

رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی جهت‌گیری هدفی^۱

سیما ظفرنیا^۲، فاطمه علی دوستی^۳

چکیده

مطالعه حاضر با هدف رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان با نقش میانجی جهت‌گیری هدفی صورت گرفت. روش مطالعه، همبستگی از نوع تحلیل مسیر بوده و جامعه آماری کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در کل کشور و در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که ۳۵۰ نفر با شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و پرسشنامه‌های جهت‌گیری هدف میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)، منزلت‌های هویت تحصیلی توسط واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) و فرسودگی مسلش- فرم عمومی را تکمیل نمودند. داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و لیزرل و شاخص‌های آمار توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر تحلیل شدند. نتایج آزمون الگوی پیشنهادی اولیه حکایت از عدم برازش این الگو داشت. با تعدیل‌های صورت گرفته، شاخص کلی برازش کلی الگو را تایید کرد. $\chi^2/df = 3/18$ ، $p = 0/08$ ، $RSMEA = 0/97$ ، $GFI = 0/94$ ، $AGFI = 0/98$ ، $CFI = 0/98$. نتایج حاصل از مدل تایید شده در پژوهش حاضر، حاکی از آن است که فقط جهت‌گیری هدفی تبحری توانسته نقش میانجی معناداری برای رابطه هویت‌های تحصیلی دیررس و موفق با فرسودگی تحصیلی ایفا نماید.

واژگان کلیدی: هویت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، جهت‌گیری هدفی.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۹/۲۴ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۱۱/۱۶

^۲ کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه خيام، مشهد، ایران.

^۳ استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه خيام، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)

f.alidoosti@khayyam.ac.ir

The relationship between academic identity and students' academic burnout with the mediating role of goal orientation

Sima Zafarniya¹, Fatemeh Alidoosti²

The present study was conducted with the aim of the relationship between academic identity and students' academic burnout with the mediating role of goal orientation. The study method is correlation of the path analysis type and the statistical population was students studying in the academic year of 2022-2023 in Iran and 350 people were selected with the available sampling method and the goal orientation questionnaires of Midgley et al. (1998), the merits of academic identity by Vaz and Isaacson (2008) and completed the general form of Maslach academic burnout. Research data were analyzed using SPSS and Lisrel software and descriptive statistics, Pearson correlation coefficient and path analysis. The test results of the initially proposed model indicated that this model was not suitable. With the adjustments made, the general index confirmed the general fit of the model. ($\chi^2/df = 3.18$, RSMEA = 0.08, GFI = 0.97, AGFI = 0.94, CFI = 0.98). The results of the model confirmed in the present study indicate that only mastery goal orientation has been able to play a meaningful mediating role for the relationship between moratorium and successful academic identities and academic burnout.

Keywords: academic identity, academic burnout, goal orientation.

¹ MA in General psychology, Khayyam University, Mashhad, Iran.

² Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of humanities, Khayyam University, Mashhad, Iran. f.alidoosti@khayyam.ac.ir

بیان مسئله

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است (هاشمی‌چلیچه، هاشمی و نقش، ۱۳۹۷). تجربه زندگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی است. یکی از عواملی که به شکل بارزی بر عملکرد تحصیلی فراگیران اثرگذار بوده و اخیراً مطالعات زیادی را در مدارس و دانشگاهها به خود اختصاص داده است فرسودگی تحصیلی می‌باشد (احسانی، ۱۳۹۷). از سوی دیگر، شیوع کووید-۱۹ پیامدهای مختلفی را در سطح دانشگاهی و آموزشی به همراه داشت و پژوهش‌های زیادی پیرامون آثار همه‌گیری کرونا ویروس بر عملکرد تحصیلی دانشجویان انجام شد که نتایج اکثر آنها حاکی از کاهش عملکرد و افزایش فرسودگی تحصیلی بوده است (فرناندز-کاستیلو^۱ و همکاران، ۲۰۲۱؛ زیس و همکاران^۲، ۲۰۲۱؛ جیانگ و همکاران^۳، ۲۰۲۱). فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف بوده و در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (اکسی، کائو، سان و یانگ^۴، ۲۰۱۹). لذا، فرسودگی تحصیلی نوعی عکس‌العمل دانشجویان در مقابل استرس مزمن ناشی از فقدان منابع لازم برای انجام‌دادن وظایف و تکالیف می‌باشد (ریس، زانتوپولو و تسوسیس^۵، ۲۰۱۵). بر این اساس، فرسودگی تحصیلی در دانشجویان شامل خستگی عاطفی، شک و بدبینی و خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد (شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲).

فرسودگی تحصیلی بر انگیزه و اشتیاق تحصیلی دانشجویان تاثیر منفی گذاشته و سبب اختلالات عاطفی و رفتاری (کم، دنیز و کورناز^۶، ۲۰۱۴) و تضعیف عملکرد تحصیلی می‌گردد (وانگ^۷ و همکاران، ۲۰۱۵؛ گومز و همکاران^۸، ۲۰۱۵). همچنین منجر به کاهش کیفیت زندگی، تعهد دانشجویان به انجام امور آموزشی، علاقه به ادامه تحصیل و مشارکت علمی پایین

1 Fernández-Castillo, A.

2 Zis, P.,

3 Jiang, Y.

4 Xie, Cao, Sun, Yang

5 Reis, D., Xanthopoulou, D., & Tsaousis, I

6 Çam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A.

7 Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K.

8 Gómez, P & etal

در حین تحصیل و بعد از تحصیل می‌شود (تکای^۱ و همکاران، ۲۰۰۹). این مسائل به گونه‌ای زبان‌آور بر تعهد شناختی، علاقه‌مندی به مطالب درسی، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، احساس منفی در امور تحصیلی و احساس توانایی در یادگیری مطالب درسی تأثیرگذار بوده و ناخواسته طی دوران تحصیل افزایش می‌یابد (رادمن و گوستاوسون^۲، ۲۰۱۲). علاوه بر این، فرسودگی تحصیلی پیامدهای آموزشی و اقتصادی به همراه داشته و ترک تحصیل را به دنبال دارد (دربی^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). از طرفی ترک تحصیل نشانگر کیفیت دانشگاه‌ها است (برناردو^۴ و همکاران، ۲۰۱۵؛ ابرو آلوز^۵ و همکاران، ۲۰۲۲) و هرچه تعداد دانشجویان و فارغ التحصیلان کمتر باشد، بودجه دریافتی دانشگاه‌ها نیز کمتر می‌شود (آلمیدا^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). علاوه بر پیامدهای اقتصادی ترک تحصیل، با عواقب شخصی مانند احساسات عدم کفایت شخصی، انگ اجتماعی، شک به خود و در نهایت اتلاف وقت و منابع نیز همراه است (لارسن، سامرسل و لارسن^۷، ۲۰۱۳).

به علاوه، تعدادی نیز سبک‌های هویت تحصیلی‌ای را بر می‌گزینند که در موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی آنان تأثیرگذار است. متغیر هویت از جمله ابعاد شخصیتی است که در زمینه عملکرد تحصیلی نقش مهمی دارد. هویت تحصیلی به فرایند پاسخگویی آگاهانه هر فرد نسبت به موقعیت تحصیلی خود و اینکه در جستجوی هویت تحصیلی خویش باشد، اطلاق می‌گردد. گراهام و اندرسون^۸ (۲۰۰۸) هویت تحصیلی را مهم‌ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت می‌دانند و در صورت وجود چنین هویتی در فرد نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه‌های مختلف تحصیلی به وجود می‌آید (واز و ایساکسون^۹، ۲۰۰۸). در همین راستا، واز و ایساکسون (۲۰۰۸) چهار سبک سردرگم^{۱۰}، دنباله‌رو (زودرس^{۱۱})، دیررس^{۱۲} و موفق^{۱۳} از هویت تحصیلی را مطرح کرده و از نظر ایشان سبک هویت تحصیلی سردرگم، اغلب

1 Takai, M., & etal

2 Rudman, A., & Gustavsson, J. P.

3 Dyrbye, L. N., & etal

4 Bernardo, A., & etal

5 Abreu Alves, S., & etal

6 Almeida, L. S. ., & etal

7 Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S.

8 Grahom, A., & Anderson, K.A

9 Was, C. A., & Isaacson, R. M.

10 Diffuse academic Identity

11 Foreclosure academic Identity

12 Moratorium academic Identity

13 Successful academic identity

همراه با تعلق در خصوص تصمیم‌هایی است که مربوط به ارزش‌های تحصیلی است. در سبک هویت تحصیلی زودرس، دانشجو اهداف و ارزش‌های خود را از افراد مهم زندگی خود (مانند والدین و گروه مرجع) و بدون تحقیق گرفته و سبک هویت تحصیلی دیررس، به تردید تحصیلی یک دانش‌آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره ارزش‌ها و اهداف تحصیلی تلاش می‌کند. آخرین سبک شکل‌گیری هویت تحصیلی، سبک هویت تحصیلی موفق است که به تعهد نسبت به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی اشاره دارد و به دنبال دوره‌ای از کاوشگری و تحقیق شکل گرفته است.

هویت تحصیلی منفی با پیشرفت ضعیف، بدرفتاری و ترک کلاس، کناره‌گیری و روابط نامحترمانه با استاد همراه است (لئو و روزر^۱، ۲۰۰۲). نتایج پژوهش واز و ایساکسون (۲۰۰۸) نشان داد که شناسایی منزلت‌های هویت در پیش‌بینی عملکردهای تحصیلی دانشجویان مؤثر بوده و پژوهش برزونسکی و کاک^۲ (۲۰۰۵) حاکی از آن بود که دانشجویان با سبک هویت موفق، آمادگی بیشتری برای پیشرفت تحصیلی موفق دارند؛ پژوهش پرویزی (۱۳۹۲) نیز نشان داد هرچه دانش‌آموزان در فرایند هویت‌یابی موفق‌تر باشند، فرسودگی تحصیلی در آن‌ها کمتر است. همچنین تحقیق هاشمی نصرت‌آباد، واحدی و دبیری (۱۳۹۴) حاکی از آن بود که دانش‌آموزان سال‌های پایین‌تر، به‌منظور سازگاری بیشتر با محیط خود اهمیت بیشتری برای دیگران و اطلاعات، معیارها و قضاوت آن‌ها قائل بوده و انگیزه‌های بیرونی برای این افراد در درجه اهمیت بالاتری قرار دارند.

علاوه بر ارتباطی که از حیث نظری بین هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی وجود دارد؛ به نظر می‌رسد از جمله عوامل روان‌شناختی احتمالی دیگری که می‌تواند در فرسودگی تحصیلی تأثیرگذار باشد؛ روش‌هایی است که در آن افراد به چالش‌ها در زندگی‌شان گرایش پیدا کرده و پاسخ می‌دهند (زاهد بابلان، پوربهرام و رحمانی جوانمرد، ۱۳۹۲). کاپلان و فلام^۳ (۲۰۱۰) معتقدند مفروضات نظری مشترک بین دیدگاه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و هویت‌مبنایی برای ایجاد پیوند بین سبک‌های شکل‌گیری هویت و جهت‌گیری اهداف فراهم می‌آورد. جهت‌گیری هدف تبیین‌کننده انگیزه‌ای است که بر اساس آن رسیدن به هدف تعقیب شده و بر قصد و نیت افراد برای پیشرفت در تکالیف (چرایی تلاش) تأکید دارد (پینتریچ^۴، ۲۰۰۲). نوع اهدافی که فراگیران در زمینه تحصیلی انتخاب می‌کنند، مبین انگیزه

1 Lau, S., & Roeser, R. W.

2 Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S

3 Kaplan, A., & Flum, H.

4 Pintrich

آنان از تحصیل و تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های آنان در موقعیت‌های تحصیلی است که آنان را در به پایان رساندن موفقیت‌آمیز یک تکلیف و دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار، هدایت می‌کند (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۶).

امروزه پژوهش‌ها بر سه جهت‌گیری هدفی تبحری^۱، عملکرد - رویکرد^۲ و عملکرد اجتنابی^۳ متمرکز شده‌اند (الیوت و چرچ^۴، ۱۹۹۷). افراد دارای جهت‌گیری تبحری برای تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت خود تلاش می‌کنند (وانگ^۵ و همکاران، ۲۰۰۷). افرادی که اهداف عملکرد - رویکردی دارند، بر نشان دادن شایستگی و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب متمرکز می‌کنند، در صورتی که اهداف عملکرد - اجتنابی بر اجتناب از نشان دادن فقدان شایستگی و قضاوت‌های نامطلوب متمرکز می‌کنند (گونیدا^۶ و همکاران، ۲۰۰۹). جهت‌گیری هدف می‌شود تا فرد به شیوه‌های مختلف گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه بدهد؛ در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (دادوند، ۱۳۹۲). به زعم واز و گریو^۷ (۲۰۲۱) دانشجویانی که اهداف وظیفه‌محور را تعیین می‌کنند نسبت به شرایط مخرب در محیط یادگیری، انعطاف‌پذیرتر هستند. در تحقیقات متعددی جهت‌گیری هدف به عنوان یکی از متغیرهای موثر بر پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در نظر گرفته شده (زاهد بابلان، پوربهرام و رحمانی جوانمرد، ۱۳۹۲؛ رحمتی و محمدی، ۱۳۹۶) و مطالعات متعدد نشان دادند که جهت‌گیری هدف تسلط به طور مثبت پیش‌بینی‌کننده معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانشجویان است (دهقانی نازوانی و زارع‌پور، ۱۳۹۵؛ دلاور، اسماعیلی، حسن وندی و حسن وند، ۱۳۹۴؛ فولاد چنگ و آب روشن، ۱۳۹۴). همچنین در نتیجه تحقیق شکوهی نسب (۱۳۹۲) مشخص شد که هویت کسب شده به جهت‌گیری اهداف و ایجاد انگیزه نیز وابسته بوده و پیامدهای انگیزشی، عاطفی، رفتاری و اجتماعی به طور مستقیم ارزش‌های دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در تحقیق یوسفی و همکاران (۱۳۹۶) نتایج نشان داد که بین جهت‌گیری هدف تسلط با تعامل به محیط کار رقابتی، ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد و دانشجویان با این نوع جهت‌گیری، برخورد با

1 mastery Goal

2 performance-approach goal

3 performance-avoidance goal

4 Elliot, A. J., & Church, M.

5 Wang, C. J., Biddle, S. J., & Elliot, A. J.

6 Gonida, E. N., Voulala, k., & kiosseoglou, G

7 Was, C. A., & Greve, M.

تکالیف دشوار را موقعیتی برای یادگیری تلقی می‌نمایند که این امر زمینه بهبود عملکرد و افزایش کارایی آن‌ها را فراهم می‌آورد.

همان گونه که نشان داده شد، تعداد زیادی پژوهش در حیطه‌های جهت‌گیری هدفی، هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به‌خصوص بر روی گروه دانش‌آموزان وجود دارد و بیشتر تحقیقات به بررسی دویه این متغیرها پرداخته است. لیکن، پژوهش‌های کمی روابط بین این‌ها در دانشجویان را بررسی کرده است. همچنین، جهت‌گیری هدفی متغیری است که به عنوان عامل میانجی در کنار دو متغیر ذکر شده بررسی نشده است. بر این اساس و با توجه به اینکه در داخل کشور پژوهشی در زمینه نقش میانجی جهت‌گیری هدفی در رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان صورت نگرفته است، این پژوهش ضمن توجه به خلأ پژوهشی ذکر شده در پی یافتن پاسخ این پرسش است که آیا جهت‌گیری هدف می‌تواند نقش واسطه‌ای در رابطه بین هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان باشد؟

روش پژوهش

طرح این پژوهش، همبستگی از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری شامل تمام دانشجویان مشغول به تحصیل کشور در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که با روش نمونه‌گیری دردسترس افرادی انتخاب شدند. حداقل حجم نمونه مورد نیاز در مطالعات تحلیل مسیر ۲۰۰ نفر است (کارشکی، ۱۳۹۱، به نقل از گیلفورد، ۱۹۵۶)؛ بنابراین در این پژوهش برای انتخاب نمونه معرف و دقیق، بر اساس جدول کرجسی - مورگان، ۳۸۴ انتخاب شد. پس از تهیه پرسش‌نامه آنلاین با استفاده از سامانه پرسش‌نامه - آنلاین، لینک آن برای گروه‌های دانشجویی ارسال گردید تا نمونه به حد نصاب برسد. اما با توجه به فلیترینگ فضای مجازی حین اجرای ابزارهای پژوهش (شهریورماه تا آبان ماه ۱۴۰۱) و عدم تکمیل شدن پرسشنامه‌ها به تعداد نمونه مورد نظر، تعدادی پرسشنامه نیز به صورت حضوری اجرا شد که پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص، در نهایت داده‌های حاصل از ۳۴۹ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل نهایی قرار گرفت. تحلیل‌های آماری شامل محاسبه شاخص‌های توصیفی و همچنین ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر بود که با استفاده از نرم‌افزارهای spss.21 و Lisrel.8/5 انجام شد. ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف، منزلت‌های هویت تحصیلی (AIS) و فرسودگی تحصیلی بود. -پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف میدگلی و

همکاران^۱ (۱۹۹۸) دارای ۱۸ سؤال و سه خرده مقیاس جهت‌گیری هدف تبحری (سوالات ۱ تا ۶)، رویکردی (سوالات ۷ تا ۱۲) و اجتنابی (سوالات ۱۳ تا ۱۸) بوده و پاسخ‌دهی به سوالات بر اساس مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ و کاملاً موافقم=۷) است. پایایی کل پرسش‌نامه ۰/۸۷ و پایایی خرده مقیاس‌های جهت‌گیری هدف تبحری، عملکردگرایی و عملکرد اجتنابی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ گزارش شده است. همچنین روایی و تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفته است (کارشکی، ۱۳۸۷). -پرسش‌نامه منزلت‌های هویت تحصیلی: پرسش‌نامه منزلت‌های هویت تحصیلی توسط واز و ایزاکسون^۲ (۲۰۰۸) با ۴۰ گویه از چهار خرده مقیاس هویت تحصیلی موفق، دیررس، دنباله‌رو و سردرگم تدوین شده است. عامل اول (هویت تحصیلی سردرگم) شامل ۱۰ گویه (۱ تا ۱۰) است. عامل دوم (هویت تحصیلی دیررس) شامل گویه‌های (۱۱ تا ۲۰) است. عامل سوم (هویت تحصیلی دنباله‌رو) با ۱۰ گویه شامل گویه‌های (۲۱ تا ۳۰) است و عامل چهارم (هویت تحصیلی موفق) شامل گویه‌های (۳۱ تا ۴۰) است. واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) همسانی درونی پرسش‌نامه را به روش ضریب آلفا برای تعداد ۴۰۷ نفر و برای هر یک از خرده مقیاس‌های دیررس، دنباله‌رو، سردرگم و هویت موفق به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۵، ۰/۷۶ و ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. روایی سازه این پرسش‌نامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. -پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی: این پرسش‌نامه اصلاح شده مقیاس فرسودگی مسلسل - فرم عمومی است که برای استفاده در نمونه دانشجویان توسط شوفلی و همکارانش (۲۰۰۲) اصلاح شده است. این پرسش‌نامه در کل ۱۵ سوال دارد و شامل سه خرده مقیاس خستگی عاطفی، شک و بدبینی و خودکارآمدی تحصیلی در یک پیوستار ۷ درجه ای از هرگز=۰ تا همیشه=۶ نمره گذاری می شوند. نمره های بالا در خستگی عاطفی و شک و بدبینی و نمره های پایین در خودکارآمدی نشان‌دهنده فرسودگی تحصیلی اند که البته، خودکارآمدی به صورت معکوس نمره گذاری می شود. در پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های خستگی عاطفی ۰/۸۸، شک و تردید ۰/۹۰ و خودکارآمدی ۰/۸۴ بدست آمد که نشان از پایایی مناسب این ابزار داشت. ضریب آلفای بدست آمده در روش بازآزمایی برای خرده مقیاسهای خستگی عاطفی (۰/۸۹)، شک و تردید ۰/۸۴ و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۶۷ به‌دست آمده است.

¹ Midgley, C.,

² Was, C. A., & Isaacson, R. M

یافته های پژوهش

به منظور آزمون فرضیه‌ها و پاسخدهی به سوال پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد. اما قبل از انجام این تحلیل‌های آماری، مفروضه‌های آن بررسی شد. این مفروضه‌ها عبارتند از: نرمال بودن داده‌ها، تشخیص هم خطی و استقلال خطاها. در بررسی نمرات انواع هویت تحصیلی، انواع جهت‌گیری هدفی و فرسودگی تحصیلی و مولفه‌های آن، مقادیر کجی و کشیدگی در بازه $حج=2$ و $2-$ بودند که بیانگر نرمال بودن داده‌های این متغیرها بود. همچنین تمامی مقادیر تحمل برای این متغیرها در بازه صفر و یک قرار داشت. بنابراین هم خطی چندگانه بین متغیرهای پیش بین وجود نداشت. مقادیر آماره دوربین-واتسون برای پیش بینی فرسودگی تحصیلی ($1/74$) از طریق متغیرهای موجود در مدل پیشنهادی کمتر از ۴ بدست آمد. بنابراین مفروضه استقلال خطاها برای متغیرهای فوق برقرار بود. در مجموع نتایج فوق حاکی از برقراری مفروضه‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر برای آزمون فرضیه‌ها و پاسخدهی به سوال پژوهش بود. در ادامه نتایج مربوط به این تحلیل‌ها ارائه شده است.

یافته های مربوط به فرضیه اول

جدول شماره ۱: ضرایب همبستگی برای رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی

متغیر	مقدار همبستگی			
	خودکارآمدی	شک و بدبینی	خستگی عاطفی	نمره کل فرسودگی
هویت سردرگم	۰/۵۹***	۰/۴۲***	۰/۴۹***	۰/۶۱***
هویت دیررس	۰/۵۱***	۰/۴۱***	۰/۴۷***	۰/۵۶***
هویت دنباله‌رو	۰/۲۸***	۰/۱۶**	۰/۲۵***	۰/۲۹***
هویت موفق	۰/۵۵***	۰/۵۴***	۰/۵۴***	۰/۶۴***

نکته: برای محاسبه نمره کل فرسودگی تحصیلی ابتدا سوالات مربوط به خرده مقیاس خودکارآمدی تحصیلی نمره گذاری معکوس شد و سپس نمره کل این متغیر محاسبه شد. بر اساس نتایج ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۳ بین سه نوع هویت تحصیلی سردرگم، دیررس و دنباله‌رو با نمره کل فرسودگی تحصیلی و دو مولفه آن یعنی خستگی عاطفی و شک و بدبینی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. در حالیکه رابطه این سه نوع هویت تحصیلی با مولفه خودکارآمدی تحصیلی منفی و معنادار است. همچنین این نتایج نشان می‌دهد برای هویت تحصیلی موفق نتایج برعکس سایر هویت‌های تحصیلی بوده؛ به گونه‌ای که

رابطه آن با نمره کل فرسودگی تحصیلی و دو مولفه آن یعنی خستگی عاطفی و شک و بدبینی، منفی معنادار و با مولفه خودکارآمدی تحصیلی، مثبت معنادار بوده است.

یافته های مربوط به فرضیه دوم

جدول شماره ۲: ضرایب همبستگی برای رابطه هویت تحصیلی و جهت گیری هدفی

مقدار همبستگی			متغیر
جهت گیری اجتنابی	جهت گیری رویکردی	جهت گیری تبحری	
۰/۱۴**	-۰/۰۶	-۰/۴۲***	هویت تحصیلی سردرگم
۰/۱۶**	۰/۰۳	-۰/۴۱***	هویت تحصیلی دیررس
۰/۳۲***	۰/۲۲***	-۰/۲۱***	هویت تحصیلی دنباله‌رو
-۰/۰۱	۰/۲۱***	۰/۴۷***	هویت تحصیلی موفق

بر اساس نتایج ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۴ بین سه نوع هویت تحصیلی سردرگم، دیررس و دنباله‌رو با جهت گیری هدفی تبحری رابطه منفی معناداری وجود دارد. در حالیکه رابطه این سه نوع هویت تحصیلی با جهت گیری هدفی اجتنابی مثبت و معنادار است. همچنین این نتایج نشان می دهد روابط هویت تحصیلی دنباله‌رو با جهت گیری هدفی رویکردی؛ هویت تحصیلی موفق با جهت گیری هدفی تبحری و جهت گیری هدفی رویکردی، مثبت و معنادار است.

یافته های مربوط به فرضیه سوم

جدول شماره ۳: ضرایب همبستگی برای رابطه جهت گیری هدفی و فرسودگی تحصیلی

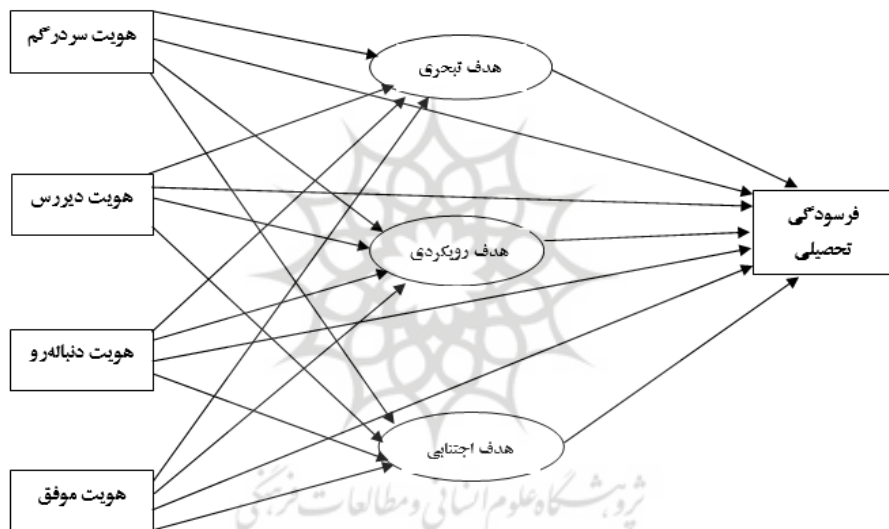
مقدار همبستگی				متغیر
نمره کل فرسودگی	خودکارآمدی	شک و بدبینی	خستگی عاطفی	
-۰/۵۸***	۰/۵۴***	-۰/۴۱***	-۰/۴۹***	جهت گیری تبحری
-۰/۱۴**	۰/۲۸***	-۰/۱۱*	-۰/۰۰۹	جهت گیری رویکردی
۰/۱۲*	-۰/۰۱	۰/۰۸	۰/۱۷***	جهت گیری اجتنابی

بر اساس نتایج ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۵ رابطه جهت گیری هدفی تبحری با نمره کل فرسودگی تحصیلی و دو مولفه خستگی عاطفی و شک و بدبینی منفی معنادار؛ اما با مولفه خودکارآمدی تحصیلی مثبت معنادار است. رابطه جهت گیری هدفی رویکردی نیز با نمره کل فرسودگی تحصیلی و مولفه شک و بدبینی منفی معنادار؛ اما با مولفه خودکارآمدی

تحصیلی مثبت معنادار است. جهت‌گیری هدفی اجتنابی نیز با نمره کل فرسودگی تحصیلی و مولفه خستگی عاطفی رابطه مثبت معناداری دارد.

یافته‌های مربوط به سوال پژوهش

سوال پژوهش عبارت بود از اینکه آیا جهت‌گیری هدفی نقش میانجی معناداری برای رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کند؟ برای پاسخدهی به این سوال الگوی مفهومی طراحی شد (نمودار ۱) که برآزش آن با روش تحلیل مسیر بررسی گردید. بر اساس این الگو انواع هویت‌های تحصیلی به عنوان متغیرهای برونزا، جهت‌گیری‌های هدفی به عنوان متغیرهای میانجی و نمره فرسودگی تحصیلی به عنوان متغیر درونزا می‌باشند.



نمودار ۱: مدل مفهومی پژوهش

برآزش مدل پیشنهادی اولیه (نمودار) از طریق شاخص‌های مجذور خی دو، شاخص برازندگی تطبیقی^۱ (CFI)، شاخص نیکویی برآزش^۲ (GFI)، شاخص نیکویی برآزش تعدیل شده^۳ (AGFI) و ریشه‌ی خطای میانگین مجذورات تقریب^۴ (RMSEA) مورد بررسی قرار گرفت. برای برآزش مدل ضروری است که شاخص‌های فوق استانداردهای لازم را دارا باشند.

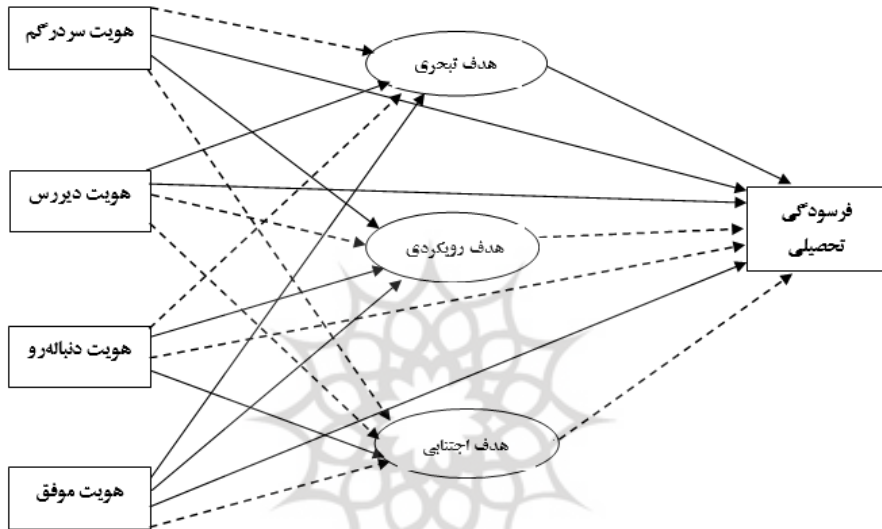
1. Comparative Fit Index (CFI)

2. Goodness of Fit Index (GFI)

3. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

4. Root Mean Square Error of Approximation

این استانداردها عبارتند از: شاخص χ^2/df هر چه کوچکتر باشد، مقدار RSMEA از ۰/۱ کوچکتر و به صفر نزدیکتر باشد، مقدار SRMR کوچکتر از ۰/۰۸ و همچنین شاخص‌های برازش GFI، AGFI و CFI به یک نزدیک‌تر باشند؛ در این صورت مدل پیشنهادی تایید شده است (شرملة-انگل، موسبراجر و مولر^۱، ۲۰۰۳). اما شاخص‌های کلی در بررسی اولیه‌ی مدل پیشنهادی بیانگر عدم برازش این مدل بود، بنابراین اصلاحاتی بر روی مدل اولیه صورت گیرد و مجدداً برازش آن مورد بررسی قرار گیرد.



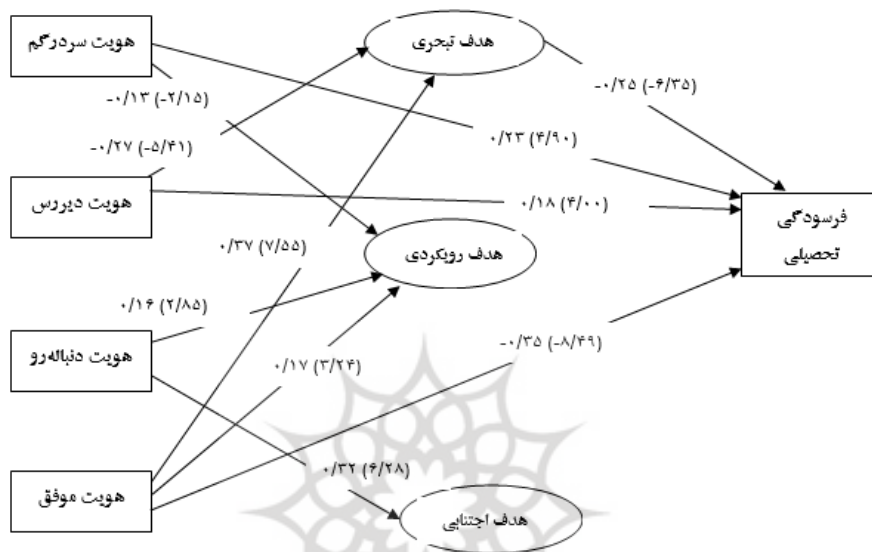
نمودار ۲: مدل برازش نایافته

در این مرحله، برای برازش مدل اولیه، تصحیحاتی صورت گرفت تا در نهایت مدل ارائه شده در نمودار ۲ با برازش خوب مورد تأیید قرار گرفت. در واقع، مسیرهای خط‌چین در نمودار ۲ که ضریب مسیر آنها ضعیف بود و از لحاظ آماری نیز معنادار نبودند و برازش مدل را دچار اشکال کرده بود از مدل حذف شد و مجدداً برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های کلی مدل پیشنهادی تصحیح شده در جدول ۶ قابل مشاهده است. با توجه به نتایج مندرج در جدول فوق، شاخص‌های کلی آزمون مدل پیشنهادی تصحیح شده، استانداردهای مورد نظر را دارند و مقادیر آنها حاکی از برازش خوب این مدل است ($\chi^2/df = 3/18$ ، $RSMEA = 0/08$ ، $GFI = 0/97$ ، $AGFI = 0/94$ ، $CFI = 0/98$).

¹. Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Müller

جدول شماره ۴: شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی

CFI	AGFI	GFI	SRMR	RMSEA	χ^2	df	χ^2/df
۰/۹۸	۰/۹۴	۰/۹۷	۰/۰۶	۰/۰۸	۳۵/۰۱	۱۱	۳/۱۸



نمودار ۳: مدل تعدیل شده و تأیید شده نهایی

(ضرایب مسیر و مقادیر t داخل پرانتز). کلیه این ضرایب در سطح 0.05 معنادار می باشد. در نمودار ۳ مقادیر ضریب مسیر و آماره t برای هر یک از مسیرهای علی از متغیرهای برون‌زا به متغیرهای میانجی و درون‌زا، و از متغیرهای میانجی به متغیر درون‌زا ارائه شده است. این ضرایب، قدرت نسبی هر مسیر را نشان می‌دهد. بر اساس اطلاعات ارائه شده در نمودار ۳ ضریب مسیر هویت تحصیلی سردرگم با جهت‌گیری هدفی رویکردی -0.13 ، ضریب مسیر منفی و ضعیفی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t = -2/15$, $p < 0.05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی سردرگم با فرسودگی تحصیلی 0.23 ، ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t = 4/90$, $p < 0.05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی دیررس با جهت‌گیری هدفی تبحری -0.27 ، ضریب مسیر منفی و ضعیفی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t = -5/41$, $p < 0.05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی دیررس با فرسودگی تحصیلی 0.18 ، ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است؛ اما بر اساس

آزمون آماری t نیز معنادار است ($t=4/00, p<0/05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی دنباله‌رو با جهت‌گیری هدفی رویکردی $0/16$ ، ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t=2/85, p<0/05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی دنباله‌رو با جهت‌گیری هدفی اجتنابی $0/32$ ، ضریب مسیر مثبت و متوسطی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t=6/28, p<0/05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی موفق با جهت‌گیری هدفی تبحری $0/37$ ، ضریب مسیر مثبت و متوسطی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t=7/55, p<0/05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی موفق با جهت‌گیری هدفی رویکردی $0/17$ ، ضریب مسیر مثبت و ضعیفی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t=3/24, p<0/05$). ضریب مسیر هویت تحصیلی موفق با فرسودگی تحصیلی $-0/35$ ، ضریب مسیر منفی و متوسطی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($t=-1/49, p<0/05$). ضریب مسیر جهت‌گیری هدفی تبحری با فرسودگی تحصیلی $-0/25$ ، ضریب مسیر منفی و ضعیفی است؛ اما بر اساس آزمون آماری t نیز معنادار است ($p<0/05, t=-6/35$).

جدول شماره ۷: ضرایب مسیر اثرات مستقیم و غیر مستقیم و کل در مدل تأیید شده

متغیرها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
بر فرسودگی تحصیلی از:			
هویت تحصیلی سردرگم	$0/23$	-	$0/23$
هویت تحصیلی دیررس	$0/18$	$0/06$	$0/24$
هویت تحصیلی موفق	$-0/35$	$-0/09$	$-0/44$
جهت‌گیری هدفی تبحری	$-0/25$	-	$-0/25$
بر جهت‌گیری هدفی تبحری از:			
هویت تحصیلی دیررس	$-0/27$	-	$-0/27$
هویت تحصیلی موفق	$0/37$	-	$0/37$
بر جهت‌گیری هدفی رویکردی از:			
هویت تحصیلی سردرگم	$-0/13$	-	$-0/13$
هویت تحصیلی دنباله‌رو	$0/16$	-	$0/16$
هویت تحصیلی موفق	$0/17$	-	$0/17$
بر جهت‌گیری هدفی اجتنابی از:			
هویت تحصیلی دنباله‌رو	$0/32$	-	$0/32$

در جدول ۷ ضرایب اثرهای مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای پژوهش آورده شده است. همانطور که در این جدول مشاهده می‌شود سه متغیر برونزا یعنی هویت تحصیلی سردرگم، دیررس و موفق بر متغیر درونزا یعنی فرسودگی تحصیلی اثر مستقیم دارند. و از بین آنها فقط هویت تحصیلی دیررس و موفق از طریق جهت گیری هدفی تبحری اثر غیرمستقیمی نیز بر فرسودگی تحصیلی داشته است. بنابراین به طور کلی می‌توان گفت فقط جهت گیری هدفی تبحری توانسته نقش میانجی معناداری برای رابطه هویت های تحصیلی دیررس و موفق با فرسودگی تحصیلی ایفا نماید.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف پاسخ به این پرسش انجام گرفت که آیا جهت‌گیری هدفی نقش میانجی معناداری برای رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کند؟ فرضیه اول پژوهش بیان می‌کرد که بین هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که هویت تحصیلی سردرگم، دیررس و دنباله‌رو رابطه مثبتی با فرسودگی تحصیلی دارند؛ در حالی که هویت تحصیلی موفق رابطه منفی با فرسودگی تحصیلی دارد. این یافته‌ها همراستا با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین از جمله سنبل دل و همکاران (۱۳۹۹) خدادادیان و رضاخانی (۱۳۹۸)، مهدی زاده و مومنی (۱۳۹۸)، سیلوا و همکاران (۲۰۱۹)، لی^۱ و همکاران (۲۰۲۰)، دینگ و شای^۲ (۲۰۲۱)، گزیدری و همکاران (۱۳۹۴)، شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) می‌باشد. این پژوهشگران نشان دادند که بین ابعاد هویت تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و متغیرهای مرتبط آن رابطه معنادار وجود دارد. در تبیین رابطه ابعاد هویت تحصیلی با فرسودگی تحصیلی می‌توان گفت، دانشجویان دارای هویت موفق از طریق یک انتخاب خودگردان و یکپارچه، به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نقش‌ها و اهداف تحصیلی تعهد دارند، دارای یک هویت خود ساخته هستند، کمتر تحت تأثیر افراد دیگر قرار دارند و به علت هدفمندی و خود-نظارتی بالا، کمتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند. مسئله مهم دیگر در دانشجویان دارای هویت موفق، وجود عدم ضعف در تنظیم و پیگیری اهداف است که از تعلل و فرسودگی تحصیلی آن‌ها می‌کاهد (بروزنسکی و کوک^۳، ۲۰۰۵).

1. Lee

2. Ding & Xie

3. Berzonsky, & Kuk

می باشند؛ اما به ارزش های پایه گذاری شده در دوره کودکی متعهد هستند. توانایی ایجاد یک تعهد به هویت اجازه می دهد برای ثبات دانش و اطلاعات مورد نیاز و توسعه عملکرد اجرایی را بهبود بخشد. دانشجویانی که در وضعیت هویت دیررس قرار دارند، تعهدی برای اهداف تحصیلی شان ندارند و به علت زمان زیادی که برای کاوش و جستجوگری صرف می کنند، با کمبود زمان مواجه می شوند که نتیجه آن افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و فرسودگی تحصیلی بیشتر آنان در آغاز و پیگیری انجام تکالیف را در پی خواهد داشت (گزیدری و همکاران، ۱۳۹۴). دانشجویانی که در وضعیت هویت سردرگم هستند و تا زمانی که به یک هویت منسجم دست نیافته اند، تعلل ورزی تحصیلی بیشتری در آنان مشاهده می شود. این دانش آموزان، به علت عدم کنکاش و تعهد نسبت به اهداف تحصیلی، احتمالاً فرسودگی تحصیلی بیشتری در امور تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند (سنبل دل و همکاران، ۱۳۹۹).

فرضیه دوم پژوهش بیان می کرد که بین هویت تحصیلی و جهت گیری هدفی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج بیانگر آن بود که بین سه نوع هویت تحصیلی سردرگم، دیررس و دنباله رو با جهت گیری هدفی تبحری رابطه منفی معناداری وجود دارد. این یافته به صورت ضمنی و مستقیم همسو با نتایج برخی از پژوهش های پیشین از جمله اخوی و همکاران (۱۴۰۰)، یوسفی و یوسفی (۱۳۹۷)، یوسفی و همکاران (۱۳۹۶)، هاشمی نصرت آباد و همکاران (۱۳۹۴)، محمود آبادی (۱۳۹۰)، واس و همکاران (۲۰۰۹) و میلنر و فراری^۱ (۲۰۱۰) اشاره داشت. در تبیین نتیجه حاضر می توان اینگونه استدلال نمود که سبک هویت موفق که شامل فرایند اکتشاف بوده با جهت گیری تبحری، زیربنای مشابهی داشته و هر دو به طور بالقوه برای رشد و تحول نوجوانان مناسب هستند (کاپلان و فلام^۲، ۲۰۱۰)، و به نوعی شامل احساس نیاز به شناخت همراه با پردازش عمیق، و گشودگی نسبت به عقاید و تجارب جدید می شوند. فلام و کاپلان (۲۰۰۶) پیشنهاد میکنند که برای پیشرفت آموزشی دانشجویانی میتوان از طریق تأکید داشتن بر تجارب اکتشافی و خودنگری تأملی آنها، که از ویژگی های بارز سبک هویت موفق است، موجب ارتقاء جهت گیری هدف تبحری شد. از سوی دیگر افراد با هویت سردرگم دارای منبع کنترل بیرونی هستند. (یوسفی و یوسفی، ۱۳۹۷). همچنین افرادی که دارای هویت دیررس می باشند همواره در حالتی دوگانه به سر می برند، اما هنوز تعهدی کسب نکرده اند. منطقی است که نتوانند جهت-

¹ . Milner & Ferrari

² . Kaplan, & Flum

گیری هدفی تبحری داشته باشند و با استقلال شخصی بتوانند به اهداف تبحری خویش دست یابند. از سوی دیگر این اهداف تحت تاثیر دیگران قرار دارند و هر دوی این افراد به دنبال جلب رضایت دیگران و قضاوت مثبت از سوی دیگران هستند و در واقع دارای انگیزه بیرونی می باشند، می توان گفت هویت دنباله رو نیز می تواند با جهت گیری هدفی تبحری رابطه منفی داشته باشد (واس و همکاران، ۲۰۰۹).

فرضیه سوم پژوهش بیان می کرد که بین جهت گیری هدفی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج نشان داد که رابطه بین جهت گیری هدفی تبحری و جهت گیری هدفی رویکردی با نمره کل فرسودگی تحصیلی منفی و جهت گیری هدفی اجتنابی با نمره کل فرسودگی تحصیلی مثبت و معنی دار است. این نتایج به صورت مستقیم و ضمنی همسو با نتایج برخی از پژوهش های پیشین از جمله نوروزی و همکاران (۱۳۹۹)، رحمتی و همکاران (۱۳۹۶)، کوشافر و همکاران (۱۳۹۳)، اوزان سوپرویا و سالورا بورداس^۱ (۲۰۲۰)، لو و گای^۲ (۲۰۱۹) و یلدیزی^۳ (۲۰۱۹) می باشند که نشان داده اند جهت گیری هدف با فرسودگی تحصیلی رابطه معنی دار دارد. با این حال پژوهش حاضر ناهمسو با پژوهش نوروزی و همکاران (۱۴۰۰) می باشد که نشان داد بین جهت گیری هدف با فرسودگی تحصیلی رابطه معنی داری وجود ندارد. می توان گفت که جهت گیری ها در زمینه اهداف پیشرفت، شامل ویژگی هایی هستند که در پیش بینی فرسودگی تحصیلی نتایج متفاوتی دارند. در جهت گیری تسلط- رویکردی، بر مفهوم خود تأکید شده و هدف از یادگیری، تسلط بر تکلیف است. دانشجویانی که جهت گیری تسلط- رویکردی را برگزیده اند، منظور از تحصیلات را کسب شایستگی در مهارت هایی که آموزش داده می شوند در نظر می گیرند، در جهت اهداف یادگیری تلاش می کنند، درس های سخت تری می گیرند و به دنبال چالش هستند. در نتیجه، فرسودگی که محافظ خود - ارزشمندی فرد است، در این نوع جهت گیری چندان به وقوع نمی پیوندد (نوروزی، ۱۴۰۰). در جهت گیری هدف عملکرد- گرایشی، دانشجویانی تمایل به رقابت، برتری جویی و اثبات توانایی خود به دیگران را دارند. این فراگیران، عوامل خود نظم جویی سازگاران (ارزش گذاری مثبت رقابت) را تجربه می کنند و به دلیل تمایل به برتری با دیگران، فرسودگی شان کاهش می یابد (رحمتی و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین، در خصوص رابطه مثبت بین فرسودگی تحصیلی و جهت گیری اجتنابی می توان گفت، از آن جا

1. Usán Supervía, & Salavera Bordás

2. Lu & Guy

3. Yildizli

که این جهت گیری، نگرانی و اضطراب ناشی از شکست و بی کفایتی در نزد دیگران را افزایش می‌دهد، موجبات کاهش نسبی خود نظم جویی را فراهم می‌آورد و نتیجه آن، فعال شدن فرایندهایی است که موجب تنزیل موقت می‌شوند. به این ترتیب، زمینه فرسودگی در این جهت گیری افزایش می‌یابد (لو و گای، ۲۰۱۹).

در نهایت، نتایج پژوهش بیانگر آن بود که سه متغیر هویت تحصیلی سردرگم، دیررس و موفق اثر مستقیمی بر فرسودگی تحصیلی دارند و از بین آنها فقط هویت تحصیلی دیررس و موفق از طریق جهت گیری هدفی تبحری اثر غیرمستقیمی نیز بر فرسودگی تحصیلی داشته است. بنابراین به طور کلی می‌توان گفت فقط جهت گیری هدفی تبحری توانسته نقش میانجی معناداری برای رابطه هویت های تحصیلی دیررس و موفق با فرسودگی تحصیلی ایفا نماید. با بررسی و کنکاش در پیشینه پژوهش تاکنون پژوهشی که به صورت مستقیم به بررسی نقش میانجی جهت‌گیری هدفی در رابطه هویت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان نپرداخته است، با این حال نتایج این پژوهش به صورت ضمنی می‌تواند همراستا با نتایج پژوهش اخوی و همکاران (۱۴۰۰)، یوسفی و یوسفی (۱۳۹۷)، نوروزی و همکاران (۱۳۹۹)، حسنی عطار و همکاران (۱۳۹۶)، اوزان سوپرویا و سالورا بورداس^۱ (۲۰۲۰) و یلدیزی (۲۰۱۹) می‌باشد که ارتباط بین متغیرهای فوق را با هم نشان داده‌اند. در تبیین یافته حاضر می‌توان اینگونه بیان داشت افرادی که دارای سبک هویت موفق می‌باشند، آمادگی بیشتری برای پیشرفت تحصیلی موفق دارند؛ آنان همچنین از سطوح بالایی از خودمختاری تحصیلی، اهداف تحصیلی روشن و روابط بین فردی سنجیده برخوردارند که این امر باعث می‌شود جهت گیری سطح هدف بالاتری نظیر تبحری را داشته باشند که این جهت گیری هدفی، رابطه منفی با فرسودگی تحصیلی دارد. در واقع این یافته حاکی از آن است که فراگیرانی که توانسته‌اند با نقد آمال، عقاید و خواسته‌های خود در زندگی به هویت موفق و انسجام شخصی برسند و از خود پندارهای منسجم و نقشی ارزشمند در اجتماع برخوردار باشند، با درک خود و استدلال و انتخاب و تعمق، در زندگی و فعالیت‌های تحصیلی خویش، معنایی را یافته‌اند، نقش خود را به عنوان یک یادگیرنده واقعی پذیرفته‌اند و زمینه یادگیری حجم وسیعی از اطلاعات را به گونه‌ای شایسته در خویش فراهم آورده‌اند و همچنین از اهدافی روشن در زمینه تحصیلی برخوردار می‌باشند، از الگوهای منظمی از باورها به منظور گرایش؛ فعالیت و ارائه پاسخ در زمینه‌ای خاص بهره می‌برند و توانایی بهره‌گیری از تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌ها را در موقعیت

¹ . Usán Supervía, & Salavera Bordás

یادگیری به منظور دستیابی به درجه‌ی معینی از شایستگی در کار؛ به خوبی دارا هستند، میتوانند یادگیرندگانی توانمندی باشند که علاوه بر سرعت و دقت بیشتر در یادگیری، از اتکا به نفس بیشتر، خودکارآمدی و مسئولیت پذیری بیشتری نیز برخوردار هستند و مهارت‌هایی را برای طراحی، کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود دارند و تمایل دارند که یاد بگیرند و کل فرآیند یادگیری خود را ارزیابی کنند و به آن بیندیشند که این امر منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی آنان می‌گردد.

منابع و ماخذ

- احسانی، ناصر (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و راهبردهای کمک خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل گری سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان. رساله دکترا. دانشگاه تبریز - دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- اخوی ثمرین، زهرا؛ اکبری، مهدی و ترابی، نغمه (۱۴۰۰). بررسی نقش جهت گیری هدف پیشرفت، منزلت هویت تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی در پیش بینی پایستگی تحصیلی. فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور اهواز، ۱۲، ۱۳-۱.
- پرویزی، فاطمه (۱۳۹۲). رابطه هوش معنوی و هویت با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه ناحیه سه شیراز/ نگارش فاطمه پرویزی؛ استاد راهنما لادن معین؛ استاد مشاور کاترین فکری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- حسنی عطار، شیرین السادات، مشهدی، علی و صمیمی، زبیر. (۱۳۹۶). بررسی نقش میانجی‌گرانه جهت‌گیری هدف در رابطه ابعاد هویت با عواطف دانشجویان تربیت‌بدنی. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۸(۳)، ۲۰۷-۲۲۲.
- خدادادیان صومعه، اصغر و رضاخانی، سیسمن دخت (۱۳۹۸). پیش بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس سبک های هویت و خودپنداره در پسران دانش آموز دوره دوم متوسطه شهرستان رباط کریم. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۵(۳)، ۱۶۰-۱۴۱.
- دادوند، سیمین (۱۳۹۲). نقش واسطه ای خود تنظیمی در رابطه بین جهت گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان دختر مقطع سوم دبیرستان شهرستان کهگیلویه در سال ۱۳۹۲. پایان نامه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت .

- دلاور، علی؛ اسماعیلی، نیلوفر؛ حسنوندی، صبا و حسنوندی، باقر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۱(۳۶)، ۵۹-۷۸.
- دهقانی ناژوانی، علی و زارع‌پور، مریم. (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دندانپزشکی شیراز. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۶(۲۱۸): ۲۱۰-۲۱۱.
- رحمتی، مه‌ری و محمدی، فرحناز (۱۳۹۶). رابطه‌ی جهت‌گیری هدف فردی، ادراک از جهت‌گیری هدف کلاس و جهت‌گیری هدف والدین با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر کرمانشاه. رویش روانشناسی. ۱۶(۱)، ۱۱۱-۱۳۰.
- زاهد بابلان، عادل؛ پور بهرام، روشنگر؛ رحمانی جوانمرد، سمیرا؛ (۱۳۹۳). رابطه کمال‌گرایی، جهت‌گزینی هدف و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ش ۱۷. ۱۰۹ - ۱۲۴.
- سنبل دل، غزاله (۱۳۹۹). پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و هویت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه یازدهم رشته علوم تجربی ناحیه ۲ شهر کرج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- شکوهی نسب، مهدیه (۱۳۹۲). مطالعه رابطه جهت‌گیری اهداف و استقلال با هویت تحصیلی در دانش‌آموزان پایه چهارم دبیرستان شهر سیرجان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه یزد.
- فولاد چنگ، محبوبه و آب روشن، حسن. (۱۳۹۴). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و نشاط ذهنی بر اساس جهت‌گیری هدف پیشرفت در دانش‌آموزان دبیرستانی. آموزش پژوهی. ش ۲، ۱۱۹-۱۴۳.
- کوشا، علی‌اصغر؛ حسنی زنگبار، نادره و ستاری، یوسف (۱۳۹۳). بررسی ارتباط بین سبک‌های یادگیری و جهت‌گیری هدف با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان بستان‌آباد در سال تحصیلی ۹۲-۹۱. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۷(۲۷)، ۵۵-۶۶.
- گزیدری، ابراهیم؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی، ۱۹، ۴، ۳۴۷-۳۶۲.

- محمود آبادی، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی رابطه سبک‌های هویت و ابعاد کمال‌گرایی با اهداف پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر سیرجان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد
- مهدی زاده، فریده و مومنی مهمویی، حسین (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین هویت تحصیلی و نگرش نسبت به مدرسه با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان. مجله آموزش در علوم انتظامی، ۶(۲۱)، ۷۱-۹۱
- میرزا، لاورنس اس؛ گامست، گلن؛ گارینو، ا. جی (۱۳۹۱). پژوهش چند متغیری کاربردی (طرح و تفسیر). ترجمه: حسن پاشا شریفی، ولی الله فرزاد، سیمین دخت رضاخانی، حمیدرضا حسن آبادی، بلال ایزانلو، مجتبی حبیبی. تهران: انتشارات رشد.
- نوروزی، نسرين؛ محمدی پور، محمد و مهدیان، حسین (۱۴۰۰). رابطه جهت‌گیری هدف و اهمال کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانشجویان پرستاری. نشریه پژوهش پرستاری ایران، ۱۶ (۲)، ۷۸-۶۹
- هاشمی نصرت آباد؛ تورج واحدی، شهرام و دبیریف سولماز (۱۳۹۴). پیش‌بینی جهت‌گیری هدف پیشرفت بر اساس سبک‌های پردازش هویت: بررسی نقش پایه تحصیلی. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاهی*، ۴(۳)، ۱۵۲-۱۳۷
- هاشمی چلیچه، سمیه؛ هاشمی، زهرا و نقش، زهرا. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان سبک‌های انسانی و ارزش تکلیف با فرسودگی تحصیلی. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی (فرهنگ مشاوره). ۹(۳۴)، ۱۱۹-۱۴۰.
- یوسفی، فرزانه و یوسفی، فریده (۱۳۹۷). بررسی نقش جهت‌گیری هدف در شکل‌گیری هویت تحصیلی. چهارمین همایش بین‌المللی مدیریت. روانشناسی و علوم انسانی با رویکرد توسعه پایدار: تهران.
- یوسفی، فرزانه؛ زین الدینی میمند، زهرا؛ رضوی نعمت‌اللهی، ویدا و سلطانی، امان الله (۱۳۹۶). نقش پایگاه هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد چنودر*، ۱۳(۵۳)، ۱۶۱-۱۳۱

Abreu Alves, S., Sinval, J., Lucas Neto, L., Marôco, J., Gonçalves Ferreira, A., & Oliveira, P. (2022). Burnout and dropout intention in medical students: the protective role of academic engagement. *BMC Medical Education*, 22(1), 1-11.

- Almeida, L. S., Casanova, J. R., Bernardo, A. B., Cervero, A., dos Santos, A. A. A., & Ambiel, R. A. (2019). Development of a transcultural questionnaire of motives for higher education dropout. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 201-209.
- Bernardo, A., Cerezo, R., Núñez, J., Tuero, E., & Esteban, M. (2015). Prediction of university drop-out: Explanatory variables and preventive measures. *Rev. Fuentes*, 16, 63-84.
 - Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and individual differences*, 39(1), 235-247.
 - Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and individual differences*, 39(1), 235-247.
 - Çam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(137).
 - Ding, J., & Xie, Z. (2021). Psychological empowerment and work burnout among rural teachers: Professional identity as a mediator. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 49(6), 1-9.
 - Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Power, D. V., Durning, S., Moutier, C., Massie Jr, F. S., ... & Shanafelt, T. D. (2010). Burnout and serious thoughts of dropping out of medical school: a multi-institutional study. *Academic Medicine*, 85(1), 94-102.
 - Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
 - Fernández-Castillo, A. (2021). State-anxiety and academic burnout regarding university access selective examinations in Spain during and after the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12, 17.
 - Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99-110.
 - Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., ... & Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista médica de Chile*, 143(7), 930-937.
 - Gonida, E. N., Voulala, k., & kioseoglou, G.(2009). Students' achievement goalorientations and their behavioral and emotional engagement: Co-

- examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53–60.
- Graham, A., & Anderson, K. A. (2008). “I have to be three steps ahead”: Academically gifted African American male students in an urban high school on the tension between an ethnic and academic identity. *The Urban Review*, 40(5), 472-499.
 - Jiang, Y. (2021). Problematic social media usage and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic: The mediating role of psychological capital and the moderating role of academic burnout. *Frontiers in Psychology*, 76.
 - Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Journal of Educational Research Review*, 5, 50-67.
 - Kaplan, A., Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50–67.
 - Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non LD matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111-121.
 - Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). Evidence on dropout phenomena at universities. Copenhagen: Danish Clearinghouse for educational research. [cited 2021 Nov 21].
 - Lau, S., & Roeser, R. W. (2002). Cognitive abilities and motivational processes in high school students' situational engagement and achievement in science. *Educational Assessment*, 8(2), 139-162.
 - Lee, M. Y., Lee, M. K., Lee, M. J., & Lee, S. M. (2020). Academic burnout profiles and motivation styles among Korean high school students. *Japanese Psychological Research*, 62(3), 184-195.
 - Lu, X., & Guy, M. E. (2019). Emotional labor, performance goal orientation, and burnout from the perspective of conservation of resources: A United States/China comparison. *Public Performance & Management Review*, 42(3), 685-706.
 - Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr, M.L., Hicks, L., Anderman, E., & Roeser, R. W. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

- Milner, L. A., Ferrari, J. R. (2010). The Role of Goal Orientation in Emerging Adult Identity Processing Styles. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 10(4), 270-283.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc. [Google Scholar].
- Rudman, A., & Gustavsson, J. P. (2012). Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: a longitudinal study. *International journal of nursing studies*, 49(8), 988-1001.
- Schermelleh-Engel K, Moosbrugger H, Müller H. Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Method Psychol Res* . 2003; 8: 23-74.
- Shanahan, M. J., & Pychyl, T. A. (2007). An ego identity perspective on volitional action: Identity status, agency, and procrastination. *Personality and individual differences*, 43(4), 901-911.
- Silva, R. G., & Figueiredo-Braga, M. (2019). The roles of empathy, attachment style, and burnout in pharmacy students' academic satisfaction. *American journal of pharmaceutical education*, 83(5).
- Takai, M., Takahashi, M., Iwamitsu, Y., Ando, N., Okazaki, S., Nakajima, K., ... & Miyaoka, H. (2009). The experience of burnout among home caregivers of patients with dementia: Relations to depression and quality of life. *Archives of gerontology and geriatrics*, 49(1), e1-e5.
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2020). Burnout, goal orientation and academic performance in adolescent students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6507.
- Wang, C. J., Biddle, S. J., & Elliot, A. J. (2007). The 2×2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of sport and exercise*, 8(2), 147-168.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- Was, C. A., & Greve, M. (2021). Undergraduate Student Goal Orientations and the Impact of COVID-19: Student Effort Following the Pandemic Shutdown. *Educational Research: Theory and Practice*, 32(1), 23-29.
- Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18(3), 94-105.

- Was, C.A., AL-Harthy, E., Stack- Oden, M. & Isaacson, R.M. (2009). Academic identity status and the relationship to goal orientation .*Electronic Journal of Research of educational psychology*, 7(2), 627-652
- Xie, Y.J., Cao, DP., Sun, T., Yang, LB. (2019). The effects of academic adaptability on academic burnout, immersion in learning, and academic performance among Chinese medical students: a cross-sectional study. *BMC Med Educ*, 19: 21-32.
- Yildizli, H. (2019). Structural Relationships among Teachers' Goal Orientations for Teaching, Self-Efficacy, Burnout, and Attitudes towards Teaching. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 12(4), 111-125.
- Zis, P., Artemiadis, A., Bargiotas, P., Nteveros, A., & Hadjigeorgiou, G. M. (2021). Medical studies during the COVID-19 pandemic: the impact of digital learning on medical students' burnout and mental health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 349.

