

نقش میانجی گرایانه بی‌انگیزگی در رابطه باورهای انگیزشی، پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

فاطمه ناصری*، حسین کارشکی

چکیده

مقدمه: از آنجا که انگیزه تحصیلی یکی از مهم‌ترین عوامل در عملکرد تحصیلی فراگیران است، هدف پژوهش حاضر بررسی اثر باورهای انگیزشی (جهت‌گیری آینده و ارزش تکلیف و خودکارآمدی) بر بی‌انگیزگی، پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد است.

روش‌ها: در این مطالعه توصیفی-همبستگی جامعه آماری دانشجویان کارشناسی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند که ۳۷۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند (۲۲۰ نفر از دانشگاه فردوسی و ۱۵۰ نفر از دانشگاه علوم پزشکی). ابزار اندازه‌گیری پرسشنامه خودکارآمدی عمومی (GSE)، انگیزش تحصیلی AMS والراند و فرسودگی تحصیلی ماسلاخ (MBI(SS) و جهت‌گیری آینده و ارزش تکلیف پرسشنامه PISA 2006 بود. برای احراز روایی این پرسشنامه از شیوه تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. برآیندها نشان داد که پرسشنامه برازش پذیرفتنی دارد. ابزار اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی، معدل دانشجویان بود. برای تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل مسیر استفاده شد.

نتایج: نتایج نشان داد که جهت‌گیری آینده ($p < 0.05$ و $t = -3.27$) و ارزش تکلیف ($p < 0.05$ و $t = -4.00$) قادر به پیش‌بینی بی‌انگیزگی تحصیلی در جهت منفی است. خودکارآمدی عمومی در جهت منفی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند ($p < 0.05$ و $t = -0.23$). بی‌انگیزگی در جهت منفی پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ($p < 0.05$ و $t = -2.90$).

نتیجه‌گیری: با تقویت انگیزه و باورهای انگیزشی (جهت‌گیری آینده و ارزش تکلیف و خودکارآمدی) می‌توان پیشرفت تحصیلی در دانشجویان را افزایش و سطح فرسودگی تحصیلی را کاهش داد.

واژه‌های کلیدی: جهت‌گیری آینده، خودکارآمدی عمومی، ارزش تکلیف، انگیزش، پیشرفت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی / ۱۳۹۶؛ ۱۷(۱۷): ۱۶۳ تا ۱۷۴

مقدمه

داده‌اند. در پژوهش حاضر نظریه‌های شناختی مورد توجه قرار گرفته است. سانتراک معتقد است نظریه شناختی انگیزش، بر اهمیت افکار، عقاید و باورها، هدف‌ها و تلاش فرد تأکید دارد و بر این باور است که این عوامل هدایت‌کننده انگیزه فراگیران است (۱).

از جمله نظریه‌های شناختی که بر باورهای فرد در انگیزش تأکید دارند، نظریه خودکارآمدی آلبرت بندورا و نظریه شناختی انتظار- ارزش و دورنمای آینده است. پینتریچ و شانک (Pintrich & Schunk) معتقدند

انگیزه، نیرویی قوی در فرآیند یادگیری است. یکی از مهم‌ترین مسائل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، انگیزه است. نظریه‌های مختلفی وجود دارد که انگیزه و عوامل مؤثر بر آن را مورد توجه قرار

* نویسنده مسؤول: فاطمه ناصری، دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد
fatemeh.naseri2013@yahoo.com
حسین کارشکی (دانشیار)، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، خراسان رضوی، ایران. (karshki@gmail.com)
تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۱۲/۱۸، تاریخ اصلاحیه: ۹۵/۲/۵، تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۱۹

جهت‌گیری آینده رایج‌ترین مفهوم برای توصیف تفکر و رفتار افراد در مورد آینده به تصاویر ذهنی افراد اطلاق می‌شود که به صورت امیدها و ترس‌ها بیان می‌گردد (۶). کارشکی و همکاران معتقدند برخی از پژوهش‌ها هم رابطه دورنمای آینده را با برخی از باورهای انگیزشی دیگر سنجیده‌اند از جمله شل و هاسمن (Shell & Husman) به این نتیجه رسیدند که باورهای کنترل و جهت‌گیری اهداف شخصی با دورنمای آینده رابطه دارند؛ و در تحقیق دیگری، آینده‌نگری بر جهت‌گیری هدف، یادگیری عمقی و سطحی، تنظیم‌گری و خود تعیین‌گری رابطه دارد (۷).

با توجه به مبانی نظریه مطرح‌شده در مورد انگیزش و عوامل مؤثر بر آن می‌توان گفت باورهای انگیزشی فرد از اهمیت به‌سزایی در انگیزه و عملکرد فرد برخوردار است. جهت‌گیری آینده، ارزش تکلیف و خودکارآمدی از جمله باورهای انگیزشی است که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفت؛ بنابراین شناخت باورهای انگیزشی و اصلاح باورهای انگیزشی منفی در مورد خود و توانایی‌های فرد می‌تواند بر انگیزه تأثیرگذار باشد. از طرفی انگیزه بر عملکرد تحصیلی و فرسودگی تحصیلی فراگیران تأثیرگذار است.

پینتریچ و شانک (Pintrich & Schunk) معتقدند انگیزش با یادگیری و عملکرد رابطه متقابل دارد، یعنی انگیزش بر عملکرد و یادگیری تأثیر گذارده و آنچه دانش‌آموزان انجام می‌دهند و یاد می‌گیرند بر انگیزش آن‌ها اثر می‌گذارد (۲). راش به نقل از سالمللا آرو، ساولینن و هولوپاینن (Salmela Aro, Savolainen & Holopainen) انگیزه پیشرفت را یک عامل مؤثر در یادگیری می‌داند به طوری که یادگیرندگانی که انگیزه بالاتری دارند، فعالیت‌های بیشتری را می‌پذیرند، تکالیف درسی بیشتری را انجام می‌دهند و در نتیجه موفقیت بیشتری را کسب می‌کنند. بدین معنا که هر چه انگیزه فرد برای آموختن و تحلیل بیشتر باشد، فعالیت و رنج و

خودکارآمدی از مهم‌ترین سازه‌های انگیزشی است. آلبرت بندورا در نظریه‌ی شناختی- اجتماعی خود، خودکارآمدی را «قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازمان‌دهی و اجرای یک سلسله کارها به‌منظور رسیدن به انواع تعیین‌شده‌ی عملکردها»، تعریف نموده است (۲). بندورا معتقد است خودکارآمدی تأثیر انگیزشی چشمگیری دارد. وقتی که ادراک کارآمدی افراد بالا باشد، در فعالیت‌هایی شرکت خواهند کرد که توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌های آنان را تسریع کند، اما وقتی خودکارآمدی پایین باشد، افراد از شرکت در فعالیت‌های جدیدی که ممکن است به آن‌ها در یادگیری مهارت‌های جدید کمک کند خودداری خواهند کرد (۲).

پینتریچ (Pintrich) و همکاران معتقدند مطابق با نظریه (انتظار-ارزش) اکلز- ویگفیلد (Wigfield & Eccles)، دو مؤلفه انتظار و ارزش، رفتارهای منجر به پیشرفت را پیش‌بینی می‌کند. سازه ارزش، معکوس‌کننده پاسخ دانش‌آموز به این پرسش است: «چرا باید این تکلیف را انجام دهیم؟» (۲). ویگفیلد و اکلز معتقدند پاسخی که دانش‌آموز به این سؤال می‌دهد می‌تواند نشان‌دهنده علاقه او باشد، یا باور او در مورد اهمیت تکلیف و یا نشان‌دهنده هزینه‌های متصور باشد. سازه انتظار، منعکس‌کننده پاسخ به این پرسش است: «آیا می‌توانم این تکلیف را انجام دهیم؟» (۳). لواسانی و همکاران مطابق با نظریه انتظار-ارزش معتقدند که باورهای دانش‌آموزان در انجام تکلیف تحصیلی (خودکارآمدی) و تعقیب یک تکلیف تحصیلی (ارزش تکلیف) دو مولفه کلیدی برای فهم نتایج پیشرفت است (۴). هاشمی معتقد است که یکی از عوامل کارآمد فردی بر روی انگیزش، آینده‌نگری یا جهت‌گیری آینده است. چشم‌اندازی از آینده باعث شکل دادن به اهدافمان می‌شود و این اهداف به‌نوبه خود، رفتارها را تعیین می‌کند. در واقع آینده، نقش مهمی در شکل دادن به رفتار فعلی ما بازی می‌کند (۵). نوتین و لنز (Nuttin & Lens) به نقل از ربانی‌زاده معتقدند

را در بین دانشجویان چینی، بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که فرسودگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی همبستگی منفی باهم دارند. آن‌ها همچنین نشان دادند که جنبه‌های ناسازگارانه کمال‌گرایی به‌طور معناداری با فرسودگی تحصیلی و جنبه‌های مثبت کمال‌گرایی با انگیزش تحصیلی همبستگی دارند (۱۲).

همچنین سالملا - آرو و ساولینن و هولوپاینن (Salmela Aro, Savolainen & Holopainen) به بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده فرسودگی تحصیلی و درگیری و مشغولیت تحصیلی پرداختند و دریافتند که استرس و خودکارآمدی کلی با فرسودگی و درگیری تحصیلی رابطه دارند (۸). آن‌ها خودکارآمدی و حمایت اجتماعی را به‌عنوان متغیرهای درونی و بیرونی مرتبط با فرسودگی دانشجویان فنی و حرفه‌ای، بیان کرده‌اند و همچنین دریافتند که فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان اثر منفی معناداری بر پیشرفت تحصیلی می‌گذارد.

نتایج تحقیق موسوی و شکری نشان می‌دهد که بین فرسودگی تحصیلی و ابعاد آن با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد و فرسودگی تحصیلی به عنوان متغیر پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی، نقش مهمی در فرآیند یادگیری و پیشرفت فراگیران ایفا می‌کند (۱۳). واحدی و همکاران معتقدند سنوات تحصیلی و روان رنجوری به شکلی مثبت و خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و خودتنظیمی به شکلی منفی بر فرسودگی تحصیلی تاثیر دارند (۱۴).

از آنجا که انگیزه تحصیلی مستقیماً با پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی یادگیرندگان در ارتباط است، بنابراین شناخت انگیزه تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن، می‌تواند در برنامه ریزی و تصمیم‌گیری‌های متولیان آموزش نقش بسزایی داشته باشند. عوامل مختلفی بر انگیزه تحصیلی یادگیرندگان تأثیرگذار است. با توجه به تحقیقات انجام‌شده هدف از پژوهش حاضر به دست آوردن مدل علی است که در آن به بررسی نقش

زحمت بیش‌تری برای رسیدن به هدف نهایی متحمل خواهد شد. بنابراین با توجه به پژوهش‌های انجام‌یافته از آنجا که انگیزه تحصیلی مستقیماً با پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در ارتباط است، لازم است برای ایجاد یک نظام آموزشی موفق به این امر مهم توجه بیش‌تری شود (۸).

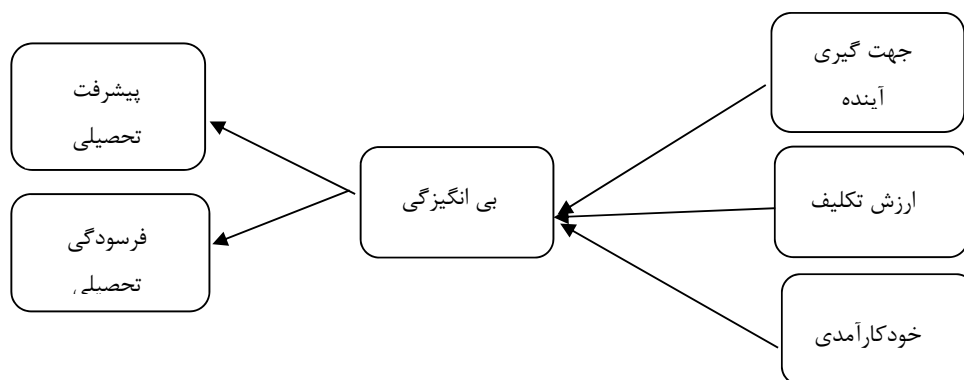
تاپینن تانر (Toppinen Tanner) و همکاران معتقدند انگیزه تحصیلی همان‌طور که بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است بر فرسودگی تحصیلی نیز تأثیر می‌گذارد. فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی)، احساس عدم شایستگی به‌عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) اشاره دارد (۹). بروزر و تامیک (Brouwer & Tomic) معتقدند فرسودگی، حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (۱۰).

نیومن (Numan) به نقل از سلیمانی فر و شعبانی معتقد است که فرسودگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان، یکی از عرصه‌های مهم پژوهشی در مدارس است. از آنجا که ملاک سنجش یادگیری فراگیران، عملکرد تحصیلی آن‌ها است؛ شناسایی متغیر فرسودگی تحصیلی از کارهای مهم روان‌شناسان تربیتی و دانشجویان این رشته است؛ به طوری که کنترل فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، به دلیل بهبود پیشرفت تحصیلی و انگیزش یادگیری آن‌ها ضروری است (۱۱).

پژوهش‌های متعددی در داخل و خارج کشور به بررسی عوامل مختلف در ارتباط با فرسودگی تحصیلی پرداخته‌اند: ژانگ، گان و چام (Zhang, Gan & cham) به نقل از اکرامی و همکاران در پژوهشی رابطه‌ی کمال‌گرایی را با فرسودگی تحصیلی و انگیزش تحصیلی

جهت‌گیری آینده، ارزش تکلیف و خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان با

واسطه‌گری بی انگیزگی تحصیلی می‌پردازد.



نمودار ۱: مدل پیشنهادی نقش جهت‌گیری آینده، ارزش تکلیف و خودکارآمدی عمومی بر پیشرفت و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری بی انگیزگی تحصیلی

روش‌ها

روش پژوهش این مطالعه از نوع پژوهش‌های توصیفی از نوع علی غیرآزمایشی به روش تحلیل مسیر است؛ که به بررسی روابط علی غیرآزمایشی از طریق همبستگی‌ها می‌پردازد. جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر کارشناسی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد بود که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ انجام شد. از جامعه یادشده ۳۷۰ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس مورد مطالعه قرار گرفتند. معیار ورود به مطالعه، اشتغال به تحصیل، تمایل آن‌ها به شرکت در انجام مطالعه و گذراندن حداقل یک ترم تحصیلی در دانشگاه بود.

ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه خودکارآمدی عمومی (GSE)، انگیزش تحصیلی AMS-والراند، فرسودگی تحصیلی ماسلاخ (MBI) SS) بود. همچنین جهت بررسی جهت‌گیری آینده و ارزش تکلیف، گویه‌های (PISA (2006) مورد استفاده قرار گرفت. پیشرفت تحصیلی دانشجویان از طریق معدل آنان مورد بررسی قرار گرفت.

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی (GSE): این مقیاس دارای ۱۷ سؤال است که هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالف تا کاملاً موافق تنظیم می‌شود. نمره‌گذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. کرامتی و شهرآرای برای سنجش روایی سازه‌ای مقیاس خودکارآمدی عمومی، نمرات به‌دست‌آمده از این مقیاس را با آزمون مقیاس عزت‌نفس در یک گروه ۱۰۰ نفره اجرا و همبستگی ۰/۶۱ که در سطح ۵٪ معنادار بوده است. ضریب پایایی آزمون با روش اسپیرمن براون با طول برابر ۰/۷۶ و با طول نابرابر ۰/۷۶ و با روش دونیمه کردن گاتمن برابر با ۰/۷۶ به‌دست آمده است. آلفای کرونباخ یا همسانی کلی سؤالات برابر ۰/۷۹ به‌دست‌آمده است که رضایت‌بخش است (۱۵).

پرسشنامه انگیزش تحصیلی AMS-والراند: این پرسشنامه حاوی ۲۸ گویه است که در پاسخ به سؤال «چرا به دانشگاه می‌روید؟» مطرح می‌شوند. شامل سه حیطه «مقیاس انگیزش درونی»، «انگیزش بیرونی» و «بی‌انگیزگی» است. پاسخ به هر گویه بر روی یک طیف

زندگی‌ام را صرف کار کردن در علوم پیشرفته خواهم کرد. ۴) من می‌خواهم بر روی پروژه‌های علمی کارکنم. همچنین به‌منظور بررسی ارزش تکلیف از گویه‌های مرتبط استفاده شد. در اینجا به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. عبارت‌اند از: ۱) برخی از مفاهیم علمی به من کمک می‌کند که ببینم چطور با دیگران در ارتباط برقرار کنم. ۲) در آینده از علم به شیوه‌های مختلفی استفاده خواهم کرد. ۳) کار علمی تناسب زیادی با فعالیت‌ها و ویژگی‌های من دارد. ۴) من می‌دانم که علم به من درک چیزهایی که در اطرافم وجود دارند، کمک می‌کند. ۵) در خارج از محیط دانشگاه و محیط زندگی واقعی، فرصت‌های زیادی برای استفاده از علوم یاد گرفته شده وجود دارد. همه آیت‌های پرسشنامه در مقیاسی از ۱ تا ۴ بود. همه موارد پرسشنامه، معکوس نمره‌گذاری شد. بدین ترتیب، نمره بالاتر، درجه بالاتر از سازه‌های اندازه‌گیری شده را نشان داد.

صحت ترجمه توسط اساتید زبان دانشگاه بررسی شد و اصلاحات لازم صورت گرفت. همچنین روایی محتوایی پرسشنامه، به‌وسیله اساتید روانشناسی تأیید شد. به‌منظور انجام روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. در این روش برای بررسی برازش مدل‌های عاملی از شاخص‌های ۱. نسبت مجذور کای به درجه آزادی، ۲. شاخص نرم شده برازندگی (NFI) و شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI)، ۳. شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) استفاده شد. از طریق روش تحلیل عاملی تأییدی، برازش مدل ۴ عاملی جهت‌گیری آینده و ارزش تکلیف بر روی دانشجویان دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد بررسی شد و نتایج نشان داد که ساختار عاملی مفروض با داده‌ها برازش دارد.

$\chi^2 = 571/71$, $NNFI = 0/94$, $NFI = 0/93$,
 $df = 144$, $RMSEA = 0/90$
 $\chi^2 = 571/71$, $NFI = 93/0$, $NNFI = 94/0$,
 $RMSEA = 09/0$

هفت‌درجه‌ای لیکرت (اصلاً، خیلی کم، کمی، متوسط، زیاد، خیلی زیاد، کاملاً) است که به ترتیب نمره ۱ تا ۷ به آن‌ها تعلق می‌گیرد. در پژوهش حاضر به‌منظور کاهش زمان صرف شده برای پاسخ‌گویی توسط دانشجویان، تنها گویه‌های مربوط به خرده مقیاس بی‌انگیزگی مورد مطالعه قرار گرفت. تعداد گویه‌ها در این بخش پرسشنامه بی‌انگیزگی چهارسؤال بود (سوالات ۵، ۱۲، ۱۹، ۲۶). شکیب، طهماسبی و نوروزی ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌های آزمون انگیزش تحصیلی را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده است. ضریب پایایی حاصل از روش بازآزمایی زیرمقیاس‌های آزمون انگیزش تحصیلی در فاصله یک ماه نیز بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ گزارش شده است (۱۶).

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی ماسلاخ (MBI (SS): این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی (بدبینی) تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ سؤال دارد که با روش درجه‌بندی لیکرت ۷ درجه‌ای هرگز تا همیشه توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است.

پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند (۱۷). نعامی ضرایب اعتبار این پرسشنامه از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی به ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ محاسبه شده که در سطح $p < 0/001$ معنا دار است (۱۷).

پرسشنامه جهت‌گیری آینده و ارزش تکلیف (PISA۲۰۰۶): برای اندازه‌گیری جهت‌گیری آینده دانشجویان از گویه‌های مرتبط با این موضوع در PISA۲۰۰۶ که شامل چهار آیت‌م بود، استفاده شد. از دانشجویان خواسته شد تا میزان موافقتشان را با چهار عبارت مشخص کنند (۱) من می‌خواهم در حرفه مرتبط با علم مشغول به کار شوم. ۲) من قصد دارم پس از پایان تحصیلات، همچنان به مطالعه علوم بپردازم. ۳) من

باشد. در جدول یک شاخص های برازش مدل ساختار عاملی اشاره شده است

برای آن که مدل های تحلیل عاملی از برازش خوبی بهره مند باشد باید شاخص (NFI) و شاخص (NNFI) بالاتر از ۰/۹۰ و شاخص (RMSEA) کمتر از ۰/۱ باشد (۱۸) و نسبت مجذور کای به درجه آزادی کمتر از ۵

جدول ۱: شاخص های برازش مدل ساختار عاملی جهت گیری آینده و ارزش تکلیف

شاخص	IFI	GFI	CFI	RMSEA	NNFI	NFI	χ^2/df	df	χ^2
مقدار	۰/۹۵	۰/۸۵	۰/۹۵	۰/۰۹۳	۰/۹۴	۰/۹۳	۳/۹۷	۱۴۴	۵۷۱/۷۱

پژوهشگر توزیع و توسط دانشجویان تکمیل گردید و پس از تکمیل پرسشنامه ها دانشجویان نسبت به تحویل پرسشنامه ها به محقق اقدام نمودند. در برخی از دانشکده ها پرسشنامه در انتهای کلاس درس توزیع شد و در بیشتر دانشکده ها پرسشنامه در مکان های استراحت دانشجویان مانند خوابگاه ها و تریای دانشکده ها و محوطه دانشکده با توضیح محرمانه بودن اطلاعات و گرفتن رضایت اخلاقی دانشجویان توزیع گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS-20 به منظور انجام آمار توصیفی و از نرم افزار lisrel-8/80 به منظور انجام تحلیل مسیر و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. در آزمون های آماری به کاررفته، خطا در سطح ۰/۰۵ پذیرفته شد.

نتایج

پس از حذف پرسشنامه های مخدوش و پرسشنامه هایی که بدون جواب بودند، تعداد ۳۵۰ پرسشنامه (۱۳۳ نفر پسر، ۲۱۷ نفر دختر) مورد تحلیل آماری قرار گرفت (بازگشت پذیری: ۰/۸۱٪).

میانگین و انحراف معیار نمرات دانشجویان در کل مقیاس جهت گیری آینده به تفکیک جنسیت برای پسران (۱۲/۰۷±۲/۷۰) و دختران (۱۲/۱۷±۲/۲۸) به دست آمد در مقیاس ارزش تکلیف برای پسران (۴۵/۶۶±۶/۶۴) و دختران (۴۶/۷۵±۶/۶۸)، در خودکارآمدی عمومی برای

آزمون معناداری t برای هر آیتم بسیار بالاتر از ۲ است که نشان از اهمیت و وزن عاملی قابل توجه هر آیتم است؛ بنابراین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی می توان گفت مدل ۴ عاملی جهت گیری آینده و ارزش تکلیف برای نمونه دانشجویان دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی از برازش خوبی بهره مند است.

همسانی درونی مقیاس جهت گیری آینده و ارزش تکلیف: پس از انجام تحلیل عاملی، ضرایب همسانی درونی برای خرده آزمون های انگیزه آینده گرا، ارزش اهمیت، ارزش سودمندی و لذت بردن از علم برحسب آلفای کرونباخ محاسبه شد. در کنار مفهوم ثبات و تعادل که از ویژگی های پایایی محسوب می شود، یکی از معانی پایایی، همسانی درونی است. مقدار همسانی درونی مؤلفه های ذکر شده، به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۵، ۰/۶۶ و ۰/۷۱ به دست آمد. همه ضرایب فوق، مقدار مناسبی را نشان می دهد. همچنین همسانی آزمون با حذف هر سؤال نیز به وسیله ضریب آلفای کرونباخ انجام شد. نتایج آن نشان داد که تمام گویه ها مناسب هستند. همچنین مقدار آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه ها بین دانشجویان دانشکده های علوم تربیتی و روانشناسی، ادبیات و علوم انسانی، علوم و مهندسی در دانشگاه فردوسی و دانشکده های داروسازی، پزشکی و دندانپزشکی در دانشگاه علوم پزشکی مشهد توزیع گردید. پرسشنامه ها در طول ترم تحصیلی توسط

پسران (۵۰/۷۱±۵/۰۳) و دختران (۵۰/۵۷±۴/۵۳)، در بی انگیزگی برای پسران (۹/۵۴±۵/۶۸) و دختران (۸/۲۳±۴/۸۸)، در پیشرفت تحصیلی برای پسران (۱۵/۹۴±۱/۳۰) و دختران (۱۶/۳۸±۱/۳۱) و در فرسودگی تحصیلی برای پسران (۶۸/۰۶±۱۴/۰۷) و دختران (۷۱/۷۵±۱۴/۳۴) بود.

در جدول ۲ مقادیر به دست آمده برای متغیرهای مورد پژوهش و نتایج بررسی ضرایب همبستگی ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین، انحراف معیار و همبستگی متغیرهای پژوهش

مقیاس‌ها	میانگین و انحراف معیار	همبستگی‌ها	ارزش تکلیف	خودکارآمدی	بی انگیزگی
انگیزه آینده‌گرا	۱۲/۱±۲/۴۵				
ارزش تکلیف	۴۶/۲۳±۶/۶۸				
خودکارآمدی	۵۰/۶۲±۴/۷۲				
بی انگیزگی	۸/۷۳±۵/۲۳	** -۰/۳۲	** -۰/۳۴	* -۰/۱۱	
پیشرفت تحصیلی	۱۶/۲۱±۱/۳۲				* -۰/۲۹
فرسودگی تحصیلی	۷۰/۳۵±۱۴/۳۳				** -۰/۵۲

*P<۰/۰۱, **P<۰/۰۵

به‌عنوان متغیرهای وابسته درون‌زا و متغیر بی انگیزگی تحصیلی به‌عنوان متغیرهای میانجی در نظر گرفته شده است. جهت برازندگی بهتر مدل، با توجه به میانی نظری و پیشنهادهای نرم‌افزار Lisrel اصلاحاتی در مدل صورت گرفته و مدل نهایی ارائه گردیده است. جدول ۳ برونداد حاصل از بررسی مدل پیشنهادی با استفاده از نرم‌افزار Lisrel است.

به منظور آزمون مدل تحلیل مسیر موردنظر، یعنی بررسی نقش جهت‌گیری آینده، ارزش تکلیف، خودکارآمدی عمومی بر پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری بی انگیزگی تحصیلی از روش تحلیل مسیر استفاده شد. متغیرهای جهت‌گیری آینده، ارزش تکلیف و خودکارآمدی به‌عنوان متغیرهای برون‌زاد و متغیرهای پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

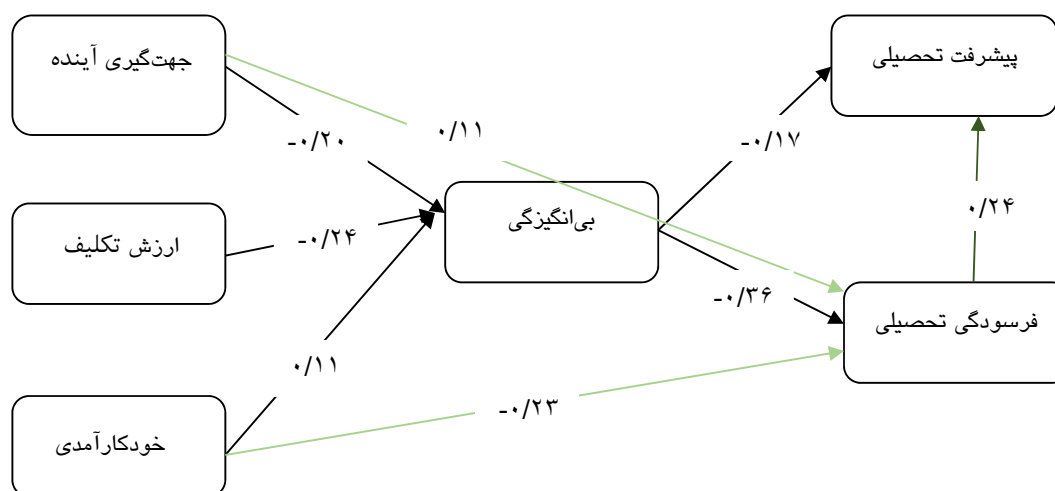
جدول ۳: شاخص‌های برازندگی مربوط به آزمون الگوی پیشنهادی

شاخص	χ^2	P	df	NFI	NNFI	GFI	AGFI	RMSEA
مقدار	۹۲/۲۵	۰/۰۰۰۱	۷	۰/۸۳	۰/۶۵	۰/۹۲	۰/۷۵	۰/۱۹

نیکویی برازش (=۰/۹۲) حاکی از برازش قابل قبول الگوی اولیه با داده‌ها است، اما مقادیر شاخص‌های برازش هنجار شده (NFI) و شاخص برازش هنجار نشده (NNFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) و شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) بیانگر لزوم انجام اصلاحاتی در مدل هستند. در پژوهش حاضر،

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، مقدار χ^2 دو، معنادار شده است به عبارت دیگر مدل نظری بر اساس این داده‌ها قابل تبیین نیست. در نمونه‌های بزرگ این شاخص عموماً تمایل به معنادار شدن پیدا می‌کند و نمی‌توان آن را به عنوان ملاکی مطمئن در جهت بررسی برازش مدل با داده‌ها در نظر گرفت. همچنین، اگرچه شاخص (GFI) شاخص

به منظور افزایش برانزندی مدل اولیه اصلاحاتی انجام گرفت. نمودار ۲ الگوی اصلاح شده پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



نمودار ۲: الگوی اصلاح شده رابطه علی بین متغیرها (پیکان‌های سبز مسیر اضافه شده را نشان می‌دهد)

جدول ۴: شاخص‌های برانزندی اصلاح شده مربوط به آزمون الگوی پیشنهادی

شاخص	χ ^۲	P	df	NFI	NNFI	GFI	AGFI	RMSEA
مقدار	۵/۳۴	۰/۱۵	۳	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۰۴۸

نیست. ضریب مسیر از بی انگیزگی بر پیشرفت تحصیلی (-۰/۱۷) است که ضریب منفی و معناداری است ($t=-۲/۹۰$ و $p<۰/۰۵$). ضریب مسیر از بی انگیزگی به فرسودگی تحصیلی (-۰/۳۶) است که ضریب منفی و متوسط و معناداری است ($t=-۷/۸۶$ و $p<۰/۰۵$) اما به لحاظ نظری قابل تأیید نیست. با مقایسه مسیر مستقیم از خودکارآمدی به فرسودگی تحصیلی (-۰/۲۳) با مسیر غیرمستقیم (۰/۱۱) می‌توان گفت که مسیر مستقیم قدرت تبیین کنندگی بیشتری دارد.

همچنین دیگر مسیرهای مستقیم از جهت‌گیری آینده به فرسودگی تحصیلی (۰/۱۱) ($t=۳/۸۵$ و $p<۰/۰۵$) و ارزش تکلیف به فرسودگی تحصیلی (۰/۱۸) ($t=۳/۴۸$ و $p<۰/۰۵$)، ضریب مسیر مثبت و معنادار و t معنادار به دست آمده است ولی از لحاظ نظری با نظریه‌ها و پیشینه

ضریب مسیر جهت‌گیری آینده به بی انگیزگی (-۰/۲۰) است که ضریب مسیر منفی و پایین است. آزمون معناداری t نیز نشان داد که این مسیر به لحاظ آماری معنادار است ($t=-۳/۲۷$ و $p<۰/۰۵$). معنادار بودن ضریب t به معنای قدرت پیش‌بینی کنندگی متغیر پیش‌بین یعنی جهت‌گیری آینده است.

ضریب مسیر از ارزش تکلیف به بی انگیزگی (-۰/۲۴) است که ضریب مسیر منفی و پایین است و آزمون معناداری t نیز نشان داد که این مقدار به لحاظ آماری معنادار است ($t=-۴/۰۰$ و $p<۰/۰۵$)؛ بنابراین ارزش تکلیف می‌تواند در جهت منفی، بی انگیزگی را پیش‌بینی کند. ضریب مسیر از خودکارآمدی به بی انگیزگی (۰/۱۱) است که ضریب مثبت و پایینی است و آزمون معناداری t نیز نشان داد که این مقدار به لحاظ آماری معنادار بود ($t=-۰/۲۳$ و $p<۰/۰۵$)؛ اما به لحاظ مبانی نظری قابل تأیید

نشان داد که جهت‌گیری آینده باعث افزایش انگیزش می‌شود و این انگیزش بر روی درک وسیله‌ای از فعالیت‌های فرد برای رسیدن به اهداف آینده مؤثر است (۵). همچنین مطالعات (۱۹ و ۶) این یافته را تأیید می‌کنند.

یافته دیگر این پژوهش این بود که هر چه دانشجویان برای تکالیف درسی ارزش و اهمیت بیش‌تری قائل باشند بی‌انگیزگی کم‌تری دارند. به عبارت دیگر ارزش تکلیف نیز در جهت منفی قادر به پیش‌بینی بی‌انگیزگی در دانشجویان است. نتایج پژوهشی نشان داده است که دانش‌آموزانی که دارای باور ارزش تکلیف هستند یا به عبارتی تکلیف مدار یا تسلط‌گرا هستند در یادگیری مطالب از سبک‌های یادگیری پیچیده‌تری استفاده می‌کنند و تکالیف پیچیده‌تر را بر تکالیف ساده ترجیح می‌دهند و از انگیزه تحصیلی بالاتری برخوردار هستند (۲۰).

از دیگر یافته‌های این پژوهش این بود که خودکارآمدی عمومی و فرسودگی تحصیلی همبستگی منفی، متوسط و معناداری دارد و خودکارآمدی در جهت منفی قادر به پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی است. به عبارت دیگر دانشجویانی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردار هستند، فرسودگی تحصیلی پایین‌تری دارند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی بهتری دارند.

کارشکی و همکاران معتقدند بر اساس نظریه بندورا افراد می‌باید به شایستگی و کارآمدی خود در انجام عمل نیز باور داشته باشند. انسان زمانی در کاری درگیر می‌شود که به توانایی‌ها و کارآمدی خود باور داشته باشد. چنین فردی در جریان زندگی خود توانا، فعال و خودرأی است (۷). عباسیان فرد و همکاران معتقدند زمانی که خودکارآمدی فرد پایین باشد، منجر به آن می‌شود که فرد نتواند به توان بالقوه‌ی خود دست یابد و آن توان همچون گنجی دست‌نخورده باقی می‌ماند و از این‌رو، بازدهی تحصیلی روز به روز تنزل می‌کند. پس بهترین موقعیت آن است که آرزوهای فرد با توانایی‌های او

پژوهش و تحقیقات انجام‌شده در این راستا هماهنگ نیست و قابل تأیید نمی‌باشد. همچنین ضریب مسیر مستقیم فرسودگی تحصیلی به پیشرفت تحصیلی (۰/۲۴) به دست آمده است که ضریب مثبت و معنادار ($p < 0/05$) و $t = 3/94$) اما به لحاظ نظری قابل تأیید نیست.

شاخص‌های برازندگی اصلاح‌شده حاکی از آن است که نسبت مجذور خی به درجه آزادی برابر با $1/78$ است و این مقدار برای مدل قابل قبول است باید کم‌تر از ۵ باشد. مقدار جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) برابر با $0/048$ است و این مقدار برای مدل‌هایی که دارای برازندگی خیلی خوب هستند مساوی یا کم‌تر از $0/05$ است. مقدار شاخص نکویی برازش (GFI) و شاخص تعدیل‌یافته نکویی برازش (AGFI) نیز به ترتیب برابر با $0/99$ و $0/96$ به دست آمد که این مقدار برای مدل‌های دارای برازندگی خوب مساوی یا بزرگ‌تر از $0/9$ است. همچنین مقدار شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) در این تحقیق برابر با $0/99$ که این مقدار برای مدل‌های دارای برازندگی خوب برابر و یا بزرگ‌تر از $0/9$ است. به‌هرحال تمامی شاخص‌های برازندگی گزارش‌شده حاکی از برازندگی خوب مدل با داده‌های گردآوری‌شده است.

بحث

هدف از انجام پژوهش حاضر به دست آوردن مدلی بود که تأثیر باورهای انگیزشی (جهت‌گیری آینده، ارزش تکلیف و خودکارآمدی) را بر بی‌انگیزگی و تأثیر آن را بر پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی نشان دهد.

نتایج این پژوهش نشان داد که جهت‌گیری آینده با بی‌انگیزگی همبستگی منفی، متوسط و معناداری دارد. جهت‌گیری آینده در جهت منفی قادر به پیش‌بینی بی‌انگیزگی است. به عبارت دیگر هر چه جهت‌گیری آینده در دانشجویان در سطح بالاتری باشد، بی‌انگیزگی کم‌تری دارند. پژوهش‌هایی انجام‌شده است که این یافته را تأیید می‌کند. اسمیت (smit) به نقل از هاشمی در پژوهش خود

همساز باشند(۲۱).

مطالعه حاضر دارای محدودیت‌هایی است که می‌باید برای تفسیر بهتر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. اول این که معدل ترم قبل نمی‌تواند بهترین شاخص برای پیشرفت تحصیلی باشد. در صورت استفاده از آزمون‌های معیار شده برای پیشرفت تحصیلی، یافته‌ها از اطمینان بیشتری برخوردار خواهد بود.

دوم این که نمونه پژوهش در این مطالعه از میان دانشجویان دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی انتخاب گردیده‌اند و بنابراین ممکن است قابل تعمیم به دانشگاه‌ها یا رشته‌های دیگر نباشد، بنابراین انجام مطالعات گسترده‌تر با استفاده از نمونه‌های معرف دانشگاه‌ها و رشته‌های مختلف قابل توصیه است.

نتیجه‌گیری

در یک نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت که جهت‌گیری آینده و ارزش تکلیف به صورت معکوس در تبیین بی انگیزگی و از طرفی دیگر خودکارآمدی به صورت معکوس در تبیین فرسودگی تحصیلی نقش دارند. همچنین بی انگیزگی تحصیلی دانشجویان به صورت معکوس می‌تواند پیشرفت تحصیلی آنان را تبیین کند. با توجه به نتایج به دست آمده لازم است راهبردهایی جهت افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش بی انگیزگی به دانشجویان آموزش داده شود.

قدردانی

بدین وسیله از کلیه دانشجویان و کارکنان دانشگاه‌های علوم پزشکی و دانشگاه فردوسی مشهد که در انجام این پژوهش ما را یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌شود.

یافته دیگر پژوهش حاضر این بود که بی انگیزگی تحصیلی در جهت منفی قادر به پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی است به عبارت دیگر دانشجویانی که از انگیزه تحصیلی بالاتری برخوردار هستند، پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند؛ بنابراین هر چه بی انگیزگی در دانشجویان در سطح پایین‌تری باشد، پیشرفت تحصیلی بیشتر خواهد بود. با وجود این یکی از مشکلات نظام آموزشی چه در کشورهای در حال توسعه و چه در کشورهای توسعه یافته، بی انگیزگی یا کاهش انگیزه در تحصیل است که در پژوهش‌های بسیاری مورد توجه قرار گرفته است. حسین‌زاده نشان داد یادگیرندگانی که انگیزه تحصیلی سطح بالایی دارند، فعالیت‌های بیشتری را می‌پذیرند، تکالیف درسی بیشتری را انجام می‌دهند و در نتیجه موفقیت بیشتری کسب می‌کنند(۲۲).

از جمله پیشنهادهایی که می‌توان ارائه داد این است که با افزایش مشارکت دانشجویان در طرح‌های پژوهشی، برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه راهکارهای مدیریت استرس، غلبه بر افسردگی، ایجاد نگرش مثبت به آینده، ارزش علم انگیزه تحصیلی را در آن‌ها افزایش دهند.

اساتید دانشگاه با رفتارهای حمایتی خود می‌توانند خودکارآمدی فراگیران و در نتیجه انگیزه تحصیلی آن‌ها افزایش دهند. در این نوع ارتباط اساتید نسبت به احساسات و خودپنداره فراگیران خود حساس هستند و نسبت به مشکلات آن‌ها احساس همدلی دارند. پیامد این رفتارها این است که محیط آموزش برای فراگیران لذت‌بخش می‌شود و در کاهش فرسودگی نقش مؤثری دارد.

منابع

1. Saeidi SH, Araghchi M, Daneshfar M, (Translator). Educational Psychology. Santrak GW, (Author). Tehran: Institute of Cultural Services Rasa; 2008: [Persian]
2. Shahraray M, (Translator). Motivation in education (theory, research and application). Pintrich PR, Schunk DH, (Author). Tehran: Publication Science; 2011: [Persian]

3. Wigfield A, Eccles JS. The Development of Achievement Task values A Theoretical Analysis. *Developmental Review*. 1992; 12(3): 265-310.
4. Lavassani M, Hejazi E, khezriAzar H. [The role of self-efficacy, task value, goal achievement and cognitive engagement in math achievement test causal model]. *Journal of Educational Innovations*. 2012; 11(41): 7-28. [Persian]
5. Hashemi Z. [The Mediating Role of direct and motivational beliefs and the meaning of life focused on the future prospects in the relationship between personality and motivation of students Ferdowsi University of Mashhad]. [dissertation]. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad; 2015. [Persian]
6. Rabbanizadeh M. [Medical students Perception of the future orientation of considering parents parenting styles and children Identity style]. *Journal of Educational Development Jundishapur*. 2015; 6(3): 219-206. [Persian]
7. Kareshki H, Mohseni N. [Motivation in teaching and learning (theory and application)]. Tehran: AvayeNoor; 2012. [Persian]
8. Salmela-Aro K, Savolainen H, Holopainen L. Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross lagged Longitudinal Studies. *J Youth Adolescence*. 2009 ; 38(10):1316-27.
9. Toppinen-Tanner S1, Ojajärvi A, Väänänen A, Kalimo R, Jäppinen P. Burnout as a Predictor of Medically Certified Sick-Leave Absences and Their Diagnosed Causes. *Behav Med*. 2005; 31(1):18-27.
10. Brouwers A, Tomic W. A Longitudinal Study of teacher burnout and Perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*. 2000;16(2): 239-253.
11. Soleimanifar O, Shabani F. [The relationship between self-efficacy and achievement motivation and academic adjustment student of first-year undergraduates of Chamran University]. *Journal Of Educational Psychology Studies*. 2013; 10(17): 83-104. [Persian]
12. AjamEkrami A, Rezaee T, AsgharBayani A. [Examine relationship Hope to work and academic motivation with burnout]. *Journal of Knowledge and Health*. 2015; 10(1): 44-50. [Persian]
13. Mousavi F, Shokri F. [The Study of Stress & Academic Burnout in Predicting Academic Achievement in Students of Public Universities of Tehran City]. *Rooyesh-e- Ravanshenasi Journal*. 2015; 4 (1) :59-80. [Persian]
14. Vahedi Sh, Hashemi T, Shafieisourak S. [An annual educational impact, neuroticism and self-regulatory learning strategies on academic burnout test a conceptual model]. *Knowledge & Research in Applied Psychology*. 2014; 15(3): 71-80. [Persian]
15. Keramati H, Shahraray M. [The Role of Perceived Self-efficacy in mathematics performance]. *Quarterly Journal of Educational Innovations*. 2004; 10 (3): 103-115. [Persian]
16. Shakib Z, Tahmasebi R, Norouzi A. [Factors affecting the mental health of high school girls in Bushehr based on social cognitive theory]. *Health Education And Health Promotion*. 2014; 2(2): 131-142. [Persian]
17. Naami AZ. [The relationship between the quality of learning experiences and academic burnout master Chamran University graduate students]. *Quarterly Journal of Psychological studies*. 2009; 5(3): 117-134. [Persian]
18. Houman HA. [Statistical inference in behavioral]. 9th ed. Tehran: Samt; 2014. [Persian]
19. Borsato GN. Time perspective, academic motivation, and procrastination. [dissertation]. San Jose, California: san jose state university; 2001. [citd 2017 Jun 17]. available from: http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3166&context=etd_theses.
20. MohammadiDarwishBaghal N, Hatami H, Asadzadeh H, Ahadi H. [Studying the efficacy of self-regulation strategies (cognitive and metacognitive) on the motivational beliefs (academic motivation, self-efficacy, test anxiety) high school students]. *Educational Psychology*. 2013; 9(27): 49-68. [Persian]
21. AbbasianFard M, Bahrami H. [Rabeteye khodkaramadi ba angizeyeh pishraft]. *Majaleye rishde amoozesh moshavere madreseh*. 2010; 21: 3-7. [Persian]
22. HosseinZadeh M. [The relationship between motivation and self-efficacy students computer e-learning courses and their satisfaction curriculum of these courses]. [dissertation]. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad; 2010. [Persian]

The Mediating Role of Demotivation in the Correlation of Motivational Beliefs, Academic Achievement and Academic Burnout

Fatemeh naseri¹, Hossein kareshki²

Abstract

Introduction: Since academic motivation is one of the most important factors in learners' academic achievement, the purpose of this study was to investigate the effect of motivational beliefs (future orientation, task value and self-efficacy) on demotivation, academic achievement and academic burnout in students of Ferdowsi University of Mashhad (FUM) and Mashhad University of Medical Sciences.

Methods: This descriptive correlational study was performed on undergraduate students of FUM and Mashhad University of Medical Sciences in 2015-16 academic year. A number of 370 students were selected by convenience sampling method (220 from FUM and 150 from Mashhad University of Medical Sciences). Data gathering tools were General Self-Efficacy Scale (GSE), Valrand's Academic Motivation Scale (AMS), Maslach academic burnout (MBI-SS) and future orientation and task value PISA 2006 questionnaire. Confirmatory factor analysis was used to assess validity. Results showed that the questionnaire has an acceptable fit. GPA was used to measure academic achievement. Data were analyzed using path analysis.

Results: Results showed that future orientation ($p < 0.05$ and $t = -3.27$) and task value ($p < 0.05$ and $t = -4.00$) were able to predict academic demotivation in the negative direction. General self-efficacy predicted students' academic burnout in the negative direction ($p < 0.05$ and $t = -0.23$) and demotivation predicted academic achievement in the negative direction ($p < 0.05$ and $t = -2.90$).

Conclusion: Reinforcing motivation and motivational beliefs (future orientation, task value and self-efficacy) can enhance academic achievement and reduce the level of academic burnout.

Keywords: Future orientation, general self-efficacy, task value, motivation, academic achievement, academic burnout

Addresses:

1. (✉) MSc student in Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: fatemeh.naseri2013@yahoo.com
2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. E-mail: karshki@gmail.com