

مدل علی روابط جهت‌گیری هدف و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی

محمد حسن صیف^۱، احمد رستگار^۱، راحله ارشادی^{۲*}، سعید مظلومیان^۱

۱. دکتری علوم تربیتی، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
۲. کارشناسی ارشد علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

● دریافت مقاله: ۹۴/۱۰/۱۷ آخرین اصلاح مقاله: ۹۴/۱۲/۲ ● پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۹

زمینه و هدف: محققان به این حقیقت دست یافته‌اند که دانشجویان دوره‌های مختلف رشته پزشکی مانند دانشجویان دوره‌های تخصصی و کارآموزان تخصص‌های گوناگون، مستعد فرسودگی می‌باشند و مطالعات اخیر، ارتباط میزان بالای فرسودگی را با مشکلات جدی سلامت روان نشان داده‌اند. پژوهش حاضر با هدف بررسی عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان رشته پزشکی انجام شد و تلاش گردید تا با بررسی عواملی مانند جهت‌گیری هدف و ابعاد آن، خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در قالب مدل علی، روابط بین این متغیرها را مورد آزمون قرار دهد. روش کار: برای انجام این مطالعه، ۱۷۴ دانشجوی رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز (۹۸ نفر در مقطع بالینی و ۷۶ نفر در مقطع پره‌بالینی) بر اساس فرمول Cochran و به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌های فرسودگی تحصیلی (Maslach Burnout Inventory یا MBI)، جهت‌گیری هدف Elliot و McGregor، خودکارآمدی تحصیلی Midgley و اهمال‌کاری سواری را تکمیل نمودند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مسیر و ضریب همبستگی Pearson مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: بر اساس یافته‌های پژوهش، فرسودگی تحصیلی با متغیرهای اهمال‌کاری و جهت‌گیری عملکرد گریزی رابطه مثبت و معنی‌داری داشت، اما با متغیرهای جهت‌گیری تبحری، عملکرد گرایشی و خودکارآمدی رابطه منفی معنی‌داری را نشان داد. همچنین، مشخص شد که جهت‌گیری هدف از طریق اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، دارای اثر غیر مستقیمی بر فرسودگی تحصیلی بود. میزان واریانس تبیین شده فرسودگی تحصیلی، ۰/۶۱ به دست آمد.

نتیجه‌گیری: با توجه به اثرات معنی‌دار ابعاد جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی، پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت شرایط را به گونه‌ای ترتیب دهند که موجب بالاتر رفتن احساس توانمندی دانشجویان در زمینه‌های یادگیری و تحصیل شود تا در نتیجه آن، بیش از پیش مشغول وظایف تحصیلی خود شوند و از دچار شدن به فرسودگی تحصیلی اجتناب نمایند.

کلید واژه‌ها: جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی

*نویسنده مسئول: گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران

● تلفن: ۰۷۱-۳۶۴۸۷۸۷۷ ● نمابر: ۰۷۱-۳۶۴۸۷۸۷۷

مقدمه

آموزش پزشکی فرایندی طولانی است که در آن دانشجویان با عوامل استرس‌زای پیچیده‌ای همچون الزامات دانشگاهی معمول، فقدان اوقات فراغت، فشار روانی برای کسب نمرات خوب، شرایط خاص یادگیری و رسیدگی هم‌زمان به بیماران مواجه هستند (۱). رشته‌های گروه پزشکی از جمله پرسترس‌ترین مشاغل محسوب می‌شوند و دانشجویان این رشته‌ها علاوه بر استرس آموزش نظری، تحت تأثیر استرس‌های دیگری از جمله استرس حضور در بیمارستان‌ها نیز قرار دارند که به دلیل ارتباط با زندگی و مرگ، یکی از پراسترس‌ترین محیط‌های کاری می‌باشد و آموزش و یادگیری این رشته‌ها نیز با استرس فراوانی همراه است (۲) که می‌تواند تأثیرات بدی بر ذهن و بدن این دانشجویان بگذارد و حتی ممکن است کیفیت مراقبت و بهبود بیماران را کاهش دهد. استرس همچنین، رضایت شغلی، ایمنی و بهداشت و درمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (۳).

استرس زیاد منجر به آسیب‌های فیزیکی مانند ضعف سیستم ایمنی بدن و اعصاب و در نتیجه، کم‌خوابی می‌شود و صدمات عاطفی و روانی زیادی به دنبال دارد. هنگامی که بدن دیگر قادر به سازگاری خود با این مشکلات و عوامل استرس‌زا نیست، از نظر فیزیکی و ذهنی شروع به در هم شکستن می‌کند که این رویدادها به پدیده‌ای به نام فرسودگی (Burnout) می‌انجامد. هرچه استرس افزایش یابد، فرسودگی بیشتر می‌شود (۴).

مفهوم فرسودگی برای اولین بار در دهه ۱۹۷۰ تحت عنوان فرسودگی شغلی (Job burnout) در ابتدا در مشاغل مطرح شد که در تعامل مستقیم با مردم بودند و خدمات ارائه می‌کردند (۵). امروزه، این مفهوم با عنوان فرسودگی تحصیلی (Academic burnout) به موقعیت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده است و با ابعاد خستگی عاطفی (Emotional exhaustion)، بدبینی (Cynicism) و عدم کارایی (Reduced efficacy) توصیف می‌شود و به صورت احساس

خستگی به دلیل مطالبات علمی، داشتن نگرش بدبینانه و منفعلانه نسبت به تحصیل و احساس بی‌کفایتی در یک دانشجوی آشکار می‌شود (۶، ۵). فراگیران به دلیل انجام تکالیف درسی مانند آزمون‌ها، مقاله‌ها، ارائه مطالب و... به نوعی شاغل محسوب می‌شوند و مستعد فرسودگی هستند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اگر دانشجویان با خستگی عاطفی جدی مواجه گردند، ممکن است تحریک‌پذیر، ناامید و فرسوده شوند و عملکرد تحصیلی پایین‌تری پیدا کنند (۸، ۷).

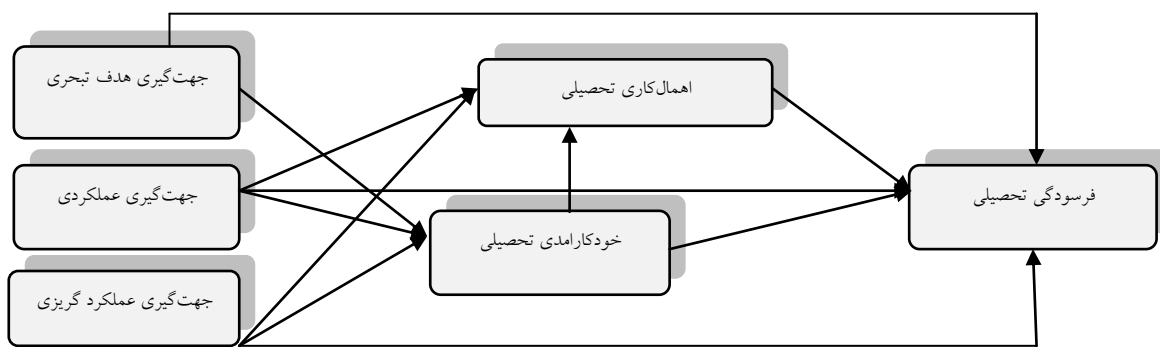
بسیاری از محققان، نقش جهت‌گیری هدف بر فرایندها و پیامدهای تحصیلی را مهم تلقی می‌کنند. به عنوان مثال، Wigfield و Cambria جهت‌گیری هدف را به صورت الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد تعریف کردند که مقاصد رفتاری فرد را تعیین می‌نماید و سبب می‌شود تا گرایش بیشتری نسبت به برخی موقعیت‌ها داشته باشد و در آن موقعیت‌ها به گونه خاصی عمل کند (۹). این جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، بیانگر انگیزه فرد از تحصیل است و به همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد و شامل سه بعد جهت‌گیری هدف یادگیری یا تبحری (Mastery goal orientation)، عملکردی (Performance-approach) و عملکرد گریزی (Performance-avoidance) می‌باشد (۱۱، ۱۰).

جهت‌گیری هدف تبحری به عنوان گرایش برای رشد خود به وسیله کشف صورت‌های جدید، تبحریابی در موقعیت‌های جدید و پیشرفت شایستگی‌های فردی تعریف می‌شود (۱۲). در این نوع جهت‌گیری، فرد بر اهدافی مانند یادگیری در حد امکان، چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش سطح شایستگی تأکید دارد و محور آن، توسعه و بهبود شایستگی‌ها از طریق افزایش سطح فهم و ادراک موضوع می‌باشد. این افراد به درگیری با تکالیف چالش‌انگیز و درک کامل آن علاقمند هستند و شکست را مقدمه درک بیشتر در راستای توسعه شایستگی‌ها می‌دانند (۱۳، ۱۴).

جهت‌گیری عملکردی، بر کسب شایستگی و تأیید در نزد

فرسودگی تحصیلی، با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه بالایی دارند و به ویژه ارتباط قوی، مثبت و معنی‌داری بین اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی مطالعه، فرسودگی ناشی از خانواده و خستگی که بر اثر رفتار معلم ایجاد می‌شود، وجود دارد (۱۸). در این بین، دانشجویان رشته‌های علوم پزشکی که بعد از پایان دوره دانشگاهی خود، مسئول جان جامعه هستند، اگر بر اثر فرسودگی تحصیلی دچار مشکلات روانی-عاطفی و به خصوص عدم کفایت علمی، تئوری و عملی در رشته تحصیلی و شغلی خود شوند، اثرات منفی و عقده‌های روانی-اجتماعی و اقتصادی زیادی در همه جوانب جامعه سالم به وجود می‌آورند. از این‌رو، شناسایی علل و همبسته‌های فرسودگی تحصیلی و یافتن راه‌هایی برای پیشگیری یا جبران آن، از موضوعات کاربردی و مهم در حوزه پژوهش‌های آموزشی به شمار می‌رود. واضح است که کنترل فرسودگی تحصیلی دانشجویان به دلیل بهبود پیشرفت تحصیلی و یادگیری آن‌ها، ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین، شناسایی متغیرهای اثرگذار بر عملکرد تحصیلی این دانشجویان، از کارهای مهم روان‌شناسان تربیتی می‌باشد. مطالعاتی برای یافتن عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی انجام شده است. نکته مهم در استفاده از نتایج بیشتر این مطالعات، آن است که وقتی درباره پدیده پیچیده‌ای مانند فرسودگی بحث می‌شود، باید به نقش مجموعه‌ای از عوامل توجه ویژه‌ای کرد و توجه داشت که یک متغیر به تنهایی اثری را بر متغیر دیگری دارد که اگر اثر آن با سایر متغیرها به طور هم‌زمان مطالعه گردد، ممکن است نتایج متفاوتی به دست آید. تحقیقاتی که تاکنون درباره فرسودگی در میان دانشجویان انجام شده، نتوانسته است به همه این عوامل و متغیرهای ذکر شده در کنار هم و در ارتباط با هم بپردازد و پژوهش حاضر این موضوع را مد نظر قرار داد و ارتباط متغیرهای ذکر شده را نه تنها با فرسودگی، بلکه با یکدیگر در قالب الگوی تحلیل مسیر در دانشجویان رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز بررسی نمود. بنابراین، طبق مدل مفهومی ارائه شده در شکل ۱، این فرضیه‌ها مورد آزمون قرار گرفت.

دیگران تأکید می‌کند و افرادی که به جهت‌گیری عملکردگرایش دارند، می‌خواهند توانایی خود را به دیگران ثابت کنند و قضاوت مطلوب دیگران را کسب نمایند (۱۴، ۱۳). جهت‌گیری عملکردگریزی، بر دوری و اجتناب از عدم شایستگی در نزد دیگران تأکید دارد. 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 می‌گیرند (۱۴، ۱۳). در مطالعه حاضر فقط به بعد جهت‌گیری هدف تبحری پرداخته شد. 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 (۱۳). شواهد و پژوهش‌های انجام شده حاکی از آن است که افراد دارای خودکارآمدی بالا، مشغولیت تحصیلی بالاتری را نشان می‌دهند و دانشجویان دارای خودکارآمدی پایین، به فرسودگی تحصیلی دچار می‌شوند (۱۴). متغیر دیگر، اهمال‌کاری است و نوعی صفت روان‌شناختی به شمار می‌رود که در زندگی و در میان اقشار و رده‌های مختلف سنی مشاهده می‌شود و به خصوص در محیط‌های آموزشی میان فراگیران رو به افزایش است و با پیامدهای زیانباری از جمله گرفتن نمرات پایین کلاسی تا انصراف‌های دوره‌ای همراه می‌باشد (۱۵). Steel اهمال‌کاری را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نمود که تا حدودی در اغلب موارد با اضطراب توأم است (۱۶). اهمال‌کاری که در ساختارها و محیط‌های آموزشی شایع شده است، نشانگر تأخیر عمدی برای شروع و یا تکمیل وظایف می‌باشد که تجارب منفی و دردناکی را برای فراگیران به ارمغان می‌آورد (۱۷). نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه دروس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبانگیر دانشجویان می‌شود (۱۶). نتایج مطالعات نشان می‌دهد که همه ابعاد



شکل ۱: مدل مفهومی فرضیه‌های پژوهش

بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش و آزمون فرضیه‌ها در قالب یک مدل علی - مقایسه‌ای بر اساس پیشینه نظری و تجربی، در نرم‌افزارهای LISREL و SPSS نسخه ۲۲ (SPSS Inc., version 22, Chicago, IL) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جهت بررسی و سنجش متغیرها، شرکت کنندگان به چهار پرسش‌نامه که در ادامه به تفصیل ارائه شده است، پاسخ دادند.

۱- مقیاس فرسودگی تحصیلی (Maslach) Maslach Burnout Inventory یا MBI): این پرسش‌نامه از ۱۵ گویه و سه خرده مقیاس خستگی تحصیلی (۵ گویه)، بی‌علاقگی تحصیلی (۴ گویه) و ناکارآمدی تحصیلی (۶ گویه) تشکیل شده است و همه سؤالات در یک پیوستار پنج درجه‌ای از هرگز (با نمره ۱) تا همیشه (با نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. Schaufeli و همکاران، پایایی پرسش‌نامه MBI را برای سه حیطه فرسودگی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش کردند (۱۸). Dogan و Yavuz نیز پایایی پرسش‌نامه مذکور را در سه حیطه ۰/۸۳، ۰/۸۴ و ۰/۸۷ محاسبه نمودند (۱۹).

۲- پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی: این پرسش‌نامه از ۱۲ گویه تشکیل شده است و هدف آن، سنجش انواع ابعاد اهمال‌کاری در تحصیل یعنی اهمال‌کاری عمدی (۵ گویه)، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی (۳ گویه) و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی (۴ گویه) بود. همه گویه‌ها در یک پیوستار پنج درجه‌ای از هرگز (با نمره ۱) تا همیشه (با نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی پرسش‌نامه مذکور در مطالعه سواری، با استفاده از ضرایب Cronbach's alpha

فرضیه ۱: ابعاد جهت‌گیری هدف، اثر مستقیمی بر اهمال‌کاری تحصیلی، خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی دارد. فرضیه ۲: خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی اثر مستقیمی دارد. فرضیه ۳: اهمال‌کاری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی دارای اثر مستقیمی می‌باشد.

فرضیه ۴: ابعاد جهت‌گیری هدف بر فرسودگی تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی اثر غیر مستقیمی دارد. فرضیه ۵: خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی دارای اثر غیر مستقیمی می‌باشد. لازم به ذکر است که اصول اخلاقی در تمام موارد از جمله حقوق مؤلفان، طراحی مطالعه، رضایت آگاهانه داوطلبان و... رعایت گردید.

روش کار

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود و جامعه آماری آن را ۱۷۴ نفر از ۱۱۲۰ دانشجوی رشته پزشکی سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ دانشگاه علوم پزشکی شیراز (۹۸ نفر در مقطع بالینی و ۷۶ نفر در مقطع پره‌بالینی به جز ورودی‌های جدید) که بر اساس فرمول Cochran و به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده بودند، تشکیل داد. داده‌ها با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی) و استنباطی (تحلیل مسیر و ضریب همبستگی Pearson) جهت

شده است (۲۲). Bresó و همکاران پایایی داخلی و ضریب Cronbach's alpha را برای داده‌ها قبل و بعد از انجام عمل آزمایشی به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۹۰ بیان نمودند (۲۳).

پژوهشگر نکاتی را جهت در نظر گرفتن ملاحظات اخلاقی رعایت نمود؛ از جمله این که خود را به واحدهای پژوهش معرفی کرد و توضیحات لازم در مورد اهداف پژوهش را به آنان ارایه داد. رضایت‌نامه کتبی از واحدهای مورد پژوهش اخذ گردید، به واحدهای مورد پژوهش در مورد محرمانه ماندن اطلاعات یا درج نکردن نام و نام خانوادگی در پرسش‌نامه اطمینان داده شد و اختیار کامل در شرکت کردن یا نکردن در پژوهش به مشارکت کنندگان توضیح داده شد.

یافته‌ها

با توجه به این نکته که مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی، ماتریس همبستگی است؛ ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی پژوهش حاضر در جدول ۱ ارایه شده است.

سه بعد به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۶۰ و ۰/۷۰ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۵ به دست آمد (۲۰).

۳- پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف: این پرسش‌نامه دارای ۱۲ گویه می‌باشد که سه بعد جهت‌گیری هدف تبصری (۶ گویه)، عملکردی (۳ گویه) و عملکرد گریزی (۳ گویه) را بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (با نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (با نمره ۱) مورد ارزیابی و سنجش قرار می‌دهد. برای تعیین پایایی پرسش‌نامه، Elliot و McGregor ضرایب Cronbach's alpha را برای این سه بعد به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۹۴ و ۰/۸۳ گزارش نمودند (۱۰). مطالعه Howell و Watson نیز ضرایب پایایی سه خرده مقیاس پرسش‌نامه را به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۹۲ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۸۳ بیان کرد (۲۱).

۴- پرسش‌نامه خودکارآمدی تحصیلی: این مقیاس شامل ۵ گویه است که با روش درجه‌بندی لیکرت پنج درجه‌ای، از کاملاً مخالف (با نمره ۱) تا کاملاً موافق (با نمره ۵) نمره‌گذاری

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	اهمال‌کاری تحصیلی	فرسودگی تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	جهت‌گیری هدف عملکرد گریزی	جهت‌گیری هدف عملکردی	جهت‌گیری هدف تبصری
اهمال‌کاری تحصیلی	۱					
فرسودگی تحصیلی	۰/۵۷**	۱				
خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۱۸*	-۰/۳۱**	۱			
جهت‌گیری هدف عملکرد گریزی	۰/۳۰**	۰/۴۷**	-۰/۳۸**	۱		
جهت‌گیری هدف عملکردی	-۰/۰۵	-۰/۱۹*	-۰/۱۹*	-۰/۰۳	۱	
جهت‌گیری هدف تبصری	-۰/۳۵**	-۰/۴۲**	۰/۲۴**	-۰/۱۸*	۰/۱۵*	۱

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

(-۰/۰۳) بود که از نظر آماری معنی‌دار نبود. از میان متغیرهای مورد نظر، به ترتیب متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی (۰/۵۷)، جهت‌گیری هدف گریزی (۰/۴۷)، جهت‌گیری هدف تبصری (۰/۴۲)، خودکارآمدی تحصیلی (-۰/۳۱) و جهت‌گیری هدف عملکرد (۰/۱۹) بالاترین تا پایین‌ترین ضریب همبستگی را با

همان‌گونه که یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد، بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای پژوهش مربوط به رابطه اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی (۰/۵۷) و پایین‌ترین ضریب همبستگی نیز مربوط به رابطه بین جهت‌گیری هدف عملکردی و جهت‌گیری هدف گریزی

واسطه‌ای و پیش‌بینی کننده 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 آمده است.

فرسودگی تحصیلی داشتند. در این میان، فقط بین جهت‌گیری هدف عملکرد با فرسودگی تحصیلی رابطه معنی‌داری در سطح $P < 0/05$ مشاهده شد و روابط سایر متغیرهای تحقیق با فرسودگی تحصیلی در سطح $P < 0/01$ معنی‌دار بود. از آنجایی که هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی نقش

جدول ۲: برآوردهای ضرایب اثر مستقیم متغیرهای پژوهش

نتیجه فرضیه	t	پارامتر استاندارد شده	متغیرها
اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر			
تأیید	۵/۰۹	-۰/۳۲**	اهمال کاری تحصیلی
تأیید	۱/۹۸	-۰/۳۲**	خودکارآمدی تحصیلی
عدم تأیید	۰/۲۳	-۰/۰۱	فرسودگی تحصیلی
اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی بر			
عدم تأیید	۰/۵۴	-۰/۰۲	اهمال کاری تحصیلی
تأیید	۲/۰۲	۰/۱۰*	خودکارآمدی تحصیلی
تأیید	۲/۰۸	۰/۱۱*	فرسودگی تحصیلی
اثر مستقیم جهت‌گیری هدف گریزی بر			
تأیید	۲/۷۰	۰/۱۹**	اهمال کاری تحصیلی
تأیید	۳/۰۱	-۰/۱۸**	خودکارآمدی تحصیلی
تأیید	۴/۷۱	۰/۲۷**	فرسودگی تحصیلی
اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر			
عدم تأیید	۷/۲۰	-۰/۰۲	اهمال کاری تحصیلی
تأیید	۲/۱۸	-۰/۱۵*	فرسودگی تحصیلی
اثر مستقیم اهمال کاری تحصیلی بر			
تأیید	۴/۳۵	۰/۲۴**	فرسودگی تحصیلی

$P < 0/01$ **, $P < 0/05$ *

بر اساس داده‌های جدول ۳، اثر غیر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر فرسودگی تحصیلی، $0/15$ بود که با توجه به $t = 4/57$ ، رابطه آماری معنی‌داری بین آن‌ها مشاهده شد. همچنین، اثر غیر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی و جهت‌گیری هدف گریزی بر فرسودگی تحصیلی با توجه به مقدار t به دست آمده، تأیید گردید.

فرضیه اثر غیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی ($0/02$) بر فرسودگی تحصیلی با توجه به مقدار $t = 0/64$ ، تأیید نشد. در رابطه با اثر کل متغیرها، بیشترین و کمترین اثر کل به ترتیب به

با توجه به داده‌های جدول ۲، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر فرسودگی تحصیلی، $0/01$ - به دست آمد که با توجه به $t = 0/23$ ، این رابطه از نظر آماری معنی‌دار نبود. همچنین، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی بر اهمال کاری تحصیلی و اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی، از نظر آماری معنی‌دار نبود. در این مورد، فرضیه‌های مربوط به اثرات مستقیم تأیید نگردید، اما بقیه فرضیه‌ها با توجه به مقدار t به دست آمد، تأیید شد.

جهت‌گیری هدف عملکرد گریزی (۰/۳۶) و جهت‌گیری هدف عملکردی (۰/۱۲) اختصاص داشت که با توجه به مقدار t ، این رابطه معنی‌دار بود.

جدول ۳: برآوردهای ضرایب اثر غیر مستقیم و اثر کل متغیرها

نتیجه فرضیه	t	پارامتر استاندارد شده	متغیرها
اثر غیر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر			
تأیید	۴/۵۷	۰/۱۵**	فرسودگی تحصیلی
اثر غیر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی بر			
عدم تأیید	۰/۵۲	۰/۰۲	فرسودگی تحصیلی
اثر غیر مستقیم جهت‌گیری هدف گریزی بر			
تأیید	۲/۹۸	۰/۱۰**	فرسودگی تحصیلی
اثر غیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر			
عدم تأیید	۰/۶۴	۰/۰۲	فرسودگی تحصیلی
اثر کل جهت‌گیری هدف تبحری بر			
تأیید	۲/۹۹	۰/۱۶**	فرسودگی تحصیلی
اثر کل جهت‌گیری هدف عملکردی بر			
تأیید	۱/۹۹	۰/۱۲*	فرسودگی تحصیلی
اثر کل جهت‌گیری هدف گریزی بر			
تأیید	۵/۴۶	۰/۳۶**	فرسودگی تحصیلی
اثر کل خودکارآمدی تحصیلی بر			
تأیید	۳/۰۷	۰/۱۶**	فرسودگی تحصیلی

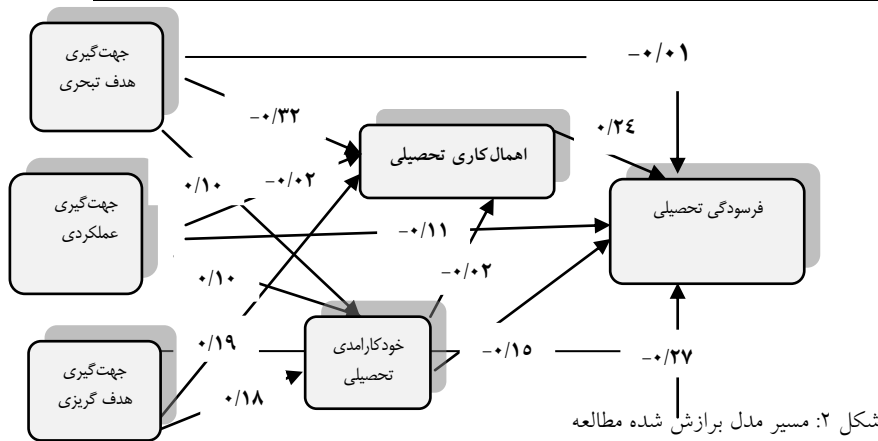
$P < ۰/۰۱$ ** , $P < ۰/۰۵$ *

با توجه به مشخصه‌های نکویی برازش که در جدول ۴ در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شیراز در سطح نسبتاً گزارش شده است، برازش مدل پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی خوبی قرار داشت.

جدول ۴: آمارهای نکویی برازش مدل

برآورد	مشخصه
۲/۲۶	نسبت درجه آزادی به χ^2
۰/۹۵	شاخص برازندگی تطبیقی
۰/۹۷	شاخص نکویی برازش
۰/۹۶	شاخص تعدیل شده نکویی برازش
۰/۰۵	جذر برآورد واریانس خطای تقریب

در نهایت، مسیر مدل برازش شده همراه با پارامترهای برآورد شده (مقادیر استاندارد) ارائه گردید (شکل ۲).



بحث و نتیجه‌گیری

طور کلی، نتایج تحقیق حاضر حاکی از آن بود که چنانچه باورهای دانشجویان از موفقیت و شایستگی خود در امر تحصیل بالا رود و برای عملکرد خود معیارهای استاندارد و معقولی را برگزینند، به احتمال بیشتری به سمت گزینش اهداف عملکردی یا تبحری قدم برمی‌دارند و یادگیری به معنای واقعی صورت خواهد گرفت، اما افراد با جهت‌گیری عملکرد گریزی، انگیزه‌ای برای تسلط بر مهارت ندارند، خود را ناتوان می‌بینند و از نمود آشکار پیشرفت که ناتوانی آن‌ها را نشان می‌دهد، اجتناب می‌نمایند. از این‌رو، دانشجویانی که خود را فاقد توانایی می‌دانند، خودارزشمندی را بر اساس شایستگی و نمره نهایی تعیین می‌کنند و هیچ وقت به درستی احساس خودکارآمدی را شکل نمی‌دهند. همچنین، هدف اصلی آن‌ها، تنها اجتناب از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران است (۲۶).

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر اهمال‌کاری تحصیلی، منفی و معنی‌دار می‌باشد، اما اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکرد گریزی بر اهمال‌کاری تحصیلی، مثبت و معنی‌دار بود. با توجه به این نتایج، هرچه میزان گرایش به اهداف تبحری بیشتر باشد، میزان اهمال‌کاری تحصیلی کمتر می‌شود. این نتایج با یافته‌های مطالعات Howell و Watson (۲۱) مطابقت داشت. از دیدگاه TMT (Temporal motivation theory)، این نکته که دانشجویان دارای جهت‌گیری تبحری، تمایل به اهمال‌کاری ندارند، ممکن است منعکس‌کننده انگیزه درونی بیشتر آن‌ها

بر اساس نتایج پژوهش حاضر، اثر مستقیم و مثبت معنی‌دار جهت‌گیری هدف تبحری و عملکردی بر خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان پزشکی، با نتایج تحقیقات Elliot و Murayama (۱۱) و Tuominen-Soini و همکاران (۱۲) همسو می‌باشد. همچنین، اثر مستقیم و منفی معنی‌دار جهت‌گیری هدف عملکرد گریزی بر خودکارآمدی تحصیلی با نتایج تحقیقات Sullivan و Guerra (۲۴) و تقی‌زاده و همکاران (۲۵) همخوانی داشت؛ بدین معنی که داشتن اهداف تبحری بالا موجب می‌شود که فرد از حداکثر توان خود برای رسیدن به هدف استفاده کند و در ادامه، به سطح بالایی از خودکارآمدی دست یابد. بدیهی است که افراد تبحرگرا و کارآمد، از شکست نمی‌هراسند و برای رسیدن به هدف خود برنامه‌ریزی می‌کنند و با توجه به مقدمات تنظیم شده قبلی، به موفقیت خود امیدوار هستند (خودباوری) و در نهایت، با کنترل گام به گام رفتار خود در رسیدن به هدف نهاده شده، خود را رهبری می‌نمایند و همواره انگیزه پیشرفت بالایی دارند (۲۵).

افراد عملکردگرا، به نشان دادن شایستگی خود و تأثیر مثبت گذاشتن بر دیگران تمایل دارند و به همین دلیل آن‌ها سخت تلاش می‌کنند تا از همه هم‌ردیفان خود برتر باشند. آن‌ها اصل یادگیری را به عنوان هدف قرار نمی‌دهند، بلکه سخت کار می‌کنند تا فقط برای برتر شدن از دیگران یاد بگیرند (۱۱). به

باشد (۲۷). افراد تبحرگرا دارای انگیزش درونی قوی‌تری هستند؛ چرا که دوست دارند توانایی‌ها و مهارت‌های تحصیلی خود را افزایش دهند و بر موضوعات درسی چیره شوند. این انگیزه درونی، آن‌ها را ترغیب می‌کند تا با وجود موانع و شکست‌های متعدد، برای افزایش فهم، شایستگی و پیشرفت تحصیلی خود تلاش نمایند. بنابراین، هرچه دانشجویان تأکید بیشتری بر یادگیری، چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش شایستگی‌ها از طریق افزایش سطح فهم و ادراک موضوع داشته باشند، تمایل کمتری برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی خواهند داشت. در مقابل، افراد عملکردگرایان، انگیزه‌ای برای تسلط بر مهارت ندارند، خود را ناتوان می‌بینند و از نمود آشکار پیشرفت که ناتوانی آن‌ها را نشان می‌دهد، اجتناب می‌کنند. از این‌رو، فاقد خودنظم‌دهی هستند و از این که مورد قضاوت دیگران قرار گیرند، هراس دارند و به اهمال‌کاری روی می‌آورند. آن‌ها افراد محافظه‌کاری می‌باشند و اهل خطر کردن در زمینه درس نیستند تا مبادا دچار شکست نشوند (۲۸).

با توجه به نتایج حاصل شده، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی بر اهمال‌کاری تحصیلی، معنی‌دار نبود که با یافته‌های تحقیق Howell و Watson (۲۱) مغایرت داشت. در هدف‌گرایی عملکردی، افراد تمایل دارند تا توانایی‌های خود را به دیگران اثبات نمایند و بهترین شایستگی را از خود نشان دهند و به همین دلیل سخت تلاش می‌کنند تا به نتایج بهتری برسند. در ضمن، آن‌ها تلاش می‌کنند از اشتباه پرهیز کنند تا به عنوان فرد ناتوانی شناخته نشوند. همچنین، تکالیف ساده را انجام می‌دهند و اغلب به نشان دادن کار خود به دیگران تمایل ندارند (۲۸). بنابراین، به نظر می‌رسد که دانشجویان عملکردگرا برای پرهیز از شکست خود، فرایند مطالعه را به شب امتحان موکول می‌کنند. در این زمینه، Sins و همکاران معتقد هستند که هدف‌های تبحرگرا و عملکردگرا بر خلاف اهداف عملکردگرایان، فراگیران را به سمت تلاش بیشتر و مدیریت زمان و انرژی بهتر سوق می‌دهد و همین امر

باعث افزایش عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود (۲۹). بر اساس نتایج مطالعه حاضر، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف تبحری بر فرسودگی تحصیلی در این گروه از دانشجویان معنی‌دار نبود که با یافته‌های تحقیقات Shih (۳۰) و Tuominen-Soini و همکاران (۱۲) مطابقت نداشت. در تحقیقات این پژوهشگران، جهت‌گیری هدف تبحری با فرسودگی یا به طور کامل با بعضی از مؤلفه‌های آن ارتباط داشت و یا آن را پیش‌بینی می‌کرد. بدین مفهوم که اهداف تبحری در افراد، انگیزه لازم را برای افزایش شایستگی و رسیدن به تسلط در یادگیری ایجاد می‌کند (۳۰، ۱۲). افراد تبحرگرا سعی در بهبود یادگیری و پیشرفت خود دارند و در نظر آنان، پیشرفت یک مفهوم قابل کنترل و خودجوش در نظر گرفته می‌شود. این ویژگی‌ها موجب حفاظت این دانشجویان از فرسودگی تحصیلی می‌گردد (۱۴).

در تبیین ناهمسویی پژوهش حاضر 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 نظرات استادان و یا اطلاعات مربوط به یادگیری تأثیر می‌پذیرد. بنابراین، تفاوت‌های موجود می‌تواند ناشی از ادراک این دانشجویان از ساختار هدفی محیط آموزشی آن‌ها و انتظارات والدین و استادان نشان باشد (۳۱).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردی بر فرسودگی تحصیلی، منفی و معنی‌دار، اما اثر مستقیم جهت‌گیری هدف عملکردگرایان بر فرسودگی، مثبت و معنی‌دار بود که با یافته‌های مطالعات Shih (۳۰) و قافله‌باشی (۳۲) مشابهت داشت. ویژگی‌های افراد تبحرگرا یا عملکردگرا، به احتمال زیاد منجر به حفاظت آن‌ها از فرسودگی تحصیلی می‌شود. به عبارت دیگر، فراگیرانی که در کلاس اهداف مختلفی مانند یادگیری مطالب جدید، عملکرد بهتر نسبت به دیگران، نگرانی از عدم یادگیری مطالب جدید و در عین حال، نگرانی از ضعیف عمل کردن را به صورت به

تفکیک یا توأم با یکدیگر دارند، در اثر کار زیاد دانشگاه کمتر دچار حالت خستگی می‌شوند و همچنین، نسبت به تکالیف مدرسه کمتر حالت بی‌تفاوتی دارند. در نهایت، آن‌ها شایستگی بالایی در خود احساس می‌کنند که منجر به نتایج مثبت تحصیلی، غیبت کم از مدرسه و عملکرد شناختی و عاطفی بهتر می‌شوند (۳۳)؛ در حالی که اهداف عملکرد گریز به پیامدهای منفی و ناسازگارانه مانند اضطراب، ناامیدی، راهبردهای مطالعه سطحی و نامنظم، عملکرد و خودکارآمدی پایین و راهبردهای خودمعلول‌گری می‌انجامد. دانشجویان دارای اهداف عملکرد گریزی، عزت نفس پایین و سطح بالایی از افسردگی و بدبینی را نشان می‌دهند که حاصل آن عدم مسؤولیت‌پذیری و تعهد، تلاش و پیشرفت کم می‌باشد (۳۳). به طور کلی، این دانشجویان ناسازگارانه‌ترین الگوهای انگیزش و بهزیستی را نشان می‌دهند. این احتمال وجود دارد که به دلیل احساس بدبینی و بی‌کفایتی زیاد، این افراد نه تنها علاقه به دانشگاه و محیط آموزشی، بلکه احساس توانایی در تسلط بر تکالیف درسی را نیز از دست بدهند (۱۲).

فرضیه اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأیید نگردید که با نتایج مطالعات Choi و Chu (۳۴) و Steel (۱۶) ناهمسو بود، اما با توجه به نتایج تحقیقات دیگر مبنی بر تأیید این فرضیه، چنین می‌توان استدلال کرد که فرد خودکارآمد، فردی هدفمند و خودانگیزخته است که اهداف واقع‌گرایانه برای خود وضع می‌نماید، بر هیجانان خود کنترل دارد و به توانایی‌های خود ایمان دارد؛ در حالی که فرد اهمال‌کار از احساسات خود کم‌بینی رنج می‌برد، از عدم موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه دارد و به تأخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری می‌داند تا بدین طریق خودارزشمندی خود را حفظ کند. از این‌رو، فرد اهمال‌کار فاقد خودکارآمدی می‌باشد و از این‌که مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان می‌شود، اما فرد خودکارآمد اعمال خود را مورد بازبینی قرار می‌دهد و در مورد آن‌ها قضاوت می‌کند. همچنین، افراد اهمال‌کار در موقعیت‌های استرس‌زا، از تنظیم عملکردشان

بازمی‌مانند و ادراک خودکارآمدی آن‌ها کاهش می‌یابد. در بررسی یافته‌ها، اثر مستقیم و منفی و معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با تحقیقات Perdeck (۳۵) و Tuominen-Soini و همکاران (۱۲) همخوانی داشت. بنابراین، می‌توان گفت که افراد خودکارآمد در صورت مواجهه با مشکلات تحصیلی، به دنبال راه‌حل‌های مفید و مناسب برای حل آن‌ها می‌گردند تا این‌که دچار استرس و مغلوب این مشکلات شوند. چنین افرادی با برنامه‌ریزی درست و مناسب، استرس کمتری را تجربه می‌کنند و کمتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند؛ چرا که استرس با فرسودگی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد (۳۶). بنابراین، می‌توان گفت دانشجویانی که یک موقعیت تحصیلی را استرس‌آور ارزیابی می‌کنند، کمتر به توانایی خود جهت کنترل آن موقعیت اعتماد دارند، خودکارآمدی تحصیلی کمتری را درک می‌کنند، از راهبردهای کاهش استرس استفاده کمتری می‌کنند و در نهایت، واکنش بیشتری نسبت به استرس نشان می‌دهند و به مرور دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند.

اثر مستقیم اهمال‌کاری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی مثبت و معنی‌دار به دست آمد که با یافته‌های تحقیقات Çakır و همکاران (۱۷)، Fynchina (۳۷) همخوانی داشت. به دلیل این‌که در ادبیات فرسودگی، بر رابطه بین فرسودگی و استرس تأکید شده است، می‌توان گفت که اهمال‌کاری ممکن است دانشجویان را مستعد فرسودگی کند و علائم فرسودگی زمانی که در آن سطح استرس در مدت زمان طولانی پایدار می‌ماند، آشکار می‌شود. اهمال‌کاری می‌تواند با افزایش فشار زمان برای تکمیل تکالیف دانشگاهی، باعث ایجاد استرس شود؛ چرا که دانشجویان اهمال‌کار تمایل ندارند وظایفشان را سر وقت انجام دهند و بنابراین، مطالعه برای امتحانات را به بعد موکول می‌کنند و در نتیجه، زمان محدودتری خواهند داشت. کار در زمان محدود و همراه با کم‌خوابی، می‌تواند به قدرت تمرکز، شناخت و عملکرد افراد آسیب جدی وارد کند. اگرچه آن‌ها تلاش زیادی در جهت رسیدن به موفقیت انجام می‌دهند، اما

کردن در زمینه درس نمی‌باشند و در نتیجه، تمایل بیشتری برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی خواهند داشت که این امر به مرور زمان باعث تجربه کردن استرس و فرسودگی می‌شود (۳۹).

بر اساس نتایج مطالعه حاضر، خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی اثر غیر مستقیمی ندارد. به عبارت دیگر، اهمال‌کاری تحصیلی قادر به ایفای نقش واسطه در اثر غیر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی نیست که این نتیجه با یافته‌های تحقیق Rigg و همکاران (۱۴) ناهمسو بود. به نظر می‌رسد که خودکارآمدی به تنهایی و به صورت مستقیم، قادر است بر فرسودگی تحصیلی اثر بگذارد. بنابراین، هرچه افراد توانمندی بالاتری داشته باشند و آن را در وجود خود باور کنند، کمتر احتمال دارد دچار فرسودگی تحصیلی و تبعات منفی آن شوند.

دانشجویان پزشکی به دلیل احساس مسؤولیت سنگینی که در قبال سلامتی و جان افراد دارند، دچار فرسودگی می‌شوند. فرسودگی که یک فرایند «خودجاودانه» است، بر دستیابی به اهداف حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد و باعث تخلیه منابع و انرژی فرد برای مقابله با این روند می‌شود و نه تنها می‌تواند در سرنوشت علمی دانشجویان تأثیر داشته باشد، بلکه افزایش آن می‌تواند آنان را با ناکامی‌های مختلفی در دوران تحصیل و یا پس از آن در زندگی شخصی و حرفه‌ای مواجه نماید.

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که بر اساس نظریه‌ها و مدل‌های شناختی-اجتماعی انگیزش، سازه‌های انگیزشی مانند جهت‌گیری هدف و ابعاد آن (تبحری، عملکردی و عملکرد گریزی)، خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی، می‌توانند بر فرسودگی تأثیر بگذارند. از آن‌جا که خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف، از منابع مشخص سرچشمه می‌گیرند، پیشنهاد می‌شود مدیران و مسؤولان مؤسسات آموزش عالی با ایجاد کارگاه‌ها و برنامه‌های آموزشی مناسب و تقویت این منابع، تغییرات سودمندی را در افزایش درگیری تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی دانشجویان ایجاد

اگر به سطح انتظارات مورد نظرشان نرسند، ممکن است دچار خستگی و بدبینی شوند و در نتیجه، احساسات و نگرش آن‌ها نسبت به خود و تحصیلشان منفی می‌شود. بنابراین، به سختی می‌توانند وظایفشان را انجام دهند که منجر به تجربه فرسودگی تحصیلی می‌شود (۳۸).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که جهت‌گیری هدف تبحری و عملکرد گریزی، بر فرسودگی تحصیلی اثر غیر مستقیمی دارد، اما اثر جهت‌گیری هدف عملکردی بر فرسودگی تحصیلی، مستقیم بود. به عبارت دیگر، جهت‌گیری هدف تبحری و عملکرد گریزی از طریق واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی، بر فرسودگی تحصیلی اثر مثبتی داشت. این یافته بدین معنی است که افراد تبحرگرا، باورهای خودکارآمدی بالایی دارند؛ چرا که برداشتشان از خودشان مثبت می‌باشد، صلاحیت را در خود می‌بینند و تنها دغدغه آنان، تسلط بر کار و بهبود سطح فعلی عملکردشان است و برای رسیدن به هدف برنامه‌ریزی می‌کنند و در تنظیم برنامه‌ها، توان خود را در نظر می‌گیرند. این افراد در انجام تکالیف روزمره خود، از رفتارهای اهمال‌کارانه اجتناب می‌نمایند و به دنبال یادگیری بیشتر هستند.

هرچه دانشجویان تأکید بیشتری بر چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش شایستگی‌ها از طریق افزایش سطح فهم و ادراک موضوع داشته باشند، کمتر احتمال دارد به علت تقاضاها و الزامات تحصیل احساس خستگی نمایند و یا دارای نگرش‌های بدبینانه و منفعلانه نسبت به تحصیل و تکالیف درسی باشند و احساس عدم شایستگی و بی‌کفایتی کنند. همچنین، چنین می‌توان استدلال نمود که هرچه دانشجویان در اتخاذ جهت‌گیری هدفی خود، بیشتر به دنبال گریز از حقارت و نگرسته شدن به عنوان فردی کندآموز از سوی دیگران و اجتناب از شکست باشند، هیچ وقت به درستی احساس خودکارآمدی نمی‌کنند و به منظور حمایت از خودارزشمندی، تلاش می‌کنند از اشتباه پرهیز نمایند تا به عنوان فرد ناتوانی شناخته نشوند. آن‌ها افراد محافظه‌کاری هستند و اهل خطر

احساس خستگی دانشجویان در طول زمان تأثیر بگذارد و سطح خستگی آن‌ها در دوره‌های زمانی مختلف، متفاوت باشد. بنابراین، با استفاده از مطالعات آزمایشی یا طولی، می‌توان بر این چالش‌ها و محدودیت‌ها چیره شد. پژوهش حاضر بر روی دانشجویان رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز انجام شد. بنابراین، نتایج به دست آمده به این جامعه آماری قابل تعمیم است و در تعمیم آن به سایر جوامع آماری باید احتیاط لازم صورت گیرد.

سیاسگزاری

مطالعه حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تحقیقات آموزشی، مصوب دانشگاه پیام نور شیراز می‌باشد. بدین‌وسیله نویسندگان از مسؤولان دانشگاه پیام نور شیراز، کارکنان محترم دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز و دانشجویان رشته پزشکی این دانشگاه که در انجام پژوهش همکاری نمودند، تشکر و قدردانی به عمل می‌آورند.

کنند. دانشجویان نیز می‌توانند با کمک سرمشوق‌های اجتماعی، تشویق‌ها و حمایت‌های اجتماعی که از دیگران دریافت می‌کنند و همچنین، دور بودن از شرایط نامناسب جسمی و عاطفی مانند اضطراب، استرس، فشارهای روانی و تنش، در این راستا گام بردارند.

با توجه به اهمیت موضوع، پیشنهاد می‌شود که مطالعات آینده با انجام پژوهش‌هایی به ویژه در قالب مطالعه موردی، به تأثیر عوامل خارج از مدل و بافت مورد مطالعه مانند کیفیت زندگی، بهزیستی روانی، انگیزش درونی، فرهنگ دانشگاه و... پرداخته شود. همچنین، بهتر است جهت جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش‌های مشابه آینده، علاوه بر پرسش‌نامه، از سایر ابزارها و به خصوص مصاحبه با دانشجویان و استادان به عنوان مکمل استفاده گردد.

پژوهش‌های پیمایشی مانند پژوهش حاضر، دارای محدودیت‌هایی می‌باشد. محققان اذعان دارند که علیت را نمی‌توان به طور قطع بر اساس الگوهای همبستگی بین متغیرها مشخص نمود. به عنوان مثال، عوامل مختلفی ممکن است بر

References:

1. Masten R, Tusak M, Zalar B, Zihelr S. Stress, coping and social support in three groups of university students. *Psychiatr Danub.* 2009; 21(1):41-8.
2. Ruotsalainen JH, Verbeek JH, Mariné A, Serra C. Preventing occupational stress in healthcare workers. *Sao Paulo Med J.* 2016; 134(1):92.
3. Van Bogaert P, Kowalski C, Weeks SM, Van Heusden D, Clarke SP. The relationship between nurse practice 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. (dissertation). Burnout among undergraduate athletic training students. California: California University of Pennsylvania. 2012.
5. Galanakis M. 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. *Pers Individ Dif.* 2007; 43(6): 1529-40.
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): 633-9. Çapri B, Gündüz B, Akbay SE. The Study of Relations between Life Satisfaction, Burnout, Work Engagement and Hopelessness of High School Students. *International Education Studies.* 2013; 6(11): 35-46.
8. Palacio Sañudo JE, Caballero Domínguez CC, González Gutiérrez O, Gravini Gómez M, Contreras Santos KP. Relationship between burnout and coping strategies with GPA in university students. *Universitas Psychologica.* 2012; 11(2): 535-44.
9. 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.
10. Elliot AJ, McGregor HA. A 2 × 2 achievement goal framework. *J Pers Soc Psychol.* 2001; 80(3):501-19.
11. Elliot AJ, Murayama K. On the measurement of

- achievement goals: critique, illustration, and application. *J Educational Psychology*. 2008; 100(3): 613-28.
12. 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): 251-66.
 13. Kaplan A, Maehr ML. The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*. 2007; 19(2): 141-84.
 14. Rigg J, Day J, Adler H. Emotional Exhaustion in Graduate Students: The Role of Engagement, Self-Efficacy and Social Support. *J Educational and Developmental Psychology*. 2013; 3(2): 138-52.
 15. Morford ZH. (dissertation). Procrastination and Goal-setting Behaviors in the College Population: an Exploratory Study. Georgia: Georgia Institute of Technology; 2008.
 16. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*. 2007; 133 (1): 65-94.
 17. Çakır S, Akça F, Kodaz AF, Tulgarer S. The Survey of Academic Procrastination on High School Students with in Terms of School Burn-Out and Learning Styles. *Procedia Soc Behav Sci*. 2014; 114: 654 – 62.
 18. Schaufeli WB, Martinez I, Pinto AM, Salanova M, Bakker A. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *J Cross-Cultural Psychology*. 2002; 33(5): 464-81.
 19. Yavuz G, Dogan N. Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS): A Validity Study. *Procedia Soc Behav Sci*. 2014; 116: 2453 – 7.
 20. Savari K. Construction and standardization of Academic procrastination test. 2011; 2(5): 1-15. [In Persian]
 21. Howell AJ, Watson DC. Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Pers Individ Differ*. 2007; 43(1): 167-78.
 22. Midgley C, Maehr ML, Hruza LZ, Anderman E, Anderman L, Freeman KE, et al. Manual for patterns of adaptive learning scales. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press; 2000.
 23. Bresó E, Schaufeli WB, Salanova M. Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education: Int J Higher Education and Educational Planning*. 2010; 61(4): 339-55.
 24. Sullivan JR, Guerra NS. A Closer Look at College Students: Self-Efficacy and Goal Orientation. *J Advanced Academics* 2007; 18(3): 454-476.
 25. Taghizadeh H, Abdekhodaei MS, Kareshki H. The Role of cognitive styles, advancement goals and mathematics self-efficiency in the students' advancements in mathematics in High Schools of Mashhad City. *Research in School Learning* 2014; 2(6): 41-58. [In Persian]
 26. Steel P, König CJ. Integrating Theories of Motivation. *Academy of Management Review*. 2006; 31(4): 889-913.
 27. Salmela-Aro K, Kiuru N, Nurmi JE. The role of educational track in adolescents' school burnout: a longitudinal study. *Br J Educ Psychol*. 2008; 78(Pt 4): 663-89.
 28. Levy-Tossman I, Kaplan A, Assor A. Academic goal orientations, multiple goal prowles ,and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*. 2007; 32(2): 231-52.
 29. Sins PHM, Van Joolingen WR, Savelsbergh ER, Hout-Wolters BV. 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.
 30. Shih Sh. An Examination of Academic Burnout Versus Work Engagement Among Taiwanese Adolescents. *J Educational Research*. 2012; 105(4): 286-98.
 31. Urdan T, Schoenfelder E. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationship, and competence beliefs. *J School Psychology*. 2006; 44(5): 331-49.
 32. Ghafelehbashi M. (dissertation). Perfectionism, Achievement goals and academic burnout. Tehran: Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran Islamic Azad University; 2014. [In Persian]
 33. Ratelle F, Guay F, Vallerand Larose J, Senećal C. Autonomous, Controlled, and motivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *J Educational Psychology*. 2007; 99(4): 734-46.
 34. Chu AH, Choi JN. Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *J Soc Psychol*. 2005; 145(3): 245-64.
 35. Perdeck J. (Working paper). Testing exchange relations and efficacy as explanations for the relationship between mastery approach goals and burnout. Netherlands: Tilburg University; 2012.
 36. Durán A, Extremera N, Rey L, Fernández-Berrocal P, Montalbán FM. 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:158-64.
37. Fynchina F. Academic Burnout, Academic Procrastination and GPA in junior and senior students of the American University of Central Asia 2012. American University of Central Asia. [cited 2012 May 8]. Available from: <https://auca.kg/uploads/final%20thesis.pdf>.
38. Balkis M. The Relationship between Academic Procrastination and Students' Burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2013; 28(1): 68-78.
39. Skinner E, Furrer C, Marchand G, Kindermann T. Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *J Educational Psychology*. 2008;100(4): 765-81

Causal Model of the Association between Academic Burnout and Achievement Goals: The Intermediating Role of Self-Efficacy and Procrastination

Mohammad Hassan Seif¹, Ahmad Rastegar¹, Raheleh Ershadi^{2*}, Saeed Mazlounian¹

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, School of Educational Sciences & Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

2. MSc in Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Payame Noor University of Tehran, Tehran, Iran

• Received: 7 Jan, 2016

• Received Corrected Version: 21 Feb, 2016

• Accepted: 28 Feb, 2016

Background & Objective: There has been growing recognition that medical students, interns, residents, and practicing physicians across many specialties are prone to burnout, with recent studies linking high rates of burnout to adverse mental health issues. The aim of this study was to examine factors affecting academic burnout among medical students and investigate the association between achievement goals and its dimensions, academic self-efficacy, and academic procrastination in the form of a causal model.

Methods: For this purpose, 174 students (98 in the clinical stage and 76 in the preclinical stage) of Shiraz University of Medical Sciences (Iran) were selected based on Cochran's Formula and through simple random sampling. The data collection tools consisted of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS), Achievement Goal Questionnaire (Elliot and McGregor), Academic Self-Efficacy Scale (Midgley et al.), and Academic Procrastination Scale (Savari). To analyze the data, path analysis and the Pearson correlation coefficient were used.

Results: The resulting path models indicated that academic burnout had significant negative relationships with mastery achievement goal, performance-approach, and academic self-efficacy, but it had significantly positive relationships with academic procrastination and performance-avoidance. It was also found that achievement goals had impact on academic burnout through academic procrastination and self-efficacy. The explained variance of academic burnout was 0.61.

Conclusion: It was found that achievement goals and academic self-efficacy had significant effects on academic procrastination and burnout. Thus, it is suggested that those involved in education provide the students with situations in which they can achieve a higher sense of empowerment in learning, so that they become more engaged in their academic work and be less likely to experience burnout.

Key Words: Academic burnout, Achievement goals, Academic self-efficacy, Academic procrastination

*Correspondence: Department of Educational Sciences, Payame Noor University of Tehran, Tehran, Iran

• Tel: (+98) 71 3648 7877

• Fax: (+98) 71 3648 7877

• Email: rahele.ershadi@yahoo.com