

ارائه مدل ساختاری تبیین فرسودگی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی بر مبنای باور آمیختگی اندیشه-کنش، کنترل عواطف و نشانگان وانمودگرایی

علی افشاری^۱ و مظفر غفاری^{۲*}

چکیده

متغیرهای روانشناختی در محیط‌های دانشگاهی، که از نظر تفاوت‌های فردی و شخصیتی تنوع بسیاری دارند، موجب افزایش سازگاری دانشجویان می‌شود و عملکرد تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. هدف این پژوهش تعیین رابطه باور آمیختگی اندیشه-کنش و کنترل عواطف با علایم فرسودگی تحصیلی دانشجویان با واسطه‌گری نشانگان وانمودگرایی بود. روش پژوهش کمی از نوع همبستگی و نمونه آماری آن شامل ۲۵۰ نفر از دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه‌های استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مقیاس کنترل عواطف ویلیامز و همکاران، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران، پرسشنامه باور آمیختگی اندیشه-عمل راجمن و مقیاس نشانگان وانمودگرایی کلاس استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون، بوت استراپ و سوبل و از طریق برنامه نرم‌افزار SPSS و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که برازندگی مدل در اصلاح اولیه از طریق حذف مسیر غیرمعنادار تأیید می‌شود. متغیر کنترل عواطف و عامل‌های باور آمیختگی اندیشه-عمل در تعامل با نقش واسطه‌ای نشانگان وانمودگرایی در تبیین فرسودگی تحصیلی دانشجویان نقش دارند که در مجموع، ۴۵ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی از طریق متغیرهای مدل تبیین می‌شود. اثر مستقیم کنترل عواطف، باور آمیختگی اندیشه-کنش اخلاقی، باور آمیختگی اندیشه-کنش احتمال برای خود و نشانگان وانمودگرایی در برآورد فرسودگی تحصیلی دانشجویان معنادار است. اما اثر مستقیم خرده مقیاس باور آمیختگی اندیشه-عمل احتمال برای دیگران معنادار نیست. اثر غیرمستقیم باور آمیختگی اندیشه-عمل اخلاقی با میانجیگری نشانگان وانمودگرایی و کنترل عواطف بر میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان معنادار است.

کلید واژگان: باور آمیختگی اندیشه - عمل، کنترل عواطف، وانمودگرایی، فرسودگی تحصیلی.

۱. استادیار دانشکده علوم انسانی، گروه روانشناسی، دانشگاه مراغه، مراغه، ایران: a_afshari@maragheh.ac.ir

۲. استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: mozaaffar.ghffari@yahoo.com

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۲۰ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۸/۱۶

مقدمه

پیشرفت و توسعه جوامع در زمینه‌های مختلف علمی، اجتماعی و فرهنگی در گرو نیروهای متخصص است. تربیت نیروی انسانی متخصص از وظایف دانشگاه‌هاست (Esfandiari Bayat, Abbasi & Sadighi, 2018)، اما تحصیل در دانشگاه برای تعدادی از دانشجویان مشکلاتی را به همراه دارد که یکی از آنها فرسودگی تحصیلی است (Kamalpour, Azizadeh Forouzi & Tirgari, 2016).

فرسودگی تحصیلی^۳ مشکلی جدی و شایع در میان دانشجویان است و به دلیل رابطه‌ای که با بیماری‌های جسمی (May, Sanchez-Gonzalez, Brown, Koutnik & Fincham, 2014) و اختلالات رفتاری و روانی (Brown, May, Sanchez-Gonzalez, Koutnik & Fincham, 2013) دارد، یکی از حوزه‌های مهم پژوهش در نظام آموزشی به‌شمار می‌رود. این مشکل حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی و حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و نبود منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محول شده است (Toppinen-Tanner, Ojaarvi, Vaananen, Kalimo & Jappinen, 2005). همچنین با علائمی چون بی‌اشتیاقی به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و درنهایت، افت تحصیلی همراه است (Berle & Starcevic, 2005). فرسودگی تحصیلی مانعی برای پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود، زیرا با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانشجویان، موجب کاهش کیفیت و کمیت عملکرد تحصیلی می‌شود (Abbasi, Dargahi, MohammadAlipour & Mehrabi, 2015). به‌طور مرسوم، فرسودگی به‌عنوان یک سندرم سه بعدی (خستگی هیجانی، زوال شخصیت و تمامیت فردی کاهش یافته) مد نظر قرار می‌گیرد (Maslach & Jackson, 1984). خستگی هیجانی که به احساس خالی شدن و تهی شدن از منابع هیجانی فرد اشاره دارد، به‌عنوان مؤلفه استرس فردی مد نظر قرار می‌گیرد. همچنین زوال شخصیت به پاسخ‌های منفی بدبینانه یا بیش از حد با بی‌رغبتی به سایر افراد اشاره دارد که مؤلفه بین فردی فرسودگی را نشان می‌دهد (Maslach, Schaufeil & Litter, 2001). تمامیت فردی کاهش یافته نیز به احساس کاستی در شایستگی و میزان باروری و حس کارایی پایین فرد اشاره دارد که مؤلفه خودارزیابی فرسودگی را شامل می‌شود (Schaufeli & Baunk, 2002). همچنین متغیر فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا می‌کند که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی نام برده می‌شود. فرسودگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان مدارس به احساس خستگی به دلیل تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد (بی‌علاقگی) و

احساس شایستگی نداشتن به‌عنوان یک دانش‌آموز با کارآمدی پایین محسوب اشاره می‌شود (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurm, 2009).

یکی از متغیرهای مرتبط با فرسودگی تحصیلی که در این پژوهش مد نظر قرار گرفته، باور آمیختگی اندیشه-کنش^۴ است. آمیختگی اندیشه-کنش پدیده‌ای روانشناختی است که در آن فرد افکار و عمل ممنوع را از نظر اخلاقی معادل هم می‌بیند یا می‌پندارد که افکار احتمال وقوع رویداد نامطلوب را افزایش می‌دهد (Hazlett-Stevens, Zucker & Craske, 2002). مفهوم اغتشاش اندیشه-عمل اولین بار بر روی بیماران وسواسی بررسی شد (Berle & Starcevic, 2005). در جریان مطالعه افکار خودآیند ناخواسته افراد مضطرب، مشاهده شد که تعدادی از این افراد اعتقاد دارند که افکار غیر قابل قبول و ناخوشایند آنها می‌تواند حوادث جهان بیرونی را تحت تأثیر قرار دهد (Rachman & Shafran, 1999).

علاوه بر ارتباط باور آمیختگی اندیشه-کنش و فرسودگی تحصیلی که به آن اشاره شد، کنترل عواطف هم با فرسودگی تحصیلی ارتباط دارد. مهارت تنظیم یا کنترل عواطف به فرد می‌آموزد که چگونه عواطف خود را در موقعیت‌های گوناگون تشخیص دهد و آنها را بروز دهد یا کنترل کند (Tahmasebian, Khazaei, Arefi, Saeidipour & Hosseini, 2014). در واقع، کنترل به اعمالی اطلاق می‌شود که به‌منظور تغییر یا تعدیل یک حالت هیجانی به‌کار می‌رود. در متون روانشناختی این مفهوم اغلب به‌منظور توصیف فرایند تعدیل عاطفه منفی به‌کار رفته است. هرچند تنظیم هیجان می‌تواند در برگزیده فرایندهای هشیار باشد، الزاماً نیازمند آگاهی و راهبردهای آشکار نیست (Gross & Munoz, 1995). تنظیم و کنترل عواطف شکل خاصی از خودنظمی بخشی است (Tice & Bratslavsky, 2008) که به‌عنوان فرایندهای بیرونی و درونی دخیل در بازبینی، ارزشیابی و تعدیل ظهور و شدت و طول مدت واکنش‌های هیجانی تعریف شده است (Thompson, 1994). تنظیم هیجان در مدیریت هیجان‌ها نقش اساسی ایفا می‌کند (Saarni, Mumme & Campos, 1998). دو دلیل مهم کنترل عواطف آن است که اولاً تعداد زیادی از افراد از جمله افراد مبتلا به فرسودگی تحصیلی قادر به کنترل هیجان‌ها خود نیستند، زیرا مهارت خودکنترلی را نیاموخته‌اند و دوم آنکه ناتوانی در کنترل هیجان‌ها بر بسیاری از جنبه‌های زندگی و سلامت جسمانی و روانی، ارتباطات و کیفیت زندگی افراد تأثیر می‌گذارد (Tahmasebian et al., 2014). مطالعات نشان داده‌اند که دانشجویان علوم پزشکی به‌دلیل مواجهه با استرس‌هایی نظیر مرگ و میر بیماران، مراقبت از بیماران با نیازهای مراقبتی پیچیده، مشکلات بین‌فردی، حمایت اجتماعی کم، فشار کاری بالا، مواجهه با تعداد زیاد بیمار در طول روز، تصمیم‌گیری در مواقع اورژانسی بر اساس اطلاعات ناکافی و پاسخگو بودن برای نتایج این تصمیم‌گیری‌ها، تلاش همراه با فشار روانی برای اجتناب از هرگونه اشتباه، مواجهه با خشونت و تهدید

در محل کار و کشیک‌های شبانه نسبت به سایر دانشجویان استعداد بیشتری برای کاهش عملکرد تحصیلی و مشکلات روانی-اجتماعی و در نتیجه، فرسودگی تحصیلی دارند (Coffey, 1999). از اهداف دیگر مطالعه حاضر بررسی نقش میانجیگری نشانگان وانمودگرایی^۵ در ارتباط بین متغیرهای درونزا و بیرونزا بود. پدیده وانمودگرایی را برای اولین بار کلانس مطرح کرد. بر اساس نظر کلانس درباره این پدیده افرادی که در یکی از رشته‌ها یا مشاغل خود پیشرفت زیادی دارند، دارای احساسی غیرواقعی و کاذب درباره خودشان هستند، به طوری که خود را لایق این همه تعریف و تمجید نمی‌دانند (Alipour, 2012). بسیاری از اشخاص توانمند و تیزهوش، علی‌رغم قابلیت‌ها و موفقیت‌های روزافزون، هیچ احساس درونی درباره توانمندی‌ها و قابلیت‌های خود ندارند و حتی آنان معتقدند که چون دیگران در موردشان خوب و مثبت می‌اندیشند و وی را فردی باهوش و توانمند می‌دانند، پس به نوعی دیگران را فریب داده‌اند. این افراد موفقیت‌ها خود را به شانس، طلسم، خطاهای کامپیوتری و کلاً عوامل خارجی نسبت می‌دهند. آنها همیشه می‌ترسند که دستشان رو شود و خود را شایسته موفقیت نمی‌بینند (Want & Kleitman, 2006). این ویژگی را می‌توان مجموعه‌ای از احساسات بی‌کفایتی تعریف کرد که در آن فرد باور دارد ناشایست است و قادر به کسب مهارت نیست. این احساسات حتی زمانی که فرد طبق شواهد به‌دست آمده در می‌یابد که عکس شرایطی که فکر می‌کرده، به وقوع پیوسته است (یعنی توانسته از عهده کار بریاید)، به قوت خود باقی است.

با توجه به مطالب مذکور، بی‌توجهی به اصول روانشناسی و تربیتی در مسائل آموزشی موجب بی‌انگیزگی، سردرگمی و خستگی، بی‌علاقگی و ناتوانی و در نتیجه، فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان شده است (Hosseini Largani, 2017). از آنجایی که فرسودگی تحصیلی با بیماری‌های جسمی نظیر اختلالات قلبی-عروقی و فشارخون دانشجویان (May et al., 2014) و اختلالات رفتاری و روانی نظیر افسردگی، غیبت از مراکز آموزشی و ترک تحصیل (Brown et al., 2013) همبستگی مستقیم دارد، کنترل فرسودگی تحصیلی دانشجویان می‌تواند اثباتی، عملکرد تحصیلی و سلامت روانی و جسمانی آنها را تقویت کند (Ghadampour, Farhadi & Naghibeiranvand, 2016). همچنین در داخل کشور تحقیق روشنی راجع به این موضوع به‌صورت معادلات ساختاری انجام نگرفته است، لذا، بررسی سازوکارهای روانشناختی از جمله باور آمیختگی اندیشه-کنش، کنترل عواطف و نشانگان وانمودگرایی به‌عنوان مؤلفه‌های مهم درگیر در فرسودگی تحصیلی، اهمیت پرداختن به چنین پژوهش‌هایی را برای ارائه راهکارهای عملی و مناسب به مسئولان اجرایی و آموزشی چندین برابر می‌کند.

مبانی نظری و پیشینه

فرسودگی تحصیلی موضوعی جدی است که توجه بسیاری از محققان در حوزه‌های تحصیلی را به خود جلب کرده است، امری که با عوامل متعدد شناختی، هیجانی، رفتاری و شخصیتی فراگیران ارتباط دارد. در این میان، یادگیرندگان در سطوح دانشگاهی بیشتر در معرض فرسودگی تحصیلی قرار دارند. فرسودگی در محیط کاری در قالب علایمی از خستگی هیجانی، بدبینی یا شخصیت‌زدایی و کاهش کارآمدی حرفه‌ای، کاهش انگیزه، نارضایتی و تعارضات اجتماعی تعریف می‌شود. آن‌گاه که فرسودگی به بافت و موقعیت‌های آموزشی تسری می‌یابد، از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی نام برده می‌شود (Salmela-Aro et al., 2009). موقعیت‌های آموزشی به‌مثابه محل کار فراگیران و فعالیت‌های آموزشی و درسی آنها به‌عنوان کار محسوب می‌شود. فراگیران در کلاس حضور پیدا می‌کنند و خود را موظف می‌دانند که برای کسب نمره قبولی و موفقیت در امتحانات مجموعه تکالیفی را انجام دهند. فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد احساس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت به مطالب درسی و نیز احساس بی‌کفایتی و پیشرفت تحصیلی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که فرسودگی تحصیلی از نظر ویژگی‌ها، پیامدها و پیامدها مشابه با فرسودگی شغلی است (Nabors & Lahmkuhl, 2004). به‌علاوه، خستگی هیجانی با محرک‌های تنش‌زای گوناگون شامل ساعات طولانی شرکت در فعالیت‌های عملی، توجه به نمرات تحصیلی، عدم قطعیت درباره آینده، سطوح پایین کنترل، کاهش رضایتمندی از تعادل بین زندگی شخصی و حرفه‌ای و سطوح پایین پشتیبانی از جانب هم‌تایان و دوستان ارزیابی می‌شود (Rostami, Abedi & Schaufeli, 2012). برنامه درمانی آموزش متمرکز بر کنترل عواطف و تکانه بر فرسودگی تحصیلی و عواطف مثبت و منفی تأثیر دارد (Narimani, AliSari Nasirloo & Musazadeh, 2014). آموزش تنظیم و کنترل هیجان بر فرسودگی تحصیلی، پذیرش اجتماعی و عواطف اثر دارد و این تأثیر در مرحله پیگیری دو ماهه پایدار است (Dehghani, Golestaneh & Zangoui, 2017). نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که رابطه فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر متغیرهای میانجی یادگیری خودنظم بخش قرار دارد (Jamali, Kiamenesh & Bagheri, 2017). متغیر عواطف مثبت ۳۴ درصد در تبیین فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه الزهرا نقش دارد (Hashemi & Naghsh, 2018). همبستگی سبک‌های کنترل عواطف و فرسودگی شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کشور چین معنادار است (Zhao & Ding, 2019).

در زمینه باور آمیختگی اندیشه-کنش، همجوشی یا آمیختگی فکر و عمل مجموعه‌ای از تحریف‌های شناختی است که در مطالعات بسیاری با مشکلات روانشناختی در نظر گرفته شده و این تحریف‌ها شامل باورهای ناهنجار و نادرست درباره ارتباط بین رویدادهای ذهنی و رفتارهای آشکار است و یک سوگیری

شناختی است که دارنده آن بر این باور است که داشتن افکار ناخوشایند و نامقبول دال بر غیر اخلاقی بودن منش وی است یا احتمال وقوع رویدادهای فاجعه‌انگیز را می‌تواند افزایش دهد (Berle & Starcevic, 2005؛ به عبارتی، اصطلاح اغتشاش فکر و عمل این‌گونه تعریف می‌شود که افکار مزاحم شخص می‌توانند به‌طور مستقیم بر رویدادهای بیرونی اثر بگذارند یا چنین افکاری از نظر اخلاقی معادل انجام دادن اعمال منع شده هستند (Rachman & Shafran, 1999). در گستره باورهای فراشناختی که درخصوص اختلالات اضطرابی تحقیق شده است، مفهوم آمیختگی فکر و عمل درواقع، نوعی سوءتعبیر افکار در نظر گرفته می‌شود یا به عبارتی، گرایش تعبیر افکار مزاحم به‌صورت فاجعه‌آمیز است (BakhshiPour, Faraji, Narimani & Sadeghi Movahed, 2011). تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که سازه اغتشاش فکر-عمل دارای دو بعد اصلی است: اغتشاش فکر-عمل احتمال^۶ و اغتشاش فکر و عمل اخلاقی^۷. اغتشاش فکر-عمل اخلاقی بدین معناست که داشتن افکار وسواسی درباره اعمال منع شده و انجام دادن واقعی این اعمال از نظر اخلاقی معادل یکدیگرند. درباره اغتشاش فکر-عمل احتمال می‌توان این‌گونه بیان کرد که فکر کردن درباره رویدادی آشفته‌ساز یا غیر قابل پذیرش احتمال وقوع آن رویداد را افزایش می‌دهد. این نوع اغتشاش فکر-عمل دارای دو جنبه است: اغتشاش اندیشه-عمل احتمال برای خود؛ یعنی اغتشاش بین افکار و وقایعی که برای خود فرد اتفاق می‌افتد و اغتشاش فکر-عمل احتمال برای دیگران؛ یعنی اغتشاش بین افکار و وقایعی که برای دیگران رخ می‌دهد (Rachman & Shafran, 1999). بین اختلالات روانی نظیر اضطراب منتشر یافته، نگرانی، فوبی و اختلال وسواسی با اغتشاش فکر-عمل رابطه معنادار وجود دارد (Muris, Meesters, Rassin, 2001) همچنین بین باور اغتشاش فکر-عمل با اضطراب، نگرانی و سایر اختلالات دوران کودکی رابطه وجود دارد (Evans, Hersperger & Capaldi, 2011). باور آمیختگی اندیشه-کنش از قوی‌ترین متغیرهای پیش‌بین اختلال اضطراب تعمیم یافته است (Thompson - Hollands, Farchione & Barlow, 2013). عامل‌های باور آمیختگی اندیشه - کنش در تبیین نگرانی نیز سهم دارند (Ghafari & Rezai, 2014). مشکلات هیجانی موجب می‌شود که آمیختگی اندیشه-کنش در بیماران مرزی مشاهده شود (Livesley, 2001). بین آمیختگی فکر-عمل و بازداری رفتاری کودکی با اختلال اضطراب منتشر رابطه مثبت معنادار وجود دارد (Ataei Moghanloo, Ataei Moghanloo & Pishwai, 2015).

در زمینه وانمودگرایی، مجموعه‌ای از ویژگی‌های شخصیتی که با مسائل و مشکلات روانی ارتباط دارد، به‌عنوان نشانگان وانمودگرایی نامگذاری شده است (Want & Kleitman, 2006). نشانگان وانمودگرایی را اولین بار کلانس و آیمز (Clance & Imes, 1978) بر اساس تجربه درباره زنان در کار بالینی و درمانگاه‌های دانشگاهی تشخیص دادند. نشانگان وانمودگرایی یک وضعیت انگیزشی است

6. Likelihood Thought-action Fusion

7. Moral Thought-action Fusion

که در آن اشخاص به سطحی از موفقیت که نایل شده‌اند، احساس می‌کنند که فریبکار یا شیاد هستند. طبق نظر کلانس و اوتول (Clance & O-Toole, 1988) نشانگان وانمودگرایی تجربه‌ای درونی از دغل‌بازی روشنفکرانه را نشان می‌دهد که در آن اشخاصی که به موفقیت‌های تحصیلی، کسب نمرات بالا در آزمون‌های استاندارد، موفقیت شغلی و موفقیت حرفه‌ای و... دست یافتند، یک احساس درونی از موفقیت را تجربه نمی‌کنند. این افراد احساس می‌کنند که دلایل دیگری برای موفقیت‌شان وجود دارد، مثل سختکوشی، مهارت، جذابیت، زیرکی، سحر و جادو، شانس و روابط اجتماعی خوب و نه کیفیت‌های درونی هوش و توانایی ذهنی (Caselman, SelfPatricia & SelfAngela, 2006). میزان فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویانی که از وانمودگرایی بالایی برخوردارند، بیشتر است (Villwock, Sobin, Koester & Harris, 2016). ویژگی شخصیتی وانمودگرایی موجب افزایش فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان می‌شود (Parkman, 2016). نقش میانجیگری وانمودگرایی در ارتباط بین افسردگی و جرم معنادار است (Austin, Clarke, Ross & Taylor, 2009). همچنین بین وانمودگرایی با اختلال روانی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار به دست آمده است (Kananifar, Seghatoleslam, Atashpour & Danaee, 2015). در یک مطالعه فراتحلیل میزان همبستگی نشانگان وانمودگرایی با متغیرهای روانشناختی و اجتماعی بررسی و نشان داده شد که بین نشانگان وانمودگرایی با فرسودگی تحصیلی، شغلی، افسردگی و اضطراب همبستگی مستقیم و معنادار وجود دارد (Bravata, Watts, Keefer & et al., 2019). با بازنگری ادبیات پژوهشی خارج از کشور و نظریه‌های موجود در این زمینه و سایر منابع، می‌توان چنین استدلال کرد که ارتباط باور آمیختگی اندیشه-کنش و کنترل عواطف با فرسودگی تحصیلی دانشجویان با نقش واسطه‌ای نشانگان وانمودگرایی معنادار است. از آنجا که در داخل کشور تحقیق روشنی راجع به موضوع حاضر به‌ویژه درباره دانشجویان صورت نگرفته است، در پژوهش حاضر هدف بررسی ارتباط باور آمیختگی اندیشه-کنش و کنترل عواطف با فرسودگی تحصیلی دانشجویان با نقش واسطه‌ای نشانگان وانمودگرایی بود. بر این اساس، فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. بین باور آمیختگی اندیشه-کنش و علایم فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم وجود دارد.
۲. بین کنترل عواطف و علایم فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم وجود دارد.
۳. بین نشانگان وانمودگرایی و علایم فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه مستقیم وجود دارد.
۴. بین باور آمیختگی اندیشه-کنش و علایم فرسودگی تحصیلی دانشجویان با میانجیگری نشانگان وانمودگرایی رابطه غیرمستقیم وجود دارد.
۵. بین کنترل عواطف و علایم فرسودگی تحصیلی دانشجویان با میانجیگری نشانگان وانمودگرایی رابطه غیرمستقیم وجود دارد.

روش پژوهش

روش تحقیق مطالعه کمی از نوع همبستگی و با توجه به محدوده زمانی تحقیق، از نوع مقطعی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان علوم پزشکی استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. از جامعه مذکور با توجه به جدول مورگان تعداد ۲۵۰ نفر از دانشجویان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. بدین ترتیب، از میان دانشگاه‌های علوم پزشکی استان آذربایجان غربی (آزاد اسلامی و سراسری) ۵ دانشگاه به‌صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و بعد از میان دانشگاه‌های انتخاب شده ۲۵۰ نفر دانشجو به‌صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. پرسشنامه‌های پژوهش را دانشجویان انتخاب شده در کلاس درس تکمیل کردند. برای جمع‌آوری داده‌ها، به‌منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش، از مقیاس کنترل عواطف ویلیامز و همکاران، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران، پرسشنامه باور آمیختگی اندیشه-عمل راچمن و مقیاس نشانگان وانمودگرایی کلانس استفاده شد که در ادامه توضیح داده شده است.

مقیاس کنترل عواطف: مقیاس کنترل عواطف را ویلیامز و همکاران در سال ۱۹۹۷ طراحی کردند. این مقیاس ابزاری برای سنجش میزان کنترل افراد بر عواطف خود و شامل ۴۲ سؤال با چهار زیرمقیاس فرعی با عناوین خشم، خلق افسرده، اضطراب و عاطفه مثبت است. نمره‌گذاری پرسشنامه به‌صورت لیکرت ۷ درجه‌ای است. در کشور ایران طهماسبیان و همکاران (Tahmasebian et al., 2014) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، همسانی درونی پرسشنامه را به تفکیک در بین گروه‌ها محاسبه کردند. یافته‌ها حاکی از آن بود که همسانی درونی پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ در خصوص گروه دانش‌آموزان (۰/۷۸۲)، دانشجویان (۰/۸۱۸)، معلمان (۰/۸۸۹)، استادان (۰/۹۳۵) و پرستاران (۰/۹۰۹) بیشتر از ۰/۷۵ بوده است. همچنین به‌منظور بررسی اعتبار پرسشنامه، ارتباط خرده‌مقیاس‌های خشم، خلق افسرده، اضطراب و عاطفه مثبت با نمره کل پرسشنامه بررسی شد که به ترتیب این نتایج به‌دست آمد: ۰/۷۶۵، ۰/۷۵۱، ۰/۸۷۱ و ۰/۸۴۴ که نتایج به‌دست آمده نشان‌دهنده اعتبار و پایایی مطلوب مقیاس است.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران: پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را برسو^۸ و همکاران در سال ۱۹۹۷ تهیه و تنظیم کردند. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ سؤال دارد که با روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی می‌شود که به کاملاً مخالفم نمره ۱ و کاملاً موافقم نمره ۵ اختصاص داده می‌شود. دامنه نمره‌دهی این ابزار بین ۱۵ تا ۷۵ نمره است. خستگی تحصیلی ۵ سؤال، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ سؤال و ناکارآمدی تحصیلی ۶ سؤال دارد. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای

سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. نامی (Naami, 2009) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه و روایی پرسشنامه را نیز بسیار مطلوب گزارش کرده است. مقیاس باور آمیختگی اندیشه - کنش: این مقیاس را در سال ۱۹۹۶ راجمن (Rachman, 1996) تهیه و تنظیم کرده است. این پرسشنامه ۱۹ سؤال دارد و در سه مقیاس آمیختگی اندیشه- عمل احتمال برای خود (۳ آیتم)، آمیختگی اندیشه- عمل احتمال برای دیگران (۴ آیتم) و آمیختگی اندیشه- عمل اخلاقی (۱۲ آیتم) تدارک دیده شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای است. هر سه مقیاس همسانی بالایی دارند (Rachman & Shafran, 1999). در مطالعه بخشی پور و همکاران (BakhshiPour et al., 2011) همسانی درونی ضرایب آلفای به‌دست آمده برای کل مقیاس ۰/۸۱ و برای خرده مقیاس‌ها از ۰/۷۹ تا ۰/۹۵ بودند. ضرایب پایایی حاصل از بازآزمایی برای کل مقیاس ۰/۶۱ و برای خرده مقیاس‌ها ۰/۵۹ تا ۰/۶۳ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در کشور ایران با اجرا بر روی دانشجویان ۰/۸۱ به دست آمد (Amini, Dolatshahi, & PourShahbaz, 2011).

مقیاس نشانگان وانمودگرایی کلانس: مقیاس نشانگان وانمودگرایی را کلانس و آیمز (Clance & Imes, 1978) تهیه و تنظیم کردند. این مقیاس ۲۰ سؤال دارد و نمره‌گذاری پرسشنامه مذکور به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای است. اگر مجموعه نمره‌ها کمتر از ۴۰ باشد، وانمودگرایی ضعیف، ۴۱ تا ۶۰ وانمودگرایی متوسط و ۶۱ تا ۸۰ وانمودگرایی مرضی، ۸۰ به بالا وانمودگرایی شدید تلقی می‌شود. در یافته‌های پژوهشی هولمز و همکاران (Holmes, Kertay, Adamson, Holand, 1993) همسانی درونی بالا با ضریب آلفای ۰/۹۶ برای این مقیاس گزارش شده است. در پژوهش محرابی زاده هنرمند و همکاران (Mehrabizadeh Honarmand, Basaknejad, Shehni Yeylagh, Shokrkon & Haghghi, 2005) برای تعیین ضریب پایایی از دو روش آلفای کرونباخ و روش تنصیف استفاده شده است. در روش تنصیف از دو روش اسپیرمن- براون و گاتمن برای محاسبه ضرایب پایایی استفاده شده است. مقدار ضرایب محاسبه شده به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳، به روش اسپیرمن- براون ۰/۷۳ و به روش گاتمن ۰/۷۳ است که همگی از نظر روان سنجی در حد مطلوب هستند. شهنی بیلاق و بساک نژاد (Shehni Yeylagh & Bassak Nejad, 2007) نیز ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ، اسپیرمن- براون و گاتمن را به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۳، ۰/۷۳ محاسبه کرده‌اند؛ همچنین ضرایب روایی مقیاس وانمودگرایی با مقیاس اجتناب و پریشانی اجتماعی در پژوهش آنان برابر ۰/۴۸ است که در سطح $p < 0.001$ معنادار و مقیاس وانمودگرایی با مقیاس تیپ شخصیتی A برابر ۰/۴۱ است.

در مطالعه حاضر برای تعیین جهت و شدت همبستگی بین متغیرها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده است. همچنین برای تعیین اثر مستقیم متغیرها از آزمون بوت استراپ و به منظور بررسی اثر غیرمستقیم متغیرها از آزمون سوپل استفاده شد.

یافته‌ها

در این پژوهش ۴۰ درصد (۱۰۰ نفر) از دانشجویان مورد مطالعه مرد و ۶۰ درصد (۱۵۰ نفر) زن بودند و میانگین سنی آنها ۲۳ سال (انحراف معیار + ۲/۳) بود و بیشترین فراوانی مربوط به طبقه سنی بین ۲۲-۲۴ سال بود (۲۹/۷۷). یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

مقیاس‌ها و خرده‌مقیاس‌ها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
فرسودگی تحصیلی	۲۵	۸/۳	۱۵	۶۰
نشانگان و نمودگرایی	۲۹/۹	۱۱/۰۲	۲۰	۷۵
آمیختگی اندیشه - عمل اخلاقی	۳۶/۷۸	۱۱/۰۳	۱۷	۴۸
آمیختگی اندیشه - عمل احتمال برای خود	۷/۳۶	۴/۸۷	۰	۱۳
آمیختگی اندیشه - عمل احتمال برای دیگران	۹/۲	۷/۰۲	۰	۲۰
کنترل خشم	۲۲/۷۸	۳/۹۹	۱۵	۳۰
کنترل خلق افسرده	۲۲/۲	۵/۷	۱۲	۳۰
کنترل اضطراب	۳۸/۳۴	۷/۷	۲۰	۵۰
عاطفه مثبت	۴۴/۷۸	۷/۱	۳۴	۶۸

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، بیشترین میانگین مربوط به متغیر عاطفه مثبت (۴۴/۷۸) و کمترین میانگین مربوط به متغیر آمیختگی اندیشه-عمل احتمال برای دیگران است (۹/۲). همچنین بیشترین انحراف معیار مربوط به متغیر آمیختگی اندیشه-عمل اخلاقی (۱۱/۰۳) و کمترین انحراف معیار مربوط به متغیر کنترل خشم است (۳/۹۹). به منظور بررسی همبستگی بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آورده شده است.

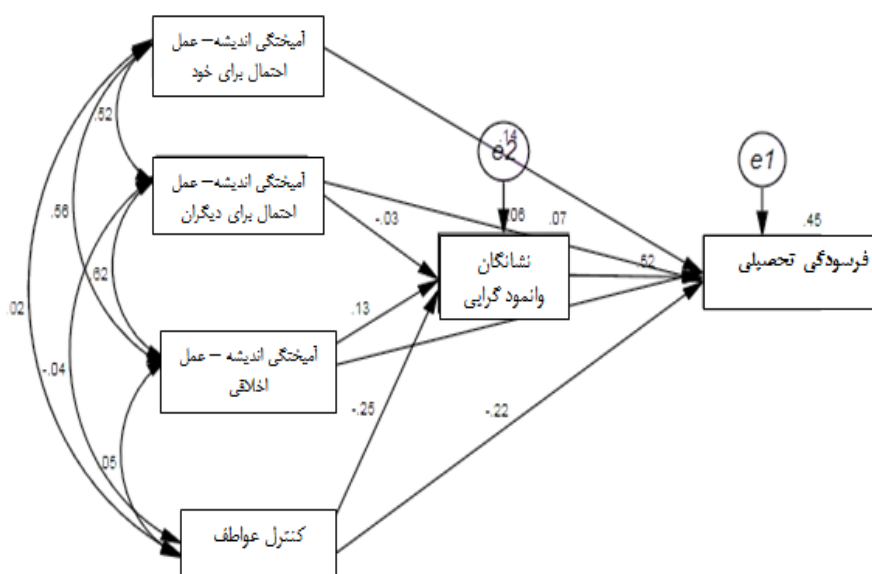
جدول ۲- ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. فرسودگی تحصیلی	۱								
۲. نشانگان و نمودگرایی	۰/۵۳**	۱							
۳. آمیختگی اندیشه - عمل اخلاقی	۰/۵۶۵**	۰/۵۹۹**	۱						

					۱	-.۵۵۴**	-.۵۱۸**	-.۵۲۳**	۴. آمیختگی اندیشه - عمل احتمال برای خود
				۱	-.۵۹۸**	-.۵۴۳**	-.۵۲۹**	-.۵۴۳**	۵. آمیختگی اندیشه - عمل احتمال برای دیگران
		۱	-.۵۲۰**	-.۵۷۶**	-.۵۳۷**	-.۴۲۴**	-.۵۱۰**	-.۵۱۰**	۶. خشم
		۱	-.۴۸۵**	-.۴۸۶**	-.۳۸۷**	-.۵۳۱**	-.۳۹۰**	-.۵۶۰**	۷. کنترل خلق افسرده
	۱	-.۴۱۶**	-.۲۲۸**	-.۳۳۳**	-.۴۲۹**	-.۴۸۴**	-.۴۸۱**	-.۴۴۶**	۸. کنترل اضطراب
۱	-.۴۰۶**	-.۵۳۵**	-.۵۶۶**	-.۵۳۵**	-.۵۱۱**	-.۵۸۴**	-.۴۸۷**	-.۶۴۲**	۹. کنترل عاطفه مثبت

* $P < .05$ و ** $P < .01$

بر اساس یافته‌های جدول ۲، بین فرسودگی شغلی، نشانگان وانمودگرایی و آمیختگی اندیشه-عمل رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، ولی بین متغیر کنترل عواطف با سایر متغیرها رابطه منفی معنادار وجود دارد.



نمودار ۱- ضرایب استاندارد مدل اصلاح شده

با توجه به نمودار ۱، برای تعیین معناداری روابط میانجی مدل از آزمون بوت استراپ و سو بل استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که متغیر کنترل عواطف و عامل‌های باور آمیختگی اندیشه-عمل در تعامل با نقش واسطه‌ای نشانگان وانمودگرایی در تبیین فرسودگی تحصیلی دانشجویان نقش دارند که در مجموع، ۴۵ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی از طریق متغیرهای مدل تبیین می‌شود. اثر مستقیم کنترل عواطف (-۰/۲۲)، باور آمیختگی اندیشه-کنش اخلاقی (۰/۰۹۲)، باور آمیختگی اندیشه-کنش احتمال برای خود (۰/۱۳۸) و نشانگان وانمودگرایی (۰/۵۱۷) در برآورد فرسودگی تحصیلی دانشجویان معنادار است، اما اثر مستقیم خرده‌مقیاس باور آمیختگی اندیشه-عمل احتمال برای دیگران معنادار نیست. اثر غیرمستقیم باور آمیختگی اندیشه-عمل اخلاقی بامیانجیگری نشانگان وانمودگرایی (t-value = ۳/۱۷۲) و کنترل عواطف (t-value = ۲/۰۲۹) بر میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان معنادار است، اما اثر غیرمستقیم باور آمیختگی اندیشه-عمل احتمال برای دیگران با میانجیگری نشانگان وانمودگرایی معنادار نیست. در جدول ۳ نتایج برازش مدل پیشنهادی در ۲ الگو نشان داده شده است. برازندگی مدل در اصلاح اولیه از طریق حذف مسیر غیرمعنادار باور آمیختگی اندیشه-کنش احتمال برای خود به نشانگان وانمودگرایی در نرم افزار Amos افزایش یافته است. در جدول ۳ شاخص‌های مدل در ۲ الگوی پیشنهادی و اصلاح نهایی نشان داده شده است.

جدول ۳- برازش الگوی پیشنهادی و نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص برازندگی

شاخص برازندگی الگو	X ²	DF	X ² /df	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۵۰/۵۳	۶	۸/۴۲	۰/۹۵۹	۰/۶۹۳	۰/۹۷۰	۰/۹۶۹	۰/۱۸۳
اصلاح نهایی	۱۶/۶۵	۷	۲/۳۷	۰/۹۵۸	۰/۹۲۲	۰/۹۷۲	۰/۹۷۱	۰/۰۶

مقادیر به‌دست آمده در جدول ۳ نشان می‌دهد که متغیر نشانگان وانمودگرایی در اصلاح نهایی مدل می‌تواند نقش میانجی را بین عامل‌های باور آمیختگی اندیشه-عمل و متغیر کنترل عواطف با فرسودگی تحصیلی داشته باشد، زیرا مقادیر شاخص برازندگی یا GFI، شاخص برازندگی تعدیل شده یا AGFI، شاخص برازش افزایشی یا IFI و شاخص برازش تطبیقی یا CFI در مدل اصلاح شده بیشتر ۰/۹ است. همچنین در مدل‌های مناسب، شاخص نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی X²/df باید در دامنه ۱ تا ۳ باشد که در این مدل شاخص مذکور در دامنه ۱ تا ۳ قرار گرفته است. همچنین شاخص ریشه میانگین مربع خطای برآورد یا RMSEA باید کوچک‌تر از ۰/۰۹ باشد که در این مدل ۰/۰۶ به‌دست آمد که نشان می‌دهد اعتبار این مدل مطلوب است. بنابراین، مدل ارائه شده کاملاً اشباع شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای برونزاد و واسطه‌ای بر میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی انجام شد و اثر مستقیم نشانگان وانمودگرایی در برآورد فرسودگی تحصیلی (۰/۵۱۷) به دست آمد. این نتیجه با نتایج یافته‌های برخی از پژوهشگران (Villwock et al., 2016; Austin et al., 2009; Parkman, 2016) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویان دارای صفت وانمودگرایی، علی‌رغم قابلیت‌ها و موفقیت‌های روزافزون، هیچ احساس درونی در خصوص توانمندی‌ها و قابلیت‌های خود ندارند و حتی آنان معتقدند که چون دیگران در موردشان خوب و مثبت می‌اندیشند و او را فردی باهوش و توانمند می‌دانند، پس به نوعی دیگران را فریب داده‌اند. این دانشجویان موفقیت‌های خود را به شانس، طلسم، خطاهای کامپیوتری و کلاً عوامل خارجی نسبت می‌دهند. آنها همیشه می‌ترسند که دست‌شان رو شود و خود را شایسته موفقیت نمی‌دانند (Want & Kleitman, 2006). این ویژگی را می‌توان مجموعه‌ای از احساسات بی‌کفایتی تعریف کرد که در آن فرد باور دارد شایستگی ندارد و قادر به کسب مهارت نیست. همین عوامل هم موجب می‌شود که این تیپ از دانشجویان به احساس ناکامی دست یابند و احساس ناکامی هم به فرسودگی تحصیلی در آنها منجر می‌شود.

همچنین در این مطالعه نتایج آزمون بوت استراپ نشان داد که اثر مستقیم کنترل عواطف (۰/۲۲-) در برآورد میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان معنادار است؛ یعنی با بالا رفتن میزان کنترل عواطف، میزان فرسودگی تحصیلی کاهش می‌یابد که این یافته با نتایج مطالعه جمالی و همکاران (Jamali et al., 2017) و دهقانی و همکاران (Dehghani et al., 2017) همسویی دارد. در مجموع، می‌توان گفت که قابلیت‌های عاطفی در تشخیص و کنترل پاسخ‌های عاطفی و هیجانی مناسب، در مواجهه با رویدادهای روزمره، گسترش دامنه بینش و ایجاد نگرش مثبت به وقایع نقش مؤثری دارند. در نتیجه، افرادی که توانایی تشخیص، کنترل و استفاده از این قابلیت‌های عاطفی را دارند، از حمایت اجتماعی، احساس رضایتمندی، سلامت جسمانی و روانی بیشتری برخوردارند. برعکس، افراد ناکارآمد در این نوع توانایی، در مقابل حوادث فشارزای زندگی پیوسته خود را سرزنش یا واقعه منفی را بیش از اندازه بزرگ می‌کنند و نیز همیشه در خصوص واقعه فکر می‌کنند. چنین واکنش‌هایی به نگرانی، اضطراب، افسردگی و بی‌ثباتی عاطفی و درنهایت، به بروز فرسودگی تحصیلی و شغلی منجر می‌شوند.

علاوه بر این، نتیجه آزمون بوت استراپ نشان داد که اثر باور آمیختگی اندیشه-کنش اخلاقی (۰/۰۹۲) و باور آمیختگی اندیشه-کنش احتمال برای خود (۰/۱۳۸) در برآورد فرسودگی تحصیلی دانشجویان معنادار است. این یافته با نتایج پژوهش موریس و همکاران (Muris et al., 2001)، غفاری و رضایی (Ghafari & Rezai, 2014)، تامپسون هالندز و همکاران (Thompson-Hollands et al., 2013) و راجمن و شفران (Rachman & Shafran, 1999) هماهنگ است. در تبیین یافته‌های به دست آمده می‌توان گفت که اختلال‌های تحصیلی و روانی نظیر صفات فرسودگی که از فعالیت باورهای ناکارآمد منتج می‌شوند، از اساسی‌ترین باورهای دخیل در اختلال فرسودگی و

پدیده درهم آمیختگی اندیشه-عمل است؛ در پدیده درهم آمیختگی افکار، مرز بین فکر-کنش و فکر-رویدادها از بین می‌رود. پیامد چنین تفکری سبب می‌شود که فرد بدون اینکه اعتبار این باورها را در واقعیت بیازماید، بی‌چون و چرا آنها را می‌پذیرد و همین عامل به خود فرو رفتن و نشخوار ذهنی منجر خواهد شد که پیامد آن از دست دادن سلامت روانشناختی و مبتلا شدن به اختلال فرسودگی است. در حالی که اثر مستقیم خرده‌مقیاس‌های باور آمیختگی اندیشه-عمل احتمال برای دیگران، در تبیین فرسودگی تحصیلی دانشجویان معنادار نیست.

در مطالعه حاضر برای بررسی اثر غیرمستقیم متغیرهای مستقل با میانجیگری نشانگان وانمودگرایی در تبیین فرسودگی تحصیلی از آزمون سوبل استفاده شد. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم باور آمیختگی اندیشه-عمل اخلاقی با میانجیگری نشانگان وانمودگرایی ($t\text{-value} = 3/172$) و کنترل عواطف ($t\text{-value} = 2/029$) بر میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان معنادار است؛ به عبارت دیگر، متغیر نشانگان وانمودگرایی می‌تواند بر میزان ارتباط باور آمیختگی اندیشه-عمل و کنترل عواطف با فرسودگی تحصیلی نقش داشته باشد. به اصطلاح، اگر ویژگی شخصیتی وانمودگرایی، باور آمیختگی اندیشه-عمل و ناهنجاری در کنترل عواطف در فرد همزمان مشاهده شود، به بالا رفتن میزان فرسودگی تحصیلی در فرد منجر می‌شود. این نتایج با نتایج پژوهش آستین و همکاران (Austin et al., 2009) همسو است. در تبیین یافته به دست آمده می‌توان گفت که فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی و حاصل نشانگان وانمودگرایی مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و تکالیف محوله شده است که به این پدیده در موقعیت‌های آموزشی و دانشگاهی فرسودگی تحصیلی گفته می‌شود. همچنین نشانگان وانمودگرایی موجب نقصان در فعالیت‌های ذهنی و روانی دانشجو می‌شود و در نتیجه، وی عدم موفقیت را به نقصان قابلیت‌ها و توانمندی‌های ذهنی خود نسبت می‌دهد که همین عامل هم به افزایش فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دارای نشانگان وانمودگرایی منجر می‌شود.

به‌طور کلی، نتایج به دست آمده نشان داد که الگوی مفهومی مطالعه مبنی بر همبستگی متغیرهای برونزاد با فرسودگی تحصیلی دانشجویان با توجه به نقش واسطه‌ای نشانگان وانمودگرایی با اصلاحاتی چند از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین نتایج آزمون بوت استراپ حاکی از آن بود که متغیرهای برونزاد در تعامل با نقش واسطه‌ای نشانگان وانمودگرایی در تبیین متغیر فرسودگی دانشجویان نقش دارد که در مجموع، ۴۵ درصد از واریانس متغیر درونزاد از طریق متغیرهای مدل تبیین شد. به عبارت دیگر، تعامل متغیر وانمودگرایی با متغیرهای برونزاد موجب افزایش اثر منفی باور آمیختگی اندیشه-کنش و کاهش اثر مثبت کنترل عواطف بر میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان شده است. بنابراین، با تقویت مهارت‌های کنترل عواطف، مقابله با نشانگان وانمودگرایی و باورهای ناکارآمد (آمیختگی اندیشه-کنش) به‌صورت همزمان در دانشجویان از طریق کارگاه‌های آموزشی می‌توان گرایش آنها را به فرسودگی تحصیلی کاهش داد.

پیشنهادات

۱. مسئله‌ای که برای تعدادی از دانشجویان علوم پزشکی مطرح است و بر سلامت روانی و جسمانی آنها تأثیر دارد، فرسودگی تحصیلی است که در عملکرد تحصیلی و حرفه‌ای آنان نقشی مهم و حساس دارد. بنابراین، امید است در این زمینه گام‌های وسیع‌تری در مقاطع تحصیلی مختلف برداشته و از طریق اجرای پژوهش‌های معتبر، وظایف دانشگاه‌ها، خانواده‌ها، مربیان و دست‌اندرکاران روان درمانی در قبال دانشجویان مبتلا به فرسودگی شغلی مشخص شود.
۲. با توجه به نتایج به‌دست آمده برای افزایش سلامت روانی و کاهش فرسودگی تحصیلی دانشجویان و تعدیل تعامل بین متغیرهای باورآمیختگی اندیشه-کنش و کنترل عواطف با علایم فرسودگی تحصیلی دانشجویان، لازم است با انجام دادن مطالعات منسجم علاوه بر پیشگیری از نشانگان وانمودگرایی، از باورهای ناکارآمد و عواطف ناپخته دانشجویان نیز پیشگیری شود.
۳. با توجه به اثر مستقیم و غیرمستقیم نشانگان وانمودگرایی بر میزان علایم فرسودگی تحصیلی دانشجویان، بررسی و مطالعه اثر این متغیر بر میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان به‌صورت مداخله‌ای لازم است تا میزان اثربخشی آن مشخص شود و از نتایج آن، روانشناسان و مشاوران به‌عنوان راهبرد درمانی استفاده کنند.
۴. لازم است در پیشگیری، بازپروری و درمان دانشجویان مبتلا به فرسودگی تحصیلی، تقویت و افزایش افکار و باورهای صحیح و کارآمد (باورهای که بدون آمیختگی اندیشه-کنش هستند) با روش‌های فراشناختی انجام پذیرد.
۵. در این مطالعه به‌منظور افزایش برازش مدل، فقط اثر کلی متغیر کنترل عواطف بررسی و نقش خرده‌مقیاس‌های آن در مدل حذف شد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که نقش خرده‌مقیاس‌های آن به‌عنوان متغیرهای برونزاد در مدل بررسی شوند.

References

1. Abbasi, M., Dargahi, S.H., MohammadAlipour, Z., & Mehrabi, A.R. (2015). The role of student's stressors in predicting procrastination and academic burnout in nursing students. *Iranian Journal of Medical Education*, 15, 303-293 (in Persian).
2. Alipour Dolatabad, A. (2012). The relationship between dimensions of perfectionism and conditional self-esteem with the dimensions of pretentiousness in postgraduate students of Islamic Azad University, Yasuj Branch. M.Sc. Thesis, Islamic Azad University, Yasuj Branch (in Persian).
3. Amini, R., Dolatshahi, B., & PourShahbaz, A. (2011). The role of thought-action confusion in explaining obsessive-compulsive symptoms. *Journal of Cognitive Science*, 13 (1), 25-34 (in Persian).

4. Ataei Moghanloo, R., Ataei Moghanloo, V., & Pishwai, M. (2015). Predicting generalized anxiety disorder based on variables of emotion regulation deficits, thought-action mixing and behavioral inhibition. *Journal of Kerman University of Medical Sciences*, 23 (6), 689-677 (in Persian).
5. Austin, C.C., Clarke, E.M., Ross, M.J., & Taylor, M.J. (2009). Impostorism as a mediator between survivor guilt and depression in a sample of African American college students. *College Student Journal*, 43(3), 1094-1109.
6. BakhshiPour, A., Faraji, R., Narimani, M., & SadeghiMovahed, F. (2011). The relationship between thought-action disturbance content and clustering of obsessive-compulsive disorder symptoms in obsessive-compulsive patients. *Journal of Behavioral Sciences Research*, 9 (3), 174-164 (in Persian).
7. Berle, D., & Starcevic, V. (2005). Thought-action fusion: Review of the literature and future directions. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 263-84.
8. Bravata, D.M., Watts, S.A., Keefer, A.L. et al. (2019). Prevalence, predictors, and treatment of impostor syndrome: A systematic review. *Journal of General Internal Medicine*, 35, 1-15.
9. Brown, P.C., May, R.W., Sanchez-Gonzalez, M.A., Koutnik, A.P., & Fincham, F.D. (2013). The relationship of school burnout, anxiety, and depressive symptoms with academic performance. Poster session presented at the 25th Annual Convention of the Association for Psychological Science, Washington, DC. 2013 May.
10. Caselman, T.D., SelfPatricia, A., & SelfAngela, L. (2006). Adolescent attributes contributing to the imposter phenomenon. *Journal of Adolescence*, 29, 395-405.
11. Clance, P.R., & Imes, S.A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving woman: Dynamics and therapeutic interventions. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 15, 241-247.
12. Clance, R.R., & O-Toole, M.A. (1988). Imposter phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women and Therapy*, 6(51), 64.

13. Coffey, M. (1999). Stress and burnout in forensic community mental health nurses: An investigation of its causes and effects. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 6, 433-443.
14. Dehghani, Y., Golestaneh, S.M., & Zangoui, S. (2017). The effect of emotion regulation training on academic burnout, social acceptance and emotions in students with learning disabilities. *Applied Psychology*, 12 (6), 95-86 (in Persian).
15. Esfandiari Bayat, S., Abbasi, E., & Sadighi, H. (2018). Perceptions of classroom assessment environment and its role in agricultural students' academic achievement: The mediating role of self-directed learning. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 23 (4), 27-44 (in Persian).
16. Evans, D.W., Hersperger, C., & Capaldi, P.A. (2011). Thought-action fusion in childhood: Measurement, development, and association with anxiety, rituals and other compulsive-like behaviors. *Child Psychiatry and Human Development*, (42)1, 12-23.
17. Ghadampour, E., Farhadi, A., & Naghibeiranvand, F. (2016). The relationship among academic burnout, academic engagement and performance of students of Lorestan University of medical science. *Reserch in Medical Education*, 8(2), 60-68 (in Persian).
18. Ghafari, M., & Rezai, A. (2014). Investigating the relationship between cognitive emotion regulation strategies and thought-action fusion beliefs with students' concerns. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 12 (12), 90-975 (in Persian).
19. Gross, J.J., & Munoz, R.F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology*, 5(2), 151-64.
20. Hashemi, S., Hashemi, Z., & Naghsh, Z. (2018). The mediating role of the achievement emotions in the relationship between class psychosocial climate and academic burnout. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(43), 131-146 (in Persian).
21. Hazlett-Stevens, Zucker, H., & Craske, M. (2002). The relationship of thought–action fusion to pathological worries and generalized anxiety disorder. *Behavior Research and Therapy*, 40, 1199-1204.
22. Holmes, S., Kertay, L., Adamson, L., Holand, C., & clance, P. (1993). Measuring the impostor phenomenon: A comparison of clances IP scale and Harveys IP scale. *Journal of Personality Assessment*, 60, 48-59.

23. Hosseini Largani, M. (2017). Analysis of student's academic burnout in Iran's public higher education system: Identification of determinants and strategies. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 23 (3), 43-69 (in Persian).
24. Jamali, M., Kiamenesh, A.R., & Bagheri, F. (2017). Structural patterns of achievement goals, academic burnout, and academic performance: Investigating the mediating role of self-regulated learning. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 18 (2), 92-82 (in Persian).
25. Kamalpour, S., Azizadeh Forouzi, M., & Tirgari, B. (2016). The relationship between resiliency and academic burnout in nursing students. *Development of Medical Education*, 13 (5), 487-476 (in Persian).
26. Kananifar, N., Seghatoleslam, T., Atashpour, S.H., Hoseini, M., Bin Habil, M.H., & Danaee, M. (2015). The relationships between imposter phenomenon and mental health in Isfahan Universities students. *International Medical Journal*, 22(3), 144-146.
27. Livesley, W.J. (2001). *Handbook of personality disorders: Theory, research, and treatment*. Guilford Press. New York, 380-1.
28. Maslach, C., Schaufeil, W.B., & Liter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397- 422.
29. Maslach, C., & Jackson, S.E. (1984). Burnout in organizational setting. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
30. May, R.W., Sanchez-Gonzalez, M.A., Brown, P.C., Koutnik, A.P., & Fincham, F.D. (2014). School burnout and cardiovascular functioning in young adult males: A hemodynamic perspective. *Stress*, 1, 79-87.
31. Mehrbizadeh Honarmand, M., Basaknejad, S., Shehni Yeylagh, M., Shokrkon, H., & Haghighi, J. (2005). Investigation of simple and multiple relationships fear of success, self-esteem, perfectionism and fear of negative evaluation with predictive syndrome in postgraduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 12 (3), 1-24 (in Persian).
32. Muris, P., Meesters, C., Rassin, E., Merckelbach, H., & Campbell, J. (2001). Thought-action fusion and anxiety disorders symptoms in normal adolescents. *Behavior Research Therapy*, 39, 843-52.
33. Naami, A.Z. (2009). The relationship between quality of learning experiences and academic burnout in postgraduate students of Shahid

- Chamran University of Ahvaz. *Journal of Psychological Studies*, 5 (3), 20-32 (in Persian).
34. Nabors, L.A., & Lahmkuhl, H.D. (2004). Children with chronic medical conditions: Recommendations for school mental health clinicians. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16, 1-15.
 35. Narimani, M., AliSari Nasirloo, K., & Musazadeh, T. (2014). Comparison of the effectiveness of emotion focused education and impulse control on academic burnout and positive and negative affect in students with learning disabilities. *Learning Disabilities*, 3 (10), 79-99 (in Persian).
 36. Parkman, A. (2016). The imposter phenomenon in higher education: Incidence and impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1), 51-60.
 37. Rachman, S., & Shafran, R. (1999). Cognitive distortions: Thought-action fusion. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 6(2), 80-5.
 38. Rostami, Z., Abedi, M.R. & Schaufeli, W.B. (2012). Dose interest predicts academic burnout?. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(9), 12-20
 39. Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. (2009). School-burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
 40. Saarni, C., Mumme, D.L., & Campos, J.J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of Child Psychology* (pp. 237-309). Wiley: New York.
 41. Schaufeli, W.B., & Baunk, B.P. (2002). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing in m.j. schabracq, j.a.m ninnubst, & c.l.cooper (Eds). *Handbook of work and healthpsychology chichestev: wiley*.
 42. Shehni Yeylagh, M., & Bassak Nejad, S. (2007). The relationship between different Types of self-defense strategies with predictive syndrome in postgraduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Clinical Psychology and Personality*, 1 (25), 74-61 (in Persian).
 43. Tahmasebian, H.O., Khazaei, H.O., Arefi, M., Saeidipour, M. & Hosseini, S.A. (2014). Normalization of emotion control scale test.

Journal of Kermanshah University of Medical Sciences, 18 (6), 354-349 (in Persian).

44. Thompson, R.A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
45. Thompson-Hollands, J., Farchione, T.J., & Barlow, D.H. (2013). Thought-action fusion across anxiety disorder diagnoses: Specificity and treatment effects. *Journal Nervous Mental Disorder*, 201(5), 407-13.
46. Tice, D.M., & Bratslavsky, E. (2008). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11, 149-59.
47. Toppinen-Tanner, S.A., Ojaarvi, A., Vaananen, R., Kalimo, R., & Jappinen, P. (2005). Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine*, 31, 18-27.
48. Villwock, J., Sobin, L.B., Koester, L.A., & Harris, T.M. (2016). Impostor syndrome and burnout among American medical students: A pilot study. *International Journal of Medical Education*, 7, 364-369.
49. Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and Individual Differences*, 40 (5), 961- 971.
50. Zhao, X., & Ding, S.H. (2019). Phenomenology of burnout syndrome and connection thereof with coping strategies and defense mechanisms among university professors. *European Journal Investigation Health Psychology Education*, 10, 82-92.