

آزمون مدل مفهومی نقش میانجیگر یادگیری خودتنظیمی و اهداف پیشرفت در رابطه بین باورهای معرفت‌شناسی و فرسودگی تحصیلی

فرزاد پورغلامی^۱، سلطانه‌لی کاظمی*^۲، مجید برزگر^۳، نادره سهرابی^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۱۲

چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی نقش میانجیگر یادگیری خودتنظیمی و اهداف پیشرفت در رابطه بین باورهای معرفت‌شناسی و فرسودگی تحصیلی بر روی نمونه‌ای ۳۸۴ نفره از دانشجویان بالاتر از ترم ۴ دانشگاه پیام نور شیراز انجام گرفت. اعضای نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شده و پس از جمع‌آوری داده‌ها، ارزیابی الگوی پیشنهادی با روش تحلیل مسیر و استفاده از برنامه AMOS، انجام گرفت و یافته‌های حاصل از تحلیل الگویایی معادلات ساختاری برازش خوب الگوی نظری اولیه را با داده‌ها مورد تایید قرار داد و پس از اصلاح مدل مفهومی، برازندگی بسیار خوب الگوی نهایی با داده‌ها حاصل گردید. نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان داد که باورهای معرفت-شناختی دانشجویان در شکل‌گیری نگرش آنها نسبت به فلسفه آموزش و تحصیل نقش تعیین‌کننده-ای دارد و این نگرش‌ها و باورها به‌واسطه یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری انگیزشی دانشجویان از طریق انتخاب اهداف پیشرفت می‌تواند از یک طرف پیشرفت و موفقیت و از طرف دیگر استرس و فرسودگی تحصیلی را در بلندمدت برای دانشجویان به ارمغان داشته باشد. در نتیجه آگاهی دانشجویان از فرآیندهای شناختی خود، هم در انتخاب اهداف پیشرفت و هم در انتخاب مسیر صحیح یادگیری (خودتنظیمی شناختی) نقش تعیین‌کننده‌ای دارد.

واژه‌های کلیدی: یادگیری خودتنظیمی، اهداف پیشرفت، باورهای معرفت‌شناسی، فرسودگی تحصیلی.

۱- دانشجوی دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

۲- دانشیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد مرودشت، مرودشت، ایران.

۳- استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد مرودشت، مرودشت، ایران.

۴- استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد مرودشت، مرودشت، ایران.

* نویسنده‌ی مسئول مقاله، kazemi_edu@yahoo.com

مقدمه

در دهه‌های اخیر، اشتیاق به ادامه تحصیل در سطوح دانشگاهی و تحصیلات تکمیلی موج انبوهی از جامعه را برای رقابت در ورود به دانشگاه‌های کشور برانگیخته است و از جمله مقصدهای مورد استقبال این سیل عظیم جمعیت، دانشگاه پیام نور می‌باشد که با طیف متنوعی از رشته‌های علمی در دوره‌های مختلف تحصیلی، پذیرای دانشجویان است. با این همه علیرغم تلاش‌های مستمر مسئولین این دانشگاه در ارتقاء سطح کیفی و کمی دوره‌های آموزشی، هر ساله شاهد روند روزافزون ناکامی‌ها، معضلات و عارضه‌های ناخوشایند تحصیلی دانشجویان در دوران تحصیل هستیم که یکی از مهم‌ترین این عارضه‌ها، فرسودگی تحصیلی^۱ می‌باشد. فرسودگی تحصیلی یک نوع از فرسودگی است که در فراگیران مشاهده شده و کارکرد تحصیلی آنها را تحت تاثیر قرار می‌دهد. براساس تحقیقات و پژوهش‌های انجام شده می‌توان گفت که فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی، مشخص می‌شود (Salmla-Arror and Natann2001). بنابراین خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی از نشانه‌های رایج سندروم فرسودگی تحصیلی به‌شمار می‌روند که در حد زیاد می‌توانند عملکرد تحصیلی و سلامت فردی دانشجویان را مختل کنند. فرسودگی نمایانگر نابسامانی است (Maslach and et al, 2001). نمونه‌ای از این نابسامانی را می‌توان در جریان خودتنظیمی دانشجویان مشاهده کرد. خودتنظیمی که به‌صورت یک پدیده قابل یادگیری بر فرآیندهای شناختی و انگیزشی دانشجویان تاثیر می‌گذارد. یادگیری خودتنظیمی^۲، نوعی یادگیری است که در آن دانشجو تلاش‌های خود را برای فراگیری دانش و مهارت بدون تکیه بر استاد و دیگران، شخصا شروع کرده و جهت می‌بخشد (Kareshki and Mohseni, 2012). بر این اساس می‌توان گفت که یادگیری خودتنظیمی شامل تمامی فرآیندهای شناختی و انگیزشی است که طی آن فرد برای فعالیت‌های یادگیری‌اش هدف‌گزینی و برنامه‌ریزی کرده و متناسب با شرایط راهبردهای مدیریتی، نظارتی و ارزشیابی لازم را اعمال می‌کند و در صورت لزوم از منابع دیگر مثل افراد یا امکانات بهره می‌گیرد تا برنامه‌های خود را به خوبی پیش ببرد. محور این نگاه به یادگیری خود دانشجو است و لذا بر دانشجو محوری تاکید می‌کند (Mohseni and Kareshki 2012). به عبارت دیگر این اصطلاح بر خودمختاری و مسئولیت‌پذیری دانشجویان برای پیشبرد یادگیری خودشان تاکید می‌کند (Nikdel2006). خودتنظیمی شامل یک رهبری شناختی است که مستلزم

^۱- educational burnout

^۲- self-regulation learning

شناخت و آگاهی فرد از یادگیری می‌باشد. اکتساب این مهارت لزوماً با رشد طبیعی مرتبط نیست و همانند دیگر توانایی‌ها یا ظرفیت‌ها، باید به‌طور آشکار آموخته شود. از این رو انتخاب اهداف پیشرفت^۱، پایه و مبنای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان می‌باشد. اهداف پیشرفت بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است و مقاصد رفتاری وی را تعیین می‌کنند و سبب می‌گردد تا نسبت به برخی موقعیت‌ها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت‌ها به گونه‌ای خاص عمل نماید (Zakeri 2009). محققان یک چارچوب سه وجهی از اهداف پیشرفت را ارائه داده‌اند که عبارت از اهداف تبحری^۲، اهداف عملکرد-گرایش^۳ و اهداف عملکرد - پرهیزی^۴ می‌باشد. افرادی که اهداف عملکرد-گرایش را انتخاب می‌کنند، در به نمایش گذاشتن مهارت‌های خود در مقایسه با دیگران تاکید دارند. از طرفی توجه فراگیرانی که اهداف اجتناب- عملکرد را انتخاب می‌نمایند، بر اجتناب از شکست معطوف است. سرانجام فراگیرانی که اهداف تبحری را انتخاب می‌نمایند، بر توسعه مهارت‌ها و یادگیری‌های خود و تبحر یافتن تاکید می‌کنند. با این وصف به نظر می‌رسد که برگزیدن اهداف عملکردگرا و عملکردگریز، استرس و فشار روانی منفی را برای کسب پیروزی یا اجتناب از شکست در دانشجویان برمی‌انگیزد که پیامد بلندمدت آن می‌تواند به فرسودگی تحصیلی منجر شود. ولی دانشجویانی که دارای اهداف تبحری هستند، برای کسب مهارت و تبحر به کسب دانش پرداخته و این مزیت منجر به مقاوم شدن آنها در برابر استرس و هیجانات منفی و گذرا می‌گردد. تحقیقات در این زمینه نشان داده است که گزینش اهداف پیشرفت، تحت تاثیر چگونگی نظریه‌ها و باورهای دانشجویان درباره دانستن قرار دارد که تحت عنوان باورهای معرفت‌شناسی از آن یاد می‌شود. باورهای معرفت‌شناختی^۵ نظریه‌های ذهنی در مورد ساختار و محدوده‌های دانش و درباره ماهیت کسب دانش هستند. بنابراین باورهای معرفت‌شناختی و معرفت‌شناسی شخصی، بر ماهیت دانش انسان و چگونگی آن تمرکز دارد (Lavasanian and et al 2009). محققان نشان دادند که دانشجویان ابتدا این گونه باور دارند که دانش شامل واقعیت‌های ساده و بدون تغییر است که توسط اشخاص صاحب‌نظر و منابع موثق از نسلی به نسل دیگر انتقال یافته و به تدریج همراه با ارتقای سطح علمی و تحصیلی خود، به سوی این برداشت و تصور پیش می‌روند که دانش دربرگیرنده مفاهیم پیچیده و غیر قطعی بر پایه استدلال و تعقل است (Schommer Lavasanian and et al, 2009)

۱- achievement goals

۲- learning goal

۳- performance goals-approaching

۴- performance goals-avoiding

۵-epistemological beliefs

این تغییر باورها را ناشی از تعلیم و تربیت و سن (بلوغ) فرض کرد. در حالی که یک خط مهم پژوهش در مورد معرفت‌شناسی شخصی، تلاش برای شناسایی مراحل تحولی در تفکر معرفت‌شناختی است. Schommer بیشتر بر این موضوع متمرکز شد که چگونه باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان با شناخت و عملکرد تحصیلی آنها ارتباط می‌یابد. طبق نظر Schommer، معرفت‌شناسی شخصی را می‌توان به‌عنوان نظامی از باورهای کم و بیش مستقل توصیف کرد که به‌عنوان باورهای مربوط به سادگی، قطعیت و منبع دانش و همچنین باورها در مورد کنترل و سرعت کسب دانش مفهوم سازی می‌شوند (سازماندهی^۱ دانش، ثبات^۲ دانش، منبع دانش^۳، کنترل یادگیری^۴ و سرعت یادگیری^۵). این پنج بعد به‌عنوان نقاط منفرد در دو سر پیوستاری طرح‌ریزی شده‌اند که در یک سر آن باورهای خام و ساده‌لوحانه و در انتهای دیگر باورهای پیشرفته و عالمانه قرار می‌گیرد (Rastegar and et al, 2010).

با توجه به مطالب فوق، این ایده مطرح گردید که باورهای معرفت‌شناختی هر دانشجو می‌تواند بر نحوه انتخاب اهداف پیشرفت او تاثیرگذار باشد و انتخاب اهداف پیشرفت نیز بر یادگیری خودتنظیمی او اثر می‌گذارد. به این ترتیب که اگر دانشجو به دلیل داشتن باورهای ساده و باثبات نسبت به دانش، اهداف پیشرفتی در جهت گرایش یا اجتناب از عملکرد انتخاب کند، یادگیری خودتنظیمی ضعیف را در پیش می‌گیرد و افزایش احتمال ابتلا به فرسودگی تحصیلی مورد انتظار خواهد بود. اما اگر دانشجو با توجه به درک پیچیدگی و تغییرپذیر بودن دانش، اهداف تبحری را برگزیند، به خوبی خودتنظیمی را یاد گرفته و به احتمال کمتری دچار عارضه فرسودگی تحصیلی خواهد شد. به این ترتیب مدل مفهومی تحقیق حاضر شکل گرفت. در شکل ۱ مدل مفهومی تحقیق حاضر نمایش داده شده است.

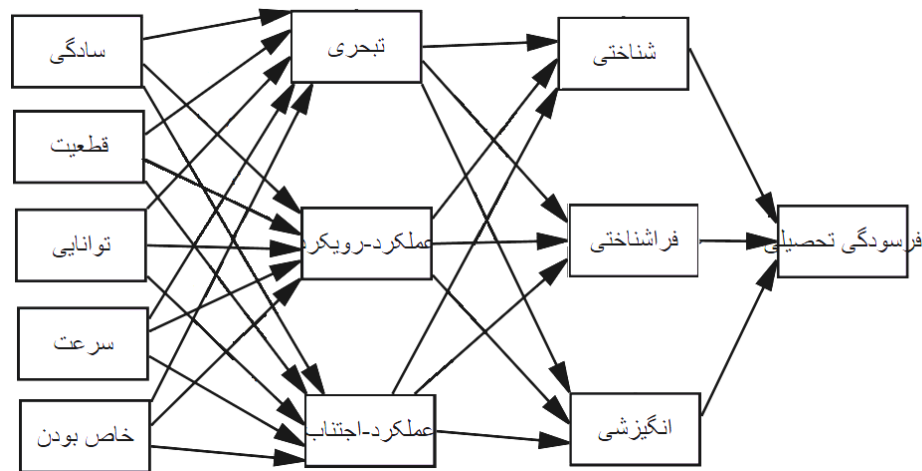
۱-simple knowledge

۲-fixed ability

۳-certain knowledge

۴-controlling learning

۵- quick learning



اساس بحث‌های مربوط به فرسودگی به سال ۱۹۷۵ بر می‌گردد. زمانی که نخستین بار یک روانپزشک واژه فرسودگی را ابداع و تعریف کرد (Motesharrei, 2013). در ابتدا اکثر تحقیقاتی که در زمینه فرسودگی انجام می‌شد، ماهیتاً از نوع تحقیق کیفی بودند. به عبارت دیگر محققان مفاهیم بالینی و اجتماعی این پدیده را مشخص نمودند. از دهه ۱۹۸۰ کار روی فرسودگی بیشتر به سمت تحقیقات تجربی نظام‌مند شامل به‌کار بردن پرسشنامه، روش زمینه‌یابی و مطالعه روی جمعیت‌های مختلف و بزرگتر جهت یافتن (Maslach and et al, 2001). در سال‌های اخیر نیز پیامدهای جسمانی، روانی و عاطفی و اقتصادی ناشی از فرسودگی همچنان توجه متخصصان و محققان مربوطه را به خود جلب کرده است. مفهوم فرسودگی در ابتدا برای محل کار و کارکنان مورد استفاده قرار گرفت. اما این مفهوم به مدارس و دانش‌آموزان کشیده شده است که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی نامبرده می‌شود (Salmla-Arrow, Savvlaynn and ; Salmla-Arrow and Parker, 2011). به عبارت دیگر موقعیت‌های آموزشی به‌عنوان محل کار فراگیران محسوب شده و دیدگاه روان‌شناسان، فعالیت‌های آموزشی و درسی آنها را می‌توان به‌عنوان یک کار در نظر گرفت. دانشجویان در کلاس حضور پیدا کرده و مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می‌دهند. فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان اشاره به احساس خستگی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقگی) و احساس عدم شایستگی به‌عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) دارد (Yang and et al, 2007). از قدیمی‌ترین پیشایندهای شناخته شده فرسودگی تحصیلی می‌توان به باورهای معرفت‌شناختی اشاره کرد. به نحوی که (Koksal2011) نشان داد که نگرستن به دانش

به‌عنوان یک حقیقت محض منجر به اضطراب امتحان دانش‌آموزان خواهد شد. Pluto and Aristo به چالش با سوالات معرفتی برخاستند و براساس نظر آنها درباره ماهیت دانش و چگونگی کسب آن، معرفت‌شناسی شکل گرفت. با وقوع انقلاب صنعتی دوره جدیدی در معرفت‌شناسی آغاز شد که در تاریخ فلسفه آن را عصر روشنگری می‌نامند. در این دوره فلسفه علم رواج یافت. سپس Kant راه اثبات‌گرایی را به معرفت‌شناسی باز کرد (Saif, 1997). اندیشمندان رویکرد اثبات‌گرایی را به مدرنیسم نسبت داده و ریشه مدرنیسم را در عصر روشنگری می‌جویند. روشنگری نیز پیشرفت دانش را در گسترش مشاهده علمی می‌پندارد. بنابراین عصر روشنگری نیز معتقد به مطلق بودن دانش و مرجع اقتدار در کسب و توجیه دانستن بود. با ظهور نظریه نسبی Einstein، برخورد اندیشه‌ها سرعت گرفت و پست مدرنیسم^۱ به وجود آمد. از ویژگی‌های عمده این عصر می‌توان به شک‌گرایی و تردید نسبت به فرا روایت‌ها، تایید تکثر و تفاوت‌ها (کثرت‌گرایی) و توجه به زبان^۲ اشاره داشت. پست مدرنیسم در زمینه معرفت‌شناسی موضعی کاملاً ضد بنیادگرایی اتخاذ می‌کند و حتی کاملاً نسبی و شک‌گرا می‌شود. فلاسفه پست مدرن پایان معرفت‌شناسی سنتی را اعلام کرده و تلاش می‌کنند که دنیای بعد از فلسفه را توصیف کرده تا ظهور دنیای پست مدرن آشکار گردد. در تاریخچه علم روان-شناسی، Schommer در سال ۱۹۹۴ مفهوم باورهای معرفت‌شناختی را اصلاح کرد تا بتواند پیچیدگی‌های باورها را توضیح دهد. Schommer معتقد است که نظام باورها از پنج بعد کم و بیش مستقل تشکیل یافته‌اند. این پنج بعد به‌عنوان نقاط منفرد در دو سر پیوستاری طرح‌ریزی شده‌اند که در یک سر آن باورهای خام و ساده‌لوحانه و در انتهای دیگر باورهای پیشرفته و عالمانه قرار می‌گیرد. افرادی که صاحب باورهای ساده‌لوحانه هستند، اعتقاد دارند به اینکه دانش ساده و قطعی است و از مرجع اقتدار کسب می‌شود. به علاوه فرد کنترلی بر یادگیری نداشته و تنها افراد باهوش قادر به یادگیری هستند. از سوی دیگر افراد دارای باورهای پیشرفته و عالمانه معتقدند که دانش دارای ساختاری پیچیده و اطلاعات آن از ثبات کمتری برخوردار است. فرد خود سازنده معنا و مفهوم بوده و بر یادگیری خود کنترل دارد. به هر حال Schommer بیان کرد که این مجموعه باورها را نمی‌توان جامع و مانع دانست. به اعتقاد Schommer، باورهای معرفتی در طول زمان تغییر می‌کنند. او این تغییر باورها را ناشی از تعلیم و تربیت و سن (بلوغ) فرض کرد (Schommer-Aikins, 2002). در واقع این باورهای دانشجویان به ماهیت و چگونگی علم است که زیربنای راهبردهای خودتنظیمی آنها را می‌سازد. به عبارت دیگر خودتنظیمی در یادگیری از مقوله‌هایی است که به نقش باورهای شناختی و فراشناختی فرد در فرآیند یادگیری توجه دارد.

1-post modernism

2-language

(Kadivar and et al, 2007) اظهار داشتند که یادگیرندگان خودتنظیم، تکلیف‌های خود را طراحی و بررسی کرده، از فرآیندهای تفکر خود، آگاهی دارند و از راهبردهای شناختی برای کسب اهدافشان بهره می‌جویند.

(Azevedo and et al, 2012) در پژوهش خود پیشنهاد کردند که باورهای معرفت‌شناختی، یک ویژگی یادگیرنده فعال و تاثیرگذار بر مولفه‌های یادگیری خودتنظیمی می‌باشد (and et al, 2007). (Bromm). خصوصا با توجه به نتایج مطالعات (Kendeou and et al (2014)، (Kata (2012)، (Lewandowsky and et al (2012) و (Azevedo and Burkett (2012)؛ رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و یادگیری خودتنظیمی در شرایط مواجهه با حل تعارضات در دانش، اهمیت می‌یابد. این قبیل تعارضات به دلیل ناهماهنگی بین انسان و منبع بیرونی دانش، بین منابع مختلف دانش یا درون منابع دانش به وجود می‌آید. به عقیده (Green and Azevedo (2009) این تعارضات باورهای معرفت‌شناختی را فعال کرده که به نوبه خود بر فرآیندهای یادگیری خودتنظیم اثر می‌گذارد. به عبارت دیگر باورهای معرفت‌شناختی به صورت مجموعه‌ای از درون داده‌ها برای استانداردهای یادگیری عمل می‌کند که هنگامی که این استانداردها محقق نشوند، حالت پیامد به خود می‌گیرند.

(Paulsen and Feldman (2005 در تحقیق خود نشان دادند که محصلین باورمند به سادگی دانش به احتمال اندکی بر فعالیت‌های یادگیری خود، کنترل درونی دارند.

(Dahl and et al (2005 در تحقیقات خود نشان دادند که باورهای معرفت‌شناختی، یک متغیر پیش‌بین ارزشمند برای جنبه‌های مختلف یادگیری خودتنظیمی می‌باشد. طبق اظهارات (Kizilgunes and et al (2009 بین باورهای معرفت‌شناختی و خودتنظیمی با توجه به جو یادگیری دانش‌آموزان، رابطه معنی‌داری وجود دارد. محققین اظهار داشتند که باورهای معرفت‌شناختی نقش فعالی در تعیین یادگیری خودتنظیمی محصلین دارد. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط Bandora مطرح گردید و اصطلاح یادگیری خودتنظیمی از ۱۹۸۰ رایج شد (Kadivar, 2007). این اصطلاح بر خودمختاری و مسئولیت‌پذیری دانشجویان برای پیشبرد یادگیری خودشان تاکید می‌کند (Paris, 2003). اکتساب این مهارت لزوما با رشد طبیعی مرتبط نیست و همانند دیگر توانایی‌ها یا ظرفیت‌ها، باید به‌طور آشکار آموخته شود. یادگیرندگان مستقل نیاز به توجه کمتری از طرف معلمان دارند. آنها می‌دانند چگونه راهبردهای یادگیری را به کار گیرند. آنها از توانایی‌های خود در حیطه‌های خاص، ادراکاتی دارند و خود را متعهد و ملتزم به رسیدن به اهداف تحصیلی‌شان می‌دانند. این دانشجویان اراده دارند و به همین دلیل می‌توان آنها را یادگیرندگان خودتنظیم نامید (Kareshki and Mohseni, 2012). یکی از مسائل مهم در بررسی یادگیری خودتنظیمی،

اختلاف نظر در نوع مولفه‌های تشکیل‌دهنده آن است. بعضی از نظریه‌ها به تفکیک و طبقه‌بندی راهبردهای خاص یادگیری به‌عنوان مولفه‌های تاکید می‌کنند. برای بعضی نیز مولفه‌های انگیزی و خودتعیین‌گرانه خودتنظیمی مهم است و برای برخی دیگر از نظریه‌های جدیدتر، یکپارچه کردن مولفه‌های شناختی، انگیزش، عاطفی و محیطی و یا فرآیندهای چرخه‌ای خودتنظیمی مهم می‌باشد. راهبردهای شناختی در خدمت ایجاد و افزایش دانش و فرآیندهای شناختی هستند. بخش دیگر و مهمتر خودتنظیمی، فراشناخت است. فراشناخت بیش از بقیه راهبردها ماهیت خودتنظیمی‌گری دارد. فراشناخت یعنی شناخت شناخت یا اندیشیدن درباره نحوه یادگیری یا شناختن خود. مولفه دیگر الگوی خودتنظیمی، راهبردهایی است که دانشجویان به کار می‌گیرند تا محیطشان را کنترل و مدیریت کنند. در این راستا انتخاب نوع اهداف پیشرفت می‌تواند نمود عینی از یادگیری خودتنظیمی و باورهای معرفت‌شناختی دانشجو باشد.

(Ghorban-Jahromi and et al(2010) و (Rastegar and et al(2010). پژوهش‌هایی در زمینه رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و اهداف پیشرفت صورت دادند که همگی آنها نتایج تقریباً یکسانی را گزارش کرده‌اند. به این صورت که باورهای افراد درباره ماهیت دانش و یادگیری می‌تواند به‌عنوان متغیر پیش‌بین عمل نموده و جهت‌گیری هدفی آنها را پیش‌بینی نماید. نظریه هدف پیشرفت با تاکید بر نقش اهداف در زمینه انگیزش پیشرفت از برجستگی خاصی برخوردار است. هدف در روان‌شناسی انگیزش به‌عنوان بازنمایی شناختی انگیزش در نظر گرفته می‌شود و هدف پیشرفت را فرآیندی که توسط آن فعالیت‌های هدف محور برانگیخته و حفظ می‌گردند، تعریف می‌کنند (Pentrich, 2002). اهداف پیشرفت بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است که مقاصد رفتاری وی را تعیین می‌کنند (Zaker, 2009). نظریه هدف پیشرفت فرض می‌کند مقاصدی که دانشجویان برای درگیر شدن در یک تکلیف تحصیلی خاص دارند (یعنی اهداف پیشرفت‌شان) پیشایند مهمی برای فرآیندها و پیامدهای مربوط به پیشرفت آنهاست. سه نوع هدف پیشرفت که به‌طور معمول مورد بررسی قرار گرفته، عبارت از اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب- عملکرد می‌باشد. دانشجویانی که هدف تبحری را اتخاذ می‌کنند، بر رشد و گسترش قابلیت و شایستگی در یک تکلیف تحصیلی تکیه می‌کنند. در مقابل افرادی که یک هدف عملکردی را انتخاب می‌کنند، به نشان دادن شایستگی نسبت به دیگران می‌پردازند. به بیان دقیق‌تر دانشجویانی که هدف رویکرد- عملکرد بالایی دارند؛ به نشان دادن اینکه توانمندتر از همسالانشان هستند، علاقه- مند و متمایل می‌شوند. در صورتی که دانشجویانی که هدف اجتناب- عملکرد بالایی دارند، درصدد اجتناب کردن از قضاوت‌های اجتماعی هستند که بیان می‌دارد آنها توانمندی کمتری نسبت به همسالان خود دارند.

مطالعه (Vakili and et al(2009) گزارش کرده‌اند که استفاده از راهبردهای یادگیری و داشتن اهداف تبحری از سوی دانش‌آموزان، منجر به کاهش اضطراب امتحان آنها می‌شود. بنا بر اظهارات Rastegar and Zare(2014) به‌طور کلی نتایج اکثر پژوهش‌ها حاکی از رابطه مثبت اهداف عملکردی و رابطه منفی اهداف تسلطی با اضطراب امتحان است. نتایج پژوهش (Rastegar (2011) and et al نیز نشان داد که باورهای ذاتی از طریق واسطه‌گری اهداف اجتناب- عملکرد و رویکرد- عملکرد بر اضطراب دارای اثر غیرمستقیم و مثبت است. همچنین نتایج تحلیل مسیر (and (2015) and Narimani et al نشان دادند که باورهای فراشناختی به واسطه خودتنظیم‌گری بر فرسودگی تحصیلی تاثیر می‌گذارند. دانش‌آموزانی که با خودتنظیم‌گری بیشتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کردند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها بیشتر بود. در پژوهش Seif and et al(2015) مشخص شد که جهت‌گیری هدف از طریق خودکارآمدی تحصیلی، دارای اثر غیر مستقیمی بر فرسودگی تحصیلی بود.

Kiamanesh and Jamali(2016) نیز نقش هدف‌های پیشرفت و فرسودگی تحصیلی در عملکرد تحصیلی را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج نشان داد که رابطه فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، تحت تاثیر متغیرهای واسطه‌ای یادگیری خودتنظیم و انتظار پیامد قرار دارد. به گونه‌ای که فرسودگی تحصیلی با تاثیر منفی بر یادگیری خودتنظیم و انتظار پیامد، اثر منفی خود را بر پیشرفت تحصیلی افزایش داده و هدف‌های پیشرفت نیز از طریق یادگیری خودتنظیم و انتظار پیامد، اثر مثبت خود را بر پیشرفت تحصیلی افزایش می‌دهد.

همچنین نتایج مطالعه (Moridi and Shaghi(2017) نشان داد که تمامی روابط بین یادگیری خودتنظیمی با فرسودگی تحصیلی در سطح مطلوبی معنی‌دار هستند.

نتایج پژوهش (Hakimi and Shokri(2017) نشان می‌دهد که متغیر جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت، فقط با فراخوانی تجارب هیجانی منفی و مثبت، توان لازم برای پیش‌بینی نشانگرهای بهزیستی تحصیلی از جمله فرسودگی تحصیلی در بین فراگیران را دارد.

علاوه براین (Kiamanesh, Jamali and Bagheri(2017) تاثیر اهداف پیشرفت بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان با میانجی‌گری یادگیری خودتنظیمی در دانشجویان را مورد بررسی دادند. نتایج پژوهش نشان داد که رابطه فرسودگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تحت تاثیر متغیرهای میانجی یادگیری خودتنظیمی قرار دارد. به طوری که فرسودگی تحصیلی با اثرگذاری منفی بر یادگیری خودتنظیمی، اثر منفی خود را بر پیشرفت تحصیلی افزایش داده و اهداف پیشرفت نیز از طریق یادگیری خودتنظیمی اثر مثبت خود بر پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد.

Hosein-abadi Frahani and et al (2017) ارتباط انگیزه پیشرفت و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پرستاری را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج مطالعه آنها نشان داد که ارتباط معکوس و معناداری بین انگیزه پیشرفت و فرسودگی تحصیلی وجود دارد. همچنین در بررسی پیشینه تحقیقات انجام شده غیر فارسی نیز مطالعات (2007) Gailliot and et al و (2006) and et al Diehl نشان داده که خودتنظیمی یادگیری می‌تواند از طریق افزایش شادکامی به کاهش خطر ابتلا به فرسودگی منجر گردد.

همچنین (2011) Credé & Phillips، (2012) Richardson et al و (2017) Kljajic et al نیز نشان دادند که بسیاری از فرآیندهای خودتنظیمی، نقش معنی‌داری در موفقیت و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان بازی می‌کنند.

در همین راستا (2017) Tikkanen and et al با توجه به نتایج مطالعه خود، اظهار داشتند که استراتژی‌های خودتنظیمی به‌عنوان ضربه‌گیر در مقابل عوامل استرس‌زا عمل می‌کنند.

لذا (2010) Akyol and et al گزارش دادند که استراتژی‌های فراشناختی در خودتنظیمی، بهترین پیش‌بینی‌کننده اهداف پیشرفت علمی هستند.

(2006) Tanaka and et al نیز در نتایج پژوهش خود گزارش کرده‌اند که اهداف عملکردی-اجتنابی باعث افزایش اضطراب موقعیتی و در نتیجه عملکرد ضعیف افراد می‌شود.

همچنین (2006) Huijun and et al در پژوهشی رابطه بین جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان را بررسی کردند و به این نتیجه دست یافتند که جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی با نگرانی و اضطراب امتحان به‌طور مثبت مرتبط است و جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی با اضطراب امتحان رابطه منفی دارد.

(2010) Putvin & danilz و (2015) Stana and Opreab در مطالعات خود نشان دادند که دانش‌آموزان با اهداف عملکردی-اجتنابی اضطراب امتحان بیشتری از خود نشان داده و در مقابل دانش‌آموزانی که اهداف تبحری دارند، سطح پایینی از اضطراب امتحان را بروز می‌دهند. از این رو مطالعات زیادی نشان داده‌اند که اهداف تبحری-گرایشی با پیامدهای مثبتی از جمله خودتنظیمی فراشناختی، عواطف خوشایند و انگیزش درونی برای محصلین همراه است (Hulleman and et al, 2010). برعکس اهداف عملکرد-اجتنابی با ناکارآمدی استراتژی‌های یادگیری و عواطف منفی مرتبط می‌باشد (Diseth and Kobbeltvedt, 2010؛ Liem, Lau, and Nie, 2008؛ Linnenbrink, 2008).

اما این قضیه برای اهداف عملکرد-گرایشی، کمی مغشوش و مبهم است که احتمالاً ناشی از ماهیت دوگانه این نوع اهداف می‌باشد- از یک جهت دارای تمایل گرایشی است و از جهت دیگر، مقایسه

اجتماعی را شامل می‌شود (Elliot and Moller, 2003؛ Elliot and Murayama, 2008 و Elliot, 2005). لذا اگرچه اهداف عملکرد-گرایشی محصلین را به سمت موفقیت سوق می‌دهد، اما به نظر نمی‌آید که به اندازه اهداف تبحری-گرایشی در تسهیل یادگیری دانش‌آموزان کارساز باشد (Elliot and Moller, 2003، Vansteenkiste and et al, 2010 و Harackiewicz and et al, 2008).

روش، جامعه و نمونه آماری پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف بنیادی و از لحاظ روش، از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش عبارت از تمامی دانشجویان بالاتر از ترم پنجم دوره کارشناسی دانشگاه پیام نور شیراز می‌باشد که بر اساس نسبت محافظه‌کارانه ۱۰ مشاهده به ازای هر متغیر مستقل را که (Hlinski and Flort, 1970)، به نقل از (Hooman, 2005) پیشنهاد نموده‌اند. حجم نمونه پیشنهادی ۳۸۴ تعیین گردید. مشارکت‌کنندگان شامل تعداد ۳۲۶ نفر زن (۸۴/۹ درصد) و ۵۸ نفر (۱۵/۱ درصد) مرد و تعداد ۸۶ نفر متأهل (۲۲/۴ درصد) و ۲۹۸ نفر (۷۷/۶ درصد) مجرد بودند. در این تحقیق از روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. به این صورت که در ابتدا پس از کسب مجوزهای لازم، از بین لیست دانشکده‌های دانشگاه پیام نور شیراز، هشت دانشکده به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از میان کلاس‌های آموزشی دانشکده‌های منتخب، تعداد ۱۶ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و در نهایت تمامی دانشجویان حاضر در کلاس‌های انتخاب شده مورد آزمون قرار گرفتند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز در این پژوهش از دو مبنا استفاده شد. مبنای اول شامل تحقیقات کتابخانه‌ای اعم از اسناد، کتب، مجلات و مقالات مرتبط با موضوع پژوهش و مبنای دوم به منظور گردآوری اطلاعات از ابزارهایی به‌عنوان پرسشنامه استفاده شد. به این صورت که پس از مشخص شدن حجم نمونه، محقق نسبت به تکثیر و توزیع پرسشنامه‌ها در بین اعضای نمونه اقدام نمود و پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، داده‌ها برای تحلیل، وارد نرم‌افزارهای آماری SPSS و AMOS و ویراست ۲۴ و ویراست ۲۱ گردید. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ذیل استفاده گردید.

پرسشنامه باورهای معرفت‌شناسی: نوع باورهای معرفت‌شناسی در این مطالعه، نمره‌ای است که آزمودنی از فرم تجدید نظر شده پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی (SEQ) Schommer به دست می‌آورد. این پرسشنامه برای نخستین بار توسط Schommer در سال ۱۹۹۰ ساخته شد و در سال ۲۰۰۴ توسط براتن مورد تجدید نظر قرار گرفت. این پرسشنامه پنج حیطه باورهای معرفت-شناختی را اندازه‌گیری می‌کند. از این پنج بعد، سه بعد خود دانش (سازماندهی دانش، ثبات دانش، منبع دانش) و دو بعد دیگر اکتساب دانش (کنترل یادگیری و سرعت یادگیری) را می‌سنجد. پرسشنامه

مذکور ۶۳ ماده دارد که با روش درجه‌بندی لیکرتی ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است. برای به‌دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات با هم جمع می‌شوند. در پژوهش (Rastegar, 2011) روایی این پرسشنامه مورد تایید گزارش شده و همچنین پایایی پرسشنامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه‌گیری آلفای کرونباخ برای ابعاد سازماندهی دانش، ثبات دانش، منبع دانش، کنترل دانش و سرعت دانش، به‌ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۵ محاسبه شد. در ضمن آنها روایی پرسشنامه با روش تحلیل عاملی تاییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیق (۰/۹۷)، شاخص برازندگی افزایشی (۰/۹۶) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (۰/۰۴) را مطلوب گزارش کرده‌اند. بنابراین ابزار گردآوری داده‌ها دارای ویژگی‌های فنی (قابلیت اعتماد و اعتبار) در سطح بسیار خوبی می‌باشد. همچنین در پژوهش حاضر، نتایج مربوط به ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه باورهای معرفت-شناسی برابر با ۰/۸۴ است.

پرسشنامه اهداف پیشرفت: در این مطالعه نمره‌ای که آزمودنی از پرسشنامه Midelton and Migly به‌دست می‌آید، نوع هدف پیشرفت او را معین می‌نماید. میدلتون و میگلی (به نقل از Veisiani and et al, 2012) با هدف تعیین نوع اهداف پیشرفت دانش‌آموزان، پرسشنامه اهداف پیشرفت را طراحی کردند. این پرسشنامه دارای ۱۸ سوال بوده و هدف آن بررسی اهداف پیشرفت تحصیلی از ابعاد مختلف (اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد، اهداف اجتناب- عملکرد) است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت ۵ درجه‌ای بوده و برای به‌دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات با هم جمع می‌شوند. در پژوهش (Veisiani and et al, 2012) روایی این پرسشنامه مورد تایید گزارش شده و همچنین پایایی پرسشنامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه‌گیری آلفای کرونباخ برای ابعاد اهداف تبحری، رویکرد- عملکرد و اجتناب- عملکرد به‌ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۵ و ۰/۸۱ محاسبه شد. علاوه بر این در مطالعه (Rastegar, 2011) and et al نیز ضریب آلفای کرونباخ برای اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد، اهداف اجتناب- عملکرد به‌ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۳، ۰/۷۶ گزارش شده است. در ضمن آنها روایی پرسشنامه با روش تحلیل عاملی تاییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیق^۱ (۰/۹۸)، شاخص برازندگی افزایشی^۲ (۰/۹۷) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب^۳ (۰/۰۳) را مطلوب گزارش کرده‌اند که نشان از روایی سازه مناسب این ابزار داشت. بنابراین ابزار گردآوری داده‌ها دارای ویژگی‌های فنی (قابلیت

۱- comparative fit index

۲- Incremental fit index

۳- Root mean square error of approximation index

اعتماد و اعتبار) در سطح بسیار خوبی می‌باشد. همچنین در پژوهش حاضر، نتایج مربوط به ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه اهداف پیشرفت برابر با ۰/۸۵ محاسبه شده است.

پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: نوع فرسودگی تحصیلی در این مطالعه نمره‌ای است که آزمودنی از پرسشنامه Bresso and et al بدست می‌آید. (به نقل از Bresso and et al, 2011) برای سنجش میزان فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را ساختند. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد که با روش درجه‌بندی لیکرتی ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است. البته با توجه به اینکه از مقیاس کارآمدی درسی یعنی جملات مثبت برای خرده‌مقیاس (ناکارآمدی تحصیلی) استفاده شده است. سوالات این خرده‌مقیاس به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شود. برای به‌دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات با هم جمع می‌شوند. در پژوهش Rostami and et al (2011) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی ۰/۸۸، بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۹۰ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۸۴ محاسبه کرده‌اند که نشان از پایایی مناسب این ابزار داشت. همچنین روایی همگرا برای خرده‌مقیاس‌های خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۶۸ و ۰/۵۰ محاسبه شده است. بنابراین ابزار گردآوری داده‌ها دارای ویژگی‌های فنی (قابلیت اعتماد و اعتبار) در سطح بسیار خوبی می‌باشد. همچنین در پژوهش حاضر نتایج مربوط به ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برابر با ۰/۷۴ است.

پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی: نوع یادگیری خودتنظیمی در این مطالعه، نمره‌ای است که آزمودنی از پرسشنامه Pentrich and Degort (به نقل از Kajbaf and et al (2003)) به‌دست می‌آورد. این پرسشنامه با ۴۷ عبارت توسط پنتریچ و درگورت ساخته شده و دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) را می‌سنجد که با روش درجه‌بندی لیکرتی ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است. برای به‌دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات با هم جمع می‌شوند. در پژوهش (Mousa nejad 1997)، به نقل از (Kajbaf and et al, 2003)، روایی این پرسشنامه مورد تایید گزارش شده و همچنین پایایی پرسشنامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه‌گیری آلفای کرونباخ برای ابعاد راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و باورهای انگیزشی به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ محاسبه شد. همچنین در پژوهش حاضر نتایج مربوط به ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی برابر با ۰/۷۹ است.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره‌های آزمودنی‌ها روی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده‌اند.

جدول ۱- یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	چولگی	کمترین	بیشترین
باورهای معرفت شناختی	۳/۴۹	۰/۳۴	۰/۲۵	۲/۲۸	۲	۴/۹۴
ساده بودن دانش	۳/۴۸	۰/۴۱	۰/۰۷	۰/۵۳	۲	۴/۷۵
قطعیت دانش	۳/۳۷	۰/۴۵	۰/۳۱	۰/۶۲	۲/۳۰	۵
توانایی ذاتی یادگیری	۳/۵۵	۰/۴۲	-۰/۲۲	۱/۷۳	۱/۶۹	۵
یادگیری سریع	۳/۵۴	۰/۴۳	۰/۲۶	۰/۶۱	۲/۱۰	۵
خاص بودن دانش	۳/۶۵	۰/۵۰	-۰/۴۷	۰/۶۷	۱/۷۳	۵
اهداف پیشرفت	۳/۴۹	۰/۶۵	-۰/۴۷	-۰/۰۸	۱/۲۸	۵
اهداف تبحری	۳/۶۱	۰/۹۰	-۰/۶۷	-۰/۲۶	۱	۵
اهداف رویکرد - عملکرد	۳/۶۰	۰/۸۶	-۰/۴۷	-۰/۲۷	۱	۵
اهداف اجتناب - عملکرد	۳/۲۶	۰/۷۴	۰/۱۲	-۰/۲۸	۱	۵
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۳/۵۱	۰/۳۶	۰/۲۴	۰/۸۳	۲/۰۲	۴/۴۵
راهبردهای شناختی	۳/۷۵	۰/۵۰	-۰/۳۹	۰/۱۱	۲/۲۳	۴/۹۲
راهبردهای فراشناختی	۳/۳۲	۰/۴۷	۰/۱۱	۱/۱۴	۱/۵۰	۴/۸۸
باورهای انگیزشی	۳/۴۴	۰/۴۲	۰/۰۶	۳/۹۴	۱/۴۸	۵
فرسودگی تحصیلی	۲/۵۳	۰/۵۲	-۰/۱۰	-۰/۴۰	۱/۱۳	۴/۱۳

همانگونه که مندرجات جدول ۱-۴ نشان می‌دهد، میانگین (انحراف معیار) در پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی ۳/۴۹ (۰/۳۴)، در متغیر ساده بودن دانش ۳/۴۸ (۰/۴۱)، در متغیر قطعیت دانش ۳/۳۷ (۰/۴۵)، در متغیر توانایی ذاتی یادگیری ۳/۵۵ (۰/۴۲)، در متغیر یادگیری سریع ۳/۵۴ (۰/۴۳)، در متغیر خاص بودن دانش ۳/۶۵ (۰/۵۰)، در اهداف پیشرفت ۳/۴۹ (۰/۶۵)، در متغیر اهداف تبحری ۳/۶۱ (۰/۹۰)، در متغیر اهداف رویکرد-عملکرد ۳/۶۰ (۰/۸۶)، در متغیر اهداف اجتناب-عملکرد ۳/۲۶ (۰/۷۴)، در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۳/۵۱ (۰/۳۶)، در متغیر راهبردهای شناختی ۳/۷۵ (۰/۵۰)، در متغیر راهبردهای فراشناختی ۳/۳۲ (۰/۴۷)، در متغیر باورهای انگیزشی ۳/۴۴ (۰/۴۲) و در فرسودگی تحصیلی ۲/۵۳ (۰/۵۲) می‌باشد.

ماتریس همبستگی متغیرهای الگو در جدول ۲ نشان داده شده‌اند.

جدول ۲- رابطه همبستگی ساده بین متغیرها

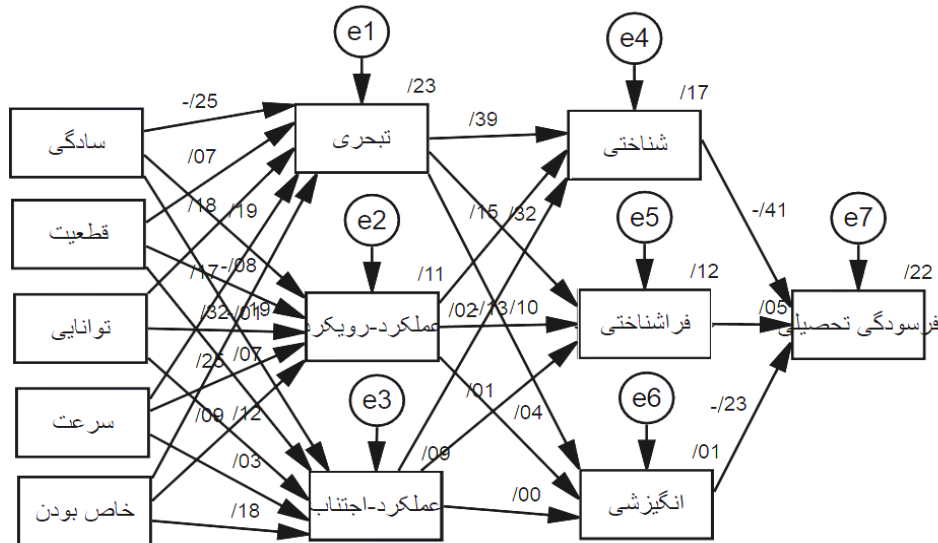
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
۱ معرفت شناسی														
۲ ساده بودن دانش	۰/۸۲**													
۳ قطعیت دانش	۰/۷۱**	۰/۵۱**												
۴ توانایی یادگیری	۰/۷۹**	۰/۵۶**	۰/۴۷**											
۵ یادگیری سریع	۰/۷۷**	۰/۵۳**	۰/۴۶**	۰/۵۷**										
۶ خاص بودن دانش	۰/۷۶**	۰/۵۶**	۰/۳۹**	۰/۵۱**	۰/۵۰**									
۷ اهداف پیشرفت	۰/۱۳**	۰/۱۳**	۰/۰۱	۰/۱۳*	۰/۰۳	۰/۲۴**								
۸ اهداف تبحری	۰/۰۷	۰/۱۱*	-۰/۰۲	۰/۱۱*	-۰/۰۴	۰/۱۷**	۰/۸۲**							
۹ رویکرد عملکرد	۰/۰۹	۰/۱۱*	۰/۰۰	۰/۰۷	۰/۰۱	۰/۱۸**	۰/۸۴**	۰/۵۰**						
۱۰ اجتناب عملکرد	۰/۱۵**	۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۱۰*	۰/۱۱*	۰/۲۱**	۰/۶۴**	۰/۲۴**	۰/۳۳**					
۱۱ راهبرد خودتنظیمی	۰/۵۲**	۰/۴۹**	۰/۳۲**	۰/۴۲**	۰/۳۵**	۰/۴۷**	۰/۲۱**	۰/۲۰**	۰/۱۸**	۰/۱۰*				
۱۲ شناختی	۰/۳۹**	۰/۴۰**	۰/۱۹**	۰/۳۵**	۰/۱۹**	۰/۴۳**	۰/۳۲**	۰/۳۳**	۰/۲۸**	۰/۱۱*	۰/۷۸**			
۱۳ فراشناختی	۰/۴۵**	۰/۳۹**	۰/۳۰**	۰/۳۱**	۰/۴۰**	۰/۳۳**	۰/۰۰	-۰/۰۳	-۰/۰۲	۰/۰۸	۰/۵۷**	۰/۳۵**		
۱۴ باورهای انگیزشی	۰/۴۳**	۰/۳۸**	۰/۲۹**	۰/۳۴**	۰/۳۰**	۰/۳۶**	۰/۱۳**	۰/۱۳*	۰/۱۲*	۰/۰۶	۰/۸۹**	۰/۴۸**	۰/۳۲**	
۱۵ فرسودگی تحصیلی	۰/۰۱	-۰/۰۹	۰/۰۳	-۰/۰۳	۰/۱۴**	-۰/۰۶	-۰/۲۲**	-۰/۳۷**	-۰/۲۱**	-۰/۱۱*	-۰/۲۱**	-۰/۳۵**	۰/۰۷	-۰/۱۴**

* سطح معنی داری یک دامنه کمتر از ۰/۰۵

** سطح معنی داری یک دامنه کمتر از ۰/۰۱

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که انگاره مفروض روابط بین متغیرها تاحدی منطبق با مسیرهای مورد انتظار می‌باشند. یعنی بیشتر روابط مستقیم در سطح معنی‌داری زیر ۰/۰۱ یا ۰/۰۵ معنی‌دار بوده‌اند.

مدل تحلیل شده تحقیق حاضر در حالت ضرایب استاندارد در شکل ۲ نمایش داده شده است.



شکل ۲- مدل تحلیل شده فرضیه اصلی تحقیق حاضر در حالت ضرایب استاندارد (بتا)

شاخص‌های برازندگی مدل مفهومی تحقیق حاضر در جدول ۳ ارائه شده‌اند.

جدول ۳- شاخص‌های برازش مدل مفهومی تحقیق حاضر

<i>RFI</i>	<i>IFI</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>NFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>Chi-DF</i> <i>Square</i>	شاخص‌های برازش
۰/۹۲	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۷	۰/۰۴	۱/۶۴	مدل مفهومی تحقیق حاضر
		>۰/۹			<۰/۰۸	>۳	وضعیت مطلوب

همانگونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، با توجه به شاخص‌های برازش گزارش شده، مدل مفهومی این پژوهش دارای سطح برازش مطلوبی می‌باشد. بنابراین مدل رابطه غیرمستقیم متغیر باورهای معرفت شناختی با فرسودگی تحصیلی معنادار می‌باشد. همانگونه که در شکل ۲ نشان داده شده است، اندازه ضرایب اثر استاندارد و غیر استاندارد مدل مفهومی تحقیق حاضر در جدول ۴ نمایش داده شده است.

جدول ۴- ضرایب اثر مستقیم استاندارد (بتا) و غیر استاندارد (بی) مدل مفهومی تحقیق حاضر

متغیر مستقل	متغیر وابسته	ضریب بتا	ضریب بی	سطح معنی داری	نتیجه
ساده بودن دانش	اهداف تبحری	-۰/۲۵	-۰/۳۸	***	تأیید

تأیید	***	۰/۲۹	۰/۱۸	اهداف رویکرد - عملکرد	
رد	۰/۸۷	۰/۰۸	۰/۱۷	اهداف اجتناب - عملکرد	
رد	۰/۷۹	۰/۰۹	۰/۰۷	اهداف تبحری	
تأیید	***	۰/۴۸	۰/۱۹	اهداف رویکرد - عملکرد	قطعیت دانش
تأیید	***	۰/۲۶	۰/۱۲	اهداف اجتناب - عملکرد	
تأیید	***	۰/۴۷	۰/۱۹	اهداف تبحری	
تأیید	***	۰/۵۴	۰/۳۲	اهداف رویکرد - عملکرد	توانایی ذاتی یادگیری
تأیید	*	۰/۱۶	۰/۰۹	اهداف اجتناب - عملکرد	
تأیید	*	-۰/۱۰	-۰/۰۸	اهداف تبحری	
تأیید	***	۰/۳۳	۰/۲۵	اهداف رویکرد - عملکرد	یادگیری سریع
رد	۰/۶۸	۰/۰۵	۰/۰۳	اهداف اجتناب - عملکرد	
رد	۰/۵۶	۰/۰۹	۰/۰۱	اهداف تبحری	
تأیید	*	۰/۱۵	۰/۱۲	اهداف رویکرد - عملکرد	خاص بودن دانش
تأیید	***	۰/۲۷	۰/۱۸	اهداف اجتناب - عملکرد	
تأیید	***	۰/۵۵	۰/۳۹	راهبردهای شناختی	
تأیید	*	۰/۱۶	۰/۱۵	راهبردهای فراشناختی	اهداف تبحری
تأیید	*	۰/۱۸	۰/۱۳	باورهای انگیزشی	
تأیید	***	۰/۴۱	۰/۳۲	راهبردهای شناختی	
رد	۰/۳۴	۰/۰۸	۰/۰۲	راهبردهای فراشناختی	اهداف رویکرد - عملکرد
رد	۰/۸۵	۰/۰۲	۰/۰۱	باورهای انگیزشی	
تأیید	*	۰/۱۱	۰/۱۰	راهبردهای شناختی	
رد	۰/۷۲	۰/۰۹	۰/۰۴	راهبردهای فراشناختی	اهداف اجتناب - عملکرد
رد	۰/۹۱	۰/۰۰	۰/۰۰	باورهای انگیزشی	
تأیید	***	-۱/۰۲	-۰/۴۱	فرسودگی تحصیلی	راهبردهای شناختی
رد	۰/۹۵	۰/۰۹	۰/۰۵	فرسودگی تحصیلی	راهبردهای فراشناختی
تأیید	***	-۰/۵۹	-۰/۲۳	فرسودگی تحصیلی	باورهای انگیزشی

* سطح معنی داری یک دامنه کمتر از ۰/۰۵

*** سطح معنی داری یک دامنه کمتر از ۰/۰۱

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از تحلیل‌های آماری نشان داد که فرضیه این پژوهش، در قالب الگوی مفهومی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و فرسودگی

تحصیلی با سطح مطلوبی از برآزش، مورد تایید قرار گرفت. این یافته همسو با سایر مطالعات پیشینه می‌باشد. این پژوهش‌ها، نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و یادگیری خودتنظیمی را در روابط بین متغیرهای مختلف نشان دادند. اغلب این مطالعات بیانگر روابط مثبت بین باورهای معرفت‌شناختی، اهداف پیشرفت و یادگیری خودتنظیمی هستند و این متغیرها به‌عنوان عوامل از بین برنده فرسودگی تحصیلی محسوب می‌شوند. در تحقیق حاضر نیز مشخص شد که باورهای معرفت‌شناختی هر دانشجوی می‌تواند بر نحوه انتخاب اهداف پیشرفت او تاثیرگذار باشد و اهداف پیشرفت نیز بر نوع یادگیری خودتنظیمی اثر می‌گذارد. به این ترتیب که اگر دانشجویان به دلیل داشتن باورهای ساده و باثبات نسبت به دانش، اهداف پیشرفتی در جهت اجتناب از عملکرد انتخاب کنند، در یادگیری خودتنظیمی نیز ضعیف عمل کرده و افزایش احتمال ابتلا به فرسودگی تحصیلی مورد انتظار خواهد بود. اما اگر دانشجو با توجه به درک پیچیدگی و تغییر پذیر بودن دانش، اهداف تبصری یا گرایشی را برگزیند، به خوبی خودتنظیمی را یاد گرفته و به احتمال کمتری دچار عارضه فرسودگی تحصیلی خواهد شد. به این ترتیب باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان، در شکل‌گیری نگرش آنها نسبت به فلسفه آموزش و تحصیل نقش تعیین‌کننده‌ای دارد و این نگرش‌ها و باورها به واسطه جهت‌گیری انگیزشی دانشجویان از طریق انتخاب اهداف پیشرفت به یادگیری خودتنظیمی، منجر می‌شود. خودتنظیمی نیز می‌تواند از یک طرف پیشرفت و موفقیت و از طرف دیگر، استرس و فرسودگی تحصیلی را در بلندمدت برای دانشجویان به ارمغان داشته باشد. لذا باورهای معرفت‌شناختی و اهداف پیشرفت و خودتنظیمی انجام تکالیف درسی دانشجویان، در فرسودگی تحصیلی آنها موثر می‌باشد.

در تبیین این یافته باید گفت که رویکرد شناختی- اجتماعی بر اساس یک مدل عاملی ارتقای سلامت بر حسب تقاضا، بنا نهاده شده است (Bandura, 2002). این مدل نوعی خودمدیریتی کارآمد را ترویج داده که افراد را در مسیر سلامتی و دوری از بیماری‌ها قرار می‌دهد. انقلاب شناختی و به-خصوص نظریه شناختی- اجتماعی Bandura در زمینه خودکارآمدی، بیش از پیش اهمیت آگاهی را در ساختار اجتماعی و محدوده‌های عملکردی مطرح نموده است. به عقیده Bandura آگاهی جوهر زندگی روانی (ذهنی) است. آگاهی ابزارهایی نه تنها برای مدیریت زندگی، بلکه زندگی ارزشمند را فراهم می‌کند. بدون فعالیت‌های آگاهانه متفکرانه و اندیشه‌ورزانه، انسان به سادگی به موجودی خودکار بدون فکر تبدیل می‌شود. قابلیت‌های شناختی، ابزارهایی برای عمل به‌صورت عاملیت‌های متفکر فراهم می‌کند. آگاهی، نوعی فعالیت مغزی تکوینی درجه عالی با سطح بالایی از کنترل عملکردها است (Bandura, 2002). از طرف دیگر مفهوم خودکارآمدی به‌عنوان محوری اساسی در استراتژی‌های خودتنظیمی و انتخاب جهتگیری اهداف پیشرفت، در مرکز نظریه شناختی- اجتماعی Bandura قرار دارد. Bandura خودکارآمدی را "اعتقاد یک فرد به قابلیت‌های خود در

سازمان‌دهی و انجام یک رشته فعالیت‌های مورد نیاز برای مدیریت شرایط و وضعیت‌های مختلف" تعریف می‌کند (Bandura, 2002). به عبارت دیگر خودکارآمدی، اعتقاد یک فرد به توانایی خود جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص است. به عقیده Bandura این اعتقاد عامل تعیین‌کننده تفکر، رفتار و احساس فرد است. خودکارآمدی درجه‌ای از احساس تسلط فرد در مورد توانایی‌اش برای انجام فعالیت‌های خاص می‌باشد. افراد خودکارآمد، با قضاوت صحیح و واقع بینانه از توانمندی‌های خود، نسبت به انتخاب اهداف پیشرفت و استراتژی‌های خودتنظیمی اقدام می‌کنند و این فرآیندها را به صورت کاملاً آگاهانه انجام می‌دهند. علاوه بر این حس کنترل و خودکارآمدی در انجام تکلیف، احساس آرامش را به فرد القاء می‌کند.

با توجه به مباحث فوق‌الذکر می‌توانیم نتیجه‌گیری کنیم که یادگیری خودتنظیمی به این امر مرتبط است که تا چه میزان یک شخص می‌تواند اعمال مورد نیاز برای پرداختن به موقعیت‌های آینده-نگر (مانند انجام تکالیف درسی یا موفقیت در یک امتحان) را مدیریت کند. این خودتنظیمی که برگرفته از باورهای پیچیده به دانش و یادگیری است (باورهای معرفت‌شناختی)، می‌تواند از طریق انتخاب اهداف پیشرفت تبحری و گرایشی به کاهش فرسودگی تحصیلی منجر شود. به عبارت دیگر این مدل شناختی-اجتماعی در تحقیق حاضر به دانشجویان کمک می‌کند تا قضاوت صحیح‌تر و روشن‌تری از دانش داشته باشند، اهداف مهم پیشرفت خود را مشخص کنند و از این طریق، خودتنظیمی آنها افزایش یابد و به این وسیله افراد می‌توانند در مسیرهای ارزشمند تحصیلی حرکت کنند. با این حال قضاوت‌های نادرست و تخریبی از جمله اطلاعات غلط از دانش خود، قضاوت نادرست از نیازهای تکلیف، فشارهای موقعیتی پیش‌بینی نشده بر رفتار، اعمال بازدارنده بر روی یادگیری خود تنظیمی و ارزیابی نامناسب از عملکرد، همگی ممکن است باعث فرسودگی تحصیلی گردند.

References

- Jamali, Marzieh and Kayamanesh, Alireza and Bagheri, Fariborz (2017), Structural Patterns of Achievement Goals, Academic Burnout, and Academic Performance: A Study on the Mediating Role of Self-Regulatory Learning, Knowledge and Research Quarterly in Applied Psychology, 18 (68)
- Jamali, Marzieh and Kayamanesh, Alireza (2016), The Role of Progress and Academic Burnout in Academic Performance: By Intermediating Expectancy and Self-discipline Learning, Journal of Empirical Psychology, Iranian Journal of Psychology, 13 (52)
- Hossein Abadi Farahani, Mohammad Javad, Kasirlou, Leila, Inanlou, Farhad (2018), Relationship between Achievement Motivation and Academic Burnout in a Descriptive-Correlation Study, Journal of Nursing Education, 6(5)
- Hakami, Sara, Shokri, Omid, (2017), The Relationship Between the Goals of Progression and Educational Well-being: A Model of Intermediary Effects of Progressive Emotions, Quarterly Journal of Measuring & Evaluation Studies, 5(11)

- Zakeri, Hamid Reza, (2009). Predicting self-malformation based on parenting styles and personality traits with goal orientation mediation. Thesis Master of Science (MSc). Shiraz University. Faculty of Education and Psychology.
- Rastegar, Ahmad, Ghorban Jahromi, Reza, Saeid, Mazlumian, (2011). The model of the relationship between belief beliefs, goals of progress and cognitive development. Tehran, Psychology Quarterly, under print.
- Rostami, Zainab; Abedi, Mohammad Reza; Washufali, Wilmarby (2010). Standardization of Masl's Student Exhaustion Scale in Female Students of Isfahan University. Educational New Approach, 13 (1), 38-21.
- Zare, Hossein, Rastegar, Ahmad, (2013). The Relationship between Epistemological Beliefs and Cognitive Processes: A Study of the Mediating Role of Progress Goals. Psychology Quarterly, under print.
- Sahaqi, Hakim, Disciple, Jaleh (2017). The Relationship of Social Support and Self-Regulatory Learning with Academic Burnout in Jundishapur Students in Ahvaz, Developmental Strategies in Medical Education, 2(2) (4)
- Seif, Ali Akbar (1997). Psychology, Psychology, Learning and Education. Informed Publishing
- Seif, Mohammad Hassan, Rastegar, Ahmad, Ershadi, Raheleh, Mazlomian, Saeed (2014), The causal model of relationship between goal orientation and academic burnout: the role of intermediate self-efficacy and academic procrastination, Journal of Developmental steps in medical education, 13(4) 36
- Karashki, Hossein, (2014). Studying the role of family and school perceptions and motivational patterns in student self-regulation learning, PhD thesis, Tehran University
- Kajbaf, Mohammad Bagher, Molavi, Hussein, Shirazi Tehrani, Alireza (2003). The Relationship between Motivational Beliefs and Self-Regulatory Learning Strategies with Academic Performance of High School Students. Cognitive Science Teams. 5(1)
- Kadivar, Parvin, Farzad, Vali ..., Kavosyan, Javad, Nikdel, Fariborz (2007). Accelerating Askran's Exercise Inventory. Quarterly Journal of Educational Innovation, 18(32)
- Lavasani, Gholamali, Hejazi, Elaheh, Rastegar, Ahmad, and Ghorban Jahrami, Reza (2009). IQ beliefs and academic progress: the role of educational achievement goals and goals. Psychological research, 2 and 1, pp. 25-11.
- Motazareh, Mohammad Hussein (2013). Examining the indirect effect of work-family conflict on life satisfaction, Journal of Clinical Psychology and Personality Research, Shahed University, Tehran, 2010(8) 75-86.
- Narimani, Mohammad, Rostam Oghli, Zahra, Mosazadeh, Tavakol, (2015). The role of procrastination, self-regulation and meta-cognitive beliefs in the prediction of academic burnout among high school female students, Quarterly Journal of Research in Educational Systems, 10(33)
- Niccell, Fariborz (2005). Investigating the relationship between perception of classroom environment and motivational beliefs (goal orientation and academic self-concept) with academic excitement and self-learning. The role of mediator of academic excitement. Ph.D. in Educational Psychology, Tarbiat Moalem University of Tehran.
- Hooman, Heidar Ali (2005). Structural equation modeling using LaserL software, side publishing.

- Akyol, G., Sungur, S., & Tekkaya, C., (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation*, 16, 1–21.
- Azevedo, R., Feyzi-Behnagh, R., Duffy, M., Harley, J., & Trevors, G. (2012). Metacognition and self-regulated learning in student-centered learning environments. In D. Jonassen, & S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*. NY: Routledge.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bromme, R., Pieschl, S., & Stahl, E. (2010). Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: a functional theory about epistemological beliefs and Metacognition and Learning, 5, 7e26.
- Burkett, C., & Azevedo, R. (2012). The effect of multimedia discrepancies on metacognitive judgments. *Computers and Human Behavior*, 28, 1276e1285
- Credé, M., & Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21, 337–346. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.03.002>.
- Kljajic, K., Gaudreau, P., Franche, V. (2017). An investigation of the 2 × 2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement, *Learning and Individual Differences* 57 (2017) 103–113.
- Cury, F., Elliot, A. J., Moller, A. C. (2003). The Social–Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2 × 2 achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90, No. 4, 666–679
- Dahl, T. I., Bals, M., & Turi, A.-L. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257–273.
- Diehl, M., Semegon, A. B., & Schwarzer, R. (2006). Assessing attention control in goal pursuit: A component of dispositional self-regulation. *Journal of Personality Assessment*, 86, 306–317. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8603_06
- Diseth, Å. & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671–687. <http://dx.doi.org/10.1348/000709910X492432>.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613–628. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Elliot, R. (2005). A ten-year study of procrastination stability. Unpublished Masters, University of Louisiana, Monroe.
- Gailliot, M. T., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Maner, J. K., Plant, E. A., Tice, D. M., ... Schmeichel, B. J. (2007). Self-control relies on glucose as a limited energy source: Willpower is more than a metaphor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 325–336. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.2.325>.
- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2009). A macro-level analysis of SRL processes and their relations to the acquisition of sophisticated mental models. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 18e29.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2008). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645.

- Huijun, L., Dejun, G., Hungli, D., Peixia, G. (2006). Relationship among achievement goal orientation, test anxiety and working memory (article written in Chinese). *Acta Psychologica Sinica*, 32 (2), 254-261.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422-449. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018947>.
- Kata, A. (2012). Anti-vaccine activists, Web 2.0, and the postmodern paradigm: an overview of tactics and tropes used online by the anti-vaccination movement. *Vaccine*, 30, 3778e3789. <http://dx.doi.org/10.1016/j.vaccine.2011.11.112>.
- Kendeou, P., Walsh, E., Smith, E. R., & O'Brien, E. J. (2014). Knowledge revision processes in refutation texts. *Discourse Processes*, 51, 374e397. <http://dx.doi.org/10.1080/0163853X.2014.913961>
- Kizilgunes, B., Tekkaya, C. & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-256.
- Koksal, M. S. (2011). Epistemological predictors of self-efficacy on learning biology and test anxiety related to evaluation of learning on biology for pre-service elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 661-677.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., Seifert, C., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13, 106e131. <http://dx.doi.org/10.1177/1529100612451018>.
- Liem, A., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The Role of Self-efficacy, Task Value and Achievement Goal in Predicting Learning Strategies, Task Engagement, Peer Relationship and Achievement Outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, Pp. 486-512.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F. & Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 21(1-2), 19-70
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Paris, H. (2003). Alonso-Tapia, E. Panadero Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3) (2010), pp. 385-397.
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in Higher Education*, 46, 731-768. Putwain, D. W., and R. A. Daniels (2010), Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20(1), 8-13.
- Pintrich, P. (2002). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts, *Journal of Educational Psychology*, 95: 667-686..
- Rastegar, A., Ghorban-jahromi, R., Salim H, A., Akbari, A, R. (2010). The relation of epistemological beliefs and mathematics achievement: the mediating role of achievement goals, mathematics self-efficacy, and cognitive engagement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5 791-797.

- Richardson, T. E., Long, G. L. & Woodly, A. (2012). Academic engagement and perception of quality in distance education. *Open learning*, 18, 166-170.
- Salmela-Aro, K. & Parker, P. D. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244-248
- Salmela-Aro, K., & Naatanen, P. (2005). BBI-10. *Koulu-uupumusmittari. School burnout inventory*. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K.; H. Savolainen & L. Holopainen. (2005). Depressive Symptoms and School Burnout during Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 6. 34-45.
- Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 103–118). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stana, A. Opreab, C. (2015). Test anxiety and achievement goal orientations of students at a Romanian university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180 (2015) 1673 – 1679.
- Tanaka, A, Takehara, T, & Yamauchi, H. (2006). Achievement goals in a presentation task: Performance expectancy, achievement goals, state anxiety, and task performance. *Learning and Individual Differences*, 16, 93-99.
- Tanaka, A., Takehara, T., & Yamauchi, H. (2006). Achievement goals in a presentation task: Performance expectancy, achievement goals, state anxiety, and task performance. *Learning and Individual Differences*, 16, 93–99.
- Tikkanen, L., Pyhäälto, K., Pietarinen, J., Soini, T. (2017). Interrelations between principals' risk of burnout profiles and proactive self-regulation strategies. *Soc Psychol Educ* DOI 10.1007/s11218-017-9379-9
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Vanden Auweele, Y. (2010). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 336–343.
- Yang, F.-Y., & Tsai, C.-C. (2007). Personal epistemology and science learning: A review on empirical studies. In K. Tobin, B. Frasier, & C. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 259–280). New York, NY: Springer.