

The Effect of Academic Grades, Neuroticism and Self-Regulated Learning Strategies on Academic Burnout: Testing a Conceptual Model

Shahram Vahedi. Ph.D.

Academic member, University of Tabriz

Touraj Hashemi. Ph.D.

Academic member, University of Tabriz

Sina Shafiei Soork. Ph.D Student

Psychology, University of Tabriz

تأثیر سنوات تحصیلی، روان‌رنجوری و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی بر فرسودگی تحصیلی: آزمون یک مدل مفهومی

شهرام واحدی

عضو هیأت علمی دانشگاه تبریز

تورج هاشمی

عضو هیأت علمی دانشگاه تبریز

سینا شفیعی سورک*

دانشجوی دکتری دانشگاه تبریز

Abstract

This descriptive study investigated the effect of Academic grades, neuroticism and self-regulated learning strategies on academic burnout to test a theoretical model. The statistical population consisted of all undergraduate students from Azad University-Ashkezar branch (1162 people). Sample of 290 students were selected using cluster sampling. Data were collected by neuroticism scale (McCrae & Costa, 1992), Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1990) and academic burnout inventory (Bresó, Salanova & Schaufeli, 2007) and were analyzed by simple correlation and path analysis. Our results, consistent with the hypotheses showed that grades ($P < 0.05$) and neuroticism ($P < 0.01$) positively and self-efficacy ($P < 0.01$), intrinsic value ($P < 0.01$) and self-regulation ($P < 0.05$) negatively affect academic burnout. Also neuroticism ($P < 0.05$), self-efficacy ($P < 0.01$) and intrinsic value ($P < 0.05$) affect academic burnout via mediator variable of self-regulation. In total, 58% of the variance of academic burnout was explained by those variables.

Keywords: academic burnout, Academic grades, neuroticism, self-regulated learning strategies, college students.

چکیده

این مطالعه توصیفی با هدف بررسی تأثیر سنوات تحصیلی، روان‌رنجوری و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی بر فرسودگی تحصیلی برای آزمون یک مدل نظری انجام گرفت. جامعه آماری مطالعه، تمامی دانشجویان مقاطع کاردانی و کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اشکذر به حجم ۱۱۶۲ نفر بود. نمونه تحقیق ۲۹۰ نفر از این دانشجویان را شامل شد که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. مقیاس روان‌رنجوری (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲)، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پینتریش و دی گروت، ۱۹۹۰) و پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (برسو و همکاران، ۲۰۰۷) ابزارهای پژوهش و آزمون‌های همبستگی ساده و تحلیل مسیر روش‌های آماری مورد استفاده بودند. نتایج مطالعه، همسو با فرضیه‌ها نشان داد که سنوات تحصیلی ($P < 0.05$) و روان‌رنجوری ($P < 0.01$) به شکلی مثبت و خودکارآمدی ($P < 0.01$)، ارزش‌گذاری درونی ($P < 0.01$) و خودتنظیمی ($P < 0.05$) به شکلی منفی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر دارند. همچنین توان متغیر خودتنظیمی در میانجیگری تأثیر عوامل روان‌رنجوری ($P < 0.05$)، خودکارآمدی ($P < 0.01$) و ارزش‌گذاری درونی ($P < 0.05$) بر فرسودگی تحصیلی به تأیید رسید. در مجموع ۵۸ درصد واریانس فرسودگی تحصیلی را این متغیرها تبیین می‌کند.

واژه‌های کلیدی: فرسودگی تحصیلی، سنوات تحصیلی، روان‌رنجوری، راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی، دانشجویان.

مقدمه

آثار متراکم فشارهای مزمن در موقعیت‌های شغلی اغلب به وضعیتی منجر می‌شود که با نام فرسودگی^۱ شناخته شده است. فرسودگی یک نشانگان روان‌شناختی است که پیامدهایی چون اضطراب، افسردگی، بی‌خوابی، افت عزت‌نفس، سوء مصرف مواد، غیبت از کار، کاهش تعهد سازمانی، کاهش عملکرد و افزایش مشکلات سلامتی را به دنبال دارد (مسلش، شوفلی و لیترا^۲، ۲۰۰۱؛ ملامد، شیروم، توکر، برلینر و شاپیرا^۳، ۲۰۰۶). فرسودگی یک عارضه مسری است و بر زندگی شخصی و خانوادگی فرد مبتلا تأثیر می‌گذارد (مسلش، ۲۰۰۳). نقش اصلی در پیدایش و رشد فرسودگی به الزامات و منابع سازمانی نسبت داده شده است (مسلش و همکاران، ۲۰۰۱). الزامات شغلی نشان‌دهنده جنبه‌های فیزیکی، روان‌شناختی یا سازمانی شغل است که نیاز به تلاش‌های فیزیکی و یا روانی مستمر دارد و بنابراین در ارتباط با هزینه‌های مشخصی است که فرد شاغل می‌پردازد (دمورتی، بیکر، نچرینر^۴ و شوفلی، ۲۰۰۱). الزامات زیاد شغلی (شامل حجم کار، وجود عوامل مخل، فشار زمان، محیط فیزیکی نامناسب و ارتباط با مشتری) طی زمان به تخلیه انرژی و بروز فرسودگی می‌انجامد (شوفلی و بیکر، ۲۰۰۴). از سویی منابع، اشاره به جنبه‌های فیزیکی، اجتماعی یا سازمانی شغل دارد که رسیدن به اهداف شغلی را سرعت می‌دهد، سپری در برابر الزامات شغلی و هزینه‌های مرتبط با آن است و یادگیری، رشد و پیشرفت فردی را تحریک می‌کند (دمورتی و همکاران، ۲۰۰۱). منابع شغلی (شامل اشیاء مثل ابزارها، شرایط مثل حمایت اجتماعی، ویژگی‌های شخصیتی مثل ثبات هیجانی، مهارت‌های آموخته شده مثل خودکنترلی و انرژی مثل پول) از طریق فرایند انگیزشی به افزایش تعهد شغلی منجر می‌شود و مانع از بروز فرسودگی می‌گردد (شوفلی و بیکر، ۲۰۰۴).

نظریه حفاظت از منابع^۵ هابفول و فریدی^۶ (۱۹۹۳) معتقد است که کارکنان تلاش می‌کنند تا منابع ارزشمند را به دست آورند و حفظ کنند. چنانچه منابع برای برآوردن الزامات شغل کافی نباشد یا به پاداش‌های مورد انتظار منجر نشود، احتمال تجربه فرسودگی وجود دارد. مدل عدم تعادل تلاش - پاداش^۷

سیگریست و پیترا^۸ (۱۹۹۶) نیز در رویکردی نزدیک فرسودگی را واکنشی به محرک‌های تنش‌زای برآمده از شرایطی با پاداش‌های اندک در برابر اقدامات انجام شده می‌داند. مدل رایج‌تر الزامات منابع^۹ (دمورتی و همکاران، ۲۰۰۱) با اعتقاد به اینکه بهزیستی یا فرسودگی کارمند به ویژگی‌های محل کار شامل الزامات و منابع خاص آن وابسته است، مسلم می‌پندارد که پیشی گرفتن الزامات از منابع، استرس‌زاست. بودن در معرض این استرس برای زمانی طولانی تجربه فشار به شکل خستگی هیجانی^{۱۰} را سبب می‌شود، که آن نیز باعث کنار آمدن دفاعی در شکل بدبینی^{۱۱} و در نهایت افزایش بدبینی، خودارزشیابی منفی به شکل کارآمدی کاسته شده^{۱۲} می‌شود. این رویدادها یک حرکت مارپیچی را راه‌اندازی می‌کند که همان فرسودگی است. بررسی‌های تجربی نیز در تأیید این دیدگاهها همزمانی فرسودگی با بالا رفتن سابقه کار در محیط‌هایی که الزامات شغلی تناسبی با منابع موجود ندارد را نشان دادند (مصطفوی و قاسمی‌نژاد، ۱۳۹۱؛ شوفلی و بیکر، ۲۰۰۴)، هرچند نتایج متناقضی نیز در دست است (راشیدی، فروغان و حسینی، ۱۳۹۱).

فرسودگی در آغاز به‌عنوان یک اختلال مرتبط با شغل دیده می‌شد، اما آموزشگاه هم جایی است که فراگیران در آن کارمند به حساب می‌آیند: آنها در زمان‌های معینی در کلاس حاضر می‌شوند و تکالیفی را برای گذراندن آزمون و نمره گرفتن انجام می‌دهند (مادین، اوزترنگ، تووانن و سندل^{۱۳}، ۲۰۱۱). چنین محیطی فراگیران را درگیر فشارهای مرتبط با عملکرد می‌کند. فرسودگی تحصیلی^{۱۴} که پاسخی به دشواری‌های مسیر پیش روی فراگیر در کنار آمدن با این فشارهاست، نتیجه یک ناهمخوانی میان منابع آموزشی و انتظارات خود و دیگران برای موفقیت تحصیلی است (سالمات-آرو، کیورو، لسکینن و نورمی^{۱۵}، ۲۰۰۹). استرس مرتبط با مطالعه ممکن است به اندازه‌ای شدید و ممتد باشد که موجب فرسودگی شود (چمبرز^{۱۶}، ۱۹۹۲). به احتمال زیاد فراگیران در سطوح تحصیلی مختلف فرسودگی را تجربه می‌کنند. فرسودگی که فراگیران تجربه می‌کنند قابل قیاس با فرسودگی در موقعیت‌های شغلی و

1. burnout
3. Melamed, Shirom, Toker, Berliner & Shapira
5. Conservation Of Resources (COR) theory
7. model of effort-reward imbalance
9. demands-resources model
11. cynicism
13. Modin, Österbeg, Toivanen & Sandell
15. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi

2. Maslach, Schaufeli & Leiter
4. Demerouti, Bakker & Nachreiner
6. Hobfoll & Freedy
8. Siegrist & Peter
10. emotional exhaustion
12. reduced personal efficacy
14. academic burnout
16. Chambers

آمادگی ابتلا به آسیب‌های روانی از قبیل اضطراب، افسردگی و خشم و دیگر پیامدهای آزارنده مشخص می‌شود. افرادی که نمره بالایی در این بعد شخصیتی می‌گیرند، افکار غیرمنطقی بیشتر، قدرت کنترل تکانه کمتر و انطباق‌پذیری ضعیف‌تری با دیگران و شرایط نشان می‌دهند. آنها همچنین خود را انتقادی‌تر ارزیابی می‌کنند، اهداف پایینی برای خود برمی‌گزینند و عملکرد خود ارزیابی نامناسبی به عمل می‌آورند (کاستا و مک‌کری^۹، ۱۹۹۲). می‌توان انتظار داشت که چنین ویژگی‌هایی بر عملکرد شناختی و رفتاری به‌گونه‌ای منفی اثر بگذارد. در واقع شواهد تجربی این مطلب را تأیید می‌کند؛ در زمینه شغلی رابطه مثبت این عامل مزاجی با فرسودگی و در زمینه تحصیلی رابطه منفی آن با عملکرد تحصیلی به تکرار گزارش شده است. برای مثال بررسی رابطه میان ویژگی‌های شخصیتی و فرسودگی در کارکنان فروشگاههای مترو (کیم، شین و سوآندر^{۱۰}، ۲۰۰۹) و پرستاران (علیزاده گورادل، حشمتی و علیلو، ۱۳۹۱) نشان داد که از میان پنج عامل عمده شخصیت، روان‌رنجوری بیشترین رابطه را با فرسودگی دارد. از سویی در بررسی جعفری‌نژاد، سعدی‌پور، حاجی‌حسینی و محمدجانی (۱۳۹۱) روان‌رنجوری بیشترین سهم را در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان کارشناسی داشت. در مطالعه دیگری بر روی دانش‌آموزان پایه‌های دوم تا دوازدهم، همبستگی منفی روان‌رنجوری با پیشرفت تحصیلی در تمامی مقاطع تأیید شد (لایدر، پولمن و الیک^{۱۱}، ۲۰۰۷). بنابر آنچه گذشت ما در این مطالعه تمرکز خود در خصوص عوامل شخصیتی را بر روان‌رنجوری قرار می‌دهیم.

در ارتباط با مهارت‌های آموخته‌شده به‌عنوان یکی از منابع بازدارنده فرسودگی تحصیلی، عناصر یادگیری خودنظم‌دهی نقش برجسته‌ای دارند. فراگیران خودنظم‌ده به جای دریافت منفعلانه دانش، به‌گونه‌ای فعال در تعیین هدف، انتخاب مسیر، تعیین ابزارها، روش و راهبردهای مطالعه، نظارت بر عملکرد و در صورت لزوم اصلاح فرایند پیشرفت درگیر می‌شوند و مسئولیت یادگیری را به عهده می‌گیرند (پیتترچ^{۱۲}، ۲۰۰۰). پیشینه پژوهشی مملو از بررسی‌هایی است که به ارتباط مثبت و معنادار عملکرد تحصیلی با انتخاب و کاربرد راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی گواهی می‌دهد (آرسال^{۱۳}، ۲۰۱۰؛

شامل همان خصوصیات، پیش‌آیندها و پیامدها و همان‌سه مؤلفه خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی است (برسو، سالانوا^۱ و شوفلی، ۲۰۰۷؛ سالانوا، شوفلی، مارتینز^۲ و برسو، ۲۰۱۰). پژوهش‌های تجربی در حوزه تعلیم و تربیت نشان داده است که همپوشی تحصیل و کار، فشار زمان، نداشتن فرصت برای خودتنظیمی، ارزشیابی‌های پی در پی، مقایسه با همسالان، تدریس ضعیف، روابط ضعیف معلم - فراگیر و داخل شدن به رقابت در دیگر حوزه‌های زندگی ممکن است موجب فرسودگی شود (چمبرز، ۱۹۹۲). از سویی دیده شده است که فرسودگی تحصیلی با مسائل روانی و رفتاری خطیر از جمله افسردگی، عملکرد تحصیلی ضعیف، غیبت از کلاس و ترک تحصیل مرتبط است (سالما-آرو و همکاران، ۲۰۰۹). و به‌گونه‌ای زیان‌آور بر تعهد شناختی، علاقه‌مندی به مطالب درسی، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، احساس معنی در امور تحصیلی و احساس توانایی در فراگیری مطالب درسی تأثیر می‌گذارد (رادمن و گوستاوسن^۳، ۲۰۱۲؛ زانگ، گان و چام^۴، ۲۰۰۷). همچنین نتایج مطالعات نشان می‌دهد که دانشجویان از فرسودگی تحصیلی بالا و پیامدهای آن رنج می‌برند (چانگ، ادینز-فولنزی و کاوردیل^۵، ۲۰۱۲) و میزان این متغیر ناخواسته طی دوران دانشجویی افزایش می‌یابد (رادمن و گوستاوسن، ۲۰۱۲؛ واتسون، دیری، تامپسون و لی^۶، ۲۰۰۸). بنابراین تا زمانی که سلامت جسمانی، بهزیستی روانی و بهبود عملکرد فراگیران دغدغه نظام آموزشی است، فهم چگونگی پیدایش و رشد فرسودگی ارزش پژوهش‌های بیشتر را دارد. طراحی و آزمون مدلی که بتواند فرسودگی تحصیلی را تبیین کند، به‌ویژه زمانی اهمیت دارد که روشی عملی و کم‌هزینه را برای پیشگیری از این آسیب روانی - اجتماعی معرفی کند.

گفته شد که ویژگی‌های شخصیتی و مهارت‌های اکتسابی به‌عنوان بخشی از منابع موجود هر فرد در فرایند فرسودگی دخیل هستند. ویژگی‌های شخصیتی برحسب تفاوت‌های ساختاری میان افراد تعریف می‌شود که فرض می‌شود در طول موقعیت‌ها ثابت باشد و با عملکرد در تکالیف شناختی مرتبط است (ریوی، میر و بوناکیو^۷، ۲۰۰۶). روان‌رنجوری^۸ یکی از پنج عامل بزرگ شخصیتی است که با ویژگی‌هایی چون تحریک‌پذیری، زودرنجی، پریشانی، احساس درماندگی و

1. Bresó & Salanova

3. Rudman & Gustavsson

5. Chang, Eddins-Folensbee & Coverdale

7. Reeve, Meyer & Bonaccio

9. Costa & McCrae

11. Laidra, Pullmann & Allik

13. Aarsal

2. Martínez

4. Zhang, Gan & Cham

6. Watson, Deary, Thompson & Li

8. neuroticism

10. Kim, Shin & Swanger

12. Pintrich

فرسودگی تحصیلی دانشجویان در قالب فرضیه‌های عنوان شده در ذیل و مدل ارائه شده در نمودار ۱ است. در طراحی این مدل توجه پژوهشگران به واحدهای کوچک دانشگاهی محدود شده است و به‌ویژه گمان بر این است که چنین مراکزی در رعایت معیارهای الزامات منابع چندان دقیق نیستند.

فرضیه اول: سنوات تحصیلی به شکلی مثبت بر فرسودگی تحصیلی تأثیر دارد.

فرضیه دوم: روان‌رنجوری به شکلی مثبت بر فرسودگی تحصیلی تأثیر دارد.

فرضیه سوم: خودکارآمدی به شکلی منفی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر دارد.

فرضیه چهارم: ارزش‌گذاری درونی به شکلی منفی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر دارد.

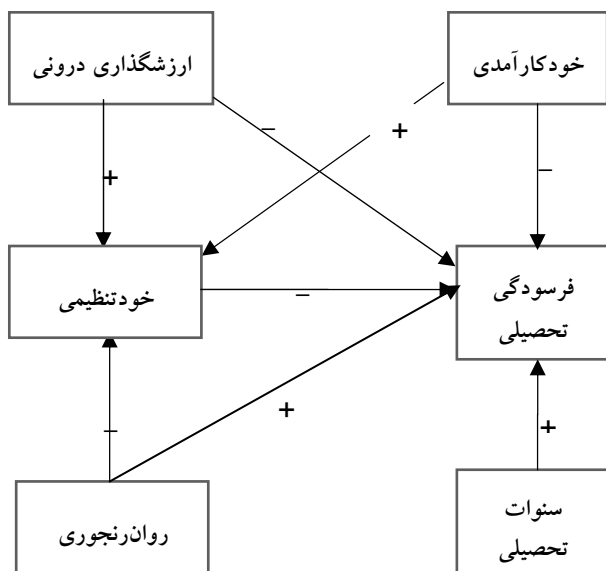
فرضیه پنجم: خودتنظیمی به شکلی منفی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر دارد.

فرضیه ششم: خودتنظیمی تأثیر روان‌رنجوری بر فرسودگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند.

فرضیه هفتم: خودتنظیمی تأثیر خودکارآمدی بر فرسودگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند.

فرضیه هشتم: خودتنظیمی تأثیر ارزش‌گذاری درونی بر فرسودگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند.

فرضیه نهم: مدل نظری پیشنهادی با داده‌ها برازش دارد.



نمودار ۱- مدل نظری عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی

کاسنین^۱، (۲۰۰۷). همچنین بررسی‌ها نشان داده است که تمامی فراگیران، فارغ از سن و رشته تحصیلی، می‌توانند از یادگیری خودنظم‌دهی بهره‌مند شوند (پاریس و پاریس^۲، ۲۰۰۱؛ زیمرمن، ۲۰۰۱). الگوی خودنظم‌دهی که پتتریچ و دی‌گروت^۳ (۱۹۹۰) با عنوان راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۴، ارائه داده‌اند یکی از کاربردی‌ترین مدل‌های یادگیری خودنظم‌دهی است. این مدل به دو مقیاس باورهای انگیزشی و رفتارهای شناختی تفکیک شده است. مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی^۵، ارزش‌گذاری درونی^۶ و اضطراب امتحان^۷ که به سبب داشتن رابطه غیرخطی با عملکرد تحصیلی (پتتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) از این مطالعه کنار گذاشته شد را شامل می‌شود. خودکارآمدی نشان‌دهنده باورهای فرد به توانایی خویش برای انجام یک تکلیف مشخص (بندورا^۸، ۱۹۸۶) و ارزش‌گذاری درونی همان اهمیتی است که فرد برای تکلیفی خاص قایل است (پتتریچ، ۲۰۰۰). مقیاس رفتارهای شناختی دو عامل راهبردهای شناختی^۹ که به سبب داشتن رابطه غیرخطی با روان‌رنجوری (اوستین، دیری و گیسون^{۱۰}، ۱۹۹۷) از این مطالعه کنار گذاشته شد و خودتنظیمی^{۱۱} را در بردارد. خودتنظیمی فنون فراشناختی طرح‌ریزی، نظارت و تنظیم یادگیری شخصی به‌علاوه مدیریت منابع همچون زمان، تلاش، محیط یادگیری و یاری بیرونی در یادگیری را شامل می‌شود (زیمرمن، ۲۰۰۱)، که هیجان‌ات، افکار و اعمال را برای رسیدن به اهداف طرح‌ریزی شده تعدیل می‌کند و بنابراین صلاحیتی تعیین‌کننده برای فراگیران به‌ویژه در آموزش عالی است (پتتریچ، ۲۰۰۴). هم عوامل انگیزشی و هم خودتنظیمی نقشی مستقیم در بهبود عملکرد تحصیلی دارند. (دیره و بنی‌جمالی، ۱۳۸۸). نقش خودتنظیمی همچنین به‌عنوان یک متغیر میانجی در فرایندهای یادگیری مورد تأیید پیشینه است. برای مثال در بررسی فتحی، بدری‌گرگری و بیرامی (۱۳۹۲) خودتنظیمی توانست رابطه باورهای هوشی و تعلل‌ورزی تحصیلی و در مطالعه طالب‌زاده نویریان، ابوالقاسمی، عشوری‌نژاد و موسوی (۱۳۹۰) رابطه خودپنداره و پیشرفت تحصیلی را واسطه‌گری کند. به باور زیمرمن (۲۰۰۱) فراگیران ماهر در خودتنظیمی کنترل بیشتری بر وقایع یادگیری و نتایج آن اعمال می‌کنند و می‌توانند به پیشرفت بالاتری نایل آیند.

براساس مطالب مطرح شده، این پژوهش به‌دنبال تعیین سهم هر یک از عوامل سنوات تحصیلی، روان‌رنجوری، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و خودتنظیمی در پیش‌بینی

- | | | |
|--------------------------------------|---------------------|-------------------------|
| 1. Kosnin | 2. Paris & Paris | 3. De Groot |
| 4. Motivated Strategies for Learning | 5. self-efficacy | 6. intrinsic value |
| 7. test anxiety | 8. Bandura | 9. cognitive strategies |
| 10. Austin, Deary & Gibson | 11. self-regulation | |

روش

ضرایب به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۰ و ۰/۶۱ برای عامل‌های گفته شده به دست آمد. نسخه نهایی این پرسشنامه شامل ۴۴ سؤال است و برای نمره‌گذاری آن از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت استفاده می‌شود. نمونه‌ای از سؤالات پرسشنامه برای عامل‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و خودتنظیمی به ترتیب عبارت‌اند از: «مطمئن هستم که می‌توانم تکالیفم را به خوبی انجام دهم»، «فهمیدن موضوعات درسی برای من مهم است» و «قبل از شروع مطالعه راجع به کارهای لازم برای یادگیری بهتر فکر می‌کنم».

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه که برسو و همکاران (۲۰۰۷) تهیه کرده‌اند، دارای ۱۵ گویه است که سه مؤلفه خستگی تحصیلی (۵ گویه)، بی‌علاقگی تحصیلی (۴ گویه) و ناکارآمدی تحصیلی (۶ گویه) را اندازه می‌گیرد. همه گویه‌ها در یک طیف پنج درجه‌ای علامت‌گذاری می‌شوند. در این پرسشنامه پایایی مؤلفه‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ به دست آوردند. بدری‌گرگری، مصرآبادی، پلنگی و فتحی (۱۳۹۱) در ایران ضریب روایی این پرسشنامه با درگیری شناختی را ۰/۶۲ و ضریب پایایی مؤلفه‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی و مقیاس کلی فرسودگی تحصیلی را به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۸، ۰/۸۴ و ۰/۸۶ گزارش کردند. ضریب آلفای کرونباخ برای این مؤلفه‌ها و مقیاس کل در این پژوهش به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۶، ۰/۶۷ و ۰/۸۵ به دست آمد. نمونه‌ای از سؤالات پرسشنامه برای عامل‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب عبارت‌اند از: «احساس می‌کنم مطالعه مواد درسی مرا از لحاظ هیجانی خسته می‌کند»، «اشتیاق من نسبت به مطالعه کم شده است» و «به نظر خودم دانشجوی خوبی هستم».

روش اجرا و تحلیل

برای افزایش دقت و کاهش پرسشنامه‌های تکمیل نشده، اجرای پرسشنامه‌ها در ساعت کلاس و با حضور استاد درس انجام گرفت. همچنین علاوه بر برگه دعوتنامه که در صفحه اول پرسشنامه درج شده بود، توضیح شفاهی در خصوص موضوع پژوهش، اهمیت آن و چگونگی پاسخ‌دهی به سؤالات به دانشجویان داده شد. به‌منظور رعایت ملاحظات اخلاقی در خصوص گمنام و محرمانه ماندن داده‌ها و اختیار دانشجویان برای تکمیل نکردن پرسشنامه به آنها اطمینان داده شد. برای محاسبه شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و همبستگی‌های مربوط به متغیرهای مطالعه از برنامه SPSS18 و برای بررسی فرضیه‌ها از آزمون آماری تحلیل مسیر با برنامه AMOS-16 استفاده شد.

روش پژوهش، جامعه آماری، نمونه و شیوه اندازه‌گیری: این پژوهش توصیفی و روش آن از نوع همبستگی به شیوه تحلیل مسیر است. جامعه آماری تمامی دانشجویان مقاطع کاردانی و کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اشکذر در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ به تعداد ۱۱۶۲ نفر را شامل می‌شود، که نمونه‌ای به تعداد ۲۹۰ نفر بر مبنای جدول پیشنهادی کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و از آنان دعوت شد تا پرسشنامه‌ها را تکمیل کنند.

ابزار سنجش

مقیاس روان‌رنجوری از پرسشنامه تجدیدنظر شده نئو: این پرسشنامه ۶۰ سؤالی که کاستا و مک‌کری (۱۹۹۲) تهیه کرده‌اند، پنج عامل عمده شخصیت را با ۱۲ سؤال برای هر عامل، در یک مقیاس ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) به صورت جداگانه اندازه می‌گیرد. این پرسشنامه به دفعات مورد استفاده پژوهشگران قرار گرفته و روایی و پایایی آن به تأیید رسیده است. برای نمونه مک‌کری و کاستا (۲۰۰۴) و کیامهر (۱۳۸۱) به ترتیب ضریب همبستگی این آزمون با ۲۴۰ سؤالی برای عامل روان‌رنجوری را ۰/۸۳ و ۰/۷۵ و عطاری، امان‌الهی‌فرد و مهرابی‌زاده هنرمند (۱۳۸۵) ضریب همبستگی آن با یک سؤال کلی در مقیاس ۱۵ درجه‌ای را ۰/۶۶ به دست آوردند. این پژوهشگران همچنین ضریب پایایی این عامل را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۹ و ۰/۷۶ گزارش کردند. در این پژوهش مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای روان‌رنجوری مساوی ۰/۸۱ به دست آمد. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه عبارت‌اند از: «من اصولاً شخص نگرانی نیستم» و «اغلب خود را کمتر از دیگران حس می‌کنم».

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری: این پرسشنامه را که پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) تهیه کرده‌اند، مقیاس باورهای انگیزشی با سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان و مقیاس رفتارهای شناختی با دو عامل راهبردهای شناختی و خودتنظیمی را اندازه‌گیری می‌کند. پژوهشگران برای تعیین پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده کردند و به ترتیب ضریب‌های ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۴ را برای سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و خودتنظیمی به دست آوردند. در پژوهش البرزی و سیف (۱۳۸۱) روایی سازه‌ای ابزار به تأیید رسید و ضریب‌های پایایی ۰/۸۲، ۰/۷۶ و ۰/۵۹ به ترتیب برای عامل‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و خودتنظیمی به دست آمد. در این پژوهش

یافته‌ها

پیتر، ۱۹۹۶) در حمایت از ارتباط سنوات با فرسودگی در محیط‌های تنش‌زا، دلیل این گزینش است. برای بررسی تأثیر متغیرهای پیش‌بین بر فرسودگی تحصیلی و نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در ارتباط با روان‌رنجوری و عوامل انگیزشی الگوی خودتنظیمی در ارتباط با روان‌رنجوری و دی‌گروت (۱۹۹۰) با فرسودگی تحصیلی و آزمون تناسب مدل نظری، آزمون آماری به شیوه تحلیل مسیر انجام شد. نمودار ۲ مدل تجربی تحلیل مسیر و جدول ۲ ضرایب مسیر استاندارد شده مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پیش‌بین بر خودتنظیمی و فرسودگی تحصیلی را نشان می‌دهد.

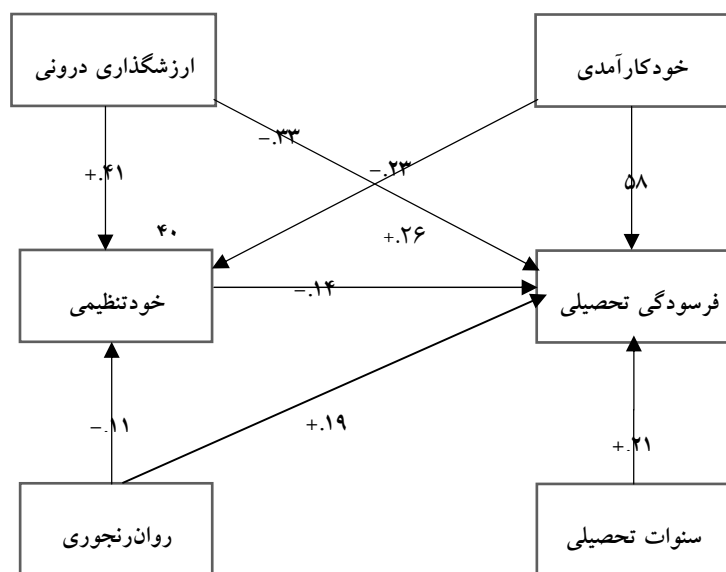
همبستگی متغیرهای مطالعه در جدول ۱ خلاصه شده است. این جدول رابطه مثبت متغیرهای سنوات تحصیلی و روان‌رنجوری و رابطه منفی متغیرهای خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و خودتنظیمی با فرسودگی تحصیلی به ترتیب در اندازه‌های ۰/۴۶، ۰/۲۹، ۰/۶۰، ۰/۶۴، ۰/۵۵، و در سطح معناداری $P < 0/01$ را نشان می‌دهد. سنوات تحصیلی تنها متغیر جمعیت‌شناختی این پژوهش است. پرهیز از پیچیدگی و وجود نظریه‌های الزامات - منابع (دمورتنی و همکاران، ۲۰۰۱) و عدم تعادل تلاش - پاداش (سیگریست و

جدول ۱- ضریب همبستگی بین متغیرهای مطالعه

متغیر	۲	۳	۴	۵	۶
فرسودگی تحصیلی	۰/۴۶**	۰/۲۹**	-۰/۶۰**	-۰/۶۴**	-۰/۵۵**
سنوات تحصیلی		۰/۱۹**	-۰/۲۶**	-۰/۳۵**	-۰/۲۹**
روان‌رنجوری			-۰/۱۲*	-۰/۰۴	-۰/۱۵*
خودکارآمدی				۰/۶۶**	۰/۵۴**
ارزشگذاری درونی					۰/۵۹**
خودتنظیمی					

** $P < 0/01$

* $P < 0/05$



نمودار ۲- مدل تجربی عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی

جدول ۲- ضرایب مسیر استاندارد شده مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پیش بین بر فرسودگی تحصیلی

مسیرها	ضریب مستقیم	ضریب غیرمستقیم	ضریب کل
روان رنجوری ← خودتنظیمی	-۰/۱۱۰ (P=۰/۰۴۹)	-۰/۱۱۰ (P=۰/۰۴۹)	-۰/۱۱۰ (P=۰/۰۴۹)
خودکارآمدی ← خودتنظیمی	۰/۲۶۰ (P=۰/۰۰۷)	۰/۲۶۰ (P=۰/۰۰۷)	۰/۲۶۰ (P=۰/۰۰۷)
ارزشگذاری درونی ← خودتنظیمی	۰/۴۱۳ (P=۰/۰۱۲)	۰/۴۱۳ (P=۰/۰۱۲)	۰/۴۱۳ (P=۰/۰۱۲)
سنوات تحصیلی ← فرسودگی تحصیلی	۰/۲۰۹ (P=۰/۰۱۹)	۰/۲۰۹ (P=۰/۰۱۹)	۰/۲۰۹ (P=۰/۰۱۹)
روان رنجوری ← فرسودگی تحصیلی	۰/۱۹۱ (P=۰/۰۰۸)	۰/۰۱۴ (P=۰/۰۳۸)	۰/۲۰۵ (P=۰/۰۰۷)
خودکارآمدی ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۳۲ (P=۰/۰۰۹)	-۰/۰۳۶ (P=۰/۰۰۸)	-۰/۲۶۸ (P=۰/۰۰۷)
ارزشگذاری درونی ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۳۲۹ (P=۰/۰۰۳)	-۰/۰۵۸ (P=۰/۰۱۲)	-۰/۳۸۷ (P=۰/۰۰۵)
خودتنظیمی ← فرسودگی تحصیلی	-۰/۱۳۹ (P=۰/۰۱۴)	-۰/۱۳۹ (P=۰/۰۱۴)	-۰/۱۳۹ (P=۰/۰۱۴)

جدول ۳- شاخص‌های نیکویی برازش مدل تجربی

RMSEA	NFI	CFI	SRMR	AGFI	GFI	P	Df	CMIN
۰/۰۵۳	۰/۹۹۷	۰/۹۹۹	۰/۰۴۰	۰/۹۵۵	۰/۹۹۸	۰/۱۸۶	۱	۱/۷۵۱

همچنان که دیده می‌شود ضریب مسیر مستقیم ۰/۲۰۹ از سنوات تحصیلی به فرسودگی تحصیلی ($P < ۰/۰۵$) و ضریب مسیر مستقیم ۰/۱۹۱ از روان رنجوری به فرسودگی تحصیلی ($P < ۰/۰۱$)، نشان می‌دهد که متغیرهای سنوات تحصیلی و روان رنجوری به شکلی مثبت بر فرسودگی تحصیلی تأثیر دارند. و بنابراین فرضیه‌های اول و دوم پژوهش تأیید می‌شود. ضریب مسیر مستقیم ۰/۲۳۲- از خودکارآمدی به فرسودگی تحصیلی ($P < ۰/۰۱$)، ضریب مسیر مستقیم ۰/۳۲۹- از ارزشگذاری درونی به فرسودگی تحصیلی ($P < ۰/۰۱$) و ضریب مسیر مستقیم ۰/۱۳۹- از خودتنظیمی به فرسودگی تحصیلی ($P < ۰/۰۵$)، نیز نشان‌دهنده تأثیر عوامل خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و خودتنظیمی به شکلی منفی بر فرسودگی تحصیلی و تأیید فرضیه‌های سوم تا پنجم پژوهش است. از سویی ضریب مسیر غیرمستقیم ۰/۰۱۴ از روان رنجوری به فرسودگی تحصیلی

($P < ۰/۰۵$) نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در ارتباط روان رنجوری و فرسودگی تحصیلی را نشان می‌دهد و گواهی بر تأیید فرضیه ششم پژوهش است. ضریب مسیر غیرمستقیم ۰/۰۳۶- از خودکارآمدی به فرسودگی تحصیلی ($P < ۰/۰۱$) و ضریب مسیر غیرمستقیم ۰/۰۵۸- از ارزشگذاری درونی به فرسودگی تحصیلی ($P < ۰/۰۵$) نیز نشان‌دهنده نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در ارتباط عناصر انگیزشی الگوی خودنظم‌دهی با فرسودگی تحصیلی است که دلالت بر درستی فرضیه‌های هفتم و هشتم پژوهش دارد. همچنان که در نمودار ۲ و جدول ۲ دیده می‌شود، ارزشگذاری درونی سهم برجسته‌ای در تبیین متغیر ملاک (فرسودگی تحصیلی) دارد. نمودار ۲ همچنین نشان می‌دهد که مدل مورد نظر ۵۸ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کند. نقش هر یک از عوامل دخیل در تبیین فرسودگی تحصیلی با معادله رگرسیون پیش‌بینی نمرات استاندارد واضح‌تر مشخص می‌شود:

همچنان که دیده می‌شود ضریب مسیر مستقیم ۰/۲۰۹ از سنوات تحصیلی به فرسودگی تحصیلی ($P < ۰/۰۵$) و ضریب مسیر مستقیم ۰/۱۹۱ از روان رنجوری به فرسودگی تحصیلی ($P < ۰/۰۱$)، نشان می‌دهد که متغیرهای سنوات تحصیلی و روان رنجوری به شکلی مثبت بر فرسودگی تحصیلی تأثیر دارند. و بنابراین فرضیه‌های اول و دوم پژوهش تأیید می‌شود. ضریب مسیر مستقیم ۰/۲۳۲- از خودکارآمدی به فرسودگی تحصیلی ($P < ۰/۰۱$)، ضریب مسیر مستقیم ۰/۳۲۹- از ارزشگذاری درونی به فرسودگی تحصیلی ($P < ۰/۰۱$) و ضریب مسیر مستقیم ۰/۱۳۹- از خودتنظیمی به فرسودگی تحصیلی ($P < ۰/۰۵$)، نیز نشان‌دهنده تأثیر عوامل خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و خودتنظیمی به شکلی منفی بر فرسودگی تحصیلی و تأیید فرضیه‌های سوم تا پنجم پژوهش است. از سویی ضریب مسیر غیرمستقیم ۰/۰۱۴ از روان رنجوری به فرسودگی تحصیلی

فرسودگی تحصیلی = (۰/۲۱) (سنوات تحصیلی) + (۰/۱۹) (روان‌رنجوری) - (۰/۲۳) (خودکارآمدی) - (۰/۳۳) (ارزشگذاری درونی) - (۰/۱۴) (خودتنظیمی)
شاخص‌های نیکویی برازش مدل تجربی نشان‌دهنده آن است که این مدل با داده‌ها برازش مطلوبی دارد (جدول ۳) و بنابراین فرضیه نهم نیز تأیید می‌شود.

بحث

مدل نهایی حاصل از تحلیل مسیر، تأثیر متغیرهای سنوات تحصیلی و روان‌رنجوری به شکلی مثبت و تأثیر متغیرهای خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و خودتنظیمی به شکلی منفی بر فرسودگی تحصیلی و توان عوامل خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و روان‌رنجوری در تأثیر غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی از طریق خودتنظیمی را نشان داد. متون پژوهشی در رابطه سابقه تحصیل (یا کار) با فرسودگی شواهد ناهمخوانی را در بردارد. مصطفوی و قاسمی‌نژاد (۱۳۹۱)، واتسون، دیری، تامپسون و لی (۲۰۰۸) و رادمن و گوستاوسن (۲۰۱۲) در بررسی‌های جداگانه بر رابطه مثبت سنوات تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و راشدی، فروغان و حسینی (۱۳۹۱) بر عدم ارتباط این دو متغیر اذعان کردند. مطابق با نظریه الزامات - منابع (دمورتنی و همکاران، ۲۰۰۱) سابقه کار نه به خودی خود که در صورت همراهی با فشار ناشی از ناهمخوانی الزامات منابع عاملی برای فرسودگی است. در واقع همراهی عامل سابقه با الزامات زیاد، اما هماهنگ با منابع، به افزایش تعهد شغلی و بهره‌وری می‌انجامد (شوفلی و بیکر، ۲۰۰۴). مدل عدم تعادل تلاش - پاداش (سیگریست و پیتز، ۱۹۹۶) نیز بر این باور است که افزایش فرسودگی طی دوران دانشجویی نتیجه پیشی گرفتن هزینه‌های تحصیل از منافع احتمالی آن (برای مثال یافتن شغل و کسب درآمد) می‌باشد؛ از یک سو دانشگاه هزینه‌های گزافی شامل انرژی، پول و زمان را از دانشجویان مطالبه می‌کند و از سوی دیگر آینده شغلی و اقتصادی فراگیران دانشگاهی در هاله‌ای از ابهام قرار دارد.

در خصوص تأثیر روان‌رنجوری بر فرسودگی تحصیلی پیشینه پژوهش تا حدود زیادی یک‌دست است (علیزاده و همکاران، ۱۳۹۱؛ جعفری‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۱؛ لایدر و همکاران، ۲۰۰۷). در بررسی کیم و همکاران (۲۰۰۹) روان‌رنجوری با $I=0/40$ شاخص‌ترین صفت شخصیتی مرتبط با فرسودگی بود. ویژگی‌های این افراد، شامل تمرکز بر جنبه‌های منفی موقعیت‌ها و درگیری ذهنی با مسائل جانبی

(ریوی و همکاران، ۲۰۰۶)، بستری برای بروز فرسودگی است. این پژوهش همچنین نشان داد که روان‌رنجوری به‌گونه‌ای غیرمستقیم و از طریق متغیر خودتنظیمی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد. از آنجایی که روان‌رنجوری یک ویژگی شخصیتی به نسبت باثبات و تا درجه بالایی مقاوم در برابر مداخلات درمانی است (ریوی و همکاران، ۲۰۰۶)، راه ساده‌ای برای مقابله با این معضل در دست نیست. آنچه موجب خشنودی است، سهم کمتر آن در قیاس با عوامل انگیزشی اکتسابی است (به جدول ۲ نگاه کنید).

اثر منفی متغیرهای خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و خودتنظیمی بر فرسودگی تحصیلی نیز با مطالعات موجود در پیشینه (آرسال، ۲۰۱۰؛ کاسنین، ۲۰۰۷) هماهنگ است. برخورداری از مهارت‌های گفته شده، انتخاب اهداف قابل حصول، انگیزه غلبه بر تکالیف و مدیریت یادگیری را آسان می‌سازد. و در نتیجه افزایش تعهد به یادگیری و همزمان مقابله با خستگی هیجانی و فرسودگی در پی آن را موجب می‌شود. در این بررسی دیده شد که عوامل انگیزشی، علاوه بر نقش مستقیمی که در تبیین فرسودگی تحصیلی دارند، به واسطه عامل خودتنظیمی، فرسودگی را به‌گونه‌ای غیرمستقیم تحت تأثیر قرار می‌دهند. نتایج مطالعه دیره و بنی‌جمالی (۱۳۸۸) در ارتباط با نقش عوامل انگیزشی در پیشرفت تحصیلی از طریق تأثیر بر راهبردهای فراشناختی و نتایج مطالعه طالب‌زاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۰) در خصوص میانجیگری خودتنظیمی در رابطه خودپنداره با پیشرفت تحصیلی یافته این پژوهش را تأیید می‌کند. براساس نظریه بندورا (۱۹۸۶) عوامل انگیزشی از طریق تفکر و رفتار، انتخاب امور و انجام فعالیت‌ها را متأثر می‌سازد. نتایج همچنین نشان داد که ارزشگذاری درونی در تبیین فرسودگی تحصیلی، هم به شکل مستقیم و هم از طریق تأثیر بر خودتنظیمی، بیشترین سهم را در میان متغیرهای پژوهش دارد. براساس دیدگاه باتلر و وین^۱ (۱۹۹۵) فراگیرانی که برای محتوای یادگیری ارزش قایل می‌شوند و انگیزه غلبه بر کار و تکلیف دارند، بر چگونگی یادگیری خود نظارت و کنترل بیشتری اعمال می‌کنند و از راهبردهای سطح بالاتری برای مدیریت یادگیری خود استفاده می‌کنند و درنهایت موفقیت بیشتری به دست می‌آورند.

گرچه نتایج پژوهش فرضیه‌ها را تأیید کرد و مدلی برای پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی به دست داد، محدودیت‌هایی هم در آن وجود دارد: نخست آنکه پژوهش در یک واحد کوچک دانشگاه آزاد اسلامی انجام گرفت. تعمیم نتایج به دانشگاه‌هایی

جعفری نژاد، ه.، سعدی پور، ا.، حاجی حسینی، م.، و محمدجانی، ه. (۱۳۹۱). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و روش‌های مطالعه با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه علامه طباطبایی تهران. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۲۵(۸)، ۳۵-۵۴.

دیره، ع.، و بنی‌جمالی، ش. (۱۳۸۸). بررسی سهم عوامل انگیزشی بر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵(۳)، ۶۲-۷۹.

راشدی، و.، فروغان، م.، و حسینی، م.ع. (۱۳۹۱). فرسودگی شغلی و متغیرهای جمعیت‌شناختی مرتبط با آن در پرسنل بهزیستی استان تهران. *دوماهنامه دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه*، ۱۶(۱)، ۳۶-۲۸.

طالب‌زاده‌نوبریان، م.، ابوالقاسمی، م.، عشوری‌نژاد، ف.، و موسوی، س.ح. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۴(۱)، ۷۹-۶۵.

عطاری، ی.ع.، امان‌الهی‌فرد، ع.، و مهرابی‌زاده هنرمند، م. (۱۳۸۵). بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و عوامل فردی خانوادگی با رضایت زناشویی در کارکنان اداره‌های دولتی شهر اهواز. *فصلنامه علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۳(۳)، ۱۰۸-۸۱.

علیزاده‌گورادل، ج.، حشمتی، ر.، و علبلو، م.م. (۱۳۹۱). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و هوش هیجانی با فرسودگی شغلی در پرستاران. *مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز*، ۳۴(۵)، ۵۲-۴۶.

فتحی، آ.، بدری‌گرگری، ر.، و بیرامی، م. (۱۳۹۲). رابطه باورهای ضمنی هوشی با تعلل‌ورزی دانشجویان و نقش میانجی خودتنظیمی یادگیری. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷، ۱۲۷-۱۴۵.

کیامهر، ج. (۱۳۸۱). *هنجاریابی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عاملی نئو و بررسی ساختار عاملی آن در بین دانشجویان علوم انسانی دانشگاه‌های تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

مصطفوی، ا.، و قاسمی‌نژاد، م.ع. (۱۳۹۱). میزان فرسودگی شغلی و رابطه آن با سن و سابقه کار کتابداران دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. *مدیریت اطلاعات سلامت*، ۹(۶)، ۹۴۲-۹۴۹.

Austin, E.J., Deary, I.J., & Gibson, G.J. (1997). Relationships between ability and personality: Three hypotheses tested. *Intelligence*, 25, 49-70.

Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5, 85-103.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, 56, 460-478.

که تحصیل در آنها رایگان است و حتی واحدهای بزرگ دانشگاه‌های پولی بدون بررسی‌های تکمیلی مجاز نیست. چه بسا که این دانشگاه‌ها با دریافت نکردن شهریه و در اختیار داشتن امکانات بیشتر، فشار کمتری را بر دانشجو وارد کنند. دوم بنا به محدودیت‌های طرح پژوهشی، در تفسیر پیوندهای میان متغیرهای پیش‌بین و فرسودگی تحصیلی در یک مسیر علی باید جانب احتیاط را رعایت کرد. پژوهش‌های بعدی می‌توانند انجام آزمایش‌های برنامه‌ریزی شده در این خصوص را هدف قرار دهند. در نهایت این یافته‌ها اشارات مهمی برای عمل آموزشی دارند: یافته‌ها دانشگاه‌ها را به تدارک منابع شامل امکانات مورد نیاز رشته‌های مختلف و استادان باتجربه در واحدهای دانشگاهی قبل از پذیرش دانشجو پند می‌دهند. و یادآور می‌شوند که محدود نمودن پذیرش دانشجو به رشته‌های مورد نیاز جامعه، نگرانی‌های ناشی از یافتن شغل را کاهش می‌دهد و مانعی در برابر فرسودگی تحصیلی و تبعات آن است. همسو با این استدلال، در پژوهش فایوز، هامن و اولیوریز (۲۰۰۷) راجع به دانشجویان مراکز تربیت معلم، فراگیری با آینده شغلی مطمئن، میزان فرسودگی اندک و رو به کاهش گزارش شد. همچنین نتیجه این پژوهش، آموزش مهارت‌های خودکارآمدی و ارزشگذاری درونی به فراگیران دانشگاهی در قالب یک درس عمومی یا کارگاه آموزشی را به‌عنوان روشی مؤثر برای جلوگیری از پیدایش و افزایش فرسودگی پیشنهاد می‌دهد. به‌علاوه آموزش این مهارت‌ها به استادان هنگام استخدام، به سبب نقش آنها در اشاعه مستقیم و غیرمستقیم این مهارت‌ها به دانشجویان، سودمند است.

در مجموع مدل نهایی پژوهش توانست بیش از نیمی (۵۸ درصد) از واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین کند. سهم بالای عوامل انگیزشی اکتسابی در این تبیین، پیشگیری از فرسودگی تحصیلی و تبعات آن با اِعمال روش‌های آموزشی آسان و کم‌هزینه را نوید می‌دهد. امید که آشنایی برنامه‌ریزان و مجریان واحدهای دانشگاهی با مدل آزمون‌شده پژوهش بتواند آنها را در فرایندهای طراحی و اجرا با هدف ارتقای سلامت جسمانی و روان‌شناختی و بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان یاری رساند.

منابع

بدری گرگری، ر.، مصرآبادی، ج.، پلنگی، م.، و فتحی، ر. (۱۳۹۱). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در دانش‌آموزان متوسطه. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۳، ۱۶۳-۱۸۰.

- Butler, D.L., & Winne, P.H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Chambers, E. (1992). Workload and the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 17, 141-153.
- Chang, E., Eddins-Folensbee, F., & Coverdale, J. (2012). Survey of the prevalence of burnout, stress, depression, and the use of supports by medical students at one school (Review). *Academic Psychiatry*, 36, 177-182.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). Revised NEO Personality Inventory and NEO Five-Factor Inventory. *Professional manual Psychological Assessment Resources*, 12, 45-62.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934.
- Hobfoll, S., & Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 115-133). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Kim, H. J., Shin, K. H., & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 28, 96-104.
- Kosnin, A.M. (2007). Self-regulated learning and academic achievement in Malaysian undergraduates. *International Education Journal*, 8, 221-228.
- Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and psychological measurement*, 30, 607-610.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441-451.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132, 327-353.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, 36, 587-596.
- Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S., & Sandell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence*, 34, 129-139.
- Paris, S.G., & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Reeve, C.L., Meyer, R.D., & Bonaccio, S. (2006). Intelligence-personality associations reconsidered: The importance of distinguishing between general and narrow dimensions of intelligence. *Intelligence*, 34, 387-402.
- Rudman, A., Gustavsson, J.P. (2012). Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study. *International Journal of Nursing Studies*, 49, 988-1001.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 23, 53-70.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48-57.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., & (2004). Job demands, job resources, and their relation-ship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Siegrist, J., & Peter, R. (1996). *Measuring effort-reward imbalance at work: guidelines*. Düsseldorf: Institut für Medizinische Soziologie.
- Watson, R., Deary, I., Thompson, 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, 1534-1542.
- 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, 1529-1540.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp.1-37). (2nded.). Mahwah, NJ: Erlbaum.