

Article type: Research Article

Presenting a Model based on the Relationship Between Academic Self-Efficacy and Academic Enthusiasm and Academic Procrastination with the Mediating Role of Academic Burnout

Ahmad Amani^{1✉} , Sargol Alimoradi^{2✉} 

1. Corresponding author, Associate Professor, Counseling Department, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: a.amani@uok.ac.ir
2. Master's degree in Counseling, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: s.alimoradi@hum.uok.ac.ir

Article Info

Article history:

Received 19 February 2025

Revised form 14 June 2025

Accepted 21 June 2025

Keywords:

Self-Efficacy,
Academic Enthusiasm,
Academic Procrastination,
Academic Burnout.

ABSTRACT

Objective: Paying attention to the effective factors in academic performance has been the focus of education experts and higher education system for many years. This research was done with the aim of presenting a model based on the relationship between academic self-efficacy and academic enthusiasm and academic procrastination with the mediating role of academic burnout in secondary school female students Kermanshah.

Methods: The method of the current research is correlational and path analysis. The research population includes all female students of the second secondary school who were studying in Kermanshah in the academic year of 1400-1401. The research sample consisted of 300 female students who were selected by cluster random sampling method and responded to self-compassion questionnaire, procrastination assessment scale, academic enthusiasm questionnaire and academic burnout questionnaire.

Results: Data analysis showed that the educational self-efficacy model has a good fit. Also, this model showed that academic enthusiasm has a positive relationship with academic self-efficacy and procrastination has a negative relationship with academic self-efficacy. Also, the indirect effect of academic enthusiasm and procrastination with the mediation of academic burnout is significant.

Conclusions: By confirming the mediating role of academic burnout and the effective role of academic enthusiasm in increasing students' self-efficacy, there is a need to implement effective therapeutic solutions such as self-efficacy training on these students.

Cite this article: Amani, A., & Alimoradi, S. (2025). Presenting a Model based on the Relationship Between Academic Self-Efficacy and Academic Enthusiasm and Academic Procrastination with the Mediating Role of Academic Burnout. *Cognit Strateg Learn*, 13(24), 175-191. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2025.30429.2765>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).
Copyright © 2024 The Authors. Publisher: Bu-Ali Sina University.

Extended Abstract

1. Introduction

In recent years, the positive psychology approach to human talents and capabilities has attracted the attention of psychologists. Seligman (2002) has suggested that psychology should not limit itself to a pathological perspective, but should pay attention to the positive side of human existence and use all individual and social possibilities to improve human mental health. According to Hammill et al. (2022), from the perspective of positive psychology, factors that make an individual more adaptable to life's conflicts, needs, challenges, and threats are the most fundamental structures examined with a positive approach. In schools and workplaces, procrastination can be defined as the voluntary postponement of an action with awareness of the harm it may cause in the future. Procrastination is a widespread problem that is expected to increase in prevalence due to the decline in control management strategies (Purnomo et al., 2024).

In a review of previous research, students' academic self-efficacy has often been examined in relation to their academic procrastination (Monta, 2011; Cheng et al., 2020). Regarding the relationship between student self-efficacy and academic enthusiasm, we can refer to the research (Shogren et al., 2017). The relationship between academic self-efficacy and academic burnout has also been examined in the research (Hen and Groschet, 2014).

The prevalence of burnout in learners of different disciplines is 10.3% to 76.8% (Ozhan, 2021). Also, a study on 4061 university students from different countries and regions showed that maintaining a low level of burnout can effectively prevent students from dropping out of school (Marocco et al., 2020). Students who experience burnout when faced with educational requirements become tired, lose their energy levels, lose interest, and participate less in class activities. Ultimately, they will not perform well. Therefore, the current study examined academic self-efficacy based on academic enthusiasm and academic procrastination with the mediation of academic burnout and in the student community. The research hypotheses include the following:

A: There is a relationship between academic self-efficacy and academic enthusiasm.

B: There is a relationship between academic self-efficacy and academic procrastination.

C: Academic burnout has a mediating role between academic self-efficacy and academic enthusiasm.

D: Academic burnout plays a mediating role between academic self-efficacy and academic procrastination.

2. Materials and Methods

The method of this research is descriptive-correlational and path analysis. The statistical population of the present study includes female students of the second high school level in Kermanshah in the academic year 1400-1401. The sampling method of the present study is a multi-stage cluster sampling method. According to the Cochran formula, 300 people were selected, but considering the possibility of attrition, 330 people were selected. In this way, 13 schools and one class from each school were randomly selected from the fields of study of the second high school level for girls in Kermanshah, and finally, by eliminating incomplete and distorted questionnaires, the data related to 300 people were analyzed. Descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (Pearson correlation coefficient and simultaneous regression analysis as well as path analysis) were used to analyze the data.

3. Results

Data analysis was performed using SPSS-19 statistical software and Amos software. Of the total 350 participating students, 52 were girls (14.9%) and 298 were boys (1.85%). In the present study, 117 were in the tenth grade (4.33%), 173 were in the eleventh grade (4.49%), and 60 were in the twelfth grade (1.17%). 26% were in mathematics, 48% in the experimental field, and 26% in the humanities.

Table 1. Fitting results of the proposed model and the final model based on the fitting indices

Indicator	RMR	RMSEA	CFI	TLI	IFI	AGFI	GFI	Df/x2
Final model	0.034	0.09	0.919	0.931	0.920	0.942	0.915	2.247

Table 1 shows the fit indices of the model, and as the contents of this table show, the fit indices of the structural model indicate a good fit of the model, such that the CFI and IFI indices were greater than 0.90 and the RMSEA and SRMR were less than the threshold of 0.08. The values obtained for these indices indicate that overall the model is in a good state of explanation and fit.

4. Discussion and Conclusion

The purpose of this study was to investigate the relationship between academic self-efficacy based on academic enthusiasm and academic procrastination with the mediation of academic burnout.

The results of this research showed that there is a positive relationship between academic self-efficacy and academic enthusiasm. This finding is consistent with the findings of Fredericks et al. (2004). Self-efficacy is related to students' motivation and learning. Self-efficacy can lead to more enthusiasm and then more learning and higher results. The more a student is involved, the more he learns and the higher his level of success and progress. Most theories of motivation and human behavior include self-belief as a key component. Their self-evaluation and therefore people either succeed if they have a high-efficiency activity or become depressed if they have a low-efficiency activity (Saadipour, 2014).

The results of this research showed that there is a negative relationship between academic self-efficacy and academic procrastination. This finding is consistent with the findings of Hen and Gurushit (2014) and Wu and Fan (2017). According to previous studies, there was a negative correlation between procrastination and self-efficacy (Malik and Singh, 2015). Despite the promising results obtained, the present study also has limitations. Among these limitations are the cross-sectional research design, which limits causal inferences, and the causality of the relationship under study cannot be determined. The use of self-report instruments may have affected the quality and validity of the sample responses. Lack of cooperation from some participants and problems in filling out the questionnaires due to the large volume of questions may have negatively affected the quality of participation and the answers provided by the students. These cases require special caution in generalizing and interpreting the results. Since the cross-sectional research design limits causal inferences, future longitudinal research is needed to identify the direction of the effects. Complementary research with experimental and causal-comparative methods, especially by controlling for the gender of the students, can help increase knowledge in this field. Future studies can be conducted in populations with different genders and educational levels, as well as in other provinces of the country. Also, this study was conducted in a population limited to girls. Lack of academic enthusiasm leads to reluctance to complete assignments, inability to cope with academic burnout, severe academic decline, and ultimately dropout; therefore, it is essential to provide effective treatment strategies, including self-efficacy training, to these learners. The present study has significantly contributed to our

understanding of self-efficacy, academic enthusiasm, and procrastination as mediated by students' academic burnout. By simultaneously exploring these constructs, this study provides insight into the importance of academic burnout as a potential mechanism linking self-efficacy to student academic enthusiasm.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: All ethical principles are considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding: This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions: All authors have participated in the design, implementation and writing of all sections of the present study.

ارائه مدلی براساس رابطه خودکارآمدی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی با نقش میانجی فرسودگی تحصیلی

احمد امانی^۱ , سرگل علیمزادی^۲

۱. نویسنده مسئول، دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: a.amani@uok.ac.ir
 ۲. کارشناسی ارشد رشته مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: alimoradisargol95@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخچه مقاله: تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۱/۳۰ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۳۱ کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی.	هدف: فرسودگی تحصیلی یک مشکل مهم مرتبط با عملکرد ضعیف تحصیلی است. ادبیات مربوط به رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانشجویان نسبتاً محدود است. بر همین اساس، هدف این پژوهش ارائه مدلی براساس رابطه خودکارآمدی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی با نقش میانجی فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم کرمانشاه صورت گرفت. روش: روش پژوهش حاضر همبستگی و از نوع تحلیل مسیر است. جامعه پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم است که در شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش شامل ۳۰۰ نفر دانش‌آموز دختر بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب و به پرسشنامه خودکارآمدی، مقیاس ارزیابی اهمال کاری، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی و پرسشنامه فرسودگی تحصیلی پاسخ دادند. یافته‌ها: بررسی ضرایب مسیر نشان داد که اثر اهمال کاری تحصیلی ($\beta = -0.339$ و $P = 0.001$) و فرسودگی تحصیلی ($\beta = -0.186$ و $P = 0.001$) بر خودکارآمدی دارای اثر منفی و اشتیاق تحصیلی ($\beta = 0.488$ و $P = 0.001$) بر خودکارآمدی دارای اثر مثبت و مستقیم است. تعیین معناداری اثر غیرمستقیم نیز حاکی از آن است که فرسودگی تحصیلی نقش میانجی‌گری بین اشتیاق تحصیلی و اهمال کاری با خودکارآمدی تحصیلی ($P < 0.05$) دارد. نتیجه‌گیری: با تایید نقش واسطه‌ای فرسودگی تحصیلی و نقش موثر اشتیاق تحصیلی در افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان، نیاز است تا راهکارهای درمانی مؤثری مانند آموزش خودکارآمدی بر روی این دانش‌آموزان صورت گیرد.

استناد: امانی، احمد، علیمزادی، سرگل (۱۴۰۴). ارائه مدلی براساس رابطه خودکارآمدی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی با نقش میانجی فرسودگی تحصیلی. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۱۳(۲۴)، ۱۷۵-۱۹۱. <https://doi.org/10.22084/j.psychogv.2025.30429.2765>

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه بوعلی سینا.



۱. مقدمه

در سال‌های اخیر رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا^۱ به استعدادها و قابلیت‌های انسان مورد توجه روان‌شناسان قرار گرفته است. سلینگمن^۲ (۲۰۰۲) پیشنهاد کرده است که روان‌شناسی نباید خود را به دیدگاه آسیب‌شناختی محدود کند، بلکه باید به جنبه مثبت وجود انسان توجه کند و از همه امکانات فردی و اجتماعی برای بهبود سلامت روان انسان استفاده کند. به گفته هامیل^۳ و همکاران (۲۰۲۲) از دیدگاه روان‌شناسی مثبت، عواملی که فرد را بیش از پیش با تضادهای، نیازها، چالش‌ها و تهدیدهای زندگی سازگار می‌کند، بنیادی‌ترین ساختارهای مورد بررسی با رویکرد مثبت هستند. در مدارس و محل کار، اهمال‌کاری را می‌توان به عنوان به تعویق انداختن آزادانه یک عمل با آگاهی از ضرری که ممکن است در آینده ایجاد کند تعریف کرد. اهمال‌کاری یک مشکل گسترده است که انتظار می‌رود به دلیل کاهش استراتژی‌های مدیریتی کنترل‌ی، شیوع آن افزایش یابد (پورنومو^۴ و همکاران، ۲۰۲۴). روند کاهش ساختار و جهت شغلی با افزایش وسوسه در محل کار (به عنوان مثال، بازی‌های کامپیوتری، پیام‌های متنی) فرصت‌های بی‌شماری را برای افراد فراهم می‌کند تا کارها را به تعویق بیندازند. مدارس و سایر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که چالش‌ها، موانع و فشارهای تحصیلی در آن، یک واقعیت ثابت در زندگی هستند. یکی از این متغیرها خودکارآمدی است؛ خودکارآمدی به باور توانایی یا شایستگی فرد برای انجام موفقیت‌آمیز یک هدف یا کار یا تأثیرگذاری بر یک نتیجه اشاره دارد (فارمر^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). تالسما^۶ و همکاران (۲۰۱۸) خودکارآمدی را از عوامل مهم و مؤثر و به عنوان عامل تعیین‌کننده عملکرد تحصیلی می‌دانند. نظریه خودکارآمدی نشان می‌دهد که خودکارآمدی بر پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است، زیرا بر پایداری، تلاش و خودتنظیمی فراگیران تأثیر می‌گذارد که به نوبه خود منجر به نتایج یادگیری مثبت‌تر می‌شود (سعدی‌پور و همکاران، ۱۳۹۴). در بررسی پیشینه پژوهشی، بسیاری از پژوهش‌های قبلی گزارش کرده‌اند که خودکارآمدی یک یادگیرنده به شدت با عملکرد تحصیلی مرتبط است (گراهام^۷ و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر این، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان - احساس شایستگی آنها در یادگیری - اغلب با اهمال‌کاری^۸ تحصیلی آنها مرتبط است (هانیکه^۹ و همکاران، ۲۰۱۶).

با توجه به ادبیات موجود، بسیاری از دانش‌آموزان از اهمال‌کاری کنترل‌نشده در زندگی یادگیری خود رنج می‌برند (وو و فن^{۱۰}، ۲۰۱۷). مانعی مشترک در بین فراگیران که از پیشرفت و بهزیستی آنها در آینده جلوگیری می‌کند مشکلات ناشی از اهمال‌کاری^{۱۱} است. اهمال‌کاری به این معنی است که، علیرغم آگاهی از اثرات منفی، افراد تصمیم می‌گیرند برنامه‌های خود را به تعویق بیندازند و از آنجایی که افراد می‌دانند که اهمال‌کاری می‌تواند منجر به پیامدهای منفی شود و همچنان تصمیم به تأخیر دارند، اهمال‌کاری تأثیرات منفی بر احساسات، عملکرد تحصیلی، دستاوردهای اجتماعی، بهزیستی ذهنی، کیفیت خواب و حتی سلامت جسمانی دارد (لیو^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۰). اهمال‌کاری منجر به بروز رفتارهای تأخیری به شکل گوناگون می‌شود (روزگونوک^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۸). اهمال‌کاری تحصیلی نوعی خاص از اهمال‌کاری است که تجلی اهمال‌کاری در یادگیری است (لیو و همکاران، ۲۰۲۰). اهمال‌کاری تحصیلی معمولاً در میان دانش‌آموزان دبیرستانی و کالج دیده می‌شود (لی^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۹)، و اثرات نامطلوب زیادی مانند احساسات منفی، اضطراب و افسردگی، بازده یادگیری پایین، عزت نفس تحصیلی پایین، و فشار تحصیلی ایجاد می‌کند (کریسپنز^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۹).

1. positivist psychology
2. Seligman
3. Hammill
4. Purnomo
5. Farmer
6. Talsma
7. Graham
8. procrastination
9. Honicke
10. Wu, F., Fan, W.
11. Procrastination
12. Liu
13. Rozgonjuk
14. Li
15. Krispenz

تجربیات اولیه موفقیت پیامدهای گسترده‌ای برای رشد مثبت دانش‌آموزان در حوزه‌های آموزشی و اجتماعی دارد (فراری و تاپس^۱، ۲۰۰۰؛ لوپس^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). از دوران دبستان، پیشرفت دانش‌آموزان با انگیزه‌های اساسی مرتبط است. خودکارآمدی دانش‌آموز و اشتیاق در مدرسه از جمله تأثیرگذارترین عوامل انگیزشی منجر به پیشرفت هستند (شوگرن^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). درگیری تحصیلی، به عنوان یک فراسازه انعطاف‌پذیر، به تعهد و مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه و فعالیت‌های مرتبط اشاره دارد (فردریکز^۴ و همکاران، ۲۰۰۴). کار گذشته به طور مداوم ثابت کرده است که مشارکت فعال تحصیلی به طور قابل توجهی به نتایج مطلوب تحصیلی و غیرمدرسه‌ای، مانند پیشرفت تحصیلی و بهزیستی بهتر کمک می‌کند، و از فراگیران در برابر ترک تحصیل و رفتارهای مخاطره‌آمیز مختلف محافظت می‌کند (آلن^۵ و همکاران، ۲۰۱۸). با در نظر گرفتن چنین مزایایی، بررسی همبستگی‌های متنی و شخصی این ساختار مبتنی بر قدرت پیچیده اما انعطاف‌پذیر برای تقویت مشارکت فعال دانش‌آموزان و کاهش بالقوه قصد آنها برای ترک تحصیل ضروری است.

یکی از متغیرهایی که در بین فراگیران با خستگی ناشی از خواسته‌ها و الزامات تحصیلی، احساس بدبینی نسبت به شایستگی‌ها و خودکارآمدی پایین مشخص می‌شود فرسودگی تحصیلی است که می‌تواند به عنوان واکنش مزمن دانش‌آموزانی که از ابتدا با الزامات تحصیلی درگیر بوده‌اند مورد بحث قرار گیرد (لیو^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). در طول آموزش اجباری، برخی از دانش‌آموزان استرس موقتی را تجربه می‌کنند که باعث می‌شود علاقه و تعهد خود را از دست بدهند و به توانایی خود در برآورده کردن الزامات تحصیلی شک کنند. یانگ هوژن^۷، محقق تایوانی، فرسودگی تحصیلی را به عنوان خستگی عاطفی، عدم انسانی‌سازی و حس پایین موفقیت شخصی دانش‌آموزان به دلیل فشار تحصیلی، بار تحصیلی یا سایر عوامل روانشناختی شخصی در فرآیند یادگیری تعریف کرد (لیو^۸ و همکاران، ۲۰۲۳). ثابت شده است که فرسودگی تحصیلی ارتباط نامطلوبی با اشتیاق تحصیلی در دانشجو دارد (کاپور^۹ و همکاران، ۲۰۲۰). مطالعاتی مبنی بر ارتباط قوی بین فرسودگی و اشتیاق وجود دارد. فرسودگی و اشتیاق تحصیلی مقابل همدیگر هستند (سینگ^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۰). فرسودگی به عنوان یک احساس منفی ناشی از استرس، شامل خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش احساس موفقیت شخصی توضیح داده می‌شود (ویزوسو^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۹). فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان به صورت جسمی و فرسودگی روانشناختی مرتبط با فعالیت‌های درسی و از بین رفتن روحیه کار و کناره‌گیری از دوره‌های آموزشی، حالت خستگی حیاتی با کمبود انرژی، افزایش تحریک‌پذیری و از میان رفتن روحیه تعریف شده است. به علاوه فرسودگی تحصیلی شامل افزایش غیبت، عدم انگیزه برای پاسخگویی، و برخی آن را به عنوان یک تأخیر، به شرایط درسی و میزان بالاتر ترک تحصیل بوده است (مونتا^{۱۲}، ۲۰۱۱).

با مروری بر پژوهش‌های قبلی، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اغلب با اهمال‌کاری^{۱۳} تحصیلی آنها مورد بررسی قرار گرفته است (مونتا، ۲۰۱۱؛ چنگ^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۰). در مورد رابطه خودکارآمدی دانش‌آموز و اشتیاق تحصیلی می‌توان به پژوهش (شوگرن و همکاران، ۲۰۱۷) اشاره کرد. همچنین بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در تحقیق (هن و گروشیت^{۱۵}، ۲۰۱۴) انجام شده است.

میزان شیوع فرسودگی تحصیلی در فراگیران رشته‌های مختلف ۱۰/۳٪ تا ۷۶/۸٪ است (اوزهان^{۱۶}، ۲۰۲۱). همچنین مطالعه‌ای روی ۴۰۶۱ دانشجوی دانشگاه از کشورها و مناطق مختلف نشان داد که حفظ سطح پایین فرسودگی شغلی می‌تواند به طور مؤثر

1. Ferrari, JR., Tice, DM.
2. Lewis
3. Shogren
4. Fredricks
5. Allen
6. Liu
7. Yang Huizhen
8. Liu
9. Kapoor
10. Singh
11. Vizoso
12. Moneta
13. procrastination
14. Cheng
15. Hen M, Goroshit M
16. ÖZHAN

از ترک تحصیل دانشجویان جلوگیری کند (ماروکو^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که در مواجهه با الزامات آموزشی دچار فرسودگی می‌شوند، خسته می‌شوند، سطح انرژی خود را از دست می‌دهند، علاقه خود را از دست می‌دهند و کمتر در فعالیت‌های کلاسی شرکت می‌کنند. در نهایت عملکرد خوبی نخواهند داشت. نتایج یک مطالعه نشان داد که افراد به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز فعالیت‌ها با احساس مفید بودن، اثربخشی و رضایت باور دارند که به آنها در دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده و غلبه بر استرس تحصیلی و زندگی کمک می‌کند (المصری^۲ و همکاران، ۲۰۱۳). بنابراین پژوهش کنونی به بررسی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی با میانجیگری فرسودگی تحصیلی و در جامعه دانش‌آموزان، پرداخته است. فرضیه‌های پژوهش شامل موارد زیر است:

الف: بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی رابطه وجود دارد.

ب: بین خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه وجود دارد.

ج: فرسودگی تحصیلی نقش واسطه‌ای را بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دارد.

د: فرسودگی تحصیلی نقش واسطه‌ای را بین خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی دارد.

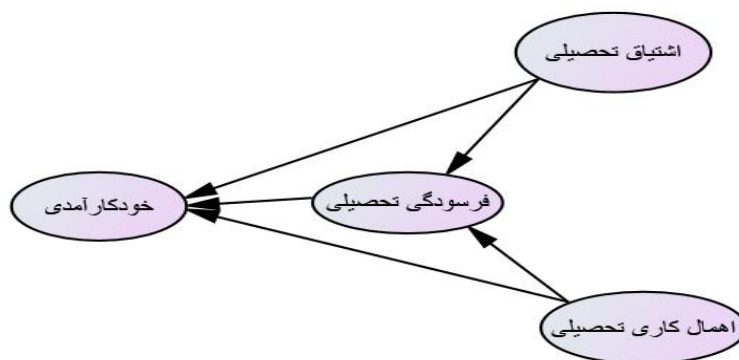
افرا^۳ و همکاران (۱۴۰۳) طی پژوهشی تحت عنوان بررسی رابطه خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی در بین دانشجویان همبستگی مثبت و معنی‌داری بین خودکارآمدی و ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری اشتیاق تحصیلی در تمام سال‌های تحصیلی به جز سال چهارم نشان دادند.

کارانزا استبان^۴ و همکاران (۲۰۲۴) طی پژوهشی تحت عنوان خستگی عاطفی، خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های انگیزه تحصیلی نشان دادند که خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی، انگیزه تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند در حالی که خستگی عاطفی این کار را نمی‌کند.

کوتیا فلورس^۵ و همکاران (۲۰۲۵) طی پژوهشی تحت عنوان درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های اهمال‌کاری تحصیلی در نوجوانان اهمیت مشارکت تحصیلی و خودکارآمدی را در کاهش تمایل به اهمال‌کاری تحصیلی در بین نوجوانان نشان داد.

پورنومو^۶ و همکاران (۲۰۲۴) طی پژوهشی تحت عنوان نقش خودکارآمدی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان نشان دادند که خودکارآمدی و اهمال‌کاری رابطه منفی دارند، به این معنی که اگر خودکارآمدی بهبود یابد، اهمال‌کاری در دانش‌آموزان کاهش می‌یابد و برعکس.

لی^۷ (۲۰۲۵) طی پژوهشی تحت عنوان بررسی رابطه ساختاری بین سرسختی، خودکنترلی و اهمال‌کاری تحصیلی بر خودکارآمدی دانشجویان نشان دادند که سرسختی و اهمال‌کاری تحصیلی، تأثیر خودکنترلی بر خودکارآمدی را میانجی‌گری می‌کنند.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

1. Marôco
2. El-Masry
3. Afra
4. Carranza Esteban
5. Cutipa-Flores
6. Purnomo
7. Lee

۲. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی و از نوع تحلیل مسیر است.

۲-۱. جامعه و نمونه پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ است. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای است. که با توجه به فرمول کوکران، ۳۰۰ نفر، اما با توجه به امکان ریزش ۳۳۰ نفر انتخاب شدند. به این ترتیب که از بین رشته‌های تحصیلی مدارس دخترانه مقطع متوسطه دوم شهر کرمانشاه به صورت تصادفی ۱۳ مدرسه و از هر مدرسه یک کلاس به‌طور تصادفی به‌عنوان نمونه مورد بررسی قرار گرفتند و در پایان با حذف پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش داده‌های مربوط به ۳۰۰ نفر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون همزمان و همچنین تحلیل مسیر) استفاده شد. تحلیل داده‌ها به کمک نرم‌افزار آماری SPSS-19 و نرم‌افزار Amos انجام گرفت.

۲-۲. فرایند اجرای پژوهش

مجوزهای لازم از آموزش و پرورش کل گرفته شد و پس از هماهنگی با مدیران مدارس و معلمان، توجیه و تبیین اهداف پژوهش برای آنها و دانش‌آموزان، کسب رضایت آگاهانه از دانش‌آموزان، تأکید بر مشارکت اختیاری و عدم تأثیر آن بر سوابق تحصیلی، رعایت ملاحظات اخلاقی، پرسشنامه‌ها به‌طور حضوری در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت. اصول اخلاقی پژوهش شامل داشتن رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش و اطمینان بخشی به مشارکت‌کنندگان جهت محرمانه ماندن اطلاعات آنها نیز رعایت شد.

۲-۳. ابزار اندازه‌گیری پژوهش

پرسشنامه‌های استفاده شده در این پژوهش به شرح زیر بود:

پرسشنامه خودکارآمدی شرر^۱ (۱۹۸۲): از نسخه ۱۷ ماده‌ای خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲) با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای استفاده شد. این مقیاس از سه بعد فرعی یعنی ابتکار^۲، تلاش^۳ و پشتکار^۴ تشکیل شده است. زیربعد ابتکار با استفاده از پنج مورد اندازه‌گیری شد (به عنوان مثال، من از تلاش برای یادگیری چیزهای جدید اجتناب می‌کنم، برای من خیلی سخت به نظر می‌رسد، در حالی که ابعاد فرعی تلاش (به عنوان مثال، «وقتی تصمیم می‌گیرم کاری را انجام دهم، به درستی روی آن کار می‌کنم») و پشتکار (مثلاً، «به نظر نمی‌رسد توانایی مقابله با بیشتر موارد را داشته باشم. مشکلاتی که در زندگی من پیش می‌آید») به ترتیب با استفاده از هشت و چهار مورد اندازه‌گیری شد. حداکثر و حداقل نمره این پرسشنامه ۸۵ و ۱۷ است. شرر و همکاران (۱۹۸۲) آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۶ و روایی همگرایی ابزار را از طریق همبستگی‌های حاصل از این مقیاس با پرسشنامه شخصیت موقعیتی برای کارآمدی ۰/۳۵ به دست آوردند. ضریب پایایی این پرسشنامه با روش دو نیمه کردن آزمون گاتمن ۰/۷۶ و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۷۹ به دست آمده است (رحمتی، ۱۳۹۴). در پژوهش نجفی (۱۳۹۵) نیز آلفای کرونباخ از طریق روش اسپیرمن براون - براون ۰/۸۳ بدست آمد (نجفی، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای کل مقیاس خودکارآمدی ۰/۸۶ به دست آمد.

مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)^۵: مقیاس اهمال‌کاری توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) ساخته شده است. این مقیاس سه مولفه آماده کردن تکالیف^۶، آمادگی برای امتحان^۷ و تهیه گزارش نیم‌سال^۸، را می‌سنجد و دارای ۲۱ گویه است. هر سوال در طیف چهار گزینه‌ای از «به ندرت» (۱) تا «تقریباً همیشه» (۴) قرار می‌گیرد. علاوه بر ۲۱ سؤال ذکر شده، ۶ سؤال (۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و ۲۷) برای سنجش دو عامل (احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن) و (تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری) در نظر گرفته شده است. برای تعیین پایایی این مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ و برای محاسبه روایی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده شده است که نتیجه‌ی آن برای محاسبه‌ی روایی ۰/۸۸ و برای پایایی ۰/۹۱ بوده است (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴). اعتبار این آزمون را جوکار (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی بررسی کرد که برای روایی ۰/۸۰ و برای پایایی ۰/۸۹ محاسبه شد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه، ۰/۷۹ به دست آمد.

1. General Self-Efficacy Scale (GSE)
2. initiative
3. effort
4. persistence
5. Procrastination scale (Solomon & Rothblum, 1984)
6. Preparing Home work
7. Preparing for Test
8. Preparing Term Papers

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی^۱ فردریکز^۲، بلومنفیلد، پاریس (۲۰۰۴): پرسشنامه اصلی درگیری مدرسه به زبان انگلیسی توسط فردریکز، بلومنفیلد، پاریس (۲۰۰۴) تدوین شده است که شامل ۱۵ گویه است که بین سه زیر مقیاس درگیری رفتاری (۴ گویه)، درگیری عاطفی (۶ ماده) و درگیری شناختی (۵ گویه؛ جدول ۲) تقسیم می‌شود. پاسخ‌ها با استفاده از یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (۱ = هرگز، ۲ = گاهی اوقات، ۳ = برخی از اوقات، ۴ = بیشتر اوقات، ۵ = در همه زمان‌ها) رتبه‌بندی می‌شوند. مجموع نمرات بین ۱۵ تا ۷۵ است و نمرات بالاتر نشان‌دهنده اشتیاق بیشتر مدرسه است. دو مورد از این مقیاس به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (موارد ۴ و ۶). ضریب پایایی این مقیاس در پژوهش فردریکز و همکاران (۲۰۰۴)، ۰/۸۶ گزارش شده است. عباسی و همکاران (۱۳۹۴) نیز پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای اشتیاق تحصیلی ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مسلس^۳: این پرسشنامه از مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلس یا مزلاج توسط رستمی، عابدی و همکاران (۱۳۹۶) استخراج گردیده است شامل ۱۵ گویه است. در مؤلفه خستگی عاطفی و مؤلفه شک و بدبینی نمره‌های بالا حاکی از فرسودگی تحصیلی و در مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی، نمره‌های پایین حاکی از فرسودگی تحصیلی می‌باشند. سوالات مؤلفه خودکارآمدی تحصیلی به طور معکوس نمره‌گذاری می‌شود. رستمی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود روایی همگرا و همچنین واگرایی پرسشنامه را (با پرسشنامه افسردگی دانشجویان و مقیاس علاقه به رشته) در رابطه با مؤلفه خستگی عاطفی ۰/۸۹، شک و بدبینی ۰/۸۴ و خودکارآمدی تحصیلی ۰/۶۴ گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای فرسودگی تحصیلی برای بعد خستگی عاطفی ۰/۸۶، شک و بدبینی ۰/۸۷ و خودکارآمدی ۰/۸۹ به دست آمد.

از تحلیل مسیر برای بررسی مسیرهای فرضی بین خودکارآمدی، اهمال کاری، اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی استفاده شد. از Amos ۲۴ برای ارزیابی استفاده شد. برازش مدل با استفاده از شاخص‌های نیکویی برازش (GFI)، شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)، و شاخص توکر-لویی (TLI) ارزیابی شد.

۳. یافته‌های پژوهش

از مجموع ۳۵۰ دانش‌آموزان شرکت‌کننده تعداد ۵۲ نفر دختر (۱۴/۹) و ۲۹۸ نفر پسر (۸۵/۱) بودند. در پژوهش حاضر، تعداد ۱۱۷ نفر پایه دهم (۳۳/۴)، ۱۷۳ نفر پایه یازدهم (۴۹/۴) و ۶۰ نفر پایه دوازدهم (۱۷/۱) بودند. ۲۶ درصد رشته ریاضی، ۴۸ درصد رشته تجربی و ۲۶ درصد رشته انسانی بودند.

یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی خرده‌مقیاس‌های تحقیق

متغیرها	زیر مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
خودکارآمدی تحصیلی	-	۴۱/۴۴	۶/۸۴	۰/۹۷۸	۰/۷۷۹
اشتیاق تحصیلی (کل)		۴۸/۱۳	۷/۷۰	-۰/۱۶۶	۰/۴۰۴
اشتیاق رفتاری		۱۴/۷۵	۳/۵۹	-۰/۸۵۲	۰/۶۹۴
اشتیاق عاطفی		۱۷/۷۸	۳/۱۲	-۰/۴۹۵	-۰/۲۸۷
اشتیاق شناختی		۱۵/۶۰	۳/۰۴	-۰/۴۶۷	۰/۳۳۰
اهمال کاری	اهمال کاری کل (کل)	۵۵/۲۱	۱۶/۴۳	-۰/۰۹۳	۰/۱۳۰
	آماده شدن برای امتحان	۱۷/۰۷	۵/۶۴	۰/۵۵۷	۰/۷۰۹
	آماده شدن برای تکالیف	۲۱/۴۴	۶/۶۵	-۰/۶۷۲	۰/۱۸۴
	گزارش نیمسال تحصیلی	۱۶/۷۰	۶/۳۰	-۰/۰۹۴	۰/۶۴۳
فرسودگی تحصیلی	فرسودگی تحصیلی (کل)	۵۴/۹۷	۱۵/۲۲	-۰/۴۸۷	-۰/۰۵۳
	خستگی	۱۵/۷۳	۶/۱۰	-۰/۶۴۲	۰/۳۷۸
	بی‌علاقگی	۱۳/۴۳	۶/۲۱	-۰/۰۴۱	۰/۷۰۲
	ناکارآمدی	۲۵/۸۱	۶/۲۵	۱/۵۴۲	-۱/۶۹۱

در جدول بالا توصیف آماری نمرات شامل چولگی و کشیدگی به همراه شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش ارائه شده است. با توجه به اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین +۲ و -۲ می‌باشد داده‌ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع بهنجار برخوردارند.

1. Academic engagement scale (AES)

2. Fredricks

3. Maslach's Academic Burnout Questionnaire

اولین ملاک برای بررسی برازش مدل درونی، بررسی هم‌خطی متغیرهاست که برای این منظور از شاخص تحمل و عامل تورم واریانس (VIF) استفاده شد و نتایج نشان دادند که عامل تورم واریانس (VIF) برای متغیرهای فرسودگی تحصیلی $۱/۳۶۸$ ، اشتیاق تحصیلی $۱/۴۱۲$ و اهمال کاری تحصیلی $۱/۳۲۵$ و شاخص تحمل به ترتیب برای متغیرهای فرسودگی تحصیلی $۰/۷۳۱$ ، اشتیاق تحصیلی $۰/۷۵۵$ و اهمال کاری تحصیلی $۰/۷۰۸$ بود که نشان از عدم وجود هم‌خطی چندگانه دارد. نتایج نشان داد که هیچ کدام از مقادیر آماره تحمل کوچکتر از حد مجاز $۰/۱$ و هیچ کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگتر از حد مجاز ۱۰ نمی‌باشند. از آنجایی که وجود هم‌خطی چندگانه در متغیرهای پیش‌بین مشاهده نشد، می‌توان از آزمون‌های پارامتریک و مدلیابی معادلات ساختاری استفاده نمود و نتایج آن قابل اطمینان است. از آنجایی که آماره‌های دوربین واتسون بین $۱/۵$ الی $۲/۵$ است که نشان‌دهنده‌ی استقلال خطاها است و می‌توان از مدلیابی معادلات ساختاری استفاده کرده نتایج حاصل از این آزمون‌های آماری قابل اطمینان است. مدل پیشنهادی اولیه پژوهش یک مدل اشباع شده بود که پس از حذف مسیرهای غیرمعنی‌دار مدل نهایی در قالب نمودار ۱ ارائه شده است.

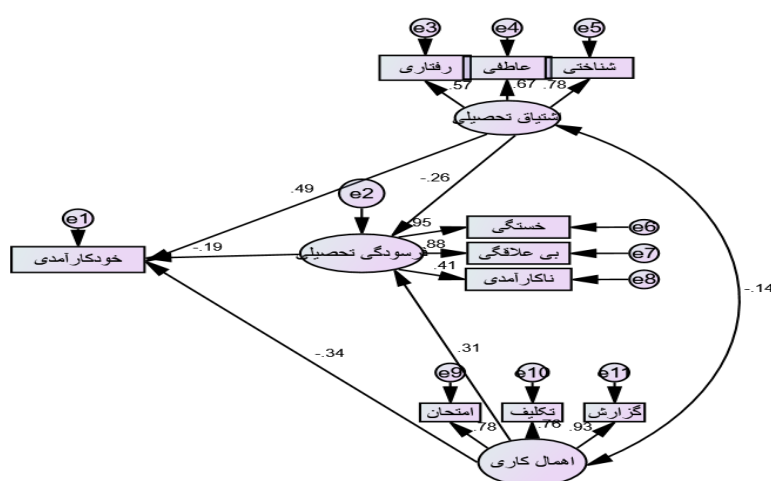
جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهشی

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱. خودکارآمدی	۱			
۲. اشتیاق تحصیلی	$۰/۵۳^{**}$	۱		
۳. اهمال کاری	$-۰/۴۶^{**}$	$-۰/۱۴^{**}$	۱	
۴. فرسودگی	$-۰/۵۱^{**}$	$-۰/۳۳^{**}$	$۰/۳۱^{**}$	۱

* $P < ۰/۰۵$, ** $P < ۰/۰۱$

خلاصه نتایج در جدول ۲ گزارش شده است. تحلیل همبستگی نشان می‌دهد خودکارآمدی با اشتیاق تحصیلی (کل) ($r = ۰/۵۳$)، اشتیاق رفتاری ($r = ۰/۴۲$)، عاطفی ($r = ۰/۴۱$) و شناختی ($r = ۰/۴۱$) رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. بین اهمال کاری تحصیلی (کل) ($r = -۰/۴۶$) و مؤلفه‌های آن از جمله آمادگی برای امتحان ($r = -۰/۴۳$)، آمادگی برای تکالیف ($r = -۰/۴۰$) و تهیه گزارش نیم سال ($r = -۰/۴۱$) و خودکارآمدی رابطه‌ی منفی وجود دارد. همچنین خودکارآمدی با فرسودگی (کل) ($r = -۰/۵۱$) و مؤلفه‌های آن از جمله خستگی ($r = -۰/۴۱$)، بی‌علاقگی ($r = -۰/۴۰$) و ناکارآمدی ($r = -۰/۴۳$) رابطه‌ی منفی وجود دارد.

پس از برقراری فروضه‌ها و وجود رابطه خطی بین متغیرها، در گام دوم از تحلیل مسیر برای آزمون فرضیه‌ها و پاسخگویی به سؤالات استفاده شده است. در شکل ۱ نمودار مسیر و ضرایب حاصل از مدل اصلاح شده نهایی پژوهش آورده شده است. شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل پیشنهادی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج برازش مدل اصلاحی یا نهایی در جدول ۳ گزارش شده است. مندرجات موجود در جدول ذیل نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی پس از اصلاح برازش بسیار خوب و تقریباً آرمانی پیدا کرده است.



شکل ۲. مدل اصلی در حالت استاندارد

نتایج مربوط به اجرای مدل در حالت استاندارد به همراه برخی از مهمترین شاخص‌های برازش مدل در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج برازش مدل پیشنهادی و مدل نهایی براساس شاخصهای برازش

شاخص	Df/x2	GFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA	NFI
دامنه قابل پذیرش	$P \geq 0.05$	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≤ 0.10	≥ 0.90
مدل نهایی	۲/۲۴۷	۰/۹۱۵	۰/۹۲۰	۰/۹۳۱	۰/۹۱۹	۰/۰۹	۰/۹۹۴
نتیجه برازش	+	+	+	+	+	+	+

در جدول ۳ شاخص های برازش مدل نشان داده شده است و همان گونه که مندرجات این جدول نشان می دهد شاخص های برازش مدل ساختاری نمایانگر برازش خوب مدل است به گونه ای که شاخص های CFI و IFI بیشتر از ۰/۹۰ و شاخص های RMSEA و SRMR نیز کمتر از آستانه ۰/۰۸ به دست آمد. مقادیرهای بدست آمده برای این شاخص ها نشان می دهد که در مجموع الگو در جهت تبیین و برازش از وضعیت مناسبی برخوردار است. لذا با توجه به برازش مناسب مدل، با اطمینان می توان ضرایب مسیر موجود در مدل را بررسی کرد. در ادامه به مدل بالا، در زیر ضرایب استاندارد همراه با مقادیر T نمایش داده شده است (جدول ۴). همان گونه که مندرجات جدول ۴ نشان می دهد، اشتیاق تحصیلی ($\beta = -0.255$ و $P = 0.001$) بر فرسودگی تحصیلی دارای اثر منفی و مستقیم است. اهمال کاری تحصیلی ($\beta = 0.314$ و $P = 0.001$) بر فرسودگی تحصیلی دارای اثر مثبت و مستقیم است. همچنین اهمال کاری تحصیلی ($\beta = -0.339$ و $P = 0.001$)، و فرسودگی تحصیلی ($\beta = -0.186$ و $P = 0.001$) بر خودکارآمدی دارای اثر منفی و اشتیاق تحصیلی ($\beta = 0.488$ و $P = 0.001$) بر خودکارآمدی دارای اثر مثبت و مستقیم است.

جدول ۴. پارامترهای اندازه گیری روابط مستقیم پس از اصلاح مدل

مؤلفه	مسیر	متغیر	وزن استاندارد شده	آماره t	sig
اشتیاق تحصیلی	<---	فرسودگی	-۰/۲۵۵	-۳/۹۵۸	۰/۰۰۱
اهمال کاری	<---	فرسودگی	۰/۳۱۴	۵/۵۳۶	۰/۰۰۱
اهمال کاری	<---	خودکارآمدی	-۰/۳۳۹	-۷/۹۸۸	۰/۰۰۱
اشتیاق تحصیلی	<---	خودکارآمدی	۰/۴۸۸	۷/۴۶۷	۰/۰۰۱
فرسودگی تحصیلی	<---	خودکارآمدی	-۰/۱۸۶	-۳/۸۴۲	۰/۰۰۱

در پژوهش حاضر جهت ارزیابی روابط واسطه ای یا میانجی از آزمون بوت استرپ استفاده شد. ارزیابی معناداری این روابط را به دو طریق می توان بررسی کرد. روش اول با مراجعه به سطح معناداری دو دامنه و روش دوم با بررسی فاصله های اطمینان. در صورتی که کرانه بالا و پایین با فاصله اطمینان ۹۵ درصد برای مسیر واسطه ای هم علامت باشند (هر دو مثبت یا هر دو منفی) و یا به بیان دیگر مقدار صفر بین این دو حد را پوشش ندهند مسیر مورد نظر در سطح $P \leq 0.05$ معنی دار است. آنچه از نتایج جدول فوق برمی آید این است که در ارتباط با وجود اثر غیرمستقیم اشتیاق تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی بر خودکارآمدی به واسطه ی فرسودگی تحصیلی با ۹۵ درصد اطمینان مورد تأیید بوده است ($P \leq 0.05$). همان گونه که مشاهده می شود، فرسودگی تحصیلی در بین خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی ($\beta = 0.488$ و $P = 0.001$) و اهمال کاری تحصیلی ($\beta = -0.186$ و $P = 0.001$) نقش واسطه ای دارد.

جدول ۵. نتایج بوت استرپینگ جهت آزمون روابط واسطه ای

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	نوع اثر	ضریب استاندارد نشده	β استاندارد شده	sig
خودکارآمدی	اشتیاق تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۱۶۰	۰/۰۴۸	۰/۰۰۱
خودکارآمدی	اهمال کاری	غیرمستقیم	۰/۰۹۱	-۰/۰۵۸	۰/۰۰۱

۴. بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی با میانجیگری فرسودگی تحصیلی بود.

نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی و اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. این یافته با یافته های و فردریکس و همکاران (۲۰۰۴) همسو است. خودکارآمدی با اشتیاق و یادگیری دانش آموزان مرتبط است. خودکارآمدی می تواند به اشتیاق بیشتر و سپس یادگیری بیشتر و نتایج بالاتر منجر شود. هر چه دانش آموز بیشتر درگیر شود، بیشتر یاد می گیرد و سطح موفقیت و پیشرفت او

بیشتر می شود. بیشتر نظریه های انگیزش و رفتار انسان شامل خودباوری به عنوان یک مؤلفه کلیدی است. خودارزیابی آنها و بنابراین افراد اگر فعالیتی با کارایی بالا داشته باشند یا موفق می شوند یا اگر فعالیت کم کارایی داشته باشند افسرده می شوند (سعدی پور، ۱۳۹۴).

نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. این یافته با یافته های هن و گروشیت (۲۰۱۴) و وو و فن (۲۰۱۷) همسو است. مطابق با مطالعات قبلی، بین اهمال کاری و خودکارآمدی همبستگی منفی وجود داشت (مالیک و سینگ، ۲۰۱۵). تحقیقات قبلی نشان داده اند که اگرچه خودکارآمدی نقش مرکزی در اهمال کاری دارد، اما به خودی خود خودکارآمدی نمی تواند توضیح دهد که چرا برخی از دانش آموزان تمایل به اهمال کاری در کار تحصیلی خود دارند. خودکارآمدی بر انگیزه درونی و همچنین یادگیری خودتنظیمی و در نتیجه اهمال کاری تأثیر می گذارد. در حالی که ممکن است دانش آموز خود را دارای خودکارآمدی بالاتری بدانند، اما اگر با انگیزه ذاتی همراه نباشد، باز هم کار را به تعویق می اندازد. به طور مشابه، خودکارآمدی درک شده در یادگیری خودتنظیمی از طریق تعیین هدف مهم است. در حالی که خودکارآمدی چرخه اهمال کاری را واسطه می کند، حس تحقق اهداف درک شده نقش مهمی در این رابطه ایفا می کند. وقتی دانش آموزی به خود شک دارد، ممکن است نیت خود را به برنامه تبدیل کند یا به برنامه های خود عمل نکند. هرگاه دانش آموز احساس کند که دستیابی به هدفش کم است، به دلیل انتظار شکست و هیجانات منفی مربوطه، خودکارآمدی درک شده او کاهش می یابد که باعث افزایش اهمال کاری می شود (واشلی^۳ و همکاران، ۲۰۱۴). به جای افزایش تلاش یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی، مشاهده شده است که دانش آموزان به طور غیرمنطقی مطالعه خود را به تعویق می اندازند. ادراک ناتوانی در دستیابی به شایستگی ممکن است باعث شود دانش آموز دستیابی به هدف پایینی داشته باشد و در نتیجه اهمال کاری او را افزایش دهد.

نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد بین خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. این یافته با یافته های اوزهان (۲۰۲۱) همسو است. یافته های این مطالعه یافته های مطالعه قبلی را تقویت می کند که نشان دهنده فرسودگی در بین دانش آموزان با خودکارآمدی مرتبط است. احساس بالاتری از خودکارآمدی تحصیلی با فرسودگی کمتر درک شده مرتبط بود (الرینکساری و اکمال، ۲۰۱۷). افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا به توانایی خود در اصلاح موقعیت های اطراف خود اطمینان دارند. در شرایط دشوار، فراگیری با خودکارآمدی پایین بیشتر احتمال دارد تسلیم شرایط گردد، در حالی که فراگیری با خودکارآمدی بالا تلاش و کوشش بیشتری برای غلبه بر چالش ها انجام می دهد (گوفرون^۵، ۲۰۱۸). در تبیین این یافته می توان گفت یافته های این مطالعه ممکن است دلالت بر این داشته باشد که خودکارآمدی تحصیلی باعث کاهش خستگی ناشی از نیازهای یادگیری می شود. به عنوان یک بعد فرسودگی، فرسودگی به احساسات شدید و اغراق آمیز و احساسات تخلیه منابع عاطفی اشاره دارد. فراگیران با خودکارآمدی تحصیلی پایین گرایش به تجربه خستگی بیشتری داشتند که با عدم اشتیاق در فعالیت های خود، احساس خستگی هنگام بیدار شدن در صبح، احساس تنش در طول درس و عدم تمرکز بر تکمیل هر کار منعکس می شود. نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که اثر غیرمستقیم اشتیاق تحصیلی بر خودکارآمدی به واسطه ی فرسودگی تحصیلی مورد تأیید بوده است. بنابراین فرسودگی تحصیلی در بین خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی نقش واسطه ای دارد. این یافته با یافته های مهدوی راد و همکاران (۱۳۹۹) و جوادی علمی و همکاران (۱۳۹۷) در یک راستا می باشد. مدل اشتیاق تحصیلی ریو^۶ (۲۰۱۳) نشان می دهد اشتیاق تحصیلی شامل رفتاری، عاطفی، شناختی و عاملی است. یافته های مطالعه حاضر نیز نشان می دهد که دانش آموزان با فقدان فرسودگی تحصیلی، بیشتر احتمال دارد که خودکارآمدی را برای پیشی گرفتن از اشتیاق تحصیلی قبلی خود توسعه دهند و از آن استفاده کنند. در نتیجه، آنها سطوح بالاتری از توجه و تلاش را در تکمیل فعالیت های تحصیلی نشان می دهند، احساسات مثبت را در طول این وظایف تجربه می کنند و تلاش شناختی بیشتری را برای دستیابی به مهارت های لازم انجام می دهند. رضایت از تحصیل و احساس تعلق خاطر به مدرسه نشان می دهد که دانش آموزان احساس مراقبت و حمایت می کنند، که به نوبه خود اعتماد به نفس حل مسئله و خودکارآمدی آنها را افزایش می دهد (ریو، ۲۰۱۳). در نتیجه، دانش آموزان با نشان دادن تلاش ها و انعطاف پذیری قابل توجه (درگیری رفتاری)، داشتن نگرش های خوش بینانه در حین درگیر شدن در وظایف تحصیلی (درگیری عاطفی)، به کارگیری استراتژی های یادگیری عمیق و تکنیک های خودتنظیمی (درگیری شناختی) تمایل بیشتری برای مشارکت دادن خود در فرآیند یادگیری نشان می دهند. و از طریق ارائه پیشنهادات، ابزار علایق و جستجوی رویکردهای حل مسئله (درگیری عامل) با فرآیند یادگیری تعامل سازنده داشته باشید.

نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که اثر غیرمستقیم اهمال کاری تحصیلی بر خودکارآمدی به واسطه ی فرسودگی تحصیلی مورد تأیید بوده است. بنابراین فرسودگی تحصیلی در بین خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی نقش واسطه ای دارد. این یافته با یافته های زیگلر و

1. Saadipour
2. Mallick, M. & Singh, K.
3. Wäschle
4. Arlinkasari, F. & Akmal, SZ.
5. Ghufon
6. Reeve's

اوبندکر^۱ (۲۰۱۸) و براندو-گاریدو^۲ و همکاران (۲۰۲۰) در یک راستا می‌باشد. این یافته‌ها همچنین با نتایج هونمور و جهاداو^۳ (۲۰۱۷) در مورد رابطه خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان مطابقت دارد. یافته‌های این مطالعه همچنین با یافته‌های اد^۴ و همکاران (۲۰۱۷) نیز همخوانی دارد که نشان داد فرسودگی و شک به خود به دانش‌آموز اجازه نمی‌دهد تا یک تکلیف را تکمیل کند و منجر به اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند راهنبردهای مقابله انطباقی‌تری انتخاب می‌کنند به همین دلیل معمولاً اضطراب تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند؛ بنابراین می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی بالایی برخوردارند کمتر از راهنبرد مقابله ناپخته‌ای از جمله اهمال‌کاری استفاده کنند. اهمال‌کاری ممکن است نشان‌دهنده یک ویژگی محیطی ناخواسته باشد (یعنی سیستم تحصیلی) که اهداف فرسودگی و رفتارهای فرسودگی واقعی دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند و با استرس زیاد، نگرانی در مورد واحدهای درسی، بدگمانی نسبت به آینده، خودکنترلی پایین و سطح پایین دریافت حمایت از همسالان و دوستان در ارتباط است. همچنین، پژوهش‌های زیادی آشکار کرده‌اند که فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی به صورت منفی ارتباط دارد (سالانوا^۵ و همکاران، ۲۰۱۰).

مطالعه میزان تأثیر والدین در جبران مشکلات مربوط به مدرسه، ممکن است نه تنها ارزیابی دقیق‌تری از تأثیر والدین به دست آورده شود. مهمتر از همه، نتایج این تحقیقات ممکن است مفاهیم عملی در مورد چگونگی ایجاد یک برنامه مداخله بهتر یا مناسبتر برای نوجوانان در معرض خطر را به همراه داشته باشد. بررسی اثر واسطه‌ای متغیرهایی مناسب مثل انعطاف‌پذیری روانشناختی در کاهش پریشانی روانشناختی دانش‌آموزان نوجوان نیز، به ایجاد برنامه‌هایی تأثیرگذارتر در آموزش آنلاین در آینده کمک خواهد کرد.

پژوهش حاضر نیز باوجود نتایج امیدوارکننده به‌دست‌آمده دارای محدودیت‌هایی می‌باشد ازجمله این محدودیت‌ها می‌توان به طرح پژوهشی اشاره کرد که مقطعی است و استنتاج‌های علی را محدود می‌کند و علیت ارتباط مورد بررسی را نمی‌توان مشخص کرد. استفاده از ابزارهای خودگزارشی که می‌تواند بر کیفیت و اعتبار پاسخ نمونه‌ها اثرگذار بوده باشد. عدم همکاری برخی از شرکت‌کننده‌ها و مشکلاتی در زمینه پر کردن پرسشنامه‌ها به دلیل حجم زیاد سؤالات که ممکن است بر کیفیت مشارکت و نیز پاسخ‌های ارایه شده دانش‌آموزان تأثیر منفی گذاشته باشد. این موارد تعمیم و تفسیر نتایج را نیازمند احتیاط ویژه می‌نماید. از آنجایی که طرح پژوهش مقطعی است استنتاج‌های علی را محدود می‌کند، و بنابراین تحقیقات طولی آینده برای شناسایی جهت‌گیری اثرات مورد نیاز است. انجام پژوهش‌های مکمل با روش‌های آزمایشی و علی-مقایسه‌ای به ویژه با کنترل جنسیت دانش‌آموزان می‌تواند جهت افزایش دانش در این زمینه کمک کننده باشد. مطالعات آتی می‌تواند در جمعیت‌های مختلف از نظر جنس و دوره تحصیلی و همچنین در دیگر استان‌های کشور انجام شود. همچنین این پژوهش در جامعه محدود به دختران انجام شده است. فقدان اشتیاق تحصیلی باعث ایجاد بی‌رغبتی برای تکمیل تکالیف، ناتوانی در مقابله با فرسودگی تحصیلی، افت شدید تحصیلی و درنهایت به ترک تحصیل منجر می‌گردد؛ بنابراین ضروری است تا راهنکارهای درمانی مؤثری از جمله آموزش خودکارآمدی بر روی این فراگیران صورت گیرد. مطالعه حاضر کمک قابل توجهی به درک ما از خودکارآمدی، اشتیاق تحصیلی و اهمال‌کاری با میانجی‌گری فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان کرده است. با کاوش همزمان این سازه‌ها، این مطالعه بینشی را در مورد اهمیت فرسودگی تحصیلی به عنوان مکانیزم بالقوه‌ای که خودکارآمدی را به اشتیاق تحصیلی دانش‌آموز پیوند می‌دهد، ارائه می‌کند. به طور کلی، این یافته‌ها دانش ما را گسترش می‌دهد و بینش‌های ارزشمندی را برای محققان و مربیانی فراهم می‌کند که به دنبال افزایش درک خود از تجربیات درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در محیط مدرسه هستند.

با تایید نقش واسطه‌ای فرسودگی تحصیلی و نقش مؤثر اشتیاق تحصیلی در افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان، نیاز است تا راهنکارهای درمانی مؤثری مانند آموزش خودکارآمدی بر روی این دانش‌آموزان صورت گیرد.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران پژوهش حاضر بر خود لازم می‌دانند مراتب سپاس خود را از همکاری صمیمانه تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش اعلام نمایند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

1. Ziegler, N. & Opdenakker, M-C.
2. Brando-Garrido
3. Honmore, VM. & Jadhav, M.
4. Ede
5. Salanova

References

- Afra, A., Seneyssel Bachari, S., & Rahimi, V. (2024). Investigation of the Relationship between Self-Efficacy and Academic Enthusiasm among Operating Room Technology Students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 17(2), 186-198. <http://edcbmj.ir/article-1-2911-en.html> [In Persian]
- Arlinkasari, F., & Akmal, SZ. (2017). Hubungan antara school engagement, academic self-efficacy dan academic burnout pada mahasiswa. *Humanitas (Jurnal Psikologi)*, 1(2), 81-102. <http://doi.org/10.28932/humanitas.v1i2.418>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 30, 1-34. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, JT., Gómez-Romero, MJ., & Tomás-Sábado, J. (2020). Relationship of academic procrastination with perceived competence, coping, self-esteem and self-efficacy in nursing students. *Enfermería Clínica (English Edition)*, 30(6), 398-403. <http://doi.org/10.1016/j.enfcle.2019.07.013>
- Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., Castillo-Blanco, R., Elguera Pajares, A., & Lingán, S. K. (2024). Emotional exhaustion, academic self-efficacy, and academic procrastination as predictors of research motivation. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1147599). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1147599>
- Cheng, J., Zhao, Y., Wang, J., & Sun, Y. (2020). Academic burnout and depression of Chinese medical students in the pre-clinical years: the buffering hypothesis of resilience and social support. *Psychology, health & medicine*, 25(9), 1094-105. <https://doi.org/10.1080/13548506.2019.1709651>
- Cutipa-Flores, T., Fabian-Osorio, L., Navarro-Cárdenas, M. A., & Abanto-Ramírez, C. D. (2025). Academic engagement and academic self-efficacy as predictors of academic procrastination in Peruvian adolescents. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1533810). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1533810>
- Ede, A., Sullivan, PJ., & Feltz, DL. (2017). Self-doubt: Uncertainty as a motivating factor on effort in an exercise endurance task. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 31-6. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.10.002>
- El-Masry, R., Ghreiz, S., Helal, R., Audeh, A., & Shams, T. (2013). Perceived stress and burnout among medical students during the clinical period of their education. *Ibnosina Journal of Medicine and Biomedical Sciences*, 5(04), 179-88. <http://doi.org/10.4103/1947-489X.210543>
- Ferrari, JR., & Tice, DM. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in personality*, 34(1), 73-83. <http://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261>
- Fredricks, JA., Blumenfeld, PC., & Paris, AH. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <http://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Lee, E. (2025). Exploring the structural relationship between grit, self-control, and academic procrastination on self-efficacy of Christian university students. *Journal of Christian Education in Korea*, 81, 155-176. <http://doi.org/10.51214/00202305621000>
- Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2020). Academic Self-Efficacy and Postgraduate Procrastination: A Moderated Mediation Model. *Front. Psychol*, 11, 1752. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01752>
- Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 23(1), 317. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04316-y>
- Ghufron, MN. (2018). Penyesuaian akademik tahun pertama ditinjau dari efikasi diri mahasiswa. Konseling edukasi. *Journal of guidance and counseling*, 1(1), 626-632. <http://doi.org/10.21043/konseling.v1i1.3860>
- Graham, S. (2022). Self-efficacy and language learning—what it is and what it isn't. *The Language Learning Journal*, 50(2), 186-207. <http://doi.org/10.1080/09571736.2022.2045679>
- Hammill, J., Nguyen, T., and Henderson, F. (2022). Student engagement: the impact of positive psychology interventions on students. *Acting Learning High Education*. 23, 129-142. <http://doi.org/10.1177/1469787420950589>

- Honnicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational research review*, 17, 63-84. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-24. <https://doi.org/10.1177/0022219412439325>
- Honmore, VM., & Jadhav, M. (2017). Self-efficacy and emotional intelligence among college youth with respect to family type and gender. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4), 587-590. <https://doi.org/10.15614/ijpp%2F2017%2Fv8i4%2F165881>
- Kapoor, V. and Yadav, J. (2020). Impact of resilience on academic burnout-student engagement relationship: an empirical study, *International Journal of Advance Science and Technology*, Vol. 29, No. 10, 6475-6487. <http://doi.org/10.54254/2753-7048/58/20241738>
- Krispenz, A., Gort, C., Schultke, L., & Dickhauser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: a pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Front. Psychol*, 10:1917. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917>
- Li, H. X., Zhang, J. J., Zhao, X., Si, J. W., and Huang, B. J. (2019). Relationship between epistemological beliefs, self-regulated learning and academic procrastination in college students: a moderated mediation model. *Psychol. Dev. Educ*, 35, 557-565. <https://doi.org/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2019.05.06>
- Lewis, AD., Huebner, ES., Malone, PS., & Valois, RF. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 40, 249-462. <http://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261>
- Liu, H., Yao, M., & Li, J. (2020). Chinese adolescents' achievement goal profiles and their relation to academic burnout, learning engagement, and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 83, 101945. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101945>
- Mallick, M., & Singh, K. (2015). Academic achievement of higher education students: Influence of academic procrastination and self-efficacy. *Man in India*. 94(4), 1091-103. http://doi.org/10.4103/jehp.jehp_195_20
- Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S. W., Sit, P. S., Cheung, K. C., ... & Campos, J. A. (2020). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout? *PloS one*, 15(10), e0239816. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816>
- Moneta, GB. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: Testing an occupational model in educational settings. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 274-278. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.002>
- ÖZHAN, MB. (2021). Academic self-efficacy and school burnout in university students: Assessment of the mediating role of grit. *Current Psychology*, 40(9), 4235-4246. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-02023-9>
- Purnomo, R. A. A., Susanto, A. R. A., & Oktavianisa, N. A. (2024). The Role of Self Efficacy on Academic Procrastination among University Student. *Journal Psikologi Teori dan Terapan*, 15(01), 74-86. <https://doi.org/10.26740/jptt.v15n01.p74-86>
- Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55. <https://www.researchgate.net/deref/>
- Rozgonjuk, D., Kattago, M., & Täht, K. (2018). Social media use in lectures mediates the relationship between procrastination and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 89, 191-198. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.003>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(open in a new window)(3(open in a new window)), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Saadipour, A. (2015). *Applied educational psychology*, first edition, edited publications, Tehran. <https://jep.susb.ac.ir/?lang=en>
- Seligman, M. E. (2002). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy, in Handbook of Positive Psychology*. eds. C. R. Snyder and S. J. Lopez (Oxford: Oxford University Press). <http://doi.org/10.1093/oso/9780195135336.003.0001>

- Shogren, K.A., Garnier Villarreal, M., Lang, K., Seo, H. (2017). Mediating role of self-determination constructs in explaining the relationship between school factors and postschool outcomes. *Exceptional Children*, 83(2), 165-180. <http://doi.org/10.1177/2165143416670135>
- Singh, L.B., Kumar, A. & Srivastava, S. (2021). Academic burnout and student engagement: a moderated mediation model of internal locus of control and loneliness, *Journal of International Education in Business*, 14(2), 219- 39. <https://doi.org/10.1108/JIEB-03-2020-0020>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, stress & coping*, 23(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Talsma, K., Schütz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and individual Differences*, 61, 136-50. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Vizoso, C., Arias-Gundín, O., & Rodríguez, C. (2019). Exploring coping and optimism as predictors of academic burnout and performance among university students. *Educational Psychology*, 39(6), 768-783. <http://doi.org/10.1080/01443410.2018.1545996>
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and instruction*, 29, 103-114. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005>
- Wu, F., & Fan, W. (2017). Academic procrastination in linking motivation and achievement-related behaviours: A perspective of expectancy-value theory. *Educational Psychology*, 37(6), 695-711. <http://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202901>
- Ziegler, N., & Opdenakker, M-C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>