

تدوین مدل علی فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در دانشجویان دوره‌ی کارشناسی

محمدرضا فلسفی‌نژاد^۱ محسن عزیزی ابرقوئی^۲، صغری ابراهیمی قوام‌آبادی^۳، فریبرز درتاج^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۴/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۰/۱۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر تدوین مدل علی فرسودگی تحصیلی بر اساس متغیرهای حمایت اجتماعی و کمال‌گرایی ناسازگارانه و با نقش میانجی‌گری خودکارآمدی در دانشجویان دوره کارشناسی بود. جامعه آماری پژوهش، عبارت از کلیه دانشجویان دوره‌ی کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، و گروه نمونه تحقیق ۴۹۳ (۱۳۹ پسر، و ۳۵۴ دختر) دانشجوی دوره‌ی کارشناسی بود که به صورت تصادفی از جامعه آماری مورد نظر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های فرسودگی تحصیلی مسلش نسخه دانشجویان (۲۰۰۲)، حمایت اجتماعی ملکی، دمارای و الیوت (۲۰۰۰)، کمال‌گرایی استابر (۲۰۰۷) و خودکارآمدی عمومی شرر (۱۹۸۲) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها، به روش تحلیل مسیر نشان داد که حمایت همکلاسان و کمال‌گرایی ناسازگارانه هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم (از طریق خودکارآمدی) فرسودگی تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. به‌طور کلی سهم اثرات مستقیم و غیرمستقیم مدل و درصد واریانس تبیین‌شده فرسودگی تحصیلی در مدل برابر با ۲۷٪ بود. تمامی شاخص‌های تعیین اعتبار مدل شامل شاخص هنجار شده مجذور کای، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته، شاخص برازندگی هنجار شده، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص توکر-لوئیس و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب حکایت از مناسبت و کفایت مدل نهایی داشت. تبیین‌های مربوط به فرضیات و تلوایحات نتایج به‌منظور مقابله با فرسودگی تحصیلی مورد بحث قرار گرفت.

واژگان کلیدی: فرسودگی تحصیلی، حمایت اجتماعی، کمال‌گرایی ناسازگارانه، خودکارآمدی

^۱ دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی (ره) نویسنده مسئول، ایمیل falsafinejad@yahoo.co.uk

^۲ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

^۳ دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

^۴ استاد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

مقدمه

همه ساله دانشجویان زیادی با شوق و رغبت و امید به آینده وارد مراکز آموزش عالی می‌شوند. علی‌رغم اینکه انتظار می‌رود این شوق و انگیزه ادامه یابد تا به بهترین نحوی به اعتلای فردی و جامعه کمک نماید، دانشجویان دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند. در حالی که نظام آموزش عالی باید شرایطی را فراهم کند تا دانشجویان با اشتیاق و علاقه، اطمینان و احساس کارآمدی بتوانند به کسب یادگیری مداوم بپردازند و در آینده هم با شور و انگیزه و امید، به زندگی خویش ادامه دهند. یکی از عوامل مهم کاهش انگیزش و افت عملکرد دانشجویان مراکز آموزش عالی که زمینه‌ساز پیامدهای منفی چون کاهش رشد و پیشرفت دانشجویان، افسردگی، کاهش سلامت روانی و ... بوده، و اخیراً مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است، فرسودگی تحصیلی می‌باشد.

فرسودگی^۱ حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (دمروتی^۲ و همکاران، ۲۰۰۱؛ لی و آشفورث^۳، ۱۹۹۶؛ لاکاویدس^۴ و همکاران، ۲۰۰۳؛ ماسلاچ^۵ و همکاران، ۲۰۰۱؛ توپینن تانر^۶ و همکاران، ۲۰۰۵). این ابتدا تحت عنوان فرسودگی شغلی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفت.

فرسودگی شغلی به عنوان یکی از شاخص‌های مهم سلامت روانشناختی^۷ با سه بعد خستگی^۸، بی‌علاقگی (تردید و بدبینی)^۹ و ناکارآمدی^{۱۰} تعریف می‌شود (ماسلاچ، شائوفلی^{۱۱}، و لیترا، ۲۰۰۱). در حیطه شغلی، فرسودگی می‌تواند منجر به تعهد و بهره‌وری

1. Burnout
2. Demerouti
3. Lee&Ashforth
4. Lacovides
5. Maslach
6. Toppinen Tanner
7. Psychological well-being
8. Exhaustion
9. Cynicism
10. Inefficacy
11. Shaufeli

کمتر، غیبت و ترک شغل بیشتر شود (کوردز و داگرتی^۲، ۱۹۹۳؛ مسلش و پینز^۳). تحقیقاتی درباره فرسودگی در موقعیت‌هایی مانند فروشندگان (سند و میازکی^۴، ۲۰۰۰)، معلمان (گرینگلس^۵ و همکاران، ۲۰۰۱)، پرستاران (زلارس^۶ و همکاران، ۲۰۰۰)، مشاوران (روس^۷ و همکاران، ۱۹۸۹) و روانشناسان (سندوال^۸، ۱۹۹۳) انجام گرفت (ماسلاچ و جکسون^۹، ۱۹۸۴). با این همه فرسودگی منحصر به شغل و محیط‌های شغلی نبوده و علائم آن در محیط‌های دیگر نیز مشاهده شد. شواهدی حاکی از وجود پدیده فرسودگی در دانشجویان وجود دارد (میر و شماک^{۱۰}، ۱۹۸۵). فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان اشاره به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی)، و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) دارد (شائوفلی و همکاران، ۲۰۰۲).

موقعیت‌های آموزشی به عنوان محل کار فراگیران محسوب می‌شود، اگرچه فراگیران در موقعیت‌های آموزشی به عنوان کارمند، کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در آنجا ندارند، اما از دیدگاه روانشناختی، فعالیت‌های آموزشی و درسی آن‌ها را می‌توان به عنوان یک «کار» در نظر گرفت (سالملا-آرو^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۹). آن‌ها در کلاس حضور پیدا می‌کنند و مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می‌دهند. این موضوع اخیراً مطالعات متعددی را در دانشگاه‌ها به خود اختصاص داده است (بالوگان^{۱۲} و همکاران، ۱۹۹۶؛ چنج^{۱۳} و همکاران، ۲۰۰۰؛ فیمین^۱ و همکاران، ۱۹۸۹؛

1. Leiter
2. Cordes & Dougherty
3. Maslach, Pines.
4. Sand & Miyazaki
5. Greenglass
6. Zellars
7. Ross
8. Sandeval
9. Maslach & Jackson
10. Meier & Schneck
11. Salmela-Aro
12. Balogun
13. Chang

گولد^۲ و همکاران، ۱۹۸۹؛ مارتینز^۳ و همکاران، ۲۰۰۲؛ مک کارتی^۴ و همکاران، ۱۹۹۰؛ یانگ^۵، ۲۰۰۴؛ نعیمی، ۱۳۸۸؛ عزیزی ابرقوئی، ۱۳۸۹). در بعضی از دانشگاه‌ها، یک چهارم دانشجویان دچار فرسودگی می‌شوند. در برخی از دانشگاه‌ها نیز فرسودگی، دلیل اصلی ترک تحصیل برخی دانشجویان است (سانتراک^۶، ۲۰۰۳؛ ترجمه فیروزبخت، ۱۳۸۵).

شیوع فرسودگی تحصیلی عوارض و تبعات روانشناختی فراوانی دارد. دانشجویان دچار فرسودگی تحصیلی علائمی مانند بی‌اشتیافی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (نعیمی، ۱۳۸۸). افسردگی، یکی دیگر از پدیده‌های مرتبط با فرسودگی است (ویسمن و کلرمن^۷، ۱۹۷۹). اسلامی (۱۳۹۰) بین فرسودگی تحصیلی و سلامت روانی- جسمانی رابطه‌ای منفی و معنادار یافت. فرسودگی می‌تواند منجر به تنش‌های روانی در شکل اضطراب، افسردگی، ناکامی، خصومت و یا ترس شود (یانگ، ۲۰۰۴).

علی‌رغم مطالعات دامنه‌دار در مورد فرسودگی تحصیلی در خارج از کشور، مطالعه این پدیده در ایران جدید و نوپاست. برخی پژوهش‌های انجام‌شده در ایران (ساویز، ۱۳۹۱؛ دادور، ۱۳۹۳) نشان می‌دهد که فرسودگی تحصیلی در مقطع تحصیلی کارشناسی نسبت به ارشد یا ارشد نسبت به دکترا بیشتر مشاهده می‌شود. یکی از نقدهای وارد بر پژوهش‌های قبلی در مورد فرسودگی تحصیلی، عدم هم‌بینی عوامل اثرگذار، و مطالعه عوامل مؤثر به صورت جداگانه و مجزاً است؛ نظر به اینکه فرسودگی تحصیلی پدیده‌ای پیچیده و چندعاملی است، نیاز به مدلی علی جهت تعیین نقش عوامل مؤثر بر آن احساس می‌شود. تنها در صورت تعیین نقش هر یک از عوامل اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی، امکان برنامه-

1. Fimian
2. Gold
3. Martinez
4. McCarthy
5. Yang
6. Santrock
7. Weissman & Klerman

ریزی درست و مواجهه مؤثر با آن وجود دارد. از طرف دیگر، پیشگیری از فرسودگی یا درمان آن نه تنها برای دانشجویان بلکه برای اساتید دانشگاه‌ها و نظام آموزش عالی ضروری و مفید است. دانشجویانی که با رغبت و انگیزه و اشتیاق و با اعتماد به نفس به فعالیت خود ادامه دهند، می‌توانند سلامت روانی خویش را تضمین و با دیدی امیدوارانه به آینده نگریسته و هم با شور و شوق به کار و فعالیت بپردازند.

پژوهش‌های روانشناسی نشان می‌دهند عوامل درونی و بیرونی متعددی بر فرسودگی تحصیلی اثر دارند. حمایت اجتماعی، متغیری است که نسبت به فراگیران جنبه بیرونی داشته و می‌تواند بر فرسودگی و عملکرد تحصیلی اثرگذار باشد. منظور از حمایت اجتماعی، قابلیت و کیفیت ارتباط با دیگران است که منابعی را در مواقع مورد نیاز فراهم می‌کنند. حمایت اجتماعی یک کمک دوجانبه است که سبب ایجاد خودپنداره مثبت، خویش‌شن بدی، احساس عشق، و احترام به خود می‌شود و در همه این موارد به فرد فرصت خودشکوفایی و رشد می‌دهد (پورسید، ۱۳۹۰). میر و شماک (۱۹۸۵) اشاره کرده‌اند که دانش‌آموزانی که دچار فرسودگی تحصیلی هستند، غالباً فاقد توجه هستند و از جریان عادی کلاس خسته شده‌اند.

راسل^۱ (۱۹۸۷) معتقد است افرادی که فاقد حمایت اجتماعی هستند، به آسانی به وسیله استرس تحت تأثیر قرار می‌گیرند. به منظور پیشگیری و مداخله، مطالعات و پژوهش‌های بسیاری جهت تشخیص پیشایندها و متغیرهای پیش‌بینی‌کننده‌ی فرسودگی انجام شده‌اند که هم شامل جنبه‌های محیطی^۲ هستند و هم جنبه‌های فردی^۳ (لانگلان و همکاران^۴، ۲۰۰۶؛ ماسلاچ و همکاران، ۲۰۰۱). یکی از این متغیرهای درون‌فردی کمال‌گرایی است. هام‌اچک^۵ (۱۹۷۸) کمال‌گرایی را به دو بعد بهنجار و نابهنجار تقسیم می‌کند. در کمال‌گرایی بهنجار اشخاص از کارهای سخت و طاقت‌فرسا لذت می‌برند، با هدف

1. Russell
2. Environmental
3. Individual
4. Langelan, Bakker, Van Doornen, & Schaufeli,.
5. Hamachek

موفقیت برانگیخته می‌شوند و ضمن تأکید بر معیارهای سطح بالای عملکردی می‌توانند محدودیت‌های شخصی و اجتماعی را بپذیرند. در مقابل، کمال‌گرایان نابهنجار با ترس از شکست برانگیخته می‌شوند و به دلیل انتظارات غیرواقع‌بینانه، هرگز از عملکرد خود خشنود نخواهند شد. برخی تحقیقات اخیر نشان داده‌اند که کمال‌گرایی منفی و ناسازگارانه فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (ژانگ^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). به طور کلی، کمال-گرایی سازگارانه با بهزیستی روانشناختی و عملکرد تحصیلی و شغلی مناسب مرتبط است، ولی کمال‌گرایی ناسازگارانه با پریشانی، عزت نفس پایین و نشانه‌های بیماری روانی مرتبط است (کلی^۲، ۲۰۱۰).

در دهه‌های گذشته، محققان، نظریه خودکارآمدی را برای تبیین پدیده فرسودگی مورد استفاده قرار داده‌اند (شائوفلی و همکاران، ۱۹۹۳؛ به نقل از یانگ و فارن^۳، ۲۰۰۵). در توصیف رابطه بین فرسودگی و حالات فیزیولوژیکی، برخی از محققان قبلی، رابطه بین خودکارآمدی و فرسودگی را تأیید کرده‌اند (چرنیس^۴، ۱۹۹۲، ۱۹۹۳؛ هالستن^۵، ۱۹۹۳؛ و هابفال^۶ و فریدی^۷، ۱۹۹۳). آن‌ها نشان داده‌اند که افراد بدون حس مهارت یا تسلط (از قبیل خودکارآمدی)، به آسانی دچار فرسودگی می‌شوند و معمولاً توانایی سازگاری را از دست می‌دهند. بر اساس تحقیقات انجام شده، می‌توان گفت که فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (سالما-آرو و ناتانن^۸، ۲۰۰۵). بر پایه نظریه خودکارآمدی و تحقیقات قبلی که به برخی از آن‌ها اشاره شد،

1. Zhang
2. Kelly
3. Farn
4. Cherniss
5. Hallsten
6. Hobfoll
7. Freedy
8. Naatanen

خودکارآمدی در پژوهش حاضر به عنوان یک متغیر درونی و فردی مهم مرتبط با فرسودگی تحصیلی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

رابطه کمال‌گرایی ناسازگارانه با فرسودگی تحصیلی در پژوهش‌های پورسید (۱۳۹۰)، شهبخش (۱۳۹۰) و ژانگ و همکاران (۲۰۰۷) تأیید شده، اما مکانیزم تأثیر کمال‌گرایی ناسازگارانه بر فرسودگی مشخص نیست؛ این مکانیزم در پژوهش حاضر، از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی بررسی می‌شود. بشارت و همکاران (۱۳۹۰) نشان داده‌اند که خودکارآمدی در رابطه بین کمال‌گرایی و اضطراب رقابتی به عنوان واسطه عمل می‌کند. فولادوند و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی به این نتیجه دست یافته‌اند که رابطه بین حمایت اجتماعی و سلامت جسمانی-روانی، از طریق متغیر خودکارآمدی تحصیلی میانجی‌گری می‌شود. همچنین در پژوهش دانیلسن^۱ (۲۰۰۹)، شایستگی تحصیلی و خودکارآمدی عمومی در رابطه بین حمایت همکلاسی و رضایت از زندگی نقش میانجی را ایفا کرده‌اند. در پژوهش حاضر، خودکارآمدی به عنوان متغیر میانجی‌گر در روابط بین حمایت اجتماعی و کمال‌گرایی ناسازگارانه با فرسودگی تحصیلی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

در واقع، هدف پژوهش حاضر، ارائه الگویی مفهومی از اثر از عوامل شخصیتی (مانند کمال‌گرایی ناسازگارانه) و منابع حمایتی در محیط تحصیل (حمایت همکلاسی) بر روی پیامدهای مهم تحصیلی نظیر فرسودگی تحصیلی است. در این پژوهش متغیر خودکارآمدی به عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته شده است. روابط میان متغیرهای پژوهش در این الگو بر اساس پیشینه‌های پژوهشی موجود تدوین گردیده است.

فرضیه‌های پژوهش

- کمال‌گرایی ناسازگارانه بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد.
- حمایت همکلاسی بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارد.
- کمال‌گرایی ناسازگارانه بر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم (از طریق خودکارآمدی) دارد.

1. Danielsen

- حمایت همکلاسی بر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم (از طریق خودکارآمدی) دارد.

روش

پژوهش حاضر از نوع طرح‌های غیرآزمایشی است و هدف آن تعیین علل احتمالی فرسودگی تحصیلی می‌باشد. اگرچه یکی از مناسب‌ترین راه‌های رسیدن به این هدف استفاده از روش تحقیق تجربی است، با این‌همه به علت ناتوانی این روش در هم‌بینی و تعیین نقش واسطه‌ای متغیرها در تحقیق از آن استفاده نشد. یکی از رویکردهای مناسب دیگر برای حصول چنین هدفی استفاده از روابط همبستگی میان متغیرها و ماتریس وارینانس-کوارینانس می‌باشد که در قالب تحلیل مسیر می‌تواند به شفاف‌سازی و نمایان ساختن ساختار علی روابط کمک کند.

جامعه آماری: جامعه آماری تحقیق، عبارت از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی ترم ۵ به بالای دانشگاه شهید چمران اهواز در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ بود؛ چون فرسودگی تحصیلی در طی زمان ایجاد می‌شود و عوامل مؤثر در ایجاد آن باید مدتی بر فرد اثرگذار بوده باشند، بعید است که پیش از ترم ۵، دانشجویان به‌طور جدی فرسودگی تحصیلی را در خود بروز دهند.

روش نمونه‌گیری: جهت نمونه‌گیری، ابتدا از روش خوشه‌ای و سپس روش طبقه‌ای نسبی استفاده شد، بدین‌صورت که نخست تعداد ۴ دانشکده از مجموع دانشکده‌های دانشگاه شهید چمران اهواز انتخاب شد (این دانشکده‌ها عبارتند از ادبیات، اقتصاد، علوم تربیتی، و علوم)؛ و سپس با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی، تعداد ۴۹۳ دانشجو (۳۵۴ دختر و ۱۳۹ پسر) از دانشکده‌های منتخب انتخاب شدند. به‌منظور تعیین حجم نمونه، بر پایه پیشنهاد استیونس^۱ در نظر گرفتن حداقل پانزده مورد برای هر متغیر پیشین در تحلیل رگرسیون چندگانه و مدل‌یابی، قاعده‌ای مناسب به‌شمار می‌آید (هومن، ۱۳۹۳).

1. Stevens

ابزار اندازه‌گیری

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مسلش نسخه دانشجویان: این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی (بدبینی) تحصیلی، و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. مقیاس فرسودگی تحصیلی دانشجویان اصلاح شده مقیاس عمومی فرسودگی مسلش (MBI-GS) می‌باشد که توسط شائوفلی و همکاران (۱۹۹۶) ساخته شده است (شائوفلی و همکاران، ۲۰۰۲). پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد. شیوه. نمره‌گذاری پرسشنامه، از طریق مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۶) می‌باشد. خستگی تحصیلی ۵ ماده (مطالب درسی خسته‌کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ ماده (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه‌ای ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بریایم) دارد. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۷۰٪، ۸۲٪، و ۷۵٪ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب مطلوب گزارش کرده‌اند. نعامی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۷۹٪، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۸۲٪ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۷۵٪ محاسبه کرده است. وی ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی (پولادی ری شهری، ۱۳۷۴) به دست آورده است که به ترتیب برابر ۳۸٪، ۴۲٪، ۴۵٪ محاسبه شده که در سطح $P < 0.01$ معنی‌دار است. در پژوهش عزیزی ابرقوئی (۱۳۸۹) آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۸۵٪ و برای حیطه‌های خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی درسی به ترتیب ۷۷٪، ۸۲٪، و ۶۶٪ به دست آمد. در پژوهش حاضر، ضریب همسانی درونی پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۸۸٪ و از طریق ضریب گاتمن (تصیف) نیز ۸۸٪ به دست آمد.

مقیاس حمایت اجتماعی کودکان و بزرگسالان: این مقیاس (CASSS^۱) را که ملکی، دمارای و الیوت^۲ (۲۰۰۰) ساخته‌اند، حاوی ۶۰ سؤال می‌باشد که ۵ خرده‌مؤلفه حمایتی را می‌سنجد. این خرده‌مؤلفه‌ها عبارتند از: والدین، معلمان، همکلاسی‌ها، دوستان نزدیک، و کارکنان و افراد حاضر در مدرسه. مؤلفان شاخص آلفای پرسشنامه را در دانش‌آموزان دبیرستانی معادل ۰/۹۷ محاسبه کرده‌اند. همچنین پایایی بازآزمایی را که بین ۸ تا ۱۰ هفته بعد اجرا شده، در دانش‌آموزان رده‌های پایین‌تر بین ۰/۷۵ تا ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. برای به‌دست آوردن روایی، سازندگان همبستگی بین این پرسشنامه و پرسشنامه مهارت‌های اجتماعی (ssrs^۳) گرشام و الیوت^۴ (۱۹۹۰) را معادل با ۰/۶۴ محاسبه کرده‌اند که در سطح $P < 001$ معنادار است. برای محاسبه روایی پرسشنامه، بین این پرسشنامه و پرسشنامه حمایت اجتماعی واکس و همکاران^۵ (۱۹۸۶) همبستگی گرفته شد که میزان آن ۰/۴۸ به دست آمد که در سطح $P < 005$ معنادار است. همچنین ضریب همسانی درونی پرسشنامه در پژوهش حاضر، از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۹۴ و از طریق ضریب گاتمن (تنصیف) نیز ۰/۸۹ به دست آمد. در پژوهش حاضر از خرده‌مقیاس حمایت همکلاسی این پرسشنامه استفاده شد.

پرسشنامه‌ی کمال‌گرایی استایر و همکاران: کمال‌گرایی منفی در این پژوهش از طریق پرسشنامه کمال‌گرایی که توسط استایر^۶ و همکاران (۲۰۰۷)؛ به نقل از پورسید، (۱۳۹۰) طراحی شده است، ارزیابی می‌شود. این پرسشنامه (شامل کمال‌گرایی مثبت و منفی) شامل ده سؤال است. علیزاده (۱۳۸۸) ضرایب پایایی این پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ برای دو بخش آن به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۰ محاسبه کرده است. وی برای محاسبه ضریب روایی همزمان این پرسشنامه، همبستگی ماده‌ها با مقیاس کمال‌گرایی اهواز (نجاریان، عطاری و زرگر، ۱۳۸۰) را محاسبه کرده است. نتایج نشان داد که تلاش برای به کمال رسیدن ۰/۶۳-

1. CHILD AND ADOLESCENT SOCIAL SUPPORT SCALE
2. Malecki, Demaray, and Elliott.
3. Social Skills Rating System
4. Gresham & Elliott
5. Vaux
6. Stoeber

و واکنش‌های منفی به عدم رسیدن به کمال ۶۸٪، با مقیاس کمال‌گرایی اهواز همبستگی دارد که در سطح $P < 001$ معنادار است. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۸۴٪ و از طریق ضریب گاتمن (تنصیف) نیز ۷۵٪ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر: این پرسشنامه توسط شرر^۱ و همکارانش در سال ۱۹۸۲ ساخته شد و دارای ۲۳ ماده است که ۱۷ ماده آن مربوط به خودکارآمدی عمومی و ۶ ماده دیگر مربوط به تجارب خودکارآمدی در موقعیت‌های اجتماعی است (نجفی و فولادچنگ، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر از مقیاس ۱۷ ماده‌ای استفاده شد. پرسشنامه خودکارآمدی عقاید فرد مربوط به توانایی‌اش برای غلبه بر موقعیت‌های مختلف را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسشنامه بر پایه مقیاس پنج رتبه‌ای لیکرت تنظیم شده است (کاملاً مخالف نمره ۱، و پاسخ کاملاً موافق نمره ۵). شرر و همکارانش (۱۹۸۲) آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۸۶ به دست آوردند و برای سنجش اعتبار سازه مقیاس خودکارآمدی از همبستگی آن با مقیاس کنترل درونی-بیرونی راتر، خرده‌مقیاس I-E گوین‌لا و بی‌تی در ۱۹۶۹، مقیاس درجه قابلیت اجتماعی مارلو و کراو در ۱۹۶۴، مقیاس بیگانگی از خود بارون در ۱۹۵۳ و مقیاس شایستگی فردی روزنبرگ در ۱۹۶۵ استفاده کردند. کرامتی (۱۳۸۰) آلفای کرونباخ آن را در نمونه‌های ایرانی ۰/۸۶ به دست آورد. در پژوهش حاضر ضریب همسانی درونی پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ ۸۸٪ و از طریق ضریب گاتمن (تنصیف) نیز ۸۵٪ به دست آمد.

نتایج

پیش از انجام تحلیل‌های اصلی، چند تحلیل اولیه جهت کسب بینش‌های مقدماتی در ارتباط با داده‌ها انجام گرفت. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار، حداقل

1. Sherer

و حداکثر نمرات آزمودنی‌ها روی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ و ماتریس همبستگی متغیرهای الگو در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش برای کل آزمودنی‌ها

متغیرها	آماره‌ها			
	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
کمال‌گرایی ناسازگارانه	۱۶,۶۹۴۱	۴,۹۱۸۱۵	۶	۳۰
حمایت همکلاسی	۴۲,۸۵۵۱	۱۱,۶۹۳۸۶	۱۲	۷۲
خودکارآمدی	۶۰,۶۹۸۰	۹,۶۹۹۸۹	۲۶	۸۴
فرسودگی	۳۹,۱۵۰۸	۱۳,۹۱۷۱۳	۴	۷۷

همان‌گونه که مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهند شاخص‌های توصیفی از جمله میانگین و انحراف معیار، برای کل نمونه در متغیرهای، کمال‌گرایی، حمایت همکلاسی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و خودکارآمدی به عنوان متغیرهای میانجی‌گر، و متغیر فرسودگی تحصیلی به عنوان متغیر وابسته آورده شده است.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای الگو

متغیرها	۲	۳	۴
۱ کمال‌گرایی ناسازگارانه	-۰/۰۷	-۰/۲۷**	۰/۳۱**
۲ حمایت همکلاسی	-	۰/۱۵**	-۰/۱۸**
۳ خودکارآمدی	-	-	-۰/۴۸**
۴ فرسودگی تحصیلی	-	-	-

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

جدول شماره ۲ نشان می‌دهد انگاره مفروض روابط میان متغیرهای به مقدار زیادی مطابق با مسیرهای مورد انتظار می‌باشند، و روابط معنی‌دار است. این تحلیل‌های همبستگی بینشی در ارتباط با روابط دومتغیری بین متغیرهای پژوهش را فراهم آورده‌اند. جهت آزمودن همزمان انگاره روابط مفروض در پژوهش حاضر، روش تحلیل مسیر اعمال گردیده است.

برازندگی مدل پژوهش: برای آزمون مدل پیشنهادی، پس از بررسی مفروضه‌های مدل‌یابی مسیر یعنی نرمال بودن متغیرها و خطی بودن رابطه میان متغیرها آزمون مدل اجرا شد. استیونس (۲۰۰۲) استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک^۱ را برای بررسی نرمال بودن پیشنهاد می‌کند (میرزا^۲ و همکاران، ۲۰۰۶؛ ترجمه شریفی و همکاران، ۱۳۹۱) که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. در جدول شماره ۳ آماره‌های آزمون شاپیرو-ویلک آورده شده‌اند.

جدول ۳. آماره‌های شاپیرو-ویلک جهت تعیین مفروضه نرمال بودن

متغیر	آماره	معنی‌داری
حمایت همکلاسی	/۹۹۵	/۱۲
کمال‌گرایی ناسازگارانه	/۹۷۳	/۰۰۰
خودکارآمدی	/۹۸۸	/۰۰۰
فرسودگی تحصیلی	/۹۹۱	/۰۰۴

جدول ۳ نشان می‌دهد که معنی‌داری آزمون برای متغیرهای حمایت همکلاسی و فرسودگی تحصیلی بزرگ‌تر از مقدار پیشنهادی استیونس (۲۰۰۲؛ به نقل از میرزا همکاران، ۲۰۰۶، $p < 0/001$) است، بنابراین برای متغیرهای ذکر شده مفروضه نرمال بودن تایید می‌شود؛ اما برای متغیرهای خودکارآمدی و کمال‌گرایی ناسازگارانه اینگونه نیست. زمانی که توزیع داده‌ها نرمال نبوده یا کجی داشته باشد (که تقریباً همیشه چنین است)، گروه‌های نمونه با حجم بزرگ‌تر نیاز است (هومن، ۱۳۹۳). گرچه به نظر می‌رسد حجم بزرگ نمونه نگرانی در رابطه با نرمال بودن را برطرف می‌کند، با این حال در مورد متغیرهایی که از مفروضه نرمال بودن تخطی داشتند، تبدیل صورت گرفت. برای تبدیل داده‌ها روش‌های مختلف وجود دارد. در این پژوهش تبدیل داده‌های غیرنرمال بر پایه لگاریتم^۳ انجام شد. جهت بررسی خطی بودن روابط بین متغیرها، استفاده از نمودار پراکندگی دومتغیری متداول‌ترین روش است. در متغیرهایی که هم به صورت نرمال توزیع

1. Shapiro-Wilk
2. Meyers
3. Log 10

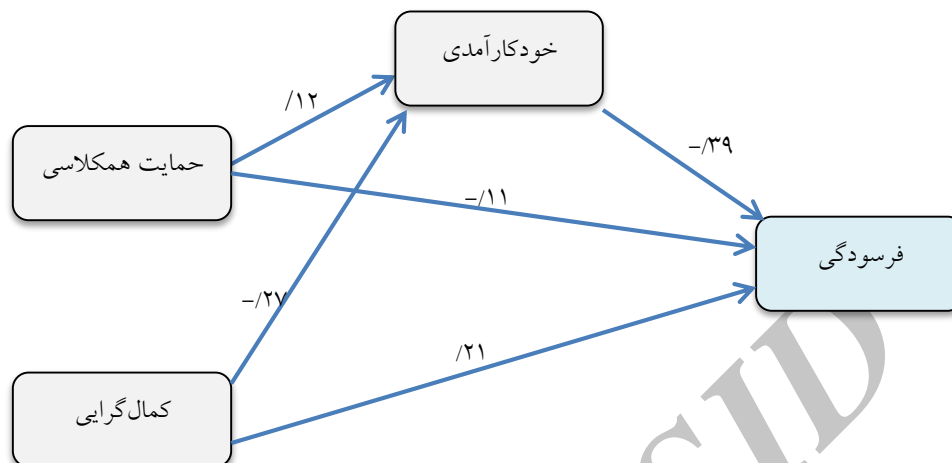
شده‌اند و هم رابطه خطی با هم دارند، نمودار پراکندگی شبیه تخم مرغ یا بیضی شکل است (میرز و همکاران، ۲۰۰۶). در پژوهش حاضر بررسی نمودارهای پراکندگی بین متغیرها نشان داد که مفروضه خطی بودن روابط برقرار می‌باشد. به منظور بررسی برازندگی مدل، از شاخص‌های برازندگی موجود در جدول ۴ استفاده شد.

جدول ۴: برازش الگوی پیشنهادی و نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی

شاخص برازندگی	χ^2	df	$\frac{\chi^2}{df}$	P	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۷۴۳/۸	۱	۷۴۳/۸	۷۱/۱	۷۵۷/۱	۰/۹۷۵	۰/۹۹۳	۰/۹۵۷	۰/۹۶۱	۰/۹۸۸	۰/۳۵۰

در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود که شاخص‌های برازش بسیار خوبی به دست آمده است، و این حاکی از برازش مناسب داده‌ها با این الگو می‌باشد. همان‌طور که در جدول مشخص است میزان شاخص برازندگی GFI برابر با ۰/۹۹۸، شاخص تعدیل شده برازندگی AGFI برابر با ۰/۹۷۵، شاخص برازش مقایسه‌ای CFI برابر با ۰/۹۹۳، شاخص برازش نرمال-شده NFI برابر با ۰/۹۸۸، شاخص برازش فزاینده IFI برابر با ۰/۹۹۳، و جذر برآورد خطای تقریب RMSEA برابر با ۰/۰۵۴ به دست آمد. هو و بنتلر^۱ (۱۹۹۹)، به نقل از هومن، احدی، سپاه‌منصور و شیخی، (۱۳۸۹) پیشنهاد می‌کنند زمانی که میزان GFI، CFI و IFI بزرگ‌تر از ۰/۹۵ و RMSEA کوچکتر از ۰/۰۸ باشد، نشان‌دهنده برازش مناسب و کافی مدل است. در شکل ۱، طرح مدل به همراه ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم آورده شده است.

1. Hu & Bentler



شکل ۱. مقادیر استاندارد شده مدل مسیر نهایی فرسودگی تحصیلی

در جدول شماره ۵ نیز ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم الگوی نهایی آورده شده‌اند.

جدول ۵: مسیرها و ضرایب مستقیم استاندارد در الگوی نهایی

P	β	مسیرهای مستقیم الگوی نهایی
۰/۰۰۱	-/۲۷۲	خودکارآمدی <----- کمال‌گرایی
۰/۰۰۵	/۱۲۱	خودکارآمدی <----- حمایت همکلاسی
۰/۰۰۱	-/۳۹۴	فرسودگی <----- خودکارآمدی
۰/۰۰۱	/۲۱۰	فرسودگی <----- کمال‌گرایی
۰/۰۰۵	-/۱۱۰	فرسودگی <----- حمایت همکلاسی

در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود که بیشترین ضریب تأثیر مستقیم به سمت فرسودگی تحصیلی، مربوط به متغیر خودکارآمدی و کمترین ضریب تأثیر مستقیم به سمت فرسودگی تحصیلی مربوط به حمایت همکلاسی می‌باشد.

یافته‌های مربوط به روابط غیرمستقیم: در این بخش به بررسی روابط واسطه‌ای از طریق روش بارون و کنی^۱ (۱۹۸۶)، پرداخته می‌شود. شرایط اساسی این شیوه، معنادار بودن

1. Baron, and Kenny

همبستگی‌های ساده میان متغیرهای موجود در روابط مورد آزمون است. مطابق با جدول ۲ ضرایب همبستگی ساده میان متغیرهای مدنظر معنادار می‌باشد. این روابط پیش‌نیازهای اساسی مورد نظر بارون و کنی (۱۹۸۶) را برآورده می‌سازند. گام بعدی استفاده از روش رگرسیون سلسله‌مراتبی برای بررسی روابط میانجی میان متغیرها می‌باشد.

جدول ۶. نتایج ضرایب رگرسیون سلسله‌مراتبی در دو مرحله در بررسی نقش متغیر میانجی گر

مدل	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد		معنی داری	R
		B	Beta		
۱	ثابت	۲۴,۲۷۴	-	۰/۰۰۱	۰/۳۱
	کمال‌گرایی	۸۹۱	.۳۱۵	۰/۰۰۱	
	خطای معیار	۲,۱۰۹			
۲	ثابت	۶۶,۸۳۶	-	۰/۰۰۱	۰/۵۲
	کمال‌گرایی	۵۶۲	.۱۹۹	۰/۰۰۱	
	خطای معیار	۰/۱۱۴			
	خودکارآمدی	-۶۱۱	-.۴۲۶	۰/۰۰۱	

جدول ۶ نشان می‌دهد که کمال‌گرایی و خودکارآمدی، هر دو، همزمان به عنوان متغیرهای پیش‌بین فرسودگی تحصیلی در معادله رگرسیون قرار گرفته‌اند. مندرجات جدول فوق نشان می‌دهند، وقتی متغیر خودکارآمدی به عنوان متغیر پیش‌بین دوم به متغیر کمال‌گرایی اضافه می‌گردد، ضریب رگرسیون متغیر پیش‌بین اول (کمال‌گرایی) مقداری کاهش می‌یابد و همچنان معنی‌دار باقی می‌ماند. این حالت اثر واسطه‌ای ناقص خودکارآمدی را در این رابطه مورد تأیید قرار می‌دهد.

جدول ۷. نتایج ضرایب رگرسیون سلسله‌مراتبی در دو مرحله در بررسی نقش متغیر میانجی گر

مدل	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب استاندارد		معنی داری	R
		B	Beta		
۱	ثابت	۴۸,۲۶۱	-	۰/۰۰۱	۰/۱۸
	حمایت همکلاسی	-۲۱۳	-.۱۷۹	۰/۰۰۱	
	خطای معیار	۲,۳۴۷			
۲	ثابت	۸۵,۰۷۴	-	۰/۰۰۱	۰/۴۹
	حمایت همکلاسی	-۱۳	-.۱۰۹	۰/۰۰۱	
	خطای معیار	۰/۰۴۷			
	خودکارآمدی	-۶۶۵	-.۴۶۴	۰/۰۰۱	

جدول ۷ نشان می‌دهد که حمایت همکلاسی و خودکارآمدی، هر دو، همزمان به عنوان متغیرهای پیش‌بین فرسودگی تحصیلی در معادله رگرسیون قرار گرفته‌اند. همانگونه که مندرجات جدول فوق نشان می‌دهند، وقتی متغیر خودکارآمدی به عنوان متغیر پیش‌بین دوم به متغیر حمایت همکلاسی اضافه می‌گردد، مقدار ضریب رگرسیون متغیر پیش‌بین اول (حمایت همکلاسی) کاهش می‌یابد، اما ضریب آن همچنان معنی‌دار باقی می‌ماند. این حالت اثر واسطه‌ای ناقص خودکارآمدی را در این رابطه مورد تأیید قرار می‌دهد.

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه علی حمایت اجتماعی و کمال‌گرایی ناسازگارانه با فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز انجام گرفت. همان‌گونه که مشاهده شد، الگوی پیشنهادی از برازش خوبی برخوردار بوده و فرضیات مربوط به روابط مستقیم و غیرمستقیم مورد تأیید قرار گرفتند.

مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر، پژوهش‌هایی به بررسی رابطه ساده میان کمال‌گرایی و فرسودگی تحصیلی پرداخته و آن را مورد تأیید قرار می‌دهند. به طور مثال شه‌بخش (۱۳۸۹)، پورسید (۱۳۹۰)، ساویز (۱۳۹۱). در تبیین نتیجه‌ی این فرضیه می‌توان گفت که کمال‌گرایی ناسازگارانه شامل انتخاب معیارهای بالا و غیرواقعی در زمینه‌های مختلف مانند امور تحصیلی، نگرانی بیش از اندازه در مورد اشتباهات خود، تفاوت زیاد بین عملکرد و معیارهای فردی، تردید و سواسی درباره‌ی اعمال شخصی و انگیزش برای اجتناب از پیامد-های منفی به جای انگیزش برای رسیدن به پیامدهای مثبت است (انز و کاکس^۱، ۲۰۰۲).

فرضیه بعد، رابطه غیرمستقیم کمال‌گرایی ناسازگارانه با فرسودگی تحصیلی، از طریق متغیر میانجی‌گر خودکارآمدی بود. رابطه کمال‌گرایی ناسازگارانه با فرسودگی تحصیلی در پژوهش‌هایی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است، از جمله پورسید (۱۳۹۰)، شه‌بخش

1. Enns, & Cox

(۱۳۹۰) و ژانگ و همکاران (۲۰۰۷)؛ اما مکانیزم تأثیر کمال‌گرایی ناسازگارانه بر فرسودگی در پژوهش حاضر، از طریق میانجی‌گری متغیر خودکارآمدی روشن شد. بشارت و همکاران (۱۳۹۰) نشان داده‌اند که خودکارآمدی در رابطه بین کمال‌گرایی و اضطراب رقابتی به عنوان واسطه عمل می‌کند. یکی از سبک‌های رفتاری و شناختی کمال-گرایان، نگرانی فراگیر درباره کامل نبودن است. در دانشگاه، بازخوردهای عملکرد تحصیلی فراوان و متنوع هستند؛ مثلاً کوئیزهای هفتگی یا ماهیانه، امتحانات میان‌ترم و پایان‌ترم، رقابت‌های سالانه برای دریافت بورس‌های تحصیلی و ... بنابراین تصور خود (self-image) بی‌عیبی که دانشجویان در ذهن حفظ کرده‌اند، به راحتی دستخوش تغییر می‌شود، یا با اشتباهات و بی‌دقتی‌ها و یا با مشکلات واقعی در موضوعات خاص (ژانگ و همکاران، ۲۰۰۷). به‌طور کلی، زندگی رویدادهای بالقوه تهدیدکننده‌ای مثل امتحانات به همراه دارد و ادراک کارایی شخصی (خودکارآمدی) در تعیین این امر که این رویدادها چقدر استرس و اضطراب برای فرد به بار می‌آورند، نقش مهمی ایفا می‌کند. «تهدید» به جای اینکه ویژگی ثابت رویدادها باشد، همیشه بستگی دارد به رابطه‌ای که فرد با تکلیف برقرار کرده است. اگر کسی بداند که توانایی‌های کنار آمدن او نمی‌تواند از پس ضروریات یک رویداد برآیند، این آگاهی افکار ناکامی، انگیزتگی هیجانی، احساس پریشانی و اضطراب به بار می‌آورد (بندورا، ۱۹۸۳؛ بندورا و همکاران، ۱۹۸۵؛ لازاروس^۲، ۱۹۹۱a؛ به نقل از ریو، ۲۰۰۵؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۹). هامچک (۱۹۷۸) مشاهده نمود که افراد کمال‌گرا در مورد کارهای در دست اقدام خود اضطراب بسیار بالایی دارند. به زعم آنان، این کارها و وظایف باید به طور کامل و مطلقاً خوب انجام شود. کوشش‌های این افراد، حتی در بهترین حالت خود، هرگز به اندازه کافی خوب نیست. این افراد برای خود استانداردها و اهداف دشواری را تعیین می‌کنند که فراتر از توانایی‌هایشان است. به اعتقاد بندورا برخی افراد پیوسته می‌کوشند تا کارهایی فراتر از توانایی‌هایشان انجام دهند و در نتیجه ناکام و مأیوس می‌شوند و احتمالاً سرانجام از همه چیز دست می‌کشند (السون و

1. Bandura
2. Lazarus

هرگنهان^۱، ۲۰۰۹؛ ترجمه سیف، ۱۳۹۱). در واقع کمال‌گرایان ناسازگار، با خودانتقادی شدید، تعیین معیارهای فراتر از سطح توانایی، تعلل در انجام کارها، و رویه‌های نادرست اینچینی، سطوح اضطراب خود را افزایش داده، و خودکارآمدی خویش را کاهش می‌دهند و بدین طریق زمینه برای بروز فرسودگی تحصیلی در اینگونه افراد بیشتر فراهم می‌گردد.

دیگر فرضیه پژوهش، اثر حمایت اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی بود. مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر، پژوهش‌هایی به بررسی رابطه ساده میان حمایت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی پرداخته و آن را مورد تأیید قرار می‌دهند. به‌طور مثال پورسید (۱۳۹۰)، ساویز (۱۳۹۱). در خصوص نقش حمایت اجتماعی در رابطه با استرس و فرسودگی، تبیین‌های مختلفی چون نقش سپر داشتن، میانجی‌گری، و پیشگیری‌کننده و ... مورد بحث و بررسی قرار گرفته‌اند. حمایت اجتماعی مفهومی است که فرد را در برخورد با استرس‌های محیطی یاری می‌کند. محققان ثابت کرده‌اند که افراد با ارتباطات اجتماعی بیشتر، دارای سلامتی و زندگی طولانی، مفیدتر و پربارتر از آن‌هایی هستند که از این روابط محرومند. افرادی که تحت فشارهای محیطی قرار دارند با فراهم کردن حمایت اجتماعی برای یکدیگر، قادر می‌شوند فشارهای شدید را کنترل کنند و تا حدی از شدت آن‌ها بکاهند. همان‌طور که می‌دانیم، فرسودگی نتیجه استرس مزمن تلقی می‌شود.

همچنین اثر غیرمستقیم حمایت اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی، از طریق خودکارآمدی، مورد تأیید قرار گرفت. فولادوند و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی به این نتیجه دست یافته‌اند که رابطه بین حمایت اجتماعی و سلامت جسمانی-روانی، از طریق متغیر خودکارآمدی تحصیلی میانجی‌گری می‌شود. همچنین در پژوهش دانیلسن (۲۰۰۹)، شایستگی تحصیلی و خودکارآمدی عمومی در رابطه بین حمایت همکلاسی و رضایت از زندگی نقش میانجی را ایفا کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز، مکانیزم اثر حمایت اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی، با میانجی‌گری متغیر خودکارآمدی روشن‌تر شد. تعامل مثبت

1. Olson & Hergenhahn

دانش‌آموزان (یا دانشجویان) با همدیگر، ممکن است نیاز به شایستگی و خودگردانی را از طریق تمرکز اشتراکی بر فعالیت‌های یادگیری پرورش دهد. با اشتراک گذاشتن روش‌های حل مسئله، دادن و گرفتن پاسخ‌های مثبت درباره تکالیف، فراهم نمودن نگرش‌های مثبت درباره تکالیف درسی، و ترغیب و تشویق گفت و گو و همیاری دانش‌آموزان (دانشجویان)، حمایت اجتماعی همکلاسی می‌تواند پشتیبانی مؤثری را در زمینه یادگیری ارائه دهد (دانلیسن، ۲۰۰۹). حمایت اجتماعی می‌تواند از طرق مختلفی چون دادن تشویق و تنبیه‌ها هنگام درگیر بودن در فعالیت‌ها بر میزان خودکارآمدی تحصیلی فرد اثر بگذارد. پس‌خوراند دریافت‌شده از دیگران و میزان اطمینان‌بخشی دریافت‌شده از دیگران راجع به میزان توانایی فرد برای انجام فعالیت‌های تحصیلی، می‌تواند میزان خودکارآمدی تحصیلی فرد را بالا ببرد و بر باور فرد راجع به میزان توانایی‌اش برای انجام فعالیت‌های تحصیلی، کنترل و تسلط بر آن‌ها اثر بگذارد (فولادوند و همکاران). این خودکارآمدی می‌تواند زمینه‌ساز کاهش فرسودگی در فرد شود. میجر^۱ و همکاران (به نقل از فولادچنگ، ۱۳۸۲) معتقدند که باورهای خودکارآمدی بر میزان تلاش و مدت زمانی که فرد در مواجهه با موانع و تجارب ناخوشایند صرف می‌کند، تأثیر دارند. میزان تلاش و پشتکاری که هر فرد صرف انجام یک تکلیف می‌کند تحت تأثیر میزان باورهای خودکارآمدی اوست. یعنی اگر فردی احساس کند که می‌تواند از عهده انجام یک تکلیف برمی‌آید برای انجام آن تلاش خواهد کرد، در غیر این صورت، با کمترین تلاشی دست از کار خواهد کشید. خودکارآمدی تعیین‌کننده میزان تلاش افراد، پشتکار و سرسختی آن‌ها در رویارویی با موانع و مقاومت در برابر موقعیت‌های دشوار است. هر قدر احساس خودکارآمدی در فرد بیشتر باشد، تلاش و پافشاری بیشتری برای انجام کار خواهد داشت و همچنین میزان تنش و اضطراب نیز کاسته خواهد شد. بنابراین کارآیی خود تأثیر عمیقی بر سطح نهایی انجام کار خواهد داشت (پاجاریز و شانک^۲، ۲۰۰۱؛ به نقل از خاطری، ۱۳۸۴). همچنین هر چقدر میزان باورهای خودکارآمدی فرد بالاتر باشد، واکنش منفی او در برابر شکست کمتر

1. Major

2. Pajares&Schunk

خواهد بود. این افراد شکست را نشانه عدم توانایی نمی‌پندارند، بلکه آن را نشانه عدم تلاش می‌دانند و در نتیجه به خاطر شکست مایوس نمی‌شوند (فولادچنگک، ۱۳۸۲). بنابراین به نظر می‌رسد که حمایت همکلاسی با افزایش سطح خودکارآمدی می‌تواند در کاهش فرسودگی تحصیلی نقش داشته باشد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، استفاده از پرسشنامه به عنوان ابزار، و مقطعی بودن پژوهش است که استنباط علیت را دشوار می‌سازد.

با توجه به نقش ویژه‌ی کمال‌گرایی ناسازگارانه در ایجاد فرسودگی تحصیلی، پیشنهاد می‌شود مداخلاتی در این زمینه انجام پذیرد. نخست اینکه پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی مفید و مؤثری درباره شناخت ماهیت کمال‌گرایی و تمایز کمال‌گرایی سازگارانه از ناسازگارانه برگزار شود و شیوه‌های کنار آمدن با کمال‌گرایی ناسازگارانه و تبدیل آن به کمال‌گرایی سازگارانه آموزش‌های لازم داده شود. دوم، اینکه با توجه به نقش انتظارات سخت‌گیرانه در ایجاد و تداوم کمال‌گرایی ناسازگارانه، پیشنهاد می‌شود که اساتید گرامی انتظارات خود از دانشجویان را تعدیل کنند (بدون اینکه آن‌ها را پایین بیاورند، از جنبه سخت‌گیرانه آن‌ها بکاهند). با توجه به نقش دریافت حمایت اجتماعی از جانب همکلاسی‌ها در کاهش فرسودگی تحصیلی، به دانشجویان عزیز پیشنهاد می‌شود که نسبت به همکلاسی‌های خود بی‌تفاوت نباشند و در انجام تکالیف درسی به دوستان خود کمک کنند و تا جای ممکن فعالیت‌های مشارکتی با هم انجام بدهند.

منابع

- اسلامی، محمدعلی (۱۳۹۰). رابطه بین هوش معنوی و سلامت روانی-جسمانی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه علامه طباطبایی (ره). تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی (ره) تهران
- السون، متیو، اچ؛ هرگنهان، بی. آر (۲۰۰۹). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*. (ترجمه علی اکبر سیف، ۱۳۹۱). نشر دوران

- بشارت، محمدعلی؛ حومینیان، داود؛ قهرمانی، حسین؛ نقی پورگیوی، بهنام (۱۳۹۰). تأثیر واسطه‌ای خودکارآمدی ورزشی بر رابطه بین کمال‌گرایی و اضطراب رقابتی. رشد و یادگیری حرکتی، شماره ۸
- پورسید، سیدمهدی (۱۳۹۰). رابطه مستقیم و غیرمستقیم استرس ادراک‌شده، کمال‌گرایی و حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان مقطع علوم پایه‌ی رشته‌ی پزشکی جندی شاپور اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز
- پولادی ری‌شهری، رضا (۱۳۷۴). ساخت و اعتباریابی مقیاس عوامل استرس‌زا در دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز
- خاطری، منا (۱۳۸۴). تأثیر واقعیت‌درمانی با تمرکز بر نظریه انتخاب بر عزت‌نفس و خود‌پنداره. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- دادور، سمانه (۱۳۹۳). رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با دستاورد آموزشی در میان دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء (س) تهران
- ریو، مارشال (۲۰۰۵). انگیزش و هیجان. ترجمه‌ی یحیی سید محمدی (۱۳۸۹). تهران: انتشارات ویرایش.
- سانتراک، جان. دبلیو (۲۰۰۳). زمینه روانشناسی. ترجمه فیروزبخت، مهرداد (۱۳۸۵). موسسه خدمات فرهنگی رسا
- ساویز، مرضیه (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی، فرسودگی تحصیلی، کیفیت تجارب یادگیری و پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد
- شهبخش، افشین (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی، حمایت اجتماعی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان با سطوح بالا و پایین فرسودگی تحصیلی دانشگاه علامه طباطبایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)

- عزیزی ابرقوئی، محسن (۱۳۸۹). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی (ره) تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی (ره) تهران
- علیزاده، یاسر (۱۳۸۸). رابطه دل‌بستگی (به مادر، پدر و همسال) با کمال‌گرایی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دبیرستان‌های دولتی شهر ایلام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- فولادچنگک، محبوبه، (۱۳۸۲). بررسی باورهای خودکارآمدی دختران دانش‌آموز استان فارس و ارائه راهکارهای مناسب. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- فولادوند، خدیجه؛ فرزاد، ولی‌اله؛ شهرآرای، مهرناز و سنگری، علی‌اکبر (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی - جسمانی. *روانشناسی معاصر*، دوره چهارم، شماره ۲
- کرامتی، هادی (۱۳۸۰). بررسی رابطه خودکارآمدی ادراک شده دانش‌آموزان سوم راهنمایی شهر تهران و نگرش نسبت به درس ریاضی با پیشرفت آنها. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران
- میرز، لاورنس؛ گامست، گلن و گارینو، جی (۲۰۰۶). *پژوهش چند متغیری کاربردی*. مترجمان حسن پاشا شریفی و همکاران (۱۳۹۱). انتشارات رشد.
- نجاریان، بهمن، عطاری، یوسفعلی و زرگر، یداله (۱۳۸۰). ساخت و اعتباریابی مقیاس کمال‌رایی اهواز. *مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی*، دوره‌ی سوم، شماره‌ی چهارم.
- نجفی، محمود؛ فولادچنگک، محبوبه (۱۳۸۶). رابطه خودکارآمدی و سلامت روان در دانش‌آموزان دبیرستانی. *دوماهنامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد*. دوره جدید / شماره ۲۲.
- اردیبهشت ۸۶
- نعامی، عبدالزهر (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله مطالعات روانشناختی*. دوره ۵ / شماره ۳. پاییز ۸۸

هومن، حیدرعلی (۱۳۹۳). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل (با اصلاحات). سازمان مطالعه و تدوین کتب درسی (سمت)

هومن، حیدرعلی؛ احدی، حسن؛ سپاه منصور، مژگان و شیخی، منصوره. (۱۳۸۹). مدل-یابی احساس تنهایی بر پایه ساختار بهزیستی معنوی، خودکارآمدی و رضایت از زندگی. *تحقیقات روانشناختی*. ۲ (۷)، ۱۹-۳۲.

Balogun, J. A, Helgemoe, S, Pellegrini, E & Hoerberlein, T, (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout, *Perceptual and Motor Skills*, 83, 21-22.

Baron, R. M. and Kenny, D. A. (1986) "The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research – Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51(6), pp. 1173–1182.

Chang, E. C, Rand, K. L & Strunk, D. P, (2000). Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator, *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.

Cherniss, C. (1992). Long-term consequence of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1–11.

Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schanfeld, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 115–129). Washington, DC: Taylor & Francis.

Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of resource on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621–656.

DANIELSEN, ANNE G. ODDRUN SAMDAL. JØRN HETLAND. BENTE WOLD(2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*

Demerouti ,E , Bakker , A.B, Nachreiner, E & Schaufeli, W.B , (2001) . The job demands-resources model of burnout, *Journal of Applied Psychology*,86,499-512

Enns, M. W., & Cox, B. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G.L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 33-62). Washington, DC: American Psychological Association.

Fimian, M. J, Fastenau, P. A, Tashner, J. H & Cross, A. H, (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students, *Psychology in the Schools*, 26, 139-153.

Gold, Y, Bachelor, P & Michael, W. B, (1989). The dimensionality of a modified form of the Maslach Burnout Inventory for university

- students in a teacher- training program, *Educational and Psychological Measurement*, 49, 549-561.
- Greenglass, E. R, Burke, R. J & Fiksenbaum, L, (2001). Workload and Burnout in nurses, *Journal of Community and Applied Social Behavior and Personality*, 11, 211-215.
- Gresham, F.M . and Elliott, S.N. (1990) Social Skills Rating System . Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hallsten, L., 1993. Burning out: a framework. In: Schaufel, W.B., Maslach, C., Marek, T. (Eds.), *Professional Burnout Developments in Theory and Research*. Taylor and Frances, Washington, DC, pp. 95–113.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hobfoll, S.E., Freedy, J., 1993. Conservation of resource: a general stress theory applied to burnout. In: Schanfeld, W.B., Maslach, C., Marek, T. (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Taylor & Francis, Washington, DC, pp. 115–129.
- Kelly, O. (2010). What is Perfectionism? Retrieved from: ocd.about.com/od/glossary/g/What-Is-Perfectionism.htm.
- Lacovides, A, Fountoulakis, K. N, Kaprinis, St & Kaprinis, G, (2003). The relationship between job strees, burnout and clinical depression, *Journal of Applied Disorders*, 75, 209-221.
- Langelaan, S., Bakker, A. B., Van Doornen, L. J. P., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521–532.
- Lee, R & Ashforth, B, (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimension of job burnout, *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Malecki, Christine Kerres. Demaray ,Michelle Kilpatrick, and Elliott Stephen N(2000). CHILD AND ADOLESCENT SOCIAL SUPPORT SCALE - CASSS
- Martinez, I, Marques, A Salanova, M & Lopez da Silva, A, (2002). Burnout en estudiantes universitarios de Espana y Portugal [Burnout among university students in Spain and Portugal], *Ansiedad y Estre's*, 8, 13-23.
- Maslach, C & Jackson, S.E, (1984). Burnout in organizational setting, *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C., Pines, A., 1977. The burn-out syndrome in the daycare setting. *Child Care Quarterly* 6 (2), 100–113.
- Maslach, C, Schaufeli, W.B & Leiter, M.P, (2001). Job burnut, *Annual Review of psychology*, 52, 397-422.

- McCarthy, M. E, Pretty, G. M & Catano, V, (1990). Psychological sense of community and student burnout, *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- Meier, S.T., & Schmeck, R.R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26, 63-69.
- Ross, R. R, Altmaier, E. M & Russel, D. W, (1989). Job Stress, Social support, and burnout among counseling center staff, *Journal of Counseling Psychology*, 4, 464-670.
- Russell, D.W., Altmaier, E., Velzen, D.V., 1987. Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology* 72 (2), 269-274.
- Salanova, M., Peirás, J.M., & Schaufeli, W.B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the Job Demands-Control Model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11-25
- Salmela-Aro, K & Naatanen, P, (2005). *PPI-10: Nuorten kouluuupumusmenetelma, Adolscenta school burnout method*, Helsinki, Finland, Edita.
- Salmela-Aro, K, Savolainen, H & Holopainen, L, (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 34-45.
- Sand, G & Miyazaki, A. D, (2000). The impact of Social support on salesperson burnout components, *Psychology and Marketing*, 17, 13-26.
- Sandoval, J, (1993). Personality and burnout among school Psychologists, *Psychology in the schools*, 30, 321-326.
- Schaufeli, W.B., Martinez, M.I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students - a cross national study, MBI-SS. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*. 33 (5), 464-481.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Toppinen-Tanner, S, Ojaarvi, A, Vaananen, A, Kalimo, R & Jappinen, P, (2005). Burnout as a predictor of medically certified sickleave absences and their diagnosed causes, *Behavioral Medicine*, 31, 18-27.
- Sand, G & Miyazaki, A. D, (2000). The impact of Social support on salesperson burnout components, *Psychology and Marketing*, 17, 13-26.

- Vaux, a, Phillips, J, Holly, L, Thomson, B, Williams, D, Stewart, D (1986). The social support appraisals (SS-A) scale: Studies of reliability and validity. Volume 14, Issue 2, pp 195-218
- Weissman, M. M., & Klerman, G. L. (1979). Sex differences and the epidemiology of depression. In E. S. Gomberg & V. Franks (Eds.), Gender and disordered behavior. New York: Brunner/Mazel.
- Yang ,Hui-jen. Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in taiwan' s technical-vocational colleges. *International journal of educational development* 24 (2004) 283-301.
- Yang ,Hui-jen. Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in taiwan' s technical-vocational colleges. *International journal of educational development* 24 (2004) 283-301.
- Yang ,Hui-Jen&Farn, cheng kiang (2005). An Investigation The Factors MIS Student Burnout In technical- vocational college. Computers in human behavior
- Zallars, K. L, Perrewe, P. L & Hochwarter, W. A, (2000) burnout in health care: The role of the five factors of personality, *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1570-1598.
- Zhang, Yiwen; Gan, Yiqun & Cham, Heining. Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality & individual differences* 43 (2007) 1529 – 1540