رویش روان شناسی، سال ۱۳، شماره ۷، شماره پیاپی ۱۰۰، مهر ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(7), 2024

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 conditional students with academic burnout

سمیه شیربیگی پور
کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی، واحد انار، دانشگاه آزاد اسلامی، انار، ایران.
فرزاد میرشاهی (نویسنده مسئول)
دانشجوی دکترای روان شناسی، گروه روان شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

چکیده
پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مشاوره راه‌حل محور بر درگیری، اهمال‌کاری و هدف‌گرایی تحصیلی در دانشجویان مشروطی دارای فرسودگی تحصیلی انجام شد. پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش آزمون_ پس‌آزمون 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 نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) گمارده شدند. ابزارهای این پژوهش شامل پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۲۰۰۷)، پرسشنامۀ درگیری تحصیلی ریو و همکاران (۲۰۱۳، AES)، پرسشنامۀ اهمال‌کاری تحصیلی سولمون و راثبلوم (۱۹۹۴، APS) و پرسشنامه هدف‌گرایی 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 راه‌حل‌محور شرکت کردند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون بین میانگین پس‌آزمون درگیری، اهمال‌کاری و هدف‌گرایی تحصیلی در دو گروه تفاوت معناداری در سطح (P<۰/۰۰۱) وجود داشت. با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان اظهار داشت که مداخله راه‌حل محور می‌تواند رویکرد مناسبی برای بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان مشروطی دارای فرسودگی تحصیلی باشد.

واژه‌های کلیدی: *اهمال‌کاری تحصیلی، درگیری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، هدف‌گرایی تحصیلی، مشاوره راه‌حل محور.*

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.
farzadmirshahi61@gmail.com

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.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : آذر ۱۴۰۲** **پذیرش: اسفند ۱۴۰۲** **ویرایش نهایی: مهر ۱۴۰۳**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

مقدمه

اثرات فشارهای طولانی مدت در موقعیت‌های شغلی و درسی اغلب به وضعیتی منجر می‌گردد که با نام فرسودگی[1] 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[2]، ۲۰۲۲). فرسودگی تحصیلی[3] 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[4] و همکاران، ۲۰۲۱). یافته‌های مطالعات حاکی از آن است که دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی از پیامدهای آن رنج می‌برند (آگوایو[5] و همکاران، ۲۰۱۹). از جمله پیامدهای ناشی از فرسودگی تحصیلی افزایش اهمال‌کاری تحصیلی و همچنین کاهش درگیری و هدف‌گرایی تحصیلی است.

درگیری تحصیلی[6] برای اولین بار جهت درک و تبیین شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه‌ای برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظرقرار گرفت. درگیری تحصیلی، کیفیت تلاشی است که فراگیران صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم به نتایج مطلوبی دست پیدا کنند (ابروآلوز[7] 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 به‌طوری که هرچه میزان درگیری تحصیلی بیشتر باشد به‌طور معناداری فرسودگی تحصیلی کاهش پیدا می‌کند.

از سوی دیگر، اهمال‌کاری تحصیلی[8]، تمایل به تعلل در شروع و انجام کارهای مهم و تعویق انداختن عمدی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است. از اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یک عادت بد رفتاری یاد شده که بسیاری از دانش‌آموزان و دانشجویان در عملکرد تحصیلی با آن مواجهه هستند، به‌نحوی که نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از شیوع اهمال‌کاری ۷۰ تا ۹۰ درصدی در بین دانشجویان بود (فینتاو[9]و همکاران، ۲۰۲۲). یافته‌های پژوهش‌های پیشین حاکی از وجود رابطه معناداری بین اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی است. در همین راستا شهبازیان خونیق و همکاران (۱۳۹۷)، نشان دادند تمامی مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی با مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. این یافته‌ها بیان‌گر این است که دانشجویان اهمال‌کار، فرسودگی تحصیلی بیشتری دارند.

از طرفی، هدف‌گرایی (جهت‌گیری هدف)، یکی از جنبه‌های دیگر ویژگی‌های شخصی فراگیران است که می‌تواند منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی گردد. جهت‌گیری هدف تبیین کننده انگیزهایی 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). ثمری‌صفا و پوردل (۱۴۰۱)، در پژوهش خود نشان دادند الگوی ساختاری فرسودگی تحصیلی براساس هدف‌گرایی تحصیلی از برازش مطلوبی برخوردار است و با تقویت هدف‌گرایی تحصیلی می‌توان گرایش به فرسودگی تحصیلی را کاهش داد.

یکی از روش‌های مؤثر برای مقابله با فرسودگی تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی، مشاوره راه‌حل محور[10] است (هسو[11] و همکاران، ۲۰۲۱). مشاوره راه‌حل محور به‌عنوان یکی از مشاوره‌های کوتاه مدت شناخته شده است (وانگ[12] و همکاران، ۲۰۲۳). این روش در اواخر دهه‌ی ۱۹۷۰ توسط استیو د شازر و کیم برگ[13] مطرح شد. مشاوره راه‌حل 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

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 مشاهد کنند (تاکالو[1] 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 ثمری‌صفا (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 دانش-آموزان 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[2] و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین تا موقعی که سلامت جسمانی، بهزیستی روانی و بهبود عملکرد فراگیران دغدغهٔ 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، اهمال‌کاری 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، پس آزمون 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 حادثهٔ تأثیرگذار بر نتایج پژوهش؛ مصرف داروهای روان‌شناختی یا شرکت در مداخلهٔ 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[3] و نرم افزار SPSS نسخه ۲۵ در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ استفاده شد.

1 Takalu
2 Aguayo
3 Multivariate Analysis of Covariance

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

ابزار سنجش

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی[1] (ABS): این پرسشنامه در سال ۲۰۰۷ توسط برسو[2] 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 خرده مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقه‌گی تحصیلی، ناکارآمدی تحصیلی و مقیاس کل به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۶، ۰/۶۷ و ۰/۸۵ گزارش شد. همچنین نعامی (۱۳۸۸)، ضرایب روایی این پرسش‌نامه را از طریق همبسته کردن مؤلفه‌های آن با پرسشنامهٔ فشارزاهای دانشجویی[3] 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 خرده مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقه‌گی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۵ و ۰/۷۹ و برای نمره‌ی کلی آزمون ۰/۸۳ بدست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی[4] (AES): پرسشنامه درگیری تحصیلی توسط ریو[5] و همکاران (۲۰۱۳)، طراحی گردید. این پرسشنامه دارای ۱۷ ماده و چهار خرده مقیاسِ 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 خرده مقیاس‌های عامل، رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۸۴ گزارش کردند و روایی پرسشنامه را با استفاده تحلیل عاملی اکتشافی برای کل پرسشنامه ۰/۶۶ به‌دست آورد. در جامعه ایرانی هم رمضانی 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[6] (APS): این پرسشنامه توسط سولمون و راثبلوم[7] (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 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[8] (۱۹۹۱)، با مقدار همبستگی ۰/۵۱ و مقیاس خودگزارشی اهمال‌کاری فراری با همبستگی ۰/۳۰ احراز شده است (هاول و واتسون[9]، ۲۰۰۷). نیکبخت و همکاران (۱۳۹۳)، پایایی پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای

1 Academic Burnout Scale (ABS)
2 Breso
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.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

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[1] (AGOS): این مقیاس توسط بوفارد[2] 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[3] 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 راه‌حل محور (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. **تکلف میان جلسات: دانشجویان در جلسه اول اهداف قابل قبولی طراحی و یاداشت کنند.**	**۹۰ دقیقه**
دوم	تمرکز به زمان حال	هدف: تمرکز بر آنچه درست است. 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، یاداشت کنند.	۹۰ دقیقه
سوم	ایجاد تغییر	هدف: ایجاد تغییر در روابط و روش زندگی روش: با استفاده از روش‌های برجسته کردن و سوالات معجزه‌ای، استعدادها و توانایی‌های دانشجویان به آن‌ها شناسانده شد. تکلیف درون جلسه: از دانشجویان خواسته می‌شود درباره توانایی‌ها و استعدادهای 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.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

چهارم	تثبیت تغییرات	هدف: تثبیت تغییرات مثبت روش: چگونگی به‌کارگیری توانایی‌ها برای بهبود با استفاده از فن‌استثنائات و فن‌سوالات قیاسی. تکلیف درون جلسه: با روش "به کاری که مؤثر است ادامه بده" از دانشجویان خواسته شد به خود با دید مثبت نگاه کنند. تکالیف میان جلسه: تفکر در مورد یک اتفاق مهم که ممکن است زندگی‌شان را تحت تأثیر قرار بدهند.	۹۰ دقیقه
پنجم	پرسش معجزه‌آسا و پرسش قیاسی	هدف: بهره‌گیری از پرسش معجزه‌آسا و سؤالات قیاسی: روش: پرسش معجزه‌آسا این گونه به‌کار برده شد: "فرض کنید امشب خوابیده‌اید و معجزه‌ای رخ می‌دهد و فردا همه‌چیز 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. تکلیف درون جلسه: از دانشجویان خواسته شد به پرسش معجزه‌آسا جواب دهند و از یک تا ده به آنها درجه دهند تکلیف میان جلسه: از دانشجویان خواسته شد درباره پرسش معجزه‌ای بیشتر فکر کنند.	۹۰ دقیقه
ششم	استفاده از شاه کلید	هدف: متفاوت بودن از لحاظ رفتار، عواطف و کار، استفاده از فن شاه کلید. روش: کمک به شرکت‌کنندگان برای شناسایی راه‌های دیگر تفکر، احساس و رفتار به‌جای رفتار و تفکرات مشکل‌ساز کنونی. تکلیف درون جلسه: در مورد عواطف و افکار که برروی رفتارشان تاثیر گذاشته صحبت کردند و فن شاه کلید تمرین شد. میان جلسه: مکالمات عادی روزانه را که می‌توانند جایگزین بهتری در باره آن‌ها به صورت مثبت پیدا شود، یاداشت کردند.	**۹۰ دقیقه**
هفتم	جمع‌بندی تغییرات	هدف: تثبیت تغییرات و جمع‌بندی. روش: با استفاده از سؤالات درجه‌بندی خواسته شد میزان دستیابی به اهداف را تعیین کنند. تکلیف درون جلسه: از تمام آزمودنی‌ها خواسته شد درباره جلسات اظهار نظر کنند.	۹۰ دقیقه
هشتم	ارزیابی مداخلات جمع‌بندی	هدف: تعیین میزان اثربخشی مداخلات راه حل محور روش: جمع‌بندی جلسات و نتیجه‌گری، اجرای پس آزمون یک هفته پس از مداخلات.	۹۰ دقیقه

یافته ها

میانگین سنی در بین افراد شرکت‌کننده در گروه مداخله ۲/۶۱±۲۱/۹۰ سال و در گروه گواه ۲/۹۷±۲۰/۸۱ سال بود. همچنین نتایج مربوط به معدل دانشجویان نشان داد در گروه مداخله ۳/۰۹±۱۱/۵۵ و در گروه گواه ۳/۳۷±۱۱/۶۲ بود. گروه مداخله میانگین دارای ۰/۸۰±۲/۵۰ نیم‌سال تحصیلی مشروطی داشتند و گروه گواه به طور میانگین ۰/۹۵±۲/۷۰ 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	
	گروه	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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

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

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 اهمال‌کاری 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 ($p>۰/۰۵$). همچنین نتایج آزمون لوین نشان داد پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها برای فرسودگی تحصیلی ($p<۰/۰۸۵$)، درگیری تحصیلی ($p<۰/۱۱۱$)، اهمال‌کاری تحصیلی ($p<۰/۰۷۱$) و هدف‌گرایی تحصیلی ($p<۰/۰۹۵$) رعایت شده است. همچنین نتایج همگنی شیب رگرسیون حاکی از آن است که هیچ اثر متقابلی بین متغیر مستقل و متغیر همپراش وجود ندارد و تعامل بین آنها معنادار نیست ($p<۰/۷۷$) و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده نمود. جدول شماره ۳ شاخص-های چندمتغیره را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نتایج شاخص‌های چندمتغیره

اثر	اثر	مقادیر	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	F	P	Eta
گروه	اثر پیلایی	۲/۱۰۲	۱۴	۱۵۷	۱۵/۵۰۱	۰/۰۰۱	۰/۵۵۶
	لامبدای ویلکز	۰/۹۶۱	۱۴	۱۵۵	۱۱/۶۹۲	۰/۰۰۱	۰/۶۴۹
	اثر هتلینگ	۱۱/۲۲۴	۱۴	۱۵۳	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 اهمال‌کاری 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			
	گروه	۱۶۲۸/۹۲	۱	۱۶۲۸/۹۲	۰/۹۰۲	۱۲۹/۸۶	⁎<۰/۰۰۱
	خطا	۸۵۶/۹۲	۳۰	۱۱۵/۲۸			
درگیری تحصیلی	پیش‌آزمون	۹۹۸/۹۵	۱	۹۹۸/۹۵			
	گروه	۳۲۹۱/۸۱	۱	۳۲۹۱/۸۱	۰/۷۸۵	۸۵/۲۱	⁎<۰/۰۰۱
	خطا	۲۳۱۶/۶۰	۳۰	۱۵۲/۱۲			
اهمالکاری تحصیلی	پیش‌آزمون	۲۶۴۹/۱۳	۱	۲۶۴۹/۱۳			
	گروه	۳۷۴۹/۶۶	۱	۳۷۴۹/۶۶	۰/۹۵۲	۱۹۶/۱۹	⁎<۰/۰۰۱
	خطا	۵۵۹/۵۱	۳۰	۲۰۱/۰۹			

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

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

همانگونه که جدول ۴ نشان می‌دهد با درنظر گرفتن سطح معنی‌داری و میزان F می‌توان نتیجه گرفت مشاوره راه‌حل محور گروهی توانسته است بر فرسودگی تحصیلی (P<۰/۰۰۱ و F=۱۲۹/۸۶)، درگیری تحصیلی (P<۰/۰۰۱ و F=۸۵/۲۱)، اهمال‌کاری تحصیلی (P<۰/۰۰۱ و F=۱۹۶/۱۹) و هدف‌گرایی تحصیلی (P<۰/۰۰۱ و F=۱۱۰/۲۳) 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[1] 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[2] 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 توجیه 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[3] و همکاران، ۲۰۲۲).

همسو با یافته‌های پژوهش مبنی بر اثربخشی مشاوره راه‌حل محور بر اهمال‌کاری تحصیلی تقی پور 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 مشاورهٔ راه حل 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 درنهایت 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 نداشته‌های 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

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 به‌اینکه 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 (آگوایو 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 مشاورۀ 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 سابقۀ مشروطی و فرسودگی تحصیلی دارند از یافته‌های این پژوهش بهره برند.

منابع

بهرامی، ا.، و بهاری، ف. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی رویکرد راه حل- مدار با استراتژیک به شیوه گروهی بر میزان خودکارآمدی دانش آموزان دوره راهنمایی. تعلیم و تربیت، ۳۲(۲)، ۱۳۱-۱۴۹. https://doi.org/20.1001.1.10174133.1395.32.2.7.5

پوردل، م.، و ثمری‌صفا، 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 خودکارآمدپنداری دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۳(۶)، ۶۲-۸۰. https://www.noormags.ir/view/ar/articlepage/888173

ثمری‌صفا، ج.، پوردل، م. (۱۴۰۱). ارائه مدل فرسودگی تحصیلی براساس جوعاطفی 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 ناژوانی، ع.، زارع‌پور، م. (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانداپزشکی شیراز. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۲۵)، ۲۱۰-۲۱۸. http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3912-fa.html

رمضانی، 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 خونیق، آ.، مصرآبادی، ج.، فرید، ا. (۱۳۹۷). نقش اهمال‌کاری تحصیلی و احساس تنهایی در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان. رویش روان-شناسی، ۷(۱۰)، ۱۸۳-۱۹۸. http://doi.org/20.1001.1.2383353.1397.7.10.15.2

صادقی، ح. خ.، فرحبخش، ک. (۱۴۰۱). تأثیر مشاورۀ گروهی با رویکرد راه‌حل محور بر پایستگی 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.، قلتاش، ع.، و طهماسبی، م. (۱۴۰۱). نقش واسطه ای درگیری تحصیلی در رابطه بین جهت گیری هدف تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم شهر اقلید. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۳(۲)، ۱۲۴-۱۳۵. https://doi.org/10.30495/JEDU.2022.25492.5076

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

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 شیوه‌گروهی. *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 روان‌شناختی*، ۵(۳)، ۱۱۷-۱۳۴. http://doi.org/10.22051/PSY.2009.1609

نیکبخت، ا.؛ عبدخدایی، م. س.، حسن‌آبادی، حسین. (۱۳۹۳). اثربخشی واقعیت درمانی 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

Aguayo, 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. InStress: 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

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]