



«نشریه علمی آموزش و ارزشیابی»  
سال دوازدهم - شماره ۴۸ - زمستان ۱۳۹۸  
ص. ص. ۱۶۰-۱۳۱

## الگوی رابطه فرسودگی تحصیلی با تجارب شخصی و آموزشی و راهبردهای اجتنابی دانشجویان: نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی<sup>۱</sup> نجمه فتی،<sup>۲</sup> مسعود کیانی<sup>۳\*</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۸/۱۴  
تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۰۲/۲۹

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی الگوی ساختاری رابطه فرسودگی تحصیلی با تجارب شخصی و آموزشی و راهبردهای اجتنابی دانشجویان با توجه به نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی بوده است. این پژوهش با روش همبستگی اجرا شد. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانشجویان سال آخر کارشناسی دانشگاه کاشان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. برای نمونه گیری از روش تصادفی طبقه‌ای نسبی استفاده شد و حجم نمونه براساس فرمول کرجسی و مورگان ۳۰۰ نفر (۱۳۵ مرد و ۱۶۵ زن) برآورد گردید. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی مسلش فرم دانشجویان (شائوفلی، مارتینز، مارکوس پینتو، سالانوا و باکر، ۲۰۰۲)، پرسش‌نامه رشد تجارب شخصی و آموزشی (لوس و ریچاردسون، ۲۰۰۴)، پرسش‌نامه راهبردهای اجتنابی (ترنر و همکاران، ۲۰۰۲)، و پرسش‌نامه درگیری تحصیلی (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱) بود. تحلیل یافته‌ها با استفاده از روش معادلات ساختاری انجام شد. براساس یافته‌ها، الگوی مفهومی پژوهش از برازش مناسبی برخوردار بوده است؛ فرسودگی تحصیلی به صورت مستقیم با تجارب شخصی و آموزشی دانشجویان و با واسطه درگیری تحصیلی با هر دو متغیر درون‌زای پژوهش (تجارب شخصی و آموزشی و راهبردهای اجتنابی) ارتباط دارد ( $P \leq 0/01$ ). درگیری تحصیلی به عنوان متغیر واسطه، خود رابطه معنی‌داری با دو متغیر تجارب شخصی و آموزشی و راهبردهای اجتنابی و متغیر برون‌زای پژوهش (فرسودگی تحصیلی) داشته است ( $P \leq 0/01$ ) و فرسودگی با درگیری تحصیلی دانشجویان ارتباط منفی داشته است ( $P \leq 0/01$ ). در نهایت، نتایج نشان داد فرسودگی تحصیلی در دانشجویان با کاهش درگیری تحصیلی، نگاه بدبینانه به تجارب دانشجویان در دانشگاه و استفاده از راهبردهای اجتنابی ارتباط معنی‌داری دارد.

**واژگان کلیدی:** تجارب شخصی و آموزشی، درگیری تحصیلی، راهبردهای اجتنابی، فرسودگی تحصیلی

۱- این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نجمه فتی تحت عنوان «بررسی الگوی رابطه فرسودگی تحصیلی، راهبردهای اجتنابی و تجارب فردی و آموزشی دانشجویان: نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی» دانشگاه کاشان است.

۲- کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

۳- استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران

\* - نویسنده مسئول: m.kiani@kashanu.ac.ir

## Modeling of the Relationship among Student Academic Burnout, and Personal and Educational Experiences and Reporting of Avoidance Strategies: The Intermediating Role of Academic Engagement

Najmeh Fata, Masoud Kiani

Data of receipt: 2019.11.15  
Data of acceptance: 2020.05.18

### Abstract

The purpose of present study is to investigate the Modeling of the Relationship among Student Academic Burnout, Personal and Educational experiences and Avoidance Strategies with the Intermediating Role of Academic Engagement. This research is carried out using correlation method and using structural equation method. The statistical population of the study consisted of all senior students of University of Kashan in 2017-2018 academic year (N=1218). Stratified random sampling was used. The sample size was estimated based on the Krejcie & Morgan formula of 300 (135 males and 165 females). The research tools include the Maslach's Burnout Inventory (Schaufeli et al., 2002), Avoidance Strategies Scale (Turner et al, 2002), Personal and Educational Development Inventory (Lawless & Richardson, 2004), and Academic Engagement Questionnaire (Reeve & Tseng, 2011). The analysis of the findings showed that the conceptual model of research has been appropriately fitted, so that academic burnout directly affects the personal and educational experiences of students and with the intermediating of academic engagement on both internal research variables (personal and educational experiences and reporting avoidance strategies). Student engagement as an intermediating variable has a significant correlation with other two introvert variables in the research domain and the extrovert variable of research (academic burnout), and burnout has reduced the academic engagement of the students. Finally, the results of the study showed that increased academic burnout in students can affect their academic engagement, their experiences during the university and the use of avoidance strategies.

**Keywords:** Academic Burnout, Academic Engagement, Avoidance Strategies, Personal and Educational Experiences

## مقدمه

دانشجویان در دانشگاه به دنبال دستیابی به هدف‌های آموزشی و شخصی متنوعی هستند که گاه به دلیل وجود چالش‌ها و موانع مختلف در دستیابی به این هدف‌ها ناکام باقی می‌مانند. این چالش‌ها هم می‌توانند نشأت گرفته از فضای موجود اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور و هم ویژگی‌ها و شرایط موجود در فضای کلاسی و خارج از آن در دانشگاه باشند. یکی از نتایج وجود ناکامی‌ها و هم‌چنین احساس فشار و استرس ناشی از آن‌ها، فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup> است که می‌تواند در سال‌های آخر تحصیل در دانشگاه بر روی متغیرهای متعددی در حوزه تحصیل و آموزش تأثیرگذار باشد (شائوفلی<sup>۲</sup>، مارتینز<sup>۳</sup>، مارکوس پینتو<sup>۴</sup>، سالانوا<sup>۵</sup> و باکر<sup>۶</sup>؛ ۲۰۰۲؛ یانگ<sup>۷</sup> و فارن<sup>۸</sup>؛ ۲۰۰۵؛ سالملا-آرو<sup>۹</sup>، ساولانین<sup>۱۰</sup> و هولوپاین<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۸؛ جاکوبس<sup>۱۲</sup> و دود<sup>۱۳</sup>؛ ۲۰۰۳؛ ژانگ<sup>۱۴</sup>، گان<sup>۱۵</sup> و چام<sup>۱۶</sup>؛ ۲۰۰۷؛ استوبر<sup>۱۷</sup>، چیلدز<sup>۱۸</sup>، هایوارد<sup>۱۹</sup> و فیست<sup>۲۰</sup>؛ ۲۰۱۱).

فرسودگی به معنای پیدایش نگرش، رفتار و احساس منفی در مقابل فشارهای شدید روانی مرتبط با کار یا تحصیل است (رسولیان، الهی و ابراهیمی، ۱۳۸۳). علائم فرسودگی شامل خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و افت عملکرد شخصی در افراد است (واتز<sup>۲۱</sup> و رابرتسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). فرسودگی تحصیلی در

- 
- ۱- Academic burnout
  - ۲- Schaufeli
  - ۳- Martinez
  - ۴- MarquesPinto
  - ۵- Salanova
  - ۶- Bakker
  - ۷- Yang
  - ۸- Farn
  - ۹- Salmela- Aro
  - ۱۰- Savolainen
  - ۱۱- Holopainen
  - ۱۲- Jacobs
  - ۱۳- Dodd
  - ۱۴- Zhang
  - ۱۵- Gan
  - ۱۶- Cham
  - ۱۷- Stoeber
  - ۱۸- Childs
  - ۱۹- Hayward
  - ۲۰- Feast
  - ۲۱- Watts

میان دانشجویان به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیلی (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقگی) و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجوی (کارآمدی پایین) اشاره دارد (شائوفلی و همکاران، ۲۰۰۲؛ ژانگ، گان و چام، ۲۰۰۷). فرسودگی تحصیلی عمده ترین پیامد ناشی از استرس مزمن است که به واسطه ی کاهش قدرت سازگاری فرد با عوامل تنش زای دوران تحصیل ایجاد شده است و فرد را به سوی احساس بی کفایتی و خستگی ذهنی سوق می دهد (ریس<sup>۲</sup> و هرینج<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶، اهرن<sup>۴</sup> و فارانت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶؛ به نقل از طاهری خرامه و همکاران، ۲۰۱۷). تحقیقات نشان داده است فرسودگی دانشجویان با عملکرد تحصیلی ضعیف (شائوفلی و همکاران، ۲۰۰۲)، خودکارآمدی پایین (یانگ و فارن، ۲۰۰۵)، ادراک منفی از محیط یادگیری و حمایت در دسترس (سالمالا- آرو و همکاران، ۲۰۰۸؛ و یانگ و فارن، ۲۰۰۵)، سطح بالای حجم کار درک شده (جاکوبس و دود، ۲۰۰۳)، نگرانی در مورد اشتباه کردن و تردید کردن (ژانگ، گان و چام، ۲۰۰۷) و مقابله مؤثر پایین ارتباط دارد (استوبر و همکاران، ۲۰۱۱).

در پژوهش‌های دیگر رابطه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان سال آخر دانشگاه و یا فارغ التحصیلان به عنوان متغیر درون‌زای پژوهش با متغیرهایی نظیر ادراک دانشجویان از محیط یاددهی و یادگیری<sup>۶</sup> و انگیزش پیشرفت<sup>۷</sup> (کویتینن<sup>۸</sup> و مریلاینن<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱)، درگیری تحصیلی (اولداگ<sup>۱۰</sup> و یارتان<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۰)، سلامت روان، همدلی و رفتار حرفه ای (بالاک<sup>۱۲</sup>، کرافت<sup>۱۳</sup>، آمسدن<sup>۱۴</sup>، گوری<sup>۱۵</sup>، پرینگل<sup>۱۶</sup>، ویمست<sup>۱۷</sup> و گوود<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۷)، عملکرد تحصیلی و کیفیت زندگی (بیمونت<sup>۱</sup>، دورکین<sup>۲</sup>، هولینز<sup>۳</sup> و کارسون<sup>۴</sup>،

۱- Rebertson

۲- Rees

۳- Heritage

۴- Aherne

۵- Farrant

۶- Students' perceptions concerning the teaching-learning environment

۷- Achievement motivation

۸- Kuittinen

۹- Meriläinen

۱۰- Uludağ

۱۱- Yartan

۱۲- Bullock

۱۳- Kraft

۱۴- Amsden

۱۵- Gore

۱۶- Prengle

۱۷- Wimsatt

۱۸- Goode

کارسون<sup>۴</sup>، (۲۰۱۶)، فرسودگی شغلی در آینده (روبینز<sup>۵</sup>، روبرتز<sup>۶</sup> و ساریس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸) و سلامت جسمانی، روانی و روابط اجتماعی (کولبی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۸) مورد مطالعه قرار گرفته است. در هیچ یک از پژوهش‌های موجود، رابطه فرسودگی تحصیلی با دو متغیر راهبردهای اجتنابی و تجارب شخصی و آموزشی دانشجویان مورد مطالعه قرار نگرفته است.

اهمیت این مطالعه به خصوص زمانی روشن می‌شود که بدانید فرسودگی تحصیلی یکی از مشکلات رایج در محیط‌های آموزشی است که درصد قابل توجهی از دانشجویان از آن رنج می‌برند (شریفی فرد، ۲۰۱۴؛ به نقل از سلطانی، صادق محبوب، قاسمی جونبه و یوسفی، ۱۳۹۵). مطالعه کویتینن و مریالینن (۲۰۱۱) بر روی دانشجویان از نه دانشگاه در فنلاند نشان داد که ۴۵٪ از آنان در معرض خطر فرسودگی تحصیلی قرار دارند و ۱۹٪ از فرسودگی تحصیلی رنج می‌برند. این دو پژوهشگر معتقدند که مطالعه رابطه فرسودگی تحصیلی با دیگر متغیرها از این جهت ضرورت دارد که اهمیت کمک حرفه ای به دانشجویان برای مشکلات استرس زای تحصیلی، آگاهی از راه حل‌ها برای مواجهه با مشکلات و آموزش مهارت‌هایی در ارتباط با تکنیک‌های مدیریت استرس را بیشتر مطرح می‌سازد. بالاک و همکاران (۲۰۱۷) معتقدند درک دلایل وقوع و تأثیرات فرسودگی تحصیلی بر روی دانشجویان فارغ التحصیل می‌تواند به اصلاح برنامه درسی و فراهم سازی اطلاعات به منظور افزایش ادراک و شناخت از فرسودگی و خلق فرصت‌هایی برای کاهش آن برای دانشجویان تأثیرگذار باشد. نومن<sup>۹</sup> (۱۹۹۰) اعتقاد دارد که مبحث فرسودگی یکی از مهم‌ترین مباحث قابل پژوهش در دانشگاه هاست. نومن بر این باور است که برای بررسی موضوع فرسودگی دلایل مختلفی وجود دارد که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از: الف) فرسودگی تحصیلی ارتباط دانشجویان را با دانشگاه و دانشکده تحت تأثیر قرار می‌دهد، ب) فرسودگی تحصیلی می‌تواند میزان علاقه و اشتیاق دانشجویان به ادامه تحصیل را تحت تأثیر قرار دهد، ج) فرسودگی تحصیلی می‌تواند یک ابزار مهم و اساسی برای فهم اعمال گوناگون، مانند عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل باشد. فرسودگی علاوه بر اثرات منفی که در زمان تحصیل دارد دارای تأثیرات بلندمدت دیگری نیز هست، دانشجویانی که در طی تحصیل دچار فرسودگی می‌شوند در آینده کمتر به

۱- Beaumont

۲- Durkin

۳- Hollins

۴- Carson

۵- Robins

۶- Roberts

۷- Sarris

۸- Colby

۹- Neumann

وظایف شغلی مسلط بوده، از نتایج پژوهش‌های انجام شده در حیطه شغلی کمتر استفاده می‌کنند و تمایل به ترک خدمت بالاتری بعد از اشتغال دارند (رادمان<sup>۱</sup> و گاستاوسون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲).

در آموزش عالی، بازخوردهای دانشجویان در جهت هدف‌های مختلفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در بسیاری از موارد، دانشجویان در جهت ارزیابی اساتید و یا در ارتباط با واحدهای درسی مورد سؤال قرار می‌گیرند. این نوع ارزیابی‌ها بیشتر در جهت چهار هدف اساسی صورت می‌گیرد: ارزیابی بازخورد تشخیصی به مدرسان در ارتباط با اثربخشی تدریس‌شان؛ ارزیابی اثربخشی آموزش به منظور اتخاذ تصمیم‌های مدیریتی؛ فراهم‌سازی اطلاعات برای دانشجویان به منظور انتخاب واحدهای درسی و مدرسان؛ و ارزیابی برون داد و فرایند به منظور بهره‌گیری در پژوهش‌های آموزشی (ریچاردسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). هر چند که به نظر می‌رسد جمع‌آوری بازخوردهای دانشجویان می‌تواند چنین هدف‌هایی را برآورده سازد، ولی پژوهش کمبر<sup>۴</sup>، لینگ<sup>۵</sup> و کوان<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) نشان داد که نتایج این ارزیابی‌ها به بهبود چندان در کیفیت تدریس و آموزش منجر نشده است و اطلاعات چندان در ارتباط با تجارب شخصی دانشجویان از برنامه‌های آموزشی و دستاوردهای‌شان در طول دوره تحصیل در دانشگاه به دست نمی‌دهد. هدف اصلی دانشجویان از ورود به دانشگاه رشد ابعاد مختلف شخصیتی، فردی و اجتماعی است و تجارب شخصی و آموزشی دانشجویان در دانشگاه بیانگر سطح رشدی است که آن‌ها در دانشگاه به دست می‌آورند. دانشجویان پس از پایان دوره‌ی تحصیلی خود انتظار دارند با توانمندی‌هایی که به دست آورده‌اند، بتوانند زندگی فردی و اجتماعی خود را شکل داده و مدیریت کنند.

لوس<sup>۷</sup> و ریچاردسون (۲۰۰۴) تجارب شخصی و آموزشی دانشجویان را به احساس آنان در نتیجه آن چه در جریان تحصیل‌شان در دانشگاه به دست آورده‌اند تعریف می‌کنند. آن‌ها در مطالعات خود ۲۶ حوزه را شناسایی کردند که مهارت‌ها و توانایی‌های کسب شده توسط دانشجویان پس از پایان تحصیلات را نشان می‌داد. پس از مطالعه ۳۰۰۰ دانشجو، این ۲۶ حوزه با روش تحلیل عاملی به چهار حوزه اصلی مهارت‌های شناختی<sup>۸</sup> (از جمله: توانایی تفکر انتقادی، مهارت‌های ارزشیابی، توانایی بکارگیری دانش و ...)، مهارت‌های محاسباتی<sup>۹</sup> (شامل: توانایی بکارگیری اعداد، توانایی تحلیل داده‌های کمی و ...)،

۱- Rudman

۲- Gustavsson

۳- Richardson

۴- Kember

۵- Leunge

۶- Kwan

۷- Lawless

۸- Cognitive skills

۹- Mathematical skills

مهارت‌های خودنظم بخشی<sup>۱</sup> (از جمله: انضباط شخصی، اعتماد به نفس، مدیریت زمان و ...) و مهارت‌های اجتماعی<sup>۲</sup> (شامل: مهارت‌های بین فردی، توانایی کار در گروه، مهارت عرضه اطلاعات در جمع و ...) تقسیم شد (به نقل از برون<sup>۳</sup>، وودلی<sup>۴</sup>، ریچاردسون<sup>۵</sup> و لیدنر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲).

تجارب شخصی و آموزشی دانشجویان بر بسیاری از مناسبات فردی و اجتماعی آنان تأثیرگذار است. پژوهشگران معتقدند که این تجارب، نقش بسیار مهمی را در پایداری تحصیلی و بهزیستی عقلانی، اجتماعی و عاطفی آنان ایفا می‌کند (کوه<sup>۷</sup>، کینزی<sup>۸</sup>، باکلی<sup>۹</sup>، بریجز<sup>۱۰</sup> و هایک<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶). همچنین، تحقیقات نشان داده است که تجارب فردی و آموزشی مثبت در دانشگاه، پیامد‌های متعددی مانند کاهش استرس‌های روان‌شناختی و عواطف منفی (کریستال<sup>۱۲</sup>، چن<sup>۱۳</sup>، فالینگنی<sup>۱۴</sup>، استیونسون<sup>۱۵</sup>، هسو<sup>۱۶</sup> و کیمارا<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۴)، افزایش عزت نفس (ماسی<sup>۱۸</sup>، اسبرانا<sup>۱۹</sup>، پولی<sup>۲۰</sup>، تومایولو<sup>۲۱</sup>، فاولیلا<sup>۲۲</sup> و مارچشی<sup>۲۳</sup>، ۲۰۰۰) و کاهش شکایت‌های مرتبط با سلامت (هارلمن<sup>۲۴</sup>، انگل<sup>۲۵</sup> و ویدمن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲) دارند.

- 
- ۱- Self-organization
  - ۲- Social skills
  - ۳- Braun
  - ۴- Woodley
  - ۵- Richardson
  - ۶- Leidner
  - ۷- Kuh
  - ۸- Kinzie
  - ۹- Buckley
  - ۱۰- Bridges
  - ۱۱- Hayek
  - ۱۲- Crystal
  - ۱۳- Chen
  - ۱۴- Fuligni
  - ۱۵- Stevenson
  - ۱۶- Hsu
  - ۱۷- Kimura
  - ۱۸- Masi
  - ۱۹- Sbrana
  - ۲۰- Poli
  - ۲۱- Tomaiuolo
  - ۲۲- Favilla
  - ۲۳- Marcheschi
  - ۲۴- Hurrelmann
  - ۲۵- Engel



نقش فرسودگی تحصیلی بر کیفیت تجارب شخصی و آموزشی در دانشجویان سال آخر دانشگاه و فارغ التحصیلان چندان مورد توجه و مطالعه قرار نگرفته است. دانشجویانی که احساس فرسودگی تحصیلی بالاتری دارند احتمالاً مشکلات رفتاری درونی و بیرونی، مشکلات روان تنی، کیفیت زندگی پایین تر را بیشتر تجربه می کنند و این امر باعث می شود تجارب تحصیلی مثبتی را در دانشگاه به دست نیاورند و توانمندی های خود را ضعیف ارزیابی کنند. (جسور<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰؛ به نقل از کازن<sup>۳</sup>، جانسون<sup>۴</sup> و کوهن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰). همچنین، فرسودگی تحصیلی دانشجویان می تواند تأثیر منفی بر روی انگیزه و عملکرد تحصیلی آنان و در نتیجه کیفیت تجارب یادگیری شان داشته باشد (آمس<sup>۶</sup>، ۱۹۹۲؛ استراترس<sup>۷</sup>، پری<sup>۸</sup> و مینک<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰). پژوهش نعیمی (۱۳۸۸) و استولیکر<sup>۱۰</sup> و لافریر<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۵) بیانگر وجود رابطه منفی معنی دار بین ابعاد فرسودگی تحصیلی (خستگی تحصیلی، بی علاقه‌گی تحصیلی، ناکارآمدی تحصیلی) و کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف پذیری یادگیری و رابطه ی استاد ودانشجو) بود.

در کنار تجارب شخصی و آموزشی، یکی دیگر از متغیرهای درون زای پژوهش راهبردهای اجتنابی است. مانتا<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان داد که سطح بالای بهره گیری از راهبردهای اجتنابی در دوران تحصیل می تواند نتیجه سطح پایین تعهد کاری و سطح بالایی از فرسودگی تحصیلی باشد. راهبردهای اجتنابی شامل اجتناب از جستجوی کمک<sup>۱۳</sup>، اجتناب از کارهای تحصیلی جدید<sup>۱۴</sup> و اجتناب از تلاش و چالش<sup>۱۵</sup> است (بتورت<sup>۱۶</sup> و آرتیگا<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۱). راهبردهای اجتنابی مورد نظر موقعی استفاده می شود که دانشجویان می خواهند از خود ارزشمندی<sup>۱۸</sup> خود حمایت کنند، زیرا آن ها از توانایی و شایستگی شان در

۱- Weidman

۲- Jessor

۳- Kasen

۴- Johnson

۵- Cohen

۶- Ames

۷- Struthers

۸- Perry

۹- Menec

۱۰- Stoliker

۱۱- Lafreniere

۱۲- Moneta

12- Avoid help seeking

۱۴- Avoid novelty

۱۵- Avoid effort and challenges

۱۶- Betoret

۱۷- Artiga

۱۸- Self - worth



دانشگاه مطمئن نیستند. اگر چه استفاده از راهبردهای اجتنابی ممکن است دانشجویان را از قضاوت منفی مدرس و همکلاسی های شان حفظ کند، ولی می تواند تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی شان داشته باشد (بتورت و ارتیگا، ۲۰۱۱). بسیاری از دانشجویان اطلاع دارند که برای کار تحصیلی نیاز به کمک دارند ولی فعالانه در جستجوی کمک نیستند (نیومن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰، نیومن و گولدین<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰؛ نقل از شیخ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). دانشجویان این چنین فکر می کنند که با درخواست کمک، خود ارزشمندی آن ها تهدید می شود و ممکن است توانایی شان توسط مدرس و همکلاسی های شان به طور منفی ارزیابی شود (ریان<sup>۴</sup>، پینتریچ<sup>۵</sup> و میدگلی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱؛ نقل از شیخ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). سرانجام، بعضی از دانشجویان تمایل دارند از رویکرد های جدید برای حل مسائل و انجام تکالیف یادگیری اجتناب کنند، زیرا می ترسند که به اشتباه بیافزند (ترنر<sup>۷</sup>، میدگلی، میر<sup>۸</sup>، قین<sup>۹</sup>، اندرمان<sup>۱۰</sup>، کانگ<sup>۱۱</sup> و پینتریچ<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۲). این راهبردهای ناسازگار نه تنها عملکرد دانشجویان را تضعیف می کند، بلکه توانایی یادگیری آنان را محدود می سازد (شیخ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). پژوهش شیخ (۲۰۱۳) نشان داد که دانشجویانی که از فرسودگی تحصیلی رنج می برند نسبت به سایر دانشجویان، درگیری تحصیلی کمتری دارند و تمایل قوی تری به استفاده از راهبردهای اجتنابی از جمله اجتناب از جستجوی کمک و خودناتوان سازی<sup>۱۳</sup> از خود نشان می دهند.

براساس مطالعات صورت گرفته یکی از متغیرهای مهم تأثیرگذار بر روی تجارب شخصی و آموزشی و راهبردهای اجتنابی دانشجویان؛ درگیری تحصیلی<sup>۱۴</sup> است (چریستنسون<sup>۱۵</sup>، رسچلی<sup>۱۶</sup> و وایلی<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۱؛ به نقل از ریو<sup>۱۸</sup> و تسنگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). همچنین تحقیقات انجام شده نشان داده است که فرسودگی تحصیلی

۱- Newman

۲- Goldin

۳- Shih

۴- Ryan

۵- Pintrich

۶- Midgley

۷- Turner

۸- Meyer

۹- Gheen

۱۰- Anderman

۱۱- Kang

۱۲- Patrick

۱۳- Self- handicapping

۱۴- Academic engagement

۱۵- Christenson

۱۶- Reschly

۱۷- Wylie

۱۸- Reeve

رابطه‌ی منفی و معنی‌داری با درگیری تحصیلی دارد (یوگو<sup>۲</sup>، اونیشی<sup>۳</sup>، تیویما<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳؛ کازان<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵)؛ در نتیجه در مدل مفهومی پژوهش حاضر درگیری تحصیلی به عنوان متغیر واسطه مورد مطالعه قرار گرفته است. از نظر لنین برینک<sup>۶</sup> و پینتریچ<sup>۷</sup> (۲۰۰۳) درگیری تحصیلی در واقع، نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و کیفیت تلاشی است که فراگیران صرف‌فعالیتهای هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند. این متغیر با سه مؤلفه مشخص می‌شود که شامل: درگیری رفتاری<sup>۸</sup> (توجه به تکالیف، تلاش و پافشاری)، درگیری هیجانی<sup>۹</sup> (احساس علاقه و اشتیاق، عدم نگرانی، اضطراب و خستگی)، و درگیری شناختی<sup>۱۰</sup> (استفاده از راهبردهای سطح بالا یادگیری و خودتنظیمی فعال) است (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱). محققان به گسترش مفهوم درگیری تحصیلی علاقه دارند؛ زیرا بر این عقیده‌اند که این سازه پیش‌بینی‌کننده‌ی مهم موفقیت تحصیلی دانشجویان می‌باشد. در این راستا، به تازگی مؤلفه دیگری بنام عاملیت<sup>۱۱</sup> نیز به مفهوم درگیری تحصیلی اضافه شده است که مراد از آن، مشارکت سازنده و فعال دانشجویان در جریان آموزش است. در این مؤلفه، تأکید بر فرآیندی است که طی آن دانشجویان از روی قصد و تا حدودی فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را یاد بگیرند و موقعیت یادگیری را شخصی و پر بار کنند (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱، پیری و ساهی، ۱۳۹۵).

با توجه به آنچه گفته شد در این پژوهش، دو متغیر تجارب شخصی و آموزشی و راهبردهای اجتنابی به عنوان متغیرهای درون‌زای پژوهش در نظر گرفته شده است که پژوهشگر به دنبال بررسی تأثیر فرسودگی تحصیلی (متغیر برون‌زای پژوهش) در دانشجویان سال آخر دانشگاه بر آنها است. دانشجویانی که از فرسودگی تحصیلی رنج می‌برند معمولاً علائمی مانند: بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، عدم تمایل به حضور مستمر در کلاس، عدم مشارکت در فعالیتهای کلاسی، غیبت‌های مکرر و احساس بی‌معنایی و بی‌کفایتی در یادگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (نعامی، ۱۳۸۸) و این احتمال بیشتر وجود دارد که از طرفی با راهبردهای اجتنابی از مشارکت و چالش بپرهیزند (شیخ، ۲۰۱۳) و از طرف دیگر، ارزیابی‌شان از تجارب شخصی و آموزشی در حوزه‌های مختلف شناختی، محاسباتی، اجتماعی و

۱- Tseng

۲- Uguw

۳- Onyishi

19- Tyoyima

۵- Cazan

۶- Linnenbrink

۷- Pintrich

۸- Behavior engagement

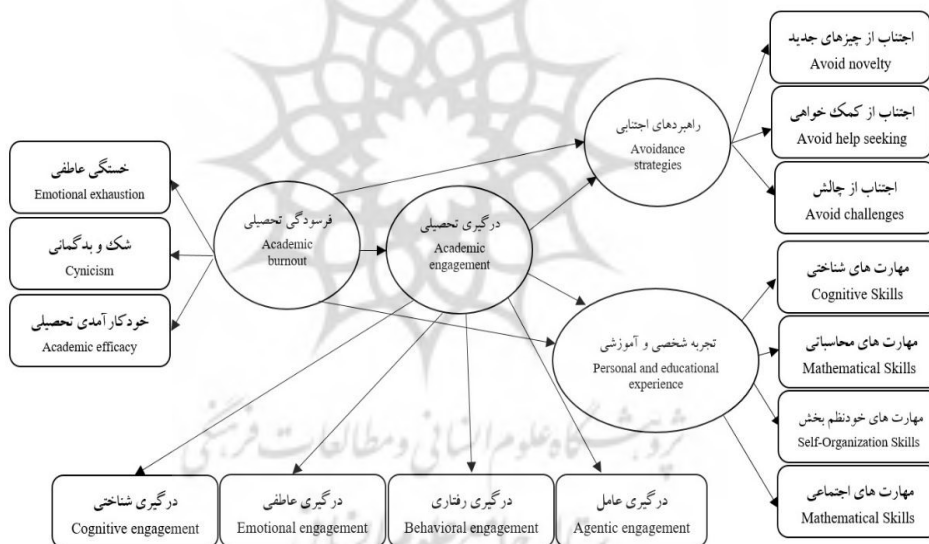
۹- Emotional engagement

۱۰- Cognitive engagement

۱۱- Agency

خودنظم بخش منفی تر باشد و احساس کنند تحصیل در دانشگاه دستاورد چندانی برای آنان نداشته است (استولیکرولافریر، ۲۰۱۵). به علاوه، بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده است که دانشجویان فرسوده از اشتیاق تحصیلی کمتری برخوردار هستند (ژانگ، گان و چام، ۲۰۰۷؛ سالانوا، شائوفلی، مارتینز و برسوا، ۲۰۱۰) و فرسودگی تحصیلی باعث می‌شود دیدگاه منفی تر نسبت به خود داشته باشند و عملکرد تحصیلی ضعیف تری را به نمایش بگذارند (عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۲).

در الگوی پژوهش، با توجه به رابطه متغیر درگیری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی (اولداگ و یارتان، ۲۰۱۰، یوگو، اونیشی و تیویما، ۲۰۱۳؛ کازان، ۲۰۱۵)، تجارب شخصی و آموزشی (لوس و ریچاردسون، ۲۰۰۴) و راهبردهای اجتنابی (چریستنسون، رسچلی و وایلی، ۲۰۱۱؛ به نقل از ریو و تسنگ، ۲۰۱۱)، این متغیر به عنوان متغیر واسطه مدنظر قرار گرفت تا بتوان تأثیرات مستقیم و با واسطه فرسودگی تحصیلی را بر روی متغیرهای درون‌زای پژوهش مورد بررسی قرار داد. الگوی نظری پژوهش در شکل ۱ ارایه شده است.



شکل ۱. الگوی نظری پژوهش

Figure 1

Theoretical structural model of this study

در پایان، این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا الگوی ارایه شده (شکل ۱) از برآزش لازم برخوردار است؟ هم چنین، با توجه به مبانی نظری و ادبیات پژوهش، دو فرضیه اساسی مطرح است: اول، فرسودگی تحصیلی با تجارب شخصی و آموزشی دانشجویان به صورت مستقیم و با واسطه متغیر

درگیری تحصیلی ارتباط دارد. دوم، فرسودگی تحصیلی با راهبردهای اجتنابی به صورت مستقیم و با واسطه متغیر درگیری تحصیلی ارتباط دارد.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کمی و کاربردی است که با روش توصیفی-همبستگی اجرا شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان کارشناسی سال آخر دانشگاه کاشان است که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بوده‌اند. ملاک ورود افراد به نمونه پاس کردن بیش از ۱۰۰ واحد درسی در مقطع کارشناسی بوده است. حجم کل جامعه آماری ۱۲۱۸ نفر دانشجو برآورد گردید که از این میان، ۵۶۰ نفر پسر و ۶۵۸ نفر دختر بودند. حجم نمونه آماری این پژوهش با استفاده از جدول کرجسی<sup>۱</sup> و مورگان<sup>۲</sup> ۳۰۰ نفر برآورد گردید و روش نمونه‌گیری مورد استفاده تصادفی طبقه‌ای نسبی (از چهار دانشکده علوم انسانی، فنی و مهندسی، هنر و علوم پایه) بود. افراد مورد مطالعه به صورت تصادفی از چهار دانشکده علوم انسانی (۱۰۶ نفر و ۳۵/۵٪)، دانشکده فنی و مهندسی (۷۲ نفر و ۲۴٪)، دانشکده هنر (۵۰ نفر و ۱۶/۷٪) و دانشکده علوم پایه (۷۲ نفر و ۲۴٪) متناسب با حجم جامعه آماری انتخاب شدند. از مجموع کل افراد نمونه ۱۳۵ نفر مرد (۴۵٪) و ۱۶۵ نفر زن (۵۵٪) بوده است. همچنین، از نظر وضعیت سکونت ۱۶۴ نفر (۵۴/۷٪) بومی و ۱۳۴ نفر (۴۴/۷٪) غیربومی گزارش شده‌اند. از نظر وضعیت تاهل نیز ۲۳۴ نفر (۸۱٪) مجرد و ۵۳ نفر (۱۷/۷٪) متاهل بوده‌اند. متوسط سن افراد شرکت‌کننده در پژوهش ۲۲/۷ سال بوده است و میانگین معدل آنان ۱۶/۵۴ گزارش شده است. برای تحلیل داده‌ها از روش معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار AMOS نسخه ۲۰ استفاده شد. در این پژوهش از پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی مسلش<sup>۳</sup> فرم دانشجویان، پرسش‌نامه رشد شخصی و آموزشی<sup>۴</sup>، پرسش‌نامه راهبردهای اجتنابی<sup>۵</sup> و پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو<sup>۶</sup> به منظور جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است.

### ابزارهای پژوهش

#### ۱) پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی مسلش فرم دانشجویان

۱- Krejcie

۲- Morgan

۳- Maslach Burnout Inventory

۴- Personal and Educational Development Inventory

۵- Avoidance Strategies Inventory

۶- Reeve's Academic Engagement Questionnaire

این پرسش‌نامه فرم اصلاح شده ی مقیاس فرسودگی مسلش، فرم عمومی است، که برای استفاده در نمونه ی دانشجویان توسط شائوفلی و همکارانش (۲۰۰۲) مورد تجدیدنظر قرار گرفته است. پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی دارای ۱۵ گویه است. خرده مقیاس های این پرسش‌نامه شامل خستگی عاطفی (۵ گویه)، شک و بدبینی (۴ گویه) و خودکارآمدی تحصیلی (۶ گویه) است. همه ی گویه ها در یک پیوستار ۷ درجه ای از هرگز (۱) تا همیشه (۷) نمره گذاری می‌شود. نمره ی بالا در خستگی عاطفی و شک و بدبینی و نمره پایین در خودکارآمدی نشان دهنده ی فرسودگی تحصیلی است، که البته خودکارآمدی به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود. در فرم اصلی مقیاس فرسودگی تحصیلی، اعتبار این مقیاس به وسیله روش همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ در نمونه‌های هلندی، پرتغالی و اسپانیایی چنین گزارش شده است: نمونه اسپانیایی (خستگی عاطفی ۰/۷۴، شک و بدبینی ۰/۷۹، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۷۶)، نمونه پرتغالی (خستگی عاطفی ۰/۷۹، شک و بدبینی ۰/۸۲، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۶۹)، نمونه هلندی (خستگی عاطفی ۰/۸۰، شک و بدبینی ۰/۸۶، خودکارآمدی تحصیلی ۰/۶۷) (شائوفلی و همکاران، ۲۰۰۲). در ایران نیز رستمی و عابدی (۱۳۹۰) پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی مسلش را ترجمه کرده اند و درستی برگرداندن آن نیز از سوی چند متخصص تأیید شده است. در پژوهش رستمی و عابدی، به منظور تعیین پایایی این ابزار از دو روش همسانی درونی و بازآزمایی استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های خستگی عاطفی ۰/۸۸، شک و بدبینی ۰/۹۰ و خودکارآمدی ۰/۸۴ به دست آمد، که نشان از پایایی مناسب این ابزار است. ضریب پایایی به دست آمده در روش بازآزمایی برای خرده مقیاس های خستگی عاطفی ۰/۸۹، شک و تردید ۰/۸۴، خودکارآمدی ۰/۶۷ به دست آمده است. ضریب روایی همزمان این مقیاس با پرسش‌نامه ی اشتیاق تحصیلی و مقیاس محقق ساخته موفقیت تحصیلی تأیید کننده روایی مطلوب این مقیاس بوده است (شائوفلی و همکاران، ۲۰۰۲). برای تعیین روایی همگرا و واگرا نیز به ترتیب از پرسش‌نامه افسردگی دانشجویان و مقیاس محقق ساخته علاقه به رشته ی تحصیلی استفاده شد که نتایج گزارش شده حاکی از روایی مطلوب این ابزار بوده است (رستمی و عابدی، ۱۳۹۰).

به منظور بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی مسلش نسخه دانشجویان در این پژوهش، از روش تحلیل عاملی تأییدی و همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ استفاده شد. به منظور اجرای تحلیل عاملی تأییدی با توجه به این که خرده مقیاس های خستگی عاطفی، شک و بدگمانی و خودکارآمدی باهم همبسته بودند از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شد. در نهایت الگوی سه عاملی پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی مسلش مورد آزمون قرار گرفت که نتایج نشانگر برازش مطلوب این الگو بود. شاخص های کلی برازش برای الگوی سه عاملی پژوهش حاضر در جدول ۱ ارایه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های کلی برازش برای الگوی سه عاملی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش

Table 1

Model fitness indices for Maslach's Three Dimensions of Burnout

ریشه دوم	ریشه میانگین	شاخص	نسبت کای اسکوتر به	سطح	درجه	خی دو
میانگین مربعات	مربعات خطای	برازش	درجه آزادی	معنی	آزادی	(کای اسکوتر)
باقیمانده	برآورد	تطبیقی	CMIN/DF	داری	DF	CMIN
RMR	RMSEA	CFI		P		
0.06	0.05	0.92	3.68	0.00	87	220.65

ضریب آلفای کرانباخ به دست آمده برای سه مؤلفه خستگی عاطفی، شک و بدگمانی و خود کارآمدی به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۰ و ۰/۸۴ بود که نشان دهنده ی همسانی درونی مطلوب این پرسش‌نامه است.

## ۲) پرسش‌نامه رشد تجارب شخصی و آموزشی

در این پژوهش از پرسش‌نامه رشد تجارب شخصی و آموزشی به منظور بررسی دیدگاه دانشجویان در مورد دستاوردهای شان از گذراندن دوره کارشناسی استفاده شده است. لولس و ریچاردسون (۲۰۰۴) این پرسش‌نامه را طراحی نمودند و از دانشجویان خواستند به این سوال پاسخ دهند که تاچه اندازه دوره تحصیلی شان باعث بهبود مهارت‌های آنان در ۲۶ حوزه مهارت‌های عمومی شده است. پژوهش ابتدایی لولس و ریچاردسون (۲۰۰۴) بر روی ۳۰۰۰ فارغ التحصیل دانشگاه باز انگلستان انجام گرفت. ۲۶ گویه مطرح شده در این پرسش‌نامه، در ۴ عامل اصلی (۱) مهارت‌های شناختی (۱۰ گویه)، (۲) مهارت‌های محاسباتی (۴ گویه)، (۳) مهارت‌های خودنظم بخشی (۷ گویه) و (۴) مهارت‌های اجتماعی (۵ گویه) تعریف گردید. هر گویه پرسش‌نامه بصورت جمله ای کوتاه بود که پاسخ دهندگان باید به آن‌ها در یک طیف لیکرت ۵ گزینه ای از (به هیچ وجه تا خیلی زیاد) پاسخ دهند.

در مطالعه لولس و ریچاردسون (۲۰۰۴) براساس ضریب آلفای کرانباخ میزان همسانی درونی پرسش‌نامه برآورد گردید. تمامی خرده مقیاس‌ها شامل مهارت‌های شناختی ( $\alpha = 0/83$ )، مهارت‌های محاسباتی ( $\alpha = 0/82$ )، مهارت‌های اجتماعی ( $\alpha = 0/83$ )، و مهارت‌های خود نظم بخشی ( $\alpha = 0/80$ ) دارای همسانی درونی بالایی بودند (لولس و ریچاردسون، ۲۰۰۴؛ برون و همکاران، ۲۰۱۲). برای بررسی روایی هم‌گرایی، واریانس نمرات دانشجویان در پرسش‌نامه رشد تجارب شخصی و آموزشی با نمرات ایشان در پرسش‌نامه تجارب تحصیلی<sup>۲</sup> (CEQ) بررسی شد و هم‌پوشانی بالایی بین دو پرسش‌نامه مشاهده گردید. به خصوص افرادی که نمرات بالاتری را در پرسش‌نامه رشد مهارت‌های شخصی و آموزشی کسب نموده بودند ادراک مثبت‌تری از مواد درسی دوره و پشتیبانی‌های آموزشی در پرسش‌نامه

۱- Open University

۲- The Course Experience Questionnaire

تجارب تحصیلی گزارش نمودند این امر شواهد لازم برای تصدیق روایی هم‌گرایی پرسش‌نامه را در اختیار قرار می‌دهد (لوس و ریچاردسون، ۲۰۰۴).

به منظور بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه راهبردهای اجتنابی در این پژوهش، از روش تحلیل عاملی تأییدی و همسانی درونی با روش آلفای کراباخ استفاده شد. به منظور اجرای تحلیل عاملی تأییدی با توجه به این‌که خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های شناختی، مهارت‌های محاسباتی، مهارت‌های خودنظم‌بخشی و مهارت‌های اجتماعی باهم همبسته بودند از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شد. در نهایت، الگوی چهار عاملی پرسش‌نامه رشد تجارب شخصی و آموزشی مورد آزمون قرار گرفت که نتایج نشانگر برازش مطلوب این الگو بود. شاخص‌های کلی برازش برای الگوی چهار عاملی پژوهش حاضر در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های کلی برازش برای الگوی چهار عاملی مقیاس رشد تجارب شخصی و آموزشی

Table 2  
Model fitness indices of PEDI's four extracted factors

ریشه دوم	ریشه میانگین	شاخص	نسبت کای	سطح	درجه	خی دو
میانگین مربعات	مربعات خطای	برازش	اسکوئر به درجه	معنی	آزادی	(کای اسکوئر)
باقیمانده	برآورد	تطبیقی	آزادی	داری	DF	CMIN
RMR	RMSEA	CFI	CMIN/DF	P		
0.08	0.06	0.90	2.67	0.00	261	698.19

ضریب آلفای کراباخ چهار مؤلفه‌ی مهارت‌های شناختی، مهارت‌های محاسباتی، مهارت‌های خود سازماندهی، مهارت‌های اجتماعی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۸۵، و ۰/۸۳ به دست آمده است که نشان می‌دهد این ابزار از پایایی مطلوبی برخوردار بوده است.

### ۳) پرسش‌نامه راهبردهای اجتنابی

پرسش‌نامه راهبردهای اجتنابی توسط ترنر و همکاران در سال ۲۰۰۲ ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای ۱۵ گویه است. و از سه خرده‌مقیاس، اجتناب از چیزهای جدید (۵ گویه)، اجتناب از کمک خواهی (۵ گویه) و اجتناب از تلاش و چالش (۵ گویه) تشکیل شده است. پاسخ دهندگان به گویه‌ها روی یک طیف درجه بندی شده از ۱ (کاملاً نادرست) تا ۵ (کاملاً درست) پاسخ می‌دهند. ترنر و همکاران (۲۰۰۲) روایی و پایایی این پرسش‌نامه را مورد بررسی قرار دادند. برای بررسی روایی از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد و نتایج نشانگر الگوی سه عاملی بود. گویه‌های مربوط به خرده‌مقیاس اجتناب از کمک خواهی توسط ریان، قین و میدگلی (۱۹۹۸) طراحی شده بود و گویه‌های مربوط به خرده‌مقیاس‌های اجتناب از چیزهای جدید و اجتناب از تلاش و چالش از سیاهه الگوهای یادگیری

انطباقی میدگلی، میهر<sup>۱</sup>، هرادا<sup>۲</sup>، اندرمان، اندرمان و قین (۲۰۰۰) اقتباس شده بود. از نظر همسانی درونی نتایج پژوهش ترنر و همکاران (۲۰۰۲) نشان داد که ضریب آلفای کرانباخ در خرده مقیاس های اجتناب از چیزهای جدید ۰/۸۴، اجتناب از کمک خواهی ۰/۸۱، و اجتناب از تلاش و چالش ۰/۸۲ بوده است؛ هم چنین، نتایج پژوهش بتورت و آرتیگا (۲۰۱۱) ضرایب آلفای کرانباخ را برای این خرده مقیاس ها به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۳ و ۰/۸۴ برآورد نمود.

به منظور بررسی روایی و پایایی پرسش نامه راهبردهای اجتنابی در این پژوهش، از روش تحلیل عاملی تأییدی و همسانی درونی با روش آلفای کرانباخ استفاده شد. به منظور اجرای تحلیل عاملی تأییدی با توجه به این که خرده مقیاس های اجتناب از چیزهای جدید، اجتناب از کمک خواهی و اجتناب از تلاش و چالش باهم همبسته بودند از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شد. در نهایت الگوی سه عاملی پرسش نامه راهبردهای اجتنابی مورد آزمون قرار گرفت که نتایج نشانگر برازش مطلوب این الگو بود. شاخص های کلی برازش برای الگوی سه عاملی پژوهش حاضر در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص های کلی برازش برای الگوی سه عاملی مقیاس راهبردهای اجتنابی

Table 3

Model fitness indices for three factors of avoidance strategies

ریشه دوم	ریشه میانگین	شاخص	نسبت کای اسکوتر به	سطح	درجه	خی دو
میانگین مربعات	مربعات خطای	برازش	درجه آزادی	معنی	آزادی	(کای اسکوتر)
باقیمانده	برآورد	تطبیقی	CMIN/DF	داری	DF	CMIN
RMR	RMSEA	CFI		P		
0.09	0.07	0.93	2.88	0.00	76	218.87

ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شده برای مؤلفه های اجتناب از چیزهای جدید، اجتناب از جستجوی کمک، اجتناب از تلاش و چالش به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۳، ۰/۸۴ است که نشان می دهد این ابزار از پایایی مطلوبی برخوردار است.

#### ۴) پرسش نامه درگیری تحصیلی

در این پژوهش جهت بررسی درگیری تحصیلی دانشجویان از پرسش نامه درگیری تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱) استفاده شد. این پرسش نامه دارای ۲۲ گویه، متشکل از چهار خرده مقیاس درگیری عاملی (۵ گویه)، رفتاری (۵ گویه)، عاطفی (۴ گویه) و شناختی (۸ گویه) است که سوالات همه خرده مقیاس ها به جز خرده مقیاس درگیری عاملی براساس پژوهش های ولبورن<sup>۳</sup> (۱۹۹۱)، اسکینر<sup>۴</sup>

۱- Maehr

۲- Hruđa

۳- Wellborn

۴- Skinner



کیندرمن<sup>۱</sup> و فورر<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) و ولترز<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) طراحی شده است. بعد چهارم درگیری عامل، اولین بار در این پرسش‌نامه توسط ریو و تسنگ (۲۰۱۱) آورده شده است. پاسخ دهندگان پاسخ‌های خود را بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم درجه بندی می‌کنند. پژوهش ریو و تسنگ (۲۰۱۱) بر روی ۳۶۹ (۰/۶۵ دختر و ۰/۳۵ پسر) دانش آموز (۰/۳۸ پایه دهم، ۰/۵۱ پایه یازدهم و ۰/۱۱ پایه دوازدهم) در تایوان اجرا شده بود. آن‌ها روایی و پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و آلفای کرونباخ به دست آوردند. در تحلیل عاملی اکتشافی بر اساس ارزش ویژه بالاتر از یک، چهار عامل ظاهر شد که ۶۶/۶ واریانس متغیرها را تبیین کرده بود. روایی پرسش‌نامه توسط تحلیل عاملی تأییدی سنجیده شد و نشان داد مدل چهار عاملی نسبت به مدل‌های تک و دو و سه عاملی برازش بهتری با داده‌ها دارد. همچنین بررسی پایایی پرسش‌نامه با آلفای کرونباخ نشان از همسانی درونی پرسش‌نامه داشت و ضرایب آلفا برای خرده مقیاس‌های عاملی ۰/۸۲، ۰/۹۴، ۰/۸۸ و ۰/۷۸ به دست آورده شد (رمضانی و خامسان، ۱۳۹۶).

حاجی‌علیزاده، رفیعی‌پور و سماوی (۱۳۹۵) روایی و پایایی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی را مورد مطالعه قرار دادند. به منظور بررسی روایی سازه مقیاس درگیری تحصیلی از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج الگوی چهار عاملی را تأیید نمود. هم‌چنین، به منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که در هیچ یک از خرده مقیاس‌ها ضریب آلفای کرونباخ کمتر از ۰/۸۷ نبود، این نتایج نشان داد که پرسش‌نامه درگیری تحصیلی، جهت سنجش این متغیر و مولفه‌های آن مناسب است.

به منظور بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی در این پژوهش، از روش تحلیل عاملی تأییدی و همسانی درونی با روش آلفای کرونباخ استفاده شد. به منظور اجرای تحلیل عاملی تأییدی با توجه به این‌که خرده‌مقیاس‌های درگیری عامل، درگیری رفتاری، درگیری عاطفی و درگیری شناختی باهم همبسته بودند از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شد. در نهایت، الگوی چهار عاملی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی مورد آزمون قرار گرفت که نتایج نشانگر برازش مطلوب این الگو بود. شاخص‌های کلی برازش برای الگوی چهار عاملی پژوهش حاضر در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. شاخص‌های کلی برازش برای الگوی چهار عاملی مقیاس درگیری تحصیلی

Table 4

Model fitness indices of four factors of academic engagement

خی دو (کای اسکوتر)	درجه آزادی	سطح معنی	نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی	شاخص برازش	ریشه میانگین مربعات خطای	ریشه دوم میانگین مربعات
--------------------	------------	----------	-------------------------------	------------	--------------------------	-------------------------

۱- Kindermann

۲- Furrer

۳- Wolters

باقیمانده RMR	برآورد RMSEA	تطبیقی CFI	CMIN/DF	داری P	DF	CMIN
0.07	0.06	0.91	2.64	0.00	200	528.16

ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شده برای چهار مؤلفه درگیری عامل، درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۹۴، ۰/۷۸، ۰/۸۸ بود که نشان دهنده آن است که این ابزار از پایایی مطلوبی برخوردار است.

### یافته‌ها

ابتدا شاخص‌های توصیفی و مفروضه‌های بهره‌گیری از مدل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است. در جدول ۵ شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف معیار، حداقل نمرات و حداکثر نمرات، چولگی و کشیدگی) برای کل نمونه (۳۰۰ نفر دانشجو) گزارش شده است. دو آماره چولگی و کشیدگی نشان می‌دهد که پراکندگی داده‌ها در هر متغیر به صورت توزیع نرمال بوده است. در زمینه سایر مفروضه‌های بهره‌گیری از روش معادلات ساختاری، به منظور برآورد پارامترها و ارزشیابی نیکویی برازش از روش بیشینه درست‌نمایی<sup>۱</sup> استفاده شد. با توجه به استفاده از حجم نمونه نسبتاً بزرگ (بیش از ۲۰۰ نفر)، بهره‌گیری از میانگین‌ها به منظور محاسبات و وجود توزیع بهنجار (براساس جدول ۵) شرایط لازم برای بهره‌گیری از این روش وجود دارد. در زمینه مدیریت داده‌های از دست رفته، از روش جایگزینی براساس بیشینه درست‌نمایی استفاده شد که بهتر از روش‌های کلاسیک مانند روش‌های مبتنی بر حذف یا جایگزینی با میانگین‌ها است. در زمینه مدیریت داده‌های پرت، از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج نشانگر نبود داده پرت با در نظر گرفتن فاصله نمره ۳ انحراف معیار از میانگین بود، بنابر این نیازی به حذف نمرات هیچ یک از آزمودنی‌ها وجود نداشت. در نهایت، در زمینه کفایت حجم نمونه با توجه به آن که حجم نمونه برای معادلات ساختاری در سطح مطلوب یعنی بیش از ۲۰۰ نفر است و در صورتی که حجم نمونه ۲ تا ۳ برابر پارامترهای مکنون در مدل باشد در این زمینه نگرانی چندانی وجود ندارد، این مفروضه نیز رعایت شده بود.

جدول ۵. شاخص‌های توصیفی نشانگرهای مدل

Table 5

Descriptive indicators of model variables

متغیرها Variable	میانگین M	حداقل نمرات Min	حداکثر نمرات Max	انحراف معیار SD	چولگی Skewness	کشیدگی kurtosis
خستگی عاطفی Emotional exhaustion	3.28	1	7	1.04	0.51	-0.15
شک و بدگمانی Cynicism	3.31	1	7	1.63	0.38	-0.61

۱- Maximum Likelihood

0.26	-0.26	1.04	6.83	1.17	4.42	خودکارآمدی تحصیلی Academic efficacy
-0.49	0.03	0.96	5	1	2.96	اجتناب از چیزهای جدید Avoid novelty
-0.23	0.49	0.83	5	1	2.55	اجتناب از کمک خواهی Avoid help seeking
-0.57	0.07	0.97	5	1	2.99	اجتناب از چالش Avoid challenges
-0.47	-0.19	0.91	4.90	1.1	3.12	درگیری عامل Agentic engagement
-0.04	-0.37	0.80	5	1	3.54	درگیری رفتاری Behavioral engagement
-0.20	-0.35	0.80	5	1.25	3.59	درگیری عاطفی Emotional engagement
-0.12	-0.23	0.69	5	1	3.47	درگیری شناختی Cognitive engagement
-0.19	0.04	0.67	5	1	3.12	مهارت‌های شناختی Cognitive skills
-0.02	0.23	0.87	5	1	2.94	مهارت‌های محاسباتی Mathematical skills
0.31	-0.24	0.68	5	1.14	3.41	مهارت‌های خودنظم‌بخشی Self-Organization skills
0.22	-0.04	0.74	5	1	3.24	مهارت‌های اجتماعی Social skills

همان طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود از بین نشانگرهای فرسودگی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی دارای بالاترین میانگین بوده است (۴/۴۲). در میان نشانگرهای درگیری تحصیلی، درگیری عاطفی بالاترین میانگین (۳/۵۹) و درگیری عامل کم‌ترین میانگین (۳/۱۲) را داشته است. از نظر بهره‌گیری از راهبردهای اجتنابی بالاترین میانگین مربوط به نشانگر اجتناب از چالش (۲/۹۹) و کم‌ترین میانگین اجتناب از کمک خواهی (۲/۵۵) است. در زمینه بررسی سازه نهان تجربه شخصی و آموزشی از بین چهار نشانگر، ارزیابی دانشجویان از توانایی خود در خودنظم‌بخشی (۳/۴۱) قوی‌تر از سایر نشانگرها بوده است. آنان ضعیف‌ترین مهارت خود را در زمینه مهارت‌های محاسباتی (۲/۹۴) طبقه بندی نموده‌اند. در جدول ۶ همبستگی نشانگرهای مدل محاسبه شده است. به طور کلی به استثنای نشانگرهای تجربه شخصی و آموزشی، سایر نشانگرها رابطه معناداری با یکدیگر دارند.

جدول ۶ ماتریس همبستگی نشانگرهای مدل

Table 6

Correlation matrix of research variables

14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
													1	خستگی عاطفی Emotional exhaustion
												1	0.71**	شک و بدگمانی Cynicism
											1	-0.36**	-0.44**	خودکارآمدی تحصیلی Academic efficacy
										1	-0.24**	0.30**	0.33**	اجتناب از چیزهای جدید Avoid novelty
									1	0.41**	-0.25**	0.24**	0.25**	اجتناب از کمک خواهی Avoid help seeking
								1	0.40**	0.74**	-0.25**	0.33**	0.37**	اجتناب از چالش Avoid challenges
							1	-0.30**	-0.31**	-0.31**	0.43**	-0.20**	-0.26**	درگیری عامل Agentic engagement
						1	0.45**	-0.35**	-0.29**	-0.31**	0.60**	-0.41**	-0.43**	درگیری رفتاری Behavioral engagement
					1	0.76**	0.47**	-0.41**	-0.36**	-0.38**	0.55**	-0.46**	-0.48**	درگیری عاطفی Emotional engagement
				1	0.68**	0.63**	0.41**	-0.31**	-0.21**	-0.28**	0.45**	-0.28**	-0.32**	درگیری شناختی Cognitive engagement
			1	-0.44**	0.44**	0.55**	0.33**	-0.26**	-0.12*	-0.25**	0.61**	-0.36**	-0.43**	مهارت های شناختی Cognitive skills
		1	0.58**	0.23**	0.23**	0.32**	-0.19**	-0.16**	-0.07	-0.11	0.37**	-0.10	-0.13**	مهارت های محاسباتی Mathematical skills
	1	0.49**	0.68**	0.35**	0.31**	0.45**	0.17**	-0.07	-0.09	-0.03	0.49**	-0.26**	-0.31**	مهارت های خودسازمان دهی Self-Organization skills
1	0.70**	0.50**	0.67**	0.36**	0.28**	0.38**	0.28**	-0.16**	-0.06	-0.11	0.46**	-0.23**	-0.26**	مهارت های اجتماعی Social skills

\* $p \leq 0/05$  \*\* $p \leq 0/01$ 

براساس مقدم و موخر بودن متغیرها و پیشینه نظری و پژوهشی، متغیر نهان برونزای این پژوهش، فرسودگی تحصیلی با سه نشانگر خستگی عاطفی، شک و بدگمانی، خودکارآمدی تحصیلی؛ و متغیرهای نهان درونزای پژوهش شامل درگیری تحصیلی با چهار نشانگر درگیری عامل، درگیری رفتاری، درگیری عاطفی و درگیری شناختی؛ متغیر تجارب شخصی و آموزشی با چهار نشانگر مهارت شناختی، مهارت محاسباتی، مهارت خودنظم بخشی و مهارت اجتماعی؛ و متغیر راهبردهای اجتنابی با سه نشانگر اجتناب از چیزهای جدید، اجتناب از جستجوی کمک و اجتناب از تلاش و چالش بودند. بررسی ضرایب برآورد شده استاندارد نشان می دهد که تمامی نشانگرهای مربوط به سازه های نهان مدل، ضرایب مسیر بالایی را نشان دادند. این قضیه به ویژه برای نشانگرهای فرسودگی تحصیلی صادق بود. کمترین ضرایب بین راهبردهای اجتنابی و اجتناب از کمک خواهی (۰/۴۸) و درگیری تحصیلی و درگیری عامل (۰/۵۴) مشاهده شد.

بررسی برازش مدل با بهره گیری از مشخصه های برازش انجام شده است. جدول ۷ مشخصه های نکویی برازش الگو را نشان می دهد.

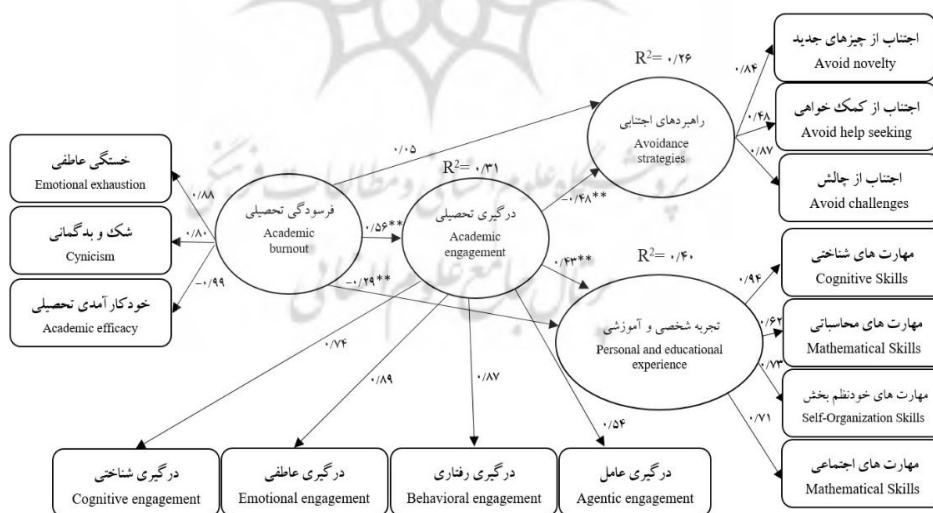
جدول ۷. شاخص های نکویی برازش مدل پژوهش

Table 8.

Model fitness indices

ریشه میانگین	شاخص نیکویی	شاخص	شاخص	نسبت کای	سطح	درجه	خی دو
مربعات خطای	برازش اصلاح	نیکویی	برازش	اسکوئر به درجه	معنی داری	آزادی	کای
برآورد	شده	برازش	تطبیقی	آزادی	P	DF	اسکوئر
RMSEA	AGFI	GFI	CFI	CMIN/DF			CMIN
0.06	0.90	0.93	0.95	2.42	0.00	69	166.75

در اینجا مجذور کای در سطح  $P \leq 0/01$  معنادار است. اما چون حجم نمونه تقریباً بزرگ است، نمی‌توان بر معناداری آن به منزله رد فرض صفر و موجه بودن آن برای جامعه تأکید کرد. بنابر این، برای کاهش اثر وابستگی آن به اندازه نمونه به سایر شاخص‌ها و تفاسیر آن پرداخته شده است. ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب  $(RMSEA = 0/06)$  به دست آمده است. این شاخص برای مدل‌های خوب در حدود  $0/05$  و معمولاً در مدل‌های ضعیف اندازه آن بزرگ‌تر از  $0/1$  است (هومن، ۱۳۸۰). شاخص برازندگی تطبیقی  $(CFI = 0/95)$  بوده است. این شاخص برای مدل خوب بین  $0/90$  الی  $0/95$  تفسیر می‌شود. دو شاخص برازندگی انطباق  $(GFI = 0/93)$  و شاخص تعدیل شده برازندگی انطباق  $(AGFI = 0/90)$  هر چه قدر به یک نزدیک‌تر باشد برازش کامل مدل را نشان می‌دهند. شاخص‌ها را نمی‌توان به تنهایی دلیل برازندگی دانست، بلکه آن‌ها را باید در کنار یکدیگر تفسیر نمود؛ از این رو براساس یافته‌های جدول ۷ می‌توان به این نتیجه رسید که الگو با داده‌ها برازندگی مناسبی دارد. در شکل ۲ ضرایب برآورد شده استاندارد مدل بین سازه‌های نهان درون‌زا و برون‌زا گزارش شده است.



شکل ۲. الگوی نهایی به همراه ضرایب استاندارد مسیره‌ها

Figure 2

Final model along with standard paths

برای ارزیابی الگوی فرضی این پژوهش، ابتدا با بهره گیری از روش بیشینه درست نمایی و با استفاده از نرم افزار AMOS، پارامترها برآورد شده است. پارامترهای برآورد شده شامل ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل هستند. مطابق شکل ۲، از میان مسیرهای موجود در الگو، تنها مسیر میان فرسودگی تحصیلی به راهبردهای اجتنابی دارای ضرایب کوچک و غیر معنی دار است ( $\gamma = 0/05$ ). به جز این مسیر، تمامی مسیرها در سطح  $0/01$  معنی دار بوده اند. به طور کلی میان متغیرهای موجود در مدل، فرسودگی تحصیلی قویترین رابطه مستقیم را با درگیری تحصیلی ( $\gamma = 0/56, P \leq 0/01$ ) داشته است. فرسودگی تحصیلی به عنوان متغیر برون زای پژوهش، از طریق درگیری تحصیلی با راهبردهای اجتنابی ( $\gamma = 0/27, P \leq 0/01$ ) ارتباط داشته است. هم چنین فرسودگی تحصیلی با تجارب شخصی و آموزشی دانشجویان به صورت مستقیم ( $\gamma = -0/29, P \leq 0/01$ ) و با واسطه درگیری تحصیلی ( $\gamma = -0/24, P \leq 0/01$ ) ارتباط دارد. رابطه درگیری تحصیلی، به عنوان متغیر واسطه در این پژوهش، با راهبردهای اجتنابی و تجربه شخصی و آموزشی دانشجویان معنی دار بوده است. در مورد راهبردهای اجتنابی ( $\gamma = -0/48, P \leq 0/01$ ) رابطه منفی و نسبتاً قوی بوده است، ولی در مورد تجارب شخصی و آموزشی ( $\gamma = 0/43, P \leq 0/01$ ) این رابطه مثبت و نسبتاً قوی گزارش شده است. در جدول ۷ اثرهای مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

جدول ۸. اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و کل و واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

Table 7.

## Result of direct, indirect and total effects

مقدار واریانس تبیین شده	اثر کل Total effect	اثر غیرمستقیم Indirect effect	اثر مستقیم Direct effect	مسیر Path
0.40	**0.53	**0.24	**0.29	بر تجربه شخصی و آموزشی از On Personal and educational experience فرسودگی تحصیلی Academic burnout
	**0.43		**0.43	درگیری تحصیلی Academic engagement
0.26	**0.32	**0.27	0.05	بر راهبردهای اجتنابی از On Avoidance strategies فرسودگی تحصیلی Academic burnout
	**0.48		**0.48	درگیری تحصیلی Academic engagement
0.31	**0.56		**0.56	بر درگیری تحصیلی از On Academic engagement فرسودگی تحصیلی Academic burnout

$$**p \leq 0/01$$

مطابق جدول ۸، مدل مفروض ۴۰ درصد از واریانس تجربه شخصی و آموزشی دانشجویان را تبیین کرده است. مقدار واریانس تبیین شده از راهبردهای اجتنابی توسط متغیر برون‌زای پژوهش ۲۶ درصد بوده است. هم‌چنین متغیر فرسودگی تحصیلی ۳۱ درصد از واریانس درگیری تحصیلی دانشجویان را تبیین کرده است

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، ارائه الگویی جهت تبیین رابطه‌ی فرسودگی تحصیلی با تجارب فردی و آموزشی و راهبردهای اجتنابی دانشجویان با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی بوده است. این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال اساسی است که آیا الگوی ارائه شده در خصوص رابطه فرسودگی تحصیلی و متغیرهای نهان تجارب فردی و آموزشی و راهبردهای اجتنابی دانشجویان (شکل ۱) از برازش لازم برخوردار است؟ برای پاسخ گویی به این سؤال، یافته‌های پژوهش نشان داد که مدل مفهومی از برازش مناسبی برخوردار است (جدول ۷). بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویانی که در سال آخر دانشگاه از فرسودگی تحصیلی بیشتری رنج می‌برند و دچار احساس خستگی عاطفی، شک و بدگمانی و خودکارآمدی تحصیلی پایین شده‌اند، از طرفی، ارزیابی‌شان از تجارب شخصی و آموزشی در حوزه‌های مختلف شناختی، محاسباتی، اجتماعی و خودنظم‌بخش منفی‌تر است و احساس می‌کنند تحصیلی در دانشگاه دستاورد چندانی برای آنان نداشته است. از طرف دیگر، دانشجویانی که از فرسودگی بیشتری در سال پایانی تحصیل رنج می‌برند، کمتر احتمال دارد که در تکالیف جدید درگیر شوند، از دیگران برای رفع مشکلات خود کمک بخواهند و اشتیاق چندانی به انجام تکالیف چالش‌برانگیز داشته باشند. هر چند مسیر مستقیم رابطه فرسودگی تحصیلی با راهبردهای اجتنابی معنی‌دار نبود، ولی رابطه غیرمستقیم این سازه نهان با واسطه درگیری تحصیلی معنی‌دار بود (جدول ۸) این مسأله نشان می‌دهد که فرسودگی تحصیلی از طریق کاستن از درگیری دانشجویان در دوره با استفاده آنان از راهبردهای اجتنابی ارتباط دارد. در ادامه به بررسی فرضیه‌های پژوهشی براساس مدل آزمون شده پرداخته شده است.

یافته اول پژوهش مبنی بر " فرسودگی تحصیلی با تجارب شخصی و آموزشی دانشجویان به صورت مستقیم و با واسطه متغیر درگیری تحصیلی ارتباط دارد" بود. نتایج پژوهش نشان داد که فرسودگی تحصیلی با تجارب شخصی و آموزشی دانشجویان به صورت مستقیم و به واسطه درگیری تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد. یافته‌های مذکور با نتایج پژوهش‌های توپین-تانر<sup>۱</sup>، اوجاروی<sup>۲</sup>، وانانن<sup>۳</sup>، کالیمو<sup>۱</sup> و

۱- Toppinen- Tanner

۲- Ojaarvi

۳- Vaananen

جاپینن<sup>۲</sup> (۲۰۰۵)، سالملا- آرو وساولانین (۲۰۰۸)، کیارا<sup>۳</sup>، انولا<sup>۴</sup>، نامی<sup>۵</sup> (۲۰۰۸) همسو بود. همچنین با پژوهش نیومن وگولین (۱۹۹۰؛ نقل از شیخ، ۲۰۰۹) مبنی بر وجود رابطه ی منفی فرسودگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری، پژوهش استولیکر و لافریر (۲۰۱۵) مبنی بر رابطه منفی فرسودگی تحصیلی با تجارب تحصیلی دانشجویان، پژوهش عزیزی ابرقویی (۱۳۸۹) مبنی بر وجود رابطه منفی بین فرسودگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری و پژوهش ساویز، امیدیان و زندوانیان نائینی (۱۳۹۱) مبنی بر رابطه مستقیم و منفی فرسودگی تحصیلی با کیفیت تجارب یادگیری و نیز پژوهش نعیمی (۱۳۸۸) همسو بود. روبینز، روبرتز و ساریس، (۲۰۱۸) این بحث را مطرح نمودند که فرسودگی تحصیلی در دانشجویان باعث می‌شود که آنان نگاه منفی تری نسبت به توانایی و مهارت‌های کسب شده در طول دوره تحصیلی شان داشته باشند و این امر بر روی شرایط کاری آنان پس از فارغ التحصیلی نیز تأثیرگذار است، به نحوی که بین فرسودگی تحصیلی در دانشگاه و فرسودگی شغلی پس از فارغ التحصیلی در محیط کار رابطه معنی‌داری وجود دارد. پژوهش بالاک و همکاران (۲۰۱۷) که از فراتحلیل ۱۲۷ مقاله در حوزه فرسودگی تحصیلی به دست آمد، نیز نشان داد فرسوده شدن در دوره تحصیل بر روی تجارب شخصی و آموزشی دانشجویان تأثیرگذار است و هم چنین، می‌تواند سلامت روان، قدرت همدلی و رفتار حرفه ای آنان را پس از فارغ التحصیلی تحت تأثیر قرار دهد. در مورد نقش واسطه درگیری تحصیلی؛ می‌توان بیان نمود فرسودگی به تحلیل رفتن درگیری تحصیلی دانشجویان منجر می‌شود و این امر می‌تواند تأثیر نامطلوبی بر تجارب شخصی و آموزشی دانشجویان داشته باشد (مسلش، شائوفلی و لیتز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱؛ یوگو، اونیشی و تیویما، ۲۰۱۳).

یافته دوم پژوهش مبنی بر " فرسودگی تحصیلی با راهبردهای اجتنابی دانشجویان به صورت مستقیم و با واسطه متغیر درگیری تحصیلی ارتباط دارد" بود. نتایج پژوهش نشان داد که فرسودگی تحصیلی با راهبردهای اجتنابی دانشجویان به صورت مستقیم ارتباط ندارد ولی به واسطه درگیری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش شیخ (۲۰۱۳) نشان داده است که فراگیران فرسوده نسبت به یادگیرندگان با درگیری تحصیلی، تمایل قوی تر ومعناداری به اجتناب از جستجوی کمک و خود ناتوان سازی دارند و فرسودگی تحصیلی با میانجی گری درگیری تحصیلی پیش بینی کننده ی قوی بهره گیری از راهبردهای اجتنابی است. اولداگ و یارتان (۲۰۱۰) به بررسی فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان قبرس شمالی پرداختند، نتایج پژوهش آنان نشان داد که دانشجویان قدیمی تر (سال‌های

۱- Kalimo

۲- Jappinen

۳- Kiuru

۴- Aunola

۵- Numi

۶- Leiter



بالاتر) نسبت به دانشجویان تازه وارد از فرسودگی تحصیلی بیشتری رنج می‌برند. هم‌چنین فرسودگی تحصیلی بر روی سه متغیر قدرت<sup>۱</sup>، تعهد<sup>۲</sup> و جذب<sup>۳</sup> تأثیرگذار است. در بعد قدرت، دانشجویان دچار فرسودگی سطح بالای انرژی و آسایش ذهنی برای درگیر شدن در کار و تمایل به تلاش و پایداری در مواجهه با مسایل و مشکلات را ندارند. در بعد تعهد، دانشجوی فرسوده چندان به انجام تکالیف متعهد نیستند و احساس معنی‌داری از شور و اشتیاق و گرایش به انجام تکالیف را ندارد بنابر این از آن‌ها اجتناب می‌کنند؛ و در نهایت از بعد جذب، دانشجوی فرسوده نمی‌تواند با تمرکز کامل و احساس شادی در کار و تکالیف خود غوطه‌ور شود.

دانشجویان فرسوده در سال‌های آخر دانشگاه با مسایلی چون پایین آمدن انگیزش پیشرفت (کویتین و مریلاین، ۲۰۱۱)، سلامت روان (بالاک و همکاران، ۲۰۱۷)، عملکرد تحصیلی (عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۲)، کیفیت زندگی (بیمونت و همکاران، ۲۰۱۶)، سلامت جسمانی و روابط اجتماعی (کولی و همکاران، ۲۰۱۸) روبه‌رو هستند و اشتیاق کمتری برای تحصیل از خود نشان می‌دهند (قدم‌پور، فرهادی و بیرانوند، ۱۳۹۵). این امر باعث می‌شود اول؛ درگیری تحصیلی آنان کاهش یابد و اشتیاق چندان برای درگیری در تکالیف درسی از خود نشان ندهند (اولداگ و یارتان، ۲۰۱۰)، دوم، تمایل چندان برای جستجوی کمک از دیگران، چالش و کسب دانش جدید نداشته باشند (شیخ، ۲۰۱۳) و سوم، کیفیت تجارب شخصی و آموزشی شان در طول دوره تحصیل در دانشگاه ضعیف ارزیابی کنند که این امر نشان‌گر شکل‌گیری خودپنداره منفی در آنان است (نعامی، ۱۳۸۸ و استولیکر و لافریر، ۲۰۱۵). در نهایت، با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان به این نتیجه رسید که فرسودگی تحصیلی می‌تواند به عنوان متغیری مهم بر درگیری تحصیلی دانشجویان و در ادامه تجارب شخصی و آموزشی و راهبردهای اجتنابی در دانشگاه به خصوص در سال‌های بالاتر تأثیرگذار باشد. فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان به احساس تهی کردن به دلیل تکالیف مطالعه، داشتن یک نگرش بدبینانه، بی‌علاقگی به کار درسی و احساس بی‌کفایتی به عنوان یک دانشجو منجر می‌شود (ژانگ، گان و چام، ۲۰۰۷) و می‌تواند منجر به غیبت بیشتر، انگیزه‌ی کمتر برای انجام کارهای مورد نیاز دوره و درصد بالاتر ترک تحصیل در دانشگاه و کاهش کیفیت تجارب آموزشی و بهره‌گیری بیشتر از راهبردهای اجتنابی شود (رامیست<sup>۴</sup>، ۱۹۸۱؛ نقل از حیاتی، عگبھی، حسینی آهنگری و عزیزی ابر قویی، ۱۳۹۱). در واقع، الگوی پژوهش حاضر به دنبال روشن‌سازی تأثیرات فرسودگی تحصیلی در آینده دانشجویان و اهمیت این متغیر به عنوان یکی از مهم‌ترین عامل‌های تأثیرگذار بر روی سلامت روان شناختی دانشجویان بوده است.

۱- Vigour

۲- Dedication

۳- Absorption

۴- Ramist

با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود که اولاً دلایل فرسودگی تحصیلی دانشجویان شناسایی شود و پژوهش‌هایی در این زمینه صورت گیرد که چرا دانشجویان در سال‌های آخر دانشگاه از فرسودگی بیشتری رنج می‌برند؟ دوم، با توجه به تأثیرگذار بودن فرسودگی تحصیلی بر روی درگیری تحصیلی، تجارب شخصی و آموزشی و راهبردهای اجتنابی دانشجویان، اهمیت کمک حرفه‌ای به آنان برای مقابله با مشکلات استرس‌زای تحصیلی، آگاهی از راه حل‌ها برای مواجهه با مشکلات و آموزش مهارت‌هایی در ارتباط با تکنیک‌های مدیریت استرس از اهمیت زیادی برخوردار است. در نهایت، پیشنهاد می‌شود که از طریق درک دلایل وقوع و تأثیرات فرسودگی تحصیلی بر روی دانشجویان، به اصلاح برنامه درسی و فراهم‌سازی اطلاعات به منظور افزایش ادراک و شناخت از فرسودگی و خلق فرصت‌هایی برای کاهش آن برای دانشجویان در دانشگاه‌ها اقدام شود. مراکز مشاوره دانشجویی در این زمینه می‌توانند کمک بسیاری را انجام دهند و به عنوان یکی از متولیان مهم در این زمینه اقدام نمایند.



## References

## منابع

- پیری، موسی و شاهی، رقیه (۱۳۹۵). تأثیر آموزش چند رسانه‌ای بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم کلاس‌های چند پایه عشایری در درس علوم تجربی. *فناوری آموزش/فناوری در آموزش*، ۱(۱۱)، ۱۹-۱۱.
- حاجی‌علیزاده، کبری؛ رفیعی‌پور، امین و سماوی، سیدعبدالوهاب (۱۳۹۵). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *فصلنامه اندازه‌گیری‌های تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*، ۶(۲۴)، ۱۰۲-۸۳.
- حیاتی، داوود؛ عگبهی، عبدالحسین؛ حسینی‌آهنگری، سیدعابدین و عزیزی‌ابرقویی، محسن (۱۳۹۱). بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران. *توسعه آموزش جندی‌شاپور*، ۳(۱)، ۲۹-۱۸.
- رستمی، زینب؛ عابدی، محمدرضا و ویلماری، شوفلی (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش در دانشجویان زن دانشگاه اصفهان. *دوفصلنامه رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان*، ۶(۱): ۳۸-۲۱.

رسولیان، مریم؛ الهی، فاطمه و افخم ابراهیمی، عزیزه (۱۳۸۳). ارتباط فرسودگی شغلی با ویژگی‌های شخصیتی درپرستاران. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)*، ۹(۴)، ۲۴-۱۸.

رمضانی، ملیحه و خامسان، احمد (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عامل. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*، ۸(۲۹)، ۲۰-۱۸۵.

ساویز، مرضیه؛ امیدیان، مرتضی و زندوانیان نائینی، احمد (۱۳۹۱). بررسی رابطه کمال‌گرایی، فرسودگی تحصیلی، کیفیت تجارب یادگیری و پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه یزد. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه علوم انسانی گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه یزد.

سلطانی، زیبا؛ صادق محبوب، سمانه؛ قاسمی جونبه، رضا و یوسفی، نجف (۱۳۹۵). نقش سرمایه‌های روان‌شناختی در فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۲)، ۱۶۳-۱۵۶.

طاهری خرامه، زهرا؛ شریفی فرد، فاطمه؛ آسایش، حمید و سپهوندی، محمدرضا (۲۰۱۷). ارتباط تاب‌آوری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. *دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۵)، ۳۸۳-۳۷۵.

عظیمی، محمد؛ پیری، موسی و زوار، تقی (۱۳۹۲). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خود تنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۰(۳۸)، ۱۲۸-۱۱۶.

عزیزی ابرقویی، محسن؛ ابراهیمی قوام آبادی، صغری؛ سعدی پور، اسماعیل و دلاور، علی (۱۳۸۹). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

قدم پور، عزت‌اله؛ فرهادی، علی و بیرانوند، فاطمه‌نقی (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸(۲)، ۶۸-۶۰.

نعامی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مطالعات روانشناختی*، ۵(۳)، ۱۳۴-۱۱۷.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۰). تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش رفتاری. تهران: نشر پارسا.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.

Azimi, M., Piri, M., & Zavvar, T. (2013). Relationship of academic burnout and self-regulated learning with academic performance of high school students. *Research in Curriculum Planning*, 10(38), 116-128. [In Persian].

- Azizi Abarghoei, M., Ebrahimi Ghavamabadi, S., Sadipour, A., & Delavar, A. (2010). Relationship between self-efficacy, learning experience quality and academic burnout of the graduate students of Allameh-Tabatabaei University. *Master's thesis*. Allameh-Tabatabaei University, Faculty of Psychology and Educational Sciences [In Persian].
- Beaumont, E., Durkin, M., Hollins, M. C., & Carson J. (2016). Compassion for others, self-compassion, quality of life and mental well-being measures and their association with compassion fatigue and burnout in student midwives: A quantitative survey. *Midwifery*, 34, 239-244.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2011). The Relationship among Student Basic Need Satisfaction, Approaches to Learning, Reporting of Avoidance Strategies and Achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 463-496.
- Braun, E.; Woodley, A.; Richardson, J. T., & Leidner, B. (2012). Self-rated competences questionnaires from a design perspective. *Educational Research Review*, 7(1), 1-18.
- Bullock, G., Kraft, L., Amsden, K., Gore, W., Prengle, B., Wimsatt, J., & Goode, A. (2017). The prevalence and effect of burnout on graduate healthcare students. *Canadian Medical Education Journal*, 8(3), 90-108.
- Cazan, A. M. (2015). Learning motivation, engagement and burnout among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 413-417.
- Colby, L., Mareka, M., Pillay, S., Sallie, F., van Staden, C., du Plessis, E. D., & Joubert, G. (2018). The association between the levels of burnout and quality of life among fourth-year medical students at the University of the Free State. *The Journal of the Society of Psychiatrists of South Africa*, 24, 1-6.
- Crystal, D. S.; Chen, C.; Fuligni, A. J.; Stevenson, H. W., Hsu, C. C.; Ko, H. J., ... & Kimura, S. (1994). Psychological maladjustment and academic achievement: A cross-cultural study of Japanese, Chinese, and American high school students. *Child development*, 65(3), 738-753.
- Ghadampour, E., Farhadi, A., & Naghibeiranvand, F. (2016). The relationship among academic burnout, academic engagement and performance of students of Lorestan University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*, 8 (2), 60-68. [In Persian].
- Hajializadeh, K., Rafieipour, A., & Samavi, A. (2016). Evaluation of the Psychometric Properties of the Academic Engagement Questionnaire among High School Students. *Educational Measurement*, 6(24), 83-102. [In Persian].
- Hayati, D., Ogbahi, A., Hoseini Ahangari, A., & Azizi Abarghoei, M. (2011). Investigating the relationships between quality of learning experience's components and self-efficacy on academic burnout among students of Allamme Tabatabaei University of Tehran, Educational Development of Jundishapur. 3(3), 18-29. [In Persian].
- Hooman, H., A. (2015). *Multivariate Data Analysis in Scientific Research*. Tehran: Pike Farhang Pub. [In Persian].

- Hurrelmann, K., Engel, U., & Weidman, J. C. (1992). Impacts of school pressure, conflict with parents, and career uncertainty on adolescent stress in the Federal Republic of Germany. *International Journal of Adolescence and Youth*, 4(1), 33-50.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.
- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of abnormal child psychology*, 18(2), 165-177.
- Kember, C., Leunge, D. Y. P., & Kwan, K. P. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425.
- Kiura, N., Aunola, K., & Numi, J. (2008). Peer group influence and selection in adolescents school burnout, *Merril-Palmer Quarterly*, 54(1), 23-55.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). Commissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success. In *National Symposium on Postsecondary Student Success* (Retrieved 4 April 2017) [http://nces.ed.gov/IPEDS/research/pdf/Kuh\\_Team\\_Report.pdf](http://nces.ed.gov/IPEDS/research/pdf/Kuh_Team_Report.pdf).
- Kuittinen, M., & Meriläinen, M. (2011). The effect of study-related burnout on student perceptions, *Journal of International Education in Business*, 4(1), 42-62.
- Lawless, C., & Richardson, J. T. E. (2004). Monitoring the experiences of graduates in distance education. *Studies in Higher Education*, 29, 353-374.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Masi, G., Sbrana, B., Poli, P., Tomaiuolo, F., Favilla, L., & Marcheschi, M. (2000). Depression and school functioning in non-referred adolescents: A pilot study. *Child Psychiatry and Human Development*, 30(3), 161-171.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout, *Annual Review of psychology*, 52, 397-422.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. A., Anderman, E., Anderman, L., & Gheen, M., et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scale*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 274-278.
- Naami, A. (2010). Relationship between quality of learning experiences and academic burnout in graduate students of Shahid Chamran University. *Journal of Psychological Studies*, 5(3), 117-134. [In Persian].
- Neumann Y. (1990). Quality of learning Experience and students' college outcome. *International Journal of Educational management*, 7(1), 1-16.

- Neumann, Y., Finaly-Neumann, E., & Reichel, A. (1990). Determinants and consequences of students' burnout in universities. *The Journal of Higher Education*, 61(1), 20-31.
- Piri, M. & Shahi, R. (2016). Effects of multi-media teaching on academic engagement of sixth grade learners of nomadic multi-grade classes in science course. *Technology of Education*, 11(1), 11-19. [In Persian].
- Ramazani, M., & Khamesan, A. (2018). Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentic Engagement. *Educational Measurement*, 8(29), 185-204. [In Persian].
- Rasoulilian, M., Elahi, F., & Afkham Ebrahimi, A. (2004). The Relationship between Job Burnout and Personality Traits in Nurses. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*. 9(4), 18-24. [In Persian].
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Richardson, J. T. E. (2009). What can student's perceptions of academic quality tell us? Research using the Course Experience Questionnaire. In: Tight, Malcolm; Mok, Ka Ho; Huisman, Jeroen and Morphey, Christopher C. eds. *The Routledge International Handbook of Higher Education*. Routledge International Handbooks of Education. Routledge.
- Robins, T. G., Roberts, R. M., & Sarris, A. (2018). The Role of Student Burnout in Predicting Future Burnout: Exploring the Transition from University to the Workplace. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 115-130.
- Rostami, Z., Abedi, M. R., & Achuffli, V. B. (2011). Standardization of Maslach burnout inventory among female students at University of Isfahan. *New Educational Approach*, 6(1): 21-38. [In Persian].
- Rudman A., & Gustavsson, j. (2012). Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study. *International Journal Nurse Study*, 49(8), 988- 1001.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528-535.
- Salanova M.; Schaufeli, W.; Martinez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, stress & coping*, 23(1), 53- 70.
- Salmela- Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies, *Journal of Yoyth and Adolescence*, 38(10), 1316-27.
- Saviz, M., Omidian, M., & Zandovaniyan, A. (2012). Study of relationship between Perfectionism, academic burnout, learning experience quality and Academic Achievement of the graduate students of Yazd University. *Master's thesis*. Yazd University, Faculty of Psychology and Educational Sciences [In Persian].

- Soltani, Z., Sadegh mahboob, S., Ghsemi jobaneh, R., & Yoosefi N. (2016). Role of psychological capital in academic burnout of Students. *Educational Strategy in Medical Science*, 9(2), 156-162. [In Persian].
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513-528.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*, 41(5), 581-592.
- Shih, S. S. (2009). An examination of factors related to Taiwanese adolescents' reports of avoidance strategies. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 377-388.
- Shih, S. S. (2013). The effects of autonomy support versus psychological control and work engagement versus academic burnout on adolescents' use of avoidance strategies. *School Psychology International*, 34(3), 330-347.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Stoliker, B. E., & Lafreniere, K. D. (2015). The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout on university students' educational experience. *College Student Journal*, 49(1), 146-160.
- Taheri Kharameh, Z., Sharififard, F., Asayesh, H., & Sepahvandi, M. R. (2017). Academic resilience and burnout relationship of the student of Qom University of Medical Sciences. *Educational Strategy in Medical Science*. 10(5), 375-383. [In Persian].
- Toppinen-Tanner, S., Ojaarvi, A., Vaananen, A., Kalimo, R., & Jappinen, P. (2005). Burnout as a predictor of medically certified sickleave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine*, 31(1), 18-27.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The Classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106.
- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, selfefficacy and academic engagement among Nigerian college students. *In the African Symposium*, 13(2), 37-45.
- Uludag, O., & Yaratan, H. (2010). The effect of burnout on engagement: An empirical study on tourism students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 9(1), 13-23.
- Watts, J.; & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33-50.

- Wellborn, J. G. (1991). *Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain*. Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236– 250.
- Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.

