

Survey the role of academic achievement anxiety, academic burnout and academic procrastination students

Zahra Mosavi Hesari, Rahim Solgi✉

Abstract

Background and Aim: The purpose of this study was to investigate the role of academic achievement anxiety, academic burnout and academic procrastination students. **Methods:** The statistical population of this study consisted of 2990 male and female students of the sixth and seventh grades of Varamin city in the academic year of 2017 who were randomly selected from cluster of 8 schools and selected by random sampling from the sixth and seventh grades according to the number of sixth grade students (1510 students) and the seventh grade (1480 students) were sampled for 306 students per academic year and a total of 612 students from each of the two bases were selected as sample size. They were then asked to answer the Alert and Haber Academic Achievement Anxiety Inventory (1960), Rudder Educational Injury (1390), and Academic Burnout Questionnaire (Brosu et al., 1997). The data were analyzed using correlation coefficient, regression and the mean difference between the two groups of girls and boys and the sixth and seventh bases, using multivariate analysis of variance. **Results:** In analyzing the anxiety regression, academic achievement with a standard beta score of 0.16 and academic procrastination with a beta of 0.19 had a significant predictive effect on academic burnout ($P < 0.01$). The results of multivariate analysis of variance indicated that there was a significant difference between the two groups of students in the sixth grade and the seventh grade, with academic achievement anxiety, educational upheaval and academic burnout ($p < 0.01$). Also, there were significant differences between academic achievement anxiety and academic procrastination ($p < 0.01$) between male and female students, but there was no significant difference between students' and students' educational burnout ($p < 0.01$). **Conclusion:** The findings of this study showed that there is a positive correlation between academic burnout and academic achievement anxiety and there is a significant negative relationship between academic achievement anxiety and academic achievement anxiety among students.

Received: 09.06.2020

Revision: 14.08.2020

Acceptance: 19.08.2020

Keywords:

academic achievement anxiety, academic failure, academic burnout

How to cite this article:

Mousavi Hesari, Z., Solgi, R. Survey the role of academic achievement anxiety, academic burnout and academic procrastination students. *jayps*, 2021, 1(1): 48-59

Article type

Original research

1. Zahra Mousavi Hesari, Graduated from Master of General Psychology, Islamic Azad University, Varamin-Pishva Branch, Tehran, Iran; 2. Rahim Solgi, Lecturer at Islamic Azad University, Varamin-Pishva Branch, Tehran, Iran

✉ Correspondence related to this article should be addressed to Zahra Mousavi Hesari, Graduated from Master of General Psychology, Islamic Azad University, Varamin-Pishva Branch, Tehran, Iran
Email: zahramousavihesari@gmail.com

نقش اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان

زهرا موسوی حصاری، رحیم سلگی ✉

چکیده

زمینه و هدف: هدف پژوهش بررسی نقش اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان بود. **روش پژوهش:** جامعه آماری این پژوهش شامل ۲۹۹۰ دانش‌آموز دختر و پسر پایه ششم و هفتم شهرستان ورامین در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود که به صورت تصادفی خوشه‌ای ۸ مدرسه انتخاب به صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از بین پایه‌های ششم و هفتم با توجه به تعداد دانش‌آموزان پایه‌ی ششم (۱۵۱۰ دانش‌آموز) و پایه هفتم (۱۴۸۰ دانش‌آموز) نمونه‌ای به تعداد ۳۰۶ نفر برای هر پایه تحصیلی و در مجموع ۶۱۲ دانش‌آموز از هر دو پایه به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. سپس از آن‌ها خواسته شد به پرسشنامه‌های اضطراب پیشرفت تحصیلی آلپورت و هابر (۱۹۶۰)، اهمالکاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰) و فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) پاسخ دهند. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از ضرایب همبستگی، رگرسیون و جهت تفاوت میانگین‌های دو گروه دختر و پسر و پایه‌های ششم و هفتم از تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. **یافته‌ها:** در تحلیل رگرسیون اضطراب پیشرفت تحصیلی با ضریب استاندارد بتا ۰/۱۶ و اهمالکاری تحصیلی با ضریب بتا ۰/۱۱ توان پیش‌بینی معناداری برای فرسودگی تحصیلی داشته‌اند ($P < 0/01$). در ادامه یافته‌ها تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که اضطراب پیشرفت تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی ($P > 0/01$) در بین دو گروه دانش‌آموزان پایه ششم و دانش‌آموزان پایه هفتم تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین مولفه‌های اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی ($P > 0/01$) در بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما بین فرسودگی تحصیلی ($P > 0/01$) در بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد. **نتیجه‌گیری:** یافته‌های این پژوهش نشان داد بین فرسودگی تحصیلی با اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری رابطه مثبت و بین اهمالکاری و اضطراب پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معناداری در بین دانش‌آموزان وجود دارد.

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۳/۲۰

اصلاح مقاله: ۱۳۹۹/۰۵/۲۴

پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۰۵/۲۹

واژه‌های کلیدی:

اضطراب پیشرفت تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی

نحوه ارجاع دهی به مقاله:

موسوی حصاری، ز. و سلگی، ر. (۱۳۹۹). نقش اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان. *دوفصلنامه مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۱(۱): ۴۸-۵۹

نوع مقاله:

پژوهشی اصیل

۱. زهرا موسوی حصاری، دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ورامین-پیشوا، تهران، ایران؛ ۲. رحیم سلگی، مدرس دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ورامین-پیشوا، تهران، ایران

✉ مکاتبات مربوط به این مقاله باید خطاب به زهرا موسوی حصاری، دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ورامین-پیشوا، تهران، ایران باشد. پست الکترونیکی: zahramousavihesari@gmail.com

مقدمه

مفهوم کلی آموزش و پرورش فراهم کردن زمینه‌ها و عوامل مناسب و مساعد برای به فعلیت رساندن و شکوفا کردن همه استعداد‌های انسان و حرکت تکاملی او به سوی هدف مطلوب به وسیله‌ی برنامه‌ریزی سنجیده و حساب شده می‌باشد؛ از این رو، از راه تعلیم تربیت می‌توان زمینه‌ی رشدی فردی و رفاه جمعی را فراهم نمود به طوری که این جریان در زندگی انسان نقش مهمی دارد (۱). در بسیاری از اوقات، با بررسی وضعیت تحصیلی دانش آموزان، ملاحظه می‌کنیم که بر خلاف وجود امکانات مالی و انسانی مورد نیاز برای موفقیت تحصیلی آنان و آماده‌سازی شرایط لازم آموزشی و حتی برخورداری تعداد بی‌شماری از دانش آموزان از توان یادگیری و استعداد بالا، بسیاری از آن‌ها نه تنها به موفقیت تحصیلی و بالندگی که هدف نهایی آموزش و پرورش هر جامعه‌ای است نمی‌رسند، بلکه با پدیده‌ی فرسودگی تحصیلی روبرو می‌شوند (۲). فرسودگی تحصیلی با استرس‌های فراوان، دغدغه‌مندی و نگرانی در مورد نمره‌های درسی، شک و تردید نسبت به آینده، سطوح پایین کنترل، رضایت پایین و سطح پایین دریافت حمایت از همسالان و دوستان در رابطه است (۳)؛ از این رو فرسودگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین عوامل پایین بودن نرخ ارتقاء تحصیلی است. فرسودگی تحصیلی توسط دانش آموزان به صورت خستگی مزمن ناشی از کار بیش از اندازه در فعالیت‌های درسی، نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به تکالیف مدرسه و احساس شایستگی پایین و فقدان احساس موفقیت در تکالیف درسی بروز داده می‌شود (۴). فرسودگی تحصیلی شامل خستگی عاطفی، بدبینی و عدم کارایی تحصیلی است که دانش آموزان در محیط‌های آموزشی، به علت استرس مزمن، آن را تجربه می‌کنند. خستگی عاطفی به تخلیه انرژی ناشی از تقاضاهایی در جهت پیشرفت تحصیلی گفته می‌شود؛ بدبینی نگرش بی‌احساس و بی‌علاقه به تکالیف ارائه شده است و ناکارآمدی، حاکی از بی‌استعدادی در ایجاد دستاوردهای تحصیلی مطلوب می‌باشد (۵). علاوه بر فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری نیز به عنوان یکی از عوامل مؤثر اضطراب پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته

می‌شود. اهمال‌کاری (تعطل ورزی) یا به آینده موکول کردن کارها عادت است که در بسیاری از افراد وجود دارد تا جایی که پژوهشگران بر این باورند که این ویژگی از تمایلات ذاتی انسان است (۶)؛ اهمال‌کاری عملی است که در نظر اول، هدفش خوشایند کردن زندگی است ولی در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد (۷)؛ این مطلب نیز قابل ذکر است که اهمال‌کاری همیشه مسئله‌ساز نیست، برخی مواقع انجام ندادن یک کار بهتر از ناقص انجام دادن است (۸). میچنو، برونات، الیویر و جاکوز (۹) در تعریف تعطل، دو عنصر اساسی را متمایز ساخته‌اند: اول اینکه، اهمال‌کاری، سندرمی است که به آسیب‌های فراوان جسمی و روحی برای فرد می‌انجامد و دوم آنکه، فرد به صورت غیر عقلایی از انجام کار یا وظیفه‌ای مشخص، اجتناب می‌کند. تا زمانی که اهمال‌کاری به صورت عادت در نیامده و جنبه ناخودآگاه پیدا نکرده است ممکن است موجب بروز علائم و نشانه‌های خلقی شود که عوارض آن احساس خشم، بی‌تفاوتی و بی‌ارزشی، نارضایتی از خود، احساس بی‌کفایتی، بی‌قراری و بلا تکلیفی، ترس از عدم موفقیت و مهم‌تر از همه فقدان اعتماد به نفس برای شروع یا ادامه کار باشد (۱۰). اهمال‌کاری یک پاسخ موقت یا مزمن در برابر انجام وظیفه و یکی از مسائل اساسی اکثر دانش آموزان است. در مواجهه با شکست‌های دانش آموزان در دوره متوسطه، محکوم کردن آنان نه تنها چاره‌ساز نیست بلکه موجب اضطراب‌های بیمارگونه در آنان است (۱۱).

اضطراب پیشرفت یک واکنش هیجانی ناخوشایند به موقعیت ارزیابی است. این هیجان با احساس ذهنی از تنش، تشویش و برانگیختگی سیستم عصبی خودکار مشخص می‌شود. اضطراب پیشرفت به عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی رابطه تنگاتنگی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی میلیون‌ها دانش آموز و دانشجو در مراکز آموزشی دارد، این پدیده یکی از متغیرهای شناختی - هیجانی بسیار مهم است که از سال‌های دور وجود داشته و ارزیابی عملکرد کودکان و نوجوانان را تحت تأثیر قرار

۳۰۶ دانش‌آموز و در مجموع ۶۱۲ دانش‌آموز از هر دو پایه و به صورت نمونه‌گیری طبقه‌ای از هر پایه به‌عنوان حجم نمونه انتخاب شدند.

روش اجرای پژوهش

داده‌های کمی حاصل از انجام این تحقیق، با استفاده از آماره‌های توصیفی مثل فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد توصیف و در سطح استنباطی نیز از آزمون‌های همبستگی پیرسون، رگرسیون و تحلیل واریانس چند متغیره (مانکوا) استفاده شده است. داده‌ها نیز با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS تحلیل شد.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه آزمون اضطراب پیشرفت تحصیلی: به منظور ارزیابی اضطراب مربوط به پیشرفت تحصیلی توسط آلپورت و هابر، ۱۹۶۰؛ ساخته شده است. این پرسشنامه یک ابزار خود گزارشی است که از ۱۹ عبارت تشکیل شده است. آزمون اضطراب پیشرفت دارای دو زیرمقیاس است: زیرمقیاس اضطراب تسهیل کننده که میزان اضطراب برانگیزاننده را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و زیرمقیاس اضطراب تضعیف کننده که میزان اضطرابی را که در عملکرد اختلال ایجاد می‌کند، ارزیابی می‌کند. برای هر یک از این دو زیرمقیاس نمره جداگانه‌ای محاسبه می‌شود (۱۷). پایایی این پرسشنامه ۰/۹۹ می‌باشد و روایی آن در تحقیقات مختلف به اثبات رسیده است؛ در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

۲. پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این مقیاس توسط سواری (۱۸) ساخته شده است. هدف آن سنجش انواع ابعاد اهمال کاری در تحصیل می‌باشد. این فرم دارای ۱۲ گویه با طیف ۵ درجه‌ای از "صفر" تا "چهار" می‌باشد. سؤالات یک تا ۵ زیرمقیاس اهمال کاری عمدی، سؤالات ۶ تا ۹ زیرمقیاس اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی روانی و سؤالات ۱۰ تا ۱۲ زیرمقیاس اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی را می‌سنجد. نتایج مربوط به تحلیل پایایی آزمون ساخته شده توسط سواری (۱۸) نشان می‌دهد که پایایی کل آزمون از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵ برای عامل اول ۰/۷۷، برای عامل دوم ۰/۶۰ و برای برای عامل سوم ۰/۷۰ دست آمد؛ با استناد به این یافته می‌

داده است (۱۲). افزون بر آن، رقابت بیش از حد در میان دانش‌آموزان و والدین آن‌ها، منجر به تجربه اضطراب تحصیلی شدید دانش‌آموزان می‌شود (۱۳ و ۱۴). جای تعجب نیست که اضطراب تحصیلی یکی از قوی‌ترین عوامل استرس‌زا برای دانش‌آموزان کره‌ای است (۱۵) و در نتیجه این دانش‌آموزان ممکن است علائم فرسودگی تحصیلی را تجربه کنند؛ از این رو، تفاوت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در انتهای دوره راهنمایی (پایه ششم) و ابتدایی دوره دبیرستان (پایه هفتم)، نمرات نگران کننده دانش‌آموزان در بعضی دروس دبیرستان، گلایه بیش از حد والدین و تعجب آنان از نمرات دبیرستان دانش‌آموز در مقایسه با دوره راهنمایی حاکی از وجود مسئله‌ای مهم و قابل بررسی می‌باشد (۱۶) و آن این است که آیا تنها عده خاصی با چنین مشکلاتی مواجه هستند یا وضعیت عمومی دارد؟ با توجه به موارد بیان شده هدف از این تحقیق بررسی نقش اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌باشد.

روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف، یک تحقیق کاربردی و از لحاظ روش گردآوری داده‌ها، توصیفی همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم و هفتم شهرستان ورامین خواهد بود. برای نمونه‌گیری در ابتدا فهرستی از کلیه مدارس پایه‌های ششم و هفتم شهرستان ورامین را از آموزش و پرورش منطقه گرفته سپس به صورت تصادفی خوشه‌ای ۸ مدرسه (۴ مدرسه پایه ششم و ۴ مدرسه پایه هفتم) انتخاب شدند. سپس از بین این مدارس تعدادی کلاس انتخاب و نمونه‌های پژوهشی در مرحله نهایی به صورت نمونه‌گیری طبقه‌ای از بین پایه‌های ششم و هفتم با توجه به حجم جامعه‌ی آن‌ها و با رعایت اصل رازداری انتخاب شدند. با توجه به تعداد دانش‌آموزان پایه‌ی ششم (۱۵۱۰ دانش‌آموز) و پایه هفتم (۱۴۸۰ دانش‌آموز) در شهرستان ورامین و بنا به آمار مدیریت آموزش و پرورش در مجموع ۲۹۹۰ دانش‌آموز در این دو پایه در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل می‌باشند که بر اساس جدول مورگان از تعداد ۱۵۱۰ دانش‌آموز پایه ششم نمونه‌ای به تعداد ۳۰۶ نفر و از تعداد ۱۴۸۰ دانش‌آموز پایه هفتم نمونه‌ای به تعداد

و ناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بر بیایم) دارد. پایایی این پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه‌ی فرسودگی تحصیلی و ۰/۹۱ برای نمره کل محاسبه کرده‌اند (۱۹). نعامی (۲۰) ضرایب اعتباری این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه‌ی فشارزاهای دانشجویی به دست آورده است که به ترتیب برابر ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ محاسبه شده که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

یافته‌ها

میانگین سنی شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۴/۴۷ سال با انحراف معیار ۰/۶۷ بود. از نظر وضعیت اقتصادی این دانش‌آموزان ۲۵/۵ درصد در وضعیت ضعیف، ۴۲/۶ درصد در وضعیت متوسط و ۲۶/۹ درصد در وضعیت خوب قرار داشتند.

توان نتیجه گرفت که آزمون ساخته شده اهمالکاری تحصیلی از پایایی نسبتاً بالایی برخوردار است. به منظور تعیین روایی آزمون اهمال کاری تحصیلی، از پرسشنامه اهمال کاری تاکمن، ۱۹۹۹؛ استفاده شد و از طریق همبسته کردن این دو آزمون مقدار ضریب همبستگی ۰/۳۵ به دست آمد که این مقدار در سطح ۰/۰۰۳ معنی دار است. با استناد به این یافته می‌توان نتیجه گرفت که آزمون اهمال کاری تحصیلی ساخته شده از روایی نسبتاً بالایی برخوردار است (۱۸). ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۷ به دست آمد.

۳. پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران:

این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی، و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد. خستگی تحصیلی ۵ ماده (مطالب درسی خسته کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ ماده (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه‌ای ندارم)

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی، متغیرهای پژوهش در دو گروه دانش‌آموزان پایه ششم و دانش‌آموزان پایه هفتم

| متغیرها | گروه‌ها | میانگین | انحراف استاندارد |
|----------------------|-----------|---------|------------------|
| اضطراب پیشرفت تحصیلی | پایه ششم | ۱۶/۰۶ | ۵/۲۰ |
| | پایه هفتم | ۱۷/۲۵ | ۵/۶۴ |
| اهمالکاری تحصیلی | پایه ششم | ۱۴/۳۸ | ۲/۵۴ |
| | پایه هفتم | ۱۳/۴۹ | ۲/۸۱ |
| فرسودگی تحصیلی | پایه ششم | ۵۱/۰۶ | ۱۲/۹۷ |
| | پایه هفتم | ۴۷/۱۶ | ۱۱/۸۳ |

با ملاحظه جدول ۲. نتایج نشان می‌دهد که بین فرسودگی تحصیلی با اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری رابطه مثبت و بین اهمالکاری و اضطراب پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی منفی معناداری در بین دانش‌آموزان به دست آمد.

همانطور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود، شاخص‌های توصیفی متغیرهای اضطراب پیشرفت تحصیلی، اهمالکاری و فرسودگی تحصیلی در دو گروه از دانش‌آموزان پایه ششم و هفتم گزارش شده است. نتایج نشان از تفاوت بین دو گروه است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری با فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان (n=۶۱۲)

| متغیر | ۱ | ۲ | ۳ |
|-------------------------|----------|--------|---|
| ۱- اضطراب پیشرفت تحصیلی | ۱ | | |
| ۲- اهمالکاری تحصیلی | -۰/۱۲۵** | ۱ | |
| ۳- فرسودگی تحصیلی | ۰/۱۵۲** | ۰/۰۹۹* | ۱ |

*. P < 0.05

** P < 0.01

جدول ۳. خلاصه ضرایب رگرسیون چندگانه پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر مبنای اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی

| Sig | T | ضرایب غیراستاندارد | | | متغیرها |
|-------|-------|--------------------|------------|-------|----------------------|
| | | Beta | Std. Error | B | |
| ۰/۰۰۰ | ۱۰/۹۰ | - | ۳/۲۰ | ۳۴/۹۷ | مقدار ثابت |
| ۰/۰۰۰ | ۴/۱۵ | ۰/۱۶ | ۰/۰۹ | ۰/۳۸ | اضطراب پیشرفت تحصیلی |
| ۰/۰۰۳ | ۲/۹۷ | ۰/۱۱ | ۰/۱۸ | ۰/۵۵ | اهمالکاری تحصیلی |

معناداری برای فرسودگی تحصیلی داشته‌اند ($p < ۰/۰۱$). این ضرایب بتا بدین معناست که به ازای یک واحد تغییر در متغیرهای اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی به تفکیک $۰/۱۶$ و $۰/۱۱$ واحد تغییر در فرسودگی تحصیلی به وقوع می‌پیوندد.

براساس نتایج به دست آمده در جدول ۳، در تحلیل رگرسیون دو متغیر اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی برای پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی وارد معادله رگرسیون شده‌اند. به ترتیب اضطراب پیشرفت تحصیلی با ضریب استاندارد $۰/۱۶$ و اهمالکاری تحصیلی با ضریب بتا $۰/۱۱$ توان پیش‌بینی

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس جهت بررسی الگوهای تفاوت اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی با فرسودگی شغلی در دو گروه دانش‌آموزان پایه ششم و هفتم

| متغیرها | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F آماره | معناداری | اندازه اثر |
|---------|---------------|------------|-----------------|---------|----------|------------|
| گروه | ۲۳۵/۹۴ | ۱ | ۲۳۵/۹۴ | ۸/۰۱ | ۰/۰۰۵ | ۰/۰۱ |
| | ۱۳۱/۷۹ | ۱ | ۱۳۱/۷۹ | ۱۸/۳۲ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۲ |
| | ۲۵۰۴/۳۲ | ۱ | ۲۵۰۴/۳۲ | ۱۶/۲۱ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۲ |
| خطا | ۱۷۹۵۵/۳۵ | ۶۱۰ | ۲۹/۴۳ | | | |
| | ۴۳۸۷/۸۵ | ۶۱۰ | ۷/۱۹ | | | |
| | ۹۴۱۹۱/۰۶ | ۶۱۰ | ۱۵۴/۴۱ | | | |
| کل | ۱۸۸۰۵۸/۰۰ | ۶۱۲ | | | | |
| | ۱۲۳۴۱۰/۰۰ | ۶۱۲ | | | | |
| | ۱۵۷۰۰۳۰/۰۰ | ۶۱۲ | | | | |

دانش‌آموزان پایه ششم و دانش‌آموزان پایه هفتم تفاوت معناداری وجود دارد.

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که مولفه‌های اضطراب پیشرفت تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی ($p < ۰/۰۱$) در بین دو گروه

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس جهت بررسی الگوهای تفاوت اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی با

فرسودگی شغلی در دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر (N=۶۱۲)

| متغیرها | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | معناداری | | اندازه اثر |
|---------|----------------------|---------------|--------------------|------------|-------|------------|
| | | | | آماره F | | |
| گروه | اضطراب پیشرفت تحصیلی | ۱ | ۵۲۲/۲۱ | ۱۸/۰۲ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۲ |
| | اهمالکاری تحصیلی | ۱ | ۷۳/۷۹ | ۱۰/۱۲ | ۰/۰۰۲ | ۰/۰۱ |
| | فرسودگی تحصیلی | ۱ | ۲۹۱/۷۵ | ۱/۸۴ | ۰/۱۷ | ۰/۰۰۳ |
| خطا | اضطراب پیشرفت تحصیلی | ۶۱۰ | ۱۷۶۶۹/۰۸ | ۲۸/۹۶ | | |
| | اهمالکاری تحصیلی | ۶۱۰ | ۴۴۴۵/۸۵ | ۷/۲۸ | | |
| | فرسودگی تحصیلی | ۶۱۰ | ۹۶۴۰۳/۶۲ | ۱۵۸/۰۳ | | |
| کل | اضطراب پیشرفت تحصیلی | ۶۱۲ | ۱۸۸۰۵۸/۰۰ | | | |
| | اهمالکاری تحصیلی | ۶۱۲ | ۱۲۳۴۱۰/۰۰ | | | |
| | فرسودگی تحصیلی | ۶۱۲ | ۱۵۷۰۰۳۰/۰۰ | | | |

همچنین بر طبق نظریه سه بخشی لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴ در نظریه سه بخشی خود در زمینه استرس و سبک‌های مقابله‌ای مؤلفه‌ای ارزیابی از موقعیت را مقدم بر اضطراب و اجتناب در نظر می‌گیرند؛ این نظریه‌پردازان بر این باورند که فرد در موقعیت استرس یا تکلیف ابتدا به ارزیابی از توانایی و داشته‌های خود و میزان سختی و تهدیدآمیز بودن تکلیف می‌پردازد (۷). اگر بر مبنای این ارزیابی این موقعیت برای فرد آزارنده و یا ناخوشایند باشد، فرد هیجانات منفی همچون اضطراب را تجربه می‌کند. در اینجا فرد برای رهایی از اضطراب به استفاده از سبک‌های مقابله‌ای چون اجتناب از موقعیت روی می‌آورد. این تئوری گرچه در زمینه استرس و سبک‌های مقابله‌ای تدوین شده است، اما به خوبی قادر به تبیین روابط هیجانات منفی و اهمال کاری است (۲۴). بر همین مبنای زمانی که فرد در موقعیت انجام یک تکلیف آزارنده قرار می‌گیرد، برای رهایی از هیجانات منفی آن دست به اجتناب از این تکلیف می‌زند؛ در واقع فرد تقویت‌های کوچک و کوتاه‌مدت، رهایی از اضطراب را به تقویت‌های بزرگ‌تر مانند گرفتن نمرات عالی و پیشرفت تحصیلی ترجیح می‌دهد؛ به عبارت دیگر، فرد با انجام ندادن تکلیف در واقع درصدد به تعویق انداختن هیجانات ناخوشایند است؛ در چنین شرایطی فرد تکالیف را به تعویق

نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که مولفه‌های اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی ($P < 0/01$) در بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما بین فرسودگی تحصیلی ($P > 0/01$) در بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی نقش اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان پرداخته است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین فرسودگی تحصیلی با اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری رابطه مثبت و بین اهمالکاری و اضطراب پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی منفی معناداری در بین دانش‌آموزان به دست آمد. همچنین اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی نوانستند فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی کنند ($P < 0/01$). این یافته‌ها با پژوهش اسماعیلی (۲۱)، دشت‌بزرگی (۲۲)، دربیدی و همکاران (۲۳)، سرابی و احقر (۲۴)، کولوسون و بویوتیلر (۲۵) و کادیمه و همکاران (۴) همسو می‌باشد. در توجیه این مطلب می‌توان گفت که ترس از شکست و ترس از ارزشیابی منفی ویژگی‌های هر دو متغیر اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمال کاری می‌باشد که پیش‌بینی کننده فرسودگی تحصیلی است (۴).

خانواده یا دوستان و یا حتی گریز از عواقب شکست می‌باشد. این دانش‌آموزان به جای تمرکز بر یادگیری عمیق موضوعات درسی به دنبال برآورده کردن اهداف آنی و ساده هستند و زمانی که متوجه شوند چنین اهدافی در محیط‌های آموزشی ارزشمند نیست شاید به مکانیسم‌های تعلق ورزی روی می‌آورند و تحت چنین شرایط خودساخته بیشتر مستعد فرسوده شدن خواهند بود (۲۹). بدون شک، این نوع جهت‌گیری‌ها و متعاقباً احساسات منفی تحصیلی حاصل از آن به صورت چرخه‌ای به فرسودگی تحصیلی بیشتر می‌انجامد. در حالی که دانش‌آموزان با انگیزش درونی بالا به دنبال کسب شایستگی و تسلط یافتن بر موضوعات درسی هستند، در مسیر یادگیری خود بیشتر از راهبردهای یادگیری و مطالعه سازنده استفاده می‌کنند، برای کسب موفقیت احساس مسئولیت می‌کنند، پشتکار بالایی دارند و در صورت شکست تلاششان را دو چندان می‌کنند. چنین ویژگی‌هایی منطقی است که سبب شود این دانش‌آموزان به دنبال مکانیسم‌های تعلق ورزی نباشند و همچنین کمتر دچار فرسودگی تحصیلی گردند (۲۱). همان‌گونه که نتایج این پژوهش نیز نشان داد این وضعیت می‌تواند برای دانش‌آموزان دارای بی‌انگیزگی تحصیلی وخیم‌تر گردد؛ زیرا این‌گونه دانش‌آموزان تمایل چندانی برای صرف وقت و انرژی جهت انجام تکالیف درسی ندارند و حتی تصور می‌کنند توانایی لازم برای تلاش و کوشش در پیشبرد امور تحصیلی ندارند. برخی از آن‌ها در فهم اهمیت و فواید تکالیف درسی نیز عاجزند و یا احساس می‌کنند مطالب درسی فواید و کاربردهای لازم را ندارند. بدون شک این‌گونه ویژگی‌ها می‌تواند بستری برای اهمال‌کاری تحصیلی و متعاقباً فرسودگی تحصیلی فراهم سازد (۷). بخش دوم نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اضطراب پیشرفت تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی ($p < 0/01$) در بین دو گروه دانش‌آموزان پایه ششم و دانش‌آموزان پایه هفتم تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین نتایج جدول (۱) نشان داد که میانگین اضطراب پیشرفت تحصیلی، اهمال‌کاری و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم بیشتر از دانش‌آموزان

می‌اندازد و دچار اهمال‌کاری می‌شود و تکرار مکرر این حالت منجر به فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموز می‌شود (۲۱). در توجیه این مطلب می‌توان گفت ایکرت و همکاران (۲۶) نشان می‌دهد که روان‌نژندی خیلی شبیه به صفات اضطرابی و نگرانی می‌باشد، کسانی که اضطراب تحصیلی و اضطراب امتحان دارند به دلیل نگرانی زیاد و استرس پیشرفت تحصیلی و قبولی در امتحانات احتمالاً باید نسبت به افراد دیگر اهمال‌کاری بیشتر و در نتیجه فرسودگی تحصیلی را گزارش کنند. همچنین راکس و دان (۲۷) به این نتیجه رسیده‌اند که ترس از شکست در امتحان که یک پاسخ اضطرابی است باعث می‌شود که سطح اضطراب فرد بالا رود و در نتیجه برای کاهش این اضطراب شخص دچار اهمال‌کاری می‌شود تا اضطرابش را به تأخیر بیندازد؛ از این رو شدت زیاد اضطراب وارده فرد را به مرز فرسودگی تحصیلی می‌رساند. درباره این یافته‌ها می‌توان گفت بین فرسودگی تحصیلی با اهمال‌کاری و ویژگی‌های همچون اضطراب پیشرفت رابطه پیچیده‌ای وجود دارد. اینکه آیا بعضی از ویژگی‌های شخصیتی خاص مثل روان‌نژندی یا برون‌گرایی باعث اهمال‌کاری می‌شود هنوز به درستی معلوم نیست ولی می‌توان گفت افراد مضطرب به دلیل داشتن ویژگی‌های همچون تمایل عمومی به تجربه عواطف منفی مثل ترس، غم، دست‌پاچگی، عصبانیت و... معمولاً بیشتر در معرض رفتارهای همچون به تأخیر انداختن تکالیف یا کارهای روزمره هستند. همچنین طبق نظر خلایلا (۲۸) اضطراب تحصیلی دارای ویژگی‌های شناختی (مشکلات تمرکز، مشکلات حل کردن، مشکلات اسناد) رفتاری (بی‌قراری بدن، دنبال کارهای آسان رفتن و عدم مشارکت) و جسمانی (ضربان سریع قلب و تنش عضلانی) می‌باشد؛ از این رو افرادی که دارای این ویژگی‌ها می‌باشند و مضطرب هستند، برای به تأخیر انداختن این مشکلات تکالیفشان را به تأخیر می‌اندازند و دچار اهمال‌کاری می‌شوند (۱۳). از این رو، دانش‌آموزان دارای انگیزش بیرونی بالا و همچنین آن‌هایی که انگیزه کافی برای پیشرفت تحصیلی ندارند بیشتر اهدافشان معطوف به عوامل بیرونی از قبیل کسب نمره، سر شدن، تأیید معلم،

افزون بر آن، بیشترین پیامد اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری، عملکرد فردی، ضعیفی است که در عملکرد کلی تحصیلی فرد تداخل ایجاد می‌کند؛ از جمله تأثیرات دیگر اضطراب پیشرفت و اهمالکاری تحصیلی را می‌توان به اثربخشی منفی آن روی میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان اشاره کرد. از آنجا که اضطراب پیشرفت و اهمالکاری تحصیلی عامل بسیار مهمی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی محسوب می‌شود، لذا پرداختن به این مقوله می‌تواند گام مهمی در آسیب‌شناسی تحصیلی دانش‌آموزان باشد (۴). علاوه بر آن، افزایش میزان اضطراب پیشرفت و اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان در طول پایه‌های تحصیلی دوره دبیرستان، با یافته‌های تحقیقات روزاریو و همکاران (۳۰) مبنی بر افزایش سطوح اهمالکاری تحصیلی به موازات افزایش پایه‌های تحصیلی همسو است. در تبیین این یافته، چنین می‌توان گفت که بر اساس نتایج تحقیقات روزاریو و همکاران، دانش‌آموزان بعد از تغییر مدرسه و مقطع تحصیلی، به موازات افزایش آشنایی‌شان با محیط و مدرسه جدید و عادت کردن به آن، سطح سازگاری و تعهدشان نسبت به وظایف و تکالیف مدرسه کاهش می‌یابد. از طرف دیگر، با توجه به اینکه دانش‌آموزان معمولاً گرایش دارند در تکالیف جذاب‌تر و جالب‌تر درگیر شوند و بر اساس اصل بازتاب توجه مبنی بر جذابیت بیشتر تکالیف جدید، عادی شدن مدرسه و محیط و تکالیف مشابه در مجموع از میزان جذابیت موضوع کاسته باعث افزایش سطوح اهمالکاری در پایه‌های تحصیلی بالاتر می‌شود و در نتیجه منجر به فرسودگی تحصیلی می‌شود.

بخش سوم نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین مؤلفه‌های اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی ($p < 0/01$) در بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما بین فرسودگی تحصیلی ($p > 0/01$) در بین دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد که میانگین اضطراب پیشرفت تحصیلی، اهمالکاری و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر

پایه هفتم تحصیلی است. با توجه به نتایج به دست آمده به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان پایه ششم از اضطراب پیشرفت تحصیلی بیشتر؛ و به سبب وجود اضطراب بیشتر دچار فرسودگی تحصیلی بیشتری نیز هستند. به نظر می‌رسد که یکی از دلایل وجود اضطراب پیشرفت پایان مقطع تحصیلی پایه ششم و ورود به پایه هفتم باشد. با توجه به اینکه پژوهشی در این خصوص صورت نگرفته و مقایسه‌ای بین دو پایه تحصیلی انجام نشده است. یافته‌های این پژوهش جدید و نو است؛ اما می‌توان به پژوهش‌هایی که به صورت مجزا روی مقاطع تحصیلی انجام شده است به صورت فرا تحلیلی بررسی و به نتایج آن استناد کرد. به‌طور مثال اسماعیلی (۲۱) به بررسی اهمالکاری و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه پرداخته و بین اهمالکاری و فرسودگی رابطه معناداری به دست آورده است و یا در پژوهش امامی (۷) بین اهمالکاری و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان در پایه ششم رابطه معناداری به دست آورده است. با توجه به میانگین‌های به دست آمده از این دو پژوهش، تفاوت معناداری در متغیر فرسودگی و اهمالکاری تحصیلی در دو مقطع پایه ششم و هفتم دیده می‌شود که می‌توان به این تفاوت‌ها در جهت همسویی و تبیین این پژوهش استناد کرد.

با توجه به نتایج این پژوهش و بررسی فرا تحلیلی سایر نتایج، به نظر می‌رسد که کمال‌گرایی بیش از اندازه در خصوص پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پایه ششم از یک‌سو و اضطراب پایان مقطع ششم و حضور در مقطع بالاتر از سوی دیگر از دلایل فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان این پایه است. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان پایه هفتم در شرایط عاری از اضطراب و نگرانی، بهتر می‌توانند از توانمندی‌های خویش برای رسیدن به اهداف خود استفاده کنند؛ بنابراین، دانش‌آموزانی که برای رسیدن به اهداف منطقی خود به شکل انعطاف‌ناپذیر کوشش می‌کنند و همواره توانایی‌ها و محدودیت‌های خود را در نظر می‌گیرند، فرسودگی تحصیلی کمتری را تجربه می‌نمایند (۲۴).

اضطراب پیشرفت و اهمالکاری تحصیلی نیز می‌تواند علائم مشابهی را در دانش‌آموزان ایجاد کند (۲)؛ و با توجه به اینکه دانش‌آموزان اهمال‌کار بازخوردهای مثبت کمتر و ناکامی‌هایی بیشتری نسبت به دانش‌آموزانی که اضطراب و اهمالکاری کمتری دارند، دریافت می‌کنند، به نظر قابل توجیه است که دانش‌آموزان دارای اضطراب پیشرفت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی بیشتری را نسبت به دانش‌آموزان غیر مضطرب داشته باشند (۳۲). از سوی دیگر اهمالکاری تحصیلی تابع برخی عوامل موقعیتی، نظیر پاداش و آزارندگی تکلیف و ویژگی‌های شخصیتی از قبیل خودآگاهی کم، بی‌نظمی ذهنی، خودکنترلی کم و نقصان انگیزش پیشرفت است؛ همچنین ناکامی‌های مداوم دانش‌آموزان اهمال‌کار می‌تواند به مرور زمان موجب درماندگی آنان شود و آنان افراد را از تلاش یادگیری مطالب جدید باز دارد (۲۹). از آنجایی که اهمالکاری در دانش‌آموزان نوعی ناتوانی در تنظیم برنامه برای رسیدگی به تکالیف و همچنین تعلل ورزی در انجام تکالیف محسوب می‌شود، می‌تواند در فرسودگی دانش‌آموزان تأثیر داشته باشد؛ با توجه به همسو بودن تأثیرات اضطراب پیشرفت تحصیلی با عنصر اهمالکاری تحصیلی در دانش‌آموزان، به طوری که هر دو عامل در افت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دخالت دارند و همچنین تأثیرات اضطراب زیاد، بر عزت‌نفس و خود پنداره‌ی تحصیلی دانش‌آموزان، به نظر منطقی می‌رسد که اضطراب پیشرفت و اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان در فرسودگی تحصیلی مؤثر باشد (۷). بر اساس یافته‌های پژوهش و مبانی نظری می‌توان نتیجه گرفت که اضطراب پیشرفت تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی از عوامل تعیین کننده و تأثیر گذار در فرسودگی تحصیلی است. به طوری که با کاهش اضطراب پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان اهمالکاری نیز کاهش نشان داده و به بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش فرسودگی منجر شده است (۳۱). به نظر می‌رسد نبود پاداش و سرزنش مداوم توسط معلمان، به نتیجه نرسیدن تلاش‌ها، پایین آمدن عزت‌نفس فرد ناشی از کوشش‌های مداوم و نتیجه نگرفتن و همچنین فشارهای خانواده و مدرسه، می‌توانند در فرسودگی دانش‌آموزان تأثیر داشته باشند؛ از آنجایی که فرسودگی تحصیلی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و تحصیلی مشخص می‌شود، شکست به دلیل

بیشتر از دانش‌آموزان دختر است. یافته‌های این پژوهش همسو با یافته‌های شهبازیان (۲۹)، عطادخت و همکاران (۲)، عظیمی و همکاران (۳۱)، عظیمی و همکاران (۳۲)، کادیمه و همکارانش (۴)، ناز-پنا و همکارانش (۱۳) و ژانگ و همکاران (۳۳) می‌باشد. با توجه به نتایج این پژوهش و سایر پژوهش‌های مشابه می‌توان علت تفاوت در اضطراب پیشرفت تحصیلی، اهمالکاری و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر و دختر را به این عامل نسبت داد که عملکرد تحصیلی متأثر از سازه‌های متعددی از جمله ارزش‌های فرهنگی، نظام، نقش اجتماعی، فرایندهای تربیتی و آموزش و نگرش والدین، معلمان، دست اندرکاران تعلیم و تربیت و دیدگاهی که در کل جامعه فعلی برای حضور زن در اجتماع و ایفای نقش حتی در مسئولیت‌های بالا قائل است؛ ترس از شکست را در این گروه از بین برده، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر رشد فزاینده‌ای داشته است که این با نتایج آماره این تحقیق همسویی دارد (۲۹). به طوری که میانگین اضطراب پیشرفت تحصیلی در دختران ۱۷/۵۹ و در پسران ۱۵/۷۴، میانگین اهمالکاری تحصیلی در دختران ۱۴/۵۸ و در پسران ۱۳/۲۸ است که نشان دهنده تفاوت در دو گروه است.

بر اساس یافته‌های پژوهش و مبانی نظری می‌توان نتیجه گرفت که اضطراب پیشرفت و اهمالکاری تحصیلی از عوامل تعیین کننده و تأثیرگذار در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان و نهایتاً عملکرد تحصیلی است. به طوری که با کاهش اضطراب پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان اهمالکاری نیز کاهش نشان داده و به بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش فرسودگی منجر شده است (۳۱). به نظر می‌رسد نبود پاداش و سرزنش مداوم توسط معلمان، به نتیجه نرسیدن تلاش‌ها، پایین آمدن عزت‌نفس فرد ناشی از کوشش‌های مداوم و نتیجه نگرفتن و همچنین فشارهای خانواده و مدرسه، می‌توانند در فرسودگی دانش‌آموزان تأثیر داشته باشند؛ از آنجایی که فرسودگی تحصیلی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و تحصیلی مشخص می‌شود، شکست به دلیل

- unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 2016; 53 (1) 169-179.
5. Kristanto T, Chen W.S, Thoo Y.Y. Academic burnout and eating disorder among students in Monash University Malaysia. *Eating Behaviors*, 2016; 22 (3) 96-100.
 6. Perlmutter, D. D. Varieties of Procrastination. *Chronicle of Higher Education*, 2012; 39-40.
 7. Emami, P. Investigating the relationship between goal orientation, progress, burnout and procrastination of primary school teachers. Master Thesis, Faculty of Psychology and Education, University of Tabriz, 2011.
 8. Barzegar Befraei, K., Darbidi, M., & Hemmati, H. Causal model of the effect of academic motivation on academic burnout with the mediating role of students' academic procrastination. *Journal of Studies and Measurement*, 2015; 7 (2); 126-162 [Persian].
 9. Michinov, N. Brunot, S. Le, B. Olivier, J. Jacques, D. M. Procrastination, Participation, and Performance in Online Learning Environments. *Computers & Education*, 2013, 56 (1), 243-252.
 10. Maurer, T. W. Allen, D. Gatch, D. B. Shankar, P. Sturges, D. A Comparison of Student Academic Motivations across Three Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2013, 13(5), 77-89
 11. Abolghasemi, A., & Najarian, B. Exam anxiety, causes, assessment and treatment. *Psychological Research*, 2008, 5 (3): 97-82 [Persian].
 12. Biabangard, E. Methods of preventing academic failure, Tehran, Publications of the Association of Parents and Educators, 2007; pp: 15-16 & 140-139 [Persian].
 13. Núñez-Peña M.I, Suárez-Pellicioni M, Bono R. Gender differences in test anxiety and their impact on higher education students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2016; 228(4): 154 – 160.
 14. Reis D, Xanthopoulou D, Tsaousis I. Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2015; 2(3) 8-18.
 15. Chang E, Lee A, Byeon E, Lee S.M. Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 2015; 82 (5) 221-226.
 16. Pearson N, Haycraft E, Johnston J.P., Atkin A.J. Sedentary behaviour across the primary-secondary school transition: A systematic review, *Preventive Medicine*, 2017; 94: 40-47

گیرد و در استان‌ها و شهرستان‌های دیگر نیز اجرا شده، فرایند فرهنگی آن‌ها با یکدیگر مقایسه گردد.

موازن اخلاقی

ملاحظات اخلاقی در پژوهش با جلب رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان رعایت شده است؛ همچنین به افراد درباره محرمانه بودن نتایج اطمینان داده شد.

تشکر و قدردانی

از همه شرکت‌کنندگان در پژوهش و همه کسانی که در اجرای این پژوهش همکاری داشتند؛ تشکر و قدردانی می‌شود.

مشارکت نویسندگان

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول بود. در تدوین این مقاله همه نویسندگان در طراحی، روش‌شناسی، مفهوم‌سازی، گردآوری و تحلیل داده‌ها، پیش‌نویس، ویراستاری و نهایی سازی نقش یکسانی داشتند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

منابع

1. Daneshmand, H. The effect of changing the level of students from middle school to high school on academic failure by comparing students of normal and sample schools. The First International Conference on Educational Sciences, Scientific Research and Consulting Company of Mazandaran Province-Sari, 2015; 435-441 [Persian].
2. Atadokht, A., Mohammadi, I., & Basharpour, S. A study of academic procrastination based on demographic variables and its relationship with achievement motivation and academic performance of high school students. *Journal of School Psychology*, 2015; 4(2): 55-68 [Persian].
3. Boudreau, D. Santen, S. A., Hemphill R. R. & Dobson J. Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 2044; 44 (4): 75-76.
4. Cadime I, Pinto A, Lima S, Rego S, Pereira J, Ribeiro I. Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The

26. Eckert M., DEbert D., Lehr D., Sieland B., Berking M. Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*. 2016, 52: 10-18.
27. Rakes, G. C., & Dunn, K. E. The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 2010, 9(1), 78-93.
28. Khalaila R. The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 2015; 35 (2015) 432-438.
29. Shahbazian, A. The Relationship between Academic Procrastination and Loneliness with Academic Depression in High School Students. Master Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Madani University of Tabriz, 2016 [Persian].
30. Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 2009, 12, 118-127.
31. Azimi, M., Piri, M., Zavvar, T. The relationship between academic burnout and achievement motivation with academic performance of senior high school students. *Journal of Instruction and Evaluation*, 2014; 7(27): 87-102. [Persian].
32. Azimi, M., Piri, M., Zavvar, T. Relationship of academic burnout and self-regulated learning with academic performance of high school students. *Research in Curriculum Planning*, 2013; 10(38): 116-128. [Persian].
33. Zhang, X; Klassen, R.M; Wang, Y. Academic Burnout and Motivation of Chinese Secondary Students. *International Journal of Social Science and Humanity*; Singapore, 2015; 3(2); 134-145.
17. Alpert, R., & Haber, R. N. Anxiety in Academic Achievement Situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1960; 61, 207-215.
18. Sevari, K. Construction and standardization of Academic procrastination test. *Quarterly of Educational Measurement*, 2016; 2(5): 1-15 [Persian].
19. Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, 2007; 56, 460-478.
20. Naami, A.Z. The relationship between the quality of learning experiences and burnout of graduate students of Chamran University of Ahvaz. *Journal of Psychological Studies*, 2009; 5(3): 117-134. [Persian].
21. Ismaili, M. The role of Farahijan, coping skills and self-forgiveness in predicting students' academic procrastination and academic burnout. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Mohaghegh Ardabili University, 2016 [Persian].
22. Dasht Bozorgi Z. The relationship between Persecution and perfectionism with Academic achievement and Burnout in medical students. *Educ Strategy Med Sci*. 2016; 9 (1) :34-41 [Persian].
23. Darbidi, M., Hemmati, H., & Barzegar Befrooi, K. Predicting academic burnout based on students' procrastination and academic motivation. *Third National Conference on Psychology and Behavioral Sciences*. 2015; 33-39 [Persian].
24. Sarabi, F., & Ahghar, Gh. Relationship between negligence with Students Academic burnout. *Journal of Analytical-Cognitive Psychology*, 2015; 6(23): 43-48 [Persian].
25. Closson L.M., & Boutilier R.R. Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*. 2017; 29: 34-52.