

The Effect of Achievement Goals, and Academic Burnout on Academic Performance: The Mediating Role of Self-Regulating Learning

Marzieh jamali. M.A.

psychology, University of Oloom Thghighat, Tehran, Iran

Alireza Kiamanesh. Ph.D.

Academic member, University of Oloom Thghighat, Tehran, Iran

Fariborz Bagheri. Ph.D.

Academic member, University of Oloom Thghighat, Tehran, Iran

تأثیر اهداف پیشرفت، فرسودگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی: بررسی نقش میانجی یادگیری خودنظم‌بخش

مرضیه جمالی

کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علوم و تحقیقات

علیرضا کیامنش*

استاد، دانشکده علوم انسانی و علوم اجتماعی، دانشگاه علوم و تحقیقات

فریبرز باقری

استاد، دانشکده علوم انسانی و علوم اجتماعی، دانشگاه علوم و تحقیقات

Abstract

The aim of current study was to investigate the effect of achievement goals, academic burnout on academic performance with the mediating role of self-regulating learning of students. The type of research was descriptive and research method was correlational. The statistical population consisted of all students from University-Kashan (2066 people). The sample included 347 students were selected using stratified sampling. Research instruments were Migly, Kaplan and Midelton's achievement goals Scale(1998), Pintrich and Digrot's Motivational Strategies To Learning Questionnaire(1990), Berse Et Al's Academic Burnout Scale(1997). Data were analyzed using structural equation modeling. The results, consistent with the hypothesis showed that achievement goals ($p < 0/01$) in a positive way and academic burnout ($p < 0/05$) to negatively affect academic performance. The proposed model is a good fit also view available data rates in mediating variable self-regulated learning achievement goals and academic burnout effect on academic performance was confirmed (GFI: 0/98 and RSMEA = 0/72).

Keywords: self-regulating learning, achievement goals, academic burnout, academic performance, university students.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر اهداف پیشرفت، فرسودگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان با میانجیگری یادگیری خودنظم‌بخش بود. پژوهش از نوع توصیفی و روش آن از نوع رابطه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانشجویان دانشگاه کاشان بودند. نمونه تحقیق ۳۴۷ نفر از این دانشجویان را شامل شد که با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب گردید. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس اهداف پیشرفت (میگلی و کاپلان و میدلتون، ۱۹۹۸)، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری (پینتریچ و دیگر، ۱۹۹۰)، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (برسو و همکاران، ۱۹۷۷) استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج پژوهش همسو با فرضیه‌ها نشان داد که اهداف پیشرفت ($p < 0/01$) به شکلی مثبت و فرسودگی تحصیلی ($p < 0/05$) به شکلی منفی بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارند. همچنین برازش مدل پیشنهادی از برازش خوبی برخوردار است و توان متغیر یادگیری خودنظم‌بخش در میانجیگری تأثیر اهداف پیشرفت و فرسودگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی به تأیید رسید.

واژه‌های کلیدی: یادگیری خودنظم‌بخش، اهداف پیشرفت، فرسودگی تحصیلی، عملکرد تحصیلی، دانشجویان

* نویسندهٔ مسؤول: drarkia@gmail.com

پذیرش: ۹۵/۰۸/۱۲

وصول: ۹۳/۱۱/۱۷

مقدمه

اشاره کرد. از جمله عوامل انگیزشی اثرگذار بر عملکرد تحصیلی، اهداف پیشرفت یادگیرندگان است. بر اساس نظریه اهداف پیشرفت، اهداف شخصی مقاصدی هستند که به خاطر آنها فراگیران کوشش‌های تحصیلی را انجام می‌دهند. تعدادی از پژوهش‌ها ارتباط مثبت میان اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده‌اند (ولترز، یو و پینتریچ، ۱۹۹۶؛ چرچ^{۱۴}، الیوت و گابل^{۱۵}، ۲۰۰۱؛ الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱؛ محسن پور، حجازی و کیامنش، ۱۳۸۶) همچنین پژوهش دیگر الیوت و هاراکویکس^{۱۶}، ۱۹۹۶ رابطه معنادار میان اهداف رویکرد - عملکرد را با پیشرفت تحصیلی را رد کردند. با توجه به نتایج متناقض پژوهش‌های انجام شده به نظر می‌رسد که اهداف پیشرفت برای تأثیر بر عملکرد تحصیلی به متغیرهای میانجی نیاز دارند. در بسیاری از پژوهش (دوپیرات و مارین^{۱۷}، ۲۰۰۴؛ رینک و هال^{۱۸}، ۲۰۰۳) رابطه اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی نیازمند متغیر واسطه‌ای است. به بیان دیگر اهداف یک یادگیرنده اثری مستقیم بر نتایج تحصیلی او ندارد، بلکه تأثیر این متغیر از طریق متغیر دیگری تحت عنوان درگیری تحصیلی میانجی‌گری می‌شود. نتایج پژوهش آنها نشان داد که درگیری شناختی پایین (حفظ کردن، مرور ذهنی و یادگیری طوطی‌وار) پیش‌بینی‌کننده منفی عملکرد تحصیلی یادگیرندگان است و درگیری شناختی بالا (سازمان‌دهی، یادگیری خودنظم‌بخش) پیش‌بینی‌کننده مثبت عملکرد تحصیلی است (لینن برینک و پینتریچ^{۱۹}، ۲۰۰۳).

یکی از عوامل مؤثر دیگر در عملکرد تحصیلی دانشجویان، فرسودگی تحصیلی^{۲۰} است. (دمورتی، باکر، نچوینر و شائوفلی^{۲۱}، ۲۰۰۱؛ ماسلاچ^{۲۲}، شائوفلی و لیتر^{۲۳}، ۲۰۰۱؛ سالملا آرو و ساولانین و هالوپاین^{۲۴}، ۲۰۰۸؛ بدری، مصرآبادی، پلنگی و فتحی، ۱۳۹۱). اگرچه مطالعات کمی

عملکرد تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه متخصصان و صاحب‌نظران نهادهای آموزشی بوده و تحقیقات بسیاری را به خود اختصاص داده است. مهم‌ترین نشانگر بازده آموزش و کاری که یک نظام آموزشی باید انجام دهد، پیشرفت تحصیلی^۱ یادگیرندگان است (کری و شیولسون^۲، ۱۹۸۸). افت تحصیلی یکی از مشکلات عمده در کیفیت مراکز آموزش عالی کشور محسوب می‌شود (جمالی، نوروزی و طهماسبی، ۱۳۹۲). به‌منظور پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان، تحقیقات زیادی انجام گرفته است (به‌عنوان مثال؛ فورن هام، چامر و پره میوزیک^۳، ۲۰۰۴؛ پتریدس^۴، چامر و پره میوزیک، فردریکسون^۵ و فورن هام، ۲۰۰۶؛ ویگیل - کولت و مورالس - ویوس^۶، ۲۰۰۵). در ابتدا این تحقیقات اثر هر یک از عوامل شناختی و انگیزشی را جداگانه بررسی می‌کردند، اما حداقل از دهه ۱۹۸۰ مطالعات بر چگونگی اثر تعاملی عوامل انگیزشی و شناختی بر عملکرد تحصیلی یادگیرندگان متمرکز شده‌اند. در تعیین چگونگی ارتباط میان عوامل انگیزشی و شناختی با پیشرفت تحصیلی، رویکردهای شناختی - اجتماعی^۷، مورد توجه قرار گرفته است. نظریه اهداف پیشرفت^۸ در این چارچوب قرار دارد (الیوت، مک گریگور و گبل^۹، ۱۹۹۹). نظریه پردازان نیز برای تبیین ارتباط میان متغیرهای انگیزشی و شناختی مدل‌هایی ارائه کرده‌اند که از آن میان می‌توان به پژوهش‌های (صداقت، ۱۳۸۹؛ گرین، میلر، کراوسون، دوک و اکی^{۱۰}، ۲۰۰۴؛ عسگری، ۱۳۸۷؛ رستگار، حجازی، لواسانی و جهرمی، ۱۳۸۸؛ غلامعلی لواسانی و حجازی و خضری آذر، ۱۳۹۰؛ عظیمی، پیری، زوار، ۱۳۹۱؛ لایم لایو و نای^{۱۱}، ۲۰۰۸؛ سالما - آرو و ناتانن^{۱۲}، ۲۰۰۸؛ حسن‌آبادی و یعقوبی، پورشریفی، حمیدپور، اکبری زردخانه و همکاران، ۱۳۹۱)

1. academic achievement

3. Farnham, chamoro & premuzie

5. Fre.derickson

7. social Cognitive Theory

9. Elliot, McGregor & Gable

11. Liem - Aro & Natanen

13. Wolters & yu

15. Gable

17. Dupeyrat & Marine

19. Linnenbrink, & Pintrich

21. Demerouti, Bakker, Nachveiner & Schaufeli

23. Liter

2. Carey & Shavelson

4. Petrides

6. Vigil - colet Morales - vives

8. achieve me nt goals

10. Green, Miller, Crowson, Duke, & Akey

12. oreintation

14. Church

16. Harackiewicz Green, Miller, Crowson, Duke, & Akey

18. Reinek

20. Academic burncut

22. Masalach

24. Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen

از بررسی‌هایی است که به ارتباط مثبت و معنادار عملکرد تحصیلی با انتخاب و کاربرد راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش گواهی می‌دهد (آرسال^۲، ۲۰۱۰؛ کاسنین^۷، ۲۰۰۷). همچنین بررسی‌ها نشان داده است که تمامی فراگیران، فارغ از سن و رشته تحصیلی، می‌توانند از یادگیری خودنظم‌دهی بهره‌مند شوند (پاریس و پاریس^۸، ۲۰۰۱، زیمرمن^۹، ۲۰۰۱). الگوی خودنظم‌دهی که پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) با عنوان راهبردهای انگیزشی برای یادگیری ارائه داده‌اند یکی از کاربردی‌ترین مدل‌های یادگیری خودنظم‌دهی است. این مدل به دو مقیاس باورهای انگیزشی و رفتارهای شناختی تفکیک شده، است. مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان که به سبب داشتن رابطه غیرخطی با عملکرد تحصیلی (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰) از این مطالعه کنار گذاشته شد را شامل می‌شود. خودکارآمدی نشان‌دهنده باورهای فرد به توانایی خویش برای انجام یک تکلیف مشخص (بندورا^{۱۰}، ۱۹۸۶) و ارزش‌گذاری درونی همان اهمیتی است که فرد برای تکلیفی خاص قائل است (پنتریچ، ۲۰۰۰). خودتنظیمی فنون فراشناختی طرح‌ریزی، نظارت و تنظیم یادگیری شخصی به علاوه مدیریت منابع همچون زمان، تلاش، محیط یادگیری و یاری بیرونی در یادگیری را شامل می‌شود (زیمرمن، ۲۰۰۱) که هیچانات، افکار و اعمال را برای رسیدن به اهداف طرح‌ریزی شده تعدیل می‌کند و بنابراین صلاحیتی تعیین‌کننده برای فراگیران به‌ویژه در آموزش عالی است (پنتریچ، ۲۰۰۴). هم عوامل انگیزشی و هم خودتنظیمی نقشی مستقیم در بهبود عملکرد تحصیلی دارند (دیبره و بنی‌جمالی، ۱۳۸۸). نقش خودنظم‌بخشی همچنین به‌عنوان یک متغیر میانجی در فرایندهای یادگیری مورد تأیید پیشینه است برای مثال در بررسی بدری گرگری، مصرآبادی، فتحی و پلنگی (۱۳۹۱) خودنظم‌بخشی توانست رابطه باورهای هوشی و تعلل‌ورزی تحصیلی و در مطالعه طالب‌زاده، نوربان، ابوالقاسمی، عشوری‌نژاد و موسوی (۱۳۹۰) رابطه خودپنداره و پیشرفت

درباره این موضوع انجام شده است (شائوفلی، مارتینز و پیتو^۱، ۲۰۰۲). دانشگاه‌ها می‌توانند تأثیرات گوناگونی بر رفتار و احساسات فراگیران در مقابل فشارهای شدید روانی داشته باشند (دمورتی و همکاران، ۲۰۰۱؛ ماسلاچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ لی و آشفورت^۲، ۲۰۰۸). محققانی مانند سالملا-آرو و ناتانن (۲۰۰۵) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند نگرش بدبینانه و احساس عملکرد تحصیلی ضعیف همراه است. نتایج پژوهش‌ها خاطرنشان می‌سازد که نقش عوامل محیطی مخصوصاً محیط اجتماعی در هر سه نظریه برجسته شناختی-اجتماعی، اهداف پیشرفت قابل توجه است. محیط اجتماعی از طریق فرایندهایی همچون الگوبرداری، بازخورد اجتماعی و باورهای انگیزشی همچون جهت‌گیری هدفی، خودنظم‌بخشی بر عملکرد تحصیلی اثرگذار است. رابطه معکوس میان فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نیز در پژوهش‌های (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۱؛ سالملا-آرو، ساولانین و هالوپاینن، ۲۰۰۸؛ رستمی، عابدی و شائوفلی، ۱۳۹۰؛ میکائیلی، افروز و قلی‌زاده، ۱۳۹۱؛ مرزوقی، حیدری و حیدری، ۱۳۹۲) مورد تأیید قرار گرفته است.

نتایج مطالعات نشان داده است که یکی از عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی، یادگیری خودنظم‌بخش است (چن^۳، ۲۰۰۵؛ لی، ۲۰۰۸؛ نخستین گلدوست و معینی‌کیا، ۱۳۸۸). بندورا (۱۹۹۱) در رویکرد شناختی-اجتماعی دو قابلیت مهم خودنظم‌بخشی و آینده‌نگری را ابزار کنترل رفتاری برای انسان‌ها معرفی می‌کند (ناصری، ۱۳۸۹). یکی از پژوهش‌ها نشان از آن داشته که فراگیرانی که مهارت بیشتری در یادگیری خودنظم‌بخش^۴ دارند، در زمینه مهارت‌های یادگیری خود فعالانه عمل می‌کنند (باتلر و واین^۵، ۱۹۹۵). فراگیران خودنظم‌بخش به‌جای دریافت منفعلانه دانش، به‌گونه‌ای فعال در تعیین هدف، انتخاب مسیر، تعیین ابزارها، روش و راهبردهای مطالعه، نظارت بر عملکرد و در صورت لزوم اصلاح فرایند پیشرفت درگیر می‌شوند و مسئولیت یادگیری را به عهده می‌گیرند (پنتریچ، ۲۰۰۰). پیشینه پژوهشی مملو

1. Martinez, pinto
3. Chen
5. Butler & Winne
7. Kosnin
9. Zimmerman

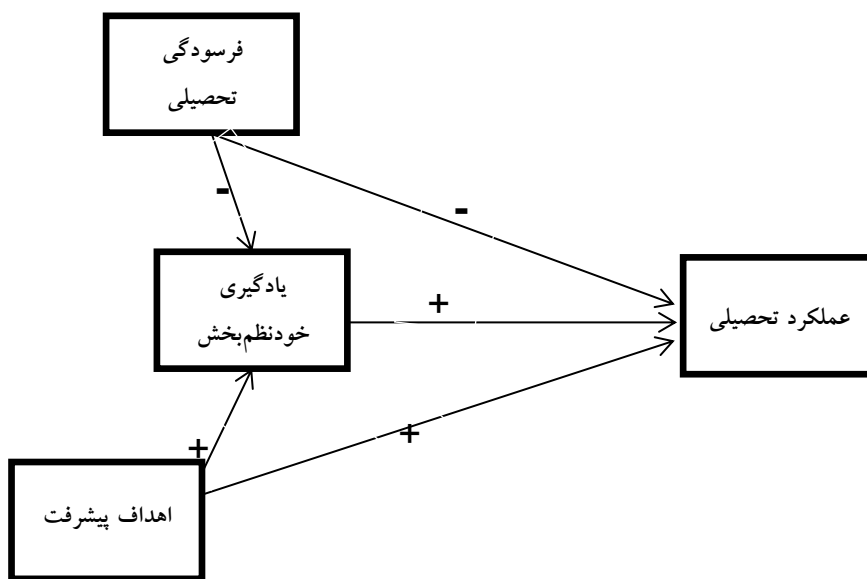
2. Lee & Ashforth
4. Self – Regulation Larning
6. Arsal
8. Paris
10. Bandura

تأثیر اهداف پیشرفت، فرسودگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی ... / ۸۵

فرضیه سوم: یادگیری خودنظم‌بخش به‌طور مثبت بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد.
 فرضیه چهارم: یادگیری خودنظم‌بخش ارتباط اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانشجویان را میانجی‌گری می‌کند.
 فرضیه پنجم: یادگیری خودنظم‌بخش ارتباط فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان را میانجی‌گری می‌کند.
 فرضیه ششم: مدل عملکرد تحصیلی دانشجویان از برآزش نسبتاً خوبی با داده‌ها برخوردار است.

تحصیلی را واسطه‌گری کند. به باور زیمرمن (۲۰۰۱) فراگیران ماهر در خودنظم‌بخشی کنترل بیشتری بر وقایع یادگیری و نتایج آن اعمال می‌کنند و می‌توانند به پیشرفت بالاتری نائل آیند. بر اساس مطالب مطرح‌شده، این پژوهش به دنبال تعیین سهم هر یک از عوامل اهداف پیشرفت، فرسودگی تحصیلی و یادگیری خودنظم‌بخش در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان در قالب فرضیه‌های عنوان‌شده در ذیل و مدل ارائه‌شده در شکل ۱ است.
 فرضیه اول: اهداف پیشرفت به‌طور مثبت بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد.
 فرضیه دوم: فرسودگی تحصیلی به‌طور منفی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر دارد.

نمودار ۱. الگوی مفهومی پیشنهادی پژوهش



۲۳/۶۵ به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای (انتساب بهینه) از بین دو جنس و دو دانشکده انتخاب شده‌اند. از این تعداد ۱۹۷ نفر (۵۶/۸ درصد) دختر و ۱۵۰ نفر (۴۳/۲ درصد) پسر بودند.

ابزار سنجش

به‌منظور گردآوری داده‌های این پژوهش پرسشنامه‌ای متشکل از مقیاس‌های اهداف پیشرفت، یادگیری خودنظم‌بخش، فرسودگی تحصیلی تنظیم شد که در ادامه به ویژگی‌های

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه

روش اجرای این پژوهش توصیفی و طرح پژوهش از نوع رابطه‌ای بود. جامعه آماری در این تحقیق شامل کلیه دانشجویان رشته‌های علوم پایه و مهندسی دانشگاه کاشان بود که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ مشغول به تحصیل بودند. حجم جامعه آماری برابر با ۲۰۶۶ نفر است. بر اساس جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) تعداد ۳۴۷ نفر (۱۵۰ پسر و ۱۹۷ دختر) با معدل سنی

1. Krejcie & Morgan

۲. هنگامی که برای امتحان درس می‌خوانم مطالب مهم را بارها و بارها برای خودم تکرار می‌کنم.

مقیاس فرسودگی تحصیلی^۵: این پرسشنامه را برسو، سالانوا^۶ و شائوفلی (۲۰۰۷) ساخته‌اند. ۱۵ گویه و سه خرده آزمون خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. خستگی تحصیلی ۵ گویه (مطالب درسی خسته‌کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ گویه (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه‌ای ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی ۶ گویه (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بریایم) دارد ضریب همسانی درونی این مقیاس به وسیله آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۱/۶۵، ۰/۷۰ و ۰/۰۸ شاخص‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عامل تأییدی $AGFI=0/83$ $GFI=0/91$ $RMSEA=0/07$ نشان از برازندگی مناسب مدل با داده‌ها دارد. دو نمونه از گویه‌های پرسشنامه به صورت زیر است:

۱. شور و اشتیاقم نسبت به مطالعه کمتر شده است.
 ۲. من نسبت به سودمندی و فایده بالقوه مطالعاتم بسیار بدبین شده‌ام.
- نمره عملکرد تحصیلی**^۷: در این پژوهش، معدل کل دانشجویان در ترم اول تحصیلی به‌عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی آنان مدنظر قرار گرفت.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها

برای اجرای ابزار در مطالعه از یک پرسشگر استفاده شد. اجرا به صورت گروه‌های کوچک در داخل کلاس انجام گرفت. همچنین علاوه بر برگه دعوت‌نامه که در صفحه اول پرسشنامه درج شده بود، توضیح شفاهی در خصوص موضوع پژوهش، اهمیت آن و چگونگی پاسخ‌دهی به سؤالات به دانشجویان داده شد. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی در خصوص گمنام و محرمانه ماندن داده‌ها و اختیار دانشجویان برای تکمیل نکردن پرسشنامه به آنها اطمینان داده شد. برای محاسبه شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و همبستگی‌های مربوط به متغیرهای مطالعه از

روان‌سنجی هرکدام از این مقیاس‌ها اشاره شده است. برای تعیین اعتبار این ابزارها از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد.

مقیاس اهداف پیشرفت^۱: برای اندازه‌گیری اهداف پیشرفت از مقیاس ساخته‌شده توسط میگدلی، کاپلان میدلتون و میلر^۲ (۱۹۹۸) استفاده شد. این مقیاس ۱۸ گویه دارد که ۶ گویه آن اهداف تبحری، ۶ گویه آن اهداف رویکرد- عملکرد و ۶ گویه آن اهداف اجتناب- عملکرد را می‌سنجد. ضریب همسانی درونی این مقیاس برای اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد با آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۴، ۰/۸۱ به دست آمد. همچنین شاخص‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عامل تأییدی $GFI=0/08$ ، $GFI=0/92$ ، $RMSEA=0/07$ نشان از برازندگی مناسب مدل با داده‌ها دارد. دو نمونه از گویه‌های پرسشنامه به صورت زیر است:

۱. من به کارهای دانشگاهی علاقه‌مندم که واقعاً مرا به تفکر وادار کند.
۲. من اگر بهتر از اکثریت دانشجویان عمل کنم، احساس موفقیت می‌کنم.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری MSLQ^۳:

دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی (۲۵ گویه) و راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش (۲۲ گویه) که در سال ۱۹۹۰ توسط پتتریچ و دی گروت ساخته شد. مقیاس راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش در دو مؤلفه راهبردهای شناختی^۴ و خودنظم‌بخشی است. در این تحقیق فقط از بخش راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش استفاده شده است. ضریب همسانی درونی این مقیاس برای راهبردهای شناختی و خودنظم‌بخشی با آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۹۰ به‌دست‌آمد. همچنین شاخص‌های به‌دست‌آمده از تحلیل عامل تأییدی $AGFI=0/93$ ، $GFI=0/95$ ، $RMSEA=0/05$ نشان از برازندگی مناسب مدل با داده‌ها دارد. دو نمونه از گویه‌های پرسشنامه به صورت زیر است:

۱. بعد از خواندن هر درس از خودم می‌پرسم تا مطمئن شوم مطالبی را که خواندم بلد هستم.

1. achievement goals Scale
3. Motivated Strategies for Learning Questionnaire
5. Academic Burnout Scale
7. Academic performance score

2. Midgley, Kaplan, Middleton, & Maehr
4. Cognition strategies
6. Breso & Salanova

مربوط به رابطه بین یادگیری خودنظم‌بخش و فرسودگی تحصیلی (۰/۳۳۷-)، اهداف پیشرفت و فرسودگی تحصیلی (۰/۳۹۸-) است. همان‌طور که گزارش شد، کلیه همبستگی‌های موجود معنادار است ($P < 0/0$). این بدان معناست که این متغیرها همگی دوه‌دو با هم رابطه دارند.

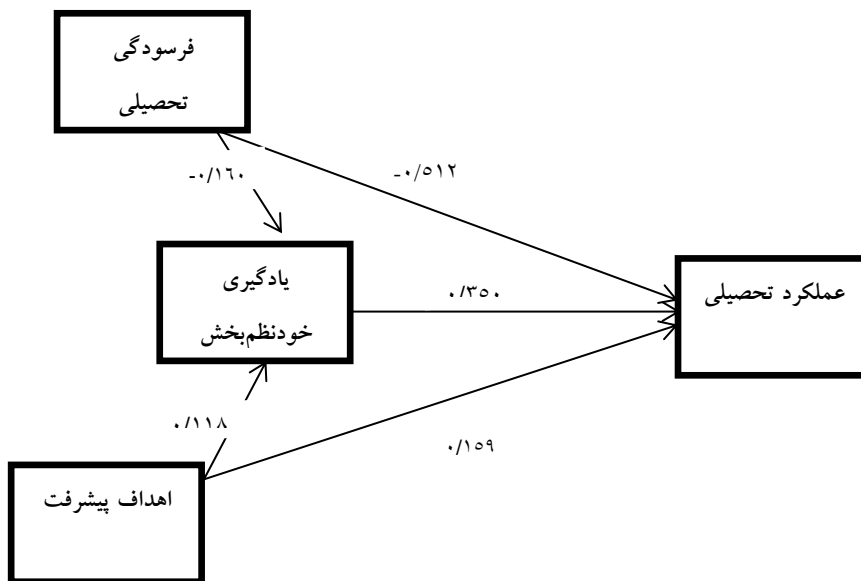
برای بررسی تأثیر متغیرهای پیش بین بر عملکرد تحصیلی و نقش واسطه‌ای یادگیری خودنظم‌بخش در ارتباط با اهداف پیشرفت و فرسودگی تحصیلی، از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. نمودار ۲ مدل مفهومی عملکرد تحصیلی و جدول ۱ ضرایب مسیر استاندارد شده مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش همراه با سطح معناداری آنها آورده شده است.

برنامه SPSS نسخه ۱۸ و در تحلیل داده‌ها به منظور بررسی آثار مستقیم، غیرمستقیم و اثر کلی هر یک از متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته، از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری به کمک نرم‌افزار LISREL نسخه ۸/۸۰ استفاده شد.

یافته‌ها

به منظور بررسی روابط ساده بین متغیرهای پژوهش از همبستگی پیرسون استفاده شد. بالاترین همبستگی مشاهده شده مربوط به رابطه بین یادگیری خودنظم‌بخش و عملکرد تحصیلی (۰/۶۰۶)، فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی (۰/۵۸۵-)، اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی (۰/۵۶۳) و یادگیری خودنظم‌بخش و اهداف پیشرفت (۰/۵۱۹) است. پایین‌ترین همبستگی‌های مشاهده شده

نمودار ۲. مدل معادلات ساختاری عملکرد تحصیلی



جدول ۱. ضرایب مسیر استاندارد شده مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پیش بین بر عملکرد تحصیلی

جهت مسیر	ضریب مستقیم	ضریب غیرمستقیم	ضریب کل	سطح معنی‌داری
از متغیر فرسودگی تحصیلی به عملکرد تحصیلی	-۰/۵۱۲	-۰/۰۱۴	-۰/۶۳۹	۰/۰۱۴
از متغیر اهداف پیشرفت به عملکرد تحصیلی	۰/۱۵۹	۰/۰۳۶	۰/۲۶۸	۰/۰۰۷
از متغیر یادگیری خودنظم‌بخش به عملکرد تحصیلی	۰/۳۵۰		۰/۳۵۰	۰/۰۱۴
از متغیر فرسودگی تحصیلی به یادگیری خودنظم‌بخش	-۰/۵۱۲		-۰/۵۱۲	۰/۰۱۲
از متغیر اهداف پیشرفت به یادگیری خودنظم‌بخش	۰/۱۱۸		۰/۱۱۸	۰/۰۰۷

** معنی‌داری سطح ۰/۰۱ ($p < 0/01$)

تأثیر دارند و تأیید فرضیه دوم پژوهش است. از سوی ضریب غیرمستقیم 0/014- از فرسودگی تحصیلی به عملکرد تحصیلی (P<0/05) و ضریب غیرمستقیم 0/036 از اهداف پیشرفت به عملکرد تحصیلی (P<0/01) نقش واسطه‌ای یادگیری خودنظم‌بخش را در ارتباط بین فرسودگی تحصیلی و اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد که و دلالت بر درستی فرضیه چهارم و پنجم پژوهش است. همچنان که نمودار ۲ و جدول ۱ نشان می‌دهد.

همچنان که دیده می‌شود ضریب مسیر مستقیم ۰/۱۵۹ از اهداف پیشرفت به عملکرد تحصیلی (P<0/01) و ضریب مستقیم ۰/۳۵۰ از یادگیری خودنظم‌بخش به عملکرد تحصیلی (P<0/05) نشان می‌دهد که بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارند و بنابراین فرضیه‌های اول و سوم پژوهش تأیید می‌شود. ضریب مسیر مستقیم ۰/۵۱۲- از فرسودگی تحصیلی به عملکرد تحصیلی (P<0/05) نیز نشان می‌دهد که فرسودگی تحصیلی به شکلی منفی بر عملکرد تحصیلی

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش مدل تجربی

RMSEA	NFI	CFI	SRMR	AGFI	GFI	χ^2/df	CMIN	شاخص برازندگی
۰/۰۷۲	۰/۹۹۷	۰/۹۹۲	۰/۰۴۰	۰/۹۰۰	۰/۹۸۸	۲/۸۱	۱/۷۵۱	مقدار محاسبه شده

۲۰۰۳) رابطه اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی نیازمند متغیر واسطه‌ای است. نتایج پژوهش آنها نشان داد که درگیری شناختی پایین پیش‌بینی‌کننده منفی عملکرد تحصیلی یادگیرندگان است و درگیری شناختی بالا پیش‌بینی‌کننده مثبت عملکرد تحصیلی است (لینن برینک و پیتتریچ، ۲۰۰۳).

نتایج حاصل از تحلیل مسیر نشان داد اهداف پیشرفت از طریق یادگیری خودنظم‌بخش اثر خود را بر عملکرد تحصیلی افزایش می‌دهد و این بدین معناست که زمانی که دانشجویان برای کوشش‌های تحصیلی خود هدف تعیین می‌کنند، کلاس درس را سودمندتر تلقی می‌کنند و از راهبردهای خودنظم‌بخش بیشتری استفاده می‌کنند و در نتیجه عملکرد تحصیلی بیشتری خواهند داشت. فراگیرانی که مهارت بیشتری در یادگیری خودنظم‌بخش دارند (باتلر و واین، ۱۹۹۵؛ شانک و زیمرمن، ۱۹۹۷). این نتیجه با نتایج تحقیقاتی چون گرین و همکاران (۲۰۰۴) و حجازی، نقش و سنگسری (۱۳۸۸) همسو است. در مقایسه یافته‌های پژوهشی با یافته‌های قبلی هر یک از مسیرها را جداگانه مورد مطالعه قرار می‌دهیم. پژوهش‌هایی در مورد مسیر بین یادگیری خودنظم‌بخش بر پیشرفت تحصیلی صورت گرفته است. از جمله این پژوهش‌ها، پژوهش چن، ۲۰۰۵؛ لی، ۲۰۰۸؛ نخستین گلدوست و معینی کیا، ۱۳۸۸ که با هدف بررسی رابطه یادگیری خودنظم‌بخش بر عملکرد تحصیلی

شاخص‌های نیکویی برازش مدل تجربی نشان‌دهنده آن است که این مدل با داده‌ها برازش مطلوبی دارد (جدول ۲) و بنابراین فرضیه ششم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش ارائه الگوی ساختاری اهداف پیشرفت، فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با توجه به نقش میانجی یادگیری خودنظم‌بخش بود. بر اساس یافته‌های پژوهش، هم اهداف پیشرفت و هم یادگیری خودنظم‌بخش رابطه مثبت معناداری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارند. از سوی دیگر اهداف پیشرفت بر یادگیری خودنظم‌بخش رابطه مثبت معناداری دارد. این رابطه مثبت از طریق مسیر یادگیری خودنظم‌بخش بر پیشرفت تحصیلی افزایش می‌یابد؛ بنابراین اهداف پیشرفت از طریق یادگیری خودنظم‌بخش اثر خود بر پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد. نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش با پژوهش (ولترز و همکاران، ۱۹۹۶) همسو است. متون پژوهشی در رابطه اهداف پیشرفت با عملکرد تحصیلی شواهد ناهمخوانی را در بردارد. لیوت و هاراکویکس (۱۹۹۶)، بر عدم ارتباط این دو متغیر اذعان کردند. با توجه به نتایج متناقض پژوهش‌های انجام شده به نظر می‌رسد که اهداف پیشرفت برای تأثیر بر عملکرد تحصیلی به متغیرهای میانجی نیاز دارند. در بسیاری از پژوهش‌های (دوپیرت و مارین، ۲۰۰۴؛ رینک و هال،

پژوهش میکائیلی و همکاران (۱۳۹۱) بیان می‌کنند که بین فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد، بنابراین با افزایش عواملی که موجب کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شوند، مانند افزایش انگیزه و علاقه به درس، تشویق یادگیرنده و کفایت تحصیلی می‌توان عملکرد تحصیلی او را بهبود بخشید. به‌طورکلی مشاهده شد که نسبت به یادگیری خودنظم‌بخش و اهداف پیشرفت، فرسودگی تحصیلی سهم بیشتری برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی برخوردار است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که فرسودگی تحصیلی به‌عنوان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم عملکرد تحصیلی دانشجویان به‌شمار می‌رود و بیشترین درصد تغییرات (واریانس) عملکرد را به خود اختصاص داده است. گرچه نتایج پژوهش فرضیه‌ها را تأیید کرد و مدلی برای پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی به دست داد، محدودیت‌هایی هم در آن وجود دارد. نتایج پژوهش به دانشجویان کارشناسی دانشگاه کاشان محدود است، 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، لذا نتایج آن قابل تعمیم به دانشجویان دانشکده‌های علوم انسانی و هنر و معماری نیست. پرسشنامه‌های مورد استفاده در این پژوهش ترجمه پرسشنامه‌های خارجی بوده و با این‌که طی یک مطالعه مقدماتی از نظر محتوایی مورد اصلاح واقع شده و دارای روایی و پایایی مناسبی بودند و تا حدودی متناسب با نظام تربیتی کشورمان، به نظر می‌رسد که استفاده از پرسشنامه‌های ساخته شده بر اساس شرایط فرهنگی و آموزشی کشورمان به نتایج دقیق‌تری منجر گردد. بی‌انگیزگی و بی‌تفاوتی دانشجویان مخصوصاً در مقاطع بالاتر ریشه در احساس عدم کنترل و احساس درماندگی دارد. طراحی برنامه‌هایی که این تصور را از آنها دور کند، بسیار مهم و اساسی است. خودنظم‌بخشی به این امر کمک می‌کند. مفاهیمی مثل کارآفرینی، استقلال رأی، استقلال عمل و سازگاری ریشه در خودنظم‌بخشی دارد. بنابراین بایستی این‌گونه برنامه‌ها پایه‌گذاری شوند. با توجه به یافته‌های این پژوهش مبنی بر وجود رابطه مثبت و معنادار بین راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش با عملکرد تحصیلی دانشجویان و نیز برخوردار نبودن مناسب دانشجویان از مهارت یادگیری

انجام شده است. یافته‌های پژوهش حاضر با این نتایج همخوان است. انتظامی‌بیان، ۱۳۸۹ در مطالعه‌ای تحت عنوان ابعاد خودتنظیمی، انگیزش و یادگیری آموزشگاه دریافت که باورهای انگیزشی و خودنظم‌بخشی باعث پیشرفت اساسی عملکردهای علمی یادگیرندگان می‌شود.

یکی دیگر از عواملی که بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد، متغیر فرسودگی تحصیلی است. در خصوص تأثیر فرسودگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی پیشینه پژوهش تا حدود زیادی یکدست است. پژوهشگران نشان داده‌اند که فرسودگی تحصیلی با استرس‌های فراوان، ساعات طولانی کار کردن همراه با تحصیل، تردید نسبت به آینده، رضایت پایین از عدم تعادل بین زندگی شخصی و حرفه‌ای در رابطه است (بودرآ، سانتن، همفیل و داسون، ۲۰۰۴). در راستای پژوهش‌های نامبرده، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که متغیر فرسودگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی بسزایی دارد یعنی با افزایش میزان عملکرد تحصیلی دانشجویان از ناکارآمدی، بی‌علاقگی، خستگی هیجانی کاسته می‌شود. این نتیجه همخوانی دارد با تحقیق سالملا و همکاران، ۲۰۰۸ که نشان داده‌اند جو حاکم بر محیط آموزشی و عملکرد تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معناداری دارد. این پژوهش همچنین نشان داد که فرسودگی تحصیلی به‌گونه‌ای غیرمستقیم و از طریق متغیر یادگیری خودنظم‌بخش بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. در تفسیر این یافته پژوهش می‌توان اذعان نمود که مسئله‌ای که در آموزش عالی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، یادگیری خودنظم‌بخش است؛ به عبارت دیگر چه کار کنیم تا دانشجویان شخصاً یادگیری خود را اداره نمایند و وابسته به استاد بار نیابند تا بتوانند با مشکلات خود کنار آمده و دچار فرسودگی تحصیلی نشوند، برای ورود به عرصه‌های زندگی خود مهارت لازم را کسب نمایند. بدری‌گرگری و همکاران، ۱۳۹۱ بیان کردند که عدم کفایت و اراده در امر تحصیل فرسودگی تحصیلی را به همراه دارد. همچنین در راستای تأیید این فرضیه که اثر مستقیم فرسودگی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی از طریق مسیر یادگیری خودنظم‌بخش بر پیشرفت تحصیلی افزایش می‌یابد؛ بنابراین فرسودگی تحصیلی با اثرگذاری منفی بر یادگیری خودنظم‌بخش، اثر منفی خود بر پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد. نتایج

دیره، ع و بنی جمالی، ش. (۱۳۸۸) بررسی سهم عوامل انگیزشی بر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری. *مطالعات روان‌شناختی*، ۳۵(۳)، ۶۴-۴۷.

رستگار، ا، حجازی، ا، غلامعلی لوسانی، م و جهرمی، ق. (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. *پژوهش‌های روان‌شناختی*: ۲۱(۲).

رستمی، ز، عابدی، م، ر و بی شوفلی ی. (۱۳۹۰). هنجاریابی مقیاس فرسودگی تحصیلی مسلش در دانشجویان زن دانشگاه اصفهان. *مجله رویکردهای نوین آموزشی*، ۶(۱)، ۳۸-۲۱.

صداقت، م. (۱۳۸۹). نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیم در رابطه اهداف، ادراکات و گرایش‌های فکری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی. *رساله منتشر نشده دکتری*. دانشگاه شهید بهشتی.

طالب‌زاده نوبریان، 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)، ۷۹-۶۵.

عسگری، ع. (۱۳۸۷). تدوین مدلی برای تبیین پیشرفت تحصیلی بر پایه مدل نظریه شغلی آدمی، *رساله منتشر نشده دوره دکتری*. دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

عظیمی کیوی، م، پیری، م و زوار، تقی. (۱۳۹۱). مدل تجربی فرسودگی تحصیلی، یادگیری خودتنظیم‌داده و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی. *خلاصه مقالات ششمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان*، گیلان.

غلامعلی لوسانی، م، حجازی، ا و خضری آذر، ه. (۱۳۹۰). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی، *آزمون مدل علی*. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴)، ۷-۲.

میکائیلی، ن، افروز، غ. ع و قلی‌زاده، لیلیا. (۱۳۹۱). ارتباط خود پنداره و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر، *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۹۰-۱۰۳.

مرزوقی، ر. ا، حیدری، م و حیدری، الهام. (۱۳۹۲). بررسی رابطه عدالت آموزشی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۱۰(۳)، ۲۱۰-۲۱۶.

محسن پور، 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

خودنظم‌بخش پیشنهاد می‌شود ضمن برگزاری کارگاه‌های آموزشی، استادان با شیوه‌های ارتقای این مهارت‌ها در دانشجویان آشنا شوند. والدین نقش اساسی در خودنظم‌بخشی دانشجویان دارند لذا در برنامه‌های دانشگاه آموزش خانواده نیز مد نظر باشد. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی روی مقاطع مختلف صورت گرفته و نتایج با هم مقایسه شود و این پژوهش در استان‌ها و دانشگاه‌های دیگر اجرا شود و فرایند فرهنگی آنها با یکدیگر مقایسه گردد و به‌جای بررسی متغیرها، تأثیر آموزش هر یک از متغیرها را بر روی متغیرهای دیگر مورد بررسی قرار دهند. داده‌های مطالعه حاضر با استفاده از ابزار خود گزارش دهی به‌دست آمده است، لذا 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*. دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

بدری گرگری، ر، مصر آبادی، ج، فتحی، ر و پلنگی، م. (۱۳۹۱). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *مجله مطالعات روان‌شناختی دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، ۵(۳)، ۱۱-۳۴.

جمالی، م؛ نوروزی؛ آ؛ طهماسبی، ر. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۲-۱۳۹۱، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳، ۱، ۶۴۱-۶۲۹.

حجازی، ا، نقش، ز؛ و سنگری، ع. ا. (۱۳۸۸). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش واسطه‌ای متغیرهای انگیزش و شناختی. *مجله مطالعات روان‌شناختی*، دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۵(۴).

حسن آبادی، ح، ر، یعقوبی، ح، پور شریفی، ح، حمید پور، ح، اکبری زردخانه، س، صبحی قراملکی، 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.

- Personality and Social Psychology, 70(3), 461-475.
- Elliot, A., Mc Gregor, H.A & Gable, s. (1999). *Achievement goals, study strategies, and enamp performance: A meditational analysis.* *Journal of Educational psychology*, 91 (3), 549-563.
- Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). Achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology: Special Issues*, 80(3), 501-519.
- Farnham. A., & chamoro - permuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistice enamination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943 - 955.
- Green, B.A., Miller, R.B., Crowson, H.M., Duke, B.L., & Akey, K.L. (2004). Predicting high school students, cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 462-482.
- Kosnin, A.M. (2007). Self-regulated learning and academic achievement in Malaysian undergraduates. *International Education Journal*, 8, 221-228.
- Krejcie, R. V & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30: 608-610.
- Liem. A.D., Lau, S., Nie, Y. (2008). the role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning sterategies, task disebgament, peer relation ship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychogy*, 33, 486-512.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement & learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-37.
- Lee, R & Ashforth, B. (2008). Ameta- analytic examination if the correlates of the three dimension of job burnout of applied psych ology, 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.
- 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 byrnout, annual erview of psychology, 52, 397-422.
- Paris, S.G & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated 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.
- 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.
- متوسطه رشته ریاضی شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵ (۱۶)، ۹-۳۵.
- نخستین گلدوست، ا و معینی کیا، 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، ۸۵-۱۰۰.
- ناصری، م. (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای انگیزش با یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان سال دوم متوسطه رشته تجربی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on selfregulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5, 85-103.
- Bandura, A (1986). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist* (37)(2), 122-147.
- Breso, E, Salanova, M & Schoufeli, B, (2007). In search of the third dimension of Burnout, *Applied psychology*, 56 (3), 460-472.
- Butler, D. & winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill R. R. & Dobson J. (2004). Burnout in medical students: Eexamining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44 (4), Supplement 1, 75-76.
- chen, C. S. (2005). Self- regu lated learning strategies and achievement in an interodution to information systems course. *Information Technology, Learning, and perfor Mance journal*, 20 (1), 11-24.
- Carey, N., & Shavelson, R. (1988). Outcomes, achievement, articipation, and attitudes. In R. J. Shavelson, L. M. McDonnell, & J. Oakes (Eds.), *Indicators for monitoring mathematics and science education* (pp. 147-191) Los Angeles, CA: Rand Corporation.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. (2001). Perception of classroom context, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- 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, Bakker, A.B., Nachveiner, E & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands- resoures model of burnout, *journal of applied psychology*, 86, 499-512.
- Elliot, A., & Harachkiewicz, J. (1996). *Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis.* *Journal of*

- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Petrides, k.v., chamoro – premuzic, T., Fre.derickson, N., & Furnham, A. (2006). Explaining individual differences in scholastic behavior and achievement. *British journal of Educational psychology*, 75, 239 - 255.
- 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 Yoyth and Adolescence*, 6, 34-45.
- Salmela- Aro, k & Natanen, P. (2005). ppi-10:nuorten kouluuupumusmenetelma, adolescent school hourn out method, Helsinki, finland, edita.
- Schaufli, W.B., Martinez, I.M., pinto, A.M., Salanova, M & Bakker, A.B. (2002). *Burnout 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.
- Vigil – colet, A., & Morales – vies, F. (2005). How impulsivity is related to intelligence and academic achivment? *The 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.
- 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). (2nded.). Mahwah, NJ: Erlbaum.