

اثربخشی مشاوره راه حل محور گروهی بر درگیری، اهمال کاری و هدف گرایی تحصیلی در دانشجویان مشروطی دارای فرسودگی تحصیلی

The effectiveness of group solution focused counseling on academic conflict, procrastination and goal orientation in conditional students with academic burnout

Somayeh Shirbeigipour

Master of Educational Psychology, Department of Psychology, Anar Branch, Islamic Azad University, Anar, Iran.

Farzad Mirshahi *

PhD student in psychology, Shahid Madani University of Azerbaijan, Tabriz, Iran.

farzadmishahi61@gmail.com

سمیه شیربیگی پور

کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی، واحد انار، دانشگاه آزاد اسلامی، انار، ایران.

فرزاد میرشاهی (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری روان شناسی، گروه روان شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

Abstract

The present study was conducted to determine the effectiveness of solution-oriented counseling on conflict, procrastination, and academic goal orientation in conditional students with academic burnout. The present study was a semi-experimental study with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of the research consisted of all conditional students of Anar Azad University in the academic year 1400-1401. From this statistical population, 30 conditional students who had academic burnout were selected using purposeful sampling and randomly assigned to two experimental (15 people) and control (15 people) groups. The tools of this research include an academic burnout questionnaire by Bresso et al. (2007), an academic engagement questionnaire by Reeve et al. (2013, AES), an academic procrastination questionnaire by Solmon and Rothblum (1994, APS), and an academic goal orientation questionnaire by Bouffard et al. (1998, AGOS). The experimental group participated in 8 sessions, one session per week and each session lasted 90 minutes based on the content of the treatment sessions based on the solution-oriented approach. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance. The findings showed that by controlling the pre-test effect, there was a significant difference between the post-test mean of conflict, procrastination, and academic goal orientation in the two groups ($P < 0.001$). According to the findings of the research, it can be stated that solution-oriented intervention can be a suitable approach to improve the academic performance of conditional students with academic burnout.

Keywords: Academic burnout, Academic engagement, Academic procrastination, Academic goal orientation, Solution-oriented counseling.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مشاوره راه حل محور بر درگیری، اهمال کاری و هدف گرایی تحصیلی در دانشجویان مشروطی دارای فرسودگی تحصیلی انجام شد. پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانشجویان مشروطی دانشگاه آزاد انار در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل داد. از این جامعه آماری تعداد ۳۰ نفر دانشجوی مشروطی که دارای فرسودگی تحصیلی بودند با استفاده نمونه گیری هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) گمارده شدند. ابزارهای این پژوهش شامل پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۲۰۰۷)، پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و همکاران (۲۰۱۳)، AES)، پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولمون و راثبلوم (۱۹۹۴، APS) و پرسشنامه هدف گرایی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۸، AGOS) بود. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه هر هفته یک جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه بر اساس محتوای جلسات درمانی رویکرد راه حل محور شرکت کردند. داده ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل شدند. یافته ها نشان داد که با کنترل اثر پیش آزمون بین میانگین پس آزمون درگیری، اهمال کاری و هدف گرایی تحصیلی در دو گروه تفاوت معناداری در سطح ($P < 0.001$) وجود داشت. با توجه به یافته های پژوهش می توان اظهار داشت که مداخله راه حل محور می تواند رویکرد مناسبی برای بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان مشروطی دارای فرسودگی تحصیلی باشد.

واژه های کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، هدف گرایی تحصیلی، مشاوره راه حل محور.

اثرات فشارهای طولانی مدت در موقعیت‌های شغلی و درسی اغلب به وضعیتی منجر می‌گردد که با نام فرسودگی^۱ شناخته شده است. فرسودگی یک نشانگان روان‌شناختی است که موجب بروز اختلال‌هایی همچون افسردگی، اضطراب، اختلالات خواب، کاهش عزت نفس، سوء مصرف مواد مخدر، کاهش تعهد سازمانی، کاهش عملکرد و افزایش مشکلات سلامتی می‌گردد (ادو والسانیا^۲، ۲۰۲۲). فرسودگی تحصیلی^۳ که پاسخی به سختی‌های مسیر پیش‌روی فراگیر در کنار آمدن با این فشارهاست، بازخورد یک ناهماهنگی بین منابع آموزشی و انتظارات فرد از خود و سایرین برای کسب موفقیت تحصیلی است و با مسائل روانی و رفتاری متعددی همچون افسردگی، افت عملکرد تحصیلی، غیبت از کلاس و در نهایت ترک تحصیل مرتبط است و می‌تواند به طور معناداری بر تعهد شناختی، علاقمندی به مطالب درسی، حضور مستمر در کلاس و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی اثرگذار باشد (روزالز-ریچاردو^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). یافته‌های مطالعات حاکی از آن است که دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی از پیامدهای آن رنج می‌برند (آگوايو^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). از جمله پیامدهای ناشی از فرسودگی تحصیلی افزایش اهمال کاری تحصیلی و همچنین کاهش درگیری و هدف گرایی تحصیلی است.

درگیری تحصیلی^۶ برای اولین بار جهت درک و تبیین شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه‌ای برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت. درگیری تحصیلی، کیفیت تلاشی است که فراگیران صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوبی دست پیدا کنند (ابروآلوز^۷ و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش‌های نشان می‌دهند که هر چه فراگیران، درگیری تحصیلی بیشتری داشته باشند، معمولاً پیشرفت تحصیلی بالاتر و فرسودگی تحصیلی کمتری دارند. در همین راستا صالحی و همکاران (۱۴۰۱)، در پژوهشی نشان دادند که بین درگیری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رابطه خطی معناداری وجود دارد به طوری که هر چه میزان درگیری تحصیلی بیشتر باشد به طور معناداری فرسودگی تحصیلی کاهش پیدا می‌کند.

از سوی دیگر، اهمال کاری تحصیلی^۸، تمایل به تعلل در شروع و انجام کارهای مهم و تعویق انداختن عمدی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است. از اهمال کاری تحصیلی به عنوان یک عادت بد رفتاری یاد شده که بسیاری از دانش‌آموزان و دانشجویان در عملکرد تحصیلی با آن مواجهه هستند، به نحوی که نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از شیوع اهمال کاری ۷۰ تا ۹۰ درصدی در بین دانشجویان بود (فینتاو^۹ و همکاران، ۲۰۲۲). یافته‌های پژوهش‌های پیشین حاکی از وجود رابطه معناداری بین اهمال کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی است. در همین راستا شهبازبان خونیک و همکاران (۱۳۹۷)، نشان دادند تمامی مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی با مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. این یافته‌ها بیان‌گر این است که دانشجویان اهمال‌کار، فرسودگی تحصیلی بیشتری دارند. از طرفی، هدف گرایی (جهت‌گیری هدف)، یکی از جنبه‌های دیگر ویژگی‌های شخصی فراگیران است که می‌تواند منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی گردد. جهت‌گیری هدف تبیین‌کننده انگیزه‌هایی است که بر اساس آن رسیدن به هدف تعقیب می‌گردد. جهت‌گیری هدف در موقعیت تحصیلی مبین انگیزه فرد از تحصیل است و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۵). ثمری صفا و پوردل (۱۴۰۱)، در پژوهش خود نشان دادند الگوی ساختاری فرسودگی تحصیلی براساس هدف گرایی تحصیلی از برازش مطلوبی برخوردار است و با تقویت هدف گرایی تحصیلی می‌توان گرایش به فرسودگی تحصیلی را کاهش داد.

یکی از روش‌های مؤثر برای مقابله با فرسودگی تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی، مشاوره راه حل محور^{۱۰} است (هسو^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۱). مشاوره راه حل محور به‌عنوان یکی از مشاوره‌های کوتاه مدت شناخته شده است (وانگ^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۳). این روش در اواخر دهه‌ی ۱۹۷۰ توسط استیو د شازر و کیم برگ^{۱۳} مطرح شد. مشاوره راه حل محور به جای تمرکز بر مشکلات گذشته، بر راه‌حل‌ها در حال

1 burnout

2 Edú-Valsania

3 academic burnout

4 Rosales-Ricardo

5 Aguayo

6 Academic Engagement

7 Abreu Alves

8 academic procrastination

9 Fentaw

10 Solution-Focused Counseling

11 Hsu

12 Hendar

13 Steve de shazer & Kim berg

و آینده متمرکز می‌شود و مبتنی بر نقاط قوت و توانایی‌های مراجع است و درمانگر می‌پندارد که مراجع مهارت حل مشکل خود را دارد و درمانگر توانایی مراجع را به وی گوشزد می‌کند و او را در پیدا کردن مسیر درست و راه‌حل همراهی می‌کند. مشاوره گروهی راه‌حل محور می‌تواند برای بسیاری از فراگیران، به خودی خود، تجربه‌ای استثنایی باشد. ممکن است فراگیران در جای دیگر، این فرصت را نداشته باشند که افراد با مسائل و مشکلات مشابه، اینگونه به آن‌ها گوش دهند و همچنین شیوه‌های ارتباط مثبت و سالم را مشاهده کنند (تاکالو^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). در همین راستا، تقی پور و همکارانش (۱۳۹۰)، در پژوهشی نشان دادند که شیوه مشاوره گروهی راه‌حل محور در افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. پوردل و ثمری صفا (۱۴۰۰)، گزارش کردند آموزش درمان راه‌حل محور در افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت و سرزندگی تحصیلی و کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین اثربخش است. صدری دمیرچی و همکاران (۱۳۹۸)، در پژوهشی به بررسی تأثیر مشاوره گروهی راه‌حل محور بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند و گزارش کردند مشاوره گروهی راه‌حل محور موجب افزایش معنادار انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. هسو و همکاران (۲۰۲۱)، در یک پژوهش مروری اظهار داشتند که رویکرد راه‌حل محور موجب مدیریت مشکلات رفتاری، کاهش شدت هیجانات منفی و بهبود عملکرد تحصیلی می‌گردد.

با توجه به اینکه در بیشتر جوامع امروزی، دانشجویان به عنوان افرادی تأثیرگذار، مستعد و به‌طور کلی سرمایه‌های بسیار ارزشمند جامعه به‌شمار می‌روند، لذا برنامه‌ریزی جهت پیشگیری از فرسودگی تحصیلی و مداخله در عوامل آسیب‌رسان در حوزه‌ها و ابعاد گوناگون زندگی آن‌ها امری مهم و ضروری است که نیاز به پژوهش و مداخلات بسیاری دارد. نتایج مطالعات گذشته بیانگر فرسودگی تحصیلی بالا در دانشجویان مشروطی است و این میزان با بالا رفتن مدت زمان تحصیل افزایش پیدا می‌کند که خود موجب بروز اختلالات متعدد روان‌شناختی در آن‌ها می‌گردد (آگوایو^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین تا موقعی که سلامت جسمانی، بهزیستی روانی و بهبود عملکرد فراگیران دغدغه نظام آموزشی و مسئولان زیربط باشد، مسئله فرسودگی تحصیلی در دانشجویان مشروطی از اهمیت و ضرورت شایانی برخوردار است. همچنین با توجه به بررسی‌های نویسندگان تاکنون پژوهشی که به‌دنبال واکاوی مسئله فرسودگی تحصیلی دانشجویان مشروطی و استفاده از روش‌های مشاوره‌ای گوناگون برای بهبود این دانشجویان باشد پیدا نشد که خود ضرورت انجام این پژوهش را دو چندان می‌نماید. با توجه به مباحث ذکر شده پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مشاوره راه حل محور بر درگیری، اهمال کاری و هدف‌گرایی تحصیلی در دانشجویان مشروطی دارای فرسودگی تحصیلی انجام شد.

روش

پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان مشروطی دانشگاه آزاد انار در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود، که از بین آنها ۳۰ نفر دانشجوی مشروطی که دارای فرسودگی تحصیلی بودند با استفاده نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) گمارده شدند. سپس شرکت‌کنندگان گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه (هر هفته یک جلسه) ۹۰ دقیقه‌ای تحت مشاوره راه‌حل محور قرار گرفتند و در این مدت شرکت‌کنندگان گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از اتمام جلسات، پس‌آزمون در هر دو گروه اجرا شد. ملاک ورود به پژوهش شامل: دانشجویان در حال تحصیل دانشگاه آزاد اسلامی واحد انار در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، مشروطی حداقل یک ترم، دارای فرسودگی تحصیلی (کسب نمره بالاتر از ۳۵ پرسشنامه فرسودگی تحصیلی)، همچنین ملاک‌های خروج از پژوهش شامل عدم شرکت یا غیبت بیشتر از ۲ جلسه در جلسات مشاوره گروهی راه‌حل محور؛ بروز رویداد یا حادثه تأثیرگذار بر نتایج پژوهش؛ مصرف داورهای روان‌شناختی یا شرکت در مداخله روان‌شناختی غیر از مشاوره گروهی راه‌حل محور بود. این پژوهش برخی اصول اخلاقی همچون توضیح اهداف پژوهش برای شرکت‌کنندگان، حفظ رازداری، گمنام ماندن شرکت‌کنندگان، اخذ رضایت‌نامه کتبی آگاهانه، اختیاری بودن پژوهش، حق خروج از مطالعه در هر مرحله‌ای از آن، در اختیار قرار دادن نتایج پژوهش در صورت تمایل شرکت‌کنندگان و همچنین اجرای ۸ جلسه مشاوره گروهی راه‌حل محور برای گروه کنترل را رعایت نمود. در نهایت به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره^۳ و نرم افزار SPSS نسخه ۲۵ در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ استفاده شد.

1 Takalu

2 Aguayo

3 Multivariate Analysis of Covariance

ابزار سنجش

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی^۱ (ABS): این پرسشنامه در سال ۲۰۰۷ توسط برسو^۲ و همکاران ساخته شد و دارای سه مقیاس مربوط به سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقه‌گی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی است. پرسشنامه برسو شامل ۱۵ سؤال است که با روش لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (نمره ۱) تا کاملاً موافق (نمره ۵) درجه‌بندی شده است (برسو، ۲۰۰۷). دامنه نمرات فرسودگی تحصیلی دانشجویان از ۱ تا ۷۵ است، هرچه نمره افراد پایین‌تر باشد و به سمت ۱ سوق کند؛ یعنی این افراد فرسودگی تحصیلی کمتری دارند و هرچه نمره افراد بالاتر باشد و به سمت ۷۵ سوق کند یعنی افراد فرسودگی تحصیلی بیشتری دارند. همچنین در پژوهش حاضر نقطه برش برای انتخاب آزمودنی با فرسودگی تحصیلی ۳۵ بود. روایی پرسشنامه توسط برسو و همکاران (۲۰۰۷) با استفاده از روش تحلیل عاملی به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۵۴ و ۰/۵۳ بر اساس خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقه‌گی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی و پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۲ و ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. میزان پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ در پژوهش واحدی و همکاران (۱۳۹۳)، برای خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقه‌گی تحصیلی، ناکارآمدی تحصیلی و مقیاس کل به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۶، ۰/۶۷ و ۰/۸۵ گزارش شد. همچنین نعیمی (۱۳۸۸)، ضرایب روایی این پرسش‌نامه را از طریق همبسته کردن مؤلفه‌های آن با پرسشنامه فشارزهای دانشجویی^۳ به ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ به‌دست آورد. همچنین برای محاسبه پایایی در پژوهش حاضر از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج برای خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقه‌گی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۵ و ۰/۷۹ و برای نمره کلی آزمون ۰/۸۳ به‌دست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی^۴ (AES): پرسشنامه درگیری تحصیلی توسط ریو^۵ و همکاران (۲۰۱۳)، طراحی گردید. این پرسشنامه دارای ۱۷ ماده و چهار خرده‌مقیاس درگیری عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی تشکیل شده است و میزان درگیری دانشجویان را در امور تحصیلی مورد سنجش قرار می‌دهد. پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای پاسخ داده می‌شود و بازه نمرات بین ۱۷ تا ۱۱۹ است که نمره ۶۸ نقطه برش پرسشنامه درگیری تحصیلی است و نمرات کمتر از ۶۸ بیان‌گر درگیری تحصیلی پایین و نمرات بالاتر از ۶۸ بیان‌گر درگیری تحصیلی بالا است. ریو (۲۰۱۳)، پایایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های عامل، رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۸۴ گزارش کردند و روایی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی برای کل پرسشنامه ۰/۶۶ به‌دست آورد. در جامعه ایرانی هم رضانی و خامسان (۱۳۹۶)، شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۲ و برای خرده‌مقیاس‌های آن بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۷ به‌دست آورد. همچنین آن‌ها روایی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه کردند و نشان دادند که کل پرسشنامه از روایی مطلوبی ۰/۷۷ برخوردار است. همچنین برای محاسبه پایایی در پژوهش حاضر از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای مؤلفه‌های درگیری عاملی، درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۸، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ و برای نمره کلی آزمون ۰/۸۸ بود.

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی^۶ (APS): این پرسشنامه توسط سولمون و رابنلوم^۷ (۱۹۸۴) تدوین گردید و دارای ۲۷ سؤال است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. این مؤلفه‌ها عبارتند از: آمادگی برای امتحان دادن، آمادگی برای نوشتن مقاله، آمادگی برای انجام تکالیف. نحوه پاسخ‌دهی به سؤالات این پرسشنامه با استفاده از طیف لیکرت ۵ درجه‌ای انجام می‌شود. همچنین در این مقیاس سؤالات (۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره اهمال‌کاری در این پرسشنامه ۲۷ و حداکثر ۱۰۸ است و کسب نمره بالای اهمال‌کاری بیان‌گر تعلل‌ورزی بیشتر دانشجویان در انجام و ارائه تکالیف محوله است. سولومون (۱۹۹۴) پایایی پرسشنامه را با استفاده از همسانی درونی محاسبه و ضریب ۰/۸۴ را گزارش نموده است. روایی سازه این مقیاس، از طریق همگرایی مثبت و معنادار آن با مقیاس تعلل‌ورزی تاکمن^۸ (۱۹۹۱)، با مقدار همبستگی ۰/۵۱ و مقیاس خودگزارشی اهمال‌کاری فراری با همبستگی ۰/۳۰ احراز شده است (هاول و واتسون^۹، ۲۰۰۷). نیکبخت و همکاران (۱۳۹۳)، پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای

1 Academic Burnout Scale (ABS)

2 Bresno

3 Students Stressors Questionnai

4 Academic Engagement Scale (AES)

5 Reeve

6 Academic Procrastination Scale (APS)

7 Solomon & Rothblum

8 Tuckman

9 Howell, A. J., & Watson, D. C.

کرونباخ برابر ۰/۸۶ گزارش کردند. همچنین آن‌ها به منظور تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه‌ها با نمره کل استفاده کردند و همبستگی گویه‌ها با نمره کل آزمون در سطح مطلوب و معنادار ۰/۸۸ گزارش کردند. همچنین برای محاسبه پایایی در پژوهش حاضر از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای مؤلفه‌های آمادگی برای امتحان دادن، آمادگی برای نوشتن مقاله، آمادگی برای انجام تکالیف به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۶۷ و ۰/۷۷ و برای نمره کلی آزمون ۰/۸۴ بود.

پرسشنامه هدف‌گرایی تحصیلی^۱ (AGOS): این مقیاس توسط بوفارد^۲ و همکاران (۱۹۹۸)، تدوین شده است و دارای ۲۰ سؤال است و متشکل از سه خرده مقیاس جهت‌گیری هدف تسلط (۶ سؤال)، جهت‌گیری عملکرد (۷ سؤال)، جهت‌گیری پرهیز از شکست (۷ سؤال) می‌باشد. این مقیاس در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) بررسی می‌شود. حداقل امتیاز ممکن ۲۰ و حداکثر امتیاز ممکن ۱۰۰ خواهد بود و نمره بین ۲۰ تا ۳۴: هدف‌گرایی تحصیلی پایین؛ نمره ۳۴ تا ۶۷: هدف‌گرایی تحصیلی متوسط و نمره بالاتر از ۶۷: هدف‌گرایی تحصیلی بالا است. بوفارد و همکاران (۱۹۹۸)، ضرایب پایایی را با روش آلفای کرونباخ، برای ابعاد تسلط، عملکرد و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ محاسبه کردند. میدلی^۳ و همکاران (۱۹۹۸)، روایی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی کردند و نشان دادند که این آزمون از یک ساختار سه عاملی تشکیل شده و وزن رگرسیونی مربوط به هر عامل معنی‌دار و بالاتر از ۰/۷۰ است. در پژوهش دهقانی و همکاران (۱۳۹۵)، روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید گردید و پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به‌دست آمد. همچنین برای محاسبه پایایی در پژوهش حاضر از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف تسلط، جهت‌گیری عملکرد و جهت‌گیری پرهیز از شکست به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۵ و ۰/۷۹ و برای نمره کلی آزمون ۰/۸۰ بود.

برنامه مداخله: گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه هر هفته یک جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه بر اساس محتوای جلسات درمانی رویکرد راه‌حل‌محور برگرفته از پژوهش بهرامی و بهاری (۱۳۹۵) و کریمی، جمالی و خورانی کریمی (۱۳۹۴) شرکت کردند. آموزش‌ها گام‌به‌گام به صورت تمرینات منظم و تکالیف هفتگی ارائه شد. در طی جلسات نیز توصیه‌ها و پیشنهادهای عملی و نهایتاً ارائه تکالیف خانگی به دانشجویان ارائه گردید. شرح تمامی جلسات در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول ۱. شرح جلسات مشاوره راه‌حل‌محور (بهرامی و بهاری، ۱۳۹۵؛ کریمی و همکاران، ۱۳۹۴)

| جلسه | موضوع | اهداف، روش، تکلیف | مدت زمان |
|------|----------------------------|---|----------|
| اول | معارفه و تدوین اهداف درمان | هدف: آشنایی و ایجاد رابطه، آگاه‌شدن دانشجویان به قوانین جلسات مشاوره گروهی و هدف‌گذاری روش: معرفی مشاور و دانشجویان تکلیف درون جلسه: در تدوین اهداف، با گام‌های کوچک در آزمودنی ایجاد امیدواری می‌کنند. تکلیف میان جلسات: دانشجویان در جلسه اول اهداف قابل قبولی طراحی و یادداشت کنند. هدف: تمرکز بر آنچه درست است. | ۹۰ دقیقه |
| دوم | تمرکز به زمان حال | روش: درباره تغییراتی که در طول جلسه قبل در روابط، رفتار، عواطف و انگیزه‌های خود احساس کردند، صحبت کنند. تکلیف درون جلسه: هدف‌گذاری مورد بازبینی قرار می‌گیرد تکلیف میان جلسات: طول هفته تغییراتی را که در رفتار و گفتار خود مشاهده می‌کنند، یادداشت کنند. هدف: ایجاد تغییر در روابط و روش زندگی | ۹۰ دقیقه |
| سوم | ایجاد تغییر | روش: با استفاده از روش‌های برجسته کردن و سوالات معجزه‌های، استعدادها و توانایی‌های دانشجویان به آن‌ها شناسانده شد. تکلیف درون جلسه: از دانشجویان خواسته می‌شود درباره توانایی‌ها و استعدادها خود صحبت کنند تکلیف میان جلسه: توانایی‌های که در خود دارند، یادداشت کنند و جلسه بعد به همراه خود بیاورند | ۹۰ دقیقه |

1 Academic Goal Orientation Scale (AGOS)

2 Bouffard

3 Midgley, C.

| هدف: تثبیت تغییرات مثبت | |
|-------------------------|---|
| ۹۰ دقیقه | <p>روش: چگونگی به‌کارگیری توانایی‌ها برای بهبود با استفاده از فن‌استثنائات و فن‌سوالات قیاسی.</p> <p>تکلیف درون جلسه: با روش "به کاری که مؤثر است ادامه بده" از دانشجویان خواسته شد به خود با دید مثبت نگاه کنند.</p> <p>تکالیف میان جلسه: تفکر در مورد یک اتفاق مهم که ممکن است زندگی‌شان را تحت تأثیر قرار بدهند.</p> <p>هدف: بهره‌گیری از پرسش معجزه‌آسا و سوالات قیاسی:</p> <p>روش: پرسش معجزه‌آسا این گونه به کار برده شد: "فرض کنید امشب خوابیده‌اید و معجزه‌ای رخ می‌دهد و فردا همه چیز درست می‌شود" چه چیزی توجه شما را جلب می‌کند؟ با این پرسش در خانه و دانشگاه چه اتفاق می‌افتد؟ در ادامه در باره پاسخ‌های ارائه شده بحث شد. سپس در قالب پرسش قیاسی درباره حفظ این تغییر در قالب یک واحد اندازه‌گیری بیان شد.</p> <p>تکلیف درون جلسه: از دانشجویان خواسته شد به پرسش معجزه‌آسا جواب دهند و از یک تا ده به آنها درجه دهند</p> <p>تکلیف میان جلسه: از دانشجویان خواسته شد درباره پرسش معجزه‌ای بیشتر فکر کنند.</p> <p>هدف: متفاوت بودن از لحاظ رفتار، عواطف و کار، استفاده از فن شاه کلید.</p> <p>روش: کمک به شرکت‌کنندگان برای شناسایی راه‌های دیگر تفکر، احساس و رفتار به جای رفتار و تفکرات مشکل‌ساز کنونی.</p> |
| ۹۰ دقیقه | <p>پرسش معجزه‌آسا و پرسش قیاسی</p> <p>تکلیف درون جلسه: در مورد عواطف و افکار که بر روی رفتارشان تأثیر گذاشته صحبت کردند و فن شاه کلید تمرین شد.</p> <p>میان جلسه: مکالمات عادی روزانه را که می‌توانند جایگزین بهتری در باره آن‌ها به صورت مثبت پیدا شود، یادداشت کردند.</p> |
| ۹۰ دقیقه | <p>هدف: تثبیت تغییرات و جمع‌بندی.</p> <p>روش: با استفاده از سوالات درجه‌بندی خواسته شد میزان دستیابی به اهداف را تعیین کنند.</p> <p>تکلیف درون جلسه: از تمام آزمودنی‌ها خواسته شد درباره جلسات اظهار نظر کنند.</p> |
| ۹۰ دقیقه | <p>هدف: تعیین میزان اثربخشی مداخلات راه حل محور</p> <p>روش: جمع‌بندی جلسات و نتیجه‌گیری، اجرای پس آزمون یک هفته پس از مداخلات.</p> |

یافته‌ها

میانگین سنی در بین افراد شرکت‌کننده در گروه مداخله $21/90 \pm 2/61$ سال و در گروه گواه $20/81 \pm 2/97$ سال بود. همچنین نتایج مربوط به معدل دانشجویان نشان داد در گروه مداخله $11/55 \pm 3/09$ و در گروه گواه $11/62 \pm 3/37$ بود. گروه مداخله میانگین دارای $2/50 \pm 0/80$ نیم‌سال تحصیلی مشروطی داشتند و گروه گواه به طور میانگین $2/70 \pm 0/95$ نیم‌سال تحصیلی مشروطی داشتند. جنسیت دانشجویان در گروه مداخله تعداد ۱۲ نفر (۸۰ درصد) مرد و تعداد ۳ نفر (۲۰ درصد) زن بودند و در گروه گواه تعداد ۱۱ نفر مرد (۷۴ درصد) و ۴ نفر (۲۶ درصد) زن بودند. همچنین تمامی دانشجویان در مقطع کارشناسی در حال تحصیل بودند. در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. مشخصات توصیفی متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| متغیر | مرحله | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | |
|----------------|--------|-----------|------------------|----------|------------------|
| | | میانگین | انحراف استاندارد | میانگین | انحراف استاندارد |
| فرسودگی تحصیلی | آزمایش | ۴۱/۴۸ | ۹/۱۲ | ۱۷/۳۶ | ۵/۳۷ |
| | گواه | ۴۰/۲۹ | ۱۱/۵۱ | ۴۱/۹۴ | ۱۱/۶۰ |

| | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|--------|-------------------|
| ۱۷/۲۹ | ۷۵/۵۵ | ۱۲/۲۹ | ۴۲/۴۸ | آزمایش | درگیری تحصیلی |
| ۱۳/۵۶ | ۴۶/۱۲ | ۱۲/۳۴ | ۴۵/۱۵ | گواه | |
| ۱۲/۱۱ | ۴۱/۹۸ | ۱۹/۱۵ | ۷۹/۷۱ | آزمایش | اهمال کاری تحصیلی |
| ۱۸/۲۵ | ۷۸/۵۹ | ۱۸/۲۰ | ۷۶/۳۳ | گواه | |
| ۱۱/۴۹ | ۷۱/۳۵ | ۶/۹۲ | ۲۸/۸۸ | آزمایش | هدف‌گرایی تحصیلی |
| ۵/۸۲ | ۲۶/۳۳ | ۵/۶۳ | ۲۵/۲۰ | گواه | |

همانطور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک ارائه شده است. میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش داشته و میانگین نمرات درگیری تحصیلی و هدف‌گرایی تحصیلی در گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش پیدا کرده است. بررسی مفروضات پارامتریک نشان داد فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع نمرات در تمامی متغیرهای پژوهش در هر دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون باقی است، یعنی توزیع نمرات نمونه نرمال و همسان با جامعه است و کجی و کشیدگی حاصل اتفاقی است ($p > 0/05$). همچنین نتایج آزمون لوین نشان داد پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها برای فرسودگی تحصیلی ($p < 0/085$)، درگیری تحصیلی ($p < 0/111$)، اهمال کاری تحصیلی ($p < 0/071$) و هدف‌گرایی تحصیلی ($p < 0/095$) رعایت شده است. همچنین نتایج همگنی شیب رگرسیون حاکی از آن است که هیچ اثر متقابل بین متغیر مستقل و متغیر همپراش وجود ندارد و تعامل بین آنها معنادار نیست ($p < 0/77$) و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده نمود. جدول شماره ۳ شاخص‌های چندمتغیره را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نتایج شاخص‌های چندمتغیره

| اثر | اثر | مقادیر | درجه آزادی اثر | درجه آزادی خطا | F | P | Eta |
|-------------------|--------|--------|----------------|----------------|--------|-------|-------|
| اثر پیلایی | ۲/۱۰۲ | ۱۴ | ۱۵۷ | ۱۵۵ | ۱۵/۵۰۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۵۶ |
| لامبدای ویلکز | ۰/۹۶۱ | ۱۴ | ۱۵۵ | ۱۵۳ | ۱۱/۶۹۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۴۹ |
| اثر هنتلینگ | ۱۱/۲۲۴ | ۱۴ | ۱۵۳ | ۷۸ | ۶۸/۷۱۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۷۸۰ |
| بزرگترین ریشه روی | ۱۰/۷۳۲ | ۷ | ۷۸ | | ۵۵/۲۹۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۱۴ |

با توجه به جدول ۳ می‌توان مشاهده نمود که اثر گروه بر ترکیب متغیرهای وابسته (فرسودگی تحصیلی، درگیری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی) معنی‌دار است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره

| متغیر وابسته | منبع تغییرات | SS | df | MS | Eta | F | P |
|-------------------|--------------|---------|----|---------|-------|--------|-------------|
| فرسودگی تحصیلی | پیش‌آزمون | ۱۵۲۶/۲۲ | ۱ | ۱۵۲۶/۲۲ | ۰/۹۰۲ | ۱۲۹/۸۶ | * $< 0/001$ |
| | گروه | ۱۶۲۸/۹۲ | ۱ | ۱۶۲۸/۹۲ | ۰/۷۸۵ | ۸۵/۲۱ | * $< 0/001$ |
| | خطا | ۸۵۶/۹۲ | ۳۰ | ۲۸/۵۶ | | | |
| درگیری تحصیلی | پیش‌آزمون | ۹۹۸/۹۵ | ۱ | ۹۹۸/۹۵ | ۰/۷۸۵ | ۸۵/۲۱ | * $< 0/001$ |
| | گروه | ۳۲۹۱/۸۱ | ۱ | ۳۲۹۱/۸۱ | ۰/۷۸۵ | ۸۵/۲۱ | * $< 0/001$ |
| | خطا | ۲۳۱۶/۶۰ | ۳۰ | ۷۷۲/۲۰ | | | |
| اهمال کاری تحصیلی | پیش‌آزمون | ۲۶۴۹/۱۳ | ۱ | ۲۶۴۹/۱۳ | ۰/۹۵۲ | ۱۹۶/۱۹ | * $< 0/001$ |
| | گروه | ۳۷۴۹/۶۶ | ۱ | ۳۷۴۹/۶۶ | ۰/۹۵۲ | ۱۹۶/۱۹ | * $< 0/001$ |
| | خطا | ۵۵۹/۵۱ | ۳۰ | ۱۸/۶۵ | | | |

| | | | | | | |
|--|--------|--------|---------|----|---------|-----------------------|
| | | | ۲۲۱۹/۵۴ | ۱ | ۲۲۱۹/۵۴ | پیش‌آزمون |
| | ۰/۰۰۱* | ۱۱۰/۲۳ | ۶۶۵۵/۶۶ | ۱ | ۶۶۵۵/۶۶ | گروه هدف‌گرایی تحصیلی |
| | | ۰/۸۸۹ | ۶۶۵۵/۶۶ | ۳۰ | ۷۲۱/۱۸ | خطا |

همانگونه که جدول ۴ نشان می‌دهد با در نظر گرفتن سطح معنی‌داری و میزان F می‌توان نتیجه گرفت مشاوره راه‌حل محور گروهی توانسته است بر فرسودگی تحصیلی ($P < 0/001$ و $F = 129/86$)، درگیری تحصیلی ($P < 0/001$ و $F = 85/21$)، اهمال‌کاری تحصیلی ($P < 0/001$ و $F = 196/19$) و هدف‌گرایی تحصیلی ($P < 0/001$ و $F = 110/23$) دانشجویان تأثیرگذار باشد. به عبارت دیگر تفاوت ایجاد شده در میزان فرسودگی، درگیری، اهمال‌کاری و هدف‌گرایی تحصیلی دانشجویان در مرحله پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون ناشی از مداخله محقق بوده است و پیش‌آزمون تأثیر معناداری بر آن‌ها نداشته است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مشاوره گروهی راه‌حل محور بر درگیری تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و هدف‌گرایی تحصیلی در دانشجویان مشروطی دارای فرسودگی تحصیلی انجام شد. یافته‌ها حاکی از افزایش معنادار درگیری تحصیلی و هدف‌گرایی تحصیلی و همچنین کاهش معنادار اهمال‌کاری تحصیلی پس از ۸ هفته مشاوره گروهی راه‌حل محور در دانشجویان مشروطی دارای فرسودگی تحصیلی بود.

همسو با یافته‌های پژوهش مبنی بر اثربخشی مشاوره راه‌حل محور بر درگیری تحصیلی هسو^۱ و همکاران (۲۰۲۱)، پوردل و ثمری‌صفا (۱۴۰۰) یافته‌های یکسانی را گزارش کردند. برای تبیین اثربخشی مشاوره گروهی راه‌حل محور بر درگیری تحصیلی می‌توان گفت که مشاوره راه‌حل محور شکلی از درمان مختصر است که بر منابع و توانایی مراجعان برای ایجاد راه‌حل تکیه دارد، فلسفه زیربنایی مشاوره راه‌حل محور بر پایه این تفکر پایه‌ریزی شده است که "تغییر مداوم و اجتناب‌ناپذیر" است. لذا در درمان، بر چیزی که امکان بروز دارد، تأکید می‌شود و بر برداشتن قدم‌های کوچک برای شروع تغییر تأکید می‌ورزد (فرانکلین^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). از سویی در مشاوره گروهی راه‌حل محور بیشتر از اسنادهای مثبت استفاده می‌شود و سعی بر آن است توانایی‌های دانشجویان را افزایش دهد و آن‌ها را از لحاظ روحی تقویت نماید. با این تفاسیر قابل توجه است که گفته شود مشاوره راه‌حل محور با آثار مثبتی که در دانشجویان ایجاد می‌کند موجب افزایش درگیری تحصیلی در دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی می‌گردد (ردی^۳ و همکاران، ۲۰۲۲).

همسو با یافته‌های پژوهش مبنی بر اثربخشی مشاوره راه‌حل محور بر اهمال‌کاری تحصیلی تقی‌پور و همکاران (۱۳۹۰)، صدری دمیرچی و همکاران (۱۳۹۸) یافته‌های یکسانی را گزارش کردند. در تبیین نتایج مبنی بر اثرگذاری مشاوره گروهی راه‌حل محور بر اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان اظهار داشت، دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی که در جلسات مشاوره راه‌حل محور شرکت کردند، توانستند به جای درگیر شدن در مشکلات و تکرار راهکارهای ناسازگار، به دنبال راهکارهای مفید و اثرگذارتر باشند و درصدد افزایش قابلیت‌های خود برای کنترل مناسب تنش‌ها، فشارها و چالش‌ها و انتخاب راهکارهای مناسب برای حل مشکلاتشان برآیند. احتمالاً مشکلات به سادگی خود را حفظ و ابقا می‌نمایند و چون دانشجویان مشکلات را همانطور که همواره روی می‌دهند تجسم می‌نمایند، آن‌چنان در مشکلات، موانع و چالش‌ها غرق می‌گردند که از نمایان شدن راه‌کارهایی که درست در برابر آن‌ها قرار گرفته غافل می‌شوند. بنابراین با تغییر دیدگاه آن‌ها و تمرکز بیشتر بر راهکارها زمینه‌ی مناسبی برای ایجاد تغییرات سازنده فراهم گردید (صادقی و فرحبخش، ۱۴۰۱) که در نهایت موجب کاهش تمرکز دانشجویان بر مشکلات موجود و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در آنها گردید.

همسو با یافته‌های پژوهش مبنی بر اثربخشی مشاوره راه‌حل محور بر هدف‌گرایی تحصیلی هسو و همکاران (۲۰۲۱)، محمدیاری و حسینیان (۱۳۹۷) و دست‌یاز و همکاران (۱۳۹۳) یافته‌های یکسانی را گزارش کردند. در تبیین نتایج مبنی بر اثرگذاری مشاوره گروهی راه‌حل محور بر هدف‌گرایی تحصیلی می‌توان اظهار داشت، دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی یاد گرفته بودند که بر نقاط ضعف خود، شکست‌های خود و نداشتن‌های خود و در کل بر مسائل و نکات منفی خود تمرکز داشته باشند که این به نوبه‌ی خود ادراک خویشتن آن‌ها

1 Hsu

2 Franklin

3 Reddy

را دچار اختلال کرده بود. تأکید و برجسته‌سازی بر نقاط قوت و توانمندی‌های فرد در جریان مشاوره راه‌حل محور موجب گردید تا دانشجویان از نقاط قوت خود آگاه شوند و آن‌ها را در نظر بگیرند، پس با توجه به اینکه در مشاوره راه‌حل محور، تمرکز بر راه‌حل‌هاست و کمتر به کمبودها پرداخته می‌شود، این روش، در کار با دانشجویان فاقد انگیزه بسیار سودمند و مفید واقع گردید و چون این مشاوره، مبتنی بر به کارگیری نقاط قوت و توانایی‌های مراجع است، می‌تواند در دانشجویان ایجاد انگیزش نماید و تلاش آن‌ها را برای یادگیری افزایش دهد و هدف دانشجویان را برای آموزش و درس پررنگ کند که خود موجب افزایش هدف‌گرایی تحصیلی در آن‌ها می‌شود (آگوايو و همکاران، ۲۰۱۹).

پژوهش حاضر نیز همچون سایر پژوهش‌هایی که در حوزه علوم رفتاری و روان‌شناسی صورت می‌گیرد، با محدودیت‌هایی مواجه بود که موارد زیر از جمله مهم‌ترین آنها هستند: نبود دوره پیگیری؛ استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند؛ استفاده از ابزار خودگزارش‌دهی و عدم کنترل برخی متغیرها مانند وضعیت بهره هوشی دانشجویان و اثرات غیرقابل کنترل وضعیت خانوادگی و محیط زندگی دانشجویان و همچنین محدود بودن جامعه‌ی پژوهش به دانشگاه آزاد اسلامی انار که تعمیم یافته‌ها را به سایر دانشگاه‌های کشور با محدودیت مواجه می‌سازد.

با توجه به محدودیت‌های موجود در پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود برای پژوهش‌های آتی از دوره پیگیری چندماهه برای اطمینان از ماندگاری اثربخشی این رویکرد استفاده شود همچنین در پژوهش‌های آتی می‌توان تأثیر مشاوره راه‌حل محور را بر سایر متغیرهای تأثیر گذار بر فرسودگی تحصیلی همانند سرزندگی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی بررسی نمود. درنهایت و با توجه به نتایج به‌دست آمده در این پژوهش مبنی بر تأثیر مثبت مشاوره گروهی راه‌حل محور بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان مشروطی و به‌دلیل اثرگذاری بالای این رویکرد درمانی در محیط‌های آموزشی به مشاوران تحصیلی و روان‌شناسان پیشنهاد می‌شود برای کمک به رشد مناسب دانشجویان و خصوصاً دانشجویانی که سابقه مشروطی و فرسودگی تحصیلی دارند از یافته‌های این پژوهش بهره‌برند.

منابع

- بهرامی، ا. و بهاری، ف. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی رویکرد راه‌حل-مدار با استراتژیک به شیوه گروهی بر میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *تعلیم و تربیت*، ۲۳(۲)، ۱۳۱-۱۴۹.
<https://doi.org/20.1001.1.10174133.1395.32.2.7.5>
- پوردل، م. و ثمری صفاء، ج. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش درمان راه‌حل محور بر هیجان‌های تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *رویش روان شناسی*، ۱۰(۸)، ۱۴۹-۱۶۰.
<https://doi.org/20.1001.1.2383353.1400.10.8.12.6>
- تقی‌پور، ا.، خوش‌کنش، ا. و صالحی، ف. (۱۳۹۰). اثربخشی مشاوره گروهی راه‌حل محور بر افزایش عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۳(۶)، ۶۲-۸۰.
<https://www.noormags.ir/view/ar/articlepage/888173>
- ثمری صفاء، ج.، پوردل، م. (۱۴۰۱). ارائه مدل فرسودگی تحصیلی براساس جو عاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف‌گرایی، اهمال‌کاری و درگیری تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد، *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۳(۴۹)، ۱۳۱-۱۶۲.
<https://doi.org/10.22054/QCCPC.2021.58418.2628>
- دست‌باز، ا.، یونسی، س. ج.، مرادی، ا.، ابراهیمی، م. (۱۳۹۳). اثربخشی مشاوره گروهی راه‌حل محور بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستان شهرستان شهریار. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵(۱)، ۹۰-۹۸.
<https://www.sid.ir/paper/163715/fa#pointx>
- دهقانی نازوانی، ع.، زارع‌پور، م. (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان داندانپزشکی شیراز. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۲۵)، ۲۱۰-۲۱۸.
<http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3912-fa.html>
- رضزانی، م. و خامسان، ا. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۸(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴.
<https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555>
- شهبازیان خونق، آ.، مصرآبادی، ج.، فرید، ا. (۱۳۹۷). نقش اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان. *رویش روان‌شناسی*، ۷(۱۰)، ۱۸۳-۱۹۸.
<http://doi.org/20.1001.1.2383353.1397.7.10.15.2>
- صادقی، ح. خ.، فرحبخش، ک. (۱۴۰۱). تأثیر مشاوره گروهی بر رویکرد راه‌حل محور بر پایداری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۳(۳)، ۲۲۰-۲۳۱.
<http://doi.org/10.30486/JSRP.2020.548729.0>
- صالحی، ن.، قلاتاش، ع. و طهماسبی، م. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری هدف تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر اقلید. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۳(۲)، ۱۲۴-۱۳۵.
<https://doi.org/10.30495/JEDU.2022.25492.5076>

اثربخشی مشاوره راه‌حل محور گروهی بر درگیری، اهمال‌کاری و هدف‌گرایی تحصیلی در دانشجویان مشروطی دارای فرسودگی تحصیلی
The effectiveness of group solution focused counseling on academic conflict, procrastination and goal orientation in ...

- صدری دمیرچی، ا.، محمدیاری، ا.، جعفری، م.، س.، حسینیان، س. (۱۳۹۸). تأثیر مشاوره گروهی راه‌حل محور بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۶(۴)، ۲۳-۳۴. <http://doi.org/10.29252/jcmh.6.4.4>
- کریمی، ف.، جمالی، س.، و خورانی کریمی، ت. (۱۳۹۴). اثربخشی خنده درمانی و درمان راه‌حل مدار به شیوه گروهی. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۳(۳)، ۴۶۵-۴۷۲. <http://doi.org/20.1001.1.17352029.1394.13.3.9.8>
- نعامی، ع. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مطالعات روان-شناختی*، ۵(۳)، ۱۱۷-۱۳۴. <http://doi.org/10.22051/PSY.2009.1609>
- نیکبخت، ا.؛ عبدخدایی، م.، س.، حسن‌آبادی، حسین. (۱۳۹۳). اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان. *مجله پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۳(۲)، ۸۱-۹۴. <http://doi.org/10.22067/IJAP.V3I2.15434>
- واحدی، ش.، هاشمی، ت.، شفیعی سورک، س. (۱۳۹۳). تأثیر سنوات تحصیلی، روان‌رنجوری و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی بر فرسودگی تحصیلی: آزمون یک مدل مفهومی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵(۳)، ۷۱-۸۰. https://jsr-p.isfahan.iau.ir/article_533932.html
- 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. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03094-9>
- Aguiayo, R., Cañadas, G. R., Assbaa-Kaddouri, L., Cañadas-De la Fuente, G. A., Ramírez-Baena, L., & Ortega-Campos, E. (2019). A risk profile of sociodemographic factors in the onset of academic burnout syndrome in a sample of university students. *International journal of environmental research and public health*, 16(5), 707. <https://doi.org/10.3390/ijerph16050707>
- Breso, E., Salanova, M., Schafeli, W. B. (2007). "In search of the Third Dimension of burnout: Efficacy or Inefficacy?", *Applied psychology: An International Review*, 56(3), 460-478. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00290.x>
- Bouffard, T., & Etal. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' selfregulated learning. *British journal of Educational psychology*, 68, 309-319. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01293.x>
- Edú-Valsania S, Laguía A, Moriano JA. Burnout: A review of theory and measurement. *International journal of environmental research and public health*. 2022 Feb 4;19(3):1780. <http://doi.org/10.3390/ijerph19031780>
- Fentaw, Y., Moges, B. T., & Ismail, S. M. (2022). Academic procrastination behavior among public university students. *Education Research International*, 1277866, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2022/1277866>
- Franklin, C., Ding, X., Kim, J., Zhang, A., Hai, A. H., Jones, K., ... & O'Connor, A. (2023). Solution-Focused Brief Therapy in Community-Based Services: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Studies. *Research on Social Work Practice*, 20, 1-12. <https://doi.org/10.1177/10497315231162611>
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- Hsu, K. S., Eads, R., Lee, M. Y., & Wen, Z. (2021). Solution-focused brief therapy for behavior problems in children and adolescents: A meta-analysis of treatment effectiveness and family involvement. *Children and Youth Services Review*, 120, 1-46. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105620>
- Maslach C, Leiter MP. Burnout. In: *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* 2016 Jan 1 (pp. 351-357). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., ... & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, 23(2), 113-131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>
- Reddy, S. M., Naseh, M., Panisch, L. S., Rafieifar, M., O'Gara, J. L., & Cervantez, C. (2022). Solution-Focused Brief Therapy in Iran: A Scoping Review of the Outcome Literature. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 19(4), 493-508. <https://doi.org/10.1080/26408066.2022.2083923>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Rosales-Ricardo, Y., Rizzo-Chunga, F., Mocha-Bonilla, J., & Ferreira, J. P. (2021). Prevalence of burnout syndrome in university students: A systematic review. *Salud mental*, 44(2), 91-102. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2021.013>
- Solomon, L.J., Rothblum, E. (1994). Procrastination assessment scale-students (pass). New York: *The Free Press*, PP.446-452. <https://web.archive.org/web/20091222073641id>
- Takalu, M. T. M., Hosseini, S. A., & Khankeh, H. (2017). Effectiveness solution-focused therapy group, to reduce stress, anxiety and depression in caregivers of patients with multiple sclerosis. *Modern Care Journal*, 14(4), e10696. <https://doi.org/10.5812/modernc.10696>
- Wang, C., Wang, C., Wang, J., Yu, N. X., Tang, Y., Liu, Z., & Chen, T. (2023). Effectiveness of solution-focused group counseling on depression and cognition among Chinese older adults: A cluster randomized controlled trial. *Research on Social Work Practice*, 33(5), 530-543. <https://doi.org/10.1177/10497315221119991>