

فصلنامه رویکرد فلسفه در مدارس و سازمان ها، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۴۰۱، صفحه ۳۷ تا ۵۷

آزمون مدل مفهومی نقش میانجی گر یادگیری خودتنظیمی و اهداف پیشرفت در رابطه بین باورهای معرفت شناسی و فرسودگی تحصیلی

فرزاد پورغلامی^۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۱۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۱

نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی نقش میانجیگر یادگیری خودتنظیمی و اهداف پیشرفت در رابطه بین باورهای معرفت شناسی و فرسودگی تحصیلی بر روی نمونه ای ۳۸۴ نفره از دانشجویان بالاتر از ترم ۴ دانشگاه پیام نور شیراز انجام گرفت. اعضای نمونه با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی انتخاب شدند و پس از جمع آوری داده ها، ارزیابی الگوی پیشنهادی با روش تحلیل مسیر و استفاده از برنامه AMOS، انجام گرفت و یافته های حاصل از تحلیل الگویابی معادلات ساختاری برازش خوب الگوی نظری اولیه را با داده ها مورد تأیید قرار داد، و پس از اصلاح مدل مفهومی، برازندگی بسیار خوب الگوی نهایی با داده ها حاصل گردید. نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان داد که باورهای معرفت شناختی دانشجویان، در شکل گیری نگرش آنها نسبت به فلسفه آموزش و تحصیل نقش تعیین کننده ای دارد و این نگرش ها و باورها به واسطه یادگیری خودتنظیمی، منجر به جهت گیری انگیزشی دانشجویان از طریق انتخاب اهداف پیشرفت می شود. جهت گیری که می تواند از یک طرف، پیشرفت و موفقیت یا از طرف دیگر، استرس و فرسودگی تحصیلی را در بلند مدت برای دانشجویان به ارمغان داشته باشد. در نتیجه، آگاهی دانشجو از فرایندهای شناختی خود، هم در انتخاب اهداف پیشرفت و هم در انتخاب مسیر صحیح یادگیری (خودتنظیمی شناختی) نقش تعیین کننده ای دارد.

واژه های کلیدی: یادگیری خودتنظیمی، اهداف پیشرفت، باورهای معرفت شناسی، فرسودگی تحصیلی.

مقدمه

در دهه های اخیر، اشتیاق به ادامه تحصیل در سطوح دانشگاهی و تحصیلات تکمیلی، موج انبوهی از جامعه را برای رقابت در ورود به دانشگاه های کشور برانگیخته است و از جمله مقصد های مورد استقبال این سیل عظیم جمعیت، دانشگاه پیام نور می باشد که با طیف متنوعی از رشته های علمی در دوره های مختلف تحصیلی، پذیرای دانشجویان است. با این همه، علی رغم تلاش های مستمر مسئولین این دانشگاه در ارتقاء سطح کیفی و کمی دوره های آموزشی، هر ساله شاهد روند روزافزون ناکامی ها، معضلات و عارضه های ناخوشایند تحصیلی دانشجویان در دوران تحصیل هستیم که یکی از مهمترین این عارضه ها، فرسودگی تحصیلی^۱ می باشد. فرسودگی تحصیلی، یک نوع از فرسودگی است که در فراگیران مشاهده می شود و کارکرد تحصیلی آن ها را تحت تاثیر قرار می دهد. براساس تحقیقات و پژوهش های انجام شده می توان گفت که فرسودگی تحصیلی در موقعیت های آموزشی با ویژگی هایی 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 می شود (سالما- آرو و ناتان، ۲۰۰۵). بنابراین، خستگی تحصیلی، بی علاقهگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی از نشانه های رایج سندروم فرسودگی تحصیلی به شمار میروند که در حد زیاد، می توانند عملکرد تحصیلی و سلامت فردی دانشجویان را مختل کنند. فرسودگی نمایانگر نابسامانی است (ماسلاخ^۲ و همکاران، ۲۰۰۱). نمونه ای از این نابسامانی را می توان در جریان خود تنظیمی دانشجویان مشاهده کرد. خود تنظیمی که به صورت یک پدیده قابل یادگیری بر فرایندهای شناختی و انگیزشی دانشجویان تأثیر می گذارد. یادگیری خود تنظیمی^۳، نوعی از یادگیری است که در آن دانشجو تلاش های خود را برای فراگیری دانش و مهارت بدون تکیه بر استاد و دیگران، شخصاً شروع کرده و جهت می بخشد (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱). بر این اساس می توان گفت که یادگیری خودتنظیمی، شامل کلیه فرایندهای شناختی و انگیزشی است که طی آن فرد برای فعالیت های یادگیری اش هدف گزینی و برنامه ریزی می کند و متناسب با شرایط راهبردهای مدیریتی، نظارتی و ارزشیابی لازم را اعمال می کند و در صورت لزوم از منابع دیگر مثل افراد یا امکانات بهره می گیرد تا برنامه هایش را به خوبی پیش ببرد. محور این نگاه به یادگیری خود دانشجو است و لذا بر دانشجو محوری تاکید می کند (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱). به عبارت دیگر، این اصطلاح بر خودمختاری و مسئولیت پذیری دانشجویان برای پیشبرد یادگیری خودشان تأکید می کند (نیکدل، ۱۳۸۵). خودتنظیمی شامل یک رهبری شناختی است که مستلزم شناخت و آگاهی فرد از یادگیری می باشد. اکتساب این مهارت لزوماً با رشد طبیعی مرتبط نیست و همانند دیگر توانایی ها یا ظرفیت ها، باید بطور آشکار آموخته شود. از این رو، انتخاب اهداف پیشرفت^۴، نشانه یادگیری خودتنظیمی دانشجویان می باشد. اهداف پیشرفت، بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است و مقاصد رفتاری وی را تعیین می کنند و سبب می گردد تا نسبت به برخی موقعیت ها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت ها به گونه ای خاص عمل نماید (ذاکری، ۱۳۸۸). محققان یک چهارچوب سه وجهی از اهداف پیشرفت را ارائه داده اند که عبارتند از: اهداف تبحری^۵، اهداف عملکرد-گرایش^۶ و اهداف عملکرد-پرهیزی. افرادی که اهداف

1- educational burnout

2- Salmal-error and Natann

3- Maslach

4 - self-regulation learning

5- achievement goals

6- learning goal

7- performance goals-approaching

عملکرد- گرایش را انتخاب می‌کنند بر به نمایش گذاشتن مهارت های خود در مقایسه با دیگران تأکید 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 مهارت ها و یادگیری های خود و تبحر یافتن تأکید می‌کنند. با این وصف، به نظر می رسد که برگزیدن اهداف عملکرد گرا و عملکرد گریز، استرس و فشار روانی منفی را برای کسب پیروزی یا اجتناب از شکست در دانشجو بر می انگیزد که پیامد بلند مدت آن، می تواند به فرسودگی تحصیلی منجر شود. ولی، دانشجویانی که دارای اهداف تبحری هستند، برای کسب مهارت و تبحر به کسب دانش می پردازند و این مزیت منجر به مقاوم شدن آنها در برابر استرس و هیجانات منفی و گذرا می گردد. تحقیقات در این زمینه نشان داده است که گزینش اهداف پیشرفت، تحت تأثیر چگونگی نظریه ها و باورهای دانشجویان درباره ی دانستن قرار دارد که تحت عنوان باورهای معرفت شناسی از آن یاد می شود. باورهای معرفت شناختی^۱، نظریه های ذهنی هستند در مورد ساختار و محدوده های دانش و درباره ماهیت کسب دانش؛ بنابراین، باورهای معرفت شناختی و معرفت شناسی شخصی، بر ماهیت دانش انسان و چگونگی آن تمرکز دارد (لواسانی و همکاران، ۱۳۸۸). محققان نشان دادند که دانشجویان ابتدا این گونه باور دارند که دانش شامل واقعیت های ساده و بدون تغییر است که توسط اشخاص صاحب نظر و منابع موثق از نسلی به نسل دیگر انتقال می یابد و به تدریج همراه با ارتقای سطح علمی و تحصیلی خود، به سوی این برداشت و تصور پیش می روند که دانش در برگیرنده مفاهیم پیچیده و غیر قطعی بر پایه استدلال و تعقل است (لواسانی و همکاران، ۱۳۸۸). شومر^۲، این تغییر باورها را ناشی از تعلیم و تربیت و سن (بلوغ) فرض کرد. در حالی که یک خط مهم پژوهش در مورد معرفت شناسی شخصی، تلاش برای شناسایی مراحل تحولی در تفکر معرفت شناختی است: شومر بیشتر بر این موضوع متمرکز شد که چگونه باورهای معرفت شناختی دانشجویان با شناخت و عملکرد تحصیلی آنها ارتباط می یابد. طبق نظر شومر، معرفت شناسی شخصی را می توان به عنوان نظامی از باورهای کم و بیش مستقل توصیف کرد که به عنوان باورهای مربوط به سادگی، قطعیت و منبع دانش و همچنین باورها در مورد کنترل و سرعت کسب دانش مفهوم سازی می شوند (سازماندهی^۳ دانش، ثبات^۴ دانش، منبع دانش^۵، کنترل یادگیری^۶ و سرعت یادگیری^۷). این پنج بعد به عنوان نقاط منفرد در دو سر پیوستاری طرح ریزی شده اند که در یک سر آن باورهای خام و ساده لوحانه و در انتهای دیگر باورهای پیشرفته و عالمانه قرار می گیرد (رستگار^۸ و همکاران، ۲۰۱۰). با توجه به مطالب فوق، این ایده مطرح گردید که باورهای معرفت شناختی هر دانشجو، می تواند بر یادگیری خودتنظیمی او تأثیر گذار باشد و خودتنظیمی نیز نحوه انتخاب اهداف پیشرفت او اثر می گذارد. به این ترتیب که اگر دانشجو، به دلیل داشتن باورهای ساده و با ثبات نسبت به دانش، در یادگیری خود تنظیمی ضعیف هستند و اهداف پیشرفتی در جهت گرایش یا اجتناب از عملکرد انتخاب کند، افزایش احتمال ابتلا به فرسودگی تحصیلی مورد انتظار خواهد بود؛ اما، اگر دانشجو، با توجه به درک پیچیدگی و تغییر پذیر بودن دانش، به خوبی خودتنظیمی را یاد گرفته باشد و اهداف تبحری را برگزیند، به احتمال کمتری دچار عارضه فرسودگی تحصیلی خواهد شد. به این ترتیب، مدل مفهومی تحقیق حاضر شکل گرفت. در شکل شماره ۱، مدل مفهومی تحقیق حاضر ارائه شده است.

1-epistemological beliefs

2- Schommer

3-simple knowledge

4-fixed ability

5-certain knowledge

6-controlling learning

7- quick learning

8 - Rastegar

پیشینه تحقیق

مبانی نظری

اساس بحث های مربوط به فرسودگی به سال ۱۹۷۵ بر می گردد. زمانی که نخستین بار، یک روان پزشک واژه فرسودگی را ابداع و تعریف کرد (مشرعی، ۱۳۹۲). در ابتدا اکثر تحقیقاتی که در زمینه فرسودگی انجام می شد 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 نظام مند شامل به کار بردن پرسشنامه، روش زمینه یابی و مطالعه روی جمعیت های مختلف و بزرگتر جهت یافت (ماسلاخ و همکاران، ۲۰۰۱). در سال های 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 دانش آموزان کشیده شده است که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی نامبرده می شود (سالملا- ارو و پارکر^۱، ۲۰۱۱؛ سالملا- آرو، ساوولاینن و هولوپاینن^۲، ۲۰۰۵). به عبارت دیگر، موقعیت های آموزشی به عنوان محل کار فراگیران محسوب می شود و دیدگاه روانشناسان، فعالیت های آموزشی و درسی آنها را می توان به عنوان یک کار در نظر گرفت. دانشجویان در کلاس حضور پیدا می کنند و مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می دهند. فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان، اشاره به احساس خستگی به خاطر تقاضا ها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی علاقی)، و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجو (کارآمدی پایین) دارد (یانگ^۳ و همکاران، ۲۰۰۷). از قدیمی ترین پیشایندهای شناخته شده فرسودگی تحصیلی می توان به باورهای معرفت شناختی اشاره کرد. به نحوی که کوسال^۴ (۲۰۱۱)، نشان داد که نگرستن به دانش به عنوان یک حقیقت محض منجر به اضطراب امتحان دانش آموزان خواهد شد. افلاطون و ارسطو^۵ به چالش با سئوالات معرفتی برخاستند و براساس نظر آنها درباره ماهیت دانش و چگونگی کسب آن، معرفت شناسی شکل گرفت. با وقوع انقلاب صنعتی دوره جدیدی در معرفت شناسی آغاز شد که در تاریخ فلسفه آن را عصر روشنگری می نامند. در این دوره فلسفه علم، رواج یافت. سپس، کانت^۶ راه اثبات گرایی را به معرفت شناسی باز کرد (سیف، ۱۳۷۶). اندیشمندان، رویکرد اثبات گرایی را به مدرنیسم نسبت می دهند و ریشه مدرنیسم را در عصر روشنگری می جویند. روشنگری نیز پیشرفت دانش را در گسترش مشاهده علمی می پندارد. بنابراین، عصر روشنگری نیز معتقد به مطلق بودن دانش و مرجع اقتدار در کسب و توجیه دانستن بود. با ظهور نظریه نسبیت انشتین^۷، برخورد اندیشه ها سرعت گرفت و پست مدرنیسم^۸ به وجود آمد. از ویژگی های عمده این عصر می توان به شک گرایی و تردید نسبت به فرا روایت ها، تأیید تکثر و تفاوتها (کثرت گرایی) و توجه به زبان^۹ اشاره داشت. پست مدرنیسم در زمینه معرفت شناسی موضعی کاملاً ضد بنیادگرایی اتخاذ می کند؛ حتی کاملاً نسبی و شک گرا می شود. فلاسفه پست مدرن پایان معرفت شناسی سنتی را اعلام کرده و تلاش می کنند دنیای بعد از فلسفه را توصیف کنند تا ظهور

1-Salmla-Arrow& Parker

2 -Savvlayynn&Hvlvpaynn

3- Yang

4 - Koksall

5 Pluto and Aristo

6 - Kant

7 - Einstein

8-post modernism

9-language

دنیای پست مدرن آشکار گردد (مصیبی، ۱۳۷۹). در تاریخچه علم روانشناسی، شومر در سال ۱۹۹۴ مفهوم باورهای معرفت شناختی را اصلاح کرد تا بتواند پیچیدگی های باور ها را توضیح دهد. شومر، معتقد است که نظام باورها از پنج بعد کم و بیش مستقل تشکیل یافته اند. این پنج بعد به عنوان نقاط منفرد در دو سر پیوستاری طرح ریزی شده اند که در یک سر آن باورهای خام و ساده لوحانه و در انتهای دیگر باورهای پیشرفته و عالمانه قرار می گیرد. افرادی که صاحب باورهای ساده لوحانه هستند اعتقاد دارند به اینکه دانش ساده و قطعی است و از مرجع اقتدار کسب می شود، 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 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، شومر بیان کرد که این مجموعه باور ها را نمی توان جامع و مانع دانست. به اعتقاد شومر باورهای معرفتی در طول زمان تغییر می کنند. او این تغییر باورها را ناشی از تعلیم و تربیت و سن (بلوغ) فرض کرد (شومر- آیکینز^۱، ۲۰۰۲). در واقع، این باورهای دانشجویان به ماهیت و چگونگی علم است که زیر بنای راهبردهای خود تنظیمی آنها را می سازد. به عبارت دیگر، خود تنظیمی در یادگیری از مقوله هایی است که به نقش باورهای شناختی و فراشناختی فرد در فرایند یادگیری توجه دارد. کدیور و همکاران (۱۳۸۶) اظهار داشتند که یادگیرندگان خود تنظیمی، تکلیف های خود را طراحی و بررسی می کنند و از فرایند های تفکر خود، آگاهی دارند و از راهبردهای شناختی برای کسب اهدافشان بهره می جویند. آزدو^۲ و همکاران (۲۰۱۲)، در پژوهش خود پیشنهاد کردند که باورهای معرفت شناختی، یک ویژگی یادگیرنده فعال و تاثیر گذار بر مولفه های یادگیری خودتنظیمی می باشد (برومی^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). خصوصاً، با توجه به نتایج مطالعات کندو^۴ و همکاران (۲۰۱۴)، کاتا^۵ (۲۰۱۲)، لوانوفسکی^۶ و همکاران (۲۰۱۲) و بورکت^۷ و آزدو^۸ (۲۰۱۲)؛ رابطه بین باورهای معرفت شناختی و یادگیری خود تنظیمی در شرایط مواجهه با حل تعارضات در دانش، اهمیت می یابد. این قبیل تعارضات به دلیل ناهماهنگی بین انسان و منبع بیرونی دانش، بین منابع مختلف دانش، یا درون منابع دانش بوجود می آید. به عقیده گرین^۸ و آزدو (۲۰۰۹)، این تعارضات، باورهای معرفت شناختی را فعال کرده که به نوبه خود بر فرایندهای یادگیری خودتنظیمی اثر می گذارد. به عبارت دیگر، باورهای معرفت شناختی به صورت مجموعه ای از دورن دادها برای استانداردهای یادگیری عمل می کند که هنگامی که این استانداردها محقق نشوند، حالت پیامد به خود می گیرند. پاولسن و فلدمن^۹ (۲۰۰۵)، در تحقیق خود نشان دادند که محصلین باورمند به سادگی دانش به احتمال اندکی بر فعالیت های یادگیری خود، کنترل درونی دارند. داهل^{۱۰} و همکاران، (۲۰۰۵)، در تحقیقات خود نشان دادند که باورهای معرفت شناختی، یک متغیر پیشین ارزشمند برای جنبه های مختلف یادگیری خودتنظیمی می باشد. طبق اظهارات کیزیلگانز^{۱۱} و همکاران (۲۰۰۹)، بین باورهای معرفت شناختی و خودتنظیمی باتوجه به جو یادگیری دانش آموزان، رابطه معنی داری وجود دارد. محققین اظهار داشتند که باورهای معرفت شناختی نقش

1 - Schommer-Aikins

2- Azevedo

3 - Bromme

4- Kendeou

5 - Kata

6 - Lewandowsky

7 - Burkett

8 -Green

9 - Paulsen and Feldman

10 - Dahl

11 - Kizilgunes

فعالی در تعیین یادگیری خودتنظیمی محصلین دارد. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا^۱ مطرح گردید و اصطلاح یادگیری خودتنظیمی از ۱۹۸۰ رایج شد (کدیور، ۱۳۸۶). این اصطلاح بر خودمختاری و مسئولیت پذیری دانشجویان برای پیشبرد یادگیری خودشان تأکید می کند (پاریس^۲، ۲۰۰۳). اکتساب این مهارت لزوماً با رشد طبیعی مرتبط نیست و همانند دیگر توانایی ها یا ظرفیت ها، باید بطور آشکار آموخته شود. یادگیرندگان مستقل نیاز به توجه کمتری از طرف معلمان دارند. آنها می دانند چگونه راهبردهای یادگیری را به کار گیرند، آنها از توانایی هایشان در حیطه های خاص، ادراکاتی دارند و خود را متعهد و ملتزم به رسیدن به اهداف تحصیلی شان می دانند. این دانشجویان اراده دارند و به همین دلیل می توان آنها را یادگیرندگان خود تنظیم نامید (کارشکی و محسنی، ۱۳۹۱). یکی از مسائل مهم در بررسی یادگیری خودتنظیمی، اختلاف نظر در نوع مولفه های تشکیل دهنده آن است. بعضی از نظریه ها، به تفکیک و طبقه بندی راهبردهای خاص یادگیری به عنوان مولفه های تأکید می کنند، برای بعضی نیز، مولفه های انگیزشی و خودتعیین گرانه خود تنظیمی مهم است و برای برخی دیگر از نظریه های جدیدتر، یکپارچه کردن مولفه های شناختی، انگیزش، عاطفی و محیطی و یا فرایندهای چرخه ای خودتنظیمی مهم می باشد. راهبردهای شناختی، در خدمت ایجاد و افزایش دانش و فرایند های شناختی هستند. بخش دیگر و مهمتر خود تنظیمی، فراشناخت است. فراشناخت بیش از بقیه راهبردها ماهیت خود تنظیمی گری دارد. فراشناخت یعنی شناخت، یا اندیشیدن درباره نحوه یادگیری یا شناختن خود. مولفه دیگر الگوی خودتنظیمی، راهبردهایی است که دانشجویان به کار می گیرند تا محیطشان را کنترل و مدیریت کنند. در این راستا، انتخاب نوع اهداف پیشرفت می تواند نمود عینی از یادگیری خودتنظیمی و باورهای معرفت شناختی دانشجو باشد. قربان جهرمی^۳ و همکاران (۲۰۱۰) و رستگار و همکاران (۲۰۱۰)، پژوهش هایی در زمینه رابطه بین باورهای معرفت شناختی و اهداف پیشرفت صورت دادند که همگی آنها نتایج تقریباً یکسانی را گزارش کرده اند؛ به این صورت که باورهای افراد درباره ماهیت دانش و یادگیری می تواند به عنوان متغیر پیش بین عمل نموده و جهت گیری هدفی آنها را پیش بینی نماید. نظریه ی هدف پیشرفت با تأکید بر نقش اهداف در زمینه ی انگیزش پیشرفت از برجستگی خاصی برخوردار است. هدف در روان شناسی انگیزش، به عنوان بازنمایی شناختی انگیزش در نظر گرفته می شود و هدف پیشرفت را فرایندی که توسط آن فعالیت های هدف محور برانگیخته و حفظ می گردند تعریف می کنند (پینتریچ^۴، ۲۰۰۲). اهداف پیشرفت بیانگر الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است که مقاصد رفتاری وی را تعیین می کنند (ذاکری، ۱۳۸۸). نظریه هدف پیشرفت فرض می کند مقاصدی که دانشجویان برای درگیر شدن در یک تکلیف تحصیلی خاص دارند (یعنی اهداف پیشرفتشان) پیشایند مهمی برای فرایند ها و پیامد های مربوط به پیشرفت آنهاست. سه نوع هدف پیشرفت که بطور معمول مورد بررسی قرار گرفته عبارت است از: اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب- عملکرد. دانشجویانی که هدف تبحری را اتخاذ می کنند، بر رشد و گسترش قابلیت و شایستگی در یک تکلیف تحصیلی تکیه می کنند. در مقابل، افرادی که یک هدف عملکردی را انتخاب می کنند به نشان دادن شایستگی نسبت به دیگران می پردازند. به بیان دقیق تر، دانشجویانی که هدف رویکرد- عملکرد بالایی دارند به نشان دادن اینکه توانمندتر از همسالانشان هستند علاقمند و متمایل می شوند، در صورتی که دانشجویانی که هدف اجتناب- عملکرد بالایی

1 - Bandora

2 - Paris

3- Ghorban-Jahromi

4- Pentrich

دارند در صدد اجتناب کردن از قضاوت های اجتماعی هستند که بیان می دارد آنها توانمندی کمتری نسبت به همسالان خود دارند.

مبانی پژوهشی

مطالعه وکیلی و همکاران، (۱۳۸۸) گزارش کرده اند که استفاده از راهبردهای یادگیری و داشتن اهداف تبحری از سوی دانش آموزان، منجر به کاهش اضطراب امتحان آنها می شود. بنا بر اظهارات زارع و رستگار (۱۳۹۳)، به طور کلی نتایج اکثر پژوهش ها حاکی از رابطه مثبت اهداف عملکردی و رابطه منفی اهداف تسلطی با اضطراب امتحان است. نتایج پژوهش رستگار و همکاران (۱۳۹۰)، نیز نشان داد که باور های ذاتی از طریق واسطه گری اهداف اجتناب- عملکرد و رویکرد- عملکرد بر اضطراب دارای اثر غیرمستقیم و مثبت است. همچنین، نتایج تحلیل مسیر نریمانی و همکاران (۱۳۹۴)، نشان دادند که باورهای فراشناختی به واسطه خود تنظیم گری بر فرسودگی تحصیلی تاثیر می گذارند. دانش آموزانی که با خود تنظیم گری بیشتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می کردند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها بیشتر بود. در پژوهش صیف و همکاران (۱۳۹۴) مشخص شد که جهت گیری هدف از طریق خود کارآمدی تحصیلی، دارای اثر غیر مستقیمی بر فرسودگی تحصیلی بود. جمالی و کیامنش (۱۳۹۵)، نیز، نقش هدف های 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 واسطه ای یادگیری خود تنظیم و انتظار پیامد قرار دارد، به گونه ای که فرسودگی تحصیلی با تاثیر منفی بر یادگیری خود تنظیم و انتظار پیامد، اثر منفی خود را بر پیشرفت تحصیلی افزایش می دهد و هدف های پیشرفت نیز از طریق یادگیری خودتنظیم و انتظار پیامد، اثر مثبت خود را بر پیشرفت تحصیلی افزایش می دهد. همچنین، نتایج مطالعه مریدی و اسحاقی (۱۳۹۶)، نشان داد که تمامی روابط بین یادگیری خودتنظیمی با فرسودگی تحصیلی در سطح مطلوبی معنی دار هستند. نتایج پژوهش حکیمی و شکری (۱۳۹۶)، نشان می دهد که متغیر جهت گیری های هدف پیشرفت، فقط با فراخوانی تجارب هیجانی منفی و مثبت، توان لازم برای پیش بینی نشانگر های بهزیستی تحصیلی از جمله فرسودگی تحصیلی در بین فراگیران را دارد. علاوه بر این، جمالی، کیامنش و باقری (۱۳۹۶)، تاثیر اهداف پیشرفت بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان با میانجی گری 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 می دهد و اهداف پیشرفت نیز از طریق یادگیری خود تنظیمی اثر مثبت خود بر پیشرفت تحصیلی را افزایش می دهد. حسین آبادی فراهانی و همکاران (۱۳۹۶)، 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 گایلیوت^۱ و همکاران (۲۰۰۷) و دیهل^۲ و همکاران (۲۰۰۶)، نشان داده که خود تنظیمی یادگیری می تواند از طریق افزایش شادکامی به کاهش خطر ابتلا به فرسودگی منجر گردد. همچنین، کردی و فیلیپس^۳ (۲۰۱۱)، ریچاردسون^۴ و همکاران (۲۰۱۲) و کلجایک^۵ و همکاران (۲۰۱۷)، نیز نشان دادند که بسیاری از فرایندهای خودتنظیمی، نقش معنی داری در موفقیت و سازگاری تحصیلی دانش آموزان بازی می کنند. در همین راستا،

1 - Gailliot

2 - Diehl

3- Credé & Phillips

4 - Richardson

5- Kljajic

تیکانن^۱ و همکاران (۲۰۱۷)، با توجه به نتایج مطالعه خود، اظهار داشتند که استراتژی های خودتنظیمی به عنوان ضربه گیر در مقابل عوامل استرس زا عمل می کنند. لذا، آیکول^۲ و همکارانش (۲۰۱۰)، گزارش دادند که استراتژی های فراشناختی در خود تنظیمی، بهترین پیشبینی کننده اهداف پیشرفت علمی هستند. تاناکا^۳ و همکاران (۲۰۰۶)، نیز در نتایج پژوهش خود گزارش کرده اند که اهداف عملکردی- اجتنابی باعث افزایش اضطراب موقعیتی و در نتیجه عملکرد ضعیف افراد میشود. همچنین، هویجن^۴ و همکارانش (۲۰۰۶)، در پژوهشی رابطه بین جهت گیری هدف و اضطراب امتحان را بررسی کردند و به این نتیجه دست یافتند که جهت گیری هدف عملکرد- اجتنابی با نگرانی و اضطراب امتحان به طور مثبت مرتبط است و جهت گیری هدف عملکرد - گرایشی با اضطراب امتحان رابطه منفی دارد. پوتوین و دانیلز^۵ (۲۰۱۰) و استن^۶ و اوپرا (۲۰۱۵)، در مطالعات خود، نشان دادند که دانش آموزان با اهداف عملکردی- اجتنابی اضطراب امتحان بیشتری از خود نشان می دهند و در مقابل دانش آموزانی که اهداف تبحری دارند سطح پایینی از اضطراب امتحان بروز می دهند. از این رو، مطالعات زیادی نشان داده اند که اهداف تبحری- گرایشی با پیامدهای مثبتی از جمله خود تنظیمی فراشناختی، عواطف خوشایند و انگیزش درونی برای محصلین همراه است (هولمن^۷ و همکاران، ۲۰۱۰)؛ برعکس، اهداف عملکرد- اجتنابی با ناکارآمدی استراتژی های یادگیری و عواطف منفی مرتبط می باشد (دیسث و کوبلتود^۸، ۲۰۱۰؛ لیم، لو و نی^۹، ۲۰۰۸؛ لیننبریک^{۱۰}، ۲۰۰۸ و پکران و همکاران، ۲۰۰۹). اما این قضیه برای اهداف عملکرد- گرایشی، کمی مغشوش و مبهم است که احتمالاً ناشی از ماهیت دوگانه این نوع اهداف می باشد- از یک جهت دارای تمایل گرایشی است و از جهت دیگر، مقایسه اجتماعی را شامل می شود (الیوت و مولر^{۱۱}، ۲۰۰۳؛ الیوت و مورایاما^{۱۲}، ۲۰۰۸ و الیوت، ۲۰۰۵). لذا، اگرچه اهداف عملکرد- گرایشی محصلین را به سمت موفقیت سوق می دهد، اما به نظر نمی آید که به اندازه اهداف تبحری- گرایشی در تسهیل یادگیری دانش آموزان کارساز باشد (الیوت و مولر، ۲۰۰۳؛ ونستینکیست^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۰ و هاراکویوز^{۱۴} و همکاران، ۲۰۰۸).

روش تحقیق

پژوهش حاضر از لحاظ هدف بنیادی و از لحاظ روش، از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری پژوهش عبارت از کلیه دانشجویان بالاتر از ترم پنجم دوره کارشناسی دانشگاه پیام نور شیراز که بر اساس نسبت محافظه کارانه ۱۰ مشاهده به ازای هر متغیر مستقل را که هالینسکی و فلورت (۱۹۷۰، به نقل از هومن، ۱۳۸۴) پیشنهاد نموده اند، حجم نمونه پیشنهادی ۳۸۴ تعیین گردید. مشارکت کنندگان 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 نمونه گیری تصادفی از نوع خوشه ای چند

- 1- Tikkanen
- 2 - Akyol
- 3 - Tanaka
- 4 - Huijun
- 5 -Putvin & danilz
- 6 - Stana & Opreab
- 7 - Hulleman
- 8 - Diseth & Kobbeltvedt
- 9 - Liem, Lau, & Nie
- 10 - Linnenbrink
- 11 - Moller
- 12- Murayama
- 13- Vansteenkiste
- 14 - Harackiewicz

مرحله ای استفاده شد. به این صورت که در ابتدا از بین لیست دانشکده های دانشگاه پیام نور شیراز، چند دانشکده بصورت تصادفی انتخاب شدند، سپس از میان کلاس های آموزشی دانشکده های منتخب، تعدادی کلاس بصورت تصادفی انتخاب شد و در نهایت، تمامی دانشجویان حاضر در کلاس های انتخاب شده مورد آزمون قرار گرفتند. به منظور جمع آوری اطلاعات مورد نیاز در این پژوهش از دو مبنا استفاده شد. مبنای اول، شامل تحقیقات کتابخانه ای اعم از اسناد، کتب، مجلات و مقالات مرتبط با موضوع پژوهش و مبنای دوم، به منظور گردآوری اطلاعات، از ابزارهایی به عنوان پرسشنامه استفاده شد. به این صورت که پس از مشخص شدن حجم نمونه، محقق نسبت به تکثیر و توزیع پرسشنامه ها در بین اعضای نمونه اقدام نمود و پس از تکمیل پرسشنامه ها، داده ها برای تحلیل، وارد نرم افزارهای آماری SPSS ویراست ۲۴ و AMOS ویراست ۲۱ گردید.

ابزار تحقیق

الف) باورهای معرفت شناسی

نوع باورهای معرفت شناسی در این مطالعه، نمره ای است که آزمودنی از فرم تجدید نظر شده پرسشنامه باورهای معرفت شناختی شومر (SEQ) بدست می آورد. این پرسشنامه برای نخستین بار، توسط شومر در سال ۱۹۹۰ ساخته شد و در سال ۲۰۰۴ توسط براتن مورد تجدید نظر قرار گرفت. این پرسشنامه، پنج حیطه باورهای معرفت شناختی را اندازه گیری 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 می سنجد. پرسشنامه مذکور ۶۳ ماده دارد که با روش درجه بندی لیکرتی ۵ درجه ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی ها درجه بندی شده است. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات با هم جمع می شوند. در پژوهش رستگار و همکاران (۱۳۹۰)، روایی این پرسشنامه مورد تایید گزارش شده و همچنین پایایی پرسشنامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه گیری آلفای کرونباخ برای ابعاد سازماندهی دانش، ثبات دانش، منبع دانش، کنترل دانش و سرعت دانش، به ترتیب 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 شاخص های برازندگی تطبیق (۰/۹۷)، شاخص برازندگی افزایشی (۰/۹۶) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (۰/۰۴) را مطلوب گزارش کرده اند. بنابراین، ابزار گرد آوری داده ها دارای ویژگی های فنی (قابلیت اعتماد و اعتبار) در سطح بسیار خوبی می باشد. همچنین، در پژوهش حاضر، نتایج مربوط به ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه باورهای معرفت شناسی برابر با ۰/۸۴ است.

ب) هدف پیشرفت

در این مطالعه، نمره ای که آزمودنی از پرسشنامه میدلتون و میگلی بدست می آید، نوع هدف پیشرفت او را معین می نماید. میدلتون و میگلی (به نقل از ویسانی و همکاران، ۱۳۹۱) با هدف تعیین نوع اهداف پیشرفت دانش آموزان، 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 درجه ای بوده و برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات با هم جمع می شوند. در پژوهش ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) روایی این پرسشنامه مورد تایید گزارش شده و همچنین، پایایی پرسشنامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه گیری آلفای کرونباخ برای ابعاد اهداف تبحری، رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۵ و ۰/۸۱ محاسبه شد. علاوه بر این، در مطالعه رستگار و همکاران (۱۳۹۰) نیز ضریب آلفای کرونباخ برای اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد، اهداف اجتناب - عملکرد، به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۳، ۰/۷۶ گزارش شده است. در ضمن آنها روایی پرسشنامه با

روش تحلیل عاملی تاییدی محاسبه شده که شاخص های برازندگی تطبیق^۱ (۰/۹۸)، شاخص برازندگی افزایشی^۲ (۰/۹۷) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب^۳ (۰/۰۳) را مطلوب گزارش کرده اند که نشان از روایی سازه مناسب این ابزار داشت. بنابراین، ابزار گردآوری داده ها دارای ویژگی های فنی (قابلیت اعتماد و اعتبار) در سطح بسیار خوبی می باشد. همچنین، در پژوهش حاضر، نتایج مربوط به ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه اهداف پیشرفت برابر با ۰/۸۵ محاسبه شده است.

ج) فرسودگی تحصیلی

نوع فرسودگی تحصیلی در این مطالعه، نمره ای است که آزمودنی از پرسشنامه برسو و همکاران بدست می آید. برسو و همکاران (به نقل از رستمی و همکاران، ۱۳۹۰) برای سنجش میزان فرسودگی تحصیلی دانش آموزان، پرسشنامه فرسودگی تحصیلی را ساختند. این پرسشنامه، سه حیطه فرسودگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی علاقه‌گی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می سنجد. پرسشنامه مذکور ۱۵ ماده دارد که با روش درجه بندی لیکرتی ۵ درجه ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی ها درجه بندی شده است. البته با توجه به اینکه از مقیاس کارآمدی درسی یعنی جملات مثبت برای خرده مقیاس (ناکارآمدی تحصیلی) استفاده شده است، سوالات این خرده مقیاس به صورت وارونه نمره گذاری می شوند. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات با هم جمع می شوند. در پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۹۰)، پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های خستگی تحصیلی ۰/۸۸، بی علاقه‌گی تحصیلی ۰/۹۰ و ناکارآمدی تحصیلی ۰/۸۴ محاسبه کرده اند که نشان از پایایی مناسب این ابزار داشت. همچنین، روایی همگرا برای خرده مقیاس های خستگی تحصیلی، بی علاقه‌گی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۶۸ و ۰/۵۰ محاسبه شده است. بنابراین، ابزار گردآوری داده ها دارای ویژگی های فنی (قابلیت اعتماد و اعتبار) در سطح بسیار خوبی می باشد. همچنین، در پژوهش حاضر، نتایج مربوط به ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برابر با ۰/۷۴ است.

د) یادگیری خودتنظیمی

نوع یادگیری خودتنظیمی در این مطالعه، نمره ای است که آزمودنی از پرسشنامه پنتریچ و درگروت (به نقل از کجباف و همکاران، ۱۳۸۲) بدست می آورد. این پرسشنامه با ۴۷ عبارت، توسط پنتریچ و درگروت ساخته شد و دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی (شناختی و فراشناختی) را می سنجد که با روش درجه بندی لیکرتی ۵ درجه ای از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی ها درجه بندی شده است. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازات همه سوالات با هم جمع می شوند. در پژوهش موسی نژاد (۱۳۷۶)، به نقل از کجباف و همکاران، (۱۳۸۲)، روایی این پرسشنامه مورد تایید گزارش شده و همچنین پایایی پرسشنامه یا قابلیت اعتماد آن با استفاده از روش اندازه گیری 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.

1 - comparative fit index

2 - Incremental fit index

3 - Root mean square error of approximation index

یافته ها

جدول ۱: یافته های توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	چولگی	کمترین	بیشترین
باورهای معرفت شناختی	49/3	34/0	25/0	28/2	2	94/4
ساده بودن دانش	48/3	41/0	07/0	53/0	2	75/4
قطعیت دانش	37/3	45/0	31/0	62/0	30/2	5
توانایی ذاتی یادگیری	55/3	42/0	22/0-	73/1	69/1	5
یادگیری سریع	54/3	43/0	26/0	61/0	10/2	5
خاص بودن دانش	65/3	50/0	47/0-	67/0	73/1	5
اهداف پیشرفت	49/3	65/0	47/0-	08/0-	28/1	5
اهداف تبحری	61/3	90/0	67/0-	26/0-	1	5
اهداف رویکرد - عملکرد	60/3	86/0	47/0-	27/0-	1	5
اهداف اجتناب - عملکرد	26/3	74/0	12/0	28/0-	1	5
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	51/3	36/0	24/0	83/0	02/2	45/4
راهبردهای شناختی	75/3	50/0	39/0-	11/0	23/2	92/4
راهبردهای فراشناختی	32/3	47/0	11/0	14/1	50/1	88/4
باورهای انگیزشی	44/3	42/0	06/0	94/3	48/1	5
فرسودگی تحصیلی	53/2	52/0	10/0-	40/0-	13/1	13/4

ماتریس همبستگی متغیرهای الگو در جدول ۲ نشان داده شده اند.

جدول ۲: رابطه همبستگی ساده بین متغیرها

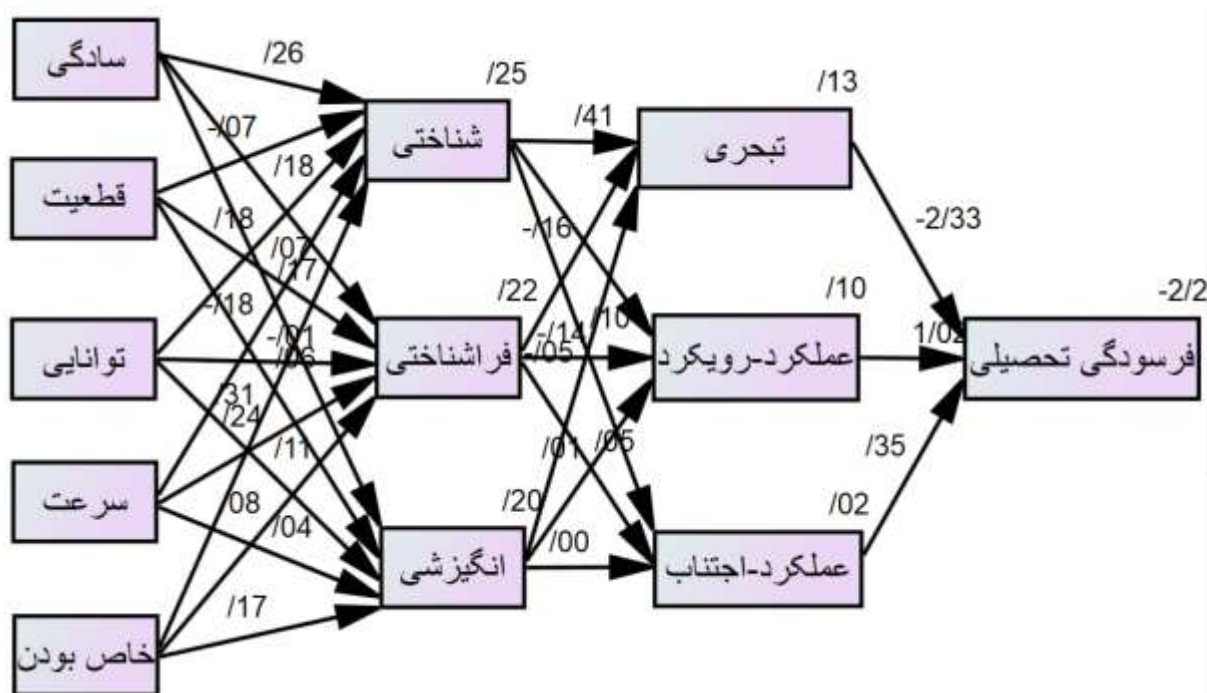
متغیرها	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 معرفت شناسی	1														
2 ساده بودن دانش	82/0	1													
3 قطعیت دانش	71/0	51/0	1												
4 توانایی یادگیری	79/0	56/0	47/0	1											
5 یادگیری سریع	77/0	53/0	46/0	57/0	1										
6 خاص بودن دانش	76/0	56/0	39/0	51/0	50/0	1									
7 اهداف پیشرفت	13/0	13/0	13/0	24/0	03/0	13/0	1								
8 اهداف تبحری	07/0	11/0	02/0-	82/0	17/0	04/0-	11/0	1							
9 رویکرد - عملکرد	09/0	11/0	00/0	50/0	84/0	18/0	01/0	07/0	1						
10 اجتناب - عملکرد	15/0	07/0	06/0	33/0	24/0	64/0	21/0	11/0	10/0	1					
11 راهبرد خودتنظیمی	52/0	49/0	32/0	18/0	20/0	21/0	47/0	35/0	42/0	32/0	1				
12 شناختی	39/0	40/0	19/0	78/0	11/0	33/0	32/0	43/0	19/0	35/0	49/0	1			
13 فراشناختی	45/0	39/0	30/0	35/0	08/0	02/0-	03/0-	00/0	33/0	40/0	31/0	30/0	1		
14 باورهای انگیزشی	43/0	38/0	29/0	32/0	06/0	12/0	13/0	13/0	36/0	30/0	34/0	29/0	38/0	1	
15 فرسودگی تحصیلی	01/0	09/0	03/0	14/0	06/0	21/0	37/0	22/0	06/0	14/0	03/0	03/0	09/0	43/0	1

* سطح معنی داری یک دامنه کمتر از ۰/۰۵

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

مندرجات جدول ۲ نشان می دهد که انگاره مفروض روابط بین متغیرها تا حدی منطبق با مسیرهای مورد انتظار می باشند. یعنی بیشتر روابط مستقیم در سطح معنی داری زیر ۰/۰۱ یا ۰/۰۵ معنی دار بوده اند. مدل اولیه تحلیل شده فرضیه اصلی تحقیق حاضر در حالت ضرایب غیراستاندارد و استاندارد در شکل شماره ۲ نمایش داده شده است.

شاخص های برازندگی مدل مفهومی اولیه تحقیق حاضر در جدول شماره ۳ ارائه شده اند. همانگونه که در جدول شماره ۳ مشاهده می شود، با توجه به شاخص های برازش گزارش شده، مدل مفهومی این پژوهش دارای سطح برازش مطلوبی می باشد. بنابراین، مدل رابطه غیر مستقیم متغیر باورهای معرفت شناختی با فرسودگی تحصیلی معنا دار می باشد؛ با این وجود، همانگونه که در شکل شماره ۲ نشان داده شده است، با توجه به اثر غیرمعنی دار متغیرهای قطعیت دانش، می توان این متغیر و اثرات غیرمعنی دار را از مدل مفهومی اصلاحی حذف نمود تا برازش مدل مفهومی پیشنهادی بهبود یابد.



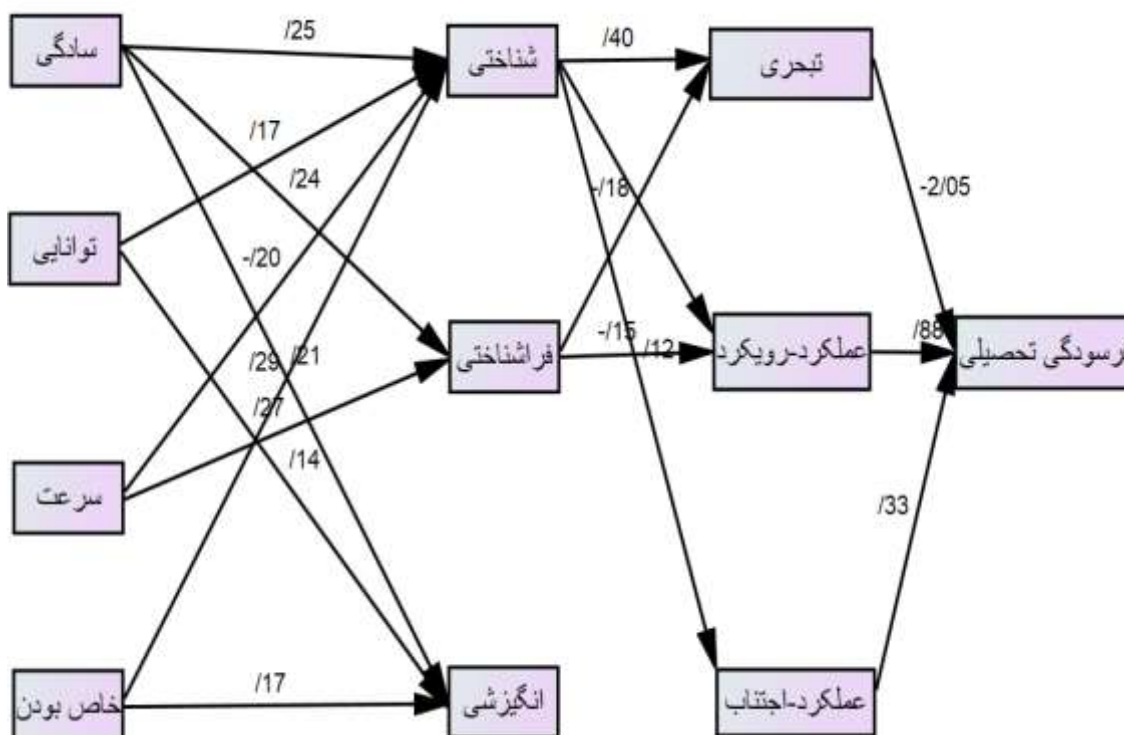
شکل ۲: مدل اولیه تحلیل شده فرضیه اصلی تحقیق حاضر در حالت ضرایب استاندارد (بتا)

مدل اصلاح شده فرضیه اصلی تحقیق حاضر در حالت ضرایب غیر استاندارد و استاندارد در شکل شماره ۳ نمایش داده شده است. همانگونه که در شکل شماره ۳ نشان داده شده است، اندازه اثر استاندارد گزارش شده متغیر سادگی دانش بر راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی ۰/۲۴، متغیر سرعت دانش بر راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی ۰/۲۷، متغیر سادگی دانش بر راهبردهای شناختی خودتنظیمی ۰/۲۴، متغیر توانایی بر راهبردهای شناختی خودتنظیمی ۰/۱۷، متغیر سرعت دانش بر راهبردهای شناختی خودتنظیمی ۰/۱۹، متغیر خاص بودن دانش بر راهبردهای شناختی خودتنظیمی ۰/۲۹، متغیر خاص بودن دانش بر راهبردهای انگیزشی خودتنظیمی ۰/۱۳، متغیر توانایی بر راهبردهای انگیزشی خودتنظیمی ۰/۱۷، متغیر سادگی دانش بر راهبردهای انگیزشی خودتنظیمی ۰/۲۱، متغیر راهبردهای شناختی خودتنظیمی بر اهداف تبحری ۰/۳۹، متغیر

راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی بر اهداف تبحری ۰/۱۸-، متغیر راهبردهای فراشناختی خودتنظیمی بر اهداف عملکرد- رویکرد ۰/۱۵-، متغیر راهبردهای شناختی خودتنظیمی بر اهداف عملکرد- رویکرد ۰/۳۳، متغیر راهبردهای شناختی خودتنظیمی بر اهداف عملکرد- اجتناب ۰/۱۱، متغیر اهداف عملکرد- اجتناب بر فرسودگی تحصیلی ۰/۳۳، متغیر اهداف عملکرد- رویکرد بر فرسودگی تحصیلی ۰/۸۷ و متغیر اهداف تبحری بر فرسودگی تحصیلی ۲/۰۵- می باشد.

جدول ۳: شاخص های برازش مدل مفهومی اولیه

RFI	IFI	CFI	TLI	NFI	RMSEA	DF/ Chi-Square	شاخص های برازش
92/0	99/0	99/0	97/0	97/0	04/0	64/1	مدل مفهومی تحقیق حاضر
		9/0<			08/0>	3<	وضعیت مطلوب

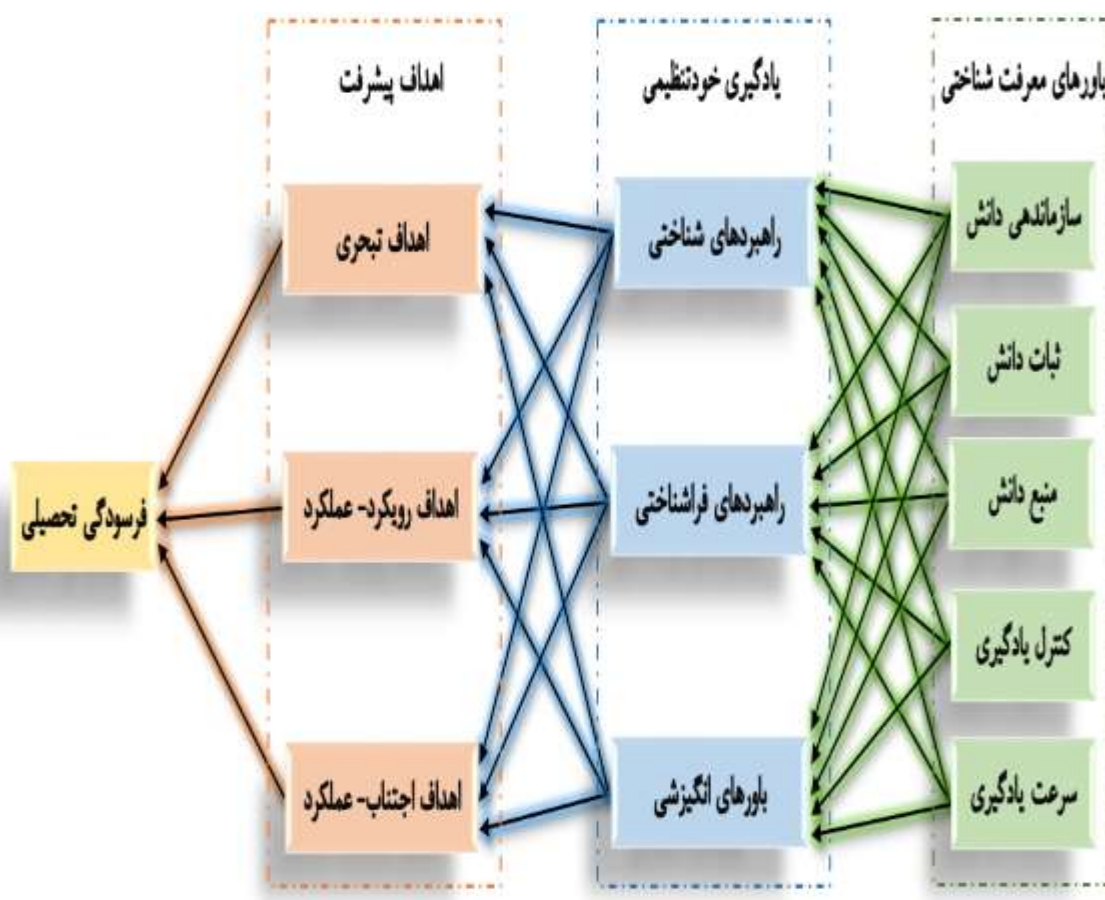


شکل ۳: مدل اصلاح شده فرضیه اصلی تحقیق حاضر در حالت ضرایب استاندارد (بتا)

در نهایت، شاخص های برازندگی مدل مفهومی اصلاح شده تحقیق حاضر در جدول شماره ۴ ارائه شده اند. همانگونه که در جدول شماره ۴ مشاهده می شود، با توجه به اصلاح مدل اولیه، شاخص های برازش گزارش شده مدل مفهومی اصلاح شده بهبود یافت.

جدول ۴: شاخص های برازش مدل مفهومی اصلاح شده

RFI	IFI	CFI	TLI	NFI	RMSEA	DF/ Chi-Square	شاخص های برازش
93/0	99/0	99/0	97/0	97/0	03/0	54/1	مدل مفهومی تحقیق حاضر
		9/0<			08/0>	3<	وضعیت مطلوب



شکل ۴: مدل مفهومی

بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از تحلیل های آماری نشان داد که فرضیه این پژوهش، در قالب الگوی مفهومی نقش واسطه ای اهداف پیشرفت و یادگیری خود تنظیمی در رابطه بین باورهای معرفت شناختی و فرسودگی تحصیلی، با سطح مطلوبی از برازش، مورد تأیید قرار گرفت. این یافته همسو با سایر مطالعات پیشینه می باشد. این پژوهش ها، نقش واسطه ای یادگیری خودتنظیمی و اهداف پیشرفت را در روابط بین متغیرهای مختلف نشان دادند. اغلب این مطالعات بیانگر روابط مثبت بین باورهای معرفت شناختی، یادگیری خودتنظیمی و اهداف پیشرفت هستند و این متغیرها به عنوان عوامل از بین برنده فرسودگی تحصیلی محسوب می شوند. در تحقیق حاضر نیز مشخص شد که باورهای معرفت شناختی هر دانشجو، می تواند بر یادگیری خود تنظیمی او تأثیر گذار باشد و خودتنظیمی نیز نحوه انتخاب اهداف پیشرفت او اثر می گذارد. به این ترتیب که اگر دانشجویان، به دلیل داشتن باورهای ساده و باثبات نسبت به دانش، در یادگیری خود تنظیمی ضعیف عمل کنند و اهداف پیشرفتی در جهت اجتناب از عملکرد انتخاب کنند، افزایش احتمال ابتلا به فرسودگی تحصیلی مورد انتظار خواهد بود؛ اما، اگر دانشجو، با توجه به درک پیچیدگی و تغییر پذیر بودن دانش، به خوبی خود تنظیمی را یاد گرفته باشد و اهداف تبحری یا گرایشی را برگزیند، به احتمال کمتری دچار عارضه فرسودگی تحصیلی خواهد شد. به این ترتیب، باورهای معرفت شناختی دانشجویان، در شکل گیری نگرش آنها نسبت به فلسفه آموزش و تحصیل نقش تعیین کننده ای دارد و این نگرش ها و باورها به واسطه یادگیری خودتنظیمی، منجر به جهت گیری انگیزشی دانشجویان از طریق انتخاب اهداف پیشرفت می شود. جهت گیری که

می تواند از یک طرف، پیشرفت و موفقیت یا از طرف دیگر، استرس و فرسودگی تحصیلی را در بلند مدت برای دانشجویان به ارمغان داشته باشد. لذا، باورهای معرفت شناختی و خودتنظیمی انجام تکالیف درسی آنها و اهداف پیشرفتشان، در فرسودگی تحصیلی آنها موثر می باشد. در تبیین این یافته باید گفت که رویکرد شناختی- اجتماعی بر اساس یک مدل عاملی ارتقای سلامت بر حسب تقاضا، بنا نهاده شده است (بندورا، ۲۰۰۲). این مدل، نوعی خود مدیریتی کارآمد را ترویج می دهد که افراد را در مسیر سلامتی و دروری از بیماری ها قرار می دهد. انقلاب شناختی و به خصوص نظریه شناختی- اجتماعی بندورا، در زمینه خودکار آمدی، بیش از پیش اهمیت آگاهی را در ساختار اجتماعی و محدوده های عملکردی مطرح نموده است. به عقیده بندورا، آگاهی جوهر زندگی روانی (ذهنی) است. آگاهی ابزارهایی نه تنها برای مدیریت زندگی، بلکه زندگی ارزشمند را فراهم می کند. بدون فعالیت های آگاهانه ای متفکرانه و اندیشه ورزانه، انسان به سادگی به موجودی خودکار بدون فکر تبدیل می شود. قابلیت های شناختی، ابزارهایی برای عمل به صورت عاملیت های متفکر فراهم می کند. آگاهی، نوعی فعالیت مغزی تکوینی درجه عالی با سطح بالایی از کنترل عملکردها است (بندورا، ۲۰۰۲). از طرف دیگر، مفهوم خودکارآمدی به عنوان محوری اساسی در استراتژی های خود تنظیمی و انتخاب جهتگیری اهداف پیشرفت، در مرکز نظریه شناختی- اجتماعی بندورا قرار دارد. بندورا خودکارآمدی را "اعتقاد یک فرد به قابلیت های خود در سازمان دهی و انجام یک رشته فعالیت های مورد نیاز برای مدیریت شرایط و وضعیت های مختلف" تعریف می کند (بندورا، ۲۰۰۲). به عبارت دیگر خودکارآمدی، اعتقاد یک فرد به توانایی خود جهت موفق شدن در یک وضعیت خاص است. به عقیده بندورا این اعتقاد عامل تعیین کننده تفکر، رفتار و احساس فرد است. خود کارآمدی، درجه ای از احساس تسلط فرد در مورد توانایی اش برای انجام فعالیت های خاص می باشد. افراد خود کارآمد، با قضاوت صحیح و واقع بینانه از توانمندی های خود، نسبت به انتخاب اهداف پیشرفت و استراتژی های خود تنظیمی اقدام می کنند و این فرایندها را بصورت کاملاً آگاهانه انجام می دهند. علاوه بر این، حس کنترل و خود کارآمدی در انجام تکلیف، احساس آرامش را به فرد القاء می کند. با توجه به مباحث فوق الذکر می توانیم نتیجه گیری کنیم که یادگیری خود تنظیمی به این امر مرتبط است که تا چه میزان یک شخص می تواند اعمال مورد نیاز برای پرداختن به موقعیت های 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 معرفت شناختی)، می تواند 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 می کند تا قضاوت صحیح تر و روشن تری از دانش داشته باشند، اهداف مهم پیشرفت خود را مشخص کنند و از این طریق، خود تنظیمی آنها افزایش یابد و به این وسیله، افراد می توانند در مسیرهای ارزشمند تحصیلی حرکت کنند. با این حال، قضاوت های نادرست و تخریبی از جمله اطلاعات غلط از دانش خود، قضاوت نادرست از نیازهای تکلیف، فشارهای موقعیتی پیش بینی نشده بر رفتار، اعمال بازدارنده بر روی یادگیری خود تنظیمی و ارزیابی نامناسب از عملکرد، همگی ممکن است باعث فرسودگی تحصیلی گردند.

References

- 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 psychological 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>.
- Hossein Abadi Farahani, Mohammad Javad, Kathirlou, Leila, Inanlou, Farhad, (2016), the relationship between motivation to progress and academic burnout, a descriptive study - correlation, *Journal of Nursing Education*, 6th year, number 5. [In Persian]
- Hakami, Sara, Shokri, Omid, (2016), the relationship between the goal orientations of progress and academic well-being: a model of the mediating effects of progress emotions, *Educational Measurement and Evaluation Quarterly*, Year 5, Number 11. [In Persian]
- Homan, Heydar Ali, (1384). Modeling structural equations using Lisrel software, Samit Publications. [In Persian]
- Jamali, Marzieh and Kiamanesh, Alireza and Bagheri, Fariborz, (2016), structural model of progress goals, academic burnout and academic performance: Investigating the mediating role of self-regulated learning, *Knowledge and Research Quarterly in Applied Psychology*, Year 18, Number 68. [In Persian]
- Jamali, Marzieh and Kiamanesh, Alireza, (2015), The role of academic progress goals and burnout in academic performance: through the mediation of outcome expectation and self-disciplined learning, *Developmental Psychology Quarterly: Iranian Psychologists*, Year 13, Number 52. [In Persian]
- Kata, A. (2012). Anti-vaccine activists, Web 2.0, and the postmodern paradigm e 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.

- Karsheki, Hossein, (2014). Investigating the role of family and school perceptions and motivational patterns in students' self-regulated learning, PhD thesis, University of Tehran. [In Persian]
- Kajbaf, Mohammad Baqer, Moulawi, Hossein, Shirazi Tehrani, Alireza, (2012). The relationship between motivational beliefs and self-regulated learning strategies with the academic performance of high school students. *Cognitive Science News*. Year 5. Number 1. [In Persian]
- Kadivar, Parvin, Farzad, Vali A..., Kausian, Javad, Nikdel, Fariborz, (2016). Validation of Pakran's academic emotions questionnaire. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, No. 32, Year 8. [In Persian]
- 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
- Lavasani, Gholam Ali, Hejazi, Elaha, Rostgar, Ahmed, and Gurban Jahrami, Reza (2008). Intelligence beliefs and academic progress: the role of academic achievement goals. *Psychological Research*, Volume 12, No. 2, 1, pp. 11-25. [In Persian]
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mothsharai, Mohammad Hossein (2012). Examining the indirect effect of work-family conflict on life satisfaction, scientific-research journal of clinical psychology and personality, Tehran Shahid University, 20th year, number 8: 75-86. [In Persian]
- Narimani, Mohammad, Rostam Oghli, Zahra, Musizadeh, Tawakel, (2014). The role of procrastination, self-regulation and metacognitive beliefs in predicting academic burnout of female secondary school students, *Educational Systems Research Quarterly*, Year 10, Number 33. [In Persian]
- Nikdel, Fariborz (1385). Investigating the relationship between perception of the classroom environment and motivational beliefs (goal orientation and academic self-concept) with academic emotions and self-directed learning, the mediating role of academic emotions. Doctoral thesis in educational psychology, Tarbiat Moalem University, Tehran. [In Persian]
- 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, matematics 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.
- Rostgar, Ahmad, Gurban Jahormi, Reza, Saeed, Mazlounian, (2013). Relationship model of intelligence beliefs, progress goals and cognitive involvement. Tehran, *Psychology Quarterly*, under print. [In Persian]
- Rostami, Zainab; Abedi, Mohammadreza; Washofli, Wilmarby (2018). Normization of Maslesh academic burnout scale in female students of Isfahan University. *New Educational Approach*, 13(1), 21-38. [In Persian]
- Salmela-Aro, K. & Parker, P. D. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparision of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244-248
- Salmela-Aro, K., & Naatanen, P.(2005). BBI-10. Koulu-uupumusm ittari. 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.
- Sahaki, Hakim, Meridi, Jale, (2016). The relationship between social support and self-regulated learning with academic burnout in students of Jundishapur, Ahvaz, development strategies in medical education, second year, number 2 (series 4). [In Persian]
- Saif, Ali Akbar (1997). *Educational psychology, psychology of learning and education*. Aware Publications. [In Persian]
- Saif, Mohammad Hassan, Rastegar, Ahmad, Ershadi, Rahleh, Mazlounian, Saeed, (2014), Ali's model of the relationship between goal orientation and academic burnout: the mediating role of self-efficacy and academic procrastination, *Development Steps in Medical Education Journal*, 13th year , number 4 (36 consecutive). [In Persian]

- 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
- Zakiri, Hamidreza, (1388). Prediction of self-handicapping based on parenting styles and personality traits with the mediation of goal orientation. Master's thesis. Shiraz University. Faculty of Educational Sciences and Psychology. [In Persian]
- Zare, Hossein, Rastgar, Ahmed, (2013). The relationship between epistemological beliefs and cognitive processes: Investigating the mediating role of achievement goals. *Psychology Quarterly*, under print. [In Persian]

Testing the conceptual model of the mediating role of self-regulated learning and achievement goals in the relationship between epistemological beliefs and academic burnout

Farzad Poorgholamy¹

Type of article: Research

Date Received: 2022-09-23

Date Accepted: 2022-12-10

Abstract

The present research was conducted with the aim of investigating the mediator role of self-regulated learning and progress goals in the relationship between epistemological beliefs and academic burnout on a sample of 384 students above the 4th semester of Payam Noor University in Shiraz. The sample members were selected using the random cluster sampling method and after collecting the data, the evaluation of the proposed model was carried out using the path analysis method and using the AMOS program, and the findings from the analysis of the structural equation modeling were a good fit of the initial theoretical model. confirmed with the data, and after modifying the conceptual model, a very good fit of the final model with the data was obtained. The results of the present research showed that students' epistemological beliefs play a decisive role in the formation of their attitudes towards the philosophy of education and education, and these attitudes and beliefs, through self-regulation learning, lead to students' motivational orientation through the selection of goals. Progress is made. An orientation that can bring progress and success on the one hand, or stress and academic exhaustion on the other hand, for students in the long term. As a result, the student's awareness of his cognitive processes plays a decisive role both in choosing progress goals and in choosing the correct learning path (cognitive self-regulation).

Keywords: self-regulated learning, achievement goals, epistemological beliefs, academic burnout.