

Predicting Academic Burnout based on Obsessive Compulsive symptoms and Procrastination

Batool Ahadi ^{1,*}, Fatemeh Moradi ², Mina Karamian ³

¹ Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran

² MSc, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran

³ BSc, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran

Received: 07 Jan 2017

Accepted: 03 Sep 2018

Keywords:

Academic Burnout
Obsessive Compulsive
Disorder
Procrastination

© 2018 Baqiatallah
University of Medical
Sciences

Abstract

Introduction: Academic Burnout is associated with decrease in academic performance in students and investigating its predictor variables deserves attention. The aim of the present study was to investigate the role of obsessive-compulsive symptoms and procrastination in predicting academic burnout.

Methods: The method of this research was correlational- predictive. Statistical population comprised of all Students of Faculty of Engineering in Alzahra University. 132 students participated in this study. Maslach Burnout Inventory-Student Survey (shufeli and et.al 2002) Obsessive- Compulsive Inventory- Revised (Foa and et.al 2002), Tuckman procrastination scale (Tuckman 1991) were used in this study. Data were analyzed by using the software 24 SPSS and Pearson correlation coefficient and Multiple regression.

Results: The results of Pearson correlation coefficient indicated that procrastination had a significant positive correlation with all academic burnout subscales (emotional exhaustion, academic cynicism and academic inefficiency). It was also found that obsessive-compulsive disorder, washing, obsession and Neutralizing had significant positive correlation with all academic burnout subscales. Though, There were no significant relationship between checking, hoarding and all subscale of academic burnout. The results of regression analysis indicated that obsessive-compulsive symptoms and procrastination can predict all subscales of academic burnout.

Conclusions: The results of the study showed, for the first time, that obsessive-compulsive symptoms plays an effective role in explaining academic burnout.

* **Corresponding author:** Batool Ahadi, Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. E-mail: b.ahadi@alzahra.ac.ir

پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس نشانه‌های وسواس فکری-عملی و اهمال کاری

بتول احدی^{۱*}، فاطمه مرادی^۲، مینا کریمیان^۳

^۱ دانشجوی روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

^۲ کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

^۳ کارشناسی روان‌شناسی بالینی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

چکیده

مقدمه: فرسودگی تحصیلی در دانشجویان با افت عملکرد تحصیلی آنان توأم است. عملکرد تحصیلی مطلوب از جمله شاخص‌های یک دانشگاه و دانشجوی موفق است، لذا بررسی متغیرهای پیش‌بینی‌کننده فرسودگی تحصیلی سزاوار توجه می‌باشد. هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش وسواس فکری-عملی و اهمال کاری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بود. **روش کار:** پژوهش حاضر همبستگی از نوع پیش‌بین بود. جامعه آماری، تمامی دانشجویان کارشناسی فنی-مهندسی دانشگاه الزهراء بود. نمونه پژوهش حاضر شامل ۱۳۲ دانشجو بود. در این پژوهش، از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مسلسل (شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲)، پرسشنامه تجدید نظر شده وسواس فکری-عملی (فوا و همکاران، ۲۰۰۲) و مقیاس اهمال کاری تاکمن (تاکمن، ۱۹۹۱) استفاده شد. داده‌های به دست آمده به کمک نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ و با استفاده از آزمون‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. **یافته‌ها:** نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین اهمال کاری و تمامی مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی) رابطه مثبت معنی دار وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد وسواس فکری-عملی، مؤلفه‌های شست و شو، وسواس فکری و خنثی سازی ذهنی با تمامی مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت معنی داری دارند. درحالی‌که بین مؤلفه‌های واریس کردن، احتکار و تمامی مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی رابطه معنی داری به دست نیامد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که وسواس فکری-عملی و اهمال کاری می‌توانند به طور معنی داری تمامی مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش حاضر برای نخستین بار نقش نشانه‌های وسواس فکری-عملی را در تبیین پدیده فرسودگی تحصیلی نشان داد.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۲

واژگان کلیدی:

فرسودگی تحصیلی
وسواس فکری-عملی
اهمال کاری

تمامی حقوق نشر برای
دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله
(عج) محفوظ است.

مقدمه

هیجانی و ذهنی می‌داند که در نتیجه درگیری مستقیم و درازمدت با شرایطی که به لحاظ هیجانی طاقت فرساست به وجد می‌آید. Maslach و Jackson (۱۹۸۲) تعریف جامعی از فرسودگی شغلی ارائه کردند، آنها فرسودگی شغلی را سندرم روان‌شناختی می‌دانند که ترکیبی از سه مؤلفه خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش کارآمدی شخصی می‌باشد [۲]. در گذشته تصور می‌شد فرسودگی صرفاً در محیط‌های صنعتی و سازمانی رخ می‌دهد. اما اخیراً پژوهشگران به فرسودگی در محیط‌های آموزشی توجه بیشتری نموده‌اند [۳]. در حال حاضر پژوهشگران علائم فرسودگی را در زمینه‌های غیرشغلی چون زندگی زناشویی، ورزش و محیط‌های آموزشی مشاهده نموده‌اند [۴]. فرسودگی در دانشجویان تاکنون توجه چندانی به اندازه فرسودگی در کارمندان و ورزشکاران دریافت نکرده است. اما در حال حاضر پژوهشگران به‌طور فزاینده‌ای فرسودگی را به‌عنوان مشکل بسیاری از دانشجویان به رسمیت می‌شناسند [۵]. اگرچه دانشجویان به‌طور رسمی شاغل نیستند اما از دیدگاه روانشناسی، درس خواندن آنها شامل

مفهوم فرسودگی برای نخستین بار توسط Fruedenberger در سال ۱۹۷۴ معرفی شد. او فرسودگی را یک حالت خستگی ذهنی ناشی از کار سخت، بدون انگیزه و بدون علاقه تعریف کرد. پس از آن تعاریف متعددی از فرسودگی صورت گرفت. Kuremyr فرسودگی را تجربه خستگی جسمی، هیجانی و ذهنی روانی تعریف کرد. این حالت ناشی از گرانباری نقش و درگیری طولانی مدت فرد با موقعیت‌هایی می‌باشد که به لحاظ هیجانی تکالیف و وظایف بسیاری را می‌طلبد. Lee و Ashforth فرسودگی را به عنوان نشانگان خستگی هیجانی (خستگی، نشانه‌های جسمی، کاهش منابع هیجانی و بی‌رغبتی، به وجود آمدن این احساس در فرد که چیزی برای ارائه به دیگران ندارد)، شخصیت زدایی (به وجود آمدن نگرش منفی و بدبینانه و احساسات منفی و سنگدلانه نسبت به دریافت کنندگان خدمات از سوی فرد) و کاهش احساس کفایت شخصی (احساس ناشایستگی، ناکارآمدی و بی‌کفایتی). این تعریف متداول‌ترین تعریف فرسودگی در ادبیات پژوهشی می‌باشد [۱]. Farber (۱۹۸۳) فرسودگی شغلی را حالتی از خستگی جسمی،

متغیرهایی که ممکن است بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان تأثیر گذار باشد، اهمال کاری است. اهمال کاری تأخیر عمدی در اعمال و فعالیت‌های تصمیم‌گیری شده به رغم آگاهی از پیامدهای منفی آن‌ها است و در اغلب مواقع به عملکردی منتهی می‌شود که رضایت‌بخش نیست [۱۷]. اهمال کاری به عنوان گرایش رفتاری به تأخیر در انجام تکالیف و یا به آینده موکول کردن تصمیم‌گیری‌ها تعریف می‌شود. به تعویق انداختن برخی کارها می‌تواند یک برنامه ریزی هدفمند باشد و راهبردی هوشمندانه محسوب شود. اما اهمال کاری با چنین برنامه ریزی‌هایی متفاوت است چرا که در اهمال کاری به تعویق انداختن به علت برنامه ریزی هدفمندانه نیستند بلکه فرد اجرای برنامه ریزی‌های خود را به آینده موکول می‌کند. هر کسی ممکن است در برخی موقعیت‌ها کارهای خود را به تأخیر بیندازد اما فرد اهمال‌کار فارغ از اینکه آیا اهمال کاری مقتضی این موقعیت خاص است یا خیر، کارها و تصمیم‌گیری‌های خود را به آینده موکول می‌کند. اهمال کاری به علت ناتوانی در به تأخیر انداختن خشنودی و لذت یا به عبارتی دیگر فقدان کنترل تکانه اتفاق می‌افتد [۱۸].

اهمال کاری به صورت تأخیر در تکمیل تکالیف یا به تعویق انداختن مطالعه برای امتحان در میان دانشجویان سراسر جهان مشترک است. برآوردها نشان می‌دهند حداقل نیمی از دانشجویان دچار اهمال کاری هستند و این پدیده رو به گسترش می‌باشد. برخی پژوهش‌ها نشان داده اند اهمال کاری بر یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان تأثیر منفی می‌گذارد [۱۹-۲۱]. فشار زمانی ناشی از اهمال کاری موجب کاهش دقت و توجه می‌گردد. بر این اساس می‌توان گفت اهمال کاری تأثیر منفی بر عملکرد دانشجویان دارد [۱۸]. در مقابل، برخی پژوهش‌های دیگر نتوانسته اند رابطه ای بین اهمال کاری و عملکرد تحصیلی پیدا کنند [۲۲] یا حتی برخی پژوهش‌گران گزارش کرده‌اند که اهمال کاری بر موفقیت تحصیلی تأثیر مثبتی دارد [۲۳]. اهمال کاری یکی از موانع مهم و جدی در دستیابی دانشجویان به پیشرفت و موفقیت تحصیلی است [۲۴]. شواهد روزافزونی وجود دارند که نشان می‌دهند اهمال کاری بر عملکرد تحصیلی اثر زیان‌بخشی داشته و نمرات کم و حتی مشروطی را به دنبال دارد و در نهایت موجب افت علمی و تحصیلی نظام آموزشی می‌گردد [۲۵].

در پژوهش‌های پیشین رابطه اهمال کاری با هیجانات منفی چون استرس [۲۶]، عزت نفس پایین [۲۷]، اعتماد به نفس پایین [۲۸]، خودکارآمدی پایین [۲۹] و عملکرد تحصیلی [۳۰] نشان داده شده است. مطالعات نشان داده‌اند که بین هوش هیجانی و خستگی با اهمال کاری رابطه وجود دارد [۳۱]. همچنین مطالعات نشان داده‌اند که بین فرسودگی شغلی و اهمال کاری در پرستاران رابطه وجود دارد [۳۲]. متغیر دیگری که ممکن است در فرسودگی تحصیلی دانشجویان نقش داشته باشد، وسواس فکری- عملی می‌باشد. اختلال وسواس فکری- عملی وضعیت نسبتاً ناتوان کننده ای است که با افکار، تصاویر یا تکرارهای مزاحم، تکرار شونده و پریشان کننده (وسواس فکری) و فعالیت‌های ذهنی یا رفتاری تکرار شونده‌ای که فرد احساس می‌کند برای پیشگیری یا کاهش پریشانی مجبور به انجام آنهاست (اجبار) مشخص می‌شود.

وسواس فکری- عملی آسیب قابل توجهی در عملکرد اجتماعی، خانوادگی و کاری ایجاد می‌کند [۳۳]. رفتارهایی چون اجتناب، کندي

فعالیت‌های ساختاریافته ای چون حضور در کلاس و ارائه تکالیف می‌باشد که می‌تواند شغل محسوب شود. بررسی‌های روزافزونی وجود دارند که نشان می‌دهند دانشجویان نشانگان فرسودگی را در سطوح قابل توجهی تجربه می‌کنند. فرسودگی در دانشجویان ممکن است کلیدی برای فهم بسیاری از رفتارهای دانشجویان در طول دوران تحصیل شان باشد. همچنین ممکن است روابط فعلی و آتی آنها با دانشگاه، سایر دانشجویان و اساتید را تحت تأثیر قرار دهد. شیوع فرسودگی در میان دانشجویان یک دانشگاه، احتمالاً شهرت و اعتبار دانشگاه را در جذب دانشجویان جدیدالورود تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین فرسودگی دانشجویان یکی از نمودهای مهم کارآیی دانشگاه می‌باشد [۶].

از آنجا که فراگیران در محیط‌های آموزشی باید به فعالیت‌های الزامی چون حضور در کلاس، انجام تکالیف درسی و پیروی از راهنمایی‌های معلمان بپردازند؛ زمانی که آنها نتوانند به طور مؤثری با این فشارها کنار بیایند ممکن است دچار فرسودگی شوند. براساس نظر Shaufeli, Maslach و Leiter (۲۰۰۱)، فرسودگی تحصیلی شامل خستگی هیجانی (Emotional exhaustion) از درس خواندن، بدبینی (Cynicism) (یا بی‌علاقگی به تکالیف درسی) و کارآمدی تحصیلی پائین می‌باشد [۷]. خستگی هیجانی، خستگی ناشی از حجم بالای تکالیف درسی می‌باشد؛ درحالی‌که بدبینی به بی‌علاقگی دانشجویان نسبت به تکالیف درسی اشاره دارد. ناکارآمدی تحصیلی نیز نشان‌دهنده احساس ناکارآمدی دانشجویان در محیط تحصیلی خود می‌باشد [۸]. فرسودگی تحصیلی در دانشجویان نتیجه خستگی ناشی از حجم بالای تکالیف، احساس بدبینی، فقدان اشتیاق به تکالیف و احساس ناکارآمدی می‌باشد. Pines و همکاران (۱۹۸۱) فرسودگی را در میان پرستاران، مشاوران، مربیان و دانشجویان بررسی کردند و بدین نتیجه دست یافتند که دانشجویان فرسودگی بالاتری را تجربه می‌کنند. این یافته‌ها نشان می‌دهند دانشجویان فرسودگی زیادی را در طول دوران تحصیلی خود تجربه می‌کنند. عوامل گوناگونی می‌توانند موجب فرسودگی گردند و راه‌های متعددی برای پیشگیری و درمان این نشانگان وجود دارد [۴].

Santen, Boudreau, Hemphill و Dobson (۲۰۰۴) بیان می‌کنند فرسودگی تحصیلی با عوامل فشارزایی چون ساعات طولانی کار کردن همزمان با تحصیل، نگرانی در مورد نمره‌های درسی، تردید نسبت به آینده، سطوح پایین کنترل، نداشتن وقت کافی، نارضایتی از نبود تعادل بین زندگی شخصی و زندگی حرفه‌ای و سطح پایین حمایت دوستان و همسالان رابطه دارد [۹]. مطالعات پیشین نشان داده‌اند فرسودگی تحصیلی در دانشجویان، با عملکرد تحصیلی ضعیف [۱۰]، خودکارآمدی پایین [۱۱]، ادراک منفی از محیط آموزشی و حمایت موجود [۱۲]، فقدان اشتیاق و علاقه به درس خواندن [۱۳]، عدم ارضای نیاز خودمختاری در محیط کلاس [۱۴]، تاب آوری پایین [۱۵]، کمال‌گرایی ناسازگارانه و فقدان انگیزش درونی [۱۶] ارتباط دارد. چرخایی، ابرقویی و حیاتی [۱۷] در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی و کیفیت تجربه یادگیری با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان ارتباط دارند. نتایج پژوهش دشت بزرگی [۱۶] نیز نشان داد کمال‌گرایی ناسازگارانه و تعلل ورزی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان رشته پزشکی ارتباط دارند. یکی از

حجم نمونه در مطالعات همبستگی با فرمول $N \geq 50 + 8M$ محاسبه می‌شود. در این فرمول N حجم نمونه و M تعداد متغیرهای پیش‌بین است. بنابراین، در پژوهش حاضر که شامل دو متغیر پیش‌بین می‌باشد، حجم نمونه باید حداقل ۶۶ نفر باشند. روش اجرای پژوهش بدین ترتیب بود که ابتدا دستیاران تحقیق به دفاتر آموزش رشته‌های فنی-مهندسی مراجعه کردند و برنامه تشکیل کلاس‌ها و تعداد دانشجویان هر کلاس را به دست آوردند. به منظور بررسی تمامی دانشجویان جامعه آماری، دستیاران تحقیق به مدت دو هفته پس از هماهنگی با اساتید مربوطه در زمان شروع و پایان کلاس‌ها به کلاس وارد می‌شدند و پس از توضیح مختصری درباره اهداف پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه، پرسشنامه‌ها را در میان دانشجویان توزیع می‌کردند. تعدادی از دانشجویان نیز، مایل به تکمیل پرسشنامه‌ها نبودند و یا در روز اجرای پرسشنامه در کلاس‌ها حاضر نبودند.

ابزار

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مسلش

این پرسشنامه توسط Shufeli و همکاران (۲۰۰۲) جهت استفاده در نمونه دانشجویان ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۱۵ گویه و سه خرده مقیاس خستگی هیجانی، بدبینی یا بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی می‌باشد. خستگی هیجانی با ۵ گویه، بدبینی (بی‌علاقگی تحصیلی) با ۴ گویه و ناکارآمدی تحصیلی با ۶ گویه سنجیده می‌شود. هر گویه در یک پیوستار ۷ درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۶) نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌های بالا در خستگی هیجانی و بدبینی و نمره‌های پایین در کارآمدی تحصیلی نشان‌دهنده فرسودگی تحصیلی‌اند، که البته کارآمدی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود [۳۹]. در مطالعه Hu و Schaufeli (۲۰۰۹)، ضریب آلفای کرونباخ هر سه خرده مقیاس، برای دانش آموزان دبیرستانی، ۰/۶۹-۰/۶۰، برای دانشجویان ۰/۷۷-۰/۶۵ و برای دانشجویان دانشگاه‌های فنی و حرفه‌ای ۰/۷۷-۰/۶۵ مشاهده شد [۴۰]. در ایران نیز، رستمی، عابدی و Schaufeli پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مسلش را در دانشجویان دانشگاه اصفهان اعتباریابی کردند. آن‌ها آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های خستگی هیجانی ۰/۸۸، بدبینی ۰/۹۰ و ناکارآمدی ۰/۸۴ به دست آوردند. همچنین، آن‌ها پایایی بازآزمایی پس از یک ماه برای خرده مقیاس‌های خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۶۷ محاسبه کردند [۳۹]. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۷۹ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های خستگی هیجانی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۶۳، ۰/۷۴ و ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسشنامه تجدید نظر شده وسواس فکری- عملی (OCI-R)

این پرسشنامه توسط Foa و همکاران (۲۰۰۲) ساخته شده است. ۱۸ گویه دارد و شش خرده مقیاس شست و شو، وارسی کردن، نظم‌دهی، وسواس فکری، احتکار کردن و خنثی سازی را می‌سنجد. دامنه نمرات بین ۰ تا ۷۲ می‌باشد و نمره بالاتر نشان‌دهنده گرایش بیشتر به وسواس فکری- عملی است. هر گویه در یک پیوستار ۵ درجه‌ای از اصلاً (۰) تا بیش از حد (۴) نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار بازآزمایی این پرسشنامه

در عملکرد، ناسازگاری، مشکل در تصمیم‌گیری، احساس مسئولیت بیش از حد و اعمال آیینی در وسواس فکری عملی مشاهده می‌شوند [۳۴].

وسواس فکری- عملی در سطوح پایین با انگیزش تحصیلی و دقت پایین مرتبط است و عملکرد تحصیلی را کاهش می‌دهد. در سطوح بالا نیز ناتوان کننده می‌باشد. ترس از آلودگی، تردید و تکرار با عملکرد تحصیلی ضعیف مرتبط می‌باشند. مطالعات نشان داده‌اند که بین نمرات ترم تحصیلی و علائم وسواس فکری- عملی در دانشجویان رابطه منفی وجود دارد بدین صورت که هرچه شدت علائم وسواس افزایش می‌یابد، عملکرد تحصیلی کاهش می‌یابد [۲۵].

مطالعه Kagan, Cakir, Iihan و Kandemir نشان داد وسواس فکری- عملی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان ارتباط دارد [۳۶]. مطالعات دیگری نشان داده‌اند که کمال‌گرایی با اختلال وسواس فکری- عملی رابطه دارد؛ بدین صورت که با افزایش کمال‌گرایی، علائم وسواس نیز افزایش می‌یابد [۳۳].

همچنین نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که وسواس بی‌اختیاری اعمال، پیش‌بینی کننده تعلل ورزی در دانشجویان می‌باشد [۱۷]. سندرم فرسودگی، عملکرد، عزت نفس و سلامت روان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و ممکن است تا سطح اختلالات روانی پیشرفت کند [۳۷]. بنابراین با توجه به اهمیت فرسودگی تحصیلی در کارکردهای روانی- اجتماعی و نقش آن در سلامت روانشناختی، شناسایی عوامل مرتبط با فرسودگی مهم و ضروری به نظر می‌رسد.

مشاهده میزان بالای خستگی هیجانی، بدبینی یا بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی (مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی) در دانشجویان با نشانه‌های وسواس فکری انگیزه انجام پژوهش حاضر شد. با توجه به اینکه در پژوهش‌های پیشین در ارتباط با نقش اهمال کاری در وضعیت تحصیلی دانشجویان یافته‌های ضد و نقیضی به چشم می‌خورد و همچنین با عنایت به اینکه تاکنون پژوهشی در ارتباط با نقش وسواس فکری- عملی در فرسودگی تحصیلی صورت نگرفته است پژوهش حاضر به دنبال رفع کاستی‌های موجود در این زمینه می‌باشد. لذا در پژوهش حاضر ابتدا رابطه معنادار بین وسواس فکری- عملی و اهمال کاری با فرسودگی تحصیلی مورد آزمون قرار می‌گیرد؛ در صورت وجود رابطه نقش هریک از متغیرهای وسواس فکری- عملی و اهمال کاری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بررسی می‌شود.

به دنبال بررسی این موضوع هستیم که آیا اهمال کاری می‌تواند فرسودگی تحصیلی را در دانشجویان پیش‌بینی کند؟ و اینکه آیا وسواس فکری- عملی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان رابطه دارد؟ و در صورت وجود رابطه قادر به پیش‌بینی آن می‌باشد یا خیر.

روش کار

روش پژوهش حاضر همبستگی از نوع پیش‌بین بود، جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان شاغل به تحصیل در دوره کارشناسی رشته‌های فنی-مهندسی دانشگاه الزهرا در اردیبهشت‌ماه سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود که حداقل دو نیمسال تحصیلی را پشت سر گذرانده بودند. بر اساس اطلاعات به دست آمده از آموزش دانشگاه، تعداد کل جامعه آماری، ۲۰۹ دانشجو بود. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، روش کل شمار بود. بر اساس فرمول پیشنهادی Tabachnick و Fidell [۲۸]، حداقل

این مقیاس توسط Tuckman (۱۹۹۱) ساخته شده است و شامل ۱۶ گویه می‌باشد. هر گویه در یک پیوستار ۴ درجه‌ای از کاملاً مطمئنم (۱) تا کاملاً مطمئن نیستم (۴) نمره گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۱۶ تا ۶۴ متغیر است. نمره پایین تر به معنای گرایش بیشتر به اهمال کاری است. این مقیاس یک مؤلفه با بار عاملی ۰/۴۰ یا بیشتر دارد و آلفای کرونباخ آن توسط سازنده پرسشنامه، ۰/۸۶ گزارش شده است [۴۴]. Joormann و Stober نیز میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه را در یک نمونه ۱۸۵ نفری از دانشجویان ۰/۹۲ گزارش کردند. همچنین آنها نشان دادند این مقیاس با پرسشنامه‌های اضطراب و افسردگی یک و پرسشنامه نگرانی پنسیلوانیا به ترتیب ۰/۳۰، ۰/۳۲ و ۰/۳۲ همبستگی دارد [۴۵]. در ایران نیز این پرسشنامه ترجمه و بر روی ۶۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد رودهن هنجاریابی شده و ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۷۳ به دست آمده است [۴۶]. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ این مقیاس، ۰/۷۵ به دست آمد.

یافته‌ها

به منظور بررسی رابطه بین وسواس فکری- عملی و اهمال کاری با فرسودگی تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج مربوط به آن به همراه میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

توسط سازندگان ۰/۸۲ گزارش شده است [۴۱]. Foa و همکاران (۲۰۰۲) روایی همگرای این پرسشنامه با نسخه اصلی پرسشنامه وسواس فکری- عملی (OCI) را ۰/۹۸ و روایی افتراقی آن نیز، با مقیاس افسردگی همیلتون برابر ۰/۵۸ گزارش کرده‌اند. در مطالعه Vickers و همکاران (۲۰۱۷) نیز آلفای کرونباخ برای کل مقیاس‌ها ۰/۹۱ و برای خرده مقیاس شست و شو ۰/۸۸، واریسی کردن ۰/۸۹، احتکار کردن ۰/۷۹، خنثی سازی ۰/۷۸، وسواس فکری ۰/۸۵ و نظم‌دهی ۰/۸۸ گزارش شده است [۴۲]. نسخه فارسی این پرسشنامه در ایران توسط محمدی، زمانی و فتی (۱۳۸۷) در جمعیت دانشجویان اعتباریابی شد. آن‌ها همسانی درونی برای کل مقیاس ۰/۸۵ و برای خرده مقیاس‌های واریسی، نظم‌دهی، وسواس فکری، احتکار، شست و شو و خنثی سازی به ترتیب ۰/۶۶، ۰/۶۹، ۰/۷۲، ۰/۶۳، ۰/۶۹ و ۰/۵۰ به دست آوردند [۴۳]. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۴ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های شست و شو، واریسی کردن، نظم‌دهی، وسواس فکری، احتکار کردن و خنثی سازی ذهنی به ترتیب ۰/۵۸، ۰/۶۵، ۰/۸۵، ۰/۵۹ و ۰/۵۶ به دست آمد.

مقیاس اهمال کاری Tuckman

جدول ۱: ضرایب همبستگی فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن، اهمال کاری، وسواس فکری- عملی و مؤلفه‌های آن

متغیر	فرسودگی تحصیلی	خنثی هیجانی	بی‌علاقگی	ناکارآمدی	اهمال کاری	وسواس فکری عملی	شست و شو	واریسی کردن	نظم دهی	وسواس فکری	احتکار	خنثی سازی ذهنی
فرسودگی تحصیلی	-											
خنثی هیجانی	۰/۹۶**	-										
بی‌علاقگی	۰/۹۵**	۰/۸۵**	-									
ناکارآمدی	۰/۹۸**	۰/۹۱**	۰/۹۰**	-								
اهمال کاری	۰/۴۷**	۰/۴۶**	۰/۴۰**	۰/۴۸**	-							
وسواس فکری عملی	۰/۳۶**	۰/۳۷**	۰/۳۱**	۰/۳۵**	۰/۲۶**	-						
شست و شو	۰/۲۸**	۰/۲۸**	۰/۲۴**	۰/۲۸**	۰/۲۵**	۰/۶۹**	-					
واریسی کردن	۰/۰۵	۰/۰۶	۰/۰۱	۰/۰۵	۰/۱۲	۰/۷۴**	۰/۴۰**	-				
نظم دهی	۰/۱۹*	۰/۱۹*	۰/۱۸*	۰/۱۷	۰/۰۴	۰/۷۷**	۰/۴۱**	۰/۵۰**	-			
وسواس فکری	۰/۴۳**	۰/۴۶**	۰/۳۸**	۰/۴۱**	۰/۳۳**	۰/۷۰**	۰/۴۱**	۰/۳۴**	۰/۴۴**	-		
احتکار	۰/۱۵	۰/۱۷	۰/۱۰	۰/۱۶	۰/۲۳*	۰/۶۷**	۰/۴۷**	۰/۵۳**	۰/۳۹**	۰/۲۸**	-	
خنثی سازی ذهنی	۰/۳۶**	۰/۳۴**	۰/۳۵**	۰/۳۶**	۰/۱۴	۰/۶۶**	۰/۴۲**	۰/۴۰**	۰/۴۶**	۰/۲۴**	۰/۴۴**	-
میانگین	۴۴/۳۱	۱۳/۲۶	۱۲/۷۵	۱۸/۳۰	۴۰/۲۴	۲۳/۴۹	۲/۷۶	۳/۹۴	۴/۶۴	۵/۰۱	۵/۱۹	۲/۴۱
انحراف استاندارد	۲۱/۲۳	۶/۸۵	۵/۵۲	۹/۵۴	۹/۲۸	۱۰/۹۲	۲/۱۹	۲/۵۳	۲/۷۵	۳/۳۷	۲/۶۳	۲/۲۷

* P > ۰/۰۵، ** P > ۰/۰۱

مثبت و معناداری وجود دارد. بین شست و شو ($r = ۰/۰۱$, $P > ۰/۲۴$)، نظم‌دهی ($r = ۰/۰۵$, $P > ۰/۱۸$)، وسواس فکری ($r = ۰/۰۱$, $P > ۰/۳۸$)، خنثی سازی ذهنی ($r = ۰/۰۱$, $P > ۰/۳۵$) و نمره کل وسواس فکری- عملی ($r = ۰/۰۱$, $P > ۰/۳۱$) با بی‌علاقگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین مؤلفه‌های شست و شو ($r = ۰/۰۱$, $P > ۰/۲۸$)، وسواس فکری ($r = ۰/۰۱$, $P > ۰/۴۱$)، خنثی سازی ذهنی ($r = ۰/۰۱$, $P > ۰/۳۶$) و نمره کل وسواس فکری- عملی ($r = ۰/۰۱$, $P > ۰/۳۵$) با ناکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ولی بین مؤلفه واریسی و احتکار با تمامی مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی و نمره کل فرسودگی تحصیلی رابطه معنی داری به دست نیامد.

براساس جدول ۱، از بین مؤلفه‌های وسواس فکری- عملی، مؤلفه‌های شست و شو، وسواس فکری، خنثی سازی و همچنین نمره کل وسواس فکری- عملی با تمامی مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی و نمره کل فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارند. نظم دهی نیز به جز مؤلفه ناکارآمدی با سایر مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی و نمره کل فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. بین مؤلفه‌های شست و شو ($r = ۰/۰۱$, $P > ۰/۲۸$)، نظم‌دهی ($r = ۰/۰۵$, $P > ۰/۱۹$)، وسواس فکری ($r = ۰/۰۱$, $P > ۰/۴۶$)، خنثی سازی ذهنی ($r = ۰/۰۱$, $P > ۰/۳۴$) و نمره کل وسواس فکری- عملی ($r = ۰/۰۱$, $P > ۰/۳۷$) با خستگی هیجانی (یکی از مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی) رابطه

همانطور که **جدول ۱** نشان می‌دهد بین اهمال کاری و تمام مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی و نمره کل فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بین خستگی هیجانی ($r = 0.46, P > 0.01$)، بی‌علاقگی تحصیلی ($r = 0.40, P > 0.01$)، ناکارآمدی تحصیلی ($r = 0.48, P > 0.01$) و نمره کل فرسودگی تحصیلی ($r = 0.47, P > 0.01$) با اهمال کاری رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. یافته جانبی پژوهش حاضر براساس **جدول ۱**، وجود رابطه مثبت و معنادار بین برخی مؤلفه‌های وسواس فکری- عملی و اهمال کاری می‌باشد. بین نمره کل وسواس فکری- عملی ($r = 0.26, P > 0.01$)، شست و شو ($r = 0.25, P > 0.01$)، وسواس فکری ($r = 0.33, P > 0.01$) و احتکار ($r = 0.22, P > 0.01$) با اهمال کاری رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. ولی بین مؤلفه‌های وارسی ($r = 0.12, P = 0.18$)، نظم‌دهی ($r = 0.04, P = 0.68$) و خنثی سازی ذهنی ($r = 0.14, P = 0.12$) با اهمال کاری رابطه معنی داری مشاهده نمی‌شود. برای بررسی توان پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن از طریق وسواس فکری- عملی و اهمال کاری، از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان (استاندارد) استفاده شد. پیش از استفاده از رگرسیون، مفروضه‌های رگرسیون مورد آزمون قرار گرفتند. ابتدا مفروضه استقلال خطاها از یکدیگر مورد بررسی قرار گرفت. برای بررسی این مفروضه از آزمون

دوربین- واتسون استفاده شد. مقدار آزمون دوربین- واتسون در پیش بینی فرسودگی تحصیلی از روی نمرات اهمال کاری و وسواس فکری- عملی به طور کلی ۱/۸۹ (اهمال کاری) و ۱/۸۸ (وسواس فکری- عملی) بود. از آنجا که مقدار آماره دوربین- واتسون در فاصله مطلوب ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد، فرض عدم وجود همبستگی خطاها رد نمی‌شود و بنابراین می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. به منظور بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف استفاده شد. نتایج حاکی از نبود معنی داری آزمون ($P = 0.18$) و در نتیجه، نرمال بودن توزیع داده‌ها بود. برای بررسی هم‌خطی چندگانه نیز از شاخص‌های ضریب تحمل و عامل تورم واریانس استفاده شد. این شاخص‌ها در **جدول ۲** ارائه شده است. همچنین، از آنجا که می‌بایست شاخص تحمل بیشتر از ۰/۱۰ و عامل تورم واریانس کمتر از ۱۰ باشد، با توجه به نتایج به دست آمده در **جدول ۲** می‌توان گفت بین متغیرهای پیش‌بین هم خطی وجود نداشته و نتایج حاصل از رگرسیون قابل اعتماد می‌باشند. این نتایج در هر یک از جداول تحلیل رگرسیون ارائه شده است. از آنجایی که خرده مقیاس‌های وسواس فکری- عملی نقش معناداری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی نشان دادند، تنها نمره کل وسواس فکری- عملی وارد تحلیل شد.

جدول ۲: نتایج رگرسیون فرسودگی تحصیلی بر اهمال کاری و وسواس فکری- عملی

متغیر پیش بین	B	SE.B	Beta	R	R2	F	t	sig	VIF	Tolerance
اهمال کاری	۰/۹۲	۰/۱۸	۰/۴۰	۰/۵۳	۰/۲۸	۲۵/۰۱	۵/۳۱	۰/۰۰۰	۱/۰۷	۰/۹۳
وسواس فکری- عملی	۰/۴۹	۰/۱۵	۰/۲۵	۰/۵۳	۰/۲۸	۲۵/۰۱	۳/۲۴	۰/۰۰۲	۱/۰۷	۰/۹۳

همان‌طور که در **جدول ۲** ملاحظه می‌نمایید، رگرسیون پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان از روی متغیرهای اهمال کاری و وسواس فکری- عملی معنی دار است ($F = 25.01, P = 0.000$)، اهمال کاری ($\beta = 0.40, P = 0.000$) و وسواس فکری- عملی ($\beta = 0.25, P = 0.002$) می‌توانند به طور مثبت و معنی داری فرسودگی تحصیلی را در دانشجویان پیش‌بینی کنند. مقدار ضریب تعیین چندگانه (R^2) نیز

جدول ۳: نتایج رگرسیون خستگی هیجانی بر اهمال کاری و وسواس فکری- عملی

متغیرهای پیش بین	B	SE.B	Beta	R	R2	F	t	sig
اهمال کاری	۰/۲۹	۰/۰۶	۰/۴۰	۰/۵۳	۰/۲۸	۲۵/۴۳	۵/۱۲	۰/۰۰۰
وسواس فکری- عملی	۰/۱۷	۰/۰۵	۰/۲۷	۰/۵۳	۰/۲۸	۲۵/۴۳	۳/۴۴	۰/۰۰۱

بر اساس **جدول ۳**، اهمال کاری ($\beta = 0.40, P = 0.000$) و وسواس فکری- عملی ($\beta = 0.27, P = 0.001$) قادر به پیش‌بینی معنادار

جدول ۴: نتایج رگرسیون بی‌علاقگی تحصیلی بر اهمال کاری و وسواس فکری- عملی

متغیرهای پیش بین	B	SE.B	Beta	R	R2	F	t	sig
اهمال کاری	۰/۲۱	۰/۰۵	۰/۳۵	۰/۴۶	۰/۲۱	۱۷/۰۷	۴/۲۶	۰/۰۰۰
وسواس فکری- عملی	۰/۱۲	۰/۰۴	۰/۲۲	۰/۴۶	۰/۲۱	۱۷/۰۷	۲/۷۴	۰/۰۰۷

بر اساس نتایج **جدول ۴** نیز، اهمال کاری ($\beta = 0.35, P = 0.000$) و وسواس فکری- عملی ($\beta = 0.22, P = 0.007$) می‌تواند فرسودگی تحصیلی را به طور معنی داری پیش بینی کند.

جدول ۵: نتایج رگرسیون ناکارآمدی تحصیلی بر اهمال کاری و وسواس فکری - عملی

متغیرهای پیش‌بین در مجموع ۲۱ درصد واریانس مربوط به بی‌علاقگی تحصیلی را تبیین می‌کنند.

متغیرهای پیش بین	B	SE.B	Beta	R	R2	F	t	sig
اهمال کاری	۰/۴۲	۰/۰۸	۰/۴۱	۰/۵۳	۰/۲۸	۲۵/۰۶	۵/۳۳	۰/۰۰۰
وسواس فکری- عملی	۰/۲۱	۰/۰۷	۰/۲۴	۰/۵۳	۰/۲۸	۲۵/۰۶	۳/۰۸	۰/۰۰۲

بر اساس نتایج جدول ۵، ۲۸ درصد از واریانس مربوط به ناکارآمدی تحصیلی به وسیله متغیرهای پیش بین قابل تبیین می باشد. متغیرهای اهمال کاری ($\beta = ۰/۴۱$, $P = ۰/۰۰۰$) و وسواس فکری- عملی ($\beta = ۰/۴۶$, $P = ۰/۰۰۰$) می توانند ناکارآمدی تحصیلی را به طور مثبت و معنی داری پیش بینی کنند.

بحث

از هدف های پژوهش حاضر بررسی رابطه بین اهمال کاری و فرسودگی تحصیلی بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین اهمال کاری و تمامی مؤلفه های فرسودگی تحصیلی (خستگی هیجانی، بدبینی یا بی علاقه گي تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی) رابطه مستقیم و معنی دار وجود دارد. بنابراین هرچقدر میزان اهمال کاری در میان دانشجویان بیشتر شود، علائم فرسودگی تحصیلی را بیشتر نشان خواهند داد. این یافته در راستای پژوهش هایی است که نشان دادند، اهمال کاری تحصیلی تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی دارد [۴۶-۴۹] و همچنین پژوهش هایی که نشان داده اند اهمال کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی ضعیف و خودکارآمدی تحصیلی پایین همراه است [۵۰]. هدف دیگر پژوهش حاضر بررسی رابطه بین وسواس فکری- عملی و فرسودگی تحصیلی بود. پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که تاکنون پژوهشی در این زمینه انجام نشده است. اما مشاهدات و تجارب آموزشی با دانشجویان مبین آن است که وجود نشانه های وسواس فکری- عملی در عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر منفی دارد. پژوهشگران براین باورند که افزایش علائم وسواس فکری- عملی با کاهش خودپنداره تحصیلی [۵۱] و خودکارآمدی تحصیلی [۵۲] توأم است و می تواند موجب آسیب در عملکرد اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دانش آموزان گردد [۵۳]. همچنین نتایج پژوهش حاضر در راستای پژوهش هایی است که نشان داده اند نشانه های وسواس فکری- عملی با اهمال کاری تحصیلی، خودکارآمدی عمومی و تحصیلی پایین و شایستگی تحصیلی پایین همراه است [۵۲].

پژوهش حاضر نشان داد که بین مؤلفه های وسواس فکری- عملی (به جز مؤلفه احتکار کردن و واری کردن) و تمامی مؤلفه های فرسودگی تحصیلی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. مؤلفه نظم دهی نیز به جز مؤلفه ناکارآمدی تحصیلی با سایر مؤلفه های فرسودگی تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری دارد. بنابراین با بالا رفتن شدت بسیاری از مؤلفه های وسواس فکری- عملی در دانشجویان، خستگی هیجانی، بی علاقه گي تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی در آنان افزایش می یابد. یافته درخور توجه پژوهش حاضر عدم وجود رابطه معنی دار بین مؤلفه واری کردن و فرسودگی تحصیلی به رغم رابطه معنی دار بین مؤلفه های دیگر مانند شست و شو، وسواس فکری و خنثی سازی ذهنی با فرسودگی تحصیلی بود که تفسیر این یافته نیازمند تحقیقات بیشتر می باشد. یافته جانبی پژوهش حاضر این بود که با بررسی رابطه بین اهمال کاری و وسواس فکری- عملی مشخص شد بین اهمال کاری و مؤلفه های شست و شو، وسواس فکری، احتکار و نمره کل وسواس

فکری- عملی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. کندی در عملکرد، مشکل در تصمیم گیری، تردید و تکرار و اجتناب از جمله رفتارهایی است که در وسواس فکری- عملی مشاهده می شوند و این رفتارها می توانند تعلل ورزی را در دانشجویان با نشانه های وسواس فکری- عملی پیش بینی نمایند. نتایج برخی پژوهش ها نیز حاکی از آن بوده است که علائم وسواسی پیش بینی کننده اهمال کاری در دانشجویان می باشد [۱۷، ۲۶]. همچنین این یافته در راستای پژوهش هایی است که نشان داده اند گرایش به اهمال کاری به طور کلی اعم از تعلل در تصمیم گیری با افکار وسواسی و اجبارهای بیشتری به خصوص در ارتباط با تصمیم گیری همراه است [۵۴].

نتایج این پژوهش نشان داد که وسواس فکری- عملی و اهمال کاری هر یک سهم معناداری در پیش بینی فرسودگی تحصیلی و تمامی مؤلفه های آن دارد. به عبارت دیگر با وجود نشانه های وسواس فکری- عملی و اهمال کاری در دانشجویان می توان بروز فرسودگی تحصیلی آنان را انتظار داشت. تحقیقات پیشین مؤید نقش اهمال کاری در پیش بینی فرسودگی تحصیلی است [۵۵، ۵۶].

اما پژوهش حاضر برای نخستین بار نقش وسواس فکری- عملی را در پیش بینی فرسودگی تحصیلی مورد بررسی قرار داد و نشان داد که در کنار سایر عواملی که در فرسودگی تحصیلی تأثیرگذار هستند، متغیر وسواس نیز می تواند در تبیین پدیده فرسودگی تحصیلی نقش بسزایی داشته باشد. این یافته مبین آن است که کاهش علائم وسواس فکری- عملی از طریق انجام مداخلات درمانی، کاهش علائم فرسودگی تحصیلی در دانشجویان را به همراه دارد. در پژوهش حاضر دانشجویان با تشخیص اختلال وسواس فکری- عملی مورد بررسی قرار نگرفته اند بلکه صرفاً همسویی تغییرات بین نشانه های وسواس فکری- عملی و فرسودگی تحصیلی در جمعیت غیر بالینی مورد مطالعه قرار گرفته است. لذا پیشنهاد می شود در تحقیقات آتی به بررسی رابطه اختلال وسواس فکری- عملی و فرسودگی تحصیلی در جمعیت بالینی پرداخته شود.

از آنجایی که یافته های پژوهش حاضر وجود رابطه معنی داری بین وسواس فکری- عملی، اهمال کاری و فرسودگی تحصیلی را نشان داد، پیشنهاد می شود پژوهشی در زمینه نقش واسطه ای وسواس فکری- عملی در تبیین رابطه اهمال کاری و فرسودگی تحصیلی انجام گیرد. با توجه به اینکه پژوهش حاضر بر روی دانشجویان رشته های فنی- مهندسی انجام شده است، ممکن است محدودیت هایی را در زمینه تعمیم یافته ها ایجاد کند. لذا پیشنهاد می گردد نقش وسواس فکری- عملی و اهمال کاری در فرسودگی تحصیلی دانشجویان سایر رشته های علوم انسانی، علوم پایه و هنر بررسی گردد تا قابلیت تعمیم این پژوهش بررسی شده و همچنین امکان مقایسه نقش وسواس فکری- عملی و اهمال کاری در فرسودگی تحصیلی دانشجویان رشته های متفاوت فراهم گردد.

علاوه بر این، استفاده از پرسشنامه به عنوان ابزار جمع آوری اطلاعات با محدودیت هایی چون ابهام در تفهیم و پاسخ دهی به سؤالات و همچنین

کاهش وسواس فکری- عملی و اهمال کاری فراهم گردد تا از فرسودگی تحصیلی دانشجویان کاسته شده و یا از آن پیشگیری به عمل آید.

تأیید اخلاقی

به‌منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، به دانشجویان اطمینان خاطر داده شد که اطلاعات مندرج در پرسشنامه‌ها کاملاً محرمانه بوده و کاربرد پژوهشی دارد.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع وجود نداشت.

ارائه پاسخ‌های جامعه پسند همراه است که نتیجه‌گیری در این زمینه را مشکل می‌سازد.

لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی در کنار پرسشنامه از ابزارهایی چون مصاحبه به‌منظور عمق بخشیدن به صحت اطلاعات دریافتی استفاده گردد.

نتیجه‌گیری

از نتایج پژوهش حاضر این‌گونه استنباط شد که احتمالاً وسواس فکری- عملی و اهمال کاری از جمله عوامل مؤثر بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان می‌باشند. لذا با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌گردد در دانشگاه‌ها، برنامه‌های آموزشی و مداخلاتی در راستای

References

- Kumar S. Burnout in psychiatrists. *World Psychiatry*. 2007;6(3):186-9. [pmid: 18188444](#)
- Amiri M, Asadi M. [Delbari Ragheb F. Identification and Ranking Effective Factors on the Internet Shopping use of Fuzzy ANP]. *IJBM*. 2012;3(7):37-56.
- Walburg V. Burnout among high school students: A literature review. *Childr Youth Serv Rev* 2014;42:28-33. [doi: 10.1016/j.chilcyouth.2014.03.020](#)
- Karimi Y, Bashirpur M, Khabbaz M, Hedayati AA. Comparison between Perfectionism and Social Support Dimensions and Academic Burnout in Students. *Proc Soc Behav Sci* 2014;159:57-63. [doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.328](#)
- Stoeber J, Childs JH, Hayward JA, Feast AR. Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educ Psychol* 2011;31(4):513-28. [doi: 10.1080/01443410.2011.570251](#)
- Lin S-H, Huang Y-C. Life stress and academic burnout. *Act Learn High Educ* 2013;15(1):77-90. [doi: 10.1177/1469787413514651](#)
- Ying L, Wang Y, Lin C, Chen C. Trait resilience moderated the relationships between PTG and adolescent academic burnout in a post-disaster context. *Pers Individ Differ*. 2016;90:108-12. [doi: 10.1016/j.paid.2015.10.048](#)
- Shin H, Puig A, Lee J, Lee JH, Lee SM. Cultural validation of the Maslach Burnout Inventory for Korean students. *Asia Pac Educ Rev*. 2011;12(4):633-9.
- Boudreau D, Santen SA, Hemphill RR, Dobson J. Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Ann Emerg Med*. 2004;44(4):S75-S6. [doi: 10.1016/j.annemergmed.2004.07.248](#)
- Schaufeli WB, Martínez IM, Pinto AM, Salanova M, Bakker AB. Burnout and Engagement in University Students. *J Cross-Cult Psychol* 2016;33(5):464-81. [doi: 10.1177/0022022102033005003](#)
- Yang H-J, Farn CK. An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Comp Hum Behav*. 2005;21(6):917-32. [doi: 10.1016/j.chb.2004.03.001](#)
- Salmela-Aro K, Kiuru N, Pietikäinen M, Jokela J. Does School Matter? *Eur Psychol*. 2008;13(1):12-23. [doi: 10.1027/1016-9040.13.1.12](#)
- Shih S-S. An investigation into academic burnout among Taiwanese adolescents from the self-determination theory perspective. *Soc Psychol Educ* 2015;18(1):201-19. [doi: 10.1007/s11218-013-9214-x](#)
- Chang E, Lee A, Byeon E, Seong H, Lee SM. The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Pers Individ Differ*. 2016;89:202-10. [doi: 10.1016/j.paid.2015.10.010](#)
- Charkhabi M, Azizi Abarghuei M, Hayati D. The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springerplus*. 2013;2:677. [doi: 10.1186/2193-1801-2-677 pmid: 24386623](#)
- Dasht Bozorgi Z. [The relationship between Persecution and perfectionism with Academic achievement and Burnout in medical students]. *Educ Strategy Med Sci*. 2016;9(1):34-41.
- Badri Gargari R, Kazem F, Abdollahi F. [Relationship between perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality trait with procrastination behavior in students of Azarbaijan University of Shahid Madani]. *J Psychol Stud*. 2015;11(2):25-46.
- van Eerde W. A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Pers Individ Differ*. 2003;35(6):1401-18. [doi: 10.1016/s0191-8869\(02\)00358-6](#)
- Aremu AO, Williams TM, Adesina FT. Influence of academic procrastination and personality types on academic achievement and efficacy of in-school adolescents in Ibadan. *IFE Psychol*. 2011;19(1). [doi: 10.4314/ife.v19i1.64591](#)
- Balkis M. Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *J Cogn Behav Psychother*. 2013;13(1).
- Klassen RM, Krawchuk LL, Rajani S. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemp Educ Psychol* 2008;33(4):915-31. [doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.07.001](#)
- Seo EH. The Relationships Among Procrastination, Flow, and Academic Achievement. *Soc Behav Pers Int J*. 2011;39(2):209-17. [doi: 10.2224/sbp.2011.39.2.209](#)
- Schraw G, Wadkins T, Olafson L. Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *J Educ Psychol*. 2007;99(1):12-25. [doi: 10.1037/0022-0663.99.1.12](#)
- Sokolowska J. Behavioral, cognitive, affective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: AQ methodology approach. *Fordham Fordham University*; 2009.
- Blunt A, Pychyl TA. Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Pers Individ Differ*. 1998;24(6):837-46. [doi: 10.1016/s0191-8869\(98\)00018-x](#)
- Blunt AK, Pychyl TA. Task aversiveness and procrastination: a multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Pers Individ Differ*. 2000;28(1):153-67. [doi: 10.1016/s0191-8869\(99\)00091-4](#)
- Beswick G, Rothblum ED, Mann L. Psychological antecedents of student procrastination. *Austr Psychol*. 1988;23(2):207-17. [doi: 10.1080/00050068808255605](#)
- Ferrari JR. Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *J Res Pers* 1991;25(3):245-61. [doi: 10.1016/0092-6566\(91\)90018-1](#)
- Ferrari JR, Parker JT, Ware CB. Academic procrastination: personality Correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Soc Behav Pers*. 1992;7(3):495-502.
- Semprebon E, Amaro HD, Beuren IM. A influência da procrastinação no desempenho acadêmico e o papel moderador do senso de poder pessoal. *Educ Pol Anal Arch*. 2017;25:20. [doi: 10.14507/epaa.25.2545](#)

31. Wan HC, Downey LA, Stough C. Understanding non-work presenteeism: Relationships between emotional intelligence, boredom, procrastination and job stress. *Pers Individ Differ*. 2014;65:86-90. doi: 10.1016/j.paid.2014.01.018
32. Sabokro M, Allahyari M, Ebrahimzadehpeshki R. Job Burnout In Nurses And Its Impact On Their Negligence. *J Urmia Nurs Midwifery Fac*. 2017;15(2):86-94.
33. Pinto A, Dargani N, Wheaton MG, Cervoni C, Rees CS, Egan SJ. Perfectionism in obsessive-compulsive disorder and related disorders: What should treating clinicians know? *J Obses Compuls Relat Disord*. 2017;12:102-8. doi: 10.1016/j.jocrd.2017.01.001
34. Hanna GL. Demographic and clinical features of obsessive-compulsive disorder in children and adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 1995;34(1):19-27. doi: 10.1097/00004583-199501000-00009 pmid: 7860451
35. Mrdjenovich AJ, Bischof GH. Obsessive-compulsive complaints and academic performance in college students. *Coll Stud J* 2003;37(1):145-56.
36. Kağan M, Çakır O, İlhan T, Kandemir M. The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Proc Soc Behav Sci*. 2010;2(2):2121-5. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.292
37. Oliva Costa EF, Santos AS, Abreu Santos AT, Melo EV, Andrade TM. Burnout Syndrome and associated factors among medical students: a cross-sectional study. *Clinics*. 2012;67(6):573-9. doi: 10.6061/clinics/2012(06)05
38. Tabachnick BG, Fidell LS. Using multivariate statistics. 15th ed. Boston: Pearson/ Allyn and Bacon; 2007.
39. Rostami Z, Abedi MR, Schuffli VB. [Standardization of Maslash burnout inventory among female students at University of Isfahan]. *Isfahan Univ Med Sci J*. 2012;6(1):21-38.
40. Luo Y, Wang Z, Zhang H, Chen A, Quan S. The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Pers Individ Differ*. 2016;88:202-8. doi: 10.1016/j.paid.2015.08.056
41. Hedman E, Ljotsson B, Axelsson E, Andersson G, Ruck C, Andersson E. Health anxiety in obsessive compulsive disorder and obsessive compulsive symptoms in severe health anxiety: An investigation of symptom profiles. *J Anxiety Disord*. 2017;45:80-6. doi: 10.1016/j.janxdis.2016.11.007 pmid: 27988419
42. Vickers K, Ein N, Koerner N, Kusec A, McCabe RE, Rowa K, et al. Self-reported hygiene-related behaviors among individuals with contamination-related obsessive-compulsive disorder, individuals with anxiety disorders, and nonpsychiatric controls. *J Obses Compuls Relat Disord* 2017;14:71-83. doi: 10.1016/j.jocrd.2017.06.001
43. Mohammadi A, Zamani R, Fata L. Validation of the Persian version of the obsessive-compulsive inventory-revised in a student sample. *Psychol Rep*. 2008;11(2):66-78.
44. Ozer BU, Sackes M, Tuckman BW. Psychometric properties of the Tuckman Procrastination Scale in a Turkish sample. *Psychol Rep*. 2013;113(3):874-84. doi: 10.2466/03.20.PR0.113x28z7 pmid: 24693816
45. Stöber J. Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cogn Ther Res*. 2001;25(1):49-60. doi: 10.1023/a:1026474715384
46. Moghadas-Bayat M. [Reliability and Validity of Tuckman Procrastination Scale]. Roudehen: Islamic Azad University of Roudehen; 2005.
47. Azar F, editor [Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students]. Proceeding of the Global Summit on Education; 2013.
48. Carden R, Bryant C, Moss R. Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychol Rep*. 2004;95(2):581-2. doi: 10.2466/pr0.95.2.581-582 pmid: 15587223
49. Kandemir M. Predictors of academic procrastination: coping with stress, internet addiction and academic motivation. *World Appl Sci J* 2014;32(5):930-8.
50. Hen M, Goroshit M. Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: a comparison between students with and without learning disabilities. *J Learn Disabil*. 2014;47(2):116-24. doi: 10.1177/0022219412439325 pmid: 22442254
51. Brent Findley M, Galliher RV. Associations Between Obsessive-Compulsive Symptoms and Academic Self-Concept. *Psi Chi J Psychol Res* 2007;12(1):3-8. doi: 10.24839/1089-4136.jn12.1.3
52. Kalafat T, Kağan M, Boysan M, Güngör İ. Associations between academic competence and obsessive-compulsive symptoms among adolescents. *Proc Soc Behav Sci*. 2010;5:309-13. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.094
53. Chaturvedi A, Murdick NL, Gartin BC. Obsessive Compulsive Disorder: What an Educator Needs to Know. *Phys Disabil Educ Relat Serv* 2014;33(2):71. doi: 10.14434/pders.v33i2.13134
54. Ferrari JR, McCown W. Procrastination tendencies among obsessive-compulsives and their relatives. *J Clin Psychol* 1994;50(2):162-7. doi: 10.1002/1097-4679(199403)50:2<162::aid-jclp2270500206>3.0.co;2-z
55. Ling-ping ZW-xX, Kai-feng Q. Interaction Among Middle School Students' Academic Self-Efficacy: Procrastination and Burnout [J]. *J Xihua Univ*. 2013;2:015.
56. Rostamoghli Z, Mosazade T, Rezazadeh B, Rostamoghli S. The role of procrastination, self-regulation and meta cognitive beliefs in predicting alexitimea and academic burnout in female high school students. *J Sch Psychol*. 2013;3(7):79-96.