-۷.
- Agha Yousefi, A., Shaghaghi, F., Dehestani, M., & Barghi Irani, Z. (2012). The Relationship between Quality of Life (QOL) and Psychological Capital with Illness Perception in MS Patients. *Quarterly Journal of Health Psychology*, 1 (1): 32-45.
- Anderson, L. W., & Bourke, S. F. (2013). *Assessing Affective Characteristics in the Schools*. Routledge.
- Ainley, J., & Bourke, S. (1992). Quality of School Life and Intentions for Further Education: The Case of a Rural High School. Paper presented at annual conference of AARE. Adelaide.
- Ainley, J., Foreman, J., & Sheret, M. (1991). High School Factors that Influence Students to Remain in School. *The Journal of Educational Research*, 85 (2): 69-80.
- Ashnani, E. M., & Mostolizade, Z. (2014). The Role of School Factors in Strengthen Vitality and Happiness (mirthfulness) of Isfahan Primary Schoolstudents. *Kuwait Chapter of the Arabian Journal of Business and Management Review*, 3 (12): 232.
- Breso, E., Salanova, M., & Schoufeli, B. (2007). In Search of the Third Dimension of Burnout. *Applied Psychology*, 56 (3): 460-472.
- 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.
- Bruce. S. P. (2009). Recognizing Stress and Avoiding Burnout. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*, 1 (1): 57-64.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic Buoyancy, Student's Achievement, and the Linking Role of Control: A Cross-Lagged Analysis of High School Students. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (1): 113-130.
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197: 98-103.
- David. A. P. (2010). Examining the Relationship of Personality and Burnout in College Students: The Role of Academic Motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, 1: 90-104.
- Duijn, M., Rosenstiel, I. V., Schats, W., Smallenbroek, C., & Dahmen, R.

- (2011). Vitality and Health: A Lifestyle Programme for Employees. *European Journal of Integrative Medicine*, 3: 97-10.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., Martinussen, M., Aslaksen, P. M., & Flaten, M. A. (2006). Resilience as a Moderator of Pain and Stress. *Journal of psychosomatic research*, 61 (2): 213-219.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of social issues*, 30 (1): 159-165.
- Ghasemi, N., Kajbaf, M. B., & Rabiei, M. (2011). The Effectiveness of Quality of Lifetherapy (QOLT) on Subjective Well-Being (SWB) and Mental Health. *Journal of Clinical Psychology*, 3 (2): 23-34.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The Academic Resilience of Mexican American High School Students. *Hispanic. Journal of Behavioral Sciences*, 19: 301-317.
- Green glass, E. R., Burke, R. J., & Fiksenbaum, L. (2001). Workload and Burnout in Nurses. *Journal of Community and Applied Social Behavior and Personality*, 11: 211-215.
- Haghranjbar F., Kakavand A., Borjali A., Bermas H. (2011). Resilience and Quality of Life for Mothers with Mentally Retarded Children. *Quarterly Journal of Health and Psychology*, 1 (1): 178-87 (Full Text in Persian).
- Ho, M. Y., Cheung, F. M., & Cheung, S. F. (2010). The Role of Meaning in Life and Optimism in Promoting Well-Being. *Personality and individual differences*, 48 (5): 658-663.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement Goal Orientations and Identity Formation Styles. *Educational Research Review*, 5 (1): 50-67.
- Kashdan, T. B. (2002). Social Anxiety Dimensions, Neuroticism, and the Contours of Positive Psychological Functioning. *Cognitive therapy and Research*, 26 (6): 789-810.
- Kuh, G. D. Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2011). *Student Success in College: Creating Conditions that Matter*. John Wiley & Sons.
- Li, Y., Ren, Z., Ren, F., Zhu, Q., Liu, Y., & Zhang, S. (2016). On the Relationship of Extraversion, Vitality and Meaning in Life among Chinese College Students. *Advances in Psychology*, 6 (1): 85-90.
- Lee, J. E. C., Sudom, K. A., & Zamorski, M. A. (2013). Longitudinal Analysis of Psychological Resilience and Mental Health in Canadian Military Personnel Returning from Overseas Deployment Higher-order model

- of resilience in the Canadian Forces. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18 (3): 327-337
- Letzring, T. D., Block, J., & Funder, D. C. (2005). Ego-Control and Ego-Resiliency: Generalization of Self-Report Scales Based on Personality Descriptions from Acquaintances, Clinicians, and the Self. *Journal of Research in Personality*, 39 (4): 395-422.
- Li, Y., Ren, Z., Ren, F., Zhu, Q., Liu, Y., & Zhang, S. (2013). On the Relationship of Extraversion, Vitality and Meaning in Life among Chinese college Students. *Advances in Psychology*, 6 (1): 85-90
- Malmberg, L. E., Hall, J., & Martin, A. J. (2013). Academic Buoyancy in Secondary School: Exploring Patterns of Convergence in Mathematics, Science, English and Physical Education. *Learning and Individual Differences*, 23: 262-266.
- Martin, A. J. (2014). Academic Buoyancy and Academic Outcomes: Towards a Further Understanding of Students with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD), Students without ADHD, and Academic Buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (1): 86-107.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., and Marsh, H. W. (2010). Longitudinal Modelling of Academic Buoyancy and Motivation: Do the 5Cs hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80 (3): 473-496.
- Martin, A. J., Ginns, P., Papworth, B., and Nejad, H. (2013). The Role of Academic Buoyancy in Aboriginal/Indigenous Students' Educational Intentions: Sowing the Early Seeds of Success for Post-School Education and Training. *Seeding Success in Indigenous Australian Higher*, 14: 57-79.
- Martin, A. J. (2013). Academic Buoyancy and Academic Resilience: Exploring Everyday and 'Classic' Resilience in the Face of Academic Adversity. *School Psychology International*, 34 (5): 488-500.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic Resilience and its Psychological and Educational Correlates: A Construct Validity Approach. *Psychology in the Schools*, 43: 267-282.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic Buoyancy: Towards an Understanding of Students' Everyday Academic Resilience. *Journal of School Psychology*, 46: 53-83.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual*

- Review of psychology, 52: 397-422.
- Mathur, R., & Sharma, R. (2015). Academic Stress in Relation with Optimism and Resilience. *International Research Journal of Interdisciplinary & Multidisciplinary Studies*, 1 (7): 129-134.
- Miller, S., Connolly, P., and Maguire, LK. (2013). Wellbeing, Academic Buoyancy and Educational Achievement in Primary School Students. *International Journal of Educational Research*, 62: 239-248
- Mikaeili, N., Afrooz, G., & Gholiezhadeh, L. (2013). The Relationship of Self-Concept and Academic Burnout with Academic Performance of Girl Students. *Journal of school psychology*, 1 (4): 90-103. (Persian).
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1): 121.
- Modin, B., stberg, V., Toivanen, S., & Sandell, K. (2011). Psychosocial Working Conditions, School Sense of Coherence and Subjective Health. A Multilevel Analysis of Ninth Grade Pupils in the Stockholm Area. *Journal of Adolescence*, 34: 129-139.
- Muñoz-Cantero, J. M., Losada-Puente, L., & Almeida, L. S. (2017). Quality of Life, Adolescence and Inclusive Schools: Comparing Regular and Special Needs Students. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69 (1): 139-154.
- Mok, M., & Flynn, M. (1998). Effect of Catholic School Culture on Students' Achievement In the Higher School Certificate Examination: A multi-level Path Analysis. *Educational Psychology*, 18: 409-32.
- Nguyen, T. D., & Nguyen, T. T. M. (2012). Psychological Capital, Quality of Work Life, and Quality of Life of Marketers: Evidence from Vietnam. *Journal of Macromarketing*, 32(1): 87-5.
- Nawaz, A., Malik, J. A., & Batoool, A. (2014). Relationship between Resilience and Quality of Life in Diabetics. *J Coll Physicians Surg Pak*, 24 (9): 670-5.
- Overstreet, S., & Braun, S. (1999). A Preliminary Examination of the Relationship between Exposure to Community Violence and Academic Functioning. *School Psychology Quarterly*, 14: 380-396.
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental Processes in School Burnout: A Comparison of Major Developmental Models. *Learning and Individual Differences*, 21 (2): 244-248.

- Pang Sun-Keung, N. (1999). Students' Perceptions of Quality of School Life in Hong Kong Primary Schools. *Educational Research Journal*, 14 (1): 49-71.
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do Clusters of Test Anxiety and Academic Buoyancy Differentially Predict Academic Performance? *Learning and Individual Differences*, 27: 57-162.
- Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S., & Sadreddini, S. (2015). Academically Buoyant Students are Less Anxious about and Perform Better in High-Stakes Examinations. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (3): 247-263.
- Qinyi, T., & Jiali, Y. (2012). An Analysis of the Reasons on Learning Burnout of Junior High School Students from the Perspective of Cultural Capital Theory: a Case Study of Mengzhe Town in Xishuangbanna, China. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46: 3727-3731.
- Rísquez, M. I. R., Garcia, C. C., & Tebar, E. D. L. A. S. (2015). Resilience and Burnout Syndrome in Nursing Students and its Relationship with Sociodemographic Variables and Interpersonal Relationship. *International Journal of Psychological Research*, 5 (1): 88-95.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered Pathways in School Burnout among Adolescents. *Journal of Adolescence*, 35 (4): 929-939.
- Sarah, M., Paul, C., & Lisa, K. (2013). Well-Being, Academic Buoyancy and Educational Achievement in Primary School Student. *International Journal of Educational Research*, (62): 239-248.
- Salmela-Aro, K., & Naatanen, P. (2005). Nuorten koulupumumus- menetelmaAdolescent school burnout method. Helsinki, Finland, Edita.
- Samuels, W. E. (2004). Development of a Non-Intellective Measure of Academic Success: Towards the Quantification of Resilience.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2009). How Obstacles and Facilitators Predict Academic Performance: The Mediating Role of Study Burnout and Engagement. *Anxiety, stress & coping*, 23 (1): 53-70.
- Sand, G., & Miyazaki, A. D. (2000). The Impact of Social Support on Salesperson Burnout and Burnout Components. *Psychology & Marketing*, 17 (1): 13-26.
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Simonsson-Sarnecki, M. (2011). Stress Symptoms among Adolescents: The Role of Subjective Psychosocial

- Conditions, Lifestyle, and Self-Esteem. *Journal of Adolescence*, 34 (5): 987-996.
- Solberg, P. A., Hopkins, W. G., Ommundsen, Y., & Halvari, H. (2012). Effects of Three Training Types on Vitality among Older Adults: A Self-Determination Theory Perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13 (4): 407-417.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork Engagement and Burnout among Finnish High School Students and Young Adults: Profiles, Progressions, and Educational Outcomes. *Developmental psychology*, 50 (3): 649.
- Toghyani, M., Kalantari, M., Amiri, S., & Molavi, H. (2011). The Effectiveness of Quality of Life Therapy on Subjective Well-Being of Male Adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30: 1752-1757.
- Tol, W. A., Song, S., & Jordans, M. J. (2013). Annual Research Review: Resilience and Mental Health in Children and Adolescents Living in Areas of Armed Conflict—a Systematic Review of Findings in Low- and Middle-Income Countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (4): 445-460.
- Uludağ, O., & Yaratın, H. (2010). The Effect of Burnout on Engagement: An Empirical Study on Tourism Students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 9 (1): 13-23.
- Victoriano, J. (2016). An Investigation of the Generalizability of Buoyancy from Academics to Athletics. MA Thesis, Agricultural and Mechanical College: Louisiana State University, p: 18.
- Wimberly, D. (2010). Quality of Life Trends in the Southern black belt, 1980-2008: A Research Note. *Journal of Rural Social Sciences*, 25 (1): 103-118.
- Williams, T., & Batten, M. (1981). *The Quality of School Life*. (ACER Research Monograph No.12). Hawthorn, Victoria: ACER
- Zellers, K. L., Perrewe, P. L., & Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in Health Care: The Role of the Five Factors of Personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30 (8): 1570-1598.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, Academic Burnout and Engagement among Chinese College Students: A Structural Equation Modeling Analysis. *Personality and Individual Differences*, 43 (6): 1529-1540.

