

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.

farzadmirshahi61@gmail.com

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.

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 ۱۴۰۱-۱۴۰۰ 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 اهمال کاری تحصیلی سولمن و راثبلوم (APS) (AES)، پرسشنامه هدف گرایی تحصیلی بوفارد و همکاران (۱۹۹۸) (AGOS) 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.

مقدمه

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 فرآگیر در کنار آمدن با این فشارهایست، بازخورد یک ناهمانگی 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 فرآگیری مطالعه 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 (آگاویو^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 فرآگیران صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوبی دست پیدا کنند (ابروآلو^۷ و همکاران، ۲۰۲۲). پژوهش‌های نشان می‌دهند که هر چه فرآگیران، 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، 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، به‌نحوی که نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از شیوه اهمال کاری^۹ تا ۹۰ درصدی در بین دانشجویان بود (فینتاو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۲). یافته‌های پژوهش‌های پیشین حاکی از وجود رابطه معناداری بین اهمال کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی است. در همین راستا شهبازیان خونیق 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 اهمال کار، فرسودگی تحصیلی بیشتری دارند. از طرفی، هدف گرایی (جهت‌گیری هدف)، یکی از جنبه‌های دیگر ویژگی‌های شخصی فرآگیران است که می‌تواند منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی گردد. جهت‌گیری هدف کننده 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^{۱۱} است (هسو^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۱). مشاوره راه حل محور به عنوان یکی از مشاوره‌های کوتاه مدت شناخته شده است (وانگ^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۳). این روش در اواخر دهه‌ی ۱۹۷۰ توسط استیو د شازر و کیم برگ^{۱۴} مطرح شد. مشاوره راه حل محور به جای تمرکز بر مشکلات گذشته، بر راه حل‌ها 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 راه حل همراهی می‌کند. مشاوره گروهی راه حل 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 (تاكالو^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). در همین راستا، تلقی پور و همکارانش (۱۳۹۰)، در پژوهشی نشان دادند که شیوه مشاوره گروهی راه حل محور در افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. پوردل و ثمری صفا (۱۴۰۰)، گزارش کردند آموزش درمان راه حل محور در افایش 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 راه حل محور بر انگیزش تحصیلی دانشآموزان پرداختند و گزارش کردند مشاوره گروهی راه حل محور موجب افزایش معنادار انگیزش تحصیلی دانشآموزان می‌گردد. هسو و همکاران (۲۰۲۱)، در یک پژوهش مروری اظهار داشتند که رویکرد راه حل 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 به شمار 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 زیربطی باشد، مسئله فرسودگی تحصیلی در دانشجویان مشروطی از اهمیت و ضرورت شایانی برخوردار است. همچنین با توجه به بررسی‌های نویسنده‌گان تاکنون پژوهشی که به دنبال 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 انان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود، که از بین آنها ۳۰ نفر دانشجوی مشروطی که دارای فرسودگی تحصیلی بودند با استفاده نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به صورت 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 راه حل 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 انان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱، 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 راه حل محور؛ بروز رویداد یا حادثه تأثیرگذار بر نتایج پژوهش؛ مصرف داروهای روان‌شناختی یا شرکت در مداخله روان‌شناختی غیر از مشاوره گروهی راه حل 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 راه حل 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، بی علاقه گی 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 ۰/۵۴، ۰/۵۳ و ۰/۵۳ بر اساس خردمندی مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی علاقه گی 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 خردمندی مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی علاقه گی تحصیلی، ناکارآمدی تحصیلی و مقیاس کل به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۶ و ۰/۸۵ گزارش شد. همچنین نعامی (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 بدست آورد. همچنین برای محاسبه پایایی در پژوهش حاضر از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج برای خردمندی مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی علاقه گی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۵ و ۰/۸۹ و برای نمره کلی آزمون ۰/۸۳ بدست آمد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی^۴ (AES): پرسشنامه درگیری تحصیلی توسط ریو^۵ و همکاران (۲۰۱۳)، طراحی گردید. این پرسشنامه دارای ۱۷ ماده و چهار خردمندی مقیاس 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 بیان گر درگیری تحصیلی پایین و نمرات بالاتر از ۶۸ بیان گر درگیری تحصیلی بالا است. ریو (۲۰۱۳)، پایایی پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ برای خردمندی مقیاس‌های عاملی، رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶ و ۰/۹۰ گزارش کرده و روایی پرسشنامه را با استفاده تحلیل عاملی اکتشافی برای کل پرسشنامه ۰/۶۶ بدست 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 خردمندی مقیاس‌های آن بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۷ بدست آورد. همچنین آن‌ها روایی پرسشنامه را با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی محاسبه کرده 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، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ و برای نمره کلی آزمون ۰/۸۸ بود.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی^۶ (APS): این پرسشنامه توسط سولومون و راثبلوم^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 نمره گذاری می‌شوند. حداقل نمره اهمال کاری در این پرسشنامه ۲۷ و حداکثر ۱۰۸ است و کسب نمره بالای اهمال کاری بیان گر تعلل ورزی 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 تعلل ورزی تاکمن^۸ (۱۹۹۱)، با مقدار همبستگی ۰/۵۱ و مقیاس خودگزارشی اهمال کاری 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 Breso

³ Students Stressors Questionnaire

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 پایابی در پژوهش حاضر از ضربی 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 ۰/۶۷ 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 خردۀ 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 مخالف تا کاملاً موافق) 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 پایابی را با روش آلفای کرونباخ، برای ابعاد تسلط، عملکرد و اجتنابی به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ محسوبه 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 پایابی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد. همچنین برای محاسبه پایابی در پژوهش حاضر از ضربی 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 راه حل محور 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 راه حل محور (بهرامی و بهاری، ۱۳۹۵؛ کریمی و همکاران، ۱۳۹۴)

مدت زمان	اهداف، روش، تکلیف	جلسه	موضوع
۹۰ دقیقه	هدف: آشنایی و ایجاد رابطه، آگاهشدن دانشجویان به قوانین جلسات مشاوره گروهی و هدف‌گذاری. روش: معروفی مشاور و دانشجویان	معارفه و تدوین	
	تکلیف درون جلسه: در تدوین اهداف، با گام‌های کوچک در آزمودنی ایجاد امیدواری می‌کنند.	اهداف	اول
	تکلیف میان جلسات: دانشجویان در جلسه اول اهداف قابل قبولی طراحی و یاداشت کنند.	درمان	
۹۰ دقیقه	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.	تمرکز به زمان حال	دوم
	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.		
	هدف: ایجاد تغییر در روابط و روش زندگی	ایجاد تغییر	سوم
۹۰ دقیقه	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		

1 Academic Goal Orientation Scale (AGOS)

2 Bouffard

3 Midgley, C.

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

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 پس آزمون

متغیر	گروه	مرحله	پیش‌آزمون	پس آزمون	انحراف استاندارد	میانگین						
فرسودگی تحصیلی	گواه	آزمایش	۴۱/۴۸	۹/۱۲	۱۷/۳۶	۵/۳۷	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	۷۱/۲۵	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 ($p < 0.05$)، درگیری تحصیلی ($p < 0.111$)، اهمال کاری تحصیلی ($p < 0.071$) و هدف‌گرایی تحصیلی ($p < 0.095$) رعایت شده است. همچنین نتایج همگنی شبیه رگرسیون حاکی از آن است که هیچ اثر متقابله بین متغیر مستقل و متغیر همپراش وجود ندارد و تعامل‌های چندمتغیره را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نتایج شاخص‌های چندمتغیره

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

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

P	F	Eta	MS	df	SS	منبع تغییرات	متغیر وابسته
* < 0.001	۱۲۹/۸۶	۰/۹۰۲	۱۵۲۶/۲۲	۱	۱۵۲۶/۲۲	پیش‌آزمون	فرسودگی تحصیلی
			۱۶۲۸/۹۲	۱	۱۶۲۸/۹۲	گروه	
			۱۱۵/۲۸	۳۰	۸۵۶/۹۲	خطا	
* < 0.001	۸۵/۲۱	۰/۷۸۵	۹۹۸/۹۵	۱	۹۹۸/۹۵	پیش‌آزمون	درگیری تحصیلی
			۳۲۹۱/۸۱	۱	۳۲۹۱/۸۱	گروه	
			۱۵۲/۱۲	۳۰	۲۳۱۶/۶۰	خطا	
* < 0.001	۱۹۶/۱۹	۰/۹۵۲	۲۶۴۹/۱۳	۱	۲۶۴۹/۱۳	پیش‌آزمون	اهمال کاری تحصیلی
			۳۷۴۹/۶۶	۱	۳۷۴۹/۶۶	گروه	
			۲۰۱/۰۹	۳۰	۵۵۹/۵۱	خطا	

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 ...

هدف گرایی تحصیلی	گروه	پیش آزمون	۲۲۱۹/۵۴	۱	۲۲۱۹/۵۴	۲۲۱۹/۵۴	۱	۶۶۵۵/۶۶	۱	۶۶۵۵/۶۶	۰/۸۸۹	۱۱۰/۲۳	*۰/۰۰۱	
	خطا	۷۲۱/۱۸	۳۰		۷۲۱/۱۸									

همانگونه که جدول ۴ نشان می دهد با درنظر گرفتن سطح معنی داری و میزان F می توان نتیجه گرفت مشاوره راه حل محور گروهی توانسته است بر فرسودگی تحصیلی ($F=129/86$ و $P<0/001$)، درگیری تحصیلی ($F=85/21$ و $P<0/001$)، اهمال کاری تحصیلی ($F=110/23$ و $P<0/001$) و هدف گرایی تحصیلی ($F=196/19$ و $P<0/001$) دانشجویان تأثیرگذار باشد. به عبارت دیگر تفاوت ایجاد شده در میزان فرسودگی، درگیری، اهمال کاری و هدف گرایی تحصیلی دانشجویان در مرحله پس آزمون نسبت به پیش آزمون ناشی از مداخله محقق بوده است و پیش آزمون تأثیر معناداری بر آنها نداشته است.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مشاوره گروهی راه حل محور بر درگیری تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و هدف گرایی تحصیلی در دانشجویان مشروطی دارای فرسودگی تحصیلی انجام شد. یافته ها حاکی از افزایش معنادار درگیری تحصیلی و هدف گرایی تحصیلی و همچنین کاهش معنادار اهمال کاری تحصیلی پس از ۸ هفته مشاوره گروهی راه حل محور در دانشجویان مشروطی دارای فرسودگی تحصیلی بود.

همسو با یافته های پژوهش مبنی بر اثربخشی مشاوره راه حل محور بر درگیری تحصیلی هسو¹ و همکاران (۲۰۲۱)، پوردل و ثمری صفا (۱۴۰۰) یافته های یکسانی را گزارش کردند. برای تبیین اثربخشی مشاوره گروهی راه حل محور بر درگیری تحصیلی می توان گفت که مشاوره راه حل محور شکلی از درمان مختصر است که بر منابع و توانایی مراجعان برای ایجاد راه حل تکیه دارد، فلسفه زیربنایی مشاوره راه حل محور بر پایه این تفکر پایه بیزی شده است که "تغییر مداوم و اجتناب ناپذیر" است. لذا در درمان، بر چیزی که امکان بروز دارد، تأکید می شود و بر برداشتن قدم های کوچک برای شروع تغییر تأکید می ورزد (فرانکلین² و همکاران، ۲۰۲۳). از سویی در مشاوره گروهی راه حل محور بیشتر از اسنادهای مثبت استفاده می شود و سعی بر آن است توانایی های دانشجویان را افزایش دهد و آنها را از لحظات روحی تقویت نماید. با این تفاسیر قابل توجیه است که گفته شود مشاوره راه حل محور با آثار مثبتی که در دانشجویان ایجاد می کند موجب افزایش درگیری تحصیلی در دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی می گردد (ردی³ و همکاران، ۲۰۲۲).

همسو با یافته های پژوهش مبنی بر اثربخشی مشاوره راه حل محور بر اهمال کاری تحصیلی تقی پور و همکاران (۱۳۹۰)، صدری دمیرچی و همکاران (۱۳۹۸) یافته های یکسانی را گزارش کردند. در تبیین نتایج مبنی بر اثرگذاری مشاوره گروهی راه حل محور بر اهمال کاری تحصیلی می توان اظهار داشت، دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی که در جلسات مشاوره راه حل محور شرکت کردند، توانستند به جای درگیر شدن در مشکلات و تکرار راهکارهای ناسازگار، به دنبال راهکارهای مفید و اثرگذارتر باشند و در صدد افزایش قابلیت های خود برای کنترل مناسب تنش ها، فشارها و چالش ها و انتخاب راهکارهای مناسب برای حل مشکلات اشتغال برآیند. احتمالاً مشکلات به سادگی خود را حفظ و ابقاء می نمایند و چون دانشجویان مشکلات را همانطور که همواره روی می دهند تجسم می نمایند، آنچنان در مشکلات، موانع و چالش ها غرق می گردند که از نمایان شدن راه کارهایی که درست در برابر آنها قرار گرفته غافل می شوند. بنابراین با تغییر دیدگاه آنها و تمرکز بیشتر بر راه کارها زمینه می مناسبی برای ایجاد تغییرات سازنده فراهم گردید (صادقی و فرحبخش، ۱۴۰۱) که درنهایت موجب کاهش تمرکز دانشجویان بر مشکلات موجود و کاهش اهمال کاری تحصیلی در آنها گردید.

همسو با یافته های پژوهش مبنی بر اثربخشی مشاوره راه حل محور بر هدف گرایی تحصیلی هسو و همکاران (۲۰۲۱)، محمدیاری و حسینیان (۱۳۹۷) و دست یاز و همکاران (۱۳۹۳) یافته های یکسانی را گزارش کردند. در تبیین نتایج مبنی بر اثرگذاری مشاوره گروهی راه حل محور بر هدف گرایی تحصیلی می توان اظهار داشت، دانشجویان دارای فرسودگی تحصیلی یاد گرفته بودند که بر نقاط ضعف خود، شکست های خود و نداشته های خود و در کل بر مسائل و نکات منفی خود تمرکز داشته باشند که این به نوبه خود ادراک خوبی شدن آنها

را دچار اختلال کرده بود. تأکید و برجسته‌سازی بر نقاط قوت و توانمندی‌های فرد در جریان مشاوره راه حل محور موجب گردید تا دانشجویان از نقاط قوت خود آگاه شوند و آن‌ها را در نظر بگیرند، پس با توجه به اینکه در مشاوره راه حل محور، تمرکز بر راه حل هاست 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 (آگاویو 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 بهره‌هوسی دانشجویان و اثرات غیرقابل کنترل وضعیت خانوادگی و محیط زندگی دانشجویان و همچنین محدود بودن جامعه‌ی پژوهش به دانشگاه آزاد اسلامی اثار 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 راه حل محور را بر سایر متغیرهای تأثیر گذار بر فرسودگی تحصیلی همانند سرزندگی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی بررسی نمود. درنهایت و با توجه به نتایج به دست آمده در این پژوهش مبتنی بر تأثیر مثبت مشاوره گروهی راه حل 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 بهره ببرند.

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)، ۱۴۹-۱۳۱.
- پوردل، م.، و ثمری صفا، ج. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش درمان راه حل محور بر هیجان‌های تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *رویش روان‌شناسی*, ۱۰(۸)، ۱۶۰-۱۴۹.
- تقی‌پور، ا.، خوش‌کنش، ا.، و صالحی، ف. (۱۳۹۰). اثربخشی مشاوره گروهی راه حل محور بر افزایش عملکرد تحصیلی و خودکارآمدپنداری دانش آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*, ۶(۳)، ۸۰-۶۲.
- ثمری صفا، ج.، پوردل، م. (۱۴۰۱). ارائه مدل فرسودگی تحصیلی براساس جوعاطفی خانواده، سرمایه روان‌شناختی، هدف‌گرایی، اهمال کاری و درگیری تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد، *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*, ۱۳(۴۹)، ۱۶۲-۱۳۱.
- دست‌باز، ا.، یونسی، س.، ج.، مرادی، ا.، ابراهیمی، م. (۱۳۹۳). اثربخشی مشاوره گروهی راه حل محور بر سازگاری و خودکارآمدی دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان شهرستان شهریار، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱(۱۵)، ۹۸-۹۰.
- دهقانی ناثرانی، ع.، زارع‌پور، م. (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان داندانپزشکی شیراز. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*, ۲۵(۱۶)، ۲۱۸-۲۱۰.
- رمضانی، م.، و خامسان، ا. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سننجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*, ۲۹(۸)، ۱۸۵-۱۸۰.
- شهربازیان خوئینی، آ.، مصرآبادی، ج.، فرید، ا. (۱۳۹۷). نقش اهمال کاری تحصیلی و احساس تنها در فرسودگی تحصیلی دانش آموزان. *رویش روان‌شناسی*, ۷(۱۰)، ۱۸۳-۱۹۸.
- صادقی، ح.، فرج‌بخش، ک. (۱۴۰۱). تأثیر مشاوره گروهی با رویکرد راه حل محور بر پایستگی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۲۳(۳)، ۲۲۰-۲۲۱.
- صالحی، ن.، قلتاش، ع.، و طهماسبی، م. (۱۴۰۱). نقش واسطه ای درگیری تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری هدف تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم شهر اقلید. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*, ۱۳(۲)، ۱۲۴-۱۳۵.

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 ...

- صدری دمیرچی، ا، محمدیاری، ا، جعفری، م. س، حسینیان، س. (۱۳۹۸). تأثیر مشاوره گروهی راه حل محور بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه سلامت روان کودک*, ۶(۴)، ۲۳-۳۴.
- کریمی، ف، جمالی، س، و خورانی کریمی، ت. (۱۳۹۴). اثربخشی خنده درمانی و درمان راه حل مدار به شیوه گروهی. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*, ۱۳(۳)، ۴۶۵-۴۷۲.
- نعمی، ع. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مطالعات روان شناختی*, ۵(۳)، ۱۱۷-۱۳۴.
- نیکبخت، ا، عبدالخداei، م. س، حسن آبادی، حسین. (۱۳۹۳). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال کاری دانش آموزان، *مجله پژوهش های روان شناسی بالینی و مشاوره*, ۳(۲)، ۸۱-۹۴.
- وحادی، ش، هاشمی، ت، شفیعی سورک، س. (۱۳۹۳). تأثیر سنتوایت تحصیلی، روان رنجوری و راهبردهای یادگیری خودنظمدهی بر فرسودگی تحصیلی: آزمون یک مدل مفهومی. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*, ۱۵(۳)، ۷۱-۸۰.
- 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>