

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۱/۱۱

تاریخ تصویب مقاله: ۹۵/۸/۱۹

## پیش‌بینی ابعاد فرسودگی تحصیلی بر اساس ناگویی خلقی، هیجان‌های منفی، و عزت‌نفس

افسانه‌علیزاده عصار\*، دکتر افسانه توحیدی\*\* و محبوبه سادات حسینی سلطان نصیر\*\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس ناگویی خلقی، هیجان‌های منفی، و عزت‌نفس در دانشجویان انجام شده است. در این راستا، نمونه‌ای مشتمل بر ۴۰۷ دانشجویان از میان دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی کرمان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی، مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس (DASS)، ناگویی خلقی، و عزت‌نفس را تکمیل کردند. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون به روش هم‌زمان نشان داد که عزت‌نفس، همه‌ابعاد فرسودگی تحصیلی را به‌طور منفی پیش‌بینی می‌کند. به‌علاوه، ناگویی خلقی، بدبینی تحصیلی، و خستگی تحصیلی را به‌صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند. هم‌چنین، نتایج نشان داد که هیجان‌های منفی (افسردگی، استرس و اضطراب)، ابعاد فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی نمی‌کنند. یافته‌های این پژوهش مؤید نقش اساسی عزت‌نفس و ناگویی خلقی در فرسودگی تحصیلی است. از آنجا که فرسودگی

---

alizade\_afsane@yahoo.com

\* کارشناس ارشد دانشگاه شهید باهنر کرمان، دبیر آموزش و پرورش کرمان

\*\* استادیار دانشگاه شهید باهنر کرمان (نویسنده مسئول)

\*\*\* کارشناس ارشد دانشگاه علامه طباطبائی

تحصیلی مانعی برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان است، لازم است دست‌اندرکاران امر آموزش، برنامه‌های پیش‌گیرانه‌ای در زمینه کاهش اثرات منفی متغیرهای یاد شده، تدوین و اجرا کنند.

**واژه‌های کلیدی:** فرسودگی تحصیلی، ناگویی خُلقی، هیجان‌های منفی، عزت‌نفس.

#### مقدمه

در جامعه ما دانشجویان از دو منظر شایان توجه و اهمیت بیشتری هستند؛ اول آن که، در گستره عمر خود، پرتوان‌ترین و آماده‌ترین دوران را سپری می‌کنند و دوم آن که، از بین جوانان به لحاظ توانمندی‌های ذهنی و استعدادهای تحصیلی، دانشجویان گروهی برگزیده هستند؛ از همین رو، انتظار می‌رود دانشجویان الگوهای موفقیت در جوامع باشند، اما در برخی موارد آنها در موقعیت‌های تحصیل با چالش‌هایی مواجه می‌شوند؛ چالش‌هایی که اگر منفی قلمداد شود، توانمندی دانشجویان را از بین برده و آنها را در دست یافتن به اهداف خود ناکام می‌کند (علی‌پور، ۱۳۸۵). اگر این چالش‌های منفی تکرار شود و تداوم یابد، پدیده و حالتی عارض می‌شود که آن را فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup> نام نهاده‌اند که به‌عنوان یکی از شاخص‌های مهم سلامت روان در میان افراد در حال تحصیل شمرده می‌شود (ماسلاچ، اسچفلی، و لیتز،<sup>۲</sup> ۲۰۰۱) و آسیبی بزرگ برای بسیاری از دانشجویان است (لینگارد،<sup>۳</sup> ۲۰۰۷). دانشجویان فرسودگی تحصیلی را به‌صورت احساس خستگی به‌دلیل مطالعه زیاد، نگرش بدبینانه نسبت به مطالعاتشان و احساس بی‌کفایتی تجربه می‌کنند. اگرچه فرسودگی اغلب به‌عنوان یک اختلال مرتبط با کار و موقعیت‌های شغلی در نظر گرفته می‌شود (ماسلاچ و همکاران، ۲۰۰۱)؛ اما کاربرد این مفهوم در موقعیت‌های آموزشی نیز می‌تواند مفید باشد؛ زیرا فراگیران در محیط‌های آموزشی با حضور در کلاس‌ها و انجام فعالیت‌های درسی، به نوعی، شاغل شمرده می‌شوند (اسچفلی، مارتینز، پیتسو،

1. academic burnout

2. Maslach, Schaufeli, & Leiter

3. Lingard

سالانوا، و باک بک<sup>۱</sup>، (۲۰۰۲) و مطالعات نشان داده که دانشجویان نیز به‌طور معمول این پدیده را تجربه می‌کنند (ارونسون و کافری<sup>۲</sup>؛ به نقل از رستمی، عابدی و بی‌شوفلی، ۱۳۹۰)؛ بنابراین، اگرچه دانشجویان به‌طور رسمی کار نمی‌کنند، اما با در نظر گرفتن تکالیف ساخت‌یافته و اغلب اجباری، مثل حضور در کلاس می‌توان به‌نوعی آنها را شاغل در نظر گرفت (هیو و اسپچلی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). عوامل مختلفی نظیر ناگویی خُلقی، بدبینی تحصیلی، و خستگی تحصیلی در ایجاد پدیده فرسودگی تحصیلی نقش دارند.

توانمندی‌ها و شایستگی‌های هیجانی یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده و تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی است (اوستین، ساکلوفزک، و ایگان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). هیجان‌ها، در ارزیابی موقعیتی که افراد را احاطه می‌کند، نقش سازمان‌دهی مهمی دارند و نوع واکنش آن‌ها را به موقعیت برمی‌انگیزانند و جهت می‌دهند (کسام و مندس<sup>۵</sup>، ۱۳۸۴). یکی از مشکلات هیجانی شایع، ناگویی خُلقی<sup>۶</sup> است که درواقع، ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌هاست و شامل دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و جهت‌گیری فکری بیرونی می‌شود (تیلور<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰). به بیان دیگر، ناگویی خلقی به حالتی اطلاق می‌شود که در اثر آن فرد در درک، پردازش و بیان هیجان‌های خود مشکل دارد (تیلور، باگی، و پارکر<sup>۸</sup>، ۱۹۹۱).

در زمینه ارتباط بین ناگویی خُلقی و فرسودگی تحصیلی، پژوهشی انجام نشده است؛ اما از آنجا که فرسودگی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده قوی عملکرد تحصیلی است (میکائیلی، افروز، و قلی‌زاده، ۱۳۹۱)، می‌توان به یافته‌های پژوهشی اشاره کرد که نشان می‌دهند بین ناگویی خُلقی

<sup>۱</sup>. Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakbak

<sup>۲</sup>. Aaronson & Kafry

<sup>۳</sup>. Hu & Schaufeli

<sup>۴</sup>. Austin, Saklofske, & Egan

<sup>۵</sup>. Kassam & Mendes

<sup>۶</sup>. alexithymia

<sup>۷</sup>. Taylor

<sup>۸</sup>. Taylor, Bagby, & Parker

با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه منفی وجود دارد (ابوالقاسمی، رضایی و حرفتی، ۱۳۹۰). از طرف دیگر، از آنجا که افسردگی، اضطراب و استرس از جمله هیجان‌های منفی محسوب می‌شوند (پارکیتنی و مک‌آولی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰)؛ برخی از مطالعات، در بررسی منابع درون‌فردی اثرگذار بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان، بر نقش بااهمیت هیجان‌های منفی از جمله افسردگی، اضطراب و استرس تأکید کرده‌اند (شکری و همکاران، ۱۳۸۶). این هیجان‌ها در دوره نوجوانی و جوانی رشد چشمگیری پیدا می‌کنند (دادستان، ۱۳۹۰) و در میان دانشجویان شیوع زیادی دارند (مرتضوی طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۲)؛ مثلاً در بین دانشجویان دانشگاه میزان افسردگی ۵۱/۶۰٪، اضطراب ۳۹/۵۰٪ و استرس ۷۱/۷۰٪ گزارش شده است (رضایی آدریانی و همکاران، ۱۳۸۶).

«اضطراب»، احساس ناراحتی مبهم، توأم با دلهره است که در پاسخ به تحریک‌های داخلی و خارجی ایجاد شده و به علائم شناختی، عاطفی، فیزیکی و رفتاری منجر می‌شود (بوید<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). اضطراب کارکردهای روزانه فرد را مختل کرده و در روند تفکر، تمرکز، و یادگیری شخص نیز اختلال ایجاد می‌کند (لازاروس و فولکمن<sup>۳</sup>، ۱۹۸۴). «افسردگی» نیز نوعی هیجان منفی است که از احساس خفیف ملال تا سکوت و دوری از فعالیت تعریف می‌شود (پورافکاری، ۱۳۷۱). نتایج بعضی از پژوهش‌ها نشان داد، نوجوانانی که افسردگی بیشتری داشتند، به میزان بیشتری ابعاد فرسودگی تحصیلی یعنی نشانه‌های بدبینی، خستگی و بی‌کفایتی را تجربه کردند (سالما-آرو، کایرو، لسکینن، و نورمی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). «استرس» نیز به‌عنوان یکی از هیجان‌های ذکر شده، پاسخی به شرایط فشار است و به چگونگی ادراک فرد از موقعیت اشاره دارد. استرس عملکرد فرد در قلمرو اجتماعی، روانشناختی و جسمانی را دچار اختلال می‌کند و

1. Parkitny & McAuley

2. Boyd

3. Lazarus & Folkman

4. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi

فرسودگی شغلی، کاهش بازدهی و افزایش خطاها را موجب می‌شود (استورا<sup>۱</sup>، ۱۳۸۶) و در به‌وجود آمدن نشانه‌های فرسودگی تحصیلی نقش مهمی دارد (شکری و همکاران، ۱۳۸۶؛ کلارک، مرداک و کویتینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹).

علاوه بر هیجان‌های منفی، عامل دیگری که برخی معتقدند در ایجاد فرسودگی دخالت دارند، صفات شخصیتی است. «عزت‌نفس» یک صفت شخصیتی است که در واقع ارزیابی مثبت یا منفی از خود است؛ ارزشی که اطلاعات مربوط به خودپنداره برای فرد ایجاد می‌کند (زکی، ۱۳۸۴). این حس از مجموع افکار، احساس، هیجان‌ها و تجربیات افراد در طول زندگی ناشی می‌شود. بررسی‌های گوناگون در روان‌شناسی حاکی از آن است که اگر نیاز به عزت‌نفس به‌عنوان یک ارزش مثبت ارضا نشود، نیازهای گسترده‌تر نظیر نیاز به آفریدن، تلاش و پیشرفت یا درک استعداد بالقوه، محدود می‌مانند (کلمز، کلارک و بین<sup>۳</sup>، ۱۳۸۱). پژوهش‌هایی که به مطالعه تأثیر عزت‌نفس اختصاص یافته، آشکار ساخته‌اند که عزت‌نفس آسیب‌دیده، تحمل شرایط دشواری را که افراد در موقعیت‌های گوناگون، نظیر تحصیل با آن مواجه می‌شوند، غیرممکن می‌سازد و برای آنها پیامدهای زیان‌آور روانی- جسمانی زیادی به بار می‌آورد (زاگرمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). محققان ارتباط عزت‌نفس با متغیر کارایی فردی را که یکی از ابعاد فرسودگی تحصیلی است، نشان دادند (اسمیت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷). گذشته از عوامل بیرونی تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی - گرانباری تکالیف تحصیلی، احساس فشار و محدودیت زمانی (دمروتی، باکر، نچرینر، و اسپفلی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱)-، بررسی نقش عوامل درونی ممکن - ناگویی خُلقی، هیجان‌های منفی و عزت‌نفس - برای پیش‌گیری، شناسایی دانشجویان در معرض خطر فرسودگی و کمک به آنها مفید خواهد بود. از این‌رو، پژوهش حاضر در صدد پاسخ به این سؤال است که آیا می‌توان

1. Stora

2. Clark, Murdock, & Koetting

3. Clemes, Clark, & Bin

4. Zuckerman

5. Smith

6. Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli

فرسودگی تحصیلی را براساس ناگویی خُلقی، هیجان‌های منفی و عزت‌نفس دانشجویان پیش‌بینی کرد؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. در این پژوهش، متغیرهای ناگویی خُلقی، هیجان‌های منفی (افسردگی، اضطراب، استرس) و عزت‌نفس به‌عنوان «متغیرهای پیش‌بین» و فرسودگی تحصیلی به‌عنوان «متغیر ملاک» در نظر گرفته شده‌اند.

### جامعه، گروه مشارکت‌کنندگان و روش انتخاب آنها

جامعه پژوهش حاضر را همه دانشجویان کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیل ۱۳۹۳-۱۳۹۲ تشکیل می‌دادند. گروه مشارکت‌کنندگان در این مطالعه، براساس جدول کرجسی و مورگان<sup>۱</sup> (۱۹۷۰) و البته با در نظر گرفتن ۱۰٪ ریزش احتمالی ۴۵۰ نفر به‌صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. رده سنی از ۱۷ سال تا ۵۱ سال با میانگین ۲۱/۹۷ با انحراف معیار ۳/۹۵ بود. ابتدا از دانشگاه یاد شده، سه دانشکده به‌صورت تصادفی انتخاب و از هر دانشکده نیز سه کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌ها بدون ذکر نام و مشخصات، با اجازه اساتید کلاس‌های انتخابی، در اختیار دانشجویان قرار داده شد. در نهایت، تعداد ۴۳ پرسش‌نامه به‌دلیل نقص اطلاعات، کنار گذاشته شد و ۴۰۷ پرسش‌نامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس فرسودگی تحصیلی، مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس، مقیاس ناگویی خُلقی تورنتو و مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ استفاده شد که در ادامه به شرح و توصیف مختصر هر کدام مبادرت شده است.

<sup>۱</sup> - Krejcie & Morgan

مقیاس فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup>: این مقیاس توسط برسو، سالانوا و شوفلی<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) ساخته شده و سه حیطه فرسودگی؛ یعنی خستگی تحصیلی<sup>۳</sup>، بدبینی تحصیلی<sup>۴</sup> و ناکارآمدی تحصیلی<sup>۵</sup> را می‌سنجد. این ابزار ۱۵ گویه<sup>۶</sup> (ماده) دارد. به هرکدام از گویه‌ها با طیفی به روش درجه‌بندی لیکرت از «کاملاً مخالف» (۱) تا «کاملاً موافق» (۵) توسط مشارکت‌کنندگان پاسخ داده می‌شود. خستگی تحصیلی، پنج ماده (مثلاً مطالب درسی خسته‌کننده هستند)، بدبینی تحصیلی، چهار ماده (مثلاً احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه‌ای ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی، شش ماده (مثلاً احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات بریایم) دارد. پایایی پرسش‌نامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. روایی پرسش‌نامه را محققان با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه کرده و شاخص‌های برازندگی تطبیقی<sup>۷</sup> (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی<sup>۸</sup> (IFI) و شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب<sup>۹</sup> (RMSEA) را مطلوب گزارش کرده‌اند (نعامی، ۱۳۸۸). در این پژوهش، ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای هریک از خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب برابر ۰/۷۰، ۰/۷۵ و ۰/۶۹ حاصل شد.

مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس (DASS)<sup>۱۰</sup>: اولین بار توسط لایو باند در سال ۱۹۹۵ ارائه شد. این پرسش‌نامه شامل ۲۱ سؤال است که در آن برای اندازه‌گیری هرکدام از علائم اضطراب، افسردگی و استرس از ۷ سؤال استفاده شده است و به‌صورت طیف لیکرت ۴

1- academic burnout scale

2- Bresó, Salanova, & Schoufeli

3. academic exhaustion

4. academic cynicism

5. academic inefficacy

6- item

7. comparative fit index

8. incremental fit index

9. root- mean square error of approximation

10- Depression, Anxiety, Stress (DASS) Scale

درجه‌ای از اصلاً (۰) تا زیاد (۳) نمره‌گذاری می‌شود. آنتونی، بیلینگ، کاکس، انز و سوینسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) مقیاس مذکور را مورد تحلیل عاملی قرار دادند که نتایج پژوهش آنان مجدداً حاکی از وجود سه عامل روانی افسردگی، اضطراب و استرس بود. نتایج این مطالعه نشان داد، ۰/۶۸ از واریانس کل مقیاس توسط این سه عامل مورد سنجش قرار می‌گیرد. ارزش ویژه عوامل استرس، افسردگی و اضطراب در پژوهش مذکور به ترتیب برابر با ۹/۰۷، ۲/۸۹ و ۱/۲۳ و ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای این عوامل به ترتیب برابر با ۰/۹۷، ۰/۹۲ و ۰/۹۵ بود. ضریب پایایی آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر برای اضطراب، افسردگی و استرس به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۳ و ۰/۸۰ به دست آمد.

مقیاس ناگویی خلقی تورنتو - ۲۰: برای اندازه‌گیری ناگویی خلقی از نسخه فارسی مقیاس ناگویی خلقی بشارت<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) استفاده شد که برگرفته از مقیاس تیلور، بگی و پارکر<sup>۴</sup> (۱۹۹۱) است و ناگویی خلقی را در سه زیرمقیاس دشواری در تشخیص احساس‌ها<sup>۵</sup> (هفت ماده)، دشواری در توصیف احساس‌ها<sup>۶</sup> (پنج ماده) و تفکر برون‌مدار<sup>۷</sup> (هشت ماده) ارزیابی می‌کند. نحوه نمره‌گذاری به صورت طیف لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷) است. جمع نمره‌های این سه زیرمقیاس به عنوان نمره کلی ناگویی خلقی در نظر گرفته می‌شود. ضریب پایایی آلفای کرونباخ در نسخه فارسی برای ناگویی خلقی کلی و زیرمقیاس‌های دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر برون‌مدار به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۲، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ بوده است. پایایی بازآزمایی مقیاس نیز در نمونه‌ای ۶۷ نفری در دو نوبت با فاصله

<sup>۱</sup>. Antony, Bieling, Cox, Enns, & Swinson

<sup>۲</sup>. Toronto Alexithymia Scale (TAS-20)

<sup>۳</sup>. Besharat

<sup>۴</sup>. Bagby, Parker, & Taylor

<sup>۵</sup>. difficulty identifying feelings

<sup>۶</sup>. difficulty describing feelings

<sup>۷</sup>. externally-oriented thinking



چهار هفته ۰/۸۰ و ۰/۸۷ محاسبه شده است (بشارت، ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه ۰/۷۲ حاصل شده است.

مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۶۵) شامل ۱۰ عبارت کلی است و در آن پنج جمله اول با عبارات مثبت و پنج جمله بعدی با عبارات منفی بیان شده است. پاسخ موافق به هریک از عبارات‌های ۱ تا ۵، امتیاز یا نمره +۱ و پاسخ مخالف به آنها، نمره -۱ دریافت می‌کند. به هر سؤال براساس مقیاس دو گزینه‌ای موافق و مخالف نمره داده می‌شود. برای تفسیر نتایج، جمع جبری کل نمرات به دست آورده می‌شود. حداقل نمره -۱۰ و حداکثر نمره +۱۰ است (گنجی، ۱۳۸۰). ضرایب همسانی درونی ماده‌ها در کل نمونه دانشجویی ۰/۸۴ و ضرایب همبستگی بین هریک از ماده‌های مقیاس با نمره کل ماده‌ها از ۰/۵۶ تا ۰/۷۲ متغیر و همگی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار ذکر شد (رجبی و بهلول، ۱۳۸۶). ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده این پرسش‌نامه در پژوهش حاضر برابر ۰/۷۲ بوده است.

### یافته‌ها

به منظور نشان دادن وضعیت کلی متغیرهای پژوهش، برخی شاخص‌های توصیفی در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
ناکارآمدی تحصیلی	۹/۱۸	۴/۰۶
بدبینی تحصیلی	۶/۰۹	۳/۴۵
خستگی تحصیلی	۹/۲۱	۴/۶۳
ناگویی	۵۶/۴۹	۱۰/۲۲
اضطراب	۵/۴۶	۴/۴۰
افسردگی	۶/۶۲	۵/۰۵
استرس	۸/۰۳	۴/۸۵
عزت‌نفس	۴	۳/۹۱

<sup>۱</sup>. Rosenberg self-esteem scale

همچنین قبل از انجام تحلیل‌های رگرسیونی، روابط همبستگی مرتبه صفر بین متغیرهای پژوهش از طریق ارزیابی ماتریس همبستگی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج مربوط به این تحلیل در جدول شماره (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- ناکارآمدی تحصیلی	۱						
۲- بدبینی تحصیلی	۰/۴۰*	۱					
۳- خستگی تحصیلی	۰/۳۲*	۰/۶۵*	۱				
۴- ناگویی خلقی	۰/۱۸*	۰/۳۸*	۰/۳۶*	۱			
۵- اضطراب	۰/۲۰*	۰/۳۵*	۰/۴۱*	۰/۳۱*	۱		
۶- افسردگی	۰/۲۶*	۰/۳۷*	۰/۴۳*	۰/۳۵*	۰/۷۰*	۱	
۷- استرس	۰/۱۸*	۰/۳۷*	۰/۴۳*	۰/۳۰*	۰/۷۳*	۰/۷۸*	۱
۸- عزت نفس	-۰/۳۸*	-۰/۳۷*	-۰/۳۷*	-۰/۳۹*	-۰/۴۲*	-۰/۵۴*	-۰/۴۸*

\* $p \leq 0/001$ 

همان‌طور که در جدول شماره (۲) آمده است، همه متغیرهای پیش‌بین با ابعاد فرسودگی تحصیلی (ناکارآمدی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و خستگی تحصیلی) رابطه معناداری دارند ( $p \leq 0/001$ ).

به‌منظور بررسی این فرضیه پژوهش که ناگویی خلقی، اضطراب، افسردگی، استرس و عزت نفس می‌تواند مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی کند، از آزمون رگرسیون چند

متغیری به شیوه همزمان استفاده شد. در اولین تحلیل، مؤلفه ناکارآمدی تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک وارد معادله رگرسیونی شد. نتایج پیش‌بینی ناکارآمدی تحصیلی در جدول شماره (۳) ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج رگرسیون ناکارآمدی تحصیلی بر روی ناگویی خُلقی، اضطراب، افسردگی، استرس، و

## عزت‌نفس

متغیر	F	p	R	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p
عزت‌نفس					-۰/۳۴	۵/۹۸	۰/۰۰۱
افسردگی					-۰/۱۴	۱/۶۶	N.S.
استرس	۱۵/۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰	۰/۱۶	-۰/۱۳	۱/۵۹	N.S.
ناگویی خُلقی					۰/۳۰	۰/۵۸	N.S.
اضطراب					۰/۰۵	۰/۶۵	N.S.

همان‌طور که در جدول شماره (۳) ملاحظه می‌شود، نتایج تحلیل رگرسیون ناکارآمدی تحصیلی بر ناگویی خُلقی، اضطراب، افسردگی، استرس و عزت‌نفس، نشان می‌دهد که فقط متغیر عزت‌نفس از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معناداری برخوردار است ( $p \leq ۰/۰۰۱$ ،  $\beta = -۰/۳۴$ ). در مجموع، متغیرهای پیشین ۱۶٪ از واریانس ناکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کند. به‌منظور بررسی این فرضیه پژوهش که ناگویی خُلقی، اضطراب، افسردگی، استرس و عزت‌نفس می‌تواند بدبینی تحصیلی (به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی) را پیش‌بینی کند، از آزمون رگرسیون چند متغیری به شیوه همزمان استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول شماره (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون بدینی تحصیلی بر ناگویی خُلقی، اضطراب، افسردگی، استرس و

عزت نفس

متغیر	F	p	R	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p
عزت نفس					-۰/۱۶	۳/۰۶	۰/۰۰۲
افسردگی					۰/۰۴	۰/۴۹	N.S.
استرس	۲۵/۸۲	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰	۰/۱۶	۰/۱۲	۱/۵۸	N.S.
ناگویی خُلقی					۰/۲۴	۴/۸۹	۰/۰۰۱
اضطراب					۰/۰۹	۱/۴۰	N.S.

همان‌طور که از مندرجات جدول شماره ۴ مشخص است، نتایج تحلیل رگرسیون بدینی تحصیلی بر ناگویی خُلقی، اضطراب، افسردگی، استرس، و عزت نفس تحصیلی، نشان می‌دهد که از بین متغیرهای پیش‌بین، متغیر عزت نفس به‌طور منفی بدینی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ( $\beta = -0/16, p \leq 0/01$ ). همچنین، ناگویی خُلقی نیز به‌طور مثبت متغیر بدینی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ( $\beta = 0/24, p \leq 0/001$ ). در مجموع، متغیرهای پیشین ۲۴٪ از واریانس بدینی تحصیلی را تبیین می‌کنند.

برای بررسی این فرضیه پژوهش که ناگویی خُلقی، اضطراب، افسردگی، استرس و عزت نفس می‌تواند خستگی تحصیلی (به‌عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی) را پیش‌بینی کند، از آزمون رگرسیون چند متغیری به شیوه همزمان استفاده شد. نتایج تحلیل پیش‌بینی خستگی تحصیلی در جدول شماره ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون خستگی تحصیلی بر ناگویی خُلقی، اضطراب، افسردگی،

استرس و عزت‌نفس

متغیر	F	p	R	R <sup>2</sup>	$\beta$	t	p
عزت‌نفس					-۰/۱۱	۲/۰۶	۰/۰۴
افسردگی					۰/۱۱	۱/۵۲	N.S.
استرس	۳۰/۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۴۰	۰/۱۶	۰/۱۴	۱/۸	N.S.
ناگویی خُلقی					-۰/۲۰	۴/۳۲	۰/۰۰۱
اضطراب					۰/۱۲	۱/۷۶	N.S.

با توجه به اطلاعات ارائه شده در جدول شماره (۵)، می‌توان نتیجه گرفت که از بین متغیرهای پیش‌بین، متغیر عزت‌نفس به‌طور منفی خستگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ( $p \geq ۰/۰۴$ )  $\beta = -۰/۱۱$ . همچنین، ناگویی خُلقی به‌طور مثبت متغیر خستگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ( $p \geq ۰/۰۰۱$ ,  $\beta = ۰/۲۰$ ). در مجموع، متغیرهای پیش‌بین ۲۷٪ از واریانس خستگی تحصیلی را تبیین می‌کنند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، پیش‌بینی ابعاد فرسودگی تحصیلی براساس ناگویی خُلقی، هیجان‌های منفی و عزت‌نفس بود. به‌منظور پاسخ به سؤال پژوهش از روش آماری رگرسیون استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که از میان متغیرهای پیش‌بین، عزت‌نفس به‌طور منفی ناکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با پژوهش اسمیت (۲۰۰۷) که بیان می‌کند، عزت‌نفس با متغیر کارایی تحصیلی رابطه دارد، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد، افرادی که از عزت‌نفس پایین رنج می‌برند، مشکلات و موقعیت‌های منفی را به‌طور گسترده‌ای به دلایل

درونی خود، مثل تلاش نکردن یا توانایی نداشتن نسبت می‌دهند (بارون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲؛ به نقل از هییت الهی، ۱۳۷۴)؛ بنابراین، هنگام برخورد با چالش‌های تحصیلی، احساس می‌کنند بی‌کفایت هستند و کارایی ندارند. افرادی که احساس خوبی نسبت به خود دارند، معمولاً به زندگی نیز احساس خوشایندی دارند. آنان می‌توانند با اطمینان، با مشکلات و مسئولیت‌های زندگی مواجه شوند و از عهده آنان برآیند (اسلامی‌نسب، ۱۳۷۶). این افراد احتمالاً در عملکرد تحصیلی نیز با داشتن احساس خوداثربخشی، کارآمدی بیشتری در انجام تکالیف تحصیلی تجربه خواهند کرد.

یافته دیگر پژوهش، حکایت از پیش‌بینی بدبینی تحصیلی براساس ناگویی خلقی و عزت‌نفس دارد. در زمینه ارتباط ناگویی خلقی با عملکرد تحصیلی که به صورت غیرمستقیم با فرسودگی تحصیلی نیز ارتباط دارد، این یافته‌ها با نتایج ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۰) همسوست. در تبیین آن می‌توان گفت، از آنجایی که قابلیت هیجانی-اجتماعی بر بهبود عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارد (صالحی، طالقانی، افقری، و مقدسی، ۱۳۹۱) و ناگویی خلقی ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجان‌هاست (تیلور، ۲۰۰۰)؛ افراد با ناگویی خلقی در مواجهه با چالش‌ها و فشارهای تحصیلی از تنظیم صحیح هیجان‌های خود ناتوان بوده و نسبت به تحصیل هیجان منفی پیدا می‌کنند که از جمله هیجان‌های منفی در این زمینه، به احساس بدبینی آنان به تکالیف درسی می‌توان اشاره کرد.

علاوه بر آن، عزت‌نفس نیز به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده بدبینی تحصیلی شناخته شد. در ارتباط مستقیم عزت‌نفس با فرسودگی تحصیلی و ابعاد آن، پژوهشی انجام نشده است؛ اما در ارتباط با رابطه عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی نتایج این پژوهش با یافته حسینی، دژکام و میرلاشاری (۱۳۸۶)، و غباری‌بناب و حجازی (۱۳۸۶) همسوست. در تبیین این موضوع می‌توان از تعریف عزت‌نفس مبنی بر حس ارزش فردی سود جست (برانندن<sup>۲</sup>، ۱۳۷۵)؛ بدین معنا که وقتی شخص

1. Barron

2- Branden

برای خود ارزش تعریف نکند، نسبت به مسئولیت‌ها و تکالیف خود نیز احساس ارزشمندی نداشته و بی‌علاقه می‌شود.

یافته‌ی دیگر پژوهش، پیش‌بینی خستگی تحصیلی را براساس ناگویی خلقی و عزت‌نفس نشان می‌دهد. در این زمینه، یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش سالما-آرو، کایرو و لسکینن (۲۰۰۹) و سالما-آرو، ساوولاینن و هالوپینن<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) همسوست. در رابطه با ارتباط ناگویی خلقی با خستگی تحصیلی می‌توان به نظر اینفراسکا (۱۹۹۷) مبنی بر اینکه آگاهی هیجانی محدود و فرایندهای شناختی معیوب در زمینه‌ی هیجان‌های افراد مبتلا به ناگویی خلقی، به برانگیختگی فیزیولوژیکی طولانی، واکنش‌های عصبی و فشارهای روانی منجر می‌شود (به نقل از کرمی، زکی‌بی و محبی، ۱۳۹۱)، اشاره کرد. بدین ترتیب، می‌توان گفت ناگویی خلقی به‌دلیل برانگیختگی و صرف انرژی از فرد، دارای ناگویی خلقی باعث ایجاد خستگی در ابعاد مختلف از جمله در زمینه‌ی تحصیل می‌شود.

یافته‌ی دیگر، بیان‌کننده‌ی تأثیر عزت‌نفس بر روی خستگی تحصیلی است. در این رابطه می‌توان بیان کرد، اشخاصی که از عزت‌نفس بیشتری برخوردارند، در مقایسه با افراد با عزت‌نفس کم، در برابر مسائل و مشکلات مقاومت بیشتری کرده و در نتیجه، موفقیتشان بیشتر است (آلوس مارتینز، پکسوتو، گوسیا-پیرا، آمارال، و پدرو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲)؛ بنابراین، افراد با عزت‌نفس پایین در برابر مشکلات مقاومتشان کمتر و سریع‌تر احساس خستگی می‌کنند. درحقیقت، عزت‌نفس و احساس ارزشمند بودن باعث تلاش بیشتر و خستگی‌ناپذیری برای رسیدن به استانداردهای بالاتر و پیشرفت می‌شود.

همان‌طور که در بخش یافته‌ها گزارش شد، رابطه‌ی معناداری بین هیجان‌های منفی (افسردگی، استرس و اضطراب) با ابعاد فرسودگی تحصیلی دانشجویان وجود نداشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت، اگرچه میزان شیوع هیجان‌های منفی مانند افسردگی، استرس و اضطراب در میان

<sup>۱</sup>. Salmela-Aro, Savolainen, & Holopainen

<sup>۲</sup>. Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral, & Pedro

دانشجویان نسبتاً بالا گزارش شده است (رضایی آدریانی و همکاران، ۱۳۸۶)؛ اما این هیجان‌ها ماهیت تحصیلی ندارند و شاید به‌همین دلیل، فرسودگی تحصیلی دانشجویان را تحت‌تأثیر قرار نداده‌اند، مثلاً اضطراب با هیچ‌یک از ابعاد فرسودگی تحصیلی رابطه‌ی معنادار نشان نداد. اضطراب معمولاً داشتن احساس ترس و ناراحتی تعریف می‌شود که منبع آن ناشناخته است و اغلب به‌وسیله‌ی رفتارهای دفاعی مانند فرار از یک موقعیت ناخوشایند یا انجام یک عمل طبق نظم و آیین معین کاهش می‌یابد (آزاد، ۱۳۸۷)؛ بنابراین، منبع اضطراب ناشناخته بوده و اغلب افراد نمی‌دانند به چه دلیل احساس اضطراب می‌کنند، پس این امکان وجود دارد که ناراحتی ناشی از آن به تحصیل اسناد داده نشود و طبیعتاً نشانه‌های فرسودگی تحصیلی را به‌دنبال نداشته باشد. از طرف دیگر، این نکته حائز اهمیت است که اضطراب طبیعی، به‌نحوی توسط شخص کنترل می‌شود و در صورت کنترل شدن به خستگی، ناکارآمدی و بدبینی منجر نخواهد شد.

محدودیت پژوهش حاضر در نمونه آماری دانشجویان کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی و اختصاص آن به شهر کرمان است. محدودیت دیگر استفاده از روش پرسش‌نامه‌ای به شیوه خودگزارشی است. پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های پیشگیری از فرسودگی تحصیلی طراحی و اجرا شوند. آموزش دانشجویان در جهت افزایش باورهای عزت‌نفس، راه‌های مبارزه با ناگویی خُلقی و آموزش در زمینه مهارت‌های مربوط به تنظیم هیجان‌ها، می‌تواند در جلوگیری از خطر فرسودگی تحصیلی دانشجویان مؤثر باشد.



## منابع و مأخذ

۱. آزاد، حسین (۱۳۷۸). آسیب‌شناسی روانی. تهران: بعثت.
۲. ابوالقاسمی، عباس؛ رضایی‌جمالی، حسن؛ حرفتی، رعنا (۱۳۹۰). ارتباط بین نارسایی هیجانی، کودک‌آزاری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. اندیشه‌های نوین تربیتی. ۷ (۳). صص ۱۵۵-۱۳۵.
۳. استورا، ژان-بنجامین (۱۳۸۶). تنیدگی یا استرس: بیماری جدید تمدن. (ترجمه پریخ دادستان). تهران: رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۸۵).
۴. اسلامی‌نسب، علی (۱۳۷۶). اعتماد به نفس. تهران: انتشارات ذوقی.
۵. براندن، ناتانیل (۱۳۷۵). قدرت عزت‌نفس؛ نگاهی روشنی‌بخش بر مهمترین سرچشمه روانی‌مان. (ترجمه مینا اعظامی). تهران: یونیده. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۲).
۶. پورافکاری، نصرت‌الله (۱۳۷۱). افسردگی واکنش یا بیماری. تهران: آزاده.
۷. حسینی، محمدعلی؛ دژکام، محمود؛ میرلاشاری، ژیلدا (۱۳۸۶). همبستگی عزت‌نفس و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان توانبخشی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران. آموزش در علوم پزشکی. ۷ (۱). صص ۱۴۲-۱۳۷.
۸. دادستان، پریخ (۱۳۹۰). روانشناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی. تهران: سمت
۹. رجیبی، غلامرضا؛ بهلول، نسرین (۱۳۸۶). سنجش پایایی و روایی مقیاس عزت‌نفس روزنبرگ در دانشجویان سال اول دانشگاه شهید چمران. پژوهش‌های تربیتی و روانشناختی. ۳ (۲/۱). صص ۴۸-۳۳.
۱۰. رستمی، زینب؛ عابدی، محمدرضا؛ بی‌شوفلی، ویلمار (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش در دانشجویان زن دانشگاه اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی. ۶ (۱۳/۱). صص ۳۸-۲۱.
۱۱. رضایی‌آدریانی، مرتضی؛ آزادی، آرمان؛ احمدی، فضل‌اله؛ فاتحی، آرمان؛ محمدی، عیسی؛ جعفرآبادی، محمداصغر (۱۳۸۶). مقایسه میزان افسردگی، اضطراب، استرس و کیفیت زندگی دانشجویان دختر و پسر مقیم خوابگاه. پژوهش پرستاری. ۲ (۴،۵). صص ۳۸-۳۱.

۱۲. زکی، محمدعلی (۱۳۸۴). بررسی جامعه‌شناختی نقش عوامل اجتماعی، رضایت اجتماعی و عزت‌نفس بر موفقیت تحصیلی. علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان. ۲ (۲). صص ۲۱-۴۲.
۱۳. شکری، امید؛ کدیور، پروین؛ نقش، زهرا؛ غنایی، زیبا؛ دانشورپور، زهره؛ مولایی، محمد (۱۳۸۶). صفات شخصیت، استرس تحصیلی و عملکرد تحصیلی. مطالعات روانشناختی. ۳ (۳). صص ۲۵-۴۸.
۱۴. صالحی، شایسته؛ طالقانی، فریبا؛ افق‌ری، پرستو و مقدسی، محمدحسن. (۱۳۹۱). پیشرفت تحصیلی و هوش هیجانی در دانشجویان کارشناسی پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. آموزش در علوم پزشکی. ۱۲ (۸). صص ۶۳۷-۶۴۹.
۱۵. علی‌پور، مظاهر (۱۳۸۵). مشاوره از تحصیل تا اشتغال. تهران: هوای تازه.
۱۶. غباری‌بناب، باقر؛ حجازی، مسعود (۱۳۸۶). رابطه جرات‌ورزی و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. ۷ (۳). صص ۳۱۶-۲۹۹.
۱۷. کرمی، جهانگیر؛ زکی‌بی، علی؛ محبی، زینب (۱۳۹۱). رابطه آلکسی تیمیا و باورهای مربوط به هیجان با سلامت روان بیماران کلیوی. روانشناسی سلامت. ۱ (۴). صص ۱۹-۲۹.
۱۸. کلمز، هریس، کلارک، امینه؛ بین، رینولد (۱۳۸۱). روش‌های تقویت عزت‌نفس در نوجوانان. (ترجمه پروین علی‌پور). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۸۹).
۱۹. گنجی، حمزه (۱۳۸۰). ارزشیابی (پرسشنامه‌ها). تهران: ساوالان.
۲۰. مرتضوی طباطبایی، عبدالرضا؛ رضانحانی، علی؛ قارلی‌پور، ذبیح‌اله؛ بابایی حیدرآبادی، اکبر؛ توسلی، الهه؛ مطلبی‌قائن، مسعود؛ گیلاسی، حمیدرضا؛ کرمانی‌رنجبر، طاهره؛ و فخارزاده، محمد (۱۳۹۲). بررسی عوامل موثر بر افسردگی، استرس درک شده و حمایت اجتماعی درک شده و ارتباط میان آنها در دانشجویان ساکن خوابگاه‌های دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام ۲۱ (۴). صص ۹۹-۱۰۶.
۲۱. میکائیلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی؛ قلی‌زاده، لیلا (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. روانشناسی مدرسه. ۱ (۴). صص ۹۰-۱۰۳.
۲۲. نعمی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مطالعات روانشناختی. ۵ (۳). صص ۱۱۷-۱۳۴.

۲۳. هبیت‌الهی، سیدمحمد (۱۳۷۴). بررسی سبک اسنادی دانش‌آموزان با توجه به موفقیت و شکست تحصیلی و جنسیت براساس مدل اسنادی درماندگی آموخته شده در کلاس‌های دوم راهنمایی شهرستان سنندج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی. تهران: دانشگاه تربیت معلم.

24. Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V. & Pedro, L. (2002). *Self-esteem and academic achievement among adolescents. Educational psychology, An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22(1), 51-62.

25. Antony, M. M., Bieling, P. J., Cox, B. J., Enns, M. W. & Swinson, R. P. (1998). *Psychometric properties of the 42-item and 21-item versions of the depression anxiety stress scales in clinical groups and a community sample. Psychological Assessment*, 10(2), 176-81.

26. Austin, E. J., Saklofske, D. H. & Egan, V. (2005). *Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. Personality and Individual differences*, 38(3), 547-558.

27. Bresó, E., Salanova, M., Schoufeli, B. (2007). *In search of the third dimension of burnout. Applied Psychology: An International Review*, 56(3), 460-478. doi: 10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x

28. Besharat, M. A. (2007). *Reliability and factorial validity of a Farsi version of the 20-item Toronto alexithymia scale with a sample of Iranian students. Psychological Reports*, 101(1), 209- 220.

29. Boyd, M. (2002). *Psychiatric nursing contemporary practice. Philadelphia: Lippincott Company.*

30. Clark, H. K., Murdock, L. N. & Koetting, K. (2009). *Predicting burnout and career choice satisfaction in counseling psychology graduate student. The Counseling Psychologist*, 37 (4), 580-606. doi: 10.1177/0011000008319985

31. Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). *The job demands-resources model of burnout. Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.

31. Hu, Q. & Schaufeli, W. B. (2009). *The factorial validity of the Maslach burnout inventory student survey in china, Psychological Report*, 105(2), 394-408.

32. Kassam, K. S., Mendes, W. B. (2013). *The effects of measuring emotion: Physiological reactions to emotional situations depend on whether someone is asking. PLoS ONE* 8(6): e64959. doi:10.1371/journal.pone.0064959

33. Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). *Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

34. Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
35. Lingard, H. (2007). *Conflict between paid work and study: Does it impact upon students' burnout and satisfaction with university life?* *Journal for Education in the Built Environment*, 2(1), 90-109.
36. Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). *Job burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
37. Parkitny, L. & McAuley, J. (2010). *The depression anxiety stress scale (DASS)*. *Journal of Physiotherapy*, 56(3), 204.
38. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
39. Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J. E. (2009). *School-burnout inventory (SBI) reliability and validity*. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. doi 10.1027/1015-5759.25.1.48
40. Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2008). *Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies*. *Journal of Youth and Adolescence*, 2(8), 933-4.
41. Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakbak A. (2002). *Burnout and engagement in university students: A cross-national study*. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
42. Smith, G. (2007, March 23-25). *Parenting effects on self efficacy and self-esteem in late adolescence and how those factors impact adjustment to college*. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association. Philadelphia, PA.
43. Taylor, G. J. (2000). *Recent developments in alexithymia theory and research*. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(2), 134-42.
44. Taylor, G. J., Bagby, R. M. & Parker, J. D. (1991). *The alexithymia construct. A potential paradigm for psychosomatic medicine*. *Psychosomatics*, 32(2), 153- 164.
45. Zuckerman, D. M. (1989). *Stress, self-esteem and mental health: How does gender make a difference?* *Sex Roles*, 20(7/8), 429-444.