مجله علوم پزشکی رازی دوره ۲۶، شماره ۱، فروردین ۱۳۹۸ http://rjms.iums.ac.ir

مقاله پژوهشی

رابطه سرمایه روانشناختی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی: نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی

مجید صدوقی: استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران (*نویسنده مسئول) sadoughi@kashanu.ac.ir

چکیده

زمینه و هدف: فرسودگی تحصیلی یکی از عواملی است که به شکل منفی عملکرد تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین، شناسایی عواملی که بتوانند مانع این فرسودگی شوند از اهمیت بالایی برخوردار است. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه سرمایه روانشناختی با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کاشان انجام گرفت.

روش کار: پژوهش از نوع توصیفی با طرح همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کاشان در نیمسال اول ۹۷-۹۶ بود که از میان آن‌ها تعداد ۳۳۰ نفر به‌صورت تصادفی با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای متناسب با جنسیت (شامل ۲۲۰ دختر و ۱۱۰ پسر) انتخاب شدند و به مجموعه پرسشنامه‌های سرمایه روانشناختی، فرسودگی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و سؤالات دموگرافیک پاسخ دادند. داده‌ها از طریق ضریب همبستگی پیرسون و روش مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد سرمایه روانشناختی می‌تواند به‌طور معکوس و معناداری فرسودگی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کند و اشتیاق تحصیلی دارای نقش میانجی‌گر در رابطه سرمایه روانشناختی با فرسودگی تحصیلی است. شاخص‌های الگوسازی نشان داد که مدل ارائه‌شده دارای برازش مطلوبی بوده و بین مدل ساختاری شده با داده‌های تجربی انطباق خوبی وجود دارد. در الگوی مذکور، تمام وزن‌های رگرسیونی از نظر آماری معنادار بوده و مجموعه متغیرهای پیش‌بین، ۰/۵۱ از واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین نمودند.

نتیجه‌گیری: توجه به ارتقاء سرمایه روانشناختی دانشجویان در سطح سیاست‌گذاری آموزشی و طراحی و اجرای مداخلات مؤثر و آموزش در سطح خانواده‌ها، اساتید و مراکز مشاوره دانشگاه‌های پزشکی می‌تواند از طریق افزایش اشتیاق تحصیلی دانشجویان به کاهش فرسودگی تحصیلی آنان کمک نماید.

تعارض منافع: گزارش نشده است.

منبع حمایت کننده: حامی مالی نداشته است.

کلیدواژه‌ها

سرمایه روانشناختی، اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی، دانشجویان

تاریخ دریافت: ۹۷/۹/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۱/۲۳

شیوه استناد به این مقاله:

Sadoughi M. The relationship between psychological capital and academic burnout among medical students: The mediating roles of academic engagement. Razi J Med Sci. 2019;26(1):10-22.

*انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با CC BY-NC-SA 1.0 صورت گرفته است.

[Downloaded from rjms.iums.ac.ir on 2026-09-17]

[DOR: 20.1001.1.22287043.1398.26.1.4.4]

Razi Journal of Medical Sciences.2019;26(1):10-22. http://rjms.iums.ac.ir

Original Article

The relationship between psychological capital and academic burnout among medical students: The mediating roles of academic engagement

Majid Sadoughi, Assistance Professor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran (*Corresponding author) sadoughi@kashanu.ac.ir

Abstract

Background: Academic students' burnout can negatively affect academic performance. Thus, it is highly important to identify related factors, which can prevent this phenomenon. The present study explored the relationship between psychological capital and academic burnout by considering the mediating role of academic engagement among students of Kashan University of Medical Sciences.

Methods: In this descriptive correlational study, multi-stage sampling was used to select 330 students (220 females; 110 males) in Kashan University of Medical Sciences in the 2017-2018 academic years. The participants provided their demographic data and filled in Fredricks engagement scale and, psychological capital scale. The data were descriptively analyzed and correlation analysis and structural equation modeling was used.

Results: The findings indicated that psychological capital could significantly and inversely predict students' academic burnout. In addition, academic engagement has a mediating role in the relationship between psychological capital and academic burnout. Good statistical fitness was found in the proposed model and there was good agreement between the structured model and empirical data. In this model, all regression weights were statistically significant, and predictor variables could explain 0.51 of the variance in academic burnout.

Conclusion: The promotion of students' psychological capital should be considered at the policy levels of education and implementation of effective interventions in counseling centers of medical universities. This can reduce their academic burnout through an increase in academic engagement.

Conflicts of interest: None
Funding: None

Keywords
Psychological capital, Academic involvement, Academic burnout, Academic performance, Medical students

Received: 02/12/2018
Accepted: 13/02/2019

Cite this article as:
Sadoughi M. The relationship between psychological capital and academic burnout among medical students: The mediating roles of academic engagement. Razi J Med Sci. 2019;26(1):10-22.

This work is published under CC BY-NC-SA 1.0 licence.

[Downloaded from rjms.iums.ac.ir on 2026-09-17]

[DOR: 20.1001.1.22287043.1398.26.1.4.4]

مقدمه

دانشگاه در بروز و ظهور استعدادهای درخشان شخصیت انسانی تأثیرگذار است و می‌تواند از طریق برنامه درسی، فضای اجتماعی و تعاملات درونی خود زمینه مساعدی را برای رشد تحصیلی و اجتماعی فراهم سازد (۱). باوجوداین، دانشجویان در راستای دستیابی به هدف‌های تحصیلی، با چالش‌های متعددی روبرو هستند که در بعضی شرایط، اثرات زیانباری بر انگیزش، عملکرد تحصیلی و بهزیستی روانشناختی آنان خواهد داشت. یکی از مهم‌ترین این چالش‌ها را می‌توان فرسودگی تحصیلی دانست (۲). واژه فرسودگی در ابتدا به‌عنوان پیدایش نگرش و احساس منفی در واکنش به فشارهای شدید روانی مرتبط با کار ابداع شد. اما در سال‌های اخیر به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده است (۳). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که فرسودگی تحصیلی (Academic burnout) از نظر ویژگی‌ها و پیامدها، مشابه فرسودگی شغلی است. بر این اساس، اگرچه فراگیران در موقعیت‌های آموزشی به‌عنوان شاغل کار نمی‌کنند، اما از دیدگاه روانشناختی فعالیت‌های آموزشی و درسی آن‌ها به‌عنوان یک کار محسوب می‌شود. بنابراین، دانشجویان نیز به سبب داشتن مشغولیت با تکالیف درسی به‌نوعی شاغل محسوب شده و مستعد فرسودگی هستند. بدیهی است که فرسودگی تحصیلی تأثیرات منفی زیانباری از لحاظ بهزیستی روانشناختی و جسمانی برای دانشجویان در پی دارد (۴).

مطالعات نشان داده‌اند که دانشجویان علوم پزشکی از فرسودگی تحصیلی بالا و پیامدهای آن رنج می‌برند. فرسودگی تحصیلی در دانشجویان به معنای وجود احساس خستگی در انجام تکالیف درسی و مطالعه، داشتن نگرش بدبینانه به تحصیل و یادگیری مطالب درسی و احساس بی‌کفایتی تحصیلی است (۳). از سویی دیگر، با توجه به اهمیت تجارب موفق تحصیلی دانشجویان و تقاضای روزافزون دانشگاه‌ها برای ارتقای کیفیت آموزشی و بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، محققان به دنبال مطالعه و بررسی متغیرهای مرتبط با موفقیت‌های تحصیلی و راهبردهای مؤثر برای مواجه با نیازهای تحصیلی و روانی-اجتماعی دانشجویان هستند. بررسی پیشینه پژوهش حاکی از آن است که عوامل متعددی در موفقیت تحصیلی دانشجویان پزشکی نقش دارند. برای نمونه، توانایی مدیریت زمان و انگیزه پیشرفت تحصیلی با موفقیت تحصیلی ارتباط معناداری دارد (۵). همچنین، هوش هیجانی، به‌ویژه مؤلفه خوش‌بینی و خودآگاهی هیجانی با پیشرفت تحصیلی آنان رابطه معناداری داشته و برخورداری از هوش هیجانی بالا پیامدهای تحصیلی و اجتماعی مثبتی را در دانشجویان پیش‌بینی می‌کند (۶). یکی از ویژگی‌های روان‌شناختی که به نظر می‌رسد توان افراد در مقابله با استرس و فرسودگی را بالا می‌برد سرمایه روان‌شناختی (Psychological capital) است. سرمایه روان‌شناختی یکی از مفاهیم مهم روانشناسی مثبت‌نگر می‌باشد که در سال‌های اخیر در حوزه رفتار سازمانی موردتوجه جدی قرارگرفته و اخیراً وارد مطالعات آموزشی و دانشگاهی شده است. سرمایه روانشناختی حالت روانشناختی مثبت و رویکردی واقع‌گرایانه و منعطف در مورد زندگی است که شامل چهار سازه امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خود کارآمدی است. امید، توانایی شخص برای تعیین اهداف فردی، در نظر گرفتن مسیرهای لازم برای رسیدن به اهداف و برخورداری از انگیزه لازم برای تحقق آن اهداف است. تاب‌آوری، ظرفیت فرد برای واکنش مناسب و حتی فراتر از آن، شکوفا شدن در شرایط استرس‌زای زندگی است. خوش‌بینی، به اِسناد-های علّی مثبت اشاره داشته و روشی است که در آن افراد رویدادهای مثبت و منفی را تبیین می‌کنند و انتظار نتیجه مثبت دارند. و درنهایت، خودکارآمدی به باور افراد و اطمینانی که افراد به توانایی خود برای انجام یک تکلیف خاص دارند اشاره می‌کند (۷). اغلب تحقیقات انجام‌شده تاکنون متمرکز بر رابطه هر یک از مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی به‌صورت منفرد، با پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی بوده است. برای مثال سالمون (۸) نشان داد که بین تاب‌آوری و استرس با پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان

[Downloaded from rjms.iums.ac.ir on 2026-09-17]

[DOR: 20.1001.1.22287043.1398.26.1.4.4]

رابطه وجود دارد. به‌علاوه، دانشجویان پرستاری که از تاب‌آوری بالاتری برخوردارند، خستگی هیجانی و فرسودگی کمتری را تجربه می‌کنند (۹). اگوو و همکاران (۱۰) با بررسی دانشجویان به این نتیجه رسیدند که بین خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی و با موفقیت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. از سوی دیگر، یک مطالعه طولی سه ساله نشان داد که امید به‌گونه‌ای منحصربه‌فرد و فراتر از عواملی همچون هوش، شخصیت و پیشرفت‌های قبلی فرد، می‌تواند پیشرفت‌های آتی دانشجویان را پیش‌بینی کند (۱۱). همچنین، بین خوش‌بینی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی و مهندسی رابطه مثبت وجود دارد (۱۲) و بین خوش‌بینی و فرسودگی ورزشکاران رابطه منفی وجود دارد و ورزشکارانی که خوش‌بینی بیشتری دارند تحرک بیشتر و فرسودگی کمتری در فعالیت تجربه می‌کنند (۱۳). با این وجود، مطالعه‌ای که به بررسی سرمایه روانشناختی با فرسودگی تحصیلی به‌ویژه در دانشجویان علوم پزشکی پرداخته باشد یافت نشد.

از سوی دیگر، یکی از عواملی که به نظر می‌رسد می‌تواند در این رابطه نقش میانجی‌گر را ایفا نماید اشتیاق تحصیلی است. اشتیاق تحصیلی به مشارکت فعال در تکالیف درسی و فعالیت‌های آموزشی اشاره دارد (۱۴). در پیشینه پژوهش، اشتیاق تحصیلی به‌صورت یک فراسازه متشکل از سه بُعد رفتاری، شناختی و هیجانی مفهوم‌پردازی شده است (۱۵). اشتیاق رفتاری شامل مشارکت فعال دانشجو در گروه‌های اجتماعی، تعامل کلاسی و مطالعه در منزل و دانشگاه و فعالیت‌های فوق‌برنامه مرتبط با تحصیل است (۱۶). از سوی دیگر، اشتیاق شناختی به سرمایه‌گذاری شخصی در فعالیت یادگیری شامل خودتنظیمی، تعهد نسبت به یادگیری تسلطی، استفاده از راهبردهای مطالعه اشاره دارد (۱۷). اشتیاق عاطفی متشکل از عوامل عاطفی ازجمله لذت، حمایت، احساس تعلق و نگرش نسبت به اساتید، کلاس، همکلاسی‌ها، یادگیری و به‌طورکلی تحصیل است (۱۸). این سه مؤلفه، سه بعد مرتبط اما مجزایی هستند که به مشارکت فعال دانشجو در دانشگاه کمک می‌کنند (۱۹). پژوهش لیندن و همکاران (۲۰) نشان داد فرسودگی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی با انگیزه و عملکرد تحصیلی آنان رابطه دارد. نتایج پژوهش گومز و همکاران (۲۱) حاکی از آن بود که دانشجویان پزشکی حکایت از داشت که اشتیاق تحصیلی، عملکرد تحصیلی آنان را پیش‌بینی می‌کرد و دانشجویان با اشتیاق تحصیلی بالا، فرسودگی تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند.

علیرغم اهمیت موضوع، پژوهش چندانی در ایران دراین‌باره صورت نگرفته و معدود تحقیقات انجام‌شده در این حوزه نیز مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی را به‌صورت عمومی و نه در بافت تحصیلی مورد بررسی قرار داده و اندک مطالعات انجام‌شده نیز این مؤلفه‌ها را به‌صورت منفرد و مجزا (و نه به‌صورت یکجا در قالب فراسازه سرمایه روانشناختی) مورد بررسی قرار داده‌اند. بنابراین، با توجه به کاستی‌های پژوهشی در حوزه شناسایی عوامل پیشگیری کننده از فرسودگی تحصیلی دانشجویان پزشکی، پژوهش حاضر تلاش دارد تا از دیدگاه روانشناسی مثبت به‌عنوان دیدگاهی که تلاش دارد تا به توانمندی‌ها و نقاط مثبت انسانی در تبیین پدیده‌های روانشناختی بپردازد، به بررسی نقش بازدارنده مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی (انطباق یافته با بافت تحصیلی) در فرسودگی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی پرداخته و به دنبال پاسخ این پرسش است که آیا بین سرمایه روانشناختی و مؤلفه‌های آن (امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی، خود کارآمدی) با فرسودگی تحصیلی رابطه وجود دارد یا خیر؛ و آیا اشتیاق تحصیلی دارای نقش واسطه‌ای در رابطه میان سرمایه روانشناختی و فرسودگی تحصیلی است؟

روش کار

پژوهش حاضر از نوع کمّی و پژوهشی توصیفی با طرح همبستگی است که با توجه به نیاز به بررسی روابط ساختاری میان متغیر مکنون سرمایه روانشناختی با چهار مؤلفه خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش بینی با متغیر مکنون فرسودگی تحصیلی مشتمل بر سه مؤلفه خستگی تحصیلی، بدگمانی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی و در نظر گرفتن متغیر واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی با سه مؤلفه اشتیاق شناختی، رفتاری و عاطفی، از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد.

[Downloaded from rjms.iums.ac.ir on 2026-09-17]

[DOR: 20.1001.1.22287043.1398.26.1.4.4]

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کاشان در مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری عمومی در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۷-۹۶ (مجموعاً ۲۳۶۶ نفر) بود. بر اساس فرمول کوکران تعداد ۳۳۰ نفر با استفاده از روش نمونه گیری چندمرحله‌ای طبقه‌ای (متناسب با جنسیت) انتخاب شدند. به این ترتیب که از بین دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی کاشان سه دانشکده پزشکی، پرستاری و بهداشت انتخاب و از بین کلاس‌های دانشکده‌های مذکور متناسب با حجم دانشجویان هر دانشکده، ۳۰ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب و از هر کلاس بین ۱۰ تا ۱۲ نفر به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. متناسب با حجم جامعه ازنظر جنسیت، ۷۰ درصد، معادل ۲۲۰ نفر از گروه نمونه از دانشجویان دختر و ۳۰ درصد معادل ۱۱۰ نفر آنان دانشجویان پسر بودند و به پرسشنامه‌های سرمایه روانشناختی، مقیاس اشتیاق تحصیلی فردریگز، بلومنفیلدو پاریس، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی سالملا-آرو (SBI) و سؤالات دموگرافیک پاسخ دادند. اجرای پرسشنامه‌ها به‌صورت فردی بوده و رضایت شفاهی تمامی شرکت‌کنندگان در پژوهش گرفته شد و به ایشان اطمینان داده شد که پرسشنامه‌ها بدون نام و محرمانه بوده و داده‌ها به‌صورت گروهی تجزیه‌وتحلیل خواهند شد. مدت زمان مناسب برای اجرای پرسشنامه‌ها در نظر گرفته شد. داده‌ها در مدت سه هفته جمع‌آوری شد و با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری از طریق نرم افزار Amos مورد تجزیه‌وتحلیل آماری قرار گرفت.

پرسشنامه سرمایه روانشناختی اولیه توسط لوتانز با زمینه کاربری در محیط‌های شغلی طراحی گردیده و از چهار زیرمقیاس تاب‌آوری، امید، خوش‌بینی و خودکارآمدی تشکیل شده است. در پژوهش حاضر، با توجه به عدم وجود ابزاری برای اندازه‌گیری سرمایه روانشناختی دانشجویان در عرصه تحصیلی و بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده، از چهار ابزار معتبر که هر کدام یکی از چهار خرده مقیاس سرمایه روانشناختی را اندازه گیری می‌کنند، استفاده شد. سپس با ترکیب ماده‌های این چهار ابزار پرسشنامه ۳۸ ماده‌ای سرمایه روانشناختی تهیه گردید. این ابزارها به شرح زیر بودند.

برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مک ایلروی و بانتینگ استفاده شد. این پرسشنامه توسط مک ایلروی و بانتینگ در سال ۲۰۰۱ تهیه شده که به ارزیابی رفتارها، برنامه‌ها و سازمان‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان می پردازد و شامل ۱۰ ماده و در طیف ۷ درجه‌ای لیکرتی از "کاملاً موافقم" (نمره ۱) تا "کاملاً مخالفم" (نمره ۷) تنظیم شده است. نمره بالاتر در این پرسشنامه به‌منزله خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. در ایران، اعتبار، این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب اعتبار پرسشنامه خودکارآمدی به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۷ بود.

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی توسط مارتین و مارش در سال ۲۰۰۳ طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۶ پرسش در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی این پرسشنامه به‌وسیله آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و همبستگی آن با متغیرهای خودباوری، تصمیم‌گیری، مدیریت مطالعه، اضطراب و اجتناب از شکست در سطح ۰/۰۱ معنادار گزارش شده است (۲۲) در پژوهشی بر روی نمونه ایرانی نشان داد که روایی و پایایی این پرسشنامه مناسب بوده و مقدار آلفای کرونباخ این مقیاس برابر با ۰/۷۲ است. همچنین، در تحلیل عاملی مرتبه دوم مقدار آماره خی‌دو مناسب بود. سایر شاخص های برازش نیز از مطلوب بوده و تمامی سؤالات از بار عاملی معناداری با کل آزمون برخوردار بودند. بنابراین، ابزار مذکور در نمونه ایرانی دارای روایی و اعتبار مطلوب است. در پژوهش حاضر اعتبار مقیاس از طریق محاسبه ضریب همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ مقدار ۰/۷۱ را نشان داد که حاکی از اعتبار مناسب مقیاس مذکور است.

به‌منظور سنجش خوش‌بینی از آزمون جهت‌گیری زندگی (LOT) استفاده شد. این آزمون که خوش‌بینی سرشتی را اندازه‌گیری می‌کند توسط کارور و شی‌یر ساخته شده و مورد استفاده وسیعی قرار گرفته و دارای ۱۰ گویه در مقیاس لیکرت به‌صورت ۵ گزینه‌ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم=۵) است. ۳ ماده مربوط به خوش‌بینی، ۳ ماده بیان‌کننده بدبینی (با نمره‌گذاری معکوس) و ۴ ماده آن خنثی و انحرافی است که نمره‌گذاری نمی‌شود. نمره بالاتر در این آزمون نشانگر

[Downloaded from rjms.iums.ac.ir on 2026-09-17]

[DOR: 20.1001.1.22287043.1398.26.1.4.4]

خوش‌بینی ادراک‌شده بالاتر است. نتایج تحلیل عاملی از طریق چرخش واریمکس، از طریق یک ساختار تک عاملی مشخص شده و همسانی درونی آن ۰/۷۸ به دست آمده است. این آزمون در سال ۱۳۸۳ توسط کجباف، عریضی و خدابخشی به فارسی ترجمه شده و در ایران اعتبار یابی مقدماتی شده است، پایایی به روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۸۷ به دست آمده است. در پژوهش حاضر ضریب اعتبار پرسشنامه خوش‌بینی به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۶۸ بود (۲۳).

مقیاس امید برای تعیین میزان امید بزرگسالان توسط اسنایدر در سال ۱۹۹۱ ساخته شده و دارای ۱۲ آیتم در مقیاس ۸ درجه‌ای لیکرتی است که ۴ سؤال آن انحرافی است و نمره‌گذاری نمی‌شود. بررسی روایی سازه با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی حکایت از آن داشت که این مقیاس دارای ساختاری دو عاملی مشتمل بر تفکر عامل و مسیرها است. همچنین، بررسی روایی همزمان از طریق محاسبه ضریب همبستگی این مقیاس با مقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده، افکار خودکشی و معنا در زندگی بیانگر رابطه مثبت بین نمرات مقیاس امید با نمرات مقیاس‌های حمایت اجتماعی ادراک‌شده و معنا در زندگی و رابطه منفی با نمرات مقیاس افکار خودکشی بود. ضریب پایایی این مقیاس بر اساس آلفای کرانباخ، ۰/۸۶ و با روش بازآزمایی، ۰/۸۱ به دست آمد که نشان می‌دهد مقیاس امید اسنایدر برای جمعیت ایرانی از اعتبار و روایی خوبی برخوردار و به‌عنوان ابزاری معتبر و مناسب در محیط های بالینی و آموزشی ایران قابل استفاده است (۲۴). در پژوهش حاضر ضریب اعتبار پرسشنامه امید به روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵ محاسبه شد.

به‌منظور بررسی اشتیاق تحصیلی از مقیاس اشتیاق تحصیلی فردریگز، بلومنفیلد و پاریس (۲۵) استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۵ گویه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که پاسخ شرکت‌کنندگان در هر گویه از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شود که سه مؤلفه اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی و اشتیاق شناختی را اندازه می‌گیرد. سازندگان این مقیاس، ضریب اعتبار آن را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در نمونه ایرانی، روایی این مقیاس در پژوهش عباسی و همکاران (۲۶) مورد تأیید قرار گرفته و ضریب پایایی کل ۰/۶۶ به روش آلفای کرونباخ را برای آن گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر، ضرایب اعتبار از طریق آلفای کرونباخ برای سه مؤلفه اشتیاق تحصیلی شامل اشتیاق رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب، ۰/۶۳، ۰/۶۷ و ۰/۷۰ به دست آمد.

به‌منظور سنجش میزان فرسودگی تحصیلی از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی سالملا-آرو و همکاران (SBI) استفاده شد. این پرسشنامه به‌وسیله سالملا-آرو و همکاران (۲۷) ساخته شده و سه حیطه فرسودگی یعنی خستگی تحصیلی، بدگمانی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۹ ماده دارد که در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق پاسخ داده می‌شود. اعتباریابی این ابزار در بین دانشجویان ایرانی نشان داده است که مقادیر ضرایب همسانی درونی SBI برای عوامل خستگی، بدگمانی و عدم کفایت فردی و نمره کلی فرسودگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۸۵، ۸۴ و ۰/۸۹ به دست آمد. به دلیل برخورداری از بنیان نظری مشخص و ویژگی‌ها فنی مورد انتظار در قلمرو مطالعاتی سنجش فرسودگی تحصیلی، ابزار اندازه‌گیری مناسبی محسوب می‌شود. به‌بیان‌دیگر، تکرار ساختار سه عاملی SBI در نمونه دانشجویان ایرانی نشان داد که قلمروهای محتوایی منتخب برای توصیفِ چارچوب مفهومی زیربنایی پدیده فرسودگی تحصیلی از توان تفسیری مکفی برای تعیین مشخصه‌های این پدیده نوظهور در موقعیت‌های پیشرفت، در بین فراگیران ایرانی برخوردار است. در پژوهش حاضر، ضرایب اعتبار از طریق همسانی درونی به روش آلفای کرونباخ برای خستگی تحصیلی، بدگمانی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب، ۰/۸۳، ۰/۷۹ و ۰/۸۶ بود.

یافته‌ها

در ابتدا با استفاده از آمار توصیفی به توصیف میانگین و انحراف استاندارد، کمینه، بیشینه، کجی و کشیدگی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش گزارش شده و با استفاده از مدل معادلات ساختاری، روابط ساختاری میان سرمایه روانشناختی با فرسودگی تحصیلی و نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی ارائه شده است. جدول ۱

[Downloaded from rjms.iums.ac.ir on 2026-09-17]

[DOR: 20.1001.1.22287043.1398.26.1.4.4]

شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه ارائه شده است.

همان‌گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، متغیرها کجی یا کشیدگی قابل‌ملاحظه ندارند و نزدیک به توزیع نرمال هستند. همه مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی شامل خودکارآمدی، امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی با مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی شامل اشتیاق شناختی، اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی رابطه مثبت و با فرسودگی تحصیلی رابطه معکوس و معنادار دارند. همچنین، بین مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد.

جهت تعیین ضرایب اثر متغیرهای برون‌زا بر متغیرهای درون‌زا و تعیین میانجی‌گری متغیر میانجی از تکنیک مدل‌سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار ایموس ۲۲ استفاده شد. برای برآورد ضرایب اثر و شاخص‌های برازش مدل از روش معمول بیشینه احتمال استفاده گردید. نرمال بودن داده‌ها از مهم‌ترین مفروضه‌های این روش برآورد است. ملاحظه شاخص‌های توصیفی نشان می‌دهد که این مفروضه تا حد زیادی رعایت شده است. درعین‌حال، روش بیشینه احتمال تا حد زیادی در برابر تخطی متوسط از مفروضه نرمال بودن مقاوم است (۲۸). بر این اساس در پژوهش حاضر می‌توان به نتایج حاصل از این روش اطمینان کرد.

ابتدا شاخص‌های برازش مدل مفروض بررسی شده، و سپس ضرایب استانداردشده برای اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل و درصد تبیین واریانس توسط متغیرها ارائه می‌گردد. در جدول ۲ شاخص‌های برازش مدل ارائه شده است. بر اساس این شاخص‌ها می‌توان نتیجه گرفت که مدل مفروض، برازش خوب و نزدیک به کاملی با داده‌ها دارد.

به ذکر است که هر چه شاخص خطای تقریب (RMSEA) به صفر نزدیک‌تر باشد نشان‌دهنده برازندگی بیشتر الگو است. در اینجا (RMSEA = ۰/۰۴)

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین± انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱) خودکارآمدی	۴۱/۸۳ ± ۵/۷۴	۱/۳۳	۱/۶۱	۱						
۲) امید	۳۲/۳۴ ± ۵/۷۸	۰/۶۸	۰/۲۸	۰/۵۳**	۱					
۳) تاب‌آوری	۲۳/۳۹ ± ۴/۳۱	۰/۵۵	۰/۲۳	۰/۳۵**	۰/۳۳**	۱				
۴) خوش‌بینی	۲۳/۹۴ ± ۳/۹۷	۰/۸۴	۰/۴۵	۰/۴۷**	۰/۵۰**	۰/۳۴**	۱			
۵) اشتیاق عاطفی	۱۵/۶۶ ± ۳/۷۵	۰/۰۰۶	۰/۲۳	۰/۳۳*	۰/۴۱**	۰/۱۶**	۰/۴۴**	۱		
۶) اشتیاق شناختی	۱۶/۱۶ ± ۳/۵۰	۰/۱۳	۰/۴۵	۰/۳۳**	۰/۳۹**	۰/۰۸	۰/۴۶**	۰/۶۱**	۱	
۷) اشتیاق رفتاری	۱۷/۰۲ ± ۳/۵۸	۰/۰۴	۰/۳۲	۰/۴۳**	۰/۴۰**	۰/۱۸**	۰/۴۷**	۰/۵۷**	۰/۶۳**	۱
۸) فرسودگی تحصیلی	۱۴/۴۲ ± ۴/۲۰	۰/۱۳	۰/۴۰	۰/۴۱**	۰/۴۲**	۰/۲۹**	۰/۴۲**	۰/۴۰**	۰/۴۲**	۰/۴۱**

$p<۰/۰۱^{**}$ $p<۰/۰۵^{*}$

جدول ۲- شاخص‌های برازش مدل مسیر

X^2	df	X^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
۵۴/۴۴۱	۳۲	۱/۷۰۱	۰/۹۸۱	۰/۹۶۸	۰/۹۴۶	۰/۰۴۶

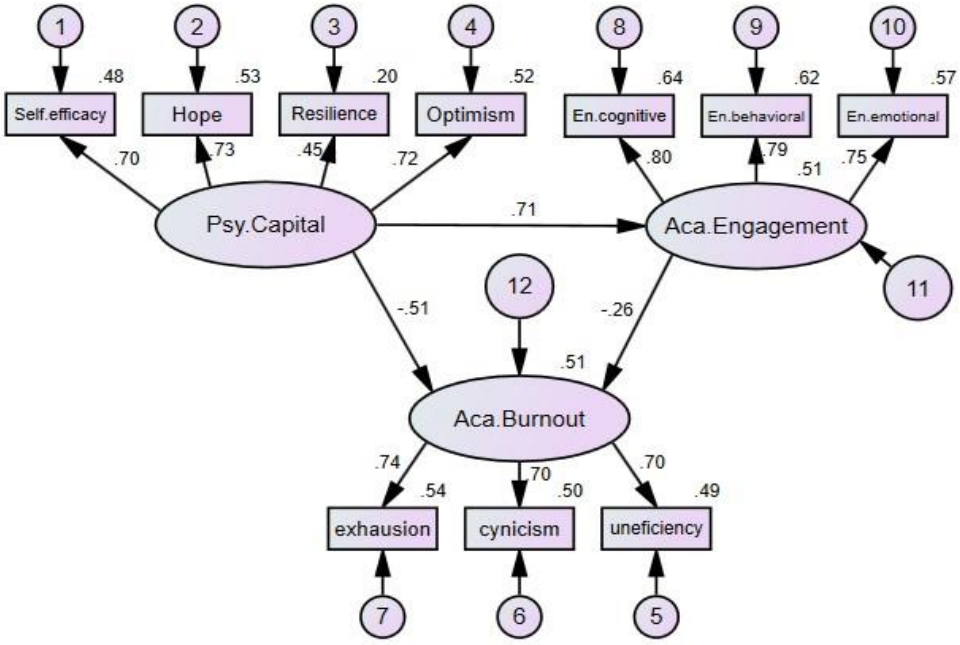
توجه: X^2=مربع کای، df=درجه آزادی، X^2/df=مربع کای نرم شده، CFI=شاخص برازش مقایسه‌ای، GFI = شاخص نیکویی برازش، AGFI = شاخص نرم شده نیکویی برازش، RMSEA= ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب

جدول ۳- ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل مسیر

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	ضریب تبیین
بر روی اشتیاق تحصیلی از:				٪۵۱
سرمایه روانشناختی	۰/۷۱۴**	-	۰/۷۱۴**	
بر روی فرسودگی تحصیلی از:				٪۵۱
سرمایه روانشناختی	-۰/۵۰۶**	-۰/۱۸۳*	-۰/۶۸۹**	
اشتیاق تحصیلی	۰/۲۵۶**	-	۰/۲۵۶**	

*: $p\leq ۰/۰۵$ و **: $p\leq ۰/۰۱$

[Downloaded from rjms.iums.ac.ir on 2026-09-17]
[DOR: 20.1001.1.22287043.1398.26.1.4.4]



شکل ۱- مدل ساختاری رابطه سرمایه روانشناختی، اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

که نزدیک به صفر است و برازندگی الگو را تأیید می‌نماید. شاخص برازش تطبیقی (CFI =۰/۹۸)، شاخص نیکویی برازش (GFI=۰/۹۶) نیز درصورتی‌که از ۰/۹۰ بیشتر باشند برازش مناسب الگو را نشان می دهند. جدول ۳ ضرایب استاندارد محاسبه‌شده برای اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل را نشان می‌دهد.

سرمایه روانشناختی هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم، از طریق اشتیاق تحصیلی می‌تواند بر فرسودگی تحصیلی تأثیر بگذارد. بر این اساس می‌توان اشتیاق تحصیلی را در رابطه میان سرمایه روانشناختی و فرسودگی تحصیلی دارای نقش میانجی دانست. درمجموع، سرمایه روانشناختی و اشتیاق تحصیلی، ۵۱ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کنند و بقیه واریانس آن توسط متغیرهای خارج از مدل تبیین می‌گردد. برای درک روشن‌تر روابط بین متغیرهای مدل، در نمودار مسیرهای مدل برازش یافته نمایش داده شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

فرسودگی تحصیلی، فقدان موفقیت و پیشرفت دانشجویان و نارضایتی آنان را به دنبال دارد (۲۹) و شناسایی عوامل پیشگیری کننده و مکانیسم اثر آن‌ها در بافت آموزشی از اهمیت بسزایی برخوردار است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین همه مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی رابطه معکوس معناداری وجود دارد. نتایج نشان می‌دهد که بین خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی رابطه معکوس و معناداری وجود دارد. این یافته پژوهش حاضر با نتایج چندین مطالعه همخوان است (۳۰-۳۲). خودکارآمدی در دانشجویان موجب افزایش تعامل، تلاش و مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌های مربوط به یادگیری و به‌کارگیری استراتژی های مؤثر در مقابل مشکلات می‌شود و در نهایت عملکرد دانشجو را بهبود می‌بخشد (۳۳). از سویی دیگر، افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند در مواجهه با تکالیف مشکل به‌جای اجتناب از مشکل با آن روبه‌رو شده و تعهد بالایی در رسیدن به اهداف خود داشته و شکست را به تلاش کمتر و مهارت ناقص خود نسبت می‌دهند و آن را جبران‌پذیر می‌دانند بنابراین، پس از شکست به سرعت بهبود یافته و علاقه‌مندی و درگیری بیشتری با تکالیف پیدا می‌کنند و با اطمینان کامل به راحل‌های خود، کمتر دچار استرس و فرسودگی می-

[Downloaded from rjms.iums.ac.ir on 2026-09-17]

[DOR: 20.1001.1.22287043.1398.26.1.4.4]

شوند. البته چندین پژوهش نیز رابطه معناداری بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی نشان نداده‌اند که با نتایج پژوهش حاضر ناهمخوان است. در تبیین این ناهمخوانی می‌توان به نقش ویژگی‌های طرح پژوهش اشاره کرد و تبیین واحدی برای توضیح ساده عدم معناداری مشاهده در مطالعات آنان وجود ندارد. برای مثال، اندازه اثر کوچک مشاهده شده در مطالعه Gebka (۳۴) را می‌توان به حجم نمونه کوچک آن نسبت داد و یا عدم معناداری این رابطه در پژوهش Khan و همکاران (۳۵) می‌تواند احتمالاً به این دلیل باشد که در تحقیق آنان خودکارآمدی به‌صورت عمومی مطرح بوده است و در بافت مسائل تحصیلی قرار نداشته است درصورتی‌که در پژوهش حاضر، خودکارآمدی در ارتباط با تحصیل و یادگیری و به عبارت دقیق‌تر خودکارآمدی تحصیلی بررسی شده است.

همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین مؤلفه خوش‌بینی و فرسودگی تحصیلی رابطه معکوس معناداری وجود دارد که با یافته‌های چندین پژوهش (۱۲، ۳۶-۳۸) که نشان می‌دهند خوش‌بینی، عملکرد تحصیلی بهتر، میانگین بالا در نمره‌های پایانی، استرس کمتر، سازگاری روانشناختی و جسمی بهتر، آشفتگی و اضطراب و افسردگی کمتر را در انتهای ترم پیش‌بینی می‌کند همخوانی دارد. افراد خوش‌بین موانع، شکست‌ها و رویدادهای ناگوار را موقتی و مختص به موقعیت خاص و ناشی از علل بیرونی در نظر می‌گیرند و اسنادهای‌شان پایدار است (۳۹). در تبیین این یافته می‌توان گفت در خوش‌بینی واقع‌بینانه فرد به ارزیابی آنچه می‌تواند به دست آورد و آنچه قادر به کسب آن نیست می‌پردازد. از سوی دیگر، خوش‌بینی به فرد کمک می‌کند تا در برابر افسردگی که منجر به شکست و وقایع ناگوار زندگی می‌شود مقاومت کرده و در مقایسه با آنچه که دیگران از او انتظار دارند موفقیت بیشتری به دست آورد. افراد خوش‌بین دارای نگرش‌ها و گرایش‌های مثبت و برنامه‌ریزی برای بهبود هستند و در روبه‌رو شدن با یک چالش حالت اطمینان و پایداری از خود نشان داده و حتی اگر پیشرفت سخت یا کند باشد این افراد می‌توانند با شیوه‌های موفقیت‌آمیزی آن را مدیریت کنند (۴۰). در همین راستا، نتایج پژوهش تویونن (۴۱) بر روی دانشجویان سال چهارم پزشکی حاکی از آن بود که آنان هیجان‌های قوی و پیچیده‌ای را تجربه می‌کنند و ویژگی‌ها شخصیتی مثبت همچون خوش‌بینی و شایستگی ادراک‌شده می‌تواند به اشتیاق تحصیلی آنان کمک نماید (۴۲).

بعلاوه، پژوهش حاضر نشان داد که بین مؤلفه امیدواری با فرسودگی تحصیلی رابطه معکوس و معنادار وجود دارد که با نتایج پژوهش اکرامی، رضایی و بیانی (۴)، همخوانی دارد. آنان در پژوهش خود نشان دادند که بین متغیرهای امید و انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معناداری وجود دارد. همچنین یافته‌های ساپیو (۴۳) نشان داد که فراگیرانی که سطح امیدواری بالایی دارند اهداف بیشتری برای پیشرفت دارند. پیرسون (۴۴) نشان داد امید باعث افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی می‌شود. نتایج تحقیق اشنایدر (۴۵) نشان داد سطوح بالای امید پیش‌بینی کننده معتبر عملکرد تحصیلی، میانگین بالای کلی نمره‌ها و فارغ‌التحصیلی سریع‌تر از دانشگاه و ترک تحصیلی پایین است. با توجه به یافته‌های تحقیقات پیشین، یافته پژوهش حاضر با نتایج سایر تحقیقات همسو است. در تبیین این یافته می‌توان امید را یک مؤلفه انگیزشی مهم برای به حرکت درآوردن فرد در مسیر رسیدن به هدف در نظر گرفت. امید نوعی حس اطمینان از موفقیت معطوف به هدف است و در فرد نیرویی ایجاد می‌کند که خود را موجودی فعال در نظر بگیرد که قادر است به خود نظم دهی و تنظیم رفتار دست یابد. این حس کنترل در محیط آموزشی نیز باعث انگیزه درونی و موفقیت در تحصیل می‌شود. دانشجویان امیدوار بیشتر بر هدف‌های خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه بیشتری نسبت به همتایان خود برخوردارند (۴۶).

یافته دیگری که از این تحقیق به دست آمد رابطه معکوس و معنادار بین تاب‌آوری و فرسودگی تحصیلی بود که با نتایج تحقیق ریسکوز (۹) ، سولومون (۸) مارتین و همکاران (۴۷) همسو است. همچنین اینزیلچ، آرسون و میکی (۴۸) تاب‌آوری و سرسختی را باعث کاهش اضطراب و افسردگی دانسته‌اند. به باور آن‌ها افراد تاب آور و سرسخت می‌توانند بر انواع اثرات ناگوار خستگی‌های جسمانی و عاطفی ناشی از کار چیره شوند و سلامت روان خود را حفظ کنند. تحقیقات فوق نشان

[Downloaded from rjms.iums.ac.ir on 2026-09-17]

[DOR: 20.1001.1.22287043.1398.26.1.4.4]

دادند که ظرفیت بالای تاب‌آوری در افراد باعث می‌شود تا آن‌ها نحوه استدلال و نگرش متفاوتی در مواجه با موانع و چالش‌های تحصیلی و شغلی و دیگر موقعیت‌های زندگی اتخاذ کنند و در این صورت با عملکرد بهتر و فرسودگی کمتری مواجه می‌شوند در این پردازش فکری به‌جای تمرکز بر مشکلات و تبعات آن، توجه بیشتری بر ارزیابی مشکل به‌صورت خلاقانه و به شکل جدید می‌کنند. این افراد فعالیت‌های پرمخاطره را نه به‌صورت تهدید بلکه به‌عنوان یک فرصت در نظر می‌گیرند. بنابراین، به‌جای اضطراب، موفقیت را تجربه می‌کنند؛ در تأیید فرضیه فوق می‌توان گفت که دانشجویان در دانشگاه با چالش‌های تحصیلی متعددی مواجه می‌شوند که ازلحاظ روانی آن‌ها را مستعد فرسودگی می‌کند برای چگونگی مواجه با این چالش‌ها یک ویژگی روانشناختی مثبت و تأثیرگذار لازم است که آن‌ها را در برابر چالش‌ها مقاوم کند. تاب‌آوری به افراد توانایی می‌بخشد تا با مشکلات زندگی و شغلی روبه‌رو شوند بدون اینکه دچار آسیب شوند (۴۹).

از سوی دیگر نتایج پژوهش حاضر حاکی از وجود نقش میانجی‌گر اشتیاق تحصیلی در رابطه میان سرمایه روانشناختی با فرسودگی تحصیلی بود. اگرچه پیشینه پژوهشی مستقیمی در این رابطه یافت نشده است اما این یافته را می‌توان با استناد به پژوهش‌های غیرمستقیم تبیین نمود. پژوهش‌های گذشته نشان داده اند اشتیاق تحصیلی تأثیر مهمی بر بهزیستی تحصیلی دانشجویان (۵۰) و عملکرد تحصیلی (۵۱) آنان دارد. برای مثال دانشجویان دارای اشتیاق تحصیلی بالا، عملکرد بهتری در آزمون‌های استاندارد دارند (۵۱). آنان گرایش دارند که از راهبردهای پیشرفت کاربردی و تکلیف محور و خوش‌بینانه استفاده کنند (۵۲، ۵۳) و کمتر احتمال دارد که دچار فرسودگی تحصیلی شوند (۵۳). پژوهش نشان داده است که کمبود اشتیاق تحصیلی دارای اثرات مضری برای دانشجویان بوده و منجر به پیشرفت کم و شیوع رفتارهای منفی و افزایش ریسک افت تحصیلی و ترک تحصیل می‌شود (۵۴).

بررسی فراگیران دارای اشتیاق تحصیلی بالا شواهد متقاعدکننده‌ای را فراهم آورده است که نشان می‌دهد میزان مشارکت و اشتیاق رفتاری و هیجانی در فعالیت های یادگیری می‌تواند عملکرد تحصیلی آنان را پیش بینی نماید (۵۵). فراگیران دارای اشتیاق تحصیلی به‌واسطه انگیزه درونی‌شان کمتر احتمال دارد که درگیر رفتارهای مخرب شده و ریسک عملکرد تحصیلی پایین و ترک تحصیل کمتری دارند (۱۴، ۲۵، ۵۶). در مقابل، فراگیران با اشتیاق تحصیلی پایین، بیشتر احتمال دارد که از فعالیت یادگیری فاصله گرفته، دچار خستگی و ملال و بی‌تفاوتی شده و درنتیجه در معرض خطر افت عملکرد تحصیلی پایدار و ترک تحصیل قرار گیرند (۵۷).

در مقابل، پژوهش نشان داده است که دانشجویانی که از اشتیاق شناختی و هیجانی برخوردارند تمایل بیشتری به‌صرف زمان و تلاش برای مطالعه دارند و به احتمال زیاد به نحو کارآمدتری با مقتضیات تحصیل کنار آمده و به هنگام رویارویی با مشکلات تحصیلی در مقایسه با دانشجویان دارای اشتیاق شناختی و هیجانی، پایداری بیشتری نشان می‌دهند (۵۸، ۵۹). به‌طورکلی، بهزیستی تحصیلی به‌عنوان نقطه مقابل فرسودگی تحصیلی به‌عنوان حالت ذهنی پویا و بافتاری که در دانشجویان به‌صورت ظرفیت ادراک‌شده برای تحقق نیازها و موفقیت در برآوردن مجموعه الزامات آموزشی متجلی می‌شود، در نظر گرفته شده است. این بهزیستی ذهنی و بافتاری تجربه‌شده توسط دانشجویان خود را به‌صورت عواطف مثبت و رضایت ادراک‌شده در حوزه خاص تحصیل (یعنی بافت آموزشی)، عدم عواطف منفی یعنی عوامل روانشناختی مؤثر در فرسودگی تحصیلی مانند اضطراب و بی‌علاقگی نشان می‌دهد (۶۰). شایان ذکر است که پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدویت‌هایی است. اول اینکه، این پژوهش بر روی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کاشان انجام شده و ازاین‌رو باید در تعمیم دادن نتایج آن به سایر دانشگاه‌های پزشکی و مؤسسات آموزشی احتیاط کرد. همچنین، پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و بنابراین نمی‌توان روابط علت و معلولی را از آن استنباط نمود. به‌علاوه، استفاده از پرسشنامه خود گزارشی با امکان تحریف گزارش از سوی شرکت‌کنندگان مواجه است و بنابراین پیشنهاد می‌شود از روش‌های دیگر جمع‌آوری همچون مصاحبه نیز استفاده شود. همچنین، تفاوت‌های فرهنگی ممکن است تااندازه‌ای نتایج تحقیق را تحت تاثیر قرار دهد.

[Downloaded from rjms.iums.ac.ir on 2026-09-17]

[DOR: 20.1001.1.22287043.1398.26.1.4.4]

به‌طورکلی، دانشجویان به دلیل تغییر سبک و شرایط زندگی ممکن است در معرض استرس مزمن و در نتیجه آن، فرسودگی و عملکرد تحصیلی ضعیف قرار گیرند که این مسئله مانع رشد و بالندگی و منجر به عدم شکوفایی این گروه می‌شود. ازاین‌رو، برنامه‌ریزی های آموزشی به‌منظور پیشگیری از فرسودگی تحصیلی از اهمیت زیادی برخوردار است. مشارکت فعال دانشجویان در برنامه‌های تحصیلی و سازگاری با محیط دانشگاهی و استفاده از فرصت‌های پیش رو مستلزم تقویت سرمایه روانشناختی است که به دانشجویان کمک می‌کند که به‌طور مستقل و مستمر فعالیت کرده، از چالش‌ها استقبال نموده و تغییرات را پذیرا باشند و از این رهگذر به‌واسطه برخورداری از اشتیاق تحصیلی، کمتر به فرسودگی تحصیلی دچار شوند. در همین راستا نهاد خانواده و دانشگاه و به‌ویژه اساتید می‌توانند با حمایت خود، ویژگی‌های مثبت روانشناختی مانند امیدواری، تاب‌آوری، خودکارآمدی و خوش‌بینی و درنتیجه بهزیستی و سرمایه روانشناختی دانشجویان را بالا ببرند تا موفقیت و رضایت تحصیلی بیشتری را تجربه کنند. بنابراین، توصیه می‌شود به‌منظور افزایش مشارکت فعال دانشجویان در برنامه‌های تحصیلی، سازگاری با محیط دانشگاهی و کاهش فرسودگی تحصیلی، ارتقاء سطح سرمایه روانشناختی دانشجویان در سیاست‌گذاری‌های آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی مورد توجه قرار گرفته و مداخله‌ها و برنامه‌های آموزشی مناسب در مراکز مشاوره و سلامت روان دانشگاه طراحی و اجرا گردد.

تقدیر و تشکر

بدین‌وسیله از کلیه دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی کاشان که در این پژوهش همکاری داشته و صبورانه پاسخگوی سؤالات بودند صمیمانه سپاسگزاری می‌شود.

References

1. Byrd WC. Assessing Campus Community in the Twenty-First Century. 2007, Virginia Tech.
2. Bowers ML. Burnout among undergraduate athletic training students. 2012, California University of Pennsylvania.
3. Salmela-Aro K, Savolainen H, Holopainen L. Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. J Youth Adolesc; 2009. 38(10):1316-1327.
4. Ekrami, A., T. Rezaei, Bayani AA. Relationship between hope to work and academic motivation and burnout. J Knowldege Health; 2014. 10(1):44-50.
5. Sohrabi Z, Ghovati F, Mirhosseini F, Hoseini F. The relationship between achievement motivation, time management and academic achievement in undergraduate students of iran university of medical sciences. Razi J Med Sci; 2016. 23 (150) :35-45
6. Jafari M, Ahmadzade F. Investigation of the association between the components of emotional intelligence and academic achievement in students. Razi J Med Sci; 2014. 21(125):85-93.
7. Luthans F, Avolio BJ, Avey JB, Norman SM. Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance. and satisfaction. Pers Psychol; 2007. 60(3): 541-572.
8. Solomon O. Exploring the relationship between resilience, perceived stress and academic achievement. 2013.
9. Rísquez MI, Garcia CC, Tebar ED. Tebar, Resilience and burnout syndrome in nursing students and its relationship with sociodemographic variables and interpersonal relationship. Int J Psychol Res; 2012. 5(1):88-95.
10. Ugwu FO, Onyishi IE, Tyoyima WA. Tyoyima, Exploring the relationships between academic burnout, selfefficacy and academic engagement among nigerian college students. Online J Afr Educ Res Net; 2013. 13(2).
11. Day L, Hanson K, Maltby J, Proctor C, Wood A. Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. J Res Per; 2010. 44(4): 550-553.
12. Singh I, Jha A. Anxiety, optimism and academic achievement among students of private medical and engineering colleges: a comparative study. J Edu Dev Psych; 2013. 3(1):222.
13. Berengüí R, de los Fayos EJ, Montero FJ, de la Vega Marcos R, Gullón JM. Optimism and Burnout in competitive sport. Psychology, 2013. 4(09):13.
14. Appleton JJ, Christenson SL, Kim D, Reschly AL. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. J Sch Psychol; 2006. 44(5):427-445.
15. Zaff JF, Kawashima-Ginsberg K, Lin ES, Lamb M, Balsano A, Lerner RM. Developmental trajectories of civic engagement across adolescence: Disaggregation of an integrated construct. J

[Downloaded from rjms.iums.ac.ir on 2026-09-17]
[DOR: 20.1001.1.22287043.1398.26.1.4.4]

Adolesc; 2011. 34(6):1207-1220.
16. Powell DR, Burchinal MR, File N, Kontos S. An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms. Early Child Res Q; 2008. 23(1):108-123.
17. Sedaghat M, Abedin A, Hejazi E, Hassanabadi H. Motivation, cognitive engagement, and academic achievement. Procedia Soc Behav Sci; 2011. 15:2406-2410.
18. Watts J, Robertson N. Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. Educ Res; 2011. 53(1):33-50.
19. Wang MT, Eccles JS. Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. J Res Adolesc; 2012. 22(1):31-39.
20. Lyndon MP, Henning MA, Alyami H, Krishna S, Zeng I, Yu TC, Hill AG. Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach. Perspect Med Edu; 2017. 6(2):108-114.
21. Gómez P, Pérez CV, Parra PP, Ortiz LM, Matus OB, McColl PC, Torres GA, Meyer AK. Academic achievement, engagement and burnout among first year medical students. Rev Med Chil; 2015. 143(7):930-937.
22. Martin AJ, Marsh HW., Academic resilience and the four Cs: Confidence, control, composure, and commitment. Self-concept Enhancement and Learning Facilitation Research Centre, University of Western Sydney, Australia. 2003.
23. Kajbaf M, Oeeyzi H, Khodabakhshi M. Standardization, Reliability, and Validity of Optimism Scale in Esfahan and a Survey of Relationship between Optimism, Selfmastery, and Depression. Psychol Stud; 2006. 2(2):51-68.
24. Kermani Z, Khodapanahi M, Heidari M. Psychometric Characteristics of Snyder Hopefullness Scale. J Appl Psychol; 2011. 5(3):7-23.
25. Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. Paris, School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Rev Educ Res; 2004. 74(1):59-109.
26. Abbasi M, Dargahi S, Pirani Z, Bonyadi F. Role of Procrastination and Motivational Self-Regulation in Predicting Students' Academic Engagement. Iranian Journal of Medical Education, 2015. 15:160-169.
27. Salmela-Aro K, Kiuru N, Leskinen E, Nurmi JE. School burnout inventory (SBI) reliability and validity. Eur J Psychol Assess; 2009. 25(1):48-57.
28. Weston R, Gore Jr, A brief guide to structural equation modeling. Couns Psychol; 2006. 34(5):719-751.
29. Kutsal D, Bilge F, Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. Eğitim ve Bilim; 2012. 37(164).
30. sharififard f, Nourozi M, Asayesh H, Hosseini MA, Nourozi K. The relationship between academic burnout and academic self-efficacy among nursing and paramedics college students. J Urmia Nurs Midwifery Fac; 2014. 12(8):792-799.
31. Charkhabi M, Abarghuei MA, Hayati D. The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. Springerplus, 2013. 2(1):677.
32. Huang, YH, Du PL, Chen CH, Yang CA, Huang C. Mediating effects of emotional exhaustion on the relationship between job demand–control model and mental health. Stress Health, 2011. 27(2).
33. Rigg J, Day J, Adler H. Emotional exhaustion in graduate students: The role of engagement, self-efficacy and social support. J Educ DevelopPsychol; 2013. 3(2):138.
34. Gębka B. Psychological determinants of university students' academic performance: An empirical study. J Fur High Educ; 2014. 38(6):813-837.
35. Khan AS, Cansever Z, Avsar UZ, Acemoglu H. Perceived self-efficacy and academic performance of medical students at Ataturk University, Turkey. J Coll Physicians Surg Pak, 2013. 23(7):495-8.
36. Ding Y, Yang Y, Yang X, Zhang T, Qiu X, He X, Wang W, Wang L, Sui H. The mediating role of coping style in the relationship between psychological capital and burnout among Chinese nurses. PloS one, 2015. 10(4):e0122128.
37. Ruthig JC, Haynes TL, Perry RP, Chipperfield JG. Academic optimistic bias: Implications for college student performance and well-being. Soc Psychol Educ; 2007. 10(1):115-137.
38. Temidayo A. Academic Optimism, Motivation and Mental Ability as Determinants of Academic Performance of Secondary School Students in Ogun State, Nigeria. Eur J Bus Soc Sci; 2013. 1(12):68-76.
39. Seligman ME. Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. 2004: Simon and Schuster.
40. Mousavi Nasab S, Taghavi S, Mohammadi N. Optimism and Stress Appraisal: Evaluation of Two Theoritical Models in Prediction of Psychological Adjustment. J Kerman Univ Med Sci; 2006. 13(2):111-120.
41. Toivonen AK, Lindblom-Ylänne S, Louhiala P, Pyörälä E. Medical students' reflections on emotions concerning breaking bad news. Patient Educ Couns; 2017. 100(10):1903-1909.
42. Nurttila S, Ketonen EE, Lonka K. Sense of competence and optimism as resources to promote academic engagement. Procedia Soc Behav Sci; 2015.
43. Sapio M, Mastery goal orientation, hope, and effort among students with learning disabilities

[Downloaded from rjms.iums.ac.ir on 2026-09-17]
[DOR: 20.1001.1.22287043.1398.26.1.4.4]

(unpublished doctoral dissertation). Fordham University, New York, NY, 2010.
44. Pearson BL. Effects of a Cognitive Behavioral Play Intervention on children's hope and school adjustment. 2008, Case Western Reserve University.
45. Snyder CR, Shorey HS, Cheavens J, Pulvers KM, Adams III VH, Wiklund C. Hope and academic success in college. J Educ Psychol; 2002. 94(4):820.
46. Kareshki H, Hashemi F. The Role of Hope Components And Optimism on Academic Motivation of Graduate Students of Ferdowsi University And Mashhad University of Medical Sciences. Iran J Med Educ; 2014. 14(6):517-526.
47. Martin AJ, Marsh HW. Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychol Sch; 2006. 43(3):267-281.
48. Inzlicht M, Aronson J, Good C, McKay L. A particular resiliency to threatening environments. J Exp Soc Psychol; 2006. 42(3):323-336.
49. McAllister M, McKinnon J. The importance of teaching and learning resilience in the health disciplines: a critical review of the literature. Nurse Educ Today; 2009. 29(4):371-379.
50. Eccles JS, Vida MN, Barber B. The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrollment. J Early Adolesc; 2004. 24(1):63-77.
51. Wang MT. Holcombe R. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. Am Educ Res J; 2010. 47(3):633-662.
52. Mäkikangas A, Kinnunen U. Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. Pers Individ Dif; 2003. 35(3):537-557.
53. Salmela-Aro K, Tolvanen A, Nurmi JE. Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. J Vocat Behav; 2009. 75(2):162-172.
54. Wu JY, Hughes JN, Kwok OM. Teacher–student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. J Sch Psychol; 2010. 48(5):357-387.
55. Pietarinen J, Soini T, Pyhältö K. Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. Int J Educ Res; 2014. 67:40-51.
56. Wang MT, Eccles JS. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. Learn Instr; 2013. 28:12-23.
57. Li Y, Lerner RM. Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. J Youth Adolesc; 2013. 42(1):20-32.
58. Deci EL, Ryan RM. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. Can Psychol; 2008. 49(1):14.
59. Pyhältö K, Soini T, Pietarinen J. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school—significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. Eur J Psychol Educ; 2010. 25(2):207-221.
60. Van Petegem K, Aelterman A, Rosseel Y, Creemers B. Student perception as moderator for student wellbeing. Soc Indic Res; 2007. 83(3):447-463.

[Downloaded from rjms.iums.ac.ir on 2026-09-17]
[DOR: 20.1001.1.22287043.1398.26.1.4.4]