



The Effectiveness of Self-Directed Learning Training on Academic Success, Academic Enthusiasm, and Academic Burnout of Female High School Students

Zahra Sohrabi¹, Mohammad Ali Nadi^{*2}, Ilnaz Sajjadian³

¹ Department of Educational Psychology, Isf.c., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

² Department of Educational Science, Isf.c., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

³ Department of Psychology, Isf.c., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

* Corresponding author: nadi1297@iau.ac.ir

Received: 2025-07-22

Accepted: 2025-10-02

Abstract

Background and Objective: The promotion and academic progress of students is always one of the most important educational topics and the main concerns of research psychologists, which include factors affecting academic achievement, academic enthusiasm, and academic burnout. Therefore, the aim of the present study was to investigate the effectiveness of self-directed learning training on academic achievement, academic enthusiasm, and academic burnout of female high school students.

Method: The research method was a semi-experimental pre-test-post-test type with a control group and a follow-up period. The statistical population included female high school students in Isfahan in 1403, of which 30 people were selected through purposive sampling and placed in two experimental and control groups, 15 people in each group. The experimental group underwent 16 90-minute sessions of self-directed learning training by Jafari, Nadi, and Manshei (1400). The research instruments were the Wells Academic Achievement Questionnaire (2010), the Fredericks et al. Academic Enthusiasm Scale (2004), and the Salamella-Arrow et al. Academic Burnout Questionnaire (2009).

Findings: The findings showed that self-directed learning training was effective on academic achievement, academic enthusiasm, and academic burnout in adolescent girls ($p < 0.01$), and this effectiveness continued during the 2-month follow-up period.

Conclusion: According to the research findings, self-directed learning training in schools by counselors and teachers, as well as including the principles, processes, and methods of applying it in books on principles and methods of learning, is important and necessary.

Keywords: Self-directed learning training, Academic enthusiasm, Academic burnout, Academic success

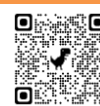
© 2019 Journal of New Approach to Children's Education (JNACE)



This work is published under CC BY-NC 4.0 license.

© 2022 The Authors.

How to Cite This Article: Nadi, MA, et al. (2025). The Effectiveness of Self-Directed Learning Training on Academic Success, Academic Enthusiasm, and Academic Burnout of Female High School Students. *JNACE*, 7(3): 132-145.





اثربخشی آموزش خودراهبری یادگیری بر موفقیت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه

زهرا سهرابی^۱، محمدعلی نادی^{۲*}، ایلناز سجادیان^۳

^۱ گروه روانشناسی تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان،

^۲ گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

^۳ گروه روانشناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

* نویسنده مسئول: nadi1297@iau.ac.ir

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۷/۱۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۴/۳۱

چکیده

زمینه و هدف: ارتقاء، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان همواره یکی از مهم ترین مباحث آموزشی و نگرانی های اصلی روانشناسان پژوهشی است که از جمله عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی موفقیت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی می باشد. لذا هدف پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی آموزش خودراهبری یادگیری بر موفقیت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم بود.

روش: روش پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس شهر اصفهان در سال ۱۴۰۳ بود که به روش نمونه گیری هدفمند، ۳۰ نفر انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل، هر گروه ۱۵ نفر جایدهی شدند. گروه آزمایش تحت آموزش ۱۶ جلسه ۹۰ دقیقه ای آموزش خود راهبری یادگیری جعفری، نادی و منشئی (۱۴۰۰) قرار گرفتند. ابزار پژوهش پرسشنامه موفقیت تحصیلی ولز (۲۰۱۰)، مقیاس اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) و پرسشنامه فرسودگی تحصیلی سالما - آرو و همکاران (۲۰۰۹) بودند.

یافته ها: یافته ها نشان داد آموزش خودراهبری یادگیری بر موفقیت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دختران نوجوان اثر بخش بود ($p > 0/01$) و این اثربخشی در دوره پیگیری ۲ ماهه نیز تداوم داشت. نتیجه گیری: طبق یافته های پژوهش، آموزش خودراهبری یادگیری در مدارس توسط مشاوران و معلمان و نیز قرار دادن اصول و فرآیندهای و شیوه به کارگیری آن در کتب اصول و شیوه های یادگیری مهم و ضروری است.

واژگان کلیدی: آموزش خودراهبری یادگیری، اشتیاق تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، موفقیت تحصیلی

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان محفوظ است.

شیوه استناد به این مقاله: سهرابی، زهرا؛ نادی، محمدعلی؛ سجادیان، ایلناز. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش خودراهبری یادگیری بر موفقیت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه. فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۷ (۳): ۱۴۵-۱۳۲.

مقدمه

نقش شگفت انگیز آموزش و پرورش در زندگی انسان بر هیچ خردمندی پوشیده نیست (Kim., Choi, Kim, & Pop- Eleches, 2018). در این میان دانش‌آموزان نقش اساسی و مهمی در رسیدن به هدف‌های نظام آموزشی را ایفا می‌کنند (Kingsbury & Coplan, 2016). بررسی‌ها نشان می‌دهد میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است، بهبود و ارتقای متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (یعقوبی و بختیاری، ۱۳۹۵).

یکی از شاخص‌های مهم در نظام آموزش و پرورش موفقیت تحصیلی است (حبیبی کلیر، ۱۳۹۹). به عبارتی یکی از متغیرهایی که می‌تواند به عنوان شاخصی جدی در میان دانش‌آموزان مد نظر قرار گیرد و از طریق آن‌ها بسترهای رو به آینده تحصیل دانش‌آموزان را از طریق آن‌ها رصد و بررسی نمود، موفقیت تحصیلی است (Klapp, Klapp, Gustafsson, 2023). موفقیت تحصیلی عبارت است از میزان و ملاک مورد قبولی که برای کسب یادگیری مشخص می‌شود (سحافی، ۱۳۹۷).

در پژوهش Stefanie & Heidrun (2020) نشان می‌دهند که در جریان موفقیت یا شکست تحصیلی عوامل بسیاری موثر هستند که می‌توان به مهارت‌های مدیریت زمان، خودنظم‌دهی، توجه و تمرکز، انگیزه پیشرفت اشاره نمود. همچنین Afton, Brian & Scott (2019) نشان دادند که ضعف در راهبردهای یادگیری از جمله عوامل زمینه ساز کاهش موفقیت تحصیلی و بروز آسیب‌های تحصیلی دانش‌آموزان است. بنابراین در اهمیت موفقیت تحصیلی همین بس که نشان داده شده این متغیر با متغیرهای بسیار با اهمیتی نظیر پیشرفت تحصیلی بیشتر، تاب‌آوری در تحصیل، مقابله با دشواری‌ها و موانع تحصیلی، رضایت تحصیلی در دانشگاه و یا مقاطع پایین‌تر و خودکارآمدی تحصیلی که هر یک نقشی بی‌بدیل برای پیشرفت تحصیلی دارند، در رابطه است (Erdem & Kaya, 2021).

یکی از عواملی که با موفقیت تحصیلی در ارتباط است و از مباحث مهم در زندگی دانش‌آموزان می‌باشد، اشتیاق تحصیلی است (Larson, Bottiani, Pas, Kush, Bradshaw 2019). اشتیاق تحصیلی عبارت است از: به میزان انرژی‌ای که یک فرد برای انجام فعالیت‌های تحصیلی صرف می‌کند و به میزان اثر بخشی و کارایی آن‌ها اطلاق می‌شود (Wolf, 2023). اشتیاق تحصیلی یکی از عناصر بسیار مهم در موفقیت تحصیلی است و فراتر از یک احساس با وضعیت هیجانی گذرا است؛ به طوری که یک وضعیت یا ثبات هیجانی شناختی رفتاری در زمینه

تحصیلی می‌باشد (Hershberger, Jones 2018). متغیر یک اصطلاح پیچیده شناختی، انگیزشی، اجتماعی و رفتاری و بیانگر درگیری فیزیکی و روانشناختی فراگیر در امر تحصیل است (O'Neill, Deacon, Larson, et al, 2015). این سازه نشان دهنده تعلق خاطر فراگیران به محیط یادگیری، شرکت و توجه در کلاس و محیط آموزشی، تلاش و سرمایه‌گذاری برای یادگیری و دستیابی به موفقیت و تعامل موثر در فرآیند یاددهی و یادگیری می‌باشد (Diaz, Eisenberg, Valiente, et al, 2017). چندین مطالعه نشان می‌دهند که اشتیاق تحصیلی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد (مرادی، اسدزاده، کرمی، نجفی، ۱۳۹۸) همچنین بین اشتیاق تحصیلی با عوامل انگیزشی رابطه وجود دارد (کردی، ۱۳۹۶).

یکی دیگر از مسائل گریبان‌گیر نظام آموزشی در همه مقاطع تحصیلی که موجب هدر رفتن نیروی انسانی و هزینه‌های بسیار می‌شود، فرسودگی تحصیلی است (نریمانی، عینی و تقوی، ۱۳۹۷). فرسودگی تحصیلی به خاطر تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی (بی‌علاقگی) و احساس نداشتن شایستگی (کارآمدی پایین) است (Lee & Lee, 2018). به عبارتی فرسودگی تحصیلی یک سندرم سه بعدی خستگی، عاطفی، بدینی و کاهش کارایی است که دانش‌آموزان سراسر جهان از نظر سلامت روان و پیشرفت تحصیلی رنج می‌دهند (Tran, Vo & Ho, 2023). فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان به عدم اشتیاق به یادگیری، خستگی و درماندگی ناشی از فشار تحصیلی طولانی مدت و زوال انرژی اشاره دارد (Xie, Cao, Sun, & Yang, 2019). یافته‌های پژوهشی نشان داده‌اند که بین فرسودگی تحصیلی با افسردگی، تنیدگی (Smeds, Janko, Allen, Amankwah, Arnell, Ansari, Balters, Hess, Ferguson, Jackson, Kimbrough, 2020) و افت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (Salmela-Aro Upadyaya, 2014). یکی از ویژگی‌های بسیار مهم یادگیرنده در محیط‌های یادگیری، آمادگی برای یادگیری خودراهبر و مستقل است (ایلی، نارنجی ثانی و مصطفوی، ۱۳۹۶). یادگیری خودراهبر، گستره مفهومی وسیعی از یادگیری خودآموخته، یادگیری مستقل، یادگیری غیر سنتی، یادگیری باز، یادگیری مشارکتی، خودآموزش، یادگیری خودنظم‌دهنده تا یادگیری خودبرنامه‌ریزی شده است (Asfar & Zainuddin, 2015). به عبارتی یادگیری خودراهبر فرآیندی است که در آن یادگیرنده با یا بدون کمک دیگران، در تشخیص نیازمندی‌های یادگیری، شکل دادن به اهداف یادگیری، شناسایی منابع مادی و انسانی برای یادگیری، انتخاب و اجرای راهبردهای مناسب یادگیری و ارزیابی پیامدهای یادگیری، ابتکار عمل دارد (Sawatsky, Ratelle, Bonnes, Egginton, & ۱۳۴

Beckman, 2017). در این فرآیند یادگیری دانش آموزش علاوه بر آگاهی از راهبردهای یادگیری و به کارگیری اثر بخشی آن‌ها، توانایی حفظ یا ارتقای سطح انگیزش خود برای به انجام رسانیدن وظایف تحصیلی حتی در شرایطی که با تکالیف پیچیده و دشوار یا یکنواخت و کسل کننده روبه رو می‌گردند برخوردارند (جلیل زاده و زارعی، ۱۳۹۷). بررسی‌ها نشان می‌دهد آموزش راهبردهای خودراهر به کاهش مشکلات رفتاری، پرخاشگری و افزایش سازگاری تحصیلی منتهی می‌شود (اصغری و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین یافته‌های (Skita, 2017) نشان داد که یادگیری خودراهر به صورت مستقیم و غیر مستقیم از طریق انگیزه پیشرفت با سرزندگی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد.

از سوی دیگر عواملی از قبیل موفقیت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی از اهمیت بسزایی برخوردار است. از طرفی توجه به عوامل موثر بر موفقیت تحصیلی سال هاست که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی قرار گرفته است. از آنجایی که دانش‌آموزان به عنوان رکن اصلی در سیستم آموزشی، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه مهمی دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی، تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی می‌شود. همچنین عوامل روانشناختی متعددی هستند که می‌تواند موجب ارتقاء یا افت دانش‌آموزان در دوران تحصیلشان گردد و شیوه‌های آموزشی می‌تواند بر این عوامل اثرگذار باشد. شیوه‌های آموزشی از شکل سنتی تغییر کرده و روش‌های توأم با روانشناسی روز وارد سیستم آموزشی شده‌است. پویایی مدارس به محیط مناسب آموزشی، دبیران توانمند و سیستم آموزشی دقیق و حساب شده بستگی دارد که بتواند همه جنبه‌های جسمی، روانی، اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان را در نظر بگیرد. بنابراین این پژوهش با هدف تعیین اثر بخشی بسته آموزش خودراهری یادگیری بر موفقیت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شد که برای آزمون این سوال آیا بسته آموزشی خودراهری یادگیری بر موفقیت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه اثر بخش است؟ انجام شد.

روش پژوهش

روش پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و دوره پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس شهر اصفهان در سال ۱۴۰۳ بود که به روش نمونه‌گیری هدفمند، ۳۰ نفر انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل در هر گروه ۱۵ نفر جایدهی

شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تحصیل در دوره دوم متوسطه شهر اصفهان، عدم ابتلا به بیماری روانشناختی حاد، عدم شرکت در مداخلات روانشناختی و دارویی دیگر و کسب نمره پایین‌تر از نقطه برش در پرسشنامه اشتیاق تحصیلی و کسب نمره بالاتر از نقطه‌ی برش در پرسشنامه فرسودگی تحصیلی بود. ملاک خروج از پژوهش نیز غیبت بیش از دو جلسه در جلسه آموزشی و عدم تمایل به شرکت در پژوهش بود. روش اجرای پژوهش نیز بدین صورت بود که پس از اخذ نامه موافقت حراست آموزش و پرورش شهر اصفهان، دانش‌آموزان گروه نمونه جهت شرکت در پژوهش به یکی از مدارس در دسترس، دعوت شده و مورد آموزش خودراهری یادگیری قرار گرفتند و گروه نمونه آموزشی دریافت نکردند. پس از اجرای پیش‌آزمون، آموزش بسته آموزشی، اجرای پس‌آزمون و نهایتاً دوره پیگیری جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری و آزمون یونفرونی) در محیط نرم افزار spss نسخه ۲۶ استفاده شد و داده‌های پژوهش مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱- پرسشنامه موفقیت تحصیلی آکادمیک: این پرسشنامه توسط Welles (2010) طراحی شده‌است دارای ۳۹ سوال می‌باشد و بر روی مقیاس ۴ درجه لیکرت (از کاملاً موافقم نمره ۴ تا کاملاً مخالفم نمره یک) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۲۹ تا ۱۵۶ است و نمرات بالاتر نشان دهنده میزان بیشتر موفقیت تحصیلی و بالعکس می‌باشد. به منظور بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) سیاهه موفقیت تحصیلی، از تحلیل عامل اکتشافی و سپس تأییدی استفاده شده است و شواهد به دست آمده نشان داد که این پرسشنامه از ساختار عاملی و در مجموع از روایی سازه مطلوب برخوردار می‌باشد. همچنین آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر ۰/۹۲ بدست آمده است (Welles, 2010). در ایران ادیب حاج باقری، صادقی گندمانی، امین الرعایایی یمنی (۱۳۹۶) این ابزار را در مطالعه خود بر روی دانشجویان استفاده نموده‌اند، نتایج نشان داد این پرسشنامه قادر به تمیز دانشجویان دارای سطح عملکرد تحصیلی ضعیف و قوی از یکدیگر می‌باشد و آلفای کرونباخ این ابزار برابر با ۰/۷۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳۹ به دست آمد.

۲- پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: پرسشنامه اشتیاق تحصیلی توسط Fredricks, Phyllis, & Alison (2004) طراحی شده است.

مولفه شامل، خستگی مفراط از فعالیت‌های مدرسه (۴ سوال)، بدبینی نسبت به معنای مدرسه (۳ سوال) و احساس بی‌کفایتی در مدرسه (۲ سوال) می‌باشد و در یک مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) که هر ماده دارای ارزش بین ۱ تا ۶ می‌باشد. حداقل امتیاز در این پرسشنامه ۹ و حداکثر ۵۴ است. و نمره بین ۹ تا ۱۸ نشان دهنده میزان فرسودگی تحصیلی در حد نامطلوب، نمره بین ۱۹ تا ۳۶ میزان فرسودگی تحصیلی در حد نسبتاً مطلوب و نمره بالاتر از ۳۷ میزان فرسودگی تحصیلی در حد مطلوب را نشان می‌دهد. Salmela-Aro et al (2009) ۲ ضریب همزمان این پرسشنامه را با پرسشنامه اشتیاق تحصیلی در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۸۵ به دست آوردند که نشان دهنده‌ی روایی مطلوب است. آنان ضریب پایایی را با الفای کرونباخ برای نمره کل مقیاس ۰/۹۴ گزارش کردند در ایران میزان اعتبار این ابزار در در پژوهش بدری گرگری، مصری آبادی، پلنگی و قتی (۱۳۹۱) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه شده است در پژوهش حاضر پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷۵ به دست آمد.

برنامه آموزش خودراهبری یادگیری: بسته آموزشی خودراهبری یادگیری که توسط جعفری، نادی و منشی (۱۴۰۰) مورد استفاده و اعتبار یابی قرار گرفته است به شرح زیر است. لازم به ذکر است این بسته در طی ۱۶ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هر هفته دو جلسه) بر روی گروه آزمایش، مورد اجرا قرار گرفت. خلاصه آن در جدول ۱ ارائه شده است.

این پرسشنامه دارای ۱۴ گویه است و سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج می‌باشد که از (هرگز تا در تمام اوقات) را شامل می‌شود. در این پرسشنامه گویه‌های ۱ تا ۱۴ اشتیاق رفتاری را می‌سجد، گویه‌های ۵ تا ۱۰ اشتیاق عاطفی و گویه‌های ۱۱ تا ۱۵ اشتیاق شناختی را بررسی می‌کند. در این پرسشنامه حداقل نمره ۱۵ و حداکثر نمره ۷۵ می‌باشد. پایایی نسخه اصلی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. علاوه بر این روایی نسخه اصلی این مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مطلوب گزارش شده‌است (Fredricks et al, 2004). در ایران نیز خالق خواه و کریمیان (۱۳۹۹) در پژوهشی گزارش کردند که پایایی کل پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و پایایی ابعاد رفتاری ۰/۸۲، شناختی ۰/۸۲ و هیجانی ۰/۸۶ می‌باشد. همچنین میزان اعتبار این ابزار در پژوهش گنجی، توکلی، بنی اسدی شهربابک، اسدی (۱۳۹۵) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۷ محاسبه شده است اعتبار مقیاس‌های اشتیاق شناختی، اشتیاق عاطفی، اشتیاق رفتاری و نمره کل پرسشنامه در پژوهش فرج زاده، غضنفری، چرامی، شریفی (۱۳۹۹) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱، ۰/۷۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۰ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد.

۳- پرسشنامه فرسودگی تحصیلی: پرسشنامه فرسودگی تحصیلی، توسط Salmela-Aro, Kiuu, Leskinen, Numi (2009) طراحی شده است. این مقیاس دارای ۹ گویه و سه

جدول ۱: خلاصه برنامه آموزشی خود راهبری در یادگیری (جعفری، نادی، منشی، ۱۴۰۰)

جلسه	محتوای جلسات
اول	برقراری ارتباط و معرفی اعضا، معرفی کلی برنامه آموزشی، بیان اهداف کارگاه آموزشی، ایجاد انگیزه، بیان قواعد کارگاه آموزشی، معرفی سرفصل جلسات آموزش، اجرای پیش آزمون.
دوم	بحث و تبادل نظر در مورد خود مدیریتی، آموزش حق انتخاب موضوعات یادگیری، آموزش ایجاد اهداف یادگیری (جهت افزایش اشتیاق تحصیلی)
سوم	آموزش توانایی مواجهه فراگیر با وظائف و تکالیف دشوار یادگیری، بحث و تبادل نظر در مورد خودنظارتی (جهت افزایش موفقیت تحصیلی)
چهارم	آموزش تدوین و تعیین اهداف یادگیری، فعال نمودن یادگیری مشارکتی آموزش کنترل علائق و نگرش‌ها برای نیل به اهداف.
پنجم	آموزش یادگیری از همتایان شامل فواید روش استفاده از یادگیری همتایان، ارائه رهنمودهایی برای تسهیل یادگیری از همتایان، آموزش سبک مدیریت تعامل گرا در کلاس درس (سبک آزاد) (جهت کاهش فرسودگی)
ششم	آموزش جستجو در منابع مورد نیاز یادگیری شامل، تعریف انواع یادگیری، آموزش استفاده موثر از راهبردهای یادگیری.
هفتم	آموزش انگیزش، برانگیختگی فراگیر به شکل درونی برای انجام فعالیتی بر یادگیری و پشتکار افراد، برانگیختگی فراگیر به شکل بیرونی برای انجام فعالیتی و تأثیر برانگیختگی فراگیر به شکل بیرونی بر فراگیران جهت افزایش اشتیاق
هشتم	آموزش عوامل کمک کننده به علاقه فراگیر به موضوعات یادگیری، عوامل موثر در ایجاد لذت بردن فراگیر از یادگیری و آموزش جرئت ورزی و قاطعیت در یادگیری.
نهم	آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی، آموزش توانایی به وجود آوردن یک موضوع بدیع و نو.

آموزش مفهوم مثبت از خود به عنوان یادگیرنده کارآمد در تحصیل، مفهوم مثبت از خود به عنوان یادگیرنده کارآمد مورد نیاز برای یادگیری خودراهبر	دهم
آموزش منبع کنترل درونی و راهکارهایی برای بهبود نسبت دادن های علی در رابطه با کنترل درونی	یازدهم
آموزش توجه به جستجوی مطالب جدید و گشودگی به تجربه و اهمیت، بحث و تبادل نظر در مورد استقلال فراگیر، آموزش قابلیت و توانایی فراگیر در بهبود یادگیری خود.	دوازدهم
آموزش یادگیری فعال در یادگیری و مزایای درگیری فعال در یادگیری	سیزدهم
آموزش تعامل و تمایل به کار گروهی و آموزش تصمیم گیری گروهی برای حل مسئله و موضوع یادگیری.	چهاردهم
آموزش اطمینان کردن به خویشتن در یادگیری، آموزش خلق مداوم راه حل های جدید.	پانزدهم
ارائه خلاصه از مباحث مطرح شده در مورد مولفه های یادگیری خودراهبری در طول دوره آموزشی، اجرای پس آزمون.	شانزدهم

شیوه اجرای پژوهش

اعضای گروه آزمایش طی ۲ ماه، ۱۶ جلسه (هر هفته ۲ جلسه ۹۰ دقیقه ای) و با حضور در یکی از مدارس که قبلاً مشخص و اجازه آن گرفته شده بود، تحت آموزش خودراهبری یادگیری قرار گرفتند. پس از اتمام جلسات، اعضای هر دو گروه (آزمایش و کنترل)، در همان مکان برگزاری جلسات حضور یافته و مجدداً با استفاده از مقیاس های سیاهه موفقیت تحصیلی، مقیاس اشتیاق تحصیلی و پرسشنامه فرسودگی تحصیلی قرار گرفتند. همان طور که بیان شد، در تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، درصد و فراوانی) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس اندازه های تکراری و آزمون تعقیبی بونفرونی) استفاده شد.

یافته ها

براساس یافته های جمعیت شناختی، ۹ نفر (۳۰ درصد) از افراد نمونه ۱۶ سال، ۱۳ نفر (۴۳/۳۳ درصد) ۱۷ سال، ۸ نفر (۲۶/۶۶ درصد) ۱۸ سال سن داشته اند. ۱۵ نفر (۵۰ درصد) در رشته ادبیات، ۶ نفر (۲۰ درصد) در رشته تجربی و ۹ نفر (۳۰ درصد) در رشته ریاضی بوده اند. ۹ نفر (۳۰ درصد) از نمونه در پایه دهم، ۱۳ نفر (۴۳/۳۳ درصد) در پایه یازدهم و ۸ نفر (۴۶/۶۶ درصد) در پایه دوازدهم بوده اند. یافته های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک دو گروه و سه مرحله پژوهش

متغیر	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
موفقیت تحصیلی	آزمایش	۱۰۰/۸	۱۳/۴۷	۱۰۴/۲	۱۰/۶۲	۱۰۹/۰۱	۹/۳۱
	کنترل	۱۰۰/۴	۱۱/۵۹	۱۰۰/۰۶	۱۱/۵۷	۱۰۰/۴۶	۱۱/۷۲
اشتیاق تحصیلی	آزمایش	۳۸/۸	۸/۵	۴۵/۸	۹/۳۲	۴۵/۴	۸/۳
	کنترل	۳۴/۰۷	۸/۵۱	۳۵/۱	۷/۹۶	۳۵/۰۷	۷/۶۱
فرسودگی تحصیلی	آزمایش	۴۲/۲۷	۱۵/۶۶	۳۳/۴	۱۰/۵۲	۳۳/۱۳	۱۱/۶۹
	کنترل	۴۱/۶	۱۷/۶۵	۴۲/۱۳	۱۷/۳۴	۴۲/۰۷	۱۷/۶۵

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می شود، میانگین نمرات متغیرهای پژوهش در گروه مداخله (بسته آموزشی خود راهبری در یادگیری) نسبت به گروه کنترل تغییر بیشتر در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون دارد. استفاده از آزمون های پارامتریک اندازه های تکراری مستلزم رعایت چند پیش فرض اولیه شامل نرمال بودن نمرات، برابری واریانس ها و برابری ماتریس کوواریانس است. هدف از بررسی پیش فرض نرمال بودن آن است که نرمال بودن توزیع نمرات همسان با جامعه را مورد بررسی قرار دهد. این پیش فرض حاکی از آن است که تفاوت مشاهده شده بین

توزیع نمرات گروه نمونه و توزیع نرمال در جامعه برابر با صفر است. بدین منظور از آزمون شاپیرو ویلک استفاده گردید. نتایج حاصل از اجرای این پیش فرض در مورد نمرات متغیرهای پژوهش نشان داد، فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع نمرات در متغیرهای پژوهش در هر سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در هر دو گروه باقی است (همه سطوح معنی داری بزرگ تر از ۰/۰۵ می باشد). جهت بررسی پیش فرض برابری واریانس ها، از آزمون لوین استفاده شده است. نتایج نشان داده است در متغیر موفقیت تحصیلی در پیش آزمون ($F=0/001$ ، $P\text{-Value}=0/977$)، پس آزمون ($F=0/108$)

تأیید آن در متغیر فرسودگی تحصیلی است. آمد که بیانگر تأیید آن در متغیرهای موفقیت و اشتیاق تحصیلی عدم تأیید آن در متغیر فرسودگی تحصیلی است. شاخص گرین هاوس - گیزر در آزمون اپسیلون برابر با ۰/۵۹۵ است که این شاخص هر چه به یک نزدیک تر باشد نشان دهنده همگن بودن داده ها در گروه ها است. از این رو در تحلیل های درون آزمودنی در تحلیل واریانس اندازه گیری مکرر در موارد تأیید پیش فرض از آزمون با فرض کرویت و در صورت رد این پیش فرض از آزمون محافظه کارانه ای چون گرین هاوس - گیزر استفاده شده است. در این آزمون درجه آزادی کوچک تر شده و لذا آزمون محافظه کارانه تری نسبت به آزمون با فرض کرویت است.

($F=2/75$, $P\text{-Value}=0/654$) و پیگیری ($F=0/205$, $P\text{-Value}=0/654$)، اشتیاق تحصیلی پیش آزمون ($F=0/185$, $P\text{-Value}=0/671$)، پس آزمون ($F=1/31$, $P\text{-Value}=0/262$) و پیگیری ($F=0/305$, $P\text{-Value}=0/203$) و فرسودگی تحصیلی پیش آزمون ($F=2/94$, $P\text{-Value}=0/097$) پس آزمون ($F=1/69$, $P\text{-Value}=0/209$)، به دست آمده است که مجموعه نتایج نشان می دهد پیش فرض برابری واریانس ها در همه متغیرهای پژوهش در هر سه مرحله تأیید شده است. نتایج آزمون ماچلی نیز جهت بررسی یکنواختی کوواریانس ها در گروه ها برای متغیر موفقیت تحصیلی ($W\text{ Mauchly's}=0/81$, $\chi^2=5/68$)، اشتیاق تحصیلی ($W\text{ Mauchly's}=0/921$, $P\text{-Value}=0/058$)، فرسودگی تحصیلی ($\chi^2=2/22$, $P\text{-Value}=0/33$)، به دست آمد که بیانگر تأیید آن در متغیرهای موفقیت و اشتیاق تحصیلی عدم

جدول ۳: نتایج تحلیل اثرات بین آزمودنی و درون آزمودنی در متغیرهای پژوهش

متغیر	اثر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر	توان آماری
موفقیت تحصیلی	بین آزمودنی	گروه	۲۴۸/۰۷	۱	۲۴۷/۰۷	۷/۸۳	۰/۰۰۹	۰/۲۱۹	۰/۸۰۹
	درون آزمودنی	اثر زمان	۲۷۴/۹۵	۲	۱۳۷/۴۸	۵/۴۹	۰/۰۰۷	۰/۱۶۴	۰/۸۳۱
		اثر زمان × گروه	۲۸۳/۶۲	۲	۱۴۱/۸۱	۵/۶۶	۰/۰۰۶	۰/۰۶۸	۰/۸۴۴
اشتیاق تحصیلی	بین آزمودنی	گروه	۱۶۷۲/۷۱	۱	۱۶۷۲/۷۱	۸/۵۱	۰/۰۰۷	۰/۲۳۳	۰/۸۰۴
	درون آزمودنی	اثر زمان	۳۰۲/۰۲	۲	۱۵۱/۰۱	۲۰/۸۷	۰/۰۰۱	۰/۴۲۷	۱/۰۰۰
		اثر زمان × گروه	۱۷۰/۹۵۶	۲	۸۵/۴۸	۱۱/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۲۹۷	۰/۹۹۲
فرسودگی تحصیلی	بین آزمودنی	گروه	۳۴۵/۶	۱	۳۴۵/۶	۹/۱۹	۰/۰۰۵	۰/۲۴۷	۰/۸۳۳
	درون آزمودنی	اثر زمان	۳۶۱/۶۶	۱/۱۹	۳۰۴/۰۵	۷/۱۴	۰/۰۰۸	۰/۲۰۳	۰/۸۰۱
		اثر زمان × گروه	۴۵۱/۴	۱/۱۹	۳۷۹/۴۸۶	۸/۹۲	۰/۰۰۴	۰/۲۴۲	۰/۸۶۸

موفقیت تحصیلی ($P\text{-Value} < 0/007$) و $F = 5/49$ و $\eta^2 = 0/164$ و اشتیاق تحصیلی ($P\text{-Value} < 0/001$) و $F = 20/87$ و $\eta^2 = 0/427$ ، فرسودگی تحصیلی ($P\text{-Value} < 0/008$) و $F = 7/14$ و $\eta^2 = 0/203$ در مراحل پژوهش به طور کلی تفاوت معنی داری وجود دارد. نتایج نشان داده است که تعامل اثر زمان و عضویت گروهی نیز در متغیرهای مهارت موفقیت تحصیلی ($P\text{-Value} < 0/006$ و $F = 5/66$ و $\eta^2 = 0/068$) و اشتیاق تحصیلی ($P\text{-Value} < 0/001$ و $F = 11/82$ و $\eta^2 = 0/297$)، فرسودگی تحصیلی ($P\text{-Value} < 0/004$ و $F = 8/92$ و $\eta^2 = 0/242$) معنی دار است، که نشان می دهد تغییرات مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری در هر یک از گروه ها معنی دار بوده است. براساس اندازه اثر به دست آمده در موفقیت تحصیلی که برابر با ۰/۶۸ است، میزان تأثیر بسته آموزشی خودراهبری در یادگیری بر این متغیر بالاتر از متوسط بوده است. همچنین اندازه اثرها در

نتایج مقایسه بین آزمودنی و درون آزمودنی در متغیرهای پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است. براساس یافته های به دست آمده در جدول ۳، در تحلیل بین آزمودنی، میانگین نمرات متغیرهای موفقیت تحصیلی ($P\text{-Value} < 0/009$ و $F = 7/83$ و $\eta^2 = 0/219$) و اشتیاق تحصیلی ($P\text{-Value} < 0/007$ و $F = 8/51$ و $\eta^2 = 0/233$)، فرسودگی تحصیلی ($P\text{-Value} < 0/005$ و $F = 9/19$ و $\eta^2 = 0/247$) در گروه آزمایش (بسته آموزشی خود راهبری در یادگیری) و کنترل تفاوت معنی داری دارد. براساس تفسیر d کوهن، اندازه اثرهای به دست آمده برای هر سه متغیر در تحلیل بین آزمودنی بالاتر از ۰/۲ و کمتر از ۰/۵ است که اندازه اثر بالاتر از کوچک و کمتر از متوسط را نشان می دهد. براساس نتایج در تحلیل های درون آزمودنی نیز اثر اصلی زمان معنی دار است که نشان می دهد، بین میانگین نمرات متغیرهای

۰/۸ به دست آمده است، نشان از قابل قبول بودن توانایی آزمون ها در رد درست فرض صفر در حالتی که غلط است، می باشد.

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه گروه های آزمایش و کنترل در مراحل پژوهش در متغیر های پژوهش در جدول ۴ ارائه شده است.

متغیرهای اشتیاق تحصیلی نزدیک به ۰/۳ و فرسودگی تحصیلی ۰/۳۴ است که نشان می دهد میزان تأثیر بسته آموزشی خودراهبری در یادگیری بر هر دو متغیر اشتیاق و فرسودگی تحصیلی کمی بالاتر از اندازه اثر کوچک به دست آمده است.

توان آزمون های به دست آمده حاصل از تحلیل های نرم افزار SPSS که در همه اثرات درون گروهی و بین گروهی بالاتر از

جدول ۴: نتایج آزمون تعقیبی جهت مقایسه گروه ها به تفکیک متغیرهای پژوهش در مرحله پس آزمون و پیگیری

مرحله	متغیر	تفاوت میانگین	معنی داری	حجم اثر
پس آزمون	موفقیت تحصیلی	۷/۱۳	۰/۰۰۴	۰/۲۶۴
	اشتیاق تحصیلی	۱۰/۸	۰/۰۰۲	۰/۲۹۴
	فرسودگی تحصیلی	-۸/۷۳	۰/۰۰۲	۰/۳۱۴
پیگیری	موفقیت تحصیلی	۸/۵۳	۰/۰۰۲	۰/۲۹۲
	اشتیاق تحصیلی	۱۰/۳۳	۰/۰۰۱	۰/۳۱۱
	فرسودگی تحصیلی	-۸/۹۳	۰/۰۰۳	۰/۲۸۴

پیگیری نیز تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش های ایزدی، میرعرب رضی و میرموسوی (۱۴۰۲)، لرکی، مولوی نژاد، مؤمنی، فتحی (۱۳۹۹)، حاتمی (۱۴۰۱) همسویی دارد. در تبیین این یافته می توان گفت یادگیری خودراهبر فرآیندی است که در آن فراگیران با کمک یا به ابتکار خود نیازهای یادگیری شان را تشخیص داده ضمن تعیین اهداف یادگیری و شناسایی منابع انسانی و سایر امکانات ضروری برای یادگیری، راهبردهای مناسب برای یادگیری را انتخاب می کنند و در نهایت پیامدهای آن را مورد بازبینی و ارزش یابی قرار می دهند (Cheng, Kuo, Lin, et al, 2010) بنابراین یادگیرندگان خودراهبر افرادی متکی و مستقل، فعال و خودجوش هستند (قبادی، حدادی، داداش زاده، ۱۳۹۴) که به جای انتظار کشیدن منفعلانه برای یادگیری واکنشی، در یادگیری ابتکار عمل دارند و با توجه به انگیزه بالایی که دارند، یادگیری هایشان هدفمند، معنادار، پایدار و باثبات است این گونه افراد در زندگی خود مسئولیت پذیر بوده و از فرآیند خودانضباطی در یادگیری خویش سود می برند واز مهارت های لازم برای دسترسی و پردازش اطلاعات مورد نیاز خود برای مقصود و هدف خاص برخوردارند (بهریزی، شغابی، مهرابی زاده، ۱۳۹۲). لذا براین اساس به موفقیت های بیشتری در تحصیل دست خواهند یافت. بنابراین می توان بیان کرد دانشجویان سازگار با توجه به ویژگی هایی از جمله داشتن انتظار از خویشتن در محدوده امکانات و توانایی، شناسایی اهداف زندگی و رویکرد واقع بینانه نسبت به آن ها اهداف تحصیلی مناسب و در حد توان خود را انتخاب می کنند و در نهایت تلاش خود را در جهت رسیدن به این اهداف به کار گرفته و در زمینه تحصیلی موفقیت هایی را به دست می آورند. همچنین در

همان گونه که در جدول ۴ مشاهده می شود، تفاوت میانگین نمرات گروه آزمایش یا بسته آموزشی خودراهبری در یادگیری و گروه کنترل در موفقیت تحصیلی در مرحله پس آزمون ($P\text{-Value} < 0.001$ و $MD = 7.13$) و در مرحله پیگیری ($P\text{-Value} < 0.001$ و $MD = 8.53$)، در متغیر اشتیاق تحصیلی در پس آزمون ($P\text{-Value} < 0.001$ و $MD = 10.8$) و در پیگیری ($P\text{-Value} < 0.001$ و $MD = 10.33$)، در متغیر فرسودگی تحصیلی ($P\text{-Value} < 0.001$ و $MD = -8.73$) و در پیگیری ($P\text{-Value} < 0.001$ و $MD = -8.93$) به دست آمده است که معنی دار است. بر این اساس می توان گفت، بسته آموزشی خودراهبری در یادگیری در افزایش موفقیت و اشتیاق تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی تأثیر معنی داری داشته و اثرات آموزش ها در مرحله پیگیری نیز باقی مانده است.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی آموزش خودراهبری یادگیری بر موفقیت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شد. مجموعاً نتایج پژوهش حاکی از اثربخشی آموزش خودراهبری یادگیری بر موفقیت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش آموزان دختر بود.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که آموزش خودراهبری یادگیری بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان دختر اثر بخش بود و این اثر بخشی در دوره پیگیری نیز تداوم داشت. بدین معنا که میانگین نمرات موفقیت تحصیلی در پس آزمون نسبت به پیش آزمون افزایش معنی داری داشت و این افزایش معنی دار در دوره

آزمون کاهش معنی‌داری داشته است و این کاهش معنی دار در پیگیری نیز تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های اصل زارع، صادقی و همتیان (۱۴۰۲)، حسین پور و سرداری (۱۴۰۰) و Reynolds (2019) همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت فراگیران با سطح بالای یادگیری خودراهربر از لحاظ فراشناختی، انگیزشی، رفتاری، فرآیندهای یادگیری را خودشان آغاز و هدایت می‌کنند و در زمینه انگیزش نیز خود را با کفایت خودکارآمد، مستعد درک می‌کنند (Cole, Logan, Walker, 2011) و یکی از ویژگی‌های اصلی دانش آموز خودراهربر در یادگیری مشارکت فعال آن‌ها در فرآیندهای یادگیری و ظرفیت بالای آن‌ها برای یادگیری و عملکرد مطلوب است که آن‌ها را از یادگیرندگان با عملکرد نامطلوب متمایز می‌سازد لذا این آموزش به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عادت یادگیری بهتری را به وجود آورند و مهارت‌های مطالعه خود را بهبود بخشند (Siddaiah-Subramanya, Nyandowe, Zubair, 2017). و راهبردهای یادگیری را برا تقویت نتایج تحصیلی به گیرند عملکرد خود را مورد بازبینی قرار دهند و پیشرفت آموزشی خود را ارزیابی کنند بنابراین آگاهی و اطلاع دانش آموزان از راهبردهای یادگیری خودراهربر و به کارگیری آن‌ها در فرآیندهای تحصیل موجب می‌شود که این دانش آموزان مشکلات را چالش‌هایی بدانند که باید با آنها روبه رو شوند و آن‌ها را حل کنند و در برابر موانع تحصیلی پایداری و پشتکار داشته باشند که این امر موجب بهبود فرسودگی تحصیلی می‌شود (چن، وانگ، و کیم، ۲۰۲۰) بنابراین آموزش یادگیری خودراهربر موجب افزایش تلاش و کوشش دانش‌آموزان در مشارکت، کنترل، نظم بخشیدن، به تکالیف تحصیلی می‌شود و توسعه راهبردهای شناختی و انگیزشی به کاهش فرسودگی تحصیلی می‌انجامد. از طرفی در یادگیری خود راهبر به کمک یادگیری خودتنظمی یادگیرندگان مشارکشان را در فعالیت‌های یادگیری افزایش می‌دهند این امر منجر به افزایش اشتیاق و علاقه آنها نسبت به یادگیری مطالب درسی شده در نتیجه خستگی، بی‌علاقگی و احساس ناکارآمدی در آنها کاهش یافته که این خود به معنی کاهش فرسودگی تحصیلی در آنان خواهد بود.

پژوهش حاضر نیز مانند هر پژوهش دیگری، با محدودیت‌هایی همراه بود که احتیاط در به کارگیری نتایج را لازم می‌نماید. ازجمله محدودیت‌های این پژوهش محدود بودن نمونه آماری است که شاید با نمونه بیشتر نتایج متفاوتی به دست دهد. از محدودیت‌های دیگر می‌توان به استفاده از ابزار خودگزارش‌دهی، در نظر نگرفتن جنسیت پسران و عدم مقایسه وضعیت دو گروه پسران و دختران اشاره کرد. یکی دیگر از

یادگیری خودراهربر فراگیران به مهارت‌ها و راهبردهای خود تنظیمی نیاز دارند تا به یادگیری بهینه دست یابند. به عبارتی یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، یاد می‌گیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و اهداف خود را به رغم مشکل بودن تکلیف درسی حفظ کنند (احمدی، اوضاعی و گودرزی، ۱۳۹۸) یادگیرندگان در فرآیند یادگیری از خودتنظیمی استفاده می‌کنند تا روی عملکرد یادگیری تمرکز کنند و احساس شایستگی و توانایی در انجام تکالیف داشته باشند و نه تنها از سطح انگیزش بالایی برخوردار می‌شوند بلکه رفتارهای خودکنترلی و جابجایی آموزشی نیز در آنان افزایش می‌یابد و همین امر منجر به موفقیت تحصیلی آنان می‌گردد.

دومین یافته پژوهش نشان داد آموزش خودراهربری یادگیری بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر اثر بخش بود و این اثر بخشی در دوره پیگیری نیز تداوم داشت و بدین معنا که میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش معنی‌داری داشت و این افزایش معنی‌دار در دوره پیگیری نیز تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های جعفری و همکاران (۱۴۰۰)، نکاوند، جعفری و آراسته (۱۳۹۷) همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت یادگیری خودراهربر یک فرآیند هدفمند است در این نوع یادگیری افراد نسبت به یادگیری خود احساس مسئولیت داشته توانایی تفکر انتقادی، تحلیلی و همچنین توانایی برقراری ارتباطات موثر را دارند (Yamagata-Lynch, Do, Skutnik, Thompson, Stephens, & Tays, 2015). از مزایای یادگیری خودراهربر افزایش قدرت انتخاب، اعتماد به نفس، استقلال، انگیزش، استفاده موثر از اطلاعات و توسعه مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر است (نادی، مشفق و امینی، ۱۳۹۷). بنابراین هرچه دانش آموزان بیشتر یادگیرند و بتوانند نظرات بیشتری بر یادگیری خود داشته باشند اشتیاق بیشتری برای تحصیل به دست خواهند آورد زیرا کسب دانش معمولاً جذاب است و زمانی که فرد بتواند آن را در اختیار خود قرار دهد جذابیت آن برای فرد بیشتر نیز می‌شود و همین امر اشتیاق تحصیلی را افزایش خواهد داد. از سوی دیگر در یادگیری خودراهربر به کمک راهبردهای خودتنظیمی باکنترل شرایط، بر میزان یادگیری افزوده می‌شود که منجر به فعال شدن یادگیرنده در مراحل یادگیری می‌گردد و فعال بودن در یادگیری، افزایش اشتیاق تحصیلی را به دنبال دارد (محمدی باغملایی و یوسفی، ۱۴۰۱).

سومین یافته پژوهش نشان داد آموزش خودراهربری یادگیری بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر اثر بخش بود و این اثربخشی در دوره پیگیری نیز تداوم داشت بدین معنا که میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی در پس‌آزمون نسبت به پیش

منابع فارسی

ایلی، خداداد؛ نارنجی ثانی، فاطمه؛ و مصطفوی، زیبا. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط بین یادگیری خودراهبر و میزان سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات دانشجویان گروه علوم مهندسی دوره‌های یادگیری الکترونیکی مورد مطالعه: موسسه آموزش عالی مهرالبرز. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵(۱)، ۳۵-۵۵.

احمدی، غلامرضا؛ اوضاعی، ناصر؛ و گودرزی، مهناز. (۱۳۹۸). نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و امید به تحصیل در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. نظریه و راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۵)، ۱-۱۰.

ادیب حاج باقری، محسن؛ صادقی گندمانی، معصومه؛ و امین الرعایایی یمینی، علی. (۱۳۹۴). بررسی موفقیت تحصیلی و عوامل پیش بینی کننده آن از دیدگاه دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کاشان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۵، ۵۱۰-۵۲۰.

اصل زارع، محمد؛ صادقی، مرتضی؛ و همتیان، خدیجه. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر یادگیری خودراهبر بر بهبود فرسودگی تحصیلی دانش آموزان. مقاله ارائه شده در اولین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و فلسفه با رویکرد توسعه فرهنگی.

ایزدی، صادق؛ میرعرب رضی، رضا؛ و میرموسوی، فاطمه. (۱۴۰۲). تأثیر آموزش خودراهبری به شیوه برخط بر بهبود عملکرد تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان. مجله علمی پژوهشی برنامه درسی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۳(۱۶)، ۲۸۳-۳۰۲.

بدری گرگری، رحیم؛ مصری آبادی، جهانگیر؛ پلنگی، مریم؛ و فتی، روناک. (۱۳۹۱). ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در دانش آموزان متوسطه. فصلنامه اندازه گیری تربیتی، ۱۷(۳)، ۱۶۴-۱۸۰.

بهریزی، ناصر؛ شهابی، منصور؛ و مهرابی زاده، حسن. (۱۳۹۲). رابطه یادگیری خودراهبر با رضایت از زندگی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر. فصلنامه علوم تربیتی، ۱۶(۱)، ۱۵۵-۱۷۰.

جعفری، علی؛ نادری، مریم؛ و منشئی، غلامرضا. (۱۳۹۶). اثر بخشی بسته آموزشی یادگیری خودراهبر بر مسئولیت پذیری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان. مجله توسعه آموزش جندی شاپور اهواز، ۹(۹۷)، ۴۸-۶۳.

جلیل زاده، حسین؛ و زارعی، حسین. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش آموزان. آموزش و ارزشیابی علوم تربیتی، ۴۲(۱۱)، ۱۳-۳۶.

حاتمی، عباس. (۱۴۰۱). بررسی تأثیر یادگیری خودراهبر بر میزان موفقیت تحصیلی و آموزش مجازی ریاضی در مقطع کارشناسی در طول همه گیری کوید ۱۹ شهرستان زاهدان. مقاله ارائه شده در دومین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرآیند تعلیم و تربیت.

محدودیت های پژوهش وجود معیار ورود و خروج سختگیرانه در مورد افراد نمونه که هم اشتیاق پایینی دارند و فرسودگی بالایی داشته باشند می باشد بنابراین تعمیم آن به میانگین جامعه محدود می شود. لذا پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی، جهت تعمیق داده ها و بررسی بهتر ابعاد موفقیت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و فرسودگی تحصیلی و تأثیر آموزش خود راهبری یادگیری بر آن ها از روش های کیفی به خصوص مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده گردد. همچنین پیشنهاد می شود در پژوهش های آینده جامعه و جنسیت پسران نیز مورد آزمایش قرار گیرند و مقایسه ای، میان دو جنسیت نیز صورت گیرد. علاوه بر این از آنجایی که جامعه پژوهش مربوط به شهر اصفهان بود، در تعمیم یافته ها باید با احتیاط عمل نمود. همچنین پیشنهاد می شود در راستای کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود موفقیت تحصیلی و اشتیاق تحصیلی در مدارس، از آموزش های خودراهبری یادگیری توسط مشاوران و روانشناسان مدارس استفاده گردد. براساس یافته ها این پژوهش، پیشنهاد می شود برنامه های آموزشی خودراهبری یادگیری به عنوان بخشی از محتوای رسمی یا فوق برنامه مدارس دخترانه طراحی و اجرا شود تا به طور خاص بر کاهش فرسودگی تحصیلی تمرکز داشته باشد. این برنامه ها می توانند شامل کارگاه های مهارت آموزی برای خود تنظیمی، برنامه ریزی، انگیزه های درونی باشند. این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) است و دارای کد اخلاق (1400.078IR.IAU.KHUISF.REC) است. همچنین به شرکت کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات شناسنامه افراد، اطمینان داده شد.

موازین اخلاقی

در این مطالعه اصول اخلاق در پژوهش شامل اخذ رضایت آگاهانه از شرکت کنندگان و حفظ اطلاعات محرمانه آنها رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران مراتب قدردانی و تشکر خود را از کلیه شرکت کنندگان این پژوهش که با استقبال و بردباری، در روند استخراج نتایج همکاری نمودند، اعلام می دارند.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ گونه تعارض منافی در انجام و نگارش آن ندارند.

دانشجویان پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۸(۴)، ۱۲-۲۴.

نریمانی، محمد؛ عینی، ساناز؛ و تقوی، رضا. (۱۳۹۷). تبیین فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس خوددلسوزی و حس انسجام. فصلنامه سلامت روان کودک، ۵(۱)، ۳۶-۴۷.

نکاوند، محمود؛ جعفری، پرویز؛ و آراسته، حمیدرضا. (۱۳۹۷). اشتیاق تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی و نقش محیط یاددهی و یادگیری در آن. مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی، ۲۸(۱)، ۵۸-۶۵.

یعقوبی، الهه؛ و بختیاری، مریم. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. پژوهش در یادگیری آموزشی، ۴(۱۳)، ۷-۱۶.

فهرست منابع

Abili, K., Naranji Sani, F., & Mostafavi, Z. (2017). Investigating the relationship between self-directed learning and the rate of information and communication technology literacy among engineering science students in e-learning courses: A case study of Mehr-Alborz Higher Education Institute. Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning, 5(1), 35-55. [Persian]

Adib Hajbagheri, M., Sadeghi Gandomani, M., & Aminolroayaei Yemini, A. (2015). A survey on academic success and its predicting factors from the viewpoint of nursing students at Kashan University of Medical Sciences. Iranian Journal of Medical Education, 15, 510-520. [Persian]

Afton, K.J, Brian, M.C.& Scott, H.F.(2019). Perceiving effort as poor learning: the misinterpreted- effort hypothesis of how experienced effort and perceived learning relate to study strategy choice . cognitive psychology, 115:1-31.

Ahmadi, G., Ozazi, N., & Goodarzi, M. (2019). The role of self-regulated learning strategies, academic engagement, and academic hope in predicting students' academic achievement. Journal of Medical Education Development Strategies, 12(5), 1-10. [Persian]

Asfar, N., & Zainuddin, Z. (2015). Secondary Students' Perceptions of Information, Communication and Technology (ICT) Use in Promoting Self Directed Learning in Malaysia. The Online Journal Of Distance Education And E-Learning; 3(4): 78-88.

Asl Zare, M., Sadeghi, M., & Hemmatian, K. (2023). Investigating the effect of self-

حبیبی کلیر، رامین. (۱۳۹۹). رابطه بین کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۸(۱۵)، ۱۸۳-۲۰۳.

حسین پور، سعید؛ و سرداری، بابک. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۷(۴)، ۱۱۹-۱۳۶.

خالق خواه، علی؛ و کریمیان پور، غفور. (۱۳۹۹). بررسی تحلیل نقش میانجی امید به تحصیل در رابطه بین حمایت تحصیلی و اشتیاق به تحصیل در بین دانش‌آموزان. روانشناسی مدرسه، ۹(۳)، ۵۰-۶۷.

سحاقی، حسین. (۱۳۹۷). بررسی رابطه سلامت روان و شادکامی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان جندی شاپور اهواز. راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۵(۱)، ۱۵-۲۴.

فرج زاده، پریسا؛ غضنفری، الهام؛ چرامی، مژگان؛ و شریفی، طاهره. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش سرمایه‌های روانشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجو معلمان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین. پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، ۷(۴)، ۳۱-۴۲.

قبادی، کبری؛ حدادی، صدیقه؛ و داداش زاده، سمیه. (۱۳۹۴). اولویت بندی اهداف پیشرفت دانشجویان پرستاری و مامائی و رابطه آن با یادگیری خودراهبر. دوماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۸(۴)، ۲۲۳-۲۲۹.

کردی، علی. (۱۳۹۶). پیش بینی انگیزش تحصیلی بر اساس عوامل انگیزشی (اهداف مفید بودن تکلیف و تسلط): نقش واسطه ای افق زمانی در دانشجویان (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

گنجی، بهرام؛ توکلی، سعید؛ بنی اسدی شهربابک، فاطمه؛ و اسدی، سوسن. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین اعتیاد به اینترنت و اشتیاق تحصیلی دانشجویان. مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی، ۹(۱۲)، ۱۵۰-۱۵۵.

لرکی، فاطمه؛ مولوی‌نژاد، شهره؛ مؤمنی، علی؛ و فتحی، مهدی. (۱۳۹۹). ارتباط بین یادگیری خودراهبر و موفقیت تحصیلی در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. ابن سینا، ۲۲(۴)، ۸۵-۸۸.

محمدی باغملائی، حسین؛ و یوسفی، فاطمه. (۱۴۰۱). رابطه تعامل والدین -نوجوان و درگیری تحصیلی: نقش واسطه ای یادگیری خودتنظیمی. فصلنامه علمی پژوهشی خانواده و پژوهش، ۱۹(۴)، ۶۳-۷۴.

مرادی، خدیجه؛ اسدزاده، حسن؛ کرمی، الله‌کرم؛ و نجفی، محمود. (۱۳۹۸). مدل یابی پیشرفت تحصیلی بر اساس هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تحول مثبت نوجوانی. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۵(۵۱)، ۱۴۷-۱۷۳.

نادی، مریم؛ مشفق، نسرین؛ و امینی، مهدی. (۱۳۹۷). رابطه اکتشافی بین عقاید معرفت شناختی و یادگیری خودراهبر در بین

- Ghanji, B., Tavakoli, S., Bani Asadi Shahrehabak, F., & Asadi, S. (2016). Investigating the relationship between internet addiction and academic engagement of students. *Journal of Medical Sciences Islamic Azad University*, 9(12), 150-155. [Persian]
- Habibi Kaleybar, R. (2020). The relationship between targeted control, cognitive flexibility and emotional processing with students' academic performance. *Biannual Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8(15), 183-203. [Persian]
- Hatami, A. (2022). Investigating the impact of self-directed learning on the rate of academic success and virtual mathematics education at the undergraduate level during the COVID-19 pandemic in Zahedan. Paper presented at the Second National Conference on Applied Studies in the Process of Education. [Persian]
- Hershberger, M.A., Jones, M.H. (2018). The influence of social relationships and school engagement on academic achievement in maltreated adolescents. *Journal of Adolescence*, 67: 98-108
- Hosseinpour, S., & Sardari, B. (2021). The effectiveness of self-regulated learning strategies training on academic burnout of male students. *Scientific-Research Quarterly of Education and Training*, 37(4), 119-136. [Persian]
- Jafari, A., Nadi, M., & Manshaee, G. (2017). The effectiveness of self-directed learning training package on academic responsibility and academic procrastination in students. *Journal of Development of Jundishapur Education*, 9(97), 48-63. [Persian]
- Jalilzadeh, H., & Zarei, H. (2018). The effectiveness of self-regulation strategies training on academic motivation and test anxiety in students. *Education and Evaluation in Educational Sciences*, 42(11), 13-36. [Persian]
- Kaya, M., Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14(5): 1743-1767.
- Khalaghkhah, A., & Karimianpour, G. (2020). Analyzing the mediating role of academic hope in the relationship between academic support and academic engagement among students. *School Psychology*, 9(3), 50-67. [Persian]
- directed learning on improving students' academic burnout. Paper presented at the First International Conference on Psychology, Social Sciences, Educational Sciences, and Philosophy with a Cultural Development Approach. [Persian]
- Badri Gargari, R., Mesri Abadi, J., Palangi, M., & Fatti, R. (2012). The factor structure of the Academic Burnout Questionnaire using confirmatory factor analysis in high school students. *Journal of Educational Measurement*, 17(3), 164-180. [Persian]
- Bahrouzi, N., Shoghli, M., & Mehrbizadeh Honarmand, H. (2013). The relationship between self-directed learning with life satisfaction and academic performance of female students. *Quarterly Journal of Educational Sciences*, 6(1), 155-170. [Persian]
- Cheng, S.F., Kuo, C.L., Lin, K.C., et al (2010). Development and preliminary testing of a self-rating instrument to measure self-directed learning ability of nursing students, *International Journal Nursing Studies*, 47, (9):1152-8
- Cole, J., Logan, T.K., Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. *Drug Alcohol Depend.* 113(1):13-20.
- Diaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., et al. (2017). Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student-teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal of Research in Personality*, 67: 3-14.
- Eydi, S., Mirarab Razzi, R., & Mirmousavi, F. (2023). The effect of online self-directed learning training on improving academic performance and academic vitality of students. *Journal of the Iranian Curriculum Studies Association*, 13(16), 283-302. [Persian]
- Farajzadeh, P., Ghazanfari, A., Cheraami, M., & Sharifi, T. (2020). The effectiveness of psychological capital training on academic procrastination of female student-teachers with low academic enthusiasm. *Research in School and Virtual Learning*, 7(4), 31-42. [Persian]
- Fredricks, J.A., Phyllis C.B., & Alison, H. (2004). *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109

- directed learning among nursing students. *Iranian Journal of Medical Education*, 18(4), 12-24. [Persian]
- Narimani, M., Eini, S., & Taghavi, R. (2018). Explaining students' academic burnout based on self-compassion and sense of coherence. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 5(1), 36-47. [Persian]
- Nekavand, M., Jafari, P., & Arasteh, H. (2018). Academic engagement of medical students and the role of teaching-learning environment in it. *Journal of Medical Sciences Islamic Azad University*, 28(1), 58-65. [Persian]
- O'Neill, T.A., Deacon, A., Larson, N.L., et al. (2015). Life-long learning, conscientious disposition, and longitudinal measures of academic engagement in engineering design teamwork. *Learning and Individual Differences*, 39: 124-131
- Qabadi, K., Hadadi, S., & Dadashzadeh, S. (2015). Prioritizing achievement goals of nursing and midwifery students and its relationship with self-directed learning. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 8(4), 223-229. [Persian]
- Reynolds, A. K. (2019). Potential solutions to medical student burnout. *Academic Medicine*, 94(8), 1066 -1067
- Sahaqi, H. (2018). The relationship between mental health and happiness with academic achievement in students of Ahvaz Jundishapur University. *Development Strategies in Medical Education*, 5(1), 15-24. [Persian]
- Salmela-Aro, K., Kiuu, N., Leskinen, E., Numi J-E. (2009). School Bunout Inventoy (SBI). *Eu J Psychol Asses*.48(1), 48-51.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*. 36: 60-68.
- Sawatsky, A. P., Ratelle, J. T., Bonnes, S. L., Egginton, J. S., & Beckman, T. J. (2017). A model of self-directed learning in internal medicine residency: a qualitative study using grounded theory. *BMC Medical Education*, 17(1), 31.
- Siddaiah-Subramanya, M., Nyandowe, M., Zubair, O.(2017). Self-regulated learning: why is it important compared to traditional learning in medical education?. *Adv Med Educ Pract*;8:243-246
- Kim, H. B., Choi, S., Kim, B., & Pop-Eleches, C. (2018). The role of education interventions in improving economic rationality. *Science*, 362(6410), 83-86.
- Kingsbury, M., & Coplan, R. J. (2016). RU mad@ me? Social anxiety and interpretation of ambiguous text messages. *Computers in Human Behavior*, 54, 368-379.
- Klapp, T., Klapp, A., Gustafsson, J. E. (2023). Relations between students' well-being and academic achievement: evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 1-22.
- Kordi, A. (2017). Predicting academic motivation based on motivational factors (task-value and mastery goals): The mediating role of time perspective in students [Master's thesis, Allameh Tabataba'i University]. [Persian]
- Larki, F., Molavi Nejad, S., Momeni, A., & Fathi, M. (2020). The relationship between self-directed learning and academic success in nursing students of Ahvaz Jundishapur University of Medical Sciences. *Ebnesina*, 22(4), 85-88. [Persian]
- Larson, K.E., Bottiani, J.H., Pas, E.T., Kush, J.M., Bradshaw, C.P. (2019). A multilevel analysis of racial discipline disproportionality: A focus on student perceptions of academic engagement and disciplinary environment. *Journal of School Psychology*, 77: 152- 167.
- Lee, M. Y., & Lee, S. M. (2018). The effects of psychological maladjustments on predicting developmental trajectories of academic burnout. *School Psychology International*, 39(3), 217-233.
- Mohammadi Baghmallaie, H., & Yousefi, F. (2022). The relationship between parent-adolescent interaction and academic engagement: The mediating role of self-regulated learning. *Scientific-Research Quarterly of Family and Research*, 19(4), 63-74. [Persian]
- Moradi, K., Asadzadeh, H., Karami, A., & Najafi, M. (2019). Modeling academic achievement based on academic emotions and academic engagement: The mediating role of positive youth development. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 15(51), 147-173. [Persian]
- Nadi, M., Mashayekhi, N., & Amini, M. (2018). An exploratory relationship between epistemological beliefs and self-

- 19]. Available from: <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5146&context=etd>
- Wolf, R. (2023). Enhancing student engagement: Engaging the post-pandemic face-to-face prelicensure nursing student: A review of the literature. *Teaching and Learning in Nursing*, 18(4): 534-540.
- Xie, Y. J., Cao, P., Sun, T., & Yang, L. B. (2019). The effects of academic adaptability on academic burnout, immersion in learning, and academic performance among Chinese medical students: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 19(1), 211.
- Yaghoubi, A., & Bakhtiari, M. (2016). The effect of resilience training on academic burnout of female students. *Research in School and Virtual Learning*, 4(13), 7-16. [Persian]
- Yamagata-Lynch, L.C. Do, J. Skutnik, A.L. Thompson, D.J. Stephens, A.F., & Tays, C.A. (2015). Design lessons about participatory self-directed online learning in a graduate-level instructional technology course. *Open Learning: the Journal of Open, Distance and E-Learning*: 30 (2): 178-189.
- Skita, L. J. (2017). "Do the means always justify the ends, or do the ends sometimes justify the means? A value protection model of justice reasoning". *Personality Soc Psychol Bull*, 28, 452-61.
- Smeds, M.R., Janko, M.R., Allen, S., Amankwah, K., Arnell, T., Ansari, P., Balters, M., Hess, D., Ferguson, E., Jackson, P., Kimbrough, M.K. (2020). Burnout and its relationship with Perceived stress, Self-efficacy, Depression, Social support, and Programmatic factors in general surgery residents. *Am J Surg*; 219(6): 907-912.
- Stefanie, O., & Heidrun, S. (2020). Students emotions of enjoyment and boredom and their use of cognitive learning strategies – How do they affect one another? *Learning and instruction*, 66:1-10
- Tran, T. X., Vo, T. T. T., & Ho, C. (2023). From Academic Resilience to Academic Burnout among International University Students during the Post-COVID-19 New Normal: An Empirical Study in Taiwan. *Behavioral Sciences*, 13(3), 206.
- Welles, T.L. (2010). An analysis of the academic success inventory for college students: construct validity and factor scale invariance. [Dissertation]. Florida: The Florida State University. [Cited 2015 Oct

