



ارائه مدل فرسودگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف‌گرایی، اهمال‌کاری و درگیری تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد

دانشجوی دکتری مشاوره دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران.

جعفر ثمری صفا  *

کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران.

مزگان پوردل 

چکیده

هدف از انجام این پژوهش ارائه مدل فرسودگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف‌گرایی، اهمال‌کاری و درگیری تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد شهر اهواز بود. روش تحقیق در این پژوهش با توجه به ماهیت تحقیق توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری تحقیق شامل تمامی دانشجویان کارشناسی ارشد شهر اهواز که در سال ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۳۹۲ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد رشته‌های علوم انسانی و فنی و مهندسی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌های از مقیاس جو عاطفی اولسون (۱۹۹۹)، پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳)، مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰)، نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه هدف پیشرفت بوفارد و همکاران، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷)، پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز (۲۰۰۷) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق نیز با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۰ و به‌منظور مدل‌سازی معادلات ساختاری از نرم‌افزار AMOS استفاده شده است. نتایج حاکی از این بود که با توجه به شاخص‌های نیکویی برازش که در آن شاخص‌های NFI، CFI، TLI، IFI و GFI بیشتر از ۰/۹۰ به دست آمد و همچنین شاخص برازش AGFI بزرگ‌تر از ۰/۵۰ و شاخص برازش نسبت کای دو بر درجه آزادی که در دامنه ۱ تا ۵ قرار داشت، فرضیه پژوهش به‌صورت

* نویسنده مسئول: Safa.moshavereh@gmail.com

کلی تأیید گردید. به این معنا که الگوی ساختاری فرسودگی تحصیلی بر اساس متغیرهای جو عاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف‌گرایی، اهمال‌کاری و درگیری تحصیلی کارشناسی‌ارشد از برآزش مطلوبی برخوردار است؛ بنابراین با کاهش اهمال‌کاری و تقویت سرمایه‌های روان‌شناختی، هدف‌گرایی و درگیری تحصیلی به صورت هم‌زمان در کارشناسی‌ارشد از طریق کارگاه‌های آموزشی و جلسات مشاوره‌ای می‌توان گرایش آن‌ها را به فرسودگی تحصیلی کاهش داد.

کلیدواژه‌ها: فرسودگی تحصیلی، جو عاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف‌گرایی، اهمال‌کاری، درگیری تحصیلی.



مقدمه

دوره تحصیلی دانشگاهی به واسطه حضور عوامل متعدد، دوره‌ای فشارزاست. بیشتر دانشجویان به خاطر تحصیل در دانشگاه از خانواده و شهر یا روستای خود جدا شده، در محیط جدیدی قرار گرفته‌اند که احیاناً از نظر عاطفی مشکلاتی برایشان به وجود می‌آید. این مشکلات روانی و عاطفی موقعی تشدید پیدا می‌کند که آنان نتوانند خود را با محیط جدید دانشگاه تطبیق دهند. عدم سازگاری با محیط آموزشی دانشگاه، محیط سکونت در خوابگاه و قرار گرفتن در شبکه‌ی جدید روابط، ممکن است بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار باشد. توجه به پیشرفت تحصیلی دانشجویان از جمله مهم‌ترین اولویت‌های جامعه ایرانی است و شناخت عوامل مؤثر در موفقیت و ارتقای سطح آموزشی آنان اهمیت ویژه‌ای دارد. برنامه‌ریزی دقیق و اصولی برای بهره‌وری بیشتر از امکانات موجود و ارتقای کیفی آموزش و بهبود عملکرد تحصیلی، متناسب با دنیای در حال تغییر کنونی از جمله مسئولیت‌های مهم مسئولان و برنامه‌ریزان نظام‌های آموزشی است (کولمن^۱، ۲۰۱۸). یکی از مسائل گریبان‌گیر نظام آموزشی ایران فرسودگی تحصیلی است که باعث به هدر رفتن نیروی انسانی، زمان و هزینه‌های بسیار زیادی در این حوزه است و علاوه بر آثار منفی در دوره‌ی کنونی، آینده‌ی دانشجویان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (لی و لی^۲، ۲۰۱۸).

فرسودگی یک موضوع مهم پژوهشی در روان‌شناسی و رشته‌های مرتبط با آن در سه دهه‌ی گذشته بوده است. در ابتدا فرسودگی تنها در حیطه‌ی شغلی مطرح بود (عبدالله آبادی، غفاری و نادری، ۱۳۹۸)، اما در چند سال اخیر محققان آن را در حوزه تحصیلی نیز مورد بررسی قرار داده‌اند. افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند، معمولاً علائمی مثل بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس را تجربه می‌کنند (جلاوند، لطفی کاشانی و وزیری، ۱۳۹۹). سطح بالای فرسودگی تحصیلی

-
1. Coleman, J. S
 2. Lee, M. Y, & Lee, S. M

با ترک تحصیل ارتباط دارد (استالمن و هارست^۱، ۲۰۱۶). فرسودگی تحصیلی در دانشجویان به معنی ایجاد احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه نداشتن نگرش بدبینانه نسبت به تحصیل و احساس بی‌کفایتی تحصیلی است (نوروزی، محمدی‌پور و مهدیان، ۱۴۰۰). فرسودگی تحصیلی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی و بهزیستی روانی دانشجویان تأثیرگذار باشد (کانگ، یانگ، پان و چن^۲، ۲۰۲۱). عوامل مختلفی در ایجاد فرسودگی تحصیلی دخیل هستند که شامل فعالیت‌هایی مانند حضور در کلاس، نوشتن مقاله، مطالعه و امتحان، فشارهای مختلف اقتصادی، تردید در مورد مفید بودن مطالعات و آینده‌ی کاری و جو عاطفی خانواده (مونتا^۳، ۲۰۱۱). چان و دیکسون^۴ (۲۰۱۱)، در مطالعه‌ای مشخص کردند که وجود روابط بین والدینی ناایمن به‌طور غیرمستقیم با پیشرفت تحصیلی ضعیف و پردازش منفی اطلاعات در وقایع استرس‌آور مرتبط با همسالان رابطه دارد. از جمله توانمندی‌های مهم در نوجوانان و جوانان با وجود روابط خانوادگی مستحکم و جو عاطفی ایمن مجموعه‌ای از توانمندی‌های روان‌شناختی است که تحت عنوان سرمایه‌های روان‌شناختی مثبت شناخته می‌شوند. هیچ نهادی چه از بعد قدرت و چه از بعد تأثیرگذاری نمی‌تواند با خانواده برابری کند. خانواده می‌تواند میان افراد پیوندهای ناگسسته‌ی ایجاد کند (دیک و هولتزمن^۵، ۲۰۱۳). ماهیت جو عاطفی خانواده که شامل روابط والدین نسبت به فرزندان، فرزندان نسبت به یکدیگر و والدین نسبت به هم است، می‌تواند در شکل‌گیری و تکامل شخصیت کودکان و رشد همه‌جانبه آنان در زمینه تحصیلی بسیار مفید و مؤثر باشد (اوکوه^۶، ۲۰۱۶). والدین ناآگاه و بی‌توجه به اهمیت رفتار گرم و صمیمانه با فرزندان، با ایجاد محیطی ناخوشایند در خانواده، فرزندان ناسازگار و دچار افت تحصیلی خواهند داشت (ارجمند و کاظمیان، ۱۳۹۸). فخاریان، یعقوبی، ضرغام

-
1. Stallman, H. M., & Hurst, C. P
 2. Kong, L.N, Yang, L, Pan, Y, Chen, SH
 3. Moneta, G. B
 4. Chun, H, & Dickson, G
 5. Dyck, K. T, Holtzman, S
 6. Okoh, E.E

حاجبی و محقق (۱۳۹۹) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین جو عاطفی خانواده، درگیری و خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در برخی از مطالعات نشان داده شده که سرمایه روان‌شناختی نقش مؤثری بر پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان و کاهش فرسودگی در آنان دارد (دائو، کینگ و والدز^۱، ۲۰۱۸). در پژوهشی نتایج نشان داده شده که سرمایه‌های روان‌شناختی با کاهش فرسودگی تحصیلی در دانشجویان در ارتباط هستند (سلطانی، محبوب، قاسمی جوبنه و یوسفی، ۱۳۹۵). سرمایه روان‌شناختی یک حالت توسعه مثبت روان‌شناختی با مشخصه‌های خودکارآمدی، خوش‌بینی، امیدواری و تاب‌آوری است (اصلانی فرشمی، اصغرنژاد فرید، ابوالعالی الحسینی و خلعتبری، ۱۴۰۰). سرمایه روان‌شناختی مجموعه‌ای منابع و سرمایه‌های درونی است که معمولاً ارزیابی مثبت فرد از شرایط و احتمال دستیابی به موفقیت بر اساس این منابع را بازنمایی می‌کند (لوتانز، اولیو، اوی و نرمن^۲، ۲۰۰۷). امید، توانایی شخص برای هدف‌گذاری، تجسم مسیرهای لازم برای رسیدن به هدف‌ها و داشتن انگیزه لازم در جهت رسیدن به آن هدف‌ها است. خوش‌بینی به اسنادهای علی مثبت اشاره می‌کند و روشی است که در آن افراد وقایع مثبت و منفی را تبیین می‌کنند. تاب‌آوری، ظرفیت فرد برای پاسخ دادن و حتی شکوفا شدن در شرایط فشارزای مثبت یا منفی است و خودکارآمدی به اطمینانی که افراد به توانایی‌های خود برای انجام یک تکلیف خاص دارند، اشاره می‌کند. در مطالعاتی نشان داده شد که خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی (هونیک و برودبنت، ۲۰۱۶) و عزت‌نفس در دانشجویان (لان، لان و کپیرونو^۳، ۲۰۰۴) همراه می‌باشد.

هدف‌گرایی یکی از جنبه‌های دیگر ویژگی‌های فردی یادگیرندگان است که می‌تواند منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی گردد. جهت‌گیری هدف تبیین‌کننده انگیزه‌ای است که بر اساس آن رسیدن به هدف تعقیب می‌شود (یوردان و شونفلدر^۴،

1. Datu, J. A. D, & Valdez, J. P. M
2. Luthans, F, Avey, J. B, Avolio, B. J, & Peterson, S. J
3. Lane, J, Lane, A. M, & Kyprianou, A
4. Urdan, T, & Schoenfelder, E

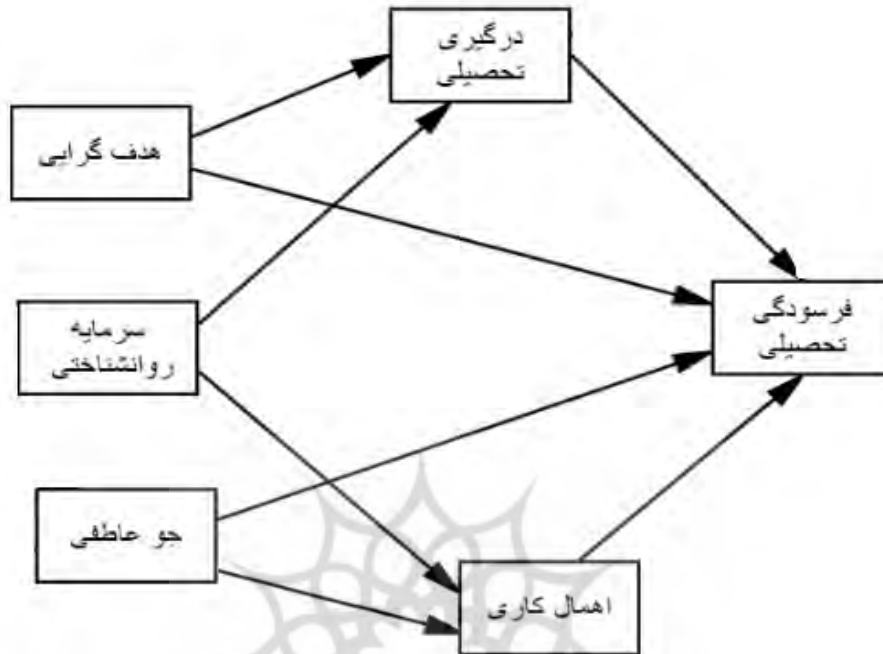
۲۰۰۶). جهت‌گیری هدف در موقعیت تحصیلی مبین انگیزه فرد از تحصیل است و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (پاین، یونگسوریت و بایین^۱، ۲۰۰۷). یکی از تقسیم‌بندی‌های متداول اهداف پیشرفت، جهت‌گیری تسلط، جهت‌گیری عملکردی و جهت‌گیری اجتناب از شکست است. جهت‌گیری تسلط یادگیرنده در تلاش برای رسیدن به صلاحیت و تسلط بر موضوع است و بر فهم موضوع تأکید دارد. در جهت‌گیری عملکردی، یادگیرنده در تلاش برای نشان دادن صلاحیت خود است تا خود را لایق، باکفایت و باهوش نشان دهد. یادگیرنده در جهت‌گیری اجتنابی صرفاً برای جلوگیری از نشان دادن بی‌کفایتی تلاش می‌کند و تنها بر شکست نخوردن در درس و تحصیل تأکید دارد (هافمن، هیوداک‌روساندر، داتا، ماتا، موریس و کلز^۲، ۲۰۱۴).

یکی دیگر از متغیرهایی که با وضعیت تحصیلی یادگیرندگان رابطه دارد و از مشکلات رفتاری بسیار شایع محسوب می‌شود، اهمال‌کاری است. اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد (رجب پور، فرمانی و امانی، ۱۳۹۱). شایع‌ترین نوع اهمال‌کاری در بین یادگیرندگان اهمال‌کاری تحصیلی است که شامل به تأخیر انداختن وظایف و تکالیف تحصیلی است (بکلاین^۳، ۲۰۱۷). اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یکی از عوامل شکست تحصیلی شناخته شده است (وانگ، گالو، سان، لئو و فان^۴، ۲۰۲۱). اهمال‌کاری گرچه ممکن است همیشه مسئله‌ساز نباشد، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد (کاپان و فلیوم، ۲۰۱۰). اگر فراگیرندگان در امر تحصیل درگیر شوند، اهمال‌کاری در آنان کاهش خواهد یافت. درگیری تحصیلی نقش حیاتی در پیشرفت تحصیلی دارد (آزادیان بجنوردی، بختیارپور، مکنونی و احتشام‌زاده، ۱۳۹۸). درگیری تحصیلی بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است و به‌طور کلی بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خود

1. Payne, S. C, Youngcourt, S. S, & Beaubien, J. M
2. Hoffman, R. L, Hudak-Rosander, C, Datta, J, Morris, J. B, & Kelz, R. R
3. Bekleyen, N
4. Wang, Y, Gao, H, Sun, CH, Liu, J, & Fan, X

نظم دهی تأکید می‌کند (گرین و همکاران، ۲۰۱۲). نیومن (۲۰۰۶)، بیان می‌کند که درگیری از سه جزء تشکیل می‌شود. جزء «رفتاری» که شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت است. جزء «شناختی» که شامل متغیرهایی مانند راهبردهای شناختی و فراشناختی، اهداف یادگیری، سرمایه‌گذاری در یادگیری است. در نهایت جزء «عاطفی» که شامل متغیرهایی مانند جو عاطفی خانواده، علاقه، تعلق و نگرش مثبت درباره یادگیری است (فردریکس، بلومفلد و پاریس، ۲۰۰۴).

بنابراین با توجه به مطالب ذکر شده و بررسی‌های صورت گرفته توسط محققین می‌توان عنوان نمود که بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده به تأثیر جداگانه جو عاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف‌گرایی، اهمال‌کاری و درگیری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی پرداخته و کمتر به تأثیر این عوامل به‌طور هم‌زمان توجه نموده‌اند افزون بر این، اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر آن است با تدوین مدلی برای پیش‌بینی متغیرهای تحقیق و فرسودگی تحصیلی قادر است خلأ پژوهشی در این حوزه و به غنای ادبیات تجربی موضوع کمک شایانی داشته باشد. از این‌رو، پژوهش حاضر به دنبال بررسی این مسئله است که «آیا مدل ساختاری فرض شده یعنی مدل فرسودگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف‌گرایی، با میانجیگری اهمال‌کاری و درگیری تحصیلی، با داده‌های تجربی برازش دارد؟ و همچنین آیا روابط ساختاری متغیرها در مدل تدوین شده معنادار هستند؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود؛ و در گروه طرح‌های علی غیرآزمایشی به روش تحلیل مسیر است که به بررسی روابط علی غیرآزمایشی از طریق همبستگی بین آن‌ها می‌پردازد و در مقایسه با روش‌های قدیمی‌تر، مانند رگرسیون چندگانه توانایی شناسایی و کنترل خطاهای اندازه‌گیری و بررسی و آزمون روابط پیچیده با چندین متغیر وابسته و مستقل، برخوردار است. پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری تحقیق شامل تمامی دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشگاه‌های شهر اهواز در سال ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۳۹۲ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری بدین صورت بود که ابتدا از بین دانشگاه‌های شهر اهواز، دانشگاه شهید چمران به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب گردید و در مرحله بعد پس از اخذ مجوز از این دانشگاه، از بین دانشکده‌های دانشگاه شهید چمران اهواز چند دانشکده

(دانشکده ادبیات و علوم انسانی، علوم تربیتی و روان‌شناسی، علوم ریاضی و کامپیوتر و مهندسی عمران و معماری حقوق و علوم سیاسی) به‌عنوان نمونه انتخاب‌شده و پرسشنامه‌ها بین دانشجویان کارشناسی‌ارشد توزیع گردید. در اجرای این مطالعه ملاحظات اخلاقی مدنظر قرار گرفته؛ پیش از توزیع پرسشنامه‌ها، آزمودنی‌ها از موضوع و هدف مطالعه مطلع شدند و در صورت عدم رضایت از نمونه خارج شدند، شرکت‌کنندگان آزادی کامل برای شرکت یا عدم شرکت در مطالعه را داشتند، به آن‌ها اطمینان داده شد که از اطلاعات خصوصی و شخصی داوطلبین محافظت خواهد شد. در این پژوهش ۳۹۲ پرسشنامه ارائه شد که از این تعداد ۱۴ پرسشنامه به‌صورت ناقص پر شده بود، لذا از تحلیل کنار گذاشته شدند و در آخر ۳۷۸ پرسشنامه کامل و بررسی شد. سپس برای تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق و نتایج آن از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۰ و به‌منظور مدل‌سازی معادلات ساختاری از نرم‌افزار AMOS برای بررسی همه‌جانبه مدل مفهومی تحقیق بهره گرفته شد.

مقیاس جو عاطفی: این مقیاس را آلفرد بی هیل برن^۱ (۱۹۶۴) به نقل از حقیقی، شکرکن و موسوی شوشتری، (۱۳۸۱) به‌منظور سنجش میزان مهرورزی در تعاملات پدر و مادر-فرزندی ساختند. این پرسشنامه دارای ۱۶ سؤال بوده است. نمره‌گذاری آن بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت شامل (خیلی کم ۱، کم=۲، در حد متوسط ۳، زیاد=۴ و خیلی زیاد=۵) می‌باشد. سؤالات زوج رابطه پدر-فرزندی و سؤالات فرد رابطه مادر-فرزندی را اندازه‌گیری می‌کنند. جمع کل نمره پدر-فرزندی ۴۰ و مادر-فرزندی نیز ۴۰ است. قابلیت اجرا بر روی بزرگسالان را دارد. موسوی شوشتری (۱۳۷۷) برای تعیین روایی محتوایی، این پرسشنامه را به پنج نفر از متخصصان داد، سپس نظرات آن‌ها جمع‌آوری گردید و سؤالی که مورد تأیید متخصصان بود و روی آن‌ها توافق داشتند نگهداری شد (به نقل از ناهیدی، ۱۳۹۰). جمشیدی (۱۳۷۹) ضریب پایایی آزمون جو عاطفی خانواده را از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی محاسبه کرد که به ترتیب ۰/۸۷ و

1. Alfred B. Hillburn

۰/۸۳ هستند (به نقل از ناهیدی، ۱۳۹۰). همچنین برای ارزیابی روایی ملأ این آزمون حقیقی، شکرکن و موسوی شوشتری (۱۳۸۱) از روی ماده‌های آزمون اقدام به تهیه یک پرسشنامه ملاک کردند که به‌نوعی متفاوت به ارزیابی حیطه‌های هشتگانه این مقیاس می‌پرداختند، که پس از اجرای آن بر روی یک نمونه ۱۰۰ نفری از دانش‌آموزان، ضریب همبستگی بین نمره کل مقیاس روابط عاطفی اعضای خانواده، حیطه‌های هشتگانه آن و پرسشنامه ملاک را محاسبه کردند که این ضریب بین نمره کل این دو آزمون (۰/۶۴) به دست آمد، نتایج ضریب همبستگی بین این دو آزمون نشان داد که پایایی این آزمون در حد مطلوب است و می‌توان به نتایج آن اعتماد کرد.

مقیاس درگیری تحصیلی^۱: پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو در سال ۲۰۱۳ توسط ریو ساخته شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۷ سؤال است که چهار خرده مقیاس عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی را تشکیل می‌دهند. ریو (۲۰۱۳) در تحلیل عاملی اکتشافی بر اساس عوامل اصلی و با چرخش مایل و ارزش ویژه بالاتر از یک، چهار عامل به دست آورد. علاوه بر این او پایایی خرده مقیاس عاملی را ۰/۸۶، رفتاری ۰/۸۶، عاطفی ۰/۹۰ و شناختی ۰/۸۴. به دست آورد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب است. در ایران این پرسشنامه در پژوهش‌های رضایی و خامسان (۲۰۱۳) مورد بررسی قرار گرفت. آن‌ها این پرسشنامه را بر روی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اجرا کردند. پایایی به روش آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۹۲. به دست آمد. آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای زیر مقیاس این پرسشنامه برابر بود با: درگیری عاملی، ۰/۸۵، درگیری رفتاری، ۰/۷۹، درگیری عاطفی، ۰/۸۷ و درگیری شناختی ۰/۷۹.

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی^۲: این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم^۳ در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند، این مقیاس را دهقانی

1. Academic Engagement Scale
2. Academic Procrastination Questionnaire
3. Solomon, L.J., & Rothbhum, E.D

(۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به کار برده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه می‌باشد که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه‌ی اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال می‌باشد. مؤلفه‌ی دوم آماده شدن برای تکالیف می‌باشد و شامل ۱۱ گویه می‌باشد و مؤلفه‌ی سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم می‌باشد که شامل ۸ گویه می‌باشد. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های (هرگز=۱، به ندرت=۲، گهگاهی=۳، اکثر اوقات=۴ و همیشه=۵) می‌گیرند. همچنین در این مقیاس گویه‌های (۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵) به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. روایی و پایایی آن روی یک نمونه ۱۵ نفره سنجیده شد. در این مقیاس به منظور تعیین روایی درونی این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده و مقدار آن ۰/۶۴ می‌باشد. همچنین میزان پایایی این آزمون در بازآزمایی برابر با ۰/۹۰ به دست آمد (نامیان و حسینچاری، ۱۳۹۰).

پرسشنامه‌ی هدف‌گرایی تحصیلی: پرسشنامه‌ی هدف‌گرایی تحصیلی بوفارد و اتال^۱ (۱۹۹۸) نوع هدفی که فرد در موقعیت‌های تحصیلی برای خود بر می‌گزیند را ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه دارای ۲۰ گویه با مقیاس لیکرت ۵ قسمتی (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم با امتیاز ۱ تا ۵) است که سه بعد جهت‌گیری هدف تسلط (۶ گویه)، جهت‌گیری عملکرد (۷ گویه) و جهت‌گیری پرهیز از شکست (۷ گویه) را اندازه می‌گیرد. حداقل و حداکثر نمره کسب‌شده در کل پرسشنامه به ترتیب ۲۰ و ۱۰۰، در جهت‌گیری تسلط ۶ و ۳۰، در جهت‌گیری عملکردی و اجتنابی ۷ و ۳۵ است. روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده بود. بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) ضرایب پایایی را با روش آلفای کرونباخ، برای ابعاد تسلط، عملکرد و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ و با روش بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۱ و ۰/۸۱ محاسبه کردند (دهقانی‌ناژوانی و زارع‌پور، ۱۳۹۵).

1. Bouffard, T, & Etal, A

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران^۱ (۱۹۹۷): این پرسشنامه ۱۵ سؤال دارای سه بعد خستگی هیجانی (سؤالات ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳)، بی‌علاقگی تحصیلی (سؤالات ۲، ۵، ۱۱، ۱۴) و ناکارآمدی تحصیلی (۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲، ۱۵) می‌باشد. نمره گذاری پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای (کاملاً موافقم=۵، موافقم=۴، بی‌نظر=۳، مخالفم=۲ و کاملاً مخالفم=۱) می‌باشد. روایی پرسشنامه توسط سازندگان آن با استفاده از روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفته و پایایی ابعاد آن را برسو و همکاران (۱۹۹۷) به خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. عزیزی ابرقوئی (۱۳۸۹) نیز پایایی کل پرسشنامه را ۰/۸۷ گزارش کرده است.

پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز^۲ (۲۰۰۷): این آزمون ۴ مؤلفه یا خرده مقیاس را می‌سنجد که عبارت‌اند از: خودکارآمدی، خوش‌بینی، امیدواری و تاب‌آوری. شامل ۲۴ سؤال و هر خرده مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی‌ها به هر گویه در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) پاسخ می‌دهند. نسبت خنثی دو این آزمون برابر با ۴۲/۶ است. طی پژوهشی که توسط بهاردی خسروشاهی و همکاران (۱۳۹۱)، صورت گرفت میزان پایایی این آزمون بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد. در پژوهشی دیگر (لوتانز و همکاران، ۲۰۱۰) برای همه‌ی خرده مقیاس‌ها به جزء تاب‌آوری آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۷۰ و برای تاب‌آوری ۰/۶۹ را گزارش کرده‌اند.

یافته‌ها

از بین ۳۷۸ نمونه‌ای که پرسشنامه به‌طور مناسب پرسشنامه را تکمیل کرده بودند ۶۲ درصد آنان در گروه علوم انسانی و ۳۸ درصد در رشته‌های فنی-مهندسی مشغول به تحصیل بوده‌اند. در جدول ۱ فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت شناختی (جنسیت و تحصیلات پاسخگویان) آمده است. مطابق با جدول (۱) ۳۲/۲٪ (۱۴۲ نفر) از نمونه آماری را مردان و

1. Academic Burnout Questionnaire Berso et al

2. Luthans, F

۶۴/۸٪ (۲۴۵ نفر) را نیز زنان به خود اختصاص داده‌اند. بررسی سن پاسخگویان نشان می‌دهد بیشترین فراوانی برای افراد بین ۲۵ تا ۲۸ سال سن با ۳۵/۷٪ (۱۳۵ نفر) و کمترین فراوانی برای افراد بالای ۳۶ سال با ۱۳/۴٪ (۵۱ نفر) است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه (n=۳۷۸)

درصد	تعداد	ویژگی	
۶۴/۸	۲۴۵	زن	جنسیت
۳۵/۲	۱۳۳	مرد	
۲۴/۱	۹۱	۲۲ تا ۲۴ سال	سن
۳۵/۷	۱۳۵	۲۵ الی ۲۸ سال	
۲۶/۷	۱۰۱	۲۹ الی ۳۵ سال	
۱۳/۴	۵۱	بالای ۳۶ سال	

در جدول ۲ به توصیف متغیرهای اصلی پرداخته شد. با استفاده از آماره‌های میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی توصیف شدند. آزمون‌های نرمال بودن نیز که شامل کجی و کشیدگی است در جدول ۲ آمده است. در مورد کجی و کشیدگی، چنانچه مقادیر این آماره‌ها بین -۲ و +۲ باشد نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع تک متغیره است.

جدول ۲. توصیف متغیرهای اصلی و بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
هدف‌گرایی تحصیلی	۶۰/۵۹	۸/۵۴	۰/۵۶۴	۰/۶۲۵
سرمایه روان‌شناختی	۷۵/۹۴	۱۲/۸۲	۱/۳۳	۱/۹۵
جو عاطفی خانواده	۵۲/۵۳	۱۰/۱۸	۰/۹۰۰	۰/۸۰۳
درگیری تحصیلی	۶۴/۷۰	۱۳/۵۹	۱/۱۹	۱/۴۱
اهمال کاری تحصیلی	۶۵/۶۸	۸/۲۷	-۱/۱۷	۱/۹۵
فرسودگی تحصیلی	۳۵/۹۹	۵/۵۱	۰/۱۲۸	-۰/۰۷۰

بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد که میانگین هدف‌گرایی در نمونه پژوهش برابر با ۶۰/۵۹ به‌دست‌آمده است. میانگین سرمایه روان‌شناختی برابر با ۷۵/۹۴، میانگین جو عاطفی خانواده برابر با ۵۲/۵۳، میانگین درگیری تحصیلی برابر با ۶۴/۷۰، میانگین اهمال‌کاری تحصیلی برابر با ۶۵/۶۸ و میانگین فرسودگی تحصیلی برابر با ۳۵/۹۹ به‌دست‌آمده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای اصلی

متغیرها	هدف‌گرایی تحصیلی	سرمایه روان‌شناختی	جو عاطفی خانواده	درگیری تحصیلی	اهمال‌کاری تحصیلی	فرسودگی تحصیلی
هدف‌گرایی تحصیلی	۱					
سرمایه روان‌شناختی	۰/۳۳**	۱				
جو عاطفی خانواده	۰/۳۱**	۰/۲۶**	۱			
درگیری تحصیلی	۰/۳۴**	۰/۷۲**	۰/۱۵**	۱		
اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۱۷**	-۰/۴۱**	-۰/۰۷	-۰/۴۳**	۱	
فرسودگی تحصیلی	۰/۲۴**	-۰/۱۶**	۰/۲۸**	-۰/۲۴**	۰/۲۵**	۱

** p = ≤ ۰/۰۱ و * p = ≤ ۰/۰۵

نتایج آزمون همبستگی نشان می‌دهد متغیر وابسته نهایی یعنی فرسودگی تحصیلی با تمامی متغیرهای پژوهش همبستگی دارد ($p < ۰/۰۵$). یافته‌ها نشان رابطه آماری معنی‌داری بین فرسودگی تحصیلی با هدف‌گرایی تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی، جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد. فرسودگی تحصیلی قوی‌ترین رابطه را با جو عاطفی خانواده با ضریب همبستگی ۰/۲۸ و اهمال‌کاری تحصیلی با ضریب همبستگی ۰/۲۵ دارد. جهت رابطه فرسودگی تحصیلی با سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی منفی و با هدف‌گرایی تحصیلی، جو عاطفی خانواده و اهمال‌کاری تحصیلی مثبت است.

یافته‌ها نشان داد دو متغیر میانجی درگیری تحصیلی و اهمال‌کاری با سه متغیر مستقل هدف‌گرایی، سرمایه روان‌شناختی و جو عاطفی همبستگی دارند ($p < ۰/۰۵$). درگیری

تحصیلی قوی‌ترین همبستگی را با سرمایه روان‌شناختی با ضریب ۰/۷۲ دارد و اهمال‌کاری تحصیلی قوی‌ترین همبستگی را با درگیری تحصیلی با ضریب همبستگی ۰/۴۳ دارد.

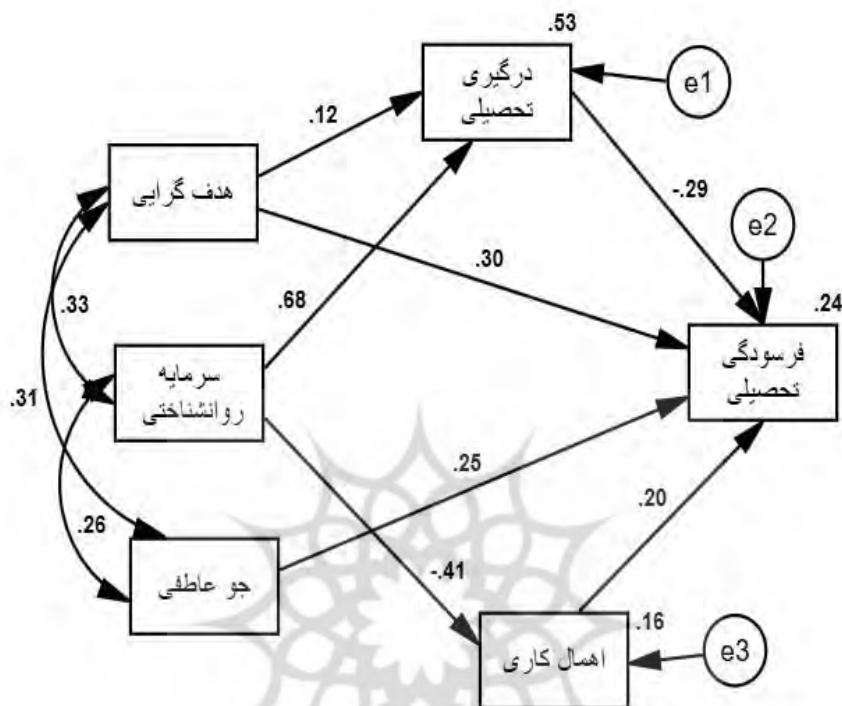
عدم هم خطی متغیرهای مستقل

جدول ۴. آزمون هم خطی جهت بررسی استقلال متغیرهای مستقل

متغیر	آماره تولرانس	آماره عامل تورم واریانس
هدف‌گرایی تحصیلی	۰/۸۰۸	۱/۲۴
سرمایه روان‌شناختی	۰/۴۴۵	۲/۲۵
جو عاطفی خانواده	۰/۸۶۶	۱/۱۵
درگیری تحصیلی	۰/۴۴۳	۲/۲۶
اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۷۹۵	۱/۲۶

نتایج آزمون هم خطی نشان داد که هم خطی شدید بین متغیرهای مستقل یا میانجی مؤثر بر فرسودگی تحصیلی وجود ندارد. مقدار آماره تولرانس برای تمامی متغیرها بیشتر از ۰/۲۰ و مقدار آماره عامل تورم واریانس برای تمامی متغیرها کمتر از ۵ به دست آمده است که نشان از عدم هم خطی شدید بین متغیرهای پژوهش دارد و مفروضه پژوهش تأیید می‌شود.

آزمون مدل



شکل ۲. مدل تجربی پژوهش در حالت ضرایب مسیر استانداردشده

شکل ۱ مدل پژوهش را در حالت ضرایب استانداردشده نشان می‌دهد. ضرایب استانداردشده معیاری برای ارزیابی شدت یا میزان تأثیر متغیرها بر یکدیگر هستند. دامنه ضریب استاندارد بین صفر تا یک است و جهت رابطه می‌تواند مثبت یا منفی باشد. نتایج نشان می‌دهد قوی‌ترین روابط در مدل مربوط به تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی با ضریب $0/68$ و سرمایه روان‌شناختی بر اهمال کاری با ضریب $-0/41$ است. لازم به ذکر است که ضریب تعیین به‌دست آمده برای فرسودگی تحصیلی مقدار $0/24$ است که نشان می‌دهد متغیرهای مدل توانسته‌اند ۲۴ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین کنند.

شاخص‌های برازش مدل در جدول ۵ بررسی شده است. در مجموع با ارزیابی تمامی شاخص‌های برازش می‌توان استنباط کرد که شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده در مجموع نشان از برازش قابل قبول و مناسب داده‌ها با مدل دارد و می‌توان برازش مدل را با توجه به شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده قابل قبول دانست. شاخص RMSEA مقدار متوسطی دارد و برابر با ۰/۰۹۰ به‌دست‌آمده است. سایر شاخص‌های برازش مقدار مناسب و قابل قبولی دارند. شاخص‌های GFI، IFI، TLI، CFI و NFI بزرگ‌تر از ۰/۹۰ هستند. مقدار شاخص AGFI بیشتر از ۰/۶۰ است و نسبت مجذور کای بر درجه آزادی بین ۱ تا ۵ است که نشان می‌دهد اکثر شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده نشان از تأیید مدل پژوهش دارند.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص برازش	NFI	CFI	TLI	IFI	AGFI	GFI	RMSEA	نسبت مجذور کای بر درجه آزادی
نتیجه	۰/۹۶	۰/۹۷	۰/۹۰	۰/۹۷	۰/۶۸	۰/۹۸	۰/۰۹۰	۴/۷۱
تفسیر	قابل قبول	قابل قبول	قابل قبول	قابل قبول	قابل قبول	قابل قبول	متوسط	قابل قبول

در جدول ۶ نتایج آزمون مدل ساختاری گزارش شده است. شکل ۱ مدل اصلاح شده و نهایی است که در آن روابط غیرمعنی دار از مدل حذف شده‌اند و در نتیجه تمامی روابط مدل معنی‌دار است ($p < ۰/۰۵$).

جدول ۶. نتایج آزمون مدل پژوهش (جدول ضرایب)

مقدار p	مقدار t	ضریب استاندارد شده	خطای استاندارد	ضریب غیر استاندارد	نوع تأثیر
۰/۰۰۱	۳/۱۸	۰/۱۱۹	۰/۰۵۹	۰/۱۸۹	تأثیر هدف‌گرایی بر درگیری تحصیلی
۰/۰۰۱ <	۶/۰۳	۰/۲۹۹	۰/۰۳۲	۰/۱۹۱	تأثیر هدف‌گرایی بر فرسودگی تحصیلی
۰/۰۰۱ <	۱۸/۲۶	۰/۶۸۱	۰/۰۴۰	۰/۷۲۲	تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی
۰/۰۰۱ <	-۸/۶۲	۰/۴۰۶	۰/۰۳۰	-۰/۲۶۲	تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری
۰/۰۰۱ <	۵/۱۸	۰/۲۴۷	۰/۰۲۶	۰/۱۳۲	تأثیر جو عاطفی بر فرسودگی تحصیلی
۰/۰۰۱ <	۴/۲۲	۰/۱۹۹	۰/۰۳۱	۰/۱۳۱	تأثیر اهمال‌کاری بر فرسودگی تحصیلی
۰/۰۰۱ <	-۵/۸۷	-۰/۲۹۳	۰/۰۲۰	-۰/۱۱۷	تأثیر درگیری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی

یافته‌ها نشان داد تمامی روابط مدل تأیید می‌شود ($p < ۰/۰۵$). یافته‌ها نشان داد تأثیر مستقیم چهار متغیر هدف‌گرایی، جو عاطفی، درگیری تحصیلی و اهمال‌کاری بر فرسودگی تحصیلی تأیید می‌شود ($p < ۰/۰۵$). همچنین تأثیر دو متغیر مستقل هدف‌گرایی و سرمایه روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی تأیید می‌شود. از بین متغیرهای مستقل فقط سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تأثیر مستقیم دارد. قوی‌ترین تأثیر در مدل مربوط به تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی با ضریب ۰/۶۸۱ و سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری با ضریب ۰/۴۰۶ است.

جدول ۷. آزمون نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی و اهمال‌کاری

مقدار p	شدت اثر غیر مستقیم	متغیر میانجی	تأثیرها
< ۰/۰۵	-۰/۰۳۵	درگیری تحصیلی	تأثیر هدف‌گرایی بر فرسودگی تحصیلی

مقدار p	شدت اثر غیر مستقیم	متغیر میانجی	تأثیرها
< ۰/۰۵	۰/۱۹۷	درگیری تحصیلی	تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی
< ۰/۰۵	-۰/۰۸۲	اهمال کاری	تأثیر سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی

بررسی نتایج نشان می‌دهد که نقش میانجی درگیری تحصیلی در رابطه بین هدف‌گرایی و فرسودگی تحصیلی و در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و فرسودگی تحصیلی تأیید می‌شود ($p < ۰/۰۵$). همچنین نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی در رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و اهمال‌کاری تأیید می‌شود. شدت اثر غیرمستقیم هدف‌گرایی بر فرسودگی تحصیلی (با میانجی‌گری درگیری تحصیلی) برابر با $-۰/۰۳۵$ ، شدت اثر غیرمستقیم سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی (با میانجی‌گری درگیری تحصیلی) برابر $۰/۱۹۷$ و شدت اثر غیرمستقیم سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی (با میانجی‌گری اهمال‌کاری) برابر با $-۰/۰۸۲$ است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش ارائه مدل فرسودگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف‌گرایی، اهمال‌کاری و درگیری تحصیلی دانشجویان کارشناسی‌ارشد بود. با توجه به شاخص‌های نیکویی برازش فرضیه پژوهش به صورت کلی تأیید گردید. به این معنا که متغیر وابسته نهایی یعنی فرسودگی تحصیلی با متغیرهای پژوهش جو عاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف‌گرایی، اهمال‌کاری و درگیری تحصیلی قابل پیش‌بینی می‌باشد.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اثر هدف‌گرایی بر درگیری تحصیلی تأیید می‌شود یعنی اثر مستقیم و معتاداری دارد؛ به عبارت دیگر، دانشجویانی که در حوزه تحصیلی هدف‌گرا هستند، درگیری تحصیلی بالاتری دارند. این یافته با یافته‌های پایین و همکاران (۲۰۰۷)، همسو می‌باشد و در تبیین یافته‌ی حاضر می‌توان این گونه بیان کرد که

دانشجویان هدف‌گرا کمتر به رقابت، برتری و ارزیابی دیگران اهمیت می‌دهند و برای هدف خودشان که یادگیری مطالب است، ارزش قائل هستند و خود را با یک ملاک مطلق که نشانگر یادگیری است یا با یادگیری قبلیشان مقایسه می‌کنند و تلاش را مهم‌ترین وسیله برای رسیدن به موفقیت می‌دانند و احساس رضایت و غرور آن‌ها منوط به میزان تلاش آن‌ها برای تکلیف است؛ لذا این گروه از دانشجویانی که هدف‌گرا می‌باشند درگیری تحصیلی بیشتری را احساس می‌کنند و همین امر می‌تواند بر موفقیت تحصیلی آنان تأثیرگذار باشد. در واقع جهت‌گیری هدف رفتار تحصیلی را جهت می‌دهد و قادر به تبیین رابطه بین باورهای دانشجو درباره موفقیت تحصیلی و درگیر شدن و استمرار داشتن در انجام یک تکلیف یادگیری است (پاین^۱ و همکاران، ۲۰۰۷).

نتایج این پژوهش از اثر بالای سرمایه روان‌شناختی بر درگیری تحصیلی بود. این یافته با یافته‌های (جعفری، ۲۰۱۷؛ کریکات و سویر، ۲۰۱۷ و دتو والدز، ۲۰۱۶) که نتیجه گرفته‌اند که سرمایه روان‌شناختی با چهار بعد آن نقش مؤثری بر درگیری تحصیلی دانشجویان دارند، همسوست. در تبیین یافته‌ی حاضر در واقع باید گفت سرمایه روان‌شناختی به‌مثابه نیروی تجدید بخش روانی عمل می‌کند. امید و خوش‌بینی می‌توانند نگرش و دیدگاه فرد را نسبت به خودش در جهت مثبت تغییر دهند و به هم‌افزایی بعد روانی و اجتماعی وی منجر شوند. دانشجویان با سطح بالایی خوش‌بینی و امید، نگرش بهتر و مساعدتری به انتظارات و دستیابی به آن را خواهد داشت. مطابق با نظریه خودتنظیمی بندورا، انتظار پیامدهای مطلوب موجب می‌شود افراد تلاششان را برای به تحقق اهداف پیشین مضاعف کنند. این باور که فرد موفق خواهد شد به بیش آموزی و اینکه فرد شکست خواهد خورد به کم آموزی منجر می‌شود (عیسی‌زادگان، میکائیلی منیع و مروئی میلان، ۱۳۹۳)؛ بنابراین می‌توان گفت دانشجویانی که خوش‌بین هستند دیدگاه و نگرش مثبتی در قبال پیامدهای تحصیلی خود دارند و آن را دست‌یافتنی می‌پندارند و می‌توان شاهد تمایل و میل بیشتر و درگیری دانشجو در فعالیت‌های تحصیلی بود.

مدل تأییدشده پژوهش نشان داد که از بین متغیرهای مستقل فقط سرمایه روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تأثیر مستقیم دارد. این یافته با یافته‌های (استریونک و همکاران، ۲۰۱۱؛ کلاسن و همکاران، ۲۰۰۸) همسو می‌باشد. می‌توان چنین استدلال کرد که سرمایه روان‌شناختی جزء ویژگی‌های مهم و اساسی هر فرد است که دانشجویان با بهره‌گیری از آن در فعالیت‌های آموزشی، آسیب‌پذیری کمتری در برابر رویدادهای استرس‌آور تحصیلی از خود نشان می‌دهند (لینگ‌پینگ و همکاران، ۲۰۱۳). برخوردار بودن از سرمایه روان‌شناختی افراد را قادر می‌سازد تا در برابر مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند و کمتر تحت تأثیر وقایع روزانه قرار بگیرند (روبینز و همکاران، ۱۹۹۸). افرادی که سطح خودکارآمدی بالاتری دارند تمایل به انتخاب وظایف چالش‌برانگیز دارند و از تلاش‌ها و منابع انگیزه‌ای خود برای دستیابی به اهداف خود و مقاومت در مواجهه با موانع و مشکلات استفاده می‌کنند (لیوتانز و همکاران، ۲۰۰۴). افراد امیدوار به‌صورت مداوم فکر می‌کنند که چطور اهداف خود را دنبال کرده و به آن‌ها دست یابند. به تجارب گذشته خود به‌عنوان آمادگی برای آینده می‌نگرند. آن‌ها در جنبه‌های مختلف زندگی خود، از عملکرد خوبی برخوردارند و خود را در کل موفق می‌دانند. افرادی که سطح تاب‌آوری بالایی دارند تمایل به توسعه روش‌های جدید هنگام مواجهه با مشکلات را دارند. آن‌ها می‌توانند از تجربیات احساسی منفی سریع‌تر عبور یابند و بیش‌تر مستعد تجربه احساسات مثبت در میان وقایع و فعالیت‌های استرس‌آور خود هستند (فیلیس و همکاران، ۲۰۰۹). این افراد هنگام رویارویی با مشکلات و حتی موفقیت‌ها با تلاش بیشتری راه را ادامه می‌دهند و برای رسیدن به موفقیت‌ها کوشش بسیاری می‌کنند (لیوتانز و همکاران، ۲۰۰۷). افرادی که از سطح خوش‌بینی بالاتری برخوردارند از رویدادهای نامطلوب زندگی فاصله می‌گیرند، بنابراین احتمال تجربه افسردگی، گناه، سرزنش خود و ناامیدی از بین می‌رود، احتمال تسلیم شدنشان کمتر وجود دارد و بیشتر آن‌ها نگاه مثبت به موقعیت‌های پر استرس دارند، هنگام روبرو شدن با سختی‌ها مقاومت می‌کنند و به دنبال روش‌های جدیدی برای حل مسائل و بهره‌مند شدن از فرصت‌ها هستند (یوسف و همکاران، ۲۰۰۵).

در این مطالعه نتایج یافته‌ها نشان داد که اثر مستقیم و مثبت جو عاطفی خانواده در برآورد میزان فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی‌ارشد معنادار است؛ بدین معنا که جو عاطفی سالم در خانواده منجر به افزایش فرسودگی تحصیلی در دانشجویان کارشناسی‌ارشد می‌گردد. یافته‌ی همسویی که با نتیجه حاضر همخوان باشد، یافت نشد و برعکس با یافته‌های پژوهش حاجی‌حسینی (۱۳۹۷)، لئو و همکاران (۲۰۱۶) و کومارو لعل (۲۰۱۴) ناهمسومی باشد. همان‌طور که می‌دانیم تعامل والد-فرزند که همراه با خصومت متقابل، بدبینی، کنترل بیش‌ازحد و خشونت باشد، یک عامل پیش‌بینی‌کننده است و در بسیاری از موارد آسیب‌هایی را برای فرزندان در پی دارد (بهمنی و جهان‌بخشی، ۱۳۹۹) که از این جمله این آسیب‌ها فرسودگی تحصیلی می‌باشد. ولی در پژوهش حاضر این نتیجه ممکن است به این دلیل به‌دست آمده باشد که نمونه‌های موردپژوهش در شرایط خاص سنی و مرحله خاصی از نظر چرخه زندگی قرار دارند. با توجه به اینکه جامعه مورد مطالعه در این پژوهش دانشجویان کارشناسی‌ارشد بودند و این افراد با توجه به شرایط سنی که در این مقطع، دانشجویان بیش‌ازحد درگیر مسائل کاری خویش هستند و بعضاً در اوایل زندگی مشترک هستند و پیگیر مهیا کردن شرایط اقتصادی مناسب برای زندگی مشترک می‌باشند، این‌گونه نتایجی به دست می‌آید؛ و باعث می‌شود با وجود اینکه افراد در جو عاطفی صمیمانه‌ای قرار دارند ولی از سویی دارای فرسودگی تحصیلی هم باشند.

یافته‌ی بعدی پژوهش نشان داد که اثر مستقیم اهمال‌کاری در برآورد فرسودگی تحصیلی معنادار می‌باشد. بدین معنا که با کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، میزان فرسودگی تحصیلی نیز کاهش می‌یابد. این یافته با یافته‌های کاپان و فلیوم (۲۰۱۰)، ایساو، ادرر، اوقالان و اسپیرمن (۲۰۰۸)، استیل، (۲۰۰۷)، پالا و همکاران (۲۰۱۱)، هورر، (۲۰۰۵) و فریتش، یانگ و هیکسون (۲۰۱۳)، همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان کرد که رفتارهای اهمال‌کارانه دارای توان بالایی برای ایجاد اثرات دردناک روانی اجتماعی هستند، از این‌رو کناره‌گیری از این مسائل نیازمند داشتن توان بالای مقابله‌ای است، منفی‌گرایی و ارزیابی کم از توانمندی‌های شخصی، اغلب منجر به ترس از شکست

و ترس از عدم موفقیت شده و در نهایت منجر به فرسودگی می‌شود. فرد اهمال‌کار به تبع پیش‌زمینه‌های برانگیزاننده‌ی رفتاری اندکی را تجربه نموده است که تنها عامل درونی نمی‌تواند سبب‌ساز آن باشد، بلکه دیگر مباحث محیطی در این میان دخیل می‌باشد (روتر، ۱۹۹۶) که پیامدهای درونی آن تشویش، آشفتگی، سرزنش خود، ناامیدی و پشیمانی است و پیامدهای بیرونی آن ممکن است سنگین باشد و به پیشرفت کار و تحصیل فرد آسیب برساند.

همچنین یافته دیگر پژوهش نشان داد که اثر مستقیم و منفی درگیری تحصیلی در برآورد فرسودگی تحصیلی معنادار می‌باشد. بدین معنا که با افزایش درگیری تحصیلی، میزان فرسودگی تحصیلی کاهش می‌یابد. این یافته با یافته‌های فردریکس، بلومفلد و پاریس (۲۰۰۴)، گرین و همکاران (۲۰۱۲) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان کرد که درگیری تحصیلی سازه‌ای است که به‌طور منفی با فرسودگی در ارتباط است. فراگیرانی که باور دارند توانایی‌های بالاتری در تحصیل دارند، انتظارات مثبتی برای آینده و موفقیت دارند. در نهایت فراگیران با درگیری تحصیلی بالاتر برای حل چالش‌های تحصیلی مقاومت بیشتری از خود نشان می‌دهند و در حل آن‌ها توجه و تأمل بالاتری دارند و احتمالاً موفق‌تر هستند و از این‌رو فرسودگی تحصیلی کمتری را حس می‌کنند. لذا این گروه از دانش‌آموزان درگیر به‌طور فعال در آموزش‌های مدارس خود درگیر می‌شوند تا دانش و مهارت‌های لازم برای انتقال موفقیت‌آمیز به برنامه‌های بعد از مقطع دانشگاه و یا مشاغل را کسب کنند (آزادیان بجنوردی، بختیارپور، مکوندی و احتشام‌زاده، ۱۳۹۸).

همچنین نقش میانجی درگیری تحصیلی در رابطه بین هدف‌گرایی و فرسودگی تحصیلی تأیید می‌شود. این یافته همسو با یافته‌های سالملا و همکاران (۲۰۰۵) و مانتا (۲۰۱۱) است که در پژوهش خود نشان دادند سطح بالایی از عملکرد اجتناب در دوران تحصیل پیش‌بینی‌کننده‌ی سطوح پایینی از تعهد کاری و سطح بالایی از فرسودگی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به تبع آن ماهیت

انفعالی افراد مذکور باعث می‌شود که انگیزه‌ی تلاش و فعالیت در زمینه انجام فعالیت‌های درسی در آن‌ها پایین باشد. در نتیجه دچار افت در عملکرد شده و به‌مرور زمان می‌تواند منجر به فرسودگی تحصیلی در آنان شود. به‌طور کلی این یافته هم‌راستا با یافته‌هایی است که نشان می‌دهند هدف عملکردی-اجتنابی، هدفی ناسازگارانه است و همواره با پیامدهای مخربی همراه است؛ بنابراین با افزایش انگیزه‌ی درونی نسبت به یادگیری و علاقه به درس، تشویق دانشجو و خواستن تکلیف در حد توان او، می‌توان فرسودگی تحصیلی را کاهش داد.

همچنین در این مطالعه نتایج نشان داد که اثر مستقیم سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌هایش بر فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی در دانشجویان کارشناسی‌ارشد معنادار است. این یافته با یافته‌های کیهانی، تقوایی، رجبی و امیرپور (۱۳۹۳) و سلطانی، محبوب، قاسمی جوینه و یوسفی (۱۳۹۵)، همسو می‌باشد. در تبیین یافته‌ی حاضر می‌توان این‌گونه بیان کرد که خودکارآمدی که یکی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی است در یادگیرندگان موجب افزایش تعامل، تلاش و مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌های مربوط به یادگیری و به‌کارگیری استراتژی‌های مؤثر در مقابل مشکلات می‌شود و در نهایت عملکرد یادگیرندگان را بهبود می‌بخشد (ریگ، دی و آدلر، ۲۰۱۳). از سوی دیگر، افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند در مواجهه با تکالیف مشکل به‌جای اجتناب از مشکل با آن روبه‌رو شده و تعهد بالایی در رسیدن به اهداف خود داشته و شکست را به تلاش کمتر و مهارت ناقص خود نسبت می‌دهند و آن را جبران‌پذیر می‌دانند. همچنین افراد خوش‌بین دارای نگرش‌ها و گرایش‌های مثبت و برنامه‌ریزی برای بهبود هستند و در روبه‌رو شدن با یک چالش حالت اطمینان و پایداری از خود نشان داده و حتی اگر پیشرفت سخت یا کند باشد این افراد می‌توانند با شیوه‌های موفقیت‌آمیزی آن را مدیریت کنند. در تبیین امید بر فرسودگی تحصیلی می‌توان این‌گونه امید را یک مؤلفه انگیزشی مهم برای به حرکت درآوردن فرد در مسیر رسیدن به هدف در نظر گرفت. امید نوعی حس اطمینان از موفقیت معطوف به هدف است و در فرد نیرویی ایجاد می‌کند که


خود را موجودی فعال در نظر بگیرد که قادر است به خودنظم دهی و تنظیم رفتار دست یابد. همچنین در تبیین تاب‌آوری و فرسودگی تحصیلی می‌توان گفت که افراد تاب‌آور و سرسخت می‌توانند بر انواع اثرات ناگوار خستگی‌های جسمانی و عاطفی ناشی از کار چیره شوند و سلامت روان خود را حفظ کنند. ظرفیت بالای تاب‌آوری در افراد باعث می‌شود تا آن‌ها نحوه استدلال و نگرش متفاوتی در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و شغلی و دیگر موقعیت‌های زندگی اتخاذ کنند و در این صورت با عملکرد بهتر و فرسودگی کمتری مواجه می‌شوند. به‌طور کل می‌توان این‌گونه بیان کرد که دانشجویانی که از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) برخوردار هستند، دارای دیدگاه و احساس مناسب نسبت به آینده هستند و در انجام امور قابلیت‌ها و توانمندی‌های خود اعتماد و باور دارند. همچنین در شرایط سخت و چالش‌برانگیز می‌توانند اوضاع را در کنترل خود داشته باشند، ابتکار عمل به خرج دهند و به تلاش ادامه دهند، به عبارتی به پیش‌بینی امور بپردازند. از این‌روی این افراد در محیط آموزشی می‌توانند لازم و عملکرد سازنده در تحصیل از خود نشان می‌دهند و در نتیجه موفقیت و پیشرفت تحصیلی بیشتری کسب کنند (برجعی، ۱۳۹۷).

مدل تأییدشده پژوهش نشان داد که شدت اثر غیرمستقیم و منفی سرمایه روان‌شناختی بر فرسودگی تحصیلی (با میانجی‌گری اهمال‌کاری) برابر با $0/082-$ است. می‌توان چنین استدلال کرد که سرمایه روان‌شناختی در دانشجویان موجب می‌گردد که تاب‌آوری بالاتری در مقابل مشکلات تحصیلی از خود نشان دهند. امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی از جمله ویژگی‌های روان‌شناختی می‌باشد که همان‌طور که در یافته‌های گذشته بیان گردید موجب می‌شود دانشجویان اهمال‌کاری از خود نشان ندهند و از منابع انگیزه‌ای خود برای رسیدن به اهداف تحصیلی استفاده کنند در نتیجه میزان فرسودگی تحصیلی در آنان کاهش یابد.

به‌طور کلی، نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که الگوی مفهومی مورد مطالعه مبنی بر ارتباط مستقیم و غیرمستقیم و پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای جو عاطفی خانواده، سرمایه

روان‌شناختی، هدف‌گرایی، اهمال‌کاری و درگیری تحصیلی کارشناسی‌ارشد با فرسودگی تحصیلی از برآزش مطلوبی برخوردار است؛ بنابراین با تقویت سرمایه‌های روان‌شناختی، هدف‌گرایی و درگیری تحصیلی به‌صورت هم‌زمان در کارشناسی‌ارشد از طریق کارگاه‌های آموزشی می‌توان گرایش آن‌ها را به فرسودگی تحصیلی کاهش داد.

در پایان پژوهش‌گران ذکر این نکته را ضروری می‌دانند که یافته‌های پژوهش حاضر لازم است در بافت محدودیت‌های آن تفسیر و تعمیم شود. اجرای پژوهش با استفاده صرف از ابزار خود‌گزارش‌دهی به‌جای مطالعه رفتار و وجود خلأ پژوهش‌های انجام‌شده، یا حداقل گزارش‌شده در چارچوب متغیرهای پژوهش و جامعه پژوهش که دانشجویان کارشناسی‌ارشد بودند، از جمله محدودیت‌ها بود که تعمیم و تفسیر نتایج را نیازمند احتیاط ویژه می‌نماید. انجام پژوهش‌های مکمل با روش‌های آزمایشی و علی-مقایسه‌ای به‌ویژه با کنترل جنس دانشجویان، پیشنهاد می‌گردد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- ارجمند، نورا و کاظمیان مقدم، کبری (۱۳۹۸). بررسی رابطه میان جو عاطفی خانواده و ادراک از محیط مدرسه با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اهواز. فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش، ۱۶(۴)، ۱۵۹-۱۴۳.
- آزادیان بجنوردی، ماه؛ بختیارپور، سعید؛ مکوندی، بهنام و احتشام‌زاده، پروین (۱۳۹۸). بررسی نقش میانجی‌گری اضطراب پیشرفت تحصیلی در رابطه بین کنترل روان‌شناختی والدین و درگیری تحصیلی داوطلبان ورود به دانشگاه. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۰(۴۰)، ۱۱۳-۱۳۲.
- اصلاحی فرشمی، فاطمه؛ اصغرنژاد فرید، علی اصغر؛ ابوالعالی الحسینی، خدیجه و خلعتبری، جواد (۱۴۰۰). اثربخشی درمان ذهن‌آگاهی مبتنی بر استعاره‌های مثنوی معنوی بر ابعاد سرمایه روان‌شناختی در دانشجویان دختر افسرده. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۲(۴۶)، ۲۰۴-۱۷۱.
- برجعلی، احمد (۱۳۹۷). الگوی تأثیر انگیزه تحصیلی با میانجی‌گری سرمایه روان‌شناختی بر موفقیت تحصیلی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۹(۳۳)، ۱۹-۱.
- بهاردی خسروشاهی، جعفر؛ هاشمی نصرت‌آباد، تورج و باباپور خیرالدین، جلیل (۱۳۹۱). رابطه سرمایه روان‌شناختی با سرمایه اجتماعی دانشجویان دانشگاه تبریز. مجله تخصصی پژوهش و سلامت مرکز تحقیقات توسعه اجتماعی و ارتقای سلامت گناباد، ۲(۱)، ۵۶-۴۵.
- بهمنی، مهسا و جهان‌بخشی، زهرا (۱۳۹۹). اثربخشی برنامه مداخله‌ای بازی‌درمانی مبتنی بر رابطه والد-کودک بر بهبود کیفیت تعامل والد-کودک و کاهش پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۱(۴۴)، ۱۵۶-۱۳۱.
- جلاوند، مصطفی؛ لطفی کاشانی، فرح و وزیری، شهرام (۱۳۹۹). رابطه‌ی نهایی خواهی‌گرایی و ذهن‌آگاهی با فرسودگی تحصیلی از طریق میانجی‌گری خویشتن‌پذیری غیرمشروط و سبک‌های کنارآمدن در دانش‌آموزان پسر. مجله علوم روان‌شناختی، ۱۹(۸۶)، ۲۶۴-۲۴۵.
- حاجی حسینی، مهرداد (۱۳۹۷). پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پزشکی دختر دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد بر مبنای تمامیت‌خواهی و جو عاطفی خانواده در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۱۷(۴)، ۳۰۴-۲۹۳.

- حقیقی، جمال؛ شکرکن، حسین و موسوی شوشتری، مژگان (۱۳۸۱). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری دانش‌آموزان دختر پایه سوم مدارس راهنمایی اهواز. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۹(۱ و ۲)، ۷۹-۱۰۸.
- دهقانی نازوانی، علی و زارع پور، مریم (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دندانپزشکی شیراز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶(۲۵)، ۲۱۸-۲۱۰.
- رجب پور، زهرا؛ فرمانی، سعید و امنی، حبیب (۱۳۹۱). تعلل ورزی-مفاهیم، علل، پیامدها و راه کارها. برخط دانش روان‌شناختی، ۱(۲)، ۲۱-۳۲.
- سلطانی، زیبا؛ صادق محبوب، سمانه؛ قاسمی جوبنه، رضا و یوسفی، نجف (۱۳۹۵). نقش سرمایه روان‌شناختی در فرسودگی تحصیلی دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۲)، ۱۶۲-۱۵۶.
- عبدالله‌آبادی، فهیمه؛ غفاری، مجید؛ نادری، حبیب‌الله (۱۳۹۸). حمایت اجتماعی مرتبط با نقش، تعارضات نقش کار-خانواده-تحصیل و فرسودگی تحصیلی در زنان. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۰(۴۰)، ۱۵۵-۱۸۲.
- عیسی‌زادگان، علی؛ میکائیلی منیع، فرزانه و مروئی میلان، فیروز (۱۳۹۳). رابطه بین امید، خوش‌بینی و معنای تحصیل با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی. روان‌شناسی مدرسه، ۳(۲)، ۱۵۲-۱۳۷.
- فخاریان، جمیله؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ ضرغام حاجبی، مجید و محقق، حسین (۱۳۹۹). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. مجله دانشکده پزشکی، ۶۳(۲)، ۲۴۰۱-۲۳۹۱.
- نامیان، سارا و حسینچاری، مسعود (۱۳۹۰). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۴(۴)، ۹۹-۱۲۶.
- ناهدی، مسعود (۱۳۹۰). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی سخت‌رویی و خودشکوفایی نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

نوروزی، نسرین؛ محمدی پور، محمد و مهدیان، حسین (۱۴۰۰). رابطه جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانشجویان پرستاری. پژوهش پرستاری، ۱۶(۲)، ۶۹-۷۸.

- Bekleyen, N. (2017). *Understanding the Academic Procrastination Attitude of Language Learners in Turkish Universities*. Educational Research and Reviews, 12 (3), 108-115.
- Bouffard, T, & Etal. (1998). *A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning*. British journal of Educational psychology, 68, 309-319.
- Chun, H, & Dickson, G. (2011). *A Psychological Model of Academic performance among Hispanics adolescents*. Journal youth adolescents, 40, 1581-1594.
- Coleman, J. S. (2018). *Parents, their children, and schools*. New York: Taylor & Francis.
- Datu, J. A. D, & Valdez, J. P. M. (2016). *Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students*. The Asia-Pacific Education Researcher, 25(3), 399-405.
- Datu, J. A. D, King, R. B, & Valdez, J. P. M. (2018). *Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies*. The Journal of Positive Psychology, 13(3), 260-270.
- Dyck, K. T, Holtzman, S. (2013). *Understanding humor styles and well-being: The importance of social relationships and gender*. Personality and Individual Differences, 55(1), 53-58.
- Fredericks, J. A, Blumenfeld, P. C, & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. Review of Educational Research, 74, 591-609.
- Green, J, Liem, G. A. D, Martin, A. J, Colmar, S, Marsh, H. W, & McInerney, D. (2012). *Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective*. Journal of adolescence, 35(5), 1111-1122.
- Hoffman, R. L, Hudak-Rosander, C, Datta, J, Morris, J. B, & Kelz, R. R. (2014). *Goal orientation in surgical residents: a study of the motivation behind learning*. Journal Surg Rese, 190(2), 451-6.
- Honicke, T, & Broadbent, J. (2016). *The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review*. Educational Research Review, 17, 63-84.

- Hoover, E. (2005). *Tomorrow I love ya! Chronicle of higher education*. Psychometric characteristics of the revised procrastination, 52(16).
- Isaksen, S. G. & Ekvall, G. (2010). *Managing for innovation: The two faces of tension within creative climates*. Creativity and Innovation Management, 19(2), 73-88.
- Jafri, M. H. (2017). *Understanding Influence of Psychological Capital on Student's Engagement and Academic Motivation*. Pacific Business Review International, 10(6), 16-23.
- Kaplan, A. & Flum, H. (2010). *Achievement goal orientations and identity formation styles*. Educational Research Review, 5, 50-67.
- Kirikkanat, B, & Soyer, M. K. (2017). *A Path Analysis Model Pertinent to Undergraduates' Academic Success: Examining Academic Confidence, Psychological Capital and Academic Coping Factors*. European Journal of Educational Research, 7(1), 133-150.
- Klassen, R. M, Krawchuk, L. L, & Rajani, S. (2008). *Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination*. Contemp Educ Psychol, 33(4), 915-31.
- Kong, L.N, Yang, L, Pan, Y, Chen, SH. (2021). *Proactive personality, professional self-efficacy and academic burnout in undergraduate nursing students in China*. Journal of professional Nursing, 37(4), 690-695.
- Kumar, R, & Lal, R. (2014). *Study of Academic Achievement in Relation to Family Environment among Adolescents*. Int J Indian Psychol, 2(1), 146- 55
- Lane, J, Lane, A. M, & Kyprianou, A. (2004). *Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance*. Social Behavior and Personality: an international journal, 32(3), 247-256.
- Lee, M. Y, & Lee, S. M. (2018). *The effects of psychological maladjustments on predicting developmental trajectories of academic burnout*. School Psychology International, 39(3), 217-233.
- Ling-ping, ZW-xX, & Kai-feng, Q. (2013). *Interaction Among Middle School Students' Academic Self-Efficacy: Procrastination and Burnout [J]*. J Xihua Univ Philos Soc Sci, 2, 015.
- Luo, Y, Wang, Z, Zhang, H, & Chen, A. (2016). *The Influence of Family Socio-economic Status on Learning Burnout in Adolescents: Mediating and Moderating Effects*. J Child Fam Stud, 25(7), 2111-9.
- Luthans, F, & Youssef, C. (2004). *Emerging positive organizational behaviour*. J Manage, 33(1), 321-49.
- Luthans, F, Avey, J. B, Avolio, B. J, & Peterson, S. J. (2010). *The Development and resulting performance impact of Positive*

- psychological capital*. Human resource development quarterly, 21 (1), 41-65.
- Luthans, F, Avolio, B. J, Avey, J. B, & Norman, S. M. (2007). *Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction*. Personnel psychology, 60(3), 541-572.
- Luthans, F, Youssef, C, & Avolio, B. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford: Oxford University Press.
- Moneta, G. B. (2011). *Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational setting*. Personality and individual Differences, 50(2), 274-8.
- Okoh, E.E. (2016). *Family emotional climate, gender, age and level as correlates of academic performance among Undergraduates*. Journal of Social Science and Humanities, 2(3), 1-6
- Pala, A, Akyildiz, M, & Bagci, C. (2011). *Academic procrastination behavior of pre-service teachers of Celal Bayar University*. Procedia-social and Behavioral sciences, 29, 1418-1425.
- Payne, S. C, Youngcourt, S. S, & Beaubien, J. M. (2007). *A meta-analytic examination of the goal orientation Nomological Net*. J Appl Psychol, 92(1), 128-50.
- Philippe, F. L, Lecours, S, & Beaulieu-Pelletier, G. (2009). *Resilience and positive emotions: examining the role of emotional memories*. J Pers, 77(1), 139-75.
- Rigg, J, Day, J, & Adler, H. (2013). *Emotional exhaustion in graduate students: The role of engagement, self-efficacy and social support*. J Educ Develop Psychol, 3(2), 138.
- Robbins, S, Millet, B, Caccioppe, R, & Waters- Marsh, T. (1998). *Organizational behavior*. 2nd ed. Australia: Prentice Hall.
- Rotter, JB. (1996). *The Rotter internal-external locus of control*. Psychological Monographs, 6, 80:609.
- Salmela-Aro, K & Naatanen, P, (2005). *PPI-10: Nuorten kouluuupumusmenetelma, Adolescenta schoolburnout method, Helsinki, Finland, Edita*.
- Stallman, H. M, & Hurst, C. P. (2016). *The university stress scale: measuring domains and extent of stress in university students*. Aust. Psychol, 51, 128-134.
- Steel, P. (2007). *The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure*. Psychological Bulletin, (133), 65-94.
- Strunk, K. K, & Steele, M. R. (2011). *Relative contributions of selfefficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination*. Psychol Rep, 109(3), 983-9.

- Wang, Y, Gao, H, Sun, CH, Liu, J, & Fan, X. (2021). *Academic procrastination in college students: The role of self-leadership*. *Personality and Individual Differences*, 178, 110866.
- Youssef, C. M, & Luthans, F. (2007). *Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience*. *Journal of management*, 33(5), 774-800.
- Urdu, T, & Schoenfelder, E. (2006). *Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs*. *Journal of School Psychology*. 44, 331-349.

