

Explaining the structural model of academic burnout based on self-compassion with the mediating role of academic seriousness in students

Zahra Heidary¹  | Houshang Garavand² 

1. Corresponding Author, MA. Student in educational psychology, Faculty of Humanities, toloumehr University of Qom, Qom, Iran. E-mail: Reihoon1401@gmail.com
2. Associate Professor, Psychology Department, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. E-mail: garavand.h@lu.ac.ir

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 14 September 2024

Received in revised form:

1 January 2025

Accepted: 27 May 2025

Published online:

22 September 2025

Keywords:

academic burnout,
academic seriousness,
self-compassion,
students.

The present study was conducted with the aim of explaining the structural model of academic burnout based on self-compassion with the mediating role of academic seriousness in Tolo Mehr Qom students. This descriptive research was based on the structural equation modeling method. The statistical population of this research consisted of all female undergraduate students at Tolo Mehr University in Qom, totaling 300 individuals, during the academic year 2023-2024. A total of 221 students were selected using the cluster sampling method. To collect data, Berso et al.'s (1997) academic burnout questionnaires, Reiss et al.'s (2011) short-form self-compassion questionnaire, and researcher-made academic seriousness were used. The results showed that self-compassion directly affects academic burnout ($P < 0.01$) and academic seriousness directly affects academic burnout ($P < 0.01$) and self-compassion directly affects academic seriousness ($P < 0.05$) and Self-compassion predicts academic burnout through the mediation of academic seriousness ($P < 0.01$). Based on the results of this research, self-compassion and academic seriousness are factors that affect the reduction of academic burnout. By strengthening self-compassion and academic seriousness, students can be helped to overcome academic burnout. In this regard, it is recommended to reduce academic burnout, to provide a collaborative structure in the classroom environment to increase interaction and comment on opinions and thoughts, as well as to provide access to diverse and richer learning resources for learners, and for learners to understand assignments in an attractive, meaningful and important way. so that their academic burnout will also improve.

Cite this article: Heidary, Z., Garavand, H. (2025). Explaining the structural model of academic burnout based on self-compassion with the mediating role of academic seriousness in students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 22 (59), 123-1518. DOI:10.22111/JEPS.2025.49787.5820



© The Author(s).

DOI:10.22111/JEPS.2025.49787.5820

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



تبیین مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی بر اساس شفقت به خود با نقش میانجی گری جدیت تحصیلی در دانشجویان

زهرا حیدری^۱ | هوشنگ گراوند^۲

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه طلوع مهر قم، قم، ایران. رایانامه: Reihoon1401@gmail.com

۲. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران. رایانامه: garavand.h@lu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف تبیین مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی بر اساس شفقت به خود با نقش میانجی گری جدیت تحصیلی در دانشجویان انجام شد. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی مبتنی بر روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دختر دانشگاه طلوع مهر قم در دوره کارشناسی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۳۰۰ نفر تشکیل دادند. تعداد ۲۲۱ دانشجو با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷)، شفقت خود فرم کوتاه ریس و همکاران (۲۰۱۱) و جدیت تحصیلی محقق ساخته استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق نرم افزارهای SPSS-19 و Amos-24 صورت گرفت. نتایج نشان داد که شفقت به خود، فرسودگی تحصیلی را به صورت مستقیم ($p < 0/01$) و جدیت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی را به صورت مستقیم ($p < 0/01$) و شفقت به خود، جدیت تحصیلی را به صورت مستقیم ($p < 0/05$) و شفقت به خود از طریق میانجی‌گری جدیت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ($p < 0/01$). بر اساس نتایج این پژوهش شفقت به خود و جدیت تحصیلی از عوامل اثرگذار بر کاهش فرسودگی تحصیلی هستند. با تقویت شفقت به خود و جدیت تحصیلی می‌توان به دانشجویان کمک کرد تا بر فرسودگی تحصیلی خود غلبه کنند. در همین راستا توصیه می‌شود برای کاهش فرسودگی تحصیلی، ساختار مشارکتی در محیط کلاس برای افزایش تعامل و اظهار نظر در مورد عقاید و افکار و همچنین دسترسی به منابع یادگیری متنوع و غنی‌تر برای فراگیران فراهم شود و فراگیران تکالیف را به صورت جذاب، معنی‌دار و بااهمیت درک نمایند تا فرسودگی تحصیلی آنان نیز بهبود پیدا کند
تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۶/۲۴	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۳/۱۰/۱۲	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۳/۶	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۶/۳۱	
واژگان کلیدی: جدیت تحصیلی، شفقت به خود، فرسودگی تحصیلی، دانشجویان.	

استناد: حیدری، زهرا؛ گراوند، هوشنگ (۱۴۰۴). تبیین مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی بر اساس شفقت به خود با نقش میانجی گری جدیت تحصیلی در

دانشجویان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۲ (۵۹)، ۱۵۱-۱۲۳.

DOI: 10.22111/JEPS.2025.49787.5820



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

مقدمه

در جامعه ما دانشجویان از دو منظر شایان توجه و اهمیت بیشتری هستند. اول آنکه در گستره عمر خود پرتوان‌ترین و آماده‌ترین دوران را سپری می‌کنند و دوم آنکه از بین جوانان به لحاظ توانمندی ذهنی و استعدادهای تحصیلی دانشجویان گروهی برگزیده هستند اما در برخی موارد در موقعیت‌های تحصیل با چالش‌هایی مواجه می‌شوند (علیزاده اقدم و همکاران، ۱۴۰۱). در همین راستا توجه به پیشرفت تحصیلی^۱ دانشجویان همواره یکی از مهم‌ترین مباحث آموزش و نگرانی‌های اصلی روان‌شناسان است. در همین جهت مطالعات بسیاری در مورد عوامل مؤثر افزایش پیشرفت تحصیلی انجام شده است. با این حال توجه به موانع پیشرفت تحصیلی دانشجویان به طور کامل مورد بررسی قرار نگرفته است. این درحالی است که شناسایی موانع و چالش‌های فرا روی پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌تواند باعث بهبود عملکرد دانش آموزان و موفقیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی را شود (محمدی و همکاران، ۱۴۰۳). از جمله موانع پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فرسودگی تحصیلی^۲ است. فرسودگی تحصیلی از آنجایی که یکی از مسائل گریبان‌گیر نظام آموزشی ایران است که علاوه بر آثار منفی در دوره کنونی، آینده دانشجویان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. به‌طور کلی فرسودگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی^۳ فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ثمیری صفا و پوردل، ۱۴۰۱).

به گفته ماسلاخ و لایتر^۴ (۲۰۰۸)، سندرم فرسودگی شامل سه عنصر خستگی، بدبینی و احساس بی‌اثری است که افراد در محیط تجربه می‌کنند (چیرکوفسکا-اسمولاک^۵ و همکاران، ۲۰۲۳).

بیش از نیمی از دانش‌آموزان فرسودگی تحصیلی را تجربه کردند (لیو^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهشگران بر این باورند که فرسودگی تحصیلی جنبه‌های مختلف زندگی تحصیلی، شخصی و خانوادگی این افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد که این اثرات به صورت شکایات روان‌شناختی،

¹ Academic progress

² academic burnout

³ Academic performance

⁴ Maslach and leiter

⁵ Chirkowska-Smolak

⁶ Liu

ضعف در عملکرد تحصیلی، ناسازگاری و حتی تعارضات میان فردی و خانوادگی نمایان می شود (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۱). دانش آموزانی که به فرسودگی تحصیلی دچار می شوند، اشتیاقی برای شرکت در فعالیت های کلاسی و انجام تکالیف درسی به نحو احسن ندارند و به موقع سر کلاس درس حاضر نمی شوند و به مطالب درسی بیان شده در کلاس درس اهمیت نمی دهند که با این شرایط به طور قطع نمی توانند در امتحانات موفق باشند و انگیزه لازم برای آموختن و تحصیل از خود نشان نمی دهند و فعالیت، رنج و زحمتی برای رسیدن به مراحل بالاتر متحمل نمی شوند. این دانش آموزان در کل انگیزه ای برای پیشرفت تحصیلی از خود نشان نمی دهند (وارسته نیا و اوجی نژاد، ۱۴۰۱). فرسودگی تحصیلی عاملی مهم در فهم رفتارهای تحصیلی، رابطه دانشجویان را با محل تحصیلی خود و همچنین اشتیاق دانشجویان را به ادامه تحصیل را نیز تحت تأثیر قرار می دهد. (قافله باشی، موسوی و گلشنی، ۱۳۹۴).

عوامل مختلفی در ایجاد فرسودگی تحصیلی دخیل است. برخی از پژوهش ها نشان می دهد عوامل موقعیتی مانند جو محیط آموزشی، حمایت اجتماعی، مقوله جنسیت، رشته تحصیلی، موفقیت تحصیلی، کیفیت فعالیت درسی، تجربه بی عدالتی، احساس ناامنی، نارضایتی از شرایط آموزشی و امید به اشتغال می تواند بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان مؤثر باشد (علیزاده اقدم و همکاران، ۱۴۰۱). فرسودگی تحصیلی در میان متخصصان یک مشکل جدی است. بنابراین، مداخلات در دسترس و موثر هنوز برای پیشگیری و کاهش فرسودگی تحصیلی مورد نیاز است. شفقت به خود^۱ اخیراً در پیشگیری و کاهش فرسودگی تحصیلی در حرفه های مختلف به خوبی مورد حمایت قرار گرفته است (بگین^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). شفقت به خود به عنوان یکی از عوامل بر فرسودگی تحصیلی مورد توجه دیگران بوده است و بر اساس پژوهش های نف، هسی و دیجیترات^۳ (۲۰۰۵) و لانگ و نف^۴ (۲۰۱۸) که در راستای مفهوم شفقت به خود انجام داده اند نشان می دهد، دانشجویانی که از سطوح شفقت به خود بالاتری برخوردارند، تمایل بیشتری به مشارکت در کلاس، پرسیدن سؤال، کمک گرفتن و صحبت با اساتید خود دارند؛ بنابراین می توان بیان کرد

¹ self-compassion

² Begin

³ Neff, Hsieh & Digitrat

⁴ Long & Neff

که شفقت به خود بالا منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی می شود (فرجام و همکاران، ۱۴۰۲؛ نریمانی و همکاران، ۱۳۹۷؛ نوروزی و همکاران، ۱۴۰۰؛ خدمتی، ۱۳۹۹). به عبارتی نف، شفقت به خود را دارای سه مؤلفه اصلی دو قطبی می داند که شامل مهربانی با خود^۱ در برابر قضاوت خود^۲، اشتراک انسانی^۳ در برابر انزوا^۴ و ذهن آگاهی^۵ در برابر همانندسازی افراطی^۶ است بر این اساس به کاهش فرسودگی تحصیلی، افزایش درگیری در تکالیف و رضایت تحصیلی در یادگیرندگان می شود (فرجام و همکاران، ۱۴۰۲). شفقت به خود موجب ارائه راهبردهای مقابله با رویکرد هیجانی که در آن افراد تلاش مؤثری برای حفظ آگاهی فهم و درک هیجانهای خود دارند. همچنین هیجانهای مثبتی ایجاد می کند و هیجانهای منفی را تعدیل می بخشد (فروغی و همکاران، ۱۴۰۱).

براساس پژوهشهای مختلف شفقت به خود با جدیت تحصیلی^۷ که همان انگیزه تحصیلی^۸ محسوب می شود رابطه دارد (اورتیز^۹ و همکاران، ۲۰۲۳؛ کوترا^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۲؛ مگنوس^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۰؛ اصلان^{۱۲}، ۲۰۲۳). جدیت تحصیلی یک مفهوم روانی است که از یک انگیزه درونی نشأت می گیرد که می توان از آن به عنوان انگیزه تحصیلی هم یاد کرد (ابوطالبی، ۱۳۹۹). تحقیقات در سایر جمعیت های دانشجویان دانشگاه نشان می دهد که انگیزه تحصیلی، شفقت به خود و انتقاد از خود به شدت با رفاه روانی مرتبط هستند. دانش آموزانی که برای مطالعه انگیزه دارند، با خود مهربان هستند و کمتر در مورد خود قضاوت می کنند و همچنین تمایل به داشتن سطح بالایی از رفاه ذهنی دارند. (کوترا و همکاران، ۲۰۲۲).

¹ Kindness to yourself

² own judgement

³ Human sharing

⁴ Isolation

⁵ mindfulness

⁶ Extreme assimilation

⁷ Academic seriousness

⁸ Academic motivation

⁹ Ortiz

¹⁰ Kotra

¹¹ Magnus

¹² Aslan

انگیزه تحصیلی به‌عنوان یک عامل کلیدی برای موفقیت و رفاه تحصیلی شناخته شده است. دانش‌آموزان با انگیزه بالا به‌طور فعال در فعالیت‌های تحصیلی شرکت می‌کنند و رفاه خوبی را حفظ می‌کنند و انتقاد از خود و شفقت‌به‌خود مسیر را از انگیزه بیرونی به انگیزه درونی تعدیل می‌کند: خودانتقادی بالاتر مسیر را تضعیف می‌کند، درحالی‌که شفقت بیشتر به خود آن را تقویت می‌کند. یافته‌ها حاکی از اهمیت مشارکت در ارتباط با پرورش انگیزه درونی دانش‌آموزان آموزش و پرورش است (کوئرا و همکاران، ۲۰۲۳). انگیزه درونی پیش‌بینی‌کننده‌های قابل توجهی برای شفقت‌به‌خود هستند و سطوح بالاتری از مهربانی با خود نشان می‌دهند (کوئرا و همکاران، ۲۰۲۱).

شفقت‌به‌خود به افراد اجازه می‌دهد تا نسبت به خود رفتاری غیرقضاوتی داشته باشند و به آن‌ها کمک می‌کند اهداف مورد نظر در زندگی را مشخص کنند و اعتمادبه‌نفس خود را برای توسعه مسیرهای محتمل برای رسیدن به اهداف افزایش دهند. علاوه‌بر این افراد دارای سطوح بالاتر شفقت‌به‌خود تمایل دارند که با عدم‌موفقیت خود با انطباق‌پذیری بیشتری مقابله نمایند؛ به‌جای این‌که در ارزیابی منفی و هیجان دچار نشخوار فکری شوند بنابراین آنها به‌احتمال زیاد در رسیدن به اهداف مورد نظر تلاش می‌کنند و پایداری بیشتری را ایجاد می‌کنند (پورشالچی و همکاران، ۱۴۰۱).

جدیدیت تحصیلی اغتنام فرصت‌ها است که دانشجویان با استفاده از فرصت‌ها برای رسیدن به اهداف عالی خود تلاش می‌کنند. تلاش تحصیلی موجب آن می‌شود که تجارب زیسته دانش‌آموزان در فرایندهای یادگیری توسعه یافته و باعث غنی‌سازی یادگیری آن‌ها شود. توسعه فعالیت‌های یادگیری در خارج از مدرسه توان برقراری ارتباط برنامه‌های درسی داخل و خارج مدرسه را با یکدیگر افزایش داده و جدیدیت تحصیلی شایستگی است که فرد را قادر می‌سازد دست به هدف‌یابی بزند و سپس به هدف‌های مطرح‌شده نائل شوند. جدیدیت تحصیلی درک ظرفیت‌های یادگیری و تلاش برای تحقق بخشیدن به آن‌ها است (معروفی، ۱۴۰۱).

مقیاس جدیدیت تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن با فرسودگی تحصیلی نیز ارتباط معناداری وجود دارد (آتیک و طیار چلیک^۱، ۲۰۲۱؛ فلازا^۲ و همکاران، ۲۰۲۰؛ تریگروس^۱ و همکاران، ۲۰۲۰).

^۱Atik & Çelik

^۲Felaza

به عبارتی دانشجویان دارای انگیزه بالاتر، فرسودگی تحصیلی کمتری تجربه می‌کنند. علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی، کسب موفقیت در حوزه‌های علمی، فرهنگی و پژوهشی دانشگاه، روش تدریس جذاب و نوآورانه اساتید، مشخص بودن هدف در زندگی، مشخص بودن آینده شغلی و ماهیت گروهی بودن انجام کار از جمله عوامل افزایش انگیزه میان دانشجویان می‌باشد که به نوبه خود کاهش سطح فرسودگی را در پی خواهد داشت (شریفی فرد و همکاران، ۱۴۰۲). سطوح انگیزه فرد بر میزان اعتماد به نفس، میزان زمان و تلاشی که برای ورزش اختصاص می‌دهند، بر جسم و ذهن آن‌ها تأثیر می‌گذارد و همچنین فرسودگی شغلی و ابعاد سه‌گانه آن به طور منفی تحت تأثیر انگیزه بیرونی و درونی است (گرانیا^۲ و همکاران، ۲۰۲۱).

بسیاری از یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که شفقت به خود و فرسودگی تحصیلی و جدیت تحصیلی متغیرهای مهم و اثرگذار در رفتارهای تحصیلی به شمار می‌آیند؛ ولی مطالعه منسجمی در ارتباط بین این متغیرها تاکنون صورت نگرفته است؛ همچنین آنچه که در تحقیقات صورت گرفته مورد غفلت واقع شده، اهمیت متغیرهای میانجی است که در این پژوهش به نقش متغیر میانجی به‌عنوان یک تنظیم‌کننده، اثرات دیگر متغیرها را بر متغیر وابسته تحت تأثیر خود قرار می‌دهد، نیز توجه شده است. از این رو این مطالعه با هدف تبیین مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی براساس شفقت به خود با نقش میانجی‌گری جدیت تحصیلی در دانشجویان انجام خواهد شد. سؤال اصلی این تحقیق این است شفقت به خود با میانجی‌گری جدیت تحصیلی چه تأثیری بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان دارند؟

¹ Trigueros

² Grana



روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دختر دوره کارشناسی دانشگاه طلوع مهر قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. طبق نظر کلاین^۱ (۲۰۱۵) که به ازاء هر پارامتر می‌توان حداقل ۱۰ و حداکثر ۲۰ نفر را انتخاب کرد؛ لذا حجم نمونه برابر ۲۳۰ نفر تعیین گردید؛ که این نمونه به شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب و ابزارهای پژوهش بر روی آنها اجرا شد. عدم تمایل به تکمیل پرسشنامه و تکمیل ناقص پرسشنامه بیش از ۴ سؤال از معیارهای خروج از پژوهش بود. در مجموع بر اساس معیارهای ورود و خروج، ۲۳۰ نفر وارد مطالعه شدند که ۹ نفر به‌خاطر تکمیل ناقص پرسشنامه از مطالعه خارج و در نهایت ۲۲۱ نفر تجزیه و تحلیل شد. معیار ورود به پژوهش رضایت دانشجویان و معیار خروج از پژوهش نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. برای رعایت ملاحظات اخلاقی، به آزمودنی‌ها نیز گفته شد که پاسخ‌های آنها صرفاً جهت انجام کار پژوهشی

1. Kline

بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نظر پژوهشگر باقی می ماند. در این پژوهش برای تحلیل آماری داده ها، از تحلیل معادلات ساختاری و نرم افزار SPSS نسخه ۱۹ و AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی^۱: برای بررسی فرسودگی تحصیلی از پرسشنامه برسو^۲ و همکاران استفاده شد که توسط آنان در سال ۱۹۹۷ ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه و سه مؤلفه است. مقیاس نمره دهی پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت هرگز (۱) تا همیشه (۷) بود. حداقل نمره پرسشنامه ۱۵ و حداکثر نمره ۱۰۵ می باشد. نسخه نهایی این پرسشنامه مشتمل بر سه حیطه خستگی تحصیلی ۵ گویه (مطالب درسی خسته کننده هستند)، بی علاقه‌گی تحصیلی ۴ گویه (احساس می کنم نسبت به مطالب درسی علاقه ای ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی ۶ گویه (احساس می کنم نمی توانم از عهده مشکلات درسی بر بیایم) را به خود اختصاص داده اند. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده اند. نعامی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ و بی علاقه‌گی تحصیلی ۰/۸۲ محاسبه کرده است. وی ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴) به دست آورده است که به ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۲، ۰/۴۵ محاسبه شده که در سطح $p/001$ معنی دار است. در پژوهش عزیزی ابرقوئی (۱۳۸۹) آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ و برای خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی درسی ۰/۷۷، ۰/۸۲ و ۰/۶۶ به دست آمد. این پرسشنامه در مطالعه مرزوقی، حیدری و حیدری (۱۳۹۲) از روایی مطلوبی برخوردار بوده است. همچنین در

^۱ Academic burnout questionnaire

^۲ Berso

پژوهش عظیمی و همکاران (۱۳۹۲) روایی پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب مطلوب گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر برای روایی سازه مقیاس فرسودگی تحصیلی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش حاکی از روایی سازه عاملی مناسب ابزار است ($RMSEA=0/048$, $GFI=0/98$, $AGFI=0/95$, $CFI=0/99$, $NFI=0/99$, $X^2/df=1/90$). در پژوهش حاضر همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۷ و برای خرده مؤلفه‌های خستگی تحصیلی ۰/۸۵، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۶، و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۸۰ به دست آمد که نتایج حاکی از پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

پرسشنامه شفقت به خود^۱: برای سنجش شفقت به خود از پرسشنامه فرم کوتاه ریس^۲ و همکاران استفاده گردید که آنان این پرسشنامه را در سال ۲۰۱۱ ساختند. این مقیاس دارای ۱۲ گویه و شش بعد می‌باشد. مؤلفه مهربانی به خود (۲) گویه در برابر قضاوت کردن خود (۲) گویه، اشتراک انسانی (۲) گویه در برابر انزوا (۲) گویه و ذهن‌آگاهی (۲) گویه در برابر همانندسازی افراطی (۲) گویه را به خود اختصاص داده‌اند. روش نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت مقیاس لیکرت ۵ رتبه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) تنظیم شده که نمره بالاتر، سطح بالاتر شفقت خود را نشان می‌دهد. ضمناً ماده‌های ۱، ۴، ۸، ۹، ۱۱ و ۱۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره پرسشنامه ۱۲ و حداکثر نمره ۶۰ می‌باشد. ریس و همکاران طی مطالعاتی که بر روی ۸۷۱ دانشجوی از دانشگاه‌های لوون بلژیک و تگزاس آمریکا انجام دادند روانی همگرا فرم کوتاه شفقت خود با فرم بلند شفقت خود با همبستگی بالا ۹۷/۰ و پایایی به روش همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفا کرونباخ را ۸۶/۰ گزارش نمودند. در پژوهش شهبازی و همکاران (۱۳۹۴) برای اندازه‌گیری شفقت خود از فرم کوتاه ۱۲ ماده‌ای در شش خرده مقیاس و هر کدام دو ماده که توسط ریس و همکاران در سال ۲۰۱۱ تدوین گردیده استفاده شد. در پژوهش شهبازی و همکاران (۱۳۹۴)

^۱ Self-compassion questionnaire

^۲ Rees

ضریب آلفا برای نمره کلی مقیاس ۰/۹۱ است. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های مهربانی به خود، قضاوت کردن خود، تجارب مشترک انسانی، انزوا، ذهن آگاهی و همانندسازی افراطی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۷، ۰/۹۱، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۷۷ می‌باشند. روایی همزمان و هم‌گرا پرسشنامه نیز مطلوب گزارش گردیده است. در پژوهش حاضر برای روایی سازه مقیاس شفقت به خود، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش حاکی از روایی سازه عاملی مناسب ابزار است ($RMSEA=0/078$ ، $GFI=0/93$ ، $AGFI=0/90$ ، $CFI=0/95$ ، $NFI=0/96$ ، $X^2/df=2/78$). همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس‌های مهربانی به خود، قضاوت کردن خود، تجارب مشترک انسانی، انزوا، ذهن آگاهی و همانندسازی افراطی به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۳، ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۷۱ و ۰/۷۳ می‌باشند.

پرسشنامه جدید تحصیلی^۱: برای سنجش جدیت تحصیلی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده

شد. این پرسشنامه دارای ۱۰ گویه پنج گزینه‌ای است که گویه‌های این مقیاس، در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تهیه شده است که امتیازدهی آن به صورت دامنه‌ای از ۱۰ تا ۵۰ است که حداقل نمره پرسشنامه ۱۰ و حداکثر آن ۵۰ مشاهده شد. این ابزار نیز نقش و همکاران در سال ۱۳۹۵ در پژوهش خود استفاده نمودند. برای محاسبه روایی آن از نظر اساتید دانشگاه و نیز برای محاسبه پایایی آن از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آلفای کرونباخ محاسبه شده در این پژوهش ۰/۸۲ است که حاکی از پایایی پرسشنامه است. ابوطالبی (۱۳۹۹) نیز در پژوهش خود از این ابزار استفاده کرد که روایی محتوایی این پرسشنامه با نظر سنجی از اساتید و صاحب نظران این حوزه مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. در مطالعه او برای تعیین پایایی با اجرا در یک مجموعه ۳۰ نفره و بررسی داده‌های حاصل و استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۸۹ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای روایی سازه مقیاس جدیت تحصیلی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش حاکی از روایی سازه عاملی

¹ Academic seriousness questionnaire

مناسب ابزار است ($RMSEA=0/038$ ، $GFI=0/99$ ، $AGFI=0/95$ ، $CFI=1/00$ ، $NFI=1/00$). در پژوهش حاضر همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه $0/81$ ($X^2/df=1/15$) بودست آمد که نتایج حاکی از پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

یافته‌ها

نتایج بخش ویژگی‌های دموگرافیک نشان داد که از مجموع ۲۲۱ نفر شرکت‌کننده در پژوهش ۱۰۰ نفر (۲۴/۴۵ درصد) دانشجوی رشته روان‌شناسی، ۵۰ نفر (۶۲/۲۲ درصد) دانشجوی رشته علوم ورزشی، ۵۰ نفر (۶۲/۲۲ درصد) دانشجوی رشته حقوق، ۵ نفر (۲۶/۲ درصد) دانشجوی رشته حسابداری و ۱۶ نفر (۲۳/۷ درصد) دانشجوی رشته زبان انگلیسی بودند که میانگین سن شرکت‌کنندگان حدود ۲۲ سال بود.

تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی، ضریب همبستگی پیرسون، مدل‌یابی معادلات ساختاری و روش بوت‌استرپ^۱ برای بررسی مسیرهای میانجی و نرم افزارهای آماری *spss-19* و *Amos-24* انجام شد. برای آزمون مدل پیشنهادی پژوهش ابتدا چند مفروضه مدل‌یابی معادلات ساختاری شامل فاصله‌ای بودن سطح اندازه‌گیری متغیرها، نرمال بودن، خطی بودن متغیرها، هم‌خطی چندگانه، یکسانی پراکندگی بررسی شد. در این پژوهش برای بررسی نرمال بودن متغیرها از شاخص کجی و کشیدگی استفاده گردید. همچنین پس از بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش بررسی و تایید شدند. جدول ۱ ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

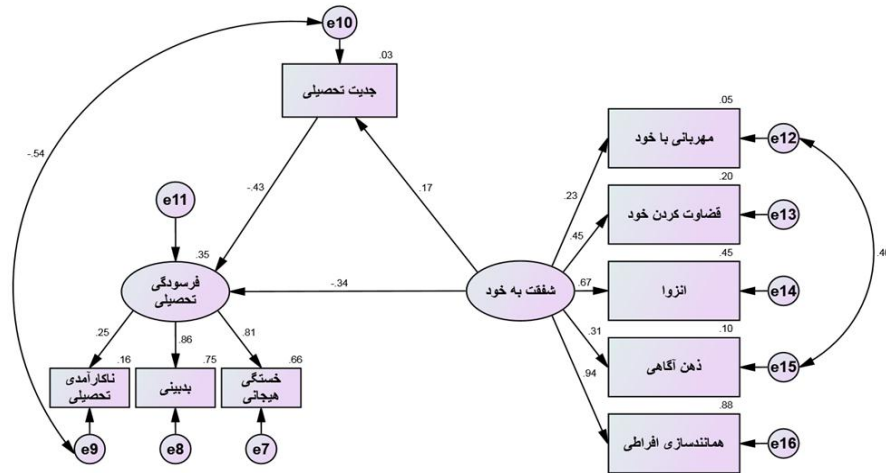
متغیرها	۱	۲	۳
---------	---	---	---

¹ Bootstrap

		۱	۱. شفقت به خود
	۱	۰/۲۲**	۲. جدیت تحصیلی
۱	-۰/۶۱**	-۰/۳۳**	۳. فرسودگی تحصیلی
۴۲/۰۱	۳۶/۹۸	۳۹/۴۳	میانگین
۱۴/۲۵	۶/۱۵	۶/۹۳	انحراف معیار
-۰/۰۹	۰/۲۳	-۰/۵۷	کجی
۰/۲۳	۰/۶۵	۰/۴۷	کشیدگی

همان‌طور که در جدول ۱ دیده می‌شود نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین شفقت به خود و جدیت تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معنادار بدست آمد ($p < 0/01$)؛ همچنین رابطه بین شفقت به خود با جدیت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار بود ($p < 0/01$).

برای آزمون مدل پیشنهادی پژوهش، چند مفروضه اصلی مدل معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه بررسی شد. دامنه مقادیر ضریب کجی از $-0/39$ تا 1 و دامنه مقادیر ضریب کشیدگی از $-0/87$ تا $0/50$ بود. مقدار کجی و کشیدگی مشاهده شده برای تمام متغیرها در بازه $(2, -2)$ قرار دارد، یعنی از لحاظ کجی و کشیدگی متغیرها متقارن می‌باشند. کلیه این ضرایب در سطح قابل قبولی بودند. به طوری که شاخص تحمل برای تمام متغیرهای پیش‌بین کوچکتر از $0/52$ ، و شاخص تورم واریانس کوچکتر از $1/87$ به دست آمد. اگر شاخص تحمل کوچکتر از یک ($collinearity < 1$)، شاخص تورم کوچکتر از ده ($vif < 10$) باشد می‌توان گفت که از مفروضه‌های رگرسیون تخطی صورت نگرفته است. مدل اصلاح شده نهایی در حالت ضرایب استاندارد، در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل اصلاح شده پیشنهادی تأثیرگذاری شفقت به خود بر فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری جدیت تحصیلی

با توجه به نتایج شکل ۱ مدل پیشنهادی نقش شفقت به خود به طور مستقیم با نقش میانجی‌گری جدیت تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثر دارد. در ادامه به بررسی ضرایب مسیر در جدول ۲ و ۳ پرداخته شده است.

جدول ۲. برآوردهای مربوط به تأثیرات مستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته

متغیر مستقل	مسیر	متغیر وابسته	برآورد	برآورد	نسبت	سطح	فرضیه
			استاندارد	غیراستاندارد	بحرانی	معنی داری	
شفقت به خود	←	فرسودگی تحصیلی	-۳/۶۴	-۰/۳۴	-۲/۷۶	۰/۰۰۶	تأیید

جدیت تحصیلی ←	-۰/۳۴	-۰/۴۳	-۶/۱۷	۰/۰۰۱	تأیید
شفقت به خود ←	جدیت تحصیلی	۲/۶۳	۰/۱۷	۲/۱۶	۰/۰۳۱
	تأیید				

نتایج آزمون بوت استراپ در جدول ۲ نشان می‌دهد شفقت به خود ($\beta = -0.34, P = 0.001$) و جدیت تحصیلی ($\beta = -0.43, P = 0.001$) دارای اثر منفی و معنی‌داری بر فرسودگی تحصیلی بودند؛ شفقت به خود اثر مثبت و معنی‌داری بر جدیت تحصیلی داشت ($\beta = 0.17, P = 0.031$). در ادامه، نتایج تحلیل میانجی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ضریب مسیر غیرمستقیم مدل نهایی فرسودگی تحصیلی با استفاده از روش بوت استراپ

مسیر	β	فاصله اطمینان ۹۵٪	سطح معنی‌داری
متغیر پیش‌بینی			
متغیر واسطه			
متغیر ملاک			
شفقت به خود	۰/۰۸-	۰/۰۳- ~ ۰/۱۳-	۰/۰۰۶
جدیت تحصیلی	۰/۰۳-	۰/۰۳- ~ ۰/۱۳-	۰/۰۰۶
فرسودگی تحصیلی	۰/۰۸-	۰/۰۳- ~ ۰/۱۳-	۰/۰۰۶

به منظور بررسی نقش میانجی از آزمون بوت استراپ استفاده شد، نتیجه در جدول ۳ نشان داد که جدیت تحصیلی در رابطه بین شفقت به خود و فرسودگی تحصیلی نقش میانجی دارد. زیرا نتایج غیرمستقیم مدل پژوهش نشان داد که شفقت به خود از طریق میانجی‌گری جدیت تحصیلی اثر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی دارد؛ زیرا نتایج آزمون بوت استروپ برای اثر غیرمستقیم نشان داد که حد پایین و حد بالای این ضریب مسیر، صفر را دربر نمی‌گیرد ($0.08 - 0.03 \sim -0.13$). ۹۵ درصد (CI). برای بررسی برازش مدل پیشنهادی نقش میانجی جدیت تحصیلی در رابطه شفقت به خود و فرسودگی تحصیلی محاسبه شد؛ نتایج در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل مفهومی پژوهش

شاخص	χ^2	Df	P	χ^2/d f	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	TLI
مدل پیشنهادی	۱۶۶/۶۶	۳۳	/۰۰۱	۵/۰۵	۰/۱۳	۰/۸۶	۰/۷۷	۰/۷۸	۰/۷۴	۰/۷۰
مدل اصلاح‌شده	۳۷/۱۲	۲۳	/۰۰۱	۱/۶۱	۰/۰۵	۰/۹۷	۰/۹۳	۰/۹۸	۰/۹۴	۰/۹۶
مقدار مطلوب	-	-	۰/۰۵	<۳	<۰/۱	>۰/۹۰	>۰/۸۵	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰

نتایج جدول بالا نشان می‌دهد که مقدار آماره χ^2 برابر با ۳۷/۱۲ با درجه آزادی ۲۳ است، که حاصل تقسیم کای اسکوئر تقسیم بر درجه آزادی (۱/۶۱) کمتر از ۳ هست که حاکی از برازش عالی مدل می‌باشد. شاخص نیکویی برازش (GFI) ۰/۹۷ است که نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است. شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده (AGFI) برابر ۰/۹۳ می‌باشد که بزرگتر از ۰/۸۵ بنابراین مدل از برازش مطلوب برخوردار است. مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) نیز ۰/۰۵ می‌باشد که باتوجه به اینکه کم‌تر از ۰/۱ است، مطلوب بوده و نشان‌دهنده تأیید مدل پژوهش می‌باشد. شاخص بنتلر- بونت (NFI) ۰/۹۴، شاخص توکلر- لویس (TLI) ۰/۹۶ و شاخص برازش تطبیقی (CFI) ۰/۹۸ است که همگی نشان‌دهنده برازش مطلوب و تأیید مدل پژوهش می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف تحقیق حاضر تبیین مدل ساختاری فرسودگی تحصیلی براساس شفقت‌به‌خود با نقش میانجی‌گری جدیت تحصیلی در دانشجویان دختر دوره کارشناسی دانشگاه طلوع مهر قم بود.

نتایج حاصل شده نشان داد که مدل‌یابی روابط ساختاری فرسودگی تحصیلی براساس شفقت به خود با نقش میانجی‌گری جدیت تحصیلی دارای برازش می باشد. یافته‌های به دست آمده در رابطه با فرضیه اول حاکی از این است که شفقت به خود ($0/34-$) به طور منفی فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این نتایج در مورد اثر منفی و مستقیم شفقت به خود بر فرسودگی تحصیلی با یافته‌های پژوهش فرجام و همکاران (۱۴۰۲)، وضیع تن و همکاران (۱۴۰۲)، نوروزی و همکاران (۱۴۰۰)، فاريساندي^۱ و همکاران (۲۰۲۳)، فیشر^۲ و همکاران (۲۰۲۳) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که شفقت به خود چند ویژگی دارد که یکی از این ویژگی‌ها خودمهربانی است. خوددلسوزی، ویژگی مشترک انسان‌ها است. ویژگی مشترک انسان‌ها به این معناست که دانش‌آموز به جای آن که ناکامی را منحصر به خود بداند، شکست خوردن و بی‌کفایتی را بخشی از تجربیات زندگی همه‌ی انسان‌ها در نظر می‌گیرد به عبارت دیگر فرد به این درک می‌رسد که رفتارها، احساسات و افکار شخصی تحت تأثیر عوامل خارجی نظیر سابقه‌ی خانوادگی، فرهنگ، ژنتیک و سایر شرایط محیطی مانند رفتار و انتظارات دیگران است که فرد کنترل کمی بر آن‌ها دارد، همین عامل باعث می‌شود که دانش‌آموز موقع شکست تحصیلی خود را کمتر سرزنش کند و ضعف تحصیلی را ویژگی پایدار و کلی خود در نظر نگیرد و در فرصت‌های بعدی برای موفقیت تحصیلی بیشتر تلاش کند و این می‌تواند موجب کاهش فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان شود که دانش‌آموزانی که شفقت به خود پایینی دارند از خودانتقادی بالایی برخوردار هستند، از ارزیابی‌های منفی دیگران در هراس بوده و از عدم تأیید آنان می‌پرهیزند و در نتیجه اهمیت زیادی به توجه دیگران می‌دهند و به تبع فرسودگی تحصیلی در میان این دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. (وضیع تن و همکاران، ۱۴۰۲).

1 Farisandi

2 Fisher

براساس نظریهٔ نف در سال (۲۰۰۷) شفقت به خود به طور مثبت با اهداف تسلط، که شامل لذت یادگیری است و به طور منفی با اهداف عملکرد تحصیلی است، مرتبط بود. همچنین نشان داد که دانش‌آموزان خوددلسوز روش‌های سازگارانه‌تری برای مقابله با شکست نشان می‌دهد. همچنین نف نشان داد که افزایش خوددلسوزی با کاهش اضطراب، فرسودگی و افسردگی همراه است (نف، ۲۰۰۷).

همچنین یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که جدیت تحصیلی (۰/۴۳-) به طور منفی و مستقیم فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های بنین^۱ و همکاران (۲۰۱۸)، دیوید^۲ (۲۰۱۰)، محمدی و همکاران (۱۴۰۰)، حبیب‌زاده و کریمی (۱۳۹۹)، تریگوروس^۳ و همکاران (۲۰۲۰) همسو است. جدیت تحصیلی از آنجایی که از یک انگیزهٔ درونی نشأت می‌گیرد، می‌توان از آن به عنوان انگیزهٔ تحصیلی هم یاد کرد (ابوطالبی، ۱۳۹۹). گنج و برلایتر (۱۹۸۳) انگیزش را به موتور و فرمان اتومبیل تشبیه کرده‌اند. اسکینر و بلمونت نیز بیان می‌کنند که دانش‌آموزان با انگیزه به راحتی شناخته می‌شوند. آن‌ها به یادگیری اشتیاق داشته و علاقمند، کنجکاو، سخت‌کوش و جدی هستند. این دانش‌آموزان به راحتی موانع و مشکلات را از پیش پای خود بر می‌دارند، زمان بیشتری برای مطالعه و انجام تکالیف مدرسه صرف می‌کند، مطالب بیشتری می‌آموزند و پس از پایان دورهٔ دبیرستان به تحصیلات ادامه می‌دهند (حاجی صفری و حسنی، ۱۴۰۱).

از دیدگاه روان‌شناسان و معلمان انگیزش یکی از مفاهیم کلیدی است و از عوامل اصلی بروز رفتار است که نیروی محرک فعالیت‌های انسان و عامل جهت‌دهنده به شمار می‌رود. در تبیین این یافته پژوهشی می‌توان بیان کرد که دانشجویان با انگیزه، نشاط و انرژی بیشتری را برای فراگیری

1 Benin

2 David

3 Trigueros

داشته و از انعطاف‌پذیری بالاتری برخوردارند؛ همچنین تلاش زیادی در جهت یادگیری از خود نشان می‌دهند. تبیین دیگر اینکه یادگیرندگان که انگیزه بالایی دارند، یادگیری‌هایشان هدفمند معنادار و باثبات است. این‌گونه افراد در زندگی خود مسئولیت‌پذیر بوده و از فرایند خودانضباطی در یادگیری خویش سود می‌برند. همچنین افراد با انگیزه، اشتیاق فراوانی به یادگیری دارند و در بحث‌های کلاسی فعالانه شرکت می‌کنند و به تبع آن با فرسودگی تحصیلی کمتری مواجه می‌شوند. همچنین فراگیرانی که دارای انگیزش درونی هستند به دلیل علاقه‌ای که به موضوع درسی دارند و به دلیل لذتی که از انجام فعالیت‌های درسی کسب می‌کنند، خود را در فعالیت‌های یادگیری درگیر کرده و برای یادگیری بیشتر تلاش می‌کنند و این ویژگی می‌تواند به عملکرد تحصیلی بهتری منجر شود. این افراد اعتقاد دارند که موفقیت و عدم موفقیت آنان به نحوه رفتار خودشان بستگی دارد. با توجه به نکات فوق می‌توان این‌گونه استنباط کرد که افراد بی‌انگیزه، افرادی هستند که هدف مشخصی در زندگی ندارد، از فرصت‌های خود به شکل بهینه بهره نمی‌برند. همچنین این افراد از انجام فعالیت‌ها اجتناب می‌کنند یا اینکه فعالیت‌های خود را به تعویق می‌اندازند (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰). جدیت تحصیلی موجب خودشکوفایی تحصیلی می‌شود (ابوطالبی، ۱۳۹۹).

خودشکوفایی مستلزم تلاش تحصیلی یا همان جدیت تحصیلی است. که غالب رفتارهایی که انگیزه تحصیلی را نشان می‌دهند عبارت‌اند از پافشاری برای انجام تکالیف دشوار، سخت کوشی یا کوشش در جهت یادگیری در حد تسلط و انتخاب تکالیفی که به تلاش نیاز دارند (نقش و همکاران، ۱۳۹۵).

محمدی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود بیان کردند که دانشجویان با انگیزه درونی و بیرونی بالا در معرض فرسودگی کمتری قرار داشتند، دانشجویانی بی‌انگیزه‌تر بودند و فرسودگی تحصیلی بیشتری نیز داشتند. نداشتن انگیزه تحصیلی، موجب افزایش اضطراب، تنیدگی و در نهایت تحلیل‌رفتگی در موقعیت‌های تحصیلی می‌شود که انگیزه تحصیلی، عاطفه مثبت، عزت نفس،

پشتکار و برخورداری از حمایت اجتماعی را افزایش می‌دهند. اگر موقعیت‌های پرچالش مانند دوران تحصیل با انگیزه تحصیلی همراه باشد سبب می‌گردد، افراد تلاش زیادی از خود نشان دهند که این تلاش به موفقیت تحصیلی بیشتر و کاهش فرسودگی منجر می‌شود (حبیب‌زاده و کریمی، ۱۳۹۹).

یافته‌های به‌دست‌آمده در رابطه با فرضیه سوم حاکی از این است که شفقت‌به‌خود (۰/۱۷) به‌طور مثبت جدیت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این نتایج در مورد اثر مثبت و مستقیم شفقت‌به‌خود بر جدیت تحصیلی با یافته‌های پژوهش مشرقی و همکاران (۱۴۰۱)، بنین و همکاران (۲۰۱۸)، اورتیز و همکاران (۲۰۲۳)، کوترا و همکاران (۲۰۲۲) همسو است. جدیت تحصیلی از آنجایی که از یک انگیزه درونی نشأت می‌گیرد، می‌توان از آن به‌عنوان انگیزه تحصیلی هم یاد کرد (ابوطالبی، ۱۳۹۹). محققان معتقدند که شفقت‌به‌خود یک قسمت بسیار مهم در روان‌درمانی است. شفقت‌به‌خود به افراد کمک می‌کند که بتوانند با کشمکش‌های زندگی روبه‌رو شوند. شفقت‌به‌خود به ما کمک می‌کند که بتوانیم سرزنش کردن خود به خاطر چیزهایی که هیچ کنترلی بر آن نداریم را متوقف کنیم. همچنین می‌تواند حمایت اجتماعی، دلگرمی، اعتماد بین فردی و توانایی التیام خود به وجود آورد. شفقت‌به‌خود به‌واسطه تأثیر بر انگیزه پیشرفت باعث افزایش انگیزه و در نتیجه بهتر شدن عملکرد فرد و افزایش رفتارهای سلامتی می‌شود که باعث افزایش بهزیستی روان‌شناختی و باعث کاهش افسردگی و اضطراب در فرد می‌شود (افشانی و ابویی، ۱۳۹۶).

همچنین نف بیان می‌کند که شفقت‌به‌خود منبع مهمی از انگیزه است که به‌جای ترس از بی‌کفایتی، از مراقبت و میل به رفاه خود ناشی می‌شود. به‌جای انتقاد شدید از خود، شفقت‌به‌خود از گرما، تشویق و بازخورد سازنده برای رسیدن به اهداف شخصی استفاده می‌کند (نف، ۲۰۲۳).

تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که شفقت به خود ممکن است عاملی کلیدی باشد که افراد را به سمت پیشرفت شخصی سوق می‌دهد. اهداف خودتعیین شده با شفقت به خود مرتبط هستند، به این معنی که شفقت به خود بالاتر می‌تواند افراد را به سمت تعیین اهداف شخصی معنادارتر به جای اهداف بیرونی سوق دهد. علاوه بر تأثیرگذاری بر انواع اهداف تعیین شده، شفقت به خود با انگیزه‌های رستگاری و اجتناب از تکرار شکست‌ها و تخلفات مرتبط است. این نتایج در محیط‌های شخصی، بین فردی، سلامتی، ورزش و تحصیلی یافت شد. علاوه بر این، شفقت به خود به افراد این امکان را می‌دهد تا از احساسات خود آگاه‌تر باشند و با شکست‌ها با تعادل بیشتری مقابله کنند. بنابراین، شفقت به خود، مزایای انگیزشی، انطباقی و ارزشمندی را در تعیین هدف، پیگیری و تداوم پیش‌بینی می‌کند (اورتیز و همکاران، ۲۰۲۳). از طرفی بروز جدیت در فراگیران موجب اهتمام به امور تحصیلی، تلاش، سخت‌کوشی و مداومت در امور آموزشی و تربیتی می‌شود (ابوطالبی، ۱۳۹۹).

دیگر یافته‌های این پژوهش نشان داد که شفقت به خود (۰/۰۸-) از طریق میانجی‌گری جدیت تحصیلی اثر غیرمستقیم و منفی بر فرسودگی تحصیلی دارد. براساس یافته‌های پژوهش جدیت تحصیلی به خوبی رابطه بین شفقت به خود و فرسودگی تحصیلی را میانجی‌گری کرده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که شفقت به خود بالایی دارند. با توجه به پذیرش خود و خودانتقادی پایینی که دارند احساس ارزشمندی می‌کنند. به علاوه افرادی که شفقت به خود بالایی دارند در تجربه وقایع ناخوشایند که متضمن ارزیابی و مقایسه اجتماعی است با در نظر گرفتن اینکه همه انسان‌ها ممکن است خطا کنند و همه انسان‌ها مرتکب اشتباه می‌شوند، احساسات منفی کمتری را تجربه می‌کنند. این موارد سبب می‌شود فرد به جای غرق شدن در هیجان‌ات منفی و مقصر دانستن خود و احساس انزوا و تنها بودن به پذیرش آنها و سعی در جبران آن برآید؛ شفقت به خود یکی از روش‌های سازگاری با شرایط استرس‌زای زندگی است (نف، ۲۰۱۱)؛ که باعث می‌شود افراد ترس کمتری از شکست داشته باشند و شایستگی خود را درک و ملاحظه

کنند (گلستانی بخت و همکاران، ۱۴۰۱). با پرورش شفقت به خود نه تنها بهزیستی روان‌شناختی بلکه انگیزه درونی فرد نیز افزایش می‌یابد (کوئترا و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین درک او از موقعیت بالاتر رفته و بهتر می‌تواند هیجان‌اتش را ارزیابی کرده و خطاهای ذهنی‌اش را اصلاح نماید و احساس خودکم‌بینی، خشم نسبت به خود و دیگران، افسردگی و انزوا در او کاهش می‌یابد (ابویی، برزگر بفرویی و رحیمی، ۱۴۰۰).

نف و همکاران (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که شفقت به خود به‌طور مثبت با اهداف تسلط (انگیزه درونی برای یادگیری و رشد) و به‌طور منفی با اهداف عملکرد (میل به افزایش تصویر خود) مرتبط است. افراد دلسوز به خود انگیزه‌ای برای دستیابی دارند، اما به دلایل ذاتی، نه به این دلیل که می‌خواهند تأیید اجتماعی را به دست آورند. این موضع حمایتی همچنین با اعتماد به نفس بیشتر، یک عنصر کلیدی برای انگیزه موفق، مرتبط است (نف، ۲۰۲۳).

نتایج نشان داد که بهبود و افزایش انگیزش تحصیلی دانشجویان می‌تواند موجب کنترل‌بودگی تحصیلی آنها گردد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین نمره کل مقیاس انگیزش تحصیلی و خرده مقیاس‌های انگیزش درونی و بیرونی با فرسودگی تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن رابطه منفی و معنادار و بین نمره خرده مقیاس بی‌انگیزگی با فرسودگی تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. به‌طوری‌که دانشجویان با انگیزه درونی و بیرونی بالا در معرض فرسودگی کمتری قرار داشتند و دانشجویانی بی‌انگیزه‌تر بودند، فرسودگی تحصیلی بیشتری نیز داشتند (محمدی و همکاران، ۱۴۰۰).

ژانگ و همکاران (۲۰۰۷) بیان می‌کنند که دانش‌آموزان با انگیزه تحصیلی پایین معمولاً سطوح بالاتری از فرسودگی تحصیلی دارند که در همین راستا کمتر در تکالیف درسی، خود را درگیر می‌کنند و تمایل کمتری به مشارکت‌های تحصیلی دارند (ژانگ و همکاران، ۲۰۰۷).

در تبیین پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر مبنای انگیزش تحصیلی در دانشجویان می‌توان گفت نداشتن انگیزه تحصیلی، موجب افزایش اضطراب، تنیدگی و در نهایت تحلیل‌رفتگی در موقعیت‌های تحصیلی می‌شود که انگیزه تحصیلی، عاطفه مثبت، عزت‌نفس، پشتکار و برخورداری از حمایت اجتماعی را افزایش می‌دهند. اگر موقعیت‌های پرچالش مانند دوران تحصیل با انگیزه تحصیلی همراه باشد سبب می‌گردد که افراد تلاش زیادی از خود نشان دهند که این تلاش به موفقیت تحصیلی بیشتر و کاهش فرسودگی منجر می‌شود (حبیب‌زاده و کریمی، ۱۳۹۹).

پژوهش حاضر همانند اغلب پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی همراه بوده است. با این وجود پژوهش حاضر از محدودیت‌هایی برخوردار بود که در مجموع تعمیم نتایج و کاربست آن را با رعایت احتیاط همراه می‌کند. این محدودیت‌ها شامل محدود بودن نمونه به دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه طلوع مهر قم و استفاده از پرسشنامه‌های خودگزارشی بوده است. براین اساس برای افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها پیشنهاد می‌گردد در مطالعات آینده این موضوع در میان دانشجویان دیگر مقاطع تحصیلی و از دیگر مناطق مورد بررسی قرار گیرد. همچنین استفاده از روش‌های گردآوری اطلاعات مثل مصاحبه و روش‌های کیفی می‌تواند مشکلات مقیاس‌های خودگزارشی را کاهش دهد. در مجموع پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی بر روی دیگر مقاطع و جنسیت‌ها نیز پژوهش‌های مرتب انجام پذیرد و نتایج آن با پژوهش حاضر مقایسه گردد. با توجه به اهمیت و جایگاه دانشجویان در آینده کشور و اثرات سوء و فراگیر فرسودگی تحصیلی پیشنهاد می‌شود که پیگیری و نظارت مستمر بر منابع درسی، نحوه آموزش و تدریس اساتید از حیث سخت‌گیری و دادن تکالیف دشوار صورت گیرد چراکه زمینه‌ای را برای فرسودگی تحصیلی دانشجویان فراهم می‌آورد و همچنین به اساتید پیشنهاد می‌شود که قبل از تقاضای تحصیلی از دانشجویان احترام و حمایت را داشته باشند چراکه باعث اعتماد به نفس و افزایش انگیزه در جهت کسب مهارت تحصیلی دانشجویان رقم می‌خورد. همچنین استفاده از پرسشنامه تنها ابزار

جمع‌آوری داده‌ها بود. استفاده از مصاحبه و حتی مشاهده در محیط و موقعیت‌های واقعی می‌تواند به استخراج و استنباط نتایج جامع کمک کند.

منابع

ابوطالبی، حمید. (۱۳۹۹). تأثیر اشتیاق تحصیلی و جدیت تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره ابتدایی منطقه ۷ شهر کرج. مدیریت و چشم‌انداز آموزش دوره دوم زمستان، ۲(۴)، ۱۱۹-۱۳۴.

ابویی، عارفه؛ برزگر بفرویی، کاظم و رحیمی، مهدی، (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش شفقت‌به‌خود بر تنظیم هیجان دانش‌آموزان دختر مبتلا به اختلال. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۸(۴۳)، ۱۰۱-۱۲۱.

افشانی، سیدعلیرضا و ابویی، آزاده، (۱۳۹۶). رابطه هوش هیجانی و شفقت‌به‌خود در بین دانشجویان دانشگاه یزد. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۸(۳)، ۴۷-۶۸.

پورشالچی، حسام؛ آزموده، معصومه و حسینی‌نسب، سید داوود. (۱۴۰۱). مقایسه اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و آموزش شفقت‌به‌خود بر استرس تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دارای عملکرد تحصیلی پایین: پژوهش نیمه تجربی. نشریه پژوهش در علوم توانبخشی، ۱۰(۲)، ۷۸-۸۸.

ثمری صفا، جعفر و پوردل، مژگان. (۱۴۰۱). ارائه مدل فرسودگی تحصیلی براساس جو عاطفی خانواده سرمایه روان‌شناختی هدف‌گرایی اهمال‌کاری و درگیری تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد. ۱۳(۴۹)، ۱۳۱-۱۶۲.

حاجی صفری، مهلا و حسنی، حسین. (۱۴۰۱). انگیزش تحصیلی؛ مبانی، نظریه‌ها، راهکارها و پیامدهای آن. دومین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، ص ۱۶-۱.

حبیب‌زاده، پردیس و کریمی، کیومرث. (۱۳۹۹). بررسی رابطه ابعاد کمال‌گرایی و انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان. مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۵(۵۲)، ۳۹-۵۵.

خدمتی، نسرین. (۱۳۹۹). نقش خودشفقت‌ورزی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در پیش‌بینی فرسودگی شغلی پرستاران. *رویش روان‌شناسی*، ۹(۱)، ۷۳-۸۰.

شریفی‌فرد، فاطمه؛ کبرایی آبکنار، فائزه؛ فارسی، محسن؛ شعوری بیدگلی، علیرضا؛ علی مددی، الهام و حاج محمدحسینی، مهسا. (۱۴۰۲). همبستگی انگیزه، خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان هوشبری و اتاق عمل دانشگاه علوم پزشکی قم. *نشریه افق توسعه آموزش علوم پزشکی*، ۱۴(۳)، ۶۰-۷۱.

علیزاده‌اقدام، محمدباقر؛ عباس‌زاده، محمد و ساعی، مرضیه. (۱۴۰۱). مطالعه جامعه‌شناختی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، ۵۱۶-۴۸۹.

قافله‌باشی، مهدیه سادات؛ موسوی، سیده فاطمه و گلشنی، فاطمه. (۱۳۹۴). فرسودگی تحصیلی در دانشجویان: نقش پیش‌بینی‌کننده‌های کمال‌گرایی و هدف‌گزینی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۲، ۱۵۷-۱۳۳.

فرجام، فاطمه؛ برزگر‌فرویی، کاظم و رحیمی، مهدی. (۱۴۰۲). نقش هوش هیجانی و شفقت به خود در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی با واسطه‌گری کمک‌طلبی تحصیلی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۲۰(۵۰)، ۱۱۴-۱۲۹.

فروغی، علی‌اکبر؛ رئیسی، سجاد؛ منتظری، نفیسه و ناصری، مطلب. (۱۴۰۱). اثربخشی درمان شفقت به خود ذهن آگاهانه بر کیفیت خواب، نشخوار فکری و شفقت به خود افراد مبتلا به بیماری‌های قلبی عروقی. *مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۹(۴)، ۱۳۷-۱۵۲.

گلستانی‌بخت، طاهره؛ بابایی، انسیه؛ کریمی، معراج و احمدی، عباس. (۱۴۰۱). رابطه شفقت به خود و خوش‌بینی در دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای سازگاری اجتماعی. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۱۲(۴۵)، ۶۵-۸۴.

محمدی، سیدداوود؛ مسلمی، زهرا و قمی، مهین. (۱۴۰۰). ارتباط انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و وضعیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. *راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۸(۲)، ۱۰-۲۰.

مشرقی، افسانه؛ فلاحی، لیلا و عسکریان، مهناز. (۱۴۰۱). رابطه خودشفقت‌ورزی، خودتنظیمی و خودپنداره با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. چهاردهمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، مشاوره و علوم تربیتی.

معروفی، فهیمه. (۱۴۰۱). بررسی اثرات شیفتگی تحصیلی و جدیت تحصیلی بر خودشیفتگی تحصیلی. نشریه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۸(۲)، ۱۰۱-۸۸.

نریمانی، محمد؛ عینی، ساناز و تقوی، رامین. (۱۳۹۷). تبیین فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس خوددلسوزی و حس انسجام. فصلنامه سلامت روان کودک، ۵(۱)، ۳۶-۴۷.

نعمتی، شهرزاد؛ بدری گرگری، رحیم؛ کاتورانی، آرام و مرتضوی، صفا. (۱۴۰۱). پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی دانشگاه تبریز براساس راهبردهای تنظیم هیجانی و استرس تحصیلی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۶)، ۵۶۸-۵۷۹.

نقش، سیمین؛ فروغی‌ابری، احمدعلی و شفیع‌پور مطلق، فرهاد. (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی و موفقیت تحصیلی با خودشکوفایی تحصیلی مبتنی بر میانجی‌گری جدیت تحصیلی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲(۲۱)، ۱۳۴-۱۴۴.

نوروزی، بابک؛ غفاری نوران، عذرا؛ ابوالقاسمی، عباس و موسی‌زاده، توکل. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش شفقت‌به‌خود بر استرس تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارای علائم افسردگی. مجله مطالعات ناتوانی، ۱۱(۲۰)، ۱-۷.

وارسته‌نیا، مهدی و اوجی‌نژاد، احمدرضا. (۱۴۰۱). پیش‌بینی انگیزه پیشرفت تحصیلی از طریق سازگاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اضطراب امتحان. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱(۳۰)، ۵۰۵-۵۳۱.

وضیع‌تن، مریم؛ بهجتی اردکانی، فاطمه و متقی، شکوفه. (۱۴۰۲). نقش راهبردهای شفقت‌به‌خود و کمال‌گرایی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان استعدادهای درخشان. فصلنامه پژوهشی روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۲(۲)، ۱۲۶-۱۳۸.

محمدی، امیدعلی؛ حیدری، علیرضا؛ افتخاری سعادی، زهرا و جوهری فرد، رضا. (۱۴۰۳). پیش بینی اشتیاق و فرسودگی تحصیلی براساس کمالگرایی و حمایت تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه. نشریه علمی رویش روان شناسی، ۱۳(۲)، ۱۳۱-۱۴۰.

Aslan, M. (2023). Investigation of relationship between self-compassion, extrinsic motivation, intrinsic motivation and performance: A research in the textile sector. *OPUS Journal of Society Research*, 20(53), 364-374.

Atik, S., & Çelik, O. T. (2021). Analysis of the relationships between academic motivation, engagement, burnout and academic achievement with structural equation modelling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 118-130.

Baneen, U., Zahra, S. I., Maqsood, F., & Maqsood, S. (2018). Academic Motivation as an Outcome of Self Compassion among Youth: A Case of Undergraduate Students of University of Gujrat. *The Pakistan Journal of Social Issues*, 9(1).

Bégin, C., Gilbert-Ouimet, M., & Truchon, M. (2024). Self-compassion, burnout, and biomarkers in a sample of healthcare workers during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional correlational study. *Discover Psychology*, 4(1), 75.

Chirkowska-Smolak, T., Piorunek, M., Górecki, T., Garbacik, Ż., Drabik-Podgórná, V., & Kławsiuć-Zduńczyk, A. (2023). Academic burnout of polish students: A latent profile analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4828.

David, A. (2010). Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational measurement and evaluation review*, 1, 90-104.

Farisandy, E. D., Yulianto, A., Kinanti, A. D., & Ayu, B. A. (2023). The effect of self-compassion on academic burnout in undergraduate students. *International Journal of Science Annals*, 6(1), 12-20.

- Felaza, E., Findyartini, A., Setyorini, D., & Mustika, R. (2020). How Motivation Correlates with Academic Burnout: Study Conducted in Undergraduate Medical Students. *Education in Medicine Journal*, 12(1).
- Fisher, D. G., Hageman, A. M., & West, A. N. (2023). Academic burnout among accounting majors: The roles of self-compassion, test anxiety, and maladaptive perfectionism. *Accounting Education*, 1-25.
- Golestanibakht, T., Babaie, E., Karimi, M., & Ahmadi, A. (2022). The relationship between self-compassion and optimism in students: the mediating role of social adjustment. *Social Psychology Research*, 12(45), 65-84.
- Graña, M., De Francisco, C., & Arce, C. (2021). The relationship between motivation and burnout in athletes and the mediating role of engagement. *International journal of environmental research and public health*, 18(9), 4884.
- Kotera, Y., Maybury, S., Liu, G., Colman, R., Lieu, J., & Dosedlová, J. (2022, October). Mental Well-Being of Czech University Students: Academic Motivation, Self-Compassion, and Self-Criticism. In *Healthcare* (Vol. 10, No. 11, p. 2135). MDPI.
- Kotera, Y., Taylor, E., Fido, D., Williams, D., & Tsuda-McCaie, F. (2023). Motivation of UK graduate students in education: Self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current Psychology*, 42(12), 10163-10176.
- Kotera, Y., Tsuda-McCaie, F., Edwards, A. M., Bhandari, D., & Maughan, G. (2021). Self-compassion in Irish social work students: relationships between resilience, engagement and motivation. *International journal of environmental research and public health*, 18(15), 8187.
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university

- students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 23(1), 317.
- Magnus, C. M., Kowalski, K. C., & McHugh, T. L. F. (2010). The role of self-compassion in women's self-determined motives to exercise and exercise-related outcomes. *Self and identity*, 9(4), 363-382.
- Neff, K. D. (2011). Self - compassion, self - esteem, and well - being. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 1-12.
- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual review of psychology*, 74(1), 193-218.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of research in personality*, 41(1), 139-154.
- Ortiz, A., Goold, A., & Zhang, J. W. (2023). Self-Compassion, Personal Improvement, and Motivation. In *Handbook of Self-Compassion* (pp. 201-211). Cham: Springer International Publishing.
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J. M., Mercader, I., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2020). The influence of transformational teacher leadership on academic motivation and resilience, burnout and academic performance. *International journal of environmental research and public health*, 17(20), 7687.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences*, 43(6), 1529-1540.