

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

براساس نامه شماره ۳۱/۳/۱۱۰۱۶۹ مورخ ۹۲/۷/۱۶ مدیر کل محترم دفتر سیاستگذاری و برنامه ریزی امور پژوهشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نام مجله یافته های نو در روان شناسی که براساس رای هشتاد و یکمین و هشتاد و دومین جلسه کمیسیون بررسی و تأیید مجلات علمی دانشگاه آزاد اسلامی مورخ ۹۰/۴/۱۶ و براساس مجوز شماره ۸۷/۲۵۴۳۳۹ مورخ ۹۰/۷/۱۶ سازمان مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی حائز امتیاز علمی پژوهشی گردیده بود به مجله روان شناسی اجتماعی تغییر یافته است.

- ۱- مقاله قبلا در نشریه دیگری چاپ نشده باشد.
 ۲- مقاله در زمینه روان شناسی اجتماعی، بر اساس محورهای ذیل و برگرفته از یافته های پژوهشی باشد.

محورهای مجله روان شناسی اجتماعی شامل موارد زیر می باشد:
 خانواده دین صنعت و جامعه نگرش ها، ارزش ها و شناخت همنوایی تبلیغات و شایعه رهبری و مدیریت جرم و بزه فرهنگ، محیط و اجتماع انسان، تکنولوژی و خلاقیت مهارت های اجتماعی و آموزش

- ۳- مقاله بر اساس ضوابط زیر تنظیم شود:
- ◆ **نام نویسنده یا نویسندگان** همراه با مشخصات هویتی، علمی و حرفه ای ذکر شده باشد.
 - ◆ **چکیده** به دو زبان فارسی و انگلیسی در یک پارگراف با افعال گذشته شامل موضوع، هدف، نمونه، ابزار یافته های پژوهش، و نتیجه نهایی باشد و برای هر کدام یک صفحه ضمیمه شده باشد.
 - ◆ **کلیدواژگان** به دو صورت فارسی و انگلیسی، متناسب با عنوان مقاله در پایین چکیده ها نوشته شود.
 - ◆ **مقدمه:** در مقدمه مبانی نظری، پیشینه، هدف(ها)، پرسش(ها)، و فرضیه (ها)ی پژوهش (در صورت لزوم) ذکر شده باشد.
 - ◆ **روش:** در روش جامعه آماری، گروه نمونه مورد مطالعه، روش نمونه برداری، طرح پژوهشی ابزار پژوهش با ذکر قابلیت اعتبار و پایایی آن و روش های تجزیه و تحلیل داده ها ارائه شده باشد.
 - ◆ **نتایج:** در نتایج یافته های، ماری، جدول ها به شکل دانشگاهی به طوری که (شماره و عنوان در بالای آن) و نمودارها(شماره و عنوان در زیر آن) درج شده باشد.
 - ◆ **بحث و نتیجه گیری:** نتیجه گیری، ترکیب و پیوند یافته های پژوهش با پیشینه پژوهشی و توضیح علل احتمالی تناقض ها ذکر شود.
 - ◆ **منابع(شامل فارسی و لاتین):** تنها منابعی ذکر شوند که در متن مقاله از آن ها استفاده شده باشد. در تنظیم منابع ترتیب زیر رعایت شود:
 - **برای کتاب:** نام خانوادگی، نام نویسنده(نویسندگان)، سال انتشار، عنوان کتاب، محل چاپ و نشر.
 - **برای مقاله:** نام خانوادگی، نام نویسنده(نویسندگان)، سال انتشار، عنوان مقاله، نام نشریه ای که مقاله در آن به چاپ رسیده است، شماره دوره نشریه و شماره صفحه های مقاله.
 - **برای پایگاه اینترنتی:** نام خانوادگی، نام نویسنده(نویسندگان)، سال انتشار، عنوان مقاله، تاریخ بازدید به روز و ماه و سال و نشانی.
 - ۴- حداکثر حجم مقاله بیست صفحه A4 باشد.
 - ۵- مقاله در سه نسخه تایپ شده و همراه با نشانی های ارتباطی(منزل، محل کار و...) ارسال شود.
 - ۶- مقاله های رسیده پس فرستاده نمی شود.
 - ۷- فصل نامه در رد یا اصلاح یا ویرایش مقاله آزاد است.
 - ۸- اصطلاح های علمی و اسامی خاص مقاله یکسان سازی شود.
 - ۹- مسئولیت محتوای علمی مقاله ها با نویسنده آن است.

فهرست مندرجات

- بررسی رابطه جهت گیری هدف و اهمال کاری با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش میانجی انجام تحصیلی و اجتماعی
نسرین نوروزی، محمد محمدی پور، حسین مهدیان ۱-۱۲
- مقایسه هوش هیجانی و اجتماعی، اضطراب تحصیلی و باورهای معرفت شناختی در دانش آموزان معناد و غیرمعناد به اینترنت
نجیبه اکبرزاده، وحید فلاح، سیده عصمت رسولی ۱۳-۲۳
- مقایسه رفتار درمانی دیالکتیک با درمان یکپارچه نگر در تنظیم هیجان و مکانیسم های دفاعی در کاهش استفاده پاتولوژی
مائده معین الدینی، فرح لطفی کاشانی، عبدالله شفیع آبادی ۲۵-۳۹
- تاثیر آموزش ذهن آگاهی بر مقاومت روانشناختی و راهبردهای مثبت و منفی تنظیم شناختی هیجان در زنان متقاضی طلاق
دانیال سلیمانی، الهام فلاح منش، شیما ارشادی چهارده ۴۱-۵۱
- تدوین مدل پیش بینی اضطراب رقابتی ورزشکاران تیم های ملی بر اساس راهبردهای تنظیم هیجان با میانجی گری سرسختی
روانشناختی
میترا نقی پور قزلجه، جواد خلعتبری، طاهر تیز دست، شهره قربان شیرودی ۵۳-۶۴
- اثربخشی ارائه محرک های رنگی بر حل مساله اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
شادی تلوک، مجید ضرغام حاجبی، قاسم آهی ۶۵-۷۳
- تاثیر زوج درمانی راه حل محور بر سازگاری زناشویی، کیفیت روابط زناشویی و سلامت اجتماعی در زوجین متقاضی طلاق
محمد محمدی پور، نرگس شجاعی کلانه بالی، ابوالفضل بخشی پور ۷۵-۸۵
- اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر استرس ادراک شده، تصویر بدنی و کیفیت زندگی زنان مبتلا به سرطان پستان
سارا محمدی زاده، جواد خلعتبری، حسن احدی، حمیدرضا حاتمی ۸۷-۱۰۰
- بررسی پیش بینی سبک های حل مسئله اجتماعی بر اساس ابعاد سرمایه روانشناختی در دانشجویان
مجید صفاری نیا، محسن زالی زاده، زهرا غلامی حاجی آبادی ۱۰۱-۱۱۳
- مقایسه اثربخشی درمان پذیرش و تعهد و شفقت درمانی بر مولفه های بهزیستی روانی (هیجانی، روانشناختی و اجتماعی)
علی اکبر غیبی، بیوک تاجری، شیرین کوشکی، ناصر صبحی فراملکی ۱۱۵-۱۲۵
- اثربخشی آموزش خود شفقتی ذهن آگاهانه با تاکید بر سبک زندگی اسلامی- ایرانی بر تعدیل طرحواره های ناسازگار اولیه
مادران دارای کودک اتیسم
قاسم عبداللهی بقرآبادی، پرویز شریفی درآمدی، مهدی قدرتی میر کوهی، سمیرا وکیلی ۱۲۷-۱۳۸
- پیش بینی خودتاب آوری زوجین متقاضی طلاق بر اساس مولفه های سبک زندگی ارتقا دهنده سلامت و سبک های دفاعی
عبدالامیر گاطع زاده، معصومه بالمراد ۱۳۹-۱۵۳

بررسی رابطه جهت گیری هدف و اهمال کاری با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش میانجی انسجام تحصیلی و اجتماعی

نسرتین نوروزی^۱
محمد محمدی پور^۲
حسین مهدیان^۳

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه جهت گیری هدف و اهمال کاری با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش میانجی انسجام تحصیلی و اجتماعی انجام شد. طرح مطالعه مقطعی از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش همه دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بجنورد در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند که بر اساس فرمول کوکران ۳۰۳ نفر با روش نمونه گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌ها با پرسشنامه‌های جهت گیری هدف (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱)، اهمال کاری تحصیلی (سولومون و راثیلوم، ۱۹۸۴)، فرسودگی تحصیلی (شافلی و همکاران، ۲۰۰۲) و انسجام تحصیلی و اجتماعی (ترنزی و پاسکارلا، ۱۹۸۰) جمع‌آوری و با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار Amos نسخه ۲۴ تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که جهت گیری هدف و اهمال کاری تحصیلی بر انسجام تحصیلی و اجتماعی و فرسودگی تحصیلی و انسجام تحصیلی و اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی تاثیر مستقیم و معنادار و جهت گیری هدف و اهمال کاری تحصیلی با میانجی انسجام تحصیلی و اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی تاثیر غیرمستقیم و معنادار داشتند ($P < 0/05$). با توجه به نتایج، برای کاهش فرسودگی تحصیلی می‌توان برنامه‌هایی بر اساس جهت گیری هدف، اهمال کاری و انسجام تحصیلی و اجتماعی طراحی و از طریق کارگاه‌های آموزشی اجرا کرد.

واژه‌های کلیدی: جهت گیری هدف، اهمال کاری، فرسودگی تحصیلی، انسجام تحصیلی و اجتماعی

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران
۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران (نویسنده مسئول) mohammadipour@iauq.ac.ir
۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

مقدمه

فرسودگی^۱ به معنای پیدایش، نگرش، رفتار و احساس منفی در مقابل فشارهای شدید روانی مرتبط با کار است که فرد احساس بی‌ارزشی و بی‌کفایتی می‌نماید (انولا، سورکیلا، ویلجارانتا، تولوانن و ریبا^۲، ۲۰۱۸). فرسودگی تحصیلی^۳ به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیلی (خستگی)، داشتن حس بدبینانه و عدم علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقگی) و احساس عدم شایستگی (کارآمدی پایین) اشاره دارد (وانگ، گوان، لی، ژینگ و روی^۴، ۲۰۱۹). این سازه با استرس تحصیلی، نگرانی در مورد نمره‌های درسی و آینده مرتبط است و افرادی که از فرسودگی تحصیلی رنج می‌برند معمولاً نشانه‌هایی از ناتوانی در حفظ توجه در کلاس، عدم شرکت در فعالیت‌های کلاسی، فقدان احساس معنادار در کارهای کلاسی و احساس ناتوانی در یادگیری مواد آموزشی را نشان می‌دهند (ریس، ژانتوپولو و تسوسیسی^۵، ۲۰۱۵). فرسودگی تحصیلی دارای سه مولفه خستگی عاطفی (باعث می‌شود فراگیران از لحاظ عاطفی و شناختی از محیط تحصیلی فاصله بگیرند)، بدبینی تحصیلی (باعث ایجاد نگرش منفی، احساس نامناسب و فاصله بین فراگیر و محیط تحصیلی می‌شود) و ناکارآمدی تحصیلی (باعث احساس ناتوانی و عدم موفقیت و بهره‌وری در تحصیل می‌گردد) است (لی، چوی و چی^۶، ۲۰۱۷). یکی از عوامل موثر بر فرسودگی تحصیلی، جهت‌گیری هدف^۷ است (ریتلسدورف، باتلر، استریبلو و شیفل^۸، ۲۰۱۰). به‌طور کلی دو نوع جهت‌گیری هدف تسلطی^۹ و عملکردی^{۱۰} وجود دارد که اولی به دنبال تحول مهارت یا افزایش صلاحیت و شایستگی و دومی به دنبال مقایسه عملکرد خود در مقایسه با دیگران است (جانک و دیکهاوسر^{۱۱}، ۲۰۱۹). هر یک از دو بعد به دو بخش گرایش^{۱۲} و اجتنابی^{۱۳} تقسیم و چهار جهت‌گیری هدف را می‌سازند. در هدف تسلطی گرایشی فرد به دنبال یادگیری و افزایش سطح شایستگی و درگیری با تکالیف چالش‌انگیز است، اما در هدف تسلطی اجتنابی فرد به دنبال اجتناب از عدم یادگیری و شایستگی می‌باشد. همچنین، در هدف عملکردی گرایشی فردی به دنبال یادگیری مطالب برای نشان دادن توانایی خود به دیگران و کسب قضاوت مطلوب از دیگران است، اما در هدف عملکردی اجتنابی فرد به دنبال اجتناب از ناتوان به نظر رسیدن و قضاوت منفی می‌باشد (لیو و لیو^{۱۴}، ۲۰۲۰). یکی دیگر از عوامل موثر بر فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی^{۱۵} است

1. burnout
2. Aunola, Sorkkila, Viljaranta, Tolvanen & Ryba
3. academic burnout
4. Wang, Guan, Li, Xing & Rui
5. Reis, Xanthopoulos & Tsaousis
6. Lee, Choi & Chae
7. goal orientation
8. Retelsdorf, Butler, Streblov & Schiefele
9. mastery
10. performance
11. Janke & Dickhauser
12. approach
13. avoidance
14. Liu & Liu
15. academic procrastination

(هال، لی و رحیمی^۱، ۲۰۱۹). اهمال‌کاری به معنای به تأخیر انداختن کارها و انجام کارهای غیر ضروری و اهمال‌کاری تحصیلی به معنای به تأخیر انداختن وظایف و فعالیت‌های تحصیلی و انجام رفتارهای تحصیلی غیر ضروری یا رفتارهای غیر تحصیلی می‌باشد (گاستاوسون و میاکی^۲، ۲۰۱۷). این سازه یک تیپ رفتاری است که با فرایندهای انگیزشی ناسازگار و عملکرد تحصیلی ضعیف ارتباط دارد و چنین فراگیران معمولاً در تحصیل شکست می‌خورند (زیگلر و اپدناکر^۳، ۲۰۱۸).

یکی از عواملی که می‌تواند بین جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی نقش میانجی داشته باشد، انسجام تحصیلی و اجتماعی^۴ است (سورینز و اشمیت^۵، ۲۰۰۹). انسجام تحصیلی اشاره به عملکرد تحصیلی و رشد ذهنی فراگیر و تعاملات وی با کارکنان واحدهای آموزشی و انسجام اجتماعی اشاره به سطح تناسب بین فرد و محیط اجتماعی آن یعنی فعالیت‌های فوق برنامه و تعامل با همکلاسی‌ها دارد (بیل، استرایون، میورز، بیک، تام، نادین و کوئن^۶، ۲۰۱۶). پس، انسجام تحصیلی به معنای میزان انطباق فراگیران با محیط آموزشی و انسجام اجتماعی به معنای سازگاری آنان با شیوه زندگی اجتماعی در محیط آموزشی است (لاخال، موکاموریرا، بیدارد، هیلپورن و چیورت^۷، ۲۰۲۰). انسجام تحصیلی و اجتماعی پیش‌بینی‌کننده رضایت از تحصیلی و محیط تحصیلی می‌باشد و نقش موثری در موفقیت‌های تحصیلی و فعالیت‌های علمی و اجتماعی گروهی در بین فراگیران دارد (دیویدسون و ویلسون^۸، ۲۰۱۳).

نتایج پژوهش جعفری هرندی، ستایشی اظهاری و فضل‌اللهی قمیشی (۱۳۹۸) نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی و پیوند با مدرسه رابطه منفی و معنادار داشتند. فضلی و فولادچنگ (۱۳۹۸) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که هدف تسلط‌گرایی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر منفی و معنادار و هدف‌های عملکردگرایی و اجتنابی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر مثبت و معنادار داشتند، اما هدف تسلط اجتنابی بر آن تأثیر معناداری نداشت. در پژوهشی دیگر شهبازیان خونیک، مصرآبادی و فرید (۱۳۹۷) گزارش کردند که اهمال‌کاری تحصیلی توانایی پیش‌بینی مثبت فرسودگی تحصیلی را داشت. علاوه بر آن، نتایج پژوهش عنایتی و رستگارتبار (۱۳۹۶) حاکی از تأثیر مثبت و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی بود. جمالی و کیامنش (۱۳۹۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که هدف‌های پیشرفت با فرسودگی تحصیلی رابطه معناداری داشتند. در پژوهشی دیگر شریفی، مرزیه و جناآبادی (۱۳۹۶) گزارش کردند که هدف‌های تسلطی و عملکردی‌گرایی با احساس تعلق به مدرسه رابطه مثبت و معنادار داشتند، اما هدف‌های تسلطی و عملکرد اجتنابی با آن رابطه معناداری نداشتند. نتایج پژوهش برزگر بفرویی، دربیدی و همتی (۱۳۹۴) نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر مثبت و معنادار داشت. فضلعلی (۱۳۹۱) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که اهمال‌کاری تحصیلی بر انسجام روانی تأثیر منفی و معنادار داشت. در پژوهشی دیگر زارع و سامانی (۱۳۸۷) گزارش کردند که انعطاف‌پذیری و انسجام نقش موثری در پیش‌بینی هدف‌های تسلط‌گرایی و اجتنابی و عملکردگرایی و اجتنابی داشتند. همچنین،

1. Hall, Lee & Rahimi
2. Gustavson & Miyake
3. Ziegler & Opdenakker
4. academic and social integration
5. Severiens & Schmidt
6. Byl, Struyven, Meurs, Bieke, Tom, Nadine & Koen
7. Lakhal, Mukamurera, Bedard, Heilporn & Charet
8. Davidson & Wilson

نتایج پژوهش لو و گوی^۱ (۲۰۱۹) حاکی از رابطه مثبت و معنادار هدف‌های عملکردی گرایشی و اجتنابی با فرسودگی بود. کیم و پارک^۲ (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که جهت‌گیری هدف پیشرفت و فرسودگی تحصیلی رابطه معناداری داشتند. در پژوهشی دیگر بالکیس^۳ (۲۰۱۳) گزارش کرد که اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت.

از یک سو فرسودگی تحصیلی باعث افت عملکرد و موفقیت تحصیلی می‌شود، لذا باید عوامل مرتبط با آن را شناسایی و بر اساس آنها راهکارهایی برای کاهش فرسودگی تحصیلی طراحی و اجرا کرد و از سوی دیگر نتایج پژوهش‌ها در روابط متغیرها از جمله جهت‌گیری هدف با فرسودگی تحصیلی متفاوت است، لذا برای یک جمع‌بندی نیاز به پژوهش‌های بیشتری است. نکته حائز اهمیت دیگر اینکه پژوهش‌های اندکی به بررسی روابط جهت‌گیری هدف و انسجام تحصیلی و اجتماعی با فرسودگی تحصیلی پرداختند و در این زمینه خلأهای پژوهشی بسیاری احساس می‌شود. در نتیجه، پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش میانجی انسجام تحصیلی و اجتماعی انجام شد.

روش پژوهش

این مطالعه مقطعی از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش همه دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بجنورد در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. نمونه پژوهش بر اساس فرمول کوکران ۳۰۳ نفر تعیین که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای انجام این پژوهش پس از هماهنگی با مسئولان دانشگاه علوم پزشکی بجنورد و دانشکده پرستاری آن، لیست دانشجویان و کلاس‌های آنها تهیه و سپس از بین دانشجویان سال‌های متفاوت، دانشجویان مربوط به دو سال انتخاب و سپس از دانشجویان مربوط به هر سال، تعدادی کلاس به روش تصادفی انتخاب و همه دانشجویان آن کلاس‌ها در صورت داشتن شرایط ورود به مطالعه به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. شرایط ورود به مطالعه شامل عدم مشروطی در ترم‌های گذشته، عدم اعتیاد و مصرف داروهای روان‌پزشکی، عدم دریافت خدمات روان‌شناختی در سه ماه گذشته و عدم وقوع رخداد‌های تنش‌زا مانند طلاق و مرگ نزدیکان در سه ماه گذشته بودند که بر اساس گزارش خود دانشجویان ارزیابی شد و شرایط خروج از مطالعه شامل انصراف از تکمیل کردن پرسشنامه‌ها و تکمیل کردن آنها به صورت نامناسب بودند. علاوه بر اطلاعات جمعیت‌شناختی شامل جنسیت و تأهل از پرسشنامه‌های زیر برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد.

الف). پرسشنامه جهت‌گیری هدف^۴: این پرسشنامه توسط الیوت و مک‌گریگور^۵ (۲۰۰۱) طراحی شد. این ابزار دارای ۱۲ گویه و چهار بعد تسلطی گرایشی، تسلطی اجتنابی، عملکردی گرایشی و عملکردی اجتنابی (هر بعد سه گویه) است که با استفاده از مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت از (۱=کاملاً مخالفم تا ۷=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. نمره ابزار با مجموع نمره گویه‌ها محاسبه و دامنه نمرات کل ابزار ۸۴-۱۲ و هر بعد ۲۸-۷ و نمره بالاتر به معنای بیشتر داشتن آن ویژگی است. الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) روایی سازه ابزار را با روش تحلیل عاملی تایید و پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای ابعاد تسلطی گرایشی ۰/۸۷، تسلطی اجتنابی ۰/۸۹، عملکرد گرایشی ۰/۹۲ و عملکرد اجتنابی ۰/۸۳ گزارش کردند. عاشوری، جلیل

1. Lu & Guy

2. Kim & Park

3. Balkis

4. goal orientation questionnaire

5. Elliot & McGregor

آبکنار، عاشوری، موسوی خطاط و رستم‌ان (۱۳۹۱) پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای ابعاد مذکور به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۸۲ گزارش کردند. در مطالعه حاضر پایایی با روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۶ و برای ابعاد مذکور به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۴، ۰/۸۴ و ۰/۸۲ بدست آمد.

ب. پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط سولومون و راثبلوم^۲ (۱۹۸۴) طراحی شد. این ابزار دارای ۲۷ گویه و سه بعد آماده‌شدن برای امتحان (۸ گویه)، آماده‌شدن برای تکلیف (۱۱ گویه) و آماده‌شدن برای تکلیف پایان ترم و مقاله (۸ گویه) است که با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از (۱=هرگز تا ۵=همیشه موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. نمره ابزار با مجموع نمره گویه‌ها محاسبه و دامنه نمرات کل ابزار ۱۳۵-۲۷ و ابعاد آماده‌شدن برای امتحان ۴۰-۸، آماده‌شدن برای تکلیف ۵۵-۱۱ و آماده‌شدن برای تکلیف پایان ترم و مقاله ۴۰-۸ و نمره بالاتر به معنای بیشتر داشتن آن ویژگی است. سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) روایی سازه ابزار را با روش تحلیل عاملی تایید و پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۴ گزارش کردند. تمنایی‌فر، صدیقی ارفعی و مقدسین (۱۳۹۱) پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۹۲ ابعاد مذکور به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۵ و ۰/۸۱ گزارش کردند. در مطالعه حاضر پایایی با روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۸ و برای ابعاد مذکور به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۶ و ۰/۸۰ بدست آمد.

ج. پرسشنامه فرسودگی تحصیلی^۳: این پرسشنامه توسط شافلی، مارتینز، ماکوئز-پینتو، سالونووا و بکر^۴ (۲۰۰۲) طراحی شد. این ابزار دارای ۱۵ گویه و سه بعد خستگی عاطفی (۵ گویه)، بدبینی تحصیلی (۴ گویه) و ناکارآمدی تحصیلی (۶ گویه) است که با استفاده از مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت از (۰=هرگز تا ۶=همیشه موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند. نمره ابزار با مجموع نمره گویه‌ها محاسبه و دامنه نمرات کل ابزار ۹۰-۰ و ابعاد خستگی عاطفی ۳۰-۰، بدبینی تحصیلی ۲۴-۰ و ناکارآمدی تحصیلی ۳۶-۰ و نمره بالاتر به معنای بیشتر داشتن آن ویژگی است. شافلی و همکاران (۲۰۰۲) روایی واگرایی ابزار را با پرسشنامه اشتیاق تحصیلی تایید و پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۷ و برای ابعاد مذکور به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش کردند. فلسفی‌نژاد، عزیزی ابرقوئی، ابراهیمی قوام‌آبادی و درتاج (۱۳۹۴) پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۸ ابعاد مذکور به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۲ و ۰/۶۶ گزارش کردند. در مطالعه حاضر پایایی با روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۸۵ و برای ابعاد مذکور به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۰ و ۰/۷۳ بدست آمد.

د. پرسشنامه انسجام تحصیلی و اجتماعی^۵: این پرسشنامه توسط ترنزینی و پاسکارلا^۶ (۱۹۸۰) طراحی شد. این ابزار دارای ۲۹ گویه و پنج بعد تعامل با همسالان (۷ گویه)، تعامل با اساتید (۴ گویه)، نگرانی اساتید درباره پیشرفت دانشجو و نحوه تدریس (۵ گویه)، پیشرفت تحصیلی و فکری (۷ گویه) و تعهدات موسسه‌ای و هدفمند (۶ گویه) است که با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از (۱=خیلی کم تا ۵=خیلی زیاد) نمره‌گذاری می‌شوند. نمره ابزار با مجموع نمره گویه‌ها محاسبه و دامنه نمرات کل ابزار ۱۴۵-۲۹ و ابعاد تعامل با همسالان ۳۵-۷، تعامل با اساتید ۲۰-۴، نگرانی اساتید درباره پیشرفت دانشجو و نحوه تدریس ۲۵-۵، پیشرفت تحصیلی و فکری ۳۵-۷ و تعهدات موسسه‌ای و هدفمند ۳۰-۶ و نمره بالاتر به معنای بیشتر

1. academic procrastination questionnaire
2. Solomon & Rothblum
3. academic burnout questionnaire
4. Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova & Bakker
5. academic and social integration questionnaire
6. Trenzini & Pascarella

داشتن آن ویژگی است. ترنزینی و پاسکارلا (۱۹۸۰) روایی واگرایی ابزار را با پرسشنامه اشتیاق تحصیلی تایید و پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۷۸ گزارش کردند. محمدی و قطرئی (۱۳۹۴) روایی محتوایی ابعاد را از طریق همبستگی ابعاد با کل ابزار تایید و پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای ابعاد مذکور به ترتیب ۰/۶۰، ۰/۹۲، ۰/۷۳، ۰/۶۱ و ۰/۷۵ گزارش کردند. در مطالعه حاضر پایایی با روش آلفای کرونباخ برای کل ابزار ۰/۷۹ و برای ابعاد مذکور به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۷۳، ۰/۷۱، ۰/۷۴ و ۰/۷۸ بدست آمد. داده‌ها در سطح توصیفی با استفاده از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی و در سطح استنباطی با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار Amos نسخه ۲۴ تحلیل شدند.

یافته‌های پژوهش

شرکت‌کنندگان ۳۰۳ دانشجوی بودند که از میان آنها ۱۸۵ نفر زن (۶۱/۰۶ درصد) و ۱۱۸ نفر مرد (۳۸/۹۴ درصد) و ۲۴۶ نفر مجرد (۸۱/۱۹ درصد) و ۵۷ نفر متأهل (۱۸/۸۱ درصد) بودند. میانگین و انحراف معیار جهت‌گیری هدف، اهمال‌کاری تحصیلی، انسجام تحصیلی و اجتماعی و فرسودگی تحصیلی در جدول ۱ ارائه شد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
هدف تسلطی گرایشی	۱۴/۳۷	۳/۹۷	-۰/۴۵	۰/۳۲
هدف تسلطی اجتنابی	۱۳/۷۶	۳/۷۱	-۰/۴۴	۰/۶۰
هدف عملکردی گرایشی	۱۴/۶۳	۳/۸۷	-۰/۵۳	۰/۳۶
هدف عملکردی اجتنابی	۱۳/۳۸	۴/۱۴	-۰/۴۵	۰/۱۴
جهت‌گیری هدف	۵۶/۱۴	۸/۱۶	-۰/۶۲	۰/۷۳
آماده‌شدن برای امتحان	۱۹/۱۲	۳/۴۵	-۰/۲۶	۰/۱۷
آماده‌شدن برای تکلیف	۲۳/۵۶	۳/۸۱	-۰/۳۸	۰/۱۲
آماده‌شدن برای تکالیف پایان ترم و مقاله	۳۴/۶۷	۵/۶۷	-۰/۳۵	۰/۳۲
اهمال‌کاری تحصیلی	۷۷/۳۵	۱۲/۸۳	-۰/۳۸	-۰/۲۹
تعامل با همسالان	۱۰/۵۵	۳/۴۶	۰/۱۵	۰/۱۱
تعامل با اساتید	۱۳/۲۲	۲/۸۸	-۰/۰۴	۱/۲۵
نگرانی اساتید درباره پیشرفت و تدریس	۱۸/۴۹	۴/۱۳	۰/۱۵	۱/۵۵
پیشرفت تحصیلی و فکری	۱۷/۸۱	۳/۴۳	-۰/۲۷	۱/۰۳
تعهدات موسسه‌ای و هدفمند	۷۸/۰۱	۱۲/۲۸	-۰/۱۵	۱/۵۸
انسجام تحصیلی و اجتماعی	۱۷/۹۲	۳/۹۰	-۰/۳۴	۱/۰۶
خستگی عاطفی	۲۱/۰۲	۵/۹۲	۱/۲۵	۱/۵۴
بدبینی تحصیلی	۶/۰۲	۲/۰۲	-۰/۸۲	۱/۰۵
ناکارآمدی تحصیلی	۱۹/۴۱	۴/۶۱	۰/۳۱	۰/۲۵
فرسودگی تحصیلی	۴۶/۴۴	۸/۷۸	۱/۲۵	۱/۷۲

طبق نتایج جدول ۱، فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش به دلیل قراردادن مقادیر کجی و کشیدگی در دامنه ۲+ تا ۲- تایید می‌شود. ضرایب همبستگی جهت‌گیری هدف، اهمال کاری تحصیلی، انسجام تحصیلی و اجتماعی و فرسودگی تحصیلی در جدول ۲ ارائه شد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	جهت‌گیری هدف	اهمال کاری تحصیلی	انسجام تحصیلی و اجتماعی	فرسودگی تحصیلی
جهت‌گیری هدف	۱			
اهمال کاری تحصیلی	-۰/۵۳**	۱		
انسجام تحصیلی و اجتماعی	۰/۳۸**	-۰/۴۷**	۱	
فرسودگی تحصیلی	-۰/۷۳**	۰/۴۲**	-۰/۳۹**	۱

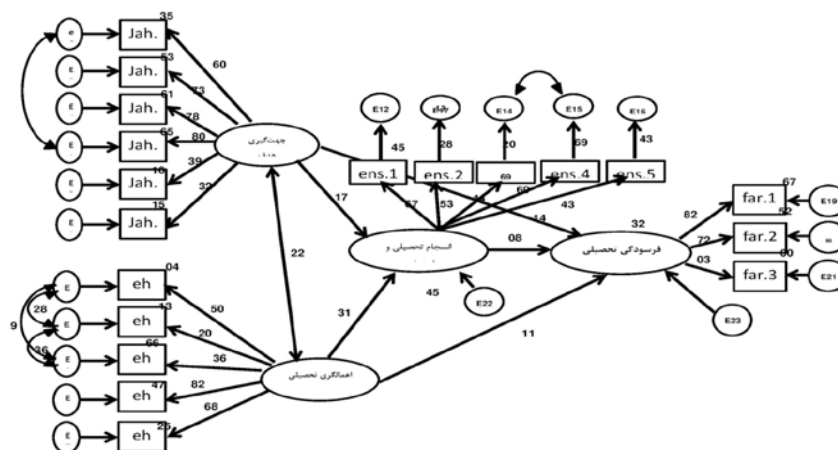
**P<۰/۰۱

طبق نتایج جدول ۲، فرض همبستگی کافی بین متغیرهای پژوهش برای انجام مدل‌یابی معادلات ساختاری وجود دارد (P<۰/۰۱). نتایج شاخص‌های برازندگی مدل رابطه جهت‌گیری هدف و اهمال کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش میانجی انسجام تحصیلی و اجتماعی در جدول ۳ و مدل مذکور در شکل ۱ ارائه شد.

جدول ۳. نتایج شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش

شاخص‌ها	df/X ^۲	GFI	AGFI	CFI	PNFI	RMSEA
حد پذیرش	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۶	کمتر از ۰/۰۸
مقدار محاسبه شده	۱/۶۹	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۶۲	۰/۰۵

طبق نتایج جدول ۳، مدل رابطه جهت‌گیری هدف و اهمال کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش میانجی انسجام تحصیلی و اجتماعی برازش مناسبی دارد.



شکل ۱. مدل برازش شده پژوهش

نتایج فرضیه‌های پژوهش برای بررسی اثرهای مستقیم و غیرمستقیم در مدل رابطه جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش میانجی انسجام تحصیلی و اجتماعی در جدول ۴ ارائه شد.

جدول ۴. نتایج فرضیه‌های پژوهش برای بررسی اثرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل پژوهش

معناداری	ضرایب مسیر	فرضیه‌ها
<۰/۰۵	۰/۲۹	اثر مستقیم جهت‌گیری هدف بر انسجام تحصیلی و اجتماعی
<۰/۰۵	-۰/۶۴	اثر مستقیم جهت‌گیری هدف بر فرسودگی تحصیلی
<۰/۰۵	-۰/۳۸	اثر مستقیم اهمال‌کاری تحصیلی بر انسجام تحصیلی و اجتماعی
<۰/۰۵	۰/۳۳	اثر مستقیم اهمال‌کاری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی
<۰/۰۵	-۰/۲۰	اثر مستقیم انسجام تحصیلی و اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی
<۰/۰۵	-۰/۰۷	اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف بر فرسودگی تحصیلی با میانجی انسجام تحصیلی و اجتماعی
<۰/۰۵	۰/۰۹	اثر غیرمستقیم اهمال‌کاری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با میانجی انسجام تحصیلی و اجتماعی

طبق نتایج جدول ۴، جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی بر انسجام تحصیلی و اجتماعی و فرسودگی تحصیلی و انسجام تحصیلی و اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی تاثیر مستقیم و معنادار و جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با میانجی انسجام تحصیلی و اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی تاثیر غیرمستقیم و معنادار دارند ($P < ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه نشان داد که جهت‌گیری هدف بر انسجام تحصیلی و اجتماعی اثر مستقیم و مثبت و بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم و منفی داشت. این نتایج با نتایج پژوهش‌های فضلی و فولادچنگ (۱۳۹۸)، جمالی و کیامنش (۱۳۹۶)، شریفی و همکاران (۱۳۹۶)، زارع و سامانی (۱۳۸۷)، لو و گوی (۲۰۱۹) و کیم و پارک (۲۰۱۷) همسو بود. در توجیه این نتایج بر مبنای نظریه الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) می‌توان گفت که در هدف تسلطی‌گرایشی فرد به دنبال یادگیری و افزایش سطح شایستگی و درگیری با تکالیف چالش‌انگیز است، اما در هدف تسلطی اجتنابی فرد به دنبال اجتناب از عدم یادگیری و عدم شایستگی می‌باشد. همچنین، در هدف عملکردی‌گرایشی فردی به دنبال یادگیری مطالب برای نشان دادن توانایی خود به دیگران و کسب قضاوت مطلوب از دیگران است، اما در هدف عملکردی اجتنابی فرد به دنبال اجتناب از ناتوان به نظر رسیدن و دوری از قضاوت منفی می‌باشد. بنابراین، منطقی است که جهت‌گیری هدف بر متغیرهای تحصیلی و یا غیرتحصیلی تاثیر داشته باشد و بتواند بر انسجام تحصیلی و اجتماعی تاثیر مثبت و بر فرسودگی تحصیلی تاثیر منفی بگذارد. دیگر نتایج این مطالعه نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی بر انسجام تحصیلی و اجتماعی اثر مستقیم و منفی و بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم و مثبت داشت. این نتایج با نتایج پژوهش‌های جعفری

هرندی و همکاران (۱۳۹۸)، شهبازیان خونیک و همکاران (۱۳۹۷)، عنایتی و رستگار (۱۳۹۶) و برزگر بفرویی و همکاران (۱۳۹۴) و بالکیس (۲۰۱۳) همسو بود. در توجیه این نتایج بر مبنای پژوهش شهبازیان خونیک و همکاران (۱۳۹۷) می‌توان گفت که اهمال‌کاری تمایل به تعلل در شروع و انجام فعالیت‌های مهم و به تقویق انداختن عمدی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است و اهمال‌کاری تحصیلی متداول‌ترین نوع اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان و دانشجویان است که از آن به‌عنوان یک عادت بد رفتاری یاد می‌شود. اهمال‌کاری تحصیلی در آماده‌سازی شخص برای امتحان، انجام تکالیف و حضور در جلسات و انجام تکالیف مشخص می‌شود و رفتارهای تقلب، انصراف از ادامه تحصیلی و شکست در تحصیل در این افراد زیاد دیده می‌شود، لذا اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند بر انسجام تحصیلی و اجتماعی تاثیر منفی داشته و باعث کاهش آن شود و بر فرسودگی تحصیلی تاثیر مثبت داشته و باعث افزایش آن شود.

همچنین، نتایج این مطالعه نشان داد که انسجام تحصیلی و اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم و منفی داشت. این نتایج با نتایج پژوهش فضلعلی (۱۳۹۱) همسو بود. در توجیه این نتایج بر مبنای پژوهش محمدی و قطرئی (۱۳۹۴) می‌توان گفت که انواع انسجام بر بقا و عدم بقای دانشجوی در محیط دانشگاه تاثیر دارد. به عبارت دیگر، عدم انسجام تحصیلی و اجتماعی دانشجویان با محیط خود باعث ترک تحصیل و انسجام آنها موجب تحقق خواسته‌های نظام اجتماعی و تحصیلی دانشگاه می‌شود. انسجام تحصیلی موفق بر اساس عملکرد تحصیلی و انسجام اجتماعی موفق بر اساس رشد و فراوانی تعامل مثبت دانشجویان با همسالان و اعضای هیأت علمی و مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه ارزیابی می‌گردد. پس انسجام تحصیلی و اجتماعی رفتارهایی هستند که دانشجویان در سطح دانشگاهی درگیر آن هستند مانند شرکت در جلسات مشترک علمی با اعضای هیأت علمی، استفاده از کتابخانه، حضور در فعالیت‌های آکادمیک کلاس و مشارکت با همسالان و اعضای هیأت علمی که این رفتارها نشان‌دهنده تطابق رضایت‌بخش دانشجویان با هنجارهای موجود در دانشگاه مانند کسب نمره قبولی و منعکس‌کننده رضایت دانشجویان از پیشرفت تحصیلی و دانشگاه و اعضای هیأت علمی است. در نتیجه انسجام تحصیلی و اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی تاثیر منفی می‌گذارد و باعث کاهش آن می‌شود.

علاوه بر آن، نتایج این مطالعه نشان داد که جهت‌گیری هدف با میانجی انسجام تحصیلی و اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم و منفی و اهمال‌کاری تحصیلی با میانجی انسجام تحصیلی و اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی اثر غیرمستقیم و مثبت داشت. پس انسجام تحصیلی و اجتماعی میانجی مناسبی بین جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی بود. در تبیین تاثیر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با میانجی انسجام تحصیلی و اجتماعی نتایج می‌توان گفت که اثر جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی به واسطه مکانیسم‌های شناختی، انگیزشی و اجتماعی انجام می‌شود که از مهم‌ترین مکانیسم‌های شناختی می‌توان به خودکارآمدی، عزت‌نفس، باورهای یادگیری، مدیریت زمان، سازماندهی، برنامه‌ریزی، نظارت و نظم‌دهی، از مهم‌ترین مکانیسم‌های انگیزشی می‌توان به هدفمندی، عدم اضطراب، انگیزه پیشرفت، علاقه و نگرش مثبت و از مهم‌ترین مکانیسم‌های اجتماعی می‌توان به روابط بین‌فردی، تعامل مثبت با دیگران و احترام متقابل اشاره کرد. از آنجایی که انسجام تحصیلی و اجتماعی دارای ابعاد شناختی، انگیزشی و اجتماعی است، پس می‌تواند میانجی مناسبی بین جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی باشد. در نتیجه، جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی از طریق انسجام

تحصیلی و اجتماعی باعث تغییر فرسودگی تحصیلی می‌شوند. از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود شدن جامعه پژوهش به دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بجنورد و بهره‌گیری از پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها اشاره کرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که این پژوهش بر روی دانشجویان سایر رشته‌ها و حتی سایر شهرها انجام و نتایج آن با نتایج پژوهش حاضر مقایسه و علاوه بر آن از مصاحبه ساختاریافته برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شود. بر اساس نتایج پیشنهاد می‌شود که متخصصان و برنامه‌ریزان آموزش عالی برای کاهش فرسودگی تحصیلی برنامه‌هایی بر اساس جهت‌گیری هدف، اهمال‌کاری و انسجام تحصیلی و اجتماعی طراحی و از طریق کارگاه‌های آموزشی اجرا نمایند.

منابع

- برزگر فروبی، کاظم؛ دربیدی، مرجان و هم‌تی، حمیده. (۱۳۹۴). مدل علی تاثیر انگیزش تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری دانشجویان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۲)، ۱۲۷-۱۵۳.
- تمنایی‌فر، محمدرضا؛ صدیقی ارفعی، فریبرز و مقدسین، زهرا. (۱۳۹۱). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نیافته کمال‌گرایی و جایگاه مهار‌گذاری. *مجله رویکردهای نوین آموزشی*، ۷(۲)، ۱۴۱-۱۶۸.
- جعفری هرندی، رضا؛ ستایشی اظه‌ری، محمد و فضل‌اللهی قمیشی، سیف‌الله. (۱۳۹۸). روابط ساختاری پیوند با مدرسه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دبستانی: نقش میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۰(۳)، ۱۱۰-۱۲۱.
- جمالی، مرضیه و کیامنش، علیرضا. (۱۳۹۶). نقش هدف‌های پیشرفت و فرسودگی تحصیلی در عملکرد تحصیلی: با واسطه‌گری انتظار پیامد و یادگیری خودنظم‌جو. *مجله روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۳(۵۲)، ۳۳۹-۳۵۰.
- زارع، مریم و سامانی، سیامک. (۱۳۸۷). بررسی نقش انعطاف‌پذیری و انسجام خانواده در هدف‌گرایی فرزندان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۴(۱۳)، ۱۷-۳۶.
- شریفی، فائزه؛ مرزیه، افسانه و جناآبادی، حسین. (۱۳۹۶). رابطه اهداف پیشرفت با احساس تعلق به مدرسه و نشاط ذهنی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۶(۴)، ۹۹-۱۱۹.
- شهبازیان خونیک، آرش؛ مصرآبادی، جواد و فرید، ابوالفضل. (۱۳۹۷). نقش اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله رویش روان‌شناسی*، ۷(۱۰)، ۱۸۳-۱۹۷.
- عاشوری، محمد؛ جلیل آبکنار، سیده‌سمیه؛ عاشوری، جمال؛ موسوی خطاط، محمد و رستمان، حسن. (۱۳۹۱). نقش جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و کمرویی در رفتار اجتناب از کمک‌طلبی. *مجله مطالعات ناتوانی*، ۲(۲)، ۱۹-۲۸.
- عنایتی، ترانه و رستگار تبار، فاطمه. (۱۳۹۶). رابطه نگرش دانشجویان به دانشگاه و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی. *مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۴(۳)، ۲۰-۳۰.
- فضلعلی، نجمه. (۱۳۹۱). نقش میانجیگری احساس انسجام روانی در رابطه ابعاد فرزندپروری ادراک‌شده با اهمال‌کاری و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی*، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.

فضلی، علی و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۸). رابطه وجدان تحصیلی با فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌گیری اهداف پیشرفت. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۳)، ۸۶-۹۷.

فلسفی‌نژاد، محمدرضا؛ عزیزی ابرقوئی، محسن؛ ابراهیمی قوام‌آبادی، صغری و درتاج، فریبرز. (۱۳۹۴). تدوین مدل علی فرسودگی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی در دانشجویان دوره کارشناسی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۶(۲۴)، ۱-۲۷.

محمدی، مهدی و قطرئی، هلنا. (۱۳۹۴). نقش انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان در ارزشیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیأت علمی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵(۵۸)، ۴۷۴-۴۶۰.

- Aunola, K., Sorkkila, M., Viljaranta, J., Tolvanen, A., & Ryba, T. V. (2018). The role of parental affection and psychological control in adolescent athletes' symptoms of school and sport burnout during the transition to upper secondary school. *Journal of Adolescence*, 69, 140-149.
- Balkis, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students burnout. *Egitim Fakultesi Dergisi*, 28(1), 68-78.
- Byl, E., Struyven, K., Meurs, P., Bieke, A., Tom, V., Nadine, E., & Koen, L. (2016). The value of peer learning for first-year postgraduate university students' social and academic integration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 299-304.
- Davidson, C., & Wilson, K. (2013). Reassessing Tinto's concepts of social and academic integration in student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15(3), 329-346.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). 2*2 achievement goals framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160-172.
- Hall, N. C., Lee, S. Y., & Rahimi, S. (2019). Self-efficacy, procrastination, and burnout in post-secondary faculty: An international longitudinal analysis. *PLoS ONE*, 14(12), 1-17.
- Janke, S., & Dickhauser, O. (2019). Different major, different goals: University students studying economics differ in life aspirations and achievement goal orientations from social science students. *Learning and Individual Differences*, 73, 138-146.
- Kim, J., & Park, S. (2017). The relationship between achievement goal orientation and academic burnout for university students: The mediating effect of the learning flow. *Journal of Engineering and Applied Sciences*, 12(1), 5704-5707.
- Lakhal, S., Mukamurera, J., Bedard, M., Heilporn, G., & Chauret, M. (2020). Features fostering academic and social integration in blended synchronous courses in graduate programs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-22.
- Lee, S. J., Choi, Y. J., & Chae, H. (2017). The effects of personality traits on academic burnout in Korean medical students. *Integrative Medicine Research*, 6(2), 207-213.
- Liu, S., & Liu, M. (2020). The impact of learner metacognition and goal orientation on problem-solving in a serious game environment. *Computers in Human Behavior*, 102, 151-165.
- Lu, X., & Guy, M. E. (2019). Emotional labor, performance goal orientation, and burnout

- from the perspective of conservation of resources: A United States/China comparison. *Journal of Public Performance & Management Review*, 42(3), 685-706.
- Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1), 8-18.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30-46.
- Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. *Research in Higher Education*, 12, 271-282.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Severiens, S. E., & Schmidt, H. G. (2009). Academic and social integration and study progress in problem based learning. *Higher Education*, 58, 59-69.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Wang, M., Guan, H., Li, Y., Xing, C., & Rui, B. (2019). Academic burnout and professional self-concept of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 77, 27-31.
- Ziegler, N., & Opdenakker, M. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.