

نقش هدف‌های پیشرفت و فرسودگی تحصیلی در عملکرد تحصیلی:
با واسطه‌گری انتظار پیامد و یادگیری خودنظم‌جو

**Achievement Goals and Burnout in Academic Performance:
The Meditation Role of Outcome Expectation and
Self-Regulating Learning**

Marzieh Jamali
MA in Psychology

Ali Reza Kiamanesh, PhD
Islamic Azad University

علیرضا کیامنش
استاد دانشگاه آزاد اسلامی

مرضیه جمالی
کارشناسی ارشد روان‌شناسی

چکیده

هدف این پژوهش تعیین نقش هدف‌های پیشرفت و فرسودگی تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانشجویان با واسطه‌گری انتظار پیامد و یادگیری خودنظم‌جو بود. ۳۴۷ نفر از دانشجویان دانشگاه کاشان با استفاده از نمونه‌برداری طبقه‌ای به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند و به مقیاس هدف‌های پیشرفت (میگلی و کاپلان، و میدلتون، ۱۹۹۸)، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری (پنتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰)، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (برسو و سالانوا و شاتوفلی، ۲۰۰۷) و مقیاس انتظارات پیامد دانشجو (لندی، ۲۰۰۳) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که رابطه فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر متغیرهای واسطه‌ای یادگیری خودنظم‌جو و انتظار پیامد قرار دارد، به گونه‌ای که فرسودگی تحصیلی با تأثیر منفی بر یادگیری خودنظم‌جو و انتظار پیامد، اثر منفی خود را بر پیشرفت تحصیلی افزایش می‌دهد و هدف‌های پیشرفت نیز از طریق یادگیری خودنظم‌جو و انتظار پیامد، اثر مثبت خود را بر پیشرفت تحصیلی افزایش می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: یادگیری خودنظم‌جو، انتظار پیامد، هدف‌های پیشرفت، فرسودگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی

Abstract

The aim of the present study was to investigate the mediating role of outcome expectation and self-regulated learning in the relationship between achievement goals, academic burnout, and academic performance. Three hundred and forty seven students were selected from Kashan University using stratified sampling method. The participants completed the Progress Goals Scale (PGS; Migly, Kaplan & Midelton, 1998), the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich & De Digtrot, 1990), the Academic Burnout Scale (Berso, Salanova & Schoufeli, 2007), and the Student Outcome Expectation Scale (SOEQ; Landy, 2003). The data were analyzed using structural equation modeling. The results indicated outcome expectation and self-regulated learning mediated the relations of achievement goals and academic burnout to academic performance. Academic burnout indirectly and negatively related to academic achievement through self-regulated learning and outcome expectation. Achievement goals indirectly and positively related to academic achievement through self-regulated learning and outcome expectation.

Keywords: self-regulated learning, outcome expectation, progress goals, academic burnout, academic performance

received: 29 January 2017

accepted: 13 May 2017

Contact information: marzieh.jamali 81@gmail.com

دریافت: ۹۵/۱۱/۱۰

پذیرش: ۹۶/۲/۲۳

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی است.

مقدمه

یکی از عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی، یادگیری خودنظم‌جو است (چن، ۲۰۰۵؛ لی، ۲۰۰۸؛ نخستین‌گلدوست و معینی‌کیا، ۱۳۸۸). روی‌آورد شناختی-اجتماعی دو قابلیت مهم خودنظم‌جویی و آینده‌نگری را ابزار کنترل رفتار معرفی می‌کند (بندورا^۱، ۱۹۹۱ نقل از ناصری، ۱۳۸۹). پژوهش‌ها نشان می‌دهد گیرندگان با مهارت بیشتر در یادگیری خودنظم‌جو، در زمینه مهارت‌های یادگیری فعالانه عمل می‌کنند و به جای دریافت فعل‌پذیر دانش، به گونه‌ای فعال در تعیین هدف، انتخاب مسیر، تعیین ابزارها، راهبردهای مطالعه، نظارت بر عملکرد و در صورت لزوم اصلاح فرایند پیشرفت درگیر می‌شوند و مسئولیت یادگیری را برعهده می‌گیرند (پیتتریچ، ۲۰۰۰). پیشینه پژوهشی مملو از بررسی‌هایی است که بر رابطه مثبت و معنادار عملکرد تحصیلی با انتخاب و کاربرد راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی صحت می‌گذارند (آرسال، ۲۰۱۰؛ کاسنین، ۲۰۰۷). این بررسی‌ها نشان می‌دهد تمام یادگیرندگان، فارغ از سن و رشته تحصیلی، می‌توانند از یادگیری خودنظم‌جویی بهره‌مند شوند (پاریس و پاریس، ۲۰۰۱؛ زیمرمن، ۲۰۰۱). الگوی خودنظم‌جو با عنوان راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پیتتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) یکی از کاربردی‌ترین الگوهای یادگیری خودنظم‌جویی است. این الگو دو مقیاس باورهای انگیزشی و رفتارهای شناختی دارد. مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان دارد که به سبب رابطه غیرخطی با عملکرد تحصیلی (پیتتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) از این مطالعه کنار گذاشته شدند. خودکارآمدی نشان‌دهنده باورهای فرد به توانایی خود برای انجام یک تکلیف مشخص و ارزش‌گذاری درونی، اهمیتی است که فرد برای تکلیفی خاص قائل است (پیتتریچ، ۲۰۰۰). خودنظم‌جویی فنون فراشناختی طرح‌ریزی، نظارت و تنظیم یادگیری شخصی به علاوه مدیریت منابعی چون زمان، تلاش، محیط یادگیری و کمک بیرونی را در یادگیری شامل می‌شود (زیمرمن، ۲۰۰۱). هیجان‌ها، افکار و اعمال را برای رسیدن به هدف‌های طرح‌ریزی شده تعدیل می‌کند و بنابراین صلاحیتی تعیین‌کننده برای یادگیرندگان به ویژه در سطوح آموزش عالی است (پیتتریچ، ۲۰۰۴). هر دو

عوامل انگیزشی و خودنظم‌جویی، نقشی مستقیم در بهبود عملکرد تحصیلی دارند (دیره و بنی‌جمالی، ۱۳۸۸). همچنین نقش خودنظم‌جویی به عنوان یک متغیر میانجی در فرایندهای یادگیری مورد تأیید پیشینه است. برای مثال، در مطالعه طالب‌زاده‌نوبریان، ابوالقاسمی، عشوری‌نژاد و موسوی (۱۳۹۰) رابطه خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی را واسطه‌گری می‌کند. به اعتقاد زیمرمن (۲۰۰۱) یادگیرندگان با مهارت خودنظم‌جویی، مهارت بیشتری بر رویداد یادگیری و نتایج آن اعمال می‌کنند و می‌توانند به پیشرفت بالاتری نایل آیند. عامل مؤثر دیگر بر عملکرد تحصیلی، انتظار پیامد^۲ است که مطالعات اندکی در مورد آن وجود دارد. انتظار پیامد به این نکته مهم اشاره دارد که رفتار، محصول انتظارات افراد از میزان ارزشی است که برای یک پیامد قائل هستند (شفیع‌نادر، کدیور، عربزاده و صرامی، ۱۳۹۱). در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، انتظار پیامد به عنوان پیش‌بینی‌کننده مستقیم رفتار است (هانس‌اونیا^۳ و دیگران، ۲۰۰۹ نقل از شفیع‌نادر، کدیور، عربزاده و خدای، ۱۳۹۱). انتظارات پیامد، انگیزه و یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در قابلیت آینده‌نگری، رفتارهای افراد هدفمند است و انتظاراتی بر اساس تجارب قبلی شکل می‌گیرد که اساس رفتار آینده‌نگرانه را تشکیل می‌دهند. انتظار پیامد مؤلفه مهم خودنظم‌جویی است که با تأثیر بر انتخاب راهبردهای یادگیری به پیشرفت تحصیلی می‌انجامد (ردریگوئز^۴، ۲۰۰۹ نقل از شفیع‌نادر و دیگران، ۱۳۹۱). یکی از عوامل مؤثر دیگر در عملکرد تحصیلی دانشجویان، فرسودگی تحصیلی^۵ است (دمورتی، باکر، ناچوینر و شافلی، ۲۰۰۱؛ مسلج، شافیل و لیتز، ۲۰۰۱؛ بدری‌گرگانی، مصرآبادی، فتحی و پلنگی، ۱۳۹۰). اگرچه مطالعات اندکی در این باره انجام شده است (شائوفلی، مارتینز، پینتا، سالانودا و باکر، ۲۰۰۲). محیط دانشگاهی می‌تواند اثرات گوناگونی بر رفتار و احساسات یادگیرندگان در مقابله با فشارهای شدید روانی داشته باشد (دمورتی و دیگران، ۲۰۰۱؛ مسلج، شافل و لیتز، ۲۰۰۱؛ لی و آشفورت، ۲۰۰۸). برای دستیابی به هدف‌های پیشرفت در محیط‌های آموزشی، یادگیرندگان با چالش‌های متعددی از جمله فرسودگی تحصیلی مواجه‌اند (حسن‌نیا و فولادچنگ، ۱۳۹۳). شکری، کدیور و دانشورپور (۱۳۸۶) و

1. Bandura, A.
2. outcome expectation

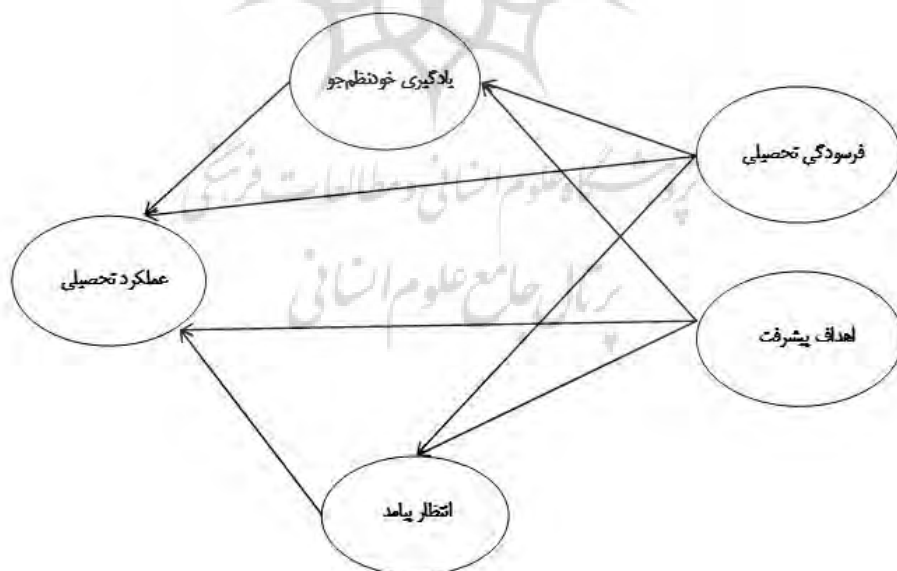
3. Hansonya, O.
4. Rodrignez, A.

5. academic burnout

پژوهش‌های متعدد (بدری گرگری و دیگران، ۱۳۹۱؛ سالما-آرو، ساولانین و هالاپن، ۲۰۰۸؛ رستمی و دیگران، ۱۳۹۰؛ میکائیلی، افروز و قلیزاده، ۱۳۹۱؛ مرزوقی، حیدری و حیدری، ۱۳۹۲) تأیید شده است. پژوهش‌های معدودی نیز رابطه انتظار پیامد و پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده‌اند (پاجارس، ۱۹۹۶ نقل از لندی، ۲۰۰۳؛ تورس و سولبرگ، ۲۰۰۱). با این حال تاکنون نقش واسطه دو متغیر انتظار پیامد و یادگیری خودنظم‌جو در رابطه هدف‌های پیشرفت و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی بررسی نشده و نقش عواملی چون انتظار پیامد، هدف‌های پیشرفت، خودنظم‌جویی و فرسودگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی در چهارچوب یک مدل عملکرد تحصیلی برای جامعه دانشجویی ارائه نشده است. با عنایت به این خلأ پژوهشی نیاز است که نقش عوامل انگیزشی و شناختی به‌طور همزمان در عملکرد تحصیلی بررسی شود. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش هدف‌های پیشرفت و فرسودگی تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانشجویان با واسطه‌گری انتظار پیامد و یادگیری خودنظم‌جو انجام شده است. مدل اولیه پژوهش در شکل ۱ آمده است.

بودرآ، سانتن^۲، همفیل^۳ و داسون^۴ (۲۰۰۴) نقل از رستمی، عابدی و بی‌شوفلی، (۱۳۹۰) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند نگرش بدبینانه و احساس عملکرد تحصیلی ضعیف همراه است.

نقش عوامل محیطی به ویژه محیط اجتماعی در هر سه نظریه شناختی-اجتماعی، هدف‌های پیشرفت و انتظار-ارزش قابل توجه است. محیط اجتماعی از طریق فرایندهایی مانند الگوبرداری، بازخورد اجتماعی و باورهای انگیزشی همچون انتظار پیامد، جهت‌گیری هدف، خودنظم‌جویی بر عملکرد تحصیلی اثرگذار است. پژوهش‌ها رابطه معنادار یادگیری خودنظم‌جو و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان (لی، ۲۰۰۸؛ اوشد^۵ و پاجارس^۶، ۲۰۰۶ نقل از طاهری، ۱۳۸۷؛ هیکیلا^۷ و دیگران، ۲۰۰۶ نقل از ملک‌زاده، ۱۳۸۶؛ کارشکی، خرازی، اژه‌ای و قاضی‌طباطبایی، ۱۳۸۸؛ زهری، ۱۳۸۸؛ صداقت، ۱۳۸۹؛ بدری گرگری، پویانفرد و فیروزی، ۱۳۹۱) و رابطه هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی (هاراکیویکس، ۲۰۰۰؛ الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱؛ ولترز، ۲۰۰۴) را تأیید کرده‌اند. رابطه معکوس فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نیز در



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

۲) فرسودگی تحصیلی با واسطه یادگیری خودنظم‌جو، اثر مثبت بر عملکرد تحصیلی دارد.
 ۳) هدف‌های پیشرفت با واسطه انتظار پیامد، اثر مثبت بر

روابط بین متغیرها یا مسیرهای مدل مبتنی بر پنج فرضیه است:
 ۱) هدف‌های پیشرفت با واسطه یادگیری خودنظم‌جو، اثر مثبت بر عملکرد تحصیلی دارد.

1. Boudreau, D.
 2. Santen, S. A.

3. Hemphill R, R.
 4. Dobson, J.

5. Oshad, J. A.
 6. Pajara, F.

7. Heikila, A.

عملکرد تحصیلی دارد.

۴) فرسودگی تحصیلی با واسطه انتظار پیامد، اثر مثبت بر عملکرد تحصیلی دارد.

۵) دانشجویان دختر و پسر در زمینه‌های فرسودگی تحصیلی، انتظار پیامد، یادگیری خودنظم‌جو و هدف‌های پیشرفت تفاوت دارند.

روش

روش این پژوهش توصیفی و از نوع طرح‌های همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل همه ۲۰۶۶ دانشجوی رشته‌های علوم پایه و مهندسی دانشگاه کاشان بود که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ مشغول به تحصیل بودند. بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، ۳۴۷ نفر (۱۵۰ پسر و ۱۹۷ دختر) به شیوه نمونه‌برداری تصادفی طبقه‌ای از دو جنس و دو دانشکده انتخاب شدند و به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند.

مقیاس هدف‌های پیشرفت^۱ (میدگلی، کاپلان، میدلتون

و ماهر، ۱۹۹۸). این مقیاس ۱۸ ماده دارد که ۶ ماده آن هدف‌های تبحری^۲، ۶ ماده آن رویکرد-عملکرد^۳ و ۶ ماده آن هدف‌های اجتناب-عملکرد^۴ را می‌سنجد و در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) نمره‌گذاری می‌شود. میگلی و دیگران (۱۹۹۸) این پرسشنامه را بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی اجرا و همسانی درونی آن را با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ارزیابی کردند. آنها ضریب آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس اهداف تبحری برابر با ۰/۸۱، برای زیرمقیاس اهداف رویکردی-عملکردی برابر با ۰/۸۴ و برای زیرمقیاس اهداف اجتنابی-عملکردی برابر با ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. همچنین شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی مانند $AGFI=0/88$ ، $GFI=0/92$ ، $RMSEA=0/07$ از برازش مناسب مدل با داده‌ها دارد. محسن‌پور و حجازی و کیامنش (۱۳۸۶) ضریب آلفای کرونباخ برای سه زیرمقیاس این پرسشنامه را به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۳ و ۰/۶۵ گزارش کرده‌اند.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری^۵ (پینتریچ و

دی‌گروت، ۱۹۹۰). این پرسشنامه با دو مقیاس باورهای

انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای یادگیری خودنظم‌جو (۲۲ ماده)، دو مؤلفه راهبردهای شناختی^۶ و خودنظم‌جویی را می‌سنجد. در این پژوهش فقط از مؤلفه راهبردهای یادگیری خودنظم‌جو استفاده شد. به هر ماده در یک مقیاس ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره داده می‌شود. بررسی‌های پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) اعتبار دو مقیاس راهبردهای یادگیری خودنظم‌جو یعنی راهبردهای شناختی و خودنظم‌جویی را به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۹۰ و حسینی‌نسب و رامش (۱۳۷۹) راهبردهای شناختی و خودنظم‌جویی را به ترتیب ۰/۶۴ و ۰/۶۸ گزارش کردند. همچنین البرزی و سیف (۱۳۸۲) برای به دست آوردن اعتبار از روش بازآزمایی استفاده کردند که ضریب اعتبار ۰/۷۶ به دست آمد. در این پژوهش فقط از بخش راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی آن (۲۲ ماده) استفاده شده است و شاخص‌های به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی ($AGFI=0/93$ ، $GFI=0/95$ ، $RMSEA=0/05$) نشان از برازش مناسب مدل با داده‌ها دارد.

مقیاس فرسودگی تحصیلی^۷ (برسو، سالانوا و شاتوفلی،

۲۰۰۷). این مقیاس متشکل از ۱۵ ماده و سه زیرمقیاس خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی است که در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شود. خستگی تحصیلی ۵ ماده (مطالب درسی خسته‌کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ ماده (برای مثال احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه‌ای ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بریبایم) دارد. ضریب همسانی درونی این مقیاس با محاسبه آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۷۱، ۰/۷۰ برای سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی به دست آمده است. شاخص‌های به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی ($AGFI=0/83$ ، $GFI=0/91$ ، $RMSEA=0/08$) از برازش مناسب مدل با داده‌ها دارد. نعامی (۱۳۸۸) اعتبار این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۷۵ گزارش کرده است.

پرسشنامه انتظارات پیامد دانشجوی^۸ (لندی، ۲۰۰۳). این

1. Progress Goals Scale

2. performance goal

3. performance^o approach goals

4. performance^o avoidance goals

5. Motivated Strategies to Learning Questionnaire (MSLQ)

6. cognition strategies

7. Academic Burnout Scale

8. Student Outcome Expectation Questionnaire (SOEQ)

و دیگران (۱۳۹۱) بررسی و مشخص شد که این پرسشنامه از روایی مناسب برخوردار و اعتبار آن ۰/۷۱ است. در این پژوهش، معدل کل دانشجویان در ترم اول تحصیلی نیز به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی آن‌ها مدنظر قرار گرفت. برای تعیین روابط علی متغیرها، از روش تحلیل مسیر استفاده شد.

یافته‌ها

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی و چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش گزارش شده است.

پرسشنامه با ۱۳ ماده، سه مؤلفه جهت‌دهی به آینده^۱، رضایت شغلی^۲ و انتظارات شخصی^۳ را ارزیابی می‌کند. تمام ماده‌ها در مقیاس ۴ درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) نمره‌گذاری می‌شود. اعتبار پرسشنامه برای سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی از ۰/۷۳ تا ۰/۹۱ گزارش شده است.

شاخص‌های به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی (AGFI= ۰/۸۶, GFI= ۰/۱۸, RMSEA= ۰/۰۱) نشان از برازش مناسب مدل با داده‌ها دارد (لندی، ۲۰۰۳). در دانشجویان ایرانی نیز روایی و اعتبار این ابزار از سوی شفیع‌نادر

جدول ۱

شاخص‌های توصیفی و همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	چولگی	کشیدگی
۱. عملکرد تحصیلی	۱۴/۸۰	۲/۱۷	-	-	-	-	-	-۰/۳۸۳	۰/۲۸۵
۲. فرسودگی تحصیلی	۴۸/۳۷	۸/۳۴	-۰/۵۸۵*	-	-	-	-	-۰/۱۶۷	۰/۶۶۷
۳. هدف‌های پیشرفت	۶۱/۱۷	۱۱/۲۷	-۰/۵۶۳*	-۰/۳۹۸*	-	-	-	-۰/۵۳۹	-۰/۰۲۷
۴. یادگیری خودنظم‌جو	۷۰/۱۷	۸/۲۸	-۰/۶۴۱*	-۰/۴۰۴*	-۰/۴۰۴*	-	-	-۰/۴۷۷	-۰/۳۷۷
۵. انتظارات پیامد	۳۳/۲۰	۷/۹۲	-۰/۶۰۶*	-۰/۳۳۷*	-۰/۳۳۷*	-۰/۵۱۹*	-۰/۴۹۳*	-۰/۴۸۸	-۰/۵۷۷

*P<۰/۰۱

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معنادار و با هدف‌های پیشرفت، انتظارات پیامد و یادگیری خودنظم‌جو رابطه مثبت معنادار دارد. فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معنادار با انتظارات پیامد و یادگیری خودنظم‌جو و هدف‌های پیشرفت نیز رابطه مثبت معنادار با انتظارات پیامد و یادگیری خودنظم‌جو دارد (P<۰/۰۱) و شکل توزیع داده‌ها در هر متغیر نرمال است. افزون بر آن، این نتایج

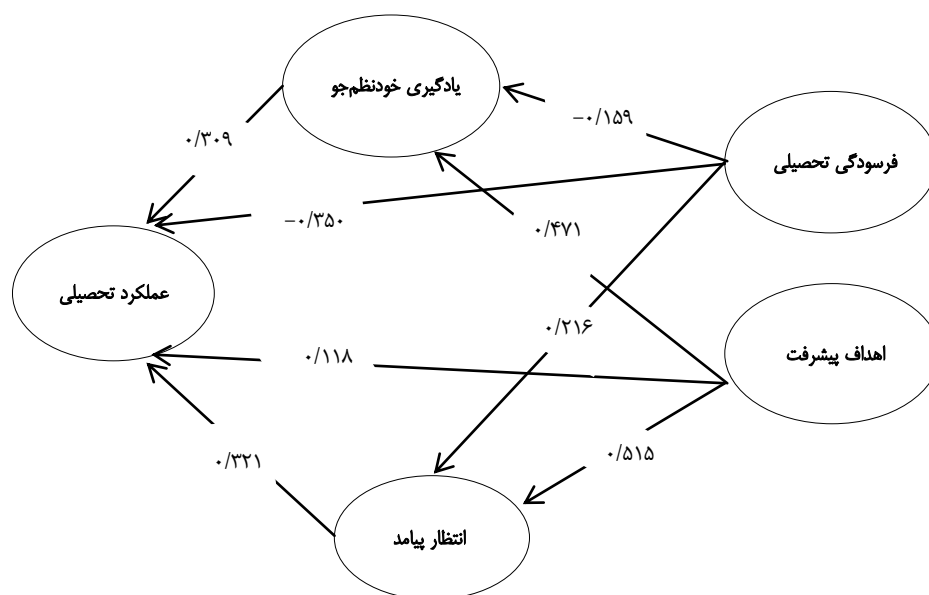
نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که پیشرفت تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معنادار و با هدف‌های پیشرفت، انتظارات پیامد و یادگیری خودنظم‌جو رابطه مثبت معنادار دارد. فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معنادار با انتظارات پیامد و یادگیری خودنظم‌جو و هدف‌های پیشرفت نیز رابطه مثبت معنادار با انتظارات پیامد و یادگیری خودنظم‌جو دارد (P<۰/۰۱) و شکل توزیع داده‌ها در هر متغیر نرمال است. افزون بر آن، این نتایج

جدول ۲

نتایج مسیرهای بررسی شده در مدل

مسیر	β	ضرایب مسیر	خطای استاندارد برآورد	وضعیت
از متغیر فرسودگی تحصیلی به عملکرد تحصیلی	-۳/۴۴*	-۰/۳۵۰	۰/۸۶۸	تأیید
از متغیر هدف‌های پیشرفت به عملکرد تحصیلی	۲۴/۴۲*	۰/۱۱۸	۰/۰۴۶	تأیید
از متغیر انتظار پیامد به عملکرد تحصیلی	۰/۱۴۳*	۰/۳۲۱	۰/۱۲	تأیید
از متغیر یادگیری خودنظم‌جو به عملکرد تحصیلی	۳/۲۰۵*	۰/۳۰۹	۰/۲۰۱	تأیید
از متغیر فرسودگی تحصیلی به انتظار پیامد	-۰/۱۱*	-۰/۲۱۶	۰/۰۵۶	تأیید
از متغیر فرسودگی تحصیلی به یادگیری خودنظم‌جو	-۳/۱۲۶*	-۰/۱۵۹	۰/۰۳۴	تأیید
از متغیر هدف‌های پیشرفت به انتظار پیامد	۰/۱۰۷*	۰/۵۱۵	۰/۰۷۴	تأیید
از متغیر هدف‌های پیشرفت به یادگیری خودنظم‌جو	۱۱/۲۵۶*	۰/۴۷۱	۰/۰۴۴	تأیید

*P<۰/۰۱



شکل ۲. مدل معادلات ساختاری عملکرد تحصیلی

خودنظم‌جو و انتظار پیامد صورت می‌گیرد. اثر غیرمستقیم فرسودگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی (0/118-) در سطح 0/01 معنادار است و از طریق یادگیری خودنظم‌جو و انتظار پیامد صورت می‌گیرد. در ضمن واریانس تبیین‌شده عملکرد تحصیلی 0/42 است.

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، متغیرهای برونزا (هدف‌های پیشرفت و فرسودگی تحصیلی) هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی اثر دارند. اثر غیرمستقیم هدف‌های پیشرفت بر عملکرد تحصیلی در سطح 0/01 معنادار است و از طریق یادگیری

جدول ۳

مقایسه میانگین پیشرفت تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، هدف‌های پیشرفت، انتظارات پیامد و یادگیری خودنظم‌جو در دانشجویان دختر و پسر

متغیر	دختر		پسر		t	df	P
	M	SD	M	SD			
پیشرفت تحصیلی	۱۴/۶۴	۲/۲۲	۱۴/۹۷	۲/۱۲	-۱/۴۱	۳۴۵	0/159
فرسودگی تحصیلی	۴۹/۲۱	۷/۶۹	۴۷/۵۳	۸/۹۹	۱/۸۷	۳۴۵	0/061
هدف‌های پیشرفت	۶۰/۷۵	۱۱/۶۷	۶۱/۶۰	۱۰/۸۷	-0/۶۹۶	۳۴۵	0/487
یادگیری خودنظم‌جو	۷۰/۹۳	۷/۶۴	۶۹/۴۲	۸/۹۳	۱/۷۰	۳۴۵	0/089
انتظارات پیامد	۳۲/۹۶	۷/۷۹	۳۳/۴۵	۸/۰۵	-0/۵۶۵	۳۴۵	0/573

عملکرد تحصیلی دانشجویان و ارائه مدل علی برای تبیین روابط این متغیرها بود. در این رابطه، انتظار پیامد و یادگیری خودنظم‌جو نقش واسطه داشتند. برازش مدل با داده‌های گردآمده از نمونه دانشجویی فرض کلی را که عوامل شناختی، انگیزشی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارند، تأیید کرد. براساس یک مدل مفهومی فرضی، پنج فرضیه تدوین و بررسی شد. نتایج نشان داد عملکرد تحصیلی دانشجویان چه به صورت مستقیم و چه با نقش واسطه‌ای یادگیری خودنظم‌جو و انتظار پیامد، تحت تأثیر هدف‌های پیشرفت و فرسودگی تحصیلی

با توجه به جدول ۳، میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان دختر ۱۴/۶۴ با انحراف استاندارد ۲/۲۲ و میانگین پیشرفت تحصیلی دانشجویان پسر ۱۴/۹۷ با انحراف استاندارد ۲/۱۲ است و در هیچ یک از متغیرهای پژوهش تفاوت آماری معناداری بین دانشجویان دختر و پسر وجود ندارد.

بحث

هدف این پژوهش تعیین نقش فرسودگی تحصیلی و هدف‌های پیشرفت بر انتظار پیامد و یادگیری خودنظم‌جو بر

قرار دارد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، هدف‌های پیشرفت و یادگیری خودنظم‌جو اثر مثبت معنادار بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارند. از سوی دیگر، هدف‌های پیشرفت بر یادگیری خودنظم‌جو اثر مثبت معنادار دارد. اثر مستقیم هدف‌های پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی برابر با $0/118$ است. این اثر از طریق مسیر یادگیری خودنظم‌جو $(0/471 \times 0/309 = 0/145)$ بر پیشرفت تحصیلی، به $0/263 = 0/118 + 0/145$ افزایش می‌یابد. بنابراین اثر هدف‌های پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی از طریق یادگیری خودنظم‌جو افزایش می‌یابد. نتایج به دست آمده در این پژوهش با پژوهش ولترز (۲۰۰۴) همسوست. با این حال، در برخی از پژوهش‌ها (برای مثال الیوت و هاراکویوکس، ۱۹۹۶) وجود رابطه معنادار بین هدف‌های پیشرفت با عملکرد تحصیلی تأیید نشده است. با توجه به نتایج متناقض پژوهش‌ها به نظر می‌رسد که هدف‌های پیشرفت برای تأثیر بر عملکرد تحصیلی به متغیرهای واسطه نیاز دارند (برای مثال، دوپیرت و مارین، ۲۰۰۴؛ رینک و هال، ۲۰۰۳). همچنین پژوهش‌ها نشان داد که درگیری شناختی پایین پیش‌بینی‌کننده منفی عملکرد تحصیلی و درگیری شناختی بالا پیش‌بینی‌کننده مثبت عملکرد تحصیلی یادگیرندگان است (پینتریچ، ۲۰۰۴).

نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد هدف‌های پیشرفت از طریق یادگیری خودنظم‌جو اثر خود را بر عملکرد تحصیلی افزایش می‌دهد. به عبارت دیگر، زمانی که دانشجویان برای کوشش‌های تحصیلی خود هدف تعیین می‌کنند، کلاس درس را سودمندتر تلقی می‌کنند و از راهبردهای خودنظم‌جو بیشتر استفاده می‌کنند و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت (باتلر و واین، ۱۹۹۵؛ شانک و زیمرمن، ۱۹۹۷). این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های دیگر چون گرین، میلر، کراوسون، داک و آکی (۲۰۰۴) و حجازی و دیگران (۱۳۸۸) همسوست. در مقایسه یافته‌های پژوهشی با یافته‌های قبلی، هریک از مسیرها جداگانه بررسی شد. پژوهش‌هایی نیز در مورد مسیر یادگیری خودنظم‌جو بر پیشرفت تحصیلی صورت گرفته است (چن، ۲۰۰۵؛ لی، ۲۰۰۸؛ نخستین‌گلدوست و معینی‌کیا، ۱۳۸۸). یافته‌های پژوهش حاضر با این نتایج همسوست. انتظامی‌بیان (۱۳۸۹) با

بررسی ابعاد خودنظم‌جویی، انگیزش و یادگیری دریافت که باورهای انگیزشی و خودنظم‌جویی باعث پیشرفت اساسی عملکردهای تحصیلی یادگیرندگان می‌شود. یکی دیگر از عواملی که بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد، فرسودگی تحصیلی است. پژوهشگران نشان دادند فرسودگی تحصیلی با تنیدگی‌های فراوان، ساعات طولانی کار همراه با تحصیل، تردید نسبت به آینده، رضایت پایین از عدم تعادل بین زندگی شخصی و حرفه‌ای در رابطه است. همسو با پژوهش‌های نامبرده، نتایج این پژوهش نیز نشان داد که متغیر فرسودگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی دارد. به عبارت دیگر، با بهبود عملکرد تحصیلی از ناکارآمدی، بی‌علاقگی و خستگی هیجانی دانشجویان کاسته می‌شود. این نتیجه با پژوهش سالمالا-آرد و دیگران (۲۰۰۸) که نشان دادند جو حاکم بر محیط آموزشی و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد، همسوست. همچنین این پژوهش نشان داد که فرسودگی تحصیلی با تأثیر منفی بر یادگیری خودنظم‌جو، اثر منفی خود را بر عملکرد تحصیلی افزایش می‌دهد و این نتیجه فرضیه دوم پژوهش را تأیید می‌کند. در تفسیر این یافته پژوهش می‌توان اذعان کرد که مسئله حائز اهمیت در آموزش عالی یادگیری خودنظم‌جو است. به عبارت دیگر، چه باید کرد تا دانشجویان شخصاً یادگیری خود را مدیریت کنند و وابسته به استاد نباشند تا بتوانند با مشکلات خود کنار آمده و دچار فرسودگی تحصیلی نشوند و برای ورود به عرصه‌های زندگی مهارت لازم را کسب کنند. آهولا و هاکانین (۲۰۰۷) نقل از بدری‌گرگی و دیگران، (۱۳۹۰) بیان کردند که عدم کفایت و اراده در امر تحصیل، فرسودگی تحصیلی را به همراه دارد. در راستای تأیید این فرضیه که اثر مستقیم فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی برابر با $-0/350$ است، این اثر از طریق مسیر یادگیری خودنظم‌جو $(-0/159 \times 0/309 = -0/49)$ بر پیشرفت تحصیلی به $-0/399 = (-0/49) + (-0/350)$ افزایش می‌یابد. بنابراین فرسودگی تحصیلی با اثرگذاری منفی بر یادگیری خودنظم‌جو، اثر منفی خود بر پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد. بنابراین با افزایش عواملی که موجب کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شوند، مانند افزایش انگیزه و علاقه به درس، تشویق یادگیرنده و

پیش‌بینی‌کننده‌های مهم عملکرد تحصیلی دانشجویان به‌شمار می‌رود و بیشترین درصد تغییرات عملکرد را به خود اختصاص می‌دهد.

در بررسی فرضیه پنجم پژوهش که دانشجویان دختر و پسر در زمینه‌های فرسودگی تحصیلی، انتظار پیامد، یادگیری خودنظم‌بخش و هدف‌های پیشرفت باهم تفاوت دارند، یافته‌های پژوهش نشان داد دانشجویان دختر و پسر در این متغیرها تفاوت معنادار نشان نمی‌دهند. در نتیجه، فرضیه پنجم تأیید نمی‌شود. دلیل احتمالی این یافته در عوامل موقعیتی مؤثر بر متغیرها مانند جو دانشگاه و عوامل تنیدگی‌زای تحصیلی مانند انتظارات سطح بالا و فقدان زمان کافی برای انجام فعالیت‌هاست. چراکه این عوامل برای همه دانشجویان فارغ از جنس آن‌ها، در محیط دانشگاه یکسان است و همه آن‌ها به نحو یکسان این عوامل را تجربه می‌کنند. این نتایج با تحقیق پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) و عظیمی و دیگران (۱۳۹۱) همسوست. این مؤلفان در مطالعه خود رابطه مؤلفه‌های انگیزشی و یادگیری خودنظم‌جو را با عملکرد تحصیلی مورد پژوهش قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که بین دختران و پسران در دو متغیر یادگیری خودنظم‌جو و فرسودگی تحصیلی تفاوت وجود ندارد اما در متغیر عملکرد تحصیلی با یکدیگر تفاوت دارند. در مجموع، از برازش کلی مدل می‌توان نتیجه گرفت که موفقیت دانشجویان ناشی از متغیرهای گوناگونی است که به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم بر یکدیگر اثر می‌گذارد و موجب بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌شود.

ضرورت پژوهش حاضر از دو جنبه، کاربردی و نظری دارای اهمیت است. از نظر کاربردی فرسودگی تحصیلی و فقدان خودنظم‌جویی در دانشجویان، پیامدهای بسیار جدی از جمله افت تحصیلی و درگیری در رفتارهای پرخطر مانند مشارکت در فعالیت‌های بزهکارانه را در پی دارد (عسگری، ۱۳۸۷). از این‌رو پژوهش در این زمینه می‌تواند به والدین و مشاوران کمک کند تا با برنامه‌ریزی دقیق، سطح انگیزش تحصیلی را در دانشجویان ارتقا بخشند و در نتیجه از افت تحصیلی و روی آوردن قشر مولد جامعه به رفتارهای سازش‌نا یافته پیشگیری کنند. از لحاظ نظری، پژوهش حاضر

کفایت تحصیلی، می‌توان عملکرد تحصیلی را بهبود بخشید. در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، انتظارات پیامد، به عنوان پیش‌بینی‌کننده مستقیم رفتار مطرح می‌شوند (هانس‌اونیا و دیگران، ۲۰۰۹ نقل از شفیع‌نادر و دیگران، ۱۳۹۱). انتظار پیامد، تخمین فرد است مبنی بر اینکه رفتارهای مهم، نتیجه‌ای خاص را به وجود خواهند آورد. با نگاهی دقیق به یادگیرندگان معلوم می‌شود بررسی متغیر انتظار پیامد از یک‌سو از پیامدهای شکست در محیط آموزشی می‌کاهد و محیطی مناسب برای افزایش یادگیری فراهم می‌سازد و از سوی دیگر شناخت این متغیر به پیدایش روش‌های مناسب برای افزایش پیشرفت تحصیلی می‌انجامد (شفیع‌نادر و دیگران، ۱۳۹۱). در تأیید این پژوهش‌ها، هم هدف‌های پیشرفت و هم انتظار پیامد اثر مثبت معنادار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارند. از سوی دیگر هدف‌های پیشرفت بر انتظار پیامد اثر مثبت معنادار دارد. بنابراین هدف‌های پیشرفت از طریق انتظار پیامد اثر خود بر عملکرد تحصیلی را افزایش می‌دهد. بنابراین فرضیه سوم نیز تأیید می‌شود. جمالی و دیگران (۱۳۹۲) در پژوهش خود دریافتند که انتظار پیامد و ابعادش با خودکارآمدی تحصیلی و موفقیت تحصیلی ارتباطی ندارند و علت را عدم آگاهی نسبت به کاربرد رشته در جامعه بعد از فارغ‌التحصیلی و کم بودن فرصت‌های شغلی به دلیل عدم تناسب پذیرش دانشجو و نیاز جامعه می‌دانند که موجب کاهش انگیزه و در نتیجه کارایی دانشجویان می‌شود. در بررسی فرضیه چهارم فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان، به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق واسطه‌گری انتظار پیامد بر عملکرد تحصیلی اثر دارد. هر دو فرسودگی تحصیلی و انتظار پیامد اثر معناداری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارند. از سوی دیگر، فرسودگی تحصیلی بر انتظار پیامد اثر منفی معنادار دارد. بنابراین، فرسودگی تحصیلی با تأثیر منفی بر انتظار پیامد، اثر منفی خود بر عملکرد تحصیلی را افزایش می‌دهد. بنابراین فرضیه چهارم نیز تأیید می‌شود. به طور کلی مشاهده شد که نسبت به یادگیری خودنظم‌جو، هدف‌های پیشرفت و انتظار پیامد، فرسودگی تحصیلی از سهم بیشتری برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی برخوردار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرسودگی تحصیلی به عنوان یکی از

بررسی شود. داده‌های این پژوهش با استفاده از ابزار خودگزارش دهی به دست آمده است، از این رو پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های پژوهش کیفی و ترکیبی برای فهم عمیق باورهای انگیزشی و شناختی استفاده شود.

منابع

انتظامی بیان، ن. (۱۳۸۹). بررسی رابطه کمال‌گرایی و یادگیری خودتنظیمی با سبک‌های حل تعارض دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

بدری گرگری، ر.، پویانفرد، م و فیروزی، آ. (۱۳۹۱). راهبردهای یادگیری خودتنظیمی انگیزش و بازخورد تحصیلی دانشجویان ناموفق در دروس عمومی. خلاصه مقالات ششمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه گیلان.

بدری گرگری، ر.، مصرآبادی، ج.، فتحی، ر. و پلنگی، م. (۱۳۹۰). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله مطالعات روان‌شناختی دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، ۵ (۳)، ۳۴-۱۱.

جمالی، م.، نوروزی، آ. و طهماسبی، ر. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳ (۸)، ۶۴۱-۶۲۹.

حسینی‌نسب، د. و رامش، م. ح. (۱۳۷۹). بررسی رابطه بین مولفه‌های یادگیری خودنظم‌بخش با هوش. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱ (۲)، ۶۹-۸۵.

حسن‌آبادی، ح. ر.، یعقوبی، ح.، پورشریفی، ح.، حمیدپور، ح.، اکبری‌زردخانه، س.، صبحی‌قراملکی، ن.، فرزانه، ن و فخاری، ا. (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، نتایج مقدماتی یک مطالعه ملی. خلاصه مقالات ششمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه گیلان.

حسن‌نیا، س. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۳). رابطه بین ادراک یادگیری و فرسودگی تحصیلی از طریق واسطه گری ذهن آگاهی: مدل‌بانی ساختاری. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۲ (۴۵)، ۷۳-۶۱.

زهری، آ. (۱۳۸۸). بررسی نقش راهبردهای خودتنظیمی در حل مسائل

متغیرهای فرسودگی تحصیلی، یادگیری خودنظم‌جو، هدف‌های پیشرفت و انتظار پیامد را با عملکرد تحصیلی ترکیب می‌کند تا روابط متنوع‌تری را بیازماید و فرضیه‌های مختلفی را برای پژوهش در اختیار محققان به‌خصوص روان‌شناسان تربیتی قرار دهد. ویژگی متمایز این مدل در مقایسه با مدل‌های قبلی پرداختن به نقش عوامل انگیزشی و شناختی مؤثر بر عملکرد تحصیلی به طور هم‌زمان و در چهارچوب مدلی علی است.

نتایج این پژوهش به دانشجویان کارشناسی دانشگاه کاشان محدود می‌شود، بنابراین در تعمیم نتایج به سایر دانشگاه‌ها باید احتیاط کرد. از آن‌جا که پژوهش حاضر فقط بر روی دانشجویان دانشکده‌های مهندسی و علوم پایه انجام شده است، از این رو نتایج آن قابل تعمیم به دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی و هنر و معماری نیست. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش، ترجمه پرسشنامه‌های خارجی است و با این‌که طی یک مطالعه مقدماتی از نظر محتوایی اصلاح شده و روایی و اعتبار مناسب دارند، به نظر می‌رسد که استفاده از پرسشنامه‌های ساخته‌شده براساس شرایط فرهنگی و آموزشی کشورمان، نتایج دقیق‌تری به دست می‌دهد. بی‌انگیزشی و بی‌تفاوتی دانشجویان مخصوصاً در مقاطع بالاتر ریشه در احساس عدم مهار و احساس درماندگی دارد. طراحی برنامه‌هایی که این تصور را از آن‌ها دور کند، بسیار مهم و اساسی است و خودنظم‌جویی به این امر کمک می‌کند. مفاهیمی مثل کارآفرینی، استقلال رأی، استقلال عمل و سازگاری، ریشه در خودنظم‌جویی دارند. از این رو باید این‌گونه برنامه‌ها پایه‌گذاری شوند. با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر وجود رابطه مثبت و معنادار بین راهبردهای یادگیری خودنظم‌جو با عملکرد تحصیلی دانشجویان و عدم برخوردار بودن دانشجویان از مهارت یادگیری خودنظم‌جو، پیشنهاد می‌شود ضمن برگزاری کارگاه‌های آموزشی، استادان با شیوه‌های ارتقای این مهارت‌ها در دانشجویان آشنا شوند. والدین نقش اساسی در خودنظم‌جویی دانشجویان دارند، از این رو در برنامه‌های دانشگاه آموزش خانواده نیز گنجانده شوند. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی در مورد مقاطع مختلف تحصیلی صورت گرفته و نتایج با هم مقایسه شوند و به جای بررسی متغیرها، تأثیر آموزش هر یک از متغیرها بر متغیرهای دیگر

- ریاضی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران.
- دیره، ع. و بنی‌جمالی، ش. (۱۳۸۸). بررسی سهم عوامل انگیزشی بر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵ (۳)، ۴۷-۶۴.
- شکری، ا.، کدیور، پ. و دانش‌پور، ز. (۱۳۸۶). نقش سبک‌های مقابله در تئیدگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۳ (۱۱)، ۲۵۷-۲۴۹.
- شفیع‌نادری، م.، کدیور، پ.، عربزاده، م. و صرامی، غ. ر. (۱۳۹۱). بررسی ساختار عاملی، روایی و اعتبار مقیاس انتظارات پیامد دانشجو. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۰ (۳)، ۳۵-۲۱.
- طاهری، م. (۱۳۸۷). بررسی رابطه خودتنظیمی با انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران.
- طالب‌زاده‌نوبریان، م.، ابوالقاسمی، م.، عشوری‌نژاد، ف. و موسوی، س. ح. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۴ (۱)، ۶۵-۷۹.
- صداقت، م. (۱۳۸۹). نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیم در رابطه هدف‌های، ادراکات و گرایش‌های فکری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی. رساله دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.
- عظیمی‌کیوی، م.، پیری، م. و زوار، ت. (۱۳۹۱). مدل تجربی فرسودگی تحصیلی، یادگیری خودنظم‌ده و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی. خلاصه مقالات ششمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، گیلان.
- عسگری، ع. (۱۳۸۷). *تدوین مدلی برای تبیین پیشرفت تحصیلی بر پایه مدل نظریه شغلی آدمی*، رساله دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- غلامعلی‌لواسانی، م.، حجازی، ا. و خضری‌آذر، ه. (۱۳۹۰). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، هدف‌های پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱ (۴)، ۷-۲.
- کارشکی، ح.، خرازی، ع. ن.، اژه‌ای، ج. و قاضی‌طباطبائی، س. م. (۱۳۸۸). رابطه ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی: آزمون یک الگوی علی. *فصلنامه انجمن ایرانی روان‌شناسی*، ۱۳ (۲)، ۱۹۰-۱۷۱.
- مرادی، ع. ر.، هاشمی، ت.، فرزاد، و. ا.، کرامتی، ه.، بیرامی، م. و کاووسیان، ج. (۱۳۸۷). مقایسه اثربخشی آموزش خودتنظیمی رفتار توجهی، خودتنظیمی رفتار انگیزش، خودتنظیمی کلامی بر عملکرد ریاضی و خودکارآمدی تحصیلی کودکان مبتلا به نقص توجه همراه با پیش‌فعالی. *مجله پژوهش در سلامت روان‌شناختی*، ۱ (۲)، ۱۵-۵.
- ملک‌زاده، ا. (۱۳۸۶). *تأثیر آموزش راهبردهای خودنظم‌دهی بر پیشرفت ریاضی، باورهای انگیزشی، درگیری شناختی دانش‌آموزان دختر*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- میکائیلی، ن.، افروز، غ. و قلیزاده، ل. (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر، *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱ (۴)، ۱۰۳-۹۰.
- محسن‌پور، م.، حجازی، ا. و کیامنش، ع. ر. (۱۳۸۶). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه رشته ریاضی شهر تهران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵ (۱۶)، ۳۵-۹.
- مرزوقی، ر. ا.، حیدری، م. و حیدری، ا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۱۰ (۳)، ۲۱۶-۲۱۰.
- ناصری، م. (۱۳۸۹). *بررسی رابطه باورهای انگیزش با یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان سال دوم متوسطه رشته تجربی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.
- نخستین‌گلدوست، ا. و معینی‌کیا، م. (۱۳۸۸). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و راهبردهای انگیزش برای یادگیری با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل. *مجله دانش و پژوهش از علوم تربیتی: برنامه‌ریزی درسی*، ۲، ۱۰۰-۸۵.
- نعامی، ع. ز. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز.

- Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 462-482.
- Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple achievement goal orientation and multiple pathway for learning: the Impact of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40(2), 75-84.
- Harackiewicz, J. M. (2000). Short term and long term consequences of achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Kosnin, A. M. (2007). Self-regulated learning and academic achievement in Malaysian undergraduates. *International Education Journal*, 8, 221-228.
- Lee, R., & Ashforth, B. (2008). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimension of job burnout. *Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Lee, J. K. (2008). The effects of self-regulated learning strategies and system satisfaction regarding learners performance. *Information and Management*, 40, 133-146.
- Landy, C. C. (2003). *Self-efficacy, motivation, and outcome expectation correlates of college student's intention certainty*. Doctoral thesis in Louisiana state University.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., & Maehr, M. L. (1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Maslach, C., Schaufeil, W. B., & Liter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5, 85° 103.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.
- Breso, E., Salanova, M., & Schoufeli, B. (2007). In search of the third dimension of burnout. *Applied Psychology*, 56 (3), 460-472.
- Chen, C. S. (2005). *Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course*. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20 (1), 11-24.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2004). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachveiner, E., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). Achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology (Special Issue)*, 80(3), 501-519.
- Green, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students, cognitive engagement and achievement:

- and engagement in university student. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-484.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self regulatory competence. *Educational Psychology*, 32, 195-208.
- Torres, J. B., & Solberg, S. (2001). Role of self ° efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college students persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (1), 53-63.
- Vigil-Colet, A., & Morales-Vies, F. (2005). How impulsivity is related to intelligence and academic achivment? *Spanish Journal of Psychology*, 8, 199-204.
- Wolteres, C., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal, structures and goal orientations to predict students motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp.1° 37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- learning. *Educational Psychologist*, 36, 89° 101.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self° regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Petrides, K. V., Chamoro-Premuzic, T., Frederickson, N., & Furnham, A. (2006). Explaining individual differences in scholastic behavior and achievement British. *Journal of Educational Psychology*, 75, 239 - 255.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451° 502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385° 407.
- Reinke, W. M., & Hall, C. H. (2003). Self ° efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 34-45.
- Schaufli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B., (2002). Burnout