



## Intelligence believes and academic burnout: Mediating role of social cognition

Abbas ali soleymani khashab<sup>1</sup> | Meraj Derakhshan<sup>2</sup> | davood fathi<sup>3</sup> | Mohsen alizadeh<sup>4</sup>

### Abstract

**Introduction:** The aim of this study was to investigate the mediating role of social cognition in the relationship between intelligence believes and academic burnout. **Method:** The study was descriptive and correlational research. The statistical population of the study consisted of all students of Shahed and Ishargar schools in Shiraz in the academic year of 1398-99, from which 205 people (118 girls and 87 boys) were selected by multi-stage cluster sampling. Data were gathered by social cognition questionnaire, academic burnout questionnaire and intelligence believe questionnaire. The methods used for analyzing was Pearson correlation and path analysis. **Results:** The results of the correlation matrix showed that there is a significant correlation between all variables of this study, which includes of social cognition, academic burnout and intelligence believe in the  $p < .0/01$ . The following analysis revealed the significant mediating role of social cognition in the relationship between intelligence believe and academic burnout. **Conclusion:** In general, it can be concluded that the social cognition and intelligence believe are two of the most important factors for investigating the academic burnout.

**Keywords:** Intelligence Believe, Social Cognition, Academic Burnout.

DOR: 20.1001.1.25885162.1402.14.53.9.8

1. Corresponding Author: Assistant Professor of Department of Psychology, Faculty of Culture and Social Sciences, Imam Hussein University, Tehran, Iran. a.soleymani.kh@gmail.com
2. Phd, Educational Science, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Shiraz, Shiraz, Iran.
3. Ph.D Student in Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
4. M.a, Department of Psychology, chamran University, ahavaz, Iran.

## بررسی مدل علی باورهای هوشی، شناخت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان شاهد شهر شیراز

عباسعلی سلیمانی خشاب<sup>۱</sup> | معراج درخشان<sup>۲</sup> | داود فتحی<sup>۳</sup> | محسن علیزاده<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری شناخت اجتماعی در ارتباط میان باورهای هوشی و فرسودگی تحصیلی بود. روش: پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی و طرح همبستگی و تحلیل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان مدارس شاهد و اینترگر شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند که از این میان تعداد ۲۰۵ نفر (۱۱۸ دختر و ۸۷ پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های شناخت اجتماعی، فرسودگی تحصیلی و باورهای هوشی استفاده شد. برای روایی مقیاس‌ها از تحلیل عامل تاییدی با نرم افزار AMOS و برای پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها: یافته‌ها بیانگر تاثیر مستقیم و غیرمستقیم باور افزایشی هوش بر فرسودگی تحصیلی بود. اما باور ذاتی هوش تنها رابطه مستقیم با فرسودگی تحصیلی داشت. نتیجه‌گیری: به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که شناخت اجتماعی کلیدواژه‌ها: باورهای هوشی، شناخت اجتماعی، فرسودگی تحصیلی.

۵۳

سال چهاردهم  
بهار ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:

۱۴۰۰/۱۰/۱۴

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۱/۱۲/۰۳

صص: ۲۱۲-۱۹۳

شابا چاپ: ۵۱۶۲-۲۵۸۸  
الکترونیکی: ۵۱۷-۲۶۴۵



DOR: 20.1001.1.25885162.1402.14.53.9.8

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده فرهنگی و اجتماعی، دانشگاه جامع امام حسین(ع)، تهران، ایران.

a.soleymani.kh@gmail.com

۲. دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۳. دانشجوی دکتری، مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۴. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران.

## مقدمه و بیان مسئله

یکی از اهداف هر نظام آموزشی و پرورشی، رشد سلامت و بهزیستی روانی فراگیران خود در کنار رشد عملکرد تحصیلی آنان می‌باشد. چنانچه نظام آموزش و پرورش در دستیابی به هر کدام از این دو هدف ناموفق عمل کند، تبعات مختص خود را مشاهده خواهد نمود؛ که تجربه‌های ناخوشایند در محیط آموزشی موجب می‌شود مطالب تحصیلی مانند آزمون‌ها، تکالیف، ارائه مطالب و غیره منجر به فرسودگی تحصیلی فراگیران شود (براوون، تراماین، هوکسا، تلاندر، فان و لنت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸) که این امر بر روی بهزیستی فراگیران تاثیر منفی گذاشته و می‌تواند منجر به کاهش آن گردد (کریستانتو، چن و تو، ۲۰۱۶). همچون سایر سازه‌های روان‌شناسی، تعاریف متعددی از فرسودگی تحصیلی وجود دارد. در یک تعریف، فرسودگی تحصیلی شرایط روانی است که موجب می‌شود فراگیران سطوح پایین انگیزش یا سطوح بالای احساس شکست ناشی از ناتوانی در مقابله با استرس تحصیلی یا تقاضاهای مدرسه را تجربه کنند (سالما-آرو، کیورا، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹). فرسودگی تحصیلی با سه بعد که ویژگی‌های کلیدی آن هستند مشخص می‌گردد: خستگی هیجانی، شخصیت زدایی یا بدبینی و کاهش خودکارآمدی (کامپوس و همکاران، ۲۰۱۱). خستگی هیجانی به افزایش سطح ناامیدی و سرخوردگی به دلیل تقاضاهای مفرط هیجانی اشاره دارد (شین و همکاران، ۲۰۱۱) و به عنوان مولفه استرس فردی بررسی می‌شود (ماسلاخ و جکسون، ۱۹۸۱). شخصیت زدایی یا بدبینی به عنوان نگرش منفی و بی تفاوتی نسبت به وظایف خود و یا افراد اطراف خود توصیف می‌شود (کریستانتو و همکاران، ۲۰۱۶) که مولفه بین فردی فرسودگی را دربرمی‌گیرد (ماسلاخ و جکسون، ۱۹۸۱). و خودکارآمدی، سطحی از اعتماد فرد به توانایی‌های خود در انجام فعالیت‌ها یا وظایف خاص است که بر میزان تلاش فرد و رفتار کلی عملکرد او تاثیر می‌گذارد (کریستانتو و همکاران، ۲۰۱۶) و به عنوان مولفه خودارزیابی فرسودگی بررسی می‌شود (شائوفلی، سالانوا، گونزالس و بکر، ۲۰۰۲).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که فرسودگی تحصیلی مساله‌ای فراگیر در دانشگاه‌ها می‌باشد که بخش قابل توجهی (حدود یک سوم) از دانشجویان به آن دچار هستند (مریلاینن، ۲۰۱۴؛ سانتن، هولت، کمپ و همفیل، ۲۰۱۰). بنابراین، بررسی پیشایندها و عوامل ایجاد فرسودگی تحصیلی

1. Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan & Lent

ضروری به نظر می‌رسد، چرا که شناخت پیشایندهای فرسودگی تحصیلی، هم می‌تواند موجب پیش‌گیری از پیامدهای شکست در محیط آموزشی شود و هم اینکه با تکیه بر این اطلاعات و بکارگیری روش‌های مناسب، می‌توان محیط یادگیری خوشایندی را برای فراگیران فراهم آورد. به عقیده شلتون و والکیری (۲۰۱۰) دانشجویانی که با مشکلات و چالش‌هایی در انطباق با محیط تحصیلی مواجه می‌شوند، بیشتر در معرض خطر فرسودگی تحصیلی قرار دارند. بنابراین یکی از سازه‌هایی که می‌تواند به دانشجویان در انطباق و سازگاری مطلوب‌تر با محیط تحصیلی به آنان کمک کند، توانایی شناخت آنان است (گراو و همکاران، ۲۰۱۶). تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که توانایی فرد در شناخت خود و دیگران می‌تواند به سازگاری بهتر و موفقیت در محیط تحصیلی کمک نماید (کازان و نستاسا، ۲۰۱۵).

شناخت اجتماعی به عنوان توانایی شناخت خود، هیجان‌ات افراد دیگر و استنتاج حالات ذهنی آنان از روی لحن، حالات چهره و بدن، توانایی استدلال در مورد حالات ذهنی، همدلی و پردازش شوخی، درک کردن معنای رفتار و نشانه‌های اجتماعی آنها، انطباق اجتماعی، بکارگیری قوانین و دانش مربوط به امورات اجتماعی به منظور تعامل با هم نوع خود و مدیریت عواطف خود در روابط بین فردی را دربرمی‌گیرد (پینخام، بن، گرین، باک، هالی و هاروی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴؛ باک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). به عبارت ساده‌تر، شناخت اجتماعی یعنی شناسایی تفاوت‌ها و تطابق پاسخ فرد با عوامل اجتماعی که بسیاری از موارد مانند تصمیم‌گیری‌های سطحی یا تسلط بر مسائل بین فردی نتیجه آن است (کامینگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵؛ سیموئز، براتا، هاریس، اُکونل، اولیویرا و هافم<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵؛ ویتکامپ و هافمن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴؛ اولیویرا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳؛ شیتلوورت<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰). شناخت اجتماعی در زمینه آموزشی شامل چهار بعد شناخت خود، استاد، محیط و شناخت تهدید آموزشی است (نجاتی، ۱۳۹۵). خلأ موجود در این توانایی موجب اختلال در بسیاری از عملکردها مانند فعالیت‌های تحصیلی می‌شود (کوتور، گرانهولم و فیش<sup>۸</sup>، ۲۰۱۱؛ گرین و همکاران، ۲۰۰۸). به بیانی دیگر، نقص شناخت اجتماعی ممکن

1. Pinkham, Penn, Green, Buck, Healey & Harvey
2. Buck
3. Cummings
4. Simoes, Brata, Harris, O'Connell, Hofmann & Oliveira
5. Weitekamp & Hofmann
6. Oliveira
7. Shettleworth
8. Couture, Granholm & Fish

است موجب ایجاد یک چرخه معیوب گردد که در اثر آن افراد به احتمال کمتری تعاملات اجتماعی سازنده را تجربه می کنند؛ چراکه این افراد اغلب در شناخت نیازهای خود مشکل داشته و نمی توانند این نیازها را با اهداف زندگی خویش منطبق سازند (یوکرمن و همکاران، ۲۰۱۰؛ دیمازیو، لیساکر، کارسیون، نیکولو و سیمیراری، ۲۰۰۸؛ نیجمیجر، میندرا، بوتلار، مولیگان، هارتمن و هوکسترا، ۲۰۰۸). هر چه که فرد در شناخت اجتماعی توانایی بیشتری داشته باشد، می توان انتظار داشت که در برخورد با چالش های تحصیلی استقامت بیشتری از خود نشان دهد و متناسب با هر موقعیت تحصیلی رفتاری در خور ابراز نماید و با توجه به رابطه تنگاتنگ میان شناخت و آموزش، توانایی های شناختی، می تواند نقشی محوری در یادگیری و موفقیت های تحصیلی ایفاء کنند (گومیل و کالمو، ۲۰۰۸) و از میزان فرسودگی تحصیلی بکاهد. بنابراین، پژوهش حاضر درصدد است که توان شناخت اجتماعی در پیش بینی فرسودگی تحصیلی را مورد بررسی قرار دهد.

بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که تا کنون پژوهشی به بررسی رابطه شناخت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی پرداخته است. برخی پژوهش ها به بررسی عوامل اجتماعی از جمله تاثیر منفی حمایت اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی (کیم، جی، لی، آن و لی، ۲۰۱۸) پرداخته اند. اما اکثر پژوهش ها در زمینه تبیین فرسودگی تحصیلی، به بررسی پیشایندهای شناختی - انگیزشی موثر بر فرسودگی تحصیلی پرداخته اند. به عنوان مثال نتایج برخی از این پژوهش ها حاکی از رابطه مثبت درگیری تحصیلی (صیف، رستگار و ارشادی، ۱۳۹۶) و بی انگیزگی (ناصری و کارشکی، ۱۳۹۶) با فرسودگی تحصیلی است. نتایج برخی دیگر از پژوهش ها نیز حاکی از رابطه منفی سرمایه های روان شناختی (بهرامی، امیری و عبدالهی، ۱۳۹۶؛ طاهری خرامه، شریفی فرد، آسایش و سپهوندی، ۱۳۹۶؛ سلطانی، صادق محبوب، قاسمی جوینه و یوسفی، ۱۳۹۵) با فرسودگی تحصیلی است. علی رغم ارتباط نظری شناخت اجتماعی و فرسودگی تحصیلی، تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه این دو متغیر پرداخته است.

از سوی دیگر، باور فرد نسبت به توانایی های خویش می تواند هم بر شناخت اجتماعی فرد و هم بر فرسودگی تحصیلی تاثیر بگذارد. باور افراد نسبت به توانایی های خویش، پیامدهای متفاوت

1. Nijmeijer, Minderaa, Buitelaar, Mulligan, Hartman & Hoekstra
2. Gomila & Calvo

احساسی، شناختی و رفتاری خواهد داشت (بندورا، ۱۹۹۷). هوش از جمله توانایی‌هایی است که افراد باورهای متفاوتی نسبت به آن در خود دارند. بر اساس رویکرد شناختی-اجتماعی دوئک و لگت<sup>۱</sup> (۱۹۸۸)، دوئک و ملدن<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) و دوئک<sup>۳</sup> (۲۰۱۱)، باورهای هوشی شامل باورهای هوشی افزایشی و باورهای هوشی ذاتی است. باورهای هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش، کیفیتی انعطاف‌پذیر قابل افزایش و قابل کنترل است. فراگیرانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌های گذشته تلاش می‌کنند؛ و در مقابل باور ذاتی در مورد هوش به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی ثابت، انعطاف‌ناپذیر و غیرقابل افزایش است. فراگیران با باور ذاتی هوش، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز کرده و برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می‌شوند (دوئک و ملدن، ۲۰۰۵؛ دوپی رات و مارین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵).

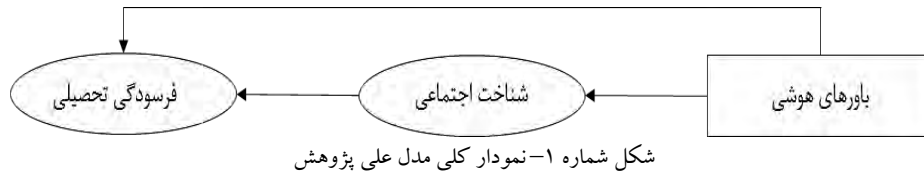
از نظر دوئک (۲۰۰۰) و ولمن (۱۹۹۰) باورهای هوشی نظام‌های معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند؛ در واقع به عقیده او، این باورهای ما هستند که به دنیای اطرافمان سازمان می‌دهند، و منجر به شناخت بیشتر محیط اجتماعی و محیط اطرافمان می‌شوند و به تجربه‌هایمان معنا می‌بخشند و به طور کلی نظام رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می‌دهند و رفتارهای فرد را قابل پیش‌بینی می‌سازند. در واقع، باورهای هوشی با در نظر گرفتن اینکه فرد از میزان هوش ثابت و مشخصی برخوردار است و یا اینکه هوش او در حال تغییر و افزایش است، فرد را ترغیب می‌کند که در صدد شناخت خود، دیگران و محیط برآید. افرادی که دارای باور هوشی ثابت می‌باشند از آنجایی که معتقدند هوش آنان قابل افزایش نیست، نسبت به افرادی که باور هوشی افزایشی دارند، از انگیزه و همچنین توانایی‌های متفاوتی برخوردارند. لذا می‌توان انتظار داشت که باورهای متفاوت هوشی سطوح متفاوتی از شناخت اجتماعی را باعث شوند. بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که تا کنون پژوهش‌های اندکی به بررسی رابطه باورهای هوشی و شناخت اجتماعی پرداخته‌اند که حاکی از ارتباط مثبت باور

1. Dweck & Leggett
2. Dweck & Molden
3. Dweck
4. Dupe rat & Marian

افزایشی هوش با شناخت اجتماعی است (ریحانی، شریفی، درخشان، شفیع، علیزاده و زارعی، ۱۳۹۶).

از سوی دیگر، دوئک (۲۰۰۰) معتقد است که باورهای هوشی با موفقیت‌های تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد. فراگیرانی که به هوش ذاتی باور دارند، از آنجا که توانایی‌های خویش را ثابت می‌پندارند، نسبت به فراگیرانی که معتقدند هوش آنان قابل ارتقا و افزایش است و در برخورد با شرایط و چالش‌های سخت‌تر، می‌توانند با افزایش توانایی‌های خویش به صورت مطلوب‌تری با این چالش‌ها برخورد کنند، برخورد متفاوتی با چالش‌های تحصیلی خواهند داشت و در نتیجه سطوح متفاوتی از نشاط تحصیلی و همچنین فرسودگی تحصیلی را تجربه می‌کنند. بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که تا کنون پژوهشی به بررسی رابطه باورهای هوشی و فرسودگی تحصیلی نپرداخته است. برخی از پژوهش‌ها رابطه منفی باور افزایشی هوش و رابطه مثبت باور افزایشی هوش با اهمال‌کاری تحصیلی (مشتاقی و مویدفر، ۱۳۹۵)، رابطه مثبت باور افزایشی هوش با اهداف تسلطی و رابطه مثبت باور ذاتی هوش با اهداف اجتنابی (زارع، ۳۱۹۴) و رابطه مثبت باور افزایشی هوش و رابطه منفی باور ذاتی هوش با عملکرد تحصیلی (فارنهام، پریموزیک و مک دوگال، ۲۰۰۳) را مورد تایید قرار داده‌اند.

علی‌رغم ارتباط نظری این متغیرها، تاکنون پژوهشی به بررسی ارتباط این متغیرها در قالب یک مدل علی نپرداخته است. بنابراین، در پژوهش حاضر شناخت اجتماعی به عنوان پیامد شناختی و معنایی باورهای هوشی و فرسودگی تحصیلی به عنوان پیامد رفتاری آن مورد بررسی قرار خواهد گرفت. بدین منظور در پژوهش حاضر فرض بر این است که روابط میان متغیرهای باورهای هوشی و فرسودگی تحصیلی بر حسب میزان شناخت اجتماعی دانش‌جویان متفاوت است. لذا، پژوهشگران به دنبال آن هستند که با توجه به پیشینه ذکر شده در مورد روابط میان متغیرها، نقش واسطه‌ای شناخت اجتماعی را در رابطه میان باورهای هوشی و فرسودگی تحصیلی دانش‌جویان مورد بررسی قرار دهند. بنابراین برای بررسی تناسب مدل فرضیه زیر مطرح می‌شود: شناخت اجتماعی دارای نقش واسطه‌ای در ارتباط میان باورهای هوشی و فرسودگی تحصیلی است.



## روش‌شناسی پژوهش

از آنجا که هدف پژوهش حاضر بررسی پیشایندها و پیامدهای شناخت اجتماعی در قالب یک مدل علی بود، لذا پژوهش حاضر از نوع همبستگی و مدل معادلات ساختاری است.

جامعه آماری پژوهش حاضر تمام دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم مدارس شاهد شهر شیراز بودند که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۸۹ در مدارس متوسطه دوم این شهر مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۷۸ نفر از دانش‌آموزان پسر بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و بر اساس نظر کلاین (۲۰۰۵) و طبق معیار ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد گویه‌های ابزارهای پژوهش انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا از بین نواحی چهارگانه آموزشی شهر شیراز ۲ ناحیه به صورت تصادف انتخاب شد و سپس از هر ناحیه به صورت تصادفی ۲ مدرسه شاهد و ایشارگر و از هر مدرسه نیز ۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب، شرکت‌کنندگان پژوهش را تشکیل دادند. در مجموع ۳۰۰ نفر انتخاب شد که ۲۲ نفر به دلیل مخدوش بودن پرسشنامه کنار گذاشته شدند و نهایتاً ۲۷۸ نفر از دانش‌آموزان، نمونه پژوهش را تشکیل دادند. از این تعداد، ۱۲۴ نفر دختر (۴۴/۶) و ۱۵۴ نفر نیز پسر (۵۵/۴) بودند که در دامنه سنی ۱۵ تا ۱۸ سال و با میانگین سنی ۱۶/۳ و انحراف معیار ۰/۷۵ قرار داشتند. ملاک ورود، مقطع تحصیلی دانش‌آموزان (متوسطه دوم) و رضایت معلم و دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش بود و ملاک خروج نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. پیش از تکمیل پرسشنامه‌ها، رضایت دانش‌آموزان برای تکمیل این ابزار جلب گردید.



## ابزارها

### مقیاس ارزیابی باورهای هوشی عبدالفتاح و یتس (۲۰۰۶)

این مقیاس دارای ۱۴ ماده است که ۲ بعد باور ذاتی هوش و باور افزایشی هوش را براساس یک طیف ۴ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) اندازه‌گیری می‌کند. روایی مقیاس توسط عبدالفتاح و یتس (۲۰۱۰) روایی این مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی در مصر و استرالیا به دست آمد که در هر دو کشور ۲ عامل معنادار به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار AMOS محاسبه شد که تمامی گویه‌ها با عامل خود بار عاملی معنادار داشتند و مدل نیز از برازش مطلوبی برخوردار بود ( $X^2/df=1/21$ ،  $P=0/08$ ،  $AGFI=0/95$ ،  $GFI=0/97$ ،  $IFI=0/98$ ،  $RMSEA=0/02$ ،  $CFI=0/99$ ). پایایی این مقیاس توسط عبدالفتاح و یتس (۲۰۱۰) با روش آلفای کرانباخ برای باور ذاتی هوش ضریب  $0/83$  و برای باور افزایشی هوش ضریب  $0/75$  به دست آمد. محبی نورالدی وند و همکاران (۱۳۹۲) نیز آلفای کرانباخ باور ذاتی هوش ( $0/74$ ) و باور افزایشی ( $0/82$ ) را به دست آوردند. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس نیز از آلفای کرانباخ استفاده گردید که ضریب  $0/67$  برای باور ذاتی هوش و ضریب  $0/85$  برای باور افزایشی هوش به دست آمد.

### پرسشنامه شناخت اجتماعی نجاتی (۱۳۹۵)

این پرسشنامه برای بررسی وضعیت شناخت اجتماعی بر روی دانش آموزان و دانشجویان ساخته شده است. پرسشنامه دارای ۱۹ گویه می‌باشد که در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (از ۱: تقریباً هرگز، تا ۵: تقریباً همیشه) مواردی را که افراد تجربه کرده‌اند را می‌سنجد. این پرسشنامه دارای ۴ خرده مقیاس ذهن خوانی استاد، تشخیص تهدید آموزشی، شناخت خود و درک محیط آموزشی می‌باشد. روایی این مقیاس توسط نجاتی (۱۳۹۵) به روش تحلیل عاملی اکتشافی با مولفه‌های اصلی و چرخش واریماکس وجود ۴ مولفه معنادار را نشان داد. ریحانی و همکاران (۱۳۹۶) نیز در پژوهش خویش روایی مقیاس را با روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار AMOS محاسبه نمودند که تمامی گویه‌ها با عامل خود بار عاملی معنادار داشتند و مدل نیز از

برازش مطلوبی برخوردار بود ( $X^2/df=0/84$ ,  $P=0/24$ ,  $GFI=0/96$ ,  $AGFI=0/95$ ,  $JFI=0/99$ ,  $CFI=0/95$ ,  $RMSEA=0/03$ ). نجاتی (۱۳۹۵) پایایی مقیاس را نیز با استفاده از آلفای کرانباخ، ضرایب ۰/۵۵، ۰/۶۹، ۰/۵۱ و ۰/۷۰ به ترتیب برای مولفه‌های شناخت خود، ذهن خوانی استاد، درک محیط آموزشی و تشخیص تهدید آموزشی به دست آورد. ریحانی و همکاران (۱۳۹۶) نیز در پژوهش خویش پایایی مقیاس را بین ۰/۵۵ تا ۰/۷۲ به دست آوردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس با روش آلفای کرانباخ ماسبه شد که ضرایب بین ۰/۵۱ تا ۰/۷۰ به دست آمد.

### مقیاس فرسودگی تحصیلی (SBI)

این مقیاس به وسیله سالملا-آر و همکاران (۲۰۰۹) بر اساس ۱۵ نشانگر فرسودگی برگزیده برای زندگی حرفه‌ای تدوین شد. این مقیاس شامل ۹ گویه است که ۳ عامل خستگی در محیط مدرسه/دانشگاه، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در مدرسه/دانشگاه و احساس عدم کفایت در مدرسه/دانشگاه را بر اساس یک طیف ۶ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) اندازه‌گیری می‌کند. روایی مقیاس در مطالعه سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) با ضرایب همسانی درونی برای احساس خستگی، بدگمانی و عدم کفایت به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۷ به دست آمد. در پژوهش سزایی (۱۳۹۴)، مقادیر ضرایب همسانی درونی برای عوامل خستگی، بدگمانی و عدم کفایت به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۷۸ و ۰/۵۵ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تاییدی با استفاده از نرم افزار AMOS استفاده گردید که تمامی سوالات بار عامل خود بار عاملی معنادار داشتند و مدل نیز از برازش مطلوبی برخوردار بود ( $X^2/df=1/24$ ,  $P=0/26$ ,  $GFI=0/98$ ,  $AGFI=0/96$ ,  $JFI=0/99$ ,  $CFI=0/99$ ,  $RMSEA=0/01$ ). پایایی مقیاس در مطالعه سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) با استفاده از ضرایب آلفای کرانباخ مطلوب گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرانباخ برای عوامل خستگی، بدگمانی و عدم کفایت به ترتیب ضرایب ۰/۶۱، ۰/۸۲ و ۰/۵۱ به دست آمد.

## روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار AMOS و برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر میانجی از دستور بوت استراپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

## یافته‌های پژوهش

پیش از بررسی فرضیه پژوهش، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف معیار و همچنین همبستگی ساده بین متغیرها محاسبه شد که نتایج در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: آمار توصیفی و ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱- هوش افزایشی	۲۱/۲	۴/۰۲	۱			
۲- هوش ذاتی	۱۵/۳	۳/۴	-۰/۰۰۳	۱		
۳- نمره کل شناخت اجتماعی	۴۷/۹	۱۱/۹	۰/۳۸**	-۰/۰۳	۱	
۴- نمره کل فرسودگی تحصیلی	۳۳/۱	۱۰/۸	-۰/۲۷**	۰/۲۳**	-۰/۲۸**	۱
			۰/۰۱**=-P<		۰/۰۵*=P<	

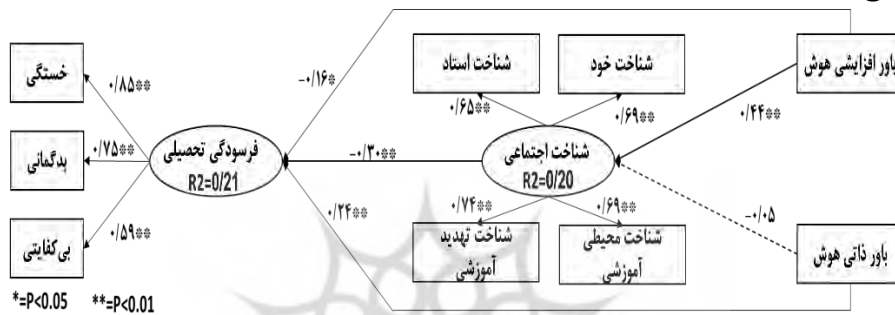
طبق جدول ۱، همبستگی بین متغیرهای پژوهش در اغلب موارد معنی‌دار است. از این رو امکان بررسی مدل فراهم است. در ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید که نتایج این تحلیل در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X <sup>2</sup> /df	P	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۲/۹	۰/۰۰۰۱	۰/۹۵	۰/۸۹	۰/۹۳	۰/۹۳	۰/۰۸
بعد از اصلاح	۰/۷۸	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۱

در جدول ۲، هم شاخص‌های قبل از اصلاح و هم شاخص‌های بعد از اصلاح نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با حذف مسیرهای پیشنهادی غیر معنادار از جمله حذف مسیرهای باور ذاتی هوش به شناخت

اجتماعی و همچنین با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. شاخص‌های بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است. به منظور بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر این که "شناخت اجتماعی دارای نقش واسطه‌ای در ارتباط میان باورهای هوشی و فرسودگی تحصیلی است" از معادلات ساختاری استفاده شد که نتایج دقیق در شکل ۲ و جدول ۳ آورده شده است.



شکل ۲: ضرایب استاندارد مدل مفهومی پژوهش

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش

اثر کل		اثر غیر مستقیم		اثر مستقیم		مسیر
P	$\beta$	P	$\beta$	P	$\beta$	
0/01	0/44	-	-	0/01	0/44	باور افزایشی هوش بر شناخت اجتماعی
0/77	-0/05	-	-	0/77	-0/05	باور ذاتی هوش بر شناخت اجتماعی
0/01	-0/30	0/003	-0/14	0/03	-0/16	باور افزایشی هوش بر فرسودگی تحصیلی
0/01	0/25	0/65	0/01	0/007	0/24	باور ذاتی هوش بر فرسودگی تحصیلی
0/01	-0/30	-	-	0/01	-0/30	شناخت اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی

همانگونه که نتایج شکل ۲ و جدول ۳ نشان می‌دهند، باور افزایشی هوش دارای تاثیر مستقیم مثبت بر شناخت اجتماعی ( $\beta=0/44$  و  $P<0/01$ ) و تاثیر منفی بر فرسودگی تحصیلی ( $\beta=-0/16$ ) و  $P<0/01$  است. در مقابل، باور ذاتی هوش تاثیر مستقیم معناداری بر شناخت اجتماعی ( $\beta=-0/05$  و  $P<0/01$ ) و  $P>0/05$  نداشت اما دارای تاثیر مستقیم مثبت بر فرسودگی تحصیلی ( $\beta=0/24$  و  $P<0/01$ )

است. شناخت اجتماعی نیز دارای تاثیر مستقیم منفی بر فرسودگی تحصیلی ( $\beta = -0.30$ ) و ( $P < 0.01$ ) است. بررسی نقش واسطه‌گری حاکی از آن بود که شناخت اجتماعی دارای نقش واسطه‌گری در بین باور افزایشی هوش و فرسودگی تحصیلی ( $\beta = -0.14$  و  $P < 0.01$ ) است، اما نقش واسطه‌گری در بین باور ذاتی هوش و فرسودگی تحصیلی ( $\beta = 0.01$  و  $P > 0.05$ ) نداشت.

## نتیجه‌گیری و پیشنهادها

همانطور که پیش‌تر اشاره شد پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌گری شناخت اجتماعی در بین باورهای هوشی و فرسودگی تحصیلی انجام گرفت. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که باور افزایشی هوش دارای تاثیر مثبت و معنادار بر شناخت اجتماعی بود اما باور ذاتی هوش تاثیر معناداری بر آن ندارد. این نتایج با یافته‌ی پژوهش ریحانی و همکاران (۱۳۹۶) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت افرادی که باوری افزایشی به هوش دارند، عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند. این باور به آنان کمک می‌نماید در برخورد با موقعیت‌های دشوار و یا ناکامی، باور داشته باشند که می‌توانند بر آن غلبه کنند (دوئک و ملدن، ۲۰۰۵). این باور باعث می‌گردد درصدد شناخت بیشتر خود، دیگران و محیط اطراف برآیند و معتقد باشند که می‌توانند با شناخت این ابعاد، بر حل مسائل فائق آیند. از آنجا که به توانایی شناخت خود، هیجانات افراد دیگر و استنتاج حالات ذهنی آنان از روی کلام و رفتار و شناخت موقعیت، شناخت اجتماعی می‌گویند (پنخام و همکاران، ۲۰۱۴)، لذا باور افزایشی هوش باعث افزایش شناخت اجتماعی افراد می‌گردد. در مقابل، باور ذاتی هوش که به انعطاف‌ناپذیر و غیرقابل افزایش و ثابت بودن کیفیت هوش اشاره دارد، باعث می‌گردد فرد برای غلبه بر چالش‌ها حداقل تلاش را به خرج دهد و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم شود (دوئک و ملدن، ۲۰۰۵). باور انعطاف‌ناپذیر، حداقل تلاش و تسلیم شدن باعث می‌گردد افراد با باور ذاتی هوش به احتمال کمتری در پی شناخت بیشتر خود، دیگران و محیط تحصیلی برآیند و لذا باور ذاتی هوش باعث کاهش شناخت اجتماعی و در پی آن ضعف در اطلاق معانی خلاقانه به واقعیت‌های بیرونی می‌گردد.

نتایج پژوهش همچنین حاکی از آن بود که باور افزایشی هوش دارای تاثیر منفی و باور ذاتی هوش دارای تاثیر مثبت بر فرسودگی تحصیلی بود. هر چند تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه این دو سازه نپرداخته بود، اما می‌توان بیان داشت که به صورت غیرمستقیم، این یافته با نتایج پژوهش‌های فارنهام و همکاران (۲۰۰۳)، دوئک (۲۰۰۰)، مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۵) و زارع (۱۳۹۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که الگوهای نظری انگیزش پیشرفت، باورهای شخص را عمده‌ترین و اصلی‌ترین تعیین‌گرهای رفتار پیشرفت می‌دانند. مفروضه اصلی این نظریه‌ها آن است که انتظارات افراد برای موفقیت و ادراک آنان از توانایی انجام تکالیف مختلف، نقش عمده‌ای در انگیزش و رفتار دارد (دوئک و لگیت، ۱۹۸۸)؛ همچنین دوئک و لگیت بر این باورند که باورهای هوشی بر چگونگی تفسیر فرد از شکست‌ها و موفقیت‌های خود اثر دارد. بنابراین، پیامدی که این تفسیرها در پی دارد می‌تواند فضایی هدفمندانه برای فرد ایجاد کرده و آنان را ترغیب کند که خود را توانا، ارزشمند و مسئول ببینند (یوشر و پاچارس، ۲۰۰۶)؛ در نتیجه این امر می‌تواند افراد را به سمت فعالیت‌های تحصیلی بیشتر سوق داده و از گرفتار شدن آنان در دام فرسودگی تحصیلی تا حد امکان جلوگیری کند. علاوه بر این، هنگامی که فرد تصور خوبی درباره خود و توانایی‌هایش دارد، احساس می‌کند که موجودی تواناست و با اطمینان بیشتری فکر می‌کند و می‌کوشد تا رفتارش با موفقیت همراه باشد؛ و از آنجایی که افراد معتقد به باور هوشی افزایشی بر این باورند که هوش، کیفیتی انعطاف‌پذیر، قابل افزایش و قابل کنترل است (دوئک و ملدن، ۲۰۰۵)؛ دوئک (۲۰۰۱) در نتیجه تلاش بیشتری می‌کنند تا با بهبود شایستگی‌های خود و اکتساب دانش جدید، فعالیت بیشتری در کارهای تحصیلی خود داشته باشند و به احتمال کمتری دچار فرسودگی تحصیلی می‌گردند. در مقابل، افراد دارای باور ذاتی هوش، برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می‌شوند (دوئک و ملدن، ۲۰۰۵)؛ دوپی رات و مارین، ۲۰۰۵). این امر باعث می‌گردد در برخورد با چالش‌های تحصیلی نیز حالتی منفعلانه داشته باشند و به مرور دچار ناتوانی و احساس بی‌کفایتی و در نتیجه فرسودگی تحصیلی گردند.

نتایج پژوهش همچنین حاکی از آن بود که شناخت اجتماعی دارای تاثیر منفی بر فرسودگی تحصیلی بود. هر چند تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه این دو سازه نپرداخته بود، اما می‌توان بیان

داشت که به صورت غیرمستقیم، این نتایج با یافته‌های پژوهش کوتور، گرانهولم و فیش (۲۰۱۱) و گرین و همکاران (۲۰۰۸) که معتقدند خلأ موجود در شناخت اجتماعی، موجب اختلال در بسیاری از عملکردها مانند فعالیت‌های تحصیلی می‌شود و همچنین با نتایج پژوهش‌های کیم و همکاران (۲۰۱۸)، سیف و همکاران (۱۳۹۶)، بهرامی و همکاران (۱۳۹۶)، طاهری خرامه و همکاران (۱۳۹۶) و سلطانی و همکاران (۱۳۹۵) که معتقدند نقص در کارکردهای شناختی هیجانی باعث فرسودگی تحصیلی می‌شود، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که شناخت اجتماعی توانایی و امکاناتی را برای فرد فراهم می‌کند که خود را بهتر شناخته و با دنیای خویش و دیگران ارتباط برقرار کند و تصمیماتی سازنده را در این زمینه بگیرد (باک، ۲۰۱۳). این امر موجب انسجام در اهداف و نگرش‌ها شده و بستری را فراهم می‌کند تا فرد به تحلیل محیط آموزشی پرداخته و در آن دخل و تصرف نماید (یوشر و پاچاروس، ۲۰۰۶). حال چنانچه تعامل وی با محیط، همراه با شناخت، اطمینان و کنترل بیشتری باشد، رفتارهای او نیز در برخورد با رویدادهای تحصیلی به مراتب منطقی‌تر و پخته‌تر خواهد بود. لذا، این شناخت که به فرد کمک می‌کند به شناسایی تفاوت‌ها و تطابق پاسخ خویش با عوامل اجتماعی و تحصیلی پردازد، باعث تسلط بر مسائل بین فردی و جلوگیری از تصمیم‌گیری‌های سطحی، رفتارهای تکانشی و خستگی می‌گردد (کامینگ، ۲۰۱۵) و باعث افزایش حس خودکارآمدی، تلاش بیشتر و عملکرد مطلوب‌تر می‌شود (کریستانتو همکاران، ۲۰۱۶)، در نهایت باعث کاهش احتمال فرسودگی تحصیلی می‌شود. که نتایج پژوهش از نقش واسطه‌گری شناخت اجتماعی در رابطه میان باور هوشی افزایشی با فرسودگی تحصیلی حمایت کرد. ولی باور ذاتی هوش نتوانست با واسطه‌گری شناخت اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی تاثیر بگذارد. از آنجا که پژوهشی تا کنون به بررسی رابطه این سه سازه در قالب یک مدل علی پرداخته بود، لذا در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که نتایج پژوهش حاضر نشان داد که پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی افراد بر اساس باورهای هوشی افراد، به شناخت اجتماعی فراگیران در پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی آنها وابسته است. باور افزایشی هوش، نظام معنایی و رفتاری فرد را در جهت تلاش بیشتر، حس خودکارآمدی و انگیزه بیشتر سوق می‌دهد (۲۰۰۰). این امر باعث شناخت بیشتر توانایی، افکار و هیجانات خود و دیگران، درک کردن معنای رفتار و نشانه‌های اجتماعی آنها و انطباق اجتماعی و در نهایت شناخت اجتماعی بیشتر می‌شود.

گردد (پنخام و همکاران، ۲۰۱۴). این شناخت نیز با افزایش احساس تسلط و احساس خودکارآمدی در برخورد با چالش‌های تحصیلی، نگرشی مثبت به وظایف و امورات تحصیلی و همچنین تجربه هیجانات مثبت می‌شود (کامپوس و همکاران، ۲۰۱۱) و در نهایت منجر به سطوح پایینی از فرسودگی تحصیلی می‌شود. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر نیز با تأکید بر نقش تعیین‌کننده شناخت اجتماعی نشان می‌دهد که الگوی پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی افراد بر اساس عنصر باورهای هوشی آنان، بر نقش آفرینی عنصر واسطه‌مند شناخت اجتماعی افراد وابسته است. با وجود آنکه نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره‌ی ویژگی‌های کارکردی باورهای هوشی و شناخت اجتماعی در بافت مطالعاتی پس‌اند‌های فرسودگی تحصیلی فراهم کرده است؛ اما برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبرو کند. نخست اینکه نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد. دوم، با توجه به اینکه گروه نمونه فقط از بین دانش‌آموزان شاهد و اینارگر انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی و مقاطع تحصیلاتی دیگر انجام شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



## فهرست منابع

- قرآن کریم
- آقاپور رضا، (۱۳۹۵)، برر بهرامی، فاطمه، امیری، محمد و عبداللهی، زهرا (۱۳۹۶). ادراک از محیط یادگیری و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه تاب‌آوری تحصیلی. مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، ۲۴ (۴)، ۲۱۷-۲۲۳.
- رستم اوغلی، زهرا و خشنودنیایی چماچایی، بهنام. (۱۳۹۲). مقایسه وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۲ (۳)، ۱۸-۳۷.
- ریحانی، محمدباقر، شریفی، مسعود، درخشان، معراج، شفیع، مریم، علیزاده، محسن و زارعی، رقیه (۱۳۹۶). باورهای هوشی و اشتیاق تحصیلی: نقش واسطه‌گر شناخت اجتماعی. مجله روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳ (۴۶)، ۳۱-۴۸.
- زارع، حسین (۱۳۹۴). رابطه باورهای هوشی با خودگردانی در یادگیری. مجله روان‌شناسی، ۱۹ (۴)، ۳۳۰-۳۴۵.
- سلطانی، زیبا، صادق محبوب، سمانه، قاسمی جوینه، رضا و یوسفی، نجف (۱۳۹۵). نقش سرمایه روان‌شناختی در فرسودگی تحصیلی دانشجویان. مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۲)، ۱۵۶-۱۶۲.
- صیف، محمدحسین، رستگار، احمد و ارشادی، راحله (۱۳۹۶). بررسی رابطه کمال‌گرایی با فرسودگی به واسطه درگیری تحصیلی. مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۹ (۲)، ۳۴-۴۳.
- طاهری خرامه، زهرا، شریفی‌فرد، فاطمه، آسایش، حمید و سپه‌وندی، محمدرضا (۱۳۹۶). ارتباط تاب‌آوری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم. مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۰ (۵)، ۳۷۵-۳۸۳.
- عظیمی، محمد، پیری، موسی و زوار، تقی (۱۳۹۲). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در دوره متوسطه. مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹ (۳)، ۱۱۶-۱۲۸.
- مشتاقی، سعید و مویدفر، همام (۱۳۹۵). نقش باورهای هوشی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان. مجله توسعه‌ی آموزش جندی شاپور، ۷ (۱)، ۲۸-۳۶.
- ناصری، فاطمه و کارشکی، حسین (۱۳۹۶). نقش میانجی‌گرایی بی‌انگیزگی در رابطه باورهای انگیزشی، پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۷ (۱۷)، ۱۶۳-۱۷۴.
- سی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر سبک زندگی خانواده از دیدگاه قرآن و حدیث، رساله دکتری، استاد راهنما سید علی‌اکبر ربیع، دانشگاه مازندران، دانشکده الهیات.
- اخلاقی حلیمه، (۱۳۹۵)، مبانی و الگوهای رفتاری مطلوب سبک زندگی از دیدگاه قرآن کریم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، استاد راهنما سید حسین شرف‌الدین، دانشگاه جامعه المصطفی العالمیه، پژوهشکده علوم اسلامی.

- اسمعیلی طاهره، (۱۳۹۵). پیامدهای آموزشی مشارکت والدین در انجمن اولیا و مربیان، تهران: انتشارات موجک.
- ابن بابویه، (۱۳۷۸ق)، عیون اخبار الرضا، تصحیح مهدی لاجوردی، تهران: نشر جهان.
- ابن طاووس، (۱۳۸۷)، علی بن موسی فلاح السائل و نجاح المسائل فی عمل الیوم و اللیلۃ، قم: چاپ غلامحسین مجیدی.
- بنانی ملیحه، (۱۳۹۸)، مطالعه‌ای با عنوان نقش شاخص‌های اجتماعی اقتصادی مؤثر در سبک زندگی ایرانی اسلامی مورد پژوهی: اصفهان، کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی.
- بنائیان سفید محمد، (۱۳۹۵)، واکاوی مفهومی سبک زندگی اسلامی - ایرانی از دیدگاه مقام معظم رهبری در آینه آیات و روایات، مجله مدیریت فرهنگی، ۹(۳۰): ۵۹-۹۰.
- پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، (۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تهران.
- سی مؤلفه‌های تأثیرگذار بر سبک زندگی خانواده از دیدگاه قرآن و حدیث، رساله دکتری، استاد راهنما سید علی اکبر ربیع، دانشگاه مازندران، دانشکده الهیات.
- اخلاقی حلیمه، (۱۳۹۵)، مبانی و الگوهای رفتاری مطلوب سبک زندگی از دیدگاه قرآن کریم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، استاد راهنما سید حسین شرف‌الدین، دانشگاه جامعه المصطفی العالمیه، پژوهشکده علوم اسلامی.
- اسمعیلی طاهره، (۱۳۹۵). پیامدهای آموزشی مشارکت والدین در انجمن اولیا و مربیان، تهران: انتشارات موجک.
- ابن بابویه، (۱۳۷۸ق)، عیون اخبار الرضا، تصحیح مهدی لاجوردی، تهران: نشر جهان.
- ابن طاووس، (۱۳۸۷)، علی بن موسی فلاح السائل و نجاح المسائل فی عمل الیوم و اللیلۃ، قم: چاپ غلامحسین مجیدی.
- بنانی ملیحه، (۱۳۹۸)، مطالعه‌ای با عنوان نقش شاخص‌های اجتماعی اقتصادی مؤثر در سبک زندگی ایرانی اسلامی مورد پژوهی: اصفهان، کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی.
- بنائیان سفید محمد، (۱۳۹۵)، واکاوی مفهومی سبک زندگی اسلامی - ایرانی از دیدگاه مقام معظم رهبری در آینه آیات و روایات، مجله مدیریت فرهنگی، ۹(۳۰): ۵۹-۹۰.
- پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، (۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تهران.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80 (3), 260.
- Anten, S. A., Holt, D. B., Kemp, J. D., & Hemphill, R. R. (2010). Burnout in medical students: examining the prevalence and associated factors. *Southern medical journal*, 103(8), 758-763.
- Arntz, A., Bernstein, D., Oorschot, M., & Schobre, P., (2009). Theory of mind in borderline and cluster-c personality disorder. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 197 (11), 801-807.

- Arong, F. E., & Ogbadu, M. A. (2010). Major causes using the Maslach Burnout Inventory Student Survey. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84, 453-459.
- Beauchemin, J., Hutchins, T., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Journal of Complementary Health Practice Review*, 13 (1), 34-45.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Journal of Child Development*, 78 (1), 246-263.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72 (3), 298-308.
- Buck, B. (2013). *The Narrative Of Emotions Task: A Psychometric Study Of Social Cognition And Social Functioning In Individuals With Schizophrenia* (Master dissertation).
- Campos, J. A. D. B., Zucoloto, M. L., Bonafé, F. S. S., Jordani, P. C., & Maroco, J. (2011). Reliability and validity of self-reported burnout in college students: A cross randomized comparison of paper-and-pencil vs. online administration. *Journal of Computers in Human Behavior*, 27, 1875-1883.
- Cazan, A. M., & Năstasă, L. E. (2015). Emotional intelligence, satisfaction with life and burnout among university students. *Procedia, Journal of Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574 - 1578.
- Couture, S. M., Granholm, E. L., & Fish, S. C. (2011). A path model investigation of neurocognition, theory of mind, social competence, negative symptoms and real-world functioning in schizophrenia. *Schizophrenia research*, 125 (2-3), 152-160.
- Cummings, M. E. (2015). The mate choice mind: studying mate preference, aversion and social cognition in the female poeciliid brain. *Journal of Animal Behaviour*, 103, 249-258.
- Dimaggio, G., Lysaker, P. H., Carcione, A., Nicolo, G., & Semerari, A. (2008). Know yourself and you shall know the other... to a certain extent: multiple paths of influence of self-reflection on mindreading. *Journal of Consciousness and Cognition*, 17 (3), 778-789.
- Dupear, C. & Marian, C. (2005). (Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults). *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2005). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot, & C.S. Dweck (Eds.). *The handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Dweck, C. S. (2011). Self-theories. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.). *Handbook of theories in social psychology*.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). (A social-cognitive approach to motivation personality). *Journal of Psychological Review*, 95, 256-273.
- Franco, C. (2009). Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la Meditación zhuir [Reducing stress perception in students of teacher education through the practice of Meditación Fluir]. *Journal of Apuntes de Psicología*, 27 (1), 99-109.
- Frith, C. D., & Frith, U. (2007). Social cognition in humans. *Journal of Current Biology*, 17 (16), R724-R732.
- Gomila, T. & Calvo, P. (2008). Directions for an Embodied Cognitive Science: Toward an Integrated Approach. In Calvo P. & Gomila A. (Eds.), *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach*, San Diego, Elsevier.

- Grau, M., Abadal, E. R., Usall, J., Barajas, A., Butjosa, A., Dolz, M., Baños, I., Sánchez, B., Rodríguez, M. J., Peláez, T., Sammut, S., Carlson, J., Ramos, E. H., GENIPE Group, & Ochoa, S. (2016). Influence of cognition, premorbid adjustment and psychotic symptoms on psycho-social functioning in first-episode psychosis. *Journal of Psychiatry Research*, 242, 157-162.
- Green, M. F., & Horan, W. P. (2010). Social cognition in schizophrenia. *Current Directions in Psychological Science*, 19(4), 243-248.
- Green, M. F., Nuechterlein, K. H., Kern, R. S., Baade, L. E., Fenton, W. S., Gold, J. M., ... & Marder, S. R. (2008). Functional co-primary measures for clinical trials in schizophrenia: results from the MATRICS Psychometric and Standardization Study. *American Journal of Psychiatry*, 165(2), 221-228.
- Green, M. F., Olivier, B., Crawley, J. N., Penn, D. L., & Silverstein, S. (2005). Social Cognition in Schizophrenia: Recommendations from the Measurement and Treatment Research to Improve Cognition in Schizophrenia. *New Approaches Conference. Schizophrenia Bulletin*, 31 (4), 882-887.
- Janssen, T., & Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 436-442.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34 (1), 127-134.
- Kristanto, T., Chen, W. S., & Thoo, Y. Y. (2016). Academic Burnout and Eating Disorder Among Students in Monash University Malaysia. *Journal of Eating Behaviors*, 22, 96-100.
- Larkin, W. K. (2012). A newbie's impression: One student's mindfulness lessons. *Journal of Legal Education*, 61 (4), 665-673.
- Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 38 (2), 143-162.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2 (2), 99-113.
- Meriläinen, M. (2014). Factors affecting study-related burnout among Finnish university students: Teaching-learning environment, achievement motivation and the meaning of life. *Journal of Quality in Higher Education*, 20, 309-329.
- Mitchell, J. P., Macrae, C. N., & Banaji, M. R. (2004). Encoding-specific effects of social cognition on the neural correlates of subsequent memory. *Journal of Neuroscience*, 24(21), 4912-4917.
- Nijmeijer, J. S., Minderaa, R. B., Buitelaar, J. K., Mulligan, A., Hartman, C. A., & Hoekstra, P. J. (2008). Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. *Clinical psychology review*, 28(4), 692-708.
- Nikodijević, A., An\_elkovi L. J., & \_okovi, A. (2012). Academic burnout among students at faculty of organizational sciences. *Journal for Theory and Practice Management*, 64 (11), 47-53.
- Oliveira, R. F. (2013). Mind the fish: zebrafish as a model in cognitive social neuroscience. *Frontiers in neural circuits*, 7, 131.
- Ozkal, K., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., & Cakiroglu, E. (2011). Elementary students' scientific epistemological beliefs in relation to socio-economic status and gender. *Journal of Science Teacher Education*, 22 (2), 115-127.
- Pinkham, A. E., Penn, D. L., Green, M. F., Buck, B., Healey, K., & Harvey, P. D. (2013). The social cognition psychometric evaluation study: results of the expert survey and RAND panel. *Schizophrenia bulletin*, 40 (4), 813-823.
- 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.

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3 (1), 71-92.
- Sergi, M. J., Rassovsky, Y., Nuechterlein, K. H., & Green, M. F. (2006). Social perception as a mediator of the influence of early visual processing on functional status in schizophrenia. *American Journal of Psychiatry*, 163(3), 448-454.
- Shelton, V. L., & Valkyrie, K. T. (2010). College Student Stress: A Predictor of Eating Disorder Precursor Behaviors. *Alabama Counseling Association Journal*, 35(2), 14-27.
- Shettleworth, S. J. (2010). *Cognition, evolution, and behavior*. Oxford University Press.
- 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..
- Simões, J. M., Barata, E. N., Harris, R. M., O'Connell, L. A., Hofmann, H. A., & Oliveira, R. F. (2015). Social odors conveying dominance and reproductive information induce rapid physiological and neuromolecular changes in a cichlid fish. *BMC genomics*, 16(1), 114.
- Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamid, M., Schimmelmann, B. G., Hebebrand, J., Daum, I., ... & Kis, B. (2010). Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience & biobehavioral reviews*, 34(5), 734-743.
- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E., & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, selfefficacy and academic engagement among nigerian college students. In *The African Symposium*, 13 (2), 37-45.
- Weitekamp, C. A., & Hofmann, H. A. (2014). Evolutionary themes in the neurobiology of social cognition. *Current opinion in neurobiology*, 28, 22-27.
- Weitekamp, C. A., & Hofmann, H. A. (2014). Evolutionary themes in the neurobiology of social cognition. *Current opinion in neurobiology*, 28, 22-27.
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24 (3), 283-301.
- 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 (6), 1529-1540.
- Dery-Chaffin, M.)2020). *Parental Involvement in Title I Schools: Examining Perspectives of Parents and Teachers (Doctoral dissertation, Arizona State University)*.
- Everson, B., Mackintosh, K. A., McNarry, M. A., Todd, C., & Stratton, G. (2019). Can wearable cameras be used to validate school-aged children's lifestyle behaviours *Children*, 6(2), 20.
- Loewen, O. K., Maximova, K., Ekwaru, J. P., Faught, E. L., Asbridge, M., Ohinmaa, A., & Veugelers, P. J. (2019). Lifestyle behavior and mental health in early adolescence. *Pediatrics*, 143(5), e20183307.

