Journal of Cognitive psychology
Dec 2023, Volume 11, Issue 3

The role of psychological well-being on academic burnout with mediation of achievement goals

Fateme Molavi [1*], Abbas Habibzadeh [2*], Majid Zargham Hajebi [3]

[1] *PhD student, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran*

[2*] *Associate Professor of Psychology, Educational Psychology Department, Qom University, Qom, Iran.*
Responsible author habibzade2008@yahoo.com

[3] *Associate Professor of Psychology, Department of Educational Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.*

Citation: Molavi F, Habibzadeh A, Zargham Hajebi M. The role of psychological well-being on academic burnout with psychological mediation of achievement goals. **J**ournal of **C**ognitive **P**sychology. 2023; 11 (3):15-30 [Persian].

Key words
academic burnout, psychological well-being, achievement goals

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the role of psychological well-being on academic burnout through the mediation of achievement goals. The research method was correlation design through structural equation modeling. The statistical population included all students of psychology and educational sciences of the Faculty of Humanities, Islamic Azad University of Qom in the academic year of 2020-2021, who were selected by available sampling method in the number of 440 people. In order to collect data, three questionnaires were used: Maslach's academic burnout, Ryff's psychological well-being, and Middleton's & Midgley's achievement goals. Pearson correlation coefficients and structural equation modeling were used for data analysis. The findings showed that the research model has a good fit, ($df/\chi 2=2/58<3$, $RMSEA=0/06<0/08$). psychological well-being was effective with the standard coefficients of 0.67, 0.10 and -0.18 on the mastery, approach and avoidance goals, and with the standard coefficient of -0.27 on academic burnout. Also, the mastery, approach, and avoidance goals were effective on academic burnout with standard coefficients of -0.72, -0.15, and 0.06, respectively. The results showed that psychological well-being has an effect on academic burnout through the mediation of achievement goals. It is suggested to the experts in the field of education to pay special attention to the components of psychological well-being and achievement goals in students in order to reduce academic burnout.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]

نقش بهزیستی روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی با میانجی گری اهداف پیشرفت

فاطمه مولوی [۱]، عباس حبیب زاده *[۲]، مجید ضرغام حاجبی [۳]

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

۲. (نویسنده مسئول) دانشیار روانشناسی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه قم، قم، ایران

habibzade2008@yahoo.com

۳. دانشیار روانشناسی، گروه روانشناسی تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

تاریخ دریافت
1402/3/17
تاریخ پذیرش نهایی
1402/9/20

واژگان کلیدی
فرسودگی تحصیلی، بهزیستی روانشناختی، اهداف پیشرفت

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش بهزیستی روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی با میانجی گری اهداف پیشرفت بوده است. روش پژوهش، طرح همبستگی از طریق مدل یابی معادلات ساختاری بوده است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان رشته روانشناسی و علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که با روش نمونه گیری در دسترس به تعداد ۴۴۰ نفر انتخاب شده اند. جهت گردآوری داده‌ها، از سه پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مسلش (۲۰۰۲)، بهزیستی روانشناختی ریف (۱۹۸۰) و اهداف پیشرفت میدلتن و میدگلی (۱۹۹۷) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از ضرایب همبستگی پیرسون و مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است ($df/\chi2=2/58<3$, RMSEA=0/06<0/08). بهزیستی روان‌شناختی به ترتیب با ضرایب استاندارد ۰/۶۷، ۰/۱۰ و ۰/۱۸- بر اهداف پیشرفت تبحری، رویکردی و اجتنابی، و با ضریب استاندارد ۰/۲۷- بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار بود. همچنین اهداف پیشرفت تبحری، رویکردی و اجتنابی به ترتیب با ضرایب استاندارد ۰/۷۲-، ۰/۱۵- و ۰/۰۶ بر فرسودگی تحصیلی موثر بود. نتایج نشان داد که بهزیستی روانشناختی با میانجی گری اهداف پیشرفت بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است. به متخصصان حوزه آموزش پیشنهاد می‌شود در راستای کاهش فرسودگی تحصیلی به مولفه‌های بهزیستی روانشناختی و اهداف پیشرفت در دانشجویان توجه ویژه داشته باشند.

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]

مقدمه:

فرسودگی تحصیلی[1] به شکلی منفی بر عملکرد تحصیلی تاثیر دارد. در واقع، فرسودگی تحصیلی به خستگی فرد اشاره دارد که از شرایط یادگیری طاقت فرسا (خستگی)، یک جانبه نگری و بی ساختاری در مورد تکالیف مدرسه یا مربیان (بدبینی) و بی کفایتی یا شکست ادراک شده در یادگیری (ناکارآمدی)، ناشی می‌شود، و همچنین مربوط به مقایسه خود با سایر دانش آموزان موفق است (فتاحی، گرینیر، درخشان، ۲۰۲۱). همچنین فرسودگی تحصیلی را می‌توان به عنوان یک واکنش منفی عاطفی، جسمی و ذهنی به مطالعه طولانی تعریف کرد که منجر به خستگی، ناامیدی، بی انگیزگی و کاهش توانایی در مدرسه می‌شود (فتحی، ۲۰۲۲). فرسودگی تحصیلی اغلب بصورت داشتن خستگی و بی خوابی در غالب نداشتن انگیزه برای شرکت در کلاس‌ها یا شروع تکالیف، سرزنش دیگران و افزایش تحریک پذیری به دلیل ناامیدی، فقدان خلاقیت در پروسه‌های درسی، از دست دادن اعتماد به توانایی‌های تحصیلی، سردردها، دردهای عضلانی و تنش‌های فکری ناشی از خستگی از روندهای تحصیلی، استرس و خستگی زیاد از تحصیل، افزایش عادات بد مانند پرخوری، تا دیر وقت بیدار ماندن، ناتوانی بر تمرکز در امور تحصیلی، احساس بی حوصلگی یا بی علاقگی به جنبه‌های تحصیلی شناسایی می‌گردد (مسعودی و همکاران، ۲۰۲۲). در پژوهش حاضر تمرکز بر عوامل درونی و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی مطرح می‌باشد.

در ارتباط با عملکرد تحصیلی شیوه‌های مختلفی در سال‌های اخیر به کار گرفته شده اند. یکی از جدیدترین و کارآمدترین این شیوه‌ها، مداخلات مبتنی بر روانشناسی مثبت گرا[2] است. روانشناسی مثبت گرا به عنوان یک حیطه جدید و مورد حمایت در روانشناسی می‌تواند کارآمد باشد. این رویکرد تمرکز بیشتری بر مفاهیم مثبت دارد و توجه صرف به مفاهیم منفی را مورد انتقاد قرار داده است. یکی از مفاهیم مهم در این رویکرد، بهزیستی روان شناختی[3] است. بهزیستی روان‌شناختی به رفاه روانی، رضایت و شادی فرد کمک شایانی می‌نماید(حدادی، ۲۰۱۷). بهزیستی روانشناختی شامل پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، خودمختاری، تسلط بر محیط، احساس هدف و معنا در زندگی و رشد و توسعه شخصی است (کاست، پارک، کیرا، ۲۰۲۱). هرچه خودمختاری فرد بالاتر باشد نشان می‌دهد که پاسخ دهنده مستقل است و رفتار خود را مستقل از فشارهای اجتماعی تنظیم می‌کند. مثالی برای این معیار عبارت است از: «به عقاید خود اطمینان دارم هر چند مخالف اجماع عمومی باشد (هداوند، تجلّی، شهریاری،۲۰۲۰). هرچه تسلط بر محیط در فرد بالاتر باشد نشان می‌دهد که پاسخ دهنده از فرصت‌ها استفاده مؤثر می‌کند و در مدیریت عوامل و فعالیت‌های محیطی از جمله مدیریت امور روزمره و ایجاد موقعیت‌هایی برای نفع نیازهای شخصی، احساس تسلط دارد. هرچه رشد شخصی فرد بالاتر باشد نشان می‌دهد که پاسخ دهنده به رشد خود ادامه می‌دهد، از تجربیات جدید استقبال می‌کند و بهبود خود را در طول زمان تشخیص می‌دهد (بنون، دی استاسیو، فیوریلی ،۲۰۲۰). هرچه روابط مثبت با دیگران بالاتر باشد نشان دهنده مشارکت پاسخ دهنده در روابط معنادار با دیگران است که شامل همدلی متقابل، صمیمیت و محبت است (هشر، وابر، ۲۰۲۱). هرچه هدف در زندگی فرد مطلوبتر باشد نشان دهنده جهت گیری قوی پاسخ دهنده و اعتقاد به این است که زندگی معنادار است. و در نهایت هرچه میزان پذیرش خود در فرد بالاتر باشد نشان دهنده نگرش مثبت پاسخ دهنده نسبت به خود است (هو، ۲۰۲۲). روان شناسی مثبت برای اولین بار با هدف حمایت از تغییر در تمرکز روانشناسی از توجه صرف به رفع

[1] academic burnout
[2] positive psychology
[3] psychological well-being

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]

چیزهای منفی و مشکل ساز در زندگی معرفی شد (گائو و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه زیاد به بهزیستی افراد (مرسر، ۲۰۲۱)، روانشناسی مثبت، با مشکلات و مشکلات انسانی، از منظر نقاط قوت به جای نقاط ضعف نگاه می‌کند (جین و همکاران، ۲۰۲۱). براساس ارکان روانشناسی مثبت گرا، محققان در این زمینه، احساسات را در سطوح فردی (یعنی ویژگی‌ها یا ویژگی‌های شخصیتی مثبت)، ذهنی (یعنی تجربیات هیجانی مثبت) و گروه (یعنی حمایت مثبت ارائه شده توسط نهادها و جامعه) مطالعه می‌کنند (گابریس بارکر ،۲۰۲۱). این احساسات ذهنی مثبت و عوامل شخصیتی، از جمله همدلی، لذت، شادی، رضایت، خوش بینی، بردباری، جریان، عشق و ذهن آگاهی، می‌تواند منجر به رضایت، خودکارآمدی و موفقیت فرد شود (فتاحی، گرینیر، درخشان، ۲۰۲۱). پژوهش‌هایی در زمینه یافتن مولفه‌های بهزیستی جهت کاهش فرسودگی انجام شده (واش و همکاران، ۲۰۲۳؛ لورن و همکاران، ۲۰۲۳). بهزیستی به عنوان ویژگی‌های مثبت و پایداری توصیف می‌شود که به افراد کمک می‌کند تا پیشرفت و توسعه پیدا کنند (وانگ، درخشان، آذری، ۲۰۲۲: وانگ، درخشان، ژانگ، ۲۰۲۱). پنده (۲۰۱۹) در پژوهشی نشان داد که بهزیستی روانشناختی پیش بینی کننده ی فرسودگی تحصیلی است. رحیمی کلور و کاظم (۱۳۹۸). با بررسی رابطه بهزیستی روانشناختی و فرسودگی شغلی نشان دادند که بین بهزیستی روانشناختی با فرسودگی شغلی رابطه منفی معناداری وجود دارد.. رحیمی کلور و کاظم زاده (۲۰۱۹) بین پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، تسلط بر محیط، رشد فردی و نمره کل بهزیستی روان شناختی با فرسودگی شغلی رابطه منفی معناداری به دست آوردند (p<۰/۰۱). علاوه بر این تحقیقات انجام گرفته در این زمینه محدود هستند و مروری بر تحقیقات انجام گرفته نشان می‌دهد که بهزیستی اغلب به عنوان متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفته است، اما به عنوان متغیر مستقل کمتر مورد بررسی قرار گرفته است و تحقیقات انجام گرفته در این زمینه محدود هستند. یکی از مهم ترین مدل‌هایی که بهزیستی روان شناختی را مفهوم سازی و عملیاتی کرده، مدل چند بعدی ریف و کیز (ریف و کیز، ۱۹۹۵) است. این مدل از طریق ادغام نظریه‌های مختلف رشد فردی مانند نظریه خود شکوفایی مازلو و شخص کامل راجرز و عملکرد سازگارانه مانند نظریه سلامت روانی مثبت جاهودا[4] شکل گرفته و گسترش یافته است. مازلو متوجه شده بود افراد خودشکوفا در بسیاری از زمینه‌ها، دارای خصوصیات شخصیتی مشترک هستند، از جمله اینکه آن‌ها به هیچ عنوان از بیرون تشویق نمی شوند و انگیزه‌ها و نیروی محرکه آن‌ها کاملاً درونی است (لی، ۲۰۲۱). بر این اساس می‌توان پیش بینی کرد که افراد خودشکوفا و به عبارتی دارای بهزیستی روانشناختی، در تحصیل و یادگیری دانش و مهارت نیز چنین رویکردی داشته باشند و آموختن دانش و مهارت را به دلیل علاقه شخصی و لذت درونی پیگیری کنند، و این یعنی داشتن هدف تسلط گرا در تحصیل، که یکی از زیرمقیاس‌های متغیر اهداف پیشرفت است. لذا متغیر سومی که به عنوان میانجی گر بهزیستی و فرسودگی در مدل وارد شد، متغیر اهداف پیشرفت[5]بود تا این فرض که متغیر بهزیستی روانشناختی از طریق اثر بر اهداف پیشرفت، بر فرسودگی تحصیلی تاثیرگذار است را بیازماید.

مطالعات بسیاری نشان داده است که میان جهت گیری‌های هدف و عملکرد تحصیلی رابطه قوی وجود دارد (گیتینن، و همکاران، ۲۰۲۳؛ یو، کریکس، سالملا-آرو، ۲۰۲۳؛ جوهیمنکو-لسکروارت، ۲۰۲۳؛ یانگ، ۲۰۲۳ و کونوروا؛ چانگ، ۲۰۲۱). نظریه اهداف پیشرفت یکی از برجسته‌ترین چارچوب‌ها جهت ادراک انگیزش پیشرفت و به‌ویژه انگیزش در عرصه‌های آموزشی و مهارتی می‌باشد (اکبری بلوط بنگان، ۲۰۱۹). مبتنی بر این نظریه، جهت‌گیری‌های خاص موقعیتی هستند که تمایل برای پیشرفت، رشد، اکتساب دانش یا نشان‌دادن شایستگی خود در یک بافت ویژه را

[4] Jahoda's theory of positive mental health
[5] achievement goals

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]

نشان می‌دهند (امین پور، حسینی نسب، آزموده، ۲۰۲۳). اغلب پژوهش‌های صورت گرفته (براتی، و همکاران، ۲۰۱۹)، چارچوب سه‌وجهی از اهداف پیشرفت را ارایه کرده‌اند که عبارتند از؛ اهداف تسلط، اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب- عملکرد. اهداف تسلط تاکید بر ارتقای مهارت و تسلط بر تکالیف و ارزش درونی یادگیری دارند. اهداف رویکرد- عملکردی تاکید بر نمایش‌گذاشتن مهارت از جانب فرد در مقایسه با سایرین دارند و اهداف اجتناب- عملکردی نیز تاکید بر ممانعت از نداشتن مهارت در مقایسه با سایرین دارند. از این نقطه نظر، فرض بر این می‌باشد که هر یک از این سه هدف به یک نمونه واحد از بازده‌ها و فرآیندهای مرتبط با یادگیری و پیشرفت منجر می‌شوند (حسنی، ۲۰۲۳). نتایج حاصل از اغلب پژوهش‌های صورت گرفته در ارتباط با اهداف پیشرفت و دیگر متغیرهای این مطالعه حاکی از آن است که اهداف تبحری با خودکارآمدی بالا، استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، یادگیری خودتنظیمی، مقابله کارآمد و مناسب با مشکلات و ناکامی‌ها، نمرات بالا، درخواست کمک و یادگیری هم‌شاگردی و به‌طور کلی هیجانات و نیم‌رخ انگیزشی مثبت و بهزیستی روانی افراد رابطه مثبتی دارد. اهداف اجتنابی، رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری از قبیل مرور ذهنی و حفظ، کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و درگیری در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، اضطراب، تعویق، نمرات پایین و به‌طور کلی هیجانات منفی دارد (فیروز جهان تیغ، ۲۰۲۲). فضلی و فولادچنگ (۱۳۹۷)، نشان دادند هدف عملکردی و تبحری دارای تاثیر منفی و هدف عملکرد اجتنابی دارای تاثیر مثبت بر فرسودگی تحصیلی بود. پورغلامی (۱۳۹۷)، نشان داد اهداف تبحری و رویکردی همبستگی منفی و اهداف اجتنابی همبستگی مثبت معناداری با فرسودگی تحصیلی داشت (به ترتیب ۰/۳۷-، ۰/۲۱- و ۰/۱۱). ستایشی اظهری، حبیب زاده و میرزاحسینی (۱۳۹۹)، در پژوهشی نشان دادند که بالاترین میانگین خودکارآمدی تحصیلی مربوط به خوشه‌های تبحرگرا-عملکردگرا بود.

نظر به اینکه فرسودگی تحصیلی یک متغیر چندعلیتی بوده و مانند سایر پدیده‌های اجتماعی ماهیتی چند بعدی دارد، لزوم وجود مدلی علّی برای تبیین روابط بین این متغیرها و توضیح و بیان چگونگی مرتبط شدن آنها با هم احساس می‌شود. با توجه به آنچه در مرور پیشینه پژوهشی گذشت، پژوهش حاضر بررسی تاثیر بهزیستی روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی از طریق اهداف پیشرفت را مد نظر قرار داد.

روش

الف) طرح پژهش و شرکت‌کنندگان: روش پژوهش حاضر، طرح همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری است که یک روش همبستگی چند متغیری می باشد و محقق را قادر می سازد تا مجموعه ای از معادلات رگرسیونی را همزمان بیازماید. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان ترم ۴ به بالای مقطع کارشناسی رشته‌های روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، در نیمسال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل دادند. حجم نمونه طبق نظر کلاین، حداقل حجم نمونه معادلات ساختاری ۲۰۰ نفر و یا بهتر است به ازای هر نشانگر در مدل، ۱۰ تا ۲۰ نمونه در نظر گرفته شود. با توجه به تعداد ۵ نشانگر شامل بهزیستی روانشناختی، اهداف پیشرفت (هدف تبحری، هدف رویکردی و هدف اجتنابی) و فرسودگی تحصیلی در الگوی مفهومی، تعداد ۴۶۲ پرسشنامه جمع آوری شد. افراد به روش نمونه گیری غیرتصادفی و در دسترس انتخاب شدند و پس از ریزش، تعداد نمونه به ۴۴۰ تن رسید.

معیارهای ورود به پژوهش دانشجویان ترم ۴ به بالای مقطع کارشناسی رشته‌های روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد قم بود. معیارهای خروج از پژوهش، تحصیل در ترم‌های پایین تر از ترم ۴، تحصیل در رشته ای غیر از روانشناسی و علوم تربیتی، و نقص در تکمیل پرسشنامه بود.

ب) ابزارهای مورد استفاده در پژوهش:

مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش[6](۲۰۰۲):

مقیاس فرسودگی تحصیلی دانشجویان، اصلاح شده ی مقیاس عمومی فرسودگی مسلش می باشد که

[6] Maslach burnout inventory-general survey

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]

توسط شائوفلی و همکاران ساخته شده (شائوفلی و همکاران، ۲۰۲۲). این پرسشنامه سه حیطه ی فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی[7] بی علاقگی (بدبینی) تحصیلی[8] و ناکارآمدی تحصیلی[9] را می سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد. شیوه ی نمره گذاری پرسشنامه، از طریق مقیاس لیکرت هفت درجه ای از "هرگز (۰) تا همیشه (۶)" می باشد. خستگی تحصیلی ۵ ماده (سوالات ۱ تا ۵)، بی علاقگی تحصیلی ۴ ماده (سوالات ۶ تا۹) و ناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده (سوالات ۱۰ تا ۱۵) دارد. سوالات مربوط به ناکارآمدی تحصیلی به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. حداقل نمره در این مقیاس برابر ۰ و حداکثر نمره برابر ۹۰ می باشد. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲، و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده اند. اعتبار پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عاملی تاییدی محاسبه کرده اند که شاخص‌های برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب، مطلوب بوده است. نعامی (۱۳۸۸) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی علاقگی تحصیلی ۰/۸۲و برای ناکار آمدی تحصیلی ۷۵ /۰ محاسبه کرده است. در پژوهش رستمی، عابدی و شوفلی(۱۳۹۰) به منظور تعیین پایایی این ابزار از دو روش همسانی درونی و بازآزمایی استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های خستگی عاطفی ۰/۸۸، شک و تردید ۰/۹۰ و خودکارآمدی ۰/۸۴ به دست آمد، که نشان از پایایی مناسب این ابزار داشت. ضریب آلفای به دست آمده در روش بازآزمایی برای خرده مقیاس‌های خستگی عاطفی ۰/۸۹، شک و تردید ۰/۸۴ و خودکارآمدی ۰/۶۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی (اعتبار) پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد و با توجه به شاخص‌های برازش مطلوب (RMSEA=۰/۰۷ < ۰/۰۸)، روایی پرسشنامه تایید شد. همچنین پایایی پرسشنامه با توجه به آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و ضریب پایایی ترکیبی ۰/۹۱ تایید شد.

مقیاس بهزیستی روان شناختی ریف:[10]

این مقیاس را ریف در سال ۱۹۸۰ طراحی کرد. فرم اصلی دارای ۱۲۰ پرسش بود ولی در بررسی های بعدی ریف، فرم‌های کوتاه ۸۴، ۵۴ ، ۱۸ و... سوالی هم پیشنهاد شد (ریف، ۱۹۹۵). در این پژوهش از فرم کوتاه ۱۸ سؤالی استفاده شد. مقیاس بهزیستی روان شناختی ۶ عامل پذیرش خود[1](سوالات ۲، ۹، ۱۷)، روابط مثبت با دیگران[2](۳، ۱۱، ۱۸)، خودمختاری[3](۸، ۱۰، ۱۶)، داشتن هدف در زندگی[14] (۵، ۱۴، ۱۲)، رشد شخصی[15](۷، ۱۳، ۱۵) و تسلط بر محیط[6](۱، ۴، ۶) را می سنجد، و مجموع نمرات این ۶ عامل به عنوان نمره کلی بهزیستی روان شناختی محاسبه می‌شود. این آزمون نوعی آزمون خود سنجی است که در یک پیوستار ۶ درجه ای از «کاملاً موافق» تا «کاملاً مخالف» (۱ تا ۶) پاسخ داده می‌شود. نمره گذاری به دو روش مستقیم و معکوس صورت می گیرد. از بین ۱۸ سؤال این فرم سؤالات ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۶ و ۱۷ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. نمره بالاتر بیانگر بهزیستی روان شناختی «بهتر» است. مطالعات متعددی ویژگی‌های روان سنجی نسخه‌های کوتاه آزمون ریف را بررسی کرده اند. بر اساس پژوهش ریف (۱۹۹۵، ۲۰۰۶) همبستگی مقیاس ۱۸ سؤالی با مقیاس اصلی از ۰/۷۰ تا ۰/۸۹ در نوسان بوده است. ریف و کیز (۱۹۹۵) مقدار آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۵۲ گزارش کردند. بیانی و همکاران (۱۳۸۷) همبستگی میان خرده مقیاس‌ها را بین ۰/۳۲ تا ۰/۷۶ گزارش کرده اند که بالاترین

[7] Academic Exhaustion
[8] Academic Cynicism
[9] Academic Inefficacy

[1] Ryff's Scales of Psychological Well-being
[1] self-acceptance
[1] positive relation with others
[1] autonomy
[1] Purpose in Life (PL)
[1] personal Growth (PG
[1] environmental mastery

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]

همبستگی بین پذیرش خود و تسلط بر محیط (۰/۷۶) و پایین ترین همبستگی بین خودمختاری و روابط مثبت با دیگران (۰/۳۲) بدست آمد. دایرونک (۲۰۰۵) نیز همسانی درونی خرده مقیاس‌ها را مناسب و آلفای کرونباخ آنها را بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۰ یافته است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۶ و پایایی ترکیبی ۰/۸۲ بدست آمد. همچنین روایی از طریق تحلیل عاملی تاییدی ارزیابی شد و از برازش مناسبی برخوردار بود (RMSEA= ۰/۰۷ < ۰/۰۸).

پرسشنامه اهداف پیشرفت میدلتن و میدگلی[17] (۲۰۰۰):

مقیاس اهداف پیشرفت (جهت گیری هدف): در این پژوهش از پرسشنامه اهداف پیشرفت که توسط میدلتن و میدگلی (۱۹۹۷) طراحی شد، استفاده شده است. دارای ۱۲ سوال و شامل سه خرده مقیاس است: هدف تبحری[18] که شامل سوالات ۱، ۴، ۸، ۷، و۱۲ می باشد، هدف عملکردی- رویکردی[19] که شامل سوالات ۲، ۵، ۹ و ۱۱ می باشد و در نهایت هدف عملکردی- اجتنابی[20] که شامل سوالات ۳، ۶، و۱۰ است. این ابزار در طیف لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف تنظیم شده است (بازه عددی ۵-۱). لازم به ذکر است که این پرسشنامه در داخل کشور نیز در مطالعات متعددی از جمله پژوهش پایان نامه دکترای رستگار (۱۳۹۱)، رازقی، میرزاحسینی و ضرغام حاجبی (۱۳۹۹)، مورد استفاده قرار گرفته و نتایج، حاکی از قابلیت‌های فنی مناسب این پرسشنامه می‌باشد. برای تعیین قابلیت اعتماد این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و این میزان برای هر سه خرده مقیاس ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و پایایی ترکیبی ۰/۷۲ بدست آمد. همچنین شاخص‌های برازش در تحلیل عاملی تاییدی نشان داد که این ابزار از روایی مناسبی برخوردار است (RMSEA=۰/۰۶ < ۰/۰۸).

یافته ها:

از مجموع ۴۴۰ نفر اعضای نمونه، ۳۷۵ نفر آنان زن (٪۸۵) و ۶۵ نفر (٪۱۵) مرد بودند. نیمسال تحصیلی شرکت کنندگان بین ۴ تا ۸ بود و ۲۴۶ نفر از شرکت کنندگان در نیمسال چهارم، ۱۳۰ نفر در نیمسال پنجم و ۶۴ نفر بالاتر از ترم پنجم بودند. ۲۸۹ نفر معادل ۶۵/۶ درصد مجرد و ۱۵۱ نفر معادل ۳۴/۴ درصد متأهل بودند. بیشترین تعداد افراد مربوط به گروه سنی ۲۵-۲۰ سال بودند (۲۹۵ نفر معادل ٪۶۵). بیشترین تعداد زنان مربوط به افراد غیر شاغل (۲۹۳ نفر) و بیشترین تعداد مردان مربوط به افراد شاغل (۸۲) نفر بودند. نمرات متغیرهای اصلی پژوهش در متغیر بهزیستی با نمره کل ۱۰۸، میانگین نمرات حدود ۸۰ بود و بیشتر افراد نمره ۸۵ کسب کردند. ۷۵ درصد افراد نمره ای بالاتر از ۷۲ کسب کردند، لذا میتوان نتیجه گرفت شرکت کنندگان از نظر بهزیستی روانشناختی در سطح مطلوبی قرار داشتند.

در پرسشنامه اهداف پیشرفت، خرده مقیاس اهداف تبحری با نمره کل ۲۵، دارای میانگین ۱۶ بود، و بیشتر افراد نمره ۱۵ کسب کردند. ٪۷۵ افراد نمرات بالاتر از ۱۱ گرفتند. در خرده مقیاس اهداف رویکردی با نمره کل ۲۰، میانگین نمرات ۱۳ بود و ۷۵ درصد افراد نمرات بالاتر از ۱۰ گرفتند. در اهداف اجتنابی با نمره کل ۱۵، میانگین برابر ۸ بود و ۷۵ درصد افراد نمرات بالاتر از ۶ کسب کردند. در متغیر فرسودگی با نمره کل ۹۰، میانگین نمرات ۲۲ و بیشتر افراد نمره ۷ کسب کرده بودند. ۵۰ درصد افراد نمره پایین تر از ۲۰ و ۷۵ درصد پایین تر از ۳۱ کسب کردند. می‌توان گفت دانشجویان در نمونه پژوهش حاضر دارای سطوح پایین فرسودگی تحصیلی بودند.

[17] Middleton & Midgley's Achievement Questionnaire
[18] mastery goals
[19] Performance-approach goals
[20] avoidance-approach goals

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	مولفه‌ها	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
بهزیستی روانشناختی	پذیرش خود	۳	۱۸	۱۳/۳۰	۳/۱۵	-۰/۴۸۷	-۰/۲۴۳
	روابط مثبت با دیگران	۵	۱۸	۱۳/۸۱	۳/۱۴	-۰/۴۳۰	-۰/۸۴۷
	زندگی هدفمند	۵	۱۸	۱۲/۸۱	۲/۴۰	-۰/۲۶۲	-۰/۱۵۵
	تسلط محیطی	۵	۱۸	۱۳/۶۹	۲/۶۰	-۰/۳۱۷	-۰/۰۳۳
	خودمختاری	۴	۱۸	۱۱/۳۴	۲/۳۴	-۰/۱۶۰	-۰/۷۰۱
	رشد فردی	۶	۱۸	۱۴/۶۹	۲/۶۹	-۰/۷۰۴	-۰/۰۰۹
فرسودگی تحصیلی	خستگی تحصیلی	۰	۳۰	۶/۸۴	۵/۵۸	۰/۹۸۱	۰/۷۵۸
	بی‌علاقگی تحصیلی	۰	۲۳	۳/۷۲	۴/۷۰	۱/۵۰	۱/۷۷
	ناکارآمدی تحصیلی	۰	۳۱	۱۱/۹۱	۶/۳۰	۰/۴۰۰	-۰/۲۲۲
هدف گذاری	اهداف تبحری	۸	۲۰	۱۵/۸۲	۲/۴۸	-۰/۴۰۲	۰/۱۸۴
	اهداف رویکرد - عملکرد	۴	۲۰	۱۲/۷۴	۴/۲۹	۰/۰۵۳	-۰/۸۳۷
	اهداف اجتناب- عملکرد	۳	۱۵	۸/۴۲	۳/۳۲	۰/۲۳۸	-۰/۷۲۵

طبق مقادیر جدول (۱) چولگی نشانگرهایی که در پژوهش حاضر استفاده شد بین ۷۰۴/- و ۱/۵۰ و کشیدگی آنها بین ۰/۸۴۷- و ۱/۷۷ قرار داشت.

برای ارزیابی نرمال بودن تک متغیری، محاسبه چولگی و کشیدگی هر یک از متغیرهای مشهود (نشانگرها)، روشی رایج است. چولگی نشانگرهایی که در پژوهش حاضر استفاده شد بین ۷۰۴/- و ۱/۵۰ و کشیدگی آنها بین ۰/۸۴۷- و ۱/۷۷ قرار داشت مقادیر بدست آمده برای چولگی و کشیدگی متغیرها حاکی از تحقق پیش فرض نرمال بودن تک متغیری دارد. فرض نرمال بودن چندمتغیری با محاسبه شاخص کشیدگی چندمتغیری نسبی بررسی شد که مقدار آن برای مدل فرضی برابر ۱/۹۶۵، بدست آمد. بررسی ماتریس همبستگی بین متغیرهای مشهود حاکی از عدم وجود هم خطی چندگانه بین آنها بود. ضرایب همبستگی در دامنه ۰/۰۰۹ تا ۰/۶۸۵ قرار داشتند. ضرایب همبستگی که بالای ۰/۸۵ باشند، با ایجاد مسئله هم‌خطی چندگانه، در تخمین صحیح مدل مشکل ایجاد می‌کنند. بنابراین فرض عدم وجود هم خطی چندگانه نیز محقق شده است. بعد از انتخاب نشانگرهای مربوط به مدل فرضی پژوهش، یک تحلیل عاملی تاییدی کلی بر روی تمامی متغیرهای اصلی پژوهش اجرا شد.

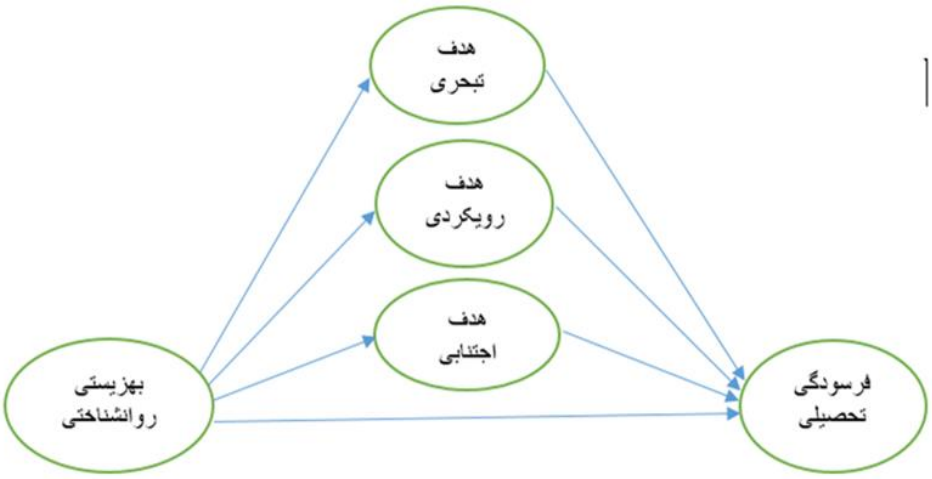
[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]

جدول ۲- ماتریس همبستگی (پیرسون) متغیرهای پژوهش

	پذیرش	روابط	هدفمند	تسلط	خود مختاری	رشد فردی	خستگی	بی‌علاقگی	ناکارآمد	تبحری	رویکردی	اجتنابی
پذیرش خود	۱											
روابط مثبت	۰/۴۴۳ **	۱										
زندگی هدفمند	۰/۱۰۳ *	-۰/۱۲۹ **	۱									
تسلط محیطی	*۰/۵۷۷ *	۰/۴۵۶ **	۰/۱۹۲ **	۱								
خودمختاری	*۰/۳۱۰ *	۰/۲۰۶ **	۰/۰۲۷	۰/۲۹۹ ★★	۱							
رشد فردی	۰/۵۵۵ **	۰/۴۲۷ **	۰/۲۲۳ **	۰/۵۶۳ **	۰/۲۷۶ **	۱						
خستگی تحصیلی	-۰/۳۴۴ **	-۰/۲۸۳ **	-۰/۱۴۴ **	-۰/۳۸۷ **	-۰/۱۲۴ **	-۰/۳۵۱ **	۱					
بی‌علاقگی تحصیلی	-۰/۳۷۶ **	-۰/۲۹۸ **	-۰/۱۵۷ **	-۰/۳۳۳ **	-۰/۱۷۸ **	-۰/۳۹۵ **	۰/۶۸۵ **	۱				
ناکارآمدی تحصیلی	-۰/۳۸۰ **	-۰/۳۶۷ **	-۰/۰۹۶ **	-۰/۴۲۴ **	-۰/۱۷۴ **	-۰/۴۳۷ **	۰/۴۲۸ **	۰/۴۵۲ **	۱			
اهداف تبحری	۰/۳۳۱ **	۰/۲۹۶ **	۰/۱۱۵ **	۰/۳۶۳ **	۰/۱۴۰ **	۰/۴۵۴ **	-۰/۴۸۷ **	-۰/۴۸۳ **	-۰/۴۸۲ **	۱		
اهداف رویکردی	۰/۱۰۳ *	۰/۰۴۴	۰/۰۸۶	-۰/۰۳۴	-۰/۰۱۳	۰/۰۸۷	-۰/۰۶۷	-۰/۰۷۸	-۰/۲۶۳ **	۰/۱۹۵ **	۱	
اهداف اجتنابی	-۰/۱۰۰ *	-۰/۱۲۳ *	۰/۰۰۹	-۰/۱۳۸ **	-۰/۱۶۰ **	-۰/۱۶۸ **	۰/۰۷۹	* ۰/۱۱۸	۰/۰۴۵	-۰/۰۳۴	/۵۴۷ **.	۱

همانطور که جدول (۲) نشان می‌دهد اکثر متغیرها با هم همبستگی بالایی دارند. ضرایب همبستگی در دامنه بین ۰/۰۰۹ (زندگی هدفمند و اهداف اجتنابی) تا ۰/۶۸۵ (بی علاقگی تحصیلی و خستگی تحصیلی) قرار داشتند.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

فرضیه‌های پژوهش:

-بهزیستی روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است.

-بهزیستی روانشناختی از طریق تاثیر بر اهداف تبحری بر فرسودگی تحصیلی اثر گذار است.

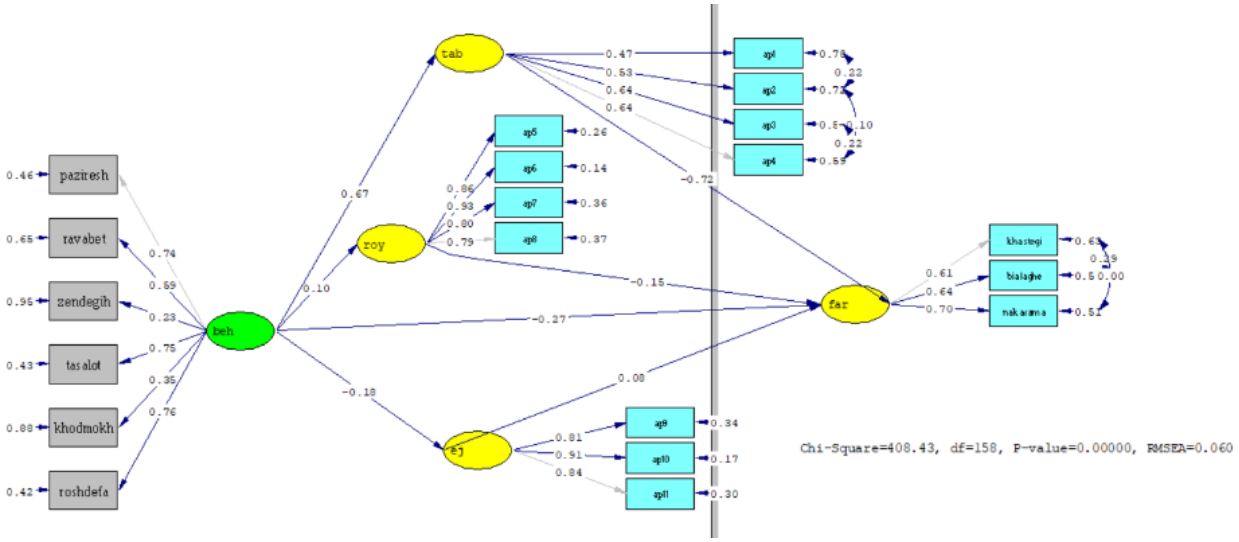
-بهزیستی روانشناختی از طریق تاثیر بر اهداف رویکردی بر فرسودگی تحصیلی اثر گذار است.

-بهزیستی روانشناختی از طریق تاثیر بر اهداف اجتنابی بر فرسودگی تحصیلی اثر گذار است.

-اهداف تبحری بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است.

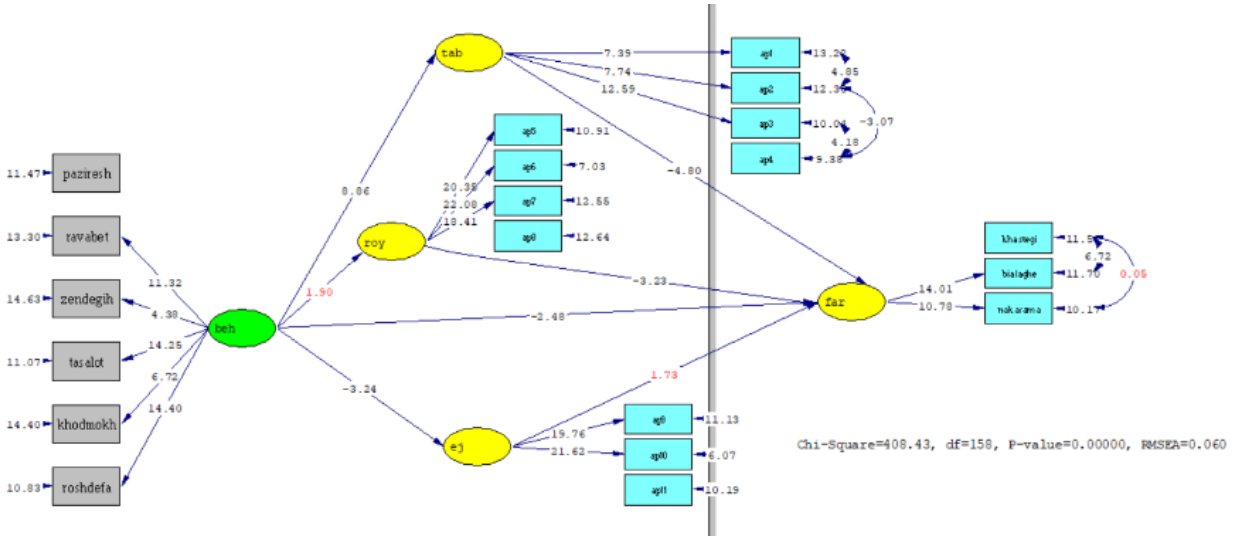
-اهداف رویکردی بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است.

-اهداف اجتنابی بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است.



شکل ۲- خروجی نرم افزار لیزرل: مدل مفهومی با ضرایب استاندارد

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]



شکل ۳- خروجی نرم افزار لیزرل: مدل مفهومی با ضرایب t

بهزیستی روانشناختی با ضریب تی ۲/۴۸- بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است. بهزیستی روانشناختی با ضریب تی ۸/۸۶ بر هدف گزینی تبحری، و هدف گزینی تبحری با ضریب تی ۴/۸۰- بر فرسودگی تحصیلی اثر گذار است. طبق مقدار ضریب تی، بهزیستی روانشناختی بر هدف گزینی رویکردی تاثیرگذار نبود (۱/۹۶ > ۱/۹۰)، اما هدف رویکردی با ضریب تی ۳/۲۳- بر فرسودگی تحصیلی اثر گذار بود. بهزیستی روانشناختی با ضریب تی ۳/۲۴- بر هدف گزینی اجتنابی اثرگذار بود اما هدف گزینی اجتنابی بر فرسودگی تحصیلی اثر نداشت (۱/۹۶ > ۱/۷۳). هدف تبحری بر فرسودگی تحصیلی با ضریب تی ۴/۸۰- اثرگذار بود. هدف رویکردی بر فرسودگی تحصیلی با ضریب تی ۳/۲۳- اثرگذار بود.

جدول ۳- شاخص‌های برازش مدل ساختاری

شاخص برازندگی	دامنه قابل‌پذیرش	مقدار
خی‌دو (χ^2)	-	۴۰۸/۴۳
خی‌دو (χ^2) / df	کمتر از ۳	۲/۵۸
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	بزرگتر از ۰/۹۰	۰/۹۶
شاخص برازندگی فزاینده (IFI)	بزرگتر از ۰/۹۰	۰/۹۶
شاخص برازندگی نسبی (GFI)	بزرگتر از ۰/۹۰	۰/۹۱
شاخص نیکوئی برازش هنجار شده (AGFI)	بزرگتر از ۰/۹۰	۰/۹۴
شاخص تناسب هنجار (NFI)	بزرگتر از ۰/۹۰	۰/۹۴
شاخص تناسب غیر هنجار (NNFI)	بزرگتر از ۰/۹۰	۰/۹۵
ریشه میانگین مربعات باقی مانده استانداردشده (SRMR)	کمتر از ۰/۱	۰/۱
ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۶

بحث و نتیجه گیری:

طبق مقادیر به دست آمده در جدول ۳، شاخص‌های برازش مدل به خوبی تائید می‌کند که متغیرهای برونزا توانایی تبیین فرسودگی تحصیلی را دارند. در مدل فرض شده نقش واسطه ای اهداف پیشرفت به تائید رسید.

هدف پژوهش حاضر تعیین روابط ساختاری بین بهزیستی روانشناختی و فرسودگی تحصیلی با میانجیگری اهداف پیشرفت در دانشجویان بود. نتایج نشان داد

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]

بهزیستی روانشناختی با میانجی گری اهداف پیشرفت بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است.

در ماتریس همبستگی بین متغیرهای اصلی و خرده مقیاس‌ها، بیشتر متغیرهای پژوهش همبستگی بالایی نشان دادند. تمام خرده مقیاس‌های بهزیستی روانشناختی با فرسودگی تحصیلی همبستگی منفی و معناداری نشان دادند (در سطح p< ۰/۰۱)، این یافته با یافته پنده (۱۳۹۸) و حدادی (۱۳۹۷) مطابقت داشت. در پژوهش حاضر اهداف تبحری و رویکردی رابطه منفی و معنادار و اهداف اجتنابی رابطه مثبتی و معناداری با فرسودگی نشان دادند که با یافته‌های پژوهش فضلی و فولادچنگ (۱۳۹۷)، همسو بود. همچنین جمالی، کیامنش و باقری (۱۳۹۶) رابطه منفی و معناداری بین اهداف پیشرفت و فرسودگی تحصیلی بدست آوردند. پورغلامی (۱۳۹۷) در پژوهشی، بین اهداف تبحری و فرسودگی رابطه منفی و بین اهداف رویکردی و اجتنابی با فرسودگی رابطه مثبت معنادار به دست داد که همبستگی مثبت اهداف رویکردی با فرسودگی با نتایج پژوهش حاضر مطابقت ندارد. اما اینکه از بین سه مولفه ی اهداف پیشرفت، بالاترین مقدار همبستگی مربوط به اهداف تبحری ست همسو با نتایج این پژوهش است.

این یافته با یافته‌های رحیمی کلور و کاظم زاده (۱۳۹۷)، پنده (۱۳۹۸)، پورغلامی (۱۳۹۷)، همسو بود. اعداد حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها در پژوهش حاضر با اعداد پژوهش پنده (۱۳۹۸) مقایسه شد و مقادیر دو پژوهش به هم نزدیک بود. بیرامی، واحدی و شیخعلی زاده آذر (۱۳۹۹) نشان دادند بین میانگین بهزیستی روانشناختی در دو گروه اهداف رویکردی و اجتنابی تفاوت معنی داری وجود دارد. در پژوهش حاضر بهزیستی روانشناختی با اهداف تبحری همبستگی مثبت، و با اهداف اجتنابی همبستگی منفی نشان داد، این یافته با یافته فضلی و فولادچنگ (۱۳۹۷) همسو بود. رحیمی کلور و کاظم زاده (۱۳۹۷) با بررسی رابطه بهزیستی روانشناختی و فرسودگی شغلی نشان دادند که بین پذیرش خود، روابط مثبت با دیگران، تسلط بر محیط، رشد فردی و نمره کل بهزیستی روانشناختی با فرسودگی شغلی رابطه منفی معناداری وجود دارد. پنده (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان داد که تمامی مولفه‌های بهزیستی روانشناختی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معناداری دارند اما تنها مولفه‌های تسلط بر محیط و رشد شخصی توانایی پیش بینی فرسودگی را داشتند.

بهزیستی روانشناختی باعث ایجاد نگرشهای حمایت گرایانه نسبت به خود میشود و این نگرشهای حمایت گرایانه با بسیاری از پیامدهای روانشناختی مثبت مانند آمادگی برای شرم کمتر، ترس از شکست کمتر، خود ارزیابی منفی کمتر (موسویچ و همکاران، ۲۰۱۱)، افسردگی کمتر، اضطراب کمتر (ریس و همکاران، ۲۰۱۱؛ قربانی و همکاران) در ارتباط است. در تبیین این نتایج می توان گفت از لحاظ نظری، بهزیستی روانشناختی موجب افزایش رفتارهای پیشگیرانه برای ارتقاء و حفظ بهزیستی میشود. بهزیستی روانشناختی موجب آشکار شدن محدودیتها و شناسایی رفتارهای ناسالم میشود که فرد را برای اقدام به تحول قادر میسازد و تغییر برای ارتقای بهزیستی را تشویق میکند و به برآورده شدن نیازهای روانی پایه که برای بهزیستی فضیلت گرا اساسی است، کمک کرده و باعث میشود که از مشکلات رفتاری و روانی و فرسودگی شغلی که پیامد آن میباشد پیشگیری کند (شبانی و همکاران ،۱۳۹۴). بهزیستی روانشناختی از طریق افزایش ایمنی و آرامش، ارتباط درونی فرد با خود و کاهش تهدید و انزوا که در فرد اتفاق میافتد؛ باعث تعادل عاطفی بیشتر شده و کیفیت زندگی افراد را افزایش میدهد (آلن و همکاران، ۲۰۱۲).

درخصوص یافته به دست آمده میتوان گفت که بهزیستی روانشناختی چند ویژگی دارد که یکی از این ویژگیها، خودمهربانی است. خوددلسوزی، ویژگی مشترک انسانهاست. ویژگی مشترک انسانها، به این معناست که فرد به جای آنکه ناکامی را منحصر به خود بداند، شکست خوردن و بی کفایتی را بخشی از تجربیات زندگی همه ی انسانها در نظر میگیرد، به عبارت دیگر فرد به این درک میرسد که رفتارها، احساسات و افکارشخصی تحت تاثیر عوامل خارجی نظیرسابقه ی خانوادگی، فرهنگ، ژنتیک و سایر

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]

شرایط محیطی مانند رفتار و انتظارات دیگران است که خود فرد کنترل کمی بر آنها دارد، همین عامل باعث میشود که فرد موقع شکست، خود را کمتر سرزنش کند و ضعف را ویژگی پایدار و کلی خود در نظر نگیرد و در فرصتهای بعدی برای موفقیت بیشتر تلاش کند و این میتواند موجب کاهش فرسودگی تحصیلی شود.

بر اساس نتایجی که از تجزیه و تحلیل دادهها بدست آمد، متغیر بهزیستی روانشناختی از عوامل تاثیرگذار در کاهش فرسودگی تحصیلی شناخته شد، از این رو ارتقاء بهزیستی روانشناختی و آموزش آن می‌تواند در کاهش فرسودگی موثر باشد. آموزش بهزیستی در پژوهش‌هایی از جمله پژوهش اشرافی (۱۳۹۸) مورد بررسی قرار گرفته است. آموزش بهزیستی روان شناختی فرایندی هدفمند، مشکل مدار و بر اساس الگوی آموزشی است. بهزیستی روان شناختی را در واقع می‌توان واکنش شخص به ادراک ویژگی‌ها و توانمندی‌های شخصی، پیشرفت بسنده و کافی، تعامل کارآمد و مؤثر با جهان، پیوند و رابطه مطلوب با دیگران و پیشرفت مثبت در طول زمان تعریف کرد. این تعریف می‌تواند مؤلفه‌هایی مانند رضایت از زندگی، انرژی و خلق مثبت را نیز در برگیرد (ریف، ۲۰۱۳). تحقیقات، سطوح بالاتر، بهزیستی ذهنی را پیش بینی کننده احتمال بیشتر موفقیت تحصیلی در نظر گرفته اند.

علی رغم اهمیت بهزیستی در زندگی دانش آموزان، مدارس، مهارت‌ها و دانش برای احساسات مثبت، روابط بهتر، تعامل بیشتر و اهداف و معنای بیشتر در زندگی را تدریس نمی‌کنند و بهزیستی به طور گسترده به عنوان یک موضوع خصوصی در نظر گرفته می‌شود. تحقیقات انجام گرفته در این زمینه محدود هستند و مروری بر تحقیقات انجام گرفته نشان می‌دهد که بهزیستی اغلب به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده، اما به عنوان شیوه ای مجزا برای آموزش دادن کمتر مورد بررسی قرار گرفته است و تحقیقات انجام گرفته در این زمینه فقیر هستند.

با توجه به این که بهزیستی می‌تواند پیامدهای مهمی در ارتباط با عملکرد تحصیلی و سلامت دانشجویان در برداشته باشد، نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند به مدرسان، مدیران، خانواده‌ها و برنامه ریزان حوزه آموزش و پرورش کمک کند تا برنامه‌های جامعی مبتنی بر روانشناسی مثبت نگر در جهت ارتقای سلامت دانشجویان تدارک ببینند. در بیان اهمیت و ضرورت انجام این تحقیق می‌توان گفت ارتقای بهزیستی می‌تواند نقش مؤثری در کاهش مشکلات روان شناختی دانش آموزان و در نتیجه ارتقای عملکرد تحصیلی آنها داشته باشد.

از دیگر نتایج این پژوهش این بود که بهزیستی بر نوع اهداف پیشرفت تاثیرگذار است و اهداف پیشرفت نیز بر میزان فرسودگی اثر می گذارند. به عبارت دیگر بهزیستی از طریق اثر بر اهداف پیشرفت بر میزان فرسودگی اثر می گذارد. بنابراین تمرکز بر اهداف پیشرفت دانشجویان و پرورش اهداف تبحری در آن‌ها نقش پر رنگی در کاهش فرسودگی خواهد داشت.

درمجموع، نگرش دانشجویان در مورد تحصیل و کسب علم در تعیین جهت گیری هدفی آن‌ها نسبت به فعالیت‌های یادگیری مؤثراست. آن گاه که هدف دانشجویان از تحصیل،کسب جایگاه، شغل و موقعیت بهتر در جامعه باشد، انگیزه یادگیری و کسب علم و دانش کاهش یافته، تعهد کمتری نسبت به یادگیری در فراگیر بوجود خواهد آمد و این امر باعث افزایش فرسودگی تحصیلی در دانشجویان خواهد شد

شخصی که بهزیستی روانشناختی بالایی دارد، قادر است حتی هنگام مواجهه با ناکامی، نگرش توأم با ملایمت و مهربانی نسبت به خود داشته باشد. چنین فردی درک میکند که تمام انسانها شکست خورده و دردها را تجربه میکنند. داشتن چنین ویژگیهایی، فرد را قادر میسازد احساسات و هیجانهای خود را به طور مناسب تجربه نماید، بدون اینکه آنها را از خود دور رانده یا کامل تحت سیطره آنها قرار بگیرد. در حقیقت، بهزیستی روانشناختی میتواند از طریق کاهش دفاعی شدن، در نظر گرفتن شرایط منصفانه، درگیر نشدن با اهداف غیر واقع بینانه و تنظیم عواطف منفی نسبت به خود با فرسودگی رابطه داشته باشد .در جامعهٔ کنونی ایرانی، افراد در فضایی به سر میبرند که انتظارات فرا فردی زیادی از سوی

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]

والـدین، جامعـه و فرهنـگ بـر آنهـا تحمیـل میشـود. انتظـارات تحصـیلی و فرهنگـی خاصـی کـه از سـوی دیگـران بـر فـرد تحمیـل میشـود، در صـورت بـرآورده نشدن منجـر بـه اضـطراب، ناکـامی و افـت عملکـرد آنهـا شـده، سـطوح بـالای ایـن نـوع کمـالگرایی باعـث عـدم همخـوانی بـین رفتـار فـرد و معیارهـای مقابلـه ای ناسـازگار میشـود کـه میتوانـد بـر سـلامت روانـی و بهزیسـتی روانشـناختی افـراد اثـر داشـته باشـد .انجـام ایـن مطالعـه بـا چالشـها و محـدودیتهایی مواجـه بـوده کـه از آن جملـه میتـوان بـه اسـتفاده از ابزارهـای ارزشـیابی و انـدازه گیـری خودگزارشـی اسـت. در نتیجـه همسو با سـایر تحقیقـات انجـام شـده بـا اسـتفاده از ایـن نـوع ابزارهـا، امکـان سـوگیریهایی وجـود دارد، بـرای مثال ممکـن اسـت عـدهای بهتـر از آنچـه هسـتند خـود را نشـان دهنـد یـا نسـبت بـه آنچـه ابـزار خودسـنجی میسنجد، بینش درسـتی نداشـته باشـند .طـولانی بـودن آزمونهـای تکمیـل شـده توسـط آزمودنیهـا کـه ممکـن اسـت باعـث خسـتگی و بیـدقتی آنـان شـده همچنـین موجـب شـود کـه آنهـا وقـت و حوصـله کـافی را صـرف نکـرده و در نتیجـه پاسـخهای غیـر دقیـق بـه سـؤالات بدهنـد. بـا اسـتناد بـه نتـایج حاصـل از ایـن پـژوهش، پیشـنهاد میشـود کـه اجـرای تحقیـق بـر روی نمونـه های متشـکل از سـایر جامعـه هـای آمـاری و در صـورت امکـان، پـژوهش را میتـوان بـر روی نمونـه هـای بزرگتـر و بـالینی بررسـی کـرد. پیشـنهاد میشـود مفهـوم فرسـودگی تحصـیلی در مقـاطع پـایینتر مـورد بررسـی قرار گیـرد تـا بـا شناسـایی هرچـه سـریعتر ایـن موضـوع در سـنین پـایینتر اقـدامات کنترلـی مناسـبی بـرای کاسـتن از شـدت فرسـودگی و جلـوگیری از تبعـات منفـی آن در آینـده تحصـیلی و کـاری انجـام گیـرد. پیشـنهاد میشـود والـدین در درجـه نخسـت و معلمـان در وهلـه ی بعـد و سیاسـت گـذاران در وهلـه آخـر بـه نیازهـای یـادگیری و اشـتیاق فطـری فراگیـران بـرای یـادگیری توجـه نمـوده، جهـت درونـی سـازی انگیـزش تحصیلی فراگیـران، آن هـا را بـرای خـود یـادگیری و نـه صرفاً عملکرد مورد تأیید تشویق کنند.

ملاحظات اخلاقی :

پیروی از اصـول اخـالق پـژوهش اصـول اخلاقـی در ایـن پـژوهش رعایـت شـده است.شـرکت کننـدگان اجـازه داشـتند هرزمـان کـه مایـل بودنـد از پـزوهش خـارج شـوند. همچنـین همـه شـرکت کننـدگان در جریـان روند پژوهش بودند. اطلاعـات آنهـا محرمانـه نگـه داشـته شد.

حامی مالی:

ایـن پـژوهش هـیچ گونـه کمـک مـالی از سـازمانهای تـأمین مـالی در بخـش هـای عمـومی، تجـاری یـا غیـر انتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان:

کلیـه نویسـندگان در طراحـی، اجـرا و نگـارش همـه بخشهای پژوهش حاضر مشارکت داشته اند.

تعارض منافع

بنـابر اظهـار نویسـندگان، ایـن مقالـه تعـارض منـافع ندارد.

منابع

Akbari Balootbangan (2019) A. Simple and Multiple Relationship between Self-efficacy, Achievement Goals, and Achievement Motivation in Predicting Academic Achievement among Students of Semnan University of Medical Sciences. Iranian Journal of Medical Education; 14 (9) :796-805

Aminpour H, Hosseini Nasab S.D, Azmoudeh M. (2023) Predicting the academic vitality of students based on the moral authority of professors, the orientation of achievement goals, the styles of cognitive emotion regulation and the emotions of academic achievement. Ethics in science and technology; 18 (1):131-139

Ashrafi, Mohammad (2018) Explaining academic burnout based on the parent-child relationship model with the mediation of resilience and problem solving ability, Journal: Psychology Journal, Volume 23, Number 1

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]

Barati Z, Farzad V, Salehsedghpoor B, tajjali P. (2019). The prediction of academic self - efficacy based on self - concept and academic values considering the mediating role of achievement goals. *Journal of Psychological Science*. *18*(77), 559-567.

Bayrami, Mansour, Vahedi, Shahram, Sheikh Ali, Siavash (2019) The effectiveness of mindfulness training on psychological well-being with the moderating role of social progress goals, New Psychological Research Quarterly, Volume 15, Number 59, 72-86

Benevene P., De Stasio S., & Fiorilli C. (2020). Well-being of school teachers in their work environment. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1239.

Chang, Ying-Fen. (2021). dimensional cognitive test anxieties and their relationships with achievement goals, cognitive resources, motivational engagement, and academic performance. Learning and Individual Differences. Volume 92,

Costa, C. N., Park, N., & Kira, M. (2021). ArmMeWith: Resources for Teacher Wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, *11*(2).

Fathi Z. (2022) Predicting students' academic burnout based on time perspective and initial maladaptive schemas. JNIP; 14 (18) :1-15

Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: the mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *9*(2), 13-37.

Fazli, A. Fouladcheng, M. (2017). The relationship between academic conscientiousness and academic burnout: an important role in the progress process. Journal of Education Strategies in Medical Sciences, 12(3)

Fazli, Ali, Fouladcheng, Mahbobeh (2018) The relationship between academic conscientiousness and academic burnout: the mediating role of achievement goals, education strategies in medical sciences, 12th year, 3rd issue

Firouzjahantigh V. (2022) Relationship between self-determination and achievement goals with academic performance. JNIP; 11 (15) :1-7

Gabryś-Barker, D. (2021). (Positive) Affectivity in a Foreign Language Classroom: Trainees' Response to an Introductory Course in Positive Psychology. *Positive psychology in second and foreign language education*, 187-205.

Hadavand, M., Tajalli, P., Shahriari Ahmadi, M. (2020). Predicting job engagement based on psychological well-being and life expectancy in teachers of Slow Paced Students. *Empowering Exceptional Children*, *11*(1), 72-63.

Haddadi A. (2017). Investigating the relationship between psychological well-being and social anxiety and academic burnout of second year high school boys in Euclid city. Master's thesis. Islamic Azad University Marodasht branch. Faculty of Education and Psychology.

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, *34*, 100411.

Hassani M. (2023) The Role of Social Adjustment and Achievement Goals in Predicting Academic Engagement of Students with Learning Disabilities. JNIP; 16 (20) :1-8

Huo, J. (2022). The role of learners' psychological well-being and academic engagement on their grit. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1-8

Hyytinen, Heidi. Tuononen, Tarja. Nevgi, Anne. Toom, Auli. (2023). The first-year students' motives for attending university studies and study-related burnout in relation to academic achievement Learning and Individual Differences . Volume 97

Jamali M, Kyamanesh A.R, Bagheri F. (2016). The effect of progress, academic burnout on academic performance: Investigating the mediating role of self-discipline. Knowledge and research in applied psychology. (Sequential 68)): 82-92.

Jiang, Yi. Konorova, Evgeniia. (2023). Distinct roles of self-oriented and socially prescribed perfectionism in Chinese adolescent students' achievement goals, classroom affect, and academic achievement. Learning and Individual 106 (6)

Kline R.B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling: Guilford Publications: 2016.

Li, S. (2021). Psychological wellbeing, mindfulness, and immunity of teachers in second or foreign language education: a theoretical review. *Frontiers in Psychology*, *12*, 720340

Lovern, A., Quinlan, L., Brogdon, S., Rabe, C., & Bonanno, L. S. (2023). Strategies to promote nurse educator well-being and prevent burnout: An integrative review. *Teaching and Learning in Nursing.*

Maslach, C. M.P. Leiter Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry World Psychiatr., 15 (2) (2016), pp. 103-111

Masoodi R, Shirani M, Rabiee L, Ebrahimi L, Etemadifar S. Investigating The Relationship Between Academic Burnout And Self-Efficacy And Academic Performance Of The Students Of Shahrekord University Of Medical Sciences In The Academic YEAR OF 2016-2017. Nursing and Midwifery Journal 2022; 20 (2) :94-101

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]

Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of educational psychology*, *89*(4), 710.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? Journal of Educational Psychology, 93, 77–86.

Pande, Ali Asghar. (2019). Prediction of academic burnout and academic performance based on hexaco personality dimensions and psychological well-being of male students of Qom University. Master's thesis in the field of educational psychology. University of Qom. Faculty of Literature and Humanities.

Porgholami N (2017). Investigating the role of the importance of self-improvement and regulatory strategies in the relationship between epistemological beliefs and academic burnout in Payam Noor University students in Shiraz. PhD Thesis. field of educational psychology. Islamic Azad University Marodasht branch. Faculty of Education and Psychology.

Pourgholami, F (2017) Testing the conceptual model of the mediating role of self-regulated learning and progress goals in the relationship between epistemological beliefs and academic burnout, Psychological Methods and Models, Year 10, Number 36

Rahimi Kalor, & Kazemzadeh. (2019). Investigating the relationship between job enthusiasm and psychological well-being with teachers' job burnout (case study of teachers in Ardabil city). School Psychology, 7(4), 71-82.

Razaghi, Fatemeh, Mirzahosseini, Hassan, Zarghami Hajbi, Majid (2019) Modeling the relationship between achievement goals and motivational beliefs with academic procrastination: the mediating role of self-regulated learning strategies, Journal: Development of Jundi Shapur Education, Volume 11, Number 3

Rostami, Zainab, Abedi, Mohammadreza, Shoufli, Wilmar (2018) Normation of Maslesh Academic Burnout Scale in Female Students of Isfahan University, Publication: New Educational Approaches, 6th Volume, 1st Issue

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, *4*(4), 99-104.

Ryff, C. D. (2013). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. Psychotherapy & Psychosomatics, 83, 10-28.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. Journal of Cross-Cultural. Psychology, 33 (5), 464-481.

Senko, Corwin. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement?. Contemporary Educational Psychology. 59 (5).

Setayshi, Mohammad, Habibzadeh, Abbas, Mirzahasani, Hassan (1400) Comparison of academic self-efficacy in different motivational profiles: Person-based analysis, Education and Evaluation, Year 4, Number 56

Tarazi, Khademi Ashkazari, Molok, & Akhwan Tafti. (2023). Improving social adaptation and reducing academic burnout of students with learning disabilities through documentary retraining, emotional regulation and social-cognitive problem solving. Cognitive Psychology Quarterly, 11(3), 75-84

Visi, Mahabat, Dast Baz, Anwar, Soleimani, & Barzan. (2023). Developing a structural model of teachers' job burnout based on cognitive distortions and rumination with the mediating role of negative self-thoughts and cognitive fusion. Cognitive Psychology Quarterly, 11(3), 15-29

Wang, Y., Derakhshan, A., & Azari Noughabi, M. (2022). The interplay of EFL teachers' immunity, work engagement, and psychological well-being: Evidence from four Asian countries. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-17.

Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past, current status and future directions. *Frontiers in Psychology*, *12*, 731721.

Wash, A., Moczygemba, L. R., Brown, C. M., Crismon, M. L., & Whittaker, T. A. (2023). A Narrative Review of the Well-being and Burnout of US Community Pharmacists. *Journal of the American Pharmacists Association*.

Yu, Junlin. Kreijkes, Pia. Salmela-Aro, Katariina. (2023). Interconnected trajectories of achievement goals, academic achievement, and well-being: Insights from an expanded goal framework. Learning and Individual Differences. Volume 108

Yukhymenko-Lescroart, Mariya A. (2023). The role of achievement goals and identity in academic performance and misconduct of college athletes: Considering sport-to-school spillover. Heliyon. Volume 9, Issue 2,

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-10-31]