

بررسی پیش‌بینی خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف در عملکرد تحصیلی
The study student's academic burnout according to predictors core self-
evaluation and Achievement goal orientation

Zahra Naghsh

Zahra khavak

زهرا نقش *

زهرا خواک **

چکیده

Abstract

This research was done with the purpose of the study of core self-evaluation and achievement goal orientation in predicting academic burn out in students of Tehran city. The method of research is cross-correlation. The statistical population consisted of all high school students in 2015-2016. Sample of 200 students were selected using multistage cluster sampling. Analyzed 170 questionnaires, after discarding the incompletes. Data were collected by Bresno school-burnout inventory (2007), achievement goals questionnaire (2001) and core self-evaluations scale (2003). Data were analyzed by correlation, independent t-tests and regression. The Results showed that there was negative relationship between academic burnout and core self-evaluation, goal mastery-oriented, performance-oriented and performance-avoidance but there was no associated with mastery-avoidance. Also the results of multiple regression showed that core self-evaluation and mastery-oriented negatively affect academic burnout. And the total, 36% of the variance of academic burnout was explained by two variable. Eventually the results showed that there was no significant difference among of three variables in the two groups of female and male students. But there was significant difference in emotional exhaustion of academic burnout in the two groups, and male had higher emotional exhaustion.

Keywords: academic burnout, core self-evaluation, achievement goal orientation

مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش متغیرهای خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف در فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان سال سوم مشغول به تحصیل در دوره متوسطه دوم شهر تهران بودند. ۲۰۰ دانش‌آموز دوره سوم مقطع متوسطه از شهر تهران با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص در نهایت ۱۷۰ پرسشنامه تجزیه و تحلیل شد. ابزارهای پژوهشی شامل پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو (۲۰۰۷)، جهت‌گیری هدف الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) و خودارزشیابی مرکزی جاج و همکاران (۲۰۰۳) بود. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی، رگرسیون همزمان و آزمون t تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که خودارزشیابی مرکزی، جهت‌گیری تسلط-گرایش، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب پیش‌بینی کننده‌های منفی و معنادار فرسودگی تحصیلی هستند. اما جهت‌گیری تسلط-اجتناب با فرسودگی تحصیلی رابطه‌ای ندارد. همچنین نتایج رگرسیون همزمان نشان داد که خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش به ترتیب نقش منفی و معناداری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دارند و در مجموع ۳۶ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کنند و در نهایت یافته‌های حاصل از مقایسه بین دانش‌آموزان دختر و پسر در رابطه با فرسودگی تحصیلی، خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف نشان داد که بین دو گروه تفاوتی وجود ندارد. اما در مؤلفه خستگی هیجانی از فرسودگی تحصیلی تفاوت بین دختران و پسران معنادار بود و پسران خستگی هیجانی بیشتری را در مقایسه با دختران داشتند.

واژه‌های کلیدی: فرسودگی تحصیلی، خودارزشیابی مرکزی، جهت‌گیری هدف

email: z.naghsh@ut.ac.ir

* عضو هیات علمی دانشگاه تهران

** کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهرا

Received: 17 Sep 2014 Accepted: 12 Jun 2015

پذیرش: ۹۴/۳/۲۲

دریافت: ۹۳/۶/۲۶

مقدمه

در جهان امروز پیشرفت و توسعه کشورها بر مبنای علم و دانش استوار است و وجود افراد متخصص برای ارتقاء هر جامعه‌ای ضروری است. از این رو، نظام آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اصلی در هر جامعه‌ای زمینه برای تربیت همه جانبه انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول جهت ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی را فراهم می‌کند. در این میان فراگیران به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی در دستیابی به اهداف آن، نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند. همین امر موجب شده که متخصصان تعلیم و تربیت توجه بسیار به عملکرد تحصیلی فراگیران داشته و رابطه آن را با سایر متغیرها مورد بررسی قرار دهند و عوامل مختلفی را که موجب بهبود و یا تضعیف عملکرد تحصیلی می‌شود را شناسایی کنند. یکی از عواملی که تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی دارد، فرسودگی تحصیلی است. مفهوم فرسودگی در اواسط سال ۱۹۷۰ برای نخستین بار توسط فرویدنبرگر^۱ معرفی شد. علاوه بر وی مسلج و پائینز^۲ نیز در کالیفرنیا در رشد و گسترش این مفهوم نقش مهمی داشته‌اند (خباز، کریمی، کریمیان و شه بخش، ۱۳۹۳). فرسودگی ابتدا در تعاملات حرفه‌ای افراد نظیر کارکنان خدمات اجتماعی با تأکید بر روابط بین فردی میان متقاضی و عرضه کننده مورد توجه قرار گرفت. اما به تدریج مشخص شد که متغیر فرسودگی در موقعیت‌های دیگری از جمله موقعیت آموزشی نیز وجود دارد که با عنوان فرسودگی تحصیلی شناخته می‌شود (لو، ۲۰۰۷ به نقل از کازان، ۲۰۱۴، زنگ، گن و چم، ۲۰۰۷). اگرچه دانش‌آموزان به طور رسمی برای انجام کار استخدام نشده‌اند، اما از دیدگاه روانشناختی فعالیت‌های آن‌ها می‌تواند به عنوان یک کار در نظر گرفته شود. بنابراین، آن‌ها در یک ساختار از فعالیت‌های اجباری (مانند حضور در کلاس، تکمیل تکالیف و ...) که به سمت یک هدف خاص (مثل قبولی در امتحانات) هدایت شده‌اند، درگیر هستند. از این رو، پدیده فرسودگی ممکن است در دانش‌آموزان نیز وجود داشته باشد که با حضور سه مؤلفه احساس خستگی به دلیل الزامات تحصیلی (خستگی)، داشتن یک نگرش بدبینانه به مدرسه (بدبینی) و احساس بی‌کفایتی به عنوان یک دانش‌آموز (خودکارآمدی) تعریف می‌شود (اسچفلی، مارتینز، مارکوس پینتو، سالانوا و بککر، ۲۰۰۲). هر یک از این مؤلفه‌ها با سه رویکرد خودکارآمدی بندورا، نظریه استرس سلیه و نظریه‌های انگیزشی قابل تبیین می‌باشد که هابفول^۳ (۱۹۹۳) آن‌ها را در قالب رویکرد حفظ منابع ترکیب کرده است. طبق این نظریه فرسودگی تحت فشار تقاضاهای سطح بالا و کاهش منابع به وقوع می‌پیوندد، به گونه‌ای که منجر به از دست رفتن

^۱ - Freudennberger

^۲ - Maslach & pines

^۳ - Hobfoll

انرژی و سطح انگیزه و در نهایت بروز فرسودگی می‌شود و با پیامدهایی از جمله غیبت‌های زیاد، انگیزه کم برای انجام تکالیف و وظایف، افت عملکرد تحصیلی و در نهایت درصد بالای ترک تحصیل همراه است (ارشدی، نیسی، اسماعیلی سودرجانی، ۱۳۹۲، موسوی و شکری، ۱۳۹۴، کازان، ۲۰۱۴). پیشینه پژوهشی فرسودگی تحصیلی نشان می‌دهد که عوامل متعدد فردی از جمله: خودکارآمدی دانش‌آموز (اوگن، اونیشی و تیویما، ۲۰۱۳؛ رحمتی، ۲۰۱۴؛ شریفی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۳؛ چرخابی، عزیز، هیات، ۲۰۱۳)، انگیزه یادگیری (کازان، ۲۰۱۴؛ شریفی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۴، غنی‌زاده و جاهدی‌زاده، ۱۳۹۴)، کمال‌گرایی (زنگ و همکاران، ۲۰۰۷؛ پورسید، متولی، پورسید و براهیمی، ۱۳۹۳، خباز و همکاران، ۱۳۹۳)، هوش معنوی و سلامت روان (تمنایی‌فر، صدیق ارفعی، اخوان حجازی، ۱۳۹۳)، خودتنظیمی (عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۲) و محیطی مانند: عدالت آموزشی (مرزوقی، حیدری و حیدری، ۱۳۹۲)، حمایت‌های اجتماعی (خباز و همکاران، ۱۳۹۳)، خودکارآمدی معلم و تفاوت‌های جنسیتی (شوارزر و هالام، ۲۰۰۸؛ پومرانتز، آلترمات و ساکسون^۱، ۲۰۰۲ به نقل از کرمی و محمدیاری، ۱۳۹۳)، ویژگی‌های فیزیکی مدارس (کلویر، ۱۳۹۴)، نوع ارتباط دانش‌آموز-معلم (نعامی، ۱۳۸۸)، شیوه‌های فرزندپروری (کرمی و محمدیاری، ۱۳۹۳) در بروز این پدیده مؤثرند و می‌توانند باعث افزایش و یا کاهش فرسودگی در زمان تحصیل گردند. همان‌طور که می‌بینیم عوامل متعددی در بروز فرسودگی تحصیلی نقش دارند. در این پژوهش، عامل‌های شناختی و انگیزشی در رابطه با این پدیده مورد بررسی قرار گرفته است. از این میان، یکی از عوامل شناختی مهم، نوع عقاید فرد درباره توانمندی‌ها و کفایت‌های خویش است که یکی از شکل‌های جدید و مطرح آن خودارزشیابی مرکزی است.

خودارزشیابی مرکزی یک صفت شخصیتی گسترده است که ارزشیابی‌های اساسی در مورد خود، دیگران و جهان را دربرمی‌گیرد و از چهار صفت خاص شامل: عزت نفس؛ ارزش کلی که فرد برای خود به عنوان یک انسان قائل است، کانون کنترل؛ اعتقاداتی که فرد راجع به رویدادهای زندگی خود دارد، روان‌نژندگرای: گرایش به سبک شناختی/تبیینی منفی‌گرایانه و تمرکز بر جنبه‌های منفی خود و خودکارآمدی کلی؛ ارزشیابی که فرد از نحوه عمل خود در موقعیت‌های مختلف به عمل می‌آورد، می‌باشد (جاج و همکاران، ۱۹۹۷ به نقل از هاشمی، شیخ‌شبان، بشلیده، تقی‌پور و نیسی، ۱۳۹۰). مروری بر تحقیقات انجام شده در رابطه خودارزشیابی مرکزی و فرسودگی تحصیلی روشن می‌سازد که تاکنون پژوهش‌های اندکی به طور کامل این متغیر را با فرسودگی تحصیلی مورد توجه قرار داده‌اند و اکثر پژوهش‌ها رابطه هر یک از مؤلفه‌های آن

^۱ - pomerantz, altermatt & saxon

را به‌طور مجزا با فرسودگی تحصیلی بررسی کرده‌اند که یافته‌ها وجود رابطه میان فرسودگی تحصیلی با روان‌نژندگرایی (سرانچه، مکتبی و حاجی یخچالی، ۱۳۹۳ و سواری و بشلیده، ۱۳۹۰) و خودکارآمدی (قبلاً ذکر شده است) را نشان می‌دهند. اما در رابطه با منبع کنترل پژوهش‌ها به رابطه معنی‌داری دست نیافته‌اند (پورمحمدبیلازچی، ۱۳۹۴ و ملکی و کریمی، ۱۳۹۴). همچنین یافته‌های سایر پژوهش‌ها کارایی این متغیر را در پیش‌بینی موقعیت‌هایی از جمله فرسودگی و انگیزش شغلی (بست، استاپلی تون و داوئی^۱، ۲۰۰۵، جاج و هارست^۲، ۲۰۰۷، به نقل از شریعتی، گروسی فرشی و باباپورخیرالدین، ۱۳۸۹) نشان می‌دهد. اما افزون بر عوامل شناختی، عوامل انگیزشی نیز در بروز فرسودگی تحصیلی نقش دارند. از این بین، دلایل و اهداف فراگیران برای انجام تکالیف و وظایف تحصیلی مورد مهمی است، چرا که به‌عنوان یک عامل انگیزشی بدون توجه به آن نمی‌توان فراگیران را به سمت یادگیری مؤثر به عنوان اصلی‌ترین دغدغه نظام آموزشی سوق داد و مانع از بروز فرسودگی تحصیلی در آن‌ها شد.

انگیزه بخش پیچیده‌ای از رفتار انسانی است که چگونگی انتخاب، میزان سرمایه‌گذاری، صرف انرژی در تکالیف و چگونگی احساس فرد درباره آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در سال‌های اخیر یکی از نظریه‌هایی که بیشتر انگیزش دانش‌آموزان و درگیری آنان با مطالب درسی را مورد بررسی قرار داده است، نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت بوده است که ادراک فراگیر از (چرایی) تلاش در موقعیت‌های پیشرفت را محور بحث قرار داده است. الیوت و مک‌گریگور (۱۹۹۹)، یک الگوی چهار وجهی از اهداف را برای جهت‌گیری پیشرفت ارائه داده‌اند که عبارتند از: جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش؛ در آن فرد به دنبال بهبود شایستگی-های خود در تکالیف است و به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش‌انگیز می‌کند. جهت‌گیری هدف تسلط-اجتناب؛ در آن شایستگی به صورت تسلط کامل به تکالیف تعریف می‌شود و تمام تلاش افراد برای دوری گزیدن از خطا و اشتباه معطوف است. ترس از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری و فراموشی از ویژگی‌های این نوع جهت‌گیری است. جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایش؛ بر تأیید عملکرد و کسب قضاوت مطلوب دیگران درباره عملکردهای شخصی تأکید دارد و جهت‌گیری عملکرد-اجتناب؛ که مطابق آن شایستگی به معنای اجتناب از شکست است، لیکن تأکید بر گریز از حقارت و نگرسته شدن به عنوان فردی کندآموز محوریت این جهت‌گیری هدف است (بدری‌گرگری، حاتمی و اسماعیلی اقدام، ۱۳۹۰). مطابق با پژوهش‌های انجام شده بین اهداف عملکرد-گرایش و تسلط-گرایش با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معنادار و بین اهداف تسلط-اجتناب و عملکرد-اجتناب با

^۱ - Best, Stapleton & Downey

^۲ - Judge & Hurst

فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد (زاهدباپلان، پوربهرام و رحمانی جوانمرد، ۱۳۹۲). اگرچه کوشافر و زنگبار (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که بین دو مؤلفه عملکرد-گرایش و تسلط-گرایش با فرسودگی تحصیلی رابطه وجود ندارد، ولی بین مؤلفه تسلط-اجتناب و عملکرد اجتناب با فرسودگی تحصیلی به ترتیب رابطه معنادار معکوس و مستقیم وجود دارد. همچنین نتایج تحقیقات در رابطه با خودکارآمدی (به‌عنوان مؤلفه خودارزشیابی مرکزی) نشان می‌دهد که خودکارآمدی بالا با هدف تسلط-گرایش و خودکارآمدی پایین با هدف عملکرد-اجتناب ارتباط دارد. اما در رابطه با اهداف عملکرد گرایش نتایج متفاوت است (ربانی و یوسفی، ۱۳۹۳). در رابطه با سایر مؤلفه‌های خودارزشیابی مرکزی با جهت‌گیری هدف پژوهشی به چشم نمی‌خورد. در یک نگاه نقادانه به پژوهش‌های انجام شده مشاهده می‌شود که تعداد مطالعات در زمینه فرسودگی تحصیلی با جهت‌گیری هدف و خودارزشیابی مرکزی اندک بوده و کمتر مورد توجه قرار گرفته است و از سویی بیشتر پژوهش‌ها به صورت مجزا به بررسی صفات تشکیل دهنده خودارزشیابی مرکزی با فرسودگی تحصیلی پرداخته‌اند. اکنون با توجه به اهمیت فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان به‌عنوان آینده‌سازان جامعه، به‌خصوص محصلان مقطع سوم متوسطه دوم که برای شرکت در آزمون سراسری و ورود به دانشگاه تلاش می‌کنند و نیز تأثیرپذیری فرسودگی تحصیلی از عوامل انگیزشی، این مسئله مطرح می‌گردد که آیا فرسودگی تحصیلی بر اساس متغیرهای خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف قابل پیش‌بینی است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. نمونه پژوهشی با توجه به اینکه برای تحقیقات همبستگی از نوع رگرسیون به ازای هر متغیر حداقل ۳۰ نفر مورد نیاز می‌باشد (دلاور، ۱۳۸۱)، شامل ۲۰۰ نفر از (۱۰۰ دختر و ۱۰۰ پسر) دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه دوم تشکیل است که در دبیرستان‌های دولتی شهر تهران مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. به این ترتیب که ابتدا از میان محدوده‌های شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکزی شهر تهران، محدوده مرکزی به طور تصادفی انتخاب شد. سپس از بین مناطق این محدوده دو منطقه ۶ و ۱۱ به طور تصادفی انتخاب شدند. در مرحله بعد به طور تصادفی از بین دبیرستان‌های هر منطقه دو دبیرستان (دخترانه و پسرانه) و سپس از هر دبیرستان دو کلاس به تصادف انتخاب شده و در نهایت دانش‌آموزان آن مورد مطالعه قرار گرفتند. در بررسی اولیه پرسشنامه‌ها، ۳۰ عدد از آن‌ها ناقص بود که کنار گذاشته شد و ۱۷۰ پرسشنامه دیگر (۸۹ دختر و ۸۱ پسر) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. دامنه سنی شرکت‌کنندگان ۱۶-۱۷ سال، با میانگین ۱۷/۱۱ و انحراف استاندارد ۰/۵۲ بود.

ابزار

ابزارهای استفاده شده برای گردآوری اطلاعات در این پژوهش عبارتند از:

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی SBI^۱: این پرسشنامه را برسو و همکارانش (۲۰۰۷) ساخته‌اند که دارای ۱۵ گویه است و سه خرده‌مقیاس فرعی خستگی تحصیلی (۵ ماده)، بی‌علاقگی (۴ ماده) و ناکارآمدی تحصیلی (۶ ماده) را شامل می‌شود. همه عبارت‌ها بر روی یک طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم درجه‌بندی می‌شوند. حداکثر نمره پرسشنامه ۷۵ (بیشترین میزان فرسودگی تحصیلی)، میانگین ۴۵ و حداقل نمره ۱۵ (کمترین میزان فرسودگی تحصیلی) است. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه محاسبه کرده‌اند. روایی پرسشنامه را نیز محققان مطلوب گزارش کرده‌اند (مرزوقی، حیدری و حیدری، ۱۳۹۲). در ایران نعمی (۱۳۸۸) روایی پرسشنامه را مطلوب گزارش کرده است و ضرایب پایایی را برای خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ محاسبه کرده است.

مقیاس خودارزشیابی مرکزی CSES^۲: این مقیاس را جاج و همکاران (۲۰۰۳) طراحی کرده‌اند که مشتمل بر ۱۲ گویه می‌باشد. نمره‌گذاری مقیاس در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم صورت می‌گیرد و نمره بیشتر حکایت از خودارزشیابی بالاتر دارد. جاج و هارست (۲۰۰۷)، پایایی مقیاس را با استفاده از ضریب پایایی متخصصان مطلوب به دست آوردند. همچنین ضریب آلفای کرونباخ مقیاس از طریق اجرا بر روی چهار نمونه مجزا بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ به دست آمده است. در ایران، روایی و پایایی مقیاس در پژوهش شریعتی، گروسی فرشی و باباپورخیرالدین (۲۰۱۰) و با روش روایی صوری، تحلیل عامل و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمده است (شریعتی و همکاران، ۱۳۸۹).

پرسشنامه هدف پیشرفت AGQ^۳: الیوت و مگ گریگور (۲۰۰۱) برای نخستین بار بر اساس الگوی ۲×۲ هدف‌های پیشرفت، این پرسشنامه را تهیه کردند. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه است که هر گویه در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از هرگز تا همیشه درجه بندی می‌شود. در پژوهش پوتین و دانیلز (۲۰۱۰) به منظور تعیین اعتبار پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که ضرایب حاصله برای اهداف تسلط-گرایش، عملکرد-گرایش، تسلط-اجتناب و عملکرد-اجتناب به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۸، ۰/۶۷، ۰/۵۷ به دست آمد. همچنین این محققین با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، روایی سازه‌ای این پرسشنامه را

^۱ - school-Burnout Inventory

^۲ - Core Self Evaluations Scale

^۳ - achievement goals Questionnaire

مطالعه فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس پیش‌بینی‌کننده‌های ...

مورد تأیید قرار دادند. در ایران هاشمی و خیر (۱۳۸۷) روایی پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی و پایایی آن را با استفاد از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج تحلیل عاملی، حاکی از تأیید ۴ عامل ذکر شده بود. همچنین ضریب آلفا برای هدف عملکرد-گرایش، عملکرد-اجتناب، تسلط-اجتناب و تسلط-گرایش به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۵۴، ۰/۷۶ و ۰/۷۱ به دست آمده است (دفترچی و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۲).

یافته‌ها

به منظور بررسی رابطه بین خودارزشیابی مرکزی، جهت‌گیری هدف و فرسودگی تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
خود ارزشیابی	۱							
هدف تسلط-گرایش	۰/۳۳**	۱						
هدف تسلط-اجتناب	-۰/۲۶**	-۰/۱۶*	۱					
هدف عملکرد-گرایش	۰/۳۹**	۰/۷۵**	-۰/۱۷*	۱				
هدف عملکرد-اجتناب	۰/۲۸**	۰/۵۲**	۰/۳۶**	-۰/۵۲**	۱			
خستگی هیجانی	-۰/۳۹**	-۰/۳۴**	-۰/۰۰	-۰/۳۷**	-۰/۲۳**	۱		
بدبینی	-۰/۴۶**	-۰/۴۲**	۰/۴۰	-۰/۴۰**	-۰/۳۰**	۰/۶۳**	۱	
خودکارآمدی	-۰/۴۲**	-۰/۲۷**	۱/۰	-۰/۲۴**	-۰/۲۲**	۰/۳۹**	-۰/۳۵**	۱
فرسودگی تحصیلی	-۰/۵۲**	-۰/۴۳**	۰/۵/۰	-۰/۴۲**	-۰/۳۱**	۰/۸۵**	۰/۸۲**	۰/۷۲**

$P < 0.01$ ** $P < 0.05$ *

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود بین فرسودگی تحصیلی با خودارزشیابی مرکزی ($r = 0.01$), $p < 0.05$ ($r = -0.43$, $p < 0.01$)، جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش، عملکرد-گرایش ($r = -0.43$, $p < 0.01$)، عملکرد-اجتناب ($r = -0.42$, $p < 0.01$) و عملکرد-اجتناب ($r = -0.31$, $p < 0.01$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد. به منظور بررسی نقش خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی از رگرسیون همزمان استفاده شد. نتایج در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون همزمان خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف برای پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی

متغیر	B	Beta	خطای برآورد استاندارد	t	سطح معناداری	R	R ²	F	سطح معناداری
خودارزشیابی مرکزی	-۰/۵۸۲	-۰/۴۰۴	۰/۱۰۸	-۵/۳۶۹	۰/۰۰۱				
هدف تسلط-گرایش	-۰/۴۷۷	-۰/۲۱۳	۰/۲۱۹	-۲/۱۸۱	۰/۰۳۱				
هدف تسلط-گرایش	۰/۰۵۲	۰/۰۲۲	۰/۱۷۸	-۰/۲۹۱	۰/۷۷۲	۰/۶۰۰	۰/۳۶۰	۱۸/۴۳۰	۰/۰۰۱
عملکرد-گرایش	-۰/۱۵۶	-۰/۰۸۲	۰/۱۹۲	-۰/۸۱۵	۰/۴۱۶				
عملکرد-اجتناب	-۰/۱۴۳	-۰/۰۵۸	۰/۲۰۳	-۰/۷۰۲	۰/۴۸۳				

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، از بین متغیرهای پیش‌بین تنها خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش به ترتیب با ضریب بتا (-۰/۴۰۴ و -۰/۲۱۳ و $P < ۰/۰۰۱$ و $P < ۰/۰۳۱$) به طور معکوس و معناداری قادر به پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی هستند. همچنین یافته‌ها بیانگر آن است که این دو متغیر در مجموع قادر به تبیین ۳۶ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی می‌باشند که مقدار قابل توجهی است ($P < ۰/۰۰۱$). همچنین برای بررسی تأثیر احتمالی متغیر جنسیت با استفاده از آزمون تی مستقل نمره‌های دختران و پسران در متغیرهای پژوهش مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون t خودارزشیابی مرکزی، جهت‌گیری هدف و فرسودگی تحصیلی در بین دو جنس دختر و پسر

متغیر	دختران		پسران		t	سطح معناداری
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
خودارزشیابی مرکزی	۴۱/۴۸	۰/۷۴	۳۹/۶۸	۰/۷۲	۱/۷۲	۰/۰۸
هدف تسلط-گرایش	۱۶/۲۰	۰/۴۳	۱۵/۱۱	۰/۵۱	۱/۶۲	۰/۱۰
هدف تسلط-اجتناب	۱۱/۵۵	۰/۴۱	۱۲/۳۵	۰/۴۸	-۱/۲۶	۰/۲۱
هدف عملکرد-گرایش	۱۵/۶۷	۰/۵۱	۱۴/۳۲	۰/۵۹	۱/۷۱	۰/۰۸
هدف عملکرد-اجتناب	۱۴/۳۸	۰/۳۷	۱۴/۰۰	۰/۴۹	-۰/۶۱	۰/۵۳
خستگی هیجانی	۱۶/۹۷	۰/۴۷	۱۸/۲۵	۰/۴۵	-۱/۹۴	۰/۰۵
بدبینی	۱۱/۹۲	۰/۳۸	۱۲/۹۵	۰/۴۶	-۱/۷۱	۰/۰۸
خودکارآمدی	۱۲/۶۷	۰/۴۴	۱۳/۶۴	۰/۰۵	-۰/۰۵	۰/۹۵
فرسودگی تحصیلی	۴۲/۵۶	۱/۰۹	۴۴/۸۴	-۱/۵۰	-۱/۵۰	۰/۱۳

با توجه به جدول ۳ تنها در مورد مؤلفه خستگی هیجانی، از متغیر فرسودگی تحصیلی میانگین نمره پسران به طور معناداری بیشتر از نمره دختران است ($P < 0/05$)، اما در مورد سایر متغیرها تفاوت میانگین‌ها معنادار نبود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین خودارزشیابی مرکزی که از چهار صفت عزت نفس، کانون کنترل، روان‌رنجوری و خودکارآمدی تشکیل شده است و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. بر اساس این یافته می‌توان چنین تبیین کرد که با افزایش باور فرد نسبت به شایستگی‌ها و توانایی‌های خود، احساس آرامش در رو به رو شدن با فعالیت‌های دشوار در فرد بوجود آمده و باور به این امر که می‌تواند از پس تکالیف برآید، در وی افزایش می‌یابد. همچنین باور این امر که امور در کنترل وی است و خود بوجود آورنده پیامدهای اعمالی است که آن‌ها را تجربه می‌کند و از سوی دیگر، عدم تمرکز بر جنبه‌های منفی موقعیت‌ها و درگیری با مسائل جانبی، ایستادگی آن‌ها را در برابر الزامات تکالیف افزایش داده و احتمال میزان بروز فرسودگی تحصیلی را کاهش می‌دهد. یافته دیگر پژوهش حاکی از وجود رابطه منفی و معنادار بین فرسودگی تحصیلی و جهت‌گیری هدف است. این یافته همسو با نتایج پژوهش مانتا (۲۰۱۰) به نقل از زاهدباپلان و همکاران، (۱۳۹۳)، و ناهمسو با نتایج پژوهش کوشافر و زنگبار (۱۳۹۳) می‌باشد که بین جهت‌گیری هدف و فرسودگی تحصیلی رابطه‌ای مشاهده نکردند. به این ترتیب، بین جهت‌گیری تسلط-گرایش با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که افراد با این نوع جهت‌گیری هدف، معیارهای درونی برای یادگیری دارند، به صورت درونی برای کسب مهارت یا اطلاعات برانگیخته می‌شوند و هدف آن‌ها از کسب دانش، افزایش مهارت‌های خویش است، برای محتوای یادگیری ارزش قائل می‌شوند و طبق دیدگاه باتلر و وین^۱ (۱۹۹۵) انگیزه غلبه بر کار و تکلیف دارند. این علاقه درونی موجب می‌گردد مقاومت بیشتری در برابر الزامات ناشی از تکالیف از خود نشان داده و کمتر دچار فرسودگی تحصیلی گردند. اما بین فرسودگی تحصیلی با جهت‌گیری هدف تسلط-اجتناب رابطه‌ای مشاهده نشد. این یافته ناهمسو با پژوهش کوشافر و زنگبار (۱۳۹۳) است که در آن رابطه

^۱ - Butler & Win

بین این نوع جهت‌گیری و فرسودگی تحصیلی معکوس و معنادار گزارش شده است. همچنین بین جهت‌گیری عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معنادار بدست آمد. این یافته همخوان با یافته پژوهش زاهدباپلان و همکاران (۱۳۹۳) و مانتا (۲۰۱۰) به نقل از کوشافر و زنگبار، (۱۳۹۳)، است و نیز ناهمسو با یافته کوشافر و زنگبار (۱۳۹۳) است که رابطه‌ای بین جهت‌گیری عملکرد-گرایش با فرسودگی تحصیلی نیافته‌اند. در مورد جهت‌گیری عملکرد-اجتناب نیز یافته‌ها ناهمسو با نتایج مانتا (۲۰۱۰) و کوشافر و زنگبار (۱۳۹۳) است که در آن عملکرد-اجتناب دارای رابطه مستقیم و معنادار با فرسودگی تحصیلی می‌باشد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت با توجه به اینکه افراد با جهت‌گیری عملکرد-گرایش به دنبال اثبات شایستگی خود در بین دیگران هستند، تلاش فراوانی برای رسیدن به هدف خود انجام می‌دهند و در نهایت به دلیل کسب نمرات خوب و یا عملکرد قابل قبول مورد تشویق و تأیید دیگران قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، این افراد به واسطه کسب تقویت‌های بیرونی برای پاسخگویی به الزامات تکالیف برانگیخته می‌شوند و همین انگیزه ممکن است موجب شود که کمتر فرسودگی تحصیلی را تجربه کنند. از سوی دیگر، افراد دارای جهت‌گیری عملکرد-اجتناب به دلیل در امان ماندن از سرزنش دیگران از انجام تکالیف دوری جسته و زمان زیادی صرف آن‌ها نمی‌کنند. در نتیجه خود را ملزم به اجرای وظایف و تکالیف تعیین شده نمی‌دانند، پس فرسودگی را نیز تجربه نمی‌کنند. نتایج حاصل از رگرسیون همزمان متغیرهای پیش‌بین نشان داد که دو متغیر خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش ۳۶ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. علاوه بر این، جهت ضرایب بتا نشان داد که خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش فرسودگی تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. به عبارتی، افراد با نمره خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش بالا کمتر ممکن است که فرسودگی تحصیلی را تجربه کنند. مطابق با عقیده جاج و همکاران (۱۹۹۸)، افراد با خودارزشیابی مرکزی مثبت، از راهبردهای حل مسئله مناسب‌تری استفاده می‌کنند و در برخورد با چالش‌های بیرونی به جای یأس و اجبار، احساس انگیزش و اشتیاق نشان می‌دهند. به همین دلیل، به گونه‌ای مؤثرتر با مسائل مقابله می‌کنند. از سوی دیگر همانطور که گفته شد، افراد دارای جهت‌گیری‌های هدف متفاوت از لحاظ انگیزش درونی و بیرونی برای تنظیم اهداف و تلاش برای دستیابی به آن‌ها متفاوت هستند. افراد با هدف تسلط-گرایش به دلیل داشتن انگیزه درونی، با علاقه و پشتکار بیشتری در فعالیت‌های کلاسی شرکت می‌کنند، به توانایی‌های خود در انجام تکالیف اطمینان دارند و موفقیت‌های بیشتری را در زندگی به دست می‌آورند، این امر به نوبه خود باعث ایجاد انگیزه بیشتر در آن‌ها شده و با ادامه این چرخه، فرد از آسیب‌های ناشی از فشار کار از جمله فرسودگی تحصیلی محافظت می‌شود. در نهایت یافته‌های حاصل از مقایسه دانش-آموزان دختر و پسر، برای بررسی تفاوت آن‌ها در مورد متغیر فرسودگی تحصیلی نشان داد که بین دختران

و پسران در رابطه با فرسودگی تحصیلی تفاوتی وجود ندارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش مرزوقی و همکاران (۱۳۹۲) و ناهمسو با نتایج پژوهش ارتارگات و سائسکرکی (۲۰۱۰) و یانگ (۲۰۰۴) بود که در اولی فرسودگی تحصیلی بیشتر دختران، و در دومی فرسودگی تحصیلی بیشتر پسران، گزارش شده است. اما یافته‌ها در مورد مؤلفه خستگی هیجانی از فرسودگی تحصیلی تفاوت معناداری بین دختران و پسران بدست داد که مطابق با آن پسران در مقایسه با دختران در این مؤلفه نمرات بالاتری را بدست آورده بودند. به عبارت دیگر، پسران خستگی هیجانی بیشتری را تجربه می‌کنند. این یافته همسو با یافته‌های پژوهش دادور (۱۳۹۳) می‌باشد.

صرف نظر از موارد فوق، برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، تعمیم نتایج آن را با احتیاط مواجه می‌سازد. یکی از محدودیت‌ها منحصر بودن شرکت کنندگان در پژوهش به دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان‌های دوره دوم شهر تهران بود. لذا تعمیم نتایج آن به سایر فراگیران در مقاطع و استان‌های مختلف بایستی با احتیاط صورت پذیرد. از سوی دیگر، از آنجا که تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، پرسشنامه بود که جنبه خودگزارشی دارد، لذا وجود اشکال و سوگیری در پاسخ‌ها به صورت نشان دادن خود اجتماعی مطلوب توسط شرکت‌کنندگان و یا تلاش برای موافقت با پرسش‌ها، دور از احتمال نیست. از این رو، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های بعدی بر روی جمعیت‌ها از شهرهای گوناگون اجرا گردد و نیز شرکت‌کنندگان بر اساس رشته‌های تحصیلی تفکیک شوند تا میزان هر یک از متغیرها در بین دانش‌آموزان رشته‌های مختلف مقایسه گردد. همچنین با توجه به این امر که عوامل زیادی وجود دارند که فرسودگی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، بهتر است که بررسی‌های گسترده‌تری انجام شود تا نتایج همه جانبه‌ای را در حوزه ارتقاء عملکرد تحصیلی و جلوگیری از بروز فرسودگی تحصیلی بدست دهد. از سوی دیگر، نظر به اینکه فرسودگی تحصیلی در نتیجه الزامات زیاد و نبود علاقه و خستگی از انجام این الزامات ناشی می‌شود و نیز نقش پیش‌بینی‌کننده خودارزشیابی مرکزی و جهت‌گیری تسلط-گرایش در بروز فرسودگی تحصیلی، معلمان و مشاوران تحصیلی می‌توانند بر اساس یافته‌های این پژوهش با برگزاری جلسات آموزشی، توانایی فراگیران را در بالا بردن میزان خودارزشیابی مرکزی که شامل احترام به خود، بالا بردن باور خود نسبت به شایستگی‌ها، عدم تمرکز بر جنبه‌های فرعی مسائل و اسناد مناسب شکست‌ها و موفقیت‌ها به عوامل درونی و بیرونی است، افزایش دهند تا از بروز پیامدهای منفی بر عملکرد تحصیلی جلوگیری کرده و حداکثر آن‌ها را در انتخاب رشته تحصیلی به درستی هدایت نمایند. همچنین با بکارگیری راهبردهای مناسب (مثال: دادن تکالیف در حد توان دانش‌آموزان، توجه به تفاوت‌های فردی و آموزش مطالب قابل کاربرد در زندگی روزمره) برای تقویت انگیزه درونی فراگیران علاقه آن‌ها را نسبت به یادگیری و ایستادگی در برابر چالش‌های آن افزایش دهند.

منابع

- ارشدی، نسرين. نیسی، عبدالکاسم. اسماعیلی سودرجانی، ایمان (۱۳۹۲). نقش واسطه‌ای انگیزش شغلی در رابطه بین فرسودگی عاطفی و عملکرد شغلی بر اساس الگوی حفظ منابع. *مجله علوم رفتاری*، دوره ۷، شماره ۴
- بدری گرگری، رحیم. حاتمی، جواد. اسماعیلی اقدام، روح الله (۱۳۹۰). مقایسه جهت‌گیری هدف پیشرفت و بازده‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس راهنمایی نمونه و عادی. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، سال چهارم، شماره ۱۱
- پورسید، سید مهدی. متولی، محمدمسعود. پورسید، رضا. براهیمی، زهرا (۱۳۹۴). رابطه استرس ادراک شده، کمال‌گرایی و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان. *ماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، دوره هشتم، شماره ۳
- پور محمدبیانچی، الهه (۱۳۹۴). رابطه درگیری تحصیلی و منبع کنترل با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان. *پایان‌نامه دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی*.
- تمنائی‌فر، محمدرضا. صدیق ارفعی، فریبرز. اخوان حجازی، زهرا سادات (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی با سلامت روان و هوش معنوی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، شماره ۱۹.
- خباز، محمود. کریمی، یوسف. کریمیان، نادر. شهبخش، افشین (۱۳۹۳). بررسی و مقایسه رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی. *مجله پژوهش‌های روانشناسی بالینی و مشاوره*، سال چهارم، شماره ۲
- دادور، سمانه (۱۳۹۳). *رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با دستاورد آموزشی در میان دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا
- دفترچی، عفت. شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۲). نقش برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی در جهت‌گیری‌های هدف دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*، سال هفدهم، شماره ۳
- دلاور، علی (۱۳۸۱). *روش‌های تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی*. انتشارات ویرایش، چاپ دوازدهم.
- ربانی، زینب. یوسفی، فریده (۱۳۹۳). بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه‌ی خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی. *فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری*، سال چهارم، شماره ۲
- زاهدبابلان، عادل. پوربهرام، روشنک. رحمانی جوانمرد، سمیرا (۱۳۹۲). رابطه کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، سال پنجم، شماره ۲
- سراچه، مسعود. مکتبی، غلامحسین. حاجی یخچالی، علیرضا (۱۳۹۳). رابطه علی ویژگی‌های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده در دانشجویان. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، سال پنجم، شماره ۱۷
- سواری، کریم. بشلیده، کیومرث (۱۳۹۰). بررسی ارتباط میان ویژگی‌های شخصیتی با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر اهواز. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره چهارم، شماره ۱
- شریفی‌فرد، فاطمه. نوروزی، کیان. حسینی، محمدعلی. آسایش، حمید. نوروزی، مهدی. اشرف رضایی، نیره (۱۳۹۳). ارتباط فرسودگی تحصیلی با خودکارآمدی تحصیلی در بین دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی. *مجله دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه*، دوره دوازدهم، شماره ۸

مطالعه فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس پیش‌بینی‌کننده‌های ...

شریفی‌فرد، فاطمه. آسایش، حمید. نوروزی، کیان. حسینی، محمدعلی. طاهری خرامه، زهرا (۱۳۹۴). ارتباط انگیزه و فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی قم. *مجله دانشگاه علوم پزشکی قم*، دوره نهم، شماره ۱۲

شریعتی، مریم. گروسی فرشی، میرتقی. باباپورخیرالدین، جلیل (۱۳۸۹). کارایی مدل خودارزشیابی‌های مرکزی در پیش‌بینی بهزیستی ذهنی. *فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش در سلامت روانشناختی*، دوره سوم، شماره ۴
عظیمی، محمد. پیری، موسی. زوار، تقی (۱۳۹۲). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، شماره ۳۸
غنی‌زاده، افسانه. جاهدی‌زاده، صفورا (۱۳۹۴). بررسی ارتباط بی‌انگیزگی با فرسودگی تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانشجویان ایرانی زبان انگلیسی. *مجله آموزش مهارت‌های زبان*، سال هفتم، شماره ۳
کلور، حجت‌اله رشید (۱۳۹۴). مقایسه اشتیاق به مدرسه و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان مدارس نوساخت و قدیم ساخت. *فصلنامه روانشناسی مدرسه*، شماره ۱۶

کریمی، مرتضی. محمدیاری، علی (۱۳۹۳). بررسی روابط چندگانه شیوه‌های فرزندپروری، روابط بین فردی و رضایت از زندگی ادراک شده دانشجویان یک دانشگاه نظامی بر فرسودگی تحصیلی آنان. *فصلنامه روانشناسی نظامی*، دوره پنجم، شماره ۱۸

کوشا، علی اصغر. حسنی زنگبار (۱۳۹۲). بررسی ارتباط بین سبک‌های یادگیری و جهت‌گیری هدف با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان بستان آباد در سال تحصیلی ۹۲-۹۱. *نشریه علمی-پژوهشی آموزشی و ارزشیابی*، سال هفتم، شماره ۲۷

مرزوقی، رحمت‌اله. حیدری، معصومه. حیدری، الهام (۱۳۹۲). بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. *ماهنامه گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، شماره ۲۱
ملکی، لیلی. کریمی، مجید (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین منبع کنترل (درونی و بیرونی) و فرسودگی شغلی معلمان شهرستان محمودآباد سیویلیکا-ناشر تخصصی مقالات کنفرانس ها و ژورنال ها.

موسوی، سیده فاطمه. شکری، فرزانه (۱۳۹۴). مطالعه پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر اساس پیش‌بینی‌کننده‌های فرسودگی تحصیلی و تنیدگی زندگی دانشجویی. *مجله رویش روانشناسی*، سال چهارم، شماره ۱۰
نعامی، عبدازهر (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز، *مجله مطالعات روانشناختی*، دوره پنجم، شماره ۳.

هاشمی شیخ‌شانی، سیداسماعیل. بشلیده، کیومرث. تقی‌پور، منوچهر. نیسی، عبدالکازم (۱۳۹۰). بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس خودارزشیابی‌های مرکزی. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره دانشگاه فردوسی مشهد*، سال اول، شماره ۱

Cazan, Ana-Maria (2015). Learning motivation, engagement and burnout among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 187, 413-417

Charkhabi, Morteza. Azizi Abarghuei, Mohsen & Hayati, Davood (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springerplus a Springer open journal*, 2/1/677

- Erturgut, Ramezan & Soyseker, Serhat (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 1399–1404
- Moneta, Giovanni B (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: testing an occupational model in educational settings. *Journal Personality and Individual Differences*, 50, 274- 78
- Rahmati, Zeinab (2014). The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level Of Self-Efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171, 49 – 55
- Schaufeli, Wilmar B. Martinez, Isabel M. Marques pinto, Alexandra. Salanova, Marisa & Bakker, Arnold B (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of cross-cultural psychology*, 33, 464-481
- Ugwu, Fabian O. Onyishi, Ike E & Tyoyima, Winifred A (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *The African Symposium: An online journal of the African Educational Research Network*, 13, 2-13
- Yang, Hui-jen (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's Technical- Vocational Colleges. *International journal of educational development* 24, 283-301
- Zhang, Yiwen. Gan, Yiqun & Cham, Heining (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529–1540