۱۱۹-۱۳۶

اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر

سعیده حسین‌پور[۱] دکتر باقر سرداری[۲]

چکیده: این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر انجام شده است. پژوهش حاضر از نوع پژوهشهای نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل همهٔ دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی شهر ماکو در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ به تعداد ۴۴۶ نفر بود. نمونه آماری پژوهش شامل ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی بود که با روش نمونه‌گیری هدفمند و با توجه به ملاکهای ورود و خروج انتخاب شده و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. در این مطالعه، شرکت‌کنندگان هر دو گروه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (ABS) را تکمیل کردند، سپس شرکت‌کنندگان گروه آزمایش تحت آموزشهای مربوط به یادگیری خودگردان، طی ۱۵ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای قرار گرفتند، اما در این مدت آزمودنیهای گروه کنترل تنها آموزشهای رسمی مدرسه را دریافت می‌کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه SPSS انجام گرفته است. تحلیل داده‌ها نشان داده که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان منجر به تفاوتی معنادار میان گروهها در نمره کل فرسودگی تحصیلی و همچنین در مؤلفه‌های خستگی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان شده است ($p<0/05$). بنابراین می‌توان گفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان تأثیری معنادار بر فرسودگی تحصیلی و ابعاد آن شامل خستگی، بدبینی و ناکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دارد و منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود.

کلید واژگان: آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، فرسودگی تحصیلی، دانش‌آموزان پایه ششم

☑ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۲/۱۱ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱/۸

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران. saedeh.h1990@gmail.com

۲. **نویسنده مسئول:** استادیار گروه علوم‌تربیتی و روانشناسی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران. sardary1152bagher@iaukhoy.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

مقدمه

رشـــد و بالندگی هر جامعه مرهون نظام آموزشـــی آن جامعه است. در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به‌طورکلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشـــکیل می‌دهد و در این میان کمیت و کیفیت این تحصیل نیز نقش مهمی در آینده افراد ایفا می‌کند (شیخ‌الاسلامی و کریمیان‌پور، ۱۳۹۷). یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های آموزش و پرورش امروز، افزایش کیفیت یادگیری در دانش‌آموزان و حل و فصل مشکلات و موانع یادگیری در آنان اســـت (مرادی، فتحی، غریب‌زاده و فائیدفر، ۱۳۹۵). در چند سال اخیر پدیده‌ای جدید که توجه صاحب‌نظـــران را به خود جلب کرده و تأثیری منفی بر فرایند آموزش و یادگیری به‌جا گذاشته اســـت، فرسودگی تحصیلی[1] نام گرفته است. فرســـودگی تحصیلی یا فرسودگی در محیطهای تحصیلی علی‌رغم اینکه به‌طور ســـنتی در محیطهای صنعتی و ســـازمانی مورد مطالعه قرار گرفته بود، اخیراً توجه بیشتری را به خود جلب کرده است (والبورگ[2]، ۲۰۱۴). فرسودگی تحصیلی به‌معنای احساس خستگی به سبب تقاضاها و الزامات تحصیل، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه نسبت به مطالب و تکالیف درسی و نیز احســـاس پیشرفت شخصی ضعیف در امـــور درسی و تحصیلی تعریف می‌شود (وانگ، گوان، لی، شینگ و روئی[3]، ۲۰۱۹).

فرســـودگی تحصیلی شامل ســـه بعد خســـتگی هیجانی[4]، مسخ شـــخصیت یا بدبینی تحصیلی[5] و ناکارآمدی تحصیلی یا کاهش دســـتاوردهای شخصی[6] اســـت (سو[7] و همکاران، ۲۰۱۷). بعد خستگی هیجانی به‌صورت احســـاس فشار به‌ویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از حد در فعالیتهای درسی و بدبینی بروز می‌کند. بدبینی یا مســـخ شخصیت به‌صورت نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به تکالیف، فقدان علاقه نســـبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی‌معنی پنداشـــتن آنها و در نهایت، فقدان کارایی مربـــوط به تحصیل به‌صورت حالاتی همچون احســـاس شایســـتگی پایین، پیشـــرفت پایین و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی بروز داده می‌شود (کمال‌پور، عزیززاده فروزی و تیرگری، ۱۳۹۵). فرسودگی تحصیلی که پاسخی به دشواریهای مسیر پیش‌روی فراگیر در کنار آمدن با این فشارهاست، نتیجـــه یک ناهمخوانی میان منابع آموزشـــی و انتظارات خود و دیگران برای موفقیت تحصیلی اســـت (سالملا-آرو، کیورو، لسکینن و نورمی[8]، ۲۰۰۹).

مدل نظری فرسودگی تحصیلی اشاره به این دارد که ایجاد و ظهور یکی از ابعاد چندگانه فرسودگی تحصیلی سبب تسریع در گسترش ابعاد دیگر می‌شود. طبق این مدل خستگی هیجانی به هر دلیل در ابتدا

1. Academic burnout
2. Walburg
3. Wang, Guan, Li, Xing & Rui
4. Exhaustion
5. Cynicism
6. Reduced personal efficacy
7. Xu
8. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

رخ می‌دهد و گسترش آن منجر به بدبینی می‌شود و در نهایت سبب ایجاد ناکارآمدی می‌گردد (طهماسب‌زاده شیخلار، شیخی و عظیم‌پور، ۱۳۹۷). در چنین شرایطی که فرد احساس ناکارآمدی می‌کند، این تصور در او ایجاد می‌شود که نمی‌تواند در انجام یک فعالیت به نتیجه مورد نظر برسد. در این حالت، فراگیر به فعالیتهای تحصیلی ارزش و اهمیت نمی‌دهد و علاقه به تحصیل در او کاهش می‌یابد (قدم‌پور، فرهادی و نقی‌بیرانوند، ۱۳۹۵). دانش‌آموزان با فرسودگی تحصیلی بالا معمولاً علائمی همچون خودانتقادی، بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، خودکارآمدی تحصیلی پایین، عدم تمایل به حضور مستمر در کلاس، عدم مشارکت در فعالیتهای کلاسی، غیبت مکرر و احساس بی‌معنایی و بی‌کفایتی در یادگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (آتالایین، بالکیش، تزل، اونال و کایراک[1]، ۲۰۱۵).

بر اساس نظریه‌های جدید آموزش فراگیران را باید به فعالیت واداشت و از این طریق هم سبب ایجاد نگرش، انگیزه و باور مثبت و هم سبب بهبود عملکرد تحصیلی آنان شد (کاراهوجا، کاراهوجا، کارا اوغلو، گولو اوغلو و عارف اوغلو[2]، ۲۰۱۰). در زمینهٔ مهارتهای آموخته شده به‌منزلهٔ یکی از منابع بازدارنده فرسودگی تحصیلی، عناصر یادگیری خودگردان نقشی برجسته دارند. یادگیری خودگردان[3] به‌عنوان یک مفهوم عمومی به فعالیتهای رفتاری، شناختی، فراشناختی و انگیزشی دانش‌آموزان که در جریان یادگیری‌شان سهیم‌اند، اطلاق می‌شود (پانادرو[4]، ۲۰۱۷). به‌عبارت دیگر، یادگیری خودگردان عبارت است از کنترل فعالی که از طریق آن دانش‌آموزان یادگیری خود را به‌دست می‌گیرند و از دستیابی به اهداف یادگیری خود اطمینان حاصل می‌کنند (گارسیا، فالکنر و ویوین[5]، ۲۰۱۸). یادگیری خودگردان شامل توانایی ذهنی افراد در سازماندهی پروژه‌های یادگیری فردی، پیشرفت و راهبردهای لازم برای انجام دادن فعالیتها و مقابله کردن با موانع است (باسو و آبرائو[6]، ۲۰۱۸). در نظریه یادگیری خودگردان، آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی یادگیری می‌تواند بر اهداف شخصی مؤثر باشد (اسپروس و بول[7]، ۲۰۱۵).

فقدان مهارت در تجزیه و تحلیل تکلیف، تعیین هدف و برنامه‌ریزی و سازگاری در انجام دادن تکلیف، سبب یأس و ناامیدی دانش‌آموزان در امر یادگیری می‌شود. سازمان دادن و تنظیم فرایندهای اصلی یادگیری و فعالیتهای مربوط به آن از طریق خودگردانی صورت می‌گیرد (پورمحمد و اسماعیل‌پور، ۱۳۹۴). آموزش راهبردهای خودگردانی به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که با برنامه‌ریزی، سازماندهی و خودبازبینی به شیوه‌های تکلیف‌مدارتر به انجام تکالیف درسی و فعالیتهای روزمره بپردازند (گلشن‌پور و بهرامی، ۱۳۹۷). دانش‌آموزان به کمک راهبردهای خودگردانی می‌توانند شکستهای متعدد

1. Atalayin, Balkis, Tezel, Onal & Kayrak
2. Karahoca, Karahoca, Karaoglu, Gulluoglu & Arifoglu
3. Self-regulated learning
4. Panadero
5. Garcia, Falkner & Vivian
6. Basso & Abrahão
7. Spruce & Bol

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

خود را دوباره مورد بررسی و بازبینی قرار دهند و در نهایت یادگیری فعال در دانش‌آموزان بهبود می‌یابد. این دانش‌آموزان از طریق خودگردانی می‌توانند از مفید بودن راهبردهای خاص برای حل مسئله کارا و یادگیری مؤثر آگاهی داشته باشند (پینتریچ، ۱۹۹۵؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۹۰).

فراگیران با خودگردانی بالا در یادگیری، 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 به‌عهده می‌گیرند (واحدی، هاشمی و شفیعی‌سورک، ۱۳۹۳). همچنین، دانش‌آموزان خودگردان فرایند یادگیری خود را ایجاد می‌کنند، هدفمندند و راهبردهای شناختی، فراشناختی، انگیزه و رفتار خود را کنترل می‌کنند (تنگ و ژانگ[1]، ۲۰۱۶). برای تبدیل شدن به یادگیرندگانی خودگردان، دانش‌آموزان باید تعدادی از راهبردهای یادگیری را با در نظر گرفتن زمینه‌ها و نیازهای گوناگون در موقعیتهای خاص یادگیری به کار گیرند و بر آنها تسلط یابند (کیستنر، راکوتزی، اوتو، کلیمه و باتنر[2]، ۲۰۱۵). در این راستا، مطالعات قنبری‌طلب و فولادچنگ (۱۳۹۴) و صائمی، دیلم و اکبری‌داغی (۱۳۹۳) نشان داد که راهبردهای یادگیری خودگردان تأثیری معنادار بر سطح پایین فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. همچنین، رینولدز[3] (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای با بررسی راه‌حلهای بالقوه فرسودگی در دانشجویان خاطر نشان کرد که آموزش یادگیری خودگردان به‌طور قابل‌توجهی بر کاهش افسردگی و فرسودگی تحصیلی و بهبود عملکردهای تحصیلی و روانشناختی مؤثر است. جانگ[4] (۲۰۱۳) نیز در پژوهشی مطرح کرد که یادگیری خودگردان نقش واسطه‌ای معنادار در رابطه میان تمرکز تنظیمی و فرسودگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی نیز نقش واسطه‌ای معنادار در رابطه میان یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دارد. پژوهش مائنپا، پیهالتو، یارونویا و پلتونن[5] (۲۰۱۸) نشان داد که خودتنظیمی انگیزشی دانشجویان به‌طور معناداری بر افزایش درگیری تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثر است. ارگن و کانادلی[6] (۲۰۱۷) نیز در مطالعه‌ای خاطر نشان کردند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌طور معناداری منجر به بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

دانش‌آموزان در دوران تحصیل با موقعیتهای چالش‌برانگیز تحصیلی بسیاری روبه‌رو می‌شوند و اگر عملکردی مناسب نداشته باشند، سلامت روانی آنها به خطر می‌افتد که این مساله منجر به افت تحصیلی، نگرش منفی به تحصیل و حتی ترک تحصیل آنها می‌شود. در مقابل انجام رفتار مناسب در این موقعیتها به‌صورت خودانگیخته باعث احساس رضایت، امید و نگرش مثبت به تحصیل می‌شود (فولادی، کجباف و قمرانی، ۱۳۹۵). با توجه به پژوهشهای انجام‌گرفته، فرسودگی تحصیلی به منزلهٔ یک عامل اساسی

1. Teng & Zhang
2. Kistner, Rakoczy, Otto, Klieme & Büttner
3. Reynolds
4. Jung
5. Mäenpää, Pyhältö, Järvenoja & Peltonen
6. Ergen & Kanadli

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

بازدارنـــده در پیشـــرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مطرح اســـت و هزینه‌های هنگفتی بر جوامع تحمیل می‌کند، لذا ضرورت تعیین اثربخشـــی مداخلات آموزشی همچون آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در کاهش فرسودگی تحصیلی به‌چشم می‌خورد. همچنین باتوجه به اینکه فرسودگی تحصیلی از سنین پایین شروع می‌شود و در خلال سالهای تحصیل افزایش می‌یابد، روشهای یادگیری خودگردان به‌کار برده شده برای مداخله می‌تواند به‌عنوان روشهایی برای پیشگیری نیز مطرح شود که در این‌صورت بررسی اثربخشـــی آنها می‌تواند به‌عنوان مقدمه‌ای برای کاربست این فنون و روشها در پیشگیری مورد ملاحظه قرار گیرد. بنابراین پژوهش حاضر، با هدف پاســـخگویی به این پرســـش انجام گرفته است که آیا آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مؤثر است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات نیمه‌آزمایشـــی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شـــامل همهٔ دانش‌آموزان پســـر پایه ششـــم ابتدایی شهر ماکو در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بـــه تعداد ۴۴۶ نفر بودند. با توجه به اهمیت حجم نمونه برای تعمیم‌پذیری نتایج در حیطه علوم رفتاری معمولاً در پژوهشهای آزمایشی و شبه‌آزمایشی حداقل حجم نمونه برای هر یک از زیرگروهها ۱۵ نفر پیشـــنهاد شـــده اســـت (گال[1]، بورگ[2] و گال، ۱۹۹۶؛ ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین، از این جامعه، نمونه ای به حجم ۴۰ نفر با توجه به ملاکهای ورود به مطالعه به‌روش نمونه‌گیری هدفمند انتخـــاب و به‌تصـــادف در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و کنترل (۲۰ نفر) جایگزین شـــدند. نحوه انتخاب نمونه آماری نیز به این‌صورت بود که از میان ۹ مدرسه ابتدایی پسرانه شهر ماکو سه مدرسه به تصادف انتخاب و دانش‌آموزان مدارس انتخابی با در نظر گرفتن میانگین نمرات کسب شده در پرسشنامه فرسودگی تحصیلی مورد مطالعه قرار گرفتند. در ادامه، شـــرکت‌کنندگان در یک جلســـه توجیهی شرکت کردند. در این جلســـه، اهداف پژوهش برای آنها تشریح و سعی شد انگیزه و موافقت لازم آنان برای شرکت در پژوهش جلب شود. در این جلسه فرم همکاری در پژوهش را دانش‌آموزان تکمیل کردند و ضمن تأیید آن از ســـوی والدین، تصریح شد که شرکت‌کنندگان این حق و اختیار را دارند که در هر مرحله از پژوهش براساس میل و اختیار کامل به همکاری خود با پژوهشگر خاتمه دهند. همچنین پژوهشگر به مراجعان این اطمینان را داد که کلیه مطالب ارائه شده در جلسات آموزشی و نتایج پرسشنامه‌ها محرمانه می‌ماند و در اختیار هیچ فرد و سازمانی قرار نمی‌گیرند و نتایج به‌صورت گروهی و بدون ذکر نام مراجعان تحلیل می‌شوند. برای سهولت شـــرکت دانش‌آموزان در پژوهش، ساعات جلسات آموزشی با توجه به شرایط و برنامه درســـی آنان تنظیم شد. همچنین، برای رعایت اخلاق پژوهشی به شرکت‌کنندگان گروه کنترل

1. Gall
2. Borg

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

اطمینان داده شد که پس از انجام دادن پژوهش جلسات درمانی برای آنها نیز به‌طور کامل اجرا می‌شود. در این پژوهش شرکت‌کنندگان دو گروه در مرحله پیش‌آزمون پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را تکمیل کردند، سپس پژوهشـــگر آزمودنیهای گروه آزمایش را طی ۱۵ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای تحت آموزشهای مربوط به یادگیری خودگردان قرار داد. در زمان انجام مداخله روی گروه آزمایش، شـــرکت‌کنندگان گروه کنترل در فهرســـت انتظار بودند و آموزشهای عادی و رسمی مدرسه را دریافت می‌کردند. بعد از پایان جلسات درمانی، مجدداً هر دو گروه پرسشـــنامه فرســـودگی تحصیلی را در مرحلـــه پس‌آزمون تکمیل کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در برنامه SPSS انجام گرفت.

◉ ملاکهای ورود

مشغول به تحصیل بودن در مقطع ششم ابتدایی، داشتن جنسیت پسر و دامنه سنی ۱۱ و ۱۲ سال، قرار داشتن دانش‌آموزان در وضعیت تحصیلی قابل‌قبول و نیازمند تلاش در نوبت اول تحصیلی، داشتن وضعیت جسمی و روانی مطلوب برای شرکت در مطالعه، کسب رضایت از والدین دانش‌آموز برای شرکت در مطالعه و تمایل فرد برای همکاری ملاکهای ورود به پژوهش بودند. همچنین، با توجه به نقطه برش پرسشنامه فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزانی انتخاب شدند که در مقیاس فرسودگی تحصیلی میانگین نمره آنها بیشتر از ۴۵ بود.

◉ ملاکهای خروج

عـــدم همکاری دانش‌آموز یا خانوده در هر یک از مراحل پژوهش، عدم تمایل دانش‌آموز برای ادامه همکاری، دامنه سنی بالاتر از ملاک ورود به مطالعه، سابقه مصرف داروهای روانپزشکی برای اختلالات کودک، سابقه مصرف مواد مخدر در خانواده دانش‌آموز.

◉ ابزار پژوهش

● مقیاس فرسودگی تحصیلی (ABS)[1]

مقیاس فرســـودگی تحصیلی را برســـو، سالانوا و شافلی[2] در ســـال ۲۰۰۷ ساخته‌اند که سه حیطه فرسودگی، یعنی خستگی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. ایـــن ابزار ۱۵ گویه دارد. هر کدام از گویه‌ها در طیف لیکـــرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) نمره‌گذاری می‌شـــود. خستگی تحصیلی، پنج ماده (۱، ۴، ۷، ۱۰ و ۱۳)، بدبینی تحصیلـــی چهـــار ماده (۲، ۵، ۱۱ و ۱۴) و ناکارآمدی تحصیلی، شـــش مـــاده (۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲ و ۱۵) دارد. شـــایان ذکر است که گویه‌های مربوط به ناکارآمدی تحصیلی به‌صورت جملات مثبت مطرح شـــده‌اند و به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شـــوند. دامنه نمرات فرسودگی تحصیلی از ۱۵

1. Academic Burnout Scale (ABS)
2. Bresó, Salanova & Schaufeli

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

تا ۷۵ اســـت، هر چه نمره افراد پایین‌تر باشـــد و به سمت ۱ سوق یابد، یعنی این افراد فرسودگی تحصیلی کمتری دارند و هرچه نمره افراد بالاتر باشـــد و به ســـمت ۷۵ ســـوق یابد یعنی افراد فرسودگی تحصیلی بیشتری دارند. پایایی پرسشـــنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۲ و ۰/۷۵ برای ســـه حیطه فرسودگی تحصیلی محاســـبه کرده‌اند. برخی از پژوهشها روایی مقیاس را از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررســـی کرده و شاخص برازندگی تطبیقی[1]، شاخص برازندگی افزایشی[2] و شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب[3] را مطلوب گزارش کرده‌اند (نعامی، ۱۳۸۸). کمال‌پور و همکاران (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی پایایی مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند.

پکیج آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان

به‌منظور آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، از برنامه مداخله‌گرایانه یادگیری خودگردان اســـتفاده شده که براساس مطالعات انجام شده و یافته‌های پینتریچ طراحی شده است (عربزاده، کدیور و دلاور، ۱۳۹۳؛ مصطفایی و مهاجر، ۱۳۸۷). این آموزش طی ۱۵ جلســـه ۵۰ دقیقه‌ای از آذر تا بهمن ماه ۱۳۹۶ انجام شده است.

جدول ۱. پکیج آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان

جلسه اول	● آشنایی با شرکت‌کنندگان، انجام پیش‌آزمون و معرفی طرح.
جلسه دوم	● معرفی یادگیری خودگردان و تأکید بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش.
جلسه سوم	● آموزش راهبرد شناختی تکرار و تمرین – مرور ویژه تکالیف ساده (مکررخوانی، مکررنویسی) و تکالیف پیچیده (خط کشـــیدن زیر مطالب مهم، علامت‌گذاری و حاشیه‌نویسی) – ارائه تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.
جلسه چهارم	● آموزش راهبرد شـــناختی بسط و گسترش معنایی ویژه تکالیف ساده (استفاده از واسطه‌ها و تصویر ذهنی) و تکالیف پیچیده (یادداشت برداری و قیاس‌گری) – ارائه تکلیف.
جلسه پنجم	● آموزش راهبرد شناختی سازماندهی ویژه تکالیف ساده و پایه (دسته‌بندی اطلاعات جدید در قالب حیوانات، گیاهان، مواد معدنی و...) و پیچیده (تهیه فهرست عناوین یا سرفصلها و تبدیل متن درسی به طرح و نقشه و نمودار) – ارائه تکلیف.

1. Comparative fit index (CFI)
2. Incremental fit index (IFI)
3. Root mean square error of approximation (RMSEA)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

جدول ۱. (ادامه)

جلسه ششم	● آموزش راهبرد فراشناختی برنامه‌ریزی (تعیین هدف مطالعه و پیش‌بینی زمان لازم برای یادگیری) – ارائه تکلیف.
جلسه هفتم	● آموزش راهبرد فراشناختی کنترل و نظارت یا خودنظارتی (ارزشیابی از پیشرفت و نظارت بر توجه) – ارائه تکلیف.
جلسه هشتم	● آموزش راهبرد فراشناختی خودنظم‌دهی (تعدیل سرعت مطالعه و اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی) – ارائه تکلیف.
جلسه نهم	● آموزش راهبرد مدیریت زمان (تنظیم برنامه هفتگی و ماهیانه)، بازبینی برنامه هفتگی درس خواندن، فرم تکمیل‌شـــده خودنظارتی زمان مطالعه، پاداش دادن به خود هنگام استفاده مؤثر از زمان درس خواندن.
جلسه دهم	● آموزش راهبرد مدیریت ســـازماندهی محیط (انتخاب محیط پور نور، آرام و ســـاکت) و وضعیت فیزیکـــی هنگام مطالعه (عدم مطالعه به حالت درازکش و مطالعه به‌صورت قدم زدن یا نشســـته) – ارائه تکلیف.
جلسه یازدهم	● آموزش راهبرد مدیریت منابع – راهبردهای کمک خواستن و تنظیم تلاشها
جلسه دوازدهم	● آموزش راهبرد انگیزشی واکنشهای عاطفی موفقیت و شکست و واکنشهای عاطفی منفی (آشنا کردن دانش‌آمـــوزان با افکار منفی) و تأثیر آن بر رفتار، تشـــخیص دادن افکار منفی از احساســـات منفی (نظیر احساس غمگینی، عصبانیت، نگرانی و غیره)، واکنش عاطفی مثبت (جانشین‌سازی افکار مثبت به‌جای افکار منفی) – ارائه تکلیف.
جلسه سیزدهم	● آموزش راهبرد انگیزشی منبع کنترل – ارائه تکلیف.
جلسه چهاردهم	● آموزش راهبرد انگیزشی تعیین اهداف واقع‌بینانه (تعریف روشن و واضح هدف، تهیه فهرست گامهای لازم جهت نیل به اهداف، تشخیص موانع موجود و غیره) و ارائه تکلیف.
جلسه پانزدهم	● جمع‌بندی و انجام پس‌آزمون

یافته‌ها

میانگین سنی برای گروه آزمایش ۱۱/۷۰، گروه کنترل ۱۱/۵۵ و میانگین سنی کل شرکت‌کنندگان ۱۱/۶۳ بود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

جدول ۲. شاخص‌های مرکزی و پراکندگی برای فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن

متغیرها	گروه	مرحله	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
فرسودگی تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۴۷	۶۱	۵۳/۳۵	۴/۰۱
		پس‌آزمون	۴۰	۵۳	۴۶/۴۵	۳/۶۷
	کنترل	پیش‌آزمون	۴۶	۵۹	۵۲/۳۵	۴/۰۰
		پس‌آزمون	۴۴	۵۴	۵۰/۰۰	۲/۹۵
خستگی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۲۱	۱۸/۳۰	۱/۸۶
		پس‌آزمون	۱۳	۱۹	۱۶/۱۰	۱/۷۱
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۵	۲۲	۱۷/۴۵	۱/۹۰
		پس‌آزمون	۱۴	۲۱	۱۶/۸۰	۱/۷۰
بدبینی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳	۱۹	۱۵/۵۰	۱/۵۷
		پس‌آزمون	۱۰	۱۶	۱۳/۱۵	۱/۶۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۳	۱۸	۱۵/۲۰	۱/۳۲۲
		پس‌آزمون	۱۲	۱۷	۱۴/۷۰	۱/۳۰
ناکارآمدی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۶	۲۴	۱۹/۵۵	۲/۲۵۹
		پس‌آزمون	۱۴	۲۱	۱۷/۲۰	۱/۹۸۹
	کنترل	پیش‌آزمون	۱۶	۲۴	۱۹/۷۰	۲/۴۷
		پس‌آزمون	۱۵	۲۱	۱۸/۵۰	۱/۹۳

بر اســـاس جدول ۲، شرکت‌کنندگان دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن شامل خستگی، بدبینی و ناکارآمدی دارای سطح میانگین مشابهی‌اند، اما در پس‌آزمون فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های مربوطه شرکت‌کنندگان گروه آزمایش سطح میانگین پایین‌تری نسبت به شرکت‌کنندگان گروه کنترل دارند. همچنین، نتایج آزمون شاپیرو – ویلک حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها در متغیر فرســـودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن دارد ($p > ۰/۰۵$) و پیش‌فرض نرمال‌بودن توزیع داده‌ها برای انجام دادن تحلیل کوواریانس برقرار بوده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

جدول ۳. نتایج همگنی واریانسها برای فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن

متغیر وابسته	F	df۱	df۲	معناداری
فرسودگی تحصیلی	۰/۰۶۵	۱	۳۸	۰/۸۰۰
خستگی	۱/۹۴۷	۱	۳۸	۰/۱۷۱
بدبینی	۱/۳۶۱	۱	۳۸	۰/۲۵۱
ناکارآمدی	۲/۲۱۷	۱	۳۸	۰/۱۴۵

در ادامه، نتایج آزمون لون حاکی از برقراری فرض همگنی واریانسها برای فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن بود (جدول ۳). همچنین، پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیونی و وجود رابطه خطی میان متغیر همپراش و متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفتند که نتایج حاکی از برقراری این دو پیش‌فرض برای نمره کل فرسودگی تحصیلی بود (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج تحلیل کوواریانس اثرات میان- گروهی برای فرسودگی تحصیلی در دو گروه

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
فرسودگی تحصیلی	گروه*پیش‌آزمون	۷/۴۵	۷/۴۵	۲/۰۸۹	۰/۱۵۷	۰/۰۵۵	۰/۲۹۰
	پیش‌آزمون	۲۸۷/۰۸	۲۸۷/۰۸	۷۸/۱۷۸	۰/۰۰۰۱	۰/۶۷۹	۱
	گروه	۱۷۶/۴۹	۱۷۶/۴۹	۴۸/۰۶۴	۰/۰۰۰۱	۰/۵۶۵	۱
	خطا	۱۳۵/۸۶	۳/۶۷				

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان منجر به تفاوت معنادار میان گروهها در نمره کل فرسودگی تحصیلی (η^2 = ۰/۵۶۵ ،F=۴۸/۰۶۴)، به میزان ۵۶ درصد شده است. بدین معنا که ۵۶ درصد از تفاوتهای فردی در متغیر فرسودگی تحصیلی به سبب تفاوت در عضویت گروهی (تأثیر مداخله) است. لذا، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان منجر به کاهش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

(با توجه به جدول ۲) در نمره کل فرسودگی تحصیلی نسبت به گروه کنترل شده است. از این‌رو می‌توان گفت آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. توان آماری ۱ نیز بیانگر کفایت حجم نمونه و دقت آماری قابل قبول برای این نتیجه‌گیری است.

در ادامه، به‌منظور بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس برای مؤلفه‌های خستگی، بدبینی و ناکارآمدی از آزمون M باکس استفاده شده که نتایج آن حاکی از عدم معناداری این آزمون برای مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی بوده است (P=۰/۹۲۵، F=۲/۱۳۰). از این‌رو با توجه به برقرار بودن پیش‌فرض همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیری و اطمینان از نبود خطر همخطی چندگانه در متغیرهای وابسته از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی تفاوت مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی در دو گروه استفاده شده است. همچنین، پیش‌فرض همگنی شیب خط رگرسیونی و وجود رابطه خطی میان متغیر همپراش و متغیر وابسته مورد بررسی قرار گرفتند که نتایج آن در جدول ۵ حاکی از برقراری این دو پیش‌فرض برای مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی بود.

جدول ۵. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای دو گروه در مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی

نام آزمون	ارزش	F	معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
لامبدای ویلکز	۰/۵۸۲	۱۵/۳۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸۲	۱
اثر پیلایی	۰/۴۱۸	۱۵/۳۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸۲	۱
اثر هتلینگ	۱/۳۹۱	۱۵/۳۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸۲	۱
بزرگترین ریشه روی	۱/۳۹۱	۱۵/۳۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸۲	۱

با توجه به نتایج جدول ۵ با کنترل اثر پیش‌آزمون، سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز، حاکی از این است که حداقل ازنظر یکی از مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد و نشانگر آن است که ۵۸ درصد از تفاوت مشاهده شده در میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی مربوط به تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان است. در ادامه، جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس اثرات میان-گروهی را برای مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی در دو گروه نشان می‌دهد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس اثرات میان- گروهی برای میانگین مؤلفه‌های فرسودگی

مؤلفه	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
خستگی	گروه*پیش‌آزمون	۰/۲۳۵	۰/۲۳۵	۰/۴۴۴	۰/۵۱۰	۰/۰۱۴	۰/۰۹۹
	پیش‌آزمون	۸۹/۴۳	۸۹/۴۳	۱۷۶/۸۰	۰/۰۰۰۱	۰/۸۳۵	۱
	گروه	۱۹/۰۷	۱۹/۰۷	۳۷/۷۰	۰/۰۰۰۱	۰/۵۱۹	۱
	خطا	۱۷/۷۰	۰/۵۰۶				
بدبینی	گروه*پیش‌آزمون	۰/۲۵۵	۰/۲۵۵	۰/۲۰۰	۰/۶۵۸	۰/۰۰۶	۰/۰۷۲
	پیش‌آزمون	۳۶/۷۹	۳۶/۷۹	۲۹/۶۹	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵۹	۱
	گروه	۳۲/۳۹	۳۲/۳۹	۲۶/۱۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۲۸	۰/۹۹۹
	خطا	۴۳/۳۶	۱/۲۳۹				
ناکارآمدی	گروه*پیش‌آزمون	۲/۰۳	۲/۰۳	۲/۷۸	۰/۱۰۵	۰/۰۸۰	۰/۳۶۷
	پیش‌آزمون	۱۱۲/۵۴	۱۱۲/۵۴	۱۵۴/۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۸۱۵	۱
	گروه	۱۰/۱۲	۱۰/۱۲	۱۳/۸۶	۰/۰۰۱	۰/۲۸۴	۰/۹۵۱
	خطا	۲۵/۵۶	۰/۷۳۰				

نتایج جدول ۶ نشـــان می‌دهد که با در نظر گرفتن نمـــرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش (کمکی)، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان منجر به تفاوت معنادار میان گروهها در مؤلفه‌های خســـتگی تحصیلی ($F=۳۷/۷۰$,$\eta^۲=۰/۵۲$)، بدبینی تحصیلـــی ($F=۲۶/۱۴$,$\eta^۲=۰/۴۳$) و ناکارآمدی تحصیلی ($F=۱۳/۸۶$,$\eta^۲=۰/۲۸۴$) شـــده است. لذا، کاربندی آموزش راهبردهای یادگیری خودگران منجر به کاهش میانگین نمرات شـــرکت‌کنندگان گروه آزمایش (با توجه به جدول ۲) در مؤلفه‌های خستگی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی نسبت به گروه کنترل شده است. از این‌رو می‌تـــوان مطرح کرد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر مؤلفه‌های فرســـودگی تحصیلی مؤثر است. توان آماری ۱ نیز بیانگر کفایت حجم نمونه و دقت آماری قابل‌قبول برای این نتیجه‌گیری است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شـــده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان منجر به تفاوت معنادار میان گروهها در نمره کل فرسودگی تحصیلی به میزان ۵۶ درصد و در مؤلفه‌های خســـتگی تحصیلی ۵۲ درصد، بدبینی تحصیلی ۴۳ درصد و ناکارآمدی تحصیلی ۲۸ درصد شده است. از این‌رو می‌تـــوان گفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودگـــردان منجر به کاهش میانگین نمرات شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در نمره کل فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن شامل خستگی تحصیلی، بدبینی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی نســـبت به گروه کنترل شده است. همچنین می‌توان اشاره کرد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر فرســـودگی تحصیلـــی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان مؤثر اســـت. نتایج این یافته با بخشی از یافته‌های قنبری‌طلب و فولادچنگ (۱۳۹۴)، رینولدز (۲۰۱۹)، جانـــگ (۲۰۱۳)، صائمی و همـــکاران (۱۳۹۳)، مائنپا و همـــکاران (۲۰۱۸) و ارگن و کانادلی (۲۰۱۷) همسوست.

در این راســـتا، نتایج تعدادی از پژوهشـــها حاکی از وجود رابطۀ معنادار بین یادگیری خودگردان و فرســـودگی تحصیلی و تأثیر قابل‌توجه یادگیری خودگردان بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان اســـت (صائمی و همکاران، ۱۳۹۳؛ یعقوبی، مختاران و محمـــدزاده، ۲۰۱۷؛ قنبری‌طلب و فولادچنگ، ۱۳۹۴). همچنین، پژوهشهایی نیز اشاره دارند که یادگیری خودگردان نقش واسطه‌ای معنادار در رابطه میان تمرکز تنظیمی و فرســـودگی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی نیز نقش واسطه‌ای معنادار در رابطه میان یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دارد (جانگ، ۲۰۱۳). مطالعات رینولدز (۲۰۱۹) و مائنپا و همکاران (۲۰۱۸) نیز در راستای یافته‌های این پژوهش نشان دادند که آموزش یادگیری خودگردان و خودتنظیمی انگیزشی به‌صورت قابل‌توجه و نیرومندی بر کاهش افسردگی و فرسودگی تحصیلی و بهبود درگیری تحصیلی و عملکردهای روانشناختی مؤثر است. ارگن و کانادلی (۲۰۱۷) نیز در مطالعه‌ای خاطر نشـــان کردند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌طور معناداری منجر به بهبود پیشـــرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

در تبیین این یافته زیمرمن و شـــانک[1] معتقدند که فراگیران با ســـطح بالای یادگیری خودگردان از لحاظ فراشـــناختی، انگیزشی و رفتاری، فرایندهای یادگیری را خودشان آغاز و هدایت می‌کنند و در زمینه انگیزشی نیز خود را با کفایت، خودکارآمد و مستعد درک می‌کنند (کول، لوگان و واکر[2]، ۲۰۱۱). ویژگی اصلی فراگیران خودگردان مشـــارکت فعال آنها در فرایند یادگیری و نیز ظرفیت بالای آنها برای یادگیری و عملکرد مطلوب است که آنها را از فراگیران با عملکرد نامطلوب متمایز می‌سازد. لذا آموزش

1. Zimmerman & Schunk
2. Cole, Logan & Walker

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

یادگیری خودگردان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عادات یادگیری بهتری را به‌وجود آورند، مهارتهای مطالعه خود را بهبود بخشند (سیدیه- سوبرامانیا، نیاندو و زبیر[1]، ۲۰۱۷)، راهبردهای یادگیری را برای تقویت نتایج تحصیلی به‌کار گیرند، عملکرد خود را مورد بازبینی قرار دهند و پیشرفت آموزشی خود را ارزیابی کنند (دو برون، تیده، کمپ و ردفورد[2]، ۲۰۱۱).

راهبردهای یادگیری خودگردان تدابیری هستند که به یادگیری و یادآوری کمک می‌کنند. هرچند این راهبردها قابل‌یادگیری هستند ولی بعضی از یادگیرندگان از عهده یادگیری آن بر نمی‌آیند و لازم است در این زمینه آموزش ببینند (سیف، ۱۳۹۰). بنابراین، آگاهی و اطلاع دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودگردان و به‌کارگیری آنها در فرایندهای تحصیلی موجب می‌شود که این دانش‌آموزان مشکلات را چالشهایی بدانند که باید با آنها روبه‌رو شوند و آنها را حل کنند و در برابر موانع تحصیلی پایداری و پشتکار نشان دهند که این امر موجب بهبود فرسودگی تحصیلی می‌شود (چن[3]، وانگ و کیم[4]، ۲۰۲۰).

راهبردهای یادگیری خودگردان همچنین موجب می‌شوند فراگیران در درک قوتها و ضعفها، انتخاب اهداف واقع‌بینانه، طرح‌ریزی برای اهداف و ارزشیابی کارها بهتر عمل کنند، بنابراین آنها کنترل بیشتری بر اعمال خود خواهند داشت (کرمی، الله‌کرمی و هاشمی، ۱۳۹۲). در ضمن کاربست این راهبردها به بهترین شیوه از تداخل شناختی و دل‌مشغولیهای ذهنی منفی ناشی از نقص در حافظه کوتاه‌مدت و دیگر عوامل حواس‌پرتی نیز جلوگیری به عمل می‌آورد (کیانی، عسگری و سالاری‌فر، ۱۳۹۵). بنابراین آموزش این راهبردها و فراگیری آنها از سوی فراگیران سبب می‌شود که آنها با آمادگی و اعتماد به‌نفس بیشتری با فرایندهای تحصیلی درگیر شوند و در نتیجه پیشرفت بهتری در عملکرد تحصیلی داشته باشند و در نتیجه رشد مثبت در انگیزه و کاهش فرسودگی تحصیلی را تجربه کنند.

به‌طور کلی، در تبیین این یافته می‌توان گفت که از طریق آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه از راهبردهای شناختی (تکرار و تمرین، بسط و تفصیل و سازماندهی) درجهت یادگیری بهتر استفاده کنند، چگونه برنامه‌ریزی کنند و تمام فرایندهای ذهنی خود را در راستای دستیابی به اهداف شخصی خود جهت دهند. همچنین، آنها یک سری باورهای انگیزشی و عواطف انطباقی (خودباوری و احساس مثبت نسبت به انجام دادن وظایف) را نشان می‌دهند، آنها برای زمان خود برنامه‌ریزی می‌کنند و از آن برای انجام دادن تکلیف بهره می‌گیرند و نشان می‌دهند که چگونه می‌توان محیطهای یادگیری مطلوبی را سازمان داد. از این‌رو، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان موجب افزایش تلاش و کوشش دانش‌آموزان برای مشارکت، کنترل و نظم بخشیدن به تکالیف تحصیلی

1. Siddaiah-Subramanya, Nyandowe & Zubair
2. De Bruin, Thiede, Camp & Redford
3. Chen
4. Kim

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

می‌شود و توسعه راهبردهای شناختی و انگیزشی به کاهش فرسودگی می‌انجامد.

عدم برگزاری جلسات پیگیری برای تعیین تداوم اثرات درمانی در درازمدت و انجام پژوهش روی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی از جمله محدودیتهای این مطالعه بود. با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که برنامهٔ آموزش یادگیری خودگردان بخشی از برنامه‌های آموزش مدارس باشد تا با بهره‌گیری از آن سطح راهبردهای خودگردان دانش‌آموزان ارتقا یابد و از این طریق فرسودگی تحصیلی کاهش یابد. همچنین پیشنهاد می‌شود که پژوهشهای مشابهی به‌منظور روشن شدن اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان در طول زمان با مراحل پیگیری طولانی‌مدت انجام گیرد و مطالعات بیشتری در زمینهٔ مقایسه اثربخشی آموزش یادگیری خودگردان با سایر رویکردهای مداخله‌ای انجام شود تا از این طریق بتوان بهترین رویکرد شرکت‌کنندگان را برای بهبود فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان اتخاذ کرد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

منابع

REFERENCES

پورمحمد، ژیلا و اسـماعیل‌پور، خلیل. (۱۳۹۴). اثربخشـی آموزش خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر هنرستانی تبریز. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۸ (۳۲)، ۹-۱۸.

پینتریچ، پل. (۱۳۹۰). *انگیزش در تعلیم و تربیت*، ترجمه مهرناز شـهرآرای. تهران: نشـر علم. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۹۵).

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: نشر دوران.

شیخ‌الاسلامی، علی و کریمیان‌پور، غفار. (۱۳۹۷). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و جو روانی- اجتماعی کلاس. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶ (۱۰)، ۹۶-۱۱۱.

صائمی، حسـن؛ دیلم، سمانه و اکبری‌داغی، حمزه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین یادگیری خودتنظیم و مسئولیت‌پذیری با فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شرق گلستان. *فصلنامه پژوهشنامه تربیتی*، ۹ (۴۰)، ۱۷-۳۲.

طهماسب‌زاده شیخلار، داود؛ شیخی، موریس و عظیم‌پور، احسان. (۱۳۹۷). نقش بهزیستی اجتماعی و فرسودگی تحصیلی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۲)، ۸۳-۹۰.

عربزاده، مهدی؛ کدیور، پروین و دلاور، علی. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر مهارت حل مسأله اجتماعی دانش‌آموزان. *دوفصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۳، ویژه‌نامه زمستان، ۷۱-۸۲.

فولادی، اسـما؛ کجباف، محمدباقر و قمرانی، امیر. (۱۳۹۵). اثربخشـی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایهٔ سـوم دورهٔ اول متوسـطه شهر مشـهد. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴ (۳)، ۹۳-۱۰۳.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ فرهادی، علی و نقی‌بیرانوند، فاطمه. (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۸ (۲)، ۶۰-۶۸.

قنبری‌طلب، محمد و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۴). اثربخشـی آموزش راهبردهای شـناختی بر فرسـودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳ (۴)، ۲۱-۳۸.

کرمی، بختیار؛ الله‌کرمی، آزاد و هاشمی، نظام. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خودپنداره تحصیلی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۲ (۴)، ۱۲۱-۱۳۹.

کمال‌پور، سـمیه؛ عزیززاده فروزی، منصوره و تیرگری، بتول. (۱۳۹۵). بررسـی رابطه تاب‌آوری با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *گام‌های توسعه آموزش پزشکی*، ۱۳ (۵)، ۴۷۶-۴۸۷.

کیانی، سـحر؛ عسگری، علی و سـالاری‌فر، محمدحسـین. (۱۳۹۵). وضعیت باورها و حالت فراشناختی و حافظه کاری دانش‌آموزان دوره متوسطه. *فصلنامه تدریس پژوهی*، ۴ (۳)، ۷۹-۹۷.

گال، دامین مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد اول)*، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: انتشارات سمت (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی ۱۹۹۶).

گلشـن‌پور، مریم و بهرامی، هادی. (۱۳۹۷). اثربخشـی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودپنداره تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول. *دوفصلنامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱۰ (۱)، ۶۹-۸۴.

مرادی، مسعود؛ فتحی، داود؛ غریب‌زاده، رامین و فائیدفر، زیبا. (۱۳۹۵). مقایسه فرسودگی تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

و احساس تنهایی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله پزشکی ارومیه، ۲۷* (۳)، ۲۴۸-۲۵۶.

مصطفایی، علی و مهاجر، یحیی. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش مؤلفه‌های یادگیری خودگردان مبتنی بر مدل پینتریچ بر خودکارآمدی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۴* (۱۲)، ۶۵-۸۵.

نعامی، عبدالزهرا. (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. *فصلنامه علمی مطالعات روان‌شناختی، ۵* (۳)، ۱۱۷-۱۳۴.

واحدی، شهرام؛ هاشمی، تورج و شفیعی‌سورک، سینا. (۱۳۹۳). تأثیر سنوات تحصیلی، روان‌رنجوری و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی بر فرسودگی تحصیلی: آزمون یک مدل مفهومی. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۵* (۳)، ۷۱-۸۰.

Atalayin, C., Balkis, M., Tezel, H., Onal, B., & Kayrak, G. (2015). The prevalence and consequences of burnout on a group of preclinical dental students. *European Journal of Dentistry*, *9*(3), 356-363.

Basso, F. P., & Abrahão, M. H. M. B. (2018). Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem. *Educação & Realidade, 43*(2), 495-512.

Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2007). In search of the "third dimension" of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Applied Psychology: An International Review, 56*(3), 460-478.

Chen, X., Wang, C., & Kim, D.-H. (2020). Self-regulated learning strategy profiles among English as a foreign language learners. *TESOL Quarterly, 54*(1), 234-251. doi:10.1002/tesq.540

Cole, J., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. *Drug and Alcohol Dependence, 113*(1), 13-20.

De Bruin, A. B., Thiede, K. W., Camp, G., & Redford, J. (2011). Generating keywords improves metacomprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology, 109*(3), 294-310.

Ergen, B., & Kanadli, S. (2017). The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research, 17*(69), 55-74.

Garcia, R., Falkner, K., & Vivian, R. (2018). Systematic literature review: Self-regulated learning strategies using e-learning tools for computer science. *Computers and Education, 123*, 150-163.

Jung, E.-S. (2013). The influence of regulatory focus, self-regulated learning and academic burnout on academic achievement. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society, 14*(11), 5455-5464.

Karahoca, D., Karahoca, A., Karaoglu, A., Gulluoglu, B., & Arifoglu, E. (2010). Evaluation of web-based learning on student achievement in primary school computer courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 5813-5819.

Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Klieme, E., & Büttner, G. (2015). Teaching learning strategies: The role of instructional context and teacher beliefs. *Journal for Educational Research Online, 7*(1), 176-197.

Mäenpää, K., Pyhältö, K., Järvenoja, H., & Peltonen, J. (2018). Nursing students' motivation regulation and its relationship with engagement and burnout. *Nordic Journal of Nursing Research, 38*(3), 143-150.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]

Reynolds, A. K. (2019). Potential solutions to medical student burnout. *Academic Medicine, 94*(8), 1066-1067.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48-57.

Siddaiah-Subramanya, M., Nyandowe, M., & Zubair, O. (2017). Self-regulated learning: Why is it important compared to traditional learning in medical education?. *Advances in Medical Education and Practice, 8*, 243-246.

Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning, 10*(2), 245-277.

Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2016). A questionnaire-based validation of multidimensional models of self-regulated learning strategies. *Modern Language Journal, 100*(3), 674-701.

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review, 42*, 28-33.

Wang, M., Guan, H., Li, Y., Xing, C., & Rui, B. (2019). Academic burnout and professional self-concept of nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today, 77*, 27-31.

Xu, W., An, Y., Ding, X., Yuan, G., Zhuang, Y., & Goh, P. H. (2017). Dispositional mindfulness, negative posttraumatic beliefs, and academic burnout among adolescents following the 2016 Yancheng Tornado. *Personality and Individual Differences, 116*, 405-409.

Yaghoobi, A., Mokhtaran, M., & Mohammadzadeh, S. (2017). Predicting academic burnout (exhaustion) based on cognitive styles and psychological resilience. *Iranian Evolutionary Educational Psychology Journal, 1*(1), 7-13.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.4.6.3]