

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۸/۲

تاریخ تصویب مقاله: ۹۶/۱/۱۹

رابطه ساختار کلاس و سازگاری دانشجویان با دانشگاه: نقش واسطه‌ای فرسودگی تحصیلی

سهیلا نوشادی*، دکتر راضیه شیخ الاسلامی**

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای فرسودگی تحصیلی در رابطه بین ساختار کلاس و سازگاری دانشجویان با دانشگاه انجام شد. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۳۲۰ نفر (۱۶۱ زن، ۱۵۹ مرد) از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بودند که براساس روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور بررسی متغیرهای پژوهش، هریک از شرکت‌کنندگان، پرسشنامه ساختار کلاس (الیوت و چرچ، ۲۰۰۱)، پرسشنامه سازگاری با دانشگاه (بیکر و سیریک، ۱۹۸۹) و مقیاس فرسودگی تحصیلی مزلاج (شائوفلی و همکاران، ۲۰۰۲) را تکمیل کردند. پایایی ابزارهای پژوهش به وسیله ضریب آلفای کرونباخ و روایی آنها از طریق همسانی درونی احراز شد. برای تحلیل داده‌ها از مدل‌یابی معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزار ایموس استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که رابطه ساختار کلاس با سازگاری با دانشگاه و فرسودگی تحصیلی از لحاظ آماری معنادار است. همچنین،

soheilan100@gmail.com

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

** دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

فرسودگی تحصیلی در رابطه بین بعضی از ابعاد ساختار کلاس و سازگاری با دانشگاه، نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. نتایج نشانگر اهمیت ساختار کلاس در سازگاری دانشجویان با دانشگاه است.

واژه‌های کلیدی: ساختار کلاس، فرسودگی تحصیلی، سازگاری با دانشگاه، دانشجوی.

مقدمه

نخستین بار، روانپزشکی به نام فرویدنبرگر^۱ واژه «فرسودگی»^۲ را ابداع کرد (فرویدنبرگر، ۱۹۷۴). تعاریف متعددی درباره فرسودگی توسط نظریه پردازان ارائه شده است. مزلاج، شائوفلی و لیتز^۳ (۲۰۰۱) در تعریف «فرسودگی» می‌گویند: شاخص نابسامانی است بین آنچه افراد هستند و آنچه که آنها باید انجام بدهند، عارضه‌ای که به تدریج و پیوسته در طی زمان رشد می‌کند و افراد را در مارپیچی نزولی قرار می‌دهد که بهبود آن دشوار است. درحقیقت، این واژه به معنای پیدایش نگرش، رفتار و احساسات منفی در مقابل فشارهای روانی مرتبط با کار است و این حالت بیشتر در افرادی پدید می‌آید که ساعات طولانی از روز را در ارتباط تنگاتنگ با سایر افراد به سر می‌برند (رسولیان، الهی و ابراهیمی، ۱۳۸۳). پینز، آرنسو و کافری^۴ (۱۹۸۱) فرسودگی را با ویژگی‌هایی همچون تخلیه فیزیکی، احساس درماندگی و ناامیدی، تحلیل هیجانی، بسط خودفهمی منفی، نگرش منفی به کار، زندگی و دیگر افراد معرفی می‌کنند (لاکریتز^۵، ۲۰۰۴). مزلاج (۱۹۸۲) در تعریفی جامع از این اصطلاح، فرسودگی را ترکیبی از خستگی فیزیکی و روانی بیان کرد که در بین افراد مجربی که شغلشان مستلزم تماس پیوسته با دیگر افراد است، مشاهده می‌شود. در تعریف گانستر و شوپرئک^۶ (۱۹۹۱) فرسودگی نوعی استرس و یا یک الگوی مزمن پاسخ‌دهی ناکارآمد به شرایط استرس‌آور شغلی است. به‌طور مرسوم، فرسودگی به‌عنوان

1. Fredunberger

2. burnout

3. Maslach, Schaufeli & Leiter

4. Pines, Aronson, & Kafry

5. Lackritz

6. Ganster & Schaubroeck

یک سندرم سه بُعدی تلقی می‌شود که ابعاد خستگی هیجانی^۱، زوال شخصیت^۲ و ناکارآمدی یا بی‌کفایتی^۳ را دربر دارد (مزلاچ و جکسون^۴، ۱۹۸۴). خستگی هیجانی که به احساس خالی شدن و تهی شدن از منابع هیجانی فرد اشاره دارد، به‌عنوان مؤلفه استرس فردی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد. زوال شخصیت یک واکنش، از روی بی‌علاقگی و بی‌عاطفگی و عاری از احساسات انسانی به دیگران است که مؤلفه بین‌فردی فرسودگی را نشان می‌دهد. سرانجام، ناکارآمدی اشاره به احساس کاستی در شایستگی و میزان باروری و حس کارایی پایین فرد دارد که مؤلفه خودارزیابی فرسودگی را شامل می‌شود (مزلاچ و جکسون، ۱۹۸۴). بیشتر تحقیقات انجام شده درباره فرسودگی، در نمونه‌هایی مانند فروشندگان (سند و میازکی^۵، ۲۰۰۰)، معلمان (گرینگلس، بورک و فیکسنبوم^۶، ۲۰۰۱)، پرستاران (زلارس، هاچوارتر، پرو، هافمنند و فورد^۷، ۲۰۰۰) و مشاوران (روس، آلتمایر و راسل^۸، ۱۹۸۹) صورت گرفته است که در آنها از فرسودگی شغلی یاد شده است. در سال‌های اخیر متغیر فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی نیز گسترش پیدا کرده است که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی^۹ نام برده می‌شود (سالملا-آرو، ساوولاینن و هولوپاینن^{۱۰}، ۲۰۰۹).

فرسودگی تحصیلی، به‌صورت احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیلی (خستگی)، داشتن حس بدبینانه و علاقه نداشتن به تکالیف درسی (بی‌علاقگی) و احساس

1. emotion exhaustion

2. depersonalization

3. inefficacy

4. Jackson

5. Sand & Miyazaki

6. Greenglass, Burk, & Fiksenbaum

7. Zellares, Hochwarter, Perrewew, Hoffmand, & Ford

8. Ross, Altmaier, & Russel

9. academic burnout

10. Salmela-Aro, Savolinen, & Holopainen

ناشایستگی و کارآمدی پایین تعریف می‌شود (زنگ^۱، گن و چام، ۲۰۰۷). افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و درنهایت اُفت تحصیلی را تجربه می‌کنند (نعامی، ۱۳۸۸). از جمله عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی، محیط کلاس و مدرسه است. با توجه به پژوهش‌های پیشین، محیط کلاس و مدرسه، نظام ادارهٔ مدرسه و شیوه‌های آموزشی معلم، اثرات غیرقابل انکاری بر عملکرد تحصیلی، فرایندهای شناختی (آندرمن و میگدلی، ۱۹۹۷) و نگرش دانش‌آموزان به مدرسه و تحصیل دارد (احمدی و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۰). فراگیران، ساعات زیادی را در کلاس درس سپری می‌کنند. کیفیت و چگونگی مدت زمان حضور در کلاس‌ها نقشی تعیین‌کننده در یادگیری فراگیران دارند و واکنش‌ها و ادراک فراگیران را نسبت به تجربیات مدرسه تحت‌تأثیر قرار می‌دهند (ماچرا^۲، ۲۰۰۸). فراگیران وقتی بهتر یاد می‌گیرند که محیط کلاس و جو حاکم بر آن را مثبت و مطلوب تلقی کنند (دُرمان و آدامز^۳، ۲۰۰۴). کلاس، ابعاد گوناگونی دارد که در مجموع، محیط کلاس را می‌سازند. هر کلاس ویژگی فیزیکی، امکانات و ساختار هدفی مخصوص به خود دارد که از آن تحت عنوان ساختار کلاس^۴ نام برده می‌شود. در این میان، برنامهٔ درسی کلاس، روش تدریس معلم و روش ارزشیابی، از عناصر مهم ساختار کلاس شمرده می‌شوند.

ایمز (۱۹۹۲) این موضوع را که چه عناصری از ساختار کلاس منجر به درگیری بیشتر دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری می‌شود و نگرش آنان را نسبت به توانایی یادگیری خود تحت تأثیر قرار می‌دهد، به‌طور گسترده مورد مطالعه قرار داد. وی سه مؤلفه را در کلاس معرفی

1. Zhang, Gan, & Cham

2. Mucherah

3. Dorman & Adams

4. class structure

می‌کند که در رسیدن به عوامل ذکر شده نقش دارند؛ این سه مؤلفه عبارت‌اند از: تکلیف^۱، ارزشیابی^۲ و مرجعیت^۳. تکلیف به میزان ادراک فراگیر از سخنرانی‌ها و مطالبی که معلم آن را با جذابیت بیان می‌کند، اشاره دارد (بروفی^۴، ۱۹۸۶). دسی و ریان^۵ (۲۰۰۰) معتقدند تنوع، چالش‌انگیزی، کنترل‌پذیری و علاقه، به‌عنوان عواملی هستند که باید در طراحی تکالیف مربوط به یادگیری در نظر گرفته شوند. در واقع انجام دادن تکالیفی که برای فراگیران کمتر تهدیدآمیز و بیشتر جذاب و جالب باشد، سبب می‌شود فراگیر محیط یادگیری را به‌گونه‌ای لذت‌بخش درک کند و بیشتر بر فرایند یادگیری متمرکز شود (ایمز و آرچر^۶، ۱۹۸۸). در واقع تکالیفی که چالش ایجاد می‌کنند و به فراگیر امکان کنترل بر فرایند یا تولید ایده‌ها را داده و علاقه فراگیران را مورد توجه قرار می‌دهند، انگیزش درونی را برای کسب یادگیری افزایش می‌دهند (گاتری، وایگفیلد و ونسکر^۷، ۲۰۰۰؛ دسی و ریان، ۲۰۰۰؛ ریان، لینچ، وانستین کیست^۸ و دسی، ۲۰۱۰). ارزشیابی به تعیین ارزش یک عملکرد یا داوری درباره ارزش آن عملکرد گفته می‌شود (سیف، ۱۳۹۰). ارزشیابی تحصیلی عبارت است از، سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه آن با هدف‌های آموزشی یا هدف‌های یادگیری، به‌منظور تصمیم‌گیری در مورد کوشش‌های یادگیری فراگیران و برنامه آموزشی معلمان (همان). مسئله مورد نظر در ارزشیابی، صرفاً سؤالاتی نیست که فراگیران را مورد ارزشیابی قرار می‌دهد؛ بلکه مهمتر از هر چیز، ادراکات فراگیران از ارزشیابی است (مک آیور^۹، ۱۹۸۸). و بالاخره مرجعیت اشاره دارد به جهت‌گیری معلمان به میزان انتخاب و کنترلی که دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی دارند (ایمز، ۱۹۹۲). به‌عبارتی دیگر، مرجعیت میزان

¹.Tasks

².Evaluation

³.Authority

⁴.Brophy

⁵.Deci & Ryan

⁶.Archer

⁷.Guthrie, Wigfield, & Vonsecker

⁸.Lynch & Vansteenkiste

⁹.Mac Iver

اختیار دانش‌آموزان است در فرایند تصمیم‌گیری، چگونگی انتخاب و تکمیل محتوای تکالیف و اینکه با چه کسی و چه موقع وظایفشان را انجام دهند (گرولینگ و ریان، ۱۹۸۷؛ پاتریک^۱ و همکاران، ۱۹۹۷). معلمانی که موافق مرجعیت دانش‌آموزان هستند، به آنها فرصت‌های انتخاب و داوطلب‌شدن می‌دهند و این زمانی مفید به نظر می‌رسد که چنین انتخاب‌هایی متناسب با علائق دانش‌آموزان صورت گیرد؛ نه اینکه موجب کم‌شدن تلاش، حفظ خودارزشی^۲ یا اجتناب از شکست باشد (ایمز، ۱۹۹۲). زمانی که معلم بر روی تفکر مستقل تأکید می‌کند، دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری مؤثر استفاده می‌کنند؛ بنابراین، تمرکز دانش‌آموزان بر وظایف و تکالیف، آسان می‌شود (بنوار^۳ و دسی، ۱۹۸۴).

تاکنون تحقیقات مختلفی صورت گرفته که نشانگر ارتباط بین محیط کلاس، پیشرفت، انگیزش، علائق و نگرش دانش‌آموزان به تحصیل است؛ برای مثال، ماچرا (۲۰۱۴) رابطه معناداری بین حمایت معلم و پیشرفت دانش‌آموزان نشان می‌دهد. همچنین، پیلکاسکایت-والیکاین، زاکاسکاین و رایزین^۴ (۲۰۱۱) در پژوهشی که در مورد تأثیر جو آزاد کلاس برای بحث بر روی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی در کشور لیتوانی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که در گروه‌های دانش‌آموزان که براساس ادراک میزان جو آزاد کلاس برای بحث تقسیم شده بودند، از لحاظ خستگی در مدرسه، بی‌علاقگی نسبت به کارهای مدرسه و احساس ناکارآمدی در مدرسه (یعنی سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی) تفاوت وجود دارد؛ به این نحو که در گروهی که بیشترین ادراک از جو آزاد کلاسی وجود داشت، احساس خستگی، بی‌علاقگی و احساس ناکارآمدی، کمتر بود. هالستید و جیامی^۵ (۲۰۰۹)، مات و زکریا^۶ (۲۰۱۰)، گوتیرز، رز

^۱.Patrick

^۲.Self-Worth

^۳.Benware

^۴.Pilkauskaitė-Valickienė, Zukauskienė, & Raiziene

^۵.Halstead & Jiamei

^۶.Maat & Zakaria

و لویز^۱ (۲۰۱۰) و لویس، رومی، کاتز و کای^۲ (۲۰۰۸) در پژوهش‌های خود به تأثیر کلاس درس، مدرسه و فعالیت‌های کلاسی بر نگرش تحصیلی و پاسخ‌های شناختی، عاطفی و رفتاری فراگیران پرداختند و روابط معناداری بین این عوامل یافتند. بر این اساس، دانش‌آموزانی که کلاس درس، مدرسه و تعاملات بین فردی را جذاب می‌دانند، چالش‌برانگیزی تکالیف درسی برایشان در سطح بهینه است و حضور در محیط آموزشی و انجام تکالیف درسی را معنی‌دار می‌دانند؛ از نگرش تحصیلی مطلوبی چه در بُعد شناختی و چه در بُعد عاطفی و رفتاری برخوردارند. کارشکی، ارفع‌بلوچی و شیرزاد (۱۳۹۳) در تحقیق خود درباره رابطه ادراکات کیفیت کلاسی دانش‌آموزان دختر با نگرش تحصیلی آنان، به این نتیجه رسیدند که محیط آموزشی نقش بسزایی در نگرش تحصیلی دارد.

اگرچه، فرسودگی تحصیلی از محیط کلاسی تأثیر می‌پذیرد؛ اما در عین حال، خود نیز پیامدهای روان‌شناختی متعددی به دنبال دارد. کازان و ناستاسا^۳ (۲۰۱۵) در تحقیقی که بر روی ۹۱ دانشجوی دوره کارشناسی (۴۲ نفر سال اول دانشگاه و ۴۹ نفر سال سوم دانشگاه) انجام دادند، روشن ساختند که دانشجویانی که در معرض فرسودگی تحصیلی قرار دارند، رضایت از زندگی پایینی دارند. بروس^۴ (۲۰۰۹) در پژوهش خود در خصوص رابطه استرس و فرسودگی تحصیلی نتیجه گرفت، دانشجویانی که استرس بیش از اندازه و به تبع آن، فرسودگی تحصیلی را تجربه می‌کنند؛ ممکن است علائم هشداردهنده جسمانی، عاطفی و ذهنی از خود نشان دهند. محمدی‌رمقانی (۱۳۹۳) در تحقیقی نقش واسطه‌ای فرسودگی تحصیلی را در ارتباط بین خودکارآمدی و رضایت از زندگی دانشجویان مورد بررسی قرار داد. یافته‌ها بیانگر این بود که فرسودگی تحصیلی با رضایت از زندگی رابطه منفی و معناداری دارد و در رابطه بین خودکارآمدی و رضایت از زندگی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. همچنین نتایج به دست آمده از

^۱.Gutierrez, Ruiz, & Lopez

^۲.Lewis, Romi, & Katz

^۳.Cuzan & Nastasa

^۴.Bruce

تحقیق حیدری (۱۳۹۰) درباره فرسودگی تحصیلی و سلامت روان نشان داد که دانشجویانی که به دلایلی دارای فرسودگی تحصیلی هستند، از سلامت روان پایینی برخوردارند.

همانگونه که عنوان شد، فرسودگی تحصیلی بر سلامت روان و رضایت از زندگی فراگیران تأثیر گذاشته و همچنین منجر به بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در حضور مستمر در کلاس‌های درس و مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی می‌شود (نعامی، ۱۳۸۸). چنانچه به دقت در پیامدهای فرسودگی تحصیلی تأمل کنیم، درمی‌یابیم که این پیامدها شاخصی از سازگاری هستند؛ بنابراین، این سؤال قابل طرح است که آیا فرسودگی تحصیلی، سازگاری فراگیران را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد؟ سازگاری جریانی است که در آن فرد برای وفق دادن خود با فشارهای بیرونی و درونی تلاش می‌کند (رید-ویکتور^۱، ۲۰۰۴). یک فرد زمانی از سازگاری بهره‌مند است که بتواند میان خود و محیط اجتماعی‌اش رابطه‌ای سالم برقرار کند. کارال راجرز^۲ سازگاری را اینگونه تعریف می‌کند: «منظور از سازگاری، انطباق متوالی با تغییرات و ایجاد ارتباط بین خود و محیط است؛ به نحوی که حداکثر خویشتن‌سازی را همراه با رفاه اجتماعی، ضمن رعایت حقوق خارجی امکان‌پذیر سازد» (راجرز، ۱۳۸۷).

همچنین سینها و سینگ، سازگاری را به سه نوع سازگاری اجتماعی، سازگاری عاطفی و سازگاری تحصیلی تقسیم کرده‌اند (نیکدل، ۱۳۸۵). کاظمی (۱۳۸۸)، به نقل از ابطحی و نادری، (۱۳۹۰) سازگاری اجتماعی را شرایط یا حالتی می‌داند که در آن، رفتار فرد با نیازهای فرهنگ یا جامعه‌ای که به آن تعلق دارد، منطبق می‌شود و فرد احساس می‌کند که نیازهایش ارضا شده‌اند و یا ارضا خواهند شد. سازگاری عاطفی به معنای سلامت روانی خوب، رضایت از زندگی شخصی و هماهنگی میان احساسات، فعالیت‌ها و افکار است (پورافکاری، ۱۳۸۳). به عبارت دیگر، سازگاری عاطفی یعنی مکانیزم‌هایی که توسط آنها، فرد ثبات عاطفی پیدا می‌کند. در مقابل سازگاری عاطفی، ناسازگاری عاطفی قرار دارد که به ناتوانی در بروز به موقع

^۱.Reed-victor

^۲.Carl Rojers

مهارت‌های هیجانی اطلاق می‌شود و می‌تواند سبب تهدید مهارت‌های اجتماعی و اختلال در انواع دیگر سازگاری‌ها، از جمله سازگاری تحصیلی شود (صفوی، موسوی‌لطفی و لطفی، ۱۳۸۸). سازگاری تحصیلی یک مفهوم چندبُعدی و به معنای توانایی افراد در پاسخ‌گویی موفقیت‌آمیز به تقاضاهای متنوع و مختلف محیط آموزشی است (بیکر و سیریاک^۱، ۱۹۸۹؛ ریتیز، بیوسائرت، نایمت‌سوردرایت و کومرز^۲، ۲۰۱۲).

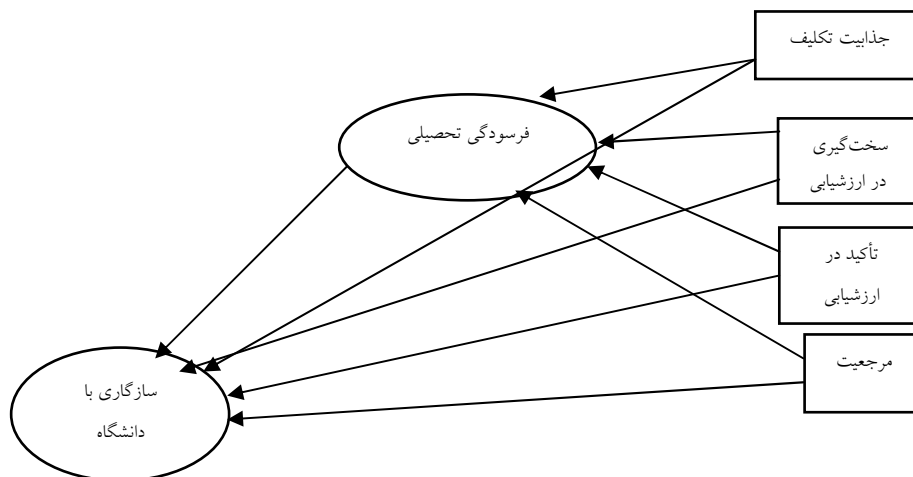
با توجه به آنکه از یک سو محیط کلاس بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است و از سوی دیگر، فرسودگی نیز رفتارهای سازگارانه را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ بنابراین، این سؤال مطرح می‌شود که آیا ساختار کلاس از طریق فرسودگی تحصیلی، بر سازگاری دانشجویان با دانشگاه مؤثر است؟ شایان ذکر است که از جمله هدف‌های آموزش عالی، تربیت دانش‌آموختگانی با شخصیتی سالم و سازگار است. این موضوع با فلسفه آموزش و پرورش، که پرورش توان بالقوه افراد به صورت همه‌جانبه است، همخوانی دارد (نورین، حبیباه و راهیل^۳، ۲۰۰۹). علی‌رغم این هدف ارزشمند، از آنجا که دوران تحصیل دورانی پراسترس برای دانشجویان است، احتمال دارد فرسودگی تحصیلی در آنان ایجاد شده و پیشرفت آنان را به سمت این هدف کند سازد؛ از این رو، لازم است پیشایندها و پیامدهای فرسودگی تحصیلی در دانشجویان مورد مطالعه قرار گرفته و از این طریق زمینه‌دستیابی به اهداف آموزش عالی فراهم شود. بر این اساس، پژوهش حاضر به بررسی نقش واسطه‌ای فرسودگی تحصیلی در رابطه بین مؤلفه‌های ساختار کلاس و سازگاری با دانشگاه پرداخته است. شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.

^۱. Baker & Siryk

^۲. Rienties, Beausaert, Grohnert, Niemantsverdriet, & Kommers

^۳. Nooreen, Habibah, & Rahil

شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش حاضر



روش، جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام گرفته است. در این مدل، فرسودگی تحصیلی و سازگاری با دانشگاه به‌عنوان متغیرهای مکنون و ابعاد ساختار کلاس به‌صورت متغیر مشاهده‌پذیر در نظر گرفته شده‌اند. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ است که در این میان تعداد ۳۲۰ دانشجو با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین دانشکده‌های دانشگاه شیراز به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. بدین‌صورت که از بین دانشکده‌ها به‌تصادف پنج دانشکده و از هر دانشکده به‌تصادف دو کلاس انتخاب شد و تمامی دانشجویان این کلاس‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه ساختار کلاس^۱: این پرسشنامه دارای ۱۷ گویه در چهار بُعد «جذابیت تکلیف» (۵ گویه)، «سخت‌گیری در ارزشیابی» (۴ گویه)، «تأکید بر ارزشیابی» (۳ گویه) و «مرجعیت» (۵ گویه) است که ۱۲ گویه از پرسشنامه متعلق به سه مؤلفه اول و برگردان پرسشنامه لیوت و چرچ (۲۰۰۱، به نقل از جوکار، ۱۳۸۱) بود و گویه‌های مربوط به مؤلفه «مرجعیت» توسط جوکار (۱۳۸۱) با استناد به مقاله آیمز (۱۹۹۲) تدوین شدند. نمره‌گذاری پاسخ‌ها به صورت مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. جوکار (۱۳۸۱) در پژوهش خود به منظور تعیین روایی پرسشنامه علاوه بر محاسبه همبستگی نمره هر گویه با نمره خرده‌مقیاس مربوط به خود، از روش تحلیل عاملی استفاده کرد. همبستگی نمره هر گویه با نمره کل در «بُعد جذابیت تکلیف» از ۰/۶۳ تا ۰/۸۶، در «بُعد سخت‌گیری در ارزشیابی» از ۰/۶۹ تا ۰/۸۶، در «بُعد تأکید بر ارزشیابی» از ۰/۶۸ تا ۰/۷۷ و در «بُعد مرجعیت» از ۰/۶۲ تا ۰/۷۰ بود. همچنین، مقدار **KMO** برابر ۰/۸۲ و مقدار آزمون بارتلت برابر ۴۳۴۶/۲۲ ($P < ۰/۰۰۱$) بودند. برای تعیین پایایی پرسشنامه در پژوهش جوکار (۱۳۸۱) از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب به ترتیب برای ابعاد «تکلیف، سخت‌گیری در ارزشیابی، تأکید بر ارزشیابی و مرجعیت» برابر با ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۷۲ و ۰/۶۷ بودند. در پژوهش حاضر برای تعیین روایی از روش تحلیل عاملی اکتشافی به شیوه مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. مقدار **KMO** برابر ۰/۸۴ و مقدار آزمون بارتلت برابر ۱۷۴۵ ($P < ۰/۰۰۱$) به دست آمد. بار عاملی گویه‌ها در «بُعد جذابیت تکلیف» از ۰/۶۶ تا ۰/۷۳، در «بُعد سخت‌گیری در ارزشیابی» از ۰/۷۱ تا ۰/۸۱، در «بُعد تأکید بر ارزشیابی» از ۰/۶۸ تا ۰/۷۰ و در «بُعد مرجعیت» از ۰/۵۷ تا ۰/۷۴ بودند. برای تعیین پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب آلفا برای «بُعد جذابیت تکلیف» ۰/۸۱، «سخت‌گیری در ارزشیابی» ۰/۷۷، «تأکید بر ارزشیابی» ۰/۵۸ و «مرجعیت» ۰/۷۳ بودند.

¹. Class Structure questionnaire

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی^۱: این پرسشنامه، فرم اصلاح شده مقیاس فرسودگی مزاج- فرم عمومی است که برای استفاده در نمونه دانشجویان تهیه شده است. این پرسشنامه در کل ۱۵ گویه و سه خرده مقیاس دارد و توسط شائوفلی، مارتینز، پیتو، سالانوا و بیکر^۲ (۲۰۰۲) ابداع شده است. «خستگی عاطفی» با ۵ گویه اندازه گیری می شود. «شک و بدبینی» از طریق ۴ گویه بررسی شده و «ناکارآمدی تحصیلی» با ۶ گویه اندازه گیری می شود. همه گویه ها در یک طیف ۷ درجه ای از هرگز (۰) تا همیشه (۶) نمره گذاری می شود. نمره بالا در این ابزار نشانگر فرسودگی تحصیلی بیشتر است و گویه های «بعد ناکارآمدی» به صورت معکوس نمره گذاری می شود. رستمی، عابدی و شوفلی (۱۳۹۰) به منظور تعیین پایایی این ابزار، از دو روش همسانی درونی و بازآزمایی استفاده کردند و ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های «خستگی عاطفی» ۰/۸۸، «شک و بدبینی» ۰/۹۰ و «ناکارآمدی» ۰/۸۴ و ضریب پایایی بازآزمایی برای خرده مقیاس های «خستگی عاطفی» ۰/۸۹، «شک و بدبینی» ۰/۸۴ و «ناکارآمدی» ۰/۶۷ به دست آوردند. در تحقیق رستمی و همکاران (۱۳۹۰)، روایی سازه آزمون نیز به روش تحلیل عوامل و چرخش واریماکس بررسی و وجود سه عامل مورد تأیید قرار گرفت. برای محاسبه روایی همگرا و واگرا نیز به ترتیب از پرسشنامه افسردگی دانشجویان و مقیاس محقق ساخته علاقه به رشته تحصیلی استفاده شد و ضریب به دست آمده در روایی همگرا برای خرده مقیاس های «خستگی عاطفی، شک و بدبینی و ناکارآمدی» به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۶۸ و ۰/۵۰ بود که همه در سطح ($P < ۰/۰۱$) معنادار بودند. همچنین، در روایی واگرا برای خرده مقیاس های «خستگی عاطفی، شک و بدبینی و ناکارآمدی» ضرایب به ترتیب ۰/۲۱، ۰/۵۳- و ۰/۳۲- ($P < ۰/۰۱$) گزارش شده است. در پژوهش حاضر، به منظور بررسی روایی از روش تحلیل عاملی استفاده شد. مقدار KMO برابر ۰/۸۸ و مقدار آزمون بارتلت برابر ۲۷۴۴ ($P < ۰/۰۰۱$) حاصل شد. بار عاملی گویه ها در «بعد خستگی عاطفی» از ۰/۶۴ تا ۰/۸۱، در «بعد شک و بدبینی» از ۰/۵۵ تا ۰/۷۹ و در «بعد

^۱. Academic burnout questionnaire

^۲. Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, & Bakker

ناکارآمدی تحصیلی» از ۰/۵۹ تا ۰/۷۸ بودند. برای تعیین پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب آلفا برای «بُعد خستگی عاطفی» ۰/۸۷، «بُعد شک و بدبینی» ۰/۸۹ و «بُعد ناکارآمدی» ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه سازگاری با دانشگاه: این پرسشنامه توسط بیکر و سیریاک در سال ۱۹۸۹ ساخته شده است و حاوی ۶۵ گویه است که سازگاری دانشجویان را در چهار بُعد اندازه‌گیری می‌کند. این چهار بُعد عبارت‌اند از: «سازگاری تحصیلی» (نشان می‌دهد که چگونه افراد خواسته‌های تحصیلی و تجربه دانشگاهی را مدیریت می‌کنند)، «سازگاری اجتماعی» (بیانگر آن است که چگونه افراد تجارب بین فردی خود را مدیریت می‌کنند)، «سازگاری فردی-عاطفی» (تجارب افراد در رابطه با اضطراب و نگرانی کلی روانی و جسمی آنها را نشان می‌دهد) و «دلبستگی سازمانی» (درجه تعهد و دلبستگی دانشجویان را اندازه می‌گیرد). برای نمره‌گذاری هر گویه درجه‌ای بین ۱ (اصلاً در من نیست) تا ۹ (کاملاً در من است) به آزمودنی تعلق می‌گیرد. در این پژوهش، این درجات به یک مقیاس پنج درجه‌ای بین ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) تبدیل شده است. ضرایب پایایی پرسشنامه سازگاری در پژوهش صیرفی (۱۳۹۱) به روش ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفته است که مقدار آن برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۵ و برای مؤلفه‌های «سازگاری تحصیلی» ۰/۸۳، «سازگاری اجتماعی» ۰/۷۸، «سازگاری فردی-عاطفی» ۰/۷۴ و «دلبستگی سازمانی» ۰/۶۴ به دست آمده است. به منظور بررسی روایی پرسشنامه نیز از روش همسانی درونی استفاده شده است و دامنه ضرایب همبستگی نمره انواع سازگاری با نمره کل سازگاری از ۰/۶۷ تا ۰/۹۰ به دست آمده است (صیرفی، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضرایب آلفا برای «سازگاری تحصیلی» ۰/۸۹، «سازگاری اجتماعی» ۰/۷۶، «سازگاری فردی-عاطفی» ۰/۸۲ و «دلبستگی سازمانی» ۰/۷۷ بود. برای بررسی روایی پرسشنامه نیز از محاسبه همبستگی نمرات انواع سازگاری با نمره کل پرسشنامه استفاده شد و دامنه ضرایب از ۰/۷۰ تا ۰/۹۱ به دست آمد و همه ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند.

لازم به ذکر است که ابزارها به صورت گروهی و در کلاس درس در بین دانشجویان توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شد.

یافته‌های تحقیق

جدول ۱ شامل، میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی بین متغیرهای پژوهش است.

جدول ۱. ضرایب همبستگی پیرسون، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. جذابیت تکلیف	۱					
۲. سخت‌گیری در ارزشیابی	**۰/۲۱-	۱				
۳. تأکید بر ارزشیابی	**۰/۲۳	**۰/۲۵	۱			
۴. مرجعیت	**۰/۵۶	**۰/۲۶	**۰/۳۰-	۱		
۵. فرسودگی تحصیلی	**۰/۶۱	**۰/۲۶	**۰/۲۳	**۰/۴۶-	۱	
۶. سازگاری (کل)	**۰/۵۶	**۰/۲۲-	**۰/۱۷	**۰/۴۴	**۰/۸۲	۱
میانگین	۱۵/۸۹	۱۲/۱۲	۹/۶۷	۱۵/۵۷	۳۹/۰۱	۲۱۴/۲۳
انحراف استاندارد	۴/۳۶	۳/۶۵	۲/۵۹	۴/۱۷	۱۶/۳۶	۳۱/۸۴

** $p < 0/001$

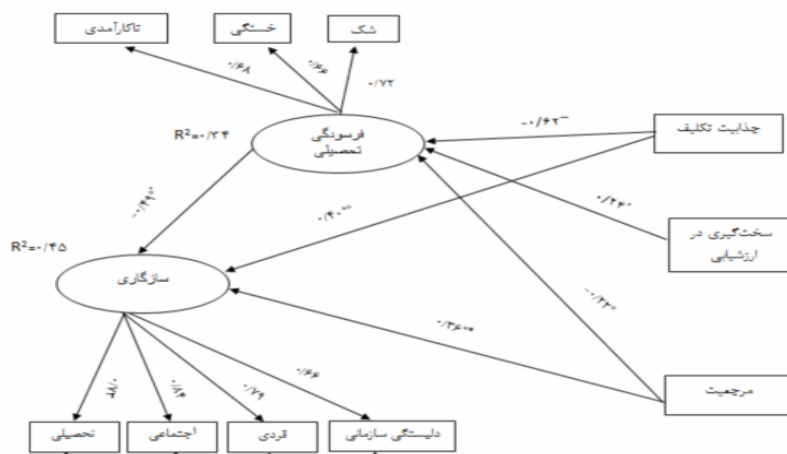
* $p < 0/05$

به منظور آزمون مدل پژوهش، روش مدلیابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS اجرا شد. مسیر تأکید بر ارزشیابی به متغیرهای مکنون معنادار نبود؛ بنابراین، از مدل حذف شد. شاخص‌های برازش بعد از اصلاح مدل نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی

برخوردار است. در جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل نهایی آورده شده است. همچنین، مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ آورده شده است.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل نهایی

شاخص‌های برازش	RMSEA	CFI	TLI	IFI	RFI	NFI	AGFI	GFI	P	X ² /df
مقادیر	۰/۰۷	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۰۰۰۱	۲/۷۲



شکل ۲- مدل آزمون شده نهایی

** $P < 0.01$

** $P < 0.001$

نتایج آزمون معنی‌داری کلیه مسیرهای موجود در مدل نهایی در جدول ۵ نشان داده شده است. همانگونه که ملاحظه می‌شود، مسیر «جذابیت تکلیف به سازگاری» ($t=4/34, P=0/001$)، «مرجعیت به سازگاری» ($\beta=0/40, t=5/99, P=0/001$)، «جذابیت تکلیف به فرسودگی تحصیلی» ($\beta=-0/62, t=5/99, P=0/008$)، «سخت‌گیری در ارزشیابی به فرسودگی تحصیلی» ($\beta=0/24, t=4/59, P=0/001$)، «مرجعیت به فرسودگی تحصیلی» ($P=0/022$)

$(\beta = -0/22, t = 3/04, P = 0/018)$ و «فرسودگی تحصیلی به سازگاری» $(\beta = -0/49, t = 5/22, P = 0/018)$ معنادار است.

جدول ۵. ضرایب استاندارد و نتایج آزمون معنی‌داری برای مسیرهای موجود در مدل

مسیر	ضرایب مسیر	t	P
از جذابیت تکلیف به سازگاری	۰/۴۰	۴/۳۴	۰/۰۰۱
از مرجعیت به سازگاری	۰/۳۶	۵/۹۹	۰/۰۰۱
از جذابیت تکلیف به فرسودگی تحصیلی	-۰/۶۲	۲/۶۶	۰/۰۰۸
از سخت‌گیری در ارزشیابی به فرسودگی تحصیلی	۰/۲۴	۴/۵۹	۰/۰۰۱
از مرجعیت به فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۲	۳/۰۴	۰/۰۲۲
از فرسودگی تحصیلی به سازگاری	-۰/۴۹	۵/۲۲	۰/۰۱۸

اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش نیز در جدول ۶ نشان داده شده است. همان‌طور که جدول ۶ نشان می‌دهد، اثر مستقیم تمامی متغیرهای برون‌زاد پژوهش به‌استثنای بُعد «سخت‌گیری در ارزشیابی» بر روی سازگاری معنادار بوده است؛ به این صورت که «مرجعیت» و «جذابیت تکلیف» اثر مثبت و «فرسودگی تحصیلی» اثر منفی بر سازگاری داشته‌اند. همچنین، اثر غیرمستقیم «جذابیت تکلیف»، «مرجعیت» و «سخت‌گیری در ارزشیابی» از طریق «فرسودگی تحصیلی»، بر روی سازگاری معنادار بوده است که نشان از واسطه‌گری فرسودگی تحصیلی دارد.

متغیرها	سخت‌گیری در ارزشیابی	جذابیت تکلیف	مرجعیت
به‌روی سازگاری	۰/۲۴*	۰/۳۶**	-۰/۲۲*
به‌روی فرسودگی تحصیلی	-۰/۶۲**	۰/۰۷*	-
سخت‌گیری در ارزشیابی	-	-	-۰/۴۹**

-۰/۲۲*

-

-۰/۲۲*

مرجعیت

۰/۵۱**

جدول ۶. میانگین‌ها، انحراف‌مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش در مدل

۰/۱۲**

۰/۱۲**

۰/۱۲**

به‌روی سازگاری

۰/۲۴*

۰/۲۴*

۰/۲۴*

سخت‌گیری در ارزشیابی

متغیرها

-۰/۶۲**

-۰/۶۲**

-۰/۶۲**

جذابیت تکلیف

به‌روی فرسودگی تحصیلی

-۰/۴۹**

=

-۰/۴۹**

سخت‌گیری در ارزشیابی

* $p < 0/05$ ** $p < 0/001$

در بررسی معنی‌داری اثر غیرمستقیم از روش بوت استراپ استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۷ نیز گزارش شده است، مسیرهای غیرمستقیم مدل، معنادار هستند و این حاکی از معنی‌داری نقش واسطه‌ای فرسودگی تحصیلی در ارتباط بین متغیرهای برون‌زاد و درون‌زاد پژوهش است.

جدول ۷. برآورد مسیرهای غیرمستقیم در مدل با استفاده از آزمون بوت‌استراپ

مسیر غیرمستقیم	مقدار برآورد	حد بالا	حد پایین	P
از جذابیت تکلیف به سازگاری با واسطه فرسودگی تحصیلی	۰/۱۲۴	۰/۲۱۲	۰/۰۶۶	۰/۰۱۵
از سخت‌گیری در ارزشیابی به سازگاری با واسطه فرسودگی تحصیلی	-۰/۲۱۳	-۰/۳۵۴	-۰/۱۷۵	۰/۰۱۲
از مرجعیت به سازگاری با واسطه فرسودگی تحصیلی	۰/۰۷۳	۰/۱۱۰	۰/۰۱۴	۰/۰۰۵

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه ساختاری ابعاد ساختار کلاس و سازگاری با دانشگاه دانشجویان با واسطه‌گری فرسودگی تحصیلی بود. نتایج تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری در قالب روابط موجود در مدل در ادامه تشریح می‌شود.

از جمله یافته‌های مهم این پژوهش، وجود رابطه معنادار جذابیت تکلیف و مرجعیت با سازگاری است. این یافته‌ها همسو با تحقیقات پژوهش مرادی و چراغی (۱۳۹۳)، دهقانی‌زاده (۱۳۹۳)، فرایدل، کرتینا، ترنز و میگلی (۲۰۰۷)، گرین، میلر، کراوسان، دوک و آکی^۱ (۲۰۰۴)، میدلتون، کاپلان و میگلی (۲۰۰۴) و بریمن و همکاران (۲۰۱۵) است. در تفسیر این یافته می‌توان گفت، هنگامی که ادراک فراگیران از کلاس به نحوی است که تکالیف و وظایف آن را متنوع و چالش‌برانگیز بدانند؛ اهداف تسلطی را انتخاب کنند و کلاس درس را سودمندتر تلقی کرده، از راهبردهای مناسبی برای برخورد و انطباق با چالش‌ها استفاده می‌کنند. همچنین، گرولینگ و ریان (۱۹۸۷) بیان کردند، هرچه اساتید، فراگیران را در تصمیم‌گیری دخیل کنند؛ آنها الگوی انگیزشی مثبت و سازگارانه‌تر و منطبق‌تری را بروز خواهند داد. همچنین، نتایج این پژوهش حاکی از آن است که ابعاد «سخت‌گیری در ارزشیابی» و «تأکید در ارزشیابی» نتوانسته‌اند به نحو معناداری سازگاری را پیش‌بینی کنند؛ یعنی در کلاس‌هایی که شرایط و تکالیف سختی برای نمره‌آوردن در دروس وجود دارد، بیشتر تأکید بر ارزیابی و امتحان است تا آموزش مطالب و فراگیران معتقدند که بعید به نظر می‌رسد کسی بتواند در دروس نمره بالایی بگیرد؛ در مقایسه با کلاس‌هایی که شرایط و تکالیف راحت‌تری برای نمره‌آوردن دارند و تأکید بر یادگیری مطالب است، از لحاظ میزان سازگاری تفاوتی وجود ندارد. در تفسیر این یافته می‌توان گفت، از آنجا که در نظام آموزشی جامعه ما سخت‌گیری در ارزشیابی و تأکید در ارزشیابی در کلاس‌ها یک پدیده عام است؛ لذا تفاوت (واریانس) زیادی در خصوص این متغیرها در کلاس‌ها وجود ندارد و براساس

¹ . Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey

اینکه فراگیران به شکل یکسان تحت تأثیر سخت‌گیری در ارزشیابی و تأکید در ارزشیابی قرار می‌گیرند، در نتیجه این یافته که سخت‌گیری در ارزشیابی و تأکید بر ارزشیابی قادر به پیش‌بینی سازگاری نیستند، طبیعی به نظر می‌رسد. این یافته همسو با نتایج تحقیقات مرادی و چراغی (۱۳۹۳) و دهقانی‌زاده (۱۳۹۳) است.

از یافته‌های دیگر این پژوهش، وجود ارتباط معنادار بین ابعاد جذابیت تکلیف، مرجعیت و سخت‌گیری در ارزشیابی با فرسودگی تحصیلی است. جذابیت تکلیف و مرجعیت با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد. این یافته همسو با پژوهش‌های مقیمی و همکاران (۱۳۸۹)، نعمی (۱۳۸۸)، ماچرا (۲۰۱۴)، سالماآرو و همکاران (۲۰۰۹)، کیارا و همکاران (۲۰۰۸) و تاپینن-تانر، اجازاروی، ونانن، کالیمو و ژاپینن^۱ (۲۰۰۵) است. براساس دیدگاه بروفی (۱۹۸۶) سخنرانی‌هایی که فراگیر آنان را جذاب و چالش‌انگیز می‌داند، موجب تسهیل جذب، شیفتگی و برانگیختگی او در فرایندهای یادگیری می‌شود. دسی و ریان (۲۰۰۰) بیان کردند که جذابیت و تنوع تکالیف سبب می‌شود فراگیر محیط یادگیری را به گونه‌ای درک کند که مشوق او در انجام فعالیت‌های پرتلاش باشد و این تکالیف جذاب، انگیزش درونی را برای کسب یادگیری افزایش و فرسودگی تحصیلی در افراد را کاهش می‌دهند.

یافته دیگر پژوهش، حاکی از وجود رابطه مثبت و معنادار بین سخت‌گیری در ارزشیابی و فرسودگی تحصیلی است. این یافته با پژوهش‌های قاسمی-تادرانی (۱۳۹۰)، فروغی-ابری و کاوه‌پورابرقویی (۱۳۸۳)، فری و فیشر (۲۰۰۹) و جی‌ها^۲ (۲۰۰۵) همخوانی دارد. در تفسیر این یافته می‌توان گفت، سخت‌گیری اساتید در ارزشیابی از عملکرد دانشجویان، منجر به ایجاد اضطراب در دانشجویان شده و انرژی روانی دانشجویان به کسب نمرات عالی معطوف می‌شود و این امر تحلیل روان‌شناختی و عاطفی آنها را در پی دارد. همچنین، زمانی که در کلاس انتظارتی از دانشجویان دارند که از توانایی‌های آنها خارج است و توقعات بیش‌ازحد است،

^۱. Toppinen-Tanner, Ojajärvi, Väänänen, Kalimo, & Jäppinen

^۲. Jha

دانشجویان احساس خستگی عاطفی و جسمانی می‌کنند (مازرولی و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین می‌توان گفت، از جمله متغیرهای تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی، شرایط محیطی و آموزشی است که می‌تواند باعث کاهش انگیزش برای یادگیری و تحصیل شده و موفقیت‌های فردی در رشته تحصیلی را تحت‌الشعاع قرار دهد (توکاوف واشکا و دالگوا^۱، ۲۰۱۳).

یافته دیگر پژوهش، وجود رابطه معنادار میان فرسودگی تحصیلی و سازگاری است. در تفسیر این یافته می‌توان گفت، افراد دارای فرسودگی تحصیلی اضطراب و استرس - که از علائم خستگی عاطفی است - با مشکلاتی در ابعاد شناختی، عاطفی و اجتماعی همراه هستند. افراد مضطرب دچار ناسازگاری می‌شوند و در ارتباطات اجتماعی به خصوص با همسالان با مشکل مواجه می‌شوند (خورشیدی، ۱۳۹۳). همچنین مزلاج و همکاران (۲۰۰۱) بیان کردند، افرادی که به لحاظ عاطفی توان فرسا می‌شوند؛ احساس خستگی، ناکامی و بی‌میلی می‌کنند و بی‌قرار و عصبی می‌شوند. این هیجانات و بی‌قراری‌ها در فعالیت‌های تحصیلی و کنار آمدن با الزامات تحصیلی اثر گذاشته و سازگاری فراگیران را کاهش می‌دهد.

فراگیرانی که در طول تحصیل دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند، نسبت به دروس و رشته تحصیلی خود شک و بدبینی دارند. همچنین، نسبت به انجام مناسب تکالیف محوله تردید دارند؛ بنابراین، در مواقع لزوم اقدامی برای انطباق و تغییر راهبردهای تحصیلی انجام نمی‌دهند. این افراد از بی‌انگیزگی و بی‌علاقگی رنج می‌برند و وقتی که انگیزه فراگیران کاهش پیدا کند، خواه یا ناخواه پاسخ‌های آنان ناسازگارانه می‌شود (والی‌پور، ۱۳۸۰). خصیصه‌های افرادی که از ناکارآمدی رنج می‌برند، شامل نارضایتی از توانایی‌های حرفه‌ای و اثربخشی‌شان است (مزلاج و همکاران، ۲۰۰۱). وقتی که ادراک فرد از توانایی‌ها و تجربه‌هایش تحریف و انکار می‌شود، بین فرد و تجربه‌اش نوعی ناهمخوانی ایجاد می‌شود که این ناهمخوانی باعث ناسازگاری و آسیب‌پذیری فرد می‌شود (بنکداری، ۱۳۸۴). به اعتقاد راجرز، تضاد بین خویشتن‌پنداری و

¹ . Tukaev, Vasheka, & Dolgova

تجربه‌ها و توانایی‌های فرد، احساس اضطراب ایجاد می‌کند و موجب پیدایش مکانیزم‌های دفاعی می‌شود (شولتز، ۱۳۸۹)؛ برعکس، وقتی بین توانایی‌ها و مفهوم شخص از خود، هماهنگی ایجاد شود؛ فرد احساس می‌کند که می‌تواند استعدادهايش را شکوفا سازد (شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۳۸۹)؛ بنابراین، افرادی که ارزیابی واقع‌بینانه‌ای از توانایی‌هایشان داشته باشند، رفتارهای سازگارانه‌تری از خود بروز می‌دهند (هیلگارد و اتکینسون، ۱۳۸۶). این یافته همسو با یافته تحقیقات بروس (۲۰۰۹)، سالماآرو و همکاران (۲۰۰۹)، اکسترمر، دوران و ری^۱ (۲۰۰۷)، تاپین-تانر و همکاران (۲۰۰۵)، کیرکالدی، فارنهام و سیفن^۲ (۲۰۰۴)، محمدی‌رمقانی (۱۳۹۳) و ابوالقاسمی (۱۳۹۰) است.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد، فرسودگی تحصیلی نقش واسطه‌ای در بین ابعاد ساختار کلاس و سازگاری دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، طراحی و سازماندهی کلاس درس از عمده‌ترین مسائل معلمان بوده؛ زیرا نحوه مدیریت کلاس همواره پیش‌نیاز یک محیط یادگیری اثربخش است. درواقع، هرچه تکالیف متنوع‌تر و چالش‌برانگیزتر باشد و اساتید از روش‌های جالبی برای جلب توجه فراگیران استفاده کنند و هرچه فراگیران خود را درباره مسائل مربوط به کلاس مسئول‌تر بدانند؛ کمتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند. درمقابل، شرایط محیطی و آموزشی نامناسب باعث کاهش انگیزش و افزایش فرسودگی تحصیلی می‌شود (توکاو و همکاران، ۲۰۱۳). فراگیرانی که دچار فرسودگی تحصیلی هستند، انگیزه‌ای برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی ندارند و ویژگی‌های رفتاری مانند غایب شدن، تأخیر در حضور کلاس و ترک زودهنگام کلاس را از خود نشان می‌دهند (کوئینی و جیالی، ۲۰۱۲). فرسودگی بر روابط میان فردی نیز تأثیر می‌گذارد و به دلیل وجود خستگی عاطفی، بدبینی و ناکارآمدی تحصیلی، فراگیران قادر به سازگاری با الزامات تحصیلی، عاطفی و آموزشی محیط تحصیلی خود نیستند. به بیان دیگر، می‌توان گفت که ساختار مشارکتی کلاس، جذابیت تکالیف و ارزشیابی تسلطی

^۱ . Extremera, Durán, & Rey

^۲ . Kirkcaldy, Furnham, & Siefen

سبب می‌شود که فراگیران ارزیابی مثبتی نسبت به توانایی خود و تحصیل پیدا کنند. ادراک صحیح از توانایی‌ها سبب می‌شود که فراگیران هنگام روبرو شدن با مشکلات و استرس‌های تحصیلی بیشتر به توانایی خود در جهت کنترل آن موقعیت اعتماد کنند و در نهایت، واکنش کمتری نسبت به استرس نشان دهند و این باعث نگرش مثبت نسبت به تحصیل، ارتباط بیشتر با دوستان، همکلاسی‌ها، استاد، همچنین کنترل عواطف و هیجانات و احساس دلبستگی و تعهد نسبت به محیط تحصیلی و آموزشی می‌شود (هیلگارد و اتکینسون، ۱۳۸۶).

توجه به جنبه‌های نظری و کاربردی پژوهش حاضر نیز از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. در این راستا، یافته‌های این پژوهش اطلاعات مهمی برای استادان و مسئولان آموزش عالی در بردارد. با توجه به آنکه براساس یافته‌ها، فرسودگی تحصیلی نقش واسطه‌ای در رابطه بین ساختار کلاس و سازگاری دانشجویان دارد؛ می‌توان گفت که هرچه در دانشگاه‌ها محیط کلاس ساختار مشارکتی‌تری داشته باشد، شرایطی برای افزایش تعامل و اظهار نظر در مورد عقاید و افکار و همچنین دسترسی به منابع یادگیری متنوع و غنی‌تر برای فراگیران فراهم شود و فراگیران تکالیف را به صورت جذاب، معنی‌دار و بااهمیت درک نمایند؛ فرسودگی تحصیلی در آنان کاهش یافته و از این طریق توانایی سازگاری آنان افزایش می‌یابد. از این منظر، استادان و معلمان موظفند تا چنین موقعیتی را خلق کنند. با توجه به ارتباط بین سخت‌گیری در ارزشیابی با فرسودگی تحصیلی، انتظار می‌رود که نظام آموزشی عالی به سمتی سوق پیدا کند که به جای تأکید بر نمره فراگیران، تلاش آنان را در جهت یادگیری هرچه بهتر و عمیق‌تر، ارزش‌گذاری کنند؛ بنابراین، در چنین صورتی است که فراگیر دچار فرسودگی تحصیلی کمتری می‌شود. در مجموع می‌توان با بهبود شرایط تحصیلی از جمله ایجاد عدالت آموزشی و غنی‌تر کردن منابع آموزشی، از فرسودگی تحصیلی فراگیران جلوگیری کرد و زمینه رشد مهارت و بالندگی در عرصه‌های مختلف علمی و عملی آنان را فراهم کرد و سازگاری آنها را افزایش داد.

به پژوهشگران توصیه می‌شود، در پژوهش‌های آتی به ساختار کلاس از منظر تأکیدات هدفی اساتید پرداخته و رابطه آن را با فرسودگی تحصیلی و سازگاری مورد پژوهش قرار دهند.

همچنین، انجام چنین پژوهشی در دوره‌های تحصیلی دیگر توصیه می‌شود؛ برای مثال اثر ساختار کلاس بر فرسودگی تحصیلی و سازگاری دانش‌آموزان، نتایج پژوهش حاضر را گسترش می‌دهد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، محدود بودن گروه نمونه به دانشجویان است؛ بنابراین، لازم است در تعمیم نتایج به گروه‌های دیگر، احتیاط لازم صورت گیرد. اثر متغیرهای مداخله‌گر نظیر بومی و غیربومی بودن دانشجویان نیز مورد کنترل قرار نگرفته است.

منابع و مأخذ

۱. ابطحی، معصومه‌السادات؛ نادری، خدیجه (۱۳۹۰). رابطه خلاقیت و سازگاری اجتماعی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر زنجان. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، ۳ (۲)، ۱۵-۲۸.
۲. ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۰). ارتباط تاب‌آوری، استرس و خودکارآمدی با رضایت از زندگی در دانش‌آموزان دارای پیشرفت تحصیلی بالا و پایین. نشریه علوم اجتماعی دانشگاه مشهد، ۶ (۱)، ۲۵-۱.
۳. احمدی، ساره؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۰). بررسی رابطه هوش عاطفی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری رضایت از تحصیل. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۸ (۱۳)، ۲۰-۱.
۴. بنگداری، نسرین (۱۳۸۴). رابطه هوش هیجانی والدین با سازگاری اجتماعی فرزندان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران.
۵. پورافکاری، نصرت‌الله (۱۳۸۳). فرهنگ جامع روان‌شناسی - روان‌پزشکی. تهران: فرهنگ معاصر.
۶. جوکار، بهرام (۱۳۸۱). بررسی ساختار ارتباطی، باورهای فرد پیرامون، ساختار کلاس، هدف‌گرایی و پیامدهای تحصیلی. رساله دکتری. دانشگاه شیراز: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
۷. حیدری، سکینه (۱۳۹۰). مقایسه هوش فرهنگی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی و سلامت روان در دانشجویان دختر کارشناسی ارشد بومی و غیربومی. فصلنامه علمی-پژوهشی زن و فرهنگ، ۳ (۹)، ۴۵-۵۷.

۸. خورشیدی، نازلو (۱۳۹۳). بررسی رابطه پنج عامل شخصیت، تیپ‌های زمانی و فرسودگی تحصیلی با رضایت از مدرسه دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان شهر ارومیه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه.
۹. دهقانی‌زاده، محمدحسین (۱۳۹۳). بررسی میانجی‌گری خودکارآمدی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و ساختار کلاس با سرزندگی تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
۱۰. راجرز، کارل (۱۳۸۷). درآمدی بر انسان شدن. (ترجمه قاسم قاضی). تهران: انتشارات جیحون.
۱۱. رستمی، زینب؛ عابدی، محمدرضا؛ شوفلی، ویلماری (۱۳۹۰). مجله رویکردهای نوین آموزشی، ۱۳، ۲۱-۳۸.
۱۲. رسولیان، مریم؛ الهی، فاطمه؛ افخم/براهیمی، عزیزه (۱۳۸۳). ارتباط فرسودگی شغلی با ویژگی‌های شخصیتی در پرستاران. اندیشه و رفتار، ۴ (۹)، ۱۸-۲۴.
۱۳. سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۰). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.
۱۴. شفیع‌آبادی، عبدالله؛ ناصری، غلامرضا (۱۳۸۹). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. تهران: نشر مرکز دانشگاهی.
۱۵. شولتز، دوان پی (۱۳۸۹). تاریخ روان‌شناسی نوین. (ترجمه علی‌اکبر سیف و همکاران). جلد دو. تهران: رشد. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۱۰).
۱۶. صفوی، محبوبه؛ موسوی‌لطفی، سیده‌مریم؛ لطفی، رضا (۱۳۸۸). بررسی همبستگی بین هوش هیجانی و سازگاری عاطفی و اجتماعی در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۷. پژوهنده، ۱۴ (۵)، ۲۶۱-۲۵۵.
۱۷. صیرفی، حوریه (۱۳۹۱). بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری والدین، سازگاری فردی-اجتماعی و فشار روانی در دانشجویان دانشکده‌های فنی، علوم اجتماعی و هنر دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
۱۸. فروغی‌ابری، احمدعلی؛ کاوه‌پورابرقویی، زهراسادات (۱۳۸۳). بررسی تأثیر ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم راهنمایی در درس علوم تجربی در ناحیه دو شهر اصفهان. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱، ۶۶-۵۷.

۱۹. قاسمی تادرانی، ستار (۱۳۹۰). بررسی رابطه ارزشیابی کلاس در دو الگوی ارتباطی مکانیکی و ارگانیکی معلم با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. رویکردهای نوین آموزشی، ۶ (۲)، ۸۲-۶۱.
۲۰. کارشکی، حسین؛ ارفع بلوچی، فاطمه؛ شیرزاد، زینب (۱۳۹۳). رابطه ادراک کیفیت کلاسی دانش‌آموزان دختر با نگرش تحصیلی آنان. رویکردهای نوین آموزشی، ۹ (۱)، ۸۸-۷۵.
۲۱. محمدی رمقانی، سودابه (۱۳۹۳). بررسی نقش فرسودگی تحصیلی در رابطه بین خودکارآمدی و رضایت از زندگی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
۲۲. مرادی، مرتضی و چراغی، اعظم (۱۳۹۳). الگوی علی تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباط خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۶ (۱)، ۱۱۳-۱۰۴.
۲۳. مقیمی، سیدمحمد؛ خنیفر، حسین؛ زروندی، نفیسه؛ جوکار، احمد؛ بیان معمار، سید احمد و فرجی رارمکی، اکبر (۱۳۸۹). مطالعه و بررسی رابطه بین عوامل آموزشی و آفت تحصیلی در میان دانش‌آموزان پسر آموزشگاه‌های راهنمایی. دو فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام آموزش، ۳ (۴)، ۱۶۰-۱۴۴.
۲۴. نعامی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران. مجله مطالعات روان‌شناختی، ۵ (۳)، ۱۳۴-۱۱۷.
۲۵. نیکدل، فریبرز (۱۳۸۵). بررسی و مقایسه خودتنظیمی یادگیری و سازگاری عاطفی، اجتماعی و آموزشی در دانش‌آموزان کاربران اینترنت و دانش‌آموزان غیرکاربر در دبیرستان‌های پسرانه شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۲۶. والی‌پور، ایرج (۱۳۸۰). روانشناسی سازگاری. تهران: وحید.
۲۷. هیلگارد، ارنست؛ اتکینسون، ریچارد (۱۳۸۶). زمینه روان‌شناسی. (ترجمه محمود ساعتچی و همکاران). تهران: نشر گپ. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۹)
28. Ames, C. (1992). Classrooms Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-267.
29. Ames, C; Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.

30. Anderman, E. M; Midgley, C. (1997). *Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. Contemporary Educational Psychology, 22(3), 269-298.*
31. Baker, R. W; Siryk, B. (1989). *Student adaptation to college questionnaire: Manual. Western Psychological Services.*
32. Benware, C. A; Deci, E. L. (1984). *Quality of learning with an active versus passive motivational set. American Educational Research Journal, 21(4), 755-765.*
33. Breeman, L. D; Wubbels, T; van Lier, P. A. C; Verhulst, F. C; van der Ende, J; Maras, A; Tick, N. T. (2015). *Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. Journal of School Psychology, 53(1), 87-103.*
34. Brophy, J. (1986). *Teacher influences on student achievement. American Psychologist, 41(10), 1069-1077.*
35. Bruce, S. P. (2009). *Recognizing stress and avoiding burnout. Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 1(1), 57-64.*
36. Cazan, A. M; Năstasă, L. E. (2015). *Emotional Intelligence, Satisfaction with Life and Burnout among University Students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180, 1574-1578.*
37. Deci, E. L; Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11 (4), 227-268.*
38. Dorman, J; Adams, J. (2004). *Associations between students' perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British secondary schools. Westminster Studies in Education, 27(1), 69-85.*
39. Extremera, N; Durán, A; Rey, L. (2007). *Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. Personality and Individual Differences, 42(6), 1069-1079.*
40. Freudenberger, H. J. (1974). *Staff burnout. Journal of Social Issues, 30, 159-165.*
41. Frey, N; Fisher, D. (2009). *Using common formative assessments as a source of professional development in an urban American elementary school. Teaching and Teacher Education, 25(5), 674-680.*

42. Friedel, J. M; Cortina, K. S; Turner, J. C; Midgley, C. (2007). *Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 434-458.
43. Ganster, D. C; Schaubroeck, J. (1991). *Work stress and employee health. Journal of Management*, 17(2), 235-271.
44. Greene, B. A; Miller, R. B; Crowson, H. M; Duke, B. L; Akey, K. L. (2004). *Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
45. Greenglass, E. R; Burke, R. J; Fiksenbaum, L. (2001). *Workload and burnout in nurses. Journal of Community and Applied Social Behavior and Personality*, 11(33), 211-215.
46. Grolnick, W. S; Ryan, R. M. (1987). *Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
47. Guthrie, J. T; Wigfield, A; VonSecker, C. (2000). *Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341.
48. Gutiérrez, M; Ruiz, L. M; López, E. (2010). *Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. The Spanish Journal of Psychology*, 13(02), 597-608.
49. Halstead, J. M; Jiamei, X. (2009). *Teachers' surveillance and children's subversion: the educational implications of non-educational activities in the classroom. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2264-2268.
50. Jha, P. K. (2005). *Assessment and evaluation in higher education. Vista International Publishing house.*
51. Kirkcaldy, B; Furnham, A; Siefen, G. (2004). *The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. European Psychologist*, 9(2), 107-119.
52. Lackritz, J. R. (2004). *Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues. Teaching and Teacher Education*, 20(7), 713-729.

53. Lewis, R; Romi, S; Katz, Y. J; Qui, X. (2008). *Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. Teaching and Teacher Education, 24(3), 715-724.*
54. Maat, S. M. B; Zakaria, E. (2010). *The learning environment, teacher's factor and students' attitude towards mathematics amongst engineering technology students. International Journal of Academic Research, 2(2), 16-20.*
55. Mac Iver, D. (1988). *Classroom environments and the stratification of pupils' ability perceptions. Journal of Educational Psychology, 80(4), 495-505.*
56. Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring. Englewood Cliffs, Prentice Hall.*
57. Maslach, C; Jackson, S. E. (1984). *Burnout in organizational settings. Applied Social Psychology Annual, 5, 133-153.*
58. Maslach, C; Schaufeli, W. B; Leiter, M. P. (2001). *Job burnout. Annual Review of Psychology, 52(1), 397-422.*
59. Mazerolle, S. M; Monsma, E; Dixon, C; Mensch, J. (2012). *An assessment of burnout in graduate assistant certified athletic trainers. Journal of Athletic Training, 47(3), 320.*
60. Middleton, M. J; Kaplan, A; Midgley, C. (2004). *The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. Social Psychology of Education, 7(3), 289-311.*
61. Mucherah, W. (2008). *Classroom climate and students' goal structures in high-school biology classrooms in Kenya. Learning Environments Research, 11(1), 63-81.*
62. Mucherah, W. (2014). *Exploring the Relationship between Classroom Climate, Reading Motivation, and Achievement: A Look into 7th Grade Classrooms. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 8 (1), 60-75.*
63. Nooreen, N; Habiba, E; Rahil, M. (2009). *Understanding psychosocial behavioural patterns: factors and problems in school to university transition. MASAUM Journal of Social Sciences and Applications, 1(1), 42-56.*
64. Patrick, H; Ryan, A. M; Anderman, L. H; Middleton, M; Linnenbrink, L; Hruda, L. Z; Midgley, C. (1997). *Manual for Observing Patterns of Adaptive Learning (OPAL): A protocol for classroom observations. Ann Arbor: University of Michigan.*

65. Pilkauskaitė-Valickienė, R.; Zukauskienė, R.; Raiziene, S. (2011). *The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 637-641.*
66. Qinyi, T.; Jiali, Y. (2012). *An Analysis of the Reasons on Learning Burnout of Junior High School Students from the Perspective of Cultural Capital Theory: A Case study of Mengzhe Town in Xishuangbanna, China. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 3727-3731.*
67. Reed-Victor, E. (2004). *Individual differences and early school. Teacher appraisals of young children with special needs. Early Child Development and Care, 174(1), 59-79.*
68. Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). *Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. Higher Education, 63(6), 685-700.*
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(1), 464-470.*
70. Ryan, R. M.; Connell, J. P.; Deci, E. L. (1985). *A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. Research on motivation in education: The classroom milieu, 2, 13-51.*
71. Ryan, R. M.; Lynch, M. F.; Vansteenkiste, M.; Deci, E. L. (2010). *Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. The Counseling Psychologist, 39(2), 193-260.*
72. Salmela-Aro, K.; Savolainen, H.; Holopainen, L. (2009). *Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. Journal of Youth and Adolescence, 38(10), 1316-1327.*
73. Sand, G.; Miyazaki, A. D. (2000). *The impact of social support on salesperson burnout components. Psychology and Marketing, 17(3), 13-26.*
74. Schaufeli, W. B.; Martínez, I. M.; Pinto, A. M.; Salanova, M.; Bakker, A. B. (2002). *Burnout and engagement in university students a cross-national study. Journal of Cross-cultural Psychology, 33(5), 464-481.*

75. Toppinen-Tanner, S; Ojajarvi, A; Väänäänen, A; Kalimo, R; Jäppinen, P. (2005). *Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. Behavioral Medicine, 31(1), 18-32.*
76. Tukaev, S. V; Vasheka, T. V; Dolgova, O. M. (2013). *The Relationships between Emotional Burnout and Motivational, Semantic and Communicative Features of Psychology Students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 82, 553-556.*
77. Zellars, K. L; Perrewew, P. L; Hochwarter, W. A. (2000). *Burnout in health care: The role of the five factors of personality. Journal of Applied Social Psychology, 30(12), 1570-1598.*
78. Zhang, Y; Gan, Y; Cham, H. (2007). *Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. Personality and Individual Differences, 43(6), 1529-1540.*