

## بررسی رابطه بین یادگیری خودتنظیم و مسئولیت‌پذیری با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شرق گلستان

دکتر حسن صائمی<sup>۱</sup>

سمانه دیلم<sup>۲</sup>

دکتر حمزه اکبری داغی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: 93/07/21

تاریخ پذیرش: 93/09/14

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین یادگیری خودتنظیم و مسئولیت‌پذیری با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانهای شرق گلستان بود. برای رسیدن به این هدف تعداد 295 نفر از دانش‌آموزان دبیرستانهای شرق گلستان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) پینتریج و دی گروت (1990)، مقیاس مسئولیت‌پذیری پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا (CPI) و مقیاس فرسودگی تحصیلی بروسو (1983) را تکمیل نمودند و داده‌ها با ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که بین یادگیری خودتنظیم و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. بین مسئولیت‌پذیری و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. بین یادگیری خودتنظیم و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان می‌دهد که مؤلفه‌های اضطراب امتحان و خودتنظیمی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار دارد و حدود 53 درصد واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کند. همچنین، مسئولیت‌پذیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار دارد و حدود 16 درصد فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کند. بنابراین، شاید بتوان با آموزش یادگیری خودتنظیم و مسئولیت‌پذیری به کاهش فرسودگی تحصیلی کمک کرد.

**کلید واژه‌ها:** یادگیری خودتنظیم، مسئولیت‌پذیری، فرسودگی تحصیلی.

## مقدمه

فرسودگی تحصیلی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (ماسلاچ، 2001). نخستین بار پزشکی به نام فرویدنبرگر<sup>1</sup> (1974) واژه‌ی فرسودگی را ابداع کرد و به معنای پیدایش نگرش، رفتار و احساس منفی در مقابل فشارهای شدید مرتبط با کار دانست. نظریاتی هم در این مورد وجود دارد از جمله همفیل<sup>2</sup> و راسبون<sup>3</sup> (2004؛ به نقل از نعیمی، 1388) اعتقاد دارند که فرسودگی تحصیلی با استرس‌های فراوان، ساعات طولانی کار کردن همراه با تحصیل، دغدغه مندی و نگرانی در مورد نمره‌های درسی، شک و تردید نسبت به آینده، سطوح پایین کنترل، رضایت پایین از عدم تعادل بین زندگی شخصی و زندگی حرفه‌ای و سطح پایین دریافت حمایت از همسالان و دوستان در رابطه است.

به نظر می‌رسد یکی از عوامل مرتبط با فرسودگی تحصیلی، خودتنظیمی باشد. پینتریچ (1999) یادگیری خودتنظیمی را به عنوان فرایندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می‌کند که با آن یادگیرنده اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند. زیمرمن (1990) نیز به عنوان یکی از نظریه پردازان تئوری شناختی اجتماعی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را نوعی یادگیری تعریف کرد که در آن دانش‌آموزان به جای آنکه برای کسب مهارت و دانش بر معلمان، والدین یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند شخصا کوشش‌های خود را شروع و هدایت می‌کنند. به عبارت دیگر یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری برای بیشتر کردن یادگیری اطلاق می‌شود. به طور کلی، منظور از خودتنظیمی این است که دانش‌آموزان مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت یادگیری خود دارند و به یادگیری تمایل دارند تا کل فرایند یادگیری را ارزیابی کنند و به آن بیاندیشند (کجیاف و همکاران، 1382).

فرایند یادگیری خودتنظیمی انگیزش (خودابرازی، اسناد، انگیزه پیشرفت و ارزش تکلیف) و فعالیت‌های شناختی (فراشناخت، خودکنترلی و خودارزیابی) را شامل می‌شود (شانک، 1998). نظریه

---

<sup>1</sup>Freudenberger

<sup>2</sup>Hamphill

<sup>3</sup>Dobson

یادگیری اجتماعی بندورا (1986) برای رشد مدل یادگیری خودتنظیمی چهارچوب نظری مناسبی فراهم کرد که بر اساس آن در هر فرد عامل‌های بافتی و رفتاری فرصت لازم را، برای کنترل یادگیری دانش آموز فراهم می‌کنند.

به اعتقاد پینتریچ (1999) ویژگی‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیم آن است که سطح برانگیختگی را بالا برده، میزان درگیری شناختی را افزایش می‌دهند و نهایتاً عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشند. مطالعات انجام شده در زمینه ویژگی‌های افراد خودتنظیم گر حاکی از آن است که این افراد در زمینه یادگیری خود انگیزه‌اند؛ اهداف تحصیلی واقع‌گرایانه‌ای برای خویش وضع می‌کنند؛ از راهبردهای کارآمد به منظور دستیابی به اهداف خود استفاده می‌نمایند و در صورت لزوم راهبردهای مورد استفاده را اصلاح می‌کنند یا تغییر می‌دهند. آنان سعی می‌کنند با استفاده بهینه از منابع در دسترس مانند: زمان، مکان، همسالان، والدین، معلمان و منابع کمکی از قبیل فیلم، ویدئو و رایانه به ساخت؛ آفرینش و انتخاب محیط‌هایی دست بزنند که یادگیری را افزایش دهد (پینتریچ، ۱۹۸۶، نقل از صمدی، ۱۳۸۳).

نظریه یادگیری خود - تنظیمی یکی از نظریه‌هایی است که محققان و روان‌شناسان تربیتی در قالب آن به مطالعه می‌پردازند. براساس نظریه یادگیری خود - تنظیمی، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و کنش‌وری تحصیلی به صورت یک مجموعه درهم تنیده و مربوط به هم در نظر گرفته می‌شوند (شیرازی تهرانی، ۱۳۸۱). بنابراین، استفاده از راهبردهای یادگیری خود - تنظیمی، از جمله عوامل تعیین‌کننده در موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود و با بررسی آن می‌توان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نمود. پیش‌بینی عملکرد تحصیلی، یکی از موضوع‌های محوری مورد علاقه روان‌شناسی تربیتی است (بوساتو و همکاران، ۲۰۰۰).

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که بسیاری از دانش‌آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند، به عنوان یک یادگیرنده موفق بوده‌اند.

این یافته نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی است و یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و اهداف خود را به رغم مشکل بودن تکالیف درسی حفظ کنند (پینتریچ و زوشو، 2007؛ به نقل از بمبوتی، 2008).

عامل دیگری که به نظر می‌رسد با فرسودگی تحصیلی مرتبط باشد، مسئولیت‌پذیری است. مسئولیت‌پذیری رامیتوان یک الزام و تعهد درونی<sup>۱</sup> از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی که بر عهده اش گذاشته شده است، می‌باشد و از درون فرد سرچشمه می‌گیرد. فردی که مسئولیت‌کاری را به عهده می‌گیرد قبول می‌کند یک سری فعالیت‌ها و کارها را انجام دهد و یا بر انجام این کارها توسط دیگران نظارت داشته باشد (سرتو، 2004). به عبارت دیگر مسئولیت‌تعهدی است که انسان در قبال امری می‌پذیرد و کسی که کاری به او واگذار شده پیامد آن به عهده اوست (بهرامی، ملکیان و عابدی، 1383).

گلاسر با اعتقاد به اینکه روان‌کاوی به مردم یاد نمی‌دهد که مسئولیت‌زندگی و انتخاب‌های خود را بر عهده بگیرند، بلکه با نگاه به گذشته دیگران را سرزنش می‌کند لذا واقعیت‌درمانی را به وجود آورد (شارف، 1386). گلاسر (1967) معتقد است که مشکل انسانها و ناهنجاری‌های آنها از مسئولیت‌نپذیرفتن است. زیرا آنها نمی‌توانند نیازهای اساسی خود را بر اساس وضعیت صحیح و انسان‌دوستانه ارضا کند.

الیس (1979) در دیدگاه منطقی و هیجانی، یکی از اهداف درمان مراجعان را ایجاد مسئولیت در آنها می‌داند و معتقد است که مردم تندرست مشکلات خود را می‌توانند حل کنند، گرچه ممکن است به کمک دیگران نیز احتیاج داشته باشند، اما بدون کمک آنها ناراحت نمی‌شوند، آنها قادر هستند زندگی خود را اداره کنند و در عین حال که از حال خود با خبر هستند از حال دیگران نیز آگاه هستند زندگی خود را اداره کنند و در عین حال که از خود با خبر هستند از حال دیگران نیز آگاه هستند، او معتقد است که رفتار انسان از تفکرات او نشات می‌گیرد (بهرامی و همکاران، 1383).

با توجه به اینکه در مورد رابطه بین یادگیری خودتنظیم و مسئولیت‌پذیری با فرسودگی تحصیلی پژوهشی انجام نگرفته است، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین یادگیری خودتنظیم و مسئولیت‌پذیری با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانهای شرق گلستان می‌باشد.

## روش

این تحقیق توصیفی و از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه مورد نظر دانش‌آموزان دبیرستانهای شرق گلستان بودند. نمونه بر اساس جدول رجسی و مورگان حدود 295 نفر می‌باشد. روش نمونه‌گیری،

<sup>1</sup> Necessity & Internal Commitment

روش خوشه‌ای بود، بدین ترتیب که سه شهر از منطقه شرق گلستان انتخاب شده و از هر شهر 2 مدرسه انتخاب شده و از هر مدرسه حدود 50 نفر (دو کلاس 25 نفره) انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش عبارت بودند از:

#### برگه اطلاعات جمعیت شناختی

این برگه شامل عوامل جمعیت شناختی نظیر سن، جنس، وضعیت تأهل، سابقه کار و ... است.

#### پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو (1983)

این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی، و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور 15 ماده دارد که با روش درجه بندی لیکرت 5 درجه ای کاملاً مختلف تا کاملاً موافق توسط آزمودنیها درجه بندی شده است. خستگی تحصیلی 5 ماده (مطالب درسی خسته کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی 4 ماده (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه ای ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی 6 ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بریایم) دار د. سوالهای 1، 4، 7، 10 و 13 مربوط به خرده مقیاس خستگی هیجانی؛ سوالهای 2، 5، 11 و 14 مربوط به خرده مقیاس بدبینی (بی‌علاقگی)؛ و سوالهای 3، 6، 8، 9، 12 و 15 مربوط به خرده مقیاس ناکارآمدی درسی هستند که البته باتوجه به اینکه ما از مقیاس کارآمدی درسی (یعنی جملات مثبت) برای خرده مقیاس اخیر استفاده کردیم، سوالهای این خرده مقیاس به صورت وارونه نمره گذاری شدند (سارانی، 1392).

پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب 70/، 82/، و 75 برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده اند. اعتبار پرسشنامه رامحققان با روش تحلیل عامل تاییدی محاسبه شده که شاخص های برازندگی تطبیق، شاخص برازندگی افزایشی و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب مطلوب گزارش کرده اند.

نعامی (1388) پایایی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی 79/، برای بی‌علاقگی تحصیلی 82/ و برای ناکارآمدی تحصیلی 75/ محاسبه کرده است. وی ضرایب اعتبار این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن آن با پرسشنامه فشارزاهای دانشجویی (پولادی ری شهری، 1374) به دست آورده است که به ترتیب برابر 38/، 42/، 45/ محاسبه شده که در سطح  $P < 001$  معنی دار است (سارانی، 1392).

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ)

این پرسشنامه به وسیله پینتریچ و دی گروت (1990) ساخته شد که دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی (25 ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (22 ماده) می باشد که مجموع ماده های مقیاس 47 عدد است. مقیاس باورهای انگیزشی، شامل سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان است و مقیاس یادگیری خودتنظیمی دارای دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی می باشد. ماده های این آزمون از نوع آزمون های «بسته پاسخ» پنج گزینه ای است. به دانش آموزان آموزش داده می شود تا به ماده های این پرسشنامه بر اساس یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای (5= کاملاً موافقم، 1= کاملاً مخالفم) بر حسب عملکرد خود در کلاس های درس پاسخ دهند، البته باید گفت که پس از اجرای پرسشنامه، ماده های 29، 30، 40 و 41 بر عکس نمره گذاری می شوند. لازم به یاد آوری است که بخش نخست پرسشنامه شامل سوالاتی در مورد مشخصات فردی دانش آموزان بوده و در بخش دوم پرسشنامه سوالات مربوط به باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است که توسط دانش آموزان تکمیل می شود.

پینتریچ و دی گروت (1990) برای بررسی پایایی و روایی «پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری» از روش آلفای کرونباخ و تحلیل عامل استفاده کردند. بررسی های آنها نشان داد که قابلیت پایایی برای عوامل سه گانه مقیاس باورهای انگیزشی یعنی خودکارآمدی (0.89)، ارزش گذاری درونی (0.87) و اضطراب امتحان (0.75) بوده و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یعنی راهبردهای شناختی (0.83) و خودتنظیمی (0.74) می باشد.

پایایی و قابلیت اعتماد آزمون مذکور توسط حسینی نسب (1379) با استفاده از روش تحلیل عوامل بررسی شد که نتایج بدست آمده الفای کرونباخ برای خودکارآمدی (0.68)، ارزش گذاری درونی (0.41)، اضطراب امتحان (0.77)، راهبردهای شناختی (0.64) و خودتنظیمی (0.68) بوده است. همچنین البرزی و سامانی (1378) برای بدست آوردن پایایی این ابزار از روش بازآزمایی استفاده کرده بودند که ضریب پایایی 0.76 بدست آمده بود.

مقیاس مسؤلیت پذیری پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا (CPI)

مقیاس مسئولیت‌پذیری پرسشنامه کالیفرنیا (CPI) دارای 42 سوال میباشد که با هدف سنجش میزان مسئولیت‌پذیری افراد به‌نجار 12 سال به بالا تهیه شده است. و آزمودنیها به صورت موافقم و مخالفم به سوالات آن پاسخ میدهند. (گاف، 1987، به نقل از فرامرزی، 1384).

مگاری (1972) گزارش نمود، ضرایب پایایی پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا (CPI) با روش باز آزمایی و همسانی درونی در مقایسه با سایر پرسشنامه‌های شخصیت کاملاً "رضایت بخش بوده است. گاف پس از بررسی پژوهش‌های متعدد در مورد پرسشنامه روانشناختی کالیفرنیا (CPI) نتیجه گرفت که دامنه ضرایب پایایی باز آزمایی و همسانی درونی هر یک از این میانه 0/52 تا 0/81 و میانه ضرایب اعتبار کلی آن نیز 0/70 می‌باشد. ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ و تنصیف محاسبه گردیده به ترتیب برابر 0/76 و 0/88 می‌باشد (توفیقیان، 1392). برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد.

این بخش به تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها اختصاص دارد. برای تحلیل داده‌ها دو روش آمار توصیفی و استنباطی به کار برده می‌شود. از آمار توصیفی برای محاسبه فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت شناختی استفاده خواهد شد. از آمار استنباطی برای آزمون فرضیه‌ها استفاده خواهد شد. ابتدا به تحلیل توصیفی داده‌ها و سپس به تحلیل استنباطی داده‌ها می‌پردازیم.

### تحلیل توصیفی داده‌ها

جدول 1 میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر سن و معدل افراد

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
سن	15/50	1/36	12	18
معدل	17/56	1/83	11/57	20

جدول فوق نشان می‌دهد که میانگین سن 15/50، انحراف استاندارد 1/36، حداقل 12 و حداکثر 18 سال است. میانگین معدل 17/56، انحراف استاندارد 1/83، حداقل 11/57 و حداکثر 20 است.

تحلیل استنباطی داده‌ها (آزمون فرضیه‌ها)

حال پس از انجام تحلیل توصیفی داده‌ها به آزمون فرضیه‌های پژوهش پرداخته می‌شود. **فرضیه اول:** بین یادگیری خودتنظیم و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

جدول 2: ضریب همبستگی بین یادگیری خودتنظیم و فرسودگی تحصیلی

سطح معناداری	تعداد	ضریب همبستگی	فرسودگی تحصیلی	یادگیری خودتنظیم
0/0001	295	-0/32	خستگی تحصیلی	خودکارآمدی
0/0001	295	-0/33	بی علائگی	
0/0001	295	-0/57	ناکارآمدی تحصیلی	
0/0001	295	-0/51	فرسودگی تحصیلی کلی	
0/0001	295	-0/28	خستگی تحصیلی	ارزش درونی
0/0001	295	-0/29	بی علائگی	
0/0001	295	-0/49	ناکارآمدی تحصیلی	
0/0001	295	-0/44	فرسودگی تحصیلی کلی	
0/0001	295	0/47	خستگی تحصیلی	اضطراب امتحان
0/0001	295	0/45	بی علائگی	
0/0001	295	0/26	ناکارآمدی تحصیلی	
0/0001	295	0/50	فرسودگی تحصیلی کلی	
0/0001	295	-0/26	خستگی تحصیلی	استفاده از راهبردهای شناختی
0/0001	295	-0/34	بی علائگی	
0/0001	295	-0/52	ناکارآمدی تحصیلی	
0/0001	295	-0/46	فرسودگی تحصیلی کلی	
0/0001	295	-0/52	خستگی تحصیلی	خودتنظیمی
0/0001	295	-0/53	بی علائگی	
0/0001	295	-0/53	ناکارآمدی تحصیلی	
0/0001	295	-0/66	فرسودگی تحصیلی کلی	
0/0001	295	-0/32	خستگی تحصیلی	نمره کلی خودتنظیمی
0/0001	295	-0/37	بی علائگی	
0/0001	295	-0/59	ناکارآمدی تحصیلی	
0/0001	295	-0/53	فرسودگی تحصیلی کلی	

جدول فوق نشان می‌دهد که بین یادگیری خودتنظیم و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. بنابراین فرضیه فوق تایید می‌شود.

**فرضیه دوم:** بین مسئولیت‌پذیری و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.



جدول 3: ضریب همبستگی بین مسئولیت‌پذیری و فرسودگی تحصیلی

سطح معناداری	تعداد	ضریب همبستگی	فرسودگی تحصیلی	مسئولیت‌پذیری
0/0001	294	-0/35	خستگی تحصیلی	مسئولیت‌پذیری
0/0001	294	-/30	بی‌علاقگی	
0/0001	294	-0/32	ناکارآمدی تحصیلی	
0/0001	294	-0/41	فرسودگی تحصیلی کلی	

جدول فوق نشان می‌دهد که بین مسئولیت‌پذیری و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. بنابراین فرضیه فوق تأیید می‌شود.

**فرضیه سوم:** بین یادگیری خودتنظیم و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

جدول 4: ضریب همبستگی بین یادگیری خودتنظیم و مسئولیت‌پذیری

سطح معناداری	تعداد	ضریب همبستگی	یادگیری خودتنظیم	مسئولیت‌پذیری
0/0001	294	0/28	خودکارآمدی	مسئولیت‌پذیری
0/0001	294	0/30	ارزش درونی	
0/0001	294	-0/34	اضطراب امتحان	
0/0001	294	0/24	استفاده از راهبردهای شناختی	
0/0001	294	0/41	خودتنظیمی	
0/0001	294	0/31	نمره کلی خودتنظیمی	

جدول فوق نشان می‌دهد که بین یادگیری خودتنظیم و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. بنابراین فرضیه تأیید می‌شود.

فرضیه چهارم: یادگیری خودتنظیم، فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

جدول 5: میزان پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس یادگیری خودتنظیم

مدل	R	مجذور R	R تعدیل شده	انحراف استاندارد برآورد
1	0/73	0/53	0/53	6/32595

جدول فوق نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیم حدود 53 درصد واریانس فرسودگی تحصیلی پیش‌بینی می‌کند.

جدول 6: رگرسیون پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس یادگیری خودتنظیم

مدل	B	انحراف استاندارد	بتا	t	سطح معناداری
مقدار ثابت	65/524	3/541		18/51	0/0001
خودکارآمدی	-0/18	0/11	-0/10	-1/68	0/095
ارزش درونی	-0/11	0/11	-0/06	-0/96	0/34
اضطراب امتحان	0/65	0/10	0/30	6/79	0/0001
استفاده از راهبردهای شناختی	-0/05	0/07	-0/04	0/67	0/51
خودتنظیمی	-0/67	0/09	-0/44	-7/58	0/0001

جدول فوق نشان می‌دهد که مؤلفه های اضطراب امتحان و خودتنظیمی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار دارد، اما خودکارآمدی، ارزش درونی و استفاده از راهبردهای شناختی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار ندارد. بنابراین، فرضیه تأیید می‌شود.

**فرضیه پنجم:** مسئولیت‌پذیری، فرسودگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

جدول 7: میزان پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس مسئولیت‌پذیری

مدل	R	مجذور R	R تعدیل شده	انحراف استاندارد برآورد
1	0/41	0/16	0/16	8/42131

جدول فوق نشان می‌دهد که حدود 16 درصد فرسودگی تحصیلی بر اساس مسئولیت‌پذیری قابل پیش‌بینی است.

جدول 8: رگرسیون پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس مسئولیت‌پذیری

مدل	B	انحراف استاندارد	بتا	t	سطح معناداری
مقدار ثابت	60/236	2/818		21/375	0/0001
مسئولیت‌پذیری	-0/99	0/13	-0/406	-7/582	0/0001

جدول فوق نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار دارد. بنابراین، فرضیه تأیید می‌شود.

## بحث و نتیجه گیری:

نتیجه حاصل از فرضیه اول پژوهش نشان می‌دهد که بین یادگیری خودتنظیم و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. در این خصوص نتیجه این پژوهش با نتایج پژوهش‌های نعامی (1387)، عظیمی (1392)، حافظی و احدی (1391)، حیاتی (1391)، میکائلی و همکاران (1391)، البرزی و سیف (1381)، کجباف و همکاران (1382)، عابدینی و همکاران (1389)، سالملا-آرو (2012)، زیمزمن (1990)، همخوان است.

یادگیری خودتنظیم می‌تواند با ایجاد خودگردانی و نظم در دانش‌آموز باعث می‌شود که عزت نفس تحصیلی وی بالا برود و لذا فرسودگی تحصیلی وی کاهش یابد. همچنین یادگیری خودتنظیم باعث می‌شود که دانش‌آموز به موقع به امور تحصیلی خود بپردازد و لذا از سوی معلمان و والدین پاداش دریافت کند و بدین ترتیب کمتر دچار خستگی و بی‌علاقگی به تحصیل شود. به علاوه یادگیری خودتنظیم ممکن است به خودتنظیمی در سایر امور هم کمک کند و از این طریق نیز به سلامت روانی و نیز کاهش فرسودگی تحصیلی کمک کند. دانش‌آموزانی که دارای خودتنظیمی در یادگیری و امور تحصیلی هستند ممکن است از تحصیلی و امور مربوط به آن لذت بیشتری ببرند و بنابراین علاقه آنها به تحصیل کم نشود.

فرضیه دوم پژوهش به رابطه بین مسئولیت‌پذیری و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌پردازد. نتایج نشان می‌دهد که بین مسئولیت‌پذیری و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. نتیجه پژوهش در این مورد با نتایج پژوهش ژانگ و همکاران (2007) و برودرز و تومیک (2002) همخوان است.

وقتی دانش‌آموزی مسئولیت‌پذیری بالایی دارد دارد بهتر به امور تحصیلی خود رسیدگی می‌کند. لذا، ممکن است کمتر دچار فرسودگی تحصیلی گردد. به علاوه، این دانش‌آموزان با معلمان ارتباط بهتری دارند و مدرسه برای شان استرس کمتری دارد و این خود ممکن است به کاهش فرسودگی تحصیلی کمک کند. همچنین، دانش‌آموزان دارای مسئولیت‌پذیری بالاتر ممکن است بیشتر مورد توجه معلمان قرار بگیرند و علاقه آنان به مدرسه و معلم کاهش پیدا نکند. و این خود ممکن است به کاهش فرسودگی تحصیلی کمک کند.

بر اساس فرضیه سوم پژوهش بین یادگیری خودتنظیم و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. بنابراین، نتایج این پژوهش با پژوهش‌های حسینی نسب (1379) و مارکو و فیلیپو (2005) همخوان است.

معمولاً دانش‌آموزان دارای مسئولیت‌پذیری بالا، چون در قبال مسائل تحصیلی و غیر تحصیلی احساس مسئولیت می‌کنند به خودتنظیمی روی می‌آورند. آنان در امور تحصیلی و شخصی خود منظم بوده و هر کاری را سر جای خود انجام می‌دهند. لذا، این دانش‌آموزان کمتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند. همچنین این دانش‌آموزان که اهداف بلند مدتی برای موفقیت دارند، بهتر به امور تحصیلی خود می‌پردازند و کمتر خسته و فرسوده می‌شوند. این دانش‌آموزان از سوی والدین، مسئولین مدارس و معلمان در امور مختلف از جمله امور تحصیلی مورد تشویق قرار می‌گیرند و لذا کمتر به ورطه فرسودگی تحصیلی می‌افتند.

فرضیه چهارم به پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس رابطه یادگیری خودتنظیم می‌پردازد. نتایج نشان می‌دهد که مؤلفه‌های اضطراب امتحان و خودتنظیمی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار دارد و حدود 53 درصد واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کند. در این خصوص نیز نتایج پژوهش با پژوهش‌های نعیمی (1387)، عظیمی (1392)، حافشی و احدی (1391)، حیاتی (1391)، میکائلی و همکاران (1391)، البرزی و سیف (1381)، کجیاف و همکاران (1382)، عابدینی و همکاران (1389)، سالملا-آرو (2012) و زیمزمن (1990) نتایج فرضیه اول این پژوهش همخوان است. تبیین چنین نتیجه‌ای ذیل فرضیه اول پژوهش آمده است. بر طبق فرضیه پنجم پژوهش مسئولیت‌پذیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار دارد و حدود 16 درصد فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کند. بدین ترتیب، نتیجه پژوهش با پژوهش‌های کیانپور و همکاران (1389)، ژانگ و همکاران (2007)، و برودرز و تومیک (2002) و نتایج فرضیه دوم پژوهش حاضر همخوان است. تبیین مربوط به این نتیجه ذیل فرضیه دوم پژوهش آمده است.

در مجموع نتایج پژوهش نشان می‌دهد که بین یادگیری خودتنظیم و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. بین مسئولیت‌پذیری و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. بین یادگیری خودتنظیم و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. نتایج تحلیل

رگرسین نیز نشان می‌دهد که مؤلفه‌های اضطراب امتحان و خودتنظیمی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار دارد و حدود 53 درصد واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کند. همچنین، مسئولیت‌پذیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان نقش معنادار دارد و حدود 16 درصد فرسودگی تحصیلی را تبیین می‌کند.

مطالعه حاضر علی‌رغم نتایج قابل توجهی که داشت با محدودیت‌ها و نقاط ضعفی روبه‌رو بود که در ذیل به اشاره می‌گردد؛ اول اینکه نمونه این پژوهش شامل دانش‌آموزان شرق استان گلستان می‌باشد که تعمیم آن به سایر افراد در سطح ایران مشکل است. همچنین یکی از محدودیت‌های این پژوهش که خاص تحقیقات پرسشنامه‌ای است این است که پاسخ‌دهنده‌ها گاهی بی‌علاقگی و بی‌انگیزگی در پاسخ دادن از خود نشان می‌دهند. همچنین گاهی افراد برای ارائه تصویر بهتر از خود پاسخ برخی از سوالات را به درستی نمی‌دهند. بعلاوه با توجه به اینکه نمونه مورد پژوهش شامل دانش‌آموزان دختران بوده است تعمیم آن به نمونه‌های دانش‌آموزان پسر باید با احتیاط صورت گیرد. لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، متغیرهای این پژوهش در سایر نقاط کشور و همچنین روی دانش‌آموزان پسر نیز مورد بررسی قرار گیرد تا بتوان در این زمینه به نتایج جامع‌تری دست یافت.

**کتابنامه:**

- البرزی، شهلا و سیف، دیبا. (1381). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری و برخی از عوامل جمعیتی با پیشرفت تحصیلی گروهی از دانشجویان علوم انسانی در درس آمار. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، 1.
- بهرامی، ف. ملکیان، ح. عابدی، محمدرضا. (1383). بررسی و مقایسه راهکارهای افزایش مسئولیت پذیری در بین دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر اصفهان. آموزه، 17: 64-72.
- حافظی، فریبا. احدی، حسن. عنایتی، میرصلاح الدین. نجاریان، بهمن. (1389). رابطه علی استرس چالش، استرس مانع پیشرفت، فرسودگی و انگیزش یادگیری با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی اهواز. دانش و پژوهش در روان شناسی، 32: 145-166.
- حسینی نسب، د و رامشه، م. ح. (1379). بررسی ارتباط بین مولفه های یادگیری خودنظم داده شده با هوش. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، 16-15 (1-2)، 69-85.
- حیاتی، داوود. عگبهی، عبدالحسین. حسینی آهنگری، سید عابدین. عزیزی ابرقویی، محسن. (1391). بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبائی. دوفصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، 3 (4): 18-29.
- شارف، ریچارد. اس. (1386). نظریه‌های مشاوره و روان درمانی. چاپ سوم. ترجمه فیروز بخت، مهرداد. تهران: انتشارات رسا.
- شیرازی تهرانی، علیرضا. (1381). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان های شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه اصفهان.
- صمدی، معصومه. (1383). بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان و والدین: مطالعه جنسیت و عملکرد تحصیلی. روانشناسی و علوم تربیتی، 34 (1): 157-175.
- عابدینی، یاسمین. باقریان، رضا. کدخدایی، محبوبه السادات. (1389). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی - فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل های رقیب. تازه های علوم شناختی، 12 (3): 34-48.

عظیمی، محمد. پیری، موسی. زوار، تقی. (1392). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه. پژوهش در برنامه ریزی درسی، 10 (2 پیاپی 11): 116-128.

کجباف، محمدباقر. مولوی، حسین. شیرازی، علیرضا. (1382). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، فصلنامه تازه های علوم شناختی، سال 5، شماره 1.

میکائیلی، نیلوفر. افروز، غلامعلی. قلیزاده، لیلا. (1391). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه محقق اردبیلی.

نعامی، عبدالزهرا. (1388). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهیدچمران اهواز. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، 5 (30): 117-134.

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bembenuty, Hefer, (2008). *Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students*, *Journal of Advanced Academics*, 18, 586-616.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). *Intellectual ability, learning styles, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education*. *Personality and Individual Differences*, 29: 1057-1008.
- Marcou, A; Philippou, G. (2005). *Motivational beliefs and self regulated learning and mathematical problem solving*. In Chick, H. L. & Vincent, J. L. (Eds.). *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3, pp. 297-304.
- Maslach, C. Lieter, M. P. (2001). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (1999). *The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning*. *International Journal of Educational Research*, 31: 459-470.
- Salmela-aro, K. & Tynknen, L. (2012). *Gendered pathways in school burnout among adolescents*. *Journal of Adolescence*, 930-937.
- Schunk, D.H. (1998). *Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning*. *American educational research journal*, 33, 359-382.

- 
- Zhang, Y., Gan, Y. & Cham, H. (2007). Perfectionism, Academic Burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Journal of Personality and Individual Differences*, 43(6): 1529- 1540.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self regulated learning and academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.
- Zimmerman, B. J. and Mortanez-Pons, M. (1990). Student difference in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategies use. *Journal of Educational Psychology*, 82: 51-59.