

Biannual Journal of Applied Counseling (JAC)  
2021, 11(2), 45-76  
Received: 26 Oct 2021  
Accepted: 28 Nov 2021  
DOI: 10.22055/jac.2021.38961.1839  
Original Article

دوفصلنامه مشاوره کاربردی  
دانشگاه شهید چمران اهواز  
۱۴۰۰، ۱۱(۲)، ۴۵-۷۶  
دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۰۴  
پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۰۹  
نوع مقاله: پژوهشی اصیل

## Study of the causal model of perceptions of classroom quality and motivational orientations with academic burnout: The mediating role of academic procrastination

Houshang Garavand\*

### Abstract

The current research to aim was purpose conducted the mediating role of academic procrastination in relationship between perceptions of classroom quality and motivational orientations with academic burnout in a correlation design. The population of this study included all students of senior high schools in Sanandaj city. 250 of student (138 female students and 112 male students) were selected using random multi-stage cluster sampling method and responded to the Student Perceptions of Classroom Quality, Savari's Academic Procrastination, School Burnout and Academic Motivation Questionnaires. Data analysis was performed using path analysis statistical method and by the SPSS-22, and AMOS-24 statistical softwares and bootstrapping method was used to examine the mediating role of the variables. The findings indicated that after removing two direct paths from intrinsic academic motivation to procrastination and academic burnout, and eliminating the direct path of extrinsic motivation to academic burnout, the model of perception of class quality, extrinsic motivation and amotivation to academic burnout was confirmed through the mediation of academic procrastination. According to the results obtained, it is recommending for reduce procrastination and burnout, develop appropriate perceptions based on challenging, engaging, meaningful tasks with choice and self-efficacy; and also, adjusting the competitive atmosphere and evaluation system in schools can lead to a decrease in students' amotivation.

**Keywords:** Perceptions of classroom quality, motivational orientations, academic procrastination, academic burnout

### Extended Abstract

#### Introduction

A large body of international research has documented the difficulty experienced by high school students in dealing with achievement pressure (Dupéré et al., 2015; Prabhu, 2015). Feeling unable to overcome academic difficulties or manage demanding school events can easily lead adolescents to develop burnout. The concept of burnout was originally formulated to

---

\* Assistant Professor, Psychology Department, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran  
[garavand.h@lu.ac.ir](mailto:garavand.h@lu.ac.ir)

describe reactions to stress in the workplace and, over time, it has been studied across a range of occupational fields. Applying the construct to educational settings suggests that, like work, school requires individuals to engage with multiple achievement pressures (Farina et al., 2020). Thus, school burnout may be defined as a response to school-related stress, which becomes chronic when students stably perceive a discrepancy between their individual resources and their personal expectations of success (Wang et al., 2019; Salmela-Aro et al., 2017). More specifically, burnout levels are due to a cumulative process which may increase or decrease in relation to personal and external support resources.

Since burnout generally emerges in a period of youth that is particularly sensitive to the onset of depressive symptoms, this has led scholars to consider depression and burnout as two overlapping dimensions co-occurring in students' negative school outcomes. Indeed, longitudinal as well as cross-sectional studies have supported the role of students' school burnout in predicting their later depressive symptoms development (Salmela-Aro et al., 2017). The construct of burnout comprises three dimensions: emotional exhaustion, cynicism about school (which manifests as a generally detached attitude toward, and loss of interest in, one's studies), and a sense of inadequacy as a student (Salmela-Aro et al., 2009; cited in Farina et al., 2020).

The consequences of school burnout can be serious and noticeable in both the short and the long term. Specifically, burnout has been linked to tedium, poor quality of school life, an external locus of control, self-handicapping, failure-avoidance strategies, depressive-anxious symptoms, low self-esteem, general school maladjustment, a higher risk of dropout, risky behaviors, like gambling, and underachievement (Fimian & Cross, 1986; cited in Farina et al., 2020; Covington, 2000; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Räsänen et al., 2015; Fiorilli et al., 2017). Longitudinal and cross-sectional research has shown that school burnout increases with age, and also that experiencing school burnout during adolescence increases the risk of developing depressive symptoms later in adulthood (Fiorilli et al., 2017). Thus, in recent years, a mounting body of literature has examined the key factors that can lead to, or protect from, burnout syndrome in high school students.

In this study, procrastination has been considered as a major axis and one of the most important factors in explaining academic burnout (Hall et al., 2019). One of the antecedent variables of procrastination in past research is the educational climate in which learning takes place (Corkin et al., 2014). One of the important consequences of the school environment is students' perceptions, which play an important role in students' motivation, cognition and performance. Perceptions of school or classroom activities include a wide range of processes, attitudes, and beliefs, including perceptions of control, support for autonomy, choice, and pleasure (Gentry et al., 2002). In addition to perceptions of class quality, motivation is one of the most important issues in education. Cheon & Reeve (2015) believe that lack of motivation is positively related to academic burnout. External motivation can also be a factor in increasing the rate of academic burnout (Chang et al., 2016; Györfy et al., 2016). Also, the rate of procrastination is lower

in people with internal academic motivation (Kandemir, 2014) and in people with external motivation (Komarraju et al., 2009); Motivation also has a positive relationship with procrastination (Salmela-Aro et al., 2009).

In general, it can be said that research on student burnout in school can emerge as one of the future areas of research in higher education. Therefore, the aim of this study was to investigate the mediatory role of the academic procrastination in relationship between perceptions of classroom quality and motivational orientations with academic burnout.

## Method

### Population, Sample and Sampling

The present study was conducted correlation design. The population of this study included all students of senior high schools in Sanandaj city. 250 of student (138 female students and 112 male students) were selected using multi-stage random sampling method. In this study were 138 (55.2%) female students and 112 (44.8%) male students, 96 (38.4%) first grade students, 72 (28.8%) second grade students and 82 (32.8%) were fourth grade students (Pre-University).

### Instruments

**Student Perceptions of Classroom Quality (SPOCQ):** This questionnaire was developed by Gentry et al (2002) and is consisted of 31 items and 4 subscales of perception of interest, challenge, choice, and pleasure. The items are scored in a 5 point Likert continuum from 1 = fully disagree to 5 = fully agree. The minimum and maximum scores of the tool are 31 and 155, respectively. Gentry et al., (2002) in a factor analysis showed that the four-factor model of perception of interest, challenge, choice and pleasure are confirmed and they reported Cronbach's  $\alpha$  reliability coefficients from 0.80 to 0.84 for the subscales. Kareshki (2008) using the method of confirmatory factor analysis, confirmed the validity of this scale in four factors of perception of interest, challenge, choice and pleasure, and Cronbach's  $\alpha$  reliability coefficient of the whole were 0.93 and in the subscales of perception of interest, challenge, choice and pleasure, 0.82, 0.66, 0.72 and 0.87 respectively. In the current research, Cronbach's  $\alpha$  coefficients of 0.92, 0.88, 0.71, 0.81 and 0.89 obtained for the total, perception of interest, challenge, choice and pleasure, respectively.

**Academic Motivation Scale (AMS):** This scale was developed by Vallerand et al., (1992) based on the theory of self-determination Deci & Ryan (1985) and it is consisted of 28 items and 3 subscales of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation. The items are scored based on a 5 point Likert continuum from 1 = fully disagree to 5 = fully agree. The minimum and maximum scores of the scale are 28 and 140, respectively. Vallerand et al., (1992) found that Cronbach's  $\alpha$  coefficients reliability of internal, external, and motivational orientation components were 0.83, 0.62, and 0.86, respectively; Bagheri et al., (2003) in a confirmed the three-factor

structure of internal and external motivation and a motivation and reported Cronbach's  $\alpha$  reliability coefficients higher than 0.77 for subscales; Kavousian et al., (2009) Cronbach's  $\alpha$  coefficients of the subscales of internal motivation, external motivation and a motivation, 0.91, 0.85 and 0.87 respectively, and Samavati et al., (2017) reported the reliability coefficient 0.73 using test retest (two-week intervals) and Cronbach's  $\alpha$  coefficients 0.88 of the whole scale. In the current research, Cronbach's  $\alpha$  coefficients of 0.86, 0.91, 0.90 and 0.80 obtained for the total, intrinsic motivation, extrinsic motivation, and a motivation, respectively.

**Academic Procrastination Scale:** This scale was developed by Savari (2011) and includes 12 questions and 3 components of intentional procrastination, procrastination resulting from physical-mental fatigue and procrastination caused by disorganization. The items are scored based on a 5 point Likert scale from 0 = never to 4 = always. The minimum and maximum scores of the scale are 12 and 60, respectively. Applying Cronbach's  $\alpha$  coefficient, Savari reported that the reliability of the whole scale was 0.85 and for intentional procrastination, procrastination resulting from physical-mental fatigue, and procrastination caused by disorganization, the reliability was respectively 0.77, 0.60, and 0.70. In the current research, Cronbach's  $\alpha$  coefficients of 0.89, 0.81, 0.80 and 0.76 were obtained for the total scale, intentional procrastination, procrastination resulting from physical-mental fatigue, and procrastination caused by disorganization, respectively.

**School Burnout inventory (SBI):** This questionnaire was developed by Bresó et al (2007) and is consisted of 15 items and 3 subscales of academic fatigue, apathy to studies and academic incompetency. The items are scored based on a 5 point Likert scale from 1 = fully disagree to 5 = fully agree. The minimum and maximum scores of the inventory are 15 and 75, respectively. Bresó et al (2007) confirmed the factor structure of the inventory and as well as them in their study reported Cronbach's  $\alpha$  coefficients of 0.70, 0.82 and 0.75 for the academic fatigue, academic apathy and academic inefficiency, respectively. Naami (2009) reported Cronbach's  $\alpha$  coefficients academic fatigue, apathy to studies and academic incompetency 0.79, 0.82 and 0.75, respectively. In the current research, Cronbach's  $\alpha$  coefficients of 0.89, 0.87, 0.88 and 0.84 were obtained for the total scale, eacademic fatigue, apathy to studies and academic incompetency, respectively.

### Research Trend

Initially, in order to conduct research, the required permits and referrals were received from the University and the General Directorate of Education of Sanandaj to perform all steps. To collect the data of the study, first, district one was randomly selected from among two districts of Sanandaj. Then, eight schools were randomly selected from district one and from each school, three classes and from each class, between ten and fifteen students were selected randomly. Some explanations were provided concerning the

confidentiality of the students' answers and the necessity of their independent answering besides their withdrawal from participation.

**Data Analysis**

Data analysis was performed using path analysis statistical method and by the SPSS-22, and AMOS-24 software. Bootstrapping method was used to examine the mediating role of the variables in Amos software.

**Findings**

The results of Pearson correlation coefficient showed that except for external motivation with academic procrastination, the other variables have a significant relationship with each other. In the present research model, perceptions of classroom quality and motivational orientations as an exogenous variables, academic procrastination as mediating variables, and academic burnout is considered as an endogenous variable. The values of model fit indices such as  $df/\chi^2$ , GFI, AGFI, NFI, TLI, CFI and RMSEA obtained 1.77, 0.99, 0.95, 0.99, 0.97, 0.92 and 0.05, respectively. Perceptions of classroom quality ( $p < 0.001$ ,  $\beta = - 0.37$ ) negatively, academic a motivation ( $p < 0.001$ ,  $\beta = 0.16$ ) and academic procrastination ( $p < 0.001$ ,  $\beta = 0.43$ ) positively and significantly predict academic burnout. Also, Perceptions of classroom quality ( $p < 0.001$ ,  $\beta = - 0.44$ ) negatively, extrinsic motivation ( $p < 0.027$ ,  $\beta = 0.14$ ) and a motivation ( $p < 0.003$ ,  $\beta = 0.18$ ) positively and significantly predict academic procrastination.

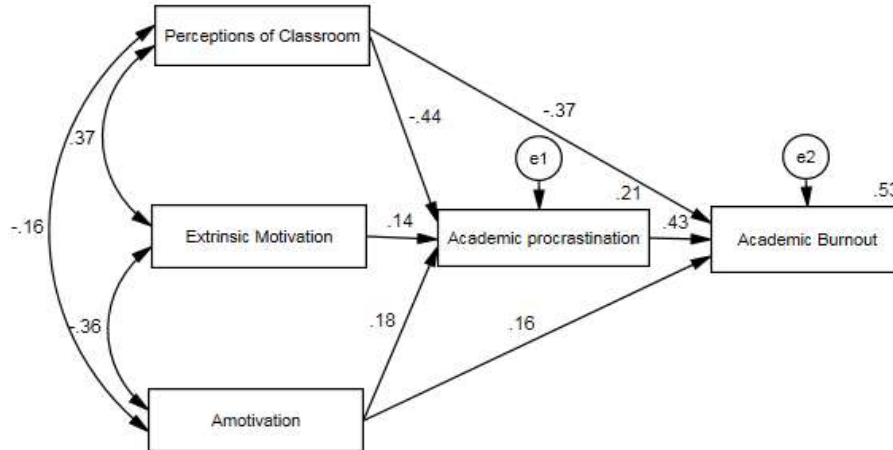


Figure 1  
Final research model

The results of Bootstrap test showed that academic procrastination plays a significant mediating role in the relationship between perceptions of classroom quality and academic burnout. Thus, the mediation role of this variable in relation between perceptions of classroom quality and academic burnout is significant ( $- 0.19$ ,  $p < 0.002$ ). Also the mediation role of

academic procrastination in relation between extrinsic motivation and academic burnout and in relation between a motivation and academic burnout is significant

### **Discussion**

The results showed that academic procrastination variable mediating relation perceptions of class quality and students' academic burnout. In this regard, it can be said that the more positive the students' perception of the learning environment, the more serious they are about their tasks and try to do their tasks earlier than possible and will show less procrastination in performing tasks (Bahrami & Amiri, 2020). Therefore, it makes students feel less exhausted in the process of their education in the face of academic problems. Numerous studies support the theory that understanding the learning environment influences students' emotions and behavior (Maer & Midgley, 1991, cited in Vafa et al., 2019).

The results showed that external motivation through mediation of academic procrastination has an indirect effect on students' academic burnout. Given that the student who is motivated by external motivation strives more to achieve external rewards and reinforcements, and these external rewards have a temporary and unstable role; This in itself can lead to academic decline and decrease in student grades, as well as academic procrastination, which together can cause student academic burnout (Barzegar Bfroui et al., 2015). Also the results showed that amotivation through mediation of academic procrastination has an indirect effect on students' academic burnout. Students with severe academic amotivation are reluctant to spend time and energy on homework and even feel that they do not have the ability to work hard to advance their education. Some of them are also unable to understand the importance and benefits of homework or feel that the curriculum does not have the necessary benefits and applications. Undoubtedly, such characteristics can provide a platform for academic procrastination (Savari et al., 2021). In this regard, Shuffle et al. (2002) report that a learner who is uninterested and unmotivated in the lesson may not be working hard enough, and this lack of effort will in turn lead to increased learning; Therefore, factors that increase motivation and interest in the lesson, encourage the student and ask for homework as much as he can, can improve academic burnout.

### **Conclusion**

According to the results, it is recommending for reduce procrastination and burnout, develop appropriate perceptions based on challenging, engaging, meaningful tasks with choice and self-efficacy; and also, adjusting the competitive atmosphere and evaluation system in schools can lead to a decrease in students' amotivation.

### **Acknowledgements:**

The author would like to thank the principals and Students of Allameh Tabatabai University who contributed to the data collection.

**Conflicts of Interest:**

The author declare there is no conflict of interest in this article.

**Funding**

The study was funded by the researcher

## بررسی مدل علی ادراکات از کیفیت کلاس درس و جهت‌گیری‌های انگیزشی با فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی

هوشنگ گراوند\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین ادراکات کیفیت کلاسی و جهت‌گیری‌های انگیزشی با فرسودگی تحصیلی در یک طرح هم‌بستگی انجام گرفت جامعه‌ی این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان متوسطه‌ی دوم شهر سنج در سال تحصیلی بود. ۲۵۰ دانش‌آموز متوسطه‌ی دوم (۱۳۸ دانش‌آموز دختر و ۱۱۲ دانش‌آموز پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های ادراک دانش‌آموزان از کیفیت کلاس درس، اهمال‌کاری تحصیلی سواری، فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران و مقیاس انگیزش تحصیلی پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها به روش آماری تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-22 و AMOS-24 انجام شد و برای بررسی نقش واسطه‌ای متغیرها از آزمون بوت‌استرپ استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که پس از حذف دو مسیر مستقیم از انگیزش درونی به اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی و حذف مسیر مستقیم انگیزش بیرونی به فرسودگی تحصیلی، مدل ادراکات کیفیت کلاسی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به فرسودگی تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. با توجه به نتایج به دست آمده، توصیه می‌شود برای کاهش اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی، ادراکات مناسبی بر اساس تکالیف چالش‌انگیز، جذاب، معنادار، توأم با حق انتخاب و خودکارآمدی ایجاد گردد؛ و همچنین تعدیل جو رقابتی و نظام ارزشیابی در مدارس، می‌تواند به کاهش بی‌انگیزشی دانش‌آموزان منجر شود.

**واژه‌های کلیدی:** ادراکات کیفیت کلاسی، جهت‌گیری‌های انگیزشی، اهمال‌کاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی

### مقدمه

نظام‌های آموزشی همواره در جستجوی عواملی هستند که بر پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان اثر می‌گذارند و پیشرفت تحصیلی نسل جدید را تضمین می‌کنند (Gonida et al., 2007, cited in Ahmadi & Shahbazi, 2021). مجموعه بزرگی از تحقیقات بین‌المللی مشکلاتی را که دانش‌آموزان دبیرستانی در مواجهه با فشار پیشرفت تجربه می‌کنند، ثبت کرده‌اند (Dupéré et al., 2015; Prabhu, 2015). احساس ناتوانی در غلبه بر مشکلات تحصیلی یا مدیریت رویدادهای سخت مدرسه می‌تواند به راحتی نوجوانان را به فرسودگی تحصیلی سوق دهد. مفهوم فرسودگی در ابتدا برای توصیف واکنش به استرس در محیط کار فرموله شد و با گذشت زمان، در طیف وسیعی از زمینه‌های شغلی مورد مطالعه قرار گرفت. به‌کارگیری ساختار در محیط‌های آموزشی نشان می‌دهد که مدرسه نیز مانند کار، از افراد می‌خواهد که با فشارهای پیشرفت چندگانه درگیر شوند (Farina et al., 2020). به‌طور کلی، فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و

\* استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران [garavand.h@lu.ac.ir](mailto:garavand.h@lu.ac.ir)



هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محول شده است؛ و منظور از فرسودگی تحصیلی احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقه‌گی) و احساس نداشتن شایستگی (کارآمدی پایین) است (Wang et al., 2019; Salmela-Aro et al., 2017). با در نظر گرفتن نظریه‌ی فرسودگی شغلی، می‌توان گفت فرسودگی تحصیلی شامل سه مؤلفه‌ی خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی است؛ خستگی هیجانی به صورت احساس فشار به‌ویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از اندازه در فعالیتهای تحصیلی و نگرش بدبینانه و بی‌اعتنا نسبت به کارهای مدرسه، فقدان علاقه نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی‌معنا پنداشتن آن‌ها، همچنین، فقدان کارایی مربوط به مدرسه به‌ویژه حالاتی مانند احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین و احساس موفقیت در فعالیتهای درسی و به‌طور کلی وظایف مربوط به درس و مدرسه بروز داده می‌شود (Farina et al., 2020). از آنجایی که فرسودگی عموماً در دوره‌ای از جوانی ظاهر می‌شود که به‌ویژه نسبت به شروع علائم افسردگی حساس است، این امر باعث شده است تا محققان افسردگی و فرسودگی را به‌عنوان دو بعد متداخل در نتایج منفی مدرسه در نظر بگیرند. در واقع، مطالعات طولی و مقطعی از نقش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان در پیش‌بینی بروز علائم افسردگی بعدی آن‌ها حمایت کرده‌اند (Salmela-Aro et al., 2009; cited in Farina et al., 2020).

پیامدهای فرسودگی تحصیلی هم در کوتاه مدت و هم در بلندمدت می‌تواند جدی و قابل توجه باشند. به‌طور خاص، فرسودگی با خستگی، کیفیت پایین زندگی در مدرسه، منبع کنترل بیرونی، خود ناتوانی، راهبردهای شکست-اجتناب، علائم افسردگی-اضطراب، عزت‌نفس پایین، ناسازگاری عمومی مدرسه، خطر بالاتر ترک تحصیل، رفتارهای مخاطره آمیز، مانند قمار، و کم‌کاری مرتبط است (Fimian and Cross, 1986; cited in Farina, et al., 2020; Covington, 2000; Salmela-Aro ) (Fiorilli et al., 2017; Räsänen et al., 2015; Upadyaya, 2014). تحقیقات طولی و مقطعی نشان داده است که فرسودگی تحصیلی با افزایش سن افزایش می‌یابد و همچنین تجربه فرسودگی تحصیلی در دوران نوجوانی خطر ابتلا به علائم افسردگی را در بزرگسالی افزایش می‌دهد (Fiorilli et al., 2017). بنابر این، در سال‌های اخیر، حجم فزاینده‌ای از ادبیات، عوامل کلیدی را که می‌توانند منجر به سندرم فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شوند یا از آن محافظت کنند، بررسی کرده‌اند.

پژوهش‌ها و همکاران (Hall, et al., 2019) نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه نزدیکی دارد. اهمال‌کاری تحصیلی یکی از موانع اصلی پیشرفت و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. اهمال‌کاری تعریف‌های مختلفی دارد؛ از جمله به عقب انداختن، تأخیر داشتن، درنگ کردن، از جنبش ایستادن و موکول کردن انجام دادن تکلیف به آینده است (Pearman, 2018)؛ اهمال‌کاری را به‌عنوان شکست در انجام دادن فعالیتی در چارچوب زمانی خواسته شده یا به عقب انداختن فعالیت تا آخرین دقایقی که فرد گرایش به کامل کردن آن می‌یابد، نیز تعریف کرده‌اند (Grunschel et al., 2018)؛ این راهبرد به افراد کمک می‌کند از هیجان‌های منفی دور شوند و وظایفی را که انجام‌شان باعث ایجاد هیجان

منفی می‌شود، به تعویق اندازند، تا از این طریق احساس بد و منفی ایجاد شده از آن کار را تجربه نکنند (Dev, 2018). از نظر آلیس و کناوس (Ellis & Knaus, 1979) اهمال‌کاری تحصیلی به تأخیر انداختن اهداف تحصیلی به زمانی است که عملکرد بهینه، بسیار ناشدنی و ناخوشایند می‌شود. نمونه‌ی بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه دروس تا شب امتحان است (cited in Taherinia & Yousefi, 2015). نوروزی و همکاران (Norouzi, et al., 2021) بیان کردند که جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با میانجی‌گری انسجام تحصیلی و اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر غیرمستقیم و معناداری دارد؛ شهبازیان خونیک و همکاران (Shahbaziyanikhonig et al., 2019) نشان دادند که تمامی مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی با فرسودگی تحصیلی رابطه‌ی مثبت معنادار دارند؛ برزگر بفرویی و همکاران (Barzegar Bfroui et al., 2015) دریافتند که انگیزش درونی به‌صورت منفی و انگیزش بیرونی، بی‌انگیزشی و اهمال‌کاری به‌صورت مثبت در تبیین و پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی نقش دارند، و اهمال‌کاری تحصیلی تا حدودی نقش واسطه‌ای را مابین این متغیرها دارد؛ بالکیس (Balkis, 2013) گزارش کرد که اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار و ریکس و داون (Rakes & Dunn, 2010) دریافتند که با افزایش اهمال‌کاری دانش‌آموزان فرسودگی تحصیلی در آن‌ها افزایش پیدا می‌کند.

پیچیدگی موضوع اهمال‌کاری و تأثیر آن بر عملکرد، چالش‌ها و مسائل آموزش و یادگیری از جمله مفهوم فرسودگی تحصیلی باعث طرح سؤال‌های اساسی درباره پیش‌بیندهای مرتبط با اهمال‌کاری به‌عنوان متغیری تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی شده است. از جمله متغیرهای پیش‌بینی اهمال‌کاری در پژوهش‌های گذشته، جو آموزشی است که یادگیری در آن صورت می‌گیرد (Zhao & Elder, 2020; Bahrami & Amiri, 2014; Chen & Kruger, 2017; Salmami et al., 2017; Corkin et al., 2014). محیط کلاس، نظام اداره‌ی مدرسه و شیوه‌ی آموزشی معلم، اثرات غیرقابل انکاری بر عملکردهای تحصیلی و فرآیندهای شناختی دارد (Anderman & Midgley, 1997). یکی از پیامدهای مهم محیط مدرسه، ادراکات دانش‌آموزان است که نقش مهمی در انگیزش، شناخت و عملکرد دانش‌آموزان دارد. اکلز و ویگفلد (Eccles & Wigfield, 2002) دریافتند که دانش‌آموزان دبیرستانی که معلمان‌شان را کنترل‌کننده‌تر ادراک می‌کردند و معلمان به آن‌ها فرصت تصمیم‌سازی کمتری می‌دادند، سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی و انگیزش داشتند. ادراکات فعالیت‌های مدرسه‌ای یا کلاسی، دامنه‌ی گسترده‌ای از فرآیندها، نگرش‌ها و باورها شامل ادراک کنترل، حمایت خودمختاری، انتخاب و لذت است (Gentry et al., 2002).

پژوهش کورکین و همکاران (Corkin et al., 2014) نشان دادند که ابعاد مختلف جو کلاسی، از جمله حمایت معلم، سازمان معلم، فشار تحصیلی و علاقه به دوره به‌طور منفی و معنادار با اهمال‌کاری در ارتباطند و سلمانی و همکاران (Salmami et al., 2017) نشان دادند که جو کلاس به‌طور غیرمستقیم از طریق باورهای انگیزشی بر تعلل‌ورزی تأثیر دارد.

فکری‌نوجه‌ده و فولادچنگ (Fekry Nojede & Fouladchang, 2019) دریافتند که بهبود ساختار کلاس و به‌کارگیری مکانیزم‌های جدید در نظام انگیزشی می‌تواند موجب کاهش فرسودگی تحصیلی شود؛ مرادی‌زاده و همکاران (Moradizadeh et al., 2018) نشان دادند که بین جو حاکم بر مدرسه و فرسودگی تحصیلی؛ بین خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی و همچنین بین حمایت اجتماعی و فرسودگی رابطه منفی معناداری وجود دارد؛ نوشادی و شیخ‌الاسلامی (Noshadi & Sheykholeslami, 2017) بیان کردند که رابطه‌ی ساختار کلاس با سازگاری با دانشگاه و فرسودگی تحصیلی معنادار است، و فرسودگی تحصیلی در رابطه‌ی بین بعضی از ابعاد ساختار کلاس و سازگاری با دانشگاه، نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند؛ پیلکاووسکایت-والیکینی و همکاران (Pilkauskaitė-Valickienė et al., 2011) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که در گروه‌های دانش‌آموزی به که بیشتر ادراک از جو آزاد کلاسی وجود دارد، احساس خستگی، بی‌علاقه‌گی و احساس ناکارآمدی کمتر مشاهده می‌شود؛ و گیسون (Gibson, 2011) نشان داد، محیط یادگیری و جو کلاس بر روی یادگیری، حل مشکلات فردی، افزایش علاقه به درس و جلوگیری از فرسودگی تأثیر مستقیمی دارد.

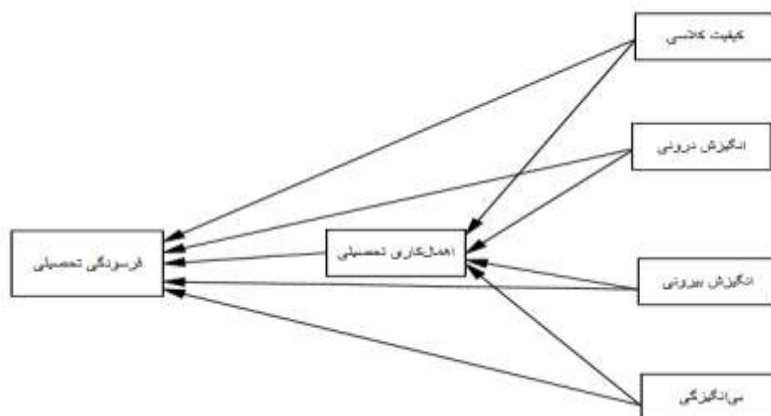
پژوهش‌ها نشان می‌دهد تصور دانش‌آموزان نسبت به محیط آموزشی با پیامدهای یادگیری آن‌ها ارتباط تنگاتنگی دارد (Hassannia & Fouladchang, 2015). برای مثال، از نظر توکاو و همکاران (Tukaev et al., 2013) از جمله متغیرهای تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی، شرایط محیطی و آموزشی است که می‌تواند باعث کاهش انگیزش برای یادگیری و تحصیل شود و موفقیت را تحت تأثیر قرار دهد.

علاوه بر ادراکات کیفیت کلاسی، از مهم‌ترین مسائلی که در آموزش و پرورش مطرح می‌باشد، انگیزش (motivation) است. سازه انگیزش تحصیلی (academic motivation) در محیط‌های آموزشی به رفتارهایی اشاره داد که منجر به یادگیری و پیشرفت در یادگیرندگان می‌شود (Urduan & Bruchmann, 2018). متداول‌ترین نظریه در زمینه‌ی انگیزش تحصیلی، نظریه خودتعیینی رایان و دسی (Ryan & Deci, 2000) می‌باشد. آن‌ها در راستای بررسی انگیزه‌های مختلف افراد بر مبنای تعامل این نیازها با شرایط محیطی، سه انگیزه را مطرح کرده‌اند. انگیزش درونی (intrinsic motivation)، محرکی که تنها به خاطر لذت و خشنودی درونی حاصل از آن ایجاد می‌شود و تا مرحله پیگیری و اتمام فعالیت اشاره دارد. انگیزش بیرونی (extrinsic motivation)، محرکی که تنها وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف دیگر است، بدون اینکه احساس تعلق به آن وجود داشته باشد. بی‌انگیزگی (amotivation)، به معنای نبود میل و اشتیاق در پیگیری یک فعالیت و یا هدف و از طریق شکست‌های پی‌درپی در جهت رسیدن به آن اهداف به وجود می‌آید (Chon & Shin, 2019). پایین بودن سطح انگیزش تحصیلی، یکی از مشکلات شایع نظام‌های آموزشی در بسیاری از کشورها، در بین یادگیرندگان می‌باشد که سالانه زبان‌های علمی، فرهنگی و اقتصادی زیادی را متوجه دولت‌ها و خانواده‌ها می‌کند و نظام آموزشی کشورها را با افت تحصیلی مواجه می‌سازد (Molavi et al., 2007). محمدی و همکاران (Mohammadi et al., 2021) از انگیزش تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی؛ امیری و همکاران (Amiri et al., 2019) از خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی؛ فکری‌نوجه‌ده و فولادچنگ (Fekry Nojede & Fouladchang, 2019) از

انگیزش بیرونی، بی‌انگیزگی و فرسودگی تحصیلی؛ یوسفی و همکاران (yousefi et al., 2019) از انگیزش درونی و فرسودگی تحصیلی؛ برزگر بفری و همکاران (Barzegar Bfroui et al., 2015) از انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، بی‌انگیزشی و اهمال‌کاری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی؛ چوان و ریوی (Cheon & Reeve, 2015) از بی‌انگیزشی و فرسودگی تحصیلی در تحقیقاتشان صحبت کرده‌اند. در تحقیقاتی مشخص شد که انگیزش بیرونی می‌تواند عاملی تأثیرگذار در افزایش فرسودگی تحصیلی باشد (Chang et al., 2016; Györfly et al., 2016). علاوه بر این، افراد دارای انگیزش درونی تحصیلی از لحاظ اهمال‌کاری تحصیلی در سطح پایینی می‌باشند (Pahlavani et al., 2015; Cerino, 2014; Kandemir, 2014; Rakes & Dunn, 2010; Cheraghi & Yousefi, 2019; Vij & Lomash, 2014). و افراد دارای انگیزش بیرونی تحصیلی از لحاظ اهمال‌کاری تحصیلی در سطح بالاتری هستند (Vij & Lomash, 2014; Cheraghi & Yousefi, 2019; Komaraju et al., 2009). و بی‌انگیزگی با اهمال‌کاری هم‌بستگی مثبتی دارد (Barzegar Bfroui et al., 2015; Badri gargari et al., 2012; Salmela-Aro et al., 2009).

با مرور فرایندها و مبانی نظری پژوهش، از رویکردهای مختلفی که به منظور بررسی عوامل تعیین‌کننده عملکرد تحصیلی انتخاب شده است، دو رویکرد مهم و اصلی وجود دارد که در چند سال اخیر مطرح شده است و در فرایندهای مؤثر بر عملکرد تحصیلی تأکید دارند (Elhampour et al., 2019). در رویکرد نخست تأثیر فرایندهای محیط بر عملکرد تحصیلی مطرح است (Abolmaali et al., 2012) و در رویکرد دوم از عوامل درون‌فردی (جهت‌گیری‌های انگیزشی) یادگیرندگان سخن به میان می‌آید (Hassanzadeh & Mahdinejad Gorji, 2014). اما تحقیقات در زمینه این موضوع مهم و بخصوص رابطه این دو متغیر با اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی دارای یک خلأ می‌باشد از طرفی، دانش‌آموزان امروز در ایام کرونا و آموزش مجازی به شدت اُفت تحصیلی دارند؛ چراکه انگیزه لازم برای درس خواندن وجود ندارد، بستر اهمال‌کاری تحصیلی بسیار مهیا است و وقت‌شان را برای درس خواندن صرف نمی‌کنند. بنابراین شناسایی عواملی که می‌توانند در مواجهه با این امر و کاهش اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشد، امری ضروری است.

بدیهی است که حتی غنی‌ترین و بهترین برنامه‌های آموزشی سازمان‌دهی شده بدون شناخت میزان محیط یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان کارایی لازم را نخواهند داشت. بر همین اساس در این تحقیق به بررسی مدل علی ادراکات کیفیت کلاسی، انگیزش تحصیلی، اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی پرداخته شده است. در این پژوهش بر اساس نتایج تحقیقات ذکر شده، فرسودگی تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زاد، ادراکات کیفیت کلاسی و انگیزش تحصیلی به‌عنوان متغیرهای برون‌زاد و اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده‌اند (شکل ۱).



شکل ۱  
مدل پیشنهادی پژوهش

## روش

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

این پژوهش از نوع طرح‌های هم‌بستگی بود. جامعه‌ی این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود، که ۲۵۰ دانش‌آموز (۱۳۸ دختر و ۱۱۲ پسر) با توجه به حجم جامعه (۱۷۱۳۷ نفر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابتدا به صورت تصادفی ناحیه‌ی یک از نواحی دوگانه‌ی آموزش و پرورش شهر سمنان انتخاب و سپس از آن ناحیه هشت دبیرستان و از هر دبیرستان سه کلاس و از هر کلاس بین ۱۰ تا ۱۵ نفر که تمایل به همکاری بودند، انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه، بر اساس نظر کلاین (Kline, 2011, cited in Amini & Samani, 2021) تعداد مسیرهای مورد آزمون در مدل، ملاک تعیین حجم نمونه قرار گرفت؛ یعنی، به ازاء هر مسیر می‌توان حداقل ۱۰ و حداکثر ۲۰ نفر را انتخاب کرد). در این پژوهش ۱۳ مسیر (نه مسیر مستقیم و چهار مسیر غیرمستقیم) بر اساس طراحی مدل وجود دارد که حجم نمونه ۲۵۰ نفر تعیین گردید.

### ابزار اندازه‌گیری

**پرسش‌نامه‌ی ادراکات دانش‌آموزان از کیفیت کلاس درس ( Student Perceptions of Classroom Quality):** این پرسش‌نامه توسط جنتری و همکاران (Gentry et al., 2002) ساخته شده و دارای ۳۱ ماده و چهار خرده‌مقیاس ادراک علاقه (۱ تا ۸)، چالش‌انگیزی (۹ تا ۱۷)، انتخاب (۱۸ تا ۲۴) و لذت (۲۵ تا ۳۱) می‌باشد. ماده‌های این پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً

مخالقم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) نمره گذاری می‌شوند که حداکثر و حداقل نمره به ترتیب ۱۱۵ و ۳۱ می‌باشد. جنتری و همکاران (Gentry et al., 2002) در یک تحلیل عاملی نشان دادند که مدل چهار عاملی ادراک علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت مورد تأیید است و ضرایب پایایی آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها را از ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ گزارش نموده‌اند. کارشکی (Kareshki, 2008) روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی در چهار عامل ادراک علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت تأیید نمود و ضرایب پایایی آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه ۰/۹۳ و در خرده مقیاس‌های ادراک علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۶۶، ۰/۷۲ و ۰/۸۷ گزارش کرده است. محمدی‌پور (Mohammadipour, 2016) در پژوهشی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی نشان دادند که ساختار پرسش‌نامه بر ارزش قابل قبولی با داده‌ها دارد و ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه ۰/۹۰ و در خرده مقیاس‌ها از ۰/۶۶ تا ۰/۹۱ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر، ضرایب پایایی آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه ۰/۹۲ و در خرده مؤلفه‌های ادراک علاقه ۰/۸۸، چالش‌انگیزی ۰/۷۱، انتخاب ۰/۸۱ و لذت ۰/۸۹ به دست آمد.

#### مقیاس انگیزش تحصیلی (Academic Motivation Scale): مقیاس انگیزش تحصیلی

بر مبنای نظریه‌ی خودتعیین‌گری دسی و ریان (Deci & Ryan, 1985) توسط والرند و همکاران (Vallerand et al., 1992) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۸ ماده ۵ گزینه‌ای (اصلاً، کمی، متوسط، زیاد، کاملاً) در مقیاس لیکرت است که سه بُعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را می‌سنجد. دامنه‌ی نمرات مقیاس بین ۲۸ تا ۱۴۰ متغیر است. والرند و همکاران (Vallerand et al., 1992) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ مؤلفه‌های جهت‌گیری درونی، بیرونی و بی‌انگیزشی را به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۶۲ و ۰/۸۶؛ باقری و همکاران (Bagheri et al., 2003) در یک تحلیل عاملی تأییدی بر روی این مقیاس به ساختار سه عاملی انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی و ضرایب پایایی آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌ها بالاتر از ۰/۷۷؛ کاووسیان و همکاران (Kavousian et al., 2009) ضرایب آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۵ و ۰/۸۷؛ و بحرانی (Bohrani, 2005) ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۸ و ساختار سه عاملی انگیزشی؛ و سماواتی و همکاران (Samavi et al., 2017) ضریب پایایی به روش بازآزمایی به فاصله‌ی دو هفته ۰/۷۳ و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۸ گزارش کرده‌اند. در مطالعه حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه ۰/۸۶ و در خرده مؤلفه‌های انگیزش درونی ۰/۹۱؛ انگیزش بیرونی ۰/۹۰ و بی‌انگیزگی ۰/۸۰ به دست آمد.

#### مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی (Academic Procrastination Scale): این مقیاس

توسط سواری (Savari, 2011) ساخته شده و شامل ۱۲ ماده و ۳ مؤلفه اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامه‌گی است. ماده‌های این مقیاس در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای شامل هرگز (صفر)، به ندرت (۱)، بعضی اوقات (۲)، بیشتر اوقات (۳) و همیشه (۴) درجه‌بندی

شده‌اند. سواری (Savari, 2011) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۵ و در خرده مقیاس‌های اهمال‌کاری عمدی ۰/۷۷، اهمال‌کاری ناشی از خستگی ۰/۶۰ و برای اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامه‌گی ۰/۷۰ و ۰ روایی مقیاس با آزمون اهمال‌کاری تاکمن (Tuckman, 1991) ۰/۳۵؛ ضریب پایایی آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۳ (Zarei & Khoshouei, 2016)؛ و طهماسب‌زاده شیخ‌لار و صادق‌پور (Tahmasebzadeh Sheikhlar & Sadeghpour, 2019) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش ضرایب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۹ و در خرده مقیاس‌های اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامه‌گی به ترتیب ضرایب ۰/۸۱، ۰/۸۰ و ۰/۷۶ به دست آمد.

**سیاهه‌ی فرسودگی تحصیلی (School Burnout Inventory):** این پرسش‌نامه را برسو و همکاران (Bresó et al., 2007) ساخته‌اند و دارای پانزده و سه مؤلفه‌ی فرسودگی تحصیلی شامل خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی است. ماده‌های این سیاهه در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری می‌شود. حداکثر و حداقل نمره‌های این سیاهه به ترتیب ۱۰۵ و ۱۵ می‌باشد. برسو و همکاران (Bresó et al., 2007) در یک تحلیل عاملی نشان دادند شاخص‌های برانزندی مؤید معتبر و مقبول بودن مدل نظری طراحی شده این سیاهه است و ضرایب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ و نامی (Naami, 2009) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ این سیاهه مؤلفه‌های خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ و روایی مؤلفه‌های خستگی هیجانی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی با سیاهه فشارزهای دانشجویی به ترتیب ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ گزارش کرده‌اند. اعرابیان و ابوالمعالی الحسینی (Arabiyan & Abolmaali Alhosseini, 2019) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ مؤلفه‌های خستگی هیجانی ۰/۷۱، بدبینی و بی‌علاقگی ۰/۷۵ و ناکارآمدی برابر با ۰/۶۸ و کل سیاهه ۰/۷۸ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ کل سیاهه ۰/۸۹ و در مؤلفه‌های خستگی تحصیلی ۰/۸۷؛ بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۸ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۸۴ به دست آمد.

### روند اجرای پژوهش

در ابتدا به منظور انجام پژوهش، مجوز و معرفی‌نامه‌های مورد نیاز از دانشگاه و اداره کل آموزش و پرورش شهر سنندج جهت انجام کلیه مراحل دریافت شد. به منظور جمع‌آوری اطلاعات، ابتدا به صورت تصادفی ناحیه‌ی یک از نواحی دوگانه‌ی شهر سنندج انتخاب و سپس از آن ناحیه هشت دبیرستان و از هر دبیرستان سه کلاس و از هر کلاس بین ده تا پانزده نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. قبل از ارائه‌ی ابزارها به دانش‌آموزان، توضیحاتی در مورد ضرورت همکاری صادقانه آن‌ها و چگونگی پاسخ‌دهی به سؤال‌ها داده شد و از آن‌ها تقاضا شد که به تمامی سؤال‌ها با دقت پاسخ دهند. به علاوه، در مورد محرمانه

ماندن پاسخ‌های دانش‌آموزان و لزوم پاسخ‌دهی مستقل هر یک از دانش‌آموزان و انصراف از شرکت نیز توضیحاتی داده شد.

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از میانگین، انحراف معیار، کجی، کشیدگی، ضریب هم‌بستگی پیرسون و تحلیل مسیر و روش بوت‌استرپ (bootstrap) برای بررسی مسیرهای میانجی و بسته‌های نرم‌افزاری آماری برای علوم اجتماعی (SPSS) و براست ۲۲ و نرم‌افزار آموس (AMOS) ۲۴ انجام گردید.

### یافته‌ها

متغیرهای حاضر در این پژوهش مشتمل بر فرسودگی تحصیلی به‌عنوان متغیر درون‌زاد، اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای و ادراکات کیفیت کلاسی و جهت‌گیری‌های انگیزشی به‌عنوان متغیرهای برون‌زاد پژوهش بودند. جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱

توزیع فراوانی شرکت‌کنندگان بر حسب جنس و پایه‌ی تحصیلی

جمع	پایه‌ی تحصیلی			متغیرها	
	پایه‌ی سوم	پایه‌ی دوم	پایه‌ی اول		
۱۱۲	۳۷	۳۰	۴۵	تعداد	مرد
۱۰۰	۳۳	۲۶/۸	۴۲/۲	درصد	
۱۳۸	۴۵	۴۲	۵۱	تعداد	زن
۱۰۰	۳۲/۶	۳۰/۴	۳۷	درصد	
۲۵۰	۸۲	۷۲	۹۶	تعداد	کل
۱۰۰	۳۲/۸	۲۸/۸	۳۸/۴	درصد	

در جدول ۲ میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی و ضرایب هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

چنانچه از جدول ۲ مشاهده می‌شود، به‌جز انگیزش بیرونی با اهمال‌کاری تحصیلی مابقی متغیرها با یکدیگر رابطه‌ی معنی‌داری دارند ( $p < 0/01$ ). برای آزمون مدل فرضی، چند مفروضه اصلی تحلیل مسیر شامل داده‌های گمشده (missing)، نرمال بودن (normality) و هم خطی چندگانه (multicollinearity) مورد بررسی قرار گرفتند. پیش‌فرض‌های تحلیل مسیر نشان داد که متغیرهای



پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچکتر از ۲ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ هستند و داده‌ها تابع توزیع نرمال می‌باشند.

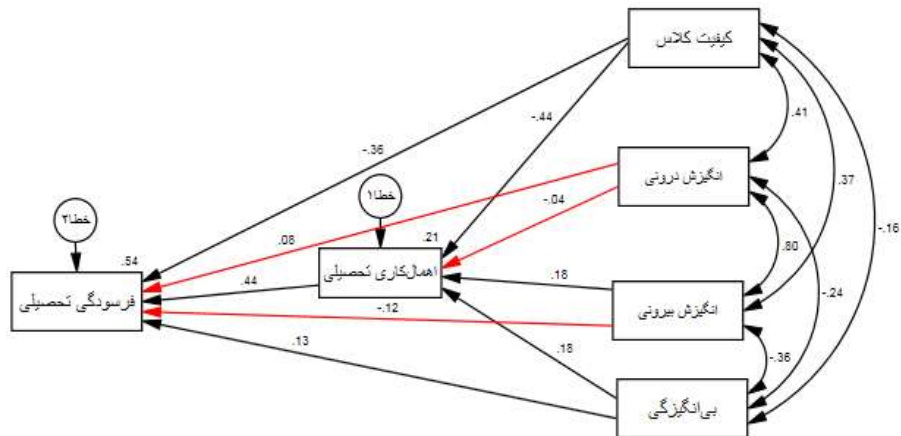
جدول ۲

میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی و ضرایب هم‌بستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
ادراکات کیفیت کلاسی						
انگیزش درونی	۰/۴۱**					
انگیزش بیرونی	۰/۳۷**	۰/۷۹**				
بی‌انگیزگی	-۰/۱۵*	-۰/۲۴**	-۰/۳۶**			
اهمال کاری تحصیلی	-۰/۴۲**	-۰/۱۳*	-۰/۰۹	-۰/۲۰**		
فرسودگی تحصیلی	-۰/۵۸**	-۰/۲۶**	-۰/۲۸**	-۰/۳۰**	-۰/۶۲**	
میانگین	۳/۲۴	۳/۳۷	۳/۶۴	۲/۲۵	۱/۲۸	۲/۱۷
انحراف استاندارد	۰/۶۲۳	۰/۷۶۴	۰/۸۸۳	۰/۹۷۱	۰/۷۹۵	۰/۶۶۵
کجی	۰/۲۰	۰/۰۴	-۰/۱۲	-۰/۳۵۷	-۰/۵۴۱	-۰/۶۰۶
کشیدگی	۰/۰۳	-۰/۲۴	-۱/۱۱	-۰/۵۹	-۰/۲۱۳	-۰/۳۱۴

\* $p < 0.05$       \*\* $p < 0.01$

همچنین، هم‌بستگی هر یک از متغیرهای برون‌زاد بالاتر از ۰/۸۰ نبودند و شاخص تحمل (tolerance) برای تمام متغیرهای پیش‌بین کوچک‌تر از ۰/۸۳، و شاخص تورم واریانس (variance inflation factor) کوچک‌تر از ۳/۰۳ به‌دست آمد.



شکل ۱

مدل پیشنهادی ادراکات کیفیت کلاسی و جهت‌گیری‌های انگیزشی بر فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی



نتایج جدول ۳ بیانگر این است که همه‌ی شاخص‌ها در مدل نهایی با داده‌ها برازش مطلوب دارند. جدول ۴ نتایج ضرایب غیرمستقیم را به روش بوت استرپ نشان می‌دهد.

جدول ۴

ضریب مسیر غیرمستقیم مدل نهایی پیشنهادی فرسودگی تحصیلی با استفاده از روش بوت‌استرپ

سطح معنی‌داری	فاصله اطمینان ٪۹۵		$\beta$	مسیرها
	حد پایین	حد بالا		
۰/۰۰۲	-۰/۲۶	-۰/۱۲	-۰/۱۹	ادراکات کیفیت کلاسی ← اهمال‌کاری تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی
۰/۰۱۸	۰/۰۰۹	۰/۱۲	۰/۰۶	انگیزش بیرونی ← اهمال‌کاری تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی
۰/۰۰۲	۰/۰۲	۰/۱۴	۰/۰۷	بی‌انگیزگی ← اهمال‌کاری تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی

همان‌گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، ادراکات کیفیت کلاسی از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی دارد [  $۰/۱۹ - (۰/۱۲) - (۰/۲۶) - ۹۵\% \text{ CI}$  ] و انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی تحصیلی از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی دارند.

### بحث

نتایج تحلیل مسیر نشان داد ادراکات کیفیت کلاسی اثر علی و مستقیم بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های ( Fekry Nojede & Fouladchang, 2019; Moradizadeh & et al., 2018; Noshadi & Sheykhosslami, 2017; Pilkaukaite-Valickiene et al., 2011; Gibson, 2011) همسو می‌باشد.

در توضیح این یافته می‌توان گفت انتخاب فعالیت‌هایی که برای دانش‌آموزان چالش برانگیز باشد، می‌تواند انگیزه‌ی انجام آن فعالیت‌ها را در پی داشته باشد. در واقع زمانی که دانش‌آموزان تکالیفی داشته باشند که دشواری آن در سطح متوسط باشد، علاقه‌ی بیشتری برای انجام آن خواهند داشت (Blanchard, 2013, cited in Bayramnejad et al., 2021) و انجام آن‌ها برای‌شان لذت بیشتری به همراه دارد و در مجموع، از نظر فرسودگی تحصیلی در سطح پایینی خواهند بود. همچنین ایجاد شدن فضایی برای تصمیم‌گیری و انتخاب از میان شیوه‌های مختلف انجام تکلیف یا هر نوع فعالیت تحصیلی دیگری، موجب ایجاد علاقه به تحصیل و لذت بیشتر در دانش‌آموزان شده که در مجموع سبب افزایش پیشرفت و پرداختن به ماجراجویی‌های علمی، انسجام اجتماعی و در نهایت کاهش فرسودگی تحصیلی می‌گردد. در تبیین دیگری برای این یافته می‌توان اظهار داشت که با توجه به اینکه هدف آموزش و پرورش، اعتلای همه‌جانبه شخصیت فراگیران، به‌ویژه در ابعاد اخلاقی، روانی و اجتماعی است، برای

بهبود این فرایند، باید ادراک از محیط مدرسه و کلاس شایسته و بایسته باشد. مطالعه ادراک از محیط کلاس بر این فرض استوار است که ادراک دانش آموز از محیط با ویژگی‌های زمینه‌ای و شخصی او پیوند دارد و این امر به نوبه خود بر روشی که وی درباره دنیای اجتماعی خود می‌اندیشد و نیز رویکردش نسبت به محیط اطرافش، تأثیر می‌گذارد (Weeks et al., 2008). بدین معنا که هرچه ادراکات منفی نسبت به محیط مدرسه در دانش‌آموزان کمتر باشد فرسودگی تحصیلی، خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی کمتر و اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری بیشتری را تجربه خواهند کرد.

نتایج تحلیل مسیر نشان داد ادراکات کیفیت کلاسی اثر علی و مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های ژائو و الدیر (Zhao & Elder, 2020)، چن و کروگر (Chen & Kruger, 2017)، سلمانی و همکاران (Salmani et al., 2017) و کورکین و همکاران (Corkin et al., 2014) همسو می‌باشد. در پژوهش کورکین و همکاران (Corkin et al., 2014) ابعاد مختلف جو کلاس از جمله حمایت معلم، فشار تحصیلی و علاقه به با هم بودن به‌طور منفی و معنی‌داری با اهمال‌کاری در ارتباط بود. از نظر فراری و شر (Ferrari & Scher, 2000) زمانی که دانش‌آموزان به این فهم برسند که معلمان‌شان از آن‌ها انتظارات بالایی در انجام وظایف دارند و معلمان تلاش کنند که دانش‌آموزان‌شان جزئیات محتوای دروس را درک کنند، باعث می‌شود میزان اهمال‌کاری کاهش پیدا کند. به زبانی دیگر، زمانی که دانش‌آموزان بفهمند معلم به کلاس و یادگیری اهمیت می‌دهد گرایش‌شان به تعویق انداختن وظایف کاهش می‌یابد. همچنین در کلاس‌هایی که ساختار آن به گونه‌ای است که اساتید و معلمان به یادگیری و فهم مطالب درسی تأکید می‌کنند و به‌طور مداوم از مطالب درسی امتحان گرفته می‌شود فراگیران تلاش می‌کنند بهانه و تعلل را کنار نهاده و برای یادگیری کوشش کنند (Salmani et al., 2017). با توجه به مؤلفه‌های ادراک کیفیت کلاس در پژوهش حاضر زمانی که ادراک دانش‌آموز از علاقه، چالش‌انگیزی، انتخاب و لذت افزایش پیدا کند به همان میزان گرایش دانش‌آموزان به اهمال‌کاری در وظایف کاهش پیدا می‌کند. در واقع، دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند کمتر مورد کنترل معلم قرار می‌گیرند و خود را آزاد در انتخاب و گزینش می‌دانند خود را شایسته‌تر ارزیابی می‌کنند و از علاقه و انگیزه بالاتری برخوردار هستند و تلاش بیشتری در حین انجام تکالیف می‌کنند و از درگیری تحصیلی بالاتر و اهمال‌کاری کمتری برخوردار هستند (Ryan & Grolnick, 1986). همچنین به اعتقاد لاروک (LaRocque, 2008) اگر ساختار کلاس درس به گونه‌ای باشد که معلم کل کلاس را کنترل می‌کند و تدریس او تمام کلاس را در برگیرد، بعضی از دانش‌آموزان حتی آن‌هایی که خودپنداره‌ی مثبتی دارند و برای یادگیری به صورت درونی برانگیخته شده‌اند، نمی‌توانند به راحتی بر تکالیف درسی تمرکز کنند، اما در آن نوع ساختار کلاسی که تدریس معلم در قالب گروه‌های کوچک انجام می‌شود و ارزشیابی نیز بخشی از فرایند یادگیری به شمار می‌آید، دانش‌آموزان فعالیت‌های یادگیری خود را سازمان‌دهی می‌کنند، که این عامل می‌تواند باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی گردد.

نتایج نشان داد بی‌انگیزگی اثر علی و مستقیم بر اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Mohammadi et al., 2021; Amiri et al., 2019; Fekry Nojede & )

(Fouladchang, 2019; yousefi et al., 2019; Cheon & Reeve, 2015; Barzegar Bfroui et al., 2015) هماهنگ و همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، در صورتی که نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان برآورده شود احتمال کمتری دارد که دانش‌آموزان انگیزش بیرونی داشته یا برای یادگیری بی‌انگیزه باشند. بی‌انگیزگی در موقعیت‌هایی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان هیچ وابستگی بین نتایج و اعمالشان نمی‌بینند، موقعی که آن‌ها احساس عدم شایستگی و عدم قابلیت کنترل را تجربه می‌کنند (Ntoumanis, 2001) این عدم برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان باعث بی‌انگیزگی می‌شود؛ بنابراین تا اندازه‌ای که بافت‌های اجتماعی مانع از ارضای این سه نیاز روان‌شناختی شوند باعث کاهش انگیزش می‌شوند. یکی دیگر از دلایل مترتب بر این امر، وجود بی‌انگیزگی تحصیلی در دانش‌آموزان مذکور است. معنادار نشدن ضرایب استاندارد مسیر انگیزش تحصیلی درونی یا خودمختار به اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی بیانگر نیاز به آزمون بیشتر نظریه خودمختاری دسی و رایان (Deci & Ryan, 2000) در فرهنگ‌های شرقی است. هرچند این پژوهشگران، ادعا نموده‌اند که نظریه‌ی خودمختاری، یک نظریه‌ی جهان‌شمول است؛ اما نتایج برخی از پژوهش‌ها، از جمله پژوهش حاضر، این جهان‌شمولی را زیر سؤال می‌برد. ناتوانی انگیزش درونی یا خودمختار در پیش‌بینی اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی، با دیدگاه عده‌ای از منتقدان جهان‌شمولی نظریه‌ی خودمختار، همسویی دارد (Chirkov, 2009). این پژوهشگران بیان می‌دارند که در یک فرهنگ، به خودمختاری به‌عنوان عامل مهم نگریسته می‌شود؛ ولی در فرهنگی دیگر، امری منفی و نامطلوب قلمداد می‌شود. روان‌شناسان مخالف جهان‌شمولی خودمختاری، بیان می‌دارند که این مفهوم انگیزشی، وابسته به فرهنگ‌های غربی، لیبرال و فردگراست و در فرهنگ‌های جمع‌گرا، جایگاهی ندارد (Chirkov, 2009). ژو و همکاران (Zhou et al., 2009) نیز، بیان کرده‌اند که عوامل فرهنگی بر انگیزش یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان مؤثر است؛ زیرا کودکان نیازها، ارزش‌ها و نگرش‌های خود را از فرهنگ مسلط بر جامعه‌ی خویش، دریافت می‌کنند. ایران، فرهنگ منحصر به فردی دارد و هنجارهای اجتماعی و ارزش‌های فرهنگی کشور ما تا حد زیادی با جوامع غربی تفاوت دارد. خانواده‌ها، تلاش می‌کنند کودکان خویش را مطیع تربیت کنند. انگیزش خودمختار و استقلال‌طلبی کودکان، از همان اوایل کودکی توسط والدین و سایر اعضای خانواده سرکوب می‌شود. در مدارس و دانشگاه‌ها نیز وضع از این بهتر نیست. در نظام آموزشی ایران، دانش‌آموزان غالباً فعالیت‌های تحصیلی را با هدف رسیدن به مشوق‌های بیرونی انجام می‌دهند. کسب مدرک، رسیدن به درآمد بیشتر، جایگاه اجتماعی بالاتر و اطاعت از منابع قدرت، عواملی هستند که اهداف یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان را تشکیل می‌دهند. این اهداف، بیرونی هستند و مانع پرورش انگیزش تحصیلی خودمختار در دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شوند؛ لذا، می‌توان گفت که ارزش انگیزش خودمختار در جوامع شرقی، معادل ارزش آن در جوامع غربی نیست.

نتایج نشان داد انگیزش بیرونی اثر علی و مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Vij & Lomash, 2014; Cheraghi & Yousefi, 2019; Komaraju et al., 2009) هماهنگ و همسو می‌باشد. در تبیین ارتباط مثبت بین انگیزش بیرونی و اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان

این‌گونه استدلال که علت این ارتباط مستقیم نقش منفی و ارزش تقویتی بسیار کم انگیزش بیرونی و تقویت بیرونی است؛ زیرا انگیزش بیرونی اثر تقویتی کم و موقتی دارد. لذا طبق نظر وانستینکیست و همکاران (Vansteenkiste et al., 2005) دانش‌آموزانی که در مراحل مختلف مقایسه اجتماعی، درگیر اهداف بیرونی می‌شوند، توجه خود را محدود، و ظرفیت کم‌حافظه فعال خود را پر کرده‌اند و طبیعی است که آزمون‌های را که یادگیری عمیق را می‌سنجند، نمی‌توانند پاسخ دهند. در حالی که حداقل ظرفیت حافظه فعال برای ارتقاء درست یادسپاری، ضروری است. بنابراین، طبق استدلال‌هایی که ذکر شد، یافته‌های پژوهش حاضر مورد تأیید قرار می‌گیرد. پس بهتر است، دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت هر چه می‌توانند انگیزش دانش‌آموزان را از جهت‌گیری انگیزش بیرونی به درونی سوق دهند.

نتایج نشان داد اهمال‌کاری تحصیلی اثر علی و مستقیم بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Norouzi et al., 2021; Shahbaziyanikhonig et al., 2019; Barzegar Bfroui et al., 2015; Hall et al., 2019; Balkis, 2013; Rakes & Dunn, 2010) هماهنگ و همسو می‌باشد. در توجیه این نتایج بر مبنای پژوهش شهبازیان خونیک و همکاران (Shahbaziyanikhonig et al., 2014) می‌توان گفت که اهمال‌کاری تمایل به تعلل در شروع و انجام فعالیت‌های مهم و به تعویق انداختن عمدی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است و اهمال‌کاری تحصیلی متداول‌ترین نوع اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان و دانشجویان است که از آن به‌عنوان یک عادت بدرفتاری یاد می‌شود. اهمال‌کاری تحصیلی در آماده‌سازی شخص برای امتحان، انجام تکالیف و حضور در جلسات و انجام تکالیف مشخص می‌شود، لذا اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند بر فرسودگی تحصیلی تأثیر مثبت داشته و باعث افزایش آن شود.

نتایج نشان داد ادراکات کیفیت کلاسی از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیمی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. در این خصوص می‌توان گفت هرچه ادراک دانش‌آموزان محیط یادگیری مثبت‌تر باشد، آن‌ها نسبت به وظایف خود جدی‌تر شده و سعی می‌کنند وظایف خود را زودتر از زمان ممکن انجام دهند و کمتر در انجام وظایف اهمال‌کاری نشان خواهند داد (Bahrami & Amiri, 2020). بنابراین این امر باعث می‌شود که دانش‌آموزان در فرایند تحصیل خود در مواجهه با مشکلات تحصیلی کمتر احساس فرسودگی بکنند. پژوهش‌های زیادی از این نظریه حمایت می‌کنند که درک محیط یادگیری روی احساسات و رفتار دانش‌آموزان مؤثر است (Maer & Midgley, 1991, cited in Vafa et al., 2019). هنگامی که دانش‌آموزان مشاهده کنند که محیط یادگیری روی تلاش، همکاری، همبستگی، حمایت معلم، مشارکت در انجام تکالیف تأکید می‌کند، احساسات مثبتی نسبت به مدرسه خواهند داشت. از طرفی وقتی دانش‌آموزان محیط یادگیری را منفی ادراک کنند، اضطراب امتحان و عدم اعتماد به نفس پیدا می‌کنند و مهارت‌های ابراز وجود را نمی‌آموزند (Clifford, 2013, cited in Vafa et al., 2019). این پژوهش از رابطه‌ی بین ادراکات کیفیت کلاسی و اهمال‌کاری تحصیلی حمایت کرد. بنابراین به نسبتی که دانش‌آموزان محیط کلاس برای آن‌ها چالش‌انگیز و لذت‌بخش است و احساس تسلط و توانایی انتخاب را به آن‌ها می‌دهد، توانایی غلبه بر مشکلات تحصیلی و ادامه تلاش و همچنین انجام دادن به موقع

تکالیف درسی بیشتر می‌شود؛ بنابراین از فرصت‌ها به خوبی استفاده می‌کنند، روابط خود را با هم‌کلاسی‌ها و معلمان بهبود می‌بخشند و پیشرفت تحصیلی لازم حاصل می‌شود که در نهایت کاهش فرسودگی تحصیلی را به دنبال دارد. نتایج این یافته با تحقیقات بهرامی و امیری (Bahrami & Amiri, 2020)؛ ژائو و الدیر (Zhao & Elder, 2020) و چن و کروگر (Chen & Kruger, 2017) که معتقدند با ایجاد یک جو مثبت از محیط یادگیری می‌توان ادراک دانشجویان از آن‌ها بهبود بخشیده و در کاهش گرایش آن‌ها به اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر واقع شده و آن‌ها را به تحصیل خوش‌بین نمود همسو است. همچنین مطالعات نوروزی و همکاران (Norouzi et al., 2021)، هال و همکاران (Hall, et al., 2019)، برزگر بفرویی و همکاران (Barzegar Bfroui et al., 2015)، شه‌بازیان خونیک و همکاران (Shahbaziyanikhonig et al., 2014) و بالکس (Balkis, 2013) تأثیر اهمال‌کاری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان و دانشجویان تأیید می‌کنند؛ از نظر ژائو و الدیر (Zhao & Elder, 2020) ادراک از محیط کاری می‌تواند بر اهمال‌کاری افراد تأثیر منفی داشته باشد و آن را به تأخیر بی‌اندازد. چن و کروگر (Chen & Kruger, 2017) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که ادراک از محیط در واسطه‌ی بین موفقیت و اهمال‌کاری نقش مثبتی ایفا کرده و موجب کاهش تأثیر اهمال‌کاری در دستیابی افراد به موفقیت می‌شود.

نتایج نشان داد انگیزش بیرونی از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیمی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته در راستای نتایج پژوهش‌های (Vij & Lomash, 2014; Cheraghi & Yousefi, 2019; Komaraju et al., 2009) می‌باشد. با توجه به اینکه دانش‌آموزی که به صورت انگیزش بیرونی برانگیخته می‌شود بیشتر برای رسیدن به پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی تلاش می‌کند و این پاداش‌های بیرونی نقشی موقتی و ناپایدار دارند؛ که این خود می‌تواند افت تحصیلی و کاهش نمرات دانش‌آموز و همچنین اهمال‌کاری تحصیلی را به دنبال داشته باشد که مجموعه این عوامل می‌تواند باعث فرسودگی تحصیلی دانش‌آموز شود (Barzegar Bfroui et al., 2015).

نتایج نشان داد بی‌انگیزگی از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی اثر غیرمستقیمی بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته در راستای نتایج پژوهش برزگر بفرویی و همکاران (Barzegar Bfroui et al., 2015) می‌باشد. دانش‌آموزان دارای بی‌انگیزگی تحصیلی وخیم تمایل چندانی برای صرف وقت و انرژی جهت انجام تکالیف درسی ندارند و حتی تصور می‌کنند توانایی لازم برای تلاش و کوشش در پیشبرد امور تحصیلی ندارند. برخی از آن‌ها در فهم اهمیت و فواید تکالیف درسی نیز عاجزند و یا احساس می‌کنند مطالب درسی فواید و کاربردهای لازم را ندارند. بدون شک این‌گونه ویژگی‌ها می‌تواند بستری برای اهمال‌کاری تحصیلی را فراهم سازد (Savari et al., 2021). در تبیینی دیگری برای این یافته می‌توان گفت. دانش‌آموزان دارای انگیزش بیرونی بالا و همچنین آن‌هایی که انگیزه کافی ندارند بیشتر اهداف‌شان معطوف به عوامل بیرونی از قبیل کسب نمره، تأیید معلم یا دوستان و یا حتی گریز از عواقب شکست می‌باشد. این دانش‌آموزان به جای تمرکز بر یادگیری عمیق موضوعات درسی به دنبال برآورده کردن اهداف آنی و ساده هستند و زمانی که متوجه شوند چنین اهدافی در محیط‌های آموزشی ارزشمند نیست شاید به مکانیسم‌های اهمال‌کاری روی می‌آورند و تحت

چنین شرایطی خودساخته بیشتر مستعد فرسوده شدن خواهند بود. بدون شک، این نوع جهت‌گیری و متعاقباً احساسات منفی تحصیلی حاصل از آن به صورت چرخه‌ای به فرسودگی تحصیلی بیشتر می‌انجامد (Barzegar Bfroui et al., 2015). در همین راستا، شوفلی و همکاران (Schaufeli et al., 2002) گزارش نمودند که خستگی هیجانی دانش‌آموزان با احساس‌های منفی نسبت به انجام تکالیف مدرسه، بدبینی با احساس بی‌معنایی نسبت به مدرسه و احساس کارایی پایین با احساس کفایت‌مندی پایین در ارتباط است. به این معنا که یادگیرنده‌ای که نسبت به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشد، احتمالاً به اندازه کافی تلاش نمی‌کند و این عدم تلاش به نوبه خود به افزایش فرسودگی تحصیلی منجر خواهد شد؛ بنابراین عواملی که موجب افزایش انگیزه و علاقه به درس، تشویق دانش‌آموز و خواستن تکلیف در حد توان او می‌شود، می‌تواند فرسودگی تحصیلی را بهبود بخشد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش انتخاب دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم بود، بنابراین در تعمیم نتایج به سایر مقاطع باید جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین بهتر است که این بررسی روی سایر گروه‌ها مانند دانشجویان انجام بگیرد و در صورت امکان از ابزارهای متنوع‌تری برای اندازه‌گیری جو آموزشی خلاق و فرسودگی تحصیلی استفاده شود.

### نتیجه‌گیری

در مجموع نتایج نشان داد پس از حذف دو مسیر مستقیم از انگیزش درونی به اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی و همچنین حذف مسیر مستقیم انگیزش بیرونی به فرسودگی تحصیلی، مدل ادراکات کیفیت کلاسی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به فرسودگی تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. در این راستا، یافته‌های این پژوهش اطلاعات مهمی برای معلمان و مسئولان آموزش و پرورش در بردارد. با توجه به اینکه نشان داده شد ادراک از محیط کلاس بر اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی اثرات منفی دارد؛ لذا پیشنهاد می‌شود که معلمان تعاملات و فعالیت‌های آموزشی و تربیتی در محیط کلاس را طوری طراحی، برنامه‌ریزی و اجرا کنند که دانش‌آموزان ادراکات مثبتی از محیط کلاس درس داشته باشند. همچنین معلمان باید از نظر بعد ارتباطی یعنی ماهیت روابط شخصی محیط کلاس و میزان شرکت فعالانه دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی که باعث کاهش اهمال‌کاری و فرسودگی آن‌ها به تحصیل خواهد شد، محیط مناسبی را به وجود آورند. پیشنهاد می‌شود به دانش‌آموزان اجازه دهند نظرات خود را در مورد تدریس معلمان ارائه دهند؛ زیرا مطالب درسی ارائه شده از طرف معلم باید برای دانش‌آموز جالب و به روز باشد تا باعث شود دانش‌آموز علائق خود را کشف کند. این امر نیز باعث کاهش فرسودگی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان به تحصیل خواهد شد. همچنین می‌توان پیشنهاد کرد مطالبی که در کلاس درس ارائه می‌شوند برای دانش‌آموزان چالش‌انگیز باشد. باید مطالب ارائه‌شده در کلاس طوری باشند که آنان برای پیدا کردن راه حل مسائل درسی، شیوه‌های جدیدی ارائه دهند. این مسئله دارای اثرات مثبتی بر کاهش فرسودگی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان بوده و باعث پیشرفت



آنان خواهد شد. پیشنهاد می‌شود محیط کلاسی انتخاب شده از طرف معلم باید لذت‌بخش باشد که دانش‌آموزان برای ورود به مدرسه و کلاس لحظه شماری کنند. همچنین پیشنهاد می‌گردد معلمان باید به منظور پیشگیری یا مهار فرسودگی تحصیلی، با فراهم آوردن شرایط لازم، سطح انگیزش دانش‌آموزان را بالا ببرند. بدین منظور می‌توان تکالیفی را به آن‌ها محول کرد که با موفقیت شخصی همراه باشد؛ یا با نمایش عملکرد موفقیت‌آمیز الگوهای مناسب و مشابه با خودشان، حس اهمال‌کاری آن‌ها را کاهش داد. از آنجایی که بی‌انگیزشی، اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی را در سطوح مختلف به همراه داشته است، لذا فراهم ساختن «فرصت‌های یادگیری همکارانه»، «تعدیل جو رقابتی و نظام ارزشیابی در مدارس»، «کاهش کنترل دانش‌آموزان»، می‌تواند به کاهش بی‌انگیزشی دانش‌آموزان و ارتقاء انگیزه درونی آنان منجر شود.

### تضاد منافع

نویسنده اذعان دارد که در این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافی وجود ندارد.

### منابع مالی

پژوهش حاضر از هیچ مؤسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگر بوده است.

### سپاسگزاری

نویسنده مراتب تشکر خود را از مسؤولان و دانش‌آموزان مدرسی که در جمع‌آوری اطلاعات نقش داشته‌اند، اعلام می‌دارد.

### References

- Abolmaali, K., Hashemian, K., & Anari, F. (2012). The prediction of academic engagement based on the components of classroom environmental perceptions among girl high School Students in Tehran. *The Journal of Modern Thoughts in Education*, 7(3), 19-34. (Persian)
- Ahmadi, Z., & Shahbazi, M. (2021). Study of relation between intelligence beliefs and father-child relationship with the achievement motivation in male student's. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 11(1), 21-38. (Persian)
- Amini, S., & Samani, S. (2021). Causal modeling of student social support, academic skills and academic self-efficacy. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 11(1), 21-38. (Persian)
- Amiri, A., BahramAbadi, M. Z., Heydari, H., & Davoodi, H. (2019). The mediating role of academic motivation in explaining the relationship between academic self-efficacy and academic self-regulation with academic burnout in female students. *Medical journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 62(3), 1562-1573. (Persian)

- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269-298.
- Arabiyan, A., & Abolmaali Alhosseini, K. (2019). Explaining academic burnout on parent-child relationship with mediating resiliency and problem solving ability. *Journal of Psychology*, 13(56), 1-24. (Persian)
- Badri gargari, R., Mesr Abadi, J., Palangi, M., & Fathi, R. (2012). Factor structure of the school burnout questionnaire via confirmatory factor analysis in high school students. *Quarterly of Educational Measurement*, 7 (3), 165-182. (Persian)
- Bagheri, N., Shahraray, M., & Farzad, V. (2003). Standardization of Academic Motivation Scale (AMS) among the High School Students in Tehran. *Clinical Psychology and Personality*, 1(1), 11-24. (Persian)
- Bahrani, F., & Amiri, M. (2020). The role of the perceptions of learning environment in academic self-handicapping considering the mediating role of academic procrastination and academic optimism. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(39), 52-23. (Persian)
- Balkis, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1).
- Barzegar Bfroui, K. Darabidi, M. & Hemmati. H. (2015). Causal model of the effect of academic motivation on academic burnout with a mediating role of student procrastination. *Studies in Learning & Instruction*, 7(2), 126-152. (Persian)
- Bayramnejad, H., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H., & Akbari, M. (2021). Developing of school satisfaction model based on perception of classroom environment and perception of teacher support mediated by academic buoyancy and academic engagement. *Research in School and Virtual Learning*, 8(3), 71-84. (Persian)
- Bohrani, M. (2005). Study of academic motivation of high school students in Fars province and related factors. *Journal of Social Sciences and Human Sciences, University of Shiraz*, 22(4), 104-115. (Persian)
- 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.
- Cerino, E. S. (2014). Relationship between academic motivation, self-efficacy, and academic procrastination. *PSI CHI Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202-210.

- Chen, B.-B., & Kruger, D. (2017). Future orientation as a mediator between perceived environmental cues in likelihood of future success and procrastination. *Personality and Individual Differences, 108*, 128-132.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 99-111.
- Cheraghi, A., & Yousefi, F. (2019). The investigation of mediating role of academic motivation in the relationship between self-efficacy and academic procrastination. *Knowledge & Research in Applied Psychology, 20*(2), 34-47. (Persian)
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education, 7*(2), 253-262.
- Chon, Y. V., & Shin, T. (2019). Profile of second language learners' metacognitive awareness and academic motivation for successful listening: A latent class analysis. *Learning and Individual Differences, 70*(2), 62-75.
- Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences, 32*, 294-303.
- Covington, M. (2000). Goal Theory, Motivation and School Achievement: An integrative. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.
- 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.
- Dev, S. (2018). Effects of procrastination behavior, stress tolerance and study habits on academic achievements of Indian Students residing in India (Kerala) and UAE. *Research in Social Sciences and Technology, 3*(3), 16-31.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research, 85*(4), 591-629.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology, 53*(1), 109-132.
- Elhampour, F., Ganji, H., & Abolmaali Alhosani, K. (2019). Comparing academic achievement, academic engagement, hardiness and perceived classroom environment among female and male students. *Journal of School Psychology, 8*(3), 7-25. (Persian)

- Farina, E., Ornaghi, V., Pepe, A., Fiorilli, C., & Grazzani, I. (2020). High school student burnout: is empathy a protective or risk factor?. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-7.
- Fekry Nojede, F. & Fouladchang, M. (2019). A causal model of the effect of classroom's structure on academic burnout: The mediating role of motivation. *Journal of Developmental Psychology Iranian Psychologists, 15* (59), 309-322. (Persian)
- Ferrari, J. R., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools, 37*(4), 359-366.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research, 84*, 1-12.
- Gentry, M., Gable, R. K. & Rizza, M.G. (2002). Students' perceptions of classroom activities. Are there grade-level and gender differences. *Journal of Educational Psychology, 94*, 539-544.
- Gibson, S. H. (2011). *How action-learning coaches foster a climate conducive to learning*: Fielding Graduate University.
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Academic Procrastination in Academic Communities, 46*(2), 143- 157.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 233.
- Györfy, Z., Birkás, E., & Sándor, I. (2016). Career motivation and burnout among medical students in Hungary-could altruism be a protection factor? *BMC Medical Education, 16*(1), -182.
- Hall, N. C., Lee, S. Y., & Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. *PloS one, 14*(12), e0226716.
- Hassannia, S. & Fouladchang, M. (2015). Mindfulness in the relationship between Perception of learning environment and academic burnout: structural equation modeling. *Journal of Developmental Psychology Iranian Psychologists, 12* (45), 61-73. (Persian)
- Hassanzadeh, R., & Mahdinejad Gorji, G. (2014). The relationships between motivational orientations (intrinsic motivation, extrinsic motivation & amotivation) and students' academic achievement in the English language. *Journal of School Psychology, 3*(3), 38-60. (Persian)
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152*, 188-193.

- Kareshki, H. (2008). *The role of motivational patterns and perceptions of self-regulatory learning environment in the third grade high school students in Tehran*. [Doctoral thesis, Educational Psychology, Tehran University] (Persian)
- Kavousian, J., Kadivar, P., & Shahraray, M. Shaykhi fini A, Farzad V. (2010). Standardization of academic motivation scale Valerand. *Journal of Educational Sciences Shahid Chamran University*, 88, 103-130. (Persian)
- Komaraju, M., Karau, S. J., & Schmeck. R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 289-305.
- Lee, J., Puig, A., Lea, E., & Lee, S. M. (2013). Age-related differences in academic burnout of Korean adolescents. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1015-1031.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2013). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1) 77-90.
- Mohammadi, S. D., Moslemi, Z., & Ghomi, M. (2021). The relationship between, academic motivation with academic burnout and academic achievement in students. *Development Strategies in Medical Education*, 8(2), 11-23. (Persian)
- Mohammadipour, M. (2016). Psychometric indicators of the “students’ perceptions of classroom activities questionnaire”. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2 S2), 148-148. (Persian)
- Molavi, P., Rostami, Kh., Fadayee Naeini, A. R., Mohammadnia, H., Rasoolzadeh, B. (2007). Investigating the effective factors in reducing the academic motivation of students of Ardabil University of Medical Sciences. *Journal of Medical Council of Islamic Republic of Iran*, 25(1), 53-58. (Persian)
- Moradzadeh, S. Pirani, Z. & Faghihi, A. (2018). The effectiveness of educational package based on mind mapping multime-dia software on information processing speed in 8th grade female students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 6 (2), 9-20. (Persian)
- Naami, Abdul Zahra (2009). The relationship between the quality of learning experiences and academic burnout of graduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Psychological Studies*, 5 (3), 117-134. (Persian)
- Norouzi, N. Mahammadipour, M. & Mahdian, H. (2021). Investigating the relationship of goal orientation and procrastination with academic burnout with mediating role of academic and social integration. *Journal of Social Psychology*, 9 (57), 1-12. (Persian)
- Noshadi, S. & Sheykhosslami, R. (2017). Relationship between class structure and adjustment to university: Mediating role of academic

- burnout. *Quarterly Journal of Educational Psychology Studies*, 14 (25), 123-125. (Persian)
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242.
- Pahlavani, M., Nadim-Nezhad, F., & Nadim-Nezhad, N. (2015). Relationship between self-esteem with procrastination and self-efficacy among employers of professional and technical organization of Zahedan. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Science*, 5(1), 4882-4891. (Persian)
- Pearman, F. A. (2018). Gentrification and academic achievement: A review of recent research. *Review of Educational Research*, 14(3), 117-128.
- Pilkaukaite-Valickiene, R; Zukauskene, R; Raiziene, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 637-641.
- Prabu, P. S. (2015). A study on academic stress among higher secondary students. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 4(10), 63-68.
- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 12-25.
- Räsänen, T., Lintonen, T., Joronen, K., & Konu, A. (2015). Girls and Boys Gambling with Health and Well-Being in Finland. *Journal of School Health*, 85(4), 214-222.
- Rostami, Z., Abedi, M., & Schuffli, V. (2011). Standardization of Maslach burnout inventory among female students at University of Isfahan. *New Educational Approaches*, 6(1), 21-38. (Persian)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550.
- Sabzian, s. (2018). *Developing of academic cheating model and effectiveness based on this model on attitude towards cheating, self regulation and academic commitment in upper secondary girl students in khorramabad city*. Doctoral thesis in Educational Psychology, Faculty of Literature and Human Sciences, Lorestan University. (Persian)
- Salmani, M. Khamesan, A. & Asadi Younesi, M R. (2017). Mediating role of motivational beliefs on relationship between perception of classroom climate and procrastination in students. *Educational Psychology*, 13 (43), 141-169. (Persian)

- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K., & Alho, K. (2017). The dark side of internet use: Two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 343-357.
- Samavi, S. A., Ebrahimi, K., & Javdan, M. (2017). Relationship between academic engagements, self-efficacy and academic motivation with academic achievement among high school students in Bandar Abbas. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 4(7), 71-92. (Persian)
- Savari, K. (2011). Construction and standardization of Academic procrastination test. *Educational Measurement*, 2(5), 1-15. (Persian)
- Savari, K., falahi, M., & khalifeh, G. A. (2021). The effect of stress on academic motivation and academic procrastination through the mediation of internet addiction. *Educ Strategy Med Sci*, 13 (6), 553-560. (Persian)
- Schaufeli, W. B. Martinez, I. Pinto, A. M. Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481.
- Shahbaziyanhoning, A. mesrabadi, J. & farid, A. (2019). The role of academic procrastination and loneliness in students' academic burnout. *Rooyesh*, 7 (10), 183-198. (Persian)
- Taherinia, M., & Yousefi, F. (2015). Comparison of adolescents' academic procrastination in different family types based on the contextual family and content model. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 4(2), 49-68. (Persian)
- Tahmasebzadeh Sheikhlari, D., & Sadeghpour, M. (2019). The effect of social networks on academic procrastination and Mediating Role of Self-Regulatory Learning Strategies of Students. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 14(1), 221-230. (Persian)
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.
- Tukaev, S. V., Vasheka, T. V., & Dolgova, O. M. (2013). The relationships between emotional burnout and motivational, semantic and communicative features of psychology students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 553-556.
- Urdan, T., & Bruchmann, K. (2018). Examining the academic motivation of a diverse student population: A consideration of methodology. *Educational Psychologist*, 53(2), 114-130.

- Vafa, S., Bagheri, N., Mojtabaei, M., & Abolmaali Alhosseini, K. (2019). Presenting structural pattern to predict school anxiety according to perception of classroom environment with coping styles mediation. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 13(44), 53-69. (Persian)
- 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.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501.
- Vij, J., & Lomash, H. (2014). Role of motivation in academic procrastination. *International Journal of Scientific and Engineering Research*, 5(8), 1065- 1070
- Wang, M., Guan, H., Li, Y., Xing, C., & Rui, B. (2019). Academic burnout and professional self-concept of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 77, 27-31.
- Weeks, J. W., Heimberg, R. G., Rodebaugh, T. L., & Norton, P. J. (2008). Exploring the relationship between fear of positive evaluation and social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(3), 386-400.
- Yousefi, N., Sharifi, N., & Sharifi, H. P. (2019). The mediation role of academic motivation in relation between psychological capitals and academic burnout of students. *Journal of Research in Educational Science*, 13 (46), 66-49. (Persian)
- Zarei, L., & Khoshouei, M. S. (2016). Relationship of academic procrastination with metacognitive beliefs, emotion regulation and tolerance of ambiguity in university students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 22(3), 113-130. (Persian)
- Zhao, Y., & Elder, K. G. (2020). Evaluating pharmacy student perceptions and effectiveness of procrastination prevention events. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 12(5), 570-576.
- Zhou, M., Ma, W. J., & Deci, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 492-498.

