

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۳/۲۰

تاریخ تصویب مقاله: ۹۴/۱۲/۲۸

## فرسودگی تحصیلی در دانشجویان: نقش پیش‌بینی‌کننده‌های کمال‌گرایی و هدف‌گزینی

مهديه سادات قافله‌باشي\*، دکتر سیده فاطمه موسوی\*\*، دکتر فاطمه گلشانی\*\*\*

### چکیده

مطالعه حاضر با هدف بررسی کمال‌گرایی و هدف‌گزینی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان شهر قزوین انجام شد. روش پژوهش از نوع توصیفی و همبستگی است. روش نمونه‌گیری، در دسترس بوده، بدین منظور، ۱۲۴ دانشجوی دختر و پسر مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۳ در رشته‌های مختلف از دانشگاه‌های دولتی شهر قزوین انتخاب گردیدند. برای گردآوری اطلاعات، از مقیاس کمال‌گرایی هویت و فلت، مقیاس هدف‌گزینی البوت و مک‌گریگور و مقیاس فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران استفاده گردید. نتایج حاصل از آزمون همبستگی و تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام، نشان داد که بین کمال‌گرایی و خرده مقیاس

\* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی و کارشناس آموزش دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

mahdieh.gh. @gmail.com

\*\* استادیار روان‌شناسی پژوهشکده زنان دانشگاه الزهراء (س) (نویسنده مسئول) /mosavi2008@gmail.com

f.mousavi@alzahra.ac.ir

\*\*\* استادیار روان‌شناسی دانشگاه آزاد تهران مرکزی fat.golshani@iauctb.ac.ir

جامعه‌مدار با فرسودگی تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود داشته، به گونه‌ای که بُعد جامعه‌مدار کمال‌گرایی قادر است به میزان ۹ درصد واریانس فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی نماید، همچنین بین عملکرد گرایشی و تسلط اجتنابی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معنادار و بین عملکرد اجتنابی و فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت معناداری مشاهده گردید. نتایج نشان داد که تسلط اجتنابی ۱۰/۶ درصد واریانس فرسودگی تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های تسلط اجتنابی، عملکرد اجتنابی و عملکرد گرایشی در مجموع ۱۹/۸ درصد واریانس فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. کمال‌گرایی و هدف‌گزینی، نقش مهمی در فرآیند یادگیری و پیشرفت فراگیران ایفا نموده، لذا ترسیم اهداف و ارزش‌های واقعی، دست‌یافتنی و درعین‌حال چالش‌انگیز برای یادگیری فراگیران نقش مؤثری در عملکرد آتی و آینده شغلی دانشجویان ایفا می‌نماید.

**واژه‌های کلیدی:** کمال‌گرایی، هدف‌گزینی، فرسودگی تحصیلی. دانشجویان قزوین.

## مقدمه

فرسودگی، یک موضوع جدی تحصیلی است که توجه بسیاری از محققان در حوزه‌های تحصیلی را به خود جلب نموده است، امری که با عوامل متعدد شناختی، هیجانی، رفتاری و شخصیتی فراگیران ارتباط دارد (نوشاد<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸)، در این میان یادگیرندگان، در سطوح دانشگاهی، بیش‌تر در معرض فرسودگی تحصیلی قرار دارند (لینگارد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷، به نقل از رستمی، عابدی و شائفلی، ۲۰۱۲).

واژه فرسودگی که اولین بار در زمانی توسط گرین<sup>۳</sup> (۱۹۶۱) برای توصیف حالات روانی یک معمار که از فقدان انگیزه و هیجان لازم برای کار خود رنج می‌برد، به کار رفت (نوشاد، ۲۰۰۸)، بعدها

<sup>۱</sup>.Noushad, P.

<sup>۲</sup>.Lingard

<sup>۳</sup>.Greene

توسط «فروید برگر» (۱۹۷۴) برای اشاره به «پیگیری بی‌وقفه اهداف ناممکن همراه با منابع ناکافی» در محیط‌های شغلی به کار گرفته شد (هوبریچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). فرسودگی در محیط کاری، در قالب علائمی از خستگی هیجانی، بدبینی یا شخصیت‌زدایی<sup>۲</sup> و کاهش کارآمدی حرفه‌ای<sup>۳</sup> (ماسلاخ، شائوفلی و لیتز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱)، کاهش انگیزه، نارضایتی و تعارضات اجتماعی (یولودگ و یاراتان<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰) تعریف می‌گردد. آن‌گاه که فرسودگی به بافت و موقعیت‌های آموزشی تسری می‌یابد، از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی نام برده می‌شود (سالملا-آرو، کیورو، لسکینن و نورمی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹، سالملا-آرو، ۲۰۱۱). موقعیت‌های آموزشی به مثابه محل کار فراگیران و فعالیت‌های آموزشی و درسی آن‌ها به عنوان «کار» محسوب می‌شود. فراگیران در کلاس حضور پیدا کرده و خود را موظف می‌دانند برای کسب نمره قبولی و موفقیت در امتحانات، مجموعه تکالیفی را انجام دهند (سالملا-آرو، ساولانن و هولوپانین<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸، به نقل از عزیزی، ۱۳۸۹). لذا، فرسودگی تحصیلی، فشار مرتبط با امور تحصیلی و به‌طور خاص خستگی ناشی از تکالیف و کار مضاعف مدرسه تعریف می‌شود. اولین مرحله فرآیند گسترش فرسودگی، 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 استرس‌زا، فاصله می‌گیرد تا بدین وسیله خود را از شرایط اجتماعی استرس‌آور محافظت نماید، این راهبرد مقابله‌ای ناکارآمد، نه تنها استرس را کاهش نمی‌دهد، بلکه به دلیل ایجاد فاصله با شرایط

<sup>۱</sup>.Huprich, J.

<sup>۲</sup>.cynicism or depersonalization

<sup>۳</sup>.professional efficacy

<sup>۴</sup>.Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P.

<sup>۵</sup>.Uluda , O. & Yaratan, H.

<sup>۶</sup>.Salmela-Aro ,K., Kiuru, N., Leskinen, E, & Nurmi, J

<sup>۷</sup>.Salmela-Aro ,K, Savolainen, H & Holopainen. L.

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 (بعد سوم فرسودگی) خواهد بود (نوشاد، ۲۰۰۸)؛ بنابراین، فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup> که از آن گاه تعبیر به فرسودگی مدرسه<sup>۲</sup> (سال‌ملا-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<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). هُیفل<sup>۴</sup> (۱۹۸۹) نیز بر این باور است که فرسودگی تحت فشار تقاضاهای سطح بالای ناشی از الزامات تحصیلی و کاهش منابع به‌وقوع می‌پیوندد، از جمله الزامات و تکالیف تحمیل‌شده بر فراگیران، انتظارات و ارزش‌هایی است که فرد متأثر از محیطی که در آن زیسته، بر خود تحمیل می‌کند، انتظاراتی که تحت عنوان معیارهای سطح بالا برای عملکرد (مهرابی‌زاده، ۱۳۸۲) به‌ویژه در حوزه تحصیلی برای یادگیرنده ترسیم‌شده و وی را به تلاشی مستمر برای تحقق استانداردهای کامل و گاه دست‌نیافتنی بر می‌انگیزاند (برنز، ۱۹۸۰). چنین مجموعه‌ای از معیارهای بسیار بالا در عملکرد که فاصله‌ای حقیقی بین خود واقعی و خود ایده‌آل فرد ایجاد می‌کند (شفران، کوپر و فربورن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲) همراه با ارزشیابی انتقادی افراطی (فروست، مارتن، لاهارت و روزنبلت، ۱۹۹۱) فرد را متمرکز بر شکست‌ها و نواقص عملکرد خود می‌سازد (هویت و فلت<sup>۶</sup>، ۱۹۹۱) تحت عنوان کمال‌گرایی<sup>۷</sup> شناخته شده است. افراد کمال‌گرا<sup>۸</sup>، توقعات بسیار بالایی از

<sup>۱</sup>.academic burnout

<sup>۲</sup>.school burnout

<sup>۳</sup>.Academy of Finland

<sup>۴</sup>.Hobfoll, S.E.

<sup>۵</sup>.Shafran, Cooper & Fairburn

<sup>۶</sup>.Hewitt & Flett

<sup>۷</sup>.perfectionism

<sup>۸</sup>.perfectionist

عملکرد واقعی خود دارند و به دلیل ترس از عدم تحقق معیارهای کمال‌گرایانه از موقعیت‌ها اجتناب می‌کنند تا جای ممکن دچار اهمال‌کاری نشوند (فروست و همکاران، ۱۹۹۱). این دسته از افراد با مشخصه‌هایی چون برخورداری از تفکر همه یا هیچ<sup>۱</sup>، نیاز به کنترل خود<sup>۲</sup>، ارزیابی مستمر عملکرد<sup>۳</sup>، شکست در رسیدن به استانداردها<sup>۴</sup>، تعلل در انجام تکلیف<sup>۵</sup>، انتقاد از خود، پابندی به بایدها و نبایدها، دستیابی به استانداردها و اهداف به گونه‌ای موفقیت‌آمیز<sup>۶</sup> شناخته می‌شوند (برنز، ۱۹۸۰ و سفران و همکاران، ۲۰۰۲). محققان مختلف، ابعاد متعددی برای این سازه قائل شده‌اند (استامف و پارکر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰). هویت و فلت (۱۹۹۱) با تعریف سازه کمال‌گرایی در بافت اجتماعی، آن را دارای سه بعد: کمال‌گرایی خودمدار<sup>۸</sup> (تمایل به وضع معیارهای غیرواقع‌بینانه برای خود و خود نظارت-گری‌های دقیق)، کمال‌گرایی دیگرمدار<sup>۹</sup> (انتظارات بالا و کمال‌گرایانه درباره اشخاصی که از نظر وی اهمیت دارند)، کمال‌گرایی جامعه‌مدار<sup>۱۰</sup> (معیارهای غیرواقع‌بینانه دیگران از رفتارهای فرد) می‌دانند. عامل متمایزکننده ابعاد کمال‌گرایی، ادراک توانایی کنترل اعم از بیرونی و درونی است، کمال‌گرایی خودمدار و کمال‌گرایی دیگرمدار از کنترل درونی برخوردار بوده، فرد در برابر این معیارها نقش فعال داشته، برعکس افراد با بعد کمال‌گرایی جامعه‌مدار از ادراک انتظارات تحمیلی افراد دیگر ناشی شده، فرد نسبت به آن انتظارات منفعل می‌باشد (بامیستر<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۰).

<sup>۱</sup>.all or nothing

<sup>۲</sup>.the need of self-control

<sup>۳</sup>.evaluation of performance

<sup>۴</sup>.failure to meet standard

<sup>۵</sup>.procrastination

<sup>۶</sup>.successfully meeting standards

<sup>۷</sup>.Stumpf, H., & Parker, W. D.

<sup>۸</sup>.self-oriented perfectionism

<sup>۹</sup>.other-oriented perfectionism

<sup>۱۰</sup>.socially prescribed perfectionism

<sup>۱۱</sup>.Baumeister, R. F.

به باور بندروا<sup>۱</sup> (۱۹۷۷) معیارهای عملکرد فرد، پایه‌ای برای ارزشیابی اعمال آتی وی می‌شود، وجود معیارهای سخت برای ارزشیابی خود و کارکردن بر روی اهداف دور از دسترس ناامیدکننده بوده و به حسّ بی‌ارزشی و بی‌هدفی می‌انجامد. در نظر گرفتن هدف برای کنش‌های فردی، تحت عنوان انگیزه پیشرفت یا جهت‌گزینی هدف<sup>۲</sup>، جستجو کردن موفقیت در رقابت با استانداردهای عالی- (مک‌کلند<sup>۳</sup>، ۱۹۵۳)، میل به پیشی گرفتن بر دیگران (پورکریمی، ۱۳۸۳) و گرایش به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارهای تلاش برای موفقیت (کیگان و همکاران، ۱۳۸۴) تعریف می‌گردد. دوک<sup>۴</sup> (۱۹۸۶) این مفهوم را به دو نوع کلی: ۱) هدف‌گزینی معطوف به یادگیری و ۲) هدف‌گزینی معطوف به عملکرد دسته‌بندی نمودند. در دسته‌بندی دیگری از ایمز و آچر<sup>۵</sup> (۱۹۸۸) دو نوع هدف-گزینی عملکردی<sup>۶</sup> (احساس خودارزشی و توانایی بهتر عمل کردن نسبت به دیگران از طریق پیش-افتادن در معیارهای هنجار-محور) و هدف‌گزینی تبحری<sup>۷</sup> (جستجوی چالش و گسترش مهارت‌های جدید، بهبود سطح قابلیت و افزایش خودکارآمدی) مشخص گردید. در آخرین مدل ارائه شده توسط الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) - که از ترکیب نظریه اجتماعی-شناختی هدف و انگیزش پیشرفت حاصل آمده است - بر دو بُعد مطلق و درون‌فردی بودن (تسلط) و هنجار (عملکرد) در دو قطب گرایش-اجتناب تاکید گردیده است. بر این مبنا، چهار نوع هدف‌گزینی عبارتند از: ۱) هدف‌گزینی تسلط-گرایشی (تسلط بر چالش‌ها و افزایش شایستگی)، ۲) هدف‌گزینی تسلط-اجتنابی (اجتناب از فقدان تسلط یا پرهیز از شکست)، ۳) هدف‌گزینی عملکرد-گرایشی (اثبات توانایی یا برتری شخصی

<sup>۱</sup>.Bandura, A.

<sup>۲</sup>.goal orientation

<sup>۳</sup>.Mc Clelland, D.C

<sup>۴</sup>.Dweck, C. S.

<sup>۵</sup>.Ames, C. & Archer, J.

<sup>۶</sup>.performance goal -orientation

<sup>۷</sup>.mastery goal -orientation

به دیگران)، ۴) هدف‌گزینی عملکرد-اجتنابی (اجتناب از ناتوان و بی‌کفایت جلوه‌نمودن نزد دیگران) تعریف گردید. پژوهش‌های متعدد نشان دادند که بین ویژگی‌های شخصیتی با فرسودگی تحصیلی- (سواری و بشلیده، ۱۳۸۹، بروس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹)، بین متغیرهای حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی (یانگ، ۲۰۰۴)، بین تعهد و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی (برسو، سالانوا و اسکالفی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷، سالملا-آرو، ساولا آینن و هولوپانین، ۲۰۰۸، شکری و همکاران، ۱۳۸۶)، عملکرد گرایشی و سطح پایینی از فرسودگی (سالملا-آرو و ناتانن، ۲۰۰۵ و کاپلان و فلوم<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰)، بین عملکرد اجتناب و سطوح بالایی از فرسودگی تحصیلی (سالملا-آرو و همکاران، ۲۰۰۹)، بین استرس چالش با فرسودگی و انگیزش یادگیری و بین استرس مانع پیشرفت با فرسودگی و انگیزش یادگیری- (حافظی، احدی، عنایتی و نجاریان، ۱۳۸۶، یولودگ و یاراتان، ۲۰۱۰)، بین کمال‌گرایی ناسازگارانه با فرسودگی تحصیلی (ژانک، گان و چام<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷)، بین کمال‌گرایی، هدف‌گزینی و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی (زاهد بابلان، پوربهرام و رحمانی، ۱۳۹۰، الیوت و هارگیونج<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶، آهولا و هاکانین، ۲۰۰۷، هاشمی و لطیفیان، ۱۳۸۸، استوبر، هاسکیو و اسکات<sup>۶</sup>، در دست انتشار)، بین کمال-گرایی جامعه‌مدار، تعلل و بازدهی تحصیلی (سادلر و ساکس<sup>۷</sup>، ۱۹۹۴، دامیان<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳ و چایدر و استوبر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰) بین کمال‌گرایی، اهداف پیشرفت و فرسودگی (اپلتن، هال و هیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹) رابطه معناداری وجود دارد.

<sup>1</sup>.Bruce. S.P.

<sup>2</sup>.Breso. E.Salanova.M. & Schaufeli.W.

<sup>3</sup>.Kaplan, A., & Flum, H .

<sup>4</sup>. Zhang, Y.; Gan Y. & Cham, H.

<sup>5</sup>. Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M.

<sup>6</sup>.Stoerber, J. Haskew, Amy E. and Scott, Charlotte

<sup>7</sup>.Saddler. C. D. & Sacks ,L. A.

<sup>8</sup>.Damian, L. E.

<sup>9</sup>.Childs, J. H. and Stoerber, J.

فرسودگی تحصیلی کلید مهم درک مشکلات تحصیلی دانشجویان چون افت تحصیلی، تقاضای تغییر رشته، انصراف از تحصیل، ترم‌های مشروطی متعدد، درخواست سنوات تحصیلی و... محسوب شده، از این رو مطالعه بر روی متغیرهای مختلف آموزشی و تربیتی همچون چالش‌های دستیابی به اهداف آموزشی و صفات شخصیتی و... امری ضروری به‌شمار می‌رود. با عنایت به آنچه گفته شد، هدف این پژوهش، بررسی رابطه ابعاد کمال‌گرایی (خودمدار، دیگرمدار و جامعه‌مدار) و انواع هدف-گزینی (عملکرد اجتنابی، تسلط اجتنابی، تسلط‌گرایشی، عملکرد گرایش) و تعیین سهم آن‌ها در در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر قزوین می‌باشد. در راستای وصول به این هدف، این مطالعه در پی پاسخ‌گویی به پرسش‌های ذیل می‌باشد:

- آیا بین ابعاد کمال‌گرایی با فرسودگی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؟
- آیا بین انواع هدف‌گزینی با فرسودگی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؟
- سهم کمال‌گرایی و هدف‌گزینی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی چه میزان است؟

## روش پژوهش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: روش پژوهش از نوع توصیفی و همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر است که در رشته‌های مختلف تحصیلی نیم‌سال اول ۹۳-۱۳۹۲ در دانشگاه‌های دولتی شهر قزوین مشغول به تحصیل می‌باشند. روش نمونه‌گیری، نمونه‌گیری در دسترس بوده، بدین منظور، با در نظر گرفتن تعداد متوازن از حیث جنسیت (۵۷ زن و ۶۷ مرد) و رشته تحصیلی (علوم اجتماعی، علوم انسانی، فنی و مهندسی، معماری

<sup>1</sup>.Appleton, P. R., Hall, H. K. & Hill, A. P.



و شهرسازی، علوم و تحقیقات اسلامی، علوم پایه) ۱۲۴ دانشجو که مایل به شرکت در پژوهش بودند، انتخاب و پرسشنامه‌ها به صورت انفرادی تکمیل گردید.

### ابزار سنجش، فرایند اجرای پژوهش و روش تحلیل داده‌ها

ابزار سنجش شامل پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی برسو<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۷) است. پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. این پرسش‌نامه، با روش درجه‌بندی 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 پرسش‌نامه برسو و همکاران (۱۹۹۷) را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. نعامی (۱۳۸۸) پایایی این پرسش‌نامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه نموده است. در پژوهش موسوی و شکری (۱۳۹۴) 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. در پژوهش حاضر ضرایب پایایی کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۷۰، ۰/۷۶ و ۰/۷۷ بدست آمد.

مقیاس چندبُعدی کمال‌گرایی که این مقیاس در سال ۱۹۹۱ توسط «هویت و فلت» ساخته شده است و دارای ۳۰ سوال می‌باشد که سه بعد کمال‌گرایی خویش‌نمدار، کمال‌گرایی دیگرمدار و

<sup>۱</sup>.Breso

کمال‌گرایی جامعه‌مدار را در اندازه‌های پنج درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) با ۱۰ سوال در هر بعد می‌سنجد، حداقل و حداکثر نمره پاسخ‌دهنده در زیر مقیاس‌های سه-گانه مقیاس، به ترتیب ۱۰ و ۵۰ خواهد بود. در اعتباریابی مقدماتی فرم ایرانی این مقیاس بر روی یک نمونه دانشجویی توسط بشارت (۱۳۸۱)، ضرایب همبستگی بین نمره‌های آزمودنی‌ها در دو نوبت با فاصله چهار هفته‌ای برای کمال‌گرایی خودمدار، ۰/۸۸، کمال‌گرایی دیگرمدار ۰/۸۳ و کمال-گرایی جامعه‌مدار ۰/۸۰، رضایت‌بخش گزارش شده است. ضرایب پایایی کل مقیاس و ابعاد آن با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۵، خودمدار (۰/۷۵)، دیگرمدار (۰/۷۲) و جامعه‌مدار (۰/۷۵) می‌باشد.

مقیاس هدف‌گزینی که برای ارزیابی اهداف پیشرفت مطابق الگوی چهار وجهی (۲×۲) توسط الیوت و مک‌گروگر (۲۰۰۱) در ۱۲ ماده در طیف (۵ درجه‌ای) لیکرت از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۵) تهیه و تنظیم گردید. ماده‌های ۱، ۷، ۹ هدف عملکرد گرایشی، ماده‌های ۲، ۸، ۱۲ هدف تسلط گرایشی، ماده‌های ۳، ۵، ۱۰ هدف تسلط اجتنابی و ماده‌های ۴، ۶، ۱۱ هدف عملکرد اجتنابی را مورد سنجش قرار می‌دهد. پایایی خرده‌مقیاس‌ها در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به ترتیب برابر با ۰/۷۷، ۰/۶۱، ۰/۸۶ و ۰/۵۶ بدست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۵۲، ۰/۸۱ و ۰/۷۳ بدست آمد. داده‌های بدست آمده از اجرای مقیاس‌های یادشده، با استفاده از نرم افزار SPSS ۲۰ و آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و تجزیه و تحلیل رگرسیون چندمتغیری گام‌به‌گام مورد ارزیابی قرار گرفت.

## یافته‌ها

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمرات کمال‌گرایی، هدف‌گزینی و فرسودگی تحصیلی

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر	تعداد
کمال‌گرایی خودمدار	۲۹/۷۹	۶/۲۸	۱۶	۴۹	۱۲۴
کمال‌گرایی دیگرمدار	۲۸/۵۷	۵/۹۱	۱۰	۴۴	
کمال‌گرایی جامعه‌مدار	۲۸/۷۱	۶/۲۳	۱۴	۴۵	
کمال‌گرایی کل	۸۷/۰۷	۱۴/۴۹	۵۵	۱۲۴	
خستگی	۲/۶۱	۰/۸۸	۱	۵	
بدبینی	۲/۶۷	۰/۸۶	۱	۴/۸	
ناکارآمدی	۲/۴۵	۰/۷۱	۱	۴	
فرسودگی تحصیلی کل	۲/۵۸	۰/۶۸	۱/۱۳	۴/۲	
عملکرد گرایشی	۸/۹۳	۱/۹۶	۴	۱۲	
تسلط اجتنابی	۹/۷۳	۲/۰۵	۴	۱۲	
تسلط گرایشی	۸/۰۶	۱/۷۵	۵	۱۲	
عملکرد اجتنابی	۷/۲۲	۲/۰۷	۳	۱۲	

جدول ۲: ضرایب همبستگی نمرات کمال‌گرایی، هدف‌گزینی و فرسودگی

متغیرها	ضریب همبستگی	معنی‌داری
خودمدار - فرسودگی	۰/۰۵	۰/۲۸۹
دیگرمدار - فرسودگی	۰/۱۰۳	۰/۱۲۷
جامعه‌مدار - فرسودگی	۰/۲۹۹**	۰/۰۰۱

۰/۰۱۶	۰/۱۹۳*	کمال‌گرایی - فرسودگی
۰/۰۰۲	-۰/۲۵۹**	عملکرد گرایشی - فرسودگی
۰/۰۰۱	-۰/۳۲۵**	تسلط اجتنابی - فرسودگی
۰/۲۹۲	۰/۰۵۰	تسلط گرایشی - فرسودگی
۰/۰۰۱	۰/۲۸۸**	عملکرد اجتنابی - فرسودگی
	** P < ۰/۰۱	* P < 0/۰۵

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بین بعد کمال‌گرایی جامعه‌مدار با فرسودگی تحصیلی ( $r=۰/۱۹۳$ ,  $P<۰/۰۵$ ) و نیز نمره کل کمال‌گرایی با فرسودگی تحصیلی ( $r=۰/۲۹۹$ ,  $P<۰/۰۱$ ) همبستگی مثبت معنی‌دار در سطح کم‌تر از ۰/۰۵ وجود دارد. بنابراین با افزایش نمرات کمال‌گرایی جامعه‌مدار و نیز نمره کل کمال‌گرایی، فرسودگی تحصیلی در دانشجویان افزایش می‌یابد و یا بالعکس. نتایج این جدول همچنین نشان می‌دهد که بین خرده‌مقیاس عملکرد گرایشی با فرسودگی تحصیلی ( $r=-۰/۲۵۹$ ,  $P<۰/۰۱$ ) و نیز تسلط اجتنابی با فرسودگی تحصیلی ( $r=-۰/۳۲۵$ ,  $P<۰/۰۱$ ) همبستگی منفی معنی‌دار در سطح کم‌تر از ۰/۰۱ وجود دارد، ولی بین خرده‌مقیاس عملکرد اجتنابی با فرسودگی تحصیلی ( $r=۰/۲۸۸$ ,  $P<۰/۰۱$ ) همبستگی مثبت معنی‌دار در سطح کم‌تر از ۰/۰۱ وجود دارد. بنابراین با افزایش نمرات عملکرد گرایشی و تسلط اجتنابی، فرسودگی تحصیلی در دانشجویان کاهش می‌یابد و یا بالعکس. در حالی که با افزایش نمرات عملکرد اجتنابی، فرسودگی تحصیلی در دانشجویان افزایش می‌یابد و یا بالعکس.

جدول ۳: تحلیل رگرسیون نمرات کمال‌گرایی و هدف‌گزینی در پیش‌بینی فرسودگی

تحصیلی

گام	متغیر	B	$\beta$	R	$R^2$	F	t	P
گام اول	ثابت	۳/۶۲					۱۲/۸۶	
	تسلط‌اجتنابی	-۰/۱۱	-۰/۳۲۵	۰/۳۲	۰/۱۱	۱۴/۴۵	-۳/۸۰	۰/۰۰۱
گام دوم	ثابت	۲/۶۰					۷/۱۹	
	تسلط‌اجتنابی	-۰/۱۱	-۰/۳۲۱	۰/۴۴	۰/۱۹	۱۴/۴۳	-۳/۹۲	۰/۰۰۱
	ک.جامعه‌مدار	۰/۰۳	۰/۲۹۵				۳/۶۰	۰/۰۰۱
گام سوم	ثابت	۲/۹۹					۷/۷۱۹	
	تسلط‌اجتنابی	-۰/۰۸	-۰/۲۴۳				-۲/۸۱	۰/۰۰۶
	ک.جامعه‌مدار	۰/۰۳	۰/۳۲۲	۰/۴۸	۰/۲۳	۱۱/۹۲	۳/۹۸	۰/۰۰۱
	عملکرد‌گرایشی	-۰/۰۷	-۰/۲۰۹				-۲/۴۰	۰/۰۱۸
گام چهارم	ثابت	۲/۷۰					۶/۶۳	
	تسلط‌اجتنابی	-۰/۰۶	-۰/۲۰				-۲/۲۸	۰/۰۲۴
	ک.جامعه‌مدار	۰/۰۲	۰/۲۶	۰/۵۱	۰/۲۶	۱۰/۲۸	۳/۰۶	۰/۰۰۳
	عملکرد‌گرایشی	-۰/۰۸	-۰/۲۳				-۲/۷۱	۰/۰۰۸
	عملکرداجتنابی	۰/۰۶	۰/۱۸				۲/۰۸	۰/۰۳۹

با توجه به اینکه  $R^2$ ، درصد واریانس مشترک خرده‌مقیاس‌های هدف‌گزینی و کمال‌گرایی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی است، نتایج جدول ۳ نشانگر آن است که در گام اول رگرسیون خرده-مقیاس تسلط‌اجتنابی به تنهایی ۱۰/۶ درصد واریانس فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و در گام چهارم رگرسیون خرده‌مقیاس‌های تسلط‌اجتنابی، کمال‌گرایی جامعه‌مدار، عملکرد‌گرایشی و عملکرداجتنابی در مجموع ۲۵/۷ درصد واریانس فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. با توجه

به این که در گام چهارم  $F$  محاسبه شده در سطح  $0/01$  معنی دار است، لذا مدل رگرسیون خطی معنادار است و در نتیجه خرده مقیاس های هدف گزینی و کمال گرایی با فرسودگی تحصیلی رابطه خطی معنادار دارند. ضریب استاندارد رگرسیون در گام چهارم نشانگر آن است که سهم کمال گرایی جامعه مدار ( $Beta = 0/261$ ) و عملکرد گزینی ( $Beta = -0/236$ ) بیش تر از سهم تسلط اجتنابی ( $Beta = -0/201$ ) و عملکرد اجتنابی ( $Beta = 0/182$ ) است. مثبت بودن ضرایب عملکرد اجتنابی و کمال گرایی جامعه مدار نشانگر رابطه مثبت عملکرد اجتنابی و کمال گرایی جامعه مدار با فرسودگی تحصیلی و منفی بودن ضرایب عملکرد گزینی و تسلط اجتنابی نشانگر رابطه منفی عملکرد گزینی و تسلط اجتنابی با فرسودگی تحصیلی است. معادله رگرسیون برای پیش بینی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان بر حسب متغیرهای پیش بین هدف گزینی و کمال گرایی بر اساس نمرات استاندارد  $Beta$  عبارت است از:

$$\text{(تسلط اجتنابی)} Z_{0/201} - \text{(عملکرد گزینی)} Z_{-0/236} + \text{(عملکرد اجتنابی)} Z_{0/182} + \text{(جامعه-}$$

$$\text{مدار)} Z_{0/261} = \text{فرسودگی تحصیلی}$$

## بحث و نتیجه گیری

فرسودگی تحصیلی موضوعی جدی در دوران تحصیلی فراگیران محسوب می گردد، در این میان دانشجویان به عنوان قشر فرهیخته جامعه و عهده داران مسئولیت های آینده جامعه، بیش تر از تاثیرات منفی فرسودگی تحصیلی چون اختلال در بهزیستی ذهنی، روان شناختی و جسمانی متاثر می گردند. فرسودگی تحصیلی عاملی مهم در فهم رفتارهای تحصیلی دانشجویان چون عملکرد تحصیلی دانشجویان تلقی شده، رابطه دانشجویان را با محل تحصیلی خود تحت تاثیر قرار داده، اشتیاق دانشجویان را به ادامه تحصیل تحت تاثیر قرار دهد. این موضوع که در دهه های اخیر موضوع پژوهش بسیاری از محققان تربیتی قرار گرفته است، از عوامل شناختی، هیجانی و شخصیتی متعددی

سرچشمه می‌گیرد. در این میان، کمال‌گرایی به عنوان یک عامل شخصیتی و هدف‌گزینی یا مقاصد فرد از ادامهٔ تحصیل، به مثابه‌ی یک عامل شناختی نقش مهمی در رفتارشدن فراگیران در چرخهٔ فرسودگی ایفا می‌کند. مطالعهٔ حاضر با هدف بررسی میزان ارتباط کمال‌گرایی (به عنوان سازه‌ی شخصیتی) و هدف‌گزینی (به عنوان سازهٔ انگیزشی) با فرسودگی تحصیلی و سهم آن‌ها در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی به این نتیجه دست یافت که بین بعد جامعه‌مدار کمال‌گرایی با فرسودگی تحصیلی و نیز نمرهٔ کل کمال‌گرایی با فرسودگی تحصیلی همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. کمال‌گرایی به عنوان یک سازهٔ شخصیتی، با مشخصه‌های بارز آن چون داشتن اهداف بلندپروازانه، جاه‌طلبانه و غیر قابل وصول و تلاش افراطی برای رسیدن به این اهداف، تلاش برای بی‌نقص بودن و تعیین معیارهای افراطی در عملکرد، با گرایش به ارزیابی انتقادی رفتار قادر است به یک ویژگی ناسالم و نوروپیک مبدل گشته، به ناسازگاری‌ها و انواع مشکلات روانی منجر شود. چنین فردی با اعتقاد به کامل بودن و احساس اضطراب و فشار روانی بالا و ترس از اینکه مطابق انتظارات خود و دیگران یا جامعه زندگی نکند، زندگی را سپری می‌کند. کمال‌گرایی جامعه‌مدار علاوه بر ویژگی‌های یادشده، با مشخصه‌ی متحمل شدن بار انتظارات دیگران از فرد و تلاش در جهت کسب تائید دیگران و برآورده نمودن توقعات آن‌ها به عنوان معیارهایی تحمیل‌شدهٔ بیرونی، آسیب‌رسان‌تر از دیگر ابعاد کمال‌گرایی چون کمال‌گرایی خودمدار یا دیگرمدار می‌باشد. موضوعی که در صورت استمرار و تعمیم به حوزه‌های مختلف زندگی می‌تواند به احساس شکست، اضطراب، خشم، درماندگی، ناامیدی و افسردگی منجر شود. دانشجویان با کمال‌گرایی جامعه‌مدار از ارزیابی منفی توسط دیگران در هراس بوده و از عدم تایید آنان می‌پرهیزند و در نتیجه اهمیت زیادی به توجه دیگران می‌دهند، این دسته از دانشجویان نسبت به استانداردهای اجتماعی ایده‌آل و پذیرش دیگران در تردیدند. چنین یافته‌ای با نتایج مطالعات ماسلاچ و جکسون (۱۹۸۴) نیز همخوان است. در جامعه‌ی کنونی ایرانی،

دانشجویان در فضایی به سر می‌برند که انتظارات فرافردي زيادي از سوي والدين، همسالان، اساتيد و جامعه و فرهنگ بر آنها تحميل مي‌شود. انتظارات تحصيلي و فرهنگي خاصي که از سوي بزرگسالان بر اين قشر تحميل مي‌شود که در صورت برآورده نشدن منجر به سرخوردگي، ناکامي و فرسايش فکري و ذهني دانشجويان گرديده، باعث عدم هم‌خواني بين رفتار فرد و معيارهاي مقابله‌اي ناسازگار مي‌گردد. مطابق با نظريه يادگيري اجتماعي بندورا، ارزشيابي اعمال فرد بر مبناي معيارهاي عملکردي صورت مي‌گيرد که خود يا ديگران براي وي تعريف و تبين نموده‌اند، چنانچه، اعمال فرد پايين تر از معيارهاي او باشد، آن را منفي ارزشيابي نموده، وجود اين گونه معيارهاي سخت براي ارزشيابي خود، خصوصاً اگر توسط ديگراني بنا گذارده شوند که از دايره کنترل فرد خارج‌اند، در اشکال افراطي به واکنش‌هاي افسردگي، دلسردی درازمدت، احساس بي‌ارزشی و بي‌هدفی مي‌انجامد. نتايج مطالعات اتزيون<sup>۱</sup> (۱۹۸۴)، سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۸)، بروس (۲۰۰۹) داميان (۲۰۱۳) و چايدر و استوير (۲۰۱۰) نيز نشان داد که فقدان کنترل فرد بر انتظارات محيط با فرسودگي تحصيلي و ناتواني فرد در امور تحصيلي ارتباط مثبتی دارد.

نتايج اين پژوهش همچنين نشان داد که بين هدف‌گزيني عملکرد گرايشي و تسلط اجتنابي با فرسودگي تحصيلي همبستگي منفي معنی‌دار و بين خرده‌مقياس عملکرد اجتنابي با فرسودگي تحصيلي همبستگي مثبت معنی‌داري وجود دارد. در تبين اين يافته مطابق با نظر اتکینسون (۱۹۵۳) مي‌توان گفت که دانشجويان با هدف‌گزيني عملکرد گرايشي، تمايل دارند اهدافي را دنبال کنند که در جامعه جزء هنجارهاي شايستگي محسوب مي‌شود. در اين دسته از فراگيران، تاکيد بر عملکرد بهتر در مقايسه با ديگر فراگيران و تمرکز بر مقايسه‌ي خود با ديگران جهت ابراز و اثبات توانايي خود امري اجتناب‌ناپذير بوده، تلاش مي‌کنند تا موفقيت خود را که معمولاً در قالب نمرات پيشرفت

<sup>۱</sup>.Etzion, D.



تحصیلی نمود می‌یابد، به رخ دیگران بکشند. برای دانشجویان با هدف‌گزینی عملکرد گرایشی، تکالیف یادگیری وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف بیرونی است. این دسته، زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای عملکرد بهتر در کلاس توانا ببینند. این گونه هدف‌گزینی در تحصیل منجر به افزایش عملکرد تحصیلی فراگیران گردیده، با فرسودگی تحصیلی به مثابه‌ی قطب مخالف درگیری تحصیلی ارتباط معکوسی برقرار می‌کند. مطابق با نظر الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) اگر چه هدف-گزینی تسلط اجتنابی ویژگی‌های انگیزشی منفی‌تری نسبت به هدف‌گزینی گرایش تسلط دارد، اما نقش مثبت‌تری در مقایسه با هدف‌گزینی عملکرد اجتنابی دارد، در این دسته از فراگیران، شایستگی به صورت دست‌یابی کامل به تکلیف تعریف می‌شود. افراد دارای این نوع هدف‌گزینی از عدم‌درک مطالب و فراموشی آن چه یاد گرفته‌اند، می‌ترسند و تمام تلاش خود را به منظور اجتناب از هر گونه خطا و اشتباه بکار می‌گیرند. لذا، از راهبردهای مقابله‌ای موثرتری برای عمق بخشیدن به یادگیری خود بهره می‌گیرند. چنین انگیزه‌ای منجر به تلاشی بی‌وقفه در آن‌ها گردیده، خودکارآمدی را در آن‌ها افزایش داده؛ آن‌ها را همواره درگیر در امر تحصیل نگه می‌دارد. در هدف‌گزینی عملکرد اجتنابی، فراگیر صرفاً برای پرهیز از شکست تلاش و پرهیز از ظهور بی‌کفایتی ناتوانی می‌نماید. در پژوهش الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۰) نیز مشاهده شده که این نوع هدف‌گزینی با راهبردهای یادگیری سطحی یادگیری چون حفظ طوطی‌وار تکرار و مرور مطالب رابطه دارد. طبیعی است آن‌جا که فرد صرفاً برای پرهیز از شکست و تاکید بر مقایسه با دیگران و جلوگیری از نمایش بی‌کفایتی خود تلاش می‌کند، در تلاشی فرسایشی، خود را مأیوس از یادگیری می‌بیند و با استمرار در شیوه یادگیری خود، به یادگیری بدبین شده و از هدف نهایی یادگیری فاصله می‌گیرد.

در تعیین سهم هریک از متغیرهای یادشده، در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی نیز باید گفت که تسلط اجتنابی به تنهایی ۱۰/۶ درصد واریانس فرسودگی تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های تسلط اجتنابی،

کمال‌گرایی جامعه‌مدار، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی در مجموع، ۲۵/۷ درصد واریانس فرسودگی تحصیلی را توجیه می‌کنند. طبق باتلر و وین<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) مقایسه خود با دیگران یا رقابت جهت بهتر بودن لزوماً در تضاد با هدف‌گزینی معطوف به یادگیری و رعایت استانداردهای درونی نیست و از این رو می‌تواند تأثیرات مثبتی بر عملکرد تحصیلی و در نهایت پیشرفت تحصیلی فرد داشته باشد. این موضوع به نوع استانداردهای تعیین‌شده از سوی دیگران بستگی دارد، چنانچه استانداردهای تحصیلی بیرونی با اهداف یادگیری و استانداردهای درونی یادگیرنده همخوان باشد، می‌تواند تأثیر هم‌افزایی بر انگیزش یادگیری و عملکرد تحصیلی داشته، چنانچه استانداردهای بیرونی متمرکز بر رقابت صرف بوده و در عین حال با استانداردهای درونی فرد فراگیر برای یادگیری ناهم‌ساز باشد، تأثیری کاهنده بر یادگیری و نقشی فزاینده بر فرسودگی در امر تحصیل و یادگیری خواهد داشت. این یافته با نتایج مطالعاتی چون ووسلو و همکاران (۲۰۰۹)، اوردان و شونفلدر (۲۰۰۶) و کاپلان و فلوم (۲۰۱۰) همگام می‌باشد. باید گفت نگرش دانشجویان در مورد تحصیل و کسب علم در هدف‌گزینی آنها نسبت به فعالیت‌های یادگیری مؤثر است. آن‌گاه که هدف دانشجویان از تحصیل، کسب جایگاه، شغل و موقعیت بهتر در جامعه باشد، انگیزه یادگیری و کسب علم و دانش کاهش یافته، تعهد کم‌تری نسبت به یادگیری در فراگیر وجود خواهد آمد. به باور دوک و لگت<sup>۲</sup> (۱۹۸۸) و الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) نیز هنگامی که ملاک ارزشیابی، هنجاری و بر مبنای تامین خواسته‌های مراجع قدرت (اعم از خانواده و اجتماع) مبنی بر رقابت و دستیابی با جایگاهی برتر در قیاس با دیگران باشد، فرصت‌های از دست‌رفته یادگیری، انگیزه‌هایی غیر از یادگیری گسترش خواهند یافت. به عقیده الیوت، شلدون و چرچ<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) آن‌گاه که دانشجویان موضوعات

<sup>۱</sup>.Butler, D. L. & wine, P. H.

<sup>۲</sup>.Dweck, C & Leggett, E.

<sup>۳</sup>. Elliot, A.J., Sheldon, K.M., & Church, M.

درسی را لذت‌بخش و ارزشمند بدانند، تعهد بیش‌تری نسبت به یادگیری در خود احساس خواهد نمود. نتایج مطالعات سالملا و همکاران (۲۰۰۹) برسو (۲۰۰۴)، سالانوا و همکاران (۲۰۰۹) و یانگ (۲۰۰۴)، عظیمی و همکاران (۱۳۹۲)، شکری و همکاران (۱۳۸۶)، حافظی و همکاران (۱۳۸۶)، مک-کارتی و همکاران، ۱۹۹۰، به نقل از یولودگ و یاراتان، (۲۰۱۰)، والترز<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)، الیوت و هارگیونج (۱۹۹۶)، زاهدبابلان و همکاران (۱۳۹۰)، آهولا و هاکانین (۲۰۰۷)، هویت و فلت (۱۹۹۱)، سادلر و ساکس (۱۹۹۴)، هاشمی و لطیفیان (۱۳۸۸) نیز مؤید این یافته است.

از مجموع آنچه گفته شد نتیجه می‌شود که تصویرنمودن اهداف نامعقول و ترسیم چشم‌اندازهای خارج از کنترل و دسترس برای یادگیری دانشجویان که آینده‌سازان و عهده‌داران مسئولیت‌های اجتماع می‌باشند، منجر به افت انرژی‌های جوانی، کاهش انگیزش تحصیلی و ترسیم اهدافی خارج از توان آنها گردیده، موجبات فرسایش ذهنی آنها را فراهم می‌نماید. لذا، پیشنهاد می‌شود والدین در درجه نخست و معلمان در وهله بعد و سیاست‌گذاران در وهله آخر به نیازهای یادگیری و شوق درونی فراگیران برای یادگیری توجه نموده، جهت بالابردن انگیزش یادگیری فراگیران، تلاش بیش‌تری نمایند. تلاش برای بالا بردن شایستگی که از اهداف تسلط محسوب می‌شود، تاثیرات مثبتی بر فعالیت‌ها و پیامدهای یادگیری نظیر پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی فراگیران خواهد گذاشت. ترسیم اهداف گرایشی عملکرد، منجر به مقایسه اجتماعی بین فراگیران شده و بازده‌های یادگیری آنها را افزایش می‌دهد، مشروط به آنها را در چرخه رقابت ناسالم درگیر نکرده و آنها را اهداف اصیل یادگیری دور نسازد. با توجه به محدودیت‌های موجود در این پژوهش چون شیوه نمونه‌گیری، شیول مطالعه به صورت همبستگی و... پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی با نمونه‌های تصادفی و معرف و در گروه‌های غیردانشجویی صورت گیرد.

<sup>۱</sup>.Wolters, C. A.

## منابع

۱. بشارت، محمدعلی (۱۳۸۱). *ابعاد کمال‌گرایی در بیماران افسرده و مضطرب*. مجله علوم شناختی، ۱(۳): ۲۶۰-۲۴۸.
۲. پورکریمی، جواد (۱۳۸۳). *بررسی عوامل موثر بر خوداشتغالی فارغ‌التحصیلان مقطع کارشناسی دامپروری*. پایان نامه کارشناسی ارشد.
۳. جوکار، بهرام؛ دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). *رابطه تعلق‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت*. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳ و ۴: ۸۰-۶۱.
۴. حافظی، فریبا؛ احدی، حسن؛ عنایتی، میرصلاح‌الدین؛ نجاریان، بهمن (۱۳۸۶). *رابطه علی استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد شهر اهواز*. دانش و پژوهش در روان‌شناسی. شماره ۳۲: ۱۶۶-۱۴۵.
۵. رستمی، زینب؛ عابدی، محمدرضا؛ شانوفلی، ویلیامز. بی. (۱۳۹۰). *هنجاریابی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلسل در دانشجویان زن دانشگاه اصفهان*. رویکردهای نوین آموزشی. دوره ۶(۱۳): ۳۸-۲۱.
۶. زاهدبابلان، عادل؛ پوربهرام، روشنگر؛ رحمانی، سمیرا (۱۳۹۰). *بررسی رابطه ساده و چندگانه کمال‌گرایی، جهت‌گزینی هدف و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه محقق اردبیلی.
۷. سواری، کریم؛ پشلیده، کیومرث (۱۳۸۹). *بررسی ارتباط میان ویژگی‌های شخصیتی با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر اهواز*. مجله دستاوردهای روان‌شناختی، ۴(۱): ۱۰۲-۸۹.
۸. شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ نقش، زهرا؛ غنایی، زیبا؛ دانش‌پور، زهره؛ مولایی، محمد (۱۳۸۶). *صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی*. مطالعات روان‌شناختی، ۳(۳): ۲۵-۴۸.

۹. عزیزی‌ابرقویی، محسن (۱۳۸۹). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

۱۰. عظیمی، محمد؛ پیری، موسی؛ زوار، تقی (۱۳۹۲). رابطه بین فرسودگی تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. ۲(۱۱): ۱۲۸-۱۱۶.

۱۱. کیگان، جروم؛ ماسن، هنری؛ هوستون، کارول؛ وی‌کانجر، جان. (۱۳۸۴). رشد و شخصیت کودک. ترجمه مهشید یاسایی. چاپ هشتم. تهران.

۱۲. مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز؛ نجاریان، بهمن؛ وردی، مینا (۱۳۷۸). رابطه کمال‌گرایی و سرسختی روان-شناختی با سلامت روانی و عملکرد تحصیلی. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی. ۶(۲-۱): ۵۱-۷۰.

۱۳. مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز و وردی، مینا (۱۳۸۲). کمال‌گرایی مثبت، کمال‌گرایی منفی. چاپ اول. اهواز: انتشارات رشن.

۱۴. موسوی، سیده فاطمه؛ شکری، فرزانه. (۱۳۹۴). مطالعه پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر اساس پیش‌بینی-کننده‌های فرسودگی تحصیلی و تنیدگی زندگی دانشجویی. رویش روان‌شناسی. ۴(۱): ۸۱-۵۹.

۱۵. نعیمی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیل دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی. ۵(۳): ۱۳۴-۱۱۷.

۱۶. هاشمی، لادن و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و جهت‌گزینی هدف در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی دولتی با گرایش‌های علوم تجربی و ریاضی. مجله مطالعات روان‌شناختی دانشگاه الزهراء (س). ۵(۳): ۲۶-۹.

17. 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, Disability Education Section. Available at <http://www.disabled-world.com/disability/education/school-burnout.php>.

18. Ahola, K. & Hakanen, J. (2007). *Job strain Burnout & Depressive Symptoms: A prospective study among Dentist*. Journal of Affective Disorders, 104 (24).
19. Ames, C. & Archer, J. (1988). *Achievement goal in the classroom: student's learning strategies and motivation processes*. Journal of Educational Psychology, 80, 260-267.
20. Appleton, P. R. H. K. Hall, et al. (2009). *"Relations between multidimensional perfectionism and burnout in junior-elite male athletes."* Psychology of Sport and Exercise, 10(4): 457-465.
21. Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review, 84 (2) 191-215.
22. Baumeister, R. F. (1990). *Suicide as a scope from self*. Psychological Review, 99, 90-113.
23. Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). *In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy?*. Applied psychology, 56(3), 460-478.
24. Bruce. S.P. (2009). *Recognizing Stress and Avoiding Burnout*. Currents in Pharmacy Teaching & Learning, 1(1)57-64.
25. Burns, D. D. (1980). *The perfectionist's script for self-defeat*. Psychology Today, November, 34-52.
26. Butler, D. L. & wine, P. H. (1995). *"Feedback and self – Regulated: A theoretical Synthesis"*. Review of Educational Research, 65, 245- 281.
27. Childs, J. H. and Stoeber, J. (2010) *Self-oriented, other-oriented, and socially prescribed perfectionism in employees: Relationships with burnout and engagement*. Journal of Workplace Behavioral Health, 25 (4). pp. 269-281.
28. Damian, L. E. (2013). *Antecedents & Outcomes of Perfectionism in Adolescents*. PhD Dissertation Summary. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Department of Psychology. Babe -Bolyai University.
29. Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernandez-Berrocal, P. & Montalban, 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*, 18, 158-164.
30. Dweck, C. S. & Leggett, E. (1988). *A social cognitive approach to motivation and personality.* *Psychological Review*, 95, 256-273.
31. Dweck, C. S. (1986). "Motivational processes affecting learning". *American Psychologist* 41 (10): 1040° 1048.
32. Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). *Approach and avoidance goals and intrinsic motivation: A meditational analysis.* *Journal of Personality and Social Psychology* 76, 628-644.
33. Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). *Achievement Goals as Predictors of Achievement relevant Processes Prior to Task Engagement.* *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.
34. Elliot, A.J. (1999). *Approach & Avoidance Motivation & Achievement Goals.* *Educational Psychology*, 34, 169-189.
35. Elliot, A.J., Sheldon, K.M., & Church, M. (1997). *Avoidance personal goals and subjective wellbeing.* *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 915-927.
36. Etzion, D. (1984). *Moderating effect of social support on the stress–burnout relationship.* *Journal of applied psychology*, 69(4), 615.
37. Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). *The Dimensions of Perfectionism.* *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. doi:10.1007/BF01172967.
38. Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). *Perfectionism in the self and social context; conceptualization Assessment & Association with Psychology.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 604-456-470.
39. Hobfoll, S. E. (1989). *Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress.* *American Psychologist*, 44, 513-524.
40. Huprich, Julia. (2007) *Burnout in Academic Libraries.* *Library Worklife: October.* [http://www.ala-apa.org/wellness/Burnout\\_in\\_Academic\\_Libraries.pdf](http://www.ala-apa.org/wellness/Burnout_in_Academic_Libraries.pdf).

41. Kaplan, A., & Flum, H. (2010). *Achievement. Goal Orientations and Identity Formation Styles*. Educational Research Review, 5, 50° 67.
42. Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). *Job burnout*. Annual Review of Psychology, 52, 397° 422.
43. Maslach. C. & Jackson, S. E. (1984). *Burnout in Organizational Setting*. Applied Social Psychology Annual, 5:133-153.
44. Mc Clelland, D. C. (1953). *The Achievement Motive*. Appleton-Century-Crofts.
45. Noushad, P. P. (2008). *From teacher burnout to student burnout*. Retrieved from ERIC Database. (ED502150).
46. Rostami, Z., Abedi, M.R. & Schaufeli, W. B. (2012). *Dose interest predicts academic burnout?*. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, Vol. 3(9).
47. Saddler. C. D. & Sacks, L. A. (1994). *The Multidimensional Projectionism & Academic Procrastination*, Psychology Report, 73(3), 863-87.
48. Salanova, M., Schaufeli, W., Mart nez, I., Bresó, E. (2009). *How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement*. *Anxiety, Stress & Coping*, 26, 118.
49. Salmela-Aro, K., Savolainen, H & Holopainen. L. (2008). *Depressive symptoms and school burnout during adolescence*, *Journal of Youth and Adolescence*, 6.34-45.
50. Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E, & Nurmi, J. (2009). *School-Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity* *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1):48° 57.
51. 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>.
52. 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.



53. Salmela-Aro, K, & Naatanen, P. (2005). *PPI-10: Nuorten koulupumusten menetelmä Adolescentia school burnout method*, Helsinki, Finland, Edita.
54. Shafran R., Cooper Z., Fairburn C. G. (2002). *Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis*. Behaviour Research and Therapy, 40:773-791.
55. Stoeber, Joachim and Haskew, Amy E. and Scott, Charlotte (2015) *Perfectionism and exam performance: The mediating effect of task-approach goals*. Personality and Individual Differences. ISSN 0191-8869. (In press).
56. Stumpf, H., & Parker, W. D. (2000). *A hierarchical structural analysis of Perfectionism and its relation to other personality characteristics*. Personality and Individual Differences, 28,837-852.
57. Uluda , O. & Yaran, 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.
58. 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, 236-250.
59. Zhang, Y.; Y. Gan & H. Cham. (2007). *Perfectionism, Academic Burnout and Engagement among Chinese College Students: A Structural Equation Modeling Analysis*. Personality & Individual Differences. 43(6): 1529-1540.