

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۸/۲۱

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۴/۱

رابطه یادگیری خودنظم‌ده و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اشکذر

دکتر رحیم بدری گرگری*، دکتر سینا شفیعی سورک**

چکیده

افزایش فرسودگی در فراگیران و مشکلات تحصیلی و سلامتی مرتبط با آن، فرسودگی تحصیلی را به موضوعی درخور پژوهش تبدیل کرده است. در همین راستا هدف از انجام این مطالعه توصیفی، بررسی رابطه میان یادگیری خودنظم‌ده و فرسودگی تحصیلی بود. روش پژوهش مطالعه حاضر از نوع همبستگی است و نمونه تحقیق ۲۹۰ نفر از دانشجویان دوره‌های کاردانی و کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اشکذر را شامل می‌شود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با پرسش‌نامه‌های راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پیتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) و فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۲۰۰۷) جمع‌آوری و با روش‌های آماری همبستگی ساده و رگرسیون گام‌به‌گام تحلیل شد. نتایج مطالعه، توانایی خودکارآمدی در پیش‌بینی مؤلفه‌های بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به‌گونه‌ای منفی، توانایی عناصر ارزش‌گذاری

badri1346@tabrizu.ac.ir

* استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز

sina_shafiei@tabrizu.ac.ir

** مدرس گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان یزد (نویسنده مسئول)

درونی و خودتنظیمی در پیش‌بینی هر سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی به گونه‌ای منفی و توانایی اضطراب امتحان در پیش‌بینی مؤلفه‌های خستگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی به گونه‌ای مثبت را نشان داد. این نتایج آموزش مهارت‌های خودنظم‌دهی را برای جلوگیری از رشد فرسودگی در دانشجویان پیشنهاد می‌کند.

واژگان کلیدی: یادگیری خودنظم‌ده، فرسودگی تحصیلی، راهبرهای انگیزشی، دانشجویان.

مقدمه

فرویدنبرگر^۱ (۱۹۷۴) سازه فرسودگی^۲ را معرفی کرد تا الگوی ثابتی از فشار روانی مرتبط با کار را توصیف کند؛ فرسودگی نه بر اثر وقوع واقعه(های) فشارزا، که بر اثر انباشت فشارهای روانی به تدریج ایجاد می‌شود. مزلاج و جکسون^۳ (۱۹۸۱) این سازه را توسعه داده تا بحرانی را در رابطه فرد با کارش ترسیم کنند که شامل سه مؤلفه مرتبط اما جدا از هم می‌شود که عبارت‌اند از: «خستگی هیجانی»^۴: سایش هیجانی ممتد در رابطه با فعالیت‌های شغلی؛ «بدبینی»^۵: بی‌علاقگی و نگرش بدبینانه به کار؛ «سازمان و اُفت کارآمدی شخصی»^۶: احساس پیشرفت ضعیف در امور شغلی. فرسودگی یک الگوی شناختی-هیجانی از درماندگی است که منجر به فاصله‌گیری روانی کارکنان از کار، تحریک اندیشه ترک کار و نهایتاً ترک کار می‌شود (آم و هریسون^۷، ۱۹۹۸). مطابق با نخستین مدل رشدی از فرسودگی (لیتر^۸ و مزلاج، ۱۹۸۸)، زمانی که تقاضاهای مربوط به کار بیشتر از منابع باشد، فشار روانی بر نیروی کار وارد می‌آید. خستگی هیجانی حاصل از

^۱- Freudenberger

^۲- burnout

^۳- Maslach & Jackson

^۴- emotional exhaustion

^۵- cynicism

^۶- personal inefficacy

^۷- Um & Harrison

^۸- Leiter

این فشار روانی به راهبرد مقابله‌ای بدبینی منجر شده، که این خودکارآمدی پایین را سبب می‌شود.

از زمان طرح اصطلاح فرسودگی، این پدیده موضوع تحقیقات بسیاری شد و در مشاغلی چون پرستاری، پزشکی، معلمی، فروشنده‌گی و کارمندی با عنوان فرسودگی شغلی مورد بررسی قرار گرفت. شیوع گسترده فرسودگی و هزینه‌های هنگفتی که در پی دارد، دلیل این توجه بود. مطالعات انجام‌شده در حیطه فرسودگی ارتباط مثبت آن با اضطراب، افسردگی، بی‌خوابی، سوء مصرف مواد و مشکلات سلامتی و ارتباط منفی آن با عزت نفس، سلامت جسمانی و روابط خانوادگی را نشان داده است (مزلاج، شوفلی^۱ و لیتز، ۲۰۰۱؛ ملامد، شیروم، توکر، برلینر و شاپیرا^۲، ۲۰۰۶).

فرسودگی ابتدا در خدمات انسانی نیازمند به تعاملات میان فردی شدید مورد توجه قرار گرفت، اما بررسی‌های بعدی نشان داد که این سازه منفی در همه موقعیت‌های شغلی دیده می‌شود (شوفلی، مارتینز، پینتو، سالانوا و بیکر^۳، ۲۰۰۲). به‌علاوه گواه فزاینده‌ای در دست است که فراگیران نیز در همه سطوح تحصیلی این حالت ناخوشایند را تجربه می‌کنند که از آن باعنوان «فرسودگی تحصیلی»^۴ نام برده می‌شود. فرسودگی تحصیلی که شامل همان سه مؤلفه پیش‌گفته خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی است (برسو، سالانوا^۵ و شوفلی، ۲۰۰۷)، به‌ویژه در دوره جدید تعلیم و تربیت افزایش یافته است. در این دوره، برای مطالعه و عملکرد مناسب تحصیلی درخواست‌ها از فراگیران بیشتر شده و از سویی فراگیران منابع انگیزشی کافی برای مواجهه با این مطالبات

^۱- Schaufeli

^۲- Melamed, Shirom, Toker, Berliner & Shapira

^۳- Martínez, Pinto, Salanova & Bakker

^۴- academic burnout

^۵- Bresó & Salanova

سلامتی مرتبط با آن طی تحصیل در دوره عمومی (باسک و سالملا-آرو^۲، ۲۰۱۳) و دانشگاهی (واتسون، دیری، تامپسون و لی^۳، ۲۰۰۸) است. چانگ، ادینز-فولنزی و کوردیل^۴ (۲۰۱۲) گزارش کردند که ۵۵٪ از دانشجویان پزشکی در سه سال نخست تحصیل در هریک از سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی نمره بالا گرفتند. در یک مطالعه طولی (رادمن و گوستاوسن^۵، ۲۰۱۲) فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری طی سه سال از ۳۰٪ به ۴۱٪ افزایش یافت. بررسی رستمی، عابدی و شوفلی (۱۳۹۰) از دانشجویان دختر دانشگاه اصفهان نشان داد که در هریک از سه مؤلفه خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۲۶٪، ۲۶٪ و ۳۵٪ دانشجویان نمره بالای میانگین گرفتند. در پژوهش نعامی (۱۳۸۸) از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه اهواز نیز نتایج مشابهی حاصل شد.

موضوع اساسی در بسط سازه فرسودگی از موقعیت‌های سازمانی به بافت آموزشی این است که آیا همچون کار، مواجهه مداوم با فشار روانی در فعالیت‌های تحصیلی منجر به این ناخوشایندی می‌شود. پژوهش در حوزه روان‌شناسی تربیتی روشن ساخت که همزمانی کار و تحصیل، ارزشیابی‌های پی‌درپی، مقایسه با همسالان، بی‌ربطی ادراکی از محتوی تدریس شده، فقدان مجال برای خودمدیریتی، تدریس ضعیف و رابطه ضعیف معلم-فراگیر فرسودگی تحصیلی را به همراه خواهد داشت (چمبرز^۶، ۱۹۹۲).

فراگیران مبتلا به فرسودگی تحصیلی بی‌اشتیاقی به مطالب درسی، عدم مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در امور تحصیلی، احساس ناتوانی در فراگیری

1- Shanahan

2- Bask & Salmela-Aro

3- Watson, Deary, Thompson & Li

4- Chang, Eddins-Folensbee & Coverdale

5- Rudman & Gustavsson

6- Chambers

مطالعه یادگیری خودنظمده و گوستاوسنی تحصیلی از زبانگان و چام^۱، عملکرد تحصیلی رابطه یادگیری خودنظمده و گوستاوسنی تحصیلی از زبانگان و چام^۱، عملکرد تحصیلی

ضعیف، غیبت مکرر (یانگ^۲، ۲۰۰۴؛ فریدنبرگ و لويس^۳، ۲۰۰۴) و ترک تحصیل (باسک و سالما-آرو، ۲۰۱۳) را تجربه کردند. همچنین آن‌ها روش‌های ناکارآمد کنارآمدن متمرکز بر هیجان را برگزیدند (چانگ^۴، ۲۰۱۲) و نرخ بالای افسردگی (فریدنبرگ و لويس، ۲۰۰۴)، سردرد، سرگیجه، دل درد و احساس ترس (کاسکه و کاسکه^۵، ۱۹۹۱، نقل از نعیمی، ۱۳۸۸) را گزارش کردند. این افراد از آمادگی کمتر در سال پایانی تحصیل برای ورود به عرصه کار برخوردار بوده، در تکالیف شغلی تسلط کمتری نشان دادند و احتمال بیشتری داشت که شغل خود را رها کنند (رادمن و گوستاوسن، ۲۰۱۲).

آسیب‌های جسمانی، روانی و اجتماعی و پیامدهای ناخوشایند آموزشی متعاقب فرسودگی تحصیلی، انجام پژوهش‌های بیشتر درخصوص این سندرم و نیرو و هزینه مصرفی آن را توجیه می‌کند. در همین راستا نیومن^۶ (۱۹۹۰، نقل از نعیمی، ۱۳۸۸) شناسایی فرسودگی تحصیلی را کلید درک رفتارهای مختلف دانشجویان مانند عملکرد تحصیلی آنان در دوران تحصیل می‌داند.

بهره‌مندی از حمایت اجتماعی همسالان و اعضای هیأت علمی، خدمات مشاوره و فعالیت‌های فوق برنامه (چانگ و همکاران، ۲۰۱۲)، برخورداری از مهارت‌های خودکارآمدی (یانگ و فارن^۷، ۲۰۰۵) و ارائه برنامه‌های آموزشی محرک تلاش (یانگ، ۲۰۰۴)، نرخ پایین‌تر فرسودگی تحصیلی را به‌همراه داشته است. به‌علاوه یکی از

1- Zhang, Gan & Cham

2- Yang

3- Frydenberg & Lewis

4- Chang

5- Koeske & Koeske

6- Neuman

7- Yang & Farn

مؤلفه‌های اثرگذار بر عملکرد آموزشگاهی: مطالعه‌ی تطبیقی از منظر روان‌شناسی تربیتی. شماره ۱۱، فصلنامه‌ی یادگیری خودنظم‌دهی، است.

یادگیری خودنظم‌دهی که در طی چند دهه گذشته به یک حوزه برجسته برای پژوهش در روان‌شناسی تربیتی تبدیل شده است، از نظریه و پژوهش راجع به خودکنترلی^۲ سرچشمه می‌گیرد (شانک^۳، ۲۰۰۵). نظریه شناختی-اجتماعی بندورا^۴ (۱۹۸۶) راجع به کارکرد انسان را اسلاف این شیوه می‌دانند. فرض اساسی نظریه بندورا این است که مردم عاملان فعال خودنظم‌ده می‌باشند، نه اینکه به شکل منفعل توسط محیطشان شکل داده شوند. یادگیری خودنظم‌ده فرایندی هدف‌گراست که پیشرفت از یک مرحله دوران‌دیشی^۵ به خوداندیشی^۶ از طریق خودنظارتی و خودکنترلی را موجب می‌شود (پینتریچ^۷، ۲۰۰۴). فراگیران خودنظم‌ده اهداف قابل حصولی را برمی‌گزینند، توجه دارند که تکالیف یادگیری متفاوت به راهبردهای متفاوت نیاز دارد و تمایل دارند که از مناسب‌ترین راهبردها به صورتی کارآمد برای رسیدن به اهداف یادگیری به صورت شخصی ارزش‌گذاری شده بهره‌گیرند (پینتریچ، ۲۰۰۴). این افراد بر پیشرفتشان از طریق راهبردهایی چون تمرکز توجه^۸ و آموزش به خود^۹ نظارت می‌کنند تا مشکلات مسیر را آشکار و برطرف کنند. آن‌ها دارای جهت‌گیری یادگیری و نه جهت‌گیری پیشرفت هستند، به پیامدهای میانی فرایند یادگیری اشراف دارند، قادرند که اسنادهای علی دقیق برای

^۱- self-regulated learning

^۲- self-control

^۳- Schunk

^۴- Bandura

^۵- forethought phase

^۶- self-reflection

^۷- Pintrich

^۸- attention focusing

^۹- self-instruction

بیاورد. برای یادگیری خودنظم‌دهی و ارتقاء مهارت‌های یادگیری، نه تنها به انعطاف‌پذیری لازم برای وفاداری راهبردهای یادگیری خود با الزامات فوری موقعیت‌های یادگیری ویژه را دارند (زیمرن، ۱۹۹۵).

بهره‌مندی از مهارت‌های یادگیری خودنظم‌دهی در تمامی سطوح تحصیلی یک ضرورت است؛ رفتارها و شناخت‌های بیانگر ضعف در خودنظم‌دهی چون اضطراب

آزمون بالا (روتینگ، پری، هال و هادکیج^۲، ۲۰۰۴) و بی‌ربطی ادراکی از ارتباط آموخته‌ها با موفقیت در آینده (گرینی، دیبیکر، راویندران و کروس^۳، ۱۹۹۹) با پیشرفت ضعیف همبسته است؛ ولی رفتارهای یادگیری بسیاری از فراگیران به‌ندرت با هنجارهای این نوع یادگیری مطابقت دارد (زیمرن، ۲۰۰۲). همه مدل‌های کنونی، خودنظم‌دهی را فرایندی چرخه‌ای می‌دانند که از یک مرحله ابتدایی یا مقدماتی شروع می‌شود، از مرحله انجام تکلیف یا عملکرد واقعی می‌گذرد و به یک مرحله پایانی یا انطباق می‌رسد. دانش‌آموزان پس از اتمام دوره ابتدایی و ورود به دبیرستان در برخی موارد این یادگیری چون تنظیم تلاش و استفاده از راهبردهای یادگیری که به مراحل تکمیل تکلیف یا انطباق مربوط است، کاهش نشان می‌دهند (پوستینن و پولکینن^۴، ۲۰۰۱).

دانش‌آموزان مهارت‌های خودنظم‌دهی تحصیلی را از طریق منابع اجتماعی مختلفی چون والدین، معلمان و یا فعالیت‌های آموزشی به‌دست می‌آورند. آموزش و مداخله نیز توانسته است خودنظم‌دهی را در تمامی سطوح تحصیلی به فراگیران بیاموزد (پینتریچ، ۱۹۹۵). همچنین اثربخشی شیوه‌های متفاوت آموزشی از جمله آموزش به کمک همشاگردی در دانش‌آموزان در معرض خطر (وندیولج، ون‌کیر و دی‌وور^۵، ۲۰۱۱) و تأثیر

1- Zimmerman

2- Ruthig, Perry, Hall & Hladkyj

3- Greene, Debacker, Ravindran & Krows

4- Puustinen & Pulkkinen

5- Vandavelde, Van Keer & De Wever

گروه همسال و فراگیر معلم^۱ در دانشجویان (van den Boom, Paas & van Merriënboer) در دانشجو، مطالعات روانشناختی و آموزشی، شماره پنجم، تابستان ۱۳۹۷، ۳۹۷-۴۰۳

خودنظم‌دهی در پیشینه پژوهش موجود است.

الگوی خودنظم‌دهی (خودگردانی) ارائه شده توسط پنتریچ و دی‌گروت^۳ (۱۹۹۰)، با عنوان راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۴، یکی از کاربردی‌ترین مدل‌های یادگیری

خودنظم‌دهی است و می‌تواند راهنمای عمل پژوهشگران باشد. پنتریچ (۲۰۰۰) با تأکید بر اینکه فرایند خودنظم‌دهی مشتمل بر انگیزش، شناخت و رفتار است توضیح می‌دهد که در حیطه انگیزش «خودکارآمدی»^۵؛ توان سازنده‌ای که بدان وسیله مهارت‌های فرد برای تحقق اهداف مختلف به‌گونه‌ای اثربخش سازماندهی می‌شود؛ «ارزش‌گذاری درونی»^۶؛ اهمیتی که فرد به یک تکلیف خاص می‌دهد و هدفی که از پیگیری آن دنبال می‌کند؛ «اضطراب امتحان»^۷؛ حالت هیجانی ناخوشایندی که بر عملکرد فرد در موقعیت‌های ارزشیابی تأثیر منفی می‌گذارد قرار دارد و حیطه شناخت و رفتار «راهبردهای شناختی»^۸؛ چاره‌اندیشی‌هایی که افراد برای یادگیری، به‌خاطر سپاری، یادآوری و درک مطلب از آن بهره می‌گیرند و مهارت «خودتنظیمی»^۹ را که در تکالیف معین به‌صورت اصرار و پافشاری بر حل تکلیف، کمک‌طلبی و گزینش رفتار نشان داده می‌شود و به‌طور مداوم براساس بازخوردهای حاصل از عملکرد فرد دچار تغییراتی درجهت دستیابی به اهداف موردنظر می‌گردد، شامل می‌شود.

1- tutor

2- van den Boom, Paas & van Merriënboer

3- De Groot

4- Motivated Strategies for Learning

5- self-efficacy

6- intrinsic value

7- test anxiety

8- cognitive strategies

9- self-regulation

رابطه نظریه یادگیری خودنظم‌دهی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان خودنظم‌دهی در عملکرد آموزشی و دیگر متغیرهای مهم تحصیلی از یک سو و ضعف فراگیران دانشگاهی در مهارت خودنظم‌دهی و امکان آموزش آن از سوی دیگر، مطالعه حاضر با طرح پرسش اساسی «آیا یادگیری خودنظم‌دهی قادر است فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی کند؟» به دنبال بررسی سهم هریک از عناصر خودنظم‌دهی بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان، در قالب سه فرضیه ذیل است:

۱. یادگیری خودنظم‌دهی، خستگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.
۲. یادگیری خودنظم‌دهی، بی‌علاقگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.
۳. یادگیری خودنظم‌دهی، ناکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

روش

تحقیق حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری مطالعه تمامی دانشجویان مقاطع کاردانی (۱۷۸ نفر) و کارشناسی (۹۸۴ نفر) دانشگاه آزاد اسلامی واحد اشکذر، واقع در سی کیلومتری شهر یزد، در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ را شامل می‌شود. از این تعداد نمونه‌ای به اندازه ۲۹۰ نفر بر مبنای جدول پیشنهادی کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و در جریان کلاس درس و با حضور استادان مربوط پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه تحقیق نشان داد که میانگین سنی دانشجویان شرکت‌کننده ۲۱/۸ سال ($SD = ۳/۱$) بود. ۱۵۱ نفر (۵۲٪) از شرکت‌کنندگان مرد و ۱۳۹ نفر (۴۸٪) زن و ۱۷۴ نفر (۶۰٪) از آن‌ها مجرد و ۱۱۶ نفر (۴۰٪) متأهل بودند. ۴۷ نفر (۱۶٪) در مقطع کاردانی، ۸۱ نفر (۲۸٪) در مقطع کارشناسی ناپیوسته و ۱۶۲ نفر (۵۶٪) در مقطع کارشناسی پیوسته تحصیل می‌کردند. همچنین ۶۴ نفر (۲۲٪) از افراد گروه نمونه در گروه آموزشی علوم انسانی، ۵۸ نفر (۲۰٪) در گروه آموزشی علوم پایه، ۱۴۵ نفر (۵۰٪) در گروه آموزشی فنی و مهندسی و ۲۳ نفر (۸٪) در گروه آموزشی هنر مشغول به تحصیل بودند.

^۱ - Krejcie & Morgan

۱- پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۱: این پرسش‌نامه که توسط پیتریچ

و دی گروت (۱۹۹۰) تهیه شده است، ابزار مورد استفاده پژوهش حاضر برای سنجش مهارت‌های یادگیری خودنظم‌دهی است. مقیاس باورهای انگیزشی پرسش‌نامه سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان و مقیاس رفتارهای شناختی آن دو عامل راهبردهای شناختی و خودتنظیمی را اندازه‌گیری می‌کند. محققان برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از آلفای کرونباخ استفاده کردند و به ترتیب ضریب‌های ۰/۸۷، ۰/۷۵،

۰/۸۳ و ۰/۷۴ را برای عامل‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی محاسبه کردند. در پژوهش البرزی و سیف (۱۳۸۱) روایی سازه‌ای ابزار به تأیید رسید و ضریب‌های پایایی ۰/۸۲، ۰/۷۶، ۰/۸۷، ۰/۷۲ و ۰/۵۹ به ترتیب برای عامل‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به دست آمد. در بررسی حاضر روایی محتوایی ابزار مورد تأیید سه نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه قرار گرفت. ضریب پایایی مقیاس، با روش آلفای کرونباخ نیز در مطالعه حاضر برای عامل‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۰، ۰/۷۸، ۰/۷۷ و ۰/۷۱ به دست آمد. نسخه نهایی این پرسش‌نامه مشتمل بر ۴۴ سؤال است و برای نمره‌گذاری آن از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت استفاده می‌شود.

۲- پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی^۲. این پرسش‌نامه که توسط برسو و همکاران (۲۰۰۷) ساخته شده است، دارای ۱۵ گویه است که سه مؤلفه خستگی تحصیلی (۵ گویه)، بی‌علاقگی تحصیلی (۴ گویه) و ناکارآمدی تحصیلی (۶ گویه) را اندازه می‌گیرد. همه گویه‌ها در یک طیف پنج درجه‌ای علامت‌گذاری می‌شوند. سازندگان پرسش‌نامه پایایی

^۱- Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

^۲- Academic Burnout Inventory

مؤلفه‌های خستگی تحصیلی، خودنظم‌دهی و خودکنترولی در دانشجویان ناکارآمدی تحصیلی را به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ به دست آوردند. نعمی (۱۳۸۸) در ایران ضریب‌های روایی سه مؤلفه این

پرسش‌نامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسش‌نامه فشارزاهای دانشجویی به ترتیب برابر با ۰/۳۸، ۰/۴۲ و ۰/۴۵ و ضریب‌های پایایی آن را ۰/۷۹، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ محاسبه کرد. در بررسی حاضر سه نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه روایی محتوایی ابزار را تأیید کردند. پایایی ابزار نیز در مقیاس حاضر برای مؤلفه‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۰ و ۰/۷۰ به دست آمد.

نتایج

جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی متغیرهای مطالعه را نشان می‌دهد. مطابق با جدول مذکور خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی رابطه منفی و اضطراب امتحان رابطه مثبت با خستگی تحصیلی در فاصله ۰/۴۸- تا ۰/۳۳ و در سطح معناداری $P < 0/01$ را نشان می‌دهند. همچنین تمامی متغیرهای راهبردهای انگیزشی برای یادگیری با بی‌علاقگی تحصیلی در سطح معناداری $P < 0/01$ رابطه دارند، که در این میان ارتباط اضطراب امتحان برخلاف عناصر دیگر مثبت است. به علاوه تمامی عناصر یادگیری خودنظم‌دهی به جز اضطراب امتحان رابطه منفی معناداری با ناکارآمدی تحصیلی در سطح $P < 0/01$ را نشان می‌دهند.

متغیر	میانگین	انحراف	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
	ن	معیار							

۱- مطالعات قبلی و بررسی حاضر نشان داد که متغیر اضطراب آزمون با متغیرهای مطالعه رابطه غیرخطی دارد؛ بنابراین این متغیر بر مبنای استفاده از منحنی خطی تعدیل شد. میانگین متغیر اضطراب امتحان پیش از تعدیل ۱۳/۹۴ و انحراف استاندارد آن ۳/۸۵ بوده است.

۱. خستگی تحصیلی	۱۶/۹۸	۴/۰۳						
۲. بی‌علاقگی تحصیلی	۱۱/۸۳	۳/۹۸	**۰/۶۹					
۳. ناکارآمدی تحصیلی	۱۳/۵۸	۳/۶۷	**۰/۳۹	**۰/۵۰				
۴. خودکارآمدی	۳۱/۴۴	۵/۰۸	**۰/۳۸	**۰/۴۶	**۰/۶۱			
۵. ارزش‌گذاری درونی	۳۳/۹۹	۵/۸۸	**۰/۴۸	**۰/۵۱	**۰/۵۹	**۰/۶۴		
۶. اضطراب امتحان	۵۴/۸۹	۲۴/۳۱	**۰/۳۳	**۰/۲۵	۰/۰۴	-۰/۱۱	۰/۰۲	
۷. راهبردهای شناختی	۴۸/۵۷	۶/۸۷	**۰/۳۷	**۰/۳۶	**۰/۴۹	**۰/۵۳	**۰/۶۲	۰/۰۰
۸. خودتنظیمی	۲۹/۰۹	۴/۹۵	**۰/۴۵	**۰/۴۴	**۰/۵۱	**۰/۵۴	**۰/۵۶	-۰/۰۳

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی‌های مربوط به متغیرهای مطالعه

**P < ۰/۰۱

فرضیه اول. یادگیری خود نظم‌ده، خستگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام خستگی تحصیلی به روی عناصر یادگیری خودنظم‌ده

متغیر	همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	خطای استاندارد	β	t	Sig.
ارزش‌گذاری درونی	۰/۵۱	۰/۲۶	۰/۷۷	-۰/۵۱	۹/۶۵	۰/۰۰۰۱
ارزش‌گذاری درونی	۰/۶۰	۰/۳۶	۰/۵۲	-۰/۵۲	۱۰/۶۰	۰/۰۰۰۱
اضطراب آزمون	۰/۳۴	۰/۳۴	۰/۳۴	۰/۳۲	۶/۵۰	۰/۰۰۰۱
ارزش‌گذاری درونی	۰/۶۳	۰/۳۹	۰/۳۱	-۰/۳۸	۶/۴۹	۰/۰۰۰۱
اضطراب آزمون	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۳۲	۶/۷۴	۰/۰۰۰۱
خودتنظیمی	۰/۲۱	۰/۲۱	۰/۲۱	-۰/۲۳	۳/۹۴	۰/۰۰۰۱

P < ۰/۰۰۱

F = ۵۷/۶۶

رابطه نتایج یادگیری خودنظم‌دهی و رگرسیون گام به گام به تحصیلی در جدول ۳ نیز نشان می‌دهد که از بین عناصر راهبردهای انگیزشی برای یادگیری، سه متغیر ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان و خودتنظیمی ۳۹ درصد واریانس خستگی تحصیلی را تبیین می‌کنند، که با $F=57/66$ در سطح $P<0/001$ معنادار است. ضرایب بتا (β) جدول نشان می‌دهد که با افزایش یک انحراف استاندارد در متغیر ارزش‌گذاری درونی خستگی تحصیلی ۰/۳۸ انحراف استاندارد کاهش، با افزایش یک انحراف استاندارد در متغیر اضطراب آزمون، خستگی تحصیلی ۰/۳۲ انحراف استاندارد افزایش و با افزایش یک انحراف استاندارد در متغیر خودتنظیمی خستگی تحصیلی ۰/۲۳ انحراف استاندارد کاهش می‌یابد. مقادیر t نیز بیانگر معناداری هر سه متغیر پیش‌بین در تبیین تغییرات خستگی تحصیلی در سطح خطای $P<0/001$ است؛ بنابراین توانایی عناصر ارزش‌گذاری درونی و خودتنظیمی در پیش‌بینی خستگی تحصیلی به گونه‌ای منفی و توانایی اضطراب امتحان در این پیش‌بینی به گونه‌ای مثبت تأیید شده و

توانایی دو عامل خودکارآمدی و راهبردهای شناختی در پیش‌بینی خستگی تحصیلی رد می‌شود. همچنین این جدول نشان می‌دهد که ارزش‌گذاری درونی سهم بیشتری نسبت به دو متغیر دیگر در این تبیین دارد.

فرضیه دوم. یادگیری خودنظم‌دهی، بی‌علاقگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام بی‌علاقگی تحصیلی به روی عناصر یادگیری خودنظم‌دهی

متغیر چندگانه	همبستگی	ضریب تعیین	خطای استاندارد	β	t	Sig.
ارزش‌گذاری درونی	۰/۵۱	۰/۲۶	۰/۹۴	۰/۵۱	۹/۷۸	۰/۰۰۰
ارزش‌گذاری درونی	۰/۵۶	۰/۳۱	۰/۴۰	-۰/۵۲	۱۰/۲۸	۰/۰۰۰
اضطراب امتحان			۰/۴۴	۰/۲۳	۴/۴۸	۰/۰۰۰
ارزش‌گذاری درونی	۰/۵۸	۰/۳۴	۰/۵۰	-۰/۳۸	۵/۷۶	۰/۰۰۰
اضطراب آزمون			۰/۲۶	۰/۲۰	۳/۹۷	۰/۰۰۰
خودکارآمدی			۰/۱۷	-۰/۲۰	۳/۰۷	۰/۰۰۲

۰/۰۰۰	۴/۶۰	-۰/۳۲	۰/۵۷	۰/۳۵	۰/۵۹	ارزش‌گذاری درونی
۱۳۹۷	شماره ۳۰، تابستان	تربیتی، روانشناسی	فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۳۰، تابستان ۱۳۹۷	۰/۴۲		اضطراب آزمون
۰/۰۱۹	۲/۳۶	-۰/۱۶	۰/۰۸			خودکارآمدی
۰/۰۲۰	۲/۳۴	-۰/۱۵	۰/۱۹			خودتنظیمی

$$P < 0/001 \quad F = 35/85$$

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام در جدول ۳ نشان می‌دهد که متغیرهای ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، خودکارآمدی و خودتنظیمی مجموعاً ۳۵ درصد از واریانس بی‌علاقگی تحصیلی را تبیین می‌کنند و سهم متغیر ارزش‌گذاری درونی بیش از متغیرهای دیگر است. این نتیجه با $F=35/85$ در سطح $P < 0/001$ معنادار است. ضرایب بتا متغیرهای سهم در این پیش‌بینی نشان می‌دهد که به ازای یک واحد افزایش در انحراف استاندارد ارزش‌گذاری درونی ۰/۳۲ واحد، به ازای یک واحد کاهش در انحراف استاندارد اضطراب آزمون ۰/۲۱ واحد، به ازای یک واحد افزایش در انحراف استاندارد خودکارآمدی ۰/۱۶

واحد و به ازای یک واحد افزایش در انحراف استاندارد خودتنظیمی ۰/۱۵ واحد از انحراف استاندارد بی‌علاقگی تحصیلی کاسته می‌شود. همچنین مقادیر t جدول نشان می‌دهد که این متغیرها به لحاظ آماری سهم معناداری در پیش‌بینی بی‌علاقگی تحصیلی دارند؛ بنابراین توانایی سه عامل ارزش‌گذاری درونی، خودکارآمدی و خودتنظیمی در پیش‌بینی بی‌علاقگی تحصیلی به گونه‌ای منفی و توانایی عامل اضطراب امتحان در این پیش‌بینی به گونه‌ای مثبت تأیید و توانایی راهبردهای شناختی در این پیش‌بینی رد می‌شود.

فرضیه سوم. یادگیری خودنظم‌ده، ناکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام ناکارآمدی تحصیلی به روی عناصر یادگیری خودنظم‌ده

متغیر	همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	خطای استاندارد	β	t	Sig.
خودکارآمدی	۰/۶۲	۰/۳۹	۰/۷۰	-۰/۶۲	۱۳/۰۶	۰/۰۰۰

۰/۰۰۰	۶/۶۷	-۰/۴۰	۰/۶۶	۰/۴۵	۰/۶۷	خودکارآمدی
۹۵			... در دانشجویان تحصیلی	فرسودگی	خودنظم‌ده و یادگیری	رابطه یادگیری خودنظم‌ده و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان ...
۰/۰۰۰	۵/۶۹	-۰/۳۴	۰/۰۹			ارزش‌گذاری درونی

۰/۰۰۰	۵/۸۱	-۰/۳۶	۰/۱۲	۰/۴۷	۰/۶۸	خودکارآمدی
۰/۰۰۰	۴/۳۵	-۰/۲۸	۰/۰۸			ارزش‌گذاری درونی
۰/۰۰۶	۲/۷۶	-۰/۱۶	۰/۰۸			خودتنظیمی

$$P < 0/001 \quad F = 78/56$$

نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام در جدول ۴ نیز نشان می‌دهد که سه متغیر خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و خودتنظیمی در مجموع ۴۷ درصد از واریانس ناکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کنند که در این میان خودکارآمدی سهم بیشتری دارد. این نتیجه با $F=78/56$ در سطح $P < 0/001$ معنادار است. ضرایب بتای متغیرهای جدول بیانگر آن است که به‌ازای یک واحد افزایش در انحراف استاندارد عامل‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و خودتنظیمی به‌ترتیب ۰/۳۶، ۰/۲۸ و ۰/۱۶ واحد از انحراف استاندارد ناکارآمدی تحصیلی کاسته می‌شود. مقادیر t متغیرهای پیش‌بین نیز بیانگر

معناداری آماری آن‌ها در تبیین ناکارآمدی تحصیلی است؛ بنابراین تنها قابلیت سه عنصر خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و خودتنظیمی در پیش‌بینی ناکارآمدی تحصیلی به شکل منفی تأیید می‌شود.

بحث

نتایج مطالعه رابطه منفی عناصر خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی با هر سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی و رابطه مثبت اضطراب امتحان با دو مؤلفه خستگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی را نشان داد. مبانی نظری بیانگر ارتباط عناصر یادگیری خودنظم‌دهی با عملکرد تحصیلی در دروس و دوره‌های مختلف آموزشی (زیمرمن، ۲۰۰۲)، اهمال‌کاری تحصیلی (حسین چاری و دهقانی، ۱۳۸۷)،

انگیزش پیشرفت (وندیولج و همکاران، ۱۳۸۱) مطالعه تأثیر آموزش خودنظم‌دهی بر انگیزش پیشرفت

تحصیلی (پیتریچ، ۲۰۰۴) و از سوی همبستگی عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی (شانک، ۲۰۰۵) است. نتایج پژوهش توانایی خودکارآمدی در پیش‌بینی مؤلفه‌های بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی به‌گونه‌ای منفی را نشان داد. مطابق با پیشینه تمامی عناصر راهبردهای انگیزشی برای یادگیری توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی را دارند که در این میان خودکارآمدی سهمی برجسته دارد (امینی، ۱۳۸۷). خودکارآمدی عاملی اساسی در پیش‌بین درگیری شناختی دانشجویان است (آقازاده، رضایی و محمدزاده، ۱۳۸۸) و همبستگی بالایی با فرسودگی تحصیلی دارد (یانگ و فارن، ۲۰۰۵). نشان داده شده است که خودکارآمدی به‌طور مستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد (شانک و زیمرمن، ۱۹۹۷؛ البرزی و سیف، ۱۳۸۱). از سوی خودکارآمدی با اثر بر انتخاب راهبردها و اضطراب امتحان به شکلی غیرمستقیم عملکرد تحصیلی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (عابدینی، باقریان و کدخدایی، ۱۳۸۹). مطابق با بندورا (۱۹۸۶) توانایی‌ها پیش‌بین کاملی برای عملکرد تحصیلی نیستند و به نقش باورهای فرد به توانایی‌های خود به‌عنوان نیروی

انگیزشی نیز باید توجه کرد. فراگیران خودکارآمد با تکالیف چالش‌انگیز گلاویز می‌شوند و بر حل مسائل و تسهیل دشواری‌ها پافشاری می‌کنند (شانک و زیمرمن، ۱۹۹۷). آن‌ها دشواری‌ها را به عنوان چالش می‌نگرند و توسط موانع دلسرد نمی‌شوند.

در این پژوهش ارزش‌گذاری درونی در پیش‌بینی هر سه متغیر فرسودگی تحصیلی سهمیم بود و بیشترین نقش را در تبیین دو متغیر خستگی تحصیلی و بی‌علاقگی تحصیلی داشت. همسو با این نتیجه، در بررسی نون در وین و پیتسما^۱ (۲۰۰۹) ارزش‌گذاری درونی به بهترین شکل رشد رفتار خودنظم‌دهی را در دانش‌آموزان با سطوح اجتماعی-اقتصادی پایین و اُفت تحصیلی بالا تبیین کرد و در پژوهش حسین چاری و دهقانی (۱۳۸۷)

^۱ - van der Veen & Peetsma

ارزش‌گذاری خودنظم‌ده‌توانست به‌همال‌کاری در تحصیلیان دانشجویان را به شکل منفی پیش‌بینی

کند. با این حال، رابطه مستقیمی بین دو متغیر ارزش‌گذاری درونی و پیشرفت تحصیلی در برخی پژوهش‌ها دیده نشد (البرزی و سیف، ۱۳۸۱؛ سیف و لطیفیان، ۱۳۸۳). عنوان شده است که ارزش‌گذاری درونی تأثیر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی ندارد و از طریق نقشی که در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی و ارتقای خودکارآمدی فرد ایفا می‌کند، بر پیشرفت تحصیلی مؤثر می‌افتد (البرزی و سیف، ۱۳۸۱). مطابق با باتلر و وین^۱ (۱۹۹۵) فراگیری که برای محتوی یادگیری ارزش‌فائل می‌شوند و دارای انگیزه غلبه بر کار و تکلیف هستند، بر نحوه یادگیری خود نظارت و کنترل بیشتری اعمال می‌کنند و از راهبردهای سطح بالاتری برای مدیریت یادگیری خود استفاده می‌کنند.

در ارتباط با اضطراب امتحان، پژوهش‌ها بیانگر رابطه غیرخطی این عامل با عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی است (پیتربچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰). اضطراب متوسط برخلاف دو سطح کرانه‌ای فراگیران را با انگیزه و درگیر با تکلیف نگه می‌دارد و تغییرات مطلوب در فرایند مطالعه را با خود به‌همراه می‌آورد. در برخی موارد حتی از اضطراب امتحان به‌عنوان بهترین پیش‌بین پیشرفت تحصیلی یاد شده است (هرمزی، ۱۳۸۷)؛ ولی در مطالعه

حاضر، اضطراب امتحان نتوانست ناکارآمدی تحصیلی را پیش‌بینی کند و حتی ارتباطی میان این دو متغیر یافت نشد. از آنجاکه فشارهای مرتبط با تحصیل و کار دانشگاهی به خستگی تحصیلی می‌انجامد و این خستگی بی‌علاقگی و بی‌علاقگی ناکارآمدی را حاصل می‌دهد (لیتر و مزلاج، ۱۹۸۸) و از آنجاکه شرکت‌کنندگان در مطالعه دانشجویان مقاطع کاردانی و کارشناسی می‌باشند که هنوز زمان طولانی را در دانشگاه سپری نکرده‌اند، به‌نظر می‌رسد که ادامه این اضطراب‌ها بتواند ناکارآمدی را نیز دست‌کم به‌صورت غیرمستقیم تبیین کند.

^۱ - Butler & Winne

۹۸ پژوهش حاضر، خودتنظیمی در پیشرفت‌ها، مؤلفه فرسودگی تحصیلی، شماره ۱، تابستان ۱۳۹۷

بود و اگرچه عامل راهبردهای شناختی نتوانست سهمی در پیش‌بینی مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی ایفا کند، ارتباط منفی معناداری را با هر سه مؤلفه خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی نشان داد. پیشرفت بیشتر فراگیران توانا در استفاده از راهبردهای شناختی و مهارت خودتنظیمی مورد تأیید پیشینه پژوهشی است. پژوهش‌ها تأثیر مثبت قوی روش‌های فراشناختی در شرایط متفاوت یادگیری الکترونیکی^۱ (رامارسکی و گاتمن^۲، ۲۰۰۶)، یادگیری مشارکتی^۳ (رامارسکی و زولتان^۴، ۲۰۰۸) و یادگیری رو-در-رو^۵ (رامارسکی و میزراحی^۶، ۲۰۰۶) را نشان داده است. در واقع تأثیر عوامل انگیزشی بر عملکرد تحصیلی تا حدودی به نقشی که این عوامل در ترغیب فراگیران به استفاده از راهبردهای شناختی و مهارت‌های خودتنظیمی به‌عهده دارند، نسبت داده می‌شود (پینتریچ، ۲۰۰۴). در پژوهش کجباف، مولوی و شیرازی تهرانی (۱۳۸۲) و هرمزی (۱۳۸۷) از خودتنظیمی به‌عنوان بهترین پیش‌بین عملکرد تحصیلی و در بررسی روگت و اورت^۷

(۲۰۰۸) از جنبه‌های فراشناخت و مدیریت تلاش یادگیری خودنظم‌ده به‌عنوان پیش‌بین‌های پیشرفت تحصیلی دانشگاهی نام برده شده است. دانش‌آموزان دارای پیشرفت بالا در بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و مهارت خودتنظیمی متفاوت عمل می‌کنند: آن‌ها به‌اندازه گروه مقابل از راهبردهای شناختی مرور استفاده می‌کنند، ولی از راهبردهای شناختی بسط و سازمان‌دهی و راهبردهای فراشناختی طرح‌ریزی و نظارت بیشتر استفاده می‌کنند (نیمیک، سیکورسکی و ولبرگ^۸، ۱۹۹۶). آموزش راهبردهای شناختی و

1- e-learning

2- Kramarski & Gutman

3- cooperative learning

4- Zoltan

5- face-to-face learning

6- Mizrachi

7- Vrugt & Oort

8- Niemiec, Sikorski & Walberg

مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی و فرسودگی تحصیلی فراگیران ایرانی، تسهیل فرایندهای حل مسئله، خودانگیزی، خودکفایتی، ازدیاد دقت و توجه و به عبارتی خودتنظیم‌گر نمودن فراگیران در فرایند یادگیری می‌شود (رامارسکی و زولتان، ۲۰۰۸). خودتنظیمی نه تنها مهارت‌های رفتاری در عوامل محیطی خودمدیریتی را شامل می‌شود، بلکه همچنین دانش و حس عمل شخصی برای انجام این مهارت‌ها در بافت‌های مناسب را دربر دارد. چنین نظارتی به تغییراتی مطلوب و به موقع در راهبردها، شناخت، عواطف و رفتار یادگیرندگان می‌انجامد (شانک و ارتمر^۱، ۲۰۰۰).

در این پژوهش همچنین دیده شد که دانشجویان نمرات بالایی را در مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی به دست آوردند، تاجایی که این نمرات در خستگی تحصیلی بالاتر از میانگین نمرات ممکن است (جدول ۱ را ببینید). هرچند پژوهش‌های بیشتری برای اطلاع از میزان دقیق فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه‌ها و رشته‌های مختلف دانشگاهی و دلایل آن لازم است، نقش امکانات اندک و در برخی موارد استفاده از استادان با دانش و تجربه کم در واحدهای کوچک دانشگاهی در بروز و گسترش این پدیده محرز است. مطابق با مدل الزامات-منابع^۲ (دیمورتی، بیکر، ناچرینر^۳ و شوفلی، ۲۰۰۱) ترکیب الزامات الزامات

تحصیلی بالا و منابع پایین فرسودگی را به همراه می‌آورد. از سویی آینده شغلی نامطمئن و هزینه‌های زیاد تحصیل در دانشگاه آزاد اسلامی می‌تواند مزید بر علت باشد. مدل عدم تعادل تلاش-پاداش^۴ (سیگریست و پیتر^۵، ۱۹۹۶) عنوان می‌کند که ناهمخوانی میان تلاش و هزینه با پاداش مورد انتظار، زمینه را برای فرسودگی فراهم می‌کند. همسو با

^۱- Ertmer

^۲- demands-resources model

^۳- Demerouti, Bakker & Nachreiner

^۴- model of effort-reward imbalance

^۵- Siegrist & Peter

این، استدلالات در پژوهش فایوز، هامن و اولیور^۱ (۲۰۱۰) برآیند بررسی شماره ۱۰۰ دانشجویان ۲۰۰۷

معلم، فراگیری با آینده شغلی مطمئن، میزان فرسودگی اندک و رو به کاهش گزارش شد.

نتایج این پژوهش، آموزش مهارت‌های خودنظم‌دهی به دانشجویان و البته استادان در بدو استخدام را پیشنهاد می‌دهد. گنجاندن یک درس عمومی در تمامی رشته‌ها با محتوی یادگیری خودنظم‌دهی می‌تواند مهارت‌های انگیزشی، شناختی و رفتاری مؤثر بر مطالعه را به دانشجویان آموزش دهد و بدین‌وسیله کاهش فرسودگی و بهبود عملکرد تحصیلی را موجب شود. افزایش کیفیت آموزش، در هماهنگی با توانایی دانشجویان و در نتیجه تدریس فرصت تجربه موفقیت برای آن‌ها نیز می‌تواند با ارتقای سطح خودکارآمدی موجب بهبود دیدگاه مثبت فردی، مشارکت بهتر در انجام فعالیت‌ها، تنظیم اهداف و تعهد کاری گردد و مانعی برای فرسودگی تحصیلی باشد. همچنین با هدف قرار دادن باورهای کنترل بر امور و ارزشمندی فعالیت‌ها در دانشجویان از طریق اقداماتی چون حمایت از خودمختاری، ترسیم ساختارهای هدف روشن و تدارک مواد آموزشی مرتبط با زندگی، در قالب روش‌های تدریس مؤثر، می‌توان به شکل مستقیم بر ارزش‌گذاری درونی و به شکل غیرمستقیم بر خودکارآمدی، اضطراب آزمون و خودتنظیمی در فراگیران دانشگاهی تأثیر مطلوب گذاشت و بدین‌سان کاهش در فرسودگی تحصیلی و پیامدهای ناخواسته آن را موجب شد. محدود کردن پذیرش دانشجو به رشته‌های موردنیاز جامعه، آنجا که یافتن شغل، کار بسیار دشواری نباشد و تدارک امکانات آموزشی و استخدام استادان مجرب پیش از

پذیرش دانشجو پیشنهاد دیگر برآمده از این تحقیق است. با این وجود، به سبب ماهیت طرح تحقیق استنباط روابط علی معلولی میان متغیرهای پژوهش مجاز نیست. مطالعات بعدی می‌توانند با طراحی آزمایش‌های دقیق تأثیر آموزش مؤلفه‌های خودنظم‌دهی بر فرسودگی تحصیلی را بیازمایند.

¹ - Fives, Hamman & Olivarez

منابع

۱. آقازاده، سید ابراهیم، رضایی، اکبر، و محمدزاده، علی. (۱۳۸۸). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانشجویان دچار درگیری شناختی. تازه‌های علوم شناختی، ۱۱، ۶۳-۷۴.

۲. الهیپوزی، شهلا، و سیف، دیبا. (۱۳۸۱). فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۳، تابستان ۱۳۸۷، ۱۳۶-۱۳۴.

یادگیری و برخی از عوامل جمعیتی با پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی

در درس آمار. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۹، ۷۳-۸۲.

۳. امینی، زرار محمد. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴، ۱۲۳-۱۳۶.

۴. حسین چاری، مسعود، و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش بینی میزان اهمال کاری تحصیلی

بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۲، ۶۳-۷۳.

۵. رستمی، زینب؛ عابدی، محمد رضا؛ شوقلی، ویلمار بی. (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس

فرسودگی تحصیلی مزاج در دانشجویان زن دانشگاه اصفهان. رویکردهای نوین آموزشی، ۱،

۲۱-۳۸.

۶. سیف، دیبا، و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۷). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای

خودنظم‌ده دانشجویان در درس ریاضی. مجله روانشناسی، ۸، ۴۰۴-۴۲۰.

۷. عابدینی، یاسمین، باقریان، رضا، و کدخدایی، محبوبه‌السادات. (۱۳۸۹). بررسی رابطه

باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی-فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل‌های

رقیب. تازه‌های علوم شناختی، ۱۲، ۳۴-۴۸.

۸. کجیاف، محمد باقر؛ مولوی، حسین؛ شیرازی تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۲). رابطه باورهای

انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی.

تازه‌های علوم شناختی، ۵، ۲۷-۳۳.

۹. نعامی، عبدالزهر. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی

دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مطالعات روانشناختی، ۵، ۱۱۷-

۱۳۴.

۱۰. هرمزی، محمود. (۱۳۸۷). نقش پیش‌دانسته‌ها و ویژگی‌های فردی در پیشرفت تحصیلی

دانشجویان دانشگاه پیام نور. فصل‌نامه روانشناسی و علوم تربیتی، ۲، ۱-۲۷.

11. Bask, M., & Salmela-Aro, K., (2013). *Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school*

dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 511-528.
رابطه یادگیری خودنظم‌ده و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان ...

12. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

13. Butler, D. L., & Winne, P.H. (1995). *Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis*. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.

14. Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. (2007). In search of the 'third dimension' of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, 56, 460-478.

15. Chambers, E. (1992). *Workload and the quality of student learning*. *Studies in Higher Education*, 17, 141-153.

16. Chang, E., Eddins-Folensbee, F., & Coverdale, J. (2012). Survey of the prevalence of burnout, stress, depression, and the use of supports by medical students at one school (Review). *Academic Psychiatry*, 36, 177-182.

17. Chang, Y. (2012). The relationship between maladaptive perfectionism with burnout: Testing mediating effect of emotion-focused coping. *Personality and Individual Differences*, 53, 635-639.

18. Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.

19. Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934.

20. Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

21. Frydenberg, E., & Lewis, R. (2004). Adolescents least able to cope: How do they respond to their stresses? *British Journal of Guidance & Counselling*, 32, 25-37.

22. Greene, B. A., DeBacker, T. K., Ravindran, B., & Krow, A. J. (1999). Goals, values, and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes. *Sex Roles*, 40, 421-458.

23. Kramarski, B., & Gutman, M. (2006). How can self-regulated learning be supported in mathematical e-learning environments? فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۳۰، تابستان ۱۳۸۷

Journal of Computer Assisted Learning, 22, 24-33.

24. Kramarski, B., & Mizrachi, N. (2006). Online discussion and self-regulated learning: effects of instructional methods on mathematical literacy. *Journal of Educational Research*, 99, 218-230.

25. Kramarski, B., & Zoltan, S. (2008). Using errors as springboards for enhancing mathematical reasoning with three metacognitive approaches. *Journal of Educational Research*, 102, 137-151.

26. Krejcie, R.V., & Morgan, D.W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and psychological measurement*, 30, 607-610.

27. Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organization commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.

28. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.

29. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

30. Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132, 327-353.

31. Niemiec, R. P., Sikorski, C., & Walberg, H. J. (1996). Learner-Control Effects: A Review of Reviews and a Meta-Analysis, *Journal of Educational Computing Research*, 15, 157-174.

32. Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

33. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing student motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.

34. Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning* (pp. 3-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

35. Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance.* *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.

36. Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). *Models of self-regulated learning: A review.* *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 269–286.

37. Rudman, A., Gustavsson, J.P. (2012). *Burnout during nursing education predicts lower occupational preparedness and future clinical performance: A longitudinal study.* *International Journal of Nursing Studies*, 49, 988-1001.

38. Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hall, N. C., & Hladkyj, S. (2004). *Optimism and Attributional Retraining: Longitudinal Effects on Academic Achievement, Test Anxiety, and Voluntary Course Withdrawal in College Students.* *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 709–730.

39. Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). *Burnout and Engagement in University Students A Cross-National Study.* *Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.

40. Schunk, S. H. (2005). *Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich.* *Educational Psychologist*, 40, 85–94.

41. Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). *Self-regulation and academic learning.* In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). San Diego, CA: Academic Press.

42. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). *Social origins of self-regulatory competence.* *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208.

43. Schunk, D. H. (2001). *Social cognitive theory and self-regulated learning.* In B. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed). (pp. 125-151). NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

44. Shanahan, M. J. (2000). *Pathways to adulthood in changing societies: variability and mechanisms in life course perspective.* *Annual Review of Sociology*, 26, 667–692.

45. Siegrist, J., & Peter, R. (1996). *Measuring effort-reward imbalance at work: guidelines*. Düsseldorf: Institut für Medizinische Soziologie.

46. van den Boom, G., Paas, F., & van Merriënboer, J. J. G. (2007). *Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes*. *Learning and Instruction*, 17, 532-548.

47. van der Veen, I., & Peetsma, T. (2009). *The development in self-regulated learning behavior of first-year students in the lowest level of secondary school in the Netherlands*. *Learning and Individual Differences*, 19, 34-46.

48. Vandevelde, S., Van Keer, H., & De Wever, B. (2011). *Exploring the impact of student tutoring on at-risk fifth and sixth graders' self-regulated learning*. *Learning and Individual Differences*, 21, 419-425.

49. Vrugt, A., & Oort, F. J. (2008). *Metacognition, achievement goals, study strategies, and academic achievement: Pathways to achievement*. *Metacognition and Learning*, 30, 123-146.

50. Watson, R., Deary, I., Thompson, D., & Li, G. (2008). *A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: A questionnaire survey*. *International Journal of Nursing Studies*, 45, 1534-1542.

51. Yang, H. J., & Farn, C. K. (2005). *An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college*. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.

52. Yang, H. J. (2004). *Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges*. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.

53. Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). *Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis*. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540.

54. Zimmerman, B. J. (1995). *Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective.* *Educational Psychologist*, 30, 217–221.

55. Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: an overview.* *Theory into Practice*, 41, 64-70.