

تمایز دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین، بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی آنان

■ آرش شهبازیان خونیق*

■ جواد مصرآبادی**

■ ابوالفضل فرید***

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف متمایز ساختن دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین از یکدیگر، بر اساس مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی، انجام شد. روش پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان مشغول به تحصیل مدارس دولتی و غیردولتی شهر اهر در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بود که بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۳۳۲ نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سولمون و رابنلوم (۱۹۸۹)، مقیاس احساس تنهایی (۱۹۸۰) و سیاهه فرسودگی تحصیلی مسلس (۲۰۰۲) استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS ۱۶ و آزمون آماری تجزیه‌تابع تشخیص مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های تجزیه‌تابع تشخیص، منجر به یک تابع تشخیص معنادار شد که طبق آن مؤلفه آماده کردن مقاله‌ها دارای بالاترین توان تمایز بین گروه‌ها بود. مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب آمادگی برای امتحان، آماده کردن تکلیف و متغیر احساس تنهایی بود. همچنین نتایج تجزیه‌تابع تشخیص نشان داد که اکثر دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین با بالاترین درصد تشخیص (۸۴/۳ درصد) به درستی از دیگر دانش‌آموزان متمایز شده بودند و ۸۰/۲ درصد از افراد دو گروه طبق تابع به دست آمده به‌طور صحیح مجدداً طبقه‌بندی شده بودند. نتایج این طبقه‌بندی مجدد نشانگر توان متغیرهای مذکور در تمایز نهادن میان دانش‌آموزان دارای سطوح مختلف فرسودگی تحصیلی بود. بنابراین، در برنامه‌های آموزشی برای پیشگیری و کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، باید به اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی توجه ویژه داشت.

اهمال‌کاری تحصیلی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۴/۲

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۴/۲۵

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۸/۲

* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان..... arashshahbaziyan@yahoo.com

** استاد روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول)..... Mesrabadi@azaruniv.ac.ir

*** دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان..... Farid614@azaruniv.edu

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است و با حمایت مالی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان تهیه شده است.

مقدمه

آموزش و پرورش یکی از نهادهای مهم اجتماعی است که در سطوح مختلف در عرصه جامعه مسئولیت تعلیم و تربیت همه‌جانبه افراد را بر عهده دارد. این نهاد هم به شکوفایی استعدادها و افزایش توانایی‌ها و قابلیت‌های فرد کمک می‌کند و هم در خدمت نظام اجتماعی درمی‌آید تا از طریق انتقال و گاه تغییر ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، جامعه‌پذیری نسل آینده را ممکن سازد. بنابراین می‌توان گفت در هر کشور آموزش و پرورش مبنای اساسی هر پیشرفتی محسوب می‌شود. نگاهی گذرا به عوامل مؤثر در ترقی کشورهای پیشرفته روشن می‌سازد که این کشورها از آموزش و پرورش توانمند و کارآمدی برخوردار بوده‌اند و بهبود، پیشرفت و اصلاح نظام آموزشی را در اولویت برنامه‌های توسعه‌خویش قرار داده‌اند (علاقه‌بند، ۱۳۹۵). در عین حال عواملی هم وجود دارند که در پیشرفت نظام آموزشی اختلال ایجاد می‌کنند که یکی از آن‌ها، فرسودگی تحصیلی^۱ است. فرسودگی تحصیلی در میان دانش‌آموزان اشاره به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل، داشتن حس بدبینانه، بی‌علاقگی به تکالیف درسی و احساس عدم شایستگی به‌عنوان یک دانش‌آموز دارد (ژانگ، جان و چم، ۲۰۰۷). این فرسودگی همچنین با علائمی چون ناتوانی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی، احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و درنهایت با افت تحصیلی همراه است (بالکس، ۲۰۱۳). فرسودگی تحصیلی یک موضوع جدی تحصیلی و مانعی برای پیشرفت تحصیلی است، زیرا با افزایش استرس در دانش‌آموز، پیامدهای منفی مانند ایجاد احساس درماندگی، تحریک‌پذیری، ناامیدی، فقدان انگیزه تحصیلی و مشارکت در فعالیت‌های کلاسی را به همراه می‌آورد و درنهایت سبب افت عملکرد تحصیلی وی می‌گردد (دورو، دورو، بالکس، ۲۰۱۴). متصدیان تعلیم و تربیت همواره سعی دارند که بهترین شرایط را در جهت تسهیل و بهبود فرایند یادگیری فراهم آورند. در این میان فرسودگی تحصیلی یک مشکل جدی و شایع در بین دانش‌آموزان و دانشجویان بوده و به علت رابطه‌ای که با عملکرد تحصیلی و افت تحصیلی، تعهد دانش‌آموزان به مدرسه، مشارکت در امور علمی و شوق و اشتیاق به ادامه تحصیل دارد، یکی از حوزه‌های مهم پژوهشی نظام آموزشی است (براون، می، سانچزگنزالز، کوتنیک و فینچام، ۲۰۱۳). در پژوهش‌های عظیمی، پیری و زوار (۱۳۹۳) و یانگ^۲ (۲۰۰۴) مشخص شد، که فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد. مرور تحقیقات انجام‌شده در زمینه فرسودگی تحصیلی نشان می‌دهد که یکی از عواملی که می‌تواند با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد، اهمیت کاری تحصیلی^۳ است. اهمیت کاری، تمایل به تعلل در شروع و انجام کارهای مهم و به تعویق انداختن عملی

انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است (کلینگیسک^۸، ۲۰۱۳). همچنین اهمال‌کاری، به‌عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، توصیف می‌شود (راکس و دون^۹، ۲۰۱۰). اهمال‌کاری تحصیلی نیز، متداول‌ترین نوع اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان و یکی از بحث‌های مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است (مولن^{۱۰}، ۲۰۱۴). از اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یک عادت بد رفتاری یاد شده است که بسیاری از فراگیران در عملکرد تحصیلی با آن مواجهه هستند. این نوع اهمال‌کاری در آماده‌سازی شخص برای امتحان، انجام تکالیف و حضور در جلسات و انجام تکالیف مشخص می‌شود (زو^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۶). با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان، اهمال‌کاری مانعی برای موفقیت تحصیلی است و کمیت و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد (هن و گوروسیت^{۱۲}، ۲۰۱۴). همچنین، اهمال‌کاری تحصیلی پیامدهای منفی درونی همچون سطوحی از افسردگی، اضطراب و استرس و پیامدهای منفی بیرونی همچون شکست و نارضایتی تحصیلی را برای دانش‌آموز به دنبال دارد (سیرویز^{۱۳}، ۲۰۱۴). بر این اساس درصد قابل توجهی از دانش‌آموزان اهمال‌کار با عملکرد ضعیف تحصیلی (کیم و سنو^{۱۴}، ۲۰۱۵)، افسردگی و اضطراب (استیل^{۱۵} و کلینگیسک، ۲۰۱۶)، دشواری در پیگیری برنامه‌ها (لای، ۱۹۸۶) و افزایش مشکلات سلامتی مواجه هستند (سیرویز و توستی^{۱۶}، ۲۰۱۲). اهمال‌کاری از جمله مسائل خیلی رایج میان دانش‌آموزان است به طوری که در تحقیقات، شیوع اهمال‌کاری تحصیلی مشکل آفرین در میان دانش‌آموزان حداقل ۷۰ تا ۹۰ درصد و اهمال‌کاری حاد ۲۳ تا ۳۰ درصد تخمین زده شده است (اردین^{۱۷}، ۲۰۰۹). به‌طور کلی پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که افراد اهمال‌کار، انگیزه موفقیت کمتری دارند (هاول و واتسون^{۱۸}، ۲۰۰۷ و بالکیس، ۲۰۱۳). علاوه بر این، تحقیقات گذشته رابطه معناداری بین اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی نشان داده‌اند؛ به این معنی که دانش‌آموزان اهمال‌کار از فرسودگی تحصیلی بیشتری نسبت به دانش‌آموزانی که اهمال‌کاری تحصیلی کمتری دارند، برخوردارند (صیف، رستگار، ارشادی و مظلومیان، ۱۳۹۵؛ دشت‌بزرگی، ۱۳۹۵؛ احقر و سرابی، ۱۳۹۴؛ دادور، ۱۳۹۳؛ آق‌آتابای، ۱۳۹۳؛ گل محمدیان و سعیدیان، ۱۳۹۳ و بالکیس، ۲۰۱۳). مقدسی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش خود نشان داد که دانشجویان را می‌توان از لحاظ جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی خانواده و دوستان و ناکارآمدی تحصیلی در دو خوشه فرسودگی تحصیلی بالا و پایین قرار داد. علاوه بر اهمال‌کاری تحصیلی یکی دیگر از عواملی که ممکن است در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش داشته باشد ولی کمتر به آن پرداخته شده، احساس تنهایی^{۱۹} است. احساس تنهایی پاسخی پیچیده و عمدتاً ناخوشایند به انزوا یا کمبود هم‌صحبتی است. این پاسخ معمولاً

شامل احساس اضطراب از کمبود ارتباط و اشتراک با دیگران است که از گذشته شروع شده و تا به آینده ادامه خواهد داشت. البته این احساس ممکن است زمانی که فرد در اطراف خود افرادی را دارد نیز وجود داشته باشد (بولگا، موسیتو، مورگی و پونس^{۲۰}، ۲۰۰۸). نخستین بار، ویس (۱۹۷۳) احساس تنهایی را با دو ویژگی تنهایی هیجانی و تنهایی اجتماعی معرفی کرد. تنهایی هیجانی بر تعداد نامناسب یا فقدان دل‌بستگی‌های خانوادگی، دوستانه و ارتباطی دلالت دارد، در حالی که تنهایی اجتماعی به وسیله فقدان شبکه‌های اجتماعی در دسترس ایجاد می‌شود که از طریق آن شخص، عضوی از یک گروه از دوستانی است که با هم علائق و فعالیت‌های مشترک دارند ولی احساس تنهایی می‌کند؛ و این احساس تنهایی به احساسات در حاشیه بودن، ملامت‌شدن یا بی‌هدفی منجر می‌شود (دِ جانگ گایرولد، ون تیلبرگ و دیکسترا^{۲۱}، ۲۰۱۶). بسیاری از محققان احساس تنهایی را یک تجربه ذهنی ناخوشایند می‌دانند که در نتیجه آن، بین روابط اجتماعی مورد انتظار فرد و وضعیت کنونی او تفاوت ایجاد می‌شود (باکال اوغلو^{۲۲}، ۲۰۱۰). این تجربه بیشتر در دوران بلوغ شایع است و ضمن اینکه ثابت شده است که نوجوانان در کنار آمدن و هماهنگ شدن با تعدادی از چالش‌ها و درگیری‌های زندگی‌شان با این حس مواجه می‌شوند. تنهایی در نوجوانان نیز نشان‌دهنده نارسایی و ضعف ارتباط‌های بین فردی با همسالان است که به نارضایتی از روابط اجتماعی با دیگر نوجوانان منجر می‌گردد (دان، دان و بیدوزا^{۲۳}، ۲۰۰۷).

برای بسیاری از نوجوانان تنهایی ناشی از مشکلات مربوط به مدرسه، خانواده، دوستان و همسالان می‌تواند به مشکلات جدی‌تری نظیر افسردگی، اندیشه خودکشی و خشونت منجر شود (کوئینگ^{۲۴} و همکاران، ۱۹۹۴، به نقل از نجفی، دهشیری، شیخی و دبیری، ۱۳۹۰). احساس تنهایی شاخصی است از ادراکات دانش‌آموزان از آشفتگی و نارضایتی در گروه همسالان خود و احتمال می‌رود که این احساسات به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با توانایی دانش‌آموزان در اجرای برنامه‌های تحصیلی تداخل ایجاد کند. در نتیجه ممکن است دانش‌آموز به‌قدری با این احساسات تنهایی مشغولیت فکری پیدا کند که حتی قادر به تمرکز بر انجام تکالیف حیطة تحصیلی خود نباشد. از طرفی دانش‌آموزانی که احساس تنهایی می‌کنند، به دلیل نقص در مهارت‌های اجتماعی، ممکن است در ایجاد و حفظ روابط رضایتمند خود مشکل پیدا کنند و فرصت‌های یادگیری دوطرفه را نیز به‌تدریج از دست بدهند و در حیطه‌های تحصیلی نیز عملکرد خوبی نداشته باشند (نجفی و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش‌های استولیکر، برایس، لافرینر و کاترین^{۲۵} (۲۰۱۵) و لین و هووان^{۲۶} (۲۰۱۲)، نیز مشخص شد که احساس تنهایی با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد.

در مجموع، مرور ما در مطالعات پیشین در حوزه فرسودگی تحصیلی نشان داد، که پژوهشی

که تمایزگذاری دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین را بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی، بررسی کند یافت نمی‌شود. همچنین، پژوهش‌های اندکی وجود داشت که ارتباط اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی را با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کرده باشند. بنابراین نیاز به پژوهش‌های بیشتری در این زمینه احساس می‌شود. از طرفی پژوهش‌های قبلی عمدتاً از روش‌های همبستگی استفاده کرده بودند که مبتنی بر تحلیل روابط بین متغیرهاست. در پژوهش حاضر نیز از روش تحلیل تشخیصی استفاده شد که مبتنی بر تحلیل فرد است و به دست آوردن گروه‌های مختلف از افراد بر اساس چندین متغیر را فراهم می‌سازد. همچنین تحلیل تشخیصی میزان تأیید گروه‌بندی اولیه بر اساس متغیرها را ممکن می‌سازد. از دیدگاه علمی نیز تمایز دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی می‌تواند به طراحی برنامه‌های مداخلاتی علمی در آنها کمک کند. همچنین، با توجه به اینکه فرسودگی تحصیلی رابطه دانش‌آموزان را با مدارس و شوق و اشتیاق آنها برای ادامه تحصیل را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به دلیل اهمیت موضوع یادگیری و تأثیری که اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در بروز فرسودگی تحصیلی می‌تواند داشته باشد، باید عواملی را که باعث بروز فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود، شناسایی و کنترل نمود. در این پژوهش با آگاهی از نتایج پژوهش‌هایی از این قبیل، ابعاد بیشتری از فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را مورد کنکاش قرار می‌دهیم. بنابراین هدف پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که: آیا مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی توان تمایزگذاری میان دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین را دارند؟

روش پژوهش

روش پژوهش: پژوهش حاضر از لحاظ هدف در دسته تحقیقات بنیادی و از لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات جزو پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای است. جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری موردنظر این پژوهش، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه دوم شهر اهر در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود که طبق آخرین آمار اداره کل آموزش و پرورش اهر، تعداد آنها ۲۱۴۱ نفر بود. جهت انتخاب گروه نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان^{۲۷} و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۳۳۲ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی^{۲۸} سولمون و راثیلوم^{۲۹}: مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی در سال ۱۹۸۴ توسط سولمون و راثیلوم ساخته شد. این مقیاس شامل ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی

قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده کردن تکالیف؛ که شامل ۸ سؤال است، مؤلفه دوم، آمادگی برای امتحان که شامل ۱۱ گویه است و مؤلفه سوم، آماده کردن مقاله‌ها که شامل ۸ گویه است. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «به‌ندرت»، «بعضی اوقات»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» نشان می‌دهند. به‌گزینه به‌ندرت نمره ۱، بعضی اوقات نمره ۲، اکثر اوقات نمره ۳ و همیشه نمره ۴ تعلق می‌گیرد. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۲-۴-۶-۱۱-۱۵-۱۶-۲۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) روایی این مقیاس به روش تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی بیانگر وجود یک عامل کلی در این مقیاس بود که ۳۷/۳۲ درصد واریانس کل را تبیین می‌کرد. همچنین همبستگی گویه‌ها با نمره کل پرسش‌نامه در سطحی مطلوب و معنادار بود. پایایی مقیاس حاضر در پژوهش نیکبخت و همکاران (۱۳۹۳) با ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۳ محاسبه گردید که نشان‌دهنده پایایی در سطح مورد قبولی می‌باشد.

مقیاس احساس تنهایی^{۳۰} (UCLA): مقیاس احساس تنهایی را راسل، پیلوا و کوترونا^{۳۱} در سال ۱۹۸۰ ساختند. که شامل ۲۰ سؤال و به صورت ۴ گزینه‌ای، ۱۰ جمله منفی و ۱۰ جمله مثبت است. در این مقیاس هرگز امتیاز (۱)، به‌ندرت امتیاز (۲)، گاهی امتیاز (۳) و همیشه امتیاز (۴) دارد. ولی امتیاز سؤالات ۲۰، ۱۹، ۱۶، ۱۵، ۱۰، ۹، ۶، ۵، ۱ برعکس است. یعنی هرگز (۴)، به‌ندرت (۳)، گاهی (۲) و همیشه امتیاز (۱) را دارد. دامنه نمره‌ها بین ۲۰ (حداقل) و ۸۰ (حداکثر) است. بنابراین میانگین نمره ۵۰ است. نمره بالاتر از میانگین بیانگر شدت بیشتر تنهایی است. پایایی این آزمون در نسخه جدید تجدیدنظرشده ۰/۷۸ گزارش شد. این مقیاس توسط شکرکن و میردردی‌کوند ترجمه و پس از اجرای مقدماتی و اصلاحات به کار گرفته شد (نادری، حق‌شناس، ۱۳۸۸). در پژوهش پاشا و اسماعیلی (۱۳۸۶) ضریب روایی ملاکی هم‌زمان این مقیاس از طریق همبستگی با پرسش‌نامه اضطراب ۰/۶۴ به دست آمد که در سطح $p < 0/001$ معنادار بود. پایایی آزمون نیز به روش بازآزمایی توسط راسل (۱۹۹۶) ۰/۸۹ گزارش شده است. همچنین ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش دونیمه کردن و استفاده از روش بازآزمایی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۹۱ در جمعیت ایرانی گزارش شده است (علی‌آبادی، ۱۳۹۲، به نقل از ترخان، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آمد.

سیاهه فرسودگی تحصیلی^{۳۲} مسلس (MBI(SS): سیاهه فرسودگی تحصیلی مسلس توسط اسکافلی^{۳۳} و همکاران در سال ۲۰۰۲ ساخته شد. این سیاهه دارای ۱۵ گویه است که در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از هرگز تا همیشه نمره‌گذاری می‌شود. در این سیاهه درنهایت سه زیرمقیاس به دست می‌آید که عبارت‌اند از: خستگی هیجانی یا تحصیلی (۵ گویه)، بدبینی (۴ گویه) و فقدان کارایی یا

ناکارآمدی (۶ گویه). ضریب روایی ملاکی هم‌زمان این سیاهه با پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی و مقیاس محقق‌ساخته موفقیت تحصیلی تأییدکننده روایی مطلوب این مقیاس بود (اسکافلی و همکاران، ۲۰۰۲). پایایی این سیاهه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲، ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. در پژوهش عزیزی ابرقویی (۱۳۸۹) نیز ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای کل سیاهه عدد ۰/۸۵ و برای حیطه‌های خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی درسی به ترتیب اعداد ۰/۷۷، ۰/۸۲، ۰/۶۶ به دست آمد. همچنین در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای کل سیاهه ۰/۸۷ و برای حیطه‌های خستگی هیجانی، بدبینی و ناکارآمدی درسی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۵ به دست آمد.

روش اجرا: بعد از آماده‌سازی ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، مجوز جمع‌آوری داده‌ها از معاونت پژوهشی اداره کل آموزش و پرورش شهرستان اهر اخذ شد. سپس فهرستی از مدارس دخترانه و پسرانه دوره متوسطه دوم شهر اهر انتخاب شد و ۴ مدرسه (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) به صورت تصادفی انتخاب شدند که در نهایت از هر مدرسه انتخاب‌شده چند کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و کل دانش‌آموزان هر کلاس به عنوان نمونه انتخاب گردیدند. پیش از توزیع پرسش‌نامه‌ها، برای جلب همکاری دانش‌آموزان این کلاس‌ها توضیحات لازم در مورد هدف و اهمیت پژوهش به آن‌ها داده شد و از آن‌ها درخواست گردید که به تمام سؤالات به دقت پاسخ دهند، سپس بین دانش‌آموزان توزیع شد. پس از جمع‌آوری، از این تعداد ۳۳۲ نفر نمونه انتخاب‌شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۶ و بر اساس نمرات فرسودگی تحصیلی، ۱۰۸ نفر به عنوان دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین (با نمرات زیر چارک اول نمرات فرسودگی تحصیلی) و ۱۴۹ نفر دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا (با نمرات بالاتر از چارک سوم نمرات فرسودگی تحصیلی) تشخیص داده شدند و در نهایت تحلیل‌ها بر روی این ۲۵۷ نفر انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون آماری تجزیه تابع تشخیص استفاده گردید.

یافته‌ها

قبل از تحلیل تجزیه تابع تشخیص، ابتدا مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بررسی نرمال بودن با استفاده از نمودار هیستوگرام و آزمون کلموگراف-اسمیرنوف نشان داد که نمرات هر سه متغیر پژوهش دارای توزیع نرمال بودند. همچنین بررسی داده‌های پرت چندمتغیره با استفاده از فاصله ماهالانویس نشان داد که هشت داده پرت واقعی وجود داشت که قبل از انجام تحلیل تشخیصی حذف شدند. بررسی همگنی ماتریس واریانس-کواریانس با استفاده از آزمون ام باکس نیز، نشان داد که یکسانی ماتریس واریانس-کواریانس به خوبی رعایت شده بود (آماره $\lambda = ۹/۴۷$ ، $F = ۶۵/۹۰$ ، $P > ۰/۰۵$). همچنین بررسی ماتریس ضرایب همبستگی پیرسون و شاخص‌های $VIF = ۱/۱۹$ و شاخص تحمل $= ۰/۸۳$

نشان داد که بین متغیرهای پیش‌بین همبستگی‌های بزرگی وجود نداشت و هم خطی جدی مشهود نبود.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پیش‌بین برای دو گروه از دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین و نتایج آزمون ANOVA برای بررسی معناداری تفاوت بین دو گروه

سطح معناداری	آماره F	دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین تعداد: ۱۰۸		دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا تعداد: ۱۴۹		متغیرهای پیش‌بین
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۰۱	۸۴/۶۱	۳/۹۸	۱۶/۹۳	۴/۳۳	۲۱/۷۳	آماده کردن تکلیف
۰/۰۰۱	۱۰۰/۲۴	۳/۴۶	۱۸/۵۱	۶/۴۸	۲۵/۳۸	آمادگی برای امتحان
۰/۰۰۱	۱۱۹/۴۹	۳/۴۶	۱۶/۵۰	۴/۵۹	۲۲/۲۵	آماده کردن مقاله‌ها
۰/۰۰۱	۶۹/۸۴	۸/۹۱	۳۳/۳۷	۱۲/۴۹	۴۵/۱۴	احساس تنهایی

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پیش‌بین برای دو گروه از دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین و نتایج آزمون ANOVA برای بررسی معناداری تفاوت بین دو گروه ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود بین دو گروه از لحاظ مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی تفاوت معنادار آماری وجود دارد.

برای تمایز دو گروه دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس متغیرهای پیش‌بین، از یک تجزیه تابع تشخیص به روش هم‌زمان استفاده شد. در تحلیل حاضر به علت بودن دو گروه از آزمودنی‌ها یک تابع تشخیص به دست آمد.

جدول ۲: خلاصه توابع تشخیصی کانونی

تعداد تابع	مقادیر ویژه	درصد از واریانس کل	همبستگی کانونیک
۱	۰/۷۳	۱۰۰	۰/۶۵

در جدول ۲ خلاصه توابع تشخیصی کانونی ارائه شده است. با توجه به نتایج، یک تابع تشخیصی کانونی شناسایی شد که این تابع ۱۰۰ درصد از کل واریانس را تبیین می‌نماید.

جدول ۳: نتایج آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی تمایز دو گروه از دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی

تعداد تابع تشخیص	لامبدای ویلکز	مجذور کای	درجه آزادی	سطح معناداری
------------------	---------------	-----------	------------	--------------

تمایز دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین، بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی آنان

۰/۰۰۱	۴	۱۳۸/۳۹	۰/۵۸	۱
-------	---	--------	------	---

در جدول ۳ نتایج آزمون لامبدای ویکلز برای بررسی تمایز دو گروه از دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی ارائه شده است. مقدار لامبدای ویکلز برابر ۰/۵۸ و مجذور کای برابر ۱۳۸/۳۹ است که نشان می‌دهد که به‌طور معناداری توان تمایز بین گروه‌ها وجود دارد.

جدول ۴. همبستگی درون‌گروهی تجمعی بین متغیرهای پیش‌بین، ضرایب استاندارد شده و ضرایب استاندارد نشده

متغیرهای پیش‌بین	همبستگی درون‌گروهی تجمعی	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده
آماده کردن تکلیف	۰/۶۷	۰/۲۹	۰/۰۷
آمادگی برای امتحان	۰/۷۳	۰/۳۳	۰/۰۶
آماده کردن مقاله‌ها	۰/۸۰	۰/۳۹	۰/۰۹
احساس تنهایی	۰/۶۱	۰/۴۱	۰/۰۳

در جدول ۴، میزان همبستگی درون‌گروهی تجمعی بین متغیرهای پیش‌بین، ضرایب استاندارد شده و ضرایب استاندارد نشده درج شده است. بر اساس وزن‌های به‌دست‌آمده مؤلفه آماده کردن مقاله‌ها دارای بالاترین توان تمایز بین گروه‌ها است. مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب آمادگی برای امتحان، آماده کردن تکلیف و متغیر احساس تنهایی است.

همچنین نتایج طبقه‌بندی دانش‌آموزان در دو گروه دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس تابع تشخیص نشان داد که ۹۱ نفر (۸۴/۳ درصد) دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین و ۱۱۵ (۷۷/۲ درصد) دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا به‌طور صحیح تشخیص داده شده‌اند. همچنین دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین با بالاترین درصد تشخیص (۸۴/۳ درصد) نشان داد که اکثر این دانش‌آموزان به‌درستی از دیگر دانش‌آموزان متمایز شده‌اند. نتایج این طبقه‌بندی مجدد (۸۰/۲ درصد) نشانگر توان مؤلفه‌های مذکور در تمایز میان دانش‌آموزان دارای سطوح مختلف فرسودگی تحصیلی بود.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت نقش اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در بروز فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر باهدف تمایز نهادن میان

دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و فرسودگی تحصیلی پایین بر اساس مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد که طبق تابع به‌دست‌آمده مؤلفه آماده کردن مقاله‌ها دارای بالاترین توان تمایز نهادن بین گروه‌ها بود و مؤلفه‌های بعدی متمایزکننده گروه‌ها به ترتیب آمادگی برای امتحان، آماده کردن تکلیف و متغیر احساس تنهایی بودند. همچنین نتایج تجزیه تابع تشخیص نشان داد که اکثر دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین با بالاترین درصد تشخیص به‌درستی از دیگر دانش‌آموزان متمایز شده بودند. یافته‌های حاضر در ارتباط با نقش مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی به‌نوعی با مبانی نظری و تجربی این حوزه هماهنگ است. به نظر اسپراو^{۳۴} و همکاران (۲۰۰۷) اهمال‌کاری باعث می‌شود دانش‌آموزان و دانشجویان یا اصلاً مقاله‌های پژوهشی خود را تحویل ندهند و یا اگر تحویل می‌دهند کارشان دارای کیفیت بسیار پایین باشد. دانش‌آموزانی که عمداً اهمال‌کاری می‌کنند، احساس می‌کنند که تحت فشاری که در دقایق آخر به آن‌ها وارد می‌شود بهتر و مؤثرتر کار می‌کنند و آن‌ها را یک روش کارآمد برای یادگیری مطالب می‌دانند و به توانایی خود در انجام تکالیف در زمان کم افتخار می‌کنند، اما نه تنها به دلیل اهمال‌کاری کیفیت کار آن‌ها پایین می‌آید بلکه از طریق فشار روانی و اضطرابی که به آن‌ها وارد می‌شود سلامت روانی و جسمانی‌شان نیز به خطر می‌افتد. همچنین، دانش‌آموزان یا دانشجویانی که در امور تحصیلی خود اهمال‌کاری می‌کنند هم پیامدهای روانی مانند عزت‌نفس پایین، اضطراب، احساس گناه، افسردگی، و هم پیامدهای تحصیلی از جمله نمره‌های پایین دوره‌های آموزشی از دست دادن ضرب‌الاجل برای تکالیف ارائه‌شده، انصراف‌های دوره‌ای، تقلب و حتی شکست‌های بزرگی را در کار، دانشگاه، خانه یا در روابط تجربه خواهند کرد (هاول، واتسون، پاول و بورو^{۳۵}، ۲۰۰۶).

در همین زمینه نتایج پژوهش‌های دشت بزرگی (۱۳۹۵) و صیف، رستگار، ارشادی و مظلومیان (۱۳۹۵) نشان داد که مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی بالایی با فرسودگی تحصیلی دارد. در پژوهش حاضر نیز مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سهم بیشتری در تمایزگذاری بین دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین داشتند. همچنین این بخش از یافته‌های پژوهش حاضر به‌نوعی با پژوهش‌های احقر و سرابی (۱۳۹۴)؛ دادور (۱۳۹۳)؛ مقدسی (۱۳۹۱)؛

آق آتابای (۱۳۹۳): گل محمدیان و سعیدیان (۱۳۹۳): بالکیس (۲۰۱۳) همخوانی دارد؛ چراکه در این پژوهش‌ها نیز، اهمیت و ارتباط اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی مشخص شده است. باید اضافه کنیم که، انوبوزیه^{۳۶} (۲۰۰۴) عقیده دارد که اغلب دانش‌آموزان تا حدی در انجام برخی تکالیف آموزشی اهمال‌کاری می‌کنند که این امر باعث احساس ناکارآمدی و عملکرد آموزشی ضعیف آن‌ها می‌شود. دانش‌آموزان اهمال‌کار در زمان امتحان نیز استرس و اضطراب شدیدی را تجربه می‌کنند. این استرس و اضطراب شدید و دیگر پیامدهای منفی اهمال‌کاری انجام‌شده، به دانش‌آموزان فشارهای روانی و هیجانی بیشتری را در آینده تحمیل می‌کند که به تدریج باعث به وجود آمدن علائم فرسودگی تحصیلی مانند خستگی هیجانی بیش‌ازحد، احساس شایستگی و کارآمدی پایین و احساس پایین کسب موفقیت در امور تحصیلی و ... در آنان خواهد شد و زمینه‌های افت عملکرد تحصیلی آن‌ها را به تدریج فراهم خواهد ساخت. بنابراین می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که اهمال‌کاری بالایی دارند، فرسودگی بالایی نیز خواهند داشت.

همان‌گونه که قبلاً اشاره شد یافته‌های دیگر این پژوهش نشان داد که احساس تنهایی نیز توان تمایزگذاری بین دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین را دارد. این یافته اهمیت نقش احساس تنهایی در بروز فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان را روشن می‌سازد. یافته حاضر نیز به نوعی با پژوهش‌های استولیکر، برایس، لافرینر و کاترین (۲۰۱۵) و لین و هووان (۲۰۱۲) که نشان‌دهنده رابطه مثبت احساس تنهایی با فرسودگی تحصیلی بودند، همخوانی دارد. بر اساس مبانی نظری، زمانی که افراد دچار این احساس تنهایی می‌شوند، امیدوارند که این احساس خودبه‌خود از بین برود، درحالی‌که نه تنها این احساس از بین نمی‌رود بلکه فرد با آن بیشتر درگیر شده و در احساسات مربوط به آن غرق می‌شود و به‌گونه‌ای به این احساس خوشامد می‌گوید، لذا پیامدهای منفی متعددی برای او ایجاد می‌شود؛ از جمله: مشکل در پذیرفتن خطرهای اجتماعی، مشکل در ابراز وجود، بدبینی، بدگمانی نسبت به دیگران، درگیری‌های اجتماعی، ارزیابی منفی از خود و دیگران، نگرانی به طرد شدن از جانب دیگران و اغلب در دانش‌آموزان و دانشجویان به صورت احساس افسردگی و اضطراب دیده می‌شود (کوتیلا و واورس^{۳۷}، ۲۰۰۹).

احساس تنهایی در نوجوانان موجب افزایش تنیدگی و اضطراب، کم‌رویی،

افسردگی، کاهش اعتماد به نفس، انجام رفتارهای پرخطر مانند سیگار کشیدن و استفاده از مواد مخدر، گریز از مدرسه، اعتیاد به الکل شده و خطر خودکشی را در آنان افزایش می‌دهد (تجوییدی، ضیغمی محمدی، ۱۳۹۱). در این زمینه مطالعات اسکینکا، ون دالمن، بوسارته و اسوان^{۳۸} (۲۰۱۲) نیز نشان داد که احساس تنهایی در دوران کودکی، سلامت هیجانی پایینی را در دوران نوجوانی موجب می‌شود.

دانش‌آموزانی که احساس تنهایی بالایی دارند با هجوم احساسات منفی روبه‌رو می‌شوند، عزت‌نفس پایینی دارند و به‌ویژه نسبت به توانایی‌های خود تردید می‌کنند و در رفتارهای بین‌فردی، حالت‌های مثل خجالت، شرم، جسارت نداشتن، خطرپذیری کم و درون‌گرایی از خود نشان می‌دهند (بوسایرت، کوپلین، پیل و پتری^{۳۹}، ۲۰۱۲). این پیامدهای منفی و فشارهای روانی به‌نوبه خود احساس تنهایی را در آنان پایدار می‌سازد و آنان را دلسرد می‌کند و میل و انگیزه‌ای برای رویارویی با موقعیت‌ها و افراد جدید در آنان باقی نمی‌گذارد. با تداوم این احساس، به تدریج نشانه‌های افسردگی، خستگی هیجانی بیش از حد، ناامیدی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموز نمایان می‌شود و در نهایت زمینه افت عملکرد تحصیلی وی را فراهم خواهد ساخت. بر این اساس می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که تنهایی بیشتری را احساس می‌کنند، فرسودگی تحصیلی بیشتری نیز خواهند داشت.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر نشان داد که می‌توان دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی پایین را بر اساس مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی از یکدیگر متمایز کرد. با توجه به اینکه اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی از عوامل مهمی هستند که می‌توانند در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش داشته باشند و از آنجاکه فرسودگی تحصیلی نقش مهمی در عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد می‌توان به اهمیت عواملی که با آن مرتبط هستند (مانند اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی) پی برد. در عین حال، علی‌رغم نتایج مهمی که از پژوهش حاضر قابل استنباط است، به علت محدودیت‌هایی که در تحقیق وجود داشت باید در تعمیم این نتایج جوانب احتیاط را رعایت نمود. جدی‌ترین محدودیت پژوهش حاضر استفاده از معیار آماری برای تشخیص دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین بود. محدودیت دیگر

پژوهش حاضر استفاده از ابزارهای خودگزارشی است که ممکن است نتایج در معرض سوگیری مطلوبیت اجتماعی قرار گیرد. پژوهش‌های آتی با رفع این دو محدودیت یعنی استفاده از شیوه‌های دیگر برای تشخیص دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا و پایین و همچنین به کار بردن شیوه‌های دیگر مانند روش‌های مشاهده‌ای، طولی و تجربی می‌توانند بر غنای پژوهش‌های آتی در این حوزه بیفزایند. یافته‌های پژوهش حاضر در گام نخست پژوهشگران حیطهٔ تعلیم و تربیت را با مؤلفه‌های گوناگون تشکیل‌دهندهٔ فرسودگی تحصیلی و بالطبع عوامل افزایش‌دهندهٔ فرسودگی تحصیلی آگاه می‌سازد. در سایهٔ چنین دانش نظری، از لحاظ کاربردی یافته‌های پژوهش حاضر تلویحاتی در زمینهٔ مداخله در اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی به‌منظور پیشگیری یا کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند برای نظام آموزشی نیز قابل توجه و مورد استفاده باشد، زیرا بالا بودن میزان اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی می‌تواند باعث ایجاد مشکلات و پیامدهای منفی مانند افسردگی، خستگی هیجانی بیش‌ازحد، اضطراب، فرسودگی تحصیلی و درنهایت افت عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان شده و خود مشکلات و هزینه‌های مالی زیادی را برای نظام آموزش و پرورش به بار می‌آورد. به همین منظور به متصدیان نظام آموزشی کشور، مدارس و رسانه‌های جمعی پیشنهاد می‌شود با برگزاری کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی، راهکارهای پیشگیری و مهارت‌های مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی دانش‌آموزان را به والدین، معلمان و مدیران مدارس آموزش دهند.

تشکر و قدردانی:

از کلیه عزیزانی که

در انجام این پژوهش ما را یاری نمودند،

کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- آق‌آتابای، آمنه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه هوش اجتماعی و تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی با توجه به میانجی‌گری برون‌گرایی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر گنبدکاووس در سال ۹۲-۹۳ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- احقر، قدسی و سرابی، فرزانه. (۱۳۹۴). رابطه اهمال‌کاری با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان. فصل‌نامه روان‌شناسی تحلیلی-شناختی، ۶(۲۳)، ۴۳-۴۸.
- پاشا، غلامرضا و اسماعیلی، سمیه. (۱۳۸۶). مقایسه اضطراب، ابراز وجود، احساس تنهایی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شبه‌خانواده و بی‌سرپرست و دانش‌آموزان عادی استان خوزستان. فصل‌نامه یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۱(۴)، ۲۲-۳۵.
- تجویدی، منصوره و ضیغمی محمدی، شراره. (۱۳۹۱). میزان احساس تنهایی، ناامیدی و عزت‌نفس در نوجوانان مبتلابه تالاسمی ماژور. فصل‌نامه پژوهشی خون، ۱(۱۹)، ۳۶-۴۳.
- ترخان، مرتضی. (۱۳۹۵). تأثیر مداخله‌های شناختی مبتنی بر ذهن آگاهی بر احساس تنهایی و کم‌رویی دانشجویان. دوفصل‌نامه شناخت اجتماعی، ۵(۲)، ۹۲-۱۰۴.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمداقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۳) و ۴، ۸۰-۶۱.
- دادور، سمانه. (۱۳۹۳). رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با دستاورد آموزشی در میان دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه الزهراء، تهران.
- دشت‌بزرگی، زهرا. (۱۳۹۵). رابطه تعلل‌ورزی و کمال‌گرایی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان پزشکی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱(۱۹)، ۳۴-۴۱.
- صیغ، محمدحسن؛ رستگار، احمد؛ ارشادی، راحله و مظلومیان، سعید. (۱۳۹۵). مدل علی روابط جهت‌گیری هدف و فرسودگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی. مجله کام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۴(۱۳)، ۳۶۱-۳۶۱.
- عزیزی ابرقویی، محسن. (۱۳۸۹). رابطه بین خودکارآمدی و کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- عظیمی، محمد؛ پیری، موسی و زوّار، تقی. (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. مجله آموزش و ارزشیابی، ۷(۲۷)، ۸۷-۱۰۲.
- علاقه بند، علی. (۱۳۹۵). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: نشر ویرایش (روان / ارسباران).
- گل محمدیان، محسن و سعیدیان، جلیل. (۱۳۹۳). رابطه باورهای غیرمنطقی، خودتنظیمی و تعلل‌ورزی با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.
- مقدسی، ثریا. (۱۳۹۱). رابطه جهت‌گیری هدف و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- نادری، فرح و حق‌شناس، فریبا. (۱۳۸۸). رابطه تکانش‌گری و احساس تنهایی با میزان استفاده از تلفن همراه در دانشجویان. مجله یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۴(۱۲)، ۱۱۱-۱۲۱.
- نجفی، محمود؛ دهشیری، غلامرضا؛ شیخی، منصوره و دبیری، سولماز. (۱۳۹۰). نقش حرمت خود و مؤلفه‌های تنهایی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی. فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۲(۷)، ۱۵۵-۱۷۱.
- نیکبخت، الهام؛ عبدخدایی، محمد سعید و حسن‌آبادی، حسین. (۱۳۹۳). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. مجله پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۳(۲)، ۸۱-۹۴.
- Bakkaloglu, H. (2010). A comparison of the loneliness levels of mainstreamed primary students according to their sociometric status. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 330-336.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888-1897.
- Brown, P. C., May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Koutnik, A. P., & Fincham, F. D. (2013). *The relationship*

- of school burnout, anxiety, and depressive symptoms with academic performance. Poster session presented at the 25th Annual Convention of the Association for Psychological Science; 2013 May; Washington, DC.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish journal of psychology*, 11(1), 192-200.
 - De Jong Gierveld, J., Van Tilburg, T., & Dykstra, P. (2006). Loneliness and Social Isolation. In A. Vangelisti & D. Perlman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Personal Relationships* (pp. 485-500). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511606632.027
 - Dunn, J. C., Dunn, J. G., & Bayduza, A. (2007). Perceived athletic competence, sociometric status, and loneliness in elementary school children. *Journal of Sport Behavior*, 30(3), 249-269.
 - Duru, E., Duru, S., & Balkis, M. (2014). Analysis of relationships among burnout, academic achievement, and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1274-1284.
 - Erdiñç, D. U. R. U. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
 - Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
 - Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
 - Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519-1530.
 - Junttila, N., & Vauras, M. (2009). Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(3), 211-219.
 - Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
 - Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82(3), 26-33.
 - Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination, When Good Things Don't Come to Those Who Wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34.
 - Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of research in personality*, 20(4), 474-495.
 - Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2012). Investigating the relationships between loneliness and learning burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 231-243.
 - Mullen, A. (2014). *The Role of Psychological Flexibility in Procrastination* (Master's Thesis). The university of Louisiana, Lafayette.
 - Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
 - Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
 - Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of personality assessment*, 66(1), 20-40.
 - Russel, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of personality and social psychology*, 39(3), 472-480.
 - Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.

- Schinka, K. C., VanDulmen, M. H., Bossarte, R., & Swahn, M. (2012). Association between loneliness and suicidality during middle childhood and adolescence: longitudinal effects and the role of demographic characteristics. *Journal of psychology*, 146(1-2), 105-118.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12-24.
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145.
- Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 237-248.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Stoliker, B. E., & Lafreniere, K. D. (2015). The influence of perceived stress, loneliness, and learning burnout on university students' educational experience. *College Student Journal*, 49(1), 146-160.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- 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.
- Zhu, Y., Zhu, H., Liu, Q., Chen, E., Li, H., & Zhao, H. (2016). Exploring the Procrastination of College Students: A Data-Driven Behavioral Perspective. In *International Conference on Database Systems for Advanced Applications* (pp. 258-273). Cham, Switzerland: Springer.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--|---|
| 1. academic burnout | 21. De Jong Gierveld, Van Tilburg, & Dykstra |
| 2. Zhang, Gan & Cham | 22. Bakkağođlu |
| 3. Balkis | 23. Dunn & Bayduza |
| 4. Duru | 24. Koeing |
| 5. Brown, May, Sanchez-Gonzalez, Koutnik & Fincham | 25. Stoliker, Bryce, Lafreniere & Kathryn |
| 6. Yang | 26. Lin & Huang |
| 7. academic procrastination | 27. Krejcie & Morgan |
| 8. Klingsieck | 28. Procrastination assessment scale |
| 9. Rakes & Dunn | 29. Solomon & Rothblum |
| 10. Mullen | 30. university of California Los Angeles loneliness scale |
| 11. Zhu | 31. Russel, Peplau & Cutrona |
| 12. Hen & Goroshit | 32. the Maslach burnout inventory-student survey |
| 13. Sirois | 33. Schaufeli |
| 14. Kim & Seo | 34. Schraw |
| 15. Steel | 35. Powell & Buro |
| 16. Tosti | 36. Onwuegbuzie |
| 17. Erdinç | 37. Junttila & Vauras |
| 18. Howell & Watson | 38. Schinka, Van Dulmen, Bossarte & Swahn |
| 19. loneliness | 39. Bossaert, Colpin, Pijl & Petry |
| 20. Buelga, Musitu, Murgui & Pons | |