

# مدل علی تطبیقی فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و پیام نور

محمد حسن صیف\*

## چکیده

**مقدمه:** محققان به این حقیقت دست یافته‌اند که وجود فرسودگی تحصیلی به طور جدی تأثیر منفی بر یادگیری و افزایش کارآمدی در یادگیری دارد که این امر مانع از دستیابی به رسالت‌ها و اهداف آموزشی دانشگاه‌ها می‌شود. پژوهش حاضر به بررسی عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان پزشکی و پیام نور در قالب مدل علی تطبیقی پرداخت.

**روش‌ها:** در این مطالعه توصیفی همبستگی، نمونه پژوهش شامل ۱۷۴ دانشجوی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز و ۲۶۰ دانشجوی دانشگاه پیام نور شیراز بر اساس فرمول کوکران و به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و پرسشنامه‌ای متشکل از چهار پرسشنامه مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلک (Maslach)، جهت‌گیری هدف ایوت و مک‌گریگور (McGregor & Elliot)، خودکارآمدی تحصیلی میجلی (Midgley) و همکاران و درگیری تحصیلی شافلی و بکر (Bakker & Schaufeli) را تکمیل کردند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر و نرم‌افزارهای Lisrel استفاده شد.

**نتایج:** در بررسی تطبیقی عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی در دو دانشگاه در زمینه تأثیر مولفه‌های جهت‌گیری هدف تحصیلی ( $p=0/01$  و  $t=2/76$ )، خودکارآمدی تحصیلی ( $p=0/05$  و  $t=2/18$ ) و درگیری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی ( $p=0/01$  و  $t=2/60$ ) تفاوت‌های معناداری نشان داد. همچنین، مشخص گردید که جهت‌گیری هدف تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دارای اثر غیر مستقیم بر فرسودگی تحصیلی هستند. در دو نمونه مورد بررسی، مدل مفهومی بر اساس یافته‌های پژوهش برازش مناسبی داشت.

**نتیجه‌گیری:** با روند افزایش فرسودگی تحصیلی در محیط‌های دانشگاهی و نقش تعیین‌کننده جهت‌گیری هدف تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی، دانشگاه‌ها باید شرایط را به گونه‌ای ترتیب دهند تا موجب بالاتر رفتن احساس خودکارآمدی، تغییر جهت‌گیری هدف به هدف تبحری در دانشجویان در زمینه‌های یادگیری شوند تا زمینه لازم جهت ارتقای یادگیری و کاهش فرسودگی تحصیلی را به وجود آورند.

**واژه‌های کلیدی:** فرسودگی تحصیلی، جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی، مدل علی تطبیقی

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی/ ۱۳۹۶؛ ۱۷(۲): ۱۱ تا ۲۳

## مقدمه

داشته است. از آنجا که آموزش و یادگیری به خصوص در رشته‌های گروه پزشکی که ماهیت آن‌ها به گونه‌ای است که دانشجویان این رشته‌ها علاوه بر استرس آموزش نظری، تحت تأثیر استرس‌های دیگری از جمله استرس حضور در بیمارستان‌ها قرار دارند، تجربه‌ای پراسترس است (۳). فراگیران در محیط‌های آموزشی در دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالش‌های متعددی

متأسفانه بحث فرسودگی در دانشگاه‌ها طی سال‌های گذشته افزایش یافته است و پیامدهای منفی بسیاری را چون افت تحصیلی، افسردگی (۱ و ۲) و غیره به دنبال

\* نویسنده مسؤول: دکتر محمدحسن صیف (استادیار)، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. mh\_seyfi@pnu.ac.ir  
تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱/۲۸، تاریخ اصلاحیه: ۹۵/۹/۲۱، تاریخ پذیرش: ۹۵/۹/۲۱

مواجه می‌شوند و وقتی چنین چالش‌هایی منفی در نظر گرفته شوند، اثر زیان‌باری بر روی انگیزش، عملکرد تحصیلی، بهزیستی روانشناختی و استرس فراگیران خواهد داشت. استرس زیاد منجر به آسیب‌های فیزیکی مانند ضعف سیستم ایمنی بدن و اعصاب و در نتیجه کم‌خوابی می‌شود و هم چنین صدمات عاطفی و روانی نیز به دنبال دارد. هنگامی که بدن دیگر قادر به سازگاری خود با این مشکلات و عوامل استرس‌زای دیگر نیست، شروع به در هم شکستن از نظر فیزیکی و ذهنی می‌کند که این رویدادها به پدیده‌ای به نام فرسودگی (burnout) می‌انجامد (۴).

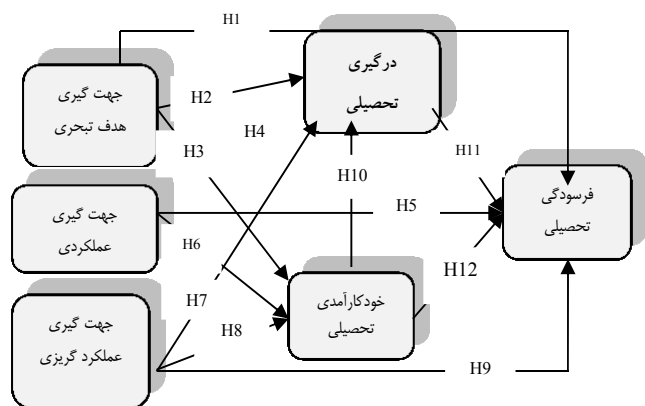
امروزه این مفهوم با عنوان فرسودگی تحصیلی (academic burnout) به موقعیت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده است و به صورت احساس خستگی به دلیل مطالبات علمی، داشتن نگرش بدبینانه و منفعلانه نسبت به تحصیل و احساس بی‌کفایتی به عنوان یک دانشجوی آشکار می‌شود (۶ و ۵). فرسودگی تحصیلی نتیجه قرار گرفتن بیش از حد در معرض عوامل تنش‌زای دایمی محیط تحصیلی است. فرسودگی روانی به سرعت ظاهر نمی‌گردد و در طی مدتی طولانی در افراد و در ارتباط با تحصیلاتشان ظهور می‌یابد و اگر اشخاص در همان وضعیت به تحصیل خود ادامه دهند، این فرسودگی به صورت پایدار و دائمی باقی خواهد ماند (۸ و ۷). از سوی دیگر بررسی‌ها نشان داده است که سختی شرایط تحصیل بر ایجاد فرسودگی تحصیلی مؤثر است و مخصوصاً این تأثیر بر روی کسانی که مسئولیت بیشتری دارند، زیادتر است و فرسودگی تحصیلی می‌تواند بر ابعاد مختلف زندگی فرد اثرگذار باشد (۹).

بسیاری از محققان، نقش جهت‌گیری هدف بر فرایندها و پیامدهای تحصیلی را مهم تلقی می‌کنند. ویگفیلد و کامبریا (Wigfield & Cambria) جهت‌گیری هدف را به صورت الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجان‌ات فرد تعریف می‌کند که مقاصد رفتاری فرد را تعیین کرده و

سبب می‌شود تا نسبت به برخی موقعیت‌ها گرایش بیش‌تری داشته و در آن موقعیت‌ها به گونه‌ای خاص عمل نماید (۱۰). این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (۱۱ و ۱۲). جهت‌گیری هدف تجریمی به عنوان گرایش برای رشد خود به وسیله کشف صورت‌های جدید، تجربیاتی در موقعیت‌های جدید و پیشرفت شایستگی‌های فردی تعریف می‌شود (۱۳). در این نوع جهت‌گیری، فرد بر اهدافی مانند یادگیری در حد امکان، چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش سطح شایستگی تأکید دارد و محور موضوع توسعه و بهبود شایستگی‌ها از طریق افزایش سطح فهم و ادراک موضوع است، این افراد به درگیری با تکالیف چالش‌انگیز و درک کامل آن علاقه‌مند هستند و شکست را مقدمه‌ی درک بیش‌تر در راستای توسعه شایستگی‌ها می‌دانند (۱۴ و ۱۵). جهت‌گیری عملکردی تأکید بر کسب شایستگی و تأیید در نزد دیگران دارد و افرادی که جهت‌گیری عملکرد گرایش دارند، می‌خواهند توانایی خود را به دیگران ثابت کنند و قضاوت مطلوب دیگران را کسب کنند (۱۴ و ۱۵). جهت‌گیری عملکرد گریزی تأکید بر دوری و اجتناب از عدم شایستگی در نزد دیگران دارد و افراد دارای این جهت‌گیری از قضاوت دیگران گریزان هستند و از بی‌کفایت یا ناتوان به نظر آمدن نزد دیگران، هراس دارند و تمام تلاش خود را برای اجتناب از شکست به کار می‌برند (۱۴ و ۱۵).

خودکارآمدی تحصیلی متغیر مهم دیگری است که به باور افراد درباره توانایی‌هایشان در انجام امور تحصیلی با موفقیت اشاره دارد و با احساس توانایی فرد در مدیریت فعالیت‌های یادگیری، تسلط بر موضوعات درسی و برآورده کردن انتظارات تحصیلی مرتبط است (۱۴). شواهد و پژوهش‌های انجام شده حاکی از این مطلب است که افراد با خودکارآمدی بالا مشغولیت تحصیلی بالاتری را نشان می‌دهند و دانشجویان با خودکارآمدی پایین به

تحصیلی، بروز تنش‌های فردی و اجتماعی، مشکلات ارتباطی در محیط دانشگاه و عدم شکوفایی استعدادها گردد. تحقیقاتی که تاکنون درباره فرسودگی در میان دانشجویان انجام شده نتوانسته به همی این عوامل و متغیرهای ذکر شده در کنار هم و در ارتباط با هم بپردازد و این موضوعی است که پژوهش حاضر مد نظر قرار داده است؛ پژوهش حاضر با هدف مطالعه تطبیقی فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و پیام نوردر قالب مدلی علی با در نظر گرفتن مبانی نظری و تجربی موجود، قصد دارد با تشخیص متغیرهای مرتبط با فرسودگی تحصیلی، به شناسایی مشکلات و منابع آسیب‌زایی که نتایج مخرب بسیاری برای نسل جوان کشورمان دارد، باعث جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌های شخصی و ملی شود و ارتباط متغیرهای ذکر شده را نه تنها با فرسودگی، بلکه در ارتباط با یکدیگر در قالب مدل تحلیل مسیرتطبیقی و مفهومی که با بیان فرضیه‌ها (دوازده فرضیه) مبتنی بر مبانی تجربی و نظری موجود روابط علی میان متغیرها(شکل ۱) در بین دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی و پیام نور شیراز مورد بررسی قرار دهد.



شکل ۱: مدل مفهومی و فرضیه‌های پژوهش

## روش‌ها

این پژوهش، یک تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود و

فرسودگی تحصیلی دچار می‌شوند(۱۵).

یکی دیگر از مفاهیمی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مختلف به کار برده شده است و به کیفیت درگیری دانشجویان در فعالیت‌های هدف‌مند آموزشی اشاره دارد، مفهوم درگیری تحصیلی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که درگیری با موفقیت تحصیلی رابطه‌ی مثبت دارد(۱۶). منظور از درگیری، میزان مشارکت یادگیرنده یا تعهد او در فعالیت یا هدف یادگیری است. درگیری که از آن با عنوان یک رفتار مثبت یاد می‌شود، یک حالت روان‌شناختی و نقطه مقابل فرسودگی است این حالت انگیزشی به صورت گذرا و موقتی نبوده بلکه حالت عاطفی- شناختی پایداری است که بر یک شی، حادثه، فرد و رفتار خاصی متمرکز نیست و اشاره به حالت نافذ، پایدار و مثبت ذهنی مرتبط با کار است که از سه مؤلفه توانمندی، تعهد و جذب در یادگیری و تحصیل تشکیل شده است(۱۷).

در این بین همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ۷۶٪ از دانشجویان پزشکی سال ششم و بالاتر خستگی شدید و ۷۱٪ از آنان سطح بالایی از استرس را درک کرده بودند که نگرانی در مورد آینده، ترس از آسیب رساندن به بیماران، انجام مهارت‌های ناقص و انتظارات بالای والدین مهم‌ترین علت استرس بالای دانشجویان سال آخر نسبت به دانشجویان سال پایین تر بود(۱۸و۷). آموزش پزشکی نیز یک فرایند طولانی است که در آن دانشجویان با عوامل استرس‌زای پیچیده‌ای از قبیل الزامات دانشگاهی معمول، فقدان اوقات فراغت، فشار روانی برای کسب نمرات خوب، شرایط خاص یادگیری و هم‌زمان رسیدگی به بیماران مواجه هستند(۱). دانشجویان دانشگاه پیام نور نیز، به دلیل داشتن ضعف در تطبیق سازنده خود با محیط دانشگاه و انتظارات بیش‌تر جامعه از آنها، لزوم تطابق با فشارهای ناشی از مشکلات تحصیلی و دشواری دروس در معرض فشارهای روانی قرار می‌گیرند. این مسائل می‌تواند موجب فرسودگی و در نتیجه افت

۳- پرسشنامه جهت‌گیری هدف الیوت و مک گریگور (Elliot و McGregor): این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه است که سه بعد جهت‌گیری هدف تبحری (۶ گویه)، عملکردی (۳ گویه) و عملکرد گریزی (۳ گویه) را بر اساس مقایس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (با نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (با نمره ۱) مورد ارزیابی و سنجش قرار می‌دهد. برای تعیین پایایی پرسشنامه الیوت و مک گریگور (McGregor & Elliot) ضرایب آلفای کرباخ برای این سه بعد را به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۹۴ و ۰/۸۳ و هاول و واتسون (Howell & Watson) به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۹۲ و برای کل ۰/۸۳ به دست آوردند (۱۱ و ۲۳). برای تعیین پایایی آن عطاردی و کارشکی ضرایب آلفای کرباخ برای این سه بعد را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۷ و ۰/۷۴ به دست آوردند (۲۴). در این پژوهش میزان پایایی با استفاده از آلفای کرباخ برای ابعاد جهت‌گیری هدف به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۸ و ۰/۸۰ به دست آمده است.

۴- پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی میجلی (Midgley): این مقیاس شامل ۵ گویه است که با روش درجه بندی لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) درجه‌بندی شده است میجلی و همکاران (Midgley) و برسو و همکاران (Breso) و آلفای کرباخ برای داده‌ها قبل و بعد از انجام عمل آزمایشی به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۹۰ به دست آوردند (۲۵ و ۲۶). در این پژوهش میزان پایایی با استفاده از آلفای کرباخ برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۶ به دست آمده است به علاوه برای بررسی روایی این ابزار از روایی صوری و محتوایی با استفاده از نظر صاحب‌نظران و متخصصان مورد بررسی قرار گرفت.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی) و آمار استنباطی (تحلیل مسیر و ضریب همبستگی پیرسون) و برای بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش و آزمون

جامعه آماری آن را دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز سال تحصیلی ۹۳-۹۴ (۱۱۲۰ نفر) و دانشگاه پیام نور شیراز (۹۵۰۰ نفر) تشکیل دادند که نمونه مورد بررسی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز ۱۷۴ (۹۸ نفر در مقطع بالینی و ۷۶ نفر در مقطع قبل بالینی به جز ورودی‌های جدید) و دانشجویان پیام نور شیراز ۲۶۰ (۱۸۲ نفر دختر و ۷۸ نفر پسر) که بر اساس فرمول کوکران و به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده با توجه به وجود نسبت‌های مورد بررسی انتخاب شدند.

جهت بررسی و سنجش متغیرها، شرکت کنندگان به پرسشنامه‌ای متشکل از چهار پرسشنامه زیر پاسخ دادند:

۱- مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلک (Maslach): این پرسشنامه در کل ۱۵ گویه دارد و شامل سه خرده مقیاس خستگی تحصیلی (۵ گویه)، بی‌علاقگی تحصیلی (۴ گویه) و ناکارآمدی تحصیلی (۶ گویه) است. همگی سؤال‌ها در یک پیوستار ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی پرسشنامه را شافلی و همکاران (Schaufeli) برای سه حیطه فرسودگی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ و ویوز و دوگان (Yavuz & Dogan) به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۴ و ۰/۸۷ محاسبه کرده‌اند (۱۹ و ۲۰). در این پژوهش میزان پایایی با استفاده از آلفای کرباخ (۴۳۴ نفر) برای مقیاس فرسودگی تحصیلی ۰/۸۱ به دست آمده است.

۲- پرسشنامه درگیری تحصیلی شافلی و بکر (Schaufeli و Bakker): این پرسشنامه دارای ۹ گویه بوده و هدف آن سنجش انواع ابعاد درگیری در تحصیل یعنی توانمندی تحصیلی (۳ گویه)، تعهد تحصیلی (۳ گویه) و جذب (۳ گویه) است. همگی گویه‌ها در یک پیوستار ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) نمره‌گذاری می‌شوند (۲۱). برای تعیین پایایی آن سواری ضرایب آلفای کرباخ برای این سه بعد را به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۶۶ و ۰/۶۵ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ به دست آورد (۲۲). در این پژوهش میزان پایایی با استفاده از آلفای کرباخ برای مقیاس درگیری تحصیلی ۰/۸۶ به دست آمده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیرها

متغیر	میانگین و انحراف معیار	میانگین و انحراف معیار
فرسودگی تحصیلی	۳۹/۳۲±۹/۷۶	۳۸/۸۶±۸/۴۲
خودکارآمدی تحصیلی	۱۷/۶۱±۴/۶۳	۱۹/۳۳±۴/۴۷
جهت‌گیری هدف‌گزینی	۱۹/۸۲±۴/۲۴	۱۶/۴±۳/۹۵۰
جهت‌گیری هدف عملکردی	۷/۶۷±۱/۷۶	۷/۱۵±۱/۶۰
جهت‌گیری هدف تبحری	۱۲/۸۴±۳/۰۳	۱۳/۵۳±۲/۷۶
درگیری تحصیلی	۲۸/۳۱±۶/۳۹	۳۱/۵۴±۵/۸۹

از آن جایی که هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای و پیش‌بینی‌کننده متغیرها و همچنین تعیین میزان اثرات مستقیم و غیر مستقیم این متغیرها با یکدیگر به روش تحلیل مسیر بود، بنابراین اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش بر یکدیگر در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: برآوردهای ضرایب اثر مستقیم

مقدار t برای مقایسه پارامترها	دانشگاه علوم پزشکی		دانشگاه پیام نور		برآوردها متغیرها
	t	پارامتر استاندارد شده	t	پارامتر استاندارد شده	
					اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر:
					درگیری تحصیلی
۰/۷۴	۴/۳۹	۰/۲۶**	۴/۰۷	۰/۲۱**	
					خودکارآمدی تحصیلی
۲/۱۹	۱/۹۸	۰/۱۰*	۰/۲۵	-۰/۰۴	
					فرسودگی تحصیلی
۰/۲۱	۰/۲۳	-۰/۰۱	۰/۴۱	-۰/۰۲	
					اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی بر:
					درگیری تحصیلی
۱/۶۷	۱/۵۴	۰/۰۷	۲/۲۱	۰/۱۱*	
					خودکارآمدی تحصیلی
۰/۵۷	۲/۰۲	۰/۱۰*	۱/۹۶	-۰/۰۸*	
					فرسودگی تحصیلی
۲/۲۱	۲/۰۸	۰/۱۱*	۰/۷۲	-۰/۰۴	
					اثر مستقیم جهت‌گیری هدف‌گزینی بر:
					درگیری تحصیلی
۱/۹۵	۲/۷۰	-۰/۱۹**	۲/۱۹	-۰/۱۱*	
					خودکارآمدی تحصیلی
۰/۴۷	۳/۰۱	-۰/۱۸**	۲/۱۳	-۰/۱۲*	
					فرسودگی تحصیلی
۲/۷۶	۴/۷۱	۰/۲۷**	۲/۰۱	۰/۱۲*	
					اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر:
					درگیری تحصیلی
۰/۲۲	۱/۹۸	۰/۰۹*	۲/۳۴	۰/۱۲*	
					فرسودگی تحصیلی
۱/۹۹	۲/۱۸	-۰/۱۵*	۵/۸۱	-۰/۲۷**	
					اثر مستقیم درگیری تحصیلی بر:
					فرسودگی تحصیلی
۲/۶۰	۲/۸۶	-۰/۲۹**	۳/۵۸	-۰/۱۹**	

(\*p < ۰/۰۵, \*\*p < ۰/۰۱)

فرضیه‌ها در قالب یک مدل علی-مقایسه‌ای بر اساس پیشینه‌ی نظری و تجربی، از نرم‌افزارهای Lisrel و SPSS-13 استفاده شد.

لازم به ذکر است تمام اصول اخلاقی در تمام موارد از جمله حقوق مؤلفین، طراحی مطالعه و رضایت آگاهانه داوطلبین و غیره رعایت شده است.

## نتایج

نمونه پژوهش حاضر در دانشگاه علوم پزشکی ۱۷۴ (۹۸ نفر در مقطع بالینی و ۷۶ نفر در مقطع قبل بالینی) و دانشجویان پیام نور شیراز ۲۶۰ (۱۸۲ نفر دختر و ۷۸ نفر پسر) را شامل می‌شدند که میانگین و انحراف معیار هر یک از متغیرها در جدول زیر ارائه می‌گردد:

مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پیام نور، اثر مستقیم درگیری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پیام نور به دست آمد که همگی از نظر آماری معنادار هستند. در مورد بررسی فرضیه‌ها با توجه به نتایج به دست آمده و ضرایب مسیر بین متغیرها با توجه به مدل مفهومی و ارتباط میان متغیرها و سطح معناداری هر متغیر با توجه به میزان  $t$  به دست آمده و در جدول در سطح  $0/05$  و  $0/01$  با علامت ستاره مشخص گردیده است، مورد تأیید قرار گرفت.

با توجه به جدول ۲، مهم‌ترین نتایج به دست آمده با توجه به مدل مفهومی پژوهش، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی بر فرسودگی تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف‌گزینی بر فرسودگی تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی، اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی، اثر مستقیم درگیری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی که همگی از نظر آماری معنادار هستند. به علاوه در بررسی اثر مستقیم جهت‌گیری هدف‌گزینی بر فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پیام نور، اثر

جدول ۳: مقایسه ضرایب اثر مستقیم در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و پیام نور

ردیف	مسیر	مقدار $t$ برای		سطح معناداری
		مقایسه پارامترها	علوم پزشکی	
۱	جهت‌گیری هدف تبحری خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۰*	۲/۱۹	۰/۰۵
۲	جهت‌گیری هدف عملکرد فرسودگی تحصیلی	۰/۱۱*	۲/۲۱	۰/۰۵
۳	جهت‌گیری هدف‌گزینی فرسودگی تحصیلی	۰/۲۷**	۲/۷۶	۰/۰۱
۴	خودکارآمدی تحصیلی فرسودگی تحصیلی	۰/۱۵*	۲/۱۸	۰/۰۵
۵	درگیری تحصیلی فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۹**	۲/۶۰	۰/۰۱

\* $p < 0/05$ , \*\* $p < 0/01$ 

میزان اثر مستقیم جهت‌گیری هدف‌گزینی بر فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی در سطح معناداری  $0/01$  و میزان اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی بر فرسودگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در سطح معناداری  $0/05$  در میان دانشجویان دانشگاه پیام نور و علوم پزشکی تفاوت معناداری وجود دارد.

جهت تطبیق و مقایسه اثرات مستقیم متغیرها در میان دو دانشگاه علوم پزشکی و پیام نور با در نظر گرفتن متغیرهای مطرح در پژوهش در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور و علوم پزشکی، میزان اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر خودکارآمدی تحصیلی با توجه به میزان مقدار ( $t=2/19$ ) در میان دانشجویان دانشگاه پیام نور و علوم پزشکی تفاوت معناداری وجود دارد، همچنین در

جدول ۴: برآوردهای ضرایب اثر غیر مستقیم

دانشگاه پیام نور		دانشگاه علوم پزشکی	
پارامتر استاندارد شده $t$	پارامتر استاندارد شده $t$	پارامتر استاندارد شده $t$	پارامتر استاندارد شده $t$
۰/۰۱	۰/۷۲	۰/۰۲	۰/۹۹
۰/۰۵*	۲/۲۸	۰/۰۸**	۲/۶۷

اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر:

درگیری تحصیلی

فرسودگی تحصیلی

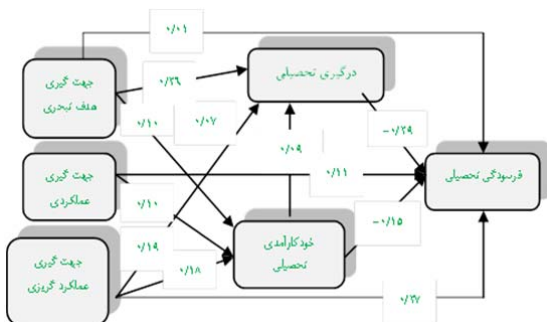
اثر غیر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی بر:				
درگیری تحصیلی	۰/۰۱	۰/۶۵	۰/۰۱	۰/۶۹
فرسودگی تحصیلی	۰/۰۴*	۱/۹۹	۰/۰۴*	۱/۹۷
اثر غیر مستقیم جهت‌گیری هدف گریزی بر:				
درگیری تحصیلی	۰/۰۲	۱/۰۷	۰/۰۲	۱/۱۲
فرسودگی تحصیلی	۰/۰۶*	۲/۴۷	۰/۰۸**	۲/۷۶
اثر غیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر:				
فرسودگی تحصیلی	۰/۰۲	۱/۲۲	۰/۰۲	۱/۸۶

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ 

جدول ۵: آمارهای نیکویی برازش مدل فرسودگی تحصیلی

مشخصه	دانشگاه پیام نور	دانشگاه علوم پزشکی
نسبت مجذور کای به درجه آزادی (x <sup>2</sup> /df)	۲/۸۹	۲/۳۵
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۴	۰/۹۵
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۵	۰/۹۶
شاخص تعدیل شده نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۳	۰/۹۵
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۶۳	۰/۰۵۱

با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش که در جدول ۵ گزارش شده، برازش مدل پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و دانشگاه پیام نور در سطح قابل قبولی است، در ادامه به ارائه مدل برون داد نهایی و برازش شده مدل مفهومی با ارائه ضرایب مسیر در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و پیام نور در شکل ۲ و ۳ ارائه می‌گردد:



شکل ۲- مدل برون داد دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی

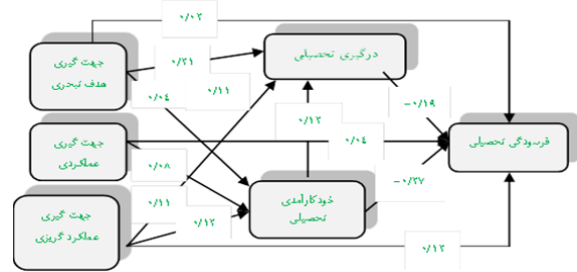
با توجه به جدول ۳، مهم‌ترین نتایج به دست آمده با توجه به مدل مفهومی پژوهش، در دانشجویان علوم پزشکی اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر فرسودگی تحصیلی برابر با ۰/۰۸ که با توجه به مقدار (t=۲/۶۷) از نظر آماری معنادار است. اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی (۰/۰۴) بر فرسودگی تحصیلی با توجه به مقدار (t=۹۷/۱) و اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف گریزی (۰/۰۸) بر فرسودگی تحصیلی با توجه به مقدار (t=۲/۷۶) تأیید گردید. به علاوه اثر غیر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پیام نور برابر با ۰/۰۵ که با توجه به مقدار (t=۲/۲۸) از نظر آماری معنادار است. اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی (۰/۰۴) بر فرسودگی تحصیلی با توجه به مقدار (t=۹۹/۱) و اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف گریزی (۰/۰۶) بر فرسودگی تحصیلی با توجه به مقدار (t= ۲/۴۷) تأیید گردید.

در رابطه با اثر کل متغیرها، بیش‌ترین اثر کل مربوط به جهت‌گیری هدف عملکرد گریزی در دانشجویان پیام نور (۰/۲۸) و در دانشجویان علوم پزشکی (۰/۳۵) و کم‌ترین مربوط به اثر کل جهت‌گیری هدف تبحری در دانشجویان پیام نور (۰/۰۷) و در دانشجویان علوم پزشکی (۰/۰۹) است.



بر فرسودگی تحصیلی اثر مثبت دارد و درگیری تحصیلی نقش میانجی را در میان این متغیرها ایفا می‌نماید. این یافته بدان معناست که افراد با جهت‌گیری تبحری، باورهای خودکارآمدی بالایی دارند، زیرا برداشت آنها از خودشان مثبت است، صلاحیت را در خود می‌بینند و تنها دغدغه‌شان تسلط بر کار و بهبود سطح فعلی عملکردشان است، در انجام دادن تکالیف دشوار از خود تلاش بیشتری نشان می‌دهند، از شکست نمی‌هراسند، برای رسیدن به هدف برنامه ریزی می‌کنند و در تنظیم برنامه‌ها توان خود را در نظر می‌گیرند (۲۹). به علاوه، با توجه به نتایج، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی بر فرسودگی تحصیلی منفی و معنادار ولی اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکرد گریزی بر فرسودگی مثبت و معنادار نبود که با یافته‌های شیه (۲۷) (Shih) و قافله باشی (۳۰) هم‌سو نیست. فراگیری‌هایی که در کلاس اهداف مختلفی مانند یادگیری مطالب جدید، عملکرد بهتر نسبت به دیگران، نگرانی از عدم یادگیری مطالب جدید و درعین حال، نگرانی از ضعیف عمل کردن را به صورت به تفکیک یا توأمان دارند، در اثر کار زیاد دانشگاه کمتر دچار حالت خستگی می‌شوند و همچنین، نسبت به تکالیف مدرسه کمتر دچار حالت بی تفاوتی شده و بالاخره آنها شایستگی بالایی در خود احساس می‌کنند که منجر به نتایج مثبت تحصیلی، غیبت کم از مدرسه و عملکرد شناختی و عاطفی بهتر می‌شوند (۳۱).

نتایج نشان داد که در هر دو گروه از دانشجویان (دانشگاه علوم پزشکی و پیام نور)، اثر مستقیم درگیری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی منفی و معنادار است. بنابراین در ارتباط با اثر مستقیم اهمال کاری تحصیلی بر درگیری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در هر دو گروه تأیید گردید. در زمینه اثر مستقیم و منفی درگیری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های تحقیقات فریدمن (Friedman) (۳۲)، ریگ (Rigg) و همکاران (۳۳) هم‌خوانی دارد. بدین معنا که هر



شکل ۳- مدل برون داد دانشجویان دانشگاه پیام نور

## بحث

هدف از پژوهش حاضر مطالعه تطبیقی فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی و پیام نور در قالب مدلی علی بود، در بررسی مدل مفهومی پژوهش و با توجه به شاخص‌های نکویی برازش و نیز بررسی کلیت مدل در دو گروه دانشجویی دانشگاه‌های علوم پزشکی و پیام نور، مدل مذکور از نظر شاخص‌ها برازش مناسبی داشت و می‌تواند در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها مورد استفاده قرار گیرد و در راستای مبانی نظری و تجربی موجود است.

از مهم‌ترین نتایج این پژوهش، عدم وجود اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر فرسودگی تحصیلی در هر دو گروه از دانشجویان بود که مغایر با یافته‌های تحقیقات شیه (Shih) (۲۷) و تونین سونی (Tuominen-Soini) و همکاران (۱۳) می‌باشد در توضیح ناهم‌سویی و ناهمخوانی نتایج این پژوهش با تحقیقات قبلی بر اساس ماهیت شناختی اجتماعی نظریه هدف- پیشرفت نیز می‌توان گفت که شناخت‌های دانشجویان راجع به اهداف پیشرفت از عوامل موقعیتی و محیطی مانند اطلاعات مربوط به یادگیری متأثر می‌شود (۲۸).

نتایج نشان داد که در هر دو گروه از دانشجویان (دانشگاه علوم پزشکی و پیام نور)، جهت‌گیری هدف تبحری بر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد. به عبارت دیگر، جهت‌گیری هدف تبحری از طریق واسطه‌گری درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی



نمایند و در ادامه، به سطح بالایی از خودکارآمدی دست یابند. بدیهی است که افراد تبحرگرا و کارآمد از شکست نمی هراسند و برای رسیدن به هدف برنامه ریزی می کنند و با توجه به مقدمات تنظیم شده قبلی به موفقیت خود امیدوار هستند و در نهایت، با کنترل گام به گام رفتار خود در رسیدن به هدف نهاده شده خود را رهبری می کنند و همواره از انگیزه پیشرفت بالایی برخوردارند(۳۶).

به طور کلی نتایج تحقیق حاکی از آن بود که چنانچه باورهای دانشجویان از موفقیت و شایستگی خود در امر تحصیل بالا رود و درک بسیار مطلوبی از خود و توانمندیها و توانایی های خود داشته باشند و برای عملکرد خود معیارهای استاندارد و معقولی را برگزینند، به احتمال بیشتری به سمت گزینش اهداف عملکردی یا تبحری قدم می دارند و یادگیری به معنای واقعی صورت خواهد گرفت. از این رو، دانشجویانی که خود را فاقد توانایی می دانند، خودارزشمندی را براساس شایستگی و آن را براساس نمره نهایی، تعیین می کنند، هیچوقت به درستی احساس خودکارآمدی را شکل نمی دهند و هدف اصلی آنها صرفاً اجتناب از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران است(۳۷).

علاوه بر این، نتایج نشان داد که در هر دو گروه دانشجویان دانشگاه پیام نور و پزشکی اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر درگیری تحصیلی مثبت و معنادار است. بنابراین در هر دو گروه، در ارتباط با اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر درگیری تحصیلی تأیید گردید. این بدان معنا که دانشجویانی که دارای پشتکار هستند و توانایی و توانمندیهای خود را باور دارند و بر پایه این توانایی ها چالش ها را پذیرفته اند و با آنها مقابله می کنند. این نتایج همسو با مطالعات تاکمن (Tuckman)(۳۸)، سالانوا (Salanova) و همکاران(۱۶) است. از دیدگاه بندورا، خودکارآمدی، باور فرد از توانایی خود برای انجام یک فعالیت خاص، مقابله با موانع و

چه میزان درگیری تحصیلی در دانشجویان بیشتر بوده است، میزان فرسودگی در آنها کمتر مشاهده شده است، بر این اساس می توان چنین استدلال کرد که دو شاخص کلیدی عملکرد دانشجویان درگیری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی هستند که در مقابل هم و در دو انتهای یک طیف قرار دارند و در یک زمان واحد نمی توان آنها در راستای یکدیگر در نظر گرفت زیرا درگیری تحصیلی موجب از بین رفتن احساس فرسودگی تحصیلی در دانشجویان می شود. داشتن احساسات مثبت در مورد آموزش، احساس تعلق به محیط آموزشی، رابطه مثبت با دانشکده و دیگر دانشجویان، حضور در دانشگاه، شرکت در فعالیت های فوق برنامه، صرف وقت بیشتر در امور آموزشی، مشارکت در تصمیمات اتخاذ شده در کلاس و دانشگاه، تعیین اهداف آموزشی و یادگیری خود و ابراز عقیده کردن در کلاس درگیری تحصیلی را شکل می دهد(۳۴). درگیری تحصیلی برای اتمام تحصیلات بدون ترک تحصیل و با پیشرفت تحصیلی نسبتاً بالا بسیار مهم است و دانشجویانی که دارای نمره پایین در درگیری تحصیلی هستند، بیشتر در معرض خطر ترک تحصیل که از پیامدهای مهم فرسودگی تحصیلی است، قرار دارند(۳۵).

نتایج پژوهش نشان داد اثر مستقیم و مثبت معنادار جهت گیری هدف تبحری و عملکردی بر خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان پزشکی و پیام نور همسو با تحقیقات الیوت و مورایاما (Elliot)(۱۲) و (Murayama) و تونین سونی (Tuominen-Soini) و همکاران(۱۳) است. اثر مستقیم و منفی معنادار جهت گیری هدف عملکردی بر خودکارآمدی تحصیلی همسو با نتایج تحقیقات Hsieh و همکاران(۳۶) و تقی زاده و همکاران(۳۷) است. به این معنا که داشتن اهداف تبحری بالا موجب می شود که دانشجویان از حداکثر توان خود برای رسیدن به هدف استفاده کنند، اهداف دشوارتری برای تحصیل خود انتخاب و چالش های مختلفی را تجربه

دستیابی به اهداف مطلوب در یک موقعیت مشخص است. از این رو، دانشجویانی که خودکارآمدتر هستند، به احتمال زیاد برای دستیابی به نتایج مورد نظر خود بیش‌تر تلاش می‌کنند و در رویارویی با چالش‌های تحصیلی پشتکار بیش‌تری به خرج می‌دهند. خودکارآمدی به طور مداوم پیش‌بین پیشرفت تحصیلی بوده است (۳۹) و دلیل این واقعیت آن است که با تلاش و پشتکار و درگیری ارتباط معناداری دارد. بندورا در نظریه اجتماعی- شناختی خود، بر سازه خودکارآمدی و تأثیر آن بر یادگیری تأکید می‌کند، زیرا طبق این نظریه، باور افراد از توانایی‌های خود، انتخاب فعالیت و تلاش شخص برای رسیدن به اهداف، انگیزه و علاقه‌مندی‌های تحصیلی و رشد شناختی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (۴۰).

مطابق با نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود شرایط به گونه‌ای فراهم گردد تا دانشجویان به سمت اتخاذ اهداف نوع تبحری پیش روند و از روی آوردن به اهداف نوع اجتنابی امتناع ورزند، تأکید بر یادگیری فعال به جای یادگیری منفعلانه توسط اساتید، یکی از راه‌های افزایش درگیری تحصیلی در فعالیت‌های درسی و تحصیلی است و همچنین از آنجا که تبحرگرایی با فرسودگی تحصیلی همبستگی منفی معناداری دارند، برای کاهش فرسودگی تحصیلی می‌توان اهداف تبحری را به وسیله‌ی برنامه‌های آموزشی ارتقاء بخشید.

با توجه به اهمیت موضوع، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده با انجام پژوهش‌هایی به ویژه در قالب مطالعه موردی به تأثیر عوامل خارج از مدل و بافت مورد مطالعه در قالب مدل تطبیقی مانند کیفیت زندگی، بهزیستی روانی، انگیزش درونی، فرهنگ دانشگاه و غیره پرداخته شود. مهم‌ترین محدودیت پژوهش حاضر، مطالعه فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور و علوم پزشکی شیراز است، لذا نتایج حاصله به این جامعه آماری قابل تعمیم است و در تعمیم آن به سایر جوامع آماری می‌بایست احتیاط لازم صورت گیرد.

### نتیجه‌گیری

به طور کلی نتیجه نهایی مقایسه اثرات مستقیم متغیرها بر یکدیگر در دو گروه دانشجویان دانشگاه پیام نور و علوم پزشکی شیراز، نشان داد که در زمینه اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر خودکارآمدی تحصیلی، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکرد بر فرسودگی تحصیلی، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف گریزی بر فرسودگی تحصیلی، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف گریزی بر فرسودگی تحصیلی، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف گریزی بر فرسودگی تحصیلی بین دانشجویان دانشگاه پیام نور و علوم پزشکی شیراز تفاوت معناداری وجود دارد. این یافته بدان معناست که بافت تحصیلی، ویژگی‌ها و شرایط آموزشی، عوامل مرتبط با نوع رشته تحصیلی و خصایص شخصیتی دانشجویان دو گروه از جمله مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر این تفاوت‌ها است.

با توجه به یافته‌ها می‌توان دریافت که با روند افزایش فرسودگی تحصیلی در محیط‌های دانشگاهی و نقش تعیین‌کننده جهت‌گیری هدف تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی، دانشگاه‌ها باید شرایط را به گونه‌ای ترتیب دهند تا موجب بالاتر رفتن احساس خودکارآمدی، تغییر جهت‌گیری هدف به هدف تبحری در دانشجویان در زمینه‌های یادگیری شوند تا زمینه لازم جهت ارتقای یادگیری و کاهش فرسودگی تحصیلی را به وجود آورند.

### قدردانی

نویسنده بر خود لازم می‌داند از مسؤولین و دانشجویان محترم دانشگاه علوم پزشکی شیراز، مسؤولین و دانشجویان محترم دانشگاه پیام نور شیراز تشکر و قدردانی نماید.

## منابع

1. Masten R, Tusak M, Zalar B, Zihel S. Stress, coping and social support in three groups of university students. *Psychiatr Danub*. 2009 ; 21(1): 41-8.
2. Toker S , Biron M. Job burnout and depression: unraveling their temporal relationship and considering the role of physical activity. *J Appl Psychol*. 2012; 97(3) : 699-710
3. Van Bogaert PI, Kowalski C, Weeks SM, Van Heusden D, Clarke SP. The relationship between nursepractice environment, nurse work characteristics , burnout and job outcome and quality of nursing care: a cross-sectional survey. *Int J Nurs Stud*. 2013 ; 50(12): 1667-77.
4. Bowers ML. Burnout Among Undergraduate Athletic Training Students; Submitted to the Faculty of the School of Graduate Studies and Research of California [dissertation]. Philadelphia:University of Pennsylvania; 2012.
5. Galanakis M, Moraitou M, Garivaldis FJ, Stalikas A. Factorial Structure and Psychometric Properties of the Maslach Burnout Inventory (MBI) in Greek Midwives. *Europe's Journal of Psychology*. 2009; 5(4): 52-70.
6. Zhang Y, Gan Y, Cham H. Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling Analysis. *Personality and Individual Difference*. 2007; 43(6): 1529-1540.
7. Shin H, Puig A, Lee J, Lee JH, Lee SM. Cultural Validation of the Maslach Burnout Inventory for Korean Students. *Asia Pacific Educational Review*. 2011; 12(4): 633–639.
8. Wu W. Study on College Students' Learning Burnout. *Asian Social Science*. 2010; 6(3) : 132-134.
9. Jha S. Danger of Burning Out. *Opinion*. 2012; 2(1): 46-51.
10. Wigfield A, Cambria J. Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*. 2010; 30(1): 1–35.
11. Elliot AJ, McGregor HA. A 2 × 2 achievement goal framework. *J Pers Soc Psychol*. 2001; 80(3): 501-19.
12. Elliot AJ, Murayama K. On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*. 2008; 100 (3): 613-628.
13. Tuominen-Soini H, Salmela-Aro K, Niemivirta M. Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction*. 2008; 18(3): 251–266.
14. Kaplan A, Maehr ML. The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*. 2007; 19(2): 141-184.
15. Rigg J, Day D, Adler H. Emotional Exhaustion in Graduate Students: The Role of Engagement, Self-Efficacy and Social Support. *Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2013; 3(2): 138-152.
16. Salanova M, Schaufeli W, Martinez I, Breso E. How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety Stress Coping*. 2010 ; 23(1): 53-70.
17. Schaufeli WB, Bakker AB, Salanova M. The measurement of work engagement with a short questionnaire. A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*. 2006; 66(4): 701–716.
18. El-Masry R, Ghreiz SM, Helal RM, Audeh AM, Shams T. Perceived Stress and Burnout among Medical Students during the Clinical Period of Their Education. *Ibnosina Journal of Medicine & Biomedical Sciences*. 2013; 5(4): 179-188.
19. Schaufeli WB, Martinez I, Pinto AM, Salanova M, Bakker A. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2002 ; 33(5): 464–481.
20. Yavuz G, Dogan N. Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS): A Validity Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014; 116: 2453 – 2457.
21. Schaufeli WB, Bakker A. Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*. 2004; 25(3): 293-315.
22. Savari K. [Construction and standardization of Academic procrastination test]. *Training Measurement*. 2011; 2(5): 1-15. [Persian]
23. Howell AJ, Watson DC. Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*. 2007; 43(1): 167–178.
24. Atarodi M, Kareshki H. [Role of Components of Perfectionism and Goal Orientations in prediction of Self-Regulation in Students]. *Knowledge & Research In Applied Psychology*. 2013; 14 (52) : 100-

- 108.[Persian]
25. Midgley C, Maehr ML, Hruda LZ, Anderman E, Anderman L, Freeman K, et al. Manual for patterns of adaptative learning scales. Ann Arbor: University of Michigan Press; 2000. [citd 2016 Dec 15]. available from: [http://www.umich.edu/~pals/pals/PALS%202000\\_V13Word97.pdf](http://www.umich.edu/~pals/pals/PALS%202000_V13Word97.pdf)
  26. Bresó B, Schaufeli WB, Salanova S. Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout increase engagement, and enhance performance?. A quasi-experimental study. *High Educ.* 2010; 61(4): 339–355.
  27. Shih Sh. An Examination of Academic Burnout Versus Work Engagement Among Taiwanese Adolescents. *The Journal of Educational Research.* 2012; 105(4): 286–298.
  28. Urdan T, Schoenfelder E. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationship, and competence beliefs. *Journal of School Psychology.* 2006; 44(5): 331-349.
  29. Skinner E, Furrer C, Marchand G, Kindermann T. Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?. *Journal of Educational Psychology.* 2008; (100) 4: 765–781.
  30. Ghafelhbashi M. [Perfectionism, Achievement goals and academic burnout. University] [dissertation]. Tehran: Tehran Islamic Azad; 2014 [Persian]
  31. Ratelle CF, Guay F, Vallerand RJ, Larose S, Senécal C. Autonomous, Controlled, and motivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology.* 2007; 99(4): 734–746.
  32. Friedman G. Student Stress, Burnout and Engagement. A research project submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master's (Industrial/Organizational Psychology) in the Faculty of Humanities, University of the Witwatersrand, Johannesburg; 2014. [citd 2016 Dec 18]. available from: <https://core.ac.uk/download/pdf/39673600.pdf>
  33. Rigg J, Day D, Adler H. Emotional Exhaustion in Graduate Students: The Role of Engagement, Self-Efficacy and Social Support. *Journal of Educational and Developmental Psychology.* 2013; 3(2): 138-152.
  34. Sinsa PH, van Joolingenb WJ, Savelsberghc ER, van Hout-Woltersd B. Motivation and performance within a collaborative computer- based modeling task :Relation between students achievement goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement. *Contemporary Educational Psychology.* 2008; 33(1): 58-77.
  35. Archambault I, Janosz M, Morizot J, Pagani L. Adolescent behavioral, affective and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *J Sch Health.* 2009 ; 79(9): 408-15.
  36. Hsieh P, Sullivan JR, Guerra NS. A Closer Look at College Students: Self-Efficacy and Goal Orientation. *Journal Of Advanced Academics.* 2007; 18(3): 454–476.
  37. Taghizadeh H, Abdekhodaei MS, Kareshki H. [The Role of the Cognitive Styles, Achievement Goals and Mathematics Self Efficacy in Mathematics Achievement in Mashhad High Schools]. *Scientific Journal Management System.* 2014; 2(6): 41-58.[Persian]
  - 38- Tuckman BW. The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education.* 2007; 49(2): 414-422.
  39. Duran A, Extremera N, Rey L, Fernandez-Berrocal P, Montalban F. Predicting academic burnout and in educational settings: assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema.* 2006;18 Suppl: 158-164.
  40. Schunk DH, Zimmerman B. JCompetence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In: Alexander PA, Winne PH, editors. *Handbook of Educational Psychology.* Thames, Oxfordshire United Kingdom :Routledge. 2nd ed;2006: 349-367.

# The Comparative Causal Model of Academic Burnout in Students of Shiraz University of Medical Sciences and Payame Noor University

Mohammad Hassan seif<sup>1</sup>

## Abstract

**Introduction:** Researchers have realized that academic burnout has seriously negative impact on learning and promotion of learning efficiency which hinders universities from achieving their educational missions and goals. This study examined the factors affecting academic burnout among students of Shiraz University of Medical Sciences and Payam Noor University through a comparative casual model.

**Methods:** This descriptive correlational study was carried out on a sample of 174 students of Shiraz University of Medical Sciences and 260 students of Shiraz Payame Noor University; subjects were selected based on Cochran Formula through simple random sampling. Data collection tool was a battery of questionnaires consisting of Maslach Burnout Inventory-Student Survey, Elliot and McGregor achievement goal scale, Midgley self-efficacy scale and Schaufeli and Bakker academic engagement scale. The data were analyzed in Lisrel software using path analysis.

**Results:** Findings showed significant differences between the two universities in terms of the impact of academic goal orientation ( $t=2.76$ ,  $p=0.01$ ), academic self-efficacy ( $t=2.18$ ,  $p=0.05$ ) and academic engagement ( $t=2.60$ ,  $p=0.01$ ) on academic burnout. It was also found that academic goal orientation had significant indirect effects on academic burnout through academic self-efficacy and academic engagement. In the two samples, Findings indicated that the proposed conceptual model had a good fit

**Conclusion:** Given the increasing trend of academic burnout in academic settings and the decisive role of academic goal orientation, academic self-efficacy and academic engagement, universities should provide an appropriate environment to enhance self-efficacy and change mastery goal orientation in students' learning and therefore, pave the way for promoting learning and reducing academic burnout.

**Keywords:** Academic burnout, achievement goals, academic self-efficacy, academic engagement, comparative causal model

## Addresses:

<sup>1</sup>. (✉) Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.  
Email: mh\_seyf@pnu.ac.ir