

June-July 2021, Volume 16, Issue 2

Relationship between Goal Orientation and Academic Procrastination with Academic Burnout with Emphasis on the Mediating Role of Academic Self-Regulation in Nursing Students

Norouz N¹, Mohammadipour M^{2*}, Mehdian H³

1- PhD student of Psychology Department, Humanities Faculty, Bojnord Branch, Islamic Azad University, Bojnord, Iran.

2- Assistant Professor. Psychology Department, Humanities Faculty, Quchan Branch, Islamic Azad University, Quchan, Iran.

3- Assistant Professor. Psychology Department, Humanities Faculty, Bojnord Branch, Islamic Azad University, Bojnord, Iran.

Corresponding author: Mohammadipour M, Assistant Professor. Psychology Department, Humanities Faculty, Quchan Branch, Islamic Azad University, Quchan, Iran.

Email: mohammadipour@iaau.ac.ir

Received: 29 Aug 2020

Accepted: 6 July 2021

Abstract

Introduction: The purpose of this study was to the relationship between goal orientation and academic procrastination with academic burnout with emphasis on the mediating role of academic self-regulation in nursing students.

Methods: The research method is correlation using structural equation modeling. The statistical population of the study consisted of all nursing students of Bojnourd University of Medical Sciences in the academic year 98-99, out of which 303 students were selected by stage cluster sampling. Research instruments included: Maslash & Jackson (1981) Burnout Questionnaire, Solomon & Rathblom (1984) Academic Procrastination Scale, Pintrich & De Groot (MSLQ) Learning Inventory Questionnaire (1990) and Orientation Assessment Questionnaire Targets by Elliott and McGregor (2001), all of which had acceptable validity and reliability. In order to analyze the data from the software Amos-24 was used.

Results: The results showed that all indicators of the research model are in the desired range. In general, fit indices are in acceptable ranges. Also, the relationship between goal orientation and academic procrastination with academic burnout is not significant, but there is a significant relationship between academic self-regulation and academic burnout. Academic self-regulation also mediates between goal orientation and academic burnout, but academic self-regulation does not mediate between academic procrastination and academic burnout.

Conclusions: The officials of medical universities should pay serious attention to the issue of students' academic burnout and prepare appropriate plans in the form of long-term plans to reduce it.

Keywords: Academic self-regulation, Procrastination, Goal orientation, Academic burnout.

رابطه جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانشجویان پرستاری

نسرین نوروزی^۱، محمد محمدی پور^{۲*}، حسین مهدیان^۳

۱ - دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

۲ - استادیار گروه روانشناسی، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران.

۳ - استادیار گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.

نویسنده مسئول: محمد محمدی پور، استادیار گروه روانشناسی، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران.
ایمیل: mohammadipour@iau.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۴/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۶/۷

چکیده

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف، رابطه جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانشجویان پرستاری انجام گرفت.

روش کار: روش پژوهش همبستگی با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بجنورد در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ که از میان آن‌ها تعداد ۳۰۳ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از: پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مسلش و جکسون (۱۹۸۱)، مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثلوم (۱۹۸۴)، پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری (MSLQ) پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) و پرسشنامه سنجش جهت‌گیری‌های هدفی الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) که همگی از اعتبار و پایایی قابل‌قبولی برخوردار بودند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار Amos-24 استفاده گردید.

یافته‌ها: نتایج نشان داد تمام شاخص‌های مدل تدوین شده تحقیق، در دامنه مطلوب قرار دارند. در حالت کلی شاخص‌های برازش در دامنه‌های موردقبول می‌باشند. همچنین رابطه بین جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی معنی‌دار نمی‌باشد اما بین خودتنظیمی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رابطه معنی‌داری برقرار است. همچنین خودتنظیمی تحصیلی نقش میانجی بین جهت‌گیری هدف و فرسودگی تحصیلی ایفا می‌کند اما خودتنظیمی تحصیلی نقش میانجی بین اهمال‌کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی ایفا نمی‌کند.

نتیجه‌گیری: مسئولین دانشگاه‌های علوم پزشکی موضوع فرسودگی تحصیلی دانشجویان را به طور جدی مورد توجه قرار دهند و برنامه‌ریزی‌های مناسبی را در قالب برنامه‌های بلندمدت برای کاهش آن تدارک ببینند.

کلیدواژه‌ها: خودتنظیمی تحصیلی، اهمال‌کاری، جهت‌گیری هدف، فرسودگی تحصیلی.

مقدمه

شناخته می‌شوند که بدنه اقتصادی و اجتماعی کشور توسط آنان ساخته می‌شود و بروز هرگونه ناکارآمدی در نهایت به ضرر کشور می‌باشد (۲). از نظر بسیاری از پژوهشگران عواملی چون امکانات، رقابت با هم‌کلاسی، کمبود زمان، ارتباط با هم‌کلاسی‌ها، محیط کلاس، شرایط تحصیلی و انتخاب شغل آینده و دوره‌های بالینی می‌تواند استرس زیادی به دانشجویان پرستاری تحمیل کرده و تحت عنوان

امروزه نظام تعلیم و تربیت هر جامعه زیربنای توسعه اجتماعی به شمار می‌رود (۱). از آنجا که عوامل مؤثر بر یادگیری بسیار گسترده است، شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی‌های موجود در سیستم آموزشی بسیار مهم می‌باشد. مطالعه حوزه تحصیلی دانشجویان از آنجا دارای اهمیت است که دانشجویان به عنوان قشر تحصیل‌کرده‌ای

نسرین نوروزی و همکاران

و دست کم به صورت گذرا به افراد کمک می کند تا از هیجان های منفی دور شوند و احساس بهتری را تجربه کنند و نیز نوعی توانایی در کنترل شدید بر افکار، هیجان ها و عملکرد در راستای استانداردها است (۱۱).

در این مطالعه مدل فرسودگی تحصیلی با تأکید بر جهت گیری هدف مورد توجه می باشد. تئوری جهت گیری هدف از جمله نظریه های انگیزش پیشرفت و اهداف پیشرفت آمده است یا جهت گیری های دویبخشی هستند و یا به صورت سه بخشی مطرح شده است.

خاستگاه جهت گیری های انگیزشی به میزان زیادی برخاسته از کارهای دینر و دوک، ایمز و آرچر، نیکولز، دودا و نیکولز، ایمز و همچنین روبرتز، تریشر و کاواسانیو (۱۱) است. تئوری ها و مدل های متعددی در بحث از جهت گیری هدف مطرح شده است؛ اما هسته مفهومی همه آن ها این است که چه قصد و نیتی برای فعالیت و رفتارهای مرتبط با پیشرفت وجود دارد. جهت گیری هدف این بحث را مطرح می سازد که چرا فرد می خواهد ده مسئله را صحیح حل نماید و چگونه به حل این مسائل مبادرت می ورزد. تفاوت این دو با رویکرد هدف-محتوی مانند تئوری فورده (۱۲) در این است که رویکرد هدف-محتوی تأکید بر اهدافی دارد که منجر به هدایت رفتار می شود. در حالی که جهت گیری هدف بر مقصد و نیت برای پیشرفت در تکالیف تأکید دارد (۱۲).

از دیگر متغیرهای تأثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی دشواری در تنظیم هیجان است که در این پژوهش به عنوان یک متغیر میانجی مدنظر است. یک نکته بسیار مهم این است که بی نظمی هیجانی ویژگی اصلی در ۵۵ درصد از اختلال های روانی است (۱۳). تنظیم هیجان به فرآیندهای درونی و بیرونی مسئولانه برای پردازش، ارزیابی و شناسایی واکنش های هیجانی اشاره دارد (۱۴). نتایج برخی از پژوهش ها نشان می دهد که تنظیم هیجان با موفقیت یا عدم موفقیت در حوزه های مختلف زندگی مرتبط است (۱۵). شواهد حاکی بر آن است که تنظیم هیجان از مهم ترین متغیرهای شناختی مؤثر بر سطح سلامت روان است و رابطه معناداری بین چگونگی تنظیم هیجانات (به عنوان جزئی از هوش هیجانی) با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان وجود دارد. در مطالعات مختلف ارتباط مثبتی بین تنظیم شناختی

عوامل استرس زا مطرح باشد (۳). تحقیقات نشان داده اند که استرس های ادراک شده دانشجویان پرستاری و عوامل متعدد مانند نارسایی حمایت اجتماعی، استرس بیش از اندازه و ویژگی شخصیتی افراد، فشارهای خانواده، روابط اجتماعی و محیط های اجتماعی و نیز جو منفی حاکم بر دانشکده می تواند باعث فرسودگی تحصیلی شود و نقش مهمی در بروز آن دارد (۴).

امروزه فرسودگی تحصیلی از عوامل مهم تأثیرگذار و کاهش دهنده عملکرد تحصیلی می باشد (۵). فرسودگی تحصیلی در دانشجویان به معنی ایجاد احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه نداشتن نگرش بدبینانه نسبت به تحصیل و احساس بی کفایتی تحصیلی است (۶). نیومن (۵) معتقد است که مطالعه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان موضوع بسیار مهمی است، زیرا کلید فهم عملکرد تحصیلی ضعیف دانشجویان، رابطه ی دانشجویان با دانشگاه و شوق و اشتیاق آن ها نسبت به ادامه تحصیل است. فرسودگی تحصیلی در واقع پاسخ و واکنش منفی نسبت به استرس های حاد و شدیدی است که در آن اغلب به دلیل خواسته های زیاد و خارج از توانی که از افراد می شود احساس خستگی هیجانی و جسمانی در آن ها ایجاد می کنند (۷). فرسودگی تحصیلی می تواند منجر به عدم مشارکت و کاهش انرژی لازم برای انجام فعالیت ها شود (۵). به گونه ای که دانشجویان دچار فرسودگی تحصیلی انگیزه ای برای شرکت در کلاس ها و برنامه های آموزشی ندارند و برای عملکرد ضعیف تحصیلی خود بهانه تراشی می کنند و لذا حس مسئولیت پذیری و پاسخگویی در برابر عملکرد ضعیف خود در این افراد وجود ندارد (۸).

یکی از متغیرهایی که با فرسودگی تحصیلی در ارتباط است اهمال کاری (تعلل ورزی) است و به معنای نبود عملکرد خودتنظیمی و گرایش رفتاری برای به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، تعریف می شود و یک مشکل جدی برای دانشجویان دانشگاه محسوب می شود. به تأخیر انداختن یا به تعویق انداختن عملی که شخص باید انجام دهد یا همان تعلل ورزی موجب می شود فرد سطحی از اضطراب ناشی از تعلل ورزی را نیز تجربه می کند (۹، ۱۰). از نظر برخی افراد مانند باومیستر و همکاران (۱۱)، تعلل ورزی راهبردی برای تنظیم هیجان های منفی بوده

هیجان و موفقیت‌های تحصیلی در دانشجویان یافت شده است (۱۶).

مطالعات بسیاری در خصوص فرسودگی تحصیلی انجام شده است. در پژوهشی نشان داده شد که فرسودگی تحصیلی می‌تواند منجر به عدم مشارکت و کاهش انرژی لازم برای انجام فعالیت‌ها شود (۵). سالملا-آرو و همکاران (۱۷) نشان دادند که دانشجویان در طی دوران تحصیل سطح متوسط تا بالایی از فرسودگی را تجربه می‌کنند (۱۷). اولیویرا، کارگاتو و کامارا (۲۰۱۲) نشان دادند که نگرانی دانشجویان در به دست آوردن شغل و آینده شغلی و رضایت از محیط آموزشی نیز از جمله عوامل مؤثر در فرسودگی تحصیلی می‌باشند (۱۸). میکائیلی و همکاران در مطالعه‌ای مشخص نمودند فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد به این معنا که هرچه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان بالاتر باشد عملکرد ضعیف‌تری خواهد داشت (۱۹). کاهیل (۹) و حسینی و خیر (۱۰) اهمال‌کاری را یک مشکل جدی برای دانشجویان دانشگاه محسوب می‌دانند (۹، ۱۰). وارگاس و همکاران (۲۰) نیز دریافته‌اند که از عوامل اصلی ایجادکننده فرسودگی تحصیلی دانشجویان پرستاری فقدان یا کمبود مهارت خودتنظیمی هیجانی و بالا بودن سطح اهمال‌کاری و عدم انسجام تحصیلی است (۲۰). در پژوهش که زاهد بابلیان، پور بهرام، رحمانی (۲۱) نتایج حاکی از این بود که بین کمال‌گرایی، جهت‌گزینی هدف و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد (۲۱). رستم اوغلی و همکاران (۲۲) نشان دادند ارتباط منفی و معناداری بین خودتنظیم‌گری و ناگویی خلقی وجود دارد. همچنین ارتباط مثبت و معناداری بین فرارشناخت و تعلل‌ورزی با ناگویی خلقی وجود دارد (۲۲). داهم و لوترباخ (۲۳) معتقدند که فراهم کردن زمینه‌های ایجاد انسجام از نرخ فرسودگی و تر تحصیل خواهد کاست (۲۳). با توجه به آنچه گفته شد در این مطالعه، محقق بر آن است که رابطه بین جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی را با فرسودگی تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی بررسی نماید و به این سؤال اساسی پاسخ دهد که:

۱) آیا بین جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

۲) آیا خودتنظیمی تحصیلی نقش میانجی را در رابطه بین

جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی دارد؟

روش کار

پژوهش حاضر از لحاظ هدف از نوع پژوهش‌های بنیادی و بر اساس روش، پژوهشی بر مبنای مفروضات همبستگی و غیرآزمایشی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی بجنورد در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ می‌باشد. برآورد اولیه حاکی از وجود ۳۵۹ دانشجوی در این محدوده زمانی و در کلیه سنوات تحصیلی (سال اول تا پنجم) خواهد بود. نمونه آماری پژوهش شامل ۳۰۳ نفر دانشجو (با استفاده از فرمول محاسبه حجم نمونه کوکران) که بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب می‌شود. برای انتخاب آزمودنی‌ها ابتدا دانشکده پرستاری انتخاب گردیده و سپس از دانشجویان ورودی هر سال با توجه به نسبت دانشجویان هر سال به کل دانشجویان پرستاری و با توجه به نسبت جنسیت (پسر و دختر) به صورت تصادفی انتخاب شده‌اند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و برای تعیین برازش مدل از نرم‌افزار AMOS استفاده می‌شود.

ابزار

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مسلش و جکسون (۱۹۸۱) این پرسشنامه از مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش یا مزلاج توسط رستمی، عابدی و همکاران (۱۳۹۱) استخراج گردیده است. طیف پاسخگویی آن از نوع ۷ درجه‌ای می‌باشد البته این شیوه نمره‌گذاری در مورد سؤالات ۱۱ تا ۱۵ معکوس می‌باشد. پرسشنامه فوق دارای سه بعد خستگی عاطفی (سؤال ۱-۷)، شک و بدبینی (سؤالات ۸-۹)، خودکارآمدی تحصیلی (سؤالات ۱۰-۱۵) می‌باشد. در پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۹۱) پایایی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ برای بعد خستگی عاطفی (۰/۸۹)، شک و بدبینی (۰/۸۴)، خودکارآمدی تحصیلی (۰/۶۷) و در کل (۰/۸۳) به دست آمده است.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثلوم

این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را دهقانی (۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به کار برده

۳ گویه را در بر می‌گیرد. سؤال‌های ۱-۷-۹ جهت‌گیری هدفی عملکردی- رویکردی، سؤال‌های ۲-۸-۱۲ تبحری- رویکردی، سؤال‌های ۳-۵-۱۰ تبحری- اجتنابی و سؤال‌های ۴-۶-۱۱ عملکردی- اجتنابی را موردسنجش قرار می‌دهند. پرسش‌های این پرسش‌نامه دارای هفت گزینه است. به پژوه و همکاران (۱۳۸۷) نیز با استفاده از روش مذکور برای خرده مقیاس‌های جهت‌گیری هدفی تبحری- رویکردی، تبحری- اجتنابی، عملکردی- عملکردی و عملکردی- اجتنابی به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۸۶، ۰/۷۹، ۰/۸۴، ۰/۸۴، ۰/۸۲ به دست آوردند.

یافته‌ها

برای بررسی روابط بین سازه‌های جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی، الگوی مفهومی بر اساس مبانی نظری تنظیم شد، سپس مدل پیشنهاد شده از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری به روش بیشینه احتمال بررسی شد. در مدل مفهومی (فرضی) پژوهش، خودتنظیمی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی متغیرهای درون‌زای مدل که واریانس آن‌ها توسط متغیرهای درون مدل تبیین می‌شود و متغیر جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی، متغیر برون‌زای مدل بودند و واریانس آن‌ها توسط متغیرهای بیرون از مدل که برای پژوهشگر ناشناخته بودند، تبیین می‌شوند. در (شکل ۱) مدل مفهومی اولیه تحقیق ارائه شده است و در نهایت پس از بررسی میزان برازش الگوی آزمون شده، نتایج مربوط به بررسی فرضیه تحقیق ارائه شده است. برای آزمون مدل ساختاری از شاخص‌هایی که گیفن و همکاران (۲۰۰۰) مطرح نموده‌اند، استفاده شد. این شاخص‌ها شامل موارد زیر هستند. X^2/df که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند، شاخص برازش ایجاز (PNFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۶ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگو هستند.

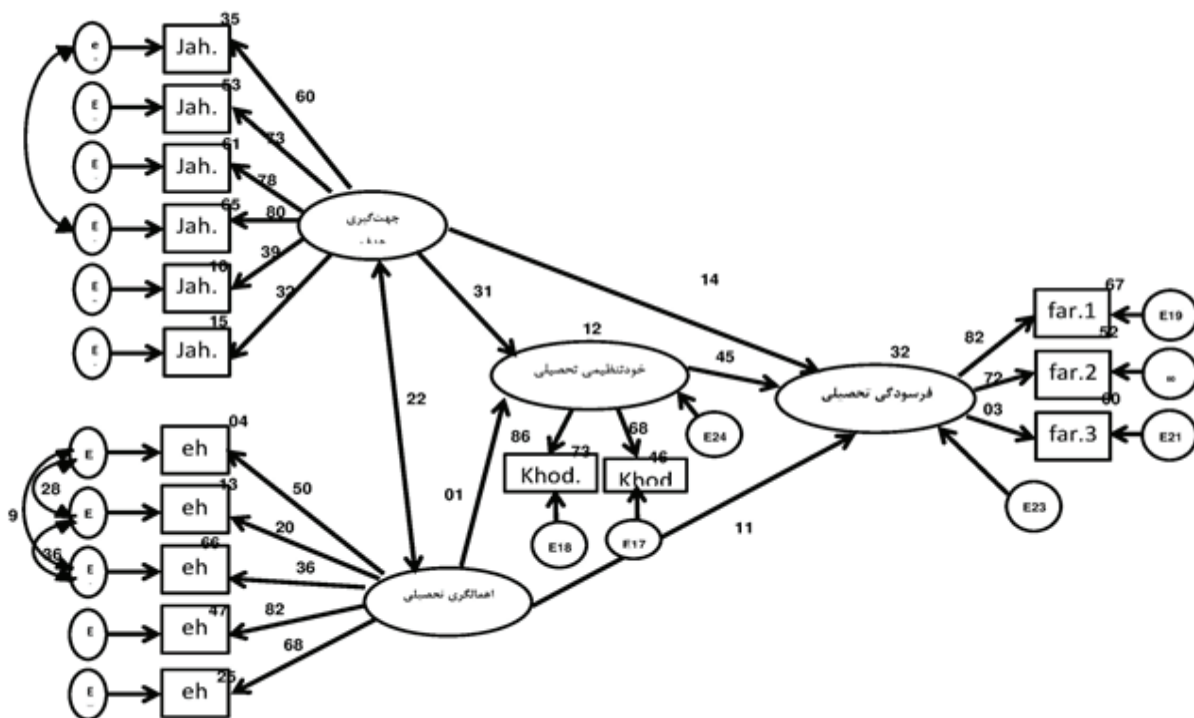
است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه می‌باشد که ۳ مؤلفه را موردبررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال، مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف و شامل ۱۱ سؤال و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم که شامل ۸ سؤال می‌باشد. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۲۵-۲۳-۲۱-۱۶-۱۵-۱۳-۱۱-۶-۴-۲ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نامیان و حسین چاری (۱۳۹۱) در تحقیقی ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند. دولتی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آورد. در این پژوهش از نسخه ۲۷ سؤالی استفاده می‌شود.

۱. پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری (MSLQ)

پینتریک و دی گروت (۱۹۹۰) از این پرسشنامه برای سنجش یادگیری خودتنظیمی استفاده کرده‌اند. این پرسشنامه ۴۴ سؤال دارد که در سه بخش ۱- باورهای انگیزشی، ۲- مهارت‌های فراشناخت و ۳- یادگیری خودتنظیمی گنجانده شده‌اند. سؤالات این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ پنج گزینه‌ای است. به افراد آموزش داده می‌شود تا به سؤالات این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای برحسب عملکرد خود در کلاس درس پاسخ دهند. ماده‌های این مقیاس را اکلز (۱۹۸۳)، هارتر (۱۹۸۱)، واینستان (۱۹۸۷) تنظیم کرده و ساخته‌اند (رفیعیان، ۱۳۷۹). همسانی درونی این آزمون را حسینی نسب (۱۳۷۹) بررسی کرده است که نتایج به دست آمده برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان) و مهارت‌های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی به ترتیب ۰/۶۸-۰/۶۴-۰/۷۷-۰/۴۱-۰/۶۸ هستند. همچنین البرزی و سامانی (۱۳۷۸) برای به دست آوردن روایی این پرسشنامه از روش باز آزمایی استفاده کرده‌اند که ضریب اعتبار ۰/۷۶ به دست آمده است.

۲. پرسشنامه سنجش جهت‌گیری‌های هدفی الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱)

برای سنجش بُعد جهت‌گیری هدف افراد بر طبق الگوی چهار وجهی دو ضربدر دو تهیه شده توسط الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) که برای نخستین بار الگوی دو ضربدر دو هدف‌های پیشرفت را تهیه کردند استفاده شده است که مشتمل بر ۱۲ گویه خود گزارشی است. هر هدف



شکل ۱: مدل مفهومی اولیه تحقیق

جدول ۱: شاخص‌های برازش مدل مفهومی اولیه تحقیق

RMSEA	PNFI	CFI	AGFI	GFI	X ² /d.f	مدل
کمتر از ۰/۰۸	بیشتر از ۰/۶۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰	بیشتر از ۰/۹۰	کمتر از ۳	حد قابل پذیرش
۰/۰۵۲	۰/۶۲	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۹۴	۱/۶۹	مدل آزمون شده

قبول آن یعنی ۰/۰۸ می‌باشد. این نتایج نشان می‌دهند که تمام شاخص‌های مدل تدوین شده تحقیق، در دامنه مطلوب قرار دارند. در حالت کلی شاخص‌های برازش، در دامنه‌های مورد قبول می‌باشند. با توجه به این مطالب، مدل نهایی تحقیق دارای برازش می‌باشد. در (جدول ۲ و ۳) مفروضات پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است.

با توجه به (جدول ۱) شاخص مجذور خی دو بر درجه آزادی برای مدل آزمون شده، ۱/۶۹ به دست آمد که کمتر از حد قابل قبول ۳ می‌باشد. شاخص‌های GFI و CFI نیز به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۲ به دست آمد که بیشتر از حد ۰/۹۰ می‌باشند. شاخص PNFI نیز ۰/۶۲ به دست آمد که بیشتر از حد مجاز آن ۰/۶۰ می‌باشد. شاخص RMSEA نیز برای مدل آزمون شده ۰/۰۵۲ به دست آمد که کمتر از حد قابل

جدول ۲: اثر مستقیم بین متغیرهای پژوهش

P	C.R.	Beta	S.E.	B	متغیرها
۰/۰۰۵	۲/۸۴	۱/۲۸	۰/۴۵۱	۰/۳۴۳	جهت‌گیری هدف -> خودتنظیمی
۰/۱۴۲	۱/۴۶	-۰/۶۴	۰/۴۳۶	-۰/۱۴۱	جهت‌گیری هدف -> فرسودگی تحصیلی
۰/۹۳۱	-۰/۰۸۷	-۰/۰۲	۰/۲۳۱	-۰/۰۰۸	اهمال‌کاری تحصیلی -> خودتنظیمی
۰/۲۷۹	۱/۰۸۱	۰/۳۳۵	۰/۳۰۹	۰/۱۱	اهمال‌کاری تحصیلی -> فرسودگی تحصیلی
۰/۰۰۰	-۳/۳۶۶	-۰/۵۴۴	۰/۱۶۲	-۰/۴۵۱	خودتنظیمی -> فرسودگی تحصیلی

نسرین نوروزی و همکاران

که ضریب تأثیر $0/451-$ می‌باشد و آماره بحرانی در سطح $0/05$ ($0/451-$) منفی می‌باشد. چون سطح معناداری آن از $0/05$ کمتر است. لذا با 95 درصد اطمینان فرضیه تحقیقی تأیید می‌شود.

با توجه به (جدول ۲) مشخص می‌شود که جهت‌گیری هدف بر خودتنظیمی تحصیلی دارای ضریب تأثیر $0/333$ می‌باشد که آماره بحرانی مربوط به اثر مستقیم ($2/184$) بوده و در سطح $0/05$ معنی‌دار می‌باشد. در رابطه با اثر خودتنظیمی تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی مشاهده می‌شود

جدول ۳: اثر کامل، مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرها

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	ملاک	متغیر	
				میانجی	پیش‌بین
$-0/324$	$-0/183$	$-0/141$	ضرایب استاندارد	فرسودگی	جهت‌گیری هدف
$-1/459$	$-0/823$	$-0/64$	مقدار t	تحصیلی	خودتنظیمی
$0/137$	$0/029$	$0/11$	ضرایب استاندارد	فرسودگی	اهمال کاری تحصیلی
$0/423$	$0/088$	$0/335$	مقدار t	تحصیلی	خودتنظیمی

در جدول بالا، ضرایب نشان‌دهنده ضرایب رگرسیون استاندارد شده می‌باشند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، برای بررسی نقش میانجی‌گری خودتنظیمی از اثرات مستقیم و غیرمستقیم و کل استفاده شده است. با توجه به نتایج جدول فوق، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف بر فرسودگی تحصیلی ($-0/141$) و اثر غیرمستقیم استاندارد جهت‌گیری هدف ($-0/183$) بر فرسودگی تحصیلی در سطح $0/05$ معنادار می‌باشد. لذا با 95 درصد اطمینان فرضیه تحقیقی تأیید می‌شود یعنی می‌توان نتیجه گرفت که خودتنظیمی تحصیلی نقش میانجی بین جهت‌گیری هدف و فرسودگی تحصیلی ایفا می‌کند. اثر مستقیم اهمال کاری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی ($0/11$) نیز از نظر آماری معنادار نمی‌باشد و اثر غیرمستقیم استاندارد اهمال کاری تحصیلی ($-0/037$) بر فرسودگی تحصیلی در سطح $0/05$ هم معنادار نمی‌باشد. لذا با 95 درصد اطمینان فرضیه تحقیقی رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که خودتنظیمی تحصیلی مثبت نقش میانجی بین اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی ایفا نمی‌کند.

تحصیلی موضوعی جدی در دوران تحصیلی دانشجویان محسوب می‌گردد، در این میان دانشجویان به عنوان قشر فرهیخته جامعه و عهده‌داران مسئولیت‌های آینده جامعه، بیشتر از تأثیرات منفی فرسودگی تحصیلی چون متأثر می‌گردند. فرسودگی تحصیلی عاملی مهم در فهم رفتارهای تحصیلی دانشجویان چون عملکرد تحصیلی دانشجویان تلقی شده، رابطه دانشجویان را با محل تحصیلی خود تحت تأثیر قرار داده، اشتیاق دانشجویان را به ادامه تحصیل تحت تأثیر قرار دهد. این موضوع که در دهه‌های اخیر موضوع پژوهش بسیاری از محققان تربیتی قرار گرفته است، از عوامل شناختی، هیجانی و شخصیتی متعددی سرچشمه می‌گیرد. نتایج (جدول ۱) مؤید این مسئله بود که اهمال کاری پیش‌بینی کننده فرسودگی تحصیلی نمی‌باشد. نتایج این پژوهش با یافته‌های کاگان و همکاران، کاهیل و حسینی و خیر (۲۴، ۹۰، ۱۰) مغایر می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت اهمال کاری به معنای سهل‌انگاری، به تعویق انداختن کارهاست. به گونه‌ای که اهمال کاری را به عنوان فروگذاری از انجام وظایف و مسئولیت‌ها در یک شکل و اندازه و زمان به موقع و مورد انتظار، علیرغم اجتناب‌پذیر بودن و توانایی فرد جهت انجام آن و آگاهی از پیامدهای ناخوشایند طفره رفتن از انجام مسئولیت‌ها تعریف شده است. به عبارت دیگر اهمال کاری تحصیلی، طفره رفتن از انجام تکالیف، غفلت از آماده شدن برای امتحان و نوشتن مقالات تا آخرین روزها و لحظات ترم تحصیلی هست. همچنین اهمال کاری سبب مشکلات بسیاری از جمله کاهش کیفیت کار، عجله در انجام کارهای به تأخیر افتاده، فشار عصبی، عصبانیت، پرخاشگری

در جدول بالا، ضرایب نشان‌دهنده ضرایب رگرسیون استاندارد شده می‌باشند. همان‌طور که مشاهده می‌شود، برای بررسی نقش میانجی‌گری خودتنظیمی از اثرات مستقیم و غیرمستقیم و کل استفاده شده است. با توجه به نتایج جدول فوق، اثر مستقیم جهت‌گیری هدف بر فرسودگی تحصیلی ($-0/141$) و اثر غیرمستقیم استاندارد جهت‌گیری هدف ($-0/183$) بر فرسودگی تحصیلی در سطح $0/05$ معنادار می‌باشد. لذا با 95 درصد اطمینان فرضیه تحقیقی تأیید می‌شود یعنی می‌توان نتیجه گرفت که خودتنظیمی تحصیلی نقش میانجی بین جهت‌گیری هدف و فرسودگی تحصیلی ایفا می‌کند. اثر مستقیم اهمال کاری تحصیلی بر فرسودگی تحصیلی ($0/11$) نیز از نظر آماری معنادار نمی‌باشد و اثر غیرمستقیم استاندارد اهمال کاری تحصیلی ($-0/037$) بر فرسودگی تحصیلی در سطح $0/05$ هم معنادار نمی‌باشد. لذا با 95 درصد اطمینان فرضیه تحقیقی رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که خودتنظیمی تحصیلی مثبت نقش میانجی بین اهمال کاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی ایفا نمی‌کند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه جهت‌گیری هدف و اهمال کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانشجویان پرستاری انجام گرفت. نتایج نشان داد جهت‌گیری هدف و اهمال کاری تحصیلی قدرت تبیین فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری را دارا نمی‌باشد و تنها رابطه بین خودتنظیمی و فرسودگی تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. فرسودگی

و ... می‌شود و ادامه این روند ممکن است شرایط را بر شکل‌گیری فرسودگی تحصیلی هموار کند.

طبق اطلاعات (جدول ۱)، رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و فرسودگی تحصیلی معنی‌دار بود برخی از نتایج مطالعات پیشین که همسو با یافته‌های این مطالعه هستند، اشاره می‌شود. در مطالعه‌ای که نتایج تحلیل همبستگی نشان داد که یادگیری خودتنظیمی، انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مثبتی با عملکرد دانشجویان در دوره‌های آنلاین دارند (۲۵). لین و هانگ (۲۰۱۴) در مطالعه خود بیان کردند استرس هویت خود، استرس بین فردی، استرس تحول آینده و استرس تحصیلی توانستند به طور مشترک فرسودگی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند (۲۶). در تحقیق فولر (۲۰۱۴) مشاهده شد که کمال‌گرایی و افسردگی، پیش‌بین‌های معناداری برای فرسودگی هستند، درحالی‌که رضایت از اوقات فراغت تنها برای متغیر فرسودگی کارآمدی یک پیش‌بین معنادار بود. همچنین کمال‌گرایی ارتباط بین رضایت از فراغت و فرسودگی را میانجی نمی‌کرد (۲۷).

در پژوهشی دیگر نیز نشان داده شده است که یادگیری راهبردهای خودتنظیمی، هم بر رضایت یادگیرندگان از نظام آموزشی و هم بر عملکرد تحصیلی آنان اثرگذار بوده است و یادگیرندگان محیط‌های یادگیری یادگیرنده محور در مقایسه با یادگیرندگان محیط‌های محتوا محور و یا معلم محور از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشتری برخوردار بوده‌اند (۲۸). در تبیین ارتباط میان یادگیری خودتنظیمی و فرسودگی تحصیلی می‌توان گفت به اعتقاد پینتریچ (۱۹۹۹) ویژگی‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی آن است که سطح برانگیختگی را بالا برده، میزان درگیری شناختی را افزایش می‌دهند و نهایتاً عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشند. مطالعات انجام‌شده در زمینه ویژگی‌های افراد خودتنظیم گر حاکی از آن است که این افراد در زمینه یادگیری خودانگیزنده‌اند؛ اهداف تحصیلی واقع‌گرایانه‌ای برای خویش وضع می‌کنند؛ از راهبردهای کارآمد به‌منظور دستیابی به اهداف خود استفاده می‌نمایند و در صورت لزوم راهبردهای مورد استفاده را اصلاح می‌کنند یا تغییر می‌دهند. آنان سعی می‌کنند با استفاده بهینه از منابع در دسترس مانند زمان، مکان، همسالان، والدین، معلمان و منابع کمکی از قبیل فیلم، ویدئو و رایانه، به ساخت؛ آفرینش و انتخاب محیط‌هایی دست بزنند که یادگیری را افزایش دهد (۲۹). فراگیران خودتنظیم به جای دریافت

منفعلا نه دانش، به گونه‌ای فعال در تعیین هدف، انتخاب مسیر، تعیین ابزارها، روش و راهبردهای مطالعه، نظارت بر عملکرد و در صورت لزوم اصلاح فرایند پیشرفت درگیر می‌شوند و مسؤولیت یادگیری را به عهده می‌گیرند (۳۰). مطالعات انجام‌شده بیانگر آن است که استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی عملکرد تحصیلی آنان را بهبود می‌بخشد. راهبردهای یادگیری به‌مثابه ابزاری است که در حل مشکلات تحصیلی مورد استفاده قرار می‌گیرند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا مهارت‌هایی را که در طول دوران تحصیل به آن‌ها نیاز دارند، رشد و توسعه دهند. شناسایی و تقویت این راهبردها به فرد کمک می‌کند تا با تکیه بر توانایی‌های خود و کشف و تقویت آن‌ها، قادر باشد با موفقیت کامل تحصیلات دانشگاهی را پشت سر بگذارد (۳۱). یادگیری خودتنظیمی با ایجاد خودگردانی و نظم در دانشجو باعث می‌شود که عزت‌نفس تحصیلی او بالا برود و لذا فرسودگی تحصیلی وی کاهش یابد. همچنین یادگیری خودتنظیمی باعث می‌شود که دانشجو به موقع به امور تحصیلی خود بپردازد و لذا از سوی اساتید و والدین پاداش دریافت کند و بدین ترتیب کمتر دچار خستگی و بی‌علاقگی به تحصیل شود. بعلاوه یادگیری خودتنظیم ممکن است، به خودتنظیمی در سایر امور هم کمک کند و از این طریق نیز به سلامت روانی و نیز کاهش فرسودگی تحصیلی کمک کند. دانش‌آموزانی که دارای خودتنظیمی در یادگیری و امور تحصیلی هستند از تحصیل و امور مربوط به آن لذت بیشتری می‌برند و بنابراین علاقه آن‌ها به تحصیل کم نخواهد شد. در توجیه رابطه بین سازگاری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی نیز باید اشاره کرد که سازگاری تحصیلی نیز منجر به فعالیت‌هایی می‌شود که موجب افزایش بازدهی مانند تمرکز و توجه در کلاس، انجام تکالیف تحصیلی، برنامه‌ریزی و ... می‌گردد، (۳۲). وجود سازگاری تحصیلی باعث علاقه به مدرسه و تحصیل، تلاش و پشتکار، انجام تکالیف درسی، پیشرفت تحصیلی، پایداری به قوانین و مقررات محل تحصیل، احترام به دیگر دانشجویان و داشتن ارتباط سالم و سازنده با آن‌ها و احترام به اساتید و کارکنان محل تحصیل می‌گردد (۳۳) و بدین ترتیب از ایجاد فرسودگی تحصیلی جلوگیری می‌نماید.

همچنین مشاهده شد که یافته پژوهش حاکی از آن بود که بین جهت‌گیری هدف و فرسودگی تحصیلی دانش‌جویان رابطه معنی‌دار وجود ندارد. به بیان دیگر بین

که دانشجویان با جهت‌گیری هدف، تمایل دارند اهدافی را دنبال کنند که در جامعه جزء هنجارهای شایستگی محسوب می‌شود. در این دسته از فراگیران، تأکید بر عملکرد بهتر در مقایسه با دیگر فراگیران و تمرکز بر مقایسه‌ی خود با دیگران جهت ابراز و اثبات توانایی خود امری اجتناب‌ناپذیر بوده، تلاش می‌کنند تا موفقیت خود را که معمولاً در قالب نمرات پیشرفت تحصیلی نمود می‌یابد، به رخ دیگران بکشند. برای دانشجویان با جهت‌گیری هدف، تکالیف یادگیری وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف بیرونی است. این دسته، زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای عملکرد بهتر در کلاس توانا ببینند. این‌گونه هدف‌گزینی در تحصیل منجر به افزایش عملکرد تحصیلی فراگیران گردیده، با فرسودگی تحصیلی به مثابه‌ی قطب مخالف درگیری تحصیلی ارتباط معکوسی برقرار می‌کند.

جهت‌گیری هدف در دانش‌جویان مورد مطالعه با فرسودگی تحصیلی رابطه وجود ندارد؛ که این یافته ناهم‌سو با یافته‌های سالملا و همکاران، زاهد بابلیان و همکاران (۱۷، ۲۱) می‌باشد که نشان دادند جهت‌گیری هدف پیش‌بینی‌کننده سطح بالایی از تعهد کاری و سطح پایینی از فرسودگی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به تبع آن ماهیت انفعالی افراد مذکور باعث می‌شود که انگیزه‌ی تلاش و فعالیت در زمینه انجام فعالیت‌های درسی در آن‌ها پایین باشد. در نتیجه دچار افت در عملکرد شده و به مرور زمان می‌تواند منجر به فرسودگی تحصیلی در آنان شود. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که بین جهت‌گیری هدف با فرسودگی تحصیلی همبستگی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. در تبیین این یافته مطابق با نظر اتکینسون (۱۹۵۳) می‌توان گفت

References

- Moradi M, Fathi, D, Gharibzadeh R, Faedfar Z. A Comparison of Academic Burnout, Academic Procrastination and Feelings Comparison of Academic Burnout, Academic Negligence and Feeling of Loneliness in Students with and without Learning Disabilities. *Stud Med Sci*. 2016; 27 (3): 248-256.
- Esmailpour-Bandboni M, Naderi Shad S, Kobrai F, Gholami-Chaboki B. Students' Viewpoints about Academic Failure and Some Related Factors in Guilan University of Medical Sciences. *rme*. 2017; 9 (3): 72-65. <https://doi.org/10.29252/rme.9.3.73>
- Watson R, Deary I, Thompson D, Li G. A Study of Stress and Burnout in Nursing Students in Hong Kong: A Questionnaire Survey. *Int J Nurs Stud*. 2008; 45 (10): 1534-42. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.11.003>
- Bruce SP. Recognizing Stress and Avoiding Burnout. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. 2009; 1(1): 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2009.05.008>
- Salanova, M. W, B. Schaufeli. I, Martínez. and Bresò, E. How Obstacles and Facilitators Predict Academic Performance: The Mediating Role of Study Burnout and Engagement, Anxiety, Stress & Coping. (2010); 23 (1): 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- David, A. P. Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, (2010); 1, 90-104.
- Grigsby, M. L. Personality, coping, and burnout in online doctoral psychology students (doctoral studies), Walden University. Retrieved from <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>. (2015);
- Lian, P. Sun, Y. Ji, Z. Li, H. & Peng, J. Moving away from exhaustion: How core self-evaluations influence academic burnout. *PLoS One*, (2014); 9 (1), e87152. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087152>
- Cahill A. Procrastination and relating components of cognition and perceived stress. Dublin Business School; 2013.
- Hosseini F, Khayyer M. Prediction of Behavioral and Decisional Procrastination Considering Meta-Cognition Beliefs in University Students. *IJPCP*. 2009; 15 (3):265-273.
- Howell AJ, Watson DC. Procrastination: Association with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*. 2007; 43 (1): 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- Mohammadi, D. Fathi Azar, E. Badri gargari, R. Ebrahimi, O. Predicting academic procrastination based on utility value and intrinsic value of assignments among 10th grade high school students of Tabriz. *Journal of Instruction and Evaluation*, 2015; 7 (28): 99-110.
- Nolen-Hoeksema S, Wisco BE, Lyubomirsky S. Rethinking Rumination. *Perspect Psychol Sci*. 2008; 3 (5):400-24. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>

14. Dunne M, Sun J, Nguyen N, Truc T, Loan K, Dixon J. The influence of educational pressure on the mental health of the adolescence in east Asia. *J Sci Res Hue Univ.* 2010;61(1):18-27.
15. Tamir M, Millgram Y. Motivated Emotion Regulation. *Adv Motiv Sci.* 2017;4:207-47. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2016.12.001>
16. Downey LA, Mountstephen J, Lloyd J, Hansen K, Stough C. Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian J Psychol.* 2008;60(1):10-7. <https://doi.org/10.1080/00049530701449505>
17. Salmela-Aro K, Savolainen H, Holopainen L. Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence.* 2009;38(10):1316-27. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
18. Oliveira Rd, Caregnato RCA, Camara SG. Burnout syndrome in senior undergraduate nursing. *Acta Paulista de Enfermagem.* 2012;25(SPE2):54-60. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002012000900009>
19. Mikaeili, N. Afrooz, G. Gholiezhadeh, L. The relationship of self-concept and academic burnout with academic performance of girl students. *Journal of School Psychology,* 2013; 1(4): 90-103.
20. Vargas C, Cañadas G.A. Aguayo R, Fernández R, de la Fuente EI. Which occupational risk factors are associated with burnout in nursing? A meta-analytic study. *International Journal of Clinical and Health Psychology.* 2014;14(1):28-38. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(14\)70034-1](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(14)70034-1)
21. Zahed babelan, A. Ghasempour, A. Hasanzade, S. The Role of Forgiveness and Psychological Hardiness in Prediction of Hope. *Knowledge & Research in Applied Psychology,* 2017; 12(45): 12-19.
22. Rostamoghli, Z. Mosazade, T. Rezazadeh, B. Rostamoghli, S. The role of procrastination, self-regulation and meta cognitive beliefs in predicting alexitimea and academic burnout in female high school students. *Journal of School Psychology,* 2013; 2(3): 76-96.
23. Dahm, G. & Lauterbach, O. Measuring Students' Social and Academic Integration-Assessment of the Operationalization in the National Educational Panel Study. In *Methodological Issues of Longitudinal Surveys.* Springer Fachmedien Wiesbaden. (2016); 313-329. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_18
24. Kagan, M. Cakir, O. Ilhan, T. Kandemir, M. The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia social and behavioral sciences*(2010), 2, 2121-2125. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.292>
25. Basila, C.L. Academic performance in college online courses: The role of self-regulated learning, motivation and academic self-efficacy. [Dissertation]. State University of New York at Albany. (2016).
26. Lin, S. & Huang, Y.C. Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education,* (2014); 15(1), 77-90. <https://doi.org/10.1177/1469787413514651>
27. Fuller, L.E. The effects of leisure satisfaction and perfectionism on academic burnout. *Burn out (Psychology).* (2014); PP: 244.
28. Lee, J.K. The effects of self-regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner, performance. *Information and Management,* (2008); 40, 133-146.
29. Bembenutty, H. Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics,* (2007);18, 586-616. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-553>
30. Pintrich, P.R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review,* (2007);16, 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
31. Nolen, S. B. & Haladyna, T. M. Personal and environmental influences on students' belief about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology,* (2010);15,116-130. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(90\)90011-O](https://doi.org/10.1016/0361-476X(90)90011-O)
32. Katz, S. Individual and environmental factors associated with college adjustment. (Doctoral Dissertation), Wayne State University. (2008).
33. Montgomery, S. Intrapersonal variables associated with academic adjustment in college students. [Dissertation]. Wayne State University. (2013).