

## **The Relationship between Academic Unwillingness and Test Anxiety with Student's Academic Burnout at Farhangian University**

**Nazanin Zahra Dahani<sup>1</sup>, Naser Natiezaie<sup>2\*</sup>**

*1. M.A. Student in Educational Administration, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran*

*2. Associate Professor, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran*

(Received: October 26, 2019; Accepted: January 20, 2021)

### **Abstract**

Academic burnout is one of the major challenges of education that can be affected by academic unwillingness and test anxiety. The purpose of study was to investigate the relationship between academic unwillingness and test anxiety with student's academic burnout. This is a descriptive -correlation study. Samples were 300 students, that selected by stratified sampling. To collect data, academic unwillingness questionnaire, test anxiety questionnaire and academic burnout questionnaire were applied. Eventually, data were analyzed using the Pearson correlation coefficient and the stepwise multiple regression analysis. There is a positive and meaningful relationship between academic unwillingness with academic burnout. Based on the results of regression, task characteristics, effort beliefs, and the value of tasks and efforts (as components of academic unwillingness) have been able to predict of academic burnout changes. Other findings showed that there is a positive and meaningful relationship between test anxieties with academic burnout. Based on the results of regression, tension and social humiliation (as components of test anxiety) have been able to predict of academic burnout changes. Considering the positive and significant relationship between academic unwillingness and test anxiety with students' academic burnout it is recommended to the top administrators of the university with the help of counselors and psychologists, design and hold workshops to reduce students' academic unwillingness, test anxiety, and academic burnout.

**Keywords:** Academic burnout, Academic unwillingness, Students, Test anxiety.

---

\* **Corresponding Author, Email:** [n\\_nastie1354@ped.usb.ac.ir](mailto:n_nastie1354@ped.usb.ac.ir)

## رابطه بی‌علاقگی تحصیلی و اضطراب امتحان با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

نازنین زهرا دهانی<sup>۱</sup>، ناصر ناستی‌زایی<sup>۲\*</sup>

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران
۲. دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۸/۰۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۱)

### چکیده

یکی از چالش‌های عمده تحصیلی فرسودگی تحصیلی است که می‌تواند تحت تأثیر بی‌علاقگی تحصیلی و اضطراب امتحان قرار بگیرد. بنابراین، هدف پژوهش تعیین رابطه بی‌علاقگی تحصیلی و اضطراب امتحان با فرسودگی تحصیلی دانشجویان بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان زاهدان بودند (۱۳۵۸ نفر). به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۳۰۰ دانشجو از طریق سه پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی، اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی مورد مطالعه قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام استفاده شد. یافته‌ها نشان داد بین بی‌علاقگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج رگرسیون نیز نشان داد به ترتیب، مؤلفه‌های ویژگی‌های تکلیف، باورهای تلاش و ارزش تکالیف و تلاش وارد مدل شده‌اند و توانسته‌اند تغییرات فرسودگی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند. دیگر یافته‌ها نشان داد بین اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. نتایج رگرسیون نیز نشان داد به ترتیب، مؤلفه‌های تنبیدی و تحقیر اجتماعی وارد مدل شده‌اند و توانسته‌اند تغییرات فرسودگی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند. با توجه به رابطه مثبت و معنادار بی‌علاقگی تحصیلی و اضطراب امتحان با فرسودگی تحصیلی دانشجویان به مدیران عالی دانشگاه پیشنهاد می‌شود که با کمک مشاوران و روان‌شناسان کارگاه‌های آموزشی را برای کاهش بی‌علاقگی تحصیلی، اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانشجویان طراحی و برگزار کنند.

**واژگان کلیدی:** اضطراب امتحان، بی‌علاقگی تحصیلی، دانشجویان، فرسودگی تحصیلی.

\* نویسنده مسئول، رایانامه: [n\\_nastiel354@ped.usb.ac.ir](mailto:n_nastiel354@ped.usb.ac.ir)

مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه سیستان و بلوچستان با عنوان «رابطه بی‌علاقگی تحصیلی و اضطراب امتحان با فرسودگی تحصیلی» است.

## مقدمه

فرسودگی تحصیلی<sup>۱</sup> به احساس خستگی دانشجویان به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، رشد حس و نگرش بدبینانه و بی‌علاقگی به تکالیف درسی و عدم حساسیت نسبت به مطالب درسی (بی‌علاقگی و بدبینی) و نیز به احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجو، احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی (کارآمدی پایین) اشاره دارد (ژانگ، گان و چام، ۲۰۰۷). فراگیرانی که فرسودگی تحصیلی را تجربه می‌کنند معمولاً علائمی مانند عدم تمایل به دروس، ناتوانی در حضور مداوم در کلاس درس، عدم مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنا بودن فعالیت‌های کلاسی و ناتوانی در یادگیری دروس را بروز می‌دهند که نتیجه آن افت تحصیلی خواهد بود (میکائلی، افروز و قلیزاده، ۱۳۹۲). فرسودگی علاوه بر آثار منفی که در زمان تحصیل دارد دارای تأثیرات بلندمدت دیگری نیز هست به طوری که نتایج نشان می‌دهد دانشجویانی که در طی تحصیل دچار فرسودگی می‌شوند در آینده کمتر به وظایف شغلی مسلط بوده، از نتایج پژوهش‌های انجام شده در حیطه شغلی کمتر استفاده می‌کنند و تمایل به ترک خدمت بالاتری بعد از اشتغال دارند (رودمن و گوستاوسون، ۲۰۱۲). از عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی می‌توان به عوامل آموزشی (پورتشی و زمانی، ۱۳۹۷)، ادراک از محیط یادگیری و تاب‌آوری تحصیلی (بهرامی، امیری و عبداللهی، ۱۳۹۶)، سن، جنسیت، میانگین تحصیلی، مقطع تحصیلی (منکه، ۲۰۱۱)، انگیزه پیشرفت (مونتا، ۲۰۱۱)، تنش و خودکارآمدی پایین (سالمالا- آرو، ساوولینن و هلوپنین، ۲۰۰۹) اشاره کرد. با توجه به پیامدهای فرسودگی تحصیلی از قبیل عدم مشارکت در کلاس و تکالیف درسی، غیبت کردن، تأخیر در حضور در کلاس، ترک زودهنگام کلاس و حتی ترک تحصیل (یولودگ و

- 
1. Academic Burnout
  2. Zhang, Gan, & Cham
  3. Rudman & Gustavsson
  4. Menke
  5. Moneta
  6. Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen

یاراتان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰) مطالعه این معضل تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن حائز اهمیت بوده که در این مطالعه به نقش بی‌علاقگی تحصیلی و اضطراب امتحان پرداخته شده است.

بی‌علاقگی تحصیلی به معنای عدم اشتیاق به تحصیل و فعالیت‌های مرتبط با آن است که باعث می‌شود فراگیران انرژی کمتری را صرف فعالیت‌های آموزشی کنند (براون<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). مطالعات نشان می‌دهد عوامل مختلف اجتماعی و فردی از جمله عدم انگیزه و اشتیاق تحصیلی از دلایل افت تحصیلی دانشجویان به حساب می‌آید (بشرپور و همکاران، ۱۳۹۴). با وجود اهمیت انگیزه و اشتیاق تحصیلی، به طوری که برخی اهمیت آن را از هوش بیشتر می‌دانند (اسماعیلی و همکاران، ۱۳۹۶)، نتایج نشان می‌دهد انگیزه تحصیلی تقریباً نیمی از دانشجویان بالاتر از حد متوسط است (روحی و همکاران، ۱۳۸۶). عواملی از قبیل سن (نادری<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۹)، جنسیت (آندرمن و آندرمن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹)، وضعیت اقتصادی، عزت نفس، خودتنظیمی تحصیلی، امید به آینده و رضایت از عوامل آموزشی و آموزشگاهی (مولوی و همکاران، ۱۳۸۶) نقش مؤثری در بی‌انگیزگی تحصیلی دانشجویان دارند. همتی و صادقی (۱۳۹۷) دریافتند که بی‌انگیزگی تحصیلی، رضایت تحصیلی، امید به آینده شغلی و مشارکت علمی با فرسودگی تحصیلی رابطه دارند. افشاری و غفاری (۱۳۹۷) دریافتند که متغیر خوددلسوزی و عامل‌های حس انسجام در تعامل با نقش واسطه‌ای هوش شخصی در تبیین بی‌علاقگی تحصیلی دانشجویان مؤثر است. سالانوا<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۰) دریافتند که دانشجویان بی‌انگیزه، فرسودگی تحصیلی بیشتر را تجربه می‌کنند و این بی‌علاقگی تحصیلی پیامدهای بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی، احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی، احساس عدم موفقیت و خودارزیابی منفی، کاهش عملکرد تحصیلی و افت تحصیلی را به دنبال دارد.

- 
1. Uludağ & Yaratan
  2. Brown
  3. Naderi
  4. Anderman & Anderman
  5. Salanova

اضطراب امتحان<sup>۱</sup>، که به معنای نگرانی فرد درباره عملکرد (انتظار شکست)، استعداد و توانایی خویش (افکار مربوط به خود کم‌انگاری) در هنگام امتحان و ارزشیابی است (سالند<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱)، یکی از انواع اضطراب‌های موقعیتی است که در اکثر کشورهای جهان تجربه می‌شود، اما شیوع بیشتری در زنان و در جوانان دارد (فرخی، کرمی و میردریکوند، ۱۳۹۷). این اضطراب در بسیاری از دانشجویان دانشگاه‌ها نیز گزارش شده است (براون<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۱) و برآوردهای اخیر سطوح بالای اضطراب امتحان را در ۱۵ تا ۲۲ درصد دانشجویان نشان داده‌اند (توماس، کاسدی و فینچ<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). مطالعات لاتاس، پانتیک و اوبرادویک<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) و یوسفی، حبیبی و محمدخانی (۱۳۹۲) نشان داد میزان اضطراب امتحان در میان دانشجویان رشته‌های مختلف پزشکی نسبتاً زیاد و در دانشجویان دختر بیشتر از پسران است. محمدی و پرندین (۱۳۹۴) نیز نشان دادند بین متغیرهای جنسیت، محل سکونت، سن، رشته‌های تحصیلی و معدل کل دانشجویان با اضطراب امتحان رابطه معناداری مشاهده شد. مرادی کلارده، آقاجانی، قاسمی جوینه و بهاروند (۱۳۹۸) نشان دادند که اضطراب امتحان با خودشناسی انسجامی و شفقت خود رابطه منفی، اما با اجتناب تجربی رابطه مثبت داشت. شهبازیان خونیک و حسنی (۱۳۹۶) دریافتند که بین مؤلفه‌های اضطراب امتحان، نارسایی هیجانی و فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. حشمت<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۰۸) دریافتند بسیاری از دانشجویان از نحوه گرفتن امتحان و تکنیک‌های کاهش اضطراب اطلاعی نداشته، حتی بیشتر کسانی هم که چنین اطلاعاتی داشتند از این راهکارها استفاده نمی‌کردند. شافر<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۷) نشان دادند دانشجویان با اضطراب امتحان زیاد، از دوره‌های طولانی مدت تحصیلی برخوردار بوده و به نسبت بیشتری از نگرانی‌های اجتماعی رنج برده و اختلالات روانی و روان‌پریشی در این گروه بیشتر تظاهر کرده است.

---

1. Test anxiety

2. Salend

3. Brown

4. Thomas, Cassady & Finch

5. Latas, Pantić & Obradović

6. Hashmat

7. Schaefer

با وجودی که فرسودگی تحصیلی یکی از مسائل گریبانگیر سیستم آموزشی در همه مقاطع تحصیلی است، در این میان یادگیرندگان، در سطوح دانشگاهی، بیشتر در معرض فرسودگی تحصیلی قرار دارند (رستمی، عابدی و شائوفلی، ۲۰۱۲). با شناسایی عوامل تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان، می‌توان رویکردی مناسب در جهت برنامه‌ریزی و توسعه و تکامل برنامه‌های آموزشی ایجاد کرد که نه تنها عملکرد تحصیلی دانشجویان را بهبود بخشید، بلکه اثربخشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را نیز ارتقا بخشید. پژوهشگر با بررسی پیشینه پژوهش دریافته است که چنین پژوهشی تا کنون در دانشگاه فرهنگیان انجام نگرفته است. از این رو، انجام چنین پژوهشی می‌تواند نتایج کاملاً جدید و کاربردی به دنبال داشته باشد و برای مدیران این مراکز و سایر مؤسسات آموزش عالی می‌تواند بسیار حائز اهمیت باشد. بنابراین، سؤال اصلی پژوهش این است که چه رابطه‌ای بین بی‌علاقگی تحصیلی و اضطراب امتحان با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان وجود دارد؟

### روش‌شناسی پژوهش

مطالعه حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش پژوهشی توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری آن کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر زاهدان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به حجم ۱۳۵۸ نفر (۸۳۵ پسر و ۵۲۳ دختر) بودند. با توجه به اینکه حجم جمعیت دانشجویان بر حسب جنسیت یکسان نبود، به طوری که ۶۱/۴۹ درصد پسر و ۳۸/۵۱ درصد دختر بودند، به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم (بر حسب درصد جنسیت) و بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران، ۳۰۰ دانشجو (۱۸۴ پسر و ۱۱۶ دختر) مورد مطالعه قرار گرفتند. ملاک ورود به مطالعه داشتن حداقل ۱ سال سابقه تحصیل در مرکز آموزشی و دانشجویی کارشناسی پیوسته بود. بنابراین، دانشجویان با سابقه که کمتر از یک سال تحصیل در مرکز آموزشی و همچنین، دانشجویان کارشناسی ناپیوسته از مطالعه خارج شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از سه پرسشنامه زیر استفاده شد:

الف) پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مسلش و جکسون (۱۹۸۱): این پرسشنامه در قالب ۱۵ گویه و سه مؤلفه خستگی عاطفی (گویه‌های ۱ تا ۷)، شک و بدبینی (گویه‌های ۸ و ۹)، و ناکارآمدی

تحصیلی (گویه‌های ۱۰ تا ۱۵) به بررسی میزان فرسودگی تحصیلی فراگیران می‌پردازد. پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم و نمره‌گذاری آن از ۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم است. گویه‌های ۱۰ تا ۱۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (۵=کاملاً مخالفم تا ۱=کاملاً موافقم). حداقل و حداکثر نمره در این پرسشنامه به ترتیب، ۱۵ و ۷۵ است. نمره بالاتر نشانه فرسودگی تحصیلی بالاتر است. پایایی پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ در مطالعه هاشمی شیخ‌شبنانی، بذرافکن و عزیزی (۱۳۹۲) ۰/۸۸ و در این مطالعه ۰/۸۳ به دست آمد.

ب) پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن و بنداس-جاکوب (۱۹۸۹): این پرسشنامه دارای ۲۳ گویه و سه مؤلفه است، که عبارت‌اند از تحقیر اجتماعی (گویه‌های ۱ تا ۸)، خطای شناختی (گویه‌های ۹ تا ۱۷)، و تنیدگی (گویه‌های ۱۸ تا ۲۳). پرسشنامه بر اساس طیف چهارگزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم شده است. در گویه‌های ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۲۳ برای گزینه‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، موافقم و کاملاً موافقم به ترتیب، نمره‌های ۳، ۲، ۱ و ۰ تعلق می‌گیرد. بقیه گویه‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند؛ به طوری که برای گزینه‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، موافقم و کاملاً موافقم به ترتیب نمره‌های ۰، ۱، ۲ و ۳ تعلق می‌گیرد. حداقل نمره در این پرسشنامه ۰ و حداکثر آن ۹۲ است. نمره بالاتر نشانه اضطراب امتحان بیشتر است. پایایی پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ در مطالعه باعزت و همکاران (۱۳۹۱) ۰/۹۱ و در این مطالعه ۰/۸۷ به دست آمد.

ج) پرسشنامه بی‌علاقگی تحصیلی (اقتباس از نصیری و جامع بزرگی، ۱۳۹۰): این پرسشنامه ۲۸ گویه و ۴ مؤلفه دارد، که عبارت‌اند از ویژگی‌های تکلیف (گویه‌های ۱ تا ۷)، باورهای تلاش (گویه‌های ۸ تا ۱۴)، و باورهای توانایی (گویه‌های ۱۵ تا ۲۱)، ارزش تکالیف و تلاش‌ها (گویه‌های ۲۲-۲۸). پرسشنامه بر اساس طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تنظیم شده است و نمره‌گذاری آن از ۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم است. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۸ و حداکثر نمره ۱۴۰ است. هرچه نمره به ۱۴۰ نزدیک‌تر باشد، نشانه بی‌علاقگی

تحصیلی بیشتر است. پایایی پرسشنامه با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ در مطالعه نصیری و جامع بزرگی (۱۳۹۰) ۰/۸۷ و در مطالعه حاضر ۰/۸۹ به دست آمد.

برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه گام به گام) با کمک نرم‌افزار SPSS21 استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

بر حسب اطلاعات جمعیت‌شناختی میانگین سنی و انحراف معیار دانشجویان نمونه  $20,98 \pm 1,46$  بود. همچنین، بر حسب جنسیت ۱۱۶ نفر (۳۸,۷ درصد) دختر و ۱۸۴ نفر (۶۱,۳ درصد) پسر، بر حسب تأهل ۲۰۳ نفر (۶۷,۶۶ درصد) مجرد و ۹۷ نفر (۳۲,۳۴ درصد) متأهل و بر حسب سکونت ۲۳۴ نفر (۷۸ درصد) ساکن خوابگاه و ۶۶ نفر (۲۲ درصد) ساکن منازل شخصی بودند. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش بدین شرح بود: بی‌علاقگی تحصیلی  $2,91 \pm 0,62$ ، اضطراب امتحان  $1,43 \pm 0,51$  و فرسودگی تحصیلی  $3,16 \pm 0,78$ . در بررسی فرضیه اول پژوهش: بین بی‌علاقگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، در مرحله اول از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ضرایب همبستگی رابطه بی‌علاقگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان

متغیر	خستگی عاطفی		شک و بدبینی		ناکارآمدی تحصیلی		فرسودگی تحصیلی	
	ضریب همبستگی	ضریب معناداری	ضریب همبستگی	ضریب معناداری	ضریب همبستگی	ضریب معناداری	ضریب همبستگی	ضریب معناداری
ویژگی‌های تکلیف	۰,۳۶۴	۰,۰۰۱	۰,۲۹۷	۰,۰۰۱	۰,۳۷۰	۰,۰۰۱	۰,۴۳۰	۰,۰۰۱
باورهای تلاش	۰,۲۲۹	۰,۰۰۱	۰,۰۵۷	۰,۳۲۸	۰,۳۹۲	۰,۰۰۱	۰,۳۱۴	۰,۰۰۱
باورهای توانایی	۰,۳۰۶	۰,۰۰۱	۰,۱۹۵	۰,۰۰۱	۰,۲۷۶	۰,۰۰۱	۰,۳۳۶	۰,۰۰۱
ارزش تکالیف و تلاش‌ها	۰,۳۱۹	۰,۰۰۱	۰,۲۴۱	۰,۰۰۱	۰,۳۳۸	۰,۰۰۱	۰,۳۸۱	۰,۰۰۱
بی‌علاقگی تحصیلی	۰,۳۹۲	۰,۰۰۱	۰,۲۵۴	۰,۰۰۱	۰,۴۴۴	۰,۰۰۱	۰,۴۷۱	۰,۰۰۱



بر اساس یافته‌های جدول ۱ مقدار ضریب همبستگی بی‌علاقگی تحصیلی (مقیاس کل) و مؤلفه‌های ویژگی‌های تکلیف، باورهای تلاش، باورهای توانایی، ارزش تکلیف و تلاش‌ها با فرسودگی تحصیلی دانشجویان به ترتیب برابر با ۰/۴۷۱، ۰/۴۳۰، ۰/۳۱۴، ۰/۳۳۶ و ۰/۳۸۱ است، که تمام آن‌ها مثبت و در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار هستند. در مرحله دوم و به منظور پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان بر اساس مؤلفه‌های بی‌علاقگی تحصیلی از رگرسیون چندگانه گام به گام استفاده شد که یافته‌های آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. خلاصه تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های بی‌علاقگی تحصیلی

گام	مؤلفه	ضریب مسیر	ضریب تعیین	آماره F	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	آماره تی	ضریب معناداری
					Std. Error	B			
اول	ویژگی‌های تکلیف	۰/۴۳۰	۰/۱۸۵	۶۷/۷۲	۰/۸۲۴	۰/۱۰۰	۰/۴۳۰	۵/۱۷۳	۰/۰۰۱
دوم	ویژگی‌های تکلیف	۰/۴۵۸	۰/۲۱۰	۳۹/۴۹	۰/۶۹۵	۰/۱۰۷	۰/۳۶۳	۶/۴۶	۰/۰۰۱
	باورهای تلاش	۰/۴۵۸	۰/۲۱۰				۰/۱۷۲	۳/۰۶	۰/۰۰۲
سوم	ویژگی‌های تکلیف	۰/۴۷۶	۰/۲۲۷	۲۸/۹۳	۰/۵۲۶	۰/۱۱۲	۰/۲۷۵	۴/۱۹	۰/۰۰۱
	باورهای تلاش						۰/۱۴۷	۲/۶۱	۰/۱۰
	ارزش تکلیف و تلاش‌ها						۰/۱۳۸	۲/۵۲	۰/۱۲

بر اساس جدول ۲ در گام اول ویژگی‌های تکلیف وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار ضریب مسیر برابر با ۰/۴۳۰ و ضریب تعیین برابر با ۰/۱۸۵ است که به این معناست مؤلفه‌ی ویژگی‌های تکلیف توانسته است ۱۸/۵ درصد از تغییرات متغیر فرسودگی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کند. در گام دوم باورهای تلاش وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار ضریب مسیر به ۰/۴۵۸ و مقدار ضریب تعیین به ۰/۲۱۰ تغییر یافته است که به این معناست مؤلفه‌های ویژگی‌های تکلیف و باورهای تلاش توانسته‌اند ۲۱ درصد از تغییرات متغیر فرسودگی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند و سهم مؤلفه باورهای تلاش ۲/۵ درصد بوده است. در گام سوم ارزش تکلیف و تلاش‌ها وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار ضریب تأثیر به ۰/۴۷۶ و مقدار ضریب تعیین به ۰/۲۲۷ تغییر یافته است.

که به این معناست مؤلفه‌های ویژگی‌های تکلیف، باورهای تلاش و ارزش تکالیف و تلاش‌ها توانسته‌اند ۲۲٫۷ درصد از تغییرات متغیر فرسودگی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند و سهم مؤلفه ارزش تکالیف و تلاش‌ها ۱٫۷ درصد بوده است.

برای بررسی فرضیه دوم پژوهش: بین اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، در مرحله اول از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است:

جدول ۳. ضرایب همبستگی رابطه اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانشجویان

متغیر	خستگی عاطفی		شک و بدبینی		ناکارآمدی تحصیلی		فرسودگی تحصیلی	
	ضریب همبستگی	ضریب معناداری	ضریب همبستگی	ضریب معناداری	ضریب همبستگی	ضریب معناداری	ضریب همبستگی	ضریب معناداری
تحقیق اجتماعی	۰٫۲۷۱	۰٫۰۰۱	۰٫۱۹۶	۰٫۰۰۱	۰٫۳۲۰	۰٫۰۰۱	۰٫۳۳۶	۰٫۰۰۱
خطای شناختی	۰٫۲۹۰	۰٫۰۰۱	۰٫۱۳۳	۰٫۰۲۱	۰٫۳۹۳	۰٫۰۰۱	۰٫۳۶۴	۰٫۰۰۱
تندگی	۰٫۴۴۴	۰٫۰۰۱	۰٫۳۳۵	۰٫۰۰۱	۰٫۳۹۶	۰٫۰۰۱	۰٫۴۹۷	۰٫۰۰۱
اضطراب امتحان	۰٫۴۰۵	۰٫۰۰۱	۰٫۲۶۴	۰٫۰۰۱	۰٫۴۵۳	۰٫۰۰۱	۰٫۴۸۴	۰٫۰۰۱

بر اساس یافته‌های جدول فوق مقدار ضریب همبستگی اضطراب امتحان (مقیاس کل) و مؤلفه‌های تحقیق اجتماعی، خطای شناختی و تندگی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان به ترتیب برابر با ۰٫۴۸۴، ۰٫۳۳۶، ۰٫۳۶۴ و ۰٫۴۹۷ است، که تمام آن‌ها مثبت و در سطح کمتر از ۰٫۰۰۱ معنادار هستند. در مرحله دوم و به منظور پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان بر اساس مؤلفه‌های اضطراب امتحان از رگرسیون چندگانه گام به گام استفاده شد که یافته‌های آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. خلاصه تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های اضطراب امتحان

گام	مؤلفه	ضریب مسیر	ضریب تعیین	آماره F	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد	آماره تی	ضریب معناداری
					Std. Error	B			
اول	تندگی	۰٫۴۹۷	۰٫۲۴۷	۹۷٫۵۸	۰٫۱۳۷	۱٫۳۵	۰٫۴۹۷	۹٫۸۷	۰٫۰۰۱
دوم	تندگی تحقیق اجتماعی	۰٫۵۱۲	۰٫۲۶۲	۵۲٫۶۵	۰٫۱۵۲	۱٫۱۷۸	۰٫۴۳۴	۷٫۷۳	۰٫۰۰۱
					۰٫۱۴۲	۰٫۳۴۹	۰٫۱۳۸	۲٫۴۶	۰٫۰۱۴

بر اساس جدول ۴ در گام اول تنیدگی وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار ضریب تأثیر برابر با ۰/۴۹۷ و ضریب تعیین برابر با ۰/۲۴۷ است که به این معناست مؤلفه تنیدگی توانسته است ۲۴/۷ درصد از تغییرات متغیر فرسودگی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کند. در گام دوم تحقیر اجتماعی وارد مدل رگرسیون شده است. مقدار ضریب تأثیر به ۰/۵۱۲ و مقدار ضریب تعیین به ۰/۲۶۲ تغییر یافته است که به این معناست مؤلفه‌های تنیدگی و تحقیر اجتماعی توانسته‌اند ۲۶/۲ درصد از تغییرات متغیر فرسودگی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند که سهم مؤلفه تحقیر اجتماعی ۱/۵ درصد بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی رابطه بی‌علاقگی تحصیلی و اضطراب امتحان با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر زاهدان انجام گرفت. یافته اول نشان داد بی‌علاقگی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار دارد و مؤلفه‌های بی‌علاقگی تحصیلی از توان پیش‌بینی تغییرات فرسودگی تحصیلی برخوردار هستند. این یافته با یافته‌های مطالعات سالما-آرو، ساوولینن و هلوپنین (۲۰۰۹)، ژانگ، گان و چام (۲۰۰۷) و صمدی (۱۳۹۱) همخوان است. در تبیین این یافته می‌توان به مدل نظری استورم و روثنم<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) اشاره کرد که در آن ایجاد و ظهور یکی از ابعاد چندگانه فرسودگی تحصیلی باعث تسریع در گسترش دیگری می‌شود. طبق این مدل خستگی هیجانی به هر دلیل در ابتدا رخ می‌دهد و گسترش آن منجر به بدبینی می‌شود و در نهایت، سبب ایجاد ناکارآمدی می‌شود. در چنین شرایطی که فرد احساس ناکارآمدی می‌کند این تصور در او ایجاد می‌شود که نمی‌تواند در انجام یک فعالیت به نتیجه مورد نظر برسد (استورم و روثنم، ۲۰۰۳). در این حالت، فراگیر به فعالیت‌های تحصیلی ارزش و اهمیت نمی‌دهد و اشتیاق به تحصیل در او کاهش پیدا می‌کند (رایان و دسی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). دانشجویان بی‌انگیزه و بی‌اشتیاق به تحصیل معمولاً کمتر به دنبال فعالیت‌های کلاسی، پیگیری نقش‌ها و رفتارهای مرتبط با مطالعه هستند؛ این افراد با توجه به

1. Storm & Rothman  
2. Ryan & Deci

سطوح پایین خودتنظیمی و اعتماد به نفس و سطوح بالای اضطراب و استرس، نبود احساس کنترل شخصی، نداشتن احساس و خودکارآمدی پایین کمتر به کارهای مرتبط با دانشگاه خود، رویه‌های محیط محل تحصیل، روابط پیچیده دانشجوی و دانشکده توجه دارند (نکاوند، جعفری و آراسته، ۱۳۹۷)، توجه و تمرکز کمتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقررات محل تحصیل تعهد کمتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب اجتناب نمی‌کنند و در آزمون‌ها عملکرد خوبی ندارند (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵) و در نتیجه فرسودگی تحصیلی بالاتری (از قبیل بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، بی‌تمایلی به حضور مستمر در کلاس، عدم مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، غیبت‌های مکرر و احساس بی‌معنایی و بی‌کفایتی در یادگیری مطالب درسی) را تجربه می‌کنند (قدم‌پور، فرهادی و نقی بیرانوند، ۱۳۹۵). همچنین، باید گفت انگیزش و یادگیری فعال با یکدیگر هم‌افزایی دارند و کسانی که به طور فزاینده‌ای آن‌ها را تلفیق می‌کنند اشتیاق یادگیری را افزایش می‌دهند. به عبارتی هنگامی که انگیزش و یادگیری فعال ترکیب می‌شوند اشتیاق فراگیری یادگیران را ارتقا می‌دهند زیرا اشتیاق با همپوشی بیشتر این دو عامل، قویتر عمل می‌کند (کلیپفل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). دانشجویانی که کمتر به دنبال فعالیت‌های کلاسی، پیگیری نقش‌ها و رفتارهای مرتبط با مطالعه هستند و به عبارتی اشتیاق رفتاری پایینی نسبت به مسائل درسی دارند دارای سطوح پایین خودتنظیم‌گری، اعتماد به نفس و سطوح بالای اضطراب و استرس و خستگی هستند (محمودیان و همکاران، ۱۳۹۷). در نتیجه می‌توان پذیرفت با افزایش بی‌علاقگی تحصیلی دانشجویان، فرسودگی تحصیلی آنان نیز افزایش می‌یابد.

یافته دوم نشان داد اضطراب امتحان با فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه‌ای مثبت و معنادار دارد و مؤلفه‌های اضطراب امتحان از توان پیش‌بینی تغییرات فرسودگی تحصیلی برخوردار هستند. این یافته با یافته‌های مطالعات مولاوارمن<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۷)، چای<sup>۳</sup> (۲۰۱۵)، نصیرزاده (۱۳۹۴)،

---

1. Klipfel  
2. Mulawarman  
3. Chae

و شهبازیان خونیک و حسنی (۱۳۹۶) همخوان است. این رابطه را می‌توان بر اساس نظریات گوناگون تبیین کرد. بر اساس نظریه ساراسون<sup>۱</sup> (۱۹۸۴) اضطراب امتحان نوعی خود اشتغالی ذهنی است که با تردید درباره توانایی‌های خود و ارزیابی شناختی منفی همراه است که به حواس پرتی و افت عملکرد تحصیلی منجر می‌شود. از دیدگاه شاپیرو<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) نیز اضطراب امتحان به معنای نوعی اشتغال ذهنی است که با خودکم‌انگاری و تردید در توانایی‌ها مشخص و به عدم تمرکز حواس و واکنش جسمانی ناخوشایند منجر می‌شود و پیامد آن کاهش توان مقابله با موقعیت امتحان است. بر اساس نظریه زیدنر<sup>۳</sup> (۱۹۹۵) سطوح اضطراب امتحان بر تحصیل فراگیران تأثیر می‌گذارد. سطح بالای اضطراب با افکار نامرتب با تکلیف، نگرانی، افکار منفی و خودکم‌انگاری در خلأ فعالیت‌های استرس‌زا مرتبط است و بالطبع این عوامل منجر به کاهش عملکرد تحصیلی فراگیر می‌شود. ترایفونی و شهینی<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) دریافتند فراگیرانی که سطح بالایی از اضطراب دارند، چه در زمان مطالعه و چه در زمان شرکت در آزمون، مهارت‌های مطالعه و یادگیری خود را پایین‌تر از حد توان و دانش خود مورد استفاده قرار می‌دهند، احساس درماندگی داشته و در مهارت‌های وابسته به امتحان، ناتوان هستند. آلن، لرنر و هنریچسن<sup>۵</sup> (۱۹۷۲) معتقدند این حالت هیجانی (اضطراب امتحان) معمولاً با تنش و نگرانی، سردرگمی و برانگیختگی سیستم عصبی همراه است. به هنگام بحران اضطراب امتحان یعنی حالتی که با احساس خطر قریب‌الوقوع یا احساس از هم پاشیدگی همراه‌اند، فراگیر بی‌پناه و درمانده است و نمی‌تواند علتی برای این حالت عاطفی خود بیابد. در نتیجه می‌توان پذیرفت دانشجویانی که اضطراب امتحان بالایی را تجربه می‌کنند به همان نسبت دچار فرسودگی تحصیلی خواهند شد.

در مجموع، یافته‌های این مطالعه نشان داد که بی‌علاقگی تحصیلی و اضطراب امتحان با فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری دارند. بر همین اساس می‌توان چنین استدلال نمود که

1. Sarason
2. Shapiro
3. Zeidner
4. Trifoni & Shahini
5. Allen, Lerner & Hinrichsen

هر چه دانشجویان گرایش و انگیزه بیشتری برای روی آوردن به کارهای سخت داشته باشند و با هدف موفقیت برانگیخته شوند و ضمن تأکید بر معیارهای سطح بالای عملکردی (کمال‌گرایی سازگار)، بتوانند واقعیت‌های بیرونی را درک کرده و محدودیت‌ها را بپذیرند، باورهای نیرومندتری درباره توانمندی‌های خود برای کسب موفقیت و نائل آمدن به دستاوردهای مطلوب در محیط‌های آموزشی خواهند داشت. بنابراین، این دانشجویان تعهد بیشتری به تحصیل داشته و بیشتر مجذوب یادگیری و تحصیل می‌شوند؛ ضمن این که این قبیل افراد به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل، احساس خستگی کمتری دارند، دارای نگرش بدبینانه و منفعلانه نسبت به تحصیل و تکالیف درسی نیستند و به عنوان یک دانشجوی احساس شایستگی و کفایت می‌کنند (صیف، رستگار و ارشادی، ۱۳۹۶). با توجه به یافته‌های این مطالعه به مدیران عالی دانشگاه پیشنهاد می‌شود که با کمک مشاوران و روان‌شناسان دانشگاه کارگاه‌های آموزشی را برای کاهش بی‌علاقگی تحصیلی، اضطراب امتحان و فرسودگی تحصیلی دانشجویان طراحی و برگزار کنند. همچنین توصیه می‌شود پژوهشگران در تحقیقات آتی نقش جو دانشگاه، امکانات دانشگاه، سبک‌های مدیریت کلاس درس استادان و شیوه‌های مطالعه دانشجویان را در فرسودگی تحصیلی بررسی کنند. این مطالعه با محدودیت‌هایی نیز روبه‌رو بود. محدودیت نخست این که برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزار پرسشنامه استفاده شد که با توجه به این که این ابزار جنبه خودگزارش‌دهی دارد و با وجود اطمینان‌دادن به آزمودنی‌ها مبنی بر محرمانه ماندن اطلاعات، احتمال سوگیری در هنگام پاسخ‌دهی وجود دارد. محدودیت دیگر این که مطالعه حاضر از نظر مکانی صرفاً محدود به بخش خاصی از ایران است؛ بدیهی است نظرات دانشجویان فرهنگیان شهر زاهدان نمی‌تواند نماینده کاملی از نظرات دانشجویان در کل کشور باشد، و این مسئله تعمیم مکانی پژوهش را با محدودیت مواجه می‌سازد. برای افزایش قدرت تعمیم‌دهی نتایج باید پژوهش‌های مشابهی در سایر شهرها و روی سایر دانشجویان نیز انجام شود. همچنین از آنجا که در این پژوهش ملاک‌های نبود مشکلات روان‌شناختی مشخص از افسردگی، اختلال‌های اضطرابی و نبود مشکلات خانوادگی به عنوان ملاک‌های ورود به مطالعه در نظر نگرفته شده است به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که چنین ملاک‌هایی را مدنظر قرار دهند.

## منابع

- اسلامی، محمدعلی، درتاج، فریبرز، سعدی‌پور، اسماعیل، و دلاور، علی (۱۳۹۵). مدل‌یابی علی اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۷(۲۸)، ۱۶۱-۱۳۳.
- اسماعیلی، محمودرضا، حزنی، سیدعلی، موسی‌زاده، بهروز، و زواره، علی (۱۳۹۶). ویژگی‌های یک استاد خوب و تأثیر آن بر انگیزه تحصیلی دانشجویان دندانپزشکی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۹(۳)، ۱۸-۱۰.
- افشاری، علی، و غفاری، مظفر (۱۳۹۷). مدل ساختاری بی‌علاقگی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی بر اساس متغیرهای حس انسجام، خوددلسوزی و هوش شخصی. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۰(۴)، ۶۰-۵۱.
- باعزت، فرشته، سادات صادقی، منصوره، ایزدی‌فرد، راضیه، و روبن‌زاده، شرمین (۱۳۹۱). اعتباریابی و رواسازی آزمون اضطراب امتحان فریدمن: فرم فارسی. *مطالعات روان‌شناختی*، ۸(۱)، ۶۶-۵۱.
- بشرپور، سجاده، قربانی، فاطمه، عطادخت، اکبر، و سلیمانی، اسماعیل (۱۳۹۴). مقایسه پیشرفت تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دو گروه از دانش‌آموزان بی‌سرپرست و دارای سرپرست. *روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۴)، ۳۶-۲۱.
- بهرامی، فاطمه، امیری، محمد، و عبداللهی، زهرا (۱۳۹۶). ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌تاب‌آوری تحصیلی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی سبزوار*، ۲۴(۴)، ۲۲۳-۲۱۷.
- پورآتشی، مهتاب، و زمانی، اصغر (۱۳۹۷). تأثیر عوامل آموزشی بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان مهندسی کشاورزی. *تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران*، ۴۹(۱)، ۱۶۳-۱۵۱.
- روحی، قنبر، حسینی، سیدعابدین، بادله، محمدتقی، و رحمانی، حسین (۱۳۸۶). انگیزه تحصیلی و رابطه آن با برخی از عوامل در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۴(۲)، ۸۳-۷۷.

- شهبازیان خونیک، آرش، وحسنی، امید (۱۳۹۶). نقش اضطراب امتحان و نارسایی هیجانی در فرسودگی تحصیلی دانشجویان. پژوهش‌های تربیتی، ۹(۳۵)، ۳۶-۵۰.
- صمدی، معصومه (۱۳۹۱). رابطه جهت‌گیری انگیزشی و راهبردهای یادگیری در تبیین موفقیت تحصیلی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۵(۲)، ۱۱۱-۱۰۵.
- صیف، محمدحسن، رستگار، احمد، و ارشادی، راحله (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی با فرسودگی به واسطه درگیری تحصیلی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۹(۲)، ۴۳-۳۴.
- فرخی، حسین، کرم، امیر، و میردريکوند، فضل‌اله (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی در بهبود پیشرفت تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان دانشجویان پرستاری. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۳(۱)، ۴۱-۳۱.
- قدم‌پور، عزت‌اله، فرهادی، علی، و نقی بیرانوند، فاطمه (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۲)، ۶۸-۶۰.
- محمدی، محمدمهدی، و پرندین، شیما (۱۳۹۴). بررسی سطح اضطراب امتحان دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در سال ۱۳۹۳. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۲(۳)، ۲۳۶-۲۲۷.
- محمودیان، حسن، عباسی، مسلم، پیرانی، ذبیح، و شاه‌علی کبورانی، فاطمه (۱۳۹۷). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۶(۱۰)، ۱۹۷-۲۰۶.
- مرادی کلارده، سارا، آقاجانی، سیه‌اله، قاسمی جوبنه، رضا، و بهاروند، ایمان (۱۳۹۸). نقش خودشناسی انسجامی، اجتناب تجربی و شفقت خود در اضطراب امتحان دانشجویان دختر. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۱)، ۱۱۵-۱۱۰.
- مولوی، پرویز، رستمی، خلیل، فدایی نایینی، علیرضا، محمدنیا، حسین، و رسول‌زاده، بهزاد (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر در کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. مجله علمی سازمان نظام پزشکی جمهوری اسلامی ایران، ۲۵(۱)، ۵۸-۵۳.
- میکاییلی، نیلوفر، افروز، غلامعلی، و قلیزاده، لیلا (۱۳۹۲). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. روان‌شناسی مدرسه، ۱(۴)، ۱۰۳-۹۰.



- نصیرزاده، سیمین (۱۳۹۴). رابطه فرسودگی تحصیلی و شیوه‌های حل مسئله با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تهران. کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی، تهران.
- نصیری، حبیب‌اله، و جامع بزرگی، محبوبه (۱۳۸۹). ارزیابی بی‌انگیزشی تحصیلی و پیامدهای آن در دانش‌آموزان دبیرستانی. *تعلیم و تربیت*، ۲۶(۳)، ۴۶-۳۱.
- نکاوند، مهران‌دخت، جعفری، پریش، و آراسته، حمیدرضا (۱۳۹۷). اشتیاق تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی و نقش محیط یاددهی و یادگیری در آن. *مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*، ۲۸(۱)، ۶۵-۵۸.
- هاشمی شیخ‌شبنانی، سیداسماعیل، بذرافکن، حسام، و عزیزی، محسن (۱۳۹۲). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی ماسلاخ در دانشجویان دختر. *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۱۱(۱)، ۱۷۵-۲۰۴.
- همتی، رضا، و صادقی، اسما (۱۳۹۷). تحلیلی بر فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه اصفهان. *مسائل اجتماعی ایران*، ۹(۲)، ۲۵۷-۲۳۳.
- یوسفی، فایق، حبیبی، سوگند، و محمدخانی، مونا (۱۳۹۲). میزان اضطراب امتحان در دانشجویان رشته‌های پزشکی و رابطه آن با جنسیت. *راهنمای آموزش در علوم پزشکی*، ۶(۳)، ۱۴۵-۱۴۱.

- Allen, G. J., Lerner, W. M., & Hinrichsen, J. J. (1972). Study behaviors and their relationships to test anxiety and academic performance. *Psychological Reports* 30(2), 407-410.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21-37.
- Brown, L. A., Forman, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K., & Goetter, E. M. (2011). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: A pilot study. *Behavior Modification*, 35(1), 31-53.
- Brown, S. D., Tramyne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive Predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Vocational Behavior*, 72(3), 298-308.
- Chae, M. S. (2015). The mediating effects of test anxiety on the relationship between socially prescribed perfectionism and academic burnout of female college students in a dental hygiene department. *Korean Academy of Oral Health*, 39(4), 295-302.

- Hashmat, S., Hashmat, M., Amanullah, F., & Aziz, S. (2008). Factors causing exam anxiety in medical students. *Pakistan Medical Association*, 58(4), 167–170.
- Klipfel, K. M. (2014). Authentic Engagement: Assessing the effects of authenticity on student engagement and information literacy in academic library instruction. *Reference Services Review*, 42(2), 229–245.
- Latas, M., Pantić, M., & Obradović, D. (2010). Analysis of test anxiety in medical students. *Medicinski Pregled*, 63(11-12), 863-866.
- Menke, L. E. (2011). Predictors of Burnout & Engagement in 1st-year College Students. *Psychology*, 145(3), 211–227.
- Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testingan occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences*, 50(2011), 274–278.
- Mulawarman, M., Andriani, A., Alizar, S. A., & Zakki, N. A. (2017). *The relationship of anxiety, school burnout and well-being in high school students*. International Conference on Teacher Training and Education, At the Sunan Hotel, Surakarta.
- Naderi, H., Abdollah, R., Aizan, H. T., Sharir, J., & Kumar, V. (2009). Creativity, age and gender as predictor of academic achievement among undergraduate students. *American Science*, 5(5), 101–112.
- Rostami, Z., Abedi, M. R., & Schaufeli, W. B. (2012). Dose interest predicts academic burnout?. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(9), 877–885.
- Rudman, A., & Gustavsson, J. (2012). Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study. *Nursing Studies*, 49(8), 988–1001.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, stress & Coping*, 23(1), 53-70.
- Salend, S. J. (2011). Addressing test anxiety. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 58–68.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Personality and Social Psychology*. 64(4): 929–938.
- Schaefer, A., Matthes, H., Pfitzer, G., & Köhle, K. (2007). Mental health and performance of medical students with high and low test anxiety. *Psychotherapy Psychosomatic Medical Psychology*, 57(7), 289-297.
- Shapiro, A. L. (2014). Test anxiety among nursing students: A systematic review. *Teaching and Learning in Nursing*, 9(4), 193-202.
- Storm, K., & Rothman, S. (2003). The relationship between burnout, personality traits and coping strategies in a corporate pharmaceutical group. *Industrial Psychology*, 29(4), 35–42.

- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2018). Identifying severity standards on the Cognitive Test Anxiety Scale: Cut score determination using latent class and cluster analysis. *Psych educational Assessment*, 36(5), 492-508.
- Trifoni, A., & Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students?. *Social Sciences*, 2(2), 93-100.
- Uludağ, O., & Yaratana, H. (2010). The effect of burnout on engagement: An empirical study on tourism students. *Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 9(1), 13-23.
- Zeidner, M. (1995). Coping with examination stress: Resources, strategies, outcomes. *Anxiety, Stress and Coping*, 8(4), 279-298.
- 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.