

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PSIHOLOĢIJAS NODAĻA

**AKADĒMISKĀS PAŠEFEKTIVITĀTES SAISTĪBA AR AKADĒMISKO
IZDEGŠANAS SINDROMU UN PERFEKCIONISMU**

BAKALaura DARBS

Autors: **Annija Luīze Irbīte**

Studenta apliecības Nr.: 16037

Darba vadītājs: Doc., Dr. psych. Anda Gaitniece-Putāne

RĪGA, 2019

ANOTĀCIJA

Bakalaura darba mērķis bija veikt zinātniskās literatūras apkopojumu un empīriski pārbaudīt sakarības starp akadēmisko pašefektivitāti, akadēmisko izdegšanas sindromu un perfekcionismu. Pētījuma izlase iekļāva n=144 pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības, bakalaura, maģistra vai doktora līmeņa programmu studijās studējošus indivīdus.

Datu ievākšanai tika izmantotas trīs aptaujas, Perfekcionisma aptauja (Almost Perfect Scale-Revised Short Form (APS-R SF); Rice et al., 2001), Maslakas izdegšanas sindroma aptauja – Studentu versija (Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS); Schaufeli et al., 2002) un Akadēmiskās pašefektivitātes aptauja (College academic self-efficacy scale (CASES), Owen & Froman, 1988). Tika secināts, ka pastāv statistiski nozīmīga negatīva saistība starp akadēmisko pašefektivitāti ar akadēmisko izdegšanas sindromu, kā arī ar neadaptīvo perfekcionismu. Turpretī nozīmīga pozitīva saistība starp akadēmisko izdegšanas sindromu ar neadaptīvo perfekcionismu, un starp akadēmisko pašefektivitāti ar adaptīvo perfekcionismu.

Atslēgas vārdi: akadēmiskā pašefektivitāte, akadēmiskais izdegšanas sindroms, perfekcionisms.

ABSTRACT

The aim of the bachelor's thesis was to summarize the scientific literature and to empirically examine the relationship between academic self-efficacy, academic burn-out syndrome and perfectionism. The study sample included n=144 individuals in first level professional higher education, bachelor, master or doctoral programs.

Three surveys were used to collect the data – Almost Perfect Scale-Revised Short Form (APS-R SF), (Rice et al., 2001), Maslach Burnout Inventory – Student survey (MBI-SS), (Schaufeli et al., 2002) and College academic self-efficacy scale (CASES), (Owen & Froman, 1988). It was concluded that there was a statistically significant negative correlation between academic self-efficacy with the academic burn-out syndrome and maladaptive perfectionism. Whereas a significant positive relationship between academic burnout syndrome with maladaptive perfectionism, and between academic self-efficacy with adaptive perfectionism.

Key words: academic self-efficacy, academic burn-out, perfectionism.

SATURS

Ievads.....	5
Akadēmiskais izdegšanas sindroms	9
Akadēmiskā izdegšanas sindroma jēdziens	9
Akadēmiskā izdegšanas sindroma pazīmes	11
Akadēmisko izdegšanas sindromu veicinošie faktori.....	13
Perfekcionisms	16
Perfekcionisma jēdziens	16
Perfekcionisms un ar to saistītie faktori.....	17
Akadēmiskā pašefektivitāte.....	20
Akadēmiskās pašefektivitātes jēdziens.....	20
Akadēmiskā pašefektivitāte un ar to saistītie faktori.....	22
Akadēmiskās pašefektivitātes saistība ar akadēmisko izdegšanas sindromu un perfekcionismu	24
Metode.....	25
Pētījuma dalībnieki	25
Pētījuma instrumentārijs	25
Pētījuma procedūra	26
Rezultāti.....	27
Diskusija.....	34
Secinājumi	40
Izmantotās literatūras un avotu saraksts	42

IEVADS

Šajā nepārtraukto pārmaiņu laikmetā, sabiedrības un katra atsevišķa indivīda ikdienas dzīve ir ievērojumi mainījusies un kļuvusi pārsātināta ar dažādiem stresoriem gan privātajā, gan profesionālajā jomā (Sharma, & Cooper, 2017). Arī akadēmiskā vide piedzīvo līdzīgas izmaiņas, proti, arvien palielinās ar studiju vidi saistītu uzdevumu izpildes ātrums, intensitāte, gan paaugstinās kvalitātes prasības un palielinās indivīdu savstarpējā konkurence. Mainās arī dažādu uzdevumu izpildes specifika, arvien biežāk studiju process paredz drīzāk kognitīvu iesaistīšanos, mehāniskās darbības atvieglojot ar dažādu tehnoloģiju palīdzību (Ladstatter & Garrosa, 2008). Jāmin, ka studenti kopumā ir spiesti pielāgoties nepārtraukti mainīgai videi, risināt dažādus ar akadēmisko vidi saistītus sarežģījumus, organizēt savu mācību procesu, nodrošināt finansiālu stabilitāti, veiksmīgi nokārtot pārbaudījumus, kas var būt par pamatu spēcīgam distresam (Van Rooyen, 2008). Indivīdiem ilgstoši atrodoties vidē, kas ir stresa pilna un pārmērīgi emocionālus un mentālus resursus pieprasoša, palielinās dažādu ar stresu saistītu traucējumu, kā izdegšanas sindroms, izplatība (Ladstatter, & Garrosa, 2008).

Pirmais, kas sāka pētīt šo fenomenu bija amerikāņu psihologs H. Freidenbergers (Herbert Freudenberger). Šis autors novēroja, ka indivīdi, kuri ilgstoši atradušies darba vides izraisīta stresa ietekmē sāk izrādīt pazīmes kā emocionāls un fizioloģisks spēku izsīkums (Freudenberger, 1974, kā minēts Bianchi, Truchot, Laurent, Brisson, & Schonfeld, 2014). Tradicionāli izdegšanas sindroms tiek skaidrots balstoties uz autores K. Maslakas (Christina Maslach) izstrādāto trīsdimensionālo modeli, kas iekļauj faktorus kā emocionāla izsmeltība, depersonalizācija un profesionālās efektivitātes samazinājums (Maslach, & Jackson, 1981). Jāuzsver, ka izdegšanas sindroms saistāms ar nopietnām sekām indivīda līmenī, saistībā ar fizisko un emocionālo labsajūtu un veselību, interpersonālo attiecību kvalitāti, darba spējām u.tml. (Kahill, 1998), kā arī atstāj vērā ņemamu ietekmi saistībā ar sabiedrības kopējo labklājību, sniegtā pakalpojuma kvalitāti, produktivitāti u.tml. (Biksegn, Kenfe, Matiwos, & Eshetu, 2016). Amerikas Savienotajās Valstīs gadā vien tiek iztērēti 200 miljardu dolāru, lai risinātu ar darba pārslodzi saistītās emocionālās un fiziskās veselības sekas, organizāciju zaudējumus u.tml., kā arī, lai izmaksātu kompensācijas (Ladstatter & Garrosa, 2008; Walter, 2012). Sākotnēji izdegšanas sindroms ticis attiecināts tikai specifiski uz ārstu, medmāsu, psihologu, sociālo darbinieku, policistu u.c. palīdzošo profesiju pārstāvju populācijām (Schwartzhoffer, 2009). Tomēr vēlākos gados gūti rezultāti, ka arī universitātes studenti ir pakļauti augstas intensitātes stresa iedarbībai (Ang & Huan, 2006, kā minēts Schwartzhoffer, 2009) un parādība kā izdegšanas sindroms ir ar augstu izplatību universitātēs studējošo indivīdu vidū (Kristanto, Chen & Thoo, 2016). Kā arī tiek uzskatīts, ka darba vides prasības

un radītais stress līdzinās akadēmiskās vides uzstādījumiem un studenta darbība universitātē varētu tik klasificēta kā sava veida darbs (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009), tāpēc efekti, kas ir novērojami saistībā ar izdegšanu gan profesionālās, gan akadēmiskās vides kontekstos ir līdzīgi, atšķiras tikai pārslodzes un distresa veicinošo faktoru avots (Saville, Bureau, Eckenrode, & Maley, 2018), kas īpaši uzsver nozīmību pastiprināti pētīt izdegšanas sindroma fenomenu, iekļaujot arī akadēmiskās vides kontekstu.

Akadēmiskais izdegšanas sindroms literatūrā tiek skaidrots, kā emocionāls un fizisks spēku izsīkums, kas saistās ar pārmērīgām akadēmiskās vides prasībām, pesimistiskas un ciniskas attieksmes attīstīšanos pret mācību saturu, kā arī mācību efektivitātes mazināšanos (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002, kā minēts Charkhabi, Azizi Abarghuei, & Hayati, 2013). Studijās iegūtās zināšanas, prasmes un to kvalitāte lielā mērā ir iesaistītas tajā, cik veiksmīgs indivīds spēs būt kā profesionālis, kā sabiedrības loceklis, kā cilvēks. Izdegšanas sindroms potenciāli apdraud iegūtās izglītības kvalitāti (Charkhabi et al., 2013), tāpat akadēmiskais izdegšanas sindroms, var veicināt arī profesionālās izdegšanas attīstīšanos, uzsākot strādāt pēc studijām (Dyrbye et al., 2008), tāpēc ir svarīgi pētīt veidus kā izdegšanas sindromu prognozēt jau agrīni.

Pētījumos gūtas atziņas, ka akadēmiskā izdegšanas sindromu prognozējoši faktori ir ne tikai ar pārmērīgiem ārējās vides apstākļiem saistīti, bet vērā ņemama nozīme ir personības iezīmju mijiedarbībai ar konkrēto situāciju. Kā viens no spēcīgākajiem personības faktoriem, kas pētījumos pozitīvi korelē ar izdegšanas sindromu tiek uzskatīts perfekcionisms (Brazeau, 2010). Perfekcionisms tiek skaidrots kā relatīvi stabils personību raksturojošs konstrukts, kas iekļauj indivīda tendenci censties izpildīt prasības pēc iespējas izcilāk un uzstādīt ļoti augstus un bieži nereālistiskus personīgos, profesionālos un akadēmiskos mērķus (Luo, Wang, Zhang, Chen, & Quan, 2016). Perfekcionisms tiek iedalīts divos veidos, kā adaptīvais un neadaptīvais perfekcionisms. Adaptīvais perfekcionisms iekļauj augstu mērķu uzstādīšanu, tomēr, ja ieplānotais neizdodas, indivīds neizjūt pārmērīgu distresu. Turpretī indivīdi, kuriem piemīt tendence uz neadaptīvo perfekcionismu, fokusē savas domas uz neizdošanās faktu un apšaubā savas spējas un veikumu. Šī perfekcionisma veida pamatā lielākoties ir bailes no neveiksmes un kritikas (Zhang et al., 2007). Nereti tiek apskatīta tieši neadaptīvā perfekcionisma saistība ar izdegšanas sindromu, proti, indivīdam ilgstoši cenšoties sasniegt nereālistiskus mērķus un nespējot šo nepieciešamību izpildīt, pastiprinās negatīvās emocijas, kas var rezultēties izdegšanas sindroma attīstībā (Han & Hwang, 2010).

Vairākos pētījumos gūtas atziņas, ka ar akadēmisko izdegšanas sindromu saistāma ir arī indivīda akadēmiskās pašefektivitātes izjūta (Salmela & Upadyaya, 2014). Akadēmiskā pašefektivitāte pētījumos tiek skaidrota kā indivīda pārliecība par savu spēju veiksmīgi tikt

galā ar dažādiem uzdevumiem un sasniegt savus mērķus akadēmiskās vides kontekstā (Bandura, 2002). Tiek izcelts, ka paaugstināta pašefektivitāte darbojas kā resurss un aizsargājošs faktors, tāpēc indivīdi ar augstāku pašefektivitāti akadēmiskajā vidē labāk tiek galā ar mācību procesā radušām grūtībām un neveiksmēm, kas palīdz samazināt indivīda kopējo uztverto stresa līmeni, līdz ar to iespējami samazina izdegšanas sindroma iestāšanās risku (Yu, Chae, & Chang, 2016). Balstoties uz R. Lazarus (Richard Lazarus) stresa modeli, indivīdam pieejamie resursi un stresa pārvarēšanas stratēģijas mediē savstarpējās attiecības starp indivīda personību un apkārtējās vides radīto ietekmi (Lazarus & Folkman, 1984, kā minēts Luo, Wang, Zhang, Chen, & Quan, 2016).

Apkopojot iepriekš minēto, par bakalaura darba *pētījuma mērķi* tiek izvirzīts – veikt zinātniskās literatūras apkopojumu un empīriski pārbaudīt savstarpējās sakarības starp akadēmisko pašefektivitāti, akadēmisko izdegšanas sindromu un perfekcionismu universitātē studējošu indivīdu izlasē. Tiek izvirzīts *pētījuma jautājums* – Vai akadēmiskā pašefektivitāte darbojas kā mediatora faktors starp perfekcionismu un akadēmisko izdegšanas sindromu?

Tiek izvirzītas *hipotēzes*:

H₁ – Augstāki akadēmiskās pašefektivitātes rādītāji ir saistīti ar zemākiem akadēmiskās izdegšanas sindroma rādītājiem,

H₂ - Augstāki neadaptīvā perfekcionisma rādītāji ir saistīti ar augstākiem akadēmiskās izdegšanas sindroma rādītājiem,

H₃ – Augstāki akadēmiskās pašefektivitātes rādītāji ir saistīti ar augstākiem adaptīvā perfekcionisma rādītājiem,

H₄ – Augstāki akadēmiskās pašefektivitātes rādītāji ir saistīti ar zemākiem neadaptīvā perfekcionisma rādītājiem.

Pētījuma mainīgie lielumi – akadēmiskā pašefektivitāte, akadēmiskais izdegšanas sindroms, perfekcionisms.

Pētījuma izlase – n=144 pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības, bakalaura līmeņa, maģistra līmeņa vai doktora līmeņa programmu studijās studējoši indivīdi.

Pētījuma dizains un datu ievākšanas metodes – korelatīvs pētījums, izmantojot:

1) *Perfekcionisma aptauju* (Almost Perfect Scale- Revised Short Form (APS-R SF), Slaney Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001; Buliņa, 2009),

2) *Maslakas izdegšanas sindroma aptauju – Studentu versiju* (Maslach Burnout Inventory- Student Survey (MBI-SS); Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002; Irbīte, 2019),

3) *Akadēmiskās pašefektivitātes aptauju* (College academic self-efficacy scale (CASES), Owen & Froman, 1988; Irbīte, 2019) un

4) *Anketu respondentu sociāli demogrāfisko datu ievākšanai.*

Bakalaura darba teorētiskā daļa tiek strukturēta četrās nodaļās, kuras iekļauj vairākas apakšnodaļas. Pēc teorētiskās daļas seko metode, rezultāti, diskusija, secinājumi un izmantotās literatūras un avotu saraksts. Darbā tieši un pastarpināti izmantotas kopā 139 zinātniskās publikācijas. Kopējais darba apjoms ietver 52 lapaspuses.

AKADĒMISKAIS IZDEGŠANAS SINDROMS

Pirmās liecības par izdegšanas jēdziena lietojumu meklējamas angļu rakstnieka G. Grīna (Graham Greene) novelē „Izdegšanas gadījums” („A Burn-out Case”). Šajā grāmatā tika aprakstīts vīrietis, kurš bija zaudējis interesi par savu darbu un privāto dzīvi, jutās izsmelts, iztukšots un vēlējās distancēties no ikdienas pienākumiem (Greene, 1961, kā minēts McCormack, & Cotter, 2013). Tiek uzskatīts, ka šī darba iespaidots autors Freidenbergers sāka izmantot terminu *izdegšana* attiecībā uz saviem novērojumiem par ārstniecības iestādēs strādājošajiem darbiniekiem (Freudenberger, 1980, kā minēts McCormack, & Cotter, 2013). Kopš izdegšanas sindroma pētniecības aizsākumiem vairākas pētnieku grupas ir sniegušas pienesumu izdegšanas sindroma izpratnei. Tomēr kā viens no atzītākajiem konceptiem izdegšanas sindroma izpratnē ir autore Maslakas izstrādātais trīsdimensionālais modelis, kas paredz, ka izdegšana saistās ar trīs pamata faktoriem, t.i., kā emocionāla izsmeltība, ciniskas attieksmes attīstīšanās un efektivitātes samazinājums (Maslach, & Jackson, 1981).

Izdegšanas sindroms visbiežāk pētīts medmāsu, sociālo darbinieku, psihologu u.c. palīdzošo profesiju pārstāvju populācijās un profesionālās vides kontekstā (Schwartzoffer, 2009), tomēr tikai pēdējos gados pētnieki sāk pievērst pastiprinātu uzmanību izdegšanas sindroma fenomenam arī akadēmiskās vides kontekstā. Tiek uzskatīts, ka darba vides prasības un radītais stress līdzinās akadēmiskās vides uzstādījumiem, kā arī, ka studenta darbība universitātē varētu tik klasificēta kā sava veida darbs (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009), tāpēc efekti, kas novērojami saistībā ar izdegšanu gan profesionālās, gan akadēmiskās vides kontekstos ir līdzīgi, atšķiras tikai distresa un pārslodzes veicinošo faktoru avots (Saville, Bureau, Eckenrode, & Maley, 2018).

Akadēmiskā izdegšanas sindroma jēdziens

Akadēmiskais izdegšanas sindroms bieži tiek skaidrots, izmantojot statistiskās jeb stāvokļa definīcijas. Tās paredz, ka izdegšanas sindroms ir definējams, iekļaujot galvenās simptomu grupas. Tiek uzsvērts, ka nepieciešams faktors ir akadēmiskās vides radīts stress, tomēr šāda veida definīcijās lielāks fokuss tiek likts uz pārslodzes radīto gala rezultātu (Ladstatter, & Garrosa, 2008). Akadēmiskais izdegšanas sindroms literatūrā visbiežāk tiek skaidrots līdzīgi kā palīdzošo profesiju pārstāvju grupām, balstoties uz pētnieces Maslakas trīsdimensionālo profesionālās izdegšanas sindroma modeli. Proti, kā akadēmiskās vides prasību radīts emocionāls spēku izsīkums, pesimistiska un ciniska attieksme pret mācību saturu, kā arī mācību efektivitātes mazināšanās (Schaufeli et al., 2002, kā minēts Charkhabi, Azizi Abarghuei, & Hayati, 2013). Emocionāls izsīkums tiek definēts kā izdegšanas sindroma

pamata faktors, kas izpaužas kā mentālas, emocionālas, psihiskas enerģijas un spēku izsīkums, kas radies saistībā ar pārmērīgām akadēmiskās vides prasībām, un kura rezultātā indivīdam intensificējas negatīvas izjūtas (Chang, Lee, Byeon & Lee, 2015). Faktors kā cinisms tiek saistīts ar norobežošanos no akadēmiskās vides, neieinteresētas attieksmes parādīšanos pret mācību saturu un uzdevumiem (Shin, Puig, Lee, Lee, & Lee, 2011). Vairāki autori minējuši, ka šāda veida norobežošanās potenciāli pasargā indivīdu no distresa izjušanas (Lewin & Sager, 2007, kā minēts Yorulmaz, & Altinkurt, 2018). Tiek novērots arī efektivitātes samazinājums, kas saistīts ar indivīda nedrošību par savu veikumu, spējām un kompetenci, kas attiecīgi ilglaicīgi iedarbojoties prognozē zemākus akadēmiskos sasniegumus (Shin et al., 2011). Tomēr ir autori, kas apstrīd vadošo uzskatu un uzstāj, ka izdegšanas sindroms ir definējams izmantojot tikai galveno izdegšanas dimensiju, proti, iekļaujot tikai emocionālu izsmeltību (Jones, 2016). Citi autori piedāvā konceptu, ka izdegšanas sindroms visefektīvāk ir operacionalizējams, izmantojot četras dimensijas, t.i., emocionālā izsmeltība, efektivitātes samazinājums, cinisms, kā arī depersonalizācija (Salanova, Llorens, Garella-Renado, Burriel, & Bresó, 2005). Cita autore (Aypay, 2011) akadēmisko izdegšanas sindromu skaidro kā akadēmiskās vides prasību un pārslodzes izraisītu fizisku, emocionālu un kognitīvu “nolietojumu” (Aypay, 2011, kā minēts Kocak & Secer, 2018). Psihofizioloģisko pētījumu ietvaros izdegšana tiek definēta balstoties uz fizioloģiskiem parametriem, kā *homeostāzes noturēšanas pārslodze* (allostatic load). Proti, indivīdam ilgstoši atrodoties apstākļos, kuros tiek pārmērīgi stimulēta simpātiskā nervu sistēma, tiek izjaukts neiromediatoru līdzsvars, kā arī asinsspiediena parametri, kas izpaužas saistībā ar izdegšanas sindroma simptomiem (Traummuller, Gaisbachgrabner, Lackner & Schwerdtfeger, 2018).

Tomēr liela daļa teoriju, skaidrojot akadēmisko izdegšanas sindromu, iekļauj arī procesa definīcijas, kas apraksta akadēmisko izdegšanas sindromu kā dinamisku procesu (Ladstatter, & Garrosa, 2008). Kā viena no tām ir autores E. Demerouti teorija (Evengelia Demerouti), kas akadēmisko izdegšanu definē, balstoties uz izdevumu un ieguvumu modeli. Proti, indivīdi, kuri ilgstoši iegulda akadēmiskās vides procesos vairāk, kā gūst pretī, kā arī tiem trūkst resursi, lai tiktu galā ar vides prasībām, ir pakļauti riskam attīstīt emocionālu izsmeltību un cinisku attieksmi (Demerouti & Baker, 2011). Efektivitātes skala nav iekļauta šo autoru definējumā, jo tiek izvirzīta ideja, ka indivīda efektivitātes mazināšanās ir drīzāk nevis kā akadēmiskā izdegšanas sindroma sastāvdaļa, bet kā emocionālās izsmeltības un negatīvas attieksmes attīstīšanās sekas (Taris, Le Blanc, Schaufeli & Schreurs, 2005). Lielākā daļa procesa definīciju uzsver, ka izdegšanas sindroms sākas ar disbalansu starp akadēmiskajām prasībām, mērķiem un iespējām šīs prasības piepildīt. Stress, kas rodas šīs disonanses rezultātā var tikt ilgi nepamanīts un atstāj sekas pakāpeniski. Procesu definīciju

pamatā ir ideja, ka tas, vai attīstās izdegšanas sindroms, ir atkarīgs no indivīda resursiem un veida, kā indivīds cenšas tikt galā ar ārējās vides radīto distresu (Ladstatter, & Garrosa, 2008).

Akadēmiskās izdegšanas sindroms dažādu pētnieku skatījumā tiek definēts atšķirīgi, tomēr autori ir vienoti uzskatā, ka akadēmiskā izdegšana ir saistīta ar emocionālu izsmeltību, kas mijas ar dažādu nepatīkamu fizioloģisku, emocionālu izjūtu un kognitīvu veidojumu attīstīšanos, kuri radušies pārmērīgas akadēmiskās slodzes un ar to saistītā stresa, rezultātā.

Akadēmiskā izdegšanas sindroma pazīmes

Akadēmiskais izdegšanas sindroms, līdzīgi kā izdegšanas sindroms citos kontekstos, saistāms ar pazīmēm piecās simptomu grupās, proti, fizioloģiskās, afektīvās, kognitīvās, uzvedības un interpersonālās pazīmes (Kahill, 1998), kurām citos avotos tiek pievienota arī sestā pazīmju grupa – motivācijas sfēras pazīmes (Ladstatter, & Garrosa, 2008).

Izdegšanas sindroma *fizioloģiskās pazīmes* iespējams iedalīt trīs kategorijās. Pirmā kategorija iekļauj nediferencētas izdegšanas sindroma pazīmes, kas radušās pārmērīga distresa rezultātā. Tradicionāli visvairāk tiek izceltas pazīmes kā nogurums un fizisks spēku izsīkums (Kahill, 1998). Šī simptomu grupa iekļauj arī pazīmes, kā galvassāpes, slikta dūša un reibonis, šie simptomi var kombinēties ar miega problēmām, krasu ķermeņa masas pieaugumu vai samazinājumu, dzimumtieksmes samazināšanos u.c. (Ladstatter, & Garrosa, 2008). Kā otrā fizioloģisko simptomu kategorija ir psihosomatiskās pazīmes. Tiek norādīts, ka izdegšanas sindroms saistās ar pazeminātu ķermeņa spēju adaptēties un pazeminātu imunitāti, tāpēc indivīdiem ar izdegšanu biežāk novēro saaukstēšanās un vīrusu saslimšanas, kā arī ilgstošu nespēju atveseļoties (Belcastro & Hays, 1984, kā minēts Kahill, 1998). Jau smagākos gadījumos izdegšanas sindroma psihosomatiskās pazīmes var izpausties kā kuņģa čūlas vai, kā dažādas sirds un asinsvadu disfunkcijas (Ladstatter, & Garrosa, 2008). Trešā kategorija iekļauj veģetatīvas izpausmes, kas tipiski raksturīgas stresu izraisošu situāciju laikā. Proti, pazīmes kā paātrināta sirdsdarbība jeb hipertensija, sekla un ātra elpošana, svīšana, kā arī citi simpātisko nervu sistēmu raksturojoši parametri (Ladstatter, & Garrosa, 2008).

Lielākoties fizioloģiskās izdegšanas sindroma pazīmes tiek balstītas uz novērojumiem, testiem un aptaujām, kā arī indivīdu reflektēšanu par noteiktu pazīmju klātesamību, nevis objektīviem mērījumiem. Tomēr pētnieki (Traunmuller et al., 2018) guvuši rezultātus, ka izdegšanas sindroms korelē ar tādu vielu, kā epinefrīna un norepinefrīna, kortizola, holesterīna un hemoglobīna koncentrāciju asinīs, kas tiek uzskatīti arī kā primārie izdegšanas sindroma izraisītāji. Kam seko sekundārās pazīmes, kā izmaiņas arteriālajā un venozajā asinsspiedienā, kā arī vidukļa un gurnu proporciju attiecībā (*waist-to-hip ratio*).

Saistībā ar izdegšanas sindroma *afektīvajiem simptomiem* tiek izceltas pazīmes kā emocionāla izsmeltība, nomāktība, trauksme, apdraudētības izjūta un dažādi neirotiski un depresīvi stāvokļi (Armstrong, 1979; Beck & Gargiulo, 1983, kā minēts Kahill, 1998). Vēlākos gados autori uzsver, ka izdegšanas sindroms saistāms arī ar pasliktinātu emociju kontroli, kas ir kā viens no iemesliem indivīda nomāktajam garastāvoklim, kā arī pastiprināta uztraukuma un baiļu izjūtas attīstībai (Ladstatter, & Garrosa, 2008).

Apskatot izdegšanas sindroma *kognitīvās pazīmes*, tiek uzsvērta bezpalīdzības un bezspēcības izjūta (Ladstatter, & Garrosa, 2008). Tiek uzsvērts, ka indivīdi ar izdegšanas sindromu ir biežāk tendēti attīstīt dažādus negatīvus un disfunkcionālus priekšstatus par sevi, apkārtējiem cilvēkiem un vidi. Lai mazinātu kognitīvo disonanci tiek veidotas dažādas ciniskas un noraidošas attieksmes, kā arī vides radītās ietekmes tiek intelektualizētas. Tā kā negatīvi priekšstati tiek veidoti arī saistībā ar Es-koncepcijas uztveri, tas rezultējas tajā, ka indivīdiem ar izdegšanas sindromu bieži novēro pašvērtējuma un pašefektivitātes samazinājumu (Pines & Kanner, 1982). Kā nozīmīgs signāls, kas var liecināt par indivīda izdegšanas sindromu ir arī pašnāvnieciskas domas (Dyrbye et al., 2008). Pēdējo gadu pētījumos gūtas atziņas, ka par izdegšanu var liecināt arī kognitīvas pazīmes, kas saistītas ar spēju samazinājumu saistībā ar vadības funkcijām, ieļaujot procesus saistītus ar īstermiņa jeb darba atmiņu, verbālo izpratni, pārslēgšanās spēju, kognitīvo elastību jeb spēju pielāgot savus psihiskos procesus mainīgiem vides apstākļiem, abstrakto domāšanu, problēmrisināšanas un plānošanas spēju u.tml. (May, Bauer, & Fincham, 2015).

Saistībā ar *uzvedības pazīmēm*, indivīdiem ar akadēmisko izdegšanas sindromu nereti ir tendence uz hiperaktivitāti uzvedībā. Tas izpaužas, kā haotiska “malšanās” starp dažādiem uzdevumiem, nespējot fokusēties, un, kas nav uzskatāma par efektīvu vai produktīvu darbību (Ladstatter, & Garrosa, 2008). Indivīdiem ar izdegšanu nereti tiek novērotas arī impulsīvas uzvedības izpausmes, kas saistās ar dažādu vielu, kā kofeīna, nikotīna, alkohola un narkotiku, paaugstinātu lietošanas biežumu (Armstrong, 1979, kā minēts Kahill, 1998), kā arī interneta atkarību (Lee, Puig, Lea, & Lee, 2013). Bieži novēro arī pārēšanos, vai tieši pretēji – ēdiena uzņemšanas paradumus, kas rada uzturvielu deficītu. Saistībā ar impulsu kontroles grūtībām šādi indivīdi arī biežāk iesaistās dažādās riskantās darbībās (Ladstatter, & Garrosa, 2008). Tiek novērots, ka indivīdi ar izdegšanas sindromu arī biežāk veicot dažādus uzdevumus ir nevērīgi un pieļauj kļūdas (Kahill, 1998), kā arī kļūst nolaidīgāki pret mācību procesu kopumā. Pētījumos gūti dati, ka indivīdi ar izdegšanas sindromu biežāk neapmeklē lekcijas un pasliktinās to akadēmiskais sniegums (Schaufeli, Bakker & Van Rhenen, 2009), tāpat šādi indivīdi ir biežāk tendēti iesaistīties negodīgu mācību metožu izmantošanā (Drybye et al.,

2010, kā minēts Fuller, 2014). Tiek uzsvērts, ka indivīdi ar akadēmisko izdegšanas sindromu biežāk izmanto izvairīgas stratēģijas kā prokastināciju (Shih, 2015).

Saistībā ar izdegšanas sindroma *interpersonālajām pazīmēm*, tiek uzsvērts, ka indivīdiem ar izdegšanu tiek novērots nozīmīgi mazāks skaits emocionāli tuvu attiecību (Jackson & Maslach, 1982, kā minēts Kahill, 1998), kā arī zemāka esošo attiecību kvalitāte, salīdzinājumā ar kontroles grupu. Tas tiek skaidrots ar to, ka šādi indivīdi savstarpējā komunikācijā daudz biežāk demonstrē dusmas un neapmierinātību, kā arī iesaistās konfliktējošās situācijās (Weinberg, Edwards, & Garove, 1983, kā minēts Kahill, 1998).

Saistībā ar *pazīmēm motivācijas sfērā*, tiek novērots, ka indivīdiem ar izdegšanas sindromu biežāk tiek novērots intrinsīvās motivācijas jeb motivācijas, kas paredz mācīšanās iegūto zināšanu dēļ, samazinājums, kas saistāms arī intereses, aizrautības un entuziasma samazinājumu vai zudumu. Tā vietā parādās vilšanās, nepatikas un citu negatīvu izjūtu intensificēšanās, kas prognozē izvairīgu uzvedības stratēģiju izmantošanu (Ladstatter, & Garrosa, 2008; Haimovitz, Wormington, & Corpus, 2011).

Akadēmiskā izdegšanas pazīmes var izpausties sākot no šķietami maznozīmīgām reakcijām fizioloģisko procesu norisē, afektīvajās, kognitīvajās, uzvedības, interpersonālajās un motivācijas sfērās, līdz pat dažādiem psihosomatiskiem traucējumiem, depresiju, pašnāvnieciskām domām, neadaptīvām uzvedības stratēģijām u.tml.

Jāuzsver, ka izdegšanas sindroma pazīmes nereti pārklājas arī ar citu afektīvu un neirotisku traucējumu simptomiem, kā, piemēram, depresijas simptomiem. Tomēr autori uzsver, ka šos fenomenus nošķirt tas, ka izdegšanas sindromam ir izteikti psihogēna cilme, akadēmiskā izdegšanas sindroma gadījumā – ilgstošs studiju vides radīts stress (Fuller, 2014).

Akadēmisko izdegšanas sindromu veicinošie faktori

Akadēmisko izdegšanas sindromu veicinošos faktoros iespējams apskatīt divos līmeņos, t.i., kā internālus jeb iekšējus, ar indivīdu saistītus faktoros un eksternālus jeb ar vidi saistītus veicinošos faktoros. *Internāli* jeb ar indivīdu saistītie *veicinošie faktori* ir noteicošie tajā, cik lielā mērā indivīds būs pakļauts riskam akadēmiskās vides stresoru ietekmē attīstīt izdegšanas sindromu (Schwartzoffer, 2009). Pētījumos gūtas sakarības, ka ar akadēmisko izdegšanas sindromu korelē indivīdu raksturojoši *sociodemogrāfiski parametri*. Pētījumos gūtas atziņas, ka ar akadēmisko izdegšanas sindromu pozitīva korelācija tiek novērota saistībā ar indivīda vecumu. Tas tiek skaidrots ar to, ka studējoši gados vecāki indivīdi, saistībā ar pakāpenisku kognitīvo spēju un uzmanības kapacitātes samazinājumu, ātrāk piedzīvo nogurumu un bieži ir tendēti pazaudēt interesi par mācību saturu un attīstīt cinisku attieksmi (Lee, Puig, Lea, & Lee, 2013). Pētījumos gūti rezultāti, ka izdegšanas sindromu prognozējošs

faktors ir arī dzimums, proti, ka sievietes ir pakļautas lielākam riskam saskarties ar izdegšanu (Ladstatter & Garrosa, 2008). Tomēr citi autori uzsver, ka izdegšanas sindroms ir vienlīdz izplatīts abu dzimumu populācijās, drīzāk atšķiras veids kā indivīdiem izpaužas izdegšana. Proti, vīriešiem izdegšana izpaužas ar vidēji augstākiem rezultātiem depersonalizācijas skalā, bet sievietēm – emocionālās izsmeltības skalā (Weckwerth & Flynn, 2006).

Pētījumos liela nozīme piešķirta arī dažādu *personības iezīmju* iesaistei izdegšanas sindroma veicināšanā. Kā viens no faktoriem, ar kuru tiek uzrādītas salīdzinoši ciešas sakarības ir temperamenta tips. Proti, indivīdiem, kuriem tiek novērots tā sauktais “grūtais” temperamenta tips, kas iekļauj zemu pozitīvo afektivitāti, lēnāku pielāgošanos pārmaiņām, attālināšanos no jaunā u.tml., biežāk novēro izdegšanu (Jacobs & Dodd, 2003, kā minēts Fuller, 2014). Kā prognostisks faktors, kas liecina par lielāku risku saskarties ar izdegšanas sindromu, tiek uzskatīta arī personības iezīme – neirotizisms. Proti, indivīdi, kuriem ir dabiski augsti iekšējie ierosas potenciāli un salīdzinoši zems uzbudināmības sliekšnis, ir drīzāk pakļauti izdegšanas riskam (Taris, Houtman, & Schaufeli, 2013, kā minēts Jones, 2016). Ar to saistās arī novērojums, ka depresija un trauksmes traucējumi var darboties kā vecinoši faktori saistībā ar akadēmiskās izdegšanas attīstīšanās risku (Dyrbye et al., 2010).

Kā arī jau izdegšanas sindroma pētniecības sākumā autors Freidenbergers izvirzīja ideju, ka izdegšanas sindromu veicina indivīda nereālistiskas gaidas (Freudenberger, 1980). Saistībā ar nereālistiskām gaidām un mērķiem, pētījumos kā viens no faktoriem, kas pozitīvi korelē ar akadēmisko izdegšanas sindromu tiek uzskatīts personības faktors perfekcionisms (Brazeau, 2010). Indivīdam ilgstoši cenšoties sasniegt nereālistiskus mērķus, un nespējot vienmēr šos standartus izpildīt, pastiprinās negatīvās emocijas, kas potenciāli var darboties kā riska faktors, saistībā ar akadēmiskās izdegšanas sindroma iestāšanos (Han & Hwang, 2010).

Kā izdegšanas sindromu predisponējošs faktors tiek uzskatīts arī indivīda motivācijas veids. Proti, indivīdi, kuriem novēro intrinsīvās motivācijas, jeb mācīšanās dēļ tā, lai iegūtu zināšanas, samazinājumu, ir pakļauti lielākam riskam attīstīties izdegšanas fenomenam (Pisarik, 2009, kā minēts Fuller, 2014). Kā arī tiek novērots, ka eksternāls kontroles lokuss korelē ar visām trīs izdegšanas sindroma dimensijām, t.i., emocionālu izsmeltību, cinismu un efektivitātes mazināšanos, kas ilgtermiņā saistās ar lielāku risku attīstīties izdegšanai (Wang, Bowling, & Eschleman, 2010). Tiek uzsvērta arī stresa pārvarēšanas stratēģiju veida iesaiste izdegšanas sindroma prognozēšanā. Autori (Savicki & Cooley, 1982, kā minēts Wilkerson & Bellini, 2006) izvirzījuši uzskatu, ka noteikta veida stresa pārvarēšanas stratēģiju pielietošana, kā problēmu orientētu stratēģiju izmantošana, varētu darboties kā aizsargājošs faktors pret akadēmiskās izdegšanas iestāšanās risku. Turpretī citas stratēģijas, kas ir emocijās orientētas, var veicināt izdegšanas sindroma iestāšanos (Luo, Wang, Zhang, Chen, & Quan, 2016).

Saistībā ar akadēmiskā sindroma veicinošajiem *eksternālajiem* jeb ar vidi saistītajiem *faktoriem*, tiek uzsvērts, ka studiju laiks visbiežāk kopumā saistās ar krasām izmaiņām indivīda sociālā atbalsta sistēmā, nestabilitāti, finansiālajām grūtībām, lomu konfliktiem, kas mijas ar akadēmiskās vides prasību izpildes nepieciešamību, kā arī nepieciešamību pielāgoties dažādu mācībspēku izglītošanas veida specifikai, pielāgot savas mācīšanās stratēģijas un paradumus, kā arī bieži vien studiju prasības un uzdevumus vērtēt augstāk par savām personīgajām interesēm un vajadzībām, kas ilglaicīgi iedarbojoties, var radīt spēcīgu distresu (Salami, Iyanda, & Suleiman, 2017; Misra & Castillo, 2004).

Stresoru kombinācijas un veicinošu faktoru veidi var atšķirties dažādu indivīdu vidū, tomēr kā pamata veicinošais faktors tiek izcelta subjektīvā studiju noslodze, kas iekļauj indivīda priekšstatus par pārmērīgiem uzdotā darba apjomiem, ierobežotu un nepietiekamu laika termiņu darbu izpildei, emocionālu spriedzi u.tml. Akadēmiskā noslodze var veicināt izdegšanu brīdī, kad indivīds subjektīvi izjūt, ka personīgie resursi nespēj nodrošināt atbilstošu un savlaicīgu akadēmisko prasību izpildi (Mokgele & Rothmann, 2014). Pētījumos gūtas atziņas, ka arī objektīva noslodze ir iesaistīta izdegšanas sindroma veicināšanā. Studenti nereti papildus studijām strādā arī nepilna laika darbu. Pētījumos gūti rezultāti, ka lielāks skaits nostrādāto stundu noteiktā laika periodā korelē ar augstākiem akadēmiskās izdegšanas sindroma rādītājiem (Anderson & Cole, 1988).

Kā nozīmīgs eksternāls akadēmiskās izdegšanas veicinošs faktors tiek uzstādīts atbalsta trūkums, gan no vecākiem, ģimenes un studiju biedriem, gan pasniedzējiem un universitātes personāla (Mokgele & Rothmann, 2014). Tas iekļauj arī studiju vides un studentu grupas emocionālā klimata veidu. Pozitīva vide, kas iekļauj atbilstošu komunikāciju un kooperatīvu metožu iesaisti studiju procesos, prognozē zemāku izdegšanas risku (Kao, 2009). Tiek uzsvērts, ka arī indivīda vientulības izjūta ir spēcīgs izdegšanas sindroma prognozētājs (Lin & Huang, 2012, kā minēts Jones, 2016). Vairākos pētījumos tiek gūtas atziņas, ka izdegšanas sindromu veicinošs faktors ir ar indivīda ģimenes locekļu, visbiežāk, vecāku gaidas un prasības pēc noteiktiem akadēmiskiem sasniegumiem (Yang, Kim, Patel, & Lee, 2005; Lee et al., 2010). Veicinošs faktors var būt arī vecāku spiediens indivīdam kļūt finansiāli patstāvīgam (Shih, 2015). Kā arī prognostisks faktors studentu izdegšanai saistībā ar ģimeni, tiek uzstādīta indivīda vecāku profesionālā izdegšana (Onuoha & Idemudia, 2017).

Apskatot akadēmisko izdegšanas sindromu veicinošos faktorus, iespējams secināt, ka dažādi ar indivīda personību saistīti aspekti, kognitīvās un uzvedības stratēģijas var darboties kā predisponējoši faktori saistībā ar izdegšanas attīstīšanās risku, tomēr liela nozīme tiek piešķirta arī eksternāliem faktoriem, t.i., dažādiem studiju vides stresoriem.

PERFEKCIONISMS

Vairākas gadu dekādes pētnieki ir aktīvi pētījuši personības iezīmi – perfekcionismu. Perfekcionisms tiek skaidrots kā relatīvi stabils personību raksturojošs konstrukts, kas iekļauj indivīda tendenci censties izpildīt prasības pēc iespējas izcilāk un uzstādīt ļoti augstus un bieži nereālistiskus personīgos, profesionālos un akadēmiskos mērķus (Luo, Wang, Zhang, Chen, & Quan, 2016). Pētījumos tiek gūtas atziņas, ka augstu mērķu uzstādīšana pozitīvi korelē ar augstāku mācību motivāciju, kā arī ar akadēmiskajiem sasniegumiem (Stoeber & Rambow, 2007). Tomēr saistībā ar perfekcionismu raksturojošo pārmērīgo kritiskumu, tiek uzsvērts, ka perfekcionisms var darboties kā veicinošs faktors saistībā arī ar dažādu psihopatoloģiju attīstīšanās risku, piemēram, depresiju, trauksmi, personības traucējumiem, ēšanas traucējumiem un citām negatīvām veselības sekām (Bento, Pereira, Roque, Manuel, & Saraiva, 2017). Pētījumos gūti rezultāti, ka perfekcionisms var būt par pamatu paaugstinātam distresam, līdz ar ko ir spēcīgs veicinātājs arī izdegšanas sindroma attīstībā (Brazeau, 2010).

Perfekcionisma jēdziens

Pirmais, kas pievērsās perfekcionisma pētniecībai bija autors D. Hamačeks (Don Hamachek) (Hamachek, 1978, kā minēts Fuller, 2014). Šis autors perfekcionismu definēja, izmantojot viendimensionālu modeli, kas iekļāva dimensiju no normāla perfekcionisma līdz neirotiskam perfekcionismam. Augsts rezultāts neirotiskā perfekcionisma skalā, kas saistās ar indivīda nespēju gūt prieku un gandarījumu par mērķu sasniegšanu, tika uzskatīts kā novirze no normas jeb kā patoloģiska izpausme (Schweitzer & Hamilton, 2002).

Autors R. Frosts (Randy Frost) apstrīdēja autora Hamačeka izvīzīto konceptu, uzsverot, ka viendimensionāls modelis perfekcionisma izpratnē nespēj skaidrot atšķirību cēloņus starp “normālām”, adaptīvām perfekcionisma izpausmēm un izpausmēm, kuras indivīdiem izpaužas saistībā ar izteiktu distresu (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990, kā minēts Bong, Hwang, Noh & Kim, 2014). Šī autora un viņa kolēģu veidotā koncepcija definē perfekcionismu, iekļaujot sešas dimensijas, t.i., augsti personīgie standarti, bažas par kļūdu pieļaušanu, bažas par veiktās darbības un snieguma kvalitāti, augstas vecāku ekspektācijas, augsts kritizēšanas līmenis no vecāku puses, kā arī augsta organizēšanas tieksme. Balstoties uz šo modeli gūti rezultāti, ka bažas par kļūdīšanos un snieguma kvalitāti pozitīvi korelē ar dažādiem disfunkcionāliem iznākumiem, turpretī personīgo standartu un organizēšanas skala – nē (Bong et al., 2014). Tas vērš domas uz to, ka atkarībā no perfekcionisma veidojošajiem faktoriem un veida, iespējams novērot dihotomas izpausmes. Tomēr autori Hamačeks un Frosts perfekcionismu apskata intrapersonālo faktoru līmenī, tāpēc autori (Hewitt & Flett,

1991, kā minēts Fuller, 2014) izstrādā konceptu, kas definē perfekcionismu, iekļaujot arī sociālo kontekstu. Šī modeļa ietvaros perfekcionisms tiek conceptualizēts kā konstrukts, kas iekļauj trīs dimensijas, proti, uz indivīdu centrēts, uz apkārtējām personām centrēts vai sociāli noteikts perfekcionisms. Uz indivīdu centrēts perfekcionisms tiek skaidrots, kā tieksme uzstādīt nereālistiski augstus mērķus un censties būt “perfektam”, jo indivīdam pašam tas ir personīgi nozīmīgi. Šo mērķu nesasniegšanas gadījumā indivīds var izjust spēcīgu distresu (Stoeber, Mutinelli, & Corr, 2016). Pret apkārtējiem vērstis perfekcionisms tiek skaidrots kā ļoti augstu prasību izvirzīšana pret citiem indivīdiem, sagaidot, ka pārējie izturēsies atbilstoši paša indivīda uzstādītajiem standartiem. Šis perfekcionisma veids ļoti līdzinās uz indivīdu centrētajam perfekcionismam, tomēr šī veida gadījumā perfekcionisms tiek eksternalizēts un attiecināts uz citām personām (Brustein, 2013). Saistībā ar sociāli noteikto perfekcionisma veidu, tiek uzsvērti indivīda priekšstati par indivīdam nozīmīgu personu ekspektācijām saistībā ar viņa sasniegumiem, kā arī bailes saņemt noraidījumu no apkārtējiem (Hewitt & Flett, 1991, kā minēts Curelaru, 2017).

Iepriekšminēto autoru koncepcijas un uz tiem balstītie mērinstrumenti lielākoties paredzēti, lai izdalītu perfekcionisma negatīvos aspektus, tomēr mazāk uzmanība veltīta adaptīva perfekcionisma izpratnes un definējuma veidošanā (Suddarth & Slaney, 2001). Tāpēc autori (Slaney, Chadha, Mobley, & Kennedy, 2000) piedāvā trīsdimensionālu pieeju, kas kategorizē indivīdus, kā neadaptīvus perfekcionistus, adaptīvus perfekcionistus un indivīdus, kuriem netiek novērota iezīme – perfekcionisms. Neadaptīvais perfekcionisms, iekļauj faktorus kā nereālistiski augstu mērķu uzstādīšana, kas kombinējas ar bažām par kļūdu pieļaušanu un sava snieguma kvalitāti, kā arī bailēm par nespēju šos mērķus piepildīt. Šo indivīdu sasniegumi viņuprāt nekad nav pietiekami, tāpēc neizbēgami tiek producētas negatīvas emocijas (Stoeber & Rambow, 2007). Turpretī adaptīvais perfekcionisms tiek definēts kā tendence uzstādīt augstus standartus un mērķus, kā arī saglabāt augstu organizācijas tieksmi, indivīdam tajā pašā laikā nekļūstot pārmērīgi kritizējošam, un gūstot pozitīvu afektu par saviem sasniegumiem (Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001).

Perfekcionisms dažādu autoru skatījumā tiek definēts atšķirīgi, tomēr kā vienojošs faktors ir indivīdu tendence izpildīt prasības pēc iespējas izcilāk un uzstādīt ļoti augstus standartus gan sev, gan citiem, kas var kombinēties ar bailēm no neveiksmes, no citu indivīdu vērtējuma u.tml., un izraisīt dažādu negatīvu izjūtu un emociju parādīšanos.

Perfekcionisms un ar to saistītie faktori

Ar perfekcionismu saistītās korelācijas iespējams apskatīt divās dimensijās, proti, kā ar adaptīvo perfekcionismu un ar neadaptīvo perfekcionismu saistītos faktorus. Tādi autori kā

Sleids un Owens (Slade & Owens, 1998) skaidro, ka adaptīvo un neadaptīvo perfekcionismu atšķir pastiprinājuma veids, pozitīvs vai negatīvs, kādu indivīds saņem par savām aktivitātēm, kas noved pie atšķirīgiem kognitīvajiem procesiem un emocionāliem stāvokļiem. Indivīdi ar adaptīvo perfekcionismu ir tendēti pozitīvi pastiprināt savus sasniegumus, internalizēt perfekcionismu Es-koncepcijā, kā arī izmantot uzdevumu orientētas stresa pārvarēšanas stratēģijas (Ashby & Rice, 2002). Uz uzdevumu orientētas stresa pārvarēšanas stratēģijas, kā arī adaptīvais perfekcionisms kopumā pozitīvi saistās ar augstāku indivīda pašcieņu un pašvērtējumu (Luo, Wang, Zhang, Chen, & Quan, 2016), kā arī akadēmisko pašefektivitāti (Chang et al., 2015). Pētījumos saistībā ar adaptīvo perfekcionismu tiek novērotas saistības ar akadēmisko iesaistīšanos (Zhang, Gan & Chan, 2007), kā arī augstākiem akadēmiskajiem sasniegumiem (Bieling, Israeli & Antony, 2004). Kā arī, tiek gūts, ka indivīdiem ar adaptīvo perfekcionismu ir arī augstāks uztvertās labklājības līmenis, kā arī veiksmīgāka psiholoģiskā pielāgošanās spēja. Pozitīva korelācija tiek novērota ar apzinātību, kā arī nepadošanos grūtību priekšā (Stoeber & Rambow, 2007). Pētījumos gūti dati, ka adaptīvais perfekcionisms pozitīvi korelē ar intrinsīvās motivācijas veidu jeb mācīšanos, lai iegūtu zināšanas vērtību, nevis ārēju spiedienu dēļ (Damian, Stoeber, Negru & Baban, 2014). Ar adaptīvo perfekcionismu saistītie faktori ir pamatā adaptīvai pielāgošanās spējai, kas izskaidro adaptīvā perfekcionisma pozitīvo saistību ar dažādiem vēlamiem rezultātiem (Ashby & Rice, 2002), kā arī iespējamo aizsargājošu efektu saistībā ar akadēmiskās izdegšanas risku (Chang et al., 2015).

Turpretī indivīdi, kuriem tiek novērots neadaptīvais perfekcionisms drīzāk vērs uzmanību uz to, lai netiktu pieļautas kļūdas, kā pamatā ir bailes no neveiksmes. Šādi indivīdi ir tendēti attīstīt depresīvas emociju orientētas stresa pārvarēšanas stratēģijas (Burns, Dittmann, Nguyen & Mitchelson, 2000), kas nozīmīgi korelē ar dažādiem nevēlamiem, neadaptīviem iznākumiem un negatīva afekta stāvokļiem, kā depresiju, trauksmi, kā arī personības traucējumiem un ēšanas problēmām (Stoeber & Rambow, 2007). Indivīdiem ar neadaptīvo perfekcionismu tiek novērots augstāks neirotizma līmenis, kas varētu būt par pamatu augstākam ievainojamības līmenim saistībā ar psihopatoloģiju, kā arī izdegšanas sindroma attīstīšanās risku (Van Yperen & Hagedoorn, 2008).

Garrats-Rīds ar kolēģiem (Garratt-Reed, Howell, Hayes & Boyes, 2018) guvuši atziņas, ka neadaptīvā perfekcionisma spēcīgs prognozētājs ir ruminēšana. Ruminēšana iekļauj domāšanu par negatīviem pagātnes, tagadnes vai nākotnes notikumiem, kas atkal un atkal tiek atkārtota, mēģinot nonākt pie problēmas risinājuma, tomēr visbiežāk noved pie negatīva afekta stāvokļiem (McLaughlin & Nolen-Hoeksema, 2011). Ruminēšanas procesi rada tendenci, ka uztvertās stresa epizodes tiek atkārtoti „izdzīvotas”, un tiek aktīvi uzturētas kognitīvajos procesos, līdz ar ko stresa ietekmes iedarbība tiek paildzināta (Flett & Hewitt,

2002). Citi pētnieki uzsver, ka neadaptīvais perfekcionisms kopumā ir saistīts ar dažādiem disfunkcionāliem pieņēmumiem un domāšanas kļūdām, kā melnbalto domāšanu, „jādara” pieņēmumiem, vispārināšanu u.tml. (Sloat, 2002). Individīdiem ar neadaptīvo perfekcionismu saistībā ar domāšanas kļūdu kā katastrofizēšana, ir paaugstināts risks uz pašnāvnieciskām tieksmēm (Hewitt & Flett, 1991).

Tiek novērots, ka indivīdi ar neadaptīvo perfekcionismu savu sniegumu novērtē zemāk un tiek novērots samazināts pašvērtējums un pašefektivitāte, kas noved pie sakarības, ka šādi indivīdi biežāk saskaroties ar grūtībām ir tendēti kļūt nemotivēti, izjust distresu un mazāk iesaistīties akadēmiskajos procesos (Rice & Dellwo, 2002; Chang, Lee, Byeon, Seong & Lee, 2016). Šādiem indivīdiem tiek novērota tendence savu vērtību noteikt pēc tā vai izdodas sasniegt mērķus un kļūdas internalizēt savā Es-konceptā (Brustein, 2013).

Pozitīva saistība ar neadaptīvā perfekcionisma skalām tiek novērota ar izvairīgām stresa pārvarēšanas stratēģijām un akadēmisko prokastināciju. Tas tiek skaidrots ar to, ka nereālistiski standarti uzdevumu pildīšanu padara komplicētu un potenciāli nepatīkamu, kā arī to pavada bailes par nespēju šos standartus izpildīt. Nepatīkamās izjūtas var radīt neapzinātu vēlmi vilcināties un atlikt darbības izpildi uz vēlāku laiku (Jadidi, Mohammadkhanib & Tajrishi, 2011). Izvairīgu stratēģiju izmantošana akadēmiskās vides kontekstā pozitīvi korelē arī ar sevis vainošanu un kritizēšanu, kas potenciāli vēl vairāk paaugstina uztverto distresa līmeni (Eddington, 2013). Gūti rezultāti, ka neadaptīvie perfekcionisti, cenšoties sasniegt nereālistiskus mērķus, biežāk iesaistās negodīgu mācīšanās metožu pielietošanā (Bong, 2008).

Pētnieki (Periasamy, & Ashby, 2002, 77) skaidro, ka indivīdi ar neadaptīvā perfekcionisma veidu tiecas pēc izcilības jau galēji ekstrēmā manierē, jo vienmēr paliek aktuāls jautājums: „Cik izcils ir izcilais?”. Tas tiek skaidrots ar to, ka neadaptīvais perfekcionisms pozitīvi korelē ar eksternālu kontroles lokusu. Ja indivīdam ir tendence skaidrot notikumus, balstoties uz ārējās vides ietekmēm, drīzāk var attīstīties arī bezpalīdzības un bezspēcības izjūta, kas kombinējas ar citām negatīvām emocijām (Boysan & Kiral, 2017).

Kopumā iespējams secināt, ka ar adaptīvo perfekcionismu saistītie faktori ir saistīti ar adaptīvu pielāgošanās spēju, tāpēc adaptīvais perfekcionisms varētu darboties kā aizsargājošs faktors. Turpretī saistībā ar neadaptīvo perfekcionismu, indivīdiem ir tendence negatīvi pastiprināt savu uzvedību un producēt negatīvas emocijas, kas var būt par pamatu spēcīgam distresam un darboties kā riska faktors saistībā dažādu psihopatoloģiju, kā arī izdegšanas sindroma attīstīšanos.

AKADĒMISKĀ PAŠEFEKTIVITĀTE

Pirmais, kas uzsāka pašefektivitātes pētniecību bija autors A. Bandura (Albert Bandura). Šis autors pašefektivitātes fenomenu skaidroja kā indivīda pārlicību par savām spējām veiksmīgi ietekmēt notikumus un sasniegt noteiktus mērķus dažādās dzīves jomās un uzdevumos (Bandura, 1977). Pašefektivitātes jēdziens tiek balstīts uz sociāli kognitīvo teoriju, kas paredz, ka starp indivīda personīgajiem faktoriem, apkārtējo vidi un sekām uzvedībā, pastāv kauzāla cirkulāra mijsaķarība un attiecības starp šiem faktoriem mediē indivīda pašefektivitāte (Bandura, 1997, kā minēts Garba Kolo, Munira Binti, & Binti Ahmad, 2017). Tiek uzskatīts, ka pašefektivitāte ir par pamatu lielai daļai izrietošo indivīda afektīvo reakciju, kā arī, ka indivīda pašefektivitātes izjūta pati par sevi iekļauj predispozīciju par labu pozitīvam vai negatīvam afektam (Bandura, 1977). Autori uzskata, ka arī uzvedības, afektīvie un veselības iznākumi akadēmiskajā vidē ir lielā mērā saistīti ar to, cik indivīds ir pārlicināts par spējām tikt galā ar prasībām akadēmiskajā vides ietvaros jeb akadēmisko pašefektivitāti (Abdelmotaleb & Saha, 2013).

Akadēmiskās pašefektivitātes jēdziens

Akadēmiskā pašefektivitāte ir jēdziens, kas visbiežāk tiek atvasināts no Banduras sociāli kognitīvās teorijas vispārējās pašefektivitātes definīcijas. Akadēmiskā pašefektivitāte tiek skaidrota kā indivīda pārlicība par savām spējām organizēt aktivitātes un uzdevumus, lai sasniegtu noteiktus mērķus specifiski akadēmiskās vides kontekstā (Bandura, 2002). Šī autora piedāvātais modelis skaidro akadēmisko pašefektivitāti vienā dimensijā, t.i., kā zemas līdz augstas izteiktības akadēmisko pašefektivitāti (Bandura, 1994, kā minēts Marrah, 2012). Tiek izvirzīts uzskats, ka akadēmiskā pašefektivitāte ir iesaistīta trīs veida izrietošajās reakcijās, t.i., uzvedības veida izvēlē, tas tiek skaidrots ar to, ka indivīdi iesaistās aktivitātēs, kuras atbilst viņu uztvertajam spēju līmenim. Otrkārt, balstoties uz pašefektivitāti, indivīdi pielāgo ieguldītā darba apjomu noteiktā aktivitātē, kā arī prognozē savu izturību saskaroties ar grūtībām un šķēršļiem. Treškārt, balstoties uz pašefektivitātes priekšstatiem, tiek veidotas afektīvās reakcijas (Bandura, 1977). Atšķirība starp akadēmiskās pašefektivitātes veidiem tiek skaidrota, saistībā ar to, ka indivīdi ar augstu pašefektivitāti ir pārlicināti par saviem resursiem tikt galā ar akadēmisko vidi saistītām situācijām, tāpēc ir tendēti notikumus un vides ietekmes uztvert drīzāk kā izaicinājumu, nevis kā draudu, kas paaugstina motivāciju iesaistīties konkrētajā aktivitātē. Turpretī indivīdi ar pazeminātu pašefektivitāti ir pārlicināti, ka viņu resursi nav pietiekami, tāpēc ir tendēti uztvert ar akadēmisko vidi saistītus notikumus, kā personīgus draudus, kas veicina stresu un ar to saistītas negatīvas emocijas, kā arī izvairīgu

stratēģiju izmantošanu (Lazarus & Folkman, 1984; Bandura, 1994, kā minēts Marrah, 2012). Balstoties uz to vai persona konkrēto notikumu uztver kā izaicinājumu vai draudu, tiek ietekmēta arī indivīda fizioloģiska spēja reaģēt uz stresoru. Proti, pētījumos gūti rezultāti, ka uztverot notikumu kā izaicinājumu, palielinās sirds aktivitāte un paplašinās asinsvadi, kas noved pie sirds produktivitātes pieauguma, turpretī, ja notikums tiek uztverts kā drauds, asinsvadu paplašināšanās tiek apgrūtināta, kas rada kopēju sirds produktivitātes samazinājumu (Blascovich, 2008).

Autori (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991, kā minēts Basila, 2016) definē akadēmisko pašefektivitāti ne tikai kā pārliecību par savu spēju tikt galā, bet arī kā pārliecību, ka indivīdam ir nepieciešamās prasmes un zināšanas, lai konkrēto darbību veiktu. Reizumis pētījumos akadēmiskā pašefektivitāte tiek definēta arī, kā savu spēju un zināšanu kognitīvs novērtējums (Lennon, 2010). Citi autori izvirza konceptu, ka akadēmiskā pašefektivitāte ir kā daļa no Es-koncepta, tikai specifiski saistīta ar akadēmisko spēju uztverto līmeni (Artino, 2012, kā minēts Andrade, 2018). Balstoties uz šī autora konceptu, priekšstati par savu spēju līmeni indivīdiem rodas no četru veidu avotiem, t.i., galvenokārt no sasniegumu pieredzes, kā arī novērojumiem par citiem indivīdiem, verbālas vai cita veida pārliecināšanas, un no izrietošajām fizioloģiskajām, kognitīvajām un afektīvajām reakcijām (Artino, 2012, kā minēts Camelo-Lavadores, Sánchez-Escobedo & Pinto-Sosa, 2017). Līdzības saskatāmas, skaidrojot akadēmiskās pašefektivitātes jēdzienu arī I. Aizena (Icek Ajzen) plānotās uzvedības teorijas ietvaros, kas paredz, ka, jo lielākā mērā indivīds ir pārliecināts, ka spēj pārvaldīt resursus un rīcības iespējas, jo augstāka ir uztvertā uzvedības kontroles spēja. Autors uzsver, ka saistībā ar pašefektivitātes attīstīšanos ir nozīmīgi divi aspekti, t.i., pirmkārt augstāka pašefektivitāte paredz lielāku iespējamību izpildīt vēlamu uzvedību, otrkārt, indivīda uzvedības veikšanas procesā iesaistītā uztvertā uzvedības kontrole, manifestējas kā indivīda pašefektivitātes izjūta (Ajzen, 2002, kā minēts Al Mohazie, 2018).

Vēlākos gados pētnieks Pajares (Pajares, 2009, kā minēts Dever & Kim, 2016) izdala divus akadēmiskās pašefektivitātes veidus, t.i., ģenerālu akadēmisko pašefektivitāti, kas iekļauj indivīda pārliecību par savu spēju vadīt savu mācīšanās procesu un sasniegt akadēmiskās vides mērķus kopumā, un, specifisku akadēmisko pašefektivitāti, kas saistīta ar pārliecību par savām spējām veikt konkrēta veida zinātniskās disciplīnas iekļaujošos uzdevumus un prasības, kā, piemēram, matemātikas pašefektivitāte vai lasīšanas izpratnes pašefektivitāte (Dever & Kim, 2016).

Dažādu autoru akadēmiskās pašefektivitātes definējumos saskatāmas līdzības tajā, ka tiek uzsvērts, ka akadēmiskā pašefektivitāte ir pārliecība par savām spējām akadēmiskajā

sfērā. Tomēr autori to skaidro atšķirīgi, attiecinot pārliecību gan uz spēju sasniegt mērķus, gan spēju pārvaldīt savus resursus, gan uz zināšanu un prasmju pašnovērtējumu u.tml.

Akadēmiskā pašefektivitāte un ar to saistītie faktori

Akadēmiskās pašefektivitātes korelātus iespējams apskatīt divos līmeņos, proti, kā ar augstu akadēmisko pašefektivitāti un ar zemu akadēmisko pašefektivitāti saistītus faktorus. Tiek uzskatīts, ka arī akadēmiskās vides kontekstā indivīda afektīvās un kognitīvās reakcijas, kā arī uzvedības iznākumi ir lielā mērā atkarīgi no indivīda pārliecības par savām spējām tikt galā ar akadēmiskās vides prasībām (Bandura, 1977). Tiek uzskatīts, ka akadēmiskā pašefektivitāte nav stabila iezīme, drīzāk tas ir dinamisks kognitīvs veidojums, balstīts uz pieredzi par indivīda iepriekšēju adaptēšanās spēju (Al Mohazie, 2018), kas nozīmē, ka tas ir veicināms vai reducējams. Ir nozīmīgi apzināt faktorus, kas potenciāli veicina akadēmiskās pašefektivitātes samazinājumu vai pieaugumu, jo pētījumos gūti dati, ka indivīdi ar augstu pašefektivitāti vides ietekmes uztver kā mazāk stresu raisošas, tāpēc labāk tiek galā ar mācību procesā radušām grūtībām un neveiksmēm, kas palīdz samazināt indivīda kopējo uztverto stresa līmeni un darbojas kā aizsargājošs faktors saistībā ar dažādu negatīvu izjūtu, kā arī psihopatoloģiju attīstīšanās risku (Yu, Chae & Chang, 2016).

Tiek novērots, ka indivīdi ar augstu akadēmisko pašefektivitāti uzrāda augstākus akadēmiskos sasniegumus (Abdelmotaleb & Saha, 2013). Vairāki autori izvirza uzskatu, ka akadēmiskā snieguma vispēcīgākais prognozētājs ir nevis objektīvas prasmes un zināšanas, bet gan tieši indivīda pārliecība par savām spējām veikt noteikta veida uzdevumus jeb akadēmiskā pašefektivitāte (Robbins, Lauver, Davis, Langley & Carlstrom, 2004; Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005; Veresova & Foglova, 2016). Tas tiek skaidrots ar to, ka indivīdi ar augstu pašefektivitāti drīzāk prognozē savu ieguldījumu kā potenciāli pozitīvu rezultātu sniedzēju, kas palielina indivīda izturības spēju (resilience) un motivāciju saskaroties ar šķēršļiem (Bandura, 1994, kā minēts Ginsberg, 2016), kā arī šādi indivīdi ir drīzāk tendēti izmantot lielāku dažādību kognitīvo stratēģiju, kas ir noderīgas, lai mācītos (Alegre Bravo, 2014). Pētījumos gūti rezultāti, ka akadēmiskā pašefektivitāte nozīmīgi pozitīvi korelē ar internālu kontroles lokusu, no kā izriet arī saistība ar intrinsīvo motivācijas veidu (Taheri-Kharames, Sharififard, Asayesh, Sepahvandi & Hoseini, 2018). Tiek uzskatīts, ka indivīdi ar augstu akadēmisko pašefektivitāti saskaroties ar neveiksmi, to skaidro drīzāk balstoties uz ieguldīto centienu trūkumu, turpretī veiksmes pieredzes aktīvi iekļauj akadēmiskās pašefektivitātes priekšstatu stiprināšanā (Bandura, 1986, kā minēts Garba Kolo et al., 2017).

Apskatot vides ietekmes, pozitīva saistība ar augstu akadēmisko pašefektivitāti tiek novērota saistībā ar izglītojošā personāla atbalstu un pozitīvu atgriezenisko saiti (Banfield,

2009, kā minēts Satici & Can, 2016), kā arī vecāku vai dzīvesbiedra emocionālo atbalstu (Honicle & Broadbent, 2016). Augstāka pašefektivitāte tika novērota arī saistībā ar ilgāku studijās pavadīto laiku. Proti, indivīdi, kuri studē pēdējos kursus uzrādīja statistiski nozīmīgi augstāku pašefektivitāti, salīdzinot ar tiem, kuri tikko uzsākuši studijas. Tas tiek skaidrots ar sasniegumu pieredzes ietekmi akadēmiskās pašefektivitātes veidošanā (Sachitra & Bandara, 2017). Pētījumos pozitīvas sakarības tiek novērotas arī ar indivīda vecāku akadēmisko pieredzi. Proti, indivīdi, kuru vecāki ir studējuši universitātē ir drīzāk tendēti attīstīt augstu akadēmisko pašefektivitāti (Conner, Skidmore & Aagaard, 2012).

Turpretī saistībā ar zemu akadēmisko pašefektivitāti pētījumos tiek gūta cieša pozitīva sakarība saistībā ar akadēmisko stresu un negatīva afekta stāvokļiem (Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005). Tiek uzsvērts, ka pašefektivitātes saistība ar afektu darbojas abos virzienos, t.i., indivīda pašefektivitāte veicina noteikta veida afektīvas reakcijas, kā arī indivīda afektīvās reakcijas piedalās pašefektivitātes veidošanā. Proti, zema pašefektivitāte veicina negatīvas emocijas, kā arī negatīvas emocijas tiek iekļautas zemas akadēmiskās pašefektivitātes nostiprināšanas procesos (Adrian Medrano, Flores-Kanter, Moretti, & Leandro Pereno, 2016), kas veido tādu kā „apburto loku”. Ar to saistītas atziņas, ka predispozicionālais pesimisms ir faktors, kas nozīmīgi pozitīvi korelē ar zemāku akadēmisko pašefektivitāti (Conner, Skidmore & Aagaard, 2012). Tiek gūtas atziņas, ka indivīdi ar zemu pašefektivitāti ir arī drīzāk tendēti apkārtējos notikumus skaidrot balstoties uz eksternāliem faktoriem, kas veicina ekstrinsīvās motivācijas veida attīstību jeb mācīšanos ārēju spiedienu dēļ (Taheri-Kharames et al., 2018). Tiek uzskatīts, ka ja indivīds izjūt, ka viņam nav iespēju ietekmēt akadēmiskos iznākumus, tas veicina augstāku uztvertā distresa līmeni (Sagone & De Caroli, 2014). Ar to saistās arī novērojums, ka indivīdi ar zemāku pašefektivitāti drīzāk ir tendēti attīstīt izvairīgas uzvedības stratēģijas, kā prokastinēšanu (Malkoc & Kesen Mutlu, 2018). Pētījumos gūtas sakarības, ka zemāka akadēmiskā pašefektivitāte nozīmīgi korelē ar mazāku skaitu uztverto karjeras iespēju savā studiju priekšmeta jomā (Lent, Brown & Larkin, 1986). Kā arī, ka zema akadēmiskā pašefektivitāte pozitīvi korelē ar indivīda uztverto finansiālo stresu (Vannatter, 2012).

Iespējams secināt, ka augsta akadēmiskā pašefektivitāte uzrāda pozitīvu korelāciju ar vairākiem konstruktiem, kuri varētu darboties kā aizsargājoši faktori, turpretī pazemināta akadēmiskā pašefektivitāte kopumā apgrūtina indivīda adaptēšanās spēju, samazina motivācijas līmeni un veicina negatīvu emociju attīstīšanos. Tas varētu izskaidrot zemas pašefektivitātes saistību ar negatīvām emocionālām, kognitīvām, uzvedības un veselības sekām, kā viena no tām tiek uzstādīts arī akadēmiskais izdegšanas sindroms.

AKADĒMISKĀS PAŠEFEKTIVITĀTES SAISTĪBA AR AKADĒMISKO IZDEGŠANAS SINDROMU UN PERFEKCIONISMU

Zinātniskajā literatūrā plaši apskatīta akadēmiskā izdegšanas sindroma saistība ar perfekcionismu, akadēmiskās pašefektivitātes saistība ar akadēmisko izdegšanas sindromu, kā arī perfekcionisma saistība ar pašefektivitāti. Tomēr pieejams tikai viens pētījums, kas cenšas noskaidrot savstarpējās sakarības starp visiem trim mainīgajiem lielumiem kopā.

Pētījums, kurā apskatīta akadēmiskā izdegšanas sindroma saistība ar sociāli noteikto perfekcionismu un akadēmisko pašefektivitāti veikts 2016. gadā Korejā, apskatot visu trīs mainīgo lielumu savstarpējās attiecības medicīnas studentu izlasē (Yu, Chae, & Chang, 2016). Tika gūts, ka sociāli noteikts perfekcionisms statistiski nozīmīgi pozitīvi korelē ar akadēmisko izdegšanu ($r= 0,48$, $p<0.01$), turpretī akadēmiskā pašefektivitāte korelē statistiski nozīmīgi – negatīvi ($r= -0,73$, $p<0.01$). Veicot rezultātu regresijas analīzi, gūts, ka sociāli noteiktais perfekcionisms un akadēmiskā pašefektivitāte izskaidro 54% no kopējās akadēmiskā izdegšanas sindroma variācijas. Veicot soļu regresijas analīzi, brīdī, kad sociāli noteiktais perfekcionisms un pašefektivitāte tika vienlaicīgi pievienoti regresijas modelim, akadēmiskā izdegšanas sindroma un sociāli noteiktā perfekcionisma saistība statistiski nozīmīgi samazinājās (no $\beta= 0,43$ uz $\beta= 0,12$), kas rada pamatu secināt, ka akadēmiskā pašefektivitāte varētu būt mediatora faktors starp perfekcionismu un akadēmisko izdegšanas sindromu.

Tā kā atziņas gūtas medicīnas studentu izlasē, tas samazina iespēju vispārināt iegūtos rezultātus arī uz plašāku studentu populāciju. Kā arī šo pētnieku izmantotie instrumenti ļauj noteikt tikai perfekcionisma neadaptīvo dimensiju saistībā ar perfekcionisma sociālo izcelsmi, tāpēc bakalaura darba ietvaros plānots ar metodoloģiskām izmaiņām atkārtot iepriekšminēto autoru pētījuma dizainu un pārbaudīt gūtās atziņas attiecībā uz nespecifiskas jomas studentu izlasi. Balstoties uz iepriekš minēto tiek izvirzīts *pētījuma jautājums* – Vai akadēmiskā pašefektivitāte darbojas kā mediatora faktors starp perfekcionismu un akadēmisko izdegšanas sindromu? Kā arī tiek izvirzītas *hipotēzes*:

H₁ – Augstāki akadēmiskās pašefektivitātes rādītāji ir saistīti ar zemākiem akadēmiskās izdegšanas sindroma rādītājiem,

H₂ - Augstāki neadaptīvā perfekcionisma rādītāji ir saistīti ar augstākiem akadēmiskās izdegšanas sindroma rādītājiem,

H₃ – Augstāki akadēmiskā pašefektivitātes rādītāji ir saistīti ar augstākiem adaptīvā perfekcionisma rādītājiem,

H₄ – Augstāki akadēmiskās pašefektivitātes rādītāji ir saistīti ar zemākiem neadaptīvā perfekcionisma rādītājiem.

METODE

Pētījuma dalībnieki

Pētījumā piedalījās 144 respondenti (n=117 sievietes, n=27 vīrieši), vecumā no 19 līdz 71 gadam (M=24,72; SD=7,89). Tika atlasīti dalībnieki, kuri ir aktīvā studējošā statusā pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības (n=22), bakalaura līmeņa (n=100), maģistra līmeņa (n=18) vai doktora līmeņa programmu (n=4) studijās. Respondentu norādītās studiju nozares iekļāva dabaszinātnes (n=10), medicīnu un veselības zinātnes (n=20), sociālās zinātnes (n=55), lauksaimniecības, meža un veterinārās zinātnes (n=6), inženierzinātnes un tehnoloģijas (n=13), kā arī humanitārās un mākslas zinātnes (n=40). Izlase tika veidota pēc pieejamības principa.

Pētījuma instrumentārijs

Perfekcionisma aptauja (Almost Perfect Scale-Revised Short Form (APS-R SF); , Rice, Mobley, Trippi, Ashby & Johnson, 2001), kuru 2009. gadā latviešu valodā adaptējusi Renāte Buliņa. Aptauja iekļauj trīs skalu mērījumus, t.i., standartu skala, kārtības skala un pretrunu skala. Iekšējā saskaņotība adaptētajā aptaujas versijā tiek norādīta, kā standartu skalai $\alpha=0,81$, kārtības skalai $\alpha=0,83$ un pretrunu skalai $\alpha=0,92$. Aptauja kopā sastāv no 23 apgalvojumiem, kurus respondentiem jānovērtē intervālu skalā no 1 līdz 7, kur 1 ir „nemaz nepiekrītu” un 7 „pilnībā piekrītu”. Par adaptīvo perfekcionismu liecina augsti rezultāti standartu un kārtības skalā, turpretī par neadaptīvo perfekcionismu augsti – pretrunu skalā.

Maslakas izdegšanas sindroma aptauja – Studentu versija (Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS); Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002), kurai sākotnējo adaptāciju 2019. gadā Latvijā veikusi bakalaura darba autore. Šīs aptaujas ietvaros tiek ievākti mērījumi trīs skalās, t.i., emocionālās izsmeltības skala, cinisma skala un efektivitātes skala. Oriģinālās aptaujas iekšējās saskaņotības rādītāji ir $\alpha=0,88$ emocionālās izsmeltības skalai, $\alpha=0,79$ cinisma skalai un $\alpha=0,79$ efektivitātes skalai. Pilotpētījumā (n=30) gūtie iekšējās saskaņotības rādītāji visai aptaujai ir $\alpha=0,90$ emocionālās izsmeltības skalai $\alpha=0,86$, cinisma skalai $\alpha=0,86$ un efektivitātes skalai $\alpha=0,79$. Aptauja sastāv no 15 apgalvojumiem, kuri jānovērtē intervālu skalā no 0 līdz 6, kur 0 ir „nekad” un 6 „vienmēr”. Augsti rezultāti emocionālās izsmeltības un cinisma skalā, kombinējoties ar zemiem efektivitātes rezultātiem, liecina par akadēmisko izdegšanu.

Akadēmiskās pašefektivitātes aptauja (College academic self-efficacy scale (CASES), Owen & Froman, 1988), kurai sākotnējo adaptāciju 2019. gadā Latvijā veikusi bakalaura darba autore. Oriģinālās aptaujas iekšējā saskaņotība tiek norādīta kā $\alpha=0,90$, turpretī

pilotpētījumā (n=30) gūtie iekšējās saskaņotības rādītāji pašefektivitātes skalai ir $\alpha=0,93$. Akadēmiskās pašefektivitātes aptaujā ir ietverti 33 apgalvojumi, kuros aprakstītas bieži sastopamas ar akadēmisko vidi saistītas situācijas un respondentam jāatzīmē sava pārlicības pakāpe par spēju tikt galā ar konkrēto situāciju intervālu skalā no 1 līdz 5, kur 1 ir „Ļoti maz” un 5 „Ļoti daudz”. Augstāks vidējais rādītājs, summējot visu apgalvojumu atbildes, liecina par augstāku akadēmisko pašefektivitāti.

Anketa respondentu sociāli demogrāfisko datu ievākšanai, kura tika izveidota, lai iegūtu informāciju par respondentu vecumu, dzimumu, studiju līmeni, kā arī studiju nozares veidu.

Pētījuma procedūra

Pirms datu ievākšanas divām aptaujām tika veikta sākotnējā adaptācija, t.i., *Maslakas izdegšanas sindroma aptauja – Studentu versija* (Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS); Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002) un *Akadēmiskās pašefektivitātes aptauja* (College academic self-efficacy scale (CASES), Owen & Froman, 1988), tika tulkotas uz mērķa valodu diviem neatkarīgiem tulkiem, izmantojot vienvirziena metodi, un iegūtos tulkojumus pēcāk savstarpēji salīdzinot. Pēc šī procedūras soļa, tika veikts pilotpētījums (n=30), lai noteiktu vai tulkoto versiju jautājumi un skalas ir savstarpēji iekšēji saskaņoti. Tā kā iegūtie aptauju un skalu iekšējās saskaņotības rādītāji atbilst prasībām, aptaujas tiek lietotas tālākai datu ieguvei.

Pētījumam nepieciešamie respondentu dati tika iegūti elektroniskā veidā, publicējot aptaujas vairākos sociālajos portālos („Facebook”, „Instagram”) un, lūdzot brīvprātīgajiem tās aizpildīt. Tika lūgts norādīt arī demogrāfiskos datus, proti, vecumu, dzimumu, izglītības statusu un studiju nozari. Anketēšana tika veikta individuāli, laiks aptauju izpildei ierobežots – netika.

REZULTĀTI

Datu analīzē tika izmantots SPSS 23.0 datorprogrammas analītiskais rīks. Pirms aprakstošās un secinošās statistikas rādītāju aprēķina, tika pārbaudīta aptauju un apakšskalū iekšējā saskaņotība, aprēķinot Kronbaha alfas koeficientu (α) (skat. 1. tabulu). Akadēmiskā izdegšanas sindroma aptaujas kopējā ticamība ir teicama $\alpha=0,90$, skalu iekšējā saskaņotība tiek vērtēta kā laba – emocionālās izsmeltības skalai $\alpha=0,89$, cinisma skalai $\alpha=0,89$ un efektivitātes skalai $\alpha=0,81$. Perfekcionisma aptaujas kopējā ticamība tiek vērtēta kā teicama $\alpha=0,92$, kuras skalu iekšējā saskaņotība – standartu skalai ir teicama $\alpha=0,90$, kārtības skalai ir laba $\alpha=0,82$, kā arī pretrunu skala ir teicama $\alpha=0,93$. Akadēmiskās pašefektivitātes aptaujas skalas iekšējā saskaņotība tiek vērtēta kā teicama $\alpha=0,90$.

Rezultātu atbilstības normālam sadalījumam noteikšanai, tiek izmantotas Asimetrijas (A) un Ekscesa (E) koeficientu vērtības, tās salīdzinot ar to standartklūdām (S_A , S_E). Pārbaude netiek veikta, izmantojot Kolmogorova – Smirnova ($K-S$) testu, jo tā kā šī metode aprēķinos izmanto uzkrātos biežumus, tā ir mazāk precīza (Nasledov, 2006).

1.tabula.

Aprakstošās statistikas rādītāji un atbilstība normālam sadalījumam (n=144)

Mainīgie lielumi	M	SD	α	A	S_A	E	S_E
Emocionālā izsmeltība	15,31	7,27	0,89	0,14*	0,20	-0,93	0,40
Cinisms	11,13	6,72	0,89	0,14*	0,20	-1,10	0,40
Efektivitāte	24,08	6,06	0,81	-0,32	0,20	-0,47	0,40
Standarti	38,17	8,33	0,90	-0,57	0,20	-0,68	0,40
Kārtība	21,03	4,71	0,82	-0,53	0,20	-0,38**	0,40
Pretrunas	50,42	16,06	0,93	0,22	0,20	-0,78	0,40
Akadēmiskā pašefektivitāte	111,69	18,49	0,90	0,34	0,20	0,64	0,40

* $A < S_A$; ** $E < S_E$

Nosakot atbilstību normālam sadalījumam, salīdzinot Asimetrijas un Ekscesa vērtības ar to standartklūdām, tika gūts, ka neviena skala neizpilda normāla sadalījuma prasības (skat. 1. tabulu). Tāpēc tālākos aprēķinos tika izmantotas neparametriskās statistikas metodes.

Lai noteiktu saistības starp akadēmiskā izdegšanas sindroma, perfekcionisma un akadēmiskās pašefektivitātes skalām kā neparametriskā secinošās statistikas metode tika izmantots Spīrmena korelācijas koeficients (r_s) (skat. 2. tabulu).

2.tabula.

Akadēmiskā izdegšanas sindroma, perfekcionisma un akadēmiskās pašefektivitātes skalu Spīrmena korelācijas koeficienti (n=144)

Mainīgie lielumi	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Emocionālā izsmeltība	--						
2. Cinisms	0,66**	--					
3. Efektivitāte	-0,27**	-0,54**	--				
4. Standarti	0,04	-0,15	0,44**	--			
5. Kārtība	0,05	-0,07	0,29**	0,60**	--		
6. Pretrunas	0,33**	0,36**	-0,37**	0,24**	0,14	--	
7. Akadēmiskā pašefektivitāte	-0,24**	-0,23**	0,56**	0,36**	0,32**	-0,25**	--

**p<0,01

Apskatot saistību starp akadēmiskās izdegšanas skalām un akadēmisko pašefektivitāti, tiek secināts, ka akadēmiskā pašefektivitāte statistiski nozīmīgi negatīvi korelē ar emocionālo izsmeltību ($r_s(142) = -0,24$, $p < 0,01$), cinismu ($r_s(142) = -0,23$, $p < 0,01$), kā arī statistiski nozīmīgi pozitīvi korelē ar efektivitātes skalu ($r_s(142) = 0,56$, $p < 0,01$). Var secināt, ka pie augstākas akadēmiskās pašefektivitātes, tiek novēroti zemāki rezultāti akadēmiskās izdegšanas emocionālās izsmeltības un cinisma skalās, turpretī augstāki rezultāti efektivitātes skalā. Tā kā tiek pieņemts, ka par akadēmisko izdegšanas sindromu liecina augsti rezultāti emocionālās izsmeltības un cinisma skalās, bet zemi – efektivitātes skalā, tas nozīmē, ka apstiprinās pirmā hipotēze, proti, augstāki akadēmiskās pašefektivitātes rādītāji ir saistīti ar zemākiem akadēmiskās izdegšanas sindroma rādītājiem.

Apskatot akadēmiskās izdegšanas sindroma un perfekcionisma skalu savstarpējo saistību, tiek secināts, ka perfekcionisma – pretrunu skala statistiski nozīmīgi korelē ar emocionālu izsmeltību ($r_s(142) = 0,33$, $p < 0,01$), ar cinisma skalu ($r_s(142) = 0,36$, $p < 0,01$), kā arī tiek novērota statistiski nozīmīga negatīva saistība ar efektivitāti ($r_s(142) = -0,37$, $p < 0,01$). Kā arī tiek secināts, ka perfekcionisma skalas standarti ($r_s(142) = 0,44$, $p < 0,01$) un kārtība

($r_s(142)= 0,29, p<0,01$), statistiski nozīmīgi pozitīvi korelē ar efektivitātes skalu. Pēc iegūtajiem rezultātiem, var secināt, ka pie augstākiem rādītājiem neadaptīvā perfekcionisma faktorā – pretrunu skalā novērojami augstāki rezultāti akadēmiskā izdegšanas sindroma emocionālās izsmeltības un cinisma skalās, kā arī zemāki rezultāti efektivitātes skalā. Tas nozīmē, ka apstiprinās otrā hipotēze, t.i., augstāki neadaptīvā perfekcionisma rādītāji ir saistīti ar augstākiem akadēmiskās izdegšanas sindroma rādītājiem.

Apskatot saistības starp akadēmisko pašefektivitāti un perfekcionisma skalām, tiek secināts, ka akadēmiskā pašefektivitāte statistiski nozīmīgi pozitīvi korelē ar standartu skalu ($r_s(142)=0,36, p<0,01$), un ar kārtības skalu ($r_s(142)=0,32, p<0,01$), kā arī tiek novērota statistiski nozīmīga negatīva saistība ar pretrunu skalu ($r_s(142)= -0,25, p<0,01$). Var secināt, ka pie augstākiem akadēmiskās pašefektivitātes rādītājiem novērojami augstāki adaptīvā perfekcionisma skalu – standarti un kārtība rādītāji. Tas nozīmē, ka apstiprinās trešā hipotēze, proti, augstāka akadēmiskā pašefektivitāte ir saistīta ar augstākiem adaptīvā perfekcionisma rādītājiem. Kā arī tiek gūts, ka pie augstākiem akadēmiskās pašefektivitātes rādītājiem, tiek novēroti zemāki rādītāji pretrunu skalā. Tas nozīmē, ka apstiprinās ceturta hipotēze, t.i., augstāki akadēmiskās pašefektivitātes rādītāji ir saistīti ar zemākiem neadaptīvā perfekcionisma rādītājiem.

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu vai akadēmiskā pašefektivitāte darbojas kā mediatora faktors starp perfekcionismu un akadēmisko izdegšanas sindromu, tika izmantota daudzfaktoru soļu lineārā regresijas analīze, kā arī mediācijas efekta novērtējums ar Sobela testu (Preacher & Hayes, 2004). Lai daudzfaktoru regresijas vienādojuma lietošana attiecībā pret konkrētajiem datiem būtu atbilstoša, nepieciešams noteikt atbilstību pēc vairākiem parametriem. Pirmkārt, grupas lielumam jāietver vismaz 20 respondentus uz katru regresijas modeļa neatkarīgo mainīgo lielumu, ja atkarīgā mainīgā empīriskais sadalījums atbilst normālam sadalījumam. Tā kā atkarīgā mainīgā sadalījums neatbilst prasībām, tad uz katru neatkarīgā mainīgā faktoru nepieciešami vairāk kā 20 respondenti (Tabachnick & Fidell, 1989), kas nozīmē, ka pētījuma izlases apjoms ir daudzfaktoru lineārajai regresiju analīzei atbilstošs. Otrkārt, datu kopumā nedrīkst būt izlecošie gadījumi (*outliers*), tāpēc ar kastu grafiskā attēla palīdzību, tiek analizēti izlecošie gadījumi, kā rezultātā no tālākas datu analīzes tiek izslēgti 33. un 70. respondenta atbilžu dati ($n=142$). Treškārt, nepieciešams, lai regresiju vienādojumos iekļaujamo faktoru savstarpējās saistības ir lineāras. Tika gūts, ka visas korelācijas starp regresijas modelī iekļaujamajiem faktoriem var statistiski nozīmīgi izskaidrot, izmantojot lineāras funkcijas modeli (ar $p<0,01$). Ceturkārt, nepieciešams, lai regresiju modeļu atlikumi (*residuals*) būtu savstarpēji neatkarīgi. Tas tiek noteikts, izmantojot Durbina – Watsona kritēriju. Tiek gūts, ka visām izmantotajām mainīgo lielumu

kombinācijām koeficients ir aptuveni 2,00, kas liecina, ka izvēlētie mainīgie lielumi un to atlikumi ir savstarpēji neatkarīgi un pēc šī parametra dati ir piemēroti daudzfaktoru lineārās regresijas aprēķinu veikšanai. Piektkārt, lai lietotu lineāro regresiju analīzi nepieciešams, lai tiek novērota homoskedascitāte. Analizējot standartizēto atlikumu grafiskos attēlus, iespējams secināt, ka vērtības cieši pieguļ vienādojuma taisnei, tas nozīmē, ka mainīgo lielumu savstarpējās saistībās novērojama homoskedascitāte. Sestkārt, lai lietotu daudzfaktoru lineāro regresiju, neatkarīgo mainīgo lielumu starpā nedrīkst pastāvēt multikolinearitāte. Tas tiek noteikts, balstoties uz VIF un tolerances kritērijiem. Tā kā visos trīs regresijas modeļos VIF kritērijs ir mazāks par vērtību 2,00, turpretī tolerances kritērijs ir lielāks par 0,20, iespējams secināt, ka neatkarīgo mainīgo starpā nepastāv multikolinearitāte. Septītkārt, nepieciešams, lai regresijas vienādojumu atlikumi izpildītu normalitātes prasības. Atlikumu sadalījuma normalitāte tiek novērtēta ar Kolmogorova-Smirnova testa palīdzību. Visi atlikumi ir sadalīti normāli (visas kritēriju vērtības pārsniedz $p > 0,05$ robežu). Līdzīgas atziņas tiek gūtas, analizējot atlikumu standartizēto vērtību normālsadalījuma histogrammu attēlus. Visu trīs regresijas modeļu atlikumu standartizētās vērtības atrodas standartnoviržu intervālā no -3 līdz 3, kā arī vērtības veido zvanveida formu, tātad atlikumu sadalījums atbilst normalitātes prasībām. Tā kā visi septiņi parametri atbilst prasībām, tiek secināts, ka ir korekti lietot daudzfaktoru regresijas analīzi tālākai aprēķinu veikšanai un rezultātu interpretācijai.

Ņemot vērā korelāciju analīzē gūtos rezultātus (skat. 2. tabulu), daudzfaktoru lineārās regresijas aprēķinos tiek iekļautie tie mainīgie lielumi, kuri uzrāda statistiski nozīmīgu saistību ar akadēmiskā izdegšanas sindroma skalām. Lai noteiktu saistības starp emocionālu izsmeltību, pretrunu skalu un akadēmisko pašefektivitāti, tiek izmantota daudzfaktoru soļu (hierarhiskā) lineārās regresijas analīze (skat. 3. tabulu).

3.tabula.

Daudzfaktoru soļu lineārā regresijas analīze faktoram emocionāla izsmeltība (n=142)

Neatkarīgais mainīgais	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>F</i>	<i>R</i> ²
1. solis. Pretrunas	0,16	0,03	0,35***	19,43**	0,12
2. solis. Pretrunas	0,14	0,04	0,31***	11,45**	0,14
Akadēmiskā pašefektivitāte	-0,06	0,03	-0,15		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tiek secināts, ka pretrunas un akadēmiskā pašefektivitāte kopumā izskaidro 14% no emocionālās izsmeltības variācijas ($R^2=0,14$, $F(141)= 11,45$, $p<0,01$), 12% no emocionālās izsmeltības variācijas veido pretrunu skala ($R^2=0,12$, $F(141)= 19,43$, $p<0,01$), turpretī akadēmiskās pašefektivitātes pienesums ir 2% ($\Delta R^2=0,02$). Vienlaicīgi pievienojot pretrunas un akadēmisko pašefektivitāti regresijas modelim, pretrunu skalas un emocionālās izsmeltības saistība samazinājās (no $\beta=0,35$ uz $\beta=0,31$), tomēr akadēmiskās pašefektivitātes beta koeficients ($\beta= -0,15$, $p>0,05$) regresijas modelī neuzrāda statistisku nozīmību, tāpēc šim regresijas modelim netiek veikta Sobela mediācijas analīze. Tiek secināts, ka akadēmiskā pašefektivitāte nav uzskatāma kā statistiski nozīmīgs mediators starp perfekcionisma pretrunu skalu un akadēmiskā izdegšanas sindroma emocionālās izsmeltības skalu.

Lai noteiktu savstarpējās attiecības starp cinisma skalu, pretrunu skalu un akadēmisko pašefektivitāti, izmantojot daudzfaktoru soļu lineāro regresijas analīzi (skat. 4. tabulu), tiek secināts, ka pretrunas un akadēmiskā pašefektivitāte kopumā izskaidro 16% no cinisma skalas variācijas ($R^2=0,16$, $F(141)= 12,86$, $p<0,01$), lielāko pienesumu cinisma skalas variācijai veido pretrunu skala ($R^2=0,13$, $F(141)= 21,02$, $p<0,01$), akadēmiskās pašefektivitātes skalas pienesums veido 3% no cinisma variācijas ($\Delta R^2=0,03$). Vienlaicīgi pievienojot pretrunas un akadēmisko pašefektivitāti regresijas modelim, pretrunu un cinisma saistība samazinājās (no $\beta=0,36$ uz $\beta=0,32$), kā arī akadēmiskās pašefektivitātes beta koeficients ($\beta= -0,17$, $p<0,05$) uzrāda statistisku nozīmību, kas rada pamatu pārbaudīt vai akadēmiskā pašefektivitāte darbojas kā mediatora faktors starp cinismu un pretrunu skalu.

4.tabula.

Daudzfaktoru soļu lineārā regresijas analīze faktoram cinisms (n=142)

Neatkarīgais mainīgais	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>F</i>	R^2
1. solis. Pretrunas	0,15	0,03	0,36***	21,02**	0,13
2. solis. Pretrunas	0,13	0,04	0,32***	12,86**	0,16
Akadēmiskā pašefektivitāte	-0,06	0,03	-0,17*		

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Lai pārbaudītu mediāciju, izmantojot Sobela testu, tiek aprēķināti regresijas *b* un beta koeficienti starp neatkarīgo mainīgo – pretrunas un akadēmisko pašefektivitāti kā atkarīgo mainīgo lielumu ($b= -0,28$ ($\beta= -0,25$), $p<0,05$), kā arī tiek sastādīts regresijas analīzes modelis

iekļaujot visus trīs mainīgos lielumus kopā, t.i., pretrunu skalu kā neatkarīgo mainīgo ($b = 0,13$ ($\beta = -0,32$), $p < 0,001$), akadēmisko pašefektivitāti kā mediatoru ($b = -0,06$ ($\beta = -0,17$), $p < 0,05$) attiecībā pret atkarīgo mainīgo lielumu cinismu.

Pēc Sobela mediācijas testa rezultātiem ($z = 1,69$, $p > 0,05$), tiek secināts, ka akadēmiskā pašefektivitātes skala nav statistiski nozīmīgs mediators starp perfekcionisma pretrunu skalu un akadēmiskās izdegšanas sindroma cinisma skalu.

5.tabula.

Daudzfaktoru soļu lineārā regresijas analīze faktoram efektivitāte (n=142)

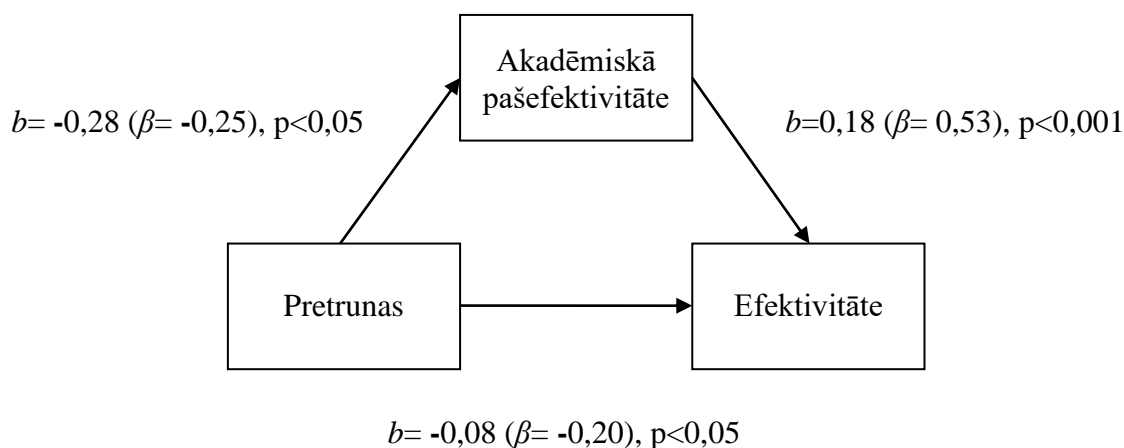
Neatkarīgais mainīgais	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>F</i>	<i>R</i> ²
1. solis.					
Standarti	0,36	0,06	0,50***	29,88**	0,39
Kārtība	0,10	0,10	0,07		
Pretrunas	-0,18	0,03	-0,48***		
2. solis.					
Standarti	0,27	0,06	0,37***	32,30**	0,49
Kārtība	0,02	0,10	0,02		
Pretrunas	-0,13	0,03	-0,35***		
Akadēmiskā pašefektivitāte	0,12	0,03	0,36***		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Lai noteiktu savstarpējās attiecības starp perfekcionisma faktoriem, t.i., standartiem, kārtību, pretrunām, kā arī akadēmisko pašefektivitāti ar efektivitātes skalu, tika izmantota daudzfaktoru soļu lineārā regresijas analīze (skat. 5. tabulu). Tiek secināts, ka standarti, kārtība, pretrunas un akadēmiskā pašefektivitāte kopumā izskaidro 49% no efektivitātes vērtību variācijas ($R^2 = 0,49$, $F(141) = 32,30$, $p < 0,01$), perfekcionisma faktoru standarti, kārtība un pretrunas skalas veido lielāko pienesumu efektivitātes skalas variācijai ($R^2 = 0,39$, $F(141) = 29,88$, $p < 0,01$), akadēmiskās pašefektivitātes pienesums veido 10% no efektivitātes variācijas ($\Delta R^2 = 0,10$). Vienlaicīgi pievienojot pretrunas un akadēmisko pašefektivitāti regresijas modelim, pretrunu skalas un efektivitātes saistība samazinājās (no $\beta = -0,48$ uz $\beta = -0,35$), kā arī pašefektivitātes pienesums ($\beta = 0,36$, $p < 0,001$) uzrāda statistisku nozīmību, kas varētu liecināt, ka akadēmiskā pašefektivitāte darbojas kā mediators starp pretrunu un efektivitātes skalu.

Lai pārbaudītu mediāciju, izmantojot Sobela testu (skat. 1. attēlu), tika aprēķināti regresijas vienādojuma b un beta koeficienti starp neatkarīgo mainīgo – pretrunas un akadēmisko pašefektivitāti kā atkarīgo mainīgo lielumu ($b = -0,28$ ($\beta = -0,25$), $p < 0,05$), kā arī tiek sastādīts regresijas modelis iekļaujot visus trīs mainīgos lielumus kopā, t.i., pretrunu skalu kā neatkarīgo mainīgo ($b = -0,08$ ($\beta = -0,20$), $p < 0,05$), akadēmisko pašefektivitāti kā mediatora faktoru ($b = 0,18$ ($\beta = 0,53$), $p < 0,001$) attiecībā pret atkarīgo mainīgo lielumu – efektivitātes skalu. Pēc Sobela testa rezultātiem ($z = -2,85$, $p < 0,01$) iespējams secināt, ka akadēmiskā pašefektivitāte statistiski nozīmīgi mediē savstarpējās attiecības starp pretrunu skalu un akadēmiskās izdegšanas sindroma efektivitātes skalu. Tomēr jāuzsver, ka mediācijas efekts ir daļējs, jo saglabājas statistiski nozīmīga saistība starp pretrunu skalu un efektivitāti.

Akadēmiskās pašefektivitātes, pretrunu un efektivitātes regresijas koeficientu shēma (n=142)



1. attēls.

Kopumā iespējams secināt, ka pētījuma jautājums vai akadēmiskā pašefektivitāte darbojas kā mediatora faktors starp perfekcionismu un akadēmisko izdegšanas sindromu, apstiprinās daļēji, proti, akadēmiskā pašefektivitāte statistiski nozīmīgi mediē attiecības starp perfekcionisma pretrunu skalu un akadēmiskā izdegšanas sindroma efektivitātes skalu.

DISKUSIJA

Pētījuma rezultātu daļā tika noskaidrots, ka akadēmiskā pašefektivitāte nozīmīgi negatīvi saistās ar akadēmiskās izdegšanas faktoriem emocionālu izsmeltību un cinismu, kā arī pozitīvi ar efektivitāti. Tā kā par akadēmisko izdegšanas sindromu liecina augsti rezultāti emocionālās izsmeltības un cinisma skalās, bet zemi efektivitātes skalā, tiek pieņemts, ka apstiprinās pirmā hipotēze, proti, augstāki pašefektivitātes rādītāji saistīti ar zemākiem akadēmiskās izdegšanas sindroma rādītājiem. Līdzīgas atziņas tiek gūtas arī citos pētījumos (Salmela & Upadyaya, 2014; Rahmati, 2015; Yu, Chae, & Chang, 2016). Varētu secināt, ka indivīdi, kuri uztver savu spēju organizēt savu darbību, lai sasniegtu mērķus akadēmiskās vides kontekstā kā zemāku, drīzāk varētu piedzīvot ar akadēmiskās vides prasībām saistītu emocionālu izsmeltību jeb mentālas, emocionālas enerģijas un spēku izsīkumu (Chang et al., 2015), ciniskas attieksmes attīstīšanos, kas saistās ar norobežošanos un neieinteresētās attieksmes attīstīšanos pret akadēmisko vidi (Shin et al., 2011), kā arī samazinātu efektivitāti, kas saistās ar indivīda nedrošību par savu akadēmisko veikumu, spējām un kompetenci (Shin et al., 2011). To iespējami varētu skaidrot ar pieņēmumu, ka indivīdi ar augstāku akadēmisko pašefektivitāti akadēmiskās vides ietekmes uztver kā mazāk stresu raisošas (Yu, Chae, & Chang, 2016), tāpēc akadēmiskā pašefektivitāte varētu darboties kā aizsargājošs faktors pret akadēmiskās izdegšanas iestāšanās risku. Tomēr jāņem vērā, ka pētāmo pazīmju daba neļauj pārbaudīt saistības eksperimentāli, lai noteiktu cēloņsakarību, tāpēc jāpieļauj, ka saistības varētu būt vērstas arī pretējā virzienā. Iespējami, akadēmiskā pašefektivitāte, līdzīgi kā akadēmiskās izdegšanas sindroma faktors efektivitāte, samazinās pēc tam, kad akadēmiskais izdegšanas sindroms jau iestājies (Taris et al., 2005).

Apskatot akadēmiskā izdegšanas sindroma un perfekcionisma saistību, tika secināts, ka neadaptīvā perfekcionisma faktors pretrunas pozitīvi saistās ar akadēmiskās izdegšanas sindroma emocionālās izsmeltības un cinisma skalu, turpretī negatīvi saistās ar efektivitāti. Tiek pieņemts, ka apstiprinās arī otrā hipotēze, proti, augstāki neadaptīvā perfekcionisma rādītāji ir saistīti ar augstākiem akadēmiskās izdegšanas sindroma rādītājiem. Rezultāti saskan ar citos pētījumos gūtajām atziņām (Brazeau, 2010; Han & Hwang, 2010). Iespējams secināt, ka indivīdi, kuri uzstāda ļoti augstus personīgos, profesionālos un akadēmiskos mērķus, kas kombinējas ar bailēm no neveiksmes un augstu kritiskuma līmeni, drīzāk varētu uzrādīt augstāku izteiktību saistībā ar akadēmiskā izdegšanas sindroma emocionālo izsmeltību jeb mentālu un fizisku spēku izsīkumu, kas potenciāli prognozē negatīvas izjūtas (Chang et al., 2015), cinismu, kas saistās ar noraidošas attieksmes attīstīšanos, kā arī zemākus rezultātus efektivitātes skalā, kas saistās ar indivīda nedrošību par savu veikumu (Shin et al., 2011).

Iespējams, šo varētu skaidrot ar pieņēmumu, ka indivīdi ar neadaptīvo perfekcionismu ir tendēti tiekties pēc izcilības jau galēji ekstrēmā manierē un negatīvi pastiprināt savu uzvedību, kas var būt par pamatu spēcīgam distresam un varētu darboties kā riska faktors, saistībā ar akadēmiskās izdegšanas sindroma iestāšanos (Slade & Owens, 1998).

Analizējot saistības starp akadēmisko pašefektivitāti un perfekcionisma skalām, tiek gūts, ka akadēmiskā pašefektivitāte nozīmīgi pozitīvi saistās ar perfekcionisma standartiem un kārtību, turpretī negatīvi ar neadaptīvā perfekcionisma faktoru pretrunām. Iespējams secināt, ka apstiprinās trešā hipotēze, t.i., augstāka akadēmiskā pašefektivitāte ir saistīta ar augstākiem adaptīvā perfekcionisma rādītājiem. Šāda atziņa saskan ar citās valstīs veiktajiem pētījumiem (Chang et al., 2015). Iespējams secināt, ka, ja indivīds, savu spēju sasniegt noteiktus mērķus akadēmiskās vides kontekstā, novērtē kā augstu, drīzāk novērojama arī tendence uzstādīt augstus mērķus un saglabāt organizēšanas tieksmi, tajā pašā laikā nekļūstot kritiskam un neproducējot negatīvas emocijas par savu veikumu (Slaney et al., 2001). To būtu iespējams skaidrot ar to, ka indivīdi ar adaptīvo perfekcionismu ir tendēti pozitīvi pastiprināt savus sasniegumus un veiksmes pieredzes iekļaut Es-koncepta veidošanā, kas veicina pozitīvu emociju producēšanu un ir pamatā adaptīvai pielāgošanās spējai. Tas varētu izskaidrot arī adaptīvā perfekcionisma saistību ar dažādiem citiem vēlamiem rezultātiem, kā piemēram, paaugstinātu pašefektivitāti (Ashby & Rice, 2002). Kā arī apstiprinās ceturta hipotēze, proti, augstāki akadēmiskās pašefektivitātes rādītāji saistīti ar zemākiem neadaptīvā perfekcionisma rādītājiem. Šādi rezultāti gūti arī citos pētījumos (Rice & Dellwo, 2002; Chang et al., 2016). Iespējams secināt, ka, ja indivīds savu spēju sasniegt noteiktus mērķus akadēmiskās vides kontekstā novērtē kā zemāku, drīzāk tiks novērota augstāka tendence uzstādīt augstus mērķus, kas kombinējas ar bailēm no neveiksmes un augstu kritiskuma līmeni. Tas tiek skaidrots ar to, ka indivīdi ar neadaptīvo perfekcionismu ir tendēti savu vērtību noteikt pēc tā vai izdodas sasniegt mērķus un kļūdas internalizēt Es-konceptā, kas noved pie pašefektivitātes, kā arī pašvērtējuma samazinājuma (Brustein, 2013).

Atbildot uz jautājumu vai akadēmiskā pašefektivitāte darbojas kā mediators faktors starp perfekcionismu un akadēmisko izdegšanas sindromu, tiek secināts, ka akadēmiskā pašefektivitāte darbojas kā nozīmīgs mediators starp neadaptīvā perfekcionisma pretrunām un emocionālās izsmeltības efektivitātes skalu, modelim kopumā izskaidrojot 49% procentus no efektivitātes variācijas. Varētu secināt, ka pretrunas mazina efektivitāti un akadēmisko pašefektivitāti, bet akadēmiskā pašefektivitāte pasargā, ir aizsargfaktors, no pretrunu negatīva efekta. Tomēr saistībā ar emocionālās izsmeltības skalu, pretrunas ir nozīmīgāks prognozētājs, izskaidrojot 12% no emocionālās izsmeltības variācijas, kā arī saistībā ar cinisma skalu pretrunas prognozē 16% no cinisma variācijas, akadēmiskās pašefektivitātes pienesums ar

šiem mainīgajiem lielumiem mediācijas efektu statistiski nozīmīgi neveido. Rezultāti atšķiras no 2016. gadā Korejā veiktā pētījuma (Yu, Chae, & Chang, 2016), kurā gūts, ka sociāli noteiktais perfekcionisms un akadēmiskā pašefektivitāte izskaidro 53% no akadēmiskās izdegšanas sindroma kopējās variācijas, un, ka akadēmiskā pašefektivitāte uzrāda statistiski nozīmīgu mediācijas efektu. Tomēr, jāņem vērā bakalaura darbā un Korejā veiktajā pētījumā izmantoto aptauju konstruktus atšķirības. Proti, bakalaura darba ietvaros izmantotā *Perfekcionisma aptauja* (Almost Perfect Scale-Revised Short Form (APS-R SF); Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001, Buliņa, 2009) apskata perfekcionismu kā uz indivīdu vērstu perfekcionismu, diferencējot adaptīvā un neadaptīvā perfekcionisma veidus, turpretī Korejā veiktajā pētījumā, tika izmantota *Sociāli noteiktā perfekcionisma aptauja* (Socially Prescribed Perfectionism Scale, Hewitt & Flett, 1991), kuras ietvaros perfekcionisms tiek apskatīts sociālā kontekstā, iekļaujot gan uz indivīdu centrētu perfekcionismu, uz apkārtējām personām centrētu perfekcionismu un sociāli noteiktu perfekcionismu (Hewitt & Flett, 1991, kā minēts Fuller, 2014). Saistībā ar sociāli noteikto perfekcionismu tiek uzsvērti indivīda priekšstati par indivīdam nozīmīgu personu gaidām saistībā ar viņa sasniegumiem, kā arī bailes saņemt noraidījumu no apkārtējiem (Hewitt & Flett, 1991, kā minēts Curelaru, 2017). Tā kā neadaptīvā perfekcionisma gadījumā indivīdi ir tendēti kļūdas internalizēt Es-konceptā, kas saistās ar pašefektivitātes samazināšanos, varētu izvirzīt hipotēzi, ka indivīdiem ar sociāli noteikto perfekcionismu Korejas izlasē mijiedarbība ar akadēmisko pašefektivitāti un akadēmisko izdegšanas sindromu ir spēcīgāka, kā bakalaura darbā ar neadaptīvu perfekcionismu, tāpēc, ka sociāli noteikts perfekcionisms paredz uztvertas vecāku, pasniedzēju, romantisko partneru u.tml. augstas ekspektācijas, gaidas un augstu kritizēšanas līmeni. Tā kā, tiek uzskatīts, ka akadēmiskā pašefektivitāte veidojas no četrus veidu avotiem, t.i., sasniegumu pieredzes, novērojumiem par citiem indivīdiem, verbālas pārliecināšanas, kā arī fizioloģiskajām, kognitīvajām un afektīvajām reakcijām (Artino, 2012, kā minēts Camelo-Lavadores et al., 2017). Varētu secināt, ka tādas ārējas ietekmes kā bieža kritizēšana un augstu ekspektāciju izvirzīšana no apkārtējo puses, potenciāli atstāj negatīvu iespaidu uz indivīda akadēmiskās pašefektivitātes procesiem un veicina negatīvas emocijas, tādā veidā palielinot akadēmiskā izdegšanas sindroma iestāšanās risku. Kā arī īpaši jāuzsver Korejas pētījuma un bakalaura darbā izmantoto izlašu atšķirības. Šaurākā kontekstā, saistībā ar to, ka Korejā veiktais pētījums apskata akadēmiskās pašefektivitātes saistību ar akadēmisko izdegšanas sindromu un sociāli noteikto perfekcionismu medicīnas studentu izlasē. Jāņem vērā, ka pētījumos gūti rezultāti, ka medicīnas studenti izjūt spēcīgākas ekspektācijas un sociālo spiedienu attiecībā uz studiju sasniegumiem (Yu, Chae, & Chang, 2016). Kā arī plašākā skatījumā, saistībā ar abu valstu kultūrvides atšķirībām. Proti, tā kā Koreja ir

kolektīvisma kultūra, tad šajā populācijā indivīdi ir drīzāk tendēti sekot grupas mērķiem, kā arī pakļauties autoritātes prasībām un grupas vajadzībām, lielāka nozīme tiek piešķirta sociālo normu ievērošanai un ģimenes saišu uzturēšanai, kā arī biežāk tiek novērota savstarpēji atkarīgā Es-koncepcija (Markus & Kitajama, 1991). Tas varētu nozīmēt, ka indivīdi daudz lielāku nozīmi piešķirt tam, lai no apkārtējiem saņemtu pieņemšanu, noraidījuma saņemšana varētu tikt uztverta kā daudz spēcīgāks stressors, kā individuālisma kultūrās, kā arī atstāt spēcīgāku iespaidu uz pašefektivitātes procesiem. Indivīdiem cenšoties piepildīt citu personu nereālistiskas ekspektācijas, bet to nespējot, indivīds potenciāli var pārpūlēties, kas varētu veicināt akadēmiskās izdegšanas iestāšanos, kā arī nespējot šo personu gaidas piepildīt un saņemt kritiku, indivīds var sākt izjust pašefektivitātes un pašvērtējuma samazināšanos, „neveiksmnieka” izjūtas rašanos u.tml.

Apsverot pētījuma stiprās puses, jāuzsver, ka lietotās aptaujas uzrāda augstu iekšējo saskaņotību, kas ļauj secināt, ka veiktie mērījumi ir precīzi. Tomēr būtisks ierobežojums ir tas, ka izmantotās aptaujas, sākotnējās adaptācijas ietvaros, ir bijušas pakļautas tikai tulkošanas, aptauju un skalu iekšējās saskaņotības pārbaudei, tomēr būtu nepieciešams veikt pilnu adaptācijas procedūru, sākotnēji iegūstot atļauju konkrēto aptauju adaptācijai, pēcāk iekļaujot kultūras kontekstu salīdzinājumu, pilnu psihometrisko rādītāju pārbaudi, nosakot atkārtotas testēšanas ticamību, piemērojot faktoranalīzi un validitātes aspektu pārbaudi, kā arī veicot adaptācijas procesa soļu dokumentēšanu, kas paredzētu arī palielināt pētījuma izlasi līdz vismaz 200 respondentiem. Tas ļautu noteikt ne tikai vai mērījumi ir ticami jeb precīzi, bet arī vai tie ir stabili laikā, kā arī vai tie ir iekšēji valīdi, t.i., mērāmajai pazīmei atbilstoši.

Lai veicinātu pētījumā ārējo validitāti, t.i., iespēju vispārināt iegūtos rezultātus uz indivīdiem citos apstākļos, būtu nepieciešams atkārtot pētījumu citos apstākļos, populācijā un laikā. Šī aspekta ietvaros būtu nepieciešams apsvērt atlases procedūru maiņu, proti, šajā pētījumā piedalījās tikai brīvprātīgie, kas varētu veidot nozīmīgu mijiedarbību ar pētījuma mainīgajiem lielumiem, un samazina iespēju vispārināt rezultātus uz plašāku populāciju. Iespējams, frontāla anketēšana varētu mazināt šī faktora potenciālo ietekmi.

Šis pētījums būtu papildināms, veicot detalizētākas statistiskās pārbaudes mainīgajiem lielumiem, kā akadēmiskā izdegšana, perfekcionisms un akadēmiskā pašefektivitāte ar dažādiem sociāli demogrāfiskiem rādītājiem. Kā, piemēram, dzimumu, jo pētījumos gūti pretrunīgi rezultāti, proti, tiek gūtas atziņas, ka akadēmiskais izdegšanas sindroms ir ar lielāku izplatību sievietu populācijā (Ladstatter & Garrosa, 2008), turpretī citos gūts, ka izdegšanas sindroms ir vienlīdz izplatīts abu dzimumu populācijās, drīzāk atšķiras veids kā indivīdiem izpaužas akadēmiskā izdegšana (Weckwerth & Flynn, 2006). Kā arī ar vecumu, jo pētījumos gūti rezultāti, ka vecums pozitīvi korelē ar akadēmisko izdegšanas sindromu, to skaidrojot ar

pakāpenisku kognitīvo spēju samazināšanos, kas prognozē ciniskas attieksmes attīstīšanos (Lee et al., 2013). Būtu vērts aplūkot saistības arī ar indivīdu studiju līmeni, jo tiek uzskatīts, ka akadēmiskā pašefektivitāte veidojas no sasniegumu pieredzes, tāpēc vecāko kursu studentiem tiek novērota augstāka akadēmiskā pašefektivitāte (Sachitra & Bandara, 2017). Kā arī studiju nozari, jo tiek uzskatīts, ka profesionālā izdegšana ir biežāk novērojama medmāsu, sociālo darbinieku, psihologu, policistu u.c. sociāli palīdzošo profesiju pārstāvju vidū (Schwartzhoffer, 2009). Būtu vērtīgi noskaidrot vai pastāv atšķirības starp akadēmiskās izdegšanas sindroma izteiktības pakāpi dažādu studiju nozaru pārstāvju vidū, līdzīgi kā tas ir profesionālajā sfērā, kā arī vai starp atšķirīgu nozaru pārstāvju grupām pastāv vērā ņemamas atšķirības akadēmiskās izdegšanas sindroma, perfekcionisma un akadēmiskās pašefektivitātes saistību izteiktībā, virzienā un specifiskā.

Pētījums būtu turpināms iegūto rezultātu kontekstā, arī iekļaujot lielāku skaitu būtisku neatkarīgo mainīgo, kā stresa pārvarēšanas stratēģijas, kontroles lokusa, subjektīvās un objektīvās akadēmiskās noslodzes, sociālā atbalsta u.c. mainīgo novērtēšanu, lai identificētu un kontrolētu būtiskākos akadēmiskā izdegšanas sindroma prognozētājus un pēc iespējas mazinātu sajauktu mainīgo lielumu veidošanos. Īpaši vērtīgi būtu veidot pētījuma dizainu tā, lai spētu iekļaut arī objektīvus izdegšanas sindroma rādītājus, t.i., izdegšanas sindroma novērtēšanā iekļaujot arī fizioloģiskus mērījumus, kā epinefrīna, norepinefrīna, kortizola un hemoglobīna koncentrācijas asinīs noteikšanu, kā arī arteriālā un venozā asinsspiediena mērīšanu un vidukļu un gurnu attiecības noteikšanu (Traunmuller et al., 2018).

Nepieciešams uzsvērt arī šī pētījuma novatorismu, proti, pasaulē iepriekš veikts tikai viens pētījums (Yu, Chae, & Chang, 2016), kurš apskata akadēmiskās pašefektivitātes saistību ar akadēmisko izdegšanas sindromu un perfekcionismu. Šī tēma ir ļoti aktuāla, jo pirmkārt, ilgstoši kā pētniecības priekšmets ir bijusi profesionālā izdegšana, akadēmiskajam izdegšanas sindromam pievēršot nepietiekamu uzmanību (Schwartzhoffer, 2009). Ir īpaši nozīmīgi pētīt izdegšanas sindromu akadēmiskās vides kontekstā, jo pētījumos gūti rezultāti, ka studenti ir pakļauti augstas intensitātes stresa iedarbībai, kā arī akadēmiskais izdegšanas sindroms ir ar augstu izplatību universitātē studējošo vidū (Ang & Huan, 2006, kā minēts Schwartzhoffer, 2009; Kristanto, Chen, & Thoo, 2016). Kā arī, tiek uzskatīts, ka akadēmiskais izdegšanas sindroms prognozē profesionālo izdegšanu, uzsākot strādāt pēc studijām (Dyrbye et al., 2008).

Otrkārt, ir būtiski apskatīt akadēmiskās izdegšanas sindroma saistību ar dažādiem faktoriem, kā perfekcionismu un akadēmisko pašefektivitāti, lai palielinātu izpratni, kā akadēmisko izdegšanas sindromu efektīvāk prognozēt, kā arī izpratni, kā veidot un organizēt akadēmiskā izdegšanas sindroma prevencijas un mazināšanas pasākumus. Tas ir jo īpaši nozīmīgi, jo izdegšanas sindroms ir saistīts ar nopietnām sekām gan indivīda līmenī, saistībā

ar fizisko un emocionālo veselību un labsajūtu, interpersonālo attiecību kvalitāti, darba spējām (Kahill, 1998), gan kādā veidā ietekmē iegūtās izglītības kvalitāti un labklājību arī visas sabiedrības līmenī (Charkhabi et al., 2013).

Pētījumā gūto atziņu praktiskā pielietojamība saistās ar iespēju iegūt izpratni par akadēmiskās pašefektivitātes veicināšanas un neadaptīvā perfekcionisma mazināšanas potenciālo aizsargājošo efektu attiecībā uz akadēmisko izdegšanas sindromu un dažādām psihopatoloģijām (Yu, Chae, & Chang, 2016), kā arī saistību ar dažādiem vēlamiem iznākumiem, kā augstāki akadēmiskie sasniegumi, augstāka motivācija, zemāks uztvertais distress u.c. Tomēr jāņem vērā, ka akadēmiskajam izdegšanas sindromam ir izteikti psihogēna cilme, proti, ilgstošs akadēmiskās vides radīts stress, tāpēc būtu nepieciešams primāri pievērst uzmanību tieši dažādu ar vidi saistītu veicinošo faktoru mazināšanai, kā, akadēmiskā stresa mazināšanas pasākumu realizācijai studiju vidē, laika menedžmenta apmācībām u.tml. (Ladstatter & Garrosa, 2008), un akadēmiskās pašefektivitātes vai adaptīvā perfekcionisma veicināšanas pasākumus, pielietot kā sekundārus līdzekļus. Būtu īpaši jāuzsver arī studējošo indivīdu atbalsta sistēmu stiprināšanas nepieciešamība, jo tiek uzskatīts, ka sociālais atbalsts ir viens no spēcīgākajiem aizsargājošajiem faktoriem pret akadēmiskās izdegšanas iestāšanās risku (Mokgele & Rothmann, 2014).

SECINĀJUMI

Studenti atrodas vidē, kurā jāspēj pielāgoties nepārtraukti mainīgiem apstākļiem, risināt dažādus ar akadēmisko vidi saistītus sarežģījumus, organizēt savu mācību procesu, nodrošināt finansiālu stabilitāti, veiksmīgi nokārtot pārbaudījumus, kas var būt par pamatu spēcīgam distresam (Van Rooyen, 2008). Individīdiem ilgstoši atrodoties vidē, kas ir stresa pilna un pārmērīgi emocionālus un mentālus resursus pieprasoša, palielinās dažādu ar stresu saistītu traucējumu, kā izdegšanas sindroms, izplatība (Ladstatter, & Garrosa, 2008).

Par bakalaura darba pētījuma mērķi tika izvirzīts – veikt zinātniskās literatūras apkopojumu un empīriski pārbaudīt savstarpējās sakarības starp akadēmisko pašefektivitāti, akadēmisko izdegšanas sindromu un perfekcionismu universitātē studējošu indivīdu izlasē.

Bakalaura darba teorētiskajā daļā tika gūtas atziņas, ka akadēmiskās izdegšanas sindroms dažādu pētnieku skatījumā tiek definēts atšķirīgi, tomēr autori ir vienoti uzskatā, ka akadēmiskā izdegšana ir saistīta ar emocionālu izsmeltību, kas mijas ar dažādu nepatīkamu fizioloģisku, emocionālu izjūtu un kognitīvu veidojumu attīstīšanos, kuri radušies pārmērīgas akadēmiskās slodzes, un ar to saistītā stresa, rezultātā. Akadēmiskā izdegšanas sindroma pazīmes var izpausties sākot no šķietami nenozīmīgām reakcijām fizioloģisko procesu norisē, afektīvajās, kognitīvajās, uzvedības, interpersonālajās un motivācijas sfērās, līdz pat dažādiem psihosomatiskiem traucējumiem, depresiju, pašnāvnieciskām domām, neadaptīvām uzvedības stratēģijām u.tml. Jāuzsver, ka izdegšanas sindroma pazīmes nereti pārklājas arī ar citu afektīvu un neirotisku traucējumu simptomiem, tomēr autori uzsver, ka šos fenomenus nošķirtas, ka akadēmiskajam izdegšanas sindromam ir izteikti psihogēna cilme, t.i., ilgstošs studiju vides radīts stress (Fuller, 2014). Apskatot akadēmisko izdegšanu veicinošos faktorus, iespējams secināt, ka dažādi ar indivīda personību saistīti aspekti, kognitīvās un uzvedības stratēģijas var darboties kā predisponējoši vai pretēji – kā aizsargājoši faktori saistībā ar izdegšanas sindroma attīstīšanās risku, tomēr liela nozīme tiek piešķirta arī eksternāliem faktoriem, kā ar studiju vidi saistītiem stresoriem.

Saistībā ar perfekcionismu tika gūts, ka perfekcionisms dažādu autoru skatījumā tiek definēts atšķirīgi, tomēr kā vienojošs faktors ir indivīdu tendence izpildīt prasības pēc iespējas izcilāk un uzstādīt ļoti augstus standartus gan sev, gan citiem, kas var kombinēties ar bailēm no neveiksmes, no citu indivīdu vērtējuma u.tml., un izraisīt dažādu negatīvu izjūtu un emociju parādīšanos. Kopumā iespējams secināt, ka ar adaptīvo perfekcionismu saistītie faktori ir saistīti ar adaptīvu pielāgošanās spēju, tāpēc adaptīvais perfekcionisms varētu darboties kā aizsargājošs faktors. Turpretī saistībā ar neadaptīvo perfekcionismu, indivīdiem ir tendence negatīvi pastiprināt savu uzvedību un producēt negatīvas emocijas, kas var būt par

pamatu spēcīgam distresam un darboties kā riska faktors saistībā ar dažādu psihopatoloģiju, kā, piemēram, akadēmiskā izdegšanas sindroma attīstīšanos.

Saistībā ar akadēmisko pašefektivitāti, tika secināts, ka dažādu autoru akadēmiskās pašefektivitātes definējumos saskatāmas līdzības tajā, ka tiek uzsvērts, ka akadēmiskā pašefektivitāte ir pārliecība par savām spējām akadēmiskajā sfērā. Tomēr autori to skaidro atšķirīgi, attiecinot pārliecību, gan uz spēju sasniegt mērķus, gan spēju pārvaldīt savus resursus, gan uz zināšanu un prasmju pašnovērtējumu u.tml. Iespējams secināt, ka augsta akadēmiskā pašefektivitāte uzrāda pozitīvu korelāciju ar vairākiem konstruktiem, kuri varētu darboties kā aizsargājoši faktori, turpretī pazemināta akadēmiskā pašefektivitāte kopumā apgrūtina indivīda adaptēšanās spēju, samazina motivācijas līmeni un veicina negatīvu emociju attīstīšanos. Tas varētu izskaidrot pazeminātas pašefektivitātes saistību ar dažādām negatīvām emocionālām, kognitīvām, uzvedības un veselības sekām, kā viena no tām tiek uzstādīts arī akadēmiskais izdegšanas sindroms.

Bakalaura darba empīriskajā daļā tika apstiprinātas visas izvirzītās hipotēzes, t.i., pirmkārt, augstāki akadēmiskās pašefektivitātes rādītāji ir nozīmīgi saistīti ar zemākiem akadēmiskās izdegšanas sindroma rādītājiem. Otrkārt, augstāki neadaptīvā perfekcionisma rādītāji ir nozīmīgi saistīti ar augstākiem akadēmiskās izdegšanas sindroma rādītājiem. Treškārt, augstāki akadēmiskās pašefektivitātes rādītāji ir nozīmīgi saistīti ar augstākiem adaptīvā perfekcionisma rādītājiem. Kā arī, ceturtkārt, augstāki akadēmiskā pašefektivitāte ir nozīmīgi saistīta ar zemākiem neadaptīvā perfekcionisma rādītājiem. Iegūtie rezultāti saskan ar citos pētījumos gūtajām atziņām. Atbildot uz jautājumu vai akadēmiskā pašefektivitāte darbojas kā mediators faktors starp perfekcionismu un akadēmisko izdegšanas sindromu, tika gūts, ka akadēmiskā pašefektivitāte nozīmīgi mediē savstarpējās attiecības starp neadaptīvā perfekcionisma pretrunu skalu un akadēmiskā izdegšanas sindroma efektivitātes skalu. Turpretī saistībā ar akadēmiskā izdegšanas sindroma emocionālās izsmeltības un cinisma skalu, akadēmiskā pašefektivitāte mediācijas efektu neveido, pretrunām izskaidrojot statistiski nozīmīgāku daļu no emocionālās izsmeltības un cinisma dispersijas. Šādas atziņas nesaskan ar citos pētījumos gūtajiem rezultātiem, taču atšķirības potenciāli saistītas ar izmantoto aptauju konstruktū atšķirībām, kā arī atšķirībām izlases un kultūrvides specifiskā.

Pētījumā gūtās atziņas iespējams praktiski pielietot, veidojot akadēmiskā izdegšanas sindroma prevencijas pasākumus, kā arī pētījuma ietvaros gūts praktisks pienesums divu aptauju adaptēšanas sākotnējos soļos, kas sniedz iespēju turpināt konkrēto metožu adaptācijas un validizācijas procesu. Jāmin, ka būtu vērtīgi turpināt akadēmiskā izdegšanas sindroma pētniecību Latvijas izlasē, iekļaujot arī citus būtiskus mainīgos lielumus, kā arī atkārtot šajā pētījumā izmantoto mainīgo lielumu pētniecību citās populācijās, apstākļos un laikā.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

- Abdelmotaleb, M., & Saha, S. (2013). Academic self-efficacy and student academic performance. *Journal of Education and Learning*. doi:0.5539/jel.v2n3p117.
- Adrian Medrano, L., Flores-Kanter, E., Moretti, L., & Leandro Pereno, G. (2016). Effects of induction of positive and negative emotional states on academic self-efficacy beliefs in college students. *Psicologia Educativa*, 22(2), 135–141.
- Aypay, A. (2011). Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6-8: A Study of Validity and Reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11, 520-527.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Al Mohazie, M. F. (2018). Reliability and validity of an arabic translation of academic self-efficacy scale (ASE) on students at king faisal university. Retrieved from: <https://datubazes.lanet.lv:4975/docview/2031089311?accountid=27169>
- Alegre Bravo, A. (2014). Academic self-efficacy, self-regulated learning and academic performance in first-year university students. *Propositos y Representaciones*, 2, doi:101-120. 10.20511/pyr2014.v2n1.54.
- Anderson, E. D., & Cole, B. S. (1988). Stress Factors Related to Reported Academic Performance and Burnout. *Education*, 108(4), 497.
- Andrade, M. (2018). The roles of academic and bicultural self-efficacy on academic achievement among hispanic students. Retrieved from: <https://datubazes.lanet.lv:4975/docview/2009707298?accountid=27169>
- Ang, R. P., & Huan, V.S. (2006) Relationship between Academic Stress and Suicidal Ideation: Testing for Depression as a Mediator Using Multiple Regression. *Child Psychiatry*, 37, 133–143.
- Armstrong, K. L. (1979). How to avoid burnout: A study of the relationship between burnout and worker, organizational and management characteristics in eleven child abuse and neglect projects. *Child Abuse and Neglect*, 3(1), 145-149.
- Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1, 76-85.
- Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, Dysfunctional Attitudes, and Self-Esteem: A Structural Equations Analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80, 197–203.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269.
- Banfield, S.R. (2009). How do college/university teacher misbehaviors influence student cognitive learning, academic self-efficacy, motivation, and curiosity? Unpublished Doctoral Dissertation, West Virginia University, USA.
- Basila, C. L. (2016). Academic performance in college online courses: The role of self-regulated learning, motivation and academic self-efficacy. Retrieved from: <https://datubazes.lanet.lv:4975/docview/1789104159?accountid=27169>
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 76 (3), 169-173.
- Belcastro, P. A., & Hays, L. C. (1984). Ergophilia... ergophobia... ergo... burnout? *Professional Psychology: Research and Practice*, 15 (2), 260-270.
- Bento, C., Pereira, A. T., Roque, C., Tavares Saraiva, J. M., & Ferreira Macedo Santos, A. J. (2017). Longitudinal effects of an intervention on perfectionism in adolescents. *Psicothema*, 29(3), 317–322.
- Bianchi, R., Truchot, D., Laurent, E., Brisson, R., & Schonfeld, I. S. (2014). Is burnout solely job-related? A critical comment. *Scandinavian Journal Of Psychology*, 55(4), 357.
- Bieling, P. J, Israeli, A. L., & Antony, M. A. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1373–1385.
- Biksegn, A., Kenfe, T., Mawos, S., & Eshetu, G. (2016). Burnout Status at Work among Health Care Professionals in a Tertiary Hospital. *Ethiopian Journal of Health Sciences*, 26(2), 101–108
- Blascovich, J. (2008). *Challenge and threat. Handbook of approach and avoidance motivation*. New York, NY, US: Psychology Press, 431-445.
- Boysan, M., & Kiral, E. (2017). Associations between procrastination, personality, perfectionism, self-esteem and locus of control. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(3), 284–296.

- Bong, M. (2008). Effects of parent– child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education*, 76, 191–217.
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 711–729.
- Brazeau, C. M. (2010). The surest way to prevent burnout in medical school and beyond. *Annals. Academy of Medicine Singapore*, 85, 4, 569-57.
- Brustein, M. (2013). *Perfectionism : A Guide for Mental Health Professionals*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Buliņa, R. (2009). Perfekcionisma pašefektivitātes un subjektīvās labklājības saistība. Npublicēts Maģistra darbs, Latvijas Universitātes PPF psiholoģijas nodaļa, Rīga.
- Burns, L. R., Dittmann, K., Nguyen, N. L., & Mitchelson, J. K. (2000). Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidant coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5; SPI) (2000), 35-45.
- Camelo-Lavadores, A. K., Sanchez-Escobedo, P., & Pinto-Sosa, J. (2017). Academic Self-Efficacy of High Achieving Students in Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(2).
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality & Individual Differences*, 82, 221–226.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S.-M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202–210.
- Charkhabi, M., Azizi Abarghuei, M., & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *SpringerPlus*, 2, 677.
- Conner, T. W., Skidmore, R. L., & Aagaard, L. (2012). College Student Disposition and Academic Self-Efficacy. Online Submission.
- Curelaru, V. (2017). Perfectionism in High School Students, Academic Emotions, Real and Perceived Academic Achievement. doi: 1170-1178. 10.15405/epsbs.2017.05.02.144.
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2014). Perfectionism and Achievement Goal Orientations in Adolescent School Students. *Psychology in the Schools*, 51(9), 960–971.

- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2011). The job demand-resources model. Challenges for future research. *South African Journal of Industrial Psychology*, 37, 2, 1-9.
- Dever, B. V., & Kim, S. Y. (2016). Measurement equivalence of the PALS academic self-efficacy scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 61–67.
- Dyrbye, L., Thomas, M., Massie, F., Power, D., Eacker, A., Harper, W., Durning, S., Moutier, C. Syzdlo, D., Novotny, P., Sloan, J., & Shanfelt, T., (2008). Burnout and suicidal ideation among US medical students. *Academia & Internal Medicine*, 149 (5).
- Dyrbye, L., Thomas, M., Massie, F., Power, D., Eacker, A., Harper, W., Durning, S., Moutier, C. Satele, D., Novotny, P., Sloan, J., & Shanafelt, T., (2010). Relationship between burnout and professional conduct and attitudes among US medical students. *The Journal of the American Medical Association*, 304 (11).
- Eddington, K. (2013). Perfectionism, Goal Adjustment, and Self-Regulation: A Short-term Follow-up Study of Distress and Coping. *Self and Identity*, 13.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and Stress Processes in Psychopathology. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (pp. 255-284). Washington, DC: American Psychological Association.
- Freudenberger, H. J. (1974). *Staff burnout*. *Journal of Social Issues*. 30,159-165.
- Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout: The High Cost of High Achievement*. Garden City, New York: Anchor Press.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468.
- Fuller, L. E. (2014). The effects of leisure satisfaction and perfectionism on academic burnout. Retrieved from:
<https://datubazes.lanet.lv:4975/docview/1627186724?accountid=27169>
- Garba Kolo, A., Munira Binti, W. J. W., & Binti Ahmad, N. (2017). Relationship between Academic Self-efficacy Believed of College Students and Academic Performance. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22, 75-80.
- Garratt-Reed, D., Howell, J., Hayes, L., & Boyes, M. (2018). Is perfectionism associated with academic burnout through repetitive negative thinking? doi:10.7717/peerj.5004
- Ginsberg, D. M. (2016). Differences in academic self-efficacy and motivation in Irish and American college students. Retrieved from:
<https://datubazes.lanet.lv:4975/docview/1826023473?accountid=27169>
- Greene, G. (1960). *A Burnt-out Case*. Harmondsworth, UK: Penguin.

- Haimovitz, K., Wormington, S. V., & Corpus, J. H. (2011). Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 747–752.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.
- Han K. S., & Hwang, E. H. (2010). The relationship between perfectionism and school adjustment of gifted and general students: mediating effect of self-efficacy. *Yeolin Education*, 18, 27-45.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Honicle, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, (17), 63-84.
- Yang, C. K., Kim, J. K., Patel, S. R., & Lee, J. H. (2005). Age-related changes in sleep/ wake patterns among Korean teenagers. *Pediatrics*, 115, 250–257.
- Yorulmaz, Y. I., & Altinkurt, Y. (2018). The Examination of Teacher Burnout in Turkey: A Meta-Analysis. *Online Submission*, 734-54.
- Yu, J. H., Chae, S. J., & Chang, K. H. (2016). The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic burnout in medical school students. *Korean journal of medical education*, 28(1), 49-55.
- Jackson, S. E., & Maslach, C. (1982). After-effects of jobrelated stress: Families as victims. *Journal of Occupational Stress*, 3 (1), 63-77.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.
- Jadidi, F., Mohammadkhani, S., & Zahedi, T. K. (2011). Perfectionism and Academic Procrastination. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 534-537.
- Jones, C. J. (2016). Burnout, type A personality and locus of control in university students. University of Johannesburg. Retrieved from:
https://ujcontent.uj.ac.za/vital/access/manager/Repository/uj:20924?exact=sm_creator%3A%22Jones%2C+Candice+Jennifer%22
- Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 29(3), 284–297.
- Kao, Y. (2009). Burnout in College Student Volunteers: A Cross-Level Study. *College Student Journal*, 43(3), 872–878.

- Kocak, L., & Secer, I. (2018). Investigation of the Relationship between School Burnout, Depression and Anxiety among High School Students. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 601–622.
- Kristanto, T., Chen, W. S., Thoo, Y. Y. (2016). Academic burnout and eating disorder among students in Monash University Malaysia. *Eating Behaviors*, 22, 96–100.
- Ladstatter, F., & Garrosa, E. (2008). *Prediction of Burnout : An Artificial Neural Network Approach*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress and Health*, 26, 404–416.
- Lee, J., Puig, A., Lea, E., & Lee, S. M. (2013). Age-Related Differences in Academic Burnout of Korean Adolescents. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1015–1031.
- Lennon, J. M. (2010). *Self-efficacy. Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on Educational Research*. Research Triangle Park, NC: RTI Press, 91-116.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 265–269.
- Lewin, J. E., & Sager, J. K. (2007). A process model of burnout among salespeople: Some new thoughts. *Journal Of Business Research*, 60(12), 1216-1224.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2012). Investestigating the relationship between loneliness and learning burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 231-243.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016)._The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208.
- May, R., Bauer, K., & Fincham, F. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42.
- Malkoc, A., & Kesen Mutlu, A. (2018). Academic Self-efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6, 2087-2093.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Marrah, A. K. (2012). The perceptions of standardized tests, academic self-efficacy, and academic performance of african american graduate students: A correlational and comparative analysis.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113.
- McCormack, N., & Cotter, C. (2013). *Managing Burnout in the Workplace : A Guide for Information Professionals*. Oxford: Chandos Publishing.
- McLaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Rumination as a transdiagnostic factor in depression and anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 186-193.
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic Stress Among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132–148.
- Mokgele, K. R. F., & Rothmann, S. (2014). A Structural model of student well-being. *South African Journal of Psychology*, 44(4), 514-527.
- Nasledov, A., 2006. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Санкт-Петербург: Речь, 390.
- Onuoha, U. C., & Idemudia, E. S. (2017). Personal Attributes Influencing School Burnout among Graduating Students. *Gender & Behaviour*, 15(1), 8479–8491.
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). *Development of a college academic self-efficacy scale*. Paper presented at the 1998 annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298158.pdf>
- Pajares, F. (2009). Toward a positive psychology of academic motivation: The role of self-efficacy beliefs. In R. Gilman, S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 149–160). New York, NY: Routledge.
- Periasamy, S., & Ashby, J. S. (2002). Multidimensional Perfectionism and Locus of Control: Adaptive vs. Maladaptive Perfectionism. *Journal of College Student Psychotherapy*, 17(2), 77.
- Pines, A., & Kanner, A.D. (1982). Nurses' burnout: Lack of positive conditions and presence of negative conditions as two independent sources of stress. *Burnout in the nursing profession*, 139-145.
- Pintrich, P. R., Smith, D. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pisarik, C. T. (2009). Motivational orientation and burnout among undergraduate college students. *College Student Journal*, 43(4), 1238-1252.

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731.
- Rahmati, Z. (2015). The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55.
- Rice, K. G., & Dellwo, J. P. (2002). Perfectionism and Self-Development: Implications for College Adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 188.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288.
- Sachitra, V., & Bandara, U. (2017). Measuring the Academic Self-Efficacy of Undergraduates: The Role of Gender and Academic Year Experience. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/320281960_Measuring_the_Academic_Self-Efficacy_of_Undergraduates_The_Role_of_Gender_and_Academic_Year_Experience
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). Locus of Control and Academic Self-efficacy in University Students: The Effects of Self-concepts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (114), 222-228.
- Salami, A. A., Iyanda, R. A., & Suleiman, H. B. (2017). Academic Burnout and Classroom Assessment Environment: The Case of University's Accounting Students in Kwara State, Nigeria. *Nitte Management Review*, 11(1), 1–21.
- Salanova, M., Llorens, S., Garcia-Renedo, M., Burriel, R., & Bresó, E., (2005). Towards a four-dimensional model of burnout: A multigroup factor-analytic study including depersonalization and cynicism. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 807-819. doi: 10.1177/0013164405275662
- Salmela, A. K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Satici, S. A., & Can, G. (2016). Investigating Academic Self-Efficacy of University Students in Terms of Socio-Demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1874–1880.
- Savicki, V., & Cooley, E. J. (1982). Implications of burnout research and theory for counselor educators. *The Personnel and Guidance Journal*, 60, 415–419.

- Saville, B. K., Bureau, A., Eckenrode, C., & Maley, M. (2018). Passion and Burnout in College Students. *College Student Journal*, 52(1), 105–117.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893-917.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464 – 481.
- Schwartzhoffer, R. V. (2009). Psychology of Burnout: Predictors and Coping Mechanisms. New York: Nova Science Publishers, Inc. *Sciences*, 26(2), 101-108.
- Schweitzer, R. D., & Hamilton, T. K. (2002). Perfectionism and Mental Health in Australian University Students: Is There a Relationship? *Journal of College Student Development*, 43(5), 684–95.
- Sharma, R. R., & Cooper, C. (2017). *Executive Burnout : Eastern and Western Concepts, Models and Approaches for Mitigation*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Shih, S. S. (2015). The Relationships among Taiwanese Adolescents' Perceived Classroom Environment, Academic Coping, and Burnout. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 307–320.
- Shin, H., Puig, A., Lee, J., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2011). Cultural Validation of the Maslach Burnout Inventory for Korean Students. *Asia Pacific Education Review*, 12(4), 633–639.
- Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22(3), 372–390.
- Slaney, R. B., Chadha, N., Mobley, M., & Kennedy, S. (2000). Perfectionism in Asian indians: Exploring the meaning of construct in India. *The Counseling Psychologist*, 28, 10-31.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 34(3), 130.
- Sloat, S. G. (2002). Toward a new conceptualization of perfectionism: Evaluating, adjusting, and expanding past and current conceptualizations of perfectionism. Retrieved from: <https://datubazes.lanet.lv:4975/docview/276363015?accountid=27169>
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42, 1379-1389.

- Stoeber, J., Mutinelli, S., & Corr, P. J. (2016). Perfectionism in students and positive career planning attitudes. *Personality and Individual Differences*, 97, 256-259.
- Suddarth, B. H., & Slaney, R. B. (2001). An Investigation of the Dimensions of Perfectionism in College Students. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 34(3), 157.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. 1989. *Using multivariate statistics (2nd ed.)*. Cambridge: Harper and Row.
- Taheri-Kharamenz, Z., Sharififard, F., Asayesh, H., Sepahvandi, M., & Hoseini, M. H. (2018). Relationship between Academic Self-efficacy and Motivation among Medical Science Students. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 12(7), 7–10.
- Taris, T. W., Houtman, I. L. D., & Schaufeli, W. B. (2013). Burnout: de Stand van zaken (Izdeģšanas sindroms: Patreizējā situācija). *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 29, 3, 241-257.
- Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19, 241-258.
- Traumuller, C., Gaisbachgrabner, K., Lackner, H. K., & Schwerdtfeger, A. R. (2018). Burnout of the mind—Burnout of the body? *Journal Of Psychophysiology*, 32(1), 30-42.
- Van Yperen, N. W., & Hagedoorn, M. (2008). Living up to high standards and psychological distress. *European Journal of Personality*, 22(4), 337–346.
- Van Rooyen, M. (2008). “Professor, I’m tired and stressed!” *Medical Education*, 42(5), 516.
- Vannatter, A. (2012). Influence of generational status and financial stress on academic and career self-efficacy. Retrieved from:
<https://datubazes.lanet.lv:4975/docview/1039117067?accountid=27169>
- Veresova, M., & Foglova, L. (2016). Academic Self – Efficacy, Heteronomous and Autonomous Evaluation of Academic Achievement of Adolescents. doi:877-885. 10.15405/epsbs.2016.11.91.
- Walter, L. (2012). The break-room: Stressing out. Retrieved from:
<http://ehstoday.com/health/break-room-stressing-out-0302/>.
- Wang, Q., Bowling, N. A., & Eschleman, K. J. (2010). A meta-analytic examination of work and general locus of control. *Journal of applied Psychologist*, 95(4), 761-768.
- Weckwerth, A. C., & Flynn, D. M. (2006). Effect of sex on perceived support and burnout in university students. *College Student Journal*, 40(2), 237-249.

- Weinberg, S., Edwards, G., & Garove, W.E. (1983). Burnout among employees of state residential facilities serving developmentally disabled persons. *Children and Youth Services Review, 5* (3), 239-253.
- Wilkerson, K., & Bellini, J. (2006). Intrapersonal and Organizational Factors Associated with Burnout among School Counselors. *Journal of Counseling & Development, 84*(4), 440–450.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College. *Research in Higher Education, 46*(6), 677–706.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences, 43*, 1529-1540.