

## رابطه علی و ویژگی‌های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده در دانشجویان

مسعود سرانچه\*<sup>۱</sup>، غلامحسین مکتبی<sup>۲</sup>، علیرضا حاجی یخچالی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۴/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۱۰/۱۹

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه‌ی علی و ویژگی‌های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده در دانشجویان دختر و پسر کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز بود. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۲۸۰ نفر از دانشجویان در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۳ بودند که به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه‌ی شخصیتی نفو-فرم کوتاه (NEO-FFI)، پرسشنامه‌ی تنیدگی تحصیلی ادراک شده، پرسشنامه‌ی فرسودگی تحصیلی و مقیاس کارآمدی تحصیلی بود. ارزیابی الگوی پیشنهادی با استفاده از روش تحلیل مسیر انجام گرفت. جهت آزمون روابط غیرمستقیم از روش بوت استراپ (نرم‌افزار AMOS-21) استفاده شد. بر اساس نتایج این پژوهش، تمام مسیرها از لحاظ آماری معنی‌دار بودند. همچنین نتایج نشان داد که مسیرهای غیرمستقیم برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی، باز بودن به تجربه و روان‌رنجورخویی از طریق خودکارآمدی تحصیلی روی فرسودگی تحصیلی معنی‌دار بود. به علاوه تمام مسیرهای غیرمستقیم برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی، باز بودن به تجربه و روان‌رنجور خویی از طریق تنیدگی تحصیلی ادراک شده روی فرسودگی تحصیلی معنی‌دار بود.

**واژه‌های کلیدی:** ویژگی‌های شخصیت، تنیدگی تحصیلی ادراک شده، خودکارآمدی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی.

۱- کارشناس ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

۲- استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز

۳- استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز

\* نویسنده‌ی مسئول مقاله، sarancheh20@gmail.com

## مقدمه

زندگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی هر شخص است که بر سایر ابعاد زندگی تاثیر فراوان دارد. در این میان یکی از مسائل و مشکلات اساسی زندگی تحصیلی افراد و نظام آموزشی هر کشور، چالش‌های متعددی است که فراگیران برای دستیابی به اهداف آموزشی خود با آن مواجه شده و موجب می‌شود تا سطح انگیزش و عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup> فراگیران دچار افت شود و اثر زیانباری روی بهزیستی روانشناختی<sup>۲</sup> آنها داشته باشد. وقتی که افراد وارد محیط دانشگاهی می‌شوند، به واسطه‌ی عوامل متعدد دوره‌ای پرفشار را سپری می‌کنند. به عبارت دیگر، در حالی که حضور در دانشگاه برای عده‌ی کثیری از دانشجویان تجارب مثبتی را به همراه دارد، برای برخی از آنها مطالب تحصیلی از قبیل آزمون‌ها، مقالات، ارائه‌ی مطلب و غیره با تجربه‌ی فرسودگی تحصیلی<sup>۳</sup> همراه می‌شود.

تحقیقات نشان داده که سازه‌ی فرسودگی در هر حرفه‌ای ممکن است اتفاق افتد. اکثر تحقیقات نشان داده‌اند که فرسودگی تحصیلی همان ساختار سه جزئی فرسودگی شغلی (خستگی هیجانی<sup>۴</sup>، بی‌علاقگی<sup>۵</sup> و خودکارآمدی شخصی کاهش یافته<sup>۶</sup>) را دارد (مونتا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱). علائم فرسودگی شامل خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و افت عملکرد شخصی است (واتسا<sup>۸</sup> و رابرتسون<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱). فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاهی به احساس خستگی به‌خاطر تقاضاهای درسی، داشتن یک نگرش بدبینانه نسبت به دانشگاه و احساس بی‌کفایتی به‌عنوان یک دانشجوی اطلاق می‌گردد (شائوفلی<sup>۱۰</sup>، پینتو<sup>۱۱</sup> و بیکر<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۹). افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه‌ی حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (سالملا - آرو و همکاران، ۲۰۰۸).

- 
1. academic performance
  2. psychological well-being
  3. academic burnout
  4. emotional exhaustion
  5. cynicism
  6. reduced personal efficacy
  7. Moneta
  8. Vatta
  9. Robertsona
  10. Schaufeli
  11. Pinto
  12. Bakker

ظهور و پیدایش سازمان‌یافته‌ی پنج عامل شخصیت، زمینه را برای بررسی هرچه بیشتر ارتباط میان شخصیت و دیگر سازه‌های روانشناختی فراهم آورده است. یکی از عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی، ویژگی‌های شخصیت است. پژوهش‌های کمی به بررسی رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیت و فرسودگی تحصیلی پرداخته‌اند و در عین حال همین تحقیقات بیانگر آن است که ویژگی‌های شخصیتی افراد در فرسودگی تحصیلی آنان تاثیرگذار است. شخصیت را می‌توان در پنج صفت گسترده که توصیف کامل از شخصیت فرد است، تعریف کرد. این پنج ویژگی شامل روانرنجورخویی<sup>۱</sup>، برون‌گرایی<sup>۲</sup>، توافق‌پذیری<sup>۳</sup>، وظیفه‌شناسی<sup>۴</sup> و باز بودن نسبت به تجربه<sup>۵</sup> می‌باشد (مک کری<sup>۶</sup> و کاستا<sup>۷</sup>، ۱۹۸۵). آلاکون<sup>۸</sup>، اسکلیمان<sup>۹</sup> و بولینگ<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۹) در پژوهشی روی روی دانش‌آموزان که به‌منظور بررسی رابطه‌ی فرسودگی و صفات شخصیت انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که مدل پنج عاملی صفات شخصیت می‌تواند واریانس قابل توجهی از فرسودگی تحصیلی و هر یک از ابعاد آن را توضیح دهد.

کلیک<sup>۱۱</sup> و ارال<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۳) در پژوهشی رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیتی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان معماری مقطع کارشناسی معماری را مورد بررسی قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که از میان پنج بعد شخصیت، برون‌گرایی و باز بودن به تجربه با فرسودگی تحصیلی رابطه‌ی منفی دارد و روانرنجوری با فرسودگی تحصیلی رابطه‌ی مثبت دارد.

پژوهش‌ها نشان داده که یکی دیگر از متغیرهایی که می‌تواند با فرسودگی تحصیلی ارتباط داشته باشد، تنیدگی تحصیلی ادراک شده<sup>۱۳</sup> است. کلینک<sup>۱۴</sup>، بیرز-وینستون<sup>۱۵</sup> و باکن<sup>۱۶</sup> (۲۰۰۸) تایید کرده‌اند که تنیدگی تحصیلی بیانگر ادراک فرد از ناهماهنگی بین مطالبات تحصیلی و منابع

- 
1. neuroticism
  2. extraversion
  3. agreeableness
  4. conscientiousness
  5. openness
  6. Mccrae
  7. Costa
  8. Alarcon
  9. Eschleman
  10. Bowling
  11. Celik
  12. Oral
  13. perceived academic stress
  14. klink
  15. Byars-winston
  16. Bakken

درون فردی است. تحقیقات نشان داده‌اند که گروه‌های مختلف دانشجویان در طول تحصیل با طیف وسیعی از تجارب تحصیلی تنیدگی‌زا مواجه می‌شوند (بروگهام<sup>۱</sup>، زیل<sup>۲</sup>، مندوزا<sup>۳</sup> و میلر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). واتسون<sup>۵</sup>، دیری<sup>۶</sup>، تامپسون<sup>۷</sup> و لی<sup>۸</sup> (۲۰۰۸) در پژوهش خود رابطه‌ی بین تنیدگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان رشته‌ی پرستاری در کشور هنگ‌کنگ را مورد بررسی قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که بین تنیدگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی یک رابطه‌ی مثبت و معنی‌دار وجود دارد.

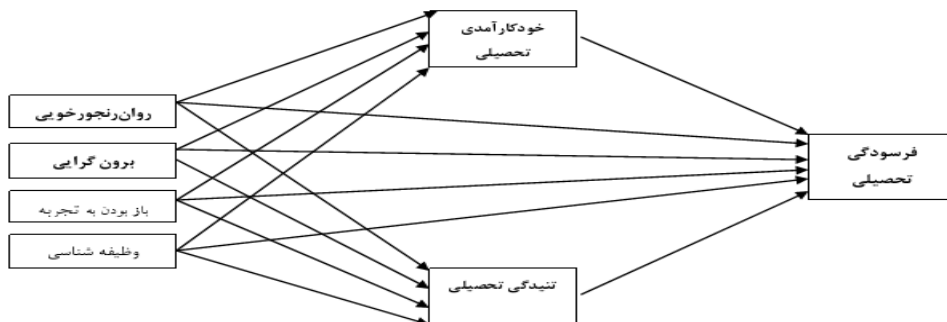
به علاوه برخی تحقیقات از وجود رابطه‌ی بین فرسودگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی<sup>۹</sup> خبر داده‌اند. آلتونسوی<sup>۱۰</sup>، کیمین<sup>۱۱</sup>، اکیسی<sup>۱۲</sup>، دری<sup>۱۳</sup> یا<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۰) خودکارآمدی تحصیلی را از مفاهیم مرتبط با خودکارآمدی می‌دانند که به باور فرد راجع به توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره دارد. تحقیقات در مورد خودکارآمدی به شدت بر اثرات منفی کمبود این متغیر در ایجاد فرسودگی تحصیلی تاکید داشته‌اند. مک کارتی<sup>۱۵</sup>، پرتی<sup>۱۶</sup> و کاتانو<sup>۱۷</sup> (۲۰۰۹) در تحقیقی روی دانشجویان به این نتیجه رسیدند که یک رابطه‌ی منفی بین فرسودگی تحصیلی و خودکارآمدی وجود دارد. همچنین جاج<sup>۱۸</sup>، جکسون<sup>۱۹</sup>، شو<sup>۲۰</sup>، اسکات<sup>۲۱</sup> و ریچ<sup>۲۲</sup> (۲۰۰۷) در تحقیقی که روی دانشجویان انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی به‌طور اساسی با روان‌رنجوری

- 
1. Brougham
  2. Zail
  3. Mendoza
  4. Miller
  5. Watson
  6. Deary
  7. Thompson
  8. Li
  9. academic self-efficacy
  10. Altunsoy
  11. Cimen
  12. Ekici
  13. Deriya
  14. Ahmet
  15. Mccarthy
  16. pretty
  17. catano
  18. Judge
  19. Jackson
  20. Shaw
  21. Scott
  22. Rich

رابطه‌ی منفی و با برون‌گرایی، باز بودن نسبت به تجربه و وظیفه‌شناسی رابطه‌ی مثبت دارد. استروبل<sup>۱</sup>، توماسجن<sup>۲</sup> و اسپورل<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) پژوهشی با عنوان نقش میانجی خودکارآمدی بین عوامل عوامل بهزیستی ذهنی و عوامل شخصیتی انجام دادند. تحلیل نتایج نشان داد که روان‌رنجورخویی، باز بودن نسبت به تجربه، برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی با واسطه‌ی خودکارآمدی با رضایت از زندگی ارتباط داشت. از طرف دیگر حجت<sup>۴</sup>، گونلا<sup>۵</sup>، اردمان<sup>۶</sup> و ووگل<sup>۷</sup> (۲۰۰۳) در پژوهشی نشان دادند که که از میان ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجورخویی با تنیدگی تحصیلی دانشجویان پزشکی رابطه‌ی مثبت و معنی‌دار و با برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی، توافق‌پذیری و باز بودن نسبت به تجربه رابطه‌ی منفی و معنی‌داری دارد.

به طور کلی می‌توان گفت که بعضی از افراد در سطوح بالای تحصیلی به علت داشتن بعضی از ویژگی‌های شخصیتی، دست پیدا کردن به تجارب تنیدگی‌زا و عدم داشتن خودکارآمدی تحصیلی و به‌خصوص داشتن یک نگرش منفی به تحصیل از ادامه تحصیل باز مانده و دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند. از آنجایی که هدف اصلی آموزش، یادگیری است (سیف، ۱۳۸۸) و با توجه به اینکه یادگیری فراگیران عمدتاً به‌وسیله‌ی عملکرد تحصیلی‌شان سنجیده می‌شود، بنابراین شناسایی متغیرهای اثرگذار بر عملکرد تحصیلی فراگیران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با توجه به توضیحات داده شده، تشخیص و شناسایی عوامل اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی یکی از موضوعات مهم پژوهشی در مکان‌های آموزشی و به‌ویژه دانشگاه‌ها می‌باشد. بنابراین در پژوهش حاضر، محقق با استناد به ادبیات پژوهش و برخی شواهد نظری، برای اولین بار در بررسی رابطه‌ی بین ویژگی‌های شخصیت و فرسودگی تحصیلی به نقش میانجی‌گر مفاهیم خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده پرداخته است. نمودار ۱ مدل پیشنهادی رابطه‌ی علی و ویژگی‌های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری تنیدگی تحصیلی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز است.

- 
1. Strobel
  2. Tumasjan
  3. Sporrle
  4. Hojat
  5. Gonnella
  6. Erdmann
  7. Vogel



نمودار ۱- رابطه علی بین ویژگی های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجی گری تنیدگی تحصیلی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.

### فرضیه پژوهش

مدل مفروض، رابطه علی و ویژگی های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز برانندهی داده ها است.

### روش

طرح پژوهش: پژوهش حاضر از نوع طرح های غیرآزمایشی و همبستگی است که در آن ارتباط های بین متغیرهای پژوهش در قالب تحلیل مسیر یک مدل علی مورد تحلیل قرار گرفت.

### جامعه آماری و روش نمونه گیری

در این پژوهش جامعه آماری عبارت از تمامی دانشجویان دختر و پسر کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز است که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ در این دانشگاه مشغول به تحصیل بودند. بدین لحاظ ۲۸۰ نفر (۱۳۷ پسر و ۱۴۳ دختر) از دانشجویان به روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای (نسبی) انتخاب شدند. ابتدا از مجموع دانشکده های دانشگاه شهید چمران اهواز، ۴ دانشکده به طور تصادفی انتخاب شد. سپس از بین گروه های آموزشی دانشکده های منتخب، ۲ گروه آموزشی به طور تصادفی انتخاب شده و در مرحله ی آخر پس از مراجعه به گروه های آموزشی منتخب، تعدادی دانشجوی دختر و پسر انتخاب شدند. دانشجویان از رشته های مختلف تحصیلی در حوزه های علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی در این پژوهش شرکت کردند.

## ابزارهای گردآوری اطلاعات

در این پژوهش از سه پرسشنامه‌ی استاندارد شده برای گردآوری اطلاعات استفاده شده است.

**الف - پرسشنامه شخصیتی نئو - فرم کوتاه (NEO-FFI):** این پرسشنامه شامل ۶۰ گویه است که برای اندازه‌گیری پنج عامل بزرگ شخصیت (روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی) استفاده می‌شود. در این پرسشنامه برای هر عامل ۱۲ گویه وجود دارد که پاسخ‌دهی آنها در قالب مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) امکان‌پذیر است. درخصوص پایایی عوامل NEO-FFI نتایج چندین مطالعه نشان می‌دهد که زیرمقیاس‌های NEO-FFI همسانی درونی خوبی دارند. به‌عنوان مثال کاستا و مک‌کری (۱۹۹۲)، به نقل از روشن و همکاران، (۱۳۸۵) ضریب آلفای بین ۰/۶۸ (برای توافق‌پذیری) تا ۰/۸۶ برای روان‌رنجورخویی را گزارش کرده‌اند. رونالد<sup>۱</sup>، پارکر<sup>۲</sup> و اشتومپ<sup>۳</sup> (۱۹۸۸)؛ به نقل از آلوجا<sup>۴</sup>، گارسیا<sup>۵</sup>، روسیمر<sup>۶</sup> و گارسیا<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) پایایی بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۴ و ۰/۵۰ تا ۰/۸۴ را به ترتیب در دانشجویان و سربازان فرانسوی به‌دست آوردند. گروسی فرشی (۱۳۸۰) این پرسشنامه را در ایران به فارسی ترجمه و روی دانشجویان ایرانی هنجاریایی کردند. به‌منظور ارزیابی روایی ملاکی این آزمون از محاسبه‌ی همبستگی بین دو فرم گزارش شخصی و گزارش مشاهده‌گر استفاده شده است که ضرایب حاصل بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۶ بوده‌اند. ضرایب پایایی این آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۷ به‌دست آمده است. در این پژوهش از پنج ویژگی شخصیتی چهار ویژگی در نظر گرفته شده است. در این پژوهش آلفای کرونباخ و تنصیف برای پنج عامل بزرگ شخصیت (روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه و وظیفه‌شناسی) به ترتیب برابر با «۰/۸۳ و ۰/۷۷»، «۰/۷۸ و ۰/۷۴»، «۰/۶۸ و ۰/۶۸» و «۰/۷۵ و ۰/۷۲» به‌دست آمد. محمدزاده ادملایی، شهنی ییلاق و مهربانی زاده هنرمند (۱۳۸۴) در یک مطالعه به‌منظور تعیین روایی این پرسشنامه از روش همزمان استفاده کردند. ضرایب روایی خرده مقیاس‌های سیاهه نئو به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۶۵، ۰/۶۸ و ۰/۷۸ گزارش شد. در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی روایی خرده-مقیاس‌های پرسشنامه‌ی ویژگی‌های شخصیتی، با استفاده از نرم‌افزار تحلیل ساختارهای

- 
1. Ronald
  2. Parker
  3. Stumpf
  4. Aluja
  5. Garcia
  6. Rossier
  7. Garcia

گشتاوری (AMOS)، از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد. دو نمونه از سوالات پرسشنامه به این شرح است: «من آدم نگرانی نیستم». «من دوست دارم همیشه افراد زیادی دور و برم باشند».

ب- پرسشنامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده: زاجاکووا و همکاران (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه‌ی تنیدگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سنجش‌های تحصیلی<sup>۱</sup> (لنت<sup>۲</sup>، براون<sup>۳</sup> و لارکین<sup>۴</sup>، ۱۹۸۶؛ به نقل از زاجاکووا و همکاران، ۲۰۰۵) توسعه دادند. در این مقیاس متغیر تنیدگی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به دانشگاه اندازه‌گیری می‌شود. در مقیاس تنیدگی تحصیلی از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان تنیدگی‌زایی هر یک از ۲۷ تکلیف را روی مقیاس ۱۱ درجه‌ای از نوع لیکرت، از «به هیچ وجه تنیدگی‌زا نمیباشد» (۰) تا «کاملاً تنیدگی‌زا می‌باشد» (۱۰)، تعیین کنند. برخی از ماده‌های این پرسشنامه عبارت از برآوردن انتظارات خانواده از طریق نمرات و داشتن همزمان چند امتحان در یک هفته می‌باشد. در مطالعه‌ی شگری و همکاران (۱۳۸۹) ضرایب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه تنیدگی تحصیلی و زیرمقیاس‌های دشوار عملکرد تحصیلی در کلاس، دشواری عملکرد تحصیلی در بیرون از کلاس، دشواری تعامل در دانشگاه و دشواری مدیریت کار، خانواده و دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۹۵، ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۸۲ و ۰/۷۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضرایب پایایی برای پرسشنامه‌ی تنیدگی تحصیلی ادراک شده با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۸ به دست آمد. تقوایی‌نیا (۱۳۹۱) برای تعیین روایی پرسشنامه تنیدگی تحصیلی ادراک شده از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده کرده و نتایج تحلیل عامل نشان داده است که تمامی ماده‌های این پرسشنامه دارای بار عاملی قابل قبول بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌دار در سطح  $p < 0.05$  گذاشته‌اند. در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی پرسشنامه‌ی تنیدگی تحصیلی ادراک شده، با استفاده از نرم‌افزار تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS)، از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد.

ج- مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: این مقیاس توسط پاتریک و همکاران (۱۹۹۷) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۵ ماده می‌باشد که منعکس‌کننده‌ی ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاس می‌باشد. نمره‌گذاری سوالات بین (۱) تا (۵) از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم می‌باشد. همچنین پایایی این مقیاس توسط میگلی<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۰) با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش شده است. در پژوهشی که توسط حاجی یخچالی، حقیقی و شکرکن (۱۳۸۰) انجام

1. academic milestones Scale
2. Lent
3. Brown
4. Larkin
5. Midgley



شد، پایایی این مقیاس را با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی این پرسشنامه از دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون استفاده شد. در پژوهش حاضر ضرایب پایایی برای پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۹ به دست آمد. روایی سازه‌ی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی در بسیاری از پژوهش‌ها به اثبات رسیده است. میدلتون<sup>۱</sup> و میگلی(۱۹۹۷) بین خودکارآمدی تحصیلی و هدف‌گرایی تبحری  $r = ۰/۴۳$  گزارش دادند. در پژوهشی که توسط حاجی یخچالی(۱۳۸۰) انجام شد، بین خودکارآمدی تحصیلی با هدف‌گرایی تبحری  $r = ۰/۴۷$  محاسبه شده است. همچنین همبستگی بین خودکارآمدی تحصیلی و پرسشنامه ملاک  $r = ۰/۴۷$  به دست آمده است. در پژوهش به‌منظور بررسی روایی پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی، با استفاده از نرم‌افزار تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS)، از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد.

د- پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این مقیاس توسط برسو، سالانوا و شائوفلی(۲۰۰۷) ساخته شد. این پرسشنامه سه حیطه‌ی فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی<sup>۲</sup>، بی‌علاقگی تحصیلی<sup>۳</sup> و ناکارآمدی تحصیلی<sup>۴</sup> را می‌سنجد. پرسشنامه‌ی مذکور ۱۵ ماده دارد که با روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است. خستگی تحصیلی ۵ ماده همچون ماده‌ی شماره‌ی ۱(مطالب درسی خسته‌کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ ماده همچون ماده‌ی شماره‌ی ۲(احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه‌ای ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده همچون ماده‌ی شماره‌ی ۳(احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده‌ی مشکلات درسی بر بیایم). پایایی پرسشنامه‌ی فرسودگی تحصیلی را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه‌ی فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. نعمی(۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خستگی تحصیلی(۰/۷۹)، بی‌علاقگی تحصیلی(۰/۸۲) و ناکارآمدی تحصیلی(۰/۷۵) محاسبه کرده است. در پژوهش حاضر ضرایب پایایی برای پرسشنامه‌ی فرسودگی تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف به ترتیب ۰/۷۸ و ۰/۷۲ به دست آمد. نعمی(۱۳۸۸) ضرایب روایی پرسشنامه‌ی فرسودگی تحصیلی از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه‌ی فشارزاهای دانشجویی(پولادی ری شهری، ۱۳۷۴) به دست آورده است که

- 
1. Middleton
  2. academic fatigue
  3. academic apathy
  4. academic inefficiency

برای سه حیطة به ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ محاسبه شده که در سطح ( $p < 0/001$ ) معنی دار می باشد. در پژوهش حاضر به منظور بررسی روایی پرسشنامه ی فرسودگی تحصیلی با استفاده از نرم افزار تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS)، از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد.

### یافته ها و نتایج

#### روش آماری تجزیه و تحلیل داده ها:

اطلاعات در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرد. در سطح توصیفی به گزارش میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای مورد مطالعه و در سطح استنباطی به آزمون مدل های مفروض با استفاده از آزمون آماری تحلیل مسیر، پرداخته شده است. جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره را در بین متغیرهای پژوهش را نشان می دهد.

جدول ۱- یافته های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
روان رنجورخویی	۳۵/۲۳	۹/۱۴	۱۲	۵۴
برونگرایی	۳۱/۶۳	۹/۳۷	۱۲	۵۶
باز بودن به تجربه	۳۲/۱۲	۹/۴۲	۱۲	۵۲
وظیفه شناسی	۳۱/۳۷	۹/۶۹	۱۲	۵۵
خودکارآمدی تحصیلی	۱۴/۷۴	۴/۰۵	۵	۲۵
تنیدگی تحصیلی	۱۴۲/۳۹	۳۴/۱۹	۶۲	۲۲۴
فرسودگی تحصیلی	۴۲/۵۱	۱۰/۸۷	۱۷	۷۵

جدول ۲- ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱ روان رنجورخویی	۱						
۲ برون گرایی	-۰/۴۵۳**	۱					
۳ باز بودن به تجربه	-۰/۵۴۹**	۰/۳۳۷**	۱				
۴ وظیفه شناسی	-۰/۴۶۱**	۰/۲۳۷**	۰/۵۵۴**	۱			
۵ خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۴۵۶**	۰/۳۶۶**	۰/۵۰۴**	۰/۴۸۳**	۱		
۶ تنیدگی تحصیلی	۰/۴۴۳**	-۰/۳۳۹**	-۰/۴۷۷**	-۰/۴۲۸**	-۰/۴۰۸**	۱	
۷ فرسودگی تحصیلی	۰/۵۷۴**	-۰/۵۵۲**	-۰/۵۸۳**	-۰/۵۶۶**	-۰/۵۶۷**	۰/۵۸۲**	۱

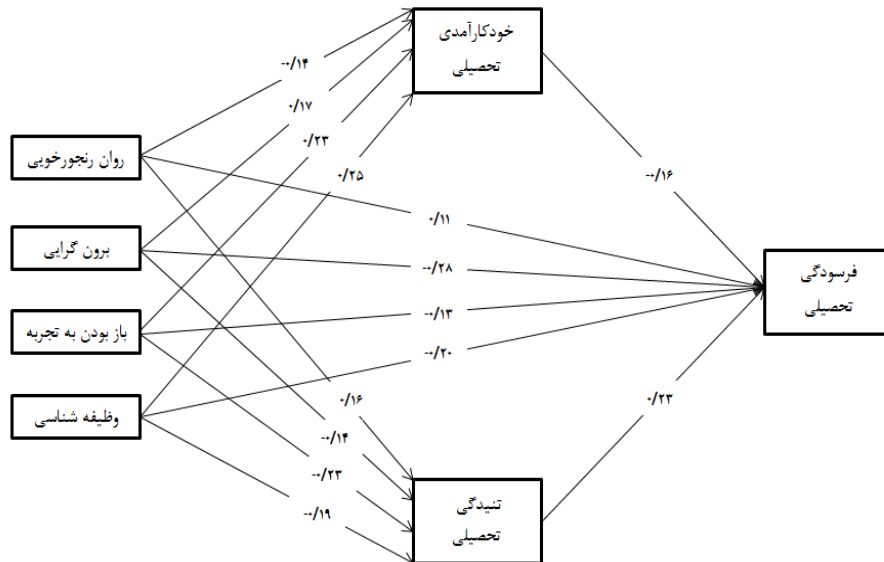
\* $p \leq 0/05$ , \*\* $p \leq 0/001$

همان‌طور که مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد، تمامی ضرایب همبستگی به‌دست آمده در سطوح  $P \leq 0.001$  معنی‌دار می‌باشند و بیشترین ضریب همبستگی مربوط خردمقیاس باز بودن نسبت به تجربه با فرسودگی تحصیلی (۰/۵۸۳-) و کمترین ضریب همبستگی مربوط به خردمقیاس را وظیفه‌شناسی با برون‌گرایی (۰/۲۳۷) است. جدول ۳ شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی را نشان می‌دهد.

جدول ۳- شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی

شاخص‌های برازش متغیر	$\chi^2$	Df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۲/۷۰۰	۱	۲/۷۰۰	۰/۹۹۷	۰/۹۰۵	۰/۶	۰/۹۹۷	۰/۹۹۷	۰/۹۴۳	۰/۰۸۷

در نمودار ۲ الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر و ضرایب مسیر در میان متغیرها گزارش داده می‌شود.



نمودار ۲- الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر و ضرایب مسیر در میان متغیرها.

برای تعیین معنی‌داری روابط واسطه‌ای، از روش بوت استرپ استفاده شده است. جدول ۴، نتایج حاصل از بوت استرپ در برنامه‌ی ماکرو، پریچر و هیز (۲۰۰۸) در رابطه‌ی ویژگی‌های شخصیتی و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده را نشان می‌دهد.

## جدول ۴- نتایج بوت استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای الگوی پیشنهادی

مسیر	مقدار	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	سطح اطمینان ۰/۹۵	
					حد پایین	حد بالا
روان رنجورخویی ← خودکارآمدی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	۰/۲۰۹۱	۰/۲۰۸۳	-۰/۰۰۰۸	۰/۰۴۵۳	۰/۱۲۳۴	۰/۳۰۳۴
برون گرایی ← خودکارآمدی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۱۷۹۲	-۰/۱۷۹۹	-۰/۰۰۰۷	۰/۰۴۳۷	-۰/۳۷۸۴	-۰/۱۱۰۳
باز بودن به تجربه ← خودکارآمدی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۱۳۱	-۰/۲۱۲۰	-۰/۰۰۱۱	۰/۰۴۸۶	-۰/۳۲۴۴	-۰/۱۳۲۷
وظیفه شناسی ← خودکارآمدی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۰۸۱	-۰/۲۰۷۴	-۰/۰۰۰۶	۰/۰۴۷۵	-۰/۳۱۶۸	-۰/۱۲۸۰
روان رنجورخویی ← تنیدگی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	۰/۲۱۴۸	۰/۲۱۶۶	۰/۰۰۱۷	۰/۰۴۷۹	۰/۱۲۸۹	۰/۳۱۰۸
برون گرایی ← تنیدگی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۱۷۵۴	-۰/۱۷۸۷	-۰/۰۰۳۳	۰/۰۴۳۰	-۰/۳۶۵۱	-۰/۰۹۴۰
باز بودن به تجربه ← تنیدگی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۱۶۴	-۰/۲۱۶۶	-۰/۰۰۰۲	۰/۰۴۹۷	-۰/۳۱۷۴	-۰/۱۲۵۶
وظیفه شناسی ← تنیدگی تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۱۹۹۷	-۰/۱۹۸۳	-۰/۰۰۱۴	۰/۰۴۰۳	-۰/۲۸۴۷	-۰/۱۲۳۵

مطابق جدول ۴، حد پایین و حد بالای فاصله‌ی اطمینان برای متغیرهای تنیدگی تحصیلی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان متغیرهای میانجی بین ویژگی‌های شخصیت (برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی، باز بودن به تجربه و روان‌رنجورخویی) با فرسودگی تحصیلی بیرون از دامنه صفر قرار می‌گیرد. سطح اطمینان برای این فاصله‌ی اطمینان ۹۵٪ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ ۵۰۰۰ است. با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله‌ی اطمینان قرار می‌گیرد، فرضیه‌های پژوهش مبنی بر میانجی‌گر بودن تنیدگی تحصیلی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی بین ویژگی‌های شخصیت و فرسودگی تایید می‌گردد.

## بحث و نتیجه‌گیری:

هدف از اجرای این پژوهش بررسی رابطه‌ی علی و ویژگی‌های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز بود. نتایج بررسی فرضیه‌ی پژوهش نشان داد که روان‌رنجورخویی به صورت غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده با فرسودگی تحصیلی رابطه دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که روان‌رنجوری در برگیرنده‌ی عواطف منفی از جمله احساس غمگینی، خشم و ناراحتی، احساس گناه، احساس کلافگی و آسیب‌پذیری نسبت به ناخوش احوالی است و افرادی که از نظر عاطفی پایین ارزیابی می‌شوند، به احتمال بیشتری در رویارویی با موقعیت‌های سخت و مصیبت‌بار ناسازگاری نشان می‌دهند (کلیر<sup>۱</sup>، کاون<sup>۲</sup> و

1. Climer,  
2. Cowen

ویمان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰؛ به نقل از شفیع‌زاده، ۱۳۹۱). تحقیقات نشان داده که افراد روان‌رنجور در مقایسه با افراد خودکارآمد توانایی کمی در مدیریت و کنترل امور داشته و به‌طور کلی از عزت نفس کمتری برخوردار هستند که این ویژگی‌ها سبب می‌شود تا از خودکارآمدی پایینی برخوردار باشند. همچنین کمپل<sup>۲</sup>، سیلس<sup>۳</sup>، کوهن<sup>۴</sup> و استین<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) خاطر نشان کرده‌اند که آسیب‌پذیری به تنش یکی از صفات روان‌رنجوری است. بنابراین تعجبی ندارد که افراد با نمره‌های بالای روان‌رنجوری در مقیاس تنیدگی نمره بالایی کسب کنند. دانشجویان روان‌رنجور در موقعیت‌های تنیدگی‌زا از راهبردهای منفعلانه از قبیل خود ملالت‌گری و اجتناب و واکنش‌های خصمانه استفاده می‌کنند (کاردام<sup>۶</sup> و کراپیت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳؛ به نقل از شفیع‌زاده، ۱۳۹۱). بنابراین می‌توان انتظار داشت که در دانشگاه از تنیدگی تحصیلی بیشتری برخوردار باشند. به علت پایین بودن خودکارآمدی تحصیلی و افزایش تنیدگی تحصیلی در این افراد، در طول دوران تحصیل کمتر در بحث‌های کلاسی شرکت کرده و از دیگران فاصله می‌گیرند و در رویارویی با موانع تحصیلی بردباری و استقامت خود را از دست می‌دهند. لذا این افراد بیشتر احتمال دارد تا سازگاری خود در محیط تحصیلی را از دست داده (ویکنز<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹) و به فرسودگی تحصیلی دچار شوند.

بررسی فرضیه‌ی پژوهش همچنین نشان داد که برون‌گرایی به‌صورت غیرمستقیم از طریق تنیدگی تحصیلی ادراک شده و خودکارآمدی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه دارد. برون‌گرایی در برگرفته‌ی سبک‌های عاطفی مثبت، رابطه‌ی بین‌فردی صمیمی و سطوح بالای تعامل و فعالیت اجتماعی است (توگید<sup>۹</sup> و فردریکسون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۴). افراد برون‌گرا به علت داشتن عاطفه‌ی مثبت در مواجهه با موقعیت‌های تنش‌زا، مجموعه‌های فکر-عمل که با موقعیت‌های تنش‌زا در دسترس افراد قرار می‌گیرد را گسترش می‌دهند. در نتیجه داشتن تفکر انعطاف‌پذیری بیشتر و گزینه‌های رفتاری وسیع‌تر به‌عنوان پیامدهای عاطفه‌ی مثبت، مقابله‌ی افراد برون‌گرا در رویارویی با تنش را افزایش می‌دهد (فردریکسون، ۲۰۰۱). همچنین سطوح بالای برون‌گرایی در رویارویی با مصیبت سازگارانه است. زیرا افراد برون‌گرا به احتمال بیشتری حمایت دیگران را جستجو کرده و در این امر موفق

- 
1. Wyman
  2. Campbell
  3. sills
  4. Cohen
  5. Stein
  6. Kardam
  7. kerapit
  8. Wikenz
  9. Tugade
  10. Fredrikson

هستند که خلال این ارتباط به علت تشویق های دیگران بیشتر روی توانایی ها و شایستگی های خود تاکید کرده و کمتر روی ناتوانایی و ضعف های خود تمرکز می کنند (ردموند<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). این عوامل سبب شکل گیری یک انگاره ی مثبت و خودکارآمدی در افراد برون گرا می شود و سبب می شود که آنها فعال و پراثری باشند، فعالیت بیشتری را در طول دوران تحصیل انجام دهند، احساس کنند که می توانند تکالیف و وظایف تحصیلی را با موفقیت انجام دهند و در رسیدن به اهداف تحصیلی موفق باشند که این عوامل می تواند مانع از شکل گیری فرسودگی تحصیلی در آنها شود. از دیگر یافته های به دست آمده از فرضیه ی پژوهش این بود که باز بودن نسبت به تجربه به صورت غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده با فرسودگی تحصیلی رابطه دارد. در تبیین این یافته می توان گفت افرادی که دارای خصوصیت باز بودن به تجربه هستند، از کار روی مسائل ناآشنا و جدید ابراز خوشحالی و علاقه کرده و آن را به عنوان یک تجربه ی لذتبخش تصور می کنند (مک کری و کاستا، ۲۰۰۱). به همین علت این افراد احساس می کنند که می توانند از پس تکالیف و وظایف تحصیلی برآیند. لذا تصور مطلوبی از خود در آنها شکل گرفته و باعث می شود تا با محیط سازگاری بیشتری داشته باشند، نسبت به حل وظایف محوله احساس مسؤلیت کرده و به علت رسیدن به یک خودباوری تلاش خود را افزایش داده و به یک خودکارآمدی در طول دوران تحصیل دست یابند. همچنین افرادی که دارای خصوصیات باز بودن به تجربه هستند، به علت اینکه به دنبال تجربه کردن موقعیت های چالش برانگیز بوده و نیز به علت کنجکاوی و فعال بودن و نیز خصیصه های ذاتی خود در برخورد با موقعیت های غیر منتظره، کمتر سرخورده شده و بر عکس از بودن در این موقعیت ها لذت برده و از آن استقبال می کنند و این خصیصه را در اکثر مواقع از جمله حضور در دانشگاه از خود نشان می دهند. کمتر احتمال دارد دچار تنش و استرس در طول دوران تحصیل شوند. امتیاز بالا در خودکارآمدی و کمتر بودن تنیدگی در این افراد در طول دوران تحصیل باعث می شود تا به یک ثبات و شخصیت دست پیدا کرده و بردباری و استقامت خود را در مواجهه با تکالیف مشکل از دست نداده و از شادکامی بیشتری برخوردار شوند که این عوامل می تواند به عنوان مانعی بر سر راه فرسودگی تحصیلی در این افراد باشد. آخرین یافته ی به دست آمده از فرضیه ی این پژوهش مشخص کرد که وظیفه شناسی به صورت غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده با فرسودگی تحصیلی رابطه دارد. در تبیین این یافته می توان گفت که تحقیقات نشان داده که افراد وظیفه شناس دارای خصوصیتی از قبیل تلاش گر بودن، احساس مسؤلیت و تسلیم نشدن در برابر موانع و هدف گرا بودن هستند. افراد وظیفه شناس وظایف خود را به صورت دقیقی انجام داده که به تبع آن به

موفقیت دست پیدا کنند و این امر موجب شکل‌گیری احساس شایستگی و خودکارآمدی در آنها می‌شود. از طرف دیگر افراد وظیفه‌شناس به صورت گروهی کار می‌کنند که این ویژگی باعث می‌شود تا از حمایت گروه برخوردار شوند (ردموند، ۲۰۱۰) و احساس خودکارآمدی در آنها تقویت شود. بشارت (۱۳۸۶) معتقد است که افراد وظیفه‌شناس خودکارآمدی قوی دارند و بیشتر احتمال دارد که یک رویکرد حل مساله‌ی فعال برای غلبه بر تنش را بر عهده بگیرند. از طرف دیگر پانلی، توماکر و ویپ (۲۰۰۳) ثابت کرده‌اند که مقابله‌ی مساله‌مدار، بهبودی موثر از موقعیت تنش‌زا را ارتقاء می‌دهد. سبک کارکردن سخت افراد وظیفه‌شناس احتمالاً آنها را به سمت این سبک مقابله سوق داده و به آنها اجازه می‌دهد که از پس عوامل تنش‌زا برآیند. در واقع به نظر می‌رسد که گرایش کلی پاسخ به مصائب با رویکرد حل مساله‌ی فعال، تنش را در افراد با وجدان بهبود بخشیده (شفیع‌زاده، ۱۳۹۱) و سبب کاهش تنیدگی در این افراد در موقعیت‌های گوناگون از جمله حضور در دانشگاه باشد. حال به علت بالا بودن خودکارآمدی تحصیلی و کاهش تنیدگی در افراد وظیفه‌شناس در مدت حضور در دانشگاه، اشتیاق این افراد نسبت به تحصیل افزایش پیدا کرده و موجب می‌شود تا به یک تعادل و ثبات شخصیت دست پیدا کنند و این حس در آنها تقویت شود که می‌توانند در حوزه‌ی درسی به اهداف خود دست یابند. به همین علت کمتر نشانه‌های فرسودگی تحصیلی را از خود بروز می‌دهند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه بود که جنبه‌ی خودگزارشی دارد. همچنین با توجه به این که برای ارزیابی برازندگی مدل پیشنهادی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است، نتیجه‌گیری علت و معلولی باید با احتیاط صورت گیرد. علاوه بر این به منظور تایید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده‌ی رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشده است و در آخر با توجه به اینکه نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌باشد، تعمیم نتایج آن به سایر مقاطع، باید با احتیاط صورت گیرد.

با توجه به نتایج پژوهش و پژوهش‌های مشابه دیگر به مسئولان مدارس و دانشگاه‌ها، پیشنهاد می‌شود تا عواملی که در شکل‌گیری فرسودگی تحصیلی نقش دارند را در نظر بگیرند تا فراگیران دچار فرسودگی تحصیلی نشده و این امر زمینه را برای بهبود عملکرد تحصیلی فراگیران فراهم کند. به علاوه پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده اطلاعاتی درباره‌ی وضعیت اجتماعی-اقتصادی، وضعیت آموزشی و امکانات مدارس و دانشگاه‌ها گنجانده شود. انجام پژوهش در مورد تاثیرات احساس فرسودگی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان از دیگر پیشنهادات پژوهش حاضر است.

## نتیجه نهایی

نتایج پژوهش حاضر به طور کلی نشان داد که عوامل درونی و بیرونی بسیاری در محیط تحصیلی موجب شکل گیری فرسودگی تحصیلی در افراد می شود. بعضی از افراد در سطوح بالای تحصیلی به علت داشتن بعضی از ویژگی های شخصیتی دچار برخی تجارب تنیدگی زا شده و به لحاظ پایین بودن خودکارآمدی تحصیلی به ویژه دارا بودن یک نگرش منفی نسبت به تحصیل، از ادامه ی تحصیل باز مانده و دچار فرسودگی تحصیلی می شوند. با توجه به توضیحات داده شده، تشخیص و شناسایی عوامل اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی یکی از موضوعات مهم پژوهشی در مکان های آموزشی به ویژه دانشگاه ها می باشد. دانشگاه ها باید با دقت دوره های آموزشی را طرح ریزی کنند تا فرسودگی تحصیلی دانشجویان را کاهش داده و پیشرفت تحصیلی آنان را افزایش دهند.

## منابع

- بشارت، م. ع (۱۳۸۶). تاب آوری، آسیب پذیری و سلامت روانی، مجله علوم روان شناختی، ۲۴، ص ۳۸۳-۳۷۳.
- پولادی ری شهری، ر (۱۳۸۴). ساخت و اعتبار یابی مقیاس عوامل استرس زا در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- تقوائی نیا، ع (۱۳۹۰). رابطه علی بین تنیدگی تحصیلی ادراک شده و بهزیستی ذهنی با میانجی گری حمایت اجتماعی ادراک شده و باورهای خودکارآمدی در دانشجویان پسر و دختر دوره کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان نامه ی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- حاجی یخچالی، ع، حقیقی، ج و شکرکن، ح (۱۳۸۰). بررسی رابطه ساده و چندگانه پیشایندهای مهم هدفگرایی تبحری و رابطه آن با پیامدهای برگزیده اش در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان های اهواز. مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره ۱ و ۲، صص ۴۸-۳۱.
- روشن چلسی، ر. شعیری، م. ر. عطری فرد، م. نیکخواه، ا. قائم مقامی، ب. و رحیمی راد، ا (۱۳۸۵). بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه شخصیتی نئو (NEO-PI-R)، دو ماهنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد، سال سیزدهم، شماره ۱۶، صص ۳۶-۲۷.
- سیف، ع. ا (۱۳۸۸). روان شناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر دوران.
- شفیع زاده، ر (۱۳۹۱). رابطه تاب آوری با پنج عامل بزرگ شخصیتی. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، شماره ۳، ۱۰۲-۹۶.
- شکری، ا. کرمی نوری، ر. فراهانی، م. ن. و مرادی، ع. ر (۱۳۸۹). آزمون ساختار عاملی. ویژگی های روان سنجی نسخه فارسی پرسشنامه استرس تحصیلی. مجله علوم رفتاری، ۴، ۳۰۴-۲۷۹.
- گروسی فرشی، م. ت. مهریار، ا. ه. و قاضی طباطبایی، م (۱۳۸۰). کاربرد آزمون جدید شخصیتی نئو و بررسی تحلیل ویژگی ها و ساختار عاملی آن در بین دانشجویان دانشگاه های ایران. فصلنامه علمی- پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۱۱، صص ۱۹۸-۱۷۳.
- محمدزاده ادملایی، ر، شهنی ییلاق، م و مهرابی زاده هنرمند، م (۱۳۸۴). مقایسه دانشجویان پسر دارای سبک های یادگیری متفاوت از لحاظ ویژگی های شخصیتی، انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره چهارم، سال شانزدهم، شماره ۱، صص ۱۵۴-۱۲۵.



- نعمی، ع (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله مطالعات روان‌شناختی*، دوره پنجم، شماره ۳، صص ۱۳۴-۱۱۷.
- Alarcon, G., Eschleman, K. J. & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23(3): 244-263.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., DeryaAtik, A. C., & Ahmet, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.
- Bresco, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the third dimension of burnout. *Applied Psychology*, 56(3), 460-472.
- Brougham, R. R., Zail. C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Journal of Current Psychology*, 28, 85-97.
- Campbell-sills, L., Cohen, Sh.L., & Stein, M. B. (2006). Relationship or resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 585-599.
- Celik, G. T., & Oral. E. L. (2013). Burnout Levels and Personality Traits—The Case of Turkish Architectural Students. *Creative Education Vol.4, No.2*, cognitive appraisal of stressful life events as related to personality physical well-being, and academic performance: A longitudinal study. *Person and Individual Differences*, 35, 219-235.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broden- and- build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Erdmann, J. B., & Vogel, W. H. (2003). Medical students' Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92, 107-127.
- Klink, J. L., Byars-winston, A., & Bakken, L. L. (2008). Coping efficacy and perceived family support: Potential factors for reducing stress in premedical students. *Medical Education*, 42, 572-579.
- Mccarthy, M. E., pretty, G. M., & catano, V. (2009). Psychological sense of community and students burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1985). Updating normans adequate taxonomy: intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 710-721.
- Midgley, C., Maehr, M..L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). *Ann Arbor, MI: University of Michigan*.
- Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Invidual Differenes*. 50(2), 274-278.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.

- Redmond, B. F. (2010). Self-efficacy theory: Do I think that I can succeed in my work. University of Pennsylvania. Retrieved from: [www.Cms.psu.edu](http://www.Cms.psu.edu).
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 34-45.
- Schaufeli, W. B., Pinto, A. M., & Bakker, A. B. (2009). Job demand, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293- 315.
- Strobel, M., Tumasjan, A., & Spörle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: Self-efficacy as a mediator between personality and well-being. *Scandinavian Journal of psychology*, 52(1), 43-48.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient Individuals use positive emotion to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320- 333.
- Watson, R., Deary, I., Thapson, D., & Li, G. (2008). A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: A questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 45(10), 1534-1542.
- Watts, J., Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research*, 53, 1, 33-50.
- Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2009). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education: The International Journal*, 14, 1227-1470.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 678-706.