

The Relationship between Academic Achievement and Self-Handicapping due to Mediating Effect of Academic Burnout among University Students

Shadan Mansournia¹ , Qumarth Karimi*² 

1. Department of Psychology, Science and Research branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran
Department of Psychology, Urmia branch, Islamic Azad University, Urmia, Iran
2. Assistant Professor, Department of Psychology Sciences, Mahabad branch, Islamic Azad University, Mahabad, Iran

Received: 2019.September.20 Revised: 2019.November.20 Accepted: 2020.January.20 Published Online: 2020.January.25

ABSTRACT

Background and Aims: Progressive motivation is one of the most powerful influential sources affecting learners' behavior in the school and determines the strength and sustainability of the behavior. Learner motivation gives the learner the opportunity to attain the goal and acquire the ability to perform the necessary activities in specific circumstances.

Materials and Methods: In the current study, the population included all students of Islamic Azad University of Naghadeh in the academic year of 2017-2018 (1, 250 people). A total of 290 students were randomly selected using Morgan table. To collect data, three questionnaires were used: Self-handicapping (SHS) (Jones and Rodval, 1982), Achievement motivation (Herman, 1970), and Academic burnout (Brsou et al., 2007). The reliability of the questionnaires was confirmed to be 0.835 using Cronbach's alpha coefficient. The results showed that there is no significant relationship between achievement and motivation of academic self-handicapping.

Results: The results showed that there is a significant relationship between academic burnout and academic self-handicapping. Also, a negative significant relationship was observed between academic burnout and motivation for achievement and a negative significant relationship between achievement motivation and academic self-handicapping academic burnout due to the effect of mediation.

Conclusion: According to the results, the authorities should create the necessary strategies so that each person's abilities can be recognized by themselves and thus increase their motivation. Also, by reducing the academic burnout in the students, they will be self-adaptive in the field of science curriculum, and even research. This way, hopefully, we will have an active and dynamic generation for the future of the country.

Keywords: Achievement Motivation; Self-handicapping; Academic burnout

How to cite this article: Shadan Mansournia, Qumarth Karimi. The relationship between academic achievement and self-handicapping due to mediating effect of academic burnout among university students. *J Rehab Med.* 2020; 9(3):254-264.

*Corresponding Author: Qumarth Karimi. Assist. Professor, Department of Psychology, Mahabad branch, Islamic Azad University, Mahabad, Iran

Email: Q.karimi@iau-mahabad.ac.ir

رابطه بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان سازی تحصیلی با نقش میانجی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان

شادان منصورنیا^۱، کیومرث کریمی^{۲*}

۱. گروه روانشناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران
گروه روانشناسی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران
۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران

پذیرش مقاله ۱۳۹۸/۱۰/۳۰

بازنگری مقاله ۱۳۹۸/۰۸/۲۹

دریافت مقاله ۱۳۹۸/۰۶/۲۹

چکیده

مقدمه و اهداف: امروزه انگیزش پیشرفت یکی از مهمترین منابع قدرتمند تکانه‌ای است که رفتار یادگیرندگان را در آموزشگاه تحت تأثیر قرار می‌دهد و قدرت و پایداری رفتار را تعیین می‌کند. انگیزش به یادگیرنده در دستیابی به هدف و کسب توانایی برای انجام فعالیت‌های ضروری در شرایط خاص نیرو می‌دهد. تحقیق حاضر در پی مطالعه رابطه بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان‌سازی تحصیلی با میانجی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نقده در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ است.

مواد و روش‌ها: در پژوهش توصیفی حاضر، جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نقده بودند (۱۲۵۰ نفر). حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۲۹۰ نفر به دست آمد.

برای انتخاب نمونه از روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های خودناتوان‌سازی (جونز و رودالت، ۱۹۸۲)، انگیزش پیشرفت تحصیلی (هرمنس، ۱۹۷۰) و فرسودگی تحصیلی (برسو و همکاران، ۲۰۰۷) استفاده شد. پایایی پرسشنامه‌ها با آلفای کرونباخ ۰/۸۳۵ تأیید شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که بین انگیزه پیشرفت با خودناتوان‌سازی تحصیلی، ارتباط معناداری وجود ندارد. بین فرسودگی تحصیلی با خودناتوان‌سازی تحصیلی، رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بین فرسودگی تحصیلی با انگیزه پیشرفت، رابطه منفی و معنادار وجود دارد. بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان‌سازی تحصیلی با توجه به اثر میانجی‌گرانه فرسودگی تحصیلی رابطه وجود ندارد.

نتیجه‌گیری: به نظر می‌رسد با توجه به نتایج حاصل، مسئولین آموزشی باید با ایجاد راهکارهای لازم موجبات شناخت هرچه بیشتر توانایی‌های هر فرد توسط خود فرد شده و از این طریق میزان انگیزش آنها را بالا ببرند و با کم نمودن فرسودگی تحصیلی در دانشجویان آنها را از خودناتوان‌سازی در عرصه علمی و درسی و حتی پژوهشی دور نمایند و باعث تربیت نسلی فعال و پویا برای فردای کشور شوند.

واژه‌های کلیدی: انگیزه پیشرفت؛ خودناتوان‌سازی تحصیلی؛ فرسودگی تحصیلی

نویسنده مسئول: کیومرث کریمی، گروه روانشناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران
آدرس ایمیل: Q.karimi@iau-mahabad.ac.ir

مقدمه و اهداف

صاحب‌نظران، انگیزش را به دو گروه اصلی، یعنی انگیزه درونی و بیرونی تقسیم کرده‌اند؛ انگیزه درونی جذابیت لازم را برای انجام یک فعالیت ایجاد کرده، در حالی که فرد تحت تأثیر انگیزه بیرونی با هدف مستقلی به فعالیت خاصی دست می‌زند. انگیزش، پدیده‌ای است ذاتی که تحت تأثیر چهار عامل، یعنی موقعیت (محیط و محرک‌های بیرونی)، مزاج (حالت و وضعیت درونی ارگانیزم)، هدف (هدف رفتار، منظور و گرایش) و ابزار (ابزار دستیابی به هدف) قرار دارد. انسان‌ها برای دستیابی به اهداف، نیازها و غرایز خود انگیزش لازم را کسب می‌نمایند. در خصوص جویندگان علم و دانشجویان، انگیزه پیشرفت تحصیلی، از اهمیت خاصی برخوردار است.^[4] روانشناسان، ضرورت توجه به انگیزش در تعلیم و تربیت را به دلیل ارتباط مؤثر آن با یادگیری جدید، مهارت‌ها، راهبردها و رفتارها یادآور شده‌اند و یکی از سازه‌های اولیه‌ای که برای تبیین این انگیزش ارائه کرده‌اند، انگیزش پیشرفت تحصیلی است. انگیزش پیشرفت تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری و پیشرفت می‌گردد؛ به عبارت دیگر، انگیزش پیشرفت تحصیلی، تمایل فراگیر است به آن که کاری را در قلمرو خاصی به خوبی انجام دهد و عملکردش را به‌طور خودجوش ارزیابی کند.^[5]

به نظر می‌رسد که متغیرهایی میانجی انگیزش تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی باشند. یکی از این متغیرها شاید فرسودگی تحصیلی باشد. یادگیری فراگیران معمولاً به وسیله عملکرد تحصیلی آنها مورد سنجش قرار می‌گیرد. عوامل متعددی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. برخی از این عوامل موجب بهبود عملکرد تحصیلی و برخی دیگر باعث تضعیف عملکرد فراگیران می‌شود. از جمله عواملی که به شکل منفی بر عملکرد تحصیلی اثرگذار بوده و اخیراً مطالعاتی را در مدارس و دانشگاه‌ها به خود اختصاص داده است، فرسودگی تحصیلی است که ناشی از فرسودگی مرتبط با مدرسه گاهی رخ می‌دهد، چراکه هر دانش‌آموز ۱۳ سال از عمر خود را در مدرسه سپری می‌کند و این زمان طولانی باعث فرسودگی تحصیلی می‌گردد.^[6]

فرسودگی، 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. در سال‌های اخیر متغیر فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده است که از آن به عنوان فرسودگی تحصیلی نام برده می‌شود. می‌توان گفت که موقعیت‌های آموزشی به‌عنوان محل کار فراگیران محسوب می‌شود، اگرچه فراگیران در موقعیت‌های آموزشی، به‌عنوان کارمند، کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در آنجا ندارند، اما از دیدگاه روان‌شناختی، فعالیت‌های آموزشی و درسی آنها را می‌توان به‌عنوان یک کار در نظر گرفت. آنها در کلاس حضور پیدا می‌کنند و

خودناتوان‌سازی تحصیلی، واژه‌ای است که از سال ۱۹۶۰ در منابع روانشناسی مورد توجه قرار گرفت. *Berglas* و *Jones* (۱۹۷۸) این واژه را به کار گرفتند تا فرآیندی را توصیف کنند که عزت نفس فرد را در مواجهه با خطرات بالقوه حفظ می‌کند. از نظر آنان خودناتوان‌سازی شامل هر فعالیت یا مجموعه‌ای از عملکردها است که فرد آنها را به کار می‌گیرد تا فرصت‌ها را برای خارجی جلوه دادن شکست افزایش دهد و یا بهانه و عذری برای شکست خود فراهم نموده و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهد.^[7] افراد، مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آنها به‌عنوان قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوان نگریده شود. برگالس و جونز این راهبردها را «خودناتوان‌سازی» نامیدند، زیرا استفاده از آنها ممکن است به تضعیف عملکرد بیانجامد. زمانی که فرد از پذیرش مسئولیت عملکرد خود اجتناب می‌کند، نوعی راهبرد خودناتوان‌سازی را به کار می‌گیرد.^[7] اخیراً پژوهش پیرامون خودناتوان‌سازی به حیطة آموزشگاهی نیز وارد شده است. به نظر می‌رسد که برخی از متعلمان، آگاهانه و عمدی تلاش نمی‌کنند، مطالعه خود را به آخرین لحظه موکول می‌کنند، شب قبل از امتحان را به بطالت می‌گذرانند، و یا از راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند تا از تلوپحات منفی شکست احتمالی بکاهند.^[8]

Covington (۱۹۹۲) نقش عمده‌ای در توضیح خودناتوان‌سازی تحصیلی ایفا کرده است. نظریه خودارزشی وی بیان می‌دارد که هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از دریافت برچسب کودن می‌باشد. یکی از راه‌هایی که دانش‌آموزان می‌توانند بدان وسیله از خوردن برچسب کودن اجتناب کنند، استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی است. اگر بپذیریم که خودناتوان‌سازی یکی از اشکال مشکل‌زای رفتار است، باید قبول کنیم که پیامدهای منفی و مخربی می‌تواند به همراه داشته باشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازی اغلب با نگرش‌ها، عواطف و رفتارهای نامناسب و منفی همراه بوده است و خودناتوان‌سازی و عملکرد بر یکدیگر اثر می‌گذارند و همدیگر را تقویت می‌کنند؛ به عبارت دیگر، درگیری در خودناتوان‌سازی را تسهیل می‌کند.^[9]

برای رسیدن به پیشرفت تحصیلی باید نسبت به آن در فرد انگیزش و احساس ایجاد گردد. انگیزش تحصیلی پیش-شرط رسیدن به پیشرفت تحصیلی است و عوامل بسیاری در آن دخیل هستند. از دیدگاه آموزشی، انگیزه، ساختاری چندوجهی است که با یادگیری و پیشرفت تحصیلی مرتبط است.^[10] تفاوت‌ها و برداشتهای متعددی از انگیزش وجود دارد. در حوزه آموزش، انگیزه یک پدیده سه‌بعدی است که دربرگیرنده باورهای شخص درباره توانایی انجام فعالیت مورد نظر، دلایل یا اهداف فرد برای انجام آن فعالیت، و واکنش عاطفی مرتبط با انجام آن فعالیت می‌باشد.^[11]

تیبین فرسودگی تحصیلی دارد.^[1] ابافت (۲۰۱۰) رابطه راهبردهای فراشناختی، خوداثربخشی و شیوه‌های فرزندپروری با خودناتوان سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های اهواز را بررسی نموده و نتیجه گرفت که بین راهبردهای فراشناختی و خودناتوان سازی تحصیلی دانش-آموزان رابطه منفی معنادار مشاهده می‌شود.^[1] بین خوداثربخشی و خودناتوان سازی تحصیلی رابطه منفی معنادار مشاهده می‌شود. تمنایی فر و گندمی (۱۳۹۰) رابطه انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان را بررسی نموده و نتیجه گرفتند که بین انگیزه پیشرفت با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد. همچنین تفاوت بین دانشجویان دختر و پسر از نظر انگیزش و پیشرفت تحصیلی معنادار است و انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دختران بیشتر از پسران است. سن نیز با انگیزه پیشرفت رابطه دارد.^[9] باغانی و دهقانی (۱۳۹۰) با بررسی تاثیر انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و رویکردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نتیجه گرفتند که میزان خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی و رویکردهای مطالعه با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و از طریق میزان خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان و رویکرد آنها در مطالعه دروس می‌توان پیشرفت تحصیلی را در آنها پیش‌بینی کرد.^[10] خدیوی و وکیلی (۱۳۹۰) با بررسی رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنجگانه تبریز نتیجه گرفتند که در دانش‌آموزان دختر و پسر رابطه معنادار و مثبتی بین پیشرفت تحصیلی و انگیزه پیشرفت و منبع کنترل و خودپنداره وجود دارد. به طوری که هرچقدر فرد از انگیزه پیشرفت بالاتری برخوردار باشد و منبع کنترل او درونی‌تر باشد و از خودپنداره بهتری برخوردار باشد، از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار خواهد بود.^[11] میکائیلی و همکاران (۲۰۱۲) با بررسی ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر در شهر اردبیل نتیجه گرفتند که بین خودپنداره تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.^[12] نوحی و همکاران (۲۰۱۲) با بررسی انگیزه پیشرفت و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان رشته‌های پزشکی نتیجه گرفتند که در دانشجویان پزشکی با تقویت انگیزش پیشرفت در دانشجویان می‌توان میزان موفقیت تحصیلی دانشجویان را افزایش داد.^[13] Koeske و Koeske^[14] (۱۹۹۱) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی رابطه بین استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن مانند سردرد، احساس ترس و افسردگی را افزایش می‌دهد. Greaven و همکاران^[15] (۲۰۰۰) نشان دادند که خودناتوان سازی به طور مثبت در دختران وابسته به سن می‌باشد. رابطه قوی بین خودناتوان سازی و بی‌قراری در پسران و دختران وجود دارد. مراقبت مادرانه رابطه بین خودناتوان سازی و بی‌قراری در پسران را

مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره‌ی قبولی انجام می‌دهند. به فرسودگی ناشی از محل آموزش در فراگیران، فرسودگی مرتبط با مدرسه گویند که در دانش‌آموزان دوره‌های مختلف تحصیلی کشور بسیار دیده می‌شود.^[4]

بر اساس تحقیقات و پژوهش‌های 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.^[9] افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و در نهایت افت تحصیلی را تجربه می‌کنند.^[10] رئیسی و همکاران (۲۰۰۴) در بررسی رابطه خودناتوان سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف تسلط، عملکردگرا و عملکردگریز دانش‌آموز، والدین، معلم و کلاس به این نتیجه دست یافتند که متغیرهای اهداف تبحری دانش‌آموز، اهداف عملکردگریز دانش‌آموز و به طور جداگانه رابطه معناداری با خودناتوان سازی دارند.^[1] ضمناً پسران به طور معناداری بیشتر از دختران از راهبردهای خودناتوان سازی استفاده می‌کنند. شهنی ییلاقی و همکاران (۱۳۸۴) در بررسی روابط بین موضوعی و درون موضوعی انگیزش تحصیلی (خودکارآمدی، ارزش تکلیف، هدف عملکردگرا، عملکردگریز و تبحری) در دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر اهواز، به این نتیجه دست یافتند که روابط مثبت و معناداری بین این سازه‌ها و دروس مختلف وجود دارد.^[13]

عریضی و همکاران (۲۰۰۷) رابطه رفتارهای معلم با سرزندگی و انگیزش درونی دانش‌آموزان دبیرستانهای شهر اصفهان را بررسی نمودند و نتیجه گرفتند که از میان رفتارهای مرتبط با سرزندگی معلم، اشتیاق معلم (۰/۳۱)، حمایت استقلالی (۰/۲۷) و دانش زیربنایی (۰/۲۱) و از میان رفتارهای مرتبط با انگیزش درونی معلم، اشتیاق معلم (۰/۴۱) و تنوع روش (۰/۲۹) بیش از دیگر رفتارهای معلم، تبیین‌کننده سرزندگی و انگیزش درونی دانش‌آموزان هستند.^[4] نعامی (۲۰۰۹) پژوهشی را در مورد رابطه کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز انجام داده است و نتایج تحقیق نشان داد که روابط منفی معناداری بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری یادگیری و رابطه استاد-دانشجو) با ابعاد فرسودگی تحصیلی (خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی) وجود دارد و همچنین نشان داد که رابطه استاد-دانشجو بیشترین نقش را در

دانشگاه تعداد دانشجویان برابر با ۱۲۵۰ نفر است. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. حجم نمونه با مراجعه به جدول کرجسی و مورگان ۲۹۰ نفر به دست آمد.

یافته‌ها

الف. مقیاس خودناتوان سازی (SHS): این مقیاس توسط Jones و Rodvald (۱۹۸۲) برای اندازه‌گیری خودناتوان سازی تهیه و تنظیم شده است.^[۲۲] این مقیاس مشتمل بر ۲۵ ماده است. پاسخ به پرسش‌ها در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ تا ۵ تنظیم شده است. در این مقیاس جمع نمره عامل خلق منفی با نمره معکوس شده عامل تلاش نشان‌دهنده خودناتوان سازی رفتاری و نمره عامل خلق منفی به علاوه نمره عامل عذر تراشی نشان‌دهنده خودناتوان سازی ادعایی است و جمع نمره دو عامل خلق منفی و عذر تراشی با نمره معکوس شده عامل تلاش نشان‌دهنده خودناتوان سازی کلی است. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش‌های مختلف در کشور بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۹ گزارش شده است.^[۲۳] در پژوهش حاضر ضریب روایی پرسشنامه‌ها به تأیید پنج نفر از اساتید رشته روانشناسی مورد تأیید قرار گرفت. برای محاسبه ضریب قابلیت پایایی ابزار اندازه‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. تعداد ۳۰ پرسشنامه در بین دانشجویان دانشگاه آزاد نرده پخش شد و آلفای کل تحقیق حاضر ۰/۸۳۵ به دست آمد.

ب. پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی: این مقیاس توسط Herman (۱۹۷۰) تدوین شده^[۲۴] و توسط نوحی و همکاران^[۱۳] (۲۰۱۲) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۲۹ گویه در درجه بندی لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد. Herman (۱۹۷۰) برای محاسبه روایی از روایی محتوا که اساس آن را پژوهش قبلی درباره انگیزه پیشرفت تشکیل می‌داد، استفاده کرد و همچنین او ضریب همبستگی هر سوال را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه کرده است. ضرایب به ترتیب سوالات پرسشنامه در دامنه‌ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ می‌باشد. Herman (۱۹۷۰) برای محاسبه پایایی آزمون انگیزش پیشرفت تحصیلی از روش آزمون آلفای کرونباخ استفاده کرد و ضریب پایایی پرسشنامه را ۰/۸۴ اعلام نمود. با استفاده از روش بازآزمایی در مطالعه اصلی پرسشنامه بعد از گذشت سه هفته مجدداً به کارآموزان داده شد. ضریب پایایی ۰/۸۴ به دست آمد. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش‌های مختلف در کشور بین ۰/۷۸ تا ۰/۹ گزارش شده است.^[۹] در پژوهش حاضر ضریب روایی پرسشنامه‌ها به تأیید پنج نفر از اساتید رشته روانشناسی رسید. برای محاسبه ضریب قابلیت پایایی ابزار اندازه‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. تعداد ۳۰ پرسشنامه در بین دانشجویان دانشگاه آزاد نرده پخش شد و آلفای کل تحقیق حاضر ۰/۷۹۵ به دست آمد.

ج. پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه را Berso و همکاران (۲۰۰۷) ساخته‌اند.^[۲۵] این پرسشنامه

تعدیل کرده است. بنا به گفته Yang^[۱۶] (۲۰۰۵) فرسودگی تحصیلی اثر منفی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. Thomas و Gadbois^[۱۷] (۲۰۰۷) به این نتیجه رسیدند که خودناتوان سازی با خودپنداره آشکار، یادگیری عمیق نیز یادگیری خودتنظیمی آنان و همچنین نمرات اضطراب امتحان همبستگی منفی دارند. به علاوه، این متغیر با یادگیری سطحی و اضطراب امتحان همبستگی مثبت دارد. Angeliki و Eleftheria^[۱۸] (۲۰۰۷) به این نتیجه رسیدند که خودناتوان سازی به طور مثبت با هدف‌گرایی عملکرد و به طور منفی با پیشرفت در هدف‌گرایی تکلیف ریاضی در ارتباط است. ضمناً پیش‌بینی‌کننده منفی خودناتوان سازی است. نتایج تحقیقی که McKra و همکاران (۲۰۰۷) نشان دادند که زنان اشکال خودناتوان سازی را کمتر به کار می‌گیرند و به صورت منفی‌تر مردان در به کارگیری خودناتوان سازی‌ها نقش دارند.^[۱۹]

Ahola و Hakanen^[۲۰] (۲۰۰۷) نشان داده‌اند که فرسودگی تحصیلی به افسردگی منجر می‌شود. همچنین Salmela-Aro و همکاران^[۲۱] (۲۰۰۹) در بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده فرسودگی تحصیلی و درگیری و مشغولیت دریافتند که استرس و خودکارآمدی کلی با فرسودگی و درگیری تحصیلی رابطه دارند. آنها خودکارآمدی و حمایت اجتماعی را به عنوان متغیرهای درونی و بیرونی مرتبط با فرسودگی دانشجویان فنی و حرفه‌ای، بیان کردند و همچنین دریافتند که فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان اثر منفی معناداری بر پیشرفت تحصیلی می‌گذارد، به طوری که دانش‌آموزان پسر سطوح بالاتری از فرسودگی را نسبت به دانش‌آموزان دختر داشتند. با توجه به اینکه عوامل متعدد در امر پیشرفت تحصیلی موثر است، قبل از رسیدن به پیشرفت تحصیلی باید در فرد انگیزش لازم برای رسیدن به موفقیت و پیشرفت ایجاد گردد و برای این مهم باید فرسودگی تحصیلی و خودناتوان سازی از متعلمان دور گردد. فرسودگی تحصیلی باعث ایجاد حالت رخوت و خودناتوان سازی در متعلمان شده و این عامل مانع ایجاد انگیزش شده و پیشرفت تحصیلی را دچار مشکل می‌سازد. با توجه به اینکه دانشجویان به عنوان آینده‌سازان کشور باید با تلاشی هرچه مضاعف در پی کسب علم و پیشرفت تحصیلی باشند و هر عاملی که این مهم را دچار اختلال کند را حذف و با آن مقابله نمایند، لذا تحقیق حاضر در پی بررسی رابطه بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان سازی تحصیلی با نقش میانجی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نرده است و در پی پاسخگویی به سوال زیر است که آیا بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان سازی تحصیلی با نقش میانجی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نرده رابطه وجود دارد.

مواد و روش‌ها

تحقیق حاضر توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری تحقیق حاضر کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نرده در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند که طبق آمار

از اساتید رشته روانشناسی مورد تأیید قرار گرفت. برای محاسبه ضریب قابلیت پایایی ابزار اندازه گیری از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. تعداد ۳۰ پرسشنامه در بین دانشجویان دانشگاه آزاد نرده پخش شد و آلفای کل تحقیق حاضر ۰/۷۶۲ به دست آمد.

در پژوهش حاضر جهت تحلیل داده ها و دستیابی به اهداف مذکور از روش های آمار توصیفی و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه) استفاده شد.

سه حیطةی فرسودگی یعنی خستگی تحصیلی، بی علاقهی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ سوال دارد که با روش درجه بندی لیکرت ۵ درجه ای "کاملاً مخالف" تا "کاملاً موافق" توسط آزمودنی ها درجه بندی شده است. خستگی تحصیلی ۵ ماده، بی علاقهی تحصیلی ۴ ماده و ناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده دارد. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش های مختلف در کشور بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. (۱۳) در پژوهش حاضر ضریب روایی پرسشنامه ها به تأیید پنج نفر

جدول ۱. توزیع فراوانی پاسخگویان

طبقه بندی سنین	فراوانی	درصد
زیر ۲۰ سال	۱۱	۳/۷
۲۰ تا ۲۵ سال	۲۴۴	۸۴/۱
۲۶ تا ۳۰ سال	۳۵	۱۲/۲
مجموع کل	۲۹۰	۱۰۰
جنسیت	فراوانی	درصد
پسر	۱۴۲	۴۸/۸۱٪
دختر	۱۴۸	۵۱/۱۹٪
مجموع	۲۹۰	۱۰۰
وضعیت تاهل	فراوانی	درصد
متاهل	۱۳۰	۴۴/۸
مجرد	۱۶۰	۵۵/۲
مجموع	۲۹۰	۱۰۰
دانشکده محل تحصیل	فراوانی	درصد
علوم پایه	۴۱	۱۴/۲۶
فنی مهندسی	۵۳	۱۸/۳۷
علوم انسانی	۹۰	۳۱/۱۹
کشاورزی و دامپزشکی	۷۰	۲۴/۰۳
هنر	۳۶	۱۲/۱۵
کل	۲۹۰	۱۰۰

برای بررسی رابطه بین متغیرهای تحقیق، در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نرده از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۲. جدول ۲. ضریب همبستگی بین متغیرهای تحقیق

متغیر	ضریب همبستگی rs	سطح معناداری P
انگیزش پیشرفت با خودناتوان سازی	-۰/۰۵۶ n.s	۰/۳۴۰
فرسودگی تحصیلی با خودناتوان سازی	۰/۱۷۹**	۰/۰۰۲
انگیزش پیشرفت با فرسودگی تحصیلی	-۰/۴۶۹**	۰/۰۰۱

n.s: عدم معناداری
**P<0.01

و با اطمینان ۹۹ درصد رابطه ایجاد شده بین متغیرها مثبت و معنادار می باشد. بین فرسودگی تحصیلی با انگیزه پیشرفت، در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نرده در سطح آماری ۱ درصد ارتباط منفی و معکوس وجود داشته و با اطمینان ۹۹ درصد رابطه ایجاد شده بین متغیرها منفی، معکوس و معنادار می باشد.

نتایج جدول ۲ نشان داد که بین انگیزه پیشرفت با خودناتوان سازی تحصیلی، در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نرده در سطوح آماری ۱ و ۵ درصد هیچ ارتباط معناداری وجود ندارد. بین فرسودگی تحصیلی با خودناتوان سازی تحصیلی، در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نرده در سطح آماری ۱ درصد ارتباط معناداری وجود داشته

به منظور بررسی نقش میانجی فرسودگی تحصیلی در رابطه بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان سازی تحصیلی از رگرسیون چندگانه استفاده شد.

جدول ۳. نتایج آزمون رگرسیون چندگانه متغیرهای مستقل و وابسته

ابعاد متغیر مستقل	ضریب تعیین	دوربین واتسن	همبستگی چندگانه	سطح معناداری
انگیزه پیشرفت فرسودگی تحصیلی	۰/۰۳۳	۱/۹۵۳	۰/۱۸۱ n.s.	۰/۳۴۰

n.s: عدم معناداری

می توان بیان نمود که بین مجموعه متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق همبستگی معناداری وجود ندارد.

نتایج حاصل در جدول ۳ نشان می دهد که ضریب همبستگی چندگانه بین ابعاد متغیر مستقل (انگیزه پیشرفت و فرسودگی تحصیلی) و متغیر وابسته (خودناتوان سازی)، ۰/۱۸۱ می باشد که با توجه به سطح معناداری به دست آمده

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مدلی تحقیق

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	مربع میانگین	عدد F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۴۳۷/۳۲۰	۲	۷۱۸/۶۶۰	۴/۸۷۰**	۰/۰۰۸
باقی مانده	۴۲۲۰۰/۸۸۸	۲۸۶	۱۴۷/۵۵۶		
جمع	۴۳۶۳۸/۲۰۸	۲۸۸			

*P≤0.01

مجموعه متغیرهای مستقل می توانند تغییرات متغیر وابسته (خودناتوان سازی) را تبیین کنند؛ بنابراین مدل رگرسیونی تایید می گردد.

با توجه به نتایج حاصل در جدول ۴، میزان عدد F (۴/۸۷۰) و سطح معناداری آن (۰/۰۰۸) نشان دادند که مدل رگرسیونی تحقیق که متشکل از ۲ متغیر مستقل و یک متغیر وابسته می باشد، مدل خوبی است. به عبارتی دیگر،

جدول ۵. نتایج آزمون رگرسیون چندگانه جهت تعیین ضرایب استاندارد

متغیرها	مقدار B	انحراف معیار	عدد β	عدد t	سطح معناداری
عدد ثابت	۷۶/۱۴۰	۹/۷۶۸	---	۷/۷۹۵	۰/۰۰۱
انگیزش تحصیلی	۰/۰۳۹	۰/۰۷۲	۰/۰۳۵	۰/۵۳۶	۰/۵۹۲
فرسودگی تحصیلی	۰/۱۸۹	۰/۰۶۴	۰/۱۹۵	۲/۹۶۷	۰/۰۰۳

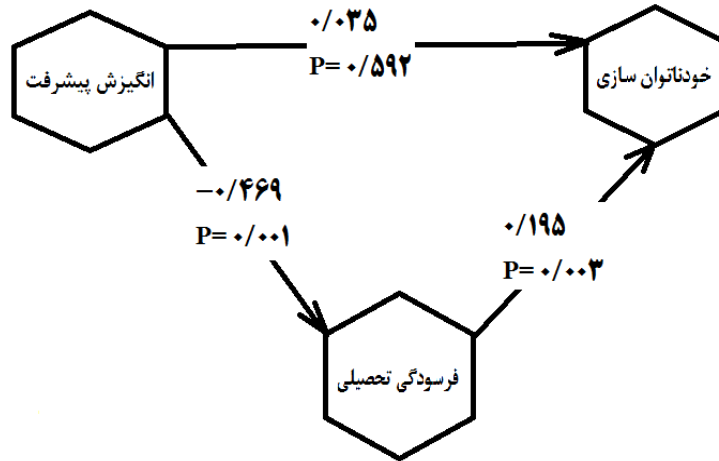
- بین متغیر مستقل (انگیزش پیشرفت) و متغیر میانجی (فرسودگی تحصیلی) رابطه معنادار وجود داشته باشد.
- بین متغیر وابسته (خودناتوان سازی تحصیلی) و متغیر میانجی (فرسودگی تحصیلی) رابطه معنادار وجود داشته باشد.
- با کنترل متغیر میانجی، رابطه بین دو متغیر مستقل و وابسته کاهش یابد یا حذف شود (آزمون رگرسیون، جدول ۳).

همچنان که ملاحظه می گردد، هر سه شرط فوق برقرار نمی باشد پس فرسودگی تحصیلی نمی تواند به عنوان متغیر میانجی در راستای روابط بین انگیزش تحصیلی با خودناتوان سازی تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد. در ادامه به بررسی تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیر انگیزش تحصیلی با نقش میانجی فرسودگی تحصیلی بر خودناتوان سازی تحصیلی پرداخته شد.

با توجه به نتایج حاصل در جدول ۵ می توان نتیجه گرفت که مقدار ضریب استاندارد (β) متغیر انگیزش تحصیلی ۰/۰۳۵ و فرسودگی تحصیلی ۰/۱۹۵ می باشد، در نتیجه تأثیر فرسودگی تحصیلی بر خودناتوان سازی بیشتر از انگیزش تحصیلی می باشد؛ لذا متغیر فرسودگی تحصیلی سهم بیشتری در تبیین واریانس متغیر وابسته دارد. لازم است به معناداری ضرایب نیز توجه شود. متغیری که مقدار احتمال آن بیشتر از ۰/۰۱ و ۰/۰۵ باشد، نمی تواند متغیر تبیین کننده مناسبی برای متغیر وابسته باشد. آماره دوربین واتسن ۱/۹۵۳ در بازه ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد و بیانگر عدم همبستگی بین خطاهای متغیرهای مستقل می باشد.

به منظور بررسی نقش میانجی متغیر فرسودگی تحصیلی در رابطه بین انگیزش تحصیلی و خودناتوان سازی تحصیلی باید این سه شرط وجود داشته باشد:

- بین متغیر مستقل (انگیزش پیشرفت) و متغیر وابسته (خودناتوان سازی تحصیلی) رابطه معنادار وجود داشته باشد.



نمودار ۱. مدل آزمون شده خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان

متغیر مستقل بر متغیر وابسته، میزان تأثیر نهایی -0.056 متغیر با نقش فرسودگی تحصیلی $-0.091 + 0.35 =$ می باشد. خلاصه تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیر مستقل بر متغیر وابسته در جدول ۵ ارائه شده است.

با توجه به نمودار ۱، تأثیر مستقیم متغیر انگیزش تحصیلی بر خودناتوان سازی 0.35 و تأثیر غیرمستقیم این متغیر با نقش فرسودگی تحصیلی $-0.091 = -0.469 \times 0.195$ می باشد. همچنین با توجه به تأثیر مستقیم و غیرمستقیم

جدول ۶. تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیر مستقل بر متغیر وابسته

عوامل	مسیر	خودناتوان سازی
انگیزش پیشرفت	فرسودگی تحصیلی	-0.056

پیشرفت بر متغیر خودناتوان سازی از آزمون سوبل استفاده گردید.

با توجه به نتایج جدول ۶، به منظور اطمینان از نتایج به دست آمده و تایید معناداری اثر غیرمستقیم انگیزش

جدول ۷. نتایج آزمون سوبل مربوط به فرضیه کلی تحقیق

آماره آزمون	سطح معناداری	خطای استاندارد
$1/61 n.s^*$	$0/31$	$0/9$

n.s:عدم معناداری

انگیزش به عنوان موتور محرک حرکت به سمت یادگیری و موفقیت محسوب می گردد و هرچه انگیزش در دانشجویان بیشتر باشد، آنها سختی های دوران درس و دانشگاه را به راحتی تحمل نموده و به سمت موفقیت حرکت خواهند نمود. در مقابل، خودناتوان سازی در واقع عاملی فردی و جمعی می باشد که فرد با تمرکز به اینکه توانایی حل مشکلات را ندارد و از طرف دیگر سیستم آموزشی در راستای حل مشکلات درسی به وی کمک نمی کند، دچار خودناتوان سازی شده و با این تفکر از عرصه درس دور می گردد. انگیزه عاملی مهم در زمینه رسیدن به موفقیت است و خودناتوان سازی یک سد در زمینه رسیدن به موفقیت به حساب می آید. هرچه افراد به لحاظ درسی انگیزه بیشتری کسب نمایند، از حالت رخوت و درس گریزی دور می شوند و خود را از خودناتوان سازی دور می کنند. انگیزش و خودناتوان سازی دو رکن ضد هم می باشند و وجود یکی در دانشجویان عامل دیگر را نفی نموده و از بین

با توجه به نتایج جدول ۷، سطح معناداری آزمون سوبل با آماره Z برابر $1/61$ برابر با $0/31$ به دست آمده است که معناداری اثر غیرمستقیم انگیزش پیشرفت بر متغیر خودناتوان سازی تأیید نمی شود. با توجه به این یافته ها، بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان سازی تحصیلی با نقش میانجی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نقده رابطه علی وجود ندارد.

بحث

نتایج نشان داد که بین انگیزه پیشرفت با خودناتوان سازی تحصیلی، در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نقده ارتباط معناداری وجود ندارد. نتایج حاصل با نتایج محققین ابافت^[۱] (۲۰۱۰)، خدیوی و وکیلی مفاخری^[۱۱] (۱۳۹۰)، نوحی و همکاران^[۱۳] (۲۰۱۲)، Thomas^[۱۳] (۲۰۰۷) و Angeliki و Eleftheria^[۱۸] (۲۰۰۷) همخوانی دارد.

نمایند، دانشجویان از محیط درس و آموزش دور خواهند شد. خودناتوان سازی یکی از عوامل مهم در ایجاد بی انگیزگی در دانشجویان بوده و موجب ایجاد افسردگی و دلزدگی از درس و دانشگاه را ایجاد می کند. هر چه عدم اتکا به نیروهای درونی در افراد بیشتر گردد و خود را در مقابل دروس کم توان نشان دهند، بیشتر دچار رخوت و زدگی از درس خواهند شد و با بی میلی به درس خواندن پرداخته و افسردگی تحصیلی کسب خواهند نمود. با توجه به نتایج حاصل مسئولین آموزشی باید با ایجاد راهکارهای لازم موجبات شناخت هر چه بیشتر توانایی های هر فرد توسط خود فرد شده و از این طریق میزان انگیزش آنها را بالا ببرند و با کم نمودن فرسودگی تحصیلی در دانشجویان آنها را از خودناتوان سازی در عرصه علمی و درسی و حتی پژوهشی دور نمایند و باعث تربیت نسلی فعال و پویا برای فردای کشور شوند.

از طرفی دیگر، فرسودگی تحصیلی نه تنها می تواند در سرنوشت علمی دانشجویان تأثیر داشته باشد، بلکه افزایش آن می تواند به سلامت روحی و روانی و جسمی دانشجویان آسیب برساند و آنها را با شکست در دوران تحصیلی و یا در زندگی شخصی و شغلی مواجه نماید؛ بنابراین لزوم توجه به ایجاد بسترهای لازم جهت بالندگی دانشجویان با ایجاد انگیزه از طرف استادان و مسولان دانشگاهی، فرصت های لازم برای حمایت اجتماعی در جهت کاهش خودناتوان سازی و فرسودگی تحصیلی فراهم گردد. جامعه آماری پژوهش حاضر دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نرده بودند و موضوع تحقیق به لحاظ جامعه مورد بررسی از طریق متغیرهای روانشناسی و آسیب شناسی بررسی نشده است؛ لذا به لحاظ روانشناسی نوعی محدودیت در نتیجه به دست آمده دارد.

نتیجه گیری

با توجه به نتایج حاصل، مسئولین آموزشی باید با ایجاد راهکارهای لازم موجبات شناخت هر چه بیشتر توانایی های هر فرد توسط خود فرد را فراهم کنند و از این طریق میزان انگیزش آنها را بالا ببرند و با کم نمودن فرسودگی تحصیلی در دانشجویان آنها را از خودناتوان سازی در عرصه علمی و درسی و حتی پژوهشی دور نمایند و باعث تربیت نسلی فعال و پویا برای فردای کشور شوند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله از معاونت محترم پژوهشی، مدیر گروه و کلیه همکاران دانشگاه آزاد اسلامی واحد نرده و همچنین اولیا و دانش آموزان گرامی که در تحقیق حاضر، بنده را یاری نمودند، تقدیر و تشکر می نمایم.

می برد. دانشجویان برای دوری از خودناتوان سازی باید انگیزش خود را زیاد کنند و با تمام توان علمی خود و با کمک اساتید خود را به سمت پیشرفت تحصیلی رهنمون کنند.

نتایج نشان داد که بین فرسودگی تحصیلی با خودناتوان سازی تحصیلی و با انگیزه پیشرفت، در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نرده ارتباط معناداری وجود دارد. نتایج حاصل رئیسی و همکاران^[۲] (۲۰۰۴)، نعمی^[۷] (۲۰۰۹)، ابافت^[۱] (۲۰۱۰)، میکائیلی و همکاران^[۱۲] (۲۰۱۲)، Greaven و همکاران^[۱۵] (۲۰۰۱)، Yang^[۱۶] (۲۰۰۵) و Thomas و Gadbois^[۱۷] (۲۰۰۷)، Angeliki و Eleftheria^[۱۸] (۲۰۰۷)، Salmela-Aro و همکاران^[۲۱] (۲۰۰۹) همخوانی دارد.

فرسودگی یک سندرم خستگی هیجانی، فردیت زدایی و کمال شخصی کاهش یافته است.^[۲۶] فرسودگی در دانشجویان می تواند منجر به غیبت بیشتر، انگیزه کمتر برای انجام کارهای مورد نیاز دوره و درصد بالاتر ترک تحصیل در دانشگاه و مانند آن شود. فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه اشاره به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیلی (خستگی) داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی علاقه گری) و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) دارد.^[۲۷]؛ بنابراین فرسودگی می تواند منجر به خودناتوان سازی در دانشجویان شود.

نتایج پژوهش نشان داد که بین انگیزه پیشرفت و خودناتوان سازی تحصیلی با نقش میانجی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد نرده رابطه معناداری وجود ندارد. نتیجه حاصل با نتایج محققین رئیسی و همکاران^[۲] (۲۰۰۴)، نعمی^[۷] (۲۰۰۹)، ابافت^[۱] (۲۰۱۰)، خدیوی و همکاران^[۱۱] (۱۳۹۰)، میکائیلی و همکاران^[۱۲] (۲۰۱۲)، نوحی و همکاران^[۱۳] (۲۰۱۲)، Koeske و Koeske^[۱۴] (۱۹۹۱)، Yong^[۱۲] (۲۰۰۵)، Thomas و Gadbois^[۱۷] (۲۰۰۷)، Angeliki و Eleftheria^[۱۸] (۲۰۰۷) و Salmela-Aro و همکاران^[۲۱] (۲۰۰۹) همخوانی دارد.

خودناتوان سازی یعنی در مقابل مشکلات سر خم نمودن و از عرصه درس و مقاومت در برابر مشکلات درسی شانه خالی کردن. دانشجویانی که به خود امید نداشته باشند و از نیروهای درونی خویش در راستای حل مشکلات درسی استفاده نکنند، دچار خودناتوان سازی شده و این خودناتوان سازی موجب رخوت و کسالت در دانشجویان می گردد. حال اگر فرد دچار رخوت گردد و از طرف دیگر دانشگاه فعالیتی مناسب در راستای حذف فرسودگی تحصیلی که آن هم ناشی از رخوت در محیط آموزشی است،

منابع

1. Ahaft, H. The relationship between metacognitive strategies, self-efficacy and parenting practices with self-disability in Ahwaz high school students. Quarterly Journal (Social Psychology) New Findings in Psychology 2010; 2 (7): 122-107. [In Persian]
2. Raeisi, F., Hashemi Shaykh Shabani, I., Fatehi zadeh, M. Students' self-actualization relationship with goals of mastery, functionality and performance of student, parent, teacher and class. New cognitive science 2004; 6 (3): 121-130. [In Persian]
3. Shahni Yaylaq, M., Banaei Mobaraki, Z., Sokrkon, H. Investigating the Inter-Subject and Intra-Subject Relationships of Academic Motivation (Self-efficacy, Task Value, Purpose-oriented Objectives, Falling Performance and Mastery) among first-year female students of high school in Ahwaz. Journal of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, 2005; 12 (3): 76-47. [In Persian]
4. Azimi, M., Pierre M., Zwar, T. Relationship between academic burnout and self-regulation learning with academic performance of high school students. Research in curriculum planning 2013; 10 (2): 128-116. [In Persian]
5. Shu-Shen, S. An investigation into academic burnout among Taiwanese adolescents from the self-determination theory perspective. Social Psychology Education 2015; 18(1): 201-219.
6. Golestani Bakht, T., Shokri, M. The relationship between procrastination (educational negligence) and metacognitive beliefs, education and psychology 2014; 2 (3): 100-89.
7. Naami, Z. The Relationship Between Quality of Learning Experiences and Academic Burnout in Graduate Students of Shahid Chamran University of Ahwaz. Journal of Psychological Studies 2017; 5 (3): 134-117. [In Persian]
8. Arizi, H. R., Abedi, A., Taji, M. The relationship between teacher's behaviors and the vitality and inner motivation of high school students in Isfahan. Educational Innovation Week 2007; 23 (6): 28-13. [In Persian]
9. Tamarani Far, M.R., Gandimi, Z. Relationship between Achievement Motivation and Academic Achievement in Students. Quarterly Journal of Educational Strategies, 2011; 4 (1): 19-15. [In Persian]
10. Baghani, M., Dehghani Nishapur, M. Study of the effect of academic motivation, self-efficacy and study approaches on student's academic achievement. First National Conference on Cognitive Science Findings in Education, Ferdowsi University of Mashhad, 2011; 2 (3): 125-113. [In Persian]
11. Khadivi, Asadollah; Vakili Mafakheri, H. Relationship between Achievement Motivation, Source of Control, Self-Concept and Academic Achievement of High School Students in Tabriz County. Educational Sciences 2011; 4 (13): 66-45. [In Persian]
12. Mikaeli, N., Afrouz, Gholam, A., Gholizadeh, L. Relationship between self-concept and academic burnout with academic performance of female students. School of Psychology 2012; 1 (4): 103-90. [In Persian]
13. Noohi, S., Hosseini, S. M., Rocksarizadeh, H., Sabouri, A., Alishiri, G. H. Studying the motivation of progress and its relationship with educational success in medical, nursing and health care students of Baqiyatallah University of Medical Sciences (AS). Journal of Military Medicine 2012; 14 (3): 204-200. [In Persian]
14. Koeske, G. F., Koeske, R. D. Student Burnout as a mediator of the stress outcome relationship. Research in Higher Education 1991; 32(4), 415- 431.
15. Greaven, S. H., Santor, D. A., Tompson, R., Zuroff, D. C. Adolescent self-handicapping, Depressive affect and maternal parenting styles. Journal of youth and adolescence: ABI/In FORM Global, 2000.
16. Yang, H. J. Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. International Journal of Educational Development 2014; 24; 283-301.
17. Thomas, C. R., Gadbois, S. A. Academic Self-handicapping: The role of self-concept clarity & student learning strategies, Bry Rduc psychology 2007; 77(1): 101-119.
18. Angeliki, L. & Eleftheria, G. Predicting academic self-handicapping in different age groups. British journal of educational psychology 2017; 77(3): 595-611.
19. Hosseinian, S., Niknam, M. Effect of cognitive-behavioral training on self-disability and self-efficacy in female athletes. Motion behavior and exercise psychology 2011; 7: 87-63. [In Persian]
20. Ahola, K., Hakonen, J. Job strain, burnout and depressive symptoms: a prospective study among dentists. Journal of affective disorder 2007; 3 (3): 234-245.
21. Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross longitudinal studies. Journal of Youths and Adolescence 2009; 38: 1316-1327.
22. Jones EE, Rhodewalt F. Self-Handicapping Scale. Salt Lake City, UT: Department of Psychology, Princeton University and University of Utah; 1982. [Unpublished scale.]
23. Abbasi, M. Investigating Cognitive Style of Excitement and Social Anxiety with Self-Adolescence in First-Level High School Students in Tehran. Master's Degree in Psychology. University of Qom, Faculty of Humanities. 2015. [In Persian]

24. Hermans. Achievement Motivation Questionnaire. 1970. [In Persian]
25. Berso, E., Salanova, M., & Schoufeli, B. (2007). In search of the third dimension of burn out. *Applied Psychology*, 56(3), 460-472.
26. Firth H., McIntee J., McKeown P., Britton P.G. Maslach Burnout Inventory Factor structure and norms for British nursing staff. *Psychol Rep.* 1985; 57(1):147-50.
27. Bresó E, Salanova M, Schoufeli B. In search of the third dimension of burnout. *International Association for Applied Psychology.* 2007; 56(3):460-72.