

مطالعه پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر اساس پیش‌بینی‌کننده‌های فرسودگی تحصیلی و تنیدگی زندگی دانشجویی

دکتر سیده فاطمه موسوی^۱

استادیارگروه روان شناسی/پژوهشکده زنان دانشگاه الزهراء(س) (نویسنده مسئول)

فرزانه شکری

کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی

چکیده

مطالعه‌ی حاضر با هدف بررسی وضعیت تنیدگی و فرسودگی تحصیلی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی (به عنوان محصول عینی درگیری تحصیلی) دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهرتهران انجام شد. روش پژوهش از نوع توصیفی و همبستگی است. روش نمونه‌گیری، دردسترس می باشد، بدین منظور، ۳۱۷ دانشجوی مشغول به تحصیل در دو گروه دختر و پسر در رشته‌های مختلف و در دو مقطع تحصیلات کارشناسی و تکمیلی از سطح دانشگاه‌های دولتی شهر تهران به طور تصادفی انتخاب گردیدند. برای گردآوری اطلاعات، از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) با ضریب آلفای (۰/۸۲) و مقیاس تنیدگی زندگی دانشجویی گادزلا با ضریب آلفای (۰/۸۷) استفاده گردید. میانگین نمرات ترم گذشته‌ی دانشجویان به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی مورد ارزیابی قرارگرفت. نتایج حاصل از همبستگی، تجزیه و تحلیل رگرسیون نشان داد که بین فرسودگی تحصیلی و ابعاد آن با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی منفی و معناداری وجود داشته، به گونه‌ای که فرسودگی تحصیلی قادر بود به میزان ۱۷/

مطالعه پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر اساس پیش‌بینی‌کننده‌های فرسودگی
.....

۰- در سطح (۰/۰۱) پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی نماید. فرسودگی تحصیلی به عنوان متغیر پیش‌بینی‌کننده‌ی پیشرفت تحصیلی، نقش مهمی در فرایند یادگیری و پیشرفت فراگیران ایفا می‌نماید. لذا شناسایی متغیرهای منجر به فرسودگی تحصیلی می‌تواند نقش موثری در بهبود عملکرد فراگیران داشته باشد.

کلید واژه ها: تنیدگی، فرسودگی تحصیلی، دانشجویان



The Study of Stress & Academic Burnout in Predicting Academic Achievement in Students of Public Universities of Tehran City

Seiyedeh Fatemeh Mousavi

Assistant Professor of educational psychology, Women Research Institute, Alzahra University (Corresponding Author)

Farzaneh Shokri

Abstract:

This research was done with the purpose of the study of stress & academic burnout in predicting academic achievement (as a product of academic engagement) in students of public universities of Tehran City. The method of research is correlation. Participants were 317 students (with gender, major & degree differences) that selected by available sampling from the public universities of Tehran City. For data collection, Breso Academic Burnout Inventory (1997) with Cronbach's alpha (0.82) & Student-Life Stress Inventory with Cronbach's alpha (0.87) were used. The mean of last semester's grades of students were used as academic achievement index. Data were analyzed by spss20 software in correlation, regression analysis & ANOVA. Results showed negative significant correlation between academic burnout 7 its subscales & academic achievement, so academic burnout predicts the academic achievement with -0.17 ($P \leq 0.01$).

Keywords: stress, academic burnout, students

مقدمه

تنبذگی یادگیرندگان ممکن است با موضوعاتی چون موقعیت اقتصادی-اجتماعی، شرایط خانوادگی، سبک‌های آموزشی معلمان، جو محیط آموزشی، درگیری و مشارکت والدین و یا بسیاری از ویژگی‌های شخصیتی آنان ارتباط داشته باشد (نوشاد^۱، ۲۰۰۸). به عبارتی، در حالی که حضور در دانشگاه برای بسیاری از دانشجویان تجربه‌های خوشایندی به همراه دارد، برای برخی دیگر از دانشجویان مطالب تحصیلی مانند آزمون‌ها، مقاله‌ها، ارایه‌ی مطالب و به طور کلی الزامات تحصیلی موجب بروز تنش و در صورت استمرار فرسودگی تحصیلی دانشجویان خواهد شد. بدیهی است فرسودگی تحصیلی^۲ تأثیرات منفی از لحاظ بهزیستی ذهنی، روان‌شناختی و جسمانی برای دانشجویان خواهد داشت (بهروزی و همکاران، ۱۳۹۲). این مفهوم، که توسط فروید برگر (۱۹۷۴) برای اشاره به «پیگیری بی وقفه‌ی اهداف ناممکن همراه با منابع ناکافی» در محیط‌های شغلی بکار گرفته می‌شد (هوبریچ^۳، ۲۰۰۷)، به عنوان یک موضوع شناخته شده در پژوهش‌های روان‌شناختی منجر به تحقیقات زیادی در سه دهه‌ی اخیر گردیده است (یانگ^۴، ۲۰۰۴).

عمده‌ی تحقیقات تجربی درحوزه‌ی فرسودگی شغلی با مطالعات ایوانسکی، اسکواب، ماسلاخ و جکسون آغاز شد، اما تفاوت عمده‌ی تحقیقات فروید برگر با دیگران در این بود که افراد به هنگام ابتلا به خستگی هیجانی، سخت‌تر کار می‌کنند، در حالی که ماسلاخ، پاینس^۵ و جکسون (۱۹۷۷، به نقل از نوشاد، ۲۰۰۸) بر این باور بودند که هنگام خستگی هیجانی^۶، تولید و بازدهی فرد کاهش می‌یابد. فرسودگی در محیط کاری، در قالب علائمی از خستگی هیجانی، بدبینی یا شخصیت‌زدایی^۷ و کاهش کارآمدی

1. Noushad, P.

2. Burnout

3. Huprich, J.

4. Yang

5. Iwanicki, Schwab, Maslach, and Jackson

6. Pines

7. emotional exhaustion

8. cynicism or depersonalization

حرفه‌ای^۱ تعریف می‌گردد (ماسلاخ، شائوفلی و لیترا^۲، ۲۰۰۱). از دیگر شاخصه‌های فرسودگی، کاهش انگیزه، نارضایتی و تعارضات اجتماعی است (یولودگ و یاراتان^۳، ۲۰۱۰). فرسودگی در بافت و موقعیت‌های آموزشی تحت عنوان فرسودگی تحصیلی (سالملا-آرو، کیورو، لسکینن و نورمی^۴، ۲۰۰۹، سالملا-آرو، ۲۰۱۱) نامیده می‌شود. باید گفت موقعیت‌های آموزشی به مثابه‌ی محل کار فراگیران محسوب می‌شود، به گونه‌ای که فعالیت‌های آموزشی و درسی آنها به عنوان یک «کار» محسوب می‌شود. آن‌ها در کلاس حضور پیدا کرده و خود را موظف می‌دانند تا برای کسب نمره‌ی قبولی و موفقیت در امتحانات، مجموعه تکالیفی را انجام دهند (سالملا-آرو، ۲۰۰۸، به نقل از عزیزی، ۱۳۸۹).

به پیروی از نظریه فرسودگی شغلی، فرسودگی تحصیلی نیز فشار مرتبط با امور تحصیلی و بطور خاص خستگی ناشی از تکالیف و کار مضاعف مدرسه تعریف می‌شود. شواهد تجربی نشان می‌دهد که فرسودگی فرایندی است که به تدریج، گسترش یافته، اولین مرحله آن، با عدم توازن بین منابع و تقاضاها مشخص می‌شود. در مرحله بعد نگرش‌ها و رفتارهای منفی و غیرمسئولانه تحت عنوان شخصیت‌زدایی و به مثابه مکانیسم‌های دفاعی فرد، ابعاد فرسودگی را بسط می‌دهند. فرد در راستای کاهش خستگی هیجانی، به لحاظ روانی، از موقعیت تنش‌زا فاصله می‌گیرد تا بدین وسیله خود را از شرایط اجتماعی تنش‌زا محافظت نماید، این راهبرد مقابله‌ای ناکارآمد، نه تنها تنش را کاهش نمی‌دهد، بلکه به دلیل ایجاد فاصله با شرایط بیرونی، مشکلات درونی فرد را افزایش می‌دهد، نتیجه این کشمکش‌ها، تضعیف موفقیت‌ها و پیشرفت‌های آتی در دست‌یابی به اهداف و بروز احساس ناکارآمدی در فرد و تردید به توانایی‌های خود خواهد بود، آنچه که بعد سوم فرسودگی را تشکیل می‌دهد (نوشاد، ۲۰۰۸). باورهای خودکارآمدی، غالباً تحت عنوان توانایی‌های فرد برای طراحی و اجرای

1. professional efficacy

2. Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P.

3. Uluda, O. & Yaratan, H.

4. Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J

مجموعه‌ای از اقدامات برای رسیدن به اهداف شخصی تعریف می‌شود، موضوعی که هسته اصلی رویکرد شناختی-اجتماعی بندورا محسوب می‌شود (کریمی، ۱۳۷۵). بنابراین، فرسودگی تحصیلی^۱ که از آن گاه تعبیر به فرسودگی مدرسه^۲ (سالما-آرو و همکاران، ۲۰۰۹) می‌شود، به احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیلی، نیز داشتن نگرش منفی، عیب‌جویانه و بدون انگیزه به تکالیف درسی، و احساس عدم شایستگی اشاره دارد (آکادمی فنلاند^۳، ۲۰۱۰). طبق مدل لیتر به نقل از پارکر^۴ و سالما-آرو (۲۰۱۱) خستگی هیجانی عنصرآغازگر فرسودگی است، مولفه‌ای که به مثابه راهبرد ناکارآمد مقابله گسترش یافته و در نهایت منجر به ایجاد احساس ناکارآمدی می‌گردد، در حالی که طبق مدل گلمبوسکی^۵ (۱۹۸۹) بدینی درآغاز گسترش یافته و متعاقب آن احساس ناکارآمدی همراه با خستگی هیجانی توسعه یافته و در نهایت منجر به فرسودگی تحصیلی می‌شود. تاريس، لی بلنس، شائوفلی و شررز^۶ (۲۰۰۵) با ترکیب دو مدل یاد شده، بر این باورند خستگی هیجانی تاثیرات مستقیم و غیرمستقیمی بر احساس ناکارآمدی و بدینی دارد. به باور گلد^۷ (۱۹۸۵)، به نقل از نوشاد، (۲۰۰۸) فرسودگی، محصول نهایی تنش بوده، به گونه‌ای که به باور ماسلاخ و لیتر (۱۹۹۷)، به نقل از نوشاد، (۲۰۰۸) علاوه بر پیامدهای ناگوار روان‌شناختی، گاه منجر به بروز عوارض سوماتیک چون سردرد، بیماری‌های احشایی و فشارخون بالا می‌گردد. اگرچه نظریه استرس سلیه^۸ (۱۹۷۶)، به نقل از رُتکلین^۸ (۱۹۹۸) تنش را عامل اصلی چنین مشکلات روان‌شناختی می‌داند، اما شباهت میان علائم تنش و فرسودگی به معنای یکی بودن این دو مفهوم نیست، چراکه وجه تفارق این دو سازه، در این است که فرسودگی تنها دارای بار منفی است و تنش دارای ابعاد مثبت و منفی است، چرا که تنش، مادامی که

1. Academic Burnout

2. School Burnout

3. Academy of Finland

4. Parker Ph.

5. Golembiewski, R.

6. Taris, T., Le Blanc, P., Schaufeli, W., & Schreurs, P.

7. Seley

8. Roedelien

منجر به اختلال در کارکردهای طبیعی فرد نشود، در مقداری اندک به مثابه برانگیزاننده و محرک اجرای تکالیف فرد محسوب می‌گردد.

فرسودگی تحصیلی نقطه‌ی مقابل درگیری تحصیلی^۱ است (دوران، اکسترمر، ری، فرناندز-بروکال و متالبان^۲، ۲۰۰۶) درگیری تحصیلی عبارتست از «تخصیص زمان، انرژی، جذب و علاقمندشدن به امور تحصیلی» (آکادمی فنلاند، ۲۰۱۱)، بنابراین درگیری شامل سه مولفه‌ی اشتیاق^۳ (شور، شوق و احساس انرژی برای سرمایه‌گذاری بر روی فعالیتی معین)، فداکاری^۴ (تخصیص زمان و انرژی لازم، قائل شدن معنا و ارزش برای تکلیف) و جذب^۵ (احساس رضایت و ادراکی از سرعت گذر زمان هنگام انجام تکلیف) می‌شود (دوران و همکاران، ۲۰۰۶)، مفهومی که بازدهی و محصول آن در عملکرد و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان، محسوس و بارز جلوه می‌نماید.

فرسودگی تحصیلی متشکل از مولفه‌هایی است که با هر یک از رویکردهای خودکارآمدی بندورا، نظریه استرس سلیه^۶، رویکردهای انگیزشی قابل تبیین می‌باشد، با ترکیب رویکردهای یاد شده، در قالب رویکرد «حفظ منابع»^۷ می‌توان دو سازه مورد مطالعه این پژوهش را مورد توجه قرار داد. طبق این نظریه، افراد در مواجهه با شرایط تنش‌زا، منابع خود (چون زمان و انرژی) را از دست می‌دهند. هُبل^۸ (۱۹۸۹) معتقد است که فرسودگی تحت فشار تقاضاهای سطح بالا و کاهش منابع به وقوع می‌پیوندد، به گونه‌ای که منجر به ازدست رفتن انرژی و انگیزش فرد شده، با افزایش سطح تنش، منابع فرد کاهش می‌یابد، این در حالی است که فرد در شرایط معمول، برای دستیابی به تقویت مثبت، فعالانه با محرک‌های محیط پیرامون خود، چالش و تعامل می‌کند، این

Academic Engagement.

.Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernandez-Berrocal, P. & Montalban, F. M

.vigor

.dedication

.absorption

.Seley

.conservation of resources theory (COR)

.Hobfoll, S.E.

تقویت‌های مثبت منجر به ایجاد و حفظ ویژگی‌ها و ذخائری چون انرژی، انگیزه و عزت نفس فرد می‌شود.

به طور خاص، در درک مفهوم فرسودگی تحصیلی دو متغیر نقش مهمی ایفا می‌کنند: اول، سطح تنش تجربه شده توسط افراد و منابع تنش‌زایی است که در بافت تحصیلی ظاهر می‌شوند، دوم این‌که تنیدگی، پیشرفت و فرسودگی تحصیلی می‌توانند کارکردی از تفاوت‌های فردی و خلق‌وخوی دانش‌آموزان قلمداد شوند (دوران و همکاران، ۲۰۰۶)، عوامل متعددی می‌توانند در بررسی وضعیت فرسودگی و تنیدگی تحصیلی یادگیرندگان مورد توجه واقع شده و موضوع پژوهش‌های مختلفی قرار گیرند. اگر چه پژوهش‌های داخلی و خارجی معدودی در حوزه‌ی فوق انجام شده است، با این حال به تعدادی از آنها که به مطالعه‌ی ارتباط فرسودگی تحصیلی با دیگر متغیرها پرداخته‌اند، اشاره می‌شود. فلیپ پارکراز موسسه ماکس پلانک^۱ و پرفسور سالملا-آرو اولین کسانی بودند که تحقیقات گسترده‌ای در خصوص فرایندهای فرسودگی ناشی از تحصیل انجام داده‌اند. آن‌ها طی مطالعات خود دریافتند که خستگی ناشی از امور تحصیلی و نگرش عیب‌جویانه به مدرسه به طور اجتناب‌ناپذیری منجر به افزایش حس بی‌کفایتی می‌شود، احساسی که متعاقب آن ایجاد حس افسردگی است. نتایج مطالعات آنها همچنین نشان داد که دانش‌آموزانی که مشکلاتی در خواندن و نوشتن دارند، اغلب حس بی‌کفایتی و ناکارآمدی را تجربه نموده که در صورت گسترش به افسردگی منجر می‌شود (آکادمی فنلاند، ۲۰۱۱)، نتایج مطالعات سالملا-آرو و ساوولینن و هولوپینن^۲ (۲۰۰۸) نیز نشان داده است که فرسودگی تحصیلی علاوه بر اینکه پیش‌بینی‌کننده نیرومندی برای علائم افسردگی است، بین این دو، چرخه‌ی تراکمی^۳ مشاهده می‌شود. رستمی، عابدی و شائوفلی (۲۰۱۲) در مطالعه خود دریافتند که انگیزه‌ها و علائق پژوهشی یادگیرندگان، به طور منفی فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

^۱Max-Planck Institute

^۲Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L.,

^۳cumulative circle

آلارکن، ادواردز و منکه^۱ (۲۰۱۱) در پژوهش خود با عنوان «بررسی مولفه‌های پیش‌بین فرسودگی و درگیری تحصیلی در دانشجویان سال اول» با بهره‌گیری از نظریه‌ی حفظ منابع^۲ دریافته‌اند که ادراکی از تقاضاها و درخواست‌ها، به عنوان میانجی بین منابع و راهبردهای مقابله، واسطه‌گری می‌نماید، همچنین راهبردهای مقابله نیز به عنوان رابط بین تقاضاها، فرسودگی و درگیری در تحصیل نقش ایفا می‌کند. ژانگ، گان و چام^۳ (۲۰۰۷) نیز بین درگیری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی، ارتباط منفی مشاهده نمودند. یولودگ و یاراتان^۴ (۲۰۱۰) نیز در مطالعه خود بر روی دانشجویان دریافته‌اند خستگی هیجانی، بدبینی و کاهش خودکارآمدی با اشتیاق، جذب، تخصیص انرژی و زمان برای تکالیف تحصیلی ارتباط منفی دارد. از نتایج دیگر این مطالعه این بود که یادگیرندگان مرد، یادگیرندگان با سابقه‌ی تحصیلی کم‌تر و دانشجویان با سن بالا، نسبت به دانشجویان زن، دانشجویان با سابقه بیشتر تحصیلی و دانشجویان جوان، بیش‌تر از فرسودگی تحصیلی رنج می‌برند. هوبریچ (۲۰۰۷) معتقد بود افرادی که به تازگی وارد محیط جدیدی می‌شوند، به علت عدم پیوستگی بین انتظارات نوآموز و واقعیت فعالیت‌های هرروزه محیط مربوطه، بیش‌تر در معرض فرسودگی قراردارند. فیشر^۴ (۲۰۱۱) نیز دریافت سطح فرسودگی در میان معلمان تازه‌کار و مجرب بطور معناداری تفاوت دارد. همچنین دانشجویانی که همزمان با تحصیل، اشتغال دارند، فرسودگی بیش‌تری را تجربه می‌کنند (لینگارد، ۲۰۰۷، به نقل از رستمی و همکاران، ۱۳۹۰).

در مطالعه‌ی دیگری مشاهده گردید که انتقال و گذار از یک مقطع تحصیلی به مقطع بالاتر، دانش‌آموزان را (به طور متوسط یک در پنج) با چالش در سطح انگیزه و سلامت عمومی آنها مواجه می‌نماید. محققین دریافته‌اند که گذار موفقیت‌آمیز با افزایش سطح سلامت عمومی ارتباط داشته که خود به عنوان مولفه‌ی پیش‌بینی‌کننده سطح

¹.Alarcon, GM. Edwards, JM&Menke, LE

².Theory of Conservation of Resources

³.Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H.

⁴.Fisher, M. H.

بالایی از درگیری در امور تحصیلی قلمداد می‌شود. تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که فرسودگی مدرسه در میان نوجوانان با فرسودگی شغلی والدین آنها ارتباط دارد. این یافته‌ها نشان داده‌اند که فرزندان والدینی که از فرسودگی شغلی رنج می‌برند با احتمال بیشتری فرسودگی تحصیلی را تجربه می‌کنند (سالملا-آرو و تومینن-سوینی^۱ (در دست انتشار) و ساینس دیلی، ۲۰۱۰). سالملا-آرو، تینکی‌نن و وُری^۲ (در دست انتشار) نیز طی مطالعه خود دریافتند که تجارب فرسودگی بطور خاص بین نوجوانان و والد همجنس آن‌ها، رابطه‌ی معنادار دارد. به نظر می‌رسد والد همجنس نقش الگو و مدل را در گسترش تجربه‌ی فرسودگی ایفا می‌نماید. چندین پژوهش به وجود همبستگی منفی بین فرسودگی تحصیلی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی اذعان نموده‌اند (نواک و هنسون^۳، ۱۹۸۳، مک کارتی، پرتی و کاتانو^۴، ۱۹۹۰ به نقل از یولودگ و یاراتان، ۲۰۱۰). شکری، کدیور، نقش، غنایی، دانشورپور و مولایی (۱۳۸۶) نیز بین فرسودگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی و تنش تحصیلی ارتباط معناداری مشاهده نموده‌اند. نعامی (۱۳۸۹) در پژوهش خود، به این نتیجه دست یافت که روابط منفی معنی داری بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری و ابعاد فرسودگی تحصیلی وجود دارد. زاهدبابلان، پوربهرام و رحمانی (۱۳۹۰) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که کمال‌گرایی، جهت‌گزینی هدف و عملکرد تحصیلی می‌توانند به عنوان مولفه‌های پیش بین فرسودگی تحصیلی نقش موثری ایفا می‌کنند. حافظی، احدی، عنایتی و نجاریان (۱۳۸۶) بین استرس چالش با فرسودگی و انگیزش یادگیری و بین استرس مانع پیشرفت با فرسودگی و انگیزش یادگیری ارتباط معناداری مشاهده نمودند.

دوران و همکاران (۲۰۰۶) در پژوهش خود با موضوع پیش‌بینی فرسودگی و درگیری تحصیلی در محیط آموزشی بر روی ۳۷۳ فارغ‌التحصیل اسپانیایی در مقاطع

^۱.Tuominen-Soini, H.

^۲.Tynkkyne, L. & Vuori, J.

^۳.Nowack & Hanson

^۴.McCarthy, Pretty, & Catano,

مختلف تحصیلی دریافتند که ادراکی از هوش هیجانی به عنوان پیش بینی کننده‌ی فرسودگی تحصیلی نقشی مهم در درک تنش و خودکارآمدی عمومی ایفا می‌کند. دوران و همکاران (۲۰۰۶) بر این باورند که هوش هیجانی، مهارت‌های مقابله‌ای فرد را در پردازش موفقیت آمیز اطلاعات هیجانی بهبود بخشیده و به وی فرصت می‌دهد تا با تقاضاها و درخواست‌های درونی و بیرونی موقعیت‌های تنش‌زا، مواجهه شایسته‌ای نموده، شرایط را تحت کنترل خود درآورد. نتایج مطالعات گورپد، لکریتز و سینگ^۱ (۲۰۰۷) نشان داد بین خستگی هیجانی با برون‌گرایی و ثبات هیجانی بطور منفی و با استقبال از تجربه ارتباط مثبت وجود دارد. بین بدبینی و ثبات هیجانی ارتباط منفی و بین کارآمدی شخصی با برون‌گرایی و ثبات هیجانی ارتباط مثبتی وجود دارد. ژانگ و همکاران (۲۰۰۷) نیز شواهدی دال بر وجود ارتباط معنادار بین کمال‌گرایی مثبت با درگیری تحصیلی و بین کمال‌گرایی منفی با فرسودگی تحصیلی ارائه نمودند. با عنایت به آنچه گفته شد، هدف این پژوهش، مطالعه وضعیت تنیدگی و فرسودگی تحصیلی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی (به عنوان محصول عینی درگیری تحصیلی) تعدادی از دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران می‌باشد. در راستای وصول به این هدف، این مطالعه در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌های ذیل می‌باشد:

- آیا بین تنیدگی، فرسودگی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.
- تنیدگی و فرسودگی تحصیلی به چه میزان قادرند پیشرفت تحصیلی دانشجویان را پیش بینی کنند؟

روش پژوهش

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: روش پژوهش از نوع توصیفی و همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر است که در چندین رشته تحصیلی (هنر، علوم انسانی، پزشکی و فنی-مهندسی) در

^۱.Ghorpade, J., Lackritz, J. & Singh, G.

دو مقطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی در نیم سال اول تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران مشغول به تحصیل می‌باشند. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری در دسترس می‌باشد، بدین منظور، با در نظر گرفتن جنسیت، مقطع تحصیلی و رشته تحصیلی، ۳۳۰ دانشجو بطور تصادفی از چند دانشگاه دولتی تهران چون دانشگاه‌های علامه طباطبایی، الزهراء^(س)، تهران و... انتخاب و پرسشنامه‌ها به صورت انفرادی تکمیل گردید، ۱۳ پرسشنامه بدلیل نقص در تکمیل برخی از سوالات، حذف گردید، بنابراین نمونه‌ی واقعی این پژوهش، شامل ۳۱۷ دانشجو بوده که ویژگی آن‌ها به شرح ذیل می‌باشد:

شاخص های دموگرافیک	فراوانی	درصد	
وضعیت تاهل	متاهل	۲۷۹	۸۷/۷
	متاهل	۳۹	۱۲/۳
جنسیت	مرد	۱۸۰	۵۶/۸
	زن	۱۳۷	۴۳/۲
مقطع تحصیلی	کارشناسی	۱۱۸	۳۷/۲
	تحصیلات تکمیلی	۱۹۹	۶۲/۸
وضعیت شغلی	شاغل	۵۹	۱۸/۶
	غیر شاغل	۲۵۸	۸۱/۴
وضعیت سکونت	خوابگاهی	۱۲۷	۴۰/۱
	غیر خوابگاهی	۱۹۰	۵۹/۹
رشته تحصیلی	علوم انسانی	۱۰۹	۳۴/۴
	فنی-مهندسی	۹۳	۲۹/۳
	هنر	۴۶	۱۴/۵
	پزشکی	۶۹	۲۱/۸
کل	۳۱۷	۱۰۰	

ابزار سنجش، فرایند اجرای پژوهش و روش تحلیل داده‌ها: ابزار سنجش شامل پرسشنامه‌ی فرسودگی تحصیلی برسو^۱ و همکاران (۱۹۹۷) است. پرسشنامه‌ی فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) سه حیطه‌ی فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. این پرسشنامه، با روش ندی لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق در ۱۵ ماده تنظیم شده است، که ۵ ماده خستگی تحصیلی، ۴ ماده بی‌علاقگی تحصیلی (بدبینی) و ۶ ماده ناکارآمدی تحصیلی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پایایی پرسشنامه‌ی برسو و همکاران (۱۹۹۷) را سازندگان آن به ترتیب ۰.۷۰، ۰.۸۲ و ۰.۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. نعیمی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۰.۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰.۸۲ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰.۷۵ محاسبه نموده است. عزیزی ابرقویی (۱۳۸۹) نیز آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه را ۰.۸۵ و برای حیطه‌های خستگی تحصیلی ۰.۷۷، بی‌علاقگی ۰.۸۲ و ناکارآمدی تحصیلی ۰.۶۶ گزارش نموده است. در این پژوهش، نیز پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰.۸۲ و برای حیطه‌های خستگی تحصیلی ۰.۶۹، بی‌علاقگی (بدبینی) ۰.۷۸ و ناکارآمدی تحصیلی ۰.۷۱ بدست آمد.

پرسشنامه‌ی تنیدگی زندگی دانشجویی گادزلا (SLSI) این پرسشنامه با ۵۱ گویه، مبتنی بر مدل نظری موریس عوامل تنیدگی‌زای زندگی دانشجویی و واکنش آنان نسبت به این عوامل را می‌سنجد. مدل موریس ۵ طبقه از عوامل تنیدگی‌زا (ناکامی‌ها، ۷ گویه؛ تعارضات، شامل ۳ گویه؛ فشارها، ۴ گویه؛ تغییرات، ۳ گویه؛ تنیدگی خود تحمیلی، ۶ گویه) و ۴ نوع واکنش نسبت به تنیدگی (فیزیولوژیک، با ۱۴ گویه؛ هیجانی، ۴ گویه؛ رفتاری، ۴ گویه؛ شناختی، ۲ گویه) را می‌سنجد. نمرات در هر خرده‌مقیاس با هم جمع می‌شود. نمرات بالاتر به ترتیب نشان دهنده‌ی تنیدگی تحصیلی بیشتر و واکنش‌های بیشتر نسبت به تنیدگی است. در پژوهش شکری و همکاران (۱۳۸۶) برای عوامل ضریب آلفای ۰.۷۴ تا ۰.۷۹ و برای واکنش‌ها ضریب ۰.۷۴ تا ۰.۸۸ را گزارش نموده‌اند و

^۱.Breso

برای کل مقیاس ضریب ۸۰٪ را گزارش نموده‌اند. میسرا و کاستلیو (۲۰۰۴)، به نقل از شگری و همکاران، (۱۳۸۶) آلفای کرونباخ برای واکنش‌ها را ۰/۶۸ تا ۰/۸۵ و برای عوامل ۰/۶۳ تا ۰/۷۵ گزارش نموده‌اند. در این پژوهش نیز، پایایی کل پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و برای واکنش‌ها، ضریب پایایی ۰/۸۴ و برای عوامل ضریب پایایی ۰/۷۹ بدست آمد.

پیشرفت تحصیلی^۱، محصول نهایی فرایند یادگیری فعالی است که با کمک آموزش و فعالیت‌های تربیتی انجام می‌گیرد (گیج و برلاینر^۲ ۱۹۸۴، ترجمه‌ی خوبی نژاد، ۱۳۷۴). با توجه به این‌که پژوهش، پیش از شروع امتحانات پایان نیم‌سال اول تحصیلی انجام شد، میانگین نمرات ترم گذشته دانشجویان، شاخص پیشرفت تحصیلی دانشجویان لحاظ گردید.

داده‌های بدست آمده از اجرای آزمون‌های یادشده، با استفاده از آمار توصیفی، ضریب همبستگی و تجزیه و تحلیل رگرسیون و تحلیل واریانس تک متغیره مورد ارزیابی قرار گرفت.

یافته‌ها

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد گروه در متغیرهای فرسودگی تحصیلی، تنیدگی و پیشرفت تحصیلی

حد اکثر	حداقل	انحراف استاندارد	میانگین	N	
۷۰	۱۵	۹/۵۴	۲۸/۴۰		فرسودگی تحصیلی
۲۵	۵	۳/۹۸	۱۳/۹۸		خستگی تحصیلی
۲۰	۴	۴/۰۳	۱۱/۰۳	۳۱۷	بی‌علاقگی تحصیلی
۲۷	۶	۴/۲۱	۱۵/۲۶		ناکارآمدی تحصیلی
۱۸۵	۷۴	۱۱/۲۰	۱۲۶/۹۱		تنیدگی

^۱. academic achievement

^۲. Gage & Berliner

۱۰۲	۳۷	۱۰/۵۰	۶۶/۷۵	عوامل تنیدگی زا
۱۰۵	۳۱	۱۳/۱۸	۶۰/۱۶	واکنش به تنیدگی
۱۹/۷۵	۱۱	۱/۵۹	۱۶/۵۹	پیشرفت تحصیلی

جدول ۲: ضرایب همبستگی نمرات گروه در متغیرهای فرسودگی تحصیلی، تنیدگی و

پیشرفت تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱ فرسودگی تحصیلی	** /۸۱	** /۸۵	** /۶۷	** /۲۶	** /۲۴	** /۲۱	-	** /۷۱
۲ خستگی تحصیلی	** /۶۸	** /۲۳	** /۲۲	** /۲۲	** /۲۲	** /۱۵	-	** /۰۲
۳ بی علاقگی تحصیلی	** /۳۲	** /۲۴	** /۲۴	** /۲۴	** /۲۴	** /۱۷	-	** /۱۱
۴ ناکارآمدی تحصیلی	** /۱۳	** /۱۳	** /۱۳	** /۱۳	** /۱۳	** /۱۷	-	** /۲۵
۵ تنیدگی	** /۸۸	** /۸۸	** /۸۸	** /۸۸	** /۸۸	** /۸۸	** /۸۸	** /۰۴
۶ عوامل تنیدگی	** /۴۳	** /۴۳	** /۴۳	** /۴۳	** /۴۳	** /۴۳	** /۴۳	** /۰۵
۷ واکنش به تنیدگی	** /۰۱	** /۰۱	** /۰۱	** /۰۱	** /۰۱	** /۰۱	** /۰۱	** /۰۱
۸ پیشرفت تحصیلی								

** در سطح ۰,۰۱ (دودامنه) معنادار است.

* در سطح ۰,۰۵ (دو دامنه) معنادار است.

جدول ۲ نشان می‌دهد که بین فرسودگی تحصیلی و تنیدگی [۰/۰۰۰] $P < ۰/۸۰, r(۳۱۷) = ۰/۸۰$ همبستگی مثبت و معنادار، بین فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی [۰/۰۰۲, $P < ۰/۱۷, r(۳۱۷) = -۰/۱۷$] همبستگی منفی و معنادار مشاهده می‌شود. جدول فوق همچنین نشان می‌دهد که بین فرسودگی تحصیلی با هریک از زیرمقیاس‌های تنیدگی (شامل: عوامل تنیدگی و واکنش به تنیدگی به ترتیب به میزان [۰/۰۰۰] $P < ۰/۲۴, r(۳۱۷) = ۰/۲۴$]، [۰/۰۰۰, $P < ۰/۲۱, r(۳۱۷) = ۰/۲۱$]، همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. داده‌های موجود در جدول ۲ نشان داد که بین ابعاد فرسودگی تحصیلی باخرده عوامل تنیدگی نیز رابطه‌ی مثبت و معنادار [۰/۰۰۰, $P < ۰/۱۵, r(۳۱۷) = ۰/۱۵$] و بین ابعاد فرسودگی تحصیلی (بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد [۰/۰۰۰, $P < ۰/۲۵, r(۳۱۷) = -۰/۲۵$]، [۰/۰۰۰, $P < ۰/۱۱, r(۳۱۷) = ۰/۱۱$]، این درحالی است که بین متغیر تنیدگی و ابعاد آن با پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای مشاهده نگردید.

جدول ۳: ضرایب رگرسیون استرس و فرسودگی تحصیلی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی

متغیرهای پیش بین		مقدار ثابت				
F	Sig.	t	R ²	R	Beta	Std. Error
	۰/۰۰	۲۷/۸۲				۰/۶۱
	۰/۰۰۱	۳/۴۶-	۰/۰۳	۰/۱۹	۰/۱۹-	۰/۰۱
۶/۲۸						۰/۰۳-
	۰/۱	۱/۶۴			۰/۰۹۵	۰/۰۰۵
						۰/۰۰۸

جدول ۳ نشان می‌دهد که فرسودگی تحصیلی به میزان ۱۷/۰۱٪ و تنیدگی به میزان ۱۶/۹۸٪ قابلیت پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی، به عنوان متغیر ملاک را داراست $[r(317) = 0.19, F(2, 317) = 6.28, P < 0.001]$.

بحث و نتیجه گیری

از آنجا که فرسودگی تحصیلی به عنوان یک معضل متاثر از تنیدگی، موضوعی است که می‌تواند نقش موثری در پیشرفت یا عدم پیشرفت تحصیلی فراگیران، ایفا نماید، از این رو نیازمند پژوهش‌های متعددی در مقاطع مختلف تحصیلی می‌باشد. مطالعه‌ی حاضر، درصدد برآمده است تا نقش تنیدگی و فرسودگی تحصیلی را در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی به عنوان شاخص درگیری تحصیلی فراگیران در سطح دانشگاهی مورد بررسی قرار دهد. نتایج گزارش شده در جدول ۲ حاکی از وجود رابطه‌ی معنادار بین فرسودگی تحصیلی و ابعاد آن (شامل: بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) و پیشرفت تحصیلی است که می‌تواند پاسخی برای پرسش اول پژوهش فراهم نماید. این یافته به واسطه‌ی نظرماسلاخ و همکاران (۱۹۷۷، به نقل از نوشاد، ۲۰۰۸)، سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) و دوران و همکاران (۲۰۰۰) تایید می‌گردد. همچنین نتایج مطالعات آکادمی فنلاند (۲۰۱۱)، رستمی و همکاران (۲۰۱۲)، ژانگ و همکاران (۲۰۰۷)، یولودگ و یاراتان (۲۰۱۰)، نوک و هسنون، ۱۹۸۳، مک کارتی، پرتی و کاتانو، ۱۹۹۰ به نقل از یولودگ و یاراتان، ۲۰۱۰) و شکری و همکاران (۱۳۸۶) نیز از یافته‌ی فوق حمایت می‌کنند، طبق یافته‌های این مطالعات، فرسودگی تحصیلی احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیلی، داشتن نگرش منفی، عیب‌جویانه و بدون انگیزه به تکالیف درسی و احساس عدم شایستگی است که محصول آن ضعف در عملکرد تحصیلی و کاهش پیشرفت تحصیلی است، آنچه که به باور سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۸) می‌تواند دریک چرخه‌ی تراکمی روند افزایشی و تکرارشونده به خودگیرد. نتایج جدول ۲ همچنین نشان داد که رابطه‌ی مثبت و معناداری بین تنیدگی (عوامل تنیدگی و واکنش به تنیدگی) و فرسودگی تحصیلی وجود داشته، در حالی که بین تنیدگی و پیشرفت

تحصیلی رابطه‌ی معناداری را نشان نداد، اگرچه رابطه‌ی موجود نیز مثبت بدست آمد، می‌توان این یافته را با نتایج مطالعات حافظی و همکاران (۱۳۸۶) و شکری و همکاران (۱۳۸۶) نا همخوان دانست و در توجیه این ناهمخوانی، براساس نظریه‌ی سلیه (۱۹۷۶)، به نقل از به نقل از زئکلین (۱۹۹۸) گفت که فرسودگی صرفاً دارای بارمنفی است و تنیدگی دارای ابعاد مثبت و منفی بوده و مادامی که منجر به اختلال در کارکردهای طبیعی فرد نشود، در مقداری اندک، به مثابه‌ی برانگیزاننده و محرک اجرای تکالیف فرد محسوب می‌گردد و بدلیل داشتن گویه‌های مشابه با مقیاس فرسودگی تحصیلی با آن پرسشنامه رابطه‌ی مثبتی را نشان داد، به گونه‌ای که می‌توان از آن به عنوان شاخصی برای روایی مقیاس فرسودگی تحصیلی استفاده نمود، از طرف دیگر براساس نظر نوشاد (۲۰۰۸) نیز باید گفت تنیدگی فرگیران تنها با یک متغیر مرتبط نبوده و با موضوعاتی چون موقعیت اقتصادی-اجتماعی، شرایط خانوادگی، سبک‌های آموزشی معلمان و متغیرهای دیگر شخصیتی ارتباط داشته باشد.

براساس یافته‌های بدست آمده از جدول ۳ نیز می‌توان برای پاسخ گویی به پرسش دوم سود جست و میزان پیش‌بینی‌پذیری پیشرفت تحصیلی بر اساس فرسودگی تحصیلی را در این پژوهش، ۱۷،۰۱٪ ارزیابی نمود. نتایج مطالعات سالملا-آرو و کیورو، لسکینن و نورمی (۲۰۰۹)، سالملا-آرو (۲۰۱۱) سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹)، آکادمی فنلاند (۲۰۱۰)، سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۸) نیز بر وجود رابطه‌ی بین فرسودگی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی اذعان نموده و از یافته‌ی فوق حمایت می‌کنند.

بنا بر آنچه گفته شد برنامه‌ی مداخله‌ای نیاز است تا اندکی از بار فرسودگی‌های ناشی از تحصیل یادگیرندگان کاهش یابد. به نقل از پرفسور سالملا-آرو پیشنهاد می‌شود متولیان و دست‌اندرکاران آموزش (در سطح مدارس و دانشگاه) در تمامی سطوح تحصیلی بر نقاط قوت و منابع موجود در محیط‌های آموزشی تاکید نموده، مهارت‌های مطالعه را در تمامی سطوح تحصیلی آموزش داده، بر درونی سازی راهبردهای مقابله-

ای، حس شایستگی و انگیزش دردانش آموزان ودانشجویان، معلمان و والدین تاکید نموده وحس مشارکت و کارگروهی را در دانش اموزان تقویت نمایند.

منابع

- بهروزی ناصر و شهنی ییلاق، منیجه و پورسید، سید مهدی (۱۳۹۱) رابطه کمال‌گرایی، استرس ادراک شده و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی، مجله راهبرد فرهنگ، شماره ۲۰.
- حافظی، فریبا. احدی، حسن. عنایتی، میرصلاح الدین و نجاریان، بهمن (۱۳۸۶) رابطه‌ی علی استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی دردانشجویان دانشگاه آزادشهر اهواز. دانش پژوهش در روان شناسی. شماره ۳۲: ۱۶۶-۱۴۵.
- رستمی، زینب. عابدی، محمدرضا و شائوفلی، ویلیامز بی (۱۳۹۰) هنجاریابی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش دردانشجویان زن دانشگاه اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی. دوره ۶(۱۳): ۳۸-۲۱.
- زاهدبابلان، عادل. پوربهرام، روشنگ و رحمانی، سمیرا (۱۳۹۰) بررسی رابطه ساده و چند گانه کمال گرایی، جهت‌گزینی هدف و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی.
- شکری، امید. کدیور، پروین. نقش، زهرا. غنایی، زیبا. دانشورپور، زهره و مولایی، محمد (۱۳۸۶) صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی. مطالعات روان شناختی. ۳(۳): ۴۸-۲۵.
- عزیزی ابرقویی، محسن (۱۳۸۹) رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- کریمی، یوسف (۱۳۷۵) روان شناسی اجتماعی (نظریه‌ها، مفاهیم و کاربردها). تهران: انتشارات ارسباران.

- گنج، نیت ل؛ برلایندر، دیوید سی. (۱۹۸۴). روان‌شناسی تربیتی. ترجمه غلامرضا خویی نژاد. (۱۳۷۴). مشهد: انتشارات پاژ.
- نعامی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیل دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی. دوره ۵ (۳): ۱۱۷-۱۳۴.

Academy of Finland (2010). *School Burnout is a chronic stress syndrome manifested in fatigue cynicism and a sense of inadequacy as a student.* Disabled World News. <http://www.disabled-education.com/education/school-burnout.php>.

Alarcon, GM. Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernandez-Berrocá, P. and Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, Vol. 18, suppl., pp. 158-164.

Edwards, JM & Fisher, M. H. (2011). Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers. *Current Issues in Education*, 14(1).

Ghorpade, J., Lackritz, J. & Singh, G. (2007). Burnout and Personality: Evidence From Academia. *Journal of Career Assessment*, Vol, 15: 240.

Golembiewski, R. (1989). A note on Leiter's study: Highlighting two models of burnout. *Group & Organization Management*, 14, 5-13.

Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.

Huprich, J. (2007). Burnout in Academic Libraries. *Library Worklife*. Vol, 4(10).

Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Menke, LE (2011). Predictors of Burnout & Engagement in 1st-year College Students. *The Journal of Psychology*, 145(3): 211-227.

Noushad, P. P. (2008). *From teacher burnout to student burnout.* Retrieved from ERIC Database. (ED502150).

- Parker Ph.D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21 .244–248.
- Roeckelein, Jon E. (1998). *Dictionary of Theories, Laws, and Concepts in Psychology*. Westport, CT :Greenwood Press.
- Rostami, Z., Abedi, M.R. & Schaufeli, W. B. (2012). Dose interest predicts academic burnout?. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, Vol. 3(9).
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35.929–939.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. (2009). School-Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity *European Journal of Psychological Assessment*, Vol. 25(1):48–57.
- Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. (inpress). Adolescents' life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies*.
- Salmela-Aro, K. (2011). *School burnout can be turned into engagement*. Academy of Finland Communications. Available at <http://www.aka.fi/en-GB/A/Academy-of-Finland/Media-services/Releases>.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L., (2008). Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-lagged Longitudinal Studies. *J Youth Adolescence*, DOI 10.1007/s10964-008-9334-3.
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L. & Vuori, J. (inpress). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared. *European Journal of Developmental Psychology*.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques Pinto A., Salanova, M. & Bakker B. B. (2002). Burnout & Engagement In University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 33 (5).
- Science Daily (2010). *School Burnout among Adolescents Shows Correlation With Parental Work Burnout*. Available at <http://www.sciencedaily.com/releases.htm>
- Taris, T., Le Blanc, P., Schaufeli, W., & Schreurs, P. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19, 238–255.

- Uludağ, O.&Yaratan ,H. (2010).The effect of burnout on engagement: An empirical study on tourism students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, Vol. 9(1),13-23.
- Yang. H. J (2004).Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan s technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24.283-301.
- Zhang,Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement amongChinese college students: A structural equation modeling analysis.*Personality and Individual Differences*, 43 .1529–1540.

