



## Investigating the role of information processing style in students' academic burnout through the mediation of achievement goals of Islamic Azad University students, Qom branch

Fateme molavi

PhD student, Department of Educational Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.

[f.mowlavi@gmail.com](mailto:f.mowlavi@gmail.com)

Abas habibzade

Associate Professor of Psychology, Department of Educational Psychology, Qom University, Qom, Iran.

[habibzade2008@yahoo.com](mailto:habibzade2008@yahoo.com)

Majid Zargham Hajebi

Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Tolouemehr University, Qom, Iran.

[zarghamhajebi@gmail.com](mailto:zarghamhajebi@gmail.com)

### Abstract

**Objective:** This study aimed to examine the role of information processing styles in academic burnout among students, with achievement goals serving as a mediating factor. The research was conducted with students from the Islamic Azad University, Qom Branch.

**Methodology:** This study was applied in purpose and employed a correlational design based on structural equation modeling (SEM). The statistical population comprised all psychology and educational sciences students enrolled at Islamic Azad University, Qom branch, during the 2020–2021 academic year. A total of 440 students were selected through convenience sampling. Data were collected using the Rational–Experiential Inventory (REI; Pacini & Epstein, 1999) to measure information processing style, the Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996), and the Achievement Goal Questionnaire (AGQ; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). The validity of the questionnaires was established using content validity and construct validity methods, specifically confirmatory factor analysis. Reliability was assessed and confirmed through Cronbach's alpha and composite reliability coefficients. The academic burnout questionnaire demonstrated validity and reliability with a fit index of  $RMSEA = 0.07 (< 0.08)$ , a Cronbach's alpha of 0.89, and a composite reliability of 0.91. For the achievement goals questionnaire, the fit index was  $RMSEA = 0.06 (< 0.08)$ , with a Cronbach's alpha of 0.79 and composite reliability of 0.72. Data analysis was conducted at two levels: descriptive and

---

**Cite this article:** Molavi, F., Habibzade, A., & Zargham Hajebi, M. (2025). Investigating the role of information processing style in students' academic burnout through the mediation of achievement goals of Islamic Azad University students, Qom branch. *Science and Technology of Information Management*, 11 (3), 203-236. <https://doi.org/10.22091/STIM.2024.10392.2065>

**Received:** 2024-02-10 ; **Revised:** 2024-06-17 ; **Accepted:** 2024-06-23 ; **Published online:** 2024-06-23

© The Author(s).

**Article type:** Research Article

**Published by:** University of Qom.



inferential (structural equation modeling). This analysis was performed using SPSS 16.0 and LISREL 8.8 software.

**Findings:** The results indicated significant positive causal relationships between rational processing style and mastery goals ( $\beta = 0.65$ ), as well as between rational processing style and approach goals ( $\beta = 0.14$ ). There was a positive and significant causal relationship between experimental processing style and avoidance goals ( $\beta = 0.29$ ), as well as between avoidance goals and academic outcomes. The processing style and approach goals showed no significant relationship ( $\beta = 0$ ). Burnout was positively associated with a coefficient of  $\beta = 0.15$ . Significant negative relationships were found between rational processing style and avoidance goals ( $\beta = -0.14$ ), mastery goals and academic burnout ( $\beta = -0.87$ ), and approach goals and academic burnout ( $\beta = -0.19$ ). Additionally, a significant positive relationship was observed between experimental processing style and mastery goals ( $\beta = 0.09$ ). The largest effect sizes were noted for the relationship between rational processing style and mastery goals, as well as between mastery goals and academic burnout, mediated by achievement goals.

**Conclusion:** The research findings suggest that students with a rational processing style are more likely to adopt mastery-oriented achievement goals and are less prone to academic burnout. Therefore, policymakers and university administrators are advised to provide training programs for instructors and students aimed at promoting rational information-processing styles. Additionally, creating supportive educational environments that encourage mastery-oriented achievement goals can play a significant role in reducing academic burnout.

**Keyword:** Information processing style, Achievement goals, Academic burnout, Students of Islamic Azad University of Qom branch.



## بررسی نقش سبک پردازش اطلاعات در فرسودگی تحصیلی با میانجی گری اهداف پیشرفت دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم

فاطمه مولوی 

دانشجوی دکترا، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، ایران (نویسنده مسئول)

[f.mowlavi@gmail.com](mailto:f.mowlavi@gmail.com)

عباس حبیب زاده 

دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه قم، ایران

[habibzade2008@yahoo.com](mailto:habibzade2008@yahoo.com)

مجید ضرغام حاجبی 

دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه طلوع مهر، قم، ایران

[zarghamhajebi@gmail.com](mailto:zarghamhajebi@gmail.com)

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش سبک پردازش اطلاعات در فرسودگی تحصیلی دانشجویان با میانجی گری اهداف پیشرفت در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم انجام شد.

**روش:** این پژوهش از نظر هدف و ماهیت، کاربردی، و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان رشته روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود که تعداد ۴۴۰ نفر برای نمونه با نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه سبک‌های عقلانی-تجربی<sup>۲</sup>

**استناد به این مقاله:** مولوی، ف.، حبیب زاده، ع. و ضرغام حاجبی، م. (۱۴۰۴). بررسی نقش سبک پردازش اطلاعات در فرسودگی تحصیلی با میانجی گری اهداف پیشرفت دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم. علوم و فنون مدیریت اطلاعات، ۱۱(۳)، ۲۳۶-۲۰۳.

<https://doi.org/10.22091/STIM.2024.10392.2065>

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۰۳/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۰۳ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۳/۰۳/۲۸ تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۲۱

ناشر: دانشگاه قم



نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان

(پسینی و اپستین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹)، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مسلس<sup>۲</sup> (مسلس، جکوبسون و لیتر<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶) و پرسشنامه اهداف پیشرفت<sup>۴</sup> (میدگلی، کاپلان و میدلتن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱)، استفاده شد.

**یافته‌ها:** یافته‌ها بیانگر آن بود که بین متغیرهای سبک پردازش اطلاعات خردگرا و اهداف تبحری ( $\beta=0/65$ )، سبک پردازش اطلاعات خردگرا و اهداف رویکردی ( $\beta=0/14$ )، سبک پردازش اطلاعات تجربی و اهداف رویکردی ( $\beta=0/30$ )، سبک پردازش اطلاعات تجربی و اهداف اجتنابی ( $\beta=0/29$ )، و اهداف اجتنابی و فرسودگی تحصیلی ( $\beta=0/15$ )، رابطه‌ی علی مثبت و معناداری وجود دارد، و بین متغیرهای سبک پردازش اطلاعات خردگرا و اهداف اجتنابی ( $\beta=-0/14$ )، اهداف تبحری و فرسودگی تحصیلی ( $\beta=-0/87$ )، اهداف رویکردی و فرسودگی تحصیلی ( $\beta=-0/19$ )، رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد. تنها بین متغیر سبک پردازش اطلاعات تجربی و اهداف پیشرفت تبحری ( $\beta=0/09$ ) رابطه‌ی معنادار نبود. بیشترین اندازه اثر به ترتیب مربوط به سبک پردازش اطلاعات خردگرا بر اهداف پیشرفت تبحری و اهداف پیشرفت تبحری بر فرسودگی تحصیلی بود. سبک پردازش اطلاعات دانشجویان با میانجی‌گری اهداف پیشرفت آنها، اثر غیر مستقیمی بر فرسودگی تحصیلی داشت.

نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که افراد دارای سبک پردازش خردگرا بیشتر از اهداف پیشرفت تبحری استفاده می‌کنند و کمتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند. لذا به سیاست‌گذاران و مدیران دانشگاهی پیشنهاد می‌شود با برگزاری دوره‌های آموزشی برای مدرسین و دانشجویان راه کارهایی برای آموزش سبک پردازش خردگرا ارائه دهند و با ایجاد محیط تربیتی مناسب، زمینه را برای درنظر گرفتن اهداف پیشرفت تبحری از سوی دانشجویان فراهم آورند، تا از فرسودگی تحصیلی جلوگیری کنند.

**کلیدواژه‌ها:** سبک پردازش اطلاعات، اهداف پیشرفت، فرسودگی تحصیلی، دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی

واحد قم.

1. Pacini, R., & Epstein, S.
2. Maslach Burnout Inventory; MBI
3. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P.
4. Achievement Goal Questionnaire (AGQ)
5. Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M.

## ۱. مقدمه

در حالی که جهان با شتاب روزافزون بسوی صنعتی شدن و تحولات عمیق در فناوری در حال حرکت است، کماکان موضوع بیماری و مشکلات روانی و اجتماعی موضوعی اساسی با دورنمایی نه چندان خشنود کننده به حساب می‌آید. موضوع سلامت روان و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت، همواره مورد توجه محققان بوده است. با توجه به اینکه دانشجویان هر کشور عهده دار مشاغل کلیدی در آینده‌ای نزدیک خواهند بود و سرمایه‌های مهم یک کشور محسوب می‌شوند. بدیهی است که هر گونه نارسایی در بهداشت جسمی و روانی این قشر پرتحرک، به گونه‌ای غیر قابل اجتناب به کندی پیشرفت در جامعه می‌انجامد، بنابراین برنامه‌ریزی و سرمایه‌گذاری در حوزه سلامت آنها ضرورت دارد.

یکی از متغیرهای مهم مرتبط با سلامت دانشجویان در دوران تحصیل که توجه ویژه‌ای را می‌طلبد، فرسودگی تحصیلی است. فرسودگی تحصیلی تأثیر جدی بر نتایج تحصیلی فراگیران دارد (لیتر و مسلش<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). جمالی، کیامنش، و باقری (۱۳۹۶) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی به شکلی منفی بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارد. در واقع، فرسودگی تحصیلی به خستگی فرد اشاره دارد که از شرایط یادگیری طاقت فرسا (خستگی)، یک جانبه‌نگری و بی‌ساختاری در مورد تکالیف (بدبینی) و بی‌کفایتی یا شکست ادراک شده در یادگیری (ناکارآمدی)، ناشی می‌شود، و همچنین مربوط به مقایسه خود با سایر دانش‌آموزان موفق است (فتحی، گرینیر و درخشان<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). فرسودگی، یک حالت درونی است که بسیاری از افراد تجربه می‌کنند و می‌تواند بر مؤلفه‌هایی مانند غیبت، دست نیافتن به اهداف، و میزان بازدهی اثرگذار باشد (سویدر و زیمرمن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). فای دومنگت<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی دریافتند حدود ۵۰٪ دانشجویان تمایل به فرسودگی داشتند. شریفی فرد<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان دادند که درصد قابل توجهی از دانشجویان، دچار فرسودگی تحصیلی بوده و دانشجویان دارای انگیزه درونی، فرسودگی تحصیلی کمتری را تجربه کردند. فضلی و فولادچنگ (۱۳۹۷)، نشان دادند هدف عملکردی و تبحری دارای تأثیر منفی و هدف عملکرد اجتنابی دارای تأثیر مثبت بر فرسودگی تحصیلی بود. حکمی و شکری

1. Leiter, M. P., & Maslach, C.
2. Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A.
3. Swider, B. W., & Zimmerman, R. D.
4. Faye-Dumanget, C.,
5. Sharififard, F.,

(۱۳۹۴)، نشان دادند اهداف پیشرفت با مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی همبستگی منفی معناداری داشتند. پورغلامی (۱۳۹۷)، نشان داد اهداف تبحری و رویکردی همبستگی منفی و اهداف اجتنابی همبستگی مثبت معناداری با فرسودگی تحصیلی دارند. جمالی، کیامنش و باقری (۱۳۹۶) نشان دادند که اهداف پیشرفت به شکلی مثبت، بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارند. استن و اوپرا<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) نشان دادند اهداف تسلط با اضطراب امتحان رابطه منفی و اهداف اجتنابی با اضطراب امتحان رابطه مثبتی داشتند. ستایشی اظهري، حبیب‌زاده و میرزا حسینی (۱۴۰۰) نشان دادند که بالاترین میانگین خودکارآمدی تحصیلی مربوط به خوشه‌های تبحرگرا-عملکردگرا است.

متغیر دیگری که در ارتباط با فرسودگی تحصیلی به آن توجه شده سبک پردازش اطلاعات دانشجویان بود. در سال‌های اخیر، وجود دو سیستم زیربنایی استدلال و تفکر با تاریخچه تکاملی و عملکردهای بسیار متفاوت، از سوی روانشناسان شناختی مطرح شده است (ایوانز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). روش‌هایی که افراد اطلاعات دریافت شده از محیط را پردازش می‌کنند، سبک‌های پردازش نامیده می‌شوند (کاسیدی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). براساس نظریه شخصی شناختی - تجربه گرایی<sup>۴</sup>، دنیا با دو نظام پردازش اطلاعات در افراد مفهوم‌سازی می‌شود (الگوهای پردازش دوگانه<sup>۵</sup>): این دو نظام خردگرایی<sup>۶</sup> و تجربه گرایی<sup>۷</sup> نام دارند (کاردیلو<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). اگر چه انسان‌ها ممکن است از هر دو سبک بهره‌مند شوند، اما آن‌ها مستقل از هم هستند. سبک خردگرایی سطوح بالایی از منابع شناختی را می‌طلبد و بیشتر کلامی، تحلیلی، آگاهانه و به نسبت کند است، در مقابل، سبک تجربه‌گرایی، فطری، و انطباقی است و به ما این امکان را می‌دهد تا از تجربه بیاموزیم (اسلادک، بوند و فیلیپس<sup>۹</sup>، ۲۰۱۰).

پردازش اطلاعات تابع مهمی از مؤلفه‌های شناختی شامل حافظه، دریافت حسی، درک، و انتقال اطلاعات است (جاسکو<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). در فرایند شکل‌گیری، بازداری، و فعال سازی رفتاری، همواره سیستم پردازشی مانند کل یکپارچه عمل می‌کند. به نحوی که تمامی

1. Stan, A., & Oprea, C.
2. Evans, J. S. B.
3. Cassidy, A. R.,
4. Experiential self theory cognitive
5. models process Dual
6. Rationality
7. Experientiality
8. Cardillo, R.,
9. Sladek, R. M., Bond, M. J., & Phillips, P. A.
10. Jaško, K.,

پیش‌زمینه‌ها مانند حافظه، استعداد، مسیرهای عصبی، سرعت پردازش، کارکردهای اجرایی و بسیاری دیگر از عوامل در شکل‌گیری نهایی یک انتخاب یا رفتار دخیل هستند (شوکت و گریم<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸).

رضایی و پیرمحمدی (۱۴۰۱)، در پژوهشی به مقایسه سبک‌های پردازش اطلاعات در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی پرداختند. توکلی و همکاران (۱۳۹۹)، نقش واسطه‌ای سبک‌های پردازش اطلاعات بین انگیزش پیشرفت و استرس تحصیلی ادراک شده را بررسی کردند. رضایی و موسی نژاد جدی<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) دریافتند بین سبک خردگرایی با استرس ادراک شده و رضایت از زندگی در دانشجویان رابطه وجود دارد. ردی، منون و تاتیل<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) دریافتند که منبع مهم استرس تحصیلی در دانشجویان شامل سبک پردازش اطلاعات و انگیزش‌های تحصیلی است. بایرامی و همکاران (۲۰۱۲) نشان دادند که خوش‌بینی، هیجان‌های مثبت، و سبک پردازش اطلاعات خردگرایی و تجربه‌گرایی، به‌طور معناداری، سازگاری روان‌شناختی را پیش‌بینی می‌کنند. چنگ و فارهی<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) در پژوهشی نشان دادند که سبک خردگرایی به‌صورت معناداری با خوش‌بینی ارتباط دارد و از طرفی نتایج پژوهش ماروتا<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۲) حاکی از آن است که افراد خوش‌بین نسبت به افراد بدبین از سلامت روانی بیشتری برخوردارند. محققان بین توان حافظه فعال و سبک پردازش اطلاعات منطقی نیز همبستگی مثبت یافته‌اند (برچکی و بیرکاس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴).

بر طبق پژوهش اپستین (۲۰۰۳)، افرادی که تجربه‌ای ترند به احتمال زیاد افرادی سازگار، برون‌گرا، و عاطفی‌تر هستند، به‌راحتی با دیگران ارتباط برقرار می‌کنند. افرادی که منطقی‌ترند به احتمال زیاد بر این باورند که می‌توانند کنترل اعمال خود را به‌طور کلی در دست بگیرند. این افراد نسبت به مسائل مختلف مسئولیت‌پذیرترند و با توجه به تحلیلی بودنشان مستعد برداشت‌های سازگارانه‌تر هستند. باور<sup>۷</sup> و همکاران (۱۹۹۸) نشان دادند که پردازش خردگرا با تأثیری که بر شکل‌گیری معنا در زندگی دارد می‌تواند پیامدهای مثبتی برای افراد داشته باشد. پژوهشگران زمینه استرس و سازگاری، مستمراً نقش معنادار صفات شخصیتی را در چگونگی ارزیابی و مدیریت

1. Showkat, D., & Grimm, C.
2. Rezaei, A., & Mousanezhad Jeddi, E.
3. Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A.
4. Chang, E. C., & Farrehi, A. S.
5. Maruta, T.,
6. Bereczkei, T., & Birkas, B.
7. Bower, J. E.,

عوامل فشارزا (استرس زا) برجسته می‌کنند (فلت و هویت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ لازاروس و فولکمن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴؛ استایر و اتو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). در پژوهش حاضر، سازه سبک پردازش اطلاعات<sup>۴</sup>، یکی از صفات شخصیتی است که در مدل مفروض متغیر مستقل و مؤثر بر فرسودگی تحصیلی، در نظر گرفته شد. از سوی دیگر، مطالعات بسیاری نشان داده‌اند که میان متغیر اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه قوی وجود دارد (هیتین<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۳؛ یو، کریکس و سالملا-آرو<sup>۶</sup>، ۲۰۲۳؛ یوخیمینکو-لسکوآرت<sup>۷</sup>؛ جیانگ و کونورووا<sup>۸</sup>، ۲۰۲۳؛ چانگ<sup>۹</sup>، ۲۰۲۱؛ سنکو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۹؛ هال<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵؛ بیپ و دام<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۴؛ پوتواین، ساندر و لارکین<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۳).

محققان اهداف پیشرفت، به‌طور معمول دو نوع مجزا از اهداف پیشرفت را شناسایی کرده‌اند: اهداف پیشرفت تبحرگرا و عملکردگرا (ایمز<sup>۱۴</sup>، ۱۹۹۲). اهداف رویکرد تبحرگرا بر توسعه دادن شایستگی‌ها با کسب دانش و مهارت‌های جدید تأکید می‌کند، در حالی که اهداف رویکرد عملکردگرا بر کسب قضاوت‌های مطلوب از شایستگی تأکید کرده و اغلب از راه تمایل به انجام بهتر کارها نسبت به دیگران و دریافت تصدیق و تشویق عمومی شناسایی می‌شود (الیوت و مک‌گریگور<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۱). وجود تناقض و ابهام در پیامدهای منفی اهداف عملکردی، منجر به تجدیدنظر در نظریه اولیه و ظهور ادبیات مربوط به اهداف چندگانه شد. در چرخشی دیگر نسبت به پژوهش‌های اولیه، الیوت، مک‌گریگور، و گابل<sup>۱۶</sup> (۱۹۹۹) بین دو هدف عملکردی اجتنابی و عملکردی رویکردی تفاوت قائل شدند. چارچوب آن‌ها هدفی سه مقوله‌ای از راه تمایز قائل شدن بین سه نوع اهداف پیشرفت، کاربرد پیش‌بینی‌کننده آن را ارتقاء و افزایش داده است: (۱) اهداف

1. Flett, G. L., & Hewitt, P. L.
2. Lazarus, R. S., & Folkman, S.
3. Stoeber, J., & Otto, K.
4. Information processing style
5. Hyytinen, H.,
6. Yu, J., Kreijkes, P., & Salmela-Aro, K.
7. Yuxhymenko-Lescroart, M. A.
8. Jiang, Y., & Konorova, E.
9. Chang, Y. F.
10. Senko, C.
11. Hall, M.,
12. Bipp, T., & van Dam, K.
13. Putwain, D. W., Sander, P., & Larkin, D.
14. Ames, C.
15. Elliot, A. J. & McGregor, H. A.
16. McGregor & Gable



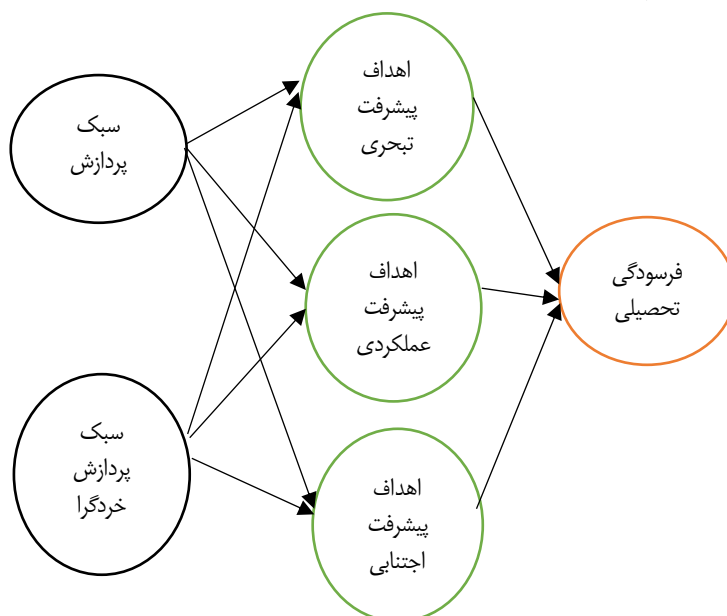
رویکرد-عملکرد<sup>۱</sup> که بر کسب قضاوت‌های مطلوب از شایستگی<sup>۲</sup> تأکید می‌کنند و اغلب از راه تمایل به انجام دادن بهتر کارها نسبت به دیگران و دریافت تصدیق عمومی شناسایی می‌شوند، (۲) اهداف رویکرد-اجتناب<sup>۳</sup> که از اجتناب از موقعیت‌های دارای پتانسیل بالقوه برای قضاوت‌های منفی در مورد شایستگی تأکید می‌کند و (۳) اهداف تبحری- رویکرد<sup>۴</sup> که بر یادگیری اطلاعات جدید، کسب مهارت‌های تازه و بهبود به توانایی‌های فرد تأکید می‌کنند. تومینن<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان دادند دانش‌آموزان با اهداف پیشرفت تسلط‌گرا، سازگارترین الگوی انگیزه، پیشرفت تحصیلی، و بهزیستی را به نمایش گذاشتند. داومیلر و درسِل<sup>۶</sup> (۲۰۲۰) در پژوهشی دریافتند اهداف پیشرفت با استرس شغلی، رضایت شغلی، و باورهای مربوط به آموزش هماهنگ بود. لیم و لیم<sup>۷</sup> (۲۰۲۰) نشان دادند که هنگام یادگیری خود و یادگیری دیگران، جهت‌گیری هدف تسلط‌گرا در همکاری نقش مهم و مثبت دارد. داومیلر و درسِل<sup>۸</sup> (۲۰۲۰) با استفاده از سه مطالعه، سودمندی نظریه اهداف پیشرفت (AGT) را بررسی کردند، و ارتباط آن را با فرسودگی شغلی/تعامل و یادگیری حرفه‌ای بررسی کردند. در مجموع، نتایج حاکی از سودمندی AGT برای درک انگیزه‌های محققان و ارتباط آن با یادگیری حرفه‌ای و بهزیستی در محل کار بود. به‌طور کلی مجموعه‌ای از عوامل درونی و بیرونی، استرس‌ها و فشارهای محیطی، نبود یا کمبود منابع و حمایت‌های درونی و بیرونی، و نداشتن کنترل کافی، از عوامل عمده ایجاد و تداوم فرسودگی هستند. اخیراً بیشتر معلمان و پژوهشگران بر لزوم افزایش پژوهش‌ها بر اساس مدل‌های پیچیده با در نظر گرفتن تأثیر تعداد زیادی از متغیرها تأکید دارند. برای تبیین فرایندهای درگیر در فرسودگی تحصیلی، از برخی الگوهای نظریه مطرح می‌توان بهره برد. در دیدگاه تطابق فرد-محیط از منظر مسلش و لیتز (۲۰۰۸) عوامل فردی مانند صفات شخصیتی با عوامل محیطی تعامل می‌کنند و مشخص می‌سازند که آیا یک فرد، تحت شرایط کاری خاص، حس درگیری و مشغولیت پیدا می‌کند، یا حس فرسودگی. در پژوهش حاضر تمرکز بر عوامل درونی و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی بود. نظر به اینکه فرسودگی تحصیلی یک متغیر چندعلیتی بوده و مانند سایر پدیده‌های

1. performance-approach goals
2. competence
3. approach-avoidance
4. mastery-approach goals
5. Tuominen, H.,
6. Daumiller, M., & Dresel, M.
7. Lim, J. Y., & Lim, K. Y.
8. Daumiller, M., & Dresel, M.

اجتماعی ماهیتی چند بعدی دارد، لزوم وجود مدلی علی برای تبیین روابط بین این متغیرها و توضیح و بیان چگونگی مرتبط شدن آنها با هم وجود دارد. در پیشینه پژوهش، ارتباط بین سبک پردازش اطلاعات با اهداف پیشرفت به طور غیرمستقیم و به واسطه برخی متغیرها تأیید شد، بنابراین این ارتباطی تواند به صورت فرضیه در نظر گرفته شود؛ برای نمونه، ارتباط بین سبک پردازش اطلاعات با ادراک از محیط کلاس در یک پژوهش (خوش طالع، ۱۳۹۳) و ارتباط ادراک از محیط کلاس با اهداف پیشرفت در پژوهشی دیگر (ثمره، تجربه کار و باقری، ۱۳۹۷) تأیید شده است، بنابراین می توان ارتباط بین سبک پردازش اطلاعات

با اهداف پیشرفت را یک فرضیه در نظر گرفت. همچنین ارتباط اهداف پیشرفت با فرسودگی تحصیلی، در چندین پژوهش تأیید شده است، اما تاکنون در هیچ پژوهشی، ارتباط بین سبک پردازش اطلاعات، فرسودگی تحصیلی، و اهداف پیشرفت به صورت هم زمان در یک مدل فرضی بررسی نشده است. لذا، پژوهش حاضر تأثیر سبک پردازش اطلاعات بر فرسودگی تحصیلی با میانجی گری اهداف پیشرفت را بررسی کرده است.

مدل مفهومی پژوهش:



شکل ۱- مدل مفهومی

با توجه به مبانی نظری، هدف پژوهش و الگوی مفهومی پژوهش، فرضیه‌های پژوهش حاضر به شرح زیر هستند:

### فرضیه اصلی:

سبک پردازش اطلاعات دانشجویان با میانجی گری اهداف پیشرفت آن‌ها بر فرسودگی تحصیلی شان اثرگذار است.

### فرضیه‌های فرعی:

۱- سبک پردازش اطلاعات خردگرا با میانجی گری اهداف پیشرفت تبخیری بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است.

۲- سبک پردازش اطلاعات خردگرا با میانجی گری اهداف پیشرفت رویکردی بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است.

۳- سبک پردازش اطلاعات خردگرا با میانجی گری اهداف پیشرفت اجتنابی بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است.

۴- سبک پردازش اطلاعات تجربی با میانجی گری اهداف پیشرفت تبخیری بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است.

۵- سبک پردازش اطلاعات تجربی با میانجی گری اهداف پیشرفت رویکردی بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است.

۶- سبک پردازش اطلاعات تجربی با میانجی گری اهداف پیشرفت اجتنابی بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است.

## ۲. روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف و ماهیت، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. مرور ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که در استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری راهبرد دقیقی برای تعیین حجم نمونه وجود ندارد. لوتلین تأکید می‌کند که برای استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری حداقل حجم نمونه ۱۰۰ نفر و حجم نمونه ۲۰۰ نفر مطلوب است (لوتلین، ۲۰۰۴).

گارسون<sup>۱</sup> (۲۰۲۲) نیز تأکید کرده که از آنجا که در استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، رایج‌ترین روش برآورد، حداکثر احتمال<sup>۲</sup> است، بنابراین، حجم نمونه ۲۰۰ نفر نتایج قابل‌قبولی را به همراه دارد. کلاین<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) برای مطالعاتی که از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده می‌کنند، راه حل دیگری را برای تعیین حجم نمونه پیشنهاد می‌کند. او تأکید می‌کند که حداقل نسبت حجم نمونه برای هر پارامتر برآورد شده ۵ نفر است؛ نسبت ۱۰ به ۱ مناسب‌تر و نسبت ۲۰ به ۱ مطلوب قلمداد می‌شود. نسبت ۵ به ۱ برای زمانی مفید هستند که نرمال بودن چند متغیری برای متغیرهای مورد مطالعه در جمعیت آماری برقرار باشد یا از آن انحراف کمی داشته باشد. با توجه به برقراری فرض نرمال بودن در پژوهش حاضر، و همچنین تعداد ۴۰ پارامتر آزاد در مدل مفروض، حداقل حجم نمونه ۴۰۰ نفر محاسبه شد و در نهایت تعداد ۴۴۰ نفر به عنوان نمونه از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای انتخاب اعضای نمونه، به روش «گلوله برفی» با اساتید گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی مقطع کارشناسی، هماهنگ شد و با توجه به بحران کرونا و تعطیلی دانشگاه، پرسشنامه الکترونیکی در اختیار اساتید قرار گرفت تا در گروه دانشجویان در فضای مجازی به اشتراک بگذارند، این فرایند در دو ترم متوالی انجام شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسشنامه به شرح زیر استفاده شد:

**پرسشنامه سبک‌های پردازش اطلاعات<sup>۴</sup>:** سبک‌های پردازش اطلاعات در این پژوهش با استفاده از سیاهه منطقی - تجربه ای (پسینی و اپستین، ۱۹۹۹) سنجیده می‌شود. نسخه اصلی این پرسشنامه شامل ۴۰ گویه است که دو مقیاس اصلی منطقی بودن (۲۰ گویه) و تجربه‌ای بودن (۲۰ گویه) را تشکیل می‌دهند. هر یک از دو مقیاس کلی دو خرده مقیاس درگیری (۱۰ گویه) و توانایی (۱۰ گویه) را در بردارند، بنابراین سیاهه منطقی - تجربه ای شامل چهار خرده مقیاس به شرح زیر است، الف) توانایی منطقی، ب) درگیری منطقی، ج) توانایی تجربه‌ای و د) درگیری تجربه‌ای. در پژوهش حاضر دو خرده مقیاس اصلی بررسی شد. شرکت‌کنندگان به گویه‌های این پرسشنامه روی طیفی ۵ درجه‌ای از نوع لیکرتی پاسخ می‌دهند که شامل پاسخ کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) می‌شود. در پژوهش حاضر از فرم ۲۰ سؤالی سیاهه منطقی - تجربه ای استفاده شد که شیرزادی فرد (۱۳۹۰) آن را اعتباریابی کرده است. خرده مقیاس تجربی شامل ۱۰ سؤال (سؤالات با شماره زوج) و خرده مقیاس

1. Garson, G. D.

2. maximum likelihood

3. Kline, R. B.

4. information processing style survey

خردگرا شامل ۱۰ سوال (سوالات با شماره فرد) است. سوالات ۱، ۳، ۵، ۱۱، ۱۴، ۱۳، ۱۵، ۱۷ و ۱۸ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. اعتبار این مقیاس را پژوهش‌های متعددی تأیید کرده‌اند (مارکس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۸؛ ویتمن، وبر و مک کوئین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ فرتاش، ۱۳۹۰؛ شیرزادی فرد، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر برای بررسی روایی (اعتبار) پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و با توجه به شاخص‌های برازش مطلوب روایی پرسشنامه تأیید شد:

$(RMSEA^3 = 0.06 < 0.08, (\chi^2) / df = 2/7 < 3, GFI = 0.91 > 0.90)$ ، همچنین

پایایی پرسشنامه با توجه به آلفای کرونباخ<sup>۴</sup>  $\alpha = 0.76$  و ضریب پایایی ترکیبی<sup>۵</sup> (CR) برای سبک پردازش خردگرا ۰/۸۶ و برای سبک پردازش تجربی ۰/۹۱ تأیید شد.

### پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مسلش<sup>۶</sup> (۱۹۹۶):

مقیاس فرسودگی تحصیلی دانشجویان اصلاح شده مقیاس عمومی فرسودگی مسلش<sup>۷</sup> (MBI-GS) است که شائوفلی و همکاران ساخته‌اند (شائوفلی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی (بدینی) تحصیلی، و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه یادشده ۱۵ ماده دارد. شیوه‌نامه‌گذاری پرسشنامه، با مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای از «هرگز (۰) تا همیشه (۶)» است. خستگی تحصیلی پنج ماده (سوالات ۱ تا ۵)، بی‌علاقگی تحصیلی چهار ماده (سوالات ۶ تا ۹) و ناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده (سوالات ۱۰ تا ۱۵) دارد. سوالات مربوط به ناکارآمدی تحصیلی به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. حداقل نمره در این مقیاس برابر ۰ و حداکثر نمره برابر ۹۰ است. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲، و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عاملی تأییدی سنجیده‌اند 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 بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه کرده است. در پژوهش رستمی، عابدی و

1. Marks, A. D.,
2. Witteman, M. J., Weber, A., & McQueen, J. M.
3. Root Mean Square Error of Approximation
4. Cronbach's Alpha
5. Composite Reliability
6. Maslach burnout inventory-general survey
7. Maslach burnout inventory-general survey
8. Schaufeli, W. B.,

شانونفلی (۱۳۹۰) برای تعیین پایایی این ابزار از دو روش هم‌سانی درونی و بازآزمایی استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ<sup>۱</sup> 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 به‌دست‌آمده در روش بازآزمایی برای خرده مقیاس‌های خستگی عاطفی ۰/۸۹، شک و تردید ۰/۸۴ و خودکارآمدی ۰/۶۷ به دست آمد. نتایج به‌دست‌آمده درباره هم‌سانی درونی کل مقیاس و عامل‌های آن بیان‌کننده پایایی مقبول مقیاس بود. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی (اعتبار) پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و با توجه به شاخص‌های برازش مطلوب روایی پرسشنامه تأیید شد.

همچنین پایایی  $(RMSEA=0.06 < 0.08, (\chi^2) / df = 2/6 < 3, GFI = 0.94 > 0.90)$

پرسشنامه با توجه به آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و ضریب پایایی ترکیبی ۰/۹۱ تأیید شد.

**پرسشنامه اهداف پیشرفت<sup>۲</sup>:** مقیاس اهداف پیشرفت (جهت‌گیری هدف): در این پژوهش از پرسشنامه جهت‌گیری هدف که میگلی<sup>۳</sup> و همکارانش (۲۰۰۱) در دانشگاه میشیگان طراحی کردند، استفاده شده است. دارای ۱۲ سؤال و شامل سه خرده مقیاس است: جهت‌گیری هدف تبخیری که شامل سؤالات ۱، ۴، ۸، ۷، و ۱۲ می‌شود، جهت‌گیری هدف عملکردی-اجتنابی که شامل سؤالات ۲، ۵، ۹ و ۱۱ است، و در نهایت جهت‌گیری هدف عملکردی-رویکردی که شامل سؤالات ۳، ۶، و ۱۰ است. این ابزار در طیف لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف تنظیم شده است (بازه عددی ۵-۱). لازم به یادآوری است که این پرسشنامه در داخل کشور نیز در مطالعات متعددی از جمله پژوهش رستگار، احمدی و محمدی (۲۰۱۰)، رستگار (۱۳۹۱)، بردبار و رستگار (۱۳۹۴)، و عابدی (۱۳۹۴)، استفاده شده و نتایج، حاکی از قابلیت‌های فنی مناسب این پرسشنامه است (رازقی، میرزاحسینی و ضرغام حاجبی، ۱۳۹۹). میدلتون و میگلی<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) 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 به دست آمد. همچنین شاخص‌های برازش در تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که این ابزار از روایی مناسبی برخوردار است:

1. Cronbach's Alpha

2. Questionnaire Goal Achievement

3. Midgley, C.,

4. Middleton, M., & Midgley, C.

برای اهداف پیشرفت تبحری  $0/۸۲$ ، اهداف پیشرفت رویکردی  $0/۹۳$  و اهداف پیشرفت اجتنابی  $0/۹۳$  و برای کل مقیاس  $0/۷۰$  به دست آمد.

تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از نرم افزارهای LISREL 8.8 و SPSS 16.0 در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. در بخش آمار توصیفی با استفاده از فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، و ضریب همبستگی پیرسون، داده‌ها تحلیل شد. در بخش آمار استنباطی از تحلیل مسیر معادلات ساختاری استفاده شد.

### ۳. یافته‌های پژوهش

از مجموع ۴۴۰ نفر اعضای نمونه، ۳۷۵ نفر زن ( $85\%$ ) و ۶۵ نفر مرد ( $15\%$ ) بودند، این اختلاف در تعداد زنان و مردان به دلیل ترکیب جنسیتی در دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد قم بود. نیم‌سال تحصیلی شرکت‌کنندگان بین ۴ تا ۸ بود و ۲۴۶ نفر از شرکت‌کنندگان در نیم‌سال چهارم، ۱۳۰ نفر در نیم‌سال پنجم و ۶۴ نفر بالاتر از ترم پنجم بودند. ۲۸۹ نفر معادل  $65/6\%$  درصد مجرد و ۱۵۱ نفر معادل  $34/4\%$  درصد متأهل بودند. بیشترین تعداد افراد مربوط به گروه سنی ۲۵-۲۰ سال بود (۲۹۵ نفر معادل  $65\%$ ). بیشترین تعداد گروه نمونه در زنان مربوط به افراد غیرشاغل (۲۹۳ نفر) و بیشترین تعداد گروه مردان مربوط به افراد شاغل (۸۲ نفر) بود.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| کمینه | بیشینه | میانگین | انحراف استاندارد | چولگی | کشیدگی |                       |
|-------|--------|---------|------------------|-------|--------|-----------------------|
| ۱۷    | ۵۰     | ۳۲/۰۶   | ۵/۷۷             | ۰/۲۳۰ | ۰/۲۳۹  | سبک تجربه‌گرایی       |
| ۱۷    | ۵۰     | ۳۶/۶۷   | ۶/۵۹             | ۰/۳۵۰ | ۰/۲۶۷  | پردازش خردگرایی       |
| ۸     | ۲۰     | ۱۵/۸۲   | ۲/۴۸             | ۰/۴۰۲ | ۰/۱۸۴  | اهداف تبحری           |
| ۴     | ۲۰     | ۱۲/۷۴   | ۴/۲۹             | ۰/۰۵۳ | ۰/۸۳۷  | اهداف رویکرد - عملکرد |
| ۳     | ۱۵     | ۸/۴۲    | ۳/۳۲             | ۰/۲۳۸ | ۰/۷۲۵  | اهداف اجتناب - عملکرد |
| ۰     | ۳۰     | ۶/۸۴    | ۵/۵۸             | ۰/۹۸۱ | ۰/۷۵۸  | خستگی تحصیلی          |
| ۰     | ۲۳     | ۳/۷۲    | ۴/۷۰             | ۱/۵۰  | ۱/۷۷   | بی‌علاقگی تحصیلی      |
| ۰     | ۳۱     | ۱۱/۹۱   | ۶/۳۰             | ۰/۴۰۰ | ۰/۲۲۲  | ناکارآمدی تحصیلی      |

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل مقادیر میانگین و انحراف استاندارد، چولگی، و کشیدگی را نشان می‌دهد. چولگی نشانگرهایی که در پژوهش حاضر استفاده شد بین ۰/۴۰- و ۱/۵۰ و کشیدگی آن‌ها بین ۰/۸۴- و ۱/۷۷ قرار داشت.

جدول ۲- ماتریس همبستگی (پیرسون) متغیرهای پژوهش

| سبک<br>نظری | سبک<br>خردگرایی | اجتنابی | رویکردی | تجری   | ناکارآمدی | بی‌علاقگی | خستگی               |
|-------------|-----------------|---------|---------|--------|-----------|-----------|---------------------|
|             |                 |         |         |        |           |           | خستگی<br>تحصیلی     |
|             |                 |         |         |        |           |           | ۱                   |
|             |                 |         |         |        |           | ۱         | بی‌علاقگی<br>تحصیلی |
|             |                 |         |         |        |           | **۰/۶۹    | **۰/۶۹              |
|             |                 |         |         |        | ۱         | **۰/۴۵    | **۰/۴۳              |
|             |                 |         |         |        |           |           | ناکارآمدی<br>تحصیلی |
|             |                 |         |         |        |           | **۰/۴۵    | **۰/۴۳              |
|             |                 |         |         | ۱      | ** -۰/۴۸  | ** -۰/۴۸  | اهداف<br>تجری       |
|             |                 |         | ۱       | **۰/۲۰ | ** -۰/۲۶  | ۷۰/۰۷     | اهداف<br>رویکردی    |
|             |                 | **۰/۵۵  |         |        |           | -۰/۰۷     | -۰/۰۷               |
|             |                 | ۱       | **۰/۵۵  | -۰/۰۲  | ۰/۰۵      | * ۰/۱۲    | ۰/۰۸                |
|             |                 |         |         |        |           |           | اهداف<br>اجتنابی    |
|             |                 |         |         |        |           |           | ۰/۰۸                |
|             |                 |         |         |        |           |           | سبک<br>خردگرایی     |
|             | ۱               | * -۰/۱۲ | **۰/۱۳  | **۰/۴۸ | ** -۰/۴۳  | ** -۰/۲۹  | ** -۰/۲۹            |





در جدول (۲)، همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است. بیشترین میزان همبستگی به ترتیب مربوط به اهداف تبحری و خستگی تحصیلی  $0/47 - **$ ، و کمترین همبستگی مربوط به سبک تجربی و خستگی بود ( $0/22$ ).

**بررسی پیش فرض‌های مدلیابی معادلات ساختاری:** بررسی پیش فرض‌های مدلیابی معادلات ساختاری از اهمیت فراوانی برخوردار است. تحقق این پیش فرض‌ها بر مناسب بودن استفاده از این روش آماری برای پژوهش حاضر صحه می‌گذارد. 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  $0/40 -$  و  $1/50$  و کشیدگی آنها بین  $0/84 -$  و  $1/8$  قرار داشت. چو و بنتلر<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) نقطه برش  $3 \pm$  را برای مقدار چولگی مناسب می‌دانند. اگرچه توافق اندکی درباره نقطه برش کشیدگی وجود دارد، با این حال به‌طور کلی مقادیر بیش از  $10 \pm$  برای این شاخص در مدلیابی معادلات ساختاری مسئله‌آفرین است (کلاین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). مقادیر به‌دست‌آمده برای چولگی و کشیدگی متغیرها حاکی از تحقق پیش فرض نرمال بودن تک متغیری دارد. هم‌خطی چندگانه<sup>۳</sup> اشاره به موقعیتی دارد که در آن متغیرهای مشهود (نشانگرها) همبستگی بالایی با هم دارند. یکی از روش‌های رایج برای بررسی هم‌خطی چندگانه، واریس ماتریس همبستگی بین متغیرهای مشهود است. بررسی ماتریس همبستگی بین متغیرهای مشهود حاکی از نبود هم‌خطی چندگانه بین آن‌ها بود. ضرایب همبستگی در دامنه  $0/02$  تا  $0/69$  قرار داشتند. ضرایب همبستگی که بالای  $0/85$  باشند، با ایجاد مسئله هم‌خطی چندگانه، در تخمین صحیح مدل مشکل ایجاد می‌کنند (کلاین، ۲۰۱۱). بنابراین فرض نبود هم‌خطی چندگانه نیز محقق شده است. بعد از انتخاب نشانگرهای مربوط به مدل فرضی پژوهش، یک تحلیل عاملی تأییدی کلی روی تمامی متغیرهای اصلی پژوهش اجرا شد. بنابراین این امکان فراهم شد که با بررسی شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی، صلاحیت مدل اندازه‌گیری انتخاب شده برای متغیرهای

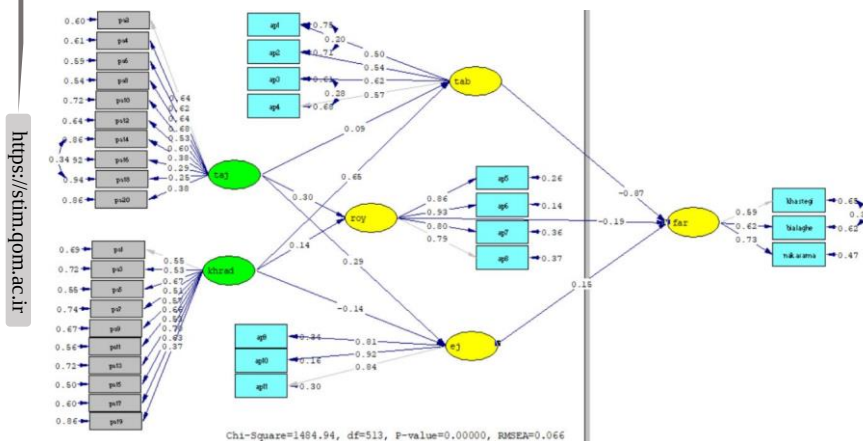
1. Cho, E., & Bentler, P. M.  
2. Kline, R. B.  
3. multicollinearity

مکنون مشخص شود. شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری برازش مناسب این مدل را نشان داد. بنابراین متغیرهای مشهود توانایی لازم برای اندازه‌دار کردن متغیرهای مکنون مربوط به خود را دارند.

جدول ۳- شاخص‌های برازش الگوی آزمون شده پژوهش

| شاخص‌ها               | خود دو<br>( $\chi^2$ ) | df  | ( $\chi^2$ ) / df<br>کمتر از ۳ | GFI<br>بیشتر از<br>۰/۹۰ | CFI<br>بیشتر از<br>۰/۹۰ | NNFI<br>بیشتر از<br>۰/۹۰ | RMSEA<br>کمتر از<br>۰/۰۸ | SRMR<br>کمتر از<br>۰/۱ |
|-----------------------|------------------------|-----|--------------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|
| مقادیر<br>اندازه‌گیری | ۱۴/۹۴<br>۸۴            | ۵۱۳ | ۲/۸۹                           | ۰/۸۳                    | ۰/۹۱                    | ۰/۹۰                     | ۰/۰۶                     | ۰/۰۸                   |

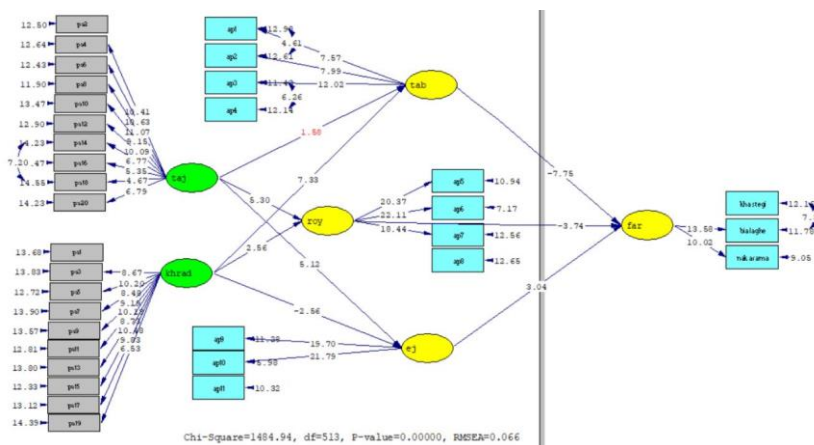
مقادیر جدول (۳) نشان می‌دهند، مدل فرضی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است. در این جدول شاخص‌های برازش مدل همراه با مقادیر قابل قبول نشان داده شده‌اند. تمامی شاخص‌ها مقادیر مناسبی دارند به جز شاخص GFI که فاصله کمی از مقدار قابل قبول دارد و با توجه به مقادیر سایر شاخص‌ها، قابل چشم‌پوشی است.



شکل ۲- خروجی نرم افزار لیزرل از مدل فرضی پژوهش با ضرایب استاندارد

همان‌طور که در شکل (۲) مشاهده می‌شود ضریب بتا در مسیرهای مشخص شده، بین ۱ و -۱ قرار دارند که معناداری آن‌ها بعد از محاسبه ضرایب تی مشخص می‌شود. طبق مقادیر به دست آمده

بیشترین اثر مربوط به اثر اهداف پیشرفت تبحری بر فرسودگی تحصیلی است که به صورت معکوس است و بعد از آن مربوط به اثر سبک پردازش خردگرایی بر اهداف پیشرفت تبحری است.



شکل ۳- خروجی نرم افزار لیزرل از مدل فرضی پژوهش با ضرایب  $t$

همان‌طور که در شکل (۳) مشاهده می‌شود تمامی مسیرها معنادار شده‌اند بجز مسیر سبک پردازش تجربی بر اهداف پیشرفت تبحری.

در مدل ساختاری معناداری ضریب مسیر با استفاده از مقدار  $t$  مشخص می‌شود. چنانچه مقدار  $t$  بین ۱/۹۶ الی ۲/۵۷ باشد، ارتباط دو سازه در سطح  $p < 0/05$  معنادار است. اگر مقدار  $t$  بیشتر از ۲/۵۷ باشد، معناداری ارتباط در سطح  $p < 0/01$  است. طبق مقادیر به دست آمده بیشترین اثر مربوط به اهداف تبحری بر فرسودگی تحصیلی است که به صورت معکوس است  $t = -0/87$  ( $\beta = -7/75$ ). و بعد از آن مربوط به اثر سبک خردگرایی بر اهداف تبحری است  $t = 0/65$  ( $\beta = 7/33$ ). به عبارت دیگر فرضیه اصلی یعنی تأثیر سبک پردازش اطلاعات خردگرا بر فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری اهداف پیشرفت تبحری با بیشترین میزان مقادیر، تأیید شد. تنها مسیری که معنادار نشد، اثر سبک پردازش اطلاعات تجربی بر اهداف پیشرفت تبحری بود ( $\beta = 0/09$  و  $t = 1/58$ ). در مجموع مدل فرضی پژوهش، طبق ضرایب محاسبه شده و شاخص‌های برازش، تأیید شد، بدین معنا که سبک پردازش اطلاعات با میانجی‌گری اهداف پیشرفت بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار بود.

#### ۴. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش سبک پردازش اطلاعات در فرسودگی تحصیلی دانشجویان با میانجی‌گری اهداف پیشرفت در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم انجام شد. در این راستا فرضیه‌های زیر بررسی شدند:

**فرضیه اول:** سبک پردازش اطلاعات خردگرا با میانجی‌گری اهداف پیشرفت تبخیری بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است. این فرضیه با بیشترین میزان اثرگذاری در مدل تأیید شد. ضریب مسیر بین سبک اطلاعات خردگرا و اهداف تبخیری در جهت مثبت، و ضریب مسیر بین اهداف تبخیری و فرسودگی در جهت منفی معنادار شد. بنابراین افراد دارای سبک پردازش خردگرا با بیشترین میزان اتخاذ اهداف تبخیری، کمترین میزان فرسودگی تحصیلی را داشتند.

براساس این فرضیه، هدف دانشجویانی که با استفاده از تحلیل منطقی اطلاعات، به نتیجه‌گیری و تصمیم‌گیری دست می‌زنند، از تحصیل و درس خواندن تسلط بر مطالب درسی است. به عبارت دیگر درس را به دلیل تبحر یافتن در موضوع درسی می‌خوانند نه برای تأیید بیرونی یا اجتناب از پیامد منفی. رابطه این دو متغیر در پژوهش دیگری بررسی نشده است.

با استناد به مبانی نظری می‌توان این‌گونه توضیح داد که طبق یافته‌های بارون و دزوریلا<sup>۱</sup> (۱۹۹۹)، افرادی که سبک پردازشی غالب آنها منطقی-تحلیلی است، وظیفه‌شناس‌تر هستند و کارها را با تأمل و برنامه‌ریزی بیشتری دنبال می‌کنند. آنها همچنین توانایی ایجاد بافت‌هایی منطبق با وضعیت روان‌شناختی خود را دارند. همچنین از مهارت‌های حل مسئله بهتری برخوردارند، دارای رویکرد مقابله‌ای مسئله‌محور هستند، و کمتر تکانشی و سرخود عمل می‌کنند. هم‌سو با این یافته‌ها اپستاین<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) و نوریس و اپستاین<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) نیز نشان دادند که سبک تفکر منطقی نسبت به تفکر تجربه‌ای با مقیاس‌های عملکرد هوشی و معدل تحصیلی و نیز با بسیاری از مقیاس‌های سازگاری به طور قوی و مستقیم رابطه دارند. مهمترین خصوصیت این افراد توانایی مقاومت در برابر فشارهای اجتماعی، خود مختاری، اتکا به خود و داشتن برنامه جامع و پیچیده برای کنترل محیط هستند. این افراد همچنین در انجام امور بیشتر به توانایی‌های خود می‌اندیشند تا به درماندگی و ناتوانایی‌هایشان و با موقعیت‌های استرس‌زای زندگی به خوبی مقابله می‌کنند. از سوی دیگر، دانشجویان با اهداف تبخیری با انگیزه درونی اقدام به تحصیل می‌کنند و طبق پژوهش ژانگ، کلاسن

1. Barron, F., & D'Zurilla, T. J.

2. Epstein, S.

3. Norris, C., & Epstein, S.

و وانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۳)، فراگیران با انگیزه درونی بالا، فرسودگی تحصیلی کمتری و به تبع، عملکرد مطلوب‌تری خواهند داشت. بنابراین می‌توان گفت افراد با سبک پردازش خردگرا و منطقی، در فرایند تحصیل، به میزان بیشتری اهداف پیشرفت تبحری را برمی‌گزینند و کمتر دچار فرسودگی می‌شوند. **فرضیه دوم:** سبک پردازش اطلاعات خردگرا با میانجی‌گری اهداف پیشرفت رویکردی بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است. این فرضیه نیز با قدرتی کمتر از فرضیه قبلی (حدود یک سوم) تأیید شد.

دانشجویان دارای اهداف رویکردی کمتر دچار فرسودگی می‌شوند، اما میزان این اثرگذاری نصف میزان اثر اهداف تبحری بر کاهش فرسودگی بود. یعنی قدرت اثرگذاری اهداف تبحری بر کاهش فرسودگی دو برابر قدرت اثرگذاری اهداف رویکردی بود.

ضریب مسیر بین سبک پردازش اطلاعات خردگرا و اهداف رویکردی دانشجویان معنادار شد. قدرت این رابطه حدود یک سوم میزان رابطه سبک خردگرا با اهداف تبحری بود. به عبارتی برخی از دانشجویان دارای سبک پردازش خردگرا تا حدی به اهداف رویکردی گرایش دارند و هدفشان از تحصیل، برتری جویی و تشویق و تمجید شدن از سمت دیگران است. در این رابطه می‌توان این‌گونه توضیح داد که چگونگی ارزیابی و ارزش‌گذاری محیط آموزشی و نگاه جامعه می‌تواند دخیل باشد. اگر ابزار سنجش و ارزیابی نتایج تحصیلی، قادر نباشند افراد مسلط بر محتوای دروس را از افرادی که بدون تسلط، صرفاً موفق به کسب نمره خوبی از آزمون شده‌اند تشخیص دهند و مسیر پیشرفت را بر اساس نمره و مدرک تحصیلی هموار کنند نه بر اساس تبحر، تخصص و شایستگی، می‌تواند منجر به اتخاذ اهداف رویکردی از سوی افراد خردگرا شود. منطقی است که افراد خردگرا، از روش‌هایی -گرچه حقیقی و ایده‌آل نیستند اما واقعی هستند- برای کسب امتیاز و رسیدن به هدف استفاده کنند. یک تبیین دیگر می‌تواند این باشد که همه افراد از هر دو سبک استفاده می‌کنند و افراد خردگرا هم می‌توانند بر اساس سبک تجربی، نیاز به برتری در ارتباط با دیگران داشته باشند.

**فرضیه سوم:** سبک پردازش اطلاعات خردگرا با میانجی‌گری اهداف پیشرفت اجتنابی بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است. ضریب مسیر بین سبک اطلاعات خردگرا در جهت منفی و ضریب مسیر بین اهداف اجتنابی و فرسودگی در جهت مثبت معنادار شد. از آنجا که اهداف اجتنابی با فرسودگی رابطه مثبت دارد و افراد دارای سبک پردازش خردگرا با احتمال کمتری اهداف اجتنابی را اتخاذ می‌کنند، کمتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند.

**فرضیه چهارم:** سبک پردازش اطلاعات تجربی با میانجی گری اهداف پیشرفت تبحری بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار نبود. از آنجا که ضریب مسیر بین سبک پردازش اطلاعات تجربی و اهداف تبحری معنادار نشد، این فرضیه نیز تأیید نمی شود. به عبارت دیگر، افزایش نمره سبک پردازش تجربی ممکن است با کاهش یا افزایش در اتخاذ اهداف تبحری همراه باشد و این رابطه قابل پیش بینی نیست.

ضریب مسیر بین سبک پردازش اطلاعات تجربی و اهداف تبحری دانشجویان معنادار نشد. به عبارت دیگر، دانشجویان دارای سبک پردازش تجربی با احتمال کمتری احتمال با هدف تسلط و تبحر در موضوعات درسی به تحصیل می پردازند. اگر چه رابطه این دو متغیر مثبت بود، اما به لحاظ آماری معنادار نبود. در پژوهش های دیگری نیز رابطه سبک پردازش تجربی با متغیرهای بررسی شده، تأیید نشده است (خوش طالع، ۱۳۹۳؛ حسینی مهدی آبادی، ۱۳۹۵/ شیرزادی فرد، ۱۳۹۰). اگر چه این باور به طور گسترده پذیرفته شده است که سبک پردازش می تواند بسیاری از پیامدهای رفتاری، هیجانی، و شناختی را تبیین کند، اما تلاش های زیادی برای تعریف دقیق و مفهوم سازی جامع و مانع این سازه انجام نشده است. دلیل اصلی دشواری تعریف سبک پردازش این است که از دیدگاه های متعدد بررسی شده است. شپمن و شپمن<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) بیان می کنند که نبود انسجام در تعریف دقیق سبک ها را تا حدودی به این دلیل مربوط است که سبک های پردازش افراد مختلف، در زمان های مختلف و برای پاسخ گویی به سؤالات پژوهشی متفاوت، مفهوم سازی شده اند.

بر اساس گزارشات شیرزادی فرد (۱۳۹۰)، درک مخاطب از مفهوم می تواند بر نتایج را اثر داشته باشد، تفکر تجربه ای چندان با منظور نظریه پردازان از این مفهوم یکی نیست. بنابراین افراد در بسیاری موارد تفکر تجربه ای را که لزوماً هم منفی نیست، با تفکر احساسی و بی منطق در هم آمیخته و آن ها را یکی می دانند. این مسئله به دشواری های سنجش افزوده شده و باعث می شود نتایج در برخی موارد هم سو با انتظارات پژوهشگران نباشد. همچنین بنابر نظر خزائی (۱۳۹۵)، ابزار طراحی شده برای سنجش سبک تجربه ای از برخی جنبه ها مناسب به نظر نمی رسد. با توجه به ماهیت ناهشیار و شهودی پردازش تجربه ای، به نظر می رسد برای سنجش سبک پردازش تجربه ای می بایست از مقیاس های غیر خود گزارشی استفاده شود. چرا که قضاوت هشیار درباره فرایندی ناهشیار نمی تواند دقیق باشد.

**فرضیه پنجم:** دومین اثر قدرتمند در مدل فرضی مربوط به این فرضیه بود. ضریب مسیر بین سبک اطلاعات تجربی در جهت مثبت و ضریب مسیر بین اهداف رویکردی و فرسودگی در جهت منفی معنادار شد. بنابراین افراد دارای سبک پردازش تجربی، با اتخاذ اهداف رویکردی، میزان فرسودگی تحصیلی کمتری را تجربه خواهند کرد. این افراد میزانی که اهداف اجتنابی را اتخاذ کردند، منجر به فرسودگی بیشتر شد. پس فراهم آوردن محیطی که در آن نسبت به افراد دارای سبک پردازش تجربی، تشویق و توجه اعمال شود و از سرزنش ممانعت شود، می‌تواند در کاهش فرسودگی دانشجویان مؤثر باشد.

**فرضیه ششم:** سبک پردازش اطلاعات تجربی با میانجی‌گری اهداف پیشرفت اجتنابی بر فرسودگی تحصیلی اثرگذار است. این فرضیه از نظر قدرت رابطه، در سومین جایگاه قرار گرفت و اثرگذاری آن در جهت افزایش فرسودگی بود. ضریب هر دو مسیر مثبت بود، بدین معنا که افراد دارای سبک پردازش تجربی دارای اهداف اجتنابی هستند (تقریباً به همان میزان که می‌توانند اهداف رویکردی را اتخاذ کنند)، طبق این فرضیه، دانشجویان با سبک تجربی برای اجتناب از شکست درس می‌خوانند نه به دلیل تبحر در دروس، از این رو تبحر در دروس را کمتر تجربه می‌کنند که این خود می‌تواند عامل شکست در تحصیل و منتج به فرسودگی شود. بنابراین اهداف اجتنابی می‌توانند سبب افزایش فرسودگی تحصیلی شوند. پس این فرضیه نیز تأیید می‌شود.

سبک پردازش خردگرا قوی‌ترین رابطه مثبت را با اهداف تبحری داشت و اهداف تبحری قوی‌ترین رابطه معکوس را با فرسودگی نشان داد، لذا توصیه به تمرکز بر سبک پردازش خردگرا، به دلیل تأثیر بر اهداف تبحری و در نتیجه کاهش فرسودگی تحصیلی از نتایج این پژوهش است.

سبک پردازش تجربی رابطه‌ای با اهداف تبحری نشان نداد. از سوی دیگر، تقریباً به یک میزان با اهداف رویکردی و اهداف اجتنابی رابطه مثبت معناداری نشان داد، سبک پردازش تجربی با اهداف رویکردی بر کاهش فرسودگی و با اهداف اجتنابی بر افزایش فرسودگی اثرگذار است. در نتیجه با فرض ثابت بودن سبک پردازش تجربی، بایستی برای جلوگیری از فرسودگی تحصیلی فضایی‌عاری از سرزنش و تنبیه فراهم آورد و به جای آن، پیشرفت افراد را توجه و تشویق کرد تا افراد با سبک پردازش تجربی دچار فرسودگی نشوند. اما بهتر از آن، این است که با اثرگذاری بر سبک پردازش اطلاعات، افراد را به سوی استفاده از سبک پردازش خردگرا راهنمایی کرد تا بیشترین اثر را بر تبحر و تسلط در مواد درسی و همچنین کاهش فرسودگی داشت.

نتایج حاصل از اغلب پژوهش‌های انجام شده در ارتباط با اهداف پیشرفت نشان می‌دهند که اهداف تبحری رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، افزایش پایداری، و مشغولیت در

تکلیف، نمرات بالا، درخواست کمک، و یادگیری هم شاگردی و هیجان‌ها و نیمرخ انگیزشی مثبت افراد دارد (ایمز، ۱۹۹۲؛ لی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ کاپلان و فلوم<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). و اهداف اجتنابی رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری، کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و مشغولیت در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، اضطراب، نمرات پایین، و هیجان‌های منفی افراد دارد (کاپلان، اردن و میگلی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ پینتریچ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). بانسی، حسینی و رضایی (۱۳۹۳)، در پژوهشی با عنوان رابطه اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با واسطه‌گری هیجان‌های تحصیلی و خودتنظیمی نشان دادند که یادگیرندگان تبحرگرا از راهبردهای یادگیری عمیق استفاده می‌کنند و معمولاً دارای اهداف و انگیزه‌های درونی هستند. آن‌ها اضطراب کمتری در موقعیت‌های چالش برانگیز از خود نشان می‌دهند و از راهبردهای شناختی و فراشناختی که منجر به بهبود خود تنظیمی شده و بر عملکرد تحصیلی تأثیرات مثبتی دارد، استفاده می‌کنند. همچنین عابدینی، موسوی و کاظمی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان نقش واسطه‌ای مشغولیت تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی نشان دادند که اثر علی اهداف عملکرد اجتنابی بر بُعد عاطفی مشغولیت تحصیلی (ارزش تکلیف)، بُعد رفتاری مشغولیت تحصیلی (پایداری در تکلیف)، و راهبردهای پردازش عمیق منفی و معنادار است، در حالی که اثر علی اهداف عملکرد اجتنابی بر راهبردهای پردازش سطحی (بُعد سطحی و شناختی مشغولیت تحصیلی) مثبت و معنادار است.

برزگر بفرویی، محمدی و کریمی (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند بین انگیزش درونی با اهداف تبحرگرایشی، عملکرد گرایشی، و راهبردهای فراشناختی خواندن رابطه مثبت و بین انگیزش درونی با اهداف عملکرد اجتنابی و تبحر اجتنابی رابطه منفی وجود دارد. مرور پژوهش‌های قبلی نیز عمدتاً مؤید این رابطه هستند. پژوهش‌های بسیاری نشان دادند که اهداف تبحرگرایشی پیش‌بینی کننده انگیزش درونی دانشجویان است. در حالی که اهداف عملکرد اجتنابی و تبحراجتنابی نمی‌توانند انگیزش درونی را پیش‌بینی کنند (کاپلان و فلوم، ۲۰۱۰؛ لی و همکاران، ۲۰۱۰؛ ویسانی، نصیری و رضایی، ۱۳۹۱) و بین اهداف عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی با انگیزش بیرونی رابطه مثبت و معناداری داری مشاهده شد. همچنین بین اهداف تبحرگرایشی و عملکرد

1. Lee, J. Q.,
2. Kaplan, A., & Flum, H.
3. Kaplan, A., Urdan, T., & Midgley, C.
4. Pintrich, P. R.



گرایشی با بی‌انگیزگی رابطه منفی و معنادار و بین اهداف تبحر اجتنابی و عملکرد اجتنابی با بی‌انگیزگی رابطه مثبت مشاهده شد. از بین ابعاد اهداف پیشرفت، اهداف عملکرد اجتنابی توان پیش‌بینی بی‌انگیزگی را داشت که این یافته نیز با نتایج پژوهش الیوت<sup>۱</sup> (۱۹۹۹)، کاپلان و ماهر<sup>۲</sup> (۲۰۰۷)، ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) هم‌سو است.

پکران، گوتر و فرنزل<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) نشان دادند اهداف تبحر پیش‌بین مثبت لذت از یادگیری، امید و غرور و پیش‌بین منفی ملالت و خشم بودند. اهداف عملکرد گرایشی پیش‌بین مثبت غرور و اهداف عملکرد اجتنابی پیش‌بین مثبت اضطراب، شرم و درماندگی بودند. در پژوهشی دیگر پکران و همکاران (۲۰۱۴) نشان دادند که اهداف پیشرفت بر هیجان‌های پیشرفت اثر دارند به گونه‌ای که اهداف تبحری به طور مثبتی با لذت یادگیری، امید و غرور و به طور منفی با هیجان‌های خشم و خستگی رابطه داشت و اهداف عملکرد گرایشی با هیجان لذت رابطه نداشت، اما به صورت مثبتی با هیجان‌های امید و غرور رابطه داشت و اهداف پیشرفت عملکرد اجتنابی به صورت مثبتی با هیجان‌های اضطراب، شرم و ناامیدی رابطه داشت. دنیلز، کاپلان و میدلتن<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) نیز نشان دادند اهداف تبحری و اهداف چندگانه، هر دو ارزیابی‌های مثبت و هیجان‌های سالم را می‌پروراندند با این تفاوت که افرادی با اهداف چندگانه، آسیب‌پذیری بیشتری نسبت به اضطراب دارند که تا حدی ناشی از تأکید زیاد بر اهداف عملکرد در مقایسه با اهداف تبحر است. هم‌سو با این یافته‌ها، صیف (۱۳۹۴) در پژوهشی نشان داد که اثر مستقیم اهداف تبحری بر هیجان‌های مثبت، مثبت و بر هیجان‌های منفی، منفی است، اثر مستقیم اهداف اجتنابی بر هیجان‌های منفی، مثبت و بر هیجان‌های مثبت، منفی است. اثر مستقیم اهداف عملکردی نیز بر هیجان‌های منفی، مثبت و بر هیجان‌های مثبت معنادار است. به طور کلی بررسی‌ها نشان می‌دهند که اهداف گرایشی در مقایسه با اهداف اجتنابی، با کارکردهای سازگارانه‌تری همراه هستند و اهداف تبحری با هیجان‌های مثبت و انتظار بالاتر موفقیت پیوند دارند. الیوت (۱۹۹۹) معتقد است که از میان اهداف پیشرفت، تنها اهداف عملکرد اجتنابی همیشه پیامدهای منفی به دنبال دارد.

فرضیه‌های مربوط به تأثیر اهداف پیشرفت بر فرسودگی تحصیلی با یافته‌های فضلی و فولادچنگ (۱۳۹۷)، پورغلامی (۱۳۹۷)، ستایشی‌اظهری، حبیب‌زاده، و میرزاحسینی (۱۳۹۹)،

1. Elliot, A. J.

2. Kaplan, A., & Maehr, M. L.

3. Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A.

4. Daniels, L. M., Kaplan, A., & Middleton, R. H.

همتی (۱۳۹۵)، هم‌سو، و در مورد خرده مقیاس اهداف اجتنابی با یافته حکمی و شکری (۱۳۹۴)، ناهم‌سو بود. این تناقض در نتایج می‌تواند به دلیل وجود متغیرهای تأثیرگذار دیگری باشد که در پژوهش بررسی نشده است. به عنوان مثال، اگر دانشجو با هدف اجتناب از پیامد منفی درس بخواند، ممکن است بدون تسلط و تبحر در آن درس و با طوطی وار خواندن درس، نمره را کسب کرده و به هدف خود رسیده باشد و از فرسودگی تحصیلی در امان باشد، اما اگر همین فرد در محیطی قرار بگیرد که علی‌رغم کسب نمره، به دلیل تبحر نداشتن در درس مربوطه، سرزنش شود، می‌تواند فرسودگی را تجربه کند. بنابراین انتظارات و واکنش‌های محیطی می‌توانند نتایج را تحت تأثیر قرار دهد.

دانشجویان دارای اهداف اجتنابی با استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری مانند مرور ذهنی و حفظ، کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش ماندگاری در تکلیف، دوری از درخواست کمک، استرس، نمرات پایین، هیجانات منفی بالایی را تجربه می‌کنند. اهداف رویکرد — عملکرد، هم به نتایج مثبت و هم به نتایج منفی منجر می‌شوند و به طور کلی میان یافته‌های محققان هماهنگی وجود ندارد. این بدین معنا است که دانشجویان با این اهداف هم هیجانات مثبت و هم هیجانات منفی را تجربه می‌کنند. از جمله هیجانات مثبت شامل استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری، خودکارآمدی بالا، نمرات خوب، کوشش بیشتر، و افزایش انگیزه درونی و از جمله هیجانات منفی استرس و حسادت هستند.. (لی و همکاران، ۲۰۱۰).

محققان بر آسیب‌پذیر بودن اهداف عملکردی نسبت به اهداف تبحری در برابر فرسودگی تحصیلی تأکید دارند ولی در عین حال یادآور می‌شوند افرادی که ارزیابی مناسبی از توانایی‌ها و قابلیت‌های خود دارند در صورت گزینش عملکردی تا حدودی رفتارهای سازش‌یافته را از خود نشان خواهند داد (ذاکری، ۱۳۸۸).

### محدودیت‌های پژوهش

از آنجا که پژوهش حاضر بر اساس داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های خود گزارشی انجام شده است، ممکن است تحت تأثیر مطلوبیت اجتماعی، فهم نشدن سؤال، دقت نداشتن در پاسخ‌گویی و... قرار گرفته باشد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های عمیق‌تری نظیر مصاحبه استفاده شود تا فهم بیشتری از پیشایندهای فرسودگی تحصیلی در نظام آموزشی کشورمان به دست آید. علاوه بر این، پژوهش حاضر از نوع همبستگی است، بنابراین باید توجه داشت که اگر چه در این پژوهش يك مدل علی آزمون شد، اما در این روش استنباط علی به قوت پژوهش‌های آزمایشی

نیست. سرانجام این که یافته‌های این پژوهش از یک نمونه دانشجویی به دست آمده است و به همین دلیل در تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌ها، از جمله دانش‌آموزان و دانشجویان خارج از این نمونه، باید جانب احتیاط را رعایت کرد و بر همین اساس توصیه می‌شود که به مطالعه سایر گروه‌های یادگیرندگان نیز توجه شود.

## پیشنهادهات

### پیشنهادهات کاربردی:

یافته‌های پژوهش حاضر می‌توانند برای فعالیت‌های آموزشی دلالت‌هایی داشته باشند. شناخت فرایندهای زیر بنایی همواره به درک بهتر کمک می‌کند و درک بهتر، ارائه روش‌های راهگشا تر را ممکن می‌سازد. تفاوت‌های فردی به لحاظ استفاده از اهداف پیشرفت، با در نظر گرفتن سبک‌های پردازش اطلاعات راحت‌تر تبیین می‌شوند. بر این اساس به پیشنهادات زیر می‌توان توجه کرد: استفاده از شیوه‌های تدریس نوین مانند شیوه‌های اکتشافی و یادگیری مشارکتی تا دانشجو بتواند تأیید درونی را تجربه کند.

آموزش مهارت‌های پردازش تحلیلی و ایجاد آگاهی نسبت به وجود سبک پردازش تجربه‌ای. در نظر گرفتن محتوایی آموزشی که برای دانشجویان جذاب بوده و در آنها ایجاد لذت کند. در بسیاری موارد می‌توان محتوای موجود را با شیوه‌های جذاب ارائه کرد.

درگیر کردن هر چه بیشتر دانشجویان در تصمیم‌گیری‌های کلاسی برای ایجاد انگیزه در افرادی که نیاز به تأیید و توجه بیرونی دارند.

به طور کلی، با توجه به تأثیر قابل توجه سبک پردازش اطلاعات خردگرا بر اتخاذ اهداف تبحری از سوی دانشجویان و در نتیجه تجربه فرسودگی کمتر، دو دسته پیشنهاد کاربردی دیگر ارائه می‌شود: اول اینکه اگر سبک‌ها را ثابت در نظر بگیریم، گزینش افراد با سبک خردگرا برای تحصیل در رشته‌های حساس که نیاز به تسلط و تبحر دارند، می‌تواند باعث بهره‌وری در زمان و هزینه‌های تحصیلی، چه از سمت دولت و چه از سمت خانواده‌ها شود. این نوع گزینش برای مشاغل حساس در سازمان‌ها و مؤسسات و شرکت‌ها نیز می‌تواند برای بهره‌وری در نیروی انسانی مد نظر قرار گیرد. دوم اینکه اگر سبک پردازش را قابل تغییر و پویا در نظر بگیریم، پیشنهاد می‌شود با آموزش و آگاهی دادن به افراد در مورد سبک‌های پردازش اطلاعات و ترغیب آن‌ها به پرورش سبک پردازش خردگرا، زمینه را فراهم کنیم تا از نتایج مثبت آن بهر مند شوند. درباره تأثیر اهداف تبحری بر کاهش فرسودگی، می‌توان با ایجاد فضایی تربیتی برای تأثیر بر اتخاذ اهداف تبحری در دانشجویان، شاهد فرسودگی

کمتر در آنها باشیم، از جمله: هدایت دانشجویان به انتخاب رشته‌های مطابق با استعداد و رغبت آنها، علاقه‌مند کردن افراد به موضوعات درسی بابهود روش‌های تدریس، تشویق دانشجویان به دنبال کردن تسلط و تبحر در موضوعات درسی و نه برای کسب نمره بیشتر، دوری از سرزنش و نگاه منفی به دانشجویانی که ضعیف عمل می‌کنند، و ایجاد فرصت برای همه برای نشان دادن تسلط و تبحرشان در زمینه‌های مختلف و تشویق این تبحر برای ایجاد انگیزه در آنها برای تجربه لذت درونی و احساس خودکارآمدی که در نهایت به کاهش فرسودگی کمک می‌کند.

### پیشنهادهایی برای پژوهش

برای رفع محدودیت‌های یاد شده پیشنهاد می‌شود پژوهشگران دیگر، قابلیت تعمیم مدل یافته‌های پژوهش حاضر را با استفاده از داده‌های گروه‌های نمونه متنوع‌تر به‌ویژه مقاطع پایین‌تر تحصیلی بررسی کنند. برای سنجش دقیق‌تر و عینی‌تر سبک پردازش تجربه‌ای، بهتر است دیگر پژوهشگران در کنار استفاده از ابزارهای خودگزارشی از دیگر روش‌ها مانند معماهای تصمیم‌گیری یا تکالیف سرعت- دقت استفاده کنند.

همچنین پیشنهاد می‌شود طرح‌های آزمایشی در پژوهش‌های آینده استفاده شوند. این کار مستلزم تهیه بسته‌های آموزشی برای مطلوب کردن فعالیت‌های کلاسی و همچنین آموزش سبک‌های پردازش منطقی به دانشجویان است که خود می‌تواند موضوع مطالعات گوناگون باشد.

## منابع

- بانسی، م. حسینی، ع. و رضایی، س. (۱۳۹۳). رابطه اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی با واسطه‌گری هیجان‌های تحصیلی و خودتنظیمی. مجله روان‌شناسی تربیتی ایران، ۷(۲)، ۶۳-۴۵.
- بردبار، ع. و رستگار، س. (۱۳۹۴). بررسی رابطه اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی در دانشجویان. مجله علوم تربیتی، ۲۰(۱)، ۷۸-۵۶.
- برزگر بفرویی، ع. محمدی، ن. و کریمی، ل. (۱۳۹۳). رابطه انگیزش درونی با اهداف پیشرفت و راهبردهای فراشناختی خواندن. مجله روان‌شناسی آموزش، ۶(۲)، ۲۸-۱۲.
- پور غلامی، ف. (۱۳۹۷). بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین باورهای معرفت‌شناسی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور شیراز [پایان‌نامه دکتری، رشته روانشناسی تربیتی]. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت.
- توکلی، ن. حسن‌زاده، ر. و عمادیان، س. ع. (۱۳۹۹). بررسی نقش واسطه‌ای سبک‌های پردازش اطلاعات بین انگیزش پیشرفت و استرس تحصیلی ادراک‌شده در دانشجویان پرستار. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۲(۲)، ۶۱-۷۰.
- <https://sid.ir/paper/400299/fa>
- ثمره، س. تجربه‌کار، م. و باقری، م. (۱۳۹۷). بررسی نقش میانجی‌گری ادراک از محیط کلاس در رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی (دانشگاه تاکستان)، ۱۲(۴)، ۱۷-۲۶.
- جمالی، م. کیامنش، ع. و باقری، ف. (۱۳۹۶). تاثیر اهداف پیشرفت و فرسودگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی: بررسی نقش میانجی یادگیری خودنظم‌بخش. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۸(۲)، ۸۲-۹۲.
- <https://sid.ir/paper/163933/fa>
- حسینی مهدی‌آبادی، س. م. رستمی، ج. و یاراحمدی، ی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه سبک‌های پردازش اطلاعات و ناگویی خلقی. علوم پزشکی زانکو، ۷(۵۵)، ۳۲-۴۵.
- <https://sid.ir/paper/113094/fa>
- حکمی، س. و شکری، ا. (۱۳۹۴). رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: الگوی اثرات میانجیگر هیجانات پیشرفت. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵(۱۱)، ۳۱-۶۵.
- <https://sid.ir/paper/255236/fa>
- خزانی، م. (۱۳۹۵). محدودیت‌ها و نقد ابزارهای سنجش سبک‌های پردازش تجربه‌ای. مجله پژوهش‌های روان‌شناسی کاربردی، ۸(۱)، ۲۱-۳۸.
- خوش‌طالع، م. صنعت‌جو، ع. و نوک‌اریزی، م. (۱۳۹۳). رابطه سبک‌های پردازش اطلاعات و ادراک از محیط کلاس با راهبردهای مطالعه خودتنظیم [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد].
- ذاکری، ف. (۱۳۸۸). بررسی آسیب‌پذیری اهداف عملکردی در برابر فرسودگی تحصیلی. مجله علوم تربیتی، ۴(۲)، ۳۳-۴۹.
- رازقی، ف. میرزاحسینی، ح. و ضرغام حاجبی، م. (۱۳۹۹). بررسی پایایی و روایی پرسشنامه اهداف پیشرفت در دانشجویان. مجله پژوهش‌های روانشناسی، ۲۲(۴)، ۱۰۱-۱۲۰.
- رازقی، ف. السادات، میرزاحسینی، ح. و ضرغام حاجبی، م. (۱۳۹۹). مدل‌یابی رابطه اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری تحصیلی: نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. مجله توسعه آموزش جندی‌شاپور، ۱۱(۳)، ۳۵۹-۳۳۴.

- رستگار، س. (۱۳۹۱). اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی دانشجویان: رویکردی تجربی [پایان نامه دکتري]. دانشگاه تهران.
- رستگار، س. احمدی، ز. و محمدی، ع. (۱۳۹۰). بررسی اهداف پیشرفت در دانشجویان دانشگاه تهران. مجله روانشناسی و آموزش، ۲۳(۲)، ۴۵-۴۵.
- رستمی، ا. عابدی، م. و شانوفی، ک. (۱۳۹۰). بررسی پایایی و روایی مقیاس فرسودگی تحصیلی دانشجویان. مجله روانشناسی تربیتی، ۱۲(۳)، ۶۷-۴۵.
- رضایی، س. و پیرمحمدی، م. (۱۴۰۱). مقایسه سبک تسلط ربع‌های مغزی و سبک‌های پردازش اطلاعات در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. فصلنامه علمی عصب روانشناسی، ۸(۳)، ۲۱-۲۸.
- ستایشی‌اظهري، م. حبیب‌زاده، ع. و میرزاحسینی، ح. (۱۴۰۰). مقایسه خودکارآمدی تحصیلی در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی: تحلیل مبتنی بر شخص. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۱۴(۵۶)، ۴۸-۳۱.
- <https://doi.org/10.30495/JINEV.2022.1941578.2576>
- شیرزادی‌فرد، م. (۱۳۹۱). سبک‌های پردازش اطلاعات، ادراک روابط والد-کودک و بهزیستی ذهنی: نقش واسطه‌ای باورهای اساسی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه تهران.
- صیف، م. (۱۳۹۴). رابطه اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی در دانشجویان. مجله پژوهش‌های روان‌شناسی تربیتی، ۸(۱)، ۷۵-۹۲.
- عابدی، م. (۱۳۹۴). اهداف پیشرفت و سبک‌های یادگیری دانشجویان [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه تربیت مدرس.
- عابدینی، ح. موسوی، ف. و کاظمی، ر. (۱۳۸۷). نقش واسطه‌ای مشغولیت تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی و پیشرفت تحصیلی. پژوهش‌های روان‌شناسی تربیتی، ۳(۱)، ۳۳-۵۰.
- فرتاش، س. (۱۳۹۰). سبک‌های پردازش اطلاعات، تعهد هویت و راهبردهای مقابله در محیط تحصیلی: نقش سبک‌های پردازش هویت [پایان‌نامه دکتري]. دانشگاه تهران.
- فضلی، م. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۷). تأثیر اهداف پیشرفت بر فرسودگی تحصیلی. پژوهش‌های روان‌شناسی، ۲۳(۲)، ۱۱۵-۱۰۰.
- نعامی، ن. (۱۳۸۸). فرسودگی تحصیلی دانشجویان: سنجش و عوامل مؤثر [پایان‌نامه کارشناسی ارشد]. دانشگاه تهران.
- ویسانی، ع. نصیری، م. و رضایی، ف. (۱۳۹۱). بررسی اهداف پیشرفت و انگیزش درونی در دانشجویان. مجله روان‌شناسی کاربردی، ۱۵(۱)، ۷۲-۵۵.
- همتی، م. (۱۳۹۵). نقش اهداف پیشرفت در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی. مجله روان‌شناسی تربیتی، ۲۱(۱)، ۴۵-۶۰.

## References

- Ames, C. (1992). Classroom goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Barron, F., & D'Zurilla, T. J. (1999). Cognitive styles and problem solving: Their relationship to personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 606-619.
- Bayrami, M., Abad, T. H. N., Ghoradel, J. A., Daneshfar, S., Heshmati, R., & Moslemifar, M. (2012). The role of positive and negative affectivity, optimism, pessimism, and information processing

- styles in student psychological adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 306–310.
- Bereczkei, T., & Birkas, B. (2014). The insightful manipulator: Machiavellians' interpersonal tactics may be linked to their superior information processing skills. *International Journal of Psychological Studies*, 6(4), 65–73.
- Bipp, T., & van Dam, K. (2014). Extending hierarchical achievement motivation models: The role of motivational needs for achievement goals and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 64, 157–162.
- Bower, J. E., Kemeny, M. E., Taylor, S. E., & Fahey, J. L. (1998). Cognitive processing, discovery of meaning, CD4 decline, and AIDS-related mortality among bereaved HIV-seropositive men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(6), 979.
- Cardillo, R., Mammarella, I. C., Garcia, R. B., & Cornoldi, C. (2017). Local and global processing in block design tasks in children with dyslexia or nonverbal learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 64, 96–107.
- Cassidy, A. R., White, M. T., DeMaso, D. R., Newburger, J. W., & Bellinger, D. C. (2016). Processing speed, executive function, and academic achievement in children with dextro-transposition of the great arteries. *Neuropsychology*, 30(7), 874.
- Chang, E. C., & Farrehi, A. S. (2001). Optimism/pessimism and information-processing styles. *Personality and Individual Differences*, 31(4), 555–562.
- Chang, Y. F. (2021). 2-dimensional cognitive test anxieties and their relationships with achievement goals, cognitive resources, motivational engagement, and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 92, 102084.
- Cho, E., & Bentler, P. M. (1995). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 1(1), 53–70.
- Daniels, L. M., Kaplan, A., & Middleton, R. H. (2008). Achievement goals and students' emotional experiences. *Journal of Experimental Education*, 76(4), 255–281.
- Daumiller, M., & Dresel, M. (2020). Researchers' achievement goals: Prevalence, structure, and associations with job burnout/engagement and professional learning. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101843.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563.
- Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 159–184). Academic Press.
- Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. In *Comprehensive Handbook of Psychology*, Vol. 5 (pp. 159–184).
- Evans, J. S. B. (2011). Dual-process theories of reasoning: Contemporary issues and developmental applications. *Developmental Review*, 31(2–3), 86–102.

- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 13–37.
- Faye-Dumanget, C., Belleil, J., Blanche, M., Marjolet, M., & Boudoukha, A. H. (2018). L'épuisement académique chez les étudiants. *Annales Médico-Psychologiques*, 176(9), 870–874.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues.
- Garson, G. D. (2022). *Factor analysis and dimension reduction in R: A social scientist's toolkit*. Taylor & Francis.
- Hall, M., Hanna, L. A., Hanna, A., & Hall, K. (2015). Associations between achievement goal orientations and academic performance. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(5), 64.
- Hyttinen, H., Tuononen, T., Nevgi, A., & Toom, A. (2022). The first-year students' motives for attending university studies and study-related burnout. *Learning and Individual Differences*, 97, 102165.
- Jaśko, K., Czernatowicz-Kukuczka, A., Kossowska, M., & Czarna, A. Z. (2015). Individual differences in response to uncertainty and decision making. *Motivation and Emotion*, 39, 541–552.
- Jiang, Y., & Konorova, E. (2023). Distinct roles of self-oriented and socially prescribed perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 106, 102341.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and students' engagement in learning. *Contemporary Educational Psychology*, 35(2), 71–79.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions of achievement goal theory to understanding motivation. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–163.
- Kaplan, A., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Avoidance goals and learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 1–22.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortega, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264–279.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89–100.
- Loehlin, J. C. (2004). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural equation analysis*. Psychology Press.
- Marks, A. D., Hine, D. W., Blore, R. L., & Phillips, W. J. (2008). Assessing individual differences in adolescents' preference for rational and experiential cognition. *Personality and Individual Differences*, 44(1), 42–52.



- Maruta, T., Colligan, R. C., Malinchoc, M., & Offord, K. P. (2002). Optimism-pessimism assessed in the 1960s and self-reported health status 30 years later. *Mayo Clinic Proceedings*, 77(8), 748–753.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Middleton, M., & Midgley, C. (2000). Reliability of the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). University of Michigan.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77–86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., & Anderman, E. (2001). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan.
- Norris, C., & Epstein, S. (2011). Cognitive-experiential self-theory and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 285–290.
- Pacini, R., & Epstein, S. (1999). The relation of rational and experiential information processing styles to personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(6), 972–987.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. (2006). The role of emotions in students' learning and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 1–25.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2014). Measuring emotions in students' learning and performance: The AEQ. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 11–23.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555.
- Putwain, D. W., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Using the 2×2 framework of achievement goals. *Learning and Individual Differences*, 25, 80–84.
- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattai, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), 531–537.
- Rezaei, A., & Mousanezhad Jeddi, E. (2020). Relationship between wisdom, stress, social intelligence, information processing styles and life satisfaction. *Current Psychology*, 39(3), 927–933.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C., & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory. *Psychology & Health*, 16(5), 565–582.
- Senko, C. (2019). When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101795.
- Sharififard, F., Asayesh, H., Nourozi, K., Hosseini, M. A., & Taheri, K. Z. (2016). The relationship between motivation and academic burnout. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(12), 52–63.
- Shipman, D., & Shipman, J. (1985). Cognitive styles and their measurement. *Journal of Cognitive Psychology*, 17(4), 321–340.

- Showkat, D., & Grimm, C. (2018). Identifying gender differences in information processing style. In *2018 15th International Conference on Ubiquitous Robots* (pp. 443–448). IEEE.
- Sladek, R. M., Bond, M. J., & Phillips, P. A. (2010). Age and gender differences in preferences for rational and experiential thinking. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 907–911.
- Stan, A., & Oprea, C. (2015). Test anxiety and achievement goal orientations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1673–1679.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319.
- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487–506.
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition. *Learning and Individual Differences*, 79, 101854.
- Witteman, M. J., Weber, A., & McQueen, J. M. (2009). Recognizing German-accented Dutch. In *12th NVP Winter Conference on Cognition, Brain, and Behaviour*.
- Yu, J., Kreijkes, P., & Salmela-Aro, K. (2023). Interconnected trajectories of achievement goals, academic achievement, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 108, 102384.
- Yukhymenko-Lescroart, M. A. (2023). The role of achievement goals and identity in academic performance and misconduct of college athletes. *Heliyon*, 9(2).
- Zhang, L., Klassen, R. M., & Wang, Y. (2013). Motivation and academic achievement: The role of mastery goals. *Educational Psychology*, 33(5), 555–573.