

رابطه نگرش دانشجویان به دانشگاه و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی

ترانه عنایتی^{۱*}، فاطمه رستگارتبار^۲

۱. دکتری مدیریت آموزشی، دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد واحد ساری، مازندران، ایران
۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد واحد ساری، مازندران، ایران

● دریافت مقاله: ۹۴/۱۰/۷ آخرین اصلاح مقاله: ۹۵/۲/۵ ● پذیرش مقاله: ۹۵/۷/۱۰

زمینه و هدف: افکار و اعمال دانشجویان در دانشگاه، تحت تأثیر انتظارات آن‌ها از محیط دانشگاهی و تصویری که از محیط دانشگاه دارند، قرار دارد. به گونه‌ای که اگر تصور کنند قادر به پاسخگویی به انتظارات نیستند، حتی ممکن است تحصیل خود را نیمه کاره رها نمایند. هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی رابطه نگرش دانشجویان به دانشگاه و فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی بود.

روش کار: روش این پژوهش از نوع مقطعی بود. جهت تعیین حجم نمونه، از فرمول تعیین حجم نمونه بر اساس حجم معلوم جامعه استفاده شد و به این ترتیب، ۳۸۴ نفر از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران و دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری به عنوان نمونه، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای بر حسب محل دانشگاه، انتخاب شدند و در این تحقیق شرکت نمودند. اطلاعات با کمک پرسش‌نامه‌های استاندارد نگرش دانشجویان به دانشگاه Weinstein و همکاران (Weinstein Perceptions, Expectations, Emotions and Knowledge یا PEEK)، اهمال‌کاری تحصیلی سواری (Academic procrastination) و فرسودگی تحصیلی Bresó و همکاران جمع‌آوری گردید. داده‌ها با استفاده از آزمون Independent t، آزمون ضریب همبستگی و روش تحلیل مسیر با استفاده از مدل‌های رگرسیون تکراری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: بین نگرش دانشجویان به دانشگاه با اهمال‌کاری تحصیلی ($r = 0.298$) و فرسودگی تحصیلی ($r = 0.491$) رابطه معنی‌داری مشاهده شد. بین نگرش دانشجویان به دانشگاه و فرسودگی تحصیلی آنان با توجه به نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی در دو بعد اهمال‌کاری عمدی و ناشی از خستگی جسمی و روانی، رابطه معنی‌داری وجود داشت ($P < 0.05$). همچنین، مقایسه متغیرهای مورد مطالعه در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران و دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری حاکی از وجود تفاوت معنی‌دار در بعد تحصیلی، بعد شخصی و در کل نگرش دانشجویان به دانشگاه و بعد ناکارآمدی تحصیلی از فرسودگی تحصیلی بود و تفاوت معنی‌داری در مقایسه بقیه متغیرها مشاهده نشد.

نتیجه‌گیری: توجه بیشتر به بهبود نگرش دانشجویان به دانشگاه در جهت کاهش و رفع دو معضل اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی، ضروری به نظر می‌رسد تا از این طریق عملکرد تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان افزایش یابد.

کلید واژه‌ها: نگرش دانشجویان به دانشگاه، اهمال‌کاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، تحلیل مسیر

نویسنده مسؤول: گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد واحد ساری، مازندران، ایران

● تلفن: ۰۱۱-۳۳۱۷۵۴۶۱ ● نمابر: ۰۱۱-۳۳۱۷۵۴۶۱

مقدمه

سلامت روان موجب احساس خوشبختی و شادابی انسان می‌شود؛ به دلیل این که یکی از عوامل ارتقا و تکامل انسان است. این موضوع به ویژه در دانشجویان دارای اهمیت بسیار زیادی است؛ چرا که هرچند دانشجویان اغلب از افراد برگزیده اجتماع محسوب می‌شوند، اما مطالعات متعدد نشان داده است که آنان نیز به انواع اختلالات و مشکلات عاطفی مبتلا هستند (۱). امروزه در کشورهای آسیایی، دانشجویان به علت انتظارات سطح بالای خانوادگی و فرهنگی، استرس تحصیلی زیادی را تجربه می‌کنند؛ چرا که موفقیت تحصیلی اولین راه دستیابی به فرصت‌های شغلی مناسب محسوب می‌شود (۲). این فشارها منجر به ایجاد یک سری علائم روان‌شناختی در فرد می‌گردد که ممکن است با خستگی عاطفی همراه باشد و به نوبه خود باعث فرسودگی تحصیلی شود (۳، ۴).

Freudenberger و همکاران از جمله پیشگامان تحقیق در مورد فرسودگی تحصیلی هستند و اعتقاد دارند که فرسودگی تحصیلی با نشانه‌های مشخصی از خستگی بیشتر در افراد کمال‌گرا رخ می‌دهد؛ چرا که ناتوانی در دستیابی به استانداردهای بالایی که این افراد برای خود تعیین می‌کنند، می‌تواند موجب تشدید ناراحتی و ایجاد خستگی و فرسودگی شود (۵). فرسودگی تحصیلی نه تنها با کمال‌گرایی ناسازگارانه رابطه معنی‌داری دارد (۶)، بلکه استرس ادراک شده نیز می‌تواند بهترین پیش‌بینی کننده فرسودگی تحصیلی دانشجویان به شمار رود (۷، ۸).

عوامل متعددی مانند نارسایی حمایت اجتماعی، استرس بیش از اندازه و ویژگی‌های شخصیتی افراد می‌توانند باعث فرسودگی تحصیلی شوند. نتایج تحقیقات نشان داده است، دانشجویانی که استرس بیش از اندازه و به دنبال آن، فرسودگی تحصیلی را تجربه می‌کنند، ممکن است علائم هشدار دهنده جسمانی، عاطفی و ذهنی را از خود نشان دهند (۹).

منظور از فرسودگی تحصیلی، احساس خستگی (Exhaustion) است که به دلیل انتظارات زیاد برای مطالعه

(خستگی)، داشتن نگرش بدبینانه نسبت به دانشگاه محل تحصیل (بدبینی) و احساس بی‌کفایتی به عنوان یک دانشجویان (کاهش اثربخشی) به وجود می‌آید (۴). در واقع، دانشجویان ممکن است پدیده فرسودگی را به این دلیل تجربه نمایند که شرایط یادگیری برای آنان، سطوح بالایی از تلاش را می‌طلبد و مکانیسم‌های حمایتی که راهکارهای کنار آمدن مؤثر با مشکلات را تسهیل می‌کند، مهیا نمی‌سازد (۱۰).

فرسودگی بیشتر زمانی رخ می‌دهد که بین ماهیت کار و طبیعت شخصی که مسؤول انجام آن است، ناهماهنگی وجود داشته باشد. افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، اغلب علایمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، غیبت‌های مکرر و احساس بی‌معنایی و بی‌کفایتی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (۱۱). نتایج پژوهشی نشان داد که بین خودپنداره تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) با عملکرد تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد (۱۲).

از دیگر مسائلی که شاید بتوان به عنوان پیشایندهای فرسودگی تحصیلی در نظر گرفت، اهمال‌کاری تحصیلی (تعلل‌ورزی) است. یافته‌های پژوهش‌های متعدد گزارش کرده‌اند که عملکرد تحصیلی و فعالیت‌های آموزشی دانشجویان در دانشگاه از کیفیت مطلوبی برخوردار نیست و شاید بتوان علت را در اهمال‌کاری تحصیلی جستجو کرد. اهمال‌کاری تحصیلی ممکن است اثرات منفی در تحصیلات و به دنبال آن در زندگی فرد داشته باشد. اهمال‌کاری تحصیلی به معنی تمایل غیر منطقی برای به تعویق انداختن آغاز یک تکلیف و یا کامل کردن آن است. بدین ترتیب، فراگیران ممکن است قصد انجام دادن تکالیف تحصیلی را در زمان مشخص شده یا مورد انتظار داشته باشند، اما نتوانند برای انجام دادن آن در خود انگیزه کافی ایجاد نمایند. در نتیجه، انجام دادن تکالیف در فاصله زمانی تعیین شده به دلیل انجام دادن کارهای غیر ضروری و خوش‌گذرانی‌های زودگذر، به شکست منتهی می‌شود (۱۳). در

توانمند در طی سال اول تحصیل، به دلیل مسایل شخصی، اجتماعی و یا انتظارات تحصیلی که قادر به پاسخگویی به آن نیستند، ترک تحصیل می‌کنند (۲۱). بنابراین، شاید بتوان یکی از عوامل مرتبط با اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی را باور و نگرش نسبت به محیط دانشگاه برشمرد؛ چرا که نگرش دانشجویان نسبت به موقعیت خود در دانشگاه نسبت به عملکرد تحصیلی خود و این که خود را نیازمند دریافت کمک تحصیلی می‌دانند و یا به تنهایی می‌توانند از عهده وظایف تحصیلی خود برآیند، همگی می‌تواند منشأ ایجاد فرسودگی تحصیلی باشد. پژوهش‌های نعامی نیز تأیید کرد که روابط معنی‌داری بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری یادگیری و رابطه استاد-دانشجو) با ابعاد فرسودگی تحصیلی (خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) وجود دارد (۱۱).

از آن‌جا که داشتن نگرش بدبینانه نسبت به دانشگاه محل تحصیل، از عوامل ایجاد کننده فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان به شمار می‌رود (۴) و نگرش، هدایت اعمال و رفتارهای آینده فرد را بر عهده می‌گیرد (۲۲)، باید به نگرش دانشجویان به دانشگاه به عنوان عامل تأثیرگذاری بر اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی توجه ویژه‌ای داشت. نتایج تحقیقی نشان داد که جو حاکم بر دانشگاه و انگیزش مثبت دریافت شده از سوی استادان، با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارد (۱۱).

از نظر Weinstein و همکاران، ادراک، انتظارات، باورها، عقاید و نگرش دانشجویان به دانشگاه به سه بعد تحصیلی (Academic)، شخصی (Personal) و اجتماعی (Social) تقسیم می‌شود. منظور از بعد تحصیلی، انتظارات دانشجویان درباره سختی‌ها، راه‌حل‌ها، ماهیت یادگیری، نقش و مسؤلیت‌های استادان و ماهیت برنامه‌های آموزشی دانشگاهی می‌باشد. منظور از بعد شخصی، تصویری است که دانشجویان از خود در مقابل واکنش‌های عاطفی به دانشگاه دارند. این که می‌پندارند تا چه حد برای انجام امور دانشجویی خود موفق

اغلب موارد، اهمال‌کاری نتیجه‌ای جز استرس، به هم ریختگی و شکست‌های پیاپی ندارد. هرچند که تعلل‌ورزی همیشه مسأله‌ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری را به همراه داشته باشد (۱۴).

در حال حاضر، اهمال‌کاری پدیده شایعی در میان دانشجویان است (۱۵) که می‌تواند عملکرد تحصیلی و جریان پیشرفت را تخریب نماید (۱۶). یافته‌های مطالعه‌ای نشان داد که حدود ۲۴ درصد جامعه دانشجویی دچار اهمال‌کاری بالا و ۳۷ درصد دچار اهمال‌کاری بسیار بالا هستند و اضطراب و افسردگی با اهمال‌کاری رابطه معنی‌داری دارد (۱۷). در تحقیقات انجام شده در خارج از کشور نیز مشخص شد که حدود ۸۰-۹۵ درصد دانشجویان به نوعی گرفتار اهمال‌کاری هستند (۱۸)، ۷۵ درصد خود را اهمال‌کار می‌دانند و ۵۰ درصد به طور مداوم دچار اهمال‌کاری در انجام امور تحصیلی می‌باشند (۱۹). یافته‌های پژوهش سپهریان حاکی از آن بود که اضطراب، پیش‌بینی کننده معنی‌داری برای اهمال‌کاری تحصیلی است (۱۳). تمدنی و همکاران نیز به این نتیجه دست یافتند که بین خودکارآمدی عمومی و اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد (۲۰).

دانشجویان بزرگ‌ترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه‌ای محسوب می‌شوند؛ چرا که می‌توانند با در هم آمیختن نیروی جوانی و علم و مهارت آموخته شده، چرخ‌های پیشرفت و توسعه را به حرکت درآورند. امروزه، فراگیران در محیط‌های آموزشی در دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالش‌های متعددی مواجه هستند. وقتی چنین چالش‌هایی منفی در نظر گرفته شوند، اثرات زیانباری بر روی انگیزش، عملکرد تحصیلی (Academic performance) و بهزیستی روان‌شناختی (Psychological well-being) فراگیران خواهد داشت (۶). نگرش‌ها و باورهای دانشجویان از تجارب آینده خود در دانشگاه، اثر زیادی بر روی افکار و اعمال آن‌ها هنگام ورود به دانشگاه می‌گذارد. بسیاری از دانشجویان مستعد و

با توجه به فرمول فوق، حجم نمونه ۳۸۴ نفر تعیین گردید و نمونه‌گیری به روش تصادفی طبقه‌ای بر حسب محل دانشگاه انجام گرفت و برای هر دانشگاه سهم مساوی از نمونه در نظر گرفته شد. بنابراین، محققان با مراجعه حضوری به دانشگاه‌های مورد مطالعه و انتخاب نمونه‌ها به صورت تصادفی از میان دانشجویان حاضر در دانشگاه، به دور از هر گونه اجبار و با کسب رضایت آگاهانه، پرسش‌نامه‌ها را جهت تکمیل اطلاعات در اختیار دانشجویان قرار دادند. شرکت دانشجویان در پژوهش اختیاری بود، ضمن این که به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات حاصل از تجزیه و تحلیل پرسش‌نامه‌ها محرمانه باقی خواهد ماند و غیر قابل شناسایی بودن افراد تضمین گردید.

از میان ۳۸۴ دانشجویی که به عنوان نمونه در تحقیق مشارکت نمودند، ۱۹۲ دانشجو در دانشگاه علوم پزشکی مازندران و ۱۹۲ دانشجو در دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری مشغول به تحصیل بودند که ۲۴۱ نفر را زنان و ۱۳۵ نفر را مردان تشکیل دادند.

به منظور جمع‌آوری داده‌ها، از پرسش‌نامه نگرش دانشجویان به دانشگاه Weinstein و همکاران (Perceptions, Expectations, Emotions and Knowledge یا PEEK) (۲۱)، پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی سواری (۲۳) و پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی Bresó و همکاران (۲۴) استفاده شد.

پرسش‌نامه PEEK: این ابزار در دانشگاه تگزاس در شهر آستن (University of Texas at Austin) و طی اجرای پروژه استراتژی‌های یادگیری شناختی (Cognitive Learning Strategies Project) توسط Weinstein و همکاران تدوین شد (۲۱). اطلاعات اکتشافی اولیه برای تدوین این پرسش‌نامه، طی ۳ تا ۴ سال از ۳۰۰۰ عضو هیأت علمی و دانشجو جمع‌آوری گردید. اطلاعاتی درباره تفاوت‌های احتمالی شخصی، اجتماعی و تحصیلی در محیط‌های دانشگاهی متفاوت و دانشجویان مختلف مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت، ۳۰۰ گویه از آن استخراج شد. بیش از دو

خواهند بود و یا میزان فعالیت تحصیلی‌شان، انطباق فعالیت دانشگاهی با اهداف آینده آن‌ها و مسؤولیت‌هایی که در دانشگاه بر عهده خواهند داشت به چه میزان خواهد بود. بعد اجتماعی به فشارهای اجتماعی در دانشگاه، تعامل با استادان، ساختار و ماهیت جمعیتی دانشگاه و روابط بین خانواده و دانشجویان و دوستان و شرکت در فعالیت‌های دانشجویی و اجتماعی دلالت می‌کند. ادراک، انتظارات، احساسات و اطلاعات درباره دانشگاه، ابزار قدرتمندی است تا ایده‌ها، نگرش‌ها، باورها و انتظارات دانشجویان را در خصوص تصوراتشان در مورد دانشگاه ارزیابی کند و انتظارات دانشجویان در مورد آنچه که در دانشگاه اتفاق خواهد افتاد، تأثیر بسیار مهمی بر افکار و عملکرد تحصیلی و رضایت تحصیلی دانشجویان خواهد داشت (۲۱).

با توجه به بررسی مطالعات و پیشینه تحقیق، مشخص گردید که تاکنون مطالعه‌ای در خصوص رابطه متغیرهای نگرش به دانشگاه و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی انجام نشده است. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه نگرش دانشجویان به دانشگاه با فرسودگی تحصیلی با توجه نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان انجام شد.

روش کار

این پژوهش توصیفی از نوع مقطعی بود. جامعه آماری مطالعه را کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل دو دانشگاه در شهر ساری تشکیل دادند. معیار انتخاب دانشگاه محل تحصیل دانشجویان، دارا بودن حداقل یکی از رشته‌های علوم پزشکی بود. با توجه به این امر، دانشجویان دو دانشگاه علوم پزشکی مازندران و دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ مورد مطالعه قرار گرفتند.

جهت تعیین حجم نمونه، از فرمول تعیین حجم نمونه بر اساس حجم معلوم جامعه استفاده شد که در رابطه ۱ آمده است.

$$\text{رابطه ۱} \quad n = Z^2 NP (1-P) \div d^2 (N-1) + Z^2 P (1-P)$$

حاضر، ضریب Cronbach's alpha برای تعیین پایایی مورد محاسبه قرار گرفت که برای کل آزمون فرسودگی، ۰/۸۰ به دست آمد.

داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی همچون جداول، فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و آمار استنباطی شامل آزمون Independent t، ضریب همبستگی و تحلیل مسیر با مدل‌های رگرسیونی تکراری در نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۶ (version 16, SPSS Inc., Chicago, IL) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

ویژگی‌های دموگرافیک شرکت کنندگان در جدول ۱ ارایه شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی داده‌ها بر اساس گروه تحصیلی

متغیر	تعداد (درصد)
جنسیت	مرد (۳۷/۳) ۱۴۳
	زن (۶۲/۷) ۲۴۱
وضعیت اشتغال	شاغل (۳۵/۲) ۱۳۶
	بیکار (۶۴/۸) ۲۴۹
مقطع تحصیلی	کاردانی (۲/۶) ۱۰
	کارشناسی (۵۶/۸) ۲۱۸
	کارشناسی ارشد (۲۵/۵) ۹۸
	دکتری تخصصی (۱/۱) ۴
	دکتری حرفه‌ای (۱۴/۱) ۵۴

میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه به همراه ابعاد آن‌ها در جدول ۲ ارایه شده است.

سال طول کشید تا این مؤلفه‌ها بررسی و در هم ادغام شود و به فرم کوتاه قابل استفاده تغییر پیدا کند. پرسش‌نامه از ۳۰ سؤال در سه بعد «نگرش تحصیلی، نگرش شخصی و نگرش اجتماعی» (هر بعد ۱۰ سؤال) در طیف پنج درجه‌ای لیکرت (از اصلاً علاقه‌ای ندارم = امتیاز ۱ تا بسیار مورد علاقه‌ام است = امتیاز ۵) تشکیل شده است. هرچند که نحوه تدوین پرسش‌نامه حاکی از دارا بودن روایی صوری و محتوایی آن می‌باشد، اما به دلیل این که پرسش‌نامه توسط پژوهشگران از انگلیسی به فارسی ترجمه شده است، روایی آن دوباره توسط صاحب‌نظران بررسی و تأیید گردید و پایایی آن با محاسبه ضریب Cronbach's alpha، ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی: این مقیاس توسط سواری تدوین شده است و از ۱۲ گویه در سه حیطه اهمال‌کاری عمدی (۵ سؤال)، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی (۴ سؤال) و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی (۳ سؤال) تشکیل شده است و در طیف پنج درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود (هرگز = صفر تا همیشه = ۴). طراح پرسش‌نامه، روایی آزمون را از طریق همبسته کردن با آزمون اهمال‌کاری Tuckman تعیین و مقدار آن را ۰/۳۵ برآورد نمود که نشان از روایی به نسبت خوب آن است. سواری پایایی پرسش‌نامه را با محاسبه ضریب Cronbach's alpha تأیید نمود که برای کل آزمون ۰/۸۵، برای عامل اول ۰/۷۷، برای عامل دوم ۰/۶۵ و برای عامل سوم ۰/۷۰ به دست آمد (۲۳).

پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی Bresó و همکاران: این مقیاس دارای ۱۵ گویه در سه بعد خستگی تحصیلی (۵ گویه)، بی‌علاقگی تحصیلی (۴ گویه) و ناکارآمدی تحصیلی (۶ گویه) است که به روش پنج گزینه‌ای لیکرت (کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵) توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی می‌گردد (۲۴). نعامی در پژوهش خود، پایایی پرسش‌نامه را ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ به ترتیب برای سه بعد خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی گزارش کرد (۱۱). در پژوهش

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نگرش، اهمال کاری و فرسودگی تحصیلی دانشجویان

فرسودگی تحصیلی				اهمال کاری تحصیلی				نگرش دانشجویان به دانشگاه				
کل	ناکارآمدی تحصیلی	بی‌علاقگی تحصیلی	خستگی تحصیلی	کل	ناشی از بی‌برنامگی	ناشی از خستگی جسمی و روانی	عمدی	کل	اجتماعی	شخصی	تحصیلی	
۰/۵۴۸	± ۰/۶۷۸	± ۰/۸۲۲	۰/۷۴۱	۰/۶۹۰	± ۰/۸۹۲	± ۰/۸۳۱	۰/۷۵۸	۰/۴۷۹	± ۰/۵۶۵	۰/۵۱۸	۰/۵۴۲	میانگین
± ۲/۲۴۴	۲/۵۱۵	۱/۹۷۶	± ۲/۱۳۲	± ۲/۱۵۱	۲/۲۱۹	۲/۱۹۰	± ۲/۰۹۲	± ۲/۳۴۳	۲/۳۹۶	± ۲/۳۴۲	± ۲/۲۹۰	انحراف معیار

خود اختصاص داد. همچنین، بررسی وضعیت فرسودگی تحصیلی دانشجویان گزارش کرد که ناکارآمدی تحصیلی بیشترین میانگین و بی‌علاقگی تحصیلی کمترین میانگین را داشت. به منظور مقایسه نگرش دانشجویان به دانشگاه، اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران و دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری، از آزمون Independent t استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

بر اساس جدول ۲، نگرش دانشجویان به دانشگاه در کل و در ابعاد تحصیلی، شخصی و اجتماعی نشان داد که نگرش آنان به دانشگاه در حدی پایین‌تر از حد میانگین مفروض قرار دارد. از بین ابعاد سه‌گانه نگرش دانشجویان به دانشگاه، نگرش اجتماعی و تحصیلی به ترتیب دارای بیشترین و کمترین میانگین بود. بررسی میانگین‌های به دست آمده از اهمال کاری تحصیلی حاکی از آن بود که اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی بیشترین میانگین و اهمال کاری عمدی کمترین میانگین را به

جدول ۳: مقایسه نگرش دانشجویان به دانشگاه، اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانشگاه‌های علوم پزشکی مازندران و آزاد اسلامی واحد ساری

P	t	دانشگاه		متغیر	
		آزاد اسلامی واحد ساری	علوم پزشکی مازندران	تحصیلی	نگرش دانشجویان به دانشگاه
		(میانگین ± انحراف معیار)	(میانگین ± انحراف معیار)		
< ۰/۰۰۱	-۴/۶۸۷	۲/۴۱۲ ± ۰/۵۹۴۴	۲/۱۶۴ ± ۰/۴۵۲۰	شخصی	
۰/۰۳۷	-۲/۰۹۶	۲/۳۹۸ ± ۰/۵۹۸۵	۲/۲۸۷ ± ۰/۴۱۷۲	اجتماعی	
۰/۰۵۲	-۱/۹۴۸	۲/۴۵۳ ± ۰/۶۴۳۲	۲/۳۴۱ ± ۰/۴۶۹۹	کل	
۰/۰۰۱	-۳/۲۷۸	۲/۴۲۲ ± ۰/۵۴۹۶	۲/۲۶۴ ± ۰/۳۸۲۰	عمدی	اهمال کاری تحصیلی
۰/۳۶۱	۰/۹۱۵	۲/۰۵۶ ± ۰/۸۲۴۳	۲/۱۲۷ ± ۰/۶۸۶۵	ناشی از خستگی جسمی و روانی	
۰/۶۲۴	۰/۴۹۱	۲/۱۶۹ ± ۰/۸۷۸۸	۲/۲۱۱ ± ۰/۷۸۲۱	ناشی از بی‌برنامگی	
۰/۵۶۸	-۰/۵۷۱	۲/۲۴۵ ± ۰/۹۵۰۳	۲/۱۹۳ ± ۰/۸۳۲۵	کل	
۰/۵۹۲	۰/۵۳۷	۲/۱۳۲ ± ۰/۷۳۱۱	۲/۱۶۹ ± ۰/۶۴۸۷	خستگی تحصیلی	فرسودگی تحصیلی
۰/۸۶۹	۰/۱۶۵	۲/۱۲۶ ± ۰/۸۴۸۱	۲/۱۳۸ ± ۰/۶۱۹۵	بی‌علاقگی تحصیلی	
۰/۱۱۴	۱/۵۸۵	۱/۹۱۰ ± ۰/۹۱۴۹	۲/۰۴۳ ± ۰/۷۱۵۲	ناکارآمدی تحصیلی	
۰/۰۲۰	-۲/۳۴۵	۲/۵۹۶ ± ۰/۷۵۴۴	۲/۴۳۵ ± ۰/۵۸۴۳	کل	
۰/۶۵۶	-۰/۴۴۶	۲/۲۵۷ ± ۰/۶۵۶۳	۲/۲۳۲ ± ۰/۴۱۵۱		

همانگونه که در جدول ۳ مشخص است، مقایسه نگرش دانشجویان به دانشگاه در دانشگاه علوم پزشکی مازندران و دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری حاکی از عدم وجود تفاوت معنی دار در بعد اجتماعی نگرش به دانشگاه بود، اما در ابعاد تحصیلی و شخصی و در کل، تفاوت معنی داری را نشان داد. با توجه به این که دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی میانگین بیشتری در ابعاد مذکور کسب نمودند، مشخص شد که نگرش مثبت تری در این ابعاد و در کل نسبت به دانشگاه خود دارند. بررسی مقایسه‌ای اهمال کاری تحصیلی بین دو گروه حاکی از آن بود که در هیچ یک از ابعاد اهمال کاری تحصیلی تفاوت

معنی داری بین دانشجویان دو دانشگاه وجود نداشت. مقایسه فرسودگی تحصیلی، بیانگر عدم وجود تفاوت معنی دار در کل و در ابعاد خستگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی بود، اما تفاوت معنی داری در بعد ناکارآمدی تحصیلی مشاهده شد و دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی فرسودگی بیشتری را در این زمینه گزارش نمودند.

به منظور بررسی رابطه نگرش دانشجویان به دانشگاه با اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن و با فرسودگی تحصیلی و ابعاد آن، از ضریب همبستگی استفاده گردید که نتایج آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: آزمون همبستگی بین نگرش دانشجویان به دانشگاه با اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

فرسودگی تحصیلی				اهمال کاری تحصیلی				نگرش دانشجویان به دانشگاه
کل	ناکارآمدی تحصیلی	بی‌علاقگی تحصیلی	خستگی تحصیلی	کل	ناشی از بی‌برنامگی	ناشی از خستگی جسمی و روانی	عمدی	
۰/۴۹۱	۰/۴۹۴	۰/۲۰۳	۰/۳۰۶	۰/۲۹۸	۰/۱۶۱	۰/۲۲۳	۰/۲۸۲	ضریب همبستگی
< ۰/۰۰۱	< ۰/۰۰۱	< ۰/۰۰۱	< ۰/۰۰۱	< ۰/۰۰۱	< ۰/۰۰۱	< ۰/۰۰۱	< ۰/۰۰۱	P

مطابق یافته‌های جدول ۴، بین نگرش دانشجویان به دانشگاه و اهمال کاری تحصیلی رابطه معنی داری وجود داشت ($r = ۰/۲۹۸$, $P < ۰/۰۰۵$). رابطه نگرش دانشجویان به دانشگاه با بعد اهمال کاری تحصیلی عمدی از بقیه ابعاد بیشتر بود ($r = ۰/۲۸۲$). همچنین، بین نگرش دانشجویان به دانشگاه و فرسودگی تحصیلی رابطه معنی داری مشاهده شد ($P < ۰/۰۰۵$).

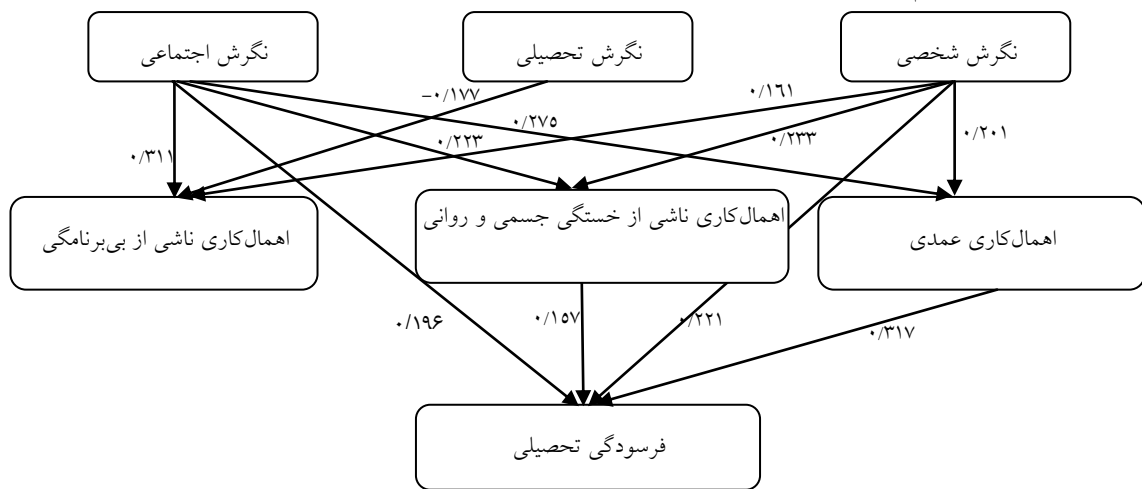
($r = ۰/۴۹۱$). رابطه نگرش دانشجویان به دانشگاه با بعد ناکارآمدی تحصیلی از بقیه ابعاد بیشتر ($r = ۰/۴۹۴$) بود. به منظور بررسی رابطه نگرش دانشجویان به دانشگاه با فرسودگی تحصیلی آنان با توجه به نقش میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی، از تحلیل مسیر با استفاده از مدل‌های رگرسیون تکراری استفاده گردید (جدول ۵).

جدول ۵: ضرایب مسیر حاصل از تحلیل مسیر متغیرهای دارای رابطه مستقیم و غیر مستقیم با فرسودگی تحصیلی

متغیرها	اهمال کاری عمدی	اهمال کاری ناشی از خستگی	اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی	نگرش تحصیلی	نگرش شخصی	نگرش اجتماعی
اهمال کاری عمدی	ضریب B	-	-	۰/۰۲۷	۰/۲۰۱	۰/۲۷۵
	P-value			۰/۴۱۸	۰/۰۰۴	< ۰/۰۰۱
اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی	ضریب B	-	-	۱/۲۵۰	۰/۲۳۳	۰/۲۲۳
	P-value			۰/۲۱۲	۰/۰۰۱	۰/۰۰۳
اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی	ضریب B	-	-	-۰/۱۷۷	۰/۱۶۱	۰/۳۱۱
	P-value			۰/۰۱۰	۰/۰۲۵	< ۰/۰۰۱
فرسودگی تحصیلی	ضریب B	۰/۳۱۷	۰/۱۵۷	۰/۰۵۸	۰/۲۲۱	۰/۱۹۶
	P-value	< ۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۲۱۴	< ۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

بی‌برنامگی بودند ($P < 0/05$). بنابراین، در مطالعه حاضر، متغیر بعد شخصی و اجتماعی نگرش دانشجویان هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم با واسطه‌های اهمال‌کاری عمدی و اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی، بر روی فرسودگی تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارند (شکل ۱).

با توجه به نتایج جدول ۵، چهار متغیر «اهمال‌کاری عمدی»، اهمال‌کاری ناشی از خستگی، نگرش شخصی و نگرش اجتماعی» دارای تأثیر مستقیم معنی‌داری بر متغیر فرسودگی تحصیلی بودند ($P < 0/05$). همچنین، متغیرهای نگرش شخصی و اجتماعی تأثیر مستقیم معنی‌داری بر اهمال‌کاری عمدی و اهمال‌کاری ناشی از خستگی داشتند ($P < 0/05$). هر سه متغیر نگرش تحصیلی، نگرش شخصی و نگرش اجتماعی نیز دارای تأثیر مستقیم معنی‌داری بر اهمال‌کاری ناشی از



شکل ۱: مدل تجربی عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان حاصل از یافته‌های پژوهش

تجربه کرده است، اما این مطلب بدین معنی نیست که اکثر دانشجویان به طور دایم گرفتار این پدیده باشند. همچنین، یافته‌های توصیفی در خصوص وضعیت فرسودگی تحصیلی دانشجویان، حاکی از آن بود که آنان فرسودگی تحصیلی را تجربه می‌کنند و بعضی گرفتار آن هستند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین نگرش دانشجویان به دانشگاه با اهمال‌کاری تحصیلی آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد. این یافته به نوعی با نتایج تحقیق سپهریان که گزارش کرد اضطراب پیش‌بینی کننده معنی‌داری برای اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان است (۱۳)، همخوانی داشت. همچنین، نتایج پژوهش Balkis و Duru نیز نشان داد که اهمال‌کاری در خصوص تکالیف درسی، از جمله مهم‌ترین علل شکست یا

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های توصیفی حاصل از پژوهش حاضر در خصوص وضعیت نگرش دانشجویان به دانشگاه در کل و در ابعاد تحصیلی، شخصی و اجتماعی حاکی از آن بود که نگرش دانشجویان پایین‌تر از حد میانگین است. در تحقیقات مشابه نیز مشخص شده است که در اغلب موارد انتظارات دانشجویان و به ویژه دانشجویان سال اول از دانشگاه با آنچه که تجربه می‌کنند، منطبق نیست. تجربیات آن‌ها در زمینه تحصیلی و اجتماعی در دانشگاه موجب می‌گردد تا به این نتیجه برسند که انتظاراتشان به گونه‌ای غیر واقعی بوده است که نتوانسته‌اند به آن دست یابند (۲۶، ۲۵). در تبیین یافته به دست آمده از اهمال‌کاری تحصیلی، چنین می‌توان تفسیر نمود، هرچند به نظر می‌رسد که هر دانشجویی در یک برهه از زمان اهمال‌کاری را

صورت غیر مستقیم با واسطه‌های اهمال‌کاری عمدی و اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی بر روی فرسودگی دانشجویان تأثیر گذاشته است.

بر اساس یافته‌های پژوهش، به نظر می‌رسد که نگرش دانشجویان به دانشگاه با توجه به نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی، عامل تأثیرگذاری بر روی فرسودگی تحصیلی می‌باشد. احساسات و باورهای دانشجویان از محیط دانشگاه، تأثیر مهمی بر روی کارایی و رضایتمندی آن‌ها دارد. دانشجویان توانمند در ابتدای ورود به دانشگاه، به علت تصور این که ممکن است از عهده انتظارات برنمایند و یا این که تصور کنند انتظاراتی که از آن‌ها وجود دارد غیر منطقی است، حتی ممکن است دانشگاه را رها کنند و یا در موارد خفیف‌تر دچار اهمال‌کاری تحصیلی شوند. اهمال‌کاری سبب از دست رفتن فرصت‌ها، زمان، درآمد و تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب و ترس و انگیزه پایین در دانشجویان می‌شود. وقتی دانشجو این فشار روانی و استرس را تجربه می‌کند، دچار خستگی و بدبینی تحصیلی می‌شود و زمینه برای ایجاد فرسودگی تحصیلی فراهم می‌گردد.

فرسودگی تحصیلی در مقابل تعامل دانشگاهی است و اشاره به سطح بالایی از انرژی و انعطاف‌پذیری ذهنی هنگام مطالعه، احساس اهمیت و شور و شوق، الهام گرفتن از مطالعه، تمرکز کامل، شادی و جذب مطالعه بودن، دارد (۲۸). فرسودگی، پدیده مشکل‌زایی است که منجر به ضرر و کاهش عملکرد فرد می‌شود (۲۹). به عبارت دیگر، در حالی که حضور در دانشگاه برای بسیاری از دانشجویان تجارب خوشایندی به همراه دارد، برای برخی دیگر از آنان، مطالب تحصیلی مانند آزمون‌ها، مقاله‌ها، ارایه مطالب و... منجر به فرسودگی تحصیلی خواهد شد (۶). از طرف دیگر، فرسودگی دانشجویان می‌تواند منجر به غیبت بیشتر، انگیزه کمتر برای انجام کارهای مورد نیاز دوره و درصد بالاتر ترک تحصیل در دانشگاه و مانند آن شود (۱۰). دانشگاه‌ها باید با تعیین برنامه‌های درسی منظم، هدف‌گذاری و تعیین وظایف، در دسترس بودن استادان و راهنمایی کافی و

فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است (۲۷).

بررسی همبستگی بین متغیرهای پژوهش حاضر، حاکی از وجود رابطه معنی‌دار بین نگرش دانشجویان به دانشگاه و فرسودگی تحصیلی بود. این یافته با یافته‌های تحقیق میکائیلی و همکاران (۱۲) مشابهت داشت. در تحقیق آن‌ها نیز مشخص شد که بین فرسودگی تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن شامل خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد (۱۲). Schaufeli و همکاران نیز همبستگی درگیری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی را با عملکرد بررسی نمودند و به این نتیجه رسیدند که زیرمقیاس‌های درگیری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دارای رابطه منفی هستند، در حالیکه با عملکرد تحصیلی، رابطه مثبت دارند (۲۸). فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان، به احساس خستگی به دلیل تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی) و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) اشاره می‌کند (۱۰). انتظارات دانشجویان حاصل از تجربه دانشگاهی آنان، اثرات زیادی بر روی افکار و اعمالشان هنگام ورود به دانشگاه دارد.

یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر، حاکی از تأثیر مستقیم و غیر مستقیم نگرش شخصی و اجتماعی دانشجویان به دانشگاه و اهمال‌کاری عمدی و اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی بر فرسودگی تحصیلی بود. یافته‌ها نشان داد که متغیرهای اهمال‌کاری عمدی و اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی، از جمله متغیرهایی محسوب می‌شوند که تنها به صورت مستقیم بر فرسودگی تحصیلی تأثیر می‌گذارند. همچنین، متغیر بعد شخصی نگرش دانشجویان علاوه بر تأثیر مستقیم، به صورت غیر مستقیم و با واسطه‌های اهمال‌کاری عمدی و اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی، بر روی فرسودگی تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار است. متغیر بعد اجتماعی نگرش دانشجویان هم به صورت مستقیم و هم به

به ایجاد بسترهای مناسب جهت رشد و بالندگی دانشجویان، برخوردهای عادلانه و بدون جانبداری از سوی مسئولان و استادان دانشگاه، دادن فرصت کافی برای انجام دادن فعالیت‌ها و ارزشیابی مناسب و حمایت اجتماعی که می‌تواند منجر به بهبود اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان شود، بیش از پیش احساس می‌گردد.

سپاسگزاری

بدین‌وسیله نویسندگان از کلیه دانشجویان شرکت کننده به جهت همکاری صمیمانه در انجام پژوهش، تشکر و قدردانی به عمل می‌آورند.

References:

- Farahbakhsh S, Gholamrezaei S, Nikpay I. The survey of students' mental health in relation to academic factors. *J Fundamentals of Mental Health*. 2007; 9(33 - 34): 61-6. [In Persian].
- Shu-Shen S. An investigation into academic burnout among Taiwanese adolescents from the self-determination theory perspective. *Soc Psychol Educ*. 2015; 18(1): 201-19.
- Gan Y, Shang J. Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *J Soc Behav Pers*. 2007; 35(8): 1087-98.
- Zhang Y, Gan Y, Cham H. Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Pers Individ Dif*. 2007; 43(6): 1529-40.
- Magnusson AE, Nias DKB, White PD. Is perfectionism associated with fatigue? *J Psychosomatic Res*. 1996; 41(4): 377-83.
- Behroozi N, Shahni Yelaq M, Pourseyed SM. Relationship between perfectionism, perceived stress and social support with academic burnout. *Strategy for Culture*. 2013; 5(20): 83-102. [In Persian]
- Rostamogli Z, Khoshnoodnia Chomachaei B. Comparing academic conscience and academic burnout in students with and without learning disabilities. *J Learning Disabilities*. 2013; 2(3(6)): 18-37. [In Persian]
- Durán A, Extremera N, Rey L, Fernández-Berrocá P, Montalbán FM. Predicting academic burnout and engagement in educational settings: assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*. 2006;18 Suppl:158-64.
- Heidari S, Maktabi GH. The comparison of cultural intelligence, angeles loneliness, academic burnout and mental health in master of art Ahwaz female native and non-native students. *Woman and Culture*. 2011; 3(9): 45-57. [In Persian]
- Hayati D, Ogbahi A, Hoseini Ahangari SA, Azizi Abarghuei M. Investigating the relationships between quality of learning experience's components and self-efficacy on academic burnout among students of Allamme Tabatabaei University of Tehran. *Educational Development of Jundishapur*. 2012; 3(4), 18-29. [In Persian]
- Naami AZ. Relationship between quality of learning experiences and academic burnout in graduate students of Shahid Chamran University. *Psychological Studies*. 2009; 5(3): 117-134. [In Persian]
- Mikaeili N, Afrooz G, Gholiezhadeh L. The comparison of early maladaptive schemas in secondary school students with and without school anxiety. *J School Psychology*. 2013; 1(4): 124-30. [In Persian]
- Sepehrian F. Academic Procrastination and its predictive factors. *J Psychological Studies*. 2012; 7(4): 9-26. [In Persian]
- Golestani Bakht T, Shokri M. Relationship between academic procrastination with meta cognitive beliefs. *Social Cognition*. 2013; 2(3): 89-100. [In Persian]

15. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull.* 2007; 133(1):65-94.
16. Shokri M. (dissertation). Relationship between procrastination with anxiety and metacognition beliefs of high school students of Amol city. Mazandaran, Sari: Islamic Azad University, Sari Branch; 2014. [In Persian]
17. Karami D. Prevalence of procrastination among university students and its relationship with anxiety and depression. *Applied Psychology.* 2009; 4(13): 25-34. [In Persian]
18. O'Brien WK. (dissertation). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering.* 2002;62(11-B): 5359.
19. Day V, Mensink D, O'Sullivan M. Patterns of academic procrastination. *J College Reading and Learning.* 2000; 30(2): 120-34.
20. Tamadoni M, Hatami M, Hashemi Razini H. General self efficacy, academic procrastination and academic achievement in university students. *Educational Psychology.* 2010; 6(17): 65-86. [In Persian]
21. Weinstein C E, Hunson GR, Palmer DR. *LASSI: User's manual.* 2nd ed. Austin, TX: Figure 1 H & H Pub; 2002.
22. Nolen-Hoeksema S, Loftus G, Wagenaar W. Atkinson & Hilgard's introduction to psychology. 15th Ed. Boston, Massachusetts: Cengage Learning; 2009.
23. Sevari K. Construction and standardization of academic procrastination test. *Training Measurement.* 2011; 2(5): 97-110. [In Persian]
24. Bresó E, Salanova M, Schaufeli WB. "In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied Psychology.* 2007; 56(3): 460-72.
25. Smith JS, Wertlieb EC. Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA J.* 2005; 42(2): 153-74.
26. Holmstrom LL, Karp D, Gray PS. Why laundry, not Hegel? Social class, transition to college, and pathways to adulthood. *Symbolic Interaction.* 2002; 25(4): 437-62.
27. Balkis M, Duru E. Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationship with demographic and individual preferences. *J Theory and Practice in Education.* 2009; 5(1): 18-32.
28. Schaufeli WB, Martinez IM, Pinto, AM, Salanova M, Bakker AB. Burnout and engagement in University students: A cross-national study. *J Cross-Cultural Psychology.* 2002; 33(5): 464-81.
29. Steel P, Brothen T, Wambach C. Procrastination and personality, performance, and mood. *Pers Individ Dif.* 2001; 30(1): 95-106.